プロジェクト型学習とパブリック・アチーブメント型教育の比較
――協働力とコミュニケーション力を中心に

結城健太郎

1．はじめに

本研究では，東海大学チャレンジセンター科目「プロジェクト入門 A」内で実施したプロジェクト型学習（PBL 型学習）とパブリック・アチーブメント型教育（PA 型教育）における活動が，学習者の協働する力とコミュニケーションを行う力にどのような影響を与えたかを，授業後の振り返り活動の結果をもとに比較・考察する。

2．市民性教育

市民性教育（シティズンシップ教育）とは，学習者を自分の属する社会の一員として能動的に行動できる人物に育てる教育を指す。経済産業省（2006）の定義によれば，シティズンシップとは，「多様な価値観や文化で構成される社会において，個人が自己を守り，自己実現を図るとともに，よりよい社会の実現に寄与するという目的のために，社会の意思決定や運営の過程において，個人としての権利と義務を行使し，多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質」である。市民性教育が注目されてきた背景には，社会への関心を失う若者に対する危機感と，将来に予想される世界の変化がある。文部科学省（2003）によれば，市民性教育は将来の変化に対する準備である。21世紀の「知識基盤社会」における人的資源の育成にあたり，「専攻分野についての専門性を有するだけでなく，幅広い教養を身に付け，高い公共性・倫理性を保持しつつ，時代の変化に合わせて積極的に社会を支え，あるいは社会を改善していく資質を有する人材，すなわち「21世紀型市民」を多数育成していかねばならない。」と述べている。その後，文部科学省（2008）においても「学士力」を培う参考指針において「市民としての社会的責任」をあげ，「社会の一員としての意識を持ち，義務と権利を適正に行使しつつ，社会の発展のために積極的に関与できる」と説明している。市民性教育とは，自らが属する社会，そこに関わる他者を意識しつつ，その発展に能動的に寄与できる人物を育てる教育と言えるだろう。しかしながら，こうした能力は単なる講義，座学のみで身につくものではないだろう。無論，自らが属する集団とそれを取り巻く環境についての知識，解決すべき課

題に関する知識，集団に資する自らの専門性に属する知識は身に付けるべきである。それに加え，他者を理解し，自らを理解させ，他者に働きかけるためのコミュニケーションを行う力は，実際に人と関わることによって得られるはずであり，そのためには他者とともに学ぶプロジェクト型学習活動のような体験が必須であると考えられる。上述の経済産業省（2006）においても，プロジェクト型の学習は市民性教育の中に含まれている。

3．協調性・協働とコミュニケーション

協調性とは，登張他（2015）によれば，「非利己的で，他者に対して受容的，友好的に接し，他者と競い合うのではなく，相手に合わせて調和を図ったり，協力したり，自分と相手の双方にとってより良い解決を目指したりする傾向」である。この概念も注目されており，文部科学省（2012）では，「他者に配慮しつつ協調性を発揮できるための倫理的，社会的能力を身に付けられるようにするとともに，…主体的学修の方法や，…教養，知識，経験を総合的に獲得することのできる教育方法を開発し，実践していくことが必要である。」としている。さらに文部科学省（2013）では，協調性という表現を用いつつも，より能動的で行動を伴う表現と言える「協働」を，新たな社会モデル構築のキーワードとして，次のように紹介している。「様々な個性を持つ人々や集団が，多様な価値観・ライフスタイル等を受容しながら相互に学び合い，支え合い，高め合うことのできる環境の構築を目指す。」とある。こうした積極的に他者と関わる力は，市民性教育においても重要であると考えられる。前述の経済産業省（2006）ではシティズンシップを発揮するために必要なスキルとして「他者とともに社会の中で，自分の意見を表明し，他人の意見を聞き，意思決定し，実行するためのスキル」をあげ，コミュニケーションを行う力を指摘している。さらに，それに属するものとして「プレゼンテーション力，ヒアリング力，ディベート，リーダーシップ，フォロワーシップ，異なる意見を最終的には集約する力，交渉力，マネジメント，紛争を解決する力，リスクマネジメント」をあげている。

4．パブリック・アチーブメント型教育

PA 型教育は，市民性教育の一手法であり，1990年に米国のハリー・ボイトにより開発された（Boyte, 2015）。その背景には，若者の社会に対する無関心がある。その一方で若者が様々な社会問題に懸念を持っていることにボイトは注目し，PA 型教育が始まった。この教育では，若者を社会の中で能動的に行動できる行為者，つまり市民性を備えた人物に育てることを目標としている。グループで活動しつつ，自らが抱える関心や考えを掘り起こし，自分たちの住む社会の抱える様々な問題を協働して解決するスキルを学ぶ。Hildreth（2014）では，「このプロセスを通して，若者が自分の所属する組織，コミュニティ，社会に確かな影響を与えることが可能となる。… パブリック・アチーブメントでは，参加者自らが取り組みたいイシュー（筆者注：解決すべき課題）を選択し，同じ関心を持つメンバーと一緒に，パブリックな問

題解決に取り組む。」（訳は東海大学（2015），以下同じ）と述べ，主要な関心は自らの属する集団，社会への参加にあることがわかる。PA 型教育では，話し合いの場を設け，他者を知ること，チームとして行動すること，問題について知ること，問題の関係者について知ること，行動計画をたてること，実行すること，発表すること，評価することなどが行われる。大津（2016）のあげる具体例では，「貧困」をイシュー（課題）に選んだ場合，ホームレスにインタビューに行くことにより調査を行い，毛布を配布するプロジェクトを実施することがパブリックな問題解決となる。こうした過程を実践的に学ぶことにより，若者たちは主体性を身につけ，自分の属するコミュニティや社会を変えることができる存在に成長していく。

水山（2010）が行った整理によれば，シティズンシップ教育は活動範囲が広いもの（コミュニティに能動的に関わる市民性の育成）と狭いもの（有権者としての市民性の育成），また活動が静的なもの（知ることによって学ぶ教養的なもの）と動的なもの（為すことによって学ぶ実践的なもの）に分けられる。この分類に従えば，PA 型教育は活動範囲が広く，動的なシティズンシップの育成を試みる教育と言えるだろう。PA 型教育は，米国はもとよりヨーロッパ，アメリカ，アフリカ，アジアで行われている。東海大学では，地域社会で有用な人材を育てるためにこの教育手法を取り入れ，全学的なカリキュラム編成を行なっている。筆者自身も，2015年度より PA 型教育を授業の中で試みており，一部の報告は結城（2016）に含まれている。他の試みには小林・東（2017）がある。その中では，静岡市における様々な課題を解決するため，地域住民，大学生，大学教員が協力するパブリックワークの中で，大学生に形成される資質を分析した。その結果，「満足感」，「自己成長」，「学習効果」，「協働性」の 4 因子が抽出され，中でも「学習効果」と「満足感」の達成率が高かったとしている。そして結論として，PA 型教育におけるコア・コンセプトを教えようとするのではなく，地域の課題を共有し，行政や地域住民とともに，よりよい解決を目指す，互恵関係をベースにした新しいパブリック・アチーブメントを提唱している。

確かに，たとえ世界的に用いられる教育手法であったとしても，環境に応じた最適化は必要であると考えられる。上述の市民性教育について言えば，藤原（2008）によれば，地域によって導入理由は異なる。市民性教育で先行する英国においては「学力の低下，若者の政治的無関心の増加，モラルや社会参加意識の低下，リーダーシップやコミュニケーション能力の低下」が導入理由であり，日本におけるそれは「階層化社会，若者の規範意識の低下，社会参加意識の低下（ニートやフリーターの増加），日本の伝統文化の見直し，NPO などの市民活動セクターの成長」である。また，根底にある社会編成原理も異なり，英国においては「個人に対する資格と技能の付与による社会統合としてのシティズンシップ教育，公教育の再構築，イギリス人への国民統合」であるのに対し，日本においては「コミュニケーションや創造性，個人の自己責任と自由の強調と伝統的な規範や文化の重要性，家族主義，社会奉仕などの強調の２つの潮流」があるとしている。PA 型教育も，地域や教育機関の編成原理に適したものに調整する必要があるだろう。それは，藤原の言う「（日本の）伝統的な規範や文化，家族主義」に沿っ

た教育を市民性教育（PA 型教育）の中で行おうとする場合，社会を変える原動力となるための主体性を身に付けることを目標としつつも，それに至るプロセスの中で，チームとして協働するための能力を培う活動を重視することにより，可能になるかもしれない。本研究ではその点に着目し，協働性とコミュニケーション力の二点について，従来型の PBL に対し PA 型教育が持つ優位性について考察する。

5．「プロジェクト入門 A」

「プロジェクト入門 A」は東海大学チャレンジセンターと別科日本語研修課程による合同授業であり，全15回を 1 学期間に扱う[1)]。この科目は「授業で出会った仲間とともに，課題に取り組み，実践力を身につける授業」と定義されており，これが授業の目的となる。また，留学生に対しては，「日本人と一緒に計画・発表する力を身につける。日本の地理・社会について知り，日本人の考え方を学ぶ。日本語で話し合い，意見を言うことができるようになる。」という目標をシラバスで述べている。

筆者は2013年度より，従来型の PBL 型学習活動を実施してきた。グループ活動をとおしてインバウンド個人旅行を企画することをプロジェクトの共通テーマとしており，三重大学高等教育創造開発センター（2007）の示す PBL の基礎要件[2)] に沿った活動を行う。2017年度春学期は，第 1 回で学習者間のアイスブレイクを行った後，第 2 回から第 3 回にかけて招聘を想定する外国人とその旅行目的，第 5 回から第 6 回にかけて旅行の諸条件を検討し，第 7 回から第11回までで旅行の訪問地，活動，予算，生じうるトラブルなどを考え，第14回で企画の発表を行う。（第 4 ・12・13・15回は後述の PA 型活動のみ行っている。）各段階でブレインストーミング，議論，発表を授業中に行い，授業外で調査の課題を実施し提出，次の授業でフィードバックを行っている。2017年度春学期の授業では10の班が作られたが，それらの企画したインバウンド旅行を表 3 に示す。この学期は 9 つの班が最終課題の提出に至った。

この PBL 型学習活動に加え，2015年度より，段階的に PA 型教育を導入してきた。PA 型教育の活動を学期ごとに増やしていくにあたり，PBL 型学習は学期を追うにしたがって減らしていった。このようにして，学生たちの負担を増やすことなく，PA 型の活動を少しずつ増やしていくことができた。2015年度秋学期では，インタビュー活動を導入した。PA 型教育では，相手の話を能動的に聴き取ることにより，他者が持つ関心を明らかし，解決するべき問題は何かを検討する。そのため，インタビュー活動は重要であると言える。第 2 回の授業で，同じ班のメンバーどうしでペアを作り，相手の人生の歩みと，現在の生活についてお互いに質問をさせ，そのレポートを提出させた。また，後の回では，レポートは作成しないものの，相手が人生で下した重要な決断についてお互いに聴き取りを行った。2016年度春学期より，上述の活動に加え，地域に住む，もしくは地域を訪れる外国人が遭遇する不便・トラブルの解消を共通テーマとして社会参加を伴う活動を導入した。所属・学年が重ならないようにしつつ，留学

生を含む４人程度のグループを作り，第２回に前学期と同様のインタビュー活動を行った。その後，第４回の授業で，自分たちが国内・国外旅行で経験した不便や，実際に自分たちが目撃した，外国人が関係するトラブルについて話し合わせた。その後，学内や身近な外国人居住者に対して，インタビューを実施させた。自分たちで対象者を探し，連絡をとり，日本での生活で感じる不便や，経験したトラブルについて聴き取り調査を行わせた。その調査結果をもとに，自分たちにとって解決可能と考えられる具体的で身近なテーマを設定させた。さらに，その問題を取り巻く関係者を図示する活動を行った。そして，そのうちの一人に対するインタビューを実施させ，その課題に対する考えや，当事者が知る実態，また既に行われている解決への取り組みについて尋ねさせた。それをうけ，授業最終回を期限として，現実的な解決案をレポートの形で提案させた。

Hildreth（2014）における「パブリック・アチーブメントのコーチ用ロードマップ」における各段階（フェーズ）は合計一年間の期間設定であるのに対し，プロジェクト入門は一学期間である。また導入前まで行ってきたPBL型学習活動と併存しながら進めているため，実際に使える時間は一学期間よりも少ない。そのため，ロードマップ上の活動の幾つかは略さざるを得なかった。しかしながら，上述の2016年度秋学期「プロジェクト入門A」におけるテーマ設定までの活動は，ロードマップにおける「フェーズ１」まで，関係者のマッピング活動から，彼らに対するインタビューまでは「フェーズ２」，解決案の提案までは「フェーズ４」に対応する。

2016年度秋学期より，上述の活動に加え，学習者らが提案した解決案を自分たちで実施させ，外国人からフィードバックを得る活動を導入した。上述の課題関係者へのインタビューの実施時期である第10回から，グループで検討した解決案を実行し，外国人に利用・参加してもらい，可能なら成果やフィードバックを得るよう指示した。さらに，学期末にまとめとして，課題を発見したプロセス，解決案に至ったプロセスを明らかにしつつ，解決案の実施をレポートで報告させた。2017年度春学期からは，上述のプロセスと解決案の実施を授業最終回のプレゼンテーションで報告させている。解決案の実施はHildreth（2014）の「フェーズ５」，プレゼンテーションによる報告は「フェーズ６」に相当する。これをもって，授業に与えられた条件の範囲内で，一連のPA型活動の授業への導入が終わったと考えている。最終的に次のような活動を行いつつ，授業を進めている。第２回の授業でアイスブレイクを行った後，第３回から地域に住む外国人に対する聴き取り調査の活動を行い，第５回で報告する。第６回から第７回にかけて，班で解決したい課題を検討する。第７回から第８回にかけて，課題に関係する人物に対する聴き取り調査の活動を行い，第９回で報告する。第10回から第13回にかけて解決案の検討を行い，実施し，解決の受益者からのフィードバックを得る。そして第15回に一連の過程を報告する。各段階でブレインストーミング，議論，発表を授業中に行い，聴き取り調査と発表の準備は主に授業外で行っている。表４は2017年度春学期において10の班が設定した課題と，実施した解決策を示す。この学期は２つの班を除き，最終課題を提出することができた。[3)]

この授業の中には，二つの活動，つまり従来型の PBL 型学習活動，そして PA 型教育活動が併存する形になる。授業の中では前者を「企画班の活動」，後者を「解決班の活動」と呼び区別している。受講者は企画班と解決班それぞれに属し，違うメンバーとともに活動を行うことになる。グループの人数は４人が基本であり，日本人学生２人－３人，外国人留学生１人－２人の組み合わせが多い。授業では多くの場合，一回の前半を PBL 型学習活動に割き，後半を PA 型教育活動に割いている。ただし，プレゼンテーション実施回など，一方の活動に多くの時間が必要な場合は，その活動のみ行う回がある。成績評価は次のように行っている。個人については，授業への参加度，個人向け課題の実施状況を点数化する。一方，グループについては，グループ向けの課題の実施状況とプレゼンテーションの内容について評価する。プレゼンテーションについては表５のルーブリック評価表にしたがって評価する。最終評価では，個人の活動に関する評価とグループの活動に関する評価に50％ずつの重みを与えている。

６．振り返り活動

学習者が上述の PBL 型学習活動と PA 型教育活動を終えた後，振り返りを実施した。協働する力，コミュニケーション力，課題発見力，問題解決力における成長を自己評価し，身に着いた考える力とそのきっかけになった活動について記述した。さらに，同じグループのメンバーの協働とコミュニケーションの状況についてピア評価を行った。この活動は最終プレゼンテーションの後，つまり PBL 型学習活動については第14回，PA 型教育活動については第15回に実施した。振り返りシートは図１・図２のとおりである。PBL 型学習活動においては，協働する力を「協働作業を行う力（グループ内で協力・分担する力)」と説明し，この授業をつうじた自己の成長を５段階で自己評価する。また，自分が身に付けたと思う力と，きっかけになった活動を記述させ，表６のルーブリック評価表に基づいて教員が評価する。また，コミュニケーションについては「コミュニケーション力（他のメンバーの考えを理解し，自分の考えを伝える力)」と説明し，同様に５段階の自己評価を求め，記述部分については教員が表６のルーブリック評価表を用いて評価している。また同じ班のメンバーについて，協働とコミュニケーションの状況について５段階で評価させた。

一方，PA 型教育活動について，課題発見力を「問題を発見し，その全体像を知る力（課題の存在，背景，原因，結果を知る力)」と説明し，５段階の自己評価を求め，記述部分については表６の評価表にしたがい教員が評価した。また問題解決力を「問題の解決法を考える力(実現可能性，実効性を考える力)」と説明しつつ，５段階の自己評価を求め，記述部分について表６の評価表に従い教員が評価した。ピア評価については，課題発見力と問題解決力についてではなく，上述の協働とコミュニケーションの状況について同じ班の他のメンバーの評価を求めた。つまり，PBL 型学習活動については，協働する力，コミュニケーションを行う力の自己評価，教員評価，ピア評価が得られる一方，PA 型学習活動については課題発見力と問題解決力の自己評価，教員評価，そして協働とコミュニケーションの状況についてのピア評価が

得られることになる。成績においては，自己評価は使用せず，教員評価とピア評価をあわせ，課題の提出状況や授業への参加度と総合したうえで，個人の活動に対する評価を点数化している。

7．分析

表１・表２はそれぞれ「PBL 型学習活動における，協働能力・コミュニケーション力とグループ活動結果との相関」，「PA 型教育活動における，課題発見力・問題解決力・協働能力・コミュニケーション力とグループ活動結果との相関」を評価者（自己，教員，ピア）別にまとめたものである。グループ活動結果は，成績中のグループ活動に関する評価の値を用いている。グループによる授業時の活動状況，課題の提出状況，プレゼンテーションの評価を点数化したもので，グループ活動がどれだけ成果を収めたかを測ることができると考えられる。本研究では，日本人学生についての PBL 型学習活動と PA 型教育活動の比較評価を行うため，分析対象は日本人学生の回答のみとし，留学生の回答は，日本人学生についてのピア評価のデータ，また諸活動に対する記述式回答のみ使用している[4)]。

表１から，PBL 型学習活動の自己評価においては，協働する力とグループ活動の結果に，弱い相関が見られることがわかる。一方，コミュニケーションを行う力とグループ活動の結果には，有意な相関は見られない。一方，表２より，PA 型教育活動においては，協働する力とグループ活動に PBL 型学習の場合よりも高い相関が見られるとともに，コミュニケーション力にもやや相関が見られることがわかる。つまり，PBL 型学習活動に比べ，PA 型教育活動では協働する力とグループ活動の結果がより強く関係するほか，PBL 型学習では見られなかったコミュニケーション力とグループ活動の結果の相関もあることがわかる。このことは，PA 型教育活動のほうが，学習者が協働する力とコミュニケーションを行う力を学ぶ場として適していることを示唆していると考えられる。

	協働（教員評価）	コミュ（教員評価）	協働（自己評価）	コミュ（自己評価）	協働（ピア評価）	コミュ（ピア評価）
グループ活動成果との相関	−0.189 p>0.1	0.268 p>0.1	0.303 0.1>p>0.05	−0.052 p>0.1	0.315 0.1>p>0.05	0.095 p>0.1

表１：PBL 型学習活動における協働能力とコミュニケーション力のグループ活動結果との相関（評価者別，「協働」：協働力，「コミュ」：コミュニケーション力）

	発見（教員評価）	解決（教員評価）	発見（自己評価）	解決（自己評価）	協働（ピア評価）	コミュ（ピア評価）
グループ活動成果との相関	−0.146 p>0.1	0.101 p>0.1	0.302 0.1>p>0.05	−0.168 p>0.1	0.547 0.01>p	0.519 0.05>p>0.01

表２：PA 型教育活動における課題発見力，問題解決力，協働能力，コミュニケーション力のグループ活動結果との相関（評価者別，「発見」：課題発見力，「解決」：問題解決力，「協働」：協働力，「コミュ」：コミュニケーション力）

PBL 型学習活動についての記述式回答には次のようなものがあった。「自分でやるのは得意だったのですが，分担するのとかを，どうすれば良いのか[5)] 迷う事が多かったのが，……調べたりするのを心おきなく任せることができました。作る作業は基本的に私ができたので，丁度よくできたと思います。」（４年生女），「見ず知らずの人と連絡をとりあい，プレゼンに向けて作業したことは，最初は難しかったのですが，授業を受けていくうちにお互いのことを知り，しだいに連絡もとりやすくなりました。」（１年生男） 確かに，グループの中で作業を分担し，欠席や，知識・技術の不足を補いつつ，協力して作業を行っていたことがわかる。

一方，記述式回答は PA 型教育活動が協働する力，コミュニケーション力を意識する場になっていたことを示している。この活動における，協働する力の重要性についての言及は，次のようなものがあった。「始めはメンバーを頼らず，一人でほとんどやっていたが，後半になるにつれ，メンバーと協力し，一つのことを成し遂げることができた。」（２年生男），「班のメンバーが協力することが授業ごとに増していき，解決に近づくことが感じれた（原文ママ）。」（１年生男），「解決策以外でも様々な問題があったが，LINE 等で授業外の時間に連絡しあって協力して解決することができた。」（１年生男），「他人と協調していくことで，作業が上がり（原文ママ）効率化し，互いに負担にならないように気遣いができるようになりました。」（２年生男）等である。

また，PA 型教育活動におけるコミュニケーションの大切さについては次のような言及があった。「コミュニケーションをしっかりとるというのが大切ということがわかった。」（２年生男），「自分から積極的になれば，相手もそれにこたえてくれるということが分かったし，私も積極的になれた。」（２年生男）といったものである。そして，「いろいろな人と関わり，コミュニケーションを取ることで，相手が何に困っていて，何を求めているかを少しずつですが理解できるようになったと思います。」（１年生女），「人と話すこと，外国人と話すことで様々な価値観を知ることができた。」（１年生男），「自分以外の人の話や考えを聞くことで，物事を違う視点から見れるようになった……。」（２年生男）といったコメントは，会話が協働のための単なる分担の交渉道具ではなく，相手の必要や価値観を理解するための手段として用いる必要があったことを示している。さらに，この授業においては，全ての日本人学生が，日本語能力の限られた外国人留学生と同じ班になり活動をおこなったが，日本語能力の限られた外国人とのコミュニケーションにおいて，より理解しやすい話し方を身につける必要があった。「留学生とも協力分担するためにどの様にコミュニケーションを取れば良いかが感覚的に理解できた。」（２年生男），「日本語ってすごく複雑で，解決する課題についても，同じ班のメンバーにも伝えるのは少し難しかったです。（筆者注：留学生の）２人はよく優しく質問してくれていたので，「こういえば伝わりやすい」という方法を少しわかった気がします。とにもかくにもハッキリゆっくり伝えることを，正しい言葉をつかうこと。（原文ママ）」（４年生女子）というコメントは，そのことを示している。また，この授業における PA 型教育活動は，授業外で学外者を含む相手に対して，事前にアポイントメントをとり聞き取り調査を行うことを求めて

いるが，この点も自らのコミュニケーションを行う力を高める要因になったことが，次の記述からうかがえる。「目上の方にアポイントメントをとり，お話をうかがうことで礼儀やマナー，言葉使いなどを改めて意識し，さらなるスキルアップができました。」（１年生女）である。

本来，PBL 型学習は多岐に渡る目標設定，活動が可能である。しかし，筆者が担当したプロジェクト入門 A における PBL 型活動は「ある国における査証の発給手続きを調査する」「ある目的を達成するのに役立つ訪問地・活動をあげる。」「ある活動に要する費用の算定資料を提示する」「ある条件で，移動可能な経路を設定する。」といった，分析と調査によって答えが見つかる作業が課される場合が多く，作業の分担と，そのとりまとめによって実施可能なものがほとんどである。ゆえに各グループは仕事をいかに効率的に分担し，期限までに終えるかに注意を向けていたようにも見える。次の回答はそのことを示している。「仕事を効率よく分担することができた。休んでしまった時に授業内容を教えてもらったり，休んでいても調べものをしたりと，協力することができた。」（４年生女）一方，PA 型教育活動は，「外国人が抱える課題を発見する」と「（その課題について，実現可能な）解決法を探索する」という，答えが容易に見つからない課題が課される場合が多かった。こうした作業は，外国人と課題の関係者に対する聴き取り調査結果というヒントがあったとしても，その中から班員どうしが課題の候補を出し合い，解決案のアイデアを互いに提示し合い，自分たちで実施可能な解決案について合意を得ていく必要があるため，よりコミュニケーションの機会が増えていると考えられる。「班のメンバーでたくさん話し合い問題の深い所まで取り組むことができた。……」（１年生男），「自分達で課題を発見するのはとてもむずかしかった。さらにその課題の背景，原因を見つけ，解決にむけて実行することができるようになった。」（２年生男），「企画班と違って，解決班の活動はいろいろな問題を考えたり，人たちにインタービュー（原文ママ）したり，解決策を作成したりするのは時間がかかります。さらに難しくなると思いますし，面倒臭いです。しかし，それも必要な部分だと思います。」（留学生女）といった記述はそのことを裏付けていると考えられる。教員の振る舞い自体も，PBL 型学習活動のパートと PA 型教育活動のパートでは幾らか異なっている。どちらのパートにおいても，教員はファシリテータとして行動することを心掛けたが，PBL 型学習における活動や課題の指示は，「（モデル旅行者が）日本に一週間程度，観光目的で滞在するためのビザは取得できますか？　どのように取得しますか？　申請するために何が必要ですか？　A４サイズ１ページのレポートを作成してください」（第６回）といった課題のように，できるだけ具体的に行った。一方，PA 型教育の活動では学習者に対するコントロールをできるだけ少なくし，学生がより主体的に活動できるよう努めた。例えば，課題に対する解決策を求める場合も，具体的な方法を教員側が提示するのではなく「学期中に，班のメンバーが実行可能であり，フィードバックを得ること」といった条件を提示するのみであり，学生が班の中での議論を通じて解決策に到達するようにした。

さらに，PBL 型学習活動は調査と報告によって構成されていたため，多くの課題は PC 等の調査ツールと，授業時間外で使用するメール等の連絡手段があれば事足りる。ゆえに，学習者

は主に時間的リソースのみを考慮しつつ分担を行えばよかった。一方，PA 型教育の活動では，より社会との接点を求め，授業外での聴き取り調査や，解決案におけるイベントの実施や資料の配布など，多様な活動を含む。さらに，最終的な解決案は自分たちで探索する必要がある。その中では，班員どうしが自分の時間的リソースだけでなく，人間関係，技術的リソースを提供し合い，価値観やアイデアを提示し合いながら最終的な解決案実施に至る必要があったため，協働に伴う分担が PBL 型活動に比べてより複雑になり，そのためのコミュニケーションが重要になったと考えられる。「外部との交流があったり，考えることがたくさんあり，難しかった……」（２年生男），「寮の管理人と約束を取り，質問を自分で考え，礼儀を守りながらインタビューをして解決のキーワード“会話”を見付けました。」（留学生女）との記述からもわかるとおり，PA 型教育活動では最終的なグループ活動の成果と，協働する力またコミュニケーションがより強く相関していたと考えられる。

文部科学省（2012）では，日本が成熟社会をむかえるにあたり求められる能力として，「チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う，倫理的，社会的能力」に加え，「答えのない問題に解を見出していくための批判的，合理的な思考力等の認知的能力」をあげている。つまり，前例のない，答えのない問いに取り組む力を身に付けることを求めていると言えよう。PA 型教育は，問題の発見と解決に活動の焦点を置くことになるため，PBL 型学習に比べて，より「答えのない問い」に取り組む可能性が高くなると言えるだろう。

8．むすびにかえて

本研究では，従来行われてきた PBL 型学習における活動と PA 型教育における活動を，「協働する力」と「コミュニケーション力」の観点から比較した。結果は，前者では「協働する力」のみがグループ活動の結果との間に弱い相関が見られたのに対し，後者では「協働する力」とグループ活動の間により強い相関が見られたことに加え，「コミュニケーション力」もグループ活動の成果と相関していることがわかった。つまり，PA 型教育の活動は，PBL 型学習に比べて，より強い「協働する力」を求めることに加え，高い「コミュニケーション力」を必要としていることがわかった。このことは，市民性教育における PA 型教育の優位性を示すと考えられる。この優位性は，PA 型教育における，教室の外にある答えの容易に出ない問題に対して，インタビューや議論を繰り返しながら解決に近づいていくというプロセスから来るものと考えられる。

謝辞

プロジェクト入門 A を担当する機会をくださった東海大学国際教育センターの斉木ゆかり先生，ならびに教育研究開発センターの園田由紀子先生，またパブリック・アチーブメント型教育の基礎的概念を教えてくださったオーグスバーグ・カレッジのデニス・ドノヴァン先生，また実施にあたり様々なアドバイスをくださった堀本麻由子先生に心より感謝申し上げる。

参考文献

大津尚志（2016）「アメリカ合衆国における市民性教育の資料紹介：パブリック・アチーブメントと貧困問題」『武庫川女子大学大学院　教育学研究論集』第11号，武庫川女子大学，pp.53-56

小林俊行，東恵子（2017）「パブリック・アチーブメント型教育の展開とその効果の検証」『東海大学課程資格教育センター論集』第15号，東海大学，pp.1-10

経済産業省（2006）『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』

古賀毅（2015）「教育課程からみた市民性教育の課題」『千葉工業大学研究報告』No.62，千葉工業大学，pp.75-81

東海大学（2015）『パブリック・アチーブメント―コーチのためのガイドブック』平成25年度文部科学省「地（知）の拠点整備事業」

登張真稲，名尾典子，首藤敏元，大山智子，木村あやの（2015）「多面的協調性尺度の作成と大学生の協調性」『人間科学研究』No.37，文教大学，pp.151-164

長濱文与，安永悟，関田一彦，甲原定房（2009）「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』第57巻，pp.24-37.

中山留美子（2013）「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進における PBL 教育の意義と導入の工夫」『21世紀教育フォーラム』第８号，弘前大学，pp.13-21

三重大学高等教育創造開発センター（2007）「三重大学版 PBL 実践マニュアル―事例シナリオを用いた PBL の実践―」（http://www.hedc.mie-u.ac.jp/pdf/pblmanual.pdf，2017年11月15日アクセス）

水山光春（2010）「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号，京都教育大学，pp.23-33

藤原孝章（2008）「日本におけるシティズンシップ教育の可能性」『同志社女子大学学術研究年報』第59巻，同志社女子大学，pp.89-106

文部科学省（2003）「我が国の高等教育の将来像〈中央教育審議会答申〉」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm，2017年11月15日アクセス）

文部科学省（2008）「学士課程教育の構築に向けて〈中央教育審議会答申〉」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm，2017年11月15日アクセス）

文部科学省（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて〈中央教育審議会答申〉」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm，2017年11月15日アクセス）

文部科学省（2013）「第２期教育振興基本計画について〈中央教育審議会答申〉」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1334377.htm,，2017年11月15日アクセス）

安永悟（2009）「協同による大学授業の改善」『教育心理学年報』第48集，pp.163-172.

結城健太郎（2016）「異文化コミュニケーション PBL とパブリック・アチーブメント型教育―「プロジェクト入門 A」実践報告と評価」『国際教育センター紀要』第７号，東海大学，pp.195-204

Boyte, Harry, C.（2015）*Democracy's Education: Public Work, Citizenship, and the Future of Colleges and Universities*, Vanderbilt University Press, Nashville.

Hildreth, Roudy（2014）*A Coach's Guide to Public Achievement, third edition, is*. Center of democracy and Citizenship.

注

1）　チャレンジセンターにおける科目名は「プロジェクト入門 A」であるが，別科日本語研修課程における科目名は，春学期が「プロジェクト入門 A」，秋学期が「プロジェクト入門 B」である。

同一科目名の授業は１回しか単位を取得することができないため，学部に所属している学生は不合格にならない限り１回だけ，別科所属の留学生は２回までしか履修できない。受講者数は学期により異なるものの，多くの場合，30名から40名であり，そのうち留学生が占める数は10名程度であることが多い。日本人学生，留学生ともに自由選択科目として履修する。日本人学生は全ての学年，学部で履修可能であり，実際に文系・理系，学年を問わず多様な学生が受講している。留学生は別科日本語研修課程に所属する留学生と，学部に所属する留学生に分類されるが，前者については上級クラスに属し，来日直後の者から６ヶ月間程度日本に滞在している者まで，日本語で流暢にコミュニケーションできる者が多い。後者の所属する学部・学年は様々であるが，同様に日本語でのコミュニケーションが問題になることはほとんどなく，授業での使用言語は日本語である。留学生の出身地はアジアとヨーロッパが中心である。

2)　要件は次の６点である。⑴学生は自己学習と少人数のグループ学習を行う，⑵問題との出会い，解決すべき課題の発見，学習による知識の獲得，討論を通じた思考の深化，問題解決という過程を経た学習を行う，⑶事例シナリオなどを通じて，現実的，具体的で身近に感じられる問題を取り上げる，⑷学習は，学生による自己決定的で能動的な学習により進行する，⑸教員はファシリテータ（学習支援者）の役割を果たす，⑹学生による自己省察を促し，能動的な学習の過程と結果を把握する評価方法を使用する。

3)　2017年度春学期は，イシュー関係者インタビューの対象が学内者に偏る傾向が見られたほか，同じ部署に属する人物にインタビューしたケースもあった。PA 型教育活動が，自らが属する社会の中での活動であるなら，大学内でインタビューを行ってもよいと考えるが，学内者は学習者を「学生」として扱い，様々な配慮を行った可能性がある。そのため，学外者へのインタビューと同様の社会的経験が得られたとは考えにくい。2017年度秋学期からは学外者にインタビューの対象を限定し，対象が決まった際に教員に報告させ，同じ人物にインタビューが重ならないように指示している。

4)　協働作業を行う力（グループ内で協力・分担する力），コミュニケーション力（他のメンバーの考えを理解し，自分の考えを伝える力），問題を発見し，その全体像を知る力（課題の存在，背景，原因，結果を知る力），問題の解決法を考える力（実現可能性，実効性を考える力）については，それぞれの別な受講者の回答であるものの，学期を追って調査を行っている。調査結果は表７である。

5)　波線部は筆者によるもので，記述の中で注目している内容を示す。

	インバウンド旅行企画
A	⑴ インド人歌手*
	⑵ 日本のカレー屋巡り
	⑶ 東京近郊（森下，神保町，横須賀カレーフェスティバル）
B	⑴ フィリピン人教師*
	⑵ お花見兼都内観光
	⑶ 東京（隅田公園，上野公園，千鳥ヶ淵，よみうりランド）
C	⑴ ドイツ人学生
	⑵ 日本の野球に興味がある。
	⑶ 東京ドーム博物館，横浜スタジアム野球観戦，ナゴヤドーム野球観戦
D	⑴ 中国人経営者
	⑵ 息子に会う。日本をゆっくり観光する。
	⑶ 札幌雪祭り，東京ディズニーランド，富士急ハイランド，京都
E	⑴ サウジアラビア人学生
	⑵ 日本の友人に会う。
	⑶ 課題未提出
F	⑴ スウェーデン人学生
	⑵ 日本のゲームをする。
	⑶ 東京ディズニーシー，ポケモンセンター，タイトーステーション
G	⑴ イタリア人研究者
	⑵ 日本の美しい景色を見るため
	⑶ 高野山，琵琶湖，姫路城，秋芳洞，宮島
H	⑴ 韓国人学生
	⑵ 日本に住む友達に会う。
	⑶ 東京（築地，浅草，東京スカイツリー，東京ディズニーシー，三鷹ジブリ美術館）
I	⑴ ノルウェー人服飾店店主
	⑵ 日本に住む家族に会いに来る。
	⑶ 東京（原宿，東京スカイツリー），箱根，鎌倉，横浜
J	⑴ 台湾人女優
	⑵ 商談に来る。
	⑶ 横浜，江之島，東京ディズニーランド，別府，京都，東京

表３：2017年春学期の PBL 型教育の旅行企画における⑴旅行者（*は架空の人物），⑵目的，⑶訪問地・活動例

	外国人が抱える課題とその解決
A	⑴ 地図が見にくい。
	⑵ 中国人留学生，留学生寮の大家
	⑶ 写真付き地図を作成する。
B	⑴ 留学生寮の家具が外国人留学生にとって小さい。
	⑵ スウェーデン留学生，大学教員
	⑶ 空き缶を使い家具を高くして使いやすくした。
C	⑴ 日本の方言がわからない。
	⑵ 中国人留学生，大学教員
	⑶ 大阪の方言の情報を入れたガイドブックを作る。
D	⑴ 学内の Wi-Fi 環境を向上させる。
	⑵ 台湾人留学生，留学生寮職員
	⑶ 留学生寮の Wi-Fi ルーターを修理する。
E	⑴ 辛いはずの料理が辛くない。
	⑵ 中国人留学生，大学食堂店員
	⑶ 課題未提出
F	⑴ 日本人に外国の文化を伝える。
	⑵ ベネズエラ人留学生，大学教員
	⑶ 日本人と留学生の交流ランチを実施した。
G	⑴ 大学内の Wi-Fi の環境を整える。
	⑵ 中国人留学生
	⑶ 学内 Wi-Fi マップを作り，留学生に配布する。
H	⑴ 日本語を英語にする。
	⑵ スペイン人留学生，スーパーの店長
	⑶ SNS を通じ，英訳・画像付きで日本の食品の情報を発信する。
I	⑴ 外国人に対する差別感情をなくす。
	⑵ 中国人留学生，大学教員
	⑶ SNS を通じポスターを掲示し，そのポスターを紹介する。
J	⑴ 日本人の友達を作る。
	⑵ タイ人留学生，留学生寮管理人
	⑶ 課題未提出

表４：2016年春学期の PA 型教育における（１）イシュー，（２）インタビュー対象者（一人目は不便を感じている外国人，二人目は「イシュー」の関係者である日本人」），（３）解決策

	1	2	3	4	5
構成	求められた内容を無視している。	求められた内容に対し，不足点が少なくない。	求められた内容のうち，大部分を含んでいる。	求められた内容をすべて含んでいる。	求められた内容をすべて含み，付加的な情報も提示可能な余裕がある。
時間	制限時間を全く無視している。	制限時間より大幅に短い，もしくは大幅に超過した。	制限時間より少し短い，もしくは超過が見られる。	ほぼ制限時間内に終了した。	適切な時間配分である。
魅力 （企画班）	モデル旅行者を無視したプランである。	モデル旅行者の条件を満たすプランである。	モデル旅行者にとって魅力的である。	モデル旅行者にとって十分魅力的である。	モデル旅行者にとって十分魅力的であり，聴衆にもそのことを納得させる。
成果 （解決班）	成果に触れていない。	成果に触れている。	実効性がある成果にふれている。	実効性がある成果とフィードバックにふれている。	実効性がある成果と，具体的なフィードバックにふれていいる。
資料	プレゼンツールを用いていない。	プレゼンツールの使用が困難である。	写真，もしくは図表を用いた提示資料である。	図表，また写真を積極的に用いた提示資料である。	プレゼンツールの諸機能や図表，写真を積極的に用いた提示資料である。
発表	発表態度全体について，改善が必要である。	読み間違いがあり，声量，速度，明瞭さの点で改善が必要である。	読み間違いがあるが，声量，速度，明瞭さの点では適切である。	声量，速度，明瞭さの点で適切である。	聴衆に向かい，声量，速度，明瞭さの点で適切である。

表５：プレゼンテーション用評価ルーブリック

	1	2	3	4	5
協働作業 （協力・分担して作業を進められる）	協力・分担の必要性を理解していない。	指示されたことの大部分ができる。	自分の役割や分担を理解して，それを果たすことができる。	他者と自らの役割や分担内容を理解し，自らのそれを果たしている。	自らの役割や分担を果たすだけでなく，必要に応じ他者も助けられる。
コミュニケーション （他者の考えを理解し，自分の考えを伝えられる）	他者の考えを理解する必要，自分の考えを伝達する必要を感じていない。	他者の考えを理解し，自分の考えを伝える必要を感じている。	他者の考えを知り，自分の考えを伝える努力をした。	十分に他者の考えを知ること，もしくは自分の考えを伝えることができた。	十分に他者の考えを知ること，また自分の考えを伝えることができた。
問題を発見する力 （問題そのものと，その周辺の事情を知ることができる）	問題を発見する必要性を感じていない。	問題を発見する必要があることを知っている。	具体的な問題事例が存在することは知っている。	問題事例を一般化し，どのような問題かを説明できる。	問題を説明でき，問題の原因，問題が及ぼす影響について理解できる。
解決を考える力 （既存の解決策を踏まえ，実行可能な解決策を提案する）	解決を考える必要を感じていない。	問題を解決する必要があることを知っている。	既存の解決策，実行可能性と関係なく，解決策を提案できる。	既存の解決策，もしくは実行可能性を踏まえた解決策を提案できる。	既存の解決策，また実行可能性を踏まえた解決策を提案できる。

表６：振り返り用評価ルーブリック

	協働	コミュ	解決	発見
2016春（n=26）	4.384	4.269	3.962	4.192
2016秋（n=20）	4.6	4.5	4.3	4.4
2017春（n=17）	4.294	4.235	4.686	4.627

表７：協働能力，コミュニケーション力，課題発見力，問題解決力の自己評価の推移（「協働」：協働力，「コミュ」：コミュニケーション力，「発見」：課題発見力，「解決」：問題解決力，いずれも５段階評価の平均値）

振り返りと相互評価

授業で学んだことを振り返ります。回答の一部は成績評価に使用されます。回答内容は教育・研究目的で利用します。回答者の個人情報は、目的外に利用することはなく、厳重に管理されます。

学籍番号(　　)氏名(　　)

1. 企画班の活動について

1.1. 協働作業を行う力(グループ内で協力・分担する力)

(1) とても高まった、(2) 高まった、(3) どちらでもない、(4) あまり高まらなかった、(5) 高まらなかった

授業でできたこと、できるようになったことを書いてください。きっかけになった活動があれば教えてください。

1.2. コミュニケーション力(他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝える力)

(1)とても高まった、(2) 高まった、(3) どちらでもない、(4) あまり高まらなかった、(5) 高まらなかった

授業でできたこと、できるようになったことを書いてください。きっかけになった活動があれば教えてください。

1.3. その他

企画班の活動をとおして感じる変化や、できるようになったことを書いてください。

2. 企画班の他のメンバーについて

(1) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

(2) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(2) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

(3) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

(4) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

図 1 ：授業振り返りシート（企画班）

振り返りと相互評価

授業で学んだことを振り返ります。回答の一部は成績評価に使用されます。回答内容は教育・研究目的で利用します。回答者の個人情報は、目的外に利用することはなく、厳重に管理されます。

学籍番号(　　)氏名(　　)

1. 解決班の活動について

1.1. 問題を発見し、その全体像を知る力（課題の存在、背景、原因、結果を知る力）

(1) とても高まった、(2) 高まった、(3) どちらでもない、(4) あまり高まらなかった、(5) 高まらなかった

授業でできたこと、できるようになったことを書いてください。きっかけになった活動があれば教えてください。

1.2. 問題の解決法を考える力（実現可能性、実効性を考える力）

(1)とても高まった、(2) 高まった、(3) どちらでもない、(4) あまり高まらなかった、(5) 高まらなかった

授業でできたこと、できるようになったことを書いてください。きっかけになった活動があれば教えてください。

1.3. その他

解決班の活動をとおして感じる変化や、できるようになったことを書いてください。

2. 解決班の他のメンバーについて

(1) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

(2) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

(3) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

(4) 名前：(　　)

他のメンバーと協力・分担していた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

他のメンバーの考えを理解し、自分の考えを伝えていた

(1) とてもそう思う、(2) そう思う、(3) どちらでもない、(4) あまりそう思わない、(5) そう思わない

図２：授業振り返りシート（解決班）