

GIANPAOLO POLETTO

# A humor nyelvészeti és pedagógiai megközelítésben

## Bevezetés

Ez a tanulmány azt tűzte ki célul, hogy olyan kutatásokat ismertessen, melyek a humorral nyelvészeti vagy pedagógiai szempontból foglalkoznak. Az első részben a humort és a viccet mint beszédtevékenységet nyelvészeti szempontból vizsgálom, rávilágítva a humor létrejöttének és működésének kognitív és kommunikatív előfeltételeire. Kiinduló koncepcióm az, hogy a humor komplex és mindenre kiterjedő jelenség. Olyan munkákat ismertetek, melyek a témát a pragmatika és a kognitív nyelvészet szempontjából közelítik meg. A második részben a humort mint osztálytermi jelenséget mutatom be, célom a humor felhasználásával és hatásával foglalkozó legfontosabb idevágó tanulmányok ismertetése. A humor előnyei nyilvánvalók: játékon van hat a tanár–diák viszonyra; alkalmas arra, hogy a tanuló felhasználja nyelvi és nyelven kívüli ismereteit, fejlessze interakciós, kooperatív, kognitív készségeit. A harmadik részben egy olyan diszkurziós modellt vázlok fel, amely a hagyományos (tanári) kezdeményezés – (tanulói) válasz – (tanári) értékelés modelljét beszéd-centrikusabb irányba fejleszti tovább, valamint szólok a tanítás és tanulás szociokulturális megközelítéséről és a humornak az oktatásban betöltött szerepéről. Végül mindezek fényében javaslom, hogy az osztálytermi munka során bátran éljünk a humor adta lehetőségekkel. Egy következő írásomban az általam többféle anyanyelvi és kulturális közegben elvégzett felmérés eredményeinek ismertetésével is ezt szándékozom illusztrálni és alátámasztani.

## 1. A humor kognitív és kommunikatív komplexitása: a tréfa és a spontán humor

A viccmondás jól mutatja a humor létrejöttének és mechanizmusának kognitív előfeltételeit és folyamatát. Aki viccet mesél, a saját „humor-kompetenciájára hagyatkozik” (Raskin, in Attardo 2001: 30), amikor olyan rövid, három részből álló szöveget (vö. Morin 1966) ad elő, amely tréfás módon fejeződik be és a végén minden esetben csattanó áll. A csattanó létrejöttéhez szükség van arra, hogy kétféle asszociációs lehetőséggel álljunk szemben (Koestler 1964; Hodgart 1969), hogy az információt hordozó szöveg (minimum) kétféle értelemmel bírjon. Ilyenkor inkongruitás lép fel (Forabosco 1992), mivel két teljesen vagy részben egymást átfedő és ellentétes értelmezéssel (Attardo & Raskin 1991) vagy értelmezések sorozatával (Brock 2004) állunk szemben; ez pedig azt jelenti, hogy nagy adag információ veszi körül a szót vagy amit az felidéz (Raskin 1985: 81).

„Az inkongruitás és feloldása csupán ugyanannak a kognitív szerkezetnek a kivetítése, amit a mindennapi, prototípusos jelentéstől való eltérés okoz, és amit a hallgatónak kell kibontani.” (Brône és Feyaerts 2005: 363) Először is a hallgatónak a legkézenfekvőbb, ezért leginkább szembeszökő jelentés vagy interpretáció jut eszébe (ezen alapszik Giora elmélete, „the principle of graded salience”, vö. Giora 1991, 1992); ekkor a szöveg egyértelműnek és megkérdőjelezhetetlennek látszik. Majd a hallgató visszatér a szöveghez, újra elemzi, hogy igazolást vagy új megoldást találjon, részlegesen vagy teljes egészében (vö. Hampelmann és Ruch 2005). A humor megértése szoros összefüggésben van a humor értékelésével, ezt egy fordított U-val vagy a komplexitás és preferencia közötti lineáris vonallal lehet ábrázolni (Cunningham és Derks 2005). A humor értékelése a nevetésen keresztül nyilvánul meg, de ez közel sem az egyedüli lehetséges módja (Attardo 2005), sem pedig az egyedüli célja a humoros megnyilvánulásnak, amivel szemben az is elvárásunk, hogy valamiféle információt is hordozzon (Bandi 1995). Ugyanígy nem mondható a nevetés a humor automatikus következményének sem, mivel a nevetés olyan fiziológiai jelenség, amelyet a humoron kívül más is kiválthat (vö. Attardo 1994, 1997, 2003). Norrick a társalgás során fellépő interakcióba ágyazott humoros szöveget vagy aktust vizsgálja. A humor formái keverednek és kioltódnak egymásban, amikor kötetlen, szabad, nem előre tervezett beszédtevékenység során lépnek fel (1993). A humor mechanizmusa a produkciót és a percepciót illetően beszélő és partner számára ugyanaz, mint az előbbieken.

Mindazonáltal, „a társalgás során a támadás és (ritkábban) a jó kapcsolat is kiegészítő szerephez jut” (Norrick 2003: 1341–2). A poént, csattanót, szójátékot tartalmazó megnyilatkozás spontán keletkezik, váratlanul és hirtelen, ezért többféle kimenetele lehet. Akár fel is boríthatja a beszélgetés addigi menetét (i. h.), lehet, hogy nevetést vált ki, de az is lehet, hogy sikertelen próbálkozás marad csupán. Előfordulhat, hogy a beszélő részéről nem is volt szándékos. Az is elképzelhető, hogy nem ezzel fejeződik be a beszélgetés, vagy hogy több hasonló megnyilvánulás is követi majd. Mindenesetre fontos szerepe van abban, hogy összekössön egy komplex, nagyobb és szervezett egységet (Brock 2005).

Összességében a humornak nagy szerepe van a beszélgetésben, mert az egyéni stílus egyik legjellemzőbb vonása, hangsúlyossá teszi az egyén jelenlétét (Tannen 1984: 130, 132).

A beszélőnek lehetősége van rá, hogy kilépjen a „lokutor” szerepből, ne engedje meg, hogy megnyilatkozását szó szerint értsék, akár le is tagadhatja a humort (Attardo 1994: 317).

A humor használata a kooperativitáson belül marad, a *bona fide* maximák (Grice 1989; Sperber és Wilson 1986/95) megsértése ellenére, a hasonló elvek által kormányozott *non bona fide*-féle kommunikáció részeként (Raskin 1985; Raskin és Attardo 1994).

## 2. A humor mint beszédtevékenység iskolai környezetben

Davies tanulmányában pontosan rámutat a humor elméleti fontosságára: a nyelvészet sokféle szempontból vizsgálja, irodalmi és nem irodalmi szövegek elemzésén keresztül. A diszkurzus-elemzés keretében multidimenziós jellege miatt érdemel figyelmet, az alkalmazott nyelvészetben pedig mint a kommunikatív kompetencia alapvető eleme (Davies 2003: 1362; a kommunikatív kompetencia fogalmának kialakulásával kapcsó-

latban lásd még: Hymes 1972; Canale és Swain 1980; Canale 1983; Celce-Murcia és társai 1995; Savignon 2002; a humorral kapcsolatos alkalmazásról lásd Davies 1987; 1989). A nézőpontja szerint a tréfa szituációhoz kötött beszédtevékenység (Davies 2003: 1362). Az ő elemzése Gumperz beszédinferencia-elméletéből merít. Két különböző szintű csoport – az egyik anyanyelvi beszélőkből, a másik az angolt idegen nyelvként tanuló kezdőkből állt – azt a feladatot kapta, hogy olyan produkciónkat értsen meg, hozzon létre, értelmezzen, ahol a vicc mint minden humor mélyen kulturális kontextusba ágyazva jelenik meg (vö. Apte 1985). Megfigyelte, hogyan keresik és hozzák létre a résztvevők a humoros mondatokat, hogyan jelentkezik a megértés, hogyan alkotják meg közösen a jelentést, milyen társadalmi jelentéseket közvetítenek. Megállapításai megmutatják, hogy a humor elősegíti a „beszélgetési hajlandóságot” (vö. Tannen 1989) és erősíti a kollaboratív készségeket. Azoknak, akik tanulják a nyelvet, mobilizálniuk kellett szociolingvisztikai és diszkurzív tartalékaikat, míg az anyanyelvi beszélők segítséget nyújtottak. Szereplőként közös platformot alkottak, és stratégiaileg irányították a tréfát a szolidaritás és a befogadás irányába, más szóval „a pozitív udvariasság felé” (vö. Brown és Levinson 1987).

Volpi (1983) azt vizsgálja, hogyan használható fel a humor osztálytermi keretek között, széles körű képet nyújtva a témáról. A humor mélyen a valóságban gyökerezik, a kognitív készségre épít és fejleszti azt. A humoros produkció a valóság egy másik oldalát világítja meg, nevetést kelt, olyan mechanizmusok által mint a deformálás, inverzió, poliszémia, koncentráció, inkongruencia, nonszensz. Amit nyerünk általa: kreativitás, reflexió, kritikai képesség, a feszültség oldása, önbecsülés, sikerélmény, a látókör kiszélesedése.

További tanulmányok, melyeket csak a felsorolás szintjén említek meg, a fentieket támaszjak alá, s a kérdés egy-egy aspektusát mélyítik el. Whimer (1984; 1986) a kritikus gondolkodással és az olvasási készséggel kapcsolatban vizsgálódva rámutat arra, hogyan járul hozzá a humor a készségek fejlesztéséhez, az oldott környezet kialakításához és a tanulók motiválásához. Ziv (1988) középiskolások között figyelte meg a humor pozitív hatását. Gorham és Diane (1990) azt kutatja, hogyan járulhat hozzá a tanári humor a tanítás közvetlen, oldott légköréhez és a tanulók érzelmileg érdekeltté tételéhez. Selleck (1991) a diákok által kezdeményezett és a tanárok által alkalmazott humor kvantitatív és kvalitatív jegyeit vizsgálja. Rareshide nézőpontja (1993) szerint a humor a tanítás során többféle funkciót betölthet, és igen hatékony eszköz lehet a tanár kezében, de sikere nagyban függ a tanulók intelligenciájától és érettségétől.

### 3. Osztálytermi interakció

A hagyományos modellből kiindulva ([tanári] kezdeményezés – [tanulói] válasz – [tanári] értékelés) (Mehan 1978) Cazden arra a következtetésre jut, hogy az osztálytermi diszkurzus úgy írható le, mint meghatározott társadalmi körülmények között zajló nyelvhasználat. A tanári beszédnek fontos kognitív és szociális hatása van. Ez a nézőpont tovább árnyalódik Vigotszkijnál, aki a kognitív fejlődést a társadalmi elválaszthatatlannak tartja (1978). Ebből a szociokulturális nézőpontból vizsgálva a tanulás közös és célorientált tevékenység, amely voltaképpen a tanulók aktív részvétele által valósul meg. Az osztálytermi beszédmód különös fontossággal bír: hozzájárul a jelentés közös megalkotásához, és ahhoz, hogy betömjük a kognitív rést aközött,

amit a tanuló segítséggel vagy segítség nélkül tud. Adott célirányos feladat teljesítése közben adott osztályban „az, ami a tanár és diák között spontán beszédnek látszik, valójában jól tervezett tanári döntés eredménye, kifejezetten az adott tanuló számára” (Clay és Cazden 1990: 210). Az így hozott döntések célja a jelentés együttes közös megalkotása, ami tárgyalás során jön létre; ennek célja, hogy mindenki meggyőződjön arról, hogy kölcsönösen értik egymást.

Ennek értelmében Cazden a tanári beszédet a közvetlen beszédmóddal veti össze, és hármas modellt állapít meg. „Speakers’ rights”-nak nevezi azt a módot, amikor a tanulótól azt várják, hogy csak korlátozott módon szólaljon meg. „Teachers talk”-nak, amikor az input formái nemcsak a megszokott kérdések formájában vannak feltéve, hanem kijelentések, reflexiók, feladatok elvégzésére való felszólítások stb. Ilyen esetben van várakozási idő, és a diákoknak több alkalmuk van szólni, reagálni; ebben az esetben a tanár jobban elfogadja a válaszokat, a jelentés megalkotása kooperatív módon történik. A harmadik mód a „speech style”, amikor a tanár nyelvhasználata szabadabb, kevésbé célirányos, inkább spontán, mint előre eltervezett, és sokkal nyitottabb a tanulói reakciókra.

### **3.1. Humor az osztályteremben**

Kinginger felvetése szerint (2000) az osztályterem olyan interaktív helyszín, ahol a nyelvtanulás társadalmi közegben történik, ahol közösen alkotják meg a nyelvtanulót mint „stratégiaelsajátítót”, „inputfeldolgozót” és „diszkurzív gyakorlót”, ahol nyelvi és pragmatikai készségek fejlesztése folyik a nyelvi szocializáció érdekében (i. h. 42). Sullivan (2000) ugyanezt hangsúlyozza; párhuzamot von a mindennapi élet és az osztálytermi interakcióban fellépő humor között, elsősorban a történetmondásra és a szójátéokra koncentrálva; mivel ezek olyan performatív események, amelyek szoros összefüggésben vannak a nyelvi formával és a jelentéssel. Kiemeli továbbá, milyen fontos szerepük van a jó kapcsolat kialakítása szempontjából (Tannen 1989), mennyire hozzá tudnak járulni az oldott légkör kialakításához (Mahovec 1988; Norrick 1993) és ahhoz, hogy a beszélő elfogadtassa magát a többiekkel (Goffman 1959).

Valeri és Genovesi (1973) a humor társadalmi, kognitív és pedagógiai aspektusait kapcsolja össze. Fontosabb elemei az ellentét, a közvetlen hatás, a furcsaság, a különösség, a dezintegráció és a különálló és spontán részvétel. A szocializáció során a humor azt jelenti, hogy az ember választ: ringbe száll vagy sem; megvédi vagy éppen támadja a csoport egyik tagját vagy a csoportot; megerősít vagy bomlaszt; saját magát kívánja elfogadtatni vagy a másikat kellemetlen helyzetbe hozni. Kognitív szempontból a humor szorosan összefügg a kreativitással és a személyiségfejlődéssel, feltételezi az árnyalt gondolkodást (Bruner 1969) és mindkét agyfélteke használatát (Gardner 1983; Danesi 2003). A humor produkálása és felfogása függ az életkortól, asszociációs és disszociációs folyamatokat idéz elő, gyors kapcsolást, jó analizáló-szintetizáló képességet és ítélőképességet, valamint játékosságot feltételez.

Iskolai kontextusban, amilyen az osztályterem, a humor része a tanulók aktivitására épülő iskolafelfogásnak és osztálytermi munkának. Alkalmazásának határai azonban meg vannak szabva, és szoros kapcsolatban áll a tanári értékelési rendszerrel. A szatíra és az irónia kerülendő, mint ahogy nem tanácsos az öncélú szórakoztatás sem. A jó légkör kialakítása nem azt jelenti, hogy a tanár – helyzetével visszaélve –, „autoriter”

vagy frusztráló módon humorizál, vagy hogy a diák önkényesen elviheti a beszédet ilyen irányba akkor, amikor annak nincs helye.

### **3.2. A humoros diszkurzív opció**

Az eddigi összkép azt mutatja, hogy a humor nem más, mint más módon szervezett kultúrához kötött tevékenység, kognitív szempontból komplex és igényes. Mint alternatíva egészítheti ki a megszokott kommunikációt, része lehet a nyelvi szocializációnak, ily módon egybehangzik azzal a felfogással, amely párhuzamot von a tanulás/tanítás és a társadalmi környezet között, elősegíti a tanulók részvételét a tanítás/tanulás folyamatában. Jól kiaknázható pedagógiai kontextusban osztálytermen belül és azon kívül; hozzájárul az interakciós, kollaboratív és kognitív készségek fejlesztéséhez azokon a határokon belül, amelyek természetéből és megfelelő használatából következnek.

Amikor végezetül azt javaslom, hogy a humort használjuk fel az osztálytermi interakcióban, ezt a fentebb részletesen illusztrált elméletekre alapozom: a tanári megnyilatkozások Cazden-féle hármas rendszerére a „speaker’s right, teacher’s role, speech style” beszédmódokkal; Vigotszkij megközelítésére; a „humor mint másfajta kommunikáció” Raskin és Attards által kidolgozott fogalmára; Valeri és Genovesi komprehenzív nézőpontjára a humorról mint osztálytermi jelenségről. Kísérletem a humorral mint diszkurzív választási lehetőséggel kapcsolatos a diák–diák és tanár–diák közti kommunikáció során.

Mivel a megnyilatkozások potenciálisan és relatíve kétértelműek (Attardo 1994), mindegyik kétféle irányba vihető el: egy humoros és egy nem humoros produkció vagy interpretáció felé. Azon keresztül, amit Gumperz „contextual cue”-nak nevez (1982, 1989; Eerdmans és társai 2003), a megnyilatkozások egy inferencia folyamatot indítanak el, és ezzel egyidejűleg egy keretet hoznak létre, ami jelzi a lehetséges alternatívákat. Ezek közül az egyik mindig eleve humoros. Akár a tanár, akár a diák kezdeményezte, akár aszimmetrikus alárendeltségi és fölérendeltségi viszonyban vagy egyenlő felek között zajlik, minden esetben tanári kontroll alatt van, a humor kiaknázása mindig funkcionális, szervesen odaiálló és a közös tevékenységhez járul hozzá. Mivel szubjektív, úgy kell fogadni, mint egy kísérletet a humor létrehozására, függetlenül a fogadtatásától. A célja lehet az, hogy megnevetessen másokat, vagy ebben a tréfás formában üzenjen valakinek, esetleg mindkettő. Mindenesetre olyan diszkurzív opció, amelyet a tanár lehetővé tesz a diák számára, aki természetesen úgy is dönthet, hogy nem él a lehetőséggel, mivel ezzel párhuzamosan választhatja a nem humoros alternatívát is. Bármelyiket is választja azonban, a valódi kommunikáció kívánalmi mindegyik esetben teljesülnek, és „nemcsak a megfelelő szociokulturális tudásra, hanem az interpretatív és produktív tapasztalatok meghatározott szintjére is épülnek” (Davies 2003: 1364). A kutatás következő szakaszában a két opció vonásait egymással összehasonlítva szeretném felvázolni és kísérletileg igazolni; mindehhez jelen tanulmányom csupán bevezetőül kívánt szolgálni.

### **Konklúzió**

Dolgozatomban röviden áttekintettem a humor elméletével, valamint annak osztálytermi felhasználásával foglalkozó tanulmányokat. Céлом az volt, hogy rámutassak arra, milyen fontos szerepet játszik a humor az osztálytermi interakció során. Ezt egy későbbi tanulmányban felmérésekkel fogom igazolni.

## IRODALOM

- Apte, M. L. *Humor and Laughter. An Anthropological Approach*. Ithaca – London.
- Attardo, S. (1994): *Linguistic Theories of Humor*. Mouton de Gruyter: Berlin – New York.
- (1997): „The semantic foundations of cognitive theories of humor.” In: *Humor* 10-4. pp. 395–420.
- (2001): *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Mouton de Gruyter: Berlin – New York.
- (2003): „Introduction: the pragmatics of humor.” In: *Journal of Pragmatics* 35. pp. 1287–94.
- (2005): „Phillip Glenn: Laughter in Interaction.” In: *Humor* 18-4. Book review. pp. 422–8.
- Attardo, S. és Raskin, V. (1991): „Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model.” In: *Humor* 4-3/4. pp. 293–347.
- Banfi, E. (1995): *Sei lezioni sul comico*. Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche: Trento.
- Brock, A. (2004): „Analyzing scripts in humorous communication”. In: *Humor* 17-4. pp. 353–60.
- Brown, P. és Levinson, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brône, G. és Feyaerts, K. (2004). „Assessing the SSTH and the GTVH: A view from cognitive linguistics.” In: *Humor* 17-4. pp. 361–72.
- Bruner, J. S. (1969): *Il pensiero. Strategie e categorie*. Armando: Roma.
- Canale, M. (1983): „From communicative competence to communicative language pedagogy.” In: J. Richards és R. Schmidt (szerk.): *Language and Communication*. Longman: London.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.” In: *Applied Linguistics* 1. pp. 1–47.
- Cazden, C. B. (1988): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. és Thurell, S. (1995): „Communicative competence: a Pedagogical motivated model with content specifications.” In: *Issues in Applied Linguistics* 6-2. pp. 5–35.
- Clay, M. M. és Cazden, C. B. (1990): „A Vygotskian interpretation of Reading Recovery.” In: L. C. Moll (szerk.): *Vygotsky and education*. Cambridge University Press: New York. pp. 206–22.
- Cunningham, W. A. és Derks, P. (2005): „Humor appreciation and latency of comprehension.” In: *Humor* 18-4. pp. 389–403.
- Danesi, M. (2003): *Second Language Teaching. A View from the Right Side of the Brain*. Springer.
- Davies, C. E. (1987): *Cross-cultural 'joking'*. Paper presented at First Conference of the International Pragmatics Association, Antwerp, Belgium.
- (1989): *The role of sense of humor in the interactional construction of cross-cultural rapport*. Paper presented at Southeastern Regional TESOL Conference, Orlando, FL.
- (2003): „How English-learners joke with native speakers: an interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures.” In: *Journal of Pragmatics* 35. pp. 1361–85.
- Eerdmans, S. L., Prevignano, C., L. és Thibault, P., J. (szerk.) (2003): *Language and Interaction: Discussions with John J. Gumperz*. John Benjamins: Amsterdam – Philadelphia.
- Forabosco, G. (1992): „Cognitive aspects of the humor process: the concept of incongruity.” In: *Humor* 5-1/2. pp. 45–68.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books: New York.
- Giora, R. (1991): „On the cognitive aspects of the joke.” *Journal of Pragmatics* 16. pp. 465–85.
- (2003): *On Our Mind: Saliency, Context and Figurative Language*. Oxford University Press: New York.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Doubleday: Garden City – New York.
- Gorham, J. C. & Diane M. (1990): „The Relationship of Teachers' Use of Humor in the Classroom to Immediacy and Student Learning.” In: *Communication Education* 39-1. pp. 46–62.
- Goor, M. (1989): *Humor in the Classroom: Options for Enhancing Learning*. Kansas.

- Grice, H. P. (1989): *Studies in the way of words*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge University Press: Cambridge.
- (1989): „Contextualization and Understanding.” In: Duranti, A. és Goodwin, C. (szerk.): *Rethinking Context*. Cambridge University Press: New York. pp. 229–52.
- Hall, J. K. és Stoops Verplaetse, L. (szerk.) (2000): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Hempelmann, C. F. és Ruch, W. (2005): „3 WD meets GTVH: Breaking the ground for interdisciplinary humor research.” In: *Humor* 18-4. pp. 353–87.
- Hodgart, M. (1969): *La satira*. Il Saggiatore: Milano.
- Hymes, D. H. (1972): „On communicative competence.” In J. B. Pride és J. Holmes (szerk.): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin: Harmondsworth, Middlesex.
- Kinginger, C. (2000): „Learning the Pragmatics of Solidarity in the Networked Foreign Language Classroom.” In: Hall, J. K. és Stoops Verplaetse, L. (szerk.): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ. pp. 23–46.
- Koestler, A. (1964): *The Act of Creation*. Hutchinson: London.
- Mahovec, F. (1988): *Humor*. Thomas: Springfield, IL.
- Margutti, P. (2005): *When the answer is wrong: Pupils correcting other pupils in the classroom*. Paper presented at the 9<sup>th</sup> International Pragmatics Conference, Riva del Garda, Italy.
- Mehan, H. (1978): „Structuring school structure.” *Harvard Educational Review* 48(1). pp. 32–64.
- Morin, V. (1966): „L’histoire drôle.” In: *Communications* 15. pp. 110–31.
- Norrick, N. (1993): *Conversational Joking: Humor in everyday talk*. Indiana University Press: Bloomington.
- (2003): „Issues in conversational joking.” *Journal of Pragmatics* 35. pp. 1333–59.
- Rareshide, S. W. (1993): *Implications for Teachers’ Use of Humor in the Classroom*. Virginia.
- Raskin, V. (1985): *Semantic Mechanisms of Humour*. Reidel: Dordrecht.
- Raskin, V. és Attardo, S. (1994): „Non-literalness and non-bona-fide in language.” In: *Pragmatics and Cognition* 2. pp. 31–69.
- Savignon, S. J. (2002): *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. Yale University Press: New Haven.
- Selleck, D. F. (1991): *The Use of Humor in the English as a Second Language Classroom*. California.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986/95): *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell: Oxford.
- Sullivan, P. N. (2000): „Spoken Artistry: Performance in a Foreign Language Classroom.” In: Hall, J. K. és Stoops Verplaetse, L. (szerk.): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ. pp. 73–89.
- Tannen, D. (1984): *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Ablex: Norwood, NJ.
- (1989): *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Valeri, M., Genovesi, G. (1973): *Comico, creatività, educazione*. Guaraldi: Rimini.
- Volpi, D. (1983): *Didattica dell’umorismo*. La Scuola: Brescia.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Wells, G. (1986): *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Whitmer, J. E. (1984): *Pickles Will Kill You: Use Humor to Teach Critical Reading Abilities*. Colorado.
- (1986): *Newspaper Humor: Tool for Critical Thinking and Reading Abilities*. Colorado.
- Ziv, A. (1988): „Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication.” In: *Journal of Experimental Education* 57–1. pp. 5–15.