

Šedřová, Klára

Humor ve školním prostředí

In: Šedřová, Klára. *Humor ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, pp. 37-53

ISBN 9788021062054

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/129781>

Access Date: 03. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

3. Humor ve školním prostředí

V předcházejících kapitolách jsme nejprve definovali humor a jeho vlastnosti a poté se zabývali sociálními aspekty tohoto fenoménu. Přitom jsme k humoru přistupovali všeobecně, bez ohledu na situace a prostředí, v němž se vyskytuje. V této kapitole zúžíme pole našeho zájmu na školu a školní třídu a pokusíme se sumarizovat nálezy v této oblasti. V první části shrneme, co víme o specifikách školního humoru, a to především na základě etnograficky orientovaných studií života ve škole. Ve druhé části se potom budeme zabývat otázkou, zda a v jaké míře humor ovlivňuje učební procesy a potažmo výsledky školního vzdělávání.

3.1 Čemu se žáci smějí

Zkoumání humoru ve škole odstartovaly studie z oblasti školní etnografie. Ve slavné knize *Divided School* (1979) popisuje etnograf Peter Woods na základě dlouhodobého terénního výzkumu v jedné vybrané škole různé aspekty školního života, které vnímá jako klíčové. Z osmi meritorních kapitol věnuje dvě fenoménu humoru – jednu z nich humoru žákovskému, druhou potom „humoru sborovny“, tedy žertům, které učitelé a další pedagogický personál sdílejí mezi sebou. To poukazuje na velký význam, který autor humoru uvnitř sociálního prostoru školy přičítal. Již dříve v jednom ze svých kratších textů označil Woods (1976) humor a smích jako „protilátku“ k působení školy, jako jistý druh úniku, skrze nějž je transformována školní realita tak, aby její prožívání bylo pro žáky příjemnější.

V knize *Divided School* tuto myšlenku rozvíjí, přičemž ji ukotvuje ve svém konceptu adaptace žáků na školu. Podle Woodse (1979) se žáci vždy nějakým způsobem adaptují na podmínky školy a vyvíjejí si vzorce nakládání s požadavky, které na ně tato instituce klade. Tyto vzorce mohou variovat od naprostého konformismu, který se projevuje souhlasem s hodnotami a cíli školy i metodami jejich dosahování, až po nesmiřitelnost, jejímž výrazem je odmítání všech požadavků, cílů i postupů. Čelní místo mezi adaptačními strategiemi zaujímá kolonizace, tedy takový typ adaptace, kdy jsou žáci s to využívat oficiální a legitimní postupy k dosažení vlastních cílů, které se nutně nemusí shodovat s deklarovanými cíli a hodnotami školy. Kolonizační strategie vede k proplouvání školou a víceméně bezbolestnému zvládnání jejích požadavků pomocí různých zkratk a triků, jako jsou dobrovolná účast v určitých aktivitách za účelem vyhnout se účasti v jiných aktivitách, vyhovění požadavkům vybraného učitele

za účelem získání jeho podpory při sporu s jiným učitelem, střídání se se spolužáky při vypracovávání školních úkolů, různé typy napovídání při zkoušení, opisování při písemných testech a podobně. Humor je podle Woodse (1979) jednou z kolonizačních technik, jeho cílem je vytěžit zábavu ze dvou fenoménů, které se ve škole nevyhnutelně vyskytují, a dá se říci, že jsou pro ni typické – z nudy a z opresivní autority dospělých. Škola jako instituce tudíž generuje dva specifické typy humoru (autor v tomto smyslu používá termín institucionální humor). Prvním z nich je tzv. blbnutí²³, tedy zdánlivě nesmyslné chaotické chování, které bývá u učitelů často klasifikováno jako dětinské či hloupé, avšak mezi žáky spolehlivě vyvolává smích (např. házení předměty nebo vydávání různých zvuků). Toto blbnutí je protilátkou proti školní nudě, promění situaci, v níž se ze žákovského hlediska nic neděje, na situaci dynamickou a vzrušující. Druhým typem institucionálního humoru je subverzivní smích²⁴, tedy humor atakující autoritu učitele. Jde o posměšky směřované na učitele, žertovné přezdívkové připisované učitelům či odmlouvání v interakci s nimi. Tento typ humoru je samozřejmě reakcí na opresivní autoritu školy, neboť umožňuje žákům vytěžit zábavu z omezení, která jsou pro ně jinak obtěžující. Pozoruhodné však je, že humorné ataky se nezaměřují v prvé řadě na učitele, kteří se chovají obzvláště autoritativně, ale spíše na ty, kteří jsou vnímáni jako slabí. Woods (1979) k tomu podotýká, že nejde o to dotknout se některého učitele osobně, nýbrž zaútočit na učitelskou pozici jako takovou (k čemuž se nejlépe hodí slabší články učitelského sboru).

Woodsova studie je v této chvíli již historická, avšak můžeme predikovat, že motivy a funkce žákovského humoru mohou zůstávat v podstatě nezměněny, neboť samotná instituce školy neprošla od sedmdesátých let minulého století zásadní proměnou. Jako doklad tohoto tvrzení může posloužit nedávná sonda Meeuse a Mahieu (2009), kteří analyzovali písemná vyprávění studentů popisující humorné zážitky s učiteli na základní škole. Identifikovali přitom několik klíčových motivů žákovského humoru: 1) oslava – humorná příhoda, která se odehrála během nějak mimořádného školního dne; 2) testování učitelů pomocí škádlení a legráček; 3) „náprava“ učitele, který má nějaké nepříjemné charakteristiky; 4) rebelování vůči přísným učitelům; 5) nekázeň v hodinách nedostatečně autoritativních učitelů; 6) vytváření příjemné atmosféry – radostné formy humoru, které nejsou zaměřeny proti učitelům. Porovnáme-li tuto typologii s Woodsovými (1979) nálezy, vidíme, že se minimálně v některých bodech shoduje. Testování, náprava i rebelování mohou být zařazeny pod hlavičku subverzivního humoru. Nekázeň v hodinách patrně může být ztotožněna s blbnutím. Co se týče radostného humoru, ať již při oslavách (bod 1) nebo v běžných vyučovacích hodinách (bod 6), sám Woods (1979) uvádí, že vedle institucionalizovaného humoru se ve škole vyskytuje také humor přirozený, jenž nesleduje žádný

23 Mucking about.

24 Subversive laughter.

cíl, je výrazem přirozené náchylnosti dětí ke smíchu. Zbylé body typologie Meeuse a Mahieu (2009) by tudíž mohly odpovídat přirozenému humoru.

Sanfordová a Ederová (1984) se při zkoumání žákovského humoru soustředily primárně na jeho formy. Vycházely přitom z dat z přímého pozorování skupinek žáků o přestávkách, tedy mimo samotný výukový čas a mimo interakci s učitelem. Objevily čtyři základní formy žákovského humoru: anekdoty; směšné příběhy; praktické vtipy; humorné chování. Anekdoty představují pamětně zvládnuté vtipy, které jsou součástí školního folkloru, jsou předávány jedním vypravěčem na druhého. Často si je mezi sebou vyprávějí děti, které se vzájemně dobře neznají, anekdoty slouží k navázání kontaktu, fungují jako propustka do skupiny (viz kapitola 2.2). U náctiletých žáků, které autorky sledovaly, nejvýše skórovaly vtipy obsahující témata a výrazy, jež jsou ve škole zakázány; nejčastěji šlo o sexuální obsahy. To je dáno skutečností, že právě sexuální agenda je v tomto věku důležitým vývojovým úkolem, jehož zvládnutí je komplikováno tabuizací uvedených témat. Anekdoty jsou tudíž médiem, které umožňuje žákům hovořit o sexu, aniž by museli odhalovat vlastní znalosti či neznalosti, neboť se reprodukuje naučené vyprávění. Vyprávění anekdot má podle Sanfordové a Ederové (1984) často soutěživý charakter, vtip jednoho vypravěče je přebíjen vtipem dalšího vypravěče. To dovoluje posluchačům maskovat neporozumění pointě vtipu (z důvodu nedostatečné obeznámenosti s reáliemi, s nimiž se v anekdotě operuje), neboť se rychle mění vyprávěcí rámec a následuje nová anekdota.

Jiným typem vyprávění jsou podle citovaných autorek směšné příběhy. Ty mají realistický základ, odkazují k minulému chování nějaké známé osoby. S anekdotami mají společný fakt, že se nevyčerpávají jediným vyprávěním, nýbrž jsou repetitivně vyprávěny znovu a znovu, přičemž vždy vyvolávají smích. Rozdílná je skutečnost, že se vyprávějí ve skupinách přátel, kteří se vzájemně znají a mohou společně sdílet minulé zkušenosti. Obsahově se směšné příběhy nejčastěji týkají překročení nějakého typu normy, kterou dospělí dětem stanovují (například přítomnost chlapců v dívčí šatně). Tyto historky jsou nositelem poselství, že porušení dospěláckých pravidel je přípustné, nebo alespoň možné.

Praktické vtipy a humorné chování představují takové typy, které jsou obvykle spontánní, zabudované do aktuálního kontextu interakce mezi humoristou, objektem humoru a publikem. Je jim vlastní silná neverbální složka. Praktický vtip je žertem namířeným vůči někomu z přítomných, může jít o uzmutí určitého předmětu nebo jeho poškození. Praktický žert má ambivalentní cíl – umožňuje totiž na jedné straně vyjádřit přátelství tím, že objektu humoru věnuje iniciátor svoji pozornost, na druhé straně umožňuje vyjádřit negativní vztah či nelibost.²⁵ Humorné chování je

25 Sanfordová a Ederová (1984) citují například situaci, kdy jedna z žaček přinesla celé skupině svých kamarádek velikonoční vejce. Ta byla uvařená natvrdo s výjimkou jediného, jímž podarovala nejméně oblíbenou členku skupiny. Té vejce prasklo v ruce.

tvořeno různými gesty, posunky, obličejí, které obvykle doprovázejí hovor o tabuizovaných tématech (například při hovoru o těhotenství si dívka strčí balon pod tričko a simuluje graviditu). Tato gesta jsou doprovázena vysvětlujícími poznámkami, které jsou vnímány jako velmi vtipné především proto, že obvykle reprezentují nějaké porušení norem.

Sanfordová a Ederová (1984) uzavírají, že užívání humoru je klíčovým rysem interakcí u dětí staršího školního věku a že humor hraje centrální roli v adolescentní socializaci. Jeho ambivalentní povaha totiž dovoluje experimentovat s citlivými a potenciálně nebezpečnými tématy bez rizika přílišného otevření se a odhalení před ostatními.

Podle Woodse (1983) může být teenagerovský humor chápán jako součást neformálních přechodových rituálů. Tento závěr dokládá postřehem, že značná část humoru (v typologii Sanfordové a Ederové by šlo o anekdoty, v menší míře i o směšné příběhy) se „dědí“ a je užívána vždy tou kohortou dětí, která dospěla do patřičného věku. Humor náctiletých, tvrdí Woods (1983), plní velmi často identitní funkci – především jeho prostřednictvím mluvčí zdůrazňuje svoji normalitu jako správného chlapce či dívky. Vedle toho je humor užíván za účelem zvýšení statusu v rámci vrstevnické skupiny a redefinování situace ve vlastní prospěch. A konečně s pubescentní či adolescentní identitou souvisí i schopnost humoru posilovat skupinovou solidaritu (viz kapitola 2.2). Solidarita v žákovské skupině se vytváří prostřednictvím humorného vymezování se vůči svým učitelům (viz subverzivní humor výše) a toto vymezování je rovněž procesem přispívajícím k tvorbě nové identity směřující k dospělosti.

Rezistence jako klíčového rysu žákovského humoru si povšimli i další autoři. Dubberley (1988) hovoří v této souvislosti přímo o kultuře rezistence, jejímž hlavním nástrojem je žákovský humor. Vychází z nálezů z etnografického výzkumu ve škole na britském venkově, charakteristické dělnickým původem většiny žáků. Dubberley (1988) popisuje tzv. testování učitelů coby projev rezistence žáků vůči oficiální školní kultuře. Testování zahrnuje různé žerty, jejichž cílem je vyvést učitele z rovnováhy a odhalit jeho slabost. Tento typ jednání vidí žáci jako zcela legitimní, neboť zjednat si pořádek ve třídě je podle nich součástí práce učitele, za kterou je placen. Dubberleyova (1988) interpretace tohoto jevu akcentuje rozdílné třídní pozadí žáků a jejich učitelů, spor mezi nimi vykládá jako spor mezi budoucími dělníky (žáky) a představiteli kulturního imperialismu vládnoucí třídy (učiteli). Nepoddajnost projevují chlapci, kteří učitele-muže poměřují s normami heterosexuální maskulinity; smějí se, pokud učitelé nejsou dostatečně fyzicky silní, sportovní a projevují nějaký náznak feminity (mezi něž patří třeba i „snobský“ způsob vyjadřování). Dívčí humor ve vztahu k učitelům je sexuální, zakládá se na posuzování jejich domnělých mileneckých kompetencí. V obou případech má poměřování se s učiteli třídní pozadí – chlapci v něm figurují jako budoucí správní chlapi, kteří si na živobytí vydělávají vlastníma rukama, dívky jako juniorské členky dělnické-

ho matriarchátu (své vědomosti o sexu nenačerpaly přímou zkušeností, ale od starších žen ve své komunitě).²⁶

Vidíme, že žáci na jedné straně prostřednictvím humoru vyvolávají střet s učiteli, na druhé straně si však zřejmě nepřejí v tomto střetu zvítězit, neboť oceňují silné učitele, kteří si při testování udrží své hierarchické postavení. Na žebříčku oblíbenosti si nejlépe vedou takoví učitelé, kteří udrží kázeň, přimějí žáky k práci, ale zároveň je s nimi také legrace, neboť jsou schopni vrátit vtip. V tomto bodě se Dubberley (1988) shoduje s nálezy Petera Woodse (1979), podle nějž žáci kategorizují učitele do čtyř skupin na ty, kteří: 1) přimějí k práci; 2) je s nimi legrace; 3) přimějí k práci a je s nimi legrace; 4) po žácích nic nechtějí. Rovněž podle Woodsových pozorování byli učitelé ze třetí skupiny žáky hodnoceni jako nejlepší.

Dubberleyovy (1988) nálezy lze číst patrně spíše jako požadavek uznání svébytné kulturní identity ze strany žáků než jako snahu o znivelizování postavení žáků a učitelů. To je patrné i na skutečnosti, že pokud se učitel se středostavovským původem snaží zavděčit žákům imitací venkovské bodrosti, je toto jednání hodnoceno jako neupřímné a trapné. Také další postřehy vzbuzují dojem, že žákům jde spíše o ustavení jinakosti než rovnosti. Žáci například hovoří vulgárně, a to jak o učitelích, tak sami o sobě. Sprostá slova jsou pro ně zdrojem pobavení a lze je chápat jako jednoznačný projev rezistence vůči oficiální školní kultuře, která jejich užívání zapovídá. Jestliže však hovoří vulgárně učitelé, například když označí vyzývavě oblečené dívky jako „kurvičky“, nesou to, podle Dubberleye (1988), žáci s velkou nevolí. Žáci sami totiž podle svého vyjádření používají vulgarismy, aniž by jim připisovali jejich slovníkový význam (nemyslí to tak), zatímco učitelé tak činí s plným sémantickým obsahem. Jestliže tedy učitel prohlásí o dívce, že je kurvička, znamená to, že je pro něj ženou pochybného charakteru a že ji nerespektuje jako osobu. Pokud žák pronese mnohem silnější výraz o učitelce či učiteli, neznamená to nic jiného, než že nerespektuje školní normy.

Roli humoru při vytváření identity v rané adolescenci zkoumá rovněž novější studie Kehilyové a Nayaka (1997), jež se soustřeďuje na chlapec-kou kulturu rámovanou prostorem školní třídy. Podle citovaných autorů je humor regulativní technika strukturující performanci chlapec-kých identit a současně organizační princip, jehož prostřednictvím se určuje pozice na sociálním žebříčku školní třídy. Takový performanční charakter mají například chlapec-ká vyprávění (jejich forma je popsána podobně jako u Sanfordové a Ederové – viz výše). Jde o kolektivní akce, při nichž je mluvčí vyzván k vyprávění a ostatní jej v jeho produkci podporují otázkami či neverbálními signály zájmu a souhlasu a především vděčným smíchem.

²⁶ Vztahu žáků k učitelkám – ženám se Dubberley (1988) věnuje podstatně méně. Obecně platí, že jsou vnímány jako slabé, což je v očích žáků negativní hodnocení. Výjimky představují rázné ženy, které vzešly z místní dělnické komunity a jsou s to ve výuce hovořit lokálním dialektem.

Vzhledem k repetitivnosti celé akce je obsah předem známý a jde vlastně o ritualizované přehrávání do jisté míry mytizovaných příběhů, které typicky oslavují opoziční formy chování. Kehylioová a Nayak (1997) citují například historku jednoho z chlapců o tom, jak byl vyloučen z církevní školy, neboť na hodině výtvarné výchovy vymodeloval z hlíny penis. Tato – opakovaně přehrávaná a dramatizovaná – akce je chlapeckou skupinou prožívána jako maskulinní vítězství nad opresivní mocí školy, církve a žen v jednom.

Pomocí humoru chlapci demonstrují svoji dominanci nad dívkami a nad sebou vzájemně – to zahrnuje ritualizované tělesné útoky, ritualizované závody v nadávání,²⁷ směšné násilí, kdy jde o to udeřit protivníka a co nejrychleji utéct. Těmto formám je společné, že valorizují mužské násilí prostřednictvím humorného stylu, který vychází z fyzické či verbální hry. V zásadě jde o prosazení mužské heterosexuální identity prostřednictvím vymítání feminity, přičemž toto vymítání má kolektivní charakter. Chlapci, kteří nedemonstrují svoji hyper-heterosexuální maskulinitu, jsou zesměšňováni pomocí humorných rituálů, čímž je celá skupina disciplinována směrem ke genderové identitě ustavené jako normální (Kehyli, Nayak, 1997).

Tento oddíl můžeme uzavřít shrnutím, že v dospívání humor představuje jeden z důležitých stavebních kamenů při tvorbě nové identity. Role humoru v prostředí školy je podpořena tím, že jde o hierarchickou instituci, a jak tvrdí Walker a Goodson (1977), oprese je vždy plodná půda pro humor. Humor, který se týká vztahů mezi učiteli a žáky, lze patrně označit jako humor institucionální, neboť jeho zdrojem je institucionální struktura školy. Vedle toho však ve škole existuje i přirozený humor (projevující se např. v dětské skupině), jehož existence není nutně vázána na školní prostředí (mohl by podobně probíhat třeba na sportovním hřišti).

3.2 Jak s humorem nakládají učitelé

V předcházejícím oddíle jsme se zabývali především mechanismy rezistence. Podle Woodse (1983) však humor ve školním prostředí plní dvě základní funkce. První z nich je právě vyjádření rezistence, druhou naopak nastolení harmonie. Tato bipolární funkčnost není v případě humoru nijak překvapivá, vyplývá z jeho ambivalentní povahy, jež byla v této knize opakovaně zmíněna. Humor může harmonizovat vztahy mezi učiteli a žáky, neboť vytváří kulturní pouto mezi nimi (společný humorný zážitek představuje sdílenou zkušenost, k níž lze později odkazovat a čerpat z ní) a generuje pozitivní emoce.

Harmonizační efekt humoru je patrně jedním z důvodů, proč se učitelé

27 Cílem je neukázat slabost a urazit protivníka – např. prostřednictvím sexuálních urážek jeho matky, sestry atd.

telé stavějí k přítomnosti humoru ve škole poměrně vstřícně. Huss (2008) zkoumal postoje učitelů k humoru prostřednictvím hloubkových kvalitativních rozhovorů, přičemž se dotazoval především na možnosti využití humoru ve vyučování. Respondenti – učitelé – poukazovali na tři benefity, které humor do výuky vnáší: 1) zlepšení klimatu třídy: humor redukuje úzkost a pocit ohrožení v těžkých předmětech; pomáhá navodit přátelské, důvěrné a kooperativní interakce; 2) propojování obsahů: humor má potenciál vytvářet asociace mezi učivem a mimoškolní zkušeností žáků; 3) relaxace: humor snižuje stres, čímž přispívá k odstranění psychologických bariér porozumění a učení. Nevýhody či rizika humoru učitelé zmiňovali v mnohem menší míře (jmenovitě šlo o názor – jenž nebyl zastoupen u většiny respondentů – že použití humoru může snižovat vážnost jejich předmětu, a dále o upozornění na rizika humoru založeného na sarkasmu a zesměšňování studentů).

Ačkoli se učitelé v zásadě shodují ve vstřícném postoji k humoru, způsoby, jakým jej ve výuce používají, mohou být velmi různorodé. Starší etnografická studie Stebbinse (1980) ukazuje, že je humor ve škole užíván učitelem do značné míry strategicky, to znamená jako nástroj k dosažení určitých cílů. Učitel může humor používat čtyřmi možnými funkčními způsoby: 1) za účelem vytvoření konsenzu ve třídě; 2) za účelem kontroly chování žáků; 3) k navození konfliktu; 4) jako komické odlehčení. Podle Stebbinse (1980) je každý tento funkční modus doprovázen určitým typem nálady, která se odvozuje od toho, jak žáci hodnotí danou situaci. Jestliže učitel užívá humor za účelem vytvoření konsenzu, je nálada ve třídě lehkovážná a žáci vnímají situaci jako skvělou. Při užití za účelem kontroly chování žáků je nálada ve třídě ostražitá a žáci hodnotí situaci jako potenciálně ohrožující. Je-li cílem učitele vyvolat za pomoci humoru konflikt, je nálada ve třídě nepřátelská a žáci cítí situaci jako zavrženíhodnou. A konečně modus komického odlehčení se odehrává ve vážné atmosféře, v situaci žáky vnímané jako pracovní. O potenciálu humoru přispívat k tvorbě konsenzu, kontrole chování či navození konfliktu bylo již v této knize napsáno mnohé. Stebbinsův (1980) příspěvek k pochopení školního humoru spočívá tudíž především v identifikaci tzv. komického odlehčení, které chápe jako funkci typickou pro školní prostředí. Podle něj vzniká v situaci, která si vynucuje koncentraci nutnou k dosažení určitého předem vytčeného cíle (např. osvojení nějaké pasáže učiva, napsání testu), která má určitou délku (vyučovací hodina) a je kolektivní (je přítomna celá skupina žáků) a není možné z ní libovolně vystoupit (odejít ze třídy). Komické odlehčení v podobě humoru vytváří přestávku, která umožňuje načerpat síly a pokračovat v práci. Ve třídě může jakákoli forma humoru indukovaná učitelem potenciálně vytvářet komické odlehčení.

Jako ilustrativní popis fungování komického odlehčení můžeme použít studii Rotha a kol. (2010) založenou na analýze videonahrávek vyučování v kanadské škole. Podle těchto autorů se humor někdy vynořuje

z žákovských komentářů, avšak často jej produkuje učitel, který žákům přímo „nabízí“ prostor ke smíchu. Roth a kol. (2010) detailně analyzují chování vybrané učitelky v hodině přírodních věd, která nejenže vytváří příležitosti pro – slovy Stebbinse (1980) – komické odlehčení, ale dokonce žákům poskytuje klíče k rozpoznání takové situace. Těmito klíči jsou grimasy učitelky, práce s modulací hlasu, její vlastní smích či viditelné dramatisované zadržování smíchu. Tyto prvky v chování učitelky vždy vyvolávají smíchovou odezvu na straně žáků. Naopak ve chvíli, kdy učitelka učiní vtipnou poznámku, avšak nepřipojí k ní žádný z výše uvedených náznaků, že situace má být čtena jako humorná, žákovský smích se nedostavuje. Roth a kol. (2010) hodnotí počínání učitelky tak, že jeho cílem je narušit vážnost vědy, která je v té chvíli předmětem vyučování. Aura serióznosti se v dané chvíli relativizuje, věda je postavena na roveň jiným typům lidských aktivit, které mohou být předmětem vtipu, radosti a legrace.

Tento typ užívání humoru je učitelům často doporučován ze strany autorů metodické literatury pro učitele (viz např. Morrison, 2008; Jonas, 2010), kteří deklarují, že pozitivní emoce, jež provázejí smích, maximalizují učení (k otázce vlivu humoru na učení se dostaneme podrobně v následující subkapitole 3.3), zlepšují vztahy ve třídě a komunikaci mezi učitelem a žáky. Toto pozitivní hodnocení humoru je – v pedagogickém kontextu – relativně nové. Toroková a kol. (2004) uvádějí, že tradiční pedagogika vnímala humor ve vyučování jako neužitečný, či dokonce potenciálně ohrožující element vedoucí k tříštění pozornosti, redukci pracovní morálky a následně také efektivity výuky. Legitimizace humoru je tudíž součástí širšího posunu od tradičního pojetí vzdělávání charakteristického důrazem na disciplínu a autoritu učitele k pojetí liberálně progresivistickému (Whittington, Murray, 1994) či na žáka orientovanému (Garret, 2008). Tyto nálepky označují stav utlumené dominance učitele a silného zřetele k autonomním přáním a potřebám žáka. Humor, legrace a smích jsou chápány právě jako jedna z přirozených dětských potřeb a jejich implementace má vést k humanizaci vzdělávání.

Woods (1983) však již před relativně dlouhou dobou upozornil na to, že humor je ceněn především v progresivistickém modu vyučování, neboť navozuje pocit přátelskosti a tím pádem utlumené mocenské asymetrie v postavení učitelů a žáků. Ve skutečnosti si však učitelé za pomoci humoru udržují kontrolu nad situací (Woods, 1983). Zde můžeme odkázat na kapitulu 2.3, v níž jsme citovali autory, kteří maskování moci humorem popisují v jiných prostředích, než je škola.

Na fakt, že humor intervenuje do mocenských vztahů mezi učitelem a žáky, jsme poukázali v předcházející empirické studii zaměřené na moc ve školní třídě (Šedřová, 2011), v níž jsme identifikovali čtyři různé typy mocenských konstelací v závislosti na tom, nakolik si učitel udržuje dominantní postavení, a dále na tom, nakolik žáci s učitelem sdílejí společné cíle. Jednotlivé typy mocenských konstelací jsme pojmenovali následovně:

1) zobání z ruky – učitel je silně dominantní, žáci nadšeně plní úkoly, které jim zadává; 2) přesilovka – učitel je silně dominantní, žáci jsou pasivní, pracují pod nátlakem a je třeba je kontrolovat; 3) cirkulace moci – dominance učitele je utlumena, žáci jsou iniciativní, jejich aktivita se vztahuje k vyučovacím cílům; 4) tahanice – dominance učitele je utlumena, žáci se chovají rušivě, nerespektují záměry učitele a prosazují vlastní agendu. Humor se ve zřetelně významnější míře objevuje ve dvou z těchto čtyř konstelací, a to v konstelacích zobání z ruky a cirkulace moci. V každé z těchto konstelací má však jinou podobu. V konstelaci zobání z ruky je to učitel, kdo je zdrojem humoru. Učitelé pronášejí vtipné průpovědky, používají jazyk, který není součástí školního kánonu, či jinak hravým způsobem narušují školní normy. Třída učitelské vtipy vděčně přijímá a v souvislosti s učitelským vtipem se vždy ve třídě rozlije vlna uvolnění (jde o komické odlehčení – viz výše). Naopak v konstelaci cirkulace moci vtipkují spíše žáci – mají žertovné poznámky k tématu, dávají učiteli vtipné odpovědi. Ve třídě je patrná jistá míra rozpustilosti. Učitelé to tolerují, nebo jejich vtipům dokonce vycházejí vstříc a zapojují se do nich.

Nálezy z citované studie (Šedová, 2011) opět ilustrují ambivalentní povahu humoru, který může mocenskou asymetrii posílit (zobání z ruky) či potlačit (cirkulace moci). Zároveň je patrné, že to, jakým směrem budou mocenské vztahy humorem ovlivněny, závisí na tom, kdo je producentem humoru. Pokud tuto roli obsadí učitel, roste jeho moc ve třídě, pokud je tato role přenechána žákům, dochází ke sdílení moci mezi nimi a učitelem. Za povšimnutí však stojí jiný aspekt vyplývající z této studie; konstelace, které se vyznačují přítomností humoru, jsou ty, v nichž učitel a žáci sdílejí společné cíle. K této shodě je, jak vidíme, možné dospět dvojí diametrálně odlišnou cestou (zdůrazněním či oslabením moci učitele), avšak role humoru je patrně velmi významná, neboť odpovídající konstelace bez humoru (přesilovka představuje párovou konstelaci k zobání z ruky; tahanice představuje párovou konstelaci k cirkulaci moci) se shodou na společných cílech, a tedy na společné definici situace nevyznačují.

3.3 Vztah humoru a učení

Jak jsme uvedli výše, v současné pedagogice se můžeme poměrně běžně setkat s přesvědčením, že humor pozitivně ovlivňuje učení, a proto by se měl stát součástí didaktického inventáře učitelů. Toto přesvědčení je podloženo řadou argumentů, které ve své monografii přehledně shrnuje Martin (2007). Zaprvé se předpokládá, že pozitivní emoce doprovázející humor se přenášejí na vyučovaný předmět a vzdělávání jako takové, čímž dochází ke zvýšení **motivace** k učení, a ta vede k lepším studijním výsledkům. Zadruhé se má za to, že neobvyklost a emocionální vzrušivost humorných

stimulů přitahuje žákovskou **pozornost**, a tím pádem se usnadňuje osvojení prezentovaných informací. A konečně zatřetí – inkongruentní mentální asociace, jež jsou humoru vlastní, podněcují proces kognitivní elaborace, který usnadňuje **ukládání informací do dlouhodobé paměti**.

Na výše uvedených argumentech a jejich ověřování je postavena většina výzkumů sledujících efekty použití humoru ve vyučování. Jak podotýkají Booth-Butterfieldová a Wanzerová (2010), nejpočetnější část empirických studií má v pozadí jednoduchý předpoklad, že humor přitahuje a udržuje pozornost žáků.

Výjimečně propracovanou teorii pedagogického působení humoru nabízí Wanzerová a kol. (2010), kteří se snaží vysvětlit, jakým způsobem dochází ke zpracování a zužitkování humorné zprávy vyslané učitelem na straně žáka – v originále nese teorie název *Instructional humor processing theory* a vžila se pro ni zkratka IHPT. Podle této teorie probíhá zpracování humoru v rámci následujícího algoritmu: 1) Žák rozpozná inkongruitu obsaženou v humorné zprávě učitele. 2) Žák lokalizuje vnímanou inkongruitu do hravého, nereseriozního rámce. Pokud tak neučiní, není s to určit humorný význam zprávy a končí zmatením. 3) Zpráva, která byla pochopena jako humorná, vyvolává určitou emoci. V případě tzv. vhodného humoru je tento efekt pozitivní. 4) Pozitivní emoce zvyšuje motivaci ke zpracování zprávy. Vedle toho je zpracování zprávy podpořeno inkongruítním humorným stimulem, který se vymyká zažitým myšlenkovým schémátům nositele, a proto si vynucuje intenzivní zpracování. 5) Bod 4 představuje potencialitu, která může, ale nemusí nastat. Pokud nastane, dochází k intenzifikaci učení a zapamatování informace obsažené v humorné zprávě.

IHPT zahrnuje také možnost, že humorná zpráva bude obsahovat tzv. nevhodný humor, to znamená humor urážlivý, útočný či snižující. V takovém případě jsou emoce vyvolané humornou zprávou negativní, což vede ke snížené motivaci ke zpracování zprávy. Rozpoznaná inkongruita humorného stimulu je potom v důsledku absence odpovídajících mentálních schémat spíše vytěsněna, než aby se stala předmětem intenzivního kognitivního zpracování. Efekt na učení je v případě nevhodného humoru podle teorie Wanzerové a kol. (2010) buď nulový, nebo negativní.

Vzhledem k tomu, že otázka, zda humor nějakým způsobem ovlivňuje učení, je ve vztahu ke zkoumání humoru ve škole zcela klíčová, budeme se dále podrobněji věnovat empirickým výzkumům, které pedagogickou efektivitu humoru ověřují.

Takto orientovaných studií je k dispozici celá řada, jak ovšem konstatují Banas a kol. (2011), jejich výsledky jsou značně nejednotné a rozporuplné. Martin a kol. (2006) provedli metaanalýzu dvaceti výzkumných studií, které byly realizovány v letech 1977–2001. Co se týče dopadu humoru na tzv. **kognitivní učení**, průměrná korelace byla téměř nulová, činila 0,020. Toto číslo je však důsledkem toho, že některé studie zahrnuté do metaanalýzy deklarují silný pozitivní vztah, jiné naopak vztah negativní. Průkaznější

výsledky přinesla metaanalýza ve vztahu k tzv. **percipovanému učení**, které je měřeno na základě subjektivních výpovědí respondentů o tom, kolik se toho ve sledované lekci naučili. U takto operacionalizovaného percipovaného učení zjistili autoři průměrný korelační koeficient 0,39. Posledním typem učení, který byl napříč různými výzkumy sledován, se stalo **učení afektivní**, tedy emoce a postoje vztahované k vyučujícímu a vyučovanému předmětu. U tohoto typu učení byl zaznamenán průměrný korelační koeficient 0,38, je však třeba přiznat, že tento výsledek je založen na pouhých třech výzkumech s velmi podobnou metodologií, neboť více výzkumů sledujících afektivní učení nebylo do studie zahrnuto.

Z výsledků vyplývá, že je poměrně obtížné dosáhnout spolehlivých závěrů, především co se týká kognitivního učení. Banas a kol. (2011) konstatují, že variabilita výsledků je dána mnoha různými faktory, jako jsou typ humoru, způsob jeho zapojení do výuky a také délka trvání studie. **Typ humoru a způsob jeho zapojení do výuky** jsou skutečně velmi problematickým bodem, neboť v některých studiích je užíván slovní humor při výkladu, v jiném komiksy či humorné audionahrávky. V některých studiích je navíc rozlišován humor s napojením na vyučovanou látku a humor bez napojení, humor vhodný a nevhodný či pozitivní a negativní. V důsledku toho můžeme konstatovat, že někteří výzkumníci sledují výskyt humoru jako takového, jiní pouze humor s napojením nebo humor vhodný či pozitivní. V některých studiích je navíc sledován humor, který je spontánně vytvářen učitelem, v jiných lektor prochází nejprve speciálním školením a podoba humoru je předem determinovaná.

Délka trvání studie je dalším diferencujícím prvkem. Mezi studii zkoumajícími humor nalezneme takové, v nichž byli studenti vystaveni humoru po dobu několika měsíců, ale také studie, v nichž intervence trvala jen několik minut (Banas a kol., 2011). Velmi krátká doba trvání je charakteristická především pro starší výzkumy – přehled starších studií i s délkou trvání a zjištěnými efekty podává například Ziv (1988). Rovněž tato časová variabilita činí srovnatelnost realizovaných výzkumů značně obtížnou.

A konečně hlavním bodem, v němž se jednotlivé studie liší, je **způsob zjišťování efektu** humoru na učení. Některé výzkumy sledují výsledky žáků ve znalostních testech, jiné pracují se studentským sebehodnocením. Vzhledem k tomu, že rozdíly ve zjišťování efektu humoru považujeme za klíčové, představíme v další části tohoto příspěvku vybrané studie právě s ohledem na to, jak byl efekt zjišťován. Jednotlivé výzkumy zde dělíme do dvou skupin. Pro první z nich je charakteristické použití dotazníkových šetření mezi studenty, pro druhou experimentální design. Z důvodu obtížné srovnatelnosti jednotlivých studií (viz výše) se nebudeme pokoušet o systematický přehled výsledků, či dokonce metaanalýzu, nýbrž podrobněji představíme výsledky vybraných studií, a to s důrazem na popis jejich metodologie.

3.3.1 Empirické doklady o efektech humoru: Dotazníková šetření

Velká část studií zkoumajících pedagogické efekty humoru je postavena na dotazníkových šetřeních distribuovaných mezi studenty, kteří jednak udávají, zda jejich vyučující používá či nepoužívá humor, a jednak uvádějí, jak efektivně se u daného pedagoga učí. Příkladem takto designovaného výzkumu je práce Torokové a kol. (2004), kteří do svého vzorku zahrnuli 124 vysokoškolských studentů. Dotazníkové položky byly zaměřeny jednak na zjištění frekvence humoru na přednáškách (a jeho jednotlivých typech), jednak na subjektivní mínění studentů o kompetentnosti učitelů ve vyučovaných disciplínách a efektivitě jejich výukových postupů. Z výsledků vyplynulo, že jak kompetentnost učitele, tak jeho didaktické schopnosti a jejich dopad na učení na straně studentů jsou pozitivně korelovány s výskytem humoru ve vyučování.

Lze namítnout, že slabinou citovaného výzkumu (a mnoha dalších, které mají podobný design) je spoléhání se na konstatování studentů, že učitel umí učit. De facto se nezkoumá učení jako takové, ale hodnocení učitele studenty. V sofistikovanějších studiích je proto věnováno značné úsilí kvalitní operacionalizaci žákovského učení. Gorhamová a Christophelová (1990) při svém výzkumu na vzorku 206 univerzitních studentů, kteří vyplňovali dotazník vztahený k lekci absolvované bezprostředně před zadáváním dotazníku, sledovaly dvě proměnné – kognitivní a afektivní učení. Kognitivní učení indikovaly autorky prostřednictvím odhadu studentů ohledně toho, kolik se toho v dané lekci naučili.²⁸ Afektivní učení, chápané jako pozitivní postoje a hodnoty studentů ve vztahu k danému předmětu a učiteli, měřily prostřednictvím standardizované škály afektivního učení, vyvinuté jinými výzkumníky (McCroskey a kol., 1985).²⁹ Kromě nástrojů na měření učení dotazník zahrnoval položky, v nichž studenti udávali výskyt různých typů humoru ve sledované lekci. Gorhamová a Christophelová (1990) se následně snažily vysledovat, v jaké míře přítomnost různých typů humoru koreluje s proměnnými měřícími učení. Výsledky byly průkazné především pro afektivní učení, které bylo pozitivně ovlivňováno některými typy humoru – především osobními příhodami nenapojenými na vyučovaný obsah, ale také negativně ovlivňováno jinými typy – především vtipnými komentáři zaměřenými na jednotlivé studenty a sebesnižujícím humorem učitele.

28 Respondenti vyplňovali dvě položky. V první z nich měli na škále 0–9 vyznačit, kolik se toho naučili v dnešní lekci, přičemž 0 znamenala „nic“, 9 „více než v kterékoli jiné lekci“. Ve druhé položce měli na téže škále vyznačit, kolik by se toho naučili, kdyby měli ideálního vyučujícího.

29 Nástroj zahrnuje například bipolární škály, na nichž respondenti hodnotí učitele a obsah kurzu (za použití adjektiv jako dobrý – špatný, hodnotný – bezcenný apod.). Dále nástroj zjišťuje behaviorální intence respondentů jako tendenci zapsat se do podobného kurzu v budoucnosti, doporučit kurz spolužákům apod.

Wanzerová a Frymierová (1999) použily podobnou metodologii, avšak kognitivní učení operacionalizovaly pomocí tzv. škály indikátorů učení³⁰ (Frymier, Houser, 1999), která indikuje četnost různých typů chování, jež nastávají při zapojení do učení.³¹ Svůj dotazník autorky distribuovaly 314 univerzitním studentům, kteří měli (stejně jako ve výzkumu Gorhamové a Christophelové citovaném výše) za úkol myslet na lekci, kterou absolvovali s různými učiteli bezprostředně předtím. Součástí dotazníku byla i škála humorné orientace učitele³², na níž studenti vyznačovali, jak často učitel používá humor ve třídě. Výsledky tohoto šetření byly poměrně silné, humorná orientace učitele korelovala pozitivně jak s afektivním učáním ($r = 0,47$; $p = 0,01$), tak s učáním kognitivním ($r = 0,46$; $p = 0,01$).

Nejnovější studie Wanzerové a kol. (2010) realizovaná na vzorku 343 univerzitních studentů přinesla podobné výsledky za použití těchto nástrojů pro měření učení (škála afektivního učení a škála indikátorů učení), přičemž se autoři snažili rozlišit efekty různých typů humoru. Výsledky ukázaly pozitivní vliv humoru napojeného na vyučovanou látku na kognitivní učení stejně jako na učení afektivní. Naopak téměř nulová byla korelace mezi učáním a humorem nenapojeným na vyučovací látku.

Výsledky studií založených na dotaznících vcelku konzistentně svědčí pro pozitivní vztah mezi přítomností humoru ve výukové komunikaci a učáním. Ačkoli přinášejí mnoho zajímavých a relevantních zjištění, mají své nepřehlédnutelné limity. Hlavním z nich je pochopitelně spoléhání se na studentský report nejen o vlastním učení, ale také o chování učitele. Je příznačné, že nejprůkaznější výsledky dávají tyto studie v položkách týkajících se afektivního učení. Lze totiž předpokládat, že pokud je učitel studentům sympatický a mají ho rádi (což je součástí operacionalizace afektivního učení), budou jej také popisovat jako člověka, který se často směje a žertuje (tak bývá operacionalizováno užívání humoru učitelem), a to z toho důvodu, že smysl pro humor má v naší kultuře obecně velmi pozitivní konotace.

3.3.2 Empirické doklady o efektech humoru: Experimentální studie

Výzkumy designované jako experimentální zacházejí s humorem jako s experimentální proměnnou, o níž se předpokládá, že ovlivňuje učení. Učení je sledováno pomocí testů, které zkoumají, v jaké míře došlo k **zapamatování prezentovaných informací**, osvojení prezentovaných konceptů apod. Účastníci experimentu jsou tudíž vystaveni výukové situaci, v níž je přítomen humor, a následně jsou podrobeni vědomostním testům. Některé studie jsou

30 Learning indicator scale.

31 Jde o položky typu: V této hodině jsem si toho hodně zapamatoval(a) a bude pro mě snadné připravit se na test.

32 Humor orientation scale.

postaveny na jednorázovém zavedení experimentální proměnné, v jiných jsou účastníci vystaveni působení humoru po poměrně dlouhou dobu.

Klasickou studií tohoto typu je výzkum Ziva (1988), který za účelem zkoumání efektu humoru na učení sledoval univerzitní studenty úvodního kurzu statistiky. Studenti byli rozděleni do dvou skupin (v jedné bylo 82, ve druhé 79 osob), jež se účastnily výuky s týmž učitelem. Vyučující byl před experimentem proškolen na semináři zaměřeném na využívání humoru jako didaktického nástroje a úzce spolupracoval s výzkumníkem. Za účelem experimentu učitel vyhledal vtipy a humorné obrázky vztahující se ke statistice a také vytvořil vlastní. Při výkladu vždy postupoval v závazných krocích: nejprve vysvětlil nový koncept (např. statistickou odchylku), poté jej ilustroval vtipem či obrázkem, a po odeznění smíchu znovu parafrázoval předcházející výklad. V kontrolní skupině vyučoval klasicky, bez použití vtipů. Po 14 týdnech výuky byli studenti testováni a experimentální skupina vykazovala zřetelně a statisticky významně lepší výsledky v testu. Studie byla replikována s jinými studenty a jiným učitelem ve vstupním psychologickém kurzu, výsledky rovněž ukázaly přesvědčivý rozdíl.

Výzkumy tohoto typu – v podstatě v přirozených vyučovacích podmínkách – realizovali později i další autoři. Mezi nejnovější patří studie Bingham a Hernandez (2009), kteří využívali komické skeče (z pořadů typu stand up comedy) v univerzitním kurzu sociologie. V experimentální skupině³³ komické skeče sloužily jako impulz k rozpoutání diskuse o prezentovaných konceptech, která následovala vždy po výkladu učitele. V kontrolní skupině³⁴ byl zachován výklad a diskuse, avšak bez videonahrávek skečů. Následně autoři porovnávali výkony obou skupin v závěrečných testech. Studenti v kurzu s komickými ukázkami v testech skórovali statisticky významně lépe a vykazovali lepší porozumění probíraným konceptům.³⁵

Jak výzkum Ziva (1988), tak výzkum Bingham a Hernandez (2009) ukazují, že humor funguje jako účinný didaktický nástroj. Jde o studie, které jsou přesvědčivé, co do tzv. ekologické validity to znamená, že sledují humor, tak jak se ve výuce skutečně vyskytuje, prezentace humorných stimulů i následné testování se odehrává v reálných podmínkách. Slabinou tohoto přístupu je neschopnost jemněji rozkrýt dílčí mechanismy působení humoru. To naopak nabízejí experimenty v umělých podmínkách, které umožňují separovat a kontrolovat jednotlivé faktory či proměnné.

Reprezentantem tohoto designu je starší, avšak dodnes hojně citovaný výzkum Kaplana a Pascoe (1977), v němž participovalo 508 univerzitních studentů. Ti zhlédli v rámci kurzu psychologie videonahrávku s výkladem Freudovy teorie osobnosti. Nahrávka byla vytvořena ve dvou verzích –

33 Byla tvořena 223 studenty.

34 Zahrnovala 200 studentů.

35 Bingham a Hernandez sledovali (2009) také subjektivní hodnocení studentů. V evaluačních dotaznících po skončení kurzu studenti metodu komických skečů hodnotili velmi pozitivně, udávali, že se učí snadněji a v relaxované atmosféře, v níž je snadné se zapojit do diskuse.

jedna z nich obsahovala humor, a to jak napojený, tak nenapojený na vysvětlované koncepty (viz výše); ve druhé verzi tyto sekvence absentovaly. Experimentální skupina zhlédla humornou nahrávku, kontrolní skupina nahrávku bez humoru. Následně studenti vyplňovali test z prezentované látky a tentýž test vyplňovali znovu o šest týdnů později. Některé z položek v testu byly založeny na pasážích, které byly manipulovány (na humorné a vážné), jiné položky na pasážích, které experimentální i kontrolní skupina sledovala v identické podobě. Ve výsledcích testu, který byl distribuován ihned po promítání videonahrávek, nebyl mezi oběma skupinami statisticky významný rozdíl. Výsledky posttestu (po šesti týdnech) se co do celkových výsledků rovněž nelišily, rozdíly však byly v položkách, ve kterých studenti skórovali. Studenti z experimentální skupiny si lépe pamatovali ty koncepty, které byly na jejich nahrávce prezentovány humorně. Naopak měli slabší výkon v ostatních položkách. Tento výsledek vzbuzuje podezření, že při zapamatování dochází k upřednostnění humorných stimulů, a to na úkor stimulů nehumorných.

Pozdější výzkumy (Schmidt, 1994; Carlson, 2011) konstatovaly, že přítomnost humoru vede k lepšímu zapamatování prezentovaných informací, ale zároveň potvrdily výše uvedené podezření. Schmidt (1994) provedl sérii rigorózně kontrolovaných experimentů založených na předkládání humorných a nehumorných tvrzení s totožným obsahem. Pracoval se seznamem dvaceti tvrzení ve dvou verzích, celkem tedy v experimentu používal čtyřicet různých vět.³⁶ V jednom z experimentů rozdělil účastníky do čtyř skupin, dvě z těchto skupin³⁷ dostaly k dispozici seznam, v němž byly rovným dílem namíchaný humorné a nehumorné věty, třetí skupina dostala seznam obsahující pouze humorné verze a čtvrtá skupina³⁸ seznam čítající pouze nehumorné verze používaných tvrzení. Všechny skupiny pročetly svůj seznam a následně dostaly k řešení jednoduchý aritmetický příklad, který sloužil k odvedení pozornosti a s výzkumem nijak nesouvisel. Poté účastníci vyplnili pamětní test. Výsledky byly následující: u skupin se smíšeným seznamem jasně převažovalo zapamatování humorných tvrzení nad tvrzeními nehumornými. Když však výzkumník porovnal výkon skupiny, která měla k dispozici pouze humorné podněty, s výkonem skupiny, jež měla k dispozici pouze podněty nehumorné, statisticky významné rozdíly neshledal. To znamená, že při zapojení humoru nedochází k intenzifikaci učení jako takového, ale pouze ke zvýhodnění humorných stimulů na úkor stimulů nehumorných. V opačném případě by totiž skupina s humorným seznamem musela v testu dosáhnout výrazně vyššího skóre než skupina se seznamem bez humoru.

36 Šlo vždy o dvojici vět typu: (A) Dostal jsem účet od svého zubaře – teď už vím, proč doktoři nosí masku. (B) Dostal jsem účet od svého zubaře – doktoři se chovají jako lupiči, když si účtují tolik peněz.

37 Každá skupina zahrnovala 20 osob.

38 Třetí a čtvrtá skupina zahrnovaly každá 40 osob.

Můžeme navíc dodat, že čím více lidé vnímají určitý podnět jako humorný, tím spíše si jej zapamatují. To nejnověji prověřil Carlson (2011), který sestavil podobný list tvrzení jako před ním Schmidt (viz výše) a požádal respondenty, aby těmto tvrzením přidělili rating podle toho, jak vtipné jim připadají. Následně distribuoval pamětní test, který jasně ukázal pozitivní souvislost mezi mírou vnímané humornosti a pravděpodobností zapamatování.

Ačkoli je pamětní zvládnutí nejčastěji zkoumaným efektem, existují i studie (ačkoli nepříliš početné), které sledují jiné parametry učení. Kupříkladu Ziv (1976) zkoumal vliv humoru na **kreativitu**. Středoškolským studentům (n = 282) zadal test verbální kreativity,³⁹ přičemž je rozdělil do dvou skupin. První skupina před vyplňováním testu poslouchala audionahrávku se skeči populárního komika, druhá nikoliv. Ještě předtím obě skupiny vyplnily pretest, v němž mezi nimi nebyl – co do skóre kreativity – shledán žádný rozdíl. V samotné experimentální situaci však došlo ke změně. Skupina, která se účastnila poslechu nahrávky, skórovala významně výše. Ziv (1976) vyvozuje, že humor stimuluje divergentní myšlení, které je předpokladem kreativity.

Matarazzo a kol. (2010) prověřovali vliv humoru na tzv. **situační zájem**, to znamená stav zaměřené pozornosti a zvýšené angažovanosti doprovázený pozitivními emocemi. Odlišovali jej přitom od individuálního zájmu, tedy dlouhodobě trvajících zaujetí určitou obsahovou oblastí doprovázeného zvýšenou pozorností, pozitivními pocity a kumulováním znalostí o daném předmětu. Matarazzo a kol. (2010) dali k dispozici vysokoškolským studentům psychologie (n = 359) výukový program, který je měl naučit určitý matematický postup. Studenti byli rozděleni do dvou skupin, první z nich pracovala s programem obsahujícím humorné příklady a instrukce, druhá skupina pracovala s programem bez humorných elementů. Následně studenti vyplňovali – vedle znalostního testu – dotazník, v němž vyjadřovali míru svého situačního zájmu, tedy míru zaujetí, kterou pociťovali v průběhu práce s programem. Kromě toho výzkumníci ještě před započítáním experimentu zjišťovali, zda a v jaké míře mají jednotliví účastníci experimentu dlouhodobý individuální zájem o matematiku. Výsledky ukázaly, že humor zvyšuje situační zájem o zadanou úlohu, ale jen u studentů s nízkým individuálním zájmem o matematiku. U těch druhých naopak humor zaujetí úlohou mírně snižuje.

Celkově lze říci, že výsledky experimentálních studií poukazují na pozitivní vztah mezi humorem a učením, ale s jistými výhradami. Nejdůležitější je patrně sdělení, že si studenti lépe pamatují humorné stimuly, avšak může se tak dít na úkor stimulů ostatních. Není tedy účelné prošpikovat výukovou lekci spoustou legrace, nýbrž humor použít jen v těch momentech, na které chce vyučující upoutat největší pozornost. Ziv (1988)

39 Šlo o standardizovaný Torrance Creativity Test.

považuje dávkování humoru za klíčové a doporučuje tři až čtyři hlavní humorné podněty na lekci. V obou citovaných studiích prováděných v přirozených podmínkách (Ziv, 1988; Bingham, Hernandez, 2009) byla dodržována tato nízká četnost a humor byl napojen přímo na koncepty, jejichž výklad byl v dané vyučovací hodině centrální. Tím si lze také vysvětlit vysokou efektivitu ve vztahu k učení. Pokud by byla výuka humornými podněty přesycena a nebyla by dodržena hierarchie (vázanost humoru na nejdůležitější informace), pozitivní vztah mezi humorem a učením by se patrně takto jednoznačně nepotvrdil.

Podobně ambivalentní závěry vyplývají i ze zkoumání vztahu mezi humorem a zájmem: zdá se, že humor může stimulovat situační zájem u těch studentů, kteří jinak příliš angažovaní nejsou, avšak skupinu těch, kteří mají vnitřní motivaci a jsou předmětem dlouhodobě zaujati, legrace spíše ruší a odrazuje.

3.4 Shrnutí

V této kapitole jsme sumarizovali výsledky různých výzkumů studujících fenomén humoru ve školním prostředí. Uvedli jsme, že zájem o tuto oblast iniciovaly etnografické studie, jež popisovaly humor jako součást neformálního života školy, jako copingovou strategii, jak se vyrovnat s institucionálními požadavky školy, případně jako nástroj studentské rezistence.

Dominantní otázkou spojenou s pedagogickým pohledem na humor je ovšem vztah humoru k učení. Proto jsme shrnuli výsledky řady dotazníkových šetření či experimentálních studií pokoušejících se ověřit, zda humor zvyšuje zapamatování prezentovaných poznatků, případně žákovskou tvořivost či zájem. Tyto výsledky ukazují, že humornost prezentovaných podnětů vede k jejich lepšímu zapamatování, avšak na úkor podnětů jiných. Za průkazný lze považovat pozitivní vliv humoru na kreativitu.

