

言語聴覚士養成教育における
「主体的な学び」の形成に関する実践的研究
—— ICEアプローチを活用した学習評価の開発を通して ——

Practical research on the formation of “Agentic learning” in the
training and education for Speech-Language-Hearing Therapists:
Through the development of learning evaluation utilizing the ICE approach

松 尾 朗*

MATSUO Akira

(要旨)

本研究の目的は、ICEアプローチの学習理論に基づいて目標・評価を設定した授業実践を実施し、その成果を検証することを通して、言語聴覚士養成教育における「主体的な学び」の形成のためにICEアプローチが持つ可能性について明らかにすることである。

言語聴覚士養成教育の現状として「主体的な学び」の形成が意識的に行われているとは言い難い状況がある。なぜなら、専門職の将来を見据えた、生涯にわたる学習につながる設計ではなく、「国家試験合格」が卒前教育のゴールであるかのような授業実践が行われている現状が存在しているからである。

ICEアプローチは、ウィルソン (Robert J. Wilson) によって1996年に提唱され、2000年にヤング (Sue Fostaty Young) とウィルソンによって発展させられた学習理論である。学習における認知の変容を「基礎的知識 (Ideas)」、「つながり (Connections)」、「知の応用 (Extensions)」の3つのフェーズで捉えるICEアプローチは、学習者の学習過程や到達度を教員だけでなく、学習者の自己評価も通して双方向から認識することを可能とする点に特徴を持っている。本研究では、ICEアプローチに基づいてデザインされた授業を実践し、パフォーマンス課題に対する学習者の自己評価の記載内容を検討することで、ICEアプローチの有効性を検証した。

実践研究の結果として、ICEの3つのフェーズを意識することで、学習者は自分の学びの位置を認識でき、教員も学習者の学びの位置を把握し、指導を検討するといった形成的評価の一面が得られた。教員による評価、学習者による自己評価と独立した評価ではなく、学習者と教員の双方向から学びの位置を認識し学びを進めていくことで、教員側の「何を教えるか」といった教育目標のみならず、学習者側の「何を学びたいか」といった双方向からの教育目標と評価を可能とした。したがって、言語聴覚士養成教育における「主体的な学び」の形成には、ICEアプローチを用いた学習目標ならびに評価の有用性は高いと考えられる。

1. 研究の目的

1. 問題の所在—言語聴覚士養成教育の現状と課題—

言語聴覚士とは、ことばによるコミュニ

ケーションに問題がある人に専門的サービスを提供し、自分らしい生活を構築できるよう支援するとともに、摂食・嚥下の問題にも対応する専門職である。言語聴覚士は1998年の「言語聴覚士法」の整備によって成立した比

* 山口大学大学院東アジア研究科博士課程 (The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University)

較的新しい国家資格であるが、国家資格化されてからすでに20年以上は経過している。国家資格化以前から養成教育は行われていたが、国家資格化により今までの名称や業務などは一元化され「言語聴覚士」という新たな名称となった。2020年3月現在で約34,000人が国家資格を有し医療分野を中心に福祉や教育の分野で従事している。言語聴覚士は国家資格であるため、所定の単位を養成校で取得し、その後国家試験に合格する必要がある。

言語聴覚士養成教育には、1998年に言語聴覚士法に基づき文部省・厚生省令第2号として公布された「言語聴覚士学校養成所指定規則」があり、それに従い各養成校が教育を行っている。しかし、教育方法や内容に関しては各養成校に任されている部分が多い現状にあった。そこで、教育の一定化をはかるためにも、日本における言語聴覚士の職能団体である一般社団法人日本言語聴覚士協会は、2018年に『言語聴覚士養成教育ガイドライン』を整備し、養成校での教育ガイドラインを示した。その中では、知識面の到達のみではなく、実践的な技術面の到達目標も同時に示され、その卒前教育の方法例も記載されている。このようにガイドラインなどの整備を通して徐々に養成教育の質の保障は進められているものの、教育実践やその効果についての研究といった学術的・実践的な動きはいまだ少ないのが現状である。全国リハビリテーション学校協会の『リハビリテーション教育研究』

の直近5年（2015～2019年；vol.20～25）の言語聴覚士養成教育に関する研究報告の内容からもその傾向を見て取ることができる（表1）。

表1に示すように、直近5年の全報告670件のうち言語聴覚士養成教育に関連する報告は59件であり、全報告の約1割程度であった。その報告の内訳として「学生状況」「教育方法」「臨床実習」「国家試験」の分野があるが、その中の「教育方法」についての報告が全体をみても言語聴覚分野においても最も多い。言語聴覚士養成教育における教育方法の報告では、反転授業や問題解決型授業（PBL）など様々な手法を用いての授業方法の報告が散見される。このような授業方法の効果検証を行うことも養成教育では重要ではあるが、授業方法は一手段であり、様々な選択肢の中から授業者である教員が中心となって選択する。その手段を有効活用するためにも前段階として、到達目標やその目標の到達度を判定する評価の開発が重要である。

日進月歩の医療界において、医療系専門職には最新の知見と技術を身につけ、対象者に質の高い医療を提供することが求められている。その中で、専門職として従事していくためには、自分の現在の知識や技術の立ち位置を認識し、常に振り返ることや今後どのように進んでいくべきかを問い続けることが重要である。例えば、西城・菊池（2013）は「医療系の大学で習得した知識や技能が、臨床の

表1. 『リハビリテーション教育研究』における言語聴覚分野に関する研究報告のカテゴリー別件数

年度	2015年 (Vol.20)		2016年 (Vol.21)		2017年 (Vol.22-23)		2018年 (Vol.24)		2019年 (Vol.25)		計	
	全体	言語聴覚	全体	言語聴覚	全体	言語聴覚	全体	言語聴覚	全体	言語聴覚	全体	言語聴覚
学生状況	44	1	48	4	41	3	34	1	39	2	206	11
教育方法	37	6	66	4	55	6	31	5	49	7	238	28
国家試験	13	2	7	0	5	0	5	3	8	1	38	6
臨床実習	40	0	45	2	31	5	41	3	31	4	188	14
合計	134	9	166	10	132	14	111	12	127	14	670	59

現場では、時間と共に使えなくなることは誰しも経験するところだろう。しかるに現代の医療系の大学で身に付けるべきは、生涯コアとなるであろう必要不可欠な知識・技能の獲得もさることながら、実際の複雑な臨床問題や医学に関する科学的、もしくは倫理的事例に出くわしたとき、自ら積極的に学習ニーズを理解し、自主的に必要な知識を獲得し、その対象を分析・解決できるようなよき問題解決能力といえる」(西城・菊池 2013, pp.134-135)と述べ、養成教育段階において主体的に学び続ける態度や能力を養成することの重要性を指摘している。

しかし、言語聴覚士養成教育の現状において、こうした「主体的な学び」の形成が意識的に行われているとは言い難い状況がある。なぜなら、「どのような専門職を目指してもらいたいか」といった専門職の将来を見据えた、生涯にわたる学習につながる設計ではなく、「国家試験合格」が卒前教育のゴールであるかのような授業実践が行われている現状が存在しているからである。現状として、神崎・福本・鴻上(2017)も指摘するように、「保健医療学部のリハビリテーション学科では、理学療法士及び作業療法士、言語聴覚士の国家試験に合格できるように学習カリキュラムが組まれている」(神崎・福本・鴻上 2017, p.119)のであり、国家試験後に専門職として従事する上で求められる臨床的な知識・技術を獲得させるための内容は十分に意識されていない。その結果として、現在の養成教育のあり方は、西城・菊池が述べているような「対象を分析・解決できるようなよき問題解決能力」にはつながっていない。したがって、医療系専門職の1つである言語聴覚士養成教育においても知識や技術のみならず、「どのような言語聴覚士を目指してもらいたいか」「言語聴覚士として学びを深めていきたいか」

「自分の目標に到達できたかの振り返りができるか」など、その「主体的な学び」の視点を養成教育の段階から身につけさせるためにも、教育目標や評価を一体とした学習評価を開発することが重要な課題となっている。

2. 本研究の目的

「主体的な学び」はどのように捉えられるだろうか。「主体的な学び」について、溝上(2017, 2019)は「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動をふり返って次に繋げる学び」(溝上2019:第6段落)であると述べている。このように、「主体的な学び」は、様々な経験の中で自己の置かれた状況において課題を発見し、その課題を解決し、解決後の振り返りを通して課題自体への理解の深まりや課題に対する新たな解決方法を見いだすことを志向するものである。そして、「主体的な学び」を形成することは、課題解決で得た新たな価値を産み出し、そこから自己の目標設定や目標に向かう活動といった実践力を培うことになる。

目標として学びの先に何を見るかによって学びの深さや学びの過程は異なってくるのであり、学びの先にあるものを見据え、学習者の成長を促すためのフレームワークが必要である。「主体的な学び」の形成・評価に向けて、これまで数多くの研究が行われ、様々な実践手法が提案されてきたが、その多くは教授者が学習者をいかに主体化していくのか、あるいは、主体化した姿をいかに見とるか、という点に主眼が置かれてきた。それに対して、本研究では、教授者とともに学習者自身も評価の主体として自らの学びの評価に参加し、成長の道筋を自覚するよう促すことを目指す。その際、学習者自身の学びに対する思

考や行動の変容を促すアプローチとして、本研究ではICEアプローチと呼ばれる学習理論を手掛かりとする。

本研究の目的は、ICEアプローチの学習理論に基づいて目標・評価を設定した授業実践を実施し、その成果を検証することを通して、言語聴覚士養成教育における「主体的な学び」の形成のためにICEアプローチが持つ可能性について明らかにすることである。ICEアプローチによる学習理論に基づき、学習目標の設定ならびに学習評価のためのICEルーブリックを作成し、学生の自己評価に導入することで学生の「主体的な学び」につなげることを試みる。より具体的には、学習者にICEルーブリックによる自己評価を課すことで、自己の学びを振り返るとともに自己の学びの位置を認識させ、自らの学びを主体的に把握し、関与するための能力や態度を形成することを試みるものである。

II. 研究の理論的枠組み

1. ICEアプローチの構造と特質

ICEアプローチとは、ウィルソン (Robert J. Wilson) によって1996年に提唱され、2000年にヤング (Sue Fostaty Young) とウィルソンによって発展させられた学習理論である。ICEはIdeas、Connections、Extensionsの頭文字を並べたものであり、それぞれを日本語に翻訳すると、「基礎的知識 (Ideas)」、「つながり (Connections)」、「知の応用 (Extensions)」となる。この「I」「C」「E」という3つのフェーズは、学習における認知の変容 (学びの成長) を表したものである。ICEアプローチは、学習者の学習過程や到達度を教員側だけの評価ではなく、学習者側の自己評価も通して双方向から認識することを可能とする学習理論である。

土持 (2017) はIdeasを「アイデア」「考え」と翻訳し、学びの基礎的な個々の情報、事実や定義、語彙、個別の技能などをIdeasの要素として捉えている。例えば、講義などで使用する教科書やノートなどで得た情報がIdeasとなる。次にConnectionsは「つながり」と翻訳されている。「つながり」は、2つのレベルに区別される。1つ目は、学習者個人が得た具体的な考えと考えの間にある関係性を明確にできたときに示されるものである。例えば、課題に対しての原因と結果の関係性についての説明や複数の概念間の関係性を明確にできるといったレベルである。そして、2つ目は学習者による個人的な意味を作るレベルである。これは、新たに学んだことを既知に関連させることで、個人的な意味をエピソード記憶として思い出しやすくし、理解を深めることを示している。最後に、Extensionsは「応用」と翻訳され、学習者が学びを新たな場面で構築することである。学びを日常生活や社会生活などで別の用途でも活用することである。

このように学びの到達点や目標を分類したものであるとして、ブルーム (Benjamin Samuel Bloom) の教育目標のタクソノミーが良く知られている。しかし、ブルームのタクソノミーが学びを階層的な積み上げのようにとらえるのに対し、ICEアプローチの基本的な捉え方では、必ずしもIdeasのフェーズから始まらないといけないわけではない。学習者によって学びの始まりは異なり、どのフェーズから始まっても間違いではないというのがICEアプローチである。また、Extensionsのフェーズで学びは終わりというわけではなく、Extensionsのフェーズを経験することによって次のIdeasのフェーズにつながり、そのことが螺旋状となり学びは変化し生涯学習へととなると考えられる。

それではICEアプローチのもつ特性とはどのようなものであろうか。松尾・熊井（2019）は、ICEアプローチが様々な学習理論の中でどのような位置づけにあるかを整理した上で「ICEの位置づけについて評価者視点と内容の難易度の観点からまとめると、評価者としては教員側だけではなく、学習者も評価主体として関わり、自己の状況把握や自己の変容について認識することが容易である。また、内容についても簡潔にまとめてあるため、教員と学習者が共通認識持ちやすいようになっている。」（松尾・熊井2019、p.70）と述べ、教員主体ではなく学習者からも双方向から学びを捉えることができ、次にどのように進むかを考えることが出来る「主体的な学び」につながる学習理論としての可能性をICEアプローチが有していることを示した。また、ICEアプローチの特性ならびに有益性として、まず学習者の学びの到達点を開始点と比較し評価できる点が挙げられる。学習者がどの位置からどのように学びを変容させていったかを個別的に把握し指導につなげることが可能である。さらに、ICEアプローチは3つのフェーズで学習過程を示しており、他の学習理論と比べ、どのような場面においても思い出しやすく活用することが可能であることから「持ち運び可能（ポータブル）」であるという点に特徴をもつ（土持2017、p.70）。

以上のような特質から、授業のねらいがICEのどのフェーズなのかについて、教員も学習者も双方向から共通認識するとともに、学習者自身に自分の学びの到達点や次に何を目指すべきなのかを認識させるという点において、ICEアプローチは学習者を「主体的な学び」へと促すために重要な学習理論であると考える。

なお、ICEアプローチの構成要素である3つの学習フェーズのいずれを重視して、授

業やカリキュラムをデザインするかという点については論争的である。学習過程をICEというように表現しているため最後の「Extensions」が最も重要であるかのように捉えられる場合もある。しかし、土持（2017）は、ICEの学習過程においてはコースデザインとしての考えが重要であると、結果ではなく学びのプロセスを重視する「Connections」が重要であると考えている。それに対して柞磨（2017）は、授業で得た知識や技能を実社会でその機能を発揮することが重要であると考え、「Extensions」を重視する立場から授業デザインも「Extensions」のフェーズから計画していくことを主張している。このように、ICEの捉え方は「学びの何に焦点をあてるか」によってキーワードとなるフェーズが異なる。本研究においては、言語聴覚士養成教育の特性を踏まえて、焦点をあてるべきフェーズを「Connections」におく。言語聴覚士養成教育において、「養成教育修了段階で、卒前教育で学んだことを臨床現場で活用できるか」という卒前教育の到達点である「Extensions」の先にある、「社会に出てどのような言語聴覚士として従事していくか」といった最大の到達点である「Super Extensions」も想定することは重要である。しかし、それは卒前教育から卒後の生涯学習へと移行していく中で変化していくものである。本研究では、卒前教育で設定されているそれぞれの科目の知識が単独で存在しているのではなく、それぞれの科目との間につながりがあることに気づかせ、それらの科目で得られた知識や技能がどのようにその後の学びや職業生活へとつながっていくかを理解させることに重点を置いて検討を行う。

2. 授業デザイン

本研究では、ICEアプローチの学習理論に基づき授業実践を開発し、検証を行う。その際、「様々な臨床での経験をつながりながら臨床現場で活用できる」といった臨床家として従事するための到達目標（Super Extensions）をはじめに設定し、そこにつながるための養成教育での到達目標（Extensions、Connections）→到達目標に対しての評価方法→評価方法に応じた授業展開といった流れで授業をデザインしていく「逆向き設計（バックワードデザイン）」の方法を採った。逆向き設計はG.ウィギンズら（2012）によって提唱された、教育設計を3段階で計画するアプローチである。まず第1段階は求められる結果を明確にする、次に第2段階は承認できる証拠を決定する、最後に第3段階は学習経験と指導を計画する、とされる。逆向き設計の考え方に依拠しながら、どのようにICEアプローチに基づく授業実践をデザインしたのかについて以下に論じる。

2-1. 目標を設定する

ICEアプローチの学習理論に基づき、学習目標（本質的目標・到達目標）を設定する。本質的目標は臨床家（言語聴覚士）として従事するための目標であり、そこが最終の到達目標（Super Extensions）である。最終到達目標は、いずれ言語聴覚士として従事する中で到達を目指すものであって、卒前教育としての養成教育においては方向目標として示されるに留まる。したがって、その最終の到達目標から、養成教育（卒前教育）において到達されるべき目標（Extensions）が設定される。本研究では「①小児聴覚障害に関する原因と種類について説明できる。②聴覚検査・言語検査について適応と留意点を説明できる。③聴覚障害児の支援について系統立てて説明できる。」という3つの到達目標を設定し

た。臨床家の視点として重要な3つであり、①～③が臨床的思考の一連の流れとなった目標としている。

2-2. 本質的課題（パフォーマンス課題）を作成する

パフォーマンスとは、実行や遂行、演技や表現といった意味を持ち、実際に行為として表現することが求められがちだが、必ずしも実技によるものである必要はない。パフォーマンスには「処理能力」という意味合いもあり、実技以外の思考活動もパフォーマンスに含まれていると捉えられる。そのようなパフォーマンスを引き出すための課題として「パフォーマンス課題」を作成する。

パフォーマンス課題とは「様々な知識やスキルを総合して使いこなす（活用する）ことを求めるような複雑な課題」（糸賀・元田・西岡2017、p.12）とされるように、学んだ知識を実際に使いこなしているかを評価する課題である。ここでいう「使いこなす」には、行動・行為だけではなく思考活動も含む。また、「使いこなす・活用する」とは、授業だけでなく日常生活場面など場や状況が変わっても習得した知識・技能を実際に使いこなすことであり、パフォーマンス課題は、現実生活の中で、学習したことが実際に活用できるようなリアルな文脈で設定する必要がある。

以上のことから、本研究におけるパフォーマンス課題は、授業対象である専門科目領域における臨床的事例を提示することにより、実践的に系統立てて考えることを目的とした課題とした（具体的な課題の内容については後述）。

2-3. 評価基準（ICEルーブリック）を作成する

パフォーマンス課題として事前に課題を明確にし、その課題に対するパフォーマンスをルーブリックによって評価することで、「ど

れだけ覚えたか」などの表面的な理解ではなく、「どのように活用できるか」といった深い思考を評価する。しかし、松下（2012）は、「パフォーマンス課題をデザインするとき『成功を評価するスタンダードと規準』を示しているため、他者の印象を望ましいものにしようとする『印象操作』が行われる可能性を留意する必要がある」（松下2012、p.82）と述べ、ルーブリックで評価内容を事前に示すことで、学習過程ではなく「こうすれば良い評価がもらえる」といった結果ありきになることに警鐘を鳴らしている。

言語聴覚士養成教育におけるパフォーマンス評価として、日常生活場面ではなく病院や施設などの臨床現場を想定することで真正性を担保することが可能となる。平山・松下（2009）は、理学療法教育におけるパフォーマンス評価としてOSCE(Objective Structured Clinical Examination：客観的臨床能力試験)を導入し、それにリフレクションを追加したOSCE-R(OSCE-Reflection Method)を開発し実践している。この実践から、学生の思考や行為の変化だけではなく、教員側のカリキュラムや授業内容の問題点の共有にも有効であると報告されている。ただし、複合的な能力を評価しようとするパフォーマンス評価においては、どのような評価基準を設定するかという問題が重要となる。そこで、パフォーマンス評価の評価基準として作成されるのがルーブリックである。

ルーブリックとは、「ある課題について出来るようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」（ステイーブンス・レビ2016、p.2）あるいは、「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語からなる評価指標」（石井2010、p.48）と定義される。ある課題を達成するための構成要素（観点）

ごとに評価基準を設定し到達レベルを説明したものであり、学習者の認識や行為の質的深まりを判定していく手段である。

ルーブリックはパフォーマンス全体を1つのものとして採点する場合とパフォーマンスを複数の観点でそれぞれ採点するものがある。ルーブリックは「採点」という表現を使用しているように点数化する量的評価の側面と記述語から行為の深まりを確認する質的評価の側面がある。また、「分析的ルーブリック」と「全体的ルーブリック」という面もあり、前者は形成的評価、後者は総括的评价との親和性が高い。また、一般的ルーブリックでは「できた・できない」を評価し、弱い部分を補強し、強い部分は伸ばすといった教員側の指導面で用いられる傾向にある。

以上のようなパフォーマンス評価をめぐる議論を踏まえて、本研究ではICEの学習理論に基づきICEルーブリックを作成した。ICEルーブリックが一般的なルーブリックに対して持つ特性は以下の3点にまとめられる。まず第1に、ICEルーブリックにおいては、ルーブリックに使用されている表現内容が質的な表現を重視しており、示されている課題の自身や量だけではなく、学びの表現の性質または最終的な特徴を詳しく述べている点である。一般的に用いられているルーブリックは「いくつか」「ほとんど」「もう少しで」といった量的な表現を使って、学習者の到達段階を示すものが多い。このような表現は、学習者の総合的評価として用いるうえでは有益であるが、形成的評価につながりにくいという課題を持つ。結果だけではなく、思考のプロセスや方向性などに関する記述も加えることが重要である。

第2に、一般的なルーブリックは評価者として教員が評価するために作成されることが多いが、ICEルーブリックは、評価基準を教

員と学生が共有するための手段として用いられるという点である。教育評価は、教員が学習者の学びを把握する手段であるとともに、学習者が自己の学びを振り返るための教育機会でもある。ICEアプローチは、学習過程を3つのフェーズとして簡明に示し、その具体的な学びの姿を質的に表現することで、学習者に対して、何をどのように目指すかについての示唆を与えるものである。ICEルーブリックを教員と学習者が共有することで、双方が学びの成長において次に何をすべきかを共通認識することが出来る。そして、教員は学習者の学びの状況を理解することで、次への成長を促す手段を考え提供することが出来るようになるといった「形成的評価」として用いることが可能となる。このようなICEアプローチで学習者の立ち位置を認識することで、次につながる適切な援助・学習環境の設定が可能となる。

第3に、ICEアプローチは学習過程を3つの領域で示しているため、一般のルーブリックに比べ学習者も自己評価しやすいという点がある。ICEルーブリックの内容は質的基準であるため、どのような行動なのかを把握し

やすい。「～が不十分」といったようなネガティブな表現は使用されていないのも特徴である。そして、次の学習過程を示しているため、次の過程を目指すためにはどのような行動・支援をすればいいのかを考える「主体的学び」を評価を通して獲得できると考える。柞磨(2017)は、ICEルーブリック作成のポイントを5つ挙げている。1つ目は、ICEルーブリックの作成の際は、目標設定から始めること、2つ目は、目標はその授業や単元のExtensionsに相当すること、3つ目は、ICEルーブリックは、ポジティブな表現で記述すること、4つ目は、量より質、振る舞いよりも認知的な変化の過程を学びの観点として取り入れること、5つ目は、内容よりも学習のプロセスに焦点を当てること、であり、ICEルーブリックが一般的に用いられているルーブリックより、より簡便で質的評価として用いることが可能という点が強調されている。

Ⅲ. 実践の概要

1. 授業概要

本研究における授業実践は、2020年11月に

	フェーズ	回数	講義概要
第1日目	第1フェーズ	①	聴覚障害の基礎
		②	
		③	
		④※	
第2日目	第2フェーズ	⑤	聴覚障害の評価
		⑥	
		⑦	
		⑧※	
第3日目	第3フェーズ	⑨	聴覚障害の指導・訓練
		⑩	
		⑪	
		⑫※	
第4日目	第4フェーズ	⑬	特異的な聴覚障害
		⑭	
	第5フェーズ	⑮※	まとめ

図1. 授業内容 (※：パフォーマンス課題実施)

白鳳短期大学専攻科言語聴覚学課程1年生28名で行われた小児聴覚障害学の授業を対象とした。本授業は集中講義の形式をとっており、4日間で全15回を実施した。したがって、その4日間で授業の内容に応じて5つのフェーズに分けた(図1)。また、倫理的配慮として本研究は、白鳳短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施している(白研倫20008)。

2. 授業内容

本研究におけるICEアプローチに基づく学習評価は、主に2つの形で実践されている。一つは、毎回の講義での学びをICEアプローチの観点から振り返ることを意図した「振り返りシート」であり、もう一つは各フェーズの最終回に課した「パフォーマンス課題」である。以下、それぞれについて詳述していく。

2-1. 振り返りシート

毎講義終了時にICEアプローチを意識した「振り返りシート」(図2)を記載してもらうこととした。まず、講義初日(第1~4回)の振り返りシートは、講義開始時に講義資料と同時に配布した。そして、講義を始める前に「小児聴覚障害を学ぶ意義」について記載するように指示し(①)、学生が記入したことを確認後に講義を実施した。この「小児聴覚障害を学ぶ意義」に関する記述は、学習者の講義開始時点での、自己の学びに対する意識を把握することが目的であり、教員にとっ

ては講義を進めるにあたっての指標、学習者にとっては自分たちの学びの位置を把握するためのものである。この「小児聴覚障害を学ぶ意義」については、講義最終回にも課題として課した。2日目以降(第5~8回、第9~12回、第13~15回)の振り返りシートも講義開始時に各学生に講義資料と一緒に配布し、各回の講義を10分前に終了し、振り返りシートを記載するよう指示した。まず、各自で講義資料などを振り返りながら学生自身が重要であると考えたキーワード(Iレベル)を記載させ(②)、②を記載後、続けて講義内容が他科目とどのように関連しているか(Cレベル)、また自己の今までの経験とのつながり(Cレベル)について記載するよう指示した(③)。②および③を記載したことを教員が巡回しながら確認後、隣席周囲の他学生と自分の記載内容(②および③)の相違(Cレベル)を確認し合い、相違について記載させた(④)。また、記載時間ならびに考えを整理することが可能な学生は、自分の生活への応用や臨床現場で活用している可能性(Eレベル)について記載してもらうこととした(⑤)。⑤に関しては任意な記載とした。

2-2. パフォーマンス課題・ICEループリック評価

事前に設定した到達目標に到達しているかを確認するために、各フェーズの最終講義時の振り返りシートを記載する前にパフォーマ

振り返りシート①(小児聴覚障害学)		
	学籍番号:	学生氏名:
キーワード (Ideas)	つながり・関連性 (Connections)	応用・推測・予測 (Extensions)
<ul style="list-style-type: none"> 講義で学んだこと 重要と思ったこと 	<ul style="list-style-type: none"> これまでの学習や他教科との関連 自分、他者の経験とのつながり 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の生活に活用できること 臨床現場で活用できること
<<小児聴覚障害学を学ぶ意義>> ①		
第1回	②	③
		④
		⑤

図2. 振り返りシート

ンス課題を課した。パフォーマンス課題を課す際は15分前に講義を終了し、振り返りシートの記載およびパフォーマンス課題の両者を課した。そのパフォーマンス課題を記載した用紙は講義終了後に学生が提出し回収した。そして、翌日の講義開始時に、前日記載したパフォーマンス課題の内容を各自再確認してもらったのちに、ICEルーブリックにて自己評価することとした。パフォーマンス課題内容を学生が再確認したことを教員が巡回しながら確認した後、学生に評価用紙を配布し自己評価するように指示した。提示するパフォーマンス課題の学習レベルに応じてルーブリックを作成した。以下にICEルーブリックの例を示す(図3)。ICEルーブリック評価では、パフォーマンス課題に対しての学習者の到達度をICEの各フェーズでそれぞれのスロットで示し、学習者自身が自身の課題の記載内容を振り返りながら、自分の学び(記載内容)がどのフェーズに位置するかをチェックしてもらうこととした。また、ICEルーブリック評価による自己評価の後に、評価表の下部に自己評価の振り返りの自由記載を設け、そこに自己評価を実施しての気づきなどを記載してもらうこととした。自己評価なら

びに気づきなどの記載時間に関しては巡回しながら学生の進捗を確認したが、時間として約5分程度としていた。

3. 分析対象

本研究では、分析対象を①授業開始時と終了時の「小児聴覚障害学を学ぶ意義」の記載内容、②振り返りシートのコメント、③パフォーマンス課題後のICEルーブリックでの自己評価ならびに自由記載欄のコメントとし、これらのコメント内容の変化に着目し分析することとした。

特に本研究では、28名のコメントの中でも授業開始時点で国家試験を強く意識していた学生のコメントに注目していく。講義初回の「小児聴覚障害学を学ぶ意義」での学生の記載内容は表2のようにカテゴリー分けされるが、そこでは「国家試験ため」というキーワードが半数を占めていることがわかる。この学びの姿勢はICEアプローチにおいては「I」のフェーズに強くとらわれている学生群だと考えられる。本研究ではこれらの学生に特に着目し、授業を通して学びの姿勢や学習観がどのように変容していくかを考察していく。

課題① 自己評価シート

学籍番号： 学生氏名：

	基本的な考え (Ideas)	つながり・関連づけ (Connections)	分析・予測・推論 (Extensions)
要素 (観点)	聞こえのメカニズム、発達を説明している。	言語の発達には、聴覚刺激が必要不可欠であり、言語機能との関連性を特定している。	発達段階を挙げながらその段階の問題などを予測している。
	言語の発達について説明している。		
◀自己評価の振り返り▶			

図3. ICEルーブリック例(第1回パフォーマンス課題で使用したもの)

表2. 「小児聴覚障害を学ぶ意義」の意見(初回講義)

小児聴覚障害を学ぶ意義	回答数
国家試験に出題される・合格するため	14
言語発達に関係しているから	9
成人だけでなく小児も学ぶ必要がある	4
言語聴覚士の対象	1

IV. 実践の結果

1. 分析方法

前述したように授業初回の「小児聴覚障害を学ぶ意義」において「国家試験のため」というキーワードの挙げた学生記載内容を中心に、パフォーマンス課題に対しての自己評価ならびに自己評価の振り返りコメントの変化と、授業最終の「小児聴覚障害を学ぶ意義」の課題に対しての記載内容をICEアプローチの3つのフェーズに基づいて分析することとした。

2. 実践結果の概要

各授業後の振り返りシートは、授業終了10分前に記載してもらい、図2に示したようにICEの観点で記載してもらった。Iレベルは授業の中で学生自身が重要であると考えたキーワードを記載してもらうこととした。C

レベルの振り返り記載は、個人だけでなく周囲との意見交換の内容も記載してもらうこととした。また、パフォーマンス課題は、各フェーズの最終授業の際に課した。パフォーマンス課題を課す授業回は、振り返りシートも記載するため授業終了15分前に振り返りシートの記載とパフォーマンス課題を提示し記載してもらった。パフォーマンス課題は個人で取り組み、記載後に提出してもらい授業終了とした。パフォーマンス課題に対する自己評価は、次の授業最初に行い、ICEルーブリックによる自己評価と下記の自己評価の振り返りを記載し提出してもらった(図4)。

2-1. 第1フェーズのパフォーマンス課題

第1フェーズは、「聴覚障害の基礎」が授業テーマであり、聴覚障害の解剖生理から授業を開始し、そこから聴覚機能と言語発達のつながりについて講義形式で実施した。第1フェーズのICEのレベルでは主にIレベルもしくはCレベルを学びのねらいとした。その授業内容を踏まえ、パフォーマンス課題を「『聞こえ』と『言語の発達』にはどのような関係があり、難聴は言語の発達にどのように影響を与えるか?」と設定した。「『聞こえ』と『言語の発達』にはどのような関係があり」

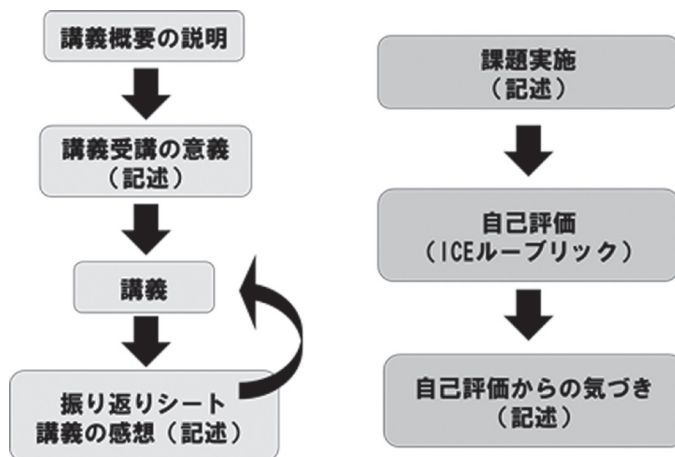


図4. 授業およびパフォーマンス課題の流れ (例: 第1フェーズ)

という部分がCレベルであり、「難聴は言語の発達にどのように影響を与えるか?」という部分がEレベルを想定したものである。その課題実施後の自己評価に対しての代表的なコメントを以下に示す(表3)。

表3. 第1フェーズのパフォーマンス課題と代表的なコメント

【パフォーマンス課題】	
「聞こえ」と「言語の発達」にはどのような関係があり、難聴は言語の発達にどのように影響を与えるか?	
代表的なコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・内容が浅いことがわかった。 ・基本的な知識の説明が不十分であった。 ・「聞こえ」や「言語発達」の説明はできた。 ・「聞こえ」と「言語発達」の関係性については書けた。 ・実習で実際に学習したことであり、正常発達から予測すればもっと深く考えることが出来た。

肯定的な自己評価として「聞こえや言語発達の説明はできた」というIレベルのコメント、「聞こえと言語発達の関係性」というCレベルのコメントが多かった。自己の記載内容を振り返ることで、内容の不十分さに気づいたコメントもみられた。

表4. 第1フェーズの感想・気づきの代表例

代表的なコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りをする中で、自分の苦手なところがわかった。 ・国家試験の勉強だけでなく、働いてからも必要な知識だとわかった。 ・他の分野の知識も関連していることが多いとわかった。 ・小児領域を学ぶことで、他の知識の理解を深めることにつながる。 ・他の科目との繋がりを見つけて学習する必要がある。 ・周囲との意見交換で意見の相違があってもよかった。
----------	---

第1フェーズの授業を通しての感想・気づきでは、聴覚のみの知識だけではなく、その他の分野とのつながりや他者との意見の相違

などに気づいたというコメントが主な意見として挙げられる(表4)。

2-2. 第2フェーズのパフォーマンス課題

第2フェーズは、「聴覚障害の評価」が授業テーマであり、聴覚障害の程度を判断する検査についての概要や適応など講義形式で実施した。ICEのレベルでは主に検査や評価内容に関してはIレベルであり、聴覚の解剖生理と評価・検査の繋がりをCレベルと学びのねらいとした。その内容を踏まえ、パフォーマンス課題として『「聴覚検査」と「言語発達検査」はなぜ併用する必要があるのか。検査を実施する時には、どのようなことに留意して行いますか?』という課題を課した。『「聴覚検査」と「言語発達検査」はなぜ併用する必要があるのか。』という部分がCレベルであり、「検査を実施する時には、どのようなことに留意して行いますか?』という部分がEレベルと設定した。その課題実施後の自己評価に対してのコメントを以下に示す(表5)。

表5. 第2フェーズのパフォーマンス課題と代表的なコメント

【パフォーマンス課題】	
「聴覚検査」と「言語発達検査」はなぜ併用する必要があるのか。検査を実施する時には、どのようなことに留意して行いますか?	
代表的なコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・検査の目的や手順は記載できた。 ・聞こえが言語発達に影響することは記載できた。 ・聴覚検査と言語発達検査のつながりは記載できた。 ・記載内容が浅いことがわかった。 ・予後予測まで考えることが出来ていなかった。

肯定的な自己評価として「検査の目的や手順は記載できた」というIレベルのコメント、「聴覚検査と言語発達検査のつながりは記載できた」というCレベルのコメントが多かった。しかし、その他にも自己の記載内容を振

り返ることで、記載内容の不十分さや評価で予後予測まで考えることができなかつたことに気づいたコメントもみられた。

表6. 第2フェーズの感想・気づきの代表例

<ul style="list-style-type: none"> ・聴覚障害のみ着目せず、他の障害の知識とも絡めて知識を広げる。 ・成人領域と共通する部分があると感じた。 ・基本的な知識が理解できていないと、説明が難しいと感じた。 ・復習することの大切さがわかった。 ・繋がりや関連性の部分に重点を置いて書く傾向があると気づいた。 ・聴覚と言語発達の関連性が前回より、よくなってきた。
--

第2フェーズの授業を通しての感想・気づきでは、振り返りによる聴覚や言語発達の知識の深まりやつながりだけではなく、自分の学びの傾向に気づくコメントもみられた(表6)。

2-3. 第3フェーズのパフォーマンス課題

第3フェーズは、「聴覚障害の指導・訓練」が授業テーマであり、今までの第1・2フェーズの授業内容と関連させることから、ICEのレベルでは主にCレベルを授業のねらいの到達とした。授業内容を踏まえ、パフォーマンス課題を「『言語発達障害児への支援』と『聴覚障害児への支援』の違いについて、それぞれの特徴を踏まえたうえで、自分の考えを述べなさい。」と設定した。『言語発達障害児への支援』と『聴覚障害児への支援』の違い」という部分がCレベル、「それぞれの特徴を踏まえたうえで、自分の考えを述べなさい。」という部分がEレベルを想定したものである。課題実施後に記載された自己評価のコメントを以下に示す(表7)。

表7. 第3フェーズのパフォーマンス課題と代表的なコメント

<p>【パフォーマンス課題】 「言語発達障害児への支援」と「聴覚障害児への支援」の違いについて、それぞれの特徴を踏まえたうえで、自分の考えを述べなさい。</p>	
<p>代表的なコメント</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの支援の相違については記載できた。 ・支援の比較は記載できなかった。 ・支援方法の提案までは至らなかった。 ・実際の支援にはそれぞれに合わせた工夫が必要と感じた。

第3フェーズで課した課題は、より臨床的な知識や思考が必要であるパフォーマンス課題であった。自己評価では、支援の手順や留意点といったIレベルの気づきが多く、それぞれの比較や自分ならどのような支援を行うかといったCレベルやEレベルの思考には至っていないコメントが多かった。しかし、対象に合わせた支援の必要性に気づいたという振り返りコメントはあった。

表8. 第3フェーズの感想・気づきの代表例

<ul style="list-style-type: none"> ・評価には様々な側面からみることが重要である。 ・聴覚障害は、日常生活への影響が大きいことがわかった。 ・対象だけでなく、養育者への支援の必要性もわかった。 ・成人になるまでの先を見据えた支援が重要であるとわかった。 ・支援には正常発達を理解しておく必要性がわかった。 ・支援を考えることの難しさがわかった。

第3フェーズの授業を通しての感想・気づきでは、第1～2フェーズの授業を踏まえて知識の理解や知識同士のつながりなどIレベルやCレベルの思考は可能である部分はあったが、「支援」では知識や知識通しのつながりだけではなく、その先の自分(学習者)ならどのように考えていくかといったEレベルまでの思考には至らなかったというコメントがみられた(表8)。

2-4. 最終のパフォーマンス課題

最終のパフォーマンス課題は、今までの授業内容の総まとめとして提示した。パフォーマンス課題を「3歳児検診で聞こえの問題を指摘された知的障害（発達年齢2歳）の母子に対しての支援の手順について自分の考えを述べなさい。」と設定した。課題実施後に記載された自己評価のコメントを以下に示す（表9）。

表9. 最終パフォーマンス課題

【パフォーマンス課題】 3歳児検診で聞こえの問題を指摘された知的障害（発達年齢2歳）の母子に対しての支援の手順について自分の考えを述べなさい。	
代表的なコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・支援のみを記載していた。 ・繋がりで考えることができていなかった。 ・具体的な支援や予後予測は記載できていなかった。 ・支援は説明から指導・援助まですべてを含むことがわかった。 ・年齢に合わせた記載内容が不十分であった。

最終パフォーマンス課題は、今までの授業内容を踏まえて聴覚障害の基礎知識から言語発達との関連性、聴覚障害の評価といった一連の流れ、ならびに自分ならどのような支援を行っていくのかといった、臨床的思考についての課題である。コメント例をみると、第1～3フェーズの課題と同様にその課題の文脈の一部（知識：Iレベル）での思考であり、「支援」という部分に着目した場合でも「自分ならどのように支援を行う」といった臨床的な思考（応用：Eレベル）ではなく「聴覚障害児への支援の定義」といった一般的な教科書レベル（知識：Iレベル）の思考での記載であり、これまでの授業内容から得た知識を関連付けながら臨床的思考へと導くといった思考過程には至らなかった。

表10. 授業全体を通しての感想・気づきの代表例

<ul style="list-style-type: none"> ・様々な視点に着目して、自分本位な支援にならないように注意したい。 ・自分の考えが断続的なものであり、連続性に欠けていたことに気づいた。 ・自分の考えだけでなく、様々な人の意見を聞くことが支援では重要である。 ・基礎がなくては予後予測までの流れが不十分になることに気づいた。
--

授業全体を通して、Eレベルである臨床的思考に視点を向けることが重要であることに気づくことが出来るようになった一方で、自己の課題の記載内容自体の不十分さについても気づいていた。自己の記載内容の不十分さを解決するためには、表面的な浅い知識のIレベルではなく、幅広く様々な場面で活用できるような深い知識としてのIIレベルが重要であるといったように、Iレベルの捉え方の変化もみられた（表10）。

2-5. 授業終了時の「小児聴覚障害を学ぶ意義」について

初回授業時に「小児聴覚障害を学ぶ意義」に記載してもらったのは、学習者の学びの姿勢や学習観を把握するためであった（表2）。授業終了時に記載してもらったのは、初回からの学習者の学びの姿勢や学習観の変化を確認するためである。初回授業時に「国家試験のため」というキーワードを挙げていた学生群の代表的なものを以下に示す（表11）。

表11. 授業終了時の「小児聴覚障害を学ぶ意義」の代表例

<ul style="list-style-type: none"> ・小児だけではなく成人にもつながるため。 ・支援を行うにあたり、保護者への説明が重要であるため。 ・他の科目との関連性を理解することで支援が広がるため。 ・言語発達障害の子どもに対し早期に聴覚の問題を発見できるため。 ・予後予測や家族支援のために学ぶ必要がある。

授業終了時のコメントとして、開始時に多くみられた「国家試験」というキーワードは

記載内容の前提として見られてはいるが、「小児聴覚障害学」を学ぶことで「聴覚障害ならびに言語発達障害への支援につなげる」などの「国家試験合格」といった自分のために向いていて学習観から、自分が今後対象とする相手に対しての学習観へと変容している。これらのように、知識の定着といった部分だけではなく、言語聴覚士という専門職としての臨床的視点が多く記載されていた（表11）。

IV. 考察

本実践研究は、ICEアプローチによる学習理論に基づき、学習目標の設定ならびに学習評価のためのICEルーブリックを作成し、学生の自己評価に導入することで学生の「主体的な学び」につなげることが目的であった。以下に、授業の各フェーズにおける学習者の変化をパフォーマンス評価のコメントから分析し、最終のパフォーマンスにおいての変化について考察する。また、授業開始時と終了時で課した「小児聴覚障害を学ぶ意義」についての比較も行い、毎授業で実施していた振り返りシートの効果とICEアプローチの有効性について考察する。

1. 各フェーズにおける変化

第1フェーズの学習のねらいはIレベルからCレベルが中心であった。今回の授業においては、授業終了時に振り返りシートを記載し、他者のシートを確認することで、「知識をインプットする」というIレベルの学習過程から、「他の科目とのつながりの重要性に気づき、他者との意見交換を通しての意見の違いを受け入れることで科目間のつながりならびに自分と他者の意見のつながりに気づく」といったCレベルの学習過程の重要性に気づくことができたのではないかと考える。

第2フェーズでは、基本的な考え、関連性の記載はできていたというコメントは多い。振り返りシートやICEルーブリックによる自分の振り返りを行うことで、パフォーマンス課題の記載内容の不十分さに気づくことが出来ている。これは、IレベルからCレベルへ学びの位置が変化したことに自分で気づいてはいるが、修得した知識同士や既知とのつながりをより強固するためにはIレベルの知識を振り返ることで、Cレベルへの学びの移行がより強固になると考えられる。また、前述したようにCレベルは授業で修得した知識同士や既知とのつながりに気づくことが出来たことで、そのつながりを強固するためにはIレベルを再度振り返ることが重要であることにも気づくことが出来た（Iレベル⇔Cレベル）。

第3フェーズは、第1～2フェーズで経験したことを踏まえての授業であり、修得した知識同士のつながりや既知とのつながりを意識する学習過程は得られていたと考える。しかし、聴覚障害児への日常生活支援や家族支援といったEレベルに関する記載については、まだ経験していないことによるイメージの困難さもあり、わずかにとどまっていた。しかし、聴覚障害児への支援を考えることへの不十分さに気づいてそのことを記載できていたということは、自分の学習の位置を把握できており、今後どのような学びが必要なのかを考えることにつながっている。したがって、Cレベルの学習からEレベルへの移行はしていないが、Eレベルを見据えるという学習の方向になってきていると推察される。

2. 最終パフォーマンス課題について

最終パフォーマンス課題は、今までの授業内容を振り返ってのものであったが、今までの授業を振り返りながら手順を追って記載するという視点ではなく、課題内容のキーワー

ドのみに着目しての支援の記載となっている部分が多かった。ICEルーブリックにより自分の記載内容を振り返ることで、今までの各フェーズの授業同士のつながりを具体的に記載することの重要性に気づくことが出来ていた。

教科書に記載してあるような一般的な内容に基づいて「説明する」といったIレベルにとどまっていた学習観から、そのままの知識の活用ではなく、Cレベルとして知識同士のつながりに気づき、経験がないながらもEレベルの臨床的視点へと変化させることになりつつあった。また、IレベルやCレベルでは学習者自身のための学びなのに対し、Eレベルに目が向くようになったことで、誰か（支援者）のための学びへと学びの方向が対象へ向けることも可能となったと考える。

3. 「小児聴覚障害を学ぶ意義」についての比較

授業開始時のコメントではIレベルの視点での「学びに対する考え方」が多く、また、その学びは自己のための学びが主であるような記載であった。しかし、授業終了時のコメントでは、「国家試験」というキーワードは記載されてはいるが内容の中心ではなく、学ぶことで「支援につなげる」などのCレベルの視点となっている。また、自分に向いていた学びから、相手に対しての学びへと変わっている。専門職として自己の学びは、獲得した知識や技術を対象者に向けて活用することが重要であり、こうした変化は専門職としての学びの思考になっていることを示唆している。

4. 振り返りシートの効果

Iレベルを意識したキーワードの列挙により知識の振り返りを可能とし、そこから他の

科目や自分の経験とのつながりを考えることが出来るようになった。また、自己のみにとどまらず、他者との意見交換を通して、自己と他者の意見とのつながりにも気づくことが出来るようになった。そのことから、振り返りシートを通してICEの視点で自分の学びを振り返ることを可能とし、自分の学びの位置や次に何を目指し学習を進めていく必要があるのかといった「主体的な学び」として一定の効果は得られたと考える。

5. 本研究におけるICEアプローチの有効性について

本研究ではICEの学習理論を用いて、教育目標ならびにICEルーブリックによる評価を開発し実践した。医療系専門職養成教育において、学習評価に焦点を当てて「主体的な学び」を形成しようとしている先行的な試みはわずかながら存在している。例えば、平山・松下（2009）は「主体的な学び」を促すためにリフレクション（振り返り）の中で自己と他者の臨床技能を評価させ、「目標をより明確に意識させるために、評価表を教員が提供するのではなく、学生自身に作成させている」（平山・松下2009、p.22）と、学生同士で評価の作成ならびに評価をさせることで「主体的な学び」を促すことを試みている。こうした方法では、学生による評価への参加を保証することは可能となるかもしれないが、同時に学生の主観的な都合の良い学びとなる危険性も懸念され、教員側の「何を学んでもらいたいのか」といった養成教育としての到達すべき目標が薄れる可能性も考えられる。それに対して、本実践研究で採用したICEアプローチでは、ICEの3つのフェーズを意識することで、学習者は自分の学びの位置を認識できるとともに、教員も学習者の学びの位置を把握し、指導を検討するといった形成的評価の

一面も得られた。このように教員による評価、学習者による自己評価をそれぞれ独立した評価ではなく、学習者と教員の双方向から学びの位置を認識し学びを進めていくことで、教員側の「何を教えるか」といった教育目標のみならず、学習者側の「何を学びたいか」といった双方向からの教育目標と評価が可能となった。

V. まとめと今後の課題

本研究では、ICEアプローチを活用しての実践的研究を行い、学習者の「主体的な学び」の形成に対する有効性について実践的に検証を行った。ICEで示されている3つのフェーズを授業内容ならびに学習評価のためのルーブリックにおいて活用することで、言語聴覚士養成教育における専門科目の修得において、学習者が自己の学びの位置を認識するよう促すことを指摘した。また、各フェーズによる到達すべき目標ならびに臨床的思考が必要となる最終のパフォーマンス課題に対しての自己評価により、学びの振り返りや次にとどのようなことを学ぶ必要があるのか、学ぶためには何が必要なのかといった目標の明確化にも寄与する可能性が示唆された。このよう

に学びを振り返ることを通して「学びに対する考え方」を変容させていくことこそが「主体的な学び」では重要であり、本研究における振り返りシートならびにICEルーブリックによってそれを部分的に得ることが出来、一定の効果はあったと推察される。その一方で、今回は1年制課程における1事例の実践研究であったため、一般的な3年制ならびに4年制の養成教育とは異なる部分もある。また、本研究においては、学習者の学びの過程における変化について質的分析を行うにあたり、対象となる全学生の授業前の学びの姿勢や学習観をカテゴリー化し、その中で特に「国家試験」というキーワードを挙げていた学生を分析の対象群とし、その学生群の記載内容に着目し、記載内容の変化を追った。しかし、今回対象とした学生群以外にも全学生を対象とした場合に、学びの姿勢や学習観に何らかの特性を持つ学生がいる可能性もあるため、分析対象ならびに分析方法は今後も課題として残った。したがって、一般的な言語聴覚士養成教育に導入していくためにも、様々な養成教育課程において検証を重ねていくとともに、分析方法の検討も同時に行っていく必要があると考える。

引用・参考文献

- 1) 石井英真 (2010) 「IV. 教育目標と教育評価の関係」田中耕治 編『よくわかる教育評価 第2版』ミネルヴァ書房, pp.48-49
- 2) 石垣明子 (2016) 「大学におけるルーブリック評価の開発—医療人文学科目における社会人基礎力を涵養するルーブリック—」つくば国際大学研究紀22, pp.27-39
- 3) 糸賀暢子・元田貴子・西岡加名恵 (2017) 『看護教育のためのパフォーマンス評価』医学書院
- 4) 沖裕貴 (2014) 「大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」立命館高等教育研究14号, pp.71-90
- 5) 奥村好美・西岡加名恵 編著 (2020) 『「逆向き設計」実践ガイドブック『理解をもたらすカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する』日本標準
- 6) 神崎秀嗣、福本倫之、鴻上啓次朗 (2017) 「リハビリテーション専門職養成大学のキャリア形成における生化学教育の重要性に関する一考察」大和大学研究紀要第3巻保健医療学部編, pp.119-125
- 7) グラント ウィギンズ・ジェイ 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—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準
- 8) 言語聴覚士養成教育モデル・コア・カリキュラム諮問委員会 (2018)『言語聴覚士養成教育ガイドライン』(社)日本言語聴覚士協会
 - 9) 西城卓也、菊川誠 (2013)「医学教育における効果的な教授法と意味のある学習方法①」医学教育44(3) pp.133-141
 - 10) 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代(2016)「パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連」日本教育工学会論文誌第40号, pp.157-160
 - 11) スー F. ヤング・ロバートJ. ウィルソン著, 土持ゲーリー法一監訳, 小野恵子訳(2013)『「主体的学び」につなげる評価と学習方法』東信堂
 - 12) ダネル スティーブンス・アントニア レビ著, 佐藤浩章監訳, 井上敏憲・俣野秀典訳 (2016)『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
 - 13) 柘磨昭孝 (2017)『ICEモデルで拓く主体的な学び—成長を促すフレームワークの実践—』東信堂
 - 14) 柘磨昭孝 (2020)『生徒も教師も楽しめる問いづくりの実践』日本橋出版
 - 15) 土持ゲーリー法一 (2017)『社会で通用する持続可能なアクティブラーニング～ICEモデルが大学と社会をつなぐ～』東信堂
 - 16) 寺嶋浩介・林朋美 (2006)「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」京都大学高等教育研究第12号, pp.63-71
 - 17) 平山朋子・松下佳代 (2009)「理学療法教育における自生的FD実践の検討—OSCEリフレクション法を契機として—」京都大学高等教育研究第15号, pp.15-26
 - 18) 松尾朗・熊井将太 (2019)「学習評価としてのICEアプローチの位置付けに関する研究」山口大学教育学部研究論叢第68巻, pp.65-71
 - 19) 松下佳代 (2012)「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」京都大学高等教育研究第18号, pp.75-114
 - 20) 松下佳代 (2014)「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—」名古屋高等教育研究 第14号, pp.235-255
 - 21) 溝上慎一 (2019)「(理論) 主体的な学習とはv2.1」溝上慎一の教育論 <http://smizok.net/education/>(2017年3月24日掲載2019年8月15日更新) (2021年6月23日最終閲覧)

注釈：ICEアプローチの発案者であるヤングとウィルソンは「ICE APPROACH」という用語を用いているのに対し、土持 (2017)、柘磨 (2017) は「ICEモデル」と表記を変更している。本稿では、ICEを枠組み (モデル) としての学習理論と捉えているのではなく、学習者の学習の変容のための学習理論という動的なものと捉えているという理由から、原著に従ってICEアプローチという名称を用いる。