

## 自閉スペクトラム症者支援としての「ユーモア」と 「ツッコミ」の有用性：ユーモアを導入している支 援者へのインタビューを通して

脇浜, 幸則  
九州大学大学院人間環境学府

田中, 真理  
九州大学

<https://doi.org/10.15017/6770669>

---

出版情報：九州大学心理学研究. 24, pp.41-52, 2023-03-07. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

# 自閉スペクトラム症者支援としての「ユーモア」と「ツッコミ」の有用性

## —ユーモアを導入している支援者へのインタビューを通して—

脇浜 幸則 九州大学大学院人間環境学府  
田中 真理 九州大学

### Applicability of “humor” and “tsukkomi” as support for people with autism spectrum disorder : Through interviews with therapists and teachers.

Yukinori Wakihama (*Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University*)  
Mari Tanaka (*Kyushu University*)

This study aims to investigate the usefulness of humor and tsukkomi as support for individuals with autism spectrum disorder (ASD). The study recruited 10 psychotherapists and teachers who have incorporated these techniques into their support for an interview survey. The study analyzed the results using the KJ method (Kawakita, 1986). The results suggest that humor plays three roles, namely, promoting quality of life, communication, and cognitive flexibility. Moreover, the function of tsukkomi is to promote behavioral adjustment. In incorporating humor into support, the study inferred that supporters firstly elucidate the direction of support, such as assessment, then use humor according to the situation for people with ASD, for whom the method is considered applicable. Furthermore, the study suggests that introducing humor into leisure support and group psychotherapy is useful as a form of support. In addition, the result suggests that using tsukkomi, which is used in situations where sharing humor is difficult, or when inappropriate behavior is observed, can lead to the sharing of humor and behavioral adjustment for individuals with ASD. Therefore, further research on the usefulness of humor and tsukkomi in support is required.

**Key Words:** Autism spectrum disorder, humor, communication intervention, tsukkomi

## 問題と目的

### 1. はじめに

自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder : 以下 ASD) は社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的欠陥と、行動・興味・または活動の限定された反復的な様式を中核症状とする神経発達障害 (American Psychiatric Association, 2013) である。ASD 者は前者の障害特性から、抑うつや不安などの二次障害が発生しやすいことや (White et al., 2009), いじめを含む対人トラブルや不登校などの問題につながりやすいことが指摘されている (文部科学省, 2016)。そのため、ASD 者への社会的コミュニケーションへの支援は急務となっている。ASD 者へのコミュニケーション支援の現状としては、①ソーシャルスキル・トレーニング (social skills training : 以下 SST), ②認知行動論的アプローチが多く行われている (藤野, 2013)。①については、他児との遊びの中で関わり方を教示し、挨拶・会話・遊びのスキルといった基本的な社会性の獲得や (e.g., Barry et al., 2003), ロールプレイやモデリングを通して語用論的理解, 表情理解などの非言語的コミュニケー

ションスキルの向上 (e.g., Barnhill et al., 2002) を目標とするものなどが挙げられる。

しかしながら、上記のような支援により獲得されたスキルは一定程度維持されるものの、日常場面への般化効果は低いことが示されている (Bellini et al., 2007)。さらに、ASD 者は想像力の難しさや、自身の感情を伴って体験を想起することの苦手さ (Wing, 1996; 山本・増本, 2016) があるため、SST などの場面想起を伴う介入ではなく、他者との情緒的な交流を通して ASD 者の他者視点の理解を促すことが重要である。そこで本研究では、社会的コミュニケーションの1つであり、情動体験の一つとされる「ユーモア」に着目する。

### 2. ユーモアとツッコミ

ユーモアは刺激に対して認知的な処理を行うことで生起する、おもしろいという一過性の愉悅の情動体験と定義される (伊藤, 2009)。ユーモアやユーモアに伴う笑いには、典型発達 (Typically development : 以下 TD) 者を対象とした研究において、ユーモアの機能として他者とのコミュニケーションの促進 (e.g., Fraley & Aron, 2004), 認知的再評価の促進 (e.g., Bieberich & Morgan,

2004), 精神的健康度の向上 (e.g., Ventis et al., 2001) という3つが挙げられている。これらを踏まえると、ユーモアはASD者のコミュニケーション支援のみならず、二次障害の予防やより充実したQuality of life (以下QOL)につながることも考えられる。

さらに、ASD者のコミュニケーション支援においては、他者とのコミュニケーション場面における即時的なフィードバックおよび行動の修正が必要であると考えられるが、ここで問題となるのは、ASD者にどのようにフィードバックを行うかという点である。ASD者は叱責経験の多さから自己肯定感の低下や不安などにつながりやすいことが指摘されているため(田島・奥住, 2014)、不適切な行動へのフィードバックにおいても、ASD者が自責的にならないような工夫が必要である。そこで、本研究では即時性が高く、かつ対人関係上の気づきを促すことのできるユーモアとして、本邦に独自に存在するお笑い文化である「ツッコミ」に着目する。

### 3. 「ツッコミ」の機能

「ツッコミ」とは、ユーモアの一種であり、「違和感を生む表現に言及が加えられる時に、その言及がずれを含むものであると指摘したり、どの点でずれているのかを定めながら指摘するもの」とされる(木村, 2003)。「ツッコミ」は違和感を生む表現の代表であるいわゆる「ボケ」に対してのみならず、言い間違いや場にそぐわない言動といった日常的なコミュニケーションにも用いられる(大崎・矢島, 2013)。「ツッコミ」の機能には、①ユーモアの共有を促進する役割、②生じている気まずさや恥を払拭する役割、③相手に自身の言動の誤りやより適切な言動に対する気づきの機会を与える役割がある(大崎・矢島, 2013)。特に②と③はASD者のコミュニケーション支援に有用であると考えられる。ASD者は「心の理論の障害(Baron-Cohen et al., 1985)」から自発的に周囲の他者の心的状態に着目することが難しく、無意図的に周囲の他者が傷つくような言動をしたり、場にそぐわない失言をしたりすることがある。このような場面での「ツッコミ」は気まずさを解消し、ASD者に社会的な気づきを促す可能性がある。

このように、ASD者のコミュニケーション支援としての「ユーモア」および「ツッコミ」の有用性が窺えるが、本邦においてASD者支援にこれらを導入した研究は非常に少ない。さらに、ASD者はTD者とは異なる独自のユーモアがあると示唆されているため(Samson & Hegenloh, 2010)、支援においてもTD者のユーモアを踏襲するのではなく、彼らの独自のユーモアを用いることが必要である。そこで、本研究では、ASD者への支援としてのユーモアの導入の有用性、および「ツッコミ」を用いた支援の有用性について検討する。

### 4. ASD者支援へのユーモアとツッコミの導入

ASD者への支援にユーモアやツッコミを導入した研究は非常に少ないが、いくつかの研究から示唆を得ることができる。まずユーモアについて、ASD者支援におけるユーモアは彼らのありのままの受容に繋がるとの指摘がある。例えば、赤木(2019)は「体験新喜劇」という登場人物の即興によって物語が進む喜劇を紹介しており、その中でASD者が生き生きと自己表現する姿や、セリフや立ち位置を間違えるなどの失敗体験になりかねないことも楽しむASD者の様子を報告している。このように、ユーモアを含む介入はASD者の「できないこと」への着目ではなく、「ありのまま」の自己受容につながることも考えられる。

次にツッコミについては、ユーモア共有の促進のみならず、ASD者に気づきや行動変容をもたらすことが示唆される。廣澤他(2019)は場にそぐわない冗談を繰り返して言い、周囲からも拒否的な態度を示されていたASD児の事例を取り上げ、そこで支援者が「うるさいわー」と冗談で返したことで皆が笑った場面を報告している。この「うるさいわー」は、他者の気持ちを明確に言語化した上で、ユーモアを持って対象児にフィードバックする「ツッコミ」にあたると思われる。この事例では、このような「ツッコミ」を通してより適切なユーモア表出が見られるようになったことも報告されており、「ツッコミ」がASD者の行動変容を促すことが示唆される。しかしながら、ASD者のユーモアの意図理解の難しさを踏まえると(Baron-Cohen, 1997)、「うるさいわー」という「ツッコミ」はユーモアとしての意図が理解されない場合があることも考えられる。そのため、「ツッコミ」を用いるにあたっては、より適した伝え方や内容を明らかにすることも必要であると考えられる。

このような、ツッコミの内容や伝え方を明らかにするにあたっては、支援者を対象としたインタビューで、これまでどのようにツッコミを用いてきたかや、ツッコミをどのような意図で用いてきたかを尋ねることが必要である。しかしながら、ツッコミの用い方は場面や、対象となるASD者の状態像、支援者とASD者の関係性等によって異なることが推察される。したがって、インタビューにおいても、これまでの支援実践に関する質問の下位項目として、ある一つの統制した場面へのツッコミの用い方を尋ねることで、ツッコミがより機能する用い方や、より適切な用い方について明らかにすることができると考えられる。

### 5. 本研究の目的

上述のようなユーモアとツッコミの機能から、支援としての有用性が示唆されるものの、これらの知見は主に実践報告から示されたものであり、支援者がどのような

意図でこれらの関わりを用いているかについては明らかになっていない。そのため、支援に用いるにあたってはユーモア導入の目的、ユーモアが適切に機能する用い方、適用可能な ASD 者の特性や状態像、およびユーモアであることの必然性についてのさらなる検討が必要である。以上より、本研究ではこれまでにユーモアまたはツッコミを用いた ASD 者支援を行ったことのある支援者へのインタビュー調査を行い、ASD 者支援におけるユーモアとツッコミの適用可能性について仮説生成することを目的とする。本研究で検討することは、① ASD 者支援においてユーモアやツッコミを用いる意義とその効果、②ユーモアとツッコミの効果的な導入方法および適用性の 2 点である。

## 方 法

### 予備調査

1. 調査協力者 ASD 者への支援を行っており、かつ支援にユーモアやツッコミを導入したことがある心理職 1 名 (20 代男性) を対象に、インタビュー調査を行った。

2. 調査方法 対面での半構造化面接を行った。質問項目は、ユーモアとツッコミ導入のきっかけ、ユーモアとツッコミの機能、ユーモアとツッコミが用いられた場面、ユーモアとツッコミが適用可能な ASD 者であった。予備調査の目的は、本調査で用いる質問項目の精緻化、および本調査で用いるツッコミ場面についての回答を得ることであった。

3. 調査結果 インタビューの結果、対象者のユーモアは独自性が高い可能性があること、対象者の特性によってユーモアとツッコミの用い方が異なると考えられることなどが語られた。そのため、本調査においては、対象者との間でどのようなユーモアが見られたか、対象者にはどのような特性があったかに関する質問項目が必要と考えられた。ツッコミを用いた場面としては、ASD と ADHD の診断がある小学 6 年生の男児への集団遊戯療法での介入場面が得られた。具体的には、集団遊戯療法における全体での説明の際に、その遊びを「知ってる」と言い、関係のない話を隣の人と大きな声で始めた場面であった。本事例においては、ASD 者の自責感が強かったために、支援者がツッコミという介入方法を選択したことが語られた。以上より、本調査においても同様の場面を提示し、支援者の関わりやその意図を尋ねることで、ツッコミの用い方を明らかにすることができると考えられた。

### 本調査

1. 調査協力者 ASD 者との関わりや支援においてユーモアやツッコミを用いていると考えられる小中学校の教師および心理職 10 名 (平均年齢 43.3 歳,  $SD = 14.61$ )。対象者のリクルートにおいては、既に発表されている論文や実践報告の著者、調査者の所属したことのある支援機関の支援者、調査者が支援を行っている ASD 者から紹介された支援者に調査依頼を行い、承諾の得られた者を対象とした。調査協力者の内訳を Table 1 に示す。

2. 手続き オンラインビデオツール、もしくは対面での半構造化面接を行った。インタビューガイドは Table 2

Table 1  
調査協力者の概要

| ID | 年齢と性別   | 職種  | 支援歴                             | ユーモアを用いた活動の概略   |
|----|---------|-----|---------------------------------|---|
| A  | 60 代 男性 | 教師  | 特別支援学級担任 35 年程度                 | ・退職後、教え子を自宅に招き勉強会を実施<br>・「誰がやねんゲーム」などユーモアのあるゲームや知的遊び                        |
| B  | 60 代 男性 | 教師  | 特別支援学級、<br>通級指導教室担任 計 25 年程度    | ・B が児童に「親父ギャグ」を多く言う<br>・指導の中であえて書き間違いをしたり冗談を言ったりする                          |
| C  | 50 代 女性 | 教師  | 特別支援学級、<br>通級指導教室担任 計 20 年程度    | ・生徒の好きな映画やアニメの中の冗談のシーンを共に再現<br>・指導をする際に笑いながらツッコミをすることが多い                    |
| D  | 50 代 女性 | 教師  | 特別支援学級、<br>通級指導教室担任 計 15 年程度    | ・児童の方から D をからかうなどのユーモラスな関わりがあった<br>・D の冗談にツッコミを入れることが多い                     |
| E  | 30 代 男性 | 教師  | 通常学級担任 5 年程度<br>(ASD 生徒の担任歴有り)  | ・ASD 生徒の冗談に「伝わってらんやないかい」などのツッコミをする<br>・周囲の生徒とも冗談を言い合い、ツッコミを入れることが多い         |
| F  | 40 代 男性 | 心理職 | 心理職 20 年程度<br>発達相談員、巡回相談歴有り     | ・ユーモアのあるアドリブ劇<br>・ユーモラスな ASD 者との関わり   |
| G  | 20 代 男性 | 心理職 | 心理職 5 年程度<br>ASD 児との遊戯療法歴有り     | ・ASD 児との挨拶で「恒例のユーモア」を楽しむ (児が通り過ぎる等)<br>・G が失敗しておどける (大袈裟に転ぶ等) ことを ASD 児が楽しむ |
| H  | 30 代 女性 | 心理職 | 心理職 5 年程度<br>ASD 児の集団遊戯療法歴有り    | ・他児が傷つきかねない発言をした際に「言われた人が傷ついて悲しい顔」などのツッコミをする。                               |
| I  | 20 代 男性 | 心理職 | 心理職 5 年程度<br>ASD 児の集団遊戯療法有り     | ・H の共同セラピスト (以下 Th)<br>・ドッジボール等で大袈裟にやられる役をしたり、ツッコミを入れる                      |
| J  | 30 代 女性 | 心理職 | 心理職 10 年程度<br>成人 ASD 者との言語面接歴有り | ・新喜劇を非常に好む ASD 者、その場面を再現するようなやりとり<br>・ASD 者の近況としての笑い話を一緒に楽しみながら振り返る         |

Table 2  
インタビューガイド

|   |
|---|
| <p>【対象者とのユーモア】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・対象者はどのようなユーモアを好みますか</li> <li>・対象者との間でどのようなユーモアが見られましたか。</li> <li>・その対象者との関わりにおいてユーモアはどのくらい重要ですか。</li> </ul> <p>【ユーモア導入のきっかけ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・対象者にユーモアのある関わりをしようと思ったきっかけ、狙いはなんでしたか。</li> </ul> <p>【ユーモアの機能】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ユーモアによって対象者自身にどのような変化が見られましたか。</li> <li>・ユーモアによって対象者とあなた、対象者と周囲の他者の関係性にどのような変化が見られましたか。</li> <li>・ユーモアのある関わりとない関わりで、対象者の反応としてどのような違いがありましたか。</li> </ul> <p>【対象者の特性】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・どのような ASD 者に特にユーモアが効果的ですか。(年齢・発達段階・特性等)</li> <li>・どのような ASD 者にはユーモアでない支援方法が良いですか。</li> </ul> <p>【ユーモアの使い方】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・どのようなユーモアの使い方をしていましたか。</li> <li>・ユーモアを用いる際に気をつけていたことは何ですか。</li> <li>・ユーモアを用いずに関わるのはどのような場面でしたか。</li> </ul> <p>【ツッコミの使い方に関するインタビュー (場面提示)】</p> <p>&lt;対象者について&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小学6年生の男児で、診断名は ASD, ADHD。悪気のない一言でよく他児とトラブルになる児童。自分に自信がなく自責的になりやすい。</li> </ul> <p>&lt;呈示する場面&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校でのレクリエーション場面 (集団遊戯療法の場面) で支援者が遊びのルールや内容を説明している途中で、「知ってる」と言い、関係のない話を隣の人と大きな声でし始めてしまう。</li> </ul> <p>&lt;質問項目&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・この場面でどのように関わるか。</li> <li>・どのような内容をどのような言葉や雰囲気伝えるか。その意図は何か。</li> <li>・この場合に「ツッコミ」を入れるとしたらどのような「ツッコミ」をするか。</li> <li>・このような場面で「ツッコミ」を行うことについてどう思うか。</li> </ul> |
|---|

注) インタビューにおいては「ユーモア」を「ツッコミ」に置き換え、同様に尋ねた。

に示す。なお、「ユーモア」、「ツッコミ」については事前に以下の通り定義の説明を行い、調査者と対象者の間で認識の齟齬が生じないように配慮した。ユーモア：興味深いといった意味での interesting のおもしろさではなく、おかしいといった意味の funny のおもしろさである。具体例としては、くすぐったり変な顔をしたり、ギャグや冗談を言ったりなど、活動や対象者との関わりをよりおもしろいもの、楽しいものにしようとするものである。ツッコミ：ボケに対しての指摘だけではなく、言い間違いや失言などに対して支援者がおもしろく言葉がけすることも含む。具体例としては、ボケに対して“なんでやねん”と言ったり、失言してしまった時に真面目な言い方ではなく、“ちょーっと待って”などとおどけて声かけをしたりすることなどである。

3. 調査内容 各対象者に以下の内容について調査を行った。調査時間は 63 分～178 分であった。

①基礎情報の確認 年齢、職歴、ASD 者との関わり経験 (勤続年数等)・ユーモアを用いた活動の概要・ユーモアを導入した対象者との関係性 (支援の頻度、期間、支援を行った機関等)・具体的事例の経緯 (診断名、

主訴、大まかな経過や変化など) について回答を求めた。

②インタビュー インタビューガイド (Table 2) をもとに、これまでの支援実践の具体的な事例を取り上げつつ回答を求めた。また、ツッコミの使い方については、インタビューガイド作成にかかる予備調査により得られた事例をもとに、対象児自身がその場にそぐわない発言をした場面を提示し、その場面での関わりについて質問した。場面の内容と質問項目については Table 2 に示す。なお、場面提示においては口頭またはスライドにて文章提示し、どのような関わりを行うかについての回答を求めた。

#### 4. 倫理的配慮

調査の実施にあたり、調査対象者には研究の目的と方法、および結果の処理やプライバシーの保護、調査協力への拒否権利について説明し書面で同意を得た。また、調査協力者が支援を行なった ASD 児者のプライバシー保護のため、インタビュー調査においても支援対象を特定するような質問は行わず、分析の過程においても被支援者が特定されないようにした。なお、本研究は筆者が所属する大学院研究科における研究倫理委員会の承認を

得て実施された。

### 5. データ分析

得られた回答はKJ法(川喜田, 1986)を用いて分析を行った。なお、インタビューではこれまでの支援実践に関する質問項目や場面提示をもとに、ユーモアやツッコミの使い方について回答を求めたが、本研究の目的にそって、これらの質問項目に対して得られた回答はすべてまとめて分析した。分析における手順はラベルづくり、グループ編成、図解化、叙述化であった。インタビューの逐語は1つの事柄が述べられた意味のまとまりを1回答とし、ラベルの作成を行った。例えば「ユーモアによって子どもが傷付かず、大人もしんどくなりすぎない」という語りは「ユーモアによって子どもが傷付かず」というカードと「(ユーモアによって)大人もしんどくなりすぎない」というカードに分け、1枚のカードに複数の事柄を示す言及が入らないようにした。KJ法による分類作業はグループKJ法(川喜田, 1986)の方法論を用い、心理学を専攻する大学院生2名で行った。結果の妥当性の指標として、研究目的を知らない大学院生1名に図解化の図を示し、各ラベルの分類を行わせて上で、 $\kappa$ 係数による一致率の算出を行った。一致率が.60未満であったものに対しては3名で再度内容を精読し、協議の上分類した。

## 結果と考察

### 1. 記述統計・分析対象

インタビューで得られた総回答数は1315であった。インタビューの中では本研究の目的とは関連しない語りを除外し、計1029の回答が分析の対象となった。これらの言及をもとに、本研究の目的に沿ってそれぞれ言及を分類し、図解化を行った。その結果をFig.1およびTable 3, 4に示す。以下では、本研究の2つの目的に沿って、それぞれ結果の叙述および考察を行う(大カテゴリ [], 中カテゴリ <>, 小カテゴリ □, 言及例「」)。

### 2. ASD者支援におけるユーモアやツッコミを用いる意義とその効果

**ユーモアの機能** 支援における【ユーモアの機能】として、大きく<豊かなQOLの促進>、<対人関係の促進>、<認知的柔軟性の向上>という3つが示された。先行研究ではユーモアの機能として精神的健康度の向上が示されており、概ね同様の結果を示したといえる。この3つの機能は主に【ユーモアのあるやりとり】を通して生じる。これは、<ユーモアによる受容体験>と<ユーモア共有・成功体験>という2つのプロセスを経る。前者のユーモアによる受容体験は大きく<豊かなQOLの促進>と<認知的柔軟性の向上>につながると考えられる。ここで支援者は<CIの特性>をもユーモアにし、<ユーモアによる受容体験>を意図している場

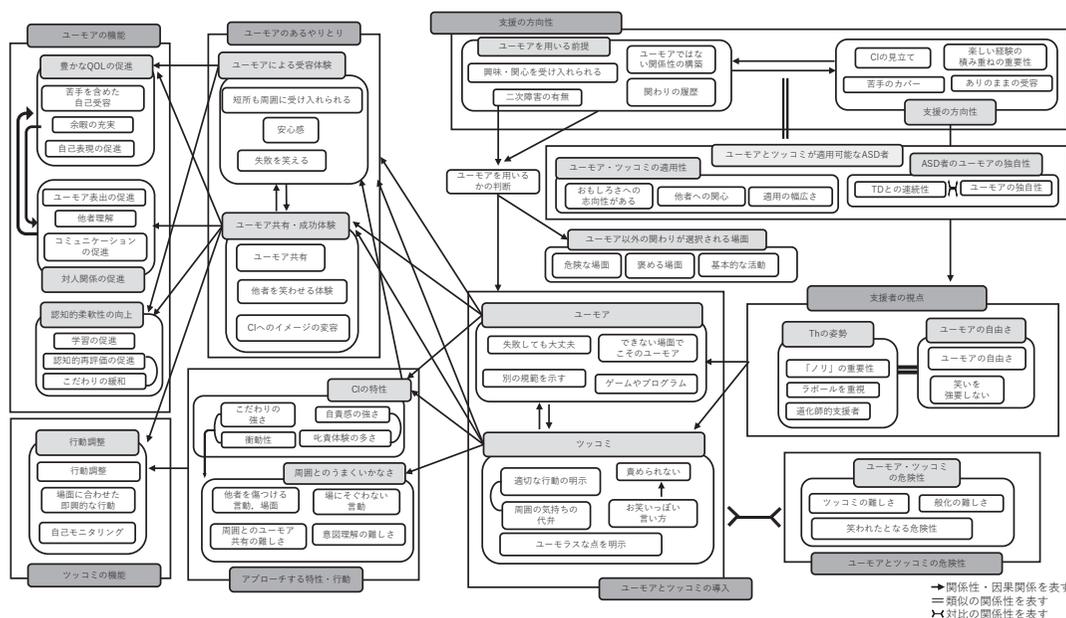


Fig.1 ASD者支援におけるユーモアとツッコミの有用性と適用性

Table 3  
インタビューで得られたカテゴリとその言及例 (1)

| 大カテゴリ        | 中カテゴリ       | 小カテゴリ         | 言及例   |
|--------------|-------------|---------------|---|
| ユーモアの機能      | 豊かな QOL の促進 | 苦手を含めた自己受容    | ・ 上手くいかない自分をすんなりじゃないけど、普通に受け止める<br>・ 欠点は意識しているし改善しようとはしてるけど、「別に俺は俺でいいや」って思える<br>・ (誰がやねんゲームにすることで) 短所も周囲に温かく受け入れられるっていうか  |
|              |             | 余暇の充実         | ・ 結構日常でも生き生きと楽しそうに過ごそうになって<br>・ 仕事はすごく真面目にやってるけど、ここに来てるときはおもしろおかしく楽しんでって生活を彼らは送ってます   |
|              |             | 自己表現の促進       | ・ 雰囲気がすごく柔らかくなって、自分から思ったことを言うようになった<br>・ 子どもらしく純粋に楽しむ様子がすごく出てきた<br>・ ユーモアを通して自分の好きなものとか世界観を表現していた   |
|              |             | 対人関係の促進       | ユーモア表出の促進<br>・ その子自身も結構ギャグをいうようになった<br>・ 他の子とのユーモアのあるやりとりを楽しむようになった<br>他者理解<br>・ (ユーモラスな) やりとりを通して、この子はこれが好きなんだとかを理解してる感じ<br>・ (ユーモアのあるクイズで) お互いに当てていく間に両者の距離が縮まっていく<br>コミュニケーションの促進<br>・ また他の人と関わろうとする動機づけになってたのでは<br>・ 笑い合っ、それでまた誰かが思ったことをいってくれたりツッコミあったり<br>・ おもしろいことをゲームでやっていくうちに「こういった方がウケるな」とかを気付いて、結果としてコミュニケーションのスキルみたいなのも身につけていく   |
| 認知的柔軟性の向上    | 学習の促進       | 認知的再評価の促進     | ・ 内容や先生とのやりとりがおもしろいから結構楽しんで勉強する<br>・ ユーモアになることで別の見方ができるようになる感じがある<br>・ それまで失敗とかをすごく怒ってたけど、これって笑えることなんだみたいに思っ、ちょっと自虐っぽく笑い話に変えるようなことがあった  |
|              |             | こだわりの緩和       | ・ ルールは絶対守らなきゃって思ってたのが少しゆるんでいった<br>・ ユーモアで別の視点を持つことで、こだわりから抜け出していききっかけになる  |
|              |             | ツッコミの機能       | 行動調整<br>・ 周囲を見て行動することができるようになった<br>・ すぐ(不適切な行動に) 気付いて「今は冗談」っていうようになってたりとか<br>場面に合わせた即興的な行動<br>・ アドリブで場面に合わせて冗談を言うようになった<br>・ この人は何を言いたいんだろうって考えてから発言するようになった<br>自己モニタリング<br>・ 今は話を聞く時間だっていうのをちゃんとわかって我慢するように<br>・ 結構直接的な言葉で「今こんな(状態)にわたてるよ」って伝えて、それで気づくようになったり  |
| ユーモアによる受容体験  | ユーモア共有・成功体験 | 短所も周囲に受け入れられる | ・ 長所だけでなく短所も受け入れられる<br>・ (一緒に笑えるってことは) 欠点も含めて愛すべき存在やなあってなる  |
|              |             | 安心感           | ・ 否定されずに安心して過ごせるって思っていた<br>・ 人との関わりの中で信頼感とか安心感を持てたのにつながつたんじゃないかな  |
|              |             | 失敗を笑える        | ・ 伝わらないのがおもしろいって笑ったり<br>・ 自分の失敗を誰かと笑えるっていうのは(関係性や相互理解が) すごく深まる  |
|              |             | 他者を笑わせる体験     | ・ みんなで一緒に笑いあってた<br>・ 誰かと楽しいことを一緒に笑い合うって大事<br>・ 笑ってくれるって自分の成功体験<br>・ ウケてるっていうのが彼らにとって快感だった   |
| アプローチする特性・行動 | CI の特性      | CI へのイメージの変容  | ・ 周りが「変わった子ではあるけど、おもしろい子」だと思ったみたい   |
|              |             | こだわりの強さ       | ・ 「こうあるべき」っていう考え方がすごく強くて真面目な子<br>・ 一個の見方にすごく囚われてしまってそこから外れると怒ってしまう  |
|              |             | 衝動性           | ・ 衝動的にパッと言ってしまうということが多かった<br>・ 周りをあまり見ずに思ったことをすぐやっちゃったりとか   |
|              |             | 自責感の強さ        | ・ 失敗したりするとすぐ落ち込んで「僕はダメな子」っていうことがあった<br>・ 注意された時に自分がしたことじゃなくて、自分が悪いんだというところにしか目が行かなくなる感じだった  |
|              |             | 叱責体験の多さ       | ・ 学校とかだと怒られる体験の方が圧倒的に多い<br>・ 悪気があるわけじゃないけど、言ってしまってそれで結果的に怒られてということがすごく多かった  |
|              |             | 周囲とのうまくいかなさ   | 他者を傷つける言動<br>・ 「先生はなんでそんなにシワがあるの」みたいなことを言ってしまったり<br>・ 衝動的に発言してそれで結果的にトラブルに<br>場にそぐわない言動<br>・ あんまり周りを見えてないなって感じだった<br>・ 他の人が話をしてる時でも自分がしたい話を続けてしまったりとか<br>周囲とのユーモア共有の難しさ<br>・ その子だけ笑ってて、周りからするとついていけないみたいなことが何度かあった<br>・ 同年代の子からすると全くわからないから冗談ということにも気づいていなかった<br>意図理解の難しさ<br>・ 私が冗談でおもしろく言おうとしているっていうことは伝わってなかった感じがかった<br>・ 他の子が冗談で言っていることも、それが分かってなくて「何言いよると」って感じてただ否定するみたいなこともあった |

Table 4  
インタビューで得られたカテゴリとその言及例 (2)

| 大カテゴリ               | 中カテゴリ         | 小カテゴリ   | 言及例  |   |  |
|---------------------|---------------|---|--|---|--|
| 支援の方向性              | 支援の方向性        | CIの見立て  | ・その子がどういう特性があるのか、どういうユーモアを好むのかをきちんと把握しておかなければいけない<br>・見立てと、その子にとってどういう支援が必要かということがあった上で、ユーモアかどうかということ  |   |  |
|                     |               | 楽しい経験の積み重ねの重要性  | ・先のために我慢すると、それで将来が開けるっていうのはちょっと違うんじゃないかと思う<br>・ASD への支援においては、「今の楽しさ」とか「関わって楽しかった」という積み重ねをしていくことが大事   |   |  |
|                     |               | ありのままの受容  | ・苦手とかはありつつもそれすらも受け止めていくこと<br>・その子の思いとか表現をきちんと受け止めていくことができれば  |   |  |
|                     |               | 苦手のカバー  | ・障害児教育ではできないことをできるようにとか、苦手ななんとかカバーしてっていうことがすごく重視される<br>・コミュニケーションの苦手に対して、なんとかトラブルが起きないようにとかをどうしても考えてしまう  |   |  |
|                     |               | ユーモアを用いる前提  | ユーモアではない関係性の構築   | ・まずはCIの興味、関心に寄り添いながら関係性を作っていく<br>・いきなりユーモアでってことはなくて、大部分としてはラボールの形成がまずは必要  |  |
|                     |               |   | 関わりの履歴   | ・それまでにどういう関わりをしてきたかというのが重要に<br>・普段からその子を馬鹿にしたりというような関わりがなければ、笑われたとは思わずにお互いに楽しい中でできる<br>・支援的な、支持的な雰囲気での関係性の構築が大前提としてある |  |
|                     |               |   |  | 二次障害の有無   | ・二次障害が出てきたりすると、そんなこと（ユーモア）を言ってる場合じゃないみたいな感じになったりもします。<br>・自分の置かれた状況との距離がなくて、なかなか笑う余裕がないCI  |
|                     |               | ユーモア以外の関わりが選択される場面  |  | 危険な場面   | ・危険な場面とかではユーモアにしない<br>・他児を傷つける場面とかはきちんと言葉で伝えてます  |
|                     |               |   |  | 褒める場面   | ・その子の強みとか良いところが出た場面では、ユーモアではなくきちんと言葉で褒めて伝えるようにしていました   |
|                     |               |   |  | 基本的な活動  | ・ずっとユーモアではなくて基本的な活動がベースにはある<br>・あくまで支援の目的に沿って、活動やプレイをしながらその時にユーモアが入ってくるみたいな  |
| ユーモアとツッコミの導入        | ユーモア          | できない場面でこそユーモア   | ・否定的な現象にユーモラスな名前をつける（例：食べかぼは笑が多い児童に対し、「創造性が爆発してるね」と伝える等）<br>・例え失敗するようなことがあっても、それでもみんなが笑ったり和んだりできるようにっていうことをやっている   |   |  |
|                     |               | ゲームやプログラム   | ・プレイセラーとかであれば、遊び自体に楽しさがあるから、ユーモアっていう文脈になりやすい<br>・教材とか教具の力を借りても良いと思う  |   |  |
|                     |               | 失敗しても大丈夫  | ・失敗しても笑いに変わること、「別にそれでも良いんだ」とって思ってることもあったと思う<br>・絵を描く時に、変に描いたこと自体を「おもしろいしいいや」笑ってっていうことが見られるようになった   |   |  |
|                     |               | 別の規範を示す   | ・できるできないだけじゃない、それでも良いんだっていうような別の視点を入れたと思っていた<br>・ありのままが良いとかできないことをできるようにするっていうことは違う軸で物事を考える時にユーモアは大事な要素  |   |  |
|                     |               | ツッコミ  | お笑いっぽい言い方  | ・冗談っていうことが伝わりやすいように。あえて誇張して言う<br>・笑いながら思っていることをツッコンだりしていた   |  |
|                     |               |   | 責められない   | ・笑いになることでその子自身も責められたと思わずに受け止めることができた<br>・（お笑いっぽく伝えることで）「ここでは怒られない、責められない」というようなところにつながっていた                            |  |
|                     |               |   | 適切な行動の明示   | ・不適切な発言とかの時に「ほら、もっとかっこいい言葉あるやん」みたいな感じで言ったりとか。<br>・「いや今は○○みたく（アニメのキャラクター）話聞かす！」っていう感じでツッコミを入れることもありました                 |  |
|                     |               |   | 周囲の気持ちの代弁  | ・「それ言われたら傷つくよ!」と少しおどけながら伝えたり<br>・周りの気持ちとか、関わっている自分自身の気持ちをツッコミで伝える   |  |
|                     |               |   | ユーモラスな点を明示   | ・その子の言ってるギャグに対して、いわゆる「ツッコミ」みたいなことはやはり取りの中でありませぬ<br>・周りの子がボケた時に私がツッコンで、それで笑うみたいなことありました                                |  |
|                     |               |   | 支援者の視点   | Thの姿勢   | 「ノリ」の重要性<br>・全体の場でその子が説明しようとした時（場面想定）も「知ってるの?」とかで言って、その子の発言に乗っかると思う<br>・「ノリ」はその子にとっては半分受け止めてもらえたっていう嬉しさがある<br>・その子の表現を受け止めてそこに乗っていくっていうことが大事<br>・関係性がなくなったり揺らぎ可能性があるようなユーモアは絶対にしないようにとは思<br>・ユーモアにするかどうかはその子のラボールがあつてこそ<br>・あえて失敗しておどけるような姿をプレイで見せることもあった<br>・失敗して慌てている僕を見てCIがちょっと笑ったり |
|                     | ユーモアの自由さ      | ユーモアの自由さ<br>・別にあえてすぐおもしろい返しをする必要はないと思う<br>・その子のありのままの表現が出たらそれが一番おもしろい<br>・自分とか他の人の笑いを強要するんじゃないで、その子の感じるおもしろさを大事にしたい<br>・下手に「こやったらおもしろいよ」というと、途端におもしろくない場になってしまう |  |   |  |
| ユーモアとツッコミが適用可能なASD者 | ユーモア・ツッコミの適用性 | おもしろさへの指向性がある   | ・もともといたずらっぽい子だったから特に（ユーモアが）あっていたのかも<br>・おもしろいことは好きな子だった  |   |  |
|                     |               | 他者への関心  | ・周囲の子と関わりたいっていう気持ちが出てきた子たちの方があると思う<br>・他者に全然関心かそもそも向いていない子には、少し難しいのでは  |   |  |
|                     |               | 適用の幅広さ  | ・不思議とユーモアですごく怒ってしまっっていうのを見たことない<br>・誰しも楽しみたいっていう思いはあるし、幅広く使えるんじゃないかなと思う  |   |  |
|                     |               | ASD者のユーモアの独自性   | TDとの連続性<br>・定型の人と何ら変わらず、おもしろいことを好んでいる<br>・（ユーモアを使う動機づけは）ASD 同士の場合も同じだと思う<br>ユーモアの独自性<br>・周りが少しついていけないけど、その子だけ笑ってるみたいなことも<br>・ASD には ASD のユーモアの世界観があるっていう感じ |   |  |
| ユーモアとツッコミの危険性       | ユーモア・ツッコミの危険性 | ツッコミの難しさ  | ・（その子の冗談についていけないで）どうツッコンだらいいかわからないで言うことはありました<br>・不適切な言動があつた際に、それをおもしろく優しく本人に伝えたかったけど、わかって怒るように言ってしまった   |   |  |
|                     |               | 場面に応じたユーモア表出の難しさ  | ・（支援者が「太ってる」と笑っていた ASD 児が）クラスで笑っている子に「デブ」って冗談で言ったりとか<br>・確かに1回目はおもしろかったんだけど、それをずーっと何回も言ったりとってことはあつて  |   |  |
|                     |               | 笑われたとなる危険性  | ・（その人にユーモアで捉えられる余裕がないと）多分イラついたりしちゃんじゃないかな<br>・あまりに自分の見方に固執しすぎている時は、ユーモア言っても意味分からなくて起こりそうな気がしますね  |   |  |

合もあることが推察された。例えば、事例Aは「誰がやねんゲーム」というものを用いていた。このゲームはリズムに合わせて進むものであり、長所と短所を合わせて言うのに対して、該当する人が「誰がやねん」とツッコミをするという形で進む<sup>1)</sup>。ASD者は自身の特性や苦手なことを否定的に捉えるあまり、〔自責感の強さ〕が生じている場合もあるが、このようにユーモアのあるやりとりをすることで、〔短所も周囲に受け入れられる〕経験を積み、支援者や周囲の他者に否定されない〈安心感〉を持つ。また、このような自身の苦手をユーモアにすることは〔失敗を笑える〕ことにもつながる。この結果、〈豊かなQOLの促進〉のうちの〔苦手を含めた自己受容〕や更なる〔自己表現の促進〕が生じる。これは従来のユーモア研究における、自己支援的ユーモア(Martin et al., 2003)にあたる。自己支援的ユーモアとは困難な場面をユーモラスに捉えることであり、ストレスコーピングとも関連があることが示唆されている(Martin et al., 2003)。このように否定的な現象や場面に対してユーモラスに捉えることは、物事に対する肯定的な側面への着目や、解釈の変化につながる(Garnefski et al., 2001)。したがって、自身の短所となるような側面や失敗を笑うことは、〔こだわりの緩和〕や、〔認知的再評価の促進〕につながると考えられる。つまり、自己支援的ユーモアの使用は自身や物事に対する〈認知的柔軟性の向上〉につながっていると推察される。以上より、支援へのユーモアの導入は、二次障害の予防やこだわりへの支援としての有用性があると言える。

後者の〈ユーモア共有・成功体験〉は、3つのユーモアの機能につながると考えられる。ユーモアやツッコミによる他者との〔ユーモア共有〕や〔他者を笑わせる体験〕は、QOLの促進の中でも、余暇の充実に与える影響が大きいと考えられる。他者とユーモアを共有することは彼らにとっての成功体験であるため、日常生活における精神的健康度の向上や、日々を楽しく過ごすことにつながると推察される。さらに、ユーモアの共有は〈対人関係の促進〉に大きな影響を与える。ユーモアが共有されることで〔コミュニケーションの促進〕や、ASD者の更なる〔ユーモア表出の促進〕につながると考えられる。特に他者と関わることで生じたおもしろいという情動体験は、ASD者のコミュニケーションへの動機づけや、結果的にコミュニケーションスキルの向上につながっていることも推察された。

このようなユーモア共有はASD者のみならず、周囲の他者にもポジティブな影響を生じさせる。具体的に

は、周囲の他者が彼らの言動をよりユーモアのあるものとして捉えることで〔CIへのイメージの変容〕が生じたり、ユーモア共有を通して〔他者理解〕が促進されることが挙げられる。ASD者はユーモアの独自性から他者とのユーモア共有が難しいことが示唆されているが(Samson et al., 2013; Rosqvist, 2012)、ASD当事者同士においてはユーモアのあるやりとりを楽しむ様子も報告されている(Van Bourgondien & Msibov, 1987)。したがって、余暇支援や集団心理療法へのユーモアの導入は、ASD者同士の相互理解やコミュニケーションを促進することが期待される。

ツッコミの機能 支援における【ツッコミの機能】として、〈行動調整〉が挙げられる。これは、ツッコミが〈CIの特性〉や〈周囲とのうまくいかなさ〉にアプローチした結果生じると推察される。ASD者はその〔こだわりの強さ〕や〔衝動性〕の高さなどの障害特性から、無意図的に〔他者を傷つける言動〕や〔場にそぐわない言動〕をしてしまうことがある。しかし、ツッコミで他者の心的状態や場面を言語化してASD者に伝えることで、結果として他者の意図やより適切な行動への気づきなどの〈行動調整〉につながることが示された。インタビューにおいては、初めは場面にそぐわない行動をしていたASD児が、支援者のツッコミによってより適切な行動を学習し、場面に合わせて冗談を言うようになるなど、〔場面に合わせた即興的な行動〕を取るようになった事例も語られた。このように、ツッコミは他者から見た状態やより適切な行動を明示することで、ASD者の〔自己モニタリング〕を促す機能があることが推察される。

さらにツッコミはユーモア共有やユーモアによる受容体験を促すことも示された。ASD者は他者の意図理解の難しさ(Baron-Cohen, 1997)や周囲とのユーモア共有の難しさが指摘されているが、ツッコミによってユーモアが共有されることで、前述したユーモアの機能につながることが推察される。さらに、失敗となりかねない言動や場にそぐわない言動に対しても、支援者がツッコミでユーモラスに伝えることで、彼らの〔他者を笑わせる体験〕や、「短所も周囲に温かく受け入れられる」ことにつながるとも推察される語りもあった。

ASD者は学校等において、その障害特性から叱責経験が多いとされる。しかし、ツッコミによりユーモラスにより望ましい行動やおもしろさを伝えることで、ASD者にとって叱責された経験ではなく、より肯定的な対人関係の経験となり、更なる対人関係の促進やASD者自身の行動調整につながることが推察される。

### 3. ユーモアとツッコミの効果的な導入方法および適用性 ユーモアやツッコミを導入する前提 ユーモアやツッ

<sup>1)</sup> 誰がやねんゲームの例:「ものすごく賢いけど、忘れ物が多い人、誰でしょう」と言われたのに対し、その場にいる参加者が声を合わせて「○○さん」と呼ぶ。それに対して当事者が「誰がやねん」とツッコミを入れる。

コミを支援に導入するにあたって、支援者はまず【支援の方向性】と【支援者の視点】を明確にした上で、【ユーモアとツッコミが適用可能なASD者】に【ユーモアとツッコミの導入】をしていることが明らかとなった。また、【ユーモアとツッコミの危険性】も示された。

ASD者支援における＜支援の方向性＞として、まずは【CIの見立て】が重要である。ここでは、CIの特性の把握や、好むユーモアを支援者が理解することが求められる。支援においてはさらに【苦手のカバー】と【ありのままの受容】だけでなく、多くの支援者が【楽しい経験の積み重ねの重要性】を感じていることが明らかとなった。これは、支援において「先のために我慢」させるのではなく「今の楽しさ」を重視するといったものである。多くの支援者からこのような語りが得られたことから、支援にユーモアを取り入れることや彼らの情動体験を促進することの重要性が窺える。

これらの視点を持った上で、支援者は＜ユーモアを用いる前提＞として、【関わりの履歴】を重視していることが示された。特に、彼らの【興味・関心を受け入れられる】体験や、【ユーモアではない関係性の構築】も重要であることが示されている。その上で、【二次障害の有無】がユーモアを用いるかどうかの判断において重要であることが語られた。二次障害がある場合には、「物事を重く受け止め過ぎてしまう」ことや「ユーモアで受け止められない」ことがあるため、「ユーモアにしない」という判断がされていた。

このように＜CIの見立て＞を明確に立てた上で、支援者は【ユーモアとツッコミが適用可能なASD者】かを判断していると考えられる。ユーモアとツッコミは、二次障害がない場合においては【適用の幅広さ】が窺えたが、なかでも【おもしろさへの志向性がある】こと、【他者への関心】がある場合に特に適していることが語られている。また、支援の方向性を検討する上では、＜ASD者のユーモアの独自性＞を考慮することも重要であることが推察された。ASD者はTD者と同様にユーモアを楽しみたいという気持ちを有している一方で、ASD者独自の「ユーモアの世界観」からユーモア共有が難しい場合があることも推察される。したがって、上記のようなCIの見立てにおいては、支援者がまずは彼らのユーモアの好みや特徴を理解することが必要であると推察される。

これらの見立てや支援の方向性の検討を通し、支援者はユーモアを用いるかどうかを判断している。＜ユーモア以外の関わりが選択される場面＞として、【危険な場面】【褒める場面】【基本的な活動】が示された。つまり支援者は常にユーモラスに関わるわけではなく、支援の目的や活動の目的に沿って場面に応じてユーモアが導入されていることが分かる。

ユーモアの導入方法 <ユーモア>の導入方法として【できない場面でこそそのユーモア】や【ゲームやプログラム】が多く語られた。先述した「誰がやねんゲーム」などがその一つの例として挙げられる。これにより支援者は活動をよりユーモラスにしたり、「できない場面」でユーモアにすることで、【失敗しても大丈夫】なことや、できる・できないという考え方ではない【別の規範を示す】用い方をしていた。語りの中には、失敗しても「おもしろいからいいや」と考えてくれることを期待するものもあった。つまり、成功・失敗だけにとらわれない認知的再評価の促進を生じさせるようなユーモアが支援として有用であることが推察される。ASD者は障害特性の一つとして興味・関心の限局性が挙げられ（APA., 2013）、勝負へのこだわりから他者とトラブルになる事例（西村ら, 2011）や、こだわり行動から日常生活でストレスを抱えやすいことも指摘されている（中村, 2022）。しかし、ユーモアには物事の捉え直しを促進する効果があり（Lefcourt, 2001）、異なる視点からの柔軟な認知を可能にする。つまりユーモアを通して勝負にこだわらず、「負けてもおもしろい」といった認知的な再評価を促すことで、彼らのより柔軟な物事に対する捉え方につながり、結果として日常生活をより充実したものとしていくことが期待される。

ツッコミの導入方法 支援者はツッコミによって【適切な行動の明示】・【周囲の気持ちの代弁】・【ユーモラスな点を明示】していた。これを踏まえるとツッコミは、場にそぐわないような不適切な言動など、周囲とのうまくいかなさがある場面と、ユーモア場面の2つに適用可能であると考えられる。前者の周囲とのうまくいかなさがある場面としては、主に失言や、意図せず他児を傷つけかねない発言をしてしまうことなどが挙げられる。こういった言動はASD者の思いが周囲の他者には伝わらず誤解されてしまうことや、他児とのトラブルにつながりかねない。そのため、このような場面では即時的に介入を行い、支援者がASD者の意図や周囲の他者の思いを言語化して伝えたり、周囲との齟齬を解消しつつ、社会的な気づきをASD者に促すことが必要となる。これらを通し、ASD者が対人関係に関する理解を深めたり、どのように自身の思いを伝えることが適切かといった行動への気づきにつながると考えられる。

こういった言動へのツッコミを行う際に、支援者の語りの中で最も多かったのは【お笑いっぱい言い方】にすることで、ASD者が【責められない】ようにしているというものであった。支援者は、対象者の叱責経験の多さを踏まえ、ツッコミを自責的になり過ぎないようにフィードバック方法として用いていたと考えられる。特に、【意図理解の難しさ】などから生じる【他者を傷つける言動・場面】などに対しては、支援者が周囲の気持ち

ちをツッコミで代弁することが可能である。こういったツッコミは、[お笑いっぽい言い方]であるため、ASD者にとっても自責的にならず、どのように自身の思いを伝えれば良かったかなど、より社会的な言動への気づきが生じ、結果としてASD者の自己調整という機能につながると考えられる。このような自己調整が促進される理由として、ツッコミによって明示される社会的文脈や他者の意図が、ASD者の社会的認知の苦しさ (Senju, 2013) や、相手の心的状態への注意の向けにくさ (Baron-Cohen et al., 1985) を補うためと考えられる。これらを踏まえると、社会的失言などが見られた場面で用いられるツッコミは、ASD者本人の発言の意図や言われた他者の気持ちを即座にユーモラスに伝えることで、場面の緊張感が緩和され、トラブルにならず相互理解を深めることや、ASD者の行動調整の促進につながっていく可能性がある。

ツッコミはユーモア場面にも適用可能であり、他者とのユーモア共有を促進すると考えられる。その理由としては、ツッコミによって明示されるおもしろさが、ASD者の中枢性統合の弱さ (Happé & Frith, 2006) を補うためと考えられる。ユーモアにおいてASD者は部分的な理解をしやすく、前後の文脈を踏まえたユーモアの理解が難しいことが指摘されている (Samson et al., 2013)。そのため、ツッコミによりどこがおもしろいかを明示されることで、ASD者にユーモアの生起を促すと考えられる。しかしながら、ASD者はTD者とは異なるユーモア理解をしやすい可能性 (永瀬・田中, 2015) も指摘されているため、ツッコミが示すおもしろさとASD者がその場面で生じるユーモアは異なる可能性もある。したがって、ツッコミがASD者のユーモア共有に与える影響については実証的な検討が課題といえる。

**導入における支援者の意図** ユーモア・ツッコミの導入にあたっては、【支援者の視点】として支援の方向性を明確にすること、<Thの姿勢>と<ユーモアの自由さ>が求められることが示された。Thの姿勢としては、ASD者の表現を「どんなものでもおもしろく受け止めて乗っかる」ような「[ノリ]の重要性」や「ラポールの重要性」が挙げられる。同時に支援者としては<ユーモアの自由さ>を念頭に置く必要があることも語られた。具体的には自身や他者の「笑いを強要しない」ことや、「その子がおもしろいと思ったことが重要」という「ユーモアの自由さ」が挙げられる。つまりASD者のユーモアが見られた場面においては、そのユーモアを重視し、それを支援者が否定せず、ともに楽しむ(ノリを重視する)ことが重要であると考えられる。また、こういった場面でASD者のユーモアに対してツッコミを入れる場面でも、その内容や思いを否定するようなツッコミではなく、彼らに生じたユーモアをより他者に伝わり

やすい形で言語化するようなツッコミが重要であると考えられる。

さらに、支援者自身がユーモアを表出する際には、[道化師的支援者]を演じることで、ASD者に「できなくても良い」ことを示す意図があることが語られた。これは、前述したユーモアの機能としての認知的柔軟性の向上を促進するユーモアの用い方であると考えられる。これを踏まえると、支援者が用いるユーモアがASD者にどのように理解されているのかや、その後のASD者の物事の捉え方にどのように影響しているのかについて検討する必要があると考えられる。

**ユーモアとツッコミによる危険性** こういったユーモアとツッコミの導入においては、[笑われたとなる危険性]、[場面に応じたユーモア表出の難しさ]、[ツッコミの難しさ]があることが示された。特に二次障害等がある場合や、物事を異なる視点から柔軟に捉えることが難しい場合には、笑われたと捉えられかねないと考えられる。場面に応じたユーモア表出の難しさとして、支援者の身体的特徴を笑いにするというやりとりを他児にもしてしまったASD児のエピソードが語られた。そのため、支援者としては「ノリ」が重要な一方で、そのような攻撃的ユーモアが見られた際には、ツッコミにより気持ちを明示することで、「この人は笑ってくれるけど、あんまり言わない方がいい」といったASD者の気づきを促すことも重要であると考えられる。

支援における「ツッコミの難しさ」としては、大きくASD者のユーモアにどうツッコミをすれば良いかが分からないことと、介入が必要な場面でどのようにツッコミで意図や望ましい行動を伝えれば良いかが分からないことの2つが推察される。前者に関しては、ASD者のユーモアの独自性から生じていることも考えられるため、対象となるASD者がどのようなユーモアを好むかを理解しておき、その場面で何にユーモアを感じているかを即時的に理解することが必要であると考えられる。後者に関しては、支援者とASD者との関係性や、支援者の力量による影響も大きい可能性がある。そのため、今後は関係性の変化に伴うツッコミの質的な変化や、支援者の特性に着目した検討も必要である。

以上をまとめると、支援へのユーモアやツッコミの導入方法として、支援の方向性を明確にし、ASD者とのラポールを形成した上で、プログラムの一部にユーモアやツッコミを用いることが挙げられる。これらを踏まえると、ASD者の集団心理療法や集団療育への適用が有用であると考えられる。例えば、ユーモアの導入としては、「福笑い」などの失敗することを楽しむようなプログラムや、「誰がやねんゲーム」などの自己受容を促進するようなプログラム考えられる。またツッコミの導入としては、ASD者の場にそぐわない言動や、ユーモラ

スな発言が見られた場面などが考えられる。しかし、危険な場面や肯定的なフィードバックを行う場面においては、ユーモアではなく、明確に言語化して伝えることが必要と推察される。

#### 4. まとめと今後の展望

以上より、ユーモアは ASD 者の豊かな QOL の促進、対人関係の促進、認知的柔軟性の向上の機能があり、ツッコミは行動調整の機能があると支援者が認識していることが示された。ユーモアの機能については TD 者を対象とした機能と同様の結果が示されたことから、TD 者を対象とした先行研究を、ASD 者を対象に行うことで、ユーモアの機能について効果検証を行うことが必要であると考えられる。支援への適用という点から言えば、ASD は診断基準として、社会的なコミュニケーションの障害と、限局した興味関心やこだわりが示されているが (APA, 2013)、上記 3 つの機能がこれらの障害特性に対して有用な可能性がある。またユーモアは基本的に他者とのコミュニケーションで生じることや、ASD 者同士でユーモアを楽しむ様子が報告されていることから (Van Bourgondien & Msibov, 1987)、余暇支援や、集団心理療法等にユーモアを適用することで、ASD 者のコミュニケーションや相互理解の促進や、こだわりの緩和につながるという仮説が示唆される。

ツッコミについて実証的に検討した研究は存在しなかったが、本研究の結果よりツッコミが ASD 者の行動調整につながることや、他者とのユーモア共有を促進するという、新しい知見が示された。したがって、以下 2 つの場面に支援者がツッコミを用いることで、ASD 者の行動変容や他者とのユーモアを通じたコミュニケーションがより促されると考えられる。1 つは、失言や他児を傷つけかねない発言などから、他児のうまいかなさが見られる場面である。このような場面でツッコミを行うことは、ASD 者のコミュニケーション支援として有用であると考えられる。なぜなら、ツッコミによって他者の心的状態やより適切な行動に対するフィードバックを行うことは、叱責経験の多い ASD 者にとっては自責感を生じさせにくく、行動への気づきが促されやすいことも推察されたためである。これを踏まえると、ASD 者の失言などの不適応的な言動に対するツッコミは、ネガティブ感情を抑制しつつ、社会的認知を促す仮説が示唆される。もう 1 つは、ユーモア表出が見られた場面である。ASD 者は TD 者とは異なるユーモア理解をしやすいことや、他者のユーモアを理解するのが難しいことが指摘されている (e.g., Samson et al., 2013)。しかしながら、本研究より、ツッコミによってどこがおもしろいかを明示することでユーモア共有が起こる可能性が示唆された。ユーモアの共有は他者とのコミュニケー

ションを促進することから (Martin et al., 2013)、ツッコミによって ASD 者が他者とのコミュニケーションが促進されることも期待される。

しかしながら、本研究はあくまで支援者を対象にユーモアやツッコミの機能や適用性の認識を問うたものであり、実際の教育場面、臨床場面での上記の効果に関しては検討の余地が残されている。特に、ツッコミはユーモア共有を促進することでユーモアの機能につながっていくことが推察されたが、先述したように ASD 者は TD 者とは異なるユーモアが生じやすいこと (Samson & Hegenloh, 2010) も指摘されているため、ツッコミが ASD 者のユーモアに与える影響について検討することや、ASD 者のネガティブ感情および社会的認知に与える影響について明らかにする必要がある。これらの課題を解決することで、ASD 者がユーモアを通して日常をより充実して過ごしたり、対人関係の円滑化や自己受容につながっていくと考えられる。

#### 引用文献

- 赤木和重 (2019). ユーモアの即興から生まれる表現の創発：発達障害・新喜劇・ノリツッコミ、クリエイツかもがわ。
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th Edition*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Bellini, S., Peters, J., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skill interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*, 153-162.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry, 34*, 174-178.
- Barnhill, G. P., Cook, K. T., Tebbenkamp, K., & Myles, B. S. (2002). The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbal communication for adolescents with Asperger syndrome and related pervasive developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*, 112-118.
- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., & Bodin, D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 685-701.

- Bieberich, A. A. & Morgan, S. B. (2004). Self-regulation and affective expression during play in children with autism or down syndrome: A short-term longitudinal study. *Autism and Developmental Disorders, 34*, 439-448.
- Fraley, B., & Aron, A. (2004). The effect a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationship, 11*, 61-78.
- 藤野 博 (2013). 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する社会性の支援に関する研究動向. 特殊教育学研究, 51, 63-72.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 5-25.
- 廣澤愛子・武澤友広・織田安沙美・鈴木静香・小越咲子 (2019). 自閉スペクトラム症の児童と支援者の相互作用プロセス: 社会性の育成を目的とした療育場面への参与観察分析から. 発達心理学研究, 30, 61-73.
- 伊藤大幸 (2009). 感情現象としてのユーモア生起過程. 心理学評論, 52, 469-487.
- 川喜田二郎 (1986). KJ法—混沌をして語らしめる. 中央公論社.
- 木村寛子 (2003). おかしみを生む発想について: 漫才における表現の展開から. 早稲田大学大学院文学研究科紀要, 49, 91-100.
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Springer Science & Business Media.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., Weir, K. (2003). Individual differences in use of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality, 37*, 48-75.
- 永瀬 開・田中真理 (2015). 自閉症スペクトラム障害者におけるユーモア体験の認知処理特性: 分かりやすさの認知と刺激の精緻化の影響. 発達心理学研究, 26, 123-134.
- 中村尚生 (2022). 機能的観点からみた自閉スペクトラム症のこだわり行動の支援に関する研究動向. 長崎国際大学教育基盤センター紀要, 5, 29-35.
- 西村優紀美・吉永崇史・桶谷文哲 (2011). 高機能自閉症大学生と保護者への聞き取り調査. 学園の臨床研究, 10, 15-30.
- 大崎素史・矢島伸男 (2013). 学校教育における「ツッコミ」の有用性: 通信制高校における授業実践を通しての考察. 教育学論集, 64, 53-64.
- Rosqvist, H. B. (2012). The politics of joking: narratives of humour and joking among adults with Asperger syndrome. *Disability and Society, 27*, 235-247.
- Samson, A. C., & Hegenloh, M. (2010). Stimulus characteristics affect humor processing in individuals with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 438-447.
- Samson, A. C., Huber, O., Ruch, W. (2013). Seven decades after Hans Asperger's observations: A comprehensive study of humor in individuals with autism spectrum disorders. *Humor, 26*, 441-460.
- Senju, A. (2013). Atypical development of spontaneous social cognition in autism spectrum disorders. *Brain Dev, 35*, 96-101.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2014). 障害・疾病・不登校などのある児・者を対象にした自尊感情・自己肯定感の文献検討. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 65, 283-302.
- Van Bourgondien, M. E., & Mesibov, G. B. (1987). Humor in high-functioning autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*, 417-424.
- Ventis, W. L., Higbee, G. & Murdock, S. (2001). Using humor in systematic desensitization to reduce fear. *Journal of General Psychology, 128*, 241-253.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Schahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review, 29*, 216-229.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum*. Constable and Company Limited. (ローナ ウィング, 久保絃章・佐々木正美・清水康夫 (訳) (1998). 自閉症スペクトル: 親と専門家のためのガイドブック, 東京書籍)
- 山本健太・増本康平 (2016). 自閉症スペクトラム障害者のエピソード記憶. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要, 9, 45-50.