

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	ICTツールを活用した国際日本学教育の実践と評価：『赤い鳥』を通して近代日本の教育観を探るPBL型授業
Author(s)	フェレイロ, ダマソ; 永井, 敦; 松山, 由布子; 畑, 有紀; 李, 麗
Citation	広島大学留学生教育, 27 : 12 - 27
Issue Date	2023-09-30
DOI	
Self DOI	10.15027/54869
URL	https://doi.org/10.15027/54869
Right	
Relation	



ICT ツールを活用した国際日本学教育の実践と評価 — 『赤い鳥』を通して近代日本の教育観を探る PBL 型授業 —

フェレイロ・ダマソ、永井敦、松山由布子、畑有紀、李麗

Implementing and Evaluating International Japan Studies Education with ICT: A Project-based Learning Approach to Exploring Views on Education in Modern Japan through "Akai Tori"

Damaso Ferreira Posse, Atsushi Nagai, Yuko Matsuyama, Yuki Hata, Li Li

This research provides further evidence for the effectiveness of a PBL (Project-Based Learning) using ICT tools for Japanese studies education. Using the theory of instructional design, we developed a 3-week PBL program in which a total of 5 learners in Japan, Spain, and China read some works from *Akai Tori* [Red Bird], a children's magazine edited by Japanese writer Miekichi Suzuki, and worked on group projects to research how it problematizes Japanese education in the Taisho era. To evaluate the learners' learning outcomes, we developed a rubric, which allowed us to observe a partial improvement in their understanding of the text and presentation skills through the mid and final presentations. Some remaining issues including the language proficiency requirements are discussed.

Keywords: *Japanese studies, PBL, ICT, Rubric, Children's Literature "Akai Tori"*

キーワード：日本学、PBL、ICT、ルーブリック、児童文学『赤い鳥』

1 はじめに

本論文は、「プロジェクト型学習 (Project-Based Learning: PBL)」に基づく、ICT を活用して国内外の学生をつなげた日本文学教育の実践を記述したものである。本稿はまた、永井・松山・フェレイロ・畑 (2022) を発展させたものであり、同研究と問題意識も共有している。つまり、情報通信技術 (Information and Communications Technology: ICT) の進展により日本学研究の国際化が進み、研究者は国際的に活動するための「21 世紀型スキル」(松尾, 2017) —外国語能力、チームワークスキル、ICT スキル等—を高めることが求められているが、現在の日本学教育は、これに対して十分に応えられていないのではないかという懸念である。ただし、筆者らは従来の専門教育を全面的に否定しているわけではなく、日本文学教育においても、「アクティブ・ラーニング」の考え方及び ICT の効果的な活用を教育活動に取り入れることで、専門知識の教授及び 21 世紀型スキルの養成に貢献できることを、具体的な授業実践を通じて提案したいのである。

以下で記述する実践は、永井ほか (2022) に基づき、授業で扱う文学教材を変更し、授業設計の面で改善を図ったものである。教材変更の理由は、多様な題材で応用可能な教授法を追求し、実用的価値を高めるためである。授業設計に関しては、永井ほか (2022) が「問題基盤型学習」(Problem-Based Learning: PBL) を用いたことに対して、本実践は「プ

プロジェクト型学習」(Project-Based Learning: PBL)¹を採用した。確かに永井ほか(2022)では、問題基盤型学習を文学教育に応用した結果、一定の教育成果が得られた。しかし、問題基盤型学習が考案された医学教育分野と異なり、文学教育においては「出発点となる『問題』の定義が難しく」(p. 16)、学習者が創造的に「問い」を設定し、探求する「プロジェクト型学習」の方が親和性が高く、適切であると判断するに至った。以下で同手法について説明する。

2 プロジェクト型学習 (PBL) とは

「プロジェクト型学習」は、学習科学に基づく教育手法であり、核心となる問いと注意深くデザインされた学習課題に学習者が探求的に取り組む過程で、学習対象分野の専門家と同様の思考過程を身につけることを目指す(湯浅・大島・大島, 2011; クレイチャック・シン, 2016)。典型例として、科学教育を挙げることができる。学習者は、一定期間プロジェクト活動に取り組み、科学者が実際の科学研究を遂行する過程を模倣する中で科学的思考を身につけることが目指される。文学教育という文脈で言えば、学習者はプロジェクト学習に取り組む中で、文学研究者が実際に文学作品を読み、分析し、解釈する思考過程を身につけることが期待される。クレイチャックほか(2016, pp. 20-21)によれば、PBLは、以下の6つの重要な特徴を持つとされる²。

1. 「駆動質問」(driving question)、すなわち解決すべき問題から始まる。
2. 学習者が習熟すべき重要な基準としての学習目標や評価に焦点を当てる。
3. 学習者はリサーチに参加して駆動質問について探求する。これは、その学問分野の熟達者が行う問題解決のプロセスである。学習者は、駆動質問について探求しながら、その学問分野の重要なアイデアを学んだり使ったりすることになる。
4. 学習者、教員、共同体のメンバーは駆動質問に対する解法を見つけるために協調活動を行う。これは熟達者の問題解決における複雑な社会的状況を反映している。
5. リサーチに従事する際に、学習者は学習に関するテクノロジーによる「足場かけ」³を受け、通常なら能力を超えているような活動に参加することができる。
6. 学習者は、駆動質問に迫る中で成果物を創造する。これらはプロジェクトに関する共有されたアーティファクト(人工物)で、公にアクセス可能な外的表象である。

PBLの文脈で説明すると、まず、教員はPBLの全体のテーマを決める。その後、学習プログラムの学習目標や評価基準を設定する。それらを学習活動範囲の制約として、学習者

¹ Problem-Based Learning も Project-Based Learning も PBL と略されることが多いが、本稿では以下 Project-Based Learning の意味でのみ PBL という略称を用いることとする。

² クレイチャックほか(2016)をもとに、本研究の文脈に合わせて表現を一部改めている。

³ 「足場かけ」(scaffolding)とは、学習者が有能な他者の助けを得ることで、そうでない時よりも複雑な課題に取り組めるようになること及びその支援を意味する(ライザー・タバク, 2016)。

(または教員)が駆動質問を考える。学習プロジェクト開始後は、教員はファシリテーターとして適宜支援(足場かけ)を提供する。プロジェクト終了段階で学習者の成果物を評価する。テクノロジー(ICT)は、全体を通じてプロジェクト活動を支え、また、成果物の作成にも積極的に利用される。本稿で記述する実践においても、筆者らは上記のPBLの特徴を意識して教育設計を行った。

3 方法

3.1 授業設計の工夫

教育設計については、永井ほか(2022)と比較して、授業フォーマットの改善及び担当教員による講義の充実を図った。特に、教育工学で提案されている「マイクロフォーマット」に基づく授業設計を採用した。マイクロフォーマットとは、向後(2014)が提案した、あらゆる授業や研修の設計の基礎となる汎用的なモデルである。同モデルでは、30分を1ユニットとし、「(1)15分間のレクチャー→(2)10分間の小グループでの議論→(3)5分間の全体シェア」で授業を構成する。その狙いは(1)受動的なレクチャーをできるだけ短いユニットで区切る、(2)グループ内の対話を通じて個人内の思考を外化する、(3)全体シェアを通じて他グループのアイデアを参考にする、という点にある。このフォーマットを採用し、講義部分及びグループ内対話にそれぞれ後続の活動につなげるという目的を与えることで、学習者は漫然と活動に参加するのではなく、目的意識を持った取り組みが可能となる。なお、時間配分はあくまで一つの目安にすぎない。

本稿で報告するPBL実践では、学習者全体で集まる授業を複数回実施しているが、各回はこのモデルを参考に設計した(実際の授業スケジュールについては附録1を参照のこと)。講義の充実については、学習者に関連情報をもっと提供すべきであったという、永井ほか(2022)での反省に基づく。例えば、今回の学習対象である日本文学について、作品読解のためのコツを教えている。また、成果物としては日本語のプレゼンテーション作成を想定していたため、必要なスキルも教えている。そして、学習者が課題に取り組む中で、それらを使いながら学びをさらに深めることを期待した。PBLでは行為を通して学ぶことが強調されており、「知ることとすることは切り分けることはできない」(クレイチャックほか, 2016, p. 20)とされる。

3.2 プロジェクト学習の目標と評価

3.2.1 駆動質問と学習目標の設定

担当教員の専門性をふまえ、大正時代の児童文学雑誌『赤い鳥』を題材に、駆動質問として「大正時代の教育が目指したものは」を設定した。『赤い鳥』は、広島出身の鈴木三重吉(1882~1936)によって、1918(大正7)年から1936(昭和11)年まで刊行され、その刊行期間は、前期(創刊~1929)と後期(1931~1936)に区分される。同誌編纂の背

景には、当時の教育への関心の高さと鈴木三重吉の思想があり（河原，1998）、同誌を読み解く中で大正期の時代性及び教育に対する問題意識と作品との連関を深く理解することができる。

次に、著者らの把握している学習者ニーズに基づき、（1）題材である文学作品について、作品そのものの特徴に注目して分析しながら、複数の観点（時間・空間・属性等）からの分析も加えて考察を行うことができる、また、（2）プロジェクトでリサーチした内容について、日本語で効果的なプレゼンテーションができる、の2つの学習目標を設定した。

3.2.2 学習成果の評価

評価については、成果物であるプレゼンテーションを対象にパフォーマンス評価を実施した。なぜなら、アクティブ・ラーニングでは、知識やスキル、高次の思考を駆使しながら他者との協働による表現活動に取り組むため、その複雑さを評価するには、作品や実演の評価を含むパフォーマンス評価が適切だからである（松下，2016）。本実践では、プレゼンテーションの機会として中間発表と最終発表を設けた。ただし、中間発表はあくまで目標に対する現在地を確認するためのもので、フィードバックの提供を目的として実施された「形成的評価」（永井，2023）である。

プレゼンテーションの評価について、永井ほか（2022）では、担当教員の専門性に基づく質的評価を採用したが、評価の主観性の面で課題があり、「より客観的な評価を行うためには、ルーブリックなどの評価ツールを用いることもできる」（p. 15）とした。それをふまえ、我々はプレゼンテーション評価の妥当性を高めるため、ルーブリックを作成した。以下、その内容を説明する。

「ルーブリック」（rubric）とは、「具体的な学習目標を示す観点と学習目標の到達度を数レベルで示す尺度およびそれぞれの特徴を示す記述語で構成され、それらを表形式で表した評価基準表」（久保田，2018，p. 129）であり、学習活動の成果物に含まれる思考力や表現力を評価する際に用いられるツールである。

図1は、Association of American Colleges and Universities（2009）が開発した VALUE ルーブリック集から、「オーラルコミュニケーション」の例を一部抜粋したものである。評価観点（ここでは「構成」）が左端に示され、水準（4段階）が上がるにつれ、セル内のパフォーマンスの質が高まっていることがわかる。このようなルーブリックを用いることで、同一の評価対象に対して複数の評価者がいる場合でも、評価の視点を揃えることが可能となる。

	最終基準	中間基準		ベンチマーク
	4	3	2	1
構成	発表スライドに視覚的工夫がなされ、図やグラフなどが用いられ、発表構成が明瞭で常にわかりやすく巧みで、内容に一貫性がある。	発表スライドに視覚的工夫がなされ、図やグラフなどが用いられ、発表構成が明瞭でわかりやすい。	発表スライドに視覚的工夫がなされているが、不明瞭な部分や図やグラフの情報に不足がある。発表構成が部分的に判別できる。	発表スライドに視覚的工夫が乏しく、図やグラフの情報に不足がある。発表構成がわかりにくい。

図1 「オーラルコミュニケーション」に関するルーブリック例

本 PBL においては、担当教員の協議を通じてルーブリック（附録 2）を作成した。設定した学習目標に対応する形で、本ルーブリックの評価観点に「文学の特性に関わるもの」と「プレゼンテーションスキル」に関わる 2 種類を設定した。前者の下位の観点として (1) 「作品理解」、(2) 「作品背景の分析」、(3) 「既存の見解・研究への評価」、(4) 「結論に至るまでの論理」を設定した。後者については、(1) 「話し方」、(2) 「スライド」を設定した。なお、プレゼンテーションの指導は、時間的制約から、話し方及びスライド作成を解説する動画教材を用意することに留めた。

ルーブリック開発では、文学研究を専門とする 4 名の教員が、文学作品読解に重要な視点を洗い出し、協議の上で観点を絞り込んだ。この過程で上記 VALUE ルーブリックの内、「探求と分析」「読解力」「情報リテラシー」に関するルーブリックの観点と表現を参考にした。なお、既存のルーブリックを各自の文脈にあわせて修正する行為は「モディフィケーション」と呼ばれ、作成したルーブリックのデザインや使用法について共通理解を築く行為は「キャリブレーション（調整）」と呼ばれる（松下，2014）。ルーブリック開発においては、これらの手続きに従った。

3.3 プログラム概要

PBL プログラムは、「第 2 回 広島大学 国際交流を通じた日本学セミナー～子ども向け雑誌『赤い鳥』を読む～」として、広島大学比較日本文化学プロジェクト研究センター主催、広島大学ひろしま日本研究イニシアティブ共催のセミナーとして開催された。2023 年 2 月 11 日（土）・18 日（土）・25 日（土）・3 月 4 日（土）の日本時間 17:30-19:30 に、Zoom によるオンラインでのセッションを行い、各回の間の 1 週間をグループ活動期間とした、全 3 週間のプログラムである。永井ほか（2022）の第 1 回セミナーと同様、参加者への単位付与はなく、課外活動として提供された。

日本文学専門の教員 4 名と教育研究専門の教員 1 名がチームを組み、法学専門の教員 1 名の補助のもと、各回 4～5 名の教員が参加して、講義や学習支援を行った。プログラム開始前には、参加教員と学生が、掲示板型アプリ Padlet に自己紹介記事を投稿した。教員から学生への連絡にはメールを用い、学生間の連絡に用いるツールは、グループ内で自由に

選択させた。

読解する童話には、有島武郎「一房の葡萄」（『赤い鳥』大正9年8月号掲載）、林芙美子「蛙」（『赤い鳥』昭和11年8月号掲載）を選定した。参加者には、事前課題として両作品をメールで配布し、教員が作成した「読解ガイド」を参考に読むように指示した。なお、各回終了後に、講義資料をメール配布し、参加者はPadlet にコメントを投稿できるようにした。

3.4 参加者

セミナーには、14名の外国人大学生・大学院生から応募があったが、第1回のセッションに参加したのは10名であった。学生の所属先は、日本の広島大学、スペインのグラナダ大学、中国の南京郵電大学と北京師範大学である。学部1年次から大学院修士課程までの学生が参加した。日本語学習期間は、2～3年が4名、4～5年が3名、6年以上が3名であった。このうち、日本語能力検定のN4を1名、N2を2名、N1を4名が取得していた。今回の教材である日本近代文学を専攻する学生もいたが、ほとんどが文学以外の専攻であった。これらをふまえ、3つの学習グループ（A・B・C）を作った。プログラム開始後、3週間にわたる日程、課題の難易度、オンライン環境の不具合などから、参加人数は回を追うごとに減っていった。参加者の推移は、第2回が7名、第3回が3名、第4回が5名であった。ただし、グループ活動は継続して行っており、中間発表では2グループ、最終発表で3グループが発表を行った。

3.5 教材

3.5.1 選んだ童話作品の内容と理由

『赤い鳥』は、童話作品に限らず、絵や詩、童謡など、幅広いコンテンツから構成される。掲載童話は、創作の他、外国の民話や伝説の翻訳、翻案など様々である。芥川龍之介や有島武郎、菊池寛、小川未明、宇野浩二、佐藤春夫、北原白秋、林芙美子などが寄稿し、三重吉と彼の身近な人々によって執筆された作品も多い。

このうち、本PBLで取り扱った二作について概説する。有島武郎「一房の葡萄」の梗概は以下の通りである。主人公の「僕」は絵を描くことが好きで、同級生のジムしか持っていない上等な西洋絵の具を盗んでしまう。のちにその事実が暴露されると、「僕」は先生の部屋に連れて行かれるが、先生は泣き続ける「僕」を叱らず、一房の葡萄を手渡す。翌日の朝、「僕」とジムは先生の前で握手し、仲直りする。そこで先生は、葡萄を摘んで二つに切り、ジムと「僕」に渡したのだった。また、林芙美子「蛙」の梗概は次の通りである。留守番をする「より江」と兄の「健ちゃん」は蛙を見かける。その後、大雨の中見知らぬ男性が彼らの家を訪れ、腹痛の薬を求めたので、「健ちゃん」は薬と傘を手渡す。帰

宅した母親に二人がこの出来事を説明したところ、母親は、男性は泥棒ではないかとの疑いを抱く。翌朝、男性が彼らの家を訪れ、新しく来た林野局の役人であることを明かし、傘を返して感謝の言葉を述べる。その時、昨夜の蛙が再び現れた。

二作を選んだ理由は、両作が様々な点で対称的であることによる。まず、両作はそれぞれ、『赤い鳥』の前期と後期の代表的な作品であり、前期から後期にかけての雑誌の編集方針の違いを見て取ることができる。次に、前者は男性作家、後者は女性作家によって執筆されたもので、子ども像の扱い方が異なる。また、作品の長さも、「一房の葡萄」は比較的長く、『赤い鳥』の中では長編と見なされるが、「蛙」は同誌に典型的な短編である。さらに、両作で描写される空間も正反対である。「一房の葡萄」の舞台は小学校で、公の空間、パブリックスペースで話が展開する一方、「蛙」における空間の焦点は家の中、プライベートスペースである。

なお、配布した本文は、鬼塚りつ子監修『豊かな心を育む日本童話名作集』（世界文化社、2017）によるものである。同書は現代仮名遣いで、難解な語句には注が付されており、同書は、日本語学習者にも有用と考えたためである。

3.5.2 『赤い鳥』と大正期における自由教育との関係性

大正期には、注入教授を原則とする近代的な教育に対する批判が現れ、教師中心主義から児童中心主義の自由教育への移行が見られるようになった。自由教育とは、「子どもには子どもの世界がある」という考えの下、子どもの感性を大事にするよう転換を図る教育である。当時は、日本の資本主義が発展するにつれて、中間階層の生活が一応の安定を示し始めた頃である。新中間層が家庭教育に対して関心を寄せるようになり、子どもへの関心が高まってきた。このような社会的、精神的背景の下に創刊された『赤い鳥』の主張は、学校や家庭などで導入されつつあった、子どもの個性を尊重する自由教育の理念と合致しているところがある。

また、大正時代の文芸思潮の一つの代表に「童心主義」がある。「童心」とは、子どもの純粋な心を指す言葉であり、『赤い鳥』は、「童心」の具体化としての理想的な「子ども」像を模索し始めた雑誌である。『赤い鳥』の作家たちは、「子どもの時の心」「永遠の子ども」といったまなざしを意識しながら童話作品を創作した。

3.5.3 学生に提示した先行研究

上述の通り、参加者には先行研究として河原（1998）の一部を配布した。理由は主に三つある。一つ目は、文章の文法、言葉選び、漢字、テンポなどが簡潔で読みやすいため、二つ目は、『赤い鳥』に関する情報が凝縮されており、全体像を把握しやすいため、三つ目は、中間発表と最終発表のテーマに適する項目があったためである。例えば河原（1998）は、同誌の子ども像を、新しい市民社会型のモデルを表現する「良い子」あるいは「善良

さ」のイメージ、「弱い子」あるいは「弱さ」のイメージ、「純粋な子」あるいは「純粋さ」のイメージという三つに区分している。

4. 結果と考察

4.1 ルーブリックに基づく学習成果の量的評価

PBLの学習成果については、中間発表と最終発表を通じて評価した。なお、中間発表ができなかったグループAは、最終発表との比較ができないため、以下の考察には含めない。評価は、開発したルーブリック（4段階評価）を用いて、2つのグループの中間発表及び最終発表について教員が採点した（附録3）。実際の採点プロセスでは、各教員が採点した結果を照らし合わせて協議を行った。ここで示す数値は、ルーブリックを用いて最終的に合意された水準である。全体的に、中間発表時と最終発表時で水準の大きな変化は観察されないものの、「文学特性に関わるもの」についてはグループBで質の改善が見られ、「プレゼンテーションスキル」についてはグループCで内容の向上が見られた。内容について、グループCは中間発表時で水準3とすでに高く、最高水準への向上が難しかった側面があるが、一方でこれは文学理解の高いグループには、さらに高度な理解へと到達させるための指導の工夫が必要であることを示す。実際、グループ間でプロジェクトの進捗度に差が生じた場合の対応は重要な問題である。プレゼンテーションスキルについては、スライド面で一部学習成果が見られたが、全体的に明確な変化はなかった。これには、動画教材を学生が視聴したかを確認できていないこと、中間発表時にプレゼンテーションの方法について十分にフィードバックを返せなかった反省がある。

4.2 学習成果についての質的评价

中間発表の共通題目は「『赤い鳥』における理想の子どもとはどのようなものか」、最終発表は「日本の大正時代の教育が目指したものは—『赤い鳥』を例として—」であった。Bグループの中間発表では、「一房の葡萄」と「蛙」の二作に内在する理想の子ども像を、鈴木三重吉、作品、読者という三つの観点から探った。具体的には、大正期の社会背景をふまえ、二作の主人公の特徴を考察した。主人公の「未知の物事への好奇心」と「物事への純粋な愛着心」が当時の理想的な子どもの特徴であり、また、彼らが親孝行する様子は、間接的に読者に影響を与えるという主張であった。最終発表では、当時の社会背景が『赤い鳥』に与えた影響を把握した上で、大正教育が目指したものを論じた。その結論は、「教えない教育」、つまり子どもが自身の経験に基づき、自発的に学ぶ教育である。ゆえに『赤い鳥』はただの児童雑誌でなく、教育手段という役割も果たしていた。その裏づけとして、二作の挿絵も分析し、さらに同グループの主張と反する先行研究にも言及した。Cグループの中間発表では、「芸術性、創造性と純正」をキーワードに、『赤い鳥』の主旨、同誌のオリジナリティ、外国の童話作品という三つの観点から分析を展開した。

二作の他に綴方投稿欄も分析対象とし、両者に共通する理想の子ども像として、上述のキーワードが「子どもに自由を与え、自発的に成長させる」ものであるとし、当時の児童中心的な自由教育思想が反映されていると述べた。最終発表では、大正期の社会状況が教育に与えた影響を多様な資料から論じ、『赤い鳥』を新教育の一例として位置付けた。二作から「無邪気」、「善良」、「好奇心」の三つのポイントを、さらに同誌への投稿記事から、「自由」と「ありのまま」という二つの要点を見出した。これらをふまえ、大正教育が目指したのは、「個人の自由と権利を尊重する、多様性を尊重する、想像力を育む」とことと結論づけた。

両グループとも、中間発表時には複数の話題が独立し、総合的な考察に到っておらず、考察を支える根拠も弱かった。そのため教員からは、最終発表に向け、それらに関するフィードバックを行った。最終発表では、二つのグループの作品の読解・分析方法も、「大正教育の目指したもの」の捉え方も異なっていた。Bグループは文字テキストに加え、挿絵も分析対象とし、そこで明らかになった子ども像と、「教えない教育」が育む子どもとの関連を指摘した。一方、Cグループは二つの童話作品と読者の投稿作品を取り上げ、子ども像を考察した上で、『赤い鳥』が目指した教育を明らかにした。このように、中間発表と最終発表を通じて、文学的読解による作品理解の深化が見られた。

4.3 参加者によるアンケートデータ

アンケートの回答フォームは、全登録者14名に送付したが、2名のみ回答があった（各項目は附録4を参照）。そのため以下では、Padletの記載内容にも触れつつ、回答データについて論じたい。なお、小文字のアルファベットは参照の容易さのために便宜的に割り当てたものである。

項目1から日本語能力向上が主な参加理由であること、テーマが参加者にとって未学習の内容であることが窺えた。Padletにも本セミナーを日本語学習の好機と捉えている記述が多かった。参加者が減少していった事実は、これらの期待に応えることができなかったことの現れであろう。実際に、途中で参加を辞退した者は、日本語レベルが高すぎること、内容に関する知識が乏しいことを理由に挙げていた。参加に必要な日本語能力をいかに設定するかは課題である。

項目2の回答から、参加者が『赤い鳥』を始めとする児童文学、または大正時代というテーマに関心を持っていたことは明らかである。ただし、ここでは、さらなる解説が要求されている。先述の通り、使用テキストは読みやすく工夫されているため、詳細な解説は行わなかったが、参加者には内容や言語面での解説が望ましかったのだろう。

項目3には、概ね好意的な回答が寄せられた。Padletにも講義から学びを得たとの声が多い。特に、「文学作品に関するティップス」では通常の読書では考慮されにくい概念も

扱われ、学びとなったようである。また、3.1 節で述べた通り、マイクロフォーマットを念頭に、講義は 15 分と設定した。Padlet には「内容をちゃんと理解して学ぶために、聞くときには必ず油断することが許されないということも分かりました」とあり、参加者がその意図を正確に理解していたことが確認できた。しかし、a は短時間での講義が質の低下に繋がっていると感じたようであり、参加者への教育設計の工夫と目的の説明や、状況に合わせた柔軟な時間調整など、改善の余地がある。

項目 4 については、a が大正期の家庭における親の役割に言及している点に注目したい。セミナーでは、『赤い鳥』から鈴木三重吉ら教育関係者の動向にのみ触れたが、ここで各家庭の在り方にまで関心を持ち始めている様は、歴史社会学、家族社会学研究のテーマにもなり得る課題を見出していると言える。これは、冒頭に述べた PBL の目標「学習対象となっている分野の専門家と同様の思考過程を身につけること」に重なり、参加者の学習の深化を示している。

項目 5 からは、主な通信手段が LINE であったことがわかる。b の通り、参加者同士のコミュニケーションへの教員の介入は、教員間で方針統一をしておらず、彼らに不公平感を持たせた可能性もある。

項目 6 には、好意的な回答がなされた。ただし、プログラム辞退者からは、先行研究の難度の高さが指摘されていることも付け加えておきたい。

項目 7 には「どちらとも言えない」、「やや難しかった」の回答があった。セミナーは日本語母語話者、または日本語能力試験 N2 レベル以上の日本語能力を有することを条件としていたが、実際に必要な能力とは乖離があったと思われる。一方、配布資料は評価されていることから、資料配布、スライドや Zoom のチャット機能など視覚的な情報源の活用を検討すべきだろう。

項目 8 は、回答者 2 名とも「どちらともいえない」を選択している。この要因として想像されるのは、日本語能力の向上という参加者の要望に応えきれなかったことである。テーマや講義内容への評価は高く、また、PBL の目的に合致するような成果も見られることから、問題は内容そのものではなく、参加者の需要を満たすことにあろう。PBL を通じて修得できる能力は、けして言語運用能力だけではないが、この日本学 PBL プログラムは、参加者の多くが日本語学習者であり、今後の実践でも、言語能力向上を希望する参加者が見込まれる。よって、彼らのニーズを満たせるよう、プログラムに言語学習の要素を組み込む、または、言語面での配慮をより手厚くするなど、参加者の全体的な満足度向上のための検討を続ける必要がある。

5. おわりに

本研究は、永井ほか (2022) を発展させ、ICT ツールを活用しつつ、PBL に基づくアク

ティブ・ラーニング型の国際教育実践に取り組むことで、日本学教育の高度化を目指したものである。

本実践の特徴として、まず、児童文学の『赤い鳥』を対象作品として用いた点が挙げられる。これは『赤い鳥』の教材としての価値を認めただけでなく、永井ほか（2022）で扱われていた作品（芥川龍之介「鼻」）とは異なる作品を用いて同様の教育実践を行うことで、アクティブ・ラーニング型教育手法の一般化の可能性についての検証につながっている。また、教育プログラムの設計については、「マイクロフォーマット」（向後，2014）という教育工学の手法を取り入れた。そして、永井ほか（2022）で残されていた学習成果のより妥当な評価方法という課題を乗り越えるべく、ルーブリックに基づく学習評価を実施した。結果として、参加学生が途中で減少する事態も生じたものの、参加者は中間発表と最終発表を通じ、PBL を通じた文学作品に関する学びの深まりを示した。つまり、『赤い鳥』所収の作品の読解を通じ、「日本近代と前近代の関係性」「日本の大正時代の教育が目指したものは」というテーマにそれぞれ回答を導き出すことができた。

一方で、上述したように、いくつかの課題も残る。特に、複数の参加者がプログラムの途中で脱落してしまったことは大きな問題である。先述のとおり、最大の要因は求められる日本語能力の高さであろう。本稿で記述したPBLの狙いは、日本学の学習を通じた「21世紀型スキル」の育成にあり、日本語教育ではないが、参加者の多くが日本語能力の伸長を期待して参加する以上、日本語能力の設定と配慮については検討が必要である。教育設計の面では、「マイクロフォーマット」の時間（15分）の制約に捉われすぎた面もあり、実態に合わせた柔軟な適用を考えたい。ルーブリックについても、その有用性を実感したものの、実際の評価場面では必ずしも十分に学習の水準を捉えきれていない側面もあるため、継続的な改訂を試みたい。

最後に、教育実践の知見を共有する上で実践者本人による語りは重要であるため（柳瀬，2018）、PBL実践に直接的に携わった3名の教員による振り返りを共有する。

教員 A： “今回のPBLセミナーは、昨年の経験に基づいて新しくデザインされたもので、選んだ文学作品や教材は比較的読みやすいものであるはずであった。それにもかかわらず、外国語の壁を理由にして、セミナーの途中でドロップアウトした学習者が多かった。そのため、今後は言語の問題をひとつの課題にする必要がある。また、ルーブリックという評価ツールを初めて導入したおかげで、学習者の達成度を客観的に判断することができたが、これからは、より正確な評価ができるよう評価基準及び評価項目をさらにブラッシュアップしていきたいと考えている。”

教員 B： “今回のセミナーを通して実感したことに、学生の発表がうまくいけるための先生方の講義と学生たちの事前の文献調査の重要性がある。本セミナーでは、第1回に「日本文学のなかの近代文学」と「文学作品に関するティップスについて」のレクチャー、第2回に「児童雑誌『赤い鳥』について」のレクチャー、関連することの質疑応答といったことは、中間発表や最終発表をする学生にとって最も重要なものであったと考えられている。”

教員 C： “前年度の実践をふまえ、テーマや時間配分には十分留意して臨んだところ、参加者が激減したこ

とは非常に残念だった。日本語能力の問題がその一因であろう。一方、日本国内でも研究蓄積の多くない『赤い鳥』を題材に、外国人学生がグループでの議論を経て、答えを導き出す過程を観察していると、日本語能力以上の学習成果が得られているように見える。言語への配慮は行いつつ、それだけにとらわれない教育実践を目指していきたい。”

現在、新型コロナウイルスの位置づけが変わり、多くの活動が「対面」へと戻りつつある。だが、世界的な燃料の高騰化もあり、渡航を伴う国際教育には費用面で課題が残る。よって、本研究のような「オンライン」国際教育の需要は引き続き高いだろう。世界中で日本学を学ぶ人々を ICT でつなぎ、より高度な学びを実現させる試みが今後も増えることを願って本稿を結びたい。

※本研究は、JSPS 科研費 22K13037（研究代表者：FERREIRO・POSSE DAMASO）の助成を受けたものです。

参考文献

Association of American Colleges and Universities. (2009). *Oral Communication VALUE rubric*.

<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics/value-rubrics-oral-communication>

河原和枝 (1998) 『子ども観の近代—「赤い鳥」と「童心」の理想—』中公新書。

向後千晴 (2014) 「マイクロフォーマットによる授業と研修のデザイン」『日本教育工学会第 30 回全国大会講演論文集』, 189-190.

Krajcik, J.S. & Shin, N. (2014) Project-based learning. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 275-297), New York: Cambridge (ジョセフ・S・クレイチャック, ナム・スー・シン著, 河崎美保訳 (2016) 「課題解決学習」, R.K.ソーヤー編著, 大島純・森敏昭・秋田喜代美・白水始監訳『学習科学ハンドブック第二版第 2 巻』 (pp.17-35), 北大路書房)

久保田祐歌 (2016) 「ルーブリックを活用して評価する」中島英博編『シリーズ大学の教授法 4 学習評価』, 129-139, 玉川大学出版部。

松尾知明 (2017) 「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』, 第 146 号, 9-22.

松下佳代 (2016) 「アクティブラーニングをどう評価するか」, 松下佳代・石井英真編『アクティブラーニングの評価』, 3-25, 東信堂。

松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価 - ルーブリックを用いた評価の可能性と課題 - 」『名古屋大学高等教育研究』, 第 14 号, 235-255.

永井敦 (2023) 「国際共修のアセスメント」『大學教育研究』, 第 31 号, 141-160.

柳瀬陽介 (2018) 「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか—読者・利用者による一般化可能性」『言語文化教育研究』第 16 巻, 12-32.

附録1 授業スケジュール

回	作業	内容	時間
セミナー前	事前学習	「一房の葡萄」、「蛙」及び「読解ガイド」配布、作品読解のポイントを指示、Padlet（アプリ）へ自己紹介文を投稿するよう促す	-
第1回	導入	セミナーの概要説明・全員の自己紹介・PBLの概説	20分
	GW※①	グループでの自己紹介	15分
	講義①	文学作品読解のティップス	10分
	GW②	講義①について	15分
	GWの報告	GW内容を全体に共有	5分
	講義②	近代文学に関する基礎的な事項	15分
	GW③	講義②について	10分
	GWの報告	GW内容を全体に共有	5分
	全体説明	発表課題・今後の流れの説明、先行研究の配布	5分
	GW④	今後の計画・役割分担・連絡ツールの確認など	15分
	まとめ	今回のまとめ・次回予告	5分
セミナー外	事後学習	先行研究を配布、次回までに目を通すよう指示する、Padletへ今回の振り返りを投稿するよう促す（以降同じ）	-
第2回	導入	今回の概要	5分
	GW⑤	先行研究について	20分
	GWの報告	GW内容を全体に共有	15分
	講義③	児童雑誌『赤い鳥』に関する基礎的な事項	15分
	GW⑥	講義③について	25分
	GWの報告	GW内容を全体に共有・質疑応答	20分
	GW⑦	中間発表の準備	25分
	まとめ	今回のまとめ・次回予告	5分
セミナー外	事後学習	プレゼンテーションの作成法の動画URLを配布、閲覧を促す	-
第3回	導入	今回の概要	10分
	発表・コメント	中間発表「『赤い鳥』における“理想の子ども”とはどのようなものか？」（各グループ10分）※発表後、質疑・コメント	80分
	GW⑧	最終発表の準備	25分
	まとめ	今回のまとめ・次回予告	5分
第4回	導入	今回の概要	10分
	発表・コメント	最終発表「日本の大正時代の教育が目指したものは—『赤い鳥』を例として—」（各グループ15分）※発表後、質疑・コメント	80分
	まとめ	各教員からのセミナー全体へのコメント	15分
	振り返り	参加者の感想	15分

※GWはグループワーク

附録2 日本文学 PBL プレゼンテーションルーブリック

領域 / 評価基準		4	3	2	1
文学の特性に関わるもの	作品理解	題材となる文学作品を丁寧に読み解き、本文、文脈、視点に加えて、作品に描き出されたメッセージを理解している。	題材となる文学作品を読み解き、本文、文脈、視点を、批評的な観点である程度理解している。	題材となる文学作品を読み解き、批評的な観点で作品を捉えようとしている。	題材となる文学作品のあらすじを理解出来ている。
	作品背景の分析	題材となる文学作品の背景を機能的に関連付けて、作品の考察を行っている。	題材となる文学作品の背景をふまえて、作品の考察を行っている。	題材となる文学作品の背景（ジャンル、作者、社会状況、読者）について理解している。	題材となる文学作品についての基礎的な事項（成立時期、作者など）について知っている。
	既存の見解・研究への評価	プレゼンテーションのテーマに沿った複数の見解・研究を批判的な観点で適切に評価している。	プレゼンテーションのテーマに沿った複数の見解・研究に対して、批判的な観点である程度評価しているが、充分ではない。	プレゼンテーションのテーマに沿った複数の見解・研究を断片的に引用している。	題材となる文学作品について、教員が提示した既存の見解・研究を理解している。
	結論に至るまでの論理	題材となる文学作品を分析し、関連する資料を適切に統合して、自らの主張を説得的に提示している。	題材となる文学作品を分析し、資料を限定的に引用して、おおむね説得的な議論を提示している。	プレゼンテーションのテーマに沿った主張を提示できているが、資料の扱いや議論の論理性に課題がある。	プレゼンテーションのテーマに沿って、関連する資料をまとめているが、自らの主張はあいまいである。
プレゼンテーションスキル	話し方	話し方に工夫が凝らされており、プレゼンテーションに説得力がある。	プレゼンテーションがより良く理解できるように、話し方を工夫している。	プレゼンテーションの内容は理解できるが、話し方に改善の余地がある。	話し方（声、速度、抑揚、学術的表現の選択）はつたないが、与えられた条件（時間、発表形態など）のもとで発表できている。
	スライド	スライドは見やすくデザインされており、全てのスライドが聴衆の理解を効果的に助けている。	スライドはある程度見やすくデザインされているが、プレゼンテーションの内容と関係のないスライドがやや含まれている。	スライドのデザインは見にくいとまでは言えないものの、プレゼンテーションの内容と関係がないスライドが多く含まれている。	スライドのデザイン（聴衆の視線誘導、構図、情報量）が見にくく、聴衆の理解を妨げている。

附録3 プレゼンテーションループリックの評価

		中間発表	最終発表	
文学特性に関わるもの	作品理解	グループB	3	3
		グループC	3	3
	作品背景の分析	グループB	2	3
		グループC	3	3
	既存の見解・研究への評価	グループB	2	3
		グループC	3	3
	結論に至るまでの論理	グループB	2	3
		グループC	3	3
プレゼンテーションスキル	話し方	グループB	2	2
		グループC	2	2
	スライド	グループB	3	3
		グループC	3	4

注) なお、今回学習成果の評価に使用したループリックに関して、実際には採点が難しい場面があったことも言及しておきたい。例えば、今回グループCの「スライド」の評価において、教員5名の内、3名が水準4としたが、2名は水準3と判断した。協議の中で、水準4と水準3の間である水準「3.5」の設定を望む声もあり、現在の4段階のループリックでは十分に水準間の細かなパフォーマンスの差異を捉え切れていない可能性を示唆している。この点は今後の検討課題である。

附録4 アンケート項目への回答

質問項目 1: なぜ今回のセミナーに登録しましたか (参加を取りやめた場合、なぜ取りやめたか)					
a. 日本語能力を試すいいチャンスだったし、将来に向けて日本の修士課程に入るときに役に立てると思いました。内容が私の分野に関わってなくても面白そうでした。					
b. I was suggested from one of my professors.					
質問項目 2: 今回のセミナー全体について、感想を教えてください。					
a. 内容が興味深かったんですが、やることが4週間連続には多すぎたと思います。私も他の参加者もセミナー以外の授業とかで忙しかったので時々焦っていました。セミナーが授業の科目として受けていたら問題ないと思いますが、強制ではないセミナーには隔週でやったほうが良いと思います。それ以外はとても勉強になったし、先生たちの説明やコメントなど分かりやすかったです。					
b. The seminar was super interesting but there were very different levels not only in Japanese but also in knowledge which will drop the participation heavily as happened. In addition, I don't think the texts are worked properly since the level disparity, not only in Japanese but also no information or lecture about the Japanese language of showa period which, in my opinion is critical to approach a text since the language is different.					
質問項目 3: 各教員の講義についての感想を教えてください。					
a. プレゼンテーションとコンテンツがよかったです。講義によって内容が違ったので各講義を15分制限にするのはきついなと思います。先生たちにもっと自由な時間帯与えれば、より良い講義が出ると思います。例えば10-20分。					
b. The lectures delivered by the professors were fine. Might have been slightly superficial in my opinion, I wish we could have worked it more profoundly.					
質問項目 4: もっと学びたかったことや、取り上げて欲しかったことがあれば教えてください。					
a. 文学が専門じゃないので社会背景とかもっと詳しく教わつたらいいなと思います。それと大正時代の家庭の中の関係、たとえば父や母などの役割です。					
b. I would have also liked to be more specific with the assignments and topics to discuss from the beginning.					
質問項目 5: セミナー外の自習やグループ内コミュニケーションに使用したツールやアプリを教えてください。					
a. ラインとzoomを使いました。					
b. LINE. I did realise other groups had their professors on the LINE chat group, not in my case and I think it would have been interesting.					
質問項目 6: 配られた教材 (講義PDF、講義動画) について、感想を教えてください。					
a. 先行研究は特に役に立ちました。教材について具体的なコメントありません。					
b. They were perfect.					
質問項目 7: セミナーの日本語のレベル (教材・講義内容・教員のコメント など) はどうでしたか。					
評価	1 とても簡単だった	2 やや簡単だった	3 どちらとも言えない	4 やや難しかった	5 とても難しかった
人数	0人 (0%)	0人 (0%)	1人 (50%)	1人 (50%)	0人 (0%)
質問項目 8: 総合的にみて、このセミナーに満足しましたか。最も当てはまるものを選んでください。					
評価	1 全く満足していない	2 やや満足していない	3 どちらともいえない	4 やや満足した	5 とても満足した
人数	0人 (0%)	0人 (0%)	2人 (100%)	0人 (0%)	0人 (0%)