

笑いと教育：漫才を模倣するという遊戯的試みの考察

社会学部社会学科准教授 柏原 全孝

1. 笑いは教育の手段？

教育と笑いの関係についてよく指摘されるのが、教育技術の一つとしての笑い、すなわち、教育目標を達成するために用いる手段としての笑いである。たとえば、大学合格というわかりやすい目的が設定された予備校での教育について、白石よしえは『『笑い』のある授業はクラス運営に有効である』という自身の経験則を出発点にその有効性を理論的に裏付けようとしている（白石 2012：128）。授業と笑いについて同様の感覚を持っている教師は少なくないだろう。それらは授業内容と直接関係のあることで生み出された笑いの場合もあれば、授業内容との関係が希薄な笑いの場合もある。いずれにしても、それらは手段としての笑いである。上條晴夫が代表を務める「お笑い教師同盟」（2001年設立）は「お笑いから教育技術を学び、学校や生徒指導などに生かすこと」を掲げ、笑いの「教育技術」としての位置付けを明確にしており、教育の手段としての有効性が強調されている¹⁾。

なるほど、笑いには場を和ませる力があり、コミュニケーションを円滑にする効果があることをわれわれは経験的に知っている。だが、われわれは笑いを手段として、すなわち、コミュニケーションを円滑にするために利用しているだけではない。笑いそのものをわれわれは欲している。それは、歴史的に芸能の分野で笑いが独立した芸を作り上げてきたことを見てもわかる。狂言なども含めた喜劇的なもの、そして、落語や漫才のような演芸。笑いそのものを欲する人々に多様な芸能が笑いを提供してきたことをわれわれは知っている。そのほか、笑うことが許されそうにない真面目な（または厳粛な）場面が、その真面目さ（または厳粛さ）に反して、それ自体としておかしみを醸し出すこともわれわれは知っている。葬式や法事でお経が唱えられる中、またはひどく自分が怒られているその最中、猛烈な圧力で笑いがこみ上げ、必死で噛み殺した経験はないだろうか。そういう場面が、それ自体としてもつおかしみは、たとえば、バラエティ番組のコントでそれらが定番の設定に利用されてきたことからもうかがえる。このように考えると、教育と笑いの関係は、教育

1) 似たような立場で「教室ユーモア」という概念を提唱しているのが青砥弘幸である。この「教室ユーモア」という概念は手段としての笑いに収まらない広さを持っている。青砥によれば教室ユーモアは「学校教育が行われる場に存在するユーモアの総称」であり、それには、教師や生徒が発信するユーモアや、教材そのもののもつユーモアが含まれている（青砥 2009）

が目的で笑いが手段という関係だけに収まらないはずである。むしろ、教育の場が真面目な場であればあるほど、学校が厳粛な場であればあるほど、逆に、葬式や法事の場のようなおかしみを帯びるようになるだろう²⁾。その意味で、学校に限らず、教育という営みは、想像以上に笑いとの親和性が高いのではないか。その点について、自身が高校教師経験もある芸人、矢島伸男によるユーモア・センスに関する研究を見ておこう。

矢島のユーモア・センス概念は矢島独自のものである。「世の中すべてに潜在的にある「ユーモア」は人間が持つ「ユーモア・センス」によって発見される。そして、「ユーモア・センス」を介して、個人の「笑い」という現象に表出される」(矢島 2012: 204)。ユーモア・センスは一種の能力として定義されている³⁾。しばしば笑いは才能と結びつけられて考えられがちだが、矢島のように能力として捉えるならば、笑い自体の教育が可能になる。だが、笑いの教育の狙いを矢島は十分に説明していない。「学校教育と「笑い」の導入とその可能性」と題された章で、笑いの教育の対象になっているのは生徒ではなく教師のコミュニケーション能力である。そこでは、学校を取り巻く環境の変化を踏まえ教師に求められるあたらしいコミュニケーション能力、また、多忙感が増し疲弊する教師の心理的余裕の獲得という2点が笑いの教育導入の期待される効果とされている。そもそも学校教育とユーモアとの関係を教師自身が作り損ねていると矢島が認識しているため「優先されるべきは、教師に対するユーモア教育」ということになる⁴⁾。ユーモア・センス概念の実践的な成果を待たなければならないが、矢島の言うユーモア教育がコミュニケーション能力に関するものにとどまるのであれば、それは、教育目標のための手段という狭義の手段ではないにせよ、笑いを有用性の観点から捉えることにとどまっているように思われる。せっかくのユーモア・センス概念だが、その可能性はまだ開発途上のようだ。とはいえ、指導要領の決められた高校までの教育において、笑いそのものが手段の位置付けを飛び越えるのは難しい⁵⁾。それには、あたかも笑いが一教科になるかのような取り組みが必要になるだろう。だが、大学であれば指導要領のような制約はない。

- 2) 生徒たちが授業中や生徒指導中の教師の真面目な素振りのモノマネをすること、それを大いに笑い合っていることを想起するだけでいい。
- 3) ここでは細部に立ち入らないが、ユーモア・センスは発見力、判断力、構成力、表現力といった4つの能力からなるものとして説明される。センスという語は「センスがある／ない」というように、先天的な才能の一種としてその有無で表現されるが、能力であれば有無ではなく高低で表現される。そして、低から高へ、教育の可能性が生じる。
- 4) 生徒に対しては「ユーモア・リテラシー」という概念を新たに提出し、リテラシー教育としてユーモア教育を実施する可能性を示唆しているが、それについては矢島自身が今後の課題としているので成果を待ちたい。
- 5) 学校には笑いが必要ないという観念があることもまた事実であり、矢島も「「ユーモア教育」の導入に立ちだかる壁」と題した章でそれについて論じている(矢島 2012: 213-214)。教育における笑いの有効性を指摘する声が多くとも、笑いを教育現場に持ち込むにはその有用性を強調する方法を取らざるをえないという面はある。

2. ネタモノマネという手がかり

たしかに、大学なら指導要領のような制約はない。だからといって、笑いを目的にする授業、笑いを作ることを目指す授業の実施は容易ではない⁶⁾。教師が芸人や台本作家であればノウハウもあるだろう。そもそも、NSCのような芸能事務所が運営する芸人養成学校ではまさに笑いを作るための授業が行われている。大学にはそういう授業を担当する人材はいないし、大学でそれと同じ授業を実施するのであれば大学と芸人養成学校の差異が問われてしまう⁷⁾。したがって、作家でも芸人でもない大学教員が笑いを作ること、つまり、ネタづくりを目標にした授業を実施するには、何らかの工夫が施される必要がある。それによって、ネタづくりのプロではない大学教員でも実施可能な形にしなければならない。そこで、参照したのは日本語学の研究者であり、かつ漫才師（コンビ名：米粒写経）でもあるサンキュータツオの『芸人の因数分解』であった。

『芸人の因数分解』は、さまざまな漫才コンビや芸人のネタについて、特徴を分析するとともに、その特徴を踏まえたネタの作例を掲載したものである。若手漫才師のコンテスト M-1（第1期）は、それまでの新人漫才コンテストとは違い、若手の登竜門的なコンテストである以上に、上位進出すればその後のテレビ等での活躍に直結するほど大きな影響力を持ったコンテストであった。そのため、多くの若手漫才師たちが M-1 のレギュレーションに合わせて、4分程度の短時間の中で笑いが生まれる回数をいかに増やすか、他のコンビとの差異を作り出せるかという視点からネタと技術を磨くこととなった。その結果、回を重ねるにつれ、短い時間でもはっきりと特徴が見えるオリジナリティの高いネタを持ったコンビが増えたのである。『芸人の因数分解』はそうした状況があってはじめて書かれた本である。

この本の重要な点は、作例が掲載されている点にある。漫才師としてのサンキュータツオ自身が他の漫才コンビのネタをモノマネしているわけである。模倣を介して架空のネタづくりをすること。このサンキュータツオの本は、一からネタ作りをしない形でネタ作りをすることが可能であることを教えてくれる。それと同時に、モノマネそのものの可能性もわれわれに思考させる。この本がなければ笑いを作る授業を実施できなかったのは間違いない。

笑いづくりを目標に設定すると生じる困難は『芸人の因数分解』のおかげで、漫才コンビの芸風のモノマネを目指すことに変換することで緩和された。ここでは、笑いを作ることを直接に目指す

-
- 6) ネタを作るための授業を大学の専門科目として実施するのは、その専門性の点から見ると問題が生じるだろう。「文化社会学演習」の授業では漫談やコントではなく漫才のネタづくりをしたが、それは漫才という形式を持つコミュニケーション論的論点や漫才の成立史が文化社会学的論点を含んでいたからである。
- 7) 芸人らが非常勤講師として授業を担当することは不可能ではないが、芸人を養成するわけでもない学部学科でそのような授業を行うのは、教育というよりもメディアに向けた話題作りのためということになるかもしれない。もちろん、笑いを研究対象にすることは可能であるし、すでに笑いやユーモアについての研究はさまざまな分野で蓄積されているので、笑いについての授業は可能であるし、実際にすでにいくつかの大学で行われている。

のではなく、芸風を分析し、コンビの会話の特徴を探り、その上で、作例としてのネタモノマネを目指すことになる。このような変換により、履修する学生たちは面白いかどうかを判断されるのではなく、どこまで分析できたかとどこまで似せることができたかを判断されることになる。「面白いことをしろ」という雑で困難な要求は、それゆえここでは生じない。学生たちはそのような要求にさらされない。代わりに、分析の深度と正確さ、その分析に基づく作例の精度が求められた。自分の作るネタがどれだけオリジナルと類似しているか、モノマネとなりえているか。学生たちが目指すのは、存在しないネタなのに、聞いたことがあるような気になってしまうネタを作ることになった。以下で、『芸人の因数分解』が切り開いて見せてくれたネタモノマネの奥行き、そのおかげで生まれた教育と笑いの関係の一つの形について見ていこう。

3. モノマネとコピー

このネタモノマネ作成のプロセスは、しかし、見かけほど単純な内容ではない。これを、「有名な漫才コンビのいつものフレーズを適当に入れたやりとりを作ればいだけ」と受け取ってしまうと、教育的には何も生じない。そうなればこの教育実践は失敗である。ネタモノマネを作る営みは、それほど簡単ではないのだ。そもそも、われわれはモノマネをどこまで知っているだろうか。

優れたモノマネとはどういうものだろう。すぐに思い浮かぶのは、オリジナルに忠実なモノマネ、いわゆる完全コピーを志向するモノマネである。外見、動き、声などがそっくりであればあるほど見事なモノマネということになる。素人がカラオケで歌手そっくりに歌おうとするのもこの志向である。しかし、これはモノマネとしては見事であっても芸としてのモノマネとは違う。それはどこまでそっくりであってもコピーでしかない。モノマネが芸に昇華するには、コピーを突き抜けなければならない。オリジナル以上にオリジナルであることによってモノマネはそれ自体として芸になる。たとえば、コピーの過剰による逸脱、つまり特定の動作や外見の過度な強調である。コロケのロボット五木ひろしがわかりやすい。ロボットのような動きをする五木ひろしなど存在しないし、もし五木ひろし本人がロボットの動きをしている場面があっても、逆にそれはまったく五木ひろしらしくない場面である。だが、コロケはそれをモノマネ芸として成立させる。オリジナル以上にオリジナルというのは、コピー対象としてのオリジナルが不在のなかでなされるコピーなのである。

コロケ的なモノマネ芸は、伝統的なモノマネ芸の高度な洗練であるだろう。ここでいう伝統的なモノマネ芸とは、オリジナルのオリジナルらしさを表す記号的な表情、身振り、言葉を用いるモノマネである。たとえば、森進一の「おふくろさん」の歌い出しは、それだけで森進一のモノマネであることを示す記号である。伝統的なモノマネ芸は、俳優や歌手などの記号的な細部を切り取り、それを誇張することで成立してきた。しかし、こうした記号的要素を排除しながら、過剰コピーとは違うモノマネ芸のあり方がある。松村邦洋によるビートたけしのモノマネがその例であ

る⁸⁾。そこでは、声のみならず、言い回しのクセや声の調子などの細部が徹底的にモノマネされつつ、話している内容はほとんどテレビなどで見られないものである。だから、客や視聴者はビートたけしがそのようにしゃべる場面を見たことがないはずなのだ。にもかかわらず、似ていると感じてしまう。そこには、コロケ的な過剰なビートたけしはいないし、ビートたけしの記号的フレーズ「ダンカン、この野郎」などもない。だから、松村邦洋はビートたけしのモノマネを何分でも淡々と続けることができる。松村邦洋のビートたけしは、伝統的なモノマネ芸とは別の方向性、すなわち、微細な細部までモノマネすることによって、オリジナル以上にオリジナルになる形のモノマネ芸である⁹⁾。そして、『芸人の因数分解』は漫才ネタの水準でこのような松村邦洋的方向性のモノマネを志向したものである¹⁰⁾。

大学の授業の中でネタモノマネをするのであって、モノマネ芸の水準には遠く及ばないことははじめからわかっていた。ネタモノマネは漫才コンビがやっていそうでやっていないネタを作る。オリジナルを真似ねばならないが、オリジナルをコピーすることもできないのがネタモノマネである。松村邦洋がビートたけしの微細な細部の模倣に向かったように、学生たちも、自分の選んだ漫才コンビの微細な細部を捕まえないといけない。そのためにはいろいろなネタを何度も見なければならぬ。その中で、そのコンビのクセのようなもの、会話の流れ方、止め方、話題の変え方、そして笑いの作り方の細部を掴んでいく。その上で、作例づくりにとりかかる。この話題をこのコンビがしたらどんなふうに関話が展開し、笑いが散りばめられるだろうか。想像をめぐらせ、ネタを見直し、学生たちはネタモノマネを目指す。ネタモノマネが成功すれば、そのコンビの誰も見ていない漫才を学生たちは頭のなかに作り出せる¹¹⁾。もちろん、そう簡単に成功しないわけだが。

ところで、ネタモノマネを作る営みについて、われわれはまだモノマネについて考えただけだ。ネタモノマネにはもう少し別の側面がある。それについて考えてみるとしよう。

4. 模倣・遊び・シーニュ

芸としてのモノマネはなるほど高度だが、モノマネそのもの、つまり、真似をすることについて

- 8) モノマネの芸は、後述するドゥルーズ型の教師の姿と似たところがある。モノマネはオリジナルの反復であるが、それは同一のもの反復ではなく、差異をはらんだ反復である。モノマネ芸人たちは、オリジナルを反復するなかでモノマネのシーニュと出会う。カラオケ的な完全コピーは、モノマネのシーニュと遭遇しないままでも可能であり、だからこそ素人的であって芸の水準には届かない。他方、コロケにしろ、松村邦洋にしろ、モノマネのシーニュを感知するプロの芸人たちは、オリジナルから逸脱しつつモノマネを芸として成立させるのである。
- 9) 同じ松村邦洋でも、プロ野球解説者の達川光男のモノマネの場合は定番フレーズ「あのね」を記号化したフレーズとして利用しているのでビートたけしのようなクオリティはない。
- 10) このようなモノマネの例は他にマキタスポーツによる作詞作曲モノマネがある。アーティストやバンドが歌っていそうな曲をそれらしく作詞作曲し、かつそれを歌唱するもので、その漫才版がサンキュータツオの『芸人の因数分解』である。
- 11) 『芸人の因数分解』にはピン芸人の分析と作例もあるのだが、注6)で示したように漫才には社会学の知見がそれなりに応用しやすいため、ピン芸人のネタモノマネは実施しなかった。

ならわれわれはひろく親しんできた。とりわけ、ここでは遊戯としての側面をみておきたい。よく知られているように、カイヨワは『遊びと人間』のなかで、遊びの4分類、アゴン（競争）、アレア（偶然）、ミミクリ（模倣）、イリンクス（眩暈）を提示した。その一つ、ミミクリがモノマネである。われわれはモノマネを遊びとして楽しむ。別人であると知りながらそっくりなモノマネに拍手と賛辞を送り、誇張したモノマネに笑う。他人のモノマネを見るだけでなく、自分でもスター選手のプレイを真似したり、憧れのモデルやアーティストと同じモノを買ったりする。「他者になる、あるいは他者であるかに思わせる、これが楽しみなのだ」（カイヨワ 1990: 57）。その楽しみは、「他者からの自己承認を得られないかもしれないという通常の疎外論的不安を軽々と超えてしまう契機」（長谷 2005: 178）であり、また「今ここにある平凡な「自己」を越えようとする幻想的な喜びの経験」（長谷 2005: 185）である。ミミクリとしてのモノマネは自己を一時的に消去する遊びであり、変身の遊びである。自分の変身だけではなく、他者の変身を経験することもまた快楽である。だから、モノマネは芸として成り立つし、素人的モノマネでもわれわれは楽しむのである。見るのもするのもし楽しい遊びなのである。

モノマネ作例に取り組むなかで、学生たちは、知らず知らずのうちにこうした快楽的な遊びに巻き込まれる。成功すればするほど、すなわち、作例がそれらしく仕上がれば仕上がるほど、遊戯性も快楽もいっそう高まるだろう。なにしろ、本人たちすら知らないそのコンビの漫才を自分の頭のなかだけで響かせることができるのだから。だが、ネタモノマネという模倣は、有名人と同じものを身に着ける模倣とはやや違っている。後者は、いわば、記号的フレーズだけで成立させるモノマネのレベルであり、まさに素人的である¹²⁾。「有名な漫才コンビのいつものフレーズを適当に入れたやりとりを作ればいいだけ」という態度が非教育的なのは、「記号化されたモノ」の向こうに広がる遊びの奥行きを放棄するからだ。では、どのようにすればこのような態度を、快楽的な遊戯に巻き込まれていくネタモノマネへと向かわせることができるだろうか。学生が意欲を持てばいいのか。学生にやる気を起こさせればいいのか。そうではない。意欲ややる気は教育とはもっとも遠いものである。教育で重要なのは教師の態度である。

以前に論じたことなので、ここではなるべく簡潔に述べておきたい¹³⁾。人は自ら進んで思考するのではなく、思考を強いる何かと遭遇＝感知し、仕方なく思考せざるを得なくなる。教育とはその何かと出会わせることである。その何かをシーニュ（G・ドゥルーズ）と呼ぶ。つまり、シーニュの読み取り方を習得させるのが教育の役割なのである。しかし、それは言うほど簡単ではない。「教師は生徒がどのようにシーニュと出会うのか、いつシーニュの読み取り方を習得するのかを知らないままに教育を遂行しなければならない」（柏原 2014: 57）。教師は、これがシーニュだと教えることができない。そもそも、そのような形で教えることができないのがシーニュである。それはしばしばありふれた形で目の前に現れ、何もそれらしい特殊な見かけを持っていないのであ

12) そうした素人＝平凡な自己を超えようとするためにそのアイテムを身に着けるのだから。

13) ここでの内容については柏原（2014）を参照のこと。

る。もし、教育が知識を伝達することであるなら、シーニュと違って知識をそれとして指し示しながら伝達することができるだろう。知識はいかにもそれらしい装いをしているのだから。だが、エスノメソドロジーが教えるようにコミュニケーションは失敗することにその本質がある以上、知識の伝達もまた宿命的に失敗する。そして、その失敗の責任はコミュニケーションに対する無理解のために、コミュニケーションに参加する人物に転嫁される。つまり、生徒のやる気不足や意欲不足のせいで教えたことが習得できないのだ、ということになる。教育を知識の伝達だと誤解するところの不幸な取り違えが起きる。やる気や意欲など教育にはまったく関係ない。そんなものとは無関係に不意にシーニュは訪れるのだ。

大事なのは、シーニュとの出会いを作り出せる教師が必要だということである。これについては、ドゥルーズの「ひとは誰かあるひとのようにすることによって決して習得せず、習得の対象と類似の関係にはない誰かあるひととともにすることによって習得する」（ドゥルーズ 1976 = 1977 : 28）という言葉がわれわれ教師を勇気づける。なぜなら、われわれは、ネタモノマネの対象となっている漫才師と「類似の関係にはない誰かあるひと」なのだから。プロの漫才師ではないわれわれだからこそ、笑いの授業は可能だったということだ。それゆえ、『芸人の因数分解』は学生には一切見せていない。これを見せると「類似の関係」を授業に持ち込むことになり、学生たちが、ネタモノマネそのものではなく『芸人の因数分解』のコピーを目指すようになってしまうからだ。「わたしたちは、「わたしと同じようにやれ」と言う者からは、何も学ぶことはない」（ドゥルーズ 1968 = 2007（上）：74）。だが、『芸人の因数分解』を見た学生たちは、その本から「わたしと同じようにやれ」というメッセージを受け取ってしまうだろう。そうなると授業は失敗である。シーニュの不意の訪れを待つことはなくなる。

教師は、学生たち「とともに」学生たちがネタモノマネのシーニュと出会うこと、漫才のシーニュを、ネタモノマネのシーニュを読み取る瞬間を待ち続ける。授業の時間だけで待ち続けるのではない。学生たちは一人で多くの映像を何度も繰り返し見る。そして、そこで見たものを授業で語る。教師はそれに耳を傾け、ときどき問いかけ、また彼らからの問いかけに応答しなければいけない。それは学生たちとともに漫才師たちのネタを味わうことであり、また、非言語的な味わいの言語化を試みることである。その間、ずっと教師は待ち続けなければいけない。出会い損ねたまま、ネタモノマネの作例づくりにとりかからなければならない学生も出てくるだろう。作例づくりの過程もまた、待つ時間である¹⁴⁾。

待つ時間は苦しさを伴う。必ず来るという保証がないものを待っているのだから。それでいて作例を発表する日は迫ってくる。だが幸いなことに、ネタモノマネは、それ自体のもつミミクリとしての遊戯性によって学生を（そして教師も）遊びの感覚に巻き込んでくれる。遊びの特徴の一つ、

14) この授業では、筆者も学生たちと同じく作例づくりをし、その作例の上演もしている。その意味でも「とともに」を実践することとなった。なお、筆者がネタモノマネのシーニュを読み取り方を習得しえたかどうかは、触れないでおく。

宙吊りの感覚、すなわち終わりがやってこない（終わりを遅らせる）感覚が、シーニュと出会えない遅延を遊び的な苦しみ＝快樂に変換させる。だから、極端なことを言えば、作例づくりまでにシーニュが訪れず、ピンと来ないままにネタモノマネを作ることになったとしてもいいのだ¹⁵⁾。じっさいのところ、ネタモノマネとしては残念な作例が少なくなかった。だが、そのこと自体は問題ではない。優れた漫才師たちが作り上げた洗練されたネタの水準に自分たちの作例が及ばないことは元から折り込み済みだったからだ。それほど簡単に到達できるのなら、そもそも教育にならない。だから、残念な作例は、この授業における当たり前の結果と言ってもいい¹⁶⁾。だが、大事なのは作例の台本だけではない。ネタモノマネの作例披露は、その上演によってなされる。この授業では、自分の作例を自分自身と誰かもう一人の相方とのコンビという形で上演することが「発表」なのである。

5. おわりに

作例づくりの苦しみ＝快樂は発表の段階でピークになる。発表当日にネタを相方に見せ、そこでしばらく時間をとってネタ合わせをする。2分足らずのサイズとはいえネタを暗記するのはさすがに難しいので台本を見ながらの漫才になる。それでも、南海キャンディーズのネタモノマネをした学生は、両手を上げて南海キャンディーズらしく登場するし、オードリーの春日担当の学生は一人遅れてゆっくり登場する¹⁷⁾。彼らなりにネタモノマネとしての完成度を求めているのだ。両手を上げての登場や一人遅れての登場はモノマネとしては記号的なものであり、その意味でまったく素人的なモノマネであるし、難しい動作でもない。しかし、そうした記号的な所作を他の学生たちの前でするのはとても恥ずかしい。それがわかりやすい記号性を持っているぶんだけいっそう恥ずかしい。それでも彼らはやった。それは、模倣の遊戯性に彼らがしっかり巻き込まれてくれたからだ。その恥ずかしさも苦しみ＝快樂の一部である。作例づくりに力を傾けた学生ほど、自分の台本に足りなさを自覚してしまう。そのぶん、上演に力が入る。だから、シーニュを待ち続けた学生たちは、出会い損ねながらも自分たちの作例を演じきろうとするのだ¹⁸⁾。そして、演じきろうとすることでなおいっそう、プロの漫才師たちの力量との差を思い知ることになる。模倣を追求すると遭遇するのはいつでも差異である。似せたいと思うほど、差異を思い知る。

15) シーニュを読み取る瞬間は授業時間の外で訪れるかもしれない。だが、それでいいのである。教育は知識のコピーではないのだから。

16) これも別の機会に触れたことだが、教育には賭博的な側面がある。賭博は外れるのが普通で、当たりがきたときには、それが事前の予想や期待の通りであるにもかかわらず驚かずにはおれない。教育も失敗が普通なのだ（柏原 2014）。だから、教育が成功するというのは、いつでも意図せざる結果として、なのである。

17) このとき春日担当の学生は女子だった。

18) 自分が作った台本ではないにもかかわらず、相方となった学生もまた演じきろうとする。その学生も模倣の遊びに巻き込まれているからだ。

授業期間内に思った成果ができなくても、学生たちがテレビや劇場で自分のモデルにした漫才師たちを見る視線は、授業を受ける以前とは違っていることだろう。あの時に読み取れなかったものが不意にテレビの画面に見えてくるかもしれない。そして、その時突然この授業の記憶がよみがえるのなら、この授業は少しばかり成功したと言えるだろう。シーニュがようやく読み取れたのだから。

笑いを作ることの困難さは、その模倣すら容易ではないということを通じて、授業の場で経験された。そして、同時に多くの副産物的な笑いも生み出した。それは、『芸人の因数分解』によってネタモノマネの可能性を知ったこと、つまり、模倣を通じて遊びを授業のなかに効果的に組み込むことができたことによる面が大きい。それによって、授業全体が遊戯的な運動状態、ある種の不安定、宙吊りのなかに置かれたからだ。だから、学生たち自身が笑うこともできたし、さまざまに予想外の笑いも生まれた。笑いを作るということを目指そうとした授業、笑いを目的化した教育の場を目指す試みは、思い描いたものとは少々違う形で、笑いと教育の可能性を考えるきっかけを与えてくれた。本稿がその成果を十分に汲み尽くせたかどうかはまったく怪しいのだが。

謝辞：本稿は2014年度と2015年度に柏原が担当した文化社会学演習の授業経験に基づく考察である。履修した学生たちは種々の課題に取り組み、それぞれなりの成果を残し、この授業を想像以上のユニークな時空間に変えてくれた。そして、笑いと教育の関係について再考を促す契機を与えてくれた。彼らに感謝したい。

文献

- 青砥弘幸、2009、「学校教育における「ユーモア性」の育成に関する一考察－「ユーモア能力」という概念の提案－」、『笑い学研究』（16）、pp.60-67
- Caillouis, Roger, 1967, *Les Jeux et les Homme (Le masque et le vertige)*, édition revue et augmentée, Gallimard (= 1990, 多田道太郎・塚崎幹夫訳『遊びと人間』講談社学術文庫)
- Deleuze, Gilles, 1968, *Difference et Repetition*, P.U.F. (= 2007, 財津理訳『差異と反復』（上・下）河出文庫）, 1976, *Proust et les signes*, P.U.F. (= 1977, 宇波彰訳『プルーストとシーニュ』法政大学出版局)
- 柏原全孝、2014、「ゼミと教育的コミュニケーション－「ゼミナールの追手門」の実質化のために－」、『追手門学院大学教育研究所紀要』（32）、pp.55-64
- サンキュータツオ、2012、『サンキュータツオの芸人の因数分解』（Kindle版）、学研プラス
- 白石よしえ、2012、「なぜ予備校の教室に「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
- 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