

1 章 マネジメントサイクルにおける省察—コミュニケーションとしての評価, そして Do から Development へ—

田村 知子(連合教職実践研究科)

評価を核としたマネジメントサイクル

なぜ評価が核となるのか

カリキュラムマネジメントの研究¹では、評価が重視され、評価から始まるマネジメントサイクルが提唱されてきた。それには次のような理由がある。①一般に、学校は毎年「ゼロ」からカリキュラムを編成するわけではない。②現行のカリキュラムをより効果的・適切なものへ改善・更新する。③評価によって課題を明らかにすることを通して、改善や開発の方向性を決定・共有する。そして、子どもや学校の実態を踏まえてカリキュラムを開発・編成・実践する。④計画段階で評価の方法、規準・基準、時期まで設計することにより、目的や目標を見失わず、適切な評価ができる(「逆向き設計」論(ウイギンズ&マクタイ 2012)に通じる考え方)、⑤学びをマネジメントすることが目的である。

学びのマネジメント

「教育課程」が一般的に教育計画のイメージが強い行政用語であるのに対し、「カリキュラム」概念はより深く理解されることが多い。広義の定義は「子どもの学びの総体(佐藤 1996 ほか)」というものであり、それは3つのレベル、すなわち、「計画されたカリキュラム(教育課程, 指導計画)」「実施されたカリキュラム(授業)」「学ばれたカリキュラム(結果的に子どもが学んだこと)」に分けられる。これら三層は必ずしも相互にイコールの関係ではない。多くの場合、教員は計画としてのカリキュラムを参照しながらも、子どもの実態に応じて柔軟に計画を変更しながら授業を実施する。つまり、計画レベルのカリキュラムと実施レベルのカリキュラムにはズレが生じる。さらに、教員は意図や計画を持って授業に臨むが、子どもは教員が教えたことをそっくりそのまま学ぶわけではない。実施レベルと学ばれたレベルでのカリキュラムも異なってくる。そこで、児童生徒の学びに着目する

¹ 行政文書では「カリキュラム・マネジメント」と表記されるが、学習指導要領に記載される以前の研究では、「カリキュラムマネジメント」という「・」のない表記が一般的であった。カリキュラムとマネジメントを分離せず、「つなぐ」という意図も込められている。本稿では、行政文書の文脈や引用の場合とは「カリキュラム・マネジメント」するが、筆者らが積み重ねてきた研究の文脈では「カリキュラムマネジメント」と表記する。

ことにより、授業や指導計画をより適切かつ効果的なものにするためには、どうすればよいのかという発想がカリキュラムマネジメントの起点だといえる。つまり、カリキュラムマネジメントは、究極的には、「子どもの学びのマネジメント(田村 2022:17)」なのである。

このことを踏まえると、子どもの学びの事実を把握・評価することは、カリキュラム概念の中に埋め込まれている。子どもの学びの評価を起点とし、授業や単元、年間指導計画等、条件整備の効果や適切性を評価し、よりよさを求めて開発・改善していく課題解決的プロセスがカリキュラムマネジメントだと言える。

学習指導要領における記述

2017/18/19 改訂学習指導要領には、「カリキュラム・マネジメント」の第二の側面として「教育課程の実施状況の評価してその改善を図っていくこと」とある。さらに第三の側面として「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなど」とある。カリキュラムとそれを支えるリソースの評価・改善はカリキュラムマネジメントの過程における重要な局面との認識が示されている。

学校の多様な評価を関連づける

学校における評価の構造

学校には多くの評価がある。分析的にみれば、カリキュラムマネジメントに関わる評価は、学習評価、授業評価、カリキュラム評価、カリキュラムマネジメント評価、学校評価の層に分類される(図 1-1)。

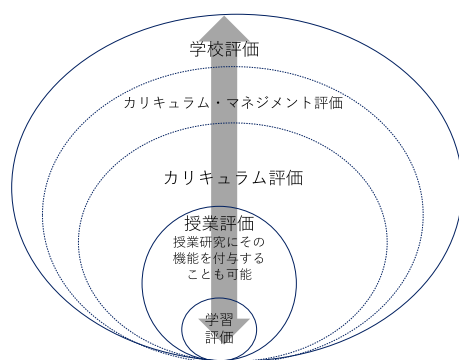


図 1-1 カリキュラムマネジメントに連動する評価の構造(田村 2022:82)

授業評価はカリキュラム評価の一部として機能し、カリキュラム評価はカリキュラムマネジメント評価に内包され、カリキュラムマネジメント評価は学校評価の中心となるべきものである。従って、実践上は、これらの評価を厳密に区別するよりは、一体的に捉えて実施する方が、実効性およびコスト面から現実的である。学習指導要領「総則」には「各学校が行う学校評価については、教育課程の編成、実施、改善が教育活動や学校運営の中核となることを踏まえつつ、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意するものとする」と記述されている。以下に、それぞれの評価の区別を記述する。

学習評価

カリキュラムマネジメントは、よりよい子どもの学びを求めて行う営みである。従って、学習評価はカリキュラムマネジメントに関わる各層の評価の起点である(図 1-1)。学習評価は、①学習の評価(assessment of learning)、②学習のための評価(assessment for learning)、③学習としての評価(assessment as learning)の3つの機能に分類される。①は、児童生徒の学習結果に対する評定(成績つけ)につながる機能である。②は「指導と評価の一体化」が提唱されてきたように、学習と指導の改善のために行う評価である。③は学習者自身が学習活動の一環として自己評価や相互評価に携わり、メタ認知能力を培ったり、自己調整的に学習を進めたりする機能である。

授業評価

授業評価は、「日常の授業を対象に、授業内容・方法が学習者の思考や理解を深め、目標をどの程度達成できたかを、授業者もしくは学習者、あるいは関係者(保護者や同僚教示)が複数の観点から吟味・判断すること(吉永 2021b:164)」である。一般に、児童生徒や保護者対象のアンケートが広く実施されており、学校評価や教員評価のためのデータとして活用されることが多い。しかし田中は、「授業評価とカリキュラム評価の間に隙間がある」ことを問題視し、単元目標の達成状況とその原因を探る授業評価を、単元の終末時に行うことにより、カリキュラム全体の評価につながると指摘する(田中 2009:15-16)。

教員が行う授業評価の機会の一つは授業研究である。授業研究は「教師が自分自身、もしくは他者が行う日常の授業実践を記録・観察し、気づきや問いを分析・検討し、実践の個別具体的状況

に則して省察することを通して、授業の改善や教師の実践知の形成・深化を目指す営み（吉永 2021a:163）」と定義される。授業研究には、教員の学びと研究、職能開発、授業開発、カリキュラム開発、組織的な知識創造、学び合うコミュニティの形成など多くの意義がある。その機能の一つ、授業を協働的に深く省察することは、重要な授業評価の機会でもある。また、1つの授業・単元の検討を入り口にして、関連する単元や学校のカリキュラム全体を考えることも可能である。他校の教員や講師等からの評価が得られれば、校内にはなかった気づきの契機となることが期待される。

カリキュラム評価

カリキュラム評価はカリキュラムマネジメントのプロセスの中核である。カリキュラム評価は「カリキュラムを価値づけるプロセス（クライデル編著 2021:197）」である。しかし、実は、「カリキュラム」も「評価」も多義的な用語であるため、「カリキュラム評価」の概念は多義性を不可避に帯びる（根津 2006:4）。評価対象を、カリキュラムの目標・内容・方法・評価に限定する考え方もあるが、条件整備をもカリキュラム評価の対象とする考え方もある。後者であれば、カリキュラム評価は、カリキュラムマネジメント評価に限りなく近づく。

カリキュラムマネジメント評価

カリキュラムマネジメント評価は、実態分析、教育目標の設定・共有、教育課程の編成・実施・評価・改善の過程や、それらのための組織体制や学校文化、リーダーシップ、学校外の関係者との連携の有り様について、その効果や適切性、効率性等について評価するものである。

学校評価

学校評価（内部評価）においては、その対象として、保健管理や安全管理など、幅広い評価対象が想定されているが、「教育実践や教育活動そのものがその中心」とされる（平成 28 年改訂学校評価ガイドライン）。目標を設定し、教育課程を編成し、その計画のもとで教育実践を行い、その成果や反省点を踏まえて改善し、新たな計画へつなげていくといった一連のプロセスを、教職員の協力的な関係の中でいかに効果的に展開するかが課題とされる（加藤 2012）。加藤の主張に依拠すれば、カリキュラム評価とカリキュラムマネジメント評価が、学校評価の中心だと言っても過言ではない。

複数のマネジメントサイクルの組み合わせ

PDCA サイクル

Plan(計画)—Do(実施)—Check(評価)—Action/Act(改善)をスパイラルに繰り返す経営過程である PDCA サイクルは、1950 年に日本で行われたデミング(Deming, W.)の品質管理論の講演に端を発するとされ、戦後間もなく日本の営利企業に導入された(由井 2011)²。一般経営学では、テイラー(Taylor, F. 1903)やファヨール(Fayol, J)らにより、Plan-Do-See(PDS)の管理過程がサイクル論として提唱され、理論化も進み、教育経営学においても取り入れられていた。由井(2011)によれば、品質管理における PDCA と管理過程論の PDS が 1960 年代に連結され、PDCA が主流になっていった。そして PDCA サイクルは、2000 年前後より行政や教育界に導入され、大学改革・大学評価、学校評価、学校組織マネジメント研修等において頻繁に提示されるに伴い、初等中等教育における教育行政や学校現場でも普及していった。

PDCA サイクルの留意点

モノづくりの現場から発想された PDCA サイクルを教育現場に適用することには一定の注意が必要である。まず、モノづくりにおける PDCA は基本的に、事前に仕様や納期等を制御し、規格外れのモノをつくらないように統制するテクノロジーなのである。それを、人育ての学校教育に適用させることの危うさを我々は警戒するべきである。教室の営みにおいては、子どもたちと教員の相互作用によって予定外の方向に進んだり、新たな発見や教員の想定を超える素晴らしい子どもの発言が見られたりする。当然、教員は計画を携えて授業に臨むが、そこで偶然生み出される学びの広がりや深まり、子どもの学びの事実に応じた教員の即興的な対応が、カリキュラムの改善・開発の契機となりうる。また、PDCA サイクルは、「P の段階がダメな場合、どんなにフィードバックを繰り返しても改善は期待できない、つまり『PDCA サイクルがまわっていること』だけではどうしようもない(日永 2011:14)」。計画の適切性はもちろんだが、計画の根拠となる目標の適切性、さらには目標を枠づける社会や私たち自身の価値観自体をも、改めて問い直す発想を組み込む必要がある。仮に不適切な目標と計画を設定してしまった場合、PDCA サイクルは頑張るほど「負のスパイラル」に陥ってしまう。

² デミングは、PDCA サイクルはシェーハートによるものだと論じた。そして、彼自身は、PDSA(Plan-Do-Study-Act) サイクルを提唱した(デミング 1994)。

PDCA サイクルの課題解決のために

本項では、単純な PDCA の課題を乗り越える方法をいくつか提案する。ひとつは、目標や計画の適切性、あるいは目標を枠づける社会や私たち自身の価値観自体をも、改めて問い直す「ダブル・ループ学習 (Argyris, 1999 ほか)」の発想を導入することである。多忙な学校現場で、常にダブル・ループ学習を行うことは困難かもしれないので、学校経営計画策の際や、年に1度のカリキュラム評価(学校評価の一環で行われるかもしれない)の機会、研究授業の機会、学習指導要領改訂のタイミングなどに、子どもの実態を見つめ直し、「そもそも論」を問うことである。

もうひとつの方法は、評価から始める CAPD サイクル(または、計画に先立って調査とビジョン立案をしっかり行う RV - PDCA, 評価・改善・計画を一連の流れとして一気にを行う CAP - D など)へと転換することである。冒頭で述べた通り、大抵の学校は、毎年ゼロからカリキュラムを編成する訳ではない。これまでのカリキュラムを振り返り評価することから始めるという発想に立ち、その評価結果を次につなぐことに注力するのである。

さらに、年間単位の長期スパンの PDCA サイクルに、単元や授業レベルの短期スパンのマネジメント・サイクルを複合することである。短期スパンの PDCA サイクルを長期スパンの PDCA サイクルと組み合わせる考え方は以前より存在したが、近年は、PDCA サイクルを新たなモデルに代替させる提案が見られる。カリキュラムの最小単位は授業であるため、カリキュラムは教室の中で、計画の「実施」として「展開」されるだけでなく、その場で即興的に「開発」「創造」される。そのように、授業を開発の場と考えれば、計画を実行するイメージを惹起する PDCA サイクルではなく、組織の状況・条件に応じて、OODA (ウーダ) ループ、SECI (セキ) モデル、AAR サイクルなどを選択し組み合わせることが考えられる。これらのモデルについては次項で解説する。

OODA ループ

新型コロナウイルス感染症による危機的状況下において、高速の意思決定の枠組みである OODA (ウーダ) ループが注目された(篠原・大野 2020)。これは、Observe (観察, みる), Orient (情勢判断, わかる), Decide (決定, きめる), Act (行動, うごく), ループ(フィードバック)で構成される思考法である。米国空軍の軍事戦略家ボイド(Boyd, J.)によって考案されたこの思考法は、人間同士のコンフリクトの中で、現場に責任と権限を委譲することによって主導性を高め、スピードを最強の武器として活用するものである。高速での戦闘が展開され一瞬で勝負が決まる空軍ならではの発想である。最も効果的な OODA ループは、D (意思決定) の局面が省略され、O (情勢判断) が A (行動) に直結する場合とされる。ただし、D (意思決定) が省略されるためには

条件がある。それは、組織において明確でぶれないミッションが共有され、以心伝心のコミュニケーションと相互信頼があるときである(C.リチャーズ, 2019)。

SECI モデル

SECI(セキ)モデルは知識創造の4つの知識変換モードから構成される(野中・竹内 1996)。野中らはポランニー(Polanyi, M.)の「暗黙知(主観的な経験知)」と「形式知(客観的な理性知)」の理論に依拠し、知識は暗黙知と形式知の社会的相互作用を通じて創造され拡大されうるとした。暗黙知や形式知を組織において創造するには次の4つのモードがある。SECI モデルでは、経験を共有することにより共感知(暗黙知)を創造する「共同化」、暗黙知を明確な概念知(形式知)に表す「表出化」、コンセプトを組み合わせて一つの形式知の体系(体系知)を創造する「連結化」、形式知を操作知(暗黙知)へと体化する「内面化」の4モードがスパイラルに構成される。中でも、「表出化」と「内面化」は知識創造の決定的なステップとされる。学校の文脈に適用すれば、「共同化」は先輩教員が新任教員と行動を共にするうちに、先輩の「背中から学ぶ」ような場合に起こる。「表出化」は、授業研究において、参観した教員たちによる議論の中で、授業者当人も気づいていないような授業の技やタクトが浮かび上がり言語化されるような場合に起こる。その知識を書籍や論文等の理論と結びつけて解釈・再構成すると「連結化」が起こり、その学校における知識が体系化される。その知識に基づき、個々の教員が実践を繰り返せば、各々の教員の暗黙知として「内面化」されていく。

AAR サイクル

白井(2020)は、OECD Education 2030 が生徒の学習プロセスとして提唱された AAR サイクル(Anticipation 見通し-Action 行動-Reflection 振り返り)と PDCA/PDSA(Plan-Do-Study-Act)サイクルとの親和性に言及している。確かに、VUCA が高まる時代におけるカリキュラムマネジメントにおいては、緻密に計画(Plan)するよりも、行動の帰結を予測する見通し(Anticipation)をもち、行動の中と後における振り返り(Reflection in Action, Reflection on Action)を行いながら、計画を柔軟に運用し、行動(Action)の中で授業やカリキュラムを開発することを強調しやすい点で有用に思われる。

カリキュラムマネジメントにおける省察

ノルマの達成をめざした機械的な作業から省察と開発へ

PDCA や PDS は、一般経営学、品質管理において開発・提唱された過程を教育の過程に適用・応用したものである。これを適用することにより、授業が、固有性があり創造的な営みではなく、誰かが決めた計画を単に「実施」することだとみなれる恐れもある。石井（2020）は、「カリキュラム・マネジメント」について、「市場化に向かう新自由主義的な方向性とそれへの対抗軸を模索する動きとの相克の中」にあり、いずれの方向に向かうのかが論点となるとする。すなわち、「形式的な経営技術論」に陥った場合、「より包括的な学習成果の数値化」によりノルマを掲げ、「行政の掲げる達成目標に向けた PDCA サイクルの効率的遂行による主体的従属」に陥ると論ずる。「カリキュラム・マネジメントに取り組まねばならない」という学校現場の声を耳にすると、石井が危惧する方向性に進行しているように思われる。

授業実践は、本来、決められたことを実施（Do）するだけの場ではなく、教師が学習者と創発的に学びを Development（開発）する場である。教育課程は、学習指導要領という基準にもとづきながらも、各学校が子どもや学校の実態に即して編成するものであり、教室の授業実践によって、その内実が開発されていく。そのような実践について、事前・事中・事後に教師が同僚や関係者と共に省察することにより、よりよい実践を求めていくサイクルを形成したい。

PDCA の区切りは「学校の営みにリズムを与えてくれるもの」という程度に緩やかにとらえ、義務的・機械的作業から脱したいものである。

数値データの可能性と限界

エビデンス・ベースが強調されて久しい。そして、「エビデンス＝数値データ」「評価は客観的でなければならない」という信念が広がっているように思える³。政策決定過程における、研究知見に基づくエビデンスの重要性や、より信頼性の高い評価を追求する指向性は十分理解できる。数値データは傾向を明確に「見える化」することができ、説得力が高い。数値化が可能なもの、数値化することに意味があることについてはデータをうまく活用したい。しかし、学校で育成する資質・能力の育成度合いを全て数値データで示そうとするのは無理である。ましてや学校教育目標と連動して設定するような資質・能力は、方向目標であり、測定が難しいものも多い。客観化を求めることに多く

³ 教職員支援機構の「カリキュラム・マネジメント」をはじめとした教員研修の受講者等からは、以下に評価を客観化するかに腐心する質問や発言が多い。

の労力と時間を注ぎ込むことにどれだけの意味があるのかは考えどころである。数値データへの過度の期待や依存は、測定しやすいものだけを目標に掲げてしまうことにもつながりかねない。また、数値による平均値や傾向だけに注目すると、そこに当てはまりにくい個性のある児童生徒の姿を見逃してしまう危険性にも留意が必要である。

教師の鑑識眼

カリキュラム評価のベースは学習評価である。特に、指導と学習の改善のための学習評価 (assessment for learning) は、日常的なレベルでは、行為の中の省察として、授業中にも行われる。例えば、子どもの反応を肌で感じて説明や発問を即興的に切り変える、学習を深める契機となるような子どもの発言を拾い上げる、机間指導で気になる子どもの学習状況とつまずきの原因を確かめその場で指導する、振り返りシートや確認問題から学習状況を把握し次時で補足説明や追加問題を提供する、といったことである。つまり、指導と一体化した評価である。

このような評価においては、教師のみとりの能力 (鑑識眼) が重要である。佐藤らは、初任教师との比較により、授業中の熟練教師の思考様式の特徴を析出した (佐藤・岩川・秋田 1991, 佐藤ほか 1991)。「熟練教師は、授業の具体的状況の中から問題を同定し、それに対して、即興的にさまざまな視点、それまでに教室で起こってきた出来事やこれからの授業の展開、志向性という時間の流れや同じ状況にいる教師や仲間との関係性、個々の子どもが教室という場に背負ってくる個人の歴史というさまざまなつながりの中で授業に意味を与え、構造化していくことによって問題に対処する (秋田 1996:455)」という。このような鑑識眼こそ、教師の専門性の中核であろう。

日常的な学習のための評価を言語化・記録化を集安化すれば、授業改善だけでなく、単元全体や学校行事、年間指導計画、教育課程の改善・開発に活かす、カリキュラム評価につながる。

コミュニケーションによる価値判断

評価は、人が行う価値判断である。たとえ数値データを判断材料にしたとしても、その解釈や要因の探索、改善策の考察は生身の人間が行う。そもそも何の数値を取得するかというスタート地点でも価値判断が行われる。そこには当然、主観が入り込む。立場や経験、知識の違いにより、同じ事実でも異なる見え方がすることもある。そこで、複数の評価者間や被評価者の間で、自分にはどう見えたのか、なぜどのように判断したのかについて、コミュニケーションすることにより、評価の信頼

性, 妥当性, 納得性, 有用性を高めることが必要なのである。以下に, 「コミュニケーションとしての評価(鹿毛 2007, 重本 2011, 遠藤 2020 ほか)」の更なる意義を整理する。

- ①評価規準・基準(裏返せば学習やパフォーマンスの目標)を共有あるいは共創することにより, 目標の理解・共有を促進する。
- ②多様な立場や見方からの評価をすり合わせることで, 目標にとらわれない評価が可能となる。
- ③集団的な省察(多くの場合は教員間)により, 教員の「みとり」の力量(鑑識眼)や指導力の向上を図る。
- ④評価主体者の当事者意識を伴うカリキュラムマネジメントへの関与を促す。
- ⑤児童生徒, 教員, 管理職, 職員, 保護者, 地域, その他の関係者の間に評価に関わるコミュニケーションを通じた関係性を構築し, 学級づくり, 組織づくり, コミュニティづくりの一助とする。

教師の鑑識眼の養成, 実践の中での省察(reflection in action)の力量形成には, 実践経験の積み重ねと共に, 同じ授業を共有した複数の教師による協働的な実践的省察が必要で, それを可能とする「教師集団のネットワーク(秋田 1996:462)」が有効とされる。実践的省察の機会を校内外に確保すること, 人間関係の悪化を恐れず率直な意見を言い合える同僚性を醸成することが, 組織マネジメントの課題である。

【付記】本稿は, 田村知子(2022)『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準の第6章を改稿したものである。

<引用・参考文献>

- [1] 秋田喜代美(1996)「教師教育における『省察』概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編『教育学年報 5 教育と市場』世織書房, 451-467
- [2] 秋田喜代美(2009)「教師教育から教師の学習過程研究への転回」矢野智司, 秋田喜代美, 佐藤学, 今井 康雄, 広田照幸『変貌する教育学』世織書房, 45-75
- [3] Argirys C., (1999) On organization learning 2nd ed., Blackwell Publishing

- [4] デミング, E.W., NTT データ通信品質管理研究会 (1996) 『デミング博士の新経営品質』
NTT 出版株式会社
- [5] 遠藤貴広 (2020) 「コミュニケーションとしての評価」田中耕治編集『評価と授業をつなぐ手法と実践』ぎょうせい, 143-154
- [6] 日永龍彦 (2011) 「大学の質とモノの質の誤読—PDCA サイクルを回すほど大学は方向性を見失う」大学評価学会『PDCA サイクル3つの誤読—サイクル過程ではないコミュニケーション過程による評価活動の提案に向けて』11-38
- [7] 石井英真 (2020) 「カリキュラム・マネジメント再考—授業改善を軸にした学校改革へ—」九州教育経営学会研究紀要第 26 号, pp.7-14
- [8] 鹿毛雅治 (2007) 『子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』教育出版
- [9] 根津朋実 (2006) 『カリキュラム評価の方法—ゴール・フリー評価論の応用』多賀出版
- [10] クライデル, C.編, 西岡・藤本和久・石井英真・田中耕治監訳 (2021) 『カリキュラム研究事典』ミネルヴァ書房
- [11] 野中郁次郎・竹内弘高 (1996) 『知識創造企業』東洋経済新報社
- [12] Richards, C., 原田勉訳 (2019) 『OODA LOOP』東洋経済新報社
- [13] 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世織書房
- [14] 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (2)—思考過程の質的検討を中心に—」東京大学教育学部紀要 31, 183-200
- [15] 重本直利 (2011) 「終章 対話・了解型評価活動時間の提案—「サイクル」から「コミュニケーション」へ—」大学評価学会『PDCA サイクル3つの誤読—サイクル過程ではないコミュニケーション過程による評価活動の提案に向けて』95-103
- [16] 白井俊 (2020) 『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房 英治出版
- [17] 田村知子 (2022) 『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準
- [18] 田中統治 (2009) 「カリキュラム評価の必要性和意義」田中統治・根津朋実編『カリキュラム評価入門』勁草書房, 1-27
- [19] 由井浩 (2011) 「第 2 章 品質管理としての成立過程の誤読—デミング曰く“PDCA サイクルは私が述べたものではない”」『PDCA サイクル3つの誤読—サイクル過程ではないコミュニケーション過程による評価活動の提案に向けて』39-80
- [20] 吉永紀子 (2021a) 「133 授業研究」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書, 163
- [21] 吉永紀子 (2021b) 「134 授業評価」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書, 164

[22] ウィギンズ&マクタイ著, 西岡加名恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準