

# 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

上田明日美\* 小林朋子\*\*

The Study about Teachers' Humor that Affects Pupils' Enjoyment of School Lives  
Asumi UEDA\* and Tomoko KOBAYASHI\*\*

This study aimed to construct a scale of teachers' humor that is recognized by pupils and to disclose teachers' humor that affects pupils' enjoyment of school lives. A total of 440 pupils (grades 5 and 6) were presented two kinds of questionnaires regarding teachers' humor that was constructed by preparatory investigation and pupils' enjoyment of school lives. As a result, by conducting a factor analysis, two factors were found in teachers' humor, which were termed as Intimate humor and Funny humor. In addition, the result revealed that these two kinds of humor affected pupils' enjoyment of school lives. Particularly, Intimate humor heightened the enjoyment of school lives of girls.

キーワード：学校心理学 教師の影響力 指導行動 教師のユーモア 学校享受感

## 1. 問題と目的

### (1) 学校の中の教師と子ども

子どもにとって学校という場所は、一日の大半を過ごす場であり、さまざまな人や出来事との関わりから、豊かな社会性や人間性を育てることができる場である。石隈(1999)によると、今日学校教育に最も求められているのは、成長途上にある一人ひとりの子どもへのヒューマン・サービスである。そして、ヒューマン・サービスとして学校教育を捉え直すときに基盤となるのが、一人一人の子どもの教育的ニーズに応じる「心理教育的援助サービス」である。心理教育的援助サービスでは、対象児を個人としてのみ捉えるのではなく、環境との相互作用をも考慮に入れている。学校現場における環境とは、物的環境と人的環境があるが、学校心理学に関する心理教育的援助サービスでは、教師は人的環境であり、子どもに影響を及ぼすものとして捉えられている。小野瀬(1998)もまた、学校心理学における環境について言及している。

子どもたちは、学校の中の環境からさまざまな影響を受けているが、その中でも教師の直接的な働きかけや行動は、子どもの日々の学校生活に大きな影響を与えている。つまり教師の行動は、子どもの学校生活に影響を与える要素の1つであるといえる。教師が子どもに対して働きかけることで生じる影響力を勢力資源と呼ぶ。田崎(1979)は、勢力を「ある個人Pに対して、他の個人、集団または集団の一部であるOが影響を及ぼす潜在的な力ないしは可能性を持つ場合に、OはPに対して勢力を持つ」と定義している。勢力資源尺度に

は、子ども側から教師の勢力資源を検討したもの(田崎, 1979: 狩野・田崎, 1990: 河村・田上, 1997a: 小林・仲田, 1997 など)や、教師側からの子どもに対する勢力資源の認知を検討したもの(浜名・天根・木山, 1983 など)がある。田崎(1979)による尺度は、現存する勢力資源尺度の基となるものであり、勢力資源のうち最も使用されている概念である。なお、教師の指導や行動が児童生徒に与える影響を検討した研究では、教師自身が認識している自分の指導や行動から捉える視点と、子どもが認知する教師の指導や行動から捉える視点がある。狩野・田崎(1990)は、「教師の影響力が功を奏するためには、影響を受ける側が、影響力を与える側の力を受け止める背景がなければならない」ことを指摘しており、教師の指導に伴う子どもへの影響力は、その影響を受ける子どもが認知するものとして教師の指導行動を捉え指導していくことが、より子どものニーズにあった指導を考える点で有効であることを示唆している。

教師の指導や行動は、子どもに何らかの影響力を及ぼし、子どもの学校への適応感や学校の楽しさなどを規定している。さまざまな環境条件や援助資源、特に教師が学校適応感に影響するという研究には、小林・仲田(1997)による学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究がある。勢力資源(河村・田上(1997a)を一部修正した尺度を使用)と学校享受感との関連性に関しては、教師は「明朗性因子」「信頼・同一化因子」「親近感因子」の勢力資源を背景とした指導を心がけることが明らかにされた。また、河村・田上(1997a)は、児童のスクール・モラルを高めるような教師の勢力資源を検討している。これによると、スクール・モラルの高い児童は教師に対する「教師の魅力・対応」の

\*筑波大学大学院教育研究科

\*\*静岡大学教育学部附属教育実践総合センター

勢力資源をより高く認知し、「罰」の勢力資源をより低く認知していることが明らかとされている。さらに岡安・嶋田・坂野(1993)は、ソーシャル・サポートにおける中学生の持つストレス軽減効果を検討している。岡安らは、教師に対するサポートの期待は小さく、学年があがるにつれ期待度は低くなっていること、特に男子は女子に比べてサポートに対する期待度が低いことを明らかにした。しかし、ストレスの内容やストレス反応によって、ソーシャル・サポートをする人の有効性や、必ずしも援助を期待されている人からの援助が有効であるとは限らないことなどを示唆している。

以上から、教師の指導行動によって与える子どもへの影響が適応感や享受感を規定していることや、子どもたちは教師のサポートを求めているとはいえないが、教師のサポートによってストレスを軽減するなどの効果が明らかにされている。しかし、小林・仲田(1997)、河村・田上(1997a, 1997b)の研究において、教師の指導行動は勢力資源などの全体的な指導行動として捉えられており、具体的な指導場面における子どもへの声かけや関わり方などは、明らかにされていない。このことから、有効的な教師の行為や行動、さらにそれらの行動に含まれる要素を検討する必要がある。

## (2) 資源としての教師のユーモア

学校現場に限らず、笑いやユーモアは体に健康をもたらすとされている。一般的にユーモアとは何だろうか。上野(1992, 1993)は、ユーモアを「おかしさ」「おもしろさ」という心的現象を示すものと定義している。また、笑いは情動の身体的反応の一種であり、必ずしもユーモアによって引き起こされるものではない、としている。ユーモアや笑いの理論に関しては、上野(1992)、橋元(2005)、北垣(2005)がそれぞれ検討している。その中でも、上野(1992)はユーモア現象に関する諸理論を取り上げた上で、ユーモアの分類をしている。3つのユーモアの詳細をTable1に示す(上野, 1992, 1993, 2003a; 宮戸・上野, 1996)。

さらに、上野(1993)、宮戸・上野(1996)、上野(2003b)は、ユーモア分類に基づき、好みの違いによって心理的背景や対人関係の特徴が異なることについて研究している。また、橋元(2005)は、3つの分類されたユーモアのタイプと交流分析(エゴグラム)との関連性について調べた結果、ユーモアが性格特性にも関係していることを明らかにしている。なお、上野(1993)は「遊戯的ユーモア」志向と「攻撃的ユーモア」志向の尺度を作成している。「支援的ユーモア」志向においては、宮戸・上野(1996)が作成している。

教育現場では、ユーモアの有効性の検証や実践が行われている(北垣, 2004; 橋元, 2000, 2001; 安藤, 2001; 有田, 2006; 青木, 2006)。教師の行動が子どもに何らかの影響力を及ぼしていることは先に述べたが、教師のユーモア行動に関しても、子どもに対する働きかけの

Table1 3つのユーモア(上野(1992, 2003a)より引用)

ユーモアの種類	ユーモアの内容
攻撃的ユーモア	他者攻撃を動機付けとして表出されるもの。人を傷つけるおかしさ、人の笑いものにするおかしさ。
遊戯的ユーモア	陽気な気分、雰囲気を楽しみ出し、自己や他者を楽しませることを動機付けとして表出されるもの。言葉遊びやものまねのようなユーモア刺激、不適合から生じるもの。
支援的ユーモア	自己や他者を励まし、心を落ち着かせることを動機付けとして表出されるもの。自分を客観視する力と表裏一体であることを言及しており、心を支える側面がある。

中で生じる教師の行動のひとつであるといえる。しかし、教師のユーモアにはまだ不明なことが多く、教師のユーモア構造および子どもへの影響力は、明らかにされていない。

## (3) 問題の所在と本研究の目的

そこで本研究では、子どもに影響を与える人的環境のひとつとして教師の指導行動を捉え、その中の教師のユーモア行動に注目する。本研究では、教師のユーモア行動を、以下のように定義する。

第一に、教師のユーモアは教師が子どもにおもしろみやおかしみなどの心的な影響力を与えるものである。第二に、教師のユーモアは子どもの心的感情を引き起こすものであり、それは子どもによって必ずしも表現されるとは限らないものである。

第一の定義については、教師のユーモア行動を教師の子どもに与える心的な影響を教師の持つ勢力資源であると捉えることが可能である。第二の定義については、上野(1992, 1993)および宮戸・上野(1996)のユーモアの定義に由来している。

本研究の第一の目的は、小学生の認知する教師のユーモア行動尺度(以下教師のユーモア尺度とする)を作成することである。そして、学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動を検討するために、本研究で作成された教師のユーモア尺度と古市(1997, 2004)の小・中学生の学校生活享受感尺度を比較検討し、子どもの学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動を明らかにすることを、第二の目的とする。

## 2. 予備調査: 教師のユーモア尺度の作成

### (1) 方法

1) ユーモア志向尺度項目の修正: 上野が作成した尺度は、いずれもユーモア志向尺度でありながらユーモア志向とユーモア行動が混同しており、教師のユーモア尺度作成の際に再検討する必要がある。そこで、上野(1993)の遊戯的ユーモア志向尺度および宮戸・上野

(1996)の支援的ユーモア志向尺度の項目を教師の指導行動に相当するように修正し、尺度項目とした。なお、攻撃的ユーモア志向性尺度項目を取り入れなかった理由としては、上野(2003b)の研究において、「攻撃的ユーモア」が社会的規範からの逸脱と関連することが明らかにされており、教師のユーモアに当てはまらないと判断したためである。

2)教師の勢力資源尺度からの項目作成：田崎(1979)の勢力資源尺度のうち、教師のユーモア行動に関係すると考えられる「親近・受容」「明朗性」「熟練性」「正当性」「準拠性」の5因子の項目を参考にした。

3)大学生による予備調査：調査対象は、大学2～4年生16人であり、調査時期は平成18年7月中旬であった。「今までに先生との関わりの中で出会ったユーモアとその時期」「先生がこんなユーモアをもっていたらいいな、と思う先生のユーモア」について尋ね、得られた回答をもとに尺度項目を作成した。また、小学生にとって「ユーモア」という言葉自体の理解が難しいと考えたため、「ユーモアを他の言葉や文章で言い換えるとすると何だと思うか」についても尋ねた。

④内容的妥当性の検討：修正および作成された尺度項目について、第1著者を含む大学生6名と大学院生で現職の小学校教諭1名の計7名で内容的妥当性の検討を行った。

## (2)結果

ユーモア志向性尺度項目の修正、教師の勢力資源尺度からの項目作成、さらに大学生による予備調査からの尺度項目の作成の結果、尺度項目は計28項目となったが、内容が重複しているものを除き、26項目となった。なお、この26項目は、遊戯的ユーモアに関する14項目と、支援的ユーモアに関する12項目に分類することができた。また大学生による予備調査において、「ユーモアを他の言葉や文章で言い換えるとすると何だと思うか」という質問に関しては、「おもしろさ」「冗談」「和やかな感じ」「愉快さ」などが回答された。尺度項目作成の際、小学生が理解しやすい表現にするために、「ユーモア」という表現をこれらに置き換えることとした。次に、修正・作成された26の尺度項目について内容的妥当性の検討をした結果、23項目が教師のユーモア尺度の尺度項目として採用された。またこの段階で、尺度項目の文章表現や語彙表現を、小学生が理解しやすいようにさらに修正した。採用された23項目は、12の遊戯的ユーモア項目と、11の支援的ユーモア項目であった。

## 3. 本調査：小学生を対象とした調査

### (1)方法

1)調査対象・調査時期：S県内の2つの小学校に通う小学生計440名を対象とした。この二つの小学校は学級担任制であった。調査時期においては、平成18年9

月上旬に実施した。

2)調査内容：『小・中学生の学校生活享受感情測定尺度』：小学生の学校の楽しさを測定するために、古市(1997, 2004)の小・中学生の学校生活享受感情測定尺度(以下享受感尺度とする)を用いた。これは1因子、計10項目からなっている。回答の方式は、古市(1997)では4段階評定であるが、教師のユーモア尺度と評定スケールを合わせるため、本研究では5段階評定で行い、よく当てはまる(5)、ややあてはまる(4)、どちらともいえない(3)、ややあてはまらない(2)、全くあてはまらない(1)のあてはまる欄に丸をつけるように教示した。『教師のユーモア尺度』：(1)によって項目作成・採用された尺度項目を用いた。回答の方式は5段階評定で行い、よく当てはまる(5)、ややあてはまる(4)、どちらともいえない(3)、ややあてはまらない(2)、全くあてはまらない(1)のあてはまる欄に丸をつけるように教示した。

3)手続き：調査は集団質問紙形式であった。まず担任教諭に質問紙に関する教示・説明文を渡し、質問紙をクラスで実施するよう依頼、後日回収した。担任教諭に対する教示・説明文では、子どもの理解度を考慮し、「ユーモア」という言葉の代わりに「笑い」「冗談」「おもしろいこと」「おかしさ」などの言葉を使ったことを記述し、児童の質疑に適切に対応できるようにした。また、小学生に対する教示文では、「答えたことは先生や友達に見られたり、成績に関係したりすることがない」ことを記述し、安心して答えられるように配慮した。

### (2)結果

1)学校生活享受感尺度の項目分析と下位尺度得点の算出：調査用紙は403名分が回収され、回収されたものからさらに不備が見られたものを除外し、最終的に397名を分析対象とした。なお、回収率は92%であり、回収されたもののうち、学年(5年194名, 6年203名)および性別(男子198名, 女子199名)の記載されているものの割合は98.5%であった。

古市(1997, 2004)の享受感尺度を5段階評定に改訂した尺度に関して回答を求め、得られた結果をもとに、項目分析を行った。手続きとしては、全項目での $\alpha$ 係数と、削除した場合の $\alpha$ 係数を比較し、削除した場合の方が高いとき、その項目を削除するという方法をとった。その結果、全項目での $\alpha$ 係数が各項目を削除した場合の $\alpha$ 係数よりも高かったため、削除する必要のある項目はなかった。全項目での $\alpha$ 係数は、0.908という値を示し、本尺度の整合性はかなり高いといえる。

次に、尺度得点の算出を行った。尺度得点は、回答時に丸を記入した箇所該当する数字を合計したものとした。享受感尺度得点の学年別および性別による2要因分散分析を行った結果、交互作用においては有意差が認められなかった。学年および性別の主効果においては、学年による主効果が有意であり、6年に比べ5

Table2 教師のユーモア尺度の因子分析結果(プロマックス回転)

	I	II
<b>親和的ユーモア (<math>\alpha=.927</math>)</b>		
17 先生はクラスの中のだれかをなぐさめるために、自分の失敗をおもしろおかしく話すことがある	.901	-.225
12 先生はクラスの中にちょっとさびしそうな人がいると、じょうだんなどを言って笑わせる	.842	-.010
21 先生はクラスのみんなをホッとさせるために楽しい特技を見せてくれる	.758	-.021
08 先生はクラスのだれかをしかつた後、ホッとさせるために笑わせてくれる	.751	-.030
04 先生はクラスのだれかがおちこんでいるとき、おもしろいことを言ってはげましてくれる	.743	.008
16 先生は自分の体の持ちようをおもしろおかしく話すことがある	.720	-.074
14 先生はクラスのだれかをはげますために笑わせる	.710	.127
18 先生はジェスチャーを使って楽しませてくれる	.679	-.029
03 先生はクラスのだれかをホッとさせるようなじょうだんを言う	.601	.147
05 先生はクラスのだれかがよいことをしたとき、特技を使って楽しませてくれる	.556	.170
11 先生はものまねをする	.515	.030
13 先生はクラスのふん囲気が悪くなりそうなとき、笑いを使ってホッとさせてくれることがある	.491	.277
07 先生はちょっと困ったことがおこっても、ゆかいなじょうだんでホッとさせてくれる	.483	.361
<b>遊戯的ユーモア (<math>\alpha=.899</math>)</b>		
02 先生は多くの笑いのネタで楽しませてくれる	-.143	.960
01 先生は単じゅんで分かりやすいじょうだんを言う	-.189	.942
09 先生はみんなを笑わせる話をする	.074	.795
15 先生は身近なことを笑いのネタにする	.093	.723
06 先生はとぼけた感じで楽しませてくれる	.102	.662
20 先生はだじゃれを言う	-.008	.594
10 先生は先生自身がびっくりするような出来事を、おもしろおかしく話して笑うことがある	.377	.423
	因子間相関 .635	

年の方が享受感得点が高かった ( $F(3, 366)=29.59, p < .001$ )。しかし性別による主効果は有意差が認められなかった。

2) 教師のユーモア尺度の因子分析と下位尺度得点の算出: 予備調査で作成した尺度項目 23 項目に対して質問紙調査を行い、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。まず固有値 1.0 以上の 4 因子を抽出し、因子負荷量の著しく低い 2 項目を削除した。21 項目に対して再度因子分析(主因子法、プロマックス法)を行ったところ、固有値 1.0 以上の因子は 3 因子であったが、解釈可能性を考慮に入れると、2 因子が妥当であると判断した。2 因子解において、因子負荷量の低い 1 項目を削除し、さらに因子分析(主因子法、プロマックス法)を行ったところ、Table 2 のような結果となった。

各因子は以下のように解釈された。第 1 因子は 13 項目から成り、予備調査において修正および作成された項目のうち、他者を精神的に励まし支えようとするときに表出される支援的ユーモアに相当する項目全てと、遊戯的ユーモアのうち、「先生はジェスチャーを使って楽しませてくれる」「先生は物まねをする」といった非言語的で身体的な動きを伴う項目や、「先生は自分の体のとくちようをおもしろおかしく話すことがある」と

いった自分自身あるいは自分の体を笑いのネタにする項目が含まれた。これらの 3 項目のユーモアと支援的ユーモアは、身体的な表現を使うことや子どもの心を支えるという目的があり、子どもの教師に対する親密性と関連するようなユーモアであることから、第 1 因子を「親和的ユーモア」因子と命名した ( $\alpha=.927$ )。第 2 因子は 7 項目から成り、予備調査によって修正および作成された項目のうち、「先生は単じゅんで分かりやすい冗談を言う」「先生はだじゃれを言う」など、言葉遊びやおもしろい話などの言語的な手段で人を楽しませたり積極的な笑いを誘うような遊戯的ユーモアに相当する項目が含まれたため、第 2 因子を「遊戯的ユーモア」因子と命名した ( $\alpha=.899$ )。下位尺度に関する信頼性に関しては、 $\alpha$  係数により、高い内の一貫性が示された。したがって、この 2 因子、全 20 項目から成る尺度を、教師のユーモア尺度とした。

下位尺度得点に関しては、それぞれの下位尺度項目の合計を項目数で割ったものとし、「親和的ユーモア」得点、「遊戯的ユーモア」得点をそれぞれ算出した。学年別および性別の各ユーモア得点の平均値と標準偏差の結果を Table 3 に示す。学年別および性別による 2 要因分散分析を行った結果、「親和的ユーモア」得点については、学年×性別の交互作用は有意でなかった。学

Table3 教師のユーモア尺度得点(学年別・性別)と分散分析結果

		5年	6年	全平均	学年別 F値	性別 F値	交互作用 F値
親和的ユーモア 得点	男子	2.41 (0.88)	2.20 (0.87)	2.30 (0.88)	11.25**	9.38**	1.11
	女子	2.78 (0.75)	2.38 (0.93)	2.60 (0.86)			
	全平均	2.61 (0.83)	2.28 (0.90)	2.45 (0.88)			
遊戯的ユーモア 得点	男子	3.44 (0.98)	2.80 (1.15)	3.08 (1.13)	41.80***	2.16	0.09
	女子	3.63 (0.87)	2.92 (1.06)	3.31 (1.02)			
	全平均	3.55 (0.92)	2.85 (1.11)	3.19 (1.07)			

( )は標準偏差、\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Table4 教師のユーモアと学校生活享受感の相関係数

享受感	全体		男子		女子	
	親和的ユーモア	遊戯的ユーモア	親和的ユーモア	遊戯的ユーモア	親和的ユーモア	遊戯的ユーモア
享受感	.29***	.14**	.11	.00	.44***	.27***
親和的ユーモア		.66***		.66***		.65***

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

年および性別の主効果については、学年の主効果 ( $F(3, 367)=11.25$ 、 $p < .01$ )、性別の主効果 ( $F(3, 367)=9.38$ 、 $p < .01$ )がそれぞれ有意であり、6年よりも5年の方が、男子よりも女子の方が、それぞれ得点が高いことが明らかにされた。「遊戯的ユーモア」得点についても、交互作用は有意差が認められなかった。学年および性別の主効果については、学年の主効果が有意であり ( $F(3, 379)=41.80$ 、 $p < .001$ )、6年よりも5年の方が得点が高かった。性別の主効果においては有意差がみられなかった。

3) 学校の楽しさと教師のユーモアとの関連性の検討:  
2)で示された2つの教師のユーモアと学校の楽しさの関連性を検討するために、「享受感尺度」得点と教師のユーモア尺度の下位因子である「親和的ユーモア」得点および「遊戯的ユーモア」得点との相関係数を求めた。全体および性別の結果をTable4に示す。全体では、「享受感」得点と「親和的ユーモア」得点 ( $r = .29$ )および「遊戯的ユーモア」得点 ( $r = .14$ )との間にそれぞれ有意な正の相関が認められた。性別の結果では、女子において「享受感」得点と「親和的ユーモア」得点 ( $r = .44$ )および「遊戯的ユーモア」得点 ( $r = .27$ )との間にそれぞれ有意な正の相関が認められた。しかし男子においてはいずれの教師のユーモアと「享受感」との間に有意な相関はみられなかった。さらに、教師のユーモア尺度の下位因子である「親和的ユーモア」得点と「遊戯的ユーモア」得点の間には、全体および性別においてすべて

に中程度の正の相関が認められた。

#### 4. 考察

##### (1) 小学生が認知する教師のユーモア

1) 教師のユーモア尺度の因子構造: 教師のユーモア尺度の因子分析の結果、教師のユーモアは2因子からなることが明らかとなった。各因子の信頼性においても、各下位尺度で高い内的一貫性があるといえる。2因子であることは、仮説と同様であった。しかし、本研究で抽出された教師のユーモアは、仮説で想定された「遊戯的ユーモア」と「支援的ユーモア」の2つには分類されなかった。本研究で分類されたユーモアのひとつである「親和的ユーモア」においては、仮説において支援的ユーモアとした項目と、仮説において遊戯的ユーモア項目であったもののうち、非言語的で身体的な動きを伴う項目が含まれていた。また「遊戯的ユーモア」に関しては、仮説において遊戯的ユーモアであった項目のうち、「親和的ユーモア」に含まれなかった言語的な遊戯的ユーモアが含まれていた。

上野(1992)の先行研究におけるユーモア分類は、ユーモアの種類だけでなく、ユーモアの認知しやすさとも関連があったと考えられる。しかし本研究の結果とは因子構造が異なったことから、本研究で見出された教師のユーモア分類は、ユーモアによる子どもの教師との距離の認識の違いとしてのユーモアの視点の相違を推測した。

このようなユーモアの視点から2つのユーモアを捉えようと、「遊戯的ユーモア」は、教師がその場を一時的に楽しませるものであり、子どもは教師の意図するところを思考的に考えず、楽しいと感じるままに楽しむことのできるユーモアである。したがって「遊戯的ユーモア」では、子どもは教師のユーモア行動を客観的に捉える必要がなく、より感覚的にユーモアを認知することが可能なものであると考えられる。

これに対して「親和的ユーモア」は、仮説の段階で支援的ユーモアであった項目の認知においては、「～するために」という相手の意図を読み取る力や、教師と一定の距離を保って客観的に教師の表出したユーモアを捉えることが必要とされるものであるといえる。つまり、自分と他者の距離を保ちながら認識する、客観的かつ思考的なユーモアであるといえる。

また、「親和的ユーモア」に含まれることとなったジェスチャーやものまねなどの非言語的なユーモアに関しては、視覚的に認知しやすいものであり、一見すると「遊戯的ユーモア」のような感覚的なユーモアであるように考えられる。しかし、ものまねやジェスチャー、さらに表情などのおかしみの認知は、すでに0～1歳の乳児でも可能である(友定, 1993)。したがって、言葉を使った事項に対する笑いを追求する小学校段階では、子どもは教師の非言語的かつ身体的なユーモアを、教師の行動の一つとして冷静かつ客観的に捉えていることが推測される。さらに和田(1998)は、非言語的な相互交渉には、受け手側のそのときもっている感情が影響することを指摘している。つまり、ものまねやジェスチャーなどの非言語的なユーモアは、受け手である子どもの評価が関係していることが考えられる。以上のことから、「親和的ユーモア」は、非言語的なユーモアも含め、教師とある一定の距離を保つなど客観的かつ思考的なユーモアであることが示唆された。

2) 教師のユーモア尺度の下位尺度得点の算出: 2つの下位尺度得点の算出においては、全体的には「親和的ユーモア」得点に比べて「遊戯的ユーモア」得点の値が高い結果となった。このことは、小学校段階では教師の「外見のよさ」の勢力資源因子を重視するという田崎(1979)や、小学校段階において子どもの内面的変化を伴う勢力である「準拠性(先生のようにになりたい)」因子や「親近・受容(自分の気持ちを分かってくれる)」因子を認知しにくいという狩野・田崎(1990)の研究結果に裏付けられる。教師の行動から受ける影響として共通点のある教師のユーモア行動に関しても、小学校段階の子どもたちは一見楽しい、あるいはおもしろいと感じることに魅力を感じ、感覚的にユーモアを認知していることが考えられる。

学年別と性別については、2つのユーモアそれぞれにおいて学年別の得点に有意な差があり、いずれも6年に比べ5年の方が高かった。これは、学年が上がる

につれて教師の影響自体を受けなくなるという河村・田上(1997a)、岡安ら(1993)の先行研究と共通している。性別に関しては、「遊戯的ユーモア」では得点差が認められず、「親和的ユーモア」のみで有意な得点差があった。「親和的ユーモア」のみで得点の男女差が見出された理由を以下に述べる。

まず、「親和的ユーモア」因子に多く含まれている、支援的ユーモア項目(上野の分類による)と心理的背景および性格特性との比較を行っている先行研究に注目する。第一に、橋元(2005)のユーモア分類と交流分析の中の女性的かつ母性的な大人を象徴するNPに支援的ユーモアが関連していることである。服部(1981)は、児童期における発達課題のひとつに性役割の認識があると述べている。したがって児童期の女子においても、NPと関係する女性性と支援的ユーモアが関係していることが考えられる。第二に、宮戸・上野(1996)および上野(2003b)による、支援的ユーモアが愛他性や向社会的行動と関連していること、さらに向社会的行動においては性差があり、女子の方が男子よりも高いことが明らかにされていることである(菊池, 1988)。したがって支援的ユーモアに関しても、女子の方が男子よりも高い認知になることが予想される。

次に、教師によるサポートの側面から考察する。支援的ユーモアには他者を「支える」というサポートの概念が存在するのに対して、遊戯的ユーモアにはサポートの概念が存在しない。それゆえに、岡安ら(1993)のサポートの期待における男女差には当てはまらなかった可能性が考えられる。

さらに、発達の側面からも考察すると、子どもが「先生が自分に対して支援してくれている」という認識することを前提とする支援的ユーモアは、その場をただ楽しませる遊戯的ユーモアよりも認知しにくいのは明らかである。一般的に女子は男子に比べて心身の発達が早いことを考慮に入れると、教師の行動の目的や意図に気づきやすい、つまり認知しやすい可能性も推測される。これは「親和的ユーモア」が思考を伴い、教師の表出するユーモアの意図を認知する力が必要であることと関連している。また、発達の側面に関連し、認知者である子どもの要因だけでなく、教師側の要因も考えられる。つまり、心身の発達が早い女子と、それほどでもない男子とでは、教師の指導行動自体の質が異なる可能性も考えられる。もしそのような教師の指導行動の違いがあるならば、認知しやすいユーモアも異なってくるものが推測される。

以上のことから、「親和的ユーモア」得点の性差が見出され、「遊戯的ユーモア」得点では性差が見出されなかったことが示された。

## (2) 学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア

学校の楽しさと教師のユーモアとの関連性を比較検討したところ、享受感得点と「親和的ユーモア」得点(r

=.29)および「遊戯的ユーモア」得点( $r = .14$ )との間に有意な正の相関が認められた。二つの教師のユーモア因子と関連性が見出されたことは、田崎(1979)の先行研究と関連しており、教師のユーモア行動から教師の影響を受けることによって、享受感という感情面に影響したといえる。また橋元(2001)および上野(2003a)で述べているように、笑うという行為自体がストレスを緩和すること、また自分の気持ちの捉え方が変わるということからも、教師のユーモア行動全般において子どもの学校の楽しさに影響を与えたことが考えられる。

本研究では、享受感と「親和的ユーモア」との間により強い関連性が見られた。それは、2つのユーモアの機能の違いによるものであると考えられる。つまり「親和的ユーモア」は、感覚的かつ一時的な「遊戯的ユーモア」とは機能が異なることを示している。それと関連して、子どもの享受感情も、一時的かつ表面的な楽しさではなく、より心底の感情であることが推測される。

性別における相関係数の算出では、男子では享受感得点といずれの教師のユーモア因子得点との間には関連性が見られなかったことに対し、女子では享受感得点と「親和的ユーモア」得点との間に中程度の相関が見られ( $r = .44$ )、享受感得点と「遊戯的ユーモア」得点との間の相関( $r = .27$ )よりも強い相関が見られた。このことから、男子では教師のユーモアと学校の楽しさとの間にはあまり関連性がなく、教師のユーモアによって学校の楽しさが引き起こされることは少ないということ、それに対して、女子では二つの教師のユーモアと享受感との間に関連性があり、特に「親和的ユーモア」が学校の楽しさに影響を及ぼしていることが明らかにされた。性差が生じた理由としては、教師のユーモア得点の算出際に述べたものと一致する(橋元, 2005; 宮戸・上野, 1996; 上野, 2003b; 岡安ら, 1993)。

また、他の理由としてあげられるのは、教師の指導行動の影響力、つまり勢力資源との関連である。田崎(1979)、小林・仲田(1997)は、男子に比べて女子の方が教師の指導行動に関する影響を受けやすいことを示している。このことから、教師のユーモア行動においても、ユーモアを女子の方が男子よりも認知しやすく、心的な影響を受けやすいことが考えられる。また、岡安ら(1993)は、男子と女子では教師のサポートによって軽減するストレス反応が異なること(男子では「不機嫌・怒り」に教師のサポートが有効であることに対し、女子では「無力感」や疲れやすいなどの「身体的反応」に教師のサポートが有効であることを)を明らかにしている。したがって、女子では「親和的ユーモア」によってホッとすることや教師に支えられていると感じることが可能であり、それが学校の楽しさにつながるものが推測される。一方男子においては、「不機嫌・怒り」への

サポート、すなわち興奮状態を落ち着かせることが教師には求められているため、笑いという興奮状態を生み出すユーモアで精神の安定を図ること自体難しいことが考えられる。

女子の学校の楽しさと関連して、松崎(1997)は、高学年において特に女子の間での人間関係が複雑化し、人間関係に悩むことが多くなることを言及しており、今日では小学校高学年から中学生にかけて女子に対する指導の難しさが叫ばれている。本研究では、女子の学校の楽しさは教師のユーモア行動と関連性があり、特に親和的ユーモアは享受感をより高めることが可能であることが明らかにされた。そのため、このことが女子の享受感を伸ばすような教師の指導行動や働きかけのヒントとなり、指導に役立つのではないかと考えられる。

では、男子の学校享受感の規定要因は何であろうか。古市(1997, 2004)は、小学校高学年の学校生活享受感情の規定要因として、男女とも教師適応を取り上げているが、級友適応にも規定要因がある女子に比べて、男子は特に教師適応に占める規定要因の割合が高い。しかしながら本研究では、男子は「親和的ユーモア」自体を認知しにくいことが明らかにされた。そのため、「親和的ユーモア」が教師のはたらきかけの側面として機能しなかった可能性が考えられる。また小林・仲田(1997)は、男子では教師の「外見性」が、女子では「信頼・同一化」が学校の楽しさの規定要因となっていることを示している。このことから、男子は教師のユーモアに限らず、学校生活の中で生まれる一時的な楽しい活動や経験から学校の楽しさを見出していることが推測される。小学校高学年の男子においては、子どもの学校生活全般における楽しさを量と質の双方から充実させるような支援をしていくことで、子どもの学校の楽しさを引き出すことが必要であると考えられる。

なお、本研究では、教師のユーモア尺度の下位因子間の相関にそれぞれ中程度の有意差が見出されている。このことは、因子分析の結果見出された因子間相関と同様、2つのユーモア因子はいずれも教師のユーモア行動という共通したものであるために、相関が高いことは自明である。本研究において、教師のユーモアをあえて2因子として捉えたことは、1因子として教師のユーモアを捉えるよりも、子どもの学校の楽しさを引き出すような教師のユーモア行動をより具体的に提示することができ、指導につながる教師のユーモアの具体的な提案をすることができたという点で、意義があるといえる。上野(1992)においても、ユーモアは生活に密接したものであり、多因子で捉えることは、ユーモア現象全体を研究対象として扱うことが可能になることを述べている。

### (3)今後の課題

今後の課題としては、教師のユーモア尺度と他尺度

との比較検討があげられる。学校の楽しさは教師だけに規定されるものではなく、友人関係や学習面、あるいは学級の雰囲気にも規定される(古市, 1997, 2004; 小林・仲田, 1997)。したがって、享受感尺度以外の尺度との関連性を比較検討することや、ユーモアと学校の楽しさを結びつけるような周囲および子ども自身の持つ間接的な要因の存在を追究していくことによって、本研究で明らかにされた教師のユーモア行動の他側面を見出すことができるだろう。

さらに、調査対象について述べる。本研究では小学校高学年の児童に対して調査を行ったが、それ以外の小学生では認知する教師のユーモア行動が異なること、さらには学校の楽しさに影響を与えるようなユーモアの要素が異なることが予想される。そのため、今後さまざまな発達年齢の子どもの認知する教師のユーモアや学校の楽しさとの関連を検討していくことが必要である。また、本研究で作成された教師のユーモア尺度は、子どもが認知したものとして構成された尺度であり、教師の視点からのユーモアとは異なっている。教師のユーモアを教師自身が認知するものとして捉えて子どもの認知する教師のユーモアと比較検討することも、実際の指導場面に役立つと考えられるため、今後検討が必要である。

#### 引用・参考文献

- 青木伸生 2006 「笑い」のある教室作りをめざして 教育研究, 61(6), 30-33.
- 安藤則夫 2001 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, 11, 11-18.
- 北垣郁雄 2004 笑いとおかしみの要因的体系化について 笑い学研究, 12, 40-47.
- 小林正幸・仲田洋子 1997 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響に関する研究 - 学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか - カウンセリング研究, 30, 207-215.
- 松崎学 1997 社会性の発達 平井誠也(編) 発達心理学要論 北大路書房 151-165.
- 宮戸美樹・上野行良 1996 ユーモアの支援的効果の検討 - 支援的ユーモア志向性尺度の構成 - 心理学研究, 67, 270-277.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 小野瀬雅人 1998 学校のアセスメント・家庭のアセスメント 高野清純・渡辺弥生(編) スクールカウンセラーと学校心理学 教育出版 62-90.
- 田崎敏昭 1979 児童・生徒による教師の勢力資源の認知 実験社会心理学研究 18, 129-138.
- 友定啓子 1993 幼児の笑いとおかしみの発達 勁草書房
- 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, 112-120.
- 上野行良 1993 ユーモアに対する態度と攻撃性及び愛他性との関係 心理学研究, 64, 247-254.
- 上野行良 2003a 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
- 上野行良 2003b 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, 11(2), 39-49.
- 和田実 1998 しぐさの社会的スキル 相川充・津村俊充(編著) 社会的スキルと人間関係 - 自己表現を援助する - 誠信書房 74-90.
- 狩野素朗・田崎敏昭 1990 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 河村茂雄・田上不二夫 1997a 児童のスクール・モラルと担任教師の勢力資源認知との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 30, 11-17.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997b 児童が認知する教師のPM式指導類型と児童のスクール・モラルとの関係についての考察 カウンセリング研究, 30, 121-129.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する - 向社会行動の心理とスキル - 川島書店
- 北垣郁雄 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, 11, 11-18.
- 北垣郁雄 2005 笑いとおかしみの要因的体系化について 笑い学研究, 12, 40-47.
- 小林正幸・仲田洋子 1997 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響に関する研究 - 学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか - カウンセリング研究, 30, 207-215.
- 松崎学 1997 社会性の発達 平井誠也(編) 発達心理学要論 北大路書房 151-165.
- 宮戸美樹・上野行良 1996 ユーモアの支援的効果の検討 - 支援的ユーモア志向性尺度の構成 - 心理学研究, 67, 270-277.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 小野瀬雅人 1998 学校のアセスメント・家庭のアセスメント 高野清純・渡辺弥生(編) スクールカウンセラーと学校心理学 教育出版 62-90.
- 田崎敏昭 1979 児童・生徒による教師の勢力資源の認知 実験社会心理学研究 18, 129-138.
- 友定啓子 1993 幼児の笑いとおかしみの発達 勁草書房
- 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, 112-120.
- 上野行良 1993 ユーモアに対する態度と攻撃性及び愛他性との関係 心理学研究, 64, 247-254.
- 上野行良 2003a 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
- 上野行良 2003b 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, 11(2), 39-49.
- 和田実 1998 しぐさの社会的スキル 相川充・津村俊充(編著) 社会的スキルと人間関係 - 自己表現を援助する - 誠信書房 74-90.