

スキット活動における「笑いの効用」

—動機づけの側面からスキットプロジェクト活動を考察する—

二 宮 理 佳

スキット活動における「笑いの効用」

—動機づけの側面からスキットプロジェクト活動を考察する—

二 宮 理 佳

〔要 旨〕

本稿は、初中級のクラスにおける本活動、「日本語によって観客を笑わせる」ことを課題の中心に据えたスキット活動を情意・動機づけの側面から検討する。

学習者は過去6回の実践において積極的な取り組みを見せ、高い動機づけが認められた。そこで情意面・動機づけに効果的な役割を果たした要因を探るため、本活動の過程及び結果を、教師の観察と学生の感想から分析、そして課題である「笑い」の役割及び機能の分析・考察した結果、高い動機づけを引き出した要因と、「笑わせる」という課題の中で「笑い」の果たした6つの役割（課題への動機づけ・真の感情の喚起・課題の達成の可視化他）が明らかになった。課題の中心に「笑い」を据えたことが、動機づけに有効に作用し、学習の活性化に寄与していたのではないかと考えられる。最後に動機づけの高いクラス活動をデザインする上での有意な視点7点を提案する。

〔キーワード〕

スキット 笑い 動機づけ 学習の活性化 課題の可視化

1. はじめに

学習が達成されるためには、動機づけ（一般には「やる気」「意欲」）は非常に重要な要因となる。しかし、学習者が主体的に学ぼうとする意欲を高め、動機づけを持続するクラス活動デザインすることは容易ではない。動機づけは個人の性格や志向性、価値等多くの要因が関り合って形成され、文脈や状況によっても異なる形で表れてくるため、過去に成功したクラス活動が必ずしも違うクラスで効果的に実践できるとは限らないためである。

本活動（スキットを作るグループプロジェクトであるが、以下「スキット活動」と呼ぶ）を初めて実践した1998年当初は、言語運用能力の向上と動機づけの2点においてほぼ同比重で本活動の有効性を見出していた。しかしながら学習者の取り組み方や当日の発表、学習者の感想等を総括的に見ていくと回を重ねるにつれ、日本語力の向上面より学習者に与える動機づけの側面において、より本活動は有効なのではないかと考えるようになった。

本活動は過去、初級・中級レベルで計6回の実践を行った。学習者は積極的に取り組み、動機づけの側面から見て全ての回で成果を上げている。1回のみではなく異なるレベルのクラスでコンスタントに一定の成果を上げているという結果は、本活動が学習者の日本語力に関わらず有効に成立する可能性を持っていることを示唆する。従って、本活動のどのような面が動機づけに効果的な役割を果たしているかを検討することは、動機づけの高いクラス活動の要因を考える上で有意だと思われる。

このスキット活動の特徴は「笑い」に着眼し、「日本語によって観客を笑わせる」ことを前面に押し出したことである。観客から「笑い」の形で返されるフィードバックに達成感を見出させるのがねらいであった。

過去の実践報告や論考を見てもスキット作成の必須課題に「笑い」を据えたものはない。また、「笑い」の持つ役割と機能の観点からスキット活動の有効性を論じたものも管見では存在しない。本稿の目的は、「笑わせる」ということをスキット活動の課題の中心に設定することにより得られる効果を検討することである。

本活動における「笑い」の役割及び機能を探るため、まず、動機づけに関する研究知見（心理学・認知心理学・学習心理学・教育心理学分野における）と、笑いに関する研究知見（心理学・哲学・生物学的側面からの）を紹介し、次に本活動を実践した授業の概要、活動の内容・手順・目的を述べ、最後に活動の報告と分析ならびに考察を行う。

2. 動機づけに影響する情意的要因と笑いに関する研究知見

本節では、動機づけに影響する情意的要因と笑いに関する研究知見を概観する。尚、其々の項目はいくつかの分野に跨っているものもあるため、項目ごとに研究知見を紹介する。

2-1. 動機づけ

「動機づけ」は、人が何らかの行動をおこすときの原動力であり、その行動を目標へと方向づけ、目標達成後にその行動を維持しようとする一連の心の働きであると説明される（梶田2002、多鹿1999, 2001、塩見2002）。つまり、欲求や動機及びそれに対応した目標や誘因とその間に生じる行動の3者を総括した概念である（三宅1991：244）。

動機づけは種々の分け方が可能だが、「外発的動機づけ」と「内発的動機づけ」とに分ける分け方が教育的に有意義なものだとされる（前掲書）。「外発的動機づけ」とは外的な目標によって行動が誘発される動機づけで、「ほめられたいから勉強する」、「いい成績をとりたいたから宿題をする」等であり、「内発的動機づけ」とは行動すること自体が目標で、「興味がある」、「もっと知りたいから勉強する」等の興味や知的好奇心による動機づけである（前掲書）。

近年は心理学的知見の変化から「外発的動機づけ」にかわって、行動主体の内部から自発する「内発的動機づけ」が教育実践の場において有意だとされるようになった。

多鹿(2001)は、「内発的動機づけ」は、3つの欲求（「有能への欲求」、「自律や自己決定への欲求」、「知的好奇心」）によって構成され、それぞれが複雑に機能し合っていると述べている。なお、「有能感」を増大させるのは難しすぎず易しすぎず、難しさが中程度の課題に挑戦したときだとされる。3点の基本的構成要素の関りを、多鹿(2001)は、知的好奇心だけでなく、学習者が課題処理において自己決定感を持ち、実際にその課題を解決することにより「やればできる」という有能感を持つことは学習課題の達成を支える主要な要因だ(46-47)とし、「内発的動機づけ」を高める授業の特徴を「中程度の難しさで挑戦的な授業内容であり、子どもの生活に直結するもの」(48)とまとめる。

また最近では、内発的動機づけ・外発的動機づけを二律背反的なものとしてではなく、外発的動機

づけの中でも様々な種類があり内発的動機づけから遠いものも近いものもあり、それらは連続性が保たれているとする考え方も生まれつつある（梶田2002：90-91）。

理想的にはどのレベルの外発的動機づけも、より内発的動機づけに近いものになることであるが、そのためには学習者に交流感やコンピタンス（事項参照）を持たせ、自律的支援をすることが重要である（前掲書：93）。梶田（2002）は、所属感が高く親密な人間関係の中ではたとえおもしろくない事でも自律的に取り組む傾向が強くなり、また学習者がコンピタンス（事項参照）を持てば外から与えられた目標に自律的に取り組みやすくなるからだとして続け、取り組むのに最適な難易度の課題と自己効力（事項参照）を感じさせるフィードバックを与えることでコンピタンスを高め有能感をもたせるのが良いと述べている。同時に自己決定的な感情を持たせるため自律支援的文脈も必要だとされる（前掲書：90-93）。

2-2. コンピタンス

ホワイトが能力と動機づけを一体としてとらえるための概念として用いたコンピタンスとは、人が持っている潜在的能力と、外界に働きかけ自身の有能さを示そうとする動機づけ的な側面を持った観念である（三宅1991）。ホワイトによると、活動を推進させるものは自己の活動結果が外界に変化をもたらすことができたという感覚であり、コンピタンスを追求して環境と相互作用するうちに知識や技能が熟達する（梶田2002：93-94）。

2-3. 自己効力

バンデューラが提唱した自己効力・効力感とは、努力あるいは働きかけがあれば、環境を好ましい方向へ変化させることができるという見通しと、それに伴う気持ちを言う（塩見2002：90-91）。自己効力が高い状態では、自分はやればできるという自信があり、意欲がわき課題が達成できる。また、高い自己効力を持つ学習者は達成目標の違いに関らずあきらめずに最後までやりとげようとすることができ（多鹿1999）、たとえ限られたものだとしても自己の能力を有効に働かせて目標に取り組み、更に一層努力していくようになる（祐宗ほか1985）。多鹿（2001）は過去の失敗や成功が自己効力に影響を与え、成功経験が多いと自己効力を高めると述べる。梶田（2002）も、「人は、自己効力感が高い事柄に対してはやる気をもつことになる」と述べ、「（そのような事柄の）背景には個人個人のもつ達成場面に関する自伝的記憶（2-6参照）がある」（89）としている。自己効力を高める為には、自分で実際に行い直接体験することや、自分にはやればできる能力があるということを他人から言葉で説得されたり、その他色々なやり方で社会的な影響を受けることなどである（祐宗ほか1985：106）。多鹿（2001）は自己効力とは課題遂行についての自信と言いかえ、成功経験を増やし自己効力を高めることは学習達成に有効だとまとめる（60）。

2-4. 自尊心

「自尊心」・「自尊感情」・「自己尊重」は自己に対する評価感情であり、自身の価値を認め、その人自身の態度や物事への取り組み方を基本的に方向付けるもの（三宅1991：133）で、外国語学習においても重要な要因である。成功や失敗の経験や人からの賞賛・叱責等を通して形成され、自尊

心が適度に高い人は自分への信頼感・満足感が高く、積極的・主張的開放的態度をとる（前掲書：133）。オックスフォード等、多くの研究で第2言語習得において自尊心が重要な変数になることが指摘されている（宮崎&ネウストプニー1999）。

2-5. フロー理論

心理学者のチクセントミハイが提唱したフロー理論とは、内発的に動機づけられた行為の際の心理体験を現象学的にとらえるものである（今村ほか2003：216）。「フロー」とは最適経験のことであり、彼の理論は「楽しさの理論」と考えられている（前掲書）。この研究は自己目的的活動の現象の理解という点から始まっている。自己目的的活動とは、内発的に動機づけられた活動、つまりその活動の最終目的は作品、またはその活動から生じる外発的な利益とは全く無縁で、その活動を行うこと自体が報酬となる活動のことである（前掲書）。「フロー状態」とは、没頭している活動以外のことは全て感覚から閉め出す強い集中状態であり、内発的に動機づけられているので行為そのものに純粹に喜びや楽しさを見出している状態のことである。「フロー」とは行為者が行為の場を高い集中力をもって統制し、効果的に環境に働きかけているときに感じる「自己効力に伴う楽しい経験」を指す（前掲書：177）。「フロー」とは挑戦的な活動に深く没頭し能力を十分に発揮している時に生じる感情である。フロー状態には、自らの行為や環境への強いコントロール感や有能感を感じ不安はなく、時間が実際より速く過ぎるように感じる。また一旦フローを見出すと、それを内発的に動機づけられる活動として自主的に経験するようになる（前掲書：11）。

フローが生じる条件としては、現在の能力を助長させると知覚された挑戦あるいは行為の機会が与えられ、自分の能力に適合した水準で活動に挑戦しているという感覚が持てること、またその瞬間にしていることへの非常に強い集中があり、明瞭で手近な目標と進行中の事柄についての即座のフィードバックが連続的に与えられること等である（前掲書）。活動の進展についてのフィードバックを受取ることによって、それに基づいて行為能力水準と挑戦水準のいずれか、または両方を調整し能力水準に合った挑戦を続けることが可能となりフローが持続される。これらの条件は仕事、余暇活動の状況の差を越えて成立する。

また、仕事をフロー体験に転換する条件の一つに、能力や独自性を発揮した後、それを理解してくれる「顔の見える仲間」が存在することがあげられている（前掲書：171）。

2-6. エピソード記憶と自伝的記憶

エピソード記憶とは、タルヴィングによって提唱されたもので、ある時期・場所での個人の経験に基づく出来事や事象を意識的に再現する記憶であり、かつ長期記憶の1つの記憶システムであるとされている（太田ほか2000：46-47）。

この記憶の中の特に自己と密接に関連しているもの、即ち自己にとって（大きい）¹⁾ 意味を持つものを「自伝的記憶」と呼ぶ（佐藤2001：15）。

ピルマーは自伝的記憶の機能を検討することの重要性を主張した人である。彼は自伝的記憶がその人の態度や価値観に影響を与え目標に向かって動機づけるという面を「方向づけ機能」と呼び、自伝的記憶を4機能（「出発点」、「転換点」、「アンカー」、「類推」）に分類した（前掲書：25）。「出発

点」とはあるライフコースやキャリアを選択するきっかけの出来事の記憶、または現在まで続いている信念や態度が自己の中に生まれた瞬間の記憶であり、この記憶は目標を追求する際の動機づけの源となる。「転換点」はそれまでのライフコースや態度を変更するきっかけとなった出来事の記憶である。「アンカー」とは出発点ではないが、その人の態度や価値観あるいは信念に強い影響を与えた出来事の記憶で、人は自身の能力や価値感に疑問を持ったときにここに立ちかえる。「類推」はその出来事を最初に経験したときと類似した状況で想起され、行動や判断の決定に役立てられる。

このピルマーの知見に加えて佐藤（2002）は、その人に影響を与えたと認知される出来事は、もともとの出来事そのものが影響を及ぼしただけでなく、その記憶が繰り返し想起される中でその人に影響を与えつづけるのではないかと主張する（26-7）。

2-7. 笑い

笑いは、霊長類（即ちサルと人間）になって初めて認められると言われている（井上ほか1997、志水ほか1994、友定1993）。その理由を志水ほか（1994）は、霊長類は情報のやりとりを主として視覚に頼る為、主な情報源を顔の表情に求めるようになった最初の動物であるからだと説明する。人は笑いという行為で肯定感情を共有することによって安全の保障に繋がる絆を深め社会的行動を進化させてきた（莊巖1997：56）。また人間は共同生活をしなければ生きられないため、そこに生じる緊張・対立を緩和し平和的関係をつくっていくのに笑いが必要だったとも言われる（井上ほか1997、志水2000）。

笑いには様々な種類があるが、最も普遍的な分類は志水（2000）によると笑い表出の大きさの差から分別した「笑い」(Laughter)と「ほほえみ」(smile)だと言う（42）。また皮肉などに代表される「意志の笑い」、楽しくて爆笑する場合等の「感情の笑い」という分け方も多い（前掲書）。志水ほか（1994）は笑いは大別して2つあり、1つはあいさつときの微笑みに代表される「社交上の笑い」即ち「意志の表出」であり、もう1つは仕事の成功を仲間と喜ぶ時のような「快の笑い」であり、「感情の表出」だとする（14）。また朝比奈（1980）は笑いを、自発的で笑われる客体のない「うれしさの笑い」、おかしさをもつ客体に対する反応の「おかしさの笑い」、笑いがもつ社会的な効果・影響を計算に入れた意図的な行動としての「社会的な笑い」の3種類に分類する（24-26）。なお、本稿で対象にするのは、「快の笑い」・「感情の笑い」・「おかしさの笑い」である。

近年の笑いの起こるメカニズムの一般的研究見地は、「刺激（笑いのネタ）」が「情動」を生起し、その結果「笑い」が表情として表出されるというものである。では、どのような要素が「刺激（笑いのネタ）」になるのだろうか。この問いに答える為には笑いを分類しなくては行けないが、笑いを起こす事柄に共通する要素があり、それが普遍的で全ての笑いを説明できるという決定的な分類方法は未だない。笑いは多くの原因による多種類の精神活動の変化が最終的に「笑い」という共通の形をとっている為、一元的なメカニズムが抽出できないことが理由だと志水（2000）は説明している。よって分類方法は数多く存在するが、笑いの心的メカニズムについての有力理論には「優越の理論」、「ズレの理論」、「放出の理論」の3つ（前掲書：65-70）がある²⁾。

これら古典的な3つの理論は、優越・対立・緊張と置き換えられるが、最近ではこれだけでは笑いは説明できないとし、「共感」という要素に重要性をおく（朝比奈1980、井上ほか1997、友定

1993)。この考え方では、共感が成り立たないと笑いは起こらず、お笑いや落語での観客の笑いは「優越感」（「優越の理論」による解釈）からではなく、「共感」からだとする（前掲書）。朝比奈（1980）は、聴衆の共感を呼ぶのは話の中に人間性に基づいた普遍的なものか身体に関係したネタが入っているものだと述べ、また「共感」というものは快いもので笑いにつながりやすいため、笑いの主たるものは「共感」から来るとしている。

また、笑いをコミュニケーションの手段として有意なものとする考え方が増えている。笑いは感情やムードを伝達し、コミュニケーションの媒体として重要な役割を果たす（志水ほか1994、井上ほか1997、友定1993）とされ、志水ほか（1994）では、人は「社交上の笑い」で敵意はないこと、即ち協調の意志を示し、「快の笑い」によって場を明るくしたり感情を共有したりして意志を疎通させると述べられている。

友定（1993）は、嬉しさや楽しさは笑を通して共有され親和関係をつくりあげると述べ、笑いには集団の協同性を強める働きがあり連帯の強化に役立つと続ける（186-187）。井上は、笑いはポジティブな感情を喚起し（井上1997、井上ほか1997）、笑うと共有の感情が流れ、仲間意識が生まれる（井上1997：52）と主張する。また、井上（1997）は、笑いの「親和作用」（ユーモアが通じ合って笑いが共有できると親密感も増す）と「吸引作用」（笑いには人を引っ張り込む力がある）を提唱している（46）。

3. 実践授業について

本節では本活動の過去6回における実践を総括的に報告する。

3-1. 対象とコース概要

本活動は今までに中級レベルで4回、初級レベルで2回実践を行った³⁾。中級レベルでは、アメリカのオレゴン大学で2回（中級会話クラス）、ICUで2回（中級ロールプレイクラス）である。初級レベルではICUで2回である。

中級レベルの学習者は、オレゴン大学では初級文法終了後、約300時間の学習歴を持つ学習者、ICUでは初級終了後中級に入ったばかりの学習者が対象だった。初級レベルでは初級文法の約30%を学習した学習者が対象だった。

実施クラスはいずれもアジア系・欧米系の学習者で構成され、人数は9人から14人で、年齢は20～30代（数名18歳の学生が在籍した回もあり）で、大学院生も何名か在籍した。

3-2. 目的・活動内容・手順

中級レベルでは、機能別にいくつかの言語活動⁴⁾をロールプレイの形で行った後、その総合的な練習としてこの活動を設定した。そのため教師が作成した設定（資料参照）が与えられ、その中で既習の文法機能を応用しながらスキットを作成するのが課題であった。初級レベルでは状況設定は与えられず、既習の文法事項や語彙等この時点までに習得した基礎力を総合的に活用することを目標とした。

授業にプロジェクトとして本活動を組み込んだ目的は、「笑い」の形で表示された観客の反応に、

習得した日本語への自信と達成感を見出させることであった。同時に、通常のテストでははかりきれない学生の側面を評価したいという意図もある。

初・中級いずれのレベルにおいても「(演技だけでなく)日本語によって観客を笑わせる」ことが必須課題である。スキット活動に取り組む初日には、具体的なスケジュール・課題の説明と共に、「聴衆から笑いを起こさせる」ことが課題の中心に据えられる理由も初級は英語で、中級は日本語で以下のように説明した。

演技だけでなく聞いている人を笑わせるためには、日本語を正確に(間違えないで)使えなくてはなりません。文法が間違っていたら聞いている人は意味がわかりませんね。またスクリプトが上手に作れていても発表の時イントネーションや発音が良くなければ聞いている人はわかりませんから、もちろん笑わないでしょう。

皆さんが作るスキットをコメディだけにした理由は、皆さんが作ったスキットがよかったかあまりよくなかったかとてもわかりやすいからです。聞いている人の笑いは発表した人へのプラスのフィードバックです。スキットがおもしろかったら聞いている人は笑います。でもおもしろくなかったり、発表した人の日本語がわからなかったら笑わないでしょう。

なお、他のグループの発表への期待感を高めるために、発表本番までそれぞれのグループのテーマ・トピックは他のグループには知らせないことを共通の約束にした。

以下が手順である。まずペア・グループを決めさせる。中級の場合は大枠は与えられているので、その中での細かい人物設定、状況設定を含めたあらすじを提出させる(英語でも良い)。初級の場合には、テーマ・トピックを決めさせ、その為にどのような笑いを盛り込むのかをまず話し合わせ、その後あらすじを英語で提出させた。

次に早い時期にスクリプトを1回完成させ、教師との話し合いを経ながら書き直しを2、3回させた。この書き直しの段階で、自分たちのテーマ・トピックは何か、どこで(なぜ)観客を笑わせたいのかという点を常にグループの一人一人に問い続けた。

スクリプト完成後、イントネーションや発音、あいづちや間の取り方等の練習に入る。スクリプトの作成や練習は、(ペースメーカーになるように)可能な限り授業時間の所々に織り交ぜたが、基本的にはグループで授業時間以外に行わせた。

発表前日、教師のみを観客としてリハーサルを行った。リハーサルの段階であまりにも完成度が低ければ当日成功する可能性も下がるので、緊張感を持って臨ませる為、発表はグループ毎に別々のビデオテープに録画した。1回通して演じさせた後、各グループ30分の持ち時間の中で、面白いか笑えるかという点を中心に教師がシビアな評を与え、効果的な改善案を見つける為の問いかけを多数投げかけた。そして学生教師共に解決案を話し合った。また(スクリプト作成段階同様)、この時点でも期待している部分で観客の笑いが起こるかを再考させ、起こらないとしたらどう改善したらいいか話し合った。同時に発音・イントネーション・間の使い方・効果的なスピード等における最終的な細かい指導も与えた。また本番当日教師が使用するものと同じ採点表を用い、コメントをしながら現時点での出来を点数で評価し、本番までの限られた時間で何にフォーカスをおいて練

習しなければいけないかをしっかりと意識させた。尚、リハーサルのビデオは必ず見るよう指示した。

当日は、それぞれの発表後、聴衆の学生には発表グループへ良かった点・アドバイス・コメントを書かせた。また投票でベストコメディ・アクター・アクトレスを選び表彰した。

尚、2001年の中級クラスでは、発表の1週間後に1コマを使い、クラス全体で発表のビデオを視聴し発表の成果や反省点を話し合うディスカッションの時間を設けた。その際、自己評価表を渡し本課題への自身の取り組み方や当日の発表を自己評価させた⁵⁾。また、学期終了後のコース評価とは別に本活動についての感想を聞くアンケートを行った。

4. 活動の報告と分析・考察

本節では、まず実践授業における本活動の過程と発表当日の学習者の取り組み方及び発表の結果を報告し、次に筆者による観察と学生からの感想から本活動を分析・考察する。過去6回の実践を総括して検討する。特に記載のないものは初級・中級に限らずほぼどの回でも認められたコメントや結果である。

4-1. 学生の取り組み方と発表

どの実施回においても取り組みの早いグループと遅いグループがあった。またグループ内でも課題への時間のかけ方に多少の差が見られたが、発表日が近づくにつれ真剣さも熱中度も一様に上がっていった。練習風景を見てみると時間を忘れ集中して取り組んでいることが多かった。また大きな笑いの中で練習が進んでいくグループも少なからず見られた。

場合によっては小さいコンフリクトが起こることもあった。メンバー全員が均等に役割を分担しない、一人のみが主導権を持ってしまう、あるメンバーの入れたい笑いが少々ブラックユーモアすぎるので和らげたい等が過去の例だが、グループ毎の個別指導で教師を含めメンバー全員と話し合いをもつと問題なく解決された。

スクリプト完成後、発表前のリハーサルを行ったが、この時点でコメディとして成り立っているものはほとんどなかった。最大の原因は練習不足でスクリプトを読んでいる状態だからであるが、その為、発音・間の取り方・抑揚・強弱・演技・表情等に気をまわす余裕がない。立ち位置・台詞を言う方向等も効果的ではない場合も多かった。また未習語への配慮も足りず、観客が言葉がわからないために笑いが起こらない可能性が高い部分も多く、期待している部分で観客からの笑いが起こるかと言う点を客観的に見直す目もまだ持てていなかった。

しかし、このリハーサルを通して練習不足のグループはかなりの危機感をもち、再度練習に励み、本番には驚異的な上達を見せた。結果としてはどのグループのスキットもコメディとして成功しており完成度も高く、聴衆から大きな笑いが起こり、当日の盛り上がりは大きかった。なお、リハーサルでは練習不足から形にならなかったグループもあったが、過去6回の実践において、本番で失敗したグループは1つもなかった。

学習者が作成した内容の例（特に成功したもの）は以下の通りである。

初級では、日本に初めて留学・旅行に来た外国人が言葉・習慣の違いから生活（大学・ホームス

テイ等)で失敗したり戸惑ったりする、いわば自分たちをネタにして笑いをとる類の話(例えばアメリカ人の学生が、失敗して嘆く「可哀想なアメリカ人」や失敗にも気づかず我が道を行く「ばかなアメリカ人」を演じる)が多かった。言葉が原因のトラブルには言い間違いや聞き間違い(「お寺」と「おトイレ」、「酒」と「しゃけ」、「水」と「みそスープ」、「きれい」と「きらい」等)の例が多く、習慣の違いからくるトラブルには、トイレ関係(ウオッシュレット、暖かい便座等)や靴をはいたまま家に入る等が代表例である。これらは留学生・外国人としての共感から笑いを誘う。また笑われる客体の設定も自分を使い不快のないものになっていた。嘲笑や冷笑を生む類のネタや聴衆が笑えない程のブラックユーモアが使われたこともない。観客から「快・おかしさからの笑い」を引き出さなくてはいけないことは何も言及しなくても皆心得ており、教師からの修正や矯正は一切必要としなかった。

中級では、主な設定は決められているので、セールスマンの商品とその対処の仕方に個性が出る。与えられた設定には既に笑いを生む「ズレ・ギャップ」が組み込まれているのでそれをどう肉付けするかがキーとなる。大きな笑いを生んだ例は、ダンスシューズのセールスマンが全力で売ろうとするがおしゃべりな主婦のペースにはまり、なぜか彼女の息子の発表会のチケットを買うはめになってしまう話、護身の為に商品(銃)の購入を説得していた親切そうなセールスマンが実は「強盗」でいきなり豹変するが、か弱そうな主婦は実は「婦警」で、商品の銃で身構えるとセールスマンは一目散に逃げていくという話(おちは、水鉄砲であることはとっくに見ぬいていた「婦警」と本気で逃げてしまう「強盗」)、夫との不和に悩む主婦にセクシーな下着をすすめ、買ってはもらえるが若い頃の主婦と夫とのろけ話に延々とつきあわせれ何とか逃げ出すセールスマンと一人残されても話しつづける主婦の話等である。またその学期に授業で使われた聴解・読解教材からの内容や、担当教師の口癖や行動を巧妙に盛り込み笑いを生んだ例もあった。これらも「共感」からの笑いである。

初・中級ともに「ズレ・ギャップ」を作る際やおちの必要性等についてのアドバイスは与えたが、笑いの質についての修正を求めなければいけないことは皆無だったので、学習者が作り出す笑いには、個人差・文化差からの違いは特に認められなかったと言える。

4-2. 教師による観察・学生からの感想からの分析

まず中級で実施したアンケート結果を報告し、次に2節で概観した研究の見地と照らし合せ、教師による観察及び(アンケート結果を含めた)学生からの感想を分析する。

4-2-1. アンケート結果

表1 スキット(プロジェクト)活動についてのコメント

順位	質問内容	平均
1	・このスキットで学んだ新しい言葉・表現・文法を今も覚えている。	4.5
	・(スキットを完成する過程における) 教師からのコメントは役に立った。	4.5
2	・このスキット作りは楽しかった。	4.1
3	・観客の『笑い』は、フィードバックとしてわかりやすくよかった。	4.0
4	・このスキット作りは日本語の勉強になった。	3.7
5	・このスキット作りはクラスで勉強したロールプレイの表現をたくさん使えたので、ロールプレイのいい復習・応用になった。	3.6
6	・このスキット作りを通して日本語の自信がついた。	3.4
7	・私は言葉で観客を笑わせられたと思う。	3.38
8	・このスキット作りは、やりがいがあった。	3.2
9	・このスキット作りは大変すぎた。	2.9
10	・このスキット作りは文法の勉強になった。	2.8

発表の1週間後に中級のクラス(2001年)で行ったアンケート結果である。各質問事項の1から5のスケールに○をつける形式で、質問に対して強くそう思う場合は5、全くそう思わない場合は1になる。5を5点、1を1点として集計し解答者10名の平均を出した。

4-2-2. コンピタンス・自己効力・自尊心の観点から

本活動を通して「コンピタンス・自己効力・自尊心」は高められていたのだろうか。この活動が(あるいはこの活動のある一部分でも)自身の成功経験として学習者に認知されていたならば、「コンピタンス・自己効力・自尊心」は高められていると言えよう。

発表当日の聴衆からの「笑い」やその後のフィードバック(クラスメートからの書かれたものやディスカッションでの口頭のもの、クラス投票による表彰等)から「コンピタンス・自己効力・自尊心」が高められた可能性は大きい。特に「自己効力」は「自分にはやればできる能力があるということ」を他人から言葉で説得されたり、その他色々なやり方で社会的な影響を受けること」で増大するため、発表当日の聴衆からの「笑い」の形のプラスのフィードバックは大きく関与するはずである。また中級(2001年)での発表後のディスカッションでは、どこの発表が上手だった、誰の演技が素晴らしかった等、口頭で発表者やグループへの直接のフィードバックもあった。これも効果的に作用すると思われる。

アンケートでも「観客の『笑い』は、フィードバックとしてわかりやすくよかった」は4.0で、項目中3番目に得点が高かった。また、「このスキットを通して日本語の自信がついた」は3.4、「私は言葉で観客を笑わせられたと思う」は3.38とどちらも低くはない。自己評価においても、内容に関する項目と準備の項目に対して皆9から10をつけており、準備に時間をかけ満足のいくものを作り上げたと判断していることが窺われる。

また本活動において「フロー」を体験していたとすれば、自己効力は高く有能感が伴っていたのは確かなので、「コンピタンス」「自尊心」も高められたと考えられる（次項参照）。

「みんなが笑ったとき嬉しかった」というコメントがあったが、日本語（即ち自己の能力）で働きかけ、その結果の反応に対して「嬉しい」のだから「嬉しい」という感情に伴って「コンピタンス・自己効力・自尊心」も高められているのではないかと考えることは自然である。

更に、「コンピタンス・自己効力感・自尊心」が高められれば、「動機づけ」も高くなる。

4-2-3. フロー理論・動機づけの観点から

本活動においてのフロー体験の可能性と、動機づけの強さについて検討する。

アンケートで2番目に高い得点を得たのは「このスキット作りは楽しかった」（4.1）で、多くの学生が楽しかったと感じていたことがわかる。この「楽しい」という感情はフローを体験するには欠かせない。また発表後のディスカッションやアンケートで何人かは「スクリプトを書くのは時間がかかって大変だったが、面白かったので時間を忘れて取り組んだ」、「スクリプトの作成や発表の練習は時間がとられたが、おもしろかったので気にならなかった」と報告している。これはフロー状態を体験していたことの報告だと言えるだろう。即ち教師から与えられた課題が外発的動機づけから内発的動機づけに変化した状態か、少なくとも内発的動機づけに近い部分に位置する外発的動機づけになっていたことを意味する。

また、スクリプト作成の過程で偶然帰宅途中のバスがいっしょになった学生（2001年 中級クラス）が、おもむろに近づいてきて作成途中のスクリプトをかばんから出し、うれしそうに見せながら「ここまで完成した。日本語でこんな課題をこなしたことがなかったから難しいが、やりがいがあってとても楽しい。いつも持ち歩いてアイデアが浮かんだら書きとめている。」と言ってきたことがある。教師に誉められたいがための外的報酬を期待した行動ではないと言いきることはできないが、この例も教師から与えられた課題が外発的動機づけから内発的動機づけに変化し、課題遂行自体が自己目的的活動になっているか、それに近い部分に位置する活動になっている可能性の表徴だと言えるだろう。実際にこの学生は、発表では全て完璧に暗記していてクラスの驚嘆を受け、発表後のアンケート（この学生は名前の記入あり）やディスカッションでもこの活動はやりがいがあって満足感を与えられた、非常に楽しんで取り組めたと述べていた。

また、練習過程や発表当日についての感想を集めると、「楽しかった」、「緊張した」、「軽い興奮状態だった」等の感想と共に、「大変だったが、やりがいを感じ満足感が残った」というものが多くあった。アンケートの結果では、「やりがいがあった」は3.2、「大変すぎた」は2.9と共にあまり高くはないが、「教師の手助けがあった為大変だったが大丈夫だった」、「大変だったが、段階ごとに3回の締め切りが設けてあったので問題なくこなせた」、「書くのはとても大変だったが、その後はあまり大変ではなかった」、「書くのは難しくなかったが、覚えるのが大変だった」等のコメントが付記されているものが多かったので、やりがいはあったのだと言える。ここで注目すべき点は、多くの学生が「やりがいがあった」と述べているが、「難しすぎてこなせない課題だった」とは一人も言っていない点である。そして「既習事項のいい総合練習（または応用練習）になった」とも感想を述べている。従って、本活動がフローが生じる条件の1つである「現在の能力を助長させると

感じられる適度な難易度のある挑戦の機会」を与えていたと判断できる。

また一方で、本課題が難しすぎず易しすぎず現在の日本語力を伸ばすのに適切な難易度の課題であり得た背景は、書き直しや練習での個々の学生とのやり取りの中で教師の側からも、各々の日本語力に合ったアドバイスや更なる挑戦の機会が与えられていたことだろう。各自の能力に適合した水準で活動に参加できるよう微調整は随時行われていたのであり、それは同時に「取り組んでいる事柄への現在進行形でのフィードバック」（フロー生起の条件の1つ）でもあった。このフィードバックを介して学習者側からも自分の行為能力水準を調整することが可能だったと思われる。つまりこの双方からの調整によって其々の学生が「自分の能力水準に合った挑戦を続ける」ことが可能になっていたと推察される。また、当日の聴衆の笑いも「取り組んでいる事柄への現在進行形でのフィードバック」である。

さらに、「仕事をフロー体験に転換する条件の一つ」に、「顔の見える仲間」が存在し、彼らが自分が能力や独自性を発揮した際にそれを理解してくれることの必要性があげられている。この課題を実践するにあたって、観客は（少なくとも）1学期間共に学んできたクラスメートであり、発表の出来は「笑い」という即座の反応で返してくれ、その後言葉や文字でもフィードバックを与えてくれるわけであるから、この条件も満たされる。

以上、筆者による観察と学生からの感想からの分析から判断して、フローが生じる条件はある程度満たされていたと思われる。従ってスキット作成から発表までのどこかの過程で何人かの学習者がフローを体験をしていた可能性は否定できない。

次に動機づけの面からの分析だが、この部分はフロー理論からの分析の部分と重複する部分は割愛して、内的動機づけを構成する3つの基本欲求について述べる。

このスキット活動は制約はあるものの、かなり自由に各自の創造性を発揮できる。その自由度は通常のクラスでの課題と比べると顕著である。よって、内的動機づけを構成する2つ目の欲求である「自律や自己決定への欲求」はほぼ満たされると言ってもいいと思われる。実際、学生からのコメントの中には初級中級ともに「自由に（スキットが）作れて楽しかった」、「ペアとあらすじを考えるのが楽しかった」というものが少なからずあった。

次に、1つ目の「有能への欲求」についてだが、有能感は、課題の難易度が難しすぎず且つ易しすぎない中程度の課題に挑戦したとき増大すると言われている。この点に関してはフロー理論からの分析部分で述べた通り、本活動は挑戦可能な適切な難易度の課題だったと言える。また、前述の「大変だったがやりがいを感じて満足感が残った」、「みんなが笑ったとき嬉しかった」というコメントは「有能感」が生じた可能性を内包していると思われる。

3つ目の欲求である「知的好奇心」に関してはアンケート項目になく、また、コメントにも特に表れてこなかったもので、はっきりとはわからない。

以上、内的動機づけを構成する3つの基本欲求においても、本活動はある程度（「自律や自己決定への欲求」「有能への欲求」においては）その条件を満たしていたと思われる。従って本活動が学習への動機づけの源とされる内的動機づけになっていた可能性が示唆される。

また、外発的動機づけをより内発的動機づけに近づけるためには、「交流感やコンピタンスを持たせることが大切」だと言われているが、この活動を実践した6つのクラスは総じて学生間の距離

が近く仲の良いクラスであったので、クラスでの「交流感」はあったと言えるだろう。加えて、内発的動機づけを高める授業の特徴の1つに「学習者の生活に直結するもの」とあるが、本活動では特に初級レベルにおいては、あらすじの部分から学習者が決定できるので、自分たち（の生活）に何らかの関わりがあるトピック・内容を選択するのは明らかである。また中級においても、多少の制約があるにしろ与えられた設定を自分たちで膨らませていかななくてはいけないのであるから同様である。

4-2-4. エピソード記憶と自伝的記憶の観点から

最後に、本活動がどのような記憶として学生の記憶に残るかその可能性を考える。

スキット作成・練習過程や発表において「自分はこの課題を（満足に）（自力で）こなせる。頑張れる。」や「練習すればできる。」等の自己効力や、「自分の日本語力・知識等がこの課題を行うのに役に立っている。自分はグループに貢献している。（から）自分は有能だ。自分の日本語は悪くはない。」等、自尊感情や有能感を伴ってコンピタンスを感じたとすれば、この活動自体の、またはその後の学習における動機づけとなる。また、本活動のどこかの過程でフロー状態を体験していたとする。フロー状態とは「内発的に動機づけられた行為の際の心理体験である」から、フローの体験自体が動機づけが高いことの裏付けである。この場合も本活動自体の、またはその後の学習における動機づけとなる。

「動機づけになった出来事」は忘れにくく、また練習の過程を含んだ発表までの過程は日常の授業形態とは異なるため記憶には残りやすい。その面でも本活動は最低「エピソード記憶」として記憶されるだろう。しかし、スキットの練習、特に発表場面は高揚感を伴う傾向があるので、多くはもっと強い印象を伴った出来事として記憶されるのではないだろうか。また、自尊感情や有能感を伴ったコンピタンスや強い自己効力や楽しさを伴ったフロー状態を体験し、それらが自分にとって大きな意味を持つと認識された場合は「自伝的記憶」として記憶に残る。即ち、本活動がその人に影響を与えた出来事と捉えられれば、本活動の記憶が繰り返し想起される中でその人に影響を与え続けることになる。つまりその後の人生において目標への動機づけの源になる。ピルマーの「方向づけ機能」を持つのである。

このスキット活動を実践したクラスの学生と何年・何ヶ月か後に久しぶりに会った時に、学生（違う実施回の）がこのスキット活動について触れることがある。「楽しかった」等のコメントだったり、自分達の作ったスキットの内容についてだったり、スキットで使った言葉やおちや演技の一部を再現して笑ったり、会話の中に入れてみたりする。推論の域を出ないが、これらは、このスキット活動がエピソード記憶、または自伝的記憶として記憶に残っていることを表している例である可能性も否定できないと思われる。

5. 「笑い」の持つ役割の分析

前節では、学生からの感想と教師の観察から多くの学生がこの活動にやりがいを感じ、動機づけも高く積極的に取り組み、満足度も高かったことが再確認できた。同時にこのような高い動機づけを引き出した要因も明らかになった。

本節では視点を換え、本活動の課題の中心の据えられた「笑い」が持つ役割及び機能を考察する。分析の結果、役割及び機能別に6つに分類し考察を試みる。尚、課題の進行段階順（「スキット作成過程」、「発表当日」、「発表後」）に考察を進める。

5-1-1. 「聞き手を笑わせるという課題」の果たした役割（スキット作成過程）

何かを作り出すというのは簡単なことではない。「笑い」を生む筋を考えるとというのは大変な作業である。何が面白いかという点は個々人で違うこともあるので、意見の相違があれば話し合いによって解決策を見出していかなくてはいけない。

だが、「笑う」という行為は基本的に「快」の行為である。そして、その「快の状態である笑い」を創造するという作業は、大変ながらも楽しい作業であるはずである。実際、笑いを生み出すための様々なアイデアや個人の過去の体験等が共有されたりしながらグループ内で活発な話し合いが行われる。爆笑しながら話し合いや練習が進んでいくこともある。

どうしたら笑いを生めるか想像を膨らませながら、また共同で一つのことを完成させていく過程は大変だが楽しい作業だったというコメントは少なくない。やりがいを感じ、且つ興味のあることに人は主体的に取り組むことが知られている（第4節、特に「動機づけ」、「フロー理論」参照）。実際、学生の取り組み方は積極的で活発だった。

従って、「聞き手を笑わせるという課題」は、スキットの作成過程において「課題への動機づけと主体的な参加を促す」役割を果たしていたことが窺われる。

5-1-2. 「聞き手を笑わせるという課題」の果たした役割（発表当日）

当日の流れを整理すると、発表者がパフォーマンスを披露し聴衆が面白いと感じた部分で「笑い」が起こる。ここで聴衆は何も「笑い」が課題であるから笑うのではない。純粹に発表者から発せられた言葉（や演技）が面白いから笑いが出るのである（「快の笑い」、または「おかしさの笑い」）。つまり、発表者が働きかけ、聴衆が「笑い」の形で反応を返している。言い換えれば、言語を介した関わりの中で聴衆の自然な感情が発表者へ「笑い」という形で表出している。この「笑い」は強制的及び人工的ではないという意味で真の感情である。「笑い」を課題の中心に据えることによって発表当日、真の感情が喚起されたことになる。

また笑いはポジティブな感情を喚起する。人は笑いという行為で肯定感情を共有することによって絆が深められる。言葉を変えれば作り手と受け手が「笑い」を共有することを通して親密感が生まれ（笑いの「親和作用」）、同時に一体感が生み出される（笑いの「吸引作用」）。発表から誘発される聴衆の「笑い」は連帯感を強めクラス全体を1つにまとめている。

従って、「聞き手を笑わせるという課題」は、発表当日「真の感情（笑い）を喚起させ、クラスに一体感を生み出す」役割を果たしていたと言える。

5-2-1. 「発表当日における笑い」の果たした役割①

有元（2001）は、学習を個人の内部に独立して起こる変化としてではなく、社会的に達成される事態であるという観点を説明するために、学習あるいは課題の可視化（実体化）という概念を紹介

している 6)。筆者はこれを「笑い」の果たした役割として援用したい。

本活動では「既習の日本語で笑いを生むスキットを作る」というのが課題である。即ち「笑い」が起これば課題は達成されたことになる。聴衆の「笑い」が発表者の「学習（課題の達成）」をその場の参加者全員に目に見えるかたちに「可視化」し、「実体化」するのである。

従って、「発表当日における笑い」は、「課題達成を可視化し、学習を実体化する」役割を果たしていたと言える。

5-2-2. 「発表当日における笑いの果たした役割 ②

発表当日、発表者のパフォーマンスを見て聴衆は面白いと感じた部分で笑う。

「笑う」という行為は、与えられた「刺激」への反応として捉えると受動的な行為のようだが、学習者は第2言語でのパフォーマンスを理解しなくてはならない為この「笑い」は積極的かつ能動的な認知活動を経た反応である。発表者の発話を理解できたから笑えるのである。更に「笑う」ことにより、聞き手も共にこの活動に参加していることにもなる。つまり、聴衆からの笑いは「私（聴衆）はこの発表を理解している。よって、私も（聞き手として）この活動に参加している」というサインである。と同時に聴衆の「笑い」は「あなた（発表者）は理解可能な発表（日本語）を行っている」、そして「（笑いを喚起している）あなたの発表は課題遂行において成功している」という発表者へのプラス評価と支持の表示でもある。

従って、「発表当日における笑い」は、「聞き手の理解と課題への参加を表明する」役割と「発表者の発表へのプラス評価と支持を表明する」役割を果たしていたと言える。

5-2-3. 「発表当日における笑い」の果たした役割 ③

上述の通り、発表当日の聴衆からの「笑い」は「あなた（発表者）の日本語及びパフォーマンスは素晴らしい」というプラスのフィードバックである。

従って、「発表当日における笑い」は、「発表者のコンピタンス、自己効力、自尊心、内発的動機づけを高める」役割を果たしたと言える。

5-3. 「発表当日の笑い」が発表以降に持つ役割

前述のように当日は発表によって「笑い」、即ち「真の感情」が喚起させられる。また第2言語での発表は「主体的に」聴き取ろうとしなければ笑うことはできない。更に、発表までの過程でそれぞれの学習者は課題と「主体的に」関りスキットを完成してきている。対象と「主体的に」関り、「真の感情」が生まれた出来事は忘れにくいことは経験知からもわかる。故に、発表を見て爆笑したとすればその体験が印象深い出来事として記憶に残る可能性は高い。また聞き手になった時の「笑ってとても楽しかった」という喜び及び快の感情や、「自分のパフォーマンスが大きな笑いを呼んだ（それで嬉しかった）」という発表者としての成功体験は、（日本語学習の過程において）「自己にとって大きい意味を持つもの」として記憶される可能性が高いと思われる（この場合は「自伝的記憶」になる）。

従って「発表当日の笑い」は、発表以降に、「発表日の記憶を印象づけ（場合によっては「自伝

的記憶」として) 記憶に残す」役割を果たす高い可能性がある」と推測できる。

6. 結論

本活動の課題の中心に据えられた「笑い」の役割(及び機能)を分析・考察した結果、次の6つの役割を果たしていたことがわかった。

1. 「課題への動機づけと主体的な参加を促す」役割
2. 「真の感情を喚起させ、クラスに一体感を生み出す」役割
3. 「課題達成を可視化し、学習を実体化する」役割
4. 「聞き手の理解と課題への参加を表明」し「発表者への支持を表明する」役割
5. 「発表者のコンピタンス、自己効力、自尊心、内発的動機づけを高める」役割
6. 「発表日の記憶を印象づけ(自伝的記憶として)記憶に残す」役割(推測)

これら6点は本活動における「笑いの有効性」であると言える。

結論として、「観客を笑わせる」という課題設定が「笑い」にこれらの効力を持たせ、情意・動機づけの面において効果的に機能し、学習を活性化する結果になったと考えられる。

更に、この6点の有効性は動機づけの高いクラス活動をデザインする上で有意な視点を示唆していると思われる。本活動全体の分析結果も参考に、もう少し一般性を持たせて書き直してみると以下の7点になる。

- 1) やりがいがあり、興味を持って取り組める
- 2) 真の感情を喚起させ、自然なコミュニケーションが生まれ、クラス全体に一体感が感じられる
- 3) 学習成果・上達度が本人・教師・クラスメートに見え、反応が返ってくる
- 4) 教師やクラスメートから自分や自分の取り組みにサポートが感じられる
- 5) 自分はやれる、がんばったらできると感じられる
- 6) (課題達成において) 自分の存在は(グループにとってだけでなくクラス全体にとって)不可欠であると感じられる
- 7) (その活動の)印象が強く記憶に残る

動機づけ(内発的に高く動機づけられること)は学習及び他の活動を続けていくためには必須であり、日本語学習においてもその源となると考えられる。

しかしながら、動機づけは多面的で状況依存的である。学習者が個々の価値観・性格・興味・態度・知識等既存の要素を持ち寄り、そこに教師、学習項目、場面(環境)という要因が加わり複雑に関わり合う中で、これらの変動値に影響されつつ形成されていく。教師だけでなく、学習者自身も他の学習者の動機づけ、情意面に間違いなく関わっているのである。一人の学習者の動機づけ(意欲)は周りの学習者に影響を及ぼす可能性もあり、最終的にはクラス(環境)全体の動機づけにま

でその影響は及ぶこともある。更にはその全体の動機づけ、又はそこから生成された環境が一人の学習者に影響するというように一巡することもある。興味深いのは、これら様々な様相での動機づけの影響はその場限りのみではなく、その後、即ちこれらの影響が生じた時の場の構成要素がなくなっても、場合によっては学習者の中で影響しつづける可能性も持つことである（ピルマーの自伝的記憶の機能を参照）。

動機づけの「循環性」「多角型」な側面を常に認識しつつ、場の全ての参加者・参加物を多面的に捉え、動機づけの持つ未来における可能性まで視野に入れ、いかに相互作用を活性化させるかを意識しながら計画及び実践を行うことが、動機づけの高いクラス活動、延いてはクラス環境をデザインするための一策かもしれない。その際に上記の7点が有意な観点を提供してくれるであろうと思われる。

7. おわりに

日本語学習への内発的な動機づけを高め維持していくための有用な方策を探るため、活動（課題）の前後における動機づけの高さの比較や、活動（課題）遂行後の自己効力の変化ならびに動機づけとの関係、またその活動自体との関りを本活動および他の活動において検討を試みたいと思っている。動機づけの高いクラス活動ならびに学習環境を作っていくためには、どのような場面の組織化が有効かという観点から更に探究していきたい。

謝辞：本稿をまとめるにあたってご指導、ご助言をくださった方々にお礼申し上げます。特に細かい助言を何度もしてくださった宮崎幸江先生に記して謝意を表します。

注

- 1) 佐藤はその著書（2001：15）で「自伝的記憶」を説明する際、「大きい」という言葉は使っていない。佐藤は「エピソード記憶」と対比して具体例等を用いて「自伝的記憶」を説明をしている。その具体例等を省いて要点のみをまとめている本稿では、「大きい」を入れた方が佐藤の説明に忠実になると判断したため、「大きい」を（ ）づけで入れた。
- 2) この3つの理論の説明は長くなるため割愛する。これらについては井上ほか（1997）、志水（2000）、朝比奈（1980）等を参照。
- 3) 本活動は、中級レベルでは、オレゴン大学で1998年の冬学期と夏学期、ICUで2000年と2001年の秋学期、初級レベルではICUで2003年と2004年の夏期集中コースに実践した。
- 4) （電話・訪問・面接等のフォーマルな状況での）敬語・状況説明・誘う・招待する・ていねいな依頼／ていねいな断り・助言を与える／助言を求める・あいづち等である。
- 5) 内省を促すための試験的な試みだった為、この自己評価の結果は最終評価には反映させず、最終評価は詳しいコメントと共に教師が行ったものが渡された。尚、自己評価表は教師が各々の発表の最終評価に使ったものと同様のものである。

6) 90年代の状況論や活動理論に依拠する研究等を紹介している上野ほかの著書の中で有元(2001)は、学習を学習者個人の中で起こる変化としてではなく、社会的に達成される事態であると捉え、そのような視点を説明するために「学習」という事態そのものが道具や他者等のその場の諸要素の布置によってのみ顕在化する社会的な現象であることを指摘する(84-87)。つまり、ある行為が学習の対象となる、即ち「課題」化するためには、その場面の参加者と様々な人工物(あるいは道具)を効果的に配置しておかなければいけない。その結果、学習という現象が社会的に「可視化」される。水泳の初心者が「距離」を課題として泳ぎを学習する際の例が紹介されている(前掲書:99-100)。「距離」を泳ぐことが課題化するためには、「距離」を「実体化」し、「距離」を測定できるものにならなければいけない。プールは「距離」を「実体化」し、「距離」が課題となりうるような人工物である。「距離」が課題化するように場面が組織化されているのである。この場面の組織化によって「～泳げた」という学習の達成が顕著に表示されると説明されている。

参考文献

- 朝比奈三竿『笑いの科学』(1980)講談社
有元典文「社会的達成としての学習」(2001)上野直樹編『状況のインターフェース』金子書房
井上宏・織田正吉・昇幹夫『笑いの研究』(1997)フォーユー
井上宏『笑いは心の治療力』(1997)海竜社
井上宏『笑い学のすすめ』(2004)世界思想社
今村浩明・浅川希洋志『フロー理論の展開』(2003)世界思想社
太田信夫・多鹿秀継『記憶研究の最前線』(2000)北大路書房
梶田正巳編『学校教育の心理学』(2002)名古屋大学出版社
佐藤浩一「自伝的記憶」(2002)森敏明編『認知心理学者 新しい学びを語る』北大路書房
塩見邦雄編『学校の心理学』(2002)ナカニシヤ出版
志水彰『笑い／その異常と正常』(2000)勁草書房
志水彰・角辻豊・中村真『人はなぜ笑うのか』(1994)講談社
荘巖舜哉『文化と感情の心理生態学』(1997)金子書房
多鹿秀継『認知心理学からみた授業過程の理解』(1999)北大路書房
多鹿秀継『教育心理学』(2001)サイエンス社
友定啓子『幼児の笑いと発達』(1993)勁草書房
羽生義正編『パースペクティブ 学習心理学』(1999)北大路書房
宮崎里司・J.V.ネウストプニー『日本語教育と日本語学習』(1990)くろしお出版
三宅和夫編『教育心理学小辞典』(1991)有斐社
祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊『社会的学習理論の新展開』(1985)金子書房

スキットプロジェクトについて

ロールプレークラスで勉強した表現を使って5～8分ぐらいのコメディを作ってみましょう。

設定：「1人のセールスマン（セールスウーマン）が、商品しょうひんを売るために、ある家のドアをノックしましたが.....。」ここからのコメディです。

A：セールスマン（セールスウーマン）

年齢：ねんれい 40代後半こうはん

家庭状況：かていじょうきょう 5人家族（妻／夫つま おとと3人の子供）

他：さいきん 最近、ローンで家を買った。車のローンもある。子供も3人なので教育費きょういくひもかなりかかる。

仕事：セールの仕事を20年くらいしているが、セールスは下手へたなので会社での成績せいせきはいつも良くない。でもどうにかして昇進しょうしんして給料きゅうりょうを上げたい。

性格：せいかく あまり気の強いタイプではない。やさしい感じで人に好かれる。

この日：とにかく商品しょうひんを売りたい！

B：主婦／“主夫”（この日、家にいた人）

年齢：ねんれい 30代前半ぜんはん

家庭状況：かていじょうきょう 3人家族（妻／夫つま おとと小学2年生の子供1人）

他：大きなものではないが、小さい悩みなやや心配しんぱいはある。

性格：せいかく 社交的しゃこうてきで明るい性格せいかく。しゃべるのが大好き。

この日：つま おと 妻／夫は会社。子供は学校に行っていて家に1人。1人でつまらないので友達6人に電話したが、みんな出ていない。テレビもあきたし、することがなくて退屈たいくつしている。とにかく誰かだれと話したい！

STEP

1. ペアをきめる。
2. 2人でAとBの人物像じんぶつざうを作り上げる。（性格／その日の状況／その他）
3. セールスマン（セールスウーマン）は何を売っているか決める。（そのセールスポイントも）
4. 主婦／“主夫”（この日、家にいた人）は買わない理由／話のさえぎり方／話題わだいの換え方などをうまく考える。
5. (10/23 月) までに私にアイデアを話に来る。
6. スクリプトのドラフト (#1) を出す。(10/27 金)
7. スクリプトのドラフト (#2) を出す。(11/2 木)
8. 発表 (11/13 月 & 11/15 水) *11/13はリハーサル

A study of the skit project from the viewpoint of motivating learners
— The effectiveness of "laughter" in the skit project —

Rica Ninomiya

[Abstract]

This paper presents an analysis of the skit project in which students were instructed "to make the audience laugh by using the Japanese language." This project was organized in the beginning and intermediate-level class. The analysis was carried out from the viewpoint of learners' motivation. In terms of motivating students, this project has been successful when organized in the past 6 classes.

In order to investigate the effect of this project on students' motivation, all the phases of the project were studied. The entire activity was analyzed on the basis of the authors' observation of students' involvement in the assignment and students' comments; further, the effect and function of "laughter"-the core assignment-were examined.

Consequently, the effective factors for motivation and the 6 functional roles of "laughter" were identified. The author concludes that these 6 roles are possibly responsible for effectively motivating learners. Based on the results of this study, 7 suggestions that would be useful in designing future class activities, which motivate learners, are put forth in the conclusion.