

# PBTS (Project Based Team Study) とはなにか

半田智久

お茶の水女子大学 教育開発センター

## What is PBTS (Project Based Team Study)?

Motohisa HANDA

Ochanomizu University, Center for Research and Development of Education

This article discusses the validity of Project Based Team Study (PBTS), which based on different lines of evidence is considered an appropriate educational and research method for students in the latter half of undergraduate and graduate courses. In order to clarify this issue, Project Based Learning (PBL), which looks similar to PBTS, but is in fact very different, is compared with PBTS in order to precisely identify the characteristics and originality of PBTS. First of all, (1) planning and implementing projects are species-specific behaviors of human beings, and have played an important role in the evolutionary process from non-human animals to Homo sapiens. This could be the reason that people today are especially interested in projects regarding our social behaviors. PBTS is based on projects because it aims to promote thinking about the nature of human beings and discuss what we can do as contemporary human beings. (2) Differences between learning and study represent differences in mental functions between humans and other animals. Study is a specific act of the human species. Based on the two points discussed above, studies, based on projects, are considered to be methods that are grounded in human nature. (3) There are fundamental differences in organizational principles between PBL and PBTS. PBL is usually conducted through group learning. The principle of grouping organization is collectivism. For social animals, such as humans, collectivism is a natural principle. Therefore, the process of forming groups fits well with human nature. However, when operating in groups, group dynamics functions and artificial controls are required. Occasionally, problems arise in human relationships that are unrelated to learning tasks or aims, and as a result, goal achievements during group learning are hindered. On the other hand, the principle of teams is individualism. The process of forming teams is artificial; however, practices that are conducted following self-organizational processes and activities aimed at goal achievement are easily maintained. (4) Team activities that occur following self-organizational principles are also based on individualism. The most important characteristic of the team principle is that the team itself is an individual, and this fictional individual takes team leadership. Therefore, virtually idealized leadership can organize human activities. (5) A team consists of not members, but players. Different from a group, a team is an open system in a steady, non-equilibrium state, and its players cannot help acting, instead of only just belonging to the team. Practical wisdom, which is cultivated through PBTS, is wisdom that is always open to other choices and deliberate variable things. Its goal is generally unknown and open-ended. Therefore, students have to keep standing in the front line and presenting their projects. Their “phronesis” competency matures through this process and performance. Thus, PBTS creates concrete outcomes and simultaneously explores the world made through projects, which is specific in human beings.

keywords : PBTS、PBL、TBL、team、group、learning、project、methodology

はじめに

文部科学省は大学院教育の推進事業として2011年度から3年間にわたり毎年「博士課程教育リーディングプログラム」の公募を実施した。同事業の目的は

「優秀な学生を俯瞰力と独創力を備え広く産学官にわたりグローバルに活躍するリーダーへと導くため、国内外の第一級の教員・学生を結集し、産・学・官の参画を得つつ、専門分野の枠を超えて博士課程前期・後期一貫した世界に通用する質の保証された学位プログ

Copyright 2014. Ochanomizu University. All right reserved.

ラムを構築・展開する大学院教育の抜本的改革を支援し、最高学府に相応しい大学院の形成を推進する（文部科学省・日本学術振興会,2013）」ことにおかれた。それはとりもなおさず、グローバル化、高度情報化の著しい進展のなか文字どおりの知識社会化が進む一方で、人類社会の持続可能性にとって脅威となるエネルギーや環境、食糧、人口問題、それらに絡む地域紛争に代表される困難な諸問題解決への求めも急速に膨らんでおり、そうした複雑化した要請に応えうる人材養成が危急の課題になっているという背景がある。それに対して学士課程を卒業してさらにその課程を超える長さの期間にわたり、最先端といわれる分野を含む学究を積んだ若手人材が「待ってました」とばかりにそうした現実社会の抱える問題解決に必ず吸い込まれているか、と問うたときに、むしろそれと正反対の現状はよくみえるという現実の危機意識のもとに組み立てられた事業とあってよい。3年間にわたる公募には全国大学から327件の応募があった。困難な事業であるにもかかわらず大学の意欲は旺盛であった。結果、採択率19%で計62件のプログラムが選ばれ、2014年現在、そのすべてが実施されている状況にある。

お茶の水女子大学は同事業に2013年度、複合領域型—横断的テーマ—に採択され、事業計画では向こう7年間、同プログラムの事業遂行にあたることになった。同大の実施テーマは『「みがかずば」の精神<sup>\*1</sup>に基づきイノベーションを創出し続ける理工系グローバルリーダーの育成』であり、その博士課程教育推進の中軸においた手法はProject Based Team Study: PBTSであった。むろん、同プログラムには物理、情報、数学における基盤力強化や海外大学や研究機関を含む研究室ローテーション等によるグローバル人材力の強化、それらに対するルーブリック評価を基本とした修学期間中、繰り返し実施される多様な Qualifying Examination や成果の逐次的振り返りとプレゼンテーションのための学修ポートフォリオなど種々の教育目標を充たすための仕組みが時代要請にも適うよう、余すところなく設けられた。なかでも事業の採択理由<sup>\*2</sup>として公開されたように、同事業計画の特色として興味関心を惹くことになったのは、昨今話題の学習方法と似て非なるものとして提起したPBTSという手法であった。確かにこれは名称からすれば、小中学校から大学院まで拡張しつつあるPBL (Project / Problem Based Learning) を容易に連想させる学習手法にみえる。だが、それとは根本において異なると

する点に一種独特の観と同時に期待感も誘ったはずである。では、いったいその根本的な差異とはいかなるものなのか。それによってなにかがどうかわり、なにを期待できるのか。本論考ではその採択根拠のひとつもなったPBTSの独自性について明確にし、それらの問いに答えよう。ただし、この目的に照らしここではPBTSの手法としての原理を説明することに焦点をおく。したがってここから先はお茶の水女子大学の博士課程リーディングプログラムで実施するPBTSの事例を紹介、解説するのではないし、またそこでの教育実践や事業実践がここでの論述にもとづき営まれるというわけでもない。同事業での教育実践や成果に関する報告は他に譲る。ここでの守備範囲はPBTSに関する一般論である。

#### 背景：アクティブ・ラーニング

PBTS (Project Based Team Study) とはなにかを知るための接近法としては、いまよく知られるところとなった学習手法PBLとの対比でみていくことがよい。PBTSとはPBLと字面が似ているものの、その性質はまるで異なるものだからである。よって、なにがちがうのか、それをはっきりつかむことが理解への早道になる。

その比較のためにまずPBLとはなにか、をまとめておこう。まず、そもそも大学においてPBLという学習法の実施が目立ってきた背景を簡単に振り返る。2010年代に入って大学教育を語る場では「アクティブ・ラーニング」ということばが頻りに聞かれるようになった。2014年度に文部科学省が大学と高等専門学校に向けて公募した「大学教育再生加速プログラム」は国として進めるべき大学教育の改革推進を図った競争的資金の支援プログラムであった。その対象事業はあらかじめ3件設定されており、そのうちのひとつがあらさまに「アクティブ・ラーニング」であった。つまり、この意味や是非は別として「大学教育の再生」という文脈で、アクティブ・ラーニングは今や国を挙げての課題とされている現実をここにみることが出来る。

とはいえ、この学習法についてはことばからして容易に内容が推察できることもあり、大学教育の現場ではそれをめぐって右往左往するような混迷は認められない。当初は個々の教員の授業運営に対する特徴づけや努力目標の指針になるものとして、FD (Faculty Development) の一環として受容される類のものに

みうけられた。ただしその後、先の文部科学省のプログラム提示以前の段階で、学部構成数が5、6以上、在学生数が1万人ほどの学士課程をもつ中規模大学において、これに全学的に取り組もうとする果敢な動きも認められていた（e.g., 三重大学、愛媛大学、茨城大学など）。アクティブ・ラーニングの具体的な手法はさまざまだが、それが何にせよ少なくとも受講生がパッシブな体勢で臨む講義学修からすれば、アクティブ・ラーニングの手法は学生のみならず教員にとっても、かなり手がかかる方法である。それを全学においてあまねく広めるという施策は、まさに改革という水準に値する大胆な決断と合意を要する。

それでも実際にその動きを誘導した契機となったのは2012年の夏に提示された中教審答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』であったといえよう。そのなかで答申は未来につなぐ大学教育の質的転換の典型として「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」と明記した。むろん、このような見解や文章は教育学のなかでは遙か以前から、源流を辿れば後述のごとくそれこそ100年以上前から認められていた。だが、それが教育学の枠を超えてそれを論じ研究する場である大学自身を対象にして真正面から語られてしまったという点で、もはや学校化してしまっただけの大学を描出する象徴的出来事として史実に残ることと受けとめることさえできる。実際その後の諸大学の対応をみると、この答申を機にアクティブ・ラーニングは表舞台に踊り出たといえる。ただし、答申で括弧つき扱いされた「能動的学修」という字画の多いことばは避けられ、カタカナのほうが好まれ通用している。

答申ではそのアクティブ・ラーニングの内容を説明すべく、次のようにも書き足している。「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる」。

大学教員のほとんどはこのアクティブ・ラーニングの説明によって、答申が標題に掲げた「転換」の意味をとりたててそれとして感じ入ることはなかっただろ

う。ましてここに変革性を感じた向きもあるまい。なぜなら、端から単方向的な講義はともかくとして、大学における授業実施の様式は、あらためていうまでもなくここで述べられている演習、実験、実習や実技等をすでにふんだんに盛り込んで構成されてきたし、それらの実施内容はおのずと能動的な学修であったためである。なにより、実験・実習は実験室やフィールドにおいて能動参加して成立するわけであり、それ自体は授業時間外で予復習できない性質のものである。だからこそ、同じ授業時間数であっても他の授業の半分の単位しかないという設置基準規程さえあったわけである。だから、おこなっていることの質を問い、能動的なそれを積極的に評価するというのならば、むしろ講義などに比べて学習者のコミットメントがおのずと高くなって単位時間あたりの学修傾注度が高まり、加えて授業時間外にはレポートの仕上げが要求されたりするような実験・実習の単位数は、他の授業並でないしそれ以上にすることこそ今どきの改革として必要と思えるほどである。

それはともかくとして、こうした次第であるから、この答申にみられたアクティブ・ラーニングの勧奨はその文面をみるかぎりにおいては、大方の現場の大学関係者にとっては「何をいまさら」といった第一印象をもって受けとめられたはずである。しかし、それだけにこの答申は意図のうちにあったのか否かはわからないが、その文章のなかには書かれていない具体的なアクティブ・ラーニングのかたち、そこに書かれてあるずっと昔からの演習や実習とは違う何かを探ろうとするきっかけをもたらすことになった。つまり、いまあえてこれを強調するのはなぜかという探索をもたらし、その過程であらわれてきた一方が、情報通信技術を活用した授業の数々、それもいわゆるe-ラーニング・ブームを終えた結果としてあらわれてきたものに、単位の実質化＝学修時間の確保という文脈を適合させたラーニング・マネジメント・システム（LMS）の利用や、講義は授業時間外に、授業はその演習として、という反転学習を組み入れてのMOOC（Massive Open Online Course）やSPOC（Small Private Online Course）といった動きであった。

さらにもう一方には、そうした電子ツールの利用とは違い、伝統的な演習、実験、実習の手法にもとづきながらも、その内容について、社会において全般化した現代の大学の使命を担うこととして卒業後の社会とのレリバンスを念頭におき実践力の錬成を重視したPBLがあったというわけである。

## 二様のPBL

PBLをみるには、はじめにふたつのPBLを分けておかねばならない。ともにその目的は学ぶ内容についての実践性を重視した学習であり、学生の能動的、主体的な学びを基軸に据えた学習法であり授業法である点では共通している。だから、その特徴を言い表すために、これをPositive Behavior for Learningと称する場合もある。それはともかく、二様のPBLの一方はProblem（課題）を基盤にした学習、Problem Based Learningであり、他方はProject（プロジェクト）を基盤にした学習、Project Based Learningである。これらはその拠って立つ基盤においてあきらかに異なっている。もっともプロジェクトもひとつの大きな課題であって、それを適切に達成することを学びの到達目標にしている点では、これもまた課題基盤型学習にちがいがなく、後者は前者に含まれるとみられることもできる。だが、それは課題基盤型学習を広義にとらえた場合のことであり、典型的なProblem Based Learningに焦点をあわせるなら、それはやはりProject Based Learningとはあきらかに区別できる。ここでは過去の経緯から両者の典型と思われるところに焦点をあわせてみていく。

## Problem Based Learning

両者の典型を知るにはこれらが受容され、普及した場をたずねればよい。まず、Problem Based Learningはわが国の状況でいえば、医学や看護学など主として医療系の大学教育の現場で受け入れられ普及してきた。よってこの分野で「PBL」といえば、その「P」はほぼまちがいがなくプロブレムと了解される。しかも今や医療系の大学関係者で、PBLということばが通じないことは滅多にないほど一般化している。そのプロブレムとは典型的には事例または事例をもとにつくられたシナリオのことである。したがって、この学習法は法科大学院や経営大学院などの専門職系大学院、あるいは農業、水産、防衛など多くの職業訓練教育の場でも昔から広くおこなわれてきたケーススタディ、すなわち事例研究法（e.g., Redlich, 1914; Nolan, 1927; Christensen & Hansen, 1987）の嫡子といえる。

典型的なケーススタディでは講義や実習の形式で判例や事象とその分析が紹介される。学生は具体例にそくした現実感、臨場感のある授業が受けられ、そこに主たる特徴と意義をみることができる。つまり、この

場合は実際に生じた出来事に依拠した講義者による確かな分析や解釈、あるいは手続きを学ぶという即戦力養成性に妙味がある。だから、ケーススタディは教材を実際に生じた出来事に求めた特殊講義や実習の一種ということになる。これに対してここでいうプロブレムにもとづくラーニングは実例というより、起きうる想定シナリオを用いる点で異なっている。前者は成功例や失敗例から学び取るところに主眼があり講義の範疇に留まるが、後者は仮想状況で問題解決を図るところに学びの焦点があり、そこに創造性の養いが加味される点でより能動的、主体的学びが求められる演習なのである。

経営や法学と同様、現場に直結している医療系教育においても当然、ケーススタディは教授法の典型として伝統的におこなわれてきた。そうしたなかでProblem BLはカナダのマクマスター（McMaster）大学医学部でH.Barrowsらが1960年代ころから取り組みだした教育方法で、80年代ころから「PBL」という略称をもって広く知られるようになったといわれている（Barrows & Tamblyn, 1980）。したがって、史的経緯からいえば、のちにProject BLの項で触れる事実との関係からわかることになるが、当初PBLといえば、そのPは専らProblemを指していたことになる。こんにちでもマクマスター大学に関する紹介文をみると、教育方法の特徴としてこのPBLを前面に出して語られていることが多い。つまり、今やその手法は医療系だけでなく他の専門分野でも活用されており、大学の教育方法の看板として機能しているということである。

このPBLの普及に貢献したひとりとして知られる同大化学工学のWoods（1994）によれば「これまでの教育プログラムでは、学生は教師の話を受動的に聞き、学生同士が点取り競争をする傾向があり、学習計画は教師がつくるものとされてい」とし、その反省にたつてPBLは生まれたとしている。だからPBLは「学生が主体的に、また協力して学習について意思決定をする学習環境を提供」するよう組み立てられているという。こうして、プロブレムにもとづくラーニングとはケーススタディの流れを汲みながらも、一部その反省に立って成立したとみられることもできる。そのためあつてか、PBLでは一般に現場の出来事の例示であるプロブレムをケースと呼ばず、シナリオと呼ぶ。そこにあるのは解説のための実例ではなく、実際に起こりうる事態にもとづき最適解にむけた解決手段や手続きを学生自身が導き出すための状況設定だから

である。つまり、どちらも視座は現実におかれるものの、ケーススタディでは視野が過去に向けられ、教員が伝える教授法であるのに対し、PBLの視野は未来に向けられ、学生がみずから答えを探る学習法になっている。むろん、ここにある過去と未来という時間軸の違いは解釈の的確性という規範や正当性に向かう収斂と、多様な解決や創発の可能性に向かう拡散という思考や洞察の筋道の質的な相違をもたらすことになるし、教えっぱなしで学ばない事態と学ぶことをとおしての教えという教育法における根本的な転換も含まれている。

シナリオという現実には起きうる、あるいは起きた事態の提示に対して、最適解の導出をおこなうこと自体は基本的に個人個人の営みとして可能である。だが、その活動においてPBLではこのことば自体には内包されてはいないのだが、個人ではなく他者との協働による学習を求めることがふつうである。というのはシナリオが描く現場の問題設定のほとんどは、その現実性ゆえに一個人に差し向けられる課題というより、現場において否応なくかわりあう複数の人たちの協力や協働なくしては十分な解決に至れないものごとになっているからである。

それがたとえ患者と向きあうひとりの医療従事者への問いとしてあったとしても、そこにはすでに患者と自分という関係性のなかの協働解が見つけれられている。従前の医療に対する反省として病理をみて病因や患部を相手にしてきたとされる。人間をみずに物事を相手にしてきた。その現実をもたらした根本は教育そのものの姿がまさにそれであったから、というわけである。よってそもそもの教育のプロセスから病を診断し患部を直すだけでなく、病を罹った人を見てその当人を含め医療に関わる人たちとの協働による対処を考え、経験することを教育のなかに組み込むことが求められた。PBLはその具体的な教育手法のひとつとして誕生したともいえる。そのため、PBLにおける主体的学習にはその基本として複数の学習者間での作業が組み込まれる。たとえば、Woods(1994)の訳者新道(2001)はPBLを成功させるために学生に求められる要件として、次の5つをあげている。(1) 問題解決の過程、(2) 小グループ活動、(3) 主体的な学習、(4) メンバー間の相互依存(相互作用)、(5) 自己評価。これらを含めてあらためてこのPBLを一文にまとめれば、次のようになりう。

「Problem BLとは、現場の出来事に関するシナリオに提示された問題に対して、典型的には小グループに

よる主体的な学習活動と、メンバー相互の協働関係によって解決を導き、その自己評価をもって成果を判定する学習である」

ここでいう自己評価とは学習者自身の学習内容と達成に関する認識のことを指す。別のことばでいえば、学習に対する納得と自己批判といえよう。この内省を経て次のあらたな課題に臨むことになる。よって、学習の主体性が学習に対する評価にも及んでいることと、グループ学習をおこなうことを主軸にしつつ授業時間外での個人ごとの学習と学習全体に対する振り返りという個々の営みも織り込まれていることがわかる。こうしてグループ討議やディベートなどの集合学習において、ときにありがちなその場限りの活動では済まされないような工夫もされているのである。この点はわが国でこのPBLを1990年代から積極的、体系的に教育課程に取り入れてきた東京女子医科大学や岐阜大学医学部の授業運営にもはっきりと示されている(吉岡,2006)。ここではこれをPBLチュートリアルと称している。この場合、教員は講義者ではなく助言や発題など、学習の促進者(チュータ)として位置づけられる点を強調し、そのことからチュートリアルという名がつけられている<sup>3)</sup>。PBLチュートリアルを構成するのは学生、グループ、チュータ、課題の4要素で、その典型的な授業の流れは次のとおりである。

- (1) 授業時間のグループディスカッションで学生に症例シナリオを提示する。
- (2) その場ではチュータの助言を受けながらグループでの議論をつうじてそのシナリオから疑問点を発見し、学習課題を図式化などにより整理し、学習目標を立てる。
- (3) その後、授業時間外学習で図書館やチュータを活用するなどしながら自己学習をする。
- (4) 次の授業時間のグループディスカッションでメンバー個々の学習成果を共有しながら、みずからの学習に対して自己評価する。

これらをひとつのサイクルとし、それを繰り返す仕組みである。はじめの授業時間でのグループ学習は授業時間外学習での個人学習を方向づけることに目的がおかれる。大学の授業の単位を構成する時間のウェイトが授業時間外学習に重きをおいていることからすると、PBLのプロセスはその理に適っている。時間比重の大きな個人学習を重ね、その成果を次の授業時間でグループに還元しながら、互いの成果を比較、共有し、自己やピアの評価をつうじて学習をさらに深めるという仕掛けになっている。

このように Problem BL は単に現実に生じうる問題を基盤にした実践的学習のことという以上に、その一般的な方法としてはグループ学習を利用して個人の学習を相対的に焦点化し、その内省にもとづく形成的な学びのプロセスを重視、誘発させていることがわかる。したがって、もしこの典型に従うとすれば、この学習法は精神発達過程の一般的な筋道からして、高等教育の段階以降に適用できる教育手法ということになる。

ただし、Problem BL がこのように学習者の内省や評価を基本に学習者主体の学びをその特徴の根幹に据えているがゆえに、教育を担う側からすれば、統御性に欠ける面が大きくなる。具体的には計画したようには授業が進行しがたい、評価の基準が多分化して曖昧になり、なにをどの程度達成したかという点では学修成果をあらわすことがむずかしくなる。また、学習促進者としてのチュータという役割は知識伝達者としての講義者よりも遥かに手間がかかる仕事で、資質に左右される点も大きい。そのため研究者でもある一般の大学教員向けとはいいがたく、想像以上に負荷の高い仕事になる。こうした授業運用上の困難性から、端からオープンエンドな問題群に充ちた、たとえば哲学や倫理学といった分野には（まだ受容されているようにはみえないが）適合する教育・学習手法かもしれないが、最も受け入れられて実施されている医療系の大学・学部の授業では実は教員側、学生側双方から両手を挙げて歓迎されている授業とはいいがたい現実も見受けられる。とりわけ低年次生の時期、とりあえず多量の知識定着が要求される段階では PBL 実施に求められる学修時間の多さからあきらかに不向きな面があるため、実際、高年次でのカリキュラムに組み込まれることが一般的になっている。

また、Problem BL の実践をつづけてきた医療系大学のなかでは、最近になって PBL ならぬ TBL (Team Based Learning) という教育・学習手法を取り入れたり、転換する動きもあらわれだしている。この TBL はあきらかに Problem BL から派生した発展型といえるのだが、その名称が PBTS を扱う本稿としては無視しえないところもあるので、先に進む前にここでその TBL について簡単にみておこう。

#### Team Based Learning (TBL)

Team Based Learning: TBL は Team という名称を用いているが、本稿の主題である PBTS (Project Based Team Study) でいう Team の概念とは必ず

しも合致するわけではない。そのわけは後述するが、まずもって手法として関連しないことを明言しておく。TBL はオクラホマ大学経営大学院にいた L.K.Michaelsen が 1970 年代後半ころに一方通行の講義と大人数授業固有の限界を越えるべく発想し発展させてきた教育手法といわれている (Fink & Parmelee, 2008)。その手法が次第に賛同者を集め、著作 (Michaelsen et al., 2004) をつうじて広く知られるようになったのは 10 年ほど前からである。その後、TBL Collaborative という手法普及のためのコンソーシアム組織の働きもあって、主として米国の高等教育の多領域において広まりだしているアクティブ・ラーニング手法である。

日本でこの手法をいち早く取り入れ、実践したのは Problem BL 同様、医療教育の分野である。TBL は次に述べるように、独自のツールを使いながら学修手続きのなかに学習者個々の知識定着と、その評価プロセスを明確に組み込んでいる。そのため、学修成果の確認や教育する側からの制御可能性において Problem BL に比較して有効といわれている (三木ら, 2014)。

TBL の典型的な授業実践の手続きは次のとおりである。まず、最初の授業時に集団間の能力や特性にある程度の均等化が配慮されたかたちで組み合わせられた受講生 5 名前後からなる集団 (TBL ではこれをチームと呼ぶが、本稿ではこうして成立する集団をいきなりチームと呼ぶことはできないとみるので、ここでもチームということばの使用は文脈、文意に影響のないかぎり避ける) が編成される。以降、ひとつのテーマのもとで複数回の授業で構成する授業ユニットが反復されていく。各授業ユニットの進行は次のとおりである。

- (1) あらかじめ次の授業ユニットの内容に関する資料や文献、オンライン講義等にもとづき、基本概念についての予習が課される。このアサイメントは単なる資料提示ではなく、そこから具体的に何を学んでくるかが明示されている。この自習による準備学習の成果は次の準備確認テストでチェックされる。
- (2) ひとつの授業ユニットのはじめに適切な準備学習が達せられているか否か、受講生全員に選択肢式 10 ~ 20 設問の準備確認テストがおこなわれる。これは IRAT (Individual Readiness Assurance Test) と呼ばれる。そのスコアは当該の授業科目の成績に反映される (日本流にいうと授業時間外学習の確保と確認ということになる)。

(3) 各集団内でメンバー同士が自分の IRAT の解答を披露しあう。その際、解答に至った理由を各自述べあいながらディスカッションを進め、あらためて各集団単位での正解を導いていく。これを TRAT (Team Readiness Assurance Test) と呼ぶ (これが語る人によって GRAT: Group と称されることもある。このあたりの呼称の曖昧さはチームの成り立ちとグループのそれが実施者自身にも学生にも明確に弁別されていないことを物語っている)。解答は集団ごとに配布されたスクラッチシートを削ることでわかる仕組みになっている。それにもとづきメンバー間で解答の確認をとりながら採点を進めていく。スコアは各設問についてスクラッチ 1 回で正答すれば 3 点、2 回なら 2 点という具合につけられる。

こうしてメンバーがそれぞれの解答を持ち寄りながら、あらためて討議をしつつ集団単位での解答を導き出すという点に TBL のひとつの妙味がある。Michaelson & Sweet (2008) はこの単純な仕掛けが「チームに与えるプラスの影響にはただ驚嘆するしかない」と述べている。このプロセスが「授業中の学習チームのまとめりと学習そのものを促進する唯一無二の最も効果的なツール」であるとまでいっている。そのように記したあとにそのスクラッチシートの束の注文先まで書いているところが直前の語りぶりをやや曇らせてはいるのだが、こんにちの ICT 環境を使えばその紙の束に拠らずとも同じ効果を発揮するツールはそれほど困難なく作成できるだろう。

そうして採点された TRAT のスコアはただちにクラス全体に公開される。そのためここにゲーム感覚での集団間競争が顕現し、各集団の凝集性が高まる。さらにこの採点とクラスへの公開は単なる得点披露ではなく、スクラッチを何度も掻いてスコアを下げた場合、集団としてなぜすぐに正解に至れなかったか、その理由をクラス全体にアピールする機会が与えられる。不正解とされている解にこだわった理由や、それが不正解であることに対して納得できる応えを求めることができる具合になっているのである。それに対する返答はクラスに任されているわけではなく、ここで教員や当該のテーマに関する専門家がその役回りを引き受けることになっている。こうして単なる知識注入と採点しっぱなしではなく、課題に対する十分な理解とその定着を図る手続きがとられる。

(4) 以降数回 (テーマにより 1~4 時間) の授業は、以上の手続きを経た授業テーマに関する応用展開がなされる。このフェーズではクラスに対して、必ずしも

ひとつの正解に収斂しないような応用課題が出される。各集団はそれに対する解決案を作成し、全集団がそれをパネルを使うなどして披露しあう。集団間でディスカッションを進め、かつ教員からの関連講義が加えられる。基本的にこの解決結果には正解がないのでスコアはつけない。このフェーズの授業回数はコンテンツに依存して変化する。

(5) 多くの場合、(4) フェーズにおける集団での学習プロセスについては、その参与度・貢献度などを抛りどころにして集団内メンバー間でのピア評価をおこない、そのスコアを成績に加味する。

(6) 以上の手続きをひとつのユニットとして、授業期間をつうじてこれを複数回反復する。これにより知識定着とその知識を利用した応用展開がひとつのコースのなかで繰り返し経験されていく。

以上のような具合で、TBL は Problem BL の頭にそれが不足していたものをつけ加えた手法ともいえるのだが、その手の込んだ手続きによる学習効果という点では、これが単なる付け足しに留まるものではないことがわかる。仕組みとして明確に位置づけられる準備学習では授業時間外学習に求める到達目標があきらかにされている。しかも、その知識定着を確かにするために特色ある確認テストの方法が組み込まれている。ここには知識習得の部分を自習におき、クラスや集団でのディスカッションや教員とのやりとりをつうじてその理解促進の復習と、得た知識の実際の運用、その応用展開の実践を学生間、あるいは教員を介した教場での直接のコミュニケーション過程に求めるという反転学習の構造をみることもできる。

TBL でつくられる小集団は三人寄せれば文殊の知恵を知識理解のプロセスに実践しようとするのだが、そのプラクティスはある程度その協働の経験を積むことで発見的に発揮されてくる性質のものであろう。そのとき単なるグループとは異なるチームとしての活動が生まれる可能性はあるだろう。そこそここの手法に Team を冠するゆえんがありそうである (McMahon, 2008; 瀬尾, 2009)。しかし、そうはいいながらもこの手法の主たる指南書ともいえる Michaelson et al (2008) の著作のタイトルの副題には "A Guide to Using Small Groups for Improving Learning" と明記されている。まさにここにあらわれているように、TBL は Problem BL の進化発展型として、基本的には「チーム」と名打たれたグループにより個々人の学習を一層現実的に有効にすることに向けて念入りにデザインされた手法、と解

することができるのである。

### Project Based Learning

すでにみたように、歴史的にPBLを振り返れば、はじめのうちそのPはProblemのことであった。そのプロブレム基盤学習がひとつの手法として確立をみたのち、およそ10年ほど経った1990年代はじめ頃から、そのPがProjectを指す別の学習法、Project Based Learningが登場してきた(e.g.,Blumenfeld et al.,1991; Rudolph,1993)。

当初、この手法を掲げだしたBlumenfeldらが、Projectを基盤にする狙いとして第一に語ったのは、学習者の学習動機づけを持続的に自身の思考と結びつけていくことであった。そのために、たとえば酸性雨や太陽光発電といった身近な話題を学習対象にして自然な動機づけを誘い、学習者が自らが学び、問いかけ、ひとりの手に余るところは他の学習者と分かち合う知恵を発しながら、協働による実習をつうじてそれぞれの解決策として成果物をつくったり、報告に結びつけていくという手続きをとった。こうして比較的自由的な立脚点から発問し、解決提起、まとめまでを身体活動をとまなうかたちで目標指向的、探索的、統御的、達成的になしていくことはまさしくプロジェクトワークと呼ぶにふさわしかった。

同じ頃、S.RudolphもProject BLを語りだしていた。この場合は彼が英語教員として日本の大学に勤務していたときに、日本人の学習者を相手におこなっていた英語学習法のことを指していた。英語の諸スキルを実践的に向上させていくために、学習者が個々に英語を学ぶ具体的な意図や動機を明確にし、それに沿って洋画のレビューや外国人観光客の案内、英字の雑誌や新聞の購読とその報告等々のアクティビティないしプロジェクトと称する実践活動を複数おこない、いまでいう学修ポートフォリオを作成することで振り返りを促しながら自然とスキルアップを図る実用英語の先鋒的手法として語られた。

これらから容易にわかるように、Project BLの主たる狙いや方法はとくに斬新なものではなく、学習者主体の能動的な実践学習として、古くは19世紀末の英仏に源流をもつ新教育運動やその時期のJ. Deweyの教育における教員・教科書と学習者間の関係におけるコペルニクス的転回、および小型の社会としての実践学校という進歩主義教育論(Dewey,1915)の系譜に沿ったものであった。たとえば、Deweyの弟子W.H.Kilpatrickはすでにその当時"The Project

Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process"を著しているが、これはまさにこのPBLの淵源にあたる(Kilpatrick,1918)。そうした観点に立てば、日本でもとくに大正時代の自由教育運動のなかで新設された和光、文化、自由などの学園でなされた新教育の代表的な実践にはほとんど同様の営みを認めることができる。こうした歴史からすると、Project BLはことばとしては、Problem BLのあとから一般化しだした「もうひとつのPBL」といえそうなのだが、その系譜をたどれば、Problem BLの源流であるケースメソッドよりもさらに過去に遡ってプロジェクト・メソッドがあったことがみえてくる。

そのプロジェクト・メソッドといえば、ちょうど欧米でProject BLということばが語られ出した1990年代初頭、日本ではたとえば「きのくに子どもの村学園」が開校(1992年)され、そのカリキュラムの約半分を占め中軸に据えられたのが学習者の企画にもとづく「プロジェクト」と名づけられた体験学習であった(堀,1997)。同学園は文科省認可のフリースクール小学校として設立された学校法人で、学習者の自己決定、個性化、体験学習を原則においた自由・民主教育を実践する学校である。現在は中等学校や複数の系列校もできるに至っている。

同じ時期、米国では公設民営で特別認可契約によって教育関連法令や規制にしばられないチャータースクールが設立されだした<sup>14</sup>。ふつうチャーターといえ、特権とか貸切の意味だが、ここでは運営自律性の維持、教育成果についての説明責任の明確化、地域コミュニティとの密接な関係といった特徴をもった学校に対する州や学区による認可の意味合いをもつ。この新カテゴリーの学校にふさわしい特色あるカリキュラムとしてプロジェクト・メソッドを継承しつつ、そこにチャータースクールの理念を織り交ぜて学習者の自主性を重んじた学習法を中心におく学校が次々とあらわれだした。そこでProjectのほうのPBLという名称が好んで使われるようになったという経緯もある(Newell,2003)。

その後、Project BLは2000年代に入って以降、ちょうどチャータースクールの急増と歩調を合わせるようにそれを語る人の数も増え、教育課程や設置の形態に抛らず広く受け入れられていった。日本でもProject BLはちょうど2000年以降、小中高校で総合的な学習の時間が導入されていったこともあり、分野横断的で学習者主体の調べ学習や学校外での体験型学習に



とって典型的なモデルとして引き合いに出されるようになり、実際に受容された。また、この動きは大学や大学院、専門学校にも伝播し、とくに工学系では実習やインターンシップの複合延長型ととらえることができたこともあり、導入が相次いだ。たとえば産業技術大学院大学のように、これをカリキュラムの中軸に据えて教育の特色として打ち出すところを極にして、金沢工業大学や九州工業大学など複数の工科系大学/学部のカリキュラムに積極的に取り込まれていった。

さらにこれがキャリア教育の文脈で、大学教育における社会とのシームレスなつながりを意識したカリキュラムのなかに組み入れられることで、芸術系や文系学部、さらには全学にと導入の波及をみせるようになる。この過程のなかでとくに高等教育におけるプロジェクトの意味合いはその源流にあった Kilpatrick や Dewey のプロジェクト・メソッドにおける学習者中心の主体的学習、それによる動機づけの喚起や維持のための実践学習という意味合いから、実社会で企業や行政、地域の諸活動において実際に展開されるプロジェクトそのものやそのシミュレーションを指すものへと変化し、Project BL における学習達成目標がプロジェクト・マネジメントや協同学習、組織管理、リーダーシップ涵養などにおかれていくようになった。

以上のように、同じアクティブ・ラーニングの代表例には相違ない PBL だが、Problem BL と Project BL のあいだには内容はもとより、史的にも現況にもはっきりとした違いがあり、あきらかに別物であることがわかる。Problem BL はシナリオや事例をもとにした仮想体験、追体験によって問題解決の方途を学んだり、成功や失敗を模擬的に経験することから学ぶシミュレーション学習が基軸になっている。これに対して Project BL では仮想や追体験というより、実際のプロジェクトに関与したり、参加したり、立ち上げたりしてその実体験をつうじて問題解決のプロセスに携わり、成功や失敗そのものを学ぶ体験学習を主眼にしている。この両者の相違からすればいささか誇張ではあるが、Problem BL によって切り拓かれた学校教育から実社会への眼差しにおいて、追体験では充たしきれないところを埋め、さらに社会へとつながる出口向きの学習様式として Project BL が位置づけられるといってもよいくらいである。

とはいえ、企業をはじめ現実の社会における事業プロジェクトに参加したり、それらと互してプロジェクトを実践するということは、たとえ高等教育段階にあってもそれらについてほとんど未経験な学習者たち

にとっては身に過ぎるものになる。だからこそ実体験としての Project よりも Problem BL の仮想体験、追体験が実際の授業実施においては有効な方法として先んじて受容されてきたともいえる。そのことは人の苦痛や生死にかかわる医療の臨床教育においてはなおさらのことである。だから、医療教育で PBL といえ、Project でなく Problem になっているのは必定ともいえる。

同様に、他の学問分野でおこなわれる Project BL にしても事実上はプロジェクトというかたちをとった Problem BL になることが大方の現実であろう。実体験に触れながらも常に片足は教室におきながらの半仮想半現実体験学習である。こうしたこともあつてか、九州工業大学は大学院も含めて Project BL をカリキュラムに常在させ、その実施のための専用施設の整備も含め全学をあげて取り組んでいるが、その和名には「課題解決型学習」という名称を用いている。意図的か否かはわからないが、この呼称の仕方に Project BL といいつつ Problem BL を含ませている気配がある。また、この PBL をより実態にあわせ遠慮がちにプロジェクト「にもとづく」学習ではなく「プロジェクト指向学習」と呼んでいる場合も認められる (eg., 小林・飯田, 2007、ただし、この著者たちがそうした理由で「指向」と名づけていると述べているわけではない)。

こうしたことはあつても、Project BL では Problem BL では味わえないリアリティを体験できるという点で、その意義や特徴は損なわれはしないだろう。換言すれば、それは一定程度の組織的計画性を伴った見習い学習、学外の受入側からすれば実務研修、インターンシップの範疇で実施されうるともいえる。もっともそうしたこともあつて、いわば PPBL (Problem and Project Based Learning) になりがちな Project BL を相対化することで、あくまで実際のプロジェクトを基盤にした実践学習を志向する場合もでてくる。そうした例ではこれをわざわざ「リアル PBL」と称している<sup>5)</sup>。

#### PBTS とはなにか

以上でいまや初等から高等にいたるすべての教育課程で取り入れられるにいたった 2 種類の PBL とその派生の一端について概観した。このうちのひとつは「プロジェクト」を基盤にした実務実践教育を指向した学習を意味するものであった。このプロジェクトを

基盤にする点で共通するものの、それとよく似ていて非なるあらたな学びの営みとしてここに本稿の核となるPBTS (Project Based Team Study) を取り上げみていこう。とくにProject BL (以降これをPBLと記し、とくにProblem BLとのちがいに関わる場合にだけ分けて記す) と対比することで、その姿はあらわになるはずである。

そもそもプロジェクトとは

まずはじめはPBLとPBTSの共通点である。それはこれらがともに中軸に据える「プロジェクト」という概念だが、これには簡単に見過ごせない大事な意義が宿っている。その意味の重要性は、なぜこのことが現代社会のさまざまな場で頻繁に語られ、取り組まれているのか、という素朴な疑問に対する答えにつながっている。またそれはプロジェクトというものが教育現場の実践教育における要にもなり、それをベースにした学びが盛んになっている所以にもつながる。

そもそもプロジェクトとはいうまでもなく「投げる」行為のことである。その投げも、pro (前へ)-ject (投げる) ことを意味している。むろん現代社会の各所でなされているプロジェクトのほとんどは、なにかモノを空間に投げる行為ではなく、時間的な先々に向けてコトを企図し投げかける行為になっている。このいわば空間から時間へと拡張したプロジェクトはまさに人間という種に特有な行為である。というのは、これが時間というおそらく人間ならではの表象のなかに、ものごとを投げかけるという特殊な投擲行為になっているからである。わたしたちにとっては至極当たり前な、しかし動物一般のなかではあまりにも不思議なこの投げの企ては、地球上ではほとんど人類だけが可能にした空間中で一定の目的と目標をもつて的確になすモノ投げ行為の発達により獲得されたと考えられる(半田,2013)。言い換えれば、具体的な標的に対してモノを投げつけて倒すなり落とすなり壊すなり、狙った効果を生み出す行為ができるようになったことが、その投擲行為と結果確認の空間をつなぐあいだに重ねるようにして「時間」という表象を人間にもたらしたというわけである。

だから、現代社会を彩るめくるめくプロジェクトの数々は原始のヒトたちが手をつかんだモノを投げた行為の系譜に連なった嫡出子なのである。またそのモノ投げ行為が人類に特有な行為だけに、それを得手としそれゆえにこそ嗜好し、強く動機づけられる行為であることに、現代のプロジェクト隆盛のわけがある

とみることができる。

地球上あまたいる動物のなかでも、モノを投げること、すなわち投擲を得意とする動物は人類だけである。テッポウオやラッコ、ゾウ、あるいはチンパンジーや南米の小型サルにも投擲行為をみることにはできる。しかし、人類のように巧みにそれをなし、またその巧みさを求めて競いあい、学習を重ねるような動物は見いだされていない。というよりもむしろ投擲こそは、他の動物たちと一線を画した人間という特殊な存在を成り立たせた最大の要因とみることができる。

しばしば原始、サルが直立二足歩行をはじめたことによって人類が誕生したとか、それによって自由になった手がモノを加工するようになって人類が始まったといわれてきた。だが、自然人類学が明かしている事実によれば、歩行から解放され、手持ちぶさたになった手が最も簡易な打製石器をつくりはじめるまでには少なくとも100～200万年という悠久の時を要している(最初の石器の登場を今から250万年前とみた場合)。また、その原始石器に対して石斧や石刃といった裂いたり刺したりする用途の加工が施されるようになるには、さらに100～200万年という時間を要している。こうした事実が物語っていることは、初期の石器は途方もなく長い期間にわたって現在の野生チンパンジーが石を使ってアブラヤシを割って食べるといった行為とさほど変わらない使われ方しかせず、手にした石を投げるといった行為はほとんどしなかった、というよりできなかったということである。

かなり不器用な石器使用が100万年以上もつづいたあと、意図的に刃として削られた握り斧の石器があらわれる。この石器は肩まで腕を挙げ、狙いをつけて打ち下ろす行為ができるようになったことを伝えている。この動作には手腕のみならず足腰の安定性と力が必要になる。その運動は現代人にとっては造作もないことだが、チンパンジーを含め、ヒト以外のサルには身体構造上、かなり困難な動作である。つまり、安定した振りかぶり動作は人間という種に固有の行為なのだが、これができるようになってはじめて、握ったモノをある程度遠くに、狙いをつけて投げる行為も可能になった。そしてたかが単なるもの投げ行為、さほど意味深な動作で、これこそサルを去り、ヒトへと変身を遂げる画期をもたらしたと考えられる。すなわち、的確な投擲こそがこの世に人類を誕生させたのである。モノ投げは逃避のための単なる脅し、恐れ的情動的な発露から、攻撃や高度に意図的な狩猟、そして先々へと探索していく能動的な行為を生み出し、その

行為に伴って先に述べたように空間と時間の表象がヒトにもたらされることになったと考えられる。

カントもショーペンハウワーも時空表象を、他の表象の前提となる経験に抛らないア・ブリオリな必然的表象 (Kant,1781) とみたが、これはもちろんすでにヒトとして成り立ったあとのわたしたち人間の特性として語ったことである。ここで述べている時空表象の誕生とは類人猿から人類への分水嶺となり、その表象のもとに人としての直観がもたらされた瞬間のことである。だから、この客観の形式、根拠の原理 (Schopenhauer,1819) を拓いた投擲こそは人類特有の知を生み出すきっかけになったともいえる。それ以降、「プロジェクト」は人間精神の根底にあって、ヒトが人たる由縁として種に特有な固定的活動パターン (Eibl-Eibesfeldt,1967) としてわたしたちの諸活動を動機づけていると考えられる。

それゆえに投擲は人類同士の争いにも、競技としてのそれから戦争に至るまで、お手玉やボール、槍や弾丸、みずからを乗せて宇宙に投げ飛ばすロケットから核ミサイルに至るまで多様な飛び道具を伴って人類の歴史を形成してきた。だから、現代社会にみる百花繚乱のプロジェクトも決して時代的、ないしにわか仕立てのブームなどではなく、人類の由来に根付き、実際の空間中にモノを投げつける行為がもうひとつの人間特有の表象基盤である時間において投げられ統御されるメタフォリカルな投擲行為としてとらえることができるのである。

だから、現代のプロジェクトなるものは無意識的にせよ、おのずと人間が心の奥底にもつ原始感情に由来するところの覚醒や希望、競争や獲得を焚きつける性質を宿している。およそそのプロジェクトをベースにするということは、ヒトがモノを上手に投げられるようになって以降、おそらくこの 150 万年という長大な時を経るなかで人類が得てきた経験とその伝承のもとに、それらを紡いでいままたあらたなマウンドに立ち、一投へと向かう営為に与することといえるのである。

#### ラーニングとスタディの相違

そうした流れを踏まえて PBL と PBTS をあらためて捉え直すと、両者が PB であることを共有しつつ、それぞれの末尾に異なるものとして L と S の相違が両者を分かつ焦点として際立つことになる。まず、そもそのラーニングとスタディの違いを確認しておく必要がある。とくに日本人の場合、study と

いう英単語は学校英語の習い始めの段階でその習い覚える行為自身を指す「勉強」という意味として学ぶことがふつうである。しかも、順序としてはあとから習う learning との違いをほとんど意識しない。ともすると、その学習順序が影響してスタディを learn や learning よりも基礎的なことや訓練的に学ぶ意味に受けとめてしまうこともあるかもしれない。しかし実際、両者の違いにこだわれば、ラーニングは経験にもとづいて做い、習うこと、人間の場合は学業も含むが、決してそれだけでなく世間知を学ぶこと、何をすると危なくて、どういうときにはどうするとよいことになるのかを経験していくことなどを含めた、生きる上で必要とされる広い意味での学習のことを指す。それに対して、スタディは典型的には学校教育での学びのように、人間が社会構成的につくりあげた場において、人間だけがこだわりをもつようなことを意図的に学ぶことである。その場合、当然ラーニングのような習い学ぶことも含まれるがそれだけでなく、ラーニングすべきことがらの探究も入ってくる。だから、スタディにはラーニングに値するか否かが不明なこと、ラーニング以前のことがらもその対象になる。つまり、ラーニングは学ぶ対象が何かが判明しているという意味で既知のことを相手にするが、スタディは学ぶ対象があきらかになっていない未知のものごとにも相手にする。しかもというか、だからともいうべきか、ラーニングは環境に対する適応行動の獲得の意味が強いが、スタディは必ずしも適応行動の獲得に関係するわけではない。むしろスタディは余計なことにも与するから、適応価は低くなりがちである。

この相違を端的に知るには典型的な心理学の教科書を開いてみればすぐにわかる。心理学ではラーニングについてはまことに饒舌である。概論では必ずそのために章を立てて解説している。一冊丸ごとラーニングを扱い成り立っている著作も数限りなくある。だから、「心理学のなかでご専門は何ですか？」という問いに、「ラーニング」は立派に通用する。それと対照的に、スタディについて心理学は口をつぐむ。ほとんどまったく触れない。まことに多弁なラーニングの章なり書物を開いてみれば、そこにはネズミやイヌやサルが登場する。場合によってはタコやミミズさえ、学習の担い手として登場する。つまり、ラーニングというのは動物一般が経験によって行動を適応的に変化させていくプロセスとして認められている。

一方、スタディするネズミ、となると、トッポジョやミッキーマウス、スチュワートリトルといった

ファンタジーの世界に出かけないかぎりは会えない。サルにしてもスタディする彼らを見るのは専ら『猿の惑星』のようなフィクションのなかに限られる。かの有名な京大のチンパンジー・アイちゃんもジョージア州立大のボノボ・カンジにしても、ヒトやヒトが作成した道具とのコミュニケーション事態で確かに複雑な記号の使用をラーニングした。とはいえ、ひとりで黙々とスタディしている姿は見いだされていない。だから、そのスタディの成果としてそれらの道具を使って他の仲間に教えたり、わたしたちに問いかけるようなことにはなっていない。つまり、ラーニングは動物に広くあまねく認められるが、スタディになるとこれは現生人類という種に特有な行為になるのである。

では、なぜ、心理学ではラーニングについては熱心に語るがスタディになると閉口するのか。否、実はまことに饒舌なのである。そのラーニングについてあれこれと考え、述べていることそのことがスタディそのものだからである。だから、心理学のなかで専門を尋ねられて「スタディです」と答えたとすると、「いやそのご研究としてはなにを？」と返されることになる。それに対して「スタディを専門に研究しています」、という返答は自己言及になり、「わたしがいま述べていることは嘘である」と応じているかの戸惑いを相手に感じさせてしまうことになる。しかし、この鏡の前に鏡を置くような事態が示していることは、スタディという営みがふたたびプロジェクトと同様、ヒトという種に特有な行動であって、その点においてプロジェクトの由来や本性ときわめて相性をよくしているのである。ここがポイントである。

そこでPBLとPBTSの比較に戻れば、ラーニングである以上、PBLはその課題の組み方次第ではサルやイヌでもヒトの働きかけがあればできるものとなる。実際、幾多のチンパンジーやゴリラたちはヒトとともに立派な言語習得学習というプロジェクトベースのラーニングを果たしてきた歴史がある(e.g., Savage-Rumbaugh, S. & Lewin, R. 1994; 松沢, 1991)。人間の場合でいえば、PBLは小学校からはじまり大学に至るまでの幅広いラーニング・プロセスにあつてはその名のとおりアクティブ・ラーニングの方法として活きている。しかし、大学が教育の場であると同時に学問研究の場でもあることからすれば、そこで営まれる学びのかたちには、既知の知識の習得のみならず、未知の知識の形成も含まれる。手本のない未踏の先のことを知ろうとすること、そこに投げられる眼差しと実際の踏み入れ、それこそが明示的な習いの通じない

スタディの行為である。だから、この行為は大学の学士課程の最終学年に卒業論文や卒業研究といった名称のもと、それに足ろうとする試みとしてなされ、さらには研究者として独り立ちしていこうとする大学院においては、その課程の中軸をなす学びにふさわしいものとなる。

むろん、スタディにおける教育の主たるところはもはや教え授けではない。みずから問い学ぶことが主体をなすのだから、それをなす場での教えはみずからに発し回帰する自助となり、育みはそれができるだけ可能となる環境の育みとなろう。大学でとくに語られるFacultyのDevelopmentとは実際このスタディを十全になしうる場の開発と育成を指している。教える方法の研修だとか研鑽といった人のラーニングに留まっていたはデベロップメントにならない。大学においてFD活動は設置基準に授業の内容や方法の改善のための組織的な研修、研究としてその履行が求められているが、とくに研修については一般にその実施実態は不調である。その理由の主たるところはラーニングの色が前に出るためである。だから、それらがうまくいかないのは常にラーニングを超えてあろうとするファカルティのある意味、健全な防衛反応とさえみることができるのである。

ラーニングの場合は場を選ばず、どこであれ経験を介して身につく行為全般を指す。動物は自然環境のなかで生きることをつうじてそのために要することを学習していく。人間の場合は自然に加え、社会において学習するのみならず、特別に学習のために計らい設けた場、スタディの語源であるラテン語のstudium、スタジオにもつながる学ぶ行為のために設けた専用の場において未知と向きあう目的をもってその行為に挑む。その特殊な実践がスタディにほかならない。このことからスタディは日常の彼岸のさらに彼方へと、未済の何かに向けて投企していく人間本来の行為として、まさにそのこと自体が典型的なプロジェクトになっているのである。

だから、Project Based Learningといえ、それはすでにスタディの性質を孕み、スタディへと向かうための学習とみることもできる。これを単にProject Based Studyというならば、もとよりプロジェクトという人間特有の行為の、それゆえに人類固有のスタディを語るものとしてまことに似つかわしいといえる。だが一方でこれは同義語反復の冗長表現ないし強調表現ということにもなる。ということは、本稿の主眼である「PBTS」というのはむしろT、すなわちチー

ムを語る点にこそ最大の妙味と意義があるということもうかがえてくる。では、次にこの点に焦点をあわせてみてみよう。

#### グループとチームの相違

グループとチーム、これは同じ人の集合体に対する単なる別称だろうか。昨今の社会科学分野における組織論では、チームという組織体とその活動に対する関心がとくに高まっている。たとえば、2014年9月時点でこのたった1年間に「チーム」ということばを標題に用いた和書新刊本はなんと200冊以上発刊されている。むろんそのなかには当然ともいえるスポーツ関連書が多く含まれるが、組織論、経営分野の著作も少なくない。そのことは書店や図書館の関連書架を見渡せば一目瞭然である。

森田(2008)によれば、この一種のブームとも呼べる現象の発端は、1980年代後半から90年代にかけて米国に生じたという。そのひとつが当時、組織論で話題の中心にあったリーン生産方式(Womack et al.,1990)であった。これは具体的にはトヨタ・カンバン方式に代表されるマネジメント、すなわち徹底した無駄の排除を追求し、コスト削減と生産性向上の同時達成を図る生産管理、組織編成のあり方であった。リーン生産方式の源流はTaylor(1911)の科学的管理法、フォーディズムにあった。そのため、当時米国で苦境にあった自動車産業での改革の声としては通りがよかった。典型的なトップダウン型の組織論ではあったが、現場でジャストインタイムを実現させている背景には従業員のチームワークがあると語られたから、高コストで抜本的な改革を迫ることなく実現可能な施策として受容されるとともに「チームワーク」が鍵のひとつとみなされた。

ただし、この施策は米国にとっては日本でアレンジされた方法の逆輸入にすぎず、しかも大量生産システムそのものが孕む人間の労働にかかわる問題について根本的な見直しを図るような革新性という点では魅力に欠けていた。これと対照されるように、トヨタ生産方式が話題になった同じ頃、これとは別にイギリスや北欧に由来する社会-技術システム論(Sociotechnical Systems Theory)(Trist & Bamforth,1951)も今後の社会における働き方にあらたな見通しを拓くものとして再評価されるようになっていた。この考え方は働き手の職場だけでなく、生活世界全体を考慮しながら人の自律的な活動のありようを生産現場のライン運用に適合させていこうとす

るものであった。社会-技術システム論はメカニカルな体制のなかで否応なく生じる労働疎外の問題に対してその解決を目した生活者中心の観点をもち、広い意味でのエコロジカルな思想に相性をよくする時代適応的な見方でもあった。生産現場でのチームワークを考えると、工場ラインのカンバンの下にいる効率的なシステムモジュールとしてのそれではなく、作業に対する自律的決定の可能性をより多くもつことにチームとしての存在意義を語り、その自律性に生産性や品質の向上を委ねる考え方であった。むろん、ここでの自律性は直接の生産活動だけでなく、間接的にそれを支える生活者としての自律性を高めるという意味でも語られたから、適切なワーク・ライフ・バランスや福利厚生の実現が仕事にもたらす効果などにも接合、展開していく理論であった。

その後、チーム論はおよそこの二極のあいだをとるかたちでさまざまな変奏曲が生まれ、現在の大合奏に至っているようである。だが、チームといえば、もともととくに団体スポーツの世界では組織編成の基本としてあり、その効果的編成や運用を語る文献も20世紀の初頭からさまざまに出されてきた。したがって、現在のブームは旧くて新しいそれであり、特定分野で語り尽くされていたそれを別の分野にもってきて再考した結果の適用や発見というかたちで語られている面もある。だから、チームの論説はたいへい、なぜいまチームなのか、と語り始め、「チーム」は、ふつうわたしたちが人の集合の典型として語ってきた「グループ」とどのように違うのかを説くことになる。

それを概括的にまとめれば、グループはその成り立ちから計画や統御等の管理についてグループ内外の特定の管理者がおこない、そこからトップダウンのリーダーシップがとられる。グループのメンバーが増せば、機能分化もなされ、グループの管理やグループ間の関係調整は階層的に多重化される。つまり、これはわたしたちが一般にイメージする社会組織の構造にほかならない。だから、グループはよくある組織の単位であり、おそらくわたしたちにとって自然体としてある集合様式であるがゆえに形成も理解も容易なものとしてある。

これに対してチームの場合は、その活動の管理、計画、決定が基本的にチームのもとにおかれる。組織内の構造はフラットで階層構造はとらない。これは異なるチーム間においても同様で、同じ活動をおこなう場ではチーム間にあらかじめ定められた固定的な階層構造はない。階層があるとすれば、チーム間での競争に

よって形成されるそれである。スポーツにおけるチームはそもそもチーム形成と活動の目的がその都度の階層の決定におかれるわけである。したがって、もしあるチームが別のチームのもとに編成されて組織的に活動するといった構造があるとすれば、それは単にチームと別称されたグループである。チームはあとで述べるように組織原理がグループと異なっており、グループでの常識が通用しない。この点、グループとしてまとまり行動することを長期間の教育のなかで習慣づけられ、また群生する社会性動物として生物学的にもグループというあり方に適応しているわたしたちにとって、チームという組織は決して自然体ではない。チームのありようについては意図的な態度形成と関与を要するものとなる。だが、そうした意識的なコミットメントと不自然さゆえの緊張を要するだけに、チームという集成体がグループとは異質な働きを生み出すともいえる。

チーム内の構造はフラットであるとはいえ、それは成員が均質という意味ではない。むしろ、チームの場合、成員それぞれの機能や役割は明確に分化でき、その点では個性がはっきりと活きた凹凸のある集成体である。そのデコボコは自律性においては同等であることによりもたらされる必然である。その個性としての凹凸をつなげて活かす仕組みとして、チームの周縁に管理や監督、助言、指導などを担う専従者を擁することが多い。それらはもとより活動を自己決定できる自律的なチームにとって不可欠なものではないが、成員各自がそれぞれの役回りに専念するために、チームの管理や監督といった全体を見渡す役をチームのアウトソースに任せたほうが益になることが多いから、そうしたスタイルは定着している。むしろ、それだけにその関係が逆転している現実も少なくなく、先に周縁の核がチームオーナーのもとに固められ、そのうちチームの中身や監督を決めていくという様式は、とくにメインスポンサーがオーナーになるようなプロスポーツのチームではお馴染みのかたちである。

チームにおけるマネージャーやディレクターはこうした関係性のもとにあるから、グループにおけるその役回りが一般にリーダーとして位置づけられるのに対して、チームではそうならない。そればかりかチームの活動実践の場では声は出しても手は出せず、常に埒外である。オーナーにいたってはその実践の技術さえもっていないことが普通だから、出せる声は応援や厳令でしかない。もっとも、チームの成員にしてももともとチームのもとに集められたのだから、その点では

監督、管理者や助言役などのチーム周縁者と同様である。この点、まさにチームの構造はフラットである。この特殊な構造のゆえんをはっきりさせるには、グループとチームの一般的な成り立ちの過程と両者の原理の違いを明確にしておく必要があるだろう。

原理の違い グループとチームのあいだにはプリンシプルにおいて対極に位置する違いがある。なんとなれば、グループが依拠するのは集団主義であるのに対して、チームは個人主義のもとに成り立つからである。だから、世間体ということばが行動統制に威力をもち、和をもって尊しとなす日本人といった見方からすれば、とくに日本で育った人にとってチームは不得手な原理を宿した組織様式になるだろう<sup>6</sup>。森田(2008)は製造業におけるチーム作業の方式を類型化するなかで、Berggren (1993) や Appelbaum & Batt (1994) に抛りながら、組織全体の生産性向上を達成目標にするような志向をもつチームを日本モデルとし、それと重視の方向性を異にするものとして、第一にチームの自律性を重視し、作業における計画や決定権等の権限移譲を求めてチームのエンパワーメント向上を指向するチームのありかたをスウェーデンモデルとして分けみている。後者は自動車会社ボルボの工場における作業チームの性質にもとづいてつけられた名称である。加えて一時、日本方式を吸収し、同時期に社会技術システム論的な考え方にも晒されて両者を組み合わせたチーム方式をとった例が認められる米国のスタイルをアメリカモデルと名づけている。

これらのモデルについていえば、日本モデルはチームという名で呼ばれる実質グループであって、カレーライスやコロッケのごとく名前だけハイカラ仕立てにした折衷我流の和風チームといえる。アメリカモデルもまたお国の得意な合衆的合理主義によるアメリカンスタイルであり純チームではなくなっている。つまり、この場合、スウェーデンモデルがピュアなチームのかたちに接近している。このモデルは社会-技術システム論を素地にして、技術性と生活世界性を相関させ、共に最適化を目指す自律的な職務組織としてのチームを志向しているからである。この理論はもともと英国のタビストック学派が、炭鉱や織物工場での労働のあり方と生産性や作業品質の関係を研究し、Bertalanffy (1968) に代表される一般システム論の非平衡定常状態にある開放系組織に関する考察を援用して組み立てられている。その理論構築の底流には、Locke 以来の自由と寛容の精神、Smiles のセルフヘ

ルプ、あるいはJ.S.Millの自由論の系譜のもとに培われた英国流個人主義が息づいている。チームという組織編成はそうした精神風土にあって顕現したものとみる必要がある。それは漱石が英国留学後に神経衰弱に陥りながらも、留学経験によってはじめて自分の人生にもたらされた光明であったと明かした個人主義である。いわく「個人の自由は先刻お話しした個性の発展上極めて必要なものであって、その個性の発展がまた貴方がたの幸福に非常な関係を及ぼすのだから、どうしても他に影響のない限り、僕は左を向く、君は右を向いても差し支えないくらいの自由は、自分でも把持し、他人にも附与しなくてはなるまいかと考えられます（夏目,1914）」

チームとはそもそも一個人である チームが個人主義のもとに成り立つというその最たるところに触れよう。それはチームそのものがひとつの人格をもつ個人だということである。この点はほとんどのチーム論が見落としており、この看過がチームとグループとの質的差異を曖昧にするものになっている。実際、チームが一個人であるということはチームという集成体を考えるうえで出発点にして臨界点となる重要な特質である。

まず、グループの場合、これはどこまでいっても人の群れとしての集まりである。御輿を担ぎに集まった集団は力を合わせて一丸となるが、こうしたグループでいう一丸とはあくまでメタファーである。だからそれは本当は誤解のないよう「まるで一丸となったかのような」という直喩で表現すべきところである。ことほど左様にグループで成り立つ一体はひとり、ふたりと抜ければたちまち崩れていく。もともとその一は「あたかも」だからである。

これに対して、チームはそれ自身が擬制的な人格をもつ一個人としてある。この点、法人と似ている。だが、チームは別段、法的に権利義務の主体になるわけではないし、その下に必ず自然人が組織化されて成立するわけでもない。チームはふつうチームという主体がいて、この個のもとにチームの活動を担う人（自然人）たちが集められる。20世紀半ばに著名なサッカーチーム、マンチェスター・ユナイテッドが飛行機事故にみまわれ一度に複数の主力選手を失うという悲劇があった。チームはむろん一時危機的状況に陥るが、それとチームの生死、その後の復活は別問題であった。こういう構造であるから、たとえばチームリーダーということばがあるが、これは同義反復である。ほとん

どのチーム論は、チームリーダーの存在と役割を重視し、どのようにあるべきかを強調する。それは一般リーダー論としてみれば実にそのとおりである。だが、それが当然のごとくチーム活動をする人のなかの誰かを指して語り、チーム全体を引っ張るとか、指令するとか、後押しするとか、そういう話になるなら、それはいつの間にかチームのリーダーのことではなく、グループのような一般組織のリーダー論に横滑りしている。チームにはそういうリーダーはいない。その点で、チームはまさに特殊組織体である。その特殊性はチームそれ自身がすでにリーダーとしての個人としてあるところから生じている。つまり、もしチームリーダー論があるとすれば、それはチームそのもののリーディング力の生成や機能を語る話になる。

世にリーダー論が溢れているが、それはとりもなおさず、リーダーの存在と機能の重要性を示している。だが、その多弁さはそれと同時にその話がいくら語ってもアポリアに近いという実状を物語っている。難事としてある理由ははっきりしている。「人」の問題になっているからである。だから、理想に依拠した理論はいくらでも構築でき、過去のすぐれたリーダーをケースにしてその理論に実体性を附与することもできる。だが、それが可能なのは事例が過去や高みにあるがゆえに神格化されやすいからである。ケースはそれになったとき、免れようなく現実の諸々が捨象され物語化される。だから、それを現実の人間やその諸関係からなる組織に適用しようとしてもなかなか話どおりにはいかない。

ところが、チームにおけるリーダーの場合は、その主体がはじめからフィクショナルな人格、つまりチームそのものの性格だから、まさに理想的なリーダーシップをつくりだし、育てていくことができる。ただし、そのリーダーは自然人ではないので一般的なリーダー論が通用しない。チームにおけるリーダーシップはチームという集成体をもつダイナミズムの拠りどころになる記号性や象徴性にかかわるからである。だから、理論としてはシンボリズム組織論 (eg.,Pondy et al.,1983;Hatch,1997) が相性をよくするところである。つまり、チームにおけるリーダー論を語るとすれば、それは人に対してあれこれすることではなく、記号象徴論として方略を策定することになる。それをきわめて簡単に具体化すれば、どのような旗印をどのように掲げるかということである。なぜなら、その一に向けて個性豊かで多様なチームのプレーが収斂していくからである。

同様に、チーム・ビルディングであるとか、チームングといった概念により、チームに集成する人をまとめたり、最適に活動していくための仕組みや考え方も盛んに提示されている。しかし、人やその活動のマネジメントという話は、あいかわらずの組織論一般の範疇に留まる話である。だから、それらはグループの組織化や運営にとっては有効かもしれないが、チームという特殊組織にあつては活動原理としてもほとんど役に立たない。というのも、チーム生成の最大の要はチームというこの擬制の個人の旗印をどのように創りあげ、機能させられるかにかかっているからである。ということは、チームではリーダーシップそれ自体をひとりの自然人に依拠することなく、まさに超自然的なカリスマとして「創りあげ」ることに開かれ、託されているのである。その超自然とはなんのことはない、生身の人間の力量に頼るのではなく、わたしたち自身のイマジネーションが生み出す構想に依拠するという、人為ゆえの自然超えということである。チームはいつも無から創出でき、そのリーディングも創成にかかっているという点でまさにマジカルパワーを発揮できる可能性をもっている。だから、チームという対象は組織論特有の現実の人に関わる、それゆえにたちまち生（なま）ものの限界を抱えてしまう厄介な話とはちがひ、企画・プロデュースのデザイン論やアーティスティックな制作のクリエイティブの領域の仕事として扱うことができるのである。

しかしということ、チームという個人はフィクションなのだから、つまるところそのリーダーは虚像ではないか。そのとおりである。だが、この虚は虚偽や虚無といったことばがもつ否定的な意味のそれではない。むしろまったく反対で、近松演劇論がいう虚実皮膜において真実をみるように、実たるチーム活動に真実性をもたらすうえで不可欠な、実像と相即不離の関係をもつ虚像がここに作用する。言い換えれば、これが生身のリーダーではないからこそ、まだ見ぬ目的に向けた不可測のチーム活動にとって必要なリーダーシップが発揮できるのである。このパーチャルなイメージゆえに、リアルに生じるチームの活動に真実味をもたらされていく。だから、そこに生身の人間の牽引があつたりすれば、たちまち興ざめなのである。

チームの始まりはその虚を基点とする。だから、スタート時にはチームただ独りという状態も稀ではない。それはチームができて、まだそこで活躍する人がいない生誕時にありがちな状態である。つまり、チームにあつてはまずチームという個人がはじめから特定

の目的をもって誕生し、しかるのちにそのチームで活躍する人たちが集成する。だから、はじめに人びとがいて群化により形成される集団、いわゆるグループとは生成過程が反対になっている。この点はすでに述べたとおりである。とはいえ、チーム独りといえども湧いて出るわけではない。その生みの親、オーナーは必要である。それはのちにチームの活動を支援するが、活動そのものにはあたらぬことが一般的である。生んだ当人もそのまわりでさまざまな支援をする人も、チームそのひとはないのだからそれは自然のことであり、はじめから生み育てる役割を担う。その育成の要となるチームの活動もまた同じ理で、それを担う最適な人が求められ、集められることになる<sup>7</sup>。

このグループとチームのあいだにある生成プロセスの相違はわずかな違いではなく、集団主義のもとにある「グループ」と個人主義のもとにある「チーム」の相違として根っからの違いを反映している。つまり、グループとチームは同根でどこからか分岐したようなものではなく、そもそも原理的（主義的）に異質な組織体である。だから、前にTBLについてみたような、はじめはグループとしてあつた集まりがその活動のうちにチームへと変貌するといったことは、TBLを説明する文献では好んで語られているものの、一般的なチーム生成の動態とはいいがたい。

グループのメンバーシップ グループとチームの根底にあるプリンシプルの相違から両者のあいだには次のようなあきらかな差異があらわれる。グループの行動原理の基本は仲良しが集まって「今日は何をする？」といったところにある。だから、今日はたとえすることがないとしても、とにかく出勤はする。はじめに集まることありき、が集団主義のもとにあるグループの鉄則である。このもとでは出退欠が行動とマネジメントの始終に位置づけられる。抜けだしや不参加は集団主義においては罪であり罰につながる。心理学の行動理論では行動統制という概念があるが、集団主義へと行動を統制していく機関が学校である。社会学が好む用語を使えば、学校は集団主義訓育のための社会装置ということになる。それを受けて行動理論に戻れば学校は種々の強化スケジュールを組み込んだオペラントボックスという次第である。その理論は目に見えない心を対象にせずに、見える行動を相手にすることをこだわった。だから、そのこだわりを捨てれば、行動統制とはマインドコントロールにほかならない。集団主義のもとで律されることがらが社会で生きていくうえ



での基本であり、社会人基礎力とみなすような価値観はさしずめ行き届いた学校教育のマインドコントロールの成果というところだろうか。ともあれ集団主義が是とする基本は強いメンバーシップである。メンバーシップがグループの存在規定になる。言い換えれば、集まらなるとグループは成立しない。あとは集まった者同士が相互監視による顕在・潜在両面からのピア評価を行使して逸脱やただ乗りを罰を科するという次第である。

そうした原理のもとで人間としての精神発達の基礎過程のほとんど全域にわたっての訓育がなされるがゆえに、人間は群れとしての価値認識を必要以上に強く抱くようになる。興味深いことに、そうした学校的規範から逸れた人間が別のグループを形成したときも、また同様の集団主義の掟の下で行動統制がなされる(佐藤,1985)。ここに幼弱な時期の神経系への刷り込みによる影響力の強さを感じさせるものがあるが、もともとこの群生は系統発生軸において人類以前のサルであった頃からの習性として引きずってきたいわば文化的な遺伝子ゆえの強靱な惰性なのかもしれない。とすれば集まりを為すことの目的が人間の営みに対する何らかのイノベーションにおかれる場合、その集まりの様態がグループであってはもとより心許ない話ということにもなる。

チームを成すのはメンバーではなくプレーヤーである

グループにおけるメンバーシップと対極にあるのが、個人主義のもとにあるチームの集成と活動の原理である。つまり、チームというのは自然人の集まりによって自然体で生成されるものではなく、チームという個のもとに意図的に創り出されるものであり、その点で真つ向から不自然な産物である。しかし、この不自然さはヒト以外の動物一般を自然としたとき、その自然なあり方から逸脱した所業をしだしたサルたちがやがて人類になったというそもそも不自然な動物としての特性を基礎にしている。だから、チームという組織体は人間ならではの産物、人知の所産ということになる。

そうした人ならではの不自然な行為の代表格がすでに述べたように投擲、プロジェクトであった。しかも実はチームという集成体は、もともとこの自然なあり方に一石を投じたプロジェクトと深いつながりをもって発生したとみることができる。既述のとおり、猿人が悠久の200万年という手ぶらの時を経て、削った石をもつようになり、やがてそれを投げる行為をし出

したとき、伴って表象の基盤となる時空の観念が心身にもたらされたと考えられる。時空観念の生成は幅広い身体移動を誘発したが、その広域移動は被食者としての猿人から捕食者としての原人への変化、すなわち狩りをするヒトたちへの変貌ももたらした。だが、すばやく逃げ回る獲物や大型の獲物を狙う狩りはひとりのヒトでなしうることはなかっただろう。それを確度高く可能にしたのは複数人でひとつの獲物を狙って同時に物を投げつけたときであったはずである。そこに群れをなして暮らす人たちのなかに、狩りという一段と目的的な行為をするための特殊な人の編成ができ、その集成行為のなかに協働と競争、競合が生まれていくことになった。ここに生じた自然選別的な集成がチームの起源になる。すなわち現代でも集団スポーツにおいてはグループというよりチームということばが適合的に使われているように、原始、サルがヒトとなり、アフリカの大地からユーラシア、そして地球規模での移動を開始したその時から、人類はチームという群れのなかから選ばれた者たちによる特殊な集成様式をもつようになったとみることができる。そういえば、スポーツとしての狩猟のことを英語ではゲームと呼ぶが、スマホゲームを含め、こんにちのすべてのゲームの起源は原人たちの投擲(プロジェクト)チームがはじめたことに起源をもつともいえそうである。

もともと人類やその近縁種の集団について研究をする生態人類学の世界ではこうした集成体についてチームという用語は使わず、ほぼ合致するものとしてバンド(band)ということばが通用している。バンドは音楽の世界でもとくにポピュラージャンルではグループとともにとりわけそのユニットプレーヤーの個性を前面にあらわすときに使われる傾向がある。生態人類学の分野ではとりわけ狩猟採集民において成員が何らかの規則や集まりを所与とせず、個人の主体的な選択と決定をとおして流動的に集成する組織が認められ、これをバンドと呼んでいる(寺嶋,2009)。その生成原理はまさにここでいうチームにほかならない。したがって、チームという名称はバンドという組織のあり方を基盤に、より目的的、かつ一人称としての象徴性をもたすことで目的機能性を明確にした多分に近現代の産業社会に特有の人の集成概念を指すことばになっているといつてよいだろう。

さて、そのチームで活動する人たちはただ集まったわけではなく、チームの目的に適う選ばれた人たち、つまり選手である。だから、スポーツ競技の祭典でしばしば語られる「勝利することよりも参加することに

意義がある」という名言も、「オリンピック」選手としてすでに厳選されてその場に参加したことについて贈られる讃辞であって、集団主義の方便として成果以前に参集することについての意義を語るとすれば誤用ないし転用である。

グループと異なり、チームにあつては集団維持を目的とする参加だけでは役をなせない。チームとしての活動をしてこそその選手だからである。その意味を込めて間違いが起きぬよう、彼らはメンバーではなくプレイヤーと呼ばれる。チームメンバーということばはよく使われるが、それはチームの制作や支援に関与した周縁の人たちも含め、その同朋を指して語ることばとしてある。FIのチームにプレイヤーは数名だが、メンバーになると1チームにつきコンストラクターを含めてその数は百倍を超える。さらにたとえばチームのサポーターもチームメンバーの一員であるといった語りにおいて使うことばである。チームで実際にプレーをする人たちはその名のおり、チームプレイヤー以外の何ものでもない。プレイヤーはチーム活動にただ参加するだけではなんらその存在意義は認められない。だから極端にはチーム活動に明確な貢献が認められれば参加は二の次とさえいえる。

そのうえで再び、チームは徹頭徹尾、個人主義である。このことは、チームにおける協働や活動の性状そのものを語ってのことである。すなわち、プレイヤー自身の個人的な活動の遂行がチームの向かう目的に合致すること、もとより個人であるチームのプレーに合うことが、チームで事をなすこと条件になる。だから、個人の最大限の遂行が個人主義のもとにあることは別の利己的な遂行になってチーム個人のプレーに適わなくなれば、チームのプレイヤーではなくなる。だから、ここで述べたいことは論理的には矛盾している。プレイヤー個人のプレーがチームというフィクショナルに個人としてのプレーに合うということは、チームが個性あふれる複数人で構成されるかぎり無理な要求である。それこそ、個を殺して全体に従うことを求めているようにみえる。だが、これはチームとプレイヤーの個人という次元が異なることから衝突することはない。プレイヤーは現実にいる紛れもない個人だが、チームという個人はフィクションとして制作されるのである。その制作にあたるのがプレイヤーたちのプレーにほかならない。チームの個性はパフォーマンスとともに、プレイヤー個々の個性的なプレーの集成によって生み出されていくのである。

だから、チームははじめにチームありき、グループ

ははじめに人ありき、なのだが、そののちの組織化と活動展開においてはグループがトップダウンで組織統制はその命令や指揮のもとで他律的になるのだが、チームでは反対にプレイヤーの活動に依拠するボトムアップで自律的な自己組織化に委ねられることになる。だから、チームの組織原理にあつては何かの指示を待つことはありえない。チームはオープンシステムだから、それを待っていたらチームの集成はたちまちエントロピーが高まり、崩壊に向かう。

組織の成立原理においてまるで人為的という意味ではチームは不自然な組織体である。だが、その駆動原理においてチームはまったく反対にごく自然選択的でナチュラルな特性を発揮することになる。つまり、成立したあとのチームの動きは物理法則にしたがうように複雑系ではあるが自然な挙動に依拠する。この点ふたたび、駆動原理においてもグループではそれとまったく反対であり、人為的な温情や配慮が注ぎ込まれ、ウェットな関係のもとで、自然に任せればありえないような不可思議な人間的顧慮が動員され、相互呪縛のようなかたちをとって動いていくことになる。チームとグループの拠って立つプリンスピルは、その生成と駆動の両面においてクロスするように相反しているのである。

チームでは(とくにスタディでは)ワークではなくプレーをする。こうしたわけだから、しばしば「チームプレーがたいせつ」であるとか「チームプレーができる、できない」などといわれることの意味内容は、実際のところ「グループワーク」の言い違いになっている場合があることもみえてくる。また、国語辞典などのチームプレー語義にしばしばみられるような「一団の人々の連帯」といったこともグループワークにはいってもチームプレーにおいては、もともとそのこと自体を目的とするような特殊なケースを除いてはチームプレー一般の目的にはならない。むしろ、一団の連帯をとることが第一義におかれるとチームプレーが発揮できなくなることが危ぶまれる。そうした事態が生じるようであれば、それはチームとしての活動ではなくグループとして仕事(作業)をしていることになる。

むろんチームとしての「活動」とグループとしての「仕事」のあいだには質的な隔りがある。この区別は人間の条件を語った Arendt (1958) の活動的生活における労働、仕事、活動に対する峻別に負うところが大きいだが、ここでは彼女の見解からさらに派生させて、およそ次のような観点でこれらを分けみる。まず、

食い扶持のための「労働」。資本制のなかではまさに Marx (1865) のいうごとく、労働における行動も成果も当然自分がおこなっていることなのだから自分のものといいたいところだが、原理的にそうならない。その結果、そこから生じる疎外感をやるせなく受けとめてしまうなら、まさに徒労感に苛まれてしまうような行動が労働である。むしろ、だから労働では労働者自身が受け止め方を変え、まさに Freud (1966) がいうような防衛機制をさまざまに動員して労苦を逃れる工夫が必要になる。

これに対して「仕事」=ワークはラーニングを典型とし、労働とは別の人間的な営みとして一種の高尚性を持ち「私性」を感じさせる行為である。たとえば、学校で皆がそろって因数分解を学び解くような教育的営みでは正しくもその教材がときにワークブックと名づけられ、予復習がホームワークと呼ばれるように、まさにワークに満ちている。長年にわたるこのワークの訓練によって広く社会、人生をつうじたわたしたちの日常行為の主幹をなす仕事という行為への習慣が形成される（はずである）。その約束されている習慣がそのとおり身につけば、社会に出て労働者として働くなかでも、個々の自律性を担保するものとして、労働として引き受ける以上の余計な営みを能動的に生み出すことになる。それが労働とは異なる仕事である。

だから「やりがいのある仕事」という表現があるが、これは冗長表現である。仕事=ワークとは基本的に行為主体がその行為そのものに価値を見いだすことだから、やりがいのない行為は端から仕事ではない。仕事にやりがいを感じないとすれば、それは仕事ではなく他人の仕事を賃金と引き替えに請け負っている労働だからである。そうした労働主体の働き方にならざるを得なかった大量生産工場に「カイゼン」という人並みの知恵を出して「仕事」を生み出したグループワークがかつての QC サークルである。それが TQC (Total Quality Control) の行き過ぎ、すなわちそれ自体の労働化を経過し、現在はその反省のもと TQM (Total Quality Management) として経営に相応した「仕事」になっている。このグループワークと TQM への潮流がこんにちの企業社会を中心にブームといってもよいほど語られているチームワークの隆盛や称揚につながっている面もあろう。その日常性に特殊を持ち込む必要があれば、それはチームワークやタスクフォースとしてそれなりの意図をもって構成される場合もあるだろう。

ところで、ワークを仕事ととらえる見方に対して、

たとえば、森田 (2008) の場合はふつう「チームワーク」と語りそうところを、おそらくこだわりをもって「チーム作業」と語り尽くしている。これは彼が語っていることではないが、「仕事」ということば自体もまた「仕える」ことを語っているゆえに、「労（いたつき）」働きにはならないにしても、労使の主従関係を前提とした行為を孕んでいるわけである。この点にやりどころのなさが宿り、そのように語られるところに本当にやりがいは求めうるのか、という問いはうごめきつづける。そういうことからすれば、ワークを語る場合も、そうした価値意識を宿さない「作業」ということばを、はじめから仕事と労働を包括ないしその中間をとらえる概念として用いることは適切かもしれない。すでに現在もそうだが、今後ますますロボットとのチームワークが種々の現場の課題になってくるなかでは、チームワークすなわちチーム作業というとらえかたのほうが、その無機質性ゆえに余計な精神的軋轢を軽減できるともいえそうである。

だが、本稿で焦点化しているチームが為すことはもとより労働ではない。また、ラーニングを典型とするワークでもないことはすでに繰り返し述べた。ここで焦点化するチーム活動はスタディである。では、そのチームスタディとはレイバーでもワークでもなくしてなにか。アーレントの場合は、全体主義への脅威を背景に、部分の総和以上の全体をもって個々人の差異をべた塗りしたり、組み替えたりしがちなワーキング的なマネジメントに対して、モノ、カネ抜き、個々の言語身体行為のやりとりで成り立つ「活動=アクション」に仕事とは別種の行為をみた。彼女はこの活動の典型として政治を語っている。確かに政の原型としての祭祀には人間の条件というべき、労働とも仕事ともいえない人々の活動がみられる。だが、ここではそうした人間の活動をいつそう明確にあらわすことばとして「プレー」を当てるのが妥当とみる。プレーは一面遊びだから、ちょうど「遊んでばかりいないですこしは勉強しなさい」といわれるラーニング、すなわちワークの主体にとっては対極の行為と認識されている。だから、大人になっても遊んでばかりいれば「まともに仕事をしなさい」と非難される。が、そのワークでもラーニングでもなく、むしろその対極にあるスタディの次元には、まさに寝食を忘れて没頭するほど面白い遊びの世界が広がっているわけである。スタディという行為に魅力があるのはそこに夢中になって楽しめる精神の躍動があるからだろう。だから、それをチームワークで為そうとすることは野暮でしかな

い。スタディを誰かと共にするなら、それは紛れもなくチームプレーをもってなす営みになる。

関連して、国語辞典にはチームプレーを「チームの共同動作」としている場合をみるのだが、これもまたグループワークのことを語る場合ならば、軍隊の教練を極としてそうしたトレーニングをすることがあることからしても妥当だろう。だが、共同動作はチームプレーにはおよそ適合しない動きである。チームプレーにおいて普段生じる動作はむしろその正反対で「みなそれぞれに特有の、違うことをし、個々の持ち味をいかんなく発揮している」動きである。共に同じではなく、その違う動作が協働していくさまがチームプレーにおける巧拙となり妙味になる。協働の「協」の字にわざわざ三つの力を記すのは、その複数の力が略してひとつにできない具合に異なった力だからである。それを象徴することばとして「協」がある。協は異質な力を十の字で括りかなえることをあらわしている。

ついでにつけ加えれば、動作の動は運動の動でもあるが、機械の動作、ボールの運動といった表現がなんら不思議ではないように、動作は無機物を含んだ動き一般をあらわす。だから、共同動作という概念には意志や意思を抜いたまったくの機械的な動き、強制による動作を含めた共に同じ一群の動きが言い込められている。それに対して、協働の「働」はそれがあえて人としての動きを語っているところに大差がある。人もむろん無機的な単なる動きができることからすれば、それをわざわざ動でなく働きとして表現するときには、そこに人ならではの意思や意志のもとにある有機的な動きを語る意味が託される。チームプレーには共同動作という動きから離れ、異なる個々人が活かされた協働がある。

チームが求めるプレー チームにおけるプレーは「チームという個人」が掲げる目的に向かい、達するためになされる。プレーヤー個々のパフォーマンスはその個のチームプレーとして収斂し発揮されていく。端から見るとチームが一丸となってプレーする姿は、グループが一体となって働く姿と何らかわらず、組織のために尽くしているように映るはずである。しかし、その内実で働いているダイナミズムはここでも異質である。

グループではメンバーがそれぞれを捨て組織のために働くことが基本である。その意味で組織への忠誠が是とされる。極まれば護国のために鬼となる。これとは異なり、チームプレーにおける一丸は各プレー

ヤーが個を捨てたら成り立たない。個々に他と異なる個の活動が集成してチームが成り立つのだから、その個がチームのためを思って、自分を捨ててしまったら、その時点でチームプレーは支障を来すだろう。チームを先に立てて己をそれに従わせるといったグループ原理に依って謙虚な姿勢をとったら、チームはたちまち失速する。どのプレーヤーにとっても自分が自分らしく先に立つことでチームプレーは収斂し、組織化されていくからである。その結果として、チームの成果は自身のパフォーマンス評価になって直接的に還元される。チームにおいて各プレーヤーが得意に帆を掲げ、その個性を十全に発揮させることが利己的で勝手な振る舞いとならず、ひとつのチームプレーとして自己組織化されていく秘密はここにある。チームプレーヤーは自身のプレーを他のプレーと協働、相乗させるかたちで活かすことで、チームプレーとしての一層の利を得ることができる。この直接性はチームが一個人でありながら、特定の誰かとは異なるフィクショナルな個人であることによってもたらされる。チームは成果をあげれば称讃され、誇るべき存在となる。だが、彼自身は決して自慢げに「俺」を語らない。だからどのプレーヤーも自分のプレーの貢献を横取りされたとか利用されたといった気持ちになることなく、安心して渾身のパフォーマンスを果たせる。その活動がプレーであるかぎり、疎外感からは遠く離れ、心身共に活動に没頭できる。

Tomasello (2009) は他の動物に類をみない人間の行動特性を探るなかで「ヒトという種にのみ「協力する技能」と「協力しようとするモチベーション」とがセットになっている」ことの不思議さに着目している。そして「類人猿から一線を画したヒト進化には、経験の情動的・動機的側面も含めなんらかの最初期段階が存在し、それこそが協調行為や志向性の共有を可能にする複雑な技術や動機づけが選択されうるような新たな適応的スペースにヒトを押し上げた」とみている。この最初期段階をなにがもたらしたのか、ということについて彼は語っていないのだが、それこそがここで述べてきた投擲、すなわちプロジェクトであったとみることができる。

そのプロジェクトは当初の外敵からの防御を越えて多分に偶発的に狩猟に結びついていった（これが「集団的自衛」に孕まれた危険性でもあるが）。このことが、狩りの成果の実効性を必然的に高める方向に行為づけられていくなかで、チームがおのずと生じたというモデルはすでに述べたとおりである。そうして生じ

た狩猟＝ゲームの結果として生まれるべくして生まれた競い合い、協力、知恵、方略、ルール、コード、そしてそれらの絡みあいそのものやそれらの狭間で生じるあそび、楽しみも含め、チームにおける人類の活動はまさにそれがプレーであるかぎり、協応し、協働せざるをえない性質を醸成してきたのである。

チームの象徴性　チームはそれ自体が擬制の個人である。だから、機能以前にとりあえずは無人も誕生する。それが可能なのはチームの存在理由や機能の目的が生成時点から明確なことで、その駆動原理が属人的であるよりも象徴的であることによる。このシンボリックであることの意味は、チームという個人のフィクション性ゆえに、その個人は本態的に記号として意味生成的に働きかける力をもっているところにある。

これに対して人の集まりに始まるグループでは駆動原理が属人的になるので、統御や意思決定をはじめとする組織機能のすべてがかかわる人の力量や人となりにより左右される。つまり、グループの駆動原理はつねに人の問題に帰着する。それもグループという集団を語りながら、代表者、指導者など特定の誰かの問題に焦点化されがちになる。

これがチームの場合はチームそれ自体がシンボリックなリーダーとして機能する。だから、チームのリーダーシップは人の養成の問題ではなく、理想的なそれを生成するそれ自体がひとつのチームプレーの対象になる。チームには中心が必要であることを強調するプロ野球の野村克也（2009）は、ではチームの中心は誰かといえば誰もが思う監督ではないと言い切る。とはいえ、それはプレーヤーであるエースでも、4番打者でも、ましてやキャプテンでもなく、本当の中心はチームのフィールドから遙か遠くにいるオーナーだという。実践眼にもとづく至当な見識である。ただし、これはオーナーがチームの存在基盤を左右するという点を語っているわけではなく、チームそのもののシンボル形成を担いうる力をもつのはつまりところオーナーやプロデューサーだからである。チームにおけるリーダーシップのシンボル形成はまさにプロデュースできる対象としてある。そのことに気づけず、監督やプレーヤーといった人の力量に依存しつづけるかぎり、チームという個人は独り立ちできないし、チームに魅力ある個性は生まれようがない。何よりもプレーヤーがプレーを収斂させていく先はチームの旗なのだから、それは高々とひるがえらねばならない。

その旗のもとにこそ、さらにプレーを望む個人を集

めることができる。チームはその機能のために必要なプレーヤーをつねに選抜し、最善の状態維持を図る。この開放系の機能主義は個人の視点からすればドライで、グループが当然のごとく宿す温情性がチームには欠けるように見えるだろう。だが、むしろこのことによってチームは有機的な活性組織に不可欠な新陳代謝を維持し、静止的な平衡から離れた動的定常状態を持続できるのである。

なによりもチームが活躍する場はどのような世界であろうと等しく「戦場」と喩えられるような、競い合いが展開する激しく躍動するフィールドである。よってチームには否応なく生きた組織としての最適な活性状態が求められる。チームプレーヤーにとってオープンシステムの関係性はそれゆえに所属するというよりも投宿というべき関係になる。投宿、すなわちこのチームの集成関係にも、投げること project based の意味が重ね描きされている。project based team とはもとよりチームという集成体の根源的なありようを語っているのである。一旦籍を置き個としての自由が担保されながら、むしろその自由な個として働きの機能をチームに活かすことで集成された成果に貢献し、みずからにもその成果の還元を得る。

はじめに人ありきのグループでは、そこに集まっている人に機能を割り振ることになるが、チームでは機能があつてそこに個が生成していくから割り振りはない。はじめに人ありきのグループでは、必然的に人間関係が集合の原理になるから、メンバーのグループへのかかわりの程度や離脱はつねに人間関係の問題になりがちである。チームではプレーヤーとの関係性が活動そのものの機能と内容に依存するのでそれいかんでコミットの程度も離脱もおのずと決まる。要するに戦力外になれば自然とプレーはできなくなる。逆にいえば、機能においてチームに貢献できる限り、個人としてのありようがチームからの集団的制約を受けることはほとんどない。むしろその機能的貢献度が高まるほど、同様のことをなしている別のチームへの求めに応じられることになるから、チームの個に対する対応は、そのプレーヤーが一層その機能を発揮させやすくなるよう自由度を高める方向に働く。

だから、あくまで個人としての視点に立ったとき、鍛えられ、成長が期待できるのはグループよりチームにおいてである。学習という営みを考えたとき、一般にグループ学習は、当然それぞれの個人の自己学習にはない一種の能動的な活性状態を生みだし、その雰囲気刺激となって学習効果があがったように見えがち

になる。だが、繰り返していくうちに、実際はそれぞれの個人の学習にとってはその効果が一樣にはあらわれなくなったり、到達度が思うようにあがらなかったりしてくる。一見、学びの状況が活性化するのはホソン効果 (Mayo, 1933) によるところが大きい。つまり、グループ学習だからというより、普段とは異なる仕方で教員も学習者も一樣にあらたに採った方法の効果に期待をもって望み、その期待に応じるべく心的覚醒度が高い状態でふるまうようになるので普段より学習への注意力も集中力も増して当初は活性化するのである。しかし、すでに古代においてアリストテレスが『ニコマコス倫理学』で明記しているように、すくなくとも学としての学習は既知になっていることについて知ることであり、だからこそ教えることができる対象なのだから、その範囲で学ぶことは知らない者同士が知ろうとしてあれこれするよりも、知っている人なりテキストをつうじてそれぞれの個人が知ることのほうが的確かつ効率的に果たしていけるのである。

チームではアンラーニング この点、チームはいかにといえば、はじめから学習には不向きである。というのは、チームは少なくとも既知のことがらの学習を目的に組まれるわけではなく、すでに一定程度の学習をした者やそれぞれに別の機会において個別の学習をしている者が学習とは別の目的で集成する場だからである。よって、チームによる営みを教育現場に持ち込むのは初等・中等教育では難しいし役に立たない。高等教育も後半の大学院以降から、生涯学習のなかでも継続高等教育の場において実施可能なスタイルである。そうした場において、チームは学習という点でいえば、まったく反対に学習棄却 (unlearning) に向かい、個々の営みとしてある学習や学習してきたことがらに揺さぶりをかける点で大いに効果を発揮する。だから、その効果はむしろ学習あつての棄却ということになる。もし、せっかく学習したものごとをどうして解除/忘却しようとするのか、という問いが生じるとすれば、その程度の知り方の段階ではこの効果は生じるどころか、その疑問のとおり害になる。集まって学ぶなら、まだグループ学習に留めておくべきということになる。

チームという集成原理で組まれるプレーヤーはそれぞれの個人の機能特性、キャラクターが明確になっている。この条件は個々人の資質と自己学習の結果としてのエートスに依拠する。ゆえにチームプレーヤーはプレーヤーとしてあるために、自分の機能特性に不

断の磨きをかけていることはいわずもがなのことだが、それはチームプレーにおいてなされるのではなく、チームプレーの外側で対自的、個々になされるものとなる。チームにおけるプレーヤーの役割はチーム外での学習の成果のひとつのあらわれなのであって、チームプレーにおいてプレーヤーがあらたに得ることがあれば、それは脱学習や相乗によってはじめて生じる経験である。チームプレーにおいて生じうる相乗効果も脱自としてのアンラーニングの経験にほかならない。その経験はあらたな自分自身の学習ビジョンを開き、わが身をあらたな先へと投じることにつながるだろう。ゆえに学習では経験が当然のごとく過去の累積であるのに対して、学習棄却では未来へと通じる極性をもつ。それはいまの自分を脱しても自分でなくなるわけではないことと同様、生涯つづく学習という営みの位相や次元を転じるための棄却や脱としてある。

こうしたわけだから、チームプレーヤーはチームにおける働きを最大限に発揮するために、チームプレー外での個としての独立性が十分に確保される必要がある。その保証があつてこそプレーヤーにチーム外で求められる自己修練が可能になる。この点においてチームのプレーヤーに対する集合行為上の制約性はグループとはまったく異なっている。たとえば、チームプレーヤーの場合は協力しあうにはどうしたらよいか、どうしたらうまく他のメンバーと協働できるか、などといったことに特定の時間を割いて知ろうとしたり、学んだりする必要はない。そのようなことは意図に反してチームプレーを阻害する。なぜなら、それらはいずれもそれぞれのプレーヤーの特性となる機能を磨く時間を奪うことはもちろん、個々に帰せられたチームプレーに必要な自制を抑制する結果として脱抑制を招き、チームプレーに変調をもたらすことになるからである。

チームはグループと異なり人間関係論や構造論で成り立つのではなく、いま、ここ、この動きという意味で実存的な状況機能関係によって成り立ち活動する。プレーヤーがどのような人間であるかというよりも、現実のフィールドにおけるプレーヤーとしての働きが認められなければチームの働きそのものが成り立たない。もっともそのようにいうと、たちまち人間の集まりにおいて人間関係の調整なしにうまく事が進むはずがないといわれよう。だが、チームははじめにチームありきであつて、はじめに人の集まりありきではないので、その組織論の一般常識は成り立たない。それが一般常識として通用するのは一般の組織が人あつてそ

の集まりで成り立っていることによる。ここで述べているチームという集成体は端からそうした一般的な組織ではなく、特殊な組織である。ただ集まって合わせり調整するのではなく、チームというそれ自体が一人称の人のもとに集まり成す組織である。一人称集成体の駆動原理はごくナチュラルな自己組織化にあるから、その動きはすぐれて物理的であって、心理的な人間関係には依拠しない。飛翔する鳥やバツクの編隊編成、海洋を高速遊泳するイワシやサバの群体、シロアリの巨大蟻塚や万から億匹のオーダーのアリが数百キロにわたって形成するスーパーコロニーなど、驚異ともいえるオートポイエティックな組織動態に心理的な関係調整力は必要とされていない。同様にたとえばスーパーコロニーやそれを超えるメガコロニーには数万から数百万匹の女王アリが生息するといわれるが、このミリオンオーダーにいたるリーダーたちがどのようなリーダーシップをとり、その統率力のもとでこの巨大組織が成り立ち、運用されるのか、などと考えることはきわめて人間特有の心配事である。ここには一要素個体に還元されるようなリーダーシップなど通用しようがない。

これと同様、話が数名のチームに縮減しても、それがチームであるかぎり、効果的に活動するにあたってプレイヤーのなかにリーダーは不要である。というよりもフォロワーとの対概念としてあるリーダーというこの概念構造自体がチームという集成体のありように適合しない。とはいえ、ここでいおうとしていることはチームにおいては成員が対等であるといったことではない。そうした一般組織のヒエラルキー原理はチームでは無用だからである。チームプレイヤーは各々のキャラクターにおいて少なくともチーム内では随一だから、その個性的力量がいかに発揮されてこそそのチームになる。その随一性、唯一性においてすべてのプレイヤーは他のすべてのプレイヤーから認められている。だから、個々の特性発揮はただ奔放になることなく、その発揮が認められているチームのもとでこそ十全に開花する。この単純な機能原理のもとでプレイヤーは自律した個人として自身の機能を引き受ける。自分勝手と個人主義の相違などいわずもがなのこととして集成するのである。では、無為、拒絶の厭世的個人主義や徹底した利己主義、あるいは無頼、アウトローの場合はどうか、その場合はもとより集成しようもない。

こうしたチームにおいて学ぶにふさわしいこととはどういう性質のものなのか。いよいよ PBTS の懐に迫

るそれを次に検討しよう。

#### スタディとチームスタディの相違

チームの各プレイヤーにとって自分の機能の背景となる（実際のところ多くの場合は、背景にしようとする）専門や得意とする分野についての学びはいわずもがなの自学自習によって果たされていく。スタディの基本はたとえ学舎に通い、師や同志が特定でき、そのそばにいたとしても独学にもとづく。たとえば、典型的な徒弟制で親方や先輩から学ぶような環境にあっても、ラーニングの習いこそ手取り足取りの修練になるが、その過程でスタディする内容については専ら自身の意志にもとづいた独学に依存する。むろん、そこには正統的な周辺参加 (Lave & Wenger, 1991) というかたちでの潜在的にして状況的なラーニングが並行してそれが独学を支えることになる。だから、どのような場、環境のもとでスタディするかはその営みの質に大きく影響する。ただ、稽古事であれ、職人の世界であれ、学問であれ、どのような道であってもそこに分け入った先の歩みは、お手前のラーニングの向こうにあるスタディの営みである。習いの場とはその名のとおり、学習は保証しているが、未踏地（知）での勉強はみずから勉めて強いることに尽くされる。その推進力となるのがそれまでに学習した基礎学力であるというのは、あまりにも当然のことであり、まだ未踏知の手前で身構えている状態のことである。「ここで揺るぎない土台をもっと高く積み上げておかなければ、向こうに飛んでいくには不足だ」などといった段階である。その彼岸に分け入っていくには何よりそこを抜け出していくしかない。だから、脱学習なのである。

未知の対象に取り組み探究するスタディの中軸はセルフヘルプにある。理由は単簡である。ラーニングは既知を知る行為だから、その基本様式は他者からの伝えにある。これに対し、スタディは未知をあきらかにしていこうとする行為だから、他の誰かから知ることはできないし、そもそも教えられることがならスタディの対象ではない。探究の勉めはみずからに問い、答えを求めつづけるしかない。これはしかしデカルトがいきついた哲学の第一原理に等しい。すなわち、我思うゆえに我ありである。彼がそこに至ったのはスコラの学校教育に不満をもって世間知を求め、より広く旅をしては誰彼に教えを請い、学びに学びを重ねた結果、つまるところは自分を自分で教え導くことにしか求めている解、すなわち教会の世界観の地平の先にあ

る未知を知るすべはないというスタディの基本様式にたどりついたことによる発見であった。したがって、スタディという営みは自分はおろか誰も知らない未知をどうして自分が知ることができるのか、という基本的な困難を乗り越えるため、ときには超越論的な主観を措定した未知の対象に関する幽玄な眼差しを要する独学になる。その学びは独りといえども対象認識を含めた自分のなかの他者とのやりとりにおける知る営みとなる。

このように基本的に自己に沈潜するスタディという行為を複数人のチームでおこなおうとするなら、そこには端から無理や矛盾が露呈しよう。ただ、それはチームをグループとみなしがちになる習慣がなす思いなしにすぎない。実はチームが拠って立つ個人主義とその原則のもとで保証されるプレーヤー個々の独立性、そしてその独立をもって求められるプレーヤー個々の特性における絶えざる修練が意味することはスタディの様式に素直に適合している。それはチームプレーの必要な要件でもあるから、チームスタディといったときにそれが意味することの主体は、およそグループラーニングでイメージされるようなメンバーが集まって一緒に学ぶということとはちがって、それぞれのチームプレーヤーがそれぞれの自助をつうじてチームというもうひとりの個人への協力と貢献というかたちになる。

プレーヤーの背後での営みがチームプレーに発揮される時、プレーヤー相互になしつづけているスタディには同等の営みをなしていればこそ了解できる水準において、あらためてプレーヤー間の相互承認と、敬意が払われることになろう。その敬信のもとに各プレーヤーがそれぞれの持ち味を十全に発揮できるよう、自己の役割発揮の出どころと控えを自然に調整できることになる。これによりチーム全体の活動が臨機に自己組織化し、それがその外部から総体としてとらえうるチームプレーとして顕現することになる。

だから、チームスタディとはゆめゆめチームが集まって同じことを学ぶような事態を指すのではなく、かえってそれとは反対にそれぞれが独自の探究に専心することで、その異なる営みに通底して顕出する何ものかについて、共通感覚をもってつながりあえるチームプレーの自然なありかたのことを指すのである。ここで働くのは悟性を介した言語的解釈や理解ではもとよりなく、あうんの直感と直知である。だから、ことばで尽くそうとする限り、高度な技にしてあたかも観念的な世界で解せることかのように思えるところもあ

ろう。だが、これは基本的には魚も鳥も、ヌーも蜂も蟻も営々となしているピュシスの派生であるから、人為に身につけたなにかを脱ぎ捨ててスタディすることのなかにおのずとみえてくる自然体なのである。

こうしてチームプレーヤー個々のスタディに立脚して学びとられたものがチームプレーを基底的に支えるという構造をとらえたうえで、そうしたチームプレーが個々のプレーヤーと異なる組織次元にあるもうひとり、すなわち一人称単数としてのチームという超個体（スーパーオーガニズム）としてなしうるスタディは何か、とあらためて問うたときにみえてくる学びが本稿の主題であるプロジェクトベースのチームスタディ、PBTS (Project Based Team Study) になる。チームプレーヤーとチームという位相の相違からわかるように、PBTS でいうチームスタディはいま述べたように個々のプレーヤーのスタディに裏づけられながらも、その個別のスタディとは性質を異にしたものになる。それがどのように異なり、よってPBTS とはいかなるものになるのかを次の最後の項で探ってみよう。

#### プロジェクトベースのチームスタディ：PBTS

すでに繰り返し述べたように、スタディの営みの基本は探究（研究）である。探究は対象に対して究め至ることを目的にした行為である。それは『礼記』における『大学』が知ることの向かう先として語る「格物致知」を「物（対象）にいたる（格）ことによって知るに至る（致す）」と解釈した朱熹の朱子学的な究理の姿と重ねみることができる。その究理の姿はものごとの真理や根本を究明しようとする物理や数学、化学などの理学、すなわち万物ないし天の法則と根拠を窮め尽くそうとする学の基本姿勢にほかならない。また、それらの科学が求める真理探究のプロセスと成果が向かう先は、アリストテレスが人智に対しておこなった分類のうちの「他の仕方ではありえないものごと」に属するエピステーメ、学的知識の形成にある。だから、いまや広く社会の人びとに対して全開した大学の学士課程が、高等教育におけるラーニングを担う場となった社会にあってみれば、スタディの主たる営みはそこよりなお先に進み学ぶ場に委ねられたといえよう。すなわち、大学院や研究院等において研究と教育が相即不離に絡みあったなかでの営みである。

これに対してプロジェクトを基盤にしたチームスタディ、PBTS は同じスタディでも様相をかなり異にする。どの程度の異なりかといえば、かつて大江戸期に華咲いた学問において一方を偽とし他方を真とするほ



ど思想の対照を引き起こした程の相違にあたる。なぜならば、プロジェクト・ベースト・チームスタディの営みは、あるひとつの物という対象に焦点化した探究ではなく、投企 (project) という実践それ自体の追求におかれるからである。その実践とはすでにある知と将来へのまなざしをもって現在に立つ者たちが、そのビジョンをもって投げた企てによっておのずと生じる諸般のものごと間の諸関係を引き受け、最適化していく行為である。それは先の『大学』の「格物致知」を「(良知にもとづく意を誠にし、もって) 物ごととの関係をただす (格) ことによって知るに至る (致す)」と解釈した王陽明の陽明学的な心即理をもとに良知に到りかえる姿と重ねみることができる。

つまり、スタディないしチームスタディ一般と、プロジェクトを基盤にしたチームスタディのあいだには、朱子学の究理と陽明学の知行合一との思想的懸隔ほどの差異を認めることができるのである。史実にあきらかなように、陽明学影響下での実践の姿は幕末期に、佐久間象山、吉田松陰、高杉晋作ら多くの俊才の意を誘った。さらにその知は維新とその後の日本の政治思想や経済を牽引していく原動力となった。これはアリストテレスのみた知の分類でいえば「他の仕方でもありうるものごと」に属するフロネシスやテクネ、すなわち知慮や技術の実践知にほかならない。

実践知というと、これが世俗の実務において役に立つ知、かつて福澤諭吉が語った意味での実学の知のように受け取られるかもしれない。だが、PBTS の実践はこれに当たるもの中しない。PBTS における実践知とはそれが実践知であるがゆえに、経験の差がそのまま知りようの差に反映され、ひいては世界の観え方にも差異をもたらすという意味での知をいう。だから、これはテクネではありながらリテラシーを高めるとか、手職を身につけて役立てるとくの実用性を語る知ではない。また、この実践知はそれを知ることが知識を得るとか論理をもって解するといった具合に、他の仕方ではありえないまぎれもない真を知ろうとするような具合には知りえない行為となる。この点においてプロジェクトベースのチームスタディで養う実践知は、スタディやチームスタディ一般の探究知に包摂されるものにはならない。

PBTS がそのスタディにおいて養う実践知はいわゆる学習をつうじては知り至れない、否、至ることが基本的にありえない知である。同時に、その先がつねに未知に開かれているがゆえに未済のエッジに立ちつづけねばならない。だから、そのフロントラインにあっ

て投企しつづけざるをえないことをベースにし、そのプロセスにおいて次第に深められていくような知である。だからアリストテレスは、これを「いつも他の仕方でもありうることに開かれている知」と表現した。よって、いかにこのPBTSで経験を積んだにせよ、5年や10年のそれではたかが知れたもの、その実践知の端っこをつかんだ程度のもしか期待できないだろう。それは個体発生する知が人知の系統発生を反復する道程を選び歩むようなものである。それほどの大いなる知がPBTSのプロセスにおける標的である。だが、少なくとも今に生きる世にイノベーションをもたらそうといった企てをもって挑むような気概にあってこれに臨むなら、またそれが人生を賭けるに値するような未踏の世界に通じる道であるかぎり、そのことはいわずと知れた了解ごととあってよいはずである。

すでに述べたように、人類という種に特有なプロジェクトは文字どおり手にしたものを実際に投げ放つことから始まったと考えられる。それまでの身体動作が及ぶ周囲から時空間を意識せざるをえない範囲へと自分の行為が及ぶようになったことから、わたしたちの「世界」そのものが形成され、それまで見えなかったフィールド、否見えるはずがなかった時空が先駆して見えるようになった。これが「発見」という「発明」のはじまりである。

だから、この先の世界の観え方や世界それ自体のあり方も人類の為すプロジェクトいかにかかっているのである。その意味でPBTSとはすなわち世界制作に向けた探求であるといっても過言ではない。ともかくも投げ出し行為により、チームは当たるも八卦当たらぬも八卦、おのずとその結果に対する回収行為に突き動かされる。その行為をチームで担うことにより自然に生ずる前進は、個々人の究理のスタディに沈潜するだけでは果たしえない視野と行為の拡張をおのずともたらし、具体的な身体行為をとまなう世界への働きかけや現世界からの超出生み出すことになる。遠い昔の出エジプトも出アフリカも、そのときは出現世界であったがそれはそのことばのままに、あらたな世界の出現に向けた旅立ちだった。そのことは朱子学が、おこなうより先にまず知れとしたことを超え、知行に先後なく一如とした陽明学の知慮を求めるとにほかならない。行為と知ることは知ってのちに初めて行えるのではなく、行うことのなかに知ることの一切が含まれているのである。このプロセスにプロジェクトを基盤にした実践知の技量と知慮が養われていく。

この未知の道程に向かう実践知はいったい誰がどの

ように獲得し発揮することになるのか。第一にそれはほかの誰でもないチームその人である。この人物はフィクショナルに構想された人であるがゆえに、答えを得ても口に出して語ることが決してない。ただなしたことをもって知りえた今が表出されていく。だから、そのかぎりではPBTSのチームスタディはチームそのものが為すスタディなのである。むしろチームは第一にプレイヤーの集成体だから、チームスタディではチームプレーを抛り所にし、その総和が成果の基礎をなす。だが、チームその人は「全体は部分の総和以上のもの」というゲシュタルトの法則(Koffka, K. 1935)にしたがった成果をもたらす。この総和以上となるはずの果実をもって、個々のプレイヤーはチームがもつ意味と価値を認め、それに対してみずからの機能発揮が誘発されていく。むしろこのチーム・ゲシュタルトにおける総和とは単純な加算ではなく、相乗のほかに相殺も含んでの総和になる。

では、その総和に向けてPBTSプレイヤーに求められることは何だろうか。すでに半ばあきらかなように、個々のチームプレイヤーは自分が得ると想定するそれを越えたチームの実践知によって自らのプレーとその機能が惹起されていく。プレイヤーがチームからおのずと受け取る意味と価値は知覚心理学において直接知覚の理論を提唱したJ.J.Gibson(1979)のアイデアを借りれば、チーム・アフォーダンスと呼ぶにふさわしい。これをごちなく言い直せば、各プレイヤーがチームを介してつながり、受け取るチームプレーの意義であり、その意味と価値ゆえに自分の機能を十全かつ適切に発揮させることに開かれるスペースともいえる。すぐれたプレイヤーは総じてその自分のプレーを誘うように生じる刹那の時空隙を的確に捉え、そこに力を集中する。

こうしてチームはチームそれ自体の挙動がシンボリックなリーダーとなり駆動していく。こうしたわけだから、このチームが個々のプレイヤーに対して及ぼす作用はリーダーシップというより、むしろエナクティベーション(enactment)という造語をもってあてるほうがふさわしいだろう<sup>8</sup>。なぜなら、チームはそこに属するプレイヤーをそのアフォーダンスをもって、アクターとしてエナクト(enact)、すなわち演ずるように、というにふさわしくチームに埋め込まれた役どころを活性化させるからである。ただ、ここに働くのは単なるエナクティベーションではない。チームがなしている実践の事実(成果)に裏づけられてチームのプレイヤーであることに誇りをもって機能

発揮できるという点において、すでに演出的に日常のわたしを超えたアクターとしての機能発揮が自然にできるような、ある意味でマジカルな作用としてあらわれる。否、しかし日常が人の世のあたりまえの制約と習性にとらわれた一種の頹落としてあるとすれば、それはマジックというよりも生きものとしてのヒトの本来性の取り戻しにほかならない。実際、この魔術はノウハウ記述のもとに誰かの意図や仕組みとして発揮されるのではない。これこそまさにシロアリの巨大蟻塚形成にみるごとくプレイヤーがチームに集成し、ただ十全に機能することによって自己組織的に生成され、みずからの存在根源のもとに発揚される意志と行為の実践知の姿なのである。

### 総括

今世紀に入ってから15年ほどが経過した。昨今、大学の学士課程教育ではアクティブ・ラーニングの実施が推奨されている<sup>9</sup>。情報ネットワーク社会が確立され、知識的な情報が文字どおり遍在化したことで、過去そうした情報が偏在していたがゆえに成立し意義をもっていた講義形式の知識情報伝達型の授業の意義は急速に低下し、仮にその形式が知識形成の主脈としてありつづけるとしても、固定した時間割のなかで限られた選択肢のもとわざわざ教室に足を運ばなくても、必要なものをいまずぐ、どこにいてもウェブページに記された文章や世界中の大学の講義のなかから選択して伝達を受けることが十分可能になった時点、すなわち事実に2010年前後において、もはや大学の典型的な講義は、それがよほど工夫され、あるいは種々の意味でパフォーマンス性にすぐれた素養をもつ講義者によるそれ以外のほとんどは存在意義を失ったとってよいのかもしれない。

他方、文部科学省が審議会答申を介して声高に必要性を説いている知識基盤社会における教育方法としてのアクティブ・ラーニング、すなわち学生の主体的な学びを引き出す学習の仕方は、伝統的な大学教育の講義以外の基本様式として、演習や実習において、前世紀来、長く当たり前に行われてきたことである。だから、高等学校までの授業とは異なり、大学や大学院にあっては、アクティブ・ラーニングの称揚は現場にそれほどの衝撃をもたらしてはいない。むしろ気づきは薄い事実上、講義スタイルの大半が急速に意義を失いつつあるという現実のほうが実は大学教育にとってインパクトが大きい。それゆえにこそ、大学教育で

大きなウェイトを占めてきた講義聴講を背後、すなわち自宅や通学中に web で済ます自習に回して、表ではそれに関連した演習で膨らみをもたせたり、知識定着を図るといった反転授業に代表される演習的授業が、いうところのアクティブ・ラーニングの代表格のひとつになろうとしている。そこには新しい教育方法のそれを語りながら、その背後には教場の存在理由を確認しようとする焦りも見え隠れする。

それに加えていまひとつの代表格が演習・実習形式によるグループ学習であり、その典型として2つのPBLが方々で試みられているわけである。そのPがプロブレムであれ、プロジェクトであれ、どちらもその学習成果が卒後にもコンピテンシーとして生きるよう大学教育の社会的通用性、レリバンズが配慮されている点にいまひとつの特徴がある。

高等学校まで学習に次ぐ学習を重ねてきて大学に入り、引き続き学問の入口から学習が続くことは当然のことであり、はたちを挟んだ青年期の4年間でそれに尽くされることは、記憶力旺盛な精神発達過程の常識に照らしても自然で相性がよい営みということは間違いない。だから、PBLがみずから学ぶこと、あるいは learning to learn を主眼とし、プロブレムの本質的な問題解決やプロジェクトの成就ということよりも、実態としてはそれまでの学習の仕方を踏襲し、大方はそこに終始することも穏当なところといえる。

しかしそれが大学院の、しかも博士課程にまで延長されるとすれば野放図といわざるをえない。仮にもひとりの独立した研究者になりうることを目的とするその課程において、教育の組織的営みとしてラーニングのカリキュラムが生まれ、教え込みが主体になるとすれば、それがどのようなメソッドを採ろうとも、そのカリキュラムポリシーはお節介を超えて端から目的の未達を宣するようなものである。さりとて大学院教育とはもはや教え学びの場ではないという伝統的なそれを固守しつづけることでは、学ぼうとする人たちの必要には応えることができず、その院自体が存続危機に直面する時代でもある。育成する博士人材が社会に必要とされ、実際に十二分通じている事実を根拠をもって提示できなければ、まさに院とは行き場のない研究者を無責任に養成しつづける機関とみなされ、今後はあからさまに社会的責任が問われることになろう。法科大学院から飛んできた火の粉に対する現実的な汲みとりが分野を問わず求められている。

独り立ちして社会に通用し、事実として歓迎受容される人材へと成長する5年間、unlearning をつうじ

て探究に足るものを見いだし専心できる道筋をつけるために、現有環境の大学院として用意できるものはなにか。基本的にはまさに一人ひとりが独立しすぎていて基本的には集団でなにかをすることが苦手なその場の担い手たちが、しかしそれだからこそこれならできるはずだとみずからの映し鏡であるかのように光明を見いだした手法がプロジェクト・ベスト・チーム・スタディであった。とりわけて大学院が修道院であったかのような時代をかつてのものとし、社会のなかで責任ある使命の遂行を意識して外部とのトランスフェラブルなスキル<sup>\*10</sup>の錬成力に気遣うようになったいま、この実践知は実は専門職大学院というよりも広域にわたる総合知の基盤をもつ昔ながらの大学院においてこそ引き受けることができる知の養い様式としてある。これこそまさにスタディにつけ加えられたプロジェクトベースのチームがもつ付加価値である。

実はお茶の水女子大学のリーディング大学院事業の取り組みそのものが未知に向けて投じる営みを基盤にしたチームスタディになっている。つまり、このプロジェクト推進そのものが先陣を切ったPBTSのものになっているのである。だから、この試みが狙いどおり成就すれば、まさにフラクタルな関係性をもって、このもとで発動する本格的PBTSにその成果があらわれていくはずである。だが、おそらくそれゆえに逆もまた真であろうから、この緊張こそまさに醍醐といところか。

その始まりの現場にたまたま居合わせて思いに浮かぶことばは、人類史に残るイノベーター本田宗一郎と井深大の両翁が意気投合し語りあったなかで、とりわけ相通じたといわれている科白である。

「できっこないから、やってみよう」

## 謝辞

本稿の草稿を丹念に読んでくださり、多くの貴重な助言をくださったお茶の水女子大学人間文化創成科学研究科/リーディング大学院推進センター長、古川はづき教授と同研究科/リーディング大学院推進センター副センター長、由良敬教授にこころより感謝申し上げます。

## 注

- 1) 「みがかずば」とはお茶の水女子大学の学歌の歌詞に登場することばである。同歌は自己たる原石を磨くこととおのれと他者、ひいては世界に成長と変革をもたらすという精神をうたっている。この事業の目的であるイノベーション創出の標語に適することからプログラムのタイトルに掲げられた。
- 2) 採択理由の全文はつぎのとおりであった。「女性の社会参

画は日本社会の要請であり、また将来に関わる最重要課題である。中でも我が国で最も欠けていた物理・数学・情報の基盤力を身につけた理工系女性の活動を一層推進するべく、グローバルリーダー養成プログラムとして、学長のリーダーシップのもとで、真正面から取り組もうとしている点は高く評価できる。

特にめざす人物像が企業で即戦力になるリーダー養成である点が明確で、カリキュラムもそれとよく整合性が取れている。企業においてチームで協働できる資質は極めて重要であるが、チーム力涵養のために Qualifying Examination にチーム GPA を設定し、チームワークポートフォリオシステムという興味深いアイデアを編み出すなど工夫がなされている。課題設定とその対処として、特に複合能力を身に付けるための具体的なプログラム(PBL から PBTS(Project Based Team Study) への発展等)の工夫もみられ、優れたプログラムとなっている。」

- 3) 細かな経緯をいえば、こんにちでは日本の医学教育に事実上、Problem BL を最初に全学的に導入したといわれているのは東京女子医科大学だが、それを実施した 1990 年以降しばらくはこれを PBL とは称さず、チュートリアル教育と呼んでいた(東京女子医科大学チュートリアル委員会,1996; 大久保,2007)。PBL はチュートリアル教育のなかの一要素であった(吉田・大西,2004)。しかし、その後、岐阜大学医学部をはじめ多くの医療系大学/学部で PBL が導入されるようになり、次第に PBL が看板化して PBL チュートリアル教育と呼ぶようになったという流れが認められる。なお、岐阜大学医学部は 2000 年をはじめころから、全国共同利用施設として医学教育の開発に取り組むセンターを設置し、文字どおりの共同事業を進めてきており、日本の医学教育推進の拠点のひとつになっている。
- 4) きっかけは 1991 年にミネソタ州でチャータースクール法が成立し、翌年同州のセントポールにシティアカデミー(ハイスクール)が市のコミュニティセンターのなかに設立されたことであった。その後、同法は 40 以上の州で成立。2014 年現在、全米には初等・中等・高等学校の課程について 6000 以上のチャータースクールが運営され、通学生数はおおよそ 250 万人に至っている。
- 5) リアル PBL の呼称は 2014 年現在、九州工業大学の情報工学部や筑波大学、日本工業大学などに認められる。また、似たものとして慶應義塾大学大学院メディアデザイン研究科ではリアルプロジェクト、京都造形芸術大学ではリアルワークプロジェクトという名称で産学官共同プロジェクトの遂行をカリキュラムの中軸に据えている。
- 6) 高野(2008)は日本社会が集団主義の特性を色濃くしているという見方は思いなしにもとづくところが大きく、実証的にはそれを否定し、一般的に個人主義的といわれる欧米の人たちの意見や考え方に比較して一段と個人主義的であることを示す調査結果も豊富にあるとしている。既存の大きな人のまとまりやそれが成す社会に対して個人あるいは集団主義といった原理を語ることに注意が必要なようである。むしろここでは語りの方向は逆で、原理にもとづくチームとグループの性質の差異を語っている。
- 7) 本稿はお茶の水女子大学のリーディング大学院における PBTS を説明するものではないが、ここで述べていることをその PBTS のチームに当てはめて語るなら、チームのオー

ナーはお茶の水女子大学、活動の財源支援についての最大のスポンサーは日本国であり、文部科学省、サポーターとしてスタディオコモンズや同プログラムを担当する教職員団や企業、NPO 等のステークホルダー、連携する他大学や研究機関という具合で、その体制のもとで集成するチームプレーヤーが選抜された大学院生たちである。

- 8) 認知科学における新たなパラダイムとしての enactivism については、たとえば Stewart et al.(2010)。
- 9) 「PBTS というのはアクティブ・ラーニングの一種ですか」という質問はいまどきの問いとしてしばしばなされる。ここまでのところでその返事はもはやあきらかだが、否である。PBL はグループによるアクティブ・ラーニングの典型だが、PBTS はそれとは原理的に異なるエナクティブ・スタディで、あえていえばアクティブ・アンラーニングの手法ということになる。
- 10) トランスフェラブル・スキル (transferable skills) は教育機関や職場で培った技量が別の場に移行してもスムーズに転用し、活かせるような技量のことをいう。これはたとえば、社会人基礎力やそのことの実事上の換言であるコンピテンシー開発など学士課程の卒業生についていわれることとはちがって、社会人一般に対していわれる概念である。大学においてこのスキルがテーマになるのは、学士課程を含めて 10 年間ほどアカデミックな世界で過ごしたあとの博士号取得人材に対してである。彼らは大学の外に一步出れば、もはや社会人一年生ではなく、社会人基礎力などは身に刻み込んだあとの一人前の社会人として認識される。よって直接問われるのは大学院で培った技量とその転用性になる。大学院が用意するものがトランスフェラブルでなければ、博士号取得人材は行き場を失い悲鳴を上げざるを得ない。だから、右も左もわからない一年生ですがどうぞよろしく、と厚顔をもって送り出せる大学生とは訳が違う責任を背負って大学院という機関は運営されている、はずである。むしろ PBTS はトランスフェラブル・スキルの養成を目的のひとつにしている。

#### 参考文献

- Appelbaum, E. and Batt, R. 1994 "The New American Workplace : Transforming Work Systems in the United States" LR Press, c1994. 赤羽新太郎・田中和雄訳 2004 『ベスト・プラクティス競争戦略：グローバル化と IT をめぐる作業システムの変革』八千代出版。
- Arendt, H. 1958 "The Human Condition" University of Chicago Press . 志水速雄訳 1973 『人間の条件』中央公論社。
- Aristotle "Nicomachean Ethics" 高田三郎訳 1973 『ニコマコス倫理学』岩波書店。
- Barrows, H.S. and Tamblyn, R.M. 1980 "Problem-

- based learning : an approach to medical education" Springer.
- Berggren,C. 1993 "The Volvo Experience" Macmillan. 丸山恵也・黒川文子訳 1997『ボルボの経験：リーン生産方式のオルタナティブ』中央経済社.
- Bertalanffy,L.V. 1968 "General system theory : foundations, development, applications" G. Braziller. 長野敬・太田邦昌訳 1973『一般システム理論：その基礎・発展・応用』みすず書房.
- Blumenfeld,P.C., Soloway,E., Marx,R.W., Krajcik,J. S., Guzdial,M. & Palincsar,A. 1991 Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologist,26,369-398.
- Christensen,C.R. and Hansen,A.J. 1987 "Teaching and the case method : text, cases, and readings" Harvard Business School.
- 中央教育審議会 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』文部科学省.
- Dewey,J. 1915 "The School and Society. revised edition",The University of Chicago Press. 宮原誠一訳 1957『学校と社会』岩波書店.
- Eibl-Eibesfeldt, I. 1967 Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung : Ethologie,Piper. 伊谷純一郎・美濃口坦訳 1978-79『比較行動学 / I. アイブル＝アイベスフェルト』みすず書房.,
- Fink,L.D. & Parmelee,D.X. 2008 Preface In L.K.Michaelsen, D.X.Parmelee,K.K.McMahon and R.E.Levine (Eds.) 2008 "Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning", Stylus Pub.
- Freud,A. 1966 "The Ego and the Mechanisms of Defense" International Universities Press. 黒丸正四郎・中野良平訳 1982『アンナ・フロイト著作集第2巻 自我と防衛機制』岩崎学術出版社.
- Gibson, J. J., 1979 "The Ecological Approach to Visual Perception" Houghton Mifflin. 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳 1985『生態学的視覚論』サイエンス社.
- 半田智久 2013『構想力と想像力—心理学的研究叙説』ひつじ書房.
- Hatch,M.J. 1997 "Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern" Cxford University Press.
- 堀真一郎 1997『自由学校の設計：きのくに子どもの村の生活と学習』黎明書房.
- 金谷治訳 1998『大学・中庸』岩波書店.
- Kant,I. 1781、87 "Kritik der reinen Vernunft" 熊野純彦訳 2012『純粹理性批判』作品社.
- Kilpatrick,W.H.1918 "The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process" Teachers College, Columbia University.
- 小林隆・飯田周作 2007「学生と教員全員参加によるプロジェクト指向学習の成果報告」情報処理学会研究報告,情報システムと社会環境研究報告,107-114.
- Koffka,K. 1935 Principles of Gestalt psychology. Harcourt, Brace. 鈴木正彌監訳 1998『ゲシュタルト心理学の原理』福村出版.
- Lave,J. and Wenger,E. 1991 "Situated learning : legitimate peripheral participation" Cambridge University Press. 佐伯胖訳 1993『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書.
- Marx,K. 1865 Wages, price, and profit. 土屋保男訳 2009『賃金・価格・利潤』大月書店.
- 松沢哲郎 1991『チンパンジーから見た世界』東京大学出版会.
- Mayo,E. 1933 "The human problems of an industrial civilization" Macmillan. 村本栄一訳 1967『産業文明における人間問題』日本能率協会.
- McMahon,K.K. 2008 "Team Formation" In L.K.Michaelsen, D.X.Parmelee,K.K.McMahon and

- R.E.Levine (Eds.) 2008 "Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning", Stylus Pub. 瀬尾宏美監修 2009『TBL－医療人を育てるチーム基盤型学習：成果を上げるグループ学習の活用法』バイオメディスインターナショナル, シナジー.
- Marx, K. 1865 Wages, price, and profit. 土屋保男訳 2009『賃金・価格・利潤』大月書店.
- Michaelsen, L.K., Knight, A.B. and Fink, L.D. (Eds.) 2004 "Team-Based Learning: A Transformation Use of Small Groups in College Teaching", Stylus Pub.
- Michaelsen, L.K., Parmelee, D.X., McMahon, K.K and Levine, R.E. (Eds.) 2008 "Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning", Stylus Pub. 瀬尾宏美監修 2009『TBL－医療人を育てるチーム基盤型学習：成果を上げるグループ学習の活用法』バイオメディスインターナショナル, シナジー.
- Michaelsen, L.K. and Sweet, M. 2008 "Fundamental Principles and Practices of Team-Based Learning" In L.K.Michaelsen, D.X.Parmelee, K.K.McMahon and R.E.Levine (Eds.) 2008 "Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning", Stylus Pub. 瀬尾宏美監修 2009『TBL－医療人を育てるチーム基盤型学習：成果を上げるグループ学習の活用法』バイオメディスインターナショナル, シナジー.
- 三木洋一郎代表 2014「TBLフォーラム in 福岡－医療系教育におけるTBLの現状－」シンポジウム, 九州大学にて.
- 文部科学省・日本学術振興会 2013『平成25年度博士課程教育リーディングプログラム Program for Leading Graduate Schools』文部科学省・日本学術振興会.
- 森田雅也 2008『チーム作業方式の展開』千倉書房.
- 夏目漱石 1914 (1978)『私の個人主義』講談社.
- Newell, R.J. 2003 "Passion for learning : how project-based learning meets the needs of 21st-century students" Scarcrow press. 上杉賢士・市川洋子監訳 2004『学びの情熱を呼び覚ますプロジェクト・ベース学習』学事出版.
- Nolan, A.W. 1927 "The case method in the study of teaching with special reference to vocational agriculture : a contribution to methods in teacher training" Aretas W. Nolan.
- 野村克也 2009『野村ノート』小学館.
- 王陽明 溝口雄三訳 2005『伝習録』中央公論新社.
- 大久保由美子 2007「アウトカム基盤型カリキュラムのなかでのチュートリアル教育」東京女子医科大学雑誌, 77, 429-434.
- Plato "Symposion" 森進一訳 2006『饗宴』新潮社.
- Pondy, L.R., Frost, P.J., Morgan, G. and Dandridge, T. C. (Eds.) "Organizational Symbolism" JAI Press.
- Redlich, J. 1914 "The common law and the case method in American University Law Schools : a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching" Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, no. 8.
- Rudolph, S. 1993 "Project-based learning : a learner-centered activity workbook" Newbury House.
- 佐藤郁哉 1985『ヤンキー・暴走族・社会人：逸脱的ライフスタイルの自然史』新曜社.
- Savage-Rumbaugh, S. and Lewin, R. 1994 "Kanzi: The Ape at the Brink of the Human Mind. Wiley. 石館康平訳 1997『人と話すサル「カンジ」』講談社.
- Schopenhauer, A. 1819 "Die Welt als Wille und Vorstellung" 西尾幹二訳 2004『意志と表象としての世界 I・II・III』中央公論新社.
- 瀬尾宏美 2009「日本語版序文」瀬尾宏美監修 2009『TBL－医療人を育てるチーム基盤型学習：成果を上げるグループ学習の活用法』バイオメディスインターナショナル, シナジーに所収.
- 朱熹『大学章句』金谷治訳 1998『大学・中庸』岩波書

- 店に所収.
- J. Stewart, OI.Gapenne and E.A. Di Paolo(Eds.) 2010 "Enaction : toward a new paradigm for cognitive science" MIT Press.
- 高野陽太郎 2008 『「集団主義」という錯覚 日本人論の思い違いとその由来』新曜社.
- Taylor,F.W. 1911 "Principles of Scientific Management", Harper and Brothers. 上野陽一訳 1969『科学的管理法・新版』産業能率短期大学出版部.
- 寺嶋秀明 2009 「「今ここの集団」から「はるかな集団」まで」河合香吏編 2009『集団—人類社会の進化』京都大学学術出版会に所収.
- 東京女子医科大学テュートリアル委員会 1996『テュートリアル教育』篠原出版.
- Tomasello,M. 2009 "Why we cooperate : based on the 2008 Tanner Lectures on Human Values at Stanford" MIT Press. 橋彌和秀訳 2013『ヒトはなぜ協力するのか』勁草書房.
- Trist, E. and Bamforthm,K. 1951 Some social and psychological consequences of the longwall method of coal getting. Human Relations, 4,3-38.
- Woods,D.R. 1994 'Problem-based Learning: How to gain the most from PBL" McMaster University. 新道幸恵訳 2001『PBL: Problem-based Learning: 判断能力を高める主体的学習』医学書院.
- Womack,J.P., Jones,D.T. and Roos,D. 1990 "The machine that changed the world : based on the Massachusetts Institute of Technology : 5-million-dollar 5-year study on the future of the automobile , who's ahead in the global auto wars and why : Japan's revolutionary leap from mass production to lean production" Rawson Associates. 沢田博訳 1990『リーン生産方式が、世界の自動車産業をこう変える。 : 最強の日本車メーカーを欧米が追い越す日』経済界.
- 吉田一郎・大西弘高 2004『実践 PBL テュートリアルガイド』南山堂.
- 吉岡俊正 2006 医学教育における PBL テュートリアル教育の現状と問題—東京女子医科大学における取り組み—, 埼玉医科大学雑誌 ,33,85.

2014年11月28日 受稿  
2015年1月10日 受理