

ピア・リーディングとピア・レスポンスの有機的なサイクルを目指して

—川柳を教材にした授業から見えてくるもの—

Working Towards a Constructive Cycle for Peer Reading and Peer Response: What Was Learned From a Class Using Short Japanese Poetry (Senryu) as Teaching Material

森田 衛 (立命館アジア太平洋大学)

MORITA Mamoru (Ritsumeikan Asia Pacific University)

要 旨

川柳を教材にした日本語教育を行うにあたり、学習者の学びを深め、学習者を主体とした教室活動を展開することを目的にピア・ラーニングを取り入れた。本稿では、それまで教師主導の一斉授業を受けてきた学習者に対して、拒否反応が出ないように留意しながら協働的な学習方法を定着させようと試みた。ピア・リーディングとピア・レスポンスを繰り返すことによって、大半の学習者は協働的な学習方法を肯定的に評価するようになったが、一部の学習者は最後まで受容しなかった。

This paper aims to present peer learning in a Japanese language class based on short Japanese poetry (*Senryu*) to enhance the learners. This study attempted to establish an interactive learning style amongst students who were accustomed to a teacher led learning style, while also ensuring that learners avoided negative responses. Following repetitive peer reading and peer response, the majority of learners provided positive feedback from the interactive learning. However, there was a minority that remained opposed to the concept.

【キーワード】川柳, ピア・ラーニング, 創作, 学習観の変容

1. はじめに

近年、学習者自身に自律的かつ創造的な学びを促す授業デザインとして、ピア・ラーニングが注目されている。日本語教育においては、これまでに池田・館岡(2007)によって互いの作文を読みあって推敲作業を行うピア・レスポンスや読解の過程を仲間と共有するピア・リーディングが紹介されているが、それぞれの活動を有機的に結びつける教室活動については論じられていない。そこで、本報告では川柳の観賞に始まって創作へと導く指導の中心にピア・ラーニングを採用することによって、学習者の学びがどのように変化していくか、その過程を追うことにした。つまり、川柳を教材とした日本語教育の現場でピア・ラーニングが学習者に及ぼす影響を検証しようというものである。

そもそも、なぜ川柳を教材にするのかという問いがある。現代でも多くの老若男女に親しまれていることからわかるように、川柳には多くの魅力がある。そして、川柳は日本語教育の教材としてもまた魅力的である。まず形式面において、川柳は一句ごとに完結しているため、他の読解教材に比べ著しく短いという特徴がある。これは、学習者が目の前の川柳を理解することができなくても次の川柳の理解に影響を及ぼさない点で優れている。教師にとっても、授業時間の長さに応じて取り上げる川柳を柔軟に取捨選択することができる点で扱いやすいと言える。内容面においては、川柳のユーモアを交えて表現される生活者のロジックは、文化を越えて学習者の共感を呼ぶことが栗田(2007)によって指摘されている。川柳はその形式的な特徴から、自分が作った作品を容易に発表することができるほか、川柳大会を企画して機関や国を越えた学習者同士の交流も行うことができる。異文化に属する学習者が作った川柳からは、自文化との違いはもちろんのこと、意外な共通点が見つけられる点がおもしろい。栗田・森田(2008)の発表をきっかけに、複数の機関で合同川柳大会が開催されるなど⁽¹⁾、徐々にではあ

るが川柳を教材にした日本語教育は広がりを見せている。

2. ピア・ラーニングを取り入れた川柳授業

2-1. 実践の概要

ピア・ラーニングを取り入れた川柳授業は、エジプトで日本語を主専攻とする大学生19名を対象に行った。学習者のレベルは日本語能力試験2級から3級程度までであった。授業は毎週1回行われ、1コマ120分のうち60分程度を川柳授業に当てた。今回の分析は、それまで実施してきた教師主導による川柳の観賞や創作から転換を図るためにピア・ラーニングを取り入れた2008-09年の授業が中心になっている。授業の概要を表1に示した。各ラウンドを「導入期」「移行期」「習熟期」と名づけ、徐々に教師の関与を少なくした。

表1 ピア・ラーニングを取り入れた川柳授業概要

ラウンド	授業数	形式	内容
	1	教師主導	観賞
	2	教師主導	観賞
導入期	3	ピア・リーディング	観賞
	4	ピア・リーディング	観賞
	5	教師主導	創作・推敲
	6	ピア・レスポンス	創作・推敲
	7	ピア・レスポンス	創作・推敲
移行期	8	ピア・リーディング	観賞
	9	教師主導	創作・推敲
	10	ピア・レスポンス	創作・推敲
習熟期	11	ピア・リーディング	観賞
	12	ピア・レスポンス	創作・推敲

2-2. 川柳観賞授業の実際

川柳授業の受講生は、この授業以前に川柳を目にしたことも創作したこともない。したがって、早急に川柳を創作させることは避け、最初の数回の授業では川柳の形式や表現意図に慣れるための観賞に重きをおく。最初は川柳授業の形式を確立させるために、教師が積極的に介入する。

早起きができたその日は 金曜日⁽²⁾

まず、この川柳を数回大きな声で読み上げてから、五・七・五に区切って板書する。学習者に数回リピートさせた後、この川柳の意味を考えさせる。その際、学習者のレベルによっては学習者の母語で隣の人と相談しても良いことにする。意見がまとまったグループから、順に口頭でこの川柳の解釈を発表させる。最初は、「早起きが金曜日にできました。」という意味をつかんだだけで満足するグループが大半になるが、「それはいったいどういうことですか。これはどんな人が作った川柳だと思いますか。どんな気持ちだと思いますか。」と教師が順に問いかけると、学習者は再びその解釈について考え始める。しばらくすると、察しのいいグループから、「この川柳を作ったのは新生入生か新入社員で、学校が始まってからしばらくの間、早起きができなかった。そして、学校が休みの金曜日になって、やっと早起きができるようになった。」という正しい解釈が出るようになる。もっとも、なかなかこうした解釈にいきつかず、グループから奇想天外な解釈が飛び出すこともあるが、教師としてはむしろそれを奨励し、性急に正しい解釈を押し付けるような言動を控える。これによって、誤りを恐れない発言の自由が保障さ

れ、受講者はだれでものびのび発言することができることになる。さらにいくつかの川柳を与えて、その解釈を考えさせる。

先生も うちに帰れば しかられる #⁽³⁾

ロボットに 卒論書かせる 夢を見る #

砂嵐 デートの予定も 飛んでいく #

最初の川柳が終わり、次いで「先生も～」の川柳を読み上げたところで、笑い出す学生が数名現れた。これは復本(1999)によって指摘される川柳が持つ独特のユーモアや穿(うが)ち(着眼点)⁽⁴⁾といった要素を、一部の学生が早くも感覚的に理解したことを示している。「ロボットに～」の川柳は、授業を実施した時期がちょうど4年生の卒業論文執筆時期に重なったために例のひとつとして採用した。

2-3. 日本語学習者に配慮した川柳の導入

受講者の嗜好を考慮して、わかりやすく素直な川柳を提示する理由は、川柳に頻繁に見られる省略や倒置が学習者による正しい解釈を妨げる要因となっているからである。

易	①格助詞の省略が理解の妨げになりやすい川柳 例) 0点の テストに先生 好きと書く 式野美子 ⁽³⁾ ↑ →0点のテストに、先生(が)好き(です)と書く。
	②目的語+格助詞の省略が理解の妨げになりやすい川柳 例) 先生も うちに帰れば 怒られる →先生もうちに帰れば、(奥さんに)怒られる。
	③その他の省略がある川柳 例) 宿題を してる部屋から ゲーム音 小出雄士郎 →(子供が)宿題をして(い)る部屋から、ゲーム(の)音(が)する。
	④倒置が理解の妨げになりやすい川柳 ↓ 例) 化粧品 販売員を 見て買わず 本間成美 →販売員を見て、化粧品を買わなかった。
難	⑤倒置・省略が理解の妨げにはならないが、意味の把握が難しい川柳 例) 左手で 孫の宿題 書いてやり カトンボ →大人の上手な字で書くと、宿題を手伝ったことがわかってしまうから。

図1 日本語学習者への導入に配慮した川柳の分類

初期の観賞に取り上げた川柳の傾向は、その後、受講者が創作に及ぶ際にも影響を与えることが予想されることから、選定にあたっては形式、内容ともに慎重に吟味すべきである。担当教師が日頃からできるだけ多くの川柳に接して、受講者に合わせて扱う川柳を変えられるような配慮と技量が求められる。特に形式面については、川柳独特の表現方法に留意する必要がある。川柳は拍数の制約から主題、助詞、目的語の省略や倒置が頻繁に行われるが、こうした省略や倒置を教師が補足説明することで、学習者に一句の川柳を統語的に把握させ、理解を深めさせることが必要である。そこで、日本語学習者が川柳の正しい解釈を妨げる要因を分析して難易度別に図1にまとめた。下に行くにしたがって難易度が増している。⑤では省略や倒置は解釈の妨げにはならないものの、文化的な背景が異なる学習者にとっては、作者の立場や描写される状況を把握することが容易ではないため、結果的に最も理解が困難な部類に入る。教師は日頃からカテゴリーごとに川柳を集めておき、図に従って順を追って川柳を紹介していくと学習者の理解が促進される。

2-4. ピア・リーディングによる川柳観賞へ

そして、ピア・ラーニングに移行すべく教師の介入の度合いを減らしていく。具体的な授業の手順としては、それぞれの川柳について、省略されている助詞や目的語を見つけ出し、倒置のない語順の文に転換させた上で、グループワークでその意味を考えさせた。特に、助詞の用法や文末表現の意味を把握するように指示した。ここまでは、ピア・ラーニングへの足場づくりの段階である。足場作りに要する時間は学習者によって異なると思われるが、今回の実践では最初の2回の授業を意識的に教師主導で行った。中級レベルの学習者の場合、観察メモに見られるように、川柳で使われる語が難しく内容が理解できないといった問題とともに、教科書ではあまり見られない省略や自由な語順に慣れていないことが、理解を妨げる原因になっていることがわかる。ここではピア・リーディングによって意味の把握に成功しなかった例と成功した例を紹介する。グループ毎にICレコーダーで録音した会話を文字化したものを観察メモとした。

[観察メモ①]

「体重計 やさしく乗って あげたのに」の解釈
 学習者R:「体重計にやさしく乗って」でいい。
 学習者L: うん、うん。「やさしく乗って」はどういう意味？
 学習者R: わからない。「あげたのに」は、体重計に乗ったら、これ(指で針のまねをする)が上がる？
 学習者L: うん、「のに」は？
 学習者R: わからない。

[観察メモ②]

「先生も うちにかえれば 怒られる」の解釈
 学習者A: これは、どういう意味。
 学習者Y: うーん、「おこられる」は「おこる」。
 学習者A: ああ、じゃ先生もだれを「おこる」？
 学習者Y: ううん、「おこる」じゃない。「おこられる」受身。
 学習者A: わからない。先生も「おこる」。
 学習者Y: 「おこられる」。先生もだれに「おこられる」？
 学習者N: お母さんだ。
 学習者Y: お母さん？ どうしてお母さん？
 学習者N: いつも、お母さんがうちにいるから。

表2 意味の把握に成功しなかった例

	語彙	狭義の文法	倒置・省略
R	×(やさしく)	×(てあげる、のに)	○(格助詞)
L	×	×	○

表3 意味の把握に成功した例

	語彙	狭義の文法	倒置・省略
A	○	×(受身)	×(目的語)
Y	○	○	×
N	○	○	○

観察メモ①の例は、「乗る」の二格目的語を体重計だと判断したところまでは良かったが、「てあげた」を目盛りが上がると誤って解釈したために、正しい意味の把握には至らなかった。観察メモ②の例では、学習者Yが学習者Aの疑問に答えて「怒られる」が受身であることを指摘したが、学習者Aはその説明を聞いても受身の文型が理解できないようだった。学習者Yは文型構造を理解していたが、「怒られる」の二格目的語はわからなかった。そこに、それまで黙っていた学習者Nによって目的語が補完されたため、この川柳の意味を把握するに至った。一連の観賞作業は、読み手に想像力が要求されるという、川柳の持つ特徴を学習者に理解させるためにも欠かすことができないプロセスであると考えられる。また、助詞等の省略や倒置は、川柳に限らず日本語表現の中に一般的に広く用いられることから、生教材である川柳を通じてそうした現象に学習者が慣れることにもつながると考えられる。

2-5. 川柳を創作する

川柳の観賞を十分に行った上で、いよいよ創作活動に入る。指導のポイントは主として、五・七・五の十七拍に過不足なく収める形式面の問題とユーモアや穿ちを含んだ内容面の問題の二点に絞られる。まず、形式面で抑えておくべき点は日本語の拍感覚である。先の例に照らせば、「ロボット」や「デート」といった語の拍数を数えることから始まる。そして、基本的なルールとして以下の五つを理解させる。

1. 促音は1拍に数える。
2. 長音は2拍に数える。
3. 拗音はひとつのかたまりとして1拍に数える。
4. 助詞は省略できる。

先に示したように、「を」「が」「は」といった助詞や、「～ている」の「い」などを省略することで川柳の長さが調節できることを指導する。

5. 無駄な修飾語は不要。

例えば温度を強調する必要のない場合は、堤(2007)が指摘するように、「暖かい太陽」「冷たい水」「熱いお湯」は「太陽」「水」「(お)湯」と表現すればよく、それで修飾語がある場合とほぼ同様の効果が見込めることを指導する。

内容面についていえば、受講者の文法力や語彙力といった基礎的な日本語能力に加え、基本的にそれらの能力と別種の、斬新なものの方や発想力が問われる。これは受講者が一生懸命学習しようとしても、一朝一夕に身につくものではないため、指導が難しい点である。授業では形式面の確認を兼ねて、ドリル形式の問題を多数用意した。

<p>問題 ふさわしい表現をひとつ選んで、川柳を完成させなさい。</p> <p>1. 失恋の 歌を陽気に () 小西章雄</p> <p>2. 僕はただ お金ないだけ () 寺田稔</p> <p>3. () 買えないものが ほしいのよ 田代伝</p> <p>4. お金って () 変えるんだ 杉山竜</p> <p>5. () 夫は妻と したい旅 東原佐津子</p> <p>6. () 恋は終わって しまうのよ 森友紀夫</p> <p>7. () いいねえ恋を してたのか 柏原のミミ</p> <p>失恋か 結婚で 君をここまで けちじゃない</p> <p>妻は友 歌ってる お金では</p>	<p>1. いつもより 笑顔が多い ()</p> <p>2. 試験前 () 忘れてた</p> <p>3. あの世にも あってほしいな ()</p> <p>4. いつまでも あると思うな ()</p> <p>5. いつからか () ()</p>
---	---

図2 選択問題の例

図3 穴埋め問題の例

これらの練習が、創作への橋渡しになっていく。そして、いよいよ創作に取り掛かるのだが、いざ作ってみなさいと言っても、すぐに川柳が作れる受講者は稀である。そこで、発想力の向上を目的に、受講者に身近なテーマを設定した上で、そのキーワードを用いた川柳を紹介した。

〈体重計〉	〈恋愛・恋人〉
体重計 やさしく乗って あげたのに ぬらりょん	好きな人 糸屑つけて 取ってあげ 荒川淳
気配りも 配慮も知らぬ 体重計 ドド子	恋愛の 数に入れてる 片思い 椿浩二
体重計 髪乾かして 乗りなおす 安藤文子	恋愛も 見合いも結果 やや同じ コーちゃん
体重計 3度も乗って あきらめる 山近とんぼ	恋愛運 大吉だけど 妻がいる 吉田健康
正直な あなたがキライ 体重計 丁珍姉御	恋人も 心変われば 変な人 ゆあさ

図4 キーワードに沿って紹介した川柳の例

このキーワードの効果は絶大で、受講者に体重計の川柳を紹介してから体重計の川柳を作らせたところ、たちまち次のような作品が生まれた。

友だちに まったくなれない 体重計 クリスティーン	細いから 体重計は 恐れぬい ネルミーン
体重計 ワイロ受けても 変わらない	公平な 体重計は うそ言わず マンディー
アヤ・アルフセイニー	

図5 〈体重計〉のキーワードを参考にして学習者が創作した川柳の例

学習者のなかには、気持ちを表現するために安易に「おもしろい」「悲しい」「きれいな」といった形容詞を使いたがるケースが見られるが、川柳ではその状況を正確に描写することを心がけ、感想まで書く必要はないことを指摘した。川柳の解釈は読む人に任せるようにと指導したが、制約された拍数で、どこまで書けばいいのか戸惑う学習者も散見された。

2-6. 教師主導による川柳推敲からピア・レスポンスへ

学習者が創作した川柳には推敲が必要ないものもあるが、その多くは何らかの推敲を要するものである。推敲も最初は教師主導で行った。

例) *化粧に 2時間以上 かからなきゃ (*は非文法的であることを示す)

作者から川柳の意味を発表させた後、倒置や助詞などの省略がある場合は、それを他の学習者とともに確認した。次に拍数の過不足や語の誤りがないか指摘させた。ここでは、4拍の「化粧に」を5拍にするにはどうしたらいいか意見を出し合った。「化粧には」「化粧では」「化粧する」などが出たので、今度は「かからなきゃ」について意見を求めた。教師は既習文法の復習などを織り交ぜながら、議論を方向付ける役割を担った。その結果、この川柳は「化粧には 2時間以上 かけなくちゃ」と推敲された。学習者が創作してきた他の川柳についても、同様に教師主導による川柳推敲を行い、徐々にグループによる推敲へと移行した。グループ分けは教師主導で行い、1グループ当たり2～3名に振り分けた。その際、できるだけ毎回異なる組み合わせになるように調整した。作業にあたっては、言葉の言い換えや省略や倒置ができるかどうか検討させた。

最初の川柳観賞では、文法的に適格な川柳を取り上げており、その川柳の文法性を疑う必要はなかった。ところが、学習者の創作した川柳は、そこに文法的な誤りが潜んでいることが多い。拍数を調整するために苦心した形跡が見られるが、そこで用いられる省略も

文法的ではないことが多いことから、まず直接作者に聞いて、川柳の意味を確かめるところから始めなければならない。それゆえ、川柳の推敲にピア・レスポンスを行う際には、作者との対話がより重視される。そこで、ピア・レスポンスで推敲する目安を知らせ、学習者間の対話を促すために、教師は学習者が作った川柳にあらかじめ目を通しておき、推敲すべき箇所に赤線を引いて作者に返却するようにした。

〔観察メモ③〕

例) *つくる肉 一人で食べた お母さん

(「つくる肉」に赤線が引かれている。)

作者：お母さんが肉を作って、その肉を全部一人で食べたという意味です。

学習者F：お母さんは、お腹がすいたの？

作者：うん。

学習者F：「つくる肉」に線がある。「つくる肉」、5だ。いいね。「つくった肉」は？6。「肉を料理する」8、

「肉をつくる」、「肉つくる」は5。「食いたいな」も5。

作者：「食いたいな」は意味が変わるので、ちょっと。じゃあ、「肉つくる」にしよう。

結局、観察メモ③では、ピア・レスポンスによる推敲はうまくいかず、二人はその後、教師のもとを訪れた。最終的に教師によるフィードバックを保証しているので、作者も安心している様子だった。川柳を推敲するにあたっては、文法的な誤りを指摘することもさることながら、作者の意をどのように川柳の形式に収めたらいいかについて、教師も頭を悩ませる。

3. ピア・ラーニングを経験した学習者の学習観の変容

以上を1ラウンドとして、徐々に創作に重点を移しながら観賞と創作を繰り返す授業を実施し、コース終了までに導入期、移行期、習熟期と3つのラウンドを経過した。表4は、質問紙調査(巻末資料を参照)をラウンド毎に肯定的、中間的、否定的の回答カテゴリーに分類したものである。表4の①②③より、ユニットを積み重ねるうちにピア・ラーニングを肯定的に受容する人数が増加している。一方、④⑤より、学習者に馴染みの深い教師主導の川柳授業も引き続き肯定的に受容されており、本報告では両者の間に優劣は認められない。新しい授業形態であるピア・ラーニングを肯定的に捉えつつも、これまで長く行われてきた教師主導の授業に対しても決して否定的に捉えているわけではない。学習者は教師が特段指示しなくても、両者の長所を十分に理解していたようである。また、学習者によって協働学習を受容する度合いに差は見られたが、いったん受容の度合いを高めた(「肯定」を選択した)学習者は、コース期間中に受容の程度を下げる(「中間」及び「否定」を選択する)ことはなかった。今回の事例ではピア・ラーニングを経験するにつれて、学習者が肯定的にそれを受容する傾向があることが観察された。

表4 ラウンド別回答カテゴリーの推移（人）N=19

	(導入期)			(移行期)			(習熟期)		
	肯定	中間	否定	肯定	中間	否定	肯定	中間	否定
①既成の川柳を他人と読むこと	7	11	1	8	7	4	12	6	1
②自分が作った川柳が他人に読まれること	5	10	4	7	12	0	13	6	0
③他人が作った川柳を自分が読むこと	3	12	4	4	10	5	11	7	1
④既成の川柳を教師主導で読むこと	10	8	1	—————			12	6	1
⑤自分が作った川柳を教師だけに見せること	5	5	9	—————			3	5	11

① ②③協働, ④⑤教師主導 (移行期の④⑤については未調査)

一方, コース開始前に協働作業の是非について意見を書かせたところ, 19名中6名が協働作業よりも単独作業を好むと書いた。そのうち3名については, 今回の授業デザインにおいても回答カテゴリーが協働学習を受容する方向に傾くことはなかった。これは, 全体的には教室内で協働学習が受け入れられたとしても, その中に受け入れられない学習者が存在すること, またその要因として, その学習者がピア・ラーニングを経験する以前から持つビリーフが挙げられる可能性があるものの, 現時点では判然としない。

コース終了後, 個々の学習者の感想を聞くためにインタビューを実施した。そこでは, ピア・ラーニングに対する肯定的な意見が多く聞かれたが, 最後までピア・ラーニングになじめない学習者の声も印象に残った。

学習者A: グループで勉強するメリットは少なくないと思う。「三人寄れば文殊の知恵」で, 私はこの言葉を信じる。(中略)でも, 私のグループに責任の意味を知らない人がいた。いくら引っ張ってあげても, 彼らは自分がしなければならぬ分をなまけて全然気にしなかった。そのことを思い出した時に, 一人で勉強する方がいいんじゃないかと思うこともある。一人で責任を持てるから。

この学習者は, 元来まじめで責任感が強く, 今回のピア・ラーニングでも積極的にリーダーシップを発揮しようと張り切っていた。ところが, 同じグループの学習者から思うような協力が得られず, 次第にグループ内で孤立しがちになってしまった。この学習者の不満の原因を究明するには, 個々の学習者の個性や学習者間の人間関係にまで踏み込んで考察する必要があると思われる。

4. まとめ

川柳授業でピア・ラーニングを実施する際の留意点を指摘する。

1. 教師は様々なタイプの川柳をストックしておき, 学習者の好みに応じて例示する。特に文法的な特徴が類似する川柳を整理して帰納的に導入することが, その後の協働学習への橋渡しになる。
2. 川柳の推敲には作者との対話が重視されることから, 教師はグループ内の対話が円滑に進んでいるか絶えず気を配りつつ, 必要に応じて対話に参加し議論を誘発する役割を担う。

3. 川柳を題材にしているのですが、たとえ解釈が間違っているでもあまり気にしないでい

いというおおらかな態度を教師が率先して示し、グループ内の積極的な発話を促す。

今回の事例でも明らかのように、ピア・ラーニングを意欲的に取り入れることで教室活動が活発になっていくことが期待されるが、先に取り上げた学習者へのインタビューからも明らかのように、個々の学習者にとっての有効性の有無については今後も様々な観点から調査がなされるべきである。それが、個々の学習者の心理的な側面により一層配慮した学習デザインの構築へとつながると思われるからである。

注

1) 大邱大学（韓国）、慶尚大学（韓国）、東方技術学院（台湾）、アインシャムス大学（エジプト）で川柳授業を受講した学習者が投句した川柳の中から、学習者の互選によって優秀作を選出した。（2009年3月）

2) 「第十七回 お〜いお茶新俳句大賞」より転記した下記の川柳を、エジプトの学習者が理解しやすいうように報告者が一部手直したものである。

早起きができたその日は 日曜日 秋沢優季

3) #は報告者（森田）作。その他の川柳は毎日新聞「万能川柳」を転記したWebページ「まいまいクラブ 万能川柳α」より引用。このサイトの検索機能を活用することで、授業の目的に合った川柳を効率良く収拾できる。

<<https://my-mai.mainichi.co.jp/mymai/modules/banryuu/>>（2009年6月1日）

以下とくに断りのない限り、柳名が入っている川柳の引用は3)に従う。ただし学習者の作品はその限りではない。

4) 復本（1999）によると、川柳のおもしろさは「穿ち」（着眼点）にあり、読み手は川柳作者の「穿ち」による対象把握の見事さに唸り、かつ笑わせられるのだという。

参考文献

- 1) 池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 2) 栗田英二（2007）「川柳を教材とした日本語・日本学の可能性について」『人文科学研究』第31集，大邱大学人文科学研究所，69-93
- 3) 栗田英二・森田衛（2008）「川柳を教材とした日本語・日本学授業の可能性について」2008年日本語教育国際研究大会予稿集1，380
- 4) 堤丁玄坊（2007）『スピードマスター 川柳の教科書』新葉館出版
- 5) 復本一郎（1999）『俳句と川柳』講談社現代新書

質問紙調査資料（第1回目調査：ピア・リーディングに関して）

名前 _____

質問

1) 川柳はおもしろいと思いませんか。

0 1 2 3 4

←つまらない まあまあ おもしろい→

2) 川柳の意味を考えると、友だちといっしょに読むのはどうですか。表4①に対応

つまらない まあまあ おもしろい

