

Χιούμορ: Μια αναπτυξιακή θεώρηση

ΜΑΡΙΑΛΕΝΑ ΣΕΜΙΤΕΚΟΛΟΥ

Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θεωρητικό αυτό άρθρο περιγράφει συνοπτικά τις θεωρίες και τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τις απαρχές και την αναπτυξιακή πορεία του χιούμορ στην ανθρώπινη ζωή. Στο πρώτο μέρος περιγράφονται η φροϋδική και οι μεταφροϋδικές θεωρήσεις του χιούμορ. Επίσης, γίνεται αναφορά στις γνωστικές θεωρήσεις της ανάπτυξης του χιούμορ. Παρά τις εννοιολογικές τους διαφορές, οι δύο παραπάνω θεωρήσεις μοιράζονται δύο κοινές θέσεις: 1) τοποθετούν την έναρξη της αντίληψης και της παραγωγής του χιούμορ στην προνηπιακή ή τη νηπιακή ηλικία, δηλαδή μετά το δεύτερο ή το τρίτο έτος της ζωής μας, και 2) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του χιούμορ είναι ασυνεχής, ότι δηλαδή χωρίζεται σε στάδια αύξουσας πολυπλοκότητας. Στο δεύτερο μέρος του άρθρου παρουσιάζονται τα ευρήματα νατουραλιστικών και πειραματικών μελετών αναφορικά με την ανάπτυξη του χιούμορ στη βρεφική ηλικία. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών, τα βρέφη από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής τους αντιλαμβάνονται τα αστεία που τους απευθύνουν οι άλλοι, αλλά και τα ίδια εισάγουν χιουμοριστικά και κωμικά στοιχεία στις καθημερινές αλληλοδράσεις τους με οικεία πρόσωπα. Αυτή η προ-γλωσσική αντίληψη και εισαγωγή του χιούμορ από τα βρέφη βασίζεται σε μια πρώιμη, αλλά καθ' όλα λειτουργική, γνώση και κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων, την οποία τα βρέφη έχουν την ικανότητα να χειρίζονται μετεπικοινωνιακά: Πρόκειται για μια ικανότητα που πηγάζει από την ίδια τη βρεφική δράση και θεμελιώνεται σε αυτήν, ή, ακριβέστερα, στην αλληλόδραση του βρέφους με τους οικείους του άλλους.

Λέξεις-κλειδιά: Αστεϊσμοί, Βρέφη, Διποκειμενικότητα, Παιγνιώδης συμπεριφορά, Πείραγμα, Χιούμορ.

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την αναπτυξιακή πορεία του χιούμορ στη βρεφική, στη νηπιακή και στην παιδική ηλικία.

Στις θεωρήσεις σχετικά με την ανάπτυξη του χιούμορ που παρουσιάζονται παρακάτω μπορεί κανείς να διακρίνει τις άμεσες και τις έμμεσες επιδράσεις των θεωριών που έθεσαν ως στόχο την απάντηση σε ένα πολύ παλιό αλλά πάντοτε επίκαιρο και μάλλον δύσκολο ερώτημα: «Τι είναι

χιούμορ;». Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό, που αφορά τη φύση του κωμικού, την καταγωγή και την ταυτότητα των χιουμοριστικών καταστάσεων, είναι ποικίλες και πολύπλευρες. Σύμφωνα με τις θεωρίες της ανωτερότητας, το χιούμορ αναδύεται από την αδυναμία, την αποτυχία ή τη δυσμορφία των άλλων και από τη φυεγαλέα αίσθηση της ανωτερότητας που βιώνουμε στη σύγκρισή μας με τον υποτιμημένο, μη κοινωνικά αποδεκτό άλλο (Berger, 1995a· Bergson, 1901· Berlyne, 1969· Foot, 1991· Wyer & Collins, 1992· Zillmann & Cantor, 1976). Σύμφωνα με τις θεωρίες της σύγκρουσης, το χιούμορ έλκει την καταγωγή του από την αντίθεση και την ασυμφωνία,

το αταίριαστο και το άτοπο των ιδεών και των συναισθημάτων, την αντιπαράθεση των καταστάσεων εκείνων που εμπεριέχουν τα στοιχεία της έκπληξης, του παράδοξου ή του παράλογου και δρουν παραβιάζοντας προσδοκίες και κανόνες (Berger, 1995a, 1995b· Berlyne, 1969· Foot, 1991· Nerhardt, 1976· Rothbart, 1976· Wyer & Collins, 1992). Οι θεωρίες της διέγερσης υποστηρίζουν ότι το χιούμορ επιφέρει στον οργανισμό διακυμάνσεις και μετρήσιμες αλλαγές στα επίπεδα της διέγερσης: Σε καταστάσεις άγχους και ταραχής το χιούμορ εξυπηρετεί τη μείωση της διέγερσης, αλλά είναι επίσης δυνατό να συνδεθεί με μέτριες αυξήσεις της διέγερσης, ακολουθούμενες από την ξαφνική της πώση (Berlyne, 1969· Foot, 1991· Godkewitsch, 1976· McGhee, 1971). Στη φροϋδική θεώρηση (Freud, 1905, 1927· Kline, 1977) γίνεται λόγος για το «μεγαλείο» του χιούμορ, μεγαλείο που έγκειται στο θρίαμβο του ναρκισσισμού και στη νικηφόρο βεβαίωση του άπρωτου του Εγώ απέναντι στη βλοσυρότητα της πραγματικότητας. Στη θεωρία της μορφής το χιούμορ αποτελεί μια αντιληπτική διαδικασία: Αντιλαμβανόμαστε («βλέπουμε» ή ερμηνεύουμε) ένα αστείο με διαδικασίες παρόμοιες με αυτές που αντιλαμβανόμαστε μια μορφή στο φόντο της. Μια αλλαγή στην πρόσληψη του νοήματος των επιμέρους στοιχείων επιφέρει απότομη αναδόμηση και αλλαγή στην αντίληψη και στην ερμηνεία του «όλου». Το στοιχείο του απροσδόκητου στον τρόπο με τον οποίο συμβαίνει η αναδόμηση αυτή αποτελεί τον ουσιώδη παράγοντα της χιουμοριστικής εμπειρίας (Maier, 1932, στους Berlyne, 1969, και McGhee, 1971).

Προνήπια, νήπια και παιδιά

1. Ψυχαναλυτικές θεωρήσεις του χιούμορ

Ο Freud (1905, 1927) έκανε μια διάκριση μεταξύ του κωμικού, του ευφυολογήματος (wit) και του χιούμορ, δίνοντας αντίστοιχα έμφαση στις γνωστικές, στις βουλητικές και στις συναισθηματικές πλευρές της αστειότητας. Σε κάθε περι-

πτωση, η αρχή εξοικονόμησης της ψυχικής ενέργειας διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο στην παραγωγή της ευχαρίστησης. Οι συνθήκες που προκαλούν το γέλιο συνεπάγονται την οικονομία σε ψυχική δαπάνη, δηλαδή την εξοικονόμηση πνευματικής εργασίας: Γελάμε για να αποφορτίσουμε την ψυχική ενέργεια που μας έχει «περισέψει». Στα αστεία η ικανοποίηση παράγεται από την οικονομία στις απωθήσεις, από την προσωρινή έκφραση των απωθμένων σεξουαλικών ή επιθετικών ιδεών και ενορμήσεων. Στο κωμικό η ικανοποίηση πηγάζει από την οικονομία στις αναπαραστάσεις, στις σκέψεις και στη διανοητική εργασία. Η ικανοποίηση που πηγάζει από το χιούμορ οφείλεται στην οικονομία των συναισθημάτων, οικονομία που επιτυγχάνεται με την ελάττωση της σοβαρότητας μιας κατάστασης, η οποία διαφορετικά θα προξενούσε κάποιο έντονο, αρνητικό συναίσθημα.

Όπως και τα όνειρα, τα αστεία κατάγονται, επίσης, από το ασυνειδητό: Γεννιούνται μέσα μας ακούσια και οι τεχνικές τους, ακόμα κι αν αναλαμβάνονται συνειδητά, είναι βασικά ασυνειδητές. Ο μηχανισμός της παλινδρόμησης, όπως και στο όνειρο, είναι έκδηλος στο χιούμορ και στα αστεία (ακριβέστερα στην τεχνική τους). Το χιούμορ ενέχει κάτι το απελευθερωτικό: Επιτρέπει στο Εγώ να βλέπει τον «εαυτό» του όπως αυτόν ενός μικρού παιδιού, να ανθίσταται στη βλοσυρότητα της πραγματικότητας και να επιμένει ότι τα τραύματα της πραγματικότητας δεν είναι τίποτε άλλο από ευκαιρίες απόκτησης ευχαρίστησης (Freud, 1905, 1927).

Η δόμηση του ψυχικού οργάνου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ψυχογένεση του χιούμορ. Το χιούμορ βρίσκεται στην υπηρεσία του Εγώ. Το βασικό κίνητρο του (νηπιακού και παιδικού) χιούμορ είναι η αποφόρτιση του άγχους, η οποία βρίσκεται υπό τον έλεγχο του Εγώ και στιγμιαία επιφέρει ανακούφιση από το συναίσθημα της ματαίωσης. Η φαντασία και η χρήση των φαντασιώσεων παίζουν ουσιώδεις ρόλους: Μέσω αυτών κάτι μη πραγματικό συλλαμβάνεται ως πραγματικό, η εκπλήρωση μιας επιθυμίας μετατρέπεται σε κάτι γελοίο. Σταδιακά, καθώς

εσωτερικεύονται οι απαγορεύσεις και αυξάνεται η παιδική επίγνωση των περιορισμών σχετικά με τις εννομήσεις, τα αστεία χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως επιτρεπτά μέσα έκφρασης των επιθετικών και σεξουαλικών τους εννομήσεων (Freud, 1905· Marans, Mayes, & Colonna, 1993· Moran, 1986· Wolfenstein, 1954 στον McGhee, 1971).

Ο Mindness (1987), υπό την επίδραση της φροϋδικής θεώρησης για τη χρονολογική ανάπτυξη του χιούμορ, κάνει λόγο για τη συνέχεια που παρουσιάζει η χιουμοριστική εμπειρία σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Ο παραπάνω συγγραφέας πρότεινε μια λίστα των ειδών του χιούμορ, που συσχετίζεται, κατά κάποιον τρόπο, με το πώς η φυσική και ψυχολογική μας ανάπτυξη σχηματοποιεί την αίσθηση του χιούμορ που αναπτύσσουμε στην πορεία της ζωής μας. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή πορεία από την ανακούφιση της έντασης στην κατανόηση, από τη σοβαροφάνεια στην «ελαφρά τη καρδία» αντιμετώπιση της ύπαρξής μας, από το περιεχόμενο του χιούμορ στην ίδια τη δομή του χιούμορ. Σύμφωνα με τον Mindness, η λίστα έχει ως εξής: 1) παιχνίδι με τις λέξεις και «ανόητα» αστεία, 2) αστεία στα οποία το κωμικό επιτελεί ανακουφιστική λειτουργία (π.χ., κοπρολογία, αχρειότητα, αστεία με μακάβριο περιεχόμενο, επιθετικό ή υποτιμητικό χιούμορ), 3) κοινωνική σάτιρα, 4) χιούμορ με φιλοσοφική χροιά, 5) χιούμορ που κατευθύνεται στον εαυτό μας/αυτοσαρκασμός, και 6) αποδόμηση και αναδόμηση της ίδιας της δομής του χιούμορ. Η τελευταία κατηγορία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα υπαρξιακής, μάλιστα, υφής: Αναδομώντας τις δομές του χιούμορ, αναδομούμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας, τη στάση απέναντι στον εαυτό μας, την αντίληψή μας για τον κόσμο.

Στις μεταφροϋδικές θεωρήσεις αναφορικά με την ανάπτυξη του χιούμορ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην έννοια της κυριαρχίας (mastery): Απαραίτητη συνθήκη για να βιωθεί κάτι ως κωμικό είναι η προηγούμενη εγκαθίδρυσή του και η κυριαρχία πάνω σε αυτό, η κυριαρχία, π.χ., στις σωματικές λειτουργίες ή στις κινήσεις. Μία κίνη-

ση δηλαδή θα φανεί κωμική σε ένα παιδί μόνο αν το ίδιο έχει κατακτήσει την εκτέλεσή της, αντιλαμβάνεται επομένως το «παράδοξο» σε αυτήν ή αισθάνεται ανώτερο από αυτόν που την εκτελεί. Ομοίως, μία («λανθασμένη») σκέψη θα προκαλέσει το γέλιο μόνο αν ο τρόπος σκέψης που τη χαρακτηρίζει έχει πλήρως εγκαθιδρυθεί. Τα στοιχεία του παράδοξου ή της ανοησίας που εμπεριέχονται στα παιδικά αστεία στοχεύουν, ουσιαστικά, στην επιβεβαίωση ότι ο κόσμος είναι οργανωμένος με τάξη, επιβεβαίωση που επιφέρει την παιδική ανακούφιση και, ακολούθως, το γέλιο. Η επίγνωση του φανταστικού ορισμένων καταστάσεων παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη της αστειότητάς τους (π.χ., ένα -υγιές- παιδί γελά με τον ήρωα που καταπλακώνεται από ένα βράχο μόνο και μόνο επειδή γνωρίζει ή προσδοκά ότι ο ήρωας θα βγει τελικά αλώβητος από το χτύπημα) (Grotjahn, 1957, Kris, 1938, Helmers, 1965, στο McGhee, 1971).

Η έρευνα της Davids (1987) σχετίζεται με την ανάδυση του χιούμορ στην προνηπιακή και στη νηπιακή ηλικία. Η Davids, βασιζόμενη στη νατουραλιστική παρατήρηση παιδιών 2, 3 και 4 ετών στο χώρο του παιδικού σταθμού, κατέγραψε τις «φευγαλέες», όπως τις χαρακτήρισε, εκφράσεις ευφορίας που εμπεριέχονται στο προνηπιακό και στο νηπιακό παιχνίδι και ξεχώρισε τα διαφορετικά είδη των χιουμοριστικών καταστάσεων που κατέληγαν στο γέλιο. Οι χιουμοριστικές καταστάσεις που προκαλούσαν γέλιο σχετίζονταν: 1) με τις λέξεις (ασυνήθιστοι συνδυασμοί ήχων σε λέξεις, ομοιοκαταληξίες, άγνωστα ονόματα με δύσκολη προφορά), όπου το γέλιο είναι ένας τρόπος αποφόρτισης του άγχους που πηγάζει από τη δυσκολία των λέξεων, ή ένα μέσο έκφρασης της ευχαρίστησης που επιφέρουν το ασυνήθιστο των συνδυασμών και ο ρυθμός της ομοιοκαταληξίας, 2) με τις σωματικές εκκρίσεις, όπου το γέλιο εκφράζει τη χαρά της επίτευξης του αυτοελέγχου στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την τουαλέτα, 3) με τις σωματικές διεγέρσεις (φυσική επαφή, κίνηση), όπου το γέλιο αναδύεται από τη χαρά της εξερεύνησης και του πειραματισμού με τις σωματι-

κές συγκινήσεις, 4) με τα ονόματα (των συνομηλίκων), όπου το γέλιο είναι η κατάληξη μιας δραστηριότητας που προσομοιάζει με τα λογοπαίγνια, 5) με τη διάπραξη ενός λάθους από το ίδιο το παιδί ή από κάποιον συνομήλικο, όπου το γέλιο εκφράζει την αναγνώριση του λάθους ή την επιβεβαίωση της ανωτερότητας του παρατηρητή, και 6) με τις εξωτερικές ενήλικες απαγορεύσεις, όπου το γέλιο εκφράζει την ευχαρίστηση της αταξίας και της ανυπακοής, τις εχθρικές-επιθετικές επιθυμίες, το άγχος του να «πιστείς στα πράσα», την επιθυμία του προνηπίου και του νηπίου να αποκτήσει την ενήλικη εξουσία. Η Davids, συζητώντας τα παραπάνω, θεώρησε ως πιο ενδιαφέρον ζήτημα την πολύπλοκη σχέση μεταξύ της ανάδυσης της γλώσσας και της ικανότητας για αστεϊσμούς. Υποστήριξε, επίσης, ότι στην προνηπιακή και στη νηπιακή παιγνιώδη φαντασία μπορεί κανείς να ανιχνεύσει τους προδρόμους του ενήλικου λεκτικού χιούμορ.

II. Γνωστικές θεωρήσεις του χιούμορ

Στις αναπτυξιακές θεωρήσεις του χιούμορ που παρουσιάζονται στη συνέχεια διαπιστώνει κανείς την επίδραση της θεωρίας του Piaget αναφορικά με την ταξινόμηση του παιδικού παιχνιδιού. Ο Piaget (1945) συσχετίζει τη δομή και την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού με τις δομές και την εξέλιξη των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης. Στις παρακάτω προσεγγίσεις η χρονολογική πορεία της αντίληψης και της παραγωγής του αστείου συσχετίζεται στενά με τις γενικές αρχές που –σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget– διέπουν τις ψυχολογικές λειτουργίες και με τις αλλαγές που οι λειτουργίες αυτές παρουσιάζουν στο χρόνο. Με άλλα λόγια, το παιχνίδι και το χιούμορ (ακριβέστερα, η αντίληψη και η παραγωγή του αστείου) φαίνεται να ακολουθούν μια παράλληλη χρονολογική πορεία. Το χιούμορ, όπως και το παιχνίδι, αποτελεί μια εξελισσόμενη δομή που εμπεριέχει τα πιαζετιανά εξελικτικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης: Συμπεριέχεται με τα τρέχοντα και «κουφορεί» τα επόμενα.

Ας δούμε συνοπτικά την αναπτυξιακή θεώρηση του παιχνιδιού, όπως προτείνεται από τον Piaget (1945). Οι τρεις –προοδευτικά εμφανιζόμενοι στο χρόνο– τύποι παιχνιδιού είναι οι εξής: παιχνίδια εξάσκησης (0-2 έτη), συμβολικό παιχνίδι (2-5 ή 6 έτη περίπου), παιχνίδια με κανόνες (7-11 ή 12 έτη περίπου).

Τα παιχνίδια εξάσκησης, ενδεικτικά του σταδίου της αισθητηριοκινητικής νόησης των 2 πρώτων βρεφικών χρόνων, περιλαμβάνουν παιγνιώδεις επαναλήψεις ενός κινητικού σχήματος. Τα παιχνίδια εξάσκησης συνίστανται στην επανάληψη, για απλή ευχαρίστηση, δραστηριοτήτων που, ενώ αρχικά αναπτύχθηκαν με το σκοπό κάποιας προσαρμογής, δε στοχεύουν στην προσαρμογή ή δεν έχουν άμεση σχέση με την προσαρμογή στην πραγματικότητα. Η ευχαρίστηση στα παιχνίδια αυτά είναι «λειτουργική»: Πηγάζει από το γεγονός ότι το παιδί γίνεται το ίδιο αιτία κάποιου γεγονότος και επικυρώνει με αυτό τον τρόπο μια καινούρια γνώση που απέκτησε (Piaget & Inhelder, 1966) (βλέπε σχετικά Πανοπούλου-Μαράτου, 2000).

Στη διάρκεια του δεύτερου χρόνου, κατά το στάδιο της προ-ενεργητικής νόησης, παρατηρείται γοργή εξέλιξη της συμβολικής λειτουργίας και των συμβολικών παιχνιδιών. Το συμβολικό παιχνίδι, περισσότερο από κάθε άλλον τύπο παιχνιδιού, ανταποκρίνεται στη βασική λειτουργία που το παιχνίδι γενικά εκπληρώνει στη ζωή του παιδιού: Αποτελεί έναν τομέα δραστηριότητας μέσα στον οποίο το παιδί δεν είναι υποχρεωμένο να προσαρμοστεί στο πραγματικό, αλλά, αντίθετα, μπορεί να αφομοιώσει το πραγματικό με το εγώ, χωρίς εναντιώσεις ή κυρώσεις. Το συμβολικό παιχνίδι μεταμορφώνει το πραγματικό αφομοιώνοντάς το με τις ανάγκες του εγώ. Πρόκειται για μια αφομοίωση εξασφαλισμένη (πράγμα που την ενισχύει) από μια συμβολική γλώσσα κατασκευασμένη από το εγώ, η οποία μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Οι δράσεις που εμπεριέχονται στο συμβολικό παιχνίδι είναι μαθημένες από το παιδί, σε άλλα πλαίσια, ή πηγάζουν από τη («εκ των υστέρων») μίμηση (Piaget, 1945; Piaget & Inhelder, 1966).

Η δόμηση του συμβολισμού αναδύεται στη διάρκεια της αισθητηριοκινητικής νόησης και εξελίσσεται προοδευτικά στη διάρκεια της ενορατικής περιόδου (από τα 2 έως τα 4 περίπου έτη) και, συνολικά, της προ-ενεργητικής νόησης (έως τα 6 έτη περίπου). Η αρχή της συμβολικής λειτουργίας (συνεπώς και του συμβολικού παιχνιδιού) δεν εξαρτάται ούτε προκαλείται από την κατάκτηση της γλώσσας: Τα πρώτα σύμβολα δεν είναι λεκτικά σήματα αλλά αντικείμενα ή δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται συμβολικά. Η νοητική ικανότητα (των αρχών του σταδίου της προ-ενεργητικής νόησης) για συμβολική λειτουργία επιτρέπει την απόκτηση των ατομικών και κοινωνικών σημάτων που προοδευτικά θα οδηγήσουν στην κατανόηση του λόγου (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000).

Ακολουθως, και με προοδευτική προετοιμασία (στη διάρκεια δόμησης των προ-ενοιών, από τα 4 έως τα 6 έτη περίπου) κάνουν την εμφάνισή τους τα παιχνίδια με κανόνες (μοναχικά ή κοινωνικά), παιχνίδια κοινωνικώς μεταβιβαζόμενα και ολοένα σπουδαιότερα με την πρόοδο της κοινωνικής ζωής του παιδιού. Ο Berlyne (1969) ανέφερε την ανάπτυξη των κανόνων στα παιδικά παιχνίδια, όπως συζητήθηκε από τον Piaget στο έργο του σχετικά με την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης. Η ανάπτυξη των κανόνων στα παιδικά παιχνίδια ακολουθεί τέσσερα στάδια: 1) κινητικού ατομικού χαρακτήρα, έως τον 3ο χρόνο (αισθητηριοκινητικοί κανόνες, στους οποίους η επαναληπτική χρήση των κινητικών σχημάτων μορφώνει ένα είδος «τελετουργίας»), 2) εγωκεντρικό, κατά τον 3ο έως τον 5ο χρόνο (το παιδί μιμείται τις πράξεις των μεγαλύτερων παιδιών που παίζουν σύμφωνα με κάποιους κανόνες, αλλά χωρίς να διακατέχεται από ανταγωνιστική διάθεση για την επίτευξη της νίκης σε ένα παιχνίδι), 3) αρχικής συνεργασίας, κατά τον 7ο-8ο χρόνο περίπου (παρτηρούνται κάποιοι κοινοί κανόνες, η αντίληψη των οποίων είναι ακόμη ασαφής), και 4) κωδικοποίησης των κανόνων, κατά τον 11ο-12ο χρόνο (οι κανόνες παρατηρούνται με ακρίβεια, υπάρχει σαφώς η δεξιότητα της δημιουργίας τους και το ενδιαφέρον αναφο-

ρικά με τα θεωρητικά ερωτήματα που ανακύπτουν από αυτούς).

Σύμφωνα με την άποψη του Seiler (1992), τα επιμέρους στάδια της πορείας που ακολουθεί η χρονολογική ανάπτυξη του χιούμορ και των αστείων που προτιμώνται από τα παιδιά «παινίσσονται» και συνεπάγονται διαφορετικά είδη αποκτηθείσας γνώσης. Μέχρι την ηλικία των 6 ετών επικρατεί η γνώση σχετικά με συγκεκριμένα αντικείμενα, καταστάσεις και δράσεις, με αποκλίσεις από εγκαθιδρυμένες, καθημερινές ρουτίνες και με παραλλαγές συνηθισμένων λεκτικών μορφών. Από την ηλικία των 8 ετών προαπαιτείται μια ευρύτερη γνωσιολογική βάση, στην οποία εμπειρεύονται πιο ουσιαστικά χαρακτηριστικά αντικειμένων και καταστάσεων, καθώς και η κατάκτηση της έννοιας του αριθμού. Στην ηλικία των 9 ετών κατακτώνται δύο νέα είδη γνώσης: η κατανόηση (και η παραγωγή) απλών μεταφορών και το παιχνίδι με τις λεκτικές σημασίες και με τα διαφορούμενα. Επιπλέον, το παιχνίδι με τα αντικείμενα, τις καταστάσεις και τις δράσεις γίνεται πιο εκλεπτυσμένο, αποκτά μεγαλύτερη ποικιλία και αφορά περισσότερες όψεις (π.χ., υπερβολή, απόδοση ασύμβατων και ανακριβών χαρακτηριστικών, κατασκευή παράδοξων συνθηκών και αποτελεσμάτων ή σκοπών). Από την ηλικία των 11 ετών κατακτάται η γνώση που αφορά απλά φαινόμενα της φυσικής επιστήμης, τεχνικές διαδικασίες και εργαλεία, καθώς και μοιρασμένα κοινωνικά στερεότυπα που αποδίδονται σε άτομα ή σε ομάδες.

Ο Paul McGhee (1971), αναφερόμενος στο γνωστικό χιούμορ, εννοεί τον τύπο του χιούμορ που βασίζεται πρωταρχικά σε μια παραβίαση των προσδοκιών που το άτομο έχει αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών απόψεων του περιβάλλοντός του. Σύμφωνα με τον McGhee, η παραβίαση μιας προσδοκίας γίνεται αντιληπτή και βιώνεται ως χιουμοριστική όταν αναγνωρίζεται το διαφορετικό ή το καινοφανές στοιχείο που εμπεριέχει και, επιπλέον, όταν το παιδί έχει την ικανότητα να την αντιλαμβάνεται ως ανακριβή ή ως ασύμφωνη με την προηγούμενη εμπειρία του. Πρόκειται για τη μετατροπή της

ευχαρίστησης, που (αρχικά) πηγάζει από την ικανότητα της ενσωμάτωσης νέων ερεθισμάτων σε ήδη υπάρχουσες δομές, στη χιουμοριστική ευχαρίστηση, που βιώνεται όταν η προγενέστερη αφομοιωτική διαδικασία συνοδεύεται επιπλέον από τη συνειδητοποίηση του «ασύμφωνου», του «παράδοξου», του «αντίστροφου», του «λάθους» στοιχείου σε ένα ερέθισμα. Αυτό που ουσιαστικά υπογραμμίζεται στη χιουμοριστική εμπειρία σχετίζεται με την αφομοίωση στο επίπεδο της φαντασίας (*fantasy assimilation*) ως ένα επίπεδο «υψηλότερο», δηλαδή μεταγενέστερο αναπτυξιακά της αφομοίωσης στο επίπεδο της πραγματικότητας (*reality assimilation*). Το παιδί αντιλαμβάνεται την παραβίαση των προσδοκιών του ως αστεία όταν έχει ήδη αποκτήσει μια αρκετά σταθερή, εννοιολογική εικόνα του πραγματικού κόσμου. Τότε αφομοιώνει την ανεπιβεβαίωτη προσδοκία του ως ένα παιχνίδι με την πραγματικότητα, ως κάτι που δε θα μπορούσε να συμβεί παρά μόνο σε φανταστικό επίπεδο. Η ευχαρίστηση που παράγεται από την επιτυχία του παιδιού στην αναγνώριση της φύσης των παραβιάσεων της πραγματικότητας εκδηλώνεται με τη μορφή του γέλιου (McGhee, 1971).

Η αναγνώριση ενός δοσμένου αστείου ως τέτοιου και η παραγωγή ενός αστείου ακολουθούν αύξουσα πορεία στο χρόνο: η αναγνώριση, ως ευκολότερη, προηγείται της παραγωγής του αστείου. Οι ικανότητες της αναγνώρισης και της παραγωγής του αστείου φαίνεται να κατακτώνται στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, διαμεσολαβούνται, επομένως, από την αποκτηθείσα γνώση και τις δομές του σταδίου αυτού. Έχει βρεθεί ότι τα επτάχρονα παιδιά είναι ικανά να μάθουν να παράγουν ένα αστείο βάσει ενός παραδείγματος, μιας δοσμένης φόρμας αστείου που έχουν ακούσει. Με άλλα λόγια, τα παιδιά είναι ικανά να παράγουν ένα λεκτικό αστείο χωρίς απαραίτητα να μπορούν να δικαιολογήσουν ή να διατυπώσουν με λέξεις την αστεϊότητά του (McGhee, 1974).

Πριν από την ηλικία των επτά χρόνων (στο στάδιο της προ-ενεργητικής νόησης) η λογική δε διαδραματίζει κανένα ρόλο στην αναγνώριση

της ασυμφωνίας των -χιουμοριστικών- ερεθισμάτων: Το παιδί γελά επειδή ανακαλύπτει το «λάθος», την ανακρίβεια του ερεθίσματος με βάση την προηγούμενη εμπειρία του. Με την κατάκτηση της λογικής σκέψης (των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, κατά τον Piaget) το παιδί βρίσκει μια νέα πηγή χιούμορ στη θεώρηση των παραβιάσεων της λογικής σχέσης μεταξύ των στοιχείων ενός ερεθίσματος ή μιας κατάστασης. Η αντίληψη της αστεϊότητας μιας παράδοξης κατάστασης ή ενός ασύμφωνου ερεθίσματος αναμένεται να είναι μέγιστη λίγο μετά την εγκαθίδρυση της γνώσης και των εννοιών των οποίων οι κανόνες «παραβιάζονται» χιουμοριστικά (π.χ., έννοιες της διατήρησης, της ταξινόμησης), όταν δηλαδή το παιδί «βγάζει νόημα» από την ασυμφωνία, την «επιλύει» και την αφομοιώνει στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Σταδιακά, όταν η διαδικασία της αφομοίωσης δεν ενέχει καμία απολύτως δυσκολία, τα αστεία που παραβιάζουν πλήρως παγιωμένους κανόνες χάνουν την αστεϊότητά τους για το παιδί (McGhee, 1971, 1976).

Ποια πορεία ακολουθεί στο χρόνο η γνωστική διαδικασία της εκτίμησης του ασύμφωνου στοιχείου ενός ερεθίσματος (αστείου) και της επίλυσής του; Ο Shultz (1976) συνδυάζει τη φρουϊδική και την πιαζετιανή σκέψη και κάνει λόγο για μια πορεία από την εκτίμηση της «γνήσιας», ανεπίλυτης ασυμφωνίας στην επίλυσή της. Ειδικότερα, ο Shultz υιοθετεί την αναπτυξιακή πορεία που προτάθηκε από τον Freud (1905) σχετικά με την ψυχογένεση του χιούμορ. Πρόκειται για τη μετάβαση από τα τρία παρακάτω «στάδια»: 1) παράδοξοι και χωρίς νόημα συνδυασμοί λέξεων ή ιδεών (όπου η εκτίμηση της «γνήσιας» ασυμφωνίας δεν ενέχει την ανάγκη επίλυσης), 2) καλαμπούρια (*jesting*) (όπου, λόγω των εξωτερικών πιέσεων για την επιστροφή της λογικής, εμπλέκεται η τεχνική των αστείων και η ασυμφωνία έχει εξηγησιμότητα ή επιλύσιμότητα), και 3) αστεϊσμοί (*joking*) (όπου το χιούμορ είναι εμπρόθετο, εξυπηρετεί σεξουαλικά ή επιθετικά κίνητρα και η αλλαγή που σημειώνεται συγκριτικά με τα παραπάνω στάδια σχετίζεται

με το περιεχόμενο περισσότερο παρά με τη δομή των αστείων).

Οι Shultz και Horibe (1974) εξέτασαν πειραματικά την παραπάνω πορεία από την ανεπίλυτη στην επιλύσιμη ασυμφωνία στα λεκτικά αστεία, σε παιδιά ηλικίας 6, 8, 10 και 12 χρόνων. Στα παιδιά παρουσιάστηκαν αστεία χωρίς τροποποίηση και αστεία τα οποία είχαν υποστεί συστηματικές τροποποιήσεις, δηλαδή είχε αφαιρεθεί από αυτά είτε το τμήμα της επίλυσης της ασυμφωνίας είτε το ασύμφωνο τμήμα¹.

Μια συστηματική προτίμηση για τα αστεία που δεν είχαν υποστεί καμία τροποποίηση έναντι αυτών από τα οποία είχε αφαιρεθεί το τμήμα επίλυσης της ασυμφωνίας θα ήταν ενδεικτική της παιδικής εκτίμησης των «επιλύσιμων» τμημάτων του αστείου. Αντίστοιχα, μια προτίμηση για τα αστεία από τα οποία είχε αφαιρεθεί το επιλύσιμο τμήμα έναντι αυτών από τα οποία είχε αφαιρεθεί το ασύμφωνο τμήμα θα δήλωνε την παιδική εκτίμηση της ασυμφωνίας στα αστεία. Συνοπτικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά μετά το 8ο έτος της ηλικίας τους προτιμούσαν (έκριναν ως αστειότερες) είτε τις αρχικές, ατροποποιητές μορφές των αστείων είτε τα αστεία από τα οποία είχε αφαιρεθεί το επιλύσιμο τμήμα του αστείου. Αντίθετα, στα παιδιά των 6 χρόνων δε βρέθηκαν διαφορές στην προτίμησή τους ανάμεσα στα αρχικά αστεία και στα αστεία από τα οποία έλειπε το επιλύσιμο τμήμα, ενώ έκριναν τις δύο αυτές μορφές αστειότερες απ' ό,τι εκείνες στις οποίες έλειπε το στοιχείο της ασυμφωνίας (Shultz & Horibe, 1974).

Συμπερασματικά, τα μικρότερα παιδιά εκτιμούσαν την ασυμφωνία, αλλά όχι την επίλυσή της, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά εκτιμούσαν και

τα δύο δομικά τμήματα των αστείων (επιλύσιμη ασυμφωνία). Η ηλικιακή μετάβαση που συμβαίνει μεταξύ του 6ου και του 8ου έτους είναι ενδεικτική, σύμφωνα με τους Shultz και Horibe (1974), της συμπίεσής της με την ανάπτυξη που σημειώνεται κατά το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών. Αντίστοιχα, η προγενέστερη προτίμηση για τη «γνήσια», ανεπίλυτη ασυμφωνία είναι ενδεικτική του σταδίου της προ-ενεργητικής νόησης.

Η Rothbart (1976) και οι Pien και Rothbart (1976), βασιζόμενες στα ευρήματα πειραματικών μελετών σε παιδιά 4 έως 6 ετών, διαφώνησαν τόσο με την έμφαση που δόθηκε από τον McGhee (1971) στην αφομοίωση στο επίπεδο της φαντασίας κατά τη χιουμοριστική εμπειρία, όσο και με την άποψη των Shultz και Horibe (1974) και Shultz (1976) αναφορικά με τη χρονική μετάβαση από τη «γνήσια» ασυμφωνία στην επιλύσιμη ασυμφωνία.

Η Rothbart (1976) υποστήριξε ότι είναι πιθανό να γελάμε με ασυμφωνίες που συμβαίνουν στην πραγματικότητα (καθημερινή ζωή) ή που δεν επιδέχονται επίλυση, όπου δεν εμπλέκεται επομένως η φαντασία με την έννοια του μη πραγματικού. Συνεπώς η αφομοίωση στο επίπεδο της φαντασίας αποτελεί μία μόνο περίπτωση χιουμοριστικής πρόσληψης της ανεπίλυτης ασυμφωνίας.

Οι Pien και Rothbart (1976) υποστήριξαν ότι τα τετράχρονα ή τα πεντάχρονα παιδιά είναι ικανά να επιλύουν τα στοιχεία της ασυμφωνίας και να θεωρούν αστειότερη την επιλύσιμη από τη «γνήσια» ασυμφωνία, δεδομένου ότι θα έχουν να αντιμετωπίσουν απλό, κατάλληλο για την ηλικία τους και χωρίς γλωσσικές αμφισημίες χιουμορι-

1. Ένα αστείο φωνολογικής ασυμφωνίας χωρίς τροποποίηση είναι, π.χ., το εξής: «Waiter, what's this? That's a bean soup, ma'am. I'm not interested in what's been, I'm asking what it is now». Το ίδιο αστείο ύστερα από την αφαίρεση του τμήματος της επίλυσης της ασυμφωνίας έχει ως εξής: «Waiter, what's this? That's a tomato soup, ma'am. I'm not interested in what's been, I'm asking what it is now». Το ίδιο αστείο ύστερα από την αφαίρεση του στοιχείου της ασυμφωνίας έχει ως εξής: «Waiter, what's this? That's a bean soup, ma'am. That's what I thought, but I wasn't sure» (Shultz & Horibe, 1974, σ. 14).

2. Οι Pien και Rothbart (1976, σ. 967) παρουσιάζουν το εξής cartoon ως παράδειγμα δοσμένου υλικού στην έρευνά τους: Στην ατροποποιητή μορφή του, στην πρώτη εικόνα, ένα κορίτσι παρατηρεί ότι ένα αγόρι κρατά το βιβλίο που «διαβάζει» ανάποδα και του το λέει. Στη δεύτερη εικόνα το αγόρι εικονίζεται να «διαβάζει» το βιβλίο

στικό υλικό (π.χ., κινούμενα σχέδια)². Με άλλα λόγια, έδειξαν ότι ακόμα και τα νεαρότερα παιδιά έχουν το κίνητρο και την ικανότητα επίλυσης των απλών μορφών ασυμφωνίας και, επιπλέον, κατανοούν και εκτιμούν τόσο την ασυμφωνία αυτή καθαυτή όσο και την επίλυσή της. Εξάλλου, όπως ανέφεραν οι Pien και Rothbart, το χιούμορ των μεγαλύτερων παιδιών (11-12 χρόνων) αλλά και το ενήλικο χιούμορ δε χαρακτηρίζονται αποκλειστικά από την επίλυση της ασυμφωνίας αλλά και από την εκτίμηση της «γνήσιας», ανεπίλυτης ασυμφωνίας.

Ουσιώδης συνθήκη της χιουμοριστικής απόλαυσης είναι να μην ερμηνεύονται οι ασυμφωνίες ως προβλήματα προς επίλυση αλλά ως κάτι που αποσκοπεί στο παιχνίδι και στη διασκέδαση. Ο καθοριστικότερος ρόλος δηλαδή φαίνεται να διαδραματίζεται από το παιγνιώδες πλαίσιο, την παιγνιώδη – χιουμοριστική στάση και το μήνυμα «είναι απλώς για πλάκα». Σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο η επίλυση μπορεί να είναι άσχετη με τη χιουμοριστική πρόσληψη ενός ερεθίσματος ή μιας κατάστασης, ενώ τα στοιχεία που φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη σημασία είναι ο παράγοντας της διέγερσης, για ποιο λόγο γίνεται το αστείο ή το στοιχείο της επιθετικότητας που υποδηλώνεται μέσω αυτού. Με την έννοια αυτή, τα παιδιά και οι ενήλικοι παρουσιάζουν ουσιαστικές ομοιότητες στην εκτίμηση των αστείων και των χιουμοριστικών καταστάσεων (Rothbart, 1976· Pien & Rothbart, 1976).

Ωστόσο, οι παραπάνω έρευνες, παρά την επισήμανση των Rothbart (1976) και Pien και Rothbart (1976) σχετικά με τη σημασία του παιγνιώδους πλαισίου, είναι γνωστικά προσανατολισμένες, εστιάζουν, με άλλα λόγια, στην ατομική επεξεργασία του δοσμένου χιουμοριστικού υλικού και θίγουν ελάχιστα –αν όχι καθόλου– τις κοινωνικές παραμέτρους που ενδεχομένως

εμπεριέχουν η χιουμοριστική εμπειρία και οι συνδυαστικές εκδηλώσεις της, για παράδειγμα το γέλιο και το χαμόγελο. Οι Charman (1976) και Foot και Charman (1976) διεξήγαγαν μια σειρά πειραματικών ερευνών σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 11 ετών. Τα ευρήματα των ερευνών τους έδειξαν ότι η χιουμοριστική αντίδραση του χαμόγελου και του γέλιου είναι εξαιρετικά ευαίσθητη στις κοινωνικές παραμέτρους του περιβάλλοντος πλαισίου και στις «νύξεις» του πλαισίου αυτού. Ειδικότερα, οι παράμετροι αυτοί επέδρασαν στην εκδήλωση του παιδικού χαμόγελου και του γέλιου, σχετιζόμενες με τα εξής: 1) την παρουσία ή την απουσία του πειραματιστή, 2) την παρουσία ή την απουσία ενός άλλου παιδιού, 3) τη σωματική εγγύτητα του υποκειμένου με τον πειραματιστή ή με το άλλο παιδί, 4) το αν ο άλλος (πειραματιστής ή άλλο παιδί) «εισέβαλε» στο σωματικό ή στον ψυχολογικό χώρο του υποκειμένου (π.χ., αγγίζοντάς το), 5) την επαφή μέσω του βλέμματος (και το χρόνο διάρκειάς της) μεταξύ του υποκειμένου και του άλλου, 6) τον προσανατολισμό της θέσης του υποκειμένου στο χώρο (το αν ήταν ίδιος ή διαφορετικός με τον προσανατολισμό του άλλου), και 7) την προβολή του χιουμοριστικού υλικού με ή χωρίς ήχο.

Επαναπροσδιορίζοντας την έννοια του χιούμορ: Γονείς και βρέφη

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, με εξαίρεση τη νατουραλιστική καταγραφή του προνηπιακού και του νηπιακού γέλιου από την Davids (1987), είναι πειραματικές. Αφορούν νήπια και παιδιά σχολικής ηλικίας, το χιούμορ λεκτικού είδους (ανέκδοτα, λογοπαίγνια) ή το δοσμένο χιουμοριστικό υλικό (π.χ., cartoons), δη-

όντας γυρισμένο ανάποδα το ίδιο (δηλαδή με το κεφάλι κάτω και τα πόδια επάνω). Στην τροποποιημένη μορφή του το στοιχείο επίλυσης της ασυμφωνίας έχει αφαιρεθεί: Η πρώτη εικόνα παραμένει ίδια με την αρχική, αλλά στη δεύτερη εικόνα το αγόρι είναι μεν γυρισμένο ανάποδα χωρίς όμως να κρατά (να «διαβάζει») το βιβλίο, το οποίο εκκονίζεται στο πλάι του.

λαδή όχι τη δημιουργία του χιούμορ από τα ίδια τα παιδιά αλλά την ικανότητά τους να εκτιμούν και να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να επιλύουν τα άτοπα και τα ασύμφωνα στοιχεία του έτοιμου αυτού υλικού, ικανότητα που υποστηρίζεται ότι συνδέεται άμεσα με το γνωστικό στάδιο το οποίο διανύουν. Η σχέση επομένως της γνωστικής και της γλωσσικής ανάπτυξης με την αντίληψη του χιούμορ είναι εμφανής.

Στη φρουϊδική και στις μεταφρουϊδικές θεωρήσεις η σχέση μεταξύ του χιούμορ, της γλώσσας και της (λογικής) σκέψης είναι, επίσης, εμφανής: Το πρώτο στάδιο του χιούμορ είναι παιχνίδι, αλλά πρόκειται για ένα παιχνίδι με τις λέξεις ή/και με τις ιδέες, και ακριβέστερα με τον παράδοξο και χωρίς νόημα συνδυασμό τους.

Σύμφωνα με τους Johnson και Mervis (1997), η ανάπτυξη του λεκτικού χιούμορ φαίνεται ότι συνεπάγεται την προηγούμενη ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης και της κυριαρχίας πάνω στις έννοιες: Το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί τον πρόδρομο της παραγωγής λεκτικών αστείων, και μάλιστα των αστείων εκείνων που εμπεριέχουν κάποιου είδους ασυμφωνία (π.χ., εσκεμμένη απόδοση ασύμφωνης ονομασίας ή λειτουργίας σε οικεία αντικείμενα, παραγωγή λέξεων χωρίς νόημα, εσκεμμένη παραβίαση μορφολογικών ή φωνολογικών κανόνων).

Από τις παραπάνω θέσεις κρίνουμε ότι προκύπτουν τα εξής ερωτήματα: Υπάρχει προγλωσσικό χιούμορ; Έχουν τα βρέφη αίσθηση του χιούμορ, είναι, με άλλα λόγια, ικανά να κατανοήσουν το αστείο και το κωμικό; Κάνουν χιούμορ τα βρέφη; Προτού δηλαδή ακουστεί η πρώτη τους λέξη, συνδυάζουν χιουμοριστικά τις πράξεις τους με σκοπό να προκαλέσουν το γέλιο των συντρόφων τους;

Μια σειρά ερευνών (Eisenberg, 1986· Gregory, Hartley, & Newson, 1989· Miller, 1982, 1986· Nakano & Kanaya, 1993· Nakano, 1995· Reddy, 1989, 1991, 1998, 1999· Schieffelin, 1986· Σεμιτέκολου, 2003) προσεγγίζει τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά επαναπροσδιορίζοντας την ίδια την έννοια του χιούμορ. Σύμφωνα με τις παραπάνω προσεγγίσεις, το χιούμορ

δεν ορίζεται με βάση την (ατομική) επεξεργασία, την εκτίμηση και την παραγωγή λεκτικών αστείων (ορισμός που a priori αποκλείει τα βρέφη που διανύουν τον πρώτο χρόνο της ζωής τους), αλλά με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Με άλλα λόγια, το χιούμορ ορίζεται ως αλληλεπίδραση, τα αστεία ως ένα είδος διαπροσωπικού παιχνιδιού και το κωμικό ως μια εμπρόθετη παιγνιώδης δράση που «ισορροπεί» μεταξύ παιχνιδιού και πραγματικότητας, ως μια παιγνιδιάρικη παραβίαση αμοιβαίων κανόνων και ρουτίνων που αποτελούν προϊόντα αμοιβαίων και διαπροσωπικών συμφωνιών, διαπραγματεύσεων και δεσμεύσεων.

Παρακάτω, σε δύο υποκεφάλαια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα των ερευνών που κατέγραψαν το ενήλικο (μητρικό) χιούμορ προς τα βρέφη αλλά και το βρεφικό χιούμορ προς τους ενήλικες.

Το μητρικό χιούμορ προς τα βρέφη (...όταν οι μητέρες «δεν το εννοούν»)

Κάνουν «πλάκα» οι ενήλικες στα βρέφη; Κι αν ναι, με ποιους σκοπούς και για ποιους λόγους; Τι κερδίζουν τα βρέφη από τις πρώιμες αυτές χιουμοριστικές εκδηλώσεις των ενηλίκων στο πρόσωπό τους; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά βασίζονται σε νατουραλιστικές και σε πειραματικές έρευνες που επικεντρώθηκαν στη δυαδική, κυρίως, αλληλεπίδραση μητέρων και βρεφών. Το αντικείμενο των παρατηρήσεων αυτών ήταν η συμπεριφορά του μητρικού πειράγματος (teasing) προς τα βρέφη.

Η Eisenberg (1986) παρατήρησε διαχρονικά δύο οικογένειες Μεξικάνων μεταναστών στην Καλιφόρνια. Το ηλικιακό εύρος των κοριτσιών στις οικογένειες αυτές κυμάνθηκε από τον 21ο έως τον 38ο μήνα. Οι παρατηρήσεις της αφορούσαν τα λεκτικά πειράγματα των ενηλίκων προς τα παιδιά. Η Eisenberg απέδωσε τρεις λειτουργίες στο ενήλικο πείραγμα προς τα παιδιά: 1) το πείραγμα ως παιχνίδι, 2) το πείραγμα ως μέσο κοινωνικού ελέγχου, και 3) το πείραγμα ως

δράση ενισχυτική των σχέσεων.

Το πείραγμα, στην πιο απλή μορφή του, είναι πρωταρχικά ένας τύπος κοινωνικού παιχνιδιού. Το παιγνιώδες του πειράγματος αναδεικνύεται στα ακόλουθα στοιχεία: Πρώτον, συνέβαινε συχνότερα όταν οι ενήλικοι έκαναν το διάλειμμά τους από τις καθημερινές εργασίες. Δεύτερον, στην εκδήλωσή του συνυπήρχαν αφενός και άλλες παιγνιώδεις μορφές (αστεϊσμοί) και αφετέρου οι παιγνιώδεις νύξεις (υπερβολικός ή τραγουδιστός τονισμός, γέλιο, νεύματα του ματιού, παιγνιώδεις γκριμάτσες του προσώπου) που σηματοδοτούσαν το παιγνιώδες της εκδήλωσης. Επιπλέον, υπήρχε επανάληψη και ρουτίνα στον τρόπο εισαγωγής και στο περιεχόμενο των πειραγμάτων, γεγονός που βοηθούσε τα παιδιά να κατανοούν ότι πρόκειται για ένα παιχνίδι, αλλά και να προβλέπουν την έκβαση του παιχνιδιού αυτού. Τέλος, παραγραφόταν ένας σταθερός κανόνας για την παιδική συμπεριφορά: Στη διάρκεια των πειραγμάτων τα παιδιά μπορούσαν να ανταπαντήσουν προκλητικά ή αναιδώς στον πάντοτε οικείο προς αυτά ενήλικα που συνήθιζε να τα πειράζει.

Παράλληλα, το ενήλικο πείραγμα επιτελούσε λειτουργίες κοινωνικού ελέγχου: Μετέφερε παιγνιωδώς ένα υπογραμμισμένο μήνυμα σχετικά με το ανάρμοστο μιας παιδικής συμπεριφοράς. Η πειρακτική απειλή δηλαδή χρησιμοποιούνταν ως ένας ήπιος τρόπος επικρίσης ή ως ένα παιχνιδιάρικο μέσο μεταφοράς ενός μηνύματος αποδοκιμασίας.

Επιπλέον, καθώς αναπτύσσονταν οι ακολουθίες του πειράγματος (δημιουργία συμμαχιών, παροχή βοήθειας στο στόχο του πειράγματος, πρόσκληση για συμμετοχή στο παιχνίδι), ενισχύνονταν οι ήδη υπάρχουσες σχέσεις και οι δεσμοί μεταξύ των αστειευόμενων. Με άλλα λόγια, το πείραγμα σηματοδοτούσε μια ιδιαίτερη εγγύτητα μεταξύ των προσώπων, εγγύτητα ενδεικτική της «ασφάλειας» στην ανάληψη της πειρακτικής δραστηριότητας και του μοιράσματος του αισθήματος της ευχαρίστησης και της διασκέδασης.

Η Eisenberg (1986) υπογράμμισε το πείραγμα

μα ως μέσο κοινωνικής μάθησης και γλωσσικής δεξιότητας. Τα παιδιά μέσω των επεισοδίων του πειράγματος μαθαίνουν να χειρίζονται τον ενήλικο λόγο και να μιλούν όπως οι ενήλικες. Ευαισθητοποιούνται σε μη λεκτικές νύξεις και καλλιεργούν την ικανότητα να ξεπερνούν το επιφανειακό μήνυμα του λεκτικού μηνύματος προκειμένου να προσδιορίζουν τις προθέσεις των συνομιλητών τους. Επιπλέον, μαθαίνουν σύνθετους κοινωνικούς κανόνες σχετικά με το αρμόζον της συμπεριφοράς, το ποιος μπορεί να πειράξει ποιον και σε ποιες συνθήκες.

Η Peggy Miller (1982, 1986) κατέγραψε, επίσης, τα λεκτικά πειράγματα στις αλληλεπιδράσεις τριών κοριτσιών (ηλικίας από 19 έως 25 μηνών) με τη μητέρα τους, σε οικογένειες της εργατικής τάξης στη νότια Βαλτιμόρη. Τα πειράγματα που καταγράφηκαν αφορούσαν ένα θέμα διαφωνίας μεταξύ της μητέρας και της κόρης. Ειδικότερα, το πείραγμα υπαινισσόταν διαφωνίες και διαμάχες, αλλά συγχρόνως μετέτρεπε μια φιλονικία σε μια πλαστή, παιγνιώδη φιλονικία. Το παιγνιώδες πλαίσιο των πειραγμάτων και η μη κυριολεκτική σημασία των απειλών επιδεικνύονται μέσω των γλωσσικών και μη γλωσσικών νύξεων, όπως: εμφιατικός, τραγουδιστός ή μονότονος τονισμός, δυνατή ένταση φωνής, προκλητικός τόνος στη φωνή, ταχείες εκφορές του λόγου, συχνή χρήση λέξεων που αναφέρονται σε πάλη (π.χ., γροθιά), συχνή χρήση λέξεων που δηλώνουν κτήση, γέλιο και συνοδευτικά χαμόγελα, ιδιαίτερες χειρονομίες (ύψωμα της γροθιάς, προβολή του δείκτη προς το συνομιλητή), σωματικά χτυπήματα και επαναλαμβανόμενη ή παρατεταμένη βλεμματική επαφή.

Τι σημαίνουν τα παραπάνω πειράγματα για τις μητέρες; Η Miller υποστήριξε ότι οι μητέρες μέσω των πειραγμάτων καλλιεργούν στα παιδιά τους δεξιότητες και αξίες που θα χρειαστούν αργότερα στη ζωή τους, τα βοηθούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις, τα ενθαρρύνουν στο να συναισθάνονται το συνομιλητή τους. Επιπλέον, τα μαθαίνουν να ελέγχουν τα πληγωμένα τους συναισθήματα και να αυτοαμύνονται όταν βρίσκονται σε κατάσταση θυμού, σε πραγματικές,

μελλοντικές φιλονικίες. Παράλληλα, τα παιδιά μέσω του πειράγματος κατανοούν τη στενή σύνδεση γλώσσας και δράσης, ευαισθητοποιούνται στη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας για διαφωνία, αυτοάμυνα και αυτοδιάθεση. Αντιλαμβάνονται τη δυνατότητά τους να παίζουν με τους κανόνες χρήσης της γλώσσας, προκειμένου να αποπλαισιώνουν μια επικοινωνιακή πράξη από το συνηθισμένο της πλαίσιο και να τη χειρίζονται «μεταφορικά». Με άλλα λόγια, μαθαίνουν να «αναγιγνώσκουν» το μεταμήνυμα «αυτό είναι παιχνίδι».

Ο Schieffelin (1986) παρατήρησε τις φυσικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στη φυλή Kaluli, στους Παπούα της Νέας Γουινέας, και παρουσίασε την αναπτυξιακή πορεία των πειραγμάτων στη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της ζωής. Οι ενήλικες εισήγαν τα παιδιά στις ρουτίνες των πειραγμάτων από την ηλικία των έξι μόλις μηνών. Το πείραγμα των εξάμηνων βρεφών εμπριεχε μη λεκτικά μέσα αλλά και ήπιο υβρεολόγιο που συνοδευόταν από γέλιο ή από χαμόγελο, ώστε να σηματοδοτείται το μη «σοβαρό» του πειράγματος. Στην ηλικία των τριών χρόνων τα παιδιά δέχονταν σοβαρότερο υβρεολόγιο, σε συνθήκες στις οποίες ο ενήλικας δήλωνε την απογοήτευση ή το θυμό του από τη νηπιακή συμπεριφορά. Ωστόσο, οι ύβρεις που κατευθύνονταν στα νήπια δε στόχευαν στον ψυχικό τραυματισμό ή στο στιγματισμό τους: Κανένα από αυτά δεν περιθωριοποιούνταν, ενώ οι σχέσεις θεωρούνταν δεδομένες και παρέμεναν οικείες. Καθώς αύξανε η ηλικία των παιδιών αυξανόταν και η χρήση των τυποποιημένων εκφράσεων (π.χ., κοροϊδευτικές προσφορές φαγητού ή αντικειμένων που δεν ανήκαν στο παιδί).

Γενικότερα, το πείραγμα αύξανε σε ένταση καθώς μεγάλωνε το παιδί: Το ευγενικό, ήπιο πείραγμα προς τα βρέφη του 1ου χρόνου εντατικοποιούνταν σταδιακά και στόχευε στην πρόκληση ακόμα και του κλάματος του δίχρονου παιδιού, κλάμα που όσο αιφνίδια προκαλούνταν εξίσου αιφνίδια ανακουφιζόταν από τους ενήλικες. Επιπλέον, το πείραγμα παρατηρήθηκε πολύ συχνά σε τριαδικά πλαίσια, μεταξύ της μητέρας, του

μεγαλύτερου παιδιού της και του νεαρού βρέφους της. Στις περιπτώσεις αυτές το πείραγμα από το μεγαλύτερο παιδί προς το βρέφος, υπό τις μητρικές οδηγίες, αποτελούσε ένα μέσο γλωσσικής μάθησης (π.χ., μάθηση των ρητορικών ερωτήσεων και της λειτουργίας τους, χρήση της προστακτικής) αλλά και κοινωνικής μάθησης (αναφορικά με το περιεχόμενο των πειραγμάτων ή/και την κατανόηση του συναισθήματος που αναμένεται να εκδηλωθεί από κάποιον όταν συμβαίνει μια συγκεκριμένη πράξη) (Schieffelin, 1986).

Ο Schieffelin αποδίδει στο πείραγμα λειτουργίες κοινωνικού ελέγχου, κοινωνικοποίησης και μάθησης των κανόνων του «ανήκειν» σε μια κοινωνία, λειτουργίες τόσο ουσιαστικές, που η εκκίνησή τους οργανώνεται πριν καν τα παιδιά κατακτήσουν τη γλώσσα.

Στην έρευνα των Shigeru Nakano και Yuko Kanaya (1993) το μητρικό πείραγμα προς τα βρέφη των 10 έως 13 μηνών σχετίστηκε με τις συμπεριφορές εκείνες που προκαλούν την έκπληξη ή τον ερεθισμό του βρέφους (π.χ., γαργάλημα, κρύψιμο και αιφνίδια επανεμφάνιση της μητέρας, παιγνιώδεις απειλές) και που αποσκοπούν στην εκδήλωση του βρεφικού γέλιου. Το μητρικό πείραγμα περιλαμβάνει, εκτός από την ελαφρά απειλητική-ερεθιστική πράξη, παιγνιώδη σινιάλα που μεταφέρουν στο βρέφος την παιγνιώδη πρόθεση της μητέρας. Η πρόθεση αυτή μεταδίδεται στο βρέφος όταν αυτό μπορεί να μεταφράσει τα μητρικά σινιάλα, και μάλιστα να τα κρίνει ως ουσιαστικότερα της ίδιας της πράξης. Με άλλα λόγια, η επιτυχία του πειράγματος κρίνεται από τη βρεφική κατανόηση του μητρικού μεταμήνυματος «αυτό είναι παιχνίδι».

Τα ευρήματα της έρευνας των Nakano και Kanaya έδειξαν ότι τα βρέφη προς το τέλος του πρώτου τους χρόνου κατανοούν ήδη, ως ένα τουλάχιστον σημείο, την παιγνιώδη πρόθεση των μητρικών πειραγμάτων και, επίσης, αντιδρούν σε αυτά με παιγνιώδη τρόπο (γέλιο, χαμόγελο, χαρούμενες φωνοποιήσεις). Η ικανότητα των βρεφών να διαβάζουν τις προθέσεις ενός οικείου προσώπου αναπτύσσεται γοργά στη διάρ-

κεια του πρώτου χρόνου. Όπως φάνηκε από τα βρέφη που αντέδρασαν με παιγνιώδη τρόπο στα μητρικά παιγνιώδη σινιάλα και στα σήματα προσποίησης (π.χ., προσωποποιημένη χρήση αντικειμένων, ανάληψη υπερβολικών ή επιτηδευμένων κινήσεων και χειρονομιών), πρόκειται για μια ικανότητα για την οποία δεν προαπαιτείται η συμβολική σκέψη. Στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής φαίνεται ότι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο: 1) η βρεφική ικανότητα προσοχής στα επικοινωνιακά σινιάλα, τα οποία κρίνονται από το βρέφος πιο αξιόπιστα από την ίδια τη μητρική δράση, και 2) η διυποκειμενική δομή του βρεφικού και τα διυποκειμενικά πλαίσια επικοινωνίας του βρέφους με τους οικείους συντρόφους-συμπαίκτες του (Kugiumutzakis, 1998· Trevarthen, 1982, 1992).

Ποιος είναι ο λόγος που οι μητέρες πειράζουν τα βρέφη τους; Σύμφωνα με τον Nakano (1995), όταν οι μητέρες πειράζουν τα βρέφη τους, φαίνεται ότι θέλουν να «διαταράξουν» το συνηθισμένο, «εθιμοτυπικό» σχήμα της επικοινωνίας τους, με σκοπό να δημιουργήσουν έναν καινούριο τρόπο αλληλεπίδρασης. Τα βρέφη δείχνουν ενδιαφέρον και προτίμηση σε αυτές τις μητρικές απόπειρες και συχνά μπαίνουν στο παιχνίδι και συμμετέχουν ως «συμπαίκτες». Στην αλληλεπίδραση που προκαλείται από μια τέτοια «διαταραχή» επιδεικνύεται μια «σπειροειδής» διαδικασία, που κατευθύνεται στην απόκτηση ενός νέου επιπέδου αμοιβαίας ευχαρίστησης και παράγει συναισθήματα ένωσης και οικειότητας μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές ενέχουν, ωστόσο, έναν κίνδυνο, μια αβεβαιότητα αναφορικά με τη βρεφική αντίδραση: Είναι εν δυνάμει ευχάριστες ή δυσάρεστες, εν μέρει αναμενόμενες και συγχρόνως απροσδόκητες. Η μητέρα και το βρέφος μοιράζονται μια διαδικασία αντιμετώπισης της αβεβαιότητας αναφορικά με την έκβαση της πειρακτικής αλληλεπίδρασής τους. Πρόκειται για μια δυναμική διαπραγμάτευση *στιγμιαίας* φύσης στην οποία συμμετέχουν η μητέρα και το βρέφος προκειμένου να αποκτήσουν και να βιώσουν νέα συναισθήματα ένωσης στο μεταξύ τους δεσμό. Η επί-

δραση που θα έχει η διαπραγμάτευση αυτή στον επικοινωνιακό σύντροφο (βρέφος) είναι το έμμεσο προϊόν της αμοιβαίας προσπάθειας των συντρόφων (μητέρας και βρέφους) να εξάγουν το νόημα του πειράγματος στη μετεπικοινωνία μεταξύ εαυτού και άλλου.

Η συστηματική παρατήρηση των προ-γλωσσικών διαλόγων της μητέρας και του βρέφους έχει δείξει ότι τα βρέφη ξεκινούν από νωρίς να μοιράζονται αστεία και παιχνίδια με τη μητέρα τους. Σύμφωνα με τους Gregory, Hartley και Newson (1989), το πείραγμα αποτελεί μια παραδειγματική επικοινωνιακή κατάσταση, η οποία βασίζεται μεν στην αμοιβαία κατανόηση του βρέφους και της μητέρας, αλλά συγχρόνως την ξεπερνά εισάγοντας στην αλληλεπίδραση ασυμφωνίες μεταξύ του σαφούς μηνύματος (λεκτικό ή μη λεκτικό) και του σημαίνοντος πλαισίου (αυτών δηλαδή που εννοούνται). Χαρακτηριστικές μορφές πρώιμου πειράγματος (π.χ., παραλλαγή του παιχνιδιού πάρε-δώσε ενός αντικειμένου, στην οποία το επιθυμητό αντικείμενο παρακρατείται παιχνιδιάρικα από τον ένα σύντροφο και δε δίνεται στον άλλον που το προσδοκά) ξεκινούν από τη μητέρα, αλλά πολύ σύντομα υιοθετούνται και από τα ίδια τα βρέφη.

Ο Gregory και οι συνεργάτες του (1989) υποστηρίζουν ότι οι μητέρες προβαίνουν σε αυτά τα πειράγματα επειδή επιδιώκουν να αποσπάσουν από το βρέφος τους όχι μια οποιαδήποτε αντίδραση αλλά μια εσκεμμένη αντίδραση. Με άλλα λόγια, μέσω των πειραγμάτων τους προς τα βρέφη προσπαθούν να μεταμορφώσουν τη βρεφική δράση σε συνειδητή, εμπρόθετη δράση. Πρόκειται για μια κοινωνική, επικοινωνιακή διαδικασία: Η πρόθεση μιας δράσης δε δημιουργείται στο βρέφος από τη μητέρα, αλλά, όπως και το νόημα των δράσεων της αλληλεπίδρασης, δομείται διαπροσωπικά και συνειδητοποιείται μέσω της κοινωνικής επαφής. Επιπλέον, το μητρικό πείραγμα αποτελεί μια χρήσιμη στρατηγική, με την οποία η μητέρα μπορεί να αντιμετωπίσει τη βρεφική συμπεριφορά. Μέσω του πειράγματος, η μητέρα εξουδετερώνει τις βρεφικές παραβιάσεις των κοινωνικών συμβάσεων, μετατρέπο-

ντάς τες σε αστεία ή σε ένα παιχνίδι. Η «κακή» διαγωγή, μέσω του γέλιου που μοιράζονται η μητέρα και το βρέφος, επαναπλαισιώνεται σαν ένα διασκεδαστικό συμβάν και όχι σαν μια παραβίαση της γονεϊκής εξουσίας. Με τον τρόπο αυτό προάγεται η αυτονομία του βρέφους, που, από την πλευρά του, μεταφράζει τη μητρική εξουσία όχι ως καταπιεστική αλλά ως διευκολυντική της αναπτυσσόμενης τάσης του να έχει τον έλεγχο των καταστάσεων.

Το βρεφικό χιούμορ προς τις μητέρες (...όταν τα βρέφη «δεν το εννοούν»)

Σύμφωνα με τα ευρήματα των μελετών της Vasudevi Reddy (1989, 1991, 1998, 1999), τα βρέφη αρχικά από τον 7ο περίπου μήνα της ζωής τους όχι μόνο αναγνωρίζουν τα ενήλικα πειράγματα ως αστεία και διασκεδάζουν με αυτά αλλά και τα ίδια κάνουν αστεία στους ενήλικους συντρόφους τους. Πρόκειται για δοκιμασμένα και καλοδουλεμένα διαπροσωπικά παιχνίδια παραβίασης των προσδοκιών του άλλου ή για τροποποιημένες (από τα βρέφη) οικείες δραστηριότητες, που στοχεύουν στο χειρισμό όχι μόνο των αντικειμένων αλλά και των κοινωνικών αντιδράσεων των συντρόφων τους. Μοναδικός στόχος των πράξεων αυτών είναι η πρόκληση της αντίδρασης του άλλου, δηλαδή του δέκτη ή του «θεατή». Οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν ουσιώδεις ενδείξεις ότι τα βρέφη στη διάρκεια του πρώτου χρόνου της ζωής τους έχουν την ικανότητα να αποδίδουν ψυχολογικό νόημα στη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων, να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις των συντρόφων τους και, επιπλέον, να επικοινωνούν όχι μόνο μηνύματα αλλά και μηνύματα σχετικά με τα μηνύματα.

H Reddy (1989, 1991, 1998, 1999) καταγράφει τα παρακάτω παραδείγματα πειρακτικής συμπεριφοράς και παιγνιώδους εμπλοκής των βρεφών με τις προθέσεις και τις προσδοκίες των άλλων: 1) εκτέλεση ποικίλων πράξεων με σκοπό την προσέλκυση της προσοχής ή την πρόσκληση σε παιχνίδι (π.χ., φωνοποίηση), 2) επαναλη-

πτική εκτέλεση πράξεων που οι παρατηρητές θεωρούν διασκεδαστικές (π.χ., γκριμάτσες, μίμηση), 3) επανάληψη ημι-ενοχλητικών πράξεων, στο πλαίσιο ενός εγκαθιδρυμένου παιχνιδιού, 4) παιγνιώδης ανυπακοή στις οδηγίες των ενηλίκων, 5) δημιουργία μιας λανθασμένης προσδοκίας στον άλλο και παραβίασή της (π.χ., προσφορά και απόσυρση ενός αντικειμένου προς και από τον ενήλικα), 6) μη σοβαρή-κυριολεκτική χρήση των συναισθηματικών εκδηλώσεων (π.χ., προσποίηση κλάματος), και 7) «κατεργάρικη» εκτέλεση επιθυμητών αλλά απαγορευμένων πράξεων. Η έκφραση του βρεφικού προσώπου, η κατεύθυνση του βρεφικού βλέμματος αλλά και η αντίδραση των συντρόφων-δεκτών των συμπεριφορών αυτών παίζουν κρίσιμο ρόλο στην αναγνώριση του παιγνιώδους, του «αναιδούς» ή της εσκεμμένης «απάτης» στη βρεφική συμπεριφορά αυτών των τύπων.

Μια συμπεριφορά που, σύμφωνα με τη Reddy (2001), επίσης προσφέρει ενδείξεις για την παρουσία του βρεφικού χιούμορ είναι η επίδειξη και η γελωτοποιία (clowning), δηλαδή η εσκεμμένη επανάληψη πράξεων από τα 7μηνα-11μηνα βρέφη, με σκοπό την πρόκληση του γέλιου των θεατών. Χαρακτηριστικές πράξεις στις οποίες προβαίνουν τα βρέφη με σκοπό την πρόκληση του γέλιου των θεατών-συντρόφων τους είναι οι ακόλουθες: 1) ασυνήθιστες-αλλόκοτες σωματικές κινήσεις (π.χ., περίεργο περπάτημα, κουνήματα του κεφαλιού) ή γκριμάτσες (π.χ., σούφρωμα της μύτης), 2) ασυνήθιστη, δυνατή φωνοποίηση ή πλαστό-ψεύτικο γέλιο/βήχας, 3) παράδοξες ή υπερβολικές πράξεις (π.χ., πιπίλισμα του εαυτού ή του άλλου), 4) παραβίαση των κανόνων ή της «νόρμας» (βλέπε προηγούμενη παράγραφο), 5) μίμηση των ασυνήθιστων-αλλόκοτων πράξεων των άλλων (π.χ., του ροχαλητού ενός ενήλικα), 6) παράδοση εμφάνιση, «μασκάρεμα» (π.χ., τοποθέτηση του μπιμπερό στο κεφάλι), και 7) παλινδρόμηση σε αναπτυξιακά προγενέστερη συμπεριφορά (π.χ., πιπίλισμα του αντίχειρα). Η γελωτοποιία και η επίδειξη είναι μια διαπροσωπική δραστηριότητα, κυρίως συναισθηματική (τουλάχιστον κατά τη βρεφική ηλι-

κία) και ιδιαίτερα ευαίσθητη στην αντίδραση του θεατή. Το συναισθηματικό κλειδί της δραστηριότητας αυτής φαίνεται να είναι ακριβώς το *παιχνίδι με τις αντιδράσεις του θεατή*. Η αναπτυξιακή πηγή της δημιουργίας του χιούμορ στο δεύτερο εξάμηνο του πρώτου βρεφικού χρόνου είναι κοινωνική και συναισθηματική: Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων διαμορφώνουν τα στοιχεία της (χιουμοριστικής) ασυμφωνίας και καθορίζουν το περιεχόμενο αλλά και τις μορφές που λαμβάνει η δραστηριότητα η οποία αποσκοπεί στην πρόκληση του γέλιου.

Η Reddy (1991, 1998) υποστηρίζει ότι το πείραγμα δείχνει τη βρεφική ικανότητα διάκρισης μεταξύ της σοβαρής και της μη σοβαρής (παιγνιώδους) διάθεσης και πρόθεσης των άλλων ανθρώπων. Το πείραγμα παρουσιάζει δομικές ομοιότητες με την ικανότητα προσποίησης που παρατηρείται το 18ο βρεφικό μήνα. Πρόκειται, μάλιστα, για μια συμπεριφορά προσποίησης που κατευθύνεται στα πρόσωπα, και ως τέτοια έχει μελετηθεί ελάχιστα, αν όχι καθόλου. Αποτελεί δηλαδή μια πρώιμη διαπροσωπική μορφή προσποίησης. Οι ενδείξεις αυτές προσφέρονται, μέσω του πειράγματος, πολύ πριν την ανάπτυξη μιας «θεωρίας για το νου» (theory of mind) των άλλων ανθρώπων και την κατάκτηση του συμβολικού παιχνιδιού από το βρέφος. Η επίδειξη και η γελωτοποιία παρουσιάζουν δομικές και λειτουργικές ομοιότητες με τη συμπεριφορά του πρωτο-δηλωτικού δείξιματος (proto-declarative pointing), η οποία εμφανίζεται γύρω στο 13ο μήνα, δηλαδή 4 περίπου μήνες μετά τη συμπεριφορά της επίδειξης και της γελωτοποιίας. Ενώ το δείξιμο αυτού του τύπου αφορά την κατεύθυνση της προσοχής των άλλων προσώπων σε αντικείμενα ή γεγονότα, με σκοπό το σχολιασμό τους, η συμπεριφορά της επίδειξης και της γελωτοποιίας αποτελεί μια *απόπειρα κατεύθυνσης της προσοχής των άλλων στον εαυτό*. Η Reddy υποστηρίζει ότι η πρώιμη ανάδυση του βρεφικού πειράγματος σχετίζεται με μια πρώιμη ανάδυση του παιχνιδιού προσποίησης και ότι η πρώιμη ανάδυση της γελωτοποιίας και της επίδειξης σχετίζεται με μια πρώιμη ανάδυση της

συμπεριφοράς του πρωτο-δηλωτικού δείξιματος.

Πού θεμελιώνεται αυτή η πρώιμη γνώση και κατανόηση του βρέφους για τους άλλους ανθρώπους, γνώση στην οποία βασίζονται η παιγνιώδης εμπλοκή του βρέφους με τις προσδοκίες και τις προθέσεις τους (πειράγματα) και οι εσκεμμένες πράξεις με σκοπό την πρόκληση του γέλιου τους (αυτεπίδειξη, γελωτοποιία); Η γνώση, σύμφωνα με τη Reddy (1989), είναι στενά «δεμένη» με την αλληλεπίδραση του βρέφους και των συντρόφων του. Εμπεριέχεται, με άλλα λόγια, στη δράση και στη δομή της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης αυτής μεταξύ του βρέφους και των συντρόφων του. Οι προθέσεις, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των άλλων κατανοούνται από το βρέφος του πρώτου χρόνου με έναν αδιαφοροποίητο αρχικά τρόπο. Δεν είναι αναγκαίο για το βρέφος, προκειμένου να «παίξει» με τις προθέσεις, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες του συντρόφου του, να κάνει τη διάκριση των εννοιών αυτών μεταξύ τους. Με τον ίδιο τρόπο που το βρέφος βρίσκει ενδιαφέρον και ευχαρίστηση στην πραγματοποίηση των προσδοκιών του γονέα ανακαλύπτει, επίσης, ότι και η παραβίασή τους είναι εξίσου διασκεδαστική. Η ανακάλυψη αυτή σχετίζεται με τη βρεφική δράση και συνεπάγεται μια σφαιρική κατανόηση των ψυχολογικών καταστάσεων, σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η πολύπλοκη κατανόηση και διάκριση των εννοιών, εξάλλου, δεν είναι άμεσα αναγκαίες ούτε για τις μετέπειτα αλληλεπιδράσεις: Κανείς δεν είναι απαραίτητο να προβαίνει σε ένα θεωρητικό υπολογισμό προκειμένου να έχει μια καθημερινή, «παιχνιδιάρικη» αλληλεπίδραση με τους οικείους συντρόφους του.

Η προσποιητή χρήση κάποιων εκφράσεων ή χειρονομιών αποτελεί γνώρισμα των βρεφικών πειραγμάτων και της αυτεπίδειξης-γελωτοποιίας του πρώτου χρόνου (Reddy, 1991, 1998; Reddy & Williams, 2000). Πρόκειται για ένα είδος πρώιμης προσποίησης, η οποία σε σχέση με την προσποίηση των 18 μηνών: 1) είναι λιγότερο συχνή, 2) εμπεριέχει πιο «φευγαλέες» δράσεις, και 3) είναι γνήσια διαπροσωπικής φύσης και δεν αφορά

αντικείμενα. Με την προσποίηση μια σοβαρή χειρονομία (π.χ., αυτή της προσφοράς ενός αντικειμένου), δηλαδή μια χειρονομία που έχει κοινό-μοιρασμένο νόημα και χρήση για τους συντρόφους, χρησιμοποιείται με διαφορετικό νόημα, με παιγνιώδη πρόθεση και σε ένα μη σοβαρό, παιγνιώδες πλαίσιο. Η προσποιητή χρήση μιας χειρονομίας αποτελεί, με άλλα λόγια, το μέσο με το οποίο ξεκινά το παιχνίδι ή η διασκέδαση.

Η προσποίηση που θίγεται από τη Reddy (1991) δεν είναι μια μοναχική παραγωγή των ατομικών αναπαραστάσεων αλλά κυρίως μια επανάλυση των πράξεων εκείνων που είναι σημαντικές ακριβώς επειδή γίνονται και από άλλους ανθρώπους. Επίσης, τα σύμβολα που εμπριέχει δεν είναι ατομικές δομές αλλά αποτελούν «προϊόντα» διαπροσωπικής επαφής. Σε αυτές τις πρώιμες μορφές προσποίησης η γνώση των βλεμμάτων, των χαμόγελων, του μελωδικού τονισμού της φωνής ή των υπερβολικών χειρονομιών έχει τον πρώτο λόγο. Τα ευρήματα που προκύπτουν από την καταγραφή των φυσικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των βρεφών και των οικείων συντρόφων του υποστηρίζουν τις υποθέσεις ότι τα βρέφη κατά το δεύτερο εξάμηνο του πρώτου τους χρόνου έχουν γνώση των παραπάνω και επιδεικνύουν μια «ως εάν» συμπεριφορά, η οποία τουλάχιστον σε αυτή τη φάση σχετίζεται με μια στάση απέναντι στους ανθρώπους περισσότερο παρά απέναντι στην πληροφορία. Προτού ακόμα τα ίδια τα βρέφη αρχίσουν να εισάγουν τις προσποιητές συμπεριφορές (πείραγμα, παιγνιώδης «εξαπάτηση» των γονέων) κατανοούν τη γονεϊκή προσποίηση, όπως επιδεικνύεται στα «άγρια» παιχνίδια ή στις παιγνιώδεις απειλές τους (π.χ., πέταγμα στον αέρα, δάγκωμα). Η κατανόηση αυτών των μορφών προσποίησης απαιτεί την κατανόηση της παιγνιώδους ποιότητας των γονεϊκών προθέσεων, παρά την κατανόηση της προσποίησης ως αντίθεσης μεταξύ «πραγματικής»-κυριολεκτικής και παιγνιώδους-μεταφορικής δράσης. Το βρεφικό πείραγμα, η σταξιά, τα «κόλπα» και η «αναίδεια» δείχνουν μια πρώιμη κατανόηση και χρήση της

διαπροσωπικής προσποίησης, μιας προσποίησης δηλαδή που κατευθύνεται σε συντρόφους. Στα επεισόδια αυτά οι δράσεις και τα αντικείμενα αναπαριστούν «νοήματα» δομημένα και μοιρασμένα διυποκειμενικά, μεταξύ δηλαδή του νου ή του ψυχισμού δύο ξεχωριστών συντρόφων που επικοινωνούν.

Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο έγινε μια σύντομη ανασκόπηση των θεωριών και των ερευνητικών ευρημάτων αναφορικά με τις απαρχές και την αναπτυξιακή πορεία του χιούμορ στην ανθρώπινη ζωή. Τα βασικά σημεία στα οποία θέλουμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας είναι τα ακόλουθα:

1. Μια σειρά από τις έρευνες που αναφέρθηκαν εκκινούν τη μελέτη τους από τη νηπιακή ηλικία, στην οποία και τοποθετούν χρονικά την έναρξη του χιούμορ. Πρόκειται, ως επί το πλείστον, για την ερευνητική ανίχνευση μιας πορείας που τονίζει τις γνωστικές όψεις της ανάπτυξης και, ακριβέστερα, τη γνωστική επεξεργασία των χιουμοριστικών στοιχείων μιας «πληροφορίας», δηλαδή ενός δοσμένου, κατασκευασμένου ή πειραματικά τροποποιημένου χιουμοριστικού υλικού. Η πορεία αυτή χαρακτηρίζεται από στάδια, ιεραρχικά δομημένα, έτσι ώστε η χρονική μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο να προϋποθέτει ή να προαπαιτεί ικανότητες. Στις εργασίες αυτές και στις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις η επίδραση της θεωρίας του Piaget είναι εμφανής: Οι έννοιες του Piaget αναφορικά με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης αποτελούν ερμηνευτικά εργαλεία των ερευνών αυτών και των ευρημάτων τους. Οι έννοιες της αναγνώρισης, της εκτίμησης και της κατανόησης του χιούμορ, όπως επίσης τα είδη του κωμικού που προτιμώνται από το παιδί, αλλά και τα (λεκτικά) αστεία που παράγει, αποτελούν ένα σαφή δείκτη της γνωστικής του ανάπτυξης, ένα «ευρετήριο» της αποκτηθείσας γνώσης του ή, διαφορετικά, ένα «χάρτη» του εννοιολογικού του κόσμου. Οι κοινωνικές και οι διαπροσωπικές

όψεις του νηπιακού και του παιδικού χιούμορ φαίνεται, ωστόσο, να μένουν απ' έξω. Όταν οι κοινωνικές παράμετροι του παιδικού χιούμορ αποτελούν αντικείμενο έρευνας, παρατηρούνται (ή, μάλλον, εξετάζονται) σε εργαστηριακό περιβάλλον, με πειραματική μεθοδολογία. Η επισήμανση από τους ίδιους τους ερευνητές του εύθραυστου πλαισίου στην αντίληψη και στην αντίδραση στο χιούμορ αναδεικνύει την ανάγκη για νατουραλιστικές μελέτες, σε οικεία και καθημερινά περιβάλλοντα, όπου τα αστεία και η επεξεργασία τους δε θα είναι απαραίτητως παρόμοια με τα προβλήματα και την επίλυσή τους.

2. Στην ψυχαναλυτική σκέψη, επίσης, διαπιστώνει κανείς τη μετάβαση από στάδια, μετάβαση για την οποία προαπαιτείται το Εγώ και την οποία πραγματοποιεί το Εγώ. Μέσω του χιούμορ, του κωμικού και των αστειών, το Εγώ εξοικονομεί ψυχική ενέργεια και η εξοικονόμηση αυτή παράγει ευχαρίστηση. Οι τρόποι με τους οποίους γίνεται οικονομία σε ψυχική δαπάνη ακολουθούν μια αναπτυξιακή πορεία: από το παιχνίδι με τις λέξεις και τις ιδέες (και τον παράδοξο, «ανόητο» συνδυασμό τους) στα αστεία των οποίων η τεχνική επιστρατεύεται από τη λογική σκέψη και το λόγο και, τέλος, στα αστεία των οποίων το περιεχόμενο εξυπηρετεί σεξουαλικά και επιθετικά κίνητρα. Το χιούμορ βρίσκεται στην υπηρεσία του Εγώ: Επιτρέπει στο Εγώ να «δηλώνει» και να επιβεβαιώνει το ναρκισσισμό του, να παλινδρομεί και να αποκτά τη μαγική παντοδυναμία μέσω της οποίας έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στην πραγματικότητα και να ανθίσταται ή να ανακουφίζεται από τις απαγορεύσεις, τις ματαιώσεις και τα τραύματά της. Είναι, λοιπόν, κυρίως το Εγώ που κατανοεί και παράγει χιούμορ, και όχι το «εμείς», και μάλιστα ένα Εγώ που για να κάνει χιούμορ πρέπει πρώτα να «συνειδητοποιήσει» την ύπαρξή του και τη διάκρισή του από τον άλλο. Ένα Εγώ που αναδύεται στο τέλος του πρώτου χρόνου από το Εκείνο – τόσο αργά.

3. Τα ευρήματα που προκύπτουν από τις νατουραλιστικές καταγραφές των καθημερινών αλληλεπιδράσεων μεταξύ βρεφών και γονέων (ή οι

κείων συντρόφων) αναδεικνύουν τη χιουμοριστική ποιότητα που εμπεριέχεται σε κάποια από τα διαπροσωπικά τους παιχνίδια και υπογραμμίζουν τους «ανορθόδοξους», παιγνιώδεις τρόπους (π.χ., πειράγματα) που αυθόρμητα επιστρατεύονται από τους ενήλικες ως «ακίνδυνα», ανώδυνα και διασκεδαστικά μέσα μεταφοράς κοινωνικής μάθησης στα βρέφη. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι τα βρέφη προς το τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής τους είναι εξαιρετικά ευαίσθητα στις μη λεκτικές και στις παραγωγιστικές νύξεις των συντρόφων τους και ότι κατανοούν μέσω των νύξεων αυτών τη χιουμοριστική διάθεση και πρόθεση των γονέων τους. Επιπλέον, οι έρευνες αυτές προσφέρουν σαφή μαρτυρία ότι τα βρέφη «κάνουν χιούμορ», εκφράζουν δηλαδή μια παιγνιώδη διάθεση που προσανατολίζεται σε οικεία πρόσωπα και επικεντρώνουν τα παιχνίδια τους στα πρόσωπα αυτά καθαυτά. Πρόκειται για παιχνίδια και πειράγματα που συνίστανται από εμπρόθετες παραβιάσεις των προσδοκιών των συντρόφων. Η εισαγωγή τους από τα ίδια τα βρέφη βασίζεται σε μια άμεση και διαπροσωπική γνώση, η οποία είναι αλληλένδετη με τη δράση που λαμβάνει χώρα σε οικεία, επικοινωνιακά πλαίσια δόμησης αμοιβαίων νοημάτων. Ενδεικτικές της γνώσης αυτής και του μετεπικοινωνιακού, «πρωτοσυμβολικού» χειρισμού της από τα βρέφη είναι και οι συμπεριφορές αυτεπίδειξης και γελωτοποιίας που συχνά παρατηρούνται στη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου. Οι μαρτυρίες του βρεφικού χιούμορ (της επικοινωνίας και της δημιουργίας του) υπογραμμίζουν μια διυποκειμενικά πραγματοποιούμενη μετάβαση από αυτό που εννοείται σε αυτό που γίνεται «στα ψέματα», από το «σοβαρό» στην «πλάκα», από την επικοινωνία στη μετεπικοινωνία.

Το αντίθετο του παιχνιδιού, σύμφωνα με τη φρουδική άποψη, είναι η πραγματικότητα. Στις προσεγγίσεις που παρουσιάσαμε, και παρά τις σημαντικές διαφορές τους, το χιούμορ αντιπαράβάλλεται, κατά κάποιον τρόπο, ή αποτελεί το «αντίπαλον δέος» της πραγματικότητας. Ακριβέστερα, το χιούμορ διαμορφώνει μια φανταστική «πραγματικότητα» εντός της οποίας υιοστηρίζε-

ται ότι εισέρχεται κανείς όταν κατέχει τα κλειδιά. Αν τα κλειδιά αυτά οριστούν ως λέξεις, ως έννοιες και ως σύμβολα που κατακτώνται ατομικά στο νου των ανθρώπων, και μάλιστα όχι πριν κλείσουν τα πρώτα δύο τουλάχιστον χρόνια της ζωής τους, τότε η πραγματικότητα αυτή μένει κλειστή για τα βρέφη. Όταν ανοίγει, δέχεται μοναχικούς επισκέπτες και όχι αστειευόμενους συντρόφους. Αντίθετα, αν τα κλειδιά αυτά οριστούν ως αμοιβαίες, παρατηρήσιμες και αναγνωρίσιμες «σημαντικές» χειρονομίες και εκφράσεις, ως κίνητρο για το μοίρασμα ενός γέλιου ή ενός θετικού χαρούμενου συναισθήματος και ως γνώση της δράσης και όχι των εννοιών, τότε η χιουμοριστική «πραγματικότητα» δεν έχει όριο ηλικίας και είναι ανοιχτή από την αρχή της ζωής.

Πόσοι αστειευόμενοι χωρούν στην «πραγματικότητα» του αστείου και στα πρώιμα, διαπροσωπικά, χιουμοριστικά παιχνίδια μεταξύ ενηλίκων και βρεφών; Τα ευρήματα των ερευνών που αναφέραμε κάνουν λόγο κυρίως για δύο: το γονέα (ή τον οικείο σύντροφο) και το βρέφος. Τα βρέφη, όμως, γεννιούνται σε πλαίσια τα οποία περιλαμβάνουν τουλάχιστον δύο πρόθυμους, συνεργατικούς και, ενδεχομένως, «παιχνιδιάρικους» συντρόφους: τη μητέρα και τον πατέρα τους. Φαίνεται, μάλιστα, ότι από τον πρώτο χρόνο της ζωής τους αναγνωρίζουν το διαφορετικό μεταξύ της δυαδικής και της τριαδικής επικοινωνίας και αλληλεπιδρούν σε αυτό ενεργά (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 1999; Nadel & Tremblay-Leveau, 1999).

Σε άλλες εργασίες (Σεμιτέκολου, 2003; Semitekolou, in preparation) περιγράφουμε και συζητούμε τα ευρήματα μιας πρόσφατης νατουραλιστικής και διαχρονικής έρευνας που επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του αστείου και των κωμικών παιχνιδιών που εισάγονται από πρόσωπα και κατευθύνονται σε πρόσωπα, σε δυαδικά και σε τριαδικά επικοινωνιακά πλαίσια, μεταξύ γονέων και βρεφών, στη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου του πρώτου βρεφικού χρόνου.

Βιβλιογραφία

- Berger, A. (1995a). The Problem of Laughter: Philosophical Approaches to Humor. In A. Berger, *Blind Men and Elephants*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Berger, A. (1995b). The Messages of Mirth: Humor and Communication Theory. In A. Berger, *Blind Men and Elephants*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Bergson, H. (1965) [1901]. *Το Γέλιο* (Ν. Καζαντζάκης, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Γ. Φέξη.
- Berlyne, D. E. (1969). Laughter, humor and play. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 3, 2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Chapman, J. A. (1976). Social Aspects of Humorous Laughter. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: Wiley.
- Dauids, J. (1987). Laughter in the Nursery. *Bulletin of Anna Freud Centre*, 10, 307-318.
- Eisenberg, R. A. (1986). Teasing: verbal play in two Mexicano homes. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Fivaz-Depeursinge, E., & Corboz-Warnery, A. (1999). *The Primary Triangle. A Developmental Systems View of Fathers, Mothers, and Infants*. Basic Books.
- Foot, C. H. (1991). The Psychology of Humour and Laughter. In R. Cochrane & C. Douglas (Eds.), *Psychology and Social Issues*, Contemporary Psychology Series I: The Falmer Press.
- Foot, C. H., & Chapman, A. (1976). The Social Responsiveness of Young Children in Humorous Situations. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: Wiley.
- Freud, S. (1960) [1905]. Jokes and their relation to the unconscious. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete*

- psychological works of Sigmund Freud (Vol. VIII). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1961) [1927]. Humor. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp. 161-166). London: Hogarth Press.
- Godkewitsch, M. (1976). Physiological and Verbal Indices of Arousal in Rated Humour. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: Wiley.
- Gregory, S., Hartley, G., & Newson, J. (1989). Teasing and Teaching. *New Directions for Child Development*, 51.
- Johnson, E. K., & Mervis, B. C. (1997). First Steps in the Emergence of Verbal Humor: A Case Study. *Infant Behaviour and Development*, 20(2), 187-196.
- Kline, P. (1977). The Psychoanalytic Theory of Humour and Laughter. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, Humor*. Oxford: Pergamon Press.
- Kugiumutzakis, G. (1998). Neonatal imitation in the intersubjective companion space. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge University Press.
- Marans, S., Mayes, C. L., & Colonna, B. A. (1993). Psychoanalytic Views of Children's Play. In A. J. Solnit, D. J. Cohen, & P. B. Neubauer (Eds.), *The Many Meanings of Play: A Psychoanalytic Perspective*. New Haven, U.S.: Yale University Press.
- McGhee, P. E. (1971). Development of the humor response: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 76(5), 328-348.
- McGhee, P. E. (1974). Development of Children's Ability to Create the Joking Relationship. *Child Development*, 45, 552-556.
- McGhee, P. E. (1976). Children's Appreciation of Humor: A Test of the Cognitive Congruency Principle. *Child Development*, 47, 420-426.
- Miller, P. (1982). Teasing: A Case Study in Language Socialization and Verbal Play. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4(2), 29-32.
- Miller, P. (1986). Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Mindness, H. (1987). The Panorama of Humor and the Meaning of Life. *American Behavioural Scientist*, 30(3).
- Moran, S. G. (1986). Some Functions of Play and Playfulness. A Developmental Perspective. Paper presented at the International Conference on «A Psychoanalytic View of Play and Trauma», at Hebrew University, Jerusalem, March 1986.
- Nadel, J., & Tremblay-Leveau, H. (1999). Early Perception of Social Contingencies and Interpersonal Intentionality: Dyadic and Triadic Paradigms. In P. Rochat (Ed.), *Early Social Cognition* (pp. 189-212). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Nakano, S. (1995). Incidents Make Communication: Teasing Nurtures Mindreading by Perturbing Interaction Playfully. IV European Congress of Psychology, July 2-7, Athens.
- Nakano, S., & Kanaya, Y. (1993). The Effects of Mother's Teasing: Do Japanese Infants Read their Mothers' Play Intention in Teasing? *Early Development and Parenting*, 2(1), 7-17.
- Nerhardt, G. (1976). Incongruity and Funniness: Towards a New Descriptive Model. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: Wiley.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2000). *Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση: Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Piaget, J. (1962) [1945]. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1990) [1966]. *Η Ψυχολογία του Παιδιού*. Σειρά: Que sais-je? Αθή-

- va: I. Ζαχαρόπουλος.
- Pien, D., & Rothbart, K. M. (1976). Incongruity and Resolution in Children's Humour: A Reexamination. *Child Development*, 47, 966-971.
- Reddy, V. (1989). *Teasing in Infancy: Doing what they «shouldn't» be doing? Paper adapted from a talk of the same title given presented at the BPS Developmental Psychology Section Conference, University of Surrey, September 8-11, 1989.*
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind*. Blackwell: Oxford.
- Reddy, V. (1998). *Person-Directed Play: Humour and Teasing in Infants and Young Children*. Report on Grant No. R000235481 received from the Economic and Social Research Council.
- Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. In M. Barrett (Ed.), *The Development of Language*. Hove: Psychology Press.
- Reddy, V. (2001). Infant clowns: the interpersonal creation of humour in infancy. *Enfance*, 3, 247-256.
- Reddy, V., & Williams, E. (2000). *The Positive Functions of Teasing*. Paper presented at the Annual Conference of the Developmental Section of the British Psychological Society at Bristol, U.K., September 2000.
- Rothbart, K. M. (1976). Incongruity, Problem-Solving and Laughter. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: Wiley.
- Schieffelin, B. B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Seiler, T. B. (1992). *The development of humor and of comprehension of jokes*. Vth European Conference on Developmental Psychology, University of Seville, Spain, 6-9 September.
- Σεμιτέκολου, Μ. (2003). *Η ανάπτυξη των διαδικιών και των τριαδικών παιγνιδιών αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων - βρεφών από τον 7ο έως τον 12ο μήνα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Semitekolou, M. (in preparation). «When three is not a crowd»: *playful interactions between parents and infants and the transcendence of «fun»*.
- Shultz, R. T. (1976). A Cognitive-Developmental Analysis of Humour. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: Wiley.
- Shultz, R. T., & Horibe, F. (1974). Development of the Appreciation of Verbal Jokes. *Developmental Psychology*, 10(1), 13-20.
- Trevarthen, C. (1982). The Primary Motives for Cooperative Understanding. In G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social Cognition: Studies of the development of Understanding*. Brighton: Harvester.
- Trevarthen, C. (1992). The Self Born in Intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In U. Neisser (Ed.), *Ecological and Interpersonal Knowledge of the Self*. New York: Cambridge University Press.
- Wyer, R. S., & Collins, J. E. (1992). A Theory of Humor Elicitation. *Psychological Review*, 99(4), 663-688.
- Zillmann, D., & Cantor, J. R. (1976). A disposition theory of humor and mirth. In A. J. Chapman & H. Foot (Eds.), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: Wiley.

Humor: A developmental view

MARIALENA SEMITEKOLOU

University of Crete, Greece

ABSTRACT

In this theoretical paper the theories and the research evidence about the beginnings and the developmental course of humor in our life are briefly presented. In the first part of the paper we describe the Freudian and the post-Freudian views on humor. We additionally report on the cognitive developmental theories of humor. Despite their conceptual differences, the above views share two common arguments: (1) that humor perception begins after the second or the third year of life, and (2) that the development of humor is discontinuous, marked by stages of increasing perplexity. In the second part of this paper the results of naturalistic and experimental studies that provide evidence about humor in infancy are presented. According to this evidence, infants are able of perceiving jokes addressed to them; moreover, they themselves initiate humor in their everyday interactions. The preverbal perception and initiation of humor is based on a primary, though fully sufficient, knowledge and understanding of others' mind. It has been shown that infants are able of manipulating their knowledge and understanding of others at a meta-communicative level: this ability is founded on and derives from the interaction of infants with their important others.

Key words: Humor, Intersubjectivity, Infants, Jokes, Playfulness, Teasing.

Address: Marialena Semitekolou, Department of Philosophy and Social Studies, University of Crete. Chania 4, 741 00 Rethymno. Crete, Greece. E-mail: semite@psy.soc.uoc.gr