

高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素の検討

裴 育紅

1. 問題と目的

1.1. アサインメントという教育活動

アサインメント（宿題・課題）は教育活動の中で特に複雑な営みの一つであると指摘されている（Cooper, 1989; Cooper et al., 2006; Corno, 1996; Warton, 2001; Trautwein & Köller, 2003; Trautwein et al., 2006; Núñez et al., 2015; Rosário et al., 2015）。その複雑性は、学校と家庭という異なる環境下での諸要素にまたがり、学生・教員・保護者という三者がそれぞれ異なる役割を担って関与している点にある。アサインメントが学生の学修成果に及ぼす効果は、タスクの設計、学生の特性、知識領域や学修内容の特徴、遂行の環境など、複数の要素に影響されている（Trautwein et al., 2006; Corno, 1996）。そのため、これまでアサインメントに関する研究が蓄積されてきたにもかかわらず、アサインメントという教育活動が学生の学修成果にどの程度、どのような影響を及ぼしているのかは、依然として明らかになっていない（Trautwein & Köller, 2003）。

アサインメントの定義を検討する前に、「アサインメント」「課題」「宿題」の用語について説明をしておきたい。一般的には、初等中等教育の文脈の中では「宿題」「homework」、高等教育の文脈の中では「課題」「assignment」という用語がよく使われているため、「課題」を「assignment」に、「宿題」を「homework」に対応させて議論を展開することが望ましいといえる。ただし、多義的な用語である「課題」を研究の中心的なキーワードとして用いることで定義の整理や理解に混乱を招く可能性がある。例えば、「課題」に関する文献を CiNii で検索すると、「問題」という意味で用いられた「課題」を扱う文献が大半を占める。また、教育領域における英語の書籍等の翻訳では、「課題」は「assignment」「homework」より「task」の訳語として使われる場合が多い。本研究では高等教育の文脈における「課題」「宿題」について扱うため、両者を総称して、「アサインメント」という用語を用いて議論を展開する。

一般的に、教育段階を問わず、定義として広く使われてきたのは、Cooper（1989）が初等中等教育を対象として提示した「教員が学生に与える、授業時間外で行うタスク」という宿題の定義である。この定義に基づき、Suamuang et al.（2021）は大学のアサインメントを「授業内か授業外で行われる、大学教員によって出される宿題やコースワーク」と定義した。また、Oxford Dictionary of Education では、アサインメントを「学習」および「評価」という二重の目的で用いて、一つ以上のタスクで構成されるものとして、具体的に解釈を行った。これらから、アサインメントは授業外の宿題だけでなく、授業内のタスクも含んでおり、一つ以上のタスクで構成され

た教育活動であると理解できる。しかし、授業内遂行と授業外遂行とでは、アサインメントの目的・設計は異なっており、同じ用語で扱うことは適切ではないと考えられる。以上により、本稿では、学生の授業外学習の発生に注目し、アサインメントを、学生が授業時間外で行う、教員から課されたタスクで構成される教育活動として定義する。

1.2. アサインメントを取り巻く問題

これまで、初等中等教育におけるアサインメント（宿題）研究は、主に子どもの学習にもたらす影響の諸要素を中心として議論されてきた（Cooper et al., 2006; Trautwein et al., 2006; Xu & Corno, 2022）。アサインメントの効果は多様な要素に影響され、常にメリットとデメリットの両面を有している。初等中等教育の文脈においては、アサインメントは学力向上のために必要な教育活動であると認識されている一方、学習意欲や子どもの発達、特に心理的側面にネガティブな効果を及ぼす懸念も指摘されており、その教育的効果については賛否両論が絶えない（Cooper, 1989; Warton, 2001; 村松, 2025）。一方で、高等教育におけるアサインメントに関連する研究は、主に特定の科目分野や教育目的に応じて具体的なアサインメントの設計・活用、特にレポート課題の設計や評価の観点から行う研究が多い（Krause-Jenson, 2010; Thomas, T. A., 2014; Schmidt-McCormack et al., 2019; 岩田ほか, 2025）。

日本の高等教育では、授業外学習に関する議論の中で、アサインメントがしばしば取り上げられる。この背景にあるのは、高等教育の質保証に向けた「単位制度の実質化」の課題である。2024年の全国学生調査の結果をみると、大学2年生の中では、「授業への出席時間」が週16時間以上の学生が3分の2以上であるのに対し、「予習・復習・課題等の授業に関する学修時間」は週5時間以下の学生が59%を占めている（文部科学省, 2024）。1単位が45時間の学修を必要とすることを規定した単位制度について、実際には大学生の授業への出席時間に比してその授業外学修時間が短いことが、単位制度の空洞化・形骸化を招いている。そのため、授業設計の観点から、授業外学習を促す手段としてアサインメントの重要性が指摘されている（蔣, 2010; 吉田ほか, 2011; 畑野・溝上, 2013; 金子, 2017）。蔣（2010）や鈴木・岡安（2007）では、アサインメントの量と難度が高いほど、授業外学修時間が増える傾向があると指摘されている。しかし、アサインメントを課すことで、学生の授業評価が低くなる傾向もある（蔣, 2010）。コロナ禍期間における学生の「課題の多さ」に対する不満が「課題地獄」と称されたこと（増谷, 2021）はまさにその例である。畑野・溝上（2013）は、学習時間の増加という量的側面だけに注目することの問題を指摘し、学生の学習態度という質的側面を十分に考慮したうえで、アサインメントを授業に組み込むことが重要であると示唆している。

また、近年、生成AIの教育現場への急速な普及が、アサインメントの設計や評価の難しさ・複雑性を増している（奥村, 2024; 浦田ほか, 2024; 岩崎, 2025）。特に、学習の質の確保と学修評価の観点から、学生がアサインメント遂行過程に生成AIを適切に利用しているか否か、などの問題が懸念されている。少なくとも、現状では教員がAI生成の文章か否かを区別したうえで、的確な評価をすることは難しいと言える（Schuetzler et al., 2024）。今後、生成AIの利用によるアサインメントの設計と遂行の支援の可能性、あわせてそれに伴うネガティブな影響に関する議論がますます多くなると考えられる。

しかし、アサインメントの実践的な活用やそれに関する研究を支える土台として、アサインメ

ントという活動そのものに焦点を当てた研究は十分とは言えない。初等中等教育におけるアサインメント研究と比較すると、高等教育では、科目・学生・教育目的・学習環境などの要素がより複雑である一方、その複雑性については十分に議論されていない。アサインメントの設計から学修成果に至るまでのプロセスを理論的かつ体系的に捉える枠組みが求められる。つまり、アサインメントを授業設計の枠組み中で捉え直す必要があると考えられる。そのため、まず、大学の授業において、教員によるアサインメントの設計から、学生のアサインメント遂行、さらにその遂行過程を通じて得られる学修効果に至るまでのプロセスに関わる諸要素とその関係性を明らかにする必要があると言える。

これについて、初等中等教育においてすでにいくつかのアサインメントモデルが提案されている。モデルを通じて、アサインメントが学生の学修成果にどのように、またどの程度影響を及ぼすかを理論的に把握することが可能になる。アサインメントをより有効に活用し、学生の学修成果に結びつけ、教育課題の解決に直結させるために、高等教育に特化したアサインメントモデルの構築が必要であると言える。モデルとは、特定の目的のために構築された、現実世界の現象、概念、過程、事件、物件などを異なる形式（図、表、文字など）で表現するものであり（Gilbert & Boulter, 2000）、モデル化することで、対象とする現象の複雑性を軽減し、抽象的な理論をより理解しやすくなる（邱, 2008）。アサインメントモデルは、アサインメントと学修成果の関係性を解明することを目的として構築されており、質の高いアサインメントの設計に役立つ実用的な側面が重要視されている（Cooper, 1989; Trautwein et al., 2006）。

以上のことから、本研究では、既存のアサインメントモデルにおける構成要素の分析を通じて、高等教育におけるアサインメントの「設計―遂行―効果」に関わる要素には、何が含まれるべきかを検討することを目的とする。そのうえで、高等教育におけるアサインメントモデルの構築に向け、解決すべき課題と今後の取り組みの方向性について提案を試みる。

2. 方法

2.1. 分析対象の収集と選定

上述した研究目的から、本稿では、後続研究によく引用される、モデルの構築過程が詳細に記述されている既存のアサインメント・宿題モデルを分析対象とする。このようなモデルを抽出するために、Web of Science と CiNii で文献検索を行った。Web of Science の「Education Educational Research」のカテゴリで、「Title: assignment OR homework」AND「All Fields : model」という検索式で 226 本の文献を収集した。これら英語文献の中から、主に（1）発表文献の被引用数>50（ただし、発表後 5 年以内の文献は被引用数/発表年数>5）であること、（2）モデルの構築・検討に関わる内容であること、（3）文献に提案されたモデルは、アサインメントの設計・遂行過程・成果をすべて扱う構造であること、という 3 つの選定条件をすべて満たす文献を収集した。また、CiNii では、「課題」という用語の多義性を考慮して、「タイトル: 宿題 OR アサインメント OR 授業課題 OR 課題遂行 OR 課題設計 OR 学生課題 OR 学習課題」という検索式を用い、483 本の日本語文献を収集した。

文献のタイトル・抄録・本文に基づき、以上の選定条件に合致したのは、Cooper et al. (2001)、Trautwein et al. (2006)、Xu & Corno (2022) の 3 本の英語文献のみであった。そのうち Cooper et

al. (2001) で提示したモデルの初出文献は Cooper (1989) の著書『Homework』である。これらの文献で提案された異なる 3 つのモデルはいずれも初等中等教育の文脈におけるアサインメントモデルである。

2.2. 分析方法と手続き

本研究では、高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素を検討するため、既存モデルにおける構成要素の分析・統合を行った。まず、モデルを提案した文献ならびに文献の参考文献リストから、①提案者および初出文献、②提案目的、③主要な研究対象および教育段階、④モデルの提案方法、⑤主要な理論の参考、⑥モデル図に関する説明、の情報を抽出した。これらの情報を整理・分析することにより、各モデルの概要を説明した。次に、各モデルに示された要素を抽出し、共通する要素の整理・統合を行った。そのうえで、初等中等教育と高等教育におけるアサインメントの違いを検討し、統合した要素に対して削除・追加等の調整を行った。以上の過程を踏まえ、「設計—遂行—効果」に関わる要素とその関係性を整理し、高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」仮説モデルを提案した。

3. 結果と考察

3.1. モデルの概要

上記の結果、本研究では Cooper (1989)、Trautwein et al. (2006)、Xu & Corno (2022) によって提案された 3 つのモデルが分析対象として抽出された。それぞれ、発表時期の順にモデル A・B・C と表記する。

Exogenous factors	Assignment characteristics	Initial classroom factors	Home-community factors	Classroom follow-up	Outcomes or effects
Student characteristics	Amount	Provision of materials	Competitors for student time	Feedback	Assignment completion
Ability	Purpose	Facilitators	Home environment	Written comments	Assignment performance
Motivation	Skill area used	Suggested approaches	Space	Grading	Positive effects
Study habits	Degree of individualization	Links to curriculum	Light	Incentives	Immediate academic
Subject matter	Degree of student choice	Other rationales	Quiet	Testing of related content	Long-term academic
Grade level	Completion deadlines		Materials	Use in class discussion	Nonacademic
	Social context		Others' involvement		Parental and family
			Parents		Negative effects
			Siblings		Satiation
			Other students		Limited access to leisure and community activities
					Parental interference
					Cheating
					Increased student differences

図 1 モデル A : A Process Model of Factors Influencing the Effectiveness of Homework (Cooper, 1989, p.14)

Cooper は、学校管理者や教員が学生にとって有益なアサインメント方針を策定・設計できるように支援することを目的とし、アサインメントが学生の学修成果に寄与しているのかという問いに答えるために研究を行なった (Cooper, 1989; Cooper et al., 2006)。主にアメリカの初等中等教育におけるアサインメントの実証研究を対象とする文献レビューを通じて、モデル A を提案した (図 1)。モデル A はアサインメントの教育的効果に影響を与える可能性があると指摘してきた諸要素を時間軸に沿って包括的に整理・統合したモデルである。その構成要素は大きく「外

表：高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素の検討

部要素」「媒介要素」「結果要素」「追加要素」の4つに分類されている。図の第1列で示されている「学生の特徴」「学年」「科目」などが「外部要素」、「アサインメントの特徴（第2列）」及び「家庭・コミュニティ要素（第4列）」が「媒介要素」、アサインメントの潜在的「成果及び効果」が「結果要素」として最後の第6列に示されている。さらに、「媒介要素」は「最初の授業現場」「授業現場におけるフォローアップ」の2つの授業段階（第3・5列）の間に配置されており、各段階には「結果要素」に影響を与える可能性のある「追加要素」が含まれている。

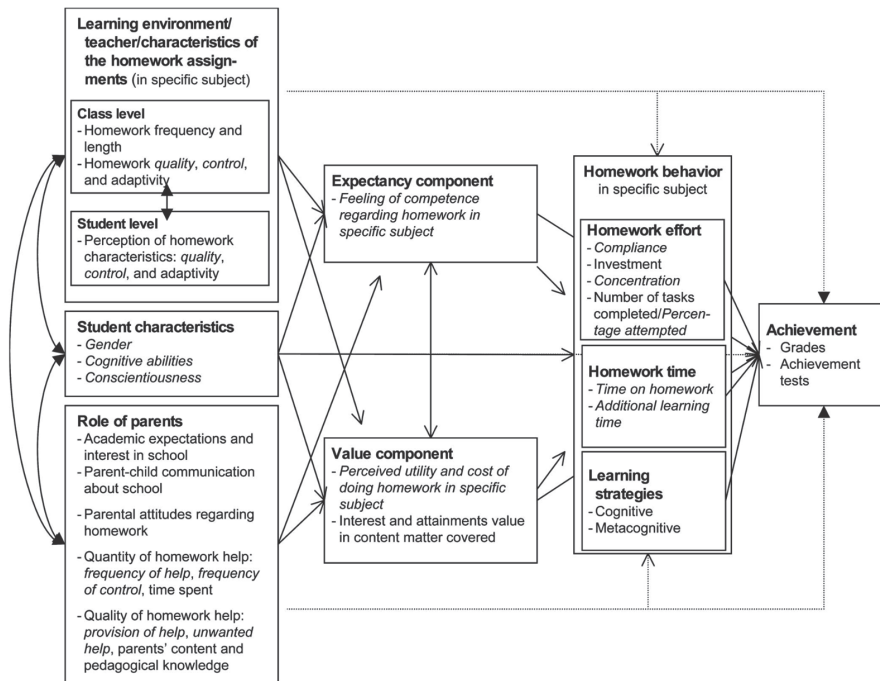


図2 モデルB：Schematic depiction of the homework model (Trautwein et al., 2006, p.440)

Trautwein らは、アサインメントが子どもの学習にもたらす影響が明確に理解されていない現状を踏まえ、心理学的視点から妥当で包括的なモデルの構築や、アサインメントの設定および遂行に焦点を当てた実証的な研究が必要だと指摘した。そのうえで、期待価値理論や自己決定理論などの主要な動機づけ理論、自己調整学習理論、ならびに学習および教授に関する研究に基づき、モデルAを参照しつつ、文献レビューを通して科目特異性（domain specificity）を重視した多層的モデルB（図2）を構築した（Trautwein et al., 2006）。モデルBでは、アサインメント遂行過程における3つの主要な参加者（学生、教員、保護者）と、6つの主要な要素群（アチーブメント、アサインメント行動、アサインメント動機づけ、学生の特徴、保護者の役割、学習環境）が含まれている。図2における各要素間の因果関係は複雑に示されているものの、全体としてのモデルパスは、「学習環境・教員・アサインメントの特徴（特定科目内）」「学生の特徴」「保護者の役割」の3つの要素群から出発し、「価値」や「期待」といった動機づけ要素を媒介として「アサインメント行動」に影響を及ぼし、最終的には学生の「アチーブメント」に至る構造となっている。

Xu & Corno は、既存のアサインメント研究が主にアメリカやヨーロッパに集中しており、アジ

アの文化的背景におけるアサインメントとアチーブメントの関連を探究した研究は依然として空白であることを指摘した (Xu & Corno, 2022)。そのため、Xu & Corno (2022) は、Cooper (1989) および Trautwein et al. (2006) の 2 つの典型的なアサインメントモデルを統合的に参照し、文献レビューを通じて、興味、自律性支援に関する研究および目標理論を取り入れたうえで、新たな要素や関係性を付加した拡張モデル C を提案した (図 3)。モデル C において、全体としてのモデルパスは、「学生の背景変数」「アサインメント関連変数」「教員関連変数」「保護者関連変数」という 4 つの要素群から出発し、「学生の動機づけプロセス変数」を媒介して「アサインメントの行動変数」に影響を与え、最終的に学生の「アチーブメント」に至る。また、これら三つの要素群から「アチーブメント」への直接的な影響も併せて示されている。

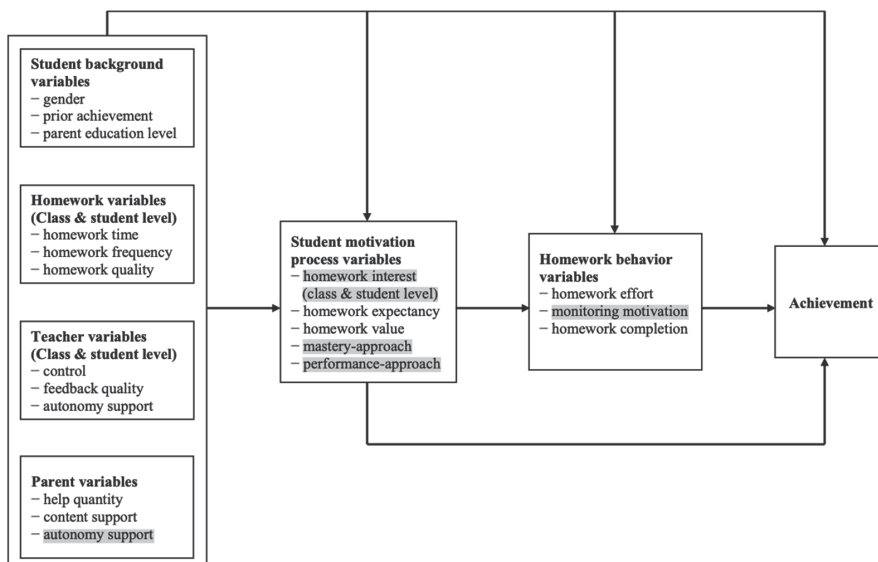


図 3 モデル C : Extending a model of the homework process (new variables are highlighted)
(Xu & Corno, 2022, p.534)

モデル A・B・C の構成要素およびその関係性は、主に初等中等教育におけるアサインメント関連の実証的研究の文献レビューと理論 (タスクへの時間的関与理論、動機づけ理論、自己調整学習理論、学習および教授に関する研究) に基づくものであることが明らかとなった。モデル A は要素の統合を中心として構築されたモデルであり、要素間の因果関係が明確に示されていない問題がある。しかし、構成要素を分析するうえでモデル A は依然として重要な検討対象になると考えられる。一方で、モデル B・C はパス解析による因果モデルである。B・C に示された要素間の因果関係を見ると、「アサインメントの特徴」「学生の特性」「保護者の役割」の要素から「動機・行動」を経て「アチーブメント」に至る一方向的なパス (関係) が共通して示されている。また、A・B・C は互いに独立したモデルではないものの、それぞれ異なる視点を含みつつ、相互に継承・発展してきたモデルである。

3.2. モデルの構成要素の統合

次に、既存モデルに含まれる要素の分析・統合を行った。具体的には、モデル A・B・C に含

表：高等教育におけるアサインメントの「設計―遂行―効果」に関わる要素の検討

まれる要素をすべて抽出し、それぞれの定義や具体的な測定項目から、抽出した要素を、①～⑫の【要素群】として整理した。これらの要素群をさらに整理・抽象化し、より包括的な5つの【構成要素】として、{初期条件}{教員によるアサインメントの設定}{アサインメント遂行環境}{アサインメントへの関与}{アウトカムと効果}に統合した（表1）。以下にそれぞれの構成要素を説明する。

表1 アサインメントモデルの構成要素の統合

構成要素 モデル (要素/個)	初期条件		教員によるアサインメントの設定			アサインメント遂行環境			アサインメントへの関与		アウトカムと効果	
	① 科目	② 学生要素	③ アサインメントの特徴	④ フォローアップ	⑤ アサインメントの伝達	⑥ 保護者要素	⑦ 遂行空間	⑧ 他の活動	⑨ 動機づけ	⑩ 行動	⑪ ポジティブな効果	⑫ ネガティブな効果
A (34)	科目	特性、能力、学習習慣、学年	量、目的、活用されるスキル、個別化の程度、学生の選択の自由度、提出期限、社会的文脈	フィードバック、関連内容のテスト、授業内討論での活用	教材の提供、支援者に推奨された方法、カリキュラムとの連携、他の目的・根拠	他者の関与	自宅環境	学生の時間を占める活動	動機づけ	アサインメント完了、パフォーマンス	即時的な達成・学習、長期的な学業的利点、非学業的利点、保護者や家族に関する利点	飽き、余暇時間やコミュニティの活動へのアクセスが阻まれる、保護者の干渉、欺き行為、成績上位置と下位置の学力差が拡大する
B (19)	科目	性別、認知能力、誠実性	頻度・量・質	教員のコントロール		学業に対する期待と学校への関心、学校に関する親子のコミュニケーション、アサインメントに対する態度、支援の量、支援の質			期待、価値	努力、時間、学習ストラテジー	アチーブメント(成績、達成度テスト)	
C (22)	科目	性別、これまでの学業成績	頻度・質	教員のコントロール、フィードバックの質、自律性の支援		アサインメントに関する手助けの量、内容的支援、自律性の支援、保護者の学歴			興味、期待、価値、マスター・アプローチ、パフォーマンス・アプローチ	努力、費やす時間、動機づけの自己モニタリング、提出・完了状況	アチーブメント	

まず、「能力」「性別」「学年」「誠実性」などの【②学生要素】と【①科目】は、アサインメントの設計や遂行の{初期条件}として整理した。

次に、アサインメントの【③特徴】【④フォローアップ】【⑤伝達】に関する要素を、{教員によるアサインメントの設定}としてまとめた。【③特徴】には、アサインメントの「質」「量・頻度」「目的」「活用されるスキル（書く・読むなど）」「参加人数」「学生の選択の自由度」「提出期限」、家庭や他人の参加による「社会的文脈」が含まれる。アサインメントの【④フォローアップ】には、主に教員からのコメント、インセンティブなどを含む「フィードバック」、アサインメントの成果を「授業内で活用」、遂行に対する「自律性の支援（autonomy support）」「教員によるコントロール」が含まれる。「自律性の支援」は、教員が学生のアサインメント遂行を支援し、関心を持つ行動を指す。例えば学生がアサインメントに関して質問することを促したり、学生の意見を尋ねたりする教員の行動が挙げられる。また、モデルB・Cに示される「教員によるコントロール」は、学生のアサインメント完成に対する監督、管理、評価などを指す。例えば、学生がアサインメントを遂行していない場合の教員の対応や、学生の成果に対する評価などが該当する。アサインメントの【⑤伝達】は、主にモデルAの「最初の授業現場」における要素から抽

出した。これは、教員が授業で学生にタスクを提示する際に、「タスクの目的」「カリキュラムや授業との関係性」の提示、「関連する教材・リソースの提供」、「推奨する学習方法の提案」など、学生にどう伝えるかに関する諸要素が含まれる。

続いて、家庭の環境における学生のアサインメント遂行に対する介入及び支援としての【⑥保護者要素】、スペース、静けさなどを含む「自宅環境」としての【⑦遂行空間】、学生の授業外時間を占める【⑧他の活動】に関する諸要素を、{アサインメント遂行環境}としてまとめた。【⑥保護者要素】には、「親の学歴」「支援の量・質」「アサインメントに対する態度」「子どもの学業に対する期待」「学校に関する親子のコミュニケーション」などが含まれる。

また、アサインメント遂行過程における学生の【⑨動機づけ】及び【⑩行動】は、学生のアサインメントへの関与を構成する要素として、{アサインメントへの関与}にまとめた。これら、【⑨動機づけ】及び【⑩行動】に含む要素は主に期待価値理論 (Expectancy-Value Theory)、達成目標理論 (Achievement Goal Theory) などの動機づけ理論と自己調整学習理論を反映した要素である。【⑨動機づけ】について、モデル B では、期待価値理論に基づき、アサインメントの「価値」認知及び「期待」の要素が提示されている。「期待」は、アサインメントを成功裏に遂行できるという学生自身の信念 (自己効力感) を指し、「価値」認知は、そのアサインメントに何らかの価値を見出している場合、より積極的に取り組む傾向があることを説明している。価値認知には、アサインメントに取り組み、成功することが望ましい自己像の獲得につながる獲得価値 (Attainment value)、アサインメントを行うこと自体から得られる楽しさ・面白さを表す内発的な興味価値 (Intrinsic value)、アサインメントを行うことが現在または将来の目標達成にどの程度役立つかを認識する利用価値 (Utility value)、アサインメントを遂行することで、他の活動に使える時間やエネルギーを失うことを反映するコスト (cost) が含まれる (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 2002)。モデル C では、これに加え、「興味」「マスター・アプローチ」「パフォーマンス・アプローチ」の要素を取り入れた。「マスター・アプローチ」「パフォーマンス・アプローチ」は、個人が追求する目標の種類に注目する達成目標理論に基づき提示された要素である (Meece et al., 2006)。「マスター・アプローチ」は、自身の能力を高めること、新しい技能を習得すること、挑戦的な課題に取り組むこと、学習内容を理解しようとすることに焦点を当てるもので、「パフォーマンス・アプローチ」は、他者と比較して高い能力を示すこと、他者より優れることを目指すこと、社会的比較を基準として能力やパフォーマンスを判断することに焦点を当てるものである。また、アサインメント【⑩行動】には、アサインメントへの「努力」、「提出・完了状況」「パフォーマンス」、アサインメントにかける「時間」、認知的・メタ認知的ストラテジーを含む「学習ストラテジー」が含まれる。アサインメントの「努力」と「提出・完了」に関する要素について、モデル C ではこれらを区別しているのに対し、モデル B では両者をまとめて「努力」として統合し、遵守、集中、達成度などの指標を含めている。また、モデル C で提示した「動機づけの自己モニタリング」とは、学習やアサインメントへの動機づけを自分で観察・評価し、必要に応じて動機づけを高めたり維持したりすることを指し、一つのメタ認知的ストラテジーであると考えられる。

学生がアサインメントに取り組むことで得られる学修成果および受ける影響を【⑪ポジティブな効果】【⑫ネガティブな効果】として整理し、{アウトカム・効果}にまとめた。モデル B・

Cでは、主に授業や達成度テストの成績を含む「アチーブメント」が結果要素として提示されている。それに比べて、モデルAでは、【⑪ポジティブな効果】【⑫ネガティブな効果】に分け、より具体的な説明(a～h)を行っている。【⑪ポジティブな効果】には、(a) 事実的な知識の記憶、理解の深化、批判的思考・概念形成・情報処理能力の向上、カリキュラムの拡充などを含む「即時的な達成・学習」、(b) 課外時間に学習する習慣の養成、学校に対する態度の改善、良い学習習慣や学習スキルの向上などを含む「長期的な学業的利点」、(c) 自己主導性(self-direction)及び自制力(self-discipline)、時間管理能力の向上、知的好奇心の増大、自立的に問題解決ができる能力の養成などを含む「非学業的利点」、(d) 家庭と学校の連携に役立つ意味で「学校教育に対する保護者の理解と関与の向上」がある。そのうち、効果(a)は、「タスクへの時間的関与(Time on Task)」の理論に基づいて提案されたものである。「タスクへの時間的関与」理論は、主にCarroll (1963, 1989) が提唱した「学校学習モデル(A Model of School Learning)」と関連している。Carrollは「学習に必要な時間」と「学習に費やした時間」を区別しており、前者は「学習能力(Aptitude)」、「授業の質(Quality of instruction)」、「授業に対する理解力(Ability to understand instruction)」の3要素に左右され、後者は「学習機会(Opportunity to learn)」と「忍耐力(Perseverance)」に影響されている。そのため、このような「タスクへの時間的関与」の差によって、学校における学生の学修成果の差異を説明している。一方、【⑫ネガティブな効果】には、(e) 学習内容に対する興味を失う、身体的・情動的に疲労する、余暇時間やコミュニティの活動へのアクセスが阻まれるなどを含む学生の「飽き(satiation)」、(f) アサインメント遂行過程における欺き行為、(g) 保護者の干渉によるマイナス効果、(h) 教育格差の拡大などがある。これにより、アサインメントの教育的効果を評価する際には、【⑪ポジティブな効果】だけでなく、【⑫ネガティブな効果】も十分に考慮する必要があることが示唆された。

3.3. アサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素の検討

「1.2.」で述べたように、高等教育のアサインメントを授業設計の中で捉え直す必要がある。そのため、アサインメントの「設計—遂行—効果」に合わせて、それぞれに関わる要素を明らかにすることが求められる。しかし、 $A \cdot B \cdot C$ はいずれも初等中等教育を対象として提案されたモデルであるため、高等教育の文脈に適用するには、統合した要素を文脈の違いに応じて再検討する必要がある。

初等中等教育におけるアサインメントは重要な家庭学習として捉えられている(Epstein & Van Voorhis, 2001; 藤村・杉本, 2019)。そのため、初等中等教育におけるアサインメントの遂行過程における【⑥保護者要素】が重視されている。一方で、高等教育におけるアサインメントは、「事前・事後学習」を含む授業設計の一部として位置づけられており、授業の目的に向けてタスクの設計を行なっている。このような違いを踏まえ、統合した要素に対して、以下の3点の調整を行った。まず、【⑥保護者要素】を削除し、代わりに遂行過程における他者や技術による「介入及び支援」を表す要素として、「介入及び支援」に変更した。次に、{初期条件}に「科目」と「学生要素」並びに、「授業目的」の要素を追加した。最後に、「アサインメントの特徴」を「アサインメントの目的」と「タスク設計」に分けた。「アサインメントの目的」は「授業目的」に沿ったアサインメントの設計・遂行・効果を方向づける中心的要素であり、「タスク設計」はアサインメントを構成する各タスクの設計に関わる諸要素である。

表2 アサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる構成要素の整理

アサインメントに関わる要素													
① 科目	② 学生 要素		③アサインメント の特徴	④フォロー アップ	⑤アサインメ ントの伝達	⑥保 護者 要素	⑦ 遂行 空間	⑧ 他の 活動	⑨ 動機 づけ	⑩ 行動	⑪ポジ ティブ な効果	⑫ネガ ティブ な効果	
科目	学生 要素	授業 目的	アサイ ンメン トの 目的	タスク 設計	フォロー アップ	アサイ ンメン トの伝達	介入 及び 支援	遂行 空間	他の 活動	動機 づけ	行動	ポジ ティブ な 効果	ネガ ティブ な 効果
初期条件			教員によるアサインメントの設定				アサインメント 遂行環境		アサインメン トへの関与			ポジ ティブ な 効果	ネガ ティブ な 効果
設計							遂行				効果		

以上のことから、高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素とその関係性が明らかになった。教員によるアサインメントの設計に関わる要素は、{初期条件}と{教員によるアサインメントの設定}が含まれる。教員がアサインメントを設計する際、学生要素、科目、授業目的に関わる要素を前提として十分に考慮しつつ、アサインメントの設定の作業を行う。また、学生のアサインメント遂行に関わる要素は、{アサインメント遂行環境}{アサインメントへの関与}が含まれる。前述したモデルB・Cに示された要素間の影響関係を参考として、学生のアサインメントへの関与は、主にアサインメント設計と遂行環境に関わる要素に影響されている。また、遂行による学習効果に関わる要素は、ポジティブな・ネガティブな効果が含まれる。アサインメントを設計する際には、遂行によって生じるポジティブな効果だけでなく、ネガティブな効果も考慮する必要がある。

4. 高等教育におけるアサインメントモデルの提案

以上を踏まえ、高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」の仮説モデルを作成した(図4)。全体的な流れとして、教員による「アサインメント設計」、学生の「アサインメント遂行」、遂行によって学生に生じた学修成果に関連する「効果」、という構造を図の上部で示した。また、図の中央と下部で、教員と学生の役割・行動を示した要素を区別し、教員と学生の相互関係を示した。さらに、要素間の関係性について、相互の影響関係は「 $\rightleftarrows$ 」、教員と学生間の具体的な行為は「 $\rightarrow$ 」で示した。本論文で構築したアサインメントの「設計—遂行—効果」のモデルは、まだ仮説の段階にあり、雛形に過ぎない。

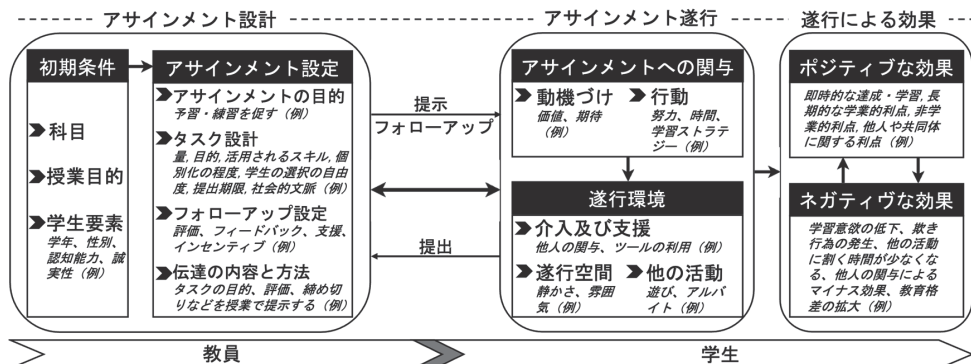


図4 高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」の仮説モデル

高等教育の多様な教育場面において、以上のモデル図で示された複数の要素が学修成果にどのような影響を及ぼしているのか、どの要素を優先的に重視すべきかを明確にすることが求められる。その際、大学授業におけるアサインメントの目的・役割から整理する必要があると考えられる。高等教育の特徴と課題から、大学授業におけるアサインメントには、①授業目的として設定された、学生の知識・スキルの把握に寄与すること、②アサインメントを通じて学習評価のエビデンスを収集すること、③学修時間の確保と把握に向け、授業外学習の設計と確保に活用すること、④学生にアサインメントを課すことで、毎回の授業内容や、異なる授業間の内容を統合・連携すること、などの役割があると想定できる。これらの役割と、アサインメントに関わる要素とその関係性をより具体的に検討し、実用性のあるアサインメントモデルの改善に向けて取り組む必要がある。

5. まとめと今後の課題

本研究では、既存のアサインメントモデルにおける構成要素の分析を通じて、高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素を検討した。その結果、教員によるアサインメントの設計段階には「初期条件」「アサインメント設定」、学生のアサインメントの遂行段階には、「遂行環境」「アサインメントへの関与」、遂行による学習効果には、「ポジティブな効果」「ネガティブな効果」があることが明らかになった。本研究の限界として、個々のアサインメントの要素に対する具体的な検討が不足しており、また初等中等教育と高等教育における文脈の異同を踏まえた適用可能性の検討には至らなかった。これらの課題を踏まえ、高等教育におけるアサインメントモデルの改善と検証に向け、以下の5つの側面から研究が進む必要があると考えられる。

第一に、上述した大学授業におけるアサインメントの役割を明確化したうえで、高等教育におけるアサインメントの定義の再検討を行う必要があると考えられる。第二に、高等教育を対象とするアサインメント研究のレビューを通じて、帰納的に要素を抽出し、枠組みの確認・補足・修正を行う必要がある。第三に、授業設計の観点から、モデルの構築を支える理論的根拠を再検討すべきであると考えられる。第四に、日本への示唆とともに、アサインメント設計に関する普遍的な原理・アイデアを抽出するためには、各国の大学授業におけるアサインメントの実態を比較することが期待される。第五に、構築されたアサインメントモデルに対する実証的な検証を行う必要がある。統計的手法やデータ分析を用いて、モデルが実際のデータにどの程度一致しているかを明らかにすることが求められる。これらの課題に取り組むことが、アサインメントの「設計—遂行—効果」の仮説モデルを提案した本稿を踏まえた筆者の今後の研究ステップとなるだろう。

参考文献

- Carroll, J. B. (1963) A model of school learning. Teachers College Record, 64 (8) : 723–733.
<https://doi.org/10.1177/016146816306400801>
- Carroll, J. B. (1989) The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. Educational researcher, 18 (1) : 26–31.
- Cooper, H. (1989) Homework. New York: Longman.

- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001) A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69 (2) : 181-199.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006) Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76 (1) : 1-62.
- Corno, L. (1996) Homework is a complicated thing. *Educational researcher*, 25 (8) : 27-30.
- Eccles, J. S. (1983) Expectancies, values, and academic choice: Origins and changes. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 87–134). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002) Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (1) : 109–132.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001) More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36 (3) : 181-193.
- 藤村美由紀, 杉本任士 (2019) 小学校における望ましい家庭学習を推進するための方策—教育実践家・教育学者の宿題に関する論説を通して. 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要 : 教職大学院研究紀要, 9 : 145-154. <https://doi.org/10.32150/00009560>
- Gilbert, J. K., Boulter, C. J., & Elmer, R. (2000) Positioning models in science education and in design and technology education. In *Developing models in science education* (pp. 3-17). Dordrecht: Springer Netherlands.
- 岩田貴帆, 野瀬由季子, 時任隼平 (2025) 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, 15 : 11-24.
- 岩崎千晶 (2025) 大学教育における生成 AI の活用に関する教育的利用. 関西大学インフォメーションテクノロジーセンター年報: IT センター年報, 15 : 3-16.
- 蔣妍 (2010) 授業外学習を促す授業実践の研究. *大学教育学会誌*, 32 (1) : 134–140.
- 金子能呼 (2017) 授業外学習時間の確保とその効果に関する一考察. 松本大学研究紀要, 15 : 115-122.
- Krause-Jensen, J. (2010) Seven birds with one magic bullet: designing assignments that encourage student participation. *Learning and Teaching*, 3 (1) : 51-68.
- 増谷文生 (2021) コロナ下、大学生を苦しめた「課題地獄」どうなった？. 朝日新聞, <https://www.asahi.com/articles/ASPCC5QKBPBWUSPT00J.html> (参照日 2025.11.10)
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006) Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.*, 57 (1) : 487-503.
- 村松明徳 (2025) 初等教育・中等教育での宿題廃止と動機づけ理論. 秋田県立大学総合科学研究彙報, (26) : 1-10.
- 文部科学省 (2024) 令和6年度(2024年度)「全国学生調査(第4回試行実施)」の結果について. https://www.mext.go.jp/content/20250930-koutou02-000001987_1.pdf (参照日 2025.11.10)
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015) Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic

裴：高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素の検討

- achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, 10 (3) : 375-406.
- 奥村英樹 (2024) 生成 AI の高等教育への活用に関する一考察. 四国大学学際融合研究所年報, (4) : 101-113.
- 邱美虹, 劉俊庚 (2008) 從科學學習的觀點探討模型與建模能力. *科學教育月刊*, (14) : 2-20.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015) Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43 : 10-24. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.08.001
- Schmidt-McCormack, J. A., Judge, J. A., Spahr, K., Yang, E., Pugh, R., Karlin, A., ... & Shultz, G. V. (2019) Analysis of the role of a writing-to-learn assignment in student understanding of organic acid-base concepts. *Chemistry Education Research and Practice*, 20 (2) : 383-398.
- Schuetzler, R.M., Giboney, J.S., Wells, T.M., Richardson, B., Meservy, T., Sutton, C., Posey, C., Steffen, J., & Hughes, A.L. (2024) Student Interaction with Generative AI: An Exploration of an Emergent Information-Search Process. *Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Suamuang, W., Easter, M. A., & Suksakulchai, S. (2021) Relations between instructor feedback, self-regulation, assignment completion and academic achievement in Thai higher learning institutions. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18 (1) : 85-109.
- 畑野快, 溝上慎一 (2013) 大学生の主體的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. *日本教育工学会論文誌*, 37 (1) : 13-21.
- 鈴木鯛功, 安岡高志 (2007) 単位修得に必要な学修時間についての調査—授業外学修時間を中心として—. *大学教育学会誌*, 29 (2) : 159-164.
- Thomas, T. A. (2014) Developing team skills through a collaborative writing assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (4) : 479-495.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003) The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational psychology review*, 15 (2) : 115-145.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006) Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2) : 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- 浦田悠, 長岡徹郎, 村上正行 (2024) 生成 AI と教育: 2. 高等教育における生成 AI の活用. *情報処理*, 65 (7) : e8-e13.
- Warton, P. M. (2001) The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36 : 155-165.
- Xu, J., & Corno, L. (2022) Extending a model of homework: A multilevel analysis with Chinese middle school students. *Metacognition and Learning*, 17 (2) : 531-563.
- 吉田博, 戸川聡, 金西計英 (2011) 大学の授業における学生が授業外学習を行う要因. *日本教育工学会論文誌*, 35 (Suppl.) : 153-156.

(高等教育学コース 博士後期課程 1 回生)

(受稿 2025 年 9 月 1 日、改稿 2025 年 11 月 7 日、受理 2025 年 12 月 18 日)

高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に関わる要素の検討

裴 育紅

本研究では、高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」に含むべき要素を検討することを目的とする。そのため、既存のアサインメントモデルの構成要素を分析・統合したうえで、高等教育におけるアサインメントの特徴に応じて要素を調整した。その結果、教員によるアサインメントの設計段階には「初期条件」「アサインメント設定」、学生のアサインメントの遂行段階には、「遂行環境」「アサインメントへの関与」、遂行による学習効果には、「ポジティブな効果」「ネガティブな効果」があることが明らかになった。これに基づき、高等教育におけるアサインメントの「設計—遂行—効果」の仮説モデルを提案した。最後に、多様な教育現場において実用性がある高等教育におけるアサインメントモデルの構築に向け、改善すべき課題と今後の取り組みの方向性について提案を試みた。

Examining the Components Involved in the “Design-Engagement-Effect” Process of Assignments in Higher Education

PEI Yuhong

This study investigates the components that constitute the “Design-Engagement-Effect” process of assignments in higher education. We analyzed and integrated elements from existing assignment models and refined them in accordance with the characteristics of assignments in higher education. The analysis identified six key components: in the design phase, led by instructors, the components are “prerequisites” and “assignment design”; in the engagement phase, undertaken by students, they are “learning environment” and “student engagement”; and in the effect phase, resulting from student engagement, they are “positive effects” and “negative effects”. Drawing on these results, we propose a hypothetical model that conceptualizes the assignment process as a sequence of design, engagement, and effect. The study concludes by identifying areas requiring improvement and offering directions for research aimed at developing an assignment model applicable across diverse educational contexts.

キーワード：アサインメント、宿題、課題、モデル

Keywords: Assignment, Homework, Model