

【人文系】
研究ノート

新聞への投稿活動を取り入れた日本語授業の試み

—2つの実践例と学生へのアンケート調査を通して—

桑戸 孝子*¹・岩下 真澄*²

Learning Japanese through Newspaper Submission Activities :

A Study based on Two Japanese Language Classes
and the Results of Questionnaire Surveys
KUWATO Takako and IWASHITA Masumi

Keywords : (新聞, 投書, 投稿, NIE, 留学生, 実践報告)

1. 本研究の目的

本稿の目的は、高等教育の留学生対象科目における新聞への投稿活動の実践例を報告するとともに、学生へのアンケート調査を通して、その評価と課題について検証することである。

1985年に静岡の新聞大会でNIE(教育に新聞を)が提唱されて以来、日本においても、新聞を教育に活用する活動が実施されている。NIEとは、Newspaper in Educationの略称で、学校などで新聞を教材として活用する活動のことである。新聞を学習に活用することで、社会への関心を高め、自分ごととして考えを深めることにつながるとされている¹⁾。現在では、小・中・高・大学などの学校教育のみならず、生涯学習の一環としてもさまざまな取り組みが行われている²⁾。

日本語教育においても、NIEを導入した事例が報告されており³⁾⁴⁾、その活動形態は「新聞読解」「異文化理解」「記事についての感想文作成」「記事に対する意見発表」「新聞作成」などさまざまである。そのような活動の1つに「新聞への投稿活動」がある。読者投稿欄の

投書を読み、理解を深めるだけでなく、学生自身も自分の考えを文章にし、新聞に投稿するという活動である。市嶋⁵⁾は、活動型授業の考え方を示した書籍⁶⁾において、「新聞に投書する」という活動を取り上げ、その目的として「身近な経験の意味を掘り起こし、自分の問題意識を自覚する。また、他の学生との意見交換によって、自分の考えを相対化することの大切さを学ぶ。そのうえで、自らの意見を多くの人に向けて発信することの楽しさを実感する(p131)」ということを挙げている。また、梅村⁷⁾は文章表現の意欲を高める方策として、齋藤⁸⁾は意見を分かりやすく伝え自己の考えを深めていくことを目標として、千々岩⁹⁾は大学の作文の授業で文章力向上を目標として新聞への投稿活動を実施している。

筆者らも新聞への投稿活動の有用性に着目し、大学の留学生対象科目において、新聞への投稿活動を取り入れた授業を実施した。本稿では、2020年度に実施されたX県とY県の大学における2つの実践例を報告するとともに、学生へのアンケート調査を通して、本実践の評価と課題について検証することとする。

*¹ 長崎総合科学大学 共通教育部門 講師

*² 福岡女子大学 准教授
2021年9月24日受付
2021年11月12日受理

2. 先行研究

本節では、日本語教育における NIE 導入について、特に新聞への投稿活動に焦点を当てながら述べる。

周知のように、日本語教育においては、新聞・小説・アニメ・映画・ニュースなどの生の素材を利用した実践活動が数多く報告されている。森¹⁰⁾の調査によると、日本語教育学会誌『日本語教育』^(注1)において「生の素材を利用した実践活動」が 53 例確認されている。生の素材を利用する目的には、「日本文化理解促進」「学習意欲の向上」「異文化理解促進」「口頭能力促進」「読解力・作文力向上」「コミュニケーション力や伝える力の促進」などが確認でき、近年の傾向として、活動目標に言語・文化双方の「総合的な教育」を設定し、学習者間の「協働」「コミュニケーション力」などの促進を目指す活動が増加していることが指摘されている¹⁰⁾。

森¹⁰⁾の調査で明らかになった 53 例のうち新聞を利用した実践活動は 6 例ある。その活動目標は、1990 年代は読解を中心として言語的側面や異文化理解の能力促進であったのに対し、2010 年代には、読解力や異文化理解の促進に加え、情報収集力、自己学習力、伝える力、コミュニケーション力などの促進を目標にした多面的な活用へと変化している。具体的な活動としては、記事に関する感想を発表する、協働で新聞を作成するなどの能動的な活動が見られる。

前述したように、新聞への投稿活動の実践例としては、梅村⁷⁾、齋藤⁸⁾、千々岩⁹⁾などがある。

梅村⁷⁾は、留学生別科上級クラスにおける作文授業で書かせた作文の中からユニークなものを選び新聞の投書欄に投稿した。結果は不採用で新聞には掲載されなかったが、「もし大新聞に留学生の声が掲載されて、少しでも日本社会に波紋を呼んだりしたら、書いた当人はもとより、周囲の留学生も表現意欲を掻き立てられるのではないだろうか (pp107-108)」と述べており、新聞への投稿を文章表現の意欲を高める方策として捉えていることがわかる。

齋藤⁸⁾は、高等学校の国語の授業で JSL 生徒と日本人生徒のピア・ラーニングを取り入れた作文学習として、「自分の意見を他者に分かりやすく伝える。また、伝え合いを通して自己の考えを深めていく (p47)」ことを

目標に、投書作成を実施している。この実践では、JSL 生徒と日本人生徒の「支援される者」と「支援する者」という固定的な役割に変化が生じ、対等な立場での相互支援が見られたと報告されている。

千々岩⁹⁾は、関西にある 3 大学の留学生を対象とした科目で、「朝日新聞」の読書投稿欄である「声」欄への投稿原稿を書いて送るという活動を実施している。15 回の授業で書き上げた 4 つの原稿の中から自ら 2 作品を選び、新聞社に自分でメールを書いて送るという活動も取り入れられている。達成目標として、「構成を意識した文章を書くことができる」「文法的・語彙的に明瞭な文章をかくことができる」「読者にとって必要な情報を採取選択できる」「オリジナリティのある内容を書くことができる」という 4 点が挙げられており、主に文章力向上を目指していることがわかる。しかし、授業内容を見ると、ディスカッションやピア・リーディング活動、ピア・リスpons活動なども組み込まれており、文章力向上のみならず学習者間の協働やコミュニケーション力の促進も狙いとなっていることがわかる。NIE という点においても言及されており、この活動は作文であると同時に、読解であり、異文化教育としての性質を持っているとも述べられている。さらに、千々岩⁹⁾では、学習者の自己省察カードとアンケート調査の分析により、読書投稿欄への投稿を行う教室活動がゲーミフィケーションの要素と連関を持つことが明らかになっている。この検証結果に基づき、千々岩⁹⁾は、「授業をゲーミファイするのではなく、すでにゲームの要素を含んだ活動を授業に導入するという方向性の検討が可能である (p79)」と主張している。また、ピア活動が「テーマ決定」と「推敲」の段階において価値ある体験になっていることが観察されており、齋藤⁸⁾同様、ピア活動の有効性も指摘されている。

以上のことから、NIE は日本語教育においても導入されており、「日本文化理解促進」「学習意欲の向上」「異文化理解促進」「口頭能力促進」「読解力・作文力向上」「コミュニケーション力や伝える力の促進」などを目標として実施されていることがわかる。また、新聞への投稿活動の近年の傾向としては、単なる「言語的側面や異文化理解の能力向上」という目的だけでなく、「伝える力」「深く考える力」「学習者間の協働」「コ

コミュニケーション力」の促進という側面も重視されているといえる。加えて、新聞への投稿活動はゲーミフィケーションの要素を持つことから、藤本¹¹⁾において指摘されているように、本活動の導入により、課題取り組みの活発化、やる気の高まりや参加する楽しさなども期待できると思われる。

3. 新聞への投稿活動を取り入れた授業実践

本節では、筆者らが 2020 年度に実施した新聞への投稿活動について 2 つの実践例を報告する。両者は、新聞への投稿活動を取り入れたという点では共通しているが、詳細な活動内容は、それぞれの科目に応じて設計されている。

3.1 X 県の大学での実践内容

X 県の 4 年制大学（以下、S 大学）で実施した授業の位置付け、受講者、授業の目的および内容について、以下に述べる。

3.1.1 本実践の位置づけ

S 大学における本科目は、学部生を対象とした科目の一つである。S 大学では、日本語を母語としない学生を対象とした学術日本語科目が開講されている。そのうち学部 1 年生を対象に開講されている科目が週に 5 科目あり、各科目の内容はそれぞれリーディング、リスニング、ライティング、コミュニケーション、日本事情である。本実践を行った科目は上記のうち、日本事情にあたる。

3.1.2 実践期間

本科目は学部 1 年生を主たる対象とした共通教育科目であり、2020 年度の下半期（2020 年 10 月～2021 年 1 月）に実施された。

授業は週に 1 回行われ、1 回 100 分の授業が全 14 回行われた。そのうちの 12 回が本実践である新聞投稿に関わる授業であり、残りの 2 回、すなわち初回と最終回はそれぞれオリエンテーション、まとめの時間として位置付けられた。なお、新型コロナウイルス感染症対策のため、全ての授業が web 会議システムを用いた遠隔形式で実施された。

3.1.3 受講者

本授業を受講した学生は 18 名で、学部留学生が 17 名、帰国子女の学生が 1 名であった。国籍は韓国が 12 名、ベ

トナムが 3 名、タイが 2 名、中国が 1 名であった。

日本語レベルは全員が上級レベルであり、JLPT の N1 および N2 合格相当の学生が混在するクラスであった。授業は α と β の 2 つのクラスに分かれ、行われた。クラスは新年度開始時に所属学科や国籍などをもとに分けられたものであり、日本語レベル別によるクラスではなかった。各クラスの人数は α クラスが 8 名、 β クラスが 10 名だった。両クラスの実施内容は同じであり、1 科目として捉えられていたため、以下ではまとめて記述を行う。

3.1.4 授業の目的

授業の目的は以下の 3 つであった。1) 新聞記事を読むことにより、日本社会で現実に使用されている日本語に触れ、それらのことばが使えるようになること、2) 新聞記事の内容をまとめ、発表したり、発表内容をもとに議論したりすることにより、聞き手を意識した議論ができるようになること、3) 新聞への投稿活動を通して読み手を意識した表現ができるようになることである。さらに、本授業を通して身につく学術基礎能力として、日本語運用力のほか、多元的思考、主体性・自律性を挙げていた。

3.1.5 授業内容

実践が行われた 12 回のうち、前半の 8 回は読者投稿を用いた活動を行い、後半の 4 回は投稿に向けた活動を行った。授業では 2 社の新聞を用いた。1 社は全国区の新聞であり、もう 1 社は地方紙であった。これら 2 社を選んだ理由は、少しでも多様な地域や属性の投稿に触れ、意見の偏りを軽減させるためであった。前述の通り、授業は全て遠隔授業で行われたため、授業の資料の配布や宿題の提出等の授受はオンライン学習管理システム Moodle を用いて行われた。以下では、授業の具体的な流れについて説明する。

前半 8 回の読者投稿を用いた授業では、毎回あるテーマに関連する読者投稿を 4～7 つ取り上げ、それらを読む時間を設け、その後、1 グループ 3 名～4 名に分かれ、内容に関するディスカッションを行った。各回のテーマの設定と読者投稿の選定は第 8 回を除き、全て教員側が行なった。全 8 回のテーマを表 1 に表す。

読者投稿を読む際に学生に求めたことは、まず速読で各投稿の大意を把握した後、気になった投稿を 1 つ選び、その投稿をじっくりと読み、投稿内容に対する自分の意見をまとめることであった。この作業は個別に行われ、

作業時間として 30 分程度の時間を設けた。その後のブレイクアウトセッション機能を用いたグループ活動では、個別作業時に選んだ投稿について、選んだ理由や自分の意見をグループ内で共有し、お互いに意見交換を行った。グループ活動の時間は 20 分～30 分程度であった。その後、全体でフィードバックを行い、必要に応じて投稿内容の語彙表現や文化的内容について補足を行った。最後に、その日のテーマに関する意見文と授業の感想を書く時間を設け、時間内に作業が終わらなかった学生には翌週の授業までに Moodle に提出するように求めた。

第 2 回以降は、その日の読者投稿に関する活動を行う前に、前週に学生たちが提出したテーマに関する意見文を匿名で共有し、速読およびブレイクアウトルームでのグループ活動を行う時間を設けた。グループ活動に先立ち、個別で速読する際には、「気になった箇所」「興味深い箇所」「共感した箇所」「疑問に思った箇所」などについて考えながら読むように指示した。また、その後のグループ活動の際には、それらの点について共有しながらディスカッションをするように伝えた。

表 1 読者投稿のテーマ

第 1 回	若い世代の声
第 2 回	「変」なコロナ対策
第 3 回	〇〇の秋（思い出の味）
第 4 回	空
第 5 回	心に残ることば
第 6 回	マイノリティの声
第 7 回	ジェンダー
第 8 回	各自が選んだ投稿

表 2 後半 4 回（9 回～12 回）の授業内容

授業回	活動内容	活動形態
第 9 回	投稿テーマの共有	クラス活動
第 10 回	投稿原稿の執筆と校正	個別作業
第 11 回	投稿原稿の共有 （自己評価と他者評価）	個別作業 グループ活動
第 12 回	他者評価の共有	グループ活動

次に、後半の投稿に向けた活動について述べる。後半 4 回の授業の概要は以下のとおりである（表 2 参照）。

第 9 回では、前週に宿題として指示していた各自の投稿テーマについて、クラス全体で共有する時間を設けた。学生がテーマや書きたい内容について説明する度に、他の学生による質疑応答を行い、投稿内容を深める時間を設けた。

第 10 回は個別作業の時間とし、教員が個別に原稿をチェックする時間とした。

第 11 回は完成した全受講生 18 名分の原稿を匿名で一覧にし、共有した。授業では、最初に共有した原稿に目を通す時間を個別に設けた。その際、「気になった投稿」「興味深い投稿」「共感した投稿」などを選びながら読むように指示された。個別作業後、ブレイクアウトセッション機能を用いたグループ活動を行い、個別作業時にまとめた考えについて意見交換を行った。最後に、自己評価と他者評価を行った。自己評価では、1) 自分の原稿のよいところ、2) 自分の原稿の不足しているところ、3) 自分の原稿に対する感想を書かせた。一方、他者評価では、全 18 名分の原稿の一覧からベスト 5 の原稿を選び、それぞれの順位と理由について述べさせ、最後に他の学生の記事を読んだ全体の感想を書かせた。

第 12 回の授業では、前週に書いた他者評価の内容を共有し、目を通す時間を個別に設けた。なお、他者評価は評価者を伏せた形で共有した。その後、ブレイクアウトセッション機能を用いたグループ活動において、他者評価の内容についてお互いの意見交換を行う時間を設けた。

3.2 Y 県の大学での実践内容

Y 県の 4 年制大学（以下、T 大学）で実施した授業の位置付け、受講者、授業の目的および内容について、以下に述べる。

3.2.1 本実践を行った科目の位置づけ

T 大学において本実践を行った科目は、1 年生を対象とした科目である。T 大学では 1 年生科目として、本科目以外にもう 1 科目開講されている。両者は 1 年生科目全体のバランスを考慮し、それぞれ表 3 のような領域を中心に扱うことになっている。

ただし、表 3 の内容は、あくまでも中心とする領域であり、両者とも四技能の向上を目標としているという点では共通している。

表 3 1年生科目で扱う領域

本科目 (科目 A)	他の科目 (科目 B)
読解中心	レポート作成と発表中心
N2 文字語彙・N2 聴解	N2 文法・N2 読解

本科目の目的は、大学での講義・演習に参加するために必要な日本語能力の基礎を養成することである。表 3 に示すとおり、本科目は「読解」学習を中心として展開しているが、それに関連したその他のさまざまな学習活動を取り入れることにより、四技能の向上も目標としている。また、本科目のシラバスに掲載されている達成目標は以下の 4 点である。

- 1) テキストを読み解き、内容を十分に理解する力を身につける。
- 2) あるテーマについて、自分自身で調べたり考えたりする力を養う。
- 3) 自分の意見を適切な表現を用いて発表したり文章化したりできる日本語力を身につける。
- 4) 日本語能力試験 N2 レベルの文字語彙を身につける。

本実践を本科目に組み込む際にも上記 4 点を考慮し、投書の読解・作成・発表・討論という一連の活動を組み込み、授業設計をした。

3.2.2 実践期間

本実践は、前述したように T 大学の 1 年生を対象とした日本語科目で、2020 年度の後期 (9 月末～2 月上旬) の授業の一部を使って実施された。本科目は、週に 2 回 (1 回につき 90 分授業 1 コマ) の授業があり、後期全体では計 30 回の授業があるが、その最後の 7 回の授業に、新聞への投稿活動の実践を取り入れた。

3.2.3 受講者

2020 年度に本科目を受講した学生は、9 名であった。うち 2 名は諸事情により、学期途中で出席できない状態となったため、本実践に参加した学生は 7 名であった。7 名の学生の国籍は、中国 6 名、韓国 1 名であった。

受講者の日本語のレベルは、受講時において N2 合格者が 3 名であったが、本科目受講中の 12 月の日本語能力試験において、残り 4 名中 3 名が N2 を受験し、その後合格したことが判明しているため、全体として N2 レベ

ルの日本語力を有すると考えられる。

3.2.4 本実践の目的

本実践の目的は次の通りである。まず、生の素材である新聞を活用することで、学習者の学習意欲および社会への関心を高め、自己の考えを深めることを狙いとする。また、新聞への投稿活動における読解・文章作成・発表・討論といった活動を通して日本語力の向上を目指す。

3.2.5 授業内容

本実践は、投書を読み討論する活動に加え、実際に Y 県の地方紙である「Y 新聞」への投書を書き投稿するというものである。Y 新聞を選んだのは、地元の新聞であり、読者投稿欄に児童生徒および留学生の投書が掲載されることも確認できていたからである。身近な新聞に投稿することで地元とのつながりを感じることができるといふ狙いもあった。

表 4 は、授業内容・授業方法・活動形態・時間配分を示したものである。2020 年度は新型コロナウイルス感染症の影響はあったものの、本実践が行われた T 大学では、教室内の換気や学生間の距離を十分に取った上での対面授業が実施されていた。しかし、後期の授業が残り 5 回となった 1 月中旬に、対面での授業が一時中止されることになり、本科目も急遽、遠隔授業への切り替えを行うこととなった。最終回の授業は、再び対面授業が許可されたが、学生の状況を考慮し、対面と遠隔のハイフレックス型での授業を実施した。

前述したように、本実践は本科目の最後の 7 回の授業において行われた。しかし、本科目の他の学習項目との関係もあり、7 回全ての時間が本実践に使われたわけではない。本実践に充てられた時間は表 4 に示すとおり、7 時間程度となっている。

次に授業内容について述べる。まず、新聞への投稿活動の取組について、後期の最初の授業で実施されたクラスオリエンテーション時に説明した。この際に、実際に自分たちが書いたものを新聞に投稿するという事も伝えた。

12 月中旬、本実践の 1 回目の授業が実施された。1 回目の授業では、まず実際の投書を読み理解を深め、そこで語られたテーマについてクラス全員で意見を交換した。このとき、学生のモチベーションアップにつながるように、身近な例として新聞に掲載された留学生が書いた投

表 4 授業内容

回数	授業方法	授業内容	活動形態	活動時間
0	対面授業	①本実践の説明（後期最初のクラスオリエンテーション時）	全体への説明	15分
1	対面授業	①新聞の投書読解と意見交換 ②新聞の投書の構成確認 ③宿題の提示（投書のテーマと構成を考える）	個別作業後、クラス全体で討論	90分
2	対面授業	①投書のテーマと構成の発表 ②全体（学生間）で構成についての意見交換 ③宿題の提示（投書を書く）	全体で発表後、学生間で意見交換	45分
3	遠隔授業 （zoom 使用）	①今後の流れを確認 *ピア・レスポンスの予定だったが、突然遠隔授業になり他に優先される授業項目が生じたため、実施できなかった。	全体に説明	10分
4	遠隔授業 （zoom 使用）	①投書の修正と google document での入力	個別作業（ブレイクアウトルームで個別対応）	45分
5	遠隔授業 （zoom 使用）	① google document での投書の修正および文字数の調整	個別作業（ブレイクアウトルームで個別対応）	45分
6	遠隔授業 （zoom 使用）	①発表（4名）+ 討論 ②4名分の投書原稿の読解 ③コメント記入（スプレッドシートへの記入。時間内にできない場合は宿題とした）	全体での発表と討論 投書読解とコメント記入は個別作業	90分
7	遠隔と対面のハイフレックス型 （zoom 使用）	①発表（3名）+ 討論 ②3名分の投書原稿の読解 ③コメント記入（スプレッドシートへの記入。時間内にできない場合は宿題とした）	全体での発表と討論 投書読解とコメント記入は個別作業	90分

書も複数例紹介した。次に、その複数の投書の構成について、読み手に伝わりやすい構成とはどのようなものかということに注目しながら全員で確認した。最後に、その日の宿題として、自分が書く投書のテーマと構成を考えてくるように指示した。

2回目の授業では、考えてきた投書のテーマと構成について発表した。コロナ禍だったため、ペア・グループワークは避け、一人ずつ全体に向けてテーマと構成を発表することにした。その後、読み手に伝わりやすく、説

得力のある構成にするためにはどうしたらよいか、それぞれが考えてきた構成について、全体で意見交換をした。クラスメートの意見を基に構成に修正が必要だと感じた学生は修正を加え、最後に教員が一人ずつ最終の構成を確認し、必要な場合はコメントを加えた。

3回目の授業では、当初ピア・レスポンスを予定していた。しかし、新型コロナウイルス感染症の影響で、T大学では突然対面での授業が中止されたため、遠隔授業を余儀なくされた。それに伴い、他に優先される学習項

目が生じたため、急遽ピア・レスポンスは取りやめ、教師が時間外に個別にコメントをすることとした。

4 回目の授業では、コメントを基に原稿の修正と google document への入力を行った。google document は、オンライン学習管理システム google classroom を用いて個別に配布した。また、web 会議システムを用いた遠隔授業だったため、ブレイクアウトセッション機能を用い、一人ずつ別々の部屋を割り当て個別に対応した。時間内にできなかったものは宿題とした。授業後、教師は google document 上で各学生の原稿を再度確認しコメントを加えた。

5 回目の授業では、教師のコメントを基に再度原稿の修正と文字数の調整を行った。Y 新聞の読書投稿欄の字数制限は 500 字程度となっていたため、それに合わせて最終調整を行った。時間内にできなかったものは、宿題とし、最終原稿を完成させた。

6 回目と 7 回目の授業は、完成した投書の発表と討論、また他の学生の投書を読みコメントを書く時間とした。6 回目は遠隔授業、7 回目は遠隔と対面を合わせたハイフレックス型授業であったため、コメント記入には google spreadsheet を活用し、全員が同じものを見られるようにした。

3.2.6 投稿原稿の内容と掲載の可否

本実践に参加した 7 人の投稿原稿のテーマを表 5 に示す。文化や習慣の違いに焦点を当てたものが多くみられる一方、「猫の命」「バスでの会話と通話」のように社会問題をテーマにしたものもあった。

表 5 学生が書いた投稿原稿のテーマ

1	猫の命
2	バスでの会話と通話
3	面白い日本の贈り物文化
4	日本と中国の挨拶の違い
5	中国と日本の新型コロナに対する対策について
6	中国と日本のお正月
7	中国と日本の高校の教育の違い

2 月上旬、7 人の投稿原稿を教師がまとめて新聞社に送った。結果は、7 人全員の投稿原稿の掲載が決まり、2 月中旬から下旬にかけて Y 新聞に掲載されることになった。また、掲載後に新聞読者からいくつかの感想が届いた。投稿原稿への感想や学生が投げかけた疑問に対する答などであり、その都度新聞社から連絡があった。

3.3 本節のまとめ

本節では、X 県と Y 県の大学における 2 つの実践例を報告した。両者とも新聞の投書を活用し、読解・討論・投書原稿作成・新聞社への投稿という活動を実施したという点では共通しているが、それぞれの科目の位置づけや目的により、本実践にかける授業時間数および具体的な活動内容などには相違点もみられた。さらに、受講者の日本語学習歴にも違いがあった。

まず、受講者の日本語学習歴について確認したところ、平均日本語学習歴は S 大学が 5.29 年（標準偏差 2.24）、T 大学が 2.43 年（標準偏差 0.79）であった。S 大学の学生の多くが JLPT を受験したことがないため、客観的な日本語レベルの判断基準が乏しいが、日本語学習歴が 5 年以上あり、アジア圏の学生がほとんどであったため、T 大学の学生よりも日本語レベルが高かったといえよう。

次に、本実践の授業時間数および活動内容については、S 大学では科目全体が本実践で構成され（100 分×14 回）、ピア・ラーニングを活用したさまざまな活動が組み込まれ、全国紙と地方紙の 2 社への投稿活動が行われた。一方、T 大学では本実践を科目の一部に取り入れる形で行われ（7 回・7 時間程度）、投稿活動も地方紙 1 社への 1 回のみであった。

以上のような相違点はみられるものの、両者における本実践はそれぞれの目的や受講者の日本語力などを考慮し、授業設計されたといえる。

また、新型コロナウイルス感染症の影響により、S 大学では全面遠隔授業、T 大学でも本実践の大半を遠隔授業で実施することになったが、オンライン学習管理システムおよび web 会議システムを使用することで本実践を円滑に行うことが可能であった。このことから、本実践の活動は従来の対面形式の授業だけでなく、遠隔形式の授業においても実施が可能であるといえよう。

4. 本実践の評価と課題

授業実施後、最後まで受講した学生を対象にアンケート調査を行った。本節では、アンケート調査の結果をもとに、新聞投稿を用いた活動に対する学生の評価について分析を行う。さらに、本調査を通して浮かび上がる本実践の課題も探ることとする。

4.1 アンケートの概要

アンケートでは、新聞への投稿活動を取り入れた授業について、「1.活動に対する共感度」「2.活動内容に対する印象」「3.活動内容の難易度」の3つの観点から評定尺度を用いた質問を行った。評価は全て5段階評定が用いられた。各質問項目を表6～表8に示す。なお、「1.活動に対する共感度」の各質問項目は「新聞への投稿を取り入れた授業は」という文の後ろに続く形で提示された。

表6 「1. 活動に対する共感度」を問う項目

1	よかった	6	やる気が出た
2	楽しかった	7	考える力がついた
3	大変だった	8	興味が持てた
4	難しかった	9	社会とのつながりを感じた
5	やりがいがあった	10	日本語の上達につながった

表7 「2. 活動内容に対する印象」を問う項目

1	生の新聞を読んだ	T 大 学 の み
2	新聞記事を通して他の人の考えを知った	
3	自分の考えを日本語で作文にした	
4	自分の投書を新聞に投稿した	
5	発表のテーマについてクラスで討論した	
6	自分の投書内容をクラスで発表した	
7	クラスメートの投書に対するコメントを書いた	
8	自分の投書に対するコメントをクラスメートに書いてもらった	
9	投稿した投書が新聞に掲載された	
10	新聞に掲載された自分の投書に反応があった	

表8 「3. 活動内容の難易度」を問う項目

1	生の新聞を読む	
2	縦書きの文章を読む	
3	投書のテーマを決める	
4	新聞で使用されている漢字・語彙を理解する	
5	自分の考えを日本語で作文にする	
6	字数制限に合わせて原稿を作成する	
7	書き言葉と話し言葉を使い分ける	
8	パソコンで原稿を日本語で入力する	
9	投書のテーマについてクラスで討論する	
10	皆の前で発表する	
11	クラスメートの投書に対するコメントをパソコンで書く	T大学のみ

上記の質問の他に自由記述欄を設けた。具体的には、「2.活動内容に対する印象」の質問の後に「上記1～10以外のことで、「よかった」または「よくなかった」と思うこと」、「3.活動内容の難易度」の質問の後に「上記1～11以外のことで、「難しかった」と思うこと」について、それぞれ自由に記述する欄を設置した。なお、「2.活動内容に対する印象」の6～10、「3.活動内容の難易度」の10と11の7項目の回答は活動内容の関係から、T大学の学生のみを対象とした。

4.2 アンケートの結果と考察

4.2.1 両大学の平均評定値と自由記述

アンケート調査は2021年4月～5月にgoogleフォームまたは紙面を用いて実施された。アンケートの回答者数はS大学が12名、T大学が7名で、回収率はS大学が66.7%、T大学が100%であった。ここでは、両大学の平均評定値と自由記述の内容について述べる。データの分析にあたり、各質問項目の5段階評定を数値化した。具体的には、「1.活動に対する共感度」では「大変そう思う」を5、「全くそう思わない」を1、「2.活動内容に対する印象」では「大変よかった」を5、「大変よくなかった」を1、「3.活動内容の難易度」では「大変簡単だった」を5、「大変難しかった」を1にそれぞれ置き換え、分析を行った。各項目の平均評定値を表9～11に示す。各質問項目の詳細は表6～表8に示す。前述したように、「2.活動内容に対する印象」の6～10、「3.活動内

容の難易度」の10と11の7項目はT大学の学生のみを対象としたため、S大学では空欄になっている。

以下では、両大学の平均評定値について記述的に論じる。まず、表9の「1.活動に対する共感度」は、S大学では「3.大変だった」と「4.難しかった」以外の項目で4以上の高い評価であった。一方、T大学では「5.やりがいがあった」「6.やる気が出た」「8.興味が持てた」において3.7~3.9の評価であったが、他の項目についてはS大学と同様に「3.大変だった」と「4.難しかった」以外、4以上の比較的高い評価であった。T大学で4以上の評価であったものは、「7.考える力」「9.社会とのつながり」「10.日本語の上達」であり、これらはT大学の本実践の目的とする項目であることから、目的については一定程度達成されたといえる。両大学で低い評価であった「3.大変だった」と「4.難しかった」は逆転項目となるため、平均評定値の数値が低ければ低いほど、「大変だとは思わなかった」「難しいとは思わなかった」ということを表している。表9の同項目は2.29~2.86と比較的低い数値であることから、両大学ともに今回の新聞への投稿を取り入れた授業は「大変だとは思わなかった」「難しいとは思わなかった」と評価されているといえる。以上のことから、S大学においてもT大学においても、新聞への投稿を取り入れた授業に対して比較的高い共感度が高かったといえる。

表9 「1. 活動に対する共感度」

平均評定値 (5段階評定)

質問項目	S 大学	T 大学
1. よかった	4.42 (0.67)	4.14 (0.90)
2. 楽しかった	4.42 (0.51)	4.00 (0.82)
3. 大変だった	2.50 (0.67)	2.29 (0.95)
4. 難しかった	2.58 (1.08)	2.86 (0.90)
5. やりがい	4.33 (0.65)	3.71 (0.76)
6. やる気	4.17 (0.94)	3.86 (0.69)
7. 考える力	4.58 (0.51)	4.00 (0.58)
8. 興味	4.25 (0.87)	3.71 (0.76)
9. 社会とのつながり	4.50 (0.52)	4.00 (0.58)
10. 日本語の上達	4.42 (0.51)	4.14 (0.69)

() は標準偏差

表10 「2. 活動内容に対する印象」

平均評定値 (5段階評定)

質問項目	S 大学	T 大学
1. 生の新聞	4.00 (0.60)	3.86 (0.69)
2. 他人の考え	4.75 (0.45)	4.00 (0.58)
3. 日本語で作文	4.58 (0.51)	3.71 (0.95)
4. 新聞に投稿	4.33 (0.78)	3.57 (0.79)
5. クラス内で討論	4.50 (0.67)	3.86 (0.90)
6. クラス内で発表	—	3.57 (0.98)
7. コメントを書く	—	3.71 (0.95)
8. コメントを読む	—	4.14 (0.90)
9. 新聞に掲載	—	4.57 (0.53)
10. 投書への反応	—	4.14 (0.69)

() は標準偏差

表11 「3. 活動内容の難易度」を問う項目

平均評定値 (5段階評定)

質問項目	S 大学	T 大学
1. 生の新聞	2.92 (0.90)	3.86 (0.90)
2. 縦書きの文章	2.42 (1.00)	3.71 (0.76)
3. 投稿テーマ決め	2.67 (0.78)	2.86 (1.57)
4. 新聞の漢字・語彙	2.42 (0.79)	3.57 (0.98)
5. 日本語で作文	2.58 (0.79)	3.71 (0.49)
6. 字数制限	2.33 (0.78)	2.43 (1.13)
7. 書き言葉	2.50 (1.00)	3.14 (0.90)
8. パソコンでの入力	4.08 (0.90)	3.71 (0.95)
9. テーマについて討論	3.25 (1.14)	3.43 (1.13)
10. 皆の前で発表	—	3.43 (1.27)
11. コメントを書く	—	3.57 (0.98)

() は標準偏差

次に、表10の「2.活動内容に対する印象」は、S大学では全ての項目において平均評定値が4以上であり、特に「2.新聞記事を通して他の人の考えを知った」は4.75とかなり好印象であった。S大学の活動では、新聞記事を用いたディスカッション活動が複数回行われたため、それらを通して他の人の考えを知ることができ、そのことに対して高い満足感が得られているといえよう。一方、T大学では「2.新聞記事を通して他の人の考えを知った」

「8.自分の投書に対するクラスメートからのコメントを読んだ」「9.投稿した投書が新聞に掲載された」「10.新聞に掲載された自分の投書に反応があった」の4項目において平均評定値が4以上であり、そのうち「9.投稿した投書が新聞に掲載された」が4.57と好印象であった。このことから、T大学では、活動を通して作成した投書が実際に新聞に掲載されたことで、一定の満足感が得られたことといえる。ただし、T大学では平均評定値が4以下の項目が6項目確認されたことから、活動内容に対する評価が高くないものがあったこともわかった。最も低かった平均評定値は3.57で否定的評価とはいえないが、今後は学生のニーズや学習スタイルなどを考慮して授業内容などの改善を考えていくべきであろう。

表11の「3.活動内容の難易度」は、表9や表10の数字の表示と異なり、平均評定値が高い場合は活動がより簡単であったこと、低い場合はより難しかったことを表している。表11によると、S大学は「8.パソコンで原稿を日本語で入力する」という項目以外では難しかったと評価していた。この結果には、S大学の授業形式が関係しているように思われる。S大学では当時、日本語科目以外の科目においても、ほとんどの科目で遠隔授業が行われていた。そのため、日常的にパソコンで日本語を入力するという行為が行われていた。つまり、S大学の学生たちにとって、パソコンで日本語を入力するという行為に対して抵抗感が少なかったため、容易であったと評価されたと考えられる。さらに、「3.活動内容の難易度」において「8.パソコンで原稿を日本語で入力する」以外の項目は他の授業では求められることが少なく、新聞投書に向けた独特の活動であり、授業期間全体を通して繰り返し求められた能力であったため、難しかったと評価されたと考えられる。一方、T大学は全体的に中程度の難易度であったと評価しているものが多かった。この結果にはT大学における本実践の取り組み期間が関係しているように思われる。T大学では、本実践は7時間程度という比較的短期間で行われた。また、新聞への投稿活動の内容も、主に読解・作文・発表・討論といった通常の授業で行っている活動で授業設計が成されていた。そのため、活動に対する抵抗を強く感じることなく、活動を終えることができ、さらに自分の投書が新聞に掲載されたという一定の達成感も得られていたため、難易度

に対して中程度の評価であったと考えられる。

次に、自由記述について述べる。自由記述では「よかったこと」「よくなかったこと」「難しかったこと」について、質問項目以外に当てはまる事項があれば自由に記入するように求め、アンケート回答者19名のうち5名から回答が得られた。

「よかったこと」「難しかったこと」の両方に記述した学生は5名中2名(学生A、学生B)であった。学生Aは、よかったこととして「短い言葉で自分の考えを述べる方法が学べ、高度な表現が使えるようになり、日本語の勉強に役に立った」と述べ、難しかったこととして「自分の考えをはっきり述べつつ、段落を分けて表現すること」と述べていた。一方で学生Bは、よかったこととして「投稿はとても有意義な活動で、日本語の上達に役に立った」と述べ、難しかったこととして「限られた字数で自分の考えを表現すること」と述べていた。これら2名の学生の記述から、自分の考えを限られた字数で表現することに難しさを感じた一方で、それができたことによる達成感から日本語の上達を感じていたことがうかがえる。

残りの3名のうち学生Cは、よかったこととして「自分では作れない機会なので、いい経験になった」と述べていたが、難しかったことに関する記述はみられなかった。それに対して、他の2名はよかったことに関する記述はみられなかったが、難しかったこととして、学生Dは「縦書きの文章」、学生Eは「構成が少し難しかった」と述べていた。「縦書きの文章」は「3.活動内容の難易度」の質問紙にも同様の項目が含まれているにもかかわらず、自由記述にも書いていることから、学生Dにとっては「縦書きの文章」が特に困難を感じていたといえよう。

学生A、B、Eは全員T大学の学生である。前述したように、表11の「3.活動内容の難易度」において、T大学の平均評定値をみると、目立った困難さはみられなかった。しかしながら、自由記述を求めたところ、T大学の半数近い学生は投書の字数制限や段落構成に困難さを感じていたことがうかがえる。この結果から、質問紙だけでは学生の真意が読み取れない場合もあることがわかり、日本語力によっては学生に自由記述を求めたほうが真意に迫ることができる可能性が示された。

4.2.2 質問項目間の関連性

次に、質問項目間の評定値の関連性について明らかにするため、S大学とT大学に共通していた24項目についてスピアマンの順位相関係数を求めた。相関分析の結果、高い相関がみられたものを表12に示す。なお、有意水準は全て $p < .01$ であった。各質問項目の詳細は表6～表8に示す。

表12 相関分析の結果（高い相関がみられたもの）

N=19

質問項目	質問項目	相関係数
1-2 楽しかった	1-6 やる気	0.79
1-2 楽しかった	1-8 興味	0.79
1-5 やりがい	1-6 やる気	0.80
1-5 やりがい	1-7 考える力	0.80
1-6 やる気	1-7 考える力	0.79
1-6 やる気	1-8 興味	0.85
1-7 考える力	1-8 興味	0.86
1-7 考える力	2-2 他人の考え	0.78
1-7 考える力	2-3 日本語で作文	0.81
2-2 他人の考え	2-3 日本語で作文	0.83
2-2 他人の考え	2-4 新聞に投稿	0.83
2-2 他人の考え	2-5 クラス内で討論	0.75
2-3 日本語で作文	2-5 クラス内で討論	0.75
2-4 新聞に投稿	2-5 クラス内で討論	0.78
3-1 生の新聞	3-4 新聞の漢字語彙	0.76
3-3 投稿テーマ決め	3-9 投稿テーマについて討論	0.75

表12から、「1.活動に対する共感度」において「2.楽しかった」に対する共感度が高かった学生は「6.やる気が出た」と「8.興味を持てた」の共感度も高く、「5.やりがいがあつた」に対する共感度が高かった学生は「6.やる気が出た」と「7.考える力があつた」の共感度も高かったことがわかつた。このことから、活動に対する楽しさは、その活動に対するやる気や興味と関連があり、活動に対するやりがいは、その活動に対するやる気や、活動を通して考える力が身についたという実感と関連があるといえる。また、「6.やる気が出た」「7.考える力があつ

いた」「8.興味を持てた」の3項目はそれぞれ高い相関がみられたことから、新聞への投書を取り入れた授業に対する「やる気」と「考える力」と「興味」は相互に関連していたといえる。さらに、「7.考える力があつた」の共感度が高かつた学生は、「2.活動内容に対する印象」における「2.新聞記事を通して他の人の考えを知つたこと」「3.自分の考えを日本語で作文にした」に対して好印象であつた。このことから、活動を通して考える力が身についたという実感がある学生は、この授業を通して、新聞記事を通して他の人の考えを知つたり、自分の考えを日本語で作文したりする活動ができたことに対して一定の満足感を得ているといえよう。

次に「2.活動内容に対する印象」においては、「2.新聞記事を通して他の人の考えを知つた」に対して好印象であつた学生は、「3.自分の考えを日本語で作文にした」「4.自分の投書を新聞に投稿した」「5.発表のテーマについてクラスで討論した」に対しても好印象であつた。また、「5.発表のテーマについてクラスで討論した」に対して好印象であつた学生は、「3.自分の考えを日本語で作文にした」「4.自分の投書を新聞に投稿したこと」に対しても好印象であつた。このことから、新聞記事を読んだり自分のテーマについて討論したりする活動に満足している学生は、自分の考えを文章化し、他者に公開するという活動に対しても満足感を得ていたといえる。

最後に、「3.活動内容の難易度」においては、「1.生の新聞を読む」ことが容易であつた学生は「4.新聞で使われている漢字・語彙を理解する」ことも容易に感じており、「3.投書のテーマを決める」ことが容易であつた学生は「9.投書のテーマについてクラスで討論する」ことも容易であつたことがわかつた。このことから、実際の新聞を教材として用いる際の読解活動と漢字語彙の理解の関連性、投書テーマの選定とクラス討論を通したテーマの具体化の関連性が強いことが明らかになつた。

今回の分析の結果、「1.活動に対する共感度」と「2.活動内容に対する印象」の項目間で一部関連性がみられたが、これら2つと「3.活動内容の難易度」の項目間では関連性がみられなかつた。これらの結果から、新聞への投書を取り入れた授業について、活動内容の難易度は活動内容に対する共感度や印象と関連性がみられないといえよう。このことは、日本語レベルにかかわらず、中上

級以上の一定の語学力を備えた日本語学習者や学術場面での日本語の運用が求められている学部留学生のような学生であれば、新聞への投稿を取り入れた授業を実践に取り組むことで、活動に対する達成感や満足感を得ることができることを示唆している。

4.2.3 アンケート調査のまとめ

本調査では、S 大学と T 大学の平均評定値と自由記述について述べた上で、質問項目間の関連性を明らかにすることにより、本実践に対する学生たちの評価について分析を試みた。調査の結果、1) S 大学においても T 大学においても、新聞への投稿を取り入れた授業に対して比較的共感度が高かったこと、2) 授業に対する印象や難易度に対する評価は大学によって異なる一面がみられたこと、3) 新聞への投書を取り入れた授業について、活動内容の難易度は活動内容に対する共感度や印象と関連性がみられないことが明らかになった。その一方で、自由記述として、アンケートの質問項目で問われた項目を再度具体的に記述するという場面がみられたことから、質問紙だけでは学生の真意が読み取れない場合もあることがわかり、日本語力によっては学生に自由記述を求めたほうが真意に迫ることができる可能性が示された。

5. まとめと今後の課題

本稿では、新聞への投稿活動を取り入れた授業実践の報告をするとともに、アンケート調査を通して本実践に対する学生の評価について検証した。

S 大学と T 大学では、本実践の総時間数や活動内容・受講者の日本語力などに違いはみられたものの、それぞれの科目の位置づけや目的に即して、新聞への投稿活動の授業が設計され実施された。また、学生へのアンケート調査から、授業に対する印象や難易度に対する評価は大学によって異なる点があるものの、新聞への投稿活動を取り入れた授業に対する共感度については、S 大学・T 大学ともに比較的高いことがわかった。さらに、本活動は、遠隔授業での実践が可能であることも確認できた。

以上のことから、本実践は S 大学および T 大学のそれぞれの科目の位置づけや目的に沿う形で、一定の役割を果たすことができたといえる。このことは、留学生科目における新聞への投稿活動の可能性を示唆している。所

属大学の科目の目的に合わせ授業設計をすることで、本活動を有効に実践することが可能であろう。また、本アンケート調査で明らかになったように、本活動を通して社会とのつながりを感じることができる。コロナ禍において行動が制限される中で、教室にいながらにして社会とつながる有益な機会となるであろう。さらに、新聞への投稿活動が持つゲーミフィケーションの要素は、学生の学習意欲を高める効果につながることも期待できよう。

しかしながら、本実践を通して見えてきた課題もある。まず、活動に対する評価には学生のニーズや学習スタイルも関連していると考えられるが、本実践ではこの点を考慮した検証ができなかった。また、ピア・ラーニングの有効性が指摘されているが⁸⁾⁹⁾、B 大学においては突然の授業形態の変更もあり、予定していたピア・ラーニングを実施することができず、その検証も行われなかった。千々岩⁹⁾において、学習者はピア・ラーニングの効果を「アイデアの発見」という点において感じており、日本語の添削については教師の助けがある方がよいと感じていることが確認されている。このことから、ピア・ラーニングに加え、本実践での教師の関わり方についても調査し分析していくことが必要であろう。今後、これらのことを踏まえた授業設計と研究計画を行うことで、新聞への投稿活動を取り入れた授業が学生たちの学びに与える可能性について更に追求したい。

注

(注1) 調査対象とされたのは、日本語教育学会誌『日本語教育』（1962年創刊号～2016年170号）の論文と春季大会・秋季大会および研究集会発表の要旨、日本語教育学会春・秋大会予稿集（2011春～2016秋）、日本語教育学会公式HP掲載のWEB版『日本語教育実践研究おオーラム報告』である。

参考文献

- 1) 「NIEとは」『NIE Newspaper in Education 教育に新聞を』<https://nie.jp/about/>（最終閲覧日:2021年8月20日）
- 2) 渡邊規矩郎・仲田輝康・木戸和彦・三木澄代・岡野聡子・正木友則（2014）「NIEを取り入れた教育実践研究：大学2年生を対象とした時事教養Ⅰの授業実

- 践を通して」『環太平洋大学研究紀要』(8) pp.147-154
- 3) 宮弘美 (2011) 「NIE授業が学習者に与える効果について—学習意欲と学びの変容を分析する—」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.268-273
 - 4) 富並美希 (2014) 「専門学校のNIE授業と協働学習」『日本語教育方法研究会誌』 vol.21, No1 pp.40-41
 - 5) 市嶋典子 (2008) 「新聞に投書する」細川英雄・蒲谷宏 (編) 『日本語教師のための「活動型」授業の手引き 内容中心・コミュニケーション活動のすすめ』第4章 スリーエーネットワーク pp.131-162
 - 6) 細川英雄・蒲谷宏 (編) (2008) 『日本語教師のための「活動型」授業の手引き 内容中心・コミュニケーション活動のすすめ』スリーエーネットワーク ISBN978-4-88319-486-5
 - 7) 梅村修 (2002) 「留学生の日本語作文指導についての覚え書」『帝京大学文学部紀要教育学』第27号 p.93-117
 - 8) 齋藤昭子 (2015) 「JSL生徒と日本人生徒のピア・ラーニングによる学びと課題—「包括的年少者日本語教育」を目指して」『言語科学論集』(19) pp.45-57
 - 9) 千々岩宏晃 (2021) 「日本語教育での新聞読者欄への投稿活動におけるゲーミフィケーション要素の検討」『京都橘大学研究紀要』(47) pp.79-99
 - 10) 森真由美 (2018) 「生の素材(落語を含む)を利用した実践活動の変遷と動向：学会誌『日本語教育』の調査結果に基づいて」『金城学院大学論集.人文科学編』14(2) pp.137-156
 - 11) 藤本徹 (2015) 「ゲーム要素を取り入れた授業デザイン枠組みの開発と実践」『日本教育工学会論文誌』38(4) pp.351-361