

# کاربرد طنز آموزشی 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 طنز آموزشی 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، زبانشناختی 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 زبانشناختی 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، پیش بینی می‌شود که تعاملات آمیخته به طنز در محیطهای آموزشی و کلاسهای درس به اثربخشی آموزش کمک کند. با وجود محاسن یاد شده، طنز نامناسب ممکن است موجب بروز اثرات منفی مانند بی‌اعتبار کردن خود و دیگران شود.

**کلید واژگان:** طنز آموزشی، کارکردهای طنز، زبان دوم/خارجی، نظریه‌های زبانشناختی طنز، انواع طنز، توانش ارتباطی

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

ziyaeali@yahoo.com

\*مدیریت پژوهشهای راهبردی شورای عالی آموزش و پرورش

## 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، می توان از طنز به منظور دستیابی به طیف وسیعی از اهداف ارتباطی استفاده کرد. این مورد بسیار پیچیده تر و گسترده تر 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 داده اند. 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 پرداخته اند (به عنوان مثال، برایانت<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۰؛ آیلور و اپلینگر،<sup>۲</sup> ۲۰۰۳؛ فرایمر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ فرایمر و وسر،<sup>۴</sup> ۲۰۰۱؛ گورهام و کریستوفل،<sup>۵</sup> ۱۹۹۰). همچنین، مطالعات دیگری نیز کاربرد طنز در دستیابی به طیفی گسترده از نتایج مثبت مانند افزایش اثربخشی آموزشی (برک،<sup>۶</sup> ۲۰۰۰؛ انگلرت،<sup>۷</sup> ۲۰۱۰؛ وانزر،<sup>۸</sup> ۲۰۰۲)، کاهش اضطراب دانش آموزان و ایجاد لذت و آرامش بیشتر در محیط کلاس درس (نیولپ،<sup>۹</sup> ۱۹۹۱؛ کورویکین، ۱۹۸۸؛<sup>۱۰</sup> کر<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۹)، و تشریح محتوای آموزشی (داونز<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۱۹۸۸) را مورد بررسی قرار داده اند. علاوه بر این، مطالعات گوناگون نشان می دهند که آمیختن صحیح طنز با آموزش زبان دوم / خارجی می تواند به "ساخت زبانی معنا از طریق فرآیندهای شناختی و تعاملی" (پارتینگتون،<sup>۱۳</sup> ۲۰۰۶: ۸-۲۸۷) کمک کند و نسبت به تفاوتهای واجی، واژه شناختی، لغوی، و نحوی درون یک زبان واحد یا میان زبان مبدأ و زبان مقصد ایجاد آگاهی و دانش افزایی کند (دنیره،<sup>۱۴</sup> ۱۹۹۵). در مقابل، برخی از محققان (به عنوان مثال، وانزر و همکاران، ۲۰۱۰؛ توروک<sup>۱۵</sup> 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 تناقضات 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 مروری 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 اساتید، دست‌اندرکاران 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 نامنتطبق است که به نحوی سبب ایجاد خنده و تفریح می‌شود (مارتین،<sup>۱</sup> ۲۰۰۷). محققان برجسته علوم ارتباطات (بوت باترفیلد<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup> 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<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) طنز را رفتاری می‌دانند که از طریق ابزارهای زبانی یا غیر زبانی از دو طرف گفتگو سر می‌زند. راسکین (۱۹۸۵: ۸۱) ادامه می‌دهد "چنین رفتاری نتیجه تقابل دو "تصویر ذهنی" یا "برداشت معنایی"<sup>۵</sup> نامتجانس و نامنتطبق 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،<sup>۱</sup> ۲۰۰۰؛ نوریک،<sup>۲</sup> 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، لتتولف<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) معتقد است که به‌کارگیری طنز در محیطهای آموزش زبان دوم، نه تنها می‌تواند به مثابه وسیله‌ای برای سرگرمی باشد، بلکه ابزاری است برای "تمرین زبان" که لزوماً سرگرم‌کننده 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<sup>۴</sup> (گس و سیتز،<sup>۵</sup> ۲۰۰۷؛ سیالدینی،<sup>۶</sup> ۲۰۰۱) آن است. هی<sup>۷</sup> (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 تقابلی<sup>۸</sup> (محرابیان، ۱۹۶۹) و سبک ارتباطی افراد<sup>۹</sup> (نورتون،<sup>۱۰</sup> ۱۹۸۳) ارتباط نزدیک دارد. رفتارهای تقابلی 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، پیش بینی 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 کنترل دیگران باشد، چرا که شخص با تمسخر رفتارهای ناموافق، 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،<sup>۱</sup> ۲۰۰۱؛ بل،<sup>۲</sup> ۲۰۰۵؛ وانزر و همکاران، ۲۰۱۰؛ واگنر و آریوس-آپاریسی،<sup>۳</sup> 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 زبانشناختی و اجتماعی - فرهنگی زبان دوم به شمار می رود. از آنجا که به کارگیری طنز مستلزم درک و استفاده از منابع دانش<sup>۴</sup> خاص آن در هر زبان است، بدون شک استفاده از طنز در محیط های یادگیری زبان دوم، به ویژه به کارگیری طنزهای کلامی مانند بازی با کلمات، ایهام، داستانهای 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<sup>۵</sup> (هایمز، ۱۹۷۲) یادگیرندگان در زبان مقصد شود.

### نظریه های طنز

بیش از یک صد نظریه شناخته شده درباره طنز وجود دارد (فوت و مک کریدی،<sup>۶</sup> ۲۰۰۶) با وجود این، تنها تعداد معدودی 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) زبانشناختی و (۳) آموزشی طبقه بندی شده اند. قدمت نظریه های اجتماعی- روانی طنز به بیش از ۲۰۰۰ سال پیش برمی گردد که فلاسفه معروفی مانند افلاطون، ارسطو، هابز، شوپنهاور و کانت مطرح کرده اند. جنبه های زبانشناختی و تجزیه و تحلیل زبانی طنز در متون شفاهی و کتبی را نخستین بار زبان شناسان بانفوذ مانند راسکین (۱۹۸۵)؛ گلدشتاین و مک گی<sup>۷</sup> (۱۹۷۹)؛ آتاردو (۱۹۹۱) و اپته<sup>۸</sup> (۱۹۸۵) مطرح کرده اند و تنها طی چند سال اخیر جنبه های آموزشی طنز مورد توجه دانشمندان تعلیم و تربیت و علوم ارتباطات مانند وانزر و همکاران (۲۰۱۰) قرار گرفته است.

1. Broner & Tarone
2. Bell
3. Wagner & Urios-Aparisi
4. Knowledge Resources (KRS)
5. Communicative competence
6. Foot & McCreddie
7. Goldstein & McGhee
8. Apte

## ۱. نظریه‌های اجتماعی - روانشناختی

درحوزه مطالعات اجتماعی طنز، سه نظریه اصلی اجتماعی - روانشناختی همواره مورد استناد بوده‌اند: (۱) نظریه تضاد یا عدم انطباق<sup>۱</sup> (۲) نظریه رهایی یا تسکین<sup>۲</sup>، و (۳) نظریه برتری<sup>۳</sup>.

نظریه عدم انطباق (برلین،<sup>۴</sup> ۱۹۶۰) به دلایل و چگونگی خنده‌دار بودن یک موضوع در سطح شناختی و ادراکی می‌پردازد. به اعتقاد برگر و ویلداوسکی<sup>۵</sup> (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 منزلهٔ 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<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) می‌گوید: "هدف اصلی طنز نشان دادن عدم انطباق است" (ص.۶). او در ادامه اشاره می‌کند که "علت خندیدن در مورد چیزی ناشی از درک ناگهانی تضاد موجود میان یک مفهوم و شیء واقعی است که در ذهن فرد به نحوی به هم مرتبط اند و خود عمل خنده به منزلهٔ یک نشانگر این تضاد به شمار می‌رود" (ص.۶).

نظریه تسکین مبتنی بر کارکردهای روانکاوانه طنز است و به بررسی طنز در سطح غیر انتزاعی می‌پردازد که دربرگیرنده عواطف و احساسات ناشی از حوادث طنز آمیز است. با نفوذترین طرفدار نظریه تسکین زیگموند فروید (۱۹۶۰/۱۹۰۵) است، کسی که نخستین بار به مطالعه متون واقعی طنز پرداخت و تکنیکهای گوناگون طنز به کار گرفته شده را در "صداها، هجاها، تکرار و تنوع" (نوریک، ۲۰۰۳: ۱۳۳۴) شناسایی کرد. نظریه رهایی، طنز و خنده را برطرف شدن تنش از وضعیتی می‌داند که به صورت عمدی یا غیر عمدی ایجاد می‌شود (گریتیچ و کلارک،<sup>۷</sup> ۲۰۰۲). در همین زمینه، مورل (۱۹۸۷) اظهار می‌دارد که این انرژی اضافی چیزی است که موقع خندیدن 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 خصومت یا بی اعتبار کردن (سالز،<sup>۱</sup> 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 می‌خندند (ولف<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۳۴). با توجه به این موضوع، بهره‌گیری از طنز در یک موقعیت دشوار یا خندیدن 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 باترفیلد و وانزر، ۲۰۱۰).

در حالی که سه نظریه اجتماعی- روانشناختی فوق زمینه کلی در مطالعه طنز ایجاد کرده‌اند، تحلیلگران زبان معتقدند که "هیچ یک از این نظریه‌ها [به تنهایی] توضیح کاملی از طنز ارائه نمی‌دهند" (گلن،<sup>۳</sup> ۲۰۰۳: ۲۲). در همین زمینه، ریچی<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) استدلال می‌کند که اگر ما بخواهیم نظریه کاملی از طنز داشته باشیم لازم است همه جوانب، 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 زبانشناختی 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 جنبه‌های این "خلأ" در پیشینه ادبیات طنز را بعدها نظریه‌های زبانشناختی طنز مورد بررسی قرار داده‌اند که اهم آنها در بخشهای دیگر این مقاله مطرح خواهد شد.

## ۲. نظریه‌های زبانشناختی

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

### ۲-۱. معناشناسی<sup>۱</sup>

نوریک (۲۰۰۳) خاطر نشان می‌کند که بیست سال پیش، دامنه نظریه زبانشناختی طنز به مطالعات در زمینه «ایهام»<sup>۲</sup> محدود می‌شد و در واقع هیچ نظریه منسجم زبانشناختی در مورد طنز وجود نداشت که قادر به توضیح مکانیزم آن در تمام سطوح زبانی باشد. اولین نظریه مبتنی بر زبانشناسی "نظریه برداشت/معنی لغوی طنز"<sup>۳</sup> بود که راسکین (۱۹۷۹)، مطرح کرد و بعداً اتاردو و راسکین (۱۹۹۱) آن را تحت عنوان "نظریه عمومی طنز کلامی"<sup>۴</sup> بازبینی و بسط دادند. در حقیقت هر دو نظریه در تحلیل طنز کلامی بسیار موثر بوده و کمک شایانی به زبانشناسی نموده‌اند. اتاردو (۲۰۰۱) می‌گوید: "در حالی که SSTH یک نظریه پردازش معنایی طنز بود، GTVH حوزه‌ای وسیع‌تر از زبانشناسی را در بر می‌گیرد که به‌ویژه شامل زبان شناسی متون، نظریه روایتگری و منظورشناسی نیز می‌شود" (ص ۲۲).

به عقیده اتاردو (۱۹۹۱)، SSTH اشاره به توانش طنزی<sup>۵</sup> یک فرد در زبان مادری وی دارد که بر گرفته از نظریه توانش زبانی<sup>۶</sup> چامسکی<sup>۷</sup> (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 خنده دار 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 خنده دار 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 شده اند عبارتند 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 درمقابل 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 متشکل از شش منبع دانش خواهد بود که به عقیده (راسکین، ۱۹۹۵) این منابع دانش می توانند در شش سطح، به ترتیب از غیرانتزاعی (سطح پایین تر) گرفته تا انتزاعی (سطح بالاتر) به شرح زیر قرار گیرند:

۱. زبان که در برگزیده تمام کلمات و اجزای زبانی انتخاب شده برای تشکیل متن واقعی طنز

است،

۲. استر/تثری 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 برگزیده منطق شرایط موجود و نشان دهنده مکانیزم بهره گیری از دو

برداشت معنایی متفاوت در طنز است،

۶. تقابل برداشت معنایی که انتزاعی ترین 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 خنده دار 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 متعلمان توجه آگاهانه به اصول GTVH داشته باشند تا بتوانند با بهره‌گیری از منابع دانش یاد شده محیطی را فراهم آورند که توانش ارتباطی (هایمز،<sup>۱</sup> 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،<sup>۲</sup> 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 المثله‌ها، نقل قولها/عناوین، و عبارات کلیشه‌ای می‌شود» (همپلمن ۲۰۰۳: ۱۱۶). نمونه‌ای از فرمول کلیشه‌های نحوی در مثال (۱) آمده است:

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

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 refleshes (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 جابه‌جایی نقشهای آنها در جمله دلالت می‌کنند که نمونه‌ای از آنها در مثال (۲) آمده است:

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

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

1. Hymes  
2. Hempelmann

حرف ربط hence (از این رو) ایجاد ابهام 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 خنده‌دار 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 غیر دستوری است که ممکن است منشأ تولید طنز در زبان قرار گیرد. بوکاریا<sup>۱</sup> (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 پدایش دو نوع برداشت و تفسیر بر اثر جابه‌جایی دو کلمه، سبب می‌شود که برای درک جمله مخاطب به بازسازی ساختار آن پردازد". در مثال (۳)، نمونه‌ای از ابهام ساختاری ارائه شده است:

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

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 تصریح می‌کند که "تغییر در معنای کلمه lean به معنای خم یا کج کردن و lean meat (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.

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

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 گزش 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.

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 جابه‌جایی 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.

### ۲-۳. آواشناسی

همان طور که قبلاً اشاره شد، در بررسی ساختار طنز، نظریه عدم انطباق (یا غیر منتظره 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<sup>۱</sup> (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 لغزش زبانی یا اشتباهات لپی و تغییرات زیر و بمی غیرمعمول در ادای کلمات در محاوره ممکن است سبب ایجاد طنز شوند. به دلیل اینکه این گونه 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:

مثال (۵) 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 آمده‌اید."

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

"yesterdie" 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.

## ۲-۴. 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،<sup>۱</sup> 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 منظورشناختی 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 منظورشناختی جامعی که بتواند ابعاد مختلف طنز را مورد توجه دهد، وجود ندارد. با این حال، در میان نظریه‌های زبانشناختی سه نظریه وجود دارد که به نحوی به تجزیه و تحلیل منظورشناختی طنز کمک کرده‌اند. این نظریه‌ها عبارت‌اند از: نظریه کنش گفتار<sup>۲</sup>، اصل تعاون در گفتار<sup>۳</sup> و نظریه ادب<sup>۴</sup>.

## نظریه کنش گفتار

یکی از مفروضات اساسی نظریه کنش گفتار (آستین،<sup>۵</sup> 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. سِرل<sup>۶</sup> (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 می تواند به صراحت و مستقیماً بگوید: "نمک را به من بدهید"، یا اینکه به طور غیر مستقیم درخواست خود را چنین مطرح کند: "آیا می توانید نمک را به من بدهید". اگر کسی در جواب این درخواست فرد بگوید: "خیر، نمی توانم"، چنین پاسخی می تواند زمینه را برای طنز آمیز بودن گفتار فراهم کند و این مصداقی از تعبیر یک عمل یا کنش گفتاری غیرمستقیم به صورت مستقیم به شمار می رود.

### اصل تعاون

یکی دیگر از نظریه های زبانشناختی که مکانیسم طنز را مورد بررسی قرار می دهد نظریه اصل تعاون گرایس است. گرایس<sup>۱</sup> (۱۹۶۷)، در تمیز معنای تحت اللفظی از معنا و منظور ضمنی گوینده اشاره می کند که گفتگوی انسانی حاصل تلاشها و همکاریهایی از طرفین صحبت است و اینکه آنها لازم است برای این کار برخی پیش فرضها و اهداف مشترک در ذهن داشته باشند. بر اساس فرضیات اصل تعاون، برای اینکه فرد بتواند ارتباط موقفی برقرار کند "باید تلاش و سهم محاوره ای 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 تعاون حاوی چهار اصل محاوره ای است :

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

*اصل کیفیت:* آنچه را فکر می کنید نادرست است نگو؛ آنچه را فاقد شواهد کافی است نگویند.

*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 تعاون، هر گونه نقض در این اصول سبب ایجاد سوء ارتباط و عدم همکاری در محاوره تلقی می شود. همچنین بر اساس این اصول طرفین محاوره فقط در صورتی منظور یکدیگر را درست درک می کنند که به این اصول پایبند باشند. و در صورتی که طرفین آگاهانه یا ناآگاهانه این اصول را نقض کنند، این امر سبب ایجاد طنز می گردد. از این موضوع می توان، مثلاً، به عنوان

یکی از مکانیسمهای تولید متون و محتوای طنزآمیز گفت و گوی بازیگرها و نویسندگان فیلمنامه-های کمدی بهره گرفت.

### نظریه ادب

نظریه ادب براون و لوینسن<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) بیان می کند که نقض اصل تعاون گرایس (۱۹۶۷) و اصول محاوره در ارتباطات مطرح شده توسط او (که قبلاً بحث شد) به دلیل تمایل افراد به رعایت ادب در برقراری ارتباط است. براون و لوینسون (۱۹۸۷) اظهار می دارند که هدف نهایی از ارتباط میان طرفین محاوره حفظ شخصیت یا احترام<sup>۲</sup> (گافمن،<sup>۳</sup> ۱۹۶۷) است. از نظر براون و لوینسون (۱۹۸۷) این «شخصیت» دارای دو جنبه مثبت و منفی است. جنبه مثبت یعنی "هر عضو یا طرف تعامل می خواهد که شخصیت او مطلوب و مورد تأیید حداقل یک یا چند نفر دیگر قرار گیرد" (ص ۶۲). جنبه منفی اشاره می کند به اینکه "شخصیت یک فرد عاقل و بالغ در محاوره از سوی دیگران مورد تحدید (کم بینی) قرار نگیرد" (ص ۶۲).

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

### ۳. نظریه های آموزشی طنز

اگر چه نظریه های عدم انطباق، تسکین و برتری تبیین کننده پایه های اصلی طنز به شمار می - روند، این نظریه ها قادر به بیان ارتباط میان طنز آموزشی و یادگیری نیستند (وانزر، فرایمر و ایروین،<sup>۴</sup> ۲۰۱۰). با این حال، نظریه هایی هستند که بر پایه برخی از ایده های این سه نظریه استوارند

1. Brown & Levinson  
2. Face  
3. Goffman  
4. Irwin

و دلایل و چگونگی تسهیل یادگیری و به‌خاطر سپاری محتوای تدریس را تبیین می‌کنند (اپلینگر، ۲۰۰۳؛ تسلو،<sup>۱</sup> ۱۹۹۵؛ وانزر و همکاران، ۲۰۱۰). اخیراً وانزر و همکارانش نظریه فرآیند طنز آموزشی<sup>۲</sup> را مطرح کرده‌اند که به چگونگی تسهیل یادگیری از طریق طنز آموزشی می‌پردازد. براساس این نظریه، برای اینکه از طنز برای تسهیل یادگیری استفاده شود، دانش‌آموزان لازم است عدم تطابق در محتوای طنز را آگاهانه دریافت و درک کنند. این نظریه بیان می‌دارد در صورتی‌که دانش‌آموزان عدم تطابق موجود در پیغام طنز را دریافت نکنند، ممکن است به جای درک طنز، ارزیابی مبهمی از پیغام طنز داشته باشند و دچار سردرگمی و بی‌مفهومی شوند.

بر اساس نظریه فرآیند طنز آموزشی، شناسایی طنز موجود در پیغام سبب افزایش توجه دانش‌آموزان 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 متناسب 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، متناسب بودن طنز، عکس‌العمل 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 افزایش‌دهنده یادگیری معرفی کرده‌اند. به عنوان مثال، نظریه واکنش احساسی را موته، فرایمر و بیبی<sup>۳</sup> (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 دانش‌آموزان 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 برایتان<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۷۹؛ فرایمر و همکاران، ۲۰۰۸؛ گورهام و کریستوفل، ۱۹۹۰؛ نوسباوم،<sup>۲</sup> ۱۹۸۴؛ وانزر و همکاران، ۲۰۱۰). طبقه بندیهای انجام شده بسته به تعداد مقوله‌های دسته بندی متفاوت اند. 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 تنش، افزایش مهربانی و میل به انسجام است. طنز منفی و پرخاشگرانه به منظور دست انداختن یا بدنام کردن دیگران صورت می‌گیرد که تمسخر و تحقیر دیگران از مصادیق آن هستند. سالا، کروپات و روتر<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) ضمن اشاره به انواع مثبت و منفی طنز در مصاحبه پزشکان با بیماران، طنز کنایه‌آمیز و تنش 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، همی (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، برجسته 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 می‌تواند در فضای کلاس درس نیز مصداق 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 & Roter

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 کرده‌اند، وانزر 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). وانزر و همکاران طی تجزیه و تحلیل متغیرها، طنز اساتید را به پنج دسته عمده تقسیم کردند: طنز دگر- تحقیر، مرتب، نامرتب، توهین‌آمیز، و خود تحقیر. فرایمر و همکاران خاطر نشان کردند که به‌طور کلی مناسب‌ترین طنز، به کارگیری طنزهای مرتب با مفاهیم و محتوای مورد بحث توسط اساتید است. البته، جای تعجب ندارد که طنزهای اهانت‌آمیز 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 کارکردشان، 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 عمدی کلامی یا غیر کلامی آگاهانه برای ایجاد طنز در تعاملات اجتماعی شود. ج) طنز غیرعمدی یا ناآگاهانه که شامل هر گونه حوادث فیزیکی یا زبانی 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 کرده‌اند: جوک، چیستان، ایهام، داستان خنده‌دار، اظهارات مضحک، 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 کرده‌اند که هم شامل طبقه بندی 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	سرگرم کننده دیگران، همبستگی آور، تسکین دهنده تنش	هی (۲۰۰۰)، مارتین و همکاران (۲۰۰۳)	مناسب
نیازهای روانی/ طنز خود ارتقایی	استفاده در دفاع از خود، تنظیم احساسات، یا مقابله با مشکلاتی که در طول تعامل رخ می دهد	هی (۲۰۰۰)؛ مارتین و همکاران (۲۰۰۳)	مناسب
مبتنی بر قدرت	برای ایجاد حد و مرز روابط و نشان دادن تفاوت جایگاهی افراد	هی (۲۰۰۰)	مناسب
مربوط به مواد درسی	داستانها، جوکها، یا سایر محتوای طنز آمیز مربوط به محتوای درس	کرنٔ (۱۹۸۶)؛ فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)، کاپلان و پاسکو (۱۹۷۷)؛ وانزر و همکاران (۲۰۰۶)	مناسب
رویدادهای خنده دار	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	اظهار نظر مختصری که حاوی عناصری از طنز است	برایانت و همکاران (۱۹۷۹)	مناسب
جستجو به دنبال افراد طنز	تشویق دیگران به استفاده از طنز یا جستجو به دنبال دیگر افراد طنز	وانزر و همکاران (۲۰۰۵)؛ کرنٔ (۱۹۸۶)	مناسب
نامرتب با موضوع درس	داستانها، جوکها، یا سایر محتوای طنزآمیز نامرتب با موضوع درس	فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)؛ وانزر و همکاران (۲۰۰۶)	بسته به شرایط
خود تحقیر	قرار دادن خود به عنوان هدف یا قربانی طنز	کرنٔ (۱۹۸۶)؛ فرایمر و تامپسون (۱۹۹۲)؛ فرایمر و همکاران (۲۰۰۸)؛ وانزر و همکاران (۲۰۰۶)	بسته به شرایط
فی البداهه	طنزی که ناخواسته یا فی البداهه رخ می دهد	مارتین (۲۰۰۷)؛ وانزر و همکاران (۲۰۰۶)	بسته به شرایط
جوکها یا معماها	دارای ساختاری منتهی به یک نقطه اوج خنده دار هستند	برایانت و همکاران (۱۹۷۹، ۱۹۸۰)، مارتین (۲۰۰۷)؛ زیو (۱۹۸۸)	بسته به شرایط
ایهام	بازی با کلمات یا عباراتی که از نظر ساختاری یا آوایی دارای دو معنی یا بیشتر هستند	برایانت و همکاران (۱۹۷۹)	بسته به شرایط
سبک/ سطح پایین	اقدام احمقانه یا بی معنی در برخی شرایط خاص	وانزر و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط
غیر کلامی	استفاده از حرکات، اشارات، حالات چهره خنده دار، لحن کلام، و غیره به قصد ایجاد طنز	وانزر و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط
تقلید	تقلید صدا یا درآوردن ادای شخصیت‌های معروف	وانزر 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	وانزر و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط
خنده	خندیدن یا تغییر شدید لحن خنده به قصد خنداندن دیگران	وانزر و همکاران (۲۰۰۵)	بسته به شرایط

1. Cornett
2. Kaplan & Pascoe
3. Ziv

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

با این حال برخی تحقیقات در سیستم طبقه بندی خود ترکیبی از سبک طنز و عملکرد پیام طنزآمیز را ملاک عمل قرار داده اند. وانزر و همکاران (۲۰۰۵) ۹ گونه طنز را شناسایی کردند که شامل: طنز سطح 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 خُلق افراد)، خنده، استفاده از ابزار و رسانه‌های طنزآمیز، و گشتن به دنبال افراد خنده دار. به طور خلاصه، روشهای گوناگونی برای طبقه‌بندی 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 به‌طور 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 بندی کرد: (۱) تأثیر بر یادگیری و حفظ مطلب، (۲) تأثیر بر جو کلاس و ارتباط معلم و دانش آموز، و (۳) تأثیر بر نگرش و تصور یا برداشت دانش آموزان. مطالعات بسیار (از جمله، دیویس<sup>۱</sup> و اپته، ۱۹۸۰، گورهام و کریستو فل، ۱۹۹۰؛ زیو، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۸؛ وانزر و همکاران، ۲۰۱۰) نشان می‌دهد که طنز تأثیری

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،<sup>۱</sup> ۲۰۰۶؛ اشمیتز،<sup>۲</sup> ۲۰۰۲؛ وانزر و همکاران، 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،<sup>۳</sup> ۱۹۷۷) و استرس و اضطراب را کاهش دهد و به ایجاد محیط لذت بخش تر کمک کند (نیولپ، ۱۹۹۱). همچنین طنز به کنترل و تسلط مدرس به محیط کلاس کمک می‌کند (پراکتر،<sup>۴</sup> ۱۹۹۴). تحقیقات نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که به خنده رو بودن تشویق می‌شوند اغلب کمتر رفتارهای اختلال‌آمیز از خود نشان می‌دهند (والتر،<sup>۵</sup> ۱۹۹۰). هنگامی که دانش‌آموزان تصور می‌کنند معلمان آنها خنده رو و شوخ طبع هستند، تمایل بیشتری به دوست داشتن و اعتماد به معلمان از خود نشان می‌دهند (وایت،<sup>۶</sup> ۲۰۰۱؛ رادماچر<sup>۷</sup> و مارتین، ۲۰۰۱؛ پولک،<sup>۸</sup> ۲۰۰۶؛ لوی و پیترز،<sup>۹</sup> ۲۰۰۲). از این رو، طنز محبوبیت و قابل اعتماد بودن معلمان را بالا می‌برد، فضایی مثبت و تفاهم‌آمیز در روابط معلم و دانش آموز به وجود می‌آورد و کلاس درس را به مکانی مناسب‌تر برای یادگیری تبدیل می‌کند. کالینز و لارسن<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴) خاطر نشان می‌کنند که همانند طبیبان، معلمان باید اعتماد دانش‌آموزان را به‌دست آورند تا روابط معناداری برای آموزش موفقیت‌آمیز 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 تمسخر، شوخی قومی و نژادی و جنسیتی با مضامین منفی باید جداً خودداری کرد.

• استفاده بیش از حد از طنز در محیط آموزش سبب می شود که یاددهنده به جای ارائه مطلب و یاددهی به سرگرمی و تفریح بپردازد. از این دیدگاه، ممکن است به جای یک معلم حرفه-ای تصویری از یک دلچک در ذهن دانش آموزان به وجود آید.

• طنز نباید به قیمت جریحه دار 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 می گیرند.

• 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،<sup>۱</sup> ۲۰۰۲). بنابراین، به طور کلی بهره گیری متوسط یا اندک از طنز در کلاس توصیه می شود (زیو، 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،<sup>۲</sup> ۱۹۹۲).

• پژوهش توروک و همکاران (۲۰۰۴) نشان می دهد که دانشجویان دانشگاه بیشتر طنزهای سبک و کم دردسر را در طول درس ترجیح می دهند. طنزهایی مانند داستان و خاطرات خنده دار، اظهار نظرهای خنده دار، جوک و طنزهای حرفه ای از جمله طنزهای مناسب و کم خطر به شمار می روند و دانش آموزان از آنها استقبال می کنند (توروک و همکاران، ۲۰۰۴).

آنچه از بررسی اثرات منفی طنز بر می آید حاکی از این است که درک جنبه های منفی طنز، همانند جنبه های مثبت آن، از اهمیت بسیار برای مربیان و کسانی که می خواهند از طنز در تدریس خود در کلاس استفاده کنند، برخوردار است. طنز را می توان به یک "شمشیر دو لبه" (رومرو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) تشبیه کرد که نیازمند توجه ویژه در به کارگیری آن است. آنچه مسلم است اینکه بررسی فوق نشان می دهد به کارگیری بجا از طنز می تواند فرصتهای بسیار ارزشمندی در اختیار یاددهندگان 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 خصومت، اثراتی چون ایجاد ارتباط نزدیک با محیط یادگیری جذاب‌تر و آرام‌تر، ارزیابی بالای عملکرد مربیان/مدرسان، بالا رفتن انگیزه برای یادگیری و لذت بردن از کلاس درس را به همراه دارد. در مقابل، استفاده از طنز منفی یا خصمانه درباره دانش آموزان، بسیاری از نتایج معکوس، از جمله بالا رفتن اضطراب و ناراحتی در محیط یادگیری، ارزیابی ضعیف از عملکرد مربیان/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، واجی 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 فرصتهای 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 به‌کارگیری 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 روانشناختی 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 بهره‌مندی 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., & Apte, 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., & McCreddie, 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., & Christophel, 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.
- Norricks, N. R. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Norricks, 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.

- Opplinger, 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.

