

短報

学士課程で保健師の家庭訪問事例を用いた
講義・演習における学生の知識と
理解レベルの評価方法の一考察

田村須賀子¹⁾，安田貴恵子²⁾，城諒子¹⁾，山崎洋子³⁾

¹⁾ 富山大学，²⁾ 長野県看護大学，³⁾ 健康科学大学

長野県看護大学紀要

第23巻別刷

2021年3月

学士課程で保健師の家庭訪問事例を用いた講義・演習における 学生の知識と理解レベルの評価方法の一考察

田村須賀子¹⁾, 安田貴恵子²⁾, 城諒子¹⁾, 山崎洋子³⁾

【要旨】 学士課程の「保健師の家庭訪問」事例を使った講義・演習において、教育担当者が1)学生に学修させたい事項と、2)学生のレポートに期待する記載内容を明確にすることにより、学生の知識と理解レベルの評価方法について考察した。

5大学5名の教育担当者による、教育内容と教育方法の聞き取りからデータ収集した。学生に学修させたい事項ごとに、教育担当者が学生のレポートに期待する記載内容を、B.S.ブルームの教育目標分類学に基づいて知識と理解の操作レベルに分類した。

学生に学修させたい事項と学生のレポートに期待する記載内容には、「事例の援助実践を自分の言葉で説明できる」「看護実践の意味を解釈できる」等があった。さらに「看護職として何ができるか」「対象者・家族のもつ力、主体的な問題解決能力を引き出す」など、事例に示されていない内容を予想し、「公衆衛生看護の特徴」などを統合して述べられていることを期待していた。

以上、学生の知識と理解の操作レベルの評価方法は、学生の学修状況を捉えられ、公衆衛生看護の中の「保健師の家庭訪問」の教育成果の評価方法に活用できると考えられた。

【キーワード】 家庭訪問事例、保健師の家庭訪問、学生に学修させたい事項、学生の学び、知識と理解レベルの評価方法

緒言

「保健師の家庭訪問」は、公衆衛生看護援助提供方法の中心的存在である(田村, 2018a, 2015)。看護基礎教育において「保健師の家庭訪問」は、個人・家族への個別支援の展開に加え、地域のニーズに対応する地区活動の一手段として教授する必要がある(田村ら, 2018b)。特に学士課程では、家庭訪問における看護実践能力の育成に向けて、当該単元の講義・演習を担当する教員(以下、教育担当者)による創意工夫がなされているところである。

筆者らは、自己研鑽の場として自主的な学習会を持ち、公衆衛生看護学の教育方法について討議している

(田村ら, 2018b)。この討議の場で、家庭訪問の教育担当者36名(国立5校, 公立4校, 私立2校)から、「保健師の家庭訪問」の「何を、どのように伝えるか」などの教育内容・方法・工夫について情報収集した。その結果、「保健師の家庭訪問」は公衆衛生看護の基本的な支援技術であると位置づけ、個人・家族を単位とした看護援助の一手段であり、全住民に責任をもつ地区活動の一手段である、と伝えようとしていたことが分かった。さらに1)生活の営みに即した看護援助を基本とする、2)対象者の生活の場に入れていただいて提供する、3)当事者から要請がなくても保健師からアプローチする、4)家庭訪問で得た情報から地域の健康課題を見出しケアシステム構築に活かす、などの特徴を伝えようと

¹⁾富山大学, ²⁾長野県看護大学, ³⁾健康科学大学
2019年10月4日受付
2020年9月8日受理

していた(田村ら, 2018b)。

しかし教育する側が伝えようとしていたことが、学生に伝わっていないならば教育としての意味をなさない。そのことが学生に伝わったかどうか、評価方法も含めて不明確なままである。わが国の高等教育政策においても、文部科学省中央教育審議会の答申で、「(教員が)何を教えたか」から「(学生が)何を学び、身に付けることができたのか」への転換が必要とある(文部科学省, 2008, 2012, 2018)。筆者らは、「何を学び、身に付けることができたのか」を把握していくことは重要としつつも、それを学生から直接把握する前に、教育担当者側が「何をどのように教えたか」を基に「学生に学修させたい事項」を明確にした上で、学生に学修させたい事項ごとに、「何を学び、身に付けることができたのか」の評価項目を整理する必要があると判断した。学生の学修の到達状況は、教育担当者側が捉えた学生の学びで評価することになるからである。さらに「何を学び、身に付けることができたのか」の到達状況が把握できれば、それは形成的な評価となり、後続する教授活動に活用できる。そのため学生からどのような反応が得られたならば、学生に学修させたい事項を学んだと評価できるか、知識と理解レベルの評価方法を導く必要があると考えた。

研究目的

本研究は、学士課程の講義・演習で家庭訪問事例を用いた講義・演習において、教育担当者が学生に学修させたい事項と期待する学生の学びを明確にすることにより、学生の知識と理解レベルの評価方法について考察することを目的とする。なお本稿における学士課程は、保健師教育内容を統合した看護基礎教育課程のことをいう。

研究方法

1. 研究対象

研究対象は、学士課程の講義・演習で、「慢性関節リウマチ患者の家族介護への支援」事例(平山, 1999)を使って、「保健師の家庭訪問」を教授している5大学5名の教育担当者である。なお、この講義演習で使用された家庭訪問事例は、1990年の公衆衛生看護学体系総論

2の初版本に掲載された。40歳女性が20年間寝たきりだった事例で、家族介護を支援した約1年半の保健師の家庭訪問事例である。保健師の援助行為だけでなく判断や意図も書かれ、保健師から連絡をとる、受け入れを拒まれるなど、多くの保健師が会おう場面が記載されている。

2. データ収集方法

データは、5大学5名の教育担当者を対象に、「保健師の家庭訪問事例」を使った講義・演習の教育内容と教育方法の聞き取り調査を行った研究(田村ら, 2018b)のデータから、1)学生に学修させたい内容、2)学生のレポートに期待する記載内容を取り出した。実習や実技を伴う演習では、学生の表情や行動を観察して、そこから学んでいる状況を推察できる。一方家庭訪問の講義・演習では、レポート等にかかれたものから、学生が獲得した知識と理解を把握し評価することになる。

学生に学修させたい内容は、先行研究の聞き取り内容を個人識別不可能にしたデータ源から内容を取り出し、表記の類似性で統合した。表1はデータ収集の例を示したものである。先行研究での5大学5名の教育担当者の教育実践より教育内容と教育方法の記載例を左列に書き、これらの内容に沿って、教育担当者の1)「保健師の家庭訪問」事例で学生に学修させたい内容、2)学生のレポートに期待する記載内容を記述した。

3. データ分析方法

1)「保健師の家庭訪問」事例で学生に学修させたい内容を意味ごとに統合し、学生に学修させたい事項とする。2)学生のレポートに期待する記載内容は、学生に学修させたい事項ごとに、B.S.ブルーム(1971)の教育目標分類学に基づき、『知識』の想起・再認と『理解』の3つの操作レベル(変換・解釈・外挿)に分類し、学生に期待する学びについて検討する。『知識』の想起・再認は「与えられたことをそのまま取り出す(いわゆる丸暗記)」とし、「理解」は次の3つの操作レベルを設定した。すなわち「変換」するは「表現を変えて自分の言葉で説明する」、「解釈」するは「与えられた情報間の関係を解釈する」、「外挿」するは「示されていない内容を予想して表記する」として分析・分類した。

表1. 「教育担当者が学生に学修させたい事項と期待する学生の学び」のデータ収集の例

1人の教育担当者による「授業の展開方法」の例		「「保健師の家庭訪問」事例で学生に学修させたい内容」の記述例	「学生のレポートに期待する学びの記載内容」の記述例	
教育方法	教育内容			
①事前学習で、家庭訪問事例を熟読し、「印象に残った箇所(保健師の援助や本人・家族の状況、制度利用など)」「印象に残った理由」「その援助は何のために行われたと考えられるか」「疑問点・わかりにくかったこと」を学習課題整理用紙に記述してもらう ②授業当日は、7~8人のグループに分かれ、事前学習内容を各自発表し、討議する。保健師の活動をイメージできるよう、各グループにファシリテーターの教員が1名入る ③グループ討議終了後に何を学んだかレポートを提出する ④レポート内容は、次回以降の授業でフィードバックする	単元の関連性に配慮して、対象の生活の場に向く行政保健師の援助を具体的にイメージできるようにする	・保健師の援助が何のために行われたのか、考えることができる	★家庭訪問援助における、対象の尊厳を守る看護者の姿勢を自分の言葉で書かれている	
	在宅サービスそのものを学ぶ教科目間の関連性に配慮して、在宅ケアサービスの存在と活用方法を具体的にイメージできるようにする	・保健師の援助や本人・家族の状況、制度利用などが印象に残ったと書きだすことができる ・事例の中に出てくる疾患・地域資源・サービスについて、自分なりに調べていくことができる	・保健師の援助や本人・家族の状況、制度利用などが印象に残ったと書きだすことができる ・事例の中で直接行う看護だけでなく制度を使って援助をしている場面を取り出して書かれている	★家庭訪問事例の印象に残った箇所で、保健師の援助や本人・家族の状況、制度利用などを書かれている ★保健師が直接行う看護だけでなく制度を使って援助をしている場面を取り出して書かれている
	前の授業で「公衆衛生看護の定義で、対象は地域住民全員である」と伝えた上で、全住民を対象にしていることを意味する場面を述べた学生の意見を支持する	・公衆衛生看護の対象は地域住民全員だと認識できる ・地区活動で優先する家庭訪問の対象を予想できる	・事例の中の他人の家の人にも関心を向けて、対象は地域住民全員だということの例であると結びつけることができる	★公衆衛生看護の対象は地域住民全員だということが認識できたとレポートに書かれている ★家庭訪問事例で他の家の人にも関心を向けていることが、印象に残ったと書かれている
	「看護は病院だけでなく、行政の場にも活躍の場がある」と伝えた上で、病院以外の場の看護を意味する場面を述べた学生の意見を支持する	・看護は病院だけでなく、行政の場にも活躍のフィールドがあることを認識できる		★看護は病院だけでなく、行政の場にも活躍のフィールドがあることが認識できたとレポートに書かれている

注) 表1の左2列は先行研究での5大学5名の教育担当者の教育実践事例の教育内容と教育方法の記載例である。これらの内容に沿って教育担当者が、右2列目「保健師の家庭訪問」事例で学生に学修させたい内容を取り出し、右1列目学生のレポートに期待する学びの記載内容の例を示している。

倫理的配慮

本稿のデータ源は、先行研究(田村ら, 2018b)での聞き取り内容を個人識別不可能にしたものである。なお研究協力者に対する説明と同意については、以下の手続きを経ている。

研究協力した教育担当者は判断能力のある成人である。データ収集は、所属大学講座の長に説明し合意を得た後、研究協力者から口頭および文書により研究の主旨を説明し同意を得て実施した。研究協力に同意した場合であっても、随時これを撤回できる旨等を伝えた。個人情報、研究協力者の同意を得て、研究機関で研究責任者が厳重に管理した。面接調査と結果報告に先立ち、筆者ら所属機関の倫理審査委員会の承認を得た(承認番号2016-9)。

結果

1. 「保健師の家庭訪問」事例を使った講義・演習で教育担当者が学生に学修させたい事項

5大学5名の「保健師の家庭訪問」事例を使った講義・演習の教育内容と教育方法の聞き取りから取り出した学生に学修させたい内容(記載例の教員から90件、他4名の教員からそれぞれ72件、20件、16件、11件、合計209件抽出した)を意味ごとに統合し、学生に学修させたい事項として内容の類似性でまとめた結果、26の中分類と5つに大分類した(表2)。この5分類は①家庭訪問援助を公衆衛生の理念と看護の目的に基づいて捉えられる、②家庭訪問援助の目的と特徴、対象特性が理解できる、③家庭訪問援助において本人・家族、地域生活を含めた援助提供方法が理解できる、④家庭訪問援助における看護過程展開方法が理解できる、⑤地区活動

表2. 家庭訪問事例による講義・演習で教育担当者が学生に学修させたい事項と、知識と理解の操作レベルに分類した学生のレポートに期待する記載内容(記述例)

学生に学修させたい事項	学生のレポートに期待する記載内容(記述例)			
	知識の想起・再認レベル	理解の操作レベル		
		変換	解釈	外挿
①家庭訪問援助を公衆衛生の理念と看護の目的に基づいて捉えられる 家庭訪問を看護実践の基本に基づいて捉えられる 保健師活動をイメージできる	看護実践の基本に繋がる部分を取り出して述べる	家庭訪問のイメージを自分の言葉で説明する	地域における看護活動の実績を看護の基盤で解釈する	家庭訪問援助の公衆衛生看護としての特徴を統合して述べる
②家庭訪問援助の目的と特徴, 対象特性が理解できる 家庭訪問の対象者の状況がイメージできる 医療面の管理が必要であることを理解できる 家庭訪問援助の全体をイメージできる 家庭訪問におけるケース管理が理解できる	本人・家族の身体・日常生活状況を思いや考えとともに把握している場面を取り出して述べる	対象の特徴と把握方法について自分の言葉で説明する	家庭訪問援助が日常生活が広がっていく視点から評価する	身体状況や日常生活から療養状況を予想して述べる
③家庭訪問援助において本人・家族, 地域生活を含めた援助提供方法が理解できる 家族を単位に実施することを理解できる 家庭訪問で生活を観るという視点が理解できる 援助の対象は家族一人ひとりだと理解できる 家族の中での本人の役割・存在が捉えられる 家族の介護力が捉えられる	住民の生活を観る視点がある場面を取り出して述べる	生活を観る視点とはどういうことか自分の言葉で説明する	対象者の生活状況を看護の立場でアセスメントし、予防的に働きかけると解釈する	本人の困りごとに対し、看護職として何が出来るかを具体的に、自分で予想して表記する
④家庭訪問援助における看護過程展開方法が理解できる まず対象に受け入れられることの重要性が理解できる 確かな看護技術を提供することの必要性が理解できる 信頼関係を構築することの重要性が理解できる 対象の思い, 過去の経験を尊重することの重要性が理解できる 対象の意欲を引き出す援助であることがイメージできる セルフケア能力の向上を志向するものであると理解できる 看護過程としての展開がイメージできる 資源を活用し制度を利用するものであることが理解できる 訪問日の設定, 継続訪問の実施方法がイメージできる	対象が自分をどの程度受け入れてくれているか推察して援助している場面を取り出して述べる	対象者のホームグラウンドに迎え入れられて行う援助であることを自分の言葉で説明する	看護援助とは対象者に関心を寄せ、対象者の立場に身を置いて感じ考えるものと解釈する	対象から聞かれて困ることは自分でどうしたら良いか、予想して表記する
⑤地区活動の手段としての家庭訪問の展開方法, および役割・機能が理解できる 地域看護という活動領域の存在が理解できる 受け持ち地区の全住民への対応であることをイメージできる 他事例へと援助を波及させていくものであることをイメージできる 保健事業としての存在意義が理解できる 近隣住民・住民協力者と協働させていくものであることをイメージできる 地域の資源を知り, 提供体制として整備するものであることが理解できる	受け持ち地区の住民の生活の実態を常につかまうと保健師の地区把握する場面を取り出して述べる	家庭訪問の「潜在的な課題を見出し援助する」という機能を自分の言葉で説明する	受け持ち地区の住民の健康管理に責任を持つ立場で, 対象者の家族に保健サービスを紹介する窓口の役割があると解釈する	家庭訪問の中で, 地区住民の潜在的な援助ニーズの情報を得るという展開方法を自分で予想して表記する

注)「知識を想起・再認する」「理解の操作レベル」の欄は、網掛けした左列ゴシック体の「学修させたい事項」にあたる「教育担当者が学生のレポートに期待する記載内容」のデータの記述例である。

の手段としての家庭訪問の展開方法、および役割・機能が理解できる、であった。

2. 教育担当者が学生のレポートに期待する記載内容

「保健師の家庭訪問」事例を使った講義・演習で、学生のレポートに期待する記載内容の記述を上述の①～⑤にある学生に学修させたい事項ごとに、『知識』の想起・再認レベルと『理解』の3つの操作レベルに分類し表記を整え、表2に記述例を示した。なお表2の記述例としては、『知識』の想起・再認レベルと『理解』の3つの操作レベルすべての欄に記載内容があった、「学生に学修させたい事項」6つに対応させたもののみ示した(表2左列の網掛けゴシック体にした欄)。

学生に学修させたい事項①の「家庭訪問援助を公衆衛生の理念と看護の目的に基づいて捉えられる」の「家庭訪問を看護実践の基本に基づいて捉えられる」では、『知識』の想起・再認は「看護実践の基本に繋がる部分を(教材から)取り出して述べる」、「変換」は「家庭訪問のイメージを自分の言葉で説明する」、「解釈」は「地域における看護活動の実績を看護の基盤で解釈する」、「外挿」は「家庭訪問援助の公衆衛生看護としての特徴を統合して述べる」という結果となった。

学生に学修させたい事項②の「家庭訪問援助の目的と特徴、対象特性が理解できる」の「家庭訪問の対象者の状況がイメージできる」では、『知識』の想起・再認は「本人・家族の身体・日常生活状況を思いや考えとともに把握している場面を取り出して述べる」、「変換」は「対象の特徴と把握方法について自分の言葉で説明する」、「解釈」は「家庭訪問援助を日常生活が広がっていく視点から評価する」、「外挿」は「身体状況や日常生活から療養状況を予想して述べる」という結果となった。

学生に学修させたい事項③の「家庭訪問援助において本人・家族、地域生活を含めた援助提供方法が理解できる」の「家庭訪問で生活を観るという視点が理解できる」では、『知識』の想起・再認は「住民の生活を観る視点がある場面を取り出して述べる」、「変換」は「生活を観る視点とはどういうことか自分の言葉で説明する」、「解釈」は「対象者の生活状況を看護の立場でアセスメントし、予防的に働きかけると解釈する」、「外挿」は「本人の困りごとに対し、看護職として何ができるか

を具体的に、自分で予想して表記する」という結果となった。

学生に学修させたい事項④の「家庭訪問援助における看護過程展開方法が理解できる」の「まず対象に受け入れられることの重要性が理解できる」では、『知識』の想起・再認は「対象が自分をどの程度受け入れてくれているか推察して援助している場面を取り出して述べる」、「変換」は「対象者のホームグラウンドに迎え入れられて行う援助であることを自分の言葉で説明する」、「解釈」は「看護援助とは対象者に関心を寄せ、対象者の立場に身を置いて感じ考えるものと解釈する」、「外挿」は「対象から聞かれて困ることは自分でどうしたら良いか、予想して表記する」という結果となった。

学生に学修させたい事項⑤の「地区活動の手段としての家庭訪問の展開方法、および役割・機能が理解できる」の「受け持ち地区の全住民への対応であることをイメージできる」では、『知識』の想起・再認は「受け持ち地区の住民の生活の実態を常につかもうと保健師の地区把握する場面を取り出して述べる」、「変換」は「家庭訪問の潜在的な課題を見出し援助する」という機能を自分の言葉で説明する、「解釈」は「受け持ち地区の住民の健康管理に責任を持つ立場で、対象者の家族に保健サービスを紹介する窓口の役割があると解釈する」、「外挿」は「家庭訪問の中で、地区住民の潜在的な援助ニーズの情報を得るという展開方法を自分で予想して表記する」という結果となった。

考察

「保健師の家庭訪問」事例を使った講義・演習で、教育担当者が学生に学修させたい事項と学生のレポートに期待する記載内容から、期待する学生の学びと、学生の知識と理解レベルの評価方法について、以下の通り考察した。

1. 教育担当者が学生に学修させたい事項の構成

学士課程の講義・演習で「保健師の家庭訪問」の何をどのように伝えるかの先行研究(田村ら, 2018b)で、「事例を使って伝える」という教育方法が特徴としてあった。本稿では「保健師の家庭訪問」事例を使った講義・演習で学生に学修させたい事項、すなわち「保健師の家庭訪問」がどういうものだと伝えていたか再度

データ源から取り出し、5つにまとめた。これらは、家庭訪問援助の①公衆衛生・看護の目的理念の中での位置づけ、②目的・対象特性、③本人・家族への対人援助方法、④看護過程展開方法としての特徴、⑤個別援助から地域ケアへの看護援助としての役割・機能の拡がり、表面化していない潜在しているニーズを思考するなど、個人・家族から地区住民全体へと活動領域の拡がりに関することであった。

これらは、学生に学修させたい事項をその内容の類似性で分類した結果である。理念・目的・対象・方法が段階的に示されていた。このことは「保健師の家庭訪問」もまた、看護専門領域に共通する理念・目的をもった看護実践の一つと理解することを期待していると考えられる。事例のナラティブな記載の中から、教育担当者は看護の理念・目的・対象・方法で説明できる部分を取り出しそれらを繋いでいく、講義・演習が展開されていると推察される。

そして、公衆衛生看護の専門性にかかる内容として「保健師の家庭訪問」の学習を通して「個人・家族に対する援助」と「地域に対する援助」を意識しながら保健師は活動していることを学生が認識できることを教育担当者は期待していた。これは、家庭訪問が対象者個人とその家族への援助の実施にとどまらず、同じような援助ニーズをもつケースが地域に潜在していないかと、すなわち「個」と「地域」を連動させた一連の活動の1つとして家庭訪問を理解することであると総括できた。

2. 教育担当者が期待する学生の学び

学生は、前述の学生に学修させたい事項を講義・演習の段階で理解し、実習で確認し、卒業後は自立して実践できるようになる必要がある。

教育担当者は、「医療面の管理の必要性」「生活を観るという視点」「対象の意欲を引き出す援助」「受け持ち地区の全住民への対応」等の、学生に学修させたい事項にある文言を示しながら講義・演習を進めていた。学生には「保健師の家庭訪問」事例の中の保健師の実践を自分の言葉で説明できること、看護実践の意味を解釈できることを期待していた。また講義・演習終了後のレポート等で、家庭訪問援助の目的と対象特性、家庭・地域生活を含めた援助提供方法と看護過程展開方法の特

徴について、家庭訪問の意味・機能を統合した理解が示されているかどうか確認していた。

さらに「身体状況や日常生活から療養状況の予想」「本人の困りごとに対し、看護職として何ができるか」「対象者の闘病意欲、家族のもつ力、主体的な問題解決能力を引き出す援助」など、事例に示されていない内容を予想し、また「家庭訪問援助の公衆衛生看護としての特徴」などが統合して述べられるか否かで、講義・演習で伝えたことの外挿レベルの理解を評価していた。「保健師の家庭訪問」事例を使うことにより、ナラティブな文脈で捉え、解釈・外挿レベルまでの理解を期待していたと考えられた。

3. 学生の知識と理解レベルの評価方法

「保健師の家庭訪問」は、「個人に対する援助」の思考と「地域に対する援助」の思考の両方が含まれる実践である。学生のレポートに期待する記載内容から教育担当者は、「保健師の家庭訪問」の目的・方法の知識獲得、それらを組み合わせ同時あるいは順序不同に実践的に対応できることを期待していたと考えられた。「保健師の家庭訪問」事例を使うことにより、「保健師の家庭訪問」をナラティブな文脈で捉えられ、解釈・外挿レベルまでの理解が期待できると考えられた。

B. S.ブルーム(1971)によると、「理解」とは「知識」を内面化し、体系化することを意味する。「理解」は観ることは出来ないが、3つの操作レベルによって記述されうるといふ。すなわち「知識」を想起・再認した後の、変換(既知の概念や伝達内容が別の言葉で言い換えられる)、解釈(個々の部分の認知という水準を越えて、部分間の内的関連をすることができる)、外挿(伝達された内容を越えて結果について推量し、示されていない場合ではどうなるかを推量する)である(B.S.ブルーム, 1971)。

解釈・外挿レベルまでの理解を評価するためには、講義・演習では、まず学生の自由な表現を引き出し、多様な反応を得ながら進める必要がある。そのうえで教育担当者は、期待する学生の学びとして、レポート等の中に理解レベルごとの表記があるかどうか、どのように表記されているかを確認することにより、「保健師の家庭訪問」の学修の到達状況を把握することができる。

このように与えられた知識を獲得し受容するに留

めず、学生の知的好奇心等を基盤にして、創造的な「学び」、自分にとって本当に重要な「学び」を拓いていくことが求められる(西岡, 2010)。そのため理解を構成していく過程や、自らの興味や関心を基盤としたより高次の能力や、実践力を身に付ける能動的な学修を評価する必要がある(山田, 2015; 松下, 2012; 牛尾, 2016)。学生の知識と理解レベルの評価方法を明確にして、学生とその内容を共有することは、前述した「学び」を学生が獲得できるためには必要と考えられる。

明確な評価方法として選択回答式があるが、「保健師の家庭訪問」事例からの理解では、リアルな文脈において知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるので、選択回答式のような単純なもので学力評価するのは不適切である(石井, 2010)。しかし選択回答に慣れた学生にとっては「保健師の家庭訪問」事例を使った講義・演習の事後レポートで、何が求められているのか実体として捉え難く、自身が理解したことが、どこまで到達しているのか、どう評価されるのか予測できない。教育担当者が学生の知識と理解レベルの評価方法の内容を学生にも伝えるならば、それを共有して事例の内容を読もうとするだろう。学生に対して、評価では理解の操作レベルを確認すると示すことによって、解釈・外挿レベルまでの理解も促すことができると考えられる。学生の知識と理解レベルの評価方法を明確にすることは、評価方法の明文化につながり、教育介入の成果が確認できるばかりでなく、学生の知識と理解の質も、より洗練されたものになりうる。

本研究の結果では、学生のレポートに期待する記載内容をB.S.ブルームの教育目標分類学(1971)により、頭で考えて変換する、解釈する、外挿する、の3つの理解の操作レベルに分けて表記した。これを基に知識を想起・再認するレベルに止めず、理解の操作レベルを評価することの可能性が高まった。教育担当者が期待する理解レベルは、学生の学修到達度、教育担当者の教育介入成果の評価の指標となりうる。よって知識と理解の操作レベルに分けた方法は、公衆衛生看護の中の「保健師の家庭訪問」の教育成果、すなわち学生の学修状況を捉える方法として役立つと考えられる。さらに、これをもとに「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

明できるもの(ルーブリック)」を作成する(Stevens, 2013)など、教育評価基準作成に向けて精練させられると考えられた。

4. 本研究の限界および今後の課題

「保健師の家庭訪問」事例を使った教育内容と教育方法の、学生が獲得した知識と理解レベルの評価方法の概観のみ示した。今後さらに、学生の能動的な学修を促し、教育効果を高めるための手段を検討するには、レポートを書くタイミングと設定時間、事例に持たせる要素の精査と検証に取り組む必要がある。また、教育評価基準として提案していけるよう、本稿の結果に基づいて、ルーブリックを作成し試行を重ねる必要がある。

利益相反

本稿の一部は、「学士課程の講義・演習で家庭訪問事例を使う教員が学生に期待する学習成果」第76回日本公衆衛生学会(2017)で報告した。また本稿は大学間連携による地域看護学教育FD戦略会議の活動の一部であり、JSPS科研費 JP16K12309aの助成を受けたものである。本研究にあたり、利益相反はない。

謝辞

本研究に協力くださいました学習会参加大学と教育担当者の皆様に、深謝申し上げます。

文献

- B.S.ブルーム他(1971/1973). 梶田叡一他訳, 教育評価法ハンドブッカー教科学習の形成的評価と総括的評価—第一法規, 193-219, 東京.
- 平山朝子(1999). 公衆衛生看護学体系第2巻公衆衛生看護学総論2(第3版). 日本看護協会出版会, 63-70, 東京.
- 石井英真(2010). ルーブリック. 田中耕治編, よくわかる教育評価. ミネルヴァ書房, 48-49, 京都.
- 松下佳代(2012). パフォーマンス評価による学習の質の評価-学習評価の構図の分析にもとづいて-. 京都大学高等教育研究第18号, 75-114.
- 文部科学省(2008). 学士課程教育の構築に向けて(答申). 中央教育審議会.

- 文部科学省(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(答申).中央教育審議会.
- 文部科学省(2018). 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申).中央教育審議会.
- 西岡加名恵(2010).学力評価の方法の分類.田中耕治編, よくわかる教育評価.ミネルヴァ書房, 76-77, 京都.
- 三宮真智子(2016).メタ認知-学習力を支える高次認知機能.北大路書房, 17-37, 京都.
- スティーブンス D・&レビ A (2013/2014). 佐藤浩章監訳, 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, 2-36, 東京.
- 田村須賀子(2015).家庭訪問.村嶋幸代編, 最新保健学講座2公衆衛生看護支援技術(第4版).メヂカルフレンド社, 57-80, 東京.
- 田村須賀子(2018).家庭訪問.宮崎美砂子, 北山美津子, 春山早苗他, 最新公衆衛生看護学総論(第2版).日本看護協会出版会, 212-252, 東京.
- 田村須賀子, 山崎洋子, 安田貴恵子他1名(2018).学士課程の講義・演習における「保健師の家庭訪問」の教育内容・方法の特徴.保健師ジャーナル, 74(1):48-54.
- 牛尾裕子, 松下光子, 塩見美抄他5名(2016).地域診断の実習・演習における教員の評価視点 ルーブリック開発のためのパフォーマンス評価の規準となる内容の探索.日本地域看護学会誌, 19(3), 6-14.
- 山田嘉徳, 森朋子, 毛利美穂(2015).学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討.関西大学高等教育研究, 6, 21-30.

田村須賀子
〒930-0194 富山市杉谷2630
富山大学学術研究部医学系
TEL:076-434-7441 FAX:076-434-5189
E-Mail:tamusuga@med.u-toyama.ac.jp
Sugako Tamura
Academic Assembly, Faculty of Medicine,
University of Toyama
2630 Sugitani, Toyama, 930-0194
TEL:076-434-7441 FAX:076-434-5189
E-Mail:tamusuga@med.u-toyama.ac.jp