HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	レポート課題の評価基準の種類やフィードバックの方法・内容が大学教員の採点負担感に与える影響
Author(s)	岩田, 貴帆; 野瀬, 由季子; 時任, 隼平
Citation	高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 32, 25-34
Issue Date	2025-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.32.25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/94554
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu.32_p25-34.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

10.14943/J.HighEdu.32.25
J. Higher Education and Lifelong Learning **32** (2025)
〈Research Paper〉

Influence of the Type of Assessment Criteria, Method, and Content of Feedback on Report Assignments on the Faculty's Perception of the Burden of Grading

Takaho Iwata[1)]*, Yukiko Nose[2)] and Jumpei Tokito[1)]

1) Center for the Study of Higher Education, Kwansei Gakuin University

2) Division of Multicultural Education, Osaka Kyoiku University

レポート課題の評価基準の種類やフィードバックの方法・内容が大学教員の採点負担感に与える影響

岩田　貴帆[1)]**，野瀬　由季子[2)]，時任　隼平[1)]

1) 関西学院大学高等教育推進センター

2) 大阪教育大学多文化教育系

Abstract ― This study explores how various assessment criteria and methods of feedforward and feedback in university report assignments influence the grading burden experienced by instructors. In Japan, a nationwide survey of university faculty members was conducted to gather data on this issue. The results showed that certain practices, such as using rubrics, providing individualized feedback, and offering evaluative comments and feedback on strengths and areas for improvement, significantly increase the grading workload. Detailed feedback, while beneficial for promoting student learning, places additional strain on instructors. However, by presenting assessment criteria to students in advance, feedforward has no significant impact on the grading burden. This suggests that feedforward can be a viable strategy to alleviate the stress associated with grading without compromising the quality of student guidance. Overall, this research highlights the importance of balancing grading efficiency with the need to support student learning outcomes, suggesting that feedforward offers a potential solution to maintaining educational quality while managing instructor workload.

(Accepted on 14 February 2025)

1. 背景と目的

日本の大学において，ライティング科目以外の一般科目でレポート課題（授業科目の内容と関連した文章を，主として授業外に作成することを学生に課すもの）は多く課されている。それは，レポート課題は学修成果の可視化という点でも学習の促進という点でも授業において重要な機能をもちうるからである。

*) Correspondence: Center for the Study of Higher Education, Kwansei Gakuin University, 1-155 Uegahara Ichiban-Cho, Nishinomiya, Hyogo, 662-8501, Japan
E-mail: t-iwata@kwansei.ac.jp

**) 連絡先：662–8501　兵庫県西宮市上ケ原一番町 1–155　関西学院大学高等教育推進センター

1.1　レポート課題を通した学修成果の可視化

学修成果の可視化という点では，授業で教員が教えた内容や，学生が教材・学習活動を通して学んだ内容に関して作成されたレポートを通して，学生が授業で何を学んだかを教員が評価できる。「何を教えたか」から「何を学んだか」への転換が重視される近年の大学教育改革の流れ（e.g. 中央教育審議会, 2012）を踏まえても，レポート課題によって学修成果を可視化することの重要性は増しているといえる。中央教育審議会（2012）においてレポートなどの学生のパフォーマンスを通して学修成果を把握する際に適したツールとしてルーブリックが紹介されている。ルーブリックとは「成功の度合いを示す数値的な尺度あるいは評語と，それぞれの数値や評語にみられる認識や行為の質的特徴を示した記述語からなる評価基準表のこと」（石井，2015，p.45）である。知識を活用して課題を解決する力を評価したり，複数人での採点結果の信頼性を担保しながら評価したりすることができるという点で，学修成果の可視化における有用なツールである。近年の大学教育においてルーブリックは，FD 等で扱われる定番のテーマの 1 つになっており広く認識されつつあるといえる。

1.2　レポート作成を通した学習の促進

学習の促進という点では，学生がレポートを書くことを通して，授業で学んだことを活用して思考し，文章で表現すること自体が，「ある要求・課題に対して，内的リソース（知識，スキル，態度・価値観）を結集させつつ，対象世界や他者と関わりながら，行為し省察する能力」であるコンピテンシー（松下 2021）を形成する学習経験となることも期待できる。

こういった学習を促進する機能を高めるため，レポート課題をどのように設計したり，どのように指導したりするべきかについて，多様な研究が展開されてきた。例えば，成瀬（2022）はレポート課題で学生に何を求めるかを「論証」「主張内容」に着目して課題指示文の 4 分類を提案している。筆者らはこの 4 分類が実際の大学授業でどのような割合で課されているのかなどを全国の大学教員に尋ねる質問紙調査を実施し，レポート課題の設計や指導に関する実態を調査してきた（岩田他，印刷中）。

また，学習を促進するための教員から学生への指導として，学生がレポートを書く前に評価基準を示すフィードフォワード，学生の書いたレポートに対する評価結果を伝えるフィードバックを挙げることができる。

フィードフォワードとは，教育一般の文脈では，学習者に学習目標や評価基準などを事前に学習者に示すことでその後の学習プロセスを円滑化させることを指す（石田，2021；Sadler, 2010）。大学のレポート課題においても，ルーブリックやその他の評価基準を事前に学生に提示することが重要とされている（吉田，2018）。

フィードバックについては，評価結果を学生に伝達することで学習を促進することができるとして一般に学習効果の高い教育手法とされている（e.g. Hattie & Timperley, 2007）。大学のレポート課題という文脈でも，例えば菅谷（2018）は提出されたレポートへのフィードバックを増やす必要性を論じている。

1.3　レポート評価の実行可能性に関する問題

以上のように，大学の授業においてレポート課題は，学修成果の可視化や学生にとっての学習促進という機能において重要な位置を占めるものであるといえる。だが他方で，どれほどレポート課題にこれらの点で価値があるとしても，実行可能性が低ければ継続した実施は困難となる。評価の実行可能性とは，「入手可能な資源と時間の限度内で，評価対象としなくてはならない人数の子どもたち［学習者］を評価できるかどうかを検討する視点」（西岡，2021，p.93，角括弧内は筆者）である。

大学のレポート課題に関する実行可能性について検討した先行研究として椿本他（2008）が挙げられる。椿本他（2008）は，大学教員 32 名に対する質問紙調査でレポートの採点が「非常に負担」25%，「やや負担」39%という結果から，提出されたレポートの「読解・採点時の時間的負担，また返却へのプレッシャーなどが総合された結果として，精神的な負担に結びついていると考えられる」と考察している。

こういった採点負担感が伴うことは教育活動においてある程度やむを得ないことであるが，過度な負担感は評価の実行可能性を損ねる点で問題である。教員が過度な負担感を感じる要因としては，雑務に追われてそもそも採点に割ける時間が少ないなど外的な要因と，レポート課題の特性に由来する内的な要因が存在する。本研究は後者に着目し，どのようなレポート課題の場合に，教員の採点負担感を増大させるのかを検討していく。中でも，先述したように学修成果の可視化と学習促進という機能と教員の採点負担感のバランスを検討することは重要であるため，レポート課題の特性のうち，ルーブリックやフィードフォワード・フィードバックに焦点を合わせて検討していく。

まずルーブリックは，教員の採点負担感にどのような影響を与えるのだろうか。Stevens & Levi（2013，佐藤監訳 2014）は『大学教員のためのルーブリック評価入門』において，ルーブリックを利用すると採点時間の短縮に繋がることを強調している。他方で，このメリットはアメリカ等の大学にあてはまることであり，丁寧な学習評価をやってこなかった日本では，むしろ負担増になるという指摘もある（松下他，2015）。実際のところ，日本の大学教員はルーブリックを利用した採点にどの程度の負担を感じているのかは明らかでない。

また，フィードフォワードやフィードバックも採点負担感に影響を与えうるが，どのような方法で実施することで負担感にどの程度影響するのか，先行研究からは明らかでない。大学教員の時間的リソースは有限である中，レポート課題のもつ学修成果の可視化や学習促進といった機能と評価の実行可能性を両立しうる方法を探る議論は不可欠といえる。

1.4　本研究の目的

そこで本研究では，全国の大学教員に対して実施した質問紙調査の回答を分析し，レポート課題における評価基準の種類やフィードフォワード・フィードバックの方法が，教員の採点負担感の大きさに与える影響を明らかにし，学修成果の可視化・学習促進と実行可能性を両立しうる方法の示唆を得ることを目的とする。本研究で分析に用いる質問紙調査は，日本の大学における一般科目においてどのようなレポート課題が課されているのか教員視点での実態を調査し，今後のライティング教育の展開を見据えた基礎的資料を得ることを目的としたものであった（岩田他，印刷中）。岩田他（印刷中）においては評価に関して十分な分析ができていなかったが，本研究においてはレポート課題の評価に関する項目が，教員の採点負担感の大きさに与える影響を深く分析することを目指す。

2. 方法

2023 年 11 月下旬に全国の大学の全学部 2618 件（調査実施主体である著者らの所属大学を除く）に依頼文と質問紙を郵送し，2 枚ずつ質問紙を同封した。回答は郵送または WEB（Google Form）で受け付けた。回答期限は 2024 年 1 月 20 日とした。

なお，2023 年 12 月 6 日までは WEB 回答フォームで設問の大部分が必須回答であったが，回答したくない設問があるとの意見を受け必須回答の設定を解除した。

大学の学部で開講されている正課の科目（ライティングスキル育成を主眼とする科目を除く）においてレポート課題を課している教員 2 名に質問紙を 1 枚ずつ手渡すよう，職員宛ての依頼文に記載した。質問紙では，主に 2023 年度前期に出題したレポート課題の中で，科目の成績に占める配点割合が最も大きなレポート課題を 1 つ思い浮かべて回答するよう依頼した。

質問項目は，回答者属性や当該科目・当該レポート課題の属性のほか，評価基準やフィードバックについて把握するために，レポート課題の設計に関する文献（e.g. 吉田，2018）や大学教員に対するインタビュー調査（岩田他，2023）の結果を参考に設計した。具体的には，【1】評価基準の種類，【2】評価基準の提示，【3】フィードバックの方法，【4】フィードバックの内容，そして【5】採点負担感の項目を設計した（表 1）。本研究で焦点を合わせているルーブリックは【1】の選択肢②に該当し，フィードフォワードは【2】の選択肢①に該当し，そしてフィードバックは【3】【4】に該当する。

表１　質問紙調査の項目のうち本研究に関わる設問と選択肢

【1 評価基準の種類】「どのような評価基準で採点していましたか？」（複数回答可）
⓪　評価基準は可視化しておらず，全体的な印象に基づいて採点した
①　複数の観点で採点し，合計した（該当する得点に典型的な特徴を示す記述語は設けていない）
②　ルーブリック（該当する得点に典型的な特徴を示す記述語を設けた評価基準表）で採点した
③　加点方式のチェックリストで採点した
④　減点方式のチェックリストで採点した
その他（自由記述）
【2 評価基準の提示】「評価基準を学生に提示していましたか？」（単一回答）
⓪　評価基準は学生に提示していなかった
①　採点用と同じ評価基準を，レポート課題の指示と同じタイミングで学生に提示した
②　採点用と同じ評価基準を，学生がレポート課題に取り組んでいる途中のタイミングで学生に提示した
③　採点用と同じ評価基準を，レポートの提出締切後や返却時に学生に提示した
その他（自由記述）
【3 フィードバックの方法】「提出されたレポートの評価結果を学生に伝えましたか？」（複数回答可）
⓪　当該レポート課題のみに関する評価結果は伝えなかった
①　クラス全体の傾向について，評価結果を授業等で伝えた
②　クラス全員の一人ひとりのレポートに対して，評価結果を個別に伝えた
③　希望者については，一人ひとりのレポートに対して，評価結果を個別に伝えた
【4 フィードバックの内容】（3 で「伝えた」を選んだ場合）「学生に伝えた情報について」（複数回答可）
①　レポートの点数を伝えた
②　レポートの評定語（A/B/C や優/良/可など）を伝えた
③　レポートの優れている点や改善を要する点などを伝えた
【5 採点負担感】「採点の負担感はどの程度ありましたか？」（単一回答）
4　かなり負担を感じた
3　やや負担を感じた
2　あまり負担を感じなかった
1　ほとんど負担を感じなかった

本研究の目的に応じた統計分析として，【1】〜【4】を説明変数，【5】を目的変数とする重回帰分析を行うことで，採点負担感の大きさに影響を与える要因を明らかにする。

また，教員の感じる採点負担の大きさは，これら評価に関する項目以外にも，科目内外の様々な条件によって影響を受けると予想されるため，可能な限り統制することを検討する。

まず，当該科目の受講者数が多いほど負担感をより強く感じると予想されるため，当該科目の属性として回答を得ている「受講者数」を統制変数とする。

さらに，他の科目も含めて当該教員が担当する授業数が多い場合には，当該科目にかけることのできる時間的リソースは減少するため，より強く採点負担を感じると予想できる。「令和 4 年度学校教員統計調査」（文部科学省，2024）の「平均週担当授業時数」によると，授業を担当している大学教員が平常の 1 週間に担当する授業の時間（コマではなく 60 分＝1 時間とする時間）について教授は 10.9 時間，准教授は 10.0 時間，講師は 9.0 時間，助教は 5.0 時間となっており，職階があがるにつれて，担当授業時間が増える傾向が確認できる。そこで教員の「職階」「年齢」を統制変数として重回帰分析に加える。

なお，他に採点負担感に影響を与えうる要因として，大学入試における選抜性の高低や大学の規模，ST 比などがありうる。文章作成力の高くない学生が多く在籍する大学や，丁寧な指導を教育の強みとして掲げる大学においては，採点やフィードバックにおいても労力をかけることが教員に求められている可能性が予想できるからである。だが，本調査の限界として，大学名を必須回答としていないためデータが十分に存在せず，入試選抜性や大学の規模といった変数を分析に用いることはできない。

以上を踏まえ，可能な限り採点負担感に影響を与えうる科目内外の要因を統制するため，「受講者数」「職階」「年齢」を統制変数として用いながら，本研究の着目する評価に関する項目がどのように採点負担感に影響を与えるかを重回帰分析によって明らかにする。

3. 結果

3.1　分析対象と基礎統計量

回答数は 683 件（WEB 398 件，郵送 285 件）で，配付した総数 5236 枚に占める割合は 13.0%であった。本研究におけるレポートに該当しない 48 件，大部分の設問が無回答等の 3 件を除いて，632 件を分析対象とした。

回答者の属性について，年齢は，20〜30 代が 80 名，40 代が 174 名，50 代が 231 名，60 代〜が 136 名であった。職階は，非常勤講師相当 10 名，助教相当が 27 名，講師相当が 61 名，准教授相当が 151 名，教授相当が 366 名であった。以上の年齢・職階の分布は，「令和 4 年度学校教員統計調査」（文部科学省，2024）において示される日本の大学教員の年齢・職階の分布と大きく乖離していないことを確認した。

本研究で着目する「採点負担感」（4 件法）は，632 件全体の平均値は 3.00，標準偏差は 0.83 であった。

「評価基準の種類」「評価基準の提示」「フィードバックの方法」「フィードバックの内容」の各選択肢の該当数と採点負担感の平均値を表 2〜表 5 に示す。また，各設問における⓪の選択肢を比較の基準として，他の選択肢との標準化平均値差 d（南風原，2002）を算出し，表 2〜表 5 の最右列に記載した。この指標は，2 群の平均値差について，0.2 で小さな差，0.5 で中程度の差，0.8 で大きな差があるとされる（水元・竹内，2008）ものであり，考察ではこの目安を参考とする。

表 2　評価基準の種類

選択肢	件数	採点負担感	
		平均	⓪との差 d
⓪評価基準の可視化なし（印象に基づく採点）	133 (21%)	2.84	—
①複数の観点で採点し合計	298 (47%)	3.03	0.22
②ルーブリック	143 (23%)	3.20	0.43
③チェックリスト（加点式）	106 (17%)	3.01	0.19
④チェックリスト（減点式）	77 (12%)	3.26	0.49

表 3　評価基準の提示

選択肢	件数	採点負担感	
		平均	⓪との差 d
⓪評価基準は学生に提示していない	238 (38%)	2.95	—
①課題指示と同時に学生に提示	259 (41%)	3.02	0.09
②課題への取り組み中に提示	19 (3%)	3.37	0.51
③提出締切後や返却時に提示	34 (5%)	2.91	−0.05

3.2　重回帰分析の結果

「採点負担感」を目的変数，「職階（非常勤講師相当ダミー）」「年齢（20〜30 代ダミー）」「受講者数」を統制変数，「評価基準の種類」「評価基準の提示」「フィードバックの方法」「フィードバックの内容」を説明変数とする重回帰分析を行った。4 つの説明変数はいずれもカテゴリカル変数である。質問紙調査において単一回答であった「評価基準の提示」については，「提示なし」を基準カテゴリとするダミー変数として重回帰分析に投入した。他方で複数回答可であった「評価基準の種類」「フィードバックの方法」「フィードバックの内容」は，各選択肢を説明変

表 4　フィードバック方法

選択肢	件数	採点負担感	
		平均	⓪との差 d
⓪当該レポートのみの評価は伝達なし	290 (46%)	2.95	—
①クラス全体の傾向を授業等で伝達	154 (24%)	2.99	0.04
②クラス全員に個別に伝達	153 (24%)	3.13	0.22
③希望者に個別に伝達	87 (14%)	3.08	0.15

表 5　フィードバック内容

パターン	件数	採点負担感	
		平均	⓪との差 d
⓪当該レポートのみの評価は伝達なし	290 (46%)	2.95	—
①点数のみ	39 (6%)	2.97	0.02
②評定語のみ	38 (6%)	2.73	−0.27
③優れた点・改善点のみ	165 (26%)	2.96	0.01
①+③	49 (8%)	3.15	0.24
②+③	35 (6%)	3.46	0.64
①+②+③	16 (3%)	3.38	0.53

数として投入した。

また「フィードバックの内容」に関しては，①「点数を伝達」②「評定語を伝達」③「優れた点や改善点を伝達」の3つの選択肢（複数回答可）があったが，基礎集計の段階で，これらを組み合わせているケースで採点負担感が大きい様子がみられた（表5）。そこで，重回帰分析において①②③の交互作用（1次・2次）を投入することにした。ただし，全ての組み合わせの交互作用項を投入した場合，VIFが10を大きく上回り，その理由は①点数と②評定語を組み合わせたフィードバックをしている回答が1件のみであったことに起因すると推測された。そこで，1次の交互作用については「①×③」「②×③」，2次の交互作用については「①×②×③」を投入すると，VIFは5未満となったため，この3つの交互作用項を投入することが適切と判断した。

この重回帰分析の結果，$F(26,\ 574)=4.32$，$p<.001$，$R_{adj}^2=0.126$となった。残差が概ね正規分布に従っていることをヒストグラムによって確認した。表6に示すように，有意もしくは10%有意傾向な項目は，評価基準の種類では「複数観点合計」「ルーブリック」「減点リスト」，フィードバックの方法では「クラス全員に対して個別に伝達」，フィードバックの内容では②「評定語」の主効果および②「評定語」と③「優れた点・改善点」の交互作用であった。評価基準の提示については，いずれも非有意であった。

また，統制変数として投入した教員の「職階」は，准教授相当および教授相当で正に有意傾向であった。職階が上がるにつれて担当授業数や学内業務が増える傾向にあることで，1科目の採点にかけることのできる時間が減少し，採点負担感が大きくなる傾向があるようだ。他方で，教員の「年齢」は40代，50代，60代～で有意または有意傾向に負の影響となっており，これは基準カテゴリの20～30代と比較して採点負担感が小さいことを意味する。教育経験の浅い若手教員のうちは，採点負担を感じやすいのかもしれない。

このように，本分析では採点負担感に影響を与えうる科目内外の条件を統制した。したがって，表6の各説明変数の偏回帰係数は，教員の職階や年齢，当該科目の受講者数が同じケースにおいて比較した際に，当該説明変数に該当するレポート課題だとど

表6　重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	*t*	*p*	
(Intercept)	2.049	0.357	5.741	0.000	***
職階_助教相当	0.199	0.297	0.669	0.504	
職階_講師相当	0.203	0.269	0.756	0.450	
職階_准教授相当	0.453	0.258	1.760	0.079	†
職階_教授相当	0.470	0.255	1.839	0.066	†
年齢_40代	−0.225	0.126	−1.794	0.073	†
年齢_50代	−0.261	0.132	−1.984	0.048	*
年齢_60代～	−0.283	0.146	−1.942	0.053	†
受講者数	0.003	0.000	7.081	0.000	***
評価基準の種類_印象	0.064	0.105	0.606	0.545	
評価基準の種類_複数観点合計	0.175	0.084	2.081	0.038	*
評価基準の種類_ルーブリック	0.330	0.097	3.395	0.001	***
評価基準の種類_加点リスト	0.038	0.088	0.434	0.665	
評価基準の種類_減点リスト	0.320	0.101	3.176	0.002	**
評価基準の提示_課題指示と同時	−0.051	0.078	−0.656	0.512	
評価基準の提示_課題への取り組み中	0.299	0.200	1.499	0.134	
評価基準の提示_提出締切後や返却時	−0.195	0.153	−1.278	0.202	
評価基準の提示_その他	−0.017	0.111	−0.153	0.879	
フィードバックの方法_クラス全体に傾向を伝達	−0.047	0.108	−0.430	0.668	
フィードバックの方法_クラス全員に個別に伝達	0.227	0.125	1.816	0.070	†
フィードバックの方法_希望者に個別に伝達	0.129	0.132	0.984	0.326	
フィードバックの内容_①点数を伝達	−0.218	0.173	−1.258	0.209	
フィードバックの内容_②評定語を伝達	−0.332	0.165	−2.011	0.045	*
フィードバックの内容_③優れている点や改善点を伝達	−0.029	0.132	−0.223	0.823	
フィードバックの内容_①×③	0.165	0.201	0.820	0.412	
フィードバックの内容_②×③	0.608	0.215	2.832	0.005	**
フィードバックの内容_①×②×③	−0.092	0.271	−0.338	0.735	

$^{***}p<.001$，$^{**}p<.01$，$^{*}p<.05$，$^{\dagger}p<.10$

の程度採点負担感が増減するのかを意味する。これを踏まえて，各説明変数について以下に考察を行う。

4. 考察

4.1　評価基準の種類

重回帰分析の結果から，「複数観点合計」「ルーブリック」「減点リスト」を用いて採点する場合，有意に採点負担感を強めることがわかった。表 2 の基礎統計や標準化平均値差 d においても，⓪の評価基準を可視化せずに印象に基づいて採点した場合と比較して，「複数観点合計」は小，「ルーブリック」「減点リスト」は中程度の差があることが確認できる。

先行研究では，ルーブリックは採点負担感を減らすとする文献（Stevens & Levi, 2013 佐藤監訳 2014）と，採点負担感を増やすとする文献（松下他，2015）とが存在するが，本調査では後者に合致する結果が示された。前者は米国の大学教育を前提に書かれた文献であるが，ルーブリックによる負担軽減というメリットは日本の状況には当てはまらないといえる。このことから，闇雲なルーブリック導入は評価の実行可能性を低下させるおそれがあるため，必要な場面に限定することが現実的な方策となりうる。具体的には，学修成果の可視化において，知識を応用して課題を解決する力など学生の高次の認知能力を可視化したい場合や，信頼性を確保しながら複数人で採点する場合など，必要性がある場合にのみルーブリックを使用することが評価の実行可能性の点から望ましいといえる。

また，「複数観点合計」も有意に正の影響であったが，表 2 において d=0.22（目安：小）であり，「ルーブリック」の d=0.43（目安：中）ほどではない。このことから，評価の観点を設定すれば妥当な評価が可能なようなレポート課題であれば，水準を設定するルーブリックほど厳格な評価基準を用意する必要はなく，採点負担感も抑えられるといえる。

また，同じチェックリストでも，加点リストは採点負担感への影響が非有意である一方で，減点リストは有意に正の影響があった。考えられる可能性として，加点リストは優れたレポートの特徴をあらかじめ予想して作成可能なことが多い一方で，学生のレポートにおける不適切な箇所は教員の想像を越えて多岐にわたり，減点対象の項目数が多くなりがちである可能性がありえる。しかし，推測の域を出ないため，今後インタビューや事例検討を通して明らかにする余地がある。

4.2　評価基準の提示

重回帰分析においてダミー変数の基準カテゴリとした，評価基準を学生に提示しないケースと比較して，いずれのタイミングで評価基準を提示しても，採点負担感には有意な影響がないことがわかった。表 3 の基礎統計量では②「課題への取り組み中に提示」の平均値が 3.37 と高くなっているが，分析対象数が少ないこともあって，重回帰分析では有意にはならなかった。

本研究で着目しているフィードフォワードに該当する①「課題指示と同時に学生に提示」や，③「提出締切後や返却時に提示」もそれぞれ採点負担感への影響は非有意であった。表 3 においても，それぞれ平均値は 3.02，2.91 と⓪「評価基準は学生に提示していない」の平均値 2.95 と比較して同程度（d で 0.1 未満）である。このことから，どちらも評価の実行可能性という点で問題のない方法であるといえるが，なかでも①のフィードフォワードは，学生が課題に取り組む前にどのようなレポートが優れたレポートなのかを伝えることで，より的を射たレポートを書くことを促すことができるという点で，学習を促進することが期待されるものである。③の場合は，学生にとっては評価基準を知って以降にレポート修正の機会がないため，少なくとも当該レポートの学修成果を高めることには繋がらない。

したがって，評価の実行可能性と学習促進を両立しうる方法として，課題指示と同時に評価基準を学生に提示するフィードフォワードは注目に値するといえる。

4.3　フィードバックの方法

重回帰分析の結果から，②「クラス全員の一人ひとりのレポートに対して，評価結果を個別に伝えた」

という場合に，10%有意傾向で採点負担感が大きくなる可能性が示唆される。表4の基礎統計量では，⓪「当該レポート課題のみに関する評価結果は伝えなかった」場合の平均値2.95に対して，②は平均値3.13であり，その標準化平均値差はd=0.22と小さいながら差を確認できる。受講生全員にフィードバックを行う前提で採点を行うと，丁寧な採点を心がけることとなり，負担感が強くなる傾向がありうる。フィードバックは学習促進の効果が高いとされる教育手法であるが（e.g. Hattie & Timperley, 2007），実行可能性とのバランスを考慮すると，全員への個別のフィードバックが難しい場合には，希望者のみに個別に伝達したり，クラス全体に傾向を伝達したりすることも選択肢となりえるだろう。

4.4　フィードバックの内容

重回帰分析の結果のうち，まず主効果について確認すると，②「評定語を伝達」の主効果のみが有意であり，これは採点負担感に対して負の影響であった。表5でも②「評定語のみを伝達」の平均値は2.73と，⓪の「伝達なし」の2.95と比較してむしろ小さい負担感となっている。d=0.27は小〜中程度の差である。この理由として考えられるのは，「A/B/C」等の評定語は，レポートの優劣を伝えるために設定された数段階の枠組みであるため，レポートがそのどの段階に位置づくのかを評価することは，大括りな採点で済むのかもしれないということである。

次に，1次の交互作用については，②「評定語を伝達」×③「優れた点や改善点を伝達」の1次の交互作用が有意に正の影響を採点負担感に与えるというものであった。これは，評定語とコメント両方を伝達する場合に，評定語による影響とコメントによる影響とを単純に足し合わせた負担感が生じるのではなく，足し合わせたよりも大きな採点負担感が生じることを意味する。他方で，①「点数を伝達」と③「優れた点や改善点を伝達」の交互作用は有意ではないため，点数とコメントを組み合わせたフィードバックは，両者の影響を単純に足し合わせた負担感が生じると解釈することができる。表5の基礎統計量を確認すると，②＋③の組み合わせでは平均3.46，d=0.64（目安：中）の採点負担感が生じているのに対して，①＋③の組み合わせでは平均3.15，d=0.24（目安：小）となっている。

このように，評定語とコメントを組み合わせた場合に交互作用が生じて特に負担感が大きくなるのはなぜだろうか。「A/B/C」等の評定語が伝えられる場合には，そこに設定されている評定の数は多くても5段階程度であることが一般的であり，点数と比較して大きな括りであるため，1つグレードが異なるだけでも，学生にとって大きな意味の違いをもつと想像できる。他方で，「90点」「80点」といった点数が学生に伝えられる場合には，その10点の違いが何を意味するのかは学生にわかりにくく，点数に含まれる意味が小さいのかもしれない。したがって，優れた点や改善点をコメントとして学生に伝える際に，「A/B/C」等の評定語も伝える場合，その評定語の根拠としてコメントが位置づくことになるため，より丁寧なコメントとなるのではないだろうか。それゆえ，評定語とコメントを併せてフィードバックする場合，採点負担感が増す可能性が考えられる。

最後に，2次の交互作用である①×②×③については非有意であった。これは，点数，評定語，優れた点や改善点の全てを組み合わせた場合にのみ生じる特別な負担感は統計的に検出されなかったことを意味する。すなわち，3つ全てを組み合わせてフィードバックする場合に生じる負担感は，それぞれの影響によって生じる負担感と，評定語とコメントを組み合わせることにより特に生じる負担感とを足し合わせたものになる。表5の基礎統計量ではこの①＋②＋③のパターンの採点負担感は3.38となっていて，②＋③の3.46よりも値としては小さいが，dはそれぞれ0.53，0.64といずれも中程度と解釈される値である。平均値の大小関係の逆転は，サンプルサイズがそれぞれ16件，35件と小さいため，測定誤差による影響と考えるのが妥当であろう。

以上のように，評定語とコメントを組み合わせてフィードバックを行う場合には特に採点負担感が増すといえる。こういった丁寧なフィードバックは学生の学びを促す上では重要であるが，全ての科目において丁寧な指導ができるとは限らない。特に受講者数の多い科目においては，フィードバックの丁寧さを減らさざるを得ない。その代替手段として，4.2で採点負担感への影響がないと明らかになった

フィードフォワードを取り入れることは学習促進の機能と実行可能性を両立させた方法として検討に値する。

5. まとめと今後の課題

本研究では，レポート課題に関する質問紙調査の回答データに対する重回帰分析から，ルーブリックを用いた採点や丁寧なフィードバックは採点負担感を増大させる一方で，「評価基準を事前に提示すること」，いわゆるフィードフォワードは採点負担感に影響を与えないことが明らかとなった。

ルーブリックは，学生の高次の認知能力を可視化したい場合や，複数人で採点する際に信頼性を確保する場合など，必要性がある場合に限定して使用することが実行可能性の点から望ましい。このような必要に迫られて使用する場合には，採点負担感の増加はやむを得ないコストとして捉えることとなる。採点にルーブリックを用いることで生じる負担は受容しつつも，学習促進という別の利点を活かしたい場合には，ルーブリックを学生に提示することが望ましいといえる。なぜなら，学生に提示することによって負担が追加的に生じることはないと本研究で明らかになったからである。

また，受講者数の多い科目などフィードバックの丁寧さを減らさざるを得ない状況では，その代替手段としてフィードフォワードを取り入れることは検討に値するといえる。

学生がレポートに取り組む前に学生に提示するフィードフォワードの重要性はこれまでも主張されているが（e.g. 吉田，2018），38%のケースにおいて評価基準を学生に提示していなかったことが本調査で明らかとなった（表 3）。提示しなかった理由までは本調査から明らかでないが，FD 等の機会を通して，フィードフォワードという選択肢がより多くの教員により認識されることは意義があると思われる。

本研究の課題としては，次の 4 点が挙げられる。

1 点目は，重回帰分析において統制変数として用いた変数の限界である．本研究では当該科目の「受講者数」や当該教員の「職階」「年齢」を統制したが，さらに外的な要因として当該大学の入試選抜性の高低や，大学の規模，ST 比など，採点負担感に影響を与えうる要因についてはデータが十分に存在せず，検討できなかった．これら項目について質問紙に含めて回答を得たり，あるいは大学名を必須回答とし，大学属性のわかるデータと結合することでより精度の高い情報を得たりするといった方法が考えられる．

2 点目は，教員を対象とした質問紙調査であるがゆえに，教員視点の主観的な負担感を検討するに留まっている点である。今後は，1 枚のレポートの採点にかかった時間など客観的な指標の測定などと併せて，評価の実行可能性をより精緻に検討する余地がある。加えて，フィードフォワードやフィードバックが学生の学習にどのような影響を与えるのかについて学生視点の検討はできなかった点も，教員を対象とした質問紙調査の限界である。

3 点目はレポートの採点負担に関する質的な違いを検討できなかった点である。例えば，採点補助を担う TA や他の教員など複数人で採点する際に，基準合わせに時間を要するなど，採点の負担の質が変わってくる。本研究では採点の負担感を量的に尋ねるにとどまったが，今後はより踏み込んだ調査によって，採点に関するより詳しい実態を明らかにする余地がある。

4 点目は，「チェックリスト（減点式）」が採点負担感を高めるという重回帰分析の結果について十分に考察できていない点である。このような結果となった理由として，学生のレポートにおける不適切な箇所は多岐にわたり，減点対象の項目数が多くなりがちである可能性がありえる。しかし，この考察は推測の域を出ないため，今後インタビューや事例検討を通して明らかにする余地がある。

付記

2023 年度関西学院大学高等教育推進センターの研究助成を受けた。

本論文は，岩田他（2024）で発表した研究を発展させ，成果をまとめたものである。また，レポート課題における学生への指示，指導，提出されたレポー

トの傾向，ライティング科目との接続という点から実態を示した岩田他（印刷中）で得られた質問紙調査のデータを，本論文では評価という観点で深く分析した。

文献

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）――

南風原 朝和（2002）．心理統計学の基礎――統合的理解のために――　有斐閣

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

石田 智敬（2021）．ロイス・サドラーによる形成的アセスメント論の検討――学習者の鑑識眼を錬磨する――　日本教育方法学会誌，*46*，1–12. https://doi.org/10.18971/nasemjournal.46.0_1

石井 英真（2015）．教育評価の立場　西岡 加名恵・石井 英真・田中 耕治（編）新しい教育評価入門――人を育てる評価のために――（pp.23–49）有斐閣

岩田 貴帆・野瀬 由季子・時任 隼平（2023）．大学授業における学習を促すレポート課題設計の要素　日本教育工学会 2023 年秋季全国大会（第 43 回大会）講演論文集，577–578.

岩田 貴帆・野瀬 由季子・時任 隼平（2024）．レポート課題に関する大学教員を対象とした質問紙調査　日本教育工学会 2024 年春季全国大会（第 44 回大会）講演論文集，501–502.

岩田 貴帆・野瀬 由季子・時任 隼平（印刷中）．大学の授業におけるレポート課題に関する実態調査　関西学院大学高等教育研究

松下 佳代（2021）．教育におけるコンピテンシーとは何か――その本質的特徴と三重モデル――京都大学高等教育研究　*27*，84–108.

松下 佳代・畑野 快・斎藤 有吾・浅井 健介・河合 道雄・周 静・田中 正之・丁 愛美・Nikan Sadehvandi・蒲 雲菲・星野 俊樹・松井 桃子・長沼 祥太郎（2015）．ルーブリックの意義と課題――ルーブリックの批判的検討を踏まえて――第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集，196–197.

水本 篤・竹内 理（2008）．研究論文における効果量の報告のために――基礎的概念と注意点――英語教育研究，*31*，57–66.

文部科学省（2024）．令和 4 年度学校教員統計（学校教員統計調査報告書）　ブルー・ホップ

成瀬 尚志（2022）．レポート課題を分類する　井下 千以子（編著）思考を鍛えるライティング教育――書く・読む・対話する・探究する力を育む――（pp.155–172）　慶應義塾大学出版会

西岡 加名恵（2021）．公正性と実行可能性　田中耕治（編）よくわかる教育評価（第 3 版）（pp.92–93）　ミネルヴァ書房

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 535–550. https://doi.org/10.1080/02602930903541015

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning (second edition)*. Stylus Publishing.（スティーブンス，D. D.・レビ，A. J. 佐藤 浩章（監訳）井上 敏憲・俣野 秀典（訳）（2014）．大学教員のためのルーブリック評価入門　玉川大学出版部）

菅谷 奈津恵（2018）．全学教育におけるライティング課題の実施状況――東北大学教員への面接調査から――　東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要，*4*，463–473.

椿本 弥生・柳沢 昌義・赤堀 侃司（2008）．人文・社会科学分野を中心とした大学教員によるレポート実施と採点の現状に関する調査　メディア教育研究，*5*(2)，121–129.

吉田 博（2018）．レポート課題で評価する　中島 英博（編著）学習評価（pp.83–101）　玉川大学出版部