

کاربرد طنزآموزشی در فرآیند یاددهی – یادگیری: تسهیلات ویژه برای یادگیرندگان

زبان دوم

دکتر علی ضیایی مهر*

چکیده

این مقاله قصد دارد با ارائه خلاصه و تحلیلی از تحقیقات انجام شده در زمینه طنز در دو دهه اخیر به تبیین نقش و اثرات طنزآموزشی در فرآیند یاددهی – یادگیری با تاکید بر مزایای به کارگیری طنز در آموزش زبان دوم / خارجی بپردازد. ابتدا تعاریف، کارکردها و رایج‌ترین نظریه‌های طنز در سه حوزه اجتماعی - روانی، زبانشناسی و آموزشی ارائه می‌شود. سپس، انواع و اشکال طنز مورد بهره‌گیری در فضاهای آموزشی، به ویژه در محیط‌های آموزش زبان دوم ارائه می‌شود و پیامدهای مثبت و منفی به کارگیری طنز در کلاس درس مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. مهم‌ترین کارکردهای طنز در حوزه‌های یاد شده عبارت است از: استفاده از آن به مثابه یک استراتژی برای نفوذ در دیگران، بهبود روابط، بیان و تقویت همبستگی با مخاطبان، افزایش انسجام گروهی و استفاده از طنز به مثابه ابزاری برای انتقال و تسهیل یادگیری دانش زبانشناسی و اجتماعی - فرهنگی زبان دوم. در واقع، با توجه به اینکه طنز تشکیل دهنده هسته مرکزی هر سه کارکرد اصلی آن یعنی نفوذ اجتماعی، تقارب و تنظیم سبک ارتباطی افراد است، پیش‌بینی می‌شود که تعاملات آمیخته به طنز در محیط‌های آموزشی و کلاس‌های درس به اثربخشی آموزش کمک کند. با وجود محسن یاد شده، طنز نامناسب ممکن است موجب بروز اثرات منفی مانند بی‌اعتبار کردن خود و دیگران شود.

کلید واژگان: طنزآموزشی، کارکردهای طنز، زبان دوم/خارجی، نظریه‌های زبانشناسی طنز، انواع طنز، توانش ارتباطی

تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۳/۱/۲۴

ziyaeeli@yahoo.com

* مدیریت پژوهش‌های راهبردی شورای عالی آموزش و پژوهش

مقدمه

به طور کلی به کارگیری طنز در تعاملات روزمره ممکن است برای ایجاد سرگرمی و تفریح باشد، اما با توجه به شرایط و موقعیتهای خاص، می‌توان از طنز به منظور دستیابی به طیف وسیعی از اهداف ارتباطی استفاده کرد. این مورد بسیار پیچیده‌تر و گستردگر از آن است که بخواهیم صرفاً در مخاطب ایجاد حس طنز و سرور کنیم. لذا با توجه به نقش و اهمیت طنز در آموزش، محققان و متخصصان تعلیم و تربیت تحقیقات قابل توجهی را به موضوع کارکردها، نقش و اثرات طنز در فرآیند یاددهی- یادگیری اختصاص داده‌اند. البته، گفتنی است که بسیاری از پژوهش‌های انجام شده بر اثرات مثبت طنز در محیط‌های آموزشی، به ویژه نقش مفید آن در افزایش انگیزه و یادگیری پرداخته‌اند (به عنوان مثال، برایانت^۱ و همکاران، ۱۹۸۰؛ آیلور و اپلینگر،^۲ ۲۰۰۳؛ فرایمیر^۳ و همکاران، ۲۰۰۸؛ فرایمیر و وسر،^۴ ۲۰۰۱؛ گورهام و کریستوفل،^۵ ۱۹۹۰). همچنین، مطالعات دیگری نیز کاربرد طنز در دستیابی به طیفی گسترده از نتایج مثبت مانند افزایش اثربخشی آموزشی (برک،^۶ ۲۰۰۰؛ انگلرت،^۷ ۲۰۱۰؛ وانزر،^۸ ۲۰۰۲)، کاهش اضطراب دانش آموزان و ایجاد لذت و آرامش بیشتر در محیط کلاس درس (نیولیپ،^۹ ۱۹۹۱؛ کوروبلکین، ۱۹۸۸؛^{۱۰} کر^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۹)، و تشریح محتوای آموزشی (داونز^{۱۲} و همکاران، ۱۹۸۸) را مورد بررسی قرار داده‌اند. علاوه بر این، مطالعات گوناگون نشان می‌دهند که آمیختن صحیح طنز با آموزش زبان دوم / خارجی می‌تواند به "ساخت زبانی معنا از طریق فرآیندهای شناختی و تعاملی" (پارتینگتون،^{۱۳} ۲۰۰۶: ۲۸۷-۸) کمک کند و نسبت به تفاوت‌های واجی، واژه‌شناسی، لغوی، و نحوی درون یک زبان واحد یا میان زبان مبدأ و زبان مقصد ایجاد آگاهی و دانش‌افزایی کند (دنیره،^{۱۴} ۱۹۹۵). در مقابل، برخی از محققان (به عنوان مثال، وانزر و همکاران، ۲۰۱۰؛ توروک^{۱۵} و همکاران، ۲۰۰۴؛ گورهام و کریستوفل، ۱۹۹۰) نیز به این باورند که انواع خاصی از طنز ممکن است در محیط آموزشی نامناسب باشد و

-
1. Bryant
 2. Aylor & Opplinger
 3. Frymier
 4. Weser
 5. Gorham & Christophel
 6. Berk
 7. Englert
 8. Wanzer
 9. Neuliep
 10. Korobkin
 11. Kher
 12. Downs
 13. Partington
 14. Deneire
 15. Torok

پیامدهای منفی مانند ایجاد محیط یادگیری ناراحت کننده و ناآرام برای برخی از دانشآموزان و کاهش انگیزه نسبت به یادگیری و کاهش اعتبار معلم داشته باشد.

این مقاله در پی آن است که با بررسی و تحلیل یافته‌های پژوهشی در طول دو دهه گذشته، به تبیین نقش طنز در آموزش بپردازد. هدف اصلی پژوهش شناسایی و ارائه خلاصه‌ای از تحقیقات انجام شده و بیان تنافضات در یافته‌های پژوهشی در زمینه کاربرد و اثرات طنز در فرآیند یاددهی- یادگیری با تأکید بر نقش طنز در آموزش زبان دوم / خارجی است. پژوهشگر مروی کلی روی پژوهش‌های طنز انجام داده که شامل تعاریف، کارکردها، و نظریه‌های گوناگون درباره طنز است. سپس، انواع و اشکال طنز مورد استفاده در فضاهای آموزشی، به ویژه در محیط‌های آموزش زبان دوم را ارائه کرده و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از طنز را در کلاس درس مورد بحث و بررسی قرار داده است. در پایان، پیشنهادهایی برای استاید، دست اندرکاران و پژوهشگران این عرصه ارائه کرده است.

تعاریف طنز

طنز پدیده‌ای پیچیده است که محققان از زوایای گوناگون به تعریف آن پرداخته‌اند. با این حال، اتفاق نظری در میان پژوهشگران وجود دارد مبنی بر اینکه طنز حاصل تعامل چند مفهوم نامطبق است که به نحوی سبب ایجاد خنده و تفریح می‌شود (مارتین،^۱ ۲۰۰۷). محققان بر جسته علوم ارتباطات (بوت باترفیلد^۲ و بوت باترفیلد، ۱۹۹۱) در تعریف خود از طنز آورده‌اند: طنز حاصل رفتارهای کلامی و غیرکلامی آگاهانه است که سبب بروز پاسخ مثبت مانند خنده و شادی در دریافت کننده آن می‌شود. باناس^۳ و همکاران (۲۰۱۱) اظهار کرده‌اند که اگر چه آگاهانه بودن، عنصر اصلی در تعریف طنز به شمار نمی‌رود، اما بسیاری از تعاریف طنز در آموزش بر این ویژگی تأکید دارند.

طنز از دیدگاه زبانشناختی نیز مورد توجه قرار گرفته است. به عنوان مثال، اتاردو و راسکین^۴ (۱۹۹۱) طنز را رفتاری می‌دانند که از طریق ابزارهای زبانی یا غیر زبانی از دو طرف گفتگو سر می‌زنند. راسکین (۱۹۸۵: ۸۱) ادامه می‌دهد "چنین رفتاری نتیجه تقابل دو "تصویر ذهنی" یا "برداشت معنایی"^۵ نامتجانس و نامطبق است و احتمال دارد، فرد طنزگو هدفش ایجاد خنده باشد

1. Martin
2. Booth-Butterfield
3. Banas
4. Attardo & Raskin
5. Script

یا اینکه نباشد. در مطالعات دیگری (هلمز،^۱ ۲۰۰۰؛ نوریک،^۲ ۱۹۹۳) آمده است: منظور از طنز سخنانی است که گوینده به قصد ایجاد تفریح بیان می‌کند و برای شناسایی آن، وجود سرنخهای زبانی و محتوایی ضروری است. در عین حال، لتولف^۳ (۱۹۹۷) معتقد است که به کارگیری طنز در محیطهای آموزش زبان دوم، نه تنها می‌تواند به مثابه وسیله‌ای برای سرگرمی باشد، بلکه ابزاری است برای "تمرین زبان" که لزوماً سرگرم کننده نیست و وسیله‌ای برای توسعه مهارت‌های زبانی به شمار می‌رود.

کارکردهای طنز

هدف تعامل و ارتباط طنزآمیز فراتر از فراهم آوردن حس شادی محض است. یکی از کارکردهای اصلی طنز که در فضاهای آموزشی مورد تأکید است، نقش نفوذ اجتماعی^۴ (گس و سیتر،^۵ ۲۰۰۷؛ سیالدینی،^۶ ۲۰۰۱) آن است. هی^۷ (۲۰۰۰) از طنز به منزله یک استراتژی برای نفوذ در دیگران، بهبود روابط، بیان و تقویت همبستگی با مخاطبان و افزایش انسجام گروهی یاد می‌کند. سیالدینی (۲۰۰۱) نیز بیان می‌کند افرادی که دوست داشته می‌شوند نفوذ بیشتری روی بقیه دارند. ایده تأثیر غیر مستقیم طنز بر مخاطب با مفاهیمی مانند رفتارهای تقاربی^۸ (محرابیان، ۱۹۶۹) و سبک ارتباطی افراد^۹ (نورتون،^{۱۰} ۱۹۸۳) ارتباط نزدیک دارد. رفتارهای تقاربی عبارت‌اند از رفتارهای ارتباطی (کلامی و غیر کلامی) که "سبب افزایش نزدیکی و تعامل غیرکلامی با دیگران می‌شود" (محرابیان، ۱۹۶۹: ۲۱۳) و هدف از "سبک ارتباطی افراد" اشاره به روشی است که یک فرد بطور کلامی، غیر کلامی، و یا نیمه کلامی به تعامل با دیگران می‌پردازد تا نشان دهد چگونه معانی تحتاللفظی او مورد تفسیر، فیلتر و یا مورد فهم مخاطبان قرار می‌گیرد" (نورتون، ۱۹۸۳: ۵۸). در واقع، با توجه به اینکه طنز بخشی از عنصر مرکزی هر سه مفهوم نفوذ اجتماعی، تقارب و سبک ارتباطی افراد است، پیش‌بینی می‌شود که تعاملات آمیخته به طنز در محیطهای آموزشی و کلاس درس به اثربخشی آموزشی کمک کند. با این حال، علی‌رغم افزایش سطح روابط و افزایش انسجام گروهی، طنز نامناسب می‌تواند پیامدهای منفی مانند بی‌اعتبار کردن دیگران و آسیب رساندن به آنان

1. Holmes

2. Norrick

3. Lantolf

4. Social influence

5. Gass & Seiter

6. Cialdini

7. Hay

8. Immediacy behaviors

9. Communicator style

10. Norton

به همراه داشته باشد. همچنین، همان طور که باناس و همکاران (۲۰۱۱) اشاره می کنند، طنز می تواند وسیله ای برای کترول دیگران باشد، چرا که شخص با تمسخر رفتارهای ناموفق، در حقیقت ضمن اینکه اقدام به تقویت قدرت خویش و نشان دادن تفاوت های جایگاهی می کند اقدامات نامطلوب دیگران را نیز مورد سرکوب قرار می دهد (مارتین، ۲۰۰۷).

از دیگر کارکردهای طنز که از ویژگی زبانی آن ناشی می شود و به طور مداوم در تحقیقات قبلی (مانند برونر و تارون،^۱ بل،^۲ ۲۰۰۵؛ وائز و همکاران،^۳ ۲۰۱۰؛ واگنر و آریوس- آپاریسی،^۴ ۲۰۱۱)، به آن اشاره شده است، نقش تسهیل کنندگی طنز در آموزش زبان دوم است. در حقیقت، بهره گیری از طنز به مثابه ابزاری برای انتقال دانش زبانشنختی و اجتماعی - فرهنگی زبان دوم به شمار می رود. از آنجا که به کارگیری طنز مستلزم درک و استفاده از منابع دانش^۵ خاص آن در هر زبان است، بدون شک استفاده از طنز در محیط های یادگیری زبان دوم، به ویژه به کارگیری طنز های کلامی مانند بازی با کلمات، ایهام، داستان های خنده دار، چیستان، جوکها، لطیفه ها و غیره می تواند سبب افزایش فراگیری / یادگیری زبان دوم شده و در نتیجه منجر به ارتقای توانش / ارتباطی^۶ (هایمز، ۱۹۷۲) یادگیرندها در زبان مقصد شود.

نظریه های طنز

بیش از یک صد نظریه شناخته شده درباره طنز وجود دارد (فوت و مک کریدی،^۷ ۲۰۰۶) با وجود این، تنها تعداد معددی از این نظریه ها به طور فراگیر در مطالعات اخیر طنز مورد استناد قرار می گیرند. با توجه به اهداف این مقاله، نظریه های اصلی طنز به سه گروه: ۱) روانی - اجتماعی، ۲) زبانشنختی و ۳) آموزشی طبقه بندی شده اند. قدمت نظریه های اجتماعی - روانی طنز به بیش از ۲۰۰۰ سال پیش بر می گردد که فلاسفه معروفی مانند افلاطون، ارسسطو، هابز، شوپنهاور و کانت مطرح کرده اند. جنبه های زبانشنختی و تجزیه و تحلیل زبانی طنز در متون شفاهی و کتبی را نخستین بار زبان شناسان بانفوذ مانند راسکین (۱۹۸۵)؛ گلداشتاین و مک گی^۸ (۱۹۷۹)؛ آثاردو (۱۹۹۱) و اپته^۹ (۱۹۸۵) مطرح کرده اند و تنها طی چند سال اخیر جنبه های آموزشی طنز مورد توجه دانشمندان تعلیم و تربیت و علوم ارتباطات مانند وائز و همکاران (۲۰۱۰) قرار گرفته است.

1. Broner & Tarone

2. Bell

3. Wagner & Urios-Aparisi

4. Knowledge Resources (KRS)

5. Communicative competence

6. Foot & McCreadie

7. Goldstein & McGhee

8. Apte

۱. نظریه‌های اجتماعی - روانشناسی

در حوزه مطالعات اجتماعی طنز، سه نظریه اصلی اجتماعی - روانشناسی همواره مورد استناد بوده‌اند: ۱) نظریه تضاد یا عدم انطباق^۱ ۲) نظریه رهایی یا تسکین^۲، و ۳) نظریه برتری^۳.

نظریه عدم انطباق (برلین،^۴ ۱۹۶۰) به دلایل و چگونگی خنده‌دار بودن یک موضوع در سطح شناختی و ادراکی می‌پردازد. به اعتقاد برگر و ویلداوسکی^۵ (۱۹۹۴) عدم انطباق به مفهوم تفاوت میان آنچه آدمها انتظار دارند و آنچه آنها دریافت می‌کنند، اشاره دارد. به عبارت دیگر، عدم انطباق عبارت است از تفاوت میان آنچه فرد دریافت می‌کند و آنچه برداشت و تفسیر می‌کند. اکثر پژوهشگران، عدم انطباق را به منزله عنصر اصلی در ایجاد طنز می‌دانند. بر اساس این نظریه، توانایی درک مفهوم پیام طنز در گرو درک تضاد و عدم انطباق موجود در چنین پیامی است. مورل^۶ (۱۹۸۷) می‌گوید: "هدف اصلی طنز نشان دادن عدم انطباق است" (ص. ۶). او در ادامه اشاره می‌کند که "علت خنديدين در مورد چيزی ناشی از درک ناگهاني تضاد موجود میان يك مفهوم و شيء واقعي است که در ذهن فرد به نحوی به هم مرتبط اند و خود عمل خنده به منزله يك نشانگر اين تضاد به شمار می‌رود" (ص. ۶).

نظریه تسکین مبتنی بر کارکردهای روانکاوانه طنز است و به بررسی طنز در سطح غیر انتزاعی می‌پردازد که در برگیرنده عواطف و احساسات ناشی از حوادث طنز آمیز است. با نفوذترین طرفدار نظریه تسکین زیگموند فروید (۱۹۰۵/۱۹۶۰) است، کسی که نخستین بار به مطالعه متون واقعی طنز پرداخت و تکنیکهای گوناگون طنز به کار گرفته شده را در "صدایها، هجاهای، تکرار و تنوع" (نویک، ۲۰۰۳: ۱۲۳۴) شناسایی کرد. نظریه رهایی، طنز و خنده را بر طرف شدن تنش از وضعیتی می‌دانند که به صورت عمدى یا غیر عمدى ایجاد می‌شود (گریتیچ و کلارک،^۷ ۲۰۰۲). در همین زمینه، مورل (۱۹۸۷) اظهار می‌دارد که این انرژی اضافی چیزی است که موقع خنديدين در جنبشهای عضلانی رها می‌شود (ص. ۱۱۱). بر اساس اصول نظریه تسکین، می‌توان چنین استدلال کرد که در محیط یادگیری زبان دوم، بر اثر طبیعت ناآشنای قواعد و اصطلاحات زبان دوم، انرژی عصبی و استرسی ممکن است در زبان آموز انباشته شود که این انرژی عصبی که غالباً هم

1. Incongruity Theory

2. Relief Theory

3. Superiority Theory

4. Berlyne

5. Berger & Wildavsky

6. Morreall

7. Greatbatch & Clark

بسیار مخرب است، بر اثر طنز معلم از میان می رود . از این رو ایجاد یک محیط آرام و مساعد و به دور از استرس با بهره‌گیری از طنز که مسلماً لازمه فضای آموزش است، تا حد زیادی می‌تواند تاثیر مثبت بر فعالیتهای یاددهی- یادگیری بگذارد.

نظریه برتری که به نظریه خصوصت یا بی اعتبار کردن (سالز،^۱ ۱۹۷۷) نیز معروف است، به توضیح تعاملات طنزآمیز در سطح اجتماعی- رفتاری می‌پردازد. این نظریه به ویژگی منفی و تهاجمی طنز اشاره می‌کند که غالباً برای تحقیر و بی‌اعتبار کردن مخالفان خاص مورد استفاده قرار می‌گیرد. افلاطون و ارسطو بر این باور تأکید دارند که خنده وسیله ابراز قدرت و برتری است، بنابراین هرگاه از آن در برابر خطاهای دیگران استفاده کنیم به مفهوم تحقیر و نشان دادن حقارت آنان تلقی می‌شود. بر اساس نظریه برتری، آدمها به کاستی، شکست، یا نا کارآمدی دیگران می- خنندند (ولف^۲ و همکاران، ۱۹۳۴). با توجه به این موضوع، بهره‌گیری از طنز در یک موقعیت دشوار یا خنديدين فرد به یک امر مشکل می‌تواند نشانگر توانایی او برای غلبه بر آن مشکل و یا وضعیت دشوار باشد. یکی از نمونه‌های بهره‌گیری از طنز به قصد برتری ممکن است در یک کلاس درس مشاهده شود، هنگامی که معلم به سبب عدم توانایی دانش آموزی در پاسخ دادن به سؤالات سر به سر او بگذارد و موجبات خنده دیگران را فراهم آورد. البته معلم ممکن است از ابزار طنز برای ایجاد حس بهتر در قبال اشتباهات و نقایص خود نیز استفاده کند (بوت با ترفیلد و وائز، ۲۰۱۰).

در حالی که سه نظریه اجتماعی- روانشناسی فوق زمینه کلی در مطالعه طنز ایجاد کرده‌اند، تحلیلگران زیان معتقدند که "هیچ یک از این نظریه‌ها [به تنهایی] توضیح کاملی از طنز ارائه نمی- دهند" (گلن،^۳ ۲۰۰۳: ۲۲). در همین زمینه، ریچی^۴ (۲۰۰۳) استدلال می‌کند که اگر ما بخواهیم نظریه کاملی از طنز داشته باشیم لازم است همه جواب، یعنی عدم انطباق، تسکین و برتری را در نظر بگیریم. با توجه به گفته‌های فوق، در بافت‌های آموزشی، اگر چه هنگام بهره‌گیری از طنز برخی از عناصر هر یک از این نظریه‌ها به کار گرفته می‌شود، هیچ یک از این نظریه‌ها نمی‌توانند به طور جداگانه توجیهی درست از کارکرد طنز معلم در اختیار ما بگذارند. بنابراین، به نظر می‌رسد یکی از مواردی که در طرح نظریه‌های اجتماعی- روانی مورد توجه جدی قرار نگرفته است توجه به مکانیسم زبانشناسی طنز است که بر اثر ایجاد تنوع و دستکاری ساختار سطحی(فرم) یا معنا در

1. Suls

2. Wolff

3. Glenn

4. Ritchie

زبان ایجاد می شود و تأثیر بسیار بر چگونگی ساخت و تعامل طنز می گذارد. البته، برخی از جنبه های این "خلا" در پیشینه ادبیات طنز را بعدها نظریه های زبانشناسی طنز مورد بررسی قرار داده اند که اهم آنها در بخش های دیگر این مقاله مطرح خواهد شد.

۲. نظریه های زبانشناسی

به طور کلی زبانشناسی به مطالعه سه حوزه زبانی می پردازد: ساختار یا فرم زبان (شامل دستور زبان و زیر شاخه های آن از قبیل مورفولوژی، واژه شناسی، نحو و واج شناسی)، معنای زبان (شامل معناشناسی و منظور شناسی) و کاربرد زبان در بافت کلام (شامل تجزیه و تحلیل گفتمان). در میان این زیر شاخه ها، اکثر تحقیقات مربوط به علل یا منابع ایجاد طنز به حوزه های معناشناسی، نحو، واج شناسی و منظور شناسی طنز محدود شده است و در حوزه تجزیه و تحلیل گفتمان تقریباً هیچ نظریه معتبری به توضیح مکانیزم پدیده طنز نپرداخته است. در بخش های زیر، نظریه های مربوط به هر یک از این زیر شاخه ها به طور خلاصه مورد بحث قرار گرفته است.

۲-۱. معناشناسی^۱

نوریک (۲۰۰۳) خاطر نشان می کند که بیست سال پیش، دامنه نظریه زبانشناسی طنز به مطالعات در زمینه «ایهام»^۲ محدود می شد و در واقع هیچ نظریه منسجم زبانشناسی در مورد طنز وجود نداشت که قادر به توضیح مکانیسم آن در تمام سطوح زبانی باشد. اولین نظریه مبتنی بر زبانشناسی "نظریه برداشت/معنی لغوی طنز"^۳ بود که راسکین (۱۹۷۹)، مطرح کرد و بعداً اتاردو و راسکین (۱۹۹۱) آن را تحت عنوان "نظریه عمومی طنز کلامی"^۴ بازبینی و بسط دادند. در حقیقت هر دو نظریه در تحلیل طنز کلامی بسیار موثر بوده و کمک شایانی به زبانشناسی نموده اند. اتاردو (۲۰۰۱) می گوید: "در حالی که SSTH یک نظریه پردازش معنایی طنز بود، GTVH حوزه ای وسیع تر از زبانشناسی را در بر می گیرد که به ویژه شامل زبان شناسی متون، نظریه روایتگری و منظور شناسی نیز می شود" (ص. ۲۲).

به عقیده اتاردو (۱۹۹۱)، SSTH اشاره به توانش طنزی^۵ یک فرد در زبان مادری وی دارد که بر گرفته از نظریه توانش زبانی^۶ چامسکی^۷ (۱۹۶۵) است که بیشتر به توانش دستوری فرد محدود

1. Semantics

2. Pun

3. Semantic Script Theory of Humor (SSTH)

4. General Theory of Verbal Humor (GTVH)

5. Humor competence

6. Linguistic competence

7. Chomsky

می شود. در توضیح مفهوم توانش طنز، اتاردو با استناد به استدلال راسکین (۱۹۸۵) بیان می کند: اگر طبق توانش دستوری، یک فرد می تواند دستوری بودن یک جمله را در زبان تشخیص دهد، پس او باید بتواند خندهدار بودن یک متن را هم تشخیص دهد. این توانایی در اصل به توانش طنزی موسوم است.

فرضیه اولیه SSTH شرایط گوناگونی را برای طنز آمیز یا خندهدار بودن یک متن مطرح می کند. دو مورد از این شرایط (عوامل) که به عنوان شروط لازم و کافی برای خنده دار شناخته شدن یک متن عنوان شده‌اند عبارت‌اند از: ۱) متن طنز، به طور کامل یا بخشی از آن، باید دارای دو "تصویر ذهنی" یا "برداشت معنایی" متفاوت باشد. ۲) دو برداشت معنایی موجود در متن باید متضاد یا در مقابل هم باشند (...). باید همپوشانی کامل یا نسبی میان این دو برداشت معنایی در متن وجود داشته باشد (راسکین، ۱۹۸۵: ۹۹).

GTVH پنج بعد دیگر موسوم به "منابع دانش" را به SSTH اضافه نمود. بنابراین، GTVH با در نظر گرفتن پارامتر "تقابل برداشتها" در SSTH به اضافه پنج منبع دانش، ساختار طنز مشکل از شش منبع دانش خواهد بود که به عقیده (راسکین، ۱۹۹۵) این منابع دانش می توانند در شش سطح، به ترتیب از غیرانتزاعی (سطح پایین‌تر) گرفته تا انتزاعی (سطح بالاتر) به شرح زیر قرار گیرند:

۱. زیان که در برگیرنده تمام کلمات و اجزای زبانی انتخاب شده برای تشکیل متن واقعی طنز است،
 ۲. استراتژی توصیف که نشان دهنده سبک ارائه طنز است،
 ۳. هدف که توصیف کننده فرد یا گروهی از افراد است که مورد تمسخر یا هدف حمله طنز قرار می گیرند،
 ۴. موقعیت که توصیف کننده موقعیت به کارگیری طنز است و شامل دانش اشیا، شرکت کنندگان، محیط و رفتارهای شوخ می شود،
 ۵. مکانیسم منطقی که در برگیرنده منطق شرایط موجود و نشان دهنده مکانیزم بهره‌گیری از دو برداشت معنایی متفاوت در طنز است،
 ۶. تقابل برداشت معنایی که انتزاعی‌ترین سطح منابع دانش طنز را تشکیل می دهد.
- در محیط آموزش زبان دوم، این منابع دانش که مختص بافت زبانی طنز هستند، دلایل و چگونگی خندهدار بودن گفتار معلم و فرآیندهای موجود در انواع طنز کلامی مانند بازی با کلمات،

جناس، داستانهای خندهدار و غیره را فراهم می‌آورند. علاوه بر این، اطلاعات حاصل از این منابع دانش، دیدگاههایی جدید در اختیار علم آموزش زبان دوم قرار می‌دهد، به طوری که اقتضا می‌کند هم معلمان و هم متعلمانت توجه آگاهانه به اصول GTVH داشته باشند تا بتوانند با بهره‌گیری از منابع دانش یاد شده محیطی را فراهم آورند که توانش ارتباطی (هایمز،^۱ ۱۹۷۲) یادگیرندگان را ارتقا بخشد.

۲-۲. نحو

اگرچه تا به حال پژوهشها و تجزیه و تحلیلهای نحوی منجر به تولید نظریه متمایز نحوی طنز نشده‌اند، اما برخی از پژوهشگران (مانند اتاردو، ۱۹۹۴؛ همپلمن،^۲ ۲۰۰۳؛ نوریک، ۱۹۹۳) به معرفی ویژگیهای نحوی این پدیده پرداخته‌اند. برای مثال، بنا به استدلال همپلمن (۲۰۰۳)، دانش نحوی به شنونده کمک می‌کند تا پیام حاوی ایهام و در نتیجه منظور گوینده را درک کند. همپلمن اضافه می‌کند از جمله عوامل نحوی که ممکن است به خلق طنز بینجامد استفاده از کلیشه‌های نحوی، ترکیبات غیر دستوری و پیچیدگی نحوی است.

«کلیشه‌های نحوی شامل افعال چندکلمه‌ای، کلمات همنشین، اصطلاحات، ضرب المثلها، نقل قولها/عنوانین، و عبارات کلیشه‌ای می‌شود» (همپلمن ۲۰۰۳: ۱۱۶). نمونه‌ای از فرمول کلیشه‌های نحوی در مثال (۱) آمده است:

Mثال(۱) An afternoon snack: the pause that refreshes (Hempelmann, 2003, p. 119)

در این مثال، یک شباهت ساختاری در شعار تبلیغاتی کوکاکولا (اسنک (تنقلات) عصرانه: مکثی که سبب سر حال شدن می‌شود) با ساختار مشابه the pause that refreshes (مکثی که سبب چاق شدن می‌شود) به کار گرفته شده است که این شباهت ساختاری ایجاد شده در قالب ایهام، طنز به-کار رفته را به سهولت برای شنونده قابل بازیابی می‌کند.

ترکیبات غیر دستوری به تلاقی مقوله‌های دستوری و جایه‌جایی نقشه‌ای آنها در جمله دلالت می‌کنند که نمونه‌ای از آنها در مثال (۲) آمده است:

Mثال(۲) The roosters do the crowing, but the hence lay the eggs.(Hempelmann, 2003, p. 123)

در مثال ۲ (زحمت تخم گذاشتن را مرغها می‌کشند، ولی قوقولی قوقو را خروسها می‌کنند)، همان طوری که همپلمن (۲۰۰۳) می‌گوید، از به کار گیری یک اسم hens (مرغها) به جای

1. Hymes

2. Hempelmann

حرف ربط hence (از این‌رو) ایجاد ایهام می‌کند که در واقع نمونه‌ای از ترکیبات غیر دستوری یا نقض آشکار "دستوری بودن" است. او می‌گوید در بسیاری موارد این ترکیبات ممکن است واقعاً خنده دار به نظر نرسند. البته شایان ذکر است که خنده‌دار بودن همیشه ملاک ساختارهای طنزآمیز نیست و فاکتورهای متعددی برای طنزآمیز بودن یک متن وجود دارند که خنده‌دار بودن فقط یکی از آنهاست.

ابهام یا پیچیدگی نحوی نسخه‌ای پیچیده‌تر از ترکیبات غیردستوری است که ممکن است منشأ تولید طنز در زبان قرار گیرد. بوکاریا^۱ (۲۰۰۴) می‌گوید ابهام ساختاری نمونه‌ای از پیچیدگی نحوی است که به واسطه "به هم ریختن و جابه‌جایی نوع کلمه در جمله رخ می‌دهد، به طوری که پیدایش دو نوع برداشت و تفسیر بر اثر جابه‌جایی دو کلمه، سبب می‌شود که برای درک جمله مخاطب به بازسازی ساختار آن بپردازد". در مثال (۳)، نمونه‌ای از ابهام ساختاری ارائه شده است:

Man in restaurant: I'll have two lamb chops, and make them lean, please. مثال (۳)

مردی در رستوران: برای من دو تکه گوشت گوسفندی بیاورید و بدون استخوان لطفاً.
Waiter: To which side, sir? (Clark 1968: 19, in Bucaria, 2004)

گارسون: به کدام جهت قربان؟

بوکاریا تصريح می‌کند که "تغییر در معنای کلمه *lean meat* به معنای خم یا کج کردن و گوشت بدون استخوان) در واقع سبب تغییر در درک ما در مورد ساختار جمله می‌شود و ابهام ساختاری ایجاد می‌کند و این موضوع منجر به ایجاد طنز می‌شود (ص ۳۷۹)". در پژوهشی مشابه، در مورد برخی از انواع ابهام زبانی در سرفصل روزنامه‌ها بوکاریا (۲۰۰۴) خاطر نشان می‌کند برخی از انواع ابهامات نحوی که منجر به طنز می‌شود به دلیل ابهام میان محل کاربرد اسم و فعل در جمله به وجود می‌آیند. مثال (۴)، گرفته شده از سرفصل یک روزنامه، طنز ایجاد شده بواسطه ابهام در کلمه مشخص شده را نشان می‌دهد.

"Squad helps dog bite victim." مثال (۴)

در این مثال، دو تفسیر معنایی متفاوت با جابه‌جا کردن معنای کلمه *bite* (گاز گرفتن) در حالت اسمی و فعلی به وجود می‌آید: "گروه امداد به قربانی گرش سگ کمک کرد" و "گروه امداد به سگ کمک کرد قربانی را گاز بگیرد". به عقیده بوکاریا جابه‌جایی معنای کلمه *bite* در حالت اسمی و فعلی در تفسیر جمله سبب ایجاد طنز می‌شود.

1. Bucaria

این مثالها نشان می‌دهند که تجزیه و تحلیل نحوی طنز می‌تواند به درک درست از استراتژیهای خاص مورد استفاده برای ایجاد طنز که از طریق دستکاری و جایه‌جایی اجزای ساختاری زبان صورت می‌گیرد، کمک کند. چنین درکی از طرز ایجاد طنز، دارای مفاهیم کاربردی متعدد و مهمی است. به عنوان مثال، می‌توان آن را در تدوین و تولید محتوای برنامه‌های درسی برای جذاب کردن محتوای آموزشی مورد استفاده قرار داد. همچنین، از این موضوع می‌توان از طریق گنجاندن جملات مبهم نحوی در کتابهای درسی و مواد آموزشی که موجب ایجاد طنز هم می‌شوند، نوعی دانش و آگاهی از چگونگی رخداد برخی از اشتباهات نحوی در نزد یادگیرندگان و مدرسان زبان دوم ایجاد کرد که این امر به عدم ارتکاب آن اشتباه در زبان دوم کمک می‌کند. علاوه بر این، آگاهی از مکانیسم تولید و تجزیه و تحلیل نحوی طنز می‌تواند در رسانه‌های گوناگون، به عنوان مثال، برای جذاب کردن سرفصل روزنامه‌ها و پیامهای بازرگانی نیز مورد استفاده قرار گیرد.

۳-۲. آشناسی

همان طور که قبل اشاره شد، در بررسی ساختار طنز، نظریه عدم انطباق (یا غیر متظره بودن) در روانشناسی و نامتجانس بودن و تقابل برداشتهای ذهنی از مفاهیم در یک متن طنز، هسته اصلی تولید طنز را تشکیل می‌دهند (راسکین، ۱۹۸۵). با در نظر گرفتن این دیدگاه، مک‌گی^۱ (۱۹۷۹) اشاره می‌کند که در برخی از موارد، طنز ایجاد شده حاصل تغییرات در خود کلمه (نحوه تلفظ کلمه) است و نه تغییرات در معنای کلمه. بدین ترتیب، برخی رویدادهای ارتباطی مانند لغتش زبانی یا اشتباهات لپی و تغییرات زیر و بمی غیرمعمول در ادای کلمات در محاوره ممکن است سبب ایجاد طنز شوند. به دلیل اینکه این‌گونه موارد منطبق با سیستم زبانی گیرندگان نیستند، به عنوان انحراف از الگوهای رایج تلفظ تشخیص داده شده در نتیجه عدم انطباق واجی ایجاد شده، حس یا تجربه طنز در فرد به وجود می‌آورند. مثال (۵) برگرفته از دنیره (۱۹۹۵: ۲۹۰) نمونه‌ای از عدم انطباق واجی است که منجر به ایجاد طنز می‌شود:

An American in a British hospital asks the nurse: The nurse answers: "No it was yesterdie." (Nilsen, 1984, p.114)

در مثال (۵) یک آمریکایی در بریتانیا در بیمارستان از پرستار می‌پرسد: "آیا من اینجا آمدهام بمیرم؟" پرستار پاسخ می‌دهد: "نه شما دیروز به اینجا آمدید".

با این توضیح که در برخی از لهجه‌های بریتانیایی کلمه day (روز) همانند کلمه die (مردن) تلفظ می‌شود، با همان الگوی واجی، پرستار بریتانیایی که کلمه "yesterday" را بصورت

1. McGhee

"yesterday" تلفظ می‌کند، این موضوع سبب یک نوع ابهام واجی برای فرد آمریکایی شده است و در نتیجه زمینه تولید یک نوع طنز آوایی را فراهم می‌کند.

۴-۴. منظورشناسی

با توجه به اهمیت عوامل اجتماعی در ارتباطات طنز و با تغییر نگرش کلی از آموزش ساختار-محور به سمت معنا و مفهوم و کاربرد زبان در آموزش زبان دوم، مطالعات منظور شناختی طنز، توجه بیشتری را در پژوهش‌های اخیر به خود جلب کرده است. شایان ذکر است که منظورشناسی زبان به "مطالعه چگونگی تفسیر و تعبیر زبان از سوی کاربران آن در بافت زبانی و غیر زبانی" (جانسون و جانسون،^۱ ۱۹۹۹) می‌پردازد. به رغم تحقیقات گسترده در حوزه منظورشناسی طنز که کارکردهای ارتباطی طنز را مورد توجه قرار داده اند (نوریک، ۱۹۹۳) و با وجود بررسیهای گوناگونی که درباره نقش استنتاج منظور شناختی در برداشت صحیح از کارکرد جوک و طنز در تعاملات زبانی صورت گرفته (به عنوان مثال، اتاردو، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۴؛ راسکین، ۱۹۸۵)، تا به حال، هیچ نظریه منظور شناختی جامعی که بتواند ابعاد مختلف طنز را مورد توجه دهد، وجود ندارد. با این حال، در میان نظریه‌های زیان‌شناختی سه نظریه وجود دارد که بهنحوی به تجزیه و تحلیل منظور شناختی طنز کمک کرده‌اند. این نظریه‌ها عبارت‌اند از: نظریه کنش گفتار^۲، اصل تعاون در گفتار^۳ و نظریه ادب^۴.

نظریه کنش گفتار

یکی از مفروضات اساسی نظریه کنش گفتار (آستین،^۵ ۱۹۶۲) این است که "بیان کردن یا ادا کردن چیزی، در حقیقت انجام دادن یک عملی است." به عبارت دیگر، وقتی که یک فرد از کلمات استفاده می‌کند، منظور او در واقع ممکن است بیش از بیان صرف یک موضوع باشد. با توجه به این نظریه، کنش‌های گفتاری مانند عذرخواهی، امتناع و فرمان دادن به عنوان کوچک‌ترین واحدهای ارتباطاتی در نظر گرفته می‌شوند. سرل^۶ (۱۹۷۹) درباره نظریه کنش گفتار که ابتدا آستین (۱۹۶۲) مطرح کرده بود، اضافه می‌کند که کنش یا عمل گفتار می‌تواند به طور مستقیم یا غیر مستقیم انجام گیرد. بر اساس فرضیات نظریه کنش گفتار، طنز زمانی حاصل می‌شود که فرد از یک کنش گفتاری غیرمستقیم برداشت کنش گفتاری مستقیم کرده باشد. در نتیجه بر اثر ابهام و عدم تطابق ایجاد شده

1. Johnson & Johnson

2. Speech Act

3. Cooperative Principle (CP)

4. Politeness Theory

5. Austin

6. Searle

در برداشتها، رفتار طنز ممکن است از وی سر بزند. به عنوان مثال، یک فرد برای درخواست نمک سر سفره می‌تواند به صراحة و مستقیماً بگوید: "نمک را به من بدهید"، یا اینکه به طور غیر مستقیم درخواست خود را چنین مطرح کند: "آیا می‌توانید نمک را به من بدهید". اگر کسی در جواب این درخواست فرد بگوید: "خیر، نمی‌توانم"، چنین پاسخی می‌تواند زمینه را برای طنز آمیز بودن گفتار فراهم کند و این مصادقی از تعبیر یک عمل یا کنش گفتاری غیرمستقیم به صورت مستقیم به شمار می‌رود.

اصل تعاوون

یکی دیگر از نظریه‌های زبانشناسی که مکانیسم طنز را مورد بررسی قرار می‌دهد نظریه اصل تعاوون گرایس است. گرایس^۱ (۱۹۶۷)، در تمیز معنای تحت اللفظی از معنا و منظور ضمنی گوینده اشاره می‌کند که گفتگوی انسانی حاصل تلاشها و همکاریهایی از طرفین صحبت است و اینکه آنها لازم است برای این کار برخی پیش‌فرضها و اهداف مشترک در ذهن داشته باشند. بر اساس فرضیات اصل تعاوون، برای اینکه فرد بتواند ارتباط موفقی برقرار کند "باید تلاش و سهم محاوره‌ای خود را تا حد مورد نیاز ادا کند، که البته این تلاش باید در راستای اهداف مورد توافق طرفین نیز باشد" (گرایس، ۱۹۶۷: ۴۵).

اصل تعاوون حاوی چهار اصل محاوره‌ای است:

اصل اندازه: به اندازه و مفید بگو (و در راستای اهداف جاری در محاوره سخن بگو)؛ پیش از آنچه مورد نیاز است اطلاعات ندهید.

اصل کیفیت: آنچه را فکر می‌کنید نادرست است نگو؛ آنچه را فاقد شواهد کافی است نگویید.

اصل مرتبط بودن: مرتبط حرف بزن.

اصل حالت: منظور خود را روشن بیان کنید؛ از ابهام اجتناب کنید، مختصر باشید (اجتناب از توضیحات غیر ضروری)، و منظم حرف بزنید (گرایس، ۱۹۶۷: ۴۵-۴۶).

بر اساس اصل تعاوون، هر گونه نقض در این اصول سبب ایجاد سوء ارتباط و عدم همکاری در محاوره تلقی می‌شود. همچنین بر اساس این اصول طرفین محاوره فقط در صورتی منظور یکدیگر را درست درک می‌کنند که به این اصول پایبند باشند. و در صورتی که طرفین آگاهانه یا ناآگاهانه این اصول را نقض کنند، این امر سبب ایجاد طنز می‌گردد. از این موضوع می‌توان، مثلاً، به عنوان

1. Grice

یکی از مکانیسمهای تولید متون و محتوای طنزآمیز گفت و گوی بازیگرها و نویسندهای فیلمنامه‌های کمدمی بهره گرفت.

نظریه ادب

نظریه ادب براون و لوینسن^۱ (۱۹۸۷) بیان می‌کند که نقض اصل تعاون گرایس (۱۹۶۷) و اصول محاوره در ارتباطات مطرح شده توسط او (که قبل از بحث شد) به دلیل تمایل افراد به رعایت ادب در برقراری ارتباط است. براون و لوینسن (۱۹۸۷) اظهار می‌دارند که هدف نهایی از ارتباط میان طرفین محاوره حفظ شخصیت یا احترام^۲ (گافمن، ۱۹۶۷) است. از نظر براون و لوینسن (۱۹۸۷) این «شخصیت» دارای دو جنبه مثبت و منفی است. جنبه مثبت یعنی "هر عضو یا طرف تعامل می‌خواهد که شخصیت او مطلوب و مورد تأیید حداقل یک یا چند نفر دیگر قرار گیرد" (ص ۶۲). جنبه منفی اشاره می‌کند به اینکه "شخصیت یک فرد عاقل و بالغ در محاوره از سوی دیگران مورد تحديد (کم بینی) قرار نگیرد" (ص ۶۲).

از نظر براون و لوینسن (۱۹۸۷) "شوخی یا طنز" در محاوره به مثابه یک استراتژی از جنبه مثبت ادب است که می‌تواند تمایل افراد را برای دوست داشته شدن و مورد تقدیر و تأیید قرار گرفتن، بیان کند. از طرفی هم هلمز (۲۰۰۰) استدلال می‌کند که طنز را هم می‌توان به مثابه تبیین کننده استراتژی ادب مثبت و هم ادب منفی تلقی کرد. از دیدگاه هلمز طنز به مثابه ادب مثبت یعنی: ۱) طنز می‌تواند با ابراز همبستگی و همکاری، نیازها و خواست مثبت شنونده / مخاطب را برآورده کند. ۲) طنز می‌تواند در قالب اظهار شرم‌نگاری و خود خردگی را به حفظ خواست مثبت گوینده کمک کند. طنز به مثابه ادب منفی یعنی: ۱) طنز می‌تواند از میزان شدت و خطر پیغامهای تهدیدآمیز مانند پیغامهای دستوری نسبت به خواست منفی فرد بکاهد. همچنین ۲) طنز می‌تواند از میزان شدت و خطر پیغامهای تهدیدکننده خواست مثبت همانند انتقاد و هتک حرمت نیز بکاهد (هلمز، ۲۰۰۰: ۱۶۷).

۳. نظریه‌های آموزشی طنز

اگر چه نظریه‌های عدم انطباق، تسکین و برتری تبیین کننده پایه‌های اصلی طنز به شمار می‌روند، این نظریه‌ها قادر به بیان ارتباط میان طنز آموزشی و یادگیری نیستند (وانزر، فرایمر و ایروین، ۲۰۱۰). با این حال، نظریه‌هایی هستند که بر پایه برخی از ایده‌های این سه نظریه استوارند

1. Brown & Levinson

2. Face

3. Goffman

4. Irwin

و دلایل و چگونگی تسهیل یادگیری و به خاطر سپاری محتوای تدریس را تبیین می‌کنند (اپلینگر، ۲۰۰۳؛ تسلو،^۱ ۱۹۹۵؛ وائز و همکاران، ۲۰۱۰). اخیراً وائز و همکارانش نظریه فرآیند طنز آموزشی^۲ را مطرح کرده اند که به چگونگی تسهیل یادگیری از طریق طنز آموزشی می‌پردازد. براساس این نظریه، برای اینکه از طنز برای تسهیل یادگیری استفاده شود، دانش آموزان لازم است عدم تطابق در محتوای طنز را اگاهانه دریافت و درک کنند. این نظریه بیان می‌دارد در صورتی که دانش آموزان عدم تطابق موجود در پیغام طنز را دریافت نکنند، ممکن است به جای درک طنز، ارزیابی مبهمی از پیغام طنز داشته باشند و دچار سردگمی و بی مفهومی شوند.

بر اساس نظریه فرآیند طنز آموزشی، شناسایی طنز موجود در پیغام سبب افزایش توجه دانش آموزان می‌گردد و برای افزایش میزان توجه یادگیرندگان با استفاده از طنز آموزشی، آنها لازم است انگیزش و توان لازم را برای پردازش مفاهیم آموزشی داشته باشند. در همین زمینه، دو نکته اساسی یعنی مرتبط بودن و مناسب بودن طنز آموزشی مهم است، چراکه اولاً مرتبط بودن طنز به محتوای آموزشی می‌تواند انگیزش و توان پردازش پیام را افزایش دهد. طنز مرتبط سبب کاهش دور شدن حواس مخاطب نسبت به پیامهای آموزشی می‌شود و قابلیت ماندگاری اطلاعات را بیشتر می‌کند. دوم اینکه، مناسب بودن طنز، عکس العمل عاطفی گیرنده را تحت تاثیر قرار می‌دهد. بر اساس فرآیند طنز آموزشی، اشکال مناسب طنز ایجاد حس عاطفی مثبت می‌کند در حالی که فرمهای نامناسب طنز حس عاطفی منفی در پی دارند. حس عاطفی مثبت سبب افزایش انگیزه برای پردازش و حس عاطفی منفی، موجب کاهش انگیزه برای پردازش می‌شود. تحقیقات متعدد حس عاطفی مثبت از طریق طنز آموزشی را به منزله یک مکانیزم افزاینده یادگیری معرفی کرده‌اند. به عنوان مثال، نظریه واکنش احساسی را موته، فرایمر و بی^۳ (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که عواطف سبب بروز رفتارهای جذبی یا اجتنابی می‌شوند. بر طبق این نظریه، در زمینه آموزش، احساسات مثبت، از جمله نشاط ناشی از طنز آموزشی، منجر به جلب توجه دانش آموزان در کلاس درس و در نتیجه موجب افزایش و تسهیل یادگیری می‌شود. مطالعات مارتین (۲۰۰۷) نیز ارتباط احساسات مثبت ایجاد شده از طریق طنز آموزشی با یادگیری را مورد تاکید قرار می‌دهد. این مطالعات نشان می‌دهد که به سبب بهره‌گیری از طنز آموزشی، نگرش مثبت نسبت به آموزش و یادگیری در فرد ایجاد می‌شود و این سبب بالا رفتن انگیزه یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود.

1. Teslow

2. Instructional Humor Processing Theory (IHPT)

3. Mottet, Frymier & Bebee

انواع طنز مورد استفاده در کلاس

طبقه بندیهای متفاوتی از انواع طنز مورد استفاده در کلاس ارائه شده است (مراجعه شود به برایانت^۱ و همکاران، ۱۹۷۹؛ فرایمر و همکاران، ۲۰۰۸؛ گورهام و کریستوفل، ۱۹۹۰؛ نوسbaum،^۲ ۱۹۸۴؛ وائز و همکاران، ۲۰۱۰). طبقه بندیهای انجام شده بسته به تعداد مقوله‌های دسته بندی متفاوت‌اند. به طور کلی ساده‌ترین نوع طبقه بندی، بر اساس کارکرد طنز، دو نوع مثبت و منفی است. مارتین و همکاران (۲۰۰۳) مدلی از سبکهای طنز ارائه کرده‌اند که طنز را به نوع مثبت یا همگرایانه و منفی یا تهاجمی تقسیم می‌کند. هدف طنز همگرایانه سرگرم کردن دیگران، ایجاد دوستی، کاهش تنفس، افزایش مهربانی و میل به انسجام است. طنز منفی و پرخاشگرانه به منظور دست اندختن یا بدnam کردن دیگران صورت می‌گیرد که تمسخر و تحقیر دیگران از مصاديق آن هستند. سالا، کروپات و روتن^۳ (۲۰۰۲) ضمن اشاره به انواع مثبت و منفی طنز در مصاحبه پزشکان با بیماران، طنز کنایه‌آمیز و تنفس زدا را نیز به طبقه بندی خود اضافه کرده‌اند که مثبت یا منفی بودن دو نوع آخر به آسانی قابل تشخیص نیست.

علاوه بر این، هی (۲۰۰۰) سه نوع طنز رایج در میان دوستان را نام می‌برد: ۱) طنز مبتنی بر همبستگی، ۲) طنزی که برآورده کننده نیازهای روانی است، و ۳) طنز مبتنی بر قدرت. طنز مبتنی بر همبستگی به قصد ایجاد همبستگی و اجماع در میان اعضای گروه انجام می‌گیرد. برخی از تکنیکهای مورد استفاده در این زمینه عبارت‌اند از: بیان تجربیات شخصی، بر جسته کردن شباهتها از طریق تجربیات مشترک و یا مشخص کردن و حفظ حد و مرزهای میان طرفین. طنز برآورده کننده نیازهای روانی، در مورد دفاع از خود و برای کنار آمدن با مشکلات به وجود آمده در گفتگو به کار می‌رود. طنز مبتنی بر قدرت، به منظور حفظ مرزهای میان اعضای درون-گروهی و برون-گروهی، به منظور بالا بردن جایگاه و موقعیت طنزپرداز در گروه، دامن زدن به اختلافات با دیگران، و برای نفوذ یا کنترل روی طرف مقابل در محاوره به کار می‌رود. این سه ویژگی طنز می‌توانند در فضای کلاس درس نیز مصدق پیدا کند چرا که معلمان می‌توانند از طنز برای ایجاد همبستگی با همدیگر، برای مقابله با مشکلات در کلاس درس و نیز برای بالا بردن موقعیت و جایگاه خود در کلاس استفاده کنند.

1. Bryant

2. Nussbaum

3. Sala, Krupat & Rotter

با نگاههای متفاوت، برخی از محققان انواع طنز مورد استفاده در کلاس را با استفاده از تکنیکهای تحلیل استقرایی طبقه بندی کرده‌اند. از میان ۷۱۲ مورد طنز مناسب مورد استفاده اساتید، که دانشجویان گردآوری کرده اند، وائز و همکاران (۲۰۰۶) چهار نوع اصلی طنز با ۲۶ زیر مقوله را شناسایی کرده‌اند. چهار نوع اصلی عبارت‌اند از: طنز مربوط به محتوای درسی، طنز نامرتب با محتوای درسی، طنز خود تحقیری و طنز فی البداهه (فرایمر و همکاران، ۲۰۰۸). وائز و همکاران طی تجزیه و تحلیل متغیرها، طنز اساتید را به پنج دسته عمده تقسیم کردند: طنز دگر-تحقیر، مرتبط، نامرتب، توهین‌آمیز، و خود تحقیر. فرایمر و همکاران خاطر نشان کردند که به‌طور کلی مناسب‌ترین طنز، به کارگیری طنزهای مرتبط با مفاهیم و محتوای مورد بحث توسط اساتید است. البته، جای تعجب ندارد که طنزهای اهانت آمیز و دگر-تحقیر که گروههای قومی یا مذهبی را هدف حمله قرار می‌دادند در حکم نامناسب‌ترین انواع طنز در کلاس درس شناخته شده‌اند (مراجعه شود به جدول شماره ۱).

علاوه بر طبقه بندی انواع طنز با توجه به کارکردان، برخی از پژوهشگران طنز را بر اساس شکل ظاهری آن طبقه بندی کرده‌اند. مارتین (۲۰۰۷) طنز را به سه شکل کلی تقسیم کرده است: الف) جوکها که حکایات مستقل از بافت سخن و دارای یک سرآغاز و نقطه اوج خنده‌دار هستند. ب) طنزهای محاوره‌ای فی البداهه که ممکن است در برگیرنده هر گونه تلاش عمدى کلامی یا غیر کلامی آگاهانه برای ایجاد طنز در تعاملات اجتماعی شود. ج) طنز غیرعمدی یا ناآگاهانه که شامل هر گونه حوادث فیزیکی یا زیانی ناخواسته‌اند که سبب ایجاد خنده و مزاح می‌شود. برایانت و همکاران (۱۹۷۹) ضمن اشاره به انواع طنز آگاهانه و غیرآگاهانه، طنز آموزشی را به شش دسته طبقه بندی کرده اند: جوک، چیستان، ایهام، داستان خنده‌دار، اظهارات مضحك، و "غیره" که شامل استفاده از جلوه‌های ویژه صوتی یا مبالغه‌آمیز بصری خنده‌دار هستند. در این تحقیق شایع‌ترین نوع طنز که معلمان به کار می‌گرفتند، داستانهای خنده‌دار بودند. برایانت و همکاران، گرهام و کریستوفل (۱۹۹۰) طنز مورد استفاده در کلاس درس را به ۱۳ نوع طبقه بندی کرده اند که هم شامل طبقه-بندي فرم یا ساختار ظاهری طنز می‌شد (مانند موارد ابراز نظر تعمدی و داستانهای شخصی و غیره) و هم هدف یا مقصد طنز (مانند خود، دانش آموز یا فرهنگ عامه و غیره) را در بر می‌گرفت.

جدول شماره ۱. انواع طنز

نوع طنز	شرح / توصیف	نمونه منابع	تناسب برای کلاس درس
همگرا، مبتنی بر همبستگی دهنده	سرگرم کننده دیگران، همبستگی آور، تسکین دهنده	هي (۲۰۰۰)، مارتین و همکاران (۲۰۰۳)	مناسب
نیازهای روانی / طنز خود ارتقایی	استفاده در دفاع از خود، تنظیم احساسات، یا مقایله با مشکلاتی که در طول تعامل رخ می دهد	هي (۲۰۰۰)؛ مارتین و همکاران (۲۰۰۳)	مناسب
مبنی بر قدرت	برای ایجاد حمل و مرز روابط و نشان دادن تفاوت جایگاهی افراد	هي (۲۰۰۰)	مناسب
مریبوط به مواد درسی	داستانها، جوکها، یا سایر محتواهای طنز آمیز مریبوط به محتواهای درس	کرنت ^۱ (۱۹۸۶)؛ فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)، کاپلان و پاسکو ^۲ (۱۹۷۷)؛ وائز و همکاران (۲۰۰۶)	مناسب
رویدادهای خندهدار	داستان و یا فعالیتهای مرتبط در یک رویداد واحد مرتبط به عنوان یک داستان	برایانت و همکاران (۱۹۷۹)؛ برایانت و همکاران (۱۹۸۰)	مناسب
اظهار نظر طنزآمیز است	اظهار نظر مختصرسی که حاوی عناصری از طنز	برایانت و همکاران (۱۹۷۹)	مناسب
جستجوی دنبال افراد طنز	تشویق دیگران به استفاده از طنز یا جستجوی دنبال دیگر افراد طنز	وانز و همکاران (۲۰۰۵)؛ کرنت (۱۹۸۶)	مناسب
نامرتب با موضوع درس	دانستهای، جوکها، یا سایر محتواهای طنزآمیز نامرتب با موضوع درس	فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)؛ وائز و همکاران (۲۰۰۶)	بسته به شرایط
خود تحقیر	قرار دادن خود به عنوان هدف یا قربانی طنز	کرنت (۱۹۸۶)؛ فرایمر و تامپسون (۱۹۹۲)؛ فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)؛ وائز و همکاران (۲۰۰۶)	بسته به شرایط
فی البداهه	طنزی که ناخواسته یا فی البداهه رخ می دهد	مارتین (۲۰۰۷)؛ وائز و همکاران (۲۰۰۶)	بسته به شرایط
جروکها یا معماها	دارای ساختاری متفاوت به یک نقطه اوج خنده دار هستند	برایانت و همکاران (۱۹۷۹)، مارتین (۲۰۰۷)؛ زیو ^۳ (۱۹۸۸)	بسته به شرایط
ایهام	بازی با کلمات یا عباراتی که از نظر ساختاری یا آرایی دارای دو معنی یا بیشتر هستند	برایانت و همکاران (۱۹۷۹)	بسته به شرایط
سبک / سطح پایین خاص	اقدام احتمانه یا بی معنی در برخی شرایط	وانز و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط
غیر کلامی	استفاده از حرکات، اشارات، حالات چهره خنده دار، لحن کلام، و غیره به قصد ایجاد طنز	وانز و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط
تقلید معروف	تقلید صدا یا درآوردن ادای شخصیت‌های وائز و همکاران (۲۰۰۵)	وانز و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط
بازی با زبان یا کلمات	ارتباطات کلامی شوخ و شیرین از جمله استفاده از اصطلاحات عامیانه و غیر رسمی و کنایه	وانز و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط
خنده	خنده‌یدن یا تغییر شدید لحن خنده به قصد خناداندن دیگران	وانز و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط

1. Cornett
 2. Kaplan & Pascoe
 3. Ziv

بسته به شرایط	وانزرو همکاران (۲۰۰۵)	استفاده از ابزارهای خنده دار مانند کارتون، تپانچه‌های آبی، کارتهای خنده دار و غیره	ابزار و رسانه‌های طنزدار
بسته به شرایط	برایان و همکاران (۱۹۸۰)	استفاده از تصاویر یا چیزی که سبب خنده می‌شود	بصری
بسته به شرایط	برایان و همکاران (۱۹۷۹)	استفاده از کنایه و مبالغه‌های خنده دار	تحریفات طنزدار
بسته به شرایط	زیو (۱۹۸۸)	استفاده از موارد طنز در آزمونها	در محبوای آزمون
نامناسب	فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)، مارتین و همکاران (۲۰۰۳)	تحقیر و تمسخر یا بدنام کردن دیگران با زبان طنز	خصمانه و دگر-تحقیر
نامناسب	فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)	طنزی که نژاد، قومیت، جنس، وابستگی سیاسی، یا گراپیش جنسی فردی را هدف قرار دهد	توهین آمیز

با این حال برخی تحقیقات در سیستم طبقه بندي خود ترکیبی از سبک طنز و عملکرد پیام طنزآمیز را ملاک عمل قرار داده اند. وانزرو همکاران (۲۰۰۵) ۹ گونه طنز را شناسایی کردند که شامل: طنزسطح پایین یا سبک (مانند رفتارهای احمقانه و بی معنی)، طنز غیر کلامی (مانند استفاده از حرکات خنده دار بدن و چهره)، تقلید از شخصیتهای معروف ، بازی با زبان یا کلمات (مانند جوک)، استفاده از زبان عامیانه و کنایه)، استفاده از طنز برای کاهش بار عاطفی منفی، طنز بیانی عامیانه (مانند شوخی کنایه‌دار یا شادی آور به قصد ایجاد گشادگی در خلق افراد)، خنده، استفاده از ابزار و رسانه‌های طنزآمیز، و گشتن به دنبال افراد خنده دار. به طور خلاصه، روشهای گوناگونی برای طبقه‌بندي انواع طنز مورد استفاده در کلاس درس وجود دارد. آنچه یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد این است که طنز آموزشی دارای ماهیت چند بعدی است و بدون در نظر گرفتن نوع طنز، به ویژه بدون توجه به تناسب انواع طنز، رابطه میان طنز آموزشی و تعلیم و تربیت به آسانی قابل تفهیم نیست.

تأثیر استفاده از طنز در کلاس درس

کلاس محلی است برای تبدیل نظریه به عمل یا تولید یک نظریه از عمل. در زمینه پیامدهای استفاده از طنز آموزشی نظرات متفاوتی وجود دارد که به طور کلی می‌توان آنها را به دو دسته مثبت و منفی تقسیم کرد.

۱. اثرات مثبت طنز

به طور کلی اثرات مثبت طنز در کلاس درس را می‌توان در سه حوزه دسته بندي کرد: ۱) تاثیر بر یادگیری و حفظ مطلب، ۲) تاثیر بر جو کلاس و ارتباط معلم و دانش آموز، و ۳) تاثیر بر نگرش و تصور یا برداشت دانش آموزان. مطالعات بسیار (از جمله، دیویس^۱ و اپته، ۱۹۸۰، گورهام و کریستو فل، ۱۹۹۰؛ زیو، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۸؛ وانزرو همکاران، ۲۰۱۰) نشان می‌دهد که طنز تأثیری

1. Davies

مثبت بر یادگیری و بازآوری محتوای تدریس می‌گذارد. مکانیسم این تأثیر بر اساس نظریه‌های رفتارهای تقاربی (محرابیان، ۱۹۶۹) و سبک ارتباطی افراد (نورتون، ۱۹۸۳) توجیه پذیر است. یکی دیگر از متغیرهایی که به‌طور معنادار تحت تأثیر طنز قرار می‌گیرد جو و محیط عاطفی کلاس است.

مطالعات متعددی (مانند گارنر،^۱ ۲۰۰۶؛ اشمتز،^۲ ۲۰۰۲؛ وائز و همکاران،^۳ ۲۰۰۶) نشان می‌دهند که با استفاده از طنز مناسب، می‌توان اثرات مثبتی در جو کلاس گذاشت. طنز می‌تواند کیفیت رابطه دانش آموز و معلم را بهبود ببخشد (وکر،^۴ ۱۹۷۷) و استرس و اضطراب را کاهش دهد و به ایجاد محیط لذت بخش تر کمک کند (نیولیپ،^۵ ۱۹۹۱). همچنین طنز به کنترل و تسلط مدرس به محیط کلاس کمک می‌کند (پراکتر،^۶ ۱۹۹۴). تحقیقات نشان می‌دهند دانش آموزانی که به خنده رو بودن تشویق می‌شوند اغلب کمتر رفتارهای اختلال‌آمیز از خود نشان می‌دهند (والتر،^۷ ۱۹۹۰). هنگامی که دانش آموزان تصور می‌کنند معلمان آنها خنده رو و شوخ طبع هستند، تمایل بیشتری به دوست داشتن و اعتماد به معلمان از خود نشان می‌دهند (وایت،^۸ ۲۰۰۱؛ رادماچر^۹ و مارتین،^{۱۰} ۲۰۰۱؛ پولک،^{۱۱} ۲۰۰۶؛ لیوی و پیترز،^{۱۲} ۲۰۰۲). از این رو، طنز محبوبیت و قابل اعتماد بودن معلمان را بالا می‌برد، فضایی مثبت و تفاهم آمیز در روابط معلم و دانش آموز به وجود می‌آورد و کلاس درس را به مکانی مناسب‌تر برای یادگیری تبدیل می‌کند. کالینز و لارسن^{۱۳} (۲۰۰۴) خاطر نشان می‌کنند که همانند طبیعت، معلمان باید اعتماد دانش آموزان را به دست آورند تا روابط معناداری برای آموزش موفقیت آمیز داشته باشند.

۲. اثرات منفی طنز

بر اساس تحقیقات، مهم‌ترین پیامدهای منفی استفاده از طنز در محیط‌های آموزشی عبارت‌اند از:

- گورهام و کریستوفل (۱۹۹۰) تاکید می‌کنند که اظهارات نژادپرستانه، اظهارات مربوط به مسائل جنسی و اظهارات خصمانه، حتی اگر برای برخی خنده‌دار باشد، پیامدهای منفی در فضای

1. Garner
2. Schmitz
3. Welker
4. Proctor
5. Walter
6. White
7. Radmacher
8. Polk
9. Levy & Peters
10. Collins & Laursen

درس و یادگیری به همراه دارند. بنابراین از تماسخر، شوخی قومی و نژادی و جنسیتی با مضماین منفی باید جداً خودداری کرد.

- استفاده بیش از حد از طنز در محیط آموزش سبب می‌شود که یاددهنده به جای ارائه مطلب و یاددهی به سرگرمی و تفریح پردازد. از این دیدگاه، ممکن است به جای یک معلم حرفه‌ای تصویری از یک دلچک در ذهن دانش آموزان به وجود آید.

- طنز نباید به قیمت جریحه‌دار کردن احساسات دانش آموزان تمام شود، چرا که طنز و شوخی قدرت زیادی برای صدمه زدن به احساسات فرد دارند. به ویژه برای کسانی که هدف اصلی حمله طنز قرار می‌گیرند.

- استفاده از طنز بیش از اندازه در طول یک جلسه ممکن است سبب از دست رفتن حرمت و ارزش معلم نزد دانش آموزان شود (گورتلر،^۱ ۲۰۰۲). بنابراین، به طور کلی بهره‌گیری متوسط یا اندک از طنز در کلاس توصیه می‌شود (زیو،^۲ ۱۹۷۹).

- اگر طنز با موضوع در حال ارائه مرتبط نباشد، ممکن است زمان ارزشمند کلاس را به هدر داده و به مدیریت ضعیف کلاس کمک کند (سولیوان،^۳ ۱۹۹۲).

- پژوهش توروک و همکاران (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که دانشجویان دانشگاه بیشتر طنזהای سبک و کم دردرس را در طول درس ترجیح می‌دهند. طنזהایی مانند داستان و خاطرات خنده دار، اظهار نظرهای خنده دار، جوک و طنזהای حرفه‌ای از جمله طنזהای مناسب و کم خطر به شمار می‌روند و دانش آموزان از آنها استقبال می‌کنند (توروک و همکاران، ۲۰۰۴).

آنچه از بررسی اثرات منفی طنز بر می‌آید حاکی از این است که درک جنبه‌های منفی طنز، همانند جنبه‌های مثبت آن، از اهمیت بسیار برای مریبان و کسانی که می‌خواهند از طنز در تدریس خود در کلاس استفاده کنند، برخوردار است. طنز را می‌توان به یک "شمیزیر دو لبه" (رومرو^۳ و همکاران، ۲۰۰۷) تشییه کرد که نیازمند توجه ویژه در به کارگیری آن است. آنچه مسلم است اینکه بررسی فوق نشان می‌دهد به کارگیری بجا از طنز می‌تواند فرصتهای بسیار ارزشمندی در اختیار یاددهنندگان و یادگیرندگان (چه در مورد زبان دوم و چه در مورد دیگر دروس) قرار دهد تا از اثرات مثبت آن در آموزش بهره مند شوند و از خطرات آن اجتناب کنند.

1. Gurtler

2. Sullivan

3. Romero

جمع بندی و پیشنهادها

در این مقاله، سعی شد دستاوردهای پژوهشی طنز آموزشی به طور کلی در حوزه تعلیم و تربیت و به طور خاص در حوزه آموزش زبان دوم مورد بررسی قرار گیرد. مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که نقش طنز در روابط انسانها فراتر از ایجاد سرگرمی و شادی است و در واقع طنز به منظور بهبود روابط، تبیین و تقویت همبستگی با دیگران و افزایش انسجام گروهی و تسهیل آموزش در فضاهای آموزشی به کار می‌رود. با این حال، استفاده بی‌موقع و غیر هوشمندانه از طنز ممکن است اثرات مخربی مانند بی‌اعتبار کردن و صدمه زدن به طرف مقابل (هدف حمله طنز) در پی داشته باشد. علاوه بر این، استفاده از طنز (به خصوص طنز کلامی) در فضاهای آموزش زبان دوم امکان افزایش سطح یادگیری زبان دوم / خارجی از طریق تقویت تعامل و انتقال دانش و دسترسی به منابع دانش زبانشناختی و فرهنگی- اجتماعی نهفته در کالبد زبان طنز را فراهم می‌آورد.

نتایج این پژوهش اطلاعاتی مانند ارزیابی تحقیقات قبلی در مورد نقش طنز در حوزه آموزش، نتیجه‌گیریهای کلی در مورد کارکردهای طنز آموزشی و همچنین مسیر تحقیقات آتی طنز را در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد. استفاده از طنز به عنوان یک رفتار ارتباطی رایج در محیط‌های آموزشی تلقی می‌شود که دارای اهداف متفاوتی است. بیشتر یافته‌ها در مورد رابطه طنز با یاددهی- یادگیری حاکی از قابلیت طنز برای آماده سازی محیط برای یادگیری است. استفاده از طنز مثبت و به دور از خصوصت، اثراتی چون ایجاد ارتباط نزدیک با محیط یادگیری جذاب‌تر و آرام‌تر، ارزیابی بالای عملکرد مریبان/ مدرسان، بالا رفتن انگیزه برای یادگیری و لذت بردن از کلاس درس را به همراه دارد. در مقابل، استفاده از طنز منفی یا خصم‌مانه درباره دانش آموزان، بسیاری از نتایج معکوس، از جمله بالا رفتن اضطراب و ناراحتی در محیط یادگیری، ارزیابی ضعیف از عملکرد مریبان/ مدرسان، افزایش حواس پرتی دانش آموزان و لذت کمتر از کلاس درس را در پی دارد.

علاوه بر این، این تحقیق در بسیاری جهات می‌تواند برای آموزش زبان دوم مورد استفاده قرار گیرد. نخست اینکه تجزیه و تحلیل معنایی، نحوی، واژی و منظورشناختی طنز (که در این مقاله مورد بحث قرار گرفت) می‌تواند منشأ آگاهی بخشی در میان معلمان و پژوهشگران زبان دوم باشد به گونه‌ای که حساسیتی ویژه و محل تأمل در زمینه فرسته‌های موجود در ارتباطات طنزآمیز برای کمک به یاددهی- یادگیری زبان دوم در میان آنان ایجاد می‌کند. دوم اینکه این پژوهش نشان می‌دهد مطالعات زبانشناختی طنز نیاز به بررسی عوامل مؤثر در به کارگیری و اثرگذاری طنز در سطوح فراتر از سطح منظورشناختی دارند چراکه این عرصه نیازمند مطالعات نظری و پردازش نظریات

جامعی از طنز است. در این زمینه، مطالعات جامعه شناختی و روانشناسی زبان و تحلیل گفتمان می‌توانند پاسخی مناسب برای از میان برداشتن فاصله موجود باشند. همچنین، مروری بر ادبیات طنز در این تحقیق نشان داد که طنز یک موضوع پژوهشی چند رشته‌ای است؛ واقعیتی که با بهره-مندی از دیدگاه‌های رشته‌های علمی گوناگون، موجبات گسترش عملکرد و نقش طنز را فراهم می‌آورد. در ضمن می‌تواند پلی باشد برای از بین بردن فاصله میان-رشته‌ای علوم گوناگون.

منابع

- Apte, M. (1985). *Humor and laughter: An anthropological approach*. Ithaca: Cornell University Press.
- Attardo, S. (1991). *From linguistics to humor research and back: Applications of linguistics to humor and their implications for linguistic theory and methodology*. PhD Dissertation, Purdue University.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*: Berlin: Mouton de Gruyter.
- _____. (2001). Humour and irony in interaction: From mode adoption to failure of detection. In R. C. G. R. L. Anolli (Ed.), *Say not to say: New perspectives on miscommunication* (pp. 166-185). Amsterdam: IOS Press.
- Attardo, S., & Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor- International Journal of Humor Research*, 4(3/4), 293-347.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aylor, B., & Opplinger, P. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52, 122-134.
- Banas, A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- Bell, N. D. (2005). Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humor in NS-NNS interaction. *Applied Linguistics*, 26(2), 192-218.
- Berger, A. A., & Wildavsky, A. (1994). Who laughs at what? *Society*, 31(6), 82-86.
- Berk, R. A. (2000). Does humour in course tests reduce anxiety and improve performance? *College Teaching*, 48, 151-159.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Booth-Butterfield, M., & Wanzer, M. B. (2010). *The SAGE Handbook of Communication and Instruction*. Deanna L. Fassett San José State University John T. Warren Southern Illinois University Carbondale: Sage.
- Booth-Butterfield, S., & Booth-Butterfield, M. (1991). The communication of humor in everyday life: Individual differences in the use of humorous messages. *The Southern Communication Journal*, 56, 205-218.
- Broner, M., & Tarone, E. (2001). Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *Modern Language Journal*, 85(3), 363-379.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryant, J., Comisky, P., & Zillmann, D. (1979). Teachers' humor in the college classroom. *Communication Education*, 28, 110-118.
- Bryant, J., Comisky, P.W., Crane, J.S., & Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluation of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 511-519.
- Bucaria, C. (2004). Lexical and syntactic ambiguity as a source of humor: The case of newspaper headlines. *Humor - International Journal of Humor Research*, 17(3), 279-309.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Cialdini, R. B. (2001). *Influence: Science and practice* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cornett, C.E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Davies, A.P., & Apté, M.J. (1980). Humor and its effects on learning in children. In P.E. McGhee & A.J. Chapman (Eds.), *Children's humor* (pp. 237-253). New York: Wiley.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor- International Journal of Humor Research*, 8(3), 285-298.
- Downs, V.C., Javidi, M.M., & Nussbaum, J.F. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*, 37, 127-141.
- Englert, L. M. (2010). Learning with laughter: Using humour in the nursing classroom. *Nursing Education Perspectives*, 31(1), 48-49.
- Foot, H., & McCreadie, M. (2006). Humour and laughter. In O. Hargie (Ed.), *The handbook of communications skills* (pp. 293-322). New York: Routledge.
- Freud, S. (1960). *Jokes and their relationship to the unconscious*. New York: Norton.
- Frymier, A. B., & Thompson, C. A. (1992). Received teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41, 388-399.
- Frymier, A.B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, 50, 314-326.
- Frymier, A.B., Wanzer, M.B., & Wojtaszczyk, A.M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266-288.
- Garner, R.L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha!. *College Teaching*, 54(1), 177-180.
- Gass, R.H., & Seiter, J.S. (2007). *Persuasion, social influence, and compliance-gaining* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glenn, P. (2003). *Laughter in interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual, essays on face-to-face behavior*. Garden City, New York: Doubleday.
- Goldstein, J.H. & McGhee, P.E. (Eds.). (1972). *The psychology of humor*. New York: Academic Press.
- Gorham, J., & Christophe, D.M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39(1), 46-62.
- Greatbatch, D., & Clark, T. (2002). Laughing with the gurus. *Business Strategy Review*, 13(3), 10-18.
- Grice, H. P. (1967). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York, NY: Academic Press.
- Gurtler, L. (2002). *Humor in educational contexts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Chicago, IL. August 22-25.
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of Pragmatics*, 32, 709-742.

- Hempelmann, C. (2003). *Paronomasic puns: Target recoverability towards automatic generation*. PhD Dissertation, Purdue University.
- Holmes, J. (2000). Politeness, power and provocation: How humour functions in the workplace. *Discourse Studies*, 2(2), 159-185.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). UK, Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, K., & Johnson, H. (Ed.). (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Kaplan, R.M., & Pascoe, G.C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology*, 69, 61-65.
- Kher, N., Molstad, S., & Donahue, R. (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in "dread courses". *College Student Journal*, 33(3), 400-406.
- Korobkin, D. (1988). Humor in the classroom: Considerations and strategies. *College Teaching*, 36(4), 154-158.
- Lantolf, J. (1997). *The function of language play in the acquisition of L2 Spanish*. In W. R. Glass & A. T. Perez-Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish* (pp. 3-24). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Levy, G. D., & Peters, W. W. (2002). Undergraduates' views of best college courses. *Teaching of Psychology*, 29(1), 46-48.
- Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Oxford: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco: Freeman.
- Mehrabian, A. (1969). Methods and designs: Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 203-207.
- Morreall, J. (1987). *The philosophy of laughter and humor*. Albany: State University of New York Press.
- Mottet, T.P., Frymier, A.B., & Bebee, S.A. (2006). Theorizing about instructional communication. In T.P. Mottet, V.P. Richmond, & J.C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 255-282). Boston: Allyn & Bacon.
- Neuliep, J.W. (1991). An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40, 343-355.
- Norrick, N. R. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Norrick, N. (2003). Issues in conversational joking. *Journal of Pragmatics*, 35(9), 1333-1359.
- Norton, R. (1983). *Communicator style: Theory, applications, and measures*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Nussbaum, J. (1984). Classroom behavior of the effective teacher. *Communication*, 13, 81-91.

- Oppliger, P.A. (2003). Humor and learning. In J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen, & J.R. Cantor (Eds.), *Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann* (pp. 255-273). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Partington, A. (2006). *The linguistics of laughter: A corpus-assisted study of laughter talk*. New York: Routledge.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29.
- Proctor, R. F. (1994). *Communicating rules with a grin*. Paper presented at the annual meeting of the Central States Communication Association, Oklahoma City, OK.
- Radmacher, S. A., & Martin, D. J. (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *The Journal of Psychology*, 135(3), 259-268.
- Raskin, V. (1979). *Semantic mechanisms of humor*. Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel.
- Ritchie, G. (2003). *The linguistic analysis of jokes*. London: Routledge.
- Romero, E. J., Alsua, C. J., Hinrichs, K. T., & Pearson, T. R. (2007). Regional humor differences in the United States: Implications for management. *Humor*, 20(2), 189-201.
- Sala, F., Krupat, E., & Roter, D. (2002). Satisfaction and the use of humor by physicians and patients. *Psychology & Health*, 17, 269-280.
- Schmitz, J. R. (2002). Humour as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humour: International Journal of Humour Research*, 15(1), 89-113.
- Searle, J. R. (1979). A taxonomy of illocutionary acts. In J. R. Searle (Ed.), *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University.
- Sullivan, R. (1992). It's a hit. *Vocational Education Journal*, 67(3), 36-38.
- Suls, J. M. (1977). Cognitive and disparagement theories of humor: A theoretical and empirical synthesis. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humour* (pp. 41-45). Oxford: Pergamon Press.
- Teslow, J.L. (1995). Humor me: A call for research. *Educational Technology Research & Development*, 43, 6-28.
- Torok, S.E., McMorris, R.F., & Lin, W. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52, 14-20.
- Wagner, M. & Urios-Aparisi, E. (2011). The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? *Humour*, 24(4), 399-434.
- Walter, G. (1990). Laugh, teacher, laugh! *The Educational Digest*, 55(9), 43-44.
- Wanzer, M. (2002). Use of humour in the classroom: The good, the bad, and the not-so-funny things that teachers say and do. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 116-126). Boston: Allyn & Bacon.
- Wanzer, M.B., Booth-Butterfield, M., & Booth-Butterfield, S. (2005). If we didn't use humor, we'd cry: Humorous coping in health care settings. *Journal of Health Communication*, 10, 105-125.
- Wanzer, M.B., Frymier, A.B., Wojtaszczyk, A.M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55, 178-196.

- Wanzer, M.B., Frymier, A.B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instruction humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59, 1-18.
- Welker, W. A. (1977). Humor in education: A foundation for wholesome living. *College Student Journal Monographs*, 11(2), 252-254.
- White, G. W. (2001). Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor. *Education in America*, 122(2), 337-347.
- Wolff, H. A., Smith, C. E., & Murray, H. A. (1934). The psychology of humor. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 341-365.
- Ziv, A. (1979). The teacher's sense of humor and the atmosphere in the classroom. *School Psychology International*, 1, 21-23.
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57(1), 5-15.

