

〈知的・自閉症・情緒障害教育〉

良好な関係性の構築を促す生徒指導

— 「笑いの授業」の開発と実践を通して —

沖縄県立西崎特別支援学校教諭 戸ヶ瀬 哲平

I テーマ設定の理由

文部科学省による特別支援教育資料平成21年度と平成25年度を比較すると、知的障害特別支援学校高等部の生徒数は116%、中学校特別支援学級の生徒数は130%それぞれ増加している。また、国立特別支援教育総合研究所「知的障害特別支援学級（小・中）の担当教員が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」によると中学校特別支援学級ではIQ50～75程度の軽度の知的障害のある生徒が半数以上在籍しており、在籍生徒のおよそ7割の生徒が特別支援学校に進学している。特別支援学校における知的障害のある生徒の増加、特に高等部においては軽度の知的障害のある生徒が増加していることがわかる。

本県においても特別支援学校に在籍する軽度の知的障害のある生徒は増加している。沖縄県立特別支援学校編成整備実施計画（平成24年度～平成33年度）では「高等部における軽度知的障害生徒の教育の場の拡充」が施策として打ち出され、高等学校に特別支援学校軽度知的障害高等部の分校・分教室が設置されるなど、教育環境の整備が進められている。

西崎特別支援学校（以下「本校」とする）は知的障害を主とする特別支援学校である。本校においても、特別支援学級から軽度の知的障害のある生徒が入学する割合が増加している。私は、これまで2年間生徒指導主任として問題行動に対する指導を行ってきた。懲戒指導（喫煙、万引き、飲酒等）を受ける生徒、授業に参加しない生徒、暴言や器物損壊を行う生徒、その多くが軽度の知的障害のある生徒であり、それらの問題行動の要因の多くは職員や家族、友人との関係性の不具合にあった。学校現場では、罰などの嫌悪刺激を用いて生徒の行動変容を促すことがあるが、行動が変容しないばかりか、場合によっては教師との対立関係になり二次的な問題行動が引き起こされるケースも見受けられる。問題行動への対応として懲戒規定の策定などの指導環境の整備や、教育支援部、進路指導部と連携を行ってきたが、未だ模索段階にあり問題行動に対する事後指導が生徒指導の主にならざるを得ない状況にある。

以上のことから、本研究では軽度の知的障害のある生徒が、他者と良好な関係性を構築するための学習として、特に後述する「笑いの授業」を開発し実践する。ここで、本研究では「笑い」という概念について中村明（2002）の「なめらかな流れを一瞬せきとめる違和感、そのちょっとした展開上のひっかかりが笑いのきっかけになる」という立場をとる。漫才やコントなどの「お笑い」や「コメディ漫画」においても、ベースとなるなめらかな流れを共有した上で、「ひっかかり」を生じさせる（以下、一般的な言葉として、ひっかかりについては「ボケ」と表す）。「ボケ」が分かりづらい場合、その確認や訂正としていわゆる「つつこみ」を行い結果として「ボケ」の状態を浮かび上がらせる。本研究においては、これらを「笑いの授業」を開発する上での「笑い」の構造として考える。具体的に、「笑い」について現在行われている事例として、松竹芸能株式会社の「笑育（わらいく）」がある。学校において、漫才のワークショップなど「笑い」を生み出す授業を行い、「積極的に発言するようになった」「些細なことから喧嘩に発展することが無くなった」など「笑い」の教育的な効果に関する事例報告がある。

上述した「笑い」の概念を踏まえて本研究では、試みとして生徒のとるべき行動を「なめらかな流れ」、生徒の起こす問題行動をひっかかりと捉え「ボケ」、教師や周りの人が行う訂正や注意を「つつこみ」と見立ててみる。生徒にとって「なめらかな流れ」を認識することは、問題行動としての「ボケ」を認識することと表裏一体である。しかし、生徒は自分が起こす問題行動に対して、ひっかかりを感じていないことも多く、逆に何らかの要求としてあえてひっかかりを作り出すこともある。このような「笑い」に関わるであろう生徒の行動を積極的に授業の題材として扱い、「笑い」として転化する方法を学習させるよう試みる。これらの取り組みを通して周りとの関わりの中に「笑い」を生起させる能力を育み、そのことによって最終的には、問題行動の起因となる関係性の不具合等を減弱させたい。

さらに、「笑い」を生起させる活動を通して、自分や他者を客観的に捉え、受け止める力がつくと考ええる。この自己受容は自己認識、メタ認知能力（自己の認知活動を客観的に捉え評価した上で制御する力）を高めていくことにつながると考える。自己を受容することは、ありのままの自分を受け止めることであり、思春期にはストレスを感じ、難しいところでもある。しかし、「笑い」という楽しい状況の中で自己受容の経験を重ねていくことで、自分自身の有り様をよりスムーズに楽観的に受け止められるのではないかと考える。

本研究では「笑い」を他者との対立関係を緩和する力として見立てた。対立関係は問題行動につながるリスクであり、学習活動や関係の中で育まれる成長を阻害することにもなる。対立関係が緩和されることで、学習が促進され認められる機会も増え、自己肯定感が高まると考え本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 「笑い」を生起させる活動を通して、自分や他者を客観的に捉えて受け止める経験をすることで、自己受容感が高まるであろう。
- 2 「笑い」の構造を理解し、他者の行動を客観的に認識し対立関係を緩和する力を身につけることで、良好な関係性の構築が促されるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 生徒指導について

文部科学省から生徒指導を進める上での基本書として「生徒指導提要」が作成されている。生徒指導の考え方として、生徒一人一人への対応や発達障害への対応についても述べられている。

(1) 生徒指導の意義

生徒指導提要には、「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています。」とある。

生徒指導の意義は、上記のような文章からはじまる。また、生徒自らの自己実現を図るための自己指導能力の育成を目指すための指導が求められるとある。しかし、学校における生徒指導はこのような意味合いでの指導ではなく、集団における規律やルールに対する不適応への事後指導に留まりがちな現状がある。本研究においては、生徒指導の意義を踏まえ、生徒が自らを知り、調整することを目的とした積極的な授業開発を進めていく。

(2) 特別支援教育における生徒指導

懲戒規定にかかる問題行動を起こす生徒は、他者と自分を比べて劣等感を抱いていたり、理想と現実の自分とのギャップに苛立っていることがある。軽度の知的障害のある生徒は、障害受容や自己受容が難しい生徒も多く、前述したような状態と相まって問題行動のリスクが高まると考える。

生徒指導提要の発達に関する課題と対応では、個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢として「怒りや不安、困惑などの気持ちを受け止めることが第一です。起きている行動だけに注目しないで、きっかけになることや行動後の結果など、前後関係を通して適切でない行動を生起させている要因を分析し、対応を考えることが肝心です。してはいけないことよりも望ましい認められる行動に意識を向けさせるようにします。」とある。

これまでの生徒指導では起きた行動への注目が多かったが、本研究においては「してはいけないことよりも望ましい認められる行動に意識を向けさせる」、目先を変える指導が発達障害や軽度の知的障害のある生徒への生徒指導に有効であると考ええる。

2 生徒指導状況調査

沖縄県内知的障害特別支援学校の生徒指導状況について生徒指導担当を対象として懲戒規定に係る問題行動の発生状況と、懲戒を受ける生徒の状態、各校の生徒指導上の課題を明らかにするためのアンケート調査を行った。

その結果から、平成 26 年度に 12 校中 11 校で計 59 件の懲戒指導が行われていた（図 1）。懲戒指導を受けた生徒 34 人中 28 人が療育手帳の等級が軽度の B2 であり、3 人が療育手

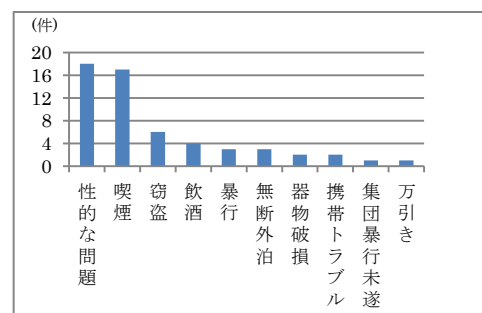


図 1 懲戒指導内訳

帳が発行されていない。34 名中 31 名が中学校から特別支援学校に入学した生徒であった。生徒指導担当教諭の所見では、他者との関係が「不良・対立」である生徒が 6 名と多くなかったが、「自己肯定感・自信」については、「ない」「とてもない」と捉えられている生徒が 22 名であった。

アンケート後に行った各校の生徒指導担当教諭への聞き取りでは、生徒指導体制や生徒指導方針などのルールをいかに生徒に徹底させるかという組織の在り方が課題の学校が多かった。問題行動の原因となる内面の課題や、人間関係に対する学習は積極的には行われておらず、事後指導が生徒指導の主な対応方法であった。一部の学校では、起こりうる問題（喫煙、飲酒、性教育等）への生徒指導を計画的かつ積極的に行っており、懲戒指導の件数も少なかった。

3 教育における「笑い」について

(1) 「笑い」についての理論研究

日本語学者の中村（2002）は笑いの分類の試案として笑いの体系をまとめている（図 2）。本研究における「笑い」は【間接的な笑い】に当てはまる部分が多いと考えられ、その中でも特に滑稽の笑いを生起させることが、関係性におけるスキルになると考える。

【直接的な笑い】（概念化を要さず）	【笑い】
自然発生的な笑い（機能なし）＝《よろこびの笑い》	
感覚的な心地よさの笑い ⇒ 《快感の笑い》	
感情的な快さの笑い ⇒ 《感動の笑い》《満足感の笑い》《安堵の笑い》	
反射的な笑い（意図・機能が慣用化）＝《体裁の笑い》	
有効の笑い ⇒ 《歓迎の笑い》《そら笑い》《愛想笑い》《へつらい笑い》	
心を隠す笑い（自衛的）⇒ 《照れ笑い》《てれかくしの笑い》《困惑の笑い》	
《苦笑い》《落胆の笑い》《余裕の笑い》《余裕をよそおう笑い》	
【間接的な笑い】（解釈過程を経る）	【笑い＋笑い】
	＝《おかしみの笑い》（発見的驚き）
驚きの笑い（常識・予測と結果との大差など信じがたい現象へのとまどい）	
⇒ 《あきれ笑い》《絶望の笑い》《恐怖の笑い》	
働きかけの笑い（攻撃的）⇒ 《比喩の笑い》《嘲笑》《自嘲の笑い》	
滑稽の笑い（関係の矛盾や違和感の発見）⇒ 《ジョーク》《エスプリ》《ユーモア》	

図 2 笑いの体系

(2) 笑いの構造

本研究において生徒と共有する「笑い」の構造については、安部（2006）が中村（2002）、ショーペンハウエル（1972、原著 1966）を基に「ひとつの文脈に、まったく別の概念が在立している構造、ここにおかしみを感じさせる可能性があるといえる。」として定義した「おかしみの構造図」を「笑い」の構造としてみる（図 3）。また、なめらかな流れを「フリ」として共有した上で、ひっかかりでありズレた行為を「ボケ」としておかしみを際立たせる要素として「つつこみ」を付け加え「笑いの構造図」とし、生徒と共有を図る（図 4）。なお、この図では「授業をさぼる」を例として当てはめ「笑いの構造図」に表した。

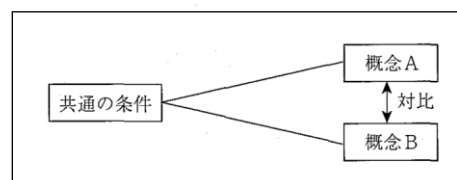


図 3 おかしみの構造図

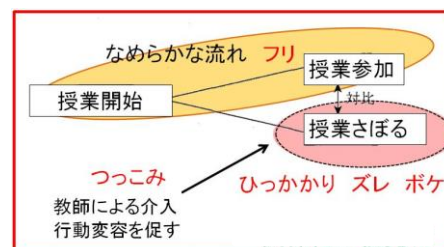


図 4 笑いの構造図

(3) 教育における「笑い」の先行事例の研究

松竹芸能株式会社は「相手の気持ちを理解しつつ、自分の気持ちも伝えることが必要」という考えの元、大阪府下の小・中学校において「笑育」という事業を行っている。「笑い」の仕組みを漫才師等から学び、子ども達が漫才の台本を考え発表するという内容である。平成 27 年度からは大阪府立金岡高等学校において総合的な学習の時間を活用した新教育課程として「探求（笑育）」という授業に共同で取り組んでいるところである。「お笑い」を作り上げていく中で問題解決を図る力が育成されることが期待される。

4 実態把握の方法

生徒の実態把握、仮説検証のため、ユーモア態度尺度と自己受容測定尺度を用いる。この二つの尺度を「笑いの授業」の実践前後に測定し、生徒の変化を捉えたい。

(1) ユーモア態度尺度

本尺度は上野（1993）および宮戸・上野（1996）により作成されている。上野（1992）は 3 つのユーモア態度を見い出している。自己や他者を楽しませるための日常的でたわいもない遊戯的ユーモア、自己や他者を攻撃したり中傷することで楽しむ攻撃的ユーモア、自己や他者を励まし、許し、心を落ち着かせるための支援的ユーモアである。

遊戯的ユーモア志向、攻撃的ユーモア志向、支援的ユーモア志向の 3 つの下位尺度からなる 24 項目の尺度から構成され、「とてもそう思う」「少しそう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「ぜんぜんそう思わない」の 5 段階評定で回答する。なお、生徒の実態を考慮し、部分的に質

問項目の文言を簡易にしている。

(2) 自己受容測定尺度

本尺度は沢尻（1984）が作成し、自己受容と自己認知との関係について「自己受容が可能になるためには正確な自己認知がなされていることが必要で、自己受容が深まるほど防衛的心性が減少するため、自己認知も深くなる」と捉えている。本研究との関連として、防衛的心性の減少は「笑い」を育むために必要であり、「笑い」が防衛的心性を減少させるとも考える。また、「自分のある属性に対する認知が肯定的であれ、否定的であれ、その属性に対して受容がされているかどうかの問題になるため、本尺度は、自己認知を問わない形式になっている」とあり、回答項目も簡易であるため、本研究対象の生徒においても測定が可能であると考ええる。

自己に関して「身体的」「精神的」「社会的」「役割的」「全体的」の5領域が設定され、質問項目は35項目である。それぞれの項目について「よい、そのままがいい」「まあまあよい」「どちらでもない、わからない」「少しいやだ」「いやだ、気に入らない」の5段階評定で回答する。なお、生徒の実態を考慮し、部分的に質問項目の文言を簡易にしている。

III 研究の実際

1 対象生徒の実態

研究対象生徒は本校高等部3年生AとBの2名とする（表1）。共に1年生の頃から特別指導を受けていた生徒である。自分の気持ちをコントロールすることが不得手で、保護者や教師と上手く関係を持つことが出来ずに問題となる行動をとってしまっていた。この2名を研究対象としてその変容を検証する。また、授業は同学年の5名の生徒を加えた7名で行う。以下表1について記述する。

(1) 問題行動面及び興味関心

生徒Aは、保護者や教師からの働きかけに対して反発することが多く対立関係が生じやすい。結果として喫煙、無断外泊、深夜徘徊などの問題行動につながることもある。最近は無断外泊等が多く、睡眠不足から学習参加が難しい。しかし、ラップや格闘技などへの興味が強く、休み時間などを利用して教師からそれらの興味のあることを学ぼうとするなど意欲的な面もある。

生徒Bは、自分のやりたいことがあると、周り合わせて行動できなかつたり、教師の指示に対して表情を強ばらせてしまう。また、自分の意見が上手く伝えられないことがあると、物に当たるなど態度で示し、器物破損などで指導を受けてきた。一方で、音楽やゲームへの興味関心はとても強く、意欲的で集中して取り組む。

(2) 笑いについての具体的な趣向についての質問紙調査

授業を開発していくにあたって、生徒がどのように「笑い」を捉えているのかを把握するために質問紙での調査を行った。なお、この質問項目については上野（1993）が「ユーモアに対する態度と攻撃性及び愛他性との関係」で行った調査項目を参考とした。

生徒Aがおもしろがる漫画やテレビ番組からは、いわゆる下ネタや暴力描写を含む過激な笑いを好んでいることが窺える。以下の質問項目からは、笑いに対して積極的であることがわかる。

生徒Bは冒険活劇漫画や、老若男女に好まれるような体の動きやギャグなどで笑いを誘う内容を好んでいる。笑いに関する以下の項目からは笑いは好きであるが、自分から笑いをとることに対しては消極的である。

(3) ユーモア指向尺度

この心理測定尺度を授業実施前後に測定し、生徒が「笑い」を学ぶことでユーモアに対する指向に変容がもたらされるのかについて検証を行う。授業実施前の測定では、授業を受ける生徒の平均値に対し、生徒Aは攻撃的ユーモアで高い数値が見られた。普段の会話の中でもいわゆる下ネタや乱暴な言葉を発することが多く、数値として表れたと考える。生徒Bは全体的に他の生徒より数値が低い。質問項目の中でも、自分が笑いを生み出すことについての問いに対し、顕著に低い数値を示しており、自分自身への自信の無さが低い数値となったのではないかと考える。

(4) 自己受容尺度

生徒Aは授業を受ける生徒全体の平均値と差がほとんど見られなかった。生徒Bは役割的自己を除く4領域において顕著に低い数値を示した。音楽や造形活動など他者と比較しても出来ていることであっても自信が持てず、自分自身を否定的に捉える傾向が反映されたと考える。

表1 対象生徒実態表

	生徒 A	生徒 B
	障害について及び問題行動面	
療育手帳等級（知的障害の程度により判定）	B 1	B 2
障害名（IQ）	広汎性発達障害 自閉症（IQ62）	知的障害 軽度精神遅滞（IQ68）
主な問題行動	喫煙、家出、染髪、暴言等	器物破損
対人関係	保護者、教師との対立関係	一方的な自己表現
	生徒実態（所見）	
得意、良いところ	冗談が分かる 素直	やりたいことは一途にやり通す
苦手なところ	数学 読み書き 話を聞く	欲望の制御 伝える 話を聞く
趣味趣向	ヒップホップ 格闘技	音楽全般 パソコン
	笑いのアンケート	
おもしろい（笑える）漫画	浦安鉄筋家族、銀魂	ワンピース、ナルト、ブリーチ
おもしろい（笑える）テレビ	ワンナイR&R	ドリフ、チャップリンなど
最近、おもしろかったこと	先輩のギャグセンス	ゲーム
人を笑わせるのは好きか、どんな時に笑わせる	人がいるとき	あまり好きじゃない
おもしろがるほうか、どんなことで面白がる	わからん	おもしろがる
冗談や笑いについてどう思うか	最高↑↑	楽しい
括弧内は授業を受ける生徒平均	ユーモア志向尺度	
攻撃的ユーモア（19.7）	23	12
遊戯的ユーモア（25.4）	28	20
支援的ユーモア（22）	24	20
括弧内は授業を受ける生徒平均	自己受容尺度	
身体的自己（26.1）	24	14
精神的自己（44.1）	46	17
社会的自己（23）	22	15
役割的自己（10.7）	8	11
全体的自己（5.7）	4	2

2 「笑いの授業」の計画

生徒の読み書き、聞くなどの能力、また、実態把握で行った笑いに対する趣向や心理測定尺度を踏まえ「笑いの授業」を計画した（表2）。授業の具体的な内容については先行事例である「笑育」の実践、安部、中村の笑いについての研究を参考とした。授業は生活単元学習で行い、50分授業の2コマ連続の授業を計4日間用いて実践する。尚、本授業は、国語、道徳、そして教育活動全体を通して行っている自立活動を合わせた授業とする。また、自立活動の区分「人間関係の形成」に示されている項目の視点を、それぞれの授業で関連づけながら授業を計画した。

表2 「笑いの授業」実施計画表

日時	授業名	授業内容	学んでほしいこと	自立活動との関連
6/9	「笑い」っていいとも!?	・笑いについて考える ・漫才から笑いをみつける ・笑いの悪いところを考える ・笑いのルールをつくる ▶笑いのしくみを、ゲームやワークショップなどの活動を通して気づきを促す。また、笑いについての最低限のきまりを確認する。	▷笑いの構造やルールに気づいたうえで「笑い」って良いねという感情を抱く。 ▷他者との関係の中に「笑い」が生まれる余地があること。 ▷「笑い」は場合によっては人を傷つけること。	「他者とのかかわりの基礎に関すること」 人との関係性（ここでは「笑い」に特化）にしくみがあることに気づく。
6/30	ちょっとボケてみよう	・話の流れを面白くする「ひっかかり」について考える ・話に「ひっかかり」を作る＝ボケを作る ▶ボケについての理解を深め、物語の内容を一部変更する活動を通して、ボケを実践する。	▷ボケることを実践することで、普通の状態を意識する。 ▷ボケることで皆が笑い、穏やかな状況が生まれる気持ちよさを感じる。	「自己の理解と行動の調整に関すること」 自分から笑いを生み出し、成就感を味わう。自分の枠を外れた発想が出来る。
7/7	つつこんでみよう	・ボケを訂正するつつこみの役割とバリエーションについて考える。 ・前時「ちょっとボケてみよう」で作った話を朗読し、つつこんでみる、つつこまれてみる。 ・怒りなどの負の感情になる場面を思い出す。 ▶人の話を聞いてどのように返答するか、人の返答をどう受け止めるかを前回のボケと合わせてつつこみの実践をする。	▷他者の話を聞き、ボケている部分に気がつく。 ▷相手との関係の中で笑いを生じさせる方法を体験する。 ▷自分の発した言葉に対して他者から指摘をされることを「つつこみ」ととらえ受け止める。	「他者の意図や感情の理解に関すること」 他者の発言の意図を理解し、状況に合った適切な発言をする。 指摘される（つつこまれる）ことを受け止める。
7/14	怒りを笑いに!	・怒りの感情になる場面を、グループに分かれて共有する。 ・怒りの感情になる場面を物語化し、ボケのような状況として見直す。	▷「笑い」の構造を用いて自分や他者の行動を見つめ直す。 ▷自分が負の感情になりやすい状況を想定して「笑い」で跳ね	「集団への参加の基礎に関すること」 集団の中で気持ちをコントロールし、積極的

	・物語化しボケと見立てた後、つつこみを考えて、漫才を作る。 ▶「笑い」の構造を用いて、生活の中での怒りを笑いに変える漫才を考える。	返すイメージを持つ。 ▶「笑い」を生活の中で実践するイメージを持つ。	かつ柔軟に集団参加する術を見つける。
--	--	---------------------------------------	--------------------

3 「笑いの授業」の実際

(1) 検証授業1「生活単元学習」

① 授業名「『笑い』って、いいとも!？」

② 授業仮説

ア 「笑い」のしくみを一つ一つ考えることで、笑いに構造があることに気づくであろう。

イ 「笑い」を構造として捉えることで、笑いに対する興味が生まれてくるだろう。

③ 授業観

本授業では、「笑い」に構造があること、ルールが必要であることに気づかせ理解させたい。構造理解では、「笑い」についてゲーム（授業ではマジカルバナナを実施）を通して気づかせる。ゲームを進める中で出てくる、少し違った解答や、間違いになる解答がなぜ面白いのかについて、笑いの構造図を用いて解説し、「笑い」を構造として対象化した上で理解を促す。「笑い」のルールでは、良い笑い悪い笑いについて考えていく。生徒同士で意見交換しながら悪い笑いについて考え、そこからルールを作り上げていく。「笑い」は誤った認識で用いると、いじめやふざけにつながる面も持ち合わせているので、最低限のルールを確認し共有する。本授業で笑いの構造とルールを確認することで、次の授業から行う「ボケ」「つつこみ」「実生活での応用」についての展開をスムーズにする。

④ 授業仮説の検証と考察

授業仮説ア「『笑い』のしくみを一つ一つ考えることで、笑いに構造があることに気づくであろう。」に関しては、ゲームの中で解答されたことを書き留め、笑いが発生した解答を笑いの構造に当てはめて振り返ったことで、体験を通して笑いに構造があることに気がつけたと考える。

授業仮説イ「『笑い』を構造として捉えることで、笑いに対する興味が生まれてくるだろう。」については、笑いの構造を確認した後に漫才の映像を視聴し、漫才の中にあるボケやつつこみを確認した。これまで大きな声や、フレーズに笑っていたが、漫才の内容に興味を持つことが出来ていたと考える。

また、笑いのルールを考える際に、これまで自分が馬鹿にされた言葉や体験から話し合いが生まれた（図5、6）。笑いを切り口にしたことで、自分や友達の過去について客観的かつ楽観的に捉え直す姿や言動が見られた。また、そこからルールを作り上げることができた。

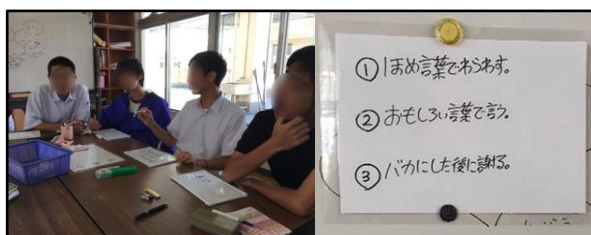


図5 笑いのルールを考える（Aグループ）



図6 笑いのルールを考える（Bグループ）

(2) 検証授業2「生活単元学習」

① 授業名「ちょっと、ボケてみよう!」

② 授業仮説

ア ボケを考えることで、多様な視点で物を捉える柔軟な思考が育まれるであろう。

イ ワークを通してボケて笑いを生起させる経験をすることで、笑いに関係性において有効であることに気づくことができるであろう。

③ 授業観

前時の活動の中で、漫才の映像を視聴した際に、生徒はつつこみに反応して笑い、ボケに対する反応は比較的弱いように感じられた。つつこみによってボケのひっかかりやおかしみに気づいていると考える。そうであれば尚更に、意図的にボケる活動をすることで、普通の状態とひっかかりの状態を意識するための足がかりになると考える。

具体的な内容として、共通の条件の中からボケを生み出す大喜利。「桃太郎」の物語の中にボケを作るワーク。これらの活動を通して実際にボケることを体験していく。体験を通して普通の状態とひっかかりの状態の差異から笑いやおかしみを生起させるボケについて気づかせたい。また、他生徒のボケと自分のボケの違いについても気づき、共通の条件からいろいろなボケが生まれることを経験させたい。

④ 授業仮説の検証と考察

授業仮説ア「ボケを考えることで、多様な視点で物を捉える柔軟な思考が育まれるであろう。」については、はじめは普通の答えではなく、間違った答えを書くことに戸惑いを見せる生徒もいたが、友達の考えたボケを見ていく中で、授業に参加した生徒がそれぞれの多様なボケを生み出した。

授業仮説イ「ワークを通してボケて笑いを生起させる経験をすることで、笑いが関係性において有効であることに気づくことができるであろう。」については、生徒が考えたボケによって、生徒同士で笑い合う姿が見られた。自分の考えたボケによって、笑いが生まれることに皆うれしそうな表情を見せていた（図7）。

ボケを考えるためどのようなフリをするのかで答えが変わった。「1. 2. 3. 4. □」の□を埋めるワークは、フリが曖昧なためボケが困難になった。一方「桃太郎の家来は？」というフリに対しては「犬、猿、キジ」という答えが明瞭だったため、ボケやすく意欲的になった。また、行った課題が考えたボケをいったん文字として表す必要があったため、文字を書くことが得意では無い生徒Aは後半集中を切らしてしまっていた。生徒Bは意欲的な活動を見せた（図8、図9）。

(3) 検証授業3「生活単元学習」

① 授業名「つつこんでみよう！」

② 授業仮説

ア ボケに対するつつこみを考えることで、ボケの状態を客観的に捉えることができるであろう。

イ ボケとつつこみを構造として捉えることで、自分の行動や言動を笑いに変えることができることに気づくであろう。

③ 授業観

本授業ではボケに対するつつこみを考える。つつこみを行う中で、相手の言葉を聞くこと、その言葉に含まれるひっかかりやズレに気づくこと、その気づきを伝えることなどの言語スキルを高めたい。その上で「笑い」として生起させるために、関係性を緩やかな状態にすること、自分の感情をコントロールすることが必要となる。そのために自他（怒りを含む感情についても）を客観的に捉える、アンガーマネジメントのスキルも育まれると考える。また、つつこまれる場面では、相手からの指摘を受け止めるために、相手の言葉の意図を汲み取ることが必要である。人間関係におけるやりとりを、ボケとつつこみという「笑いの構造」として客観的に捉えさせたい。

具体的な内容として、自分たちで考えたボケに対してつつこみを考えるワークを行う。一つのボケに対するつつこみのバリエーションを出し合い共有し、その後、前時に行ったワーク（「桃太郎」の物語にボケを作る）に対するつつこみを考え、掛け合いを行う。このワークにより、「ボケる」「つつこむ」という関係のとりかたを体験させたい。

授業後半では、生活の中で他者とトラブルになることがらを思い出し、短い物語にまとめる。この物語を「笑いの構造図」



図7 考えたボケの発表



図8 桃太郎でボケる
集中する生徒B

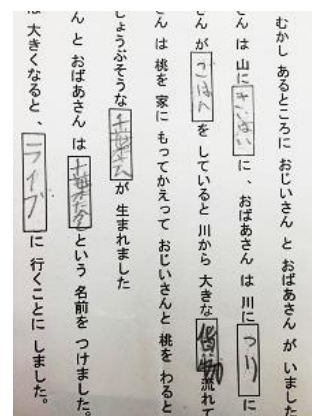


図9 ワークシート抜粋

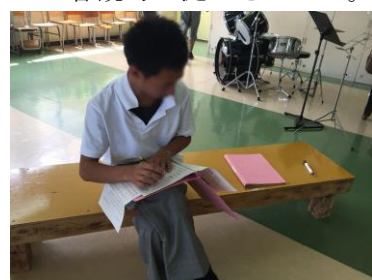


図10 つつこみを考える生徒A

に当てはめ、自分の怒りや悲しみにまかせた行動をボケと見立て、つつこみを考える。次の授業「怒りを笑いに！」へとつなげていく。

つつこみは、使う言葉によってはからかいやいじめのような状態にもなってしまうことも考慮し、笑いのルールを復習する。また、テレビなどで行われる「お笑い」の中にもそのようなからかいなどの笑いが含まれていることにも気づかせ、日常生活で行うべき笑いとは何なのかを考える授業としたい。

④ 授業仮説の検証と考察

授業仮説ア「ボケ（ひっかかり、ズレ）に対するつつこみ（指摘）を考えることで、ボケ（ひっかかり、ズレ）の状態を客観的に捉えることができるであろう。」に関しては、ボケを考えるよりもつつこみを考えることに難しさを感じる生徒が多かった。ボケの状態を客観的に捉えることはできているのだが、それを意識してどのような言葉で指摘するのか、というこれまで経験していない問題に直面していたのではないかと考える。

その中でも生徒Aは自分の考えたボケに対して丁寧につつこみを考えた（図10）。生徒Bもペアの生徒と言葉でのやりとりを行いながらつつこみを考えた（図11）。両者とも漫才発表ではつつこみを行い、読み上げられるボケをよく聞き、つつこんだ（図12）。

授業仮説イ「ボケ（ひっかかり、ズレ）とつつこみ（指摘）を構造として捉えることで、自分の行動や言動を笑いに変えることができることに気づくであろう。」については、笑いの構造図に当てはめてフリとボケとつつこみを視覚化して捉えることで、ボケに対するつつこみを徐々に思いつく場面が見られた。しかし、笑いを生むつつこみを考えることは容易ではなく、漫才師が行っているつつこみを真似ながら、リズムよく掛け合いを行う練習、展開も必要であると考え。

(4) 検証授業4「生活単元学習」

① 授業名「怒りを笑いに！」

② 授業仮説

ア これまで、怒りの感情で行っていた行動に対し笑いの構造として発想を転換し、対立関係にあった状況を具体的に緩和する方法を考えることができるであろう。

イ 人間関係の中でストレスを感じた際に、怒り以外の感情表出をするイメージを持つことができれば、自分に対して肯定的な感情を抱くことができるであろう。

③ 授業観

本時では、他者とトラブルになる状況を基に、怒りをボケやつつこみを用いて笑いに変える。対象生徒にとって自分の行動や言動を客観視することは難しい。そのため、生徒が前時に書き出した怒りを感じたエピソードについて、ボケ（ズレている、ひっかかり）の状態がどこにあるのか、つつこまれている部分はどこになるのかを教師がワークシートとして整理し、物語化したものを用いて活動を行う。活動の形態として2名から3名でのグループワークという形を取り、生徒同士のやりとりを行う中でボケとつつこみを考え、それぞれ自分の行動として省みるきっかけが生まれることを期待したい。前時と同様、怒りをコントロールするアンガーマネジメントとしての効果があると考え。

④ 授業仮説の検証と考察

授業仮説ア「これまで、怒りの感情で行っていた行動に対し笑いの構造として発想を転換し、対立関係にあった状況を具体的に緩和する方法を考えることができるであろう。」に関しては、自分自身の行動や言動を対象化するワークであったためか、前時に行った物語に対するボケとつつこみのように発想の転換を図ることが難しかった。物語に対するワークとのつながりを見いだせなかったこと、また、自分自身を客観視するには展開が性急すぎたため、発想を転換できな



図11 ペアでつつこみの練習



図12 漫才を行う

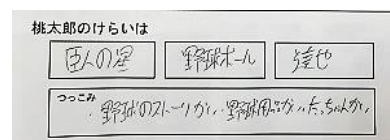


図13 ワークシート抜粋

った要因と考える。

授業仮説イ「人間関係の中でストレスを感じた際に、怒り以外の感情表出をするイメージを持つことができれば、自分に対して肯定的な感情を抱くことができるであろう。」については、怒り以外の感情表出をイメージするという段階で戸惑っていた。言葉でのやりとりでは怒り以外の表出で関係性を保つことができていた生徒であっても、そのことを客観的に捉えられず、ワークの中で文字として表せずにいた。

(5) 「笑いの授業」の検証と考察

① 授業全体を通した研究仮説の検証

研究仮説1『『笑い』を生起させる活動を通して、自分や他者を客観的に捉えて受け止める経験をする中で、自己受容感が高まるであろう。』については、検証授業の前後に実施した自己受容尺度の変化から、授業を受けた7名の平均値が上昇した。対象生徒Aは一つの項目以外で数値が低くなった。一方の生徒Bは一つの項目以外全て数値が上昇した(表3)。授業の様子からは、検証授業1での笑いのルールを考えるワークにおいて、「悪い笑い」を考える中で自分や友達がかかわれた経験や、笑われて嫌な気持ちになったことを客観的に捉える姿がみられた。検証授業2、3でボケやつつこみを考え実践し、笑いを生起させたことが自信となり、自分自身を肯定的に受け止める場面になったと考える。

研究仮説2『『笑い』の構造を理解し、自他の行動を客観的に認識し対立関係を緩和する力を身につけることで、良好な関係性の構築が促されるであろう』については、対立関係を緩和することを意図したワークに対して難しさを感じた生徒が多く、良好な関係性を構築する術の獲得について見取ることができなかった。しかし、授業の中で普段であれば口論になるような生徒間のやりとりが発生しても、会話の中でつつこみを入れて緩和することができていた。また、「笑いの授業」実施前後に測定したユーモア志向尺度からみると、授業を受けた7名のユーモア志向尺度の全項目において数値の上昇が見られた。攻撃的ユーモアに関しては自他の攻撃や中傷などを含んだ笑いへの志向であり、上昇することは必ずしも好ましいことではないが、笑いに対する全般的な意識の拡がりがあったと考えられる(表3)。

表3 心理測定尺度の変化

		生徒 A		生徒 B		授業生徒平均値	
		授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後
指 ユー 向 ャ 尺 モ 度 ア	攻撃的ユーモア	23	26	12	21	19.7	24
	遊戯的ユーモア	28	25	20	22	25.4	26.5
	支援的ユーモア	24	24	20	35	22	26.2
自己 受 容 尺 度	身体的自己	24	22	14	18	26.1	27.1
	精神的自己	46	40	17	23	44.1	49.5
	社会的自己	22	17	15	23	23	25
	役割的自己	8	8	11	10	10.7	10.5
	全体的自己	4	5	2	6	5.7	6.4

※授業実施後に数値の上がった項目は背景色をつけて表す。

② 「笑いの授業」の考察

軽度の知的障害のある生徒を対象として「笑いの授業」を実践し検証を行った。生徒AとBは人間関係においてのトラブルから非行につながるケースが多いため、そのトラブルの緩和を意図し「笑いの授業」の主な対象生徒とした。しかし、両者の学習上の課題や障害特性には違いがあり、「笑いの授業」の内容による意欲態度、そして2つの心理測定結果の違いとして表れた。

生徒Aは、自己受容尺度では数値が全体的に低くなり、ユーモア志向尺度の数値には大きな変化がなかった。授業の序盤から笑いへの興味関心が強く意欲的に活動に取り組んでいたが、文字を用いる内容(考えたことを書く、文章を操作する)が多い内容では明らかに集中を欠き、楽しんで参加することを難しくしてしまった。このことが、他生徒に比べ心理測定尺度の数値が低下した一因と考える。漫才などの発表やグループでの話し合いなどでは他の生徒よりも意欲的に活動に参加できていたこともあり、生徒Aのような読み書きが得意ではない生徒に対しては、言語を中心とした活動や、写真や漫画を用いた視覚的な課題などを通して「笑い」について学ぶことのできる場面がより必要であったと考える。

一方、生徒Bは2つの心理測定尺度で共に数値が向上した。書いて表すことや自分のペースで活動することを好むところがあり、本授業で用いた記述式の教材においても集中して取り組むことができた。また、過去に先輩からからかわれたり、笑われた体験について話し合い活

動の中で話題となり、皆と真剣に議論できたことが自分自身を客観的に受け止めることにつながったと考える。そして、ユーモア指向尺度の高まりに関しては、ボケとつつこみを考え、漫才を恥ずかしがりながらも発表し笑いを生起させるなど、楽しみながら自分自身と向き合えたのではないかと考える。4回目の授業「怒りを笑いに」では、先生と対立関係に至ったやりとりを、つつこみとしてリフレーミングすることができた。このような思考の切り替えを「笑い」を通して経験できたことが、心理測定尺度の数値の高まりと関連した一因と考える。

対象生徒以外の生徒については、自閉症の生徒が1名参加しており、はじめはボケとつつこみというやりとりを理解できずにいた。授業の度に「笑い」を構造として表し、他生徒と共同で行う活動を設定する中で、徐々に意味を理解してボケやつつこみを考えることができてきていた。これまでの学習では、答えや正しさを学ぶことが多く、あえて間違いを生み出すともいえる「笑い」に困惑を感じているようであったが、ボケとつつこみを一つ一つ実践していく中で会話で用いられる冗談や指摘などの比喻表現の意味について理解することができてきたと考える。

これらのことはすなわち「笑いの授業」が、軽度の知的障害のある生徒の課題であることの多い、感情のマネジメントやコミュニケーションスキル等の要素を多分に含んだ授業となると考える。生徒のこのような課題に対して「笑い」という間接的な題材として設定し、スモールステップ且つ具体的に授業を行い「笑い」を理解、操作できるようになることで、良好な関係性の構築を図るために必要な力を、「笑い」を通して獲得することができると考える。また、人間関係の不具合が問題行動の起因となっていた生徒に対して、このような楽しみながら参加することができる実践を計画的に行うことで、生徒指導の面からも有効なアプローチとなるのではないかと考える。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 普段自己表現をすることに苦手意識を感じてしまう生徒も含め、授業に意欲的に参加しそれぞれの「笑い」を表現することができた。また、授業実践前後に測定したユーモア志向尺度の変容から笑いへの興味関心が高まったことが実証された。
- (2) 「笑い」という視点で授業を行う中で、過去に嫌な気持ちを抱いたことや、からかわれた自分の経験を対象化して友達と共有し、本当に楽しい「笑い」について考えることができた。「笑い」というアプローチが人権教育という側面からも題材として活用できることを示すことができた。
- (3) 生徒が客観的に自他を捉えていく学習のツールとして「笑い」を効果的に活用する実践を行うことができた。またこの実践が、軽度の知的障害のある生徒が主体的に人との関わりについて学ぶことができる生徒指導のアプローチとして示すことができた。
- (4) 検証授業の反省を基に、軽度の知的障害のある生徒に向けた「笑いの授業」の授業プログラムを作成することができた。

2 課題

- (1) 4回構成で授業を行ったが、自分の行動を客観視することが難しい生徒が多く、授業構成を見直す必要がある。笑いの構造を理解するための授業から自分の感情に向かい合う授業との間に、笑いを活用し表現する授業などを組み入れる必要があった。
- (2) 授業の中で文字を読んだり書いたりする課題があり、読み書きが苦手な生徒にとっては集中を切らしてしまっていた。写真や漫画などの視覚的なメディアを用いるなど、生徒の学習上の特性を考慮した授業として改善したい。
- (3) これまで授業として行われたことのない実践であるため、今後どの授業で、どのような単元で取り組むことができるのかを考える必要がある。生活単元学習の授業の中で、国語、道徳、自立活動などの要素を意識して授業を行ったが、それぞれの教科・領域でも活用できる授業プログラムを具体的に提案していきたい。
- (4) 生徒に対して、関係性構築を図るスキルを身につけさせるための実践であったが、関係性を持つ相手である教師のスキルの向上も重要であると感じた。特に問題行動を起こし、生徒指導を受ける生徒と対立関係では無く、教育として向かい合うための一つの方法として「笑い」を提案していきたい。

〈参考文献〉

- ちよんせいこ 2014 『ホワイトボードで学級が変わる!!話し合い活動ステップアッププラン』 小学館
- 文部科学省 2011 『生徒指導提要』
- 浅野誠 2006 『ワークショップガイド』 アクアコーラル企画
- 安部達雄 2006 『漫才における「フリ」「ボケ」「ツッコミ」のダイナミズム』 早稲田大学大学院文学研究科紀要
- 品川裕香 2005 『心からのごめんなさいへ』 中央法規出版
- 中村明 2002 『文章読本 笑いのセンス』 岩波書店
- 堀洋道・山本眞理子編 2001 『心理測定尺度Ⅰ』サイエンス社
- 上野行良 1996 『ユーモアの支援的効果の検討—支援的ユーモア指向尺度の構成—』 心理学研究 第67巻 第4号
- 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 第64巻 第4号
- 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 第7巻 第2号
- P.A. アルバート/A.C. トールマン・佐久間徹/谷晋二監訳 1992 『はじめての応用行動分析』 二瓶社

〈参考 URL〉

- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm 特別支援教育資料 文部科学省 (2015.4 アクセス)
- <http://www.nise.go.jp/cms/news/detail.8.9350.html> 「知的障害特別支援学級(小・中)の担当教員が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」 国立特別支援教育総合研究所 (2015.4 アクセス)
- <http://shochikugeino.co.jp/waraiku/waraikuabout.html> 笑育 松竹芸能 (2015.4 アクセス)

〈参考 DVD〉

- タカアンドトシ 2006 『タカアンドトシ新作単独ライブ タカトシ寄席 欧米ツアー2006』 R and C Ltd.
- 『M-1 グランプリ 2004 完全版』 R and C Ltd.