

[翻 訳]

効果の高い学びを解釈する
ジョン・ハッティ (John Hattie) の実証的研究のデータ

Auf den Unterricht kommt es an!: Hatties Daten deuten lernen

ヒルベルト・マイヤー (Hilbert Meyer) 著

宇都宮明子 (UTSUNOMIYA, Akiko) 訳

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〕

効果の高い学びを解釈する ジョン・ハッティ (John Hattie) の実証的研究のデータ

Auf den Unterricht kommt es an!: Hatties Daten deuten lernen

ヒルベルト・マイヤー (Hilbert Meyer) 著
宇都宮明子* (UTSUNOMIYA, Akiko) 訳
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、
ドイツ教授学

〔はじめに〕

本訳稿は以下のマイヤー (Prof. Dr. Hilbert Meyer, Universität Oldenburg) の論稿を日本語に訳したものである。Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Klett/Kallmeyer 2014, S. 117-133. なお、日本語訳したマイヤーの論稿は、2013年3月にオルデンプルク大学で開催されたニーダーザクセン州のゼミナール責任者の会議でなされた講演を要約したものである。



ヒルベルト・マイヤー氏

マイヤーはオルデンプルク大学元教授で、彼の研究は論文や訳書を通し日本でも紹介されている。例えば、H. マイヤー著、原田信之・寺尾慎一訳『実践学としての授業方法学—生徒志向を読みとく—』北大路書房、1998年、H. マイヤー著、原田信之編訳『授業方法・技術と実践理念—授業構造の解明のために—』北大路書房、2004年などが挙げられる。二度の来日記念講演の内容 (日本語) も公開されている。

本論稿の日本語訳を快諾くださったマイヤー氏、編著者のエヴァルト・テルハルト氏、並びクレット社/カルマイヤー社に感謝を申し上げる。
(宇都宮明子・原田信之)

* 名古屋市立大学大学院博士後期課程、佐賀大学文化教育学部・准教授

** 名古屋市立大学人間文化研究科・教授

I. 導 入

始まりの問いはこうである。ドイツ語圏におけるハッティ人気の理由は何か？主な主張はこうである。“教師こそが肝心だ”という決まり文句はその短い表現よりはるかに多くのことを意味している。ハッティのデータから結論を導き出した者は、なぜこう教えるのかという理由を構築しなくてはならない。“プラグマティックな改革教育学者”ハッティはそのための示唆を与えてくれる。もっとも、その示唆は体系化され、教育論的に位置づけ直されなくてはならないのではあるが。

ジョン・ハッティは著書『教師のための可視化された学習』において、生徒の学習の成功や失敗の理由を追求するならば、学習者自身も察知していることであるが、授業は教師次第で決まるということを実証的に明らかにした。この認識は特別に驚くことではないが、世界にメッセージとして広がっていった。ハッティは印象的で少し古めかしく聞こえるかもしれないが、「汝自身が及ぼす影響の大きさを知れ」（教師自身がそれほどまでに影響を及ぼしうることを知れ）¹、という短いフレーズでこのメッセージを発した。この短いフレーズは、2つの意味を持つ。すなわち、「君が影響を及ぼしうることを生徒の立場に立って知れ」と「君が君の生徒にどのように影響を及ぼすかを教師として知れ」である。

従って、ドイツでよく言われる一般的な表現「授業は教師で決まる」は、授業こそが肝心であるという一言に尽きる。この主張に特別な意味を持たせることができたのはハッティの膨大な仕事があったからで、そうでなければ平凡な確認に終わったであろう。ハッティは大いなる情熱をもって、子どもがよく学べると考える教師の楽観主義、膨大なメタ授業、フィードバック文化や相互支援によって特徴づけられる熟考を促す授業を求めた。この要求はなじみのある一斉授業の復権を求めるものではない。

表面的にみれば、ジョン・ハッティはその分析において価値中立性を厳密に守ろうとする実証主義者である。彼はオルデンブルク大学での講演を「私はデータを集積することが好きである。」という発言で始めた。彼は自身の研究生活の20年以上もこのプロジェクトに従事し、今後も精力的に継続していくであろう。しかし、人は見かけによらない。ハッティは、ヨーロッパにおける昨今の教授学の展開と一致するオーソドックスな説明を引き合いに出さずして、著書を書くことができなかった。私の目からみると、彼は実践を志向する改革教育学者である。彼の強みは、一般に当たり前と思われてきたことを実証的に根拠づけようとする所にある。その反対に彼の弱みは、彼自身の教育論を表面的にしか示していないことである。

II. ハッティ崇拜

ハッティの研究は、この先何年もドイツ語圏の授業研究者、学校政策担当者、授業開発者の議論に強い影響を及ぼすであろう。アメリカや中国とは異なって、オーストリアやスイスやドイツ

では崇拜ともいえるハッティ人気がみてとられる。この人気はどのように説明したらよいのだろうか？ 次のような理由が推察される。

- 複雑さからの解放。学校や授業の質に関する情報は科学的ではあっても、教育に熱心に取り組む教師、研究者、学校改善者が個々にいくら努力してもあまりに詳細すぎて見通すことのできない洪水現象を起こしている。ハッティはこの情報を整理し、一番核となるメッセージを端的に示すことで彼らを支援している。
- 分かりやすい回答への希求。ハッティは複雑な問いに対して分かりやすい答えを提供してくれる。だからこそ、ハッティはマスコミにとって格好的となる。しかし、そのために彼が扱ったデータは危険にさらされる。ハッティが確かめた多様な授業と学習成果との間の相関関係から、おそらく良いと承認されるような因果仮説を導きたくなくなってしまう。そして、ハッティがそれは許されないと再三注釈を加えたとしても、個々の学習成果は単一の原因で引き起こされたと解釈したくなるのである。
- 情緒への訴え。ハッティのワンフレーズでの説明はそれを読んだ人に心地よい感覚を与える。彼は読み手自身が重要と考えることが本当にそうだったんだと感じさせるような実証的なエビデンスを提供する。
- 活動志向。仮に認めないと言う批判者がいたとしても、自分の授業において一定の良い授業の構成要素を強調したいと考える全ての人々をしっかりと励まし、強い刺激と根拠の手がかりを提供する。
- 強制装置の構築。誰かに圧力を加えるためにハッティの成果は活用できる。例えば、これは、学校の管理職がハッティの“保守的な”研究成果の指摘を用い、同僚が行おうとしている授業の新しい試みを妨げようとする時にもあてはまる。

ハッティ自身は彼のデータの過剰解釈を警告し、解決策までは示していない“大雑把な評価”でしかないと注意を促す²。その一方で、彼自らはその2冊の著書の多くの箇所、大胆な一般化をし、彼のトータルなメッセージを“教授と学習のための処方箋”と呼ぶことにためらいを感じない³。次のことが確認できる。ハッティは実証的な分析を実践論に適用させようとするほど大雑把になっていく。彼はそれに関連する方法論的問題を熟考することはない。

具体的に授業を開発する時に、ハッティが提供した平均値が関心を引くかどうかについては議論の余地がある。多くの著者はこう言う。最高値と最低値が発達の余地を際立たせるので、最高値と最低値に関する問題の方が、平均値の効果よりもはるかに重要である。私なら、正当に解釈されるなら両方とも関心を引きうるだろうと言う。

文教政策者には、ハッティのプログラムが実証的に信頼に足り、幅広く応用できうるかどうか

が興味を引くところであろう。そのために、統計的な平均値は的確な方向性の枠組みを提供する。

個々の教師は、教師が自らの学級のために行うことが払うべき努力に値するかどうかに興味を持つであろう。これに関しては、個々の問いかけに対し、ハッティは統計上集約された仮説でしか応えていない。それが個々の事例において該当するかどうかはその場で異なっている。

しかし、1つだけ確かなことがある。どこにでも通用する平均値のみに向けさせることを強制することは誰にもできはしない。また、「これを見て、私は平均値よりも良い。」と意図的に言うために、ハッティのデータを活用することもできるのである。

Ⅲ. 崇高な解釈をめぐる論争

ハッティの調査結果についての適切な解釈をめぐる論争は、我々によって2・3年前から開始され、活発に継続している。さらに、ハッティの主要著書が学校実践者や文教政策者だけでなく、一定の研究者にも受け入れられているということが注意を引く。それゆえ、H.-G. ロルフはハッティに関する論文に“ロールシャハテスト”という副題をつけ、ハッティのデータが見る人によって決まることを示した⁴。

—ケルンの高等学校教諭であり、著者でもあるM. フェルトン⁵やジャーナリスト⁶は、ハッティのデータから伝統的な一斉授業は開かれた授業形態よりも優れているということが読み取れると思っている。これは、見事に誤った解釈である。

—H. クリップパートは、彼が前々から求めてきたこと、つまりらせん型学習と協同学習法に対し、ハッティがまさにその高い有効性を強調したことを喜んだ⁷。

—COACTIV研究⁸に参加したキールの授業研究者O. ケラーは次のように言う。“我々の研究において列挙した質の高い授業の3つの次元（明確な構造、認知的活動性と認知的促進）は、ハッティによって明らかに確認された！”これは受け入れられる判断ではあるが、私としては、この一致は、COACTIVの3つの次元は、授業にとって望ましく、優れているとみなされうることのほとんど全てを網羅しているとみえてしまうくらい非常に抽象的に表現されていることに起因すると考える。

—クラゲンフルト出身の有名な学校開発研究者であるP. ポッシュは、2011年にウィーンでのヨーロッパ・アクションリサーチ研究会での講演において次のように表明した。「ジョン・ハッティの重要なメッセージはこう述べている。生徒のフィードバックが重要である。」これは正しい！

—私ならこう言う。ハッティの重要なメッセージは、私が30年来主張してきたスローガン「多様な授業方法を用いた方が、単一の授業方法だけよりも優れている。」を裏付けた。

誰の言っていることが正しいのか？私の考えでは、どれも合っているようで、どれも合っていない。それは2つの理由からである。1つ目の理由は、実証的な分析から、かくあるべきが唯一これであるという形で導き出してはいけないからである。優れた授業のためのかくあるべき方向づけは、原則、教育論におけるかくあるべき論があれば根拠づけられるからである。2つ目の理由は、ハッティはデータ収集者であって、教授学者ではないからである。彼は膨大なデータという採石場から150を超えるバリエーションを提示し、そのあちらこちらからあまり理論的に根拠づけられているとは言えない授業のかくあるべき論を導き出した。

IV. 批評家の批判

さしあたり、研究の方法論への批判が一連の批評家によってなされていることは不思議ではない。

—ジョン・ハッティは英語の文献しか対象にしていない。そうではあるが、ドイツ語圏やスカンジナビア圏やその他の研究成果でも英語に翻訳されているものは取り入れられている。

—量的研究しか対象にしていない。質的研究は考慮されていない。このことは、ハッティの数へのこだわりをみても、確かに拭い去りようのない欠陥である。

—150のタイプを持つ基礎データの対象とする範囲は望ましい。それは百もの個別研究に及ぶ。しかし、基礎データが非常に乏しい分野もある。例えば、小グループ活動に関する基礎データがそうである。

—時代遅れになっている基礎データもある。大抵の研究は80年代90年代のものである。しかし、ハッティのグループの研究はまだ続いている。この欠点は近いうちに解消されるであろう。

—大抵の研究は認識面での学習発達について調査したものである。情緒的学習や社会的学習は周辺に追いやられる。また、“民主主義の学習”のような重要な問題に対してもほとんど調査の対象にされていない。

—ハッティの分析では、あるタイプに位置づけられた個々の研究は比較可能な学校の枠組み条件下で実施されているということが想定されている。しかし、これは常にそうであるというわけではないであろう⁹。

私自身は統計学者でないので、最終判断の際には口をはさむことはできない。しかし、根本的な方法批判の根拠が存在しないことを確認した経験豊かな同僚たちの判断を私は信頼する。ハッティの研究において統計処理の規範は遵守されている！そして、900ものメタ分析に研究上の欠陥があったり、個別の結論に疑わしさがあつたりしても、ハッティ氏に対してその責任を負わせられないであろう。彼自身¹⁰がアイゼンク効果¹¹を引用する。メタ分析のような調査結果にくずが入り込んでしまえば、一般化の際にもくずのような結果しか得られないかもしれない。そういうわけで、方法の弱点を考慮した上で個々のメタ分析を採用するかどうかという問いに際して、

ハッティは、『可視化された学習』においてどこか逃げ道を求めて沈黙することもできたであろう。しかし、彼は、その序言や多くのその他の箇所においても、個々の研究の方法の弱点をいちいち考慮しないことが正当だと指摘する。

ハッティへの方法批判に対処するための最も良い方策は、ドイツ語圏に独自の「ハッティ研究」を作り出すことだと考える。中心となるメッセージ（「教師自身が及ぼす影響を知れ」）に我々も取り組まなくてはならないだろう¹²。しかし、残念ながら、ドイツ語圏においては、これまでそうしたメタ分析はわずかしかなされていない。ハッティが行ったようなメタ分析研究がドイツ語圏で実現するのは、願わくば今後5年、または10年先のことであろう。

V. ジョン・ハッティを正しく読み解釈する

ドイツのマスコミにおいてなされるハッティの研究成果をめぐる論議は、この書の論文の多くにおいて強調されるように、個々のデータのつまみ出しや、無条件の設定を問題とする。このことは誤った解釈をもたらす。それゆえ、ハッティの個々の研究結果を再度彼の研究の文脈に沿って考えることが不可欠である。これは面倒なことであり、ハッティの著書を深く読み込んでのみできることである。ジョン・ハッティが2013年4月17日に行ったオルデンプルク大学での講演の際に述べた個々のタイプの不適切な解釈と適切な解釈に関する2つの例がある。

- 「性差」によるバリエーション。少年と少女の相違が学習において著しく重要であるかどうかという問いに対し、ハッティは次のように答えた。「それはナンセンスだ。実証的に証明された相違はほとんどない。しかし、私が少年だけのグループをじっくりと観察すると、相違は著しくみえる。少女だけのグループを観察しても、違いは大きくみえる。」
- 「学級の規模」によるバリエーション。ハッティが見つけたことは次のように述べている。「少人数学級といえども大きな学習成果をもたらすわけではない。」ハッティは講演の中で、彼のメタ分析からのこうした個々の結論は再三彼の研究に対する激しい攻撃のきっかけとして利用されると言及した。ハッティの回答はこうである。「しかし、調査結果は残念ながらそうなっている。25人学級が15人に減らされたとしても、特別に学習成果が改善するわけではない。そして、我々はなぜそうなるのかの根拠も知っている。10年間大規模学級で教えている教師は、小規模学級での活動が本来有している潜在的可能性を活用しようとしなからである。さらに我々は、小規模学級の教師は大規模学級の教師よりも語りの時間が長くなることを示す調査結果も持つからである。」しかしこのことによって、小規模学級の実現をめざす要求が不必要であると結論づけることは短絡的である。

ハッティのデータをどのように扱うことが賢明なのか、それをハッティ自身はどう論じているのか？実証的な授業研究を行う者ならずで知っていることが頭に浮かんでくる。ハッティの研

究はまさに現実がどうなのかを調査する。ハッティの研究は、教授学的な措置がどのような可能性を秘めているかについては分析しない。それゆえ、ある教授学的な措置が効果が低いからといってそれをする必要がないと決め込んでしまうことは本末転倒である。でも、その逆は正しいかもしれない。それに関する3つ目の事例である。

一「異年齢授業」によるバリエーション。わずかな基礎データで証明された学習効果への影響は無視できないものである ($d=0.04$)。このことは、この主張の支持者の多くを困惑させる。ハッティの著書での詳細な研究によって、効果が低いことの中心的要因は即座に明らかになる。学年を混合して活動する教師の大多数は、実際には学年を混合させないで、同じ学年の子どもで固まった授業を実施している。しかし、かりにハッティによって把握された学級において、学年混合が全く、もしくは不十分な程度にしか実現されていなかったとしても(例えば、少人数グループでの活動やフィードバックする日常行動の構築や支援体制を伴う活動を指す)、学年混合学級の方がその他の学級よりもより高い効果が認められるタイプが存在する。これは、学年混合というプラスアルファ要因によってもたらされるのであって、自動的にもたらされるのではない。そうであるということから、そうなりうるかもしれないということを演繹してはならないので、ハッティのデータから、学年混合が価値がないことだと推論する結論に至ってはならない。しかし、ハッティの研究は全ての異年齢授業に警告を発している。単に異年齢授業を形式的に導入しただけでは何ももたらされないと。

要約する。一定の授業のバリエーションに対して高い効果が認められるとすれば、低い価値しか認められなかったバリエーションよりも明らかに教える内容や教え方により、高い潜在的な可能性が引き出されることになる。ほとんどが一斉授業で構成され、大抵の国家で教員養成の中心的対象である直接的な指導に対して、ハッティが比較的高い価値を置いた理由をこのことが説明している。

VI. 授業の表層構造と教授・学習の深層構造

すでに言われているように、ハッティはデータ収集者であって、教授学者ではない。ハッティは150のタイプを有効性の高さに従って1位から150位に順位をつけて分類する¹³。しかし、ハッティの150のバリエーションを新たな異なる視点で分類することは非常に興味深い。私は、ハッティにおいて把握されているが、個別に実証されていない授業の表層構造と深層構造の相違の視点からそれを行う。これを他の研究者たちも全く同じようにしようとしているが、その場合の分類は私のやり方とは、いつも一致しない¹⁴。さらに、表層構造の方に属するバリエーションの分類では、例外なく効果が低いことが証明されたことが注意を引く。

表1 表層の特徴で有効性の高い授業¹⁵

直接的な指導	d = 0.59
競争指向の学習に代わる協同学習	d = 0.54
一貫した学級指導 (学級管理)	d = 0.52
家庭の影響 (家庭環境)	d = 0.52
小グループ活動	d = 0.49
習熟別編成	d = 0.30
特別な支援を必要とする生徒たちをインクルージョンすることの効果	d = 0.28
個別授業	d = 0.22
学級規模	d = 0.21
異年齢学級での学習	d = 0.04

直接的な指導と協同授業によるバリエーションはまずまず良い成果を収めているが、個別授業は驚くほどひどい。それにもかかわらず、我々は『就学前教育における教師のための入門書』において、これら3つのタイプを授業の基本形態として詳細に分析し、長期にわたる学校開発過程におけるこれら3つの基本形態間の同等代表制をめざすための要求を打ち出した。

ハッティは次の問いを立てた。個別授業を放棄することがより賢明なのであるか？決してそうではない。一方では、とりわけハッティのいう個別授業はドイツ語圏のそれとは異なっている。他方、次のことが言われる。教育論的にみて意義のあることは、不十分にしか実現されなくても無効にはならない。代表格の学校として挙げられるビーレフェルト実験学校、ヴィースバーデンのヘレーネーランゲ学校、ヴィンターフーデの改革学校に関する評価研究は、3つの授業の基本形態は同等に実現することが可能であり、その方がよい学習成果を導きだすことを裏づける。確かに、ハッティの結論は警告的な示唆を提供する。明らかに、個別授業は確かな定着のためにさらに高い発展的活動が求められるほど要求度の高い授業形態である。

表1から何が分かるのか？3つの授業の基本形態が互いに妨げあっていることは示されていない。このことはハッティ自身も書いている¹⁶。そして、それゆえ、私はドイツの学校での授業開発の観点から次のように言う。「多様な授業方法を用いた方が、単一の授業方法だけよりも優れている。」

しかし、表層構造に関するハッティのデータよりも、授業構造の「不安定さ」、それは非常に推定であることを意味するその要因に関連するバリエーションについての効果の方がはるかに興味深い。ここでは、測定された効果がトータルとして驚くほど高く、これはシーデルとシャベルソンの教員養成のメタ分析の成果と一致する¹⁷。

表2 深層構造の特徴で効果の高い教授・学習¹⁸

生徒による教師への信頼性	d = 0.90
形成的評価 (授業過程において与えられる生徒への気配り)	d = 0.90
授業における生徒の議論	d = 0.82
教師の言語の明瞭さと分かりやすさ	d = 0.75
定期的な生徒のフィードバック	d = 0.75
相互学習 (生徒が互いに助け合う)	d = 0.74
積極的な教師と生徒の関係 (学習を促進する環境)	d = 0.72
メタ認知的方略 (メタ授業-学習過程に関する生徒と教師の協同での熟考)	d = 0.69
挑戦的 (達成できそうなレベルの最上位に向けられた) 目標	d = 0.56
ピア・チューター (生徒同士の支援)	d = 0.55
生徒の自己有用性の確信 (自己概念)	d = 0.47
教師の期待する態度	d = 0.43

表2は、多くの授業研究者が長年にわたって主張してきたことである。生徒がよい環境であると感じ、基礎的で要求の高い学習課題に対する自信を持って、なおかつできるという余裕ももてる授業がとりわけ学習を促進する¹⁹。そこから次のことが推論される。上記で要求された3つの授業の基本形態を導入することだけでは不十分である。それらの授業形態は良く考えて導入されなくてはならない。そうすることで初めて、それぞれの基本形態特有の可能性が引き出される素晴らしい相乗効果をもたらされる。

学習支援の構築は英語圏の授業研究においては、もともとは構成主義の特色を有していたが、今日では一般化された概念「学習の足場」で表現される²⁰。私は3つの授業の基本形態はそれぞれどのように実践されるかに応じて、何を足場にして学習するのかが異なるということを前提に始める。

表3 授業の3つの基本形態における学習の足場

個別授業のための学習の足場	直接的な指導のための学習の足場	協同授業のための学習の足場
形成的評価	主題がよく分かる教師による授業過程の明確な構造化	チーム力の促進のための訓練
生徒が活用する学習方略の自覚化	形成的評価	計画力を構築するための訓練
学習の見取り図を描く活動 (教師が個別にかかわる学習計画)	生徒の議論 (意味をくみ取ってのコミュニケーション)	熟考段階: 今どの段階にあって、どこに向かえばよいのか?
ピア・チューター (生徒間の支援体制の構築)	メタ授業	相互学習: 生徒が教育課題を受け入れる
明確な学習状況診断に基づいた個々の発展計画	要求の高い学習目標	全体会や会議の場でのプレゼンテーション
ポートフォリオ活動	異なって設定される宿題	ポートフォリオ活動

私のハッティ分析から3点の結論が導かれる。(1)直接的な指導は言われているよりも評価が高い。(2)3つの授業の基本形態においてどの学習の足場が構築されるかという問いは、開かれた授業は伝統的な教師中心の授業よりも良いかどうかという問いをめぐる煩わしい論争より重要である。(3)多くの時間がかかるが、学習者の自己省察性を高める学習の足場、生徒の議論、生徒のフィードバック、メタ授業などは、とりわけやりがいがある。これらによって学習の進度は遅くなるであろう。しかし、これらは後になって幸をもたらす。

改革を指向する教師も、満足するにちがいない。3つの授業の基本形態は、生徒たちが自覚的に教師のパートナーとなり、高い知的活動性を持つ授業が非常に効果が高いということを物語っている。

VII. 何が不足しているのか？

教授・学習について多く振り返ると、ハッティの要求は、英語圏の文献の中でドイツの一般教授学の優れた長所とされることを思い起こさせる。それは、“反省的实践”としての教授学である²¹。それゆえ、ハッティはドイツ教授学の伝統の中に、彼の授業コンセプトに関するすぐれた理論的な屋台骨を見出したに違いない。そして、ドイツの視点から、彼の分析の欠陥がどこにあるのかということが彼には明らかになったであろう。それは、一般教授学とともに教科教授学的枠組みを欠いているということである。

とりわけ、授業内容の構造化への問いが不当に軽んじられている。ハッティはもう少し“よりクラブキ的”にしていれば、この不足を取り除くことができたであろうに。そうであれば、『教師のための可視化された学習』で書かれている²²、目標分析のみに依拠した授業時間の準備と実施と評価に関する手ほどきは、おそらく異なった結果になったであろう。1959年のクラブキの教授学的分析からの素朴な問いはハッティの個々の問いのリストにぴったり対応したであろう。それは、意図された授業内容の構造は何か？何に基づいて典型的な授業内容を用意するのか？授業内容は生徒の現在と未来に対して関連を有しているかといった問いである。

また、U.カットマンとその同僚によって開発された教授学的再構築のモデルは、ハッティの熟考的授業の構想に非常に適合する²³。なぜなら、この著者たちはハッティが信念として持っていることとまさに同じ要求をしているからである。その要求とは、教師と研究者は生徒の視線で学習をみるべきであるというものである。ハッティは、演繹的アプローチではなく、慎重に1つ1つの事実を積み上げて解釈するアプローチというやり方をとってさえすれば、実証的分析的な研究から離れて、どのように行動すればよいかという実践論を研究の対象にすることができたであろうに。

授業の効果の分析のみに基づいて教授学を築くという試みは挫折するに違いない。これは『可視化された学習』の欠陥といえるのではないか。つまり、民主主義の教育や教師と生徒の関係の

理論的解明に関する言明が欠けているのである。

VIII. 何をすればよいのか？

以下の4つの助言は全て、ハッティによって示された格言「教師自身が及ぼす影響を知れ」に従う。しかし、ここで示す4つの助言はハッティの研究そのままではなく、実際のドイツ語圏での専門的研究の成果にも関連づけられている。

生徒の学習を理解することを学びなさい。

ハッティがいう所の優れた教師は、生徒の学習を生徒と同じ視線でみて、それを教科の課題や教科横断的な課題と結びつけることを知っている。これをどのようにすればよいのか？4つの助言は残念ながらみんな一緒に活動と結びつけられる。

- 正確に観察する。教師は生徒が活動する時にその生徒を正確に観察しなくてはならない。これは直接的な指導の際にはほとんどなされず、個別授業や協同授業において非常によくなされる。
- 授業のお膳立てとなる短い場面を適切に取り入れる。生徒の議論、反省的対話、実際に組み込まれた学習方略の自覚化など。
- フィードバックを求め、対応する。教師は、定期的に生徒にフィードバックを求めるべきである。教師はフィードバックによく対応することができる。最も効果的なのは、授業の終わりではなく、授業過程ですることである。
- 一般教授学と教科教授学を研究する。これはそれだけで仕事が多忙になるが、別の方法ではなしえない。教師はどの教科であっても、どのように生徒の学習を理解すればよいのかが示されている最新の本を読むべきである。

独自の授業論を求める。

ジョン・ハッティはオルデンブルクでの講演の際にこう述べた。「優れた教師は自身が及ぼす影響の評価者である。」しかし、これをどのようにすればよいのか？その解決策は、ハッティの150ものタイプを暗記し、そして自らの計画にそのまま組み入れることにあるのではない。むしろ、自ら理論化を行い、教育学での説明の仕方を知った上で、実行と反省の繰り返しの中で自分なりの理論を検証することが重要である。

現在においてこの考えを転用した興味深い考え方が存在する。例えば、L. シュテンハウスとJ. エリオットが開発した教師を対象としたアクション・リサーチのアプローチに立ち返るH. アルトリヒターとP. ポッシュの考え方である²⁴。我々は18年来、オルデンブルク大学で、学生と実務家教員が共同で当座の学校の日常的問題を小グループで探求し、解決策を探るという“オルデンブルクチーム研究”を展開している²⁵。「制度的に反省の場」を教員養成に取り入れるとい

うことが、ここでの解決策である²⁶。

すぐれた授業の自分なりの理論をさらに発展する。

自分の授業を定期的に評価する者は、同時に「すぐれた授業についての自分なりの理論」にも取り組む²⁷。その理論は「教師の信念」という10年来使われてきた用語のもとで探求されてきた教師力の構成要素である²⁸。自分なりの理論は、理論家の理論よりもはるかに印象に残り、授業の遂行や過程において下す決断を制御する。これはよくないことではなく、むしろ好ましいことである。

ハッティもこれをそうみている。ハッティは自らの経験を批判的に熟考し、それから、“理論を持つに至った初めの段階で（最後の段階ではなく）、彼ら自身の理論がどのように修正され、または高められたか”を観察するよう同僚を促した²⁹。ハッティは教師の経験的知識を評価し、『可視化された学習』によって準備された知識の素朴なトップダウン式の活用を不適切であると考える。

自ら発展的な課題を設定する。

D. シェーンによって要求された実行と反省の繰り返しの、ハッティと関係があってもなくても取り組むならば、自ら発展的な課題を設定することはやって当たり前のことである。これは、H. v. プランケルツによって提起され、その後ハンブルク大学で継続的に展開される教育過程に関する教授学でも中心的な考え方になっている³⁰。自ら発展的な課題を設定する者は、「自分なりの教授学」に取り組む。そういう者は独自の学習履歴を意識し、独自の今後の学習も意図的に統制することができ、そうすれば少しは自身の指導者や上司の呪縛から解放される。ハッティの効果の算出は、こうした要求の高い活動の際に盲信としてではなく、自主的に検証した専門知識の創出への挑戦として意味ある示唆を与えてくれる。

IX. 結 論

生徒がよく行動できているということは教師もよくできているということである。教師は自らの検証のために、尊敬や承認、信頼性の高い手ごたえや活動の余地を必要とする。それゆえ、我々は教員養成の3つの段階³¹で、自己統制的、活動志向的に学習する機会を必要とする。そうしなければ、課題の克服に必要なコンピテンスは伸びない。

—生徒が親愛に満ちた尊敬と出会うことを学習すべき者は、学部教育や実習においても同じように尊敬できる養成者に会わなくてはならない。

—民主的な授業文化を構築すべき者は、これを自ら経験しなくてはならない。

—学部教育や仕事の中で孤立した闘いしか経験していない者は、学校においてチームで活動する

ことが困難である。

それゆえ、ほぼ30年前にオルデンブルク大学で取り入れた一段階式教員養成の復活の試みとして解釈されるかもしれない要求を述べる。教員養成の第1・第2段階は、目下形だけ議論されている共同プログラムよりもはるかに緊密な関係にある。我々は修士課程や実習を新しいまとまりとして融合すべきである。私はそうした意図のための協会または党派的結合をどこにも見かけたことがない。しかし、それらは渴望されなければならない。

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・25381209）の助成を受けたものである。

【注】

- ¹ John Hattie: Visible Learning for Teachers. London, New York: Routledge 2012, p. ix.
- ² John Hattie: Lernen sichtbar machen. Deutsche Übersetzung von W. Beywl & K. Ziedler, Schneider Verlag 2013, S. 4.
- ³ Hattie 2013, S. 31.
- ⁴ Hans-Günter Rolf: Die Hattie-Studie. Ein Rohrschach-Test. In: Pädagogik, 65(4) 2013, S. 46-49.
- ⁵ Michael Felten: Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2010.
- ⁶ 2013年1月13日付のDie Zeit、2013年3月15日付のFAZ、2013年4月号16編のDer Spiegelを参照。
- ⁷ Heinz Klippert: Unterrichtsentwicklung - aber wie? Weinheim, Basel: Beltz 2013, S. 203.
- ⁸ Vgl. Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann /S. Krauss/Michael Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann 2011.
- ⁹ Vgl. Martin Hartmann: Die Hattie-Studie auf dem Prüfstand. In: journal für schulentwicklung, 16(3) 2012, S. 12.
- ¹⁰ Hattie 2013, S. 13.
- ¹¹ [訳者注] 心理学者H. J. アイゼンクのこと
- ¹² 学校の学習成果に影響を及ぼす要因で、教師以外の要因はあまり承認されていないといえよう。それに対して、ハッティ自身はオルデンブルクでの講演において、ドイツ語圏における“学校制度の構造”に対する低い価値は高く修正されるであろうと付け加えた。教員養成の効果に対してハッティがまずまず以上のものとして示した平均値に関しても同様であろう。シーデルとシャベルソンのメタ分析は、世界的にみても最も長い教員養成を有するドイツの場合、効果の有効性はさらに大きいと主張する。
- ¹³ Hattie 2012, S. 251-254.
- ¹⁴ Vgl. Olaf Köller/Johanna Möller/Jens Möller: Was wirkt wirklich? München: Oldenbourg 2013.
- ¹⁵ Hattie 2012, S. 251-254.
- ¹⁶ Hattie 2013, S. 31.
- ¹⁷ Tina Seidel/Richard J. Shavelson: Teaching effectiveness research in the past decade. In: Review of Educational Research, 77(4) 2007, pp.454-499.
- ¹⁸ Hattie 2012, S. 251-254.
- ¹⁹ ハッティは、オルデンブルクでの講演の際には、これに関する説得力のあるコメントをした。「私は長年数学と音楽の教師であった。私は次のことを確認する。個々の教科は非常に異なった内容、課題、構造を持つ。しかし、これらの教科における学習を支援する装置は驚くほど似ている。」
- ²⁰ Vgl. Rolf Dubs: Lehrerverhalten. Stuttgart: Franz Steiner 2009.

- ²¹ Ian Westbury/Stefan Hopmann/Kurt Riquarts (Hrsg.): Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum 2000.
- ²² Hattie 2012, S. 35.
- ²³ Reinders Duit/Harald Gropengießer/Ulrich Kattmann/Michael Komorek/Ilka Parchmann: The model of educational reconstruction. In: Doris Jorde/Justin Dillon (Hrsg.): Science Education Research and Practice in Europe. Rotterdam: Sense 2012, S. 13-38.
- ²⁴ Herbert Altrichter/Peter Posch: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- ²⁵ Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung - das Oldenburger Modell. In: Nicole Hollenbach/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 119-145.
- ²⁶ Andreas Feindt: Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich 2007.
- ²⁷ Hilbert Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007, S. 82.
- ²⁸ Vgl. Kurt Reusser/Christine Pauli/Anneliese Elmer: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann 2011, S.478-495. Helenrose Fives/Michelle M. Buehl: Spring cleaning for the “messy”construct of teacher beliefs. In: K. R. Harris/S. Graham/T. Urdan (Hrsg.): Educational Psychology Handbook, Bd. 2. American Psychology Association 2012.
- ²⁹ Hattie 2012, S. 181.
- ³⁰ Uwe Hericks: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- ³¹ [訳者注] 教員養成の3段階とは、第1段階としての教員養成、第2段階の試補期間の養成、第3段階の継続教育を意味する。