



Humor a liminalita ve vztahu k profesi učitele

RADIM ŠIRL

Abstrakt: *Tato teoretická studie je příspěvkem k velkému a v české literatuře pravděpodobně stále nedostatečně zastoupenému tématu humoru a jeho role ve škole, výchově a vzdělávání. Jejím cílem je popis možných principů, na základě kterých lze uvažovat o fungování humoru a jimiž lze následně zdůvodnit, proč je pro každého pedagoga nutné o povaze humoru a jeho roli ve škole uvažovat.*

V článku je nejdříve stručně pojednána otázka definování humoru a představena relevantní typologie teorií humoru. Dále je přiblíženo současné bádání o humoru ve školním prostředí, v českém prostoru reprezentované především monografií Humor ve škole Kláry Šedové. Vybrané závěry z práce Kláry Šedové jsou poté propojeny s teorií rituálu Victora Turnera a jeho vymezením liminality a communitas, které již vztáhl k tématu humoru Radek Chlup ve svém článku Vtip a náboženství: Posvátno jako mysterium ludicrum et ridiculum!

Syntézou těchto přístupů je pak představen možný směr uvažování o humoru a jeho funkcích, který je následně aplikován na školní prostředí a specifické role, které pedagog v tomto prostředí zastává.

Klíčová slova: *humor, vyučování, škola, učitel, pedagog, liminální, liminární, liminalita, liminarita, smích, rituál*

ÚVOD

Tradiční škola je ze své podstaty místem řádu: jako instituce má pevně danou hierarchii, čas je přesně strukturován a jednotlivé intervaly jsou navíc provázeny zvoněním, žáci mají být pod neustálým dohledem pedagogů či jiných pracovníků a musí se podřídit speciálním pravidlům, z nichž některá se vztahují výlučně na školní prostředí. Možná právě

tyto faktory přispívají k tomu, že humor je konstantou, která ke vzdělávání odevdávána patří, neboť může vytvářet jistou protiváhu k výše uvedenému. Zároveň je to ale konstanta, jež vzniká spontánně a přidává ke zkušenosti pobytu ve škole kvalitu, kterou jako by formální povaha této instituce nepředpokládala a k níž se tedy nevyjadřují ani kurikulární dokumenty.¹ Humor sám je v mnoha ohledech pojem problematický, neboť je obtížné jej

¹ Z rámcových vzdělávacích programů tak činí jen ten pro předškolní vzdělávání, když uvádí, že jedním z očekávaných výstupů je, že dítě na konci předškolního období dokáže „chápat slovní vtip a humor“ (RVP-PV, 2021, s. 18).



definovat, má nespočet rozdílných podob a může pobyt ve škole v mnohém obohatit, stejně tak jej ale může zpříjemnit a být užitečný k zesměšnění a ublížení. Každý z nás rád vzpomíná na humorné příhody ze školních lavic, humor je ale často součástí šikany, rovněž běžné pro čas strávený ve školní třídě.

Pro výzkum role humoru ve vyučování je proto nutné zaměřit se pouze na některé jeho podoby či funkce; podobné zúžení zorného pole je přítomné i v této studii. Jejím cílem je zaměřit se na pozitivní roli, kterou může humor ve vyučování hrát v interakci mezi učitelem a žáky, a pokusit se o širší vysvětlení principů, jež jsou s touto rolí spojeny. V článku tvrdím, že pomocí humoru lze docílit *momentální proměny sociálních rolí účastníků vyučování*. Tato proměna nastává díky humoru paradoxně navzdory škole jako instituci, jež je naopak závislá na tom, že každý z účastníků vyučování má svou pevně danou roli v rámci její hierarchie. A přestože se ve studii soustředím pouze na tuto specifickou (a žádoucí) roli humoru ve vyučování a nutně opomím další role a funkce humoru ve škole, doufám, že probíraná tematika bude relevantní i pro širší uvažování o humoru jako takovém.

V článku nejdříve stručně představuji otázku definování humoru a uvádím přehled tradiční typologie teorií humo-

ru. V další části probírám téma humoru ve škole, u kterého vycházím především z monografie Kláry Šedové (2013) a empirických studií, jež sloužily jako podklad pro teoretické rozpracování konkrétních rolí humoru ve vyučování (k přehledu viz Banas et al., 2011). Teoretické závěry Šedové následně rozvíjím a propojuji s pojmy *liminality*² a *communitas*, které ve své teorii rituálu rozpracoval Victor Turner a jež byly interpretovány v souvislosti s tématem humoru v článku Radka Chlupa *Víip a náboženství: Posvátno jako mysterium ludicrum et ridiculum!* (2005b). V závěrečných kapitolách vztahuji představenou teorii k roli učitele jako vzdělavatele a vychovatele a poukazují na specifickou roli, kterou může humor při edukaci hrát.

PROBLÉM VYMEZENÍ HUMORU

V životě se setkáváme s mnoha podobami humoru, které se od sebe výrazně liší a nabývají rozdílných kvalit. Humor se může týkat emočního prožívání i intelektuálních schopností, je navázán na různé sociální kontexty, vyskytuje se v mnoha rozdílných souvislostech a může mít tolik možných funkcí, že někteří autoři považují hledání podstaty humoru za jeden z nejtěžších typů vědeckého zkoumání vůbec (Orlický, 2003, s. 24; srov. Martin, 2007, s. 11).

² V českém prostoru se setkáváme s dvojitým překladem pojmu „liminální“: „liminální“ (Turner, 2004) či „liminální“ (Chlup, 2005). Po vzoru posledně jmenovaného volím ve studii překlad „liminální“. V úvahu by připadal také pojem „liminoid“, Turnerem (1982) používaný pro stavy podobné liminalitě v kontextu moderní společnosti, jež k liminalitě mají v mnoha aspektech blízko, jsou však méně formální a vzdálené rituálnímu kontextu preindustriálních společností. Turnerovo pojetí liminoidu je však z několika důvodů problematické (viz např. Horvath, 2015, s. 39–48), a proto volím pojem zavedený již van Gennepem (viz dále).



Humor, o němž bude řeč níže, je *humor žitý*, odlišný od humoru fikčního, s nímž se setkáváme v literární, divadelní, filmové či jiné tvorbě (Borecký, 2000). Obě množiny se sice z velké části překrývají, ale zatímco na poli fikce je relativně snadné vymezit různé typy komiky, v reálném životě jsou tyto hranice často obtížně rozpoznatelné a mnohdy je lze určit až poté, co humorná situace proběhla. Typologie humoru rozlišující kvalitativně odlišné druhy humoru jako například ironii, absurditu, sarkasmus představují další teoretické obtíže, neboť rozdílní autoři dospívají k různým vymezením jednotlivých typů podle teoretického přístupu, z něž vycházejí (viz níže), což nás může vést k určité skepsi, jaký mají tyto typologie smysl.³ Mnozí výzkumníci si tak při své práci jistě vzpomněli na slova E. B. Whita: „Analýza humoru je podobná pitvě žáby. Pouze málo lidí to zajímá a žába to nemůže přežít.“ (White, 1962, s. XVII).⁴

Ze všech těchto důvodů humor chápou jako zastřešující pojem, pod který můžeme spíše intuitivně zařadit prvky naší zkušenosti vykazující různou míru podobnosti, a nikoli jako pojem, jenž je možné jednoznačně vymezit definicí. Ludwig Wittgenstein ve svých *Filosofických zkou-*

máních zavádí pojem *rodové podobnosti* pro označení fenoménů, jejichž povaha se vzpírá jednoznačnému definování; myslím, že podobný přístup je vhodný i pro uvažování o humoru a jeho mnoha tvářích: „Vidíme složitou síť podobností, které se navzájem překrývají a kříží. Podobnosti ve velkém i v malém. ... nemohu tyto podobnosti charakterizovat lépe než slovem „rodové podobnosti“; neboť takto se překrývají a kříží různé podobnosti vyskytující se u členů nějaké rodiny: vzrůst, rysy obličeje, barva očí, chůze, temperament atd.“ (Wittgenstein, 1993, § 66–67, s. 46).⁵

Věřím, že humor představuje prvek našich životů, se kterým běžně pracujeme, umíme jej rozpoznat i ocenit, aniž bychom byli s to dojít k přesnému a bezchybnému vymezení tohoto pojmu. Takové rozumění také umožňuje začlenit do našich úvah jeho podoby laskavé i útočné, verbální i tělesné, komplexní i primitivní. Naše zkušenost s humorem je zkušenost s něčím, co je dynamické, živoucí a plně neustálé proměny (Bergson, 1993, s. 15); přesto jsme ale schopni v rozličných manifestacích humoru shledávat společné jmenovatele, na základě kterých je také posuzujeme.⁶ Humor proto chápou

³ Pokusy o komplexní taxonomii humoru nicméně nalézáme i v českém prostředí, viz např. Borecký, 2000, s. 25–41; Šedová, 2013, s. 21–23; jinak např. Martin, 2007, s. 11–14.

⁴ A s trochou nadsázky lze humor zařadit i mezi jevy, jejichž další a další zkoumání spíše komplikuje vytvoření definice, než aby jev jednoznačně vymezilo: „The more the problem was analysed, the sillier the solutions became“ (Block & Hostettler, 1997, s. 139).

⁵ Viz také Šíp, 2019, s. 115–117.

⁶ V tomto bodě se tedy liším od teorií, které termín humor nepoužívají jako zastřešující pojem: Alan Roberts (2019) například pracuje se třemi odlišnými pojmy (*amusement, funniness, humour*), jež k sobě mají sice velmi blízko, ale jsou kvalitativně odlišné, a vyžadují proto i terminologickou distinkci. Jiný přístup zastává i Borecký, pro kterého je zastřešujícím pojmem komika a humor je pouze jedním z jejich typů (Borecký, 2000).



jako nadřazený pojem, pod který můžeme začlenit všechny jeho projevy, ať už je jejich záměr a kontext jakýkoli.

Pro úvahy o humoru ve škole je ještě důležité zdůraznit jeden ze společných jmenovatelů humoru, jímž je jeho sociální povaha (Šedová, 2013, s. 25): humor je prakticky vždy provázán s přítomností někoho druhého. Smějeme se s *někým, někomu*, a jak podotýká Martin (2007, s. 5), i v momentech, kdy se smějeme sami, se často jedná o situace *pseudosociální*, neboť se smějeme při vzpomínce na někoho jiného, případně se smějeme výtvorům druhých, když čteme knihu nebo sledujeme film. Situace, v nichž je přítomný humor, jsou tedy doprovázeny přítomností jiných lidí a v této sociální dimenzi může humor usnadnit navazování či prohlubování sociálních vztahů, podobně ale může skrze zesměšnění přispět k odcizení a budování hranic *my–oni* (ibid., s. 17–19). V komplexní povaze školního prostředí je prostor pro různé modalitty těchto sociálních funkcí humoru, avšak zatímco prostor žákovského humoru je něčím, do čeho může škola zasahovat jen ve velmi malé míře, užití humoru učitelem v hodinách je sférou, kde se může s humorem pracovat účelně a s jasným záměrem v mysli.

Cílem této studie je proto teoreticky uchopit tento *žitý humor* mezi učitelem a žáky ve školním prostředí v rámci vyučování a zabývat se tím, na jakých principech mohou některé jeho aspekty být vnímány jako kladná a žádoucí složka vy-

učování. V následující kapitole budou pro lepší představu a s přihlédnutím ke školnímu prostředí přiblíženy některé teorie, jejichž prizmatem lze o humoru uvažovat. V kapitolách dalších pak bude krystalizovat funkce humoru podstatná pro rozměr interakce mezi účastníky vyučování.

VBÍBRANÉ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY KE STUDIU HUMORU (VE ŠKOLE)

Různorodá a proměnlivá povaha humoru se pak odráží i v teoriích humoru, jež jsou bohaté co do počtu i mnohosti zvolených perspektiv. Někdy se až může zdát, jako by humor fungoval částečně jako zrcadlo, v němž každý teoretik nalezne i část svých metodologických předpokladů (srov. například přístup Freuda či Grunera níže). Východiskem pak mohou být tzv. syntetické teorie, vysvětlující humor z více perspektiv či interdisciplinárně (Roberts, 2019; srov. definici Šedové, 2013, s. 20–21). Klasické teorie však právě díky zúžení své výzkumné perspektivy dospěly často k zajímavým závěrům, které zaujímají výrazné místo i v teoriích syntetických. Poskytují nám také interpretační rámce, jimiž můžeme vykládat humorné situace, které zakoušíme nejen ve školním prostředí. Pro lepší orientaci čtenáře proto představím klasickou typologii teorií humoru, jež rozděluje přístupy ke zkoumání do několika větších skupin, které se liší právě zaměřením na specifické rysy vtípu, smíchu či humoru obecně.⁷

⁷ Tento „klasický“ typ dělení nalézáme například na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: <https://plato.stanford.edu/entries/humor/>, srov. také Šedová, 2013, s. 12–21, a Martin, 2007.



Teorie superiority vyzdvihují agresivní aspekty humoru, kdy je smích vyjádřením dominance, výhry nebo celkové nadřazenosti aktéra (či skupiny) nad protějškem či protějšky. Ve vztahu třídy a učitele tyto teorie přicházejí ke slovu například v situacích, kdy učitel žáka zesměšňuje, či při šikaně, která je také velmi často doprovázena dlouhodobým a systematickým zesměšňováním jednotlivců, ať už z řad žáků, či učitelů (Říčan, 1995, s. 26, 40). Moderním reprezentantem teorií superiority byl například Charles Gruner, jehož vědecká práce v návaznosti na evoluční teorie tvrdí, že střety a soupeření dvou jedinců či společenství se s postupným vývojem lidských společností přesouvají do roviny hry a jazyka – humor je tak nástrojem, jímž můžeme symbolicky pokořit své protivníky, přičemž smích je spontánním výrazem vítězství nad nimi (Gruner, 1997, srov. také Šedřová, 2013, s. 14–17).⁸ Humor poskytuje relativně bezpečný prostor, ve kterém se mohou tyto lidské tendence realizovat, aniž by došlo k výraznému narušení společenských vazeb. Agrese a rivalita jsou v humoru často přítomné přímo, ale Gruner je přesvědčen, že jsou latentně obsaženy i v těch nejlaskavějších a nejnevinnějších podobách, v jakých humor známe, jakkoli se taková představa může přičítat naší zkušenosti (Gruner, 1997,

s. 1–2). Autorovy závěry by mohla podpořit naše osobní zkušenost, neboť mnoho z nás si i v našich dospělých životech jasně a s výtictkou vzpomíná na situace, kdy nás učitelé záměrně zesměšlili, ačkoli oni samotní tomu pravděpodobně nepřikládali takovou váhu.

Teorie psychoanalytické (také označované jako teorie uvolnění/ventilace) si všímají toho, že humor často dokáže uvolnit napětí, jak interpersonální, tak intrapersonální (Martin, 2007, s. 15–19). Sigmund Freud hovoří především o napětí intrapersonálním, způsobeném konfliktem pudů či myšlenek iracionální části naší psychiky s morálkou, která podobné touhy a představy shledává nespolečenskými, a tedy i eticky problematickými. Iracionální touhy a myšlenky je však třeba nějakým způsobem ventilovat a zde přichází na řadu vtíp, který nám umožňuje osvobodit se od těchto tlaků, aniž by to společnosti jakkoli ublížilo. Předmětem vtípu jsou často témata a jevy, o nichž se mimo kontext vtípu ve slušné společnosti nehovoří, a k určitému uvolnění vnitřního pnutí dochází u autora vtípu i u těch, kdo se zasmějí spolu s ním (Martin, 2007, s. 33–35). Freud poukazuje na fakt, že upřímný smích většinou není iniciován naší vůlí, což ukazuje na jeho původ v hlubinách individuálního nevědomí. Smích

⁸ Asi každý z nás má osobní zkušenost s užitím humoru jako nástroje zesměšnění či provokace. Gruner a teorie superiority nás také napadají v případech, kdy oslavujeme veřejné osobnosti, které díky svému důvtipu a humoru zvítězily v diskusích nad svými protivníky. Klasickým příkladem by například mohla být divácky velmi oblíbená instituce *PMQs* (*Questions to the Prime Minister*, jistá forma interpelací zaměřených na britského ministerského předsedu) v dolní sněmovně britského parlamentu; bystré a vtípné reakce ministerského předsedy či jeho partnerů v dialogu a schopnost čelit kritice či urážkám je považována za důležitou součást výrazných politických osobností a často je oslavována v médiích či na sociálních sítích.

a humor mají proto podle Freuda blahodárnou funkci, neboť poskytují možnost ventilovat to, co by se v opačném případě mohlo na povrch dostat ve společensky nežádoucí či škodlivé podobě (Freud, 2005, s. 155–170). Psychoanalytické teorie se tak doslova nabízejí při analýze žánrovského humoru, k němuž nevyhnutelně patří vulgarismy a témata týkající se sexuality; relevance těchto teorií se pak může zdát obzvláště vysoká například při četbě *latrinálií* na školních toaletách.

Teorie inkongruity nalézají příčinu smíchu v případech, kde figuruje v nějaké formě nesoulad, který je možné nalézt mezi dvěma (či více) významovými rámci. Smíchu jsou tedy vlastní situace, v nichž je přítomno několik rozdílných významů naráz. Pravděpodobně nejnámějším zastupcem této skupiny teoretiků je Henri Bergson a jeho krátké dílo *Smích* (Bergson, 1993).⁹ Bergson tvrdí, že smích vyvěrá ze situací, kdy se střetává pohyblivé s nepohyblivým, živé s mechanickým, fyzické s duševním (ibid., s. 32–35). Žáci se smějí učitel, jenž ztratil rovnováhu, zakoktá se, či když do vážného monologu učitele vstoupí nepatřičný projev tělesnosti (např. prdění, noční můra každého pedagoga). Humor v Bergsonově pojetí má ambivalentní povahu: na jednu stranu je vždy proti někomu namířený a obsahuje

tedy jistou míru agrese; na stranu druhou má však v zásadě blahodárnou funkci, neboť napravuje naše chování a vlastnosti, které nápravu potřebují (ibid., s. 83–85).¹⁰ Život je u Bergsona spojen s pohybem a schopností se přizpůsobit novým okolnostem; člověk, který ztuhne a není schopen na změny reagovat, se proto může stát směšným (ibid., s. 28). Vnímáme-li metaforu „ztuhlosti“ v širším významu, můžeme hovořit také o ztuhlých vlastnostech či názorech; nevysloveným úkolem smíchu je tedy na tyto nedokonalosti upozornit takovým způsobem, jenž povede k jejich nápravě. Takový pohled na humor má styčné body s již zmíněnou teorií Freuda, neboť i ten ve svém díle pracuje s přítomností dvou významových rámců, které jsou ve vzájemné interakci.

Oba přístupy přibližuje a srovnává například Chlup: „Freudův přístup se v mnohém podobá Bergsonovu. V obou jde o to, že na formu útočí něco neformálního: vitalita u Bergsona a nevědomí u Freuda. Freud ovšem tento útok pojímá o něco obecněji než Bergson. Bere totiž v potaz, že nevědomá spontánnost nemusí na formu útočit přímo, ale může tak činit zprostředkovaně, skrze konfrontaci dvou různých forem. Freud takto vykládá například vtipy postavené na slovních hříčkách, jejichž základem je střetnutí

⁹ Nutno však poznamenat, že Bergsonovu ambicí nebylo podat definici či celkovou interpretaci smíchu i humoru, ale představit spíše strukturované zamyšlení na dané téma, které má vést k hlubší kontemplaci tohoto jevu (Bergson, 1993, s. 16).

¹⁰ Z toho důvodu proto například Šedová neřadí Bergsona do teorií *inkongruity*, ale do teorií *superiority* – smíchem dáváme najevo svou převahu nad jedincem, skrze jehož nedokonalost jsme mu nadřazení, a smějeme se, abychom tuto nerovnost dali najevo (Šedová, 2013, s. 15). V jiných pasážích *Smíchu* pak Bergson zdůrazňuje aspekty uvolněného napětí, a proto je možné ho zařadit i mezi představitelů teorií psychoanalytických (viz dále).



dvou nesourodých představ. Ty jsou samy o sobě veskrze vážné a formální, neformální je však jejich vztah – právě v něm probleskuje spontánnost nevědomí. ... [Freud] povahu obou vzorců nechává otevřenou a soustředí se pouze na jejich vztah, totiž na moment útoku a převrácení rolí“ (Chlup, 2005a, s. 262).

Pozdější teoretici řazení do této skupiny pracují právě s konceptem dvou významových rámců vztahujících se v daný moment k jedné události či věci. Podle Arthura Koestlera je přítomnost dvou či více rámců naráz důležitou součástí tvůrčího procesu i vědeckého bádání; pokud ale dojde ke specifické juxtapozici, může přítomnost více významových rámců přispět i k humornému efektu (Koestler, 1965, s. 34–37; srov. Martin, 2007, s. 62–64). Podobný přístup ke vtipu zastává i antropoložka Mary Douglasová, pro kterou je humor hra s formou, při níž je určitý významový vzorec zpochybněn takovým způsobem, že dochází ke krátkodobému osvobození od hranic, jež vymezuje (Douglas, 1975, s. 90–114).

Představený výčet je pouze krátkým úvodem do vybraných teorií humoru. Na první pohled by mělo být jasné, že jednotlivá teoretická uchopení humoru přistupují k interpretaci tohoto jevu z výrazně odlišných pozic. Na druhou stranu by ale rovněž mělo být patrné, že všechny představené teorie můžeme nějakým způsobem vtáhnout k vlastní zkušenosti a do jisté míry – a v určitých instancích smíchu či humoru – je snadné pomocí některých z nich

vykládat specifické humorné zážitky. Existují i teorie humoru, jejichž zařazení do výše uvedené typologie teorií by bylo obtížnější (z nedávné doby např. Kolman, 2020); teoretikové, kteří se věnují přímo roli humoru ve vyučování, však často čerpají právě z výše uvedené typologie (srov. Banas et al., 2011, s. 119).

ROLE HUMORU VE ŠKOLE

Teoretické koncepce humoru se tedy odrážejí i ve studiích, jež se zabývají specificky humorem ve škole. Vzhledem k již zmiňované rozmanitosti podob, kterých může humor nabývat, a kontextů, ve kterých se může vyskytovat, je možné nalézt jak negativní, tak pozitivní interpretace humoru ve školním prostředí. Některé studie se zaměřují na agresivní či zesměšňující formy humoru, jež mohou negativně ovlivnit atmosféru ve třídě a vést k nižšímu zapojení studentů v hodinách obecně (Martin, 2007, s. 358; Banas et al., 2011, s. 137). Naopak pozitivní hodnocení nalezneme například u humoru, který je záměrně propojený s probíranou látkou a s ilustrativními příklady probíraného konceptu, a tak může skutečně vést k lepšímu zapamatování nových vědomostí (Ziv, 1988). Někteří autoři také poukazují na skutečnost, že užití humoru je velmi problematické zobecnit, neboť vždy záleží i na osobnosti učitele a na tom, jaký individuální styl humoru je pro něj přirozený (Wanzer & Frymier, 1999).



V českém prostředí je nejvýznamnějším výzkumným počinem v této oblasti bezpochyby monografie Kláry Šedové *Humor ve škole*. Autorka se věnuje rozdílným podobám humoru v prostředí školních institucí a staví na teoretických interpretacích humoru i na empirickém výzkumu zahrnujícím jak žáky, tak učitele. V knize popisuje znaky a podoby žákovského humoru, humoru pedagogů i humorné interakce mezi žáky a učiteli (Šedová, 2013, srov. také Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 159–177).¹¹ Pro nás je nyní klíčová především poslední kapitola této knihy, v níž se autorka pokouší o hlubší analýzu a shrnutí pozitivních funkcí, které může humor do školy přinášet.

Šedová v závěru konstatuje, že humor tvoří integrální součást školního prostředí, neboť je v tomto prostoru přítomný nehledě na typ školy a věk studentů. Humor ve škole se vyznačuje jistou podobností i v horizontu několika dekád, či dokonce staletí. A konečně, humor ve škole je jev obsahově specifický (Šedová, 2013, s. 168). V povaze školy jako instituce je tedy něco, co přeje vzniku humoru, který se pak spontánně objevuje, aniž by byl oficiální či formální součástí školy. Humor je však namířen v zásadě proti škole či jejím prvkům – běžnou součástí školního humoru je zesměšnění učitelů, spolužáků či pravidel (a jejich absurdity či arbitrárnosti). Máme tudíž školní humor považovat

za příklad negativní externality (nežádoucího vedlejšího produktu), která je z pohledu školy jakýmsi nutným zlem, jemuž nelze zabránit? „Obsahem humoru je tedy napadání a popírání institucionalizovaného řádu školy. V takovém případě se tedy tvrzení, že humor je součástí školní instituce, zdá být nesmyslné. Pokud je součástí instituce, jak by zároveň mohl tuto instituci napadat?“ (ibid., s. 169).

Podle Šedové ale humor skutečně součástí školy je, autorka uvádí dvě odpovědi na vyřčenou otázku.

Ta první spočívá v ambivalentní povaze humoru, který (jak zdůrazňují například psychoanalytické teorie) může být agresivní, aniž by přitom instituci rozkládal. Tvrzení vyřčená a činy vykonané v humorném kontextu mají totiž zásadně jinou povahu, než jakou by měly mimo tento kontext. S odkazem na další studie (např. Lynch, 2010) hovoří Šedová o *identifikační* funkci humoru, jež prospívá fungování organizace, neboť stmeluje její členy dohromady právě skrze sdílený humor a jím vyvolaný smích. Humor zde má ale i funkci *diferenciační*; ta se týká vymezení proti objektu či osobě, jimž se smějí. Podle Lynche i Šedové je však tato funkce pro organizaci rovněž prospěšná, neboť uvolňuje přebytečné napětí, jež by v organizaci mohlo mít v budoucnu mnohem vážnější následky než ty, které se manifestují za pomoci humoru (Šedová,

¹¹ Kromě příspěvků Kláry Šedové a Jiřího Mareše jsou texty k tématu humoru ve škole spíše vzácné. Humor se ale objevuje i v pracích zaměřených na jiné aspekty a problémy školního prostředí – viz např. Gillernová a Krejčová, 2011; Sedlák, 2006, a Šedová, 2011.



2013, s. 170). První odpověď je tedy v souladu s výše uvedenými psychoanalytickými teoriemi, neboť ty (obecně) hovoří o ventilaci vnitřního napětí právě skrze humor.¹²

Druhá odpověď se rovněž týká překročení institucionálních hranic školy – a to skrze navození jisté míry intimity ve společenských vztazích. Sdílený humor upevňuje společenské vazby mezi lidmi a je důležitou dlouhodobou součástí interakcí mezi přáteli či partnery. Humor může zlepšit vztahy i v kratším časovém rámci, například při „prolomení ledů“, kde je humor vítaným prvkem, který umožní odlehčit relativně náročnou sociální situaci (např. Martin, 2007, s. 122–123, Fraley, Aron, 2004). Výše uvedená *identifikační* funkce humoru souvisí i s vytvořením bližších vztahů, ať už se jedná o třídu, žákovské skupiny či žáky a učitele. Na jakém základě ale funguje propojení žáků a učitelů v humorném kontextu, přestože jejich sociální role i statut jsou na zcela jiné úrovni?

HUMOR A LIMINALITA

Intimita humoru souvisí s tím, co Šedová nazývá tzv. hravým rámcem,

kteřý je společným jmenovatelem humoru i (dětské) hry: „Definice hry říká, že jde o činnost svobodnou, vydělenou z každodenního života, vyvolávající napětí, neproduktivní, sevřenou pravidly a fiktivní. ... O humoru víme, že jeho podstatou je hravý rámec, který garantuje oddělení humorného incidentu od seriózní reality – v těchto bodech je charakter humoru a hry identický. Je to něco, co je jen jako, tedy něco v zásadě fiktivního. Stejně jako humor je i hra zábavná... jiné charakteristiky však oba fenomény odlišují“ (Šedová, 2013, s. 155, srov. také Caillois, 1998).

Humor podle Šedové zpravidla zahrnuje moment překvapení, je méně tělesný a více intelektuální než hra.¹³ Společným prvkem je však onen fiktivní rámec, jenž je společný humoru i hře. Pokud si hrajeme, dostáváme se na krátký čas do fiktivní roviny skutečnosti, kde platí jiná pravidla než v žitém světě. Můj kamarád ze školky se tak může stát kapitánem pirátů (což se *zásadně* liší od společenského uspořádání ve školce) a plavit se po trávníku, který představuje sedm moří (neboť popřena mohou být také pravidla přírodních zákonů). Pro hru je nicméně důležité to, že její rámec je omezený prostorově i časově a všichni

¹² V tomto kontextu mě na další možnou „bergsonovskou“ roli humoru v prostředí upozornil Jan Lochovecký. Skrze zesměšnění institucionálních pravidel a zvyklostí je možné upozornit na jejich nedokonalost neoficiálním způsobem, čímž je zodpovědným osobám naznačen směr možné nápravy, aniž by tyto osoby či daná instituce byla napadena nepřijemným či dehonestujícím způsobem (ve škole např. pomocí oficiální stížnosti či dopisu vedení školy). Viz také Šedová, 2013, s. 170.

¹³ Humor střídá hru v tom smyslu, že se zvyšujícím se věkem je pravděpodobnější, že si člověk bude méně hrát a více pracovat s humorem. V tomto „vývojovém“ pojetí by pak humor – v jistém smyslu – představoval návrat do onoho fiktivního rámce skutečnosti, ve kterém jsme trávili tolik času v nejranějších momentech našich životů v rámci dětských her.

účastníci musí znát přesnou situaci, aby měli přístup do hravého rámce.

Humor se stejně jako hra přesouvá do této fiktivní roviny, nicméně situace je v mnohém odlišná. Oproti hře je do hravého rámce účastník humorné situace přenesen většinou náhle, například ihned po vyslechnutí vtipu či spatření humorné situace. Zpravidla není potřeba znát předchozí pravidla a setrvávání v tomto kontextu je nutně krátkodobé. Krátké trvání smíchu v jeho spontánnosti je obecně považováno za důležitý aspekt humorných situací, které se kvalitativně odlišují od běžné zkušenosti: „Smích má navzdory své momentální neomezenosti vždy jen podobu prchavého záblesku, po jehož odeznění se spolehlivě navrátí původní rovnováha“ (Chlup, 2005a, s. 278).

Zdá se mi, že „hravý rámec“, o kterém Šedová hovoří, poskytuje tu správnou cestu pro uvažování o humoru. Jak lze nicméně popsat tento stav, v němž platí jiná pravidla, než jaká platí v „seriózní realitě“? Souvisí právě tento prostor s vyšší mírou intimity, jež může humor podněcovat? A proměňují se – podobně jako u hry – také role těch, kteří vstupují do tohoto fiktivního prostoru?

Odlišení „hravého rámce“ od běžné zkušenosti je možné vztáhnout k vymezení *liminality* tak, jak s ní pracuje Victor Turner ve své teorii rituálu v návaznosti na Arnolda van Gennepa (van Gennep, 1997; Turner, 2004;

Chlup, 2005a, 2005b). Liminální či prahové rituály jsou pro van Gennepa rity zahrnující proces, v němž jsou jedinci vytrženi ze svých dosavadních společenských struktur a rolí a čekají na zařazení do struktur či rolí nových (přičemž *postliminální* jsou rituály, které jedince zařazují zpět do společnosti, nicméně již v částečně proměněné roli; viz van Gennep, 1997, s. 27–28).¹⁴ Victor Turner jeho pojetí rozšiřuje a *liminální stav* pro něj představuje důležitý prvek prakticky jakéhokoli rituálu.

Turner rovněž věnuje více prostoru výkladu toho, co tento stav znamená pro jednotlivé účastníky rituálu. Situaci a povahu člověka v liminálním stavu popisuje Turner následovně: „Rysy liminality nebo liminální osoby („člověka na prahu“) jsou nutně nejasné, protože toto postavení a tato osoba se vymykají nebo vypadávají ze sítě klasifikací, které za normálních okolností stavy a postavení umísťují v kulturním prostoru. ... Liminální bytosti ... se nacházejí mezi postaveními určenými a uspořádanými zákony, zvyklostmi, konvencemi a obřady“ (Turner, 2004, s. 96).

Takové chápání tohoto „prahového stavu“ poté Turner vztahuje nejen na oblast rituální, ale na společnost jako celek. Skrze tento pohled poté poukazuje na vybrané liminální stavy či bytosti v určitém historickém a kulturním uspořádání. Liminalita je na jednu stranu relativní, neboť se vždy vztahuje

¹⁴ Mezi tyto rituály se proto řadí zvyky související s přechodem do dospělosti, manželství či rituály iniciační (ibid.).



k určitému uspořádání, na druhou stranu je však konstantou, kterou je podle Turnera možné nalézt ve společnostech napříč dějinami a která vždy vykazuje nějaké podobné znaky: „Liminalita se objevuje všude tam, kde vůči sociální či kognitivní struktuře stojí nějaký prvek, který z této struktury vybočuje. ... Liminalita je kategorií relativní, a proto může mít velké množství konkrétních podob. Přísně vzato je vlastně liminální pouze ono rozhraní mezi většinou a alternativní strukturou“ (Chlup, 2005b, s. 21).

V tomto pojetí se pak liminalita netýká výlučně rituálního konceptu a může vrhat nové světlo i na „hravý rámec“, jímž se podle Šedové vyznačují humorné situace. Navrhují proto uvažovat o tomto rámci spíše jako o specifickém *stavu*, do něhož jsou účastníci pomocí hry či humoru na krátký čas uvedeni. Mezi oba stavy nelze stavět rovnítko – stav liminální je často přesně časově omezený a je spojován s delším trváním, než je tomu u hravého rámce, který vzniká v humorné situaci. Co oba stavy nicméně spojuje, je kvalitativně odlišná zkušenost situace a vztahů, do kterých se účastníci dostávají. Limi-

nální stav se může vyznačovat určitým vystavením se nebezpečí či nečistotě pramenícím z faktu, že vstupem do tohoto stavu účastníci vystupují mimo kategorie dané společnosti (Turner, 2004, s. 96). I humor má k této poloze liminality velmi blízko – jak ve svých teoriích zdůrazňuje například Freud, součástí vtípů jsou často vulgární, nechutné či násilné prvky, kvůli nimž tyto vtipy někdy řadíme na hranici společenské únosnosti a mohli bychom je označit jako „morálně liminální“.¹⁵ Nicméně hravý rámec vtípu – stejně jako liminalita – umožňuje pohyb i ve významových rovinách, jež jsou pro danou společnost jinak nepřijatelné.

Společným prvkem je také vyšší míra intimity, kterou podporuje jak humor (viz výše), tak liminální stav; Turner hovoří o přátelství a pocitech rovnosti mezi těmi, kteří společně do liminality vstupují (Turner, 2004, s. 96). Chlup poukazuje na to, že smích „na okamžik anuluje všechny platné vztahy, ruší všechny hierarchie a dokáže jakýmsi mystickým způsobem v jedné nerozlišené sounáležitosti propojit všechny účastníky vtípu“ (Chlup, 2005a, s. 367). Lze si představit, že skrze sdílený *stav*, do kterého se

¹⁵ Takzvané vtipy na hraně představují nesmírně zajímavý společenský fenomén, neboť jejich autor musí obsah i formu vtípu zvolit tak, aby vtíp vyvolal pobavení, aniž by přitom způsobil neúnosnou míru opovržení, hnusu či lítosti. Tyto vtipy a skutečnost, že se potřebnou rovnováhu jejich autorům často nalézt nepodaří, nám pak ukazují pomyslné hranice morálky konkrétní společnosti a toho, co považuje za přijatelné, a co již nikoli. Samozřejmě se jedná o oblast nejasně vymezenou, neboť vtíp, který jednomu člověku připadá v pořádku, může druhý ihned odsoudit. Na druhou stranu je možno provést myšlenkový experiment a představit si, že na základě reakcí celé populace dané oblasti na určité penzum vtípů by bylo možné vyznačit témata, o kterých téměř nikdo nežertuje, a odvodit od toho hodnoty, které jsou pro danou společnost nedotknutelné či posvátné – jednoduše řečeno to, z čeho se prostě legrace nedělá. K tématu viz např. videoesej kanálu Nerdwriter1: https://www.youtube.com/watch?v=pOO1AX7_jXw



v tomto momentě účastníci dostávají, mezi nimi vzniká rovnost, jež by za jiného uspořádání nebyla možná. Sdílení zážitků této rovnosti označuje Turner pojmem *communitas*.

UČITEL, HUMOR

A COMMUNITAS

V případě hry i humoru je tedy klíčová ona představa *liminálního stavu*, do něhož se na nějaký čas účastníci hry či humorné situace přesouvají. Přestože lze hovořit o humorném kontextu situace, jak například činí již zmiňovaný Freud či Gruner, metafora stavu je pravděpodobně vhodnější, neboť zdůrazňuje bytostnou jinakost nejen situace, ale i účastníků, kteří se v ní nacházejí. Právě onen stav je totiž také sdíleným prostorem, kde dochází k setkání účastníků humorné situace – k setkání, při kterém dochází zároveň k částečné proměně jejich povahy: „V okamžiku výbuchu smíchu opravdu dochází k tomu, že se mezi posluchači vtípu stírají sociokulturní hranice, na okamžik společně vystupují z běžných rolí a kategorií a vytvářejí společenství konstituované na hlubším lidském základě“ (Chlup, 2005b).

Turner hovoří o „okamžiku v čase a mimo čas...“, který odhaluje, i když jen letmo, určité uznání (když ne v jazyce, tak alespoň symbolické) zobecněného společenského pouta, jež mizí a musí být současně rozděleno na množství struk-

turálních svazků. ... Je to jako by tu existovaly dva hlavní ‚modely‘ lidských vztahů, které stojí vedle sebe a střídají se. Podle prvního modelu je společnost strukturovaným, diferencovaným a často hierarchickým systémem politicko-právně-hospodářských pozic. ... Druhý model, který se rozpoznatelně vynořuje v liminálním období, představuje společnost jako nestrukturovaný ... a relativně nediferencovaný comitatus, skupinu nebo dokonce společenství jedinců, kteří jsou si rovni“ (Turner, 2004, s. 97).

V každém z nás jsou přítomné obě roviny – rovina sdíleného lidství a rovina společenských rolí, kterou jsme nuceni zastávat při našem každodenním a všudypřítomném pohybu ve společnosti. Liminální stav může být ve svých vrcholných momentech podle Turnera doprovázen i intenzivním pocitem rovnosti a sounáležitosti, jež pramení z intenzivního prožitku rozpoznání toho, co sdílíme s druhými lidmi (Chlup, 2005a, s. 22). Při těchto intenzivních momentech, Turnerem nazývaných *communitas*, dochází ke chvilkovému zrušení veškerých sociálních rolí skrze zkušenost oné sdílené roviny lidství, jež je společná nám všem.

U Turnera má *communitas* skutečně hluboké existenciální dopady na každého účastníka, jejichž hloubku si můžeme představit například na základě popisu bytostných setkání s druhým v díle *Já a Ty* Martina Bubera.¹⁶ Ani v našich

¹⁶ „Tyto okamžiky jsou nesmrtelné a zároveň nejpomíjivější: nelze si na nich uchovat žádný obsah, ale jejich síla vchází do stvoření a do poznání člověka, paprsky jejich síly pronikají do uspořádaného světa a znovu a znovu jej roztavují. Děje se tak v historii jedince i lidského rodu“ (Buber, 1969, s. 29).



každodenních životech nicméně nehrajeme své role bezchybně a v jejich nedokonalém ztvárnění je někdy možné zahlédnout jiné aspekty jiných prvků našeho lidství, přestože nás ostatní stále vidí i v naší sociální roli. Takové situace jsou samozřejmě vzdálené formativní zkušenosti Turnerova stavu *communitas*, mohou ale poukázat jinou cestu k tomu, jak tomuto stavu můžeme rozumět.

Do alespoň částečného vystoupení ze své sociální role se v rámci výkonu povolání nutně dostává i každý pedagog. Profese učitele nezahrnuje jen jeho roli odborníka, *vzdělavatele*, ale i roli *vychovatele*, kterou je obtížnější definovat, neboť je více navázána na osobnost a charakterové vlastnosti každého pedagoga.

Tuto modalitu učitelské profese vymezuje například Zdeněk Helus jako *kvalitu morálně osobnostní*, která se projevuje konkrétněji skrze jednotlivé *pedagogické ctnosti*, jež učitel projevuje napříč svým profesním působením (Helus, 2003). Jiní autoři zdůrazňují, že v posledních letech a vlivem současných poměrů jsou pedagogové do této role nuceni stále častěji, neboť od instituce školy se žádají věci, které dříve spadaly do sféry rodinného života: „Od učitelů se nyní stále více vyžaduje, aby hráli roli náhradních rodičů, aby svým studentům vštěpovali elementární protokoly chování a aby dospívající mládeži, jež je mnohdy minimálně socializovaná, poskytovali pastorální a emocionální podporu“

(Fisher, 2010, s. 40). Podobně Stanislav Štech hovoří o posunu v chápání učitelské profese a stoupání nových nároků (Štech, 1994): „... stále více se snižuje váha ‚kvalifikace‘ ... ve prospěch hledání nových kompetencí vynucovaných praktickými situacemi výkonu profese“. Tato druhá tvář učitelské profese byla inherentně přítomná vždy, nicméně lze argumentovat, že od nedávné doby tato role vystupuje do popředí, přičemž tento pohyb je provázený ústupem formální i neformální autority učitele.

V roli vychovatele proto pedagogové musí částečně vystoupit mimo svou oborovou odbornost, k čemuž jsou nuceni na základě variability situací, s nimiž se ve škole setkávají. Podle Heluse a jiných (např. Průcha, 2005, s. 188–194) je pak nesmírně důležité, aby se i na této úrovni pedagog projevili některou z pedagogických ctností či specifických osobnostních kvalit.

A právě do tohoto prostoru lze pravděpodobně zařadit i to, jakým způsobem konkrétní pedagog pracuje s humorem. Jak bylo demonstrováno výše, humor představuje jisté vystoupení z pomyslných mantinelů školy jako instituce a v hravém rámci jsou díky humoru částečně rozpuštěny i sociální role a status účastníků těchto situací. Pedagog se tedy z role vzdělavatele přesouvá do role vychovatele, případně i tuto roli ztrácí a projeví se na úrovni sdíleného lidství. Humor tvoří bytostnou součást našich životů¹⁷ a způsob,

¹⁷ K tématu humoru jakožto univerzální součásti lidské zkušenosti viz Brockman, 2000.



jakým se *učitel-vychovatel* k tomuto aspektu lidské zkušenosti postaví, může studenty ovlivnit do budoucna. Liminální prostor, do něhož jsou účastníci vtipných situací přeneseni, je prostorem nebezpečným, neboť obsahuje témata a motivy, které jsou často za hranicemi společenské únosnosti. V hravém rámci s nimi můžeme zacházet sice svobodněji než v rovině školního diskurzu, ale i přes osvobozující aspekty humorového kontextu je sociální role učitele implicitně přítomná v každé humorové situaci. A tento liminální stav se svými problematickými tématy může skrývat potenciál didaktický – potenciál otevřít či alespoň dotknout se témat, která by v běžném diskurzu probírat možné nebylo (Johnson, 1990).

A konečně může být liminální prostor humorové situace místem, kde se v záblescích sdíleného lidství může setkat pedagog s žáky na – alespoň v jistém smyslu – stejné úrovni Turnerovy *communitas*. Společenské role jsou vzájemně obnoveny, neboť „*communitas* se týká toho, co je nyní, právě teď, zatímco struktura prostřednictvím jazyka, zákonů a obyčejů pramení v minulosti a sahá do budoucnosti“ (Turner, 2004, s. 111); po podobném setkání v nás však zůstává vzpomínka sdílená se všemi, s nimiž jsme danou situaci prožili. A taková zkušenost má také potenciál vytvoření a udržení dobrého klimatu a prohloubení vztahů ve třídě.

Škola je místem, ve kterém často vznikají přátelská pouta a společenské vztahy, které nás provázejí až do konce našich životů. Škola je také místem, kde během svého dospívání zažíváme mnoho chvil, které provází humor a smích, a humorové situace jsou často tím jediným, co dokážeme z paměti vyvolat i po mnoha letech od doby, kdy jsme opustili školní škamny (Šedová, 2013, s. 9). Turnerův koncept *communitas* (a jeho vztahování k humoru) nám poskytuje jednu možnou odpověď na otázku, proč vzpomínáme právě na tyto chvíle a proč právě zde vzniká intenzivní pocit sounáležitosti s druhými lidmi.

ZÁVĚR

Humor je teoreticky často přehlíženou součástí života ve škole, ačkoli by si pravděpodobně zasloužil větší reflexi v tuzemské odborné literatuře. Učitelé mohou s humorem pracovat i cíleně během výuky,¹⁸ především se ale jedná o neformální konstantu školního prostředí. Právě proto je nesmírně důležité vědět, na jakých principech humor funguje a jak s ním z pozice pedagoga pracovat. Lví podíl na těchto snahách má v českém prostoru práce Kláry Šedové a cílem této studie je být dalším příspěvkem v této oblasti.

Humor se může ve škole manifestovat bezpochyby i v mnoha škodlivých

¹⁸ Například propojit humorový obsah s probíranou látkou tak, aby se konkrétní vědomosti uložily hlouběji do paměti studentů, viz např. již zmiňovaný Ziv (1988), Martin (2007, s. 354–356) či Šedová (2012).



podobách, cílem této práce však bylo popsat principy, na nichž humor funguje ve svých podobách pozitivních, a poukázat na potenciál, který nám takové vysvětlení nabízí. Humorné situace jsou schopné vytvořit jakýsi hraniční, liminální stav, do kterého účastníci humorné situace vstupují. Jak bylo uvedeno výše, tento hraniční aspekt humoru může skrývat mnohá nebezpečí, neboť liminalita často souvisí s tématy, jež leží za hranicemi toho, co lze probírat v rámci běžného školního diskurzu. Je proto nesmírně důležité, aby pedagog s humorem pracoval promyšleně, jeho užití zpětně reflektoval a uvědomil si, že se může často jednat o velmi problematický fenomén. Teorie superiority zdůrazňují tyto agresivní aspekty humoru, a mohou proto sloužit jako varování při pohybu v liminálním prostoru, který je humoru vlastní.

Humor také představuje jednu z cest k setkání s druhými v rámci našeho sdíleného lidství; vstupem do liminálního stavu se na čas ruší, či alespoň mění společenské role a všichni účastníci – žáci nebo studenti a pedagogové – se mohou na malou chvíli setkat jinak než jako účastníci pravidly řízené společenské interakce. Humor samozřejmě není jedinou cestou k tomuto setkání, je nicméně osvědčeným

a mocným nástrojem, jenž na chvíli umožní odpoutání od společenských struktur, statusu i věku a poskytuje nám tento prostor, krajinu, do které se pak rádi vrátíme ve svých vzpomínkách. Humor je také často tím, co sdílíme s lidmi, kteří jsou v našem životě nejbližší, a ani si nedokážeme představit, že by se bez něj naše interakce s nimi obešly.

Kapitola o obecných cílech vzdělávání v tzv. *Bílé knize*,¹⁹ základním revolučním ideologickým dokumentu pro české školství, je uvedena citátem z Komenského: „Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství“ (Komenský, 1992).

Humor je obecně považován za antropologickou konstantu (Martin, 2007, s. 2–4) a z vlastní zkušenosti víme, jak důležitý je pro náš vlastní život i pro společenské vztahy. Lze tedy uzavřít, že jedním z klíčových úkolů každého učitele by mělo být zaručení toho, že setkání s humorem v hodinách proběhne v té nejlepší možné podobě, neboť i tento neformální prvek výuky může mít na žáky a studenty zásadní formativní dopad.

¹⁹ Schopnost rozumět humoru a interpretovat ho by pravděpodobně bylo možné zařadit také pod klíčové kompetence, konkrétně pod kompetence komunikativní, jak je definuje například *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (RVP-G, 2007, s. 9–10).



LITERATURA

- Banas, J. et al. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education, 60*: 115–144.
- Bergson, H. (1993). *Smích*. Praha: Naše vojsko.
- Bílá kniha. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Block, B., & Hostettler, J. (1997). *Hanging in the balance: A history of the abolition of capital punishment in Britain*. Hampshire: Waterside.
- Borecký, V. (2000). *Teorie komiky*. Praha: Hynek.
- Brockmann, S. M. (2000). The politics of German comedy. *German Studies Review, 23*(1), 33–51.
- Buber, M. (1969). *Já a Ty*. Praha: Mladá fronta.
- Cailliois, R. (1998). *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Douglas, M. (1975). *Implicit meanings: Essays in anthropology*. London: Routledge.
- Fisher, M. (2010). *Kapitalistický realismus*, Praha: Rybka.
- Fraley, B., & Aron, A. (2004). The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships, 11*(1), 61–78.
- Freud, S. (2005). *Vtip a jeho vztah k nevědomí*, Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Gruner, C. R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Helus, Z. (2003). Učitelství – doména pedagogických čtností? *Pedagogika, 53*(4), 355–357.
- Horvath, Á. (Ed.). (2015). *Breaking boundaries: Varieties of liminality*. New York: Berghahn.
- Horváth, Á. (Ed.). (2015). *Breaking boundaries: Varieties of liminality*. New York: Berghahn.
- Chlup, R. (2005a). Struktura a antistruktura: Rituál v pojetí Victora Turnera I–II. *Religio: Revue pro religionistiku, 13*(1), 179–197.
- Chlup, R. (2005b). Vtip a náboženství: Posvátno jako mysterium ludicrum et ridiculum! *Religio: Revue pro religionistiku, 13*(2), 261–280.
- Johnson, H. A. 1990. Humor as an innovative method for teaching sensitive topics. *Educational Gerontology, 16*(6), 547–559.
- Koestler, A. (1965). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Kolman, V. (2020). *Noc, v níž se pořádají medvědí hony na zajíce: filosofický původ jazykové komiky*. Praha: Argo.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda.
- Lynch, O. H. (2010). Cooking with humor: In-group humor as social organization. *Humor, 23*(2), 127–159.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.



- Martin, R. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Amsterdam: Elsevier. Nerdwriter1. <https://www.youtube.com/user/Nerdwriter1/videos>
- Orlícký, J. (2003). *Zábady komična: teorie komična, vtípu, gagu a smíchu*. Praha: Futura.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. 3., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Roberts, A. (2019). *A philosophy of humour*. New York: Springer.
- RVP-G. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- RVP-PV. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.
- Sedlák, J. 2006. Vytváření pozitivního školního klimatu. Humor ve škole. *Pedagogická orientace*, 16(3), 69–73.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu>
- Šedová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedová, K. (2012). Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci. *Pedagogika*, 62(4), 426–441.
- Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: PAJ.
- Turner, V. (2004). *Průběh rituálu*. Brno: Computer Press.
- van Gennep, A. (1997). *Přechodové rituály*. Praha: Lidové noviny.
- Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. 1999. The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48, 48–62.
- White, E. B. (Ed.). (1962). *A subtreasury of american humor*. New York: Capricorn Books.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education* 57, 5–15.

Mgr. Radim Šírl

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky;

e-mail: radim.sirl@seznam.cz



ŠIRL, R. Humour, Liminality, and Their Relevance for the Teaching Profession

This theoretical study is a contribution to the vast and often overlooked topic of humour and its relevance and role in the process of education and the school as an institution. The aim of this study is to develop these endeavours and describe the principles relating to a function of humour that is highly relevant to the aforementioned environment. This will then demonstrate that reflection on the nature and use of humour is a necessary part of the teaching profession.

The study begins with a brief introduction to the issue of defining humour and a relevant typology of theories of humour. Subsequently, current studies on the role of humour in education are discussed, with a special regard to a Czech monograph, Humor ve škole [Humour at School] by Klára Šedová. Several conclusions from this work are then combined with the definitions of liminality and communitas in the works of Victor Turner and Radek Chlup. All these steps should provide a new perspective on this phenomenon and its functions.

In the last part of the study, previous findings are applied to the particularities of school environments and especially to the different roles connected with the profession of a teacher.

Keywords: *humor, humour, education, instruction, school, teacher, pedagogue, liminal, liminality, communitas, laughter, ritual*