

## 方略と生成がせめぎあう教室における笑い

榊原 禎宏・森脇 正博・西村 府子・土肥 いつき

(京都教育大学教育学科) (京都教育大学附属京都小中学校) (京都市立嘉楽中学校) (京都府立城陽高校)

Smile and Laughter in the Classroom, where Strategies and Generations involve each other

Yoshihiro SAKAKIBARA・Masahiro MORIWAKI・Motoko NISHIMURA・Ituki DOHI

2017年11月30日受理

**抄録**：教室は、学級経営という主に教員による方略の遂行と、児童・生徒、教員による偶発的な生成の二つの面から説明できるが、感情の一つである笑いもここに位置づけられる。笑いは、承認、共感、鼓舞、緊張の弛緩を基本的なねらいにした教員による学級づくり、授業づくりの道具とされる一方、爆笑、哄笑、苦笑、冷笑、追従笑いといった何かの弾みで生じる、当事者すら制御困難な事象でもある。教室で不可避な笑いを持つこの両面を踏まえて、教員が学級経営や授業にいかに関与するかについて、議論の再構築が必要である。

**キーワード**：笑い、感情、学級経営、授業、生成

### I. 問題の所在

授業や学級生活が営まれている教室は、二つの面で捉えることができる。その一つは、公共性が担保される学校教育の一環として、教室は教育活動の目標・方法・内容を携えた方略が実践される場である。そこでは、目標の設定と管理、PDCAサイクルの運用、フィードバック、反省（省察）といった言葉を含みながら、教育目標を合理的に達成することに高い価値を置いた行動が期待される。

もう一つの捉え方は、教室は当事者の意図やつもりと必ずしも関連しない、いわば偶発的に生じる生成的な場である。たしかに、教室は学校の一部であり、学校教育目標の実現を学級レベルで目指す場と見なすこともできるが、そこで忘れられがちな点がある。それは、業務のために配置されている教員はともかくも、児童・生徒は何のために教室にいるのかを了解し、さらには教育目標に支持的なことを前提にできない点である。「こんな学級にしよう」と積極的に声を上げる子もいるだろうが、それはまず全員ではないし、むしろ少数ですらありうる。学級にとり児童・生徒は不可欠だが、生徒らが学級の存在に肯定的とは限らないという特性は、学級や学校を語る際に外すことができない。

このために、公共事業の方略として教室が運営されようとする一方、児童・生徒たちの言動が常にそれに沿っているとは見なせず、さらには彼ら／彼女らですら制御できない事実とその力学が生じるので、教室はいつでも混沌とした場になりうる。教室は、公共性やその正統化としての聖性を伴おうとする方略と、私事性の表出とその交差をもたらす生成が、せめぎあう場なのである。

こうした場である教室においては、構成員の認知と感情も絡み合っている。認知は、正確さ、客観性、継続的な点で方略に親和的な一方、感情は、曖昧さ、主観性、即時的な点で、生成を説明するのにより適している。

授業の準備として記される学習指導案を、例に挙げよう。その記述はもっぱら認知的でかつ整序的である。授業で生じる感情に関する説明はそこにまず見られない。ところが、実際の教室では、教員と子どもの間、あるいは生徒間の行きつ戻りつする認知的動態が観察されるとともに、彼ら／彼女らの感情・情緒の発現と交流が常になされており、認知的な面の把握、くわえて説明、習得、評価といった順番の反復で授業を捉えることはまったく不十分である。また、擬音語・擬態語（オノマトペ）の使用や身振り手振りといった非言語行動も、感情と接点を持ちつつ見られるが、これらも学習指導案においては、ほぼ姿を潜めている。

たとえば、授業中に「冗談を言う」「小ネタを話す」といったことは、実際にはよく見られるが、学習指導案に示されることはない。生徒にはこうした「脱線」話が印象的だったと回想されがちにもかかわらずだ。これに

対して、目指す子ども像を設定、そのための計画を立て準備、指導案に即して実践、事後の振り返りといった、およそありえない授業像に拠る議論が続けられている。これらは現実味を欠いた、机上の空論と言ってよい。

このような構図において、感情の一つである笑いは次の位置を占めると予想される。その一つは、感情的な高まりが認知的な昂進にも寄与する、つまり、楽しい、面白いことは学習の動機づけに有効なことから、教員による方略として扱われていることである。「笑いをいかに授業に活かすか」という議論は、これに当てはまる。

もう一つは、笑いが偶発的、創発的なものであり、その制御は困難という理解を伴いながらも、ときに抑制、排除されようとし、ときに促進、歓迎される場合もあるという両価的な扱いを受けているという視角である。

この両者は必ずしも整合せず、状況に応じて教員あるいは生徒が違い分けられていると考えられる。すなわち、笑いは方略として意図的に用いられる一方、生成するものとして特に教員にとってその処遇に困惑、その反対に活用に誘惑されるものでもある。この両者が絡み合っ教室という場がつくられている、という仮説を確かめることを通じて、既存の授業研究や学級経営のありように疑問を投げかけること、これが本稿の課題である。

## II. 教員のパフォーマンスとしての笑い

教員は教育—学習活動をより良いものにするために、教室空間という物的環境を整え、かつ教員と児童・生徒間を共通理解の度合いが高い状態、高コンテクスト状態に保とうとする。なぜなら、そうすることで、授業を円滑に、かつ前向きでやる気の満ちあふれた雰囲気が漂う学級集団にできると考えているからである。言い換えれば、教員は子ども達の理解や記憶といった認知の定着に留まらず、学習活動に対して、「やる気が出た・元気になった・根気強く取り組めた・本気になれた」といった感情や情動の変化も射程に入れて授業を構成している。

そこで、どのような方略にもとづき、教員は授業を行っているのか。下の分類に即して説明を試みたい。



図1 教室内外で教師が仕掛ける意図的な笑い

### 1. 児童生徒の内発的動機づけを促す

授業では、教師—子ども間において、ある問いへの応答や議論といった言語によるメッセージの送受信が盛んである。そこでは、教科書に書かれていることを淡々と説明する授業は忌避され、円滑な言語コミュニケーションを通じて、児童に多様な考え方や思考過程に気付かせ、彼ら／彼女らの学びを促進・再構築できるかが、教師の力量として求められている。

そこで教師は、1時間の授業を構想する際、子ども達の緊張を適度にほぐし、気分転換を図るために、「脱線トーク」や「ギャグ・ダジャレ・ジョーク」を取り入れる。これらは、真面目な話をするはずと決め込んでいる児童からすれば、一服の清涼剤のように感じるのだろう。そこで場は和み、その後の授業も活発になる。

ただ残念なことに、「先生、掃除終わりました」「ありが十四！（ありがとう）」、あるいは、「今何時？」「オレンジ！（〇〇時）」、といった笑いには、限界が付きものである。何度も続けているうちに、子ども達からは親父ギャグ、寒い、といった批判の対象にさらされることになる。このような自己完結的で瞬間的な笑いは寿命が短い。そのため、教師は子どもとのやり取りを通して生じる笑いを、より意図的に仕掛ける。

さて、漫才には「ボケ」と「ツッコミ」役が存在する。ボケ役は話の流れに対し面白いことを言う。一方、ツッコミ役は、その面白さがより際立つように指摘し、見ている側の更なる笑いを誘う。これに類似した場を教室でま観察することができる。

小学校低学年を想像してほしい。安全のため「廊下は歩こう」と指導する際、多くの子は既に走ることは良く

ないと理解している。そうではあるが早く遊びに行きたくて、つい走ってしまうのだ。そこで教師は、「廊下ってこんな感じで走ると安全だよ」と、わざと間違ってみせる。つまりボケるのだ。すると、子ども達は、「何言ってるの。こんな風に歩かない」と、すかさずツッコむ。すると、そこに笑いが生まれるだけでなく、自分たちが見つけた自主的なルールとして定着する。これは、子どもと共に生み出す笑いが持つ効用の一つである。

また、児童から発信された情報をしっかりと受け止めることも、笑いが生まれる空間を醸成するという点で大切である。「この先生は、私たちの考えをしっかりと受容してくれる」と感じさせられたならば、そこにはラポールが築け、信頼関係が結ばれるからだ。だからこそ、教師は言語コミュニケーションを大切に、スムーズで楽しいキャッチボールのようなやり取りを指向する。

ただ、教師はそういった言語コミュニケーションのみを方略としているわけではない。M・F・ヴァーガスは、二者間の対話では、言葉により伝わる内容は、全体の35%にとどまり、話しぶりやジェスチャーといった手段によって伝えられる割合の方が多というレイ・L・バードウィステルの研究を引いて、「ことばならざることば」(ヴァーガス、1987、p.15)の重要性を指摘している。

これを敷衍すれば、教師の話し言葉だけではなく、身振りや手振り、表情や仕草も笑いを引き起こす要因と導ける。普段はラフな格好で授業を行う担任が、スーツを身にまとい参観に臨んだことがよそよそしく映ったのか、教師-子ども間に隔たりが生まれ、和気あいあいとした雰囲気が消えたという失敗談はよく聞く。気持ちが引き締まるという良さの反面、ゆとりを感じなくなったことにより、笑いが起きにくい雰囲気になったのである。

笑いを起きやすくするには、これ以外にも教師のしゃべりに付随する周辺言語(パラ言語)や情報処理に要する時間も重要である。たとえば、落語家は、とりわけ「間」のとり方がうまいと言われる。長い沈黙の間もあれば、短い一瞬の間もある。会話の流れが止まったかと思っていると、立て板に水を流すがごとく、また話が始まる。とくに、古典落語は話の流れや最後のオチを知っているにもかかわらず、笑いが起こる。彼らは、決して同じテンポやリズムではない。緩急をつけ、抑揚、強弱、高低といったトーンの違いを巧みに操る。

たとえば授業中、私語が続く子どもに対して、「〇〇くん、静かにしなさい」と注意すると、他の子どもたちにも緊張をもたらし場の沈むことがある。それを避けるために、声色を変えた教師はいないだろうか。当の子どもに静かにさせる指導が届くだけでなく、教師の演技に対する笑いが起こり、教室の雰囲気を悪くすることなく授業を継続できるのだ。

さらに、教師-子どもの距離感も大切である。「先生(指導教員である筆者)の授業は笑いがあるのに、私の授業はシーンと静まりかえってやりにくかった」と、教育実習生が振り返った。都合よくその授業を録画していたため、二人の授業を比較、検討することにした。すると、実習生は黒板に貼り付くかのように教室正面に留まっていたのに対して、筆者は教室の前後左右へと立ち位置を変えながら授業をしていたことがわかったのだ。

このことは、教師の立ち位置と動線、対話の際の距離、共感や励ましのため肩にタッチといった身体的接触も、授業の雰囲気をつくる重要な要素であることを示唆する。つまり、教師はどのような状況であっても雰囲気を高めるために、にこやかに振舞うなど、視線や動線を含む非言語行動にも気を配っているのである。

## 2. 教育効果を高め、維持する

学級開きの行われる4月は、「学級の土台をつくる大切な時期」「黄金の3日間」と教師に重要視される。これらは、同時期の学級経営が今後1年間を左右するほど大切なことを示唆するのである。たしかに、子ども達にとっては、前担任のルールと新しい担任のそれとの違いに戸惑う時期でもある。できる限り早く新たな学級の雰囲気を創り、教室の秩序を維持するルールを決定することは大切である。

多くの学級では、給食や掃除などの当番活動や、自主的活動である係活動が組織される。ここでも、学級の雰囲気を肯定的へと促す行為が確認できる。たとえば、ネーミングを変えることである。日直当番をキャプテン、給食当番はシェフ、掃除当番をピカピカプロジェクト長という具合に。とくに当番活動よりも学級裁量の幅がある係活動では、ネーミングだけでなく児童がワクワクする活動を企画することを、教師は受容し支援する。

なぜなら、教師は学校時間の全てを統括することは不可能であり、休み時間や放課後など、子どもに委ねざるを得ない時間の存在を理解しているからである。だからこそ、「お笑い係」「お楽しみ係」といった子どもが学校生活の中で主体的に活動できる機会を方略としてあえて設けるのである。

また、教師は子どもたちの作品を壁面に掲示したり、観葉植物や季節の花を置いたり、温かな雰囲気のを漂う教室環境創りを怠らない。これは、教室環境の整備の大切さを伝える大分県教育センター資料や、教室の乱れは子どもの乱れであるから教室環境を整えることが重要と述べる奈良県教育委員会資料にも見られる。

さらには、従来のいわゆるチャイム音を場面に合わせて変える取り組みもある。子どもはこのメロディで「授業の準備をしよう」「下校時刻になった」と知るだけでなく、それを口ずさんで動く。筆者の勤務校では、掃除時間に「おそうじ洗隊キラキラピッカマン」（作詞・作曲 柚梨太郎）が流れるが、児童は曲を口ずさみながら、掃除の専門家かのように取り組む。その他、学校生活での約束事や学級生活の目標を立てる際にも、ただ、「～しよう。～しなさい」ではなく、「そのにつこ合言葉<sup>1</sup>」と語呂合わせで楽しく覚える工夫なども挙げられる。

このように、教師は授業外においても教育効果を高めるために様々な方略を駆使しており、そこには、教室環境を自ら整えるだけでなく、お笑い係を置くことに例示されるように、子どもの凝集性を高めることを通して教室秩序を維持する「狡猾な統治」の存在を指摘できる。

### 3. 教材研究を念入りに行う

「材料七分に腕三分」「段取り八分」の諺もあるように、教師はできるだけ準備を行った上で授業に臨む。そうすることで、「先生は授業中、雑談をしてくれるでしょ。それがすごく面白くて歴史好きになった」、「算数の時間、計算をただこなすだけでなく、考える問題をたくさん出してくれるから好き」といった児童の発言を生むのである。

これらは、子ども達の記憶に残るような豆知識や、興味を抱かせるような雑談、つまり教材研究の幅の広さが重要なことを示しており、「教科書を教える」よりも「教科書で教える」ことに軸足が置かれるものである。

筆者も幼少の頃、勉強がすこぶる苦手だったために、歌ったり体を動かす授業ばかりにならないかと願ったものだ。しかしある日、担任の先生が、算数の時間に突然、円周率を童謡「ちょうちょ」に合わせて歌い始めたのだ。呆気にとられたが、聞きなれたメロディにのせられた「3.141592653589793238462643383、まだまだ続くよ、ああ眠たくなっちゃった♪」という歌詞がとても心地よく、みんなで大合唱したことを思い出す。「円周率は3.14」と教えられるよりも記憶に残り、四半世紀以上たった今も30桁弱を唱えることができる。

6年生の歴史学習の具体もある。平安から鎌倉へ移行する時代に活躍した武将に、源頼朝と源義経（幼名：牛若丸）が挙がる。教科書では義経が平氏を壇ノ浦で破り云々という展開だが、京都に住む児童には牛若丸と弁慶の五条大橋伝説の方が、「近所の橋にそんな歴史があったんだ」と興味を抱ける<sup>ii</sup>。同様に、江戸から明治への変遷でも、「1867年の大政奉還」とのみ教えるよりも、「大政奉還が行われたところはみんなの住んでいる場所の近くだよ。どこか知っているかな。実は二条城なんだよ」と教科書に記載されていないことも交えながら話す。そうした雑学・小ネタを用意しておくことは、授業を活性化し、児童の学びによりつながるだろう。

もちろん、上記のような教師の情報を豊富に発信することで、学びが楽しく深まることも確認できるが、子ども同士のやりとりから、活気のある授業になることもまま観察される。その根底には教師の徹底した教材研究の礎があるが。たとえば、6年生の国語教材に、宮沢賢治作「やまなし」がある。5月と12月の幻灯をもとに話は進むが、文中の「上」を「うえ」と読むか「かみ」と読むかで子ども達は悩み始めた。教師は上下を意味するときは「うえ」、川の上流下流が対象となるときは「かみ」と使い分けられていることを知っている。しかしそれを取えず、議論の中で両者の違いに気づいてほしいと考えた。

最初は「どちらでもいいのでは」という意見が多数を占めたが、一人が一カ所ずつ、「上（かみ）」と「下（しも）」とルビが振ってあることを指摘し、比較する中で川の流れに関係しているのではと発言した。教師は、「どれどれ、確かに」と同調しつつ意見を繋ぐ。すると、児童が代わる代わる黒板の前に出ては、宮沢賢治は、かにの吐いたつづは上へ上へと上がっていくから「うえ」、魚が川の上流に行ったり、クラムボンが川上から川下に向かっていくシーンなどは「かみ」と読ませたかったことに気づいたのである。授業後、子ども達が「今日の授業では、先生も悩むような読み方を、みんなで話し合う中で解決でき、とても楽しかった」と話してくれた。

このように、教師は教えるという学級の主導権を握る場面もあるが、児童の主体性を活かし楽しい雰囲気の授業となるような、進行役や整理役も担う。いわば「緑の下の力持ち」としてクラスの様子を丁寧に看取り、状況に応じたエピソードを語る準備などにも努めている。

#### 4. 教育実践を省察し、捉え直す

授業は子どもの存在が必要不可欠であり、教師だけでは成立しない。また、子どもは「モノ」ではなく「ヒト」である。自動車などの工業製品のように、同じ手順を踏めば同様のものが完成するはずもなく、相互作用において偶発的・創発的に事象が表出するため、即興で対応せざるを得ない。このことは、その場にならなければ判断できないことが多分にあることを意味し、危険も伴う。そのため、前は教師の認めた子どもの言動が今回はなぜか認められず、指導の対象となることもまま観察<sup>33</sup>されるのだ。

だからこそ、教員は試行錯誤で「より良い」策を模索する。たとえば雪が舞い始めた。子ども達にとっては「雪が積もれば雪合戦ができる」と心躍る瞬間である。ただ今は授業中。外を眺めていれば「授業と関係ないことを考えるな」と叱られかねない場面だ。このときに「前を向いて集中しなさい」と言うこともできるが、「雪だね～、積もればみんなで雪遊びしよう。でも今はもう少し授業を進めたいから、見ていいのは30秒だけだよ」と対応する方が教室の雰囲気は良くなり、結果的にスムーズに進むことを、教員は実践の省察を通して導き出す。

また、儀式としての授業前後の起立・礼の挨拶のあり方も見直されるべきだろう。小学校はほぼ全てが学級担任制を採用しているので、教師と児童は同じ顔ぶれである。にもかかわらず、「今から1時間目の算数の授業を始めます。お願いします」と挨拶、終わりには「ありがとうございました」と続き、その5分後には、「これから2時間目の国語の授業を始めます。お願いします」と繰り返す。この所作にどんなに意味があるのだろうか。

この他、挨拶を推奨するために「挨拶とは先にするものです。言われてからしたのは返事です」と、教師が児童に当然のように語り聞かせることや、始業のチャイムには「ベル着」とロウるさい教師が、授業終わりのチャイムには無頓着なことも改善の対象となるべきではないだろうか。

このように、子どもと教師の間の葛藤は日常茶飯である。子どもの言動をどのように受け止め、反応すべきか、それともなおざりにするべきか、教師が逡巡する場面は多い。そこで教師は、雰囲気が良くなる笑いを重視しつつ判断している。そのため、教師は心理的な余裕を持てるよう、また脱線することも許容する閾値を持ち合わせられるよう、そして、もう一度話を本筋に戻すことのできる力を身につける努力が求められるだろう。すなわち、教師のあり方として、「ここは力を注ぐが、ルーズ過ぎない範囲で力を抜くところもあっても良い」と塩梅し、笑いの効用を大切にしながらメタ認知を指向することが望ましいと帰結できる。

### Ⅲ. 教員と児童・生徒間の相互作用としての笑い

「教室」と「笑い」。学びの場に、笑いが生じてよいのか、と思う向きもある。しかし、実際の教室を覗いてみると、そこは笑いが絶えないと言っても過言ではないような場所である。ただ、授業の最中はそうとも言えないかも知れないが、授業を離れて休み時間ともなると、笑いに溢れた空間となっている。

そもそも小中学生にとって、教室はどのような場所なのか、自分自身の学齢期の記憶を辿ってみると、もちろん「授業を行う」場所であった。ただ、より鮮明に思い浮かべることができるのは、休憩時間に友人と笑い転げていたシーン、授業中の些細な出来事で教室が笑いに包まれていたシーン、このような感じである。と言うのも、とりわけ中学生は「箸が転げてもおかしい」世代である。ちょっとしたことで泣き、ちょっとしたことで笑う多感なお年頃である。そんな子どもたちが30人も40人も共存している空間なのだから、混沌とした中に様々なドラマが溢れていた、と思い出される。

生徒であった自分自身の記憶の中で、教室は「授業の場<生活の場」であった。「学校生活」と呼ぶように、学校で過ごす時間は自分自身の生活の一部であり、その中には笑い転げている場面があったり、涙を流している場面があったりするの当然である。

また、多感なお年頃である人たちは、自分たちの生活を楽しくするためには、方程式を解くよりもうんと頑張って知力を結集して、自分自身の生活で対面する教師にいたずらをしかけたり、教師をからかう場面をしかけたりする。かつてのステレオタイプのいたずらと言えば、教室の入口扉の上方に黒板消しをはさみ込んで、扉を開けた瞬間に黒板消しが落ちてくる、というものがあつた。あまりにもステレオタイプだったので、昭和の頃に放送していた学園ドラマのワンシーンでもよく見かけたが、平成の世の中ではうけないのか、そんなシーンどころか、そういったほのぼのとした学園ドラマも最近では見られなくなってしまった。

また生徒であった自分自身の記憶の中には、「人気のある教師＝笑いの絶えない授業＝教師として評価が高い」という図式があったが、それも教師が勝手に妄想していたような気がする。中学校時代のある日、数学の授業が面倒だなぁ、という時に、他クラスから耳より情報を得た。たまたまその日、数学の先生が誕生日だということで、それを知った他クラスの生徒たちが「先生、おめでとう！」と言ったら、それに気をよくした先生は、職員室からなぜかギターを持ってきて、歌ったりトークを展開したりと、それで一時間授業がつぶれた、というのである。それを聞き、自クラスでも「おめでとう！」で出迎え、同じ恩恵に与ったことがあった。

この教師の姿は、正しく上に書いた勝手な妄想図式に当てはまっている例であると言えよう。生徒であった私たちは、別段この教師が好きだった訳でもない。けれども、自分たちの学校生活を笑いに溢れた楽しいものにするために、少しの悪知恵を絞って、うまく大人をおだてたりしていたのである。

教師にとって、授業の中での笑いはやはり重要である。授業の内容が小難しく、退屈一辺倒に陥らないためには、笑いは大切な要素となる。しかし、教師たる者、お笑いの訓練を受けてきた訳でもなく、どちらかと言うと真面目にコツコツ学習に励んできた者が多い。授業のスキルがそう高くない若年の教師であると、小難しい単元を扱う時にはどんな授業展開をすればよいか、結構悩ましいものである。そんな時に、ちょっとした「賭け」に出る教師がたまにいる。楽しい授業になるかと考え、自分から仕掛けて収拾がつかなくなってしまうのである。

筆者が中学生の時に、こんな先生がいた。理科の先生だったのだが、ある日その先生が、こんなことを言った。「教科書の進度が結構早いので、今日は少しだけ時間を取って、君たちが常日頃、理科的に疑問を持っていることに何でも答える。」と。中学1年生の割には、おませな感じの男子が、「先生、赤ちゃんは、どうしたら生まれてくるんですか？」と質問をした。先生はそれを聞かぬや、とても困った表情をして、「それは、理科ではなくて保健体育が専門やろ。」と答えた。しかし、生徒はそんな逃げ口上で容赦はしない。「いえ、生命の神秘は理科だと思います。」と応酬した。教室内は、笑いに包まれ、その先生は、「おっ、残念ながら、そろそろ予定の時間が来たから、質問タイムは終了。さあ、教科書を開こか。」ということで、逃げおおせた。

その後、クラスのほとんど全員が失笑をかみ殺した状態で授業が展開され、と言うか、授業とは言えない時間が、生徒にとってはおもしろおかしく過ぎていった。ひょっとしてこの先生は、授業準備ができていなくて、50分の内の何分かを適当にやり過ぎて、その授業時間を終えようとしたのかも知れない。しかしながら、こんな時には生徒の方が一枚も二枚も上手に行く。先生はたじろいでしまい、収拾がつかなくなってしまったのである。

生徒たちはこの手の「脱線」が大好きである。自分たちにとっての学校「生活」を楽しく笑いに満ちたものにするために、教師のちょっとした隙を虎視眈々と狙っているのである。生徒たちにとっての学校生活が、楽しく思い出深いものになるかどうかは、教師にとっては自分の力量によると思うところであるが、実は「生徒が主役」の学校生活なのだから、当然生徒たちは自らの学校生活を楽しくしようと、演出している。

先にも「箸が転げてもおかしい」世代と書いたが、そういった世代の子ども達にとっては、たとえば教室に虫が飛び込んできても笑いつながる。ただし、笑いと言っても、まずは「騒ぎ」に近い笑いで、教室は騒然となり、混乱を来す。虫の種類によって、「騒ぎ」の大きさは違ってくるが、たとえばハチが入ってきたりすると、結構騒ぎは大きい。教師がハチを撃退しようとして失敗などすると、生徒たちは苦笑を漏らす。そして、内心では「へおい」というような烙印を押している。それが、「私、虫全然大丈夫やねん。」とか言いながら、女子生徒が立ち向かい、うまく窓の外に虫を導いて逃がすことができれば、その少女はジャンヌダルクのようなヒロインと崇められる。そして賞賛の嵐となり、「騒ぎ」が少しも収まらず、教師は授業が進まなくて、いらいらする。

と言うのも、教師が教室でイニシアチブをとれなくなるのは、教師がそもそもそこに入り込んでいく、という立場だからだ。学校や教室の主たる住人は生徒たちであり、教師はたくさんの住人の中に乗り込んでいく訳である。「教師」たる圧でもって子ども達を統制しようとしても、それはそうもいかないことが時としてある。

授業中に生徒が挙手をして発言をする。あまりに積極的な姿勢で自信満々に挙手をするので、当然正解を答えてくれるだろうと思って、発言を促す。その子の答えを待っているのに、「はて？」と戸惑うような答えが返ってくる場合がある。授業者は、途端に困惑した表情になる。そのやり取りを見て、周囲は失笑を漏らす。失笑ならともかく、クラス自体がまとまりに欠けていると言わざるを得ない集団の中でそういうことが起こると、周囲は「アホちゃうか、こんなんもわかりやらへん」と言った失笑ではなく、冷笑をその子に浴びせてくる。集団がうまく育っていないと、その冷笑は教師がコントロールできないものになってしまう、その子はストレイシー

プ（迷える子羊）のように立ちつくし、教室はうすら寒い場になってしまう。

教室の中には寒々とした空気が漂うが、そこにいる集団全員が、その子に冷笑を浴びせようとする訳ではない。集団心理の怖さでも表現すればよいのか、その場に居合わせてだけという集団も、同調しないといけないような雰囲気や駆られ、追従笑いしてしまうようなことがある。でもそれは、教室の中が様々な要因から制御不可能な状態になってしまうからであろう。

「教室」にはいろんな意味で「魔」が潜んでいると考えてもよからう。子ども達のいたずら心をかきたてるような魔、子ども達の笑いを制御不可能なものにしてしまう魔、子ども達の失敗をなきものにしようと、文字通り誤魔化してしまう魔など、様々な魔が潜んでいる。それは、子どもが大人に比べて魔に近い存在だからなのであろうか。もしそうなのだとしたら、たくさん子ども達がいる教室で、魔が増幅するのは当然である。

しかし、子ども達の「魔」性は気紛れなので、禍事（まがこと）を吉事（よごと）に変える力をも持っている。小学校の教室でありそんなことだが、誰かが何か失敗をして泣き出したとする。それこそ、火がついたような泣き方である。周囲の誰も止められない。そんな時に稀にあることだが、あまりに泣きじゃくる姿が冷静な目にはこっけいに映り、思わず笑ってしまう。そういった笑いは伝染性があり、周囲もつられて笑い出す。それが哄笑に変わり、果ては爆笑に発展する。泣きじゃくっていた当人は、ふと「何で私、笑われているんやろ」と我に返り微笑を漏らす。このように「魔」が時には、教室を何となく温かく穏やかな雰囲気に変容させる。

この場合は、教師側の「圧」とかコントロールする力に限らず、クラスの雰囲気に左右されるところがある。クラスの中でいろいろなことを許容できるムードが漂っていれば、偶発的に起こった笑いやそうでない笑いも、微笑を生んだり哄笑を生んだり、教室内の素敵な場面となるのである。

## IV. 教室における笑いの位置と可能性

### 1. 教室における笑い

2014年のOECD調査によると、日本の学校の1クラスあたりの平均人数は、小学校が27人、中学校が32人であり、OECD加盟諸国の平均を大きく上まわる。特に中学校のそれは、中国に次いで世界第2位である<sup>iv</sup>。ここから日本の学校は、多くの生徒を一つの教室に入れている様子を想定できる。

このような状況について、たとえば宮崎は次のように述べる。「小学校教師は、いろいろなことをしでかす大人数の児童を抱えてその生活全般を受けもちながら、ともかくも知識の伝達といった職務を遂行しなければならない立場に立たされている。また、教師は学級内のみならず学級の外でも非常に多くの仕事を抱え、さらにそこに各種の行事が重なってゆく。（中略）こういう危機的状況に立たされている教師にとっては、学級内に混乱を起こさないでスムーズに活動が行えるような整然とした児童の行動パターン作りの手段、つまりストラテジーが必須のこととなる」。さらに、そのストラテジーは、「教師たちは、『大きな溜息』『突然の長い沈黙』『狂ったように突然どなってみせること』といったそれぞれ特有の手段を無意識に会得し、行使していた」（いずれも、宮崎、1991、p.113）。このように教員には、授業上の不可欠なスキルとして、生徒たちを統制することが求められる。

しかし近年、たとえば「突然どなる」ことが、暴力の一種とも見られるようになってきたことからわかるように、従来用いられてきた統制の手段が教育的に不適切という指摘もなされるようになってきている。教育言説の環境が大きく変化する中、教員のコミュニケーション能力の向上の必要性が指摘されるようになってきているのだ。そこで、円滑なコミュニケーションのひとつとして笑いや、より広義な概念としてのユーモアが着目されるようになってきた（矢島 2013、榊原ら 2004 など）。

そして河村（2016）は、1980年から2015年までの文献を「ユーモア」と「笑い」で検索して、それらを「児童生徒間のユーモアに関する知見」、「教員のユーモアに関する知見」、「教員のユーモア表出と学級集団に関する知見」、「ユーモアによる弊害に関する知見」の4つのカテゴリーに分けている。

この結果、指導行動の向上に寄与させるための要素として「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」、「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」、「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」という三点を指摘した。かくして、教員の指導行動に笑いやユーモアを活用することの有効性が認識されつつある。

しかしながら、教室における笑いは、教員側からの仕掛けによるものだけではない。たとえば、「誰かのくしゃみ」が笑いをもたらすことがある。あるいは、教育内容や方法の変化がもたらす「笑い」も考えられる。たとえば、2017年3月公示の次期学習指導要領は、「知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」を挙げる。すなわち、「教員から生徒に教授する」という従来の一方向授業ではなく、教員と生徒、あるいは生徒同士の対話も取り入れた授業が求められている。したがって、対話が存在する以上、そこには様々な感情も表現されるはずである。そして、「学び」が深くなればなるほど、驚きや喜びといった感情が「笑い」へとつながることもあろう。もっとも、これらの笑いは偶発的であるがゆえに、制御困難なものである。また、その効果は、時として教室の統制に結びつけることもできる一方、規範上、これを制止することが必要な場合もあるという「諸刃の剣」である。いずれにせよ、笑いが教室に及ぼす効果を見逃すことはできない。

そこで、以下では「Ⅱ」と「Ⅲ」で述べられたそれぞれの笑いが教室の中にどのように位置づき、それがどのような可能性をもたらすかについて考察する。

## 2. 笑いの「操作性」と「効果」

教室の中の笑いの分類については、これまでにさまざまな論議がなされている。たとえば矢島は、笑いの持つ両義性に着目し「笑いの両義性の中には、学校教育が敬遠するようなものも存在する。その両義性とは、【協調⇔対立】、【創造⇔破戒】、そして【更正⇔墮落】の3つと考えられる」（矢島2013、p.88）とした。また、先に述べた河村も4つのカテゴリーで分類を試みている。また本稿で、笑いには「教員が意図的に仕掛ける笑い」と「教員の意図とは異なる笑い」の存在することが明らかにされた。

ここでは以上を踏まえた上で、次のマトリクスに依拠し、教室における笑いの位置を考察する。

		効果		操作性 高い
		統合	1 教員によって意図的に仕掛けられ統合の結果をもたらす	
低い	2 教員による仕掛けではないが統合の結果をもたらす	統合	1 教員によって意図的に仕掛けられ統合の結果をもたらす	
	3 教員の仕掛けではなく分断の結果をもたらす	分断	4 教員によって意図的に仕掛けられ分断の結果をもたらす	

図2 笑いの操作性と効果のマトリクス

まず、横軸には「教員が意図的に仕掛ける笑い」と「教員の意図とは異なる笑い」をとり、これを「(教員による)操作性」とする。これは同時に「児童生徒間・教員」といった分類や「予測の可能性・不可能性」といった両義性を包摂している。

そして笑いには、結果的に教室の一体化やなごやかさに結びつく「統合としての笑い」と教室の中の誰かの排除に結びつく「分断としての笑い」がある。ここでは両者を「(笑いのもたらす)効果」と名づけ、これを縦軸に位置づける。教室の一体化や和やかさは「協調・創造・更正」と、また分断は「対立・破壊・墮落」、すなわち弊害と結びつくので、これらにより河村の分類や矢島が指摘した3つの両義性をいずれも包摂できる。

このマトリクスを用いると、各象限は次のようになる。まず、第1象限は「教員によって意図的に仕掛けられ統合の結果をもたらす」笑いである。これはたとえば、教員が授業中の笑いを仕掛けることによって、教室全体を柔かな雰囲気へ導き学習意欲を向上させ、それが創造や更正へと向かうのである。それに対し、第4象限は「教員によって意図的に仕掛けられ分断の結果をもたらす」笑いである。これはたとえば、教員が授業中に笑いをとるが、それが結果的に誰かをいじめることにつながったり、学習意欲の破壊や、さらには学習の場である教室を墮落的な雰囲気にする果を導く。



一方、第2象限は「教員による仕掛けではないが統合の結果をもたらす」笑いである。これはたとえば、偶発的なもの、あるいは生徒からの仕掛けによる笑いだが、その笑いは統合をもたらす。そして、第3象限は「教員による仕掛けではなく分断の結果をもたらす」笑いである。これはたとえば、偶発的あるいは生徒からの仕掛けによる笑いであり、それが先に述べた分断へと至る。

次に、このマトリクスを用いて、「Ⅱ」と「Ⅲ」での笑いが教室にどのように位置づくかについて述べる。

### 3. 教室における笑いの位置

「Ⅱ」で記述される笑いは、教員により意図的に仕掛ける方略として行われる以上、結果として統合に向かうことを意図している。したがって第1象限に位置する。しかしながら、統合されたことはあくまでも結果でしかなく、時として教員の意図とは異なり、分断すなわち第4象限に位置するという可能性も排除できない。そこで教員は第4象限に向かうことを避けるべくさまざまな工夫をする。たとえば矢島は、「笑いのスキル」の向上が、また先にあげたように、河村は「ソーシャルスキル力」や「コミュニケーション力」の向上が必要と述べる。つまり、矢島や河村は教員の資質として、授業中に求められる新たなスキルの必要性を明らかにしたのである。

これらを「Ⅱ」で述べる4つの場面に位置づけると、次のようになる。まず、新たなスキルは授業で用いられるので、「授業内・顕在化する場面」に位置づく。また、そのスキルの獲得という作業が伴う。これは「授業実践を省察し、包括的にとらえる」作業、すなわち「授業外・潜在化する場面」に位置づけられるだろう。

くわえて、従来あまり論じられてこなかった「授業内・潜在化する場面」、たとえば笑いとは直接かかわらない教材研究の重要性や、「授業外・顕在化する場面」、たとえば「教室効果を高め、維持する」などの、学級経営としてこれまで論議されてきた内容もまた、統合の効果をもたらす笑いにとって必要なことが導かれている。

一方、「Ⅲ」に示された笑いは、第2象限・第3象限に位置づけられる。これらは操作性が低いゆえに、矢島の指摘する「笑いの両義性」を持つ。そして、そのような笑いは、偶発的であれ生徒からの仕掛けによるものであれ、「教室という場の主たる住人は生徒たち」であるがゆえに、教員による教育的意図を持つ笑いよりも、教室に与える影響はより強いと考えられる。

これまで笑いやユーモアについては、「教員が指導行動にユーモアを活用しようと意図」（河村 2016、p.33）するものにとらえられてきたため、第2象限のような「統合としての笑い」はともかく、第3象限に位置する「分断の効果としての笑い」は、榊原らが指摘するように「排除すべきもの」とされるに留まってきた。

しかしながら、このような笑いはどこまで排除が可能なのだろうか。「Ⅲ」で明らかにされたのは、教員と児童・生徒間の相互作用の中で時として「冷笑」「苦笑」「失笑」といった第3象限の笑いが起こった時、それは操作性が低いゆえに、そのような笑いがその場に存在しつつ、とりあえずは「次の場面（授業）へ」と進んでいく教室の姿だった。言い換えるなら、これらの笑いは排除されたのではなく、教室の中に「ともに」あるということである。そして、操作性の低い笑いが結果として統合の効果をもたらすか、分断の効果をもたらすかは、その笑いが起きた瞬間の教員と生徒の相互作用の力学で決まる。

では、その「力学」が統合という結果を導き出すには、教員はどうすればいいのだろうか。そのひとつは、突如起こった「笑いの波」にうまく「乗り」「方向づけ」る、とっさの判断力と対応するための瞬発力の必要性である。このような判断力や瞬発力はあらかじめ計画（Plan）することは不可能であるという意味では従来から目標管理に使われているPDCAよりも、OODA<sup>v</sup>に近い考え方になるだろう。

そしてもう一点、このような笑いが教員と生徒の相互作用である限り、生徒たちの存在を無視できない。では、どのようにして生徒たちを「笑いの波」を統合へと方向づけるのか。それは、「授業外・可視化される場面」、すなわち「教育効果を高め、維持する」方略によって可能になると考えられる。つまり、操作性の低い笑いを統合という効果をもたらすには、教員が主体となって事前の計画を重視し、その計画通りに教室を運営することを良しとする、従来の考え方とは異なる観点が必要となる。

### 4. 教室における笑いの可能性

教室における笑いやユーモアが、教育—学習上の有効性と同時に両義性を併せ持つことに関して、ここでは「操作性の高低」と「結果としての効果」を軸に考察した。

その結果、「教員が方略として用いる笑い」は操作性が高く、「統合としての効果」を持つことがわかった。また、その結果がより確実に得られるためには、単に「授業内・可視化された場面」だけではなく、その背景としての教材研究や学級経営上の準備や心づもりの重要性も明らかになった。

さらに、「偶発的あるいは生徒の方略による笑い」は操作性が低く、両義性を持つことがわかった。しかしながら、教室はこのような笑い「ともに」あるために、このような笑いを排除することはできない。ここでは教員の柔軟な対応が必要となるとともに、「教育効果を高め、維持する」方略を用いることによって、生徒たちを統合へと方向づける主体と捉える重要性もまた示された。

このように、教室における「笑い」や「ユーモア」を有効に用いるためには、従来の教員主体の授業論や学級経営論だけでは包括できないことが明らかである。今後、教員と生徒の相互作用、すなわちそこで発生する創発性や予測の不可能性をも射程に入れた、新しい授業論や学級経営論が求められる。

#### 文献

- 大分県教育センター『学級・授業づくりハンドブック』2016  
 M.F. ヴァーガス『非言語コミュニケーション』新潮社、1987  
 河村昭博「日本の教育分野におけるユーモアに関する研究の展望」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊23号2、2016  
 榊原禎宏・雨宮勇人・瀧川梨恵・七澤昇・大和真希子「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』Vol.6、No.1、2004  
 榊原禎宏「感情のマネジメントとしての教育実践と公教育経営」『教育実践研究紀要』9、2009  
 榊原禎宏・森脇正博・西村府子「児童・生徒の言葉は教員にどのように響いているのか」『京都教育大学教育実践研究紀要』14、2013  
 佐藤学編『教室という場所』国土社、1995  
 滝川一廣『家庭のなかの子ども 学校のなかの子ども』岩波書店、1994  
 奈良県教育委員会『はじめの一步～新規採用教員のための常識ノート～』2012  
 藤江康彦「教室談話の特徴」秋田喜代美・藤江康彦編『授業研究と学習過程』NHK出版、2010  
 藤本一雄・原田典斉「OODA ループの観点から見た東日本大震災での学校の危機対応における意志決定過程」『東日本大震災特別論文集』No.3、2014  
 宮崎あゆみ「学校における『性役割の社会化』再考—教師による性別カテゴリー使用を手がかりとして—」『教育社会学研究』第48集、1991  
 矢島伸男「研究ノート 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—」『笑い学研究』20、2013

附記、本稿は榊原が構想し、森脇、西村、土肥が調査、全員で議論、考察した。執筆分担は次の通りである。

I：榊原、II：森脇、III：西村、IV：土肥。

#### 註

- i 京都府南丹市立園部第二小学校では学校の約束事を、折句を用いて合い言葉にしている。そ：掃除は静かにモクモクと／の：のんびりせずにキビキビ着／に：ニコニコ笑顔で元気にあいさつ／つ：常に身の回りはピカピカに整頓／こ：校舎の中はテクテクと静かに歩こう（一部省略）  
 ii ここで対象とするのは、京都市内の学校に通学している児童である。もちろん、九州地方や山口県の児童であれば、壇ノ浦を強調する方がより自然であり、興味関心の湧く内容である。  
 iii 子どもの言葉を教師はいかに聞き、これに対応しているかについては、榊原禎宏・森脇正博・西村府子(2013)、pp.99-108に詳しい。  
 iv Education at a Glance 2016 <http://dx.doi.org/10.1787/888933398860>、2017年11月8日取得  
 v 観察 (Observe) → 方向づけ (Orient) → 決意 (Decide) → 実行 (Act) のサイクルで意思決定を行うもの。