

サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習成果に及ぼす効果

木 村 充（東京大学大学院）

河 井 亨（立命館大学）

【要旨】

本研究では、サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習に及ぼす効果を明らかにすることを目的に、立命館大学が開講するサービス・ラーニング科目「シチズンシップ・スタディーズⅠ／地域活性化ボランティア」の受講生45名を対象に、質問紙調査を行った。本研究の主な結果は、以下の通りであった。1) 総じてチームワークは、学生の活動・他者からの支援・省察・学習成果に正の効果を示した。2) チームワークにおいて、特に「チームの職務志向性」が、学生の活動・他者からの支援・省察・学習成果に高い正の効果を示した。3) 「業務遂行上の適切な指示」や「業務改善のためのフィードバック」は、一部の学習成果に負の効果を示した。従って、サービス・ラーニングにおいて、チームワークは学生の学習を支える基礎であり、チームが適切な機能を果たすことが、学生の学習の促進にとって重要であると考えられる。

【キーワード】 高等教育、学生の学習、サービス・ラーニング、チームワーク

1. はじめに

1-1. 高等教育におけるサービス・ラーニング

近年、ボランティア活動に内在する学習性に着目し、教育実践として再構成されたサービス・ラーニングが高等教育において広がりを見せている（桜井・津止 2009）。

サービス・ラーニングは、地域（コミュニティ）での問題解決活動を通じて地域への貢献を果たす目的と、構造的な経験の機会を通じて学生の学習を促進する目的とを合わせもつ、経験学習型の教育方法である（木村・河井 2012a）。サービス・ラーニングは、米国において誕生し、高い教育効果を持つ教育実践として高等教育において確固たる地位を築いている（Kuh 2008）。

サービス・ラーニングをはじめとする経験学習型の教育実践においては、通常、数人から数十人単位のチームを構成し、プロジェクトの目的を達成するために協働する。プロジェクトメンバーのチームワークは、パフォーマンスだけでなく、個々のメンバーである学生の学習にとっても重要な要因であるとされている（Van Berkel & Dolmans 2006）。学生は、チームとして協働する中で、メンバーと意見の相違について議論し、理解する機会を得る（Visschers-Pleijers et al. 2005）。一方で、チームワー

クが適切に機能せず、社会的な手抜きの問題（望月ほか 2007）や、メンバーと浅い議論しかできないという問題（De Grave et al. 2001）も報告されている。このように、サービス・ラーニングにおけるチームワークは、プロジェクトの成果としての地域貢献に影響を及ぼすだけでなく、学生の学習にも大きな影響を及ぼす要因であると考えられる。一方で、どのようなチームワークが学生の学習に効果的であるかについては、これまで十分な議論がなされているとは言えない。サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習に及ぼす効果について明らかにすることは、サービス・ラーニングの実践の改善にとって重要であると考えられる。

サービス・ラーニングの教育効果については、近年、社会科学的なアプローチを用いた実証研究が盛んであり、研究知見が蓄積されている。サービス・ラーニングにおける他者との関係性についても、学生の相互作用が学生の学習に効果があることが明らかになっている（Astin et al. 2000；Eyler & Giles 1999）。我が国においても、サービス・ラーニングに関する研究は広がりを見せており、定量データに基づいた研究も徐々に見られるようになってきている（木村・河井 2012a；河井・木村 2013）。他者との関係性についても、学生が相互に作用し合うことが学

木村 充・河井 亨

生の学習に効果的であることが明らかになっている（木村・河井 2012a）。

しかし、これらの研究は、学生の相互作用が学生の学習にとって重要な要因であることを指摘しているものの、チームワークという観点から分析したものではなく、チームの状態と学生の学習との関係性は必ずしも明らかではない。サービス・ラーニングがチームでの協働を前提としている以上、チームワークの観点から、サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習にどのような効果を及ぼすのか、検討することが求められる。

1-2. チームワーク

チームワークについては、古くから、社会心理学や組織心理学などの領域において研究が行われてきた。チームワークとは、チーム内での情報共有や活動の相互調整のために行われる対人的行動の総称である（Dickinson & McIntyre 1997）。

チームワークの構成要素について、Dickinson & McIntyre (1997) は、各要素の相互関係を図1のように整理している。三沢ほか（2009）は、このモデルに基づいて質問紙調査を行い、チームワークの構成要素について、＜チームの志向性＞＜チーム・リーダーシップ＞＜チーム・プロセス＞という3つのカテゴリーを見出し、「職務志向性」「対人志向性」「職務遂行上の指示」「対人関係上の配慮」「モニタリングと相互作用」「職務の分析と明確化」「知識と情報の共有」「フィードバック」の8つの概念からなるチームワーク測定尺度を作成している。

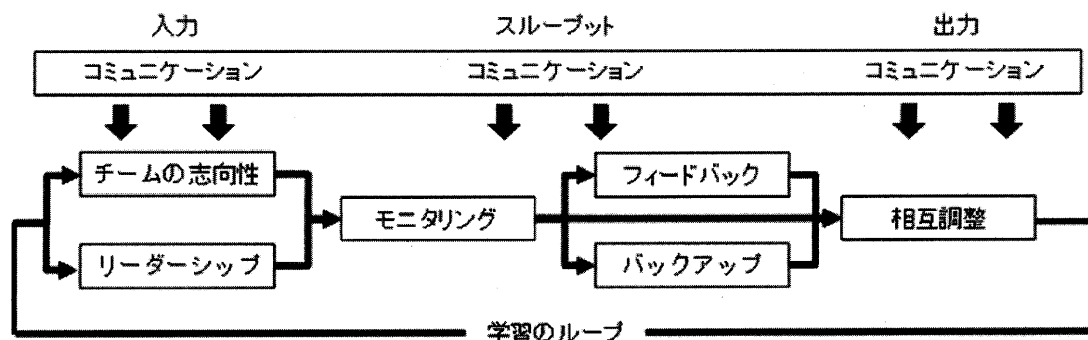
＜チームの志向性＞とは、メンバーが共有する心理的要素であり、目標達成を目指す価値観や態度を表す「職務志向性」とチーム内の対人関係の良好さを表す「対人志向性」によって構成される。＜チー

ム・リーダーシップ＞は、チームの中でリーダーの役割を務める人が、チームで活動する過程において目標達成を促進するように働きかける影響力である。メンバーへの的確な指示や指導に関するリーダー行動を表す「職務遂行上の指示」と対人関係の維持・強化に関するリーダー行動を表す「対人関係上の配慮」によって構成される。＜チーム・プロセス＞は、実際にチームで課題遂行する過程で、メンバーがとるチームワーク行動である。メンバーが、他のメンバーの行動や課題遂行状況を確認し、必要に応じて行われる調整行動を表す「モニタリングと相互調整」、職務内容をメンバー間の合意により明確化する行動を表す「職務の分析と明確化」、知識や情報の周知徹底を図る行動を表す「知識の情報と共有」、メンバーの問題点に関するフィードバックを表す「フィードバック」によって構成される。

1-3. 本研究の目的と分析枠組み

前述のように、サービス・ラーニングにおいてチームワークは学生の学習にとって重要な要素であると考えられる。チームワークが異なれば、チームのパフォーマンスも異なり、メンバーである学生の学習も異なることが推測される。それゆえ、どのようなチームワークが、どのようなパフォーマンスに結びつき、そこでメンバーがどのように学習しているのか、その関係性を検討することで、サービス・ラーニングにおける学生の学習の成功に意義ある知見を提供できると考えられる。本研究では、三沢ほか（2009）に基づいてチームワークの各要素の発揮程度を測定し、チームワークが学生の学習成果に及ぼす効果について検討する。

本研究では、チームワーク、活動、他者からの支援、省察、学習成果の関係性について、図2のよう



（出典）Dickinson and McIntyre (1997)

図1 チームワークのモデル

な仮説モデルを設定し、分析を行う。木村・河井(2012a)によると、授業における学生の活動や他者からの支援は、学生の学習成果に直接的に影響を及ぼすものである。プロジェクト活動に熱心に取り組む、他者からの支援を受けている学生ほど、大きな学習成果を達成していると考えられる。さらに、木村・河井(2012b)や河井・木村(2013)によると、それらの要素に加え、省察が、学生の学習成果に影響を及ぼすとされる。

本研究では、これらの知見にチームワークという視点を新たに導入する。Van Berkel & Dolmans(2006)が指摘するように、チームワークは、個人の活動や省察、学習を支えるものである。それゆえ、チームワークが適切に機能しているチームにおいては、メンバー間の相互作用や個人の活動や省察が活性化されると考えられる。以上より、本研究では、チームワークが、学生の活動、他者からの支援、省察に影響を及ぼし、それらが直接的・間接的に学習成果に影響を及ぼすという因果仮説モデルを設定した。

チームワーク、学生の活動、他者からの支援、省察といったこれらの要因に対し、性別や学年、学部といった学生の属性という要因が影響を及ぼしていることも想定される。しかし、分析の結果、いずれの要因に対しても有意な影響は見られなかったため、本研究においてはモデルを単純化するためにモデルから除外して分析を行った。

本研究では、図2の仮説モデルに基づき、立命館大学が開講するサービス・ラーニング科目「シチズンシップ・スタディーズⅠ／地域活性化ボランティア」を事例として、チームワークがサービス・ラーニングにおける学生の学習成果に及ぼす効果について検討する。

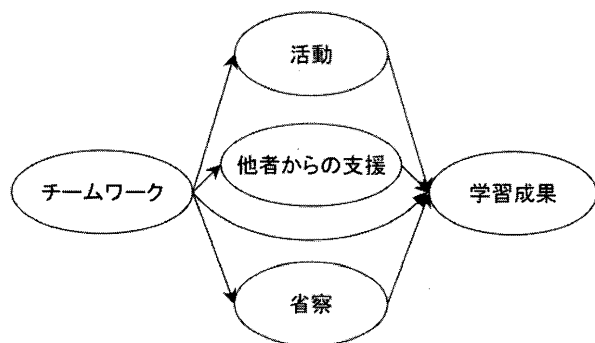


図2 チームワーク、活動、他者からの支援、省察、学習成果の関係に関するモデル

2. 方法

2-1. 調査の概要

立命館大学が開講するサービス・ラーニング科目「シチズンシップ・スタディーズⅠ／地域活性化ボランティア」を受講する学生を対象に質問紙調査を実施した。調査は2012年12月の活動報告会の時間を利用して実施した。有効回答者数は45名であった。回答者の概要は、男性21名、女性24名であり、学年は、1年生11名、2年生12名、3年生15名、4年生7名であった。また、同時に、担当教職員や過去（前年度・前々年度）の受講生に対する半構造化面接調査を実施し、トライアングレーションを行った。

2-2. 立命館大学「地域活性化ボランティア／シチズンシップ・スタディーズⅠ」

立命館大学「シチズンシップ・スタディーズⅠ／地域活性化ボランティア」は、立命館大学サービスラーニングセンターが開講する通年の正課のサービス・ラーニング科目である。この授業は、1)「場」の運営に携わることを通じて、社会問題の認識が深まる、2) 地域参加を通してシチズンシップ向上の自覚を得る、3)「問いを探す」「深く考える」習慣がつく、4) 社会で学ぶ自己形成に関する継続学習への意欲を持つ、の4つを到達目標とする。カリキュラムの改編により「シチズンシップ・スタディーズⅡ」が開講されるに伴い、2011年度までの「地域活性化ボランティア」を入門科目「シチズンシップ・スタディーズⅠ」として位置付けたものである¹⁾。

この授業におけるチームは、同じプロジェクトに所属する4人から12人のメンバーからなる。各プロジェクトのリーダーは、チームのメンバーの中からリーダーシップを発揮するメンバーが自然発生的に現れるものであり、公式にリーダーとして任命されるものではない。

2-3. 項目の設計

本研究で使用した調査項目について述べる。いずれの項目についても、「1. まったくそう思わない」から「6. とてもそう思う」までの6件法で尋ねた。

(1)「チームワーク」に関する項目

三沢ほか(2009)の項目を使用した。1.2で述べ

木村 充・河井 亨

た「職務志向性」「対人志向性」「職務遂行上の指示」「対人関係上の配慮」「モニタリングと相互作用」「職務の分析と明確化」「知識と情報の共有」「フィードバック」の8つの下位尺度から構成される。この尺度は、看護師チームワークに関するものであったため、サービス・ラーニングにおける学生のチームワークに使用できるよう文言を修正した。また、本研究では、因子負荷量や項目の内容に基づき、各因子3項目ずつ抽出して使用した。

(2)「活動」「他者からの支援」に関する項目

木村・河井(2012a)の項目を修正して使用した²⁾。プロジェクトへの中心的・積極的関与に関する「積極的関与」、地域の問題解決に向けた取り組みに関する「問題解決活動」、活動の記録や報告に関する「記録・報告」、現場での多様な他者との協働に関する「現場での協働」、他の学生との対話や議論に関する「他の学生との関わり」、教員からの支援や助言に関する「教職員からの支援」、コーディネーターからの支援や助言に関する「コーディネーターからの支援」、活動の受け手や受け入れ先への貢献に関する「地域への貢献」、活動に向けての計画や事前準備に関する「事前準備活動」の9つの下位尺度から構成される。本研究では、因子負荷量や項目の内容に基づき、各因子3項目ずつ抽出して使用した。

(3)「省察」に関する項目

河井・木村(2013)の項目のうち、活動や学びに関するリフレクションの実行度である「リフレクション」に関する項目を使用した。

(4)「学習成果」に関する項目

木村・河井(2012a)の項目を使用した。汎用的能力関する「スキル」、学習の充実度や人間的成長に関する「パーソナル」、知識の獲得や深化に関する「アカデミック」、学術的・専門的探究心に関する「インクワイアリー」、地域の一員としての意識や地域への有効性意識などに関する「シビック」、キャリア意識に関する「キャリア」という6つの下位尺度によって構成される。

確認的因子分析の結果、「アカデミック」と「インクワイアリー」の2因子については木村・河井(2012a)のような明確な因子構造を示さなかった。木村・河井(2012a)によると、学習成果に関する

表1 各尺度の基本統計量と α 係数

	平均値	標準偏差	α
1. チームの職務志向性	4.326	0.845	.758
2. メンバー間の対人志向性	4.322	1.061	.792
3. 職務遂行上の適切な指示	3.815	0.976	.777
4. メンバーへの対人的配慮	4.030	1.145	.824
5. モニタリングと相互調整	3.811	0.949	.607
6. 職務の分析と明確化	4.067	0.952	.757
7. 業務改善のためのフィードバック	3.556	0.969	.716
8. 知識と情報の共有	3.948	0.887	.751
9. 積極的関与	3.433	1.171	.737
10. 問題解決活動	4.393	0.833	.661
11. 記録・報告	3.200	1.165	.657
12. 地域の人々との協働	4.393	0.811	.737
13. 地域貢献	4.274	0.868	.839
14. 事前準備	3.970	0.896	.688
15. 他の学生との関わり	4.207	0.911	.788
16. 教職員からの支援	4.052	0.769	.664
17. コーディネーターからの支援	3.578	1.053	.710
18. リフレクション	4.378	0.825	.901
19. スキル	4.352	0.932	.891
20. パーソナル	4.671	0.808	.860
21. アカデミック	4.511	0.767	.852
22. シビック	3.956	0.665	.664
23. キャリア	3.911	1.073	.806

尺度は、理論的には「スキル」、「パーソナル」、「アカデミック」、「シビック」、「キャリア」の5領域からなるものである。従って、「アカデミック」と「インクワイアリー」は「アカデミック」として統合できるものであると判断し、内的一貫性も十分であったため($\alpha=.985$)、本研究では「アカデミック」の一因子とした。

3. 結果と考察

3-1. 尺度構成と基本統計量

項目分析の結果、各項目の分布に大きな偏りは見られなかった。各下位尺度における α 係数を算出した結果、「メンバー間の対人志向性」では「和やかな雰囲気であった」を、「モニタリング」では「わからないことがあれば、メンバー同士で気軽に尋ねていた」を、「記録・報告」では「活動に関するレポートやプレゼンテーションを作成した」を、「積極的関与」では「自分であまり考えずに、受動的に活動に関わっていた」を、「キャリア」では「自分の将来に関わる情報を、普段から、積極的に集めるようにしている」を除外した場合に α 係数が向上したこ

とから、当該項目を除外し、各下位尺度の項目平均値を得点として分析に使用した。各下位尺度の基本統計量、 α 係数を表1に示した。 α 係数は.607～.901と、一部の尺度において低い値であった。尺度の信頼性は十分とは言えないが、信頼性については今後の課題とし、本研究ではそのまま使用した。

3-2. 「チームワーク」が「活動」「他者からの支援」「省察」「学習成果」に及ぼす効果

「チームワーク」が、「活動」「他者からの支援」「省察」「学習成果」に与える影響について、図2のモデルに基づき、共分散構造分析によって検討した。欠損値についてはFIMLによる推定を行った。5%水準で有意でなかったパスを削除し、モデルを修正した(図3, $CMIN(166)=160.296$ n.s., $NFI=.841$, $CFI=1.000$, $RMSEA=.000$)。結果を表2、表3に示した。「コーディネーターからの支援」は、いずれの変数とも有意なパスが引かれなかったため、変数自体をモデルから削除した。本研究では、サンプルサイズが小さく、標準化係数の絶対値が比較的大きいパスでも有意とはならず削除された。そのため、

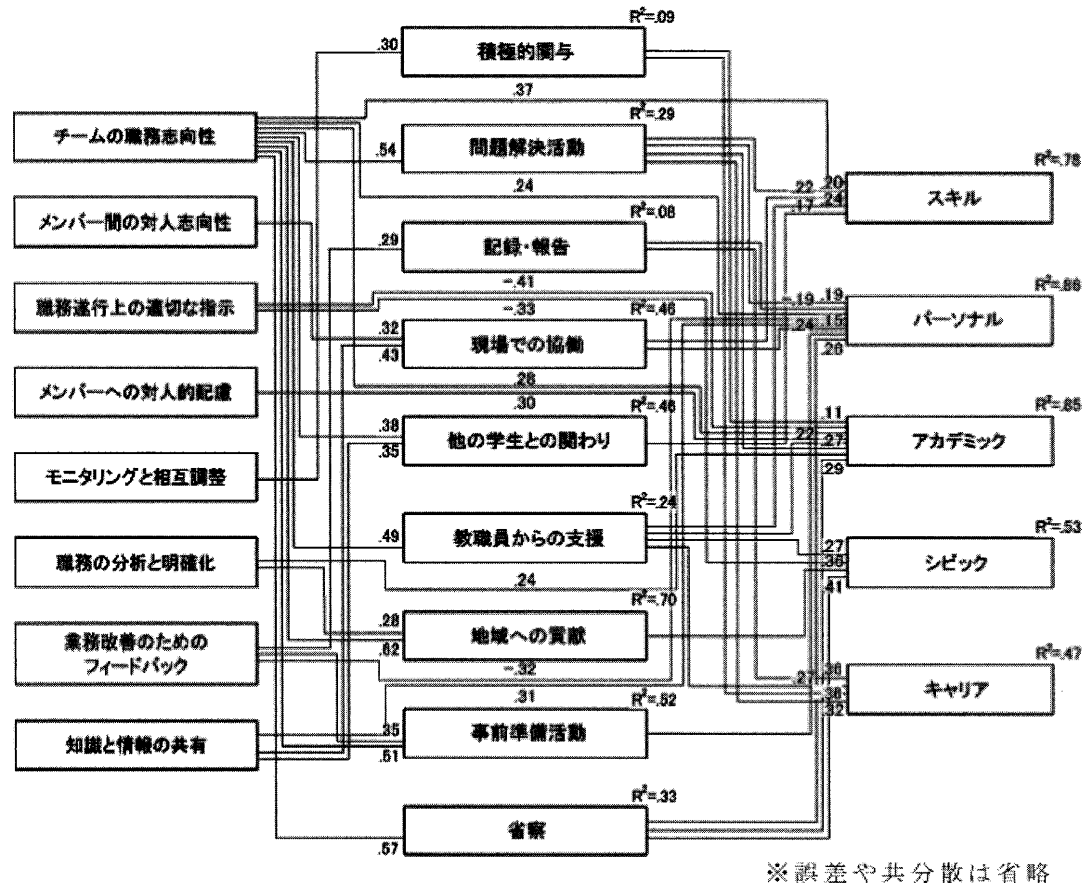
適合度を示す各指標は、NFIは決して良好とは言えない値であったが、NFIはサンプルサイズが小さい場合にはモデルが正しくても低い値となることがあることが知られているため、適合度に大きな問題はないと判断した。

以下では、1)「チームワーク」と「活動」「他者からの支援」「省察」の関係、2)「チームワーク」「活動」「他者からの支援」「省察」と「学習成果」の関係の2つの段階に分けて、その主要な結果について考察する。

(1)「チームワーク」が「活動」「他者からの支援」「省察」に及ぼす効果

「チームワーク」と「活動」「他者からの支援」「省察」との関係に関する共分散構造分析の結果を表2に示した。分析の結果、「チームワーク」は、学生の「活動」「他者からの支援」「省察」に対して、直接的に影響を及ぼしていることが示された。

学生の「活動」「他者からの支援」「省察」に対しては、全体的に、「チームの職務志向性」の高い効果が示された。「チームの職務志向性」とは、活動を成功させ、



※誤差や共分散は省略

図3 共分散構造分析の結果

木村 充・河井 亨

知識や技術を高めるための取り組みや情報共有がなされていたか、プロジェクトの目標を達成しようという意気込みがあったかを尋ねる項目からなる変数である。本研究の結果、学生の経験を促す上で、チームとして職務志向性を持っていることが最も重要で

あることが示された。プロジェクトの目的を達成するためにチームとして取り組んでいることが、メンバーである学生を地域への活動へと誘い、その結果、学生は自らの経験の質を高めていると言える。

その他のチームワークは、要素によって経験の各

表2 チームワークが活動・他者からの支援・省察に及ぼす効果

	積極的関与	問題解決活動	記録・報告	現場での協働	地域への貢献	事前準備活動	他の学生との関わり	教職員からの支援	省察
	直接効果	直接効果	直接効果	直接効果	直接効果	直接効果	直接効果	直接効果	直接効果
<u>チームの志向性</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
チームの職務指向性	-	.558 ***	-	-	.575 ***	.512 ***	.409 **	.492 ***	.571 ***
メンバー間の対人志向性	-	-	-	.319 *	-	-	-	-	-
<u>チーム・リーダーシップ</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
職務遂行上の適切な指示	-	-	-	-	-	-	-	-	-
メンバーへの対人的配慮	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<u>チーム・プロセス</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
モニタリングと相互調整	.241 *	-	-	-	-	-	-	-	-
職務の分析と明確化	-	-	-	-	.327 ***	-	-	-	-
業務改善のためのフィードバック	-	-	.289 *	-	-	.363 ***	-	-	-
知識と情報の共有	-	-	-	.440 ***	-	-	.323 *	-	-
R ²	.058 ***	.311 ***	.083 ***	.478 ***	.688 ***	.532 ***	.461 ***	.242 ***	.326 ***

表3 チームワーク・活動・他者からの支援・省察が学習成果に及ぼす効果

	スキル		パーソナル		アカデミック		シビック		キャリア	
	直接効果	間接効果	直接効果	間接効果	直接効果	間接効果	直接効果	間接効果	直接効果	間接効果
<u>チームの志向性</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
チームの職務指向性	.378 ***	.284	.273 **	.375	.289 **	.414	-	.587	-	.302
メンバー間の対人志向性	-	.070	-	.048	-	-	-	-	-	-
<u>チーム・リーダーシップ</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
職務遂行上の適切な指示	-	-	-	-	-.444 ***	-	-.308 **	-	-	-
メンバーへの対人的配慮	-	-	-	-	.303 ***	-	-	-	-	-
<u>チーム・プロセス</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
モニタリングと相互調整	-	-	-	-	-	-.033	-	-	-	-.106
職務の分析と明確化	-	-	-	-	.241 **	-	-	.099	-	-
業務改善のためのフィードバック	-	-	-.293 ***	.031	-	-	-	-	-	.104
知識と情報の共有	-	.153	.334 ***	.064	-	-	-	-	-	-
<u>活動・他者からの支援</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
積極的関与	-	-	-	-	-.120 *	-	-	-	-.335 ***	-
問題解決活動	.206 *	-	.200 **	-	.262 ***	-	-	-	.239 *	-
記録・報告	-	-	-.168 **	-	-	-	-	-	.342 ***	-
現場での協働	.168 *	-	.148 *	-	-	-	-	-	-	-
地域への貢献	-	-	-	-	-	-	.295 *	-	-	-
事前準備活動	-	-	.246 ***	-	-	-	-	-	-	-
他の学生との関わり	.160 *	-	-	-	-	-	-	-	-	-
教職員からの支援	.229 **	-	-	-	.206 ***	-	.302 **	-	.307 **	-
<u>省察</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
省察	-	-	.258 ***	-	.271 ***	-	.436 ***	-	-	-
R ²	.765 ***		.852 ***		.851 ***		.568 ***		.419 ***	

要素に与える影響が異なっていたが、総じてチームワークの各要素は、学生の活動や他者からの支援、省察に正の効果を持つことが示された。チームワークの重要性について、過去に受講した学生は、以下のように述べていた。

プロジェクトにとってチームワークが一番重要だと思います。チームワークはやっぱりすべての基本ですし、チームワークがうまくいかないと学びがどうこうという前に活動そのものがうまく立ち行かなくなってしまう。

2011 年度受講生 産業社会学部 4 年
2012 年 11 月 1 日 IC レコーダーより

この発言が示すように、サービス・ラーニングでの学生の学習を考える際に、まずはプロジェクトそのものが成立していることが前提となる。チームワークは、学生の活動や他者からの支援、省察を媒介して学習成果に影響を及ぼしており、学生の学びや成長の基盤となる学生の活動そのものを支える機能を果たすものであると考えられる。

(2)「チームワーク」「活動」「他者からの支援」「省察」が「学習成果」に及ぼす効果

次に、「チームワーク」「活動」「他者からの支援」「省察」と「学習成果」との関係に関する共分散構造分析の結果を表 3 に示した。分析の結果、「チームワーク」は、「学習成果」に対して、直接的・間接的に影響を及ぼしていることが示された。紙幅の都合もあり、以下では主要な結果に対して考察を加える。

チームの職務志向性の正の効果 学習成果に対しても、全体的に「チームの職務志向性」が直接的・間接的に大きな効果を示した。

「チームの職務志向性」は、チーム・パフォーマンスにとって重要であるだけでなく、同時に学生の学習を支える基礎であると考えられる。また、「パーソナル」「スキル」「アカデミック」については、学生の学習を支える間接的な要因であるだけでなく、直接的な効果が見られた。「チームの職務志向性」は、活動を成功させるため、あるいは個人の知識や技術を高めるための取り組みがなされており、そのための情報共有がなされていることを示すものである。本研究の結果は、チームにおいてこのような機能が発揮された場合に、学生の汎用的能力、学問

的知識・探究心が高まり、人間的な成長や満足度が得られる可能性を示すものである。

一方で、「シビック」「キャリア」については、直接的に効果を与えるものではなかった。「シビック」や「キャリア」に対しては、活動・他者からの支援・省察の各要素が効果を及ぼしていた。これらの学習成果に対しては、チームワークはあくまで支持基盤であり、直接的には現場での活動に関与する中で学ぶことが重要であると言える。

古川 (2004) によると、チームワークには 3 つのレベルがある。レベル 1 は、メンバー間に情報が共有され、連携・協力体制が整い、円満な人間関係が構築されている状態である。レベル 2 は、メンバーがチーム全体の目標達成を視野に入れ、自分の役割以外でも進んで実践したり新しい取り組みに挑戦したりする状態である。レベル 3 は、メンバーが相互に刺激し合い、創造的な発想を高め、独創的な成果を生む高品質なパフォーマンスを発揮するチームワークである。チームが直面する課題を解決するためには、チーム内のコミュニケーションが円滑であるだけでなく、各メンバーが広い視野で状況や役割を的確に把握した上で行動する高次のチームワークが不可欠である。一般的にレベル 1 のチームワークでさえ満足に達成するのは困難であるとされるが、高いパフォーマンスを発揮し、メンバー自身が成長していくためには、高次のチームワークが必要となる。「チームの職務志向性」はレベル 2 と関連する変数であり、より高次のチームワークへと挑戦することが、学生の学習にも効果的であると言える。

職務遂行上の適切な指示の負の効果 分析の結果、「職務遂行上の適切な指示」が「アカデミック」「シビック」に負の効果を示した。「職務遂行上の適切な指示」とは、チームにおいて、メンバーの役割と責任が明確に示され、要点をついた指示がなされていることを指す。一見すると、チームの中でメンバーに明確な指示がなされていることは、チームワークの機能を高め、学生の学習にも有効であると考えられる。しかし、本研究の結果は、それとは異なる様相を示した。

複数人での課題遂行はタスクグループとチームに大別される。そのうち課題遂行にメンバーの協働が強く求められる集団をチームと呼ぶ (Salas et al. 1992)。確かに、チームにおいてメンバーに適切な指示がなされることは、チームの機能を高める上で

木村 充・河井 亨

重要だろう。しかし、リーダーの指示による役割の分担は、メンバーの協働というチームの相互調整の機能を損ない、自分の役割を自ら考え試行錯誤するというサービス・ラーニングで重要な「関係性の中での学び」(立命館大学サービスラーニングセンター 2012) を阻害するものである可能性がある。

学生の学びに必要なのはリードではなくファシリテーション

担当教員 2013 年 2 月 9 日 IC レコーダーより

担当教員は、メンバーの主体性を引き出すためには、効率を重視するのではなく、議論が深まるような場をつくるのが大切であることを指摘している。明確な指示は、学生の学習との関係性においては表裏一体である。「アカデミック」「シビック」は、積極的に学び、地域参加するという姿勢を含む学習成果であり、このような能動的態度が求められる学習成果に対しては、指示のあり方によっては負の効果を与えるというのは示唆に富むものであり、実践上の指示の機能について配慮する必要があるだろう。

チームワークに関する先行研究は、チームのパフォーマンスに主眼を置いた研究がなされてきた。しかし、学生の学習を重視するサービス・ラーニングでのチームは、単なるタスクグループでは不十分である。この授業の担当教員は、講義の中で「グループワーク」に留まらない「チームワーク」への発展を学生に促しており、また、その実践の場として「シチズンシップ・スタディーズⅡ」という授業を開講している。職務遂行上での指示が学生の学習に対して効果的に機能するためには、単に明確な指示が与えられるだけでなく、学生の学習を考慮した指示が与えられることが求められる。そして、学生には、他者の指示によって動くのではなく、各自が目標達成に向けて自らの役割や責任を意識しながら活動することが求められるだろう。

業務改善のためのフィードバックの負の効果 分析の結果、「業務改善のためのフィードバック」が「パーソナル」に負の効果を示した。「業務改善のためのフィードバック」とは、チームのメンバーに問題があった場合、それを伝達し、問題の解決を図るものである。一般的に、フィードバックは、学生の行動を直接的に改善するものであり、学生の学習に正の効果を及ぼすものであると考えられる。

しかし、本研究の結果、「業務改善のフィードバック」は、学習成果に間接的には正の効果を及ぼすものの、直接的には負の効果を及ぼしうるものであることが示された。

フィードバックには正のフィードバックと負のフィードバックがあり、本研究で使用した尺度が意味するフィードバックは、業務における誤りを指摘するという負のフィードバックであった。確かに、負のフィードバックはチームのパフォーマンスを向上させうる。しかし、信頼関係のない相手からの負のフィードバックは受け入れられ難い。

いつも「ここができてない」ってお互いに叱ってばかりだと険悪になるから、「ここはできなかったけど、ここやここはできたよね」って褒めてあげるのがいい

担当教員 2013 年 2 月 9 日 IC レコーダーより

負のフィードバックが成長につながるためには、フィードバックを与える人との信頼関係が築かれていることが前提となる。担当教員の語りにあるように、「叱る」だけでは逆効果であり、お互いできていた点を認め合い「褒める」という正のフィードバックが不可欠であり、強みを伸ばして弱みを抑えるという正と負のフィードバックシステムを組み合わせていることが重要となるだろう。それゆえ、教職員には、学生同士が信頼関係を築けるよう支援したり、人間関係を促進する場を設置したりするなど、正と負のフィードバックシステムが機能するための関係と環境を構築する役割が期待される。

また、「業務改善のためのフィードバック」が「パーソナル」に対して負の効果を持つことは、必ずしも問題のあることとも言い切れない。前年度の受講生であり、現在は学生スタッフとして活動している学生に対する面接調査では、以下のような語りが得られている。

(先生や友達から) かなり厳しいことも言われて、いろいろとできなかったことが悔しくて、だから今度はリベンジしたいと思って学生スタッフとして活動を続けて——(後略)

2011 年度受講生 法学部 3 年
2012 年 11 月 16 日 IC レコーダーより

学生は、他者からのフィードバックによって自らの問題点を指摘され、「ここができなかった」「もっとこうできたはずだ」という不完全性を自覚していた。しかし、このような不完全性の自覚は、「だから次はこうしたい」という成長意欲につながり、学生を更なる学習へと導くものである。そのための場として、より発展的な学習へと取り組む「シチズンシップ・スタディーズⅡ」の開講が予定されており、学生が、より効果的なチームワークを発揮する場として期待される。

4. まとめと今後の課題

本研究では、サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習に及ぼす効果を明らかにすることを目的に、立命館大学が開講するサービス・ラーニング科目「地域活性化ボランティア／シチズンシップ・スタディーズⅠ」の受講生45名を対象に、質問紙調査を行った。

本研究の結果、総じてチームワークは、学生の活動・他者からの支援・省察・学習成果に正の効果を示すことが明らかになった。また、チームワークにおいて、特に「チームの職務志向性」が、学生の経験や学習成果に高い正の効果を示すこと、「業務遂行上の適切な指示」や「業務改善のためのフィードバック」は、一部の学習成果に負の効果を示すことが明らかになった。

〇〇プロジェクトの学生が揃って学習成果を低く捉えているのは、プロジェクト自体がうまくいっていなかったからだろう。—（中略）—チームが崩壊していたのもあって、達成感はなかった—（中略）—チームとしてまとまるのが難しい面があった。

担当教員 2013年2月5日 ICレコーダーより

これはあるプロジェクトの学習成果の低さを指摘した担当教員の発言であるが、本科目を担当する教職員や受講生に対する聴き取り調査からも、チームがうまく機能しないがために、プロジェクトのパフォーマンスが低下したり、そこから得られる学びが不十分であったりという問題が指摘されている。サービス・ラーニングにおいて、チームワークは学生の学習を支える基礎であり、チームが適切な機能を果たすことが、学生の学習の促進にとって重要で

あると考えられる。それゆえ、教職員は、プロジェクトのメンバーが学習するチームとして機能するよう教授活動や学習環境をデザインしていくことが重要になるだろう。

また、本研究の結果、総じてチームワークは、学生の活動や他者からの支援、省察に正の効果を持つことが示されたが、特に「地域への貢献」は、決定係数 $R^2=0.697$ と非常に高いものであった。「地域への貢献」は、チームのパフォーマンスと直結する要素である。チームワークがうまく機能することで、チームのパフォーマンスが発揮され、プロジェクトの目的である地域への貢献を果たすことができる。そして、地域に貢献したというプロジェクトの成功が、自分たちの活動が地域を変革しうるのだという可能性への気付きにつながり、結果として「シビック」という学習成果に結びついていたと考えられる。サービス・ラーニングは、他の経験学習型教育実践と比較した際に、サービスと学習（ラーニング）の両方に重きを置いた教育方法であり、学習者の利益だけでなく、サービスの受け手への利益となることが重要である（Furco 1996）。本研究の結果から、サービス・ラーニングにとって前提となる地域への貢献を果たす上で、チームワークが大きな役割を果たし、それは学生の学習にとっても重要な要素であることが、データによって改めて確認された。

また、本研究では、質問紙調査のデータに基づき、どのようなチームワークがどのような学習成果に影響を及ぼしているかを明らかにした。ボランティア活動と学生の学習との関係性に関する調査研究は、蓄積されつつあるものの発展途上である。河井（2012）も指摘するように、ボランティア活動と学生の学習との関連について、本研究で試みたような教育実践に即した研究を行い、実証的なデータに基づいて教育実践を改善するサイクルを回していくことが、調査研究の重要な役割だろう。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究は、立命館大学が開講するサービス・ラーニング科目について調査を行ったものである。それゆえ、本研究の考察は、立命館大学「シチズンシップ・スタディーズⅠ／地域活性化ボランティア」固有の文脈の中での結果に基づいたものである。例えば、本事例は合格すれば単位が付与される正課の授業であるため、能動的な参加者の集う正課外のプロジェクトとはメンバーの態度が異なるだろう。また、本事例で

木村 充・河井 亨

は、各プロジェクトのリーダーは自然発生的に選ばれるものであり、任命されるものではなく、明確なリーダーが存在しないプロジェクトもある。チームの成立の仕方によっても異なる様相を示すものであると考えられる。また、木村・河井（2012a）の結果とも若干の相違があるように、同じ授業でも年度によって、あるいは参加する学生の顔ぶれによってプロジェクトの成果は異なったものとなっている。従って、その他の事例で同様の結果が得られるとは限らず、本研究における知見を過度に一般化することはできない。得られた結果は、その事例での学生の様子を合わせて理解することが必要であるが、事例から得られた知見を蓄積していくことによって、一定の意義ある成果が得られるものだろう。

また、本研究は、「シチズンシップ・スタディーズⅠ／地域活性化ボランティア」を対象に調査を実施したものであったが、立命館大学では「シチズンシップ・スタディーズⅡ」という授業の開講が予定されている。サービス・ラーニングの長期的な効果は必ずしも明らかになっておらず、学生の学習を長期的に追跡調査していくことで、より精緻な知見が得られるだろう。

【注】

- 1) 「地域活性化ボランティア」の詳細は、立命館大学サービスラーニングセンター（2012）を参照されたい。
- 2) 木村・河井（2012a）は、サービス・ラーニングを受講する学生の経験を測定するものとして、【活動・関与】（「積極的関与」「問題解決活動」「記録・報告」）、【他者との関わり】（「他の学生との関わり」「教職員やコーディネーターからの支援」「現場での協働」）、【プロジェクトの活動】（「地域への貢献」「事前準備活動」）の3領域、8つの下位尺度によって構成される尺度を使用している。本研究では、木村・河井（2012a）に基づき、「教職員やコーディネーターからの支援」を「教職員からの支援」と「コーディネーターからの支援」の2つに分離させた上で、経験の3領域を【活動】【他者からの支援】の2領域に再編した9つの下位尺度を用いた。【他者との関わり】を【他者からの支援】に変更したことに伴い、「他の学生との関わり」「現場での協働」の2尺度は、その内容から【活動】の概念に含められるものと判断した。確認的因子分析の結果、以上の尺度は十分な適合度が得られた。

【引用文献】

- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. and Yee, J.A. 2000. How Service Learning Affects Students. University of California Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- Billig, S. and Furco, A. 2002. Supporting a strategic service-learning research plan. S. Billig and A. Furco (Eds.) Service-learning through a multidisciplinary lens. Information Age Publishing. 217-230.
- Bringle, R.G., Phillips, M.A. and Hudson, M. 2004. The measure of service learning: Research scales to assess student experiences. American Psychological Association.
- De Grave, W.S., Dolmans D.H.J.M., and Van Der Vleuten C.P.M. 2001. Student perceptions about the occurrence of critical incidents in tutorial groups. *Medical Teaching* 23: 49-54
- Dickinson, T.L. and McIntyre, R.M. 1997. A conceptual framework for teamwork measurement. E. Salas and C. Prince (Eds.) Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and applications. Lawrence Erlbaum Associates. 19-43.
- Dolmans D.H.J.M., De Grave W., Wolfhagen H.A.P. and Van Der Vleuten C.P.M. 2005. Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education* 39: 732-741.
- Eyler, J. and Giles, D.E. 1999. Where's the learning in service-learning?. Jossey-Bass.
- Furco, A. 1996. Service learning: A balanced approach to experiential education. Expanding boundaries; Serving and learning. Corporation for National Service.
- 古川久敬. 2004. チームマネジメント. 日本経済新聞社.
- 井下理. 2011. 体験型学習の意義と課題. IDE 現代の高等教育 530: 6-13.
- 河井亨. 2012. ボランティア活動への参加によって学生の学習がどう異なるのか：全国大学生調査の分析から. ボランティア学研究 12: 91-102.
- 河井亨・木村充. 2013. サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて. 日本教育工学会論文誌 36(4): 419-428.
- 木村充・河井亨. 2012a. サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究：立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として. 日本教育工学会論文誌 36(3): 227-238.

- 木村充・河井亨. 2012b. サービス・ラーニングにおける市民的責任感の涵養とその規定要因の検討. 日本教育工学会研究会報告 JSET 12-3: 127-134.
- Kuh, G. D. 2008. High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Association of American Colleges and Universities.
- 三沢良・佐相邦英・山口裕幸. 2009. 看護師チームのチームワーク測定尺度の作成. 社会心理学研究 24(3): 219-232.
- Morgan, B.B., Salas, E. and Glickman, A.S. 1993. An analysis of team evolution and maturation. *Journal of General Psychology* 120: 277-291.
- 望月俊男・加藤浩・八重樫文・永盛祐介・西森年寿・藤田忍. 2007. ProBoPortable: プロジェクト学習における分業状態を可視化する携帯電話ソフトウェアの開発と評価. 日本教育工学会論文誌 31(2): 199-209.
- 奥本素子・岩瀬峰代. 2012. プロジェクトベースドラーニングにおける自発的行動分析. 教育工学会論文誌 36(3): 205-216.
- 立命館大学サービスラーニングセンター. 2012. 教育カリキュラム. [http://www.ritsumei.ac.jp/slc/curriculum/ (accessed 2012.2.6)]
- 桜井政成・津止正敏. 2009. ボランティア教育の新地平. ミネルヴァ書房.
- Salas, E., Dickinson, T.L., Converse, S.A. and Tannenbaum, S.I. 1992. Toward an understanding of team performance and training. R.W. Swezey and E. Salas (Eds.). *Teams: Their training and performance*. Ablex Publishing Corporation. 3-29.
- Van Berkel, H.J.M. and Dolmans, D.H.J.M. 2006. The influence of tutoring competencies on problems, group functioning and student learning in problem-based learning. *Medical Education* 40: 730-736.
- Visschers-Pleijers A.J.S.F., Dolmans D.H.J.M., Wolfhagen, I.H.A.P. and Van Der Vleuten C.P.M. 2005. Development and validation of a questionnaire to identify learning-oriented group interactions in PBL. *Med Teach* 27: 375-381.

The Effect of Teamwork on Students' Learning Outcomes in Service-Learning

Mitsuru Kimura¹ and Toru Kawai²
(¹The University of Tokyo, ²Ritsumeikan University)

The purpose of this study is to examine the effect of teamwork on students' learning outcomes in service-learning. The questionnaire survey was conducted toward 45 students taking part in the service-learning course program organized by Ritsumeikan University. The main results of this study are: (1) generally, teamwork showed positive effects on students' activities, supports from others, reflection, and learning outcomes; (2) especially, "task orientation" showed high positive effects on students' experience and learning outcomes; (3) "appropriate directions" and "feedback for work improvement" showed negative effects on several learning outcomes. Therefore, teamwork is a foundation of students' learning in service-learning, and appropriate teamwork is important factor for success in students' learning.

Keywords : higher education, students' learning, service-learning, team work