

山口大学大学院東アジア研究科
博士論文

言語聴覚士養成教育における学習目標・評価に関する
実践的研究
—ICE アプローチを活用して—

2023年3月

松尾 朗

目 次

序 章. 研究目的	1
第 1 節. 研究背景	1
第 2 節. 本研究の目的と意義	3
第 1 章. ICE アプローチの理論と実践	5
第 1 節. ICE アプローチの成立と展開	5
第 2 節. ICE アプローチを裏付ける理論	9
第 1 項. ブルームの目標分類学	9
第 2 項. マルザーノの分類	10
第 3 項. SOLO 分類学	11
第 3 節. ICE アプローチと諸理論との関係性	13
第 1 項. ブルームの目標分類学との比較	13
第 2 項. マルザーノの分類との比較	13
第 3 項. SOLO 分類学との比較	14
第 4 項. ICE アプローチの理論的な位置づけ	14
第 4 節. ICE アプローチに基づいた実践研究	16
第 1 項. 一般教育における ICE アプローチの実践研究	16
第 2 項. 医療系専門職養成教育における実践研究	18
第 3 項. 先行研究における実践研究と本研究との相違	21

第2章. ICEアプローチに基づく学習評価	23
第1節. 高等教育における学習評価の現状と課題	23
第1項. 総括的評価と形成的評価	24
第2項. 直接評価と間接評価	25
第3項. 量的評価と質的評価	25
第2節. パフォーマンス評価とルーブリック	28
第1項. パフォーマンス課題とパフォーマンス評価	28
第2項. ルーブリック評価	30
第3項. 医療系専門職養成教育におけるパフォーマンス評価	31
第3節. ICE ルーブリックの有用性	32
第3章. 授業設計の理論的枠組み	37
第1節. 逆向き設計による授業設計	37
第1項. 逆向き設計とは	37
第2項. 逆向き設計を本研究に取り入れた理由	38
第2節. ICEアプローチに基づく目標設定	40
第1項. 本質的目標 (Super Extensions) と到達目標 (Extensions)	40
第2項. 本研究における目標設定	41
第3節. ICEアプローチに基づく学習評価の開発	42
第1項. 学習評価をめぐる近年の動向	42
第2項. ICE ルーブリックについて	43
第3項. 本研究における ICE ルーブリックの作成	45

第4章. 実践研究1 (事前実践)	46
第1節. 実践概要	46
第1項. 授業方法	48
第2節. 学習評価	52
第1項. 振り返りシート	52
第2項. パフォーマンス課題と ICE ルーブリック評価	53
第3節. 分析対象・分析方法	55
第1項. 分析対象について	55
第2項. SCAT を用いた分析方法について	56
第4節. 分析結果	58
第1項. 授業開始時の「小児聴覚障害を学ぶ意義」について	58
第2項. 第1フェーズの授業 (パフォーマンス課題・振り返りシート)	62
第3項. 第2フェーズの授業 (パフォーマンス課題・振り返りシート)	64
第4項. 第3フェーズの授業 (パフォーマンス課題・振り返りシート)	67
第5項. 第4・5フェーズの授業 (パフォーマンス課題・振り返りシート)	70
第6項. 授業終了時の「小児聴覚障害を学ぶ意義」について	71
第5節. 実践研究1における ICE アプローチの有効性と課題	75
第1項. 各日程における変化	75
第2項. 最終パフォーマンス課題について	76
第3項. 「小児聴覚障害を学ぶ意義」についての比較	77
第4項. 振り返りシートの効果	77
第5項. 有効性のまとめ	78
第6項. 本授業実践における課題	80

第 5 章. 実践研究 2 (本実践)	82
第 1 節. 授業デザインの修正点と継続した点	82
第 2 節. 実践に向けての準備	83
第 1 項. 研究協力者との協議の手続き	83
第 2 項. 倫理審査	85
第 3 項. 研究協力者との授業デザインの差異と統一内容	86
第 3 節. 国際医療福祉大学 (2022 年度前期前半) での実践	89
第 1 項. 実践概要	89
第 2 項. 授業方法	91
第 3 項. 分析方法	95
第 4 項. 初回課題の分析結果	96
第 5 項. パフォーマンス課題 1 における自己評価の分析結果	98
第 6 項. パフォーマンス課題 2 における自己評価の分析結果	102
第 7 項. 最終課題の分析結果	105
第 8 項. まとめ	107
第 4 節. 国際医療福祉大学 (2022 年度前期後半) での実践	108
第 1 項. 授業概要	108
第 2 項. 授業方法	111
第 3 項. 分析方法	115
第 4 項. 初回課題の分析結果	116
第 5 項. パフォーマンス課題における自己評価の分析結果	118
第 6 項. 最終課題の分析結果	121
第 7 項. まとめ	123

第5節. 京都先端科学大学（2022年度前期）での実践	124
第1項. 実践概要	124
第2項. 授業方法	126
第3項. 分析方法	129
第4項. 初回課題の分析結果	130
第5項. パフォーマンス課題1における自己評価の分析結果	132
第6項. パフォーマンス課題2における自己評価の分析結果	135
第7項. 最終課題の分析結果	138
第8項. まとめ	140
第6節. 実践研究2のまとめ	141
第1項. 授業実践を通じたICEアプローチの有効性	141
第2項. 授業実践を通じたICEアプローチの課題	142
終章. 研究の成果と今後の課題	144
第1節. 本研究のまとめ	144
第2節. 実践研究における学びの変容をもたらした要因	147
第3節. 言語聴覚士養成教育におけるICEアプローチの意義と課題	148
引用・参考文献	153
参考資料	158
謝辞	195

序章. 研究の目的

第 1 節. 研究背景

本研究の目的は、学習者が主体的に自らの学びを省察することを誘発するために、言語聴覚士養成教育に求められる学習目標・評価の方法を開発し、その有用性と課題について実践的に検証することである。

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 年以上が経過している。日本における言語聴覚士養成教育は 1971 年に始まり、1997 年に言語聴覚士法が制定され指定養成校を中心に現在まで養成教育が行われている。このように、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。2022 年 3 月現在で約 38,000 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、言語聴覚士として勤務するためには所定の単位を養成校で取得し、その後に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。このような経過の中で養成教育が本格的に進められてきたが、今日に至るまで指定規則の見直しなどは行われておらず、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、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 (以下、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。(社)日本言語聴覚士協会が 2012 年に養成校と臨床実習施設へのアンケート結果をふまえて設定した「言語聴覚士に求められる基本的な資質と能力」が以下 10 項目である(表 1)。

表 1. 言語聴覚士に求められる基本的な資質と能力

① 豊かな人間性と対象者中心の思考	⑥ リサーチ・マインド（科学的探究心）
② 倫理的な態度	⑦ 安全管理
③ 確かな知識・技能と根拠に基づく臨床	⑧ 社会的役割
④ コミュニケーション力	⑨ 後進の指導
⑤ 連携力	⑩ 生涯にわたって学び続ける姿勢

これらの資質・能力は養成教育の段階で完全に習得するものではなく、言語聴覚士として従事した後も継続して獲得していくべき資質・能力である。そのため、言語聴覚士養成教育は、言語聴覚士免許を取得するまでの養成教育の段階である「卒前教育」と言語聴覚士免許を取得後の「卒後教育」に区分され、それらを一貫して生涯教育として構想されている。教育ガイドラインには、これらの資質・能力を身につけていくための必要な卒前教育における到達目標が設定されているが、卒業時の到達目標として「言語聴覚療法の基本的な知識・技能・態度を修得すると共に、生涯を通して学び続ける態度を身につける。」と定められているように、卒前教育のときから生涯教育という観点のもと臨床家として現場に従事する中でも学ぶ姿勢を身につけることが求められている。

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・菊川（2013）は「医療系の大学で習得した知識や技能が、臨床の現場では、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・菊川 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、こうした主体的に学び続ける態度や能力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、「専門職として働き続けていくためにはどのような能力や態度が必要となるか」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。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・技術や継続的に自ら学習を進めていくための態度や能力を育成していくことは十分に意識されていない。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国家試験合格という直近の目標にとらわれるのではなく、言語聴覚士として生涯にわたって主体的に学び続けていくことを目的とし、そのもとで教育目標や学習評価の方法を開発することが重要な課題となっている。より具体的に述べるならば、与えられたカリキュラムの中で知識や技術を受動的に獲得するのではなく、獲得した知識を自ら意味づけたり、つなぎ合わせたりしながら、自らの学びを常に省察し、次の学びの展望を切り開いていくような学びの姿勢や能力を育成することが言語聴覚士養成教育において目指されなければならない。

第2節. 本研究の目的と意義

そこで本研究の目的は、学習者が主体的に自ら学びを省察することを誘発するために、言語聴覚士養成教育に求められる学習目標・評価の方法を開発し、その有用性と課題について実践的に検証することである。その際に依拠する理論的枠組みが ICE アプローチである。ICE アプローチとは、ウィルソン (R. J. Wilson) によって 1996 年に提唱され、2000 年にヤング (S. F. Young) とウィルソンによって発展させられた理論である。学習における認知の変容 (学びの成長) を「考え (Ideas)」、「つながり (Connections)」、「応用 (Extensions)」の 3 つのレベルで表現し、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過程や目標を示した理論である。

ICE アプローチについては、近年では、我が国の高校教育や高等教育領域においても実践研究の報告が見受けられる。例えば、土持 (2017) は高校から大学、そして社会へとつなげるための学習として、授業と評価を一連のものとして捉えることが重要であるとするコースデザインの考え方を推奨し、学習者中心のコースデザインを形成する上で ICE アプローチに注目している。また、柘磨 (2017) は高等学校の生徒を対象に、各教科の特質を考え

ながら、ICE アプローチの理論を軸に授業をデザインし実践している。さらに、医療系専門職養成教育においても、岩村ら（2021）は看護師養成教育における実習評価として ICE アプローチの理論を用い、評価表を作成し導入を検討している。しかし、これらの研究では、ICE アプローチに基づいていかに授業をデザインするかについては詳細に論じられているものの、実践の中で学習者の学びにどのように変容がみられたのかといった点が実証的に論じられていない。そのため、目標から評価、授業内容といった授業の全体的デザインの中で一貫して ICE アプローチの理論を用いた報告はなく、特に学習評価という部分に ICE アプローチの理論を取り上げている要素が大きい。それに対して、本研究では ICE アプローチについて理論的な検討を加えた上で、ICE アプローチに基づいて授業をデザインし、その授業実践の中で学習者の学びの変容を明らかにしようとする点に独自性を有している。

本研究では、ICE アプローチに基づいて学習評価のためのルーブリックを作成し、学生自身の自己評価の基準としても導入することで、学習者が主体的に自ら学びを省察することを誘発するための授業デザインや学習評価の方法について実践研究を通して考察していく。そのために、まず様々な学習に関する理論が提唱されている中で ICE アプローチがどのような位置づけにあるのかを理論的に明らかにし、言語聴覚士養成教育への応用可能性について考察する。そして、実際に ICE アプローチに基づいて授業をデザインし、実践することで、養成教育期間だけに留まらず、臨床現場（社会）に出ても継続していくような学習者が主体的に自ら学びを省察することを誘発していくような学習目標・評価と授業内容といった一連の授業デザインの在り方を明らかにしていく。

本論文は、序章と終章を除く 5 つの章で構成されている。第 1 章では本研究の中核となる ICE アプローチの理論と実践研究について論じ、ICE アプローチは学習者が主体的に自ら学びを省察することを誘発するため学びの形成にどのように活用されているのかを整理する。第 2 章では、今までの高等教育における学習評価を振り返り、ICE アプローチの学習評価の位置づけについて明らかにしていく。第 3 章では、授業設計するにあたっての理論的な枠組みを整理し、ICE アプローチによる授業設計とはどのようなものなのかを明らかにしていく。そのことをふまえて第 4 章では事前実践として設計した授業を行い、その実践を通して課題を明らかにし授業デザインの修正を行う。そして、第 5 章では、第 4 章の事前実践より明らかとなった課題から授業デザインを修正し、本実践を通して ICE アプローチに基づいた授業実践は学習者が主体的に自ら学びを省察することを誘発する学びの形成に至ったかを検証する。そして、終章として本研究のまとめと課題について論じていく。

第1章. ICEアプローチの理論と実践

本章では、ICEアプローチ¹について概説し、ICEアプローチの基盤となった理論とICEアプローチとを比較しながら、ICEアプローチの持つ特性を明らかにしていく。また、先行研究や先行実践の検討を通して、学習者が主体的に自らの学びを省察する姿勢を形成するためにICEアプローチが授業実践としてどのように活用されているか、またそこでの課題はいかなるものかについて考察する。

第1節. ICEアプローチの成立と展開

本節では、本研究の理論的枠組みであるICEアプローチの基本的考えについて述べる。また、ICEアプローチがどのような経緯で成立して、どのような特徴をもった理論なのかを説明する。

ICEアプローチは、Young & Wilson (2000) が著書“ASSESSMENT & LEARNING: THE ICE APPROACH”において提唱した学習・評価の方法であり、土持 (2013) が『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル—』として監訳し日本に紹介した。土持がICEアプローチに着目したのは、とりわけ日本の学校教育における評価の在り方への批判意識からであった。「学校における学業の評価はそのほとんどが、規範的な評価と基準に基づく評価を併用したものとなっている。規範的な評価とは生徒同士を比べるもので、基準に基づく評価は「それぞれ生徒を」ある種の標準や「あるべき」結果などと比較するもの」(土持 2013, p.3) となっており、学校における評価は教員や保護者に向けた「学習の結果報告」といったことが主な役割であった。そのことが結果として他者との比較や基準に準拠する形で学習者の到達度を客観的に報告しようとする反面、学習者がどのような経緯でそのような学習の結果に至ったのかという「学習のプロセス」を軽視してきたというのが土持の課題意識である。こうした課題意識から土持はICEアプローチに着目した。「ICEアプローチが有益なのは、それぞれの生徒がどれだけ前進したかを本人のスタート時点と比べて評価できることである」(土持 2013, p.4) と述べられ、他者と比較するのではなく学習者一人一人の学びの状況を把握し、学習者に合わせた学びの手立てを提供

¹ 土持の著書では、「ICEモデル」という表現を用いているが、ヤングらの原著においては「ICE APPROACH」と表現されている。モデルというのは「枠組み」であり、その枠組みにはめ込むというような静的な表現と捉えられる。それと比べアプローチとは、「目標や目的に近づく」という動的な状況を意味する。したがって、本研究では学習者の学習過程の変容に着目しているため「ICEアプローチ」という表現を用いることとする。

するための枠組みとして、ICE アプローチの有益性が位置づけられている。それでは、ICE アプローチとはどのような理論なのだろうか。

ICE アプローチの主要概念である、ICE とは、学びのプロセスの名称の頭文字を表したものである。土持は ICE アプローチの成立過程について次のように整理している。すなわち、「認知の変容に関する学術的知見を教員と学生の双方にとって親しみやすく使いやすい『持ち運び可能な』モデルに凝縮するため、Wilson (1996) は ICE アプローチを提唱した。Wilson が提唱したことをさらに発展させて、Young & Wilson (2000) は、素人から習熟・熟練に至るまでの学びの成長における 3 つの異なるレベルを代表する考え (Ideas)、つながり (Connections)、応用 (Extensions) を提唱した。」(土持 2017, p.70) とされる。以下では、ICE アプローチの基本的概念である Ideas、Connections、Extensions について概説していく。

まず、Ideas とは、知識や技術など学びの基盤となるものであり、知識や技術そのものの直接的な意味や活用方法などが理解できることである。Ideas のレベルは、それぞれの知識や技術を独立した状態での積み重ね、定着させる段階である。土持 (2017) はこの段階を「学びを積み上げるためのブロックのようなものだ。これらは新しく学ぶことの基本を形作る基礎的な個々の情報の塊である。」(土持 2017, p.70) と述べており、学びの基盤となる知識を独立した形で理解した状態を Ideas の状態として表している。

次に、Connections とは、個々の知識同士のつながりや関連性を考えたり、新しい知識と既知とのつながりや関連性を考えたりすることである。Ideas の段階のように学びの基盤となる知識や技術がそれぞれ独立しているのではなく、それらの知識を相互につなげたり、関連性があることを理解する段階である。1 つの知識や技術ではなく、それらを組み合わせることにより、点であった知識や技術が線となるような視点の広がりがみられるようになる。つながりや関連性を理解できるようになることで、意味的な理解が深まり、より知識の定着にもつながっていく。土持 (2017) によれば、Connections には「内容レベル」と「個人的な意味を作るレベル」の 2 種類があるとされる。まず内容レベルは「学生たちが個別の具体的な考えと考えの間にある関係を明確にできた時に示されるもの」(土持 2017, p.71) である。すなわち、1 つ 1 つの知識は独立しているのではなく、それぞれにはつながりや関係性があるということに気づくことである。もう 1 つの個人的な意味を作るレベルは「生徒たちが新たに学んだことをすでに知っていることに関連づけることができた時に示される」

(土持 2017, p.71)。これは、個人の中の過去に得た知識と現在新たに得た知識に関係性があると気づくことであり、時間的な射程の中で知識同士の関係性を見出すことである。

最後に、Extensions は、Connections によってネットワーク化した知識を様々な学習を含めた生活場面に活用する段階である。この Extensions は、知識や技術そのものの直接的な意味や活用方法を定着させるのではなく新しいものへと発展させることである。土持 (2017) は「応用 (Extensions) の段階では、学生たちが学びを目新しくクリエイティブな形で使えるように、新たな学びが古い学びから作られることである」と述べている (土持 2017, p.71)。したがって、Extensions においては、獲得した知識を単に活用するという事に留まらず、活用する状況や場面に合わせながら変化させることを通して、新たな学びを生み出していくことが重要となる。

以上が ICE アプローチについての概説である。この ICE アプローチの考え方について、土持 (2017) は「ICE モデルではなく、学習者中心のコースデザインという考えが重要なのである。」 (土持 2017, p.75) と述べている。コースデザインとは、建築家にとって設計図に比喻されることもあるように、「学生に何を学んでほしいか」「最適な活動はどのようなものか」「どのような評価方法が適切か」「どのような授業方略が必要か」を一体のものとして考え、デザインしたものである。高等教育においては、こうしたコースデザインはシラバスという形で可視化されてきたが、ともすればそれは伝統的に授業者の視点で一方的に規定されたものであった。それに対して、近年ではそれを学習者中心のコースデザインへと組み替えていくことの重要性が提起されているのである。

それでは、なぜコースデザインという考えが重要であり、それが学習者中心のコースデザインでなければならないのだろうか。そこには、教育における教授パラダイムから学習パラダイムへの「パラダイム転換」が関係している。この「パラダイム転換」について、溝上 (2021) は以下のように論じている。すなわち、「教授パラダイムは『教員主導 (teacher-centered)』、学習パラダイムは「生徒主導 (student-centered)」であることを特徴とする。教授パラダイムは『教員から生徒へ』『知識は教員から伝達されるもの』を特徴とし、学習パラダイムは、『学習は生徒中心』『学習を生み出すこと』『知識は構成され、創造され、獲得されるもの』を特徴とする。」 (溝上 2021) ということである。つまり、「何を教えるか」ではなく「何ができるようになったか」という言葉に象徴されるように、授業者中心で教員から学生へ与えられるものという考え方であった従来の教育観が、学習は学習する主体によって生み出されるものであり、授業者 (ファシリテーター) は学習者を支援し

ていく立場であるという考え方へ転換しつつあるのである。それゆえ、もはや授業のデザインは教師が知識や学問の系統性に沿って行うだけでなく、学習者の視点から学習目標、評価方法、授業方略を構想し、それらを一体的にとらえるようなコースデザインが重要となる。

学習者中心のコースデザインとは、授業者から学習者へ「何を教えるか」という教育の視点であった授業者中心のデザインから、学習者自身が「何を学んだか」という学習者中心の視点へと転換されたコースデザインである。このようなコースデザインの発想の転換は、必然的に授業のとらえ方を、インプット志向からアウトプット志向へと転換させることにつながる。言語聴覚士養成教育に引きつけて言えば、シラバス上の内容を学生に与える（インプットする）に留まらず、授業を通して学生は何を学ぶべきなのか、何ができるようになるべきなのか、そこで獲得した知識は養成教育修了後にどのように役立つのか、なぜその知識を獲得しておくことが学生にとって必要なのか、といった問いからコースデザインを進めていくことが重要となる。このようにより長期的で大きな学習目標を視野に入れた学習者中心のコースデザインは、ICE アプローチと高い親和性を持つことになる。なぜならば、ICE アプローチは、個々の知識の習得（Ideas）だけでなく、学習者自身が知識を統合したり構成したりすること（Connections）を通して、その知識の活用（Extensions）を目指すことを意図した理論だからである。

まとめると、ICE アプローチとは授業者の「何を教えるか」だけではなく学習者の「何を学んだか」といった自己の学びの位置を認識し、その学びの位置から具体的にどのように学びを変容させていけばいいのかを表した考えである。また、学習者の学びに対する姿勢や学習の位置を授業者である教員のみならず学習者も含めて双方から認識することを可能とするものである。それは学習評価としての枠組み（ICE モデル）に留まらず、学習目標、学習評価、授業方法といった授業を構成する一連の構成要素（学習者中心のコースデザイン）において活用可能であり、学習者の学びの変容を把握したり、今後の学びの手立てを考える際の指標としてとらえることが重要である。

第2節. ICEアプローチを裏付ける理論

本節では、Young & Wilson (2000) が ICE アプローチを裏付ける理論として挙げている、「ブルームの目標分類学」、「SOLO 分類学」に加え、学習過程の変化に気づくという視点から認知的側面から分類法を提唱した「マルザーノの分類」を取り上げ、それぞれの理論を検討することを通して、ICE アプローチの持つ特性を明らかにしていく。

第1項. ブルームの目標分類学

まず第1に、ブルーム (B. S. Bloom) による教育目標の分類学を取り上げる。ブルーム理論は、教育目標の分類学の理論、形成的評価の理論、マスタリーラーニング (完全習得) の理論、それらを踏まえた上でのカリキュラム理論の4つの理論から構成されている。一般的に教育目標の分類学の理論はブルーム・タキソノミーと称されている。このブルーム・タキソノミーに関して梶田 (2007) は「教育活動を通じて追及されるべき目標の全体を、認知的な領域、情意的な領域、精神運動的な領域に3大別し、それぞれの領域ごとに、最終的な目標達成にまで行き着く過程でどのような目標の系列をたどっていくことになるのか、という観点から体系的に目標の明確化をはかろうとした試みである。」(梶田 2007, p.127) と述べている。すなわち、教育における目標は最終目標1つではなく、そこに到達するまでも達成すべき目標がいくつかあり、それらを明確かつ体系的に示したものがブルーム・タキソノミーである。また、大別されている3つのそれぞれの領域ごとに目標が段階的に示されている (表2)。

表2. 教育目標の分類学の全体的構造 (梶田 2007, p.128 を参考に筆者作成)

6.0	評価	—	—
5.0	総合	個性化	自然化
4.0	分析	組織化	分節化
3.0	応用	価値づけ	精密化
2.0	理解	反応	巧妙化
1.0	知識	受け入れ	模倣
	認知的領域	情意的領域	精神運動的領域

しかし、ブルームの学習目標の分類が提唱されるまでの教育では、学習による結果が重要視される行動主義の理論に基づくものであった。「行動主義のモデルは、学習者が学習の過程においてどうなるかではなく、得られた結果がどんなものであるかだけが重要なのである。」(Young & Wilson 2013, p.9) と指摘されるように、行動主義の学習理論においては、学習したことで最終的にどのような状態になったかといった学習の結果が重要である。この行動主義の理論は結果重視の考え方であり、授業者である教員が「何を教えるか・何を教えたか」といった授業者視点での考え方であると捉えることができ、量的な学習(知識の定着)の際には適当な理論ともなりうるが、学習者がどのような過程を辿り学習したのかといった学習の過程、学習者の認知の変容は不明確である。

第2項. マルザーノの分類

マルザーノの分類は、マルザーノ (R. J. Marzano) によって提唱された教育目標の分類法である。マルザーノの分類の特徴として高橋 (2001) は以下のように述べている。すなわち、「ブルームの分類法にはない<メタ認知>と<自己-システム思考>を取り上げ、それらを重要なものとして位置づけることである。それら二つの能力を高めることは、<自己-調整力> (self-regulation) を発達させる不可欠な条件であるとマルザーノは捉えているからである。」(高橋 2001, p.203) ということである。マルザーノの分類は、ブルームの分類にはなかった思考の変化ならびに行動の変容を表した内容となっており、行動による結果に着目するのではなく、課題に対して自己の考えや行動を自己決定するまでの過程(メタ認知)を重視した理論と捉えることができる。また、高橋 (2001) は「ブルームらが企図した認知領域 (1956年公表)、情動領域 (1964年公表) そして運動領域 (未公表) という三領域における教育目標の分類を集約して仕上げるという性格を帯びている。」(高橋 2001, p.204) と述べており、マルザーノが提案した教育目標の分類法は、ブルームの3つに大別していた領域を統合した考え方であるといえる。高橋はブルームの分類法(認知領域)とマルザーノの分類法を比較し(表3)、以下のように述べている。

表 3. ブルームとマルザーノの分類法の比較（高橋 2001, p.204 を参考に筆者作成）

Bloom et. al.	Marzano
レベル 6: 評価	レベル 6: 自己-システム思考 (自己-システム)
レベル 5: 総合	レベル 5: メタ認知 (メタ認知システム)
レベル 4: 分析	レベル 4: 知識活用 (認知システム)
レベル 3: 応用	レベル 3: 分析 (認知システム)
レベル 2: 理解	レベル 2: 理解 (認知システム)
レベル 1: 知識	レベル 1: 知識検索 (認知システム)

「ブルームの分類での<知識>から<評価>のレベルは、行動（behaviors：これは想起、推理、問題解決、コンセプトの形成、制約付きの創造的思考を含むものと解されている。）における<複合性>の程度によって配列されている。つまり、『評価』は『総合』よりも、『総合』は『分析』よりも複合的であり、そして同時により困難な心的過程とみなされているのである。」（高橋 2001, p.204）と指摘されるように、ブルームの分類においては、階層として知識のレベルから評価のレベルまで積み上げ式の考え方をとっている。上位のレベルに進むにつれて下位のレベルを取り込むことで<複合的>となると捉えることができる。しかし、マルザーノの分類では階層的な考え方ではなく、心的処理の過程を表したものである。高橋は「マルザーノが具体的に提示しているのは、心的な諸過程間のコントロール関係である。ある心的過程は他の心的過程の操作に対してコントロールを行使しており、このコントロールの流れが心的諸過程間の系列的な序列を構成している」（高橋 2001, p.204）と述べている。これは、ある課題に学習者が対峙した際の心的変化を表したものであり、課題に対して遂行決定の有無、方法や目標の設定などを考えること、すなわち認知システムの情報処理過程を表したものと捉えることができる。ブルームの場合は行動レベルでの各段階の枠組みであるのに対して、マルザーノの分類は、行動する際に起こる学習者の心的過程を論理的に示したものと考えられる。

第 3 項. SOLO 分類学

最後に、ICE アプローチの理論的前提の 1 つとして SOLO 分類学を取り上げる。ピアジェ（Piaget, J.）の認知発達理論を用い、学習者が課題を遂行（学習）する際の認識的な変化を提唱したのがビッグス（Biggs, J.）とコリス（Collis, K.）である。岩田（1984）は「彼

らは、認知発達レベルと、特定の文脈で現れる実際の反応を区別して考えることにより、このデカラージュの問題を解決しようというのである。」(岩田 1984, p.68) と述べている。デカラージュとは、ピアジェによって用いられた用語であり、内的思考と身体運動は同時に発達していくのではなく、その発達にはずれが生じることを示す。したがって、学習者の認知発達レベルと実際の行動は一貫しているのではなく、差やずれがみられると説明することができる。こうした視点から、ビッグスとコリスは、学習者の反応を学習者のその時点での発達段階、認知構造を「仮説的認知構造 (Hypothesized Cognitive Structure ; 以下 HCS)」とし、それに対して、学習者の反応の構造を「観察される学習効果の構造 (Structure of Observed Learning Outcome ; 以下 SOLO)」として区別をした。岩田 (1984) は「実用的な面から、反応構造の違いを段階ではなくレベルとし、混同を避けるためにその各レベルの名称をピアジェの発達段階のものとは違えている。つまり、発達段階は生徒を分類するものであるが、SOLO のレベルは特定の課題への反応を分類するものである。」(岩田 1984, p.69) と述べている。つまり、SOLO 分類学において重要となるのは、学習者の発達段階のみならず、課題の複雑性であり、その課題への反応を体系的に示したのが表 4 である。

表 4. 認知発達段階と SOLO 分類 (岩田 1984, p.69 を参考に筆者作成)

発達段階 (最少年齢)	SOLOの 種類	1.容量	2. 操作	3. 一貫性及び閉鎖性
前操作期 (4~6歳)	前構造	【最小】 手がかりと反応が混同されている	否定、同語反復、転導推理、特定の者に縛られている	一貫性の必要性を感じない。 問題を考えもせずに閉鎖する。
具体的初期 (7~9歳)	単構造	【小】 手がかり+ひとつの関連データ	一つの側面によってのみ「一般化」が可能	一貫性の必要性を感じず、閉鎖が早過ぎる。一つの側面に関してだけで結論を出すために非常に一貫性に乏しい。
具体的中期 (10~12歳)	重構造	【中】 手がかり+孤立した関連データ	少しの限られた独立した側面によってのみ「一般化」が可能	一貫性はあるが、孤立したデータに基づいての閉鎖が早いために矛盾も起こりうる。同じデータから違う結論が出ることもある。
具体的一般化 (13~15歳)	関係的	【大】 手がかり+関連データ+相互関係	【帰納】 関係のあるいくつかの側面を用いて、与えられている文脈で一般化が可能	そのシステム内では一貫性があるが、閉鎖が独自のものなので、システム外では矛盾が起こる。
形式的操作期 (16歳以上)	拡張抽象	【最大】 手がかり+関連データ+相互関係+仮説	【演繹と帰納】 経験されていない状況への一般化が可能	矛盾は無くなる。結論は開放的で、論理的に可能な別の道を認めている。

SOLO の分類は、各レベルの構造的特徴から、前構造、単構造、重構造、関係的、拡張抽象のレベルとし、単純な構造から、順次複雑な反応となると捉えられる。したがって、ピアジェ認知発達理論を転じて学習者の学習過程の反応の構造を分類するものである。

第3節. ICEアプローチと諸理論との関係性

本節では、前節で説明したICEアプローチを裏付ける理論がICEアプローチの成立にいかなる影響を与えたか、またICEアプローチとの異同はいかなる点にあるのかを考察し、ICEアプローチの理論的位置づけを検討する。

第1項. ブルームの目標分類学との比較

まず、学習目標に関する考え方に関して、ICEアプローチの基盤となった理論がブルームのタクソノミーである。ブルームは行動主義の考え方をもとに、学習には到達すべき目標は最終の1つだけではなく、様々な過程があることを示した。また、ICEアプローチとブルームとの違いは、分類項目それぞれの階層性の捉え方にも見出される。ブルームのタクソノミーは、低位の段階から高位の段階までが階層的に把握されている。それに対して、ICEアプローチの学習過程の捉え方は、土持によればICEアプローチは、必ずしもI、C、Eのそれぞれを段階として捉えているわけではなく、スパイラルな領域として把握している。

さらに、分類の方法について、ブルームの理論においては「認知的領域」「情意的領域」「精神運動的領域」と大きく3つの領域に分けられ、その中でまた詳細なレベル分けが行われている。3つの領域ごと、また領域内のレベルで分かれているため、それぞれの組み合わせは複雑になり、教員側は学習者の状況を把握することは難しく、また、学習者自身も自分が現在どの状況・レベルに位置しているのかを認識することも困難である。それに比べICEの分類では、学習を3つの過程に区分し、それぞれが具体的に概要を示されており、学習者も理解しやすい。したがって、学習者がどの位置にいるのかを教員も学習者もお互いに確認することが容易である。

第2項. マルザーノの分類との比較

行動主義の考え方をもとにブルームは行動による結果としての学習成果を階層的に捉えた。そこから、学習者の認知の過程へと焦点を転じたマルザーノの分類においては、学習者が行動に至るまでにどのような心的過程・認知の変容をたどっているのかに着目し、学習者の心的過程が分類されている。それに比べICEアプローチの対象は、学校教育における学習者の学びの変容を中心としている。高橋(2001)が「(マルザーノによる一註:筆者)新分類法の意図は学校等が採用すべき目標を記述することではない」(高橋2001, p.219)と述べているように、マルザーノの分類は必ずしも教育に関する目標分類ではなく、生活する

上での人間の心理全般を対象としたものである。したがって、学校教育、特に授業という文脈における認知過程や目標を示す場合においては、マルザーノの分類では範囲が広いため、学校教育という文脈においては対象を限定している ICE アプローチの方が内容を具体的かつ容易に理解されやすいと考える。また、分類においてもマルザーノの分類ではレベルが多く、また内容も複雑であるため、学習者と共通理解するのは容易ではないと考える。

第3項. SOLO 分類学との比較

認知過程を発達の側面から分類したものが SOLO の分類である。学習者の認知過程を分類した理論としては、マルザーノの分類と類似する観点である。

岩田（1984）は「SOLO のレベルはある意味では、一種の達成スコアと考えられる。教師にとっての関心は生徒の発達段階、HCS ではなく、反応の構造、SOLO にあり、更には、どのような教授活動によって何がどのように変えられるかということにあるのである。」

（岩田 1984, p.69）と述べており、達成スコアという観点で言えばブルームの理論にも類似している点がある。また、SOLO の場合は認知発達の側面から段階的に捉えられているため、認知発達の年齢などの段階から、学習者の学習過程を認知発達のレベル（枠組み）にはめ込む傾向があると考えられる。ブルームの理論の場合は、それぞれのレベルは線引きされ、枠組みが決められている。しかし、SOLO の場合には明確な線引きはなく、移行の過程も重要と考えられている。これが、発達の側面として特徴的な部分であると考ええる。

ICE アプローチと比較した場合、学習者個人で考えると、人それぞれ発達には個人差がある。その個人の差をみていくのではなく、特定の課題に対する反応を分析するということに特徴がある。しかし、ICE アプローチの場合は、学習者個人の学びの過程に焦点を当てるため、より個別性の高い視点で学習をみることができると考える。

第4項. ICE アプローチの理論的な位置づけ

前項までの ICE アプローチの裏付けとなった諸理論との比較をふまえて、ICE アプローチがそれらの中でどのような位置づけにあるのかを整理する。

まず、ICE アプローチは学習の成果だけではなく、学習者の学習に対しての行動がどのように変容していくかといった一連の学習過程を視野に入れている。また、学習者自身が ICE アプローチの理論により自身の学習過程に気づくだけではなく、授業者側も同時に学習者の学習過程を認識することを可能としている。ICE アプローチを裏付ける理論として

学習の成果を重視する考え方である「ブルームの目標分類学」およびピアジェの認知発達理論をもととした「SOLO 分類学」が挙げられているが、「行動主義の伝統においては、学ぶということは認識、感情、精神運動という知識の領域に人工的に分類され、それらは独立し、お互いに関連のないプロセスであるかのように扱われた。」（土持 2013, p.12）とする指摘もあるように、各領域の関連性が十分に捉えられてこなかった。そして、認知の理論である「マルザーノの分類」や「SOLO の分類学」においては、認知過程の内容が複雑であり、学習者が自らの学習を省察する視点として利用するのは難しいという課題が残る。さらに、本研究で比較対象とした理論は、学習者を授業者視点で見た場合の分類が多く、学習者視点での考え方が薄く、学習者の変容を授業者の解釈で行っていく部分が多分にある。学習者の本来の意図や認知変容を共通理解していくためには、授業者と学習者の双方向からの視点が必要である。授業者と学習者が双方向から現状を認識することで、授業者側から求められている到達点に対して学習者が現時点でどの位置にいるのか、またさらに進むためにはどのようなことが必要なのか、授業者はどのような手立てを学習者に提供すればいいのかといったことを明らかにしていくことで、その先の指導ならびに学習者の学びにも大きな変化をもたらすと考えられる。

また、分類のレベルについて、マルザーノの分類や SOLO 分類では、その内容が複雑かつレベルが多数あり、学習者としては理解するまでに時間を要する可能性が高い。特に認知的変容に関しては、教員側と学習者側の認識のずれがみられる可能性もある。ICE アプローチについては、レベルや内容が簡潔であるため、共通認識を持ちやすい。どのように学習過程が変容していったのかを学習者が自己認識するまでもにも容易であり、次にどのように学習を進めていくべきかのイメージを持ちやすい。

ICE アプローチ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いるため、教員と学習者が共通認識を持ちやすいようになっている。したがって、教員側の一方的な視点ではなく、具体的な内容で学習者も評価主体となる理論として位置づけることができる。

第4節. ICEアプローチに基づいた実践研究

前節まででICEアプローチに先行する諸理論と比較することによってICEアプローチの位置づけを明らかにしてきた。しかし、ICEアプローチが実践転用を想定した理論である以上、ICEアプローチに基づいた実践とはいかなるものなのか、についての検討が不可欠となる。そこで、本節では一般教育での実践研究、および医療系専門職養成教育における実践研究の事例について検討し、先行する実践研究としての特徴と本研究との相違を明らかにする。

第1項. 一般教育におけるICEアプローチの実践研究

本項では、一般教育におけるICEアプローチに基づく授業実践について整理する。まず、高校教員である柞磨は著書である『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』の中で、ICEモデルを軸とした具体的な授業実践を示している。柞磨が対象としているのは高等学校の生徒であり、その中で「教科・科目にはそれぞれ特質があるが、ICEを軸にして授業をデザインすることで、それらを共通の視点でみることができるようになり、学習者基点の学びを構築することが容易になる」（柞磨 2017, p.101）と述べている。柞磨がICEアプローチに基づいて実践した各教科の授業構成は以下のとおりである（表5）。

表5. 柞磨における教科別実践研究の授業構成
(柞磨 2017, pp.101-103 を参考に筆者作成)

教科	授業構成
国語	Extensions から逆算した目標設定、Extensions、Connections の問いの作り方、学習者基点の導入としてのヘッダーについて解説する。この事例には他の教科・科目で活用できるICEの考え方が含まれる。
地理歴史	資料を活用し、比較技法を用いた探究的な日本史の授業について解説する。Extensions は本質であり、それは長い年月風化せず残り続けているもので、現代にも通じる見方・考え方であることを学びの価値として位置づける。また、地理の授業において、資料を多様な観点から検討し、それを根拠として論（主張）を構成し、協働を通してその論を深めたり、修正したりする学びを紹介する。

数学	数学は代表的な概念教科であり、生徒は概念を積み重ねながら学びを進めていく。概念を伝達・習得させるという指導から転換して、生徒が協働することによって概念と定義する学び、概念とその有用性を結びつける学びの例を取り上げる。
理科	網羅的で羅列的な学習になりがちな学習になりがちな単元内容に関して、生徒が主体となって知識を統合して活用する授業を取り上げる。この事例では、ジグソー法を導入し、Extensions フェーズにつなげている。
外国語 (英語)	ペア・ワークやグループ・ワークを用いた授業はよく行われているが、それがそのまま深い学びにつながるとは限らない。Extensions フェーズを配置する授業デザインを行うことによって、内容を深めることができるようになる。言語活動は他者性を前提としており、Extensions フェーズを作りやすい。
家庭科	平板な学習になりがちな単元内容について、リアリティをデザインすることによって、生徒が協働的に学び、教材に深くかかわることができる事例を取り上げる。これは他の教科・科目にも応用できる技法である。
芸術 (美術)	ジグソー法を用いることで、基礎技能の確実な獲得を図り、協働による演奏技能の向上を図ることができる。楽器の演奏から始めて、声楽の学びに接続する授業について紹介する。
保健体育	Extensions フェーズには「自律的な学び」が含まれる。体育の授業で、生徒が自己コントロールをしながら、自律的な学びを進めていく事例を取り上げる。体育の授業においても ICE モデルは学びの軸として活用することができる。

ここでは、教科別の実践から「国語」を取り上げ、その授業デザインに関する実践例を紹介する。まず柘磨は「生徒の学習意欲を引き出すためには、目標設定が極めて重要になる」（柘磨 2017, p.103）と述べ、教科や単元の目標ではなく、日常生活や将来に向けた目標である Super Extensions を設定するところから始めている。この Super Extensions の目標設定を行わない場合、「たとえば、古典分野の学習では現代語訳が目的となってしまう、主題がつかめないで学習が進んでいく恐れがある」（柘磨 2017, p.103）と述べ、学びが目的意識や学習者の生活から乖離したものになってしまうことになる。逆に、目標設定から授業を展開していくことで、国語で用いる作品を通して自分自身に置き換えたり、実体化させることにつながるとしている。したがって、国語における実践において、作品や古典知識を得るだけでなく、その経験を自分自身がどのように活用するのかといった過程を ICE で認識し、目標設定を中心に ICE アプローチの理論が活用されている。柘磨のこれらの実践研

究では Extensions を中心に捉え、そこから授業内容を検討していく流れとしていることがわかる。

次に、同じく高校教員である坂田は ICE アプローチに基づいて発問づくりを行い、学習者の学びを深めることを目的とした実践を示している。授業づくりの基盤に ICE アプローチの理論を置き、「ICE モデルは、what、why、how 等の問いを構造化することが重要」（坂田 2022, p.87）と述べており、ICE に基づいた発問を紹介している。その中で「特徴的なのは E で、これは単に応用としてとらえるのではなく、本質的な学びと繋げて考えていくことが重要である」（坂田 2022, p.87）と述べ、深い学びにつなげるためには ICE の特徴的な部分を E レベル（Extensions）に見出している。

以上のように、柞磨や坂田の授業実践で共通していえることは、授業を構成し展開していくためにも、発問づくりのためにも Extensions が重要だと捉えている点である。しかし、柞磨は他方で次のように注意を促す。すなわち、「Extensions は授業の達成目標であるけれども、それは単に『本時の目標』として位置するような目標ではない。本時の目標は生徒の達成目標のような姿をしているが、実のところ教師の指導目標であって、多くの場合、生徒は目標を達成すればどのような世界の扉が開かれるのかわからないまま学びが進んでいく。このような学びに主体性の発露を見出すことは難しい」（柞磨 2017, p.197）ということである。授業の中で学習者に示される目標は、多くの場合「なぜその目標を達成しないといけないのか」は説明されないままであり、そこで得られた学びの成果は、授業外で学びがどのように活用されていくものなのか学習者にとっては不透明なままである。柞磨や坂田が ICE アプローチに注目する背景には、まさにこうした「何のための学びなのか」という授業の本質的な課題を乗り越え、学習者の主体性を引き出そうとすることがあると言えるだろう。

第 2 項. 医療系専門職養成教育における実践研究

さらに、近年では ICE アプローチを用いた実践研究は、高等教育段階における医療系専門職養成教育においても展開されつつある。

まず、岩村ら（2021）は、看護師養成教育における実習の評価方法について「評価対象となる課題の質の部分をどのように評価するのか不明瞭であり、学習成果を適切に評価するには従来の評価方法では不十分であると思われる」（岩村ら 2021, p.92）と述べ、今までの評価方法を疑問視した。具体的には、次の 2 つの課題が挙げられている。まず 1 つ目は、

実習における評価者が複数いることである。実習の評価者が複数いることで評価者 1 人ひとりの価値観が異なり、評価に偏りが生じ、公平性や妥当性の保証が課題となることが指摘されている。2 つ目は、評価後のフィードバックが実施されていないことである。評価後に学生に対してのフィードバックが実施されておらず、学生自身の自己評価に留まっているという現実がある。このように「学生の目標達成度を適切に評価し、学生の到達状況を把握することができていない」という実習の評価に関する課題を解決するため、岩村ら (2021) では、ICE アプローチを用いて、実習における目標達成度を教員と学生が共通認識できる ICE ルーブリックを作成し、「基礎看護実習 I」という 1 年次の科目を対象とし複数教員にて実践検討を行っている。以下ではその概要について述べていく。

まず、ICE ルーブリックの作成にあたり、評価者である複数の教員による評価の現状把握と到達目標の設定、目標に到達したと評価できる根拠となる要素の抽出が行われた。授業の目標や評価に対して教員同士で認識し、それをふまえたうえで ICE ルーブリック案が作成された。作成した ICE ルーブリック案 (表 6) を実際に数名の学生に使用させるとともに、教員にも ICE ルーブリックを使用しての妥当性を 4 段階評価で回答してもらい、その理由を自由記載して効果を検証している。

表 6. 基礎看護実習 I における ICE ルーブリック案 (岩村ら 2021, p.97)

観点	Ideas (基礎的知識)	Connections (つながり)	Extensions (応用)
生活捉える (生活者としての対象理解)	事前学習 (自己評価のみ)		
	<input type="checkbox"/> 対象となる人の生活を捉えるための情報を得る手段を説明できる <input type="checkbox"/> 日常生活における看護の視点を理解できる 【実習記録用紙-②, ④, ⑤】 <input type="checkbox"/> 療養環境における, 安全・快適性・治療的意味を理解できる		
	a. 日常生活の状況について看護の視点に沿って情報を整理できる 【実習記録用紙-②】 b. 日常生活の状況について対象となる人の生活の思いや行動 (反応) を観察し, 記述できる 【実習記録用紙-②, まとめ】 c. 入院前の生活について様々な情報源をもとに観察できる 【実習記録用紙-③】 d. 対象となる人の生活範囲を確認し, どのような環境にあるのか, 安全・快適性・(治療的意味) について図示あるいは記述できる 【実習記録用紙-④, ⑤】	入院や病・障害によってこれまでの生活がどのように変化し, そのことを対象となる人がどのように捉え, そこにどのような看護が行われているか関連付け説明できる 【実習記録用紙-⑤, まとめ】	病気をもつ (何らかの健康を障害した) ことによる生活の影響について考えることができる ※この項目は基礎看護実習Ⅱでの目標到達を目指すものである
	実践		

その結果として、岩村ら（2021）は「実習目標に達する達成内容を各レベルで具体的かつ肯定的表現で示すことができ、期待される学習成果の明確化、さらには学習方法の共有にもつながった」（岩村ら 2021, p.98）と ICE アプローチを導入することでの学習効果を実感している。また、「目標達成に至るまでにどのようなスモールステップを踏んでたどり着くのかを教員と学生が共通理解する必要がある」（岩村ら 2021, p.98）と述べ、ICE アプローチが学びの過程を教員と学生の両者に意識させる手立てともなっていることを指摘している。

次に、仲里ら（2019）は看護師養成教育の中の「健康教育実習」を対象に ICE アプローチを基盤とした授業を開発し実践した結果を報告している。仲里らの研究ではグループワークが学びのプロセスにどのように影響しているのかを明らかにするため、学習者の学びのプロセスを ICE のそれぞれの過程に当てはめ、それに合わせた支援を実践している。この実践を通して「ICE モデルの最大の強みは、わかりやすさであると筆者は考える。単なる情報であったものがつながりあい、それが応用のレベルへと深まっていくという学びの流れは、ICE モデルを専門的に学んだことがなくても受け入れやすいシンプルな考え方ではないだろうか」（仲里ら 2019, p.156）と述べ、学びの過程が簡潔に示されていることで授業者が学習者の学びの過程を把握し明確な支援へとつなげるだけでなく、学習者自身も学びの過程を把握することを可能とすることから ICE が有効であったことを明らかとしている。そして学習評価として ICE ルーブリックを用いることによって「『できた・できなかった』という結果のみではなく、『わかった・ここを学ばねばならなかった』と一歩踏み込むことができる」（仲里ら 2019, p.157）と述べ、学習の成否のみならず、その内実を捉えるうえでの ICE アプローチの有効性を指摘している。

さらに、原田ら（2019）は ICE アプローチの提唱者の 1 人であるヤングが在職するカナダのクイーンズ大学への視察を行い、その中で作業療法士教育における ICE アプローチの活用実践例について紹介している。クイーンズ大学の作業療法士教育の 1 つの科目において「作業療法士となる学生たちが対象となる障害者の理解を深めるためには、講義や教科書、ゲストスピーカーの講演などの授業を行うよりも、障害を持つ人の生活の場を訪れ、生活の仕方をいたり生きた経験を聞いたりすることから学ぶことが重要」（原田ら 2019, p.168）という目的から ICE アプローチを用いて授業がデザインされ実践されていることが報告されている。その事例から「ICE ルーブリックを使用すると、学生へ柔軟なフィードバックをすることが可能であり、学生はより深い振り返りや自発的な学びの機会を得ることができ

ている」(原田ら 2019, p.170)とあるように、教員側は学習者個人の学びの位置が明確になることにより個人に合わせて具体的な支援を提供することが可能となり、学習者自身も自身の学びの過程を理解し次の目標に向かって進みやすくなるという効果を示している。

第3項. 先行研究における実践研究と本研究との相違

それでは、これらの先行する実践研究と本研究との相違はどのような点にあるのだろうか。まず、一般教育における実践として柞磨の実践例においては、高等学校における教科ごとへの ICE アプローチの援用を提案し実践しているが、ICE アプローチを活用したことによってどのように生徒の学びに対する変容がみられたのか、授業実践の後にどのような学生の変化がみられたかといったことに関する論述は見られなかった。教科と将来とのつながりを意識することが柞磨の実践研究では挙げられているが、その **Super Extensions** に直結した具体的な目標設定、ならびに設定した目標に到達したかどうかをいかに確認するか、実際に行われた学びの中で学習者がどのように変容したかといった問題の検討が残されている。また、坂田の実践例においても同様に高等学校の教科教育を対象に実践例を報告している。坂田の場合は E レベルに焦点を当てた発問づくりとして ICE アプローチを導入しているが、これは発問づくりという授業内の限定された教授行為の場面での ICE アプローチの活用であり、学習評価やコースデザインにおいて ICE アプローチの活用と意図する本研究とは対象範囲が異なるものである。

一方、岩村ら(2021)、仲里ら(2019)、原田ら(2019)の3つの先行研究は、医療系専門職養成教育を対象に ICE ルーブリックを用いた実践研究を実施しているという点では本研究と類似している。まず、岩村らの先行研究は、評価において ICE を使用しているが学習者中心のコースデザインとして利用は報告されていない。ICE アプローチは、評価のためだけではなく、目標・評価・授業設計を一体的に捉えたコースデザインとして援用されることが重要である。本研究では、学習者中心のコースデザインという学習目標、評価、授業設計といった一体化した形で ICE アプローチを援用することを目指す。次に、仲里らの先行研究においては、本研究同様に ICE アプローチに基づいたコースデザインを用いて ICE アプローチの有効性を示していた。しかし、仲里らは実習において ICE アプローチを取り入れている場面は実習であり、そのことは原田らが報告しているクイーンズ大学の作業療法士教育においても同様である。本研究の対象である言語聴覚士養成教育をはじめとする専門職養成教育は、複数年の修業期間で学内の科目による知識の習得から始まり、学内

演習、現場での実習といった体系化されたカリキュラムで構成されている。先行研究が対象としている実習は、学内での科目履修の後に組み込まれていることが多い。このように実習に出た後に専門職として必要な学びの姿勢を形成するのではなく、その前段階である学内での学びの期間から科目同士や過去の経験したこととのつながりを意識させ、専門職としてそれらの学びがどのように活用されていくのかを養成教育の初期段階から意識させていくことが重要である。したがって、本研究では、専門職養成教育において、実習などの前段階から ICE アプローチに基づいた授業デザインが重要であるという考えから、授業内の科目で ICE アプローチを活用し実践することを目指している。

先行研究との対比から、本研究の特色は次の点に見出されることになる。まず、学習評価を中心としながらも、授業目標の設計や授業の設計という一連のコースデザインに ICE アプローチを援用するという点であり、さらにそのコースデザインを実践し、学習者の学びの変容を分析することを通して、ICE アプローチの持つ有効性と課題を実証的に分析することである。また、学外での実習前の学内の授業を研究対象とし、臨床現場での実習に出る前に、いかに主体的に自らの学びを省察する姿勢を形成できるかという点においても本研究の特色である。それでは、ICE アプローチはどのようにして高等教育の授業に転用可能となるのか。次章では、本研究における ICE アプローチに基づいた授業設計について、特に学習評価の問題に焦点を当てて論じていく。

第2章. ICEアプローチに基づく学習評価

本章では、これまで高等教育段階においてどのような学習評価が行われてきたのか、そこにはどのような課題が残されていたのかについて論じていく。まず、総括的評価と形成的評価について整理し、その後に量的評価—質的評価や直接評価—間接評価について説明しつつ、それらをもとにした学習理論の分類を参照して、これまでの評価の在り方を整理する。そのうえで、これまで一般的であった量的評価や直接的評価中心の学習評価の課題について論じ、そのような課題に対して ICE アプローチに基づく学習評価が持つ可能性について論じていく。

第1節. 高等教育における学習評価の現状と課題

近年、高等教育において「学習成果 (learning outcomes)」への関心はますます高まりをみせている。「2014 年度に始まった大学教育再生加速プログラム (AP) において、『学修成果の可視化』が、『アクティブ・ラーニング』『入試改革・高大接続』と並んで初年度のテーマに選ばれたことにも表れている」(松下 2017, p.93) と指摘されるように、学習成果は高等教育において重視すべきキーワードの 1 つとなっている。

ところで、学習成果とは何を意味するのだろうか。松下 (2017) は「『学習成果』は、単なる学習の結果と同義ではなく、多様な意味を内包している」(松下 2017, p.94) と述べ、3 つの観点から学習成果を区別している。まず 1 つ目が「目標としての学習成果、評価対象としての学習成果」であり、2 つ目が「直接的な学習成果、間接的な学習成果」であり、3 つ目が「機関横断的な学習成果、機関レベルでの学習成果、プログラムレベルでの学習成果、科目レベルでの学習成果」である。この観点からもわかるように、学習成果の捉え方は様々であり、着目する点において解釈も異なってくる。

一般的に「学習成果」という言葉は、学習の最終結果・節目としての成績と捉えられることが多い。しかし、成績評価において「評価の厳格化は、卒業時だけの問題ではなく、入学してからの教育指導の過程における成績評価についても、学生の成長という観点から考えなければならない。」(中央教育審議会 2008, p.26) とあり、今日では、学習者の学習成果を捉える上でも、学習の結果だけではなく学習の過程に着目することが求められている。また、「今日の学習成果の大きな特徴は、学習成果の中身として、『知識や技能』だけではなく『能力』を掲げるということにある」(松下 2017, p.96) とする指摘にもあるように、学習成果の対象は、従来のテストで測られてきたようなシンプルな知識や技能にとどまら

ず、複合的な能力を含むようになってきている。このように「いつ」「何のために」「何を」「どのように」評価するかという点で、学習評価の在り方は多様である。本節では高等教育における学習評価の現状と課題をとらえるために、評価目的の区分として「総括的評価と形成的評価」について整理し、そこから評価の方法の「直接評価と間接評価」、「量的評価と質的評価」という二軸から学習評価の在り方を分類していく。

第1項. 総括的評価と形成的評価

まず、「いつ」「何のために」学習評価を行うのかを整理するために、総括的評価と形成的評価という区分を取り上げる。この区分は、1967年にスクリヴァン（Scriven, M）によって提唱され、その後、ブルームによって発展させられた評価区分であり、現在も多くの学習評価研究の基盤として用いられている。

はじめに、総括的評価と形成的評価の概要について述べる。日本にブルーム理論を紹介することに大きな役割を果たした梶田（1980）は「総括的評価の基本的な特徴は、多分、教授活動や学習活動が行われた後で、それらの有効性について、生徒、教師、カリキュラムに関する判断がなされることである」（梶田 1980, p.162）と説明している。つまり、総括的評価は、教授活動や学習活動の有効性を判断するために学習活動後に実施する評価のことと捉えることができる。

次に形成的評価については「形成的評価はカリキュラム作成のみではなく、教授活動や学習活動にも有効であると考えられる。形成的評価は、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」（梶田；1980, p.162）と述べられており、学習過程の中で教員側の教授活動や学習者側の学習活動を改善することを目的とした評価である。

つまり、総括的評価と形成的評価を区別してとらえる場合、教授・学習活動の有効性を確認する目的で学習後に実施し、その学習活動が有効であったかを後から振り返ることに用いられる評価（総括的評価）と、教授・学習活動の改善を目的として教授・学習活動を継続しながら実施し、活動をその都度変容させながら進めていくための評価（形成的評価）と整理することができる。ただし、「両者を分ける特性は、目的（利用法）、カバーされる教科内容の範囲（施行される時期）、及びテスト項目によって調べられる一般化の程度、であるが、これらは絶対的なものではない」（梶田 1980, p.89）とあるように、両者を厳格に切り離して考えることは難しいという点には注意が必要である。こうした留保をかけつつも、

総括的評価と形成的評価を区別することで、評価の時期や目的を相対的に区別することが可能となる。

第2項. 直接評価と間接評価

次に、評価方法を分類するための視点として、直接評価と間接評価の区分を取り上げる。直接評価とは「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である」（松下 2016, p.16）。つまり、学習者の知識や技術を確認する方法であり、学習者自身が学習成果をアウトプットしたものを授業者や第三者が評価することを指す。

他方で、間接評価とは「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のか』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である」（松下 2016, p.16）。直接評価における「学習者自身に提示させる」という部分と、間接評価における「学習者による学習についての自己報告」という部分は学習者自身がアウトプットしているという点では共通している。しかし、間接評価は直接評価とは異なり、授業後の感想や振り返りシートなどを通して、学習者自身が自己の成長や学習成果をどのように自覚しているかを表出させ、それを対象として学習者の思考の変化や学習過程を授業者が確認するものである。したがって、直接評価とは評価対象である学習成果やプロセスを授業者がダイレクトにみとろうとするものであり、間接的評価とは授業者は学習成果やプロセスを学習者による自己報告を通してみとろうとするものである。

第3項. 量的評価と質的評価

次に量的評価と質的評価との差異を検討していく。量的評価とは、一般的に数値化された量的データを評価対象としたものであり、学校教育においては科目や単元、学期末など、学習者個人の知識や学習内容の習熟度を確認するテストや学習者が所属している学年やクラスといった集団のテストの結果などが挙げられる。

それに対して、質的評価とは、数値化することが困難な分類カテゴリーや記述文章などを評価対象とする。しかし、数値化されたものであっても、その数値単独ではなく数値同士の関係性やその数値の意味を対象とする際には、質的評価が用いられることもある。学校教育

においては授業後の振り返りシートの記述やパフォーマンス評価などが代表的な質的評価の方法として挙げられる。

表 7. 量的評価と質的評価（松下 2016, p.17 を参考に筆者作成）

	量的評価	質的評価
評価データ	量的データ	質的データ
評価対象	集団または個人	個人
評価目的	比較、選抜、アカウンタビリティなど	学習や指導の改善など
評価課題	細かく分割された問題、文脈独立的	複合的な課題、文脈依存的
評価基準	客観性を重視	間主観性を重視
評価結果	数値	文章や数値
評価機能	主に総括的評価	主に形成的評価
評価方法	客観テスト、質問紙調査など	パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、感想文など

以上の量的評価と質的評価の異同は、松下（2016）によれば表 7 のように整理される。量的評価と質的評価を区別するのは、学習成果が必ずしも授業終了後のテストスコアに限られたものではなく、学習の成果やプロセスには様々な側面があり、それに応じた評価方法を構想することが必要だからである。

以上の 3 つの対立項をふまえ、学習評価の目的や時期、方法を整理する。まず、評価の目的と時期として総括的評価と形成的評価という 2 つの観点が挙げられる。総括的評価と形成的評価の区分については、学習後の結果に焦点を当てるのか、学習の過程の中の学習成果に焦点を当てるのかで異なり、いずれかによって評価の目的が異なってくる。本研究で取り扱う ICE アプローチは、客観的かつ公平な総括的評価の方法というよりは、学習者自身が学習の途上で省察を行うとともに、授業者が学習者の学習過程を把握することを重視したものである。それゆえ、ICE アプローチは特に形成的評価と親和性が高い評価論だということができる。さらに、直接評価と間接評価、量的評価と質的評価を軸として、それぞれを組み合わせることで、学習評価の方法を分類することが可能となる。以下にその学習評価のタイプ（松下 2016, p.18）を示す（図 1）。

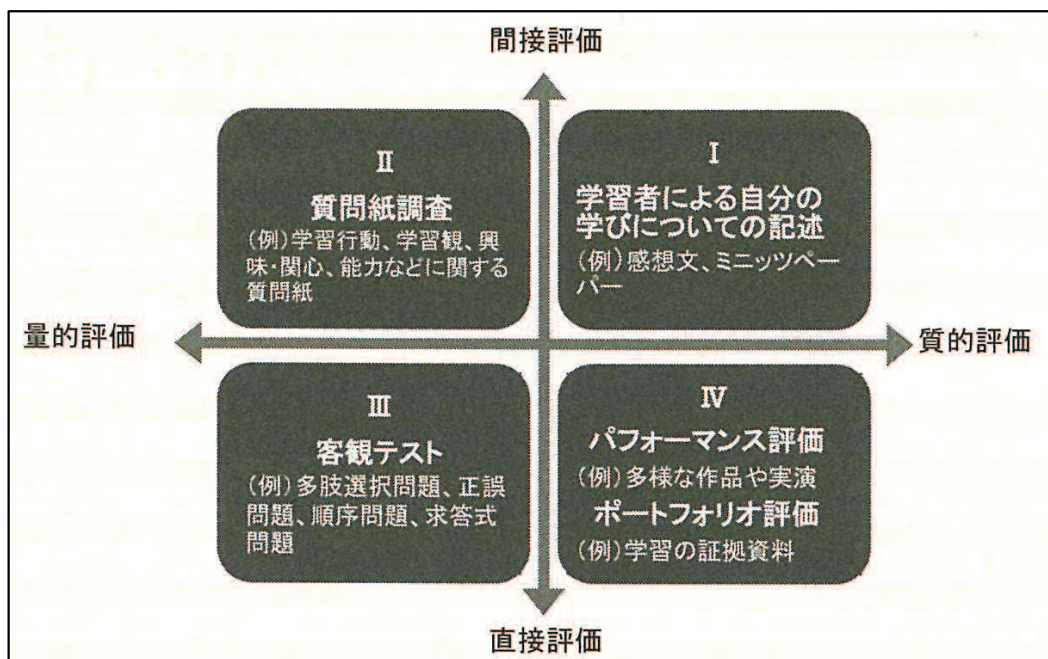


図 1. 学習評価の 4 つのタイプ (松下 2016, p.18)

縦軸が直接評価と間接評価、横軸が量的評価と質的評価を示し、4 つのタイプの特性がある。まず、タイプ I は間接評価と質的評価の特性をもつ学習評価である。感想文や振り返りシートといった記述によるツールを用いることで、学習者自身がどのように学習を進めていったのか、その学習プロセスを対象とする学習評価である。次にタイプ II は間接評価と量的評価の特性をもつ学習評価である。学習者自身がどのように学習を進めていったかという観点タイプ I と共通しているが、質問紙などを利用して学習の考え方などを数値化する特性の学習評価である。タイプ III は直接評価と量的評価の特性をもつ学習評価である。学習者の知識や技術がどれくらい身についているかを数値化して客観的に示そうとする特性をもつ学習評価である。タイプ IV は直接評価と質的評価の特性をもつ学習評価である。知識や技術などをインプットしたものをただアウトプットするだけではなく、より日常生活や社会生活に活用できる形でアウトプットすることや今までの学習過程を資料として振り返るツールを評価する特性がある。

本研究の目的は、ICE アプローチに基づく学習評価を通して学習者の学びの変容を明らかにすることである。したがって、ICE アプローチに基づく評価は、形成的評価の視点を用いた学習評価を前提としており、量的-客観的な学習成果の把握ではなく学習者の質的な

変容や自己認識を重視するため、上記のⅠ～Ⅳの学習評価のうち、特にタイプⅠとタイプⅣに位置するものであると位置づけることができよう。

第2節. パフォーマンス評価とルーブリック

本節では、前節で整理した学習評価の分類に基づき、本研究に関連する学習評価の中のパフォーマンス評価について論じる。まずパフォーマンス評価の基本的な考え方から活用法について論じ、評価方法としての学習者のパフォーマンスをルーブリックを用いて評価することの意義について説明する。また、医療系専門職養成におけるパフォーマンス評価の実践例を挙げ、最後に本研究の中核であるICEルーブリックについて論じることで、ICEアプローチに基づく理論をパフォーマンス評価として活用する目的を明確にする。

第1項. パフォーマンス課題とパフォーマンス評価

前節の学習評価の4つの分類の中で、タイプⅣ（直接評価・質的評価）に位置するものがパフォーマンス評価である。本項では、学習者の知識や技術の実用可能性を確認するためのパフォーマンス課題とその評価であるパフォーマンス評価について述べる。

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）である。学んだ知識を実際に使いこなすことによって、はじめて本当に理解しているのかを評価することが可能となる。ここでいう「使いこなす」とは、行動・行為だけではなく思考活動も含み、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ができることを意味している。そのためには、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課題を設定する必要がある。それが、パフォーマンス課題である。

次に、パフォーマンス評価とは、「ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演（パフォーマンス）を直接に評価する方法である」（松下 2012, p.76）とされる。知識や技術をどれだけ持っているかといった問題に傾斜しがちな量的評価とは異なり、身につけた知識や技術を実際場面において活用できるかといった学力の質的な側面を捉える評価である。従来の量的評価に基づくテストでは、学習者の身につけた知識や技術が実践的に活用できるものになっているかを測るには限界

があり、そうした限界を乗り越えるべくパフォーマンス評価に注目が集まっているのである。

昨今の教育政策において、求められている「学力の 3 要素」は、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度、のことであり、知識をため込む学力ではなく、その活用やアウトプットが重視されている。この考えに従うならば、学力とは、知識や技術を保持する力のみではなく、知識や技術を状況に応じて場面に適切に判断し、社会生活の中で自ら行動し活用する力と捉えることができる。そこで、このような活用する力やアウトプットする力である学力が身についているかを確認する方法としてパフォーマンス評価に注目が集まってきた。パフォーマンス評価は「学校／教室内のテストのために特別に設定された状況ではなく、現実世界／社会に試されるような状況を模写したりシミュレーションしたりしながら評価することの重要性を強調する『真正の評価』論」（糸賀・元田・西岡 2017, p.9）である。こうしたパフォーマンス評価は特に高等教育において先駆的に取り入れられてきた。「医療教育や教員養成などの分野での実技、芸術教育分野での演奏・演技や作品、PBL（Project Based Learning）での製作物、さらには、レポート・論文や口頭発表などを通じて行われる評価は、どれもパフォーマンス評価になりうる。」（松下 2012, p.76）と指摘されるように、従来から高等教育では、客観テスト以外の形での学力評価が多種多様に展開されてきた。

以上のように、パフォーマンス課題とパフォーマンス評価をデザインすることによって「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」といった深い理解を評価することが可能となる。ただし、パフォーマンス課題ならびにパフォーマンス評価をデザインするときの留意点として松下（2012）は、「『成功を評価するスタンダードと規準』も示されているので、自分に対する他者の印象を望ましいものにしようとする『印象操作（impression management）』—どうふるまえば高い評価が得られるかを考えながらパフォーマンスすること—が行われやすくなる。」（松下 2012, p.82）と述べ警鐘を鳴らしている。では、具体的にパフォーマンス評価にはどのような評価ツールが用いられているのであろうか。

第2項. ルーブリック評価

パフォーマンス評価は複雑な課題で評価を行うがゆえに、実際に評価を行う上では様々な課題を抱えることになる。例えば、学習者のパフォーマンスに対していかに評価者の主観的な判断ではなく、客観性をもった評価ができるかといった課題である。こうした課題にこたえるために、パフォーマンス評価においてはルーブリックと呼ばれる評価の基準表が用いられることが多い。

ダネル (Dannelle D. Stevens) とレビ (Antonia J. Levi) によると「ルーブリックは『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』である。ルーブリックは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使うことができる」(ダネルら 2014, p.2) とされる。ここでいう様々な課題には、前述したパフォーマンス課題も含まれる。本来であればルーブリックはパフォーマンス課題以外の課題においても用いられるのだが、現在ではパフォーマンス課題の評価ツールとしてルーブリックが用いられることがほとんどのため、ルーブリック評価とパフォーマンス評価が同義として認識されている現状もある。

例えば松下 (2012) は「大学教育では、本来はパフォーマンス評価やポートフォリオ評価などにおけるツールの一つであるはずの『ルーブリック (rubric) 』(複数の基準とレベル、それを説明する記述語からなる評価基準表) のみが一人歩きしている観が否めない。〈パフォーマンス評価＝ルーブリック評価〉という狭い理解に陥っている例もみられる。」(松下 2012, p.76) と述べ、「高等教育におけるパフォーマンス評価はルーブリックを用いて評価する」との理解の偏りがみられる現状を危惧している。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が、パフォーマンス評価においてルーブリックを導入することとして多く報告されている。

以上のことから、学習者のパフォーマンスを客観的に評価する 1 つのツールとしてルーブリックは用いられるが、現在はパフォーマンス課題の評価基準としてルーブリックが用いられることが多いため、パフォーマンス評価と同義で扱われることがある。しかし、ルーブリックは 1 つの評価ツールであり、パフォーマンス課題において必ず用いられるべき評価ツールとは限らないことを評価作成者は念頭に置いておく必要がある。また、ルーブリック自体が多く存在するわけではなく、評価者の用途や目的によって形成的評価や総括的評価として捉えることが可能であるといえる。

第3項. 医療系専門職養成におけるパフォーマンス評価

本研究が対象としている言語聴覚士養成教育を含め、医療系専門職養成教育では、どれほど教室の中で知識や技能を身につけたとしても、実用的な場面でそれらを活用すること（アウトプット）にまで至らなければ不十分である。医療系専門職においての実用的な場面とは、日常生活場面ではなく病院や施設などの臨床現場である。医療系専門職養成教育において、学びの真正性を担保する上では、臨床現場で生じる場面を想定し、学習者の学びと結びつけること、そしてそれを評価することが不可欠である。こうした実用的な技能を評価するための方法が OSCE²（Objective Structured Clinical Examination：客観的臨床能力試験）である。例えば、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。以下では、平山・松下（2009）の実践研究を取りあげながら、医療系専門職養成教育におけるパフォーマンス評価の事例とその課題について検討していく。

平山・松下（2009）によると、OSCE-R とは、「単に、臨床技能の熟達度を確認するだけでなく、OSCE とリフレクションを繰り返す過程において、学生自身が自分の臨床技能の問題点の抽出、その改善策の検討や実技練習を行うなど、形成的評価の機能も持っている。それは、学生の学びを深化させるという意味においてのみならず、教員側のカリキュラムや授業内容の改善を促すという意味においても、形成的評価として機能している。」（平山・松下 2009, p.18）とされる。ここでは、学生が自分自身で自らの課題や改善策に気づくことに加え、教員側のカリキュラムや授業内容の問題点を浮かび上がらせる点で、二重の形成的評価の機能が OSCE に見出されている。

まず、学生の学びとして「OSCE-R では、リフレクションの中で、友人や上級生のビデオ映像、および教員のデモンストレーションを通して知る他者の臨床技能と自分の臨床技能を比較することによって、正確な自己評価が可能になる。」（平山・松下 2009, p.22）とされ、リフレクションは学習者にとって自己の学びの現状を明確に把握することを可能とし、その先の目標を意識させることにもなっている。このような学習者の学びの変容は、序章で検討したような学習者が主体的に自ら学びを省察することともかかわるところであ

² OSCE（Objective Structured Clinical Examination：客観的臨床能力試験）は、ペーパーテストによる知識重視の評価とは異なり、実際の臨床現場で必要とされる判断力や技術力、接遇マナーなどの臨床技能を評価する方法である。

ろう。平山・松下（2009）では「学生たちは自己の問題の認識と改善を探索的、協働的、自律的に進めていくことができる」（平山・松下 2009, p.23）と述べ、OSCE-Rを通した学びが、今後目指す専門職としての行動や思考へとつながっていくことを明らかにした。

また OSCE-R は学習者のみならず、教員にも変化をもたらしたと報告されている。その変化として、OSCE-R に参加した教員について平山・松下（2009）は「学生の主体的な学びを目の当たりにするとともに、教員自身が学生の問題点を把握し共有できることを認識した。」（平山・松下 2009, p.23）と述べている。これは、学習者の学習結果だけではなく、教員も授業者としての自己を認識する機会にもなっている。

整理すると、平山・松下（2009）の報告では、パフォーマンス課題に基づくリフレクションを行うことで、学習者たちは自己の学びやその課題について主体的に取り組むことへ促されるとともに、教員が自己の授業内容を振り返ることにもなる形成的評価の側面もあることが明らかとされている。医療系専門職養成教育におけるパフォーマンス評価の実践研究の報告は、実技など演習における評価としては実用的な場面である臨床現場を想定して、対象となる患者を想定してのパフォーマンス課題を提示しやすい。しかし、医療系専門職養成教育のカリキュラムすべてが実技などを伴う演習科目で構成されるというわけではない。したがって、OSCE-R は演習科目としてのパフォーマンス評価としては適しているが、講義形式の科目においては活用が困難であるという課題も残されている。また、学習者がリフレクションを通して、何が不足しているのかに気づき次への目標を見出すことは可能なかもしれないが、学びの過程や学びの位置などを簡潔に示す指標などが無いという点も指摘できる。より具体的に次への学びの指標を示すためにも ICE アプローチのような簡潔な学びのフェーズを示すことで、より学習者だけではなく教員側も指導を具体的に双方向から共通認識し行動に移しやすいと考える。そのためのツールとして「ICE ルーブリック」がある。次節では、その ICE ルーブリックの有用性について説明する。

第3節. ICE ルーブリックの有用性

本節では、ICE アプローチをどのように学習評価に、とりわけパフォーマンス評価に活用していくのかについて述べていく。土持（2017）によって「ICE は本来、教師と生徒が学びの計画を立て、より深めることを助けるための形成的評価ツールとしてデザインされ、開発されたものであるが、総括的評価ツールの一種として使うためにも応用されつつある。」

（土持 2017, p.71）と指摘されるように、ICE アプローチの実践転用を構想する上で外せ

ないのは、学習評価への援用である。第1章で見てきたようにICEアプローチの特徴は学習者の学習過程を教員だけではなく学習者とともに双方向から認識し、現時点での学びの位置からどのように学びを進めていくかを教員と学習者とが共通認識していくという点がある。それでは、このような特性を生かしながら、ICEアプローチをいかにパフォーマンス評価に援用することができるのだろうか。

ICEアプローチに基づいて構想されたルーブリックは、ICEルーブリックと呼ばれる。このICEルーブリックは、一般的にパフォーマンス評価において活用されているルーブリックとは異なる。すなわち、「ICEルーブリックは質的評価であるため、量的評価とは記述内容が異なったものになる。思考で言えば、結果だけでなく思考のプロセスや思考の方向性などに関する記述も加えられる」（柞磨 2017, p.74）ということである。従来用いられてきたルーブリックでは、結果を重視した記述内容が主であった。しかし、ICEルーブリックでは、ルーブリックに使用されている表現内容が質的な表現となっている点に特徴がある。実際にICEルーブリックを作成する際に、使用される記述表現では表8で示すような動詞に着目して評価基準を決定している。

表 8. ICE ルーブリックで用いる動詞（柞磨 2017, p.75）

Ideas	Connections	Extensions
定義や引用	原因と結果(因果関係)	予測・仮説設定
説明や描写	相関関係(傾向等)	創造性のある提案
例示や整理(分類・比較)	対比(類似・差異・類別)	デザインや自分の意見の表出
特定	適用(原理の当てはめ、推定)	自律・主体的な制御
言い換え	代替案の提示	複数案の検討
認識や理解	価値づけ(関係性の中の位置づけ)	自分にとっての意味や意義づけ
区別する / 特定する	○関連性を特定する	○分析する / 診断する
真似る / 模写する	○統合する	○評価する / 鑑定する
記録する	○発言を裏付ける	○計画する / デザインする
記憶する / 再生する	○解釈する	○構成する
定義する / 名づける	○再構成する / 組織化する	○展開する
列挙する / 整理する	○原因/結果(因果関係)を特定する	○批評する / 防御する / 正当化する
比較する / 分類する	○推論する	○他の解釈を検討する
探し出す / 追跡する	○選択肢を検討する	○他の例を比較のために用いる
提唱する / 述べる	○要素は一貫した形で結びついている	○方策を鍛錬・適合させる
許容する	○修正する / 校正する	○他の分野と関連付けたり、応用したりする
説明する / 引用する	○見積もる / 評価する	○仮定する / 仮説を立てる
反復する	○対比する / 類別する	○解決を提案する
認識する / 想起する	○図解する	○創造する / 発明する
競争する / 参加する	○コード化する / 識別する	○結果や影響を正確に予想する
編集する	○系統だった戦略を使って解決する	○自分の進歩を監視する
例をあげる	○戦略を選んで使う	○自らの考えを確認する(メタ認知)
言い換える	○経験を当てはめる	
描写する(様子を述べる)	○文脈に関連付ける	
知ってる領域にスキルを適用する	○受け取り手のニーズを考慮する	
文章を理解する	○振り返って考えるための質問を提供する	
	○興味を引くように工夫する	

柝磨は上記の動詞に着目して評価基準を作成する場合「慣れないうちは動詞を使うことに気を取られ、評価すべきことが評価基準に反映されにくいこともある」(柝磨 2017, p.74)と ICE ルーブリックの作成の際の留意点を示している。そのため、ICE の各フェーズにおける基準についても例示している (表 9)。

表 9. ICE ルーブリックの基準となる考え方 (柝磨 2017, p.76)

フェーズ	規準となる考え方	記 述
全体的な内容	<ul style="list-style-type: none"> ○ポジティブな言葉で記述する。できるだけ何が足りないかという点からは評価しないようにする ○形容する言葉は、成績の根拠となる証拠(エビデンス)があるものに限ることにする ○生徒が ICE ルーブリックの考え方を身につけたら、その後は示す必要がなくなる 	<p>Connections の延長は、綿密、円滑、習熟等に至る</p> <p>Extensions では、質の重要性、真正の価値が扱われる。こうした特徴を作り出すのに必要な Ideas は何かを問い直す</p>
Extensions	<ul style="list-style-type: none"> ○最終的に到達する最高のレベルのもの、技術的な完成を超えたその上にあるもの ○正確さの上に、質的な高さが表れているもの ○読み手・相手の立場を考えてあるもの ○学びの意義づけができているもの ○学習内容が個人の生活や生き方に反映されているもの ○自らの言葉でパラフレーズされ、意味が与えられているもの ○新たな疑問や問いを創り出し、解決の計画をしているもの ○独創性、提案性、汎用性などが認められるもの 	<ul style="list-style-type: none"> ○新しい状況を説明するために、さまざまな状況からのアイデアを使って自分の考えを説明できている ○他の状況への類推をしている ○ニュアンスやトーンにまで気を配っている ○仮説が該当するかどうか、一般的にも関係あるかどうかを考慮している ○他者の考えや他の解決方法を吟味している
Connections	<ul style="list-style-type: none"> ○知識・技能が組み合わさって、意味を生んでいるもの ○文脈を形づくり、新しい意味や機能をもっているもの ○複数のステップを経て問題を解決しているもの ○系統だった方法を適用するもの ○原因と結果や相関関係が適切にとらえられているもの 	<ul style="list-style-type: none"> ○すでに知られている事実と解くべき問題の間にある関係について明らかにしている ○実生活に基づく例を提示している ○データが当てはまるかどうかについて説明している ○結論の根拠が明確にされている
Ideas	<ul style="list-style-type: none"> ○必ず満たさなければならない基本的な基準、必要な最低の条件となるもの ○文脈に依らない知識・理解 ○すでに知っている状況にスキルを適用するもの 	<ul style="list-style-type: none"> ○与えられた情報にもとづいて妥当な観察ができています ○書かれていること(要約や説明)が正確である ○用語や考えが明確である ○公式に当てはめて答えを求めている

以上の ICE ルーブリック作成に際して使用する記述内容や規準となる考えから、柞磨が作成した ICE ルーブリックを例示する。これは、高等学校における地理の単元で使用された ICE ルーブリックである（表 10）。

表 10. 柞磨作成の ICE ルーブリック例（柞磨 2017, p.139）

観点	Ideas	Connections	Extensions
コンピテンシー		複数の資料から有効なものを選び、TPP 参加の是非について意見を形成する。	TPP 参加の是非についての主張を説明するとともに、反対意見の主張とそれを説得する提案を表現する。
地理的なものの見方・考え方	資料を読み取り、その内容を正確に伝えることができる。	複数の資料から、貿易と経済圏に関する学術的な知識を導くことができる。	
知識・技能	FTA、EPA について説明できる。	FTA、EPA のメリット・デメリットを資料から判断する。	

この ICE ルーブリック例からもわかるように、ルーブリックの各スロットに示されている内容は課題の中身や量だけではなく、各フェーズにおける到達目標および学習成果であり、それが I、C、E と学びの過程を示している。また、その内容は次に目指すべき目標をも示している。一般的に用いられているルーブリックは、スロットの中の表現には「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いるものが多い。このような表現は、学習者の学びの結果を表す総括的評価として用いることは可能であるが、各観点のスロットがそれぞれ独立しており学びの一連の過程として示されていない。そのため、次のような学びを目指せばいいのかといった手立てになりづらいため、学びの過程を確認する評価としては一般的なルーブリックを活用することは困難である。

一般的なルーブリックと比較して、ICE ルーブリックの有用性はどのような点に見出されるのだろうか。一般的なルーブリックは評価者として教員が評価することが多いが、ICE ルーブリックの場合、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。その

ため、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。そして、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。また、学習者自身にとっても ICE は学びの過程を簡潔に示しているため学びの過程を認識しやすく、現時点での学びの位置から次にどこを目指すのか、どのように学びを進めていけばいいのかといった学習の手立てを示してくれるのであり、学習者も自己評価しやすい。さらに、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く、「～が不十分」といったようなマイナス表現は使用されていないのも特徴である。

本章では、これまで高等教育における学習評価の現状と課題を論じてきた。まず学習評価は評価の目的と時期という点で見ると、総括的評価と形成的評価に区分することが可能である。こうした区分に照らせば、これまでの学習評価では「評価＝成績」という概念が根強く、総括的評価のみで学習評価が構想されている傾向が強かったといえる。しかし、評価の目的と評価の時期を総括的評価と形成的評価という視点から考察し、直接的評価と間接的評価、量的評価と質的評価という評価軸を中心に 4 つのタイプに学習評価を分類することを通して、ICE アプローチに基づく学習評価は、タイプ I と IV の学習評価に関連が深いことを示した。今日、知識をため込むばかりでなく、知識の活用への学力の内実が変化する中で、高等教育における評価の在り方も、総括的で量的な評価ばかりではなく、学習者の学びの過程を対象としたり、学習者の自己評価を促すものとなることが求められつつある。特に、一般教育ではなく、言語聴覚士という特定の専門職を養成する教育においては、その重要性はより大きなものとなる。ICE アプローチはこのような課題に対する 1 つの視点を与えてくれるものとなるであろう。それでは、具体的に ICE アプローチに基づいてどのように学習評価や授業を構想していけばよいのか。次章では、本章で明らかとなった学習評価も援用しながら、どのように授業設計を行っていくことが望ましいのかを理論的に論じていく。

第3章. 授業設計の理論的枠組み

本章では、ICE アプローチの理論に基づき授業実践を開発し、検証を行うにあたり、その授業設計を行うための理論的な枠組みについて述べる。授業を設計する際、「様々な臨床での経験をつなげながら臨床現場で対象者や状況に応じた知識や技術を活用できる」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。以下に、本研究で採用した「逆向き設計 (バックワードデザイン)」についての理論ならびに本研究に取り入れた理由について論じ、「逆向き設計」に基づいた授業デザインにおいて ICE アプローチをどのように導入していくかを述べる。また、授業デザインの中でも ICE アプローチの理論においてどのように目標を設定するのか、その目標からどのように学習評価を決定し授業内容を作成していくのかについても論じる。

第1節. 逆向き設計による授業設計

本節では、まず「逆向き設計」について概説する。そこから、本研究において、なぜ逆向き設計を導入するのかの理由について論じる。

第1項. 逆向き設計とは

逆向き設計はウィギンズ (Wiggins, G.) らによって提唱された、授業設計を3段階で計画するアプローチである。まず第1段階は「求められている結果を明確にする」である。ウィギンズら (2012) は「生徒は何を知り、理解し、できるようにならなければならないのか? 理解するに値するのは、どんな内容か? どのような永続的理解 (enduring understanding) が求められているのか? 第1段階において、私たちはゴールについて熟考し、確立されている内容スタンダード (全国、州、学区のもの) を検討し、カリキュラムで期待されているものを再検討する」(ウィギンズら 2012, p.21) と述べている。これは、学習者が理解する内容や学習者にとっての永続的な理解へとつながる「目標設定」である。本研究にとっては、目標となる言語聴覚士として従事するために養成教育の段階ではどのようなことを学ばなければならないかということこそ、学習者の「求められている結果」である。

次に第 2 段階は「承認できる証拠を決定する」である。ウィギンズら (2012) は「単に網羅されたかどうか、あるいは一連の学習活動が行われたかどうかという観点をとらない。そうではなく、求められている学習が達成されたことを記録し、確証するのに必要な評価の証拠を収集するという観点から、単元や科目について考えることを提案するものである」(ウィギンズら 2012, p.22) と述べている。これは、学習活動全体の内容を学習後に確認するというのではなく、設定した目標に到達したかどうかをどのように判断していくかということ授業設計する前に検討しておくことである。

最後に第 3 段階は「学習経験と指導を計画する」である。ウィギンズら (2012) は「結果を明瞭に特定し、理解を示すような適切な証拠を念頭におくことができれば、その時こそ、どんな指導的活動が最も適切なのかをたっぷり考え抜くべき時である」(ウィギンズら 2012, pp.22-23) と述べている。第 1 段階の目標の明確化と第 2 段階の評価の確証をふまえて、どのような指導が重要であるかを熟考することで段階的な一連の流れとして授業を設計できる。従来の「先に授業内容を決定し、授業を進めながら評価方法を決定する」といった流れでの授業づくりでは、授業を進めていく中で当初の目標とは異なる方向に進むことも考えられる。

この逆向き設計は、提案された当初は第 1 段階から第 3 段階へと順に考えることが強調されていたが、現在は段階 1 から順に考える必要性はなく、設計者が考えやすいところから考え始め最終的に 3 つの段階が対応するように設計されればよいとされている(糸賀ら 2017, p.13)。以上のような「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。

第 2 項. 逆向き設計を本研究に取り入れた理由

言語聴覚士養成教育では、各科目・単元において「どのような内容を指導するか」「どのような授業を実践していくか」という授業者としての観点からの「何を教えるか」より、「養成教育の段階でどのような知識や技能を身につけないといけないのか」「臨床現場で働く上で獲得しなければならない資質や能力は何か」といった臨床現場で求められている言語聴覚士像の目標を明確にすることが重要である。つまり、授業者側の観点からの「何を教えるか」という授業内容や授業方法が授業デザインの最初にあるのではなく、言語聴覚士養成教育での到達目標ならびに言語聴覚士としての到達・行動目標を設定することがまずは重要である。そこから、その目標に到達したか、到達していないとしてもどれくらい近づけたか

という学習の到達度を知る手立てとしての評価方法を検討し、最後に指導の方法や授業の具体的な内容を検討していくことになる。臨床現場で働く言語聴覚士は、対象者の能力を確認（評価）した後、「どのようになってもらいたいか・生活を送ってもらいたいか（目標）」を設定し、その目標に到達するためにはどのような支援が必要か（プログラム設計）、そしてプログラムを実施することでどのように変化したか（再評価）といった流れで対象者に対してしている。このように目標を設定したうえで、そこから目標到達までの道筋を考えていく臨床的な思考の仕方は言語聴覚士として逆向き設計での授業デザインと類似している。

ところで先ほど、必ずしも第3段階から始める必要はないと述べたが、「真価が問われる場は、評価の場面である。3人の教師が同じ内容スタンダードに向けて働いていたとしても、彼らの評価方法がかなり違っているとすれば、どの生徒が何を達成したかについて、どうやって知ることができようか？」（ウィギンズら 2012, p.23）と問題提起されているように、逆向き設計において特に重要視されるのは評価場面である。具体的な目標や授業内容を設定したとしても、学習者の学習状況を把握する学習評価が明確でないと目標への到達点や現在の位置づけ、授業内容の妥当性などは得られない。したがって、授業設計を行うにあたって、学習者の到達度を測る際に誰もが共通認識をもった評価基準や評価方法が重要である。そのため、逆向き設計での授業デザインは、本研究における学習過程が簡潔に示されており、授業者だけでなく学習者も理解しやすいICEアプローチの援用が可能と考え導入した。逆向き設計の授業デザインにICEアプローチの理論を導入することは、具体的に目標から評価、指導過程といった一貫した流れでの授業設計を明確に可能とする。これは、ICEアプローチの特徴でもある学習過程を簡潔に3つのフェーズで示すことで、目標だけでなく評価や授業内容などあらゆる場面で導入することが可能となるからである。前述したような臨床現場で求められる言語聴覚士像を最終的な目標とし、その目標に向けた学びの到達点の確認である評価、評価に至るまでの逆向き設計の授業デザインという一連の流れが、将来を見据えた学びから養成教育期間の学びといった部分でも逆向き設計とICEアプローチの親和性は高いと考える。

第2節. ICEアプローチに基づく目標設定

それでは逆向き設計で授業をデザインする際に、授業目標の設定はどのように行われるのだろうか。本節では、ICEアプローチの考え方にに基づきながら授業の目標を設定する視点について論じていく。

第1項. 本質的目標 (Super Extensions) と到達目標 (Extensions)

ICEアプローチに基づいて授業目標を設定する際に重要となる考え方が、「本質的目標 (Super Extensions)」と「到達目標 (Extensions)」との区別である。Super Extensionsについて柞磨 (2017) は「『その知識を持って社会や世界とどのように関わるかに焦点を当てたもの』であり、その知識を身につければどのようなことがわかるようになり、どのようなことができるようになるのかを示す『最大到達目標』である」(柞磨 2017, p.53) と説明している。Extensions は授業における科目の到達目標であるのに対して、Super Extensions は学校教育で終わるものではなく、身につけた知識・技術を実社会で継続的に活用したり、学び続けたりしていくことまで視野に入れた目標である。「Super Extensions は、実社会とのかかわりという観点から、教科・科目で学んだことが実社会で働く力となることを目指すものとして位置づけられている。」(柞磨 2017, p.54) とされるように、学校を卒業・修了した後、実社会において生きて働く資質・能力が Super Extensions として設定されるのであり、それを踏まえて学校教育とくに教科・科目ごとにおける到達すべき目標 (Extensions) が構想されることとなる。

この本質的目標と到達目標の関係性について柞磨 (2017) は、「教科・科目の到達目標は、個々の生徒実態に依存せず、最大値として定められるべきである」(柞磨 2017, p.53) と述べている。ここで述べている最大値とは、授業における到達目標ではなく、実社会に出た際に求められる資質や能力などの目標である本質的目標のことを指す。また、「この最大値 (Super Extensions) に至るベクトルの方向からずれないように、実際に到達可能な地点、すなわち授業の到達目標を定める」(柞磨 2017, p.54) とも説明し、「Super Extensions は一義的には生徒に示す必要はなく、あくまで授業デザインにおいて、教師に必要な目標である」(柞磨 2017, p.54) と述べている。したがって、学校教育で授業デザインしていく際には、実社会における目標である本質的目標を明確に学習者に提示する必要性はないが、授業者としては本質的目標を想定しておくことで、その授業や科目を通して獲得される知識や技能が実社会で求められる資質や能力にどのようにつながっていくのか、学ぶことで

どのように役に立つのかといった方向に意識が向けられるのである。では、本研究の対象である言語聴覚士養成教育では、具体的にはどのような目標設定がなされるべきであろうか。

第2項. 本研究における目標設定

言語聴覚士養成教育における本質的目標とは、養成校での単位習得や国家試験への合格を到達点とするのではなく、言語聴覚士として臨床現場において働いていく上で求められている技能や態度を意味する。しかし、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。それゆえ、こうした本質目標から逆算する形で、養成教育の各科目の中で目指すべき到達目標が設定されることになる。

とはいえ、臨床現場において求められる技能や態度を一概に設定することは難しい。そこで本研究では、教育ガイドラインに定められた目標を参考にしつつ、ICEアプローチの視点でそれらを再検討して目標設定を行った。モデル・コア・カリキュラムでは、一般目標と到達目標がそれぞれの領域で示されている。「一般目標は、『学生が学修の結果、期待される成果を総括的に示したもの』であり、到達目標とは、『学修の結果、到達できる行動可能な目標』、つまり、行動目標とほぼ同義である。」（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, p.20）とされている。本研究の対象としている聴覚障害領域については、一般目標と方向目標は次のように示されている。「一般目標:聴覚障害および関連障害に関する基本的概念と知識を修得する。到達目標:①聴覚障害を理解するための基礎的知識を説明できる。②聴覚障害がもたらす問題と支援の原則について重症度や発達に応じて説明できる。③視覚聴覚二重障害の定義・原因疾患・臨床像について説明できる。」（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, pp.49-51）。この①～③の到達目標は、ICEアプローチの視点で見れば Ideas や Connections に視点が当たっており、養成教育課程における到達目標では Extensions や Super Extensions の視点が見えない。

そのような中で、本研究において ICE アプローチの考えに基づいて言語聴覚士養成教育ガイドラインを参考に目標を設定すると、授業者である教員側が設定した目標ではあるが、学習者自身がどのような言語聴覚士を目指すべきかという学習者の視点に立った本質的な目標 (Super Extensions) として「言語聴覚士として対象者の症状を様々な専門知識や検査結果と照らし合わせながら推測し、対象者に合わせた支援を考え実践することができる。実

践した行動を振り返りながら、対象者に必要な支援を提供することができる。」という対象者のための臨床的思考を決定した。この本質的な目標は、言語聴覚士養成教育における様々な科目に共通する目標であり、そのことが、学習者中心のコースデザインの始まりである目標設定である。この本質的な目標（Super Extensions）を見据えて、知識や技術、臨床的思考の習得である行動目標を以下の3つに設定した。まず、対象者の基礎知識の習得（Ideas）や知識同士のつながり（Connections）を目標に「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。」を設定した。次に、①の目標を踏まえて「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。」とした。そして、①と②の習得によって対象者の状況を理解した上で「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つの到達目標とした。この①～③の到達目標では、臨床現場で働く上で重要な視点の3つであり、臨床的思考の一連の流れとなった目標とし設定した。

第3節. ICEアプローチに基づく学習評価の開発

逆向き設計の考え方に従えば、設定された目標が達成されたかどうかを確認するための手段、すなわち評価の方法が重要な問題となる。本節では、従来の高等教育における学習評価の在り方を踏まえ、ICE ルーブリックについて概説する。そして、目標達成のために必要な学習評価とはどのようなものかについて明らかにしていく。

第1項. 学習評価をめぐる近年の動向

学習評価は、中央教育審議会の初等中等教育分科会の学習評価の在り方によると「学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するもの」（2015）と示されている。また、松下は「今日の学生の学習への焦点化がかつてと異なるのは、〈学生が何を学んだか〉を『学習成果（learning outcomes）』として評価することが、教育にとって不可欠の要素としてとらえられていることである。」（松下 2012, pp.75-76）と述べている。従来の学習評価においては、「授業者が何を教えたか」という授業者視点での学生の達成度を、いわゆる試験による成績（点数）で評価する量的評価が用いられることが多かった。それに対して、第2章でも論じてきたように、近年では「授業者が何を教えたか」という授業者視点ではなく、「学習者が何を学んだか」といった学習者視点が重要視されている。

また、学習者の結果だけではなく学びの過程や学習状況が「学習の質」と捉えられ、その代表的な例として、学習者が習得した知識や技術を実際的な場面で活用できるかの評価と

して「パフォーマンス評価」が注目を集めているのはすでに論じた通りである。「概念理解や、知識を活用する思考力、判断力、表現力等を見るためには、自由記述式問題やパフォーマンス課題といった質的評価の方法であるパフォーマンス評価が必要となる」（西里ら 2021, p.43）と述べられるように、パフォーマンス評価をはじめとした新たな評価の試みは、獲得した知識や技術を様々な場面で活用するといったアウトプットまでの過程まで含めた学習者の学びの質を評価しようとしており、それを可能にするためのツールとしてルーブリックが用いられている。

第2項. ICE ルーブリックについて

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」といった深い思考が評価される。しかし、前章でも述べたように、一般的なルーブリックを用いる場合には「印象操作」が危惧され、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りかねないという課題も残る。

言語聴覚士養成教育におけるパフォーマンス評価の場合、学校での講義や演習で得る教科書的な知識や技術の定着の確認の評価ではなく、病院や施設などの臨床現場を想定した場面に合わせて知識や技術を活用することが可能なのかを確認することで「真正性」を担保することが可能となる。第2章で取り上げた平山・松下（2009）による OSCE-R（OSCE-Reflection Method）を用いた実践研究などはその一例である。この実践から、学生の思考や行為の変化だけではなく、教授者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。前章でも述べたようにルーブリックには形成的評価としての分析的ルーブリックと総括的評価としての全体的ルーブリックの役割がある。一般的に使用されているルーブリックでは「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授者側の指導面で用いられる傾向にある。学習者の現時点での学習の到達点を示すことは可能であるが、学習の過程や学習者の変容を見て取ることが困難である。

以上のようなパフォーマンス評価をめぐる議論をふまえて、本研究では ICE アプローチに基づき 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中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、学習者の総括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。学習者の学びの変容を質的に評価していくためには、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の授業者が学習者を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、評価基準を授業者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、授業者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学習機会でもある。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 ルーブリックを授業者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、授業者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したり、授業者として次の指導を改善したりするなど形成的評価のツールとして用いることが可能となる。

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といった主体的に自らの学びを省察する姿勢へとも接続する評価となっている。柘磨 (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、とあり、ICE ルーブリックの特徴を示しながら作成工程を示している。

第3項. 本研究におけるICEルーブリックの作成

前項までの内容をふまえて、本研究におけるICEルーブリックの作成について論じていく。本研究では、授業者と学習者が学習者の学びの状況を双方向から理解し、次の学習過程を目指すための行動・支援をどのようにすればいいのかを考えるための基準として、ICEアプローチを採用し、それに基づいてルーブリックを作成した。

ICEルーブリックを作成する場合、前節で述べたように本質的な目標を見据えながら、本研究における到達目標を設定し「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つを挙げた。この目標に基づいて臨床的（事例）なパフォーマンス課題となる問いを立て、その問いに対する段階的な到達基準をルーブリックの形で示した。各スロットの内容は質的な記述となるように注意し、各スロットが単独で位置するのではなく、連続性をもったものとなるように記載した。ICEルーブリックの詳細については第4章および第5章に示している。

本章ではICEアプローチの理論に基づき、授業設計を行うための理論的な枠組みについて論じた。授業設計を行うにあたり、逆向き設計の方法を採った。臨床現場で求められる言語聴覚士像を目標とし、本質的な目標（Super Extensions）を見据えながら養成教育における到達目標（Extensions）を設定するICEアプローチは、目標と評価方法から授業をデザインしていく逆向き設計と親和性があり、逆向き設計はICEアプローチを授業デザインに実装するための基本的な枠組みを提供してくれる。そこから、本質的な目標を念頭に置きながら、授業の到達目標として「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。」の3点を設定した。さらに、これらの到達目標に向けた学びを評価するにあたって、学習過程にも目を向けた質的な学習評価の方法としてICEルーブリックの可能性を論じた。次章では、本章での授業設計の理論的な枠組みをもとに、授業実践を行い、ICEアプローチの有効性と課題について考察していく。

第4章. 実践研究1（事前実践）

本章では、前章までの授業実践の理論的な枠組みをもとにICEアプローチに基づいて「学習者がどのように何を学ぶか」といった学習者を中心とした授業をデザインし授業実践を試みた。授業実践の概要ならびに方法について論じ、その結果と結果から考えられる成果と課題について述べていく。

第1節. 実践概要

本授業実践は、1年制の言語聴覚士養成課程の専門科目である「小児聴覚障害学」を対象にICEアプローチに基づいて授業をデザインし実践を行った。授業実践を通して、学習者の学びの態度や思考の変容にICEアプローチが有効であるかを検証した。以下に、授業の実践概要を述べる（表11）。

表 11. 実践研究1の授業概要

1 科目名（対象）	小児聴覚障害学（言語聴覚学課程）	
2 実施期間と総授業回数	2020年11月 全15回	
3 科目領域	専門科目（聴覚領域）	
4 学習目標	<ul style="list-style-type: none"> 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 	
5 授業の展開		
授業日（回）	主な学習活動（授業形態）	授業展開・課題
第1日目 (第1～4回)	【聴覚障害の基礎知識】 ①聴覚の発生と聴覚障害に関連する疾患（講義） ②聴覚の発達と難聴、言語発達との関係（講義） ③難聴の種類と関連疾患（講義） ④パフォーマンス課題1（演習）	【初回課題】 「小児聴覚障害を学ぶ意義」（自由記載） 【授業展開】 ・授業関連図を用いて授業の説明 ・振り返りシート記入（授業終了10分前） 【パフォーマンス課題】 ・課題内容を確認し記入

		<ul style="list-style-type: none"> ・ ICE ルーブリックによる自己評価 ・ 自己評価後に振り返りを記載
<p>第 2 日目 (第 5～8 回)</p>	<p>【聴覚障害の検査】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①音の基礎知識・耳の構造と機能（講義） ②小児領域の聴覚検査（講義） ③その他の聴覚検査と言語発達検査（講義） ④パフォーマンス課題 2（演習） 	<p>【授業展開】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了 10 分前） <p>【パフォーマンス課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 課題内容を確認し記入 ・ ICE ルーブリックによる自己評価 ・ 自己評価後に振り返りを記載
<p>第 3 日目 (第 9～12 回)</p>	<p>【小児領域の評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①小児領域の評価（講義） ②聴覚補償機器について（講義） ③聴覚障害児のハビリテーション（講義） ④パフォーマンス課題 3（演習） 	<p>【授業展開】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了 10 分前） <p>【パフォーマンス課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 課題内容を確認し記入 ・ ICE ルーブリックによる自己評価 ・ 自己評価後に振り返りを記載
<p>第 4 日目 (第 13～15 回)</p>	<p>【聴覚障害の支援】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①聴覚障害児のハビリテーション（講義） ②特異的な聴覚障害：視覚聴覚二重障害（講義） ③授業全体の振り返り ④パフォーマンス課題 4（演習） 	<p>【授業展開】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了 10 分前） <p>【パフォーマンス課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 課題内容を確認し記入 ・ ICE ルーブリックによる自己評価 ・ 自己評価後に振り返りを記載 <p>【最終課題】</p> <p>「小児聴覚障害を学ぶ意義」（自由記載）</p>
<p>6 学習評価</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) 初回課題：「小児聴覚障害を学ぶ意義」（自由記載） 2) パフォーマンス課題（ICE ルーブリック、自由記載） 3) 最終課題：「小児聴覚障害を学ぶ意義」（自由記載） 		

第 1 項. 授業方法

1. 対象

本授業実践の対象者は、1 年制の言語聴覚士養成課程に在籍する学生であった。対象となる言語聴覚士養成校において 1 年制課程は日本において唯一であり、在籍する学生の約 9 割は在籍している養成校の 3 年制課程のリハビリテーション学専攻（理学療法学課程、作業療法学課程）、看護学専攻からの内部進学者もしくは関連 4 年制大学のリハビリテーション学科を卒業したのちの進学学生であった。そのため、ほとんどの受講者は本授業を受講する時点で医療系専門職の国家資格をすでに有している状況であった。その他にも、医療系もしくは社会福祉系の専門職として従事していた社会人、医療福祉系とは異なる一般 4 年制大学を卒業した後の入学者といった受講生も存在していた。このような背景をもつ学生 28 名を対象に授業実践を行った。

研究対象の科目と開講時期であるが、実践時期は 2020 年度後期開講（11 月）であり、1 年制課程ということもあり、必修科目のほとんどを前期に履修して居ることに加え、卒業要件・国家試験受験要件の臨床実習も終了している状況であった。対象科目は専門科目である「小児聴覚障害学」（全 15 回）である。授業は授業日程の都合上、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。

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）。初回授業時に研究の趣旨を説明し、口頭にて同意を得られた受講生 28 名を対象とした。

2. 授業概要

小児聴覚障害学の授業は専門科目であり、授業内容は大きく分けると①小児領域の聴覚障害の概要、②小児領域の聴覚障害の診断のための検査、③小児領域の聴覚障害児に対する支援の 3 つのセクションである。それぞれのセクションの最終講義回にパフォーマンス課題を実施した。パフォーマンス課題は、本講義の学習目標に基づいて問いを設定した。

2-1. 目標設定

学習目標は、教育ガイドラインの内容と言語聴覚士としての臨床像を見据えた本質的な目標を参考に大項目として示し、各項目の詳細を ICE アプローチに基づいて学習過程を具体化し系統立てて設定した。

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。

小児聴覚障害に関する原因や種類といった基礎的知識の習得 (I レベル) することで障害の概要を説明することができるにとどまらず、小児聴覚障害を学ぶ前提となる専門基礎科目である耳鼻咽喉科学や解剖生理学の知識や言語発達との知識と関連させながら学ぶ (C レベル) ことが可能となることで聴覚障害の発生機序や聴覚障害により言語の発達にどのように影響するのかを説明することができることをねらいとした目標設定である。

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。

聴覚障害の診断に必要な聴覚検査に関する基礎的知識を習得 (I レベル) することで検査の概要や手順の説明ができるにとどまらず、既知としての聴覚障害の知識と関連づけて (C レベル) 考えることができることで、対象者に合わせた検査が選択できることがねらいである。それに加えて、言語の発達との関連性 (C レベル) を意識することで、言語の発達に関する検査も併せて選択することができる。関連知識と統合 (C レベル) することによって他の知識と関連性を意識することの重要性に気づく (C レベル) こともねらいである。

③聴覚障害児の支援について系統立てて説明できる。

支援方法に関する基礎的知識の習得 (I レベル) にとどまらず、これまでの授業内容を振り返りながら、知識を統合 (C レベル) させて対象者に合わせた支援を考えることができる。また、支援を考える際に言語聴覚士として対象者の視点に立つ思考 (E レベル) を身につけることを見据えた目標設定とする。

2-2. パフォーマンス課題

パフォーマンス課題は、4回実施した。第1回目のパフォーマンス課題は、学習目標①に対する課題とし、第1日目の最終授業回に実施した。第2回パフォーマンス課題は、学習目標②に対する課題とし、第2日目の最終授業回に実施した。第3回目のパフォーマンス課題は、学習目標③に対する課題とし、第3日目の最終授業回に実施した。第4回パフォーマンス課題は、第4日目の最終授業回に今までの授業の総括として実施し、臨

床現場を想定したパフォーマンス課題とすることで学習者の学びの位置の最終確認として設定した。

2-3. 講義内容（本研究における学習者中心のコースデザイン）

第 3 章でも論じたように、本質的な目標を念頭に①学習者自身が目標とする言語聴覚士として従事するために養成教育の段階ではどのようなことを学ばなければならないかということこそ、②学習者の「求められている結果（到達目標）」であり、目標に到達したかをパフォーマンス課題と ICE ルーブリックにより③学習者自身も評価者として自己の学びを評価する。そのパフォーマンス課題に至るまでに④学習者が実践で活用することを意識した授業内容をデザインする。このように①～④の逆向き設計でデザインすることで学習者自身が学ぶ意義を見出すこととなり、このことが学習者中心のコースデザインであり、そのコースデザインをふまえて、授業内容についても表 11 で示した通りである。学習者中心のコースデザインをバックワードデザインで設計した場合の授業内容として、到達目標やパフォーマンス課題から、授業初回内容を最後に作成する順序となった。

授業内容は ICE アプローチの考えに基づき、また到達目標が Extensions を見据えながらも Ideas や Connections を中心とした目標であることから、各日程の授業初回では Ideas（基礎知識）を主に学習の中心に置きながら、Connections（他の科目とのつながり）も意識した基本的な知識の習得をねらいとしている内容とした。そして、授業回が進むにつれて各回で習得した知識（Ideas）同士のつながりや今まで履修した科目との関連性に気づくこと（Connections）にねらいの重きを変更していく内容とした。したがって、本章における授業実践 1 においては、全体を通して ICE の各フェーズの中で Ideas にとどまらず Connections への気づきや学びの変容が重要であるとともに、言語聴覚士としての将来を見据えた学びへの変容を想定している。

2-4. ICE アプローチを意識した授業の展開

授業の展開として、毎授業冒頭でその回の授業の概要とともに、他の科目や今後の授業との関連について以下に示すような関連図（図 2）を用いて説明した後、授業を行った。この関連図を用いた説明は、本科目全体がどのような展開で授業が構成されているのか、その回の授業での新しい知識の習得（I レベル）だけでなく、他の科目とどのようなつながりを持っているのかといった C レベルを意識する目的でもあった。

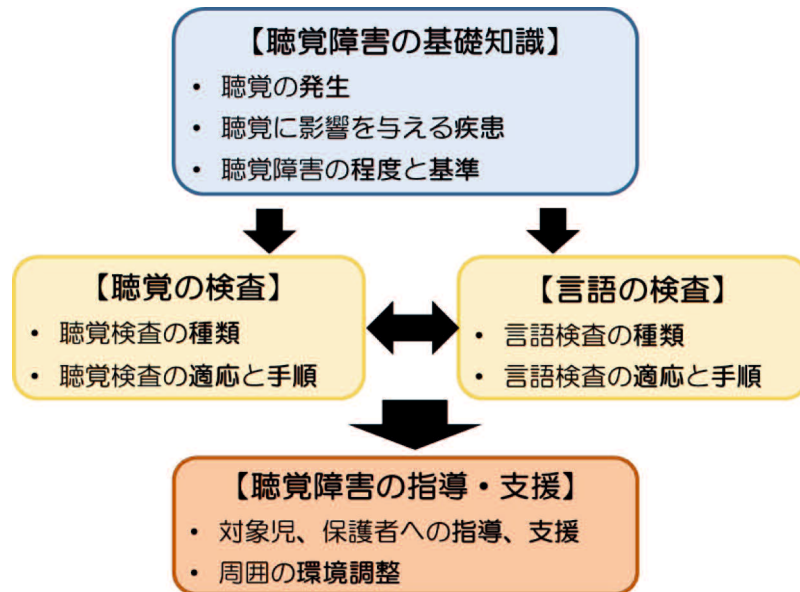


図 2. 小児聴覚障害学の授業内容の関連図

また、授業終了 10 分前に授業の振り返りを行うための「振り返りシート」を記入してもらうことで、各授業にける ICE の I レベル、C レベル、E レベルを意識した振り返りとなるようにした。各日程の最終授業回にパフォーマンス課題を実施し、ICE ルーブリックによって学びの成果を確認することとした。以下に授業とパフォーマンス課題の実施の流れを示す（図 3）。

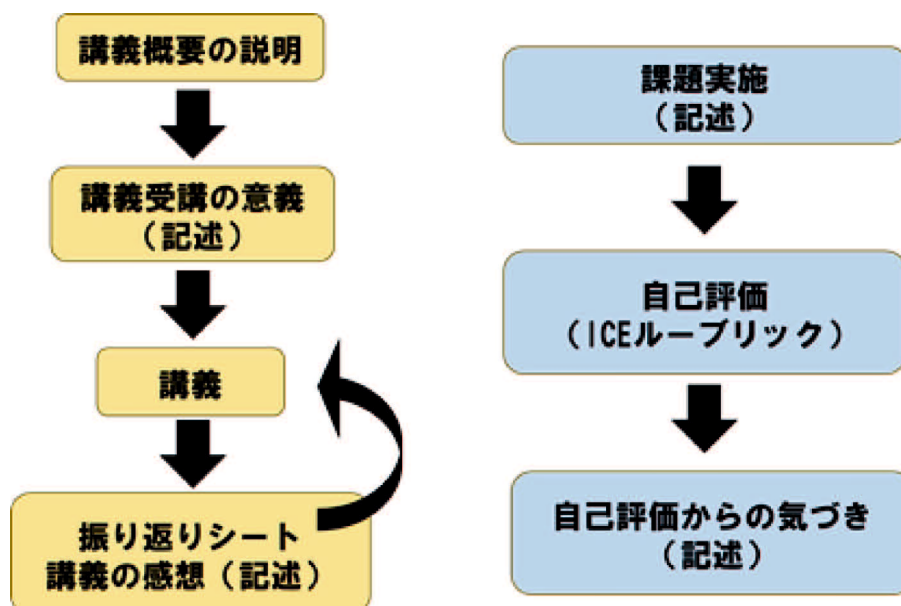


図 3. 授業とパフォーマンス課題の実施の流れ

第2節. 学習評価

本授業実践における ICE アプローチに基づく学習評価は、主に 2 つの形で実践した。1 つは、毎講義での学びを 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 1 つは各フェーズの最終回に課したパフォーマンス課題と自己評価として用いた ICE ルーブリックであった。以下に、それぞれについて詳述していく。

第1項. 振り返りシート

毎講義終了 10 分前に ICE アプローチを意識した「振り返りシート」を記載してもらうこととした。この振り返りシートを採用した目的は、ICE アプローチによる I、C、E のそれぞれの学びの過程を意識しながら学習者自身が授業を振り返ることであった。振り返りシートの例（表 12）および活用方法について以下に説明する。

まず、振り返りシートは各授業日で 1 枚とし、講義は計 4 日間であったため振り返りシート①～④の 4 枚を準備した。第 1 日目である講義初日（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。講義を始める前に「小児聴覚障害を学ぶ意義」について振り返りシート①の上段にある記載欄（1）に記載するように指示し、学生が記入したことを確認後に講義を開始した。この「小児聴覚障害を学ぶ意義」に関する記述の目的は、学習者の講義開始時点での、自己の学びに対する意識・姿勢を把握することであり、授業者である教員にとっては講義を進めるにあたっての学習者の学びについての指標、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った。この「小児聴覚障害を学ぶ意義」については、講義最終回（第 15 回）にも最終課題として課した。

次に、各授業の振り返りとして、各自で講義資料などを振り返りながら学生自身が講義中に重要であると考えた I レベルに相当するキーワードを 5 つ程度（2）に記載し、（2）を記載後（3）の欄に講義内容が他科目とどのように関連しているか、また自己の今までの経験とどのようにつながっているかについて記載するよう指示した。（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である（2）および（3）の相違を確認し合い、相違や気づきについて記載させた（4）。記載時間ならびに考えを整理することが可能な学生は、（5）の欄に自分の生活への応用や臨床現場で活用についても記載してもらうこととした。（5）に関してはコメントを書く時間が授業終了前の 10 分間と限られていたこと、また、本授業の主要なねらいが I もしくは C レベルが中心であったことから、E レベルを意識した振り返りに関しては学習者の任意な記載とした。

各日程の講義最終回では、各日程の講義内容に関連する国家試験についての課題とパフォーマンス課題を実施した。そのため、最後の振り返りは、各日程全体を通しての講義内容および国家試験に関する問題、パフォーマンス課題と自己評価で使用した ICE ループリックに関する気づきや感想とした (6)。

第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、各回の講義終了10分前に振り返りシートを記載するよう指示した。

表 12. 振り返りシート例 (第1フェーズで使用したもの)

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>> <div style="text-align: center; font-size: 2em;">(1)</div>			
第1回	(2)	(3)	(5)
		(4)	
第2回			
第3回			
第4回	<<課題実施の感想、気づき>> <div style="text-align: center; font-size: 2em;">(6)</div>		

第2項. パフォーマンス課題と ICE ループリック評価

授業をデザインする当初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ンス課題を課した。パフォーマンス課題は、各フェーズでの学びを学生がどのように活用できるかを確認するために、言語聴覚士として勤務する際の臨床場面を想定し作成した。パフォーマンス課題を課す講義回 (第4回、第8回、第12回、第15回の計4回) は15分前に講義を終了し、パフォーマンス課題を記載してもらった後、振り返りシートの記載を行ってもらった。パフォーマンス

ンス課題を記載した用紙は、講義終了後に提出してもらい回収した。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用紙を返却し、記載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。

自己評価シートとして作成した ICE ルーブリックの例を以下に示す（表 13）。この ICE ルーブリックの作成には、各パフォーマンス課題の内容から、第 2 章 3 節で述べた柞磨（2017）が示す ICE ルーブリックで活用する動詞（表 8）を参考に学習者の到達度を 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パフォーマンス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 ICE の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。

表 13. 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）

課題① 自己評価シート			
学籍番号：		学生氏名：	
要素 (観点)	基本的な考え (Ideas)	つながり・関連づけ (Connections)	分析・予測・推論 (Extensions)
		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。
	言語の発達について説明している。		
《自己評価の振り返り》			

また、ICE ルーブリック評価による自己評価の後に、評価シートの下部に「自己評価の振り返り」とした自由記載欄を設け、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。自己評価記載後は回収した。

第3節. 分析対象・分析方法

本授業実践では、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。以下に分析対象と分析方法について論じる。

第1項. 分析対象について

本授業実践では、対象者 28 名のコメントの中でも特に授業開始時点で「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 14 のようにカテゴリ分けされるが、ここでは「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。言語聴覚士の国家試験に合格するためには、言語聴覚士に必要な基本的な知識（基礎知識・専門知識）が備わっているかを確認するような多肢選択問題として出題される。このような問題に対応するためにはどれくらい知識を把握しているか、「正しい・誤っている」という知識の判断能力が求められる。そのため、国家試験で一定の成果を上げられるかどうかに着目した学びの姿勢は、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。そこで、本研究ではこれらの「国家試験に出題される・合格するため」と回答した学生に特に着目し、本授業実践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学生の前述した対象となる学習評価から分析し考察していくこととした。

表 14. 「小児聴覚障害学を学ぶ意義」に対する意見（初回講義）

小児聴覚障害学を学ぶ意義	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

前述したように授業初回の「小児聴覚障害学を学ぶ意義」において「国家試験のため」というキーワードを挙げた学生の記載内容を中心に、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「小児聴覚障害学を学ぶ意義」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。

ICE ルーブリックによる自己評価ならびに自己評価の振り返りコメントは、大谷 (2008, 2011) が提唱した SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析を行った。本節では、SCAT の概要と本研究において SCAT をどのように活用していくかについて論じる。

第 2 項. SCAT を用いた分析方法について

本研究の分析対象は、学生の自己評価ならびに振り返りコメントのような言語記録である。このような言語記録を分析して結論を得る質的分析の手法の 1 つとして、大谷によって提唱された SCAT がある。SCAT について大谷 (2011) は「SCAT (Steps for Coding and Theorization) では、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、<1>データの中の着目すべき語句、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句、<3>それを説明するための語句、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく 4 ステップのコーディングと、<4> のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である」(大谷 2011, p.155) と説明しており、決められた手順に従い分析作業を行うことで、段階的に対象を理論化することを可能とする分析方法である。

この SCAT が誕生した背景には、質的研究の分析手法の 1 つである「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」の存在が大きい。このグラウンデッド・セオリー・アプローチとは、グレイザー (Barney G. Glaser) とストラウス (Anselm Leonard Strauss) によって提唱された質的調査の手法の 1 つである。この手法について戈木 (2016) は「現象を構成する複数のカテゴリー (概念) を把握し、カテゴリー同士の位置関係を明確にすることによって理論を作り上げようとする方法」(戈木 2016, p. i) と説明している。つまり、対象とするデータの中から概念を取り出し、その概念同士の関係性などを分析していく方法といえる。しかし、この分析対象となるデータの数がグラウンデッド・セオリー・アプローチの場合、分析の困難さを招く要因にもなっている。そのことについて大谷 (2008) は「オーソドックスなグラウンデッド・セオリーでは、『絶えざる比較法 (constant comparison) 』による『理論的サンプリング (theoretical sampling) 』によって、『理論的飽和 (theoretical saturation) 』に至るまでデータ採取を継続することになる。そのため、たった一つのケー

スしかデータとして持っていないがそれを分析したい場合や、アンケート調査の自由記述欄のような限られた質的データを分析しようとする場合には、グラウンデッド・セオリーを適用することができない」（大谷 2008, p.28）とグラウンデッド・セオリー・アプローチの限界を示している。

それに対して、SCATの大きな特徴として、「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である」（大谷 2011, p155）と指摘されるように、小規模のデータにも活用することが可能な点が挙げられる。本研究で対象とするような言語記録については、概念化していく作業が困難さを示している部分があるが、SCATの場合は「スモールステップに分ける一種の『はしご』を用意して、比較的容易にその壁を超えさせるような、言語的分析活動の支援の仕組みを、その手続きに内包している。そのため、SCATの手続きに従って作業を進めることで、それに無理なく導かれて、分析を完結することができる。」（大谷 2011, p.156）とされる。こうした点で、SCATは、主観的な解釈になりやすい質的分析に客観性を付与するための方法論ということもできる。

SCATを用いて質的分析を行うことに関して、大谷（2017）は「そもそも医療で扱うものには、個人や集団の気持ち、感じ方、意識、意欲、希望、信念、価値観などの『主観的あるいは間主観的』で、言語的で、動的かつ相互作用的なものが含まれ、それらは量的・客観的に測定・処理することが困難である。それに対して、インタビューや観察を通して採取されたデータを分析する質的研究は、それを扱うことを可能にする」（大谷 2017, p.653）と述べている。すでに述べてきたように、ICE ルーブリックによる評価が射程とする対象もまた、量的には測定することが難しい質的な学習の成果であった。学習者自身の意見や感じ方を対象とし、その変容を分析しようとする本研究の目的にとって、SCATの方法論は親和性が高い。言語聴覚士養成教育における実践研究において SCAT を使用した事例も存在している。例えば、西片（2019）は学習者の自律的動機づけの内在化を促すことを目的に、学習者のルーブリックを活用して自己評価を行ったことに対して半構造化面接を行っているが、その面接調査の結果を SCAT にて分析を行っている。SCAT で分析を行うことにより、理論的に記述することを可能とし、記述内容をストーリーラインとして具体化させることにより、学習者の考えを客観的に捉えることを可能としている。以上の理由から、本研究において SCAT を用いて分析することとした。

第4節. 分析結果

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、表 12 に示したように ICE の観点で記載してもらった。I (Ideas) 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 3 つ程度記載してもらうこととした。C (Connections) 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の記載を行った。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。

第1項. 授業開始時の「小児聴覚障害を学ぶことの意義」について

講義を開始する前に、その時点での学生の学びに対する姿勢や態度を確認する目的で、第 1 フェーズの振り返りシートにある「小児聴覚障害を学ぶ意義」の課題を記述してもらった。記述時間は 5 分程度であり、記載後に学生が記述した内容に関して、教員がコメントを行うことはなかった。記載した内容の大まかな内訳は、前節の表 14 で示したとおりである。本研究では、その中でも「国家試験に出題される・合格するため」と回答した学生に特に着目していく。この課題に対しての記載内容についての分析結果を以下に示す（表 15-1, 表 15-2）。

表 15-1. SCAT による学生の記載内容の分析 (授業開始時)

発 番 者 号	テ キ ス ト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明しようとするテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	国家試験に合格するため。	国家試験に合格	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
2	将来小児を担当することになった時に困らないように	将来小児を担当することになった時に困らないように	将来への準備	臨床現場に出たときの不安の軽減	自己の将来に対しての予測(1レベル)
3	国家試験の出題割合が結構多いため。	国家試験の出題の割合が多い	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
4	言語聴覚士であり、名前に聴覚とついていないから。	言語聴覚士であり、名前に聴覚とついていない	専門職としての知識の習得	言語聴覚士として必要な知識であることの認識	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
5	小児の定型発達をより理解するため。	定型発達を理解する	専門職としての基礎知識の理解	言語聴覚士として必要な基礎知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
6	国家試験の科目にあるから。	国家試験の科目	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
7	小児施設に就職するため。	小児施設へ就職	将来の展望	将来の選択肢、目標のための学び	自己の将来に対しての予測(1レベル)
8	国家試験の勉強をするために勉強をする。	国家試験の勉強	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
9	国家試験に出題されるため。	国家試験へ出題	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
10	成人と小児では身体構造がやや異なるため、成人の聴覚障害の知識だけでは不十分なため。	成人の聴覚障害の知識だけでは不十分	知識の幅を広げる	言語聴覚士として必要な知識の関係性	実利的な目的での知識の習得と知識同士の関係性(1⇒2レベル)
11	小児聴覚障害を学ぶことにより、成人聴覚も理解しやすくなる。と考える。	成人聴覚も理解しやすくなる	知識理解の円滑さ	言語聴覚士として必要な知識の関係性	実利的な目的での知識の習得と知識同士の関係性(1⇒2レベル)
12	国家試験が必要。	国家試験	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
13	国家試験に合格するため。	国家試験合格	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
14	国家試験合格のために小児という成人とは違う分野のイメージをしつかり持つため。	国家試験合格 小児と成人の違い	国家試験への意識	国家試験に合格するための関係づけた知識の習得	実利的な目的での知識の習得と知識同士の関係性(1⇒2レベル)

表 15-2. SCAT による学生の記載内容の分析 (授業開始時)

学 生 S	国家試験のため。	国家試験合格	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
学 生 S	臨床で聴覚障害児に対して適切なリハビリが行えるようにするため。	聴覚障害児に対して適切なリハビリが行える	将来の展望	臨床現場に出たときの正しい選択	自己の将来に対しての予測(1レベル)
学 生 U	臨床に出た時に患者様により良いリハビリを提供するため。	良いリハビリを提供	将来の展望	臨床現場に出たときの正しい選択	自己の将来に対しての予測(1レベル)
学 生 U	国試に合格するため。	国試に合格	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
学 生 V	小児の聴覚に障害を抱えている子供達への理解を深めるため。	小児の聴覚障害	障害理解	障害と知識の関係性	他者への知識の活用(1レベル)
学 生 V	国試に出題されるから学んでおくべきだと思うため。	国試に出題される	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
学 生 W	国家試験に必要な科目だから。	国家試験に必要	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
学 生 X	国試に合格するため。	国試合格	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
学 生 Z	国家試験に出題されるため。	国家試験に出題	国家試験への意識	国家試験に合格するための限定的な知識の習得	実利的な目的での知識の習得(1レベル)
発 給 者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
ス ト ー リ ー ・ ラ イ ン	国家試験への意識といった実利的な目的での知識の習得(1レベル)の学習過程の中で、言語聴覚士としての歴史を学習した(1レベル)思考も生じている。小児という分野だけでなく、成人との関係性(1レベル)を意識もみられた。				
理 論 記 述	学生の学びの過程として国家試験のための知識の習得といった1レベルに位置していることが明らかではあるが、国家試験のための知識の習得の中でも学びを円滑に進めるために他の分野との関連性を意識するといった0レベルに位置するものもあつた。また、将来を見据えての学びであるという1レベルも国家試験のための学びと同様にみられている。				
ざ ら に 通 覧 す べ き 点 ・ 懸 念	学ぶ意識について「誰のための学び」なのかという視点を取り入れると、国家試験や将来言語聴覚士として働くという部分では「自己」に対しての学びという部分となる。				

対象者の記述内容をテキストに記載し、分析対象とした。分析の手順は、大谷（2011）が示す〈1〉テキスト中の注目すべき語句〈2〉テキスト中の語句の言い換え〈3〉テキスト外の概念〈4〉テーマ・構成概念〈5〉疑問・課題の順で分析していき、その後ストーリーライン、理論記述について記載した。〈4〉テーマ・構成概念においては、ICEアプローチの学習過程のどこに位置するかという部分で解釈していった。

（1）ストーリーライン

学生の記載内容から〈4〉テーマ・構成概念をストーリーラインとして考えると、「国家試験への意識といった実利的な目的での知識の習得（I レベル）」の学習過程の中で、言語聴覚士としての「将来を予測した（E レベル）」思考も生じている。また、小児という分野だけにとどまらず、「成人との関係性（C レベル）」の意識もみられた。このように、構成概念のみで考えるとICEのすべての学習過程が含まれている。しかし、〈3〉テキスト外の概念で考えてみると、国家試験への意識や知識の幅を広げるといったように「知識」という部分に学習の観点が置かれていると解釈できる。また、専門職としての将来の展望を記載していても、国家試験への意識が同時に記載されているところから考えると学習過程において、E レベルの将来の展望の思考であっても、国家試験や働く上での仕事の知識といったようにI レベルの思考が強く考えられる記載となっている。

（2）理論記述

ストーリーラインにおいて「国家試験に合格するため」の実利的な目的での知識の習得が重視されていることが浮かび上がってきた。その際「誰のための学び」なのかという視点で分析するならば、国家試験に合格することや将来言語聴覚士として働くことという部分は「自己」が主体である。したがって、学びの方向は「自己」対して向いているといえる。

以上のことから、講義開始前の学生の学びに対する姿勢や態度を理論記述として整理した。この状況を踏まえて、授業を展開していき、学びに対する姿勢や態度の変容を結果として示していく。

第2項. 第1フェーズの授業（パフォーマンス課題・振り返りシート）

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。したがって、第1フェーズの学びの過程は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。

（1）第1フェーズのパフォーマンス課題

第1フェーズは、前述したように「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。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」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？」という部分が今後の発達の予後想定するEレベルである。その課題実施後のICEルーブリックによる自己評価（表13）に対しての代表的なコメントを以下に示す（表16）。

表16. 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

（太字・下線部は筆者による）

【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】 学生C：聞こえと言語の発達の <u>関係性という点を書けておらず</u> 、発達段階における生活上の問題点を挙げており、言語の発達への影響という点を <u>しっかり書いていなかった</u> 。 学生E： 聴覚障害が言語発達に影響することは書けている と考えるが、 詳しいことまで書いていない 。言語の発達に聴覚刺激が必要なことは書いているが、 なぜ必要かつながりまで書いていない 。 学生I：聴覚障害により、年齢別に問題点は異なるため、発達段階別に <u>もう少し具体的な問題点を考える必要がある</u> と思った。聞こえのメカニズムも 詳しく知る必要がある と思った。 学生M： <u>つながりなど少し書けていたが、まだまだ書ける</u> ところがあった。

学生 S: メカニズムや機能的な発達についての記載はなく、言語の発達へどう影響するのかの 1点において書かれている。加えて、その中でも 言語獲得前後にのみ焦点を当てているため、不十分であると感じた。

学生 U: 言語の発達についての 説明が少なく、また「前言語期」などの発達段階を挙げながらそれぞれの段階に生じる問題を予測することが 不足していた。

学生 V: 聞こえのメカニズムについては記載していなかった。また、乳幼児や小児などと振り分けてはいましたが、言語発達の面での専門用語は挙げることはできていなかった。

学生 X: 全体的に簡易的にしか説明されていないため、もう少し具体的に説明した方がよいと思う。段階から考えられる問題点を挙げられていなかったため、前言語期ではどんな問題が挙げられるかを書くべきである。

学生 Z: 基本的な考えである聞こえのメカニズムについて書けていない。発達との 繋がりについて書く必要があった。発達段階のどの段階でどのような問題が起こるか、前言語期から詳しく分析する必要があった。

ICE ルーブリックに基づいて自己評価を行うことで、「書けていなかった」や「不十分」といった自己の学びの不十分さが初めに挙がってくる一方で、「聴覚障害が言語発達に影響することは書けている」や「つながりなど少し書けていた」と肯定的な振り返りも見られた。学びの内容としては、「詳しいことまで書けていない」や「まだまだ書けることがあった」など I レベルの知識面での不十分さや「必要なつながりまで書けていない」「繋がりについて書く必要があった」と C レベルを見据えた振り返りも見られた。また、現状の学びの位置を確認した内容だけではなく、「もう少し具体的に説明した方がよい」や「前言語期から詳しく分析する」といったように今後の学びの方略についての記載もみられた。

(2) 第 1 フェーズの振り返りシート

毎講義時に各講義の振り返りを記載してもらっていたが、第 4 回講義時には第 1 フェーズ全体を通しての感想・気づきについても記載してもらった。記載内容の代表的なコメントを以下に示す (表 17)。

表 17. 第 1 フェーズの感想・気づきの代表例 (太字・下線部は筆者による)

【代表的なコメント】

学生 C: 身体障害者手帳について 国家試験程度で勉強していましたが、働いてからもその知識が必要であるとわかったため、臨床と結びつけて覚えていこうと思いました。

学生 E: 今までの授業と重なる部分と聴覚の面で深い知識が今回の授業であったため、復習にも深い学習にもなった。

聴覚障害は感覚であり、それが障害されることは他の感覚にも影響を与えることになる。

学生 I: 前期の授業で学んだことの復習になったり、疾患がつながったりした。国家試験の勉強にもつなげていく必要がある。

学生 M: 周りの人と関連性について話をしたが全く違う意見も出ていて、一人一人の視点の違いが面白かった。

学生 S: 課題について考えている時、過去に読んだヘレンケラーの伝記を思い出した。小児の正常発達について忘れていたことも多く、国家試験問題も含めて復習しておきます。

学生 U: 聴覚系の基礎となる解剖学や生理学の知識が今後の授業にも活かされていくことに改めて気づいた。聴覚系の知識だけでなく、言語面や発達面とも密接に関連し合っていることを学びました。

学生 V: 疾患は覚えることが多く大変ですが、発達や社会的なことに深くかかわってくるので、しっかり理解しておかなければならないと思いました。

学生 X: 難聴になる時点の違いで言語の発達に違いが出るため、どのような違いが出るのか少し気になりました。聴覚の解剖が少し苦手なため、しっかり勉強していこうと思う。

学生 Z: 小児聴覚障害について、障害を把握するためには、解剖・生理を理解し、小児科学・耳鼻咽喉科学・成人聴覚障害学など、他の科目との結びつきを考えることの重要性がわかった。

国家試験に向けての学びという意識はありながらも、「働いてからも」といったような将来を見据えた学びというところへの気づきや「前期の授業で学んだ」や「他の科目とのつながり」「過去に読んだヘレンケラーの伝記を思い出した」といったように聴覚のみの知識だけではなく、その他の科目や分野とのつながり、過去の学びや自己の経験とのつながりにも気づくような学びになっている。また、「一人一人の視点の違いが面白かった」や「どのような違いが出るのか少し気になりました」といったように学びへの内発的な変化（興味・関心）とも考えられるコメントがみられた。学びの方向性として、自己に対する学びが中心であった。

第3項. 第2フェーズの授業（パフォーマンス課題・振り返りシート）

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について講義形式で実施した。ICEのレベルに即していえば、主に検査や評価内容に関して目的や実施手順などはIレベルのねらいとし、聴覚の解剖生理と評価・検査の繋がりを気づき、意識することをCレベルのねらいとした。

(1) 第2フェーズのパフォーマンス課題

第2フェーズの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?」という部分を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18)。

表18. 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

(太字・下線部は筆者による)

<p>【パフォーマンス課題】</p> <p>「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?</p>
<p>【代表的なコメント】</p> <p>学生A: 聞こえが言語発達に影響することは記載できていたが、聞こえの程度が影響することには着目できていなかった。<u>視野を広げて考え</u>、記載できるように注意していきたい。</p> <p>学生C: 検査を実施する目的が書けていなかった。検査の留意点では機能的なところばかりに目がいていて、インフォームドコンセントやリスク管理への留意点ができていなかった。<u>視野が狭くなりやすいため、いろいろな人の意見を聞く</u>ようにする。</p> <p>学生E: ICを行うことでの児や養育者との信頼関係などは書いているが、リスク管理については書けていなかった。<u>ICを行う際、リスクも説明し、それにどのように対応するのが重要であるため</u>リスクに関する視点を持つ必要がある。</p> <p>学生S: 要素に触れてはいるが<u>内容が今一つ深くないように感じた</u>。特に言語発達に関しては<u>理解しきれていない面があるため</u>であると考え。</p> <p>学生V: <u>前回に引き続き</u>、基本的な考えについて書けていませんでした。その後の項目は書けているので、<u>基本的な考えを組み込めるようにしたい</u>です。</p>

第1フェーズの時と同様に肯定的な振り返りが見られていた。否定的な振り返りについて、ただ「記載できてなかった」というコメントだけではなく、「着目できていなかった」や「視野が狭くなりやすい」などの不足の要因について記載されていた。また、「内容が今

一つ深くないように感じた」というような学びの深さについてのコメントとその要因として「理解しきれていない面があるため」と振り返りがみられた。それ以外にも不足の対策としての「いろいろな人に意見を聞く」といった内容もみられた。

自己の学びの位置を認識する内容として「前回に引き続き」といった過去の課題と比較する C レベルの学びの姿勢や「IC を行う際、リスクも説明し、それにどのように対応するのかが重要であるため」といった臨床現場を想定した E レベルを見据えた学びの姿勢もみられた振り返りであった。

(2) 第 2 フェーズの振り返りシート

毎講義時に各講義の振り返りを記載してもらっていたが、第 8 回講義時には第 2 フェーズ全体を通しての感想・気づきについても記載してもらった。記載内容の代表的なコメントを以下に示す (表 19)。

表 19. 第 2 フェーズの感想・気づきの代表例 (太字・下線部は筆者による)

学生 A: 聴覚障害のみに着目するのではなく、 <u>言語発達や知的障害とも絡めて知識を広げ</u> 、覚えていくことが大事だと思った。 <u>検査は国試に出る数も多い</u> ので頑張る。
学生 C: 検査における留意点は、あらかじめ情報を得て障害を予測する点が <u>成人と共通する</u> と感じた。
学生 E: 小児の検査を行うには、 <u>養育者の協力が必要不可欠</u> であるため、検査の目的や実施方法を <u>十分に説明することが重要で不安の軽減にもつながる</u> 。
学生 J: <u>小児と成人では検査の方法や目的・留意点などが違い</u> 、同じ考えでは支援は困難だと感じた。
学生 O: <u>言語聴覚士の仕事は人に関わるので責任が重い仕事である</u> と思った。適切な診断ができるようサポートを上手くする必要がある。
学生 R: <u>自分の知識の定着のなさ</u> を実感し「習った」「聞いたことある」だけでは <u>国試に通用しない</u> と思った。
学生 S: 小児は感じたことを言葉で伝えることができない中、他覚的検査があることによって児の身体の中で何が起きているのかわかるのが <u>すごいと感じた</u> 。しかし、 <u>ストレスがかかるだろう</u> からストレス軽減という点に注意しなければならないとも考える。
学生 V: 聴覚と言語、聴覚と認知など、 <u>様々なことが関係している</u> ことがわかりました。
学生 W: <u>聴覚医学で学習したことが多かった</u> ため、復習も兼ねて勉強できた。
学生 X: 検査の留意点は、 <u>意外と現場に出ると</u> パニックになってしまい、それが養育者や子どもに伝わってしまうことが考えられるため、事前準備をしっかり行い、リラックスして行えるよう努める必要がある。

第2フェーズにおいても、国家試験に向けての学びという意識はありながらも、「言語聴覚士の仕事は～」や「意外と現場に出ると」といった自分が言語聴覚士として将来従事している時を想定した振り返りが見られた。「成人と共通する」や「聴覚医学で～」など他の科目との関係性つながりを意識した振り返りもあった。また、「すごいと感じた」といった学びへの内発的な変化（興味・関心）とも考えられるコメントがみられた。学びの方向性としては、自己に対する学びの方向性はあるつつも、「養育者の協力が必要不可欠」や「ストレスがかかるだろうから」といった他者に向けた学びの方向性もみられている。

第4項. 第3フェーズの授業（パフォーマンス課題・振り返りシート）

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、指導や訓練方法の基本的な知識の学びとしてはIレベルの部分もあるが、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主にCレベルを授業のねらいの到達とした。

（1）第3フェーズのパフォーマンス課題

第3フェーズは、前述したように「聴覚障害の指導・訓練」が授業テーマであり、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」と「聴覚障害」の違いを理解できているかがIレベル、両者の違いを比較して考えられているかがCレベル、さらにその違いをふまえて支援方法や具体的臨床場面にまで踏み込んだ記述となっているかがEレベルにあたる。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20）。

表20. 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

（太字・下線部は筆者による）

【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。
【代表的なコメント】

学生 C: 養育者への支援が重要なのは共通するため、その他に支援の違いを挙げられた方がよかったと感じた。支援

方法を提案するまでの考えに至らなかったため、今後はそのような点まで考えられるようにしたい。

学生 E: 支援は関わる部分が多いと考えるため、養育者への説明がより重要であると書いていた。しかし、もう少し

支援の違いを説明できるようにならなければならない。

学生 J: 支援についてポイントを押さえることができた。説明ができて実際に支援していく際には、児（対象児*

筆者加筆）によって内容を工夫する必要があると感じた。

学生 U: 支援やその違いについては述べることができていたが、支援法方法を自身が提案することはできておらず、

内容が不十分であった。セラピストになる立場として、支援方法を提案することが重要であることを学んだ。

学生 W: 基本的な考え・つながりは書けていたが、自分の考える支援方法までは書けなかった。共通した支援方法と

しては、環境調整などが大切になってくるのではないかと考える。

学生 X: つながり・関連付けでの比較がかなり抽象的であるため、もう少し具体的に例えば、聴覚なら多くの感覚情

報から支援するが、言語なら発達の獲得の支援などがあると考えた。支援方法の立案まで考えていなかった

ため、課題の少し先を見て今後考えていこうと思った。違いだけでなく、どんな方法があるのかなども少し

足を入れて考える。

学生 Z: 支援について、相違点を具体的な内容で書けていなかった。2つの支援を比較して考える点が弱いと思う。

第3フェーズの課題は、「支援」という部分より臨床的な知識や思考が必要である課題であった。自己評価では、「支援の違いを挙げられた方がよかった」もしくは「考え・つながりは書けていた」といったように C レベルを視点に置いた振り返りが多くみられた。学びの位置を確認できたという内容にとどまらず、「支援方法を提案するまでの考えに至らなかった」や「課題の少し先を見て今後考えていこう」といったように E レベルへの姿勢に目を向ける内容も見受けられた。

自己の学びの姿勢だけでなく「セラピストになる立場として」や「課題の少し先を見て今後考えていこう」というような専門職としての必要な視点の気づきや「環境調整などが大切になってくるのではないか」「もう少し具体的に例えば」といった振り返りの中で学びを追加していく内容も見られた。また、「2つの支援を比較して考える点が弱い」という学びの弱点に気づいた内容もあった。

(2) 第3フェーズの振り返りシート

毎講義時に各講義の振り返りを記載してもらっていたが、第12回講義時には第3フェーズ全体を通しての感想・気づきについても記載してもらった。記載内容の代表的なコメントを以下に示す(表21)。

表21. 第3フェーズの感想・気づきの代表例(太字・下線部は筆者による)

学生A: 支援には評価が必要であり、聴覚だけに注目せず認知や言語発達など**様々な側面から見る**ことが重要。

学生C: 聴覚が障害されると言語発達障害のみではなく、**生活への影響はさらに大きくなる**ことがわかりました。**メンタルサポートも重要である**ことがわかりました。

学生E: 知的発達やほかの**機能とのつながりも重要**であるため、**児の全体像を捉えられる**ようにする。

学生I: 聴覚障害があると、補聴器や人工内耳の説明だけでなく、年齢に合わせて、どれを使うか、**状況に合わせて何を併用するかまで考える**必要がある。**定型発達と比較**し、発達順序に合わせて支援することが重要。

学生J: 生涯発達や基本的な発達段階の知識・発達評価の知識など、**すべてを合わせて考える**必要がある。

学生M: **支援には正常を理解**しておかなければならない。

学生S: 言語発達障害や小児発達についての**知識が不足している**と感じた。養育者の思いと児の思いの**双方を正しく把握しなければならぬ**と感じた。

学生U: 小児分野全般の**知識が相互に関連し合っている**ことを学んだ。

学生Z: 発達段階と補聴器・人工内耳の知識が必要であるため見直しを行い、**小児聴覚障害と結びつける**。

第3フェーズの授業を通しての感想・気づきでは、「支援」を行う上で「様々な側面から見ることが重要」や「ほかの機能とのつながりも重要」そして「知識が相互に関連し合っている」といった第1~2フェーズの授業を踏まえて知識同士のつながりのCレベルの思考であった。Cレベルだけではなく、「状況に合わせて何を併用するかまで考える」「すべてを合わせて考える」といったEレベルの学びの姿勢も見受けられた。

自分に対する学びの姿勢だけでなく「生活への影響はさらに大きくなる」ため「メンタルサポートも重要である」といった内容や「児の全体像を捉えられるようにする」といった対象に学びの方向性を向けているコメントがみられた。

第5項. 第4・5フェーズの授業（最終パフォーマンス課題・振り返りシート）

（1）第4・5フェーズのパフォーマンス課題

最終のパフォーマンス課題は、今までの第1～14回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。そして、課題実施後にICEルーブリックによる自己評価を実施し、自己評価後の振り返りコメントの代表例を以下に示す（表22）。

表 22. 最終パフォーマンス課題（太字・下線部は筆者による）

<p>【パフォーマンス課題】</p> <p>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。</p>
<p>【代表的なコメント】</p> <p>学生A：検査について記載がなかった。支援を提供していくには、評価が必要であるため、検査についての記載があるといいなと感じた。</p> <p>学生C：説明、検査の点に触れておらず、支援についてのみを挙げていた。具体的な検査の手順から書く必要があったと考える。また、定型発達3歳と発達年齢2歳であることを考慮して書く必要があると感じた。</p> <p>学生E：具体的な発達や検査を書けていない。年齢によって何に重点を置いて、どのように接するかが変わってくるため、その具体的な内容を踏まえて検査を考えていく必要がある。</p> <p>学生I：知的障害に聴覚障害を合併しているため、支援方法を考えることが難しいと感じた。また、定型発達を理解したうえで、発達年齢と比較し検査や評価を考える必要があるとわかった。そのためには、小児聴覚障害以外の科目も必要であることが改めて分かった。</p> <p>学生R：家族の心理面については触れてはいるが、詳しい説明や何の検査を行うか具体的な内容が欠けている。</p> <p>学生U：家族指導や支援方法ばかりに意識が向き、今後の予後について十分な説明ができておらず、適切な検査も列挙できていない。まずは、一般的な発達を説明する。</p> <p>学生X：対象年齢から検査を具体的に何の目的で必要なかを挙げるべきであった。基礎の部分を少し説明することで検査や訓練への結びつきが理解しやすくなる。</p>

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 (I レベル) から言語発達との関連性 (C レベル)、聴覚障害の評価 (I・C レベル) 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 (E レベル) といった、臨床的思考についての課題であった。コメント例をみると、「支援についてのみ」や「家族指導や支援方法ばかりに意識が向き」といった1つの視点での記載という内容がみられた。しかし、このように自己の学びの位置の認識だけにとどまらず、「支援を提供していくには、評価が必要」や「具体的な検査の手順から書く必要」、「具体的な内容を踏まえて検査を考えていく」といった自己の学びに何が必要であるのかを明確にしていくような振り返りもみられた。

この学びの振り返りにおいて「年齢によって」や「家族の心理面については触れてはいる」といった対象者を意識した学びが徐々に表れはじめている中で「定型発達を理解したうえで」や「まずは、一般的な発達を説明する」といったIレベルの学びや「小児聴覚障害以外の科目も必要である」や「基礎の部分を少し説明することで検査や訓練への結びつきが理解しやすくなる」といったCレベルの自己の学びの方向性が基盤として重要であるという振り返りがみられた。

第6項. 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15-1, 表15-2)。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記載内容の分析結果を以下に示す(表23-1, 表23-2)。

表 23-1. SCAT による学生の記載内容の分析 (授業終了時)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	学生 A	講義開始前は国家試験に合格するため将来小児を担当する時に困らないようにするために考えていたが聴覚は言語発達や知的発達、コミュニケーションとも関係が深いことを知った。対象となる人へのアプローチは小児期だけではなく成人にも関わっていくこと、検査や評価から様々な側面に着目して支援が必要になることを学んだので、国家試験の知識と絡めて臨床にも繋げていきたい。	聴覚は言語発達や知的発達、コミュニケーションとも関係が深いことを知った。対象となる人へのアプローチは小児期だけではなく成人にも関わっていくこと、検査や評価から様々な側面に着目して支援が必要になることを学んだので、国家試験の知識と絡めて臨床にも繋げていきたい。	聴覚機能の他の機能への影響 支障は単発的ではなく連続的である 学ぶ知識が臨床でも生かされる	知識は単独ではなく、つながりがあり、また連続性 (CLレベル)	学びの関連性と継続性 (CLレベル)
2	学生 C	講義開始前には国家試験の出題割合が多いためであったり、差別的にしか思っていないか。受講後は聴覚障害児は先天的や後天的などの分類があったり、視覚障害も合併していることがあるため、このような情報を知らないといけない。保護者への支障や説明も不十分であるため学ぶ意義があると感じた。聴覚障害は知的障害児も併うことが多く、いたれりつかり知識する必要があると感じた。	聴覚障害児は先天的や後天的などの分類があったり、視覚障害も合併していることがあるため、このような情報を知らないといけない。保護者への支障や説明も不十分であるため学ぶ意義があると感じた。聴覚障害は知的障害児も併うことが多く、いたれりつかり知識する必要があると感じた。	様々な合併症が予測されるため、適切な情報を保護者に提供する 知的障害との合併症の有無 予測する力 予測することで適切な支障となる (ELレベル)	知識を得ることで他者のためになる (I⇔ELレベル)	予測することで適切な支障となる (ELレベル)
3	学生 E	小児の定型発達をより理解するために考えた。実際 AABR などの検査や言語発達の定型発達児も併う検査や発達も授業で出てきたため、定型発達の理解に繋がっていることを考えた。また聴覚が障害されることで他の感覚にも影響を与えることから、発達には様々な刺激が必要であることも改めて理解できた。発達障害など全てにおいて言えるが、養育者への支障を学ぶ上で学ぶ意義があると考える。	定型発達の理解に繋がっている 発達障害など全てにおいて言えるが、養育者への支障を学ぶ上で学ぶ意義がある	正常と障害の理解 保護者支障の大切さ 知識を得ることで他者のためになる (I⇔ELレベル)	知識を得ることで他者のためになる (I⇔ELレベル)	知識を得ることで他者のためになる (I⇔ELレベル)
4	学生 I	小児聴覚障害を学ぶことで、就職先のことや国家試験の勉強だけでなく、小児分野における疾患と関連させることができると考えた。聴覚障害児は、聴覚障害だけでなく言語発達障害や構音障害も併発している場合など、様々な障害がある。また乳児期・幼児期・学童期とその時期に合わせた障害の種類や程度に合わせて支障を行ない、成人に合わせた支障を行ない、成人聴覚障害にもつながることができると考える。	小児分野における疾患と関連させることができる 乳児期・幼児期・学童期とその時期に合わせた障害の種類や程度に合わせて支障が行なわれる。それぞれに合わせて支障を行ない、成人聴覚障害にもつながることができる	他の疾患との関係性 段階別の支障と継続的な支障 知識のつながりと連続性	知識のつながりと連続性 様々なこととの関係性とながり (CLレベル)	知識のつながりと連続性 様々なこととの関係性とながり (CLレベル)
5	学生 J	小児と成人では、検査や目的が講義開始前に思っていたよりも大きく異なり、同じような考えでは支障がでないと感じました。また、小児の場合、発達段階との関係も重要であり、他の科目との関係を学ぶ上で必要だと感じました。聴覚と言語発達やコミュニケーション能力は、密接に関わっており、小児に對してのハビリテーションでは、どれも大切な知識だと感じました。また、今後身近に難聴児と関わる機会もゼロではなく、興味深い分野に感じることが多くなりました。	発達段階との関係も重要であり、他の科目との関係を学ぶ上で必要 聴覚と言語発達やコミュニケーション能力は、密接に関わっており、小児に對してのハビリテーションでは、どれも大切な知識だと感じました。	他との関係性 コミュニケーション能力への関係性 知識と能力の関連性	知識と能力の関連性 知識のつながり	知識と能力の関連性 知識のつながり
6	学生 M	前にも書いたように、国家試験が必要になってくると思います。小児聴覚を勉強すると成人聴覚障害に出てきたこともあり、考えやすかったです。小児だけではなく、成人の範囲もあり、互いに結びつけることができました。	小児聴覚を勉強すると成人聴覚障害に出てきたこともあり、考えやすかったです 小児だけではなく、成人の範囲もあり、互いに結びつけることができました 小児の発達のみならず、耳の解剖や聴覚検査に関する事など、他の科目と関連している	他の分野との関係性 小児だけではなく、成人の範囲もあり、互いに結びつけることができました 検査に関する事など、他の科目と関連している	知識のつながり	知識のつながり
7	学生 O	本講義開始前においては、国家試験に合格することを意識と上げていた。授業を受けた後の感想としては、私は小児に主まなから関係がないのではなく、小児の発達のみならず、耳の解剖や聴覚検査に関する事など、他の科目と関連していることが分かった。	小児の発達のみならず、耳の解剖や聴覚検査に関する事など、他の科目と関連している	他の分野との関係性	知識のつながり	知識のつながり
8	学生 R	講義開始前には、国家試験合格のために小児と成人とは違う分野のイメージをしっかりと持っていたと考えた。再度振返ってみると、イメージだけではなく、聴覚障害児を持つ家族の思いを考え、正しい知識を提供するために、子供の未来を見据えるために、学ぶのであると考える。	聴覚障害児を持つ家族の思いを考え、正しい知識を提供するために、子供の未来を見据えるために、学ぶのである	家族の視点に立って、適切な支障をすることが対象時の役に立つ 他者視点での支障	知識を得ることで他者のためになる (I⇔ELレベル)	知識を得ることで他者のためになる (I⇔ELレベル)

表 23-2. SCAT による学生の記載内容の分析 (授業終了時)

9	学生 S	私は一つに国家試験のため、二つ目に臨床で適切なハビリテーションが行えるように書きました。改めて述べる、一つには国家試験のためであり、それ以上に聴覚障害児の持つ問題や聴覚が、聴覚だけでなく言語発達・知的発達にも影響することのつながり、臨床で適切な支援を行ったことの振り返り、臨床で聴覚障害児に合った適切な支援を行うことの難しさを知りました。養育者とのやりとりや聴覚障害児の特徴をそれぞれに合った支援をするために、学んだこと以上にと聴覚障害児と関わりを見ることが必要である。そのため、二つ目の意識に関しては、聴覚障害について知ることが必要であると考えます。	聴覚障害児の持つ問題や聴覚が、聴覚だけでなく言語発達・知的発達にも影響することのつながり、臨床で適切な支援を行ったことの振り返り、臨床で聴覚障害児に合った適切な支援を行うことの難しさを知りました。養育者とのやりとりや聴覚障害児の特徴をそれぞれに合った支援をするために、学んだこと以上にと聴覚障害児と関わりを見ることが必要である。そのため、二つ目の意識に関しては、聴覚障害について知ることが必要であると考えます。	他の障害との関連性により、支援の困難さを理解する 障害理解により、支援が適切に行える	職業理解と対象者の存在 (Eレベル)
10	学生 U	前記記載した際に加えて、新たに言語面や発達面とも密接に関連していることを認識している。多面的な方向からの支援につながるためである。聴覚障害を患ったことにより、言葉の遅れにも影響し、今後の社会生活にも影響が及ぼすことが考えられる。また、母子ともに心理的な問題が生じることもある。そのため、小児聴覚障害を学び、他の科目との関連性を理解した上で、支援方法を提案し提供していく必要があると考える。	他の領域との関係性 日常生活への影響と他の障害との関係性 関係性を理解することで支援の幅が広がる 小児聴覚障害を学び、他の科目との関連性を理解し、今後の社会生活にも影響が及ぼすことが考えられる 小児聴覚障害を学び、他の科目との関連性を理解し、今後の社会生活にも影響が及ぼすことが考えられる	知識のつながり 様々なこととの関係性とながり (Oレベル)	
11	学生 V	講義開始前は、「小児の聴覚面二障害を抱える子供たちへの理解を深めるため」国家試験に出題されるから学んでおくべきかと思っていた。講義を受けて、「国家試験に出題されるから学んでおくべき」という考えは変わっていないが、理解を深めるべきは、小児に対してだけでなく、小児に関わる保護者に対しても同様だと感じた。そのため、「小児の聴覚面に二障害を抱えている子供や保護者への理解を深めるため」と考えを厘した。	対象だけでなく、対象を取り巻く環境への理解 小児聴覚障害を学ぶべきは、小児に対してだけでなく、小児に関わる保護者に対しても同様である 小児の聴覚面に二障害を抱えている子供や保護者への理解を深めるため	様々なこととの関係性とながり (Oレベル)	
12	学生 W	小児聴覚障害を学ぶことにより、国家試験に役立つと考えた。国家試験では、聴覚障害を学ぶことで、20問ほど出題される。成人聴覚障害や人工聴覚器、耳聾領域の科などができると、小児聴覚障害や人工聴覚器、耳聾領域の科などができると、小児聴覚障害を学ぶことにより、国家試験への対応が広がる。	聴覚障害全般に關係してくる 国家試験への対応の幅が広がる	知識のつながり国家試験への対応 様々なこととの関係性とながり (Oレベル)	
13	学生 X	聴覚の正常発達や発音を理解し、解剖・生理なども理解し、音の聞こえる伝達経路の基礎を学び、この機能が障害されることにより聴覚の種類を知り、機能を詳しく学ぶことで、どんな評価や検査が必要となり、聴覚検査以外ではどんな検査が必要なのか、また、どんな支援を求めたために知識が必要となる。対象者が困らないために、情報共有や ST としての役割を全うするために学ぶ必要があると考える。	対象者が困らないために、情報共有や ST としての役割を全うするために学ぶ必要がある 他との連携の円滑化	知識を得ることで他者のためになる (Hレベル)	
14	学生 Z	小児の聴覚障害は言語発達と密接に関わり、各ライフステージにおいて様々な問題が生じる。成人期まで基礎的な言語獲得を完成できなければ、職業選択の制限や社会経済的な制限が起きる可能性がある。言語聴覚士は、幼児期早期より評価を行い、症状を理解し、聴覚情報の利用や代償手段など包括的な支援を行う必要があるため、小児聴覚障害を学ぶ必要があると考える。	対象への適切な支援 聴覚情報の利用や代償手段など包括的な支援を行う必要があるため	知識を得ることで他者のためになる (Hレベル)	
ストリー	ライ	知識は単独ではなく、つながりがあり、また連続性を持っている (Oレベル)、連続性だけでなく関連性もある。知識を得ることで、他者のためになり (H/E)、そこから予測することと適切な支援へとなる (Eレベル)。			
理論記述		学生の学びの過程として単発的な知識の習得ではなく、今まで学んできたものとの関係性や関連性に気づき、関連させることが学びに大切である。国家試験のための知識の習得というところに気づき、定位置にとまっていた。学びは常に流動的で、定位置にとまっていた。			
さらに追究すべき点・課題					

(1) ストーリーライン

学生の記載内容から〈4〉テーマ・構成概念をストーリーラインとして考えると、「聴覚は言語発達や知的発達、コミュニケーションとも関係が深いことを知った」「発達段階との関係も重要であり、他の科目との関係を学ぶ上で必要」というようなコメントを概念化することで、「知識は単独ではなく、つながりがあり、また連続性を持っている。また、連続性だけでなく関連性もある(Cレベル)」というような学びに対する姿勢がみられた。そして、知識を得て、それらの関係性などに気づくことで、「対象者が困らないために、情報共有やSTとしての役割を全うするために学ぶ意義がある」といったような、「知識を得ることで他者のためになる(I⇔E)」、といった思考や障害を予測することで適切な支援へとなる(Eレベル)と解釈できる。

(2) 理論記述

本授業全体を通して、単発的な知識の習得ではなく、今まで学んできたものとの関係性や関連性に気づき、関連させることが学びに大切であるということに学生たちの気づきが向かっていた。国家試験のための知識の習得といった自己の学びよりも、自己の学びが対象者となる人へ影響を与えるといった自己の学びの向く先が他者へと変容している。また、学びは常に流動的で、定位置にとどまっていなくてもいえる。

最終パフォーマンス課題ならびに「小児聴覚障害を学ぶ意義」の分析から、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みられた。

第5節. 実践研究1におけるICEアプローチの有効性と課題

実践研究1は、ICEアプローチに基づいた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、授業者の評価だけではなく学生の自己評価に導入することで学生の学びの姿勢や思考がどのように変容するのかを「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課題後のICEルーブリックの振り返りコメントから分析し、さらに最終のパフォーマンス課題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と課題について考察する。

第1項. 各日程における変化

第1日目の学習のねらいはIレベル（聴覚障害の基礎）からCレベル（聴覚機能と言語発達のつながり）が中心であった。パフォーマンス課題後のICEルーブリックによる自己評価にて、学びの位置の認識として知識不足や記載不足といった自己の学びの不十分さが挙がる一方で、出来ている部分にも気づく肯定的な振り返りも見られた。また、学びの内容としては、Iレベルの知識面での不十分さやCレベルの知識の関連性を見据えた振り返りも見られた。このように現状の学びの位置を確認した内容だけではなく、「もう少し具体的に説明した方がよい」や「前言語期から詳しく分析する」といったように今後の学びの方略についての記載もみられた。このようにIレベルもしくはCレベルの学びとして、過去の学びや自己の経験とのつながりにも気づく自分に向けた学びの方向性が中心でありながらも、科目に対する学びへの内発的な変化（興味・関心）とも考えられるコメントがみられた。したがって、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日目の学習のねらいはIレベル（検査の目的や手順）だけでなく、Cレベル（聴覚の解剖生理と評価・検査の繋がり）もねらいとした。第2日目においても、第1日目同様に肯定的な振り返りが見られていた。しかし、否定的な振り返りについて、「できなかった」だけでなく不足の要因についての記載がみられ、不足を補う学びの対策もみられた。自己の学

びの位置を認識する内容として、過去の課題と比較する C レベルの学びの姿勢や臨床現場を想定した E レベルを見据えた学びの姿勢もみられた振り返りであった。第 2 日目においても、国家試験に向けての学びだけでなく、自分が言語聴覚士として将来従事している時を想定した振り返りが見られた。そして、他の科目との関係性つながりを意識した振り返りや学びへの内発的な変化（興味・関心）とも考えられるコメントがみられた。学びの姿勢としては、自己に対する学びではありつつも、他者に向けた学びもみられた。このように、第 2 日目では、基本的な考え、関連性の記載はできており、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 日目は、I レベル（指導や訓練方法の基本的な知識の学び）の部分もあるが、第 1・2 日目と関連させることから主に C レベルを授業のねらいとした。自己評価の振り返りとして C レベルを視点に置いた振り返りが多くみられた。学びの位置を確認できたという内容にとどまらず、E レベルに目を向ける内容も見受けられた。自己の学びの姿勢だけでなく、対象に学びの方向性を向けているコメントもみられた。このように、聴覚障害児への支援を考えることへの不十分さに気づき記載できていたということは、自分の学び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 レベルの学びから 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びになってきていると推察される。

以上のように、学習者自身が各日程での学びを ICE ルーブリックにより振り返ることで、自らの学びの位置を把握したり、その学びについて考える姿勢が見られた。また、前の日程を振り返ったり、そこからの変化を捉えたり、次の日程に向けての課題を意識したりといった部分で自らの学びを意識することが生じていた。

第 2 項. 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のではなく、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。

振り返り内容から「支援」という1つの視点に焦点を当てた記載であり、学びの視点の狭さを自覚するだけでなく、自己の学びに何が必要であったかを明確に振り返る内容となっていた。また、学びの方向として自己の学びの位置の認識といった事故に向いていた学びの方向だけではなく、対象に向けた学びの方向性の変容があった。

このように、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）のための学びへの学びの意識が変化することになったと考える。

第3項. 「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レベルの視点へと変容がみられている。また、自己に向いていた学びから、対象を意識した学びへと学びの方向性の変容にもなっている。言語聴覚士である医療系専門職として、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、こうした変化は対人援助の医療系専門職としての学びの思考を身につけつつあることを示唆している。

本実践の対象者は、1年課程の学生であった。本実践は11月開講の授業を対象に実践を行い、対象者は2月の国家試験受験を控えている状況であり、そのような状況で、「国家試験に向けての学び」という視点を持つことは致し方ない面もある。しかし、その視点に留まることはなく、他者に向けた学びに変容したことは重要なことと考える。

第4項. 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に学びを省察する姿勢への変容として一定の効果は得られたと考える。

第 5 項. 有効性のまとめ

本章では、第 1 章から第 3 章までで論じてきた ICE アプローチの理論や授業デザインの枠組みを、授業実践を通して検証し SCAT を用いて分析を行った。その結果、ICE の視点を意識させることで、自己の学びの位置を認識し「できなかった」や「記載していなかった」というような否定的な認識だけではなく、「記載できた」などの肯定的な認識を気づかせるとともに、ICE ルーブリックで自己評価を行うことで、学びの過程が I、C、E で簡潔に示されていることにより、学習者自身が自分の学びの位置を把握するだけにとどまらず、どのように変容してきたか、これからどのように学びを進めていけばいいのかといった記載がみられるようになった。

より、詳細に述べると、授業内容の各フェーズにおいて学びの過程を示し、I レベルから C レベルへの学びの移行が明らかとなった。また、言語聴覚士として習得した知識を臨床的視点で応用的に活用するといった E レベルに達することは困難であっても、「言語聴覚士になるために」や「将来のために」といった臨床的視点の E レベルを見据えていること、E レベルを目指すための基盤が I や C のレベルであることといった、ICE の学びの過程の循環や相互性を見て取ることができた。そして、最終パフォーマンス課題を実施し、自己評価を行うことで、知識同士のつながりや関係性だけではなく、授業のつながりや連続性などに気づくことが可能となった。このように学習者の学びの変容を学習者だけでなく授業者も認識することが可能となったのには、ICE アプローチに基づく学習評価として ICE ルーブリックを作成し、取り入れたことで学びの位置づけや過程を認識しやすくなったことが関わっている。このことは土持 (2013) が述べている「ICE アプローチが有益なのは、それぞれの生徒がどれだけ前進したかを本人のスタート時点と比べて評価できることである」

(土持 2013, p.4) といった ICE アプローチの有効性にも合致する部分である。また、ICE アプローチは学習評価だけではなく、学習目標など様々な場面で活用できるという意味で「持ち運び可能 (ポータブル) なツール」である。本研究においても、ルーブリックに ICE アプローチを用いるだけでなく、それと対応させる形で授業目標の設定や授業内容の選択

と配列に ICE アプローチを用いることが可能であることを示した。そして、学習者個々の学びの位置を学習者だけでなく授業者も認識し、その学びの位置から次に目指す学びが明確に ICE ルーブリックで示されていることによって学習の目標となっている。また、ICE の 3 つの学習過程で示されたフェーズは簡潔であり理解しやすく自己の学びを確認しやすいこともあり、ICE ルーブリックによる学習評価、ICE の理論を用いた目標や授業設計が学習者の学びの変容を引き起こしたと考える。また、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示した。また、各フェーズに到達すべき目標に対応したパフォーマンス課題と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、学習者が主体的に学びを省察する姿勢には重要であり、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。

このような一定の効果がみられた要因として、次の 2 点が考えられる。1 点目は、ICE ルーブリックの特性が挙げられる。すでに述べてきたように ICE ルーブリックは、質的表現を重視し、またできないところよりできるところを明示することが可能だという特性を持っている。加えて、ICE ルーブリックでは、学びのフェーズを I、C、E という 3 つの段階で示すことによって学習者の到達点をただ示すのみならず、さらに目指すべき学びのフェーズを指し示す役割も果たす。こうした ICE ルーブリックの特性が機能することで、学習者は自らの学びを位置を把握するだけにとどまらず、学びを振り返りながら、次にどのような学びに進めばいいのかといった学習者の変容が引き起こされたと考えられる。

2 点目は ICE ルーブリックによる自己評価だけでなく、毎授業時の冒頭に図 2 で示したような関連図を学生に示し、本時の授業の位置づけや意味を伝えたことが挙げられる。講義形式の授業で知識の習得 (Ideas) という学びの意識に留まっていた学習者が、授業前に関連図で示し可視化することによって、授業全体の流れが把握しやすくなっただけでなく、単元ごとの知識や他科目とのつながり (Connections) を意識することとなった。このように知識の習得 (Ideas) から知識同士の関連性 (Connections)、学ぶことで今後どのように活かされるか (Extensions) といった学びの過程を ICE アプローチにより簡潔に示すこと

により学習者自身も理解しやすくなり、意識的に学ぶ意味を見出すことにつながったと考
える。

以上が、ICE アプローチが有効であった要因である。しかし、実践を通して有効であった
ことばかりではない。次項では実践を通しての課題について論じる。

第 6 項. 本授業実践における課題

ICE アプローチを活用した授業実践により一定の効果を得ることができた一方で、残さ
れた課題も存在する。まず 1 つ目は、実践例の数と養成課程の特殊性である。今回の授業実
践の対象は言語聴覚士養成教育の中でも 1 年制課程における 1 事例であった。対象となっ
た養成校は 1 年制課程であり、1 年制課程の言語聴覚士養成校は日本においては本実践研究
の対象となった養成校が唯一のものである。言語聴覚士の養成課程は、高卒者を対象とし
た 3 年制ならびに 4 年制課程が一般的であり、その他に大卒者を対象とした 2 年制課程もあ
る。したがって、今回の対象となった 1 年制の養成課程の場合は、ある程度の実習経験を積
み重ねてきた学習者が対象となっており、一般的な養成課程の学生と入学に至る背景や年
齢などで異なる部分がある。

2 つ目は対象とした授業科目である。言語聴覚士養成教育課程においては、大きく分けて
基礎科目と専門科目がある。今回対象とした科目は専門科目 1 科目であった。基礎科目と
専門科目では学びの過程や違いがみられる可能性もあるため、両科目における実践の必要
性があった。

3 つ目は授業実践者についてである。今回の授業実践において実践者は筆者 1 人であっ
た。実践者 1 人の場合では実践は実践者の主観となり授業デザインや方法、手続きの妥当
性を担保することが難しい。したがって、実践する場合には複数の実践者によって行うこと
で妥当性が担保されると考える。

4 つ目は、授業実践後の分析対象の抽出方法である。本研究における分析対象は学生が記
載した課題のコメントである。このコメント内容より、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こととした。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。学生の記述内容などの言語資料を分析対象とする場合、本研究で

は少数対応の SCAT を用いて質的分析を行った。分析対象を限定し、分析を行ったため、受講者全員の学びの変化を把握することは本研究において困難であったことが課題として残る。そのため、分析対象ならびに分析方法は今後も課題として残った。以上が、実践を行うにあたっての条件面に関する課題であった。

さらに授業実践において授業のコースデザインやパフォーマンス課題に関する課題についても述べる。目標設定は前章で述べたように言語聴覚士養成教育ガイドラインを参考に設定し臨床的思考を意識したものとして設定していたが、学生のコメントにおいて到達目標に設定した 3 つの目標それぞれのつながりを意識したコメントは見受けられなかった。そのため、ICE ルーブリックにおいて自己評価を行う際、2 回目以降のパフォーマンス課題において前回との比較や前回の学びをどのように活かしたかといった自分の過去の学びとの比較の部分が薄い内容となっていた。その場だけの自己の振り返りとなり、前回の課題の振り返りにはつながっていないのではないかという課題が残された。それゆえ、ICE ルーブリックの理論に基づいて自己評価を行う際には、I レベルに位置づけられる学習者の場合は、その場の各授業内の振り返りや気づきだけではなく、過去の学びも踏まえたうえでの振り返りという C レベルを見据えた自己評価と記載になることが望ましい。また、ICE ルーブリックによる自己評価を行うにあたり、対象者の記載内容と自己評価の内容に齟齬が生じている場面があり、対象者の 1 人 1 人の学びの位置を把握するといった ICE アプローチの特性が十分発揮できていなかったのではないかと考える。

これらの実践における課題内容から、授業デザインの修正と継続を検討し、本実践を行った。本実践の内容について次章で述べていく。

第 5 章. 実践研究 2 (本実践)

本章では、実践研究 1 の成果と課題をふまえ、ICE アプローチに基づく授業デザインを再構築し実践することを通して得られた ICE アプローチの有効性と課題について論じていく。

第 1 節. 授業デザインの修正点と継続した点

前章の実践研究 1 により明らかとなった課題について再度整理すると以下の 6 点である (表 24)。

表 24. 授業実践 1 における課題

- | |
|------------------|
| 1) 実践例の数 |
| 2) 対象となる養成課程の特殊性 |
| 3) 対象となる授業科目 |
| 4) 授業実践者 |
| 5) 養成校の違い |
| 6) 分析対象の抽出方法 |

上記に示した実践研究 1 における課題についての修正点を述べる。授業実践を行うに当たり、まず上記の表 24 の 1) 3) 4) 5) の課題の修正として、筆者による授業実践 2 例と筆者以外の実践者でも同様な効果が得られるかを検証するために他大学教員による授業実践 1 例の計 3 例の授業実践を加えた。まず、筆者が 2022 年前期に国際医療福祉大学福岡保健医療学部言語聴覚学科 2 年生における「言語発達学」の授業で実践を行った。実践期間は前期前半 (4 月～5 月) 15 回であった。2 つ目は同大学同学科同学年における「言語発達障害学総論」の授業で行った。実践期間は前期後半 (6 月～7 月) 15 回であった。3 つ目の授業実践は 2022 年前期に京都先端科学大学健康医療学部言語聴覚学科 2 年生における「失語・高次脳機能障害学 I」の授業で行った。実践期間は前期 (4 月～7 月) 30 回、実践者は京都先端科学大学健康医療学部言語聴覚学科木村航准教授 (以下、研究協力者) であった。

次に 2) の課題である対象となる養成課程の特殊性であるが、実践研究 1 は日本唯一の 1 年制課程の学生を対象としたが、今回の実践研究 2 の対象は一般的な養成課程の 1 つである 4 年制大学の学生を対象とした。また、対象の学年は一般教養科目を履修し、今から言語聴覚士を目指すうえで必要な専門基礎科目ならびに専門科目を履修し始める 2 年次生に統

一した。他大学ならびに研究協力者と実践を行う場合、養成課程ならびに対象学年を統一することで、学習者の学びの背景が統一され、学びの前提条件を揃えることができる。

最後に実践研究 1 の課題として挙げた 6) の分析対象の抽出方法であるが、実践研究 2 においても、実践研究 1 と同様に初回課題における学びの位置として I レベルに位置すると判断した学生を抽出し、学びの変容を検討することとし、全学生を対象とするのではなく、前述した内容に該当する学生を対象とした。対象者の記載内容は、情報管理・保護の観点から筆者は Google フォームを利用し、研究協力者は Microsoft Forms を利用し情報収集・管理を行った。

次節では、課題を修正し実践するための準備として、研究協力者との協議の手続きならびに、筆者と研究協力者の授業デザインの差異について述べる。

第 2 節. 実践に向けての準備

第 1 項. 研究協力者との協議の手続き

実践研究 2 を実施するにあたり、筆者のみならず研究協力者による授業実践も追加することとした。研究協力者と ICE アプローチの理論ならびに授業内容を共同で作成し、実践を通して成果と課題を共有するために以下の日程で協議を行った。研究協力者との協議は、Web 会議システムである Zoom ミーティングを活用し実施した。打ち合わせは約 1 時間程度であり、終了時には次回の打ち合わせ内容を提案し終了とした。打ち合わせの日程と協議内容、協議方法について以下に示す（表 25）。

表 25. 研究協力者との協議内容

日時	授業実践の協議内容	協議方法
2021/11/16	<p>【研究概要の説明、研究協力の承諾】</p> <p>本研究における「授業実践 2」の構想に向けて、実践研究 1 の成果と課題について説明し、実践研究 2 について協力を要請した。承諾を得て、研究対象となる 2021 年度のシラバスを送っていただくこととした。</p>	Zoom
2021/11/25	<p>【研究協力者の 2021 年度の講義内容（研究対象科目）についての情報提供】</p>	メール

	2021 年度に実施した研究対象となる科目のシラバスをメールにて送ってもらう。 次回打ち合わせまでに、お互いに 2022 年度のシラバス内容（到達目標・授業内容）を検討し持ち寄ることとした。	
2021/12/6	【研究協力者の 2022 年度の研究対象科目のシラバス（授業内容）打合せ】 研究協力者から 2022 年度の研究対象のシラバスの内容について説明を受け、準備しておいたシラバス案を筆者も提案し、研究協力者の対象科目の全 30 回の授業内容を作成した。次回の検討事項は、パフォーマンス課題と評価の作成とした。	Zoom
2021/12/21	【パフォーマンス課題・パフォーマンス評価の内容についての打ち合わせ】 全 30 回の授業内容から 3 つのフェーズに分け、各フェーズでパフォーマンス課題を実施することとした。各フェーズのパフォーマンス課題とその評価（ICE ループリック）について次回の打ち合わせまでに作成することとした。	Zoom
2022/2/16	【倫理審査申請書作成（研究内容、研究説明書、同意書）】 本研究における倫理審査申請書を作成し、申請書の内容について説明した。承認を得た書類は研究協力者に郵送し、研究協力者から所属機関へ代理で説明を行ってもらった。パフォーマンス課題と評価の作成状況の確認も行った。	Zoom
2022/3/11	【授業の進め方、パフォーマンス課題・パフォーマンス評価の検討】 授業の進め方は手順書を作成し、学生への教示方法を統一することとした。パフォーマンス課題と評価について作成したものを互いに確認し、手順書の作成に組み込むこととした。次回の検討事項はパフォーマンス課題と評価、手順書についての追加・修正の確認とした。	Zoom
2022/3/19	【3/11 の打ち合わせでの追加・修正箇所の確認】 パフォーマンス課題と評価および手順書の修正箇所の確認を行った。また、授業の進め方の確認を完成したシラバスを用いて行った。	対面
2022/4/5	【授業開始前の最終打ち合わせ、実施手順についての最終確認】 初回授業の実施事項の確認として、学生への研究の説明、初回課題の提示方法の確認は手順書を用いて行った。	Zoom
2022/4/8	【授業開始：初回課題の結果を研究協力者より提出】 初回授業時に実施した「初回課題」の結果を PDF にてメール送信してもらった。	メール
2022/6/16	【パフォーマンス課題①（確認テスト 1）の最終確認】	Zoom

	授業の進捗状況と実施手順の不具合などについて協議し、その後パフォーマンス課題①と評価について手順書を見ながら最終確認した。	
2022/6/30	【パフォーマンス課題①実施後の振り返り、自己評価表提出】 パフォーマンス課題①と評価を実施しての意見交換を行う。進め方や時間配分などの不具合の有無を確認した。自己評価表を PDF にてメール送信してもらった。	Zoom メール
2022/7/6	パフォーマンス課題②（確認テスト 2）の最終確認 パフォーマンス課題②と評価について、手順書を見ながら最終確認した。	Zoom
2022/7/12	【パフォーマンス課題②実施後の振り返り、自己評価表提出】 パフォーマンス課題②と評価を実施しての意見交換を行う。進め方や時間配分などの不具合の有無を確認した。自己評価表を PDF にてメール送信してもらった。	Zoom メール
2022/8/23	【授業終了：実践全体の振り返り、最終課題の提出】 授業実践を終えての実施についての振り返りを行った。また、最終課題の情報を PDF にてメール送信してもらった。	Zoom メール
2022/8/25	【追跡調査としてのアンケート調査の提案とアンケート内容の検討】 授業実践での学びについての追跡調査として「見学実習」後の学生の学びについてアンケート調査することを提案し、アンケート項目を作成し実施。	Zoom
2022/9/7	【アンケート調査の結果の提出】 研究協力者より、見学実習後のアンケート調査を回収してもらう。	メール
2022/11/18	【現状の学びについてのアンケート調査の依頼】 前期の研究対象の科目の学びを振り返って、後期の授業や演習にどのように活かされているかを調査する。調査方法を検討し、Google フォームによるアンケート調査とした。調査対象を初回課題の時点で I レベルの学生とした。	Zoom
2022/11/22	【対象学生へのアンケート調査依頼とアンケート提出】 11 月 22 日に研究協力者にメールで依頼し、メールに Google フォームの QR コードと URL をつけたアンケート依頼文を添付し、対象学生へ配布してもらった。	メール

第 2 項. 倫理審査

本研究は、国際医療福祉大学倫理審査委員会における「人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針」に基づく審査により承認を得て実施した（承認番号：21-Ifh-069）。研究協力者が所属する京都先端科学大学においては、国際医療福祉大学の倫理審査の書類

ならびに承認結果を送付し、学部長ならびに倫理審査委員会に研究協力者からの研究説明において承諾を得て実施することとした。

第 3 項. 研究協力者との授業デザインの差異と統一内容

本研究の実践研究 2 は、筆者（研究責任者）と研究協力者の 2 名で実践した。本項では、両者の授業デザインの差異と共通事項について述べる。

1. 授業デザインの差異

授業デザインの差異は授業実践者が異なる以外に以下の 3 つがある。

1-1. 対象となる科目の違い

科目の位置づけとして、言語聴覚士養成課程では専門基礎科目と専門科目に大きく分かれている。本研究で対象とした科目のうち、実践研究 2 で筆者が対象とした「言語発達学（前期前半）」は専門基礎科目に位置し、残りの「言語発達障害総論（前期後半）」と研究協力者の科目「失語・高次脳機能障害学 I（前期）」は専門科目である。そのため、専門基礎科目と専門科目では到達目標が異なるという点が差異として挙げられる。ICE アプローチに基づいて科目の位置づけに合わせて到達目標を検討した場合、専門基礎科目は知識の習得が中心ではあるものの、科目内の学びや既知（基礎科目）とのつながりなどを意識する学びが重要な科目であるため、I レベルにとどまらず C レベルを到達目標とした科目と考える。一方で専門科目の場合、専門知識の習得や既知（基礎・専門基礎科目）とのつながりといった専門基礎科目同様の学びの過程は中心であるものの、その学びを専門職としてどのように活用していくかといった将来を見据えた学びが重要となる科目である。そのため、I レベルや C レベルの学びにとどまらず、E レベルを見据えた到達目標が重要な科目と考える。

1-2. 対象となる科目の実施回数

各養成校の科目編成ならびに目的によって授業の実施回数は異なる。筆者の場合は、各科目は講義中心の科目という位置づけから全 15 回であり、研究協力者の科目は講義のみならず演習も含まれている科目であるため全 30 回で編成されていた。

2. 授業デザインの統一

実践研究 2 を実施するにあたり、研究協力者と授業デザインを統一した。

まず授業をデザインする前に、研究協力者と ICE アプローチについて共通認識を持つところから始めた。研究協力者と土持（2013）の『「主体的学び」につなげる評価と学習方法

『カナダで実践される ICE モデル』の著書をもとに ICE アプローチの理論について共通理解を持つこととした。

次に、ICE アプローチの理論をもとに、シラバス作成を行った。研究協力者にも筆者同様の手続きでシラバスを作成してもらい、Zoom ミーティングの前に互いに作成したシラバスを確認し、ミーティングの際に内容の協議で修正を行うことで共通理解に至った。

2-1. 「対象科目を学ぶ意義について」の初回課題

実践研究 2 においても、学習者の授業開始時点での学びの姿勢や態度を確認し、その学びの姿勢や態度がどのように変容していったかを確認するために、本課題は実践研究 1 と同様に初回授業の冒頭と最終授業の際に提示し実施することとした。この初回課題の手順については、手順書を作成し研究協力者と統一した教示内容とした。

2-2. 研究対象学生の抽出方法

研究対象学生として、実践研究 1 においては「国家試験」を強く意識した I レベルの学びの位置にいる学生を抽出した。学習者の学びがどのように変容していったかを明らかにするために、実践研究 2 においても、初回課題の記載内容において I レベルの学びに位置すると判断された学生を研究対象とした。判断の基準について、実践研究 1 においては「国家試験」を意識したコメントを記載していることを基準にしたが、実践研究 2 においては科目としての知識の習得という学びの姿勢を基準として選定した。なぜならば、研究対象学生は 4 年制課程の 2 年次生であり、実践研究 1 の対象学生のように 1 年制課程の後期で実習が終了し国家試験を直前に控えているという学習状況ではないため、実践研究 1 の対象学生と同じ判断基準を用いることは難しいと考えた。実践研究 2 の対象学生は、4 年制課程の 2 年次生前期で学内での授業が中心であり、一般教養科目を習得した後という学習状況より、知識の習得という学びの姿勢に捉われている状況ではないかと推測したため、科目としての知識の習得という学びの姿勢を I レベルの判断基準とした。

2-3. 各授業終了時における ICE アプローチを意識した振り返りシートへの入力

各授業を ICE アプローチの考えを意識してもらいながら、毎授業終了 10 分前から振り返りシートへの入力を実施した。ICE を意識した振り返りとして、授業において重要であると考えたキーワードを挙げ (I レベル)、授業の内容が他の科目や今までの自分自身の経験と関連している気づき (C レベル) を記載する。また、言語聴覚士として、今後の生活の中で授業の内容がどのように活かされるか (E レベル) についてもコメントを記載してもらうこととした。

2-4. 課題実施後の ICE ルーブリックによる自己評価と振り返り

対象科目内をいくつかのフェーズに分け、各フェーズ終了時にパフォーマンス課題を実施し、ICE ルーブリックによる自己評価を実施した。その際、自己評価に加え自己評価を行っての感想や気づき、また、自己評価後に教員の模範解答などを聞いての総合的な振り返りを記載してもらった。自己評価の記載後は、いったん用紙を回収し、教員が学生のパフォーマンス課題の内容を評価した後、学生の自己評価用紙にコメントを記入し返却することとした。パフォーマンス課題の記載用紙ならびに ICE ルーブリックはデータとして保存することとした。

2-5. 「対象科目を学ぶ意義について」の最終課題

本課題は、最終授業の終了時に初回授業の際に提出した初回課題を再度提示し、再確認しながら実施した。

2-6. 分析方法

本実践研究の分析対象は、初回課題および最終課題である「対象科目を学ぶ意義について」の記載内容における学びの変容である。初回課題の記載内容から、ICE アプローチのどの段階に学生が位置するかを検討し、I レベルに位置する学生を抽出し、パフォーマンス課題に対する自己評価の記述内容の変化や最終課題における記述内容の変化を確認することとした。記載内容の分析には、実践研究 1 と同様に、SCAT を用いた。

第3節. 国際医療福祉大学(2022年度前期前半)での実践

本授業実践では、言語聴覚学科2年前期前半の「言語発達学」という専門基礎科目を対象に実践を行った。本科目は専門科目を学ぶ上での基盤に位置づくものであり、言語発達の理論や発達段階による言語発達の特徴といった知識の習得（Iレベル）やそれを心理学系や言語学系の基礎科目と関連づける（Cレベル）ことが主要なねらいである。以下では、授業実践の概要ならびに方法について論じ、その成果と課題について述べていく。

第1項. 実践概要

シラバスに記載された内容をもとに作成した言語発達学の授業概要は、以下のとおりである。「言語発達学の諸理論を概観し、言語発達障害の基礎となる、乳幼児期～学童期ならびに成人期の正常言語発達について、音韻・意味・統語・語用など言語の各側面から学ぶ。」である。本講義は、言語聴覚学科2年次の必修の専門基礎科目であるため、言語聴覚学科在籍の学生は全員が履修し受講している。授業概要を表26に示す。

表 26. 言語発達学の授業概要

1 科目名 (対象)	言語発達学 (言語聴覚学科2年)	
2 実施期間と総授業回数	2022年4月～6月 全15回	
3 科目領域	専門基礎科目 (言語発達領域)	
4 学習目標	<ul style="list-style-type: none"> ①言語発達の理論について説明することができる。 ②前言語期から就学に至るまでのコミュニケーション発達の特徴について説明することができる。 ③語用論的側面と「心の理論」から見た言語発達を説明することができる。 ④読み書きの発達について説明することができる。 	
5 授業の展開		
授業日 (回)	主な学習活動 (授業形態)	授業展開・課題
第1フェーズ (第1～4回)	【言語発達の理論】 ①オリエンテーション・授業概要 (講義) ②言語発達を説明する理論① (講義) ③言語発達を説明する理論② (講義)	【初回課題】 「言語発達学を学ぶ意義」 (自由記載) 【授業展開】 ・授業関連図を用いて授業の説明

	④言語発達を説明する理論③（講義）	・ 振り返りシート記入（授業終了 10 分前）
第 2 フェーズ (第 5～8 回)	【前言語期から語彙獲得期までの発達】 ①前言語期の発達①（講義） ②前言語期の発達②（講義） ③語彙獲得期の発達①（講義） ④語彙獲得期の発達②（講義） ⑤パフォーマンス課題 1（演習）	【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了 10 分前） 【パフォーマンス課題】 ・ 課題内容を確認し記入 ・ ICE ルーブリックによる自己評価 ・ 自己評価後に振り返りを記載
第 3 フェーズ (第 9～12 回)	【幼児期の発達】 ①幼児期の発達①（講義） ②幼児期の発達②（講義） ③幼児期の発達③（講義） ④幼児期の発達④（講義）	【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了 10 分前）
第 4 フェーズ (第 13～15 回)	【学童期から成人期の発達】 ①学童期発達（講義） ②青年期・成人期の発達（講義） ③パフォーマンス課題 2（演習）	【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了 10 分前） 【パフォーマンス課題】 ・ 課題内容を確認し記入 ・ ICE ルーブリックによる自己評価 ・ 自己評価後に振り返りを記載 【最終課題】 「言語発達学を学ぶ意義」（自由記載）
6 学習評価 1) 初回課題：「言語発達学を学ぶ意義」（自由記載） 2) パフォーマンス課題（ICE ルーブリック、自由記載） 3) 最終課題：「言語発達学を学ぶ意義」（自由記載）		

第2項. 授業方法

1. 対象

2022 年前期前半（4 月～5 月）の国際医療福祉大学福岡保健医療学部言語聴覚学科 2 年次の科目である「言語発達学」（全 15 回）において実践を行った（担当：筆者）。受講生は 42 名であった。初回授業時に研究の趣旨を説明し、同意を得られた受講生 41 名を本研究の対象とした。

2. 授業概要

言語発達学の授業は専門基礎科目であり、授業内容は①言語発達の理論、②前言語期から語彙獲得期の発達、③幼児期の発達、④学童期から成人期までの発達の 4 つのフェーズに区分される。本授業では、授業の中間の第 2 フェーズと最終の第 4 フェーズでパフォーマンス課題を実施した。パフォーマンス課題は、本講義の学習目標に基づいて問いを設定した。

2-1. 目標設定

学習目標は、教育ガイドラインの内容を参考に大項目として示し、各項目の詳細を ICE アプローチに基づいて学習過程を具体化し系統立てて設定した。

①言語発達の理論について説明することができる。

言語発達に関連する諸理論について理解する（I レベル）にとどまらず、それらの諸理論を比較しながら（C レベル）、言語の発達についての自分の考えを説明できること（E レベル）が目標である。

②前言語期から就学に至るまでのコミュニケーション発達の特徴について説明することができる。

言語発達の各時期の概要について理解する（I レベル）だけでなく、各時期の発達がどのように関連しているか（C レベル）を説明できる。

③語用論的側面と「心の理論」³から見た言語発達を説明することができる。

幼児期までの言語発達と心理的発達の関係性（C レベル）を説明することができる。

④読み書きの発達について説明することができる。

学童期以降の言語発達について理解する（I レベル）にとどまらず、読み書きの基盤である学童期以前の言語発達との関係性（C レベル）について説明することができる。

³ 「心の理論」とは、霊長類研究者のデイヴィッド・プレマックとガイ・ウッドルフにより「チンパンジーは心の理論を持つか？」という研究が発端である。人間の言語の発達において語用論と同時に「心の理論」は重要な要素の 1 つであるため、講義の中で取り上げている。

2-2. 講義内容

対象科目の学習目標ならびにパフォーマンス課題を設定した後、講義内容を設計した。設計した講義概要は表 26 で示した。表 26 の授業概要と学習目標を照らし合わせると、「学習目標①言語発達の理論について説明することができる。」は、第 1 フェーズに該当する。

「学習目標②前言語期から就学に至るまでのコミュニケーション発達の特徴について説明することができる。」は、第 2・3 フェーズに該当する。「学習目標③語用論的側面と『心の理論』から見た言語発達を説明することができる。」は、第 3 フェーズに該当する。「学習目標④読み書きの発達について説明することができる。」は、第 4 フェーズに該当する。

2-3. ICE アプローチを意識した授業の展開

授業の展開として、毎授業冒頭でその回の授業の概要とともに、他の科目や今後の授業との関連について以下に示すような関連図（図 4）を用いて説明した後、授業を行った。この関連図を用いた説明は、本科目全体がどのような展開で授業が構成されているのか、その回の授業での獲得される知識が他の科目とどのようにつながっているか（C レベル）を意識させるためである。



図 4. 言語発達学の授業内容の関連図

3. 実施手順

3-1. 初回・最終課題

この課題は、授業開始時点での学びに対する姿勢や態度、思考などを確認し、学生の学びの位置を把握するために行った。また、最終授業終了時点で再度同じ課題を課すことで、どのように学びの姿勢や態度、思考が変容したかを確認するためのものである。課題内容は、「言語発達学を学ぶ意義について、今の自分の考えを記載してください。」とした。課題の実施は、第1回授業では、授業概要や授業の進め方などの説明を行った後に課題を提示し、配信している Google フォームに入力・送信してもらった。入力項目は、学籍番号、学生氏名、課題内容であった。入力後、内容を確認し送信してもらった。記入時間は5分程度とした。第15回授業では、授業終了10分前に行っている振り返りシートの項目内容に組み込み、初回課題内容を確認しながら入力してもらうこととした。

*意義：個人的・思想的な内容、価値

*意味：一般的なことばの内容

3-2. 振り返りシート

毎授業の終了10分前に ICE アプローチに基づいた振り返りシートを Google フォームで配信し、学生に必要項目を入力してもらい、内容確認後に送信が完了すれば自由解散とした。入力項目は、必須項目と任意項目に分け、必須項目はすべて入力されていないと送信できないように設定した。振り返りシートへの入力項目を表27に示す。

表 27. 振り返りシート入力項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) 学籍番号 (必須)2) 各授業回で自分が重要だと考えたキーワード5つ (必須)3) 各授業回の内容が他の科目との関連、他の授業回との関連について (必須)4) 授業内容が日常生活ならびに言語聴覚士として今後どのように活用されるか (必須)5) 授業の感想 (必須)6) 質問・意見 (任意) |
|---|

3-3. パフォーマンス課題・自己評価

パフォーマンス課題は、全 15 回の授業を前半と後半の 2 つのフェーズに分け、各フェーズの最終授業回に「前半まとめ」「後半まとめ」という形式で実施した。第 1 回パフォーマンス課題は第 8 回授業、第 2 回パフォーマンス課題は第 15 回授業で課すこととした。パフォーマンス課題の実施手順は以下の通りである（表 28）。

表 28. パフォーマンス課題の実施手順

1) 課題用紙の配布（授業の配布資料や教科書の持ち込み可）
2) 課題の記載（40 分）
3) ICE ルーブリックによる自己評価の記載方法の説明
4) ICE ルーブリックによる自己評価と振り返りの記載（20 分）
5) パフォーマンス課題に対して教員の考えの呈示、全体の振り返り（20 分）
6) 全部の記載終了後、提出し授業終了・解散

パフォーマンス課題は、課題の用紙を配布し、配布資料や教科書などを参照しながら実施してもらった。課題の記載時間は 40 分とした。課題実施後に、自己の記載内容を振り返る自己評価を実施してもらった。自己評価表は ICE アプローチの学習理論に基づき作成したルーブリックを使用し実施した。自己評価表を配布し、ICE ルーブリックについての説明を行った上で、自分の記載した内容が配布した評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてもらった。自己評価において、判断に迷ったときには教員に確認してもらうこととした。記載時間は 20 分とした。

授業者は学生の記載状況を教室を巡回しながら確認し、自己評価と振り返りの記載終了を確認したのち、パフォーマンス課題に対して教員の考える解答（考え）を配布資料・スライドで呈示した。教員による説明に関しては、このパフォーマンス課題に関しての教員の考えに関しては、「模範解答という位置づけではなく、言語聴覚士としての視点・思考での解説である」「今回提示する考え方はあくまでも 1 つの視点・思考であって、必ずしもこの視点・思考がすべてではない」ことを学生に伝えている。この教員の解答（考え）の呈示をふまえたうえで、最後に「全体フィードバックを経てからの振り返り」の記載を実施した。教員の解説・フィードバックと全体の振り返りの記載を合わせて記載時間を 20 分とした。記載が終わり、再度記載内容を確認し、提出が終わったら自由解散とした。

第3項. 分析方法

回収した学生のパフォーマンス課題ならびに自己評価表をデータとして保存した上で、ICE ルーブリック（教員用）で評価を行った。そして、教員による評価と学生による自己評価を照合し、その差異を確認した。差異が可視化できるよう、学生の自己評価表に教員の評価を赤で印をつけた。必要に応じて自己評価表にコメントを赤で追記し、自己評価表もスキャナーで取り込み、保存した（PDF もしくは JPEG）。パフォーマンス課題の記載例を以下に示す（表 29）。

表 29. パフォーマンス課題の記載例

言語発達学（国際医療福祉大学 言語聴覚学科）			
自己評価表（課題1）			
		学籍番号: [REDACTED]	学生氏名 [REDACTED]
観点	Ideas（基礎知識）	Connections（つながり）	—Extensions（応用）—
言語発達	a. 2歳の定型発達について説明できる。 b. 対象の子どもの様子を「前言語期」の段階と説明できる。	定型発達と比較しながら、対象の子どもの言語発達について述べるができる。	
関わり	a. 「前言語期」の子どもへの関わりについて説明できる。 b. 「前言語期」のコミュニケーション行動について説明できる。	「前言語期」の特徴であるコミュニケーション行動を挙げ、具体的な方法を述べるができる。	
<<自己評価の振り返り>> 今回のような、「どのようなことが考えられるか」という問いに対して、子ども 2歳の子どもの定型発達をしっかりと理解しておかなくて、何がどのように異常があり、どのような方法で支援していくべきかも分からないなと感じた。ok.			
<<全体フィードバックを踏での振り返り>> 例の文を読んで、授業で理解した、それぞれの年齢の定型の発達をふまえて、その子どもが、定型とどう違うのか、どのように、定型の発達のイキ方へ促すべきかを明確にして、次回からは言いつらうと思った。 月曜日の差をよほどは、それは定型と比較という根拠が入り下ろ。			

第4項. 初回課題の分析結果

分析対象は、研究に同意を得ていた研究協力者41名のうち、初回課題においてICEアプローチの学習理論のIレベルの学びの位置にあると判断した学生10名であった。初回課題のSCATでの分析結果を以下に示す(表30)。

「将来自分が言語聴覚士として働くうえで必要となる知識を身に着ける(学生B・7)」や「言語聴覚士になる上で学んでおいた方がいい科目だから(学生B・12)」といった記載内容に見られるように、いずれ言語聴覚士として必要な知識の習得が学ぶ意義として意識されていた。その科目に対しての学びの姿勢は、「言語聴覚士になるため」と将来を見据えた学びとも捉えることができるが、「知識の習得」という学びのインプットという段階にとどまっており、ICEアプローチの学習の位置づけにおいてはIレベルと捉えることができる。また、学びの目的である「知識の習得」とは、学習者にとって「言語聴覚士になるため」といったように自分に向けられた学び(利己的な学び)といえる記載が中心であった。この学びの位置や姿勢が、今後の授業の展開と振り返り、パフォーマンス課題による自己評価でどのように変容したかを以下に述べる。

表 30. 「言語発達学」の初回課題（I レベル）の SCAT での分析結果

番号	知能者	テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するよくなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	B-4	訓練する時に、患者さんの言語の発達過程を知るためだと考える。	言語の発達過程を知る	言語の基礎知識を理解する	専門基礎知識の習得	専門職として従事するときに必要な専門基礎科目の習得 利己的な学び
2	B-7	言語の発達について学ぶことで得た自分が言語聴覚士として働くうえで必要となる知識を身につけることができ、患者さんの「ハベリ」等に活かしている。	将来の自分 言語聴覚士として働く 必要となる知識 「ハベリ」等に活かす	到達目標 専門職として従事 必須知識 仕事での活用	目標となる言語聴覚士として従事するために必要な知識習得	専門職従事の際に必要な知識の習得 利己的な学び
3	B-9	言語聴覚士になった時に臨床の現場で使うから。	言語聴覚士になる 臨床現場 使う	到達目標 職務 活用	目標である専門職として現場で活用	専門職として活用するための知識の習得 利己的な学び
4	B-12	言語聴覚士になる上で学んでおいた方がいい科目だから。	言語聴覚士になる 学んでおいた方がいい科目	到達目標 必須科目	目標となる言語聴覚士としての必須科目	専門職になるという目標のために必要な知識 利己的な学び
5	B-16	人間が発達することは成長過程のひとつであり、その過程においての問題点などを見つめることができるようになる。発達過程の理解をする事。	問題点を身につける 発達の過程 理解する	問題発見 言語の基礎知識 習得する	専門基礎知識の習得することで問題解決に導く	専門基礎科目の習得は専門職としての問題解決となる。 利己的な学び
6	B-17	言語をより深く知り、言語聴覚士としての基本を身につけるため。	深く知り 言語聴覚士 基本を身につける	学びの深化 目標とする専門職 基礎知識の習得	目標の専門職のために必要な基礎知識の習得	専門職を目指すうえで必要な知識の習得 利己的な学び
7	B-21	発達過程にある患者さんを見るときに必要な知識を身につけたり見られる際のポイントを知ったり臨床で活用していくため。	必要な知識 身につける 見られるポイント 臨床で活用	必須知識 習得 観察点 実践	知識や観察点を習得し実践に生かす	専門職として実践に生かすための知識の習得 利己的な学び
8	B-27	人間が成長するにおいて、どのように知識を身につけていくのかを知る。	知識を身につけるか 知る	発達過程 理解する	基礎知識としての発達過程を理解する	専門職に必要な基礎知識を理解する 利己的な学び
9	B-31	人と人がコミュニケーションをとる上で必要となる基礎の部分を学ぶことで、人間の言語発達過程の理解を深めることができる。	基礎の部分や学ぶ 言語発達過程 理解を深める	基礎知識の習得 専門基礎知識 理解の深化	基礎知識の習得が専門基礎知識の深化となる	基礎知識ならびに専門基礎知識の習得深化 利己的な学び
10	B-32	言語の発達を学び、知識をつけるため	言語の発達を学ぶ 知識をつける	基礎知識の習得	基礎知識の習得	基礎知識の習得 利己的な学び
ストーリーライン						
理論記述						
さらに追究すべき点・課題						

第5項. パフォーマンス課題1における自己評価の分析結果

パフォーマンス課題1は、第8回の授業で実施した。第1～7回までの授業内容を踏まえたうえで、以下の課題を提示した（表31）。この課題に対して、授業資料や教科書を使用しながら記載してもらった。

表31. パフォーマンス課題1の内容

2歳の男の子。「家族の言っていることはわかっているようだが、自分からの発語がない」という母親からの相談が児童相談所にあった。児童相談所からの紹介を受け言語聴覚士（あなた）に相談に来た。このお子さんの様子から、どのようなことが考えられるか？また、言語聴覚士として家族や子どもに対して、どのようなことを生活の中ですればいい（支援）と思いますか？
--

上記の課題について課題用紙に記載してもらったのち、自分の記載内容を確認しながらパフォーマンス課題1用のICEルーブリックにて自己評価を行い、その後、自己評価しての振り返りルーブリックの下の欄に記載してもらった。ICEルーブリックによる自己評価表の例を以下に示す（表32）。ICEルーブリックを作成するにあたり、パフォーマンス課題1は、学習目標の「①言語発達の理論について説明することができる。」と「②前言語期から就学に至るまでのコミュニケーション発達の特徴について説明することができる。」に関連しており、学習目標がIレベルからCレベルであることから、パフォーマンス課題1におけるICEルーブリックではEレベルを設定しないこととした。また、観点については、言語の発達段階についての知識の習得と活用の観点から「言語発達」、言語聴覚士としての「関わり」という視点が重要と考え観点とした。この観点は、「言語発達学」におけるICEルーブリックの共通したものとして設定した。

表 32. パフォーマンス課題 1 の自己評価表 (学生 B-7)

言語発達学 (国際医療福祉大学 言語聴覚学科)			
自己評価表 (課題 1)			
		学籍番号: [REDACTED]	学生氏名: [REDACTED]
観点	Ideas (基礎知識)	Connections (つながり)	Extensions (応用)
言語発達	a. 2歳の定型発達について説明できる。	定型発達と比較しながら、対象の子どもの言語発達について述べることができる。	/
	b. 対象の子どもの様子を「前言語期」の段階と説明できる。		
関わり	a. 「前言語期」の子どもへの関わりについて説明できる。	「前言語期」の特徴であるコミュニケーション行動を挙げ、具体的な方法を述べることができる。	
	b. 「前言語期」のコミュニケーション行動について説明できる。		
<p>《自己評価の振り返り》</p> <p>前言語期の段階についての説明ができていなかったため、もう一度ここを復習したい。 関わり方については、具体的に書けたが、言語発達についてももう少し詳しく書くべきだったと感じた。模範例を見ているとまだまだ知識が足りていないと感じる部分が多かった。</p>			
<p>《全体フィードバックを踏まえた振り返り》</p> <p>今回は、今まで学習した資料を見ながら書けたが、それでもまだ不足していると感じる部分が多かった。 もっと子どもの発達を理解し、支援方法を考える必要がある。</p> <p style="text-align: right;">今回授業で学んだことが、次の授業で活かしていきたい。 「言語発達学」の到達目標を再確認しよう。</p>			

分析対象は、自己評価実施後の振り返りコメントである。分析の対象者は、研究に同意を得た研究協力者 41 名のうち、初回課題において ICE アプローチの I レベルの学びの位置であると判断した学生 10 名であった。そこから、パフォーマンス課題実施日に出席していた 9 名の ICE ルーブリックにおける自己評価の振り返りコメントを SCAT の分析手法を用いて分析した。分析結果を以下に示す (表 33)。

パフォーマンス課題 1 の ICE ルーブリックによる自己評価を通して、「今回できていなかった (学生 B-4)」や「説明ができていない (学生 B-7)」といった自分のできなかった所の確認だけではなく、「関わりについて具体的に書けた (学生 B-7)」というように達成事項に関する記載もあり、自己の学びの位置の確認と反省がみられた。このような確認と反省にとどまらず、そこから ICE ルーブリックに照らしながら自分の学びを確認することによって、「定型発達との比較が大切 (B-21)」や「次回は比べながら考えたい (B-32)」といったように、次に目指すべき今後の学びの対策といった学びの過程も視野に入った学生もいることがわかる。具体的な理解としては、「定型発達の知識をもう少し増やす (B-27)」といった基礎知識不足に関する記述が多く、また「講義で定型発達を見ている為、その子の年齢がそのまま発達の年齢にならないということを念頭に置く必要がある (B-21)」とい

た知識の関連性を見落としを導き出せているコメントもあった。また、「先生が考えていた述べてほしいことから少しずれたことを記述してしまったと思った（学生 B-12）」といったように教員の意図を汲み取ろうとする自分の心的状況の振り返りもみられた。このように学びの位置確認にとどまらず、ICE ルーブリックに基づく自己評価を通して、知識不足を補うための目標と行動を自ら考えたり、「次回は比べながら考えたい（B-32）」といったように今後の学びを展望する姿勢が表れている。さらに、「実際に事例を見て学んだことを通して考えてみると覚えるだけでは活用できないことがわかった（B-9）」といったコメントにあるように、基礎知識の習得と活用との違いに気づいたり、相手の立場を考え「事実をしっかりと伝えることが重要であると思った（B-12）」といった伝達情報の正確性への気づきがみられるコメントもあり、知識を習得する目的を再確認することにもつながっている。

したがって、ICE ルーブリックによる自己評価を実践することで、自己の学び（記載内容）の現状把握が可能となるだけに留まらず、今後の学びには何が必要なのか、学びの真の目的は何なのかという自己の学びの振り返りに関して記載内容が具体性を増していると言いうことができよう。対象とした学生のコメントを見ると、パフォーマンス課題 1 に対する回答内容自体は事例で示された対象者の状況と比較して知識を活用する C レベルの学びに至っていないにせよ、ICE ルーブリックによる自己評価を通して、定型発達と対象の発達状況のつながりの重要性に気づきつつある。次にパフォーマンス課題 2 の分析結果を記述する。

表 38. パフォーマンス課題 1 の分析結果

番号	所属者	テキスト	1)テキスト中の注目すべき箇所	2)テキスト中の箇句の重いかえ	3)左を説明するよびなテキスト外の概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	B-4	上記の表をみると言語発達に対しての記入が今回できていなかったなあと感じました。今回できてきて、子どもが生まれていないことだけに親点を置いていたのので、幅広く視野を特らうと思えます。	言語発達についての説明ができていなかったなあと感じました。今回できてきて、子どもが生まれていないことだけに親点を置いていたのので、幅広く視野を特らうと思えます。	基礎知識の記載不足/対象の否定的な側面に焦点を当てて/様々なポイントを努力	自己の学びの不足/思考の偏りをなくするための対策
2	B-7	前置語の役割についての説明ができていなかったのでもう一度その役割を詳しく書いてみたい、関わりの方についてももう少し詳しく書くべきだと感じました。	前置語の役割についての説明ができていなかったのでもう一度その役割を詳しく書いてみたい、関わりの方についてももう少し詳しく書くべきだと感じました。	基礎知識の理解不足/自己の行動の具体的な説明は可能/基礎知識の詳細な説明不足	基礎的な知識の習得不足からの対策提案/自己行動の提案
3	B-9	プリントを見たにもかかわらず、2歳の定型発達と重要な部分が増えていないなあと感じた。具体的な方法を書くことで、よりわかりやすい説明になるのでは、というように思った。毎回の行動小テストでは理解しているつもりだけれど、実際に事例を通して学んだことを通して考えてみることで覚えるだけでは活用できないことがわかった。	2歳の定型発達と重要な部分が増えていなかった/具体的な方法を書くことで、よりわかりやすい説明になるのでは、というように思った。毎回の行動小テストでは理解しているつもり/事例を通して学んだことを通して覚えるだけでは活用できないことがわかった。	基礎知識の無意識の自覚/具体的な対策の提案/学びの定着の早急点/基礎知識と実証的な学びの速い気づき	基礎知識不足に対する具体的な対策の提案/基礎知識の習得と活用の速い気づき
4	B-12	文章を眺め、先生が考えていた述べてほしいことから少し事柄したことを選択してしまつたと感じた。文章を書く時に何が重要かをしっかりと述べてほしい。その子の子のこのことを考えるがゆえ、前置きなしのことが重要であると思つた。	先生が考えていた述べてほしいことから少し事柄のことを記述してしまつたと感じた。文章を書く時に何が重要かをしっかりと述べてほしい。その子の子のこのことを考えるがゆえ、前置きなしのことが重要であると思つた。	求められる記載との乖離/焦点を絞った記載/対象への思いからの考えの偏り/詳細な情報伝達の重要性	他者意見・立場を考慮する自己思考/伝達情報の正確性への気づき
5	B-16	年齢や症状に応じた説明ができていない。具体的に詳しく書けるようになりたい。ポイントを押さえてまとめる。	年齢や症状に応じた説明ができていない。具体的に詳しく書けるようになりたい。ポイントを押さえてまとめる。	基本的な知識不足/今後の展望/学びの方向	知識不足を補うための目標と行動の提案
6	B-17	前置語のことは全くできていなかった。対象の子とも比較することができていなかった。今回の課題では、前置語が評価の対象となつていないことに気づかなかった。	前置語のことは全く書いていなかった/対象の子とも比較することができていなかった/前置語が評価の対象となつていないことに気づかなかった	知識の関連付け不足/基礎知識の欠落	知識不足による関連性の見落とし
7	B-21	定型発達と比較せず対象の子の特性だけ見て書いていたため、内容がずれているなあと感じた。私には言葉で定型発達を記述しているが、その子の年齢からそのままだと定型発達の年齢に合わない事柄を記述し、定型発達との比較が大切	定型発達と比較せず/内容がずれている。評価で定型発達を記述している。その子の年齢がそのままだと定型発達の年齢に合わない事柄を記述し、定型発達との比較が大切	基礎知識不足による記載内容のずれ/基礎知識の習得と活用の速い気づき/実践での基礎知識の活用の方	知識習得の目的の再確認/学びの活用方法
8	B-27	子どもが前置語の状態でいることは理解できているが、2歳の音読の段階と前置語の比較をすることができていなかった。	前置語の状態でいることは理解できているが、2歳の音読の段階と前置語の比較をすることができていなかった。	基礎知識と実際の比較検討不足/学びの振り返り/知識の再確認	自己の学びの位置の確認と今後の学びの対策
9	B-32	2歳児の定型発達を確認するだけで終わっていたので、通常の場合と比べると原因を探るだけだったので、今回は比べながら考えたいと思ひました。	定型発達を確認するだけ/通常の場合と比べると原因を探るだけ/今回は比べながら考えたいと思ひました	基礎知識の実践の遅い/自己の学びの振り返りと今後の展望	自己の学びの位置の確認と今後の学びの対策
ストーリーライン		IOEルールブックによる自己評価を通して、自己の学びの位置の確認と反復、そこから今後の学びの改善といった学びの過程に至った。自己の学びの位置確認にとどまらず、知識不足を補うための目標と行動の提案を提出した。中には、他者意見・立場を考慮する自己思考といった知識習得の目的の再確認も含まれていた。			
理論記述		IOEルールブックによる自己評価を実施することで、自己の学び(記載内容)の現状把握が可能となるだけに留まらず、今後の学びには何が必要なのか、学びの重なるのか、学びの目的は何なのかという学びに対しては思考の変化が見られた。			
さらに追究すべき点・課題		IOEルールブックでの自己評価を実施して、現状で留まらず今後の授業や課題において今回の振り返りを活かすことができるのか、その場での振り返りに留まらないか?			

第 6 項. パフォーマンス課題 2 における自己評価の分析結果

パフォーマンス課題 2 は、第 15 回の授業で実施した。第 9～14 回までの授業内容を踏まえ、以下の課題を提示した（表 34）。この課題に対しても、授業資料や教科書を使用しながら記載してもらった。

表 34. パフォーマンス課題 2 の内容

<p>今までの授業の内容を振り返りながら、以下の事例について自分の考えを整理して述べよ。</p> <p>5 歳の男の子。現在、幼稚園の年長クラスに在籍している。3 歳健診で言語発達について指摘されていたが、養育者はあまり気にしていなかった。就学が近づき、就学前健診にて再度言語発達について指摘されたため、養育者は気になり始め言語聴覚士（以下 ST）のところに相談に来た。子どもと遊びながら言語の様子を観察したところ、ST が言っていることへの理解は、簡単な表現に言い換えたりせず日常会話レベルで可能であった。表出に関しては、2 語連鎖での表出が主で、時折 3 語連鎖が聴取された。語連鎖以外でも文レベルで助詞の使用もみられるが誤りがみられた。</p>

上記の課題について課題用紙に記載してもらったのち、自分の記載内容を確認しながらパフォーマンス課題 2 用の ICE ルーブリックにて自己評価を行い、その後、自己評価しての振り返りルーブリックの下の欄に記載してもらった。ICE ルーブリックによる自己評価表の例を以下に示す（表 35）。

図 35. パフォーマンス課題 2 の自己評価表（学生 B-7）

自己評価表（課題 2）			
言語発達学（国際医療福祉大学 言語聴覚学科）			
学籍番号： [] 学生氏名： []			
観点	Ideas (基礎知識)	Connections (つながり)	Extensions (応用)
言語発達	a. 5 歳（幼児期後半）の定型発達について説明できる。	a. 定型発達と対象の子どもの言語発達を比較しながら述べることができる。	
	b. 対象の子どもの様子を言語全体として（理解・表出に分けずに）説明できる。	b. 定型発達と対象の子どもの言語発達を理解と表出に分けて、それぞれを比較しながら述べるができる。	
関わり	a. 5 歳（幼児期後半）の定型発達児への一般的な関わりについて説明できる。	理解と表出に分けて言語全体（発達）を考え、 たうえで、それぞれの発達段階に合わせた 関わりを述べるができる。 *現状のみの記載にとどまっている。	現時点での関わりに留まるだけではなく、 就学を見据えた（予後予測）関わり を述べることができる。 *就学というキーワードが入っている。
	b. 対象児へのコミュニケーションについて言語全体として（理解・表出に分けずに）説明できる。		
<p>≪自己評価の振り返り≫ 言語発達については詳しく書くことができたが、関わりについての内容が 少なかった。理解と表出に分けて、それぞれの発達段階に合わせて関わりを述べる ことができた。予後予測に関しては、考えてもいなかったものでそこまで考えられる と良かったと思う。</p> <p>≪全体フィードバックを経ての振り返り≫ 言語発達についての内容に時間をかけてほしい。子どもとの関わりについて あまり書けなかった。具体的にどのように関わっていいのかわからなかった。 予後予測について書くことができたので試験では書けるようにしたい。 対象児の年齢や、その年齢に合わせた関わりを述べてほしい。</p> <p>対象児に合わせた関わりを述べてほしい。予後予測については、 予後予測は「予」でいいから、予後予測は「予」でいいから、予後予測は「予」 でいいから、予後予測は「予」でいいから、予後予測は「予」でいいから。</p>			

分析対象は、自己評価を行ったあとの振り返りコメントである。分析の対象者は、研究に同意を得た研究協力者 41 名のうち、初回課題において ICE アプローチの I レベルの学びの位置であると判断した学生 10 名であった。そこから、パフォーマンス課題 2 の実施日に出席していた 10 名の ICE ルーブリックにおける自己評価の振り返りコメントを SCAT の分析手法を用いて分析した。分析結果を以下に示す（表 36）。

パフォーマンス課題 2 の自己評価では、「今回は（学生 B-4）」や「前回の課題の時よりも（学生 B-12）」というような記載内容がみられ、前回の課題から見出された留意点を念頭に置く姿勢や、前回のパフォーマンス課題 1 の自己評価を振り返りながら自己の学びの変容や発展を意識する姿勢が見いだされる。さらに、「言語発達について詳しく書くことができた（学生 B-7）」というように、自らの学習の位置が I レベルであることを確認することで、自己の学びが到達できていない部分を否定的に自覚するだけでなく、肯定的に自己評価する姿勢もみられた。また、「できた・できない」といった表面的な振り返りだけではなく、思考過程の変容の自覚や学びの変容に必要な能力への気づきといった、現状の学びの位置を理解した上での今後の学びに必要なポイントの発見もみられた。

したがって、パフォーマンス課題 1 の時の自己評価も振り返りながら、自己の学びを客観的に見る視点が身についてきており、「できなかった」という否定的な振り返りにとどまることなく、「できた」という肯定的な振り返りも可能となっている。このことは、自己の学びを深く思考し、学びを変容するために必要なポイントは何なのかといった視点に気づくきっかけになったと捉えることができる。また、「今まで学んだことを線で結んで（学生 B-4）」といった C レベルに位置する知識同士のつながりや「違う視点からの考えや問題文をしっかりと読んで想像すること（学生 B-21）」といった E レベルを見据えた振り返りコメントも見られており、より深い学びが展開されつつあることが指摘できる。

表 36. パフォーマンス課題 2 の分析結果

番号	発題者	テキスト	①) テキスト中の注目すべき箇所	②) テキスト中の箇句の置いかえ	③) 左を説明するようなテキスト外の概念 (小文字で、補修書き) (前後や全体の文脈を考慮して)
1	B-4	今回は言語発達に關しての内容は書いていたと思いましたが、書いて振り返ってみると、5歳の一般的な開きについて書いていないことに気づきました。また、5歳の一般的な開きについて書いていないことに気づきました。前回よりは言語発達について書いていないと思いましたが、少くもそこにはあるが、5歳の時の理解・発出はこれくらいで、何が出来るようになっていないかについての理解ができてきた。今まで学んだことを総て纏めて、その時期には何が出来るかをしっかりと理解していかないといいなと思った。	今回は一般的な開きをまた自分自身に理解できていない。前回よりは、少しずつではあるが、今まで学んだことを総て纏めて	過去の学びとの比較、基礎知識不足/徐々に/知識向上の案が)	課題を通しての自己の学びの比較、学びの思考過程の改善の自覚
2	B-7	言語発達については詳しく書くことができたが、開きについての内容が分かった。理解と発出に分けて、それぞれが発達段階に合わせた開きと発出を述べた。また、5歳の一般的な開きについて書いていないので、そこまで考えられる良くなったと思う。言語発達についての内容に時期を分けて、まい、子どもとの開きについてあまり書いていなかった。具体的にどのように関わっているかは少し分からなかった。	詳しく書くことができた/開きと発出を述べることができた/その後学習に関しては考えをいけなかった/具体的内容のつながりからなかった	基礎知識の定着/知識の関連性/応用の観点のなさ/学びの活用方法がわからない	自己の学びの位置の明確化/自己学習方法の限界
3	B-9	一般的な開きについての説明が書いていなかった。開きについての知識や開き方によって、どのように発達しているかを振り返ろうと思った。局かた点に關しては、定型発達について述べてきたことができたことだ。前回よりレポートアップした回答になった。まずは定型発達を述べて定型発達と比べる。	書いていなかった/振り返らうと思った/良かった/前回よりレポートアップした回答/定型発達と比べる	学びの不十分さ/復習/肯定的側面/学びの向上/知識の関連性	自己の学びの振り返り/肯定的な振り返り/学びの位置の変化/学びに対する意識の変化
4	B-12	前回の課題の時よりも良い表現を行われていると思う。前回は患者さんに安心してもらいために良いことしかかかれていなかったが、今回は現状などについても述べられており、これらは願っている以上での表現が少し身についている。	前回の課題の時よりも/良い表現/今回は現状などについて/願っている以上での表現が少し身についていた	過去の学びとの比較/求められている内容/専門知識としての表現	肯定的な自己評価/将来を見据えた思考
5	B-16	比較しながらまとめることができた。5歳児の言語発達を理解し、書くことができた。前回より年齢に応じた発達の過程を理解して書くことができた。	比較しながらまとめることができた/言語発達を理解し、書くことができた/前回は発達の過程を理解して書くことができた	知識の関連づけ不足/基礎知識の理解/過去の学びとの比較/自己の学びの肯定的側面	自己の学びの位置の明確化/肯定的な自己評価
6	B-17	定型発達を述べていなかった。現状-未来にしないといけない。定型発達を書かないといけないと思った。	定型発達は書いていなかった/現状-未来/定型発達は書かないといけない	基礎知識不足/先を見据える/重要ポイント	現状理解からの目標設定/目標設定のための具体的な課題内容
7	B-21	幼児後半の定型発達について触れ比較することは出来たと思う。修学を見つかり読んで、想像することも大切だと学んだ。	比較することはできた/修学を見据える点においては気づかなかった/想像することも大切	学びの現状把握と不十分さの自覚/今後必要な能力	学びの改善に必要な能力への気づき
8	B-27	前回よりも幼児前半・後半のことについて詳しく述べてきたと感じた。未来への発達ができていないため、幼児期の発達には児童期の発達も触れるべきだと感じた。	前回よりも/詳しく述べてきたことができた/未来への視点への発達ができていなかった/児童期の発達も触れるべき	過去の学びとの比較/学びの達成/先を見据えた視点/他の観点の必要性	肯定的な自己評価の追加/現状把握からの目標設定
9	B-31	5歳児の発達段階について書いていない部分が多かった。現状のみの記載にとどまっておき、修学を見据えた開きを書き加えていく必要がある。	現状のみの記載にとどまり/修学を見据えた開きを書いていなかった	自己の現状把握/学びの流動性の発見	自己評価による学びの現状把握/学びの改善への意識
10	B-32	5歳の定型発達について説明が出来た。対象の子どものこれまでの発達をしっかりと正確に説明することはできなかった。対象の子どもの定型発達の言語発達を比較した上で理解と発出のそれぞれで考えていかなくてはならないと思えました。	出来た/正確に説明することはできなかった/対象の子供と定型発達を比較/考えをいかなければならない	目標到達/内容の不十分さ/知識の関連性/重要な視点	現状の学びの位置を理解した上での今後の学びの重要ポイント
ストーリーライン		10Eラーニングによる自己評価を果敢とすることで、課題を通過しての自己の学びの比較し、自己の学びの位置の明確化につながっている。また、自己の学びの振り返りから現状把握の追加が見られるようになった。振り返りだけでなく、学びの思考過程の改善の自覚や学びの改善に必要な能力の発見も見られた。しかし、一方で、自己学習方法の限界に至ることもあった。			
議論記述		自己の課題内容を10Eラーニングで自己評価することで、前回の自己評価の振り返りから現状把握の追加が見られるようになった。また、自己の振り返りが「できなかつた」という肯定的な振り返りにとどまることなく、「できた」という肯定的な振り返りに基づいてきている。また、自己の振り返りが「できなかつた」という肯定的な振り返りに基づいてきている。			
学びに活かすべきポイント		学びの現状把握と変化への気づきは可能となる一方で、次にとどのような学びを提案することが難しい状況と推測する。			

第7項. 最終課題の分析結果

初回課題で I レベルと判断した学習者を対象に、講義全体を通じてどのように学びの姿勢が変容したのかを確認するために、初回と同じ課題を最終課題として実施した。記載内容を SCAT の分析手法を用いて以下に示す。(表 37)。

最終課題では、学生のコメントにおいて「患者さん」「子どもたち」といった主語がみられるようになった。こうした記載から、初回の時点では知識習得の目的意識が希薄だった学習者たちが、「対象者を支援するための知識の習得」であったり、「対象への正しい理解のための専門知識の習得や対象者の状況理解や状況に合わせた支援法のための知識・技術の習得」といった目的意識を獲得していったことが伺える。また、「お子さんの発達に問題があるかどうかを判断するために(学生 B-12)」といったように、自分が言語聴覚士になるために必要な知識の学びが中心であった初回課題の時から、知識取得についても対象者を想定したものとなっているという変化が生じた。「知識の習得」という記載内容は ICE アプローチの学習理論では I レベルであることに変わりはないが、その知識をどのように活用していくかといった臨床的思考への変容と解釈できる。つまり、学びの思考の過程において、知識の習得という I レベルの学びの位置ではあるものの、学びの方向性(姿勢)としては自分のための学びから対象者のためへの学びへの学びの方向性の変容がみられたと解釈できる。

第8項. まとめ

本授業実践における「言語発達学を学ぶ意義」について、初回課題では専門職を目指すといった目標のもと、「知識の習得」という I レベルに焦点を当てた学びの姿勢が見られ、その知識の習得の目的も自分にとっての（利己的な）学びに向けられていた。それに対して、講義終了時点では、依然として「知識の習得」という I レベルに位置する思考に留まる学生が多かったが、自分にとっての（利己的な）学びから、今回のパフォーマンス課題の事例対象者や言語聴覚士として今後関わる可能性のある対象者のための（利他的）学びへと意識の変容がみられた。このような変容がみられた背景には、ICE ルーブリックを用いた自己評価に加えて、毎授業において、新しく学ぶ事項が既習事項や既習科目とどのように結びついているかを示したことも関わっていると考えられる。また、パフォーマンス課題において、ICE という 3 つのフェーズで構成されたルーブリックに基づいて自己評価を実施したことが考えられる。第 1 回目のパフォーマンス課題実施後の自己評価で初めて ICE ルーブリックを使用して自己評価を行ったが、その中で「前言語期が評価の対象となっているとは気づかなかつた（学生 B-17）」といった記載があったように、自分の学びの何が不十分であったかを明確に把握し、「覚えるだけでは活用できない（学生 B-9）」といった自己の学習方略の気づきと具体的な学習方略の提案という振り返りとなった。これは、学びの過程を ICE ルーブリックで示すことにより、次にどのようなことを目指せば良いのかという目標の理解にもなっているからだと言える。

このような学びの気づきや変容がある一方で、授業実践の科目が専門基礎科目という位置づけであることから、「専門職を目指すために必要な知識の習得」という姿勢が大きく変わることはなかった。そこでさらに、本科目に引き続いて行われる専門科目「言語発達障害学総論」において、引き続き ICE アプローチに基づく授業実践を展開することで、学習者の学びの変化を継続的に検討していった。

第4節. 国際医療福祉大学（2022年度前期後半）での実践

本授業実践は、言語聴覚学科2年前期後半の「言語発達障害学総論」という専門科目を対象に行った。この科目の位置づけとして、専門科目であり心理系や言語系の基礎科目及び言語発達学といった専門基礎科目を基盤とした科目であるため専門知識の習得という観点からIレベル、また、基礎科目や専門基礎科目との関連性も重要となるためCレベルにも位置づけられる。そして、専門職として習得した知識をどのように活用していくのかを見据えるEレベルもふまえ、以下に授業実践の概要ならびに方法について論じ、その成果と課題について述べていく。

第1項. 授業概要

シラバスに記載された内容をもとに作成した言語発達障害学総論の授業概要は、以下のとおりである。「言語発達障害を理解するために必要な基本的概念について学ぶ。多様な言語障害の背景となる健常児の言語・コミュニケーションの発達過程および言語に関する認知、社会性の発達などを理解し、発達障害児への評価や指導法の基礎知識を習得する。」である。本講義は、言語聴覚学科2年次の必修の専門科目であるため、言語聴覚学科在籍の学生は全員が履修し受講している。授業概要を表38に示す。

表 38. 言語発達障害学総論の授業概要（変更前）

1 科目名（対象）	言語発達障害学総論（言語聴覚学科2年）	
2 実施期間と総授業回数	2022年6月～8月 全15回	
3 科目領域	専門科目（言語発達領域）	
4 学習目標	<ul style="list-style-type: none"> ①コミュニケーション手段の発達について段階を追って説明することができる。 ②話し言葉の発達における各段階の特徴を述べることができる。 ③語彙・構文理解の発達について段階を追って述べることができる。 ④読み書きの発達に必要な機能を説明することができる。 ⑤全般的発達や言語発達に関わる検査を実施することができる。 	
5 授業の展開		
授業日（回）	主な学習活動（授業形態）	授業展開・課題

第1フェーズ (第1～2回)	【コミュニケーション手段の発達】 ①認知の発達（講義） ②コミュニケーションの発達（講義）	【初回課題】 「言語発達障害学総論を学ぶ意義」 （自由記載） 【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了10分前）
第2フェーズ (第3～4回)	【話しことばの発達】 ①口腔機能の発達（講義） ②表出面の発達（講義）	【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了10分前）
第3フェーズ (第5～6回)	【語彙・構文理解の発達】 ①語彙理解の発達（講義） ②構文理解の発達（講義）	【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了10分前）
第4フェーズ (第7回)	【読み書きの発達】 ①読み書きの発達	【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了10分前）
第5フェーズ (第8～15回)	【全般的発達および言語発達の検査】 ①遠城寺式分析的発達検査（講義） ②遠城寺式分析的発達検査（演習） ③津守・稲毛式乳幼児発達質問紙（講義） ④津守・稲毛式乳幼児発達質問紙（演習） ⑤絵画語い発達検査（講義） ⑥絵画語い発達検査（演習） ⑦随意運動発達検査（講義・演習） ⑧全体のまとめ	【授業展開】 ・ 授業関連図を用いて授業の説明 ・ 振り返りシート記入（授業終了10分前） 【パフォーマンス課題】 ・ 課題内容を確認し記入 ・ ICEルーブリックによる自己評価 ・ 自己評価後に振り返りを記載 【最終課題】 「言語発達学を学ぶ意義」（自由記載）
6 学習評価 1) 初回課題：「言語発達障害学総論を学ぶ意義」（自由記載） 2) パフォーマンス課題（ICEルーブリック、自由記載） 3) 最終課題：「言語発達障害学総論を学ぶ意義」（自由記載）		

シラバス作成当初は上記（表 38）のような内容で授業計画を立てて作成していたが、前期前半の授業実践を通して、言語発達障害学総論の場合、それぞれの学習目標は各フェーズで完結するのではなく、それぞれの学習目標が関連し合うことが重要であると再考した。そのため、言語発達学の講義後に、授業の実施順序ならびに授業内容を変更した。授業の実施順序は、前期前半の「言語発達学」と同じ順序とした。学生には初回授業開始時に口頭ならびにスライド、配布資料にて授業変更内容を伝え了承を得た。変更内容を表 39 に示す。

表 39. 言語発達障害学総論の授業概要（変更後）

1 科目名（対象）	言語発達障害学総論（言語聴覚学科 2 年）	
2 実施期間と総授業回数	2022 年 6 月～8 月 全 15 回	
3 科目領域	専門科目（言語発達領域）	
4 学習目標	<p>①コミュニケーション手段の発達について段階を追って説明することができる。</p> <p>②話し言葉の発達における各段階の特徴を述べることができる。</p> <p>③語彙・構文理解の発達について段階を追って述べるができる。</p> <p>④読み書きの発達に必要な機能を説明することができる。</p> <p>⑤全般的発達や言語発達に関わる検査を実施することができる。</p>	
5 授業の展開		
授業日（回）	主な学習活動（授業形態）	授業展開・課題
第 1 フェーズ (第 1～5 回)	<p>【ことばの基盤となる全般的発達】</p> <p>①言語発達障害の概要（講義）</p> <p>②口腔機能の発達（講義）</p> <p>③運動の発達：随意運動発達検査（講義・演習）</p> <p>④遠城寺式分析的発達検査（講義・演習）</p> <p>⑤津守・稲毛式乳幼児発達質問紙（講義・演習）</p>	<p>【初回課題】</p> <p>「言語発達障害学総論を学ぶ意義」 (自由記載)</p> <p>【授業展開】</p> <p>・授業関連図を用いて授業の説明</p> <p>・振り返りシート記入（授業終了 10 分前）</p>
第 2 フェーズ (第 6～9 回)	<p>【前言語期から語彙獲得期の発達】</p> <p>①LC スケール：ことばの芽生え期（講義）</p> <p>②LC スケール：ことばの芽生え期（演習）</p> <p>③LC スケール：1 語文期（講義・演習）</p>	<p>【授業展開】</p> <p>・授業関連図を用いて授業の説明</p> <p>・振り返りシート記入（授業終了 10 分前）</p>

	④絵画語い発達検査（講義・演習）	
第3フェーズ (第10～12回)	【幼児期の発達】 ①LCスケール：語連鎖移行期（講義・演習） ②LCスケール：語操作期（講義・演習） ③LCスケール：発展期（講義・演習）	【授業展開】 ・授業関連図を用いて授業の説明 ・振り返りシート記入（授業終了10分前）
第4フェーズ (第13～15回)	【学童期以降の発達】 ①LCSA（講義） ②LCSA（演習） ③パフォーマンス課題（演習）	【授業展開】 ・授業関連図を用いて授業の説明 ・振り返りシート記入（授業終了10分前） 【パフォーマンス課題】 ・課題内容を確認し記入 ・ICEループリックによる自己評価 ・自己評価後に振り返りを記載 【最終課題】 「言語発達学を学ぶ意義」（自由記載）
6 学習評価 1) 初回課題：「言語発達障害学総論を学ぶ意義」（自由記載） 2) パフォーマンス課題（ICEループリック、自由記載） 3) 最終課題：「言語発達障害学総論を学ぶ意義」（自由記載）		

第2項. 授業方法

1. 対象

2022年前期後半（6月～8月）の国際医療福祉大学福岡保健医療学部言語聴覚学科2年次の科目である「言語発達障害学総論」（全15回）において実践を行った（担当：筆者）。受講生は42名であった。前期前半の「言語発達学」の初回授業時に研究の趣旨を説明し、同意を得られた受講生41名を本研究の対象とした。

2. 授業概要

言語発達障害学総論の授業は専門科目であり、授業内容は①ことばの基盤となる全般的発達、②前言語期から語彙獲得期の発達、③幼児期の発達、④学童期以降の発達の4つのフェーズで構成される。本授業では、最終の第4フェーズでパフォーマンス課題を実施した。パフォーマンス課題は、本講義の学習目標に基づいて問いを設定した。

2-1. 目標設定

学習目標は、教育ガイドラインの内容を参考に大項目として示し、各項目の詳細を ICE アプローチに基づいて具体化し系統立てて設定した。「言語発達障害学総論」は、授業概要のところでも述べたように、前期前半で履修した「言語発達学」を基盤とした専門科目である。この「言語発達学」で習得した知識を専門職としてどのように活用するかが「言語発達障害学総論」の学習目標として重要である。

①コミュニケーション手段の発達について段階を追って説明することができる。

言語発達学の講義内容を振り返りながら、各発達段階の理解（I レベル）にとどまらず、それらの連続性（C レベル）を意識してコミュニケーション手段の発達を説明できる。

②話し言葉の発達における各段階の特徴を述べることができる。

言語発達学の講義内容を振り返りながら、各発達段階の理解（I レベル）にとどまらず、それらの連続性（C レベル）を意識して話し言葉の発達を説明できる。

③語彙・構文理解の発達について段階を追って述べることができる。

言語発達学の講義内容を振り返りながら、各発達段階の理解（I レベル）にとどまらず、それらの連続性（C レベル）を意識して語彙・構文理解の発達を説明できる。

④読み書きの発達に必要な機能を説明することができる。

言語発達学の講義内容を振り返りながら、読み書き発達に関する理解（I レベル）の確認にとどまらず、読み書きの発達の基盤との関連性（C レベル）を意識して読み書きの発達を説明できる。

⑤全般的発達や言語発達に関わる検査を実施することができる。

科目としての知識の習得（I レベル）や科目や知識同士の関連性（C レベル）を意識した学びだけではなく、それらの学びを専門職としてどのように活かすか（E レベル）を様々な検査を通して学ぶ。

2-2. 講義内容

本授業におけるパフォーマンス課題は、4つのフェーズにおける学習目標がそれぞれ関連し合っているため、授業全体を通しての学習成果を確認することとし第15回目の授業最終で実施した。

対象科目の学習目標ならびにパフォーマンス課題を設定した後、講義内容を設計した。第1項でも述べたように、本授業は当初設計していた授業内容から実践前に変更を行っている。本授業の前に行った前期前半の「言語発達学」での学習者の学びの姿勢や態度の変容や学習

内容から、学習目標や学習評価は変更せず授業内容のみを変更し設計し直した（表 32）。4つのフェーズそれぞれの学習目標が各フェーズで達成できるわけではなく、それぞれの学習目標が関連し合っており、各フェーズでの学びを通して最終的に学習目標が達成できると考える。そのための重要な要素として学習目標を5つに設定した。

2-3. ICE アプローチを意識した授業の展開

毎授業冒頭でその回の授業の概要とともに、他の科目や今後の授業との関連について以下に示すような関連図（図 5）を用いて説明した後、授業を行った。この関連図を用いた説明は、本科目全体がどのような展開で授業が構成されているのか、その回の授業で獲得される知識が他の科目とどのようにつながっているか（Cレベル）を意識させるためである。

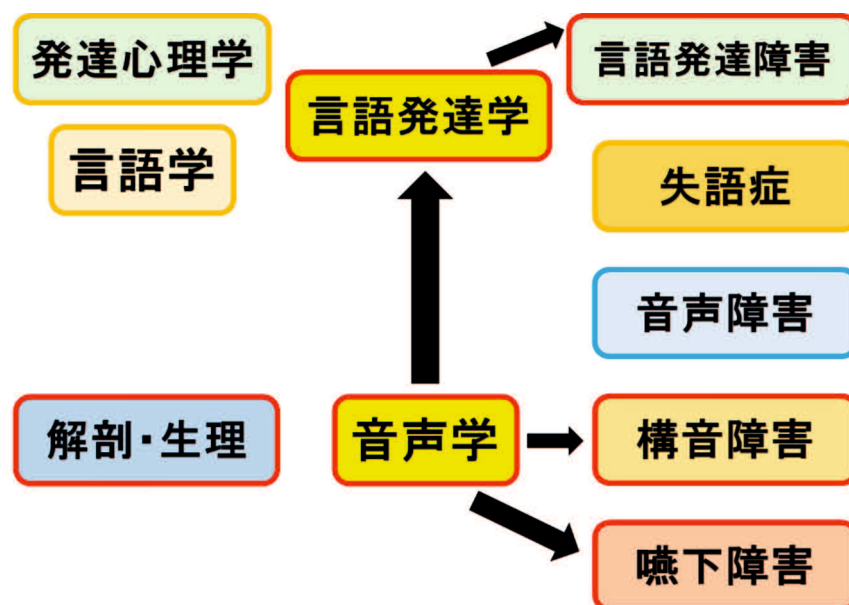


図 5. 言語発達障害学総論の授業内容の関連図

3. 実施手順

3-1. 初回・最終課題

この課題は前期前半の「言語発達学」の授業同様に、授業開始時点での本授業への学びに対する姿勢や態度、思考などを確認し、学生の個人の学びの位置を把握するために行ったものである。また、最終授業終了時点で再度同じ課題を課すことで、どのように学習者の学びの姿勢や態度、思考が変容したかを確認することができる。課題内容は、「言語発達障害学総論を学ぶ意義について、今の自分の考えを記載してください。」とした。課題の実施は、

第 1 回授業では、授業概要や授業の進め方などの説明を行った後に課題を提示し、配信している Google フォームに入力・送信してもらった。入力項目は、学籍番号、学生氏名、課題内容であった。入力後、内容を確認し送信してもらった。記入時間は 5 分程度とした。第 15 回授業では、授業終了 10 分前に行っている振り返りシートの項目内容に組み込み、初回課題内容を確認しながら入力してもらうこととした。

3-2. 振り返りシート

毎授業の終了 10 分前に ICE アプローチに基づいた振り返りシートを Google フォームで配信し、学生に必要項目を入力してもらい、内容確認後に送信が完了すれば自由解散とした。入力項目は、必須項目と任意項目に分け、必須項目はすべて入力されていないと送信できないように設定した。振り返りシートへの入力項目を表 40 に示す。

表 40. 振り返りシート入力項目

1) 学籍番号 (必須)
2) 各授業回で自分が重要だと考えたキーワード 5 つ (必須)
3) 各授業回の内容が他の科目との関連、他の授業回との関連について (必須)
4) 授業内容が日常生活ならびに言語聴覚士として今後どのように活用されるか (必須)
5) 授業の感想 (必須)
6) 質問・意見 (任意)

3-3. パフォーマンス課題・自己評価

パフォーマンス課題は、全 15 回の授業の最終回 (第 15 回) に実施した。パフォーマンス課題の実施手順は、第 3 節同様に以下の通りである (表 41)。

表 41. パフォーマンス課題の実施手順

1) 課題用紙の配布 (授業の配布資料や教科書の持ち込み可)
2) 課題の記載 (40 分)
3) ICE ルーブリックによる自己評価の記載方法の説明
4) ICE ルーブリックによる自己評価と振り返りの記載 (20 分)
5) パフォーマンス課題に対して教員の考えの呈示、全体の振り返り (20 分)
6) 全部の記載終了後、提出し授業終了・解散

パフォーマンス課題は、課題の用紙を配布し、今までの配布資料や教科書などを振り返りながら課題実施してもらった。課題の記載時間は40分とした。課題実施後に、ICE ルーブリックについての説明を行った上で、ICE ルーブリックを用いて自己の記載内容を振り返る自己評価を実施してもらった。自己評価表を配布し、自分の記載した内容が配布した評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてもらった。自己評価において、判断に迷ったときには教員に確認してもらうこととした。自己評価の記載と自己評価してみたの振り返りの記載を行ってもらった。記載時間は20分とした。

授業者は学生の記載状況を教室を巡回しながら確認し、自己評価と振り返りの記載終了を確認したのち、パフォーマンス課題に対して、教員の考える解答（考え）を呈示した。教員による説明に関しては、「模範解答という位置づけではなく、言語聴覚士としての視点・思考での解説である」「今回呈示する考え方はあくまでも1つの視点・思考であって、必ずしもこの視点・思考がすべてではない」ことを学生に伝えている。この教員の解答（考え）の呈示をふまえたうえで、最後に「全体フィードバックを経てからの振り返り」の記載を実施した。教員の解説・フィードバックと全体の振り返りの記載を合わせて記載時間を20分とした。記載が終わり、再度記載内容を確認し、提出が終わったら自由解散とした。

第3項. 分析方法

分析方法は、第3節同様に以下の通りである。回収した学生のパフォーマンス課題ならびに自己評価表をスキャナーで取り込み、データ保存した（PDFもしくはJPEG）。回収しデータ保存した学生のパフォーマンス課題の内容を確認し、教員によるICE ルーブリック（教員用）で評価を行った。そして、教員によるICE ルーブリックでの評価と学生によるICE ルーブリックの自己評価を照合し差異を確認した。差異が可視化できるよう、学生の自己評価表に教員の評価を赤で印をつけた。必要に応じて自己評価表にコメントを赤で追記し、自己評価表もスキャナーで取り込み、保存した（PDFもしくはJPEG）。本研究では、第1回授業開始時に行った初回課題において、記載内容にてIレベルの学びに位置すると判断した学生を抽出し、初回課題と最終課題を質的分析手法の1つであるSCATを用いて分析した。

第4項. 初回課題の分析結果

分析方法として SCAT を用いて、学生の記述内容を分析した。分析対象は、研究に同意を得ていた研究協力者 41 名のうち、初回課題において ICE アプローチの学習理論において I レベルの学びの位置であると判断した 10 名であった。SCAT の手順に従い、初回課題の分析結果を以下に示す (表 42)。

前節の対象科目「言語発達学」が専門基礎科目であったのに対し、本科目は専門科目であるため、基礎科目 (特に前節の言語発達学) とのつながりや学びの姿勢が自己の学びより対象者のための学びに向くのではないかと想定していた。その初回課題の分析結果が以下の通りである。まず「その患者との接し方を考える (学生 B-27)」に代表されるような、「対象へ対応するための知識・技術の習得や対象の状況に合わせた技術の習得」、そして「相手とコミュニケーションや訓練を行っていく時の前提として (学生 B-35)」のように「対象者への臨床的技術提供のための知識の習得」といった対象のため (利他的) の学びの姿勢がみられている一方で、「言語聴覚士になる為に必要な知識として身につけていく目的がある (学生 B-24)」のように「自己実現のための知識の習得」、「専門職としての知識の習得」といった自分のため (利己的) の学びの姿勢もみられた。以上のことから、本節の授業実践における初回課題時の学びとして、専門科目の知識の取得 (I レベル) は、自己実現のための自分のため (利己的) な学びだけではなく、対象者を意識した (利他的) な学びも初回課題時から見られていた。本授業実践も前節と同様に、初回課題の時点での学びの位置や姿勢が、パフォーマンス課題や自己評価を通して、どのように変容していったかを検討していく。

表 42. 言語発達障害学総論における初回課題

番号	発話者	テキスト	1) テキスト中の注目すべき箇所	2) テキスト中の箇句の言い換え	3) ①を説明するようなテキスト外の事象	4) テキスト・構成要素 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	B-16	障害をどのように評価し、対処するかを理解する。	障害／どのように評価／対価／理解する	専門知識／専門技術／学習する	専門知識・技術の習得	対象者への対応するための知識・技術の習得 利己的な学び
2	B-17	言語の発達の段階で障害がある方の接し方	言語の発達／段階／障害／障害がある方／接し方	基礎知識／状況／対象者／対応方法	対象者の状況に合わせた技術の習得	対象者の状況に合わせた技術の習得 利他的な学び
3	B-24	言語発達学で学んだ内容をより詳しく学び、言語学博士になる為に必要な知識として身につけていく目的がある。と考える。	言語発達学で学んだ内容をより詳しく学ぶ／言語学博士になる為に必要な知識として身につける	言語発達学で学んだ内容をより詳しく学ぶ／言語学博士になる為に必要な知識として身につける	目標とする専門職に必要な知識の習得	自己実現のための知識の習得 利己的な学び
4	B-25	実際に言語発達障害の検査、評価をするのに必要な学習をする。	実際に言語発達障害の検査、評価をするのに必要な学習	臨床現場／専門的な知識・技術	将来を見据えた専門知識・技術の習得	自己実現のための知識の習得 利己的な学び
5	B-27	障害について詳しく学び、その患者との接し方を考える。(理解する)	障害について詳しく学ぶ／その患者との接し方／考える (理解する)	臨床現場／専門的な知識・技術	将来を見据えた専門知識・技術の習得	自己実現のための知識の習得 利己的な学び
6	B-31	言語発達学で、障害児の発達段階などを学んだ上で、障害がある子どもの場合の発達段階などを学ぶことで、コミュニケーションの理解が深まる。と出来る。	障害児の発達段階などを学んだ上で、障害がある子どもの場合の発達段階などを学ぶ／コミュニケーションの理解を深める	専門知識の学習を深める／対象者のかかわり／学ぶ	専門知識の習得による他者理解	対象者理解のための知識の習得 利他的な学び
7	B-32	言語発達学よりも、子供の言語発達や理解について更に深い事を学ぶため	言語発達や理解／更に深いことを学ぶ	専門知識の習得／学びの深化	専門職としての知識習得	自己実現のための知識の習得 利己的な学び
8	B-33	言語発達が遅れている理由を判断するために必要な知識をつけるため。	言語発達が遅れている理由を判断する／必要な知識をつける	言語学博士としての視点／専門知識の習得	専門職としての知識の習得	自己実現のための知識の習得 利己的な学び
9	B-35	相手とコミュニケーションや訓練を行っていく時の前提としての必要な知識を深めるため。	相手とコミュニケーションや訓練を行っていく／前提として必要な知識を深める	対象者／関わり／基礎／専門知識／書籍する	専門職として対象者とかわかるための知識の習得	対象者への臨時的技術提供のための知識の習得 利他的な学び
10	B-40	言語の発達を妨げる障害を理解する	言語発達を妨げる障害／理解	専門知識／習得	専門知識の習得	専門職としての知識の習得 利己的な学び
	ストーリーライン					
	理論記述					
	さらに追究すべき点・課題					

第5項. パフォーマンス課題における自己評価の分析結果

パフォーマンス課題は、第15回の授業で実施した。第1～14回までの授業内容を踏まえたうえで、以下の課題を提示した（表43）。この課題に対しても、授業資料や教科書を使用しながら記載してもらった。

表43. パフォーマンス課題の内容

3歳の男の子。4月から幼稚園に通い始めた。担任の先生より「他の園児と比べてことばの数や会話が幼いように感じる」という指摘を受けた母親から〇〇市の子育て支援課相談があった。子育て支援課を通して言語聴覚士（あなた）に相談に来た。このような場合、言語聴覚士の立場のあなたなら、どのようなことを考えるか。今までの授業や演習の内容を踏まえて、考えを述べなさい。

上記の課題について課題用紙に記載してもらったのち、自分の記載内容を確認しながらICE ルーブリックにて自己評価を行い、その後、自己評価しての振り返りを記載してもらった。ICE ルーブリックによる自己評価表の例を以下に示す（表44）。

表44. パフォーマンス課題の自己評価表（学生 B-7）

言語発達障害学総論（国際医療福祉大学 言語聴覚学科）			
自己評価表（課題）			
		学籍番号： XXXXXXXXXX	学生氏名： XXXXXXXXXX
観点	Ideas（基礎知識）	Connections（つながり）	Extensions（応用）
言語発達	3歳の定型発達について説明できる。 	定型発達と対象の子どもの言語発達について関連付けて説明できる。	対象児の状況から、言語発達の年齢を推測して説明できる。
評価の視点	3歳の定型発達の基本的な関わりについて説明できる。	各種発達検査の項目を関連させて説明できる（PVT-R、LC、その他）。 	対象児の状況から、各種発達検査の項目を限定し推測して説明できる（PVT-R、LC、その他）。
<p>《自己評価の振り返り》</p> <p>3歳の子の定型発達についてしっかり記述することができたことは良かった。 つながりと応用については、提示された文からその子の発達具合をより推測することができ、導き出すことができた。 また、子の定型発達については決まっていたけれど、その子とどう違うかという点については良いからで広げたいところか できなかった。あまり明確な答えをいえずに、実際の発達検査を知りたいから LCスケールや PVT-R などのような検査を用いよう としたところを教わったと思う。定型と対象者を比較して、現状を推測するのは、可憐に思われるため、今後、検査について しっかりと学習するから、答えはこれから考えてみる。評価の視点は、これよりよい。</p> <p>《全体フィードバックを経ての振り返り》</p> <p>今情報として得たことや知識をしっかりと述べているのではなく、その得たものを十分に活用して推測しているところが、大々的な意味がある と評価された。現在の段階ではまだ毎週学習することが大切であり、その中で置いてあるものの状態は、わかっている。この授業 中に習ったこと同じの繋がりが、教科書に入れた結果、しっかりと目を向けて、多くの情報同士をリンクさせるような勉強方法を実践 していくと思う。また、検査についてある検査を用いる際にはきちんと根拠を挙げて何かを導き出すから、何かを導き出すから、引用 正確に述べた上で、用いるための知識、理解を身につけた。</p> <p>自己評価から、新しい自分の考えを、しっかりと述べている。この振り返りは素晴らしいと思える。</p>			

分析対象は、研究に同意を得ていた研究協力者 41 名のうち、初回課題において ICE アプローチの学習理論において I レベルの学びの位置であると判断した学生 10 名のうち、パフォーマンス課題実施日に出席していた 9 名の振り返りコメントであり、それを SCAT の分析手法を用いて分析した。分析結果を以下に示す（表 45）。

ICE ルーブリックによる自己評価を通して、「定型発達についての説明はできた（学生 B-16）」に代表されるように、基礎的な学びの習得を自覚する記載は多くみられた。また、「対象の子どもの言語発達を関連付けで説明することができなかった（学生 B-25）」のように基礎知識をどのように実践的に活用していくのかといったように、知識の活用場面を意識しつつも、その不足を自覚する記載もみられた。このような気づきにより、「次は関連性や検査についてもっと詳しく述べることができればよくなると思う（学生 B-24）」といった今後の展望につなげることができている学生も存在した。そして、学びの方向性としては、「対象児」という他者を意識した利己的な学びとしての振り返りが主に見られていると解釈できる。

以上のことから、ICE ルーブリックによる自己評価により、自己の学びの到達点がどこであったかを自覚し明確化できているといえる。また、この自己の学びの明確化について、不十分であったことだけではなく、「次は関連性や検査についてもっと詳しく述べることができればよくなると思う（B-24）」や「基礎の部分だけではなく、つながり、応用の部分も意識して書けるようになればいい（学生 B-25）」のように、次の学びへの思考を向けることができていた。しかし、「3 歳の定型発達についてまでは説明できていた（学生 B-16）」や「言語発達については説明できたと思う（学生 B-32）」のコメントから、前節の授業実践の学びが強く影響しているのか、前節の授業実践で習得したと考えられる言語発達における「定型発達」といった基礎知識へ焦点を当てた記載内容に留まった学習者も一定数存在した。

表 45. パフォーマンス課題の分析結果

番号	新読者	ナクスト	ナクスト中の注目すべき箇所	②ナクスト中の箇所の置いかえ	③④を説明するようナクスト外の概要	⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺
1	B-16	3歳の定型発達についてまで説明できていたが、その後の検査など応用部分ができなかった。対象児についての説明(言語発達)が不足していた。	説明できていた応用の部分ができなかった/対象児についての説明が不足	基礎知識の習得/応用への展開不足/実践への置き換え不足	基礎的な学びの習得の自覚 基礎知識の実践的応用への展開不足 利己・利他的な学び	
2	B-17	定型発達の基本的な関わりには目がいかなかった。他にも検査を書いているのが区別できなかった。言語発達については書きなかり説明できていたのでもかかった。PVI-4やLスケールなどの検査項目を関連させて説明するのは難しいと感じたが、新しい発見になった。	基本的なかわりには目がいかなかった/検査を書いているのが区別できなかった/言語発達について書きなかり説明できていたのでもかかった/検査項目を関連させて説明するのは難しい/新しい発見	専門知識としての弱点不足/専門知識不足/基礎知識の習得の自覚/知識の関連付けの難しさ/新たな気づき	振り返りによる知識習得に關しての気づき 利己的な学び	
3	B-24	3歳児の定型発達について説明することはできたが、対象の子どもと関連付けたり、年齢を推測することができなかった。また、基本的な関わり方については、検査の項目との関連付けなどの詳細の観点に關する内容があまりに薄かったと思う。対象児に通じた検査を推測することはできたので、次は関連性や検査についてもっと詳しく述べることをできればと思う。	定型発達について説明することができた/対象の子どもと関連付けたり、年齢を推測することができた/検査項目を関連させて説明することができなかった/次は、関連性や検査	基礎知識の習得/比較・推測が困難/目標/展開方法	自己の学びかからの展望 利己的な学び	
4	B-25	3歳の定型発達についてはだいたい述べることができた。しかし、その定型発達の基本的な関わりについては、対象の子どもの言語発達を関連付けで説明することができなかった。具体的に書くことが、応用の部分も意識して書けるようになる方がいい。	だいたい述べることができた/関連づけて説明することができなかった/つながらず、応用の部分も意識して書けるようになってほしい	自己の学びの位置づけの自覚/展望/学びの目標	自己の学びの自覚と今後の展望 利己的な学び	
5	B-27	3歳児の定型発達についての知識をもう少し多くつけておくべきだ。また、PVI-4やLスケールなどの検査項目を述べるときは、思いを把握しておくことが大事だと思う。	知識をもう少し多くつけておくべきだった/思いを把握しておくことが大事	知識不足/検討・思考時間が短い/判断不足/比較の大切さ	自己の学びの自覚と思考の分析 利己的な学び	
6	B-31	すべて説明できていないか分からないが、3歳の基礎知識としての関わりなどは書けた。検査ではPVI-4やLスケールのどちらでも説明ができた。しかし、年齢を推測し説明する応用までは至らなかった。	基礎知識としての関わりなどは書けた/説明ができた/応用までは至らなかった	知識の習得可能/自己の到達点の自覚/目標への到達不足	自己の学びの自覚と今後の展望 利己的な学び	
7	B-32	言語発達については説明することができたと思うが、定型発達の説明や対象児の状況から言語発達の年齢を推測することはできなかった。また、検査について関連付け説明するまでには至らなかった。なので、説明できるよ、気をつけたい。	言語発達については説明することができた/年齢を推測することはできなかった/関連づけ説明するまでには至らなかった/説明できるように気をつけたい	自己の学びの到達点の自覚/到達目標への展望	自己の学びの自覚と今後の展望 利己的な学び	
8	B-33	どんな検査をするかまでは考えなかったけど、どの項目に検査がありそうかななどについて推測を立てたり、関連付けで説明できなかった。	推測を立てたり、関連づけで説明できなかった/言語発達の年齢が推測できなかった	自己の学びの位置の自覚	自己の学びの自覚 利己的な学び	
9	B-35	対象の子どもについて読み取ることはできなかった。定型発達の関わりについて述べることも出来ない。	対象の子どもについて読み取ることができなかった/関わりについて述べることもできなかった	対象の状況理解不足/関係性の認識不足	自己の学びの自覚 利己的な学び	
10	B-40	定型発達の理解と説明は出来ていたが、言語発達の年齢の推測ができていなかった。また、対象者の現状の把握が充分ではなかった。	定型発達の理解と説明はできていた/年齢の推測ができていなかった/対象者の現状の把握が充分ではなかった	記載内容の振り返り/学びの位置の自覚	自己の学びの自覚と対象を意圖した学の不足 利己的・利他的な学び	
ストーリーライン		ICEルーブリックによる自己評価において、基礎的な学びの習得の自覚や基礎知識の実践的応用への展開不足といった自己の学びの自覚が可能であった。このような振り返りによる知識習得に關しての気づきにより、今後の展望につなげることができている。学びの方向性としては前回の学習で概観できる。				
議論の要		ICEルーブリックによる自己評価をすることで、自己の学びの到達点とどこであったかを自覚できている。自己の学びの自覚については、不十分であったことだけでなく、到達できたことの認識も可能であり、より自己の学びの位置を明確にすることが可能となっていた。知識面への焦点を当て、学びの次の段階への意識は向けざるべきであった。				
さらに改善すべき課題		振り返りを通して、自己の学びの位置を自覚する自己評価は可能であるが、その学びがどのように今後活用されるべきであるかといった学びの活用・展望についての具体的な振り返りが今後必要となる。				

第6項. 最終課題の分析結果

毎授業後の振り返りシートならびにパフォーマンス課題の実施と ICE ルーブリックによる自己評価を通して、初回課題で I レベルと判断した対象者の学びの意識がどのように変容したのか、初回と同じ課題を提示し授業を通しての変容を確認した。SCAT の分析手法を用いて分析した結果を以下に示す (表 46)。

最終課題においては、初回の I レベルに焦点を当てた学びから、他科目との関連付けである C レベルや専門職としての将来像への視点を持つことへの変容が期待された。分析結果として、「言語発達の段階を理解することが出来る (学生 B-16)」のように対象科目の基盤である言語発達学に関する知識を 1 つの基礎知識として理解し習得することは可能であっても、言語発達の基礎知識の同士である各発達段階のつながりへの気づき (C レベル) には至っていないため、基礎知識の習得 (I レベル) に留まる内容もみられた。しかし、「今後、患者さんと関わる上で (学生 B-32)」や「対象者がどのような発達段階にいるのか (学生 B-33)」といった記載に代表されるように、多くの対象者が自己のため (利己的) だけではなく、他者のため (利他的) の知識の活用や習得を意識するような変容がみられた。また、「依頼者の定型発達と本来の定型発達とを比較して (学生 B-27)」といった関連付けた学びの習得の重要性への気づきや、「発達の途中でつまづいている子など、目には見えない問題を解き明かすこと (学生 B-17)」といった専門職としての心構えや視点、「これから学ぶ科目にも繋がっていく大切な科目 (学生 B-24)」のような今後も履修していく科目と結びつけていくことへの意識といった思考の変化もみられた。

したがって、ICE アプローチの学びの過程において、初回課題の時点で I レベルであった学びの姿勢が、定型発達と事例対象者の発達状況との比較や関係性、他科目と関連付けることの重要さといった C レベルの学びや「どのようにアプローチしていくべきなのかを理解し、臨床に活かす (学生 B-33)」や「対象者に合った支援や評価を行うため (学生 B-40)」といったように専門職としての将来を見据えた E レベルの学びの思考へと変容がみられたといえる。「言語発達学の学習を土台として (学生 B-25)」と前節の実践対象科目を基盤として位置づけるような記載も見られ、その場だけの学びの振り返りや学びの自覚にとどまらず、過去の関連する学びとの比較から自己の学びを確認する思考へと変容していると解釈できる。基礎科目 (言語発達学) 後に専門科目 (言語発達障害学総論) を行うことで、基礎科目と専門科目の知識同士の学びの繋がりや専門性を意識した記載となっているが、他領域の専門科目との繋がりには至っていない部分も課題としてみられた。

表 46. 「言語発達障害学総論（初回 I レベル）の最終課題（初回 I レベル）の SCAT での分析結果

番号	発語者	テクニク	<1>テクニク中の注目すべき発語	<2>テクニク中の原句の言い換え	<3>左を説明するようテクニク外の概念 (4) テーマ・概念を (5) 対象や全体の文脈を考慮して)
4	B-16	定型発達を無理し、それに応じた後者をすることで言語発達の段階を理解することが出る。	定型発達を無理し、それに応じた後者をすることで言語発達の段階を理解することが出る。	定型発達を無理し、それに応じた後者をすることで言語発達の段階を理解することが出る。	専門職としての字ひの段階把握 利己的な字ひ
5	B-17	小児の発達を見ていく中で、発達の途中でつまづいてる字など、目には見えない問題を探るか？	小児の発達を見ていく／目には見えない問題を解き明かす	対象と関わる／問題を推測する	専門職としての対象への支援の在り方 利己的な字ひ
7	B-24	初回のコメントでは、言語発達で学んだ内容をより詳しく学び、言語聴覚士になるために必要な知識として何につける目的があると考えた。しかし、生んだ内容を覚えて、言語発達学総論は、定型発達を無理し、それに応じた後者をすることで言語発達の段階を理解することが出る。	前期で学んだことを活かしながら／対応や評価の出方を詳しく学ぶ。これからは科目にも繋がっている。	認知の活用／臨床的技術の習得／知識の関連性への気づき	関連付けた学びの習得の重要性への気づき 利己的な字ひ
8	B-25	言語発達学の学習を土台として、実際の後者について知り、言語聴覚士として何が出来るか、適切な支援を考えることが出来るようにした。	言語発達学の学習を土台として、実際の後者について知り、言語聴覚士としての現状を調べる。後者を調べる。後者を調べる。後者を調べる。	専門職としての意識の芽生え	専門職としての心構え 利己的な字ひ
10	B-27	依頼者の定型発達と本来の定型発達とを比較して、今の現状を調べるための後者を調べる。	依頼者の定型発達と本来の定型発達を比較し、今の現状を調べる。	知識の関連性による状況理解 専門職としての判断材料	専門職としての臨床的思维的習得 利己的な字ひ
11	B-31	何らかの障子の有無に限らず、発達の順序性を理解し、それに判する支援を学ぶことが、子どもとのコミュニケーションの取る上で大切だと感じた。	何らかの障子の有無に限らず、発達の順序性を理解し、それに判する支援を学ぶ。	専門職としての意識の芽生え	専門職としての心構え 利己的な字ひ
12	B-32	後者を覚えて、今後、患者さんと関わる上で、しっかりと知識を身につけた。後者について、子供の発達について理解するためだと思いました。	今後、患者さんと関わる上で、しっかりと知識を身につけた。子どもとの発達について理解する。	将来の対象量との関わり／専門知識の習得／対象の状況把握	目標を意識した学びへの気づき 利己的な字ひ
13	B-33	対象者が出来ること、出来ないことを知り、対象者がどのよう発達段階にいるのか、それらに合わせた、どのようにアプローチしていくべきなのかを判断し、臨床に活かすため。	対象者が出来ること、出来ないことを知り、どのよう発達段階にいるのか、それらに合わせた、どのようにアプローチしていくべきなのかを判断し、臨床に活かすため。	現状把握／前掲／専門活動	専門職としての行動を意識した学び 利己的な字ひ
14	B-36	初回でコメントした「必要な知識を蓄えるため、だけでなく、「蓄えた知識をいかに活用するか」も重要になってくる」と考えた。そこで、蓄えた知識をいかに活用するか、それらに合わせた、どのようにアプローチしていくべきなのかを判断し、臨床に活かすため。	蓄えた知識をいかに活用するか、それらに合わせた、どのようにアプローチしていくべきなのかを判断し、臨床に活かすため。	知識の活用／効果につなげる。他者のため	自己だけでなく、他者のための知識の活用と効果判定 利己的な字ひ
16	B-40	初回は言語の発達を妨げる障子の理解をするだけでなく、蓄えた知識をいかに活用するか、それらに合わせた、どのようにアプローチしていくべきなのかを判断し、臨床に活かすため。	障子の理解／それを活用する／対象者／周囲の環境／対象者に合った／支援や評価	専門知識の習得だけでなく、人々や環境／他者への関わり	他者のための知識・技術の習得と周囲への配慮 利己的な字ひ
ストーリーライン					
理論的視点					
さらに追加すべき点・課題					

第7項. まとめ

本節の対象授業は専門科目であり、基礎科目や専門基礎科目とのつながりである C レベルを意識しながら専門的知識を習得する I レベルの学びが予測された。初回課題時点では、専門知識の習得という自分のため（利己的）の学びの視点が垣間見える一方で、言語聴覚士として対象とする相手を意識した（利他的）学びの視点での I レベルの学びの位置づけがみられた。

授業実践やパフォーマンス課題の自己評価を通して、学習者たちは、知識の習得の不十分さといった否定的な評価だけではなく、到達できたことといった肯定的な評価や、学びに対しての今後の展望を明確にすることが可能となっていた。前節の授業実践の学びが強く影響しているのか基礎知識へ焦点を当てた内容に留まる結果であったが、その学びがどのように今後活用されるべきであるかといった次の段階への意識は向けることができていた。今回の授業実践は前節の授業実践直後に実施したこともあり、専門基礎科目である言語発達学の振り返りや関係性などを意識したものとなっていた一方で、言語発達学の知識を専門科目と関連づけてパフォーマンス課題で記載することや今後その知識を専門職としてどのように活用していくべきかといった発展への学びの変容には至っていなかった。前述したように、前節の専門基礎科目の授業実践の直後であったことにより、基礎知識である I レベルの重要性には気づくことはできるようになってはいたが、専門科目とのつながり（C レベル）を意識した記載や専門職としての活用を見据える（E レベル）といった学びにはパフォーマンス課題を実施している際には気づくことができず、ICE ルーブリックによる自己評価によって気づくこととなった。

以上のことから、初回課題の時点で I レベルであった学びの姿勢は、パフォーマンス課題や ICE ルーブリックによる自己評価を通して、前節の授業実践で習得したであろう言語の定型発達と今回のパフォーマンス課題の事例対象者の発達状況との比較の重要性に気づくといった C レベルへと変容していったことが見て取れる。前述した「言語発達学の学習を土台として（学生 B-25）」といったコメントに代表されるように、過去の関連する学びと現在の学びを「つなぐ」思考へと変容していたと考えられる。

第5節. 京都先端科学大学（2022年度前期）での実践

本授業実践では、筆者以外の実践者が同じような内容で授業実践を行う事で学びの変容を起こす事が可能かについて実践を通して検証した。この科目の位置づけとして、専門科目であるため専門知識の習得という観点からIレベル、また、神経系の解剖生理や言語学系といった基礎科目や神経内科学といった専門基礎科目と関連付ける（Cレベル）ことが主要である。その他にも検査などの実践演習を通しての学びも授業内容に含まれているため専門職として将来従事することを見据えた（Eレベル）内容ともなっている。以下では、授業実践の概要ならびに方法について論じ、その成果と課題について述べていく。

第1項. 実践概要

シラバスに記載された内容をもとに作成した失語・高次脳機能障害学Ⅰの授業概要は、以下のとおりである。「失語症の評価に関する理論と検査手技を修得する。脳の働きと言語機能との関係を整理し、脳病変によって生じる成人のコミュニケーション障害について学ぶ。主として失語症を取り上げ、原因、症状と発現機序を整理し、言語様式『聞く・話す・読む・書く』の障害と失語タイプの特徴を学ぶ。演習では、初回面接・情報収集の方法、標準失語症検査の実施手順、結果の整理と解釈、問題点の抽出、評価報告書の作成について理解を深める。なお、この授業は、担当教員が臨床において得た実務経験を活かしながら行う。」である。本講義は、言語聴覚学科2年次の必修の専門科目であるため、言語聴覚学科在籍の学生は全員が履修し受講している。授業概要を表47に示す。

全30回の授業を3つのフェーズに分け、第1フェーズ（第1～9回）は専門的基礎知識を講義形式で学び、第2フェーズ（第10～22回）は評価について講義ならびに演習を通して学び、第3フェーズ（第23～30回）は第1・2フェーズの内容を踏まえたうえでの知識の習得として講義形式で学ぶ内容とした。

表 47. 失語・高次脳機能障害学Ⅰの授業概要

1 科目名（対象）	失語・高次脳機能障害学Ⅰ（言語聴覚学科2年）
2 実施期間と総授業回数	2022年4月～8月 全30回
3 科目領域	専門基礎科目（失語・高次脳機能障害領域）
4 学習目標	

<p>①失語症の原因疾患と言語症状について説明ができる。</p> <p>②標準失語症検査の意義と基本的手技を理解することができる。</p> <p>③失語症タイプ別の理解と類似疾患との違いが理解できる。</p>		
5 授業の展開		
授業日 (回)	主な学習活動 (授業形態)	授業展開・課題
第1フェーズ (第1～9回)	<p>【失語症の基礎知識】</p> <p>①言語と脳、高次脳機能障害の定義 (講義)</p> <p>②失語症の基礎と定義 (講義)</p> <p>③失語症の原因疾患 (講義)</p> <p>④失語症の言語症状：聴覚的理解障害 (講義)</p> <p>⑤失語症の言語症状：発話障害 (講義)</p> <p>⑥失語症の言語症状：読字障害 (講義)</p> <p>⑦失語症の言語症状：書字障害 (講義)</p> <p>⑧失語症の言語症状：文法・談話障害 (講義)</p> <p>⑨パフォーマンス課題1 (演習)</p>	<p>【初回課題】</p> <p>「失語・高次脳機能障害を学ぶ意義」 (自由記載)</p> <p>【授業展開】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・口頭にて基礎科目との関連を説明 ・振り返りシート記入 (授業終了10分前) <p>【パフォーマンス課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題内容を確認し記入 ・ICEルーブリックによる自己評価 ・自己評価後に振り返りを記載
第2フェーズ (第10～22回)	<p>【失語症の評価・診断】</p> <p>①標準失語症検査：聞く (講義)</p> <p>②標準失語症検査：聞く (演習)</p> <p>③標準失語症検査：話す (講義)</p> <p>④標準失語症検査：話す (演習)</p> <p>⑤標準失語症検査：話す (演習)</p> <p>⑥標準失語症検査：読む (講義)</p> <p>⑦標準失語症検査：読む (演習)</p> <p>⑧標準失語症検査：書く (講義)</p> <p>⑨標準失語症検査：書く (演習)</p> <p>⑩標準失語症検査：計算 (講義・演習)</p> <p>⑪標準失語症検査：まとめ (演習)</p> <p>⑫パフォーマンス課題2-1</p> <p>⑬パフォーマンス課題2-2</p>	<p>【授業展開】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・口頭にて第1フェーズとの関連を説明 ・振り返りシート記入 (授業終了10分前) <p>【パフォーマンス課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題内容を確認し、検査を実践する ・ICEルーブリックによる自己評価 ・自己評価後に振り返りを記載

<p>第3フェーズ (第23～30回)</p>	<p>【失語症のタイプ分類とその他の症状】</p> <p>①失語症のタイプ：概要、ブローカ失語（講義）</p> <p>②失語症のタイプ：ウェルニッケ失語（講義）</p> <p>③失語症のタイプ：伝導・健忘失語（講義）</p> <p>④失語症のタイプ：超皮質性失語（講義）</p> <p>④失語症のタイプ：皮質下・交叉性失語（講義）</p> <p>④失語症のタイプ：小児失語・原発性（講義）</p> <p>④失語症の類似症状（講義）</p> <p>④失語症の評価の実際（講義）</p>	<p>【授業展開】</p> <p>・口頭にて基礎科目、第1・2フェーズとの関連を説明</p> <p>・振り返りシート記入（授業終了10分前）</p> <p>【最終課題】</p> <p>「失語・高次脳機能障害学を学ぶ意義」（自由記載）</p>
<p>6 学習評価</p> <p>1) 初回課題：「失語・高次脳機能障害学を学ぶ意義」（自由記載）</p> <p>2) パフォーマンス課題（ICEルーブリック、自由記載、検査実践）</p> <p>3) 最終課題：「失語・高次脳機能障害学を学ぶ意義」（自由記載）</p>		

第2項. 授業方法

1. 対象

2022年前期（4月～9月）の京都先端科学大学健康医療学部言語聴覚学科2年次の科目である「失語・高次脳機能障害学Ⅰ」（全30回）において実践を行った（担当：研究協力者）。受講生は26名であった。初回授業時に研究の趣旨を説明し、同意を得られた受講生24名を本研究の対象とした。

2. 授業概要

失語・高次脳機能障害学Ⅰの授業は専門科目であり、授業内容は①失語症の基礎知識、②失語症の評価・診断、③失語症のタイプ分類とその他の症状の3つのフェーズに区分される。本授業では、第1フェーズの最終授業回（第9回）、第2フェーズの最終授業回（第21・22回）にパフォーマンス課題を実施した。パフォーマンス課題は、本講義の学習目標に基づいて問いを設定した。

2-1. 目標設定

学習目標は、教育ガイドラインの内容を参考に大項目として示し、各項目の詳細をICEアプローチに基づいて学習過程を具体化し設定した。「失語・高次脳機能障害学Ⅰ」は、授業概要のところでも述べたように、専門科目として専門知識を理解するための基礎知識と

の関連性や、知識だけではなく専門職として必要な技術の習得としての検査主義の習得が必要となる。それらの知識や技術を統合しながら、専門職として活用していくことが学習目標として重要である。

①失語症の原因疾患と言語症状について説明ができる。

失語症は脳血管障害によって起こるため、脳のメカニズムや疾患などについての基礎知識 (I レベル) を振り返りながら、それらと言語症状との関連性 (C レベル) を説明できる。

②標準失語症検査の意義と基本的手技を理解することができる。

検査の基本的な知識・技術の習得 (I レベル) にとどまらず、検査の結果を理解するために言語症状などと関連付けて (C レベル) 理解することができる。

③失語症タイプ別の理解と類似疾患との違いが理解できる。

失語症の基本的なタイプの理解 (I レベル) にとどまらず、言語症状と関連付けながら理解する (C レベル) ことができる。また、類似疾患と比較 (C レベル) しながら失語症のタイプが理解できる。

3. 実施手順

3-1. 初回・最終課題

この課題は、授業開始時点での学びに対する姿勢や態度、思考などを確認し、学生の学びの位置を把握するために行った。また、授業終了時点で再度同じ課題を課すことで、どのように学びの姿勢や態度、思考が変容したかを確認するためのものである。課題内容は、「失語症・高次脳機能障害学 I を学ぶ意義について、今の自分の考えを記載してください。」とした。課題内容について質問があった場合、「なぜ、この授業を受ける必要があるのか？この授業を受ける意味・目的は何か？今の時点での率直な考えを入力してください。」と伝えるようにした。課題の実施は、第 1 回授業では、授業概要や授業の進め方などの説明を行った後に課題を提示し、配信している Microsoft Forms に入力・送信してもらった。入力項目は、学籍番号、学生氏名、課題内容であった。入力後、内容を確認し送信してもらい、記入時間は 5 分程度とした。第 30 回授業では、授業終了 10 分前に行っている振り返りシートの項目内容に組み込み、初回課題内容を確認しながら入力してもらうこととした。

3-2. 振り返りシート

毎授業の終了 10 分前に ICE アプローチに基づいた振り返りシートを配信し、学生に必要な項目を入力してもらい、内容確認後に送信が完了すれば自由解散とした。入力項目は、必須項目と任意項目に分け、必須項目はすべて入力されていないと送信できないように設定

した。振り返りシートへの入力項目を表 48 に示す。

表 48. 振り返りシート入力項目

1) 学籍番号 (必須)
2) 各授業回で自分が重要だと考えたキーワード 3 つ (必須)
3) 各授業回の内容が他の科目との関連、他の授業回との関連について (必須)
4) 授業内容が日常生活ならびに言語聴覚士として今後どのように活用されるか (必須)
5) 授業の感想 (必須)
6) 質問・意見 (任意)

3-3. パフォーマンス課題・自己評価

パフォーマンス課題は、計 2 回実施した。第 1 回パフォーマンス課題は第 1 フェーズの第 9 回授業、第 2 回パフォーマンス課題は第 2 フェーズの第 22・23 回授業で課すこととした。パフォーマンス課題の実施手順は以下の通りである (表 49)。

表 49. パフォーマンス課題の実施手順

1) 課題用紙の配布 (授業の配布資料や教科書の持ち込み可)
2) 課題の記載 (40 分)
3) ICE ルーブリックによる自己評価の記載方法の説明
4) ICE ルーブリックによる自己評価と振り返りの記載 (20 分)
5) パフォーマンス課題に対して教員の考えの呈示、全体の振り返り (20 分)
6) 全部の記載終了後、提出し授業終了・解散

パフォーマンス課題は、課題の用紙を配布し、配布資料や教科書などを参照しながら実施してもらった。課題の記載時間は 40 分とした。課題実施後に、自己の記載内容を振り返る自己評価を実施してもらった。自己評価表は ICE アプローチの学習理論に基づき作成したルーブリックを使用し実施した。自己評価表を配布し、ICE ルーブリックについての説明を行った上で、自分の記載した内容が、配布した評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてもらった。自己評価において、判断に迷ったときには教員に確認してもらうこととした。記載時間は 20 分とした。

授業者は学生の記載状況を教室を巡回しながら確認し、自己評価と振り返りの記載終了を確認したのち、パフォーマンス課題に対して、教員の考える解答（考え）を呈示した。教員による説明に関しては、「模範解答という位置づけではなく、言語聴覚士としての視点・思考での解説である」「今回呈示する考え方はあくまでも1つの視点・思考であって、必ずしもこの視点・思考がすべてではない」ことを学生に伝えている。この教員の解答（考え）の呈示をふまえたうえで、最後に「全体フィードバックを経てからの振り返り」の記載を実施した。教員の解説・フィードバックと全体の振り返りの記載を合わせて記載時間を20分とした。記載が終わり、再度記載内容を確認し、提出が終わったら自由解散とした。

第3項. 分析方法

回収した学生のパフォーマンス課題ならびに自己評価表をデータ保存した上で、ICE ルーブリック（教員用）で評価を行った。そして、教員による評価と学生による自己評価を照合し、その差異を確認した。差異が可視化できるよう、学生の自己評価表に教員の評価を赤で印をつけた。必要に応じて自己評価表にコメントを赤で追記し、自己評価表もスキャナーで取り込み、保存した（PDF もしくは JPEG）。パフォーマンス課題の記載例を以下に示す（表 50）。

表 50. パフォーマンス課題の記載例

自己評価表（課題1）			
失語・高次脳機能障害学Ⅰ（京都先端科学大学 言語聴覚学科）			
学籍番号： [] 学生氏名： []			
観点	Ideas（基礎知識）	Connections（つながり）	Extensions（応用）
原因疾患	a. 原因となる疾患を1つ挙げることができる。	病態メカニズムと関連させながら、原因となる疾患を説明できる。	
	b. 原因となる疾患を複数挙げることができる。		
障害の可能性	a. 言語症状から考えられる障害を1つの可能性を挙げることができる。	言語症状から言語の情報処理モデルに照らし合わせながら、障害の可能性を説明できる。	a. 治療方法から、身体・言語症状の予後予測ができる。
	b. 言語症状から考えられる障害を複数の可能性を挙げることができる。		b. 治療方法から、身体・言語症状の予後予測ができ、言語聴覚士として今後実施していくべきことを考えることができる。
<p>◀自己評価の振り返り▶ 知識だけをとりあえず書いていた。階層性を考えてくわしく書きたかった。患者さんがどのようなリハビリをすれば少しでも良くなるのか、そういったことも考えて書いていきたいと思った。原因疾患や障害の可能性を複数あげていけば良かったと思った。もっと考え方の視野を広げたいと思った。</p>			
<p>◀全体フィードバックを経ての振り返り▶ いろいろな原因や可能性をたくさん考えたいといけないことが分かった。そのためには知識をたくさん知っておく必要があると思った。あわがあわだからなど、つながりがある点と点をつないでいくものを感じた。患者さんの後遺症が少しでも良くなる方向にやってくれるのが言語聴覚士好きかなと思った。</p>			

第4項. 初回課題の SCAT での分析結果

分析方法として SCAT を用いて、学生の記述内容を分析した。分析対象は、研究に同意を得ていた研究協力者 24 名のうち、初回課題において ICE アプローチの理論において I レベルの学びの位置であると判断した学生 9 名であった。SCAT での分析結果を以下に示す(表 51)。

初回課題では、「失語・高次脳機能障害学を学ぶことにより、これらの正しい意味、理解を深めることで、言語聴覚士になるにあたっての正しい知識をえるため(学生 A-11)」という記載に代表されるように、「言語聴覚士になる」ことを意識しながら、そのために必要な知識をえようとする態度がみられた。また、「卒業に必要なだから。就職したときの為に知識をつける(学生 A-18)」のように現時点では大学卒業や国家試験合格のための学びに主眼を置き、その後に専門職として活用するといった考え方もみられた。

以上のことから、将来を見据えての学びと捉えることもできる内容である一方で、言語聴覚士という専門職になるための知識の習得という自己のため(利己的)の学びに留まる内容(I レベル)と判断した。そのため、言語聴覚士を目指すうえでの様々な知識のつながりである C レベルや言語聴覚士になってどのようなことに活かすのかといった E レベルの学びの位置や姿勢には至っていない。これらの自己のための学び(利己的な学び)といった学びの方向性が、今後の授業の展開ならびに振り返り、パフォーマンス課題による自己評価でどのように変容したか以下に述べる。

表 51. 「失語・高次脳機能障害学 I」の初回課題（I レベル）の SCAT での分析結果

番号	別題者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の置きかえ	〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉アーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	A-1	私が失語・高次脳機能障害学 I を学ぶ意義は将来自分がなる職業において必要不可欠な知識であるためです。	将来自分がある職業 / 必要不可欠な知識	言語聴覚士 / 専門的知識	言語聴覚士という専門職として必要な知識の習得	専門職として必要な知識の習得 利己的な学び
2	A-2	高次脳機能障害について理解を深めるため。	高次脳機能障害 / 理解を深める	言語聴覚障害 / 学びの深化	言語聴覚士が対象とする障害理解	専門知識の習得 利己的な学び
3	A-8	言語聴覚士になるうえで、失語症・高次脳機能障害について理解しておくなければいけないと思うから。	言語聴覚士になる / 失語症・高次脳機能障害 理解しておくなければいけない	将来の目標 / 専門的知識 / 習得必須	言語聴覚士になるための必修知識	専門職として必修知識の習得 利己的な学び
4	A-9	失語や高次脳機能障害の基礎を学ぶ為、また演習などで実習への学びを知ることだと思えます。	失語や高次脳機能障害の基礎を学ぶ 演習などで実習への学びを知る	専門基礎知識の習得 学内での講義以外の学びで学外での学びの準備をする	学外での学びの準備としての知識習得	学内で専門基礎知識を得ること、学外での学びの準備となる 利己的な学び
5	A-11	失語・高次脳機能障害学を学ぶことにより、これらの正しい意味、理解を深めることで、言語聴覚士になるためだの正しい知識を得るためだと思えます。	正しい意味、理解を深める / 言語聴覚士になる 正しい知識を得る	正確な知識の習得 / 将来の目標	言語聴覚士になるための正確な知識習得	専門基礎知識を正確に習得することが言語聴覚士として必要 利己的な学び
6	A-13	言語聴覚士としての基礎的な知識をつけるため	言語聴覚士 / 基礎的な知識をつける	目標とする専門職 / 基礎知識の習得	目標に到達するために必要な知識の学び	到達目標である専門職になるために必要な知識習得 利己的な学び
7	A-14	言語聴覚士になるための知識や経験を積めると思う、これから先とても重要になってくると思うので、真面目に授業に取り組みたいです。	言語聴覚士になる / 知識や経験を積める これから先とても重要	目標とする専門職 / 学びの蓄積 将来への重要性	目標に到達するための知識の蓄積	専門職として働くために、現時点から専門知識や経験を蓄積することが重要 利己的な学び
8	A-15	言語聴覚士を目指しているものの、必修科目であり、将来この知識を使っても仕事する可能性があるから。	言語聴覚士を目指している / 必修科目 将来この知識を使って仕事する	目標とする専門職 卒業・国家試験に必要な専門科目 知識の活用	大学を卒業し、国家試験に合格するため必要な科目・知識であり、従事する場合には知識を活用する	到達点では大学卒業や国家試験合格のための学びであり、その後専門職として活用する 利己的な学び
9	A-18	卒業に必要なことから、就職したときの為に知識をつける。	卒業に必要な / 就職したときの為に知識をつける	卒業要件 / 実務で必要な知識	大学を卒業するための学びと卒業後にも必要な学び	大学卒業に必要な知識の習得から、卒後にも活用する 利己的な学び
ストーリーライン						「失語・高次脳機能障害学 I」を学ぶ意義として、専門職として必要な知識の習得、そして学内で専門基礎知識を得ること、学外での学びの準備となること、学外での学びの準備となること、その後専門職として活用するといった思考であると解釈できる。
理論記述						到達目標として将来を身構えての学びと捉えることもできる一方で、言語聴覚士という専門職になるための知識の習得という実利的な目的や言語聴覚士になるというところに留まる内容であり CE アプローチの理論においてはレベルである。言語聴覚士を目指すうえでの様々な知識のつながり (C レベル) や言語聴覚士になってどのようなことに生かすのか (E レベル) などの思考の位置には至っていない。
さらに追究すべき点・課題						「知識の習得」ということは実利的な学びであり、学びの方向性は自己に向かっているか、学びの方向性は自己に向かっているか、捉えることができる。

第5項. パフォーマンス課題1における自己評価の分析結果

パフォーマンス課題1は、第9回の授業で実施した。第1～8回までの第1フェーズの授業内容を踏まえたうえで、以下の課題を提示した（表52）。

表52. パフォーマンス課題の内容

<p>授業を振り返り、以下の事例の原因疾患やその理由、障害の可能性等について自分の考えを述べよ。</p> <p>3日前、78歳のAさん（男性）は散歩から帰宅し、台所に入ったところで、何かを咬いたと思ったら、右側から倒れるように崩れ落ちた。すぐに奥さんが駆け寄り、声をかけるが、発話できない状態であった。すぐに救急車を要請し、救急隊員の声かけに、「う、う」と答えるだけで、右半身は動かない状態であった。氏名の確認に対しては、頷いて応答することができた。Aさんは既往歴として高血圧症、不整脈があった。大学病院に救急搬送され、MRIやMRAによる診断を受け、rt-PA治療後、容体が安定した。現在は、右半身を動かすことができ、「みかん」を見て、「いす」が食べたいと言うような場面が時々見られるが、こちらの言っていることはわかっているようである。</p>

上記の課題について課題用紙に記載してもらったのち、自分の記載内容を確認しながら今回のパフォーマンス課題用のICEルーブリックにて自己評価を行い、その後、自己評価しての振り返りルーブリックの下の欄に記載してもらった。ICEルーブリックによる自己評価表の例を以下に示す（表53）。

表53. パフォーマンス課題1における自己評価（学生A-11）

失語・高次脳機能障害学Ⅰ（京都先端科学大学 言語聴覚学科）			
自己評価表（課題1）			
観点	Ideas（基礎知識）	Connections（つながり）	Extensions（応用）
原因疾患	a. 原因となる疾患を1つ挙げることができる。 b. 原因となる疾患を複数挙げることができる。	病態メカニズムと関連させながら、原因となる疾患を説明できる。	
障害の可能性	a. 言語症状から考えられる障害を1つの可能性を挙げることができる。 b. 言語症状から考えられる障害を複数の可能性を挙げることができる。	言語症状から言語の情報処理モデルに照らし合わせながら、障害の可能性を説明できる。	a. 治療方法から、身体・言語症状の予後予測ができる。 b. 治療方法から、身体・言語症状の予後予測ができ、言語聴覚士として今後実施していくべきことを考えることができる。
<p>《自己評価の振り返り》 様々の症状があるなかで、原因となる疾患を1つが特定することができなかった。また、言語症状の障害は複数あり得ることができたが、そこからつながりや、言語聴覚士の今後の関わりまで考えることができなかった。少ない情報からでも、様々な考えられることを挙げて、患者さんの今後の予後まで考えられるようにしたい。そして知識だけでなく他の側面から考えられるようにしたい。今後の課題やね。</p> <p>《全体フィードバックを終った振り返り》 はじめの78歳のAさんという文から脳増大に発症している、右側に倒れた点から大脳半球の脳血管疾患だと考えられるということまでは考えることができなかった。書かれている文と類似した症状と障害だけではない。そこから言語としてさらにその先まで考えることが重要だと思った。またその構成として、いくつか自分の考えた事を挙げた上で、結論まで書くことで、他の人が言語を「自分からやれい文章をつくりたいと思った。論理的な文章構成で」とも話せやうから。今後の学習成果も期待しています。</p>			

分析対象は、初回課題において ICE アプローチの学習理論において I レベルの学びの位置であると判断した研究対象学生 9 名のうち、パフォーマンス課題実施日に出席していた 8 名の ICE ルーブリックにおける自己評価の振り返りコメントを SCAT の分析手法を用いて分析した。分析結果を以下に示す（表 54）。

第 1 フェーズの授業展開が基礎知識の習得を中心においていることから、パフォーマンス課題 1 では I レベルに位置するコメントが見られることが予測された。結果として、「資料に載っていることを書いただけで、つながりや応用までたどり着けなかった（学生 A-14）」といった記載に代表されるような、教科書的な基礎知識の習得には至っていた。それとともに、ICE ルーブリックによる自己評価によって、知識の関連性や発展という学びの変容の視点の必要性に気づくことや「知識だけにとらわれず、他の側面からも考えられるようにしたい（学生 A-11）」といった知識の関連性と活用方法への気づきといったように、学びの目標の到達点と現時点での学びの不足点の自覚ができていた。また、自らの学びが知識面中心（I レベル）であることは認識できており、「原因疾患は 1 つだけではないことに気づけなかった（学生 A-13）」に代表されるように、知識同士の繋がりや活用には至っていない段階といえる。しかし、学びの姿勢としては、自分のため（利己的）の学びの振り返りのみであり、この学びが専門職としてどのように活かされるかといった視点には向いていない。その要因としては、講義の形式で第 1 フェーズは専門基礎知識の習得が中心であったため、このような視点での学びや振り返りになったことが考えられる。

第 1～8 回の講義内容は ICE アプローチの学習理論に基づく I レベルに焦点を当てた内容であったため、基礎知識や専門知識といった知識の習得・記載ができていたかという部分に着目した振り返り内容が主であった一方で、学びの不足点だけでなく現時点での到達点を認識した自己評価ができていた。

表 54. パフォーマンス課題 1 の分析結果

番号	英語者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき箇所	〈2〉テキスト中の箇所の言い換え	〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	A-1	原因疾患に対する言及は記入できなかったが、予後予測や障害に関する記入が不十分だったと思う。また、治療方法などは意識しなかつた。	原因疾患に関する言及は記入できなかったが、予後予測や障害に関する記入が不十分だったと思う。また、治療方法などは意識しなかつた。	原因疾患に対する言及は記入できなかったが、予後予測や障害に関する記入が不十分だったと思う。また、治療方法などは意識しなかつた。	予後の位置の自覚／専門的視点の不足／学びの改善 利己的な学び	基礎知識からの整理という学びの要素に対しての視座の必要性への気づき 利己的な学び
2	A-8	原因疾患と障害の可能性のどちらにも複数の可能性を挙げることができなかった。また、その後の予測やSTとしてどう関係するのかわからない。疾患の説明はできたが、言語の情報処理モデルに照らし合わせながら説明することが甘かった。	複数の可能性を挙げることができなかった。予測やSTとしてどう関係するのかわからない。疾患の説明はできた。照らし合わせながら説明することが甘かった。	複数の可能性を挙げることができなかった。予測やSTとしてどう関係するのかわからない。疾患の説明はできた。照らし合わせながら説明することが甘かった。	自己の到達点と不足点の自覚 利己的な学び	自己の到達点と不足点の自覚 利己的な学び
3	A-8	まず、試験中頭を悩ませる時間が多く、つながらずやめがてらで済ませた。また、理由を挙げる個数が消えていったなどのミスも見られ、全体的によく出来ていなかった。ただ、試験が終わってからの原因疾患の理由の所で友達と話し合っただけで急遽に整理した点を自分だけ書いていた点はうれしかった。	頭を悩ませる時間が多く、つながらずやめがてらで済ませた。また、理由を挙げる個数が消えていったなどのミスも見られ、全体的によく出来ていなかった。ただ、試験が終わってからの原因疾患の理由の所で友達と話し合っただけで急遽に整理した点を自分だけ書いていた点はうれしかった。	頭を悩ませる時間が多く、つながらずやめがてらで済ませた。また、理由を挙げる個数が消えていったなどのミスも見られ、全体的によく出来ていなかった。ただ、試験が終わってからの原因疾患の理由の所で友達と話し合っただけで急遽に整理した点を自分だけ書いていた点はうれしかった。	自己評価と他者との振り返りによる学びの自覚と自分の学びに対する自覚	自己評価と他者との振り返りによる学びの自覚と自分の学びに対する自覚
4	A-11	様々な症状がある中で、原因となる疾患を1つしか断定することができなかった。また、言語症候の障害は推察するしかできなかったが、そこからつなげたりや言語聴覚士の今後のかわりまで考えることができなかった。少ない情報からでも、推察をされることを挙げて語者さんとの後までも考えられるようにしたい。その知識だけにとらわれず、他の側面からも考えられるようにしたい。	原因となる疾患を1つしか断定することができなかった。また、言語症候の障害は推察するしかできなかったが、そこからつなげたりや言語聴覚士の今後のかわりまで考えることができなかった。少ない情報からでも、推察をされることを挙げて語者さんとの後までも考えられるようにしたい。その知識だけにとらわれず、他の側面からも考えられるようにしたい。	原因となる疾患を1つしか断定することができなかった。また、言語症候の障害は推察するしかできなかったが、そこからつなげたりや言語聴覚士の今後のかわりまで考えることができなかった。少ない情報からでも、推察をされることを挙げて語者さんとの後までも考えられるようにしたい。その知識だけにとらわれず、他の側面からも考えられるようにしたい。	専門職としての視点の現状と今後の展望／学びの現状と不足点の理解	専門職として必要な知識と思考の現状と今後の展望 利己的な学び
5	A-13	原因疾患は1つだけではいけないことに気づけなかった。予測を付けた理由は書けなかったが、疾患の説明はできなかった。障害の可能性に関しては、かなり資料に頼っていたのではないかと感じた。	原因疾患は1つだけではいけないことに気づけなかった。予測を付けた理由は書けなかったが、疾患の説明はできなかった。障害の可能性に関しては、かなり資料に頼っていたのではないかと感じた。	原因疾患は1つだけではいけないことに気づけなかった。予測を付けた理由は書けなかったが、疾患の説明はできなかった。障害の可能性に関しては、かなり資料に頼っていたのではないかと感じた。	教科書的知識への気づき／幅広い知識の必要性	知識の関連性と活用方法への気づき／自己の学習方法の振り返り 利己的な学び
6	A-14	原因となる疾患を1つ挙げられ、言語症候から考えられる可能性も1つ挙げることで、資料に頼っていることを書いただけで、つながらずやめがてらで済ませたのが今回の反省点です。また、事例を動かして障害が出血だろつなげなかつたのは思わなかったけれど、r-P/A治療などの単語がわからなかつたので、知識不足だと感じました。事案からわかることだけを書いたもので、もっと自分の考えも書けたらいいなと思いました。	原因となる疾患を1つ挙げられ、言語症候から考えられる可能性も1つ挙げることで、資料に頼っていることを書いただけで、つながらずやめがてらで済ませたのが今回の反省点です。また、事例を動かして障害が出血だろつなげなかつたのは思わなかったけれど、r-P/A治療などの単語がわからなかつたので、知識不足だと感じました。事案からわかることだけを書いたもので、もっと自分の考えも書けたらいいなと思いました。	原因となる疾患を1つ挙げられ、言語症候から考えられる可能性も1つ挙げることで、資料に頼っていることを書いただけで、つながらずやめがてらで済ませたのが今回の反省点です。また、事例を動かして障害が出血だろつなげなかつたのは思わなかったけれど、r-P/A治療などの単語がわからなかつたので、知識不足だと感じました。事案からわかることだけを書いたもので、もっと自分の考えも書けたらいいなと思いました。	自己の学びの不足点の明確化／学びの改善の必要性	自己の現状と不足点の自覚／今後の学びの展望 利己的な学び
7	A-15	原因となる疾患を1つしか挙げることはできなかった。言語聴覚士の訓練まで書くことができなかった。言語の基本的段階性に少しも触れることができていた点がよかった。	原因となる疾患を1つしか挙げることはできなかった。言語聴覚士の訓練まで書くことができなかった。言語の基本的段階性に少しも触れることができていた点がよかった。	原因となる疾患を1つしか挙げることはできなかった。言語聴覚士の訓練まで書くことができなかった。言語の基本的段階性に少しも触れることができていた点がよかった。	自己の学びの振り返り／専門知識とのつながり不足	知識の評価に留まる／知識の専門的活用への気づき 利己的な学び
8	A-18	原因疾患と障害の可能性の例を1つずつしか挙げることができなかった。また、言語聴覚士として今後実施していくべきことが何なのかも類にはなかつたが、今回の課題では問われていないと判断し、書くことができなかった。そのため、もまたこのような課題があった時には、これらのことに気づけて取り組むたいと思った。	原因疾患と障害の可能性の例を1つずつしか挙げることができなかった。また、言語聴覚士として今後実施していくべきことが何なのかも類にはなかつたが、今回の課題では問われていないと判断し、書くことができなかった。そのため、もまたこのような課題があった時には、これらのことに気づけて取り組むたいと思った。	原因疾患と障害の可能性の例を1つずつしか挙げることができなかった。また、言語聴覚士として今後実施していくべきことが何なのかも類にはなかつたが、今回の課題では問われていないと判断し、書くことができなかった。そのため、もまたこのような課題があった時には、これらのことに気づけて取り組むたいと思った。	知識不足／専門職としての思考／課題の自己判断 今後の学びの展望	課題の理解不足による記載内容の薄さ／今回の反省点を踏まえた今後の展望 利己的な学び
ストーリーライン						
理論記述						
さらに追究すべき点・課題						

第6項. パフォーマンス課題2における自己評価の分析結果

パフォーマンス課題2は、第22・23回の授業で実施した。第10～21回までの第2フェーズの授業内容を踏まえたうえで、以下の課題を提示した(表55)。第2フェーズは第1フェーズの基礎知識の内容を踏まえたうえでの検査演習が中心であり、パフォーマンス課題においても実技中心であった。

表55. パフォーマンス課題の内容

今から指示する SLTA の項目を実施してください。私(教員)が患者役です。
実施する項目はすべて例題を実施してから、検査項目に入ってください。例題の出し方も評価に含まれます。

上記の課題について実技の実践を行ったのち、自分の実技の実践内容を振り返りながら今回のパフォーマンス課題用の ICE ルーブリックにて自己評価を行い、その後、自己評価しての振り返りルーブリックの下の欄に記載してもらった。ICE ルーブリックによる自己評価表の例を以下に示す(表56)。教員の評価、コメントを追加し学生へ返却した。

表56. パフォーマンス課題2における自己評価(学生A-11)

失語・高次脳機能障害学1(京都先端科学大学 言語聴覚学科)			
自己評価表(課題2)			
学籍番号: [] 学生氏名: []			
観点	Ideas	Connections	Extensions
検査物品の準備	a. マニュアルを見ながら、該当項目に必要な検査物品を選択できる。 b. マニュアルを見ずに、該当項目に必要な検査物品を選択できる。		該当項目に必要な検査物品を患者の状況に合わせて(物品・図版の位置など)、手際よく患者を待たせず準備ができる。
教示の仕方 (ヒントの出し方)	a. マニュアルを見ながら、正しい教示(ヒント)ができる。 b. マニュアルを見ずに、記録用紙に従い正しい教示(ヒント)ができる。	教示のルール(声の大きさ、口形の誇張、話す速度)に従いながら、適切に教示(ヒント)ができる。	患者の反応や状況に合わせて、間を置くことなく適切に教示(ヒント)のタイミングを調整できる。
ヒントの有無	a. マニュアルを見ながら、ヒントの有無を判断できる。 b. マニュアルを見ずに、ヒントの有無を判断できる。	ヒントの有無にかかわらず、検査を時間がかかる(止める)、黙ってしまうことがない。	患者の反応に合わせて適切にヒントを提示することができる。もしくは、ヒントの有無に迷ったときにもヒントを提示できる。
記録の仕方	a. マニュアルを見ながら、記録をすることができる。 b. マニュアルを見ずに、記録をすることができる。	患者の言語反応やそれ以外の反応について正しく事象を記録できる(ジェスチャーや首振り等)。	検査実施後に段階づけや言語症状に置き換えられるように丁寧に記載されている(自分以外の人が見てわかるように)。
<p>≪自己評価の振り返り≫</p> <p>マニュアルを見ずに、準備はできました。また、反応についても言葉で記録することができました。 しかし、患者様と話す際のスピードや声の大きさは少し小さかったと思います。 そして、ストップウォッチにどの言葉も書き、多分たせてしまったと思います。 スムーズにできたから良いと思います。細かい点だけ振り返っていますか、全体のところも良かったと思います。 しっかり練習していいと思います。</p>			

分析対象は、研究対象学生 9 名のうち、パフォーマンス課題実施日に出席していた 8 名の ICE ルーブリックにおける自己評価の振り返りコメントを SCAT の分析手法を用いて分析した。分析結果を以下に示す（表 57）。

パフォーマンス課題 2 は第 2 フェーズの授業内容から、検査演習に関する課題である。フェーズ 1 で獲得した専門的知識と第 2 フェーズで獲得した検査知識とのつながりから I レベルから C レベル、また、言語聴覚士として臨床で活用することを想定した E レベルを見据えた学習の位置づけが予測された。分析結果として、「記録を取ることに集中しすぎて拾えるリアクションを拾えていない（学生 A-1）」に代表されるように、複数の動作手順を進行することが困難であるという自覚が芽生えたり、「患者様と話す際のスピードや声の大きさは少し小さかったと思います（A-11）」のように実施だけではなく自己の検査場面での検査姿勢の振り返りが行われていた。このような自己に対する振り返りだけではなく、「大きなミスもなく無事に終わられたと思うが、患者の反応が終わったタイミングを見定めるのが難しく（学生 A-18）」と検査実施と対象への対応の乖離や検査全体を通しての自他の振り返りといったように、対象の存在を意識した振り返りがみられた。また、自己の行動について、「ヒントを出すべきか、出すべきでないか判断を迷ってしまった（学生 A-15）」のような、その時の自己の検査場面での心情の振り返りがみられた。

以上のように、自己評価を通して検査場面における自己の言動の振り返り、ならびにその時の心情について振り返ることができていた。また、自己の言動が他者にどのように影響を与えるかという部分にも言及している記載も見られる。しかし、このような現時点の状況から今後どのようになればいいのかの展望には至っていない。また、実技がどうであったかという振り返りが記載内容の中心であり、ICE ルーブリックの内容に触れた記載内容が得られていないため、「ICE ルーブリックの内容を踏まえたうえで自己評価と振り返りを記載してください」といった説明が必要だったのではないかという課題がみえた。

表 57. パフォーマンス課題 1 の分析結果

番号	発症者	テイクスト	①テイクスト中の注目すべき断句	②テイクスト中の断句の言い換え	③左を説明するようなテイクスト外の概念	④パフォーマンス・構成要素 (前章や全体の文脈を考慮して)
1	A-1	検査の進行はスムーズに行えたが、物品の置き忘れがあり、検査に支障が出た。患者様の様子は観察できていたが、記録を取ることに集中しすぎて、見えるリアクションを捉えていないと感じた。	検査の進行はスムーズに行えた。物品の置き忘れ／検査に支障／患者様の様子は観察できていた／見えるリアクションを捉えていない	実施手順は中庸／道具の準備不足／遂行が遅る／対象の観察可能／相手の反応を見逃す	準備と実践における対象への対応／対象の観察と記録の同時進行の難しさ	複数の動作手順の進行困難
2	A-8	物品を並べるのに時間がかかったが、ヒントの有無や患者との姿勢や視線など注意深くすることができた。	物品を並べるのに時間がかかった／ヒントの有無／患者との姿勢や視線／注意深くすることができた	準備不足／対象への対応／対応可能	行動前の準備不足の自覚／対象への観察	検査実施と対象への対応の乖離
3	A-9	際限して反応がわかり遅れてしまいましたが、検査については特に問題なく行えたと思います。姿勢に関してはあまり覚えていないのですが、足は少し大きめに閉じすぎたような気がします。視線はできるだけ先生（患者側）を向けるように気を付けました。	反応が遅れて／検査については特に問題なく／視線はできるだけ先生を見るように気を付けました	対応遅延／実施は可能／視線に留意	素技の実践と姿勢への振り返り	自己の検査場面で検査姿勢の振り返り
4	A-11	マニュアルを見ずに検査はできました。また、反応についても記録することができました。しかし、患者様と話す際のスピードや声の大きさは少し小さかったと思います。そして、ストップウォッチなどの記録で待たせてしまったと思うので、スムーズに出来たと良いと思います。	マニュアルを見ずに検査はできませんでした。また、反応についても記録することができませんでした。しかし、患者様と話す際のスピードや声の大きさは少し小さかったと思います。そして、ストップウォッチなどの記録で待たせてしまったので、スムーズに出来たと良いと思います。	検査実施は可能／患者への姿勢が不十分／手際が悪く時間がかかる	自己の実践への振り返り／対象への対応の振り返り	検査全体を通しての自他の振り返り
5	A-13	1モーターの振り返りでもヒントを出してしまったり、ヒントを出すタイミングがわからなくなっていました。もう少しヒントについて勉強しておくべきでした。	ヒント／わからなくなっていました／勉強しておく	検査手順／不明／後習	検査手順の理解不足の気づき	ヒントという検査手順に焦点を当てた振り返り
6	A-14	記録の際に戸惑ってしまい、患者さんを待たせていた場面があったと思うので、もっとスムーズに記録ができるようになりたいなと思いました。マニュアルを見ずにヒントが必要かどうかなどの正しい判断ができました。	記録の際に戸惑ってしまい／患者さんを待たせてしまった／正しい判断ができた	記録に時間がかかか／対象への配慮不足／実施手順の正確性	技術不足による対象への配慮不足／自己の手順の肯定的評価	自己と他者への両方の視点の振り返り
7	A-15	ヒントを出すべきか、出すべきでないか判断を迷ってしまいました。患者さんが正解かどうかかわかっていないときや小さいままで寝ている時は正答にしたり、4階にすべきなのかの判断に自信が持てなかった。	判断に迷った／判断に自信が持てなかった	分別がつかず躊躇した／確信が持てない	不確実性による判断の迷い	自己の検査場面で的心情の振り返り
8	A-18	ヒントの出し方などはよかったですと思う。大きなミスもなく無事に終了されたと思うが、患者の反応が絡まったタイミングを測定するのが難しく、どのタイミングで品物を受け取るべきか迷ってしまいました。誰が見てもわかりやすい記録用紙を書くことができなかつた。	よかった／タイミング／見定めるのが難しく／迷った／誰が見ても／書くことができなかつた	肯定的自己評価／相手都合／比較困難／躊躇した／万人に／記載困難	自己に対する肯定的評価／他者に向けての否定的な評価	自己に対する肯定的な振り返り／他者に向けての否定的な振り返り
ストーリーライン		自己評価を行うことで、自分自身が複数の動作手順の進行困難であるという自覚が芽生えたり、実践だけでなく自己の検査場面の振り返りが行われていた。このように自己に対する振り返りだけでなく、検査姿勢と対象への対応の乖離や検査全体を通しての自他の振り返りというように対象に対する自己の振り返りがみられた。また、自己の行動について、その時の自己の検査場面の心遣の振り返りがみられた。				
理論的記述		自己評価を通して、検査場面における自己の言動の振り返り、ならびにその時の心情について振り返ることができた。また、自己の言動が他者にどのように影響を与えるかという部分にも言及している記述もあり、実技場面の振り返りはできていた。				
さらに追究すべき点・課題		実技場面の評価はできていないが、現時点からどのようなよいのかの課題には至っていない。また、ICERulerブリックによる自己評価であるが、実技がどうであったという実践の振り返りであり、ルーブリックの内容に触れられていないため、ルーブリックでの自己評価の振り返りという説明が必要ではないか？				

第7項. 最終課題の分析結果

最後に、初回課題でIレベルと判断した対象者の学びがどのように変容したのか、初回と同じ課題を提示し記載内容を比較することを通して確認した。記載内容をSCATを用いて分析したのが表58である。

最終課題では、「言語聴覚士としての重要な科目だから(学生A-1)」に代表されるように専門職として必要な知識の習得が前提ではあるが、「実習や臨床の場でのふるまいや接し方についても知り、よりよいSTとなるために学んでいると考えています(学生A-18)」のように、学問として知識を習得するだけではなく、臨床場面での対象者(患者)に対応するための心構えや姿勢といった多面的な視点の習得というという成果も得られた。また、「たくさんの知識や経験を得ましたが、まだまだ身につけていない部分がたくさんあるので、これからも一生懸命頑張りたい(学生A-14)」や「深く学ぶにつれ、失語症にも色々タイプがあったり深い科目であると思った(学生A-15)」のように専門知識への興味やさらなる学習意欲が喚起された記載もみられた。このように、授業や自己評価、知識の習得だけでなく、科目への興味や学習意欲の向上といった学習行動への思考の変化も得られた。

言語聴覚士という専門職を目指すための知識の習得といった自分のため(利己的)の学びが中心ではあるが、言語聴覚士として知識の習得だけではなく対象者と接する際の心構えや姿勢といった多面的な視点の重要性へ気づくことにより、対象者のため(利他的)の学びへと変容がみられた。そして、専門知識への興味の深まりだけではなく、知識が専門職として必要な行動の変容につながっていることに気づくこととなった。学習の位置づけの変容としては、IレベルからCレベルへ変容している段階と捉えることができる。また、Iレベルであっても単なる知識の習得だけではなく、学びの深まりや専門知識への興味も引き起こされている。

表 58. 「失語・高次脳機能障害学 I」の最終課題（初回 I レベル）の SCAT での分析結果

番号	発語者	テキスト	①テキスト中の注目すべき箇所	②テキスト中の箇句の置いかえ	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
1	A-1	失語・高次脳機能障害はタイプ分類やカテゴリー分けが多岐に渡り、それぞれ異なる特徴が重要なため深い理解を必要とする。患者様の状態を適切に判断するためにも概念の理解などを前提とする必要があると考えます。	タイプ分類/カテゴリー分け/深い理解/患者様の状態/適切に判断/概念の理解/前提	専門知識/学びの深化/対象/自己判断 基礎知識	自己判断に必要な専門知識の習得 実利的な目的	対象の状態を判断するために必要な専門的知識ならびにその前提の基礎知識の習得 利己的・利他的な学び
2	A-8	失語・高次脳機能障害について学ぶことは言語聴覚士としての重要な科目だから。	言語聴覚士/重要な科目	専門職/必須知識	専門職として必要な知識 実利的な目的	専門職として必要な知識の習得 利己的な学び
3	A-11	初回は、言語聴覚士になるための正しい知識のみを得るだけだと思っていたが、30回の講義を受けて、失語症患者の具体的な特徴について理解を深めたのちに、検査演習を通して、STIになるための知識技能、臨床に出た際の行動、言葉遅いなど色々な側面から理解を深めることができると感じます。	失語症患者/具体的な特徴/理解を深める/検査演習/STIになるための知識技能/臨床に出た際の行動/言葉遅い/いろいろな側面/理解を深める	対象者/症状/学びの深化/技術練習 将来の目標/専門知識/将来の臨床活動 表現/多面的	対象者の症状理解 臨床活動に向けた多面的な理解 実利的・	対象のための多面的な視点の獲得 利他的な学び
4	A-13	この授業によって言語聴覚士として、検査の基礎や、これからの発展的な内容を学ぶための基礎を学習したこと。	言語聴覚士/検査の基礎/発展的な内容を学ぶ/基礎を学習した	専門職/基礎知識/応用知識の習得 基礎学習	専門職として必要な応用知識のための基礎知識の習得	専門職として知識を発展させるための基礎知識の習得 利己的な学び
5	A-14	初回は、「STIになるための知識と経験が極めて今後重要になるから重厚目に経験を取り組む」と書いていたが、私はこの30回の授業を通して、知識と経験だけでなく、同時にSTIになるためには計り知れない努力が必要になると身に染みて思いました。たくさん知識や経験を積ましたが、まだまだ身につけていない部分がたくさんあるので、これからも一生懸命頑張りたいです。	知識と経験/STIになる/計り知れない努力/身につけていない/頑張りたい	専門職の基礎/将来の目標/自己研鑽 力不足/向上心	目標のための自己研鑽 学びへの積極性	目標に到達するための積極的な学び 利己的な学び
6	A-15	失語・高次脳機能障害学を通して、初回と変わらず、言語聴覚士になるための必要な科目であると同時に、高次脳機能障害とそれに伴う生活態度を深く学ぶにつれ、失語症にも色々タイプがあったり深い科目であると思った。	初回と変わらず/言語聴覚士になる/必要な科目/深く学ぶにつれ/いろいろなタイプ	変化なし/将来の目標/必要知識/学びの深化 多種多様/知識の奥深さ	将来の目標のための必須知識 専門知識への興味	将来を見据えた学びであるとともに、専門知識への興味を持つ 利己的な学び
7	A-18	この科目は失語・高次脳機能障害について学ぶだけでなく、実習や臨床の場でのふるまひや接し方についても知り、よりよいSTIとなるために学んでいきたいと思います。特にSLTAの検査の試験を通して患者様との接し方を学ぶことが出来たことは、今後の学生生活において大きな意義があったと思います。	失語・高次脳機能障害について学ぶだけでなく、実習や臨床の場でのふるまひや接し方についても知り、よりよいSTIとなるために学んでいきたいと思います。特にSLTAの検査の試験を通して患者様との接し方を学ぶことが出来たことは、今後の学生生活において大きな意義があったと思います。	専門知識の習得以外/接遇/理型の目標像 今後の学び/重要	目標に向けての知識以外への気づき	専門知識だけでなく、行動面の変化の重要性 養成課程から習得 利己的・利他的な学び
ストーリーライン		「失語・高次脳機能障害学 I」を学ぶ意義として、専門職として必要な知識の習得が前提ではあるが、知識の習得が自己だけではなく、対象のため多面的な視点の習得という思考が得られた。また、目録達成に向けて積極的な学びや専門知識への興味という思考も得られた。知識の習得だけでなく、自己の行動の変化の重要性も得られた。				
理論記述		将来を見据えた専門職を目指すための知識の習得といった利己的な視点への気づきから、多面的な視点への気づきにより、対象者への視点への学びといった利他的な学びへの変容が見られた。そして、専門知識だけでなく専門職として必要な行動の変容が伴っていることに理解点の学びでは気づくこととなった。OEアプローチの理論においては、レベルからレベルへ変容している段階と捉えることができる。また、レベル別であったも単なる知識の習得といった外発的な学びではなく、学びの深化や専門知識への興味といった内発的な学びへの変容と記載内容から解釈できる。				
さらに探究すべき点・課題		「言語聴覚士になるための知識の習得」という利己的な学びは中心にあるものの、習得した知識が将来どのように活用されるか、また専門知識への興味といった学びの視点が自己から他者に向けられるようになっている。学びの位置の変容だけでなく、学びの方向性の変容にも着目する。				

第8項. まとめ

初回課題の記載内容においては、将来を見据えての学びと捉えることもできる内容もある一方で、言語聴覚士という専門職になるための知識の習得という自分のため（利己的）の学びが中心であった。第1フェーズの授業内容は、Iレベルに焦点を当てた内容であったため、パフォーマンス課題1では知識の習得・記載ができていたかという部分に着目した振り返り内容が主であった。このようにIレベルであると自己の学びを認識し、次のCレベルへの学びへの気づきや必要性を認識することで、「できなかった」という学びの不足点だけでなく現時点での学びの位置を認識した自己評価ができていた。

第2フェーズの授業内容は、専門職として必要な検査についての知識・技術の内容でありIレベルからCレベルに焦点を当てた内容であった。検査という実践における自己の行動の振り返り、ならびにその時の心情について振り返る内容がみられた。また、実技場面の振り返りはできていたが、自己評価の記載内容がICEルーブリックの内容に触れられていないことが多かった。

講義の最後に実施した最終課題においては、言語聴覚士を目指すための知識の習得といった自分のため（利己的）の学びの視点が依然として残りつつも、多面的な視点への気づきにより、対象者へ（利他的）の学びといった変容がみられた。そして、専門知識への興味の深まりだけではなく、演習を通して知識だけでなく技術も習得することで、専門職として知識を習得するだけではなく、習得した知識を活用するためにはどうしたらいいのか、また行動には対象者への視点が必要であるといった行動の変容につながっていることに気づくこととなった。このような変容は、IレベルからCレベルへ変容している段階と捉えることができ、Iレベルであっても単なる知識の習得といった学びだけではなく、学びの深まりや専門知識への興味も引き起こされていた。

以上のように、授業実践全体を通して、基礎知識や専門知識の習得といったIレベルの学びの位置づけであったが、基礎知識同士ならびに専門職とのつながりに気づくCレベルに焦点を当てた学びへと、学びの姿勢として自分のため（利己的）の学びから対象のため（利他的）の学びへと変容がみられた。

第6節. 実践研究2のまとめ

本節では、実践研究2として実施された3つの実践研究を総括してICEアプローチの有効性と課題について論ずる。

第1項. 授業実践を通じたICEアプローチの有効性

実践研究2では、実践研究1の課題を踏まえて授業デザインを再構築し、学習者の学びの変容を考察した。授業実践を通じたICEアプローチの有効性について以下に述べる。

1. ICEアプローチに基づく学習評価としての有効性

本論文でここまで論じてきたように、ICEアプローチは、学習者の学びの位置をICEの3つのフェーズで簡潔に示すことで、授業者だけでなく学習者も自己の学びの変容を捉えることが容易になる。本研究ではICEアプローチの理論に基づくルーブリックを作成し、自己評価として導入することで、学習者の学びの変容を実践的に検証してきた。

実践研究2を通して、学習者は「知識の習得」というIレベルの学びに留まることなく、自らの経験や既習知識と新たに獲得した知識を結び付けたり(Cレベル)、臨床場面を想定しながら学習事項の意味を捉えようとする姿勢を見せていた。このような変容が引き起こされたのは、現状の学びの位置からどのように学びを変容させていけばいいのかがICEルーブリックにより提示されていることによるものだと考えられる。自己評価を導入することの教育的意味について石野ら(2000)は「自己の成果を振り返って思考する習慣を学習している」(石野ら2000, p.7)と自己評価することで学習に対して積極的に取り組む姿勢として動機づけとなっていると述べている。本研究においても、ICEアプローチの視点を自己評価に導入することによって、学習者が自分の学びをどのように振り返るか、自己の成果とはどのようなものだったかを認識しやすいものとなっていた。このように自己評価の教育的な意味は先行研究でも指摘されてきたところであり、本研究においても自己評価そのものが教育活動として果たした役割は大きいと考えられる。しかし、何の視点や基準も持たない自己評価はともすれば反省主義的な実践になりかねない。それに対して、本研究ではICEアプローチの理論に基づくルーブリックを自己評価に導入することで、学習の到達点と展望を意識しながら自己評価を行うことが可能となっている。

2. ICEアプローチによる学びの変容について

ICEルーブリックによる自己評価は、上記のように学習者の学びの位置付けを明確にし、どのように学びを進めていけばいいのかといった学びの認識に働きかけるとともに、自己

のため（利己的）の学びから、専門職として対象者のため（利他的）に学んだ内容や習得した知識を活用するといった意識の変容の一助となった。ICE ルーブリックによる E レベルは臨床を想定した到達目標を示す内容となっており、自己評価の際には学習した内容を次にどのように発展させていくのか、どのような目標に到達することが求められているのかを示している。このように目指すべき到達点や先の目標といった内容が示されていることで、学習者は現在の学びがどのような目標や臨床場面につながっているのかを意識することができる。こうした ICE ルーブリックの特性が機能する形で学習者たちは自分のため（利己的）の学びから対象者のため（利他的）の学びへと意識を変えていくことになったと考えられる。こうした変化は、授業者の側から行われる、総括的で量的な評価では生じにくい、ICE ルーブリックならではの成果であると指摘できる。

第 2 項. 授業実践を通じた ICE アプローチの課題

ただし、その一方で、残された課題も存在する。

まず、ICE ルーブリックを使用した自己評価に際して、授業者と学習者の間に評価観点のズレが生じていたことが挙げられる。本授業実践で使用した ICE ルーブリックはいずれも授業者側が作成したものである。もちろん、そのルーブリックを用いて授業者は学習者と共通理解を持つことを意図したのではあるが、パフォーマンス課題の解釈や回答の仕方は学習者により様々であり、授業者が評価をする際に ICE ルーブリックの内容には合致しない記載内容もあった。その場合は、学習者個人の記載内容から ICE のどのフェーズに位置するのか検討し学びの位置を確認することで、学習者個人の学びの位置を把握することは可能となったが、評価としての信頼性と妥当性が不透明になったのではないかとの懸念が生じた。そのことは、研究協力者との振り返りでも同じ意見が挙げられた。このことは、パフォーマンス課題に対しての捉え方の違いもあるが、ICE ルーブリックで自己評価する場合の ICE の認識の違いも考えられる。ICE アプローチの理論について共通認識が持てておらず、自己評価の際に自分のパフォーマンス課題の内容が ICE のどのフェーズに位置するかの判断が困難であり、自己評価と授業者の評価にズレが生じたと考えられる。このズレを解消するためには、ICE アプローチに関する共通認識を強化するための働きかけを取り入れることが検討される。

次に、ICE ルーブリックを用いることで、学習者が ICE ルーブリックによる評価にとらわれすぎてしまい、授業者が求めている内容に固執してしまう記載内容もあった。ICE ルー

ルーブリックにより到達点や目標を具体的に示すことにより、一方では確かに学びの過程や目指すべき目標が共有しやすくなるが、他方では、学習者がそのルーブリックに示されたものを正しいものと捉えたり、自らの記載内容を無理にでもその内容に合わせようとするような場面も見られた。第2章で指摘したように、ルーブリックを用いた評価は「印象操作」のリスクを常にはらんでいる。本研究で用いた ICE アプローチにおいても、この「印象操作」の問題は免れず、場合によっては、学習者にとって把握しやすい枠組みであるからこそ、学習者が授業者に合わせようとし、結果、学習者中心の学びではなく授業者中心の学びとなるという事態が起きやすいという課題も得られた。

また、学習者の自己評価とパフォーマンス課題を見比べてみると、必ずしも自己評価の内容が妥当ではないケースやルーブリックに自分の回答があてはまらないため自己評価にチェックをつけないケースも見られた。自己評価の場面を設定すれば、自動的に有益で適切な自己評価が行われるとは限らない。学習者自身の自己評価能力を高めるという課題や、ルーブリックにおさまらない学習者の個性的な考えを以下に保障していくかといった課題も検討しなければならないことが明らかとなった。

以上のように、ICE アプローチに基づいた学習評価を授業者が作成することにより、学習者のパフォーマンス課題の内容が作成した ICE ルーブリックにそぐわない場合がみられた。学習者一人一人課題の解釈の仕方は学習者それぞれ異なる。学習者のそれぞれの学びの変容を確認するという ICE アプローチの特徴が薄れ、学習者中心の授業デザインとしての活用に至っていなかったのではないかと考える。

終章. 研究の成果と今後の課題

本章では、各章の研究成果をまとめたうえで、その成果をふまえて言語聴覚士養成教育における ICE アプローチの可能性と課題について論じる。

第 1 節. 本研究のまとめ

本研究の目的は、学習者が主体的に自らの学びを省察することを誘発するために、言語聴覚士養成教育に求められる学習目標・評価の方法を ICE アプローチに基づいて開発し、その有用性と課題について実践的に検証することである。

そのために、第 1 章では ICE アプローチを裏付ける理論を検討しながら、それらとの相違点を考察することで、ICE アプローチの持つ特性を明らかにした。ICE アプローチとは学習者の学びの過程を Ideas、Connections、Extensions の 3 つのフェーズで示したものであり、学習者の学びに対する姿勢や学習過程について教員のみならず学習者も認識することを可能とする理論である。ICE アプローチを裏付ける理論として「ブルームの目標分類学」「マルザーノの分類」「SOLO 分類学」を取り上げ、それぞれと比較することで、ICE アプローチの特質を明らかにした。ICE アプローチは、学びのプロセスや達成目標が、I、C、E の 3 つのフェーズで簡潔に示されるがゆえに、授業者側だけではなく、学習者も評価主体として自己の学びを振り返ることにつながりやすいこと、また授業者と学習者が共通認識を持ちやすいことといった特徴をもつ。さらに、先行する ICE アプローチに基づく実践研究を検討した結果、高等学校における先行実践においては、ICE アプローチの活用が発問づくりといった場面に限定されていたり、ICE アプローチを通じた実践によって学習者にどのような変容がもたらされたかということが検証されていないという課題が指摘された。また、看護師養成教育においても ICE アプローチを活用した先行実践が存在するが、それらは知識活用が重視される実習場面における活用に限定されており、講義科目における ICE アプローチの可能性が検討されていない。それらの先行実践に対して、本研究では学習評価を中心としながらも、授業目標から授業の設計という一連のコースデザインに ICE アプローチを援用し、その実践の成果を通して学習者の変容を検証する点、また、学内の授業を研究対象とし、学内での講義科目や演習科目における ICE アプローチの可能性を検証するという点においても独自性を有することを示した。

第 2 章では、高等教育段階における学習評価の現状と課題について検討し、ICE アプローチに基づく学習評価の有用性について論じた。まず、総括的評価と形成的評価の違いにつ

いて検討し、学習評価の方法を構想する上では実施時期と目的によってそれぞれを使い分けることが重要であることを指摘した。そこから、直接的評価と間接的評価、量的評価と質的評価という評価軸による4つのタイプの分類の中にICEアプローチを位置づけた。その結果、ICEアプローチに基づく学習評価は、タイプI（学習者による自分の学びについての記述）とタイプIV（パフォーマンス評価）の学習評価に関連が深いことが明らかとなった。一般的に、パフォーマンス評価においてはルーブリックと呼ばれる評価基準が用いられることが多いが、従来のルーブリックの活用では学習成果を示す内容として「何がどれくらいできるようになったか」といった学習の結果を重視した量的な記載内容で示すものが多く、学習者の学びの過程を確認することが難しいという課題がある。また、評価主体が学習者ではなく授業者である教員主体であるため、学習者自身が自分自身の学びを認識する手立てとはなりにくいといった課題がある。それに対して、ICEアプローチに基づいて構成されたICEルーブリックは、ルーブリックの各スロットに示された評価基準の表現が量的ではなく質的な表現で学びの過程や方向性が示されていることが特徴である。それによって、学習者の学習過程を授業者と学習者の双方向から認識しやすく、学習者自身が次の学習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ことを促すことができると考えられる。

第3章では、ICEアプローチに基づき授業実践を設計するための理論的な枠組みについて論じた。授業設計の流れとしては、①まず臨床家として従事するための到達目標（**Super Extensions**）を想定し、②そこにつながる養成教育での到達目標（**Extensions, Connections, Ideas**）を設定し、③その目標に到達したかを確認する評価法を構想した上で、④評価法に応じた授業の方法や過程を設定していく「逆向き設計」の方法を採用した。「逆向き設計」は、ICEアプローチとの親和性が高く、ICEアプローチを授業デザインに実装するための基本的な枠組みを提供するものである。ICEアプローチの視点から、実践研究における到達目標を設定するとともに、学習者の学びの過程を授業者と学習者の双方が認識する評価方法としてのみならず、授業者として学習者の成長を促す手段の提供や授業者自身の指導の改善といった形成的評価としてのICEルーブリックの持つ可能性を論じた。

第4章では、第1章から第3章までの理論的検討を通して、授業実践を開発し、実践した結果を論じた（実践研究1）。実践研究1においては、ICEアプローチに基づいて「振り返りシート」と「パフォーマンス課題」を設計し、学習評価を行ったことに加え、授業初回と最終回で「小児聴覚障害を学ぶ意義」について自由記載させ、学習者の学びに向かう態度

の変容について分析した。本研究では「振り返りシート」や「パフォーマンス課題」、「小児聴覚障害を学ぶ意義」における記載内容を分析対象とし、SCAT という手法を用いて分析を行った。まず「振り返りシート」や「パフォーマンス課題」での授業全体の変化として、その場の知識の習得（I レベル）の学習ではなく先を見据えた学習（E レベル）への移行が示されるようになったことが挙げられる。また、「小児聴覚障害を学ぶ意義」の記載内容の分析より、「国家試験に合格するため」といった I レベルの学びの位置から、同じ国家試験というキーワードを出すにしても「他の科目と関連させることが大切」や「知識を支援につなげる」といった C レベルの学びへの変容がみられた。また、自分のための学びや国家試験に向けた学びといった利己的な目的での知識の習得の部分は残りながらも、誰か（支援者）のために学びを活用していくといったような自己から支援対象へと意識を向けた学びへの変化も見いだされた。このように ICE アプローチを授業実践に援用することで、知識の習得といったその場だけの学びにとどまらず、知識同士のつながりや今後の学びへの展望といった学びの過程を意識することとなり、学習者が主体的に自らの学びを省察する姿勢の形成において一定の効果は得られたと考えられる。その一方で、実践の条件面などについての課題も残された。

第 5 章では、第 4 章の実践研究 1 の課題を踏まえ、授業を再構築し実践した（実践研究 2）。第 4 章で明らかとなった授業実践における条件面の課題に対して、一般養成課程（4 年制大学）を対象とすること、実践を 3 例増やすこと、実践者を他養成校の研究協力者に依頼し実践することといった修正を加えた。パフォーマンス課題実施後の ICE ルーブリックによる自己評価により、学習者の学びの位置として I レベルの学びから C レベルへの移行、そして E レベルを見据えた学びのためには基盤である I レベルや C レベルの重要性といった学びの相互性を認識することが可能となった。このように学習者の学びの位置を双方向から認識することで、授業者は学習者の学びに対してどのような支援や授業を展開していけばいいのかを考える手立てとなり、学習者自身は次にどのように学びを進めていけばいいのかといった学びの見通しを得られるといった実践研究 1 と同様の成果が示された。

第2節. 実践研究における学びの変容をもたらした要因

以上のように、本研究における実践では、ICE アプローチを活用することに関して一定の成果が得られた。果たして、それらの成果をもたらしたものは何であったのか。

本研究における学びの変容をもたらした要因は3つ挙げられる。まず1つ目は、授業開始時に示していた授業内容の関連図を用いた説明である。関連図を用いて科目や各単元の関係性を説明することで、その単元の知識の習得 (Ideas) ではなく、関連図で示した科目同士のつながり (Connections) を視覚的に意識することで、授業での学びが知識の習得だけではなく、過去の学びとどのようにつながっているか、今後どのような科目へとつながっていくかといった見通しをもった学びとなった。これは、Connections の中でも内容レベルの Connections を意識することとなったと考える。

2つ目は、授業で新たに獲得する知識と自らの経験や既知をつなげるための発問である。関連図を示しながら各単元の学びに合わせた発問を提示し、授業終了時の振り返りシートで発問に対しての学習者の考えを記載してもらった。例を挙げると、言語発達学の授業 (第6回語彙獲得期の発達) において、事前課題として自分が初めて話した言葉 (初語) について保護者に確認してきてもらい、第6回授業の冒頭で「なぜ、自分の初語がその言葉であったのか」を振り返りシートに記載してもらった。その授業の振り返りシートのコメントには「子供が音声を発する為には、クーイングなどの段階を経ることを詳しく知ることが出来た。また、摩擦音などは獲得が遅いのだと言うことを初めて知り、『だから、パパやママという言葉は早く発することが出来るのだ』と言うことが分かった。」といった内容が記載されており、単元の中での学びと実際の自分の経験をつなげることで、単元で習得した知識に対しての理解が深まり、個人的な意味を作る Connections の学びとなったと考える。

3つ目は、ICE ルーブリックに基づいて授業者からフィードバックを行ったことである。ICE ルーブリックを活用することで、自分の学びの成果として学びの位置のみならず、今後目指すべき目標が示されているため、自己の学びの方策を考える手立てともなり学びの変容につながったと考える。学習者の自己評価がうまく機能した要因として、ICE ルーブリックによる学習者の自己評価のみならず、授業者である教員も同じ評価ツールを使用して学習者の学習成果を評価したこと、それに加えて学習者へ教員の評価コメントを追加した状態で返却したこと (フィードバック) も挙げられる。フィードバックは「効果的な行動を実現するために、自分の行動がもたらした結果をデータとして取り込み (フィードし)、次のより適切な行動のために活用するシステム」 (田中 2017, p.58) と定義されるよう

に、単に授業者側の評価を単に学習者に示すだけではなく、その結果を受けて学習者自身が自己の学びを再度振り返り、変容させていくことのためのものである。本研究における学習評価のフィードバックでは、実践例でも示したように学習者の自己評価した ICE ルーブリックと自由記載に対して共通の ICE ルーブリックというツールを使用し一人一人の学習者の学びに合わせたコメントをつけて返却することにより、ICE の共通認識のもとで学びを捉えることが可能となった。授業者として学習者のパフォーマンス課題（学習成果）を授業者視点のみで評価するのではなく、学習者の自己評価も併せて ICE による学びの位置を認識することで、より学習者が次の学びに進めるためにどのような学びをしていけばいいのかといった明確なフィードバックが可能となった。そのフィードバックを受けて、学習者自身も次に目指すべき学びについて自己を変容させることとなったと考える。

第 3 節. 言語聴覚士養成教育における ICE アプローチの意義と課題

以上の議論をふまえて、最後に言語聴覚士養成教育における ICE アプローチの意義と課題について論じる。

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学習者が主体的に自らの学びを省察する姿勢を形成しようとしている先行的な試みはこれまでもわずかながら存在している。例えば、平山ら（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、評価表を学生自身に作成させたり、実際に評価させたりすることで「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、評価への学生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評価となる危険性も懸念され、授業者側の「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、学習過程を示した I、C、E の 3 つのフェーズを意識することで、授業者が学習者の学びの位置を把握するだけにとどまらず、学習者自身も自分の学びの位置を認識することを可能とする。このように授業者による評価、学習者による自己評価をそれぞれ独立した学習評価として捉えるのではなく、授業者と学習者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、授業者側の「何を学んでもらいたいのか」といった学習目標のみならず、学習者自身が「何が出来ていて、何が足りないのか」「今の学びの位置から次に何を目指すべきなのか」「何を学びたいか、学ぶべきなのか」といった自己の学びを振り返る省察や先を見据えた学びの見通しを持つことにつながっている。

ICE アプローチのもつこのような可能性は、一般的な高等教育ではもとより、とりわけ医療系専門職養成教育において重要なものとなる。なぜならば、学部によって違いはあるものの文学部や理学部をはじめとする一般的な高等教育（大学教育）の場合は、必ずしも大学での学びが、社会に出た際の学習者の仕事や人生に直結しているわけではないからである。一般的な高等教育の場合、同じ学部に所属し同じ授業を受けた学習者でも同じ領域の社会で働くとは限らないため、本質的な目標を明確にすることが難しいという現実もある。直接的に大学で学んだことの応用を目指しているわけではないため、統一した本質的な目標からのコースデザインとして ICE を用いることが難しい。

その一方で、専門職養成教育の場合は、専門職としての本質的な目標が明確な分、学んだことがどこで活かされるかということがはっきりしているという特性により、ICE アプローチとの親和性が高いものとなる。本研究の第1章でも検討してきたように、ICE アプローチが看護教育などの専門職養成教育で注目を集めているのもこのことが理由であると考えられる。とはいえ、言語聴覚士養成教育にとっての ICE アプローチの重要性は隣接領域の1つである看護教育と比べても一層顕著である。看護教育の場合は、「保健師助産師看護師法及び看護師等の人材確保の促進に関する法律」の2010年の改正により、入職後専門職として社会に出た後の研修が努力義務ではあるが定められており、2011年には厚生労働省により「新人看護職員研修ガイドライン」が提示され、卒前教育のみならず社会に出てからの職業人教育（研修）が一定程度体系化されている。それに対して、言語聴覚士養成教育の場合は、卒前教育の体系化も着手されたばかりであり、卒後教育としての職業人教育については現状未整備のままである。こうした現状の中で、卒前教育の段階から、獲得した知識や技能を自らの経験や既知と結び付けたり、自らの学びを省察し、次の学びを主体的にデザインしたりするような学びの姿勢や能力を身に付けておくことの重要性はますます大きなものとなる。本研究で示したように、ICE アプローチはそのための重要な理論の1つとなりうるものである。

本研究における実践研究は一定の効果だけではなく、ICE アプローチの課題もみえてきた。まず1つ目は、パフォーマンス課題後の ICE ルーブリックによる自己評価における授業者と学習者のズレである。本研究において、パフォーマンス課題後の ICE ルーブリックによる評価は授業者も学習者も同じものを使用した。パフォーマンス課題の記載内容を ICE ルーブリックで評価する際、学習者の記載内容が評価観点と合わない場合があり、学習者が ICE ルーブリックに○をつけていなかったり、記載していないことがあった。この要因と

して、授業者が考えていた到達目標と学習者の学びの思考に差異があること挙げられる。本研究においてパフォーマンス課題や ICE ルーブリックを作成したのは授業者である。ICE アプローチの学習理論の特徴は、授業者と学習者が学びの位置づけについて共通認識を持つところにあるが、ルーブリックの解釈の仕方は学習者によってさまざまであり、ルーブリックの記載内容をどのように共通理解するかについては課題が残された。しかし、こうしたズレは授業者と学習者の双方向からの評価を行うことではじめて見えたものであり、そのずれを認識することで、授業者が学習者との認識の違いに気づいたり、学習者側からの学びの視点を認識する契機ともなりうる。その意味では、ICE ルーブリックを通じて顕在化する授業者と学習者のズレは、克服すべき課題というだけではなく、本研究の隠れた肯定的な成果の1つとして捉えることも可能であろう。

2つ目は、ICE ルーブリックという枠組みを設定することによって生じる課題である。本研究で作成した ICE ルーブリックは、従来評価で用いられているルーブリック同様に縦に評価観点、横に ICE の各フェーズをスロットで配置したものであった。この ICE ルーブリックを使用しパフォーマンス課題を評価した場合、記載内容がスロットに当てはまらないというケースが生じたり、ルーブリックという枠組みに当てはめることを意識するあまり学習者の自己評価を誘導的な選択で狭めてしまっていることが課題として残された。スロットで学びの位置を示すことは自己評価として判断しやすい一方で、「その枠組みに学習者の記載内容を当てはめて解釈しないといけない」、「評価者の意図に合わせないといけない」といった意識を強めてしまい、本来的な意味での自己の学びの振り返りとしての自己評価に至らなかった部分も課題として残った。この点は、ICE アプローチを学習評価として活用する場合の限界でもある。学習評価として ICE ルーブリックを活用するとしても、学習者の学びの過程がすべて反映されるわけでもないし、時には学習者自身の個性的な振り返りを制限してしまう課題も見えた。

そして最後に、本研究の実践後に授業実践の研究対象であった学習者がどのような学びの姿勢でいるのか、それぞれの実践研究の対象者（初回課題において I レベルに位置した学習者）にアンケート調査を行った。実践研究 1 の研究対象者 14 名は、現在専門職として従事している中で養成教育課程での学びが現在どのように活かされているのか、学びの違いはあるかについて調査を行った。実践研究 2 の研究対象者 9 名は、授業実践後の実習でどのように活かされたか、後期の授業での学びの違いについて調査を行った。アンケート調査は、2022 年 11 月 22 日に研究対象者に Google フォームの QR コードと URL をつけたア

アンケート依頼文を添付し、実践研究1の対象者へはメールし、実践研究2の対象者へは研究協力者より書面で配布してもらった。回答期間は2022年11月22日～2022年11月29日とした。回答は、実践研究1の対象者2名、実践研究2の対象者2名より得ることができた。回答内容から、フォローアップでアンケート調査を行うことで、本研究において対象とした科目の授業の中で学びの変容がみられたことは事実として認められるが、実際にその対象となった学習者が学外での実習や専門職として従事した後はどうであったかを見ていくとICEアプローチの考え方が定着しきれていない部分が見えた。それは、フォローアップが本研究で対象とした科目だけではなく、大学での学び全体を振り返った知識中心であったという振り返りになったからこそ、ICEの考えが養成教育全体として広がっていくことが大切でもある。原田ら(2019)の調査報告にもあるように、そもそもICEアプローチというのは、単なる学習評価としてのツールではなく、コースデザインなど適用は多様である。そのため、言語聴覚士養成教育において、修業期間の4年間のカリキュラムを設定する上でも様々な場面でポータブルに使うことが可能である。したがって、1つの科目の実践やルーブリックの活用によって学習者の学びがすべて変容するのではなく、継続的にICEという視点で養成教育のカリキュラム全体を組み直す視点を持たなければ長期的な変容は難しく、養成教育期間を長期的に考えるとICEアプローチを単独の実践や学習評価で活用するというだけではなく、幅広い視点で活用していく必要があるため今後の課題としても挙げられる。

以上のことから今後の展望を最後に述べると、どの授業実践も半期の授業を科目対象としており、実践研究で対象とした科目のみでICEの活用であったため、学習者の「主体的な学び」を半期という期間もしくは科目単独で十分に誘発できたとは言にくい。また、本研究では学内での授業が検証の中心であり、学内での学びが臨床実習や卒業後の臨床現場でどのように活かされているのか臨床場面で追跡調査を十分行うことができていない。言語聴覚士として臨床現場で従事するための本質的目標(Super Extensions)や学内での到達目標(Extensions)の達成ができたかの実証検証を今後行う必要がある。言語聴覚士養成教育の多くが数年の養成期間を要する。したがって、ICEアプローチの可能性を発展させ「主体的な学び」へとつなげていくためには、卒業後も含めた言語聴覚士養成教育全体の枠組みに長期的な視野で取り入れていくことなどが課題であるとともに、言語聴覚士養成教育を発展させていく一助となると考える。言語聴覚士養成教育は、様々な科目において知識や技能を習得し、その学びを統合して実習などで活用していく必要がある。そのため、単独

教員の科目だけで ICE における Connections を意識して活用するのではなく、養成教育全体の科目でそれが活用されていかなければならない。今回の研究でも明らかとなったように、この実践を単発の実践とせず様々な科目や 4 年間の養成教育期間を通じて、ICE の学びの循環・サイクルとして活用していくことで、言語聴覚士として求められている本質的な資質や能力、態度の変容につながっていくのが可能となると考える。

引用・参考文献

- 1) 安藤輝次 (2008) 「一般的ルーブリックの必要性」教育実践総合センター研究紀要, 第 17 号, pp. 1-10
- 2) 石野レイ子, 二重作清子 (2000) 「大学生の自己評価と授業評価に関する認識の分析」広島県立保健福祉短期大学紀要, 第 5 巻 1 号, pp.1-10
- 3) 石原浩一, 泰山裕 (2020) 「フィードバックと振り返りが 学習者の認知欲求に及ぼす影響の検討」日本教育工学会論文誌, 第 44 巻 1 号, pp.105-113
- 4) 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—ルーブリック作成からカリキュラム設計へ』医学書院
- 5) 岩田茂子 (1984) 「認知発達理論の教育評価への応用—SOLO 分類学—」慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要: 社会学心理学教育学, 第 24 号, pp.67-75
- 6) 岩村純子, 井上加奈子, 岩瀬裕子, 徳永郁子, 荒尾博美 (2021) 「1 年次の基礎看護実習における ICE モデルを用いたルーブリックの検討」熊本保健科学大学研究誌, 第 18 号, pp.91-101
- 7) 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適応可能な理論化の手続き—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 第 54 巻 2 号, pp.27-44
- 8) 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適応可能な質的データ分析手法—」感性工学, 第 10 巻 3 号, pp.155-160
- 9) 大谷尚 (2017) 「質的研究とは何か」薬学雑誌, 第 137 巻 6 月号, pp.653-658
- 10) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- 11) 梶田叡一 (2007) 『教育評価〔第 2 版補訂版〕』有斐閣双書
- 12) 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, 第 3 巻, pp.119-125
- 13) 金岡敬子 (2016) 「高等教育に求められる学習評価に関する一考察」四天王寺大学紀要, 第 62 号, pp.383-396

- 14) 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（原典：Grant Wiggins, Jay McTighe（2005）”Understanding By Design” Assn for Super Vision & Curriculum.）
- 15) 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
- 16) 戈木クレイグヒル滋子（2016）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版 理論を生み出すまで』新曜社
- 17) 西城卓也（2012）「行動主義から構成主義」医学教育，第 43 卷 4 号，pp.290-291
- 18) 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，第 44 卷 3 号，pp.133-141
- 19) 斎藤有吾，小野和宏，松下佳代（2017）「ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析—PBL のパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて—」大学教育学会誌，第 39 卷第 2 号，pp.48-57
- 20) 坂田匡史（2022）「ICE モデルで『深める』歴史の授業」社会科教育，59 卷 5 号，pp.86-89
- 21) 萩原浩平，丸山浩平，森本康彦（2022）「学びの振り返りのテキストデータから学習者の資質・能力の育成に関する記述を抽出する方法」日本教育工学会研究報告集，2022 卷 4 号，pp.197-202
- 22) スー・フォスタティ・ヤング（著），土持ゲーリー法一（監訳），小野恵子（訳）「高等教育における教えること、学ぶこと、評価すること—ICE を活用して学生の学びの質を向上させるために—」主体的学び 4 号，pp.164-179
- 23) 高橋洗治（2001）「教育目標の新しい分類法—ブルームの分類法からマルザーノの分類法への発展—」静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第 51 号，pp.203-220
- 24) 田中耕治（編）（2017）『よくわかる教育評価 第 2 版』ミネルヴァ書房
- 25) ダネル・スティーブンス，アントニア・レビ（著），佐藤浩章（監訳）（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
- 26) 田村由美，池西悦子（2014）『看護の教育・実践にいかすりフレクション』南江堂

- 27) 柘磨昭孝 (2017) 『ICE モデルで拓く主体的学び—成長を促すフレームワークの実践—』 東信堂
- 28) 中央教育審議会 (2005) 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
(最終閲覧日 : 2021.10.12)
- 29) 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (最終閲覧日 : 2022.10.6)
- 30) 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)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
(最終閲覧日 : 2021.10.12)
- 31) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2015) 「3. 学習評価のあり方」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364317.htm
(最終閲覧日 : 2021.10.12)
- 32) 土持ゲーリー法一 (2013) 「1. 『主体的学び』とは何か」 主体的学び研究所
https://www.activellj.jp/?page_id=207 (最終閲覧日 : 2021.9.30)
- 33) 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
- 34) 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
- 35) 仲里良子, 櫻井しのぶ (2021) 「ICE モデルを概念枠組みとしアクティブラーニング手法を取り入れた健康教育実習の取り組みとその効果—学生の主体性と学びの深まりに注目して—」 主体的学び研究所, 主体的学び 7 号, pp.150-161
- 36) 長沼祥太郎, 杉山芳生, 澁川幸加, 浅川裕子, 松下佳代 (2019) 「パフォーマンス評価における学生の自己評価・相互評価は妥当な評価に近づきうるか—市民的オンライン推論能力を素材として—」 京都大学高等教育研究, 第 25 号, pp.13-24
- 37) 中村剛 (2018) 「高等学校数学科における ICE モデルを用いた体系的理解の一考察」 日本科学教育学会年会論文集, 第 42 号, pp.269-272

- 38) 中山実, 鈴木克明 (編著) (2016) 『教育工学選書Ⅱ第 15 巻 職業人教育と教育工学』ミネルヴァ書房
- 39) 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治 (編) (2017) 『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために—』有斐閣
- 40) 西岡加名恵, 石井英真 (編著) (2021) 『教育評価重要用語辞典』明治図書
- 41) 西片裕 (2019) 「学生がルーブリックを作成して自己評価することの効果—自律的動機づけの内在化に着目して—」日本教育工学会論文誌, 第 43 巻 3 号, pp.215-229
- 42) 西里優子, 仲松研, 前原大知, 伊禮三之, 湯澤秀文 (2017) 「学びにつなぐ数学的考え方をはぐくむ授業デザイン—ICE モデルを取り入れたアクティブ・ラーニングの実践を通して—」琉球大学教育学部附属中学校研究紀要, 第 29 号, pp.31-48
- 43) 長谷川忍 (2014) 「Web における主体的学びとリフレクション支援」主体的学び創刊号, pp.61-71
- 44) 林秀樹 (2018) 「第 2 章 必修教科等の研究 9 英語 思考力向上のための ICE モデルを適用した授業案とその評価の開発 —英語科における生徒達の主体的で深い学びをめざして—」滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要, 第 60 集, pp.94-101
- 45) 原田静香, 仲里良子, 櫻井しのぶ, 土持ゲーリー法一 (2019) 「カナダクイーンズ大学の視察から学ぶ ICE モデルの活用」主体的学び 7 号, pp.164-176
- 46) 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
- 47) 古川治 (2015) 「B.S.ブルーム理論の日本における受容と展開: 評価理論を発展させた梶田理論を通して」甲南大学教職教育センター年報・研究報告書, 2014 年度, pp.13-28
- 48) 松下佳代 (2016) 「アクティブラーニングをどう評価するか」松下佳代・石井英真編 『アクティブラーニングの評価』東信堂
- 49) 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構造の分析に基づいて—」京都大学高等教育研究 第 18 号 pp75-114
- 50) 松下佳代, 石井英真 (2016) 『アクティブラーニングの評価』東信堂
- 51) 松下佳代 (2017) 「学習成果とその可視化」高等教育研究 第 20 集 pp.93-112
- 52) 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂

- 53) 溝上慎一 (2019) 「主体的な学習とは—そもそも論から『主体的・対話的で深い学び』まで—v2.1」9) 溝上慎一の教育論
[http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentic\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html)
 (最終閲覧日 : 2021.9.30)
- 54) 溝上慎一 (2021) 「(理論) 教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」
[http://smizok.net/education/subpages/a00040\(paradigm%20change\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00040(paradigm%20change).html)
 (最終閲覧日 : 2021.10.12)
- 55) 文部科学省「大学設置基準」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/053/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/10/30/1325943_02_3_1.pdf (最終閲覧日 : 2022.12.18)
- 56) 山本佐江 (2015) 「日本におけるフィードバック概念受容の検討」東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第 63 集第 2 号, pp.297-314
- 57) Biggs, J. B ・ K. Collis. (1982) “Evaluating the Quality of Learning: SOLO Taxonomy.”New York: Academic Press
- 58) Benjamin S. Bloom , George F. Madaus , J.Thomas Hastings (著) , 梶田 叡一, 藤田恵璽, 渋谷 憲一 (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
- 59) L.ディー・フィンク (著) , 土持ゲーリー法一 (監訳) (2011) 『学習経験をつくる大学授業法』玉川大学出版部
- 60) R.J.マルザーノ, J.S.ケンドール (著) , 黒上晴夫, 泰山裕 (訳) (2013) 『教育目標をデザインする—授業設計のための新しい分類体系—』北大路書房
- 61) Sue Fostaty Young ・ Robert J. Wilson (2000) “Assessment & Learning :The ICE Approach”Winnipeg Canada :Portage & Main Press/ Peguis Publishers
- 62) Sue Fostaty Young ・ Robert J. Wilson (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
- 63) Wilson, R.J. (1996) “Assessing students in classrooms and schools.”Scarborough, ON: Allyn and Bacon

参考資料

- ・参考資料 1 : 実践研究 1 : 振り返りシート (①～④)
- ・参考資料 2 : 実践研究 1 : 課題シート (課題①～③、最終課題)
- ・参考資料 3 : 実践研究 1 : 自己評価シート (課題①～④)
- ・参考資料 4 : 実践研究 2 : 国際医療福祉大学 (言語発達学)
- ・参考資料 5 : 実践研究 2 : 国際医療福祉大学 (言語発達障害学総論)
- ・参考資料 6 : 実践研究 2 : 京都先端科学大学
(失語・高次脳機能障害学 I)
- ・参考資料 7 : 実践研究後のフォローアップ調査の結果

参考資料 1-1 : 実践研究 1 : 振り返りシート①

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》			
第1回			
第2回			
第3回			
第4回	《課題実施の感想、気づき》		

参考資料 1-2：実践研究 1：振り返りシート②

振り返りシート② (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
第5回			
第6回			
第7回			
第8回	《課題実施の感想、気づき》		

参考資料 1-3 : 実践研究 1 : 振り返りシート③

振り返りシート③ (小児聴覚障害者)		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
第9回			
第10回			
第11回			
第12回	《課題実施の感想、気づき》		

参考資料 1-4：実践研究 1：振り返りシート④

振り返りシート④ (小児聴覚障害者学)		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 	
第 13 回			
第 14 回	《課題実施の感想、気づき》		
第 15 回	《講義全体を通しての感想・自分自身の変化など》		

参考資料 2-1：実践研究 1：課題シート（課題①・課題②）

課題シート

学籍番号：

学生氏名：

〈課題①〉

聞こえないこと（難聴）には様々な要因がある。「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？

〈課題②〉

「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？

参考資料 2-2 : 実践研究 1 : 課題シート (課題③)

課題シート

学籍番号 :

学生氏名 :

〈課題③〉

「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。

参考資料 2-3：実践研究 1：課題シート（最終課題）

小児聴覚障害学（最終課題）

学籍番号：

学生氏名：

《課題 1》

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。

《課題 2》

本講義開始前に「小児聴覚障害学を学ぶ意義」について記載してもらった。自分が書いた内容を振り返り、再度「小児聴覚障害学を学ぶ意義」について述べなさい。また、その理由も記載しなさい。

《課題 3》

グループで「課題 1」「課題 2」について意見交換を行い、その中で気づいたこと、感想などを記載しなさい。

参考資料 3-1：実践研究 1：自己評価シート（課題①・課題②）

課題① 自己評価シート

学籍番号：

学生氏名：

要素 (観点)	基本的な考え (Ideas)	つながり・関連づけ (Connections)	分析・予測・推論 (Extensions)
	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≫			

課題② 自己評価シート

学籍番号：

学生氏名：

要素 (観点)	基本的な考え (Ideas)	つながり・関連づけ (Connections)	分析・予測・推論 (Extensions)
	「聴覚検査」の目的が説明できる。	聴こえの程度が言語発達に大きく影響している。 言語機能だけではなく発話にも関連している。	手順だけではなく、子どもや親との関係作り、ICについても言及している。 リスク管理も予測できる。
「言語発達検査」の目的が説明している。			
≪自己評価の振り返り≫			

参考資料 3-2 : 実践研究 1 : 自己評価シート (課題③・課題④)

課題③ 自己評価シート

学籍番号 : 学生氏名 :

要素 (観点)	基本的な考え (Ideas)	つながり・関連づけ (Connections)	分析・予測・推論 (Extensions)
	言語発達障害児への支援について説明できる。	言語発達障害児と聴覚障害児の支援の違い(比較)ができる。	自分が考えるそれぞれの支援方法もしくは共通した支援方法を提案できる。
	聴覚障害児への支援について説明できる。		
≪自己評価の振り返り≫ 			

課題④ 自己評価シート

学籍番号 : 学生氏名 :

要素 (観点)	基本的な考え (Ideas)	つながり・関連づけ (Connections)	分析・予測・推論 (Extensions)
説明	<ul style="list-style-type: none"> 定型3歳の状態を説明できる。 確認内容を列挙し、説明できる。 	聞こえとことばの関連について説明できる。	今後の聴覚ならびにことばの発達における予後について説明できる。
検査	<ul style="list-style-type: none"> 年齢に適した聴力検査を選択できる。 検査の手順を理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> 年齢に適した必要な検査を選択できる。 検査の順位をつけて実施できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 状況に応じて検査の実施が判断できる。 状況に応じて検査の順番を変更できる。
指導・援助	<ul style="list-style-type: none"> 聴力訓練の手順を理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> 聴力訓練とことばの訓練の関連を理解し、訓練を立案できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 家族指導を念頭に置いた訓練の立案ができる。
≪自己評価の振り返り≫ 			

参考資料 4-1：実践研究 2：初回課題手順書

(言語発達学・言語発達障害学総論)

言語発達学・言語発達障害学総論（国際医療福祉大学）

【初回課題】

1. 実施手順

- 1) オリエンテーション後に、課題を提示する。
- 2) Google フォームなどを使用し、学生に配信する（予定時間配信・その場で配信）
- 3) 項目内容（必須項目はすべて入力しないと送信できない設定にする）
 - ①学籍番号・学生氏名（必須）
 - ②「言語発達学」「言語発達障害学総論」を学ぶ意義について（必須）
- 4) 課題は、学生のスマートフォンもしくはタブレット、PC から入力してもらう。
- 5) 各自入力後、入力内容を確認し送信してもらう。
- 6) 全員が送信完了後、授業開始とする。

2. 課題の実施方法

1) 課題の説明

指示：授業を始める前に、1つ課題を出します。その課題について、自分の今の率直な考えを入力し送信して下さい。入力内容が成績に直結することはありませんので、正直な意見の入力を願います。

2) 振り返りシートの配信

（記載時間：5分）

指示：振り返りシートを配信しました。課題内容を確認し、入力・送信してください。記載時間は5分とします。

3) 振り返りシートの入力・送信完了

指示：入力後、送信する前に入力内容を再度確認し、送信をお願いします。送信された方は、授業の準備として、教科書、配布資料などを準備して下さい。

参考資料 4-2：実践研究 2：最終課題手順書

(言語発達学・言語発達障害学総論)

言語発達学・言語発達障害学総論（国際医療福祉大学）

【最終課題】

1. 実施手順

- 1) 第 15 回講義終了 15 分前に、振り返りシートの入力項目の 1 つとして課題を提示する。
- 2) Google フォームなどを使用し、学生に配信する（予定時間配信・その場で配信）
- 3) 項目内容（必須項目はすべて入力しないと送信できない設定にする）
 - ①学籍番号・学生氏名（必須）
 - ②各授業回で自分が重要だと考えたキーワード 5 つ（必須）
 - ③各授業回の内容が他の科目との関連、他の授業回との関連について（必須）
 - ④授業内容が日常生活ならびに言語聴覚士として今後どのように活用されるか（必須）
 - ⑤授業の感想（必須）
 - ⑥質問・意見（任意）
 - ⑦最終課題：「言語発達学」「言語発達障害学総論」を学ぶ意義について（必須）
- 4) 課題は、学生のスマートフォンもしくはタブレット、PC から入力してもらう。
- 5) 各自入力後、入力内容を確認し送信してもらう。
- 6) 振り返りシート同様に送信完了後、自由解散とする。

2. 課題の実施方法

1) 課題の説明

指示：毎回の振り返りシートの入力項目に最終課題を 1 つ出しています。その課題は、この授業の初回に皆さんに課した課題です。そのときの自分の課題内容を振り返りながら、今の自分の率直な考えを入力し送信して下さい。今回の入力内容が初回と違っている、同じであるなど意見は様々だと思います。その場合には、どうして異なるのか、同じなのかの理由も一緒に入力してください。初回と同様に入力内容が成績に直結することはありませんので、正直な意見の入力を願います。

2) 振り返りシートの配信

（記載時間：15 分）

指示：振り返りシートを配信しました。課題内容を確認し、入力・送信してください。記載時間は 15 分とします。

3) 振り返りシートの入力・送信完了

指示：入力後、送信する前に入力内容を再度確認し、送信をお願いします。送信された方から、自由解散とします。

参考資料 4-3：実践研究 2：パフォーマンス課題 1 手順書①（言語発達学）

言語発達学（国際医療福祉大学）

【パフォーマンス課題 1】

1. 実施手順

- 1) パフォーマンス課題 1 は、第 8 回講義で実施する。
- 2) 課題の記載時間は 40 分とする。
- 3) 課題記載後、ICE ルーブリックによる自己評価表を配布し自己評価を実施してもらい、その後自己評価をしてみたの感想を自己評価表の下記の欄に記載する。評価と感想の記載時間は 20 分とする。
- 4) 課題 1 に関して、教員が考える解答案を提示するフィードバックを 10 分とする。
- 5) 自己評価、教員のフィードバックを終えて、全体の振り返りとしての感想を記載欄に記入してもらう。記載時間は 10 分とする。記載が終了したら、パフォーマンス課題と自己評価表の 2 つを提出してもらい、自由解散とする。
- 6) 回収した学生のパフォーマンス課題を確認し、教員による ICE ルーブリックでの評価を行う。
- 7) 教員による ICE ルーブリックでの評価と学生による ICE ルーブリックの自己評価を照合し差異を確認する。
- 8) 学生が自由記載した「自己評価の振り返り」「全体フィードバックを経てからの振り返り」の内容を音声入力にて文字変換し、データとして保存する。
- 9) 文字変換したデータを SCAT を用いて分析する。
- 10) SCAT にて分析した学生全体の振り返りの傾向を次回の講義冒頭で共有する。
- 11) 学生記載のパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は PDF 化し、データで保存する。
- 12) 原本である学生が記載したパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は次回講義時に返却する。

2. パフォーマンス課題の実施方法

1) 課題用紙を配布

指示：今から、これまでの第 1 回から 7 回までの講義内容の振り返りのための確認テストを行います。机の上には、教科書、今までの配布資料のファイル、筆記用具だけを置き、スマートフォンなどはカバンにしまってください。タブレット・PC を使用している方は出しておいても構いません。

2) 今までの講義（第 1～7 回）の配布資料や教科書などを振り返りながら課題実施（記載時間 40 分）

指示：配布用紙に学籍番号・氏名を記入してください。この課題は、第 1 回から 7 回までの講義内容の振り返りのための確認テストです。課題内容を十分に読み、自分の考えを記載してください。振り返りが目的ですので、教科書、今までの配布資料のファイルを見ながら、実施しても構いません。記載時間は 40 分です。時間を確認しながら課題を進めてください。始めてください。

～記載時間 40 分～

指示：時間となりましたので、やめてください。これから、自分が記載した内容を確認してもらい、自己評価してもらいます。

参考資料 4-4：実践研究 2：パフォーマンス課題 1 手順書②（言語発達学）

言語発達学（国際医療福祉大学）

3. 自己評価の方法

1) 自分が記載した課題内容を確認

指示：自己評価を行う前に、もう一度、自分が記載した内容を読み直してください。

2) 自己評価（ICE ループリック）の採点方法について口頭で説明

（自己評価表の配布）

指示：自分の記載した内容を確認しましたか？これから、自己評価表を配布します。自分の記載した内容が、配布した評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてもらいます。

3) 配布された自己評価の観点を確認

指示：自己評価表を見てください。自己評価表の左側には、評価する観点が2つあります。この2つの観点について評価してもらいます。

4) 各観点のどの位置（I・C・E）に自分の記載内容が当てはまるかを確認し○をつける。

指示：この評価は、各観点にそって自分が記載しているかを確認していきます。評価は3段階です。

Ideas、Connections、Extensions という段階があります。これは、自分の学びの位置を示しています。自分の記載内容がどの位置に当てはまるかを記載内容から判断し、その位置に○をつけてください。どの段階にも当てはまらないと思った場合は、○をつけなくてください。例えば、「原因疾患」の観点において、Ideas の a もしくは b について自分の記載内容が該当していれば、次に Connections の段階であるかどうかを判断します。判断に迷ったときには教員に確認してください。それでは、20分の時間を取りますので、自己評価をしてみてください。

～記載 10 分経過～

指示：自己評価が終わった方は、評価表の下の欄の「自己評価の振り返り」という欄に、自己評価をしてみた感想や気づきなどを自由に記載してください。その欄だけに記載して下さい。

5) 自己評価後に、自己評価してみたの振り返りを記載

（記載時間 20 分）

指示：自己評価と「自己評価の振り返り」は記載終わりましたか？自己評価が終わりましたら、次にうつります。

4. 教員のフィードバック

1) 自己評価と振り返りが記載終わったことを確認し、教員の考える解答（考え）を呈示

指示：これから、模範解答ではないですが、言語聴覚士としての視点・思考で解説をしていきます。解説をする前に、今回呈示する考え方はあくまでも1つの視点・思考であって、必ずしもこの視点・思考がすべてではありませんので注意してください。

～解説～

2) 教員の解答（考え）の呈示をふまえたうえで、全体の振り返りを記載

（記載時間 10 分）

指示：それでは最後に、自己評価表の一番下の「全体フィードバックを経たの振り返り」の欄にフィードバック・解説を聞いて、全体の振り返り・感想を記載してください。

3) 授業終了時に自己評価を回収

指示：記載し終わったら、再度記載内容を確認し、提出してください。提出が終わったら、自由解散とします。

参考資料 4-4：実践研究 2：パフォーマンス課題 1（言語発達学）

言語発達学（国際医療福祉大学 言語聴覚学科）

学籍番号： _____ 学生氏名： _____

＜課題 1＞

授業を振り返りながら、以下の事例について自分の考えを述べよ（持ち込み可）。

【事例】

2歳の男の子。「家族の言っていることはわかっているようだが、自分からの発語がない」という母親からの相談が児童相談所にあった。児童相談所からの紹介を受け言語聴覚士（あなた）に相談に来た。

このお子さんの様子から、どのようなことが考えられるか？また、言語聴覚士として家族や子どもに対して、どのようなことを生活の中ですればいい（支援）と思いますか？

参考資料 4-5：実践研究 2：パフォーマンス課題 1 自己評価表（言語発達学）

自己評価表（課題 1）		言語発達学（国際医療福祉大学 言語聴覚学科）	
学籍番号：		学生氏名：	
観点	Ideas（基礎知識）	Connections（つながり）	Extensions（応用）
言語発達	a. 2歳の定型発達について説明できる。	定型発達と比較しながら、対象の子どもの言語発達について述べて述べるができる。	
	b. 対象の子どもの様子を説明できる。		
関わり	a. 言語症状から考えられる障害を <u>1つの可能性</u> を挙げることができる。	言語症状から言語の情報処理モデルに照らし合わせながら、障害の可能性を説明できる。	
	b. 言語症状から考えられる障害を <u>複数の可能性</u> を挙げるができる。		
※自己評価の振り返り※			
※全体フィードバックを経ての振り返り※			

参考資料 4-6：実践研究 2：パフォーマンス課題 2 手順書①（言語発達学）

言語発達学（国際医療福祉大学）

【パフォーマンス課題 2】

1. 実施手順

- 1) パフォーマンス課題 2 は、第 15 回講義で実施する。
- 2) 課題の記載時間は 40 分とする。
- 3) 課題記載後、ICE ルーブリックによる自己評価表を配布し自己評価を実施してもらい、その後に自己評価をしてみたの感想を自己評価表の下記の欄に記載する。評価と感想の記載時間は 20 分とする。
- 4) 課題 2 に関して、教員が考える解答案を提示するフィードバックを 10 分とする。
- 5) 自己評価、教員のフィードバックを終えて、全体の振り返りとしての感想を記載欄に記入してもらう。記載時間は 10 分とする。記載が終了したら、パフォーマンス課題と自己評価表の 2 つを提出してもらい、自由解散とする。
- 6) 回収した学生のパフォーマンス課題を確認し、教員による ICE ルーブリックでの評価を行う。
- 7) 教員による ICE ルーブリックでの評価と学生による ICE ルーブリックの自己評価を照合し差異を確認する。
- 8) 学生が自由記載した「自己評価の振り返り」「全体フィードバックを経てからの振り返り」の内容を音声入力にて文字変換し、データとして保存する。
- 9) 文字変換したデータを SCAT を用いて分析する。
- 10) SCAT にて分析した学生全体の振り返りの傾向を次回の講義冒頭で共有する。
- 11) 学生記載のパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は PDF 化し、データで保存する。
- 12) 原本である学生が記載したパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は次回講義時に返却する。

2. パフォーマンス課題の実施方法

1) 課題用紙を配布

指示：今から、これまでの第 9 回から 14 回までの講義内容の振り返りのための確認テストを行います。机の上には、教科書、今までの配布資料のファイル、筆記用具だけを置き、スマートフォンなどはカバンにしまってください。タブレット・PC を使用している方は出しておいても構いません。

2) 今までの講義（第 1～14 回）の配布資料や教科書などを振り返りながら課題実施（記載時間 40 分）

指示：配布用紙に学籍番号・氏名を記入してください。この課題は、第 9 回から 14 回までの講義内容の振り返りのための確認テストです。課題内容を十分に読み、自分の考えを記載してください。振り返りが目的ですので、教科書、今までの配布資料のファイルを見ながら、実施しても構いません。記載時間は 40 分です。時間を確認しながら課題を進めてください。始めてください。

～記載時間 40 分～

指示：時間となりましたので、やめてください。これから、自分が記載した内容を確認してもらい、自己評価をしてもらいます。

参考資料 4-7：実践研究 2：パフォーマンス課題 2 手順書②（言語発達学）

言語発達学（国際医療福祉大学）

3. 自己評価の方法

1) 自分が記載した課題内容を確認

指示：自己評価を行う前に、もう一度、自分が記載した内容を読み直してください。

2) 自己評価（ICE ルーブリック）の採点方法について口頭で説明（自己評価表の配布）

指示：自分の記載した内容を確認しましたか？これから、自己評価表を配布します。自分の記載した内容が、配布した評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてもらいます。

3) 配布された自己評価の観点を確認

指示：自己評価表を見てください。自己評価表の左側には、評価する観点が2つあります。この2つの観点について評価してもらいます。

4) 各観点のどの位置（I・C・E）に自分の記載内容が当てはまるかを確認し○をつける。

指示：この評価は、各観点到って自分が記載しているかを確認していきます。評価は3段階です。Ideas、Connections、Extensions という段階があります。これは、自分の学びの位置を示しています。自分の記載内容がどの位置に当てはまるかを記載内容から判断し、その位置に○をつけてください。どの段階にも当てはまらないと思った場合は、○をつけなくてください。例えば、「原因疾患」の観点において、Ideas の a もしくは b について自分の記載内容が該当していれば、次に Connections の段階であるかどうかを判断します。判断に迷ったときには教員に確認してください。それでは、20分の時間を取りますので、自己評価をしてみてください。

～記載 10 分経過ごろ～

指示：自己評価が終わった方は、評価表の下の欄の「自己評価の振り返り」という欄に、自己評価をしてみての感想や気づきなどを自由に記載してください。その欄だけに記載して下さい。

5) 自己評価後に、自己評価してみたの振り返りを記載

（記載時間 20 分）

指示：自己評価と「自己評価の振り返り」は記載終わりましたか？自己評価が終わりましたら、次にうつります。

4. 教員のフィードバック

1) 自己評価と振り返りが記載終わったことを確認し、教員の考える解答（考え）を呈示

指示：これから、模範解答ではないですが、言語聴覚士としての視点・思考で解説をしていきます。解説をする前に、今回呈示する考え方はあくまでも1つの視点・思考であって、必ずしもこの視点・思考がすべてではありませんので注意してください。

～解説～

2) 教員の解答（考え）の呈示をふまえたうえで、全体の振り返りを記載

（記載時間 10 分）

指示：それでは最後に、自己評価表の一番下の「全体フィードバックを経ての振り返り」の欄にフィードバック・解説を聞いて、全体の振り返り・感想を記載してください。

3) 授業終了時に自己評価を回収

指示：記載し終わったら、再度記載内容を確認し、提出してください。提出が終わったら、自由解散とします。

参考資料 4-8：実践研究 2：パフォーマンス課題 2（言語発達学）

言語発達学（国際医療福祉大学 言語聴覚学科）

学籍番号： _____ 学生氏名： _____

◀課題2▶

今までの授業の内容を振り返りながら、以下の事例について自分の考えを整理して述べよ。

【事例】

5歳の男子。現在、幼稚園の年長クラスに在籍している。3歳健診で言語発達について指摘されていたが、養育者はあまり気にしていなかった。就学が近づき、就学前健診にて再度言語発達について指摘されたため、養育者は気になり始め言語聴覚士（以下 ST）のところに相談に来た。

子どもと遊びながら言語の様子を観察したところ、ST が言っていることの理解は、簡単な表現に言い換えたりせず日常会話レベルで可能であった。表出に関しては、2語連鎖での表出が主で、時折3語連鎖が聴取された。語連鎖以外にも文レベルで助詞の使用もみられるが誤りがみられた。

参考資料 4-9：実践研究 2：パフォーマンス課題 2 自己評価表（言語発達学）

自己評価表（課題 2）		言語発達学（国際医療福祉大学 言語聴覚学科）	
学籍番号：		学生氏名：	
観点	Ideas（基礎知識）	Connections（つながり）	Extensions（応用）
言語発達	a. 5 歳（幼児期後半）の定型発達について説明できる。	a. 定型発達と対象の子どもの言語発達を比較しながら述べることができる。	
	b. 対象の子どもの様子を言語全体として（理解・表出に分けず）説明できる。	b. 定型発達と対象の子どもの言語発達を理解と表出に分けて、それぞれを比較しながら述べることができる。	
関わり	a. 5 歳（幼児期後半）の定型発達児への一般的な関わりについて説明できる。	理解と表出に分けて言語全体（発達）を考えたうえで、それぞれの発達段階に合わせた関わりを述べることができる。	現時点での関わりに留まるだけでなく、 <u>就学を見据えた（予後予測）関わり</u> を述べることができる。
	b. 対象児へのコミュニケーションについて言語全体として（理解・表出に分けずに）説明できる。	* 現状のみの記載にとどまっている。	* 就学というキーワードが入っている。
《自己評価の振り返り》			
《全体フィードバックを経ての振り返り》			

参考資料 5-1：実践研究 2：パフォーマンス課題手順書①

(言語発達障害学総論)

言語発達障害学総論（国際医療福祉大学）

【パフォーマンス課題】

1. 実施手順

- 1) パフォーマンス課題は、第 14 回講義で実施する。
- 2) 課題の記載時間は 40 分とする。
- 3) 課題記載後、ICE ルーブリックによる自己評価表を配布し自己評価を実施してもらい、その後に自己評価をしてみたの感想を自己評価表の下記の欄に記載する。評価と感想の記載時間は 20 分とする。
- 4) 課題に関して、教員が考える解答案を提示するフィードバックを 10 分とする。
- 5) 自己評価、教員のフィードバックを終えて、全体の振り返りとしての感想を記載欄に記入してもらう。記載時間は 10 分とする。記載が終了したら、パフォーマンス課題と自己評価表の 2 つを提出してもらう。
- 6) 学生記載のパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は PDF 化し、データで保存する。
- 7) 回収した学生のパフォーマンス課題を確認し、教員による ICE ルーブリックでの評価を行う。
- 8) 教員による ICE ルーブリックでの評価と学生による ICE ルーブリックの自己評価を照合し差異を確認する。
- 9) 学生が自由記載した「自己評価の振り返り」「全体フィードバックを経てからの振り返り」の内容を音声入力にて文字変換し、データとして保存する。
- 10) 文字変換したデータを SCAT を用いて分析する。

2. パフォーマンス課題の実施方法

1) 課題用紙を配布

指示：今から、これまでの講義内容の振り返りのための確認テストを行います。机の上には、教科書、今までの配布資料のファイル、筆記用具だけを置き、スマートフォンなどはカバンにしまってください。タブレット・PC を使用している方は出しておいても構いません。

2) 今までの講義の配布資料や教科書などを振り返りながら課題実施

(記載時間 40 分)

指示：配布用紙に学籍番号・氏名を記入してください。この課題は、これまでの講義内容の振り返りのための確認テストです。課題内容を十分に読み、自分の考えを記載してください。振り返りが目的ですので、教科書、今までの配布資料のファイルを見ながら、実施しても構いません。記載時間は 40 分です。時間を確認しながら課題を進めてください。始めてください。

～記載時間 40 分～

指示：時間となりましたので、やめてください。これから、自分が記載した内容を確認してもらい、自己評価してもらいます。

参考資料 5-2：実践研究 2：パフォーマンス課題手順書②

(言語発達障害学総論)

言語発達障害学総論 (国際医療福祉大学)

3. 自己評価の方法

1) 自分が記載した課題内容を確認

指示:自己評価を行う前に、もう一度、自分が記載した内容を読み直してください。

2) 自己評価 (ICE ルーブリック) の採点方法について口頭で説明

(自己評価表の配布)

指示:自分の記載した内容を確認しましたか?これから、自己評価表を配布します。自分の記載した内容が、配布した評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてもらいます。

3) 配布された自己評価の観点を確認

指示:自己評価表を見てください。自己評価表の左側には、評価する観点が2つあります。この2つの観点について評価してもらいます。

4) 各観点のどの位置 (I・C・E) に自分の記載内容が当てはまるかを確認し○をつける。

指示:この評価は、各観点にそって自分が記載しているかを確認していきます。評価は3段階です。

Ideas, Connections, Extensions という段階があります。これは、自分の学びの位置を示しています。自分の記載内容がどの位置に当てはまるかを記載内容から判断し、その位置に○をつけてください。どの段階にも当てはまらないと思った場合は、○をつけないでください。例えば、「原因疾患」の観点において、Ideas の a もしくは b について自分の記載内容が該当していれば、次に Connections の段階であるかどうかを判断します。判断に迷ったときには教員に確認してください。それでは、20分の時間を取りますので、自己評価をしてみてください。

～記載 10 分経過ごろ～

指示:自己評価が終わった方は、評価表の下の欄の「自己評価の振り返り」という欄に、自己評価をしてみての感想や気づきなどを自由に記載してください。その欄だけに記載して下さい。

5) 自己評価後に、自己評価してみたの振り返りを記載

(記載時間 20 分)

指示:自己評価と「自己評価の振り返り」は記載終わりましたか?自己評価が終わりましたら、次にうつります。

4. 教員のフィードバック

1) 自己評価と振り返りが記載終わったことを確認し、教員の考える解答 (考え) を呈示

指示:これから、模範解答ではないですが、言語聴覚士としての視点・思考で解説をしていきます。解説をする前に、今回呈示する考え方はあくまでも1つの視点・思考であって、必ずしもこの視点・思考がすべてではありませんので注意してください。

～解説～

2) 教員の解答 (考え) の呈示をふまえたうえで、全体の振り返りを記載

(記載時間 10 分)

指示:それでは最後に、自己評価表の一番下の「全体フィードバックを経ての振り返り」の欄にフィードバック・解説を聞いて、全体の振り返り・感想を記載してください。

3) 授業終了時に自己評価を回収

指示:記載し終わったら、再度記載内容を確認し、提出してください。提出が終わったら、休憩します。

参考資料 5-3 : 実践研究 2 : パフォーマンス課題 (言語発達障害学総論)

言語発達障害学総論 (国際医療福祉大学 言語聴覚学科)

学籍番号 : _____ 学生氏名 : _____

《課題》

授業を振り返りながら、以下の事例について自分の考えを述べよ (持ち込み可)。

【事例】

3歳の男の子。4月から幼稚園に通い始めた。担任の先生より「他の園児と比べてことばの数や会話が幼いように感じる」という指摘を受けた母親から〇〇市の子育て支援課相談があった。子育て支援課を通して言語聴覚士(あなた)に相談に来た。このような場合、言語聴覚士の立場のあなたなら、どのようなことを考えるか。今までの授業や演習の内容を踏まえて、考えを述べなさい。

参考資料 5-4：実践研究 2：パフォーマンス課題自己評価表

(言語発達障害学総論)

言語発達障害学総論 (国際医療福祉大学 言語聴覚学科)			
学籍番号：		学生氏名：	
観点	Ideas (基礎知識)	Connections (つながり)	Extensions (応用)
言語発達	3歳の定型発達について説明できる。	定型発達と対象の子どもの言語発達について関連付けて説明できる。	対象児の状況から、言語発達の年齢を推測して説明できる。
評価の視点	3歳の定型発達の基本的な関わりについて説明できる。	各種発達検査の項目を関連させて説明できる (PVT-R, LC, その他)。	対象児の状況から、各種発達検査の項目を限定し推測して説明できる (PVT-R, LC, その他)。
※自己評価の振り返り※			
※全体フィードバックを経ての振り返り※			

参考資料 6-1：実践研究 2：初回課題手順書（失語・高次脳機能障害学Ⅰ）

失語症・高次脳機能障害学Ⅰ（京都先端科学大学）

【初回課題】

1. 実施手順

- 1) オリエンテーション後に、課題を提示する。
- 2) Google フォームなどを使用し、学生に配信する（予定時間配信・その場で配信）
- 3) 項目内容（必須項目はすべて入力しないと送信できない設定にする）
 - ①学籍番号（必須）
 - ②「失語症・高次脳機能障害学Ⅰ」を学ぶ意義について（必須）
- 4) 課題は、学生のスマートフォンもしくはタブレット、PC から入力してもらう。
- 5) 各自入力後、入力内容を確認し送信してもらう。
- 6) 全員が送信完了後、授業開始とする。

2. 課題の実施方法

1) 課題の説明

指示：授業を始める前に、1つ課題を出します。その課題について、自分の今の率直な考えを入力し送信して下さい。入力内容が成績に直結することはありませんので、正直な意見の入力を願います。

2) 振り返りシートの配信

（記載時間：5分）

指示：振り返りシートを配信しました。課題内容を確認し、入力・送信してください。記載時間は5分とします。

3) 振り返りシートの入力・送信完了

指示：入力後、送信する前に入力内容を再度確認し、送信をお願いします。送信された方は、授業の準備として、教科書、配布資料などを準備して下さい。

参考資料 6-2：実践研究 2：最終課題手順書（失語・高次脳機能障害学Ⅰ）

失語症・高次脳機能障害学Ⅰ（京都先端科学大学）

【最終課題】

1. 実施手順

- 1) 第 30 回講義終了 15 分前に、振り返りシートの入力項目の 1 つとして課題を提示する。
- 2) Google フォームなどを使用し、学生に配信する（予定時間配信・その場で配信）
- 3) 項目内容（必須項目はすべて入力しないと送信できない設定にする）
 - ①学籍番号（必須）
 - ②各授業回で自分が重要だと考えたキーワード 3 つ（必須）
 - ③各授業回の内容が他の科目との関連、他の授業回との関連について（必須）
 - ④授業内容が日常生活ならびに言語聴覚士として今後どのように活用されるか（必須）
 - ⑤授業の感想（必須）
 - ⑥質問・意見（任意）
 - ⑦最終課題：「失語症・高次脳機能障害学Ⅰ」を学ぶ意義について（必須）
- 4) 課題は、学生のスマートフォンもしくはタブレット、PC から入力してもらう。
- 5) 各自入力後、入力内容を確認し送信してもらう。
- 6) 振り返りシート同様に送信完了後、自由解散とする。

2. 課題の実施方法

1) 課題の説明

指示：毎回の振り返りシートの入力項目に最終課題を 1 つ出しています。その課題は、この授業の初回に皆さんに課した課題です。そのときの自分の課題内容を振り返りながら、今の自分の率直な考えを入力し送信して下さい。今回の入力内容が初回と違っている、同じであるなど意見は様々だと思います。その場合には、どうして異なるのか、同じなのかの理由も一緒に入力してください。初回と同様に入力内容が成績に直結することはありませんので、正直な意見の入力を願います。

2) 振り返りシートの配信

（記載時間：15 分）

指示：振り返りシートを配信しました。課題内容を確認し、入力・送信してください。記載時間は 15 分とします。

3) 振り返りシートの入力・送信完了

指示：入力後、送信する前に入力内容を再度確認し、送信をお願いします。送信された方から、自由解散とします。

参考資料 6-3：実践研究 2：パフォーマンス課題 1 課題手順書①

(失語・高次脳機能障害学 I)

失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学)

【パフォーマンス課題 1】

1. 実施手順

- 1) パフォーマンス課題 1 は、第 9 回講義で実施する。
- 2) 課題の記載時間は 40 分とする。終了 10 分前、5 分前にアナウンスする。
- 3) 課題記載後、ICE ルーブリックによる自己評価表を配布し自己評価を実施してもらい、その後に自己評価をしてみたの感想を自己評価表の下記の欄に記載する。説明時間は 5 分程度とし、評価と感想の記載時間は 20 分とする。
- 4) 課題 1 に関して、教員が考える解答案を提示するフィードバックを 10 分とする。
- 5) 自己評価、教員のフィードバックを終えて、全体の振り返りとしての感想を記載欄に記入してもらう。記載時間は 10 分とする。記載が終了したら、パフォーマンス課題と自己評価表の 2 つを提出してもらい、自由解散とする。
- 6) 回収した学生のパフォーマンス課題を確認し、教員による ICE ルーブリックでの評価を行う。
- 7) 教員による ICE ルーブリックでの評価と学生による ICE ルーブリックの自己評価を照合し差異を確認する。
- 8) 学生の自己評価表に教員の評価を赤で印をつける。
- 9) 学生が自由記載した「自己評価の振り返り」「全体フィードバックを経てからの振り返り」の内容を音声入力にて文字変換し、データとして保存する。
- 10) 文字変換したデータを SCAT を用いて分析する。
- 11) 学生記載のパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は PDF 化し、データで保存する。
- 12) 原本である学生が記載したパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は次回講義時に返却する。
- 13) SCAT にて分析した学生全体の振り返りの傾向を次回の講義冒頭で共有する。

2. パフォーマンス課題の実施方法

1) 課題用紙を配布

指示：今から、これまでの第 1 回から 8 回までの講義内容の振り返りのための確認テストを行います。机の上には、教科書、今までの配布資料のファイル、筆記用具だけを置き、スマートフォンなどはカバンにしまってください。

2) 今までの講義 (第 1～8 回) の配布資料や教科書などを振り返りながら課題実施 (記載時間 40 分)

指示：配布用紙に学籍番号・氏名を記入してください。この課題は、第 1 回から 8 回までの講義内容の振り返りのための確認テストです。課題内容を十分に読み、自分の考えを記載してください。振り返りが目的ですので、教科書、今までの配布資料のファイルを見ながら、実施しても構いません。記載時間は 40 分です。時間を確認しながら課題を進めてください。始めてください。

～記載時間 40 分 (10 分前、5 分前に終了アナウンス)～

指示：時間となりましたので、やめてください。これから、自分が記載した内容を確認してもらい、自己評価してもらいます。

参考資料 6-4：実践研究 2：パフォーマンス課題 1 課題手順書②

(失語・高次脳機能障害学 I)

失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学)

3. 自己評価の方法

1) 自分が記載した課題内容の確認を指示する。以下、3) まで説明を行う (説明時間 5 分)。

指示: 自己評価を行う前に、もう一度、自分が記載した内容を読み直してください。

2) 自己評価 (ICE ルーブリック) の採点方法について (自己評価表の配布)

指示: 自分の記載した内容を確認しましたか?これから、自己評価表を配布します。自分の記載した内容が、配布した評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてもらいます。

3) 配布された自己評価の観点と位置 (I・C・E) について

指示: 自己評価表を見てください。自己評価表の左側には、評価する観点が2つあります。この2つの観点について評価してもらいます。

指示: この評価は、各観点にそって自分が記載しているかを確認していきます。評価は3段階です。

Ideas, Connections, Extensions という段階があります。これは、自分の学びの位置を示しています。自分の記載内容がどの位置に当てはまるかを記載内容から判断し、その位置に○をつけてください。どの段階にも当てはまらないと思った場合は、○をつけないでください。例えば、「原因疾患」の観点において、Ideas の a もしくは b について自分の記載内容が該当していれば、次に Connections の段階であるかどうかを判断します。判断に迷ったときには教員に確認してください。

4) 自己評価の記載と自己評価してみたの振り返りを記載 (記載時間 20 分)

指示: それでは、20分の時間を取りますので、自己評価をしてみてください。

指示: 自己評価が終わった方は、評価表の下の欄の「自己評価の振り返り」という欄に、自己評価をしてみたの感想や気づきなどを自由に記載してください。その欄だけに記載して下さい。自己評価と「自己評価の振り返り」は記載終わりましたか?自己評価が終わりましたら、次にうつります。

4. 教員のフィードバック

1) 自己評価と振り返りの記載終了を確認し、教員の考える解答 (考え) を呈示 (10 分程度)

指示: これから、模範解答ではないですが、言語聴覚士としての視点・思考で解説をしていきます。解説をする前に、今回呈示する考え方はあくまでも1つの視点・思考であって、必ずしもこの視点・思考がすべてではありませんので注意してください。

～解説～

2) 教員の解答 (考え) の呈示をふまえたうえで、全体の振り返りを記載 (記載時間 10 分)

指示: それでは最後に、自己評価表の一番下の「全体フィードバックを経ての振り返り」の欄にフィードバック・解説を聞いて、全体の振り返り・感想を記載してください。

3) 授業終了時に自己評価を回収

指示: 記載し終わったら、再度記載内容を確認し、提出してください。提出が終わったら、自由解散とします。

参考資料 6-5 : 実践研究 2 : パフォーマンス課題 1 手順書③

(失語・高次脳機能障害学 I)

失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学)

5. パフォーマンス課題・自己評価の分析

- 1) 回収した学生のパフォーマンス課題を確認し、教員による ICE ルーブリックでの評価を行う。
 - ①回収した課題用紙と自己評価表を PDF もしくは JPEG で保存する。
 - ②回収した学生のパフォーマンス課題の内容を確認する。
 - ③課題内容確認後、教員用の ICE ルーブリックで評価する。
- 2) 教員による ICE ルーブリックでの評価と学生による ICE ルーブリックの自己評価を照合し差異を確認する。
- 3) 学生の自己評価表に教員の評価を赤で印をつける。
- 4) 学生が自由記載した「自己評価の振り返り」「全体フィードバックを経てからの振り返り」の内容を音声入力にて文字変換 (Google ドキュメントの音声入力) し、データとして保存する。
- 5) 文字変換したデータを SCAT の分析手法を用いて分析する。
- 6) 学生記載のパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表は PDF 化し、データで保存する。

6. 分析後の対応

- 1) 原本である学生が記載したパフォーマンス課題と ICE ルーブリックによる自己評価表 (教員の評価を記載済み) は次回講義時に返却する。
- 2) SCAT にて分析した学生全体の振り返りの傾向を次回の講義冒頭で学生と共有する。

参考資料 6-6 : 実践研究 2 : パフォーマンス課題 1

(失語・高次脳機能障害学 I)

失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学 言語聴覚学科)

学籍番号 : _____ 学生氏名 : _____

〈課題 1〉

授業を振り返り、原因疾患やその理由、障害の可能性等について自分の考えを述べよ (持ち込み可)。

【事例】

3日前、78歳のAさん(男性)は散歩から帰宅し、台所に入ったところで、何かを呟いたと思ったら、右側から倒れるように崩れ落ちた。すぐに奥さんが駆け寄り、声をかけるが、発話できない状態であった。すぐに救急車を要請し、救急隊員の声かけに、「う、う」と答えるだけで、右半身は動かない状態であった。氏名の確認に対しては、頷いて応答することができた。

Aさんは既往歴として高血圧症、不整脈があった。大学病院に救急搬送され、MRIやMRAによる診断を受け、rt-PA治療後、容体が安定した。

現在は、右半身を動かすことができ、「みかん」を見て、「いす」が食べたいと言うような場面が時々見られるが、こちらの言っていることはわかっているようである。

参考資料 6-7：実践研究 2：パフォーマンス課題 1 自己評価表

(失語・高次脳機能障害学 I)

自己評価表 (課題 1)		失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学 言語聴覚学科)	
学籍番号:		学生氏名:	
観点	Ideas (基礎知識)	Connections (つながり)	Extensions (応用)
原因疾患	a. 原因となる疾患を <u>1</u> つ挙げることができる。 b. 原因となる疾患を <u>複数</u> 挙げるすることができる。	病態メカニズムと関連させながら、原因となる疾患を説明できる。	
障害の可能性	a. 言語症状から考えられる障害を <u>1</u> つの可能性を挙げるができる。 b. 言語症状から考えられる障害を <u>複数</u> の可能性を挙げることができる。	言語症状から言語の情報処理モデルに照らし合わせながら、障害の可能性を説明できる。	a. 治療方法から、身体・言語症状の予後予測ができる。 b. 治療方法から、身体・言語症状の予後予測ができ、言語聴覚士として今後実施していくべきことを考えることができる。
≪自己評価の振り返り≫			
≪全体フィードバックを経ての振り返り≫			

参考資料 6-8：実践研究 2：パフォーマンス課題 2 手順書①

(失語・高次脳機能障害学 I)

失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学)

【パフォーマンス課題 2】

1. 実施手順

- 1) パフォーマンス課題 2 は、第 23・24 回講義で実施する。
- 2) 課題は標準失語症検査 (以下、SLTA) の「聞く：口頭命令に従う」「話す：呼称」
- 3) 課題実施は、1 人 5 分程度 (ビデオ撮影)
- 4) SLTA のマニュアルは持ち込み可能とし、自信がない場合に確認可能とする。
- 5) 課題実施後、ICE ループリックによる自己評価表を配布し自己評価を実施してもらい、その後に「自己評価の振り返り」を自己評価表の下記の欄に記載する。評価と振り返りの記載時間は 10 分とする。
- 6) 教員は学生の実技実施後に、教員用の評価用紙を記入する。
- 7) 学生は評価と振り返りを記載後、自己評価表と記録用紙の両方を回収箱に提出して退席する。
- 8) 実技と自己評価が終了した学生は、別室にて自己評価の振り返りからの自己学習を行う。
- 9) 課題 2 全員終了後に総括として、学生全体にフィードバックを行う (10 分程度)。
- 10) 回収した学生の自己評価と教員による評価を照合し差異を確認する。
- 11) 学生の自己評価表に教員の評価を赤で印をつける。
- 12) 学生が自由記載した「自己評価の振り返り」の内容を音声入力にて文字変換し、データとして保存する。
- 13) 文字変換したデータを SCAT を用いて分析する。
- 14) 学生の自己評価表は PDF 化し、データで保存する。
- 15) 原本である自己評価表は教員が保管し、コピーを次回講義時に返却する。
- 16) SCAT にて分析した学生全体の振り返りの傾向を次回の講義冒頭で共有する。

2. パフォーマンス課題の実施方法

1) 全体への課題説明

指示：今から、第 10 回から 22 回までの講義内容の振り返りのための確認テストを行います。

今回は SLTA の実施を課題として行います。こちらが指示した項目の実施と記録を行ってまいります。それでは、別室にて個別に SLTA を実施します。指定された順番に別室に来てください。マニュアルが必要な学生は持ち込みを許可します。自信がない場合は確認を許可します。実技の様子はビデオカメラで撮影し、教員評価に活用します。

2) 個別への課題説明、記録用紙配布、課題実施 (実施時間：各 5 分)。マニュアル持参可

指示：今から指示する SLTA の項目を実施してください。私 (教員) が患者役です。実施する項目はすべて例題を実施してから、検査項目に入ってください。例題の出し方も評価に含まれます。

～記録用紙を配布する～

指示：それでは、配布した記録用紙に従って、例題と印のついた指定箇所を実施してください。

*事前に学籍番号と学生氏名、実施項目は記載しており、学生ごとに配布する。

参考資料 6-9：実践研究 2：パフォーマンス課題 2 手順書②

(失語・高次脳機能障害学 I)

失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学)

3. 自己評価の方法

1) 自分が実施した課題を振り返る

指示:今実施した課題について自己評価を行います。

2) 自己評価 (ICE ルーブリック) の採点方法について口頭で説明 (自己評価表の配布)

指示:自己評価表を配布します。自分の課題実施が、評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてください。

3) 配布された自己評価の観点を確認

指示:自己評価表を見てください。自己評価表の左側には、評価する観点が5つあります。

この5つの観点について評価してもらいます。

4) 各観点のどの位置 (I・C・E) に自分の記載内容が当てはまるかを確認し○をつける。

指示:この評価は、各観点到って自分の課題実施を確認していきます。評価は3段階です。

Ideas, Connections, Extensions という段階があります。これは、自分の学びの位置を示しています。自分の記載内容がどの位置に当てはまるかを記載内容から判断し、その位置に○をつけてください。どの段階にも当てはまらないと思った場合は、○をつけないでください。判断に迷ったときには教員に確認してください。それでは、10分の時間を取りますので、自己評価をしてみてください。自己評価が終わった方は、評価表の下の欄の「自己評価の振り返り」という欄に、自己評価をしてみた感想や気づきなどを自由に記載してください。

～記載時間：10分～

指示:自己評価と自由記載欄の記載が終わったら、所定の位置に提出し退室してください。退後は、検査内容や評価内容について他言しないように注意してください。

4. 教員のフィードバック

1) 検査実施の総括 (実施の中での気づき、共通認識しておくべきことなど)

指示:本日の実技お疲れさまでした。全員に共通している部分について総括します。

参考資料 6-10 : 実践研究 2 : パフォーマンス課題 2 評価手順 (掲示用)

(失語・高次脳機能障害学 I)

失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学)

*** 掲示用 ***

【自己評価の方法】

- 1) 自分が実施した課題を振り返る
- 2) 自己評価 (ICE ルーブリック) の採点方法について口頭で説明 (自己評価表の配布)
指示 : 自分の課題実施が、評価表のどこに当てはまるかを確認し○をつけてください。
- 3) 配布された自己評価の観点を確認
指示 : 自己評価表を見てください。自己評価表の左側には、評価する観点が 5 つあります。
この 5 つの観点について評価してもらいます。
- 4) 各観点のどの位置 (I・C・E) に自分の記載内容が当てはまるかを確認し○をつける。
指示 : この評価は、各観点到って自分の課題実施を確認していきます。評価は 3 段階です。
Ideas, Connections, Extensions という段階があります。これは、自分の学びの位置を示しています。自分の記載内容がどの位置に当てはまるかを記載内容から判断し、その位置に○をつけてください。どの段階にも当てはまらないと思った場合は、○をつけなくてください。判断に迷ったときには教員に確認してください。それでは、10 分の時間を取りますので、自己評価をしてみてください。自己評価が終わった方は、評価表の下の欄の「自己評価の振り返り」という欄に、自己評価をしてみた感想や気づきなどを自由に記載してください。

～記載時間 : 10 分～

* 自己評価と自由記載欄の記載が終わったら、所定の位置に提出し退室してください。

* 退出後は、検査内容や評価内容について他言しないように注意してください。

参考資料 6-11：実践研究 2：パフォーマンス課題 2 自己評価用

(失語・高次脳機能障害学 I)

自己評価表 (課題 2)		失語症・高次脳機能障害学 I (京都先端科学大学 言語聴覚学科)	
学籍番号:		学生氏名:	
観点	Ideas	Connections	Extensions
検査物品の準備	a. マニキュアルを見ながら、該当項目に必要検査物品を選択できる。 b. マニキュアルを見ずに、該当項目に必要検査物品を選択ができる。		該当項目に必要な検査物品を患者の状況に合わせて (物品・図版の位置など)、手際よく患者を待たせず準備ができる。
教示の仕方 (ヒントの出し方)	a. マニキュアルを見ながら、正しい教示 (ヒント) ができる。 b. マニキュアルを見ずに、記録用紙に従い正しい教示 (ヒント) ができる。	教示のルール (声の大きさ、口形の誇張、話す速度) に従いながら、適切に教示 (ヒント) ができる。	患者の反応や状況に合わせて、間を置くことなく適切に教示 (ヒント) のタイミングを調整できる。
ヒントの有無	a. マニキュアルを見ながら、ヒントの有無を判断できる。 b. マニキュアルを見ずに、ヒントの有無を判断できる。	ヒントの有無にかかわらず、検査を時間がかかると (止める)、黙ってしまいうことがない。	患者の反応に合わせて適切にヒントを提示することができる。もしくは、ヒントの有無に迷ったときにもヒントを提示できる。
記録の仕方	a. マニキュアルを見ながら、記録をすることができ。 b. マニキュアルを見ずに、記録をすることができ。	患者の言語反応やそれ以外の反応について正しく事象を記録できる (ジエスチャャーや首振り等)。	検査実施後に段階づけや言語症状に置き換えられるように丁寧に記載されている (自分以外の人が見てもわかるように)。
※自己評価の振り返り※			

参考資料 7-1：実践研究後のフォローアップ調査の結果（実践研究 1）

【質問】養成教育時代の授業での経験が今の現場でどのように活かされていますか。

卒業生 A：

授業の時間では基本的な部分から新しく知識として入れていくが多かったのも、その時はじっくりこないまま、暗記していたが多かったです。臨床に出て実際の患者様を見るようになってから、症状と問題点がより分かりやすくつながるようになりました。

卒業生 B：

学生時代は、日々の授業内容を理解するのに**いっぱい**で**しっかり理解していた**かと**言えば怪しい**部分はある。現在は言語聴覚士として働いていないため、現在の仕事内容に養成校時代の学びが直接活かされている部分は少ないですが、患者様を担当するようになってから理学療法士としての視点と言語聴覚士としての視点の**両方を併せて患者様の症状や問題点を考える**ようになりました。

【質問】養成教育時代の学びと臨床に出てからの学びには違いがありますか？

卒業生 A：

養成校では基本的な知識を中心に学びましたが、検査方法はもちろんスタンダードを知っている検査だと思いますが、臨床ではスタンダードのやり方だけでは難しいものがほとんどでした。状況・環境設定が必要だったり、聞き方一つで全く得られる評価の多さが違うことを実感しました。また、評価から**仮説を立てて訓練をしていく**ことが大切と感じています。

卒業生 B：

養成校の時には、授業や臨床実習で先生方から教わるが多く、教わった内容を理解するという感じでしたが、臨床では病院での勉強会などもあります自分の興味のあるものを自分で調べたりすることが多くなりました。

* 下線は筆者の加筆

参考資料 7-2 : 実践研究後のフォローアップ調査の結果 (実践研究 2)

【質問】 授業実践後の臨床実習で、授業実践の経験がどのように活かされていますか。

学生 A-14 :

春学期に学んだ検査や訓練を実際に臨床の場で見学することができ、より知識が深まりました。この検査ではこういうことを見ているのかなどを考えながら見学することができました。

学生 A-17 : * コロナの影響により学内実習

校内実習で症例の動画を見た時にどのタイプの失語かを判断する時に活かされた。

【質問】 春学期の「失語症・高次脳機能障害学Ⅰ」での授業の経験が秋学期の授業に活かされていますか？活かされているのであれば、どのように活かされているのか教えてください。

学生 A-14 :

春学期での学びをさらに秋学期で理解を深められたと思います。

学生 A-17 :

発話の階層性等が障害メカニズムの分析に活かされた。

* 下線は筆者の加筆

謝辞

本研究を進めるにあたり、多方面の方々にご協力を頂きました。本研究の完成に至るまで懇切丁寧にご指導くださいました山口大学大学院東アジア研究科の熊井将太先生に心より深く感謝いたします。

また、本研究での授業実践では、京都先端科学大学の木村航准教授、この授業実践に参加いただいた学生の多大なるご協力に感謝を申し上げます。