

「笑い」の教育的意義 — 「ユーモア・センス」の概念を中心に—

Pedagogical Importance of Laughter ～Centering Concept of “Humor Sense”～

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

矢島 伸 男

Yajima Nobuo

I. 研究の目的

1. 日本の社会および教育現場における笑いの関心の高まり

人が笑うという現象は、常に謎めいたものとして、はるか昔から国内外を問わずあらゆる人物が関心を抱き、その謎の解明に取り組んできた。1976年にノーマン・カズンズが自らの闘病記『笑いと言療力』において、笑いが人間の自然治癒力を高めることを主張する⁽¹⁾と、笑いの効能についても、特に医学界において関心の高まりを見せた。

1994年には、井上宏を会長として、「日本笑い学会」が設立された。「日本笑い学会」は、笑いの文化的発展に寄与することを目的としており、笑いとユーモアに関する総合的な研究が行われている。現在では井上に代わって森下伸也が会長を務め、1000人超の会員と17の支部を持つ、「笑い学」研究機関としては最も大きな組織である。

また笑いと医学に特化した研究を行うため、2006年に「笑いと健康学会」（会長：澤田隆治）が設立された。さらに2007年には新たな学術領域の創出を目的として、「ユーモア・サイエンス学会」（会長：木村洋二）が設立された。「ユーモア・サイエンス学会」は、笑いの単位“aH（アッハ）”を用いて笑いの量を測定する「笑い測定機」を開発したことで、さらに幅広い笑いの数値化や実験を可能にした。⁽²⁾

このような社会の流れと相俟って、教育現場における笑いの関心も、21世紀に入ってから高まっていった。青砥（2007）によれば、笑いと教育を交えた先行研究は、21世紀以降、飛躍的に増加したことがわかっている。⁽³⁾これは、「笑いが人間にとって有益である」という社会的認知が、「日本笑い学会」設立以降の様々な研究により、明らかになったからだと考えられる。

20世紀に見られる先行研究では、国語科教育の枠組みから子どものユーモア能力育成のための単元構想⁽⁴⁾を提案した大村（1992）や、「今、日本の教育に何が足りないかといえば、『ユーモアのセン

ス』だといえる」⁽⁶⁾と述べ、ユーモアあふれる教師は人間性にも優れていると主張した有田（1993）などが挙げられる。

2001年、「お笑い教師同盟」（代表：上條晴夫）が設立されると、現場の教師を中心とした会員が、笑いを活かした学級経営・授業実践を中心に、意見交換や実践例紹介を行うようになった。⁽⁶⁾

さらに文部科学省は2010年度から、児童・生徒の「対話力」向上を狙いとした、落語家や劇団員の学校派遣事業を開始することが決まった。⁽⁷⁾

2. 本研究の課題

本研究の課題は、次の2点に集約される。1点目は、従来の「笑い」と「ユーモア」に関する定義が適切であるか、という点である。「笑い学」研究において、「笑い」と「ユーモア」のそれぞれが定義するものが統一されていたか、という部分では疑問が残る。特に「ユーモア」という言葉の定義は非常に曖昧であり、時には状況をさす言葉として、時には人の能力をさす言葉として用いられたりする。

さらにフロイト（1969）は、「ユーモアの本質は、四圍の状況からいえば当然起こるはずの興奮を起させずにすませ、そのような感情の表出が許されそうな事態を冗談で乗り切ってしまうという点にある。」⁽⁸⁾と述べ、笑いの中でも、苦境に立たされた時の自分自身を笑い飛ばし、自らを救うものであるとしている。状況や論者によって定義が変わることは、研究の客観性を失うことになるため、概念について再考しなくてはならない。

2点目は、「笑い」「ユーモア」をどのように教育するか、という点である。これは子どもだけでなく、教師も「笑い」「ユーモア」を適切に扱う方法を学ばなくては、適切に指導することは出来ない。そもそも、「笑い」「ユーモア」を教育すること自体が必要なのであろうか。「笑い」「ユーモア」とは、人間が自然のうちに取り込んで行くことであって、持って生まれた才能以上に伸びることはないのだろうか。仮に、「笑い」「ユーモア」を感じ取る、あるいは表現する能力があったとして、それらが何らかの指導によって育成できるとしたら、子どもは笑いによって、より豊かな人生を送れるのではないだろうか。

II. 「笑い」「ユーモア」の概念の再定義

1. 西洋・日本に見られる「笑い」の定義

笑い研究において、笑いの言葉上の定義にさほど差異は見られず、ほとんどの研究者は「人がおかしみを感じる現象」を「笑い」と捉えている。むしろ「なぜ人は笑うのか」「笑うのは人間だけなのか」「笑いはどのように生起され、また分類されるのか」ということが注目され、文学、医学、心理学、社会学、文化人類学など、様々な観点で考察されている。

ベルグソン（1938）は、ボードヴィル演劇を題材とし、本来しなやかであるはずの「生」に、機械的な「自動進行」ともいえるような「こわばり」が生じたときに「笑い」になると定義した。⁽⁹⁾

また、堂本（2002）は自身の研究において、ドイツの古典研究における「笑い」の定義について、フロイトとプレスナーを中心に、以下の5点にまとめた。⁽¹⁰⁾

- i) 笑いは集団の中で生起する「ある出来事」に対する私的反応である。（私的空間としての笑い）
- ii) 笑いは、抑圧からの解放という快感をとまなう（笑いと快感）
- iii) 「ある出来事」とは、価値低下および価値無化のズレを含んでいる。（笑いの人間関係Ⅰ）
- iv) 笑いは、人間関係の協調性を示す一方で、排他性もあらわす。（笑いの人間関係Ⅱ）
- v) 笑いは既成の秩序に弾力性をもたらす現象である（笑いと秩序）

日本の先行研究では、織田（1979）が「笑い」について、ウィット（人を刺す笑い）、コミック（人を楽しませる笑い）、ユーモア（人を救う笑い）の3つに分類した。

ウィットとは、ブラックユーモアや風刺の利いたジョークのように、相手を攻撃することで生じる笑いである。コミックとは、古くはバスター・キートンやマルクス兄弟、ドリフターズやコント55号に見られる、バカバカしい笑いであり、相手は何も考えずに楽しむことができる。ユーモアとは、自分自身の傷ついた心を癒すための笑いであり、織田はユーモアによって、人間はあらゆる危機的状況を乗り越えることができると述べた。⁽¹¹⁾

精神生理学的な研究では、「笑いの起源」は、サルが害なものを吐き出す際の口の動きであり、この「自己防衛のシグナル」から、ボスザルのような優位な相手に対しての「劣位の表情」に発展していったことが分かっている（志水ら、1994）。⁽¹²⁾その上で志水は、笑いを「快の笑い」「社交上の笑い」「緊張緩和の笑い」の3つに分類した。

また井上（1984）は、「笑い」の効用について、相手に親しみを持たせる「親和作用」、相手の笑顔を引き出させる「誘引作用」、笑うことで気持ちをスッキリさせる「浄化作用」、笑うことで自分らしさを取り戻す「解放作用」の4つがあるとした。⁽¹³⁾

2. 「いい笑い」「悪い笑い」の定義は必要か

西洋においても、日本においても、「笑い」の定義は大きく相違せず、もはやその定義すら必要としないかのように、「笑い」の効用やメカニズム、そして分類に関する研究が進められてきた。

しかし、特に「笑い」の分類が細くなるにつれて、「いい笑い」と「悪い笑い」、「高尚な笑い」と「下品な笑い」というような優劣差をつけるようになり、優性な笑いを「ユーモア」と称して定義する研究者が多く見られるようになった。

前述の通り、フロイトは苦境に立たされた時の自分自身を笑い飛ばし、自らを救うものこそがユーモアであり、普段たしなむ笑いは「ユーモアの本質」ではない、ということになる。

また、デーケン（1995）はユーモアについて、「今自分は非常につらく苦しい状態にある。だが、それにもかかわらず、相手に少しでも喜んでもらおうと、ほほえみかける優しい心づかい—これが、愛と思いやりに満ちたユーモアの原点」だと述べた。⁽¹⁴⁾愛のある笑い、人を救おうという思いやりの笑いが「ユーモア」であり、それがなければ「ユーモア」ではない、というような表現である。

さらに、河盛（1969）はユーモアとエスプリ（機知・ウィット）の違いについて、アンドレ・モーロアの言葉を引用しながら、「“わたしはデクノボウです”と言えばユーモアになり、“あなたはデクノボウです”と言えばエスプリ（機知・ウィット）になる。」と述べた。⁽¹⁵⁾ユーモアは自己犠牲あるいは自分を下に見せる（へりくだる）ことで、相手に笑いを与えるのに対し、エスプリは相手を貶めたり、攻撃したりすることで生じる笑いであるということになる。

フロイトやデーケン、河盛に示される「ユーモア」は狭義的であり、普段の生活で用いられる広義的な意味合いとは別のものである。

これに対し、折衷的な「ユーモア」観を述べたのが葛西（1999, 2004）であった。葛西は、「ユーモア」という言葉について解釈が様々あることから、次の3段階で「ユーモア」を捉えた。⁽¹⁶⁾

広義のユーモア…「おかしみ」と同じ意味

中間の広さの意味のユーモア…どぎついおかしさなどを含まない上品なおかしさ

狭義のユーモア…人間性に結びついたある種の深みのあるおかしさ

さらに葛西は、ヨーロッパの人や日本の哲学者・文学者が、人間性に結びついたある種の深みのあるおかしさだけをユーモアだと考えていると述べた。⁽¹⁷⁾葛西の指摘どおり、一般人と研究者との間には、「ユーモア」の捉え方に大きな違いが見られ、「ユーモア」の定義が曖昧である要因もここにあることがわかる。しかし、葛西の折衷的な「ユーモア」観も、結局は「ユーモア」という言葉の中で弾力的に優劣を付けているに過ぎず、根本的に変わっているとは言い難い。

3. 笑いにおける四分法思考の成立

以上のように、先行研究では、「笑い」の効用や分類に対して目が向けられてきた。しかし、その中で「高尚—下品」「善—悪」といった二分法で「笑い」を捉えることで、本来笑いが持っている「包括的な性質」、言い換えれば、「両義的な性質」を見誤っているのではないだろうか。

織田（1983）は、物事における二分法の考え方を批判し、数学で用いられる x 座標軸と y 座標軸のように、「プラス」「プラスの中のマイナス」「マイナスの中のプラス」「マイナス」の4つが最低でも必要であるとし、このような価値判断の基準を「四分法思考」として提唱した。⁽¹⁸⁾

南極大陸に残され、ペンギンなどを食べながら極寒の地を生き抜いた、犬の太郎と次郎の物語に日本中が感動する中、星新一は「犬に食われたペンギンの立場はどうなる。」と言い放った。⁽¹⁹⁾

このように、笑いはたびたび、思ってもみなかったような視点が加わり、四分法思考が生まれることで成立するのである。

結局のところ、「笑い」「ユーモア」の定義について、議論のややこしさを生んでいる要因は、「笑い」と「ユーモア」それぞれがもつ意味合いに重なりがあるからだと考える。人がおかしみを感じるものを、人間はある時は「笑い」と表現され、ある時は「ユーモア」と表現する。そうかと思えば、研究者たちは狭義的な「ユーモア」観について考えるあまり、一般の人々が持つ「ユーモア」観と乖離し、研究者の内々で、つかみどころのない議論を繰り返している。

筆者は、「笑い学」研究における、この堂々巡りの議論を終わらせるために、「笑い」「ユーモア」それぞれに独立した定義を与えることが必要であると考えた。つまり、「笑い」「ユーモア」の定義に重複する部分をなくし、その上で両者を繋ぐ新たな概念を見出すことを試みたのである。

4. 狭義的「ユーモア」観の詭弁

そもそもユーモアに、「苦境から自分自身を救う笑い」や、「質の良い笑い」という狭義的な定義は必要なのだろうか。であるならば、何を根拠として、「苦境から自分自身を救う笑い」とそうでない笑いを判別するのか。

仮に「苦境から自分自身を救う」ための前向きな思考や視点の転換が、すべての笑いによって喚起されるのであれば、笑う対象となるユーモアすべてが、「苦境から自分自身を救う」ものになるはずである。実際のところ、医学・心理学における笑いの研究では、笑いは病的なものを除いて、声を大きく出して笑うことも、作り笑顔でにっこりと微笑むことも、心身に良い影響を与えるということが定説となっているのである。

つまり、いかなる種類の笑いであれ（仮に差別的表現やブラックジョーク、下ネタなどを含むものから起きる笑いであったとしても）、笑った人間は倫理的追及を抜きにして、ひとしく「笑い」の効用を享受することが出来るのであり、「苦境から自分自身を救う笑い」が、「高尚な笑い」であるということにはつながらないのである。どのような種類の「笑い」によって救われるかなど、人の「感覚」ではないだろうか。差別的な表現であれ、下品な表現であれ、それによって救われる人間がいることは事実なのである。

ゆえに、「人を救う笑いこそユーモアである」という狭義的な「ユーモア」観は詭弁であり、いずれの種類の「笑い」においても人は救われる「可能性」を持っている。それ自体が「高尚である」とか、「下品である」とか、「差別的である」というようなことは、人間の笑いの志向性によって、「美しい」あるいは「ちょうど良い」と感じるかの話であって、まったく別の次元の議論である。

5. 「森羅万象ユーモア説」

狭義的「ユーモア」観を取り払うことで、いずれの「笑い」においても人間は救われたり、救われなかったり、何も思わなかったりすることが見えてきた。しかし、それによって、「ユーモア」概念がますます実体のないものとなり、もはや「ユーモア」の定義自体の必要性すら感じてしまう。そうはいくものの、実際にわれわれは何かしらのきっかけがあって笑うのであり、理由なく笑うことなどありえない。笑いを起こさせる要素は必ず存在するが、それらすべてに人間が反応出来るわけではない。「あなたと私では、笑いどころが違う。」などと表現されるように、個人個人の感性に触れる要素と、触れない要素があるのである。

以上を踏まえると、「ユーモア」概念に対して新たな捉え方が浮かぶ。すなわち、「ユーモア」とは常に潜在的なものであり、その上「笑いそのもの」を指す言葉ではなくなる。「ユーモア」は笑いを引き起こす直接的要因ではなくなり、笑いを判断する全権は笑う主体である「人間」に委ねられる。したがって、「ユーモア」は人間の「感覚」によって取捨選択され「笑い」に転換されるのであって、この世のすべての事物が「ユーモア」の対象になる可能性を持っているということになる。

このような「森羅万象ユーモア説」⁽²⁰⁾ともいうべき考え方を取る場合、ユーモアすべてが「苦境から自分自身を救う」可能性を持っており、笑いによって苦境から救われるかどうかは、人間の「感覚」にかかっているのである。

6. 新たな能力概念「ユーモア・センス」

織田の「ユーモア感覚」と同様に、ジップ (1995) は、「ユーモア」と「ユーモアのセンス」(ユーモアそのものを捉える能力) を分けて考え、その能力を「鑑賞力」と「創造力」の2つに分類した。⁽²¹⁾ジップの場合、「ユーモア」を笑いそのものに位置づけたため、筆者が前述した「神羅万象ユーモア」説とは違うことを付け加えておきたい。

以上の内容をまとめ、「笑い」「ユーモア」を再定義し、さらに新たな能力概念として「ユーモア・センス」を定義したい。まず、有形・無形問わず、世の中すべて潜在的にある「ユーモア」は人間が持つ「ユーモア・センス」によって発見される。そして、「ユーモア・センス」を介して、個人の「笑い」という現象に表出される。「ユーモア・センス」とは、「笑い」と「ユーモア」を結ぶ媒介物となり、3つの中では「ユーモア」が最下位の概念、「笑い」が最上位の概念、「ユーモア・センス」が中間概念となる(図1を参照)。

図1：筆者による再定義と新たな能力概念の提示

- ・ 笑い：おかしみを感じる現象すべて（ここでは最上位の概念）
- ・ ユーモア：この世すべてに潜在する笑いの要素（ここでは最下位の概念）
- ・ ユーモア・センス：
人間が笑い・ユーモアの効果を享受するための資質・能力。
ユーモアを笑いへと変化させる媒介物。（ここでは中間の概念）

Ⅲ. 学校教育における「笑い」の導入とその可能性

「ユーモア・センス」を能力概念として独立させ、「笑い」「ユーモア」を再定義することで、能力育成として「教育」を行う余地が出来る。その上で、ようやく「ユーモア教育」の必要性を述べる事ができる。ここでは、教師のコミュニケーション能力を中心に見ていきたい。

1. 「教師に求められる資質」としてのコミュニケーション能力

コミュニケーション能力に不安を抱いている教師は多い。河村（2002）は、教師の感覚と子どもの実態とのズレを指摘し、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、自信を失くしている教師が少なくないことを指摘した。⁽²²⁾ここで、教師のコミュニケーション能力に関連すると考えられる、学校教育の主要な問題を3点挙げておきたい。

1点目に教師の権威失墜からの立ち直りの遅れである。小浜（2001）は、子ども・保護者の教師に対する「権威を権威として承認する無意識の合意」が、70年代の後半から徐々に失われたことが権威失墜の理由であるとした。背景には、欧米並みの近代化という大目標が達成され、生活が豊かになったことで、「学校に通い教師の言うことを聞き、一生懸命勉強して貧困を脱したい」という倫理的気風の喪失があった。

小浜は、少子化と恵まれた養育環境によって、「都会的な個人主義的感性が育ち、かつての学校空間におけるような集団主義の気風になじまない、繊細で傷つきやすく、気難しい心性の子どもが大量に出現した」ために、教師の権威に服することが、感覚的に納得できないのだと説明した。⁽²³⁾

また上條（2000）は、教師が『教師の権威』に守られて仕事をしてきた時代は変わり、子どもたちがテレビタレントのような個性を求めるようになってきたと述べている。⁽²⁴⁾

小浜と上條は、それぞれで教師権威の失墜を指摘しながら、それらが学級崩壊の問題に繋がっていると主張している。さらに村瀬（1996）は、ビートたけしの芸風に触れながら、タブーの解禁や秩序の破壊が笑いとして持ち込まれたことで子どもの笑いの志向性が変わり、教師と子どもとの人間関係にも影響を与えたと指摘する。⁽²⁵⁾

上條と村瀬の主張から、テレビを中心とした大衆文化が、子どもへの理想の教師像を変えたものと考えられる。しかし、教師と子どもとの新しいコミュニケーションの方法を見出し、立ち直ろうという動きが組織的に活発に行われている現場は少ない。年々多忙になっている教師にとって、時代の変化に適応するための余裕が残されていないのかもしれない。

2 点目に、教師の授業力をめぐる問題である。よい授業を行うためには、まず専門的な教科の知識と事前の授業準備が不可欠である。しかし、表現力や意思疎通といったコミュニケーション能力があつてこそ、知識と準備は生かされる。つまり、子どもの興味・関心や内容の理解度をコミュニケーションによって随時確認し、状況にあった指導を行うことで、教師自身の専門的な知識が十全に発揮されるということである。

逆に、教師のコミュニケーション能力が欠如していれば、子どもに納得のいく指導を行うことが出来ないだけでなく、授業のモチベーションをも損なってしまう。ゆえに、コミュニケーション能力は授業力において外せない土台となる。

しかし 90 年代から現在に至るまで、この土台が大きく揺れている。原因の一つに、子どもの「公＝学ぶところ」の場としての学校への抵抗がある。家本（1990）は、子どもの私語の増加に触れ、その原因が、少子化や受験戦争により、子どもたちにとっての「私＝遊ぶところ」の場が消滅し、学校という「公＝学ぶところ」の場に侵入したためであると述べた。⁽²⁶⁾

つまり子どもたちは、失われた遊び場を今度こそは消滅させまいと、「公＝学ぶところ」の場への抵抗を行い始めたということになる。そうになると、教師には今まで以上に柔軟なコミュニケーション能力が求められるようになる。具体的には、多少の私語を受け止め、楽しい雰囲気を継続させ、子どもたちを集中させる能力が必要となる。しかし現状は、先ほどの河村の指摘通り、このような子どもの変化にうまく対応できず、自身を失う教師が多くなっている。

3 点目に、精神疾患による休職者の増加である。保坂（2009）によれば、ある市で年間 30 日以上の病気休暇を取得した小中学校教員の実態を調査したところ、1 年間の休職者数・30 日以上の病気休暇取得者の割合は小中学校全体で 4.2% に上ったことが分かった。⁽²⁷⁾これは教師全体のおよそ 25 人に 1 人が病気休職者であり、精神疾患の予備軍も多いことを示している。

2. 新しい教師のコミュニケーション能力の在り方

以上の諸問題から考察するに、学校教育の諸問題が、教師のコミュニケーション能力低下によって引き起こされた、とするには論理飛躍の感が残る。ここでは、多様な社会的変化が要因となって、新たなコミュニケーションの在り方を求められるようになった、と考えるのが妥当であろう。そのためには、権威に守られた旧来のコミュニケーションの取り方から脱却し、教師自身が子どもに歩み寄りなくてはいけない。

歩み寄りの例として、私語による授業妨害を見てみたい。旧来であれば、静かにさせることが当然

であり、権威による抑圧も効果があった。しかし、このような「支配－服従の関係」のコミュニケーションが効果を持つ時代は終焉を迎えたように思う。これからは、子どもの「しゃべりたい」「楽しい場にしたい」という気持ちを優先し、そのエネルギーを授業内での活気へと転換させる能力が必要になってくる。

これは、授業内に限ったことではない。家本の指摘した通り、子どもの「私＝遊ぶところ」の場が消滅した今、学校は子どもにとって「公＝学ぶところ」の場であり「私＝遊ぶところ」の場にもなっている。そして子どもたちは、学校にある種の楽しさと自由を求めるようになった。この変化に対応するためには、教師は日ごろから、子どもに「学校はとても楽しいところだ」「あの先生がいるから学校に行きたい」と思ってもらえるような存在でなければならない。

つまり、子どもへの安心感と楽しさを優先し、その信頼関係から指導を成立させる、「協調の関係」のコミュニケーション能力が必要になってきているのである。学校教育の諸問題解決には、「新しいコミュニケーション能力の在り方を模索する」という視点を忘れてはならないだろう。

以上のことから、教師と子どもとの健全なコミュニケーションを見出し、ひいては授業力向上を目的として、「笑い」を学校教育に導入する必要性は十分にあるだろう。では、改めて教育に導入するうえで「能力育成」という観点が必要になることから、「ユーモア」を感じ取る能力である「ユーモア・センス」の概念を提唱していきたい。

3. 「非限定的ユーモア観」と「森羅万象ユーモア説」

教育における笑いの先行研究では、織田やジップが述べたように、「ユーモア」を感じ取る「能力」あるいは「感覚」としての概念を提案し、新たな教育の可能性を探ろうとする動きが、21世紀になってようやく活発になった。

その要因について青砥(2009)は、「ユーモア」が「才能」や「人格特性」として扱われてきたことから、「能力育成」という見方がされてこなかったからだと指摘した。⁽²⁸⁾ さらに青砥は、「ユーモア能力」育成にあたって障害となるのが、「限定的ユーモア観」、つまり、狭義的な「ユーモア」観であり、すべてのおもしろさ・おかしさをユーモアとする「非限定的ユーモア観」に立つ必要があると指摘した。つまり21世紀に入るまで「笑い」は、現場の教師にとってつかみどころのない領域であり、それゆえに子どもに「笑い」を交えた楽しい授業や、子どもの「笑い」の取り扱いの指導がしづらい状況であったといえる。

青砥の「非限定的ユーモア観」は、筆者の「森羅万象ユーモア説」と類似しているが、「ユーモア」の捉え方で相違している。筆者の場合は、ユーモアはおもしろい・おかしいと感じるさらに前の段階であるもの、つまり「おもしろい・おかしい可能性を潜在的に秘めたもの」と捉えている。

一方青砥の「非限定的ユーモア観」は、人を苦境から救う笑いを「ユーモア」とする「限定的ユーモア観」の対義語であるといえる。ということは、「非限定的ユーモア観」も、結局はすべての笑いを「ユーモア」とする考えであり、「笑い」と「ユーモア」の定義がイコールになる。

繰り返しになるが、筆者にとって「笑い」は「ユーモア」とイコールの定義ではない。「ユーモア」はあくまでも、「笑い」を生起させる一要素であり、「ユーモア・センス」なしでは「笑い」へと移行できない。「ユーモア」を要素という定義で独立させなければ、「なぜ人は笑うのか」という問いに答えることが出来なくなるからである。

筆者の定義であれば、「なぜ人は笑うのか」と尋ねられた際に、「それは、世の中すべてに潜在的にあるユーモアが、個人のユーモア・センスによって見出されるからである」と、回りくどいかもしれないが明確に、それぞれの定義を使い分けて答えることが出来る。

4. 「ユーモア・センス」概念とその働き・伝達の例示

以上の考察から、筆者は「ユーモア・センス」の概念を次のように定義し、さらに「発見力」「構成力」「表現力」「判断力」の4領域としてまとめた。(図3を参照)

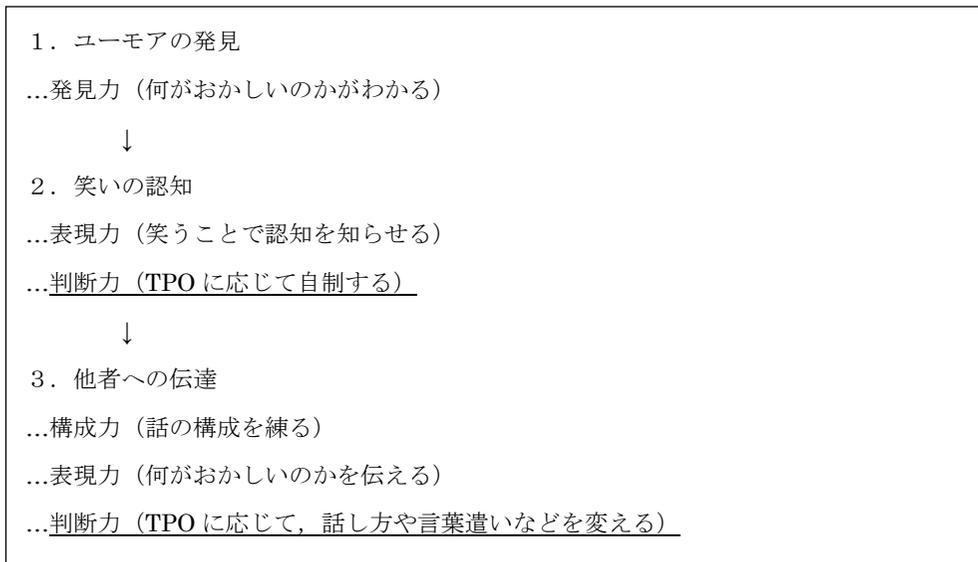
図3：筆者の「ユーモア・センス」の概念

- ・発見力：ユーモアを発見し、理解する能力
- ・構成力：ユーモアからおかしみを見出し、表現するための内容を構成する能力
- ・表現力：自分が考えるユーモア的表現を的確に伝える力または笑いの認知を知らせる能力
- ・判断力：TPOに応じてユーモア的表現を用いる能力

ユーモアからおかしみを見出す過程では、何がおかしいのかが分かるために、主に「発見力」が働くことになる。おかしみを感じてから「笑い」を認知する過程では、自分が笑うための「表現力」が必要となる。内容を他者に伝える過程では、主に「構成力」と「表現力」が働く。「構成力」は話の起承転結の整理、文章や芸術作品の構成、インスピレーションなどを司り、「表現力」は話や文章、芸術作品などを通じた、的確な思いの伝達を司る。

しかし、厳粛な場で笑うと不謹慎であるように、時にはTPOに応じて、表現そのものを自制する必要がある。また高齢者にはゆっくりと話し、子どもには過激な表現を控えるように、話し手は状況に応じた機転を利かせなければならない。このような配慮に大きな影響を与えるのが「判断力」であり、「表現力」と密接な関わりを持つ。過程をまとめると、以下のようになる。(図4を参照)

図4：「ユーモア・センス」の働きの例—笑いの認知から内容の伝達まで—



5. 「ユーモア・センス」と心理的余裕の関係性

「判断力」は、相手にユーモアを伝える上で重要なカギを握っている。「判断力」が欠如していれば、十分な表現を行うことが出来ず、また場の響きを買ひ、聞き手に不快な思いをさせてしまう。

「判断力」が大きく鈍ってしまう状態は、心に緊張や不安を感じている時である。お笑いの舞台でも、芸人が緊張によって客層を読み間違えて、過激な表現に走って観客を興ざめさせてしまうことがよくある。また、高年齢の客層にも関わらず、早口で話して空回りすることもよくある。これと同じように、緊張や不安により自身の心理的余裕を失うと、「ユーモア・センス」の「判断力」が鈍り、不適切な表現や言動に繋がってしまう。

2008年11月、フジテレビ系列の番組『たけしの日本教育白書2008』で、同年7月に起きた、爆笑問題・太田光に対する、インターネット内での殺人予告事件が取り上げられた。この番組でビートたけしは、「お笑いの表現の1つであり、冗談のつもりでやった」と供述した容疑者に対し、次のように述べた。

（仮にお笑いの表現だとして）1つひねんなきゃいけないのは、（「死ね」ではなくて）「生かせ！」っていうコメントをさ、「生かせ！絶対に生かすんだおれはあいつを！」って書くのが、ユーモアであって面白いんだよ。それでこっちがそれを見て「なんだバカヤロー！殺せて書けよ！」って。そうすると向こうが、「いやそんなことは書けないよ！あなたには生きてもらわなきゃ、400年も！」とかいろんな事言って、お笑いになる（成立する）じゃん。だから、そういう余裕がないから（犯人は）つまないんだよな。⁽²⁹⁾

また関根（2008）は、35歳のころ芸風に伸び悩んでいたが、萩本欽一に、「お前はね、100万円持っていたとしたら『100万円持ってますよ〜』ってやっちゃう芸なの。そうじゃなくて、5万円だけ出してさ、残りの95万円はポケットにありますよって、匂わせるような芸にきなさい。⁽³⁰⁾」というアドバイスから、直球ではなく力を抜いて、余裕を持った芸風にするよう心掛けたという。

これらのエピソードに一貫していることは、「笑いを生産するためには、心理的余裕の確保が不可欠だ」ということである。「笑い」によって、人間は心理的に余裕を持つことが出来る。心理的余裕は、「ユーモア・センス」を磨くことによって、より多く獲得することができ、「ユーモア・センス」は心理的余裕によって「判断力」が維持・向上される。つまり、筆者が定義する「ユーモア・センス」の「判断力」と人間の心理的余裕は、相互に扶助しあう関係にあるでいってもよいだろう。

6. 「ユーモア・センス」はいかに育てられるべきか

4領域に分けた「ユーモア・センス」のうち、育成されるべき優先順位として、第1に「判断力」、第2に「発見力」、次いで「表現力」、「構成力」という順に設定した。第1に「判断力」を置いた理由は、前述したとおり、笑いを伝達する上での最終調整の役割を果たしているからである。

では、それぞれの能力はどのような実践を通し、育成されるべきか。

「発見力」は、いわゆる世の中すべてに潜在的にある「ユーモア」から、何が面白いのかを理解できるよう、物事を多面的に見る訓練（視野を広げる訓練）を行うべきである。具体的には、柔軟な思考力をつけるために、ジョークあるいはパズルの本を購読するのがよいだろう。

「表現力」は、大きな身ぶりやリアクションを取ってあげることが「笑い」につながるので、まず発声や顔の体操、笑顔の練習といったようなことを行うとよいだろう。

「構成力」を身につけるには、「フリ→オチ（ボケ）→フォロー（ツッコミ）」という、お笑いの基本構造を理解することが大切である。「構成力」の育成は本格的な勉強が必要であり、それこそお笑いの養成所で教えるような、技術的な内容も含まれる。しかし、すべての人間が芸人のように面白くなることを目的としていないので、「構成力」自体の育成に力をかける必要はないだろう。

「判断力」は、とにかく場面ごとで瞬時的かつ冷静な対応が出来るかにかかっている。そのためには、常に物事を判断する「思考の余地」を残さねばならない。やや精神論になってしまうが、要は「心の持ちよう」といったものも、「ユーモア・センス」に大きく影響するということになる。

では、「判断力」を健全に保つために、どのように「思考の余地」を獲得するべきか。まず、「発見力」「表現力」「構成力」の3つを磨くほかない。聞き役として、表現者として、そして話し手としての力がそれぞれ身につけば、相手とのコミュニケーションにも、自然と余裕が生まれてくる。

「判断力」以外の「ユーモア・センス」を磨くことで、次第に「判断力」それ自体も研ぎ澄まされていくに違いない。そして、磨く作業で得られる多くの経験値が、心理的負荷や緊張感を軽減させ、「判断力」を鈍らせないようにしてくれるだろう。

IV. 教師の多忙感解消に向けた「ユーモア・センス」

1. 多忙感の関心の高まり

子どもに「ユーモア教育」を行う以上、教師の「ユーモア・センス」が磨かれなくてはならないし、現在の教育現場の現状を踏まえ、さまざまな課題を検討する必要がある。ここでは、「ユーモア・センス」の「判断力」と心理的余裕との関係性について、教師の「多忙感」の問題に焦点を当て、「ユーモア教師教育」の在り方を考察したい。

日本の学校教育における教師の多忙感への関心は、1990年代後半になって高まってきた。実際の調査を見ると、栃木県が2009年に発表した報告書では、自分の職務について「忙しいと感じている」教師は全体の94%にのぼり、平日2時間以上勤務時間外(退勤後も含む)に業務を行っている教師は、全体の64%であることが分かった。また、教師の半数が「十分に睡眠時間をとれていない」「日常生活に不安を感じる事が多くある」と答えていることが分かった。⁽³¹⁾

また布川(2006)がエスノグラフィ的手法を用いて、公立高校教師15名に行った聞き取り調査によると、現場の多忙を物語る声が多数上がり、調査前にも、2人の教員がバーンアウトしていたことが明らかになった。⁽³²⁾

以上のような事例を見ても、現場の教師たちの多忙さが伺えるが、最大の問題は、教師がバーンアウトしてしまうことにある。精神疾患によるバーンアウトに歯止めがかからなければ、新たな教師を雇用しなければならないだけでなく、バーンアウトした教員の業務を他の教員が引き継ぎ、さらなる多忙化や非効率化を招きかねない。

精神疾患が増加の一途をたどっているのを見ると、教師のメンタルヘルスはうまく機能していないと考えるのが自然だろう。いかに多忙な日々であろうと、メンタルヘルスが維持されていれば、教師は体力の続く限り働くことが出来る。逆に教師自身がいかに高い志を持ち、業務において勤勉であったとしても、バーンアウトしてしまうことで全てが無駄になってしまう。

ここで取り上げたい問題の所在は、バーンアウト寸前の教師に対して、「ユーモア」を強要することではない。教師がバーンアウトしないために、日常生活から教師の多忙感を解消することである。教師の心理的負荷が日々与えられるものと考えた時、教師にその負荷を処理する能力が上回っていることが必要となる。

「負荷を処理する能力」とは、自分に向けられた心理的負荷を抑制し、最小限に食い止める能力、と言ってもよいだろう。これを教師の「ストレスコーピング能力」と呼ぶことにする。コンピュータのメモリ残量が処理能力に影響するように、「ストレスコーピング能力」が日々十分に働くためには、教師自身にある程度の「思考の余地」が残されていなければならない。つまり、日頃ストレスコーピングを行うための「心理的余裕」を、いかに構築するかが重要となる。

2. 教育現場に見られる心理的余裕の欠如

教師の余裕のなさは、学校で子どもと接する時の配慮の欠如につながり、それが要因となって、不適切な発言や授業による不祥事へと発展する。このことを裏付けるように、2010年9月から、各メディアで学校での不祥事が立て続けに明らかとなった。

例えば2010年10月19日、東京都杉並区の小学校で3年生を担当していた23歳の女性教師が、「3人姉妹の長女が自殺し、次女はその葬式にきた男性を好きになった。再会するにはどうすれば？」という問題で、「妹（三女）を殺せば葬式で会える」という答えの「殺人クイズ」を出題していたことが報道された。⁽³³⁾

また2010年9月15日、愛知県岡崎市の小学校で3年生を担当していた45歳の男性教師が、算数の授業で、「18人の子どもがいます。1日に3人ずつ殺します。何日で全員を殺せるでしょう。」という、「殺人割り算」を出題していたことが取り上げられた。⁽³⁴⁾

これらと類似したものも含め、以上のような一連の不祥事に共通しているのは、教師自体は真面目な人柄であることと、子どもたちを喜ばせたいあまり、不適切な行為に至ってしまったことである。それぞれの事件について事情を尋ねると、「殺人クイズ」を出題した教師は、「子どもたちにせがまれて、大学時代に友人と楽しんだクイズを出してしまった。」と述べ、「殺人割り算」を出題した教師は、「子どもたちの興味を引くために言ってしまった」と述べている。

行為そのものは決して許されるわけではないが、もとをたどれば子どもを楽しませようとする情熱の発露であり、サービス精神だったということである。つまり、これら一連の不祥事は、教師の授業力・指導力といった資質の欠如が問題とは言い切れず、むしろ勤勉で子ども思いの教師の「配慮」不足による問題であると言える。一瞬の思慮分別が出来ていれば、また周囲の反応が読み取れていれば、踏みとどまることのできた問題である。そのような意味では、自分を客観視出来る「余裕」が必要だったのではないだろうか。

3. ストレスコーピングと心理的余裕の獲得に有効な笑い・ユーモア

教師の「ストレスコーピング能力」の向上、および心理的余裕の獲得を促進するための、具体的な方略を探る第一歩として、ここでは、個人レベルでの努力に焦点を当て、「笑い」「ユーモア」の効果について触れておきたい。

「笑い」「ユーモア」とストレスコーピングの研究に関しては、楯本（2007）が、「ストレス対処方略としてのユーモアはユーモアコーピング（humor coping）と呼ばれ、欧米を中心としてその有用性に関する実証的な研究が数多く積み重ねられてきた」と述べ、従来ストレスコーピングが持っている、「問題焦点型（ストレスの原因に直接働きかける）」と「情動焦点型（ストレスによって生じた不快な情動を調節する）」いずれかの機能のうち、ユーモアコーピングはその2つどちらの機能も内包しているとした。⁽³⁵⁾

つまり、問題焦点型コーピングは、「ユーモア」によって物の見方が変わる（視点の変換）ことで、情動焦点型コーピングは、あえて現状を笑い飛ばす（楽観主義）ことで行われるということである。

また椎野（2008）は、ナラティブ・アプローチを用いて、カウンセリングの際にユーモア的表現がもたらすクライアントへの影響を調査したところ、紹介された2事例ともにクライアントの緊張や不安を抑制し、前向きな思考や自己分析を促すことに有効であることが分かった。³⁶

梶本と椎野の研究から、「笑い」「ユーモア」はストレスコーピング、および心理的余裕の獲得に有効であり、教師の多忙感解消だけでなく、人間の「ユーモア・センス」の機能維持が実現出来ると考えられる。学校教育において、「ユーモア教育」を導入する十分な意義付けになるのではないだろうか。

4. 「ユーモア教育」の導入に立ちはだかる壁

学校教育において、「ユーモア教育」を導入する意義は十分にありながらも、未だに研究分野としては浅い。その理由を紐解くヒントとして、2010年1月5日に、筆者が行った、吉本興業・「興業開発センター」の職員（当時）であった、西本良行氏とのインタビューを抜粋で紹介したい。³⁷ 西本氏は当時、社会人のコミュニケーション能力向上を目的とした、「漫オワークショップ」の運営に携わっていた一人である。

「私たちがこのような企画（漫オワークショップ）を行わなくても、コミュニケーション能力は、本当は家庭生活の中で自然に身につくものだった。それが家族の形態が変わり、テレビが普及してからは、親子の会話はどんどん少なくなっていった。さらに最近の若い世代は言語力が下がってきているから、ますますコミュニケーションが難しくなっている。」

「最近の若い世代は、テレビの笑いが『笑いのすべて』だと思っている。本当の笑いというのは、ライブや寄席などの演芸を見ないと分からないし、笑いが持つ人間的な温かみが伝わらない。テレビだけの笑いでは『聴く姿勢』は身につかない。また、そのようなテレビの見方を教えないのは親の責任であるが、親自体もその方法を分かっていないことが多い。」

「今の学校の先生は、頭でっかちの人たちばかりだ。理論や知識ばかりを知っていて、実践出来ていない先生が多い。特に学校現場も会社と同じように、『上』の管理のしやすさや、業務上の効率の良さが重視されてきた。それに学校はPTAなどの親の目もあるし、教育委員会からの厳しい監視もある。周囲ばかりが気になって、思い切ったことはできなくなっている。」

「以前足立区の学校で、授業で漫オワークショップをやってほしいという要望が来た。しかしその後、『お笑いを教える』という一点で教育委員会から許可が下りず、開催が見送られた。今の若い先生たちは、昔ほど頭は固くないが、やはり管理職のお偉いさんには、まだ頭の固い人が沢山いて、お笑いに対して偏見を持っている人も多い。仮に学校で生徒たちのためのワークシ

ップを開くのであれば、慎重に行わなければならない。偏見も多いから、急にすべてを始めよう
とすると反発される。徐々に笑いのよさを浸透させていかななくてはならない」

西本氏の指摘どおり、学校現場では、依然として「笑い」「ユーモア」に対する目が厳しいようである。確かに「笑い」とは諸刃の剣で、時には子どもたちに悪い影響を与えることもある。特にバラエティ番組では、お笑い芸人の中から「いじられキャラ」を設定し、敢えてその人物をバカにするような形で「笑い」をとることもあり、いじめや差別につながりかねない。

しかし、バラエティ番組の笑いが全てではない。それだけでお笑い界はもとより、「笑いが持つ力」さえも否定されてしまつては、「笑い」の効用が有益であるだけに、非常にもったいない。仮にそのような経緯で、学校現場に笑いの力を持ち込むことが出来ないのであれば、その判断は視野が狭いと言わざるを得ないだろう。

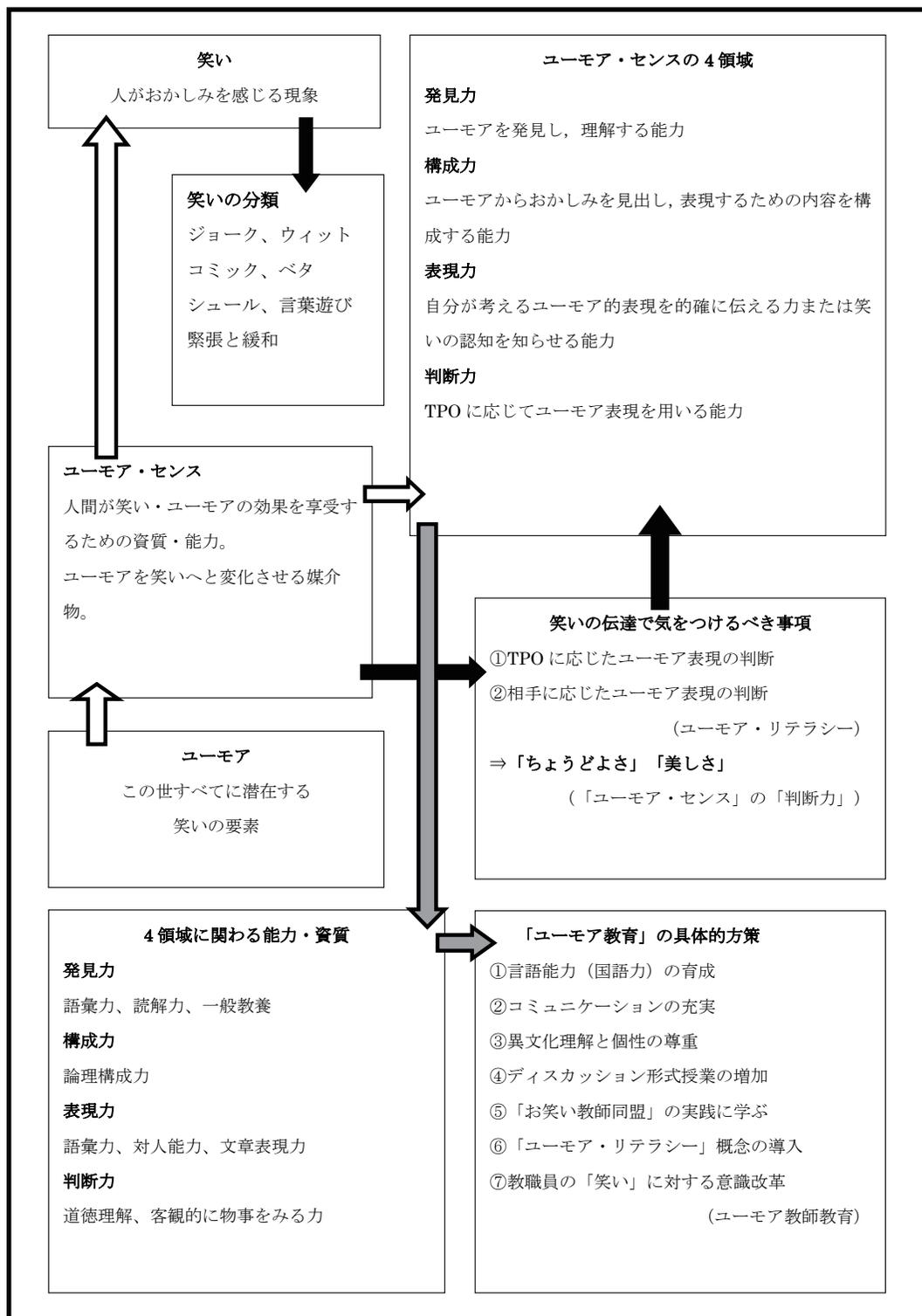
教師の中には、「学校の授業は厳粛に行い、生徒の学校生活にメリハリをつけたい」「社会の厳しさを今のうちに教えたい」という志を持った教師もいるだろう。しかしメリハリや社会の厳しさとは、「笑いのない環境」でしか教えられないものなのだろうか。厳粛な雰囲気でも「笑い」が必要な時はある。「笑い」のないスピーチよりも、ユーモアを交えたスピーチのほうが、観衆の心をつかむことができる。

「ユーモア教育」の目下の課題としては、学校現場で教師が「笑い」を受容しようとする土壌を育てるための具体的実践と、そして、「笑い」を適切かつ有益に取り扱うための教育方法（ユーモア・リテラシー）⁽³⁸⁾を考えなければならないだろう。優先されるべきは、教師に対する「ユーモア教育」、すなわち「ユーモア教師教育」なのである。

V. おわりに

1. 「笑い」理論の3ステップと今後の課題

これまでのつながりをまとめると、以下の次頁の図のようになる。



(1) 第1ステップ (☞を参照)

「笑い」「ユーモア」の途方もない議論と、定義の曖昧さは、それぞれの持っている意味を独立されることで終わらせることが出来る。また、分断した両者を介する新たな概念を加えることで、シンプルな3段階の構図が完成する。新たな概念の「ユーモア・センス」は、「発見力」「構成力」「表現力」「判断力」の4領域を持ち、学校教育においても、「生きる力」「ゆとり」「豊かな人間性」の理念に深い関わりを持っている。

(2) 第2ステップ (☛を参照)

「笑い」「ユーモア」の新たな定義によって、その「質」をどのように捉えるかが問題になる。しかし、ウィット、ブラック・ジョーク、微笑を含め、すべての「笑い」によって人間に良い影響を与えることが、先行研究で明らかになっている。

つまり、「質」は倫理上の問題であり、他者へ「笑い」を伝達する際の取り扱い次第であるから、「笑いの伝達で気をつけるべき事項」として別個にして考えるべきである。およそ人間が良質な「笑い」であると認識するものは、毒がない、下品でない、人を傷つけないなどの表現上の「美しさ」であり、「ちょうどよさ」である。そして、その価値基準は時と場合によって変化し、変化の対応は「ユーモア・センス」の「判断力」に委ねられる。

また、「質」に関連した「笑い」の分類(ジョーク、コミック、ウィット、シュール、言葉あそびなど、研究者がまとめてきたもの)についても別個で研究するべきである。

(3) 第3ステップ (☞を参照)

「ユーモア・センス」の4領域は、学校教育における「ユーモア教育」を進める上での指針となり、学校教育での学習内容と育てられるべき能力・資質との関連性を見出すことができる。

「発見力」は、「ユーモア」を見つける力である。「ユーモア」を大きく2つに分ける時、ノンバーバルの「ユーモア」(滑稽な動きや表情など)と、バーバルの「ユーモア」に分けられる。これらは、言語・習慣・宗教・倫理観などの「文化的隔たり」と、一人ひとりの家庭環境・ものの考え方・趣味などの「個人的隔たり」の影響を受ける。知識量の増加は、認知できる「ユーモア」の増加と比例するのではないかと考えられる。

「構成力」は、「ユーモア」を他者への伝達するための力である。文章や会話の筋立てを行うために、ある程度の論理構成力が必要である。

「表現力」は、文章表現力、対人能力など、表現に関する能力が全般的に必要な。俳優であれ、音楽演奏者であれ、スポーツ選手であれ、完璧なパフォーマンスでなければ人々を感動させることはできない。したがって、作家的資質(語彙力・文章表現力)、演者の資質(対人能力、感情表現能力)に分けて育成しなくてはならない。

「判断力」は、客観的に物事を分析し、その都度「ユーモア」の取り扱いに注意を払う能力である。俗的な言い方をすれば、「空気を読む力」であり、倫理・道徳的要素も強い能力であるといえる。

以上を踏まえると、学校教育における「ユーモア教育」の具体的方策として、言語能力の育成、子どもとのコミュニケーションの充実、異文化理解と個性の尊重、ディスカッション形式授業の増加、「お笑い教師同盟」の実践に学ぶ、「ユーモア・リテラシー」概念の導入、教師の「笑い」に対する意識改革の7点を提案できるだろう。

2. 今後の展望①「ユーモア・リテラシー」研究について

「ユーモア教育」は、日本では21世紀から本格的にはじまったばかりの、未開の研究分野である。「ユーモア」という、途方もなく大きな概念に立ち向かうことは非常に難しいが、「笑い」の本質と周辺をつながりが明確になれば、誰もが「笑い」の効用を享受し、豊かな人生を送れるようになるだろう。それゆえに、検討すべき課題も多い。

本研究以降の展望として、まず、学校教育における「ユーモア・センス」と学習・教科内容の共通点についてさらに検討し、具体的方策の実現に向けたアイデアを出していきたいと考えている。

特に、「ユーモア・リテラシー」のあり方について検討したい。特に子どもは学校生活の中で、人知れず「笑い」を生み出している。授業中の落書き、教師がいない場所で話される教師の愚痴やモノマネ、いたずら、いじめ、学校裏サイトなど、教師の目につかない場所で子どもたちが生み出す「ユーモア」を、ここでは「アングラ・ユーモア」と呼ぶことにしたい。

「アングラ・ユーモア」には、子どもの教育上望ましくない要素の「笑い」で溢れているように思う。教師は子どもたちの気持ちが投影された「アングラ・ユーモア」に対し、どのように向き合っていくかを真剣に考えなくてはいけない。その解決策として、子どもに「ユーモア・リテラシー」を教育することを薦めたい。また、その実現に向け、いじめや落書きに潜む「ユーモア」の実態を、今後の研究で見出していきたい。

3. 今後の展望②「ユーモア教師教育」の実現に向けて

最後に、「ユーモア教師教育」の早期普及に向けた概念の検討である。2011年の教師の病気休職者は、前年度より減少したものの、依然として5000人を超えている⁽³⁹⁾。教師にとって、ここまで心理的負荷を高めているものは何かと考えたとき、教師が持って生まれた「素」の自分と、教師としての「理想」の自分のギャップが関連しているように思えた。

(1) 日本の笑いにおける文化的土壌と「素」

教師に求められる使命感や責任感は、他の職業に比べて極めて重い。子どもを受け持ち、育てる現場の最前線に立つことから、教師は子どもかつ保護者から見ても「良識ある人の鑑」であらねばならない。ゆえに教師は日ごろより、「良識ある人の鑑」として周囲から見られようと振る舞い、教育にとって望ましくない姿は見せまいと考えているはずだ。

しかしながら、教師自身も人間であり、持って生まれた「素」⁽⁴⁰⁾がある。教師という仕事は、ある

面からいえば、自身の「素」を押し殺して、欠点がばれないように子どもたちと接する仕事であるといえる。一方、教師を見ている側の子どもはというと、授業や学校生活で時折にじみ出る教師の「素」を見逃さない。例えば、教師のいないところで、独特の仕草や声の調子を真似し、ある授業の教師のミスを笑い話のネタにする。あるいは授業中、教師の口癖をノートの端に正の字でカウントする。

このように子どもが教師の「素」や欠陥、不満を笑いへと変換させることは珍しくない。自分自身の「素」を見せまいとする教師と、見つけようとする子どもたちの意識的ギャップを見た時、教師自身が「素」を受け入れ、それを活かした教育・指導を見出すべきではないかと考えている。さらに言えば、「素」の受け入れ方によって、教師の心理的負荷を大きく軽減させることが出来るように思うのである。

そもそも日本には、人間の「素」そのものを文化として歓迎し、楽しもうとする土壌がある。ハリト(2009)は、中田ダイマル・ラケットの漫才や、自身が落語の舞台に立った時の体験を基に、日本の文化史には、演者が失敗やアドリブなどで見せる「素」をむしろ歓迎し、さらに観客と演者が共に「笑い」を共有する「座」という場が存在することを指摘した⁽⁴¹⁾。

この文化的潮流は、現在の日本のお笑い界にも脈々と受け継がれている。お化け番組とも言われた『ドリフ』や『欽ドン』をテレビから追いやったのは、いわゆるお約束(紋切型の番組構成や台本上での決まりきったやり取り)の番組構成に嫌気がさし、もっと人間の「素」の部分が見てみたい、という視聴者の要望だと考えられる。以降 80 年代に入って、視聴者に支持されてきた番組は、素人参加型、ドッキリ、アポなし(許可なく飛び込みの取材)・スジなし(打ち合わせや台本のない番組)の番組であった(須田ら, 2008)⁽⁴²⁾。

お約束を打ち破り、常に人間の本質的な興味を示し続けてきたテレビ番組。学校で学ぶ子どもたちにも、少なからずその影響があるものと考えてよいだろう。教師の「素」はすでに隠し切れないものとなっている。ゆえに教師は、「素」を覆い隠すのではなく、受け入れるという姿勢を持つ必要がある。少々の失敗やミスを気にせず、むしろ生徒と共に笑いあう心のゆとりを持つべきである。

しかし、教師が持っている「素」をさらけ出し、失敗や欠点に対して開き直すことでは問題の解決にはならない。それでは個性の押しつけであり、教師の人間的成長を否定することになる。教師自身が持っている「素」をいかにコントロールするか、という点が最大の焦点になる。

(2) 「笑われ力」と「素」との関係性について

「笑われ力」は、太田ら(2008)によって提案された新しい能力の概念である。太田は、プロの芸人が持っている話術や笑いの技術を「笑わせ力」と命名した上で、次のように述べている。

(「笑わせ力」とは違い)より良い人間関係を築くため、自然な「笑み」を生み出す力が『笑われ力』です。『笑われ力』の目的は、「笑わせる」ことでもなければ「笑われる」だけでもありません。素の自分をさらけだし、「笑われる」ことの先にある「心地よい人間関係」こそが目

的です⁽⁴³⁾。

つまり、「笑われ力」とは、自分自身の「素」からにじみ出るユーモアを受け入れ、心地よい笑いへと変換する能力を指すのである。フジテレビ系列の番組『クイズ！ヘキサゴン』をきっかけに、いわゆる「おバカタレント」が茶の間の人気を博した時期がある。彼らは、自らが持っている「無知」という「素」をさらけ出していた。滑稽で馬鹿馬鹿しくも、そこからにじみ出る人間らしさや個性は、多くの視聴者に愛されたのである。この「笑われ力」が培われ、自身の「素」を理解しコントロール出来ることで、教師の心理的負荷を軽減することが可能になると考えられる。

上條（2005）は、学校に色々な個性を持った教師がいるからこそ面白いのだと主張し、さらに教師の個性を活かす方法として、日本テレビ系列の番組『笑点』の大喜利からヒントを得て、次のように述べている。

「キャラクター」を立てることによって、笑いが安定して発生しやすい状況をつくり出しているのである。（中略）教師もある種の人気商売と考えれば、価値観の多様化した子どもたちとの関係づくりを促すための仕掛けの1つとして、自分自身の「キャラクター」に意識的になることは必要なことだろう⁽⁴⁴⁾。

上條が提案する「キャラの技術」は、自らの「素」を「キャラクター」として前面に押し出すことによって、子どもとのコミュニケーションを円滑に図ることが出来る。上條の事例は、「笑われ力」に通じるものがあり、「キャラの技術」のような具体的な実践例を、現場で蓄積されたものから、さらに探し出す必要があると考えている。

学校教育において、ユーモアが適切に用いられるためには、教師の「ユーモア・センス」を磨いていくことが重要になる。とりわけ「判断力」が鈍らないよう、心理的余裕の確保は行われるべきであり、「笑われ力」という概念は、教師の「素」を束縛から解放し、精神的なゆとりを与えるものだとしている。その具体的な実践として、まず自分をよく知り（自己分析）客観視することが大切であろう。

今後は、「ユーモア・リテラシー」「ユーモア教師教育」をキーワードとして、多くの実践報告の中から、教師の「素」や「個性」を存分に生かした、無理のない指導法をピックアップし、集積されたデータから理論を確立していきたい。そのためには、お笑い界や芸能界から教育界へ落とし込んでいく、トップダウンの理論構成だけでなく、実際の教育現場を覗き込みながら、ボトムアップの理論構成を行わなくてはならないだろう。

注

- (1) 『笑いとお癒力』では、大いに笑う事とビタミン剤の大量投与のみで、膠原病を完治した体験談が書かれている。後にカズンズは心筋梗塞で倒れ、膠原病と同様の方法で克服し、その体験談も書籍化された。
- (2) 関西大学・2007年度重点領域研究「おらかな信頼社会の構築をめざしたユーモア・コミュニケーションの総合的研究」（代表：竹内洋）の一環として開発が進められた。
- (3) 青砥弘幸：「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号 2007 119-128
- (4) 大村はま：単元ユーモア優等生一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講演資料 1992
- (5) 有田和正：ユーモア教育で子どもを変えよう 1993 明治図書 p1
- (6) URL：<http://owarai-kyousi.com/>（2012年7月9日現在）
- (7) 日本経済新聞（2010年4月26日夕刊）～学校に落語家ら派遣～より
- (8) フロイト, S（高橋義孝訳）：ユーモア フロイト著作集3 人文書院 1969 406-411
- (9) ベルグソン（林達夫訳）：笑い 岩波書店 1938
- (10) 堂本真実子：学級集団の笑いに関する民族誌的研究 風間書房 2002
- (11) 織田正吉：笑いとおユーモア 筑摩書房 1979
- (12) 志水彰・角辻豊・中村真：人はなぜ笑うのか 講談社 1994 第1章
- (13) 井上宏：笑いの人間関係 講談社現代新書 1984 p200-203
- (14) アルフォンス・デーケン：ユーモアは老いと死の妙薬 講談社 1995 p35-36
- (15) 河盛好蔵：エスプリとおユーモア 岩波新書 1969
- (16) 葛西文夫：洗練されたユーモアの仕組み―味わい深いおかしさをたずねて― 笑い学研究(6) 日本笑い学会 1999 p10-17
- (17) 葛西文夫：味わい深い狭義のユーモア 笑い学研究(11) 日本笑い学会 2004 p141-143
- (18) 織田正吉：ジョークとおトリック 講談社現代新書 1983
- (19) 1998年5月29日にテレビ朝日系列の番組「驚きもの木20世紀」で放送された「星新一―魂の千夜一夜―」から引用。
- (20) 「森羅万象ユーモア説」は筆者による造語である。
- (21) アブナー・ジップ（高下保幸訳）：ユーモアの心理学 大修館書店 1995 序文viii
- (22) 河村茂雄：教師のためのソーシャル・スキル 誠信書房 2002
- (23) 小浜逸郎：教師の現象学―近未来の教師像― ころの科学(98) 日本評論社 2001 p34-39
- (24) 上條晴夫：さんま大先生に学ぶ―子どもは笑わせるに限る― フジテレビ出版

2000 p8

- (25) 村瀬学：子どもの笑いは変わったのか 岩波書店 1996 p60-75
- (26) 家本芳郎：私語・おしゃべりの教育学 学事出版 1990 p26-30
- (27) 保坂亨：教員のメンタルヘルス問題を構造的にとらえる 日本教育経営学会紀(52) 第一法規 2009 p129-133
- (28) 青砥弘幸：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(16) 2009 p59-67
- (29) 2008年11月、フジテレビ系列の番組『たけしの日本教育白書2008』でのビートたけしの発言を文章化。()内の単語の補充は引用者によるもの。
- (30) 関根勤：バカポジティブ ヴィレッジブックス新書 2008 p137-139
- (31) URL：<http://www.pref.tochigi.lg.jp/education/kyouikukenpan/kyouikuinkai/tabou.html>
(2012年7月9日現在)
- (32) 布川淑：教師の多忙と多忙感—公立高等学校教師の教育活動に関する聞き取り調査にもとづいて— 立命館産業社会論集 42(3) 2006 p87-108
- (33) 読売新聞 10/10/24 付掲載の記事より
- (34) 読売新聞 10/09/16 付掲載の記事より
- (35) 梶本知子：対人関係におけるユーモアと自己表現 総合人間科学—東亜大学総合人間・文化学部紀要(7)— 2007 p11-19
- (36) 椎野睦：ナラティブ・アプローチにおけるユーモアによる笑いの効果 カウンセリング研究 vol.41 (No.4) 2008 p297-303
- (37) 2010年1月5日、吉本興業の東京本社にて、当時「興業開発センター」に所属していた西本良行氏に、筆者が1時間程度のインタビューを行ったものである。
- (38) 「ユーモア・リテラシー」は、筆者の造語である。
- (39) URL：http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/12/22/1314343_14.pdf
- (40) ここでの「素」とは、人間それぞれが内面的に備わっている性質や特徴を指し、「個性」と同じ意味合いを持って使用している。
- (41) ムズラックル・ハリト：素の演劇化—日本の寄席芸能における笑いの演芸法をめぐって— 笑い学研究(16) 日本笑い学会 2009 p24-33
- (42) 須田泰成(監修)：ニッポンお笑い進化論 バジリコ株式会社 2008
- (43) 太田敏正・石原壮一郎：笑われ力 ポプラ社 2008 p7
- (44) 上條晴夫：お笑いの世界に学ぶ教師の話術 タンポポ出版 2005 p74-75