

グループワーク貢献度の学生の自己認識に関する検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: Musashino University Smart Intelligence Center 公開日: 2025-03-21 キーワード (Ja): グループワーク, 貢献度, 自己認識, 形成的評価, リフレクション キーワード (En): 作成者: 田丸, 恵理子, 宮田, 真宏 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/2000577

特集論文

グループワーク貢献度の学生の自己認識に関する検討

Student's own perceptions of their contribution in group work

田丸恵理子^{*1}, 宮田真宏^{*1*2}

^{*1} 武蔵野大学 スマートインテリジェンスセンター /

^{*2} 教養教育リサーチセンター

概要

教育現場での主体的学習の一環としてグループワークが重視されている。グループワークの導入が進む一方で、多人数/多グループが一斉に活動する教室において、各メンバーがどうグループ活動に貢献したかを評価する手法は確立されていない。本稿では学生がグループへの自身の貢献度をどのように認識し、表現・伝達できるかに焦点を当てる。武蔵野大学のサービスデザイン科目では対面型のグループワークを中心に実施している。本科目では、週次報告書及び最終レポートにおいて、学生自身にグループ活動への貢献度を評価し、具体的な貢献内容について報告を求めた。ここから、学生はグループ活動への貢献度の自己評価を低めに評価する傾向が見られた。一方で、貢献内容の表現においては、何を実施したことでグループに貢献できたかは適切に報告した。しかしながら、行為レベルでは貢献を報告できるものの、その活動の意義やグループワークの質へどう貢献したかの評価に関しては、認識の弱さがみられた。また週次と最終という報告のタイミングの違いが認識の視野の差を生み、異なる2つのタイミングでのリフレクションの重要性が示唆された。

キーワード： グループワーク, 貢献度, 自己認識, 形成的評価, リフレクション

1. はじめに

教育現場では主体的学習の推進が進められており、大学教育でも何らかの形でグループワークやグループディスカッションを導入している大学は多い。文科省の「全国学生調査」によれば、「ある程度以上グループワークやディスカッションの機会があった」との回答は、2022 年度[1]が 64.7%, 2023 年度[2]が 74.0%にのぼり、増加傾向にある。武蔵野大学でも、響学スパイラル[3]という学びのカタチを提案しており、学生や教員たちが相互に響き合いながら学びを深めていくことを重視しており、グループワークは主要な学習手法のひとつである。また本校の AI 副専攻(AI 活用エキスパートコース)[4]では、社会へと繋がる教育を推進しているが、社会に出るために重要な基本スキルのひとつが協同的に仕事を行える能力やコミュニケーション能力であり、グループワークによる学びは、このような社会人基礎力を向上させるために有効な学習手法でもある。

教育現場にグループワークを導入する際に難しいのは、メンバー個々人の貢献度や学習

度合いを評価する方法である。主体的学習においては、学習を促進するためにも学習プロセスでの到達度を評価する形成的評価[5]が求められているが、その方法はまだ確立されていない。グループワークにおいては、3～6名程度のメンバーからなる複数のグループが同時進行的に活動を行う。このような状況で、グループ活動のプロセスの質はもちろん、メンバー個々が、どうグループ活動に貢献したかを評価することは非常に難易度が高いと言える。

グループワークのプロセスの評価や、個々のメンバーの貢献度を評価する方法に関しては、これまでも多くの試みがなされてきた。例えば他者評価による方法では、グループに最も貢献したのは誰かをメンバー間で報告したり、TA や SA が教室内を巡回し、観察を通じて高いパフォーマンスを示した学生を報告するなどする。筆者らも別科目で他者評価を試みているが、この方式では顕著に目立つ行為をする学生がピックアップされやすく、毎回類似したメンバー名が報告される傾向も見られた。一方、授業後に「グループワークに貢献できたか？」等の設問を5件法のアンケートで評価する自己評価方式もある[6]。しかしながらこれらの方式は形成的評価に繋がりにくく、よりきめ細かいレベルで学生の貢献度を把握することが求められる。

形成的評価に繋げるためには、点数で評価するだけでなく、自分自身の行動や成果をきちんと振り返ることが重要である。この点を ICT を活用して支援しようという試みがある。中西[7]や小笠原[8]らは、グループワーク分析システムを作成し、グループワークの音声データと映像データから、発話量や議論の盛り上がりの推移などを抽出し、参加者それぞれの役割、グループワークへの貢献度などを可視化することで、各自が授業での活動をリフレクションできるようにした。他にもオンライン授業が浸透し、オンラインディスカッション(非同期型を含む)での議論の発話量などを可視化することで貢献度や発話の偏りなどを抽出しようという試み[9]や、議論の構造を可視化し、それがどう議論に影響を与えるかなどの研究も存在する[10][11]。さらに、発言の特徴語を捉えて、各自の役割や貢献度を推定するようなツールも存在する[12][13]。このようにリフレクションに有用な情報を可視化する ICT ツールは、形成的評価の支援ツールとして有益なものと考えられるが、現状では対面授業での適用が難しかったり、振り返りに時間がかかるなどの課題もある。

以上を踏まえ、対面型授業でのグループワークで、単に評価に留まらず、学生の成長に繋がる評価方式として、本稿では、学生が自分自身のグループワークへの貢献をどのように捉えているかに関する認識を文章で表現・報告し、それを基に評価する方式を選択した。本稿では、学生がどの程度自身の貢献度を適切に捉え表現できたかについて報告する。

2. 授業の概要

本報告では、武蔵野大学 AI 副専攻コースの専修科目である「サービスデザイン」科目[14]を対象に実施したので、その授業概要を示す。

1) 対象授業

サービスデザイン授業では、デザインシンキングプロセス[15]をベースにして、新しい

表.1 授業の実施状況(2024 年度)

Table1. Implementation of the Classes

開講時期	開催場所	受講人数	グループ数
3Q(9/2 開始)	武蔵野 C	7 名	2 グループ
4Q(11/21 開始)	有明 C	29 名	7 グループ

「Happy な○○○サービス」を提案する．今年度の具体的なテーマは「Happy なゴミ箱サービス」であった．デザインシンキングをベースにしており，ペルソナやカスタマージャーニーマップ，シナリオ作成などの各種のフレームワークを活用する．また，これらのフレームワークも重要な要素ではあるが，本科目では特に，①エスノグラフィーで現場に足を運びデータを収集すること ②アイデアを素早く形にすること ③アイデアは常にターゲットユーザからの評価を受け，ブラッシュアップサイクルを回すこと，というデータサイエンスとラピッドプロトタイピングの要素を特に重視した授業である．

2) 受講人数

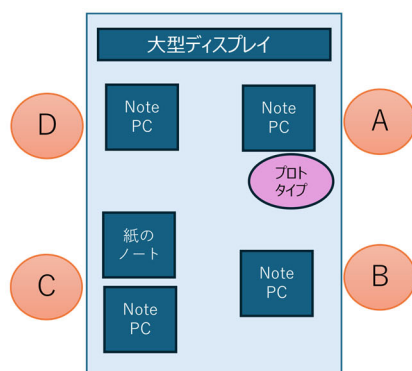
表 1 に 2024 年度のクラス別の受講人数を示す．本科目は 2 年生後期の科目である．2 コマ連続 200 分(1 コマ 100 分) の対面授業で，7 週間にわたって実施される．3Q と 4Q で武蔵野と有明の 2 つの異なるキャンパスで行われる．2 つのキャンパス間で受講人数が異なるのは，AI 副専攻コースの受講生全体のキャンパス別の人数にばらつきがあるためである．

3) 授業運営

授業全体を通じ，一貫して 3～5 名のグループで活動を行う．各グループは教室内では島型に分かれた机を囲み，グループ討議やプロトタイプ制作などを協同的に行う．さらに授業



図 1. サービスデザインの成果物の例
Figure1 Example of Service Design's Outcome



- 各人はノート PC を手元に置き、常に情報を参照可能
- 大型ディスプレイが机の端に置かれていたが今回は利用しなかった
- A は常に手元にプロトタイプを持ちながら議論した
- C は紙のノートで手書きメモをしながら議論した

図 2. グループメンバーの座席配置
Figure2 Array of Groupe Members

時間外での活動も含めて日常的なコミュニケーションや収集した情報やデータ、成果物の共有は、マイクロソフト社 Teams®で行う。本科目は AI 副専攻の専修科目として、教員や SA のサポートが充実しており、1 クラスに複数名の教員が配置され、1 人の教員が 2～4 チームを担当し、じっくりとグループ活動を指導する形式で進められる。

4) 授業の成果物

図 1 に成果物の一部を示す。取り扱う課題やそれを解決する提案サービスとプロトタイプ、ユーザ体験の可視化、提案サービスの評価データなどを成果物として創出する。

3. グループワークの議論例

サービスデザイン授業で、実際にどのようなグループワークが行われていたかと、それがグループにどう貢献したかの具体例示す。第 4 週目の授業で中間発表を行った後の議論を取りあげる。ここでは、発表へのフィードバックコメントを振り返り、今後どのように改良

表 2. 議論の流れ
Table 2. Flow of Discussion

Step	所要時間	議論テーマ	議論の概要
1	1:30	教員からの指示内容の説明	この後のディスカッションに関して口頭で指示した。
2	5:00	ウサギの絵に何を持たせるかに関する議論	中間発表のフィードバックをリフレクションし、ゴミ箱の正面に描くウサギの絵に何を持たせるかの議論を実施。ターゲットユーザが就学前の子供であること、ゴミ箱の置き場所、そこで捨てられるゴミの種類などの観点から、何を可視化すべきかの検討を行った。
3	7:30	親の負担と成功へのご褒美のアイデア検討	フィードバックコメントで、正しく捨てられたご褒美としての「親がほめる」案に疑問が投げかけられた点に関して、ご褒美として適切か、他にアイデアはないか、親の負担はどの程度かなどを議論した。
4	4:30	ゴミ箱に「頭を突っ込む」問題の検討	ゴミ箱の形状に関して、ゴミの投入口に子供が頭を突っ込む可能性が指摘された。これに対して投入口の高さや大きさなどの議論をつめた。
5	2:00	次週の計画立案	来週までにどこまで完成させたいかを議論した。

表 3. 対話例 1 (Step2 の対話から抽出)

Table3 Example of Interactions 1 (From a Discussion of Step2)

発言者	発話	貢献内容
A	ウサギが捨ててるってやつあったじゃん、あれをゴミ箱に捨ててる内容をウサギに持たせて示すのは？	コア・アイデアの提示
D	あ、思った！紙ゴミとかプラゴミとか書いていいよね	同意を示し、アイデアを強化
A	あとと思ったのは子供が捨ててるのは紙パックのジュースとかお菓子のゴミとかって言ってたじゃん	C のフィールドワークの結果を引用
A	これくらいの小さい紙パックが入るから、それをウサギに持たせたりとか、あとは飴の袋とかで	議論の推進
B	ああ	同意の反応を示す
A	燃えないゴミとしてプラゴミを表して、お菓子の袋を捨てさせるとか、ペットボトルとか燃えないゴミは子供が捨てることはあまりないから、	新たなアイデアの提示. 議論の推進

していくかを議論し、活動計画を立案した。ここに示すのは、あるチームの約 20 分間のグループディスカッションの様子をビデオ撮影し、そこから抽出したものである。このチームは就学前の小さな子供たちがゴミ捨てに関して「学べるゴミ箱」というサービスを提案しようとしている。チームは 4 名のメンバーからなり、図 2 のように着座し議論を行った。20 分間の議論の流れを表 2 に示す。ここからいくつか具体的な対話のやり取りを取りあげ、各人がグループ活動へどのように貢献したかに関して、第 3 者視点からの評価を述べる。

表 3 の対話例では、A がこのサービス提案において重要となるコア・アイデアを提供し、かつ議論の推進役となっていた。また B と D は同意の態度を表明することで、A のアイデアに対する評価を表明した。また A が言及した「紙パック」という具体的なゴミの種類に関しては、C がフィールドワークをしてきた結果を引用したもので、明示的な発言のない C もこのアイデアに大いに貢献していることがわかる。このように、アイデアを出すこと自体

表 4. 対話例 2 (Step3 の対話から抽出)

Table4 Example of Interactions 2 (From a Discussion of Step3)

発言者	発話	貢献内容
C	(ウサギを映像化するアイデアに関して) コストかかりすぎて実用性はないよね	アイデアの否定的評価の提示, 議論の方向性の変換のための発言
A	ご褒美, めっちゃ難しいね	議論の停滞の表明
SA	親に褒められたら嬉しいよね, 十分ご褒美だと思うけど	SA のサポートの発言. 学生議論をエンカレッジメント
C	親がちゃんと分別しなかったらどうしよう	新たな疑問点の提示
B	でもペルソナが“きれい好き”だから	議論の軌道修正
A	親も若干後ろめたさは感じるんじゃない. 子供が分別するんだから, あ, やばい, ちゃんとしなきゃって.	疑問点の解消
B	親以外の大人の目もあるし	疑問点の解消

表 5. 対話例 3 (Step3 の対話から抽出)
Table5 Example of Interactions 3 (From a Discussion of Step3)

発言者	発話	貢献内容
D	(発表のやや否定的なフィードバックコメントに対して) 褒めるのいいと思うけどなあ	フィードバックコメントへの反論の提示
B	楽しいとハッピーは別と考えていいのかな. そしたら音楽が鳴ったとかいらないんじゃないですか. 一緒に親子で捨てて, 褒めてもらえるというのが大事.	議論の軌道修正
D	親のハッピーも「成長を感じられれば, それは褒めるよね. 一旦「褒める」をご褒美にしておいていいよね.	メンバーの迷いを解消

は大きな貢献であるが, 他にも様々なカタチでの貢献が存在していることがわかる.

表 4 の対話例は B の貢献度が大きい場面である. アイデアに関する議論をしていると, せっかく設定したターゲットペルソナを離れ, 議論が一般論に陥りやすい傾向がみられる. これに対して, B が「ペルソナ」を持ち出し, 議論の発散を防ぎ, かつデザイン思考の基本を確認して議論を軌道修正したという点で重要な貢献と言える. また最後に, 親以外の大人の存在による正しい行為への導きがあることに言及し, 「サービスデザイン」におけるステークホルダーの存在をきちんとグループ議論の中に据えつけていた. 議論を単なるアイデア合戦ではなく, サービスデザインの背景となる理論や手法を絶えず参照した議論となるよう制御を行っているという点が大きな貢献と言える.

表 5 の対話例でも B はテーマが「ハッピーなゴミ箱」であることを再確認して, デザインテーマの原点を確認し, 議論が変な方向に進まないように制御している. またそれを受けて D は, 中間発表で受けたフィードバックコメントに対して, 自分たちのアイデアが十分に対応できるものであり, 安易に変更する必要がないことを主張した. この発言は, 発表における評価者からの指摘を受けて自分たちの案に関して迷いの生じていたメンバーに対して, 自信を取り戻すことに貢献した.

グループディスカッションにおいて表出される発言以外にも, A は Step4 のゴミ箱のデザインの議論において, プロトタイプを手に持ち, 指し示しながら問題提起を行ったりアイデアを説明したりすることで, 議論が空中戦にならず, 具体的な対象に焦点化して議論を進めることに貢献した. さらに C は議論中にノートに手書きメモを取っており, 議論の節目節目で, これまでに決まったこと, 決まっていないこと, もっと議論が必要なことなどについて, 手書きメモをグループメンバーに見せながら整理した.

以上のように各グループメンバーは, 外側からの観察だけでは容易には評価できない様々なレベルでグループ活動に貢献しているのである. これらの簡単に可視的されない活動を評価するため, 本科目では, 具体的な貢献内容を自分自身で報告する自己評価方式を採用した. 次章ではこの結果に関して報告する.

4. 学生による貢献度の自己認識

4.1 評価方法

本科目は副専攻コースの専修科目であり、充実した教員のサポート体制をとっているが、それでも学生個々人のグループワーク貢献度を適切に評価することは容易ではない。授業中に目立つ学生の貢献度の評価は可能でも、学修時間外の活動や議論での細かい発言の貢献度などを捉えるのは実質不可能であろう。対面授業の中での教員の役割は、グループ活動全体の流れを観察し、議論が停滞していないか、誤った方向に進んでいないかなどを判断し、適切な介入や軌道修正を行い、グループ活動の質を高めるための支援を行うことであり、評価に専念することは望ましくない。そこで筆者らは、学生がどのようにグループの活動に貢献したかを、自分自身で報告することを重視した評価を実施した。評価データは2つのタイミングで収集した。

1) 週次報告書(毎週授業後)

授業後の毎週の課題として、週次報告書を作成した。この中でグループ活動の評価に関わる設問を加えてデータを収集した。貢献度に関わる設問としては、①よい成果が得られたと思いますか ②活発な議論ができましたか ③自分の貢献度 ④自分の貢献度評価の裏付けの4項目である。①～③は5件法による定量的評価で、5が最も高い評価値となるよう設定された。④は学生の貢献度の評価値の根拠として、具体的にどのような貢献があったかを自由記述で報告した。

2) 最終レポート(7週間の授業終了後)

7週間の授業後の課題として、最終レポートを課した。設問は「グループでの成果物を自分ならどう改善するか」「この授業の概要を後輩へ向けて説明せよ」など7週間の学びと活動成果を踏まえた上で、個人としての考えを問う設問が出された。これらに加え「グループでの成果に対する自分の貢献を、活動場面を見ていなかった人がわかるように説明してください」という設問を設けて、授業全体を通じたグループ活動への個人貢献度を自身で報告するよう求めた。

4.2 定量的評価項目の評価結果

週次報告書で収集したデータ件数は、3Q4Q合わせて36名、7週間分のデータで233件である。最終レポートでは、レポート提出対象者は36名、データ件数は33件(未提出者3名)であった。週次報告書の①～③の項目を学生がどう評価したかの集計結果を図3示す。全体としてはいずれも高い評価であったものの、成果物や議論の活発さ等のグループ活動そのものの評価に比べると、個人の貢献度の評価をやや低く評価する傾向が見られた。グループ成果では最高点の5の評価が50%を超えるのに対して、個人貢献度では44%に止まった。グループ活動を高く評価する一方で、その成果に対する自分自身の貢献度を低く評価する傾向は、自己評価と他者評価の間のギャップ[16]とも傾向が類似している。グループ活動

の評価は、自身のグループとは言え他者の活動を評価することでもあるため、自己評価よりも高めに評価する結果となったと考えられる。

図4は週毎の評価点の推移である。グループ成果に関する評価点は、最終発表とそこへ向けて成果をまとめる第6週7週の2週間で、100%の学生がポジティブ評価(評価値4と5)を行った点が特徴である。実際に、最終発表で提案された成果物は、4週目の中間発表より質が向上し、提案サービスやプロトタイプの質だけではなく、発表の構成や提案に対する根拠データも充実しており、これらの学生の評価の高さが実感できるものであった。

一方、個人貢献度は、第6週が100%の学生がポジティブ評価であり、第3週も比較的评价が高かった。この2つの週は、それぞれ中間発表、最終発表へ向けて各メンバーに明確な役割分担が与えられ、各人の作業が明確な状況であり、わかりやすい達成感が得られる週と言える。結果として個人貢献度も主張しやすく評価が高まったと考えられる。

第1週と第3週の個人貢献度のネガティブ評価については、個別コメントをみると“肝心のプロトタイプ作成の段階で効果的な発言が出来ず、私も含めてメンバーの手が止まってしまう時間が多くなってしまった”など、プロトタイプへの貢献が弱いことをネガティブに捉えたものが多かった。これらの学生の中には前述のように、フィールドワークでの調査を非常に頑張った者もいたが、これらのリサーチは授業時間外で実施していることが多いことから、授業の振り返りの評価点に反映されにくいのではないかと考える。加えて、そのリサーチ結果が、議論やプロトタイプにいかに活用され反映されているかという部分の貢

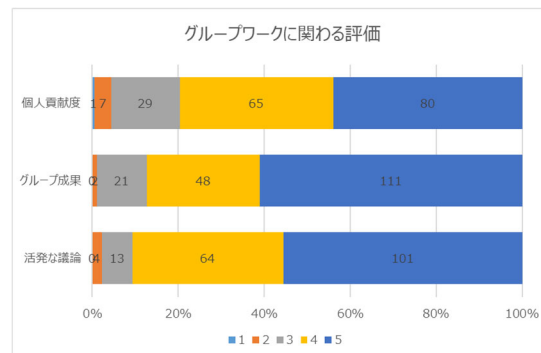


図3. グループワークの評価点の集計結果(全体)

Figure3 Evaluation of Groupwork (All)

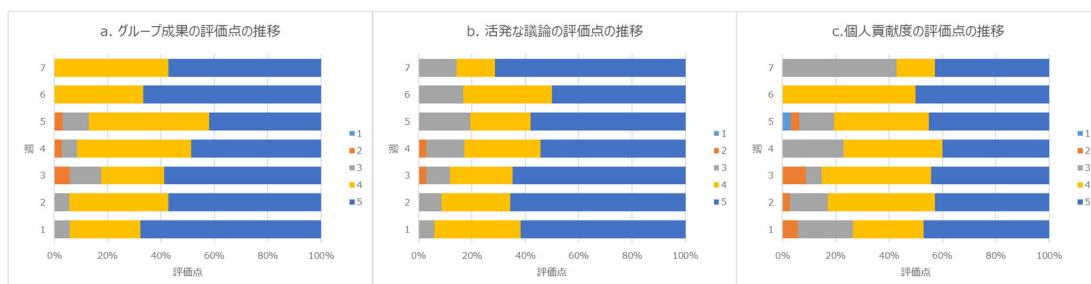


図4. グループワークの評価点の集計結果(週別)

Figure4 Evaluation of Groupwork (by week)

献に対する認識の低さが、このような自己評価を下げる要因になった可能性がある。

4.3 貢献度の表現

4.3.1 学生自身の貢献度の記述

3章で示した対話例は、第4週の授業中での対話から抽出したものであるが、表6にこの週に報告された学生の貢献内容の記述を示す。先に示した対話例から読み取れる貢献度と、この自己評価による貢献度の記述を比較すると、十分とまでは言えないものの、学生自身がグループ活動に対してどのように貢献したかが、ある程度適切に評価できている様子が認められる。

5件法による評価からは、授業時間外活動などが適切に認識できていないのではないかと考えられたが、これらの記述からは、時間外でのインタビューなどで得たデータを共有したことがグループの成果物に反映されていることをきちんと自己認識しており、かつ適切に報告されていることがわかる。

4.3.2. 週次報告書と最終レポートでの記述の比較

本節では、週次報告書と最終レポートで記述された各自の貢献度の表現を比較しながらその特徴を把握する。データは週次報告書233件で、文字数の最小は10文字、最大は393文字、平均値80.3文字であった。最終レポートでは、提出対象者は36名、データ件数は33件(未提出者3名)で、文字数の最小は150文字、最大は1120文字、平均値295.3文字であった。図5と図6にUser Local社のAIテキストマイニング[17]で分析したワードクラウドと単語分類表を示す。図5のワードクラウドからは、週次レポートでは、毎週なんらかの形で携わったプロトタイプの作成への貢献度の認識が中心的に表出されたことがわかる。一方最終報告書では、プロトタイプに加えて、仮説検証やストーリーボード、成果物など、7週間の活動全体に対しての貢献が言及されていることがわかる。図6に2つの報告書で

表6. 第4週の週次報告書における個人貢献度の記述
Table6 Description of Individual Contribution (Week4's Report)

メンバー	貢献度の記述
A	フィードバックから得た発想をグループメンバーに積極的に伝えることができた。また、スライドを分担して作成できた。
B	発表をみんなが行えるように偏りなく分担した。また、発表前に発表練習をしないかと声をかけたりした。
C	Happyの定義を決めたり、インタビュー調査でもらった意見を共有したりして中間発表のスライドとプロトタイプを完成させた。また、フィードバックを受けて改善点について話し合った。
D	自分がインタビューで貰った意見が採用されたから。また、中間発表もみんなですぐやれたと思うから。

使われる単語の出現頻度の偏りを比較した分類表を示す．ここからは次のような特徴を読み取ることができる．

1) 週次報告書に頻出するワードの特徴

「積極的」「発言」「参加」「話す」「出せる」という、各回のグループディスカッションにおいてどういう態度で臨んだかや、どういう行為を行ったことでグループに貢献したかを示している．また、「チーム」「役割」というワードが多く出現しており、チームの一員としての意識や、グループ活動で果たした役割について多く語られた．

2) 最終レポートに頻出するワードの特徴

プロトタイプ以外で「アンケート」「ストーリーボード」「仮説検証」というワードが頻出した．グループディスカッションやプロトタイプ作成が主に授業時間内で行われるのに対して、これらの活動は授業時間外に行われることが多く、そこへの自身の貢献度が積極的に語られている．加えて「わかりやすい」「見やすい」など成果物の品質に関わるワードに言及したり、「データ」「情報」など、提案の信頼度を向上させる内容にも多数言及していた．

以上のように、週次の活動報告では、授業内での活動プロセス中の行為に焦点が当てられたのに対し、最終レポートでは、授業時間外も含めた全体の活動への貢献や、情報やデータ



図 5 週次報告書と最終レポートの貢献度記述のワードクラウド[17]

Figure5 Wordcloud of contribution descriptions (weekly reports and a final report)

週次報告書にだけ出現	週次報告書によく出る	両方によく出る	最終レポートによく出る	最終レポートにだけ出現
ありがとう 財布 低い 楽しい 長い 使いやすい 無い 白い 担う うるさい そぐわない まとまりやすい やすい わかりにくい 伝わりやすい 出やすい 取りづらい 小さい 新しい 早い 深い 素早い 述べやすい 進めやすい 遠い 馴染みやすい 言う	積極的 出来る 高い 発言 チーム 役割 評価 参加 完成 出せる 話す	良い 作成 できる 発表 意見 プロトタイプ 多い 考える 提案 スライド 活動 メンバー アイデア 出す 資料 思う 質問 議論 今回 中間 まとめる しまう 担当 わかりやすい 最終 作業 少ない ハード 作る 進める	行う 分かりやすい 調査 アンケート 主 工夫 結果 しやすい 細かい ストーリーボード 内容 仮説検証 見やすい いく データ 情報 決める 持つ 答える 示す 使う 努める 捨てる 集める 分かる わかる 加える	ほしい 画像 用いる なるい 幅広い 明るい 溢れやすい 見えやすい 親しみやすい 言いやすい 詳しい 黄色い 燃える 絞る 務める 含む 吹き出す 振り返る 知る 立つ 組み込む 繋がる 考えつく

図 6 週次報告書と最終レポートの貢献度記述の頻出単語の分類表[17]

Figure6 Comparison of frequent words in contribution descriptions (weekly reports vs. a final report)

による提案の質や信頼度の向上に言及された点で、2つの報告書では各々異なる観点からの貢献度の表現がなされたことが、ワードレベルの分析から示唆された。

4.4 学生の貢献度の自己評価に関する議論

1) 定量的評価と定性的評価による貢献度の評価

ここまでの分析からは、5件法で評価した評価点以上に、自由記述のほうが自身の貢献度をより適切に報告できていた。学生は自己評価を低く見積もる傾向にあり、5件法の定量評価による絶対値はその学生の貢献度を的確に評価しているとは言い難い。絶対値はともかく評価値の変動は、何等か意味を持つ可能性はある。例えば自己評価が低下した場合、それが何に起因したのかを、文章による表現と関連付けて評価することでその原因を探ることが可能であろうし、それによって教員が適切な学生のフォローアップを行うことも可能である。したがって、5件法などによる自己評価だけを行う方法は課題が多いが、5件法による定量的な自己評価と貢献度の自己認識の表現とを関係づけて評価することは、形成的評価における学生の成長を促す意味でも価値があると言える。

2) 週次評価と最終評価での視野の差異

週次報告書と最終レポートという2つの異なるタイミングでのデータ収集をした結果、両方で異なる観点での報告が見られた点は重要である。毎週の振り返りでは、グループメンバーからも分かりやすい「参加」「発言」などの行為レベルでの報告が多かった。また対面授業中の活動に引っ張られ、評価の視野が狭くなる傾向がみられた。前述の表6のように自身の貢献度を適切に表現できる場合もあったが、全データを俯瞰してみた場合、やはり最終のタイミングと比較すると週次での視野は狭い傾向がある。

これに対して、最終レポートのタイミングでは、7週間の授業全体を、授業時間内外を問わず振り返り、広い視野で自分の貢献度を考えることができていた。さらに、グループ成果物の「質の向上」への貢献という授業中の観察だけでは見えにくい貢献度も表現された。この2つのタイミングの観点の違いは、授業後の提出期限が、週次報告書が3日以内、最終レポートが1週間というリフレクション時間の違いも影響はあるであろう。リフレクションの深さの差異が、視野や認識の差を生み、表現の差異となって表出されたのではないか。もしそうであれば、この差異は学生の成長にとって非常に重要なものと考えられる。

3) 評価と学習

形成的評価を目指して今回は学生本人によって自身のグループ活動を振り返り、その貢献度を報告させた。これまでの結果から、ある程度適切に報告できていたことは、きちんとしたリフレクションができていることを示唆している。しかしながらそれだけでは十分ではないことは自明であり大きな課題が残っている。

- ① 行為レベルでの報告は適切であるが、それがどうグループワークに有益であったかに関する認識や表現が、特に週次において弱い
- ② 学生の報告が適切であるかを評価する手法が不足している。ICT支援ツールなどは

有益であるが、また実用的レベルで評価することは難しい

③ リフレクションから次の学びの態度変容へ繋げるための方法が提示できていない
本稿ではまず第一歩として自身のグループ貢献度の適切な認識と表現ができているかを見てきたが、これを次の学びに繋げていくためには、何らかの評価軸の提供や ICT ツールの可視化を通じた客観的データと自己認識とを連動させていくことが必要であろう。

5. おわりに

大学教育では主体的学習の一環としてグループワークの導入が増加しているが、グループ活動やグループ成果物への個人の貢献度を評価することは難しい。しかしながら、大学教育においては公正な成績評価という観点でも個人がどの程度/どうグループワークに貢献したかを評価することは必須である。また単に評価だけではなく、評価活動が学生の学びや成長に繋がっていくことが重要である。このような観点から、本稿ではまずは学生自身がグループ貢献度を適切に認識できているかを評価するため、週次及び授業修了後の 2 つのタイミングでグループ活動に対する自己の貢献度を文章で報告してもらった。結果としては、週次の報告では、ある程度自己認識はできているものの、その多くは行為レベルに留まり、広い視野でグループ活動や成果物にどう貢献できたかの役割や意義、効果までを報告することはできていなかった。一方で、授業後では十分とは言えないが、週次とは異なる視野の貢献度の認識ができていた。以上から 2 つのタイミングで報告させたことは意味があり、かつ学生はある程度的確に自身の活動と貢献度を認識し報告可能であることが確認できた。

一方で、今回は自己認識を文章で表現するに止めたが、評価を学びとして次に繋げていくためには、まだ多くの課題が残されている。自身の行為がどうグループの成果や質向上に貢献したかに関する認識の育成や、その認識の育成を支援するための評価フレームワークや ICT 支援ツールなどの課題である。今後は次の学びへ繋がる行動変容を生み出すための施策を検討していきたい。

謝辞 サービスデザイン授業において学生の議論をサポートいただいた武蔵野大学非常勤講師 正源司智博先生、佐藤賢治郎先生、ビデオ撮影などのサポートしていただいた SA の皆さん、本校のサービスデザイン授業の立ち上げにご尽力いただいた信州大学 大崎理乃先生に感謝いたします。

参考文献

- [1] 令和 3 年度「全国学生調査（第 2 回試行実施）」結果（大学）【資料編】
https://www.mext.go.jp/content/20221110-koutou01-000001987_1.xlsx (参照 2025-2-15)
- [2] 令和 4 年度「全国学生調査（第 3 回試行実施）」結果（大学）【資料編】
https://www.mext.go.jp/content/20230712-koutou02-000001987_2.xlsx (参照 2025-2-15)
- [3] 響学スパイラル(The Enhanced Learning Cycle)
<https://risuyouran.musashino-u.ac.jp/spiral/> (参照 2025-2-15)

- [4] 武蔵野大学副専攻 (AI 活用エキスパートコース)
https://www.musashino-u.ac.jp/basic/ai_submajor/ (参照 2025-2-15)
- [5] 有馬実世: "日本における形成的評価概念の受容と今後", お茶の水大学人間発達研究 2021, pp. 41-57 (2021)
- [6] 簗谷 祐介: "大学教育におけるグループワーク参加学生の役割構造と自己評価", 日本建築学会技術報告集 28 (69), pp. 1054-1059 (2022)
- [7] 武蔵野大学データサイエンス学部×イトーキデジタル技術研究所 学びやプロジェクトを成功へと導く 会議を活性化するための共同研究(中西崇文,大橋一広)
<https://open-dx-lab.itoki.jp/articles/project/> (参照 2024-2-9)
- [8] 小笠原豊, 大橋 一広: "大教室での複数並列グループワークにおける,音声取得とテキスト変換精度の有効性の実証", Musashino University Smart Intelligence Center 紀要, 4 号, pp. 47-53 (2023)
- [9] 金澤拓己, 井垣宏: "オンライングループディスカッション参加者の発話量可視化手法の検討", 実践的 IT 教育シンポジウム rePiT 論文集 2024 (0), pp. 67-73 (2024)
- [10] 加藤美治, 橋山智訓, 田野俊一: "グループディスカッション支援のための議論の可視化方式と点数評価", 情報処理学会論文誌 66 (1), pp. 21-34 (2025)
- [11] 松村 真宏, 加藤 優, 大澤 幸生: "議論構造の可視化による論点の発見と理解", 日本知能情報ファジィ学会 知能と情報 15 (5), pp. 554-564 (2003)
- [12] 頼大輔: "AI を用いたアクティブ・ラーニングにおける学生評価支援手法に関する研究", 商経学叢(近畿大学経営学部) 巻 66, 1 号, pp. 229-241 (2019)
- [13] 大信田侑里, 高木正則, 河合直樹, 鈴木雅実, 木村寛明: "グループ学習における貢献度推定手法の提案", 情報教育シンポジウム 2015 論文集, pp. 95-98 (2015)
- [14] 田丸恵理子: "プロトタイプのブラッシュアップサイクルを重視したサービスデザイン授業の学修効果", Musashino University Smart Intelligence Center 紀要, 5 号, pp. 41-53 (2024)
- [15] マーク・スティックドーン, アダム・ローレンス, マーカス・ホームズ, ヤコブ・シュナイダー: "This is Service Design Doing – サービスデザインの実践 –, BNN (2020)
- [16] 遠藤雪枝: "自己評価と他己評価とのギャップ", 明治大学教職課程年報, 巻 44, pp. 21-27 (2022)
- [17] UserLocal 社 AI テキストマイニング
<https://textmining.userlocal.jp/> (参照 2024-2-9)