

学校経営における笑いの展望 —エンパワーメントと創発を促す学校へ—

榊原 禎宏

Perspective for Laughter in School Management: Towards Schools that Promote Empowerment and Emergence

Yoshihiro SAKAKIBARA

Accepted November 9, 2022

抄録：学校では教育的文脈に即して感情が価値づけられており、笑いは安心と信頼をもたらし、快い労働環境を醸成する上で重要にもかかわらず、遊びの要素を備えることから忌避されがちである。その一方、非認知能力も伴う現下の学力論に対応する教員像において、笑いを含めた感情のマネジメントを不可欠な資質能力に上げることができる。そして、教員の適切な感情マネジメントは良好な労働環境に支えられかつ両者が循環する中で、学校の組織的健康が問われることになる。以上から、楽しさと意外性に連なるエンパワーメントと創発を認め誘う学校像が要請され、笑いを教師個人のスキルの問題に留めず、学校経営に位置づけることが課題とされる。

索引語：笑い，エンパワーメント，創発，学校経営，組織的健康

Abstract: In schools, emotions are valued in the educational context, and laughter—despite its importance in bringing security and trust, and fostering a pleasant environment—is often avoided because of its playful element. However, the management of emotions, including laughter, is an essential skill for a teacher who can respond to students’ learning that includes non-cognitive skills. Appropriate emotion management by teachers is supported by a good working environment, where the organizational health of schools is questioned, because both are cyclical. From this perspective, a school image that recognizes and invites empowerment and emergence linked to fun and unexpectedness is required. Laughter should not be limited to the skills of individual teachers but should be positioned in the school management.

Key Words: Laughter, Empowerment, Emergence, School Management, Organizational Health

1. 学校教育で忌避されがちな笑い

学校では、教職員と児童生徒の間でさまざまな感情が行き交う。このことは、多くの人々が出会う場では当たり前のことでもあるが、学校に特徴的なのは、感情が交流の結果生じるだけでなく、それらが教育の効果として期待されている、つまり、望ましいとされる感情が児童生徒に惹起されること自体が、教育目標とされていることである。このために学校では、明るく、前向き、頑張り、あるいは元気、根気、やる気といった気持ちに関することばが多用され、こうした気持ちを常に持つようにと児童生徒は鼓舞される。

学校では、感情は望ましいものとそうではないものに区分けされている。たとえば、音楽の授業で「好きな曲はどちらですか」と問われても、「嫌いな曲はどちらですか」とは尋ねられないように、学校において肯定的と見なされる感情は期待される一方、否定的な感情は排除されがちである。感情それ自体に良し悪しはないにもかかわらず、学校教育の文脈に沿うように価値づけされているのである。こうした学校で、感情の一角を占める笑いがなぜ忌避されがちなのかを、まず確かめたい。

その前に、用語の区別をしておこう。笑いはユーモアと同義に扱われがちだが、区別することもできる。「ユーモアは、滑稽と思われたり人の笑いを誘うと考えられるような話や行動、そのようなおかしな刺激を創造し理解する心的過程、そしてその楽しみにおける感情的な反応などのすべてを含む幅広い用語」（マーティン 2011 : p.5）という定義に即せば、笑いは意図せず生じる快の感情、笑顔という表情、笑い声といった身体表現をも含むものである。笑いはその場の雰囲気やひょんなタイミングから偶発的に生じるコミュニケーションをも範疇に収めており、当事者の意図や思惑に留まらない。この点で笑いは、場の「空気」や風土とも関連する点でより包括的な概念と見なせるだろう。これらを踏まえて本稿では、ユーモアに限らず笑いを対象とする。

さて、こうした笑いが学校で避けられがちな理由は、学校の基本的性格から導ける。つまり、学校教育は「目指すべき児童生徒像」などの教育目標を掲げることから始まる。「教育は、人格の完成を目指し」（教育基本法）以下、「義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（中略）に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」（学校教育法）、「各学校においては、こうした法令で定められている教育の目的や目標などに基づき」（学習指導要領 総則）とあるように、教育の目的と目標、それを実現するための内容と方法を備えることが、活動の前提である。

よって、学校の活動は教育目標達成の手段となり、活動そのものの目的は疑われなくなる。たとえば、小学校などで熱心に取り組まれる「あいさつ運動」では、いわゆる社会性を涵養するというねらいが重要であり、挨拶する人とされる人の関係、動機、結果は、必ずしも要所とならない。挨拶をする相手かどうかという関係性、挨拶をする理由や背景、挨拶の後にくるものなど、学校という場を離れば一般に斟酌されるにもかかわらず、である。

このため、「あいさつ運動」はおしなべてぎごちなく行われ、心地よいものではない。「形だけやった」ことになりがちだ。「誰かに挨拶することは決して容易ではないにもかかわらず、『あいさつ運動』にそうした着眼は見られない。あいさつの際には相手の様子を観察するのが大事なこと、そして臨機応変に対応すること、ときに『礼儀正しい無視』も大切だということを学ぶ機会にもなっていない。何よりも声を出して元気よさを示すこと、発話すること喋ること自

体に大きな価値が置かれている」(榊原 2010 : p.216)。

ちなみに、「周囲の人々からあいさつをされる頻度と、児童・生徒が自らあいさつをする頻度との間に正の相関関係」が認められ「子どもたちにとって、日常生活場面で周囲の人々とあいさつを交わすことは、居住地域への愛着を強める」という知見がある(村山ら 2020)が、それは小中学生にとって異世界の大人との事柄であり、子ども同士というかれらの社会生活の中心を占めるものではないからと解釈できるだろう。

また、活動の形式が重視される傾向は、学校掃除についても指摘できる。清掃業が社会的に確立している今なお、学校で児童生徒が手袋を付けずに素手で、薬剤を使わず、また季節を問わず水拭きで掃除を行うのが常の様子を見れば、掃除をしているという格好そのものに意味の与えられていることがわかる。「大正2年、香川県知事が自身の娘の小学校入学直前に児童による学校清掃を禁止したことをきっかけに、児童に学校掃除をさせることの是非が新聞や教育雑誌を舞台に議論された。学校側は「勤労の精神や訓練」という面において児童による掃除は教育効果があるとした一方、医師会は衛生面重視により反対した」(表 2022 : p.9)。かくも学校では、活動の目的と方法が歴史的に倒錯してきたのである。

これに輪をかけるのが「無言清掃」だろう。児童生徒はこの方法に則して振る舞うことが何より求められるので、汚れたところを安全に、短時間で、省エネルギーで効果的にきれいにするという目標は後回しにされる。このため、掃除をしながらのお喋りは「自問自答」に反するからと禁じられる。「掃除のやり方について話していたのに、教員に叱責され、言い争いになった」と回想する大学生、元中学生の経験は、何のために掃除をするのかを問うものだ。

くわえて、学校での教育の結果は、客観的でなければ公教育として説明責任に耐えないとされるので、測定可能な活動が選ばれやすく、いわゆる学力テストの成績や進学先などが揚げられがちである。それぞれの児童生徒にとって大部分の時間を占める、日々の学校生活を測ることはほぼ不可能だが、そのことを公言すると学校は責任を果たしていないことになるので、児童生徒や教員それぞれの実感とは多分に離れていることを承知の上で、明瞭で数値化できる事項にいきおい目を向けるのだ。

たとえば、学校評価の一部である学校関係者評価として、児童生徒向けに「学校に行くのは楽しい」といった満足や成就感に関わるアンケート項目が設けられる場合がある。これら主観に関わる評価は個人に注目する必要があるにもかかわらず、結果は「肯定的な回答は80%」などと集合的に扱われる。学校が「個に応じた指導」を唱えながら、奇妙なことに雑駁な把握になるのは、測定できないのが実際的だからである。ところが、教育の結果は測れなければならないという理念が優位するがゆえに、こうした食い違いは温存されている。こうした評価測定は当事者の実感と少なからず離れていること、つまり「日常性から乖離した『学校評価』」(石村ほか 2015 : p.136)が行われている。

以上のような教育的志向性を、笑いとの親和性の高い遊びと比較してみよう。たとえば、カイヨワは遊びの定義を6つ挙げており、その3つは次のようである。「2. 隔離された活動。すなわち、あらかじめ決められた明確な空間と時間の範囲内に制限されていること。3. 未確定な活動。すなわち、ゲーム展開が決定されていたり、先に結果が分かっていたりしてはならない。創意の工夫があるのだから、ある種の自由がかならず遊戯者の側に残されていなくてはならない。4. 非生産的活動。すなわち、財産も富も、いかなる種類の新要素も作り出さないこと。遊戯者間

での所有権の移動をのぞいて、勝負開始時と同じ状態に帰着する」(カイヨワ 1990 : p.40)。

まず、「未確定な活動」に関して、学校での活動は目標にもとづき計画され、点検、測定、評価されるべきものと観念されている。毎時間の授業での「めあて」と「まとめ」は、このことをよく示すものだ。また、「非生産的活動」に関して、学校での目標は社会的に承認された学力を向上させることであり、人材育成という生産的な活動を行っていると考えられている。人材は文字通り人的資本として、富を生み出す原資である。そして「隔離された活動」に関して、学校での活動は「生きて働く力」の基盤づくり、学校に留まらない「社会に出る準備」のためであり、生涯にわたるキャリア形成とグローバル社会というように、長期に及ぶ時間と広大な空間が想定されている。いずれも両者は優れて対照的だろう。

したがって、「遊んでばかりいないで勉強しなさい」、「ふざけるのもいい加減にしろ」という口調から学校教員を思い浮かべるならば、それは経験則に依るもっともな捉え方だと言える。もっとも、授業や教室で教員がちよっとしたジョークを口にする、いわゆる脱線とも言われる雑談や小ネタを披露して生徒たちを笑わせることは頻繁だということも忘れてはならない。これらの多くは、児童生徒がのちのち印象深く思い出す創発的なエピソードにもかかわらず潜在的なものと扱われ、学習指導案に明記されることは決してない。かくして、笑うこと、ユーモラスなことは学校で避けられるべきであり、真面目なこと、懸命で緊張を余儀なくされている状態こそ望ましいのだと、児童生徒は次第に学んでいく。

以上のように学校での活動は、目的の付与されていることが前提であり、その所産は優れて社会的に価値が認められること、その長期的な効果を求める点で特徴的である。言い換えれば、目的のない活動はなく、社会的に価値を認めない活動は行われるべきでなく、その場だけで終わる活動は求められないのが、学校での活動の特徴である。これらは、活動そのものに目的が置かれること、結果は当事者の主観に回収されてよいこと、刹那的なことを基本とする遊びとはまったく異なっている。以上から、笑いが学校教育において避けられる理由、そして教育機関としての学校を牽引する教員が、笑いを価値の低いものと観念しがちな理由は明らかだろう。

2. 学習を基盤とする学力論における教員の位置

一方、教育を中心に考えられてきた学校も現在、社会の変化の波は避けられない。それは、教育論と対峙するとも言える学習論あるいは学び論が、大きく台頭していることである。

たとえば、中央教育審議会答申では次のように述べられる。「これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るために」、「新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）」が、教員には求められる。よって、「教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）」（中央教育審議会 2012）。

あるいは、「教育課程の改善の趣旨を実現するためには、各教科等の指導に関する専門知識を備えた、いわば『教え』の専門家としての側面や、前述の、『Lesson Study』と呼ばれる我が国独自の授業研究手法等を生かしつつ、教科等を越えたカリキュラム・マネジメントのために必

要な力、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力などを備えた、いわば学びの専門家としての側面も備えることが必要」とされる（中央教育審議会 2015、下線は引用者）。

この論調は、学校が従来の「教育」の側面を残しながらも、新たに「学習」の側面を強めるように変わるべきこと、また、学校がそうした場になるように教員自身が学び続けるべきことを示すものである。これは、教育から学習への重点の移動に伴う主体の転換を意味する。教育において主体は教員であり、対象である児童生徒に「教える」行為が課題とされるのに対して、学習では児童生徒が主体であり、かれら自身が「学ぶ」ことを重視する。そして、学習に際して教員は児童生徒の学びを支援することが役割であり、教える立場とは別の位置を占めることになる。

さらに、この転換は教員と児童生徒の関係に留まらない。それは、児童生徒の「学びに向かうとする力、人間性等」ほか育成すべき資質・能力が、かれらの学びを通じて獲得可能であり、その学びは児童生徒の態度を培う情動や感情を通じて促されることに着目する。さて、ここでの教員の役割が、これまでの教育者と異なることは明らかだろう。教員は児童生徒を教育実践の対象とするティーチャーではなく、かれらの学習を支えるファシリテーター、「協働促進者」または「共創支援者」（堀 2018）となる。よって、ファシリテーションにおいて権力的行為は無縁であり、「集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働き」（日本ファシリテーション協会 2014：p.4）が期待されるのである。

なお、こうした思潮は文部科学省に限らない。経済産業省内の研究会では「未来の教室」ビジョンと題する提言において「学びの自立化・個別最適化」を挙げ、それは、「子ども達一人ひとりの個性や特徴、そして興味関心や学習の到達度も異なることを前提にして、各自にとって最適で自立的な学習機会を提供していくこと（経済産業省 2019：pp.2-3）と定義する。そして、「創造的・論理的に思考し、未知の課題やその解決策を見出す（＝「創る」）ことが循環する学びを実現すること」が課題とされている。近未来の社会を担う人材の観点においても、教育よりも学習という発想が強まっており、そのことは先行き不透明で、将来の予測が困難な状態を指す VUCA という時代認識に沿うものだろう。

くわえて、この転換は、非認知能力または社会情緒的能力を求める近年の学力論とも符合する。それは、学校での教育内容とその方法の追求以上に、学習環境としての学校風土の解明を促すものである（国立教育政策研究所 2022）。この点において、教員ほか学校スタッフの業務への臨み方により、安心や落ち着き、親和的な楽しい雰囲気という学校風土が醸成されることは容易に推論できる。かくして、情緒や感情の側面を含めて児童生徒の学びをサポートする役割へと、教員像は再定義されることになる。

3. 教員の資質能力としての感情マネジメント

ファシリテーションにおける「協働促進者」あるいは「共創支援者」は、次のように説明される。曰く、ファシリテーターは、段取りや進行などの外面的なプロセスと合わせて、メンバーそれぞれの内面的なプロセスに関わる。それは、思考的あるいは感情の動きやメンバー同士の

関係性などの心理的なプロセスであり、成果や満足感を左右する。「チーム活動の中では、メンバーの考え方の枠組みや様々な思いがぶつかりあって、感情も関係性も常に変化しています。変化するからこそ、新しい考えが生まれたり、対立している人と合意形成ができます。まさにこれこそがチーム活動のダイナミズムであり、ファシリテーターは両方のプロセスに関わることで、人と人の相互作用を促進しているのです」（日本ファシリテーション協会 2014 : p.4）。

つまり、学習を促すファシリテーションでは、内面的な過程が重視され、そこでは思考と合わせて感情のありようが問われる。活動の中で変化する感情と対人関係を通じて、客観的な成果と主観的な満足という目標に近づくべく、ファシリテーターには感情のマネジメントが求められるのである。ここから、資質能力としての感情マネジメントを提示することができる。

その際、ファシリテーターとしての訓練と経験が求められるように、自身の感情を知り、それを適切に制御するには、トレーニングを必要とする。なぜなら、教員として学校に勤務していても、困難な場面を必ずしも乗り越えられる訳ではないからだ。感情が学校で戦略的に用いられている一方（伊佐 2009）、そのマネジメントに失敗した例には枚挙に暇がない。

最近の事例では、千葉市の小学校で、男子児童計 5 人に腹部を拳で殴ったり、腰付近を蹴ったりするなど体罰で教諭が懲戒処分を受けたが、授業中に立ち上がったリ離席して戻らなかった児童を注意するため「冷静な判断ができなかった。かっとなってしまった」（読売新聞、2022 年 6 月 30 日）。あるいは、長崎県の中学校で「体育の授業中、他の生徒がハードルをうまく飛べたことを喜んだ部員に『ふざけている』と立腹し、ハードルを蹴って『見学している。バレー部をやめろ』と発言。授業後、出席していた別の部員 2 人を呼び出し『大会が控えているのに、選手としての自覚はあるのか』などと威圧的な指導をした。さらに放課後、うち 1 人の左脇腹を 1 回蹴った。」（毎日新聞、2022 年 9 月 28 日）。かくも、受け身（passive）という言葉と類似する感情（passion）は「ある気持ちに襲われる」ものでもあるがゆえに、そのマネジメントは容易くない。この感情を適切に駆動させることが、これからの教員に求められているのである。

そして、学習を支援する役割にかなう感情のマネジメントは、表情の一時的な表出によりだけではなく、恒常的で習慣化された所作としても問われることを踏まえるべきだろう。益子らは、教室での教師の表情を、真顔、悲しみ、笑顔、怒り、恐れ、嫌悪、驚きの 7 種類に、クラスの雰囲気や、「先生の顔色をうかがう」「発言しやすい」「ダラダラしている」など 18 種類に分類して、これらの関連を分析した結果、教師の表情は、クラスの雰囲気や強い影響を与えること、そして教師の表出した表情は、児童の授業態度に強い影響を与えていることが示唆されたと結論している（益子・齋藤 2012 : p.488）。さらに、教師の表情が児童との関係やクラスの雰囲気によって影響を受けるならば、つまり、教師のありようが自身に再帰するならば、児童が学びやすい学級風土を生み出す上で、さらに、教師が良好な労働環境に自身を置く上で、教員の感情マネジメントの果たす役割は大きい。

ちなみに、臼杵らは、労働によって消耗される心身をレジヤーによって回復させるという観点から、これに「楽しみ」をもって臨み自己の成長・発達につなげられれば、カタルシスやレジリエンスと関わるレジヤーと教員の職能開発の融合が認められると論じる（臼杵・岩槻 2022）。このことは、教員が、児童生徒とじかに接する学校のいわば後方において、学校外での緊張を解きほぐし、弛緩の機会を得ることの意義を示唆している。

4. エンパワメントと創発を促す授業、学級経営から学校経営へ

これまで学校での笑いの試みと議論は、もっぱら授業や学級経営の範疇で扱われてきた。学級担任教員として、笑いを活かした授業や学級づくりを行っていることの報告は多く見られる（たとえば、廣瀬 2022）。あるいは、「笑い係」などを設けて学級の係活動として児童が行う場合のあること（たとえば、「教室に笑顔、校長苦笑い？ 小学校に『お笑い係』」朝日新聞、2008年7月5日）も知られている。これらの取り組みに、児童生徒が楽しみ、明日も学校で頑張ろうと思えるように、かれらの能力を発揮させるとともに、自信と効力感をもたらすエンパワメントの効用を見出せる。

一方、論考としては、たとえば、矢島（2013）が高校での自身の授業を手がかりに、教室での笑いが持つ望ましい笑いと望ましくない笑いの両義性を述べている。これに、笑いが意図的なユーモアによってだけではなく偶発的にも生じる点を踏まえれば、「教員と生徒の相互作用、すなわちそこで発生する創発性や予測の不可能性をも射程に入れた、新しい授業論や学級経営論が求められる」（榎原ほか 2018：p.82）という指摘を加えることもできるだろう。あるいは、上田・小林（2008）は小学校5、6年生の児童を対象に、学級担任教員による、一見面白そう、楽しそうという「遊戯的ユーモア」と、サポートされていると感じる「親和的ユーモア」に関する認知を調べ、児童の発達段階の違いを背景にその男女差が見られる可能性を明らかにしている。

これらの考察は、授業や教室での笑いが、必ずしも教員のねらいどおりに引き起こされず、少なからずズレを生むことを示している。それは、思いもかけないアイデアをもたらし、既存の秩序を壊しかねない「危うさ」を伴う創発的なものである。あるいは、教育の発想が前提にする「正しさ」や教える者が備えるべきとされる権威に、疑いの目を向けさせることにもなりかねない。

この点については、青砥の指摘に詳しい。『学級崩壊』もしくはそれに類するような状況である場合、教師が児童・生徒を統制、指導していくために必要であろうある程度の権威性を、教師に見ていない可能性がある。また、授業を運営していくために必要な、最低限の『緊張（社会的緊張）』を『教室』が持ち得ていないことも考えられる。このような状況において、『教室ユーモア』はさらに、教師の権威性を弱体化し、緊張を緩和してしまう危険性もある」（青砥 2008：p.6）。そのことを了解の上で、学習論への教育思潮に対応した教員像を求めるならば、児童生徒のエンパワメントと合わせて、創発をも生じうる笑いと向き合うことは、教員が避けて通れない課題だろう。

くわえて、教員がユーモラスであり、楽しげで親和的な雰囲気醸し出すには、まず教員自身が **well-being**（肉体的、精神的、社会的すべてにおいて満たされた状態）により近い状況にあることが欠かせない。心理的安全性が高い安心と信頼を生み出す笑いが生じること、また、こうした笑いのある環境において教員の **well-being** が再帰的に高まることを考えれば、かれらが働く学校の組織的健康のありようを観察しなければならない。このことを視野に入れずに、笑いのある授業や学級経営に傾注しても、学校組織としての同僚性や「チーム」を構築することには繋がらないだろう。

しかしながら、笑いやユーモアを活かそうとする教員と結びつけて、教員が働く学校のあり

方に関する言及は乏しく、管見の限り、学校として「教育漫才」に取り組んだ事例を挙げられるに留まる（田畑 2018）。学級経営が学校経営と繋がりにくいのは教育活動の曖昧さにも由来するが、学校内の教員の人間関係が広がりを持たないゆえに、笑いが個人的な姿勢やスキルの問題として扱われるに留まっているというのは、曲解に過ぎるだろうか。

さて、今から遡ること 60 年以上となる 1960 年、ある小学校教師は、音楽の授業などでの児童の笑いについて述べた上で、次のように記している。「教室内をこのような笑いで満たすのは大切なことは、教師自身の精神衛生がよく、肉体的にも健康であることが大切である。マージャンで徹夜をしたり、一ぱいやりすぎた体で教室に臨んでも、仲々明るい健康的な笑いは生まれないものである。私は昨晚睡眠不足しているとか、心にわだかまりのある時は、いつも教室の扉を開ける瞬間、この一時間は、どんなことがあっても決して子供に小言をいったり、いらいらしないぞ、と自分に言い聞かせてから教室に入るが、それでも、あとから考えてみると失敗の一時間であったという悔いが残る場合が多い。」（品川 1960 : p.71）

この文面からは、当時の小学校教員が、書類づくりに追われることや保護者対応に苦慮すること、あるいは児童の発達特性や学習の個別性を踏まえた授業や生徒指導などに労力を投じることは少なかったように思われる。それでもなお、筆者が教員の健康と笑いに言及していること、また、教員の健康が学校のあり方と関連させられないまま、一人の教師の姿勢に限られる点から、組織的健康と切り離されたまま学校での笑いが連綿と扱われていることがわかる。

以上、児童生徒への教育よりもかれらの学習にもとづく学力が求められる現在、児童生徒を教え導くティーチングよりも協働してサポートするファシリテーションが重要であり、ここに笑いの復権を確かめられること、また、笑いを含めた感情マネジメントが教員の不可欠な資質能力とされていること、そして、教員の肉体的・精神的・社会的な健康をサポートしうる学校経営が構想されるべきことを立論してきた。これらをいかに具体化するか、これまでの笑いの忌避や軽視に替わって、笑いを含む組織的健康を高めるための勇気と試みが、学校経営として問われている。

引用・参考文献

- 青砥弘幸『『教室ユーモア』の危険性に関する一考察』中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』5、pp.1-9、2008
- 阿部洋子・仁平舞「ユーモアと笑いの意味の再検討—ユーモア行動（表出・感知）と社会的スキルとの関係を参考に—」『コミュニケーション文化』8、pp.107-120、2014
- 伊佐夏実「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究』84、pp.125-144、2009
- 石村雅雄・藤森弘子「現在の学校評価の問題点」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』29、pp.133-138、2015
- 井藤元「「笑育」は教職志望者に何をもたらしたか—教育実習に参加した「笑育」受講生へのインタビュー調査」『東京理科大学教職教育研究』3、pp.25-32、2018
- 上田明日美・小林朋子「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」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』15、pp.125-132、2008

- 臼杵健太郎・岩槻知也「教員の養成・職能開発におけるレジャーの位置づけに関する考察」『京都女子大学発達教育学部紀要』62、pp.1-11、2022
- 表真美「学校清掃の現状と課題－黙って掃除を行う指導に注目して－」『京都女子大学教職支援センター』4、pp.9-16、2022
- カイヨワ, R. (多田道太郎・塚崎幹夫)『遊びと人間』講談社、1990
- 河村昭博「日本の教育分野におけるユーモアに関する研究の展望」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』23-2、pp.25-36、2016
- 経済産業省「未来の教室」と EdTech 研究会『「未来の教室」ビジョン」第2次提言、2019
- 国立教育政策研究所 令和3年度プロジェクト研究『社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究－教育と学校改善への活用可能性の視点から』2022
- 榊原禎宏「沈黙を嫌がる教師・話すという教育的信念をめぐるジレンマ」『京都教育大学教育実践研究紀要』10、pp.213-219、2010
- 榊原禎宏『「健康な学校」と学校経営論のリデザイン』『京都教育大学紀要』115、pp.159-168、2009
- 榊原禎宏・西村府子・土肥いつき・森脇正博「方略と生成がせめぎあう教室における笑い」『京都教育大学教育実践研究紀要』18、pp.73-82、2018
- 品川三郎「教室の笑いについて」『教育音楽 小学版』15 (6)、pp.70-71、音楽之友社、1960
- 白石よしえ「なぜ、予備校の教室には「笑い」が必要か－笑いが予備校での学習に効果をもたらすメカニズムを動機づけスタイル理論：反転理論から考える」『笑い学研究』19、pp.128-140、2012
- 田畑栄一『教育漫才で、子どもたちが変わる－笑う学校には福来る』協同出版、2018
- 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策（答申）」2012
- 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」2015
- 日本ファシリテーション協会『ファシリテーション白書 2014』2014
- 益子行弘・齋藤美穂「教師の表情とクラス雰囲気との関連性に関する検討」『日本感性工学会論文誌』11 (3)、pp.483-490、2012
- 廣瀬裕介『子どもも先生もオイシイ笑いの技術』フォーラム A 企画、2022
- 堀公俊『ファシリテーション入門＜第2版＞』日経文庫、2018
- マーティン, R. A. (野村亮太・雨宮俊彦・丸野俊一監訳)『ユーモア心理学ハンドブック』北大路書房、2011
- 宮戸美樹「笑いのちから～笑いは気分を変えるのか？～」『横浜国立大学教育学部紀要 I 教育学』3、pp.208-219、2020
- 三好正彦・平野拓朗編『ユーモアとしての教育論－可笑しみのある教室へ』現代書館、2016
- 村山幸子・倉岡正高・野中久美子・田中元基・根本裕太・安永正史・小林江里香・村山洋史・藤原佳典「児童・生徒のあいさつ行動と地域愛着および援助行動との関連」『日本公衆衛生雑誌』67 (7)、pp.452-460
- 矢島伸男「学校教育における望ましい笑いとは何か－笑いの両義性を中心に－」『笑い学研究』20、pp.83-95、2013

