

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

越 良子*・櫻井 弥生**

(平成19年9月28日受付;平成19年11月7日受理)

要 旨

本研究は、ユーモアが学級内の局所のおよび大局的対人関係と学級風土に及ぼす影響を検討した。対象は小学生204名であった。結果から、支援的ユーモアが学級風土を肯定的にすること、支援的ユーモアが表出者と知覚者の関係を親密にし、それが学級内のその他の児童との関係を親密にし、さらに学級風土に影響することが示された。局所的対人関係が大局的対人関係に繋がる可能性が示唆された。

KEY WORDS

ユーモア, 局所的対人関係, 大局的対人関係, 学級風土, 小学生

目 的

Moos (1979) は、学校全体の背景や、学級環境を構成する物理的側面、組織的側面、教師・生徒集団という人的側面から規定される学級の性格を学級風土 (classroom climate) と定義した。学級風土は児童生徒のメンタルヘルスと関連があり、特に、学級風土を構成する領域の中でも他者との「関係性」領域が強く関連することが明らかになっている (秋田・市川, 1999; 松井, 2003)。

では、学級風土に影響を与える要因として何が考えられるだろうか。Martineau (1972) は、ユーモア (humor) はその機能のひとつとして、集団の士気を高め、メンバー間の結びつきを強める役割を果たし、集団内の合意を維持し、メンバー同士の間の距離を小さくすると述べている。実際、現実の学級をふりかえると、教師がユーモアを表出することによって学級の雰囲気明るくなったり、ユーモアをよく表出する児童の周りには友達がたくさん集まったりすることなどが容易に思い出される。ユーモアには人間関係を親密にしたり、学級の雰囲気を明るくしたりする力があることを、私たちは経験的に知っている。本研究では、学級内の対人関係や学級風土に影響を与えるひとつの要因としてユーモアを取り上げる。

牧野 (1999) によると、ユーモアの定義は大きく3つに分類される。1つは、しゃれ、風刺、冗談などのユーモアを引き起こす刺激 (ユーモア刺激) の特性から捉えた定義、2つ目に、ユーモア刺激に対する笑いや微笑みなどの反応行為として捉えた定義、3つ目に、面白い、おかしいといった受け手の知覚反応から操作的に捉えようとする定義である。そのうえで牧野 (1997) は、ユーモアをユーモアの表出とユーモアの知覚という行動面から捉え、「送り手が受け手 (ときには、送り手自身も含む) を楽しませる目的で作り出した刺激を受け手に伝達し、当事者 (送り手かつ/あるいは受け手) がその刺激をおもしろい、おかしいと知覚する一連の過程」と定義している。この過程には、刺激の特性としてのユーモアと受け手の知覚反応としてのユーモアが含まれている。これを受けて本研究では、ユーモアをプロセスとして捉え、「送り手がユーモア刺激を表出し、受け手がその刺激を面白い、おかしいと知覚するまでの一連の過程」と定義する。

ユーモアがその表出者に対する認知や対人関係に影響することは、これまでに多くの研究によって明らかにされている。Kane, Suls, & Tedeschi (1977) や Mettee, Hrelec, & Wilkens (1971) は、話者に対する認知と好意はユーモア表出のある場合にそうでない場合よりも肯定的になることを明らかにした。また、Derks & Berkowitz (1989) は、ユーモア表出者に対する親しみやすさの高いことを示した。Sherman (1985) は、児童は、級友に対してユーモラスだと思うほど心理的距離を近く感じることを明らかにしている。牧野 (1997) も、コミュニケーションにおけるユーモアの効果として、メッセージ内容に関する理解・再生の促進やメッセージ内容に対する注意の促進の他に、メッセージの表出者に対する人物評価の促進を指摘している。これらの研究から、ユーモアがユーモア知覚者のユーモア表出者に対する好意的認知や、ユーモア表出者とユーモア知覚者の対人関係における親密性に働きかけることが示されている。

また、ユーモアは、知覚者同士の対人関係をも親密にする。五十嵐（1999）によると、「共に笑う（laughing with）」ことは、対人関係の中で何らかの出来事を共有したり、共に楽しんだりすることであり、両者の結びつきを作り、かつ関係性を深める効果をもつ。Pogrebin & Poole（1988）も、ユーモアは、集団成員同士に経験の共有をさせ、行動基準を知らせ、共通のものを見方を促すことを示した。すなわち、ユーモアは、表出者も含めた知覚者同士を結びつけ、親密な関係性を促すといえる。

このようにユーモアには、人と人との距離を縮めて関係を親密なものにする、いわばユーモアの「磁石効果」とでもいうべき機能があると考えられる。ユーモアが表出されることによって、その表出者を中心にまわりを取り巻く人々が結びつけられ親密な関係を作っていくのである。このような個人間における「磁石」のような効果が、学級集団全体の対人関係や学級風土に対しても大きな機能を果たすと考えられる。実際、Fine（1983）や、Linstead（1985）、Pogrebin & Poole（1988）は、ユーモアが集団の文化を表すものであると述べている。Neuliep（1991）によれば、教師はユーモアを楽しめる学級環境を作るために使用している。すなわち、このような集団状況でユーモアが機能したプロセスでは、認知と関係性への影響が表出者と知覚者間、知覚者同士、さらにその他の集団成員との間へと連鎖的に広がることでこれらの人々を結びつけ、親密な関係性が次々と作られていることが考えられる。

学級集団は一つの大きな組織であるとともに、その下位組織として、いくつもの対人関係を内包し、それらのつながりによって全体構造を成している。そこでは、下位のレベルにある個々の構成素の局所的相互作用から、上位のレベルにある安定した大局的構造が出現する（蘭，1999）。局所的な相互作用があり、それがその下位グループの特徴を生み、その個別的なコミュニケーション・パターンが、集団全体の特有のカラーを生むのである。つまり、局所的な相互作用によって、大局的構造が方向付けられると考えられる。

これらを踏まえると、学級集団においてユーモアが集団全体に与える影響を以下のように考えることができる。ある人から表出されたユーモアを受け取ることによって、まず知覚者の表出者に対する認知が好意的なものとなり、それによってユーモア表出者との対人関係が親密になる。このような1対1の距離を縮めるユーモア表出者が何人かの学級集団成員に対して向けられることによって、表出者を中心として成員間の距離が縮まり、結果として表出者に引き付けられた各成員同士の距離も短くなる（図1）。さらには、このような一部の対人関係の変化を、集団内の他の成員が見たり聞いたりすることにより、直接ユーモア表出を知覚していない成員の対人認知も変化し、態度が変容する。以上のような流れを経て、集団内の個々の成員間の距離が縮まり、その局所的な対人関係の関わり合いが幾度となく行われることで、集団に属する成員全体の親密性が高くなる。そして、大局的にみて集団成員相互のコミュニケーションが親密で親和的な人間関係構造や学級風土をもつ集団が形成されるのだと考えられる。本研究では、このようにユーモアが集団内局所的対人関係、大局的対人関係を経て風土に影響を及ぼすことを検討する。すなわち、ユーモアが表出されそれを知覚したとき、知覚者にとって、ユーモア表出者との関係、ユーモア表出者以外の級友との関係、および学級風土がどのように関連するかを検討する（図2）。

なお、ユーモアの種類は多岐に渡る。上野（1992）は、ユーモアを「遊戯的ユーモア」「攻撃的ユーモア」「支援的ユーモア」の3種に分類した。「遊戯的ユーモア」は、だじゃれや言葉遊びなどの、陽気な気分や雰囲気醸し出し自己や他者を楽しませるユーモアである。「攻撃的ユーモア」は風刺、皮肉、からかい、ブラックユーモアなどの自己や他者を攻撃するユーモアである。「支援的ユーモア」は自己や他者を励まし心を落ちつけるための、自己客観視や自己洞察を含む刺激や問題を軽くみせる刺激を含むユーモアである。上野（1992）によれば、この3つのユーモアはそれぞれ異なった効果をもつという。

そこで、本研究では、学級内に見られるユーモア表出をその内容から分類し、分類された各ユーモア表出別に対人

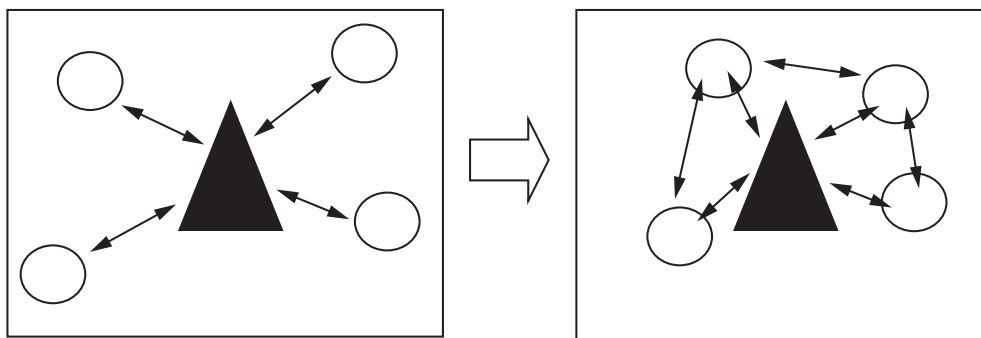


図1 ユーモアの磁石効果

関係と学級風土への影響を検討することとする。また、学級においてユーモア表出は、教師にも児童間にも見られる行動である。局所的には、教師のユーモア表出は児童と教師との関係を、児童のユーモア表出は児童同士の関係を作り出すと考えられる。そこで、教師のユーモア表出と児童のユーモア表出の双方を取り上げて検討する。

方 法

手続き

調査は、無記名方式の質問紙により、学級単位で集団で実施された。実施にあたっては、調査内容に対する児童の心理的負担を考慮し、担任教師以外の教師を監督者とした。教示では、回答内容に関しては秘密が守られ、校内の学校職員には知らされないことが伝えられた。回答の所要時間は、20分程度であった。

調査対象者

A県の公立小学校1校の第5学年児童79名（男子34名、女子45名）、第6学年児童55名（男子30名、女子25名）、B県の公立小学校1校の第5学年児童30名（男子16名、女子14名）、第6学年児童40名（男子24名、女子16名）を調査対象者とした。

調査時期

調査は、2003年10月中旬に実施された。

質問紙の構成

1. 教師のユーモア表出

学級担任教師の表出するユーモアを測定するための尺度として、教師ユーモア表出測定尺度を作成した。牧野（1997）などのユーモア行動質問項目から、「～（ユーモア・ジョークなど）を言う、～ことがある、～を用いる」などのユーモア表出に関連した項目を取り上げ、その中から、遊戯的ユーモア表出に関する項目、攻撃的ユーモア表出に関する項目、支援的ユーモア表出に関する項目を3項目ずつ抽出した。それらについて、小学校高学年の児童が内容を理解できるように一部修正し、出来上がった計9項目を教師ユーモア表出測定尺度として使用した。教示は、「これらのことについてみなさんの担任の先生がどれくらいよくあてはまっているかを答えてください」と提示し、「とてもよくあてはまる：5」から「まったくあてはまらない：1」の5件法で回答を求めた。

2. 児童のユーモア表出

先に作成した教師ユーモア表出測定尺度9項目について、「担任の先生は」という部分を「そのお友だちは」と修正し、児童ユーモア表出測定尺度とした。教示では、はじめに学級内に存在するユーモラスな児童を特定化するために、「みなさんのクラスの中で、よくみなさんを笑わせるお友だちを思いうかべてください」と教示し、ユーモア児のイメージを明確にした後、その児童の性別について回答を求めた。その後で、「これらのことがそのお友だちにどれくらいよくあてはまっているかを答えてください」と教示し、5件法で回答を求めた。

3. 対教師関係

児童と学級担任教師の関係性を測定するための尺度として、対教師関係測定尺度を作成した。山本・仲田・小林（2000）の対担任教師関係認知尺度などを参考に、教師と積極的に関係をもちたいという気持ちを表現し、小学校高学年児童が理解できるように作成した5項目をもって、対教師関係測定尺度とした。教示は「みなさんの担任の先生に対して」、「これらのことについてみなさん自身がどう思っているかを答えてください」と提示し、「とてもそう思う：5」から「まったくそう思わない：1」の5件法で回答を求めた。

4. 対ユーモア児関係

学級の中にいるユーモアを表出する児童との関係性を測定するための尺度として、先に作成した対教師関係測定尺度5項目に基づき、項目内容がなるべく同じになるように項目を修正し、対ユーモア児関係測定尺度を作成した。教示はまず、ユーモア児を一人特定化させた後、「いま思いうかべた、よくみなさんを笑わせるお友だちについて」、「これらのことについてみなさん自身がどう思っているかを答えてください」と教示し、5件法で回答を求めた。

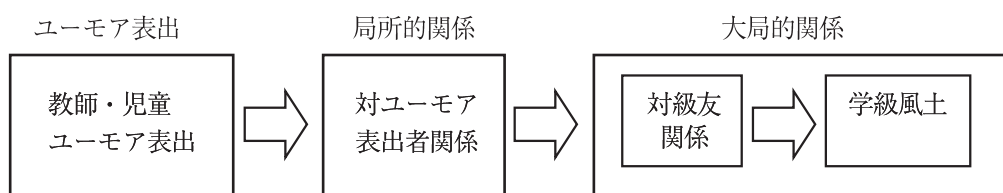


図2 学級集団内でのユーモアの影響過程

5. 対級友男子関係

学級集団に所属する不特定多数の男子との関係性を測定するために、対ユーモア児関係測定尺度の教示部分の「よくみなさんを笑わせるお友だち」を「ふだんはいっしょに行動しないような男の子たち」に、項目内容の「そのお友だち」を「その人たち」に、「～したいと思う」を「～してもいいと思う」に変更し、対級友男子関係測定尺度として使用した。また、学級内の男子であれば誰に対しても受容的であるという気持ちが表現できるように留意して、項目の一部修正を行った。教示は、「ふだんはいっしょに行動しないような男の子たちについて」、「みなさん自身はどう思っているかを答えてください」と提示し、「とてもそう思う：5」から「まったくそう思わない：1」の5件法で回答を求めた。

6. 対級友女子関係

学級集団に所属する不特定多数の女子との関係性を測定するために、対級友男子関係測定尺度の教示部分の「ふだんはいっしょに行動しないような男の子たち」を「ふだんはいっしょに行動しないような女の子たち」に変更し、対級友女子関係測定尺度として使用した。対級友男子関係測定尺度と同様に教示し、回答を求めた。

7. 学級風土

学級風土を測定するために、学級風土測定尺度を作成した。伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙を参考に、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の不和」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」、「学級内の公平さ」の各因子から因子負荷量の高い項目を3項目ずつ抽出した。「学級への満足感」の因子については、学級に対する感情的評価であると考え、この尺度では取り上げないこととした。抽出された計21項目について、高学年の児童が項目内容を正しく理解できるように表現を修正し、学級風土測定尺度として使用した。教示は、「みなさんのクラスについて」、「これらのことについてみなさん自身はどう思っているかを答えてください」と提示し、「とてもそう思う：5」から「まったくそう思わない：1」の5件法で回答を求めた。

結 果

1. 分析対象者

記入に不備のあった回答者を除いた、有効回答数202名（第5学年男子50名、第5学年女子57名、第6学年男子54名、第6学年女子41名）を分析対象者とした。

2. 測定尺度の分析

1) ユーモア表出測定尺度（教師ユーモア表出・児童ユーモア表出）

今後の分析においては、教師から表出されるユーモアと児童から表出されるユーモアをともに外生変数として扱う。そこで、多重共線性の問題を回避するため、教師ユーモア表出測定尺度9項目と児童ユーモア表出測定尺度9項目を併せて因子分析を行った。18項目について共通性の初期値を1とした因子分析（コーティマックス回転）を実行し、固有値及び説明分散の状況に基づいて、6因子解を適当と判断した。全体に対する6因子の累積説明率は69.16%であった。回転後の各項目の因子負荷量を表1に示した。

第1因子は、「担任の先生は、さびしそうな人がいるとおもしろい話をしてわらわせようとする」など、担任教師の支援的なユーモア表出に関する項目の因子負荷量が高かったことから、「教師支援的ユーモア」と命名した。第2因子は、「そのお友だちは、人が気にしていることを言って、みんなをわらわせようとする」など、児童の攻撃的なユーモア表出に関する項目が高負荷であったため、「児童攻撃的ユーモア」と命名した。第3因子は、「担任の先生は、クラスの誰かをからかってみんなをわらわせる」などの担任教師の攻撃的なユーモア表出に関する項目が高負荷であったため、「教師攻撃的ユーモア」と命名した。第4因子は、「そのお友だちは、さびしそうな人がいるとおもしろい話をしてわらわせようとする」など、児童の支援的なユーモア表出に関する項目が高負荷であったため、「児童支援的ユーモア」と命名した。第5因子は、「そのお友だちは、ものまねをしたりしてみんなをわらわせようとする」など、児童の遊戯的なユーモア表出に関する項目が高負荷であったため、「児童遊戯的ユーモア」と命名した。第6因子は、「担任の先生は、おもしろい顔やへんな顔をしてみんなをわらわせる」など、担任教師の遊戯的なユーモア表出に関する項目が高負荷であったため、「教師遊戯的ユーモア」と命名した。

2) 対ユーモア表出者関係測定尺度（対教師関係・対ユーモア児関係）

同様に、多重共線性の問題を回避するため、ユーモアの知覚者である個々の児童とユーモア表出者との対人関係を測るための尺度として、対教師関係測定尺度と対ユーモア児関係測定尺度を併せて因子分析を行った。10項目について共通性の初期値を1とした因子分析（バリマックス回転）を実行し、2因子解を適当と判断した。全体に対する2因子の累積説明率は71.65%であった。回転後の各項目の因子負荷量を表2に示した。

表1 ユーモア表出測定尺度因子分析結果 コーティマックス回転後 (N=202)

項 目	平均値	SD	因子負荷量						共通性
			F1	F2	F3	F4	F5	F6	
第1因子 教師支援的ユーモア									
担任の先生は、さびしそうな人がいるとおもしろい話をしてわらわせようとする	2.3	1.1	.82	-.03	-.03	.14	.09	.14	.72
担任の先生は、いやなことがあったときわらいでみんなの気持ちを明るくする	2.7	1.2	.79	-.14	-.02	.09	.07	.19	.70
担任の先生は、クラスの中でけんかがおきそうなとき、じょうだんを言ってみんなの気持ちをおちつかせる	1.9	1.0	.77	-.02	.21	.14	.06	-.09	.67
担任の先生は、ちょっとしたギャグを言ってみんなをわらわせようとする	2.2	1.2	.62	-.04	.23	.12	.18	.32	.59
第2因子 児童攻撃的ユーモア									
そのお友だちは、人が気にしていることを言ってみんなをわらわせようとする	2.2	1.2	-.03	.86	.12	.08	-.05	.01	.77
そのお友だちは、人がいやな気分になるようなじょうだんをいう	2.3	1.4	-.13	.84	-.02	-.04	.12	.02	.74
そのお友だちは、クラスのだれかをからかってみんなをわらわせる	2.2	1.3	-.06	.81	.21	-.04	.24	-.01	.76
第3因子 教師攻撃的ユーモア									
担任の先生は、クラスのだれかをからかってみんなをわらわせる	1.6	1.1	.14	.22	.81	.06	.02	.10	.73
担任の先生は、人がいやな気分になるようなじょうだんをいう	1.4	0.8	.03	.05	.79	-.01	.06	-.05	.63
担任の先生は、人が気にしていることを言ってみんなをわらわせようとする	1.7	1.0	.17	.03	.76	.13	-.03	.18	.66
第4因子 児童支援的ユーモア									
そのお友だちは、さびしそうな人がいるとおもしろい話をしてわらわせようとする	2.5	1.3	.23	.01	-.01	.80	.12	.21	.75
そのお友だちは、クラスの中でけんかがおきそうなとき、じょうだんを言ってみんなの気持ちをおちつかせる	2.1	1.2	.10	-.01	.19	.76	.28	.07	.71
そのお友だちは、いやなことがあったときわらいでみんなの気持ちを明るくする	2.8	1.3	.43	.02	.05	.71	.08	.01	.69
第5因子 児童遊戯的ユーモア									
そのお友だちは、ものまねをしたりしてみんなをわらわせようとする	3.1	1.5	.06	.03	.01	.11	.80	.15	.68
そのお友だちは、ちょっとしたギャグを言ってみんなをわらわせようとする	3.5	1.4	.13	.33	-.01	.16	.68	-.19	.66
そのお友だちは、おもしろい顔やへんな顔をしてみんなをわらわせる	3.2	1.5	.23	.06	.05	.15	.66	.15	.54
第6因子 教師遊戯的ユーモア									
担任の先生は、おもしろい顔やへんな顔をしてみんなをわらわせる	1.7	1.0	.33	-.01	.08	.13	.05	.76	.71
担任の先生は、ものまねをしたりしてみんなをわらわせようとする	1.8	1.1	.33	.04	.21	.19	.17	.73	.74
説 明 分 散			2.88	2.30	2.10	1.92	1.79	1.44	12.45

第1因子は、学級の中でおもしろいことを言ったり人を笑わせたりする児童に対する親密感に関連する項目が高負荷であった。そこで、「対ユーモア児関係」と命名した。第2因子は、学級担任に対する親密感に関連する項目が高負荷であった。そこで、「対教師関係」と命名した。

3) 対級友関係測定尺度 (対級友男子関係・対級友女子関係)

同様に、学級集団に所属する個々の児童と不特定多数の級友との対人関係を測るための尺度として、対級友男子関係測定尺度と対級友女子関係測定尺度を併せて因子分析を行った。10項目について共通性の初期値を1とした因子分析(バリマックス回転)を実行し、2因子解を適当と判断した。全体に対する2因子の累積説明率は80.13%であった。バリマックス回転後の各項目の因子負荷量を表3に示した。

第1因子は、級友女子との親密感に関連する項目が高負荷であった。そこで、「対級友女子関係」と命名した。第2因子は、級友男子との親密感に関連する項目が高負荷であった。そこで、「対級友男子関係」と命名した。

4) 学級風土測定尺度

学級風土測定尺度について項目の整理を行うため、共通性の初期値を1とした因子分析(バリマックス回転)を実行し、5因子解を適当と判断した。全体に対する5因子の累積説明率は57.90%であった。バリマックス回転後の各項目の因子負荷量を表4に示した。

第1因子は、勉強や授業中など学習活動に対する志向性に関わる項目の因子負荷量が高かったため、「学習への志

表2 対ユーモア表出者関係 (対教師・対ユーモア児) 測定尺度因子分析結果 バリマックス回転後 (N=202)

項 目	平均値	SD	因子負荷量		共通性
			F1	F2	
第1因子 対ユーモア児関係					
席がえをするとき、そのお友だちと近くの席になりたいと思う	3.7	1.4	.92	-.08	.89
わたしは、そのお友だちといっしょに活動したいと思う	3.7	1.3	.92	-.05	.84
グループ学習をするとき、そのお友だちといっしょのグループになりたいと思う	3.7	1.3	.89	-.02	.80
わたしは、そのお友だちと気がるにおしゃべりしたいと思う	4.1	1.2	.86	.10	.75
わたしは、そのお友だちに親切にしたいと思う	3.9	1.2	.78	.23	.66
第2因子 対教師関係					
わたしは、担任の先生といっしょに活動することが好きだ	3.3	1.2	.04	.87	.76
わたしは、担任の先生と話をするのが楽しい	3.6	1.1	-.03	.83	.69
わたしは、担任の先生と一緒にいたいと思う	3.0	1.2	.05	.83	.69
わたしはこまったとき、担任の先生にそうだんしたいと思う	3.4	1.2	-.01	.75	.56
わたしは担任の先生に、話を聞いてもらいたいと思う	3.1	1.1	.09	.73	.55
説 明 分 散			3.85	3.31	7.16

表3 対級友関係 (対級友男子・対級友女子) 測定尺度因子分析結果 バリマックス回転後 (N=202)

項 目	平均値	SD	因子負荷量		共通性
			F1	F2	
第1因子 対級友女子関係					
グループ学習をするとき、その人たちといっしょのグループになってもいいと思う	3.0	1.3	.92	.21	.88
席がえをするとき、その人たちと近くの席になってもいいと思う	2.8	1.3	.91	.18	.86
わたしは、その人たちといっしょに活動してもいいと思う	2.9	1.4	.90	.17	.84
わたしは、その人たちと気がるにおしゃべりしたいと思う	3.0	1.4	.86	.19	.77
わたしは、その人たちに親切にしてあげたいと思う	3.1	1.4	.84	.23	.76
第2因子 対級友男子関係					
わたしは、その人たちといっしょに活動してもいいと思う	3.0	1.3	.15	.92	.86
グループ学習をするとき、その人たちといっしょのグループになってもいいと思う	3.0	1.4	.12	.89	.80
席がえをするとき、その人たちと近くの席になってもいいと思う	3.0	1.3	.23	.89	.84
わたしは、その人たちと気がるにおしゃべりしたいと思う	3.1	1.4	.21	.84	.74
わたしは、その人たちに親切にしてあげたいと思う	3.2	1.2	.25	.77	.65
説 明 分 散			4.12	3.89	8.01

向性」と命名した。第2因子は、学級内の児童が互いに親切で仲の良いことに関する項目が高負荷であったため、「児童間の親和性」と命名した。第3因子は、行事などの学級活動での積極性に関連した項目が高負荷であったため、「学級活動への積極性」と命名した。第4因子は、「意見を押し通そうとする人がある」などの項目が高負荷であったため、「学級内の不和」と命名した。第5因子は、「自分たちの気持ちをすなおに先生に見せる」など、児童の自己開示に関する項目が高負荷であったため、「児童の自己開示性」と命名した。

3. 対人関係と学級風土に及ぼすユーモアの影響

この分析では、ユーモアが学級集団内の局所的対人関係としての対ユーモア表出者関係にどのように影響し、さらに、そうした局所的な対人関係が、大局的な対人関係としての対級友関係や学級風土にどのように影響しているのかを明らかにすることを目的とした。そこで、ユーモア表出を外生変数、対ユーモア表出者関係と対級友関係、学級風土を内生変数とし、各因子得点を用いて図2に示したモデル図に基づいてパス解析を行った。パス解析には、統計処理ソフトウェアAmos Ver.4.0が用いられた。

1) モデルの適合度の検討

採用されたパス・ダイアグラムを図3に示した。因果関係モデルの適合度を検討するため、指標としてGFI, AGFI, RMSEAを算出した。その結果、GFI=.990, AGFI=.954, RMSEA=.000が示され、適合度の高さが支持された。なお、図3におけるパス係数は標準化された値を示しており、すべて5%水準で有意なものである。5%水準

表4 学級風土測定尺度因子分析結果 バリマックス回転後 (N=202)

項目	平均値	SD	因子負荷量					共通性
			F1	F2	F3	F4	F5	
第1因子 学習への志向性								
このクラスは、勉強ねっしんだ	2.6	1.1	.87	.02	.01	-.13	.11	.78
このクラスは、授業中よく集中している	2.7	1.3	.81	.13	.02	-.16	.21	.74
このクラスは、先生の言うことにはすばやくしたがう	3.0	1.1	.66	.18	.19	-.11	.04	.52
このクラスのみんなは、よく勉強する	3.2	1.0	.60	.21	.17	.01	-.05	.44
このクラスは、規則を守る	2.9	1.1	.47	.37	.34	-.33	-.01	.59
第2因子 児童間の親和性								
このクラスの男子と女子は仲がよい	3.1	1.2	.17	.78	.06	-.09	.03	.65
このクラスでは、おたがいにとても親切だ	3.1	1.1	.29	.68	.14	-.22	.21	.66
このクラスは、みんなの仲がよい	3.8	1.2	.23	.61	.29	-.44	.10	.71
第3因子 学級活動への積極性								
このクラスは、行事のときにもりあがる	4.1	1.0	-.01	.18	.78	-.06	.26	.71
このクラスでは、守らなければならないことがはっきりしている	3.3	1.2	.22	-.04	.72	-.14	-.02	.59
このクラスは、行事のとき、活動を本当に楽しんでいる	3.7	1.1	.14	.37	.52	-.03	.29	.52
このクラスは、行事などの活動を一生けんめいにやる	3.7	1.1	.20	.35	.52	-.16	.15	.48
第4因子 学級内の不和								
このクラスには、自分たちの意見を押し通そうとする人たちがいる	3.4	1.2	-.06	.01	.40	.65	.02	.58
このクラスには、みんなが逆らえない人がいる	3.0	1.5	-.02	-.14	-.18	.63	.10	.46
このクラスは、クラスがばらばらになっている感じがする	2.8	1.2	-.09	-.11	-.07	.55	-.18	.36
このクラスでは、みんなの意見は平等に聞いてもらえる	3.1	1.1	.26	.10	.33	-.44	.22	.43
このクラスは、もめごとが少ない	2.6	1.2	.24	.23	.23	-.47	.19	.42
このクラスは、みんなが協力しあっている	3.5	1.2	.14	.45	.31	-.50	.32	.67
第5因子 児童の自己開示性								
このクラスでは、自分たちの気持ちをすなおに先生に見せる	3.0	1.2	.21	-.17	.17	-.27	.71	.68
このクラスでは、自分たちの思っていることを気がるに言い合える	3.2	1.1	-.04	.40	.17	.15	.70	.69
このクラスでは、自分のなやみを安心して話すことができる	2.6	1.2	.10	.38	.12	-.19	.53	.49
説明分散			2.90	2.60	2.49	2.38	1.79	12.16

で有意でないパスやいずれともパスがつかない変数は削除した。eは誤差変数を表し、すべての誤差変数の係数を1に固定して分析に用いた。

2) 対人関係と学級風土に及ぼすユーモアの影響

①対ユーモア表出者関係への影響

対ユーモア表出者関係の2因子のうち、「対教師関係」に対して「教師支援的ユーモア」から有意な正のパスが示され (.52, $p < .01$), 「教師攻撃的ユーモア」から負のパスが示された (-.17, $p < .01$)。「教師遊戯的ユーモア」からは有意なパスは示されなかった。「対ユーモア児関係」へは、「児童支援的ユーモア」から正のパスが示され (.22, $p < .01$), 「児童攻撃的ユーモア」から負のパスが示された (-.41, $p < .01$)。「児童遊戯的ユーモア」から有意なパスは示されなかった。これらから、教師及びユーモア児との親密な関係は、彼らが支援的ユーモアを表出することによって強く促進され、攻撃的ユーモアの表出によって強く抑制されることが示された。

②対級友関係への影響

対級友関係の2因子のうち、「対級友男子関係」へは、「対教師関係」、「対ユーモア児関係」から有意な正のパスが示された (.16, $p < .05$; .17, $p < .05$)。また、「教師支援的ユーモア」、「児童支援的ユーモア」の表出から直接の有意なパスも示された (.16, $p < .05$; .17, $p < .05$)。このことから、教師やユーモア児が支援的ユーモアを表出することが学級の男子との級友関係を促進するが、教師やユーモア児との関係が親密であることが、普段はあまり話すことのない男子の級友との関係性を促進することも示された。「対級友女子関係」へは、「対教師関係」から正のパスが示され (.30, $p < .01$), 「児童攻撃的ユーモア」から負のパスが示された (-.21, $p < .01$)。このことから、普段はあまり話すことのない女子の級友との関係性は、教師との関係性が親密であることによって強く促進され、ユーモア児の攻撃的ユーモアの表出によって強く抑制されることが示された。

③学級風土への影響

学級風土の「学習への志向性」へは、「対ユーモア児関係」から正のパスが示された (.25, $p < .01$)。このことか

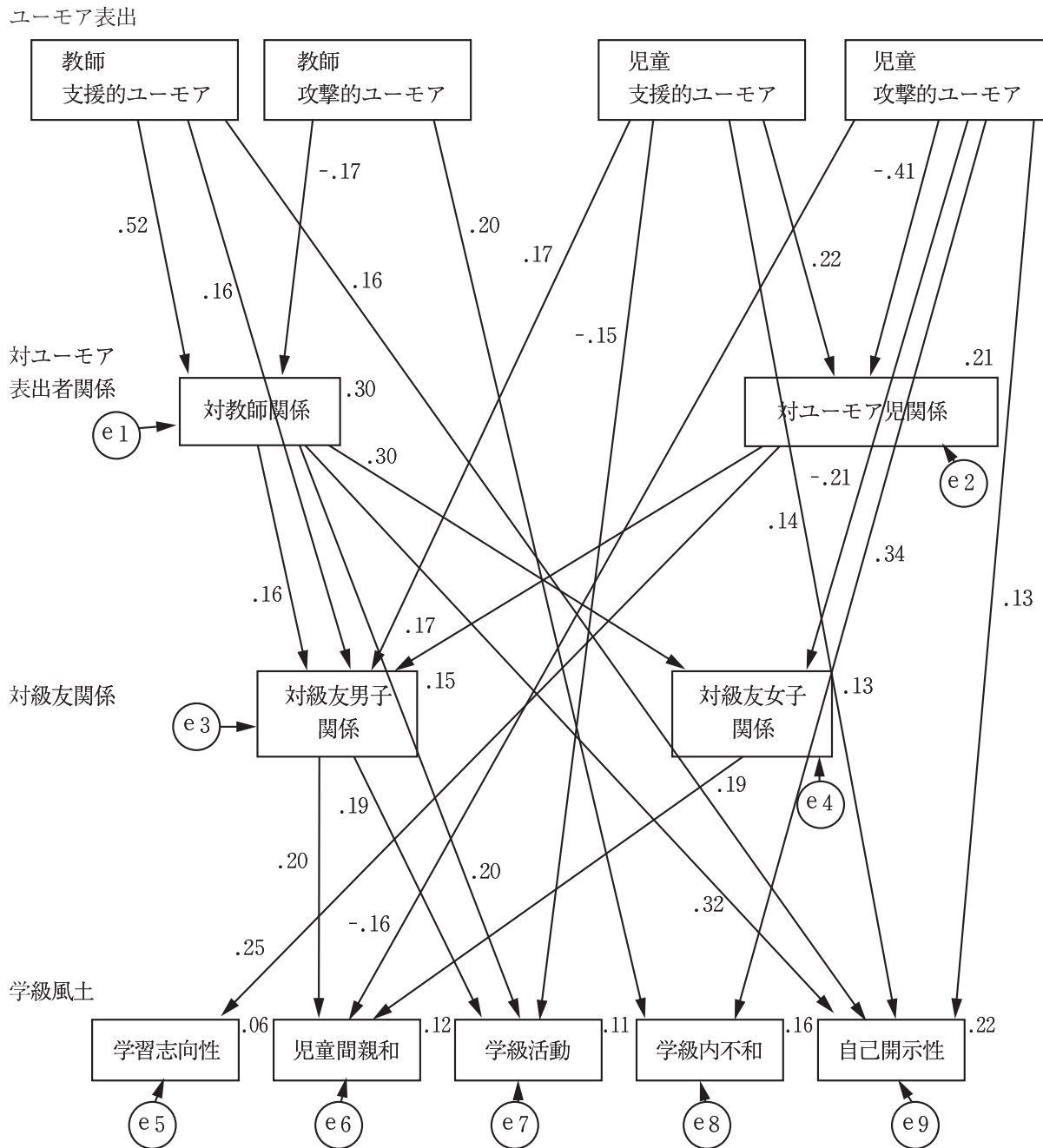


図3 ユーモア表出と対人関係，学級風土の影響関係

ら，学級内の個々の児童とユーモア児との関係が親密であることにより，学習への取り組み方や意欲，態度に関する学級風土が促進されることが示された。

「児童間の親和性」へは，「対級友男子関係」と「対級友女子関係」から正のパスが示され（.20, $p < .01$ ；.19, $p < .01$ ），「児童攻撃的ユーモア」から負のパスが示された（-.16, $p < .05$ ）。学級の児童間の親和性は，普段はあまり話すことのない男女の級友との親密な関係性によって促進されるが，ユーモア児の攻撃的ユーモアによって抑制されることが示された。

「学級活動への積極性」へは，「対教師関係」と「対級友男子関係」から正のパスが示され（.20, $p < .01$ ；.19, $p < .01$ ），「児童支援的ユーモア」から負のパスが示された（-.15, $p < .05$ ）。学級活動への積極性に関する学級風土が，教師との関係や級友男子との関係，児童の支援的ユーモア表出から影響を受けていることが明らかになった。特に，学級担任や普段はあまり話すことのない不特定多数の男子との関係が親密であることが，学級活動や行事に積極的に参加しようとする学級風土を促進することが示された。

「学級内の不和」へは、「教師攻撃的ユーモア」と「児童攻撃的ユーモア」から正のパスが示された (.20, $p < .01$; .34, $p < .01$)。すなわち、教師やユーモア児による他者を攻撃するユーモアの表出が、学級がまとまらざらばらになっている学級風土を強く促進することが示された。

「児童の自己開示性」へは、「教師支援的ユーモア」、「児童支援的ユーモア」、「児童攻撃的ユーモア」や「対教師関係」から正のパスが示された (.16, $p < .05$; .14, $p < .05$; .13, $p < .05$; .32, $p < .01$)。教師やユーモア児の支援的ユーモアやユーモア児の攻撃的ユーモア、そして対教師関係が、児童の自己開示性を促進することが明らかになった。特に、学級担任との関係性が、児童にとって自分を素直に出しやすい学級風土を強く促進することが示された。

考 察

ユーモアが学級風土に及ぼす影響

本結果より、教師及び児童の支援的ユーモアと攻撃的ユーモアが、直接あるいは間接に学級風土の全ての下位因子に影響することが示された。教師による支援的ユーモアは児童間親和、学級活動、自己開示性を促進し、児童による支援的ユーモアも学習志向性、児童間親和、学級活動、自己開示性に影響を及ぼした。学級において教師にしる児童にしる、他者を思いやってユーモアが表出されることが、学級風土を肯定的にすることが明らかにされた。ユーモアが学習活動や学級活動への集中力や積極性を高め、親和的でのびのびした学級を作り出すことが示唆される。但し、児童の支援的ユーモアは、学級活動の積極性に対しては直接的には負の影響をもつことも示されていた。支援的ユーモアは、学級内の受容的風土を作り出す反面、活動性に対しては促進的な機能はあまりもたないことも窺える。また、教師による攻撃的ユーモアは学級内不和を作り出し、児童による攻撃的ユーモアも児童間親和を損ない学級内不和を作り出すことが示された。しかし、児童の攻撃的ユーモアは自己開示性に正のパスを示してもおり、攻撃的なユーモアが表出できることは、学級内で思ったことを発言できる開放的な風土を促している部分も示唆される。攻撃的ユーモアは、成人の場合、相手と親しくなるためといった親和的な動機によって表出されることもある(塚脇, 2006)。しかしながら児童の場合、全体的にみて、攻撃的なユーモアは学級風土を損ねるものといえるようである。

ユーモアが局所的及び大局的対人関係に及ぼす影響

結果より、ユーモアは、その表出者と知覚者の関係を親密にし、その関係の親密さが、学級内のその他の児童との関係を親密にし、学級風土に影響するというプロセスのあることが示された。

すなわち、「対教師関係」には、「教師支援的ユーモア」から正のパスが、「教師攻撃的ユーモア」から負のパスが示された。同様に、「対ユーモア児関係」へは、「児童支援的ユーモア」から正のパスが、「児童攻撃的ユーモア」から負のパスが示された。このことから、教師・ユーモア児ともが他者の気持ちを明るくし励ます効果をもつユーモアを表出することによって、表出者に対する児童の認知が肯定的になり(牧野, 1997)、積極的に関わるようになることで、両者の関係が肯定的な方向に大きく向かうのだと考えられる。反対に、攻撃的ユーモアは表出者への認知を否定的にし、関係を悪化させるものと考えられる。

「対級友男子関係」へは、「教師支援的ユーモア」、「児童支援的ユーモア」や「対教師関係」、「対ユーモア児関係」から正のパスが示された。普段はあまり話すことのない男子の級友との親密な関係性は、ユーモア表出の知覚から直接影響を受けるだけでなく、対教師関係、対ユーモア児関係の影響も受けていることから、教師やユーモア児との局所的な親密関係のあることが、その他の級友との関係も親密にしることが示されたといえるだろう。一方、「対級友女子関係」へは、「対教師関係」から正のパスが示され、「児童攻撃的ユーモア」から負のパスが示された。ここでも、女子の級友との関係は、ユーモア表出によって直接的に影響されるだけでなく、担任教師との関係が良好であることによって媒介されることが示された。

そして学級風土は先述のように、ユーモア表出からだけでなく対ユーモア表出者関係や対級友関係から影響を受け、これらの関係が親密であることが学級風土を肯定的にすることが示された。

「対ユーモア児関係」が「対級友男子関係」には影響をするが「対級友女子関係」には影響しなかった点については、調査において「学級の中のみんなをよく笑わせる児童」を想定させた際、ほとんどの児童が男子を回答していたことと関連すると考えられる。全分析対象者202名中、ユーモア児として男子を想定した児童は159名(78.7%)、女子を想定した児童は43名(21.3%)であった。また、男子児童は全員がユーモア児に男子を想定していた。女子児童のうちユーモア児に女子を想定したのは43名(43.9%)、男子を想定したのは55名(56.1%)であった。実際の学校生活を観察すると、小学生の友人関係は同性を中心としていることが多い。このことから、「対ユーモア児関係」は対級友男子関係というよりも、ユーモア児と同性の級友との関係に影響を及ぼすのではないかと推測される。つまり、男子のユーモア児は男子集団の中で交友関係を広げることが多いので、「対ユーモア児関係」から「対級友男子

関係」に影響を及ぼしやすくなると考えられる。そしてもしユーモア児が女子であることが多ければ、「対級友女子関係」にも影響を及ぼすことも可能性としてあり得ると考えられる。

以上から、学級において教師あるいは児童が支援的ユーモアを表出することで、表出者と知覚者との局所的関係が親密になり、それが対級友の大局的關係の親密感に繋がっており、さらに児童間親和や学級活動などの学級全体の風土に繋がっていることが明らかにされた。

他者との類似性はその人々を内集団化させ (Turner, 1987)、また、成員間に関心と反応の共通性があるとき集団が形成される (McDougall, 1921)。支援的ユーモアを表出者に学級成員が引き寄せられ、その人たちの間で関係が形成されていくという過程は、教師やユーモア児を中心として感情や関心や態度を共有することが知覚者達を内集団化させ、ともに笑うという共通の経験が関係を親密にし、その繰り返しが全体を集団としての学級にしていく過程として考えることができる。本結果において示された各変数の説明率は低いが、教室内の現象は多くの要因が複雑に絡み合いながら影響し合っているものである。本結果は、そのなかのひとつの過程として、局所的な関係が学級全体の大局的關係と風土を作っていくことを示唆するものといえる。それはすなわち、集団成員にとっての何かしらの価値あるいは魅力一本研究ではユーモアが示されれば、それを媒介に局所的関係ができ、それが次々と関係を作り全体が変わっていく可能性、つまり局所的関係が変わることで全体が変わるという可能性の示唆である。

引用文献

- 秋田喜代美・市川洋子 (1999). 中学生の学級風土認知がメンタルヘルスに与える影響：学級間及び学級内タイプにおける学級風土認知の「相違」 立教大学心理学科研究年報, 41, 35-50.
- 蘭 千壽 (1999). 変わる自己変わらない自己 金子書房
- Derks,P., & Berkowitz,J. (1989). Some determinants of attitudes toward a joker. *Humor: Interpersonal Journal of Humor Research*, 2, 385-396.
- Fine,G.A. (1983). Sociological approaches to the study of humor. In P.E.McGhee & J.H. Goldstein (Eds.), *Handbook of humor research:Basic issues*.Vol.1. New York: Springer-Verlag. pp. 159-182.
- 五十嵐透子 (1999). コミュニケーションにおけるユーモア 金沢大学医学部保健学科紀要, 23, 113-119.
- 伊藤亜矢子・松井仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.
- Kane,T.R.,Suls,J.M., & Tedeschi,J. (1977). Humour as a tool of social interaction. In A.J.Chapman & H.C.Foot (Eds.), *It's a funny thing,humour*. New York:Pergamon Press. pp. 13-16.
- Linstead,S. (1985). Jokers wild:The importance of humour in the maintenance of organizational culture. *Sociological Review*, 33, 741-767.
- 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1部心理学, 46, 41-48.
- 牧野幸志 (1999). 説得に及ぼすユーモアの効果とその生起メカニズムの検討 実験社会心理学研究, 39, 86-102.
- Martineau,W.H. (1972). A model of social functions of humor. In J.H.Goldstein & P.E.McGhee (Eds.), *The psychology of humor:Theoretical perspectives and empirical issues*. New York:Academic Press. pp. 101-125.
- 松井 仁 (2003). 思春期における精神的健康と学級環境 京都教育大学紀要, 102, 13-21.
- McDougall,W. (1921). *The group mind*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Mettee,D.R.,Hrelec,E.C., & Wilkens,P.C. (1971). Humor as an interpersonal asset and liability. *Journal of Social Psychology*, 85, 51-64.
- Moos,R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco:Jossey-Bass Publishers.
- Neuliep,J.W. (1991). An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40, 343-355.
- Pogrebin,M.R., & Poole,E.D. (1988). Humor in the briefing room:A study of the strategic uses of humor among police. *Journal of Contemporary Ethnography*, 17, 183-210.
- Sherman,L.W. (1985). Humor and social distance. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1274.
- 塚脇涼太 (2006). ユーモアを表出する動機づけの検討 日本社会心理学会第47回大会発表論文集, 530-531.
- Turner,J.C. (1987). *Rediscovering the social group:A self-categorization theory*. New York:Blackwell Publishers.
- 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.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸 (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連—学校不適応予防の視点から— カウンセリング研究, 33, 235-248.

Functions of humor in microscopic and macroscopic interpersonal relations and social climate in classroom

Ryoko Koshi* and Yayoi Sakurai**

ABSTRACT

This study examined how humorous message would affect on microscopic as well as macroscopic interpersonal relations and climate in classroom. Participants were 204 elementary school children (5th and 6th grade), and 7 questionnaires were used to assess their psychological closeness to a child or teacher who made humorous message, and other classmates and their perception of classroom climate. Results showed that participants felt psychological closeness to the humorist especially who made support-relief humor. In addition, psychological closeness to the humorist seemed to affect on the closeness to other classmates, and those effects could facilitate developing positive classroom climate. Overall, interpersonal relations on microscopic level could influence on macroscopic level in classroom.

Key Words:

humor, microscopic interpersonal relation, macroscopic interpersonal relation, classroom climate, elementary school children

* Division of School and Clinical Psychologies

** Itoigawa Elementary School