

# 「教室ユーモア」研究の枠組みに関する考察

青 砥 弘 幸

(2007年10月4日受理)

## A Consideration about the Framework for “Classroom Humor” Research

Hiroyuki Aoto

**Abstract.** The aim of this study is to construct the framework for “classroom humor” research in Japan. Many studies about this topic have been done recently in Japan, and the increasing interest in this field causes confusion. Therefore it is necessary to present a systematic map to make it clearer. In this paper, the new framework is proposed by referring to foreign literatures, mainly, *SCHOOL HUMOUR* (written by Wilfred B. W. Martin & Ishmael J. Baksh). In this book, the eight aspects of “classroom humor” researches are shown: (1) A developmental view (2) Formal and informal classroom (3) Class clowns (4) Language and humour (5) Subject specific humour (6) Humour and test performance (7) Functions of classroom humour (8) Potential dangers. It is important to focus on these eight aspects in the research of “classroom humor”. It seems to have some problems, however, if their aspects is applied to Japanese classrooms as it is. Here is a proposal of the new suitable framework for Japanese classroom based on Martin & Baksh’s opinion. It consists of the following twelve aspects: (1) The need and function of humor in classrooms (2) The need of a sense of humor for teachers (3) Relationship between humor and classroom atmosphere (4) Humor for the study environment (5) Humor for the study object (6) The meaning of humor for teachers and students (7) Danger of classroom humor (8) Cultivation of sense of humor (9) Humor and counseling (10) Humor and test (11) A developmental view (12) Humor for life environment. This new framework discussed here is useful to think about “classroom humor” in Japanese classrooms.

Key words: humor, classroom, framework for research

キーワード：ユーモア，教室，研究の枠組み

## 0. はじめに

### 0-1. 「教室ユーモア」研究の意義

現在、研究レベル、現場レベルで「教室」における「ユーモア」<sup>1)</sup>、つまり「教室ユーモア」<sup>2)</sup>に対する関心が高まっている。研究レベルでいえば、(牧野：2002)<sup>3)</sup>、

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員）、吉田裕久、

木原成一郎

(榊原、雨宮、瀧川、七澤、大和：2004)<sup>4)</sup>などが挙げられる。現場レベルでは「お笑い教師同盟」の取り組みなどがその代表に挙げられる。もちろん過去においても、教育における「ユーモア」の重要性に言及した研究はあった。例えば、(野地：1953)<sup>5)</sup>や、1968年に「こどもの笑い」という特集が組まれた、雑誌『児童心理』<sup>6)</sup>に所収されている研究がこれにあたる。そして、最近の実践・研究の場での高まりは、「教室ユーモア」を利用して少しでも教育を改善していこうという動きが強まったあらわれである。

「教室ユーモア」は、教師と児童・生徒、児童・生

徒同士の人間関係はもちろんのこと、集団としての学級、学習者の学習や心理状態、ひいては学習者の全人的な成長に肯定的あるいは否定的な影響を与えるものであると考えられる。また、教師、研究者が「教室」の状態を把握、改善するための有用な手がかりとして見なすこともできる。こういった「教室ユーモア」の可能性や危険性をより一層明らかにすることにより、教育の場において「ユーモア」を今まで以上に利用し教育の効果をあげることができると考えられる。

## 0-2. 問題の所在と本論文の目的

この「教室ユーモア」に関連する研究は、日本国内においてこれまでも行われてきたが、次節でも述べるように、現在、その数は急激に増加している。そのため、「教室ユーモア」研究は新たな問題を抱えることになった。それは、「ユーモア」という概念の曖昧さ、操作の困難性、そして「教室ユーモア」の持つ側面の多様性などの要因により、各研究者が独自のアプローチを行うにとどまっており、体系的なまとまりを持たず、全体として拡散的なものとなっているということである。そして、このことが、「教室ユーモア」、「教室ユーモア」研究の全体像の不明瞭さにつながっており、さらには、実際の教育現場と研究との乖離を生み出す原因にもなっていると考える。これまでの研究成果、そして、今後さらに行われていくであろう「教室ユーモア」研究の各領域が有機的に結びつき、より有意義な成果を生み出していくためには、「教室ユーモア」の全体像を明らかにし、「教室ユーモア」研究の枠組みを提示することが必要であると考えられる。

よって本論文は、日本における「教室ユーモア」研究の現状を明らかにするとともに、比較的研究が進んでいる海外の先行研究によって提示されている「教室ユーモア」研究の枠組みを改善し、より日本の「教室」に適する「教室ユーモア」研究の枠組みを提示することを目的とする。そしてそれは、日本の「教室ユーモア」研究の全体像を明らかにする上でも有意義であると考えられる。

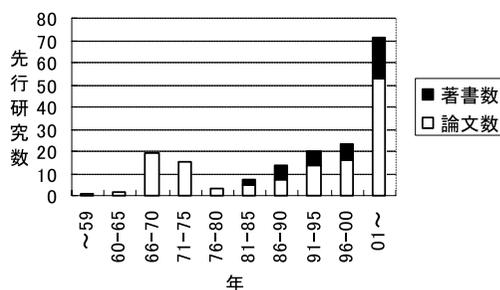
## 1. 日本の「教室ユーモア」研究の現状

では、まず、日本における「教室ユーモア」研究の現状を確認しておく。「教室ユーモア」研究が、近年注目され始めた領域であるかどうかを検証する意味も含め、まずは、日本における「教室ユーモア」研究と海外における「教室ユーモア」研究の動向を比較することによって、日本における「教室ユーモア」研究が、現在どのような状況にあるのかを本節では考察する。

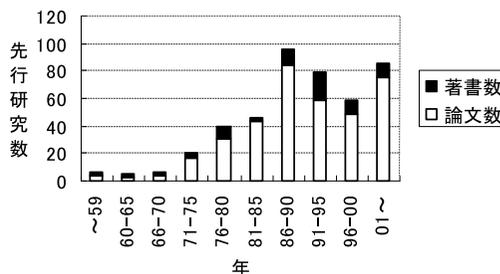
まず、国内における「教室ユーモア」に関する先行

研究数と、海外における先行研究数を比較する。母数の関係で単純に両者の数を比較することはできないので、発表年代ごとに区切ってその特徴を見てみる。

先行研究数(国内)



先行研究数(海外)



海外における先行研究数は、世界的なユーモア研究の権威である Avner Ziv 氏から提供して頂いた「教室ユーモア」に関する先行研究リストと、筆者がこれまでに確認したものを併せたものである。国内における先行研究は、発表者が検索した Nacsis, CiNii, 国立国会図書館データベース、日本笑学会の文献リストに依り、タイトルに「教室」「学校」「ユーモア」「笑い」などの語句が含まれるものを選択した。

海外における先行研究に関しては、その全体数は定かではないが、最低でもこれだけは行われてきたということが分かる。海外において「教室ユーモア」が研究対象として数多く選択されていることが見て取れる。

国内の先行研究に関しては、作成前の予想通り、その数は海外のものと比較して、多いものではなかった。しかし、児童文学、教育心理学などの分野においては、ある程度の先行研究が見られ、「教室ユーモア」が日本においても無視されてきた領域とは言い切れないことを示している。

先のグラフを見ると、海外における先行研究は1970

年代から増加し、蓄積されてきたことが見て取れる。一方で、国内における先行研究数を見てみると2000年以降、急激にその数が増加していることが見て取れる。この増加の背景には、1994年の「日本笑い学会」の設立、2001年の「お笑い教師同盟」の設立に代表されるように、「笑い・ユーモア」に対する社会的な意識の高まりや、研究対象としての認識の広がりがあると考えられる。この点に関して、日本笑い学会会長の井上宏氏も次のように述べている。

今、笑いが注目されている。見て楽しむ「お笑い」ばかりでなく、私たちの生活の中における笑いが関心を集めている。笑いと健康との関係、人間関係と笑い、学校での笑い、職場での笑い、そして笑いの質の問題と、笑いへの関心が幅広い層に渡って広がっている。(井上：1997, p1)<sup>7)</sup>

このような論や、先行研究数の推移から、日本国内で「教室ユーモア」が、一つの研究領域として注目され始めたのは2000年以降であるということができよう。The International Society for Humor Studies (ISHS) (国際ユーモア学会) が設立されたのが1976年であり、1994年の「日本笑い学会」の設立の約20年前である。つまり、日本は「ユーモア・笑い」研究全般において世界的な動向から20年遅れていると考えてよいだろう。そして、この20年は「教室ユーモア」という領域に関する先行研究数の動向にも、明らかに反映されている。

なぜ日本において「ユーモア・笑い」に関する研究が出遅れたのか、そしてなぜ近年注目され始めたのかということに関しては、いくつかの社会的要因が関わっていると考えられるが、それを明らかにするにはさらなる考察は必要であろう。いずれにしても、「ユーモア」、ここでは「教室ユーモア」の研究の急激な増加の背後には、学校教育に関する一つのパラダイムの転換があると考えられる。

このような現状にある、日本の「教室ユーモア」研究には、「教室ユーモア」「教室ユーモア」研究のための体系的な見取り図が必要なのである。

## 2. (諸外国における)「教室ユーモア」研究の研究領域の概観 SCHOOL HUMOUR: PEDAGOGICAL AND SOCIOLOGICAL CONSIDERTIONS を中心に

ここでは、諸外国において「教室におけるユーモア」に関してどのような研究が成されてきたのかを

SCHOOL HUMOUR<sup>8)</sup>という著作を中心に考察していく。SCHOOL HUMOUR は主に、「教室」の質的調査によって「教室におけるユーモア」が発信されているユーモアの形式と、構成員の関係性に注目し、「教室におけるユーモア」の実態を明らかにしようと試みているものである。その中で、Martin と Baksh はこれまでの先行研究を概観し、体系的な整理を行っている。この Martin と Baksh による整理は、「教室」という場に限定し、これまでの「教室ユーモア」研究が「教室」の、どのような領域を論じてきたのかを捉えていく上で有用な手がかりになると考える。

Martin&Baksh はこれまでの「教室」における「ユーモア」研究に関して次のように述べる。

これまでの文献の中で扱われてきた、「教室」における「ユーモア」の適切な異なった側面としては次のようなものが挙げられる。(1) 子供の社会的、心理的な発達と、それに付随する、ユーモアの受容と発信の中の発達 (2) 教室の構造におけるフォーマルとインフォーマルな状況、そして (3) 教室のユーモアにおける「ことば」の役割である。これらの先行研究に関する考察の後、本レビューでは、以下の4点の話題に関しても記述する。それは、(1) クラスクラウン (学級の道化師) (2) 教科教育に関するユーモア (3) ユーモアとテストのでき (4) 教室におけるユーモアの機能、そして最後に教師によって発信されるユーモアの潜在的な危険性に関して述べている。(下線—引用者)

(Martin & Baksh: 1995 p.10)<sup>9)</sup>

では、この Martin & Baksh が提示する「教室ユーモア」研究の8つの領域(下線部)とは具体的にどのようなものなのであろうか。これらについて以下に Martin & Baksh の論を参照しながら、それぞれの領域の射程、またそこに含まれる先行研究を見ていく。

### 2-1. 子供の社会的、心理的な発達と、それに付随する、ユーモアの受容と発信の中の発達

この領域について Martin & Baksh は次のように述べている。

ピアジェや他の構造的な発達研究に関する研究者の流れの中で、研究者たちは、特に児童期における、こどものユーモアに関するユーモア研究といった、発達に関わるアプローチに注目してきた。簡潔に言えば、この議論は、個人の発達において、ある発達段階から次の発達段階への移行は、世界への認識と、そのために彼らが持っている概念においての両方で

起こるというものである。(Martin & Baksh: 1995 p.10-11)<sup>10)</sup>

これらの何点かは、教室の教師のために、発達に関わる視点として利用されることと関連して発展してきた。例えば、学級経営の方略の発達の中で、また、発達の計測の方法の選択の中においてであり、彼らの生徒の一般的な発達レベルや、それらのレベルに付随するユーモアの種類について理解しておくことは、教師にとって重要である。

(Martin & Baksh: 1995 p.11)<sup>11)</sup>

これらの論を踏まえ、子どもの「ユーモア」を検証していくことによって、「ユーモア性」の発達のみならず、その後にある社会的、心理的な発達との関連を明らかにしようとするのがこの領域に関する研究であると筆者は捉えた。一般的には社会学、心理学の領域であろうが、Martin & Bakshも述べるように、教師の学習者理解の手がかりとして、また「ユーモア性」育成の観点に立てば、「教室」という場においても大きな意味をもつ領域であると考ええる。

## 2-2. 教室の構造におけるフォーマルとインフォーマルな状況

Martin & Baksh は、

教室に存在するユーモアの広がりや、間違いなくその状況における社会的な関係性の性質と関係する。

(Martin & Baksh: 1995 p.12)<sup>12)</sup>

と述べている。そして、Martin & Baksh は、(Ziv: 1984)<sup>13)</sup>(民主的な雰囲気とユーモアに関する研究)、(Goodson and Walker: 1991)<sup>14)</sup>(フォーマルとインフォーマルな教室に関する研究)などがこの領域を扱うものであるとしている。つまり、「フォーマル」「インフォーマル」といった「教室」の雰囲気や、その背景にある教師の「権威性」は、その「教室」で生まれる「ユーモア」を特徴づける。また、逆に、その「教室」で生み出される「ユーモア」によって影響を受けるといえる。このような「教室ユーモア」とその「教室」の性質との関連を考察していく研究が本領域には含まれる。これらの研究も「教室」という場におけるユーモアを考察していく上で重要な視点であるということである。

## 2-3. 教室のユーモアにおける「ことば」の役割

Martin & Baksh は

何をユーモラスであると感じるかということについては、社会的、心理的、時間的、肉体的な特徴が影響を与えるであろうが、言葉の曖昧さはよく毎日の生活の中でのユーモアの材料とされる。

(Martin & Baksh: 1995 p.14)<sup>15)</sup>

とし、本領域に関わるものとして、(Hill: 1988)<sup>16)</sup>の論を例示し次のように述べる。

Hill (1988: 57-61) によって述べられている、言葉の意味における多様なレベルにおけるユーモアへの可能性には、「同音異義語」「だじゃれ」「撞着語法」「誇張」「不正確な語順」などが含まれる。また、Hill (1988: 65) で述べられているように、慣習的な常套句や比喩においてもユーモアを基盤としたものも見られる。教室のフォーマルな状況における話し言葉の使用がユーモアの材料になるかもしれない。

(Martin & Baksh: 1995 p.14)<sup>17)</sup>

このようにみると、本領域は、「教室」でやりとりされることばと「ユーモア」に焦点をあてるものであるといえる。日本においても、「ユーモア」の材料として、言葉のあいまいさ(「同音異義語」「撞着語法」「誇張」)などが用いられることは少なくない。また、日本の慣習的な常套句や比喩においてもユーモアを基盤としたものも多い。しかし、これら、教室における言葉と、「ユーモア」の関係性に焦点が当てられることは少ない。特に、国語科においては、後述する(5)の「教科教育に関するユーモア」と関連する所も大きいと考える。

## 2-4. クラスクラウン

Martin & Baksh も本領域を扱うものとして挙げている、Damico & Purkey は彼らの論文の中で class clown について次のように述べている。

ほとんどの教室に、ジョークを多く発信し、教室にいる他の人間を笑わせる生徒が何人かいた。つまり、「クラスクラウン(教室の道化師)」がいるのである。(Damico & Purkey: 1978)<sup>18)</sup>

Damico & Purkey は、生徒、教師に対するアンケート調査をもとに、何人かの「Class Clowns」を抽出し、その生徒の行動特徴、教師の認識傾向を明らかにし、また、後の研究では、「クラスクラウン」をいくつかのタイプに分類し、それぞれのクラウンの、「集団」としてのクラスにおける意味や教師の指導における留意点などを考察している。

このような、「Class Clowns」に関する研究領域も「教室」における「ユーモア」研究の一部として位置づけられている。

## 2-5. 教科教育に関するユーモア

教科教育に関わる「ユーモア」に関して Martin & Baksh が提示するものの中で、例えば English（母語教育）に関するものは、(Weiss: 1981)<sup>19</sup>、(Armor: 1975)<sup>20</sup>、(Nilsen and Nilsen: 1981)<sup>21</sup>などが挙げられている。

彼 (Weiss 一引用者注) の調査は、USにおいて、7, 8年生の生徒によって学校の文芸雑誌が改善されたというものから始まる。そしてその中にはユーモアに関する記述も見られる。Weiss (1981) は英語科 (母語としての一引用者) の領域の中で重要な意義を持つものであると論じる。Weiss は誇張表現や不合理さ、こっけいさを、人々を笑わせることと、人々の価値観や行動を通して、社会的な認識を高めるという一見矛盾した目的のために利用してきた。

40年以上英語教師をしてきた Richard Armour は、だじゃれやパロディの使用はうまく英語教育の中に導入していくことが可能であると主張した。そして彼は、もし、「ユーモア得点」のようなものがあれば、それは「知的得点」とほぼ近いものとなるであろうと述べる。なぜなら、平均より高い学習者はそれを理解することと、笑うこと、そして学習することが、平均的もしくは平均より劣る学習者よりもより迅速に行われるからである。(Armor, 1975)。また「ユーモア」は、隠喩やパロディ、粗野なものや詩的ではないもの、そして自身を取り囲む日常を超えた世界を見ることから楽しみを得る、洗練された著書へと10代の若者を導くことが明らかにされている。(Martin & Baksh: 1995 p.15)<sup>22</sup>

これら、教科教育の中における教材としての「ユーモア」の有用性の解明がこの領域では論じられている。

また、他の教科に関する研究として、(Peterson: 1981)<sup>23</sup>、(Adams: 1972)<sup>24</sup>なども Martin & Baksh によって紹介されている。それらは、導入における「ユーモア」の使用、教材として漫画を使用することや、児童・生徒の身近なものを教材とすることの有用性についても言及している。日本では、多くの教師が、経験的に、教材として、また導入の際に「ユーモア」を生み出すような対象を使用している。しかし、その点を理論的な観点から考察した研究は日本ではあまり見られない。

## 2-6. ユーモアとテストのでき

「ユーモア」と「テストパフォーマンス」に関する領域である。Martin & Baksh は、(Ziv: 1976)<sup>25</sup> (Ziv: 1983)<sup>26</sup> といった「ユーモア」と「創造性テスト」との関係に関する研究や、(Adams: 1972)<sup>27</sup> (Terry and Woods: 1975)<sup>28</sup>などの、教科テストとテストアイテムの中の「ユーモア」の関係に関する研究がこの領域に関わるものであるとしている。本領域も日本の教科教育研究ではあまり注目されていない領域であるといえるだろう。この領域におけるキーワードは「創造性」と「緊張の緩和」である。

## 2-7. 教室におけるユーモアの機能

Martin & Baksh によれば、まず、(Grotjahn: 1957)<sup>29</sup>、(Eble: 1966)<sup>30</sup> (Armour: 1975)<sup>31</sup> (Rogers: 1984)<sup>32</sup> のような、「教室」における「ユーモア」の必要性を主張する論や、「ユーモア」の観点から「教室」の現状を批判するものがここに含まれるとしている。また、(Willis: 1977)<sup>33</sup> (Mindess: 1971)<sup>34</sup> の「ユーモア性」の育成に関わる「心理的フレーム」の研究や、(Hill: 1988)<sup>35</sup> の「教室におけるユーモアの機能の分類」を本領域に関わるものとして紹介している。これらの先行研究を踏まえ、Martin & Baks は次のように述べる。

教室におけるユーモアの機能に関する研究が整理されていく中で、多くの関連的な点が明らかにされた。それは、肯定的な学習環境を創造するための重要な一要素であるということ、またユーモアは生徒同士、生徒教師間のコミュニケーションの重要な一要素であるという点である。教師、生徒間の権力的な関係は間違いなく大きな緊張を教室に生み出す。ユーモアは、この状況において生じるフラストレーションを発散する、社会的に容認される手段であると考えられているようである。生徒の学習が教室におけるユーモア的な関係において強化されるということも証明されてきた。さらに教室におけるユーモアの機能に関する研究を概観することで、生徒における機能と同様に教師における機能に関する研究が行われてきたことが明らかになった。

(Martin & Baksh: 1995 p.20)<sup>36</sup>

Martin & Baksh はこのように述べ、「教室」「授業」といった社会的な状況に対する「ユーモアの機能」のみでなく、教師と生徒それぞれの内部、関係性に関する「ユーモアの機能」の研究も行われてきたとし、それぞれについても先行研究を例示し解説している。この部分はそこに含まれる研究の種類が多岐にわたるため、以下に筆者が整理したものを挙げる。

### 教師が発信する「ユーモア」に関する研究

- ・指導という観点からの、教師にとっての「ユーモア性」の必要性に関わる領域 (Willard Waller: 1965)<sup>37)</sup>, (Carl Rogers: 1969)<sup>38)</sup>
- ・「ユーモア」に対する意識の高い教師になるための方略に関わる領域 (Vincent Rogers: 1984)<sup>39)</sup>
- ・「ユーモア」の「教室」における「緩和機能」の効果に関する領域 (Stebbins: 1980)<sup>40)</sup>
- ・教師が「ユーモア」を発信することの意味、意義の解明に関わる領域 (Woods: 1983)<sup>41)</sup>, (Walker and Goodson: 1977)<sup>42)</sup>, (Willis: 1977)<sup>43)</sup>
- ・教師の「ユーモア性」を育てる方略に関わる領域 (Parsons: 1977)<sup>44)</sup>, (Ziv: 1983)<sup>45)</sup>

### 生徒が発信する「ユーモア」に関する研究

- ・生徒が発信する「ユーモア」の分類に関わる領域 (Stebbins: 1980)<sup>46)</sup>
- ・生徒が「ユーモア」を発信することの意味、意義の解明に関わる領域 (Beynon: 1979 as reported in Woods, 1983: 114)<sup>47)</sup>, (Denscombe: 1980)<sup>48)</sup>, (Ransohoff: 1975)<sup>49)</sup>, (Wood: 1986)<sup>50)</sup>, (Willis: 1977)<sup>51)</sup>, (Woods: 1990)<sup>52)</sup>, (McLaren: 1986)<sup>53)</sup>
- ・生徒が発信するユーモアと所属意識に関する領域 (McGhee: 1976)<sup>54)</sup>

このように見ると、Martin & Baksh の定義する「教室におけるユーモアの機能」の射程はかなり広いものであることが見て取れるが、大きく分類すると「教室ユーモア」の必要性に関わる領域、教師が発信する「ユーモア」に関する領域 (社会学的・心理学的)、生徒が発信する「ユーモア」に関わる領域 (社会学的・心理学的) である。本領域は、「教室」における「ユーモア」研究の、一つの核となる部分として位置づけることができるだろう。

## 2-8. 教師によって発信されるユーモアの潜在的な危険性

「教室」における「ユーモア」の危険性に焦点化したものとして、Martin & Baksh は (Goodman's: 1983)<sup>55)</sup>, (Sudol: 1981)<sup>56)</sup> (Hill: 1988)<sup>57)</sup> などを紹介している。例えば、(Goodman: 1983) については次のように述べる。

これらのうちの何点かは、(Goodman: 1983) の「他者と笑う (建設的なユーモア)」と「他者を笑う (破壊的なユーモア)」の区別の重要性を指摘する研究のなかでも扱われている。ここに彼の、区別のためのチェックリストがある。

(Martin & Baksh: 1995 p.32)

この Goodman の言にも見て取れるように、「教室ユーモア」の持つ危険性を提示することのみではなく、教師が、それらの危険性を回避や対処する方法、そして、危険性に対する意識を高めることの重要性に関わる研究も、本領域に関するものであるとすることが出来る。

日本においても、「ユーモア」「笑い」は、「いじめ」との関連などを始めとし、多くの危険性が叫ばれている。しかし、「ユーモア」がなぜ、どのように危険なのか、それを回避するためには、どのような点に留意すべきなのかといった部分を明確に提示できていないために、それらの声が、「教室」における「ユーモア」の存在自体を疑問視するものにまで発展している現状があると考えられる。いずれにしても、本領域が、一つの独立した領域として位置づけられるということは、諸外国における「ユーモア」研究の懐の深さを表すものであり、本領域も、重要な視点である。

以上みてきたように Martin & Baksh によって定義される「教室ユーモア」研究の扱う領域は次の 8 点であった。

- (1) 子供の社会的、心理的な発達と、それに付随する、ユーモアの受容と発信の中の発達
- (2) 教室の構造におけるフォーマルとインフォーマルな状況
- (3) 教室のユーモアにおける「ことば」の役割
- (4) クラスクラウン (学級の道化師)
- (5) 教科教育に関するユーモア
- (6) ユーモアとテストのでき
- (7) 教室におけるユーモアの機能
- (8) 教師によって発信されるユーモアの潜在的な危険性

これらはいずれも「教室」における「ユーモア」を捉えていく上で、重要な視点であると言える。

## 3. Martin & Baksh による分類の課題

2 で見てきたように、多くの有効な示唆を与えてくれる Martin & Baksh の分類であるが、いくつかの問題も見られる。それは、以下の 6 点である。

### ①それぞれの領域の関係性が不明瞭であること

Martin & Baksh は 8 つの領域のそれぞれの関係性については述べていない。例えば、「教室」の雰囲気に関わる「教室の構造におけるフォーマルとインフォーマルな状況」という領域は、他の多くの領域における「ユーモア」を規定するものであり、逆にそこから影響を受けるものでもある。つまり、本領域は単純に他の領域と並立させて位置づける事は出来ないと

考える。

このように、それぞれの領域間の関係性が捉えにくいという点が指摘できる。

②「ユーモア」の「教材」としての価値と、授業過程での「ユーモア」の意義が混同していること

「(5) 教科教育に関するユーモア」において、「教材」として「ユーモア」を用いることの価値に関する研究と、「授業」という場に「ユーモア」を取り入れることの意義が混同している。分かりやすく言えば、例えば、「ユーモア性」を持った作品を教材として用い、そこから何らかの教育的目標を達成することと、授業の中で導入や息抜きとして「ユーモア」を用いることの違いである。

③「ユーモア性」の育成に関する領域の設定が無いこと

教育の場である「教室」において、「ユーモア性の育成」は一つ大きな領域として位置づけられるべきであると考えられる。「教室」において、「ユーモア」を論じていく際の、最終的な目標の一つとして意識されていかなければならない。また、それに関連して、コミュニケーション能力としての「ユーモア性」に関する研究もここに含まれるべきだろう。

④学習者が発信する「ユーモア」の危険性への指摘がなされていないこと

Martin & Baksh は、「(8) 教師によって発信されるユーモアの潜在的な危険性」に関しては一つの研究領域として位置づけているが、「生徒の発信するユーモアの危険性」に関する独立した記述は見られない。しかし、「生徒が発信するユーモア」によって、他の生徒や教師が傷つけられる可能性や、学習環境の悪化が引き起こされる可能性を考慮するならば、「生徒の発信するユーモアの危険性」も一つの独立した領域として位置づけられるべきであろう。

⑤カウンセリングにおける「ユーモア」が「教室」には含まれていないこと

Martin & Baksh は「カウンセリングにおけるユーモアの機能」を「教室におけるユーモア」には含んでおらず、School Counselling における「ユーモア」を別に設定している。現在の日本では、カウンセラーの各学校への配置が十分ではなく、教師が適宜カウンセラーとしての役割を果たす場合が多い。従って、「教師と生徒の関係性」と言う観点からみた「ユーモア」も、「教室」という場にも大きく関わると考えられる。

⑥生活環境としての「ユーモア」が考慮されていないこと

学習者が日常接する、テレビや漫画における「ユーモア」や、家庭内での「ユーモア」は、「教室ユーモア」に直接含まれることはないと考えられるが、学習者の

「ユーモア性」の発達に大きく影響を与えると考えられる。特に、学習者の「ユーモア性の育成」「ユーモアと発達段階」等に関する研究を行う際には、関連する領域として考慮されるべきであろう。

以上のような点が、Martin & Baksh の分類自体の、もしくは日本における「教室」に応用しようとした際の問題として挙げられる。従って、日本における「教室ユーモア」研究のために、この Martin & Baksh の分類をそのまま流用することはできない。

#### 4. Martin & Baksh の論を基盤とした、「教室ユーモア」研究の新たな枠組み

本節では、1 と 2. の考察をふまえ、Martin & Baksh の分類を基盤とした、日本における「教室ユーモア」研究の新たな枠組みを提唱する。

私が考える研究の枠組みは、以下の12領域である。

- ①「教室」における「ユーモア」の必要性と機能
- ② 教師の「ユーモア性」の必要性
- ③「ユーモア」と教室環境の関係
- ④ 学習環境としての「ユーモア」
- ⑤ 学習対象としての「ユーモア」
- ⑥ 教師・生徒にとっての「ユーモア」の意味と意義
- ⑦ 教室における「ユーモア」の危険性
- ⑧「ユーモア性」の育成
- ⑨ カウンセリングと「ユーモア」
- ⑩「ユーモア」とテスト
- ⑪「ユーモア性」の認知発達
- ⑫ 生活環境としての「ユーモア」

これらは、「教室ユーモア」の、どの部分を焦点化し、主に何を目的とした研究であるのかに依って分類したものであるが、これまでの先行研究をみると、いくつかの領域にまたがって論が進められているものも少なくない。

そのことから明らかなように、これら各領域は、それぞれが関連的なものである。中でも、特に関連性の強いと思われる研究をグルーピングし、関係線を結んだものが(図1)である。

この図1に示したように、「教室ユーモア」研究の大きな3つの柱は、「学習対象としての教室ユーモア」、「学習環境としての教室ユーモア」と「教師・生徒にとってのユーモア性の意味と意義」であるといえる。

「学習対象としての教室ユーモア」とは、「教室ユーモア」を通して何らかの学びを期待するものであり、その学びの目標に関して、「ユーモア性の育成」とそれ以外の目標をねらったものに区別し考察されるべきである。特に、前者に関しては、「ユーモア性の育成」

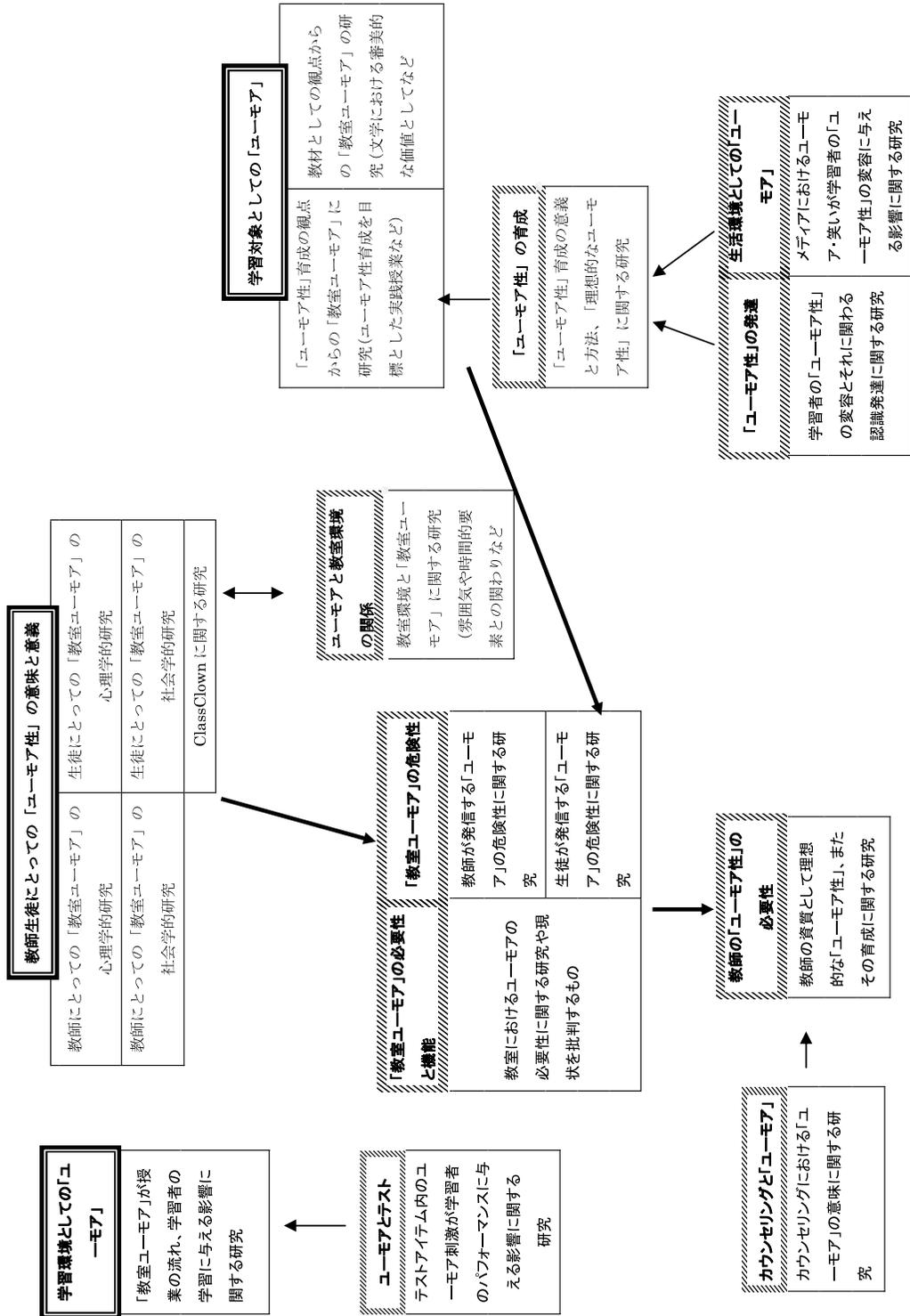


図 1 日本における「教室ユーモア」研究の枠組み

「ユーモア性の発達」「生活環境としてのユーモア」などの研究と関連させていくことが必要であるだろう。

「学習環境としての教室ユーモア」とは、「教室ユーモア」が、授業の流れ、学習者の学習などにどのような影響を与えるのかに関しての研究である。Martin & Baksh の提示する「ユーモアとテスト」といった研究領域は、「学習環境としての教室ユーモア」の領域と深く関わるものである。

「教師・生徒にとってのユーモア性の意味と意義」に関しては、その内部に関して、教師・生徒の観点、さらに、「社会学的考察」と「心理学的考察」とに分類した。「社会学的考察」とは、「ユーモア」を「集団の凝集性」や、「関係性の強化」といった社会学的な観点から、意味、意義を検証していく領域であり、「心理学的考察」とは、「ユーモア」と「ストレス」、「所属意識」といった心理学的な観点から、意味、意義を明らかにしようとするものである。

このように、学習に関わる2つの研究領域の学習対象、学習環境と、「教師・生徒にとってのユーモア性の意味と意義」のそれぞれから、多面的に「教室ユーモア」を考察していくことによって、「教室におけるユーモアの必要性と機能・危険性」そして、その先にある「教師のユーモア性の必要性」が明らかにされていくと考える。

## 5. おわりに

本論文では、「教室ユーモア」研究の全体像を捉えるために、海外での先行研究を参考に日本における「教室ユーモア」研究の枠組みの構築を試みた(資料1)。

今後、研究がなされていく中で、さらなる領域の設定や領域の細分化、各領域間の関係性の再考察が必要となってくるであろうが、それぞれの「教室ユーモア」研究を位置づけ、体系的に整理するための一つの視点として、本枠組みを提示出来たこと、それぞれの領域間の関係を暫定的に提示出来たことは本研究の意義といえるだろう。

本枠組みを用いて、現在、拡散的に行われている「教室ユーモア」が多面性を維持しつつ、有機的なまとまりを持つことによって、「教室ユーモア」の内実が明らかとなり、より実践的な形での教育現場へのフィードバックが可能となるであろう。さらによりよい「教室」の創造のための「ユーモア」のあり方を提示することができると思う。

また、本発表で提示したそれぞれの研究の枠組みは、「教室ユーモア」を分析する際の視点としても利用できるものである。実際に、ある「教室ユーモア」を取

り上げ、分析する際にも、本発表で提示した枠組みは、多面的な事象である「教室ユーモア」を捉えていくための手がかりになると考える。

図1の枠組みを用いて日本における「教室ユーモア」研究の成果と課題を明らかにすることを次の課題として設定したい。

## 【注】

- 1) 「ユーモア」という語彙の定義に関しては、それぞれの研究者の主観によるところが大きく、長年の「ユーモア」研究の中でも一致を見ていない。研究上、操作的に定義することが求められるが、本論文の性質上、各研究者の「ユーモア」という語彙の使用に依拠する形をとった。また、筆者自身の使用に関しても、「おもしろいと感じる感覚、またその感覚を引き起こす刺激」という最も広い意味で使用している。
- 2) なお、本論文内では「教室ユーモア」という語彙を、授業内での教師・生徒の発信する「ユーモア」、教材の中の「ユーモア」など「学校教育が行われる場に存在するユーモアの総称」として用いている。また、ここで言う「教室」とは、物理的な環境を表すものではなく、教育活動が行われる場という意味で用いている。
- 3) 「ユーモアを用いた効果的な教育方法に関する基礎研究」牧野幸志 2002 科学研究費補助金(若手研究B) 研究課題番号: 13710092
- 4) 「教室における笑いの可能性」柏原禎宏 雨宮勇人 瀧川梨恵 七澤昇 大和真希子 2004 山梨大学人間教育学部紀要 Vol.6 No.1
- 5) 『教育話法の研究』野地潤家 柳原出版 1953
- 6) 「児童心理」1968 Vol.22 No.5
- 7) 『笑いの研究』井上宏 フォーユー 1997
- 8) “SCHOOL HUMOUR: PEDAGOGICAL AND SOCIOLOGICAL CONSIDERATIONS” Wilfred B.W. Martin Ishmael J. Baksh Memorial University of Newfoundland 1995
- 9) 8) と同書
- 10) 8) と同書
- 11) 8) と同書
- 12) 8) と同書
- 13) “Personality and Sense of Humor” Ziv, Avner New York: Springer 1984
- 14) “Humour in the Classroom.” p28-43 in Ivor F. Goodson and Rob Walker (eds.), “Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research” London: The Falmer Press. 1991
- 15) 8) と同書
- 16) “Humor in the classroom: A Handbook for Teachers (and Other Entertainers)” Hill, Deborah J. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas. 1988
- 17) 8) と同書
- 18) “Class Clowns: A study of Middle School

- Students.” Damico, Sandra Bowman and Purkey, William W. 1978 American Educational Research Journal, Vol.15, No.3, pp.391-398
- 19) “The Serious Nature of Humor.” Weiss, M. Jerry English journal 1981 (Oct) pp.72-74
- 20) “Humour in the Classroom.” Armour, Richard The Independent School Bulletin. 1975 pp.61
- 21) “An Exploration and Defense of the Humor in Young Adult Literature.” Nilsen, Don L.F. and Nilsen, Alleen Pace Journal of Reading 1982 (Oct) pp.58-65
- 22) 8) と同書
- 23) “Humor in the physics Classroom.” Peterson, Ivars The Physics Teacher, Vol.18, No.9 1980 (Dec) pp.646-650
- 24) “Is Physics a Laughing Matter?” Adams, Richard C The Physics Teacher, Vol.10, No.5 (May) pp.265-266
- 25) “Facilitating Effects of Humor on Creativity.” Ziv, Avner 1976 Journal of Educational Psychology. Vol.68, No.3, pp.318-322
- 26) “The Influence of Humorous Atmosphere on Divergent Thinking” Ziv Avner 1983 Psychology. Vol.68, No.3, pp.318-322
- 27) 18) と同書
- 28) “Effects of Humor on the Test Performance of Elementary School Children.” Terry, Roger L. and Woods, Margaret E. Psychology in the Schools. 1975 Vol.12, No.2 (Ape) pp.182-185
- 29) “Beyond Laughter” Grotjahn, Martin New York: The Blakiston Division, McGraw-Hill. 1957
- 30) “A perfect Education.” Eble, Kenneth Eugene New York: The Macmillan Company. 1967
- 31) 14) と同書
- 32) “Laughing With Children.” Rogers, Vincent R. Educational Leadership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. 1984 Vol.41, No.7 (Ape) pp.46-50
- 33) “Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs.” Willis, Paul 1977 New York: Columbia University Press.
- 34) “The Sense in Humor.” Mindess Harvey Saturday Review, August, 1971
- 35) 10) と同書
- 36) 8) と同書
- 37) “The Sociology of Teaching.” Waller, Willard New York: John Wiley & sons, Inc. 1965
- 38) “Freedom to Learn” Rogers, Carl Columbus, Ohio: Charles F. Merrill 1969
- 39) 26) と同書
- 40) “The Role of Humor in Teaching: Strategy and Self-Expression.” Stebbins, Robert A. Pp.84-97 in Peter Woods(ed) “Teacher Strategies: Exploration in the Sociology of the School.” London: Croom Helm Ltd. 1980
- 41) “Coping at School Through Humour” Woods, Peter 1983 British Journal of Sociology of Education, Vol.4, No.2 pp.111-124
- 42) “Humour in the Classroom.” Walker, Rob and Goodson, Ivor pp.196-227 in Peter Woods and Martyn Hammersley (Eds.) “School Experience.” 1977 London: Croom Helm
- 43) “Humour in the Classroom.” Walker, Rob and Goodson, Ivor pp.196-227 in Peter Woods and Martyn Hammersley(Eds.) “School Experience.” 1977 London: Croom Helm
- 44) “Competency-Based Teacher Education Module No. 2499 On Classroom Humor.” Parsons, Jim Contemporary Education. 1977 Vol.48, No.2 pp.110-111.
- 45) 20) と同書
- 46) 33) と同書
- 47) “Teacher Strategies: Exploration in the Sociology of the School.” Peter Woods(ed) London: Croom Helm Ltd. 1980
- 48) “Pupil Strategies and the Open Classroom.” Denscombe, Martyn pp.50-73 in Peter Woods(ed) “Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School.” London: Croom Helm.
- 49) “Some Observations on Humor and Laughter in Young Adolescent Girls.” Ransohoff, R Journal of Young and Adolescence. 1975 Vol.4 pp.155-170
- 50) “Inside Schools: Ethnography in Educational Research.” Woods, Peter London: Routledge & Kegan Paul 1986
- 51) 37) と同書
- 52) “The Happiest Days? How pupils Cope with School” Woods, Peter London: The Falmer Press. 1990
- 53) “Schooling as a ritual Performance: Towards a political Economy of Educational Symbols and Gestures.” McLaren, Peter London: Routledge & Kegan Paul 1986
- 54) “Moral Development and Children’s Appreciation of Humor.” McGhee, Paul E. 1974 Developmental Psychology. Vol.10 pp.514-525
- 55) “How To Get more Smilage out of Your Life: Making Sense of Humor, then Serving It.” Goodman, Joel 1983 pp.1-21 in Paul E. McGhee and Goldstein, Jeffrey H. “Handbook of humor Research, Vol.2 Applied Students” New York: Springer-Verlag
- 56) “Danger of Classroom Humor” Sudol, David English Journal 1981 (Oct) pp.26-28
- 57) 10) と同書