

授業のワークをデザインする生徒たちの「笑い」

—「小論文」の授業コミュニケーションの会話分析から—

高橋 佑希

1. 問題と目的

近年、学校の授業の中に「笑い」を取り入れる試みが注目されている(鈴木, 2015)。たとえば松竹芸能株式会社は、2012年から「笑育」(わらいく)という名称で学校への出前授業をおこなっている(松竹芸能, 2016)。教室空間の「ユーモア」に関する国内の研究は2000年以降急激に増加しているが(青砥, 2007, p.121)、教育における「笑い」に現場の関心が集まっている実情を考慮すれば、その教育的意義についての実証的な研究が求められる。

しかし、学校の授業において「笑い」が何をもたらすかについては、いまだ明らかになっていない部分が多い。従来から学校の授業場面における「笑い」の意義に着目する研究は存在していたが(1.1.)、そのコミュニケーションにおける具体的な機能を明らかにした研究はいまだ数少ない現状がある。そのため、従来の研究では、「授業に『笑い』を取り入れるべきだ」という抽象的な提言に留まり、実際の授業場面において「笑い」が教師と生徒の間でどのように意味をもつのかを検証できていない。「笑い」を教育的に意義のある行為として位置づけるためには、実際の授業場面のコミュニケーションの文脈に即して、その具体的な機能が論じられねばならない。

本稿では、コミュニケーションにおける「笑い」の具体的な機能を明らかにするため、具体的な授業場面における教師と生徒のやりとりにおける「笑い」に着目する。本稿の目的は、「笑い」を授業のワーク(work)(1.2.)をデザイン⁽¹⁾する行為と位置づけ、「笑い」によって何が達成されているかを記述することによって、「笑い」を授業の余興や副産物としてではなく、授業を構造化する行為として意味づけることである。本稿では、上記の目的を達成するために、エスノメソドロジー⁽²⁾(ethnomethodology)の分析方法のひとつである会話分析(conversation analysis)に依拠して事例を分析する。

以下の本論では、次の順序で論を進める。まず近年論じられている「笑い」の教育

的意義の傾向と問題点、および授業のワークと「教示」(instruction)の関係性を整理し、改めて本稿の目的を提示する(1.)。次に本稿が分析概念として依拠するエスノメソドロジーと会話分析の概要を確認しながら、先行研究に基づいて相互行為における「笑い」の特徴を整理する(2.)。そして、本稿のフィールドの概要について確認した上で(3.)、具体的な事例の分析によってコミュニケーションにおける「笑い」の具体的な機能を明らかにする(4.)。最後に、「笑い」を授業のワークをデザインする行為として位置づけることの意義を論じる(5.)。

1.1. 「笑い」の教育的意義

「笑い」をめぐる研究の観点は、「①生理的反応」「②社会的作用」「③コミュニケーション上の機能」の3種に大別できる。「①生理的反応」は、「笑い」によって気分が高揚したり、緊張が緩和されたりする効果を論じるものである。「②社会的作用」は、「笑い」が態度の表出や関係性の構築において果たす役割を論じるものである。そして、「③コミュニケーション上の機能」は、「おかしいから笑う」や「雰囲気づくりのために笑う」といった論理とは異なり、たとえある言動がおかしくて笑っているのであっても、その「笑い」がコミュニケーションの展開になにかしらの意味をもたらすという立場から「笑い」を論じるものである。

近年の「笑い」の教育的意義をめぐる議論は、上記の観点のうち「①生理的反応」か「②社会的作用」に関するものが中心であり、しかも、それは教師に求められる「笑い」の力(「ユーモア・センス」として論じられる傾向がある。たとえば矢島(2012)では、心理的余裕の創出(①)や「協調の関係」の構築(②)、木村・伊藤・福原・本田・今里・永田(2013)では、授業に対する雰囲気づくり(②)とフェイス侵害の回避(②)という「笑い」の機能が挙げられている。さらにこうした「笑い」の教育的意義を学校の授業の中に取り入れる試みとしては、冒頭に示した松竹芸能株式会社による「笑育」の事例⁽³⁾がみられる。

こうした従来の研究の問題点は、「笑い」の意義を実際のコミュニケーションの文脈から離れて一般化しようとする点にある。もちろん従来の研究においても具体的な事例から「笑い」の分析が試みられてはいるが、そこで明らかになった機能を「笑い」の産出された文脈を超えた教育的意義として定式化することは妥当でない。「笑い」の教育的意義を明らかにするためには、「笑い」それ自体ではなく、「笑い」を具体的なコミュニケーションの文脈に埋め込まれた形で論じる必要がある。したがって、本稿では、「笑い」を「③コミュニケーション上の機能」の観点から論じる。

1.2. 授業のワークと「教示」の理解

本稿では、授業場面における教師と生徒による「ワーク」⁽⁴⁾(work)を授業のワー

クとして論じる。授業のワークは、基本的に教師による活動の説明や指示などの「教示」を基に、教師と生徒の間のさまざまな学習活動として展開される。典型的な授業では、「教示」される側（生徒）が「教示」される事柄（経験や知識、スキル）を有していないことを前提とする（五十嵐，2016，p.179）。そのため、教師は生徒が「教示」をどのように理解しているかを的確に見取り、それを資源としながら「教示」を修正していく必要がある（前掲，pp.179-180）。「教示」に対する理解が異なれば、授業のワークにも齟齬が生じうるからである。

実際に教師は、発問などを通じて生徒たちの「教示」に対する理解を確かめ、授業のワークをデザインしているであろう。しかし、数十人の生徒を相手とする一斉授業において、ただちに全体で「教示」に対する理解を共有・調整することは困難である。「教示」に対する理解を共有・調整するためには、教師が一方向的に働きかけるだけでなく、教師と生徒、あるいは生徒同士が双方向的に授業のワークをデザインする必要がある。したがって、授業のワークのデザインに着目することは、生徒たちの「教示」に対する理解がどのように共有・調整されているかを記述することにつながるの

1.3. 本稿の目的

以上の議論から、本稿では、具体的な授業場面を基に、そこでの「教示」に基づく授業のワークがどのように教師と生徒によってデザインされ、達成されているのかを分析する。その上で、「笑い」が授業のワークをデザインする行為としてどのような意味をもつのかに着目する。それによって、「笑い」の教育的意義を、場の雰囲気づくりなどの観点からではなく、授業のワークにおける固有の機能という観点から明らかにすることが本稿の目的である。その結果として、教師と生徒、あるいは生徒同士の授業コミュニケーションを豊かに捉える視点を提示することが本稿のねらいである。

2. 先行研究

2.1. エスノメソドロジー・会話分析

本稿では、コミュニケーションにおける「笑い」の機能を分析・考察するために、エスノメソドロジーの分析概念のひとつである会話分析に依拠する。

エスノメソドロジーは、人びとが実際の活動を秩序だった形で遂行するために用いている方法を解明する研究分野である（串田・好井，2010，p.1）。エスノメソドロジーの観点から学校の授業場面を分析することで、その授業をあらかじめパッケージされた活動としてではなく、「ワーク」を通じて組み立てられるものとして捉えられる。それによって、個別の授業のワークがどのようにデザインされているのかを具体的な事例の記述によって明らかにすることが可能になる。

会話分析は、人びとの会話を「緻密に組織化されている」（串田，2010，p.208）発話の連鎖とみなし、そこでの相互行為的な諸特徴を明らかにしていく分析概念である。具体的な事例を会話分析することで、場の雰囲気づくりなどの観点から論じられやすい「笑い」を特定の文脈に埋め込まれた固有の機能という観点から論じることができる。「笑い」のコミュニケーションにおける具体的な機能の解明を目的とする本稿において、こうしたエスノメソドロジー・会話分析の観点は有効性が高い。そのため、本稿では、エスノメソドロジー・会話分析に依拠して具体的な事例を分析する。

2.2. 相互行為における「笑い」の特徴

本節では、エスノメソドロジー・会話分析に依拠した水川（1993）と樫田（2010）を基に、相互行為における「笑い」の特徴を4点に整理する。なお、ここでの「笑い」は「笑い声」（laughter）を対象とし、本稿の事例分析でも同様に扱う。

第1の特徴は、〈笑い〉がくることで、前の行為が隣接ペア⁽⁵⁾（adjacency pair）の第1ペア（主に冗談やおもしろいこと）であることが示される点である（「遡及的効果」；水川，1993，p.83，89）。つまり、なにか〈笑い〉を誘う特定の第1ペアに第2ペアの〈笑い〉が続くと捉えるのではなく、ある行為によって〈笑い〉が引き起こされたことを根拠に、その行為が相手に〈冗談〉として理解され、その理解を示す振る舞いとして〈笑い〉が生じたと捉える。会話分析上では、第2ペアの〈笑い〉がくることで、前の行為が対応する第1ペアとして冗談化されるということである。

第2は、〈笑い〉をメンバーが協働で確認すると、〈笑い〉がトピック終了のための第2ペアであることが確定される点である（前掲，p.84）。

第3は、メンバーがトピックを終了したくないときは、〈笑い〉が続いている間に反論したり、同意したりすることでトピックの継続が可能になる点である（前掲，p.85）。

第4は、一種の同時発話としての「共同的な笑い」（Glenn，1995）が、当該場面におけるメンバー全体の理解の共有を示す点である（樫田，2010，pp.149-150）。この点は第2の特徴であるトピック終了に通底するが、樫田（2010）によるインフォームド・コンセントの事例では、患者本人に限らず、患者の妻と医師の〈笑い〉が状況の共有を示唆している。本稿では、〈笑い〉がメンバー全体によって産出され、同時に確認されることを強調し、それによって理解の共有が示される点を第4の特徴とする。

以上の先行研究の知見に基づき、本稿では、相互行為における「笑い」の特徴を表1の通り、特徴Aから特徴Dの4点にまとめる。事例の分析では、この4点の特徴に基づいて「笑い」の機能を明らかにする。

表1 相互行為における「笑い」の特徴（水川，1993；櫻田，2010に基づく）

特徴 A (遡及的効果)	〈笑い〉が生起することで、前の行為が〈笑い〉(第2ペア)に対応する第1ペアとして冗談化される。
特徴 B (トピック終了)	メンバーが協働で〈笑い〉を確認すると、〈笑い〉がトピックを終了する第2ペアであることが確定される。
特徴 C (トピック終了の回避)	〈笑い〉が続いている間に反論したり、同意したりすることで、トピックの継続が可能になる。
特徴 D (理解の共有)	メンバーがともに笑うこと(「共同的な笑い」)で、メンバー全体の理解の共有が示される。

3. 調査方法・分析方法

3.1. 調査方法

本稿では、ある通信制高校で実施したフィールドワーク調査の結果を記述・分析する。本研究では、観察法やエスノグラフィック・インタビューを中心としたエスノグラフィック的手法を用いて調査をおこなった。稿者は調査者⁽⁶⁾として授業の様子を観察するとともに、授業間の空き時間を利用して教師を対象としたエスノグラフィック・インタビューを実施した。授業観察においては、佐藤(2002)に基づくフィールドノートへの記録と、チェックリストによるインターバル記録法を併用した。録音・録画は一切行っていない。以下、フィールドノートからの引用は【FN 観察した年月日】という形式で記す。たとえば【FN150901】は2015年9月1日の記録であることを示す。

3.2. フィールドの概要

本稿が調査対象としたフィールドの概要は下記の通りである。

- (1) 調査校：私立通信制・単位制高等学校（関東地方）
- (2) 調査対象：国語科授業（教師5名、2年生1学級、3年生5学級）
- (3) 調査期間：2015年9月～11月

本稿のフィールドである私立高校は、通信制・単位制を採用しており、生徒のニーズに応じた学習環境を用意している。特に当校は、中学生時代に不登校を経験した生徒を積極的に受け入れる取り組みをおこなっている。たとえば制度面では、希望制による個別学習支援やカウンセリングの環境を整え、指導面では、平素の授業を通じてクラス全体の関係づくりに力点を置いている。実際に授業中にある生徒が突飛な発言をしても、

他の生徒がそれを笑いに転じたり別の話題につなげたりする場面が見受けられる。

3.3. 分析方法

本稿では、全32時限の授業記録の中から、生徒たちの「笑い」が授業のワークを特徴的にデザインしていると考えられる1事例を抽出し、これを分析対象とした。

事例の分析方法はエスノメソドロジー・会話分析に依拠する。本稿の事例分析で用いる隣接ペアとその第1ペアの定義は表2の通りである。なお、一部の発話カテゴリには、第2ペアにプラス反応(+)とマイナス反応(-)の2種類がある。

表2 本稿の事例分析で用いる隣接ペアとその第1ペアの定義

隣接ペア	第1ペアの定義
〈表明 - 承認 (+) / 否認 (-)〉	自分が採用する、あるいは採用する可能性のある案を挙げること。
〈代理表明 - 承認 (+) / 否認 (-)〉	相手が採用する、あるいは採用する可能性のある案を代わりに挙げること。
〈提案 - 受諾 (+) / 拒否 (-)〉	相手に採用される可能性を前提に案を挙げること。
〈質問 - 回答〉	相手に疑問や確認事項を尋ねること。
〈冗談 - 笑い〉	形式上のカテゴリとは別に、〈笑い〉によって遡及的に冗談化された発話(「笑い」の特徴Aによる)。

4. 授業のワークをデザインする生徒たちの「笑い」

以下、フィールドワーク調査の結果から、教師と生徒による授業のワークのデザインについて分析する。分析は次の順序でおこなう。まず分析対象の事例を提示し(4.1)、その具体的な活動と課題の特徴を確認する(4.2)。その上で、生徒たちがどのようにその活動をデザインしているか(4.3)、そして、そのデザイン行為(特に「笑い」)が授業のワークにどのような意味をもっているか(4.4)を明らかにする。

4.1. 事例1——「小論文」のテーマを決める活動

事例1は、2015年11月11日(水)1校時におこなわれた「国語表現2」(45分間)での事例である。受講者は第3学年Aクラス13名(うち男子6名、女子7名)、担当はH教諭である。なお、H教諭は当クラスの担任ではない。

当クラスでは、平素の授業において、男子生徒・木原と女子生徒・熊谷、土浦(いずれも仮名)および他複数名の生徒が積極的に発言する。彼らの発言・会話は基本的に教師の言動をきっかけに始まる。会話を続けるうちに授業進行と関わりのない話題に移行する場合があるが、教師の発言や授業進行を妨げることはほとんどない。その

ため、教師が彼らの発言を注意・制止する場面はみられない。積極的に発言する生徒は木原ら4、5名であるが、彼らの発言・会話、および教師を含むやりとりに対しては、クラスの過半数の生徒が「笑い」などの反応を示す。

当授業では、授業開始から約20分が経過した時点で、H教諭が今後のレポート課題について説明している。その説明によれば、「国語表現2」の最終レポート課題は、テーマ自由の「小論文」である。しかし、H教諭は、生徒たちにとって下準備なしにその「小論文」を書き始めることは難しいと判断し、「国語表現2」では今後複数回にわたって下書きから段階的に書き進めると生徒たちに周知した。当授業はその第1回であり、「小論文」のテーマを決めることを課題とする。

事例1は、H教諭が上記の説明後、下書き用のプリントをその設問文を読み上げた上で生徒全員に配布する場面から始まる。「小論文」のテーマを決める活動（以下、「テーマ決め」）について、H教諭から生徒同士で話し合う旨の指示はなかった。なお、木原らの発言は、特に振り向きながら発せられたといった記述がない場合でも、教室後方の調査者が聞き取れる状態（声量、速さ等）であった（座席は図1参照）。

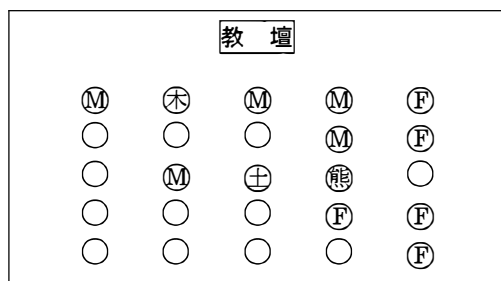


図1 事例1にお

ける座席

（【FN151111】）

（図中のⓂは男子生徒、♀は女子生徒を示す）

【FN151111】事例1（「国語表現2」、H教諭）

- 1-1 教師がプリントを配布する。
- 1-2 木原：「テーマ決めた。人はなぜあくびをするのか」
- 1-3 複数名の不特定生徒（以下、Ss）：（笑い）
- 1-4 教師：「そういうのもいいよ」
- 1-5 熊谷：「人はなぜ願書を書くのか」
- 1-6 土浦：「おもーい」
- 1-7 木原：「それはちょっと」
- 1-8 教師はテーマの決め方について板書しながら、書くことが苦手な人は賛成／反対といった二項対立になるテーマを選ぶと書きやすいと説明し、その例として英語は必要か不要か、電車内で化粧をすることはマナー違反かどうか、という案を挙げる。
- 1-9 書きはじめる生徒はいない。
- 1-10 熊谷は頬杖をついたり解いたりしながら板書を眺める。
- 1-11 熊谷：「（テーマ案が）なんも出てこない」
- 1-12 土浦：「ふ（短く笑う）」
- 1-13 土浦：「（教師を見やる）え、あう、なんでもないです」
- 1-14 Ss：（笑い）
- 1-15 教師が土浦のもとに近寄る。土浦は箇条書き指定の設問でマインドマップを作成していた⁽⁷⁾。教師は土浦に「図」でもよいと伝える。教師は土浦の書いた「ドーナツはどうして穴が空いているか」というテーマ案を読み上げる。
- 1-16 Ss：（笑い）
- 1-17 教師は教壇に戻る際に木原のプリントを確認する。教師は先ほど木原が机に伏しながら目を見開いていたこと⁽⁸⁾を引き合いに出し、目を見開くことで眠気が覚めるというテーマでもよいと助言する。
- 1-18 それを聞いた熊谷が木原のほうを向きながら、どうすればバスケットボールのパスが速くなるかというテーマ案を挙げる。
- 1-19 木原：「それは練習あるのみ」
- 1-20 熊谷：「ほんとずっとやってんのに全然速くならない」
- 1-21 木原と熊谷と土浦が筋力トレーニングの話をする。
-----（約2分間）-----
- 1-22 熊谷：「バスケのパスにしよ」
- 1-23 木原：「マジで？」
- 1-24 熊谷：「（書きながら）バ、ス、ケ、パス？ シュートにしよ」
-----（約3分間）-----
- 1-25 木原：「俺、あくびより、どうしたら回転がかかるかにする」
- 1-26 熊谷・土浦：（笑い）

4.2. 「テーマ決め」における「教示」と学習の達成の基準

H 教諭は、「国語表現 2」の最終レポート課題であるテーマ自由の「小論文」について説明する段階で、その課題が生徒たちには難しいため、複数回に分けて取り組むことを周知している。その課題の難しさは、「小論文」のテーマを生徒たち自身が個別に決定しなくてはならないという、基準の不明確な点に起因している。

<p>〔略〕 〔結論〕 〔本論〕 〔略〕 〔序論〕</p>	<p>小論文テーマ決め</p> <p>○自分が興味のあるネタについて。(疑問など)</p> <p>○賛成・反対／必要・不要のどちらかを選び、自分の考えを書いていく。</p>
---	--

図2 事例1における板書(【FN151111】)

五十嵐(2016)は、ある行為の学習が「教示」に結びついて帰属される時、その第1条件は『「教示された行為」と『学習者が成し遂げた行為』がある基準のもとで『同じ』だとみなせること』であると論じている(p.181)。つまり、学習の達成は「教示」をひとつの基準として判断される。しかし、国語科などの「認知的な」学習内容においては、体育科などの身体技能のように行為基準を可視化できないという問題点がある(前掲, p.192)。

「小論文」のテーマを決めることは、まさしく「認知的な」学習内容である。そのため教師には、学習の達成とみなせる基準やその基準を満たす方法について、生徒がどのように理解しているか慎重な見取りが要される。そしてまた、その見取りを資源として「教示」の理解を共有・調整していく必要がある。実際にH教諭は、板書によって「小論文」のテーマを決める方法(手順)を記すことで、その活動と課題についての「教示」を補完し、生徒たちの理解を促している(板書は図2参照)。

では、事例1において生徒たちは、「教示」をどのように理解し、その理解を基にしながらどのように授業のワークを遂行しているのか。「小論文」のテーマを決めることは「認知的」な学習内容であるが、生徒たちは教師の介入を伴いながらも、確かに自分たちでその課題をこなしている⁹⁾。本稿の分析では、生徒たちの「教示」に対する理解が共有・調整される様相を、具体的な相互行為に着目して明らかにする。

4.3. 教師と生徒による「テーマ決め」のデザイン

本節では、まず事例1の全体構造を確認し(4.3.1.)、次にその全体構造では説明しきれない箇所(4.3.2.)、およびコミュニケーション上の「笑い」(4.3.3.)について分析する。そして、分析の結果を基に、「テーマ決め」におけるデザイン行為の特徴を整理する(4.3.4.)。

4.3.1. 全体構造——第1ペアによるトピック開始

まず隣接ペアに基づいて事例1の全体構造を確認する。

事例1の「テーマ決め」は、基本的に第1ペアである〈表明〉〈代理表明〉〈提案〉とそれに対応する第2ペアによって構成されている。その大半は、生徒の第1ペアによって「テーマ」¹⁰⁾についてのトピックが開始されるという構造である(1-2, 5, 18, 22, 25)。また、教師の介入を伴う場合も、教師の〈質問〉に生徒が〈回答〉するという形ではなく、教師の第1ペアである〈代理表明〉によって「テーマ」についてのトピックが開始されている(1-15)。

事例1ではまた、ほとんどの会話において1つ1つのトピックが単発の連鎖(1組の第1ペアと第2ペア)によって終了し、その後さらなる連鎖として展開しないという特徴がある。この点は〈表明〉などに対応する第2ペアが連鎖する場合も、〈笑い〉が連鎖することで前の発話が冗談化される(「笑い」の特徴A)場合も同様である。

したがって、事例1の「テーマ決め」の全体構造は、生徒たちが比較的自由に第1ペアによって「テーマ」についてのトピックを開始するものの、その「テーマ」についての具体的な検討は伴わずにトピックが終了するという特徴をもつ。さらに注目すべきは、〈表明〉〈代理表明〉〈提案〉に対する明確なプラス反応が教師の〈承認〉(1-4)のみであり、それ以外はマイナス反応である〈否認〉〈拒否〉、そして〈笑い〉によって応答されている点である。この点は、相手の行為に対して肯定的に応じることのほうが、否定的に応じることよりも優先的である(小宮, 2007, p.149)ことに鑑みれば、その優先性を逆転させたデザインになっている(4.4.2.にて詳述)。

4.3.2. 全体構造では説明しきれない箇所——聞き返しによる修復開始

事例1の「テーマ決め」は、第1ペアである〈表明〉と〈提案〉およびそれらに対応する第2ペアを中心に構造化されている。しかし、事例1には、こうした全体構造では説明しきれない箇所が2箇所存在する。それは、1-17と1-22である。会話の形式をみるかぎり、1-17では教師による木原への〈提案〉、1-22では熊谷による〈表明〉の対応する第2ペアが不在である。本稿では、特に生徒たちの相互行為に焦点を当てるため、1-22を取り上げて分析したい。

1-22で熊谷は「バスケットのパスにしよう」と〈表明〉することで、「バスケットのパス」に関する「テーマ」についてのトピックを開始している。この〈表明〉に対しては、原則として〈承認〉か〈否認〉が連鎖するが、ここでは内容の確認として、木原の「マジで？」という〈質問〉が挿入されている(1-23)。そして、熊谷はこの〈質問〉を受け、先の「バスケットのパス」に関する「テーマ」を「シュート」に修正している(1-24)。

この一連の連鎖は、木原の〈質問〉(1-23)を熊谷の「テーマ」(1-22)に対する修復¹¹⁾(repair)の開始と捉えることで説明可能である。すなわち、熊谷の「バスケット

パスにしよ」という発話(1-22)に確認すべき点を見取った木原が「マジで?」と聞き返す(1-23)ことでその修復を開始し、熊谷が自身で「(書きながら)バ、ス、ケ、パス?」と自問しながら「シュートにしよ」と修復解決しているのである。

さらにここでは、木原が「俺、あくびより、どうしたら回転がかかるかにする」という〈表明〉によって自身の「テーマ」を「あくび」から「(バスケットボールの)回転」に修正している(1-25)点に注目したい。これは木原による自己修復であるが、「バスケットボール」に関する「テーマ」という点で、約3分間の沈黙の前に交わされていた会話(1-22~24)のトピックと連続性をもっている。つまり、木原は熊谷の自己修復(1-24)を参照しながら、自身も「テーマ」を自己修復しているのである。

したがって、1-22の熊谷の〈表明〉は、対応する第2ペアは不在ながら、1-24の後の沈黙と1-25の木原の発話に注目して包括的にみると、それが単に無視されているわけではないことがわかる。ここでは「テーマ」(に関する発話)そのものではなく、「テーマ」を修正する過程(修復操作)が資源として木原に参照されているのである。

4.3.3. コミュニケーション上の「笑い」——トピック終了による「保留」

事例1において〈笑い〉が生起している箇所は1-3, 12, 14, 16, 26の5箇所である。本稿では、「テーマ」に対する「共同的な笑い」である1-3と1-16を取り上げる。

1-3の〈笑い〉は、木原の発話(1-2)に連鎖している。木原の「テーマ決めた。人はなぜあくびをするのか」という〈表明〉(1-2)は、生徒たちの〈笑い〉(1-3)によって冗談化され(「笑い」の特徴A)、さらにその〈笑い〉がメンバーに協働で確認されることで、トピックの終了が促される(「笑い」の特徴B)。しかし、生徒たちの〈笑い〉(1-3)にすかさず教師の〈承認〉(1-4)が続くことで、木原の「あくび」についてのトピックは継続が図られる(「笑い」の特徴C)。もっとも熊谷の〈表明〉(1-5)によって別の新たなトピックが開始されることで、結果的に木原のこのトピックは終了する。

一方、1-16の〈笑い〉は、教師の発話(1-15)に連鎖している。ここでは、教師による土浦の「テーマ」の〈代理表明〉(1-15)に生徒たちの〈笑い〉(1-16)が連鎖することでトピックが終了している。この「テーマ」に対する反応は〈笑い〉のみであり、〈代理表明〉に対応する〈承認/否認〉は連鎖していない。

両者の構造から、1-3と1-16の〈笑い〉によって遡及的におこなわれる冗談化は、前の発話を単に「おかしいもの」「面白いもの」とみなすのではなく、冗談化してそのトピックを終了させることにより、〈承認/否認〉という第2ペアへの連鎖を回避していることがわかる。つまり、〈表明〉される「テーマ」は〈笑い〉によって冗談化されることで、そのプラス/マイナスの反応が「保留」されるのである。これは、「テーマ」について再検討の余地が残されることを意味する。

実際に木原の「あくび」案(1-2)は、後に再検討の上「(バスケットボールの)回転」に修正され(1-25)、それが最終的に木原のテーマとして決定されている。また、同じく生徒たちの〈笑い〉(1-16)に連鎖した土浦の「ドーナツ」案(1-15)は、そのまま彼女のテーマとして決定されている。これらは、熊谷の「願書」についてのトピック(1-5)が土浦と木原の緩やかな〈否認〉(1-6, 7)によって終了され、その後再検討されないのとは明らかに異なるデザインである。つまり、「テーマ決め」においては、〈否認〉されていないという事実がテーマを決める上でのひとつの基準であり、それを「保留」によって請け負うのが〈笑い〉の特徴なのである。

4.3.4. デザイン行為の3種のパターン

以上の分析を基に、「テーマ決め」における生徒たちのデザイン行為を3種のパターンに分けて整理する。

第1のパターンは、〈表明〉〈提案〉に対してマイナス反応である(緩やかな)〈否認〉〈拒否〉が連鎖するものであり、事例1においてはたびたびみられた(4.3.1.)。このパターンでは、〈表明〉〈提案〉された「テーマ」が採用されることはなかった。

第2のパターンは、「テーマ」の〈表明〉に対し、聞き返しの〈質問〉によって修復が開始されるものである(4.3.2.)。このパターンは1-22から1-25にかけて展開された。そこでの「テーマ」の修正過程(修復操作)は、その後、別の生徒に参照される形で「テーマ決め」の資源となっていた。

第3のパターンは、〈表明〉〈代理表明〉が〈笑い〉によって冗談化され、結果的に〈表明〉〈代理表明〉に対するプラス/マイナスの反応が「保留」されるものである(4.3.3.)。このパターンは、〈笑い〉によってトピックが終了するものの、その後には再検討の余地を残すものであった。これは、〈笑い〉が授業のワークにとって逸脱的な行為ではなく、むしろ固有の機能をもったデザイン行為であることを意味している。

4.4. 「笑い」による学習資源の蓄積と授業のワークのデザイン

4.4.1. 「共同的な笑い」と学習資源の蓄積

では、「テーマ決め」において、多様なパターンのデザイン行為がとられたのはなぜであろうか。〈表明〉に対して〈承認/否認〉、〈提案〉に対して〈受諾/拒否〉という隣接ペアのみで会話が成り立っていれば、「テーマ決め」はスムーズに進んだかもしれない。

それにもかかわらず、〈笑い〉や〈質問〉による聞き返しというデザイン行為がとられたのは、「小論文」のテーマを決めるという課題の性質によるところが大きいと考える。「小論文」のテーマは個別具体的なものであるため、基準や基準を満たすための方法を明確に示すことが困難である(4.2.)。H教諭はテーマの決め方について板書しな

がら具体例を挙げている(1-8)が、それでも「教示」の修正は不十分にならざるを得ない。

そこで、生徒たちは「教示」に基づく授業のワークをデザインしていく。その具体的な方法が〈表明〉と〈提案〉であり、それらに対する緩やかな〈否認〉や〈笑い〉であった。〈表明〉される「テーマ」は〈笑い〉のトピック終了機能によって「保留」されつつ、以後の「テーマ決め」における情報的な学習資源として蓄積される。

そしてまた、その学習資源は、クラス全体の生徒たちが利用可能なものとして共有される。「テーマ決め」の相互行為に発話によって直接参加しているのは木原と熊谷、土浦、教師の4名であるが、もちろんその場には、ほか10名の生徒が居合わせ、同じく「小論文」のテーマを考えている。

木原ら以外の生徒は〈表明〉や〈提案〉をしてはいないが、〈笑い〉によって「テーマ決め」の相互行為に参加している。それはつまり、「共同的な笑い」による参加である。一種の同時発話としての「共同的な笑い」には、メンバー全体の理解の共有が示される特徴がある(「笑い」の特徴D)。このことは、「共同的な笑い」がクラス全体のデザインにつながることを示唆している。つまり、1-3や1-16の生徒たちによる〈笑い〉は、生徒たちが協働で、彼らのやり方でおこなう「テーマ決め」のデザイン行為なのである。

以上の考察を基に、事例1における「笑い」の特徴を2点にまとめる。第1は、〈表明〉された「テーマ」についてのトピックを終了することで、〈承認／否認〉の判断を「保留」し、その後の再検討の余地を残すこと。第2は、「共同的な笑い」によって「教示」についての理解が共有されることで、それがクラス全体で参照可能な学習資源として蓄積されることである。

4.2.2. 優先性の逆転とデザイン行為としての「笑い」

本項では、「テーマ決め」が通常の発話連鎖の優先性を逆転させる形でデザインされていた理由について考察したい。

まずは通常の優先性に基づく教師の〈承認〉(1-4)について確認する。ここでは、教師の「そういうのもいいよ」という発話(1-4)が木原の「人はなぜあくびをするのか」という発話(1-2)への肯定的な(プラス反応による)「評価」になっている点に注目したい。木原の発話が教師によって「評価」されるということは、それが課題を志向したものであると教師に理解されたことを示す。このことから、教師による「テーマ」への「評価」は、「テーマ決め」における学習の達成の基準を構成する行為であることがわかる。

しかし、生徒たちにとって、教師による「評価」がその場で相互行為的に学習の達成の基準として帰属されてはいない。むしろ熊谷が新たな「テーマ」についてのトピ

ックを開始することで、教師によって継続の図られた木原の「テーマ」についてのトピックは終了され、さらに熊谷の「テーマ」についてのトピックも土浦と木原による緩やかな〈否認〉によって間もなく終了されている。こうした生徒たちのマイナス反応によるトピックの終了は、事例1において特徴的にみられるデザインである。

したがって、教師の発話が通常の優先性に基づいて説明可能な連鎖構造をもつものに対し、生徒の発話はある種優先性を逆転させた形で連鎖が展開されている。この対照的なデザインのあり方は、「教示」をめぐる両者の非対称性に起因するのではないか。つまり、事例1における「テーマ決め」は教師による「教示」を基に展開されているため、そこでの生徒の学習の達成を判断するのは基本的に教師の役割である。そうした「教示」をめぐる両者の関係が、教師と生徒の間の「評価する／される」という非対称性を生み出す。

もちろん生徒は一方的に「評価される」だけではなく、生徒同士で「評価」をおこなっている。ただし、その内実は、〈否認〉による否定的な「評価」である。それは学習の達成とみなせる(肯定的に「評価」しうる)基準が明確に理解されていないからであろう。つまり、生徒たちの発話連鎖の優先性の逆転は、周知の基準に照らした「評価」ではなく、むしろ「評価」を通じた基準の構成と捉えられる。

しかし、相互行為を通じて「小論文」のテーマを決めるためには、なにか「テーマ」を検討していく仕組みが必要である。「テーマ決め」は積極的な判断を要する活動であるため、否定的な「評価」のみに基づいて遂行することは難しい。

そこで生徒たちにとられた仕組みが「笑い」によるデザインなのではないか。事例1における「笑い」は、トピックを終了することで結果的に「テーマ」についての判断を「保留」する機能を果たしていた。その機能は、「テーマ」についての詳細な検討こそしないが、学習資源を蓄積するという形で「教示」に関するクラス全体の理解を促進していた。それは、マイナス反応による否定的なトピック終了とは明らかに異なるデザインのあり方である。上記の特徴から、事例1における生徒たちの「笑い」は「教示」に基づく授業のワークをデザインする行為として位置づけられるのである。

5. まとめ

本稿では、具体的な授業場面における教師と生徒の相互行為を分析し、そこでのコミュニケーションにおける「笑い」の具体的な機能を明らかにした。その機能は、「テーマ」に対する判断の「保留」と、「教示」に対する理解の共有であった(4.4.1.)。また、それら「笑い」の機能は、小論文の具体的なテーマ案とそれに対する反応をクラス全体の生徒たちに参照可能な学習資源として蓄積する役割をもっていた。具体的な学習の達成の基準を示すことの難しい「テーマ決め」において、「笑い」は学習資源の蓄積をもたらすことで、その教育的な意義を果たしていたのである(4.4.2.)。

本稿の議論では、「笑い」が授業のワークにおいて固有の機能をもつことを明らかにした。本稿で明らかにした具体的な機能は、あくまで個別の事例に基づくものであるが、それは「笑い」の教育的意義を限定するものではなく、むしろ具体的なコミュニケーションに着目することで、「笑い」がその文脈に即して多様な意味をもちうることを示唆している。授業場面における「笑い」の意味は、教師と生徒のやりとりの中でつくられていく。そうした観点に基づくことによって、「笑い」を授業の余興や副産物としてではなく、授業を構造化する行為として意味づけることが可能になる。

そして、授業場面における「笑い」をめぐる視点の転換は、一見授業と無関係に見えるコミュニケーションについて、同様にその見方の転換を促すためのひとつの視座となりうる。現に学校の教室における生徒たちのコミュニケーションのあり方はさまざまである。そうした多様なコミュニケーションが授業において認められるならば、それは学習そのものを豊かに捉えることにつながるであろう。

ただし、あらゆるコミュニケーションのあり方を授業に持ち込むことは混乱を招きかねない。それは本稿が対象とした「笑い」についても同様である。本稿の事例において「笑い」は授業のワークをデザインする行為として位置づけられたが、授業のワークの遂行を困難にする「笑い」も想定しうる。「笑い」が他のコミュニケーションの文脈においてどのような機能をもつかについては、別の事例の検討を要する。

注

- (1) 本稿において、デザインという用語は、人びとが社会的文脈に埋め込まれ (situated) ながら、そこでの振る舞いのある社会的活動を遂行するものとして組織づけることを意味する。
- (2) エスノメソドロジーについては、前田・水川・岡田 (編) (2007) および串田・好井 (編) (2010) を参考にした。
- (3) 児童・生徒は「笑育」のプログラムを通じて「漫才づくりに際して求められる情報収集力・情報整理力、文章の構成力、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力などを学ぶ」ことが期待される (福岡・井藤, 2016, p.299)。
- (4) 「ワーク」とは、「ワークプレイス研究」(workplace studies) における人びとの間の協働作業を意味する用語である。「ワークプレイス研究」では、仕事場(ワークプレイス)での人びとのコミュニケーションのあり方や、道具の用いられ方を詳細に分析することによって、どのようにして実践や現場が成り立っているのかを考える (青山, 2012, p.124)。「ワークプレイス研究」の視点から学校をみることで、その空間がさまざまな道具によって支えられ、教師も生徒も複雑な分業を担っていることが明らかになる (前掲, p.125)。
- (5) 隣接ペアとは、2つの行為の規範的な連鎖である (小宮, 2007, pp.134-135)。本稿では、発話 (行為) のカテゴリを $\langle \quad \rangle$ (山括弧) で括り、隣接ペアを $\langle \text{第 1 ペ}$

ア - 第 2 ペア) と表記する。

- (6) 稿者=調査者は授業の補助役という立場で、授業中は基本的に教室の後方で授業の様子をフィールドノーツへ記録しながら、教師による指示・生徒の様子に応じて生徒たちの学習を支援した。
- (7) 土浦がマインドマップを作成していたことは調査者が机間巡視によって事後的に確認した。
- (8) 授業開始から 20 分が経過した頃 (教師がレポート課題について説明する前) に、木原が机に伏しながら急に見開き、それに対して教師が驚く場面があった。
- (9) 事例 1 において、熊谷は「ドーナツ」に関するテーマ、熊谷は「バスケットボールのシュート」に関するテーマ、木原は「バスケットボールの回転」に関するテーマにそれぞれ決定している。
- (10) 「テーマ」という表記を用いる場合は、会話におけるトピックの内容 (たとえば木原の「あくび」や熊谷の「願書」に関するもの) を指し、「小論文」における本来的な意味でのテーマとは区別する。
- (11) 修復とは、まず問題の存在が指摘され (修復開始)、次に問題が解決される (修復解決) という構造をもつ手続きのセットである (串田, 2010, p.218)。

参考文献

- 青砥弘幸 (2007) 「「教室ユーモア」研究の枠組みに関する考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部 (56), pp.119-128.
- 青山征彦 (2012) 「実践のドメイン」茂呂雄二・有本典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介 (編) 『状況と活動の心理学 コンセプト・方法・実践』新曜社, (ワードマップ), pp.124-125.
- Glenn, P. J. (1995) *Laughing at and Laughing with: Negotiations of Participant Alignments through Conversational Laughter*, P. ten Have & G. Psathas (eds.) *Situated Order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities*, Washington, D. C.: University Press of America, pp.43-56.
- 福岡亮治・井藤元 (2016) 「「笑い」の教育的意義に関する試論—「笑育」の取組みについて—」『大阪成蹊大学紀要』教育学部篇 (2), pp.299-310.
- 五十嵐素子 (2016) 「「教示」と結びついた「学習の達成」——行為の基準の視点から——」酒井泰斗ほか (編) 『概念分析の社会学 2 ——実践の社会的論理——』ナカニシヤ出版, pp.177-194.
- 樫田美雄 (2010) 「病院に行く——医療場面のコミュニケーション分析——」串田秀也・好井裕明 (編) 『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社, pp.133-153.
- 木村典子・伊藤亜希・福原涼子・本田雅美・今里葵・永田良太 (2013) 「教室談話における教師の「笑い」—初級学習者を対象とした日本語授業の場合—」『広島大学大学院教育学研究紀要』第二部 (62), pp.253-260.

- 小宮友根 (2007) 「会話をする」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘 (編) 『エスノメソドロジー 人びとの実践から学ぶ』新曜社, (ワードマップ), pp.123-154.
- 串田秀也 (2010) 「サクセスと会話分析の展開」串田秀也・好井裕明 (編) 『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社, pp.205-224.
- 串田秀也・好井裕明 (2010) 「エスノメソドロジーへの招待」串田秀也・好井裕明 (編) 『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社, pp.1-14.
- 串田秀也・好井裕明 (編) (2010) 『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社.
- 前田泰樹・水川喜文・岡田光弘 (編) (2007) 『エスノメソドロジー 人びとの実践から学ぶ』新曜社, (ワードマップ).
- 水川喜文 (1993) 「自然言語におけるトピック転換と笑い」『ソシオロギス』17, pp.79-91.
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法 問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社.
- 松竹芸能 (2016) 「松竹芸能「笑育」」松竹芸能ホームページ, <http://www.shochikugeino.co.jp/waraiku/waraikuabout.html>, (参照 2016-12-30).
- 鈴木あづさ (2015) 「小中高 最前線——授業に「笑い」 効果あり」読売新聞, 2015-11-16, YOMIURI ONLINE, <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/special/CO007449/20151106-OYT8T50021.html>, (参照 2016-12-30).
- 矢島伸男 (2012) 「「笑い」の教育的意義—「ユーモア・センス」の概念を中心に—」『創価大学大学院紀要』34, pp.199-221.

謝辞

本研究でご協力をお願いした調査校には多くの時間を頂戴するとともに、とても親切に対応していただきました。たびたびの面談、授業観察をご快諾いただいた先生方、優しいお言葉をかけていただいた先生方、教室に温かく迎え入れてくれた生徒のみなさん、ここに記してお礼申し上げます。特に H 教諭には授業時間以外にも大変お世話になりました。誠にありがとうございました。