

中学生による「教師のユーモア表出」認知と 中学生自身のユーモア感知力

熊崎 友望* 山守 由純** 五十嵐 哲也***

*岐阜赤十字病院

**卒業生

***養護教育講座

Relations between Expressions of Humor by Teachers and the Ability to Understand of Humor among Junior High School Students

Yumi KUMAZAKI*, Yuzumi YAMAMORI** and Tetsuya IGARASHI***

*Japanese Red Cross Gifu Hospital, Gifu 502-8511, Japan

**Graduate, Aichi University of Education

***Department of School Health Sciences, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I 問題と目的

今日、中学生のいじめや不登校、学級崩壊など、不適応行動や問題行動の増加が社会問題になっている。しかし、一方で、平成15年度文部科学省「学校教育に関する意識調査」（文部科学省，2003）によれば、「学校の生活に満足している」とする中学生は78%にのぼる。この結果をみると、中学生の多くは学校生活を享受していると言える。古市(2004)において、学校生活享受感情の重要な規定要因は、学級適応および教師適応であることが明らかにされている。また岡田(2008)は、学校生活の享受には、生徒の「教師への意識」が影響しているということを示している。中井・庄司(2006)でも、教師—児童生徒関係が、児童生徒の友人関係などと同様に、学校教育の一つの基盤をなし、児童生徒の学級適応などに影響を与えているとしている。さらに、河野(1988)は、親和的教師行動が生徒の学校適応や学習意欲に影響を与えているとしている。したがって、子どもたちにとって、信頼感や親和感ももてる先生がいるとき、学校生活が楽しく感じられる(古市，2004)と指摘できる。

このように、子どもたちの学校の楽しさに影響を与える要因の一つとして、教師の行動が重視されている。なかでも、上田・小林(2008)は、教師のユーモアに注目している。そして、小学生が認知する教師のユーモアは、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「親和的ユーモア」と、言語的な手段で積極的な笑いを誘うユーモアである「遊戯的

ユーモア」の2因子からなることが示された。また、小学生は、「親和的ユーモア」得点に比べて「遊戯的ユーモア」得点の値が高く、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を示唆している。さらに橋本・石原(2010)は、教師の「ユーモアを含む働きかけ」と児童の「笑い表出」及び「学級雰囲気」との関連について検討し、教師の「受容的態度・熱意」は子どもの自然な笑いを促進すること、「楽しさ・親密性」という学級雰囲気は、「遊戯的ユーモア」「受容的態度・熱意」に促された自然な笑いによって影響されることが明らかとなった。

しかし、以上の研究はすべて、小学生を対象に実施されている。では、このような「教師のユーモア」が子どもにもたらす影響は、小学生のみに認められるものなのだろうか。三島・淵上(2010)によると、小学生はまだ大人に依存的であり、教師という職業や役割を影響力としてとらえているとしている。しかし、三隅・矢守(1989)は、中学生になると教師への絶対視が変化し、批判的態度が芽生えたと指摘している。また、林・橋(2007)は、中学生は罪を感じさせる教師の影響を強く受けやすく、教師を「成績をつける存在」として認知していることを見出した。このことから、中学生期において教師のユーモアは、あまり認知されないものであるという前提で検討がなされてきたと考えられる。実際、中学生を対象として「教師のユーモア」の影響を実証的に検討した研究はない。よって、以上の指摘が正しいかは、未だ明らかとなっていない。

以上のように、中学生における「教師のユーモア」の影響力に関する研究の不足が、研究状況の問題点として挙げられる。しかし、主として小学生において蓄積された「教師のユーモア」研究においても、さらなる問題点がある。そもそも、笑いやユーモアは、ストレス緩和や精神的健康、対人コミュニケーションなどに効用がある（上野，1992；宮戸・上野，1996；葉山・桜井，2005）とされている。上野（1992）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、ユーモア表出の動機づけの視点から、ユーモアを、自己や他者を楽しませる「遊戯的ユーモア」と、自己や他者を攻撃する「攻撃的ユーモア」、自己や他者を励まし、許し、心を落ち着ける「支援的ユーモア」の3つに分類している。その上で、上田・小林（2008）や橋本・石原（2010）などのさまざまなユーモア研究が行われてきた。ところが、牧野（1997）は、送り手としてのユーモア表出だけではなく、受け手としてのユーモア感知が考慮されていないことに着目している。そこで、牧野（1997）は、ユーモアを「ユーモアの表出」と「ユーモアの感知」という2つの面からとらえた検討を行っている。その結果、攻撃的ユーモアを表出する人ほど攻撃的ユーモアを好んで楽しんでいるなど、表出と感知で対応する因子間に関連があることが示された。

この点に関し、教師のユーモアについての研究を見ると、これまでは子どもの認知する「教師のユーモア表出」のみを把握してきたと言える。しかし、子ども自身の「ユーモア感知力」がそこに関与する可能性について、これまで言及した研究は見当たらない。ところが、学校では、子どもたちのユーモア性の育成が重要であるとの指摘がある。青砥（2009）は、これまでのユーモア研究の結果を踏まえ、ユーモア性の育成の教育的意義を、他者と健全に関わりあいながら、心身ともに元気に明るく生活を営んでいく力を育成することであるとしている。また、矢島（2011）は、中央教育審議会答申『新しい時代を拓く心を育てるために』で述べられている「生きる力」の核となる「豊かな人間性」とは、ユーモアについての記述であると指摘している。したがって、現在の学校教育で叫ばれている様々な問題解決の方策として、ユーモア性の育成が重要なものと示唆される。そこで、「学校生活の楽しさ」に影響を与える「教師のユーモア表出」をどのようにとらえるかという、「子ども自身のユーモア感知力」を検討することは、こうした課題を最も端的に取り上げることになると考えられる。

このような一連の研究を踏まえると、学校でのユーモアの重要性が示唆される中、子どもが認知する「教師のユーモア表出」は検討されているものの、それに影響を与えると考えられる「子ども自身のユーモア感知力」については検討がなされていない。しかしなが

ら、それを検討することは、子どものユーモア性の育成について基礎的知見を与え、様々な教育課題の解決に結びつく可能性があると言える。

このように、中学生を対象にした教師のユーモア表出についての研究や、子どものユーモア感知力によって「教師のユーモア表出」の認知にどのような差があるのかという研究は、これまでに見られない。そこでまず、中学生の認知する「教師のユーモア表出」や、中学生の「ユーモア感知力」を測定する尺度を開発し、中学生の状況を把握することを第一の目的とする。その上で、中学生の認知する「教師のユーモア表出」が中学生の学校享受感と関連するのか、さらにはそれらの関連性に中学生自身の「ユーモア感知力」が関与するのかを検討することを第二の目的とする。

II 方法

1. 調査対象

A県内のB中学校の1～3年生、145名（男子83名、女子62名）と、C中学校の1～3年生、149名（男子68名、女子81名）、D県内のE中学校の3年生、68名（男子36名、女子32名）、合計362名を調査対象として行った。回答数は、362名であったが、分析では無回答があるものは全て除外した結果、有効回答数は89.0%であった。この内訳を見ると、中学1年生82名（男子42名、女子40名）、中学2年生92名（男子52名、女子40名）、中学3年生148名（男子76名、女子72名）、合計322名であった。

2. 調査時期と手続き

2012年11月に実施された。各学級で学級担任が一斉に実施し、その場で回答・回収された。回答は無記名で行われ、本調査が研究のためのみに使用されることが伝えられた。

3. 調査内容

フェイスシートで性別、学年について尋ねた後、以下の項目について回答を求めた。

(1) 学校享受感

中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を使用した。本尺度は、1因子構造であり、合計10項目から成る。回答形式は、「はい（4点）」「はいに近い（3点）」「いいえに近い（2点）」「いいえ（1点）」の4件法で求めた。

(2) 生徒による「教師のユーモア表出」認知

本尺度は小学生対象のもの（上田・小林，2008）しかないため、中学生用の尺度作成を目的として予備調査を実施した。調査対象は、中学生の教育相談の経験がある臨床心理士3名（女性）と現職の中学校養護教

論1名(女性)、定年退職した中学校養護教諭1名(女性)、現職の高校教諭3名(男性1名、女性2名)、現職の高校養護教諭2名(女性)の計10名で、平均経験年数は、 17.6 ± 9.81 年、平均年齢は、 41.1 ± 8.44 歳だった。なお、本研究では中学生を対象としているが、今後に小学校～高等学校での比較を行う可能性があることを想定し、多様な学校段階で適用可能な質問項目案を作成するため、高等学校関係者にも調査を依頼した。2012年10月初旬から中旬にかけて、郵送法による質問紙調査を実施した。調査内容は、上田・小林(2008)の教師のユーモア行動尺度項目が中学生および高校生にとってふさわしいかを「中学生(高校生)の認知する“教師のユーモア行動”を表しており、文章もこのままでよい(A)」「中学生(高校生)の認知する“教師のユーモア行動”を表しているが、文章は修正するべきだ(B)」「中学生(高校生)の認知する“教師のユーモア行動”として、ふさわしくない(C)」の3段階で評価してもらい、B以下の場合には修正案を記入してもらった。また、自由記述の欄をもうけ、他にふさわしい質問項目がある場合は記入するよう求めた。評価は、10名の調査対象者の判断について、AとB合わせて60%以上の項目を採用することとし、60%以上であっても、中学生または高校生ごとの判断でCの一致率が60%を超えている項目と、「いじめの原因となりうるため削除すべき」という意見のあった項目は削除することとした。

その結果、「先生はクラスのだれかをしかった後、ホッとさせるために笑わせてくれる」「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」は削除し、「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」は予備調査の意見を参考に、「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まぎらわしてくれる」へと修正することとした。

よって、以上より作成された18項目を使用することとし、回答形式は、「よくあてはまる(5点)」「ややあてはまる(4点)」「どちらともいえない(3点)」「ややあてはまらない(2点)」「あてはまらない(1点)」の5件法で求めた。

(3) 生徒のユーモア感知力

本尺度は大学生対象のもの(牧野, 1997)しかないため、中学生用の尺度作成を目的として予備調査を実施した。予備調査で作成したものを使用した。調査対象、時期・手続き、評価基準は(2)と同様である。調査内容は、牧野(1997)のユーモア感知行動尺度項目が中学生および高校生にとってふさわしいかを「中学生(高校生)の“ユーモア感知行動”を表しており、文章もこのままでよい(A)」「中学生(高校生)の“ユーモア感知行動”を表しているが、文章は修正するべきだ(B)」「中学生(高校生)の“ユーモア感知行動”と

して、ふさわしくない(C)」の3段階で評価してもらい、B以下の場合には修正案を記入してもらった。また、自由記述の欄をもうけ、他にふさわしい質問項目がある場合は記入するよう求めた。

その結果、「友人を軽く皮肉ったジョークを聞いて楽しむことがある」「人を傷つけるような笑いを見聞きして楽しむことがある」は削除し、「ブラックユーモアを見聞きして楽しむことがある」「過激な冗談を聞いて楽しむほうである」「多少毒のあるユーモアを見聞きして楽しむことがある」「あわてたり、騒いだりしている人を見てこっけいに感じて笑うことがある」は、予備調査の意見を参考に「ブラックユーモア」を「多少辛口なユーモア」へ、「過激な」は「度の過ぎた」へ、「多少毒のあるユーモア」は「道徳に反するようなじょう談」へ、「こっけいに感じて」は「おもしろいと感じて」へとそれぞれ変更した。

よって、以上により作成された13項目を使用することとし、回答形式は、「あてはまる(5点)」「ややあてはまる(4点)」「どちらともいえない(3点)」「あまりあてはまらない(2点)」「あてはまらない(1点)」の5件法で求めた。

III 結果

1. 各尺度の構造

(1) 学校享受感

尺度得点は、原尺度に則り合計を算出し、それを項目数で割ったものとし、「学校享受感」得点とした。全体の平均値と標準偏差は、 $M=2.94$ ($SD=.67$)であった。信頼性を求めた結果、Cronbachの α 係数は.92であり、十分に高い内的整合性が確認された。

(2) 生徒による「教師のユーモア表出」認知

(Table 1)

因子分析に先立ち、項目分析を実施したところ、問題のある項目は見られなかった。よって全18項目について因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行ったところ、因子負荷量.40以上の基準で、1項目の因子負荷量が低かった。そこで、この1項目を削除し、再度、因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。

第I因子は、10項目から成っている。「先生はジェスチャーを使って楽しませてくれる」などの身体的な動きを伴う項目や、「先生はクラスの雰囲気が悪くなりそうなとき、笑わせてホッとさせてくれることがある」などの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項目が含まれた。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、「親和的ユーモアの表出認知」と命名した。

第II因子は、7項目から成っている。「先生は多くの笑いのネタで楽しませてくれる」「先生はみんなを笑わせる話をする」など面白い話で相手を楽しませたり、

Table 1 生徒による「教師のユーモア表出」認知尺度の因子パターン（最尤法・プロマックス回転）

	I	II
因子 I 親和的ユーモアの表出認知 ($\alpha=.91$)		
先生はクラスの雰囲気（ふんいき）が悪くなりそうとき、笑わせてホッとさせてくれることがある	.88	-.02
先生はクラスの中にちょっとさびしそうな人がいても、じょう談などを言って笑わせる	.84	-.01
先生はクラスのみ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	.78	-.09
先生はクラスのだれかをほげますために笑わせる	.70	.07
先生はクラスのだれかが落ちこんでいる時、おもしろいことを言ってまぎらわしてくれる	.64	.24
先生はジェスチャーを使って楽しませてくれる	.58	.09
先生はものまねをする	.56	-.06
先生はだじゃれを言う	.55	.37
先生はちょっと困ったことが起こっても、ゆかいなじょう談でホッとさせてくれる	.54	-.11
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	.44	.25
因子 II 遊戯的ユーモアの表出認知 ($\alpha=.89$)		
先生は多くの笑いのネタで楽しませてくれる	-.18	.97
先生はみんなを笑わせる話をする	-.19	.89
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	.08	.67
先生は単純で分かりやすいじょう談を言う	.05	.65
先生は身近なことを笑いのネタにする	.10	.61
先生はクラスのだれかをホッとさせるようなじょう談を言う	.23	.60
先生はとぼけた感じで楽しませてくれる	.32	.50
因子間相関		.75

積極的な笑いを誘うようなユーモアに関する項目が含まれた。そこで、「遊戯的ユーモアの表出認知」と命名した。

各因子の信頼性を求めた結果、Cronbachの α 係数は「親和的ユーモアの表出認知」で.91、「遊戯的ユーモアの表出認知」で.89であり、十分に高い内的整合性が確認された。そこで、下位尺度得点は、それぞれの因子に含まれる項目の合計を項目数で割ったものとした。全体の平均は、「親和的ユーモアの表出認知」得点が $M=2.77$ ($SD=.84$)、「遊戯的ユーモアの表出認知」得点が $M=3.38$ ($SD=.85$)であった。

学年差と性差が見られるか検討するために、学年と性別を要因とする2要因分散分析を行った。その結果、「親和的ユーモアの表出認知」得点の交互作用については、有意差は認められなかった ($F(2, 321)=.31$)。学年の主効果は $F(2, 321)=12.91$, $p<.01$ 、性別の主効果は $F(1, 321)=1.59$ で、学年の主効果にのみ有意差が認められた。Tukey法による多重比較を実施したところ、2年生・3年生>1年生であった。

「遊戯的ユーモアの表出認知」得点の交互作用については、有意差は認められなかった ($F(2, 321)=.54$)。学年の主効果は $F(2, 321)=14.54$, $p<.01$ 、性別の主効

果は $F(1, 321)=2.19$ で、学年の主効果にのみ有意差が認められた。Tukey法による多重比較を実施したところ、2年生・3年生>1年生であった。

(3) 生徒のユーモア感知力 (Table 2)

因子分析に先立ち、項目分析を実施したところ、3項目について、1つの回答選択肢に対する選択率が50%以上となったため、この3項目を削除した。よって全10項目に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行ったところ、因子負荷量.40以上の基準で、2項目の因子負荷量が低かった。そこで、これら2項目を削除し、再度、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。

第I因子は、5項目から成っている。「単純で分かりやすいユーモアを聞いて楽しむことがある」など、原尺度（牧野, 1997）で遊戯的ユーモア感知に相当する項目と、「気がめいったときでも、人からのユーモアを受け入れて楽しむことがある」など、原尺度（牧野, 1997）で支援的ユーモア感知に相当する項目が含まれた。これらは、自己や他者を楽しませ、励ます目的があり、表出者と感知者の友好的な人間関係に役立てられるユーモアを感知する能力と考えられるため、「友好的なユーモアの感知力」と命名した。

Table 2 生徒のユーモア感知力尺度の因子パターン (最尤法・プロマックス回転)

	I	II
第Ⅰ因子 友好的なユーモアの感知力 ($\alpha=.77$)		
単純で分かりやすいユーモアを聞いて楽しむことがある	.88	-.08
気がめいったときでも、人からのユーモアを受け入れて楽しむことがある	.81	-.09
人がものまねするのを見て楽しむことがある	.49	.14
だじゃれを聞いて笑うほうである	.46	.07
日常生活の中で、おもしろいことを見つけようとする	.42	.14
第Ⅱ因子 攻撃的なユーモアの感知力 ($\alpha=.78$)		
度の過ぎたじょう談を聞いて楽しむほうである	.01	.74
多少辛口なユーモアを見聞きして楽しむことがある	.11	.74
あわてたり、騒いだりしている人を見ておもしろいと感じて笑うことがある	-.05	.70
	因子間相関	.43

第Ⅱ因子は、3項目から成っている。「度の過ぎたじょう談を聞いて楽しむほうである」など、原尺度(牧野, 1997)で攻撃的なユーモア感知に相当する項目であることから、「攻撃的なユーモアの感知力」と命名した。

各因子の信頼性を求めた結果、Cronbachの α 係数は「友好的なユーモアの感知力」で.77、「攻撃的なユーモアの感知力」で.78であり、高い内的整合性が確認された。そこで、下位尺度得点は、それぞれの因子に含まれる項目の合計を項目数で割ったものとし、「遊戯的なユーモアの感知力」得点、「攻撃的なユーモアの感知力」得点をそれぞれ算出した。全体の平均は、「遊戯的なユーモアの感知力」得点が $M=3.55$ ($SD=.84$)、「攻撃的なユーモアの感知力」得点が $M=2.92$ ($SD=1.00$)であった。

学年差と性差が見られるか検討するために、学年と性別を要因とする2要因分散分析を行った。その結果、「友好的なユーモアの感知力」得点の交互作用については、有意差は認められなかった($F(2, 316)=.08$)。学年の主効果は $F(2, 316)=.33$ 、性別の主効果は $F(1, 316)=.41$ で、ともに有意差は認められなかった。

「攻撃的なユーモアの感知力」得点の交互作用については、有意差は認められなかった($F(2, 316)=.21$)。学年の主効果は $F(2, 316)=4.64$, $p<.01$ 、性別の主効果は $F(1, 316)=.21$ で、学年の主効果にのみ有意差が認められた。Tukey法による多重比較を実施したところ、3年生>1年生であった。

2. 生徒による「教師のユーモア表出」認知と学校享受感との関連

生徒による「教師のユーモア表出」認知と学校享受感との関係を検討するために、Pearsonの積率相関係数を算出することとした。その結果、学校享受感と「親

和的ユーモアの表出認知」($r=.22$, $p<.001$)、「遊戯的ユーモアの表出認知」($r=.30$, $p<.001$)の間には弱程度ながら有意な正の相関が見られた。

3. 生徒のユーモア感知力と学校享受感との関連

生徒のユーモア感知力と学校享受感との関係を検討するために、Pearsonの積率相関係数を算出することとした。その結果、学校享受感と「友好的なユーモアの感知力」($r=.35$, $p<.001$)の間には弱程度の有意な正の相関が見られたが、「攻撃的なユーモアの感知力」($r=-.02$)の間には有意な相関は見られなかった。

4. 生徒による「教師のユーモア表出」認知と、生徒のユーモア感知力との群分けによる、学校享受感の違い

生徒による「教師のユーモア表出」の表出認知尺度について、「親和的ユーモアの表出認知」の平均値($M=2.77$)と、「遊戯的ユーモアの表出認知」の平均値($M=3.38$)を基準に、対象者をそれぞれ高低群分けした。以下、高群をH、低群をLと記す。同様に、生徒のユーモアの感知力尺度について、「友好的なユーモアの感知力」の平均値($M=3.55$)と、「攻撃的なユーモアの感知力」の平均値($M=2.92$)を基準に、対象者をそれぞれ高低群分けした。以下、高群をh、低群をlと記す。

その上で、これらの高低の組み合わせから群分けを実施した。これらの群によって、学校享受感に差があるかを検討するために、群を要因とする1要因分散分析を行った (Table 3~6)。

その結果、「親和的ユーモアの表出認知」と「友好的なユーモアの感知力」の組み合わせによる群では、 $F(3, 318)=14.42$, $p<.001$ であり、Turkey法による多重

Table 3 「親和的ユーモアの表出認知」と「友好的なユーモアの感知力」の群分けによる学校享受感の差

	Hh	HI	Lh	LI	F値	多重比較
学校享受感	3.21 (.53)	2.80 (.64)	2.99 (.72)	2.64 (.68)	14.42 ***	Hh>HI, LI Lh>LI

()は標準偏差, *** $p<.001$

Table 4 「親和的ユーモアの表出認知」と「攻撃的なユーモアの感知力」の群分けによる学校享受感の差

	Hh	HI	Lh	LI	F値	多重比較
学校享受感	3.02 (.60)	3.11 (.62)	2.75 (.68)	2.82 (.74)	4.58 **	HI>Lh, LI

()は標準偏差, *** $p<.01$

Table 5 「遊戯的ユーモアの表出認知」と「友好的なユーモアの感知力」の群分けによる学校享受感の差

	Hh	HI	Lh	LI	F値	多重比較
学校享受感	3.21 (.56)	2.92 (.69)	3.01 (.66)	2.61 (.62)	16.54 **	Hh > HI · Lh > LI

()は標準偏差, *** $p<.01$

Table 6 「遊戯的ユーモアの表出認知」と「攻撃的なユーモアの感知力」の群分けによる学校享受感の差

	Hh	HI	Lh	LI	F値	多重比較
学校享受感	3.04 (.62)	3.22 (.62)	2.79 (.65)	2.73 (.69)	9.24 ***	Hh · HI > Lh · LI

()は標準偏差, *** $p<.001$

比較を行ったところ、 $Hh>HI \cdot LI$, $Lh>LI$ であった。

「親和的ユーモアの表出認知」と「攻撃的なユーモアの感知力」の組み合わせによる群では、 $F(3, 318)=4.58$, $p<.01$ であり、Turkey法による多重比較を行ったところ、 $HI>Lh \cdot LI$ であった。

「遊戯的ユーモアの表出認知」と「友好的なユーモアの感知力」の組み合わせによる群では、 $F(3, 318)=16.54$, $p<.01$ であり、Turkey法による多重比較を行ったところ、 $Hh > HI \cdot Lh > LI$ であった。

「遊戯的ユーモアの表出認知」と「攻撃的なユーモアの感知力」の組み合わせによる群では、 $F(3, 318)=9.24$, $p<.001$ であり、Turkey法による多重比較を行ったところ、 $Hh \cdot HI > Lh \cdot LI$ であった。

IV 考察

1. 生徒による「教師のユーモア表出」認知尺度および生徒のユーモア感知力尺度について

生徒による「教師のユーモア表出」認知尺度は、「親和的ユーモアの表出認知」と「遊戯的ユーモアの表出認知」の2因子が抽出された。また、それは、十分な信頼性を有しているものであることが確認された。上田・小林(2008)は、教師のユーモア分類を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とらえ、「遊戯的ユーモア」は、より感覚的にユーモアを認知することが可能なもの、「親和的ユーモア」は、客観

的かつ思考的なユーモアであると述べている。本研究でも、生徒による「教師のユーモア表出」認知尺度の下位分類は、小学生を対象とした上田・小林(2008)と同様の結果となったと言え、中学生も小学生と同じく、教師のユーモア表出を感覚的にとらえる側面と、思考的にとらえる側面があることが示唆された。

生徒のユーモア感知力尺度は、「友好的なユーモアの感知力」と「攻撃的なユーモアの感知力」の2因子が抽出された。また、それは、十分な信頼性を有しているものであることが確認された。構造について牧野(1997)は、「攻撃的ユーモア感知」「遊戯的ユーモア感知」「支援的ユーモア感知」に分類している。しかしながら、伊藤(2005)は、「支援的ユーモア感知」「攻撃的ユーモア感知」の2因子に分類しており、結果は一貫していない。この背景には、対象年齢の違いも影響していると推察される。本研究は、中学生を対象にユーモア感知力を測定した初めての研究である。よって、ユーモア感知力の発達の変化については、今後さらなる検討を加える必要がある。

2. 生徒による「教師のユーモア表出」認知

上田・小林(2008)は、「親和的ユーモア」と「遊戯的ユーモア」の2つのユーモアそれぞれにおいて、小学生で6年生よりも5年生の得点が高いことを明らかにした。そしてその背景には、学年が上がるにつれて教師の影響自体を受けなくなることが考えられると述べ

ている。しかしながら、本研究でも2つのユーモアに学年差は見られたものの、両下位尺度とも、中学生では2年生と3年生が1年生に比べて有意に得点が高い結果が得られた。これは、2・3年生では、「教師の役割を果たしているか」「教師としての資質を有しているか」といった「役割遂行評価」を意識するという指摘（中井・庄司，2008）や、学年が高くなると教師の絶対性が薄れ、教師との親和性の高い関わりが増えるという指摘（細田・田嶋，2009）があることを踏まえると、中学生期の対人的信頼感の発達に関連していると考えられる。すなわち、学年が進むにつれて教師との親密な関わりが増え、十分な信頼関係が構築されたことにより、教師のユーモアを的確に把握する態度が形成されたと考えられる。したがって、中学校段階では、こうした生徒の発達の要因が関係し、学年の高い2年生・3年生が1年生に比べ「教師のユーモア表出」を認知しやすいという結果が得られたものと考えられる。

性差について、上田・小林（2008）は、小学生で女子の方が教師の親和的なユーモア表出を認知しやすいのは、女子は心身の発達が早く、「先生が自分に対して支援してくれている」といった、サポートにおける教師の行動の目的や意図を認知しやすいためだと述べている。しかし、本研究では、「親和的なユーモアの表出認知」「遊戯的なユーモアの表出認知」のいずれも性差は認められなかった。「親和的なユーモアの表出認知」でも性差が見出されなかったことは、小学生から中学生となり、男子も教師の行動の目的や意図に気付きやすくなったためだと考えられる。一方、「遊戯的なユーモアの表出認知」については、上田・小林（2008）は、小学生で性差は認められなかったことを示している。この結果について上田・小林（2008）は、「親和的なユーモア」が教師のユーモアの意図を認知する力が必要であることに比べ、「遊戯的なユーモア」は教師の意図に対する思考を必要とせず、感じるままに楽しむことができるユーモアであるため、発達状況や教師の意図を認知する力は関係しないことから、性差は見出されなかったとしている。本研究でも「遊戯的なユーモアの表出認知」で性差は認められず、上田・小林（2008）と同様の結果が得られた。このことは、中学校段階においても「遊戯的なユーモア表出認知」は、発達状況や教師の意図を認知する能力とは関係なく認知されるためだと考えられる。

3. 生徒のユーモア感知力

学年差について、「攻撃的なユーモアの感知力」は3年生が1年生に比べて有意に得点が高いという結果が得られた。戸田・渡辺（2012）は、中学1年生は、あいまいな攻撃で被害を受けた場合には相手の敵意を想定し、不満や怒りなどの感情が喚起されやすく、またそれらは、学年が進むにつれて減少するというこ

示している。したがって、「攻撃的なユーモア」を「楽しむことなのか攻撃なのか」というあいまいな状況としてとらえると、1年生は「悪意を持って行った」と相手の意図を敵意に帰属しやすく、3年生の方が笑いとして感知しやすかったため、「攻撃的なユーモアの感知力」が高いという結果が得られたものと考えられる。

性差については、牧野（1998）および谷・大坊（2008）は、女性は遊戯的なユーモアを表出・感知する能力である「遊戯的なユーモア・センス」が高く、男性は「攻撃的なユーモア・センス」が高いということを指摘している。しかし、本研究では、いずれも性差は認められなかった。先行研究の対象は大学生であり、中学生のユーモア感知力の性差に関する検討はこれまでなされていない。ユーモア感知力の性差が発達に伴って生じてくるのか、だとすれば性別のどのような側面と関連があるのかに関して、今後のさらなる検討が必要である。

4. 生徒による「教師のユーモア表出」認知と学校享受感

学校享受感は、「親和的なユーモアの表出認知」および「遊戯的なユーモアの表出認知」の双方との間に、有意な正の相関が認められた。これは、上田・小林（2008）に一致しており、中学生も、教師のユーモア表出を認知するほど学校を楽しみと感じやすいことが示されたと言える。また、それはいかなる種類のユーモアであっても同様の関連を示すと言える。これは、上野（1992）および葉山・桜井（2005）が述べているように、笑うという行為自体がストレスを緩和すること、対人コミュニケーションを円滑にすることが関与していると考えられる。

5. 生徒のユーモア感知力と学校享受感

学校享受感は、「友好的なユーモアの感知力」との間にのみ有意な正の相関が認められた。本研究における「友好的なユーモアの感知力」は、牧野（1997）が指摘する「支援的なユーモア感知」を含んだ項目構成となっている。谷・大坊（2008）および伊藤（2005）は、支援的なユーモアを感知することは精神的健康と関係する一方、攻撃的なユーモアを感知することと精神的な健康度との関連性は認められないとしている。「友好的なユーモアの感知力」は、他者を楽しませ、励ますことを動機として表出されたユーモアを感知する力であり、それが高いと他者からの好意や支援へ結びつき精神的健康が保たれるが、「攻撃的なユーモアの感知力」は、他者を批判したり非難するようなユーモアを感知する力であり、それが高くても他者からの支援に結びつかないので、このような違いが生じたと考えられる。したがって、中学生にとって精神的健康の一つの指標となる「学校享受感」も、友好的なユーモアを感知する能力が高いほど高まるのだと指摘できよ

う。よって、青砥（2009）や矢島（2011）の指摘するユーモア性の育成は、主に「友好的なユーモアの感知力」についてなされるべきであると示唆される。

6. 生徒による「教師のユーモア表出」認知と、生徒のユーモア感知力との群分けによる、学校享受感の違い

群を要因とする1要因分散分析の結果から、生徒自身の「攻撃的なユーモアの感知力」の高低よりも、教師が親和的ユーモアや遊戯的ユーモアを表出していると認知していることが、より学校享受感を高めると指摘できる。さらに、教師が親和的ユーモアや遊戯的ユーモアを多く表出していると認知しているだけでなく、生徒自身の「友好的なユーモアの感知力」も高いことが、より学校享受感を高めることも指摘できる。

「攻撃的なユーモアの感知力」と、生徒による「教師のユーモア表出」認知の組み合わせでは、「攻撃的なユーモアの感知力」の高低は関係なく、「教師のユーモア表出」認知の高低で学校享受感が左右された。学校享受感に「教師のユーモア表出」認知の高低のみ影響した背景には、本研究で、「攻撃的なユーモアの感知力」と学校享受感との間に有意な相関が見られなかったことから、妥当な結果であると言える。

一方、「友好的なユーモアの感知力」と、生徒による「教師のユーモア表出」認知の組み合わせでは、「友好的なユーモアの感知力」が高く、「教師のユーモア表出」を多く認知していると学校享受感が高く、また、「友好的なユーモアの感知力」が低ければ、たとえ「教師のユーモア表出」をたくさん認知していても、「教師のユーモア表出」を少なく認知している生徒と学校享受感は変わらなかった。本研究における「友好的なユーモアの感知力」は、牧野（1997）が指摘する「遊戯的ユーモア感知」を含んだ項目構成となっている。牧野（1998）は、遊戯的ユーモアを表出したり、感知する能力である「遊戯的ユーモア・センス」が高い人は、遊戯的ユーモア刺激をよりおもしろいと感じることを明らかにしている。すなわち、本研究における「友好的なユーモアの感知力」の高い生徒は、認知した教師のユーモア表出をよりおもしろいと感じていると推測される。一方、「友好的なユーモアの感知力」の低い生徒は、たとえ教師のユーモア表出をたくさん認知していても、ユーモア刺激を楽しむ能力が低く、教師のユーモア表出をあまりおもしろいと感じていないと考えられる。すなわち、「友好的なユーモアの感知力」が高いと、教師の表出するユーモアが他者の気持ちを明るくし励ます効果をもつユーモアだと気付きやすく、表出者である教師に対する好意的認知や、教師との対人関係における親密性につながる（越・櫻井，2008）と示唆される。このように、親和感もてる先生がいるとき、学校生活が楽しく感じられる（古市，2004）の

で、「友好的なユーモアの感知力」の高い生徒は、教師のユーモア表出を多く認知していると、より学校享受感が高まるという結果になったと考えられる。

7. 今後の課題

以上により、教師のユーモアは全般的に中学生の学校適応感を高める効果があると言えるが、その効果が最も有効に働くのは、生徒の「友好的なユーモアの感知力」が高い場合であると指摘できる。しかし、本研究では、「ユーモア感知力」尺度は、大学生と異なる因子構造が得られた。この点に関し、発達上の差異なのか尺度の構成上の課題なのかを検討する必要がある。

謝辞

本研究は、第一・第二筆者が実施し、第三筆者が指導した平成24年度愛知教育大学養護教諭養成課程の卒業論文を、加筆・修正したものです。実施にあたり、調査に快くご協力いただきました中学生の皆様、ならびに教職員の皆様心より感謝申し上げます。

文献

- 青砥弘幸 2009 学校教育における「ユーモア性」の育成に関する一考察—「ユーモア能力」という概念の提案— 笑い学研究, 16, 59-67.
- 古市裕一 1997 小・中学生における学校生活の楽しさとその規定要因 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 248.
- 古市裕一 2004 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 126, 29-34.
- 橋本巖・石原幸積 2010 児童の笑い表出と教師の働きかけ及び学級雰囲気との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 412.
- 葉山大地・桜井茂男 2005 ユーモアのストレス緩和効果に関する研究の動向 筑波大学心理学研究, 30, 87-97.
- 林清美・橘良治 2007 児童・生徒による教師影響力の認知 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 56, 193-204.
- 細田絢・田篤誠一 2009 中学生のソーシャルサポートと自己への肯定感に関する研究 教育心理学研究, 57, 309-323.
- 伊藤里実 2005 ユーモアを感知することがメンタルヘルスに及ぼす影響—ユーモアの質的側面からの検討— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学, 52, 262-263.
- 河野義章 1988 教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果 教育心理学研究, 36, 161-165.
- 越良子・櫻井弥生 2008 ユーモアが学級内の局所的及び大局的対人関係と学級風土に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, 27, 73-83.
- 牧野幸志 1997 ユーモア行動の構造に関する研究 広島大学教育学部紀要第一部心理学, 46, 41-48.
- 牧野幸志 1998 ユーモア・センス尺度の作成 広島大学教育学部紀要第一部心理学, 47, 37-46.
- 三島美砂・淵上克義 2010 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 145, 19-29.

- 三隅二不二・矢守克也 1989 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, **37**, 46-54.
- 宮戸美樹・上野行良 1996 ユーモアの支援的効果の検証—支援的ユーモア尺度の構成— 心理学研究, **67**, 270-277.
- 文部科学省 2003 学校教育に関する意識調査(中間報告) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/03091801/005/001.htm
- 中井大介・庄司一子 2006 中学校の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, **54**, 453-463.
- 中井大介・庄司一子 2008 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, **19**, 57-68.
- 岡田有司 2008 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的適応—順応することと享受することの違い— パーソナリティ研究, **16**, 388-395.
- 谷忠邦・大坊郁夫 2008 ユーモアと社会心理学的変数との関連についての基礎的研究 対人社会心理学研究, **8**, 129-137.
- 戸田まり・渡辺恭子 2012 あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達: 社会的情報処理の視点から 発達心理学研究, **23**, 214-223.
- 上田明日美・小林朋子 2008 小学生の学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動に関する研究 静岡大学教育学部付属教育実践総合センター紀要, **15**, 125-132.
- 上野行良 1992 ユーモア現象に関する諸研究とユーモア分類化について 社会心理学研究, **7**, 112-120.
- 矢島伸男 2011 “ユーモア教師教育”の実践を目指して—“笑われ力”という概念を中心に— 笑い学研究, **18**, 41-49.

(2013年8月5日受理)