

[翻 訳]

ジョン・ハッティ (John Hattie) の
「可視化された学習」への評価

ードイツの教授学研究におけるハッティの実証的研究の受容ー

Has John Hattie really found the Holy Grail of research on teaching?

エヴァルト・テルハルト (Ewald Terhart) 著

原田 信之 (HARADA, Nobuyuki) 訳

Studies in Humanities and Cultures

No. 21

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 21号

2014年7月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JULY 2014

〔翻 訳〕

ジョン・ハッティ (John Hattie) の 「可視化された学習」への評価

ードイツの教授学研究におけるハッティの実証的研究の受容ー

Has John Hattie really found the Holy Grail of research on teaching?

エヴァルト・テルハルト (Ewald Terhart) 著

原田 信之 (HARADA, Nobuyuki) 訳

キーワード：ジョン・ハッティ、可視化された学習 (Visible Learning)、メタ分析、
アクティブ・ラーニング、効果の高い授業要因

〔はじめに〕

本訳稿は、テルハルト教授 (Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster) の以下の論稿を日本語訳したものである。Ewald Terhart: Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Klett/Kallmeyer 2014, S. 10-23. 全体的に意識に努めたことと一部に省略箇所があることを予め断っておきたい。なお、日本語訳したテルハルトの論稿は、2011年にベルリン・フンボルト大学のハインツ-エルマール・テノルト (Heinz-Elmar Tenorth) に捧げられた記念出版



テルハルト氏 (訳者撮影)

“E. Keiner u.a. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie” (Klinkhardt 2011, S. 277-292) に掲載したものを、テルハルトが編集した上記著書『論争中のハッティ研究』の中で短編化して再掲載したものである。日本語訳した論稿は、『カリキュラム研究ジャーナル』にも掲載された経緯をもち、国際的な評価も受けている (Has John Hattie really found the Holy Grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. In: Journal of Curriculum Studies. 43(2011), 3, pp. 425-438)。ドイツにおいて2冊の翻訳書を出したオルデンブルク大学教授のクラウス・ツィードラーよりも、ジョン・ハッティの研究にいち早く着目し紹介した教授学者である。

本論稿の日本語訳を快諾くださったテルハルト氏、並びにクレット社・カルマイヤー社に感謝

を申し上げる。

(原田信之)

I. ハッティ研究の概要

ジョン・ハッティの『可視化された学習 (Visible Learning)』は、現在展開されている実証的な学校・授業研究にかかわる論議にほぼ遍く登場するといつてよいだろう。ハッティはどのように研究を進めたのだろうか？彼が一番伝えなかったメッセージは何だろうか？じつに膨大なデータを集めて整理した実証的研究の成果ではあるが、彼の研究の限界はどこにあるのだろうか？



ジョン・ハッティ氏¹

ニュージーランドの教育研究者ジョン・ハッティが『可視化された学習』を出版したのは2009年のことである。学校において効果が高いとみこまれる学習の前提条件や制約は何かをめぐる論争に対し、この著作の出版は重大な出来事となった。学校での学習成果に関する研究を、ハッティのように広く洗い直して根本から再検討することがこれまで行われてこなかったことからすると、ハッティの著作は類いまれなすぐれた業績といえる。ぎっしりと詰めて印刷された378ページの分量を有するその著作は、トータルすると5万2637件もの個別の研究を算入した800を超えるメタ分析の評価結果に基づき、学校での学習にどのような要因が強く影響しているのか、という問いに答えている。巻末に示された参考文献も約1700タイトルをこえている。

ハッティはエビデンス・ベースの評価を通し、学校の学習成果にかかわる138の要因の中から、効果の高い要因を抽出したのである。これらの要因は、①学習者、②家庭、③学校、④教師、⑤学習指導要領（指導計画）、⑥授業の6つに分類されている。ハッティは、これらの分類とは別に、影響の強さ順に138すべての個別要因をランキングとして示した。15年間の研究をまとめたハッティの著作は、特に英語圏の学界で受け入れられてきた。2008年11月発行のタイム誌の『教育サプリメント』では、ハッティが行った学校での学習の成功条件の希求は、「聖杯 (Heiligen Gral)」² を探し求める行為であるかのごとく譬えられた。ハッティが所長を務めたニュージーランドのオークランド大学に設立された「可視化された学習」研究所のホームページには、大胆にも聖杯探しは終わりを告げた。教育学専攻の教授による「聖杯」の発見とともに…、と記されている。

読者が寄せる関心を先読みしよう。

○6つに分類した先の要因グループのうち、もっとも効果が高いのは「教師」である。138の個別要因のうちもっとも効果が高い上位3つは、①学習者による達成状況の自己評価、②ピアジ

ェが主張したようなコンピテンシーの段階アプローチを基礎に授業を行うこと、③授業者と学習者に対し、学習者一人ひとりの学習の伸びに関する情報を常に供給し褒めたたえること、である。

○もっとも効果が認められない要因は、①異年齢授業、②自分の学習について学習者の意のままに決めさせること、③形式ばらない授業と伝統的な形式の授業のいずれかの二者択一的な対置、を挙げている。

○否定的な要因、もっといえば阻害要因となるのは、①原級留置、②テレビ、③家庭の引っ越しである。

ハッティの分析方法や結果について、以下に詳細に検討する。その際、メタ分析の処理方法の検証や、得られた結果の妥当性と信頼性の究明が最優先とは考えていない。ハッティは学校における学習の条件に関する実証的研究を対象とした彼の分析を教育学の理論的な系譜に位置づけた。この理論的な系譜は、授業論、生徒の学習論、教職論としておおよそその特定はできる。きわめて広範囲におよぶ実証的研究と理論的系譜とを結びつけたのがハッティの研究である。そうであるからこそ、一般教授学や実証的な授業研究・学校研究と関係する議論の側からは特別な関心が寄せられ、教育理論の論拠を示す上で重要な結末点を形成したのである。

続いて、効果の大きさを浮かび上がらせるハッティの方法論に立ち入り、彼が授業をどのように理解していたかにつなげて説明・検討をおこなう。注目すべきは「教師」の要因に関する結果とすぐれた教師に関するハッティのモデリングである。最後にハッティの研究の結果と提案を概括的に議論・評価する。というのは結論として、ハッティは授業研究の「聖杯」を本当に見つけ出したのかどうかという問いへの答えを出さなければならないからである。メタ分析の意味と将来展望を考察して結論とする。

II. 方法

メタ分析研究をサンプルにしたハッティのメタ分析は、研究一覧にした結果を「文書」の様式にしたがってまとめたものではない。ある部分は調査とメタ分析によって証明し、またある部分はハッティ自身が集約した効果の大きさ (effect size) を示すデータを有意差によって証明したものである。

dの記号は効果の大きさ、とりわけ実践する意味の大きさを表わしている。生徒の成績に及ぼすある要因の大きさが $d = 1.0$ とすれば、標準偏差をめぐる対象群の平均的な成績は顕著に高いことを意味する。 $d = 1.0$ とする要因を新たに授業に取り入れるとすれば、そのプログラムに参加した学習者は、参加しなかった学習者の上位16%内に入るだけの効果をもたらすことを意味する。その限りでいえば、1.0の効果は実に高い。ハッティはコーエン (1988年) の譬えをもちだしてこの1.0の効果の大きさを説明する。すなわち身長の高さで説明すると、 $d = 1.0$ とは身長が

160cmの人と183cmの人の違いと同じくらい、はっきりと見分けがつくくらいの圧倒的な差を意味している。

ハッティはdの数値に対し、0.2以上0.4未満を効果の小さい要因、0.4以上0.6未満を効果が中程度の要因、0.6以上を効果の大きな要因と判断する。彼が調査した138の要因の効果の幅は、-0.61（非常に顕著なマイナス要因）から+2.0（極めて顕著なプラス要因）までであった。もっとも効果が高いと裏づけられた個別要因の大部分は、-0.05から+0.8の間に位置づく。そして個別要因の95%はポジティブと判定された。このことは、ほぼすべての要因がポジティブに働くが、その効果にはかなりの強弱があることを意味する。調査した138の要因の約半分が、0.4以上の効果を示している。ハッティは様々な理由から、 $d=0.4$ を効果が認められるかどうかの境界線とした。ハッティにとってこの0.4という数値は、一つひとつの要因において効果が認められるというためには、越えられなければならない限界線である。というのは、教育、学校、授業、教職に関する一般的な効果としては、どれも一通り計算に入れておかなければならないが、とくに良い効果をもたらす個別要因は何かということになれば、0.4を超えていなければそうだといえないということである。すべて合わせて0.4未満という数値は、いわば学校や授業や教職の存在効果の弱さを表わしている。

学習者の学力が影響を及ぼす要因の効果の大きさを解明する場合、ハッティは、学習者、家族、学校、教師、学習指導要領（指導計画）、授業という6つの要因群に区分しようとする。図1は、研究に使用したサンプル数、6つの要因群におけるトータルとしての効果の大きさを明らかにしている。

表1 学校的な学習の最重要規定に関する平均効果

要因群	メタ分析数	研究サンプル数	学習者数	効果の数	d
学習者	139	11101	7513406	38287	0.40
家庭	36	2211	11672658	5182	0.31
学校	101	4150	4416898	13348	0.23
教師	31	2225	402325	5559	0.49
学習指導要領	144	7102	6899428	29220	0.45
授業	365	25860	52128719	55143	0.42
合計	816	52649	83033433	146626	—
平均	—	—	—	—	-0.40

要因群において、もっとも効果が大きかったのは0.49ポイントの「教師」である。もっとも効果が小さかったのは「学校」で0.23ポイントだった。ハッティはこのことについて、以下のようコメントしている。同じ学力レベルにある2人の学習者を受け入れるとして、学ぶ上で彼らがどの学校に通うかはそれほど重要なことではないということである。学校に比べて、教師や学習

指導要領 (指導計画) や授業の影響はより大きい。

ハッティが裏づけとした815のメタ分析は、1980-90年代の研究が大部分をしめる。もっとも古い研究で1980年、もっとも新しい研究で2008年のものである。メタ分析の対象となった個々の研究の多くが、仮にあと5年古かったとしたらどうか考えてみると、そのデータのかなりの部分は賞味期限切れをおこしているとみてよいだろう。それはおそらく教師が所有する教科の知識や教科教育法の知識が及ぼす効果に対する研究は、まだあまり進んでいなかったことなどが理由であろう。このことはつまり、現在、ハッティが行ってきた可視化された学習の研究によりもたらされたイメージとは異なるものになっていただろう。このことは、教師教育とその構成要素に関する効果研究にも当てはまる。

ハッティ自身はどのような質の標準規格をめざしているのだろうか、その詳細な回答を示していないことは気になる。通常、メタ分析の著者はこの問いにエネルギーの多くを注ぐものである。というのは、与えられる効果の価値ないしは確信は、最後のところでは認定基準の厳密性によってもたらされるからである。おそらくハッティは、把握可能なすべてのメタ分析を引き合いに出し、そのメタ分析の対象とした実証的研究成果の一つひとつが、それぞれの研究においては厳密な認定基準を有しているというだろう。こうしたケースにおいて質的には非常に異なる個々の研究 (それに対してのメタ分析) は、138の要因に焦点を当てて効果の高さを算出したものであり、そこでの実験的な研究はきわめて多様で、あまりコントロールされていない調査研究も含まれている。このような場合には、どれほど実証性が保たれているかはまったくもって気にかかるところであるし、同時におそらく、それら調査研究は質の面でもまちまちであろう。これらについてはあまり意識しないで読まれることだろう。

Ⅲ. 授 業

メタ分析の結果を報告するため、可視化された教授と可視化された学習という題をつけた章の中で、ハッティは授業や教師の行為に関する分析結果を紹介している。彼は全体を概括したコメントとして、授業が効果を高めるのは、教師が学習者の視線で学習をみて、学習者自身も教師を自分たちの先生とみなしているケースであると述べている。もしくは、ハッティは以下のようにも述べている。

もっとも重要なのは、教師が学習者のために見通しを明らかにすることと、教師が学習の見通しをもつことである。学習者が教師に近づけば近づくほど、教師が学習者に近づけば近づくほど、ますます充実した成果が得られる。…可視化された教授・学習のモデルは、教師中心の教えと生徒中心の学びを組み合わせるものであって、両者を互いに対置させるものではない³。

ここがハッティの授業論の核心部分である。彼の授業論は、生徒の側の学習論と教師の側の授業行為論の両方を視野に入れている。そこで特別な役割を果たすのがそれぞれの「視点」であり、もっと言えば、見方や見通しを受け入れて繋げていくことである。教師においても、同様に生徒においても自己中心の視点に頼ってしまうが、この自己中心の見方を断ち切ることが重要なのである。教師は学習者の見方を受け入れなければならない、学習者は教師を自分の先生とみなさなければならない。本のタイトル「可視化された学習 (Visible Learning)」は、この特有な見方をよく表している。でもその意味するところを数語のドイツ語で伝えることは難しく、直訳すると意味が抜け落ちてしまうことから、ボイヴル (Beywl) & ツィードラー (Ziedler) による翻訳版は「学習を可視化する (Lernen sichtbar machen)」としたのだろう。仮に「白日にさらされた授業 - アクティブ・ラーニング (Explizites Unterrichten - actives Lernen)」と訳したら、意味は汲んでもタイトルはまどろっこしくなりすぎる。

ハッティは分析研究に基づいて教師像を描いたのである。それは、アクティブで責任を自覚した教師の姿であり、状況に応じて前面に出たり控えめに振る舞ったりする教師の姿である。それは職業的使命感から真剣に打ち込むことができ、生徒たちの学習前提や学習プロセスの正確な把握に関心を寄せることのできる教師である。重要なのは、内容に関連した学習に学習者を引き込み、試したり考えたり判断させたりする点であり、他には取り立てて特別な発見はないといってよい。しかしそうであったとしても、多くの授業において、その授業を受けている学習者の大半において、実際はその簡単そんなことができていないのである。ハッティが理想とするのは、生徒の身になって考えることができ、学習課題や学習の難しさを「生徒の目線」で捉えることができる教師である。このような教師であれば、自らの教えるという行為の結果に関する情報やフィードバックを自分で手に入れることにも関心を寄せる。自分の行為の効果を継続的にコントロールすることは、効果の高い仕事、そのことは即ち、教えるという仕事を自律的に行うための鍵となる条件といえる。しかし重要なのは自分自身へのフィードバックだけではない。それとともに教師が生徒たちにフィードバックを与え、それをどのように行うか、さらにそうすることで生徒の学習に寄り添うことが決定的な意味をもつのである。

真剣に打ち込むアクティブな教師の姿は、学習者にとって自己の学習を観察し評価し改善するためのモデルになる。このメタ認知的な展望とは、自分の学習や自分の学習の進み具合、自分の学習の難点やつまづきに目を向けることである。教える側も学ぶ側も、学習を自覚して見なければならない。これは学びを認識することができるということであり、それには両者ともに学習が可視化されなければならない。こうした理想像からは、肯定的な教師・生徒間関係の必要性が結論として導き出されるのである。結局は、学習という産出行動に両者は共に取り組まなければならないからである。ここでの学習は、事象をとらえたり自分自身を意識したりしながら学ぶという生徒の学びだけを想定しているのではなく、教えるという自己の行為に関する教師の学びも含

めているのである。

ハッティは、構成主義的教授学 (konstruktivistische Didaktik) に対し、反論している。

構成主義は、あまりにも生徒中心の探究的な学習、問題・課題をベースに進める学習としてみなされ、そのため専門家の間では、「真正の学習」、「発見学習」、「内面からの動機に端を発する学習」の概念でそれを裏づけている。構成主義の立場からすると、教師の役割は、とりわけ一人ひとりの学習者のために、以下のような機会をつくり出すことにあると言われている。その一つは、自らの活動性、他の学習者との議論や熟慮や発想の交換を通し、知識を獲得し意味を構成する機会の創出である。二つは、これらのことに対し、直そうとする干渉的な態度を最低限度に留めて学習者とかかわることである…。これら構成主義の人たちの言明は、私が自分の本の中で発展させた効果の高い授業や効果の高い学習のための処方箋とは、ほぼ正反対の関係にある⁴。

IV. 教師

もちろんのことだが、要はすべてが教師次第である！そうであっても、もうすこし詳しく説明しておかなければならない。ある特定の態度を身に付けたある特定の教師だけが高い効果をもたらすのである。「その特定された教師が何をしているのか、よく考えられた可視化できる形で、その教師がどのような教える行為をとっているのが重要である」⁵。しかし教師のすべてがエキスパートではないし、教師の多くは平均的であり、なかには質の伴わない者もいる。肯定的であれ否定的であれ、要は明らかに教師次第である。肯定面も否定面も含めた総括的な考察は、「教師」というファクターが学び手のさまざまな学習成果に関与していることを説明したいにちがいない⁶。教師が及ぼす効果への決定的な点は、学習者による自らの授業の質への評価であるようだ⁷。これまた同様に、学習者にとっては学習過程において繰り出される教師力が決定的な役割を果たす。これについては、学習者の成績や達成能力への教師の期待、教師自らの授業論、授業や生徒に関する理解度、授業や生徒への確信、といった効果要因が挙げられている。

Nye/Konstantopoulos/Hedges (2004) のメタ分析では、次のような結論に至っている。高位・中位・低位のレベルを含む「教師」というファクターは、学習者の学力に対し8 - 21%の幅で影響を及ぼしている、と。このことは $d=0.32$ という平均的な効果の大きさと一致している。すなわち、標準偏差における教師の能力の向上は、標準偏差において生徒たちの学力を3分の1程度高めることを示している⁸。さらに別の視点からみていくと、数学を教える教師のファクターは、国語科の教師のそれよりも明らかに効果が持続している。困難を伴う社会環境に囲まれた学校の子どもたちにとって、すぐれた教師が授業を受け持つのか、あるいは質を伴わない教師が授業を受け持つのかは、問題の少ない恵まれた教育環境に位置する学校に通う子どもたちよりも、明ら

表2 教師関連で効果の高い要因

教 師	メタ分析数	効果の高さ d
マイクロティーチング	4	0.88
教師の明確さ	1	0.75
教師・生徒間の関係	229	0.72
教員の継続教育	5	0.62
レッテル貼りをしない教師	1	0.61
生徒の目からみた教師の質	5	0.44
教師の期待	8	0.43
教師の効果	1	0.32
教員養成	3	0.11
教科の専門能力	2	0.09

かにより決定的な意味をもつ。教師の教職経験の長さやどのような教員養成を受けたか⁹は、ほとんど効果として認められない。もっと驚くのは、教師の教科知（Fachwissen）の優劣も同様に効果があるとは認められていない。通常に養成された教師と、仮養成、部分養成、特別養成等の教師との違いは、特段にあるというわけではなく、通常に養成された教員において全般的にごくわずかな優位が認められるだけである。興味深いのは、特別にひどい教師と特別にすぐれた教師の影響を調査した研究（Sanders/Rivers 1996）への指摘である。特別にひどい教師の場合、生徒の学力は平均して14%しか伸びないのに対し、特別にすぐれた教師の場合、52%も伸びるというのである。実際に程度の低い教師を介した授業への影響は、数年後に顕れてくるということである。この結論には注意を払う価値がある。「もし生徒集団全体の成績を向上させたいとまじめに願うのなら、生徒たちが相対的に質の低い教師に当たる確率を低減するだけでよいのだ。」¹⁰ 他の言い方をすると、できるだけ多くの生徒ができるだけ高い学習効果をもたらす教師に当たる確率を高くしなければならない、ということである。

「教師」という要因群内の効果要因のランキングは、表2の通りである¹¹。

ハッティにしたがって概括すると、授業をアクティブにする方法を用い、自分の生徒全員に高い期待を寄せ、肯定的な教師・生徒の関係を構築することに成功している教師ほど効果が高い。このことについてハッティは、内容的には正しいとしても、教師の約半分が平均以上であり残りの半分はそれ以下であるという、ありふれた注釈をつけている。しかしながら、生徒として平均より上の教師の授業をうけるか、平均より下の教師の授業をうけるかどうかは、どちらの教師に受け持たれるかという1年に1回の賭けごとに委ねられてはいけなはずである。

授業の成否がいかに関係の質に依存しているかは、ハッティが自らの分析に基づいて描いた、教師の活動に関する特有なモデルによってより鮮明になる。彼は挑戦者としての教師（活動者としての教師）とその気にさせる教師（ファシリテーターとしての教師）を対置した。これら2つ

表3 挑戦者としての教師とその気にさせる教師の効果の高さ

挑戦者としての教師 (活動者)	d	その気にさせる教師 (ファシリテーター)	d
相互的な教授	0.74	模倣や遊び	0.32
フィードバック	0.72	探究的学習	0.31
考えの表明、積極的な言語伝達	0.67	学級規模の縮小	0.21
メタ認知的ストラテジー	0.67	個別化	0.20
直接的な指導	0.59	問題解決的な学習	0.15
挑戦する目標	0.56	地域のネットワークを生かした学習	0.09
達成テストの定期的実施	0.46	総合読解学習	0.06
態度目標	0.41	帰納的な学習	0.06
平均的な効果の高さ	0.60	平均的な効果の高さ	0.17

の教師モデルは、先にハッティの言葉として紹介した構成主義的な教授学への批判に対応している¹²。

明解な要求や直接の指示を与える授業、絶え間なく学習をコントロールし成果を出すことに気をとられすぎることにより、一見アクティブには見えてもまるで学習者をコルセットにはめ込んでしまうような統制的な授業の方が、帰納的な問題解決のプロセスを設定し、お気軽に自主的な解決法を認めるような非追従型の授業よりも効果が高いことを、表3の結果は示している。これに関連しハッティは、再度、教授学的な構成主義に理解を示し、教師の職場条件の意味を判断する。ハッティにしたがえば、構成主義は「認識の型であって教え方の型ではない。重要なのは、設計や構築、作為的にこしらえるものを意味するKonstruktionと構成主義 (Konstruktivismus) という目下の流行現象とを取り違えないことである。」¹³

学習とは作為的にこしらえるもの (Konstruieren) であるとするれば、ハッティが言うところの直接的な指示を与えるアクティブな教授がこれに相当する。構成主義的な考え方は、教師が自分の教授モデルと同様に、

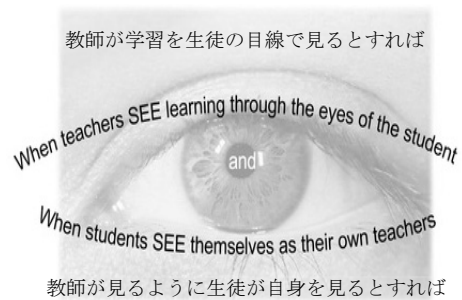


図1 教師・生徒の協同構成としての授業¹⁴

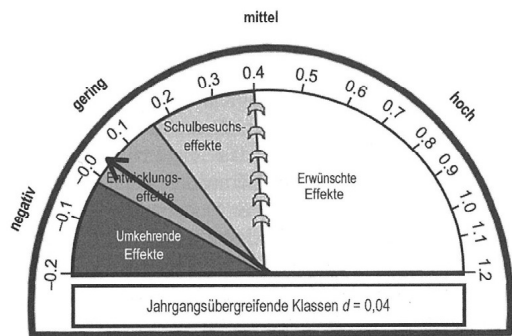


図2 パロメーター「異年齢学級」の効果¹⁵

生徒の学習モデルを設計する限りにおいては教師に適している。しかしながら、教師が一步引きさがった方がよいという結論は、構成主義から得られていない。ハッティは、一方で直接的な授業行為の次元において、もう一方で活動組織の次元において、要因間の関係に関して何が判断できるかを明確に説明している。ハッティは、学級規模や能力別クラス編成など8つの活動条件が、たとえ平均して $d = 0.08$ と低くても、教師の質や教師・生徒間関係などの要因で構成される直接的な授業行為が優れていれば、授業への効果は平均して $d = 0.65$ と高いものになるという結果を示している。つまり学習者の学習成果についていえば、学校要因よりもはるかに授業要因の影響を受けていることは、ここでも明らかである。

V. 論 議

ハッティの著書は、価値判定や体系化に寄与した莫大な評価研究に基づいている。学習の過程と成果という枠組において、実証的な学校研究、教師研究、授業研究に対する、全体的かつ総合的な見方の提示は、私が知る限りこれまでにはなかった。ハッティが基礎に据えた幅広い視点、これまでいく度も括られてきた枠を彼が大胆に括り直して示した枠組、(累積的な)効果の大きさを算定する方法(個々の研究を見ているだけでは決して追証できない方法)、「バロメーター」(図2参照: 訳者)を使い効果の大きさを視覚的に訴える表現方法、効果の大きさを示す溢れんばかりのデータを統合し端的に説明する彼の言葉、彼の簡明的確な結論、これらすべてが意識の高い研究者にとってはまさに豊かな鉱脈である。理論家にとっても授業実践者にとっても、貴重な実証的結果や先を予測するためのヒントが与えられる。

この本の中で練り上げられ体系化された成果が同時に、彼の研究の弱点の発端にもなっている。量的実証的研究において、測定可能な学習者の学力の向上に有効と裏づけられている要因を集中的に取り扱うことが、学校や授業において作用を及ぼしている他の要因の排除につながるからだ。ハッティが形づくった様々な結果は、見ることが可能なもの(可視化ができるもの)だけを見せるようにしているのだ。これはジレンマである。そうであるがゆえに、光を拡大しようと、さしあたり光が当たっているところだけを探すが、決定的な何かは他の場所にあるのかもしれないし、もっというと暗闇の中にあるかもしれない。これらの弱点をハッティはもちろん承知している。

ハッティの著作で示された、影響の大きい要因の多くはすでにそうであることが知られていたのもあって、サプライズを起こしたわけではない。授業に応じて時間を決めること(time on task)は70位($d = 0.38$)、教師の効果は85位($d = 0.32$)に位置している。すでに知られているように、学級規模は106位($d = 0.21$)であり、ほとんど影響を及ぼさない。能力別集団編成による教育は121位($d = 0.12$)であり、教員養成関連はトータルすると124位($d = 0.11$)である。異年齢編成による授業は $d = 0.04$ (図2参照)であり、何の効果もえられないといってよい。

授業観や教師観に関連して批判が強かったのは、教師中心で、かなりの程度において教師が指

示を与える授業をハッティが広めていることである。それは、本質的には常に達成をコントロールし、絶え間なく教師と学習者に結果を返す授業でもある。ニュージーランドの学級のアメリカ化は、実践それ自体から生じていたはずの、創造的で学習者に自由裁量を与える発見学習を抑制するということが、ニュージーランドでのハッティ批判では言われている。手短かに言えば、広い意味で改革教育学を論拠とするレパトリーの全体は、テクノクラシー、官僚統制、生産性のような言葉で表記されるハッティのアプローチとは対極に位置する。これら論議のひな型はドイツ語圏でも学力比較、教育スタンダード、コンピテンシー指向の教員養成との関連でよく知られており、こうした論議は何度も繰り返されることが多いので、ここではその論議をこれ以上詳しく説明することはしない。国の内外でとても似た論議が展開されている。

実証性を基盤にしたハッティの分析は、原則において教師とその教授目的により統率されているが、生徒の主体性を志向する現代的で洗練された授業を優位に扱っている。そうした授業を匿名的で見えにくい権力や支配の心象作用により幻惑された、これはまさにフーコー的思想で言うところの自発的な「服従」の状態だと判断すれば、見る・見られる、観察する・観察されるという相互性の重視を根拠に、人はハッティの授業コンセプトをただの洗練された権力技法と見なしてしまうかもしれない。これは彼が、その授業理解や学習理解がどのようなものかを視覚化するために、大きく瞳を開けたようなバロメーターの絵で示したことに通じる¹⁶。

ハッティの著作はさまざまなスタイルや形式を融合しているところが私には素晴らしく思える。彼の著作は、一方ではかなり枝分かれした無味乾燥な研究結果を、いわば機械的に提示した内容である。実際のところ、扱われた138の個々の要因に関する報告を次々に読み通すにはとても骨が折れる。しかしながら幸運なことに、すぐれた授業やすぐれた教師の仕事に関するその報告の大部分は、文学的な表現や楽天的な見解により時折整理され、読みやすくなっている。ここではまさに湧き立つような楽天主義、成果に到達するという強いアメリカ的な深い信念が伝えられる。この信念は、紙面の多くに掲載された無味乾燥で、その大部分は信じがたく悲観的な気分にするさしてしまうデータであることから、読者を驚かせてしまうばかりであろう。当然のことながら、教育学者や教育者の集団内では、教育の無力さの対をなすのが教育的楽観主義であり、何度も繰り返し現れる現象である。この楽観主義は、ハッティの場合も、他の多くの著者の場合にもそうであるが、すぐれた教師の行為が間違いなく展開されれば、学習は限りなく向上し促進されるという、胸の奥深くにある確信によって形づくられているのである。

教師のあるべき姿が示されているが、それはアクティブで責任を自覚した教師であり、自らの行為の影響を正確に観察したり学習者に絶えず気配りをしたりしている教師である。これが「エビデンス・ベース」にしたときに総合的に表現された理想の教師の姿である。この理想像のバリエーションは、無条件の学問的確信と常に何かを求める心の動きとが混じり合っつけられたものである。このことは第二に、主導者の役割というよりは支援者の役割と言った方がしっくりく

るが、素朴ないしは似非の構成主義的な方に向いていく教師の意識を拒絶することを含んでいる。こうしたアクティブで挑戦的な教師像を通し、ハッティは、主導的で自ら語る教師像を復権しようとしているのだ。しかし彼は、教師には引かなければならない場面があることも、静かに黙って耳を傾けなければならぬ場面があることもよくわかった上で、そうしようとしているのである。教師中心の授業、それが彼の見方である。授業の中心には教師がいる。まさにそうであるからこそ学習者が中心になるのである。教えることを学習者に沿って展開するために、教師は生徒たちの学習がよく見えていなければいけないのである。他方学習者も自分がやっている学習が見通せていなければいけないし、メンタル面でもしっかりしていなければならない。学習者自身が教師の存在がなくても自分でできるようになること、即ち、自分自らが教師ということなのだろう。そう言いながらその場合にも、学習者は教師に見守られ支えられている存在なのである。

附記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究（C）（課題番号：25381018）の助成を受けたものである。

【注】

- ¹ <http://visiblelearningplus.com/news/visible-learning-plus-features-new-zealand-education-gazette>（2014年5月1日最終アクセス）。
- ² [訳者注] 「聖杯伝説」のこと。聖杯伝説に関してはさまざまな言い伝えや伝説が残っているが、キリストが最後の晩餐で用いた聖杯や、キリストが磔刑になった時に血を受けたとされる聖杯の在処が不明なことから、それを見つけ出すために暗号を解読するなど聖杯探しは現在も続いている。テルハルトは、ハッティの実証的研究の功績をこの「聖杯伝説」になぞらえ、ハッティのメタ分析の結果が、これまで世界中で多数の教育研究者によって論究されてきたとはいえ、それが本当かどうか確定できない状況にある中、学校や授業の効果要因を真に特定できるものなのか、という論争点を示したのである。
- ³ John Hattie: *Lernen sichtbar machen*. Deutsche Übersetzung von W. Beywl & K. Ziedler, Schneider Verlag 2013. ドイツ語訳の原典は、2009年出版の *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledgeである。
- ⁴ Hattie 2013, S. 32.
- ⁵ Hattie 2013, S. 28.
- ⁶ Hattie 2013, S. 128ff.
- ⁷ Hattie 2013, S. 42.
- ⁸ Hattie 2009, p. 108.
- ⁹ <http://www.visiblelearning.co.nz/asttle/pageloader.spx?page=1184d123d0d0>（Zugriff: 23.03.2010）
- ¹⁰ Sanders 2000, S. 335.
- ¹¹ Hattie 2013, S. 131.
- ¹² Hattie 2009, p. 243, Hattie 2013, S. 287.
- ¹³ Hattie 2013, S. 287.
- ¹⁴ [訳者注] Hattie 2009, p. 238.
- ¹⁵ [訳者注] Hattie 2013, S. 109.
- ¹⁶ Hattie 2013, S. 281.