

Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni?

Obecność humoru na lekcji

– przegląd literatury przedmiotu

DOI: 10.47050/jows.2021.2.xxx

KAMIL IWANIAK

Jak sugeruje użyte w tytule przysłowie, czasami śmiech jest objawem przedwczesnej radości z powodu swego domniemanego sukcesu lub nawet satysfakcji z czyjejs porażki. Jak sprawić, by śmiech rozbrzmiewający na lekcji był przejawem pozytywnych przeżyć i prowadził do osiągnięcia zamierzonych w programie celów dydaktycznych? Artykuł stanowi refleksję nad zasadnością obecności humoru podczas lekcji. Autor, definiując potencjalne skutki stosowania humoru w procesie nauczania, wskazuje na możliwości zapobiegania negatywnym konsekwencjom tej strategii.

Kiedy i w jakich okolicznościach potencjał humorystyczny może zostać uwolniony podczas nauki? Aby to określić, i w rezultacie móc przewidywać pożądane oraz szkodliwe konsekwencje aktywacji humoru, niezbędne jest sięgnięcie do jego definicji. Według *Słownika Języka Polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka (1998: 711) humor może być rozumiany jako cecha współkonstituująca osobowość człowieka, dzięki której dostrzega on zabawne strony życia. Jednocześnie ten sam wpis słownikowy uświadamia nam, że humorem jest także powodujące rozbawienie sposób przedstawianie wybranych treści. Pojęcie to służy też do opisu ulotnego, chwilowego stanu wewnętrznego. Co ciekawe, w liczbie mnogiej humor przeobraża się niejako w swój antonim i powinien być interpretowany jako *kaprysy, grymasy, dąsy*.

Humor, komizm i poczucie humoru – zamieszanie definicyjne

W literaturze przedmiotu podejmowane są liczne próby różnicowania pojęć takich jak humor, komizm oraz poczucie humoru. Na przykład Theresa Specht (2013: 95) objaśnia, że komizm realizuje się jako inscenizacja lub konstrukcja, a więc wymaga zaplanowania i dlatego odznacza się najwyższą rangą intelektualną. W rozumieniu Specht humor należy precyzować z perspektywy osobniczej, bowiem realizuje się on w postawie, charakterze i nastawieniu do życia. Komizm jest więc kreacją i efektem dostrzegalnym w świecie zewnętrznym, humor natomiast jest nierozzerwalnie związany z samym człowiekiem.

Na ów ludzki element, który dla istnienia humoru zdaje się być niezbędny, zwraca uwagę także Günther Drosdowski (1990: 320), który pisze, że jest to „umiejętność, dar człowieka, by z pomocą pogodnego opanowania zmierzyć się z niedoskonałościami świata oraz ludzi, trudnościami i niepowodzeniami w dniu codziennym, by nie brać ich zbyt poważnie i być w stanie śmiać się z nich oraz z samego siebie”. W tym ujęciu humor zbliża się do pojęcia poczucia humoru, którego komponenty

za badaczami Ruch oraz Hehl (1998) wylicza Jolanta Tomczuk-Wasilewska (2009: 13):

- stopień, w którym ludzie rozumieją dowcipy;
- ekspresja humoru;
- umiejętność kreowania humoru;
- dostrzeganie bodźców humorystycznych;
- poszukiwanie źródeł komizmu;
- zdolność do zapamiętywania zabawnych treści;
- skłonność do sięgania po humor w roli mechanizmu obronnego.

Składniki te ujawniają się w aktywnej postawie i w konkretnych czynnościach, które są podejmowane przez daną jednostkę. Poczucie humoru jest więc realizowane dzięki takim procesom, jak rozumienie, zapamiętywanie, poszukiwanie oraz używanie i kreowanie, wymagających każdorazowo dopasowania do sytuacji. Na tym etapie naszej refleksji możemy skonstatować, że pojęcia takie jak humor, komizm oraz poczucie humoru są ze sobą wyraźnie splecione.

Humor bywa tylko tam, gdzie jest człowiek

Celem autora tego artykułu nie jest jednak poprowadzenie granicy między pojęciami, lecz zwrócenie uwagi na to, że potencjał humorystyczny może zostać uwolniony na różnych płaszczyznach lub inaczej: w obrębie różnorodnych relacji, które powstają w trakcie lekcji. Wiele z nich rozwija się intensywniej, zwłaszcza obecnie, kiedy mocnym głosem są formułowane postulaty odwrotu od lekcji frontalnej na rzecz pracy w klasie zorientowanej na działania grupowe oraz większą demokratyzację lekcji. Na wartość kształcenia odbywającego się w duchu demokratycznym zwraca uwagę Agnieszka Olczak (2014: 45), podkreślając, że skutkować to będzie opanowaniem przez uczniów pożądanym społecznie strategii komunikacyjnych i w konsekwencji sprawniejszym funkcjonowaniem w społeczeństwie. Nabierający znaczenia model nauczania w trybie lekcji odwróconej proponuje dodatkowo odejście od podawczej pracy nauczyciela na rzecz większej samodzielności ucznia i jego autonomicznej pracy, której rezultaty omawia następnie z nauczycielem. Uczeń staje się więc coraz bardziej odpowiedzialny za zdobywanie wiedzy, która kształtuje się na podstawie źródeł znalezionych samodzielnie lub zaproponowanych przez prowadzącego zajęcia (Chudak 2020: 27). Ta zmiana w paradygmacie myślenia o nauczaniu pociąga za sobą modyfikację roli nauczyciela, który z uczniami ma nawiązywać bardziej zindywidualizowaną i umiarkowaną partnerską relację, towarzysząc im jako merytoryczny doradca.

Przewidywanie pozytywnych oraz negatywnych konsekwencji użycia humoru dla przebiegu i efektywności lekcji powinno więc uwzględniać specyfikę różnych płaszczyzn, tworzących się między:

- nauczycielem a uczniem/uczniemi;
- nauczycielem a tematem lekcji i pomocami dydaktycznymi;
- uczniem/uczniemi a tematem lekcji i pomocami dydaktycznymi;
- uczniami tworzącymi grupę;
- konkretnym uczniem w odniesieniu do swojej własnej osoby;
- nauczycielem w odniesieniu do swojej własnej osoby.

Trafnym komentarzem dla dwóch ostatnich punktów są słowa Leszka Kołakowskiego (za: Motyl 2009: 211), który wskazuje na to, że poczucie humoru charakteryzuje się też dystansem ironicznym wobec własnej osoby. Inteligencja oraz emocjonalne zdyscyplinowanie są warunkami zdobycia się na autoironię.

Prowadzone tu rozważania zasadzają się na koncepcji, według której humor jest nierozzerwalnie związany z człowiekiem i nawiązywanymi przez niego relacjami. Pozostają one w zgodności z teorią Bergsona, reprezentującego pogląd, że (Motyl 2015: 339–340):

- komizm powstaje dzięki przymiotom ludzkim; rozbawienie budzi człowiek lub jakaś jego cecha; przedmioty lub stany zyskują na potencjale komicznym tylko dzięki ludziom odpowiedzialnym za ich wykonanie;
- osamotnienie jest czynnikiem hamującym rozbawienie; obecność ludzi wokół nas wyraźnie sprzyja recepcji i reagowaniu na czynniki humorystyczne, zwłaszcza tych współdzielących elementy kulturowe i społeczne;
- podstawowym mechanizmem odpowiedzialnym za istnienie humoru jest intelekt.

Humor jako rozgrywka kognitywna

Humor i inteligencja, jak zauważa Tomczuk-Wasilewska (2009: 53), są ze sobą w istocie powiązane. Ten pierwszy może być postrzegany jako rodzaj gry kognitywnej, mentalnego wyzwania. Sprawne rozumienie treści humorystycznych zakłada posiadanie odpowiednio rozwiniętej kompetencji intelektualnej, która musi zostać aktywowana. Fakt twórczego przetworzenia bodźców przynosi poczucie satysfakcji. Sam proces doświadczenia aktywności umysłowej oraz możliwy sukces osiągniany w przypadku poprawnego

rozwiązania zagadki poznawczej, jaką niesie w sobie materiał komiczny, są źródłami zadowolenia i powodują wzrost motywacji autonomicznej. Humor współistnieje z inteligencją, kreatywnością oraz otwartością poznawczą i wspomaga wzmocnienie zdolności, takich jak pamięć, abstrahowanie, znajdowanie analogii czy koncentracja (Tomczuk-Wasilewska 2009: 53–54).

Przyrównanie treści humorystycznych do zagadek i klasyfikowanie humoru jako zjawiska o naturze przede wszystkim intelektualnej ma swoje ugruntowanie w teoriach kognitywnych. Kładą one nacisk na analizę cech strukturalnych bodźca, takich jak język użyty do jego skonstruowania, zastosowane techniki narracyjne, zamierzona grupa odbiorców, osadzenie w całej sytuacji oraz obecność mechanizmu logicznego, rozumianego jako wewnętrzna relacja opozycyjnych skryptów (omówionych w dalszej części artykułu). Istotne dla teorii kognitywnych pozostaje również uwzględnienie przebiegu procesu percepcji oraz ostatecznego wpływu humoru na wydajność procesów poznawczych (Rynkiewicz 2012: 86–87). Spośród wielu teorii, które mają rozjaśnić złożoność natury humoru i odnoszą się do zastosowania treści ludycznych w trakcie lekcji, na największą uwagę zasługują te podkreślające wartość dostrzegania i rozwiązywania rzeczowej zagadki, niezgodności, a więc inkongruencji (Löschmann 2015: 25).

Victor Raskin argumentuje, że zabawna natura tekstu wywodzi się z obecności dwóch opozycyjnych schematów, które pozostają ze sobą w częściowej zgodzie. Rozszyfrowanie zakodowanej w ten sposób niespójności, przejście z jednego skryptu do drugiego w obrębie tego samego żartu, następuje dzięki tzw. wyzwalom zamiany schematów semantycznych. Są to wyrażenia, słowa, elementy narracyjne, które inicjują nagłą zmianę rozumienia otrzymywanych informacji i nakierowują na ostatecznie prawdziwą interpretację treści, zgodną z zamiarem autora. Odbiorca na podstawie uzyskiwanych na bieżąco informacji wnioskuje o możliwym zakończeniu żartu. Na skutek pojawiającej się nieoczekiwanej wieloznaczności zmuszony jest opuścić przyjęty tor myślenia i odszyfrować drugi, dotychczas utajony skrypt, co prowadzi do prawidłowego rozwiązania zadanej niespójności (za: Rynkiewicz 2012: 87). By podkreślić istnienie obustronnie korzystnej relacji pomiędzy humorem a poznaniem, warto przytoczyć słowa Bohdana Dziemidoka (1967: 131): „Źródłem zdziwienia, a wtóre również śmiechu, jest jakiś nagły pomysł, czyli pomyślenie czegoś w sposób nowy, spostrzeżenie czegoś nowego lub ujrzanie

rzeczy znanej w nowym świetle, znalezienie niezauważonego dotąd podobieństwa i nagłe skojarzenie w myśli i wyobraźni elementów rzeczywistych dotąd nieskojarzonych”.

Benefity płynące z wprowadzenia humoru do procesów kształcenia

Aby odbiór bodźca humorystycznego był pełny, powinien nastąpić w kilku wymiarach jednocześnie (Nevo 1998 za: Löschman 2015: 24):

- motywacyjnym, który przejawia się zainteresowaniem potencjalną korzyścią;
- kognicyjnym, będącym zestawem koniecznych mentalnych operacji;
- emocjonalnym, który umożliwia odczuwanie zmian stanów uczuciowych;
- socjalnym, który przejawia się uwrażliwieniem na normy społeczne, struktury i stereotypy;
- behawioralnym, który odpowiada także za ekspresję i produkcję humoru.

To splecenie humoru z umysłowością człowieka, który funkcjonuje w ścisłym społecznym kontekście, oferuje zasadny powód, by przypuszczać, że istnieje korelacja między humorem a efektywniejszym przyswajaniem materiału szkolnego. Przemysław Paweł Grzybowski (2015: 340–341), opierając się na badaniach Matusiewicza, wskazuje na to, że dzięki humorowi na lekcji:

- relacja pomiędzy nauczycielem i uczniami staje się silniejsza, zyskuje na głębi, powstaje uczucie przywiązania; możliwe staje się zbudowanie wzajemnego zaufania;
- ciężkie do opanowania podeksycytowanie uczniów jest częściowo rozładowane i skanalizowane tak, by nie doprowadzało do przekroczenia przyjętych granic;
- instrukcje i polecenia, którym zostaje umiejętnie dołożona lekka humorystyczna nuta, nie są odbierane jako nieprzyjemne dyrektywy, dzięki czemu są łatwiej akceptowane nawet przez uczniów nie zawsze skorych do posłuszeństwa;
- nauczyciel zyskuje użyteczne narzędzie wyrażania krytyki, której nadaje kształt życzliwej wiadomości zwrotnej (Hofmann 2015: 9);
- łatwiej stymuluje się kreatywność i pomysłowość uczniów, dzięki czemu ujawnia się ich błyskotliwość i otwarcie na przełamywanie schematyczności myślenia.

Wbudowanie w lekcję zadań przemycających humor w postaci gier i zabaw językowych, żartów rysunkowych, śmiesznych tekstów oraz ilustracji pozwala na wprowadzenie pożądanej różnorodności oraz utrzymanie koncentracji. Marcin Hościłowicz (2015: 81) akcentuje, że dowcip stymuluje wykorzystanie różnorodnych umiejętności językowych – sprzyja rozwojowi czytania, słuchania, mówienia i pisanie, a także wymusza użycie języka z uwzględnieniem aspektu socjolingwistycznego, bowiem żarty czerpią nie tylko z czysto słownych mechanizmów, ale ich humorystyczny potencjał niejednokrotnie wynika z referencji kulturowych i społecznych. Hościłowicz dodaje, że wprowadzenie humoru na lekcję języka obcego przybliża ją do realnego życia, bowiem humor przenika wiele obszarów ludzkiej działalności. Wzmacnia on tym samym spontaniczną reakcję na materiał językowy oraz oferuje szansę przyszłego użycia umiejętności językowych przez przekazanie żartu dalej, poza szkolne mury. Praca na materiałach żartobliwych lub ich samodzielna produkcja wprowadza komponent twórczy i podtrzymujący zainteresowanie uczniów tematem.

Ciemna strona humoru i dydaktyczne wątpliwości

Będąc świadomymi wielu pozytywnych rezultatów, które mogą zostać osiągnięte dzięki przyznaniu humorowi miejsca na lekcji, powinniśmy jednak bacznie przyrzeć się potencjalnym ograniczeniom. Grzybowski, wnosząc z badań Matusiewicza (2015: 346), zwraca uwagę na niebezpieczeństwa, jakie może nieść za sobą sięganie po elementy komiczne. Świadomość ryzyka wystąpienia takich sytuacji należy wykorzystać do ich zapobiegania. Zgodnie z przestroгами należy uważać, aby humor, niezależnie od tego, która ze stron jest jego inicjatorem:

- nie powodował nadmiernego rozprężenia; chwilowy odpoczynek nie może przyczynić się do rozbicia ram lekcji, należy więc czujnie obserwować zachowanie uczniów;
- był zintegrowany z tematem lekcji i przystawał do omawianego zagadnienia;
- nie stanowił okazji do snucia pozbawionych wartości dydaktycznej i wychowawczej anegdot i pustych konwersacji;
- służył efektywności lekcji oraz atmosferze sprzyjającej pracy i relacjom; niezbędna jest tu zdolność przewidywania potencjalnych reakcji odbiorców, wytyczania granic własnym żartom i szybkiego reagowania;
- nie stawał się punktem wyjścia do utarczek słownych i sytuacji konfliktowych;
- nie sprzyjał przekraczaniu granic; skłonny do żartów nauczyciel powinien unikać nadmiernego spoufalenia, „zakumulowania” z uczniami, prowadzących nierzadko do utraty ich szacunku.

Owa potencjalna szkodliwość stosowania humoru podczas lekcji powinna być wzięta pod uwagę w przypadku wszystkich relacji-płaszczyzn wymienionych w pierwszej części artykułu. Nauczyciel może jednak wcześniej sprawdzić, czy bodźce humorystyczne, w szczególności w odniesieniu do pomocy dydaktycznych i swojego własnego zachowania, będą przydatne i trafne. Martin Löschmann (2015: 37) kieruje tu naszą uwagę na to, że materiały powinny być dobrane do wieku kursantów, ich zainteresowań i wiedzy pozajęzykowej, a także kompetencji językowych oraz uwarunkowań kulturowych grupy, do której słuchacze przynależą (odczucia narodowe, wartości moralne, religijność).

Poskromienie klasowego błazna

Humor, jak wcześniej zaznaczono, może być inicjowany także przez uczniów. Ważne są przy tym ich indywidualna osobowość i dynamika całej grupy, dlatego nauczyciel powinien starać się zaobserwować, jakie role odgrywają poszczególni członkowie klasy w jej strukturze. Pomocne mogą być w tym techniki socjometryczne, takie jak klasyczna technika Moreno (Misiuk 2015: 236), umożliwiająca poznanie relacji wewnątrz grupy i diagnozowanie popularności dziecka. Żarty ucznia ogólnie lubianego i jego stosunek do nauczyciela będą rzutowały na nastawienie całej grupy do tego ostatniego.

Nie bez znaczenia pozostaje też odpowiednie podejście do tzw. klasowego błazna (Piepenbrink 2013: 80), któremu przypada ważna rola rozładowywania napięć i wprowadzania momentów potrzebnego odprężenia działającego pozytywnie na grupę. Ważne, by odróżnić tu ucznia, który swoim zachowaniem przyczynia się do wzmocnienia więzi grupowych, jednocześnie wyróżniając się zaangażowaniem na lekcji i dużą skłonnością do współpracy z nauczycielem, od ucznia, który pragnie jedynie skierować na siebie uwagę, a swoimi żartami „torpeduje” zamiary pedagoga, uniemożliwiając ich realizację. Ten pierwszy typ zna panujące reguły i lubi przełamywać schematy, czyni to jednak z gracją i nie ucieka się do wulgarności. Charakteryzuje się wysoką pewnością siebie, cieszy się

popularnością i nierzadko reprezentuje grupę w kontaktach z nauczycielami. Foucault (1994: 184) doradza nauczycielom współpracę z tego typu uczniem, ponieważ może on pełnić bardzo pozytywną funkcję w regulowaniu zachowania klasy jako społeczności, a jego zachowanie – umiejętnie kontrolowane przez nauczyciela – może mieć dobry wpływ na przebieg lekcji.

Żart jako narzędzie w rękach nauczyciela

Kluczowe jest także użycie humoru przez samego nauczyciela (Löschmann 2015: 43–49). Uczący się chętniej współpracują z pedagogiem, któremu dowcip nie jest obcy, który rozumie go, a także samodzielnie po niego sięga. Humor może być nośnikiem empatii, zachęty, tolerancji, szacunku i zaangażowania. Będąc tego świadomym, warto się zastanowić, czy budowanie umiejętności celowego zastosowania humoru na lekcji nie powinno znajdować się w procesie kształcenia nauczycieli. Wiedząc, że humor pozostaje pod wpływem kulturowym i odgrywa rolę w procesie socjalizacji, Löschmann zwraca uwagę na możliwość wyuczenia humoru i opanowania opartych na nim strategii korzystnych dla procesu lekcji. Jennifer Hofmann posługuje się przy tym wskazanymi wcześniej przez Neuliep (1991 za: Hofmann 2015: 10–11) kategoriami humoru nauczycielskiego:

- skierowany na siebie;
- skierowany na uczniów;
- żart nieukierunkowany (np. żarty słowne);
- niewerbalny;
- naśladowczy (np. wybrane sceny z filmów).

Magdalena Białek (2017: 242–243) przytacza z kolei wyniki ankiet, które pokazują, że uczniowie bardzo wysoko cenią poczucie humoru nauczyciela. Stanowi ono często źródło motywacji, które kreuje pozytywne środowisko oparte na wzajemnej pomocy i współpracy. Z przeprowadzonych badań wynika, że wprowadzanie zróżnicowanych strategii ludycznych, takich jak ilustracje, gry i zabawy, bazujących na aktywności ucznia, praktycznym użyciu języka, strategiach komunikacyjnych oraz humorze, spotykają się z wysoce pozytywnym odbiorem uczniów. Do takich zabaw Hościłowicz (2015: 88–89) zalicza m.in. formułowanie puenty lub wybór pasującej spośród proponowanych, układanie dowcipu z fragmentów, odgrywanie ról, bingo, dopasowanie wyrazów do kontekstów i analiza dowcipów pod kątem stereotypów.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że humor w rękach i w mowie nauczyciela może pełnić

krzepiącą, budującą oraz stymulującą funkcję, pod warunkiem że wykaże się on wyczuciem i roztropnością, a będzie się wystrzegał szyderstwa, sarkazmu i satyry. Sytuacje komiczne pojawiają się w obrębie różnych relacji stanowiących całość klasowej wspólnoty, humor może zatem odgrywać bardzo ważną rolę, być cennym składnikiem skutecznego uczenia się i udanego nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, M. (2017), *Zadanie i role nauczycieli języków obcych w świetle potrzeb edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej*, „Neofilolog”, nr 48/2, s. 233–252.
- Chudak, T. (2020), *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 25–28.
- Drosdowski, G. (1990), *Duden Fremdwörterbuch*, t. 5, Mannheim: Dudenverlag.
- Dziemidok, B. (1967), *O komizmie*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Książka i Wiedza.
- Foucault, M. (1994), *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Grzybowski, P. (2015), *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Kraków: Impuls.
- Hofmann, J. (2015), *Humor in der Schule – wo er nährt und wo er stört*, „Schulblatt Thurgau”, nr 6, s. 7–11.
- Hościłowicz, M. (2015), *To nie są żarty! Dowcip jako narzędzie wykorzystywane na lekcji języka obcego*, „Linguodidactica”, nr 19, s. 79–90.
- Löschmann, M. (2015), *Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht*, [w:] M. Löschmann (red.), *Humor im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt: Peter Lang Verlag, s. 9–58.
- Motyl, K. (2012), *Humor jako kategoria badawcza w pedagogice*, [w:] A. Gofron, A. Kozerska (red), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 209–223.
- Motyl, K. (2015), *Możliwości wykorzystania koncepcji komizmu Henriego Bergsona w badaniu codzienności szkolnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Rocznik Polsko- Ukraiński XVII”, Częstochowa, s. 335–345.
- Misiuk, A. (2015), *Porównanie procedur analizy wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 234–249.
- Olczak, A. (2014), *Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka*, [w:] K. Gawlicz i in. (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 34–48.

- Piepenbrink, K. (2013), *Humor und Schule: Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*, Hamburg: Diplomica Verlag.
- Rynkiewicz, J. (2012), *Kognitywne spojrzenie na poczucie humoru*, „Via Menti”, nr 1, s. 85–98.
- Specht, T. (2013), *Transkultureller Humor in der türkisch-deutschen Literatur*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Szymczak, M. (red.) (1998), *Słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomczuk-Wasilewska, J. (2009), *Psychologia humoru*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego. Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a temat jego rozprawy doktorskiej stanowi kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.