

Językowo-kulturowy obraz dziecka w czeskim dowcipie

Keywords: linguistic and cultural picture of the world, Czech language joke, child, symmetrical and asymmetrical relation

Kluczowe słowa: językowo-kulturowy obraz świata, czeski dowcip językowy, dziecko, relacja symetryczna

Abstract

The article presents an attempt to recreate a fragment of the linguistic and cultural image of a child captured in Czech language jokes. These texts perpetuate the image of a child primarily in preschool, early school and teenage years. Single examples of references to the earliest period of a child's life – infancy – were also registered. The paper presents the functioning of a child in three types of social space: family, educational and peer. The author comes to the conclusion that in jokes a child is perceived through the eyes of an adult, and therefore, on the one hand, such features are emphasized, which are a certain lack in relation to adulthood: little knowledge about the world, naivety, helplessness, immaturity, and on the other hand, behaviors such as laziness, truancy, anti-social behavior.

Artykuł prezentuje próbę odtworzenia fragmentu językowo-kulturowego obrazu dziecka, jaki został uchwycony w czeskich dowcipach językowych. Teksty te utrwalają obraz dziecka przede wszystkim w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i nastoletnim. Zarejestrowane były także pojedyncze przykłady odniesienia do najwcześniejszego okresu życia dziecka – wieku niemowlęcego. Referat prezentuje funkcjonowanie dziecka w trzech typach przestrzeni społecznej: rodzinnej, edukacyjnej i rówieśniczej. Autorka dochodzi do wniosku, że dziecko w dowcipach postrzegane jest oczami dorosłego i w związku z tym podkreślane są z jednej strony takie jego cechy, które stanowią pewien brak w stosunku do dorosłości: mała wiedza o świecie, naiwność, bezradność, niedojrzałość, z drugiej zaś strony takie zachowania, jak lenistwo, wagarowanie, zachowania antyspołeczne.

Niniejsze rozważania stanowią próbę rekonstrukcji wycinka potocznej wiedzy o świecie, składającej się na językowo-kulturowy

obraz dziecka utrwalony w czeskich dowcipach językowych¹. Zajmować się więc będziemy gatunkiem ustnej twórczości humorystycznej o funkcji ludycznej, mającej anonimowy charakter (por. Brzozowska 2008, Buttler 2001, Skudrzykowa 2000). Dowcip jako swoisty gatunek mowy odzwierciedla mentalną wizję świata danej zbiorowości, stanowi rezerwuuar zbiorowego doświadczenia będącego naiwną, potoczną wiedzą o otaczającej rzeczywistości. W centrum tego doświadczenia stoi człowiek, który dokonuje subiektywnej oceny i wartościowania elementów świata z własnej perspektywy i zgodnie ze swoim punktem widzenia (Bartmiński 1999). Specyfika dowcipu spoczywa m.in. w tym, że ocena tych elementów jest przejaskrawiona i wyolbrzymiona, a źródłem komizmu są najczęściej sytuacje, w których naruszone zostają podstawowe, oczywiste normy życia. Głównym zatem tworzywem większości dowcipów są funkcjonujące w świadomości społecznej uproszczone sądy o rzeczywistości, powielane i utrwalane przez dowcip stereotypy negatywne, będące jednym z istotnych elementów językowego obrazu świata.

Przyjmujemy tu za Jerzym Bartmińskim, że językowy obraz świata „jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy »utrwalone«, czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowanych tekstach (np. przysłowia), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonania, mitów i rytuałów” (Bartmiński 2012, s. 12).

Przedmiotem naszych badań jest obraz dziecka, jaki można odtworzyć na podstawie analizy czeskich dowcipów². Na potrzeby rozważań przyjmujemy definicję wieku dziecięcego za autorami słownika

¹ Artykuł ten stanowi kontynuację badań autorki nad obrazem człowieka w czeskim dowcipie językowym. Opracowany został obraz mężczyzny (Balowska 2014) i kobiety (Balowska 2021).

² Materiał językowy poddany analizie został wyeksцерpowany głównie z dwu zbiorów czeskich dowcipów *Špalíček dobrých českých vtipů* (I 2005, II 2006) oraz z Internetu.

pedagogicznego, którzy ten okres życia określają jako „počáteční období životní dráhy každého jedince, začínající narozením a končící změnou dítěte v adolescenta (tj. asi ve věku 14–15 let)” (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 41). Jak słusznie zauważają autorzy, okres ten to czas intensywnego wszechstronnego rozwoju: fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, językowego i społecznego, w którym kształtują się zasadnicze cechy osobowe jednostki. Podkreślić należy, że na procesy te ma istotny wpływ w pierwszym rzędzie rodzina, następnie także szkoła i środowisko społeczne.

Zgodnie z podziałem, przedstawionym w przywołanym kompendium, wydzielamy następujące fazy okresu dziecięcego: „novorozenecké období; kojenecký věk (zhruba první rok života); batolecí věk (od 1 roku do 3 let); předškolní věk (od 3 do 6 let); období školní zralosti (kolem 6–7 let); nižší školní věk (6 až 11 let); období puberty (od 11–12 let do zhruba 15 let)” (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 41).

Biorąc powyższe pod uwagę, możemy stwierdzić, że analizowane czeskie dowcipy utrwalają obraz dziecka przede wszystkim w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i nastoletnim. Zarejestrowaliśmy także pojedyncze przykłady odniesienia do najwcześniejszego okresu życia dziecka – wieku niemowlęcego. Badane dowcipy utrwalają sposób funkcjonowania dziecka w trzech typach przestrzeni społecznej: rodzinnej, edukacyjnej i rówieśniczej, co odpowiada pełnieniu przez nie roli odpowiednio: niedorosłego członka rodziny, ucznia i kolegi/rówieśnika. Dwie pierwsze relacje dziecko – rodzic/dorosły członek rodziny oraz dziecko – nauczyciel mają charakter asymetryczny, trzecia zaś dziecko – rówieśnik jest relacją symetryczną.

Przestrzeń rodzinna

Dziecko pełni tu rolę niedorosłego członka rodziny. Występuje najczęściej w relacji do rodziców, następnie babci i dziadka. Sporadycznie pojawia się także w kontaktach z członkami dalszej rodziny, których reprezentantką jest tu ciotka. Relacje między dzieckiem a rodzicami są, jak wspomniano, asymetryczne – to rodzice ustalają zasa-

dy, udzielają pouczeń, wskazówek określających sposób funkcjonowania dziecka w rodzinie i poza nią, oraz podejmują ostateczne decyzje z tym związane.

Na utrwalony w badanym materiale obraz dziecka jako członka rodziny składają się takie podkategorie, jak proces wychowania, autoritet ojcowski, różne sposoby usprawiedliwiania się, spryt, psoty i szczerłość.

1. Dziecko podlega procesowi wychowania

Analizowane dowcipy rejestrują jedną z podstawowych funkcji rodziny, jaką stanowi wychowanie potomstwa – rodzice są pierwszymi wychowawcami dziecka. Istotną metodą wychowawczą stosowaną przez nich, a także przez innych dorosłych członków rodziny, jest działanie werbalne, w zakres którego wchodzi pouczenia rodzicielskie i rady od bliskich krewnych dziecka. Dotyczą one przede wszystkim stereotypowego wyobrażenia o przyszłości dziewcząt i chłopców oraz ról społecznych związanych głównie z zamążpójściem i ożenkiem, jakie na nich czekają w dorosłym życiu. Badany materiał językowy utrwała tradycyjną wizję świata społeczeństwa patriarchalnego, w którym dziewczęta już od dzieciństwa są przygotowywane do pełnienia w przyszłości roli żony i matki (por. Balowska 2021). Należy zgodzić się tu z Anną Christou, która zauważa, że „celny dziewczęcy śmiałek kłamał o przyszłości i ożenku, a obrzęd ślubny był jakimiś kulminacyjnym bodem, definitywnym przejściem do dorosłości i początkiem nowej roli” (Christou 2020, s. 57).

W prezentowanych dowcipach mamy do czynienia z odidealizowanym przekazem pokoleniowym na temat małżeństwa, które ukazane jest młodemu człowiekowi w sposób pragmatyczny: na pierwszym miejscu stawiane jest zabezpieczenie finansowe, a nie szczęście rodzinne, miłość i zgoda. Uwypuklone zostały elementy negatywnego stereotypu funkcjonującego w potocznym wyobrażeniu, takie jak: mąż jako żywiciel rodziny vs. rozrzutna żona, zdrady, idealizacja matki przez męża, małżeństwo jako walka płci. Przyjrzyjmy się poniżej

szym przykładom pouczeń wychowawczych skierowanych do dziewcząt i chłopców:

Osmileťá dcera se svěřuje otci: „Hrozně ráda nakupuji.”

„To je ovšem katastrofa, protože nenajdeš manžela, který by stejně rád vydělával peníze.”

„Věř mi, vnučko, v životě ženy bývá jen jedna velká láska!”

„A kdo to byl u tebe, babičko?”

„Námořníci.”

Povídá maminka malému školákovi u jídla: „Jakýpak, že ti nechutná! Za dvacet let budeš manželku otrávovat vyprávěním, jak ti maminka výborně vařila!”

„Tati, proč se ženich a nevěsta drží za ruce, když jdou na svatbu?”

„To je takový zvyk, synku. Boxeři před zápasem si taky podávají ruce.”

Innym typem przekazu pokoleniowego w relacji ojców – syn jest kontynuacja rodzinnych tradycji zawodowych. Dla wielu rodzin, także współczesnych, przekazywanie umiejętności zawodowych z pokolenia na pokolenie jest istotną wartością cementującą więzi rodzinne. W dowcipie zjawisko to przedstawione zostało w krzywym zwierciadle, mamy bowiem do czynienia z realizacją modelu profesjonalnego w rodzinie patologicznej, w której dziecko staje się ofiarą przestępczych zainteresowań ojca.

Ptá se gangster svého syna: „Jak dopadly ve škole zkoušky.

„Výborně, tati, křížový výslech trval asi půl hodiny. Nedostali ze mě ani slovo!”

Symptomatycznym przykładem asymetrycznego charakteru relacji dziecko – rodzic, będącym przejawem nadużywania władzy rodzicielskiej, jest kolejna metoda wychowawcza stosowana w rodzinach – kara fizyczna. Autorytarny sposób wychowania tego typu, związany z naruszeniem nietykalności cielesnej dziecka poprzez przemoc, ból i upokorzenie, jest charakterystyczny przede wszystkim dla ojca. W analizowanych dowcipach kary cielesne są często wykorzystywane jako element tzw. czarnego humoru służącego wyszydzeniu nie tylko okrutnej „karzącej ręki ojca”, ile przede wszystkim takiego

wzorca wychowania, w którym karanie fizyczne jest nadal akceptowane społecznie.

Należy tu przypomnieć, że w perspektywie historycznej stosowanie kar cielesnych znajdowało instytucjonalne uzasadnienie w konieczności siłowego „wyplenienia nieposłuszeństwa dziecka, które pojmowane było [np. jeszcze w XVIII w. – G.B.] jako zamach na autorytet rodzica” (Wasilewska 2013, s. 35; por. też Dvořáčková-Malá i in. 2019). Dziś stosowanie siły wobec dziecka jest niedopuszczalne i prawnie zabronione w większości europejskich krajów (w tym w Polsce od 2010 roku). Mimo tego kwestia tzw. klapsa jest wciąż dyskutowana, a problem ten wskazuje na wyraźną polaryzację zarówno polskiego, jak i czeskiego społeczeństwa³.

Przytoczone poniżej przykładowe dowcipy utrwalają obraz dziecka karanego fizycznie przez ojca, często za przyzwoleniem matki, za niespełnienie oczekiwań rodziców, m.in. za złe zachowanie, brak postępów w nauce czy pobrudzenie podczas zabawy.

Přijde dcera domů ze školy a v žákovské má poznámku: „Je drzá a neustále vyrušuje.”

Druhý den přijde děvče do školy a dává přečíst učitelce odpověď: „To má po matce. Zmlátil jsem je obě. Otec.”

Otec přivádí z dětského hřiště dítě, které je špinavé od hlavy k patě a nadává: „Co jsi dělal? Kde ses tak zašpinil? Já vezmu opasek a tak tě...”

Manželka na něj volá: „Nebij ho, třeba to není náš kluk!”

³ Obecnie czeski rząd przygotowuje nowelizację ustawy, która ma uznać kary fizyczne za niedopuszczalny środek wychowawczy. Kwestia kar cielesnych to zagadnienie szeroko dyskutowane w czeskich mediach. Burzliwą społeczną dyskusję wywołał na początku 2022 roku wywiad z ministrem Marianem Jurečką, który wypowiedział się przeciwko wprowadzaniu do kodeksu karnego zakazu cielesnego karania dzieci, podkreślając m.in.: „Jako táta pěti dětí si myslím, že dát do zákona ustanovení, které říká, že rodič ve výjimečné situaci nemůže v rámci výchovy vůbec dát pohlavek nebo takzvaně lepnout jednu na zadek, není správné. Je zásadní umět odlišovat, co je násilí nepřiměřené a dlouhodobé a co je akt, který rodič použije třeba jen několikrát za život k vymezení mantinelů” (<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/rozhovor-marian-jurecka/r~652e97c27eb911ecb5bd0cc47ab5f122>, dostęp: 20.04.2023).

Potrzeba uzasadnienia kary prowadzi do wyjaśnienia dziecku, że ból, jaki sprawił mu rodzic, wynika z miłości do niego.

Otec vysvětluje synovi: „Ten výprask jsem ti dal proto, že tě mám moc rád.”
„Ale, tati, tolik lásky si snad ani nezasloužím!”

Przykład powyższy w humorystyczny sposób piętnuje surowość wychowania, która przez wieki obowiązywała jako społeczno-kulturowy wzorzec dyscyplinowania i kształtowania charakteru dziecka. Karanie fizyczne jako podejście wychowawcze argumentowano m.in. troską o jego przyszłość. Według Ewy Jarosz i Marka Michalaka „Bito także po to, by zapewnić pomyślność w dalszym życiu. W wiekach średnich, ale także później, bicie było uważane za przejaw dbałości o dziecko, jego dobro” (Jarosz, Michalak 2018, s. 12)⁴. Do dziś jeszcze istnieje przyzwolenie społeczne na tego typu metody karania dziecięcych zachowań nieakceptowanych przez rodziców czy opiekunów, uzasadniające karcenie cielesne przewencją w myśl zasady *Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał*.

2. Autorytetem dla dziecka jest ojciec

Najmłodsze dziecko uczy się poznawać świat samoistnie, poprzez obserwację i naśladowanie dorosłych. W nieco późniejszym wieku swoją ciekawość co do otaczającej go rzeczywistości zaspokajają także poprzez stawianie pytań o sposób funkcjonowania świata. Przejawia wówczas bezgraniczną ufność, że rodzice wiedzą wszystko, szczególnie zaś ojciec, który w oczach dziecka uchodzi za doświadczonego, mądrego i posiadającego rozległą wiedzę we wszystkich dziedzi-

⁴ Warto podkreślić, że „W XVII wieku do ograniczania stosowania kar cielesnych nawoływał słynny europejski pedagog Jan Amos Komeński. W niedużym dziele poświęconym edukacji rodzinnej z 1632 roku zalecał unikać w miarę możliwości zbyt częstej chłosty, jednak samo bicie dzieci jako środek wychowawczy akceptował, radził, by tak postępować z dziećmi zuchwałymi, natrętnymi i nieposłusznymi i w ten sposób przyzwyczajając je do uległości” (Jarosz, Michalak 2018, s. 19).

nach⁵. Utrwalony w badanych dowcipach obraz ukazuje dziecko jako osobę, która zaspokajając potrzebę poznawania świata poprzez zadawanie ojcu wielu pytań, w sposób niezamierzony obnaża jego niewiedzę i demaskuje jego przechwałki:

Zvědavý synáček se ptá svého otce: „Tatínku, je Tichý oceán opravdu celý den tichý?”

„Prosím tě, zeptej se mě na něco chytřejšího!”

„Tak dobře, řekni mi tedy na co zemřelo Mrtvé moře?”

Pepíček se ptá otce: „Tati, automobil se píše s měkkým nebo tvrdým y?”

„Napiš prostě auto.”

W naszym materiale pojawiły się także takie przykłady rozmów ojca z dzieckiem, w których rejestrujemy odwrócenie ról: ojciec ignorujący dziecko i traktujący je jako nierównorzędny rozmówcę, może się od niego uczyć logicznego myślenia, kojarzenia faktów i wysuwania wniosków. *Notabene* według Witolda Brzezińskiego odwrócenie porządku hierarchicznego, kiedy dziecko staje się dla dorosłego wzorem do naśladowania, jest typową cechą współczesnego obrazu dziecka jako konstruktowi społeczno-kulturowego⁶.

„Tati, co je to kamzík?”

„Ale... taková blbá ryba.”

„Ale tady píšou, že kamzík skáče po skalách.”

„No tak vidíš, jaká je to blbá ryba!”

⁵ Iwona Bielińska-Gardziel wśród profili językowo-kulturowego obrazu OJCA w polszczyźnie wyróżnia profil ojca-patriarchy, na który składają się takie jego cechy, jak: mądrość, doświadczenie, surowość i stawianie wysokich wymagań oraz trudność w okazywaniu uczuć (Bielińska-Gardziel 2010, s. 101n.).

⁶ Badacz stwierdza: „Z kolei głównym rysem drugiego obrazu jest postrzeganie dziecka poprzez posiadanie przezeń określonych, ocenianych jako cenne przymiotów, które są właściwe dla jego natury i których nie posiada dorosły. Fakt ten nie tylko dowartościowuje dziecko, ale i dokonuje jego wywyższenia, które prowadzi do odwrócenia hierarchicznego porządku: nie dorosły dla dziecka, lecz dziecko dla dorosłego jest wzorem do naśladowania” (Brzeziński 2012, s. 142).

„Tati, jak jsem se dostal na svět?”

„Přinesl tě čáp, Filípku.”

„A jak maminka?”

„Tu taky přinesl čáp.”

„A tebe tati, taky?”

„Mě taky.”

„A co dědeček, tati?”

„Toho taky přinesl čáp.”

A malý Honzík si do domácího sešitu se školní úlohou pod nápisem *Původ mé rodiny* napsal: *Už tři pokolení nebyl v naší rodině zaznamenán normální porod.*

3. Dziecko jest kreatywne w usprawiedliwianiu się

W powszechnej opinii dziecko charakteryzuje tendencja do częstego wymyślenia różnorodnych powodów, za pomocą których chce uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji lub ukryć prawdę. Zwykle dotyczy to postępowania, które w jego przekonaniu jest niewłaściwe, ponieważ nie jest zgodne z oczekiwaniami rodziców/dorosłych. Dziecku zatem przypisuje się umiejętność, jaką jest kreatywność w poszukiwaniu przekonujących wyjaśnień, mogących wytłumaczyć je przed rodzicami w związku z problematycznymi sytuacjami, których było uczestnikiem takimi, jak niepowodzenia w szkole czy nieodpowiednie zachowanie. Daje mu to bowiem nadzieję na złagodzenie emocjonalnych reakcji rodziców oraz spodziewanej kary. Ten powszechny sąd eksponują analizowane dowcipy:

Milošek oznamuje doma otci: „Tati, zítra ve čtyři přijd’ do školy, je tam rodičovské sdružení v užším kruhu.”

„Jak jako – v užším kruhu?”

„No, ty, náš třídní a pan ředitel.”

„Mami, pamatuješ si na tu vázu, jak ses vždycky bála, že by se mohla rozbít?”

„Ano, a co má být?”

„Nic, jenom, že teď už se bát nemusíš...”

„Proč máš z dějepisu stále pětky?” zlobí se otec na syna.

„Viš, tati, já za to nemůžu! Učitel se pořád ptá na věci, které se staly před mým narozením!”

4. Dziecko jest sprytnie

Z naszego materiału wyłania się obraz dziecka sprytnego, które posiada zdolność szybkiego i praktycznego radzenia sobie w każdej sytuacji, m.in. w relacjach rodzinnych w celu czerpania z niej korzyści:

„Nastav ruce, Milošku, nasypu ti ořechy,” povídá teta malému synovci.
„Dej je radši tatínkovi, teto,” řekne malý.
„Ale proč? Ty nemáš ořišky rád?”
„Jo, to mám, ale taťka má větší ruce.”

Vnuk: „Milý dědo, blahopřeji ti k narozeninám. A nemáš-li drobné, klidně skočím rozměnit do trafiky!”

Taťka sedí v křesle a čte si detektivku. Přijde k němu syn a říká: „Tati, dej mi dvacku na kino, nebo ti řeknu, kdo je pachatel.”

5. Dziecko psoci

Do stereotypowego wyobrażenia wieku dziecięcego przynależą takie kategorie, jak figle i psoty. Często są to zachowania, które wynikają z chęci eksperymentowania, odkrywania świata, poznawania przestrzeni, w której małe dziecko funkcjonuje. Jednak w miarę jego rozwoju pojawiają się także zachowania świadomie psotne, przez otoczenie nieakceptowane, oznaczane jako niegrzeczne a nawet złośliwe, zwłaszcza wtedy, kiedy wyrządzają innym szkodę lub przykrość, choć w zamierzeniu miały być tylko żartem lub zabawą. Tę cechę dziecka eksponują następujące dowcipy:

„To je neuvěřitelné, jak jste, děti, potichu!” pochvaluje si matka.
„Tiše, mami, tatínek usnul,” napomíná ji Karlíček.
„A že jste najednou tak ohleduplní?” diví se matka.
„My čekáme,” povídá Honzík, „až mu dohoří mezi prsty ta cigareta...!”

Malý chlapec se snaží dosáhnout na zvonek u dveří. Kolemjdoucí pán mu pomůže a zazvoní.

„Děkuji,” řekne slušně chlapec, „a teď rychle zdrhejme!”

Jarda jde s rodiči do ZOO a jak přijdou do pavilónu šelem, kluk se hned hrne ke lví kleci, ale rodiče ho napomenou:

„Jaroušku, nechoď k té kleci!”

„Ale neboj mami,” odpoví chlapec. „Já mu neublížím.”

6. Dziecko jest szczere

Pozytywny stereotyp dziecka utrwała takie jego cechy, jak szczerość, otwartość i uczciwość postępowania. Prostolinijność charakteru dziecięcego powoduje, że mówi ono zawsze to, co myśli, nie potrafi bowiem jeszcze odróżnić treści, których nie powinno z różnych względów ujawniać, ani nie umie jeszcze ukrywać prawdziwych myśli i uczuć. Spontaniczne i szczere reakcje dziecka w relacjach z dorosłymi członkami rodziny w sposób humorystyczny oddają poniższe przykłady:

„Teto,” vyzvídá se malý Petříček, „proč si dáváš ten krém na obličej?”
„Přece abych byla hezčí, Petříčku!”
„Ale moc to nepomáhá, vid’?”

Pepíček Nováků odpovídá do telefonu: „Táta není doma, je na pracovní poradě, máma říká, že ho ale před půlnoci přinesou!”

Přijde malý Pepíček k sousedce a říká: „Dobrý den, maminka se ptá, jestli nemáte kilo mouky, a kdyby ta stará kráva neměla, tak se mám ptát vedle.”

Przestrzeń edukacyjna

Szkoła jest kolejną przestrzenią, w której funkcjonuje dziecko. Tu realizuje rolę społeczną ucznia. Jest „to miejsce, gdzie nie tylko koegzystują nauczyciele z uczniami, ale również drugie, po domu rodzinnym, środowisko społeczne, w którym dziecko przebywa najdłużej. [...] Dwa światy: ucznia i nauczyciela, to z całą pewnością światy sobie nieprzychylnie, w których można dostrzec wyraźne znamiona konfliktu” (Karwatowska, Tymiakin 2020, s. 45). Na podstawie zebranego materiału możemy zrekonstruować takie elementy stereotypowego obrazu ucznia, jak to, że nie lubi szkoły, nie odrabia zadań domowych, jest sprytny w ukrywaniu braków wiedzy.

1. Uczeń nie lubi szkoły

W analizowanych dowcipach najwyraźniej zaznaczony jest fakt, że dzieci nie lubią szkoły, a odczucie to obejmuje również niechęć względem nauczycieli. Taki stan rzeczy potwierdzają międzynarodowe badania, jakie zostały przeprowadzone przez Uniwersytet Karola w Pradze oraz Czeską Akademię Nauk⁷. Badaniu poddani zostali uczniowie z 12 krajów europejskich, m.in. Czech, Słowacji, Włoch, Norwegii, Niderlandów. Jak twierdzą autorzy,

Průzkum ukázal, že průměrná oblība školy mezi českými žáky 4. tříd je výrazně podprůměrná, a je dokonce nejnižší ze všech uvedených zemí. Oblība v 8. třídách v Česku pak ještě dále klesá, horší situace už je jen ve Slovinsku a na Slovensku⁸.

Omawiany materiał językowy rejestruje skrajnie przerysowane formy owej niechęci, przejawiające się w tym, że uczniowie źle życzą nauczycielom i szkole jako instytucji. Porównajmy poniższe przykłady:

Před školou u silnice byla cedule s nápisem: „Pozor, nepřejďte děti!”
Jeden z žáků tam dopsal: „Počkejte si na učitele!”

Malý žáček stojí v poli a radostně pozoruje červenou barvu na obzoru. Kolem jde pocestný a ptá se ho: „To tě tak těší západ slunce?”
„To není západ slunce, to hoří škola!”

⁷ Badanie przeprowadził CERGE-EI, czyli zespół badaczy z Centrum Rozwoju Ekonomicznego i studiów doktoranckich UK w Pradze oraz Instytutu Ekonomii Czeskiej Akademii Nauk (CERGE – *Center for Economic Research and Graduate Education*). Por. <https://cuni.cz/uk-6130.html> (dostęp 15.03.2023).

⁸ Autorzy dalej konstatują: „O něco lepší situace je na prvním stupni v oblíbě matematiky. Zde je situace v České republice srovnatelná s průměrem ve sledovaných zemích. Ovšem na druhém stupni škol oblība matematiky mezi českými žáky prudce klesá, takže v 8. třídách je již jedna z nejnižších. [...] Česko zaujímá velmi výjimečnou pozici tím, že ve školách je výrazně více nespokojených žáků než v jiných zemích. Je to dáno především tím, že standardní fenomény se v Česku projevují abnormálně silně. Dochází zde k obrovskému propadu oblíby školy a učení mezi 4. a 8. třídou. Na celkové neoblíbě školy a učení se v českých 8. třídách více než v jiných zemích podílí chlapci” <https://cuni.cz/uk-6130.html> (dostęp: 20.04.2023).

Jednym z przejawów niechęci do szkoły jest także opuszczanie lekcji, czyli wagary, choć należy tu dodać, że przyczyny wagarowania mogą być bardziej złożone i odzwierciedlać głębsze problemy ucznia (rodzinne, rówieśnicze, młodzieńczy bunt itp.), np.:

Matka k synovi: „Fando, volali ze školy. Tvoje učitelka se na tebe zase stěžovala!”
Fanda: „To je blbost! Už pět dní jsem tam nebyl!”

W komunikacji lekcyjnej mamy do czynienia z relacją asymetryczną, w której nauczyciel występuje w pozycji dominującej, ma przewagę nad uczniem ze względu na wiedzę oraz doświadczenie. Stosuje akty dyrektywne, aby skłonić ucznia do wykonania polecenia, np. udzielenia odpowiedzi na pytanie. Taką sytuację uczniowie potrafią niekiedy wykorzystać, aby swoją niechęć do nauczyciela wyrazić nie wprost:

Neoblíbený učitel k žákovi: „Kdybys měl sedm jablíček a já tě o dvě poprosil, kolik by ti jich zůstalo?”
„Sedm!”

Inna forma zachowania uczniów odzwierciedlająca ich nieprzychylny stosunek do nauczyciela polega na lekceważeniu go, odnoszeniu się do niego bez należytej powagi i szacunku, ignorowaniu upominania, okazywaniu braku zainteresowania nauką, i przejawia się z jednej strony w przeszkadzaniu w prowadzeniu lekcji, a z drugiej w tzw. wyłączaniu się ucznia, kiedy przestaje reagować na to, co dzieje się podczas zajęć, np.:

„Všichni dostanete poznámku za vyrušování, kromě Kropáčka, který jak vidím právě spí...!”

2. Uczeń nie odrabia zadań

Obraz ucznia, jaki utrwalają badane teksty, ujawnia brak zainteresowania nauką i zdobywaniem wiedzy. Uzewnętrznia się on także w ignorowaniu przez ucznia zadań domowych. Prace domowe odrabia za niego najczęściej ojciec, przy czym ujawnia w ten sposób swój brak wiedzy, np.:

„Tak co, poznała pani učitelka, že jsem ti dělal domácí úkol?” vyzvídá tatínek.
„Nepoznala. Jen mi řekla, že jsem den ode dne hloupější.”

„Pepičku, kdo ti pomáhal s domácím úkolem?”
„Nikdo, pani učitelko.”
„Pepičku, nelži! Kdo ti pomáhal?”
„Tatínek.”
„Tak mu vyříd', že Wolker byl Jiří a ne Johnny.”

„Proč sis dal do domácího sešitu mou fotografii?” diví se otec.
„Protože pani učitelka povídala, že by strašně ráda poznala toho chytráka, co mi pomáhá s úkoly.”

3. Uczeń jest sprytny

Spryt, swego rodzaju cwaniactwo to cecha, która pozwala na radzenie sobie w każdej sytuacji i którą uczniowie wykorzystują do pokrywania niedostatków wiedzy, będących przejawem braku zainteresowania przedmiotem i nauką, przejawiając przy tym żartobliwy stosunek do rzeczywistości szkolnej. Jednym z przykładów takiego postępowania są zabawne i kreatywne odpowiedzi uczniów na pytania nauczyciela. Humor pozwala im rozładować napięcie podczas lekcji oraz rozbawić kolegów i koleżanki, nie zawsze jednak nauczyciela. Małgorzata Karwatowska, przywołując badania Kazimierza Żygulskiego, stwierdza:

[...] od wieków uczniowie wyśmiewali szkołę, jej nauczycieli, programy i zalecenia, które stanowiły dla nich środki przymusu. Poprzez śmiech dążyli oni do skompensovania sytuacji podporządkowania, wymagań, zrównoważenia nacisku, który szkoła na nich wywierała (Karwatowska 2020, s. 60; por. Żygulski 1985, s. 214).

Przejawy takich zachowań utrwalają następujące dowcipy:

Hodina dějepisu.
Učitel: „Alešku, copak víš o významných matematicích starého Řecka?”
Alešek: „Všichni zemřeli...”

Často w analizowanych tekstach pojawiają się w takiej sytuacji odwołania do spożywania alkoholu, np:

„Mazánku, řekni nám, kdy se píše čárka?”
„Prosím, čárka se píše, když vrchní donese nové pivo!”

„Pepičku, kolik druhů opic znáš?”
„Ani jeden, pani učitelko, já jsem abstinent!”

„Děti, jestlipak je zemská přitažlivost stále stejná?”
„Prosím, není, na Silvestra je větší!”

Efekt humorystyczny w powyższych przykładach spotęgowany jest przez kontrast dykursu lekcyjnego i potocznego – nieprzystawalność czynności spożywania alkoholu do rzeczywistości szkolnej.

Przestrzeń rówieśnicza

Funkcjonowanie dziecka w przestrzeni rówieśniczej oddaje relację o charakterze symetrycznym, w której pełni ono rolę kolegi – osoby w tym samym lub zbliżonym wieku. Grupę rówieśniczą traktujemy jako typ zbiorowości społecznej, w której zachodzą określone relacje interpersonalne i kształtują się więzi społeczne. Jest ona drugą po rodzinie niezwykle istotną przestrzenią w procesie rozwoju dziecka, umożliwiającą mu zaspokajanie potrzeb, których nie mogą zaspokoić dorośli: rodzice, krewni, opiekunowie czy też nauczyciele, m.in. potrzeb emocjonalnych, bezpieczeństwa czy poczucia własnej wartości (Przetacznikowa 1983, por. Borowska 2013). Przynależność do grupy rówieśniczej pozwala dziecku na zdefiniowanie własnej tożsamości, kształtowanie charakteru i osobowości, rozwijanie zdolności komunikacyjnych i umiejętności społecznych. Jest ono zwykle członkiem różnych zbiorowości tego typu równocześnie, począwszy od grupy przedszkolnej, klasy szkolnej, przez krąg towarzyski, paczkę, po koła zainteresowań, kluby sportowe, harcerstwo czy grupy parafialne.

Badane dowcipy odzwierciedlają relacje rówieśnicze zachodzące przede wszystkim pomiędzy przedszkolakami, uczniami, harcerzami i członkami grupy parafialnej. Zarejestrowaliśmy także pojedynczy przykład relacji między niemowlakami. Poniżej przedstawimy kontakty z rówieśnikami z perspektywy rodzaju działań podejmowanych

przez dziecko w danej sytuacji komunikacyjnej. Są to: sposoby dziecięcego pojmowania rzeczywistości, skłonność do przechwalania się i działania antyspołeczne.

1. Sposoby dziecięcego pojmowania rzeczywistości

Analizowane teksty wskazują na ważny aspekt funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej, jakim jest możliwość dzielenia się swoimi uczuciami, problemami, wątpliwościami. Towarzyszą im próby wyjaśnienia otaczającej je rzeczywistości reprezentujące swoiste dziecięce rozumienie świata oparte na oglądzie i ocenie rzeczywistości z punktu widzenia dziecka (Bartmiński, Pajdzińska 2008; por. Wiśniewska-Kin 2016)⁹. Dowcipy natomiast odnoszą się do owego procesu z perspektywy człowieka dorosłego, widzącego w tych próbach dziecięcą naiwność i niepełną wiedzę o świecie, rejestrując tym samym stereotypowy sposób postrzegania dziecka przez dorosłych, np.:

Povídají si dvě děvčátka v mateřské školce: „Maminka neví, jestli si má to nové dítě nechat, nebo ne.”

„Jak to?” kroučí hlavičkou druhá.

„No, já vždycky vidím, jak ho nejdřív rozbaluje a pak zase zabaluje...”

Dva kluci si povídají cestou z kostela: „Co si myslíš, jak to je s tím ďáblem, o kterém dnes kněz mluvil?”

„Víš, jak to bylo s Ježíškem a Mikulášem... Určitě to zase bude tvůj táta!”

⁹ Monika Wiśniewska-Kin podkreśla subiektywność kategoryzacji świata w dziecięcym sposobie pojmowania rzeczywistości i słusznie zauważa, że „dziecko dokonuje kategoryzacji przedmiotów, biorąc pod uwagę ich naturalne własności. Takie ich pogrupowanie ułatwia mu uporządkowanie doświadczanej percepcyjnie rzeczywistości. W procesie percepcji zwraca uwagę na różne aspekty rzeczy (profiluje inne cechy), dlatego też dany przedmiot może zaliczyć do kilku kategorii. Najczęściej dokonuje subiektywnej kategoryzacji świata, ujmując go w odpowiednie, porządkujące kategorie naturalne, takie jak: rzecz, wydarzenie, miejsce, sposób, czynność, które uwypuklają istotne dla dzieci składniki semantyczne” (Wiśniewska-Kin 2016, s. 65).

Wśród badanych przykładów znajdujemy także takie, które utrwalają stereotypowy sposób rozróżniania płci dziecka na podstawie barwy odzieży, np.:

Leží dvě mimina pod přikrývkou. Jedno se ptá druhého:

„A ty jsi co, děvčátko, nebo chlapeček?”

„Nevím, ale podívám se.”

Nadzvedne pokrývku a říká: „Já jsem chlapeček.”

„A podle čeho to poznáš?”

„Mám modré dupačky.”

Jak zauważa Paweł Zalewski,

Płeć uznawana jest za naturalnie przyjmowaną kategorię poznawczą już na najwcześniejszych etapach rozwoju psychospołecznego. Potwierdzono automatyczny charakter takiego dopasowania; zarówno dzieci, jak i dorośli w automatyczny i niekontrolowany sposób dzielą napotkanych ludzi według postrzeganej płci, nawet jeżeli kontekst sytuacyjny nie wymaga takich dystynkcji (Zalewski 2021, s. 71)¹⁰.

Obecnie kulturowo przyjęty sposób rozróżniania płci dziecka, określający tzw. typowe barwy związane z płcią: różowa dla dziewczynki, niebieska dla chłopców, obowiązuje od lat czterdziestych XX w. Jeszcze jednak na przełomie XIX i XX w. najmłodsze dzieci były ubierane na biało. Konwencja kulturowa przypisująca płciom odpowiednie kolory zaczęła obowiązywać w latach dwudziestych XX w. wraz z pojawieniem się nowych trendów mody dziecięcej w Stanach Zjednoczonych i Europie¹¹. Uznano wówczas barwę niebieską odpowiednią dla dziewczynki, różową zaś dla chłopca, ponieważ „Niebieski był kolorem delikatności, który dodatkowo, w kulturze chrześcijańskiej łączy się z wizerunkiem Matki Boskiej – naturalnym więc

¹⁰ Należy zgodzić się z ujęciem badacza, według którego „Rozpoznawanie płci zachodzi automatycznie ze względu na swoją powszechność – nieustannie stykamy się z egzemplarzami tej kategorii, ponieważ wszyscy ludzie do niej należą i są wedle niej klasyfikowani. Naturalny charakter tej klasyfikacji przesądza o łatwej dostępności kategorii płci w pamięci” (Zalewski 2021, s. 71).

¹¹ Por. <https://zpravy.tiscali.cz/odkdy-je-ruzova-barva-pro-holcicky-a-modra-pro-chlapecky-508051> (dostęp: 15.03.2023).

połączeniem było ubieranie dziewczynek na niebiesko, co odzwierciedlać miało czystość i dobro Maryi. Różowy dla chłopców, był ułagodzoną wersją czerwonego – koloru agresji i mocy (a chłopiec to przecież przyszyły mężczyzna, który musi być silny i energiczny)”¹².

2. Skłonność do przechwalania się

Obraz dziecka utrwalony w dowcipach obejmuje także jedną z charakterystycznych dla wieku dziecięcego cech, jaką jest skłonność do przechwalania się. Takie zachowanie w grupie rówieśniczej, jakkolwiek jest naturalnym sposobem zaimponowania kolegom, z perspektywy dorosłego oceniane jest negatywnie, karcone jako niegrzeczne i niepożądane, zaliczane do kategorii „nie wypada”. Obecnie jednak zwraca się uwagę na fakt, że owa odpowiednio profilowana naturalna skłonność może być pomocna w procesie wychowania dziecka, pozwala bowiem rozwinąć u niego szereg umiejętności, np. odwagi do działania, samodzielności, mówienia o swoich zaletach i osiągnięciach, i przyczynić się tym samym do podniesienia poczucia własnej wartości.

Przypisywaną dziecku cechą nadmiernego chwalenia się obrazuje poniższy przykład:

Pepiček se vrátil od moře a ve škole se vytahuje na spolužáky: „Celý prázdniny v cizině! Tak jsem si zvykl na moře, že když se chci napít vody, musím si ji osolit!”

Warto tu dodać komentarz o charakterze geograficzno-kulturowym. Mianowicie z perspektywy kraju, jakim są Czechy, które nie mają dostępu do morza, wakacje spędzone w powyższej scenerii zawsze wiążą się z podróżą zagraniczną. Możliwość takiego wyjazdu świadczy o wyższym statusie majątkowym rodziny, co stanowi dodatkowy motyw do chętności się.

¹² <https://psychologiadziecka.org/niebieski-dla-chlopca-rozowy-dla-dziewczynki> (dostęp 15.03.2023).

3. Działania antyspołeczne

Dopełnieniem obrazu zachowań dziecka w grupie rówieśniczej, jaki wylania się z analizy zebranego materiału, są działania niepożądane, noszące znamiona zachowań antyspołecznych. Są to zachowania społecznie nieakceptowane, takie jak zaniedbywanie obowiązków domowych i szkolnych, sięganie po używki, zakłócanie porządku i ładu społecznego, przekraczanie przepisów, przestępczość, wypaczanie systemu wartości, osłabienie poczucia własnej wartości itp. (por. Przetacznikowa 1983). Musimy tu jednak dokonać rozróżnienia między negatywnym wpływem grupy o charakterze destrukcyjnym, np. banda/gang, na zachowanie i osobowość jej członków, a negatywnym wpływem jednostek na siebie bez względu na charakter grupy. Z tym drugim przypadkiem spotykamy się w naszym materiale. Porównajmy następujący dowcip:

Dva malí kluci přepadnou v noci v parku staršího pána. Povali ho na zem, trochu profackují a když už je po loupeži, slušně prosí: „A hlavně to na nás nikde neříkejte. My jsme skauti.”

Mamy tu do czynienia ze zderzeniem z rzeczywistością wyobrażenia o organizacji młodzieżowej niosącej pozytywne przesłanie, jaką jest skauting. Powyższy przykład bowiem reprezentuje zaprzeczenie pozytywnego stereotypu skauta, który w powszechnej opinii jest otwarty, honorowy, rycerski, ofiarny, niesie pomoc innym. Tymczasem rzeczywistość nie zawsze pokrywa się oczekiwaniami społecznymi, ponieważ w gronie osób podzielających powyższe wartości znajdują się także członkowie, którzy nie są oddani idei skautingu i potrafią umiejętnie tuszować swoje negatywne zachowania.

* * *

Przeprowadzona analiza czeskich dowcipów wykazała, że obraz dziecka w nich zawarty odwołuje się do kulturowych stereotypów utrwalonych w społeczeństwie nie tylko czeskim. Należy podkreślić, że teksty te rejestrują przedmiotowe traktowanie dziecka przez do-

rosłych, ujawniające się w procesie wychowania oraz edukacji, i odzwierciedlają pewien sposób stygmatyzacji dziecka: w oczach dorosłych bycie dzieckiem nie jest tożsame z byciem w pełni człowiekiem (por. Golus 2018, s. 319). Przejawy takiego sposobu myślenia znalazły odbicie w naszym materiale i manifestują się w takich zachowaniach dorosłych, jak ignorowanie dziecka, lekceważenie jego problemów, traktowanie go z pozycji władzy, karcenie cielesne.

Trzeba tu zgodzić się z sądem Bogusława Śliwerskiego, który stan ten ujmuje następująco:

[...] dziecko nie osiągnęło jeszcze form dojrzałości do bycia człowiekiem, ono nie jest jeszcze dorosłe, nie jest jeszcze mądre, kulturalne, samodzielne i nie może uczestniczyć w społecznym procesie pracy, a przez to też nie może jeszcze współdecydować o sprawach społecznych ani też o własnych. [...] Podstawowym atrybutem tożsamości dziecka jest jakiś „brak”, odkrywany na różne sposoby, odróżniający dziecko od dorosłego i sprawiający, że dziecko jest po prostu dzieckiem (Śliwerski 2007, s. 102; cyt. za: Golus 2018, s. 319).

Należy wyrazić nadzieję, że dowcipy z jednej strony powielające stereotypowe sądy, z drugiej jednak dokonujące ich oceny poprzez przerysowanie i wyśmianie prezentowanych postaw, nie będą przyjmowane bezrefleksyjnie we współczesnym społeczeństwie coraz bardziej świadomym konieczności upodmiotowienia dziecka w relacjach z dorosłymi. Humor bowiem oprócz funkcji ludycznej może spełniać także inną rolę, może być równocześnie narzędziem do przewyżczenia uprzedzeń.

Literatura

- Balowska G., 2014, *Wizerunek mężczyzny w czeskich dowcipach*, [w:] *Mężczyzna w literaturze i kulturze*, red. Grażyna Różańska, Pruszcz Gdański–Słupsk, s. 335–348.
- Balowska G., 2021, *Kobieta w czeskich dowcipach*, „Bohemistyka”, nr 3, s. 387–408.
- Bartmiński J., 1999, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] Tegoż, *Językowy obraz świata*, Lublin, s. 103–120.
- Bartmiński J., 2012, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Bartmiński J., Pajdzińska A. (red.), 2008, *Podmiot w języku i kulturze*, Lublin.

- Bielińska-Gardziel I., 2010, *Stereotyp ojca we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Rodzina w języku i kulturze*, red. J. Bujak-Lechowicz, Piotrków Trybunalski, s. 95–111.
- Borowska B., 2013, *Kształtowanie charakteru nastolatków w grupie rówieśniczej*, [w:] *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, red. J. Daszykowska, A. Łuczyński, Stalowa Wola, s. 181–197.
- Brzeziński W., 2012, *Obraz dziecka w perspektywie historyczno-porównawczej. Przeszłość we współczesności, współczesność w przeszłości*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 141–153.
- Brzozowska D., 2008, *Polski dowcip etniczny. Stereotyp a tożsamość*, Opole.
- Buttler D., 2001, *Polski dowcip językowy*, Warszawa.
- Christou A., 2020, *Žena v českém tradičním obrazu světa. Etnolingvistická studie*, Praha.
- Dvořáčková-Malá D., Holý M., Sterneck T., Zelenka J. a kol., 2019, *Děti a dětství: Od středověku na práh osvícenství*, Praha.
- Golus A., 2018, *Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie*, „Studia Edukacyjne”, nr 48, s. 315–334.
- Jarosz E., Michalak M., 2018, *Bicie dzieci... Czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*, Warszawa.
- Karwatowska M., Tymiak L., 2020, *Wśród stereotypów i tekstów kultury. Studia lingwistyczne*, Lublin.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2008, *Pedagogický slovník*, Praha.
- Przetacznikowa M., 1983, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Psychologia wychowawcza*, red. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Warszawa.
- Skudrzykowska A., 2000, *Czym bawi kawał śląski?*, [w:] *Świat humoru*, red. S. Gajda, D. Brzozowska, Opole.
- Śliwerski B., 2007, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańsk.
- Špalíček dobrých českých vtipů, 2005, Praha.
- Špalíček dobrých českých vtipů II, 2006, Praha.
- Wasilewska E., 2013, *Kary cielesne w kontekście paradygmatycznego przejścia w ujęciu celu wychowania*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 33–41.
- Wiśniewska-Kin M., 2016, *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education”, nr 1, s. 59–70.
- Zalewski P., 2021, *Dlaczego „Julka” jest liberalna? Rozważania o emblematkach stereotypów płciowych i ich społecznych konsekwencjach w polskim dyskursie (anty)aborcyjnym*, „Dyskurs & Dialog”, nr 1, s. 69–90.
- Żygulski K., 1985, *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Warszawa.