



国際共修におけるアセスメント

永井, 敦

(Citation)

大學教育研究, 31:141-160

(Issue Date)

2023-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100481704>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100481704>



国際共修におけるアセスメント

Assessment in Intercultural Collaborative Learning

永井 敦 (神戸大学 グローバル教育センター 特命助教)

要旨

本稿は、国際共修におけるアセスメントのあり方について、教育評価及びインストラクショナルデザインの考え方に基づいて考察を行うものである。現在の国際共修実践・研究では、アセスメントに焦点を当てた論考が少ないことが指摘されている。しかし、アセスメントとは、学習者が学習目標を達成できたかどうかを確認する行為であり、教え手である教員の教育責任を問う重要な機能を持つ。本論考では、このアセスメントという重要概念について、関係者の意識を高めるべく、アセスメント及び教育評価の基礎概念を紹介するとともに、国際共修アセスメントの考え方について、特に学習成果（より具体的には Gagné の学習成果の 5 分類）に着目した一つの視点を提示した。また、国際共修実践の事例を取り上げて、本稿で議論したアセスメントの視点からケース・スタディを行い、学習成果に基づいたアセスメントにより、国際共修実践を改善することが可能であることを議論した。

1. はじめに

日本の国際教育分野では、近年、留学教育という一部の学生を対象とした国際教育から、全ての学生に国際教育の機会を提供するための、国内学習環境で実施する新たな国際教育、いわゆる「内なる国際化 (Internationalization at home: IaH)」と呼ばれるアプローチへ研究の焦点が集まりつつある¹ (末松, 2019; 高橋, 2019)。IaH の一般的な形態は、留学生と国内学生が共に同じ教室で学ぶというものである。これにより、諸々の事情で留学などの海外学習機会にアクセスできない国内学生であっても、教室内で文化的背景の異なる留学生と有意義な交流を行うことで、国際的な学びが可能となる。留学生側から見れば、国内学生と有意義に関わる機会が増加することは、日本における留學生活の充実につながる。この点は、特に国内の高等教育機関で増加した英語で実施される受入留学プログラムが、実際のところは外国人教員あるいは英語に堪能な日本人教員と留学生だけで実施される（出島のように孤立した）「アイランド型」(Ota, 2017) プログラムに陥っていることを考えると、大きな意義がある。

IaH を教授アプローチの視点から考えた時に、現在日本の高等教育で特に注目されてい

¹ IaH の概念は日本で徐々に広まりつつあるが、概念自体はすでに 1999 年にスウェーデンの研究者である Bengt Nilsson が論文で提案したとされており、欧州ではかなり早くから注目されていた (Crowther, Joris, Otten, Nilsson, Teekens, & Wächter, 2000)。

るものに「国際共修 (International Collaborative Learning)」がある。国際共修とは「文化や言語の異なる学生同士が、グループワークやプロジェクトなどでの協働学習体験を通して、意味ある交流 (Meaningful Interaction) により相互理解を深めながら、他者を理解し、己を見つめなおし、新しい価値観を創造する一連のプロセス」(東北大学, 2022) を指す²。国際共修の学習目標、学習形態、学習環境等は多様であるが、いずれの国際共修実践にも共通しているのは、「文化的、言語的な多様性を学習リソースとする学習者間の交流を通して、学習者が自らの学びにオーナーシップを見出すことに重きを置く (Learner-centered)」点である (東北大学, 2022)。国内では東北大学が国際共修の実践、研究、普及の先導的役割を担っており、現在も、文部科学省の事業として 2021 年 9 月に発足した「大学の国際化推進フォーラム」において、「国際共修ネットワークによる大学教育の内なる国際化の加速と世界展開」というプロジェクトの幹事校を務めている。

国際共修については、教室実践の蓄積はあるものの、学習成果についての測定やアセスメントについての考察は限定的である。末松 (2019) は、国際共修について、過去 25 年間に国内で出版された 127 編の文献を分析し、国際共修に関する実践的及び研究的関心の高まりを確認しているが、他方で、国際共修の効果、特に学習者の「ラーニングアウトカム」

(学習成果) に焦点を当てた研究が少ないことを指摘している。また、国際共修に関する代表的な文献である坂本・堀江・米澤 (2017) あるいは末松・秋庭・米澤 (2019) に所収の教育実践の論考を見ても、実践の背景や学習活動についての情報は豊富であるものの、アセスメントの議論は、評価の問題を直接に扱った北出 (2019) を除き、限られている。実際、北出 (2019: 279) においても、国際共修授業は「その目標、評価方法、基準などについての議論はまだ未発展な部分である」と述べられている。これには、Hutchings (2010) が言うように、大学教員の多くがアセスメントに関する訓練を受けていないことが影響していると思われる。

だが、アセスメントは国際共修の質を保証する上で、必要不可欠な活動である。Wiggins (1998) は、アセスメントを教育において、重要で、かつ、本質的なものと見なしている。それは、学習者が学習目標に対して何をどこまで学んだかを明らかにすることで、教師の責任を明確にし、反省を促すとともに、目標が未達成の場合、必要なフィードバックを学習者に与えることができるという教育的可能性を持つからである。また、北出 (2019) は、

² 我が国では、国際共修と共に IaH の観点から注目を浴びている教授法として「オンライン国際協働学習 (Collaborative Online International Learning: COIL)」(池田, 2019) がある。従来は教室という物理的空間で行われる国際協働学習を国際共修、そして、ICT を活用した、バーチャル空間で行われる国際協働学習を COIL としてある程度区別がなされていたが、コロナ禍において、留学を含めた国際教育のオンライン化が進んだことで、この境目が曖昧なものになりつつある(新見・星野・太田, 2021)。実際、水松 (2019) は、「バーチャルな空間における国際共修」として COIL を紹介している。本稿では、従来の教室環境で実施される国際共修に焦点を当て、COIL との概念的区別には立ち入らないが、両教授法は類似しており、本稿で行う議論の多くは COIL にもそのまま当てはまると思われる。

国際共修における評価を議論する中で、アセスメントが教育目標、内容、支援、成果の測定などを検討するために中心的な役割を果たすとする。国際共修が、安易な活動主義に陥らないためにも、実践者は、アセスメントについての意識を高めておく必要がある。

以上の背景を基に、本稿では、国際共修におけるアセスメントのあり方について、特に「学習成果」の概念に注目して考察を行う。国際共修の評価については、北出（2019）の優れた議論が存在するため、以下ではできる限り、内容が重ならないように議論を行う。本論考の目的は、国際共修のアセスメントに関する今後の実践及び研究を促進するため、アセスメントに関する基礎的概念を整理する中で、国際共修アセスメントの課題を明確にすることである。無論、一つの論考でアセスメントの全てを語ることは不可能だが、少なくとも国際共修のより良い実践を導くための、一つの考え方あるいは視点を提示したい。

2. アセスメントの基礎概念

2.1 アセスメントの定義と類似概念の整理

「アセスメント (assessment)」とは、多様な情報源から、学習者の学びについての情報を体系的に収集、分析、使用しながら、より良い教育を目指す継続的なプロセスである。

(Angelo, 1995; Deardorff, 2015; Huba & Freed, 2000; Suskie, 2009=2015; Walvoord, 2010)。Suskie (2009=2015: 19) は、アセスメントのプロセスを4つのステップに区別しており、そして、これらが一過性のものではなく、一つのサイクルとして繰り返し行われることを強調する(表1)。

「評価 (evaluation)」は、アセスメントから得た情報を基に、当該の教育実践に関して、教育目標に照らしながら、意思決定につながる(価値)判断を行うことである(Deardorff, 2015; Suskie, 2009=2015; 田中, 2021)。Suskie (2009=2015)によれば、評価は、表1のアセスメントサイクルにおける後半部分、すなわち、アセスメントの根拠資料を解釈する第3ステップ(の一部)と、その結果を活用する第4ステップを指していると理解できる。このように、本稿では「評価」を「アセスメント」に包摂される概念と理解する。だが、「評価」という言葉には、意思決定に影響を与える「判断」を下すプロセスに焦点を当てる機能があり、我々が教育の専門家としての判断能力を最大限に生かしているかどうかを常に問い直してくる、重要な概念であることも指摘しておきたい。

表1 アセスメントサイクルの4つのステップ

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 学生の学習において期待される成果を明確かつ測定できる形で策定する 2. 学生がこうした成果を達成するための機会を十分に提供する 3. 期待される成果と学生の学習がどの程度一致しているのかを示す根拠資料を体系的に収集、分析、解釈した上で判断を下す 4. アセスメント結果の情報をを用いて学生の学習に対する理解を深め、その改善に生かす |
|---|

「成績評価/評定 (grading)」は、様々な教育活動に対して総括的に順序を付けることや、あらかじめ決めておいた得点や記号を表示し、その良し悪しを判定することである（北原, 2021）³。大学教育の文脈では、科目の成績を「優」「良」「可」「不可」などの等級に基づいて判定することである。Suskie（2009=2015）は、成績評価とアセスメントは、どちらも学習者の学習経験を把握しようとする点で似ているとするが、成績評価の情報だけでは、学習の実態が十分に把握できないことや、成績評価の規準には、科目の学習と直接関係がないもの（例えば出席率や課題提出が遅れたことによる減点など）が含まれることがあるため、それらはアセスメントの考え方と異なることを指摘している。実際、現在の（相対評価の仕組みが残るシステム内での）成績評価は、管理を目的とした分類や選別のための行為であり（続, 1969）、学習者の学びを正確に把握し、あくまで学習支援につなげる活動であるアセスメントとは本質的に異なると言える。とはいえ、現状のシステム内で生きる我々は、できる限り両者が整合的になるように努力すべきであろう。

2.2 診断的評価・形成的評価・総括的評価

一般に、学習評価の機能は、評価実施のタイミングに応じて、診断的評価・形成的評価・総括的評価の3つに分けて説明される（中島, 2018）。

診断的評価（diagnostic evaluation）⁴は、教授の参考にするため、何らかの教育プログラム開始時の学習者の状態（前提知識や技能、知能、性格、興味、適性等）を把握することである（石田, 2021; 二宮, 2022; 撫尾, 2006）。例えば、大学の授業でグループプロジェクトをさせる場合、効果的なグループ分けの参考情報とするため、チームワークスキルを測定する尺度（相川・高本・杉森・古屋, 2011）を実施することなどが考えられる。また、履修条件に前提科目を指定することや、国際プログラムへの参加条件として外国語能力基準を指定することなども、診断的評価の役割を担っていると言える。国際共修科目においても、担当教員は、与えられた時間の中で、学習者が学習目標を達成できるように授業設計するためには、学習者の出発点を正確に把握することが肝要である。

形成的評価（formative evaluation）は、「教育活動の途上で中間的成果を把握し、活動自体の軌道修正のために、また次の段階の指導や学修の方向や課題を明確化するために用いる」ことを意味する（梶田, 2016: 85）。また、Bloom 他（1971=1973: 162）は、「形成的評価は、

³ 「評定」という言葉は学校教育の文脈で用いられることが多く、高等教育では「成績評価」の方が一般的である（例えば佐藤, 2010）。なお、「評定」が「評価」と区別されずに使われることもある（松下, 2006）ので、注意が必要である。

⁴ 海外文献でも、assessment と evaluation の区別は必ずしも常に明確に使われているわけではない。近年では、formative assessment や summative assessment など、assessment と組み合わせた表現が多く用いられている印象があるが（例えば Dixon & Worrell, 2016）、我が国に、本節で扱う評価の三機能を紹介した Bloom, Hastings, & Madaus（1971=1973）らの原著では、diagnostic evaluation、formative evaluation、summative evaluation という言葉が使われているため、ここでもそれに倣っている。

カリキュラム作成、教授、学習の3つの過程の、あらゆる改善のために用いられる組織的な評価である」と述べる。これはPDCAサイクルと同じ考え方であり、教育活動を計画的、かつ、着実な形で実行するため、教育目標の達成状況の評価しながら、その結果を補充や深化といった、次の段階の取組に生かしていくことと理解される（梶田, 2016）。具体的な手段には、授業中に実施する観察、質問、あるいは小テストなどが含まれる（梶田, 1975）。形成的評価の目的は、あくまで学習支援や教授改善であることから「学習のための評価」（assessment for learning）と呼ばれている（二宮, 2021）。近年は、この意味で、診断的評価の機能も形成的評価に含まれると見なされるようになっている。国際共修科目においての一例として、チームワークスキルの向上を学習目標に設定した場合に、科目途中で、Association of American Colleges and Universities（2009）の「チームワークに関する VALUE ルーブリック」や佐藤（2021）が紹介する評価シートなどを用いて、ピア評価を実施することができる。そこで得られた評価結果をふまえ、期待水準に到達している学習者には、さらなる高みを目指すための助言を行うことができ、逆に期待水準を下回る学習者には、現状に関する「診断的」な聞き取りを行い、個別の支援策を考えることができる。

総括的評価（summative evaluation）は、「全課程あるいはその1部分について達成された学習成果の度を把握する」ことである（Bloom, 他, 1971=1973: 89）。総括的評価は、成績の評定及び単位の認定、技能及び能力の認定、後続課程での教授の出発点の決定（これは診断的評価と重なる）など、多目的に利用される一般的な評価である。総括的評価は資格や選抜、あるいはアカウンタビリティのための評価活動であり、教授の改善や学習の支援を目的とした形成的評価と区別する形で、「学習の評価」（assessment of learning）と呼ばれることがある（二宮, 2021）。大学教育の文脈では、例えば、科目の期末試験やプレゼンテーションなどのパフォーマンス課題、また、学位論文の審査も総括的評価と言えるだろう。国際共修では、例えば、プロジェクト型学習（Project-based Learning: PBL）として、学習者に何らかの研究活動を行わせた場合に、その成果をまとめたレポートの執筆やプレゼンテーションなどのパフォーマンス課題を総括的評価として見なすことができる。なお、総括的評価は、ある一つの教育プログラムに関するアセスメントサイクルの終着点であることから、教員の一連の教授活動についての反省を促すという重要な機能も持つ⁵。

⁵ これは、Schön（1983=2007）の省察的実践論で言うところの「行為についてのリフレクション（reflection-on-action）」である。一方、形成的評価は、「行為の中でのリフレクション（reflection-in-action）」に相当すると言えるだろう。Schön の議論をふまえると、これらの評価には、教育の専門家としての教員の成長を促す機能があるため、仮に国際共修の実践家が、国際共修の専門家としての成長を願うならば、アセスメントに十分な意識を向けることが必要ということが示唆される。なお、Schön の省察的実践論とリフレクションに関する考察は河井（2018）に詳しい。

3. アセスメントの手法⁶

3.1 直接評価と間接評価

松下(2016)は、「直接評価」と「間接評価」を、学習評価の分類軸の一つとしている。

直接評価は、「学習者の知識や能力の表出を通じて—『何を知り何ができるか』を学習者自身に提示させることで—、学習のプロセスや成果を直接的に評価すること」(松下,2016:16)を指す。別の言い方をすれば、アセスメントのエビデンスが、学習に対して直接的である(小山,2022)。直接評価ではテスト、学習者の観察、あるいはプロジェクトでの成果物の作成など、一連の学習活動の結果、実際に生じた学習に直接関わるエビデンスが収集される。また、直接評価は一般に質的なエビデンスに基づくことが多い(Deardorff,2015)。

間接評価は、「学習者による学習についての自己報告を通じて—『どのように学習したか』や『何を知り何ができると思っているか』を学習者自身に答えさせることによって—、学習のプロセスや成果を間接的に評価すること」を指す(松下,2016:16)。すなわち、アセスメントのエビデンスが学習に対して間接的である(小山,2021)。間接評価の例としては、質問紙で学習者に何らかの能力(例えばチームワークスキル)について「どの程度身についているか」を5件法で回答させることが挙げられる。松下(2016)によれば、授業の最後に「今日の授業で学んだこと」などを書かせるミニツツペーパーや振り返りシートも、大学でよく使用される間接評価の例である⁷。間接評価は、一般に量的(例えば質問紙調査)でも質的(例えばインタビュー)でもあり得る(Deardorff,2015)。

3.2 量的評価と質的評価

松下(2016)は、評価データを量的か質的かという視点からも分類している。

量的評価とは、客観テストや質問紙調査のように、評価データを何らかの数値によって把握する評価であり(小山,2021)、何よりも測定・評価の客観性が重視される(松下,2016)。また、量的評価で用いられる客観テストや質問紙調査などは、集団で実施でき、データを統計的にも分析しやすいため、選抜やアカウンタビリティ目的で用いられる(松下,2016)。さらに、(測定の妥当性は別として)量的データそのものは客観的なものであることから、他組織との比較や経年比較も行いやすいという利点がある。

質的評価とは、自由記述式問題への回答やインタビューデータから、個人の学習経験について分析するといったように、評価データを質的に把握する評価であり(小山,2021)、

⁶ 本章では「直接評価」と「間接評価」、そして、「量的評価」と「質的評価」を扱う。文献では、これらはいずれも「評価」という言葉を含むが、(価値)判断プロセスに焦点を当てるよりも、特定のツールを用いたデータ収集の側面に強調点があり、「測定」の意味合いが強い印象がある。しかし、文献ではこれらの用語がすでに定着しているため、本稿でもそれに倣うこととする。

⁷ ただし、学びや経験を言語化することが、その授業の学習目標として設定されていれば、これらは直接評価のエビデンスと見なすことができる。このように、ある行為が直接評価か間接評価かは、最終的には学習目標が何であるかによって決まる。

個々の学習者の学習や指導の改善のための情報を得るのに適している。しかし、そこには必ず主観的な要素が伴う（松下, 2016）。それゆえ、測定・評価の信頼性をいかに確保するかが重要な問題となる。このため、例えば、自由記述式の問題やレポートの質を評価する際には、ルーブリックなどを用いて評価基準をできる限り明示化し、また、複数の評価者間で、評価基準についてすり合わせを行うことが有効である（松下, 2016）。

3.3 アセスメント手法の分類

松下（2016）は、上記の2軸を組み合わせ、学習評価の手法を4つのタイプに分類している（図1）。また、松下（2016）は、アクティブラーニングでは、知識やスキルを使いこなし、高次の思考を駆使して、他者と協働しながら表現活動に取り組むことをふまえ、IVのタイプの評価が最も重要であるとする。国際共修においても、末松（2019: iii）の定義に「批判的思考力の習得」や「意見交換、グループワーク、プロジェクトなどの協働作業」など、アクティブラーニングの要素が意識されていることが明らかであるため、IVに挙げられている手法が、国際共修のアセスメントにおいて中心的な役割を持つと推測される。

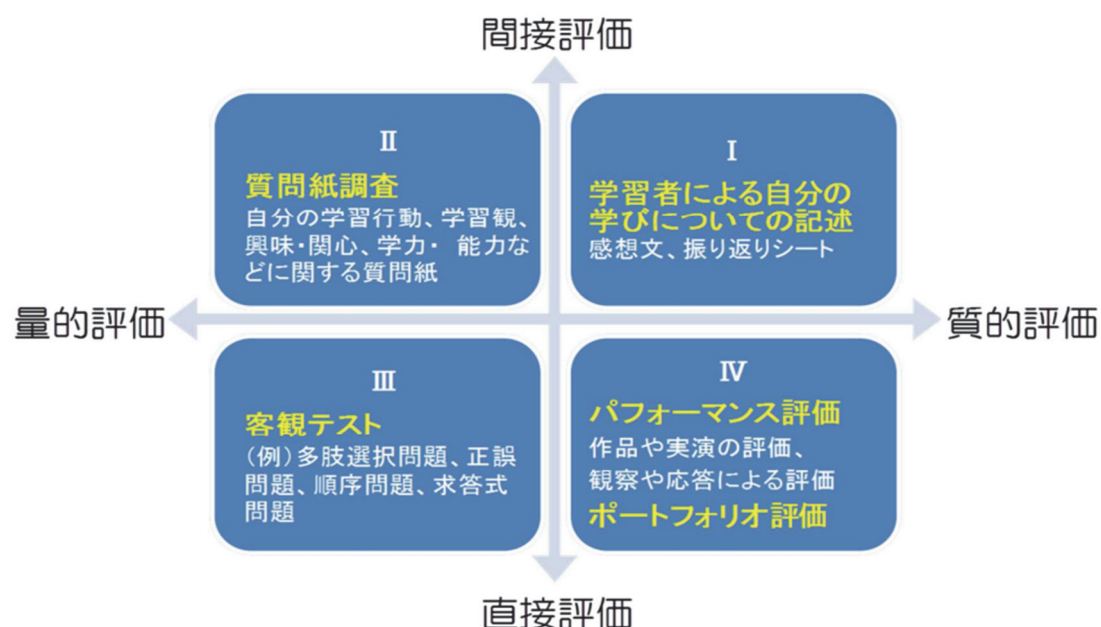


図1 学習評価手法の分類

（出典：松下（2019））

一方、西岡（2017）は、学習評価の課題が筆記か、あるいは実演か、そして、評価課題で問われる内容が単純なものか、あるいは複雑なものかという、松下（2016）とは異なる2軸で評価手法进行分类している（図2）。また、西岡（2017: 26）は、「測りたい資質・能力によって有効な評価方法は異なる」という重要な点を指摘している。この点をふまえれば、

国際共修科目においても、担当教員は、設定した学習目標の性質に合わせて、適切な評価手法を選ぶ必要がある。

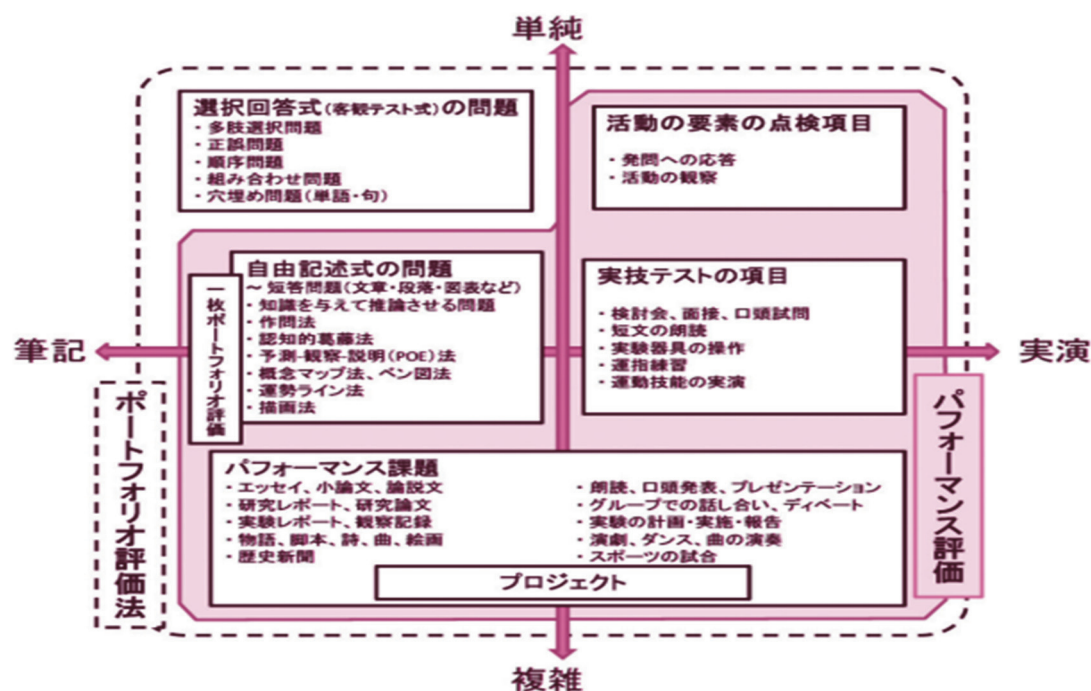


図2 評価手法の分類

(出典: 西岡 (2017))

4. 学習成果に基づくアセスメントの考え方

4.1 学習評価方法の分類の問題点

上では、アセスメントに関する一般的な概念や議論について記述してきたが、これからより具体的に国際共修アセスメントについて考察していく。そのためには、まず、前章で見たアセスメント手法の分類について、その問題点を指摘することから始めたい。松下(2016)や西岡(2017)の分類は、確かに我々の持つアセスメント手法の知識の整理に一定の貢献をしている。だが、どちらの分類についても、分類のための分類になっている面があり、教育実践的に必ずしも有用なものではないと思われる。というのも、西岡(2017:26)自身が述べているように、アセスメントには、「測りたい資質・能力によって有効な評価方法は異なる」という前提があるからである。言い換えれば、適切なアセスメント手法の選択は、教育目標が何であるか、つまり、以下で展開する議論を先取りすれば、そこで意図されている「学習成果」(ラーニングアウトカム)が何であるかに依存する、ということである。

これをふまえると、間接評価か直接評価であるか、また、量的評価であるか質的評価であるかは、教育実践的に有用なアセスメント手法の分類ではない。実際、アセスメントの本質からすれば、現実の教育現場におけるリソースの制約はあるものの、可能な限り直接評価が望ましいことは明らかだろう。なぜなら、間接評価で得られるデータは、その名の

通り、学習成果に関する「間接的」なエビデンスにしかならないからである。さらに、得られる評価データが量的か質的かについては、どのような学習成果を教育目標として設定するかにより、ある程度必然的に決まってくる。基礎知識の習得を確認することが目的ならば、多肢選択式の問題を活用した客観テスト（量的評価）を利用することが効率的であろう⁸。一方、PBLを通じた思考力の深まりを学習成果として評価する場合、レポート（質的評価）で評価することが一般的であろう⁹。

西岡（2017）の分類についても、教育現場において、そもそも教育目標（学習成果）をふまえずに、筆記か実演かという視点から評価手法を考えることは通常無いだろう。また、単純か複雑かという分類軸についても、教育目標が、単純な課題で評価できる程度の内容のみで構成されることも少ない。「高等」教育では無論のこと、初等教育や中等教育においても高次の思考力の育成が叫ばれる昨今、複雑な評価課題の考案が基本的に求められていると言える。よって、西岡（2017）の評価手法の分類も、単純/複雑という視点から、学習成果への意識が感じられるものの（実際、単純/複雑な学習成果という表現自体はあり得る）、基本的には形式的なものにとどまっている。

以上から、これらの代表的なアセスメント手法の分類は、教育目標（学習成果）の性質から離れて考案されていることで、分類のための分類に陥っていると思われる。ゆえに、これらの分類が、教育実践的にどれほど有用なものであるかは疑問が残る。したがって、国際共修において効果的なアセスメントを行うには、以下で考察するように、設定された教育目標の性質はどのようなものであるか、すなわち、ある教育プログラムの学習目標として、どのような学習成果を設定するかについての分析が不可欠である。

4.2 学習成果の考え方

学習成果（Learning Outcome）については、「学習成果の5分類」（Gagné, 1984）が有用な知見を提供する。稲垣・鈴木（2015:46）によれば、Gagnéの5分類を用いる最大のメリットは「学習目標 [= 学習成果] を5分類に分けて考えることで自動的に適切な教え方や評価の仕方が決まってくる」（下線部は引用者）ことである。これは、先述したように、アセスメントの手法は、どのような教育目標を設定するかによって決まることとつながる。

⁸ 基礎知識の確認のための課題であっても、「～について100字以内で説明せよ」のように、記述式で回答させること（量的評価）も可能である。このように学習者が自ら回答を「再生」する評価課題は、選択式問題のように回答を「再認」する課題よりも負荷が高く、学習の理解度を把握する上ではより「効果的」だが、評価対象者が多い場合、評価の労力が膨大になる。よって、教員がリソースの制約をふまえ、より「効率的」な手段を採択することは一般的に行われている。「効果」と「効率」のバランスをどのようにとるかは、アセスメント手法の選択に大きく影響する。

⁹ ただし、得られるデータ自体が質的なもの（例えばレポートのような記述データ）であっても、ルーブリックなどを用いて数値化することができる（松下, 2016）。なお、質的評価データは、教育現場では、成績評価とつなげるために何らかの形で量化されるが、これはアセスメントに内在する制約ではなく、教育機関が管理目的のために課す制約である。

鈴木 (2015: 107) は、Gagné の学習成果の 5 分類を表 2 のようにまとめている。Gagné の枠組みでは、認知的な学習成果には「言語情報」(verbal information)・「知的技能」(intellectual skills)・「認知的方略」(cognitive strategies)の 3 つが、情意的な学習成果には「態度」(attitudes)が、身体技能的な学習成果には「運動技能」(motor skills)が含まれる。以下、それぞれのカテゴリーについて、鈴木 (2017) を基に簡単に説明する¹⁰。言語情報は、名前や年号などの与えられた情報を記憶する力を指す。知的技能は、分類方法や計算方法などの規則を学び、それを未知の例に当てはめる力である。認知的方略は、覚え方の工夫など、自分の学習プロセスをより効果的にするための学習技能や学習方略である。運動技能は、身体を動かして課題を遂行できる能力である。そして、態度は、物事や状況に対して、(個人的に)どのように関わるかを選択する心の状態を指す。

表 2 Gagné の 5 つの学習成果 (鈴木 (2015) を基に一部簡略化して作成)

学習成果	言語情報	知的技能	認知的方略	運動技能	態度
成果の性質	指定されたものを覚える	規則を未知の例に適用する	自分の学習過程を効果的にする	筋肉を使い体を動かす/制御する	ある物事や状況を選ぶとする
事例: 営業職	新製品情報を暗記する	顧客に合わせて販売トークを使い分ける	新製品情報を効率的に学ぶ	説得的なプレゼンを行う	コンプライアンスを遵守する
事例: 技術職	新しい作業の手順を覚える	機器をトラブルシューティングする	新しい業務プロセスを効率的に身につける	制限時間内にミスなく処理する	ISO14001 に従って環境保護的行動を選ぶ
学習成果の分類を示す行為動詞の例	記述する (述べる)	区別する 確認する 分類する 例証する 生成する	採用する	実行する	選択する
学習成果の評価	あらかじめ提示された情報の再認または再生	未知の例に適用させる	学習過程に適用される	実演させる	行動観察か行動意図を表明する場を設定する

¹⁰ より詳しい解説は、Gagne, , Wager, Golas, & Keller (2005=2007) を参照されたい。

これらの5つの学習成果の種類を理解することで、教育目標を、明確に記述することが可能となる。Deardorff (2015) も、国際教育における学習成果のアセスメントにおいて、学習目標を明確に述べることの重要性を指摘している。学習目標の明確化には、「行動目標」（あるいは「目標行動」）を含めることが重要である（稲垣・鈴木, 2015; 鈴木, 2015）¹¹。行動目標は、学習者が授業を通じて何ができるようになったのかを、外部から観察可能な行動で表した、目標の記述を指す。稲垣・鈴木（2015: 29）によれば、「三角形の特徴について考える」は、学習者が授業中に行うことを述べているものの、実際どのように考えたのかについて、教員が何を手掛かりに判断するのかは不明である。他にも、「～を理解する」「～を知る」「～に気づく」などの、学習目標の記述として一般に見られる表現も、厳密には観察可能な行動でない。だが、例えば「三角形の特徴について理解する」という目標が与えられた場合、Gagné の学習成果の分類に沿って考えてみるならば、それはおそらく、言語情報に近いことが分かる（定義を知っていることは、規則を適用することとは異なる）。そうであれば、「三角形の特徴について理解する」という目標を、言語情報を示す行為動詞である「記述する（述べる）」を手掛かりに、例えば「三角形の定義を口頭で説明できる」と翻訳することで、学習者が授業後にできるようになっていることのみならず、その確認（評価）手段も明確になる。この点が、アセスメントにおいて、学習成果という視点から考えることの効用である。

5. 国際共修アセスメントへの応用

これまでの議論をふまえた上で、国際共修科目におけるアセスメントについて、すでに出版されている事例を基に考察してみたい。ここでは、国際共修に関する標準的な文献である坂本・堀江・米澤（2017）で報告されている、「留学生と日本—異文化を通しての日本理解—」という国際共修科目の実践例をケースとして取り上げる。この事例を選んだのは、坂本他（2017）で報告されている実践例の中でも、授業目標、授業スケジュール、及び成績評価の情報が明示的に記載されており、本稿での考察のために必要な情報がある程度揃っていたからである。なお、以下で展開する考察は、他の事例でも同様に応用可能である。

まず、科目の基本的な情報を以下に記述する。本科目の受講生は50名前後であり、半数以上が留学生である。同授業の目的は、「国際学生と国内学生が積極的に関わり合い、ディスカッションや協働作業を通じて、日本文化や社会に対する理解と相互の理解を深めること」であり、授業目標として、以下の3つが設定されていた。

¹¹ 他にも「評価条件」（評価課題に取り組む際に、教科書を参照して良いかどうかなど）や「合格基準」（全問正解で、あるいは、80%の正答率で合格と判断するなど）もあるが、論点明確化のため、ここでは学習成果の種類と直接的に関連する行動目標に絞って議論する。

1. 授業におけるディスカッション、協働作業を通して、日本文化や社会に対する理解を深める。
2. 多文化間グループにおけるディスカッションや協働作業を通して、多様な文化背景をもつメンバーと共に作業を進める際、必要とされる姿勢やスキルに気づき、高める。
3. 授業からの学びを日常生活、留学生活、そして将来の異文化体験や留学などに活かせる力を身につける。

また、授業の成績評価についての情報は以下のとおりである。

○出席 15%

○クラスへの参加度 20%

○グループ発表 30%

※5つの観点で、教員と学生がそれぞれ15%の持ち分で評価

○グループ活動への貢献度 10% (自己評価)

○レポート 25%

そして、授業スケジュールは表3のとおりである。全15回の授業は大きく3つのフェーズに分かれており、導入の第Ⅰ期、体験学習の第Ⅱ期、そして振り返りのための第Ⅲ期となっている。

表3 「留学生と日本」授業スケジュール (2014年度)

第Ⅰ期	多文化に対する気づきを深める (導入) 第1回: オリエンテーション (「伝えたい日本文化」「知りたい日本文化」) 第2回: アイスブレイキング (人間ビンゴ) 第3回: 留学生と日本社会 (ケーススタディ) 第4回: 異文化との出会い (異文化体験シュミレーションゲーム)
第Ⅱ期	多文化間グループ活動の実践と日本文化・社会の探求 (体験学習) 第5回: グループ活動について 第6-9回: グループ活動 (発表準備) 第10-12回: グループ発表と討論
第Ⅲ期	学びを未来につなげる (振り返りと応用力の育成) 第13回: グループ活動から学ぶ、レポート提出について 第14回: 留学経験から日本を考える 第15回: 授業全体の振り返り・まとめ

(出典: 坂本他, 2017: 132)

まず、学習目標の確認から始めたい。目標1は「日本文化や社会に対する理解を深める」とあるため、行動目標の記述の視点から、やや改善の余地があることが分かる。なぜなら、学習者の理解が実際に深まったことを、何を手掛かりに判断すれば良いのかが、この目標記述では必ずしも明確ではないからである。実践者の意図を把握するために、表3を参照すると、この学習目標は、第Ⅱ期の計8回の授業において焦点化されていることがわかる。また、同実践報告によれば、第Ⅱ期では、日本文化・社会についてグループで調べ、発表するという課題が設定されていたという。いわゆるリサーチ活動が含まれていることから、この目標で意図されていた学習成果は、単に知識を覚えるだけではなく、何らかの分析や考察を含んだ知的技能であったことが推測できる。

Gagné 他 (2005=2007: 160) によれば、知的技能の一つに「問題解決」というカテゴリーがあり、これは「新しい状況において、学習者が解決策を見出すためにルールを選択し使用する活動」を指す。探求を導く問いに答えるため、ある手法を用いて調査を行い、データを分析して解釈を導き出し、その結果を発表するという活動は、複数のルールを応用する高度に知的なものであり（リサーチやプレゼンテーションには多くのルールが応用される）、問題解決行動の一つと言える。

「問題解決」技能の場合、その能力を示す上で鍵となる動詞は「生成する (generate)」である (Gagné 他, 2007: 161)。それをふまえ、例えば目標1を、「日本文化や社会に関わるトピックについて、社会調査の手法を用いてリサーチを行い、その結果について、他国との比較考察を含めたプレゼンテーションを行うことができる」と行動目標を意識して書くことができる（これはあくまで一例にすぎない）。元の目標記述に見られる「理解を深める」という表現の「理解」の部分で、「プレゼンテーションを行う」（ここには「生成する」という言葉の意味が含意されている）という観察可能な行動目標に翻訳し、次に、「深める」の部分で「他国との比較考察を含めた」という条件に置き換えて、「深める」ための観点を示した（無論これが唯一の正解ということではなく、あくまで筆者の、日本文化や社会に対する深い理解には、「比較」の視点が重要であるという考えが反映された結果である）。この学習目標においては、当然パフォーマンス課題としてのプレゼンテーションが、適切なアセスメント手法に選ばれる。参考までに、松下 (2016) の分類で言えば、これは「直接評価」及び「質的評価」であり、西岡 (2017) の分類では「実演」及び「複雑」である。なお、実践報告では、成績評価の方法としてレポートも挙げられているが、仮に、これも目標1のアセスメント手法として実施されたのであるならば、「プレゼンテーションを行うことができる」の部分を例えば「考察を行うことができる」のように、やや一般化した表現で置き換えることもできるだろう。なぜなら、「考察を行う」という表現は、プレゼンター

ションを行う、レポートを書くという行動と結びつけやすいからである¹²、¹³。

次に、目標2については、「多様な文化背景をもつメンバーと共に作業を進める際、必要とされる姿勢やスキルに気づき、高める」の「気づき、高める」という表現にやや問題がある。というのも、これも、学習者が授業期間内にこの目標に到達したかどうかを、どのように確かめることができるかが明確でないからである。また、「姿勢」は態度の学習成果と関連があり、一方でスキルは「知的技能」と関わるため、2種類の学習成果の目標が1つの目標の中にまとめられている点も目標記述の曖昧さを増加させている。

目標の明瞭さのためには、稲垣・鈴木（2015）が勧めるように、無理に1つの文に収めずに、2つ、3つと文を分けて示すことができる。もし筆者がこの目標を修正するならば、まず目標を、（異文化間）チームワークスキル（知的技能）の問題と再定義する。これは、鈴木（2015:114）が述べるように、「態度の学習には、多くの場合、言語情報やルール of the 学習が伴う」からである。我々がある特定の行動をなぜ選択するべきなのか（あるいは選択してはいけないのか）などの問いに答えられるのは、一般に何らかの知識を持っているからであり、それはチームワークに関する態度でも同様であろう。まずは、チームの一員として、特定の振る舞いをするのがなぜ重要なのかについて理解する必要がある。また、態度の面で変化があったとしても、協働作業場面で、実際に効果的な振る舞いができなければあまり意味がない。ゆえに、筆者は、チームワークは、まずスキルとして教えることが肝心だと考える。そうすると、目標を「多様な文化背景をもつメンバーと共に、効果的に協働作業を行うことができる」と表現できるだろう。異文化間協働は、毎回ダイナミックに変化するものであり、その意味で、これは、学習者が理解した効果的なチームワークに関するルール（規則）を、「未知の例に適用する」場面と見なすことができよう。

アセスメントに関して、効果的な協働作業ができたかどうかについては、実際に協働した他メンバーの判断が重要な証拠となることから、例えば、評価シートやルーブリックを用いて、学習者同士でピア評価をさせることができる。また、協働作業中に教員が観察を行うことも有効である。なぜならば、教員の観察が可能であれば、協働作業の中で、当該学習者が効果的な振る舞いができているかどうかについて、「直接評価」を行うことができ、必要に応じて、その場でのコーチングも可能だからである。これらのアセスメント手法の採用が難しい場合には、チームワークスキルについて、学習者に自己評価をさせる「間接

¹² 稲垣・鈴木（2015:29）が指摘するように、「学習目標を実際に行動で表そうとすると、語尾だけをなんとかしようとして、無理な表現になりがち」である。行動目標を考えることの利点は、学習目標の記述の曖昧さを減じるという点にあり、本稿で示したように、柔軟に考えるべきである。

¹³ 関連して、ここで、教育実践報告に関する一般的な問題として、アセスメントに関する情報が不明確である点も指摘しておきたい。特に、成績評価の情報が提示される場合に、各評価手法が、どの学習目標に対応して用いられたものなのかについての情報が省略されがちである。そのため、発表であれ、レポートであれ、それらのアセスメント手法としての妥当性を批判的に問うために、各手法の詳細及び学習目標との関連についての情報提供が望まれる。

評価」も可能だろう。事実、本事例の成績評価には「グループ活動への貢献度」の「自己評価」が含まれていることから、目標2のアセスメント手法は、おそらく自己評価であったと推測される。なお、本実践報告では、グループ活動の振り返りは、第13回のみで扱われており、授業終了時にどの程度の学習者が目標2に到達できたかどうかは定かではない。この点については、形成的評価を取り込み、科目途中において、目標に対する自らの現在地を学習者が把握できるように支援すると良いだろう。

目標3は、「授業からの学びを日常生活、留学生活、そして将来の異文化体験や留学などに活かせる力を身につける」とあるが、「活かせる力を身につける」という表現には改善の余地がある。他目標と同じく、行動目標の記述が十分ではないからである。事例の報告によれば、これは「学生自身が授業での学びを日常生活や将来に向けて応用できる」ことを目指した目標であるという。この力を観察可能にする方法として、例えばアクションプランを作成させることが考えられる。学習者がアクションプランを明確に書けるのであれば、将来的に、授業の学びを実際に活用すると信じるだけの証拠になると思われるからである。よって、目標を「授業からの学びを、日常生活、留学生活、将来の異文化体験や留学などに活かすための、アクションプランを作成できる」（これも学習成果としては、「知的技能」の問題解決に相当する）と書き換えることができる。

アセスメント課題は、無論、学習者に実際にアクションプランを作成させることになる。なお、必要に応じて、アクションプラン作成にあたっての条件（1年以内の計画とすることや、1000字以上という制約など）を加えることができる。そして、アクションプランの採点にはルーブリックを用いることができる¹⁴。本事例の場合、形成的評価の視点を取り入れるならば、各期の終わりに、ミニアクションプランを作成させ、最終課題のアクションプラン作成の練習とすることもできる。または、目標2のことも考えるならば、ミニアクションプランを学習者同士でピア・レビューさせる活動も効果的であろう。

以上、国際共修科目の事例を基に、本稿で展開したアセスメントの議論をふまえて考察を行ってきた。今回ケースとして取り上げた科目で設定されていた学習目標及びアセスメントの手法と、それらを学習成果の観点に基づいて改善した例を表4にまとめた（改善例の下線部分を見ると、行動目標とアセスメント手法に明確な対応がある点が改めて分かる）。上で扱った教育実践事例が豊かな内容を持っていることには疑いがないが、一方で、学習目標の設定及び適切なアセスメント手法の選択の点で、検討の余地があることを示した。なお、このように学習目標及びアセスメントの方法をあらかじめ確定させることで、目標達成に向けた学習活動を効果的に設計することができると考えられており、これは一般に「逆向き設計」（backward design）（Wiggins & McTighe, 2005=2012）と呼ばれている。

¹⁴ 国際共修におけるルーブリック評価については、北出（2019）を参照されたい。

表 4 学習成果に基づく国際共修アセスメントによる改善例

目標 1	授業におけるディスカッション、協働作業を通して、日本文化や社会に対する理解を深める。
アセスメント	グループ発表、レポート？
目標 1 修正版	日本文化や社会に関わるトピックについて、社会調査の手法を用いてリサーチを行い、その結果について、他国との比較考察を含めた <u>プレゼンテーション</u> を行うことができる。
アセスメント	<u>プレゼンテーションの実演</u> （パフォーマンス課題）
目標 2	多文化間グループにおけるディスカッションや協働作業を通して、多様な文化背景をもつメンバーと共に作業を進める際、必要とされる姿勢やスキルに気づき、高める。
アセスメント	自己評価
目標 2 修正版	多様な文化背景をもつメンバーと共に、効果的に協働作業を行うことができる
アセスメント	教員による観察、ピア評価
目標 3	授業からの学びを日常生活、留学生活、そして将来の異文化体験や留学などに活かせる力を身につける。
アセスメント	レポート？
目標 3 修正版	授業からの学びを、日常生活、留学生活、将来の異文化体験や留学などに活かすための、 <u>アクションプラン</u> を作成できる
アセスメント	<u>アクションプランの作成</u> （パフォーマンス課題）

6. おわりに

本稿では、国際共修におけるアセスメントについて考えるため、アセスメントに関する基礎的な概念を紹介しながら、特に学習成果の概念に着目して、国際共修科目の報告事について考察した。

重要なことは、妥当なアセスメント手法の選択は、教育目標（学習目標）として、どのような学習成果を定めるかに依存するという点である。実際、McTighe & Ferrara (2021) も、効果的なアセスメントの原理の一つに、アセスメントが学習目標と整合的であることを含めている。また、国際教育分野で先導的存在である Deardorff (2015: 44) も、「効果的なアセスメントは、適切に定義された目的、学習目標、用語を前提とする」と述べ、さらに、国際共修に関わる実践と研究を牽引してきた末松 (2018: 81) も「国際共修においても、学生の到達目標を具体的な成果のみならず評価ともリンクさせ、授業をデザインすることが重要である」と主張している。

一方、ここで提示したアセスメントの視点は、あくまで一つのアプローチにすぎない。例えば、本論考においては、学習成果の定義に、Gagné の学習成果の 5 分類を用いたが、教育評価の分野では、ブルームによる教育目標の分類学 (Bloom's Taxonomy) もよく知られている (詳細については Bloom 他 (1971=1973) を参照されたい)。また、本稿はいわゆるインストラクショナルデザインの考え方を採用しており、アセスメントの議論を展開する中で、学習目標を行動目標として記述することを重視する議論を展開した。しかし、梶田 (2010) を始め、行動目標論への鋭い批判も存在する。特に、梶田 (2010: 80) の「われわれは、行動目標という形で記述するということが自体を自己目的化するのではなく、『その目標の真に意味するところを損なわない限りにおいて最大限の明確化をめざす』という立場を取りたい」という言明は、行動目標を重視する立場であっても耳を傾ける価値がある。

今後、日本においても、多様な形で内なる国際化が加速していくと思われるが、教育の国際化において国際共修は鍵となる教授アプローチである。だが、その教育効果を透明性のある形でステークホルダーに保証するためには、教員はアセスメントの問題を避けて通ることができないし、そもそも避けるべきでない。本稿または北出 (2019) の議論を出発点に、今後、より妥当なアセスメント手法を用いた意欲的な国際共修実践や研究が行われることを期待し、本稿を終えたい。

参考文献

- 相川充・高本真寛・杉森伸吉・古屋真 (2011) 「個人のチームワーク能力を測定する尺度の開発と妥当性の検討」日本社会心理学会『社会心理学研究』27 巻、3 号、pp. 139-150.
- 池田佳子 (2019) 『大学教育の国際化への対応』関西大学出版部
- 石田智敬 (2021) 「診断的評価/形成的評価/総括的評価」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明示図書、pp.35-36.
- 稲垣忠・鈴木克明編著 (2015) 『授業設計マニュアル Ver.2』北大路書房
- 撫尾知信 (2006) 「診断的評価・形成的評価・総括的評価」辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修 (2006) 『教育評価事典』図書文化、pp.62-63.
- 梶田叡一 (1975) 『教育評価における評価の理論』金子書房
- 梶田叡一 (2010) 『教育評価 第2版補訂2版』有斐閣双書
- 梶田叡一 (2016) 『名著復刻 形成的な評価のために』明示図書
- 河井亨 (2018) 「経験学習におけるリフレクション再考」国際ボランティア学会『ボランティア学研究』18 巻、pp. 61-72.
- 北出慶子 (2019) 「国際共修授業の評価」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修-文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ-』東信堂、pp.279-306.
- 北原琢也 (2021) 「評定」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明示図書、pp.26-27.

- 小山英恵 (2021) 「直接評価と間接評価」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明示図書、p.42.
- 小山英恵 (2021) 「質的评价と量的評価」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明示図書、p.43
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編著 (2017) 『多文化間共修-多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する-』学文社
- 佐藤浩章編著 (2010) 『大学教育のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部
- 佐藤浩章編著 (2021) 『高校教員のための探求学習入門-問いから始める 7 つのステップ-』ナカニシヤ出版
- 新見有紀子・星野晶成・太田浩 (2021) 「ポストコロナに向けた国際教育交流—情報通信技術 (ICT) を活用した新たな教育実践より」日本学生支援機構『留学交流』12(120): pp.26-41.
- 末松和子 (2018) 「カリキュラム国際化と国際共修: 留学生と国内学生の学びあいをデザインする—第 38 回研究大会公開シンポジウムの報告を中心に—」異文化間教育学会『異文化間教育』47 巻、pp.68-84.
- 末松和子 (2019) 「国際共修の検証—文献リサーチを通して見えてくるもの—」日本学生支援機構『留学交流』第 95 号、pp.1-12.
- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著 (2019) 『国際共修-文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ-』東信堂
- 鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル』北大路書房
- 鈴木克明 (2017) 「教授・学習過程の革新—教授設計論 (Instructional Design) の視座からの提言—」東北大学『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3 巻、pp.13-26.
- 高橋美能 (2019) 「国際共修の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生」日本学生支援機構『留学交流』第 100 号、pp.1-13.
- 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修 (2006) 『教育評価事典』図書文化
- 田中耕治 (2021) 「エヴァリュエーションとアセスメント」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明示図書、p.17.
- 続有恒 (1969) 『教育評価』第一法規
- 東北大学 (2022) 「国際共修とは」<https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/about/> (2022 年 11 月 28 日アクセス)
- 中島英博編著 (2018) 『シリーズ 大学の教授法 4 学習評価』玉川大学出版部
- 西岡加名恵 (2017) 「知識を総合的に使うパフォーマンス課題でこれから求められる資質・能力を育成・評価」『Kawaijuku Guideline』、pp.26-28.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著 (2022) 『新しい教育評価入門-人を育てる評価のために- 増補版』有斐閣

- 西岡加名恵・石井英真編著 (2021)『教育評価重要用語事典』明示図書
- 二宮衆一 (2022)「教育評価の機能」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著 (2022)『新しい教育評価入門-人を育てる評価のために- 増補版』有斐閣、pp.53-78.
- 松下佳代 (2006)「評価・測定・評定」辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価事典』図書文化、p.25
- 松下佳代 (2019)「学習成果とその可視化」中央教育審議会『中央教育審議会大学分科会教育学マネジメント 特別委員会 (第 6 回) 配付資料』
- 松下佳代・石井英真編著 (2016)『アクティブラーニングの評価』東信堂
- 水松已奈 (2019)「海外留学の効果との比較から考える国際共修の可能性と課題」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修-文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ-』東信堂、pp.45-63.
- Association of American Colleges and Universities. (2009). *Teamwork VALUE rubric*.
<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics/value-rubrics-teamwork>
- Angelo, T. A. (1995). “Reassessing and defining assessment” *American Association for Higher Education Bulletin*, Vol. 48, 7-9.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill Book Company. ブルーム, B. S., ヘスティングス, J. T., & マドゥス, G. F. (梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳) (1973)『教育評価法ハンドブック-教科学習の形成的評価と総括的評価-』第一法規出版
- Deardorff, D. (2015). *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*. Sterling, VR: Stylus Publishing
- Dixson, D. D & Worrell, F.C. (2016). “Formative and summative assessment in the classroom” *Theory Into Practice*, Vol. 55, No.2, 153-159.
- Gagné, R. M. (1984). “Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance” *American Psychologist*, Vol. 39, No. 4, 377-385.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. G., & Keller, J. M. (2005). *Principles of Instructional Design*, 5th edition. Wadsworth. ガニエ, R.W., ウェイジャー, W.W., ゴラス, K.C., & ケラー, J.M. (鈴木克明・岩崎信監訳) (2007)『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房
- Hutchings, P. (2010). *Opening doors to faculty involvement in assessment* (NILOA Occasional Paper No. 4). Champaign, IL: National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Huba, M.E. & Freed, J.E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Needham Heights, MA, Pearson Education.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (2021). *Assessing Student Learning by Design*. New York: Teachers College Press.

- Nilsson, B. (2000). Internationalising the curriculum. In P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, & B. Wächter (Eds.). *Internationalization at Home: A position paper* (pp. 21-28). European Association for International Education (EAIE).
- Ota, H. (2017). THE PIE NEWS (News and business analysis for Professionals in International Education) <https://thepienews.com/pie-chat/hiroshi-ota-hitotsubashi-university-japan/> (2022 年 11 月 30 日アクセス)
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
ショーン, D.A. (柳沢昌一・三輪健二訳) (2007) 『省察的实践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考-』 鳳書房
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide*, 2nd edition. Jossey-Bass. サスキー, L. (齋藤聖子訳) (2015) 『学生の学びを測るーアセスメント・ガイドブックー』 玉川大学出版部
- Walvoord, B. E. (2010). *Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general education*, 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. P. (1998) *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G.P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*, expanded 2nd edition. Association for Supervision and Curriculum (ASCD). ウィギンズ, G.P., & マクタイ, J. (西岡加名恵訳) (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計-「逆向き設計」の理論と方法-』 日本標準