

オンライン大学の授業における レポート再提出方式の実施とその効果

Implementation of Report Resubmission System and its Effects
in an Online University Course

石川 奈保子*
Naoko Ishikawa*

阿部 真由美**
Mayumi Abe**

向後 千春*
Chiharu Kogo*

早稲田大学人間科学学術院* 早稲田大学大学院人間科学研究科**
Faculty of Human Sciences, Waseda University*
Graduate School of Human Sciences, Waseda University**

<あらまし> 本研究では、専門科目のレポート課題に教育コーチが採点とコメントをつけて個別にフィードバックし、修正して再提出させた。その結果、以下の3点が明らかになった。(1)個別フィードバックを受けとることによって、自身が作成した課題を見直すのに参考になったり達成感を得られたりした場合に、再提出方式が必要であると感じる。(2)新しい発見というワクワクした学びが、今後も再提出方式で学びたいと思う気持ちにつながる。(3)個別フィードバックでは観点別にコメントすることで、自分のレポートのどの部分を指摘されているかが受講生は把握できるため、レポートの改善やその活動を通した科目内容の理解に集中できる。

<キーワード> レポート課題 レポート再提出 フィードバック オンライン大学

1. はじめに

大学では、多くのレポート課題が出される。学生のレポート作成スキル向上の重要性が指摘されたことで、日本の大学における初年次教育は2000年代に入ってから急激に整備が進んだ。2015年には初年次教育で「レポート・論文の書き方等の文章作法」を導入している大学は89% (661大学) にのぼっている (文部科学省 2015)。また、初年次教育とは別に、「アカデミック・ライティング」のような学術的文章の作成スキル向上に特化した科目を設置する大学も増えてきた。

これらの授業では、教員、あるいは、TA (Teaching Assistant) やチューターなどの授業補助者が、学生が書いた文章に対してフィードバックすることがある。また、学生同士でフィードバックし合うピア・レスポンスなども行われている。富永 (2012) は文章表現授業において、学生が作成した文章に対して、教員からのフィードバックと学生同士でのピア・レスポンスを行った上で、文章を修正する活動を行った。学生からの授業評価アンケートの自由記述では、ほかの人からの指摘や自分以外の人の文章が、自分の文章の間

題点の改善に役立ったと感じていたことが示されている。

以上のようなレポートにフィードバックしたり再提出させたりする取り組みは、レポートの書き方そのものを扱う授業では盛んに行われている。しかしながら、それ以外の内容を扱う科目では、レポートに教員や授業補助者がフィードバックし、さらに受講生に再提出させることはほとんど行われていない。

杉浦ほか (2018) では、eラーニング制大学通信教育課程 (以下、オンライン大学) で2017年度に開講された専門科目「インストラクショナルデザイン」にて、「レポート再提出方式」を導入した。1000字程度のレポートに、教育コーチが採点とコメントをつけてフィードバックし、受講生の任意で再提出させた。再提出した受講生のレポートの得点は、1回目の得点よりも2回目の得点の方が有意に高かった。これにより、より良い文章を書くには、他者からの修正点の指摘や内容に関するコメントをフィードバックしてもらうことが有効であることが示された。

本研究では、杉浦ほか (2018) の実践に引き続き、オンライン大学の専門科目にて「レ

ポート再提出方式」を実施した。2017年度の実践での受講生からの指摘を参考にして改善した2018年度版レポート再提出方式が、受講生にどのように利用され、どのように認知されたかを明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1. 授業およびレポート課題の方法

X オンライン大学の専門科目「生涯学習と成人教育学」にて実施した。この科目は、2018年10月2日から2019年1月29日まで、オンデマンドで配信された。1回の受講期間は8日間（月曜から翌週火曜）で、全15回であった。

この科目の内容は、インストラクショナルデザインの理論を元に、教育形態や手法を学ぶことであった。座学、eラーニング、ワークショップの3つの教育形態のコース設計をする課題が出され、受講生が作成したコース設計書を教育コーチが評価した。

それぞれの教育形態は4週サイクルで扱われた（表1）。各週の受講生の活動は、以下の通りである。1週目は、「○○の作り方」について解説されたビデオを視聴し、扱われた教育形態の利点や問題点などを記述するクイズに回答した。2週目は、コース設計の注意点の解説ビデオを視聴してコース設計書を作成し、LMS（Learning Management System）にレポートとして提出した。この間、受講生同士でコース設計書作成について相談できる「相談BBS（電子掲示板）」が開設された。3週目は、ビデオレクチャーはなく、作成した設計書を振り返る小レポート課題が提示された。4週目は、コース設計書の改善版作成の注意点についてのビデオを視聴した上で、教育コーチからのフィードバックを参考にしながらコース設計書を改善して再提出した。なお、1回目の採点結果にかかわらず、再提出は必須であった。コース設計書の改善版のフィードバックは、次のサイクルの1～2週目にされた。

レポート課題であるコース設計書は、設計フォームに作成するよう指定した。設計フォームには、「設問1 タイトル、受講対象者」「設問2 コースの目標(最大3つまで記載)」

表1 授業の構成

	授業内容	レポート
第1回	授業の進め方	
第2回	インストラクショナルデザインとその実践	
第3回	座学の作り方	
第4回	↓ コースを作る	設計書提出
第5回	↓ コーチからの F/B	F/B
第6回	↓ 設計書の改善	改善版提出
第7回	eラーニングの作り方	F/B
第8回	↓ コースを作る	設計書提出
第9回	↓ コーチからの F/B	F/B
第10回	↓ 設計書の改善	改善版提出
第11回	ワークショップの作り方	F/B
第12回	↓ コースを作る	設計書提出
第13回	↓ コーチからの F/B	F/B
第14回	↓ 設計書の改善	改善版提出
第15回	まとめ	F/B

※F/B：フィードバック

「設問3 修了テスト（内容、合格基準、対応する目標）」「設問4 コース進行表（時間、活動項目、活動内容、項目の目的など）」「設問5 その教育形態が持つ問題点への配慮（eラーニングとワークショップのみで記載）」を設計するよう設定した。

コース設計書の改善版では、上記に加えて、教育コーチに指摘された内容（自分で考えて変更した場合は「セルフチェック」と記載）と変更内容、変更した理由、指摘されたものの変更しない場合はその理由を記述する欄を設けた。

2.2. レポート課題の評価・フィードバック方法

コース設計書の評価指標を統一するために、ループリックを作成した。受講生には、2週目のコース設計課題を提示すると同時に提示し、ループリックの各観点に留意しながら設計するよう指定した。評価の観点は「タイトル（配点10点）」「目標（配点20点）」「アンケート（配点20点）」「活動内容（配点10点）」「時間（配点10点）」「教育形態の定義（配点30点）」の6つで、合計100点満点で評価した。それぞれの観点について「できている」「一部できている」「できていない」「書かれていない」の3段階または4段階で評価した（図1）。

評価およびフィードバックは、各クラスを

担当する教育コーチ（第1・第2著者）が担当した。各教育形態のサイクルの3週目に採点表へ点数とコメントを記入し、4週目が始まる前々日または前日にLMSを通して受講生にフィードバックした。また、コース設計書の改善版に対しても採点表に点数とコメントを記入し、次の教育形態のサイクルの1～2週目にフィードバックした。

2.3. アンケート項目の作成

アンケートは、レポート再提出方式が受講生にどのように捉えられていたか調査するために作成した。

個別フィードバックと再提出方式については、「この授業では、設計書を一度提出したあと、採点とコメントを受けて改善版を再提出できるようにしました。この設計書改善版の『再提出方式』についてあなたはどのように思いますか」という教示文で質問した。設計書への個別フィードバックに関する設問は、「読むのが楽しかった」「新しい発見があった」「書き直すために役に立った」「自信につながった

「達成感を高めた」「あまり参考にならなかった（逆転項目）」の6項目、再提出方式に関する設問は、「良い方法だ」「コース設計のスキルをつけるために効果的だ」「設定する必要はない（逆転項目）」「全体として、もし機会があれば今回のような再提出方式による授業を受けたい」の4項目とした。回答方法は、「1. そう思わない」「2. ややそう思わない」「3. どちらともいえない」「4. ややそう思う」「5. そう思う」の5件法とした。

採点と設計書作成期間の満足度については、「設計書の『再提出方式』の採点と期間について、全体としてあなたの印象を回答してください」という教示文で質問した。採点への満足度は、「自分の1回目の設計書への点数は」「自分の改善版の設計書への点数は」の2項目に、「1. 不満足」「2. やや不満足」「3. どちらともいえない」「4. やや満足」「5. 満足」の5件法で回答してもらった。設計書作成期間への満足度は、「1回目の設計書の作成期間である1週間は」「設計書の改善版の作成期間である1週間は」の2項目に、「1. 短い」「2. や

評価の観点		できている	一部できている	できていない	書かれていない	配点	得点	コメント (ある場合のみ記載)
タイトル (10点満点)		タイトルは、このコースで何ができるようになるか具体的にわかりやすい	<input type="checkbox"/> ややわかりにくい	<input type="checkbox"/> -	タイトルがない	<input type="checkbox"/> 10点	0	
目標 (20点満点)		(1)コースの目標(目標1)は「何ができるようになればよいか」が書かれている (2)その内容は、具体的な行動として他の人が確認できるレベルで書かれている	<input type="checkbox"/> 左の項目のうち、 (1)はできているが (2)はできていない	<input type="checkbox"/> 左の項目のうち、 (1)ができていない	コースの目標(目標1)が書かれていない	<input type="checkbox"/> 20点	0	
修了テスト (20点満点)		(1)目標1に対する修了テストの内容は具体的なことを行なうかが書かれている (2)さらに、目標1のテストの合格基準では、何ができれば合格が明確に示されている	<input type="checkbox"/> 左の項目のうち、 (1)はできているが (2)はできていない	<input type="checkbox"/> 左の項目のうち、 (1)ができていない	目標1に対する修了テストの内容が書かれていない	<input type="checkbox"/> 20点	0	
進行表 (40点満点)	指示内容 (10点)	「具体的な活動内容」に、講師からの指示内容が、講師が交代しても実施できる程度に具体的に書かれている	<input type="checkbox"/> やや具体的ではない	<input type="checkbox"/> -	指示内容が書かれていない	<input type="checkbox"/> 10点	0	
	時間 (10点)	コース進行表の内容はほぼ90分で終わると思われる (90分±10分程度以内)	<input type="checkbox"/> ほぼ90分では終わらないと思われる (90分±10分程度以上)	<input type="checkbox"/> -	時間が書かれていない	<input type="checkbox"/> 10点	0	
	問題点への 取り組み (30点)	座学の問題点に対する取り組みについて、以下の3つのすべてが「具体的な活動内容」に書かれている。 (1)座学の単調さを解決するための、具体的な効果がある方法 (2)個人差を考慮するための、具体的に効果がある方法 (3)講師や受講生との相互作用の少なさを解決するための、具体的に効果がある方法 (具体的なではない、あるいは効果がないと思われる方法の場合、書かれていることにならない)	<input type="checkbox"/> 左の3つの取り組みのうち、2つが書かれている	<input type="checkbox"/> 左の3つの取り組みのうち、1つが書かれている	左の3つの取り組みのうち、1つも書かれていない	<input type="checkbox"/> 30点	0	
※配点 10点満点：できている(10点)、一部できている(5点)、書かれていない(0点) 20点満点：できている(20点)、一部できている(15点)、できていない(10点)、書かれていない(0点) 30点満点：できている(30点)、一部できている(20点)、できていない(10点)、書かれていない(0点)						100点	0	
全体コメント								

図1 コース設計書の採点表(例)

や短い」「3. どちらともいえない」「4. やや長い」「5. 長い」の5件法で回答してもらった。

さらに、自由記述で再提出方式について「よかった点」「改善してほしい点」について書いてもらった。

回答は無記名で行い、個人が特定されないよう統計的な処理をする旨を明記した。

2.4. 調査対象者

X オンライン大学の専門科目「生涯学習と成人教育学」の受講生 65 人を対象に調査した。

2.5. 調査期間

調査期間は、2019 年 1 月 21 日から 2 月 4 日（15 日間）であった。調査には X 大学の LMS のアンケート機能を使用した。

2.6. 評価とフィードバック方法についての 2017 年度実践との相違点

評価とフィードバック方法について、2017 年度のレポート再提出方式（杉浦ほか 2018）との相違点は以下の 5 点である。

- (1) 評価基準の事前公開
2017 年度：評価基準の項目のみ
2018 年度：評価基準の詳細と配点
- (2) 全体フィードバック
2017 年度：あり
2018 年度：なし
- (3) 個別フィードバック
2017 年度：合計得点とレポートの形式・内容・全体に関するコメントを LMS のコメント機能で送付
2018 年度：評価の観点ごとの採点結果とコメント、全体的なコメントを記載した採点表ファイルを送付
- (4) 再提出
2017 年度：任意
2018 年度：必須
- (5) 再提出レポートへのフィードバック
2017 年度：点数のみ
2018 年度：評価の観点ごとの採点結果とコメント、全体的なコメントを記載した採点表ファイルを送付（1 回目と同様）

3. 結果

3.1. 有効回答数

調査を実施した講座の受講生 65 人のうち、アンケートに回答したのは 43 人だった（回収率 66.2%）。それらの回答に不備は見られなかったため、43 人の回答すべてを有効回答とした。

3.2. 記述統計量

アンケート各項目の平均値と標準偏差は表 2 のとおりである。

3.3. 個別フィードバックへの満足度が再提出方式への評価に及ぼす影響

設計書への個別フィードバックに対する満足度が再提出方式への評価に及ぼす影響を調べるために重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。個別フィードバックに関する設問 6 項目を説明変数、再提出方式に関する設問 4 項目それぞれを目的変数として分析した。

その結果、「達成感を高めた」「あまり参考にならなかった（逆転項目）」から「再提出方式は設定する必要はない（逆転項目）」への標準偏回帰係数がそれぞれ 5%、0.1%水準で有意であった（ $\beta(42)=-.31$; $\beta(42)=.70$ ）。また、「新しい発見があった」から「もし機会があれば今回のような再提出方式による授業を受けたい」への標準偏回帰係数が 1%水準で有意であった（ $\beta(42)=.41$ ）（図 2）。

3.4. 点数への満足度が再提出方式への評価に及ぼす影響

設計書の点数に対する満足度が再提出方式への評価に及ぼす影響を調べるために重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。採点に関する設問 2 項目を説明変数、再提出方式に関する設問 4 項目それぞれを目的変数として分析した。その結果、どの目的変数においても有意な標準偏回帰係数は得られなかった。

3.5. 自由記述による感想

3.5.1. 再提出方式のよかった点

再提出方式のよかった点について、自由記述方式で回答を求めた。その結果、35 人から 49 件の回答が得られた。以下に回答を分類し

て記述する。括弧内は同様のコメントをまとめた件数である。

(1) 設計書改善への効果 (合計 27 件)

①自分では気付かない点の指摘 (9 件)

- ・フィードバックを受けて、自分では見えない部分が見えてきた。
- ・自分が設計したコースの不完全さに気付くことができた。

②設計書の振り返りの機会 (8 件)

- ・やりっぱなしにならずに済んだ。
- ・全体を俯瞰した指摘で、再度見直すことができた。
- ・自分の設計書の欠点を把握し、振り返りができた。

③指摘による設計書の改善 (6 件)

- ・指摘されたことを基にして、設計書を考え直すことができた。
- ・何がどのように足りなかったかがよくわかるフィードバックで、そのままにせずに再提出の機会が得られた。

④設計書への深い関与 (4 件)

- ・納得がいくまで書き直せた。

- ・何度も熟考できて良かった。

(2) 科目内容の理解への効果 (合計 14 件)

- ・内容を振り返ることで学びを深めることになる。
- ・コース設計の型について再確認できた。
- ・Mastery Learning の手法自体の有効性を実体験できた。

(3) モチベーション (合計 4 件)

- ・教育コーチがちゃんと見てくれることが励みになった。
- ・教育コーチに指摘されたところは自分で不安だったところだったため、再提出で得点できたときには達成感や安心感、自信となった。
- ・さらに改善した設計書が出来上がって満足だった。
- ・再提出の点数が成績に反映されるのが良かった。

(4) 提出のしやすさ (合計 4 件)

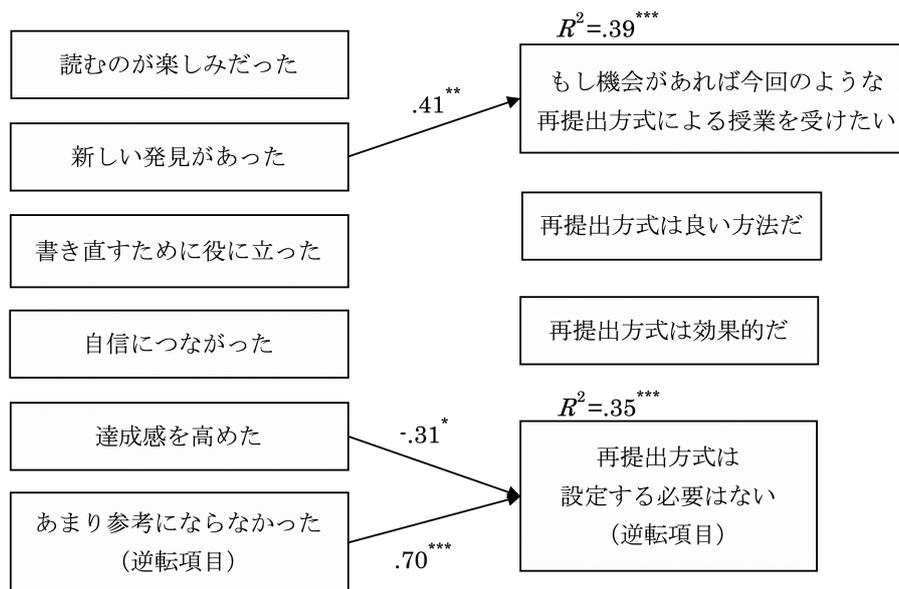
①アウトプットのしやすさ (2 件)

- ・再提出できるので、理解しきれていない部分があってもとにかく設計書を形

表 2 アンケート各項目の記述統計量

(n=42)		
	平均値	標準偏差
個別フィードバック		
1 読むのが楽しみだった	4.77	0.53
2 新しい発見があった (A)	4.84	0.53
3 書き直すために役に立った (R)	4.88	0.39
4 自信につながった (C)	4.63	0.58
5 達成感を高めた (S)	4.72	0.67
6 あまり参考にならなかった*	4.70	0.77
再提出方式		
1 良い方法だ	4.88	0.50
2 コース設計のスキルをつけるために効果的だ	4.86	0.41
3 設定する必要はない*	4.72	0.91
4 もし機会があれば今回のような再提出方式による授業を受けたい	4.70	0.64
採点への満足度		
1 自分の 1 回目の設計書への点数は	4.19	0.96
2 自分の改善版の設計書への点数は	4.56	0.83
設計書作成期間への満足度		
1 1 回目の設計書の作成期間である 1 週間は	2.79	0.41
2 設計書の改善版の作成期間である 1 週間は	2.95	0.31

*は逆転項目



※有意な標準偏回帰係数 (β) のみ表示

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

図2 個別フィードバックへの満足度による再提出方式への評価の重回帰分析

- にすることを目標に作業を進められた。
- ・期間内に提出し直せることに助けられた。
- ②設計フォームの使いやすさ (2件)
 - ・修正しない場合の理由を書く場所があったのが良かった。
 - ・改善版フォームに従って再度軌道修正して設計し直せた。

3.5.2. 再提出方式の改善点

再提出方式の改善点について、自由記述方式で回答を求めた。その結果、17人から19件の回答が得られた。

- (1) 課題の提出方法 (7件)
 - ・1回目の設計書提出期間がもう少し長いと良かった。
 - ・改善版フォームではなく、1回目の設計書を修正するだけで十分ではないか。
 - ・100点になるまで提出できると良かった。
- (2) フィードバックの時期・方法 (7件)
 - ・1回目のフィードバックはもっと早く欲しかった。
 - ・もう少し細かいアドバイスがほしかった。
 - ・1回目の採点で満点だと再提出しても加点がないので、加点があると良かった。
- (3) 課題の評価方法 (3件)
 - ・受講生の相互評価があっても良かった。

- ・教育コーチからのフィードバックを待つ3週目に採点表で自己評価をして、教育コーチからの評価と照らし合わせてはどうか。
- ・評価基準を決める必要性は理解できるが、採点表の基準は受講生の理解度や習得度とは異なるのではないか。
- (4) ほかの受講生との相互作用 (2件)
 - ・ほかの受講生の設計書を紹介してもらえると、参考にも刺激にもなる。
 - ・「相談 BBS」があまり活用できなかったので、教育コーチからもっと参加を呼びかけてはどうか。

4. 考察

4.1. 個別フィードバックと点数への満足度が再提出方式への評価に及ぼす影響

レポート再提出方式では、受講生に対して個別フィードバックと点数が返された。それらがレポート再提出方式への評価に及ぼす影響については、以下のように考察できる。

まず、個別フィードバックへの満足度と再提出方式の評価では、重回帰分析の結果、「達成感を高めた」「あまり参考にならなかった(逆転項目)」から「再提出方式は設定する必要はない(逆転項目)」への影響が有意だった。

つまり、個別フィードバックを受けとることによって、自身が作成した課題を見直すのに参考になったり達成感を得られたりした場合に、再提出方式が必要であると感じるといえる。これに対して、「読むのが楽しみだった」「新しい発見があった」といった個別フィードバックを受けとることに対するワクワクした感情は、項目得点は高めであったものの、再提出方式の必要性に対する関係は有意ではなかった。つまり、再提出方式を必要だと感じるかどうかは、楽しみな気持ちより、むしろ課題の完成度や満足度を高められるかどうかによると考えられる。

その一方で、「もし機会があれば今回のような再提出方式による授業を受けたい」に対して有意だったのは「新しい発見があった」という項目であった。新しい発見というワクワクした学びが、今後も再提出方式で学びたいと思う気持ちにつながるといえる。

点数への満足度と再提出方式への評価では、重回帰分析の結果、有意な関係は見られなかった。個別フィードバックが再提出方式の認知に影響を与えていたのに対し、点数自体はそれほど影響がないと考えられる。個別フィードバックがなければ、受講生は点数のみで課題の成果を振り返らざるを得ない。しかし、個別フィードバックを同時に返すことにより、点数の数値より、むしろ課題の内容に対するフィードバックを重視するようになると考えることができる。

4.2. 再提出方式の効果と改善点

2017年度の実践（杉浦ほか 2018）で受講生に指摘された改善点に基づき、個別フィードバックに合計点数だけでなく、観点ごとの点数とコメントを記載した。そのことで、コメントが自分の設計書のどの部分を指摘しているのかが把握でき、設計書の改善に集中できたと考えられる。また、個別フィードバックに基づいて設計書を改善することで、科目内容であるコース設計の方法について振り返ることができ、科目内容の理解が深まったという意見も多かった。レポート再提出方式は、フィードバックと改善を通して、科目内容の習得を促進する教授方法であることが示唆さ

れた。

今後の検討事項としては、個別フィードバック方法の更なるブラッシュアップが挙げられる。個別フィードバックで観点別のコメントが少ないと感じた受講生もいたようである。コメントの量を増やせば教育コーチの負担が増え、フィードバックの時期もずれ込む。また、指摘が細か過ぎれば、それに従って修正するだけになりがちで、レポートを通しての科目内容の習得が疎かになる。個別フィードバックでの評価基準の観点ごとのコメントは再提出方式の要ともいえるが、どの程度の量と質が適切なのか、今後検討が必要であろう。

4.3. レポート再提出方式の要素

重回帰分析および自由記述から、個別フィードバックでのコメントが、授業において新しい発見があったと受講生に感じさせたり、レポート作成に対する達成感を感じさせたりしており、レポート再提出方式の授業を受けたいと思わせていることが示された。また、コメントを得て修正し、再提出するという活動は、科目内容の理解の促進にも大きく関与していると考えられる。

2017年度と2018年度の実践で、レポート再提出方式における評価やフィードバック方法として推奨される要素が明らかになった。

- (1) 評価基準は先に示しておく。
- (2) 個別フィードバックでは、レポートのどの部分の何を指摘しているのか受講生にわかるようにコメントする。
- (3) 再提出されたレポートに対しても、コメントをつけてフィードバックする。

5. 結論

本研究では、専門科目のレポート課題に教育コーチが採点とコメントをつけて個別にフィードバックし、修正して再提出させた。その結果、以下の3点が明らかになった。

- (1) 個別フィードバックを受けとることによって、自身が作成した課題を見直すのに参考になったり達成感を得られたりした場合に、再提出方式が必要であると感じる。
- (2) 新しい発見というワクワクした学びが、

今後も再提出方式で学びたいと思う気持ちにつながる。

- (3) 個別フィードバックでは観点別にコメントすることで、自分のレポートのどの部分を指摘されているかが受講生は把握できるため、レポートの改善やその活動を通じた科目内容の理解に集中できる。

注

本論文中の教育コーチとは、研究対象であるオンライン大学においてメンターの役割を担う人を指す。

参考文献

文部科学省 (2015) 大学における教育内容等の改革状況について (平成 27 年

度)。

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm (参照日 2019.4.14)

杉浦真由美・石川奈保子・阿部真由美・向後千春 (2018) オンライン大学の授業におけるレポート再提出方式の導入とその効果. 日本教育工学会研究報告集, JSET18-2, pp.189-196

富永敦子 (2012) 文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向生の変化と要因の分析. 日本教育工学会論文誌, 36(3) : 301-311