

学位論文

国語科教育改善のための「教室ユーモア」研究

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
学習開発専攻 カリキュラム開発分野

青 砥 弘 幸

2011

目次

序章 研究の目的と方法	1
第1節 研究の目的	2
第2節 研究の方法	7

第I部 「教室ユーモア」研究の構築

第1章 「教室ユーモア」研究の構築に向けて	9
第1節 「教室ユーモア」研究の必要性と困難性	10
第2節 「教室ユーモア」研究の枠組みの提案	15
第1項 海外(北米)における「教室ユーモア」研究の分類	15
— <i>School Humour</i> を中心に—	
第2項 日本における「教室ユーモア」研究の枠組みの提案	22
第2章 「教室ユーモア」研究の成果と課題	26
第1節 「教室ユーモア」研究の成果	27
第1項 「教室環境としてのユーモア」	27
第2項 「授業方略としてのユーモア」	31
第3項 「教材としてのユーモア」	36
第4項 「学習者の「ユーモア能力」の育成」	39
第5項 実践レベルでの取り組み	41
—お笑い教師同盟の取り組み—	
第2節 日本の「教室ユーモア」研究の課題と展望	43
第3節 「教室ユーモア」の危険性に関する考察	45
第1項 「教室ユーモア」の危険性の分類と考察	45
第2項 「教室ユーモア」の危険性に関して教師に求められるもの	53
第3章 国語科教育学における「教室ユーモア」研究に関する基礎的考察	55
第1節 国語科教育と「教室ユーモア」	56
—その接点と研究の意義—	
第2節 国語科教育における「教室ユーモア」研究の特徴と成果	61
第1項 国語科教育における「教室ユーモア」研究の特徴	61
第2項 国語科教育における「教室ユーモア」研究の成果	63
第3節 国語科教育における「教室ユーモア」研究の課題	67

第Ⅱ部 国語科教育における「教室ユーモア」の展開

第4章 国語科教材としての「ユーモア」	71
第1節 教材的価値・可能性の再考の必要性	72
第2節 「ユーモア的構造テキスト」とは	75
第3節 認知的なズレとしての「ユーモア的構造」	77
第4節 「ズレ」の類型化	79
第1項 「外的なズレ」	79
— 「マクロな図式」との「ズレ」—	
第2項 「内的なズレ」	81
— 「ミクロな図式」との「ズレ」—	
第5節 ズレの「解決」と「受容」	84
第6節 「ユーモア的構造テキスト」の教材としての可能性	86
第1項 解釈方略の意識化	86
第2項 推論解釈の活性化	87
第3項 テキストの世界を体験する	88
第5章 国語科学習目標としての「ユーモア能力」の育成	90
第1節 学習者の「ユーモア能力」育成の教育的意義	91
第1項 理論的知見からの意義	91
第2項 学習者の実態からの意義	93
第2節 大村はまによる単元構想からの視座	96
第3節 「ユーモア能力」という概念の提案	98
第4節 「ユーモア能力」育成の展望	101
第6章 国語科授業研究への「教室ユーモア」の適用	103
第1節 対象授業の概要と予備的考察	104
第2節 「授業方略としてのユーモア」の観点から	108
第3節 「教室環境としてのユーモア」の観点から	112
第4節 「教材としてのユーモア」の観点から	116
第5節 学習者の「ユーモア能力」育成の観点から	117
終章 本研究の成果と課題	132

序 章

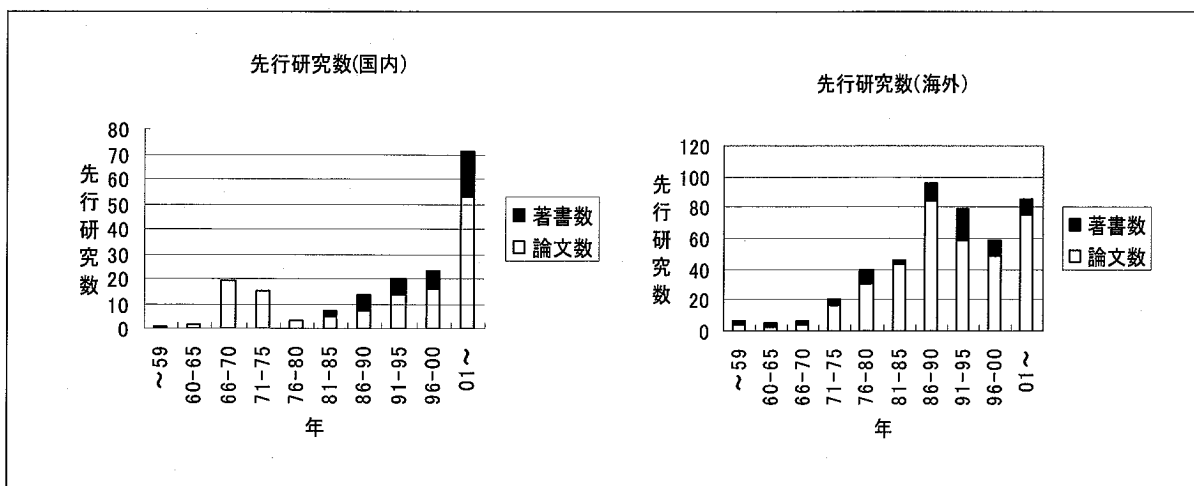
研究の目的と方法

序章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

(教育学の観点から)

教育活動が展開される場である「教室」における、指導の困難化や、社会的文化の影響による学習者の「ユーモア」への積極性の伸長などに後押しされる形で、近年、「教室」(教育活動)を改善する(より効率的で質の高い教育活動を展開する)ための視点・方略の一つとして「教室ユーモア」¹への関心が、主にその肯定的機能に注目される形で高まっている。



【図1】 「教室ユーモア」に関する先行研究数の推移 (青砥 (2007)²の調査より)

¹ 本研究では「ユーモア」を「おもしろい、おかしいという心的現象」と定義する。そして特に、教育活動が展開される場としての「教室」において生起する「ユーモア」を総称し「教室ユーモア」と呼ぶ。この「ユーモア」はその心的現象を引き起こした刺激(冗談や言動)である「ユーモア刺激」、「ユーモア」に対する個人特性である「ユーモアセンス」、「ユーモア」の知覚に伴う身体的現象である「笑い」とは区別して扱うこととする。また、本研究でいう「ユーモア」とは全ての「おもしろい、おかしいという心的現象」を包括するものであり、その「ユーモア刺激」が発信された場面や目的、「ユーモア刺激」の内容や形態に関して限定されるものではない。極端に言えば、人を傷つけることを目的とした攻撃的な言動であっても、倫理的な問題を含むような差別的な冗談であっても、その場にいる学習者・教師がそれによって「おもしろい・おかしい」と感じたならば、そこに「ユーモア」が生起したと本研究では表現する。このように「ユーモア」の定義に質的な限定を設けずに考察を進める立場は、昨今の心理学などではもっとも一般的なものであることは上野(2003)(上野行良(2003)『ユーモアの心理学』サイエンス社)などにも指摘されている。しかし、本研究の中で先行研究について言及する場合は、先行研究における「ユーモア」という語句の定義を優先することとする。

² 青砥弘幸(2007)「「教室ユーモア」研究の枠組みに関する考察」広島大学大学院教育学研究紀要第一部(学習開発関連領域)第56号 pp.119~128

「ユーモア」が「認知的・心理的な「快」を伴う現象である（森下（2003）³）、「集団の凝集性を強化する（森下（2003）⁴）、「民主的な雰囲気創造する（Ziv（1984）⁵）、「親和的な関係性の構築を促進する（井上（2004）⁶）」など、心理学や社会学の先行研究において示される「ユーモア」の肯定的機能を踏まえるならば、教育活動を改善するための一つの視点・方略として「教室ユーモア」がもつ潜在的な可能性は大きく、そして何より、「教室ユーモア」を教育活動の中で効果的に活用する事の有用性は、これまでも多くの実践者・研究者によって経験的に感じ取られてきたものであるといえる。

しかし、日本において「ユーモア」という現象（概念）が、学術的考察の対象となり始めた時期は北米などと比較しても全体的に遅く、教育学の文脈で「教室ユーモア」の教育的意味について科学的にアプローチする研究は近年（2000年以降）増加傾向にはあるものの、歴史的に蓄積された知見の層は薄い。そのため、日本の教育学は「教室ユーモア」の多面的な意味の全体像を明らかにし、教育方略としての活用の指針となるような実践的な知見を示すことができるレベルには至っていない。

この研究レベルの実状から、教育現場では「教室ユーモア」という現象の漠然とした意味の大きさのみが理解され、それぞれの実践者の経験的知見や感覚的判断のみに支えられた形で、「教室ユーモア」が教育活動の中に取り込まれているという状況が続いている。しかし「教室ユーモア」の具体的な可能性や危険性を見取り、活用の指針が示されていないこの状況では、「教室ユーモア」の活用の適切さや妥当性が客観的に保障されにくく、不適切な活用を生み出しやすいという危険性がある。事実として近年、教師の「教室ユーモア」の不適切な活用が問題とされるような事案も数多く報告されている⁷、また「教室ユーモア」の不適切な活用が、学習効率の低下や社会的関係性の悪化などに結びついているようなケースは、（教師の自覚しないような部分で）多くの「教室」において実際に起こっている危険性は高いと筆者は考える。

教師・学習者の双方にとって「楽しく」、かつ、豊かな「学び」が生み出されるような教育活動を展開していく上で、「教室ユーモア」という視点には非常に大きな潜在的な可能性があり、また「教室ユーモア」という視点をより戦略的に教育活動の中に取り込んでいくことで、学校教育の新たな可能性が開拓されることに繋がると筆者は考えている。しかし、同時に「ユーモア」が排他的機能や攻撃的機能などの否定的な機能をもつこと（森下（2003）⁸、上野（2003）⁹など）を考慮すれば、「教室ユーモア」には、「教室」を改悪する潜在的な

³ 森下伸也（2003）『もっと笑うためのユーモア学入門』新曜社

⁴ 3と同書

⁵ ジップ、A（1984）高下保幸訳（1995）『ユーモアの心理学』大修館書店

⁶ 井上宏（2004）『笑い学のすすめ』世界思想社

⁷ 例えば、2010年5月には、愛知県の小学校教員が算数の授業の中で殺人をテーマにした問題を提示し、また同年10月には山梨県の小学校教員が道徳の時間に、脅迫文を作るという活動を行なわせて問題となった。両者の教員は共に「楽しい授業を展開したかった。学習者をひきつけたかった」という旨の弁解を行なっている。

⁸ 3と同書

危険性もあることは疑う余地がない。

このように可能性と危険性を両極端な形で兼ね備え、かつ教育活動において多面的な意味をもつ現象である「教室ユーモア」を、より適切かつ効果的に活用した教育活動を展開していくためには、教育学における「教室ユーモア」に関する研究の知見の充実が必要不可欠であると考ええる。

しかし、「教室ユーモア」という現象の特殊性から、その知見の充実を個々の研究成果のみに期待することは難しい（この点に関しては第1章で詳しく述べる）。そこで、本研究において、筆者は、「教室ユーモア」の教育活動における意味や機能・可能性や危険性についての知見を蓄積し、「教室ユーモア」を視点・方略とした教育活動の改善を目指す学際的な研究領域として「教室ユーモア」研究という概念を提案したいと考える。

以上のことから、本研究の第1の目的を、教育学において「教室ユーモア」研究という新たな研究を構築することとする。

（国語科教育学の観点から）

「教室ユーモア」は、教育活動の中で極めて多面的な意味をもつものである。例えば、授業場面において生じた一つの「教室ユーモア」は、学習者の学習効率や授業の展開に影響を与えるものであると同時に、その学級の雰囲気や人間関係に影響を与えるだろう。またそれは（教師の反応も含めて）、学習者のコミュニケーションや人間性などの発達に（無意識のレベルで）何らかの影響を与える可能性も大きい。このような「教室ユーモア」の意味の多面性を踏まえるならば、「教室ユーモア」研究の充実は、その全体像を理解する上でも教育学の全ての領域から多角的に目指される必要がある。しかし、本研究では特に国語科教育学の立場から考察を行う。それは国語科教育学における「教室ユーモア」研究の充実は、とりわけ重要な意味を持つと考えるからである。

第1章で示すように、「教室ユーモア」研究の中心的な柱として、次の4つの領域が設定されるべきであると考ええる。

- ①「教室環境としてのユーモア」（「教室ユーモア」が学級という集団に与える社会的影響や構成員に与える心理的な影響などに関する領域）
- ②「授業方略としてのユーモア」（「教室ユーモア」が授業の雰囲気や学習の効率に与える影響に関する領域）
- ③「教材としてのユーモア」（教材として「ユーモア」を引き起こすような対象を用いることの教育的可能性に関する領域¹⁰

⁹ 上野行良（2003）『ユーモアの心理学』サイエンス社

¹⁰ 本文では詳しく述べるが、たとえ「ユーモア」を生起させるような教材として用いていても、その「おもしろさ」が授業成立のための必要条件ではない場合、それは②の「授業方略」における議論となる。（例えば、文法学習のためにジョークを用いるなど）つまり、その授業において、もちいられる教材が「ユーモア」を生起する（しやすい）特徴をもつものであることが、学習成立のための必要条件である場合のみが本領域に該当する。

④「学習者の「ユーモア能力」の育成」（学習者の「ユーモア」に関連する能力・技能の育成の目標や方法に関する領域）

（国語科以外の）教科教育の議論として展開されるのは②の領域が中心となる。しかし国語科では②の領域に加え、その教育内容と③④の領域における議論が強く関連する（詳しくは第3章で述べる）ことが指摘される。これは、国語科教育学の先行研究として、②③④のそれぞれに関連する論考がこれまでも発表されていることにも表われている¹¹。つまり国語科教育は他の教科教育と比較して、より多くの接点において「教室ユーモア」という現象と関わっていることが指摘されるのである。そして③④に関わる議論は、国語科教育学以外の研究領域においては展開されにくいものであり、「教室ユーモア」研究の全体から見ても③④に関する知見を充実させる責任が国語科教育にはあると筆者は考える。

また逆に、「教室ユーモア」研究の知見の充実（①②③④）は、「（教室）ユーモア」を手がかりとした、国語科教育の多角的な改善につながる可能性があることが指摘される。

先にも示したように、多くの先行研究が、「（教室）ユーモア」と国語科教育を関連づけ考察を行ってきたが、それぞれが単発的なものであったこともあり、国語科授業方略としての「ユーモア」の意味やあり方、国語科教材としての「ユーモア」の可能性、学習者の「ユーモア能力」を育成することの国語科としての意義やその目標・方法に関して、未だに議論は十分に深まっておらず、現状「（教室）ユーモア」が国語科教育改善のための視点として機能しているとは言えない。

つまり、国語科においてこれらに関する知見が充実することは、「教室ユーモア」研究として大きな意義があると同時に、国語科教育においてこれまで漠然と捉えられていた「（教室）ユーモア」という視点・方略の価値を具体化し、国語科教育に新たな可能性をもたらすものとなると筆者は考えるのである。

以上のことを踏まえ、「教室ユーモア」と国語科教育との接点を明らかにし、「教室ユーモア」を視点とした国語科教育改善の可能性を探ることを、本研究の第2の目的とする。

本研究の目的

①学校教育が行われる場である「教室」において生起する「ユーモア」（多くの場合「笑い」という身体行為を伴うような）、いわば「教室ユーモア」の教育的意味に関する総

¹¹ 「授業方略としてのユーモア」いう観点からは、野地（1953・1996・2001）の「教育話法」としての教師の「ユーモア」に関する研究をはじめ、高橋（2004）や上條（2004）などがある。また、「教材としてのユーモア」に関する論考には、足立（1997）の詩教材における「ユーモアの指導に関する研究、井上（1976）や西郷（1979）のような文学作品における「ユーモア」的表現と読みの力に関する研究、丹藤（1989・1992）の「笑い」の認識方法に注目した文学教育の目標論・方法論に関する研究、藤森（1997）の学習者の「トリックスター的」な言動と読みの深化に関する研究などがある。学習者の「ユーモア能力の育成」という教育課題（教育目標）という観点からは、大村（1992）が「ユーモア感覚」を育成するための単元構想を行っている。また、学習者の「ユーモア能力」を育成することが国語科の教育内容の一つであるという趣旨の言説は井上（1976）などにも見られる。

合的研究として「教室ユーモア」研究を構築すること

- ②「教室ユーモア」と国語科教育との接点を明らかにし、「教室ユーモア」を視点とした国語科教育改善の可能性を探ること

第2節 研究の方法

本研究において用いる方法は以下の4点である。

(1) 海外における「教室ユーモア」に関する研究の調査・考察

「教室ユーモア」研究の射程を理解し総体的な枠組みを提案するため、海外における「教室ユーモア」に関する知見を調査し、考察する。

(2) 国内における「教室ユーモア」に関する資料の調査・考察

日本の「教室ユーモア」研究の現状での成果と課題を明らかにするために、「教室ユーモア」に関する資料を網羅的に調査、考察する。

(3) 「ユーモア」に関する理論的な文献の調査・考察

「教室ユーモア」研究をより発展的に展開させるために、ユーモア学・心理学・社会学・言語学等における「ユーモア」に関する論考を調査し、考察する。

(4) 具体的な授業場面の分析

国語科授業研究への適用（特に「教室環境・授業方略としてのユーモア」の観点から）に関して考察するために、実際の国語科授業場面を取り上げる。

第 I 部

「教室ユーモア」研究の構築

第1章

「教室ユーモア」研究の構築に向けて

第1章 「教室ユーモア」研究の構築に向けて

本章では、「教室ユーモア」に関する研究の充実の必要性和困難性について言及し、その困難性を乗り越えるための一つ方向性として、「教室ユーモア」研究という概念を提案する。そして文献調査から得られた視座をもとに、「教室ユーモア」研究の大局的な枠組みを提案する。

第1節 「教室ユーモア」研究の必要性和困難性

「教室」での学校生活の中で、教師や学習者の発した冗談、教師や学習者の失敗、教材や活動の特異性など、多様な状況や要因によって「教室ユーモア」が生起する。そしてこの「教室ユーモア」が、「教室」で行われている授業や生徒指導、学級経営などの教育活動において大きな意味を持つという感覚は、教育に関わる多くの実践者・研究者に共有されるであろう。だからこそ、多くの教師が学習者の状態を見取る中で（例えば、学習者が緊張している時や授業に飽きてきたときなど）必要に応じて意図的に冗談を発することがあるし、生徒指導や学級経営の基盤となる関係性の構築のために「教室ユーモア」を学習者と共有する場面を重要視する教師も少なくない。また、その意味の大きさを感じ取っているが故に、学習者に生起する「教室ユーモア」に対して積極的に干渉を行うこともある（級友に対する否定的な発言による「ユーモア」や、不適切な場面や言動による「ユーモア」に対する指導など）。

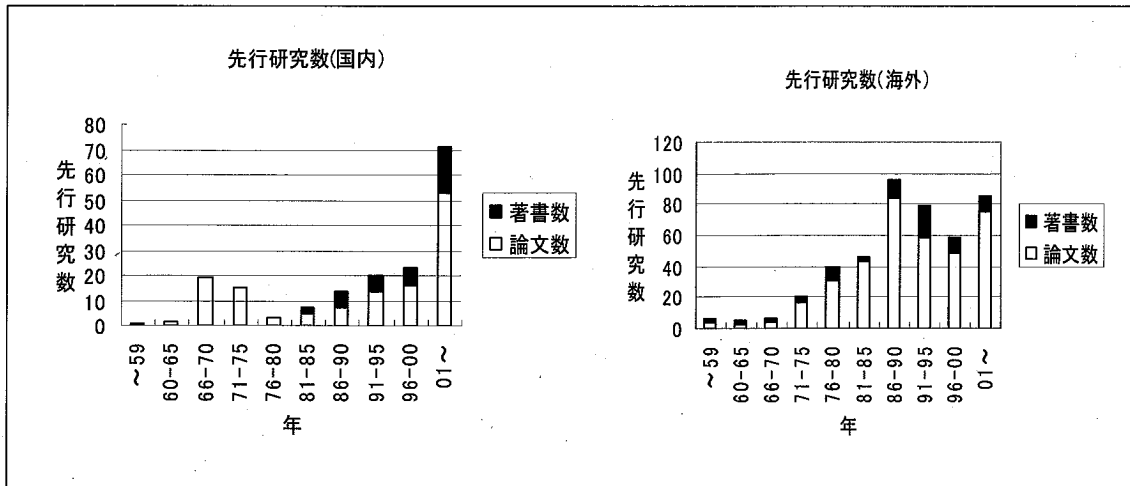
このように教育方略として「教室ユーモア」を活用すること、換言すれば、何らかの教育的意図をもって「教室ユーモア」をコントロールしようとすることは、教壇に立つ教師の多くが当然のように教育方略として行ってきた。そして、近年では、学習者の実態の変化や「教室」を取り巻く社会的な環境の変化に伴い、「お笑い教師同盟」の活動¹にも象徴されるように、この「教室ユーモア」をより積極的に教育方略として活用していこうとする動きも盛んになりつつある。

では、このように実践レベルで展開される教育方略としての「教室ユーモア」の活用に関して、研究レベルではどの程度の知見が示されてきたのであろうか。

図1は、青砥（2008）²において調査した、国内と主に北米を中心とした諸外国における「教室ユーモア」に関する先行研究数の推移を示すものである³。このグラフの推移を見

¹ お笑い教師同盟の代表である上條晴夫は、学級崩壊や授業の不成立などの問題が起り始めた背景に、「伝統的な学校文化がもっていた「まじめ主義」だけでは対応できない〈変化〉が起り始めていた（上條（2003）p.14）」と学習者の実態の変化を挙げ、それに対応するためにも教師の指導観の変容が求められていることを指摘する。この考えに立つ「お笑い教師同盟」は、教育方略（授業運営方略・教材）として「お笑い（「教室ユーモア」）」を積極的に取り入れた授業を数多く実践・提案している。

² 青砥弘幸（2007）「「教室ユーモア」研究の枠組みに関する考察」広島大学大学院教育学研究紀要第一部（学習開発関連領域）第56号 pp.119～128



【図1】 「教室ユーモア」に関する先行研究数の推移（青砥（2007）の調査より）

ると、国内の教育学の文脈の中で発表される「教室ユーモア」に関する論考の数は、2000年以降に急激に増加しているものの、2000年以前に発表された先行研究の数は決して多くはないことが分かる。またその内容に目を向けても、2000年以前の論文には、「教室ユーモア」について「教師の度量」や「おおらかな教室」などの抽象的な文言のみで語るものや、その活用のあり方を「甘みをより以上出すのに塩を入れるように（三浦（1984）‘p. 45）」と表現するに留まるようなものも多く見られる。

これらの点にも現われているように、日本の教育学において「教室ユーモア」という視点は、近年急激に注目を集め、様々な観点から語られる一方で、歴史的に蓄積された知見の層は薄く、昨今の研究の素地となるような土壌は形成されていないという現状がある。

一方で諸外国では70年代以降、ある程度の言説が発表され続けていることが見て取れる（もちろんこの数値は全ての先行研究を含んでいるわけではない。しかし少なくとも、研究の大きな動向として理解することはできる。）また、90年代以降には、心理学や社会学等の知見を援用し、「教室ユーモア」に関して科学的な言葉で語ろうとする言説も多く見られる（これらは「教室ユーモア」という現象に限らず、「ユーモア」という現象全体に当てはまる動向である）。

現状のように、その知見の蓄積も少なく、それぞれの「教室ユーモア」に関する研究に有機的な繋がりを生み出すような研究基盤が整備されていない研究レベルでは、「教室ユーモア」を教育方略として活用することの有効性や必要性を、客観的な立場から論証するこ

³ 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、青砥が検索した Nacsis, CiNii, 国立国会図書館データベース、日本笑い学会の文献リストに依り、タイトルやキーワードに「教室」「学校」と「ユーモア」「笑い」などの両者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は指摘されるであろう）。

⁴ 三浦基弘（1984）「授業におけるユーモアの創造」『教育』 Vol.34 No.12 pp.37-46

とは難しいであろうし、当然、理論的な根拠をもつ形での実践的提案の充実なども期待できない。

教育活動の質や効率を高めるために「教室ユーモア」を有効に活用することの重要性や必要性は、教育に関わる人間の多くが共有する感覚であり、実際に教壇に立つ教師の多くが（意識的に・無意識的に）「教室ユーモア」の教育方略としての活用（意図を持ったコントロール）を行っている。しかし、その有効性や必要性の根拠となっているものは各教師の経験則のみであり、研究によって示される理論的・科学的な知見に裏打ちされたものではない。同様に、活用の方向性に関しても研究レベルからは十分な視座は示されておらず、現状、その活用の適切さや妥当性は、教師の個人的判断に委ねられている。

もちろん、現状の教育方略としての「教室ユーモア」のあり方を支える、実践レベルで蓄積されてきた教師の経験的な知見を軽視するわけではない。しかし、現状のように、その活用の適切さや妥当性が主観的な観点からのみ保証され、「教室ユーモア」の活用が各教師の中で完結している状況、そして、この状況において「お笑い教師同盟」のように「教室ユーモア」をより積極的に教育活動の中に取り込んでいこうとする動きがあるということにはいくつかの問題があると筆者は考える。それは、さらなる「教室ユーモア」の潜在的な教育的可能性が見出されにくいこと、教師の指導力としての「教室ユーモア」に関する知見が共有されるような機会や言葉がないことなどである。しかし、最も深刻な問題は、「教室ユーモア」を教育方略として活用する実践の有効性、妥当性が保障されにくいという点である。

昨今、「教室」における教師の不適切な言動が頻繁に報告される。例えば 2010 年 5 月にはある小学校教師が授業内で「18 人を一日 3 人ずつ殺すと何日で全員を殺せるか」という発言をしたとして問題となっている。また 2010 年 10 月には山梨県の小学校教師が道徳の授業の中で「班で協力して脅迫文をつくる」という活動を行ったとして問題となった。そして、このような問題を起こした教師は口々に「楽しい授業にしたかった。子どもの気持ちを惹きつけたかった。」と弁明している⁵。これらは明らかに「教室ユーモア」を教育方略として活用しようとした結果生じた問題であり、「教室ユーモア」の不適切な活用であると理解できる。また、このように顕著な事例でなくとも、「教室ユーモア」を過剰に多用した結果の指導力の低下や、「教室ユーモア」の誤用による授業の質の低下などは、事実として多くの「教室」で起こっていると考えられる。石井民也が授業における「笑い」を「諸刃のやいば（石井（1968）6p.143）」と表現しているように、「教室ユーモア」には教育活動を改善する可能性と改悪する危険性（この危険性も多くの教師は経験的に感じとっている）の両面が存在するのである。

教育方略としての「教室ユーモア」の活用は、適切であり、かつ教育活動として効果的なものである必要があることは言うまでもない。しかし、基本的に「教室」を一人で運営

⁵ 2010 年 10 月 1 日朝日新聞山梨県板朝刊などを参照した

⁶ 石井民也（1968）「授業の中における笑いの発生」『児童心理』Vol.22 No.5 pp.148-118

する教師にとって、「自身の「教室ユーモア」の活用が教育活動を向上させたのか」という内省は行われにくいものであるし、また経験則に則って展開されているため、その客観的な自己評価も難しい。

そこで、その適切さ、妥当性を判断するための客観的な指標、あるいは教師が自身の「教室ユーモア」の活用をメタ的に理解・評価するために必要な視点として求められるのが、研究レベルの知見の充実である。しかし、先にも述べたように、「教室ユーモア」に関する知見の蓄積は、日本においてはまだまだ乏しく、実践へ適用できるような視点は殆ど示されていない。「教室ユーモア」をより適切に、そして効果的に活用した教育実践が展開されていくためには、「教室ユーモア」に関する研究の充実が必要不可欠であると言える。

しかし、この「教室ユーモア」を対象とした研究成果が示され、それが教育実践に適用されていく過程には、「ユーモア」という現象の特殊性に起因する、次のような困難がある。

- (1) 「教室ユーモア」という概念自体が抽象的であること
- (2) 「教室ユーモア」の諸相やその意味が非常に多面的であること
- (3) 「ユーモア」の生起や「ユーモア」が構成員や場に与えた影響は、第3者が客観的に把握することが困難であり、議論の妥当性が担保されにくいこと
- (4) 「ユーモア」の生起や意味生成に関しては、その場の文脈（状況や社会的関係性など）が強く影響をあたえるため個別の事例から導かれた知見を原理的なものとして位置づけにくいこと

「教室ユーモア」について語ることには、どうしてもこのような困難が付きまとう。それが客観性、一般性の求められる学術的な言説であればなおさらである。そして、これらの困難が「教室ユーモア」に関する知見の充実の遅延に繋がっていることは間違いない。今後、「教室ユーモア」に関する研究を充実させ、教育実践に適用することができるような成果を生み出していくためには、これらの困難をどのように乗り越えていくかに関する展望が不可欠である。

その方向性の一つとして、筆者は本研究において「教室ユーモア」研究という概念を提案したい。「教室ユーモア」研究とは、「教室ユーモア」という現象に関する全ての研究を総称するものであり、「教室ユーモア」という現象に関する学際的な研究領域である。

この筆者が提案する「教室ユーモア」研究という概念は、日本笑い学会の提唱する「笑い学」という概念を踏まえたものである。

日本笑い学会の初代会長である井上宏は次のように述べる。

こうした専門ジャンルでの研究は、私たちに「笑い」を通して人間活動の諸側面について、数多くの知見をもたらしてくれる。「笑い」の研究にとってとっても大事な成果と言える。しかし、専門別に個々ばらばらに知見がもたらされても、現実には生きていく人間からすれば、「笑い」の全体を知りたいと思う。ばらばらに並べられただけでは、「笑い」が人間にとってどんな意味があるのかの把握は難しい。「笑い」の研究は、

専門分野でまさに専門的に研究される必要があるが、一方では総合的研究の視点が欠かせない。(中略—引用者) 人間活動のさまざまな局面において見られる笑いの現象を認識し考察して、個別に見られる知見を積み重ねていき、そうした研究活動の総合性の上に「笑い学」が見えてくるのではないか、そんな風に答えてきた。(井上 (2004) 7pp.3~4)

つまり「笑い」という難解な現象に関して総合的に研究を行っていく上で、個々の研究の充実と同時に、それらの研究の総合性によって「笑い」という現象の全体像や真価を明らかにしようとするのが「笑い学」の基本的スタンスである。この「笑い学」という概念の一般化は、「笑い」に関する多様な研究の展開を保証するとともに、それぞれの研究成果が関連づけられる場を提供し、「笑い」という現象をより立体的なものとして理解することに繋がっていることは、日本笑い学会が設立以来生み出してきた研究成果にもよく現われている。

そして筆者は、この井上(日本笑い学会)の提案する「笑い学」の方向性は、「教室ユーモア」に関する研究を展開していく上でも有効であると考え。「教室ユーモア」は極めて多面的な現象であり、「教室ユーモア」の意味や機能の全体像、「教室ユーモア」の教育方略としての総体的な指針が個々の研究レベルにおいて示されることはまず不可能である。学級経営、生徒指導、教科教育(教材論・方法論・目標論)、教育社会学、教育心理学、教師教育など、教育学の多様な観点からの理論的考察や個別の事例研究などが示され、それぞれが有機的に結びつきながら総合的に充実していくことで、その教育的意味や機能の全体像、理想的な教育方略としての在り方が模索されるべきであると考え。また、その方向性でしか、先に述べた困難を乗り越えていくことはできないとも考える。

以上のような意識から、「教室ユーモア」という現象に関する領域横断的な学際的研究として「教室ユーモア」研究を構築する必要があることを提案する。「教室ユーモア」研究という学際的研究領域が構築されることによって、個々の専門的研究の深化が促されると同時に、それぞれの研究の総合性によって「教室ユーモア」の教育的意味や機能の全体像や、実践的な指針を示していくことが目指されるべきである。

7 井上宏 (2004) 『笑い学のすすめ』世界思想社

第2節 「教室ユーモア」研究の枠組みの提案

先に述べたように、「教室ユーモア」という現象について考察していくためには、個々の研究の深化充実とともに、それぞれの研究の有機的な結びつきによる総合性によって、「教室ユーモア」の全体像が描かれていくことが唯一の方向性であると筆者は考える。

つまり「教室ユーモア」研究が総合研究として有効に機能するためには、個々の研究の位置づけや、それぞれの関係性を理解するための大局的な見取りが必要であり、そのためには、暫定的にでも「教室ユーモア」研究の総体的な枠組みが示される必要がある。

第1項 海外（北米）における「教室ユーモア」研究の分類

—*School Humour*を中心に—

しかし、「教室ユーモア」研究という概念がこれまでに無い日本では、国内の知見のみで、「教室ユーモア」研究の全体像をイメージすることは難しい。「教室ユーモア」研究の枠組みを見取することは、「教室ユーモア」という現象と教育活動との接点を、どの程度把握できているかという問題と同義であるからである。

そこで本研究では、より「教室ユーモア」研究が充実している北米の文献調査を行うことで「教室ユーモア」という現象の全体像を見取り、大局的な研究の枠組みを構築するための手がかりとする。本項では心理学的観点から質的調査によって「教室ユーモア」の内実について考察を行う Martin&Baksh (1995)⁸による「教室ユーモア」研究の分類を概観する。

同書の中で Martin らが、北米におけるこれまでの「教室ユーモア」研究が扱ってきた「教室ユーモア」(研究)の主な側面として挙げているのは次の3点である。

- ① 子供の社会的・心理的な発達と「ユーモア」の受容と発信の関連
- ② 教室のフォーマルとインフォーマルな性質
- ③ 教室のユーモアにおける「ことば」の役割

さらに Martin らは、これまでの「教室ユーモア」研究における重要なトピックとして以下の5点を挙げる。

- 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 ユーモアとテストパフォーマンス
- 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「教室ユーモア」研究の8つの側面(トピック)とは具体的にどのようなものなの

⁸ Martin, Wilfred B.W. & Baksh, Ishmael J. (1995) *School Humour* Memorial University of Newfoundland

であろうか。Martinらの言を参照しながら、それぞれの側面の内実、射程、またそこに含まれる先行研究の概要などを確認していく。

①子供の社会的・心理的な発達と「ユーモア」の受容と発信の関連

この領域について Martinら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研究といった、発達に関わるアプローチに注目してきた。(中略)

学習者の一般的な発達段階とその段階に付随して現出するユーモアの種別を理解しておくことは教師にとって重要である。(p.11)

Martinらは、学習者の「教室ユーモア」の知覚や創造と、知的な発達との相関を明らかにすることがこれまでの「教室ユーモア」研究のテーマの一つであると指摘する。そして、「教室ユーモア」を手がかりとした学級経営や学習者の発達段階の把握を行うためにも、教師は、それぞれの発達段階と「ユーモア」との関係を理解しておくべきであると述べている。

②教室のフォーマルとインフォーマルな性質

Martinらは「教室に存在するユーモアの広がり、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。(p.12)」と述べ、Ziv (1984)⁹の民主的な雰囲気と「ユーモア」に関する研究や、Goodson and Walker (1991)¹⁰の「教室ユーモア」と教室の「フォーマル」「インフォーマル」な雰囲気に関する研究などを、本領域を扱う先行研究として指摘する。

Ziv (1984)は、「教室ユーモア」が「教室」に民主的な雰囲気を形成することを明らかにし、Goodson and Walker (1991)は、教師の権威性が高い「教室」においては、ジョークやりとりがより管理的であり、ジョークを発信するという役割の多くを教師が担う傾向にあることなどを指摘している。このように「教室ユーモア」は、その「教室」の雰囲気や、雰囲気を形成する諸要因と関連するものであり、その関連を明らかにすることがこれまでの「教室ユーモア」研究の一つのテーマであったと指摘するのである。

③教室のユーモアにおける「ことば」の役割

Martinらは「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、

⁹ Ziv, Avner (1984) *Personality and Sense of Humor*. New York : Springer.

¹⁰ Goodson, Ivor and Rob Walker (1991) "Humour in the Classroom." in Ivor F. Goodson and Rob Walker (eds.) *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research*. London: The Falmer Press. p28-43

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材料とされる。(p.14)」と述べ、これまでの「教室ユーモア」研究が語ってきた「教室ユーモア」のもう一つの重要な側面が、その言語的特徴についてであるとする。そして Hill (1988) ¹¹の言を援用し、「教室ユーモア」の多くは言語的刺激によって引き起こされる。その場合の言語的刺激には「同音異義語」「だじゃれ」「撞着語法」「誇張」「不正確な語順」などの特殊性が見られるものも多い。また、慣習的な常套句や比喻においても、「ユーモア」を生み出すような質のもの少なくないと述べる。

このような「教室ユーモア」の言語的側面に注目し、その言語的な特徴や学習者の言語発達との関連、その教育的価値などに関する考察が、これまでの「教室ユーモア」研究のテーマの一つであるとしている。

④ クラスクラウン (学級の道化師)

Martin らは本トピックを扱うものとして挙げている、Damico&Purkey (1978) ¹²では「クラスクラウン (class clown)」について次のように述べられている。

(調査の結果—引用者) ほとんどの教室に、恒常的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ことに積極的な生徒が何人かいた。つまり、「クラスクラウン (教室の道化師)」がいたのである (p.391)。

Damico らは、この「クラスクラウン (Class Clowns)」についてさらに調査を行い、その行動特徴や教師の認識傾向を明らかにしている。また、Damico (1980) ¹³では、「クラスクラウン (Class Clowns)」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行動特徴、教師の指導における留意点などについても言及している。

⑤ 教科教育に関するユーモア

Martin らは、「教室ユーモア」に関する議論には、それぞれの教科教育の目標論・方法論的な観点から「教室ユーモア」について語るものがあることを指摘する。

例えば English (母語教育) に関するものでは、Weiss (1981)¹⁴、Armor (1975)¹⁵、Nilsen

¹¹ Hill, Deborah J. (1988) *Humor in the classroom: A Handbook for Teachers (and Other Entertainers)* Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

¹² Damico, Sandra Bowman and Purkey, William W. (1978) "Class Clowns: A study of Middle School Students." *American Educational Research Journal*, Vol.15, No3, pp391-398

¹³ Damico, Sandra Bowman (1980) "What's Funny About a Crisis? Clowns in the classroom" *CONTEMPORARY EDUCATION*. Vol.51 No.3 pp.131~134

¹⁴ Weiss, M. Jerry (1981) "The Serious Nature of Humor." *English journal*. (Oct) pp.72-74

¹⁵ Armour, Richard (1975) "Humour in the Classroom." *The Independent School*

and Nilsen (1982)¹⁶などを挙げ、次のように述べている。

彼(Weiss—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、「ユーモア」が英語科(母語としての—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。「ユーモア」が、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としている。

また、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))。さらに彼は「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を指摘している。(p.15)

加えて、Martinらは、他の教科に関する研究として、Peterson (1981)¹⁷、Adams (1972)¹⁸なども本領域に関わる先行研究であるとする。これらの先行研究は、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。

⑥ユーモアとテストパフォーマンス

本領域は、「ユーモア」が「テストパフォーマンス」に与える影響与えるという側面に焦点を当てる領域である、Ziv (1976)¹⁹ (1983)²⁰の「ユーモア」と「創造性テスト」との関係に関する研究や、Adams (1972)²¹、Terry and Woods (1975)²²など教科テストにおけ

Bulletin. p.61

¹⁶ Nilsen, Don L.F. and Nilsen, Alleen Pace (1982) "An Exploration and Defense of the Humor in Young Adult Literature." *Journal of Reading.* (Oct) pp.58-65

¹⁷ Peterson, Ivars(1980) "Humor in the physics Classroom." *The Physics Teacher.* Vol.18, No.9 (Dec) pp.646-650

¹⁸ Adams, Richard C (1972) "Is Physics a Laughing Matter?" *The Physics Teacher.* Vol.10, No.5 (May) pp.265-266

¹⁹ Ziv, Avner (1976) "Facilitating Effects of Humor on Creativity." *Journal of Educational Psychology.* Vol.68, No3, pp318-322

²⁰ Ziv, Avner (1983) "The Influence of Humorous Atmosphere on Divergent Thinking." *Contemporary Educational Psychology.* No.8 pp.68~75

²¹ Adams, Richard C (1972) "Is Physics a Laughing Matter?" *The Physics Teacher.* Vol.10, No.5 (May) pp.265-266

るテストアイテムの中の「ユーモア」と、そのパフォーマンス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。

⑦教室におけるユーモアの機能

Martin らによれば、まず、Grotjahn (1957)²³、Eble (1966)²⁴、Armour (1975)²⁵、Rogers (1984)²⁶のように、「教室」に「ユーモア」が存在することの必要性を指摘する研究、同様の観点から現状を批判するものがここに含まれるとしている。また、Mindess (1971)²⁷の「教室ユーモア」に関わる「心理的フレーム」の研究や、Hill (1988)²⁸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 ら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。(下線—引用者) (p.20)

Martin らはこのように述べ、「教室」や「授業」といった社会的な状況に「ユーモア」がどのような影響を与えるかという視点からだけでなく、教師と生徒、両者の心理的側面やその関係性に「教室ユーモア」がどのような影響を与えるかという視点から「教室ユーモア」の機能について論じる研究も行われてきたことを指摘し、このような先行研究に関しても言及している。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

²² Terry, Roger L. and Woods, Margaret E. (1975) "Effects of Humor on the Test Performance of Elementary School Children." *Psychology in the Schools*. Vol.12, No.2 (Ape)pp182-185

²³ Grotjahn, Martyn (1957) *Beyond Laughter*. New York: The Blakiston Division, McGraw-Hill

²⁴ Eble, Kenneth Eugene (1967) *A Perfect Education*. New York: The Macmillan Company.

²⁵ Armour, Richard (1975) "Humour in the Classroom." *The Independent School Bulletin*. pp.61

²⁶ Rogers, Vincent R. (1984) "Laughing With Children." *Educational Leadership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Vol.41, No7 (Ape) pp46-50

²⁷ Mindess, Harvey (1971) "The Sense in Humor." *Saturday Review*, August, P

²⁸ Hill, Deborah J. (1988) *Humor in the Classroom: A Handbook for Teachers (and Other Entertainers!)*. Springfield, IL: Charles C. Thomas

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)

- ・指導力という観点からの、教師にとっての「ユーモア性」の必要性に関する研究

Waller (1965)²⁹ , Rogers, Carl (1969)³⁰

- ・「ユーモア」に対する意識の高い教師になるため、教師の「ユーモア性」を育てる方略に関わる領域の方略に関する研究

Rogers, Vincent (1984)³¹、Parsons (1977)³²、Ziv (1983)³³

- ・「教室ユーモア」における「緩和機能」に関する研究

Stebbins (1980)³⁴

- ・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研究

Woods (1983)³⁵、Walker and Goodson (1977)³⁶、Willis (1977)³⁷

(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」の分類に関わる研究

Stebbins (1980)³⁸

- ・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研究

Denscombe (1980)³⁹、Ransohoff (1975)⁴⁰、Wood (1986)⁴¹、Willis (1977)⁴²、Woods

²⁹ Waller, Willard (1965) *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & sons, Inc.

³⁰ Rogers, Carl (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles F. Merrill

³¹ Rogers, Vincent R. (1984) "Laughing With Children." *Educational Leadership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Vol.41, No7 (Ape) pp46-50

³² Parsons, Jim (1977) "Competency-Based Teacher Education Module No.2499 On Classroom Humor." *Contemporary Education*. Vol.48, No.2, pp.110-111.

³³ Ziv, Avner (1983) "The Influence of Humorous Atmosphere on Divergent Thinking." *Contemporary Educational Psychology*. No.8 pp.68~75

³⁴ Stebbins, Robert A. (1980) "The Role of Humor in Teaching: Strategy and Self-Expression." pp84-97 in Peter Woods(ed) *Teacher Strategies: Exploration in the Sociology of the School*. London: Croom Helm Ltd.

³⁵ Woods, Peter (1983) "Coping at School Through Humour" *British Journal of Sociology of Education*. Vol.4, No.2 pp111-124

³⁶ Walker, Rob and Goodson, Ivor (1977) "Humour in the Classroom." pp196-227 in Peter Woods and Martyn Hammersley(Eds.) *School Experience*. London: Croom Helm

³⁷ Willis, Paul (1977) *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.

³⁸ 31 と同書

³⁹ Denscombe, Martyn (1980) "Pupil Strategies and the Open Classroom." pp50-73 in Peter Woods(ed) *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.

⁴⁰ Ransohoff, R (1975) "Some Observations on Humor and Laughter in Young Adolescent Girls." *Journal of Young and Adolescence*. Vol.4 pp155-170

⁴¹ Woods, Peter (1986) *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul

(1990)⁴³, McLaren (1986)⁴⁴

・生徒の発信するユーモアと所属意識に関する領域

McGhee (1974)⁴⁵

このように概観すると Martin ら理解する「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、教師の発信する「ユーモア」に関する領域（社会学的・心理学的）、生徒の発信する「ユーモア」に関わる領域（社会学的・心理学的）であることが分かる。

⑧教師によって発信されるユーモアの潜在的な危険性

「教室ユーモア」の危険性に焦点化して議論をすすめる研究として、Martin らは Goodman's (1983)⁴⁶、Sudol (1981)⁴⁷、Hill (1988)⁴⁸などを挙げる。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（「教室ユーモア」の危険性に関する留意点—引用者）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論文のなかでも扱われている。ここに彼が示す、その区別のためのチェックリストがある（p.32）。

「教室ユーモア」がどのような危険性をもつのかという議論に留まらず、教師がそれらの危険性をどのように回避・対処するのかという議論、そして、教師の危険性に対する意識を高めることの重要性に関わる議論も本領域に関するものであると理解できる。

ここまでみてきたように Martin らによって示される「教室ユーモア」研究が扱ってきた議題は次の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

⁴² 34 と同書

⁴³ Woods, Peter (1990) "The Happiest Days? How pupils Cope with School" London: The Falmer Press.

⁴⁴ McLaren, Peter (1986) *Schooling as a ritual Performance: Towards a political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London: Routledge & Kegan Paul

⁴⁵ McGhee, Paul E. (1974) "Moral Development and Children's Appreciation of Humor." *Developmental Psychology*. Vol.10 pp514-525

⁴⁶ Goodman, Joel (1983) "How To Get more Smileage out of Your Life: Making Sense of Humor, then Serving It." pp1-21 in Paul E. McGhee and Goldstein, Jeffrey H. *Handbook of humor Research, Vol.2 Applied Students*. New York: Springer-Verlag

⁴⁷ Sudol, David (1981) "Danger of Classroom Humor" *English Journal* (Oct) pp26-28

⁴⁸ 25 と同書

- 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ユーモアとテストパフォーマンス
- 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「教室ユーモア」の教育的意味・機能の重要な側面を捉えたものであり、「教室ユーモア」研究の全体像を理解する重要な視座となるものである。

もちろん、これはこれまでの研究を帰納的に分類したものであり、「教室ユーモア」研究の全体像を示すことを目的としていないため、このカテゴリを援用し、そのまま日本の「教室ユーモア」研究の枠組みとすることは出来ない。しかし、「教室ユーモア」（研究）の多面的構造を把握することができるような視点が無く、「教室ユーモア」のありとあらゆる観点からの議論が混濁して存在するような日本の「教室ユーモア」研究に目下必要な、大局的な見取りを示すためには非常に重要な視座となる。それは、ここで示されるべき大局的な見取りは少なくともこれらの議論を包括し、それらを独立的かつ関連的に理解できるようなものである必要があるからである。

従って次項では、この Martin らの分類を視座としながら、日本における「教室ユーモア」研究の枠組みについて考察していくこととする。

第 2 項 日本における「教室ユーモア」研究の枠組みの提案

本項では、前項での考察を踏まえ、日本の「教室ユーモア」研究の大観的な枠組みについて提案を行う。

「教室ユーモア」と同じ概念を表すものとして北米では「School Humor」や「Classroom Humor」という文言が用いられることが一般的である。20 世紀の北米における「ユーモア」研究をトピックごとに整理する *Encyclopedia of 20th-Century American Humor* の中で、Nilsen らは「School Humor」について次のように述べている。

「スクールユーモア」は二種類に分類することが出来る。一つ目は知的な発達のために用いられるものであり、もう一つは楽しんだり、緊張やフラストレーションを緩和するなどの情緒的な目的のために用いられるものである。教師も学習者もこの両者のユーモアを用いる。

教師は自分自身や学習者のストレスフルな状況を軽減するためと同様に、子どもの注目を獲得する、理解しやすく記憶に残りやすい形で情報を伝達する、学習者の思考力をより高次のレベルに導くなどの目的でユーモアを活用する。

同様に学習者は知的な挑戦として、自身でまたはお互いにジョークや、なぞなぞや

ダジャレなどの言葉遊びを考える。そして彼らは緊張を緩和すること、言い訳やいじめ、からかいやジョークを通して社会的なルールを精製するために自分たちでユーモアを活用する。(Nilsen and Nilsen (2000) 49p.263)

筆者が、ここで注目するのは「School Humor (教室ユーモア)」がもつ意味(機能)は、「学習に関わるもの」と「生活に関わるもの」とに大別しているという点である。この点に関しては、先に見た Martin さんも「それは(教室ユーモアは)、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。(Martin ら (1995) p.20)」と述べている。

つまり、「教室ユーモア」の意味(機能)を大別するための一つの視点として、それが学習者の学び(授業)に関連するものか、学習者や教師の生活に関連するものかという点が挙げられる。

このうち学習者の学び(授業)に関連するものは、先の Martin さんの分類でいえば、③⑤⑥などが特に当てはまる。しかし、これらの先行研究の内容を見れば、例えば③の「教室ユーモア」の言語的特徴による学びの可能性に関する議論と、⑥の「教室ユーモア」がテストパフォーマンスに与える影響に関する議論は異なる議論として扱うべきかもしれない。それは前者が「教室ユーモア」が「教材」としてもつ意味(機能)について語るものであり、後者が「教室ユーモア」の授業方略(授業運営)としての意味(機能)に関して語るものであるからである。

ここまでの考察から、「教室ユーモア」研究を大別した際、その中心的柱として位置づけられるべき領域として、「教室環境としてのユーモア」に関する研究、「授業方略(運営方略)としてのユーモア」に関する研究、「教材としてのユーモア」に関する研究の3領域が挙げられる。

「教室環境としてのユーモア」に関する研究とは、「教室ユーモア」が構成員の社会的関係性や心理状態などに与える影響に関する領域であり、特に「教室ユーモア」の学級経営的視点からの考察、生徒指導的視点(カウンセリングなども含めて)からの考察が中心となるものである。Martin さんの分類でいうと②④⑦⑧などがここに含まれる。

「授業方略(授業運営)としてのユーモア」に関する研究とは、「教室ユーモア」が学習者の学びの効率や質に与える影響に関する領域であり、教科教育、特に方法論(授業運営方略)的視点からの考察が必要である。Martin さんの分類でいうと⑤の一部、⑥などがここに含まれる。

「教材としてのユーモア」に関する研究とは、「教室ユーモア」が学習者に何らかの学び

⁴⁹ Nilsen, Alleen Pace, and Don L. F. Nilsen. (2000) *Encyclopedia of 20TH Century American Humor*. Westport, CT: Greenwood Press

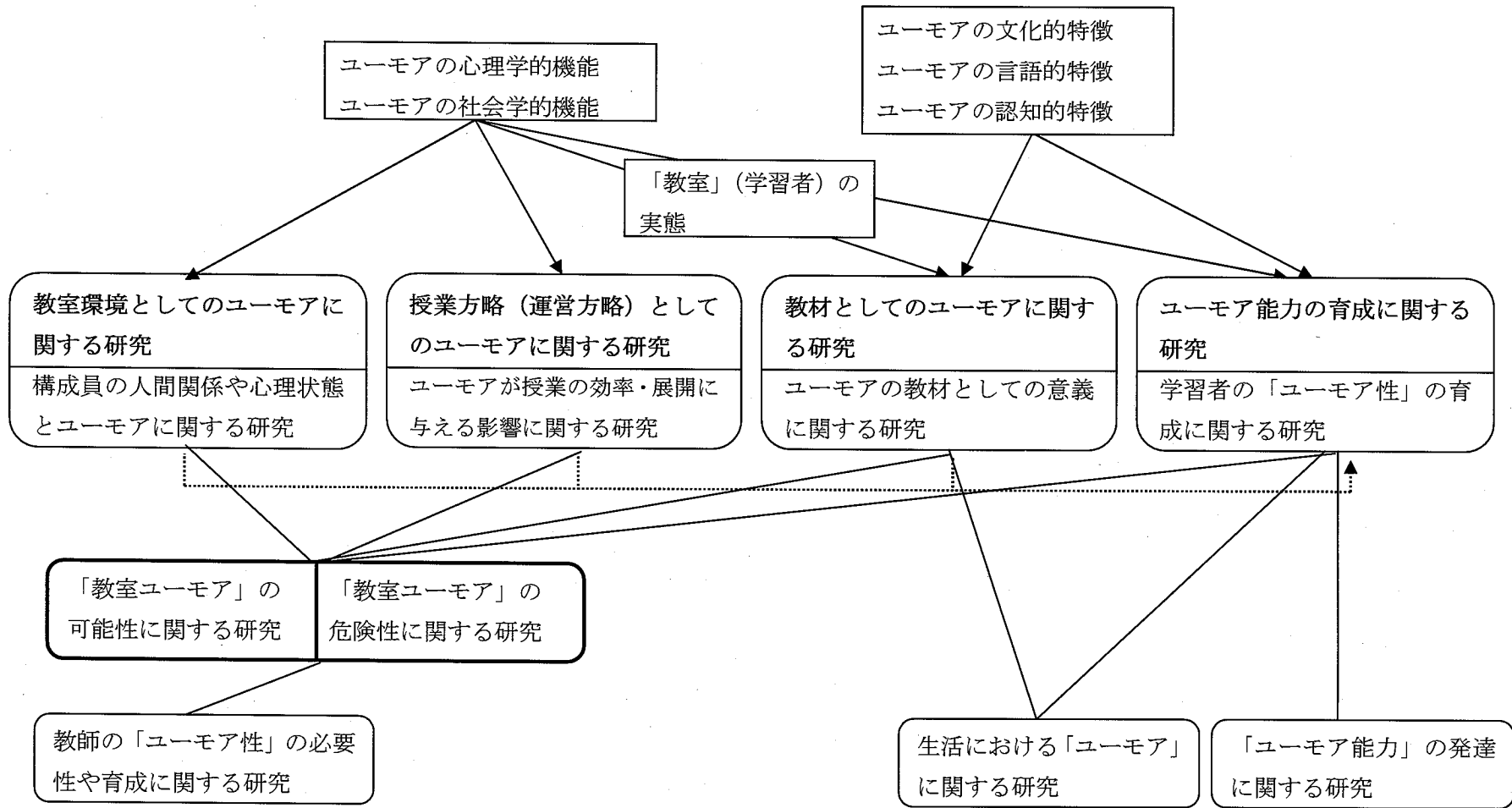
を引き起こす可能性に関する領域であり、教科教育、特に教材論、目標論的視点からの考察が中心となると考えられる。Martinらの分類でいうと③、⑤の一部などがここに含まれる。

これらの3領域を「教室ユーモア」研究の柱とするべきであると考えているが、筆者はこれに加えて、「学習者の「ユーモア能力」の育成」に関する研究を4番目の柱としたいと考える。「ユーモア能力」という概念に関しては第5章で詳細に考察するがここでは「日常生活において「ユーモア」という現象と関わるために必要な複合的能力」と定義して論を進める。「教室ユーモア」は、この学習者の「ユーモア能力」の発達に大きな影響を与えるものであると考えること、学校教育は、明示的なカリキュラムに示されるか否かは別として、少なくともヒドゥンカリキュラムとしては学習者の「ユーモア能力」の発達（方向性）に責任を負うべきであると考えることなどから、「ユーモア能力」の育成に関する研究を「教室ユーモア」研究の主たる領域の一つとして位置づけるべきであると考えられる。

つまり、筆者が提案する枠組みは「生活環境としてのユーモアに関する研究」「授業方略（運営方略）としてのユーモアに関する研究」「教材としてのユーモアに関する研究」「学習者の「ユーモア能力」の育成に関する研究」の4領域を中心的な柱とするものである。これを図示したものが（図2）である。

これら4つに関わる研究が充実していくためには、心理学や社会学など教育学以外の研究分野における「ユーモア（笑い）」に関する知見を援用することが必要不可欠であると考え、その意味を込めて図中に明示した。また、「教室ユーモア」の必要性や危険性に関する議論は、これら4領域のいずれかの研究の成果を踏まえた形でしか意味を成さないと考え別に設けた。

もちろん、この枠組みの提案は、「教室ユーモア」を大括みに捉えて作成したものであり、更なる細分化や関連するトピックの追加の必要性が今後出てくることは間違いない。しかし、現在の「教室ユーモア」研究のレベルにおいては、その意味（機能）や研究を概観し、構造的に理解するための有効な視点として機能すると考える。



【図2】 「教室ユーモア」研究の総体的な見取り

第2章

「教室ユーモア」研究の成果と課題

第2章 「教室ユーモア」研究の成果と課題

前章で見たように、「教室ユーモア」に関する研究は、日本において近年急激に増加しつつある。しかし、それらの議論の基盤となるような、先行研究の成果の整理はこれまで行われていない。今後「教室ユーモア」研究として、より体系的に知見が積み上げられるためにも、これまでの先行研究における成果と課題、展望が示される必要がある。

よって本章では、これまでの「教室ユーモア」研究の成果と課題について考察を行う。

第1節 「教室ユーモア」研究の成果

本節では、これまでの「教室ユーモア」研究の成果を、前章で提案した「教室ユーモア」研究の4つの領域（教室環境・授業方略（授業運営）・教材・「ユーモア能力」の育成）のそれぞれの視点から見ていく。加えて本節では、最も実践的立場から、教育方略としての「教室ユーモア」について積極的な提案を行っている「お笑い教師同盟」の活動の成果についても言及する。

第1項 「教室環境としてのユーモア」

「教室環境としてのユーモア」とは、「教室ユーモア」が構成員の社会的関係性や心理状態などに与える影響に関する領域であり、本領域における議論は「教室ユーモア」について、学級集団や個人における社会学的・心理学的な意味や機能という観点からアプローチするものなどが中心になる。

本領域に関わる論考には「あたたかい教室の実現ために」「子どもを包み込む微笑」など、抽象的な言葉で「教室」における「教室ユーモア」の重要性や可能性を指摘するものも多い。これは「教室ユーモア」に対して日本の教育がもつ、ある意味での「神聖視」が生み出す語りであり、「教室ユーモア」という現象の複雑さや不明瞭さと、「教室ユーモア」が教育活動の基盤的關係性、あるいは教師の本質的な資質と関連する重要なものであるという認識が結合した結果として生み出される語りであると考えられる。しかし、「教室ユーモア」研究の最終的な目的である「教室ユーモア」を視点とした教育活動の改善に資する議論を展開していくためには、抽象的な語りを乗り越え、より科学的な言葉で「教室ユーモア」について語り、「教室ユーモア」の意味、可能性や危険性より具体的な形で明らかにしていく必要がある。

近年、日本においても心理学や社会学などの学問領域で「ユーモア」という現象が学術研究の対象として認識され始めた。それに伴い、「教室ユーモア」の教室環境としての意味や機能、可能性や危険性に関して、社会学的・心理学的視点からの理論的研究が行われ始めている。今後、「教室ユーモア」研究として、その知見の蓄積が加速していくことが期

待される。

本項では、この「教室環境としてのユーモア」に関する先行研究の成果として、中核的な論点を示す、田中ら（1981）¹、越ら（2008）²、堂本（2002）³、榊原ら（2004）⁴、の論考について見ることとする。

田中ら（1981）は管見の限りにおいて、日本で初めて、「教室環境としてのユーモア」の観点から「教室ユーモア」について体系的な論を展開しようとするものである。

その中で田中は、学級生活における「教室ユーモア」の意味の大きさを次のように指摘する。

「『新しい社会学』の方法によって学級社会へアプローチするとき、一般社会に見られる笑いやジョークなどのユーモアが学級の間人間関係に介在する事実は否めなく、それが潜在的、側面的に学級行動を規定することによって、学級での役割達成に直接、間接の統制的影響をおよぼしている。この意味で、学級社会におけるユーモアの存在は、われわれの社会に普遍的現象であり、またその機能は教師と生徒が営む学級生活にとっても必要不可欠の重要性を有するものである。（p.69）」

そして、特に「教師のユーモア」の重要な機能として、「学級社会において教師のユーモアが、生徒との相互作用のレベルで両者の関係を円滑にすることによって、教師の役割達成を効果的ならしめる統制的機能を果たす（p.70）」という点と、「ユーモアが教師と生徒の関係にとって象徴的価値を有している（制度を超えた人間的な関わりの象徴—引用者注）（p.70）」ことにより、生徒の自己表現や人間的な成長が促進されるという点の2点を挙げ、学級社会における教師の「ユーモア」という視点は、教育というシステムを社会的相互作用として捉え、新たな知見を生み出す可能性に繋がるものであるとしている。

この田中の指摘を受け、同書の中で蓮尾は、「教室」における「教師のユーモア」をその機能から次の4類型に分類する（pp.70～72）。

1. 「葛藤的ユーモア」（「教師と生徒の間に敵意や対立を生み出す」）
2. 「統制的ユーモア」（「学級内の秩序を維持する」）
3. 「合意的ユーモア」（「教師と生徒間に友好的な雰囲気をもたらす」）
4. 「息抜きのユーモア」（生徒の精神疲労や倦怠感を解消し、課題達成を促進する。）

そして「教師のユーモア」が、このうちのどの機能を発動させるか（教師がいずれの機

¹ 田中一生、蓮尾直美（1981）「学級社会における教師のユーモアに関する研究—教育社会学からのアプローチ—」『九州大学教育学部紀要』 Vol.27 pp.67-79

² 越良子、櫻井弥生（2008）「ユーモアが学級内の局所的及び大局的対人関係と学級風土に及ぼす影響」『上越教育大学研究紀要』 Vol.27 pp.73-83

³ 堂本真実子（2002）『学級集団の笑いに関する民族誌的研究』風間書房

⁴ 榊原禎宏、雨宮勇人、滝川梨恵、七澤昇、大和真希子（2004）「教室における笑いの可能性」『山梨大学教育人間学部紀要』 Vol.6 No.1 pp.134-150

能をユーモアに狙うか)は、教師による「教室」の「状況規定」(教師の気分・生徒の活動に対する教師の評価・聴衆としての生徒観・対象となる生徒観)の結果が、強く影響を与えるものであることを指摘する。この蓮尾の指摘を踏まえると、「教師のユーモア」がどのような機能をもつかということに関しては、その「ユーモア刺激」の質や形態から固有の機能が決定されるわけではなく、教師(児童・生徒)がその場(「教室」)の状況をどのように認識しているかが大きな影響をあたえると考えるべきであろう。

「教室ユーモア」が、学級風土や学級における社会的関係性に与える影響に関して実証的な考察を行なうものの一つとして越ら(2008)が挙げられる。

越らは「「ユーモア」には、人と人との距離を縮めて関係を親密なものにする、いわばユーモアの「磁石効果」とでも言うべき機能がある(p.74)」とし、「教室ユーモア」が学級内の対人関係や学級風土に大きな影響を与えるものである可能性を指摘する。そして、教師と児童の「ユーモア」表出を「攻撃的ユーモア」「遊戯的ユーモア」「支援的ユーモア」の3つに分類⁵し、質問紙を用いて、それぞれの「ユーモア」表出が、「教室」における対人的な関係性、学級風土に与える影響を調査している。

その結果から、「ユーモア」の表出が学級風土に与える影響に関しては、「攻撃的ユーモア」「支援的ユーモア」において有意な結果が見られたとする。具体的には、「支援的ユーモア」については「教師による支援的ユーモアは児童間親和、学級活動、自己開示性を促進し、児童の支援的ユーモアも学習指向性、児童間親和、学級活動、自己開示性に影響を及ぼした。学級において教師にしる児童にしる、他者を思いやってユーモアが表出されることが、学級風土を肯定的にする(p.81)」と述べ、「攻撃的ユーモア」に関しては「教師の攻撃的ユーモアは学級内不和を作り出し、児童による攻撃的ユーモアも児童間親和を損ない学級内不和を作り出すことが示された。(p.81)」と結論付けている。

また、「教室ユーモア」が「教室」での対人関係に与える影響に関しては、「ユーモアは、その表出者と知覚者の関係を親密にし、その関係の親密さが、学級内のその他の児童との関係を親密にし、学級風土に影響するというプロセスがある(p.81)」とし、「支援的ユーモア」には対人的な関係性を改善する(親和性を強化する)効果が、「攻撃的ユーモア」には改悪する危険性があることを明らかにしている。

また別の調査方法としてエスノグラフィ的な手法によって、「教室ユーモア」にアプローチする研究として堂本(2002)が挙げられる。

堂本は小学校における参与観察によって抽出された「笑い」を、「教師の統制力および秩序の弾力化」を視点にして、次の5段階に分類する。

⁵ この分類は、上野行良(1992)(ユーモア現象に関する諸研究とユーモアの分類化について)社会心理学研究7 pp.112-120)によって示されるものである。

- Level 1 笑いの闖入（まじめな活動のふとした瞬間に笑いが闖入する。）
- Level 2 遊戯的笑いの空間（瞬間的な笑いからある独自のまとまった笑いの空間へと転化する。）
- Level 3 集団歓喜（Level2 でみられた緊張の解放が激しさを増す。活動それ自体に、緊張の解放をよぶ装置が組み込まれている。）
- Level 4 私的空間における笑い（Level1～3 の笑いの背景には、教室空間の秩序や規範が常に子どもたちの意識の中に存在しているのに対し、本レベルでは、教室空間そのものが私的空間に限りなく近づくことによって笑いが引き起こされる。）
- Level 5 破壊性を帯びた笑い（教師や学校と子どもたちの間に明確な境界線が引かれ、それらが攻撃の対象となることで笑いが生じる。）

このうち Level1～3 においては、そのレベルが高くなるほど「教室」の秩序の揺らぎが大きくなる。しかし、これらの笑いは秩序からの離脱、逸脱によってもたらされるものであり、逆説的に、その背景には、教室空間の秩序や規範が子どもたちの意識に存在することを示していると堂本はしている。一方で、Level4 は、秩序からの逸脱というよりも、活動の特異性によって教室の秩序そのものが弾力性をもつことにより笑いが生じるものであり、教室の秩序や規範そのものが無効化される空間が立ちあがる状況を指す。また Level5 は、教室の秩序や規範を前提的に支えている、学校の秩序や教師の権威を笑うものであるとしている。つまり、1～3 は教師のコントロール下において生起する笑いであり、4～5 は教祖の直接のコントロールをはなれ、子ども同士の相互関係によって成立するものである。

そして、Level1～3 までの笑いは、「教師と子どもにとって葛藤が少なく、斉一性が確保された共有度の高い笑いである」、Level4～5 は「秩序と笑いとの葛藤が大きく、微妙な関係において成立する笑いではあるけれども、子どもの内面の状態を如実に表した笑いである」とし、両者の「笑い」は、どちらも「教室」において重要な意味を持つものであると結論付けている。

榊原ら（2004）は、これまでの学校教育において「笑い」はある価値に基づいて積極的に活用される笑いと、排除される笑いとに分類されてきたことを指摘する。

そして、学校で積極的に活用される笑いは、「1. 学級の凝集性の強化、2. 他者理解の促進、3. 身体の解放」などの作用が見込まれるものであり、その背景には共通して、秩序維持を目的とした「同質性」の強調という価値・志向性があると指摘する。また、学校において排除の対象となる笑いとは、「1. 特定の個人に対する暴力行為であること、2. 学校そのものの価値低下を招くこと、3. 学校知でなく、現実知に支えられており、社会性や公共心、真面目さなどは相反する要素によって構成されている（p.138）」ものであり、これらの「笑い」に共通するのは「異化」という価値をもつものであるという点であることを

指摘する。また、榊原らはこれまでの「教室」が積極的に活用しようとしてきた「同質性」を志向する笑いによる同質性の強調は同調圧力に転化する危険性があること、逆に、これまでの「教室」が排除してきた「異化」的な笑いは、学校そのものを異なる視点から捉え直すチャンスを導くものであること、学校で重視される規範と現実知の間で学習者にもたらされる深刻な葛藤を軽減する手段としての意味があることなどを指摘し、これまで「教室」が伝統的に保持してきた「笑い」観にゆさぶりをかけるような指摘をしている点は特筆に価する。そして同書では、「教室」における笑いをその起こり方から「誘発的」「偶発的」の2つに、またその内容から「社会的（強・弱）」「身体的」の2つに区別して、その意味を考察している。このラベルによる分類が可能であるということは、「教室ユーモア」には教育方略としてコントロールが可能な部分と不可能な部分があること、多様なコミュニケーションチャンネルで媒介されるものであることを表している。

ここまで見てきたように、「教室環境としてのユーモア」の観点から、「教室ユーモア」がもつ意味・機能が極めて大きく、また多面的であることが、これまでの先行研究によって示されてきた（・集団の凝集性を強化する・自己表現を促進する・規律や秩序を強化する（弱化する）・心理的解放をもたらす・相互理解を促す・他者を排除する・統制するなど）。そして、それら「教室環境としてのユーモア」の意味や機能は、「教室」の状態（「ユーモア」が発信された時の「教室」の状況や、「教室」における社会的関係性など）と、「ユーモア」の内容（「意図的・非意図的」「言語的・非言語的」「攻撃的・支援的・遊戯的」「身体的・社会的」など）とのダイナミックな関わりの中で生成されるものであるという前提に立ち議論が成されるべきであるというパラダイムこそが、これまでの「教室ユーモア」研究が示した、最も基本的で本質的な成果であるということができるだろう。

またここでは取り上げることが出来なかったが、黒澤（2000）⁶や西村（2000）⁷などの、スクールカウンセリングという観点からの「教室ユーモア」研究なども、「教室環境としてのユーモア」に関する議論として重要であることは指摘しておきたい。

第2項 「授業方略としてのユーモア」

「授業方略（授業運営）としてのユーモア」とは、特に授業場面において生起する「教室ユーモア」に注目し、その「ユーモア」が授業の展開や学習に与える影響や、授業運営方略としてのより効果的なあり方などについて考察を進める領域である。

授業場面において、学習者（教師）に「ユーモア」を知覚させる「ユーモア刺激」となりうるものには、特に教師や学習者の言動、教材などが考えられる。

⁶ 黒澤幸子（2000）「指導・援助に役立つスクールカウンセリング・ワークノート 工夫とユーモア —「問題の外在化」を応用する」児童心理 Vol.54 No.16 pp.143-136

⁷ 西村則昭（2000）「二人の別室登校の女子中学生 —スクールカウンセリングの境界性と社会性—」『心理臨床学研究』 Vol.18 No.3 pp.254-265

「学習者の学びをより豊かなものにするために、授業の中で「教室ユーモア」を効果的に活用することは重要である」という趣旨の論考はこれまでも数多く発表されてきた。しかし、その具体的な意味や機能を理解する、授業方略としての理想的なあり方を検討していくための手がかりとなるような論考は多くない。

ここでは、「授業方略としてのユーモア」に関して考察を進めていくための、有効な知見として「学習緊張とユーモア」「説得とユーモア」という2つのトピックについて見ていくこととする。

学習緊張とユーモア

中沢(1968)⁸や樋口(1968)⁹は「ユーモア」の気分転換、緊張緩和効果に焦点を当て、「授業方略としてのユーモア」の可能性について言及する。

中沢は教授学習過程としての授業という場の特質上、学習者には「学習緊張」が生起すると指摘する。

授業は児童・生徒の学習を指導するのであり、学習者としての児童・生徒がその学習に動機づけられ、学習活動を行うときには、その力学的動因としての緊張の発生を必要としているのであり、この意味での学習緊張が発生しているのである。学習への動機には、強さと、その持続と、方向との三つの基本的特性があるとされているが、動機のこの強さと持続の二面が学習緊張であるといえる(中沢(1968) p.63)。

(学習緊張は学習欲求が充足されることによって解消することが必要である—引用者注)「けれども、学習緊張には、作業心理学の立場からあげたような特質がある。つまり、学習緊張が発生し、学習目標が達成されて解消するまでの間の緊張の時間的経過の特質を考える必要がある。とくに具体的な一時間単位の授業における、学習緊張の発生から解消までの流れに見られる特質と笑いとの関係を考える必要がある(中沢(1968) p.65)。

この「学習緊張」は、学習者が学習活動を持続するために必要な動因であり、本来ならば、学習目標が達成されることによって解消されるべきものである。しかし、この「学習緊張」は一時間の授業の中で、活動の内容や経過時間、環境的な要因による影響を受け、その強度が変化するものであり、それが過剰に高まったような場合は、学習者の学習を阻害することに繋がる。そのため、授業者は学習者の「学習緊張」を適切なレベルに維持することが必要であり、そのコントロールの方略として「笑い(教室ユーモア)」が有効であ

⁸中沢正寿(1968)「学習指導における笑いの効果—緊張緩和のもたらす学習効果—」『児童心理』Vol.22 No.5 pp.61-66

⁹

ることを中沢は指摘するのである。

そして中沢は、一時間内での学習緊張の変化を考慮した上で、「笑い」（「教室ユーモア」）のあり方を考えていく必要があるとし、特に「笑い」（「教室ユーモア」）の緊張緩和効果が有効に機能する場面として次の4点を挙げる。

- ・強弱の律動をもった学習緊張が弱になった場合
- ・授業の初め（不当な社会的緊張を緩和し、学習緊張を高める）
- ・一定の活動を比較的長時間持続した結果として強い緊張が生じた場合
- ・何らかの原因で、その学習活動に必要以上に強い緊張が生じた場合

「ユーモア」の知覚が、緊張（ストレス）の緩和をもたらすことは、これまで多くの先行研究のなかで指摘されている¹⁰。つまり、学習者の学習緊張をコントロールする（緩和する）ための方略として「教室ユーモア」を活用することが有効であることは、科学的に証明されており、これは「授業方略としてのユーモア」の機能を論証するものである。

学習者の学習緊張の律動を捉えたいうで、効果的に「ユーモア」は活用される必要があること、「ユーモア」の不適切な活用は過度の緩和を生み出す危険性を指摘している点でも中沢の論考は重要であろう。しかし、その「ユーモア」の活用のありかたに関しては「適切・ほどほど」といった曖昧な表現に留まっており、具体的な指針は示されておらず、今後の展開が期待される。

説得とユーモア

「授業方略としてのユーモア」に関する議論に、理論的な視座を与える研究として、牧野（2002¹¹、2005¹²）などの「説得とユーモア」に関する研究が挙げられる。

牧野は「ユーモア」の教育的可能性として次のように述べる。

実際、コミュニケーションにおけるユーモアの使用は本来の目的を達成するのに役立つことがある。例えば、講演会での効果的なユーモアは聴衆の心を引きつけるであろうし、交渉場面でのユーモアは相手に自分の要求を受け入れてもらうためのきっかけとなるであろう。また、教育場面においては、教師のユーモアが児童・生徒の注意を引き、学習への意欲、あるいは学習効果を高めることがあるだろう（牧野（2005）p.101）。

¹⁰ 「ユーモア」の緊張緩和効果に関する先行研究は、桜井茂男（2005）「ユーモアのストレス緩和効果に関する研究の動向」『筑波大学心理学研究』No.30 pp.87-97などで整理されている。

¹¹ 牧野幸志「説得とユーモア」2002 深田博己編著『説得心理学ハンドブック—説得コミュニケーション研究の最前線』北大路書房 所収

¹² 牧野幸志「説得とユーモア表現」2005 心理学評論 Vol.48, No.1

ここでいう「説得」とは「相手を納得させながら、相手の態度や行動を特定の方向へ変化させようとする説得的コミュニケーション（牧野（2002）p.237）」をである。そして、心理学を中心に行われる「説得とユーモア」に関する研究は、そのメッセージに含まれる「ユーモア刺激」（あるいはユーモアの知覚）がメッセージの説得効果（説得を促進するのか、抑制するのか）に与える影響に関して考察を行うものである。

授業を運営するために発せられる教師の発話の多くも、学習者の思考や認知、行動を一定の方向へ変化させることを狙っているという意味において、この「説得的コミュニケーション」に属する行為であること、さらに、授業というシステムそのものが一つの説得過程であるとも捉えることができる。従って、牧野も述べているように、「説得とユーモア」に関する研究は「教室ユーモア」研究、特に「授業方略（授業運営方略）」と関わる理論的知見であると理解することができるのである。

牧野（2005）はこれまでの先行研究を概観・整理し、「ユーモア」が影響を与える説得過程は次の3つの段階に分類することができることを明らかにした。

1. メッセージに接触し注意を払う説得への接触・注意段階
2. 受け手によるメッセージの情報処理過程
3. メッセージ評価、送り手評価などをおこなう評価段階

これら3つの段階を「授業」という文脈で捉え直してみると次のようになる（ここでいう学習対象とは学習者に学びを引き起こす刺激となるもの、学習内容とは引き起こされた学びの内容を指す）。

1. 学習対象への接触・注意段階（教師の発話、他の学習者の発話、教材への接触・注意）
2. 学習対象の情報処理過程（学習対象に対する認知的反応、学習内容の理解）
3. 学習対象の評価（学習対象の評価や学習内容の評価）

つまり、「授業方略としてのユーモア」は「説得」という観点から言えば、これらの3つの段階において、学習者の学びに影響を与えると考えられるのである。

また、その与える影響の内容に関して、牧野は、第一段階においては「説得の接触・注意段階においては、ユーモアの使用は受け手の注意を喚起することが、十分に予想される（p.103）」と結論付ける。つまり、「ユーモア刺激」を含むメッセージは、受け手の注意を喚起する、授業の文脈で考えれば、「ユーモア」を喚起するような学習対象（教師の発話・学習者の言動・教材や活動）は学習者の注意を喚起し、積極的な接触を促しやすいと考えられるのである。これは、導入において「ユーモア」を利用すること、学習者の注意が散漫な場合や学習に対する意欲が低い場合に「ユーモア」を利用するなど、これまで多くの教師が有効であると経験的に捉えてきた「授業方略としてのユーモア」の有効性を理論的

に論証するものであろう。

第二段階に関して牧野は、「ユーモア」の知覚に伴う肯定的感情がメッセージの情報処理に影響を与える可能性が高いことを示唆する。これは授業の中での「教室ユーモア」の知覚が、学習対象に対する学習者の認知的処理や解釈、学習内容の理解や価値付けに影響を与える可能性が高いことを意味する。さらに牧野は、その「肯定的感情」は「関連感情・無関連感情」に分類されるべきであるとし、「ユーモア刺激」と説得メッセージとの関連の有無によって、生じる影響が異なるものとなる可能性について述べている。

従来、ユーモアは受け手に肯定的感情を喚起し、そのような状態では受け手はヒューリスティックな処理を行うため、感情状態を反映した好意的な態度変容を生じさせる、つまり、説得を促進すると考えられてきた。しかしながら、メッセージと関連のあるユーモア刺激が関連のある肯定的感情を喚起した場合には、メッセージが分析的な処理を受け、その結果、説得を促進する可能性があるだろう。(牧野(2005) p.104)

このような知見を踏まえるならば、「授業方略としてのユーモア」は、学習者が、教材や教師の発話などをどのように解釈・理解し、そこからどのような学習内容を生み出すか、そしてその学習内容をどのように価値づけるかという、学びの認知的側面に影響を与える可能性が高いことが指摘される。そしてその影響は、該当の「ユーモア刺激」が、授業の内容と直接関連するかといった質や量、タイミングなどによって変化する可能性が高いことも指摘される。例えば、牧野の研究からは、学習内容に直接関連の無い「ユーモア刺激」が授業方略として用いられた場合、学習者の学習対象に対するヒューリスティックな情報処理（「認知的負荷の低く、努力を必要としない処理」）を促進・強化する可能性があることが指摘される¹³。このように「授業方略としてのユーモア」の機能は、その「教室ユーモア」を引き起こした刺激のパターンによっても異なってくるという視点が示されていることは先行研究の一つの成果である。

第三段階の「メッセージ評価、送り手評価」に関して牧野は、研究の結果に一貫性は見られないとしながらも、「説得メッセージにユーモア刺激が加わることにより、メッセージ評価が高まる可能性は示唆される。(中略—引用者) 概してユーモアは送り手の親しみやすさなどの評価や魅力を高めるようである。」としている。これは、「授業方略としてユーモア」が活用された場合、その授業の内容について学習者が肯定的な印象を抱く可能性があること、そのような授業を展開した教師に対して肯定的な評価を行ないやすい可能性が指摘される。

この「説得とユーモア」に関しては、その中心的な議論の場が心理学の領域であり、「教

¹³ この他にも「ユーモア」が思考や理解に与える影響に関しては、Ziv, Avner (1976) "Facilitating Effects of Humor on Creativity." *Journal of Educational Psychology*. Vol.68, No3, pp318-322 が収束的思考を抑制し、拡散的思考を促進することを指摘するなど、複数の知見が示されてきた。

室ユーモア」研究としてその知見を適用していくためには、教育的な視点からもう一度詳細に考察していく必要がある。また、授業において常に「説得」という行為が行われているわけではない。その他の授業場面における「授業方略としてのユーモア」に関してはさらなる考察の余地がある。

しかしここまで見たように、「説得」に関する研究は、「授業方略としてのユーモア」の意味に関して多くの理論的な知見をもたらすものであり、これまでの経験則として理解されてきた「授業方略としてのユーモア」の価値・可能性を論証することに繋がるような知見も多く確認された。

ここまですべてを整理すると、先行研究によって示される「授業方略としてのユーモア」に関する有益な知見として以下の4点が挙げられる。

1. 「ユーモア」は学習緊張・社会的緊張のコントロールの手段として有効であるが、同時に過剰に緊張を緩和してしまうという危険性を持っている。
2. 「ユーモア」は学習対象への注意喚起のための手段として有効である。
3. 「ユーモア」は、学習対象（教師も含め）や学習内容への肯定的な印象を学習者に生み出しやすい。
4. 「ユーモア」は学習者の学習対象の解釈・理解に影響を与える可能性がある（ヒューリスティックな思考の促進など）。そして、その効果は「ユーモア」の質（学習内容への関連の有無など）やタイミングなどの要因によって変化する可能性が高い。

このような知見を踏まえるならば、「授業方略としてのユーモア」には、単に「楽しい」授業を展開する以上の教育的価値・機能があることは間違いない。しかし、その効果に関する実証的な論考や方法論的な論考は今回の調査では確認できなかった。

第3項 「教材としてのユーモア」

学習者に「ユーモア」を知覚させる「ユーモア刺激」（あるいはそれを含む教材）に注目し展開される教材論的議論は、その目標として「ユーモア能力」の育成を狙うものと、それ以外（言語能力や思考力など）の諸能力の育成を狙うものに大別することが出来る。本研究ではこのうち、後者に属する議論を、「教材としてのユーモア」に関する議論と呼ぶこととする。これは前者の「ユーモア能力」の育成という問題は、「教室ユーモア」研究において特別に重要な議論の一つであり、「学習者の「ユーモア能力」の育成」に関する議論は独立した形で扱われるべきであると考えられるからである。

これまで教育の文脈において語られた、「教材としてのユーモア」に関する論考には次のようなものが見られる（議論の対象とする「ユーモア刺激」と、その育成の可能性を指摘

する能力から整理した)。

A. 井上 (1976)¹⁴、西郷 (1977)¹⁵、三谷 (1986)¹⁶、足立 (1997)¹⁷

対象…文学作品、ユーモア詩

能力…読解力 (読みの深化、作品理解)

B. 丹藤 (1989)¹⁸・1992¹⁹)

対象…文学作品

能力…認識力 (世界認識の方法)

C. 藤森 (1997)²⁰

対象…学習者の言動 (トリックスター的な学習者の発言)

能力…認識力 (新たなテキスト認識)

D. 鈴木 (1984)²¹、高橋 (1987)²²

対象…言葉遊び・慣用句

能力…言語能力 (言語への興味関心)

E. 佐藤 (2004)²³

対象…落語・とんち話

能力…論理的思考力

F. 丸山 (2005)²⁴

対象…ジョーク

¹⁴ 井上敏夫 (1976)「表現の注解 ―書き手の構えとユーモア―」『教育科学国語教育』 No.221 pp.109-115

¹⁵ 西郷竹彦 (1979)「文体効果としてのユーモア」『教育科学国語教育』 No.228 pp.117-125

¹⁶ 三谷博俊 (1986)「『鶴鶴』のユーモア」『月刊国語教育』 No.59 pp.77-83

¹⁷ 足立悦男 (1997)「『空白』を読む ―ユーモアをどう指導するか―」『国語教育学研究誌』 No.18 pp.14-25

¹⁸ 丹藤博文 (1989)「教材としての笑い ―〈笑い〉の脱中心性―」『文学と教育』No.17 pp.1-8

¹⁹ 丹藤博文 (1992)「認識方法としての〈笑い〉 ―その目標論・方法論と文学の授業―」『文学と教育』Vol.23 pp.30-37

²⁰ 藤森裕治 (1997)「詩の授業とトリックスター ―学習者のテキスト認識における実践学的考察―」『Groupe Bricolage 紀要』 No.15 pp.25-42

²¹ 鈴木清隆 (1984)『ことば遊び五十の授業』太郎次郎社

²² 高橋俊三 (1987)『なんとユーモア ―子どもたちと楽しく―』文教書院

²³ 佐藤明宏 (2004)「笑いの文化の教材化」『教育科学国語教育』 No.643 pp.8-10

²⁴ 丸山孝男 (2005)「教室で使える英語のユーモア」『英語教育』Vol.54 No.5 pp.31-33

能力・・・異文化理解力

G. 高下 (2003) ²⁵

対象・・・一コマ漫画

能力・・・啓発的知識の獲得

A は文学作品や詩教材における「ユーモア」を喚起するような叙述や表現に注目することで、学習者の読解力の育成の可能性を指摘するものである。例えば井上は、書き手がその話題や題材、文章中の人物に対してどのようなスタンスに立ち語っているかという「書き手の構え」を読み取る手がかりとしてテキスト内の「ユーモア」が有効あるとし、それに注目することで読みが深化する可能性があることを指摘する。

同様に B の丹藤 (1989・1992) も文学作品の叙述や表現による「ユーモア」に注目し、教材としての可能性について言及するものであるが、その目標として、新たな世界認識の獲得を掲げている。丹藤は「一面的・一元的なものへ近眼的に接しているのではなく、自由で客観的な立場に立つこと、少なくとも脱中心性の方向へ向うことに〈笑い〉は有効である (丹藤 (1989) p.7)」と述べ、「笑い」を通して固定的な価値観や先入観にとらわれないものの見方の育成の可能性について指摘する。

C の藤森 (1997) は、詩を教材とした授業におけるグループ学習における学習者間のやりとりの中で発せられる「ユーモア刺激」に新たな学びの可能性を見出している。藤森は「話がまとまろうとすると、何か変わったことをする学習者のモチーフは、きわめてトリックスター的である。そして、その言動は、安定的に展開しようとする構造に対して、その枠組みから逸脱した価値観をもって反逆する。それらの多くは単なる破壊的な活動として成員の矚意をかうが、時に予想外の認知効果をもたらすことがある。(p.40)」と述べ、学習者のふざけた言動(「ユーモア刺激」)が、他の学習者に新たなテキスト認識をもたらす可能性があることを指摘する。

D は、だじゃれや言葉遊び、また「ユーモア」を伴うような慣用表現などの教材に、学習者が接して楽しむことで、言語に対する興味関心や、「ことば」を通して他者と関わることの意欲を育てることができるとするものである。

E の佐藤 (2004) は、「この笑いを生み出す力は、思考したことを順接で結びつけていく「序論・本論・結論」の展開よりもさらに高度なのである。笑い教材は論理的思考力を伸長できるのである。(p.10)」とし、学習者の論理的な思考力育成のための教材として、落語やとんち話が有効である可能性を指摘している。

F の丸山 (2005) は、「ジョークを理解するには、その国の歴史、文化、習慣などの理解が必要なことも学生たちは認識する。と同時に、ある文化圏に属する人たちにとってはあ

²⁵ 高下保幸 (2003) 「環境漫画による環境保全意識の形成」『福岡大学研究論叢』Vol.35 No.3 pp.921-942

たりまえのことであっても、別の文化圏に属する人たちにとっては理解しがたいことであることも認識する。」と述べ、外国語教育の教材として「ジョーク」を活用することは、語学力と同時に異文化を理解する能力の育成にも繋がると指摘している。

Gの高下(2003)は、「ユーモア」の「説得効果」に注目し、「環境保全」「高齢者理解」などの倫理的な概念理解を目指した学習において漫画などの「ユーモア刺激」を教材とすることが有効である可能性を指摘し、一コマ漫画を教材とした「環境保全意識」の有効性について検証している(結果として有効性は指摘されなかった)。

ここまで見たように「教材としてのユーモア」における議論が、対象とする教材や育成を目指す能力・目標は多岐にわたる。

しかしこれらの論考のほとんどに共通するのは「ユーモア」という現象の本質構造である「ズレ」に注目しているという点である。(DとGは除く)。

例えば、Aでは「ユーモア」を生み出すような「ズレ」の異化的な効果が読みを深化させること、Bでは固定観念や先入観と表象との間に「ズレ」が知覚されることによって、前提としてきた固定観念や先入観そのものが意識化されることによってより柔軟な世界認識力が育成されること、Cでは「ズレ」を内包する議論を展開するために、新たな観点からのテキスト解釈が促されること、Eでは論理的な「ズレ」を意図的に創造するためには、高い論理的思考力を必要とすること、Fでは「なぜズレと認識するのか」「なぜそのようなズレを起こすのか」という思考によって、相手が状況をどのように認識しているのか、相手がどのような価値観や世界観を持っているのかを理解することが促進されるのである。

第4項 「学習者の「ユーモア能力」の育成」

これまで教育学の文脈の中で、「学習者の「ユーモア能力」の育成」は教育的価値をもつという主旨の言説は数多く示されてきた。しかし、実際にその目標論、方法論にまで踏み込んだ議論を行っているものは、管見の限りにおいて殆ど見られない。ここでは、目標論・方法論についての有益な知見をもたらすと考える、いくつかの先行研究について確認する。

国語科教育の文脈において、大村(1992)²⁶は、学習者の「ユーモア感覚」(ユーモア性)の育成は、全人的な人格形成にも資する非常に大きな教育的可能性を秘めていることを指摘する。そして、「ユーモア性」を「ユーモアを創造する能力」と「ユーモアを鑑賞する能力」の2側面を持つものとして捉え、文献や自身の生活の中から「よりよいユーモア」を見つけ鑑賞するという活動を通して、特に「ユーモアを鑑賞する能力」の育成を狙う「ユーモア優等生」という単元構想を発表している(この大村(1992)に関しては第5章で詳しく見る)。また、直接、学習者の「ユーモア能力」の育成について言及していないが、野

²⁶大村はま(1997)「単元 ユーモア優等生 一笑いセンスを育てる」 大村はま(2005)『大村はま国語教室の実際 上』溪水社

地 (1953²⁷・1974²⁸・1996²⁹) は、「教育話法」という観点から、教師の話法は学習者のモデルとして機能することを指摘する。その上で、「教育話法」重要な一つとして「ユーモア話法」を指摘している。

英語科教育の文脈では、児嶋 (2004)³⁰が「ユーモアが英語のコミュニケーションにおいて重要な機能を果たしており、ユーモアへの理解を深めることも、外国人とうまく意思疎通を行って相互理解を深めることへの一助となる (p.113)」とし、英語科の授業として「ユーモア能力」の育成を狙った授業の必要性を指摘する。児嶋はユーモアに関する能力、資質をより細分化し、「相手が英語で話しているユーモアを理解する能力」、「英語を用いて自分でユーモアを作り出す能力」、「ユーモアに関して文化や国によって不適切なものと適切なものがあることを見極め、ユーモアを場面に応じて適切に使い分ける能力」、「英語で話されているユーモアを積極的に使い分ける能力」の4つとして理解している。そして、英語落語のビデオ、ユーモアを意識した英語での寸劇等を用いて、これらの能力の育成を狙った授業を展開している。

また、教科教育を離れると、藤本 (1997)³¹は、生活指導を通して学習者の「ユーモア能力の育成」を試みている。ここでは「わたし」という題材で、パロディ四コママンガを作る、ユーモアを交えた学級の憲法を作る等の活動が組まれ実践されている。

これらの先行研究を含め、学校教育において学習者の「ユーモア能力」を育成することの教育的価値に対する認識は、これまでの教育学において決して小さくないといえる。

これまでの先行研究が指摘する「ユーモア性」育成の教育的意義は次の3点に大別される。

1. ミュニケーション能力を向上するため…児嶋 (2004)
2. 柔軟なものの見方や価値観を持つため…大村 (1992)、藤本 (1997)
3. 「人間らしい深いあたたかさ」といった全人的教育のため…大村 (1992)

さらに先行研究が示す、その育成の方法としては次の2つが示されてきた。

- A. 「ユーモア刺激」に接触すること。(理解する、鑑賞する) …大村 (1992) 野地 (1953, 1996) 児嶋 (2004)
- B. 「ユーモア刺激」を創造すること。…児嶋 (2004) 有田 (1997)

²⁷野地潤家 (1953) 『教育話法の研究』柳原出版

²⁸野地潤家 (1974) 『話しことば学習論』共文社

²⁹野地潤家 (1996) 『教育法入門』明治図書出版

³⁰ 児嶋寿子 (2004) 「ユーモアに対する理解を深めるための英語教育の実践」『日本英語コミュニケーション学会紀要』Vol.13 No.1 pp.113-123

³¹ 藤本浩行 (1997) 『6年生の「学習技能」を鍛える』明治図書出版

「ユーモア能力」の内実や目標（理想的な「ユーモア性」）は未だに不明瞭であり、その育成方法に関する知見は、教育学に限らずこれまでに殆ど示されていない。その困難な課題に取り組んだこれらの先行研究は、重要な試みであり「教室ユーモア」研究として多くの示唆を含んでいる。

その目標としては、①のコミュニケーション能力に留まらず、②の認識力としての「ユーモア能力」、さらに③のように人格特性としての側面までもその視野に入れた議論が展開されているという点は日本における「教室ユーモア」研究の大きな成果であろう。

また、その育成の方法については、「ユーモア刺激」との接触、創造といった活動が用いられている。これらの活動は、Paul E. McGhee の提唱する「ユーモア性」の育成プログラムをはじめ、海外において示される多くの「ユーモアセンス」育成方略の中で、重視されている活動であり、「ユーモア能力」の育成に資する可能性が高いと言える。

このような、「学習者の「ユーモア能力」の育成」に関しても、意義（必要性）・目標・方法・評価などのそれぞれの観点からさらなる考察が必要である。

第5項 実践レベルでの取り組み

—お笑い教師同盟の取り組みを中心に—

現在、最も実践的な立場から、教育方略としての「教室ユーモア」に関する研究を行っている団体として「お笑い教師同盟」が挙げられる。

「お笑い教師同盟」は、「お笑いから教育技術を学び、学校の授業や生徒指導などに生かすことによって、子どもに笑顔をもたらすことを目的とする」³²という目的を掲げ、2001年に上條晴夫を代表として設立された。そのきっかけは「学級崩壊」など指導困難な「教室」への対応策に関する議論が行なわれる中で、一つの試みとして上條らによってテレビのバラエティ番組における話法の分析が行なわれたことにある。その「お笑い（ユーモア）」を積極的に教育活動に取り入れていくというアプローチに多くの教育者が興味を示し、さらなる議論がなされる場として「お笑い教師同盟」が設立されることとなる。現在では、現職の教師を中心として300名近い会員が所属し、教育方略としての「お笑い（ユーモア）」に関する実践的知見を生み出し続けている。

この「お笑い教師同盟」の基本的スタンスとして注目すべきは、「教師が一方的に笑わせる授業」を目指すのではなく、「子どもたちとの共感的コミュニケーションをベースにした楽しい授業」を展開することを狙うという点である。つまり、教師が積極的におもしろい言動を行なうことによって学習者を笑わせながら授業を進めるのではなく、子どもたちの側からおもしろい言動を引き出すような教師の働きかけ、自然と「笑い」が起こるような学びの活動を仕組んでいくような授業のあり方が重視されるのである。端的に言えば「笑いは教師が作るのではなく、子どもたちが作る」ものであるということであろう。

³² お笑い教師同盟 HP (<http://owarai-kyousi.com/>) より

「お笑い教師同盟」から生み出される知見としては、授業方略としての教師の話法やパフォーマンスに関するものと、教科教育の授業に導入することができるようなゲームや活動の提案や実践報告が多い。前者としては、学級を盛り上げたり雰囲気を変えたりするためのネタを数多く紹介する上條（2003）³³や、「脱線トークの技術」について考察を行なう土作（2009）³⁴、「フォローの技術」について考察を行なう中村（2009）³⁵などがある。後者に関しては、短縮言葉を作るゲームや三文字しりとりなど多くのバラエティーゲームや学習ゲームを提案する上條編（2001³⁶・2004³⁷）などがある。このように見ると「お笑い教師同盟」の「教室ユーモア」の活用実践は、主に「授業方略としてのユーモア」に関わる意味に焦点が当てられているものであるということが出来る。

³³上條晴夫（2003）『小学校の授業でつかうおもしろ話ミニネタ帳』たんぽぽ出版

³⁴土作彰（2009）「脱線トークの技術」『授業づくりネットワーク』 No.282 pp.11-13

³⁵中村健一（2009）「フォローの技術—有田和正氏のフォロー技術を分析する—」『授業づくりネットワーク』 No.282 pp.17-19

³⁶上條晴夫編著（2001）『お笑いに学ぶ教育技術 —教室をなごませるアイデア集—』学事出版

³⁷上條晴夫編著（2004）『授業をぐ〜んと面白くする 中学国語学習ゲーム集』学事出版

第2節 日本の「教室ユーモア」研究の課題と展望

本章において「教室ユーモア」研究の成果を概観し、ある程度全体像を捉えたことによってその課題も見えてきた。ここでは、「教室ユーモア」を視点・方略としたより良い教育活動を展開する」という、「教室ユーモア」研究の最終的な目的達成の実現という観点から、現在の「教室ユーモア」研究が抱える課題について言及する。

まず一点目に理論的知見のさらなる充実の必要性が挙げられる。

「教室ユーモア」研究の総数は近年増加する傾向にあり、特に「教室環境としてのユーモア」に関する領域でその傾向は顕著である。しかし、「教室ユーモア」の教育的意味や機能の全体像を把握していくためには、更なる理論的知見の蓄積が求められる。また、現状のように個々の研究者が単発的に論を展開するだけではなく、「教室ユーモア」研究の枠組みの中で、「教室環境としてのユーモア」に関する研究に通時的・共時的な繋がりが生み出されることで、それぞれの知見を深化させていく（実証的な考察なども含めて）ような研究の方向性も必要である。

また、「教室ユーモア」の否定的な側面や危険性に関する理論的知見が乏しいことも「教室環境としてのユーモア」に関わる課題である。もちろん多くの先行研究が、「教室ユーモア」の否定的な側面の存在について言及している。しかし、あくまで補注的な扱いであり、海外における「教室ユーモア」研究と比べればその意識はまだ低い³⁸。今後、「教室ユーモア」研究が展開していくために、この「教室ユーモア」の否定的な側面や危険性に関する理論的知見の不足はなんとしても解決されるべき、目下の課題であるといえる。

また、「授業方略としてのユーモア」「教材としてのユーモア」「学習者の「ユーモア能力」の育成」の3領域に関しては、2000年以降も、発表される論考が急激に増加しているわけではない。これらの領域に関しては基礎的な知見の充実が引続き求められている。そしてそのために有効であると考えるのが、ユーモア学をはじめとした他の研究領域からの知見の援用である。これまでの「教室ユーモア」研究は教育学の枠組みの中のみで議論が展開される傾向にあった。それは先に述べたような、「ユーモア」が教育活動の根幹を支えるようなものであるという「神聖視」と、他の学問領域で行なわれるような「ユーモア」に対する実証的・分析的なアプローチとの相性の悪さによるものかもしれない。しかし「教室ユーモア」研究として、より具体的な「教室ユーモア」の姿、より具体的な実践的視座を生み出すことを目指すのであれば、他領域における「ユーモア」に関する研究成果を積極的に援用していくべきであろう。

「教室ユーモア」研究が抱える課題の2点目として、方法論的な視点の欠如が指摘される。

³⁸ 例えば、前章でみた Martin ら (1995) では、「School Humour」に関する研究の中心的な領域の一つとして、その「教室ユーモアの危険性に関する領域」を挙げている。。

これまでの研究によって、「教室ユーモア」に関するいくつかの理論的知見が示されてきたことはここまで見た通りである。しかし、それらの知見を踏まえ、「教室ユーモア」を教育方略として活用した教育活動の改善の展望を示すような研究は、管見の限りほとんど展開されていない。これには実践的な議論を展開するための基礎的な知見が、未だに充実していないという要因もあるであろうが、特に「教室環境としてのユーモア」「授業方略としてのユーモア」の領域に関して言えば、「教室ユーモア」のコントロールの困難性もその要因の一つとなっていると考える。教師が狙ったタイミングで、狙った質の「教室ユーモア」を学習者に知覚させることは、非常に困難な作業である。つまり「教室ユーモア」の意味や機能について理解することと、「教室ユーモア」を方略として実際に教育活動を改善することの間には大きな溝が存在するのである。しかし「教室ユーモア」研究の最終的な目的は、その意味や機能を明らかにすることではなく、「教室ユーモア」を方略として教育活動を改善することであり、その溝を埋めることが出来ないのであれば、研究としての価値は半減する（意味や機能を明らかにすることは、「教室ユーモア」を手がかりとした学習者理解の向上などには繋がる）。従って、両者の溝をいかにすれば埋めることができるか、換言すれば、いかにすれば「教室ユーモア」研究の成果を教育実践にフィードバックできるかという方法論的な考察が展開されることも今後期待される。それに関連して、現在の「教室ユーモア」研究から一つの展望を示すとすれば、「お笑い教師同盟」の活動が一つの手がかりとなるのではないかと考える。それは、教師が「教室ユーモア」を生起させることを狙うのではなく、「教室ユーモア」が生起するように「仕組む」ということである。児童・生徒に「フル」ことによって「ユーモア刺激」を引き出すこと、教材や活動によって「ユーモア」を生起させるなどの方略を用いることによって「教室ユーモア」のコントロールの精度を高めることは可能であろう。しかし、このような方略は、教材や活動が限定的となり活動の固定化に繋がるというデメリットはある。

第3節「教室ユーモア」の危険性に関する考察

前節で指摘した、日本の「教室ユーモア」研究の課題の中でも、特に「教室ユーモア」の否定的な側面や危険性に関する議論が不十分であるという点は、「教室ユーモア」研究が抱える最も大きな課題である。なぜならば、「教室ユーモア」を教育方略とした教育活動の改善について考えていく前提として、また「教室」に存在する否定的な「教室ユーモア」を意識化し、対応していくための視点として、その否定的な側面や危険性に関する理論的知見は必要不可欠であるからである。

この問題意識に立ち、本節では「教室ユーモア」研究や心理学・社会学等における「ユーモア」に関する研究の知見を援用し、「教室ユーモア」の危険性に関して基礎的な考察を行なう。また、その危険性に対して、教師や「教室ユーモア」研究に求められる今後の取り組みについても言及する。

第1項「教室ユーモア」の危険性の分類と考察

ここでは特に次の4点の危険性について考察を行う。

- ①他者を傷つける危険性
- ②児童・生徒間の「教室」における社会的関係性に否定的な影響を与える危険性
- ③教授学習過程としての授業へ否定的な影響を与える危険性
- ④ある事象、対象に対する固定観念を形成する危険性

このうち①、②は「教室環境としてのユーモア」、③は「授業方略としてのユーモア」、④は「教材としてのユーモア」に関する危険性であり、「教室ユーモア」の意味・機能の類型から導かれたものである。これらの危険性は「教室ユーモア」の持つ危険性の一端ではあるが、最も一般的なものであり、どの「教室」においても十分に存在しうるものである。

①他者を傷つける危険性

昨今、教師が冗談（ユーモア刺激）として発した一言が児童・生徒を深く傷つけるという出来事がいくつも報告されている³⁹。また、児童・生徒同士の「ユーモア」を介したコミュニケーションにおいても同様の事態がある。確かに、「ユーモア」が「攻撃的機能」を持っていることは、これまでの「ユーモア」研究において既に明らかにされている事実である（Ziv (1984)⁴⁰、上野 (2003)⁴¹など）。さらにやっかいなことに、我々がコミュニケーションにおいて「ユーモア」を発信、理解するという一連の過程においては、表層的な表

³⁹ 例えば、2006年に福岡県でおきた、中学校2年生の男子生徒が自殺するという事件の背景には、教師が彼を「偽善者」という言葉を用いてからかったり、生徒を「いちごやジャム」にたとえてランクづけするといった、教師の「教室ユーモア」の活用があった

⁴⁰ ジップ、A (1984) 高下保幸訳 (1995)『ユーモアの心理学』大修館書店

⁴¹ 上野行良 (2003)『ユーモアの心理学』サイエンス社

現のみではなく、当事者の関係性、状況、これまでの文脈などが、その意味形成、理解において極めて大きな意味を持つ。このような、語用論的側面を強く持つ「ユーモア」という現象においては、発話者と受信者の理解に「ズレ」が生じる可能性も大きい。つまり、発信者の意図にかかわらず、受信者が「攻撃されている」「ばかにされている」と認識し、傷つくという状況が十分に予想されるのである。

「教室ユーモア」が持つ攻撃機能は大きく2つに分類される。それは、「直接的攻撃」と「間接的攻撃」と呼べるものである。

「直接的攻撃」とは、ある「ユーモア刺激」を見聞きした人間が不愉快に感じたり、傷つけられるという状態である。失敗を笑う、身体的な特徴をからかうといった粗野なものから、婉曲的に他者を攻撃するもの、ある事象や概念（家族構成や社会的信条、性差別的表現など）に関する「ユーモア刺激」を発信するという行為自体が、他者を傷つける場合などはこの「直接的攻撃」に含まれるものである。「ユーモア」による攻撃は、その攻撃意図を隠し、社会的に受け入れられやすい形で表現する、極めて巧妙な攻撃である。また、その攻撃により相手が過剰に反応した場合でも、「冗談だよ」の言葉で免罪されるような責任の不在性という特徴も持ち合わせている。

具体的な例を挙げると、筆者がある高校の教壇に立っていた際に、ある生徒Aを注意したところ、別の生徒Bが「先生！こいつに注意したって無駄よ。だって母子家庭じゃもん。」と発言し、クラスの生徒の笑いをとったことがあった。この発言は、その質は一般的に否定的と判断されるものであろうが、発話した本人、またそれに対して笑った生徒にとっては「ユーモア刺激」として機能したのである。生徒Aもそれに対し、笑っていたが、この「ユーモア刺激」は彼を傷つけるに十分な攻撃的機能を持っていたと推察される。また、このBの「ユーモア刺激」が扱う概念そのもの、つまり「母子家庭」という概念が、「ユーモア刺激」として安易に発せられたことを不快に感じたり、その発言により傷つけられた生徒は、A以外にもその「教室」にいたかもしれない。

この「ユーモア」の攻撃的機能の説明としてよく用いられるのが優越感との関連である。これについて Ziv (1984)⁴²は、「ユーモア」によって他者を攻撃することは他者の優越感を減少させ、自身の優越感を高めることであると述べている。そして「教室」という場は、その動因である劣等感を意識しやすい場であるといえる。なぜなら、学業成績、身体能力、身体的特徴などの優劣を構成員である児童・生徒が自覚しやすい場であるからである。つまり、優越感を得ることを目的として「ユーモア」による攻撃が成されやすい場の一つであるといえるのである。

また、教師が一人の児童・生徒を「ユーモア」を用いて攻撃した場合、その対象となった児童・生徒の優越感は減少し、相対的に他の児童・生徒の優越感が高まる。これにより笑った側の児童・生徒は快感を得、場合によっては自身らで、その児童・生徒に継続的に攻撃を行う危険性もある。なぜならば、「特権的立場にある教師が行った」という事実は彼

⁴² 40と同書

彼女らにとって、絶対的な免罪符として機能するからである。

一方、「間接的攻撃」とは、「ユーモア刺激」を理解出来ないことによって疎外感を感じさせるということである。

例えば、不登校傾向の児童・生徒が、久しぶりに「教室」に参加した際に、「教室」で発信された「ユーモア刺激」が理解できなくて戸惑うこと、一部の中心的な児童・生徒の発する「ユーモア刺激」が、その仲のよい子にのみ理解され、他の児童・生徒が戸惑うことなどが、この「間接的攻撃」の例として挙げられるであろう。何らかの「ユーモア刺激」が発信された際に、他の構成員の中には「ユーモア」が生まれ、笑うという行為をしているのに、自分にはなぜ「ユーモア」が生まれたのかが理解できないという状況において、人は強い疎外感を感じる。

その良い例が「プライベートジョーク」といわれるものである。前掲した Ziv (1984)⁴³ は、集団内部の活動から生まれ、共通の経験を反映するプライベートジョークは、「外部」の人間には理解できないものであり、その集団の凝集性を高めると同時に、理解できない「外部」に対する防衛の機能を持つとし、さらにそれは、笑わない「外部」に対する優越感の強調につながると指摘する。

Ziv が述べる「プライベートジョーク」のように、一部の人間には理解でき、他の人間には理解できない「ユーモア」は、場に「内部」と「外部」を作り上げる。そして、理解できたもの、つまり「内部」の人間は「外部」の人間に対して優越感を得ることになる。これは、「内部」の集団の凝集性を強化することに繋がる。一方で、理解できなかった人間は強制的に「外部」として位置づけられ、「内部」の関係強化のための犠牲とされるのである。そしてこの「ユーモア」による「間接的攻撃」は、「内部」と「外部」の比率によって、その攻撃力は変化すると考える。つまり、その集団において「内部」に属する構成員の割合が高いほど、「外部」に置かれた人間が感じる疎外感強いものとなるのである。「教室」の大多数の児童・生徒が理解している「ユーモア」を、ある児童・生徒は理解することが出来ない、という状況において、この「外部」に置かれた児童・生徒は強い疎外感や不安を感じ、傷つけられるということが十分に予想される。

さらに、「教室」という場においては、教師が「内部」に存在するか「外部」に存在するかは非常に重要な点である。教師が「外部」に位置づけられている場合は、「外部」におかれた児童・生徒の疎外感薄れるであろうし、教師が「内部」に属していた場合は「外部」に位置づけられた児童・生徒の疎外感劇的に高まると考える。先に述べた例で考えれば、不登校傾向の児童・生徒が久しぶりに登校した際に、その児童・生徒が欠席していた時の出来事を、教師を含めた他の児童・生徒が思いだし、笑い合うといった場合、理解できないその1人の生徒の疎外感非常に大きなものとなるだろう。

このように、「教室」という閉鎖的な環境は、「ユーモア」による攻撃（直接・間接）を生み出しやすい場である。また、「ユーモア」による攻撃は、社会に受け入れられやすい（反

⁴³ 40 と同書

感をかいくらい) ことや、攻撃への責任性が希薄であるという特徴などが、「教室」において「ユーモア」を用いた攻撃が生まれやすい原因として挙げられる。また、間接的攻撃では、被害者が意識されにくいという特徴もある。そして、直接的であれ、間接的であれ、教師が関わることによってこれらの危険性は劇的に高まるということは特筆すべきことであろう。

②児童・生徒間の「教室」における社会的関係性に否定的な影響を与える危険性

1点目とも関連して、「教室ユーモア」には、「教室」における児童・生徒間の社会的関係性を否定的なものにする危険性がある。

ある教師、児童・生徒が「ユーモア刺激」によって、他者を攻撃し、傷つける危険性については1点目で述べた通りである。しかし、一見、「攻撃的なユーモア刺激」であってもその意味合いが異なってくる場合がある。それは、攻撃する側とされる側に、それが許される「ジョーキング関係」が成立している場合である。

Radcliffe-Brown (1940)⁴⁴は、「ジョーキング関係」を「慣習的に許可されて、そして時には求められて成立する、2人の人間の間に形成される、一方が他方をからかったり、冷やかしたりし、そしてもう一方はそれが攻撃的でないものとして対応するという関係 (p.195)」と定義する。そして、その形態に関して、双方がお互いにからかいかうような「対照的なジョーキング関係」と、ある一方が他方をからかう、冷やかすことが主とされる「非対称的なジョーキング関係」の存在を指摘している。

「からかう、相手を笑う」ということが、そのコミュニティによって認められている、求められている「ジョーキング関係」においては、やりとりされる「攻撃的なユーモア刺激」は、相手との親密性を強調し、関係性の深化を狙ったものであり一概に否定的なものであると言い切ることはできない。

この「ジョーキング関係」は、「教室」という場においても存在する。特に Radcliffe-Brown が述べる後者の「非対称的なジョーキング関係」は、現代の「教室」における「いじる、いじられる」という関係性を想起させる。この「いじる、いじられる」という関係性も両者の合意の上で成り立っている場合、一見「ユーモア刺激」によって攻撃されている側も否定的な感情を抱いていないということもあるであろう。さらには、自身が「いじられる」ことで「教室」に「ユーモア」が生まれることを通して、自己顕示欲求や賞賛獲得欲求の充足を感じたり、「教室」での存在が保障されていることで安心感を得ている場合もあるかもしれない。このような場合「いじられる」という事象は必ずしも、彼/彼女にとって否定的な意味を持っているとは言い切れないであろう。(このような「安心感」を求めるほどに、現代の児童・生徒が、「教室」における自身の「居場所」に対して不安を持っているという事実に、現代の児童・生徒が抱える過剰な「居場所への不安」が見えるのではないだろう

⁴⁴ Radcliffe-Brown, A.R. (1940) "ON JOKING RELATIONSHIPS" *Africa* Vol.13 pp.195-210

か。)

しかし、この「ジョーキング関係」には、もう一つ大きな特徴がある。Radcliffe-Brownは、一度「ジョーキング関係」が形成されると、その役割を拒否することは、集団のルールの不履行とみなされると述べている。つまり、一度成立したこの「ジョーキング関係」は、強い強制力を持つということである。「ユーモア」を介し、相手をからかい、笑う。からかわれ、笑われた側は、相手が本気で攻撃していないことを理解し、反応する、という一連のやりとりを遂行することが義務となり、怠ることをコミュニティが容認しないのである。これはつまり、一度「ジョーキング関係」が成立すると、相手の発信した「ユーモア刺激」を真に受けたり、傷ついたり、怒ったりすることが非常に困難になることを意味している。

「教室」における、「いじる、いじられる」という関係性においても同様のことが言えるだろう。それは、「いじられる」側は、常にどのような「ユーモア刺激」に対しても受容的に振る舞うことを求められ、その関係性の解消を求めることは、コミュニティが認めないということである。「いじる、いじられる」という関係性において、「いじられる」側が苦痛を感じながらも、その役割を演じることを強制されている状況、これは「いじめ」と極めて近い状況である。この形骸化した「ジョーキング関係」が続く間にも、「ユーモア」による攻撃（本状況においては、やりとりされる「ユーモア刺激」は攻撃的機能を十分に持っている）はエスカレートする危険性がある。また、それによって「教室」内の権力的ヒエラルキーが形成される危険性もある。つまり、「いじる」側が強者で、「いじられる」側が弱者として認められる可能性があるのである。しかし、その状況においても「いじられる」側は「いじる」側の「ユーモア刺激」に笑って対応するであろう。なぜなら、権力関係が拮抗していない関係性における「ユーモア」には、新たに社会的意味が生じるからである。それは、権力的に強者である人間が発した「ユーモア刺激」に対して、より立場の弱い者は、強い者から敵視されないために、賛同を示す意味において笑うという行為を行うからである。

この状況になると、そこで生まれる笑いは、「ジョーキング関係」が成立した当初の、「ユーモア」による笑いではなく、社会的な笑いであり、全く意味の異なった笑いであるといえる。

「ジョーキング関係」が両者の同意の上で成り立っているか、そこで発生している「笑い」がどのような意味を持っているのか、これらは非常に判断が難しい。しかし、志岐(2006)⁴⁵がバラエティー番組を用いた調査によって明らかにしているように、現代の若者が、「役割」分担と「笑い」を強く意識する状況にあって、この「ジョーキング関係」が、エスカレートし、いじめや権力のヒエラルキーの形成に繋がる危険性は非常に大きいといえることができる。

⁴⁵ 志岐裕子 (2006) 「他者への同調とタレントへの役割期待が笑い反応に及ぼす影響」『社会心理学研究』Vol.22 No.2 pp.189-197

③教授学習過程行為としての授業へ否定的な影響を与える危険性

3点目は、教授学習過程行為としての授業へ否定的な影響を与える危険性があるという点である。

これまでに、授業方略としての「教室ユーモア」の可能性に関しては、前章で見たように「緊張の緩和（中沢（1968）⁴⁶）」「説得効果の促進（牧野（2002）⁴⁷）」などが指摘されているまた、海外においては、「創造的な思考の促進（Ziv（1976）⁴⁸）や「テストパフォーマンスの向上（Terry&Woods（1975）⁴⁹）」なども指摘されている。しかし、これらの先行研究の多くが、「適切な状況で、適切な量の、適切な質のユーモア」を使用することの重要性を指摘しており、授業方略としての「教室ユーモア」の肯定的な機能はその条件が満たされた上で生じるものであるとする。つまり、逆に言えば不適切な「ユーモア」の使用は、授業において否定的な影響を与える危険性があることも示唆しているのである。それは、学習者の緊張の過剰な緩和によって授業への集中力が欠如したり（中沢（1968））、学習者に授業を分かりにくく感じさせるといった危険性（一木（1995）⁵⁰）である。また、「教師ユーモア」は、学習者の思考にある一定の傾向を持たせること（牧野（2002））からも、その授業場面において求められる思考の障害となりうる危険性なども考えられる。

これらの危険性を認識、理解することなく、「ユーモア」を多用していくことは、授業を大きく改悪することに繋がりがねないといえるだろう。

また、「学習者」、「教室」の通時的な変容を十分に考慮する必要もある。

日本において、1960年代後半から1970年代前半にかけて、「教室ユーモア」に対する関心が比較的高まった時期がある。その代表的なものとして1968年に「児童心理 Vol.22, No.5」で「こどもの笑い」という特集が組まれたことが挙げられる。本特集に掲載された多くの論文では「教室ユーモア」の重要性が主張されている。しかし、そこで指摘される「教室ユーモア」の重要性と、現代において主張されている「教室ユーモア」の重要性は背景にある「児童・生徒観」に決定的な違いがあると感じている。

中沢（1968）は、学習集団における集団的雰囲気や集団行動に基づく不当な社会的緊張を緩和するために「ユーモア」は利用されるべきであると述べているし、また石井（1968）⁵¹の調査では、「教室ユーモア」に対する否定的な意見として、「先生が大切なことをおっしゃっているときは学習の邪魔である」「笑うと勉強に熱中しているのに気が抜ける」などが

⁴⁶ 中沢正寿（1968）「学習指導における笑いの効果 —緊張緩和のもたらす学習効果—」『児童心理』Vol.22 No.5 pp.61-66

⁴⁷ 牧野幸志（2002）「学生による授業評価と自己評価との関連 —ゲストスピーカーによる一回限りの講義を対象として—」『高松大学紀要』No.37 pp.83-92

⁴⁸ Ziv, Avner (1976) "Facilitating Effects of Humor on Creativity." *Journal of Educational Psychology*. Vol.68, No.3, pp.318-322

⁴⁹ Terry, Roger and Woods, Margaret E. (1975) "Effects of Humor on the Test Performance of Elementary School Children" *Psychology in the Schools*. Vol.12 No.2 pp.182~185

⁵⁰ 一木正展（1995）「授業場面で用いられるユーモアの効果に関する研究」広島大学大学院修士論文抄 Vol.14 pp.5-8

⁵¹ 石井民也（1968）「授業の中における笑いの発生」『児童心理』Vol.22 No.5 pp.148-118

生徒の側から挙げられている。

この言に見られるように、1960年代～70年代における「教室ユーモア」研究の多くは、「教室」において、教師が強い権威性を有しており、学習者も高い学習意欲を持っているという前提に立ち語られる傾向にある。教師と児童・生徒の壁を超え、いかによりよい関係性を構築していくか、授業において学習者の社会的緊張をいかに軽減するかを模索していくために「教室ユーモア」が注目されているのである。

では、一方で近年の「教室ユーモア」研究では、「教室ユーモア」はどのように語られているのであろうか。現在、現場レベルで最も積極的に「教室ユーモア」に関して実践的アプローチを試みている「お笑い教師同盟」の代表である上条（2003）⁵²は、学級崩壊に直面し、「教室ユーモア」に活路を見出した現場の教員の次のような言葉を引用する。

「真面目」だけがとりえの教師ではダメなのです。「シャレ・ダジャレ・ギャグ」を言いつつ、「サムイ」などと言われても、バカにされている顔をしながら子どもたちにあわせつつ引っ張っていくような力が必要なのです。たまには、オーバーアクションをしながら子どもたちを引っ張っていく、そういう技量・度量・巾・深さが今そしてこれからの教師に求められていることを知りました（上条（2003） p.13）。

この教員の言からも分かるように、現在の「教室ユーモア」研究は、教師が学習者に受け入れられ、引きつけ、学習者を授業に参加させる方略としても注目され始めている。これらは「ユーモア」の発信者に対して、受信者が持つ肯定感や、「説得」の促進（メッセージへの注目、肯定的受容など）の効果を主に狙ったものであると考えられる。

これらが前提としている「教室」観、生徒観には非常に大きな違いがある。そして、このような「教室」の全く異なった困難に対して、ともに「教室ユーモア」にその打開の可能性を見出していることは、「教室ユーモア」の持つ機能の多様な可能性の一端を見て取ることができる。しかし、この「教室ユーモア」の持つ多様な機能は、一つの「ユーモア刺激」によって同時に機能しうるものであると考えることもできる。つまり、ある教師の一つの「ユーモア刺激」が、学習者の緊張の緩和、教師の権威性の軽減、教師・教材への注目の獲得などを同時に引き起こす可能性があるのである。

上条が指摘するような「教室」、つまり「学級崩壊」もしくはそれに類するような状況である場合、教師が児童・生徒を統制、指導していくために必要であろうある程度の権威性を、教師に見ていない可能性がある。また、授業を運営していくために必要な、最低限の「緊張（社会的緊張）」を「教室」が持ち得ていないことも考えられる。このような状況において、「教室ユーモア」はさらに、教師の権威性を弱体化し、緊張を緩和してしまう危険性もあるのである。

ここまで見たように、教師が状況、学習者、「教室」の実態や、その量、質を十分に考慮することなく、「教室ユーモア」を多用する、「教室ユーモア」と接していくことは、教授

⁵² 上条晴夫編（2003）『教室がなごむお笑いのネタとコツ 101』学事出版

学習過程としての授業の効率を落とし、学習者の学びを阻害するものとして機能しうる危険性を秘めているのである。

④ある事象、対象に対する固定観念を形成する危険性

最後、4点目に「学習対象」の観点から、「ある事象、対象に対する固定観念を形成する可能性がある」という危険性が挙げられる。これは、ある種の「ユーモア」に接することで、その対象となっているものに対する先入観や固定観念を児童・生徒の中に生み出してしまおうという危険性である。

ある事象、対象をステレオタイプ的に捉え、それを誇張し表現することで「ユーモア」を発生させようとする手法がある。その最もよい例が「エスニックジョーク」であろう。「エスニックジョーク」とは、ある国民や民族の国民性、民族性や文化などを題材としたジョークである。しかし、この「エスニックジョーク」に対して、海外、とくにUSの「教室ユーモア」研究は非常に慎重な姿勢を見せている。「エスニックジョーク」が国民性、民族性の差異を強調し、時にはある国民、民族を滑稽に描くことで「ユーモア」を生み出そうとするものであり、多用なバックボーンをもった児童・生徒が存在するUSの「教室」においては、特定の児童・生徒を傷つける危険性が高く、また、ある国民、民族に関する偏った固定観念、先入観を作り上げてはならないという危惧があるからであろう。

Hill (1988)⁵³は、性差別、宗教的なグループ、年配者、政治的思想、女性差別、人種差別に関わる「ユーモア」は「教室」には明らかに不適切であり、教師はそれらを避けなければならないが、不幸にも、自身のジョークの背後にある先入観に気がつかない教師もいると指摘する。

日本では、民族、文化、宗教などの多様性は世界的には小さい。しかしながら、それらに関する偏見や固定観念を育てることには十分に慎重になる必要がある。また、Hillの指摘する性別、さらには、職業、年齢、地域、障害者と健常者、家族構成など日本においても「ユーモア」によって先入観や固定観念がうみだされやすい多様性が存在する。これらに関する「教室ユーモア」が「教室」に存在するという事は、特定の児童・生徒を傷つける危険性がある、と同時にその対象となっている事象、概念に対する偏見、固定観念、先入観を与える、強化するという危険性もあるのである。

また、これと関連し、Hill (1988)は、飲酒、ドラッグ、性などの深刻な(重要な)問題を「教室ユーモア」の中で扱ってしまうことは、それらに対する軽視を、児童、生徒に生み出してしまおうという危険性があるとする(p.81)。この、深刻な問題への軽視も「教室ユーモア」の持つ危険性の一つであろう。

当然、誤った固定観念に基づくような「ユーモア刺激」や、深刻な問題を軽視する「ユーモア刺激」を発信することは、常識的な教師であれば抵抗があるだろうし、児童・生徒

⁵³ Hill, Deborah J. (1988) *Humor in the Classroom: A Handbook for Teachers (and Other Entertainers!)*. Springfield, IL: Charles C. Thomas

は発信した場合にも何らかの指導を行うだろう。しかし、その危険性に教師が気づきにくい場合もある。

例えば、「教師が、奥さんが、料理が下手で、昨日もカレーを焦がしてしまったというエピソードを、面白おかしく話して生徒が笑った」というケースを考えてみる。この教師の発話が「ユーモア」を生起するためには、「女性は料理ができて当たり前だ」というジェンダー的な「女性」言説を教師と児童・生徒が共有している必要がある。そして、この「ユーモア」を感受することが、児童・生徒のジェンダー的な認識を強化してしまう危険性が十分にあるだろう。

第2項 「教室ユーモア」の危険性に関して教師に求められるもの

ここまで、「教室ユーモア」の持つ危険性の中でも一般的であろうと考えられる4点について考察してきた。では、これらの危険性を回避するために、教師にはどのような意識が必要なのであろうか。そして、どうすれば有益な形で「ユーモア」を「教室」の中に取り入れて行くことができるのだろうか。それぞれの危険性から得られた視座を元に考察をする。

「他者を傷つける危険性」に関して、教師は自身の「ユーモア刺激」が児童・生徒を傷つけることが無いよう、自身の「ユーモア」の使用に自覚的である必要がある。また、当然、学習者の「ユーモア刺激」に対しても同様である。「ユーモア」は、発信者、受信者、状況、関係性によってその意味が形成される、極めて語用論的側面が強い現象である。その「ユーモア」を教師が瞬時に判断していくためには、「ユーモア」に対する正しい知識を獲得すること、自身の「ユーモア」観を意識的に見直し、判断基準となりうる正しい「ユーモア観」を獲得すること、そして、常に児童・生徒の関係性、それぞれのバックボーンを正しく理解しておくことなどが求められる。また特に、現状で教師の意識が低いと考えられる「間接的攻撃」に関しては、その「ユーモア」が、どの児童・生徒に共有されたのか、どの児童・生徒には共有されていないのかという視点で分析し、共有できない児童・生徒に対するフォローをすることが重要であろう。さらにそれが、一部の児童・生徒の凝集性を高めるために発信された「ユーモア刺激」であるならば、教師はそれが共有できない、つまり「外側」に位置づけられた児童・生徒の立場からその「ユーモア刺激」に対応することが必要である。

「児童・生徒間の「教室」における社会的関係性に否定的な影響を与える危険性」に関しては、児童・生徒間の攻撃的な「ユーモア」を、「ジョーキング関係」が形成されている」と軽視しない姿勢が求められる。先にも述べたように、「ジョーキング関係」が成立している場合、「攻撃的ユーモア」は一概に否定的なものであるとはいえない。しかし、「ジョーキング関係」の範疇を逸脱した「ユーモア刺激」、また、エスカレートし、過剰な攻撃性を持つものに関しては、教師は指導をしていく必要がある。そして、「非対称的なジョーキング関係」の場合、その関係が本当に両者の合意により維持されているかを確認するた

めにも、からかわれる側の児童・生徒との定期的な懇談が重要である。

「学習過程としての授業へ、否定的な影響を与える危険性」に関しては、児童・生徒が授業に集中できていない場合や積極的な参加がない場合、その原因がどこにあるのかをきちんと把握することが重要である。教師の権威性に萎縮している場合、学習の初めや、長時間の学習に起因する「学習緊張」の高まりによる場合、学習内容への興味の欠如に起因する場合などには、「ユーモア」を効果的に活用していくべきである。しかし、教師や「教室」の求心力の欠如や軽視からくるものであれば「ユーモア」を多用することは危険である。その場合は、「ユーモア」を用いて教師や「教室」との関係性を改善する場面と、学習場面として「ユーモア」の使用を控える場面とを明確に区別することが重要であろう。

最後に「ある事象、対象に対する固定観念を形成する危険性」に関しては、深刻に扱われるべき事象、「ユーモア」として扱われるべきでない事象が「ユーモア刺激」の材料とされた場合、教師は厳しい姿勢でそれを指導することが必要である。また、その「ユーモア」の成立の前提となっている固定観念や先入観（先の例で言うと女性ジェンダー）がどのようなものか、それを強化することが望ましいものかを判断し発言、指導していくことが必要である。

ここまで、4つの危険性からの指摘を行ってきた。これらの点に留意することによって「教室ユーモア」の持つ危険性の多くは回避できるであろう。しかし、何度も述べているように「ユーモア」の意味や機能は、発信者、受信者、状況、場面によって規定される。つまり、「教室ユーモア」の危険性も、その「教室」の持つ文脈によって変化する。従って、一般化して語ることには限界があり、本研究では予想の範囲外である特殊なケースや、本研究から得られた視座のみでは対応できないケースは必ずやあるだろう。

しかし、全ての危険性に共通していえるのは、教師が「教室ユーモア」に対する高い意識、「ユーモア」に対する正しい知識（可能性、危険性の両面）を持つ必要があるということである。確かに「教室」に笑いがあふれているのはすばらしいことである。しかし、盲目的にそれを追い求めるあまり、その一つ一つの「ユーモア」が持つ本質を見過ごしてしまつては、よりよい「教室ユーモア」の実現は不可能であろう。教師が適宜立ち止まり、自身の、そして児童・生徒の「ユーモア」と向き合おうとする姿勢を持つことが何よりも重要であり、そして理想的な「教室ユーモア」を実現していくための第一歩であると考え

第3章

国語科教育学における「教室ユーモア」研究に関する基礎的考察

第3章 国語科教育学における「教室ユーモア」研究に関する基礎的考察

本章では、国語科教育学における「教室ユーモア」に関する研究を概観・整理し、国語科教育と「教室ユーモア」の接点と研究の意義を改めて確認するとともに、その成果と課題について考察する。

第1節 国語科教育と「教室ユーモア」

—その接点と研究の意義—

では、これまで国語科教育学ではどのような「教室ユーモア」研究が展開されてきたのであろうか。まずは、国語科教育学における「教室ユーモア」研究を、第1章で提案した、「教室ユーモア」研究の枠組みを用いて整理してみる。

国内における論考を、その対象とする「ユーモア」と、属する「教室ユーモア」研究としての領域という観点から分類したものが表1である（本節で参照した先行研究の一覧は章末に資料として挙げている。その議論が複数の対象や領域に及んでいるものは複数のセルに配置した。）また、海外の母語教育（特に北米）における「教室ユーモア」研究を同様の観点から分類したものが表2である（表2においては紙面の関係上、代表的なものの表題のみを明記し、そこに含まれる先行研究の総数を《 》に記した）。

表1を見ると、これまで国語科教育学では「教室環境としてのユーモア」、「授業方略としてのユーモア」、「教材としてのユーモア」、「学習者の「ユーモア能力」の育成」の4つの領域の全てに関連する論考が示されてきたことが見て取れる。また、同様の傾向が海外の母語教育においても指摘されることが表2から見て取れる。

国語科教育以外の教科教育学、例えば数学（算数）科教育学や理科教育学などにおける「教室ユーモア」研究では、「授業方略としてのユーモア」に関するものがその中心となると考えられる。つまり、学習者をより惹き付ける教材や活動の開発や活用、授業展開の工夫などに関する議論である（もちろん英語科などにおいては他の領域に関わる議論も展開されているが、その絶対数は多くは無い）。

しかし、国語科教育学における「教室ユーモア」研究では、これらの「授業方略としてのユーモア」に関する議論に加えて、「教室環境としてのユーモア」「教材としてのユーモア」「学習者の「ユーモア能力」の育成」に関する議論が、網羅的に展開されてきたことが表1から見て取れる。これは他教科と比較して、国語科の教育内容が「教室ユーモア」という現象と多面的に関わるものであること、つまり「教室ユーモア」という概念や視点が、他教科以上に国語科教育においては多面的な意味をもつものであることを示している。

【表1】日本の国語科教育における先行研究の分類

		学習者の能力育成					教室環境・授業方略の改善		
		学習者の「ユーモア能力」の育成		教材としてのユーモア					
		コミュニケーション能力として	柔軟性や全人的教育として	言語技能、言語への興味・関心	作品理解・読みの深化	新たな世界認識の獲得	論理的思考力	教師の力量	学習環境、雰囲気 の改善
対象	「ユーモア」概念そのもの、「ユーモア」概念に関する言説		中村(1987) 大村(1992)					高橋(1987)	戸田(2000)
	教材内の「ユーモア刺激」、「ユーモア性」を持った教材		佐藤(2004) 大村(1992) 石飛(1987)	高橋(1987) 佐藤(1993) 足立(1997) 油布(1988)	品川(2002) 木村(1995) 三谷(1986) 西郷(1977) 井上(1976) 中西(1991) 別府(1991) 佐藤(1993) 足立(1997) 原崎(1996)	丹藤(1989)(1992)	佐藤(2004)		下橋(2001)
	教師の「ユーモア性」「ユーモア刺激」	野地(1953)(1996) 高橋(1987)	大村(1992)					野地(2001)(1953)(1996)	高橋(2004)
	学習者の「ユーモア性」「ユーモア刺激」				藤森(1997)			増田(2002)	

【表2】日本の国語科教育における先行研究の分類

		学習者の能力育成					教室環境・授業方略の改善		
		学習者の「ユーモア能力」の育成		教材としてのユーモア					
		コミュニケーション能力として	柔軟性や全人的教育として	言語技能、言語への興味・関心	作品理解・読みの深化	新たな世界認識の獲得	教師の力量	学習環境、雰囲気 の改善	「教室ユーモア」の危険性 の指摘
対象	「ユーモア」概念そのもの、「ユーモア」概念に関する言説	Colwell&Wigle(1984)	Earls(1972)《2》			McMahon(1999)			
	教材内の「ユーモア刺激」「ユーモア性」を持った教材	教科書作品、文学作品など	Gentile&McMillan(1978)《1》	Hill(1988)《2》	Backes(1999)《3》	Morris(1999)《6》		Bryant,Gula&Zillann(1980)《2》	Bryant,Gula&Zillann(1980)《1》
		コミック、アニメ、テレビ番組など	Nilsen&Nilsen(1999)《1》	Gentile & McMillan(1978)《1》	Goldstein(1986)《1》		Lee(1989)《3》		
	教師の「ユーモア性」「ユーモア刺激」	Wanzer&Frymier(1999)				Mitchell-Dwyer(1999)《1》	Mauritsen(1971)《6》	Neuliep(1991)《10》	Sudol(1981)《1》
	学習者の「ユーモア性」「ユーモア刺激」	Nilsen&Nilsen(1999)《3》			Mahony&Mann(1992)		Kryston(1986)	Kryston(1986)	Boerman-Cornell(1999)

ではなぜこのように、国語科教育内容と「教室ユーモア」の間には多面的な接点が見出されるのであろうか。筆者はその理由を次の4点であると考ええる。

- ①「ユーモア」を媒介するツールとして言語的刺激は最も一般的なものであり、「ユーモア」の多くは言語テキスト（文字テキスト・音声テキスト）によって引き起こされるものであるということ
- ②「教室」における言語生活は、学習者の言語発達に影響を与えるものであり、その意味において、「教室ユーモア」の在り様は、学習者のことばの学びに影響を与えられられること
- ③コミュニケーションにおいて「ユーモア」がもつ意味は大きく、言語生活の中で適切・効果的に「ユーモア」を活用する力（「ユーモア能力」）は、一つのコミュニケーション能力（言語能力）であると理解されてきたこと
- ④ネガティブな事象に直面する自己や他者を支援するために「ユーモア」を活用するなど、日常生活の中で「ユーモア」を効果的に活用するために必要な人格特性や心理的特性と、国語科が「ことば」の教育を通して目指す究極的な価値目標（「人間らしい深いあたたかさ」¹など）とが重なるところが大きいと感じとられてきたこと。

以上のような理由から、国語科教育の文脈の中で「教室ユーモア」に関する多様な議論が展開されてきたと考える。そしてこのように、国語科教育学における「教室ユーモア」に関する研究が、「教室ユーモア」研究の4つの領域の全てを網羅する形で展開されていることは、「教室ユーモア」研究にとって国語科教育学が特別な領域であることを意味している。

第1章で示した「教室ユーモア」研究の主要な4領域のうち、「教材としてのユーモア」「学習者の「ユーモア能力」の育成」の2つに関する議論は、その議論の特性から、国語科教育学以外の立場からは展開されにくいと考える。すなわち、国語科教育学は、「教材としてのユーモア」「学習者の「ユーモア能力」の育成」に関する議論が展開される限られた場であることが指摘される。よって国語科教育学において、これらの領域に関する知見の充実がなければ、「教室ユーモア」研究の総合的な進捗は望むことはできないのである。その意味で、国語科教育学において、多様な「教室ユーモア」研究が展開されること、特に「教材としてのユーモア」「学習者の「ユーモア能力」の育成」の2領域に関する知見が充実することは、「教室ユーモア」研究全体としての発展に資する、非常に重要な意義があることが指摘される。

同時に、国語科教育学において「教室ユーモア」研究が充実することは、国語科教育の改善にも大きく寄与する可能性が指摘される。

¹ 大村はま（1997）「単元 ユーモア優等生 一笑いセンスを育てる」 大村はま（2005）『大村はま国語教室の実際 上』溪水社 などが「ユーモアのう

国語科教育内容と「教室ユーモア」が多面的な接点をもつものであることは先に述べた。そしてこれまで多くの先行研究が、それぞれの接点を観点とし、「教室ユーモア」を視点・方略とした国語科教育改善の可能性を指摘してきた（詳しくは2節で見る）。これらの先行研究を踏まえるならば、「教室ユーモア」は国語科教育を多角的な観点から改善する可能性を秘めた視点・方略である可能性が指摘される。

このような「教室ユーモア」という視点・方略が、言語教育の多角的な改善をもたらす可能性をもつものであることは、国内に限らず、海外の母語教育においても指摘されてきた。例えば Medgyes は「我々が教えることができることができるのはユーモアの言語的側面に関してである。多くのユーモアの要素はことばの中に深く埋め込まれている。我々はユーモアによって子どもをことばに近づけ、ことばによってユーモアに近づけるのである。ユーモアは言語教育にもっとも適した方法であり、意欲づけとしての価値も決して無視できない。(Medgyes (2002) p.5)」と述べ、その具体的な可能性を以下のように指摘する。

- ・ユーモアは生活に根ざした文化的情報を媒介する
- ・ユーモアは文化間の橋となる
- ・ユーモアは特定の文脈の中での言語の用い方に関する学びを生み出す
- ・ユーモアは児童生徒同士の結びつきを強化する
- ・ユーモアは緊張を緩和する
- ・ユーモアは創造的思考を促進する
- ・ユーモアは記憶の強化につながる、言語的知識間のつながりを形成する
- ・ユーモアは過去の学習内容を想起し強化する
- ・ユーモアは楽しい「教室」を創造する
- ・ユーモアは学習意欲を喚起する
- ・ユーモアは指導要領に基づいたテキストを豊かなものにする
- ・ユーモアは退屈で慣例的な国語の授業を改善する

Medgyes が示すこれらの項目は、「教室ユーモア研究」の4つの領域を網羅するものであるといえる。つまり、国内外に関わらず、母語教育と「教室ユーモア」とは多面的な接点が認識され、「ユーモア（「教室ユーモア」）には母語教育を改善するいくつもの可能性が感じとられてきたのである。

しかし、このように先行研究が、その潜在的な可能性を数多く指摘しながらも、現在、国語科教育において「ユーモア（「教室ユーモア」）」という視点・方略が、実践的に機能しているとはいえない状況があると筆者は考える。先行研究が示してきた潜在的な可能性を、国語科教育実践へ適用し、「教室ユーモア」を視点・方略としたよりよい国語科教育を展開するためには、国語科教育学において「教室ユーモア」に関する更なる知見の充実が求められている。

つまり、国語科教育学において、充実した「教室ユーモア」研究が展開され、その知見が蓄積されることには、「教室ユーモア」研究の総合的な進捗に寄与するという意義と、「教室ユーモア」を視点・方略とした国語科教育改善の可能性を開拓することに繋がるという意義の2つの意義が指摘されるのである。

第2節 国語科教育学における「教室ユーモア」研究の特徴と成果

本節では、これまでの国語科教育学における「教室ユーモア」研究の特徴と成果について確認する。

第1項 国語科教育学における「教室ユーモア」研究の特徴

まずは、前節で作成した表1と表2、またそれぞれの論考の内容から、これまでの国語科教育学における「教室ユーモア」研究の特徴を3点指摘したい。

まず1点目に、表1から、これまでの国語科教育学における議論の中心が「教材としてのユーモア」にあったことが指摘される。中でも、文学的テキストの「ユーモア」を生み出すような内容や構成を手がかりとすることで、学習者の作品理解の促進や読みの深化の可能性について言及する論考が最も多く展開されてきた。一方で、表2を見れば、Earls (1972)²や McMahon (1999)³、Lee (1989)⁴など、海外の母語教育において展開される「教材としてのユーモア」に関する論考の多くが、その可能性を「学習者の新たな世界認識の獲得」に見ており、ここに両者の「教室ユーモア」研究の一つの特徴的な差異が見て取れる。

さらに、この「教材としてのユーモア」に関する議論で、教材として扱われているものは、日本では文学作品や落語、とんち話、ユーモア詩などのテキスト教材に限定されるのに対して、海外ではそれらに加え、例えば語彙学習のための教材としての映画作品の可能性を指摘する Nilsen & Nilsen (2002)⁵や、言語技能を育成するための教材としてコミックやアニメの可能性を指摘する Dyk (1999)⁶のようにテレビ番組やアニメ、コミックなどに焦点をあてる研究も「教室ユーモア」研究の一環として展開されている。

2点目に、表1からこれまでの国語科教育学において「教室ユーモア」の危険性に関する言及がほとんど見られないという特徴が指摘される。しかし筆者は、これは、これまでの国語科教育が「ユーモア」という現象の否定的な側面や危険性の問題を看過してきたことを意味するものではなく、これまでの国語科教育が、「限定的ユーモア観」とでも言うべき固有の「ユーモア」観に立って展開されてきたことによるものであると考える。

上野は「日本の「ユーモア」という言葉は、少し独自の意味を付けられたり、独自の価

² Earls, Patricia L. (1972) "Humorizing Learning" *Elementary English*. Vol.49 pp.107-108

³ McMahon, Maureen (1999) "Are We Having Fun Yet? Humor in the English Class" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp.70-72

⁴ Lee, Mary (1989) "High-School Students and the "Great American Joke" *English Journal*. Vol.73 No.3 pp46-48

⁵ Nilsen, Alleen Pace and Nilsen, Don L. F. (2002) "Lessons in the teaching of vocabulary from September 11 and Harry Potter" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol.43 No.3 pp.254-260

⁶ Dyk, Howard Van (1999) "Embrace the Comic" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp48-49

値を置かれたりしている（上野（2003）⁷p.8）」と述べ、日本ではおかしみの中でも、特に「上品な」「人を傷つけない」「感情的な」もののみを指して、「ユーモア」と理解される傾向があることを指摘している。

これまでの国語科教育学が、この上野の指摘するような、おかしみやおもしろさの中でも肯定的な価値をもつようなもののみを指して「ユーモア」とする、いわば「限定的ユーモア観」を採用してきた結果として、否定的な側面や危険性に関する言及がほとんど行なわれないという状況が生み出された可能性が高い。つまり、国語科教育学は「ユーモア」の否定的な側面や危険性の問題を看過してきたのではなく、文化的・社会的に肯定的であると理解されるようなおもしろさのみを「ユーモア」と呼び、その議論の対象として位置づけてきたのである。一方で、海外の母語教育においては、表 2 にもあるように、複数の先行研究が、母語教育の観点から「ユーモア」の危険性について言及するものである。このことから海外（特に北米）の母語教育では、議論の対象とする「ユーモア」に日本のように価値的な限定を設けてはおらず、おもしろさ、おかしさの全てを総称して「ユーモア」とする、いわば「非限定的ユーモア観」が採用されている可能性が高いことが指摘される。このように「限定的ユーモア観」に立ち議論が展開されていることが、国語科教育学におけるこれまでの「教室ユーモア」研究の一つの特徴であることが指摘されるだろう。

3 点目に、これまでの国語科教育学では海外の先行研究において確認されるような、母語教育の授業場面における「教室ユーモア」の意義・機能に関して実証的にアプローチするような研究（Demorest ら（1983）⁸や Neuliep（1991）⁹、Gorham,（1990）¹⁰、Wanzer ら（1999）¹¹など）が少ないという特徴が指摘される。つまり、「授業方略としてのユーモア」としての意味・機能に関する実験的なアプローチがこれまでの国語科教育学ではほとんど展開されていないのである。これは先に述べたような「限定的ユーモア観」を採用する国語科教育学では、「ユーモア」に対してある種の「神聖視」が生み出されやすいことが影響していると筆者は考える。国語科教育学では、教師の「ユーモア」は教育行為の基盤としての関係性や、教師としての人間の資質と関連づけられて、学習者の「ユーモア」に関連する個人特性も単なる言語技能ではなく、人間性や社会性と関連づけられて語られやすい傾向にある。そして、その根源的な価値づけが重視されるあまり、分析的な研究対象

⁷上野行良（2003）『ユーモアの心理学』サイエンス社

⁸ Demorest, Amy, Silberstein, Lisa, Gardner, Howard and Winner, Ellen (1983) "Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language" *British Journal of Developmental Psychology*. No.1 pp.121-134

⁹ Neuliep, James W. (1991) "An Examination of the Content of High school Teachers' Humor in The Classroom and The Development of an Inductively Derives Taxonomy of Classroom Humor" *Communication Education*. Vol.40 (October) pp.343-355

¹⁰ Gorham, Joan and Christophel, Diane M. (1990) "The Relationship of Teachers' Use of Humor in the Classroom to Immediacy and Student Learning" *Communication Education*. Vol.39 (January) pp.46-62

¹¹ Wanzer, M. B., and A. B. Frymier. (1999) "The Relationship between Student Perceptions of Instructor Humor and Students' Reports of Learning." *Communication Education* Vol. 48 pp. 48-62

として位置づけ、単なる変数として扱うことへの抵抗が大きく、これまでそのような研究が展開されにくかったのではないかと推察できるかもしれない。

第2項 国語科教育学における「教室ユーモア」研究の成果

本項では、国語科教育学における「教室ユーモア」研究の成果を概観する。

「授業方略としてのユーモア」に関する成果

これまでの国語科教育において「授業方略としてのユーモア」に関する議論（より授業の質や効率を高めるための「教室ユーモア」のあり方や活用の仕方）は、大きく2つの展開を見せている。一つは、ゲームなど「ユーモア」を喚起しやすい活動を積極的に取り入れた授業展開を推進するものであり、もうひとつは国語科教師の話法として「ユーモア」を重視するものである。

前者に関して、上條晴夫は、学習者の変容に対応するためにこれまでの伝統的な「教師の「話術」と「板書」に依拠した授業のスタイル（上条（2004）¹²p.9）」を脱却する必要があるが、その新たな展開は学習者の学力を保障するものでなければならないとし、「言葉あそび」「学習クイズ」「読書ゲーム」「推理ゲーム」などの「学習ゲーム」をより活用することの可能性を指摘している。このように、国語科授業の中に学習者の「ユーモア」を喚起するような活動を取り入れていこうとする主旨の論考（「教室ユーモア」研究）としては、広野（1982）¹³、柴田ら（2005）¹⁴なども挙げられる。

しかし、国語科教育学における「授業方略としてのユーモア」に関する議論のうち、より教科としての独自性が高いものは後者の展開であり、その代表的なものとしては、野地潤家が提唱する「教育話法」の概念が挙げられる。

野地は「教育話法とは、教育の場において用いられる話しことばの教育的機能を中心に、そのありかたを求めようとするものであり、（中略—引用者）教育の場において、教育の営みにかかわる話しことば（話しかた）を総称する（野地（1974）p.163-167）」ものであるとする。この「教育話法」の特徴は、授業方略としての機能・価値に加え、教師の話法は学習者の話し言葉のモデルとしての機能するべきものであり、その向上は、授業を改善すると同時に、学習者の言語能力の育成に資するものであるという二面的な価値を持つと捉えることにある¹⁵。

¹² 上條晴夫編著（2004）『授業をぐ〜んと面白くする中学国語学習ゲーム集』学事出版

¹³ 広野昭甫（1982）『学習意欲を高めることば遊びの指導』教育出版

¹⁴ 柴田義松 阿部昇 鶴田清司（2005）『あたらしい国語科指導法 改訂版』学文社

¹⁵ この点に関して、三浦和尚は次のように述べている。

さて、そういった教育話法の問題を、生徒の立場から捉え直せば、教師の話す営為は、生徒にとってまさに聞く言語生活そのものになっていることに気づく。教師の話しくらい、生徒にとってきちんと聞く対象としてとらえられているものはないと考えるべきである。逆に言えば、教育話法は、生徒の話す生活のモデルとして極めて重要な意味をもっていると考えてさしつか

このように授業方略として国語科授業の質や効率を向上させ、かつ学習者のことばの学びのモデルとしての意味をもつ「教室話法」の主要なものとして、野地は、「発問法」「助言法」「説明法」「司会法」「賞賛法」「ユーモア話法」の6つを挙げている。つまり、野地は、国語科教師に求められる話法の中核として、「ユーモア話法」（「授業方略としてのユーモア」）を位置づけているといえるのである。

この「ユーモア話法」に関して、野地は次のように説明する。

これは教育話法においては、清涼剤の役割を果たすと同時に、話し手の個性ならびに個性を生かした努力にまつところが大きい。ユーモア話法が学習者に待望されている話法であることがまちがいない。ユーモア話法は、誠実性に立つまじめな話法と背反するものではない。むしろ、誠実性の裏づけがなければ、真のユーモア話法は成り立たない。冗談・しゃれなどは、本来無縁であるからだ。笑わせることだけがユーモア話法のねらいとするところではあるまい。ユーモア話法は、教師としての熟達といわずな精進からうまれてくる、人間としての自身とゆとりとから生い立つ。（野地（1974）pp.167-168）

そしてこのように「ユーモア話法」が「教育話法」の主要な要素であるという認識は、国語科教育学において広く共有される場所であり、山元（1996）¹⁶などにも確認される。

野地（1974）は「教育話法」の内面的機能を「「救いの話法」・「愛の話法」（p.168）」であるとする。それは、「教育話法の内面的機能としての、“愛”によって、学習者がつつまれ、救われていくこと（p.168）」であり、「教育話法」の授業方略としての深層的な広がりをも意味する。そのようなあり方を目指す「教育話法」において、「ユーモア話法」が基礎的な要素として挙げられることを鑑みても、国語科教育が「授業方略としてのユーモア」という視点を非常に重視してきたことが明らかであろう。

「教材としてのユーモア」に関する成果

これまで、「ユーモア（笑い）」を視点とし、教材論的な議論を展開するものとしては、井上（1976）¹⁷、西郷（1979）¹⁸、佐藤洋一（1993）¹⁹、丹藤（1989²⁰・1992²¹）、足立（1997）

えなかるう。

三浦和尚（1993）『中学校国語科学習指導の展開—表現活動を中心として—』三省堂 p.198

¹⁶ 山元悦子（1996）「教育話法に関する力量形成過程の研究」『論叢国語教育学』No.4 pp.19-31

¹⁷ 井上敏夫（1976）「表現の注解 —書き手の構えとユーモア—」『教育科学国語教育』

No.221 pp.109-115

¹⁸ 西郷竹彦（1979）「文体効果としてのユーモア」『教育科学国語教育』 No.228 pp.117-125

¹⁹ 佐藤洋一（1993）「詩のユーモアと言語技術 —はたちこよしこの詩の魅力と表現構造」『国語教育研究』No.260 pp.36-43

²⁰ 丹藤博文（1989）「教材としての笑い —〈笑い〉の脱中心性—」『文学と教育』No.17 pp.1-8

²¹ 丹藤博文（1992）「認識方法としての〈笑い〉 —その目標論・方法論と文学の授業—」

22、佐藤明宏 (2004) ²³などが挙げられる。そして、そこで扱われる教材には、工藤直子『てつがくのらいおん』、宮沢賢治『なめとこ山の熊』、百閒文学、今西祐行『太郎こおろぎ』、三浦哲郎『盆土産』などがある。

そしてそれらの先行研究が示す国語科教材としての「ユーモア」の可能性は、大きく作品理解の促進と読みの深化と、新たな世界認識の獲得の2点である（新たな世界認識の獲得の可能性を指摘する論考の数は少ないが、海外における先行研究の動向を踏まえるならば中心的可能性の一つとして理解すべきであろう）。

作品理解の促進と読みの深化に関して、例えば井上 (1976) は、文学的文章における「ユーモア」が、「書き手の構え」（話題題材や文章中の人物に対する書き手のスタンス・立ち位置）を理解するうえで重要な手がかりになることを指摘する。つまり、井上は文学的文章において、読み手に「ユーモア」を喚起するような内容や構造の存在は、それ自体がテキストの解釈を規定するメタメッセージとして機能するものであり、それらに注目することでより深い作品理解が促される可能性を指摘するのである。

さらに井上は次のように述べる。

戦後の検定教科書時代を迎えても、とくに高学年において、ユーモアをもった教材はすくなく見受けられる。ユーモアというのは、言語の二重性を利用した場合が多い。そのユーモアとしての意味の面を正確におさえる、という点で、それはまさしく国語科学習の重要な内容の一つだといえる。（中略—引用者）

ユーモアのある文章を、表面的な意味だけでなく、その裏面に含まれるユーモアをユーモアとして、微笑をもって受けとめ、理解することができるようにすることは、こうなると、国語科の大事な学習事項であるといわざるをえなくなる（井上 (1976) p.113）。

つまり、読み手（聞き手）に「ユーモア」を喚起させるような内容や構成の多くが、表層的な文意と推論的に生成される文意とのズレを内在するようなものであり、このようなテキストの多層的な解釈を正確におこない、より柔軟にテキストを解釈するための力を育成するという点においても、教材としての可能性があることを指摘しているのである。

また日本において、新たな世界認識の獲得という観点から論を展開するものとして丹藤 (1989・1992) が挙げられる。

丹藤は、文学的文章における〈笑い〉の可能性について次のように指摘する。

『文学と教育』Vol.23 pp.30-37

²² 足立悦男 (1997) 「『空白』を読む ―ユーモアをどう指導するか―」『国語教育学研究誌』No.18 pp.14-25

²³ 佐藤明宏 (2004) 「笑いの文化の教材化」『教育科学国語教育』No.643 pp.8-10

文化遺産なり特定の価値観なりを一方的に注入しようとする発想のもとに行われる教育には、おそらく〈笑い〉は不要であろう。しかしながら、生徒個人の自立を促し、自由の意識を芽生えさせようとするならば、むしろ〈笑い〉は不可欠である。一面的・一元的なものへ近眼的に接しているのではなく、自由で客観的な立場に立つこと、すくなくとも脱中心性の方向へ向うことに〈笑い〉は有効である。(丹藤(1989) p.7)

以上のように、文学の〈笑い〉は絶対的価値観に対する間接的な抵抗や批判の方法であることによって、世界認識の本質的な方法として独自の位置を占めている。したがって、既存の価値観・固定的な観念・日常的な常識に対して、自由に批評・批判することを〈笑い〉の文学の授業においては大事にしたいと考える。(丹藤(1992) p.33)

丹藤は「笑い」のもつ価値低下の機能に注目し、「笑い」によって我々が内在化し、世界認識を固定化している絶対的価値観が弱体化されることによって、その絶対的価値観に囚われない世界認識が可能になること、あるいはその絶対的価値観そのものに対する批評・批判が可能になるという点に、文学作品における「ユーモア」の可能性があると指摘している。

ここで見た、作品理解の促進と読みの深化と新たな世界認識の獲得の2つが、これまでの先行研究が示してきた国語科教材としての「ユーモア」の中心的可能性であるということができよう。また、これら以外にも、言語への興味関心の育成や、論理的思考力の育成などに関してもさらなる議論の価値は十分にあると考える。

「学習者の「ユーモア能力」の育成」に関する成果

国語科教育学の立場から、「学習者のユーモア能力の育成」に関する論を展開する先行研究の数は多くは無い。また、ここで参照した論考の多くも、学習者の「ユーモア能力」の意義や必要性を指摘するに留まるものも多く、国語科教育の枠組みの中で、具体的な目標・方法レベルの知見を示しているのは、管見の限り、大村(1992)のみである。この大村(1992)の論考に関しては、第6章で詳しく分析する。

つまり本領域に関しては、学習者の「ユーモア能力」を育成することの、国語科教育としての意義付けがなされてきたことが、これまでの先行研究の中心的な成果であり、その具体的な目標・方法に関しては十分な成果は示されていないと言える。

第3節 国語科教育学における「教室ユーモア」研究の課題

ここまでの考察を踏まえ本節では、国語科教育学における「教室ユーモア」研究の課題を、「授業方略としてのユーモア」「教材としてのユーモア」「学習者の「ユーモア能力」の育成」のそれぞれの観点から、3点指摘する。

- ①国語科の授業方略として「教室ユーモア」が重要な意義をもつものであると理解されてきたことは、「教育話法」の概念の中心的一要素として「ユーモア話法」という概念が位置づけられてきたことから指摘される。しかしながら方略としての、具体的な機能・意味について理論的にアプローチするような展開はみられない。第2章で見たような、「授業方略としてのユーモア」がもつ機能（「学習緊張の緩和」や「説得効果の促進」など）と、「ことばの学び」とを関連づけるような研究の充実が、課題の一つとして挙げられる（例えば、「教室ユーモア」が作文などを「書く」ことに対する抵抗を軽減する可能性や、「教室ユーモア」が分析的にテキストを読むという活動の阻害要因となる危険性など）。また、これまでの国語科において「ユーモア話法」は教師の人間性や教師性によって展開されるものとして扱われる傾向がある（野地も「ユーモア話法」は「話し手の個性ならびに個性を生かした努力にまつところが大きい」としている（野地(1974) pp.167-168)）。「ユーモア話法」をより多くの国語科教師が獲得し、一般的な教育方略としての位置づけていくための展望も検討されるべきである。
- ②国語科教材としての「ユーモア」に関する議論は、これまでの国語科における「教室ユーモア」研究の中心として展開されてきたものであり、先に見たように、多くの先行研究によって、国語科教材としての「ユーモア」の価値・可能性が示されてきた。しかし、未だにその議論は十分には煮詰まっておらず、その教材としての価値は未だに不明瞭であり、一般化されていない部分も多い。また、その価値・可能性を生かすような方法論、教材論の展開も少ない。これらに関する議論の必要性がある。
- ③学習者の「ユーモア能力」を育成することの国語科教育としての意義はこれまでも漠然とは理解されてきたものの、その意図的・系統的な育成を実現していくための、方法、目標に関わる議論はほとんど展開されていない。そのため、国語科教育として、その意図的・系統的な指導を行なうことは実現していない。
国語科教育において「学習者の「ユーモア能力」が実現するためには、抽象的な語りではなく、国語科の枠組みの中で、より現実的な形で、具体的な目標や方法に関する議論が開始される必要がある。

【第3章 章末資料】

章末資料 参考文献一覧表(国内)							
著者	年	タイトル	出版社・雑誌名	著者	年	タイトル	出版社・雑誌名
野地瀧家	1953	『教育話法の研究』	柳原出版	井上敏夫	1976	「表現の注解―書き手の構えとユーモア」	教育科学国語教育 第221号 pp.109-115
西郷竹彦	1979	「文体効果としてのユーモア」	教育科学国語教育 第228号 pp.117-125	三谷博俊	1986	『『鶴鶴』のユーモア』	月刊国語教育 Vol.6 No.5 pp.77-83
石飛真一	1987	「中学校二年 ユーモア感覚のすすめ」	国語の手帖 No.12 pp.77-78	高橋俊三	1987	『なんとユーモア 一子どもたちと楽しくー』	文教書院
大井夏子	1988	「『ユーモア感覚のすすめ』―具体例のおもしろさを利用してー」	教育科学国語教育 第399号 pp.90-91	中村喬	1988	「『ユーモア感覚のすすめ』一文章から離れずに読み、表現で結ぶー」	教育科学国語教育 第399号 pp.92-93
飛田多喜雄	1988	「『ユーモア感覚のすすめ』―教材研究を読んでの感想ー」	教育科学国語教育 第399号 pp.94-95	油布晃	1988	「ユーモアの読解と創作」	月刊国語教育 Vol.8 No.1 pp.117-121
丹藤博文	1989	「教材としての百聞文学―(笑い)の脱中心性」	文学と教育 No.17 pp.1-8	中西達治	1991	『教室で文学を読む』	三省堂
大村はま	1992	「ユーモア優等生―笑いのセンスを育てる」第22回大村はま国語教室の会研究発表大会 公演資料	『大村はま国語教室の実践』淡水社(2005) 所収	丹藤博文	1992	「認識方法としての(笑い)―その目的論・方法論と文学の授業」	文学と教育 No.23 pp.30-37
佐藤洋一	1993	「詩のユーモアと言語技術―はたちよしの詩の魅力と表現構造ー」	国語教育研究 第260号 pp.36-43	木村重夫	1995	「『ユーモアと知恵』に気づかせる」	教育科学国語教育 第504号 pp.39-42
野地瀧家	1996	『教育話法入門』	明治図書出版	原崎孝	1996	「現代詩におけるユーモア」	月刊国語教育 Vol.16 No.9 pp.82-85
足立悦男	1997	「『空白』を読む―ユーモアをどう指導するかー」	国語教育学研究誌 No.18 pp.14-25	藤森裕治	1997	「詩の授業とトリックスター―学習者のテキスト認識における実践的考察ー」	Groupe Bricolage 紀要 No.15 pp.25-42
戸田忠雄	2000	「学校にユーモア賞を！」	月刊国語教育 Vol.20 No.6 pp.46-47	下橋邦彦	2001	「ユーモアでゆるやかな教室を」	月刊国語教育 Vol.21 No.10 pp.56-57
野地瀧家	2001	「国語教師としての道②『ユーモアのすすめ』」	実践国語研究 第225号 pp.122-123	品川正	2002	「ユーモアの理解と発表学習」	教育科学国語教育 第625号 pp.82-84
増田修治	2002	「教室に笑いを―子どもにとって心地よい居場所づくりとはー」	国語の授業 Vol.171 No.8 pp.56-57	佐藤明宏	2004	「笑い文化の教材化」	教育科学国語教育 第643号 pp.8-10
高橋俊三	2004	「教師の『話力』を鍛える教師のユーモア」	教育科学国語教育 第642号 pp.102-106				

卷末資料 参考文献一覧表(海外)

著者	年	タイトル	出版社・雑誌名	著者	年	タイトル	出版社・雑誌名
Hap Gilliland and Harriett Mauritsen	1971	"Humor in the classroom"	The Reading Teacher Vol.24 No.8 pp.753-756	Patricia L. Earls	1972	"Humorizing Learning"	Elementary English Vol.49 pp.107-108
Richard Armour	1975	"Humor in the Classroom"	Independent School Bulletin Vol.135(Oct) pp.61	Lance M. Gentile and Merna M. M. M. M.	1978	"Humor and the Reading Program"	Journal of Reading Vol.121 No.4 pp.343-349
Jennings Bryant, Paul Comisky and Dolf Zillmann	1979	"Teachers' Humor in the College Classroom"	Communication Education Vol.28 (May) pp.110-118	Jennings Bryant, Richard Hezel and Don Zillmann	1979	"Humor in Children's Educational Television"	Communication Education Vol.28 (January) pp.49-59
Charles Klasky	1979	"Some Funny Business in Your Reading Classes"	Journal of Reading Vol.22 No.8 pp.731-733	Jennings Bryant, Joanne Gula and Dolf Zillmann	1980	"Humor in the Communication Textbooks"	Communication Education Vol.29(May) pp.125-134
David Sudol	1981	"Dangers of Classroom Humor"	English Journal(October) pp.26-28	Amy Demorest, Lisa Silberstein, Howard Gardner and Ellen Winner	1983	"Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language"	British Journal of Developmental Psychology No.1 pp.121-134
Clyde C. Colwell and Stanley E. Wigle	1984	"Application of Humor in the Reading/Language Arts Curriculum"	Reading World No.24 pp.73-80	Victor H. Kryston	1986	"Facets The Place of Humor and Sarcasm in the English Class"	English Journal Vol.75 No.4 pp.18-21
Bobbys S. Goldstein	1986	"Looking at cartoons and comics in a new way"	Journal of Reading Vol.40 pp.657-661	Jean E. Whitmer	1986	"Pickles will kill you: Use humorous literature to teach critical reading"	The Reading Teacher (February)pp.630-634
Don L. F. Nilsen	1987	"Using Humorous Language to Teach Literary Principles."	TETYC (May) pp.98-105	Deborah J. Hill	1988	<i>Humor in the classroom</i>	CHARLES C THOMAS PUBLISHER
Amelica Klein	1988	"Storybook Humor and Early Development"	Childhood Education Vol.65 pp88-93	Robert Perrin	1989	"Don't Get Mad or Go Mad: Use Mad"	English Journal Vol.78 No.3 pp.49-51
Ian M. Richardson	1989	"Language and Humor"	British Journal Vol.27 No.3 pp.142-147	Benny Hickerson	1989	"The Other Funny Thing in the Classroom ...Kid"	English journal Vol.78 No.3 pp.52-54
Mary Lee	1989	"High-School Students and the	"Great American Joke" English Journal Vol.73 No.3 pp46-48	Jean Gorham and Diane M. Christobel	1990	"The Relationship of Teachers' Use of Humor in the Classroom to Immediacy and Student Learning"	Communication Education Vol.39 (January) pp.46-62
James W. Neuliep	1991	"An Examination of the Content of High school Teachers' Humor in The Classroom and The Development of an Inductively Derives Taxonomy of Classroom Humor"	Communication Education Vol.40 (October) pp.343-355	Diana L. Mahony and Virginia A. Mann	1992	"Using children's humor to clarify the relationship between linguistic awareness and early reading ability"	Cognition No.45 pp.163-186
Cecile C. Spector	1992	"Remediating Humor Comprehension Deficits in Language-Impaired Students"	Language, Speech, and Hearing Services in Schools Vol.23 pp20-27	Anat Zajdman	1993	"Humorous Episodes in the Classroom: The Teacher's Perspective"	Journal of Research and Development in Education Vol.26 No.2 pp.106-116
Aileen Pace Nilsen and Don L.F. Nilsen	1999	"The Straw Man Meets His Match: Six Arguments for Studying Humor in English Classes."	English journal Vol.80 No.4 pp.34-42	Colleen A. Ruggieri	1999	"Laugh and Learn: Using Humor to Teach Tragedy"	English Journal Vol.88 No.4 pp.53-58
Anthony Backes	1999	"Aristophanes Would Laugh"	English Journal Vol.88 No.4 pp.43-46	William Boerman-Cornell	1999	"The Five Humors"	English Journal Vol.88 No.4 pp.66-69
Howard Van Dyk	1999	"Embrace the Comic"	English Journal Vol.88 No.4 pp48-49	Maureen McMahon	1999	"Are We Having Fun Yet? Humor in the English Class"	English Journal Vol.88 No.4 pp.70-72
Lynn Langer Meeks	1999	"Making English Classrooms Happier Places to Learn"	English Journal Vol.88 No.4 pp.73-81	Barbi Mitchell-Dwyer	1999	"Are We Gonna Do Anything Fun?"	English Journal Vol.88 No.4 pp.24-25
Barbra S. Morris	1999	"Why Is George So Funny? Television Comedy, Trickster Heroism, and Cultural Studies"	English Journal Vol.88 No.4 pp.47-52	Aileen Pace Nilsen and Don L. F. Nilsen	2002	"Lessons in the teaching of vocabulary from September 11 and Harry Potter"	Journal of Adolescent & Adult Literacy Vol.43 No.3 pp.254-260
Aileen Pace Nilsen and Don L.F. Nilsen	2003	"Vocabulary Development: Teaching vs. Testing"	English Journal Vol.92 No.3 pp.31-37				

第Ⅱ部

国語科教育における「教室ユーモア」の展開

第4章

国語科教材としての「ユーモア」

第4章 国語科教材としての「ユーモア」

本章では、「ユーモア的構造テキスト」(本章では、読み手(聞き手)に「ユーモア」を知覚させるようなテキストを総称し「ユーモア的構造テキスト」と呼ぶ(詳しくは後述する))の国語科教材としての価値を再考し、「教材としてのユーモア」という観点から、国語科教育改善の可能性について考察を行なう。

第1節 教材的価値・可能性の再考の必要性

第3章で見たように「教材としてのユーモア」は、これまでの国語科教育における「教室ユーモア」研究の中心的議題でもあり、多くの先行研究が「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての価値・可能性を指摘してきた。しかし、同時に次のような声が恒常的に挙げられ続けてきたのも事実である。

由来、日本の国語教材にはユーモアをもったものが少ない。大正期の白読本などに、その欠を補おうとしてか、笑話が時おりとられたりしていたが、ほんの言葉の掛け合いにすぎないようなものであった。(中略—引用者)

戦後の検定教科書時代を迎えても、とくに高学年において、ユーモアをもった教材はすくないように見受けられる。(井上(1976)¹p.113)

『古事記』の昔から、〈笑い〉は連綿として文学の中に顕在し、滑稽のみならず、イロニー・パロディー・風刺・ユーモアまで含めれば、文学の相当部分を占めることはいまさら言うまでもない。にも拘らず、国語教育においては殆ど不問に付されてきたと言わざるをえない。(丹藤(1992)²p.30)

ではなぜ国語科において、一方で「ユーモア的構造テキスト」の教材としての多様な価値・可能性が指摘されながら、一方で「ユーモア的構造テキスト」を教材として採用することに関しては消極的に扱われるという矛盾した状況が出来上がったのであろうか。

この大きな一つの要因として、森下(2003)³、井上(2004)⁴、などが指摘するように、権威性を弱体化する性質をもつ「ユーモア(笑い)」という現象そのものに対して、学校教育全体が否定的な意識をもっていたことが挙げられる。そして、このような学校風土の中で

¹ 井上敏夫(1976)「表現の注解 —書き手の構えとユーモア—」『教育科学国語教育』No.221 pp.109-115

² 丹藤博文(1992)「認識方法としての〈笑い〉 —その目標論・方法論と文学の授業—」『文学と教育』Vol.23 pp.30-37

³ 森下伸也(2003)『もっと笑うためのユーモア学入門』新曜社

⁴ 井上宏(2004)『笑い学のすすめ』世界思想社

構築された固定的な国語科教材観（例えば、真面目な文章や悲劇的な作品が好まれるなど）を打破できるほど、「ユーモア的構造テキスト」の教材としての価値・可能性に関する議論が煮詰まらなかったことが、このような状況を生み出してきたと筆者は考える。

第3章で見たように、先行研究によって、「ユーモア的構造テキスト」には、読解力の育成や世界認識の拡充など多くの教材としての価値・可能性があることが指摘されていた。しかし、それらの価値・可能性をさらに深く検証するような後続研究や、それらを授業実践に生かすための方法論や教材論はほとんど展開されてこなかった（これは「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての潜在的な可能性の認識が共有されなかったことによるものではなく、「ユーモア」という抽象的な現象について具体的な議論を展開することの困難性によるものであると筆者は考える）。また、先行研究によって示されてきた教材としての価値・可能性は、価値的目標に関わるものが多く、技能的目標に関わるものが少ないという偏向もあり、議論が全体的に抽象的になりがちで、実際の授業がイメージされにくいなどの問題もあった。

「ユーモア的構造テキスト」が国語科教材として市民権を得るためには、まずはその教材としての価値・可能性の固有性がより強く主張されるべきであり、そのためには「ユーモア的構造テキスト」の特殊性に注目する形で、国語科教材としての価値・可能性が改めて検証される必要がある。

加えて、今、「ユーモア的構造テキスト」の教材的価値・可能性に関する議論が展開されることには、もう一つの意義がある。

平成20年度版の学習指導要領において「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新設されたことによって、特に小学校を中心に、言葉遊び・落語・とんち話・狂言などの「ユーモア的構造テキスト」が、教材として比較的多く採用され始めている⁵。しかし、これらのテキストが教材として採択され始めたのは、「伝統的な言語文化」としての価値をもつものであるという理由が大きく、これらが「ユーモア的構造テキスト」であるという点に固有の教材的価値・可能性が見出されたことによるものではない。

逆に言えば、これらのテキストが「ユーモア的構造テキスト」であることによる国語科教材としての価値は以前不鮮明なままなのである。このような言葉遊び・落語・とんち話・狂言といった「ユーモア的構造テキスト」を教材とする授業が、より豊かな学びを生み出すものとして展開されるためにも、「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての価値・可能性に関する再考が必要であると考えられる。

さらに、北米などでは、Stopsky (1992)⁶、Cipriano (1997)⁷、Medgyes (2002)

⁵ ここから少なくとも、国語科が伝統的にもってきた「ユーモア的構造テキスト」を教材として位置づけることへの抵抗が近年軽減されつつあることは指摘される。

⁶ Stopsky, Fred. (1992) *Humor in the Classroom: A New Approach to Critical Thinking*. Lowell, MA: Discovery Enterprises

⁷ Cipriano, Jeri (1997) *Good for a Laugh - Using humor to teach language arts* - Good Apple

8のように「ユーモア的構造テキスト」の特徴を生かす形で、言語能力を育成するための教材を考案するなど、「ユーモア的構造テキスト」を活用した具体的な取り組みも展開され始め、成果を挙げている。

これらの点から、「国語科教材としてのユーモア」に関する議論を重ね、「ユーモア的構造テキスト」の教材的価値・可能性を再考する必要があると考える。

⁸ Medgyes, Péter(2002) *Laughing matters : humour in the language classroom* Cambridge University Press

第2節 「ユーモア的構造テキスト」とは

これまでの「教材としてのユーモア」に関する議論の一つの障害となっていたのが、「ユーモア」という概念の抽象性であり、「テキスト」と「ユーモア」との関係の不明瞭さであると考えられる。

例えば、平成20年度版小学校学習指導要領国語編解説⁹には、次の2カ所で「ユーモア」という文言が確認される（指導要領の本編自体には、いずれの校種においても「ユーモア」という文言は確認されなかった）¹⁰（太字・下線は引用者）。

第5学年及び第6学年「C 読むこと」

(エ) 文学的な文章の解釈に関する指導事項

「優れた叙述について自分の考えをまとめる」とは、場面の展開に沿って読みながら、感動やユーモア、安らぎなどを生み出す優れた叙述に着目して自分の考えをまとめることである。象徴性や暗示性の高い表現や内容、メッセージや題材を強く意識させる表現や内容などに気付き、それらを評価したり、自分の表現に生かしたり、感想文や解説文などにまとめたりしていくことになる¹¹。

第5学年及び第6学年「伝統的な言語文化と国語の特性に関する事項」

(ケ) 比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと。

具体的な表現の工夫には、比喩や反復をはじめとして様々なものが考えられる。擬声語・擬態語、語句の反復、誇張などは低学年の児童が読んだり書いたりする文章中にも頻繁に見られる。学年が進行するにつれて直喩、隠喩などの比喩やユーモア、また、省略、倒置、対句など構成上の工夫も多くなる。そこで、多様な文章に表れる様々な表現の工夫に気付いたり、自分の表現に活用したりするように指導することが大切である。この事項は、中学校第1学年〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕(1)イの「(オ) 比喩や反復などの表現の技法について理解すること。」につながっていく¹²。

この両者を比較すると、「ユーモア」という文言が異なる意味において用いられていることが分かる。前者は心的現象（「おもしろい・おかしい」という感覚）を指すもの

⁹ 文部科学省（2009）『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社

¹⁰ 「伝統的な言語文化」に関する領域が新設され、落語や狂言が教材とされる状況において、学習指導要領に「ユーモア」に関する指導内容や目標に関する記述が見られないという点に、日本の国語科教育における「ユーモア」という視点に対する意識の低さが表れているのではないだろうか。母語教育において「ユーモア」に関する学びに対する意識の高い国や地域、例えば、カナダのオンタリオ州カリキュラム（2007）においては、複数の箇所「ユーモア（humor）」という文言が確認され、その指導内容や目標が具体的に示されている。

¹¹ 9と同書 p.89

¹² 9と同書 p.97

であり（本研究と同様の意味）、後者はレトリックの一種として「ユーモア」という文言が用いられている。この学習指導要領解説に見られる「ユーモア」という文言の一慣性のなさにも象徴されるように、これまでの国語科教育学において「ユーモア」という概念は非常に曖昧なまま用いられてきた。そして、これが議論の抽象化や拡散化の一端となってきたことは間違いない。

そこで、本研究では「国語科教材としてのユーモア」に関する議論を、より具体的な形で行うための前提として、「ユーモア」とテキストの関係を明確に捉える。

本章でも、「ユーモア」とは「(その質に拘らず)「おもしろい・おかしい」という心的現象である」という本研究全体にかかる定義を採用する。よって、ここでいう「ユーモア」とは、レトリックのようなテキストに内在する特性を指すものではなく、テキストと読み手（聞き手）との相互作用によって、読み手（聞き手）の心内に生起する「おもしろい」という心的現象であると捉える。このように捉えることの妥当性は、同一のテキストを解釈しても「おもしろい」と感じる人もいれば感じない人もいる（「ユーモア」の近くには解釈力の問題もあるが文化的背景や価値観に強く影響を受けるため）ことにも保証されていると考える。この立場から言えば、普遍的に読み手（聞き手）に「ユーモア」を生起させるようなテキストは存在しないといえるのである。

しかし一方で、落語や狂言、ジョークなど、多くの読み手（聞き手）に「ユーモア」を知覚させ、「ユーモアを知覚させるテキスト」として、一般化された語りに耐えうるテキストが数多く存在することも事実である。また、落語の「オチ」という概念について客観的な議論が展開されていることなどからも、テキストの側にも読み手（聞き手）に「ユーモア」を生み出しやすい何らかの特異な構造があると仮定できる。

このように読み手（聞き手）に「ユーモア」の知覚を促すような「何らかの」構造を本研究では「ユーモア的構造」と呼び、そのような構造を内在するテキストを「ユーモア的構造テキスト」と呼ぶ。

つまり「国語科教材としてのユーモア」に関する議論とは、厳密に言えば、「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての価値・可能性に関する議論である。

以上の前提に立ち、次節からはユーモア学、言語学等の知見を援用しつつ、「ユーモア的構造テキスト」の言語的特徴¹³について考察し、言語能力育成のための教材としての可能性に関して基礎的な提案を行うことを目指す。

¹³ 北和丈は「ユーモア」という事象は「便宜上かなり単純化したとしても、少なくとも①きっかけになる言語的または非言語的的刺激、②刺激の送り手と受け手、③笑いという身体反応、④それらを内包する社会的状況」を構成要素とするものであると指摘している。（北（2009）p.93）これらの要素がいずれも重要な意味を持ち、「ユーモア」をいう現象を考察していく上で欠かすことが出来ないものではあるが、本研究では、その目的上①の要素に特に注目して論を進めるものである。

第3節 認知的なズレとしての「ユーモア的構造」

本研究では、便宜上、読み手（聞き手）に「ユーモア」を喚起させる（させやすい）テキストを、「ユーモア的構造テキスト」と呼ぶ。しかし、この定義に合致するテキストの形態や質は、非常に多様なものとなることは想像に難くない（だじやれのような音韻や語彙レベルの言語表現、多くのジョークに見られるような文脈の二重性、文学作品などにおける登場人物の意外な言動、攻撃的・低俗な表現、究極的には誤植までも「ユーモア的構造テキスト」として機能しうるものであるからである）。しかし、読み手（聞き手）に「ユーモア」という共通の心的現象を喚起させることから、「ユーモア的構造テキスト」は表層的には多様な形態や質をとるものではあるが、全ての「ユーモア的構造テキスト」には本質的な部分で何らかの共通構造が存在すると考えることができる。より多様な「ユーモア的構造テキスト」に対応した議論を行うためにも、まずはこの共通構造について考察する必要があるだろう。

「ユーモア的構造」の本質的共通構造について考察することは、すなわち「「ユーモア」を引き起こす（言語的）刺激はどのようなものか」という議論であり、「ユーモア」の生起メカニズムに関する研究成果を援用することが有効であると考えられる。

「ユーモア」の生起メカニズムに関しては、現在に至るまで、最終的な合意は見えていない。しかし、その仮説の多くが「ズレ」という概念（あるいはそれに類する概念）を採用している¹⁴。

「ズレ」という概念に注目し、「ユーモア」の生起メカニズムを明らかにしようとする比較的新しい研究として、神経情報システム論的立場から「笑いの負荷脱離モデル」を提案する、木村（1983¹⁵・2010¹⁶）がある。木村の提案する「負荷脱離モデル」は、ピアジェの「図式」¹⁷（スキーマ・スキーム）の概念を用い、認知者が情報を処理するために駆動している「図式」と、表象との間に「図式のズレ（不適合）」が見出されることを「笑い」の生起の第一段階であると位置付ける。このように「ユーモア」の生起に、認知的な「ズレ」を必要条件とする考え方は、J・モリオールの「転位」、ケストラーの「二元結合」、A・ジップが「局所論理」の基盤とする「認知的不協和」など、主要な「ユーモア」生起メカニズムに関する理論の多くに共通するものであり、現在のユーモア学における主流となる考え方である。

¹⁴ 北和丈は「これら二つの理論（他者に対する優越感がユーモアを引き起こすとする「優越の理論」と「心的エネルギー」が解放されるという現象がユーモアを生起させるとする「解放の理論」—引用者注）はユーモア研究の主流から外れてしまった感がある。かくして現在のユーモア研究においては、もう一つ別の理論がほぼ例外なく前提として受け容れられ、それをめぐる議論も、今では理論の妥当性そのものが争点となることはほとんどなく、むしろ正確なモデルの構築やその応用へと向いつつある。（中略—引用者）一般にはこれらを「ズレの理論」あるいは「不調和の理論」（incongruity theory）と総称している。（北（2009）p.96）」と述べている。

¹⁵ 木村洋二（1983）『笑いの社会学』世界思想社

¹⁶ 木村洋二編（2010）『笑いを科学する—ユーモア・サイエンスへの招待—』新曜社

¹⁷ 木村は「図式」について「主体が環境と交渉する際に用いる既存の知識の枠組みや活動の枠組みを指す。あるいは情報論的に、経験を通じてある程度構造化された情報処理プログラムのユニット、もしくはプログラム化された情報処理の回路ユニット（木村（1983p.12）」と説明している。

このようなユーモア学の動向を踏まえるならば、「ユーモア的構造テキスト」の本質的な基礎構造は、「異化的なテキスト情報によって、読み手に認知的な「ズレ」（木村の言葉で言えば「図式のズレ」）を引き起こす」構造であるとすることができる¹⁸。

しかし、「ズレ」は「ユーモア」生起のための必要条件ではあるが、十分条件ではないという点は、ほとんどの理論が前提としていることは補足しておくべきであろう。Raskin (1985)¹⁹はジョークの成立には、①異なる 2 つのスクリプトと（部分的に、または完全に）辻褄があうこと、②その 2 つのスクリプトが対立関係にあること、の 2 つの条件が必要であると指摘する。②の対立関係には、「善—悪」「生—死」「性的—非性的」など多数のスクリプト対立があるが、抽象化することによって「現実—非現実」「正常—異常」「可能—不可能」の 3 種類に分類することができるとしている (p.100)。この「ユーモア的構造テキスト」（少なくともジョークは）が内在するスクリプトの対立は、価値観や世界観、常識などを前提とするもので、テキストに込められた書き手（話し手）のものの見方や考え方を強く反映するものである。そして、それが読み手（聞き手）に共有（再現）されることによって「ユーモア」は生起する。この点にも「ユーモア的構造テキスト」の、特に価値目標に関する可能性が指摘されよう。

¹⁸ ここから本研究で「ユーモア的構造」と呼ぶテキスト構造は、難波博孝が「パラディグマテック構造」と呼ぶ文体の特徴、あるいは隠喩的構造と重なる部分が大きいことが見て取れる。難波は次のように説明している。

「パラディグマテック構造は、異化的な効果をもつものであり、読み手に「ひっかかり」を与えることによって、表意を超えた推意を推論させるように誘う機能をもつもの」

難波博孝 (2008) 『母語教育という思想』世界思想社 (p. 96)

¹⁹ Raskin, Victor (1985) *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht:Routledge

第4節 「ズレ」の類型化

前節では、「ユーモア的構造テキスト」が、読み手（聞き手）に何らかの認知的な「ズレ」を知覚させるような構造を持つテキストであることを示した。

しかし、このように捉えたところで、「ユーモア的構造」の不明瞭さが解消されるわけではない。なぜなら、先に述べたように、書き間違いや言い間違いのような語彙・音韻レベルの「ズレ」、ジョークなどに見られる文脈の「ズレ」、登場人物の意外な言動と読み手の常識や世界観との「ズレ」など、その「ユーモア的構造」として機能しうる「ズレ」の形態・レベルは極めて多様なものが想定されるからである。森下伸也が「(図式のズレの—引用者)のもとになる概念あるいは世界図式には、慣習的動作の基礎をなす暗黙知(身体知とよんでもよかろう)から高度に複雑な体系的な世界観までありとあらゆるものが含まれ、図式のズレはその全てに可能であるから、ユーモアには無限に多様なヴァリエーションが存在しうることになる。(森下(1996)²⁰pp.18-19)」と述べるように、理論的には、読み手がテキスト解釈のために立ち上げる可能性のある「図式」の数だけ「ユーモア的構造」の形態や質は存在すると考えられる。よって、起こりうる「ズレ」を厳密に分類していくことは非常に困難な作業であると言わざるを得ない。

しかし、「ズレ」に関わる全ての要因を考慮した詳細な分類は困難な作業であるが、何らかの視点を設定し、大まかに「ズレ」を類型化することはそれほど困難な作業ではない。例えば、その「ズレ」が、語用論的に、「協調の原則」の4つの「公理」のいずれに違反することによって生じているかなどの観点から分類することは比較的容易である。

本研究ではこの「ズレ」を、読み手（聞き手）が現実世界を認識するために日常的に駆動している「図式」によって起こっているものと、テキストの内部で生成された「図式」によって起こっているもの（テキスト情報間の「ズレ」）に区別して考察を進める。前者を「外的なズレ」、後者を「内的なズレ」と呼ぶこととする。

第1項 「外的なズレ」

—「マクロな図式」との「ズレ」—

人間は、現実世界でもたらされる様々な情報を効率的に処理するための「図式」(シエーマ・スキーム)を持っている。そしてそれは、長期記憶(言語知識、意味知識、エピソード知識)などを基盤とするものである。このような「図式」を、本発表では特に「マクロな図式」と呼ぶこととする。そして、この「マクロな図式」とテキスト情報の間に生起する「ズレ」を「外的なズレ」と呼ぶ。

この「外的なズレ」を引き起こす「ユーモア的構造テキスト」のもっとも単純な例では次のようなものが挙げられる。

²⁰ 森下伸也(1996)『ユーモアの社会学』世界思想社

I. 「私はごはんを食べる」、

II. 「私にごはんを食べる」

I. は読み手（聞き手）のもつ綴りの表記に関するルールと、II. は読み手（聞き手）のもつ文法的ルールと相容れないものである。つまり、テキスト情報と読み手の言語知識を基盤とする「マクロな図式」の間に「ズレ」が生じていると言える。このようなテキストに出会った読み手（聞き手）には、「何か変だ」という感覚（認知的不適合）と共に、「おかしい」という感覚、つまり「ユーモア」が生起することがある。このような、言語的知識を基盤とした「マクロな図式」との「ズレ」を知覚させるような、「ユーモア的構造テキスト」の多くは、言い間違いや書き間違いによって創出されるものであり、非意図的な場合が多い。しかし、言葉遊び（ネットスラングなどを含む）などにおいては、その「ズレ」が意図的に起こされているといえる。

III. あるときシャーロックホームズと友人ワトソンが汽車で旅行中、羊の群れが草原で草を食んでいるのを見かけた。

ワトソンが言います。「ホームズ、羊がたくさんいるね」

ホームズが面倒くさそうに返事をします。「正確に言うと 784 匹だよ。ワトソン君」

ワトソンは驚きます。「いったいどうやって数えたんだい」

「わけはないさ。小学生の子どもでもできる簡単な計算さ。私は全ての羊の足を勘定して4で割っただけさ」

IV. あるけちんぼうが花見にいき、落ちていたサクランボウを拾って食べた。しばらくすると頭の上にサクラの木の芽が出てきて、サクラの木に育つと、みんながやってきて花見をするのでうるさくてしかたない。とうとうこのサクラの木を引っこ抜いてしまった。

そのあとへ穴があき、水がたまって池になった。こんどは池に魚釣りに人が集って来てうるさいのなんの。

たまりかねた男は、自分の頭の池に身を投げた。

V. 井戸がとっても深かったのか、それともアリスの落ちかたがゆっくりだったのかもかもしれません。だってアリスは落ちながら、まわりを見まわして、これからどうなっちゃうんだろうと考えるだけの時間がたっぷりあったからです。まずは下をながめて、どこに向かおうとしているのかを見きわめようと思いました。でも暗すぎてなにも見えません。それから井戸の横のかべを見てみました。するとそこは、食器だなと本だなだらけでした。あちこちに、地図や絵がとめ金に引っかけてあります。アリスは通りすがりに、たなの一つからびんを手にとってみました。「マーマレード」というラベルがはってあります。が、空っぽだったので、とてもがっかりしてしまいました。下にいる人を殺したくはなかったのですが、びんを落とすのはいやでした。だから落ちる通りすがりに、なんとか別の

食器だなにそれを置きました。

Ⅲ、Ⅳ、Ⅴのような「ユーモア的構造テキスト」は、読み手（聞き手）の既有知識（価値観や世界観、常識、言語感覚）を基盤とした「マクロな図式」と、そのテキストによって形成される「状況モデル」の間に「ズレ」が知覚されるものである。

例えば、Ⅲで描かれているホームズの言動は、読み手（聞き手）の「シャーロックホームズ観」には合致しないものであり、このテキストの「状況モデル」は、一般的な「シャーロックホームズ」観という意味記憶、あるいは読み手（聞き手）の「シャーロックホームズ」に関するエピソード記憶に基づいて駆動されている「マクロな図式」において、「ズレ」を知覚させるものである。また、Ⅳ、Ⅴの場合は、テキストで起こっている出来事（「状況モデル」）を、読み手（聞き手）の世界認識、物理的法則、科学的常識といった意味記憶やエピソード記憶に基づく「マクロな図式」に「同化」することは出来ない。

このように、読み手（聞き手）の長期記憶（言語知識・意味記憶・エピソード記憶）に基づく「マクロな図式」と「ズレ」を生じさせるような、異化的なテキスト情報を示すという（ありえないことをいう）形が、「ユーモア的構造テキスト」の一つの型であるということができる。

第2項 「内的なズレ」

— 「ミクロな図式」との「ズレ」 —

もう一つの一般的な「ユーモア的構造テキスト」の型として、テキスト解釈の過程において生成された「図式」とは異質な情報が示されることによって「ズレ」が知覚されるようなものがある。本研究ではこれを「内的なズレ」と呼ぶ。

読み手（聞き手）は、テキストの解釈を開始する前にテキストの表層的な情報やテキスト展開のテンプレートに関する知識を基に、「ミクロな図式」を立ち上げる。ここでいう「ミクロな図式」とは、「このテキストはこんな内容だろう。このテキストはこのように展開されるだろう。というテキストの全体構造（内容や構成）に関する見通し」²¹のことである。

この「ミクロな図式」は、解釈を進めていく過程において、修正されたり、強化されることによってより具体的なものとなっていく。

読み手（聞き手）は、この「ミクロな図式」にテキスト情報を「同化」させていくことで効率的にテキストを理解し、またそれに基づいたテキスト展開予想を立てながら解釈を進める。しかし、その「ミクロな図式」に基づく展開予想の範囲を逸脱するような異化的な情報が突如示された場合、そこに「ズレ」が生じ、認知的な不適合感が生起することがある。

²¹ 例えば、「このテキストには、「すべりだい」とか「ブランコ」とかいう言葉が出てくるから、きっと公園についての話だろう」、「このテキストの冒頭には、「昨日、うれしいことがあった」と書かれているので、そのうれしかったことについてこれから述べられるのだろう」など

VI. あるけちんぼう、鰻屋の前を通るたびに、さてもうまい匂いじゃ、と嗅いで通ります。大晦日に鰻屋から請求が来ます。「毎日の嗅代6百文。」この男、懐から6百文、板の間に投げ出し、「これこの音を聞いて帰りなさい。」

VII. レストランの広告

「チキンのディナー わずか10ペンス」

ウェイトアの運んできたのは、チキンの餌のトウモロコシ。

VIII. 友人が仙人になった。30年ぶりに再会して別れようというときに、仙人が「おまえに土産をやろう」といって小石を指さすと、その小石はたちまち黄金になった。「私はいらぬ」「それではもっと大きいのが欲しいのか？」と大きな岩を指さした。また黄金になった。「それもいらぬ」「ではどのくらい欲しい？」「その指が欲しい。」

IX. 「タバコがいろいろな病気の原因だということは、何冊も本を読んで分かった。やっと思心したよ。本を読むのはやめにしよう」

これらのテキストにおいて、下線部は、そのテキストにおいて読み手（聞き手）が駆動する「ミクロな図式」に基づくテキスト展開予想の範囲を逸脱するものであろう。このような異化的なテキスト情報が突如示された場合、読み手（聞き手）はその情報を、「ミクロな図式」に「同化」することができない。そのため、読み手（聞き手）は、該当部分と前後のテキストのとのつながり（「結束性」²²）を一時的に見失うことになる。なぜなら、「ミクロな図式」の駆動には慣性が働くと考えられ、その「ミクロな図式」に「同化」させようとする限りにおいて、両者をむすびつけることはできないからである。

また、駆動する「ミクロな図式」では、複数の解釈が生み出されるような場合もある。

X. 病院のベッドの上で昏睡状態からさめた男。

「おれはどこにいるんだ。ここは天国か？」

妻がやさしく言います。「いいえ、あなた。私がここにいるじゃありませんか」

このテキストのように、ある部分が「ミクロな図式」に「同化」された場合そこに複数の解釈が検出され、それらを一つに決定できないようなものも、「内的なズレ」の一つと考えることができる。

難波は、テキストを解釈する過程では、複数の推意が形成されるが、関連性の原則に基づき、最終的にはそのうちの一つが採用され、推論解釈がなされるとしている（文章言語ではその決定

²² 難波は「結束性」について「表面には現われないテキストの潜在的なつながり（難波（2008）p.24）」と説明する。

のための材料が少なく、一つに絞ることが困難であることも指摘している) (難波 (2008) pp. 88-96)。

Xの「いいえ、あなた。私がおりにいるじゃありませんか」という部分は、「私にる世界は現世であり天国ではない」、「私にる世界はあなたにとって天国ではない」など複数の推意が生み出されるが、この例文には、読み手 (聞き手) がそれを一つに決定するための判断の材料となる情報はほとんど示されていない。そのため、いずれの形でも、「ミクロの図式」に「同化」することが可能であるが、それぞれに生成される解釈は、全くに異質なものとなる。それらが競合することで認知的な不協和がもたらされるのである。

もちろん複数の推意が形成され、一つに絞りこむことが困難なテキストが、常に「ユーモア的構造テキスト」として機能するわけではなく、先に少し述べたように、その並立する推意 (解釈) 同士が何らかの形で対立関係にあることが必要であるといえるといえるだろう。

ここまで見たように、テキストの内部で生成された「ミクロな図式」に基づく展開予想の範囲を逸脱し、「同化」することができないようなテキスト情報が突如として示されるもの、あるいは「同化」によって複数の解釈が生成してしまうようなテキストは、「内的なズレ」を引き起こし、読み手 (聞き手) に「ユーモア」を感受させるものとなりえる。

前項で見た「外的なズレ」と、本項で見た「内的なズレ」の違いは、それが、読み手 (聞き手) の長期記憶に基づいて駆動している「マクロな図式」との「ズレ」か、該当テキストの解釈のために立ち上がった「ミクロな図式」との「ズレ」か、という点であった。

しかし、厳密に言えば、この両者はそれほど明確に区別することは出来ない。なぜならば、「ミクロな図式」は、「マクロな図式」に強く影響をうけて生成されるものであるため、「内的なズレ」のほとんどは「外的なズレ」を同時に知覚させると考えられるからである。

例えば、Ⅶの例文で言えば、「このテキストはチキンを用いたディナーについてのテキスト (であろう)」という「ミクロな図式」は、読み手 (聞き手) の「レストラン」に関する意味記憶やエピソード記憶に基づく「マクロな図式」に強く影響を受けている。よって、このテキストによって生じる「内的なズレ」は、同時に、「外的なズレ」を引き起こすものであるといえるのである。つまり、「ミクロな図式」には、読み手 (聞き手) の長期記憶 (既有知識) に基づく「マクロな図式」が強い影響を与えているため、「内的なズレ」の知覚にはほとんどの場合、同時に「外的なズレ」の知覚が伴うと考えるべきなのである。

しかし、本研究でそれらをあえて区別して示したのは、①「内的なズレ」のほとんどは「外的なズレ」を伴うが、「外的なズレ」は単独で知覚される場合があること、②両者の「ズレ」を併せ持つような場合であっても、より強く「ユーモア」の喚起に影響を与えている側が存在すると考えること、そして、最も大きな理由は、③その「外的なズレ」と「内的なズレ」には「解決」されるかどうかという大きな違いがあり、それによって読み手 (聞き手) に求められるものが異なると考えるためである。

次節では、この「解決」という概念に注目し、考察を進める。

第5節 ズレの「解決」と「受容」

前節では、「ユーモア的構造テキスト」によって知覚される「ズレ」を「外的なズレ」「内的なズレ」に分類した。本節では、これらの「ズレ」を知覚した読み手（聞き手）の反応について考察を進める。

ユーモア生起メカニズムに関する近年の議論の論点の一つに、「ユーモア」の生起が「ズレ」の知覚そのものに起因するのか、何らかの認知的操作によって、その「ズレ」が解決されることに起因するののかという問題がある。この問題に関して、「ユーモア」の生起が「ズレ」の知覚による「異化効果」によるものとする立場と、「ズレ」の解決に伴う「同化効果」によるものとする立場、さらに森下（1996・2003）のようにこれらを「ユーモア」のパターンの差異として捉え、「ユーモア」を引き起こす「ズレ」には「解決」されるものと「ズレ」として残されるものの両者があるとする立場がある。

ここでは、このうちの森下らの立場がより柔軟に「ユーモア」について語ることに成功していることを踏まえ、両者の「ズレ」が存在するという立場を採用し論を進める。

ユーモア学において「解決」とは、ある「図式」において、結びつきをもたないと思われたものが、別の「図式」のなかで整合性をもつ形でつながるといふものであり、もっとも分かりやすい例としては「なぞかけ」の構造などが挙げられる。

「ユーモア的構造テキスト」によって知覚される「ズレ」は、認知的不協和をもたらすものであるため、読み手（聞き手）には、それを「解決」したいという心理的な欲求が生起する。これは、「外的なズレ」「内的なズレ」のどちらにも共通する。

「内的なズレ」の場合、一見「ミクロな図式」に「同化」しないとされたテキスト情報に、「同化」されうるような解釈の可能性が見出された場合、あるいはその「ミクロな図式」を支持してきたそれまでのテキスト情報と、それに「同化」されなかった異質なテキスト情報同士が、合理的に結びつくような、新たな「ミクロな図式」（新たな文脈）が発見されれば、「解決」されたといふことができる。

この意味で、「内的なズレ」を「解決」するためには、テキスト（部分・全体）に（「ズレ」を生み出した解釈とは）別の解釈はありえないのかを再考する必要がある。この時、テキストのコード解釈が大きく変容することは考えにくいので、再考の対象となるのは主に推論解釈となる。テキストをより深く分析することで新たな推論解釈を見出し、「ミクロな図式」へ「同化」する、あるいは新たな「ミクロな図式」（新たな文脈）を発見することが、読み手（聞き手）には要求されるといえる。

一方で、「外的なズレ」の場合、「ズレ」が生じているのは、読み手（聞き手）の長期記憶（既知知識）に基づく「マクロな図式」と、テキストの表象や「状況モデル」である。これらも認知的不協和を引き起こすものであるため、読み手（聞き手）は当然「解決」しようとする。しかし、「マクロな図式」は、世界観や常識、科学的知識など個人にとって不変性が高く、また個人にとって最も基本的な「図式」であるため、それらが別の「図式」の中で処理される、代替となる「図

式」が発見されることがあるとは考えにくい。つまり、「外的なズレ」は、「解決」しようとする認知的操作ははたらくものの、「解決」という段階に至ることはないと考えることができる。

例えば、IVの例文がもたらす「サクランボウを食べたら、頭からサクラが生えてきた」という「状況モデル」と「この現実世界においてサクランボウを食べても頭からサクラが生えてはこない」という「マクロな図式」との「ズレ」によって知覚される「変だ」という感覚は、どれほどテキストの推論解釈を重ねていっても、最終的に「解決」されることはないのである。

つまり、「外的なズレ」を知覚させる「ユーモア的構造テキスト」では、「解決」ではなく、その「ズレ」が知覚されること自体が「ユーモア」の生起につながっていると考えることができるだろう。

しかし「解決」されないものであるからといって、このような「ユーモア的構造テキスト」を解釈するために、読み手（聞き手）が何も能動的な活動を行っていないとは言えない

なぜなら、自身の「マクロな図式」と相反するテキストであるならば、「なんだこれ、意味が分からない、読まないでおこう」と、その関係を断ち切り、解釈そのものを放棄しても、何ら不思議はないからである。しかし、その「ズレ」を知覚した上で、テキストの解釈を続けるということは、「ズレ」を「ズレ」として能動的に「受容」しているといえる。

「外的なズレ」を知覚するようなテキストを、自身の「マクロな図式」に基づき処理されるべきではない対象として位置づけた上で、その解釈を行うというのは、ファンタジー作品などの解釈と通じるところがあると考え

第6節 「ユーモア的構造テキスト」の教材としての可能性

ここまで、「ユーモア的構造テキスト」は、読み手（聞き手）に認知的な「ズレ」を生起させることによって「ユーモア」を生起させるものであること、その「ズレ」には「外的なズレ」と「内的なズレ」があること、いずれの「ズレ」場合にも、読み手（聞き手）は「ズレ」を「解決」しようと試みるが、結果として「内的なズレ」は「解決」され、「外的なズレ」は「解決」されないため、その「ズレ」を「ズレ」として「容認」することで解釈されることを示した。

本節では、ここまでの考察をもとに「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての可能性として、次の3点に関して考察していく。

- ・ 解釈方略の意識化
- ・ 推論解釈の活性化
- ・ テキストの世界を体験する

第1項 解釈方略の意識化

読み手はテキストを解釈するために、暫定的に「ミクロな図式」（テキストの全体構造（内容や構成）に関する見通し）を立ち上げる（「マクロな図式」を前提にした形で）。そして、この「ミクロな図式」をもとにそのテキストを解釈するための方略（読み方）を決定する。

この「ミクロな図式」や解釈方略によって、テキストが順調かつ合理的に解釈されている間（予定調和的に解釈が進む）は、それらは読み手（聞き手）には意識化されにくいと考えられる。

しかし、その駆動する「図式」や方略ではうまく解釈できない（「結束性」が形成されない）テキスト情報が出現する、あるいは違和感のある「状況モデル」が形成される「ユーモア的構造テキスト」の場合、逆説的にそれらが意識化されやすい。

例えば、次の例文を見てみる。

①「タバコがいろいろな病気の原因だということは、何冊も本を読んで分かった。やっと決心したよ。タバコを吸うのはやめにしよう」

②「タバコがいろいろな病気の原因だということは、何冊も本を読んで分かった。やっと決心したよ。本を読むのはやめにしよう」

②のテキストを解釈する過程で知覚される「ズレ」は、①のテキストにおいては自動化されがちな一連の解釈過程の意識化を読み手（聞き手）に促しやすいと考えるのである。

さらに、このような「ユーモア的構造テキスト」における「ズレ」を「解決」もしくは「容認」するためには、解釈過程に対するメタ的な介入、あるいは解釈をモニタリングするためのメタ的な視点が必要不可欠となる。つまり、「ユーモア的構造テキスト」は、難波（2008）²³のいう「モードI（メタ認知によるモニタリングとコントロールを受ける言語活動のモード）」のテキスト

²³ 18と同書（p.110）

解釈、さらに、山元（1994）²⁴など多くの先行研究が重要視する、自身の読みの対象化すや方略駆動への自覚化も促しやすいテキストであるといえるのである。

もちろん、このような「図式」や解釈方略の意識化やメタ的な介入、メタ的な視点は、「ユーモアの構造テキスト」以外のテキストにおいても重要であるし、それを促すような働きかけは可能である。しかし、「ユーモアの構造テキスト」には、(たとえどのように短いテキストであっても)、それらを促進するような仕掛けがテキスト自体に内在しているという点は、言語能力育成のための教材としての一つの可能性であるということができると考える。

また、「ユーモアの構造」として機能する「認知的ズレ」は、読み手（聞き手）の前提的知識にゆさぶりをかける可能性が指摘され、難波らのいう「モードⅢ（メタ認知そのものの変容を伴う言語活動のモード）」の言語活動を生み出すテキストとなりうる可能性が指摘される。(②の場合は病気の原因になるものは避けるべきであるという知識であるがこの場合はそのゆさぶりの程度は弱い)。難波（2008）は「メタ認知そのものの変容課程に自らを位置づけて言語活動を行なうことの重要性が浮かび上がってくる。(p.115)」とし、この「モードⅢ」の言語活動こそが「ことばの学び」であるとその重要性を指摘している。この意味においても、読み手（聞き手）が内在化してきた「図式」そのものに揺さぶりをかける可能性をもつ「ユーモアの構造テキスト」にはさらなる潜在的な可能性が指摘される。

第2項 推論解釈の活性化

「外的なズレ」にせよ「内的なズレ」にせよ、認知的不協和である以上、読み手（聞き手）には、その「ズレ」を「解決」したいという欲動が生まれる。その結果起こるのが、推論解釈の活性化である。

「ミクロな図式」やそれに基づく解釈の方向性の設定は、テキストを効率的に解釈するために必要なことであるが、それは同時に、形成する（意識化する）推意の範囲を限定することにも繋がる。つまり、「この程度推意（推論解釈）の幅を広げれば、この方向性から推意（推論解釈）を形成すれば、その中に、妥当性のあるつながり（「結束性」）を形成しうるものが発見されるであろう」という予測が生み出され、その範囲の中でしか推意（推論解釈）が形成（意識化）されなくなるのである。

「ユーモアの構造テキスト」は、「ズレ」の知覚から、「図式」の束縛から逃れ、推意の形成、推論解釈をより拡散的なものとし、多様な解釈の可能性について思考するという認知活動を読み手（聞き手）に促すと考えられる。

このようにみると、「ユーモアの構造テキスト」における「ズレ」は、表意を超えた推移を推論させるという意味において、難波（2008）のいう「プラグマティック構造（異化的な効果を

²⁴ 山元隆春（1994）「読みの「方略」に関する基礎論の検討」広島大学学校教育学部紀要 第1部 No.16 pp.29-40

もつものであり、読み手に「ひっかかり」を与えることによって、表意を超えた推意を推論させるように誘う機能をもつもの)、あるいは、文学教育の文脈で用いられる「空所」の概念に近いものであるということができるともかもしれない。

自身の設定した「ミクロの図式」にとらわれず、より多面的なテキスト分析から推論解釈を行い、柔軟にテキストを解釈するという活動を経験することができるという点は、「ユーモアの構造テキスト」の一つの可能性であるということができるだろう。

第3項 テキストの世界を体験する

これは特に「外的なズレ」を生み出す「ユーモアの構造テキスト」に関するものである。

先に述べたように、「外的なズレ」による「ユーモアの構造テキスト」を解釈するためには、その「ズレ」を「受容」する必要がある。これは、自身が現実世界を理解するために駆動している「図式」に「同化」して解釈することのできないようなテキストとの関係を絶つのではなく、そのテキストの世界が、現実の「図式」に「同化」して意味づけられるべきものではないことを理解し、現実世界の「図式」とテキスト世界の「図式」が共存できる場をつくり出すことで解釈を可能とするということである。この構図は、ファンタジー作品のような虚構テキストの解釈と非常に似ている。

ジャンニ・ロダリーは次のように述べる。

「物語は<ファンタジーの二項式>によってのみ誕生しうる。(ローダリー (1973) ²⁵p.25)」

「(「物語」を生み出すような対立をもたらす—引用者注) 二つのことばの間には、ある距離が必要である。一方のことばが他とまるで関係のないこと、およびその接近がかなり異常であることが必要である。なぜなら、想像力というものはそれらの間に類縁関係を設置し、ふたつの要素が同居しうる(ファンタスティクな)集合をつくり出すためにはたらき出すことをよぎなくされるからである。(p.25)」

ここでロダリーが言う「距離」「関係」とは、読み手(聞き手)の現実世界に属する「図式」における「距離」「関係」であると理解することができる。このような現実世界の「図式」では結びつかないような対象・事象の間に「想像力」によってつながりを生み出す力、そしてつながりを生み出すことを楽しむことができる力は、虚構的な作品の世界を体験する力、虚構的な作品世界に自己を「同化」する力であり、一つのテキスト解釈力として捉えられるべきであろう。つまり、「外的なズレ」を知覚させる、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴのような「ユーモアの構造テキスト」を楽しむことは、それ自体が、想像力を育て、テキストの世界を体験する力を育成することに繋がると考えるのである。

ここまで、「ユーモアの構造テキスト」の3つの可能性について言及してきた。しかし、これ

²⁵ ジャンニ・ローダリー (1973) 窪田富男訳 (1978) 『ファンタジーの文法』筑摩書房

らの可能性は「ユーモア的構造テキスト」に限定されるものではない。説明的文章、文学的文章などにも同様の可能性をもつものは多くある。しかし、少なくとも、これまでの言語能力育成のための教材として、あまり取り上げられてこなかった「ユーモア的構造テキスト」にも学習者の言語能力育成の可能性があることは示すことはできたであろう。また「ユーモア」の生起は、認知的・心理的な「快」を伴うものであり、「ユーモア的構造テキスト」を教材とした学習は、学習者にとってより「楽しい」ものとなると考えられる。よって、テキストをさまざまな方略を活用して解釈すること自体の楽しさを味わうことができる教材であるということは、「ユーモア的構造テキスト」の大きな可能性であるといえよう。

このような形で、「ユーモア的構造」に注目された教材としての意義・可能性が蓄積していくことで、「教材としてのユーモア」の観点から、国語科教育へ新たな可能性がひらかれると考える。

第5章

国語科学習目標としての「ユーモア能力」

第5章 国語科学習目標としての「ユーモア能力」

筆者は、「生活の中で「ユーモア」と適切・効果的に関わるための能力」、言わば「ユーモア能力」の育成の実現を「教室ユーモア」研究の中心的課題の一つとして位置づけるべきであると考えている（「ユーモア能力」という概念に関しては後で詳しく述べる）。そして、現行の学校教育の枠組みの中で、その意図的・系統的な指導を目指すのであれば、それは国語科教育という場が適切であるとする。

第3章でも見たように、国語科教育において学習者の「ユーモア能力」の獲得を保障するべきであるという主旨の論考は、これまでの先行研究によっても展開されてきた。このように「ユーモア能力」の育成が国語科学習目標として理解されてきたのは、「ユーモア能力」と国語科で育成を目指す言語能力に重複する部分が多いと考えられること、「ユーモア能力」の育成が学習者の言語生活の向上に繋がるものであると考えられることなどが理由として挙げられよう。

しかし、第3章において課題として指摘したように、学習者の「ユーモア能力」の育成に関する議論はほとんど展開されておらず、その目標や方法にまで議論が及んでいるのは、管見の限り、大村（1997）¹のみである。

生活の中で適切・効果的に「ユーモア」と関わり、豊かな言語生活を営んでいくために必要な「ユーモア能力」を育成することの教育的意義は、これまでも多くの実践者・研究者によって指摘され、そして現代の実践者・研究者にも広く共有される思いであろう。しかし、国語科教育において、その議論が未だに十分行なわれておらず、その意図的・系統的な指導は未だに実現していない。本研究では、この状況に一石を投じる意味でも、「ユーモア能力」の育成の教育的意義や目標・方法に関して、国語科教育以外の知見も援用しつつ考察し、基礎的な提案を行なう。

第1節 学習者の「ユーモア能力」育成の教育的意義

まずは、学習者の「ユーモア能力」を育成することの教育的意義を改めて確認する。

第1項 理論的知見からの意義

国語科教育の観点からは次のような意義が指摘される。

① コミュニケーション能力の向上に繋がること

森下（2003）²は「ユーモア」という現象は、人間と人間の距離を縮め、社会的な相互作用

¹大村はま（1997）「単元 ユーモア優等生 ―笑いのセンスを育てる―」 大村はま（2005）『大村はま国語教室の実際 上』溪水社

²森下伸也（2003）『もっと笑うためのユーモア学入門』新曜社

用を促進する、またその集団の凝集性を強化するなどの働きをもつことを指摘している。また、井上（2004）³などに指摘されるように、「ユーモア」は、他者との対立や衝突を回避しそれを円滑なものに修正するという働きも持っている。これらを踏まえるならば、日常の言語生活において「ユーモア」を効果的に活用することができることは、他者により良い関係性を構築していく力として理解することができ、コミュニケーション能力として大きな意味をもつことが指摘される。また、高橋（1987）⁴が指摘するように、「ユーモア」を介したコミュニケーションによって、人と言葉を交わすことの楽しさを知ることによって、コミュニケーションに対する根源的な意欲の向上につながることも予想される。

②言語能力育成に繋がること

「ユーモア」を介したコミュニケーションを行なうためには、言語の意味の二重性を解釈する力など高次の言語能力が必要であることは、井上（1976）⁵などにも指摘されている。また、「ユーモア」を介したコミュニケーションは語用論的側面が強く、その意味生成には場の文脈が強く影響を与える。つまり「ユーモア」を適切、正確に表現・理解する力を育成することは、テキストと他の様々な情報と関連づけ、柔軟にテキストを意味づける言語能力を育成することを意味する。このように捉えるならば、「ユーモア能力」を育成することは、テキスト解釈力や言語感覚などの言語能力を育成することと重なる部分が大きいことが指摘される。さらに「ユーモア」と積極的に関わろうとする意欲は、言語に対する興味関心に繋がることも指摘される。

③人間教育の実現

「ユーモア能力」を育成することの意義として、大村はまは「とらわれないものの方や価値観をもって、自由な発想の出来る、そういうゆとりの人間に成長するために、ゆとりある、豊かな人生のために、柔軟に、したたかに生きるために、ユーモア感覚を育てることが必要である（大村（1992）⁶p.101）」と述べている。この大村の言葉にも示されているように、「ユーモア能力」の育成は、ある意味で、「ことば」を用いて世界とより柔軟に関わる力を育成することであり、「ことば」の教育であると共に、人間教育としての意味合いも大きい。

また、近年の「ユーモア」に関する研究成果を踏まえれば、国語科教育以外の観点からもその意義は指摘される。

④ネガティブ事象における持続性やネガティブ事象の受容性の獲得

「ユーモア」が精神衛生に寄与する効果を持つものであることは多くの心理学者が実証

³ 井上宏（2004）『笑い学のすすめ』世界思想社

⁴ 高橋俊三（1987）『なんとユーモア ―子どもたちと楽しく―』文教書院

⁵ 井上敏夫（1976）「表現の注解 ―書き手の構えとユーモア―」『教育科学国語教育』 No.221 pp.109-115

⁶ 大村はま（1997）「単元 ユーモア優等生 ―笑いのセンスを育てる―」 大村はま（2005）『大村はま国語教室の実際 上』溪水社

するところである。例えば、上野（2003）⁷は、つらいときや不快なときに「ユーモア刺激」がだせる人、つまり「支援的ユーモア」への志向性が高い人ほど、「ネガティブ事象における持続性」（簡単には挫折しない、失敗してもあきらめないなど）、「ネガティブ事象の受容性」（ちょっとくらいの失敗は気にしない、人の欠点があまり気にならないなど）が高いことを指摘している。また、上野は「支援的ユーモア」を志向する人ほど、自己客観視する傾向が強く、冷静に自分を捉えることが可能になるとしている。加えて、「ユーモアセンス」はレジリエンス能力の一つとしても近年注目されるなどしている⁸。

このように、「ユーモア」と生活の中で適切・効果的に関わる力、特に上野の言葉で言えば「支援的ユーモア」を志向し、活用することができるような学習者を育成することが可能になれば、学習者の精神的な柔軟性や適応力の獲得に繋がる可能性が高く、これは③で見た国語科教育が目指す人間教育と重なる部分も大きいであろう。

⑤免疫力の強化など健康の促進

また、医学の観点からは、岩瀬（2009）⁹は「面白い物を見たときどれくらい面白いと感じるかという心のゆとり」や「ユーモアを解する能力」と、NK細胞の活性には相関があることを実験によって明らかにしている。つまり、積極的に「ユーモア」と関わろうとする志向性が高い人ほど、免疫力が高く、癌やアトピーなどの疾患にかかりにくい可能性があるという実験結果が近年数多く示されている。同様に「ユーモア」が主体の身体的な健康を促進する効果をもつものであるということは（昇（1994）¹⁰（西田ら（2001）¹¹）など多くの先行研究において実証されている¹²。

このような点を踏まえるならば、学習者に「ユーモア能力」を育成することは、「ことばを活用して、他者や世界と柔軟に関わり、心身ともに健康で豊かな生活をおくる力」を育成することであると換言できるほど、大きな教育的可能性を秘めたものであると筆者は考えている。

第2項 学習者の実態からの意義

また、現代の学習者の実態からも、筆者は「ユーモア能力」の育成の意義を強く感じて

⁷ 上野行良（2003）『ユーモアの心理学』サイエンス社

⁸ 二平義明（2009）「“心の回復力”（レジリエンシー）とユーモア」『日本笑い学会』第16回総会・研究発表会（2009.7.12 於：東北大学）記念講演資料 などにも指摘されている。

⁹ 岩瀬真生（2009）「科学が明かす笑いと健康 笑いと脳」日本笑い学会編『笑いの世紀』所収

¹⁰ 昇幹夫（1994）「笑いの医学的考察」『笑い学研究』No.1 pp.26-30

¹¹ 西田元彦、大西憲和（2001）「笑いとNK細胞活性の変化について」『笑い学研究』No.8 pp.27-33

¹² 健康におけるユーモア（笑い）の効果に関する近年の研究成果は、三宅優、横山美江（2007）「健康における笑いの効果の文献学的考察」『岡山大学医学部保健学科紀要』No.17 pp.1-8 などが詳しい

いる。

筆者は教職経験の中で、学習者が「教室ユーモア」と関わる場面を数多く見てきた。その中には、子どもらしい豊かな感性から生みだされる「ユーモア」や、他の学習者を励ますための「支援的ユーモア」の活用など、肯定的に捉えられるものが数多くあった。

しかし一方で、筆者の価値観から言えば、指導の必要性を感じるような「ユーモア」にであうこともあった。ここでは「ユーモア」に関連して、筆者が特に気にかかった3点を挙げる。

まず1点目に、過剰に「ユーモア」を重視する傾向をもつ学習者の存在である。筆者が出会った（特に中学校・高等学校において）学習者の多くは、「ユーモア」や「笑い」に対して高い意識をもっていた。これは他者を笑わせることや他者と笑うこと、つまり「ユーモア」を仲間と共有することに対して非常に意欲的であるという意味である¹³。もちろん、そのこと自体に問題はなく、むしろ「ユーモア能力」を育成する土壌としては好ましいものであろう。しかし、この身内で「ユーモア」を共有しようとする雰囲気、時として彼/彼女らの言動を規定するほどの強制力を発揮する場面もあった。例えば、「フラれたらボケなければならない」「グループのノリに準拠した言動をしなければならない」などの強迫観念にも似た意識が学習者の中に生まれる場面もあったように感じた。このような現代の若者に見られる傾向を、瀬沼文彰は「笑わざるを得ないコミュニケーション」と表現し、そこには「若い世代の人間関係の複雑さや、生きにくさ、自分や他者への不安さなどの闇の部分（瀬沼（2008）¹⁴pp.235-236）」も見えると指摘する。

2点目に、何らかの事象と真剣に向き合うことを避けるために「ユーモア」を活用する姿が見られたことが挙げられる。例えば、教師が真剣に生徒指導をしている際に、「やっべー、おれ、怒られてるよう」と他の子どもにおどけて見せたり、国語科の授業において「戦争の中で子供を死なせてしまった母親の気持ちを考える」という活動の中で、学級がその活動にふさわしい雰囲気になりつつあると、ある学習者が「なんなん、この雰囲気〜？」といて他の子どもを笑わせようとしたことがあった。彼らがなぜこの「ユーモア刺激」を発信したのかについては、「ユーモア」の心理的機能である、ネガティブ事象へのコーピングや緊張の緩和などで説明されるであろう。しかしこれらは真摯に向き合うべき事象からの「逃避」であるともいえる。このように、「真剣さ・誠実さ」が求められる状況において

¹³ 少し古い調査であるが、朝日新聞が2004年に行なった「笑いに関する全国世論調査」では、「あなたは最近よく笑っていますか。あまり笑っていませんか。」「あなたは、冗談を言ったり、おもしろいぐさをしたりして笑わせることが好きですか。嫌いですか」という2つの質問に対して、年齢が若くなるほど「笑い」に対して積極的な回答が増加している。（調査対象の最も低い年齢層は20代であり、学習者の年齢層への調査は行なわれていないが、年齢が若くなるほど「笑い」に対して積極的である傾向は顕著であり、学習者の年齢層にも当てはまるといえるだろう。）朝日新聞世論調査部（2005）「2004年12月定例面接調査（定期国民意識調査「笑い」）」『朝日総研レポート AIR21』朝日新聞社総合研究本部 所収

¹⁴ 瀬沼文彰（2008）「笑わざるを得ない若い世代のコミュニケーション」第15回総会・研究発表会 発表資料

「ユーモア」を用いた「逃避」を多用しようとする姿は否定的なものであると筆者は捉えた。

3点目に「ユーモア」の質に対する意識の希薄さが感じられたという点である。例えば、筆者が特に気になったものの一つに、「死ね!」という言葉がある。これは、他の学習者が何か失敗した時や、教師が宿題を追加するなど、自分にとって不都合な言動を行った対象に向けられて発せられる言葉であり、いわば決まり文句のように子どもたちの中で使用されていた。そしてこれは、多くの学習者にとって「ユーモア刺激」として機能していた（近年では学齢期に限らず、成人の一部にも当てはまるであろう）。この「死ね!」という言葉は、もともとはテレビのバラエティー番組の影響を強く受けて日常化した言葉であると考えられる。つまり、マスメディアによって発信された「ユーモア刺激」を「おもしろい表現」として安直に理解し、その質を自身で十分に判断することなく日常生活の中に取り入れているのである。

現代の学習者は「ユーモア」に対して非常に高い意識をもっている（時として強制力をもつほどに）。そして、テレビやインターネットなどにおいて、非常に多種多様な「ユーモア」と接しながら生活を送り¹⁵、その影響は、否定的なものも含めて、確実に彼/彼女らの言語生活の中に具現化しつつある。

これらを踏まえて筆者は、学習者が「ユーモア」について学ぶことができるような場、自身の「ユーモア」との関わり方を自省することができるような場が、学校教育の中で、保障され、学校教育の中で「ユーモア能力」の育成が実現することには大きな教育的意義があると考えている。

¹⁵ 12と同調査によって、20代の男女の38%がテレビのお笑いやバラエティー番組を「よく見る」、54%が「時々見る」と回答している。

第2節 大村はまによる単元構想からの視座

国語科教育学において（というよりも「教室ユーモア」研究において）、学習者の「ユーモア」に関連する力の育成に関して、具体的な目標や方法にまで言及するような論考は大村（1992）のみである。

大村は、「ユーモアというものは、芸術に近く、学習するとか、指導するとかいうことで、得させられない、天与のもの部分が多い、という気持ちがあつて、学習計画が持てなかった（p.99）」と述べ、その必要性・可能性は痛感しながらも、在職中には「ユーモア」に関する授業を実現することができなかつたとしている。しかし、その実現をどうしてもあきらめることが出来ず、在職中、また退職してからも、「ユーモア」に関連する資料の調査などを行い、その実現の可能性を模索してきたとも述べている。つまり、学習者の「ユーモア能力」の育成を目指す授業は、大村はまという国語科教師が、人生をかけてその実現を目指した授業の一つであるといえる。

大村に、この状況を打開するための視座を与えたのは、織田正吉の「ユーモアは感覚の一種である」¹⁶という言葉である。大村は、この織田の言葉を受けて、これまで漠然と「ユーモアを育てる」としていた目標を「ユーモア感覚を育てる」と捉え直すことで、その授業の実現の方向性を見出すことができたとしている。

このような発想の転換によって、大村は、「ユーモアの感覚、いい笑いのセンスを育てる（p.101）」という目標を設定し、「ユーモア」に関連する多様な資料を読む、テーマに沿った話し合いをするなどの活動からなる「ユーモア優等生」という単元構想を実現したのである。

このような過程を経て実現に至った本単元の意義を大村は次のように述べている。

とらわれないものの見方や価値観を持って、自由な発想のできる、そういうゆとりの人間に成長するために、ゆとりある、豊かな人生のために、柔軟に、したたかに生きるために、ユーモア感覚を育てておくことが必要であると、教育の目標に対して、その位置を確かめたのであった。

なお、いろいろ読みすすめていくうちに、笑いは権力に対する、みんなの持てる武器である、笑いとはばして、傷つかずに乗り越えられる、まったく武器であることが分かった。さらに、笑いは、欠点の多く失敗の多い、人間というものの弱さ・愚かさを見守る深さ、あたたかさであるということ、ユーモアは、深い、あたたかい心に宿る、ユーモア感覚を育てることは人間らしい、深いあたたかさを育てること、ユーモア優

¹⁶ この大村に新たな視座を与えた「ユーモア感覚」という概念については、織田自身が「固定観念や先入観にとらわれない自由な発想とその表現ができる能力のこと（織田（2004）¹⁶p.108）」と説明している。

等生は、人間らしい人間なのだと思いますとき、この単元の学習の意義の深さに感動をさえ覚えた。(大村 (1992) p.101)

筆者は、この大村はまの経た一連の過程に、国語科教育において「ユーモア能力」の育成が実現してこなかった根源的な要因と、それを打開するための展望が隠されていると考える。

「ユーモア」に関する個人特性は、能力的側面と人格的側面の両面をもつものである。しかし、「限定的ユーモア観」を強くもつ日本においては、特に後者の人格的側面が注目される傾向がある。つまり、「ユーモア」と人間性や社会性などの人格特性の関連が取り上げられやすく、その観点からの「ユーモア」「ユーモア能力」には価値的な評価がなされやすい。だからこそ「ユーモア」に関する学びを展開することには、先に大村が指摘するように全人教育にも繋がるような意義が見出されてきたのである。しかし「ユーモア」に関する個人特性のうち人格的側面が強く意識されると、「ユーモア」に関する個人特性の変容は、人格の変容と同義であると理解されやすくなる。こうなると先天的要因や社会的環境の絶対的な影響力を認めざるを得ず、授業という限られた条件の下での変容を促すことは不可能であるという結論に至らざるを得ない(かつての大村がそうであったように)。そしてこれこそが、これまで国語科教育学において、学習者の「ユーモア」に関連する力の、意図的・計画的な育成に関する議論が頓挫してきた主たる原因であると考えられる。

大村は「ユーモア」を育てるのではなく、「ユーモア感覚」を育てると発想を転換することで、具体的な単元構想を可能にしている。ここから、国語科授業の中でその意図的な育成を目指すのであれば、授業の中で変容を促す対象として位置づけるべきは、「ユーモア」に関する個人特性のうち人格的側面ではなく、能力的側面であることが確認されるのである。つまり、学習者の「ユーモア」に関連する具体的な「感覚」「能力」「技能」が、その育成の対象とされるべきなのである。

確かに「ユーモア」に関連する個人特性は、人間性や社会性などの人格特性と相互に関わるものであり、その向上は、大村をはじめ多くの先行研究が指摘するように、全人教育に資するものであることが大いに期待される。しかし、長期的な視野の中ではその教育目標を人間性や社会性の向上、全人教育の実現に見据えながらも、ここの授業では、学習者の「ユーモア」に関連する「感覚」「能力」「技能」がその育成の対象として位置づけられるという方向性が、最も現実的で、有効な方法であると考えられる。

このような意識から、本研究では、国語科教育が授業において育成すべき対象を一貫して「ユーモア能力」と表現してきたのである。

「ユーモア能力」とは、「ユーモア」に関する個人特性のうち、主に能力的側面に注目するものであり、「ユーモア」に関する「感覚」「能力」「技能」などを総称するものである。そして、生活の中で「ユーモア」という現象と適切・効果的に関わるために必要な「能力」とであると本研究では定義する。

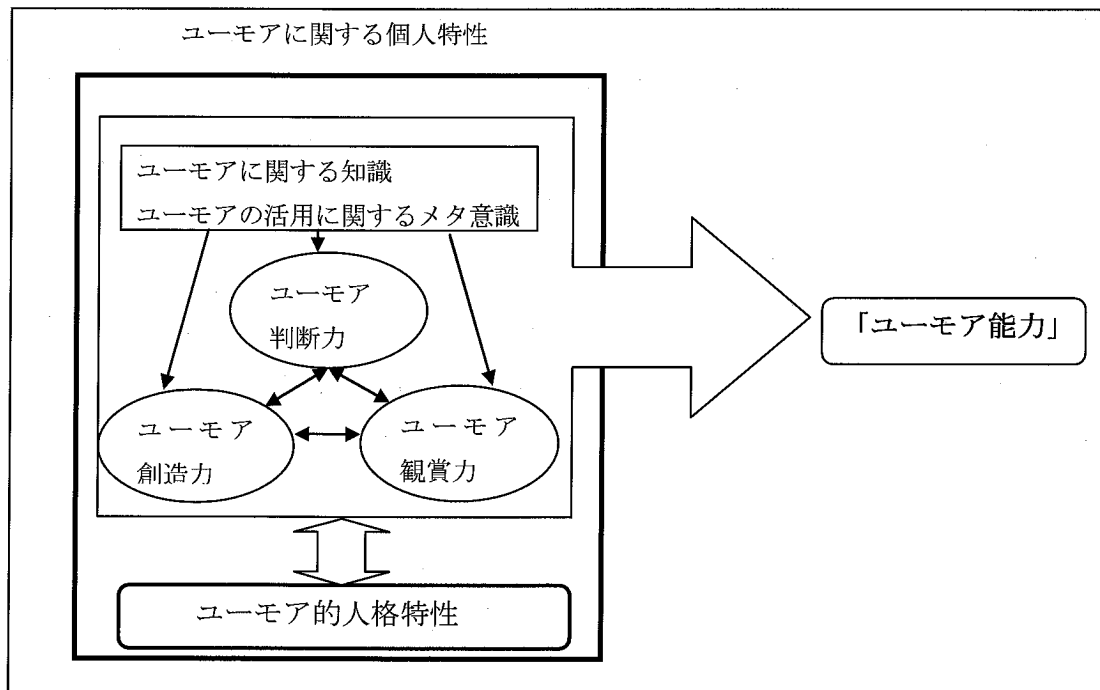
第3節「ユーモア能力」という概念の提案

前節では、国語科教育において育成が目指されるべきは、「ユーモア」に関連する個人特性の中でも特に能力的側面であることを指摘し、「ユーモア能力」という概念を提案した。

この「ユーモア能力」とは、人格特性とは独立的なものとして理解されるべきであり、生活の中で「ユーモア」という現象と適切・効果的に関わるために求められる、複合的な能力であると考えている。本節では、筆者が考える「ユーモア能力」について、さらに詳細に述べる。

筆者は、「ユーモア能力」はさらに下位能力に細分化して理解することが可能であると考えている（図3）。

「ユーモアとパーソナリティ」に関する研究の権威である Ziv は、「ユーモアおよびユーモアのセンスを研究するに当たっては、主要な二つの次元を考慮する必要がある。つまり、ユーモアを味わう能力と作る能力を区別して考えるのである。(Ziv (1984) 17p.viii)」とし、「ユーモア」に関連する能力として、「ユーモアの創造力」と「ユーモアの鑑賞力」の2つを指摘している。この Ziv が指摘するように、「ユーモアを創造する能力」と「ユーモアを鑑賞する能力」が（関連性はあるものの）それぞれ独立した能力であることは、心理学における多くの研究が前提とするところであり、「ユーモア能力」に関してもこれらの二つの次元は区別されて語られるべきであると考えている。



【図3】「ユーモア能力」の見取り

17 ジップ、A (1984) 高下保幸訳 (1995) 『ユーモアの心理学』大修館書店

まず、「ユーモア創造力」とは、「ユーモア刺激（ユーモアを生み出す刺激）」を創造し、他者に伝達する能力であり、平たく言えば、「「ユーモア」によって他者（自己）を楽しませ、笑わせる能力」である。

この「ユーモア創造力」は、さらに2つの下位能力に区別される。それは、「ユーモア刺激」を作り出す（発見する）能力と、それを他者に伝達する能力の2つである¹⁸。

「ユーモア刺激」を作り出す（発見）する能力には、前提として「ユーモア」を生み出すことへの意欲が必要であるが、加えて多角的に物を見たり、柔軟な思考をする力が求められる。また、「ユーモア刺激」を他者に伝達する能力に関しては、上野（2003）¹⁹が「ユーモアスキル」として説明するものが当てはまる。上野は、間の取り方や、聞き手に「笑う」ことの安心感を与えるような表情や話し方による雰囲気づくりをする能力が「ユーモアスキル」であるとしている。

次に、「ユーモア鑑賞力」とは、「ユーモア」を理解、観賞する能力である。こちらも前提として「ユーモア」を積極的に嗜好する態度や、楽しむための精神的な「ゆとり」が前提として求められる。加えて、「ユーモア刺激」を「ユーモア刺激」として解釈するための柔軟性、様々な情報を関連づけ、分析的・多角的に情報を解釈する力なども必要であろう。

この「ユーモア創造力」と「ユーモア鑑賞力」の2つが、「ユーモア能力」の中心的な柱となることは間違いない。

しかしここで強調しておきたいのは、国語科教育で育成を目指すべきは、単に「おもしろいことが言える学習者」「おもしろさが理解できる学習者」ではないということである。筆者がその育成を目指したいのは、日常の言語生活の中で、適切かつ効果的に「ユーモア」とかかわることができる学習者であり、「ユーモア」の肯定的機能の恩恵を享受していくことができる学習者である。

その意味で本研究では「ユーモア能力」の下位能力として、「ユーモア創造力」と「ユーモア鑑賞力」に加え、「ユーモア判断力」と「ユーモアに関する知識」を位置づける。

この「ユーモア判断力」は、海外（北米）での母語教育において、その目標の中心が置かれている能力である。

母語教育学の研究者で、国際ユーモア学会（ISHS）の理事でもある Nilse らは、母語教育における「ユーモア能力」の育成の目標を次のように述べている。

「我々が生徒に育てるべきは、「ユーモア」から受ける恩恵と、その「ユーモア」の「適切さ」「量」「質」「敬意」「感性」「その場の社会的な状況」とを正しく判断できる能力である。そのための教材として、文学の中の「ユーモア」よりも、テレビのニュ

¹⁸ この2つの能力の区別は、高橋（2004）などにも見られる。（高橋は「ユーモアの生み出ししかた」「ユーモアのあらわし方」の2つに区別している。）（高橋俊三（2004）「教師のユーモア」『教育科学国語教育』 No.642 pp.102-106）

¹⁹ 6と同書

ースなどの「ユーモア」の方が有効かもしれない。(Nilsen & Nilsen (1999) ²⁰p.38)

このように、「ユーモア」を、その質や形態、場や状況などの観点から、その効果や適切性を正しく判断する能力である「ユーモア判断力」の育成は、世界的に、母語教育における「ユーモア能力」の育成に関する取り組みの中心的課題として位置づけられ始めている。例えば、カナダオンタリオ州カリキュラム (2007) ²¹では、「自身の考えを受け容れてもらうために、話し手はどのようにユーモアを用いているかを分析する。(Grade 9 ORAL COMMUNICATION (Academic)p.43)」、「個人的な経験について語るときにはユーモアを用いるのに、事件(事故)についてのレポートでは用いないのはなぜかを考えさせる。(Grade10 WRITING (Applied) p.92)」など、「ユーモア判断力」の育成を目指す活動が数多く取り入れられている。

これらの点を踏まえ、本研究では「ユーモア能力」の下位能力として「ユーモア判断力」を位置づける。そしてこの「ユーモア判断力」が育成されるためには、「ユーモア」という現象に関する知識(「ユーモア」の社会的・心理的機能、可能性・危険性など)自分の「ユーモア」に対する嗜好性に関するメタ意識、また自身の「ユーモア」との関わりをメタ的に見る視点が必要であると考ええる。

つまり、本研究で提案する「ユーモア能力」とは、「ユーモア創造力」「ユーモア鑑賞力」「ユーモア判断力」の3つの能力と、「ユーモアに関する知識とユーモアの活用に対するメタ意識」との4つの領域を複合するものである。

国語科授業において、この「ユーモア能力」の育成を目標とするような授業が展開されることが、生活の中で適切・効果的に「ユーモア」と関わり、豊かな言語生活を営んでいくことができる学習者の育成に繋がると考える。そして、この「ユーモア能力」の育成の長期的な育成のその先に、大村をはじめ多くの先行研究が指摘してきた「ユーモア」を手がかりとした人間性の向上や全人教育の可能性が見えてくると考える。

²⁰ Nilsen, Alleen Pace and Nilsen, Don L.F. (1999) "The Straw Man Meets His Match: Six Arguments for Studying Humor in English Classes" *English journal*. Vol.80 No.4 pp.34-42

²¹ Ontario Ministry of Education <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>

第4節 「ユーモア能力」育成の展望

この「ユーモア能力」の育成のための、方略、教材、評価の方法などを議論していくことが今後の国語科教育、「教室ユーモア」研究の課題である。

筆者は、「ユーモア能力」の4つの領域の中でも、特に「ユーモア判断力」「ユーモアに関する知識とユーモアの活用に対するメタ意識」の育成が、国語科教育においては重視されるべきであると考えている。

これらの点に関して、国内で議論はほとんど展開されていない。しかし、海外に目をむけると多くの有意義な提案が確認される。

例えば、Paul.E.McGhee (1994) は「ユーモア能力」の育成のためのプログラムを提案している²²。その目標について McGhee は「この8プログラムはコメディ作家やコメディアンを育成するためのものではない。ユーモアのセンスを利用し、日常生活の中におけるストレスとうまく付き合うために必要とされる、基礎的な能力を育成するものである。(McGhee (1994) p.xi)」と述べている。つまり、McGhee の提案するプログラムは、「ユーモア能力」、特にストレスコーピングのためのユーモアの活用という、「ユーモア判断・活用力」の育成を目的としたものであるといえる。

彼の提案するプログラムは、自己の「ユーモア」の嗜好性をテストによって自己認識すること、周りにいる「ユーモア」の活用力が高い人の「ユーモア」の活用を分析すること、「ユーモア」という現象に対する理解を深めること、ダジャレや言葉遊びを体験する、仮想のシチュエーションの中で「ユーモア」を創造する、自己のコンプレックスを題材として「ユーモア」を創造するなど（これ以外にも非常に多くの）の具体的な活動を通して、ストレスコーピング（困難に立ち向かう）のために「ユーモア」を活用するという「ユーモア能力」の系統的な育成を図っている。

また Brown and Gibbs(1997)²³は、「ユーモア」についての知識を獲得し、その見識を深めるための単元構想 (HUMOROLOGY) を提案している。

²² Paul.E.McGhee (1994) によって提案されるプログラムは以下のような構成になっている。(見出しのみを抜粋。)

- I A: Surround yourself with humor you enjoy.
B: Determine the nature of sense of humor.
- II Become more playful overcome terminal seriousness.
- III A: Laugh more often and more heartily.
B: Begin telling jokes and funny stories.
- IV Play with language puns and other verbal humor.
- V Find humor in everyday life.
- VI Take yourself lightly laugh at yourself.
- VII Find humor in the midst of stress.
- VIII Integration of step1-7 using humor to cope.

²³ Brown, D. Jordan. & Gibbs K. Greg (1997) "HUMOROLOGY: A Curriculum and Resource Guide" Royal Fireworks Press

この Brown らが提案する単元構想には、大村の提案する単元構想で行なわれていた、「ユーモア」に関する文献の調査や話しあい活動に加えて、様々な文献を手がかりとして「ユーモア」という語句の定義を自分たちで考える活動や、自身の「ユーモア」に対する傾向や嗜好性を知るためのテストを受け分析するような活動、コメディビデオを見て、おもしろかった場面やその理由を交流することで個人間の「ユーモア」に対する感性の違いに気づかせるような活動など、「ユーモア能力」の育成に繋がるような数多くの活動が取り入れられている。

また、カナダオンタリオ州カリキュラムでは、先に示した部分以外にも、母語教育の教育内容として、学習者の「ユーモア能力（ユーモア判断力）」を育成するための活動例が学齢ごとに数多く示されている。

これらのような海外の知見も積極的に援用しつつ、国語科学習目標として「ユーモア能力」の育成の方向性を検討していく必要があるだろう。

第6章

国語科授業研究への「教室ユーモア」の適用

第6章 国語科授業研究への「教室ユーモア」の適用

本章では、ここまでの考察で見てきた「教室ユーモア」の教育的意味・機能を踏まえ、国語科授業研究への「教室ユーモア」の適用について考察を進める。「授業方略としてのユーモア」「教室環境としてのユーモア」「教材としてのユーモア」「学習者の「ユーモア能力」の育成」のそれぞれの観点から、「教室ユーモア」という視点が国語科授業研究にもたらす可能性の一端を本章で指摘したい。

「授業方略としてのユーモア」「教室環境としてのユーモア」については、具体的な授業場面を取り上げて考察を行なうため、第1節では対象授業の概要について述べる。その後、2節以降からそれぞれの観点から考察を行なう。

第1節 対象授業の概要と予備的調査

本授業は、H県にあるY中学校において2007年7月13日（金）の5校時に行われた国語科の授業である。Y中学校は海と山に挟まれた、緑の豊かな地域にあり、全校生徒80人程度の小規模校である。本地域は小中連携に力を入れており、教員の、児童・生徒との関係性に対する意識は非常に高い。その成果もあってか、本校の教員と学習者の関係、学校の雰囲気は落ち着いている。

本授業は少人数制を採用し、2つのクラスに別れて授業が行なわれている。そして小中連携という観点から、同学区の小学校の教員がもう一方の授業を担当している。本節で分析対象とする授業は、第2学年の中でも比較的国語科を得意とする学習者で構成された、発展クラス（学習者15名）において行われた授業である。このクラス分けに関しては、学力よりも生徒自身の希望が重視されている。

授業者であるM教諭は、教員歴17年の男性教員である。予備的に行なった授業観察において、「よし、ようがんばったぞ」「ごめんの、見にくいか」という言葉を、学習者に何度も投げかける姿からも、非常に穏やかな方で、生徒との関係も良好なものであることが見受けられた。M教諭が本学習者（第2学年）の国語科を担当し始めたのは、2007年度の4月からである。

本授業は、『枕草子』の第一段の「秋」の部分を教材とし、校内研究会で行われた授業である。（授業の流れは以下の授業構想、授業展開資料）教室の後ろから、同校の教師を中心とした約10名の観察者によって観察され、ビデオカメラによって撮影もされているという、普段の授業とは大きく異なった状況において展開されている。

※以下のトランスクリプトでは次のような表記を用いる。

[同時に発話 短い間 : 語尾をのばしている

↑ 語尾をあげている . 比較的長い間

() 動作や様子 太字 強く発音している

… 余韻を残している (さらに発話が続くであろうという雰囲気)

//////発言内容確認不可能 hhhh 笑い声

下線部笑いながら発話 T 教師 A~O 各生徒 S 複数の生徒

(授業者による授業構想)

(配付資料である指導案から、活動の流れのみを抜粋)

〈導入〉

(1)「春」「夏」の場面を暗唱する。

〈展開〉

(2)「秋」の場面について、どのような情景が描かれているかを想像する。

(3)歴史的仮名遣いで書かれているところに線を引いて現代仮名遣いに直す。

(4)「夕日のさして…」の一文について、情景をとらえる。

(5)「まいてかりなどの…はた言ふべきにあらず。」について、語注をもとにしながら文全体の意味をとらえる。

(6)グループで音読をして発表する。

(7)「秋」についての自分の感想を発表する。

〈まとめ〉

(8)本時の自己評価をする。

(9)次時の学習課題を確認する。

(実際の授業展開)

※授業全体のトランスクリプトは章末に掲載した。

0'00 ～ 8'00	《1》「春」「夏」の段を暗唱する。 (「春」の段に関しては、途中で間違える学習者もごく少数おり、その場合、教師がヒントを出しながら全ての学習者が暗唱をこなす。「夏」の段に関しては多数の学習者が途中までで終える。)	39'00 ～ 42'00	《8》「まいてかりなど～いとをかし」の部分をノートに板書し、歴史的仮名遣いの箇所を確認し共有する
8'00 ～ 20'00	《2》「秋」の段落の前半部「秋は～あはれなり」をノートに板書し、歴史的仮名遣いの箇所を確認し共有する。	42'00 ～45'00	《9》「かり」の語句の意味を確認する
20'00 ～ 23'00	《3》「夕日のさして」「寝所へ行く」の部分の文意を、教師の発問を中心に全員で考え、共有する。	45'00～ 49'00	《10》現代語訳を一行ずつ、学習者間で指名させ、発表によって確認する
27'00 ～ 29'00	《5》現代語訳を一行ずつ、挙手による発表によって確認する。	49'00～ 50'00	《11》「三つ四つ、二つ三つ」の部分の表現技法に注目し、その効果を考える。
29'00 ～ 36'00	《6》「をかし」と「あはれ」の違いについて、便覧や班での話し合いにより考える。		
36'00 ～ 39'00	《7》「あはれ」の語彙を踏まえた上で、前半部「夕日の～あはれなり」に関して、清少納言の心情を考察する。		

(インタビュー調査、協議の概要)

まず授業者である M 教諭が「教室ユーモア」に対してどのような考えを持っているのかを明らかにするために、M 教諭に対しインタビュー調査を行った。M 教諭には、2007 年 9 月 18 日の放課後に時間をとっていただき、質問に答えていただくという形で、個室にてインタビューを行った。時間は約 20 分である。M 教諭は、調査者が「教室ユーモア」に関する研究をしているということは知っていたが、M 教諭と調査者が「教室ユーモア」について話をするのはこれが初めてであり、調査者の具体的な研究の内容までは知らなかった。

インタビュー調査の直後、調査者が作成したトランスクリプトと授業のビデオを見つづ、M 教諭と調査者で、観察授業で発生した「ユーモア」分析のための協議を行った。特に、事前に調査者が注目した「ユーモア」生起の場面に関して、M 教諭の言動であれば「ユーモア」の意識の有無やその意図、学習者の言動に起因しているものであれば、その場面における授業者としての意識、関連する学習者の特徴、「教室」の人間関係などを中心に協議し、その「ユーモア」に関する情報を収集した。

(授業者の「教室ユーモア」観)

インタビュー調査において、「普段、教室という場においてユーモアに対してどのような意識を持っているか」、という調査者の質問に対して、M 教諭は、「学校生活において、生徒との関係性を構築するために意識的に「ユーモア」を用いることがある」と述べる。そしてそれは、「国語科という教科において学習者自身の考えや思いを表現させるためには、教師との関係性が重要であると考えからである」とも述べた。一方で、「授業において「ユーモア」を意図的に利用したり、学習者のユーモア性の育成を狙ったような授業を行ったことはあるか」という調査者の問いには、「これまで意図的に行ったことは無く、またそれらを行っていくことは実際の「教室」において困難ではないか」と述べた。しかし、さらに質問を重ねていったところ、作文教育において、四コマ漫画を「教材」として用えており、また、学習者の「ユーモア性」に関しても、人を傷つけるような「ユーモア、ユーモア刺激」に関しては普段から指導を行っていることが明らかとなった。つまり、M 教諭は、生徒との関係性の改善のためには意図的に「教室ユーモア」を活用しており、一方で、授業において「教室ユーモア」を意図的に利用・活用すること、学習者のユーモア性を育成するということに関しては、その自覚はないものの、これまでの経験から自明の行為となっており、無意識な反応として行っていると考えられるのである。

第2節 「授業方略としてのユーモア」の観点から

授業場面において生起する「教室ユーモア」は全て、その授業の質や効率に何らかの影響を与えていると理解することが出来る。そして、教師が意図的に生み出す「教室ユーモア」のほとんどが、その場で狙う学習者の学びを促進しようとする教師の思いから生み出されるものである、つまり、「授業方略としてのユーモア」に関する意識のもとで行われた行為であると理解することができるのである（その活用にどれだけ自覚的であるかは個人差がある）。

【Case 1】

4T では、えーと。では今日は枕草子の続きをやるんですけども。前回宿題がありました。なんでしょう↑。さっき皆さん頑張っていましたね

5T はい。暗唱です。いいですか↑はい。えーとね。春と夏の部分を暗唱してくるってことを目標なんです。実際夏の部分は非常に難しいよな↑言えると思えば間違えてもかまいません。ね。間違えてもい：から言える。ね。途中まででもかまいません。やってみましょう。では。順番にいきましょう。では。教科書裏っかえしにしてください

6S （生徒がざわざわし始める）

7T いいか↑では。ざ：っと行くけんの

8T はいA君からどうぞ。はい。立って

9A //// [//////////]//// [////]（立ち上がりながら何か教師に質問している）

10T [春。春 [夏も言えたらいい。はい

11A 春はあけぼのようよう白くなりゆく山際少し明かりて紫だちたる一。雲のごとくたなびきたる…

12T （教師は学習者の斜め前に立ち学習者を見ている）

13T 夏いけんか↑

14A 夏は [夜：……[……

15T [うん

16S [hhhhhhhhhh][hhhhhhhh

17T [だ。な。よしよし。席すわっとけ。ほい（笑いながら、席を指す）

18T はい。B君（次の生徒を指しながら）

19B 春はあけぼのようよう白くなりゆく山際少し明かりて紫だちたる雲のごとくたなびきたる

20T はい。ええよ。あつ夏もいこう。夏

21B 夏は夜。月のころはさらなり…hhhhhh そこまで

22T そこまでの。よし。よう頑張ったぞ。はいC君

Case1 は、授業の開始直後（約2分後）に生じた場面である。先に示した授業構想では(1)、実際の授業展開では《1》にあたり、『枕草子』の第一段の春の部分と夏の部分の暗唱を、一人ずつ行なうという学習活動が展開されている。

この場で暗唱が途中で止まってしまった生徒 A に対する、M 教諭の 17T「だな.よしよし座っつけ.ほい」という発言は「教室ユーモア」を生み出している。

では、この「教室ユーモア」は「授業方略としてのユーモア」という観点からはどのような意味が指摘されるのであろうか。本部分に関して M 教諭は「特に意図をもって発言したわけではない」と述べる。しかし、その自覚の有無にかかわらずこの発言には M 教諭の教育的意図が必ず存在するはずである。

この「教室ユーモア」の授業方略としての意味は、17T が「支援的ユーモア」という概念から推察できる。

上野（1992）¹⁾は「ユーモア」を、その表出の動機付けから「遊戯的ユーモア（「陽気な気分、雰囲気醸し出し、自己や他者を楽しませることを動機づけ（p.118）」とするもの）」、「攻撃的ユーモア（「他者攻撃を動機づけ（p.118）」とするもの）」、「支援的ユーモア（「自己や他者を励まし、勇気づけ、許し、心を落ち着へさせることを動機づけ（p.118）」とするもの）」に分類している。

この M 教諭の発言によって生じた「教室ユーモア」は、暗唱の失敗という通常ネガティブと認識される事象に対して、受容的な姿勢を示すことであり、生徒 A に対する救済としての意味が大きい。つまり、この「教室ユーモア」は「支援的ユーモア」である。これは、17T が、上野が「支援的ユーモア」として主に利用される「ユーモア刺激」の一つとして挙げている「問題を軽くみる刺激」に当てはまる（生徒 A の失敗を軽く見ている）ことにも現われている。

野地（1974）²⁾は、教育話法の内面的機能を「「救いの話法」・「愛の話法」」であるとしているが、17T の「教室ユーモア」は、まさに授業方略としての「ユーモア話法」が、生徒を救った場面として理解することができるであろう。

さらに、この「教室ユーモア」は暗唱の失敗という事象に対する、教師の受容的なスタンスを生徒 A 以外の生徒に示すという意味もある。それにより、失敗することへの恐れから生み出される、他の学習者の過剰な「学習緊張」を緩和し、より落ち着いて暗唱という学習活動にとりくめる環境を作り出そうとしていると考えられる。この「教室ユーモア」によって 4T で示した、「間違えても、途中まででもよいから夏に挑戦しよう」という目標を改めて協調されることによって、次に暗唱した生徒 B は、「夏」の段に挑戦し、途中で「そこまで」と笑いながら申告している。これは 4T の意図が十分に伝わっていることを示している。

¹⁾上野行良（1992）「ユーモア現象に関する諸研究とユーモアの分類化について」『社会心理学研究』Vol.72 No.2 pp.112-120

²⁾野地潤家（1974）『話しことば学習論』共文社

【Case2】

109T いいか↑ゆうところを気をつけながらこれから.いまから.その横にある注釈な.語注
って所を.あの:参考にしながら訳してもらうんですけれども.ただね.ちょっと:統一しとい
たほうがいいかな:と思うところをいうときます.いいですか↑

110T ここの.これね.この「さして」ちょっと.これ色.ちよつとごめんの(板書しながら)

111T ここの.このさしてっていうのはね.夕日がどうなることだと思う↑

112T だれ.これみんなで考えよう

113T 夕日がどうなることだとおもう↑夕日のさしてっていうのは夕日がどうなることだ
と思う↑

114T さあ.誰か答えてみよう

115T 想像想像

116T がんばれ

117T 体に夕日がつきささっとん.はい.がんばれ

118T 夕日がどうよ↑A君.想像(一度黒板にむきかけ、A君の方を振り向きながら)想像

119T 夕日が

120D ///////////////

121T [えっ↑.じゃあヒント.朝日は昇るの

122T (一度黒板にむくがすぐにA君の方を笑いながら振り向く)朝日は昇る

123T 朝日は昇るよの↑朝日がしずんどつたら.おかしいよの

124T じゃあB君.夕日は

125A しずむ(少し笑いながら)

126T しずむ.の(笑いながら)

117Tは、授業全体の中盤(授業構想における(4)、授業展開における《3》)で生起した「教室ユーモア」である。本部分で学習者が行なっている学習活動は、「夕日のさして」の文意を考えるというものである。さらに言えば、その直前の活動において歴史的仮名遣い「の」を、現代仮名遣いの「が」と置き換えるという活動をおこなっており「夕日がさして」の文意を前後の文脈から推測することであった。

117Tは、教師の発問(111T、123T)に対して、学習者の発表がないという状況において、M教諭によって生み出された「教室ユーモア」である。

本部分に関して、M教諭になぜこの「ユーモア刺激」を発信したのかを質問したところ、「少なくともこれよりはましな答えがでるだろうと思った」と述べる。また、「どの程度の学習者が答えを理解していたと推測していたか」という調査者の質問に対しては、「発展クラスということもあり、7~8割の学習者が理解していたと思う」と答えた。

このM教諭の認識を踏まえるならば、117Tは、学習者の発言を促進するという授業方略としての意図の下で生み出されていると考えることができる。この117Tは2つの意味で学

習者の発言を促していると考える。

まず、一点目に学習者の思考の補助としての意味である。今回、学習者が行っている学習活動は、「夕日のさして」の文意を前後の文脈から推測するものであり、その過程では当然、直訳をするという解釈も可能性としては存在する。M 教諭が 117T において行ったのは、その「夕日がさして」を「夕日が体につきささとん」と直訳してみせることで、違和感・ズレ（結果として「ユーモア」）を学習者に知覚させることによって、直訳するという選択肢を排除するように促しているのである。加えて、117T は、本部分について、直訳以外のより多様な推論解釈を生み出すことを促している。これは、Ziv (1984) が指摘するような「ユーモア」がもつ収束的思考を抑制し拡散的な思考を促進するという認知的機能を経験的に感じとっており、無意識に授業方略として活用したと考えられる。

二点目に、「教室ユーモア」によって、学習者の発表に対する抵抗を軽減するという意味がある。Ziv (1984) は「ユーモア」は、場に民主的な雰囲気を生み出し、それにより構成員の主体的な活動を促進する効果があること指摘している。117T は「ユーモア」のこのような機能から、「教室」の雰囲気を和ませ、学習者が主体的に発言しやすいような状況を、M 教諭が作り出そうとしていたことが指摘される。

この Case1・2 で見たように、国語科授業方略として「教室ユーモア」が活用されることは珍しいことではなく、多くの実践者によって行なわれているだろう。

国語科授業研究に「授業方略としてのユーモア」という視点を取り入れることによって、今回見たように、これまで直感的に行われていた「授業方略としてのユーモア」の活用を理論的に解釈することが可能になる。「救いの話法・愛の話法³」としての「教育話法」における「ユーモア話法」の重要性や意味が理論的にも語られ始めることを意味する。

これは、学習者にとって楽しくかつ確かな学びを保障するような国語科授業を展開する上で、非常に重要な授業方法の新たな手がかりとなるだろう。同時に、ここで見たように、教師が「授業方略」として意図的に生み出した「教室ユーモア」は、その授業における学習活動に関わる教師の教育的意図、教師自身の「教室」の状況の認識を色濃く反映するものであった⁴。この点からも、「授業方略としてのユーモア」の活用に注目することで、国語科授業をより深く理解することが可能になるのである。

³ 野地潤家 (1974) 『話しことば学習論』 共文社

⁴ このように、「授業方略としてのユーモア」の活用やまたその効果が、教師の「状況規定」に強く影響をうけるものであることは、蓮尾 (1981) においても指摘されていた。(田中一生、蓮尾直美 (1981) 「学級社会における教師のユーモアに関する研究 —教育社会学からのアプローチ—」『九州大学教育学部紀要』 Vol.27 pp.67-79)

第3節 「教室環境としてのユーモア」の観点から

【Case 3】

258T じゃあね次の課題も出しとくね

259T え：とこの中にこれと同じように、現代仮名遣いになおすところ、歴史的仮名遣いで書いてあるところを現代仮名遣いに直さんといけんところどこなんじゃろうなってところで考えてみて、え：と線引っ張ってみて、自分らで、どこにあるかなって

260T さあ、じゃあ、これはすぐ見つけれるよな（右手を挙げながら）

261T はいじゃあどこに、どこが、現代、歴史的仮名遣い、はいじゃあ誰でもいいな、じゃ：さっきの続きで当てていこう

262T F君、最後に言うてくれたんかな↑じゃあ誰かに当ててくれ

263T 男子ばっかで回さずには女子にも回してくれ、どんだんな

264F じゃあ：

265T まあええわ、男子でええ男子でええ

266F B君

267T はい、B君、どこが歴史的仮名遣いで書いとるかな

268B ない

269T ない↑ないか：.うーん、ないか、じゃあEさんないか↑

270H ない

271T ないか、うそ：じゃあD君ないか↑

272D（右手の人差し指と親指を立て腕を振りながら）をかし

273T おかしじゃの：

274S（272Dの動きをみて周りの生徒の笑う）

275T まあもう一番最初に夏でやってしもうたけんのもう新しい気せんかったろうの、これの、おかしじゃのえ：か↑

276T じゃあ、え：と、ちょっとここでのみんなが、ちょっとだけ、こいつ「かり」ってなんじゃろ↑

277D（生徒D鉄砲で撃つまねをする）

278T あ：鉄砲じゃおもうか↑あっ、狩りをするって言う意味の：.あっ、ちょ：違う

279T なんじゃと思う↑そうじゃない鉄砲うつ狩りじゃない：なんじゃとおもう↑

280D（生徒D肩を搔くまねをしている）

281T（280Dの行動を見て）えっ↑肩こり↑

282S（280Dの行動を見て隣の女子生徒が一人笑う）

283T 痒い：分からんわ口で言え：口で表現せ：（笑いながら）

284S（何人かの生徒が笑う）

285T はい、「かり」はね：これは鳥、鳥の名前、鳥の種類、「かり」っていう鳥の種類、あの：

白鳥よりは小さいんだけどね.渡り鳥の一種 (笑いながら)

Case3 は授業構想の(5)、授業展開の《9》の活動の中で確認された「教室ユーモア」である。計画上は授業の中盤であるが、実際は 50 分授業のうち、43 分ごろ発生した。

Case3 で扱うのは、生徒 D と M 教諭のやりとりである。本部分は、数人の生徒が答えられなかった発問に対し、生徒 D がおどけたしぐさをしながら答え、その後も続けて「ユーモア刺激」を発信している。

一見この「教室ユーモア」は、生徒の一人がふざけているだけに見えるが、「教室環境としてのユーモア」の観点から理解することによって別の姿が浮かび上がってくる。

海外における「教室ユーモア」研究において、「教室環境としてのユーモア」に関連する主要トピックの一つに「クラスクラウン」という概念がある。「クラスクラウン」とは、「教室」に存在する、他の学習者よりも「ユーモア刺激」を多く発信し、周りを笑わせることに積極的な特定の学習者のことを指す。

生徒 D は、この部分のみではなく、本授業において計 3 回も他の学習者を笑わせている（「教室ユーモア」を生み出している）。これは、他の学習者と比較しても突出して多い回数である。また、M 教諭は生徒 D に関して次のような特徴を挙げている。

①比較的学力が高い ②日頃から、他の学習者を笑わせるような言動が多い ③気分屋である ④生徒 D が集中し授業を受けている時は、他の学習者の集中力も高い ⑤逆に、生徒 D が集中出来ていないときは、他の学習者も集中出来ていないことが多い ⑥周りの雰囲気敏感である ⑦教師が困っているときなどは、積極的に発言をするなどして助けてくれる⑧ (Case1 でとりあげた) 生徒 A が、授業に関連した「ユーモア刺激」を発信するのに対し、生徒 D は、授業に関連した「ユーモア刺激」だけでなく、急に全く関連のない「ユーモア刺激」を発信したりすることがある。

これら①～⑧の特徴から、生徒 D は本クラスにおける「クラスクラウン」であると考えられる (M 教諭も同意した)。

Damico (1980)⁵は、この「クラスクラウン」には 2 つのタイプが存在することを呈示している。それは「破壊的なクラウン」(sarcastic/hostil clown) と「道化的なクラウン」(clowning/whimsical clown)である。前者は授業を崩壊させるようなクラウンであり、クラスでの立場に関して低い自己評価を持っている。このタイプのクラウンは学力に関しても低い自己評価を持っている傾向にあり、自身に対する注目を獲得するための過剰な行動を行うとしている。また後者の「道化的なクラウン」は、「道化」として「ユーモア刺激」を発信する学習者である。彼らはクラスでの立場に関して高い自己評価を持っており、学力に関しても比較的高い自己評価を持っている。そして、教師によってクラスのリーダーで

⁵ Damico, Sandra Bowman (1980) "What's Funny About a Crisis ? Clowns in the classroom" *CONTEMPORARY EDUCATION*. Vol.51 No.3 pp.131~134

あり、創造的な生徒であると捉えられる傾向があるとする。

また、Damico (1980) は、この「道化的なクラウン」の持つ肯定的な社会的機能は、教師の大きな助けとなることを指摘している。具体的には、このタイプの「クラウン」は「笑い」を通して、緊張を緩和し、集団の凝集性を高め、また、体面を保ち、感情を傷つけないような形で、他の人々の否定的な言動を指摘し、修正しようとするという。さらに、その「ユーモア」は、生徒の感情や意見についての情報を教師に伝達する効果的な手段として機能するとも述べている⁶。

生徒 D は、学力が比較的高いことや、発信される「ユーモア刺激」の質から「クラスクラウン」の中でも「道化的なクラウン」に属する学習者であると考えられる。

これを踏まえ、272D～284S における生徒 D の生み出した「教室ユーモア」の意味について改めて考えてみる。

授業構想と授業展開を比較すると、本授業は、教師が予定していた進行よりも大きく遅れていることが分かる。M 教諭自身も「最後まで終わらないと思い、焦っていた」とこの部分を振り返る。その結果、この前後の部分は、急に進行が早くなり、教師の説明も多く、学習者が思考するための時間設定も少なくなっている。その結果として、学習者の中では、「学習緊張」の急激な高まりが起こっていたと推測される。しかも、本部分は授業を続けた後の、終盤部分に当たり、学習者の「学習緊張」は本場面において極めて高くなっている。しかし、この状況において、M 教諭は、指導案を少しでもこなそうとする意識が強く、実際には授業の速度をあげ、進行しようとしている。これはもちろん研究授業であるという特別な状況にあるということが大きな要因の一つであろう。

この点から、生徒 D の本部分での「ユーモア刺激」の発信は大きく 2 つの意味があったのではないかと推測される。一点目は、「教室」全体の緊張（学習緊張）の緩和である。二点目は学習者（自身を含めた）の緊張（「学習緊張」）がピークに達していることを教師に婉曲的に伝達しようとしていると考えられるのである。普段の授業であれば、M 教諭は学習者の「学習緊張」をコントロールしながら授業を行っている（Case1 のように）と考えられる。しかし、今回の場合、M 教諭はそれを行うことができない状況であった。そのため、生徒 D は自身で「ユーモア刺激」を発信することで、自身の（無意識的にクラス全体の）緊張を緩和しようとしているのではないだろうか。また同時に、自分達の状態を M 教諭に伝達しようとしていたと考えられるのである。

⁶ この「道化」の社会的機能に関しては、A.ジップも「その際、子どもが知っている一つの方法に、いくつかの社会的な役割をつくり出すということがある。この役割の一つとして、ほとんどすべての集団で見られるのが「道化」である。道化は、いろいろな重要な機能を果たし、それによって尊敬される地位を獲得する。(p.55)」と述べ、その機能の一つとして「集団の外部に対する集団の見解を反映する。例えば、クラスの中の道化役の子どもが教師を「ばかにする (p.55)」ならば、それはクラスを代表してそうしているという面がある。」と説明している。

ジップ、A (1984) 高下保幸訳 (1995) 『ユーモアの心理学』大修館書店指導一『児童心理』Vol.22 No.5 pp.26-33

この「クラスクラウン」の存在がこの授業に影響を与えたように、国語科授業は、授業時間のなかで完結した営みではなく、その「教室」が基盤としてもつ、社会的関係性や個々の心理的状态、共有する知識や価値観など、その授業には表層的には現われにくい「隠れた文脈」と相互に関連しつつ展開されている。そして、教師が授業を展開する時には、必ずこの「隠れた文脈」を踏まえ、時に利用しながら授業を展開しているはずである。例えば、活動のグループ編成や指名する場面、そして授業での声かけなどの支援の内容や方法までの、この「隠れた文脈」を意識して行なわれている。また同様に、学習者の授業での言動や思考も、この「隠れた文脈」に強く影響をうけるものである（〇〇ちゃんと同じグループではないからがんばらない、〇〇君の意見には反対できないなど）。この意味において、授業はこの「隠れた文脈」の上で展開されているといっても過言ではない。この「隠れた文脈」から切り離し、「授業」を教授学習過程として捉えることは、授業の流れを理解するという意味では意義があるが、実際にその「教室」で行われた「授業」というダイナミックな活動を理解したことにはならないだろう。授業を理解する上で、この「隠れた文脈」を捉えることの重要性は、「相互作用分析法」などを始めこれまでも数多く指摘されている（平山（1997）⁷、二杉（2002）⁸、岸野・無藤（2005）⁹など）。

「教室ユーモア」は、教授学習過程の流れの中で生じると同時に「隠れた文脈」に強く影響を受けるものである。また逆に、授業に働きかけるものであると同時に（「授業方略としてのユーモア」）、「隠れた文脈」へ働きかけるものでもある（「教室環境としてのユーモア」）。

これらの意味から、「教室ユーモア」という視点は、国語科授業という営みをよりダイナミックなものとして捉え、実践していく上で有意義な手がかりとなると考えるのである。

また、Case 3でみたような「クラスクラウン」の存在は、これまで国語科授業の中でも経験的に意識され、実践の中で活用されてきたであろう（「教室ユーモア」を生み出したい場面では、特定の学習者に話を「フル」など）。今回「教室環境としてのユーモア」に関する、この「クラスクラウン」という知見を援用することで国語科授業の一場面を解釈することができたように、「教室環境としてのユーモア」に関する知見が、国語科授業方法、国語科授業分析、学習者理解などの観点において有効な視点となると筆者は考えている。

⁷平山満義 編著（1997）『質的研究法による授業研究』北大路書房

⁸二杉孝司・藤川大祐・上條晴夫（2002）『授業分析の基礎技術』ネットワーク双書

⁹岸野麻衣・無藤隆（2005）「授業進行から外れた子供の発話への教師の反応 ―小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析―」教育心理学研究 Vol.53 pp.86-97

第4節 「教材としてのユーモア」の観点から

第4章でも述べたように、国語科教材としての「ユーモア的構造テキスト」の価値・可能性に関する論考はいくつも発表されてきた。しかし、国語科教材論全体からみれば、その割合は極めて小さい。また、これまでに示されてきた教材としての価値・可能性も、「ユーモア的構造」というテキストとしての特徴ではなく、「ユーモア」という現象に注目する形で語られたものも多く、価値目標に関わる議論が多く、技能目標に関するものが少ないという偏向もある。

これらを受けて、現在の国語科教育において「ユーモア的構造テキスト」は、教材として活用するべきであるという漠然とした必要性は認識されているものの、その具体的な目標や方法が見えにくいものとなっていると筆者は考える。

国語科授業研究に、そのテキストの特殊性（読み手（聞き手）に「ユーモア」を知覚させるような）に焦点を当てて、教材・学習材としての可能性を模索する「教材としてのユーモア」という視点が取り入れられることは、この状況を打開し、「ユーモア的構造テキスト」による新たな学びの可能性を国語科にもたらすことに繋がる。

平成20年度版学習指導要領によって、「伝統的言語文化と国語の特質に関する事項」が新設されたことで、「まんじゅうこわい」「寿限無」「ぞろぞろ」「柿山伏」など、落語や狂言、とんち話などが、小学校国語科教科書に掲載される機会が増加した。しかし、これらの教材としての価値は「古典に親しむ」ことにその主眼がおかれるものであって、展開される活動は「おもしろさを味わおう」「音読してみよう」などが中心となっている。もちろん、これらが「伝統的な言語文化に関する事項」のもとで採択された教材である以上それは仕方が無い。

しかし、「教材としてのユーモア」という視点から、これらのテキストの教材としての価値・可能性を捉え直すことで、例えば、これらの「ユーモア」の基盤となっている「認知的なズレ」や価値観に着目し「昔の人のものの見方や感じ方」（相対的に「自分のものの見方や感じ方」）について考えるような新たな活動の展開であったり、あるいは「伝統的言語文化に関する事項」ではなく、「読むこと」に関する力を育成するための教材として、あえてこのような「ユーモア的構造テキスト」を活用することの可能性などが見出されてくると考えるのである。

第5節 「学習者の「ユーモア能力」の育成」の観点から

学習者の「ユーモア」・「ユーモア性」の育成は、国語科教育が長年抱えてきた目標の一つでありながら、これまで具体的な議論が展開されることはほとんど無かった。本研究において提案した「ユーモア能力」という概念は、国語科授業研究に、学習者の「ユーモア」に関する学びの具体的な方向性を提案するものであると同時に、国語科授業研究においてその目標・方法についての具体的な議論が活性化するきっかけになることを筆者は期待している。

加えて、国語科授業研究において、「ユーモア能力」が学習目標（学力）として位置づけられ、その育成が目指されることには次のような意義がある。

- ① 「ユーモア能力」は学習者の言語生活に密接に関わる能力であり、実践的コミュニケーション能力として育成の意義は大きい。また、「ユーモア」というダイナミックな（心的）現象と関わるための能力の育成を学習目標として位置づけることで、コミュニケーション教育にも新たな視点を示すことにつながる。
- ② 「ユーモア能力」の育成は、長期的に見れば、人間教育に繋がる可能性が高いことが指摘される。本研究では「ユーモア」に関する個人特性のうち、人間性や社会性に関わる部分が注目されてきたことが議論の障害となっていたことを指摘し、より能力的な側面を抽出して「ユーモア能力」とした。しかし、やはりこの「ユーモア能力」が、人間性や社会性と強く関連するものであることは間違いない。その意味において、「ユーモア能力」の育成を目指すことばの教育を構想していくことは、人間教育を視野に入れた国語科教育の展開を現実的・具体的な形で模索していくことである。
- ③ なにより「ユーモア能力」の育成は、高橋（1987）も指摘するように、「人と人との間に交わされる言葉の楽しさやおもしろさ（p.2）」を知る学習者を育てることであるという点に大きな教育的意義がある。国語科教育として、「ことば」を通して世界や他者と関わるのが楽しい、おもしろいと思うことができる学習者を育てることには何ものにも変えがたい教育的意義がある。そして、この楽しさやおもしろさは、再び「ことば」を用いて世界や他者と関わろうとする根源的な意欲を喚起することに繋がる。「ユーモア能力」とは、適切な形でこのコミュニケーションに対する根源的な意欲を喚起し続けることができる力であり、究極的なコミュニケーション能力の一つであると考えられる。

《第6章 章末資料》

H19.7.13 Y中学校第2学年国語科授業トランスクリプト

《0'00～》

(教師は教壇に立っている。生徒は席に着き雑談をしたり、暗唱の練習をしている)

1T はい。それじゃあチャイムが鳴りませんが、始めたいとおもいます。はい号令

2S きり：つ (生徒立ち上がる) 気をつけ。[礼

[はいお願い[いします

3S

[お願いします

4T では、えーと。では今日は枕草子。の続きをやるんですけども。前回宿題がありました。なんででしょう↑。さっき皆さん頑張っていましたね

5T はい。暗唱です。いいですか↑はい。えーとね。春と夏の部分を暗唱してくるっていくことを目標なんです。実際夏の部分は非常に難しいよな↑言えると思えば間違えてもかまいません。ね。間違えてもい：から言える。ね。途中まででもかまいません。やってみましょう。では。順番にいきましょう。では。教科書裏つかえしにしてください

6S (生徒がざわざわし始める)

7T いいか↑では。ざ：つと行くけんの

8T はいA君からどうぞ。はい。立って

9A ///// [//////////]///// (立ち上がりながら何か教師に質問している)

10T [春。春 [夏も言えたらいい。はい

11A 春はあけぼのようよう白くなりゆく山際少し明かりて紫だちたる一。雲のごとくたなびきたる…

12T (教師は学習者の斜め前に立ち学習者を見ている)

13T 夏いけんか↑

14A 夏は [夜：……[……

15T [うん

16S [hhhhhhhhhhhhhhhhhhhh

17T [だ。よしよし席すわっとけ。はい (笑いながら、席を指す)

18T はい。B君 (次の生徒を指しながら)

19B 春はあけぼのようよう白くなりゆく山際少し明かりて紫だちたる雲のごとくたなびきたる

20T はい。ええよ。あつ夏もいこう。夏

21B 夏は夜。月のころはさらなり…hhhhhh。そこまで

22T そこまでの。よしよし頑張ったぞ。はいC君

(中略一同様に3人の学習者に暗唱させる)

23T すばらしいじゃん(拍手しながら)はい.D君いこう

24D (生徒D立つ)春はあけぼのようよう白くなりゆく山際.紫立ちたる[雲の

25S [hhhhh]hhh

26T [えっ.ち

よちよちよつと飛ばさんかったか↑

27D えっ少し.少しあかりて紫立ちたる雲のごとくたなびきたる

28T はい

28D 夏は夜.と: .夏は夜.月のころはさらな[り

29T [お:

30D 闇も[なを. 蛍の多く飛びちがいたる[.また.ただ一つ二つと ([.)

31T [お: [お: [ほ

32D ほ↑ あっ. ほのかにうちひかりていくもおかし(.I)あつ雨などふるもおかし

[雨

33T よっしゃ.よっしゃはい.はいようがんばった.ようがんばった.はい.次いこう

《4'30~》

(中略一同様に残りの学習者全員に暗唱させる)

《7'52~》

34T よしみんな春は完璧になったな.じゃあええか↑もう一回.もう一回だけ確認しとくぞ.
これが終わるころには春夏はぜったい言えるようになる.いいかの.がんばりましょう

35T はいじゃあ今日は秋の部分.ね.前回までで夏の部分が終わりましたけれども.今日は秋
の部分をやります

36T で今日はちょっとの:とに書くことが多くなるかもしれませんが.ちょっと頑張ってください.はい.の:と開いてください(教科書を開き手で持つ)

37T いいか↑今日の課題って言うのは秋の情景を読み取る.え:か↑秋.頭の中でしっかりと
想像してな.秋の場面をしっかりと想像できにゃあいけん.そして清少納言がどういう風に秋
を感じ取ったかなっていうのを読み取ってもらいます

38T はい.それでは.こ:いう風に分けてください(黒板の右側中央に横線を引く)

39S (ノートに線を引いている。教師は、黒板の線を消し、短冊上の本文を貼り付ける)

40T え:とね途中まで行きます

41T (5枚の短冊の位置を整える)

42T ここはね.飛び急ぐさへあはれなりっていうのを書いてください(6枚目を貼りながら)

《10'00~》

43T (生徒自分のノートに文章を板書する。教師は机間巡視をしながら何人かの生徒と言葉を交わす)

- 44T あと一分にしてくれちょっといそいでくれ
- 45 (教師机間巡視をつづける)
- 46T こういう風に分けてくれた方がこの文の訳ゆうて分かりやすい(黒板に貼っている短冊を整えながら)
- 47E (生徒 E が教師に何か質問する)
- 48T あっそういう意味か//////////ということか.え:線が引けるところがあればいい
- 49T さあ、じゃあもう一分になりましたんでごめんなさい.ちょっと顔挙げてください.いいですか↑ちょっとまた後ちょっとね.あの:訳やるときに書く時間ちょっととりますんで.ちょっと見てください.じゃあ一回ここまでを読んでみましょう.じゃあ誰か読んでもらおうか.誰か.発表(教室を見渡す)
- 50T 一人一回は発表せい.この一時間の内に.い:か↑(笑顔で小声で)はい.どうぞ(右手を挙げる)
- 51T 読むだけ.後は難しいぞ(小声で)
- 52T はいよし F 君いこう
- 53F (生徒 F 音読する)
- 54 そうじゃな.はい.それじゃあ.ちょっと今現代仮名遣いになおさんといけんところあるな.歴史的仮名遣いで書いてあるところ.さあどこか.自分が今書いたところに線引っぱってみようか
- 55T どこなんじゃろう↑
- 56T いいか何個あるかな(小声で)
- 57T 何個あるか(小声で)
- 58T 2カ所ないか↑
- 59T 2カ所あるか↑.あるな(.)さあどこでしょう↑
- 60T はいじゃあはい G 君.G 君いこう
- 61G さへのへ
- 62T さへっていう所じゃなあ(短冊に線を引きながら)見えんか↑見える↑.はい.じゃあもう一個ついでに.H さん言うてもらおうか.はいどうぞ
- 63H あはれ↑
- 64T あはれ(短冊に線を引きながら)どういうて読むんかいねここ↑どういうて読むんかいの↑
- 65H あわれ
- 66T あわれじゃの.ここんところじゃぞこれを(.)あ(.)わ(.)れ(短冊の横に板書しながら)
- 《15'00~》
- 67T あはれ.見にくいけどの(笑いながら)まあ.自分ら////無くてもたぶん分かると思うの.一応線だけ引いとってくればいいと思う.いいか↑で.いいか↑じゃあここん中で.こないだ言ったけど.なにかここに付け加えんといけんものなかったけ↑ここに何付け加えるんだ

ったけ誰か言ってください

68S (何人かの生徒が手を挙げる)

69T じゃあ、I君

70I おかし

71T そうだの：.訳すときはここに.おかしをいれて(.)訳す(板書しつつ)訳さないけんの.じゃあちよっとこの部分だけでいいです.まず一行目の部分だけでいいです.ちよっとここ訳してみてください

72T (教卓の周りを歩きながら教室を見渡す)

73T //////////////////////////////////////

74T (机間指導)

75T どうじゃろう↑

76T 一行目だけ訳せたら鉛筆おろしときんさい.おいときんさい

77T いいか↑もうちよっとか↑

78T ///さんいいか↑

79T いい↑おっけ：↑

80T はいじゃあこれ誰か訳していきましょう.はいどうぞ.誰でもいい.誰か訳してくれ

81S (何人か手を挙げる)

82T (見渡して) 同じ人ばかりじゃ.がんばれ.一人一回は絶対発表じゃ.一回以上.はい

83S (さらに何人かの生徒が手を挙げる)

84T はい.Jさん(新たに手を挙げた生徒を指名する)

85J 秋は夕暮れがすばらしい

86T (板書をしながら) そうじゃな秋は夕暮れがすばらしい.夕暮れ時じゃの

87D しまった(小声で)

88T (板書をやめて振り向いて) しまったということは何にした↑

88D 秋の所をわたしにした

89T あっ私にしたか.そりゃあちよっと違うの(板書を続けながら)

90T (板書の手を止め、一歩下がって黒板を見ながら) あっ.私は秋が.秋.私なんか合わんの(板書に戻る)

91T 秋はすばらしい(板書をしながら)私(.)すばらしい

92T な.別におもむきがあるっていう風にもかまわんのんよ

93T では.ここから.こっちの部分考えていきましょう.まず.の.の.の.に注目って言ったよなまずな.のをみていこうかって言ったときのをがに置き換えるっていうところはどこなんじゃろうね↑訳すときにがに置き換えたほうがいいっていうのはどこなんじゃろうね(.)ちよっと考えてみて.んで自分でちよっと線.今度は波線引いてみよう

94T こういう感じでね(板書)

95H のだけでいいん↑

- 96T のだけです.のをがに置き換えて訳すところね.のをがに置き換えて訳すところはどこなんじゃろう
- 97T ここでみたらのっていうのは1.2.3カ所にあるんじゃけども、(板書で数えながら)全部がに置き換えるんかなっていうのも考えてみて
- 98T (机間指導しながら) 一応.あつ終わったら鉛筆おいてくださいね
- 99T さあ.答えは.まあのが三つあるんだけど何個に線引っ張った↑
- 100T (黒板の前に立ち、生徒の方を向いて) 一個 (見渡す)
- 101T 二個↑ (見渡す) (多くの生徒が手を挙げる)
- 102T 三個↑ (見渡す) おらんですか
- 103T じゃあどこの二個なんじゃろうかはい誰か発表 (見渡す)
- 104T 同じひと.はい K さん
- 105K 夕日が
- 106T そうじゃの.ここの部分じゃの:(板書に波線を引く) これはがに置き換えた方がいいからがにかえようね.はい(.) もう一カ所の部分はどこなんじゃろう.はい L さん
- 107L からすが
- 108T そうじゃな.(板書に波線を書く) もがに置き換えると
《20'00~》
- 109T いいか↑ゆうところを気をつけながらこれから.いまから.その横にある注釈な.語注って所を.あの:参考にしながら訳してもらうんですけれども.ただね.ちょっと:統一したいほうがいいかな:と思うところをいうときます.いいですか↑
- 110T ここの.これね.この「さして」ちょっと.これ色.ちよつとごめんの(板書しながら)
- 111T ここの.このさしてっていうのはね.夕日がどうなることだと思う↑
- 112T だれ.これみんなで考えよう
- 113T 夕日がどうなることだとおもう↑夕日のさしてっていうのは夕日がどうなることだと思う↑
- 114T さあ.誰か答えてみよう
- 115T 想像想像
- 116T がんばれ
- 117T 体に夕日がつきささっとん.はい.がんばれ
- 118T 夕日がどうよ↑A君.想像(一度黒板にむきかけ、A君の方を振り向きながら)想像
- 119T 夕日が
- 120D ////////////////
- 121T [えっ↑.じゃあヒント.朝日は昇るの
- 122T (一度黒板にむくがすぐにA君の方を笑いながら振り向く)朝日は昇る
- 123T 朝日は昇るよの↑朝日がしずんどつたら.おかしいよの
- 124T じゃあB君.夕日は

- 125A しずむ (少し笑いながら)
- 126T しずむの (笑いながら)
- 127T ええか.じゃけ:夕日が沈んでっていうところはまあ統一しましょう.
- 128T で.もう一個こいつ (板書を○で囲みながら) も統一しましょう
- 129T 寝どころっていうのこれってどういう所.どういうことなんじゃろ[う.からず
- 130S [巢
- 131T そうそうそうそう巢なんよな (板書する) これ巢にしましょう
- 132T じゃあいくっていうのはどういうことかな↑ (生徒を見渡す)
- 133T いくっていうのは.巢へ行くっては言わん[よな.巢へ帰るってことじゃな (板書する)
- 134S [帰る
- 135T いいか.ていうところをを考えて.ここらだけは統一して.じゃあ現代語訳.訳.語訳.訳してください.いいか↑下にな(.)時間は三分間
- 136D 全部↑全部↑
- 137T はい (.) ここまでの (.) 三分間で訳してください
- 138T ええか.統一するところと語注を見たら (.) 大体わかるかなと思うんじゃけど.わ分からなかったら言ってくれ (黒板の前を歩きながら) ここはどういう意味とか言うのがあれば (机間指導をし、それぞれの学習者のノートを見たり、何かを話している)
- 139T (短冊を動かしながら) じゃあちょっとこいつこれ全部で統一しようか.難しかったら (短冊を○で囲む) 帰ろうとしてに統一しようか
- 《25'00～》
- 140T ごめんあと一分.あと一分でえ:つとみんなに発表しながらね書いてないところはまた発表聞きながらね.書いて.メモしてくれる
- 141T 五人に分ける.五人にあてるけんの (.) 自分がまだ当たってない人自分がどこ言おうかなっていうの考えとって.え:か↑誰に当てるか分からんぞ
- 142T よしちょっとここまで.ちょっとごめん.じゃあ時間まだ出来てない人は十分わかつとんじゃけれども.ちょっと.発表してもらうぞ.メモしたらええ.発表聞きながらな (.) じゃあ夕日がさして山の端 (.) 誰か訳してくれ. (見渡すが挙手は無い)
- 143T まだ当たってない人
- 144T 誰か.じゃあ順番に当てるぞ
- 145T あ:じゃあ B 君.B 君もう当たったのまあええわ.B 君
- 146S 夕日が沈んで////////
- 147T 夕日が沈んで (板書しながら)
- 148T 山の端に
- 149T はい.いと近うなりたるに.はいもう順[番に.はい C 君
- 150C [(生徒 C 挙手をする)
- 151C とても近くなった////

- 152T (板書をしながら) とても近く (.) 近くなった↑
- 153C 近くなった時に
- 154T 近くなった時に (板書をする)
- 155T はい. からの寝所へいくとて (生徒 K が挙手) はい K さん
- 156K からの巣へ帰ろうとして
- 157T からの巣へ帰ろうとして (板書する)
- 158T からの巣へ帰ろうとして (.) 三つ四つ.二つ三つこれもそのまんまじゃけ:そのまんまでいこうやあ (板書しようとして振り返る) 変えた人↑変えても別にかまわんのよ (生徒 C が挙手をする) どういう風に変えた↑ (手で C を指しながら)
- 159C 三羽や四羽二羽や三羽
- 160T 三羽や四羽二羽や三羽という風に変えたか.それでもかまわん (.) それでもいいよ (.) じゃあそうしょうか (板書をする) どっちでもいいからね
- 161T はい飛び急ぐさへあわれなり.最後の部分訳してみよう (見渡すが挙手は無い) あと一人じゃがんばれ (小声) まだ当たってない人ががんばれ
- 162T じゃあ L さん
- 163L 飛び急ぐことさえ心にしみて趣き深い
- 164T 飛び急ぐ (板書をする)
- 165T はい.それじゃあいいですか↑前みてください.顔をあげてくださいいいですか↑
- 166T ここまで.ここでね作者の気持ち心情っていうね秋をとういう風にとらえとるかっていうのがよくわかります.分かる言葉もあります
- 167T さあ.どこかっていったら (.) (短冊に○を書きながら) ここなんですけども.ちょっと (.) ここのあはれっていうのもちょっと考えていきましょう.あはれっていうのはさっき言ってくれましたけれども心にしみて趣き深い.ってやりましたね.で.じゃあこれに近い同じような意味.趣き.趣き深いっていう言葉が使われとんのが他にもありましたね夏部分でちょっと見てください (.) どこにありましたか↑
- 《30'00~》
- 168T これこの趣き深いっていうのが使われてる部分どこじゃろ↑
- 169T どうじゃった↑
- 170T さあこれも発表にしようはいどうぞ/////やったらすぐ出来る
- 171T はい F 君
- 172F ほのかにうち光て行くもをかし
- 173T の部分の最後の↑
- 174F をかし
- 175T をかしじゃの.そうじゃの.はい.じゃあをかしとあはれなりっていうの違いは何だけかなっていうのをちょっと考えて見たらいいね
- 176T で (新たな短冊をはる) これねちょっと見てくれたらええこれね (.) え: とね国語

便覧今日持って来てくださいっていったんじゃけどあるか↑

177T あの四十一ページを開いてください

178T 四十ごめんえ:四十.四十一ページ見てください(忘れていた生徒Dの机に自分の便覧を開いて置く)

179T いいですか↑四十一ページの下の部分にどう書いてますかおかしな部分じゃあD君よんでください

180D はい.

181D をかしの下どう書いてある↑

182T どこかわからんのか(駆け足でDに近寄る)

183D //////////////

184T このへん書いてあるじゃろうが

185T はい下の四十一ページの右端のところにをかすとあはれと書いてありますね.あの部分のをかしのところ読んで見てください(教卓に戻る)

186T どう書いてますか↑

187D 美しいものへのあこがれ.風情があること

188T (新たな短冊を貼りながら)ですね

189D おもしろい

190T はい.をかしてというのは美しいものへのあこがれ.風情があつておもしろいとありますね.その後どう書いてますか↑D君ついでに

191D 明るい感動

192T はい

192D 明るい感動

193T (板書しながら)あつこれ書かんでも皆さんそれ見てくれたらいいからね.便覧みてくれたら.書かんでもいいです.これ便覧みてください(.) 明るい感動って書いてますね

194T じゃあ赤で書いた所をじゃあ.え:とMさん読んでください

195M しみじみとした趣き

196T ね.しみじみとした趣きと書いてますね(短冊を貼りながら)

197T ついでにその下は何てかいてますかMさん(短冊を貼りながら)

198M 深い感動

199T 深い感動って書いてあります(板書しながら)さあ.この意味どうちがうんじゃろうね

200T 誰か説明出来る人.こればつと見てから説明できるか↑もっと分かりやすう言おうかっていおうか.簡単に言おうかってなったときにどういう風に説明すりゃ:え:かな

201T ちょっとがんばってみるか↑(小声で)言える↑

202T よし.え:つとね.ちょっと周りで相談して考えてみてください.ちょっと話し合ってみてください

- 203T をかしとあはれの違いつて簡単にいうたらどうということじゃろうかっていうのをちよっと周りで話し合ってみて
- 204S (学習者はあまり話し合いをしようとしな)
- 205T より.よし.え:と.ごめん班.班で話し合つて.班で答え出そう.すぐ出そう.班長とかいませんが.班の前の右っかわの人司会をしてください.はいどうぞ
- 206S (ざわざわし始める)
- 207T はい.後ろ向いてからな.いすだけでいいです
- 208S (話し合いを始める)
- 209T 時間は一分です.一分
(約 40 秒)
- 210T はい.言えるところ
- 211T はい.前向こう.いったん前向こう
- 212T ごめん.ちよっと早すぎたな.でもちよっと.ごめんな
- 213T はい.言えるところ
- 214S (発言する班は無い)
- 215T 班で話し合えたか↑話合えないか.ちよっと時間難しいよの.ごめんの.ちよっとの.最初のところで時間が過ぎたの:あの:暗唱のがのよし.ごめん.さつき D 君自信がありそうな顔をしたから任せみたいなこと言とつたの.よしどうぞ.
- 216D はい
- 217T はい立って. 発表 (生徒 D ゆっくり立ち上がる)
- 218D あの明るい感動ていうことは.見て.なんか.すごいな:みたい[な. [ずけ:みたいな
- 219T [はいはい][はいはい (う
なずきながら)
- 220D 深い感動ていうのはなんか.じわ:つとなんか心にしみるような
《35'00~》
- 221T すばらしい (D を指さしながら) すばらしいね.そういうことよ.いいか例えばね.夏の部分で.蛍とか出てきましたね.蛍.蛍の時には.をかしつて言ってますね.それは.見たまんま.お:すげ:(.)すげ:じゃねえな.すごい.すごいじゃな.わあすごいなつて思う感動.例えばきれいな花とか見て.わ:きれいつて言つて見て分かるよな.だけどもう一個の深い感動ていうのは.心な.心の深くでじ:んと来るようなもの.しみじみと感じるようなものつていう意味じゃろうな
- 222T じゃあここでもとに.ここに戻すよ.じゃあ.清少納言はどんな思いでからすのこの様子これ (板書を指さしながら) みようつたんじゃろう.どんな気持ちで
- 223T (約 5 秒.間をおいて) どんな思いだつたんじゃろう
- 224T (約 5 秒.間をおいて) 難しい↑ (小声で) じゃあちよっと角度かえますね.問題変えます

- 225T え:と例えば. ちょっと.あなたたち.夕方.あ:ごめん資料.便覧の上んとことこれ夕焼けです.便覧の上真ん中ん所.ここん部分
- 226T (生徒 D の机の上にある自分の便覧を取りに行き、教室に向けて見せる)
- 227T この部分.便覧に夕暮れ.夕焼けって書いてますね
- 228T 夕暮れん時の.夕方.あなたたち気持ち.自分ら気持ちってのはどんな思いがする↑夕方って聞いてね.そこをまず考えてみようか.自分.自分にとってね.自分自身が夕方っていつたときにどんな思いがするか
- 229T それぞれ人違うけ:な.人違うと思う.夕方に関してな
- 230T これ.これ聞くだけじゃけ:な.誰に当ててもいいな
- 231T いいか↑誰か言ってくれ
- 232T はい.I 君夕方と聞いたらどうだ↑
- 233I なんか.感動するような.じ:んとするような
- 234T あっ.感動.なんか心にじわ:とくるものがあるか↑う:ん
- 235I (生徒 I 頷く)
- 236T 他には↑じゃあ I 君当ててくれ.誰かに聞いてくれ
- 237I N 君
- 238T N 君か↑よし.じゃあ N 君夕方だと聞いたらどんな思いがする↑夕方どんな思いがする↑
- 239N 夕方ですか↑
- 240T 夕方
- 241N 夕方 (.) 明日は:れにな:れって
- 242S (何人かの生徒が笑う)
- 242T 明日は:れにな:れっていう思いかまあな.それもあるかもしれんな.よし 君もう一人だけ最後誰かに聞いてみよう
- 243N F 君
- 244T F 君はいどうぞ (手で指しながら)
- 245F え:っと気持ちが落ち着く
- 246T あっ.心が落ち着く.う:ん.心が落ち着くっていう感じか.そうじゃろうな.え:か↑夕方ってそれぞれひとによって違う.まあ明日晴れにな:れって思う人もおるかもしれんけれども.何か.全体的に考えたら (.) ちょっと.こう.一日の終わりって感じがせん↑
- 247D 日曜日
- 248T うん.日が沈んで行くことによって一日が終わりなんだな:っていうもの悲しさってでてこん↑
- 249D 日曜日
- 250T そんなことねえか↑
- 251D 日曜日はある

252T 日曜.あ:日曜日か.その気持ちか.あ:その気持ちか.う:ん.それも.似たり寄つたりのもの
かもしれんの.:明日からまた学校かという思いか↑ (生徒 D 頷く) あ:明日からまた勉強せ
ないけんかいう思いか

252T まあちょっと違うような気もするけど.人の気持ちじゃけ:の

253T はい.というところで.ちょっと.一日もおわったんじゃな:つていうようなもの悲しい
気持ちで見とるんじゃないかな:つていうとこじゃ思うな.いいか↑

254T はいじゃあちょっとごめん.ちょっと急ぐようなけど (新たな短冊を貼る) からの.
鳴き声ね.まいてつていうところ.まいてつていう所ざ:との:とにざ:つと書いてください

255T (短冊を貼りながら) ちょっと離して書いて書こうな.自分らここは書いてないから
詰めてもいいからな.

255T ここだけ.ここだけ.ここだけこの三行だけ.まいての.() この三行だけでいいです

256T はい.おわったら鉛筆おいてください

《40'00~》

257T じゃあ

258T じゃあね次の課題も出しとくね

259T え:とこの中にこれと同じように.現代仮名遣いになおすところ.歴史的仮名遣いで書
いてあるところを現代仮名遣いに直さんといけんところどこなんじゃろうなつてところで
考えてみて.え:と線引つ張ってみて.自分らで.どこにあるかなつて

260T さあ.じゃあ.これはすぐ見つけれるよな (右手を挙げながら)

261T はいじゃあどこに.どこが.現代.歴史的仮名遣い.はいじゃあ誰でもいいな.じゃ:さつ
きの続きで当てていこう

262T F 君.最後に言うてくれたんかな↑ じゃあ誰かに当ててくれ

263T 男子ばつかで回さずには女子にも回してくれ.どんどんな

264F じゃあ:

265T まあええわ.男子でええ男子でええ

266F B 君

267T はい.B 君.どこが歴史的仮名遣いで書いとるかな

268B ない

269T ない↑ないか:.うーん.ないか.じゃあ E さんないか↑

270H ない

271T ないか.うそ: じゃあ D 君ないか↑

272D (右手の人差し指と親指を立て腕を振りながら) をかし

273T おかしじゃの:

274S (272D の動きをみて周りの生徒の笑う)

275T まあもう一番最初に夏でやってしもうたけんのもう新しい気せんかったろうの.こ
れのおかしじゃのえ:か↑

276T じゃあ.え:と.ちょっとここでのみんなが.ちょっとだけ.こいつ「かり」ってなんじゃろ↑

277D (生徒 D 鉄砲で撃つまねをする)

278T あ:鉄砲じゃおもうか↑あっ.狩りをするって言う意味の:.あっ.ちょ:違う

279T なんじゃと思う↑そうじゃない鉄砲うつ狩りじゃない:なんじゃとおもう↑

280D (生徒 D 肩を掻くまねをしている)

281T (280D の行動を見て) えっ↑肩こり↑

282S (280D の行動を見て隣の女子生徒が一人笑う)

283T 痒い:分からんわ口で言え:口で表現せ:(笑いながら)

284S (何人かの生徒が笑う)

285T はい.「かり」はね:これは鳥.鳥の名前.鳥の種類.「かり」っていう鳥の種類.あの:白鳥よりは小さいんだけどね.渡り鳥の一種 (笑いながら)

286T 本当はね.ここで写真をパッと出そうと思ったんだけど.今日ね.インタ:ネットやっとならね写真のところがバツテン印になってしもうてね.出んかったんよ.ごめん.かり.また今度みせる

287T はい.かりっていう鳥のことじゃ(.) じゃあそこを考えて.え:これかり.これはかりそのままでいいですから.訳してみてください

288D 先生

289T はい

290D ////////////////はそのままでいいんですか↑

291T ああこれか.(短冊を囲み、振り返って) え:ここに気がついたの:すばらしい

292T 直しとかんといけん.すばらしい

293T すっかり忘れとった.他には無いか↑

294T ここしかのが無いもの.いいか↑じゃあ.これを.ここを変えてば:って訳してみよう

295T (一番前の列の子の机間指導を行う)

296T さあ.ごめんの.ちょっと早いのは分かるとるんじゃけどのえ:と発表してもらいながらメモしていくことにしようか.では.いいですか↑

297T はい.まいてかりなどの連ねたるがっていう所をはい誰かどうぞ

298S (挙手は無い)

299T はい.じゃあ最後 C 君が最後やったんかな↑ E さんじゃったか.じゃあ.E さん当ててくれ

230 E K さん

231T はい.K さんどうぞ

232K まして.かりなどの.かりなどが連なって飛んでいくのが

233T はい.いいですよ (板書しながら)

《45'00~》

- 234T まして.かりなどが連なって飛んでいくのが(.)いと小さく見ゆるは.はい Kさん誰かに当てよう
- 235K Nさん
- 236T はい Nさんどうぞ
- 237N とても小さくみえるのは
- 238T (板書する)
- 239T いとをかし Nさん誰かにあてよう
- 240N Mさん
- 241T うん↑
- 242S Mさん
- 243T はい.Mさんどうぞ
- 244M とてもすばらしい
- 245T とてもすばらしい(板書しながら)
- 246T え:か.ましてかりなどが連なって飛んでいくのが.とても小さく見えているのが.とてもすばらしいとね.はいいいですか↑
- 247T はい. ごめんあと三分になってしもうた
- 248T え:つとちょっとここでね.考えていきたいのは.こっちとこっちの部分での(板書を示しながら)表現技法って.あの作者の表現の仕方に注目.あ:着目したらいいかな:って思うんですけども
- 249T (板書をする)
- 250T ここの部分でね(.) ここね(短冊に○をつける)
- 251T あっ.これ重なってしまうけど.ごめん.色もう種類がないんじゃ.これで
- 252T //////////////
- 253T これと.ここの.この部分(短冊を囲む) 考えてみたいんじゃけど
- 254T (板書をする)
- 255T ちょっと.これを最後にやって終わりたいんで.ちょっと見てください
- 256T ちょっとここまで書けたか↑(一番前の生徒のノートを覗く)
- 257T ちょっと書く時間は後あげるちょっと先みってくれるか.ちょっと顔あげてくれるか
- 258T え:か↑三つ四つ二つ三つ.これちょっと注目してみようか
- 259T たとえばの.二つ三つ.三つ四つっていう文と三つ四つ二つ三つっていうのは何か違いがあるんじゃ.どういう違いがあると思う↑ちょっと頭の中で想像してみて
- 260T 書き方から二つ三つ.三つ四つっていう文と.この文な. 三つ四つ二つ三つっていう文な.何が違うんじゃろうか
- 261T なんか.こういうこう.書き方をするによって.何かの効果があると思うんよな
- 262T さあその効果について[ちょっと考えてみたいんじゃけど.チャイムがなくなってしまいま
【(チャイムの音)

したんでごめんなさい次回.そこから.そこを宿題にしてね.この表現のどうして.こういうことを書くことによってどういう効果があるのかなっていうのを次回考えましょう.はいじゃあ今日は終わりました

終章

本研究の成果と課題

終章 本研究の成果と課題

本研究の成果は以下の通りである。

【第Ⅰ部】

- ・「教室ユーモア」研究の必要性を示し、総体的な枠組みを構築したこと
- ・「教室ユーモア」研究の枠組みを用いて先行研究を整理することで、その成果と課題を明らかにし、展望を示したこと
- ・「教室ユーモア」の否定的な側面・危険性に関して、日本で初めて体系的な考察を行なったこと

【第Ⅱ部】

- ・ユーモア学などの知見を援用することで、「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての新たな価値・可能性の一端を示したこと
- ・「ユーモア能力」という概念を提案し、国語科教育における「ユーモア」に関する学びの、現実的方向性を示したこと
- ・国語科授業研究に「教室ユーモア」という視点を適用することの可能性を、「教室ユーモア」研究の4つの観点からそれぞれ示したこと

本研究の目的は、①教育学の中に「教室ユーモア」研究を構築することと、②「教室ユーモア」を視点とし国語科教育改善の可能性を探ることの2点であった。この当初の2点の目的に関しては、本研究の中である程度達成できたと考える。

しかし本研究が、その目的から「教室ユーモア」研究に関して全体的な議論を展開するものであったため、それぞれの個別の論点に関しては、さらに詳細な検討の余地が残った。しかし、この個別の論点の存在を明らかにしたことこそが本研究の最も大きな成果であり、それぞれの論点に関する更なる議論の充実は、私自身の、そして「教室ユーモア」研究の今後の課題としていきたい。

私自身の今後の課題としては、特に次の2点を挙げたい。

- ・「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての価値をさらに検証し、それを踏まえた実践的な考察を行なっていくこと
- ・「ユーモア能力」という概念についてさらに精査するとともに、海外の母語教育での「ユーモア」教育の実態なども調査し、その実現に向けて提案を続けていくこと

また第1章でも述べたように、「教室ユーモア」研究は個々の研究の蓄積と同時に、それらの総合性によって展開されていくものである。よって、「教室ユーモア」研究という概念の必要性を主張し、関連する知見の充実を求め続けていくことが、本研究に残された大きな課題の一つである。

主要参考引用文献一覽

主要参考文献

(日本語文献)

- ・青砥弘幸 (2005) 「教師のユーモア性」に関する研究 —学習環境としての教師のユーモア性」に関する一考察— 中国四国教育学会教育学研究紀要 第 51 卷 (CDR 版) pp.102～107
- ・青砥弘幸 (2007) 「教室ユーモア」研究の枠組みに関する考察」 広島大学大学院教育学研究紀要第一部 (学習開発関連領域) 第 56 号 pp.119～128
- ・青砥弘幸 (2008) 「教室ユーモア」の危険性に関する一考察」 教育学研究ジャーナル 第 5 号 pp.1～10
- ・青砥弘幸 (2008) 「教室ユーモア」に関する臨床的一考察 —授業分析の新たな観点としての「ユーモア」— 日本教科教育学会誌 第 31 卷 第 3 号 pp.1～10
- ・青砥弘幸 (2009) 「学校教育における「ユーモア性」の育成に関する一考察—「ユーモア能力」という概念の提案—」 笑い学研究 第 16 号 pp.59～67
- ・秋田喜代美 (2007) 「談話理解」 稲垣佳世子他編『認知過程研究 —知識の獲得ととの利用—』 放送大学教育振興会
- ・朝日新聞社世論調査部 (2005) 「全国世論調査詳報 2004 年 12 月定例面接調査 (定期国民意識調査「笑い」) 『AIR21』 No.177 pp.12-27
- ・足立悦男 (1997) 「「空白」を読む —ユーモアをどう指導するか—」 『国語教育学研究誌』 No.18 pp.14-25
- ・荒川恵子、太田公子、林家染雀 (2008) 「幼児の鑑賞教材としての落語の可能性 —落語「平林」鑑賞を通して—」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 No.4 pp.63-82
- ・有田和正 (1988) 『楽しい教室づくり入門』 明治図書出版
- ・有田和正 (2003) 『いま、必要なユーモア教育の技術』 明治図書出版
- ・有田和正 (2004) 『授業楽しくするユーモア事典』 明治図書出版
- ・五十嵐透子 (1999) 「コミュニケーションにおけるユーモア」 『金沢大学医学部保健学科紀要』 Vol.23 No.1 pp.113-119
- ・池田修 (2005) 『こんな時どう言い返すユーモアあふれる担任の言葉』 学事出版
- ・石井民也 (1968) 「授業の中における笑いの発生」 『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.148-118
- ・石川直弘 (2009) 「ユーモア反応の個人差に関する研究 —意味の取り違え—」 『立教大学心理学研究 No.51 pp.125-130
- ・石飛真一 (1987) 「10・11 月教材ワンポイント指導 ユーモア感覚のすすめ」 『国語の手帳』 No.12 pp.77-78
- ・磯貝芳郎 (1968) 「笑いの集団心理」 『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.34-39
- ・一木正展 (1995) 「授業場面で用いられるユーモアの効果に関する研究」 広島大学大学院修士論文抄 Vol.14 pp.5-8

- ・伊藤大幸 (2007) 「ユーモア経験に至る認知的・情緒的過程に関する検討：不適合理論における2つのモデルの統合に向けて」『認知科学』Vol.14 No.1 pp.118-132
- ・井上敏夫 (1976) 「表現の注解 ―書き手の構えとユーモア―」『教育科学国語教育』No.221 pp.109-115
- ・井上宏 (2004) 『笑い学のすすめ』世界思想社
- ・井上宏, 昇幹夫, 織田正吉 (1997) 『笑いの研究 ―ユーモア・センスを磨くために―』フォー・ユー
- ・入谷敏男 (1979) 「「ユーモア」の構造と機能」『ユリイカ』Vol.11 No.12 pp.70-75
- ・岩瀬真生 (2009) 「科学が明かす笑い与健康 笑いとは脳」日本笑い学会編『笑いの世紀』所収
- ・宇恵弘 (2007) 「ユーモア測定尺度の作成」『関西福祉科大学紀要』No.11 pp.31-40
- ・上田明日美, 小林朋子 (2007) 「小学生の学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動に関する研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』第49集 p.141
- ・上田薫 (1968) 「失われた笑い ―笑いを喪失した現代社会の分析―」『児童心理』Vol.22 No.5 pp.50-55
- ・上野行良 (2003) 『ユーモアの心理学』サイエンス社
- ・上野行良 (1992) 「ユーモア現象に関する諸研究とユーモアの分類化について」『社会心理学研究』Vol.72 No.2 pp.112-120
- ・上野行良 (2003) 「ユーモアに対する態度と対人意識との関連」『福岡県立大学紀要』Vol.11 No.2 pp.39-49
- ・上野行良 (2005) 「説得に及ぼすユーモアの影響研究と現実場面との対応 ―牧野論文へのコメント―」『心理学評論』Vol.48 No.1 pp.110-113
- ・越良子, 櫻井弥生 (2008) 「ユーモアが学級内の局所的及び大局的対人関係と学級風土に及ぼす影響」『上越教育大学研究紀要』Vol.27 pp.73-83
- ・大井夏子 (1988) 「授業に生きる教材研究 中学校1 ユーモア感覚のすすめ 具体例のおもしろさを利用して」『教育科学国語教育』No.399 pp.90-91
- ・大島希巳江 (2006) 『日本の笑いとは世界のユーモア』世界思想社
- ・大槻和夫編 (2001) 『国語科 重要用語 300 の基礎知識』明治図書
- ・大村はま (1997) 「単元 ユーモア優等生 ―笑いのセンスを育てる―」大村はま (2005) 『大村はま国語教室の実際 上』溪水社
- ・奥田倫子 (1992) 「日本の教育にユーモアを」『青少年問題』Vol.39 No.11 pp.22-29
- ・芋阪直行 (2010) 『笑い脳 ―社会脳へのアプローチ―』岩波書店
- ・尾崎由美子 (2008) 「教室の中のコミュニケーションに関する質的研究 ―「笑い」の場面を通して―」『一橋大学留学生センター紀要』No.11 pp.97-108
- ・織田正吉 (2006) 「子どものユーモア感覚を育てる」『児童心理』Vol.60 No.1 pp.106-112
- ・小野茜 (2009) 「自虐的ユーモアセンスのストレス緩和効果の検討」『聖心女子大学大学院論叢』Vol.31 No.1 pp.49-98

- ・金沢宏明（未刊行）「学級のコミュニケーションにおける支援的ユーモアの役割」日本大学大学院総合社会情報学科 2005 年度修士論文
- ・上條晴夫（2001）『お笑いに学ぶ教育技術 —教室をなごませるアイデア集—』学事出版
- ・上條晴夫（2003）『小学校の授業でつかうおもしろ話ミニネタ帳』たんぼぼ出版
- ・上條晴夫（2005）『お笑いの世界に学ぶ教師の話術 —子供のコミュニケーションの力を10倍高めるために—』たんぼぼ出版
- ・上條晴夫編著（2003）『教室がなごむお笑いのネタとコツ 101』学事出版
- ・上條晴夫編著（2004）『授業をぐ〜んと面白くする中学国語学習ゲーム集』学事出版
- ・河合隼雄、養老孟司、筒井康隆（2005）『笑いの力』岩波書店
- ・岸田元美（1968）「健康な笑いを育てる児童・教師の人間関係 —健康な笑いを育てる教師・妨げる教師—」『児童心理』Vol.22 No.5 pp.80-86
- ・岸野麻衣、無藤隆（2002）「授業進行から外れた子供の発話への教師の対応 —小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—」『教育心理学研究』No.53 pp.86-97
- ・北和丈（2009）「ユーモアの言語」 斎藤兆史編『言語と文学』朝倉書店
- ・北垣邦雄（2004）「笑いとおかしみの類型および教育との接点について」『笑い学研究』No.11 pp.11-18
- ・橘田重男（2008）『ユーモアの感覚 —教育と子育てにユーモアを—』星雲社
- ・木村重夫（1995）「ユーモアと機知に気づかせる」『教育科学国語教育』Vol.504 pp.39-42
- ・木村洋二（1983）『笑いの社会学』世界思想社
- ・木村洋二編（2010）『笑いを科学する —ユーモア・サイエンスへの招待—』新曜社
- ・黒澤幸子（2000）「指導・援助に役立つスクールカウンセリング・ワークノート 工夫とユーモア —「問題の外在化」を応用する」児童心理 Vol.54 No.16 pp.143-136
- ・小泉保（1997）『ジョークとレトリックの語用論』大修館書店
- ・小泉保（2001）『語用論研究』研究社
- ・児嶋寿子（2004）「ユーモアに対する理解を深めるための英語教育の実践」『日本英語コミュニケーション学会紀要』Vol.13 No.1 pp.113-123
- ・児玉真樹子、川森大典、高本雪子、深田博巳（2004）「説得に及ぼすユーモアの効果とその生起機制」『広島大学心理学研究』No.4 pp.63-76
- ・小林祥次郎（2008）『日本のことば遊び』勉誠出版
- ・小原信（1974）「ユーモアについて」『児童心理』Vol.28 No.9 pp.130-134
- ・西郷竹彦（1979）「文体効果としてのユーモア」『教育科学国語教育』No.228 pp.117-125
- ・斎藤弘行（2000）「学習する組織におけるユーモア性質」『経営論集』No.51 pp.217-235
- ・榊原禎宏、雨宮勇人、滝川梨恵、七澤昇、大和真希子（2004）「教室における笑いの可能性」『山梨大学教育人間学部紀要』Vol.6 No.1 pp.134-150
- ・阪元彦太郎（1968）「教育における笑いの機能とその指導 —健康な笑いを創造する教育

- ・桜井茂男 (2005) 「ユーモアのストレス緩和効果に関する研究の動向」『筑波大学心理学研究』 No.30 pp.87-97
- ・佐藤明宏 (2004) 「笑いの文化の教材化」『教育科学国語教育』 No.643 pp.8-10
- ・佐藤忠男 (1968) 「子供に健康な笑いを」『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.56-60
- ・佐藤洋一 (1993) 「詩のユーモアと言語技術 ―はたちこよしこの詩の魅力と表現構造」『国語教育研究』 No.260 pp.36-43
- ・沢田秀一 (1968) 「交友関係における健康な笑いの指導」『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.87-93
- ・志岐裕子 (2006) 「他者への同調とタレントへの役割期待が笑い反応に及ぼす影響」『社会心理学研究』 Vol.22 No.2 pp.189-197
- ・ジップ、A (1984) 高下保幸訳 (1995) 『ユーモアの心理学』大修館書店
指導一』『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.26-33
- ・品川正 (2002) 「ユーモアの理解と発表学習」『教育科学国語教育』 No.625 pp.82-84
- ・柴田義松 阿部昇 鶴田清司 (2005) 『あたらしい国語科指導法 改訂版』学文社
- ・渋谷清 (1984) 「ユーモアの土壌」『教育』 Vol.34 No.12 pp.27-36
- ・ジャンニ・ローダリー (1973) 窪田富男訳 (1978) 『ファンタジーの文法』筑摩書房
- ・鈴木清隆 (1984) 『ことば遊び五十の授業』太郎次郎社
- ・鈴木功一 (1993) 「ほめる・叱るはユーモアを交えて」『児童心理』 Vol.47 No.3 pp.141-148
- ・鈴木清一 (1968) 「学校経営における校長の笑い ―児童・教師への教育的効果―」『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.119-124
- ・関計夫 (1986) 「笑いの発達心理学」『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.18-25
- ・瀬沼文彰 (2007) 『キャラ論』精興社
- ・全国大学国語教育学会編 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書
- ・外山滋比古 (2003) 『ユーモアのレッスン』中央公論新社
- ・高下保幸 (1979) 「ユーモアと創造性についての心理学的研究の動向」『福岡大学研究論叢』 Vol.11 No.2 pp.203-224
- ・高下保幸 (1993) 「ユーモア理論に基づくユーモアが健康に及ぼす効果の検討」『福岡大学研究論叢』 Vol.25 No.2 pp.485-502
- ・高下保幸 (2003) 「環境漫画による環境保全意識の形成」『福岡大学研究論叢』 Vol.35 No.3 pp.921-942
- ・高橋俊三 (1987) 『なんとユーモア ―子どもたちと楽しく―』文教書院
- ・高橋俊三 (2004) 「教師のユーモア」『教育科学国語教育』 No.642 pp.102-106
- ・高橋誠編 (2002) 『創造力事典』日科技連出版
- ・田中一生、蓮尾直美 (1981) 「学級社会における教師のユーモアに関する研究 ―教育社会学からのアプローチ―」『九州大学教育学部紀要』 Vol.27 pp.67-79
- ・谷泰 (2004) 『笑いの本地、笑いの本願 ―無知の知のコミュニケーション―』以文社
- ・丹藤博文 (1989) 「教材としての笑い ―〈笑い〉の脱中心性―」『文学と教育』 No.17

pp.1-8

- ・丹藤博文（1992）「認識方法としての〈笑い〉 —その目標論・方法論と文学の授業—」『文学と教育』Vol.23 pp.30-37
- ・土作彰（2009）「脱線トークの技術」『授業づくりネットワーク』 No.282 pp.11-13
- ・堂本真実子（2002）『学級集団の笑いに関する民族誌的研究』風間書房
- ・戸田忠雄（2000）「学校にユーモア賞を！」『月間国語教育』Vol.235 p.48
- ・鳶野克也（2008）「笑うという生き方 —何がそんなにおかしいのか—」臨床教育人間学会編 『臨床教育人間学3 生きること』東信堂
- ・友定啓子（1993）『幼児の笑いと発達』勁草書房
- ・中沢正寿（1968）「学習指導における笑いの効果 —緊張緩和のもたらす学習効果—」『児童心理』Vol.22 No.5 pp.61-66
- ・中村健一（2009）「フォローの技術—有田和正氏のフォロー技術を分析する—」『授業づくりネットワーク』 No.282 pp.17-19
- ・中村喬（1988）「授業に生きる教材研究 中学校2 ユーモア感覚のすすめ 文章から離れずに読み、表現で結ぶ」『教育科学国語教育』 No.399 pp.92-93
- ・難波博孝（2008）『母語教育という思想』世界思想社
- ・難波博孝 牧戸章（1997）「言語活動の心内プロセスモデルの検討—国語科学力形成の科学的根拠の迫及—」『国語科教育』Vol.44
- ・西田元彦、大西憲和（2001）「笑いとはNK細胞活性の変化について」『笑い学研究』No.8 pp.27-33
- ・西村則昭（2000）「二人の別室登校の女子中学生 —スクールカウンセリングの境界性と社会性—」『心理臨床学研究』 Vol.18 No.3 pp.254-265
- ・日本笑い学会編（2009）『笑いの生起』創元社
- ・二平義明（2009）「“心の回復力”（レジリエンシー）とユーモア」『日本笑い学会』第16回総会・研究発表会（2009.7.12 於：東北大学）記念講演資料
- ・野内良三編（2004）『ジョーク・ユーモア・エスプリ大事典』国書刊行会
- ・野地潤家（1953）『教育話法の研究』柳原出版
- ・野地潤家（1974）『話しことば学習論』共文社
- ・野地潤家（1996）『教育法入門』明治図書出版
- ・野地潤家（2001）「国語教師としての道⑩ 「ユーモアのすすめ」」『実践国語研究』Vol.225 No.10 pp.122-124
- ・昇幹夫（1994）「笑いの医学的考察」『笑い学研究』No.1 pp.26-30
- ・野村雅昭（1996）「落語「長屋の花見」のユーモアとフレーム分析」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』No.8 pp.59-88
- ・野呂芳男（1979）「笑いの構図」『ユリイカ』Vol.11 No.12 pp.55-65
- ・橋元慶男（2001）「カウンセリングにおける笑いの効用」『笑い学研究』No.8 pp.9-19
- ・橋元慶男（2005）「ユーモアと性格（パーソナリティ）の関連性に関する研究」『笑い学

研究』 No.12 pp.3-11

- ・早川治子 (2003) 「教室における「笑い」の意味 —教育実習生と経験者を比較して—」『言語と文化』 Vol.12 pp.67-80
- ・原坂一郎 (2002) 「はびこる「嗤い」に警鐘を」『笑い学研究』 No.9 pp.147-148
- ・原坂一郎 (1997) 「幼児と笑い」『笑い学研究』 No.4 pp.4-10
- ・原崎孝 (1996) 「現代詩におけるユーモア」『月刊国語教育』 Vol.16 No.9 pp.82-85
- ・樋口澄雄 (1968) 「楽しい授業を創造する笑い —その機能と指導について—」『児童心理』 Vol.22 No.5 pp.67-73
- ・飛田多喜雄 (1988) 「ユーモア感覚のすすめ 教材研究を読んでの感想」『教育科学国語教育』 No.399 pp.94-95・平井信義, 山田まり子 (1989) 『こどものユーモア —あそび・ふざけの心理学』 創元社
- ・平井信義 (1985) 「ユーモアの発達 (第1報) —幼児期におけるおどけ・ふざけの意義について」『大妻女大家政紀要』 No.21 pp.41-52
- ・廣澤愛子 (2004) 「‘スケープゴート’に関する心理学的一考察」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第7号 pp.319-327
- ・広野昭甫 (1982) 『学習意欲を高めることば遊びの指導』 教育出版
- ・福島明子 (2009) 「笑いに関する意識と対人コミュニケーション」『人間文化創成科学論叢』 No.11 pp.399-411
- ・藤本浩行 (1997) 『6年生の「学習技能」を鍛える』 明治図書出版
- ・藤森裕治 (1997) 「詩の授業とトリックスター —学習者のテキスト認識における実践学的考察—」『Groupe Bricolage 紀要』 No.15 pp.25-42
- ・ベイトソン、G (1972) 佐藤良明訳 (1990) 『精神の生態学』 思索社
- ・別役実 (2003) 『別役実のコント教室 —不条理な笑いへのレッスン—』 白水社
- ・ボウグラント、R・d, ドレスラー、W・U (1981) 池上嘉彦他訳 (1984) 『テキスト言語学入門』 紀伊国屋書店
- ・堀内守 (1985) 『教育と笑いの復権』 玉川大学出版部
- ・牧野幸志 (2002) 「説得とユーモア」 深田博己『説得心理学ハンドブック —説得コミュニケーションの最前線—』 北大路書房
- ・牧野幸志 (1997) 「ユーモア行動の構造に関する研究」『広島大学教育学部紀要』 No.46 pp.41-48
- ・牧野幸志 (1998) 「ユーモア・センス尺度の作成」『広島大学教育学部紀要』 Vol.47 pp.37-46
- ・牧野幸志 (1999) 「説得に及ぼすユーモアの効果とその生起メカニズム」『実験社会心理学研究』 Vol.39 No.1 pp.86-102
- ・牧野幸志 (2000) 「説得に及ぼすユーモアの種類と量の効果 (3)」『高松大学紀要』 No.34 pp.53-68
- ・牧野幸志 (2000) 「心理的リアクタンスに及ぼすユーモアの効果」『高松大学紀要』 No.34

pp.43-52

- ・牧野幸志 (2002) 「学生による授業評価と自己評価との関連 —ゲストスピーカーによる一回限りの講義を対象として—」『高松大学紀要』 No.37 pp.83-92
- ・牧野幸志 (2005) 「説得とユーモア表現 —ユーモア効果の生起メカニズム再考—」『心理学評論』 Vol.48 No.1 pp.100-109
- ・増田修治 (2003) 『ユーモア詩がクラスを変えた』 ルック
- ・増田修治 (2002) 『笑って伸ばす子どもの力』 主婦の友社
- ・増田修治 (2002) 「教室に笑いを —子どもにとって心地よい居場所づくりとは—」『国語の授業』 Vol.171 pp.56-57
- ・松岡武 (1987) 『ユーモア教育のすすめ —イギリスに学ぶ子育ての知恵—』 金子書房
- ・松岡武 (1987) 『ユーモア教育の方法』 厚徳社
- ・松岡武 (1991) 『ユーモア教育の方法 —学校教育の場を中心にして—』 金子書房
- ・マッギー、P・E (1979) 島津一夫監訳 (1999) 『子どものユーモア —その起源と発達—』 誠信書房
- ・松田道弘編 (2006) 『世界のジョーク事典』 東京堂出版
- ・丸山孝男 (2005) 「教室で使える英語のユーモア」『英語教育』 Vol. 54 No. 5 pp. 31-33
- ・三浦基弘 (1984) 「授業におけるユーモアの創造」『教育』 Vol.34 No.12 pp.37-46
- ・三谷博俊 (1986) 「『鶴鶴』のユーモア」『月刊国語教育』 No.59 pp.77-83
- ・宮浦国江 (1998) 「読解における推論とメンタルモデル —ユーモアのある話の理解過程から」『The IRLT bulletin』 Vol.12 pp.1-26
- ・三宅優、横山美江 (2007) 「健康における笑いの効果の文献学的考察」『岡山大学医学部保健学科紀要』 No.17 pp.1-8
- ・村上幸雄 (1987) 『子どもが喜ぶ古典ユーモア話』 黎明書房
- ・村上隆夫 (1990) 「笑いの機知と批判 —倫理的展望からの認識論—」『群馬大学教育学紀要』 Vol.40 pp.357-379
- ・モリオール、J (1983) 森下伸也訳 (1995) 『ユーモア社会を求めて —笑いの人間学—』 新曜社
- ・森下伸也 (1996) 『ユーモアの社会学』 世界思想社
- ・森下伸也 (2003) 『もっと笑うためのユーモア学入門』 新曜社
- ・山口茂嘉 (2003) 「幼児の口頭詩にみられる笑いの分析」『笑い学研究』 No.10 pp.90-100
- ・山田洋次 (1984) 「笑いについて」『教育』 Vol.34 No.12 pp.58-76
- ・山梨正明 (2000) 『認知言語学原理』 くろしお出版
- ・山本勇次 (1986) 「認知的不協和と両義性：笑いの認知的不協和に関する一考察」『活水論文集』 Vol.29 pp.65-83
- ・山元悦子 (1996) 「教育話法に関する力量形成過程の研究」『論叢国語教育学』 No.4 pp.19-31
- ・山元隆春 (1994) 「読みの「方略」に関する基礎論の検討」広島大学学校教育学部紀要 第

1部 No.16 pp.29-40

- ・油布晃 (1988) 「ユーモアの読解と創作」『月刊国語教育』Vo.8 No.1 pp.117-121
- ・米田恵子 (2003) 「「子どものつぶやき」における笑いについての一考察 —朝日新聞「あのね—子どものつぶやき」から—」『笑い学研究』 No.10 pp.11-19
- ・米田恵子 (2004) 「「子どものつぶやき」における笑い・その2 —「つぶやき」の対象について—」『笑い学研究』 No.11 pp.19-26
- ・和田修治 (1996) 「笑いとは人間形成 —「笑いは如何にして人間形成を語るか」にむけての助走—」 和田修治編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部

(外国語文献)

- ・Adams, Richard C (1972) “Is Physics a Laughing Matter?” *The Physics Teacher*. Vol.10, No.5 (May) pp.265-266
- ・Antony J. Chapman and Hugh C. FOOT (ED) (1976) *IT'S FUNNY THING, HUMOUR* PERGMON PRESS
- ・Armour, Richard (1975) “Humour in the Classroom.” *The Independent School Bulletin*. pp.61
- ・Attardo, Salvatore (1994) *Linguistic Theories of Humor*. Mouton de Gruyter
- ・Attardo, Salvatore(2001) *Humorous Text - A Semantic and Pragmatic Analysis* - Mouton de Gruyter
- ・Backes, Anthony (1999) “Aristophanes Would Laugh” *English Journal*. Vol.88 No.4 pp.43-46
- ・Boerman-Cornell, William (1999) “The Five Humors” *English Journal* Vol.88 No.4 pp.66-69
- ・Bryant, Jennings, Hezel, Richard and Zillmann, Don (1979) “Humor in Children’s Educational Television” *Communication Education*. Vol.28 (January) pp.49-59
- ・Bryant, Jennings. Gula, Joanne. and Zillmann, Dolf. (1980) “Humor in the Communication Textbooks” *Communication Education*. Vol.29(May) pp.125-134
- ・Brown, Jordan D. Gibbs, Greg K. (1990) *HUMOROLOGY: A Curriculum and Resource Guide*. Royal Fireworks Press
- ・Cipiano, Jeri (1997) *Good for a Laugh -Using humor to teach language arts-* Good Apple
- ・Colwell, Clyde G. and Wigle Stanley E. (1984) “Application of Humor in the Reading/Language Arts Curriculum” *Reading World*. No.24 pp.73-80
- ・Comisky, Jennings Bryant and Zillmann, Paul and Dolf (1979) “Teachers’ Humor in the College Classroom” *Communication Education*. Vol.28 (May) pp.110-118
- ・Damico, Sandra Bowman (1980) “What’s Funny About a Crisis ? Clowns in the

- classroom" *CONTEMPORARY EDUCATION*. Vol.51 No.3 pp.131~134
- Damico, Sandra Bowman & Purkey, William W. (1978) "Class Clowns :A study of Middle School Students" *American Educational Research Journal*. Vol.15 No.3 pp.391~398
 - Demorest , Amy, Silberstein, Lisa, Gardner, Howard and Winner, Ellen (1983)"Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language" *British Journal of Developmental Psychology*. No.1 pp.121-134
 - Dyk, Howard Van (1999) "Embrace the Comic" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp48-49
 - Earls, Patricia L. (1972) "Humorizing Learning" *Elementary English*. Vol.49 pp.107-108
 - Franzini, Lou.(2002) *Kids Who Laugh: How to Develop Your Child's Sense of Humor*. Garden City Park, NY: Square One Publishers
 - Gentile, Lance M. and McMillan, Merna M. (1978) "Humor and the Reading Program" *Journal of Reading*. Vol.21 No.4 pp.343-349
 - Gilliland, Hap and Mauritsen, Harriett (1971) "Humor in the classroom" *The Reading Teacher*. Vol.24 No.8 pp.753-756
 - Goldstein, Bobbye S. (1986) "Looking at cartoons and comics in a new way" *Journal of Reading*. Vol.40 pp.657-661
 - Goodson, Ivor and Rob Walker (1991) "Humour in the Classroom." in Ivor F. Goodson and Rob Walker (eds.) *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research*. London: The Falmer Press. p28-43
 - Gorham, Joan and Christophel, Diane M. (1990) "The Relationship of Teachers' Use of Humor in the Classroom to Immediacy and Student Learning" *Communication Education* .Vol.39 (January) pp.46-62
 - Hickerson, Benny (1989) "The Other Funny Thing in the Classroom...Kid" *English journal* . Vol.78 No.3 pp.52-54
 - Hill, Deborah J. (1988) *Humor in the Classroom: A Handbook for Teachers (and Other Entertainers!)*. Springfield, IL: Charles C. Thomas
 - Hill, Deborah J. (1993) *School Days, Fun Days: Creative Ways to Teach Humor Skills in the Classroom*. Springfield, IL: Charles C. Thomas
 - Klasky, Charles (1979) "Some Funny Business in Your Reading Classes" *Journal of Reading*. Vol.22 No.8 pp.731-733
 - Klein , Amelica (1988) "Storybook Humor and Early Development" *Childhood Education*. Vol.65 pp88-93
 - Kuhlman, Thomas L. (1984) *Humor and psychotherapy* Dow Jones-Irwin
 - Kryston, Victor H. (1986) "Facets The Place of Humor and Sarcasm in the English

- Class" *English Journal* Vol.75 No.4 pp.18-21
- Lee, Mary (1989) "High-School Students and the "Great American Joke" *English Journal*. Vol.73 No.3 pp46-48
 - Mahony, Diana L. and Mann, Virginia A. (1992) "Using children's humor to clarify the relationship between linguistic awareness and early reading ability" *Cognition*. No.45 pp.163-186
 - Martin, Wilfred B.W. , Baksh , Ishmael J. (1995) *School Humour* Memorial University of Newfoundland
 - McCluskey-Fawcett, Kathleen A. (1986) *Humor and aging* Academic Press
 - McGhee, Paul E. (1979) *Humor, its origin and development* W. H. Freeman
 - McGhee, Paul E. (1980) *Children's humour* J. Wiley
 - McGhee, Paul E. (1994) *How to Develop Your Sense of Humor: An 8-Step Humor Development Training Program* Dubuque, IA: Kendall/Hunt
 - McGhee, Paul E. (1974) "Moral Development and Children's Appreciation of Humor." *Developmental Psychology*. Vol.10 pp514-525
 - McGhee, Paul E. (1976) "Sex differences in children's humor." *Journal of Communication* Vol.26 pp.176-189
 - McGhee, Paul E. and Goldstein, Jeffret H. (ED) (1983) *HANDBOOK OF HUMOR RESEARCH Vol.1* New York Berlin Heidelberg Tokyo
 - McGhee, Paul E. and Goldstein, Jeffret H. (ED) (1983) *HANDBOOK OF HUMOR RESEARCH Vol.2* New York Berlin Heidelberg Tokyo
 - McMahon, Maureen (1999) "Are We Having Fun Yet? Humor in the English Class" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp.70-72
 - Medgyes, Péter (2002) *Laughing matters : humour in the language classroom* Cambridge University Press
 - Meeks, Lynn Langer (1999) "Making English Classrooms Happier Places to Learn" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp.73-81
 - Mitchell-Dwyer, Barbi (1999) "Are We Gonna Do Anything Fun?" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp24-25
 - Morris, Barbra S. (1999) "Why Is George So Funny? Television Comedy, Trickster Heroism, and Cultural Studies" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp.47-52
 - Morrison, Mary Kay (2008) *USING HUMOR TO MAXIMIZE LEARNING* Rowman&Littlefield Education
 - Neuliep, James W. (1991) "An Examination of the Content of High school Teachers' Humor in The Classroom and The Development of an Inductively Derives Taxonomy of Classroom Humor" *Communication Education*. Vol.40 (October)

- pp.343-355
- Nilsen, Don L. F. (1987) "Using Humorous Language to Teach Literary Principales." *Teaching English in the Two-Year College*. (May) pp. 98-105
 - Nilsen, Alleen Pace, and Don L. F. Nilsen. (2000) *Encyclopedia of 20TH Century American Humor*. Westport, CT: Greenwood Press
 - Nilsen, Don L.F. and Nilsen, Alleen Pace (1982) "An Exploration and Defense of the Humor in Young Adult Literature." *Journal of Reading*. (Oct) pp.58-65
 - Nilsen, Alleen Pace and Nilsen, Don L.F. (1999) "The Straw Man Meets His Match: Six Arguments for Studying Humor in English Classes" *English Journal*. Vol.80 No.4 pp.34-42
 - Nilsen, Alleen Pace and Nilsen, Don L. F. (2002) "Lessons in the teaching of vocabulary from *September 11* and *Harry Potter*" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol.43 No.3 pp.254-260
 - Nilsen, Alleen Pace and Nilsen, Don L.F. (2003) "Vocabulary Development: Teaching vs. Testing" *English Journal*. Vol.92 No.3 pp.31-37
 - Perrin, Robert (1989) "Don't Get Mad or Go Mad: Use Mad" *English Journal*. Vol.78 No.3 pp.49-51
 - Peterson, Ivars (1980) "Humor in the physics Classroom." *The Physics Teacher*. Vol.18, No.9 (Dec) pp.646-650
 - Richardson, Ian M. (1989) "Language and Humor" *British Journal*. Vol.27 No.3 pp.142-147
 - Purkey, William Watson (2006) *Teaching Class Clowns (And What They Can Teach US)* CORWIN PRESS
 - Radcliffe-Brown, A.R. (1940) "ON JOKING RELATIONSHIPS" *Africa* Vol.13 pp.195-210
 - Raskin, Victor (1985) *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht:Routledge
 - Raskin, Victor (ed) (2008) *The Primer of Humor Research*. Mouton de Gruyter
 - Rogers, Vincent R. (1984) "Laughing With Children." *Educational Leadership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Vol.41, No7 (Ape) pp46-50
 - Ruch, Willibald (ed) (1998) *The Sense of Humor –Explorations of a Personality Characteristic*. Mouton de Gruyter
 - Ruggieri, Colleen A. (1999) "Laugh and Learn: Using Humor to Teach Tragedy" *English Journal*. Vol.88 No.4 pp53-58
 - Spector, Cecile C. (1992) "Remediating Humor Comprehension Deficits in

- Language-Impaired Students" *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol.23 pp20-27
- Stopsy, Fred. (1992) *Humor in the Classroom: A New Approach to Critical Thinking*. Lowell, MA: Discovery Enterprises
 - Sudol, David (1981) "Dangers of Classroom Humor" *English Journal*. (October) pp.26-28
 - Tamblyn, Doni (2003) *LAUGH AND LEARN -95 ways to use humor for more effective teaching and training*. AMACOM
 - Terry, Roger L. and Woods, Margaret E. (1975) " Effects of Humor on the Test Paformance of Elementary School Children." *Psychology in the Schools*. Vol.12, No.2 (Ape)pp182-185
 - Terry, Roger and Woods, Margaret E. (1975) "Effects of Humor on the Test Paformance of Elementary School Children" *Psychology in the Schools*. Vol.12 No.2 pp.182~185
 - Wanzer, M. B., and A. B. Frymier. (1999)"The Relationship between Student Perceptions of Instructor Humor and Students' Reports of Learning." *Communication Education* Vol. 48 pp. 48-62
 - Weiss, M. Jerry (1981) " The Serious Nature of Humor." *English journal*. (Oct) pp.72-74
 - Whitmer, Jean E. (1986) "Pickles will kill you: Use humorous literature to teach critical reading" *The Reading Teacher*. (February) pp.530-534
 - Woods, Peter (1983) "Coping at School Through Humour" *British Journal of Sociology of Education*. Vol.4, No.2 pp111-124
 - Zajdman, Anat (1993) "Humorous Episodes in the Classroom: The Teacher's Perspective" *Journal of Research and Development in Education*. Vol.26 No.2 pp.106-116
 - Ziv, Avner (1976) "Facilitating Effects of Humor on Creativity." *Journal of Educational Psychology*. Vol.68,No3, pp318-322
 - Ziv, Avner (1983) "The Influence of Humorous Atmosphere on Divergent Thinking." *Contemporary Educational Psychology*. No.8 pp.68~75
 - Ziv, Avner (1984) *Personality and Sense of Humor*. New York : Springer.

おわりに

この論文をまとめるにあたり、本当に多くの方々にご指導・ご支援いただきました。この場を借りてお礼を申し上げたいと思います。

まず、主任指導教員の難波博孝先生。先生には、学部の4年生からお世話になり始め、かれこれ8年になります。この8年間、先生にはずっと迷惑をかけっぱなしだったように思います。先生の忍耐強いご指導のおかげで今日に至ることが出来ました。本当に感謝しています。先生の生徒になれて本当によかったと今改めて思っています。先生とカナダで毎日食べたフォーの味は忘れません。

そして、吉田裕久先生。先生には博士課程前期には副指導教員として、後期には副査としてご指導いただきました。先生のご指摘はいつもの的確で、特別研究の場をはじめ、あらゆる場面で勉強をさせていただきました。本論文で「ユーモア話法」という文言を打ち込む度に、何度も私の拙い発表のフォローをしてくださった吉田先生の姿が思い起こされました。今後ともご指導のほど、よろしくお願い致します。

木原成一郎先生、先生と初めて個別にお話しさせていただいたのは博士課程後期の講究の授業だったと記憶しています。それから5年間、公私にわたって色々ご指導いただきました。本当に感謝しています。博士論文の二次審査資料に、数えきれないほどの付箋とメモがついて戻ってきたことに先生のあたたかい愛情を感じました。先生にはご迷惑だったかもしれませんが、私は先生に副査をしていただいたことを本当に幸せに思っています。

松本仁志先生、先生には学部生の時の卒業研究の指導、博士課程後期の特別研究においてご指導いただきました。先生の的確で鋭い指摘に、いつも勉強させていただきました。本当にありがとうございました。

また、山元隆春先生にも、博士課程前期の特別研究や学会において、多くのご指摘・ご助言をいただきました。いつも大学でお会いするたびに、笑顔で声をかけてくださったこと本当にうれしかったです。

また、同じ大学院生のみなさんにも多くのご指導とご支援をいただきました。私を支えてくれた全ての先輩方、友人に感謝します。

そして、家族へ。明子さん、瑛心君、そしてまだお腹にいる赤ちゃん、みんながいたから何とかここまでやりきることが出来ました。本当にありがとう。

これから、一生かけて少しずつ恩返ししていきます。

2011年1月16日 青砥 弘幸