

日本の教育分野におけるユーモアに関する研究の展望

河 村 昭 博

【問題と目的】

近年の教育現場では、いじめや学級崩壊、不登校、学習意欲の欠如などの問題が表出し、このような現状に対処するため、文部科学省(2008)は教員のコミュニケーション能力のさらなる向上の必要性を指摘している。その中で「指導が不適切である」例として、学級経営や生徒指導の場面から、児童などの意見を聞かない、対話もしないなどの、具体的な教員側の不適切なコミュニケーションのとり方を挙げた上で、コミュニケーション型の学びに対応できる力、子どもの学ぶ意欲を高める力の必要性を掲げている(文部科学省, 2008)。つまり、教員の指導行動、それも何を行ったのかという指導の内容だけではなく、その対応がどのような目的を持ってどのようになされたのかというコミュニケーションの質の問題に踏み込んだ指摘がなされている。児童の学校生活の享受感情は、学級適応および教員適応に要因があることを明らかにしている(古市, 2004)が、教員の存在は学級の適応にも大きな影響をもたらす可能性を考えれば、児童たちの学校生活でのコミュニケーションからもたらされる要因として、教員の存在や指導行動のあり方は比重が大きいと考えられる。

では、児童生徒が緊張感や不安が少ない状態

で、能動的な行動を促すためには、教員にはどのような指導行動が考えられるだろうか。教員と児童生徒との良好な関係性の構築や対応のあり方として、文部科学省(2010)は教員がカウンセリングマインドをもち、カウンセリングの技法を生かして児童生徒に対応することを提案している。カウンセリングを活用した教員の指導行動の知見も数多くみられ(笠置, 2008; 野島, 2007; 大津, 2002; 黒沢, 2002; 宮田, 1998a, 1998b), 一定の効果が確認されている。世の中にあるカウンセリングの理論と技法は数十を超える状態であり、あえてカウンセリングの最大公約数の定義をすると、「言語的および非言語的コミュニケーションを通して、相手の行動変容を試みる人間関係」であり、教員の指導行動として活用するポイントは、児童生徒に対しての受容的な態度、構えのない人間関係、相互交流の人間関係などである(河村, 2012)。

欧米でも同様に、教員が児童生徒との関わりや指導行動にカウンセリングを活用する研究はなされているが、それ以外に日本と比較して盛んに研究されているのが、コミュニケーションの基本的な要素の一つであるユーモア(Wyer & Collins, 1992)の活用に関する研究である。40年以上英語教師をしてきた Armour (1975)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迅速に行われるからであると指摘している。Neuliep (1991) は、教員はユーモアを楽しい学級環境を作るために使用していることを指摘している。Cornett (1986) や Saeed & Shahla (2009) は、難読を矯正したり、行動的な問題を抑制したり、語彙力を高めたり、孤立している学生をまとめたりと、「ユーモアが教員のもっとも強力な教育資源となる」ことを指摘している。

以上のように教育分野におけるユーモア研究は、欧米では早い時期から取り組まれているが、日本におけるユーモア研究は欧米に比べて未だその絶対数は限られている。例えば、国内でのユーモアの先駆的研究とも言える野地 (1953) は、教育話法の研究を行い、教員の能力を6つあげ、その中で「ユーモア法」をあげているが、その後のこの領域の研究はほとんど行われていない。その理由として、教員のユーモアが学習者にとっては、単に「おもしろい」「おかしい」というその場の快感に留まっている、教員が学習者に迎合しているだけになっていないかという点が指摘されている（青砥, 2005）。さらに学校という場は、これまで人間すなわち人格を育てる場ととらえられているため、ユーモアは真面目な学校文化を阻害する因子であり（井上, 1999）、常識から外れるものや不真面目に感じられるものは好ましくないと排除されてきた背景がある（榊原・雨宮・瀧川・七瀬・大和, 2004）。しかし、教員の指

導行動のあり方について踏み込んだ検討が求められている現在、ユーモアに関する研究にも注目し、「教室ユーモア」を利用して少しでも教育を改善していこうという流れが出てきている（青砥, 2007）。

そこで本研究では、欧米に比べて未だその絶対数は限られているが、日本の教育分野におけるユーモアに関する先行研究で示された知見について整理し、その上で教員の指導行動の向上に寄与する要因を考察することを目的とする。

【方法】

文献検索は「ユーモア」、「笑い」をキーワードに1980年から2015年までの学会論文を検索した。研究雑誌と該当件数は、心理学研究5件、教育心理学研究20件、発達心理学研究1件、カウンセリング研究1件、青年心理学研究2件、性格心理学研究2件、対人社会心理学研究1件、実験社会心理学研究6件、感情心理学6件であった。また、これらの研究雑誌に掲載されていた論文の中で頻繁に引用されている論文は、学会発表論文集に収録されている発表論文、大学紀要なども含め、本研究に関係する文献対象として抽出した。なお、それらの先行研究に引用され、先行研究を概観する上で重要と思われる論文や書籍については、年代も1980年以前のデータを一部対象とした。これらの文献の中から、①児童生徒間のユーモアに関する知見、②教員のユーモアに関する知見、③教員のユーモア表出と学級集団に関する知見、④ユーモアによる弊害に関する知見、という4つのカテゴリーに分け、その後、整理した。この基準にて各研究を検討した結果、児童生徒や教員以外の研究、展望論文などは対象外とした。

【結果】

1) 児童生徒間のユーモアに関する知見

児童生徒同士において、ユーモアの多い友人の方が自らの表出を感知し笑ってくれる機会が多くなるため、それが好意の表れとなり、相手への満足度が高くなると考えられる（越・櫻井, 2008）。これは、一人がユーモアを表出すると、コミュニケーションの相手もそれに応えユーモアを表出し、さらに、互いの考えや態度などを、ユーモアを通じて伝達し合うことで、不確実性や不安を低減し、その結果、関係満足感や影響を与える度合いが強くなるという牧野（1997）の指摘と一致している。

児童生徒の自己開示の場面から橋元（2005）は、分類された3つのユーモアのタイプと交流分析（エゴグラム）との関連性を通し、児童生徒の性格特性にユーモアが関係していることを明らかにしている。さらに橋元（2005）は、自己や他者を励ますような支援的なユーモアには、楽しさを追求する姿勢が求められるが、同時に、対人場面の中で、状況を論理的に分析し、そのとき、寛容で温かく見守る気持ちが喚起されれば、支援的なユーモアが表出されるが、相手の状況を把握できた場合でも、その寛容で温かく見守る気持ちが喚起されなければ、支援的なユーモアも表出されないことも明らかにしている。

上田・小林（2008）や熊崎・山守・五十嵐（2014）は、教員のユーモア表出を児童生徒がどのように認知しているかを研究し、児童生徒が教員のユーモア表出を認知しているほど学校を楽しみと感じやすく、児童生徒のストレスの緩和につながる可能性もあると示唆している。

特に、熊崎ら（2014）や青砥（2009）は、教員のユーモア表出に対して、子どものユーモア感知力とその育成も必要であることを示唆している。ユーモアが対人関係に及ぼす影響についての研究をした越・櫻井（2008）は、児童のユーモア感知力について、子ども自身の自己や他者を攻撃したり中傷することを楽しむ攻撃的なユーモアの感知力の高低よりも、教員が親しみを込めて楽しませようとする親和的なユーモアや陽気な気分や雰囲気醸し出し自己や他者を楽しませる遊戯的なユーモアを表出していると認知していることが、より学校享受感を高めると指摘している。また熊崎ら（2014）は、他者を楽しませたり、励ますことを動機として表出されたユーモアを感知する力が高いと、教員の表出するユーモアが他者の気持ちを明るくし励ます効果をもつユーモアだと気づきやすく、表出者である教員に対する好意的認知や、教員との対人関係における親密性につながると示唆している。

以上より、児童生徒間でのユーモアを活用した交流は友人関係を良好にし、関係満足度を高めることが指摘されている。ただそこに、性格特性などの個人差が認められ、他者のユーモア表出を感知する能力の必要性が明らかになり、他者のユーモア表出を感知する能力は児童生徒の性格特性とも関係していることが示された。また、児童生徒のユーモアの表出にも、的確な状況把握と、相手への好意や受容性が必要となることが指摘されている。

2) 教員のユーモアに関する知見

教員イメージに関する先行研究の中では、大学生に回想された小学生、中学生、高校生での

好きだった教員と嫌いだった教員の教員像についてその特徴を検討し、「おもしろさ（ユーモアがある）」、「明るい」が小中学校、高校の共通する、時代を超えた好きだった教員の特徴の上位に位置していることを示している（杉村, 1979；豊田, 1994, 1996, 2000）。児童生徒の教員認知の先行研究を概観・統括した瀧野（1995）も、「好きな教員・嫌いな教員」について、小学生ではやさしくてユーモアがあり一緒に遊んでくれる親和的な教員が好まれ、中学生になると、ユーモアに加えて指導が熱心でうまいなどの指導的側面が強調されていると指摘している。一方で、教員はその役割ゆえ、ふざけを排除する傾向にあり、厳格な時間管理や正確な回答を強調する場面が多いため、教員らしくない言動やなにか失敗した場合、児童生徒たちは、その意外性や不適応感をおもしろいと感じ、「先生らしくない先生が親しみやすい」とイメージするが、これは日常的には「教員らしい」ことが前提とされており（榊原ら, 2004）、同様に、岡邑（2012）も教員がユーモア表出に成功しているのは経験豊かな年長教員に多く、その成功の前提には「厳格な教員像」があると示唆している。青砥（2005, 2006）は、教員が学習者の興味を引き付けにくい教科項目の授業で意識的にユーモアを取り入れた授業分析から、教員が必要とされるコミュニケーションスキルとしてのユーモア性とその獲得による心理的影響を考察し、教員のユーモア刺激の発信と児童生徒のユーモア刺激の創造という2つの段階に分け、それぞれの「ユーモア性」育成の必要性を述べている。

橋本・石原（2011）は、教員のユーモアを含む働きかけを通して、児童の笑いの表出及び、

学級雰囲気との関連について検討している。その中で、教員の「受容的態度・熱意」は子どもの自然な笑いを促進することを明らかにしている。また、自然の笑いに反して、笑いの偽装について調べ、笑いの偽装は他者の不快喚起と他者の笑いによる苦痛に影響していることを示した。同じく、教員の働きかけとしてユーモア表出を学級内で促すことは、学級内の児童生徒たちがお互いにユーモア交流を出しやすい環境を生むことを越・櫻井（2008）は明らかにしている。榊原ら（2004）も、笑う背景が存在していたとしても、それを実際に笑いへと導くには、ユーモアを認める空間的な条件が伴わなければならない、とりわけ教員側がユーモアを許さない雰囲気を醸し出している場合は、ユーモアは公然のものとならず、児童生徒側が笑ってもよいと教員が許容していることが不可欠な条件であると述べている。

以上より、児童生徒たちが一般に好ましいと感じる教員の特徴にはユーモアがあることが示されたが、その前提として、きちんと児童生徒を統制する教員らしさが求められることが示唆される。そして、教員の「受容的態度・熱意」に基づいたユーモアを含む働きかけは、児童の自然な笑いを促進すること、授業内で有効なコミュニケーションスキルとなることが示されている。同時に、教員のユーモア表出を効果的にする要因として、児童生徒のユーモア性があること、学級内に児童生徒たちがお互いにユーモア交流を出しやすい学級環境を生みだすこと（教員側のユーモアを許容する姿勢が求められる事）、などが前提として必要であることが明らかにされている。

3) 教員のユーモア表出と学級集団に関する知見

越・櫻井（2008）は、支援的ユーモアが学級風土を肯定的にすること、支援的ユーモアが表出者と知覚者の関係を親密にし、それが学級内のそのほかの児童生徒との関係を親密にし、さらに学級風土に影響することを述べており、局所的対人関係が対局的対人関係につながる可能性を指摘している。金澤（2008）は学級集団のコミュニケーションにおける支援的ユーモアの役割を調査し、学級集団の健全なコミュニケーションの活性化には支援的ユーモアとの関係が深いこと、そして学級での人間関係の調整のために支援的ユーモアの活用必要性を示唆している。橋本・石原（2011）は、教員の「ユーモアを含む働きかけ」と児童の「笑いの表出」及び「学級雰囲気」との関連について検討し、「楽しさ・親密性」という学級雰囲気は、教員の「遊戯的ユーモア」と「受容的態度・熱意」に促された自然な笑いによって影響されることを明らかにしている。

榊原ら（2004）は、学級集団で活用されるユーモアの価値と志向性の可能性を検討し、①期待の充足に伴う「快の笑い」と②授業中の「集中力を高める笑い」を挙げ、①は学校行事を介し、満足感や喜びを共有する場面では、児童生徒の学級集団に対する所属意識を高めたり、教員との信頼関係をより強め、②は、授業の楽しさを引き出し、教員に対する児童生徒の親近感をより高めると指摘している。このようなユーモアの作用は、同一メンバーとの関係を長期間維持する上で起こる葛藤や緊張、惰性などを解消する働きをもち、学級集団へ子どもを誘因するための親和と承認をもたらすことが指摘されている（堂本，2002）。

学級環境を捉える試みの一つとして、教員の指導行動のあり方に注目した研究があるが、例えば、三隅・吉崎・篠原（1977）は教員が指導性と援助性に対応する P 機能と M 機能の指導行動を児童生徒がともに多く認知したとき、一方のみを多く認知するよりも、児童生徒の学習意欲、規律遵守及び学級連帯性が高い相乗効果があることを指摘している。P（performance）機能とは、課題解決ないしは目標達成に関する機能であり、M（maintenance）機能とは、集団の存続や維持に関する機能である。このような効果の中に、明るくて活気のある学級集団の環境形成につながる点が指摘されている。直接明るくて活気のある学級環境と教員の指導行動として教員のユーモアを取り上げ、青砥（2007）や熊崎ら（2014）も、三隅らなど（1977）の指摘を検討しそれを支持している。

以上より、教員のユーモア表出と学級雰囲気は、教員の「遊戯的ユーモア」と「受容的態度・熱意」に促された自然な笑いによって影響されること、学級集団の健全なコミュニケーションの活性化には支援的なユーモアとの関係が深いこと、児童生徒の学級集団に対する所属意識や教員への信頼感を高め、支援的ユーモアが学級風土を肯定的にし、支援的ユーモアが教員と児童生徒へ、さらに学級内のそのほかの児童生徒との関係を親密にし、結果、学級風土に影響することが明らかにされている。

4) ユーモアによる弊害に関する知見

榊原ら（2004）は、学級集団において忌避・排除の対象となるユーモアに着目し、①他者に対する皮肉や茶化し、攻撃、威嚇、軽蔑をとまなうユーモア、②学校そのものの価値低下、価

値無化をも導きうる、物事を逆説的に捉え、相対化するユーモア、③性や恋愛、身体構造に対してユーモア、以上3つユーモアを、学級集団において弊害となるユーモアであると指摘している。それは、学級集団の同質性を強調するような「仲良くすること」や「他者の気持ちを理解すること」を困難にし、児童生徒の信頼関係を喪失させるだけでなく、教員の存在も無化してしまいかねないからだを指摘している。からかいを分類した葉山・櫻井（2008）は、からかいを「向社会的なからかい」と「残酷なからかい」に分け、過激な冗談から親和的意図を伝えるためには、冗談を認知すること（他者理解感と冗談に対する被受容感）がより重要であること示唆している。

いじめの論考で、ユーモアの中のからかいを取り上げた大淵（2002；2006）は、からかいが社会的関係促進機能をもつためには、からかいの当事者双方が十分な社会的スキルをもつ必要があると論じている。ユーモアの性質は、同一コミュニティの関係性を強める効果が考えられるが、その反面で、排他感を感じさせるきっかけを作り、いじめや差別、仲間外れの子どもを生む可能性をもつという両義性が考えられる。ユーモアの両義性を研究した矢島（2013）は、子どもたちは学級集団の中で、話題を共有できるもの同士で友達を作り、あらゆるコミュニティを見つけてはそこに自分の存在意義を見出そうとしているが、そのような中で共有されるユーモアは、そのコミュニティに属する者同士の協調性は強めるが、その一方、コミュニティに属さない者にとっては、彼らの話題にはついていけないという排他性を感じさせ、同時に排他性を強める可能性を指摘している。

白石（2012）は、ユーモアはあくまでも「認知的不協和」などから生じる一時的情動であり、刹那的でとらえどころがないもので、強い意志や目的意識などに作用できるほどの大きな力を持ちえるはずがないと、暗黙のうちに了解されていることを指摘している。矢島（2012, 2013）は、近年の教育の流れは、児童生徒たちの学級適応感向上のために学級満足度を満たすこと、よりリラックスした学習環境形成の推進や、“楽しく内発的に学習すること”に変化してきていることを指摘している。そして、山口（2010）は、ユーモアは苦しみ悩む人間にとって「一服の清涼剤」であるが、その場しのぎの快楽としてのユーモアは、ともすれば苦しみからの「解放」ではなく、「逃避」として用いられてしまいかねず、今が楽しければそれでいいという、楽観的な現実逃避を喚起する側面があることを危惧している。

以上より、学校現場で交わされるユーモアにも、学級集団の同質性を強調するような「仲良くすること」や「他者の気持ちを理解すること」を困難にし、児童生徒の信頼関係を喪失させ、教員の存在も無化してしまいかねない排除されるべきユーモアがあることが指摘されている。また、ユーモアを伴ったからかいが社会的関係促進機能をもつためには、からかいの当事者双方が十分な社会的スキルをもつ必要があること、あるコミュニティの中で共有されるユーモアは、そのコミュニティに属する者同士の協調性は強めるが、その一方、コミュニティに属さない者にとっては、彼らの話題にはついていけないという排他性を感じさせ、それを強める可能性があることが明らかにされている。さらに、ユーモアは楽観的な現実逃避を喚起する側

面があることも指摘されている。

【考察】

先行研究を、①児童生徒間のユーモアに関する知見、②教員のユーモアに関する知見、③教員のユーモア表出と学級集団に関する知見、④ユーモアによる弊害に関する知見、という4つのカテゴリーに分け整理した結果、ユーモアの活用を教員の指導行動の向上に寄与させるための考え方として次の3つの点が見出された。

- 1) 学校現場におけるユーモアを活用したコミュニケーションは、当事者の関係（児童生徒間、教員－児童生徒との関係）を良好にする側面を持つが、効果的に活用するには一定の能力が必要であり、その能力はソーシャルスキルの考え方と類似している。

金山・後藤・佐藤（2000）および金山・小野・大橋・辻本・大井・松井・辻本・吉田（2002）は、児童生徒にソーシャルスキルが不足していると望ましい仲間関係を築くことができず、孤独感を経験しやすいことを示唆している。ソーシャルスキルとはある特定の場面で、短期・長期的に、その子どもと周りの人間にとってポジティブな結果をもたらすと同時に、ネガティブな結果を最小にする行動と定義している。そして、孤独感是不登校、非行、暴力などの学校不適応や少年犯罪を引き起こす原因にもなるため、孤独感を軽減する取組の中で、ソーシャルスキルの必要性を唱えている。ユーモアを活用したコミュニケーションは、ソーシャルスキルの一つとも考えられる。矢島（2013）も支援的なユーモアには、ソーシャルスキルの定義や常識、共感性を考えたとうえで表

出される可能性が考えられるもの、と指摘している。

教員のユーモア表出が児童生徒との関係満足度に寄与する可能性があるということは、教員が指導行動の中でユーモア表出を意識することと、ソーシャルスキルの効果が一部で一致することともいえよう。つまり児童生徒の孤独感を引き起こす原因にもなっている教育現場における諸問題を、指導行動を通して児童生徒に対してそれを抑制する効果も期待できるのである。青砥（2009）も、教員の円滑なコミュニケーションがもたらす効果とユーモアの教育的意義の大きさを考えた場合、「ユーモア性」の育成はとても有効であることを指摘している。

ソーシャルスキルとは、対人関係を営む技術である。技術である限り、適切－不適切が生じる。したがって、適切な活用の仕方、その育成が求められるのである。河村（2002）は良好な対人関係を築いている人の最大公約数として、○相手がどのような人かを理解する、○自分の思いを、相手が理解できるような言葉や態度にする、○適切に相手に伝える、の3つのポイントを指摘している。ユーモアの研究にも、的確な状況把握と、相手への好意や受容性や受容的態度・熱意が指摘されている。塚脇（2006）も、攻撃的なユーモアが表出できることは、学級内で思ったことを発信できる開放的な風土を促している部分を示唆している。そのため、過激な冗談を常に禁止するものではなく、話し手と聞き手の間での親和的意図の共有ができていれば、過激な冗談でも友情を深める働きをしている（葉山・櫻井、2008）。他者を怒らせた、傷つけたりしないためには、できる限り正確に相手のことを理解する必要がある、たとえ

冗談をいうという遊戯的なコミュニケーションの中でさえ、相手の気持ちの考慮が必要だと考えられる。例えば、学校現場において、悪ふざけや冗談の行き過ぎによって誤解が生じ、児童生徒間でのケンカで一方が傷ついた場合、からかいや悪ふざけそのものの禁止を伝えるのではなく、“相手の冗談の好みを理解できる”、“行き過ぎた冗談でも許してもらえる”という冗談やからかいを交わせる関係の認知が正確であることを児童生徒に問いかけるという視点が必要となる。またもう一つ教育現場におけるユーモアの活用の留意点として、日常的な会話や場面において、作り笑いをしやすい児童生徒や冗談に対して楽しんでいる振りをしやすい児童生徒は、話し手の冗談関係の認知を誤らせる危険性が高く、過激な冗談を言われる頻度が多くなる可能性を葉山・櫻井（2008）は指摘しており、この点はいじめにつながる可能性があり、留意と他者理解の教育が不可欠になってくると思われる。

ユーモアの活用にはプラスの面とマイナスの面の両面があるため、児童生徒、教員にもソーシャルスキル・トレーニングの要領で、ユーモアの活用の仕方を学習することで、その効果は高まると考えられる。

2) 教員のユーモアの活用は、カウンセリングの技法を生かして児童生徒に対応することと類似している。

河村（2012）は、教員の指導行動としてカウンセリングの技法を活用するポイントは、児童生徒に対しての受容的な態度、構えのない人間関係、相互交流の人間関係、を指摘している。教室におけるユーモアの可能性を研究した榊原

ら（2004）は、教育活動は常に「教えられる側」の拒否にある危険性を内包しながら進められているため、教員のユーモア表出はそこで生じる緊張や対立を和らげ、疑似共同体として教育の場を維持することに貢献していると考察している。そして「おもしろい先生だから授業を聞こう」「授業内容から『脱線』する話が楽しい」と言われるものは、教員の持つ雰囲気が高場の空気を和ませ、教員と児童生徒との共通体験を支えとし、必ずしも好まれない教科をかるうじて、あるいは積極的に受け止める契機になりうることを指摘している。このように、ユーモアの活用とカウンセリングの技法の活用は類似点が多いのである。

河村（2002）は、近年、児童生徒との対応において教員の感覚と子どもの実態とに乖離があることを指摘し、現代の子どもを前にした時、今までのやり方では上手くいかず、自信を失っている教員が少なくないことを指摘している。文部科学省（2010）の、教員がカウンセリングマインドをもち、カウンセリングの技法を生かして児童生徒に対応する必要性の提案を鑑みても、教員が指導行動にユーモアを活用しようと意図したとき、カウンセリングの技法を活用する要領がモデルになると考えられる。ユーモアの活用は、カウンセリング技法の活用の、バリエーションの一つとなりえると思われる。

3) 教員のユーモアの活用の効果は、学級内の児童生徒たちがお互いにユーモア交流を出しやすい学級環境の構築と相互に関連がある。

越・櫻井（2008）は、ユーモアが学級風土に及ぼす影響を調査し、他者との類似性はその人々を内集団化させ（Turner, 1987）、また、

成員間に関心と反応の共通性があるとき集団が形成される（McDougall, 1921）ことを踏まえ、教員が表出する支援的ユーモアに学級成員が引き寄せられ、その中で関係が形成されていくという過程は、教員やユーモアを表出する児童を中心として感情や関心や態度を共有することがそれを感知する他者を内集団化させ、ともに笑うという共通の経験が関係を親密にし、その繰り返しが全体を集団として学級にしていく過程に繋がっていることを明らかにしている。つまり、ある人から表出されたユーモアを受け取ることによって、まず知覚者の表出者に対する認知が好意的なものとなり、それにユーモア表出者との対人関係が親密になる。このような1対1の距離を縮めるユーモア表出が何人かの学級集団成員に対して向けられることによって、表出者を中心として成員間の距離が縮まり、結果として表出者に引き付けられた各成員同士の距離も短くなることを越・櫻井（2008）は「ユーモアの磁力効果」であると述べている。

つまり、学級において教員あるいは児童生徒が支援的なユーモアを表出することで、表出者と知覚者との局所的関係が親密になり、それが対級友の大局的関係の親密感に繋がっており、さらに児童生徒間親和や学級活動などの学級全体の風土に繋がっていると考えられるのである。そして、学級集団でのユーモア活用を、秩序維持を目的とした同質性の協調ととらえ、学級集団をルーティン化させないために、いかに楽しく、有意義な場所であるかを児童生徒に認識させる必要から、その戦略としてユーモアが機能し、結果、越・櫻井（2008）の示す「ユーモアの磁力効果」として、児童生徒は相互に好ましい感情をもつことができ、基準

や規範に同調しやすくなるため、学級集団の目標達成も容易になると考えられる。同様の指摘を、榊原ら（2004）も行っている。

したがって、教員が指導行動にユーモアを活用しようと意図したとき、規律があり親和的な学級集団の形成の視点、学級集団の状態を把握する能力と状態に応じて集団がより発達するように展開する能力が、不可欠になってくると考えられる。

最後に、日本の教育現場でも、ユーモアの有効性の検証や実践が行われている（安藤, 2001；青木, 2006；有田, 2006；北垣, 2004；橋元, 2000, 2001；榊原ら, 2004）。教員のユーモア表出も、子どもに対する働きかけの中で生じる教員の指導行動のひとつであると考えられる。榊原ら（2004）も子どものニーズが多様化する中、教える側には、主体的に「学びたくなるようにさせる」工夫が必要であり、その手立ての一つが授業にユーモアを持ち込むという方法であることを指摘している。しかし、教員のユーモアにはまだ先行研究も少なく、教員の指導行動にユーモアを活用する方法および児童生徒への影響については、さらなる研究が求められるといえる。

引用文献

- 相川 充 2003 対人関係づくりの社会的スキル—関係開始から関係深化へ— 教育と医学 51, 915-922.
- 安藤則夫 2001 笑いと学校カウンセリング 日本教育心理学会第43回総会発表論文集 183.
- 青木伸生 2006 「笑い」のある教室作りをめざして 教育研究 61, 30-33.
- 青砥弘幸 2005 学習支援としての教師の「ユーモアスキル」に関する研究：実際の授業分析を中心に 全国大学国語教育学会発表要旨集 109,

- 123-124.
- 青砥弘幸 2006 「学習対象」としての教師の「ユーモア性」 全国大学国語教育学会発表要旨集 110, 21-24.
- 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科紀要 第一部 56, 119-128.
- 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 *Japanese Journal of Laughter and Humor Research* 16, 59-67.
- 有田和正 2006 「子どもの心」という「天の岩戸」をユーモアで開けるか 教育研究 61, 22-25.
- Armour, Richard 1975 Humor in the classroom. *The Independent School Bulletin*, 61.
- 堂本真美子 2002 学級集団の笑いに関する民族誌的研究 風間書房 p.34.
- Cornett, Claudia E. 1986 Learning through Laughter: Humor in the Classroom. Fastback 241. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, IN. 33-38.
- 古市裕一 2004 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究集録 126, 29-34.
- 橋本 巖・石原幸積 2011 児童における笑い表出傾向と笑いの効果性認知の関連 感情心理学研究 18, 207.
- 橋元慶男 2000 学校ストレスの深層とストレスマネジメント—学級経営における笑いのエクササイズから— *Japanese Journal of Laughter and Humor Research* 7, 61-68.
- 橋元慶男 2001 カウンセリングにおける笑いの効用 *Japanese Journal of Laughter and Humor Research* 8, 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 *Japanese Journal of Laughter and Humor Research* 12, 3-11.
- 葉山大地・櫻井茂男 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 30, 87-97.
- 葉山大地・櫻井茂男 2008 過激な冗談の親和的意図が伝わるという期待の形成プロセスの検討 教育心理学研究 56, 523-533.
- 井上 宏 1999 笑いが心を癒し、病気を治すということ 素朴社 p.89.
- 金澤広明 2008 学級コミュニケーションにおける支援的ユーモアの役割 日本教育心理学会総会発表論文集 5.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究 26, 83-96.
- 金山元春・小野昌彦・大橋勉・辻本雄一・大井閑代・松井賀洋子・辻本育宏・吉田初子 2002 中学生の社会的スキルと孤独感 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部 (教育人間科学関連領域) 51, 289-295.
- 笠置浩史 2008 教育の現場におけるカウンセリング・マインドとリフレーミング 教育學雜誌 43, 113-122.
- 河村茂雄 2002 教師のためのソーシャル・スキル 誠信書房
- 川島裕子・加藤慎司・芝木邦也 2014 教師に求められる「コミュニケーション能力」の言説を読み解く: 文部科学省の政策に注目して 北海道教育大学紀要, 教育科学編 64, 165-179.
- 北垣郁雄 2004 笑いとおかしの類型および教育との接点について *Japanese Journal of Laughter and Humor Research* 11, 11-18.
- 熊崎有望・山守由純・五十嵐哲也 2014 中学生による「教師のユーモア表出」認知と中学生自身のユーモア感知力 愛知教育大学紀要 93-101.
- 黒沢幸子 2002 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック 金子出版越 良子・櫻井弥生 2008 ユーモアが学級内の局所的及び対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 27, 73-83.
- 牧野幸志 1997 ユーモア行動の構造に関する研究 広島大学教育大紀要 第一部 心理学 46, 41-48.
- Martin, R. A. 2007 The psychology of humor: An integrative approach. Elsevier Inc.
- 野村亮太・雨宮俊彦・丸野俊一 (監訳) 『ユーモア心理学ハンドブック』 2011 北大路書房
- 松本 茂 2011 第5章 教育的課題とコミュニケーション教育の在り方 日本コミュニケーション学会編『現代日本コミュニケーション研究—日本コミュニケーション学の足跡と展望』三修社 178-187.

- McDougall, W. 1921 *The group mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 *教育心理学研究* 25, 157-166.
- 宮田敬一 1998a 学校におけるブリーフセラピー 宮田敬一（編）金剛出版
- 宮田敬一 1998b ブリーフセラピーの学校への適用 学校におけるブリーフセラピー 宮田敬一（編）金剛出版
- 文部科学省 2008 指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン 初等中等教育局初等中等教育企画課
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 野地潤家 1953 教室話法の研究 柳原書店
- 野島正剛 2007 教員・保育士養成と教育相談・子ども理解・社会福祉援助技術・家族援助の方法理解に関する一考察：ソーシャルワーク・カウンセリングの基礎知識としてのブリーフセラピー *児童文化研究所所報* 29, 11-31.
- 岡邑 衛 2012 「厳格な教師像」とユーモア戦略：公立中学校における教師の対処戦略に関する一考察 *日本教育社会学会大会発表要旨集録* 64, 362-363.
- 大淵憲一 2002 人間関係と攻撃性 島井哲志・山崎勝之（編）攻撃性の行動科学—健康編 ナカニシヤ出版, 17-37.
- 大淵憲一 2006 いじめにおける「からかい」児童心理 *臨時増刊 No. 843 いじめの予防と早期解決* 金子書房, 23-28.
- 大津ゆり 2002 人間関係能力を高めるマインドとスキル：ホスピタリティ教育における選択理論と構成的グループ・エンカウターの活用 埼玉女子短期大学研究紀要 13, 169-187.
- Neuliep, J. W. 1991 An examination of the content of high school teacher' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education* 40, 343-355.
- Robinson, V.M. 1978 Humor in nursing. In C. E. Carlson & B. Blackwell (Eds.), *Behavioral concepts and nursing intervention*. *Prager Publishers*, 129-150.
- Saeed Ketabi, & Shahla Simin. 2009 Investigating Persian EFL teachers and learners' attitudes towards humor in class *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 3 (4), 435-452.
- 榊原禎宏・雨宮勇人・瀧川梨恵・七瀬 昇・大和真希子 2004 教室における笑いの可能性 山梨大学教育人間科学部紀要 6, 134-150.
- Sherman, L. W. 1985 Humor and social distance. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1274.
- 白石よしえ 2012 なぜ、予備校の教室には「笑い」が必要か：笑いが予備校での学習効果をもたらすメカニズムを動機づけスタイル理論：反転理論から考える *Japanese Journal of Laughter and Humor Research* 19, 128-140.
- 杉村 健 1979 教育心理学 近畿大学通信教育部
- 瀧野揚三 1995 生徒指導に関する心理的研究の動向と課題（Ⅰ）大阪教育大学紀要 第四部門 43, 161-176.
- 高橋朋子・無藤 隆 2006 小学1年生の児童の逸脱行動に対する教師の個人および学級集団へのフィードバック お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 3, 55-63.
- 豊田弘司 1994 回想による教師像と教師に対する印象の関係 奈良教育大教育研究所紀要 32, 125-131.
- 豊田弘司 1996 回想された好きな教師像と嫌いな教師像 奈良教育大教育研究所紀要 35, 71-75.
- 豊田弘司 2000 好まれる教師像と嫌われる教師像 奈良教育大教育研究所紀要 38, 65-71.
- 塚脇涼太 2006 ユーモア表出する動機づけの検討 日本社会心理学会大会発表論文集 530-531.
- Turner J.C. 1987 Rediscovering the social group: A self-categorization theory. *New York: Blackwell Publishers*.
- 上田明日実・小林朋子 2008 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 静岡大学教育学部教育実践総合センター紀要 15, 125-132.
- 矢島伸男 2012 「笑い」の教育的意義：「ユーモア・センス」の概念を中心に 創価大学大学院紀要 34, 199-221.
- 矢島伸男 2013 学校教育における望ましい笑いとは何か：笑いの両義性を中心に *Japanese Journal of Laughter and Humor Research* 20,

- 83-95.
- 矢島伸男 2011 教師の多忙感解消に向けた一つの提案—価値を創造する「ユーモア・センス」という観点から— 創大教育研究 20, 37-50.
- 山口政信 2010 わからなければ笑えない—笑いの心身性を探る（特集 日本人と笑い）—（社会現象にみる笑い）国文学：解釈と鑑賞 75, 116-123.
- Wyer, R. S. & Collins, J. E. 1992 A theory of humor elicitation. *Psychological Review* 99, 663-688.