

学校生活場面における児童の社会的笑いに関する研究

— 笑いの社会的機能に着目して —

小松原 陸*
庄 司 一 子**

問 題

文部科学省 (2017) は、「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓ひらき、持続可能な社会の創り手となることができるようにすること」を重要視している。そして同稿では、「児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくために」必要な力や態度を多く挙げているが、その中の1つとして、「よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度」を指摘し、児童が「全ての児童が学校や学級の生活によりよく適応し、豊かな人間関係の中で有意義な生活を築くことができるように」することを重視している。

多様な他者と良好な人間関係を形成するにあたって、近年「笑い」の社会的機能に関する実証的研究が進んでいる。そもそも「笑い」とは「ユーモアなどによって引き起こされる身体的な現象」(青砥, 2018) であり、伊藤 (2017) は多様な分類を有する笑いの中でも対人関係の中で生じる笑いを「社会的笑い」と定義している。笑いは、コミュニケーションにおける感情表出行動であり、対人関係場面において様々な社会的機能を果たしている。笑いの持つ社会的性質として、親和性と攻撃性がある。Martin (2017) は、笑いが「集団構成員の感情をつなぎ合わせることを通じて、社会的なやり取りの調整を促したり、助けたりすることによって、社会的な円滑さと人と人の結びつきを作り出すという重

要な機能を果たしている」と考えた。一方で、からかいや通じてクラスの凝集性や親密性が高まる (越・櫻嘲笑など他者を傷つけ排除する攻撃性も有している。学校生活場面においても、ともに笑う経験を井, 2008) のと同時に、子どもたちが差別的表現を用いた笑いや他者を攻撃する笑いを表出する実態が明らかにされている (青砥, 2018)。

笑いやユーモアは、学校教育において対人関係形成やストレスコーピングに非常に有効なものであるため、笑いの社会的機能が子どもたちの学校生活でどのように働くかを検討する必要がある。特に、小学校高学年から中学校段階にかけて、笑いを生むユーモアを使用する動機が複雑化すること指摘され (塚脇, 2018)、ユーモアが様々な動機から用いられる可能性が高い。

以上より、学校生活において、笑いの社会的機能が対人関係の形成やよりよい学校生活の実現に複雑に関与していることが考えられ、児童の学校生活場面での社会的笑いを分析し、児童の表出する社会的笑いの社会的機能を明らかにすることは、児童の学校生活を支え、児童自身が他者と良好な人間関係を築いていくうえで重要な意義を有すると考える。しかし、児童の笑いやユーモアを量的に研究したものや、教師のユーモア表出ならびにその影響を研究したものはあるものの、児童の社会的笑いについて社会的な文脈を交えて質的に研究したものは、管見の限り見当たらない。

よって本研究では、学校生活場面において児童の社会的笑いがどのような社会的機能を有しているかについて、児童の社会的笑いに関する観察調査から明らかにし、笑いの社会的機能と児童のよりよい学校生活との関連を検討することを目的とする。

* 筑波大学教育学類

** 筑波大学人間系

この目的を達成するため、児童を対象とした観察調査を行い、学校生活の中で児童がどのような社会的笑いをを用い、それがどのように共有され、機能していくかを検討した。

笑いとユーモアに関する先行研究

先行研究において、笑いは「ユーモアなどよって引き起こされる、身体的な現象」(青砥, 2018)や、「ユーモアやその他の要因によって生じる行動」(松阪, 2016)と定義され、Martin (2007)は笑いを反射ではなく、定型的な動作パターンとし、動機や感情の状態と社会的な文脈に大きく左右されるものとしている。これらのことから、本研究では笑いを「ユーモアなど様々な要因から引き起こされる社会的・定型的な身体的行動」と定義する。そして、笑いを引き起こす要因の一つである、ユーモアは、その質にかかわらず、主体によって知覚されるすべての「面白さ」という心的な現象(青砥, 2018)であり、Martin (2007)は、ユーモアを滑稽と思われたり人の笑いを誘ったりすると考えられるような話や行動、そのようなおかしな刺激を創造し理解する心的過程、そしてその楽しみにおける感情的な反応とまとめている。これらより、本研究では、ユーモアを「おもしろさやおかしさという心的現象や感情的反応」と定義する。

笑いには、社会的機能があり、人間が高度で複雑な社会生活を送る上で大きな役割を果たしている。松阪(2008)は、適切な場面でユーモアを用いて他者を笑わせることは、高度な社会的スキルであると指摘し、それが上手にできるものは多くの人と良好な社会関係を築くことができ、集団内での人気も高くなることを示唆した。一緒に笑うことによって仲間同士の結束を強めることは、他の類人猿にみられないヒトだけの特徴だと考えられ(松阪, 2008)、笑いは、集団成員間の感情をつなぎ合わせることを通じて、社会的なやり取りの調整を促したり、助けたりすることによって、社会的な円滑さと人と人の結びつきを作り出すという重要な機能を果たしている(Martin, 2007)。笑いは、ポジティブな感情を表現し、他者のポジティブな感情反応を引き起こすための、社会的なコミュニケーションの表れといえる(Martin, 2007)。

幼児の笑いに関する先行研究では、幼児の笑

いと発達について六年間の経過観察調査を行った友定(1993)の研究がある。友定(1993)は、観察調査をもとに幼児の笑いを3種類に分類した。体に関わる笑い、知的認識と笑い、人間関係と笑いの3種類である。体に関する笑いは、水感覚への喜び、食べることの楽しさ、性意識からの行動、体の触れ合いや運動を通して見られる笑いである。知的認識と笑いは、物事が分かる、自分の想いを様々な材料を使って形にする、ごっこ遊び・お話づくり、ゲームを楽しむ、予想・予測を楽しむ、期待する、おかしさを楽しむ、といったことを通じて見られる笑いである。人間関係と笑いについては、保育者や子ども同士といった他者への親しみ、自分を見つめることを通じて見られる笑いであるとしている。友定(1993)は、幼児期初期の子どもにとって、親しい大人の存在が重要であり、基本的に大人のほうが子どもに親しみを寄せて、笑顔を向けていくと述べている。子どもたちはそのことで自分自身が承認され、認められていく経験を重ねることで、次第に子どもの方から意思を持ってそれを引き出そうとする働きかけが生まれ、やがて子ども同士でも交流ができるようになっていくと指摘している。

その後伊藤(2017)は、友定(1993)が示した体に関わる笑い、知的認識と笑い、人間関係と笑いの3種類の分類について、笑いが発生した場面をもとに分類できるという利点がある一方で、笑いの機能と他者との関係性が重複しているものがあり、分類基準の不明瞭さを指摘している。幼児の笑いは基本的に人への親しみから発せられるものであることから、体に関する笑いや知的認識の笑いにも、他者との関係性が大きくかかわっており、人間関係と別カテゴリーで考えることの困難性を述べている。

これらのことから、伊藤(2017)は、笑いの発生要因と他者との関係性を考慮したうえで、改めて幼児の笑いを分類、整理する必要があるとし、幼児の観察を通して得られた笑いを分析、分類し、幼児期においてどのような状況的要因の下で笑いが生じるのかを明らかにした。公立保育所の年少中児の合同クラスおよび年長組に所属する幼児33名(年少中児17名:男児4名・女児13名、年長児16名:男児4名・女児12名)で、各クラス5日間の観察調査を実施した。

各5日間の観察で見られた笑いのエピソード数は、年少中児群では325、年長児群では313であった。各エピソードで見られた一つ一つの笑いについて、その笑いがどのような他者関係の下で発生しているか、また笑いのきっかけとなった刺激は何であるかを、関係性と刺激要素に基づいて検討した。

まず、得られた笑いのエピソードについて「他者の存在あり」「他者の存在なし」に分類し、「他者の存在あり」のエピソードにおける関係性を「親和的・受容的關係」「非親和的・受容的關係」に、「他者の存在なし」のエピソードを「孤立的關係」に分類した。笑いを引き起こした刺激要因については、友定(1993)の「体に関わる笑い」と「知的認識と笑い」を参考に、目を合わせる・言葉を交わすなどのやり取りがないものを「感覚・運動」に、コミュニケーションとしてのやり取りがあるものを「言語・認知」に、どちらも同時にみられるものを「感覚運動・言語認知」に分けた。その結果、関係性と刺激要素について、それぞれ3種類、計9種類に分けられた。

関係性について、親和的・受容的關係は、笑いを向けた他者に親しみを表す笑いであるとともに、その笑いの発生する文脈において互いに笑いを共有できる関係である。非親和的・非受容的關係は、笑いに発生する文脈が互いに笑いを共有できない関係であり、攻撃的笑いや、笑いを向けた相手に対して友好的な関係がなかった場合などがある。孤立的關係は自己に向けた笑いで、人間関係とは切り離された関係である。刺激要素については、感覚・運動刺激は他者と言葉でのやり取りが無かったり、視線を合わせたりすることなく、身体感覚に関する刺激や運動そのものを楽しむことで生じる笑いの刺激である。言語・認知刺激は、言葉のやり取りやアイコンタクトなどの視覚的・聴覚的言語刺激や、既得の情報や過去経験に基づいて状況処理する中で笑いが生じる場合の内的認知的体験である。感覚運動・言語認知刺激は、上述した二つの刺激が重複した刺激である。

しかし、伊藤(2017)は、これらの分類においては笑いの攻撃性と親和性を判断することはできないとし、エピソードの内容を含めた笑いの質的分析の必要性を課題として挙げている。

幼児の笑いには、良好な仲間関係の維持・発展をもたらす笑いに限らず、相手との関係を断ったり、自分を優位に立たせたりするための笑いが存在することを明らかにした。そして、仲間と示す攻撃的笑いは、仲間同士では他者を笑うことで親和性を示す一方で、笑いを共有できない他者は仲間から排除されるという、一つの笑いに親和性と攻撃性という二重の働きがあったことを指摘している。また、松坂(2008)は、この時期になると、友達と「一緒に笑うこと」で仲間意識を作るようになり、笑いの対象を共有して一緒に笑い合うことで結束を高めることや、そこに参加しないものを攻撃し、排除する場合があることを示唆している。

このように、乳幼児の笑いは、親や保育者という身近な大人との関わりを踏まえて社会性を帯びていくとともに、笑いの社会的機能は親密性や攻撃性など多岐に渡るようになる。

児童期になると、子どもたちの認知的発達が進み、より複雑な笑いやユーモアを用いるようになる。児童期には、心の理論の獲得によって、本心と表面的な情動を区別できるようになり、他者に自分の感情を隠したり、相互の友好関係の程度や社会的地位の差異などの様々な表情制御の目的を理解したりするようになる(李・渋谷, 2011)。小学校1年生を対象に、学級集団において生起する笑いの観察研究を行った堂本(2002)は、学校という秩序の効いた場面では、相手の失敗や、学校や教師に対する価値低下を笑う事例が多く現れ、子どもたちは学校の規範に合わせようとする自己と抵抗しようとする自己との間で葛藤する中で、笑いにより解放感を得ることに加え、仲間と笑いを共有することで学級集団の凝集性が高まることを指摘している。

しかし、認知発達が進んだ小学校高学年における笑いの質的研究は管見の限り見当たらず、児童期の社会的笑いの実態ははまだ明らかにされていない。

以上より、先行研究において、児童の社会的笑いを社会的な文脈から検討したものが散見されず、エピソードを含めた笑いの質的分析の必要性があることから、本研究では、児童の笑いの観察調査を行い、学校生活場面における笑いの社会的機能を検討することを目的とする。

笑いの社会的機能を検討するにあたり、松阪

(2014)の笑いの生起プロセスを参考に分析を行う。松阪(2014)は、笑いを起こす刺激要素、刺激の認知、感情体験、笑いの表出の4つのプロセスを経て笑いが生起するとした。松阪(2014)のプロセスに当てはめると、児童の社会的笑いを刺激要素に着目し、親和性や攻撃性などの社会的機能がどのように働くのか、そしてそれがどのように笑いとして表出され、共有されるかを検討することが必要と考える。

そこで、本研究では、児童の社会的笑いの社会的機能について検討することを目的とし、児童を対象に学校教育場面での笑いの観察調査を行い、二つの研究を行った。研究1は、児童の社会的笑いを、笑いの刺激要因に着目して分析し、児童の社会的笑いの様相を明らかにすること、研究2は、笑いの共有に着目し、笑いが共有されないしはされない中で笑いの社会的機能がどのように働くかを検討することを目的とした。

方 法

(1) 研究協力者

首都圏にあるA小学校の児童を本研究の協力者とした。分析対象とした児童は、公立小学校5年生Bクラス男児15名、女児16名の計31名であった。

(2) 観察期間

研究者1名による参与観察を20XX年9月に計11日間行った。朝8時から児童の下校する16時までで参与観察を行った。

(3) 手続き

研究者1名による参与観察を行った。観察記録の採取については、三脚を取り付けたiPadを教室右前方に設置し、研究者は観察メモを取り文字記録を行った。また、休み時間など固定カメラでの観察が困難な状況では、カメラを手で持って撮影する、ボイスレコーダーを用いて児童の会話を録音することを行った。可能な限り児童の日常の姿を切り取るため、これら観察記録類は一切児童の目に触れさせないようにした。

観察記録では、研究者が笑いを見つけて観察を開始した時点から、その笑いが消失した時点、および笑いに付随した行動を止めた時点までを一つの単位とした。笑いは口角が後方または上方へ引き、上唇が引き上げられ下眼輪筋が収縮

する表情である(Darwin, 1872)。しかし、新型コロナウイルスの状況下で、全児童がマスクを着用している中、その表情を読み取ることは困難であった。よって本研究では笑いを「目元が細くなる表情がはっきりと表れ、肩の揺れやワハハやギャハハなどの有声音が確認できるもの」とした。

フィールドを離れた後で記述を整理し、記録した映像と音声データと合わせてトランスクリプトを作成した。児童の名前はイニシャルやABCという文字に名前を置き換えることによって児童の人間性が捨象され、児童同士、児童と教師の関係性の情報が失われてしまうことから、児童の名前をすべて仮名に置き換えてトランスクリプトを作成し、「分厚い記述」(Geertz, 1973)として記録に残すべく、あだ名や呼び方についても近いものに置き換えることとした。

筆者(観察者)は、担任教員から「卒業研究のための勉強をしにきた」と児童に説明された。その際、児童の学校生活をビデオ(iPad)とボイスレコーダーで撮影・録音すること、メモ(フィールドノート)をとること、児童の成績に影響しないことを伝えた。また、研究の目的(児童の笑い)は担任、授業を行う教師、管理職教師にのみ伝え、児童には知らせなかった。

観察に際しては観察者として参加の立場(佐藤, 2006)をとり中程度の関与を試みた。具体的には自ら児童に話しかけず、児童の側から働きかけられた場合にのみ関わることとした。

研究1 児童の社会的笑いの刺激要因と笑いの社会的機能の検討

児童を対象にした笑いの観察調査について、研究1では児童の社会的笑いを、笑いの刺激要因に着目して分析し、児童の社会的笑いの様相を明らかにすることを目的とした。

方 法

(1) 分析方法

観察調査で得られた、児童の社会的笑いのエピソードについて、笑いの起こった刺激ごとに単位化したところ、児童の社会的笑いに関するエピソード数は、204であった。研究1では、児童の社会的笑いの様相を明らかにすることを目的としているため、整理されていない様々な情報の中から、ボトムアップ的に新しい概念や

カテゴリーを生成していくKJ法を用いて、児童の社会的笑いを笑いの起こった刺激要因に着目して分析した。

(2) 分析の過程

質的研究である観察調査の分析においては、仮説生成の過程を他者が再体験可能にし、研究結果の妥当性について公共的に検討するために、本研究で行ったKJ法での分析の過程を示すこととする。

児童の社会的笑いを笑いの起こった刺激要因で単位化し、204の笑いの刺激が得られた。これらの事例を要約したものを、笑いの刺激要因の性質に着目してKJ法により分類した。

分析においては、筆者1名がKJ法におけるカテゴリー分析を行った後、結果の信頼性・妥当性・客観性を得るために大学院生1名ならびに指導教員の評定をうけて、分類を検討した。その後、教育学を専攻する大学4年生2名を評定者として、場面サンプリング法を用いて分類の一致率を表出した。一致率は90%であった。一致しなかった事例については、評定者と共に分類を再検討した。

笑いの刺激要因を抽出する視点としては、状況や場面ではなく刺激要因そのものの性質を抽出することとした。例えば、ふざけやからかいなどの場面の分類ではなく、そのふざけやからかいのような場面をより詳細に因子分解して刺激要因を抽出した。また、刺激要素を与える、受け取るなど笑いは方向性を持つものであると考えられるが、笑いの方向性については、笑いを引き起こす刺激要因の性質の分類を目的とする本分析では加味しないこととした。

結果と考察

(1) 結果

笑いの起こった204事例を、笑いを引き起こした刺激要因に基づいてKJ法によるカテゴリー分析を行ったところ、第1段階として11の1次カテゴリーに分類できた。さらに、第2段階として11の1次カテゴリーは4つの2次カテゴリーに分類された(Figure1, Table1)。

児童の社会的笑いの刺激要因は、感覚・運動的刺激要因と言語・認知的刺激要因に大別された。

感覚・運動的刺激要因は、言語的やり取りや認知的解釈を伴わない、身体への感覚的・運動

的な笑いの刺激要因であり、感覚的刺激要因と身体運動ものをかいて笑う、まずいものを食べて笑うなどが挙げられる。物との身体的接触では、絵の具を手でかき混ぜて笑うなどがある。身体運動的刺激要因は、身体運動による刺激要因で、人との身体

的交流に基づくものである。じゃれ合いやちょちょちょ、追いかけてことによって笑いが生じる事例が見られた。動的刺激要因に大別された。感覚的刺激要因は、嗅覚や味覚、触覚など感覚的な刺激によるものであり、嗅覚や味覚の刺激と物との身体的接触によるものが見られた。

言語・認知的刺激要因は、言語的やり取りなど、事象への認知的解釈を伴う刺激要因であり、ユーモアによる刺激要因と感情経験の刺激要因に大別された。

ユーモアによる刺激要因は、認知的解釈のなかでも、心的おもしろさ・おかしさであるユーモアが刺激要因となっているものでズレによるユーモア、遊戯的事象によるユーモア、自虐的ユーモア、性的ユーモアの4つに分類された。特に、ズレによるユーモアは、本来あるべき事象とのズレがユーモアとなっているものであり、児童の一般的観念・常識とのズレや、言語的なズレ、文脈とのズレ、予想外の事象、非現実的な事象、異質・相違のある事象、自明的事象への指摘がユーモアとなっている事例が確認された。

感情経験の刺激要因は、ユーモア以外の特定の感情経験が刺激要因となっているものであり、優越感、共感、恥・照れ、称賛・感嘆の4つに分類された。

(2) 考察

ここでは観察されたエピソードについて、最終的に生成された刺激要素のカテゴリーに基づき、先行研究での笑いの分類や社会的機能を参考にしながら、刺激要素の性質と笑いの社会的機能に関する考察を行う。

まず、児童の社会的笑いの刺激要素の分類について、認知発達の観点から考察する。なお、児童の名前は全て仮名であり、表記の際には解読しやすいよう名前に下線を記した。(例：そうたは泣きながら、)また、エピソード中の記号として、T: Teacher (教師)、C: Children (クラスの子ども全員)、?: 確定不能な発言者を用い

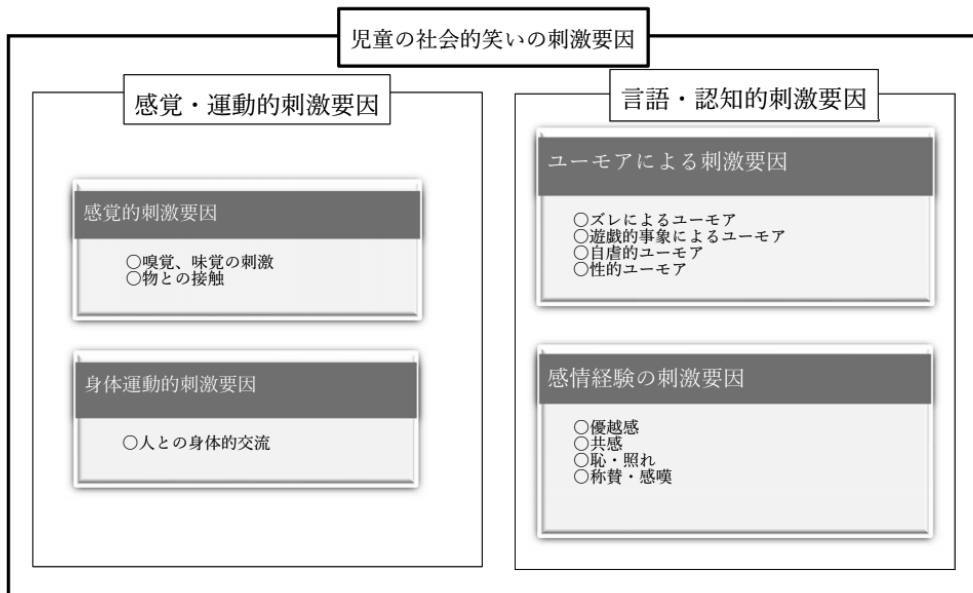


Figure1 児童の社会的笑いの刺激要因の分類

Table1 児童の社会的笑いの刺激要因

N=204

刺激要因	件数	具体例	
言語・ 認知的 刺激要 因	児童の一般的観念・常識とのズレ	6 高級車をたくさん持っているという児童の話聞いて笑う	
	ズレによるユーモア	言語的ズレ	30 すももを食べるを砂を食べると聞き間違えて笑う
		文脈のズレ	13 日直じゃない人が急に朝の号令をして笑う
		予想外の事象	14 ゴム跳びの授業で、助走をつけてゴムを跳ばずに走り抜けていったのを笑う
		非現実的な事象	9 「隕石が落ちたら先生が止めるよ」という教師の発言に笑う
	異質・相違のある事象	20 クラスメイトが笑っているのを見て、「笑い方も」と笑う	
	自明的事象への指摘	11 教師が「車を買うときには値段を見るよね」というと当たり前じゃんと言ふ	
	遊戯的事象によるユーモア	模倣	4 ピアノやギターを弾くものまねをして笑う
		したふり	2 先生が銃で撃たれたふりをして笑う
		遊び	9 UNOをして笑う、隠れているのを見つけて笑う
挑発・煽り		4 児童の後ろに行って全然ばれないと笑う	
自虐的ユーモア	5 教師が自らを「所詮ただのおじさんです」と言ったのを笑う		
性的ユーモア	4 性・排泄に関わる事象 排便の話をして笑う		
言語・ 認知的 刺激要 因	優越感	24 クラスメイトのリコーダーが下手だと笑う	
	共感	4 「宿泊研修の夜は先生が来るか来ないかドキドキするのが楽しい」という先生の発言に、「確かに」と笑う	
	恥・照れ	7 制作物をクラスメイトに見られ、それを手で隠して笑う	
	称賛・感嘆	4 指パッチンができるクラスメイトを「すげー」と言って笑う	
感覚・ 運動的 刺激要 因	感覚的 刺激要 因	1 嗅覚・味覚の刺激 図工で使う綿が臭くて笑う	
	運動的 刺激要 因	5 物との接触 バケツの水を手でかき混ぜて、はしゃぎながら笑う	
身体運 動的刺 激要 因	28	人との身体的交流 じゃれあって笑う	

ている。

1) ズレの事象による笑いの検討

国語の授業の事例においては、教師の発問に対し児童がズレを用いた返答をすることで笑いが生じた事例が複数確認された(エピソード1)。

①エピソード1

みなどが「マックね。ハンバーグ何(がいい)?」と聞くと、れんが「デミグラスハンバーガー」とメニューにないものを言うが、みなどはそれに気付かずに「次の方」と言う。れんはすかさず「ねから(笑)」
と言い、たくみも「つつこめよ、お前(笑)」とみなどを笑う。みなども笑う。その後、かいとが「僕、モスバーガー」と言い、みんな「それ言っちゃダメだろ(笑)」
「裏切りだ(笑)」と笑う。

この事例では、論理的・認知的ズレを自ら創出する(ボケ)、そのズレを認知し指摘する(つつこみ)の二つの役割が確認できる。おもしろさ、おかしさを認知するためには、このズレの認知が必要であり、みなどはそのズレ(メニューにない商品と言ったこと)を認知することが出来なかった。

児童期において認知機能が発達すると同時に多様な認知的ズレを創出したり感知したりすることで、会話でのやり取りを楽しむことができるようになった。一方で、その発達の様相は児童ごとに異なることから、そのズレの感知ができず笑いを共有できない可能性も示唆された。

客観的観察研究において、認知発達の遅れのために笑いが共有できないのか、それともハンバーガーチェーン店のハンバーガーの名称という知識の共有がなされてないために笑いが共有できないかを断定することはできないが、笑いの共有がなされるための条件として、認知発達の同等性並びに文脈の共有が必要であることが示唆された。

2) 異質・相違のある事象による笑いの検討

<エピソード1>

昼休みにおけるたくみ、れん、かいと、みなどの会話。(児童の名前は全て仮名)

たくみが「ハッピー」という、れんが「セツト!!!」という。かいとが「ハッピーセット買うの」とつつこみ、たくみが「あはははは(笑)違う(笑)」

と大笑いする。

学校生活場面において自己とは異なる他者との関わりの中で、他者の異質さや自己との相違を感じる場面が出てくる。事例によって、そのような異質、相違が笑いの刺激要因となる場面とそうならない場面が確認された。

異質、相違を認知するためには、児童の中に「一般的」とされる観念が形成されている必要がある。このような一般性は、学校生活の中で他者との関わりや授業の中で獲得されていくと同時に、それが進むにつれ獲得された一般性とは外れた事象の認知も児童の中でなされるようになる。

田中(1980)は、教育社会学の観点においては学校を子どもの社会化の担い手としてとりあげ、学校の社会化の機能には、現在参加している集団の成員であるための社会化(現社会的社会化)と、将来参加する予定の集団の成員であるための社会化(予期的社会化)があることを指摘した。その上で田中(1980)は、これらの社会化が、ある場合には相互に対立したりそれ自身のうちに矛盾を含んだりすることを指摘した。例として、テストによって順位付けがなされたり、競争的な態度を形成したりする現社会的社会化と、将来社会の中で他者と調和的・連帯的關係を構築したり、社会集団としての成立を目指す予期的社会化の対立をあげた。

この田中(1980)の論を踏まえると、学校という仕組みそのものが社会化によって子どもの同質性を高めながらも、多様性の尊重や他者との違いの認め合いを子どもたちに教育するというパラドックスをはらんでいると考える。

以下に示すエピソード2は、笑いが子どもたちの社会化に関わっていると考えられる国語の授業での事例である。

①エピソード2

<エピソード2>

国語の授業が始まって15分が経過している。しかし、そうすけはノートを机の上に開いていない。教師が一人の男子児童の方へ近づき、静止する。(児童の名前は全て仮名)

1 こたろう そうすけくん、ノートも開けていなかった

2 C はははっ (笑)
 3 C そうすけ!! そうすけ!!
 4 T そうすけ、スタートが遅い。
 5 C おせーぞそうすけ!!
 C なにしてたの?

この事例は、授業の準備は遅い児童をクラスメイトが笑う事例である。ここでは、「授業を受けるときにはノートの準備をして板書を写す」と、笑いが対象を矯正化・社会化する機能をもって働いていることが考えられる。学校教育において、多様な他者を認める、他者との違いを相互的に認め合うような教育活動が行われるのと同時に、子どもは社会化され、学校のルールや規範によって逸脱するものを認めないというパラドックスをはらんでいる中で、笑いは矯正作用をもって機能することがあることが明らかにされた。

この矛盾を踏まえると、異質・相違を笑うことは、笑われた相手を傷つける攻撃性の側面だけでなく、笑われた相手の異質さ、相違への社会化機能の側面も有していることが指摘できる。中村 (2011) は、Bergson (1900) の『笑い』をもとに、笑いは、本質的に社会の共同生活に障害となるような、身体的、精神的および性格的《ぎこちなさ》(raideur) を取り除くために、それを罰する《社会的身振り》であるとした。つまり、このような社会化機能、いわば笑いの矯正機能 (伊藤, 2017) が、児童の同質性を高めると同時に、そこから外れたものへの排他性をはらんでいることが示唆された。

次に、笑いの矯正機能や攻撃性と同時に笑いが支援的に機能していると考えられる事例を示す。

②エピソード3 <エピソード3>

英語の授業で児童は制作物を作成している。教師が用事で教室を離れている間の出来事である。教師がいなくなったことで、児童達がざわつき始めた。(児童の名前は全て仮名)

1 そうた 静かに!! ねえうっさい!
 (きれたような口調で)
 2 ? くさいってどういうこと(笑)
 3 C くさい(笑)あはは(笑)
 4 そうた お前らうっせんだよおお!! ほんとに!
 (きれて大きな声を上げる)

5 たいせい 今は一番君がうるさかったな
 6 C あははは(笑)ぎゃははは(笑)
 (クラスのみんが笑う)
 7 そうた 注意しただけだったのに
 (怒っているような声で)。死ね。

8 こたろう 皆死にいこう

9 C いえーい

10 <クラスみんなで「うははは」「ぎゃははは」と笑う>

11 <観察者がそうたを落ち着かせようとする、こたろうが「そうた (落ち着かせようと話しかけると) 余計怒るよ」と、あおいが「先生そういうの (落ち着かせようと関わるのは) やめた方がいい」と言ってきた。

12 <教師が戻ってきて状況が落ち着くも、そうたは目を赤くして目に涙を浮かべていたが、落ち着きを取り戻して席に着席していた。>

C : Children (クラスの子ども全員)

? : 確定不能な発言者

エピソード3では、興奮状態に入ったそうたとクラスメイトの関わりが示されている。

そうたは、自分の中の思いや理想と違う状況に立たされた時、かんしゃくを起こしたり攻撃行動を起こしたりしてしまう児童である。クラスメイトは、日常生活の教師の指導やそうたとの関わりから、そうたの特性を十分に理解して接している。この場面では、そうたはクラスのざわつきに対してのフラストレーションから興奮状態に入り、かんしゃくを起こしてしまった[1][4]。それに対してクラスメイトは笑いの表出を行っている[2][3][6]。クラスの中でできる、大声で騒ぐという異質な行為に対しての、矯正・社会化機能を有した笑いであることが考えられる。そうたは静かにするように言ったにもかかわらず笑われてしまったことに対し、「死ね」という言葉でしか自分の感情を表出できない[7]。そうたの思いも、こたろうの「皆死に行こう」[8]というような発言によって、ユーモアと化し、児童の笑いが喚起された。しかしながら、そうたを落ち着かせようとした観察者に対し、「そうたは落ち着かせようと話しかけたり、子ども扱いた対応すると余計に怒ったり興奮する」と述べ、そうたに対しての理解がある児童もいることが散見された [11]。

一方で、たいせいやこたろうのユーモア表出[5][8]は、その意図したところを読み取ることはできないが、場の緊張状態をほぐしたという事実から支援的なユーモアであったともいえる。そうたの興奮状態に対して、クラスメイトが冷静にユーモア表出を行って事態を鎮静

化・緊張緩和したと考えることもできる。

ユーモアはポジティブな気分や感情的ウェルビーイングの感覚を高め、不安や抑うつ、怒りのようなネガティブ感情を低下させる (Martin, 2007) ことから、緊張状態や興奮状態に対しての鎮静・緊張緩和作用として笑いが機能したことが示唆される。

このエピソード3の事例では、そうたの大声でできるという行為の異質さが笑いの刺激要因となって、児童の笑いにつながった。一方で、ユーモアのネガティブ感情への作用からも、クラスメイトの笑いが場の緊張緩和を行った可能性も考えられる。

しかしながら、この出来事の後、そうたは涙を見せ、それを手で拭っている様子からも、笑われたことが攻撃性となってそうたの心的苦痛を与えたことは明らかである。特にこの事例は、1対全体という構造で笑う一笑われるの関係が生まれた。笑いが時に人を傷つけ、心的な損傷を与えることが確認されただけでなく、個対集団のような笑いの構造によって、笑いの攻撃性の強さも変化することが示唆された。

また、この事例において、笑いは環境には鎮静化、安定化をもたらす支援的機能として働いたのに対し、そうたに対しては社会化機能、そして心的損傷を与える攻撃性の機能が働いたことが指摘される。笑いの複雑な多機能性が明示されたとともに、その複雑性を児童が認知して笑い表出を行っていく必要があると考える。

笑いの攻撃性や排他性に関連して、Crystal, Watanabe, Weinfurt, & Wu (1998) が小学校5年生に行った、自己と異なる他者の諸特徴の認知に関する調査を取り上げる。この調査においては、小学校5年生が①身体的特徴②性格③行動④認知能力⑤所属の順に他者の諸特徴の認知をしやすいことを明らかにした。今回の笑いの事例においても、他者の身体的特徴について笑う事例(身長が低い児童を笑う、太っている児童を笑うなど)が確認された。以上の結果から、小学校高学年においては、身体的特徴など児童にとって認知がなされやすいものが異質・相違として認知され、笑いの刺激要因となりやすいことが示唆された。

また、小学校高学年になると、固定化された仲間集団を形成するようになることが明らかになっている(保坂・岡村, 1986; 三島, 2004; 有倉・乾, 2007)。仲間集団を形成するようになると、児童・生徒は集団で行動することにより、少人数の仲間と強く結びつき、特定の友人に対する親密性が高まるようになる(松本, 2016)。

しかし一方で、自分が所属する仲間集団以外の他者や異質な特徴を持った他者を寄せ付けないといった、排他性も高まるとされている(三島, 2004)。

保坂・岡村(1986)は、児童期から青年期にかけての友人関係の発達段階についての仮説を提示し、児童期後半からギャング・グループ、思春期前半にチャム・グループ、思春期後半にピア・グループが出現することを指摘し、児童期後半のギャング・グループは、保護者から自立するために友人関係を必要とし始める時期に表れる徒党集団であり、排他性や閉鎖性が強い仲間集団であり、同一行動による一体感が重視され、同じ遊びを一緒にするものが仲間であると考えられる。

そして、中学年には、対人関係理解が相互的になり、仲間集団での「掟」が誕生し、自己客観的、多面的・多価的理解が成立し、「集団的自己」の誕生に伴う排他的な集団意識の強まりがあること、高学年には友人との親密な友情関係と閉鎖的な「私的グループ」が強まり、「集団的自己」が充実し、集団的規律が普遍化することが見られる(楠, 2012)。

このような児童期後期の同質性や同一性に基づいた排他性の高い仲間集団の中では、笑いが仲間集団の親和性を高めるだけでなく、その仲間集団に属さないものへの排他性の機能を持ち合わせていることが示唆された。

3) 笑いの刺激要因と情動発達の関連

ここまで、小学校高学年の同質性が高い人間関係が構築される発達段階の中で、笑いが集団の同質性や親和性を高める機能を持つ一方で、笑われた相手に対しては排他的な機能を有することを考察した。

ここでは、「笑われる」という事象に着目して、笑いの刺激要因と劣等感や他者理解、共感性といった情動発達の関連を踏まえながら、人を笑う、人から笑われるという構造における笑いの社会的機能について検討する。

人を笑う、人から笑われるという能動・受動関係にある笑いに、嘲笑やからかいがある。嘲笑やからかいは、Gruner(1997)などによる笑いの優越感情理論によって説明されており、観察調査においても、身長の低い児童を笑う、丸読みでつかえる児童を笑う、クラスメイトのリコーダーの技術を笑うというような事例が確認された。

次に示すのは、クラスメイトの失敗や苦手を笑う事例である。

③エピソード4

<エピソード4>

体育の授業で走り幅跳びを行っている。班で合計を出して、その合計の値で走り幅跳びの世界記録である13mを超えることを目指している。ゆうきは体育が苦手であり、周囲の児童が2m以上を跳んでいる中、ゆうきは1mという記録であった。(児童の名前は全て仮名)

1 こたろう (ゆうきの記録が1mであったことを大笑いする。)

2 うた クズ (笑わず、真顔で)

<ゆうきは笑わず、表情を変えない>

3 たいせい みんな期待のゆうき

4 うた いろんな意味で期待の

<授業後に、観察者がゆうきに話を聞いたところ、「今日は足が痛かったから」「今日は暑かったから」「給食前だったから」という発言をしていた>

この事例では、児童らがゆうきの走り幅跳びの記録が他児童より低いことを笑っている[1]。ゆうきは笑わずに、表情が硬い。たいせいやうたは「クズ」「いろんな意味で期待」という言葉をゆうきに向けている[2][3][4]。ゆうきは跳べなかった理由として「足が痛かったから」などの理由を挙げており、体育や運動に対するネガティブな感情が他者によって植え付けられていることが示唆された。人に向けられた笑いと、人の事象に対するネガティブ感情喚起による動機づけの低下に関連がある可能性が示唆された。この事例において、他者からの笑いを受けたことにより、他者評価の過剰意識や笑われることへの恐れが生まれ、結果として内発的動機づけが損なわれることや、場の環境や状況に責任転嫁する、もしくは自己や苦手から目を背けることが示唆された。笑われることのネガティブ感情が、事象そのもの(この事例で言うと運動や体育)に対するネガティブ感情と紐づけられ、条件的にネガティブ感情を喚起していることが考えられる。

伊藤(2017)の幼児の笑いの研究では、4歳から自分より劣ったものを笑うという嘲笑行為が見られるようになるものの、笑われた方がその嘲笑を攻撃だと認知することができていないことを示唆している。しかし、認知機能が発達した児童期後半においては、笑われた方もその笑いの攻撃性を明らかに認知していることが確認できる。さらに、役割取得が得られたがゆえに、笑う側もその攻撃性を認識したうえで、意

図的に攻撃的な笑いを表出している可能性も示唆され、笑いの表出がさらに自然発生的な現象から社会的な現象へと変容していくことが考えられる。

また、このような自己の劣等性を笑われることを継時的に経験することによって、その劣等性が明示され、その子の劣等感を高めることに繋がっていることが考えられる。

友尻(2011)の劣等感とその補償についての研究では、劣等感の強い者は、自分の劣等性を意識させられる場面で防衛的姿勢を示す傾向が比較的高く、また代償によって補償しようとする試みが少ないことが明らかにされている。この事例においては、笑いが児童の劣等感を高めることで、防衛的姿勢などのような劣等感反応を喚起していることが示唆された。

近年、笑われることを極度に恐れる「笑われ恐怖症」と呼ばれる概念が報告されている(白井・伊藤, 2018)。白井・伊藤(2018)は、笑われることを恥と繰り返し経験することで、笑いが恐怖と結びつき、笑われ恐怖症につながることを指摘した。

以上のことから、笑われる経験によって、自らの劣等性が可視化され、劣等性の自己認知・他者認知へとつながること、そして、そこから笑われることへの恥や恐怖が条件的に学習されていく怖れも考えられる。

4) 笑いの表出・抑制と共感性、他者理解

児童期に入り役割取得が進むにつれ、他者理解ができるようになると同時に、他者の優劣性や異質性の認知が可能となる。そのような優劣性、異質性を可視化し、明示化する機能をもつ笑いは、尾之上・丸野(2012)の感情手掛かりや状況の明確さを高めることにつながり、他者の共感的な反応を生起させる可能性が示唆される。他者への共感的認知は、笑いを抑制し、笑われた他者への共感的反応へと変容する可能性が考えられる。

以下、運動が苦手なゆうきと、その周囲の児童のやり取りのエピソードを記す。エピソード4では、運動が苦手なゆうきに対して、周囲の児童が攻撃的な笑いを向けている状況が観察された。これから示すエピソード5は、エピソード4とは別の授業において観察されたものである。

④エピソード5

<エピソード5>

体育の授業で鉄棒のこうもり振りを練習している。ゆうきは、鉄棒にぶら下がることができないでいる。ゆ

うきが怖がることから、背の低いグループに移動し、低い鉄棒で練習することになった。

- 1? せんせい、ゆうきが上がれないので、1班(背の低いグループ)に移動していいですか?
- 2 りゅう 派遣社員、ゆうきくん派遣社員としてきました
- 3 こうき おー派遣社員(元気のよい声で)!!! うっす
- 4 T ゆうき入れてあげて。怖いから低いところでやりたいんだって。
- 5 ゆうき やれないんじゃないんだよ。上れないんだよ(ふてくされたような態度で)
- <ゆうきがこうきが鉄棒を教える>
- 6 こうき ここでさ、こうやって手で持って(鉄棒を教えている)いけるいける!!! 手をここにつくの!! そうそうそう(手で拍手をしながら)
- <ゆうきが鉄棒にまたがれるようになった>
- 7 こうき そうそう。それで、もっと揺らせもっと揺らせ
- 8 あおい ゆうき、手曲げて振った方がいいよ(アドバイスをしている)
- <ゆうきが地面に落ちる>
- 9 こうき がんばったがんばった(小さな声で)(肩をポンポンしながら)
- 10 T いいよ、がんばったがんばった。
- 11 こたろう ねえ、ゆうきくんなんでここ(背の低いグループ)にいるの?
- 12 T 怖いんだって
- 13 こたろう こわいのっ(笑)! (驚いたように大きな声を上げながら)
- 14 ゆうき おい、登れないんだよ(怒ったように、大きな声を上げて)

エピソード5では、ゆうきが鉄棒のこうもり振りをできないことに対して、こうきやあおいがアドバイスをしている姿[6][7][8]や、「頑張った」[9]など励ます姿、手で拍手をしながら応援する姿が観察された[6]。一方で、エピソード4でゆうきを笑っていたこたろうは、エピソード5においても「こわいの」[13]とゆうきのことを笑っていることが確認された。

他者の劣等性に対する感情経験として、共感的な感情経験がなされたとき、笑いは抑制される、あるいは生起せずに、励ましや慰め、共感的関わりなど、社会的・支援的な行動がとられることが示唆された。

一方、他者の劣等性への共感が低い場合、他

者への優越感やシャーマンフロイデが感情経験され、笑いの表出が起こることが考えられる。この笑いは、笑われる者の劣等性を他者認知しやすいうように可視化し、集団に自らの劣等性を知らしめる機能を果たす。これにより、笑いは心的損傷を与える攻撃性の性質を帯びる。さらに、笑う者は、他者を笑うことで自らの優越性を高め、それを仲間に対して社会適応的に、笑いという形によって示すことで、資源を獲得することができるかと考える。また、このような攻撃的な笑いが共有されることで、1対集団による笑いとなり、笑いの攻撃性が高まることが考えられる。これらの笑いのプロセスはいじめとなり、笑われる者に対して大きな苦痛を与える危険性を有していることが示唆される。

児童期後半の発達の中で、笑いは親和性、排他性、攻撃性、対象の矯正化・社会化が複雑に絡み合って機能している。集団内の親密性、同質性が高まると同時に、集団外への排他性が強まる小学校高学年においては、笑いもその両義性、つまり親密性と排他性の性質を強く有するようになることが示唆された。異質、相違のある事象を笑うことで、仲間間の親密性を高めると同時に、笑われた相手には排他的な機能が働く。このような笑いの集団同質化作用が、時に子どもたちに大きな傷跡を作る可能性がある他者と良好な人間関係を形成する過程で笑いが適切に作用するためには、子どもたちが笑い笑われるという経験をしていく中で、笑いの複雑かつ高度な機能について理解し、自らの笑いについてメタ認知を行えるようにならなければならないと考える。

研究2 笑いの共有の構造と 笑いの社会的機能の検討

児童を対象にした笑いの観察調査について、研究1で得られた考察をさらに、笑いがどのように共有されるかという構造に着目して分析し、笑いの社会的機能について検討することを目的とする。

方法

研究1において、笑いは親和性、排他性、攻撃性、対象の矯正化・社会化の機能が複雑に絡み合って機能していることを考察し、「笑う者」と「笑われる者」という構造下で笑いが様々な社会的機能をもって児童の関係を形成していることを示唆した。これらの分析をもとに、研究2では、笑いがどのように共有されるかという、笑いの共有構造に焦点を当てて分析を加える。

分析においては、ソシオン理論(木村, 2001)を用いて、3項関係における笑いと社会的リアリティの構成について類別した降旗・池信・板村(2007)の研究をもとに、笑いがどのように児童の間で共有され、どのような社会的機能を有するかを検討する。その際、感覚・運動的刺激要因で生じる笑いと言語・認知的刺激要因で生じる笑いは、それぞれ笑いの起こる刺激要因の性質が大きく異なることから、これら2つの刺激要因を分けて検討する。

以下、児童の名前は全て仮名であり、表記の際には解読しやすいよう名前に下線を記した。

(例: そうたは泣きながら、)

結果と考察

(1) 結果

児童の社会的笑いの構造について、感覚・運動的刺激要因では、身体運動的刺激要因による笑いの相互的な荷重関係と身体運動的刺激要因による笑いの一方向的な荷重関係の構造が見られた。

言語・認知的刺激要因による児童の社会的笑いの構造は、「人を笑う」構造と「物や事象を笑う」構造で大別された。

(2) 考察

1) 感覚・運動的刺激要因による笑いの共有構造と笑いの社会的機能

身体運動的刺激要因では、人との身体的関わりの中で生起する楽しさなどの快感情により笑いが生じる。これらの身体運動的刺激要因では、以下の、相互的な荷重関係の構造ならびに一方向的な荷重関係の構造化がなされた。

身体運動的刺激要因による笑いのうち、相互的な笑いの荷重関係の構造になっているものでは、児童らが抱き着きあったりじゃれ合ったりしながら楽しむ喜びが笑いとなって表出されている。身体的交流で生まれた喜びや楽しさなどの快感情が、笑いによって可視化され、子どもたちが相互にお互いの快感情を認識できることから、笑いが児童の視覚的コミュニケーションに対して有効に働き、児童同士のコミュニケーションを補助的に促進していることが示唆される。自身が楽しい、嬉しいと感じているだけでなく、相手も楽しさや嬉しさを感じていることが笑いの表出によって視覚的に認知できるようになるため、相互の快感情が相互作用的に高められていくことが考えられる。

一方で、身体運動的刺激要因による笑いの一方向的な荷重関係の構造になっているものでは、以下のエピソードが観察された。

①エピソード6

<エピソード6>

昼休みに女子2名ひかり、かほと男子3名みなと、たくみ、れんが話をしている。ひかりが男子児童三人を殴ろうとしている。

1 ひかり こうやればいいじゃん(笑)(手でたくみのことを殴ろうとしながら)

<かほがそれを見て笑う(笑)>

2 たくみ いてっ

3 ひかり まだ全然本気出してないから(笑)(れんの方を見ながら) やってあげる。

<ひかりがれんを叩こうとする。男子3人は笑わず、あまり楽しくなさそうな顔をする>

4 れん やだ(笑)それやだそれやだそれやだ(笑)(笑いながら)

<ひかりがれんの手を強く殴る>

5 ひかり 本気じゃないよ

6 れん 本気じゃないの。怖いなあ。(顔は真顔)

7 みなと ねえ、怒っちゃダメって。怒っちゃダメって言われたあ。

<みなとがひかりを止めようとする>

<ひかりはれんをパンチしようとするも、みなとにあたってしまい、パンチされる>

8 れん イッタ(その場から少し逃げる)(顔は笑っていない)

9 れん あははは(笑)

9 ひかり あはは(笑)(手で拍手をしながら)

10 みなと ねえ、ひどいよお(殴られたところを手で押さえながら)

11 T (この様子を見て) 殴り合うんじゃない

12 みなと そうだあ!!(片手を挙げながら)

エピソード3-4は、男子児童を殴ろうとするひかりと男子児童3人、かほのやり取りである。殴ったひかりは「あはは(笑)」と手で拍手をしながら笑っているが、それは一方向的なものであり、みなととの笑いの共有は起こっていない。

これらのことについて、笑わないことによる意思表示が考察できる。ひかりやれんが笑っている中、みなとは笑わずに「ひどい」[10]という意思表示を行った。殴られることへの不快感や苦痛を、「笑いを共有しない」という方略を用いて示したことが考えられる。この観察結果から、笑わないことによって異議や不快感の意思表示を行っていることが示唆された。笑うことが快感情を喚起する一方で、事象を客観的・多面的

に考えることを困難にしてしまう可能性が考えられ、笑わないという選択はきわめてメタ認知的な反応の形態であることが示唆される。

一方、ひかりやれん、かほが笑いを共有していることは、共に笑うことで快感情を共有するだけでなく、考えの同意や不服の無さを示すことにつながると考えられる。いわば行為への同調性を高める機能が、笑いにはあることが示唆された。

沓名・中島・五十嵐 (2011) は、同調性が高いことは仲間集団への密着性を示し、友人とうまくやっていくための必要なスキルである一方で、仲間外れにならないための消極的な同調行動傾向が重要になることや、大勢の他者に対する同調傾性がいじめに関与していることを指摘した。

れんの事象を考察すると、笑いをを用いて消極的な同調性を仲間を示しながらも、自らの不快感情や拒否反応を仲間を受け入れられる形で表出していることが示唆される。これらの笑いの同調性をを用いた拒否反応は、他者からの評価や集団内での地位、グループへの所属などを考慮した極めて社会的な機能を有する笑いであることが考えられる。一方で、これら同調的な行動によって自らの意思の表出ができなくなり、集団への同調傾向が笑いによって促進されることによって、いじめなどの問題が生じる危険性も有していることが示唆される。殴る、叩くという行為は十分な攻撃・暴力行為であるにもかかわらず、笑いが集団の中で同調的な機能を働かせることで、このような攻撃行為が維持、促進されることが示唆された。

2) 言語・認知的刺激要因による笑いの共有構造と笑いの社会的機能

言語・認知刺激要因で生じる笑いについては、「人を笑う事例」と「物や事象で笑う事例」それぞれで考察を進める。

「人を笑う」笑いでは、双方向的な共有構造と一方向的な構造に大別された。双方向的な共有構造は、2者関係の中で「人を笑う」こと、つまり A が B のことを笑う事象が起こった中で、B も A に笑いを表出し、双方向的に笑いが共有される構造である。「人を笑う」事例において、双方向的に笑いが共有されるには、一方が意図的にユーモアを発し、それに相手が笑い、自身もそのユーモアや相手の快感情を認知し笑う構造が考えられる。よってこの構造においては、相手と快感情が共有されることから、相手との結び付きを強める親和的な機能を有するこ

とが示唆される。

①エピソード7

<エピソード3-7>

いつきが指パッチンをする。みなとは指パッチンができません、「すげーすげー」と言いながら笑う。

エピソード3-7は、称賛・感嘆の感情経験が刺激要因になって生じた笑いであり、みなとからいつきへの一方向的な笑いの構造になっている。この事例では、エピソード3-6とは異なり、笑われた者が不快感情や心的損傷を受けているとは考えにくく、攻撃性を有した笑いではないことが推測される。この事例において、笑いは感情表出の補助的な機能を有していることが示唆される。みなとが抱いた称賛や感嘆という感情は、「すげーすげー」という言葉でいつきに伝達されているが、その感情伝達を、笑いという表情が補っていることが推察される。言語的なコミュニケーションに加えて、笑いという視覚的な情報によって相手に自分のポジティブ感情を表出することで、よりの確かつ分りやすく意思表示や感情表現を行い、笑いが円滑なコミュニケーションを図る機能を果たしていることが示唆される。

「物や事象を笑う」笑いの共有構造には、ズレによるユーモアや性的ユーモアなど、人以外を対象としたユーモアの刺激要因によって笑う場合の構造が考えられる。

次にその中でも笑いが3者以上の関係形成に寄与した事例を取り上げる (エピソード8)。

②エピソード8

<エピソード3-8>

昼休みにひかり、たくみ、いつきが容疑者ごっこをして遊んでいる。たくみがパーカーをはおり、犯人役になっている。近くでみなと、ほのかがピアノを弾いている。

- | | |
|--------------------------|---|
| 1 <u>ひかり</u> | そうそういいじゃん。その後人が歩いてくるのをグサッと(笑)(包丁で刺す真似をしながら) |
| 2 <u>たくみ</u> | で、こうやって(顔をパーカーで隠して)、サングラスはめて |
| 3 <u>ひかり</u> | そうそう。それで歩いてって、いきなり起き上がって |
| <たくみが足をドンっとし、包丁で刺す真似をする> | |
| 4 <u>ひかり</u> | きゃあああ(笑) |
| 5 <u>たくみ</u> | あはははは(笑) |

<周囲にいた児童がひかり、たくみたちの方を見る>
6 みなと えっなにになになになに (びっくりした様子で)

<たくみがみなとを襲い掛かって刺す真似をする>
7 みなと うわあああ (刺されたふりをする)
<この様子を見ていたほのかが笑う>

8 いつき ねねね、これかぶってかぶって (犯人役のたくみに帽子をかぶせる)

9 みなと わはははははははは(笑)いいじゃん (手を叩きながら)

10 ひかり めっちゃこわーい(笑)

11 たくみ あっははははは(笑)

<子どもたちはやばいといいながら犯人役のたくみから逃げ、追いかけてこのようになる>

エピソード3-8は「犯人ごっこ」をしている子どもたちと、その周辺にいた子どもとの関わりを示したものである。ひかり、たくみ、いつきは、たくみのことを犯人と見立てて襲うようなしぐさをさせて笑っている[4][5]。この遊びや笑い声に気付いたみなと、ほのかは「になになになに」[6]と遊びに興味を持ち、参加してきた。最終的には児童達が混ざってごっこ遊びや追いかけてっことを楽しんで笑いを表出している姿が観察された[9][10][11]。

この事例において、笑いは児童の結びつきを強める親和的機能を果たしているが、特筆すべきは笑いが子どもたちにとって楽しさや面白さというシンボルとして働き、そこに子どもたちが惹き寄せられていく様子が観察されたことである。このことから、笑いの親和的機能は共に笑うことによる快感情の共有に加えて、人と人との関わりのきっかけを生み出す機能があることが示唆された。

笑いから人は言語的情報だけでなく、笑いの表情という視覚的情報や、「あはは」「きゃはは」などの聴覚的情報を得ることができる。このように、笑いという感情表出コミュニケーションは、視覚・聴覚・言語的情報を含む複合的コミュニケーションの形態であり、子どもたちは笑いの表出を通じて、他者との感情コミュニケーションを円滑に図ることができると考えられる。それに加え、集団の枠外にいる児童に笑いの表情や音声が認知されることによって、児童が笑いを中心として凝集的に関わっていくことが示唆された。そこから事象の共有が図られ、笑いを共有することにより、他者の快感情の可

視化が図られ、感情共有経験をすることができる。このようなプロセスを経た結果、同一感情が子どもたちの中で経験され、集団としての結びつきや親和性が高められていくことが示唆される。

今後の課題

本研究では、児童の社会的笑いを対象とした観察調査を通じて、児童の学校生活における笑いの社会的機能を検討した。本研究によって多くの示唆が得られたが、いくつかの限界と課題が存在する。

まず、第一に観察調査の限界である。児童は様々な刺激要因をもとに笑いを表出していたが、観察調査においては児童の内面の理解に限界がある。児童が表出された笑いをどのようにとらえているかや、笑いの機能についてどのように認知しているかなどの、内面的な情報と共に検討することで、より多面的に笑いの機能を明らかにできると考える。また、新型コロナの状況下で児童のコミュニケーションが制限されていたことも、今回の調査の限界性の一つの要因であったと考えられる。

第二に、量的な研究の必要性である。本研究では、児童の社会的笑いの観察調査を行い、笑いの刺激要因や笑いの共有の構造など、客観的な情報をもとに笑いの社会的機能について検討した。その中で示唆した、児童の共感性や排他性、攻撃性などの性質との関連を、尺度を用いた量的な研究をもとに検討していく必要があると考える。また、児童の笑いが学級の雰囲気や環境形成にどのように関連しているかを量的に検討することで、笑いの持つ機能と学校との関連についてより詳細な知見を得ることができると考える。

第三に、発達段階を踏まえた笑いの研究である。先行研究ならびに本研究において、幼児や小学校高学年の児童の笑い表出については検討することができたが、小学校低学年や中学生、高校生など、発達段階が異なる児童生徒においては、笑いの刺激要因や笑いの共有の構造は異なることが推測される。発達段階を踏まえた調査を行い、比較的に検討する必要があると考える。

引用・参考文献

青砥弘幸 (2018). 子どもの「ユーモア能力」育成のための指導事項の検討—特に現状の問題や課題に焦点を当てて—, 笑い学研究, 25,

- 56-70.
- Apter, M. J. (1991). A structural-phenomenology of play. In J.H. Kerr & Michael J. Apter (eds.) *Adult play: A reversal theory approach*, (pp. 13-29). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- 荒木紀幸 (1988). 役割取得検査マニュアル, トーヨーフィジカル.
- Bergson, H. (1900). *Le rire*, Paris: PUF. (林達夫 (訳) (1976). 笑い, 岩波書店.)
- Billig, M. (2001). Humor and hatred: the racist jokes of the the Ku Klux Klan, *Discourse and Society*, 12, 267-289.
- Billig, M. (2011). 笑いと嘲りユーモアのダークサイド, 新曜社.
- Crytal, Watanabe, Weinfurt, & Wu (1998). Concepts of human differences: A comparison of American, Japanese, and Chinese children and adolescents. *Developmental Psychology*, 34, 714-722.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotions in Man and Animals*, New York: Appletton (濱中濱太郎 (訳) (1931). 人及び動物の表情について. 東京: 岩波書店.)
- 堂本真実子 (2002). 学級集団の笑いに関する民族誌的研究. 東京: 風間書房.
- Eisenberg, A. R. (2000). *Empathy and sympathy*, New York: Guilford Press.
- 遠藤利彦・石井佑可子・佐久間路子 (2014). やわらかアカデミズム・<わかる>シリーズ よくわかる情動発達, ミネルヴァ書房.
- Freud, S. (1928). Humour. *International Journal of Psychology*, 9, 1-6.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*, New York: Basic Books.
- Giles & Oxford (1970). Towards a multi-dimensional theory of laughter causation and its social implications. *Bulletin of the British Psychological Society*, 23, 97-105.
- Gruner, R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- 濱田直美・渡辺弘純 (1998). 児童における他者と相違する諸特徴の認知と受容に関する研究, 日本教育心理学会発表論文集, 40, 124.
- 濱田直美・渡辺弘純 (1999). 他者と相違する諸特徴の受容に関する発達の検討, 日本教育心理学会発表論文集, 41, 601.
- 降旗真司・池信敬子・板村英典 (2007). 3項関係における「笑い」と社会的リアリティの構成 (その1) —ハイダー・バランスによる3項関係の力学と安定パターン—の分析一, 笑い学研究, 14, 151-152.
- 本間優子・内山伊知郎 (2017). 役割取得能力が学校適応に影響を及ぼすプロセス, 心理学研究, 88, 184-190.
- 堀野緑・濱口佳和・宮下一博 (2000). 子どものパーソナリティと社会性の発達測定尺度付き, 北大路書房.
- 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, 23, 113-119.
- 井上宏 (1984). 笑いの人間関係, 講談社.
- 井上宏 (1984). 笑いと人間関係, 笑い学研究, 1, 19-22.
- 井上宏・織田正吉・昇幹夫 (1997). 笑いの研究フォー・ユー.
- 伊藤理絵・本多薫・佐竹真次 (2007). 幼児に見られる笑いの分類学的研究, 笑い学研究, 14, 40-50.
- 伊藤理絵・内藤俊史・本多薫 (2009). 幼児に見られる攻撃的笑いについて—観察記録からの検討—, 笑い学研究, 16, 114-118.
- 伊藤理絵 (2017). 笑いの攻撃性と社会的笑いの発達, 溪水社.
- 木村覚 (2020). 笑いの哲学, 講談社.
- McDougall, W. (1922). Why do we laugh?, *Scribners*, 71, 359-363.
- 松本恵美 (2016). 児童期と青年期における友人関係研究の外観と展望, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 65, 135-145.
- 松本恵美 (2017). 児童期と青年期における人受容性の規定要因に関する研究—他者のわり経験、興味・関心、知識との関連について—, 東北教育心理学研究, 14, 11-20.
- 松阪崇久 (2008). 笑いの起源と進化, 心理学評論, 51, 431-446.
- 松阪崇久 (2014). ヒトはなぜ笑うのか? : 動学の視点から, 笑い学研究, 21, 5-18.
- 松阪崇久 (2016). 保育における子どもの笑い と人間関係, 笑い学研究, 23, 18-32.
- 三島浩路 (2004). 友人関係における親密性と排他性: 排他性に関する問題を中心にして, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心発達科学, 51, 223-231.
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編
- 中村弓子 (2011). ベルクソン『笑い』最終節

- の《苦み》が問いかける問題, *Waseda global forum*, 8, 183-209.
- 野村亮太・尾之上高哉・丸野俊一 (2010). 小学校版 J-GELOPH<6>の構成と信頼性・妥当性の検討, *笑い学研究*, 17, 26-34.
- 尾之上高哉・丸野俊一 (2012). 児童の共感性育成研究の展望, *九州大学心理学研究：九州大学大学院人間環境学研究院紀要*, 13, 11-22.
- 李珊・渋谷昌三 (2011). 社会的笑いに関する心理学研究の動向, *目白大学心理学研究*, 7, 81-93.
- Rod A. Martin (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Elsevier Inc. (野村亮太・雨宮俊彦・丸野俊一 (訳) (2011). ユーモア心理学ハンドブック, 北大路書房.)
- 坂本喜代子 (2020). 異質な他者と出会う国語科授業の分析 - 「笑い」の両義性を聞き合うことを通して-, *帝京大学教育学部紀要*, 8, 11-21.
- Selman, R.L (1971). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79-91.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- 白井真理子・伊藤理絵 (2018). 失敗を笑われることに伴う感情に関する基礎的検討, *笑い学研究*, 25, 107-119.
- 田中節雄 (1980). 社会化の担い手としての学校の分析, *教育社会学研究*, 35, 99-110.
- 友定啓子 (1993). 幼児の笑いと発達, *勁草書房*.
- 友尻奈緒美 (2011). 劣等感とその補償について: 質問紙と TAT を用いた調査より, *京大学大学院教育学研究科紀要*, 57, 211-224.
- 上野行良 (2003). ライブラリパーソナリティ = 3 ユーモアの心理学—人間関係とパーソナリティ—, *サイエンス社*.
- 山本良子 (2005). 「三項関係情動」の生起メカニズムを探る—共感的喜びと妬みの状況要因について—, *京大学大学院教育学研究科紀要*, 51, 371-385.

本研究は令和二年度筑波大学人間学群教育学類の卒業論文として提出された論文を修正加筆したものである。研究に協力していただいた皆様に、深く御礼申し上げます。

**Children's Social Laughter in School Situations:
Focusing on the Social Function of Laughter**

Riku KOMATASUBARA
Ichiko SHOJI

Laughter is an important element of the social life. The purpose of this study was to clarify the social function of children's laughter in their school lives by analyzing their communications. To accomplish this purpose, children's laughter was observed and analyzed the incentives and the structure that caused laughter. First, as a result, it is clarified that laughter is caused by two main incentives, a perceptive-motional and a linguistic cognitive one. Second, the structure where children communicate in laughter was analyzed. Consequently, it is also clarified that laughter has an interactive connection and an undirected function. In their school lives, laughter creates an interactive relationship of children through visual, auditory and verbal communication. Laughter allows us to share our feeling by visualization of a pleasant feeling. The experience of laughing with peers enhances their feeling of homogeneity. On the other hand, it excludes those who cannot share laughter with others. Also, laughter sometimes hurts laughed children because it exposes their superiority, inferiority and foreignness in the structure of laugh-laughed.