

Дорис Берген (Doris Bergen)

ИГРА КАК КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЮМОРА

Игра со всех сторон. Современные исследования, междисциплинарный подход, практические рекомендации, взгляд в будущее, М.: Прагматикакультура. Фонд научных исследований, 2003

Под ред. Екатерины Жорняк

Хотя с концептуальной точки зрения игра и юмор имеют много общего — и то, и другое доставляют удовольствие, искажают так или иначе реальность, являются внутренне мотивированными и контролируемыми, — до настоящего времени лишь немногие исследования затронули тему их взаимосвязи и то, каким образом игровые контексты могут способствовать развитию чувства юмора. В теориях, пытающихся объяснить развитие чувства юмора, описаны некоторые связи между ранней игрой и юмором и высказана гипотеза единого источника для того и другого. Некоторые исследователи обнаружили черты чувства юмора в личностном конструкте «игривости» (playfulness" — сочетание склонности и способности играть (прим. ред.). Другие описали особенности игрового контекста, которые могут влиять на выражение и восприятие юмора, в их числе вклад взрослых и характер взаимодействия между сверстниками в игре. Результатом этих теорий и исследований стало описание ряда стратегий, которые взрослые могут использовать, чтобы через игру стимулировать развитие чувства юмора у детей. Тем не менее многое по поводу отношений между игрой и развитием чувства юмора еще предстоит узнать.

Немало исследователей изучали игру как контекст развития мышления детей, их навыков решения проблем, социально-нравственных взаимодействий, эмоционального контроля, речи и моторной координации. Другие уделили внимание связям между игрой и обучением чтению, письму, математике, естествознанию и другим академическим дисциплинам. Удивляет, однако, сколь немногие из исследователей, интересующихся игрой, приложили систематические усилия к установлению характера связи между развитием чувства юмора у детей и тем контекстом, который создает для него наилучшие условия, — игрой.

В целом исследовательская литература содержит лишь обрывки информации, касающейся связей между юмором и игрой. Поскольку изучавшие юмор авторы часто проводили свои исследования в ориентированной на игру среде, такой, как дошкольные учебные учреждения и игровые площадки, в их

работах можно найти некоторые намеки на те социальные и средовые факторы, которые обычно сопутствуют игровым проявлениям юмора. Например, из этих исследований можно вывести некоторые умозаключения о том, что присутствие товарищей по игре (взрослых или сверстников) стимулирует развитие чувства юмора. Что же касается исследователей, занятых изучением игры, то они, как правило, не обращают внимания на аффективную сторону интересующих их игровых событий. Если бы, наблюдая за игрой, они систематически проявляли интерес и к содержащемуся в ней детскому юмору, то смогли бы сделать полезные дополнения к нашим знаниям о его развитии. Эта информация могла бы добавить важное звено к данным, почерпнутым из исследований детского юмора вне игрового контекста.

ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЮМОРА

Истории исследований в области детского юмора и игры во многом похожи: интерес к теме был существенным в 1920-е и 1930-е годы, затем почти на пятьдесят лет пропал, а в течение последних двух десятилетий мы являемся свидетелями его возрождения. Однако общее число работ, посвященных развитию чувства юмора, сравнительно невелико; игра исследовалась гораздо активней.

Ранние исследования юмора (так же, как и ранние исследования игры) были большей частью натуралистичными (то есть описывали события, происходящие в естественных условиях, без вмешательства, инициированного исследователем (прим. пер.) и проводились в игровых комнатах при университетских лабораториях (см., среди прочего, Brackett, 1934; Ding & Jersild, 1932; Gregg, 1928; Jones, 1926; Justin, 1932). Ученые применяли метод естественного наблюдения, предметом которого выступали проявления юмора в ориентированной на игру среде. В результате в описания обычно включался и игровой контекст. Их интересовали проявляющиеся во время детской игры типы юмора, частота его различных проявлений и влияющие на характер его выражения средовые факторы. Например, один автор изучал связь смеха с рядом других переменных и пришел к выводу, что смех ассоциирован с ситуациями активной игры, с внезапными событиями и с взаимодействиями между сверстниками (Justin, 1932). Эта исследовательница также обнаружила, что у девочек юмор проявлялся более мягко и приглушенно, чем у мальчиков: девочки чаще улыбались, а мальчики чаще смеялись. Она связала это с ранними социализирующими ожиданиями. Однако другой исследователь обнаружил, что во время игры девочки и мальчики

смеялись в равной степени (Brackett, 1934).

В течение 1970-х и 1980-х исследования чувства юмора детей фокусировались в основном на его взаимосвязях с когнитивным развитием, особенно с восприятием смешных проявлений непоследовательности и несоответствия, а также на качествах социального окружения, оказывающих влияние на выражение юмора или восприимчивость к нему, — таких, как присутствие сверстников. Многие из этих исследований проводились в экспериментальных условиях, хотя некоторые использовали естественную обстановку детского сада, школьного класса или игровой площадки. Результаты этих изысканий показывают, что устойчиво обнаруживаются характерные типы и стадии развития юмора; что процесс развития чувства юмора связан с процессами развития в других областях; наконец, что тип и количество выраженного и понятого юмора зависят как от физического, так и от социального контекста.

Типы детского юмора

В сообщениях ряда исследователей можно найти описание и категоризацию типов юмора, наблюдаемых у детей в домашних и школьных условиях (см., в частности, Bergen, 1989, 1992; Bernstein, 1986; Bowes, 1981; Canzler, 1980; Frabrizi & Pollio, 1987; Groch, 1974; McGhee & Lloyd, 1982). Эти данные свидетельствуют о том, что младенцы реагируют на смешные ситуации, инициированные взрослыми; и что уже тодлеры (дети 12—36 месяцев. Тодлером ребенок становится, когда начинает ходить. От англ. to toddle — ковылять (прим. ред.) начинают продуцировать собственный юмор. Более того, «у тодлеров преобладающая часть юмора является их собственным творением» (McGhee, 1979, стр. 2), иначе говоря, они смеются над тем, что сами придумали. Уже у двухлетних детей начинает обнаруживаться протестный юмор (в оригинале — iconoclastic (прим. пер.), который, по-видимому, намеренно применяется для достижения некоторого контроля в социальных взаимодействиях (Amard, 1992). В процессе развития чувства юмора наблюдается определенная последовательность смены его типов. Маленьким детям наибольшее наслаждение доставляет юмор неожиданных действий и слов. Семи-восьмилетние дети обожают слушать и рассказывать традиционные загадки, анекдоты и шутки, передающие целый спектр смыслов. К двенадцати годам дети в большинстве своем способны понимать и использовать анекдоты со сложным смыслом, если только их содержание входит в диапазон их опыта. Юмор, который

нравится детям, ценят также взрослые и подростки, хотя, разумеется, в старшем возрасте содержание шуток много богаче, а смыслы — сложнее. В таблице 1 приводятся примеры типов юмора, обнаруженных автором у детей от двух до двенадцати лет (Bergen, 1989, 1990, 1993; Bergen & Brown, 1994).

Таблица 1.

Типы юмора с примерами

Категория/ тип юмора	Примеры
Выражение радости в играх на овладение навыками и в подвижных играх	Игры со щекоткой; салки или другие игры-преследования; игры-действия на пробы и ошибки
Шутовство	Рожи и гримасы, очень гипертрофированные движения и интонации — все это с отслеживанием ребенком «эффекта», производимого на «аудиторию»
Словесное/поведенческое дразнение, бунтарский юмор (насмешки, сопротивление контролю)	Использование провоцирующих действий или слов: называние сестры «бэби, бэби», намеренное удерживание игрушки вне зоны досягаемости сиблинга, бросание пищи с высокого стульчика с изображением изумления перед взрослым
Обнаружение неуместных или нелепых объектов/действий/событий	Рассматривание и реагирование с изумлением и смехом на картинку, изображающую кошку в платье
Совершение, имитирование, фантазирование нелепых действий	Ребенок кладет на ступни коробки и делает вид, что это туфли клоуна с длинными загнутыми вверх носами
Звуковая игра	Произнесение нараспев или пение бессмысленных слов: «ринго, динго, бинго»
Воспроизведение/переделывание текста рассказа, песни или стихотворения	Повторение знакомой песни с измененными словами, например, «Я ненавижу тебя» вместо «Я люблю тебя»
Игры со словами, имеющими множественные значения	Ребенок накрывает собаку одеялом и говорит: «Теперь это хот дог» (Hot dog буквально с

	английского — «горячая собака» (прим. пер.)
Описание невозможных событий или несуразностей	Рассказывание «истории о вырастании»: как кто-то вырос до потолка и перепрыгивал через дом
«Предзагадки» или «загадочные» текстовые паттерны	Вопрос: «Почему черепаха переползает через дорогу?» и ответ: «Чтобы лечь спать»
Традиционные загадки	Вопрос: «Как называют йо-йо, которая движется только вверх?» и ответ: «Йо» (Йо-йо — игрушка (часто пестрый шарик), внутри у которой находится колесико с желобком. На колесико намотана веревка, на которой йо-йо может раскручиваться. Обычно игра состоит в том, чтобы, держа веревку на пальце, дать игрушке «упасть», а затем вернуть ее в руку (прим. пер.)
Шутки или подшучивание	Втыкание «хитрых» свечей (которые потом не вытащишь) в именинный торт
Самоумаление / смещение	Сделав ошибку в игре: «Похоже, мои мозги ушли в отпуск»

При изучении отдельных типов юмора (в частности, анекдотов или загадок) исследователи использовали как экспериментальные методы, так и методы наблюдения. Они сопоставляли проявления этих типов с когнитивными и социальными факторами; оценивали как возрастные, так и тендерные различия.

Когнитивные аспекты развития чувства юмора

Многие исследователи, интересующиеся когнитивными аспектами развития, отметили очевидный факт: старшие и младшие испытуемые часто находят смешными разные типы юмора, а в пределах одного и того же типа (например, загадок) различаются в уровне понимания. Особый интерес у этих авторов вызвал уровень понимания детьми загадок и анекдотов, рассматривавшийся как индикатор осознания так называемого юмора несоответствий — «противоречия между тем, что человек был готов услышать / увидеть, и тем, что он на самом деле получил» (Pien & Rothbart, 1976, стр. 966). В целом дети более старшего возраста обнаруживают большую способность выражать и понимать тонкости юмора. Например, в одном исследовании выявлено, что шестилетние дети смеются над несоответствиями в шутках и анекдотах, даже если эти несоответствия не разрешены, в то время как более старшие дети предпочитают

анекдоты, где несоответствие находит разрешение (Schultz & Honde, 1974). Однако этот результат встретил возражения: другое исследование не обнаружило возрастных различий в восприятии детьми юмора, связанного с разрешением несоответствий (Pien & Rothbart, 1976).

До того, как овладеть концепцией загадки, дети пяти-шести лет часто рассказывают и смеются над «предзагадками», которые по форме являются загадками, но лишены при этом элемента несоответствия (Bernstein, 1986). В одном исследовании высказана гипотеза, что дети сперва начинают понимать концептуальные загадки (то есть связанные с нарушением известных законов реальности) и лишь в более позднем возрасте — загадки, основанные на неоднозначности языка и абсурдных ситуациях (Yalisove, 1978). Правда, другой исследователь пришел к выводу, что большинство рассказываемых детьми загадок имеет лишь умеренную сложность, и 70% из них основаны на лексической неоднозначности, причем к двенадцати годам более популярную разновидность вербального юмора начинают составлять анекдоты (Bowes, 1981). В средний период детства распространен юмор, базирующийся на языковых играх: дети составляют и декламируют бессмысленные рифмы, рассказывают основанные на звуковом сходстве каламбуры, а также «ловят» других на бесконечно повторяющихся словесных паттернах или скороговорках и вовлекают друг друга в словесные дуэли (Kirschenblatt-Gimblett, 1979; Opie & Opie, 1959).

Другие исследователи когнитивной деятельности интересовались взаимосвязью стадий развития логического мышления и понимания юмора. Например, один автор изучал освоение детьми концепции сохранения (имеется в виду содержание третьей стадии развития логического мышления по Пиаже, стадии конкретного операционального мышления, когда дети, в частности, осваивают представления о сохранении длины, массы, площади, веса, времени и объема (прим. пер.)). Он обнаружил, что дети, которые лишь недавно овладели этой концепцией, в наибольшей мере отдавали должное юмору, построенному на ее искажении (McGhee, 1976). Те, кто уже давно понял идею сохранения, находили такой юмор менее забавным, — возможно, потому что эта концепция уже не представляла для них интеллектуального вызова. В двух других работах не делается столь четких выводов о взаимосвязи когнитивных процессов и юмора. В одной из них автор полагает, что как дети, освоившие представления о сохранении, так и дети, не освоившие их, в состоянии увидеть когнитивные несоответствия в юморе, построенном на идее качественного равенства (Klein,

1985). Другие исследователи не смогли выявить прямых соответствий между достижением стадии конкретно-операционального мышления и юмором, хотя, согласно их данным, для некоторых возрастов и определенных типов загадок владение концепцией сохранения и владение соответствующим юмором, по-видимому, взаимосвязаны (Whitt & Prentice, 1977). Эти авторы заключили, что «роль логического мышления в понимании детьми загадок и получении от них удовольствия не была четко продемонстрирована» (стр. 135). Таким образом, остается ждать дальнейших исследований, направленных на точное определение взаимоотношений между юмором и когнитивными процессами.

Социальные аспекты юмора

В этой области исследователи особенно интересовались различием проявлений юмора во взаимодействиях однополых и разнополых сверстников. Правда, другие средовые факторы также попадали в поле их внимания. Ряд экспериментальных работ показал, что дети младшего школьного возраста находят юмор более смешным и больше смеются в присутствии сверстника (Chapman, 1975; Chapman & Chapman, 1974; Chapman & Wright, 1976). В некоторых из этих исследований обнаружены тендерные различия: на девочек больше действуют ожидания и правила среды. В другом исследовании было выявлено, что смешливость детей дошкольного возраста зависит от образцов (наличие или отсутствие смеха), наблюдаемых ими в различных социальных ситуациях (Brown, Wheeler & Cash, 1980). Наконец, мальчики дошкольного возраста более склонны получать удовольствие от агрессивного юмора, нежели девочки (King & King, 1973).

Естественные (натуралистические) наблюдения в начальной школе содержат дополнительные подтверждения тому, что социальные факторы могут стимулировать юмор. Так, они свидетельствуют, что мальчики с большей вероятностью выражают юмор, а девочки — реагируют на него (Canzler, 1980; Masten, 1986). Другие наблюдения, произведенные в классных комнатах третьего, седьмого и одиннадцатого классов, показали, что деструктивный юмор чаще всего проявляется в среднем школьном возрасте (то есть в соответствии с американской градацией школьных ступеней примерно с 10 до 14 лет (прим. ред.) (Fabrizi & Pollio, 1987). В ряде работ, где объектом наблюдения были дошкольники, обнаружено, что 95 процентов проявлений юмора имели место в присутствии сверстников или взрослых (Bainum, Lounsbury & Pollio, 1984), а также что выражение группового «веселья» зависит от объема и тендерного состава

группы (Sherman, 1977). «Хорошее» чувство юмора может способствовать социальному принятию. Те школьники 4-го класса, чье чувство юмора было высоко оценено одноклассниками, воспринимались последними как менее социально отчужденные (Sherman, 1988).

Наряду с типичными для конкретных когнитивных стадий реакциями на юмор имеются также признаки, указывающие на индивидуальные различия в выражении и восприятии юмора детьми одного возраста. Эти индивидуальные различия смягчают эффекты социальных факторов. Например, в одной серии исследований обнаружены различия в восприимчивости к юмору, связанные как с социальными ситуациями, так и с индивидуальным когнитивным темпом: рефлексивные дети лучше, чем импульсивные, понимали юмор, однако последние более ярко на него реагировали (Brodzinsky & Rightmyer, 1980; Brodzinsky, Tew & Palkovitz, 1979). Согласно другому исследованию, коммуникативная компетенция индивида решающим образом влияет на количество выражений юмора (Carson, Skarpness, Schultz & McGhee, 1986). Таким образом, дети одного и того же возраста, в зависимости от своих когнитивных и мотивационных характеристик, могут по-разному реагировать на различные юмористические темы и ситуации (Pinderhughes & Zigler, 1985).

В целом, хотя многие вопросы еще ожидают ответов, исследования развития чувства юмора позволяют выделить три вида компетенций, связанных с этим процессом: интеллектуальные способности, социализация в среде сверстников и мотивация достижения мастерства (Masten, 1986; дальнейшую информацию об исследованиях развития юмора см. в Honig, 1988).

Исследование связей между игрой и юмором

В течение последних двадцати лет лишь немногие авторы занимались направленным поиском связей между юмором и игрой. Некоторые из них исследовали личностный конструкт игривости [playfulness], интересуясь тем, насколько отдельные аспекты юмора (такие, как проявление радости и чувство юмора) связаны с такой общей характеристикой индивида, как игривость (среди прочих, см. Barnett & Fiscella, 1985; Barnett & Kleiber, 1982; Leiberman, 1977; Steele, 1981). По их данным, наличие этих черт юмора высоко коррелирует с общим уровнем игровой способности ребенка. Наблюдались также тендерные различия: взрослые оценивали мальчиков как более игривых (с более бурной экспрессией, более склонных к насмешкам и шутовскому поведению), чем девочек (Barnett & Fiscella, 1985).

Ряд авторов, интересовавшихся прежде всего социальными условиями, способствующими проявлениям юмора, и проводивших свои исследования в дошкольных и школьных детских учреждениях, отмечали, среди прочего, и влияние на игру этих условий — таких, как присутствие сверстников и выступающих в качестве фасилитаторов игры взрослых; также имела значение величина группы играющих (например, Bainum et al., 1984; Groch, 1974; Sherman, 1975). В целом, однако, можно сказать, что имеющиеся исследовательские данные позволяют составить лишь смутное и фрагментарное представление о различных связанных с игрой факторах, которые предположительно влияют на развитие юмора. Например, в одной работе, базирующейся на лонгитюдных данных, полученных при исследовании детей в дошкольном учреждении и лагере дневного пребывания, результаты были такими: высокие показатели креативности детей в детском саду (оцененные частично исходя из активности воображения в игре) не позволяли прогнозировать их «юмористическую» активность в среднем школьном возрасте; однако аналогичные показатели в возрасте после шести лет положительно коррелировали с уровнями проявления чувства юмора в дальнейшем (McGhee, 1979). Оказалось, что о том, каким будет в будущем чувство юмора ребенка, можно также судить по тому, как он играет в игры, требующие крупных моторных навыков. В то время как связей между юмором и игрой, основанной на тонкой моторике, выявлено не было. Как мальчики, так и девочки, которые в младшем возрасте были «агрессивными, доминантными и разговорчивыми», позднее обнаруживали «более полно развитое» чувство юмора. Ранняя игра этих детей, особенно мальчиков, характеризовалась тенденцией имитировать сверстников и скорее была параллельной, нежели социальной. По-видимому, с возрастом они поняли, что могут получать внимание и одобрение сверстников «через игривый юмористический контекст» (McGhee, 1979, стр. 233).

Взаимосвязь юмора с вниманием и привязанностью со стороны взрослых оказалась сложной. Обнаружилась положительная корреляция развития юмора с принятием и теплотой со стороны матери в раннем возрасте и с дистанцированностью по отношению к матери в более позднем возрасте, особенно у девочек. В частности, девочки с данным семейным паттерном в начальной школе проявляли более высокий уровень чувства юмора, чем девочки с другими паттернами (McGhee, 1979). С другой стороны, два репрезентативных исследования чувства юмора у детей свидетельствуют, что выражению и

восприятию юмора в дошкольном и младшем школьном возрасте способствует наличие в окружении ребенка взаимодействующих с ним склонных к игре взрослых (Bergen, 1989; Bergen & Brown, 1996).

Удивительно, что, хотя существующие исследования юмора дают информацию о некоторых аспектах связи между юмором и игрой, из опубликованных работ по игре лишь очень немногие содержат сведения о выражении юмора или реагировании на юмор детьми в игровых контекстах, в которых производился сбор данных. Исследователи игры редко включают юмор в список форм поведения, фиксируемых в отчетах о наблюдениях или экспериментах, связанных с игрой. Описывая результаты исследований, проведенных в домашних условиях, в классе или на игровой площадке, авторы ничего не говорят даже о случайно подмеченных проявлениях юмора. В посвященной игре литературе упоминания о юморе так редки, что прилежный ее читатель единственно мог бы заключить, что юмор с игрой почти что несовместим. Все это кажется особенно странным, если иметь в виду прочные теоретические связи между игрой и юмором, а также свидетельства того, что и родители, и учителя прекрасно осознают, сколь много детского юмора выплескивается в играх со сверстниками и ориентированными на игру взрослыми (Bergen, 1989).

ИГРА И ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЮМОРА

Теоретики множеством различных способов объясняли развитие юмора и связь этого процесса с игрой. Кто-то из них коснулся этой темы лишь мимоходом, однако другие целенаправленно пытались раскрыть прямую связь между игрой и развитием чувства юмора.

Взгляд с точки зрения психоаналитической теории

Одно из теоретических объяснений роли игры в развитии юмора вытекает из психоаналитической теории (Freud, 1960). В этом подходе предполагается, что для взрослых шутки и анекдоты служат средством выражения неосознаваемых эмоций и ослабления напряжения. Фрейд также видел определенные связи между юмором и ранним эмоциональным развитием, прежде всего в контексте формирующейся у ребенка способности «шутить». «Прежде чем возникает такая вещь, как шутка, должны проявиться феномены, которые мы можем описать как «игру» и «насмешку» (стр. 156). С этой точки зрения, можно говорить о двух типах юмора — вербальном и концептуальном, причем вербальный появляется раньше. На первой стадии, называемой «игра», дети примерно двухлетнего возраста

начинают «учиться использовать слова и соединять мысли друг с другом... чтобы практиковать свои способности» (стр. 157). Они получают удовольствие от повторения сходных звуков, соединения слов в цепочки, повторяющихся действий с предметами; иными словами, речь идет об «особом удовлетворении, получаемом ребенком от постоянного повторения» (стр. 281). Ранние формы юмористического поведения не имеют цели осмысленной коммуникации и этим отличаются от более поздних проявлений юмора — они являются «игрой», близкой к «игре-практике» (подробнее Practice play см. в Глоссарии (прим. ред.) (Piaget, 1962).

Согласно психоаналитической теории, дети начинают привлекать юмор для передачи смыслов в возрасте примерно четырех лет. Это становится возможным благодаря как достаточному развитию критических способностей ребенка, так и осознанию им факта, что взрослые в своей жизни предпочитают «разумность» «абсурдности». Таким образом, главным используемым типом юмора становится «насмешка». На этом этапе дети начинают применять некоторые техники шуток, передающие смысл, но пока отнюдь не какой-то «специальный» и даже не «новый». Хотя «все технические методы шуток уже в ходу» (Freud, 1960, стр. 158), истинная шутка, посредством которой дети примерно с семи лет начинают выражать «смысл в бессмыслице», содержит в себе нечто еще: она не просто транслирует значение, а усиливает и расширяет его. «Если насмешка обладает собственным содержанием и ценностью, она превращается в шутку» (стр. 161).

Другой психоаналитически ориентированный автор расширил теорию, включив в нее представления об отражении стадий развития детей в их юморе (Wolfenstein, 1954). Детский юмор призван противостоять неразрешимым трудностям жизни ребенка в мире взрослых и контролировать тревогу и страхи, пробуждающиеся на различных этапах развития. Данная точка зрения объясняет, например, почему тодлеры, проходящие стадию формирования самоидентичности, находят смешной игру «неправильное имя»; и почему дошкольники, переживающие процесс утверждения тендерной идентичности, увлекаются юмором смены пола, а дети младшего школьного возраста используют «глупые» шутки, чтобы продемонстрировать обретение учебной компетентности.

У детей старшего возраста юмор также связан с актуальными темами развития, особенно с агрессией и сексуальностью. Многие ранние шутки грубы, потому что дети еще не освоили тонкости выражения юмора, и кажутся

жестокими, так как сформулированы не в общепризнанных для этого жанра оборотах. Однако взрослея, дети становятся мастерами укрытия враждебных и сексуальных элементов за «шутливым фасадом» (Wolfenstein, 1954).

В возрасте между семью и одиннадцатью они научаются как с легкостью воспроизводить конвенциональные шутки и загадки, так и спонтанно изобретать собственные. К двенадцати овладевают большинством социальных форм выражения и восприятия юмора, что позволяет им понимать общие для социума эмоциональные смыслы и юмористические интенции других рассказчиков шуток и анекдотов. Это понимание распространенных социальных смыслов наделяет их способностью «смеяться не только над искажениями реальности, но также над тем, над чем принято смеяться в социуме» (Bariaud, 1989, стр. 42), и знаменует их переход на взрослую стадию юмора. Этот переход к шуткам взрослого мира требует некоторого времени, и на промежуточной фазе дети порой неудачно рассказывают шутливые загадки, опуская элементы, существенные для понимания смысла шутки. Или, правильно изложив шутку или загадку, они не в состоянии объяснить ее социально понятную иронию или сексуальный подтекст. Иллюстрацией данной фазы могут служить примеры шутливых загадок, рассказанных десятилетними детьми, в сочетании с их попытками объяснить смысл шутки (Bergen & Brown, 1994, 1996):

Почему слон взял с собой на вечеринку туалетную бумагу? Потому что он собирает кое-что устроить для гостей (в оригинале: Why did the elephant take toilet paper to the party? Because he was a party pooper. «Party pooper» — гость, который уходит первым с вечеринки, некомпанейский человек, или, еще точнее, — человек, который приходит на вечеринку в компанию, но там ведет себя не по правилам, не проявляет энтузиазма, не разделяет всеобщего веселья и пр. В то же время «роор» — детское слово, обозначающее экскременты. Соответственно шутка построена на игре слов (прим. ред.). (Почему это смешно? Потому что это шутка.)

Как утопить блондинку?

Бросить зеркало на дно пруда. (Почему это смешно? Считается, что блондинки глупые; когда они видят свое отражение в воде, то думают, что утонули.) (анекдоты о блондинках очень многочисленны в США. Этот жанр немного напоминает наши анекдоты о чукчах (прим. пер.)

Почему бильярдный стол зеленого цвета?

Ты бы тоже позеленел, если бы кто-то гонял твои шары. (Почему это смешно?

Просто смешно.) (слово balls — шары — означает также мужские половые органы (прим. пер.)

Нижеследующее объяснение враждебного смысла, успешно помещенного в шуточный контекст, дано в одном из исследований двенадцатилетним ребенком:

Мы думаем, что «обидные» шутки смешны. Например:

Твоя мать так глупа, что пыталась расположить по алфавиту M&M's.

Твоя мать такая жирная, что ты бы заблудился, если бы попытался обойти вокруг нее.

Твоя мать такая тупая, что споткнулась о беспроводный телефон. (И т. д., и т. п.)

(Почему это смешно? Это глупый юмор, его можно использовать, когда хочешь оскорбить кого-нибудь смешным способом.)

Таким образом, с психоаналитической точки зрения «развитое» чувство юмора заключается в способности передавать и воспринимать спектр эмоций (включая крайне негативные), которые ни в коей мере не могут быть выражены прямо. Способность шутить и понимать шутки так, что это позволяет коммуницировать сложные, нагруженные смыслом эмоции, является конечным продуктом процесса, начинающегося с полной радостного энтузиазма многократно повторяемой игры-овладения (в оригинале "mastery play" — то есть игра, в которой ребенок совершенствует те или иные навыки. Именно это стремление к достижению мастерства взрослые наблюдатели выделяют как основное содержание такой игры, предполагая, что, возможно, для ребенка это тоже так (прим. ред.). маленьких детей. Возможно, эти «неприемлемые» смыслы во взрослых шутках позволительны именно потому, что, на некотором уровне, они продолжают коннотировать игровой контекст, из которого некогда выросли.

Игра и юмор с точки зрения социологии, антропологии, коммуникации и теории активации (arousal theory (прим. ред.)/ переработки информации

Другой теоретический подход, связывающий юмор с игрой, исходно порожден социологическо/антропологическими идеями, однако он нашел поддержку также в коммуникативной теории активации/переработки информации. Согласно этому подходу, в ранних взаимодействиях родитель-ребенок транслируются принятые в культуре интерпретации и рамки уместных форм поведения. Взаимодействуя с маленьким ребенком на игровом уровне, взрослый сигнализирует: «Это игра» (Bateson, 1956). Уже в ранней игре ребенок усваивает,

какое поведение допустимо в ситуациях внутри, а какое — вне «игровой рамки» (Bateson, 1956). То есть игровая рамка — это условия, маркирующие границы между игрой и не игрой и предписывающие роль каждому участнику игры. Кроме сообщения об уместных ролях, игра также содержит метасообщение о том, что «существует такая вещь, как роль» (стр. 148). Юмористические проявления также возможны лишь внутри игровой рамки, поскольку «Юмор предполагает осознание двойственности... [и] поднимается над этим осознанием благодаря своей интенции — развеселить... Он находит полное выражение лишь тогда, когда помещен в контекст социальной коммуникации, имеющей целью рассмешить других» (Bariaud, 1989, стр. 18). Как и в случае игры, здесь должны присутствовать коммуникативные сигналы, приглашающие участников воспринять неуместные или несовместимые элементы события на игровом, юмористическом уровне.

Таким образом, дети усваивают сигналы «Это юмор» подобно тому, как они усваивают сигналы «Это игра», причем нередко сигналы одни и те же. И те, и другие происходят из ранних иницилируемых взрослыми взаимодействий с детьми, представляющих собой сообщения: «Это игра/ это юмор». И об игре, и о юморе родители сообщают ребенку посредством таких знаков, как гипертрофированная мимика, оживленный и также гипертрофированный тон голоса, интенсивные игры глазами, улыбки и смех, — как, например, в социальных играх, подобных «ку-ку» или «где же ты» (Stern, 1974; Sutton-Smith, 1979). Уже примерно в четыре месяца дети способны отличать игровой настрой взрослых от серьезного и отвечать на первый улыбками, смехом, возбуждением и другими проявлениями позитивного аффекта (Rien & Rothbart, 1980). Можно сказать, что «игровая интерпретация нелепых событий зависит от развития у ребенка способности к игре» (стр. 5).

Однако если ребенку трудно расшифровать сигналы, говорящие о небуквальном характере взаимодействия, он может воспринять их как признаки опасности, а не как сообщения о юморе. Такое может случиться, если взрослый повышает уровень возбуждения/активации ребенка слишком быстро или слишком сильно или если он является незнакомым человеком (Scroufe & Wunsch, 1972).

Исследования, основанные на теории активации, показали, что дети адаптируют уровень своего возбуждения к игровой ситуации (Schultz, 1972): больше всего они наслаждаются юмором тогда, когда, реагируя на него, способны контролировать уровень собственной активации. Иначе говоря, юмор становится наиболее доступным для ребенка, когда ситуация является одновременно безопасной и игровой, а степень вызова — оптимальной.

Согласно этому теоретическому подходу, способность ребенка к развитию хорошего чувства юмора базируется на раннем опыте игры со взрослым, поскольку этот опыт транслировал существенную мета-коммуникацию: «Это юмор». Получается, что способность человека стать социально умелым пользователем юмора зависит от ассимиляции им этого послания.

Игра и юмор с точки зрения когнитивной теории

Еще один путь к пониманию развития чувства юмора предоставляет когнитивная теория Жана Пиаже (1962). Хотя этот ученый описывал случаи, когда его собственные маленькие дети инициировали юмористические действия, он не исследовал подробно взаимосвязи игры и юмора. Однако другие теоретики и экспериментаторы применяли когнитивную теорию и теорию переработки информации для анализа процесса возникновения юмора у детей в связи с их возрастающей способностью воспринимать когнитивные несоответствия.

Реакция на несоответствия — не та же самая, что на новизну. Это более сложный когнитивный процесс, «поскольку... неуместный стимул противоречит ожиданиям... в то время как новый стимул просто не ожидается» (Pien & Rothbart, 1980, стр. 3). Даже у маленьких детей есть ожидания по поводу того, что должно происходить, вступающие в противоречие с их опытом — то есть зачастую происходит нечто совсем иное, к чему они не были готовы. Указанные авторы придают большую важность социальной игре между взрослым и ребенком в течение первого года жизни, поскольку она дает толчок к пониманию детьми несоответствий. По мнению этих ученых, юмор, построенный на несоответствии, появляется примерно в четырехмесячном возрасте, до начала символической игры, и «состоит только в распознавании несоответствия и его игровой интерпретации» (стр. 3).

Тем не менее другие теоретики исследовали роль символической игры в развитии юмора (например, McGhee, 1979; Tower & Singer, 1980). Как правило, когда юмор связывается с символической игрой, его появление ассоциируется со способностью ребенка принимать на себя роль. Продвигаясь от сенсомоторного мышления к символическому, дети начинают выражать в ролевой игре поступки и мысли и действовать в воображаемой ситуации, под знаком «как будто». Эта способность рассматривается как существенная для развития чувства юмора: «наиболее всеобъемлющие и сложные формы развития и восприятия юмора, вероятно, связаны с воображаемым, «как если бы» характером символической игры» (Tower & Singer, 1980, стр. 29). Эти авторы предполагают, что

«фантазирующие в играх дети позже обретают способность наслаждаться юмором и выражать радость» (стр. 39).

Основанное на теории Пиаже представление о развитии чувства юмора ставит во главу угла возрастание когнитивной способности ребенка к восприятию несоответствий (McGhee, 1979). При этом выделяются четыре уровня, или стадии развития, этой способности. На первой стадии, начинающейся в возрасте около двух лет, дети находят смешным неуместное функционирование предметов, людей или животных. Например, они смеются, когда видят, как кто-то «строит рожи» или как животный персонаж в телевизионной передаче совершает необычные физические действия. Они и сами совершают такие действия — например, помещая предметы в странные места (приставляя к своему лицу морковку в качестве «носа»). Ниже следуют примеры, заимствованные из проведенного автором данной статьи исследования (Bergen, 1992).

С., 3 г. Положил себе на голову кукольную бейсболку и смеется.

Р., 2 г. Засмеялась, когда тапочка соскользнула с ее ноги.

На второй стадии двух-четырехлетних детей смешат уже неуместные или нелепые лексика, манера речи, название предметов и событий. Эта стадия может начинаться в разное время, в зависимости от развития речи у ребенка. Совместные со взрослым игры типа «Где твоё...» вдруг становятся смешными: ребенок неправильно указывает место и хохочет. Синтаксические и семантические структуры и правила языка на этой стадии активно используются для продуцирования юмора. Например, двое детей могут по очереди говорить все более и более нелепые фразы: Я съем печенье, Я съем пирожок, Я съем дом, Я съем слона!

В дошкольном возрасте детям нужны относительно пространственные подсказки, чтобы они могли истолковать юмор несоответствия у других; что касается несоответствий, использованных ими в юморе собственного изобретения, то их они «знают».

Одно из вернейших свидетельств хорошего знания ребенком определенной информации — его способность генерировать юмор, давая «неправильные» ответы на вопросы по поводу этой информации (Chukovsky, 1963). Например, взрослые иногда удивляются, когда слышат, как ребенок сообщает, что «Корова говорит мяу» или «Кошка говорит му», и затем смеется от всей души или — постарше —, играя словами, сочиняет пародии на хорошо знакомые ему песни и рассказы. Взрослым не всегда понятно, что подобное поведение свидетельствует

о возросшей способности ребенка выдумывать несоответствия для выражения юмора. Приводимый ниже пример иллюстрирует это (Bergen, 1992).

С., 3 г. Когда С. заканчивал завтрак, мама сказала, что собирается в магазин и он тоже может с ней пойти. Он сказал: «И С. пойдет тоже, и папа пойдет, и Флаффи, и сыр пойдет, и хлеб пойдет...» (Множество повторений, смех.)

Третья стадия, которая наступает в возрасте около шести лет, знаменуется тем, что юмор начинает строиться преимущественно на концептуальных несоответствиях. Дети часто проявляют свою новую способность к такому юмору в рассказывании построенных на подобных несоответствиях загадок. Переходный этап, когда используется форма загадки без концептуального смысла, обычно наблюдается в промежутке между четырьмя и шестью годами. Эти «предзагадки» (в ответ на которые дети смеются «как положено» смеяться над шутками) говорят о том, что дети пока не понимают, что загадка должна содержать понятийное несоответствие. В качестве примера можно привести смех детсадовских детей, когда на загадку «Почему курица перешла через дорогу» следует ответ: «Чтобы быть ребеночком» (Ramsey & Reid, 1988, стр. 218). Вот еще один пример предзагадки (Bergen & Brown, 1996):

Почему лягушка скакала через дорогу?

Чтобы добраться до пруда.

(Почему это смешно? Я придумала эту загадку, и мама смеется над ней. Каждый раз, когда я говорю это, моя мама смеется.)

Даже когда дети «правильно» смеются над загадкой, содержащей понятийное несоответствие, они не всегда адекватно понимают ее смысл. Об этом свидетельствуют объяснения, даваемые ими в ответ на вопрос о том, чем эти загадки смешны (Bergen & Brown, 1966).

Сплошь черное, белое и красное — что это? Газета (в оригинале загадка звучит так: «What is black and white and red over?». Игра слов: «red» — красный, «read» — прочитанный, или то, что вообще люди читают (прим. ред.).

(Почему это смешно? Я не знаю.) Застенчивый пингвин.

(Почему это смешно? Большинство людей думают, что ответ — газета, а этот ответ другой.)

Загорелая зебра.

(Почему это смешно? Когда я думаю о зебре, которая загорела на солнце, мне становится смешно.)

По мере того, как дети осваивают формальное мышление и обзаваются

логическими ожиданиями по поводу событий, нарушение этих ожиданий становится для них смешным. Как показывают некоторые из приводимых ниже примеров, дети, владеющие множественными навыками классификации и способностью обнаруживать лексическую неоднозначность, мастерски используют концептуальные несоответствия и игру слов (Bergen & Brown, 1996).

Где можно найти слона?

Его невозможно найти, потому что его нельзя потерять.

(Почему это смешно? Слоны большие, их всегда можно видеть.)

Что можно подать, но нельзя съесть?

Волейбольный мяч.

(Почему это смешно? Это звучит так, словно речь идет о подавании еды на стол, и на это попадаешься.)

Папа сказал мальчику: «Пока, мне нужно идти, чтобы поймать машину». А мальчик говорит: «Ты думаешь, ты достаточно сильный?» (Почему это смешно? Никто не может по-настоящему поймать машину.)

Эта последняя стадия развития юмора когнитивных несоответствий — игра с множественными значениями слов — начинается в возрасте около семи лет и представляет собой главный вид юмора детей младшего школьного возраста (McGhee, 1979). Авторы юмористических книг для детей прекрасно сознают способность своих юных читателей понимать концептуальные несоответствия и множественные смыслы и опираются на это, насыщая свои произведения многочисленными юмористическими ситуациями. Дети младшего школьного возраста обычно в состоянии объяснить, чем смешны загадки или шутки, правильно указав на игру слов, — обычно, но не всегда, как показывают нижеследующие примеры (Bergen & Brown, 1996).

Почему суббота и воскресенье — сильные дни?

Потому что остальные — будни.

(Почему это смешно? Не знаю, просто смешно.)

Куда отправляются больные корабли? В док. (Почему это смешно? Слово имеет два значения.)

Использование младшими школьниками множественных смыслов часто имеет целью шокировать. Это подтверждает идею о том, что «шутливый фасад» позволяет передачу как бы запретных значений (Bergen & Brown, 1996).

Почему презерватив летал по комнате? Потому что был зол. (Почему это смешно? Это просто прикольно.)

Что получится, если скрестить бульдога и шитзу? Ерунда.

(Почему это смешно? Смешна игра слов.)

Один из лучших способов для взрослого выяснить, что на самом деле понимает ребенок, — обратить внимание на то, какие типы юмора доставляют ему удовольствие. Наблюдение реакций ребенка на юмор, основанный на концептуальных несоответствиях и множественных значениях, в особенности помогает оценить его способность различения тонких нюансов информации. Например, нижеследующий анекдот и его объяснение, исходящие от двенадцатилетнего ребенка, свидетельствуют о весьма изощренном понимании (Bergen & Brown, 1996).

Парень везет в зоопарк грузовик, полный пингинов, и вдруг грузовик ломается. Он спрашивает другого парня: «Отвезешь этих пингинов в зоопарк?» — и дает ему двадцать долларов. Когда грузовик починили, парень отправляется в зоопарк и видит, как тот, другой, уезжает из зоопарка, а пингины все еще с ним.

Ну первый парень в недоумении, а второй ему говорит: «У меня еще остались деньги, поэтому я везу их в кино».

(Почему это смешно? Потому что парень, который забрал пингинов, думал, что первый просил его отвезти пингинов в зоопарк, чтобы доставить им удовольствие, а не чтобы оставить их там.)

С высот стадии когнитивного юмора мы можем обозревать весь путь развития детского юмора от наслаждения неуместными действиями и речевыми оборотами в игровых контекстах раннего детства до изощренности словесных игр со множественными значениями. Как утверждает один автор, «Юмор есть логический результат распространения игровых форм поведения на более абстрактную интеллектуальную сферу идей» (McGhee, 1979, стр. 103).

ИГРА И ЮМОР КАК ДВЕ ОТДЕЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ

Все обсуждавшиеся теории разделяют взгляд на игру и юмор как тесно связанные формы поведения, происходящие из близких источников. Однако остается вопрос о том, как они все же дифференцируются между собой и, при всем их сходстве, становятся разными феноменами. У маленьких детей юмор тесно связан, разумеется, не только с игрой, но и с эмоциональным развитием, коммуникативной и метакоммуникативной компетенциями, а также с возрастающей способностью замечать несоответствия. Одна из гипотез состоит в том, что, в то время как и игра и юмор зарождаются у детей одновременно со способностью к символической активности, их дифференциация происходит по

мере развития другой способности — освоения конструкта «как если бы». Первоначально ролевая игра и юмор тесно связаны, поскольку оба требуют свободы от реальности и действий в русле «как если бы». Говоря словами одного автора, «Чувство юмора, так же как и непосредственная игра с объектами, развивается по мере того, как игривость ребенка распространяется на недавно освоенные идеи и образы» (Mc Ghee, 1979, стр. 61). Но не всякая игра ассоциирована с юмором, который обусловлен тем, что ребенок воспринимает объекты, с которыми он играет, «делающими нечто, как ему известно, абсурдное, бессмысленное или невозможное» (стр. 61). «В юморе, как и в ролевой игре, присутствует определенное «дистанцирование» от норм реальности, так что другой должен выступать одновременно как одураченный и как соучастник» (Bariaud, 1989, стр. 21). Позиция «как если бы» проявляется здесь в способности ребенка к пониманию того, что несоответствия, выраженные в юмористическом действии, «притворны», а не «неправильны».

Один теоретик полагает, что, в то время как юмор и ролевая игра происходят из одного источника, этот единый росток со временем разделяется на две ветви — «серьезного притворства» и «шутливого притворства» (Wolfenstein, 1954). Серьезное притворство стремится создать мир, отличающийся от актуального мира ребенка прежде всего тем, что управляется им. При шутливом же притворстве ребенок не действует так, «как если бы» воображаемый мир был реальным, — скорее он намеренно искажает реальность «глупостью» или «бессмысленностью». Таким образом, в мире «шутливого притворства» дети акцентируют несоответствия, а в мире «настоящего притворства» исходят из того, что созданная ими реальность имеет смысл. «Шуточная ролевая игра предполагает изобретение воображаемых деформаций мира, себя самого и других. Этот вымысел не должен погружать играющих в мечты, его цель — рассмешить» (Bariaud, 1989, стр. 23). Шутливое притворство является также, быть может, источником того, что исследователи взрослого юмора называют юмором «бессмыслицы» (Ruch, 1993). Небезынтересно, что две основные изучавшиеся формы взрослого юмора были названы юмором «бессмыслицы» и юмором «нелепости».

Наблюдения проявлений юмора у маленьких детей изобилуют примерами шутливого притворства. Обычно это бывает так: дети играют вместе в ситуации «настоящего» притворства, и затем что-то запускает повторяющуюся игру слов или звуков, «глупые» и преувеличенные действия, намеренные искажения

смысла. Сообщений о проявлениях юмора в игровых ситуациях у дошкольников или школьников не слишком много — возможно, потому, что учителя поощряют «серьезное притворство», но отнюдь не одобряют «шутливого притворства», опасаясь «выхода за рамки» (Bergen, 1992).

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЮМОРА У РЕБЕНКА

Еще один интересный вопрос: как дети впервые узнают, что некие их действия являются смешными? В процессе одинокого фантазирования (McGhee, 1979) или случайно во время социальных взаимодействий со взрослыми, «реагирующими» на их смешные действия или слова (Bariaud, 1989; Singer, 1973)? Возможно, и внутренние когнитивные процессы, и внешние интеракции с социальным миром вносят свой вклад в развитие чувства юмора. Однако, по-видимому, здесь существенна аудитория: «ощущение смешного более очевидно ребенку, когда он, используя язык, может вооружиться изобретенными им самим несоответствиями, чтобы дурачить других и одновременно при полном их соучастии уводить их в перевернутый мир» (Bariaud, 1989, стр. 22).

Для оптимального развития игры и чувства юмора взрослые в процессе игровых взаимодействий с младенцами и маленькими детьми должны транслировать им важное сообщение: игровая ситуация является безопасной средой. Сигналы «Это игра»/ «Это юмор» должны быть ясными посланиями детям о безопасности принятия позиции «как если бы» (то есть о том, что можно вести себя сравнительно необычно или рискованно: это не будет иметь «реальных» последствий). Характер реакций взрослых на попытки проявления юмора детьми также, вероятно, влияет на то, насколько часто ребенок будет проявлять юмор и какого рода будет этот юмор. Например, наличие «игривости» у родителей и учителей и выражение юмора ребенком, по-видимому, связаны между собой (Bergen, 1989; Bergen & Brown, 1996).

Взрослые могут стимулировать чувство юмора у ребенка различными способами, в том числе выступая в качестве моделей (например, рассказывая смешные истории или используя сигналы, помогающие детям распознать, когда взрослые шутят); выбирая для детей материалы или виды активности, стимулирующие понимание юмора (игры с издаванием различных «дурацких» звуков, прослушивание «глупых» песен); реагируя на попытки проявления юмора детьми (например, смеясь над загадками и шутками, даже слыша их уже в сотый раз). Чрезвычайно важно для ребенка любого возраста, — ибо корни юмора

находятся в игровом «как если бы», — чтобы взрослые обеспечивали атмосферу безопасности, в которой выражение юмора и восприимчивость к нему ценились и приветствовались бы (Bergen, 1992).

Таким образом, исследовательские данные, несмотря на свою ограниченность, позволяют сделать следующий вывод: благополучное развитие чувства юмора как полноценного аспекта поведенческого репертуара ребенка, по-видимому, зависит отчасти от фасилитирующих действий взрослых в детской среде. Эти действия должны содержать сигналы, которые помогут ребенку научиться различать реальность и юмористические противопоставления ей. Кроме того, поскольку, как показывают исследовательские данные, девочки и мальчики с возрастом остаются близки в понимании юмора, но все более различаются в его выражении (у мальчиков оно более активно), можно предположить, что взрослые также дают «санкцию» на социально и культурально адекватные проявления юмора.

Теоретические концепции, связывающие игру и юмор, не новы и сравнительно устойчивы. В противоположность им, исследовательские данные относительно характера игровых контекстов, способствующих развитию чувства юмора, пока не слишком солидны. Поэтому взаимосвязи между игрой и юмором остаются в основном неизвестной территорией. Имеющаяся весьма скромная исследовательская база свидетельствует о том, что основанные на игре социальные взаимодействия, языковые и звуковые игры, ролевые игры, предоставляемые взрослыми и сверстниками модели игрового поведения — все это помогает развитию чувства юмора. По всей вероятности, стадии развития чувства юмора, а также типы его выражения и восприимчивости к нему связаны с когнитивным, эмоциональным и социальным развитием, и в особенности с тем, как эти сферы развития проявляются в раннем игровом поведении. Можно также предположить, что существуют некие личностные параметры, в соответствии с которыми у некоторых детей и взрослых «игривость» и «чувство юмора» более выражены, чем у других (Bergen, в печати). И юмор, и игра пронизывают весь человеческий опыт. Они повышают качество жизни как взрослых, так и детей. Они присутствуют в ритуалах, направленных на смягчение влияния травматических событий. Можно ли представить себе игру без смеха, без радости? Как может существовать юмор без игривости? Из личного опыта автор настоящей работы знает, что взаимосвязи между игрой и юмором нуждаются в дальнейших исследованиях. Не говоря уже о том, что это еще и весело!

Загадка. В чем различие между исследователем, изучающим игру, и исследователем, изучающим юмор?

Варианты ответов (выберите один из них или придумайте свой собственный):

- Один обнаруживает юмор в игре, другой — игру в юморе.
- Один по уши сидит в игре, другой игрив.
- Никакого различия, обоим нужно подыгрывать и подхихикивать.

Загадка. Сколько нужно исследователей для изучения взаимосвязей между игрой и юмором?

Варианты ответов:

- Сто: один для проведения исследования и девяносто девять для того, чтобы убедить Конгресс его спонсировать.
- Один, если он серьезно относится к предмету исследования.

Библиография

- Aimard, P. (1992). Genese de l'humour. Devenir, 4(3), 27-40.
- Bainum, C. K., Lounsbury, K. R., & Pollio, H. R. (1984). The development of laughing and smiling in nursery school children. Child Development, 55, 1946-1957.
- Bariaud, K (1989). Age differences in children's humor. Journal of Children in Contemporary Society, 20(1-2), 15-45.
- Barnett, L. A., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name ... A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. Gifted Child Quarterly, 29(2), 61-66.
- Barnett, M. A., Sc Kleiber, D. A. (1982). Play fulness and the early play environment. Journal of Genetic Psychology, 144(2), 153-164.
- Bateson, G. (1956). The message «This is play» In B. Schaffner (Ed.), Group processes: Transactions of the second conference (pp. 145-241). New York: Josiah Macy, Jr. Foundation.
- Bergen, D. (1989). An educology of children's humour: Characteristics of young children's expression of humour in home settings as observed by parents. International Journal of Educology, 3, 2, 124-135.
- Bergen, D. (1990, August). Young children's humor at home and school; Using parents and teachers as participant observers. Paper presented at the International Humor Conference, Sheffield, England.
- Bergen, D. (1992). Teaching strategies: Using humor to facilitate learning. Childhood Education, 68(4), 105-106.
- Bergen, D. (1993, September). Structures and strategies in humor expression: Changes in cognitive and social-emotional meaning from ages two to twelve. Paper

presented at the International Humor Conference. Luxembourg.

- Bergen, D. (in press). Development of children's sense of humor. In W. Ruch (Ed.), *Measurement approaches to the sense of humor*. Berlin: Mouton deGruyter.
- Bergen, D., & Brown, J. (1994, June). Sense of humor of children at three age levels: 5-6, 8-9, and 11-12. Paper presented at the International Humor Conference, Ithaca, NY.
- Bergen, D., & Brown, J. (1996). Sense of humor development: A longitudinal study. (Manuscript in preparation.)
- Bernstein, D. (1986). The development of humor: Implications for assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 6(4), 65-71.
- Bowes, J. (1981). Some cognitive and social correlates of children's fluency in riddle-telling. *Current Psychological Research*, 1, 9-19.
- Brackett, C. W. (1934). Laughing and crying of preschool children. *Child Development Monographs*, 14.
- Brodzinsky, D. M., & Rightmyer, J. (1980). Individual differences in children's humour development. In P. McGhee & A. Chapman (Eds.), *Children's humour* (pp. 181-212). Chichester, England: John Wiley.
- Brodzinsky, D. M., Tew, J. D., & Palkovitz, R. (1979). Control of humorous affect in relation to children's conceptual tempo. *Developmental Psychology*, 15(3), 275-279.
- Brown, G. E., Wheeler, K. J., & Cash, M. (1980). The effects of a laughing versus a nonlaughing model on humor responses in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 334-339.
- Canzler, L. (1980, April). Humor and the primary child. (ERIC Document Reproduction No. ED 191 583)
- Carson, D. K., Skarphness, L. R., Schultz, N. W., & McGhee, P. E. (1986). Temperament and communicative competence as predictors of young children's humor. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(4), 415-426.
- Chapman, A. J. (1973). Social facilitation of laughter in children. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 528-541.
- Chapman, A. J. (1975). Humorous laughter in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 42-49.
- Chapman, A. J., & Chapman, W. A. (1974). Responsiveness to humor: Its dependency upon a companion's humorous smiling and laughter. *Journal of Psychology*, 88, 245-252.
- Chapman, A. J., & Wright, D. S. (1976). Social enhancement of laughter: An

experimental analysis of some companion variables. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21, 201-218.

- Chukovsky, K. (1963). *From two to five*. Berkeley: University of California Press.
- Ding, G. R., & Jersild, A. L. (1932). A study of the laughing and smiling of preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 152-172.
- Fabrizi, M. S., & Pollio, H. R. (1987). A naturalistic study of humorous activity in a third, seventh, and eleventh grade classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(1), 107-128.
- Freud, S. (1960). *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: Norton.
- Gregg, A. (1928). An observational study of humor in three-year-olds. Unpublished master's thesis, Columbia University, New York.
- Groch, A. S. (1974). Joking and appreciation of humor in nursery school children *Child Development*, 45, 1098-1102.
- Honig, A. (1988). Humor development in children. *Young Children*, 43(4), 60-73.
- Jones, M. C (1926). The development of early behavior patterns in young children. *Pedagogical Seminary*, 33, 537-585.
- Justin, F. (1932). A genetic study of laughter-provoking stimuli. *Child Development*, 3, 114-136.
- King, P. V., & King, J. F. (1973). A children's humor test. *Psychological Reports*, 33, 632.
- Kirschenblatt-Gimblett, B. (1979). Speech play and verbal art. In B. Sutton-Smith (Ed.), *Play and learning* (pp. 219-238). New York: Gardner.
- Klein, A. J. (1985). Humor comprehension and humor appreciation of cognitively oriented humor: A study of kindergarten children. *Child Development*, 56(4), 223-235.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic.
- Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development*, 57, 461-473.
- McGhee, P. (1971). Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, 42, 123-138.
- McGhee, P. (1976). Sex differences in children's humor. *Journal of Communication*, 26, 176-189.
- McGhee, P. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco: Freeman.
- McGhee, P. (1988). *Humor and children*. New York: Haworth.
- McGhee, P., & Chapman, A. J. (Eds.). (1980). *Children's humour*. New York: John

Wiley.

- McGhee, P., & Lloyd, S. (1982). Behavioral characteristics associated with the development of humor in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 41, 253-259.
- Opie, I., & Opie, P. (1959). *The lore and language of school children*. London: Clarendon.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pien, D., & Rothbart, M. K. (1976). Incongruity and resolution in children's humor: A reexamination. *Child Development*, 47, 966-971.
- Pien, D., & Rothbart, M. (1980). Incongruity humour, play and self-regulation of arousal in young children. In P. McGhee & A. J. Chapman (Eds.), *Children's humour* (pp. 1-26). New York: John Wiley.
- Pinderhughes, E. E., & Zigler, E. (1985). Cognitive and motivational determinants of children's humor responses. *Journal of Research in Personality*, 19, 185-196.
- Ramsey, P., & Reid, R. (1988). Play environments for preschoolers and kindergarteners. In D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* (pp. 213-239). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ruch, W. (1993). Exhilaration and humor. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *The handbook of emotions* (pp. 605-616). New York: Guilford.
- Sherman, L. S. (1975). An ecological study of glee in small groups of preschool children. *Child Development*, 46, 53-61.
- Sherman, L. S. (1977). Ecological determinants of gleeful behaviours in two nursery school environments. In A. Chapman & H. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humour* (pp. 357-360). New York: Pergamon.
- Sherman, L. S. (1988). Humor and social distance in elementary school children. *Humor: International Journal of Humor Research* 1, 389-404.
- Shultz, T. R. (1972). The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, 456-477.

139

- Shultz, T. R. (1974). Development of the appreciation of riddles. *Child Development*, 45, 100-105.
- Shultz, T. R., & Horibe, F. (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*, 10, 13-20.
- Singer, J. L. (Ed.) 1973. *The child's world of make-believe*. New York: Academic Press.
- Sroufe, L. A., & Wunsch, J. P. (1972). The development of laughter in the first year of

life. *Child Development*, 43, 1326-1344.

- Steele, C (1981). Play variables as related to cognitive constructs in three- to six-year-olds. *Journal of Research and Development in Education*, 14(3), 58-72.
- Stern, D. N. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors. In M. M. Lewis & I. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 187-213). New York: John Wiley.
- Sutton-Smith, B. (1979). Epilogue: Play as performance. In B. Sutton-Smith (Ed.), *Play and learning* (pp. 295-322). New York: Gardner.
- Tower, R. B., & Singer, J. L. (1980). Imagination, interest, and joy in early childhood: Some theoretical considerations and empirical findings. In P. McGhee & A. J. Chapman (Eds.), *Children's humour* (pp. 27-57). New York: John Wiley.
- Whitt, J. K., & Prentice, N. M. (1977). Cognitive processes in the development of children's enjoyment and comprehension of joking riddles. *Developmental Psychology*, 13(2), 129-136.
- Wolfenstein, M. (1954). *Children's humor: A psychological analysis*. Glencoe, IL: Free Press.
- Yalisove, D. (1978). The effects of riddle structure on children's comprehension of riddles. *Developmental Psychology*, 14, 173-180.