

チームによる学習成果を向上させる個人成員の学習習慣

中里陽子・伊藤奈賀子

論文要旨

近年大学では、他者と協働しながら学習を行う授業形態が増えてきている。ところが高校までに他者とチームを組み、協働しながら学習成果を上げる経験を持って大学に入学する者は多くはない。高校時代に教員主導の授業を受身的に受講してきた学生らにとって、大学入学後の協調学習型授業に円滑に適応することは容易ではないであろう。そして学生らがそれらに円滑に適応し学習成果を上げるためには、的確な学習支援が必要となると考えられる。そこで本研究では、高い学習成果を上げる学生チームの特徴を検討することで、協調学習を支える学習支援のあり方に関わる理論的示唆を得ることを目的とする。本研究で検討するのは、高い学習成果を上げる学生チームに属する学生個人が、(1) 過去の能動的な学習経験をどの程度持ち、(2) 授業に対してどの程度の意欲を維持しながら、(3) 自身の活動をどのように進めているか、またそれらの成果として、(4) どのような知識や能力を個人として獲得しているか、である。

本研究では、2018年度に鹿児島大学で開講された初年次必修科目「初年次セミナーⅠ」の受講生65名(14チーム)を対象とした質問紙調査を行った。本科目は、5名程度を一組とする学部混成チームで現代社会が抱える問題を発見し、その解決策を考えてプレゼンテーションを行うよう設計されたものである。学生らは15回の授業を通してプレゼンテーションに必要な知識や能力を習得し、授業終盤には最終プレゼンテーションと題した成果発表が求められた。本研究では、学生チームが生み出す成果として本科目の「最終プレゼンテーションの成果得点」に着目し、この得点を規定する要因を明らかにするために、本科目最終講義終了後に質問紙調査を行った。調査項目として、チームに所属する個人の(1) 高校までの能動的学習の経験度、(2) 目標の明確度、(3) 本科目における学習意欲、(4) 授業課題への取組状況、(5) 経験から学習する習慣、(6) 本科目を通して獲得した能力とその獲得度を問う尺度項目を採り入れた。

調査の結果、受講生の過去の能動的学習経験の多寡とチームによる学習成果の間には関連はみられなかった。また、チームによる学習成果の水準に関わらず、受講生は授業に取り組む意欲や、大学生活から卒業後にかけての目標を持っていることが示された。チームの学習成果には、メンバー個人の過去の経験や現在の意欲、将来の目標による直接的な影響はないことが示唆された。

また、チームによる学習成果が高いチームでは、メンバー個人が普段の宿題に取り組む傾向があり、自身の活動のプロセスを振り返る習慣も定着させていることが明らかとなった。メンバー個人のこれらの習慣がチームの学習成果を規定する要因の一つであることがうかがえる。

さらに、チームによる学習成果が高いチームに所属する個人は、自己発信力を獲得していることが明らかとなった。チーム学習の良否が、個人の自己発信力の獲得度に大きく関わる可能性があると言える。

キーワード：チーム学習、協調学習、目標設定、経験学習

I. 問題

近年大学では、他者と協働しながら学習を行う授業形態が増えてきている。ところが、高校までに他者とチームを組み、協働しながら学習成果を上げる経験を持つ大学生は多くはない(べ

ネット総合教育研究所、2016)。高校時代に教員主導の授業を受身的に受講してきた学生らにとって、大学入学後の協調学習型授業に円滑に適応することは容易ではなく、学習成果を上げる上で的確な支援が必要となると考えられる。そこで本研究では、高い学習成果を上げる学生チームの特徴を検討することで、協調学習を支える学習支援のあり方に関わる理論的示唆を得ることを目的とする。

チームによる学習成果を規定する要因として、次の要因が考えられる。

まずは、チームワークの良否である。チームワークとは、チーム内での情報共有や活動の相互支援のために行われる対人的行動の総称（三沢・佐相・山口、2009）であり、従来さまざまな職種を対象としてチームワークの要素やそれらの発現過程に関わる検討が行われてきた（e.g. Dickinson & McIntyre, 1997）。その中でも三沢らは看護師を対象としたチームワーク測定尺度の開発を通して、チームワークが次の3つの要素で構成されることを明らかにしている。

第1の要素はチーム志向性である。チーム内で良好な対人関係を維持し、職務に積極的に取り組もうとする態度を意味する。第2の要素はチームリーダーシップである。チーム内でリーダーの役割を担う者による目標達成の実現を目的とした働きかけを意味する。そして第3の要素はチームプロセスである。これは実際にチームで課題を遂行する過程でメンバーがとるチームワーク行動であり、メンバーが他のメンバーの行動やチーム内の進捗状況を確認しながら、必要に応じて行う調整行動を表す「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」、知識や情報の共有を図る行動を表す「知識と情報の共有」、メンバーの問題点を指摘する行動を表す「フィードバック」によって構成される（三沢ら、2009）。

従来の研究では、これらの要素の水準が高いほど、チームの成果も高いことが指摘されている（e.g. 木村・河井、2015）。たとえば、中里・伊藤（2019）は鹿児島大学の初年次生対象必修科目「初年次セミナーⅠ」の受講生チームを対象とした調査によって、高い学習成果をおさめている受講生チームほど、学習活動中のメンバー間の情報共有やフィードバックが行われていることを報告している。また、同調査によって、高い学習成果をおさめている受講生チームほど、自チームの経験を振り返り他チームの優れた取組みを分析しながら次の活動へ活かす傾向があることも明らかとなっている（中里・伊藤、2019）。

上記の要因以外にも、チーム学習成果を規定するものとして、チームメンバー個人の知識や経験の多寡、活動習慣についても考慮する必要があると考えられる。チーム学習に関わる知識や経験が豊富であるほど、過去の経験で獲得したノウハウを活かして個人の成果を高め、他メンバーの活動にも影響を与えながらチーム全体の学習成果を向上させると予想されるためである。また、チーム学習を含む能動的学習を多く経験している者ほど、PDCA サイクル（Kolb, 1984）に基づく学習活動に慣れている可能性もあり、個人およびチームそれぞれの成果の質を向上させている可能性もある。

本研究では、特にチームメンバー個人に関わる要因に着目し、高い学習成果を生み出す学生チームの特徴を検討する。具体的には、高い学習成果を生み出す学生チームに属する学生個人が、能動的な学習経験を過去にどの程度持ち、授業に対してどの程度の意欲を維持しながら、自身の活動をどのように進めているか、またそれらの成果として、どのような知識や能力を個人として獲得しているかを明らかにする。

II. 方法

1. 調査対象者

本研究では、2018年度に鹿児島大学で開講された初年次必修科目「初年次セミナーⅠ」の受講

生65名（14チーム）を対象とした質問紙調査を行った。本科目は、4～5名を一組とする学部混成チームで現代社会が抱える問題を発見し、その解決策を考えてプレゼンテーションを行うよう設計されている。学生らは全15回の授業を通してプレゼンテーションに必要な知識や能力を習得することが求められた（表1参照）。そして、知識や能力習得のために、授業時間内の能動的な学習と、それを促進するための事前および事後学習が毎回の宿題として課された。

表1 2018年度鹿児島大学「初年次セミナーⅠ」授業スケジュール

第1回	オリエンテーション
第2回	テーマの考え方、決め方を学び、仮テーマを決める
第3回	資料検索・収集のための図書館活用法を学ぶ
第4回	文章の読み方を理解する
第5回	プレゼンテーションの構成や引用規則、参考文献の示し方を理解する
第6回	発表の聴き方、質問の仕方を学ぶ
第7回	中間プレゼンテーション
第8回	中間発表を振り返り、テーマを再検討する
第9回	調査・分析、内容をまとめる
第10回	プレゼンテーション資料の作り方を学ぶ
第11回	プレゼンテーションでの話し方を学ぶ
第12回	効果的な質疑応答の仕方を学ぶ
第13回、第14回	最終プレゼンテーション
第15回	授業全体の振り返りと今後の学習方針を立てる

出典：鹿児島大学総合教育機構（2018）「初年次セミナーⅠ実施マニュアル」p.5

全15回の講義のうち、学生らは7回目の講義において、中間プレゼンテーションと題した1回目の実践に取り組んだ。この実践の成果を活かしながら、本科目の終盤では、最終プレゼンテーションと題した2回目の実践に取り組んだ。

本研究では、学生チームが生み出す学習成果として、2回目の実践である最終プレゼンテーションの取組みに着目することとした。なお最終プレゼンテーションは、指定のルーブリック（表2参照）に基づいて教員と学生による採点が行われ、50点満点で評価がなされた。

表2 2018年度鹿児島大学「初年次セミナーⅠ」最終プレゼンテーション評価用ルーブリック

評価基準	A	B	C	D
主張の内容	妥当な根拠に基づき明確に主張が行われている。	主張とその根拠が概ね理解できる。	主張が不明確である。／根拠が曖昧である。	主張も根拠も分らない。
構成	1つのプレゼンテーションとして分かりやすく構成されている。	全体の流れが概ね理解できる。	情報が並べられているだけで、相互の関係が分かりにくい。	情報が示される順序が理解できない。
参考資料	信頼性のある資料が出典を明らかにしたうえで適切に活用されている。	信頼性のある資料が活用されている。／出典が大抵の場合示されている。	資料の信頼性が低い。／出典が十分に示されていない。	資料に信頼性がない。／出典が全く明らかにされていない。
発表方法	工夫や配慮が充分で、分かりやすい。	多少のミスはあるものの、分かりやすい。	改善すべき点や準備不足な点が目立つ。	問題点が過多であり、聴くに値しない。

出典：鹿児島大学総合教育機構（2018）「初年次セミナーⅠ実施マニュアル」p.45

2. 調査項目

本研究では、学生チームが生み出す成果として本科目の「最終プレゼンテーションの評価得点」に着目し、この得点を規定する要因を明らかにするために、本科目最終講義終了後に質問紙調査を行った。

調査項目として、①高校までの能動的学習の経験度、②目標の明確度、③本科目（初年次セミナーⅠ）における学習意欲の水準、④授業課題への取組状況、⑤経験から学習する習慣の定着度、⑥本科目（初年次セミナーⅠ）を通して得た知識や能力とその獲得度を問う尺度項目を採り入れた。

①高校までの能動的学習の経験度

個人が高校までにグループ学習や研究発表をどの程度経験してきたかを検討するために、ベネッセ総合教育研究所（2016）の調査項目を参考にしながら、「課題を解決するための方法を考える」「課題を解決するための情報を集める」「グループで話し合う」などの5項目を提示し、高校までにそれぞれの活動が「よくあった=4」から「全くなかった=1」の4件法で評定させた。

②目標の明確度

個人が大学入学後の目標をどの程度明確に設定しているかを検討するために、1年次の学習目標と大学生活全般の目標、卒業時の学習目標と大学生活全般の目標、卒業後の学習目標とキャリア目標のそれぞれを回答者個人がどの程度明確にもっているかを尋ねた。それぞれ、「全くもっていない=1」から「非常に明確にもっている=5」の5件法で評定させた。

③本科目（初年次セミナーⅠ）における学習意欲の水準

本科目（初年次セミナーⅠ）に対してどの程度の学習意欲を持っているかを検討するために、「この授業の受講目的を意識して、受講していた」「高い意欲を持って受講した」「この授業を通して多くのことを学ぼうと努めた」など5項目を提示し、それぞれ「非常にあてはまる=5」から「全くあてはまらない=1」までの5件法で評定させた。

④授業課題への取組状況

本科目（初年次セミナーⅠ）の普段の宿題および最終プレゼンテーション準備のそれぞれに個人としてどの程度力を入れてきたかを、「非常に力を入れた=5」から「全く力を入れなかった=1」の5件法で評定させた。

⑤経験から学習する習慣の定着度

古川（2010）の「チームにおける経験から学習する習慣尺度」を初年次セミナーⅠの受講生個人用に修正し、合計26項目を提示した。本科目の授業時間内および授業時間外の関連活動において、それぞれ「いつもしていた=5」から「全くしなかった=1」までの5件法で評定させた。

⑥本科目（初年次セミナーⅠ）における知識や能力の獲得度

初年次セミナーⅠを通して個人がどのような知識や能力を獲得したかを検討するために、山田・森（2015）の「大学生の汎用的技能」尺度を活用し、語学能力に関わる4項目を除く合計31項目を提示し、それぞれ「非常に身についた=5」から「全く身につかなかった=1」の5件法で評定させた。

Ⅲ. 結果

1. チームによる学習成果

まず、本研究で調査対象となったチームの学習成果（50点満点）を算出すると、最高点は48.53点、最低点は30.29点であった。これらの成果に基づいてチームを40点以上（6チーム）、35点以上40点未満（5チーム）、35点未満（3チーム）、の3つの群に分類し、それぞれチーム成果「高群」「中群」「低群」と命名した。各群の学習成果の平均得点は、チーム成果高群は45.09点、

中群37.73点、低群31.98点であった。

2. 高校までの能動的学習経験度とチームによる学習成果の関連

チーム学習成果「高群」「中群」「低群」それぞれにおけるチーム成員個人の高校までの能動的学習の経験度を検討した。その結果、チーム学習成果「高群」は3.20点、「中群」が2.99点、「低群」は2.83点であった。チームによる学習成果が高いほど、チーム成員個人の高校までの能動的学習経験の度合いも高い傾向がみられたものの、統計的に有意な差はみられなかった ($F_{(2,60)}=2.03, n.s.$)。

3. 個人の目標明確度とチームによる学習成果の関連

チーム学習成果「高群」「中群」「低群」それぞれにおけるチーム成員個人の目標明確度を検討した。その結果、1年次の目標や卒業時の目標、卒業後の目標それぞれの明確度は、チーム学習成果のいずれの群においても中央値3を超えており（表3参照）、チーム学習成果の水準間で個人の目標明確度に統計的な差はみられなかった（1年次学習目標： $F_{(2,60)}=0.12$, 1年次生活目標 $F_{(2,60)}=0.25$, 卒業時学習目標 $F_{(2,60)}=0.07$, 卒業時生活目標： $F_{(2,60)}=0.12$, 卒業後学習目標： $F_{(2,60)}=1.26$, 卒業後キャリア目標： $F_{(2,60)}=0.33$, いずれも $n.s.$ ）。チームの学習成果の水準に関わらず、受講生は目標をある程度明確に設定していると言える。

表3 個人目標の明確度

	1年次		卒業時		卒業後	
	学習目標 (M=3.51)	生活目標 (M=3.35)	学習目標 (M=3.51)	生活目標 (M=3.40)	学習目標 (M=3.37)	キャリア目標 (M=3.40)
チーム成果高群	<u>3.57</u>	<u>3.39</u>	<u>3.46</u>	<u>3.36</u>	<u>3.14</u>	<u>3.36</u>
チーム成果中群	<u>3.43</u>	<u>3.39</u>	<u>3.57</u>	<u>3.48</u>	<u>3.57</u>	<u>3.52</u>
チーム成果低群	<u>3.50</u>	<u>3.17</u>	<u>3.50</u>	<u>3.33</u>	<u>3.50</u>	<u>3.25</u>

注：下線部は中央値3を超えているもの

4. 授業における学習意欲や課題取組状況とチームによる学習成果の関連

チーム学習成果「高群」「中群」「低群」それぞれにおけるチーム成員の個人の授業における学習意欲や課題への取組状況を検討した。その結果、授業における学習意欲や最終プレゼンテーションの準備状況は、チーム学習成果のいずれの群においても中央値3を超えており（表4参照）、統計的な差はみられなかった（学習意欲： $F_{(2,60)}=0.09$, 最終プレゼンテーション準備： $F_{(2,60)}=2.47$, いずれも $n.s.$ ）。どのチームの受講生も、授業に対する意欲はある程度あり、最終プレゼンテーションの準備にもある程度力を入れていたことが示された。他方、普段の宿題への取組みについては、チーム学習成果の水準間で有意差はみられなかったものの ($F_{(2,60)}=0.18, n.s.$)、「低群」のみ中央値3を超えていなかった。チームによる学習成果が低いチームについては、メンバー個人が普段の宿題に取り組んでいない傾向がある。

表4 初年次セミナー I における学習意欲と課題取組状況

	学習意欲 (M=3.20)	宿題への取組み (M=3.06)	最終プレゼン準備 (M=3.71)
チーム成果高群	<u>3.25</u>	<u>3.07</u>	<u>3.86</u>
チーム成果中群	<u>3.13</u>	<u>3.13</u>	<u>3.78</u>
チーム成果低群	<u>3.22</u>	2.92	<u>3.25</u>

注：下線部は中央値3を超えているもの

5. 個人の経験から学習する習慣とチームによる学習成果との関連

チーム学習成果「高群」「中群」「低群」それぞれにおけるチーム成員個人の経験から学習する習慣を検討した。

まず初年次セミナー I の受講生個人の経験学習の構造を明らかにするために因子分析（最小 2 乗法、プロマックス回転）を行った。その結果、4 つの因子が抽出された（表 5 参照）。第 1 因子は“課題への取組がひと段落したら、その取組と今までの取組との関係性を整理する”“宿題を行う際やプレゼンの準備を行う際は、目的や成果目標をはっきり定めている”など 5 項目から構成されていたことから「行動の意味づけ」と命名した。

第 2 因子は“成功したときは、うまくいった理由をスタート時点から振り返る”“うまくいかないとき、それを制度のせいだけにはしないようにする”など 5 項目から構成されていたことから「活動プロセスの振り返り」と命名した。

第 3 因子は“優秀な他メンバーの発想や活動に注目する”“折に触れ、優秀なメンバーに共通するポイントは何かを検討する”などの 3 項目で構成されていたことから「優秀なメンバーの特徴分析」と命名した。

第 4 因子は“どういうやり方がベストであるかを考えながら準備を進める”“何事においても「よい効果的な方法はないか」を考え、試す”の 2 項目で構成されていたことから「効果的行動の探索」と命名した。

表 5 個人の経験から学習する習慣項目の因子分析
(プロマックス回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV
第 1 因子：行動の意味づけ				
課題への取組がひと段落したら、その取組と今までの取組との関係性を整理する	.95	-.14	.00	.05
宿題のできばえやプレゼンの結果がよくななくても、これまでの経験と関連づけて次に活かす	.83	.08	-.01	-.07
宿題を行う際やプレゼンの準備を行う際は、目的や成果目標をはっきり定めて活動する	.71	.09	-.11	.05
周りからの評価が思いのほか低かったときも、まず自分自身について振り返る	.61	-.12	.22	.04
自分で目標や課題を設定し、積極的にチャレンジするよう心がける	.58	.23	-.03	.14
第 2 因子：活動プロセスの振り返り				
成功したときは、うまくいった理由をスタート時点から振り返る	-.01	1.03	-.19	-.01
プレゼンがうまくいく原理が何であるかを考えながら準備を進める	-.12	.61	.20	.28
うまくいかないとき、それを制度のせいだけにはしないようにする	.28	.60	.10	-.21
他のメンバーの課題の取り組み方や良い点を吸収し、生かす	-.11	.57	.35	-.06
成功したとき、どのような準備や判断が良かったのかを振り返る	.06	.56	.04	.13
第 3 因子：優秀なメンバーの特徴分析				
優秀な他メンバーの発想や活動に注目する	-.13	-.10	1.03	.05
折に触れ、優秀なメンバーに共通するポイントは何かを検討する	.26	.05	.57	-.15
良いプレゼンにするためのコツを考える	.17	.11	.55	.06
第 4 因子：効果的行動の探索				
どういうやり方がベストであるかを考えながら準備を進める	.11	-.14	-.02	.99
何事においても「よい効果的な方法はないか」を考え、試す	-.03	.25	.00	.67

以上の4つの学習習慣の定着度を検討したところ、最も定着度が高かったのは「優秀なメンバーの特徴分析」であり、最も定着度が低かったのは「行動の意味づけ」であった(表6参照)。チームによる学習成果の水準別にみると、チーム成果低群の「活動プロセスの振り返り」のみ中央値3を超えていなかった。

チーム学習成果の水準間で統計的に差がみられるかを検討したところ、「活動プロセスの振り返り」についてチーム学習成果「高群」は「低群」よりも有意に高い傾向がみられた($F_{(2, 59)} = 2.69, p < .10$)。

表6 初年次セミナーIにおける個人の経験から学習する習慣の定着度

	行動の意味づけ (M=3.19)	活動プロセスの 振り返り (M=3.43)	優秀なメンバーの 特徴分析 (M=3.69)	効果的行動の探索 (M=3.46)
チーム成果高群	<u>3.11</u>	<u>3.58</u>	<u>3.79</u>	<u>3.50</u>
チーム成果中群	<u>3.37</u>	<u>3.50</u>	<u>3.77</u>	<u>3.41</u>
チーム成果低群	<u>3.00</u>	2.93	<u>3.33</u>	<u>3.46</u>

注：下線部は中央値3を超えているもの

6. 個人の知識や能力の獲得度とチームによる学習成果との関連

最後に、チーム学習成果「高群」「中群」「低群」それぞれにおけるチーム成員個人の知識や能力の獲得度を検討した。

初年次セミナーIの受講生個人が獲得した知識や能力の構造を明らかにするために因子分析(最小2乗法、プロマックス回転)を行ったところ、4つの因子が抽出された(表7参照)。第1因子は“常に新しい知識・能力を身につけようとする態度”“自律・自立して学習すること”など4項目から構成されていたことから「学習態度」と命名した。

第2因子は“自然や社会的事象について、科学的・数量的に分析・理解する力”“社会に関する知識の体系的な理解”の2項目から構成されていたことから「社会問題に関する理解」と命名した。

第3因子は“他人と協調・協働して行動すること”“他人との関係を作り、維持する力”などの7項目で構成されていたことから「他者との関係形成と情報活用力」と命名した。

第4因子は“集団の中でのリーダーシップを発揮する力”“自分の意見を相手にわかりやすく伝える力”の4項目で構成されていたことから「自己発信力」と命名した。

表7 初年次セミナーIにおいて個人が獲得した知識および能力項目の因子分析結果
(プロマックス回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV
第1因子：学習態度				
常に新しい知識・能力を身につけようとする態度	.97	.03	-.11	-.05
自律・自立して学習すること	.82	-.07	.08	.06
社会の一員としての意識を持つこと	.68	.05	-.12	.20
社会の規範やルールに従って行動すること	.68	-.01	.18	-.17
第2因子：社会問題に関する理解				
自然や社会的事象について、科学的・数量的に分析・理解する力	.01	1.03	-.04	-.04
社会に関する知識の体系的な理解	.12	.65	.08	.13

II 研究ノート

第3因子：他者との関係形成と情報活用力

他人と協調・協働して行動すること	-0.12	-0.07	1.02	-0.03
他人との関係を作り、維持する力	-0.10	0.06	0.86	0.01
意見の違いや立場の違いを理解する力	0.15	0.01	0.84	-0.15
相手の意見を丁寧に聴く力	0.02	-0.10	0.78	0.08
自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力	0.10	0.20	0.67	-0.10
多様な情報を適性に判断し、効果的に活用する力	0.13	-0.02	0.56	0.22
情報や知識を論理的に分析する力	0.05	0.01	0.52	0.31

第4因子：自己発信力

集団の中でのリーダーシップを発揮する力	0.00	0.02	-0.20	0.93
自分の意見を相手にわかりやすく伝える力	-0.16	0.01	0.17	0.85
自分の意見を相手にわかりやすく伝える力意見を筋道立てて主張できる力	0.08	-0.09	0.11	0.85
自分に自信や肯定感を持つこと	0.08	0.09	0.12	0.56

以上の4つの能力獲得度を検討したところ、最も獲得度が高かったのは「他者との関係形成と情報活用力」であり、次いで「学習態度」の獲得度も高かった（表8参照）。「社会問題に関する理解」の得点は中央値3を満たしておらず、チーム学習成果の水準別にみると、「社会問題に関する理解」得点が中央値3を満たしていたのはチーム成果高群のみであった。チーム学習成果の水準間で統計的に有意な差がみられたのは「自己発信力」の獲得度であり、具体的にはチーム学習成果「高群」は「低群」よりも有意に高いことが示された（ $F_{(2,60)}=6.82, p<.05$ ）。

表8 初年次セミナー I における個人の知識や能力の獲得度

	学習態度 (M=3.20)	社会問題に 関する理解 (M=2.90)	他者との関係形成 と情報活用力 (M=3.63)	自己発信力 (M=3.12)
チーム成果高群	<u>3.36</u>	<u>3.02</u>	<u>3.76</u>	<u>3.47</u>
チーム成果中群	<u>3.12</u>	2.76	<u>3.66</u>	<u>3.09</u>
チーム成果低群	2.98	2.92	<u>3.24</u>	2.33

注：下線部は中央値3を超えているもの

IV. 考察

本研究では、高い学習成果を生み出す学生チームに属する個人が、能動的な学習経験を過去にどの程度持ち、授業に対してどの程度の意欲を維持しながら、自身の活動をどのように進めているか、またそれらの成果として、どのような知識や能力を獲得しているかを検討した。鹿児島大学の初年次生を対象としたプレゼンテーション能力向上のための授業「初年次セミナー I」の受講生チームを対象とした調査の結果、次の4点が明らかとなった。

第1に、受講生の過去の能動的学習経験の多寡とチームによる学習成果の間には関連はみられなかった。また、チームによる学習成果の水準に関わらず、受講生は授業に取り組む意欲や、大学生活から卒業後にかけての目標を持っていることが示された。チームの学習成果には、メンバー個人の過去の経験や現在の意欲、将来の目標による直接的な影響はないと言える。

第2に、チームによる学習成果が低いチームは、メンバー個人が普段の宿題に取り組んでいない傾向が示された。宿題を通して授業の事前学習や事後学習を個人で重ねることが、チームによ

る学習成果の向上に効果を持つと考えられる。

第3に、初年次セミナーIの受講生は経験からの学習習慣として、優秀なメンバーの特徴分析を行っており、次いで効果的行動の探索、活動プロセスの振り返り、行動の意味づけを行っていることが示された。そして、チームによる学習成果が高いチームに属する個人ほど、活動プロセスの振り返りを行っていることが明らかとなった。個人の活動プロセスに着目しながら成功要因や失敗要因を明確にする習慣が、チーム全体の学習成果の向上につながる可能性がうかがえる。

第4に、初年次セミナーIの受講生は、授業に関する学習活動を通して、他者との関係形成と情報活用力を獲得しており、次いで学習態度や自己発信力を獲得していることが示された。また、チームによる学習成果が高いチームに所属する個人ほど、自己発信力を獲得していることが明らかとなった。チーム学習の良否が、学生個人の自己発信力の獲得度に大きく関わる可能性があると言える。

以上の結果をふまえると、高い学習成果を生み出す学生チームについては、メンバー個人が授業前後の自己学習に着実に取組み、個人の経験そのものを振り返り次に活かす習慣を定着させている特徴があることがうかがえる。これらの活動を支援する教員や授業補助者の働きかけが必要であると考えられる。今後は、本研究で検討したメンバー個人の知識や経験の多寡、意欲水準、活動に基づく学習習慣や能力の獲得度が、チームワークとどのように関連しながら、チーム全体の学習成果に結びつくかを検討することが求められる。

参考文献

- 鹿児島大学総合教育機構 (2018) 初年次セミナーI実施マニュアル
- 木村充・河井亨 (2015) サービス・ラーニングにおけるチームワークが学習成果に及ぼす効果
ボランティア学研究 Vol. 15. 87-97.
- 中里陽子・伊藤奈賀子 (2019、印刷中) 高い学習成果を生み出す学生チームの特徴—鹿児島大学「初年次セミナーI」受講生チームを事例として— 第67回九州地区大学教育研究協議会発表論文集
- 古川久敬 (2010) 人的資源マネジメント—「意識化」による組織能力の向上— 白桃書房
- ベネッセ総合教育研究所 (2016) 第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書 <https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=5169> (最終閲覧日: 2018年11月26日)
- 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
- 山田剛史・森朋子 (2010) 学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割
日本教育工学会論文誌 34 (1), 13-21
- Dickinson, T.L. & MacIntyre, R. M. (1997). A conceptual framework for teamwork measurement. In M. T. Brannick E. Salas, & C. Prince (Eds), *Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.19-43.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.

Abstract

Study on the factors that positively influence students' team learning outcomes

Yoko Nakazato , Nagako Ito

Key words :

team learning, cooperative learning, goal setting, experiential learning

The number of university classes incorporating team learning has been increasing. However, only a few students experience learning with others and increasing their learning outcomes together as a team before entering the university. Often, students who passively attend classes in high school find it difficult to adapt to classes that are based on team collaborative learning. This study aims to acquire theoretical suggestions for supporting students' team learning efforts by examining the traits of student teams that result in high learning outcomes. Questionnaires were distributed among 65 students belonging to 14 teams of Freshman Seminar. The results showed that the members of student teams exhibiting high team learning outcomes tend to engage in their homework and reflect on the process of their activities. Further, the members of the students' teams exhibiting high team learning outcomes were found to improve their skills of conveying opinions. Based on these findings, we propose the theoretical suggestions for the supporting students' team learning to improve their learning outcomes.