

ICT ツールを活用した国際日本学教育の実践

ー 芥川龍之介「鼻」にみる近代化をテーマにした PBL 型授業 ー

永井敦 松山由布子 フェレイロ・ダマソ 畑有紀

Updating International Japan Studies Education with ICT Tools: A Problem-based Learning Approach to Teaching about Akutagawa Ryunosuke's "Hana" and Japanese Modernization

Atsushi Nagai, Yuko Matsuyama, Damaso Ferreiro Posse, Yuki Hata

This paper describes a PBL-based active learning approach using ICT tools for Japanese education that is appropriate for the digital age. Based on the existing literature on PBL, we designed a two-week PBL program in which a total of eight learners in three distinct countries (Japan, Spain, and China) collaboratively studied and read Hana ("The Nose"), a short story published by the Japanese writer Ryunosuke Akutagawa, to gain insight into the nature of Japanese modernization. Despite their limited prior exposure to Japanese classics, all learners clearly demonstrated a recognizable improvement in their understanding of the text at the end of the PBL program through the mid and final presentations. They also provided positive evaluations of their PBL experiences. Some remaining issues are discussed based on these data and instructors' reflections on PBL.

Keywords: *Japanese studies, Problem-based Learning (PBL), ICT, Ryunosuke Akutagawa, Hana*

キーワード: 日本学、問題基盤型学習 (PBL)、ICT、芥川龍之介、「鼻」

1. はじめに

本論文は、アクティブ・ラーニングを促す手法の一つである「問題基盤型学習 (Problem-Based Learning: PBL)」¹を、ICT ツールを活用して、国内外の学生をつなげた文学教育に応用し、情報化時代にふさわしい新たな教育実践を創出する試みを記述したものである。

デジタル情報化が日本文学教育及び日本文学研究に与える影響については、21 世紀初頭に河添 (2001) が「デジタル情報化時代の文学研究と大学教育」と題し、論述している。河添は、文学研究に必要となる、古典を含む文献資料のデータベース化時代の到来を予期

¹ PBL という略称は「プロジェクト型学習 (Project-Based Learning)」を指すことも多い。湯浅・大島・大島 (2011) によれば、両学習手法は活動デザインの根幹部分は共有している一方で、プロジェクト型学習は、より幅広いコミュニティを学習プロセスに巻き込むこと (問題基盤型学習ではグループのやりとりが中心)、問題基盤型学習では協働学習が有効に機能するための原則が活動に組み込まれている点が異なる。また、Hmelo-Silver (2004) は問題基盤型学習はプロジェクト型学習や類似の学習手法と比べても自己主導型学習を特に強調する点が特徴的であると述べている。さらに、クレイチャック・シン (2016) は、プロジェクト型学習の特徴の一つとして、プロジェクトの具体的な成果物、すなわち「アーティファクト」―「授業を通じて構成した知識を外的に表象したもの」(p.31)―の創造が挙げているが、これは問題基盤型学習ではあまり強調されない点である。

したが、このことは事実として現在では珍しくなくなった。河添はまた、通信情報技術 (ICT) の進展が日本文学研究の国際化に与える影響について言及している。ここでの「国際化」は単に外国の研究者や留学生を日本の大学に受け入れることや日本の研究者が海外の学会で発表することだけではないと指摘した上で、（特に若い研究者を念頭において）「インターネットや通信衛星による海外研究者とのコラボレーションといった別の展開が期待される。そうした展開のなかで、現在の日本文学研究の閉塞感がある面で克服していく可能性も見えてくるかもしれない」（pp.12-13）と述べている。これもコロナ禍で同時双方向のインターネット通信が普及した現在の社会において実現されつつある。では、こうした新たな日本文学研究を担う人材を輩出するには、どのような教育を提供すべきであろうか。

2014 年に中央教育審議会より「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問が出されて以来、「アクティブ・ラーニング」²という言葉が教育関係者の間で広まった。また現在、高等教育では情報化時代に“ふさわしい”とされる「学習者中心の教育パラダイム」（ライゲルース・ビーティ・マイヤーズ, 2020）が広まりつつある。

しかし、アクティブ・ラーニングの教材として文学を用いることには困難も伴う。大原（2013）は、日本の大学生に対する文学教育について、学生達が授業のコメントシートには饒舌に自分の見解を書いてくるにも関わらず、演習形式の授業では「議論が活性化せず、不完全燃焼で終わってしまう」（p.140）と述べ、ワークシートなどを活用して演習授業を活性化させる工夫が必要であるとする。こうした困難は、多様な文化的背景を持つ学生を教える国際教育の現場でも同様である。アクティブ・ラーニングを実践するには、それを教室内でのディスカッション、グループワーク等の学習活動と単に同一視するのではなく、その構成要素である「活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化」（注3 参照）を意識し、それらを教授過程の中に意図的に組み込むことが重要である。

以上のデジタル情報化の進展と高等教育における学習者中心の教育への移行を背景に、本研究では ICT を活用したアクティブ・ラーニング型教育を国際日本学分野で実現する新たな試みを行った。その具体的な方法として、近年高等教育で注目されている「問題基盤型学習」（PBL）を教授法として採用し、題材に日本文学作品を用いた。

以下 2 章で PBL の概要を説明し、3 章で本教育実践の方法について記述する。そして 4 章で実践の結果と考察をまとめ、最後に今後の課題を述べることとする。

2 PBL とは

PBL は「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識

² アクティブ・ラーニングは次のように定義される：「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」（溝上, 2014, p.7）

の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習」（溝上, 2016, p.8）を指す。また、PBL は一部の研究者からは「これまでの教育の歴史において考案された、最も革新的な教授法」とも言われている（Hung, Jonassen, & Liu, 2008, p.486）。PBL では、学習者は少人数グループ（典型的には 5～8 人）を組み、ある問題解決のために協働学習を行う。

これらの説明から示唆されるように、PBL においては「問題」が学習に対して決定的に重要な役割を持つ（Hung et al., 2008）。伝統的な方法で教えられる科目においても、その学習分野における「問題」は扱われてきたが、それは科目内で学習した事項の練習や応用のために与えられる。一方、PBL においては、まず「問題」が提示され、その「問題」を解決するために知るべき事柄を明確にした後に学習に取り組む。さらに、学習した知識を「問題」の解決に応用する。この違いを視覚化すると図 1 のとおりである。

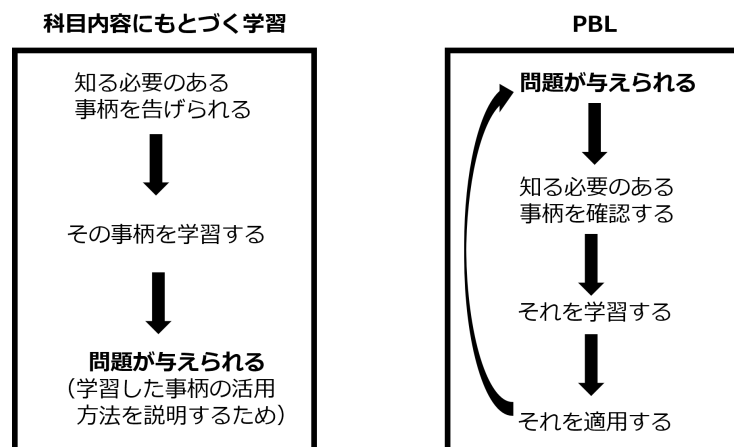


図 1 科目内容にもとづく学習と PBL（ウッズ, 2001, p.13 図 2-1 をもとに作成）

図 1 から、「問題」が与えられる段階以外にも違いがわかる。科目内容にもとづく伝統的な学習では、問題が与えられ、演習が行われた後段階で学習が終了するが、PBL は学習した事柄を問題解決に適用した後、その効果について評価しながら、再び問題定義・分析へと戻り、学習を継続する。また、PBL においては、教員は従来の教室に見られるような知識/情報の伝達者（knowledge/information transmitter）としてではなく、「学習/思考プロセスファシリテーター」（learning/thinking process facilitator）になることが求められる（Hung et al., 2008）。具体的には、学習者が学習サイクルと呼ばれる一連の活動に取り組むことを支援する。図 1 右側の学習サイクルをより詳細化したものが図 2 である。

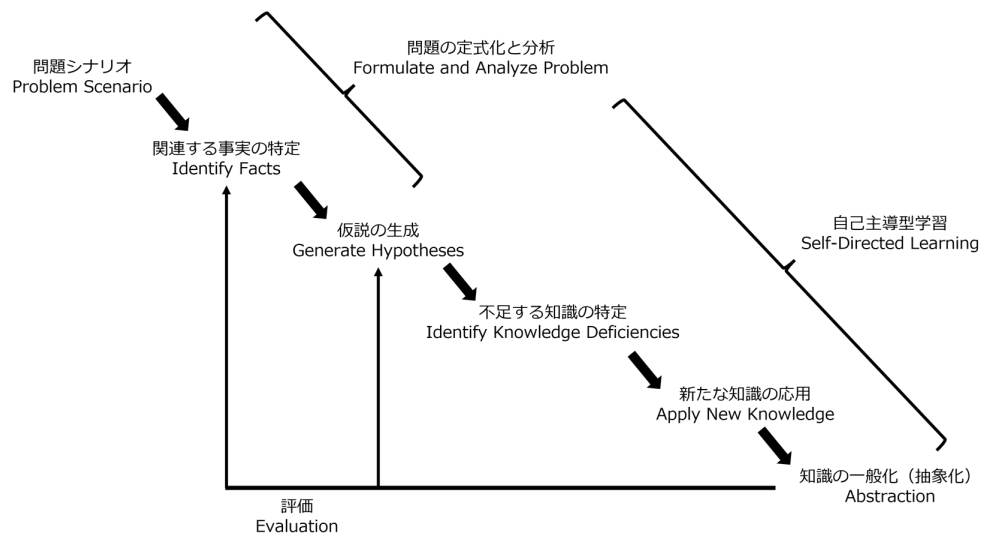


図 2 PBL の学習サイクル学習 (Hmelo-Silver, 2004, p.237 図 1 をもとに作成)

PBL の学習効果として、学習者は主に以下の 5 つのことができると期待されている (Hmelo-Silver, 2004, p.240) :

- (1) 広くかつ柔軟な知識基盤を構成すること
- (2) 効果的な問題解決スキルを磨くこと
- (3) 自己主導的な生涯学習スキルを身につけること
- (4) 効果的なコラボレーションスキルを身につけること
- (5) 学ぶこと自体について興味をもつこと

(1)について、学習者が問題解決のために複数の知識領域から学ぶ情報は、各領域の原理的な知を通じて統合される。ゆえに、学習者は統合された知識を多様な文脈において円滑に应用すること、つまり、学習を転移させることができるようになる。(2)のスキルは、PBL の学習のプロセスの中で、適切なメタ認知的及び推論方略を使用する経験を通じて獲得される。この「メタ認知」は、問題解決プロセスを計画し、モニターし、問題が解決されたかどうかを評価する思考過程を指す。(3)は PBL の究極的目的である (Hung et al., 2008)。PBL では学習者が学習すべき事柄を自ら設定し、必要な事柄を学ぶ。そのため、問題について何を理解し、何を理解していないか把握した上で学習計画を立案し、適切な学習方略を選択しなければならない。さらに、計画を実行し、最後に問題解決の過程と効果を評価する。この一連の流れの中で、自己主導的な学習態度とスキルが醸成される。(4)については、学習者は PBL において、少人数チームで学習活動に取り組むため、その中でチームの一員として効果的に振る舞う方法を学ぶ。(5)であるが、PBL では、特定の問題を解決する

ために必要な事柄の学習のみを行うため、常に学習目的が明確で、かつ有意味学習を行うことができ、学ぶこと自体への興味が高まる。

著者らの勤務先大学である広島大学では、教養教育を中心に PBL 型教育が推奨されており、また教員への FD 活動として、「PBL ファシリテータ養成ワークショップ」も開催されている。本研究では、上記の理論的な背景を根拠としながら、広島大学にて実践・共有されている PBL プログラムも参考にして、オンライン日本文学セミナーを開催した。以下にその詳細を述べる。

3. 方法

3.1 セミナー概要

題目：「第 1 回 広島大学 国際交流を通じた日本文学セミナー
～ 芥川龍之介「鼻」における日本文化の特質 ～」

主催：広島大学比較日本文化学プロジェクト研究センター

開催日程（日本時間）： 2022 年 3 月 5 日(土) 17:30-19:30
3 月 12 日(土) 17:30-19:00
3 月 19 日(土) 17:30-19:00

開催方法：オンライン(Zoom)

本セミナーは国内外の大学で日本学を学ぶ学生を対象に、PBL を通じた学生主体の学習活動を、ICT ツールを活用した同時双方向のコミュニケーションで実現するものである。この目的のために、日本文学を専門とする教員三名と教育工学を専門とする教員一名がチームを組んで本教育実践に取り組んだ。

題材としては、芥川龍之介著「鼻」（1916 年初出）を取り上げた。「鼻」は芥川の初期著作のうち、中世説話を典拠とする所謂「王朝物」に分類される作品であり、その原拠として『今昔物語集』などに採録される「池尾の禅珍内供」の鼻にまつわる説話³がある。ただし、「王朝ものといっても、王朝時代の人間の心理を、そのまま再現するというのではなく、王朝というヴェールをかぶった現代小説」（小田切進編『日本近代文学大事典』、講談社、1984 年、p.26）と評されるように、「鼻」には、作家の創作的営為の材料に中世説話があるものの、そのテーマは近代に求められる。後年、芥川自身が小説の材料を過去に求めた理由について、小説の「テーマを芸術的に最も力強く表現するためには、ある異常な事件が必要」であり、その事件が「異常なだけそれだけ、今日この日本に起ったこととしては書きこなし悪い」ためと述べている⁴。このことから、原典と作品との関係として、

³ 『今昔物語集』巻 28 第 20 話「池尾禅珍内供鼻語」および『宇治拾遺物語』巻 2 第 7 話「鼻長僧の事」。

⁴ 「澄江堂雑記」『芥川龍之介全集』7、角川書店、1968 年、p.142、1918~24 年初出。

古典と近代小説、近世以前と近代以降の社会、さらには明治期の文壇と芥川との関係など、様々な相剋を作品から見出すことができる。本セミナーでは、そうした「鼻」の持つ文学的多様性を、日本学を専攻する学生の入門教育としてのPBLプログラムに落とし込み、①日本文学を題材とするアクティブ・ラーニング、②インターネットを活用した国際的学術コミュニケーション、③海外学生への専門的な日本文学教育、などの教育テーマの実現を目指した。

3.1 参加者

本研究には、国内外の大学で学ぶ8名の外国人大学生・大学院生が参加した。広島大学から4名、スペインのグラナダ大学から3名、中国の山東科学技術大学から1名の参加者が得られた。これらの学生は必ずしも日本文学を専攻しているとは限らず、また、日本語能力についても多様であった。そのため、必要に応じて、英語やスペイン語など、学習者がより快適と感じる言語での支援も提供した。なお、このプログラムでは参加者への単位付与はなく、あくまで興味のある学生に対する課外活動として提供された。参加者募集は、教育プログラム開始の3週間前から学内外にて行った。グラナダ大学では同大学に所属する教員から学生にプログラムを案内した。セミナー期間中は、8名の参加者を4名ずつの2グループ（本稿では便宜的にグループAとBと呼ぶ）に分けて活動を実施した。グループ分けは、申し込み時に申告された所属大学、専攻、日本語能力から多様性を尊重する形で実施した。

3.2 実施期間

本プログラムは、2022年3月5日から2022年3月19日まで2週間実施された⁵。担当教員と学生全員が参加するZoomの対面セッションを、3月5日（120分）、3月12日（90分）、3月19日（90分）の計3回実施し、各セッション間の二週間をかけて、学生はグループ毎にチーム学習を進めた。3月19日のZoomセッションはチーム学習の成果発表会でもあり、本プログラムの担当教員以外の広島大学とグラナダ大学の教員も参加した。

3.3 使用するICTツール

担当教員と学生たちの連絡にはメールを用いた。学生間での連絡に用いるツールは、学生たちに自由に選ばせることとした。なお、プログラム終了後のアンケートから、学生たちは普段の連絡にはLINEやWeChatのチャットアプリを、オンラインでミーティングを行う際にはZoomを使用していたことが分かった。

⁵ 3月5日のZoomによる対面セッションよりも前に、後述するように、「鼻」を事前に読むという事前学習の課題（任意）を与えた。しかし、実際のPBLによる学習プロセスは3月5日から始まったことをふまえ、ここではプログラム実施期間を2週間とした。

また、本プログラム開始前に、学習者がお互いを知ることができるように、Padlet⁶というアプリを使用して、各参加者及び教員が自己紹介記事を投稿した。この活動を入れた理由は、オンライン学習環境においては、希薄になりやすい学習者の存在感—「社会的存在感」(social presence)と呼ばれる—を学習者同士の交流を通じて高めておくことが学習に効果的とされているからである (Garrison, Anderson, & Archer, 2000)。

3.4 プログラムのテーマとデザイン

本プログラムのテーマとしては、著者らの専門性をふまえ「日本近代と前近代の関係性」を取り上げることとした。そして、この PBL では文学的なアプローチ、すなわち、「鼻」という具体的な文学作品の読解を通じて、チーム学習で同テーマについて考察し、結論を見出すことを目指した。

本プログラムのテキストに「鼻」を選定した大きな理由は、先述の通り「鼻」が芥川の「王朝物」の一つであることから、これをもとに様々な検討が可能となる点にある。加えて留学生教育の観点からは、海外、特に欧州の大学における日本学の状況が指摘できる。これらの大学では、現地教員の専門分野が限定的であること、教材等のリソースに限界があることなどから、近世以前の歴史、ひいては近世以前の文学を学習する機会は稀である。著者らの中には中近世の文学を専門とする者がおり、こうした日本学をめぐる研究・教育の限界に特に危機感を感じていた。そうした中、中世を舞台に近代的な心理描写が加えられ、現代人からも理解しやすくアレンジされた本作は、近世以前の日本を学びつつ、近代以降との相違を理解する上で恰好のテキストである。加えて「鼻」は、現代日本語を学習している外国人学生らには難解な表現が含まれているが、既に注釈付きの英語訳が発行されており、内容理解の補助となる点も、テキスト選定に際して重要なポイントであった⁷。

デザインについては、既存の PBL の文献を一部参考にしつつ、基本的には広島大学で開催された PBL についての FD 研修教材 (広島大学人材育成推進室, 2012) を参考にした。その FD 研修教材にもとづく PBL の大きな流れは表 1 のとおりである。表 1 の PBL の流れは、図 2 で提示した PBL サイクルと比べるとやや簡素化されているものの、PBL の経験が限定的な教員にとっても理解しやすい。また、具体的な活動手順が記されている点も実践に応用しやすいことから、本研究ではこれを参考にプログラムを開発した。

ただし、著者らはこの FD 教材を参考にしつつも、本プログラムの授業案作成時には、扱うテーマやプログラム参加者の性質を考慮した上で調整と工夫を加えた (具体的な授業案は付録を参照されたい)。以下、いくつかの工夫を加えた点について説明する。まず、今回の PBL の「問題」を定義するためには、参加者は文学作品である「鼻」を実際に読む

⁶ 詳細については Padlet についてのウェブサイトを訪ねたい。 <https://padlet.com/>

⁷ AKUTAGAWA, R. (2006). *Rashomon and seventeen other stories* (J. Rubin, Trans.). Penguin Books.

ことが必要であった。しかし、限られた授業（=Zoom による対面セッション）時間内で、すべての参加者が「鼻」を読むことは、語学力や既有知識を考慮すると非現実的である。そのため、表1の「状況認識」フェーズを補う事前学修として、プログラムが始まる前に、あらかじめ「鼻」の本文と英語訳、語釈や読解のポイントを示した読解ガイド、『今昔物語集』巻28第20話の原文と現代語訳を参加者に配布することとした。次に、本研究では講義も積極的に取り入れた。例えば、第1回目の授業では「鼻」を読み解くための前提知識を補い、また、第2回目の中間発表の後には、考察のための視点提供として説話についての解説を含めた。PBLにおいても学習者が特定の知識を必要とする場合、そのタイミングでの講義は有益とされる（Hmelo-Silver, 2004）。最後に、2週間のPBLであったが、中間発表の場を設け、各チームのプロジェクト進捗具合を関係者間で共有する機会を確保した。その場で教員から各チームにフィードバックを与え、最終発表に向けてのチーム学習の取り組みを支援した。

表1 PBLの流れ(広島大学人材育成推進室, 2012 にもとづき作成)

フェーズ	ステップ	活動
状況認識	ステップ 1: シナリオを読む	分担して音読することにより、全員が確実に シナリオを読む。
	ステップ 2: シナリオからキーワードを抽出する	重要な言葉、難解な言葉などシナリオを読み解くためのキーワードを出来るだけ多く挙げる。
問題発見	ステップ 3: 問題を挙げる	キーワードを手掛かりとしながら、シナリオに含まれる問題（疑問や関心の対象）を提示する。
	ステップ 4: 問題の位置付けを示す	ステップ 3 で挙げた問題の位置づけを「プロブレムマップ」上に示す。
問題探求	ステップ 5: 学習の計画をたてる	プロブレムマップを参照しながら、問題に対する答えを得るためにグループとして取り組むべき学習項目を決め、学習方法を話し合い、各項目のサマリー担当者を決める。
	ステップ 6: 個別学習	全ての学習項目について全員が学習するとともに、担当する学習項目について学習成果の サマリーを作成する。
まとめ	ステップ 7: 学習成果を共有する	各自がサマリーを提示、説明し、疑問点を出し合いながら個別学習の成果を共有する。学習成果が、提起された問題に対応したものであるか確認する。
	ステップ 8: 学習成果を整理し、発表の準備をする	シナリオ及びプロブレムマップに沿ってグループの学習成果をまとめ、発表の準備をする。

4. 結果と考察

4.1 学習成果

本PBL実践は試験的な側面があるため、教育学で行われるような厳密な学習成果の定義にはこだわらず、まずは日本・スペイン・中国の三か国で学ぶ学生が、「鼻」を教員や他の学習者と一緒に読み、文学作品を多角的な視点から考察する面白さを実感してもらうことを重視した。そうではあるものの、実際にプログラムの参加学生の二回（中間・最終）の発表から、彼ら/彼女らの思考の深まりを観察できる。

中間発表では「近代の日本人にとっての前近代とは」というテーマのもと、「鼻」から読み取れる内容について発表を行った。

Aグループは、「鼻」に内在する近代性と前近代性をそれぞれ抽出することで、作品の内容を理解しようとした。ニコライ・ゴーゴリの「鼻」との関係性が指摘される「鼻」という主題は、内供の個人主義のシンボルであり、またその鼻を小さくしようとする行動は、自己を社会に認知させようとする個人主義的な志向が集約されているとした。そして内供が仏教者であるにも関わらず、悟りの領域とはほど遠く、自尊心が低くて我儘な振る舞いをする人物として描かれていることは、近代的な人間味の描写として捉えていた。一方で「鼻」の中の前近代性の象徴は、原拠となる説話の世界観そのものであり、本文中にちりばめられた中国（震旦）や仏教にまつわる知識などであるとした。つまりは、中国的・アジア的な世界観を前近代性、内供の個人的描写を近代性と理解している様子であった。

Bグループは、「鼻」の登場人物である内供が、自分と同じ鼻を持つ人物を見つけようとしているところについて、彼は前近代社会の特徴であった「共同体」を作ろうとしているのではないかと読み取っていた。また「鼻」の構造が、モーパッサンのストーリー構造に似ていると述べ、ヨーロッパの影響を強く受けている可能性を指摘した。さらに、内供の内面性への考察も行い、彼の他者への態度にはその利己性が透けて見えることから、これは芥川による、個人化が進んだ近代社会への批判ではないかという解釈を行っていた。グループの結論は、芥川の「鼻」は前近代の影響を受けてはいるが、構造とテーマは近代にあるということから、“「鼻」は前近代の作品ではない”というものであった。加えて、内供の内面の分析を通して、他人の不遇に対して愉悦にひたる内供の精神性に、学習者自身の言葉を借りれば“人間性の悪”が表現されているとした。

両グループ共に、この時点では発表内で扱われた複数の話題が独立しており、統合的な考察までは到達していなかった。そして、考察を支える根拠が全般的に弱いこともあり、教員らはそれらの点を念頭にフィードバックを行い、一週間後の最終発表に向けて再び協働学習を進めるように指示をした。

最終発表では「日本近代と前近代はどのような関係なのか～芥川龍之介「鼻」を通して考える～」という共通題目で発表が行われた。

A グループは、近代から前近代を照射する多角的な見解から、「鼻」を解釈する試みを行った。中間発表とは異なり、内供の元の長い鼻を「日本の伝統文化」、短くなった後の鼻を「西洋文化」のメタファーとして捉えた。魯迅が示した「拿来主義」を取り上げ、アジア圏の近代化について、近代の刷新された社会から前近代を捉える眼差しに、「肯定」「疑問」「改良」の3つの見方があるとし、各観点からの読解を示した。「肯定」派は内供が元の長い鼻を「身体的欠陥」と思う心情に、短い鼻＝西洋文化に対する劣等感が表現されており、一方、内供の鼻に対する周囲の見方や、短い鼻を求める内供の心情には近代が抱く優越感と、前近代が抱く劣等感という関係性が描かれているとした。「疑問」派は、「鼻」の結論は、“日本人は西洋文化を学ぶことはできるが、西洋人にはなれない”ということにあり、「長い鼻をあげ方の秋風にぶらつかせながら」という作品末尾の一文には、この本質を示す諦念の風情が描かれているとした。「改良」派は「鼻」の中で内供が最も大切にしているものを自尊心であるとした。内供は鼻の油（良くないもの）を取り除いて、周囲から笑われないようにしようとするが、元の鼻に戻ってしまう。しかし、その試行錯誤の経験と元の鼻に戻った時の悟ったかような様子から、国や民族が自尊心を持って文化をより良いものとしていく「精華をとり、糟粕をのぞく（取其精华，去其糟粕）」の精神が描かれているとした。A グループの結論は、近代と前近代の関係性を問う PBL の「問い」自体を多面化し、どの観点でも「鼻」の本文表現と結びつけることができるというものであった。

B グループは、「鼻」が創作された背景や当時の時代状況など、多様な情報を参照して作品の分析を行い、「鼻」と芥川の人生との関係」「日本近代と「鼻」との関係」「鼻」と『今昔物語集』との関係」という3つの観点を提示した。「鼻」と芥川の人生との関係」では、芥川の生涯を振り返り、「失恋の痛みから逃れるために、現状とかけ離れた愉快な小説を書きたかった」という芥川当人の言葉を紹介した。そして「鼻」の特徴とされるストーリー展開の滑稽さと、本文中にも「傍観者の利己主義」という言葉で示される、近代の人間の汚い部分が描き出された作品であることを示した。「日本近代と「鼻」との関係」では、鼻を気に病む内供の気持ちを、他者に引け目を感じて自己肯定感の低い状況とし、自分を正当化できずに周囲の影響を気にする内供の描写に、盲目的に欧化をすすめる近代日本との共通性を見出した。また泉鏡花と芥川を比較することから、芥川作品における近代と前近代の関係性が必ずしも二項対立とは言えないとし、日本は前近代では中国を、近代では西洋を手本とする中で、物事の継承・取捨を選択し続けながら現代に至っていると分析した。上記をふまえた上で、結論部となる「鼻」と『今昔物語集』との関係」では、「芥川作品は近代的なものか」という疑問のもと、原拠としての説話が作品にどのように表れているかを検討した。そして近代的な個人主義が、前近代的な共同体とは異なる文明のシンボルであるとし、「鼻」が日本の古い共同体（古典）を利用して著された

近代文学作品であることの重要性を指摘した。B グループは「近代と前近代の関係性」という PBL のテーマを意識した上で、作家の生涯や他の作家との違いなど、様々な関連する情報を参照しながら作品を多角的に分析した。そして「鼻」から、二項対立というだけではない前近代と近代の複層的な関係性を読み取った。

最終発表を見る限り、二つのグループは作品を読解し分析する方法についても、また作品内の「近代」と「前近代」の捉え方についても異なっていた。教員からは、専門的な情報や参考文献などを紹介することはあったが、具体的な分析方針やチーム内の意見の集約は、学生のみで行っている。また、モーパッサンの作品との構造の類似性や、「精華をとり、糟粕をのぞく（取其精華，去其糟粕）」という見解などは、国際的なチームで協働学習に取り組んだことから生じた視点や見解であるということが出来る。

こうした学生発表からは、これまで「鼻」を始め、日本文学作品を一度も読んだことがない学習者が、2 週間という限られた時間の中であっても、チームでの協働学習を通じて、非常に興味深く豊かな考察を展開するまでに至ったことがわかる。そして、これらの一連の過程を支える仕掛けが、今回採用した PBL という教育デザインなのである。

4.2 参加者によるアンケートデータ

本プログラム終了後、参加者同意のもとで、以下の項目についての授業アンケート（Google Forms）を実施した。なお、各項目への回答は任意のため、必ずしも各項目の回答率が 100%となっていない。アンケートの項目数や質問項目については向後・伊豆原・富永（2007）を参考にして設定した。同論文は授業アンケートにもとづいて教育実践を改善するためには、学習者による自由記述が重要であることを指摘し、その体系的な分析方法も提示している。項目 1 から項目 4 までは自由記述であり、項目 5 と 6 については 5 段階のスケールによる数値評価を求めた。

-
- | | |
|-------|---|
| 項目 1: | 今回のセミナーの内容(PBL・グループワーク・教員の講義 など)について感想を教えてください。 |
| 項目 2: | 各教員の講義についての感想を教えてください。 |
| 項目 3: | 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。 |
| 項目 4: | このほか、セミナー全体についての感想があれば教えてください。 |
| 項目 5: | 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。
最も当てはまるものを選んでください。 |
| 項目 6: | 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。 |
-

以下、それぞれの項目ごとにデータを見ていくが、まず表 2 は、今回のセミナーの内容についての学習者の回答である（2 名未回答）。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（以下同様）。

表 2 質問項目 1 への学習者の回答

a.	最初は「鼻」を読んで、内容自体についてのセミナーだと思ったが、3 回のうち 2 回発表があること、決まったテーマ（難しいテーマと思うが）で発表することは時間的にも、グループメンバーの打ち合わせも容易ではないと感じています。
b.	パワーポイントを持って復習するために便利でした。
c.	日本近代と前近代についてのこと、いろいろ勉強になった。
d.	自分で発表内容を決めて、チームワークで発表して、新しい授業の形式である、すごいと思います。
e.	グループワークは面白かったです。発表とグループワークの時間を減らし、もっと文学について勉強できればと思います。
f.	まず、この文章の選択が適切で、理解しやすいです。小説も読んだし、歴史も知りました。そして 2 つのグループに分かれた場合、私はもっと多面的に研究の内容を理解しました。

PBL という新たな学習形式に戸惑う感想（a）が見られる一方で、PBL でのチームワークにやりがいを感じている学生も見られる（d, e, f）。今回の参加学生のいずれも過去に PBL を経験したことがないことから、自己主導的に学ぶ学習スタイルに慣れるまでは戸惑いも多かったと思われるが、それでも回答者の半数から好意的なコメントを得られたことは、今後 PBL での教育実践を続けていく上で重要な成果である。無論コメント a や e が示すとおり、2 週間という短期間で協働することは必ずしも容易ではない。その点をどう教育的に支援していくかは今後の課題である。

次に、表 3 は各教員が提供した講義についての感想である（3 名未回答）。

表 3 質問項目 2 への学習者の回答

a.	分かりやすいと思います。
b.	The information and the explanations were clear but it was necessary sometimes having a high level in Japanese to fully understand the terms.
c.	先生たちの講義を通じて、前近代の日本と日本文学に対する理解が深くなった。
d.	短いですが、内容は非常に豊かです。
e.	わかりやすかったです。
f.	まず、ゼミは初めてなので、何もよくわからない手順はよく分かりません。先生の説明はいいです。そこで私は研究方法を学びました。広島大学の先生に助けてもらってラッキーと思います。

これらはいずれも PBL の学習サイクルを進める上で役立つインプットとしての講義についてのコメントであるが、全て好意的な感想であった。なお、b のコメントは日本語能力で少し困難を抱える学生からのコメントであるが、今回の講義での使用言語は日本語が基本であったため、別の言語で説明を加える、また、補助資料を用意するなど、事前に工夫を凝らす余地があったことは事実である。

表 4 は本プログラムにおいて、さらに学びたかったことや取り上げて欲しかったことを参加者に聞いた回答である（3 名未回答）。

表 4 質問項目 3 への学習者の回答

a.	発表のやり方をもっと学びたいです。
b.	日本近代と前近代の関係は何ですかというテーマがちょっと気にして、学生の結論は正しいかどうかわからないんだ。
c.	発表の後、文学作品についての説明など
d.	小説のたくさんの解説、文学理論など
e.	音楽と文学の融合

コメント a は日本語でのプレゼンテーションの指導を希望するもの、b, c, d は文学作品の解説や理論的な理解を求めるもの、e は可能なテーマの提案に関するものである。PBL では通常、ある段階でチームでの発表を組み込むことが多い。ゆえに、もし学習者のプレゼンテーションスキルが十分ではない場合、その指導についても考慮する必要があるが、その点については、今回のセミナーでは十分に配慮できていなかった（学習者の分析が不十分であった）。作品内容及び理論的な解説についても、2 週間という短い期間での PBL の中では十分に扱いきれなかった印象がある。この点については、仮にプログラムの期間を延ばせないとしても、例えば ICT を活用したオンライン PBL の利点を生かして、補助講義をオンデマンド動画として提供するなど、Zoom による対面セッション以外での学習支援を充実させることも検討する必要がある。

表 5 は、セミナー全体についての感想である（4 名未回答）。

表 5 質問項目 4 への学習者の回答

a.	大変なところもあるが、「鼻」その文章について、先生方からの教えたこと、ほかの学生との意見交換は自分の視野を広げることができています。
b.	二つグループの発表を通じて、異なる視点から「鼻」が深くわかった。学生交流で日本語の口語は進歩した。みなさんに本当にありがとうございました。
c.	みんなとみんなと議論する時間がもっと多くなれば、いいと思います。
d.	広島大学の先生やチームメイトに助けてもらってラッキーと思います。本当にありがとうございました。

全体としての感想は好意的なものであったと言える。特に PBL の中で、チームとしての学習や、2 回の発表機会を通じたチーム間の交流を通じて、「異なる視点」から文学作品について考え「視野を広げる」ことができたという点は重要であろう。（2 章で述べた「広くかつ柔軟な知識基盤を構成すること」という PBL の学習成果とも関係が深い）。全てのコメントで、他学生との交流に関わるコメントが観察され、PBL に実際にコラボレーションスキルを身につける機会が豊富にあったこと、また、PBL を通じた学び自体についてよ

り興味を持つようになった様子が伺える。

表 6 は、本セミナーで、参加者に要求された日本語のレベルについて評価を求めたものである。

表 6 質問項目 5 への回答

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	1 人 (12.5%)	2 人 (25%)	2 人 (25%)	2 人 (25%)	1 人 (12.5%)

この回答データから今回の参加者の日本語能力は様々であったことがわかる。このように言語能力にばらつきがある集団を対象とする場合は、参加の前提としての日本語能力を定めることや、それが難しければ、可能な限り学習者の母語で資料を用意する、チーム構成の際に言語能力でバランスをとるなど、いくつか方法がある。どれが最も現実的な方策かは、各教育機関が置かれる文脈によって異なるため、今回のデータをふまえて、次回の教育実践を行う際に、言語能力への配慮についてより慎重に検討していきたい。

最後に、表 7 は今回の PBL プログラムについての満足度を示すデータである。

表 7 質問項目 6 への学習者の回答

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%)	1 人 (12.5%)	3 人 (37.5%)	2 人 (25%)	2 人 (25%)

回答者の半数は「やや満足した」か「とても満足した」と回答しており、概ね好意的な評価を得たと言える。ただし、残りの半数については、中立的な評価あるいは不満が残ったことを示している。後者については、上で見てきた質問項目の中の要望的な側面と関連が深いと考えられるため、これまでの考察をふまえ、課題を改善していくことで、総合的満足度を高める努力が求められる。

5. おわりに

本稿は、PBL というアクティブ・ラーニングを促す教授法と、それを支える ICT ツールを活用した教育実践を行い、国際教育としての日本学教育の高度化を目指した。期間は 2 週間と限られていたが、参加学生は、PBL が求める自己主導的学習に当初は戸惑いながらも、チームでの協働学習を最後まで継続することができた。さらに、「鼻」の読解を通じて、最終的に各自の視点から「日本近代と前近代の関係性」というテーマに迫ることがで

きた。

一方で、実践面では学習成果の明確化について課題が残った。今回は各 PBL チームの探求及び考察の質について、日本文学研究者である担当教員らが、最終発表時のプレゼンテーションをもとにその場で判断する形をとった。教員による評価は、中間発表時からの各チームの成長をふまえた総合的判断であるが、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だろう。

プログラム実施面でも、今回、担当教員の多くにとって初めての PBL であったことから、指示や課題の与え方、Zoom セッションの準備など、改善すべき点は多い。PBL 研究においてもファシリテーターの養成は課題として指摘されており (Hmelo-Silver, 2004)、我々も実践経験を内省し、学びへと変換する「経験学習」(松尾, 2006) を継続する必要がある。著者らの経験は、今後 PBL を試みようという読者の参考になると思われるため、今回の PBL 実践に直接的に携わった、日本文学の専門家 3 名による振り返りを共有したい。

教員 A : 新型コロナ禍の中で学生の移動、交流、留学が非常に制限されていることから、学生と学生をつなげる新たな方法を探る必要がある。そのための一つの試みとしてこのオンライン PBL プロジェクトは計画された。そこで、本プロジェクトでは、一般的な授業の場合であれば出席をする確率が低くなるような、難度の高い教材をあえて選択し、学生を丁寧に指導しながら、学生間での積極的なグループ活動を促した。その過程で、想定外の問題が色々と生じた。ここで焦点を当てたいのは、学生同士のコミュニケーションツールとしての日本語のレベルの差である。この度の PBL に参加した学生の日本語力が統一化されておらず、上級～中級の幅広い差があった。数人の学生はその差が気になり、自分の意見を述べ辛く感じていたようであり、積極的な参加を遠慮していた。今後の一つの課題として、誰でも気軽に発言できるような環境作りにさらに力を注ぐ一方で、日本語力が統一化された学習者を厳選することが考えられる。

教員 B : 今回のセミナーを通して実感したこと、学生のグループ活動を成立させるための事前準備の重要性がある。本セミナーでは、第 1 回と第 2 回に、自己紹介や各自の研究テーマ、日本についての興味について話す時間を設けたが、セミナー全体を通して、この時間が最も重要なものであったと考える。学生による成果発表は、第 2 回の中間発表から第 3 回の最終発表にかけて、内容面の飛躍的な進展が印象的であった。その要因には、学生個々の努力はもちろんであるが、後半の 1 週間にメンバー同士の仲が深まり、信頼関係を持ってチーム学習を進められたことにあったと思われる。オンラインという環境や語学能力の差を埋める上でも、セミナーの課題とは別に、ファシリテーターも交えた自由なセッションの時間を充分にとることが、どのような課題の PBL であっても重要な点であることを理解した。

教員 C : 近年、オンラインでの PBL やグループワークの取り組み報告は多い。藪谷 (2022) の指摘するように、「画面共有し話し合える」などの利点や「話し合いがしづらい」といった欠点は、本事例でも垣間見られ、ICT の可能性と限界が窺われた。それ以上に印象深かったのは、文学と PBL

型授業との親和性についてである。文学の読解には多様な観点からのアプローチが可能であり、唯一の正解があるわけではない、という点で PBL との親和性が高いのではないかと予想でし、プログラムを実施したのだが、外国人学習者が協働し作品を読むにあたり、文意の理解や議論における困難はあったものの、中間・最終報告には、作者や作品の位置付け、背景にある時代や社会への理解といった、文学の多様な「読み」が提示されていた。この点が、当初の予想を上回る収穫であった。

最後に、今一度「PBL」という言葉について立ち戻り、本稿を締めくくりたい。今回のオンライン PBL では、「問題基盤型学習としての PBL」に重点を置いてデザインをした。この手法の良さは、各ステップでやるべきことが明確になるように構造化がなされている点であり、これにより、学習者の自己主導的な学習を効果的に促す仕組みとなっている。なお、PBL は、歴史的には医学教育で開発されたもので、実用的な問題解決能力の育成を強く意識した教授法である。一方で、文学教育の文脈では、出発点となる「問題」の定義が難しく、結果的には文学作品の読みと解釈に関わる「問題」（むしろ「問い」に近い）を学習目標とせざるを得なかった。その意味では「プロジェクト型学習としての PBL」と近い学習形態になっていたとも言えよう。ただし、結局のところ、いずれの手法も、一定の期間にわたる「協働学習プロジェクト」を実施することに違いはなく、その差は、その学習活動を支える学習環境とプロセスのどの側面に強調点を置くかの違いであろう（注 1 参照）。それゆえ、「問題基盤型」か「プロジェクト型」かの違いに拘泥してしまうと、アクティブ・ラーニングが目指す学習の本質を見失いかねない。教育者は与えられた教育環境や学習者の性質をふまえ、柔軟に PBL を解釈すべきである。したがって、著者らは、今後「プロジェクト型学習寄り」PBL にもとづく日本学教育実践が出てくることを予想し、また、歓迎する。本稿は、あくまで文学教育をケースにした、新たな日本学教育の一つの可能性を示したにすぎず、今後も多様な手法を応用した、21 世紀のデジタル情報化時代にふさわしい教育実践が展開されることを期待したい。

参考文献

- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000) Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model, *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3) , pp.87-105.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, pp.235-266.
- 広島大学人材育成推進室 (2012) 『PBL 体験プログラム (ファシリテータガイドおよびファシリテータノートつき) 学習者ガイド (平成 24 年 9 月改訂版) 』 (非公刊) .
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008) Problem-Based Learning. In Spector, J. M., van Merriënboer, J. G., Merrill, M. D., & Driscoll, M. (Eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., pp. 485-506) , Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jost, K.L., Harvard, B.C., & Smith, A.J. (1997) A study of problem-based learning in a graduate education classroom. In *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1997 National*

- Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, February 14-18, Albuquerque, NM (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409 840)
- 向後千春・伊豆原久美子・富永敦子 (2007) 「授業アンケートから『授業レビュー』の方法へ」『日本教育工学会研究報告集』, JSET07-1, pp.171-176.
- 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)
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』 同文館出版.
- 溝上慎一 (2016) 「アクティブラーニングとしての PBL・探求的な学習の理論」溝上慎一・成田秀夫 (編) 『アクティブラーニングとしての PBL・探求的な学習』 東信堂, pp.5-23.
- Wood, D.R (1994). *Problem-based Learning: How to gain the most from PBL*. Waterdown: Woods publishing. (ドナルド・R.ウッズ 新道幸恵 (訳) (2001) 『PBL 判断能力を高める主体的学習』医学書院)
- Reigeluth, C.M., Beatty, B.J., & Myers, R.D. (2017) *Instructional-Design Theories and Models Volume IV: The Learner-Centered Paradigm of Education*. New York, NY: Routledge (チャールズ・M・ライゲルース, ブライアン・J・ビーティ, ロドニー・D・マイヤーズ (編著) 鈴木克明 (監訳) (2020) 『学習者中心の教育を実現する インストラクショナルデザイン理論とモデル』 北大路書房)
- 藪谷祐介 (2022) 「大学教育におけるグループワーク参加学生の役割構造と自己評価」『日本建築学会技術報告集』第 28 巻第 69 号, pp.1054-1059.
- 湯浅且敏・大島純・大島律子 (2011) 「PBL デザインの特徴とその効果の検討」『静岡大学情報学研究』第 16 巻, pp.15-22.

付録 授業スケジュール

回数	作業	内容	時間
セミナー 以前	事前学習	・「鼻」、『今昔物語集』（いずれも日本語・英訳）を配布する ・「読解ガイド」として、語釈と読解のポイントを指示する ・Padlet（掲示板アプリ）で自己紹介文を投稿するよう促す	
第1回 (120分)	導入	セミナーの概要説明：PBLの概説、セミナー全体の問いを伝える	10分
	講義	日本近代文学を読む前提知識：近代化に伴う社会や学知の変化	25分
	講義	「鼻」解説：内容確認および『今昔物語集』からの翻案	30分
	GW ①	自己紹介、役割決め、連絡先交換	20分
	GW ②	「鼻」の内容確認、中間発表に向けた学習事項の設定	30分
	まとめ	次回（中間発表）までに発表準備の指示	5分
第2回 (90分)	導入	セミナー全体の流れ、今回の内容について再確認	5分
	GW ③	アイスブレイク：Padlet 記載の自己紹介について	10分
	GW ④	中間発表の準備	15分
	学生発表・ 教員コメント	中間発表「近代の日本人にとっての前近代とは」（各グループ 5 分）	30分
	講義	中世説話：説話の特性と視点、寺院の社会構造と仏教説話の解説	10分
	GW ⑤	「鼻」と『今昔物語集』の表現や内容の違い、最終発表の準備	15分
	まとめ	次回（最終発表）までに発表準備をするように指示	5分
第3回 (90分)	導入	セミナー全体の流れ、今回の内容について再確認	5分
	GW ⑥	最終発表準備	10分
	学生発表	最終発表「日本近代と前近代はどのような関係なのか～芥川龍之介「鼻」を通して考える～」（各グループ 15 分）	35分
	GW ⑦	相手グループの発表の感想、質問などをまとめる	10分
	学生発表・ 教員コメント	発表の感想や質問を報告・質問への返答	20分
	まとめ	セミナーの感想	5分

※GW はグループワーク