

教授学研究における「エビデンス」の位置価に関する検討

—ドイツにおける「可視化された学習」をめぐる議論を手がかりに—

熊井 将太

The Position and Value of the “Evidence” in German-Didactic
Focus on Dispute about “Visible Learning” in German

KUMAI Shota

(Received September 30, 2016)

1. はじめに

今日、教育研究、教育政策、教育実践の領域において「エビデンス」を求める声が強まっている。医学をはじめとする学際的な議論や英米圏を中心とした国際的な動向に後押しされる形で、わが国においても「エビデンスに基づく教育（政策・実践）(Evidence-Based Education)」が教育改革の一つのキーワードとなりつつある。

2015年に日本教育学会編『教育学研究』（第82巻第2号）において「教育研究にとってのエビデンス」と題する特集が組まれるなど、「エビデンス・ベース」¹⁾という動向をいかに受けとめるかという問題は教育学研究にとっても大きな関心事となる。とりわけ、教育実践を研究の中心対象として扱う教育方法学研究や教授学研究においては、この問題について一層慎重な検討が必要となってくる。なぜなら、教師による即興的で総合的な判断が求められる複雑性の高い教育実践という場において、量的データに裏付けられた実証的エビデンスが有効に機能しうるのであるかという問題が政策立案に対する影響以上に深刻に問われるからである。

その際、「エビデンス・ベース」という動向を批判すること自体はさほど難しいことではない。国内外の議論を概観するならば、「エビデンス」の政治性、教師の専門職性の解体、知識のヒエラルキー化と排他性といった批判点がすでに提出されている（杉田、熊井2014；熊井、杉田2016）。しかし、今日の「エビデンス・ベース」をめぐる議論は、単なる学問集団内のパラダイムの争いにとどまらず、教育システムの構造変容を背景に展開されている点に特徴がある（石井2015）。「教育の方法や技術をめぐる原理や原則を、今日の状況や文脈の中で経験的なエビデンスとともに検証していく研究の時代」（深澤2014、19頁）が到来する中で「エビデンス・ベース」とともに問われるのは、教授学研究はどのようなエビデンスをもち、教育実践との関係をどのように捉え、構築していくのかという点にある。それゆえ、本研究の主題は「エビデンス・ベース」の批判ではなく、いかに教授学研究は「エビデンス・ベース」というパラダイムに応答しうるのであるか、またその応答の中で教授学研究が自らの学的固有性や社会的意味をどのように自己規定していくのかという点にある。

そこで、本発表がその検討の手がかりとして注目するのは、ドイツにおける「可視化された学習 (Visible Learning)」をめぐる議論である。「可視化された学習」はニュージーランド出身の教育学者ジョン・ハッティ (Hattie, J.)によって2009年に出版された著書のタイトルであり、

50,000件以上の個別の研究を参入した800を超えるメタ分析の評価結果にもとづき、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を「エビデンス・ベース」の形で分析、提案したものである。こうしたハッティの業績にとりわけ強い関心を向けたのが、ドイツの教授学者たちである。『一般教授学年報(Jahrbuch für Allgemeine Didaktik)』の編集者チーラー(Zierer, K.)によるハッティの著書の翻訳や解説、テアハルト (Terhart, E.) による『論争の中のハッティ研究 (Die Hattie-Studie in der Diskussion)』の出版など、ハッティによる業績をどのように評価するかをめぐって議論が展開されている²⁾。「広範な実証的基礎と理論的枠組みからのコンビネーションは、ハッティの研究を一般教授学と実証的研究の関係をめぐる議論にとっても興味深いものとしている」(Willems2016, S. 323) との指摘もあるように、ハッティ研究をめぐる議論は、教授学研究と実証的研究(あるいはエビデンス・ベース)との関係性を問う上で示唆的であると考えられる。そこで、本発表ではハッティによる「可視化された学習」をめぐってどのような議論が提起されているのかを検討する。それを通じて、「エビデンス・ベース」への応答の中で、教授学研究がどのように自らの役割や学的性格を自己規定し、変容させようとしているのかについて考察を加えていく。

2. 「エビデンス・ベース」の教授学としてのハッティ研究—その概要と影響

2-1. ハッティ研究の概要—一般教授学側の視点からの整理—

ハッティ研究をめぐる議論を検討するにあたって、まずはハッティ研究とはそもそもどのようなものなのか、教授学者たちはハッティ研究の特徴をどのように整理しているのかという点について簡単に素描しておく。いく人かの教授学研究者は、ハッティ研究を「エビデンス・ベース」の教授学 (evidenzbasierte Didaktik) と特徴づける (vgl., Trautmann2016, S. 10; Olberg2014, S. 58)。本項ではこの名称を手掛かりに、(1) ハッティ研究はなぜ「エビデンス・ベース」と称されるのか、(2) ハッティ研究はなぜ「教授学」というカテゴリーで扱われるのか、という二つの視点からハッティ研究の概要を整理する。

(1) ハッティ研究はなぜ「エビデンス・ベース」と称されるのか

ハッティ研究の特徴はまずもって「(メタ) メタ分析」という研究方法論に見出される。メタ分析とは、「同一テーマとして括ることのできる先行研究を系統的な方法で探しだし、ここで抽出された複数の研究成果を統計的な方法を用いて統合する手法」(原田2015, 98頁)である。その際、データ統合上の理由からメタ分析の対象は実証的研究に限定されることとなる。ハッティは、これまで英米圏で行われてきた50,000件を超える個別の実証的研究を統合的に検討し、そこから学校での学習に影響を与える138の要因を抽出し、これを、学習者、家庭、学校、カリキュラム、教師、授業という6つのカテゴリーに分類する。さらにハッティ研究において特徴的なのは、メタ分析の結果導き出された諸要因を、効果の強さを基準に数値化し、序列化していることにある³⁾。効果の強さの基準 (Effektstärkenmaß) はdで表され、 $d < 0$ ならば学習に対して否定的な影響を与える、 $0 < d < .20$ ならば害とはならないが、助けにもならない、 $.20 < d < .40$ ならば平均的によい効果を与える、 $.40 < d < .60$ ならば非常に有益な効果を与える、 $d > .60$ ならば極めて高い効果を与える、ということになる。こうした基準に基づき、ハッティはそれぞれの要因を図1のようなバロメーターで視覚的に表現する。

表 1：学校的な学習の最重要規定に関する平均効果 (Terhart2014、S. 13)

要因群	メタ分析の数	研究の数	学習者の数	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
カリキュラム	144	7102	6899428	29220	0.45
授業	365	25860	52128719	55143	0.42
合計	816	52649	83033433	146626	-
平均	-	-	-	-	-0.40

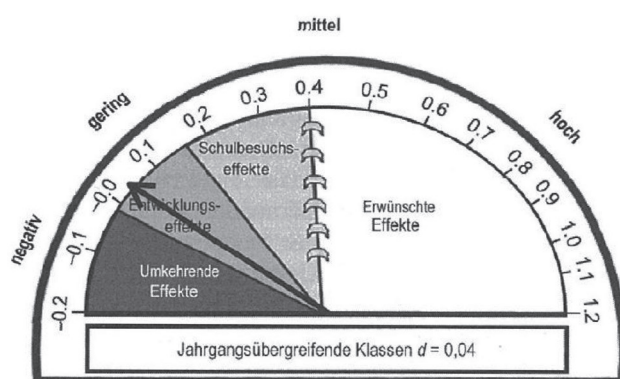


図 1：バロメーター「異年齢学級」の効果

ハッティのメタ分析によれば、6つのカテゴリーの中で、重要視されるのは学校の構造よりもむしろ教師であり、授業の質であるということになる。こうした知見から、ハッティの中心命題としてたびたび引用される「教師次第である！（Auf den Lehrperson kommt es an!）」という言葉が導き出されてくることとなるのである。

メタ分析から導き出されたハッティ研究の成果は、その内容において何か新しいことや奇抜なことを主張するものではない。しかしながら、その方法においては、これまでの教授学研究とは一線を画すことが強調される。すなわち、「メタ分析は、ハッティ研究の受容に際してしばしば特別な証明力を与えている。メタ分析は科学的にはっきりとした特別なやり方で、教育学的な措置ないしは教育政策的な措置の有効性のためのエビデンスをつくりだすのにふさわしいと考えられる」(Pant2014, S. 135：傍点部は本文では斜体表記) ということである。「エビデンス・ベース」においては、「エビデンス」の強さはヒエラルキー的に把握される。それは大抵の場合、システムティックレビュー（メタ分析）を頂点として、ランダム比較実験、疑似実験、前実験的集団研究、アンケート調査、質的研究、専門家の素見や一例報告といった序列が共有されている(津谷2015、7頁；Bromme u.a. 2014, S. 12)。こうした知の階層構造から見れば、膨大な数の生徒を内包する膨大な数の個別研究を対象としたハッティの研究は極めて高い「エビデンス」を示すものだと評価されることになる⁴⁾。

(2) ハッティ研究はなぜ「教授学」というカテゴリーで扱われるのか

ハッティ自身は自らを「教授学者」とは称さないし、「総じてハッティはそのもくろみのために、『教授学的 (didaktisch)』ないしは『教授学 (Didaktik)』という概念を決して使わない」(Olberg2014, S. 55)。にもかかわらず、なぜ教授学研究者たちがこぞってハッティを論敵とみなし、その研究成果を「教授学」の文脈で議論しようとするのであろうか。「彼のホームページのみならず、その著書(=『教師のための可視化された学習』—引用者)でも、メルボルンの授業研究者は授業構成のための行為実践的な提案を行っている」(Olberg2014, S. 52)と指摘されるように、ハッティ研究が単なる事実的なデータの集積や相関関係の情報提供にとどまらず、(場合によってはハッティの意図を超えて) 良い授業や良い教師という規範的なメッセージを持つ具体的な行為の指針を導くものと捉えられているからである。とりわけ、『可視化された学習』を教師のための具体的な行為提案と結びつけた『教師のための可視化された学習』では、授業の準備段階、導入段階、展開段階、終結段階それぞれで求められる教授行為を具体化したうえで、求められる教師のありよう (Geisteshaltung) としてハッティは以下の8つを挙げている (vgl., Hattie2014, Ss. 183-190)。

- ①生徒の成績に対する教師の影響力を評価することが根本的な課題だと信じている。
- ②生徒の成功ないし失敗は、教師が何を行い、何を行わなかったのかに左右されるということ信じている。
- ③教授についてよりも学習についてより多く語ろうとする。
- ④評価された生徒の成績の中に教師自身の行為の影響力についてのフィードバックを見出す。
- ⑤モノログより対話に全力を尽くす。
- ⑥挑戦を喜び、最前を尽くすことをやめない。
- ⑦学級や同僚の中で肯定的な関係を発展させることが自分の役割であると信じている。
- ⑧教師も校長も学習の専門用語をすべての関係者に知らせる。

表1にもあったように、ハッティの研究から導き出される、生徒の学習成果に対する最も重要な要因は教師である。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ている教師」(Terhart2014, S. 7)が「エビデンス・ベース」で描き出される理想の教師像だとして規範的に提示されているのである。そこでは、構成主義的教授学が求める教師像が批判され、それに代わって、主導的で自ら語る教師像が対置されている。ハッティ自身は、自身の研究から単一の解決策を導き出す事に批判的である一方で、しかしながら、教師のあり方や望ましい行為を提示することをためらわない。こうした授業づくりへの明瞭な方向づけがハッティ研究の第二の特色である。

以上、粗雑にはあるがハッティ研究の特色を整理してきた。ハッティの研究は、良い授業の要因をメタ分析を用いて実証主義的に明らかにしようとする点で「エビデンス・ベース」であり、授業構成のための実践的な行為の方向付けを明確に与えようとする点で「教授学的」でもある。ハッティの登場によって『『エビデンス・ベース』教授学という新たな様式が市場で強く求められてきており、それは規範的—社会理論的な熟考ではなく、量的—経験的な調査研究の認識から出発し、「古典的な」教授学と競争関係に入ってきている」(Trautmann2016, S.10)のである。それでは、こうしたハッティの研究が実際にどのような影響力を持って行ったのかについてさらに検討していこう。

2-2. ハッティ研究の影響範囲

ハッティ研究は『Times』誌（2008年11月）において「『聖杯』の発見」と高く評価されたのを皮切りに、大きな社会的注目を集めた。ドイツにおいても、とりわけ2013年の翻訳版の公刊以降、数多くのメディアがハッティに注目し、その業績を肯定的に報道した⁵⁾。当然ながらこうした社会的関心の高まりは教育政策や教育現場にも波及することとなる。その一例として、ベルガー（Berger, R.）らが行った学校校長へのアンケート（初等段階から中等段階までの校長70名）では次のような成果が報告されている（Berger, u. a.2015, S. 122）。

- 「ハッティやその認識について印刷メディア（雑誌、本等）で読んだことがある」 91%
- 「研修セミナーにおいてハッティに取り組んだことがある」 83%
- 「ハッティの本を読んだことがある」 47%
- 「ハッティについての講演を聞いたことがある」 83%
- 「テレビ、Youtube、インターネットからハッティを知った」 59%

また、バイエルン州の「学校の質および教育研究所（Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; ISB）」は、学校の外部評価の際に、授業の質を測る指標として、「学習時間の利用、行動の制御、構造化、明瞭さ、個別支援、自己制御的な学習、学習動機、学習成果、教科横断的コンピテンシー、授業風土」という10項目を用いているが、そのベースにはハッティの『可視化された学習』が据えられている⁶⁾。

こうした現実的動向を受けて、ハッティ研究に対してひときわ大きな反応を示したのが教授学研究者たちであった。『一般教授学年報』の編集者チーラーによって2013年にドイツ語版『可視化された学習（Lernen sichtbar machen）』が翻訳されて以降、その動向は顕著である。ハッティを主題ないしは副題に掲げた著作として以下が出版されている。

表2：主題・副題に「ハッティ」を掲げている著作

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ①『論争の中のハッティ研究—問題を可視化する—』（テアハルト編、2014年） ②『ストレスを受けている教師のためのハッティ—ジョン・ハッティの“可視化された学習”および“教師のための可視化された学習”からの中心メッセージと行為の勧め』（チーラー、2015年） ③『ハッティとその帰結—成果豊かな授業についての経験的所見と教授学的帰結』（ニックス、ヴォルマン、2015年） ④『学校が有効になる。—学校長と教師はいかにハッティの認識を最適に利用しうるか』（ベルガー—他、2015年） ⑤『教師次第なのか？—ジョン・ハッティの“Visible Learning”に応じた教員養成についての論集』（クリツィング他、2015年） ⑥『測定される学校・スタンダード化される生徒—PISA、ハッティ、VerAのリスクと副作用』（ブリューゲルマン、2015年） ⑦『ハッティに従った学習—よい授業はいかに成功するか』（ステフェンス他、2016年） |
|--|

この中には、ハッティ研究の成果を肯定的に受け止め、授業構成や学校経営、教員養成にその成果を応用させようとする研究(②、③、④、⑤、⑦)やハッティの研究成果を批判的に検討する研究(①、⑥)があるが、いずれにしても3年程度の期間で一人の人物の研究成果を主題とした著作がこれだけ多く出版されていることがいかに教授学研究に対してハッティ研究のインパクトが大きいものであったかを物語っている。

ところで、なぜこれほどにハッティ研究は大きな影響力を持つことになったのであろうか。大きくは二つの要因からその背景をとらえることができる。一つには、“効果のバロメーター”による統一的な図式的記述や138の要因のランキング形式による提示、さらにはそこから導き出される明確な授業構成への提案といった点が挙げられる(vgl., Pant2014, Ss. 139-140)。すなわち、本来的には高い専門性を持った個別の実証的研究を取り扱っているにもかかわらず、その成果をバロメーターやランキングという形で明確に提示し、教育実践者や政策立案者、さらには公衆がアクセスしやすい情報へと転化していることである。

しかし、それ以上に重要な要因は次の点にある。すなわち、教育政策・学術レベルでの実証主義の好況である。チーラーはこの点について次のように述べる。すなわち、「ドイツでは最初のPISA以降の10年以上、『テスト多用症 (Testeritis)』が流行している。生徒のコンピテンシーは、立て続けに測定・測量されている—それは常に、このデータからよりよい学校のための帰結を導き出すことができるという期待の中で。このような学問としての教育学の新たなアプローチはしばしば『実証主義的転回 (empirische Wende)』とも称されている。それによって、学問としての教育学は世界観的な認識においてのみ使い果たされるのではなく、科学的に証明可能な成果を示さなければならないと考えられている」(Zierer2015, S. 5)ということである。わが国同様、ドイツにおいてもPISA以降、教育システムの様々なレベルで「エビデンス・ベース」を確立することが強く求められてきている。例えば、ドイツ連邦教育研究省は2008年の「実証的教育研究の促進のためのプログラム枠組み」において、「教育システムの様々なレベルでエビデンス・ベースの制御の体系的設立が求められているので、経験的な教育研究はそのために必要な科学的知識を供給することが求められる。その課題は『教育政策や教育実践上の決断を合理的に根拠づけるに足るだけの経験的に確かな科学的情報を生産すること』にある」(BMBF2008, S. 7)として実証的な教育研究の重要性を強調している。こうした要求は鏡像的に旧来の教授学研究の在り方を批判するものでもある。つまり、従来、規範的一解釈学的に行われてきた教授学研究がこれまで「役に立って」こなかったことへの批判と不信である。すでにPISA以降、実証的な教育研究との論争を展開してきた教授学研究にとって、ハッティ研究の登場は、自らの学問の社会的意味をゆるがしかねないインパクトを有している。それでは、果たして教授学研究者たちはこうしたハッティ研究に対して、いかなる応答を見せたのか。その批判的な応答を中心に検討していく。

3. ドイツ教授学におけるハッティ研究への批判的応答

ドイツ教育界に起こった一種のハッティ・ブームであるが、教授学研究者たちはいかにこの動向に応答をしたのか。「ハッティの貢献をいかに評価するか、どのような帰結を導き出するかということについての立場はばらつきがあるが、主要な傾向は(ほどほどに)肯定的に捉えられている」(Schotte2016, S. 84)とする指摘もあるように、広く議論を概観してみれば、それなりの留保や限定はかけつつもハッティの業績は高く評価されている場合がほとんどである。翻訳者のチーラーは言うまでもなく、テアハルト (Terhart, E.) やヒルベルト・マイヤー

(Meyer, H.) などドイツ教授学を代表する論者たちも、その拙速な利用や歪曲（「ファースト・フード・ハッティ」）を強く批判することはあっても、ハッティがもたらした「エビデンス・ベース」というパラダイム自体には肯定的である。しかし、その中であつてもいくつかの批判的な応答は存在する。本節では、特にハッティ研究への批判的応答に焦点を当てることで、「エビデンス・ベース」というパラダイムに対して教授学研究はどのような観点から応答することが可能なのかについて考察していく。

（１）概念的・時間的・文化的「ばらつき」の問題…研究方法論批判

まず多くの論者が共通して批判する点として、ハッティの研究方法論への批判が挙げられる。メタ分析という研究方法は、すでに行われている多くの個別研究を対象としてその総合を目指すものであったが、その対象とする研究の概念的・時間的・文化的な「ばらつき」が問題となる。ハッティが対象とした研究の中には1980年代頃まで遡るものもあり、2000年以後のものは約3分の1しか占めていない（チーラー2015、54頁）。教育は当該社会の時代的な影響を受けざるを得ない営みであるとともに、学問水準も時代によって大きく異なる。こうした時間的な差異を混在させたまま分析が進められているとする批判が第一である。

加えて、ドイツの文脈でハッティ研究を読み解くにあたっては文化的差異の問題も生じる。ハッティ研究においてメタ分析の対象となる研究は英語圏のものであり、学級組織、学校制度、教員養成等の条件がドイツと大きく異なっている。こうした文化的差異があるにもかかわらず、ハッティの研究を一般化可能なものとして単純にドイツに転用することが可能なのかという批判が第二である。

さらに、メタ分析の際には同一のキーワードやテーマについて検討を行うことになるが、「参入される調査研究において、同一のコンセプト、同一の方法（グループ活動、発見学習）がしばしば異なって理解されており、その結果、たやすく一つの“アプローチ”に組み込めない」（Brügelmann2014, S. 42）という課題が生じる。例えば、「コンピューターを活用した指導」といっても、コンピューターの使用形態についてはかなり多義的であるにもかかわらず、それを一つの要因として分析しうるのであるのかという批判が第三である。

以上のような批判はハッティ自身も十分認識しているものであり⁷⁾、ハッティ研究の限界の一面を言い当てている面もあろう。しかしながら、ここで挙げたような批判点はハッティの研究方法を批判するものであつても、「エビデンス・ベース」というパラダイム自体は問題にしていない。それどころか、よりエビデンスの質を高めることを求めている点において、「エビデンス・ベース」というパラダイムに極めて親和的であるとさえいえるだろう。

（２）教育実践における個別的状況性・複雑性の問題…教育実践に対する確率的言明の限界性

こうした批判を超えて、「ハッティの研究についての議論は、メタ分析の意味や無意味さに限定されるのではなく、その基盤、すなわち、（２）大規模な無作為抽出調査における（１）スタンダード化されたデータ調査というパラダイムを根本的に視野に入れなければならない」（Brügelmann2014, S. 40）と述べ、近年のPISAやVerAといった学力テストを含めた「エビデンス・ベース」というパラダイムそのものに踏み込んでハッティ批判を展開しているのがブリューゲルマン（Blügelmann, H.）である。ブリューゲルマンによるハッティ批判の中核は「確率的言明（Wahrscheinlichkeitsaussagen）は個別のケースの教育行為に何をもたらすか」という問いにある。大規模な無作為抽出調査や統計的なメタ分析が導き出すのは、あくまで「平均

値」ないしは「傾向」である。こうしたデータは決して無益なわけではない。数千人の教師や生徒に関わる政治的決断に対しては、誤りのリスクをミニマム化するという点において大規模調査によるデータは有益な基礎を与えることもありうる。しかし、問題は個々の学級や生徒という「個別のケース」に取り組む教師に何をもたらすかという点になる⁸⁾。

この点でハッティのメタ分析は、具体的な文脈や状況から遊離した一般的—確率的言明である。ブリューゲルマンは、「授業方法や教授学、さらには教育学的構想は、状況から遊離して機能する技術ではない」(Brügelmann2015, S. 41)として、教育の方法や技術は具体的な文脈の中ではじめてその有効性を問うことが可能なものだと考える。しかしながら、今日の「エビデンス・ベース」のパラダイムのキーワードである「何が有効か (What works; Was wirkt?)」という抽象的な問いは、「いつ何が有効か (Wann wirkt was?)」という問いを排除している点を問題とするのである⁹⁾。

上記の問題が仮に解消されたとしても、なお問題は残り続ける。「たとえ100の研究のうち99の研究が方法Bの優勢を示したとしても、ある教師が成果豊かに活動している方法Aの利用を禁じる理由にはならないし、他の教師が方法Aを試そうとすることを禁じる理由にもならない」(Brügelmann2015, S. 69)と指摘されるように、統計上有効とされる方法が必ず個別のケースにおいて良い結果を保障するとは限らない。「いずれの状況も新たなケースであり、独特の判断を必要とする」がゆえに、「(メタ)メタ分析からの平均的所見は有益な仮説を供給することはあっても、指示を供給することはない」(Brügelmann2015, S. 69)ということが強調されている¹⁰⁾。

ブリューゲルマンは、決して質的な研究や臨床的判断が量的研究の成果を上回ることを主張しているわけではない。そうではなく、批判されているのは量的に算出された「エビデンス」を一面的に優位に置こうとする考え方であり、政策動向である。ブリューゲルマンにとどまらず、「エビデンス・ベース」の状況遊離や複雑性の軽視を批判する論者たちに共通する問題意識は、質的研究やケーススタディがメタ分析において軽視ないしは無視されていることにある。メタ分析はその性質上、質的な研究や解釈学的な研究を対象の範囲に置きやすい。しかしこうしたパラダイムにおいては、「個別的観察から一般化可能な知識を導くことができると信じる人」と同じくらいに「統計的な知識から、日常の実践的行為のためのケースの知識 (Fallwissen) を直接的に導きだしようと信じること」(Brügelmann2015, S. 46)はあまりに素朴で楽天的であることが批判されているのである。

(3) 教育目標・内容論の欠如…教師への過剰要求の問題

最後に問題として取り上げられるのが教育目標・内容論の欠如である。ただし、ハッティ自身に教育の目的や理念についての言及がないわけではない。ハッティは、「教育や通学の目的は成績以上のものであるということは長らく議論されてきた」ことを認めつつ、「最も重要な目標は批判的な判断力の発達であり、それによって、複雑な世界の中で、能動的かつ、コンピテンシーをもって、省察的・批判的に行為するという高い素質をもった市民 (Bürgerinnen und Bürger) を促進する」(Hattie2014, S. 4)と述べ、批判的判断力をその教育論を方向づけるものとして据えている。しかし、この点についてショッテ (Schotte, A.) は次のように批判を展開する (Schotte2016, S. 86)。

「議論の中でくりかえし問題となるのは、教授ストラテジーや教師の人格構造ほどにカリキュラムにあまり高い意味を付与しようとしなないハッティの思考様式である。彼によって特徴づけられる社会倫理的・社会政治的な規範的地平（=市民としての批判的判断力—註：引用者）はほとんど内容的なものがない。第三要素の占める位置、すなわち教授者と学習者の間の事物関連レベルがそもそも空白のままとなっているのである。特有の陶冶内容や（例えばクラブキー的な意味での）問題圏志向への取り組みは除外されたままである。（中略—引用者）内容的な媒介レベルをほとんど受けとめない強力な人格的接続のために、教師は同時に第三の要因の主要な媒介の担い手ともなる。というのは、（性格）陶冶は、ハッティのモデルでは本質的に（理想的な）教師の倫理的態度を経て実行されることになるからである。（中略—引用者）“アウトカム”の不足や学習への嫌気をハッティは教授者側の不適切な評価戦略へと還元することで、そのようなモデルは高い自己責任と潜在的な過剰要求のメカニズムを内包することになる。」

ハッティ研究においては、教師の資質や授業方法のストラテジーは強調されているにもかかわらず、価値的・規範的な問題としての授業内容の問題が軽視されていることが指摘される¹¹⁾。批判的判断力という目標を掲げてみても、その能力がいかなる内容の選択や構造化を経て形成されるのかという問いが欠落しているのである。こうした教育内容論の不在かつ「教師次第である！」というハッティのキーコンセプトが結果として、教師への責任の委譲と過剰な要求につながることが警告されている。

以上、ハッティ研究への批判的応答を三つの観点からまとめてきた。とりわけ、ハッティ研究の評価という枠組みを超えて、「エビデンス・ベース」との応答の在り方を考察する上で重要となってくるのは後者の二点となるだろう。「エビデンス・ベース」教授学との応答の中で改めて教授学研究の視点から教育実践をとらえるキーワードとして、教育実践の「複雑性」と「規範性」が強調される傾向にある。しかし、こうした「エビデンス・ベース」教授学への批判は同時に自らへ帰ってくる問いでもある。「エビデンス・ベース」への批判的応答の中で、教授学は自らの学問的固有性や社会的意味をどのように構築しようとしているのであろうか。

4. 「エビデンス・ベース」時代の教授学研究の可能性と課題—まとめに代えて—

ハッティをはじめとした「エビデンス・ベース」の実証研究が政策的にも社会的にも後押しされていくにとどまらず、従来教授学が担ってきた授業構成や教師の行為の方向づけに参入してくることによって、伝統的な教授学はその存在意義と学問的固有性が強く問われる状況に入っている。こうした「(学校の) 授業に関する理論的競合」(Coriand2015, S. 149)の中で、教授学は実証的な授業研究に批判的に応答し、両者の差異を明示化していくことが強いられる。多くの論者は次のような形で両者の差異を際立たせていく。

「英語圏のアプローチは、実証的かつ学習理論的な研究から出発するのに対して、ヨーロッパ的—ドイツ的アプローチは強く教育哲学と実践的授業論に特徴づけられている。」(Olberg2014, S. 59)

「一般教授学的なアプローチとの線引きにおいて、実証的な授業研究は、あまり理論的—規範的な陶冶モデルや教育モデルではなく、教育心理学的に方向づけられた理論やモデルを志向している。」(Willems2016, 298)」

「かつてボルノウが、教育者と被教育者の自由を強調する、根本的な冒険(Wagnis)として教育を描き出したようなドイツ的な思考の伝統とは異なり、(中略—註:引用者)ハッティに際しては、—教育についても—無条件の実現可能性の意志を強調する“アメリカの”思考が見出される。」(Schotte2016, S. 91)

「精神科学的ないしは文化科学的に方向づけられた教育科学に際しては、実践的行為の分析が重要であったのに対して、心理学的に方向づけられた実証的な教育科学は教師の復元可能な、ないしは操作可能な行動を探究する。」(Seichter2015, S. 130)

ここに共通して見えるのは、ドイツ(大陸)—英米(アングロサクソン)、規範—実証、哲学—心理学、実践者の自由・主体性—復元可能性・操作可能性といった二項対立的な把握の仕方である。確かに一方では、こうした把握は両者の差異を大づかみに捉えて、言い当てている部分もあるだろう。しかし、こうした把握は同時にリスクを抱えている。というのは、『『反対の立場』は必ずそれが反対しようとする立場にあわせて定式化されている』(フェルベーク2015、125頁)からである。つまり、「エビデンス・ベース」の動向をアメリカ的、実証的、心理学的と強く特徴づけ「純化」していくことで、それは同時に自らの立場を「純化」していくことにつながっていく。ここ数年来の実証研究の台頭を概観したティルマン(Tilmann, K.-J.)による「教育科学側の批判者たちは、実証的な教育研究者を理論的に極めて一面的な、とりわけ測定に興味を持ったアクターと見ている。彼らは、これまでの教育科学の理論や認識の系譜が実証主義的な教育研究者によって傲慢なやり方で無視されていると見る」(Tilmann2016)という指摘は、まさにこうした「純化」の一面を言い当てているように思われる。論敵を単純化し、自らを規範的、哲学的、解釈学的立場として強く規定し、限定していくことは、かえって「エビデンス・ベース」という時代状況の中で自らの学的固有性や存在理由を矮小化していくことにつながりかねない。だからこそ、「我々がその対立構造を超えていきたいのなら『総合』や『止揚』が必要であるということだ。こうした反省的な歩みによって、定立と反定立がお互いを定義しあっていること、そして双方を、より包括的な現実の一要素として捉える必要があるということが分かるようになる」(フェルベーク2015、125頁)とするフェルベークの指摘は重要となる。

しかしその際さらに問われるべきは、いかにしてその「総合」や「止揚」を構築していくかという点にある。ハッティ研究に即してみるならば、ハッティ研究との「総合」のあり方としていくつかの展開を見出すことができる。一つには、ハッティ研究のような質の高い実証的研究の成果を媒介する立場として自らを位置づけていくことである。ステフェンス、ヘーファー(Steffens, U., Höfer, D.)らのようにハッティ研究の成果を引き受けつつ、それを具体的な教授学的帰結(didaktische Konsequenz)として展開したり、ドイツという文脈への「変換」を引き受けるという役割である。そもそも「エビデンス・ベース」は、「つくる」(産出)、「つたえる」(伝達)、「つかう」(活用)という三つの段階で把握される(津谷2015、iii頁)。やや極端な言い方をすれば、脳神経科学や心理学がRCT等を通じて産出したエビデンスを、系統的に整理し、教育実践者が使用可能な形へと変換して「つたえる」という役割規定をすることも可能であろう。また、それとは異なる展開として『可視化された学習』の翻訳者であるチー

ラーの折衷主義的な (eklektisch) アプローチがある。ティーラーは、ウィルバー (Wilber, K.) に依拠しながら、複雑な事象を単一の観点から捉えることを批判し、図1のような複数のパースペクティブから教育という事象を捉えることの重要性を強調する。

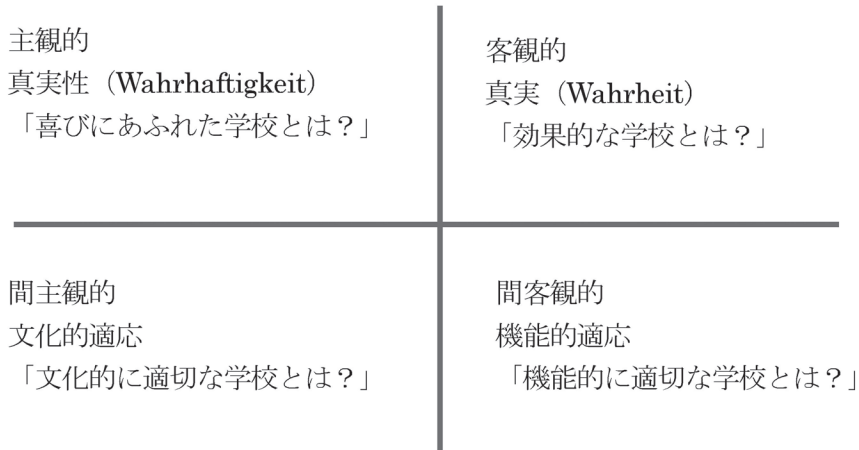


図2: Ken Wilberの認識論に応じた学校の捉え方 (vgl., Zierer2015, S. 97,104を参考に筆者作成)

非常に簡潔にまとめれば、右上は実証的な方法で測定される客観的に観測可能な事実から捉えるパースペクティブ、左上は、個人の要求、興味、感情といった個人の内面から捉えるパースペクティブ、左下は、人間間に存在する価値や規範、慣習といった文化的な文脈から捉えるパースペクティブ、右下は家族、政治、経済、宗教といった社会システムの文脈から捉えるパースペクティブである。ティーラーはこれらのパースペクティブはいずれも重要なものであり、一つの事象を多視点的に捉える必要があるという。こうした分類に立った時、ハッティの成果ないしはPISAやVerAによるコンピテンシーの測定は右上の象限に位置づけられることになり、その範囲では「疑いなく、『可視化された学習』は今日実証的な教育研究の偉大な土台とみなされる」(Zierer2015, S. 100) ことになる。ただし、当然のことながら、効果性は必ずしも望ましさとも一致するものではない。「効果的な生活が満ち足りているとは限らないし、満ち足りた生活が必ずしも効果的とも限らない」のであり、「効果性の過度な強調は喜びというパースペクティブを議論から失わせることとなる」(Zierer2015, S. 101) と警告される。

さらに言えば、すでに先ほどのハッティ批判でも見られたように「学校で何をなぜ学ぶのか」「社会の中で学校はいかなる意味を持つのか」という問いは文化的・社会的な背景とかかわりながら論証的に答えなければならないものであるし、それは「メタ分析の総合という枠組みでは答えられえない」(Zierer2015, S. 103)。以上のようなティーラーの分類は、ハッティの成果を客観的側面から学校を捉える上で高く評価しつつも、その価値はあくまで議論の一部を担うものにすぎないとして限定をかけている。その上で、教授学と実証的な教授—学習研究が多視点的に授業を捉える研究を進めていく必要性を提起しているのである。

ここまで見てきた二つの立場はそれぞれ教授学の役割の積極性において力点は違えど、教授学と実証的な教授—学習研究の間を一旦相対的に区別し、その両者の役割の違いから教授学の

あり方を規定しようとしている点では共通しており、この点で「純化」の構造の範疇にある。

それに対して、オルベルクは、実証的な教授・学習研究を教授学にとって外在的なものとして捉えようとする思考様式自体を一旦相対化する。オルベルクは、ハッティ研究のインパクトや実証主義的展開といった動向が決して現代的なものではなく「ここ数年来の事例だけ見ても、すでに以前から教授学概念は授業構成に関する英米系の研究に適用してきた」(Olberg2014, S. 59)と指摘する¹²⁾。また、より長いスパンで見れば、そもそも教授学という構想自体が本来的には、実際的な有用性を持たない中世期の教育を批判する形で、「事物に存在する自然的法則を認識し、それを行為の法則たらしめ、この法則に従うことによって自然を支配する」(Ratke1957, S. 120)という合自然的な発想から生じてきたものであり、トラップ(Trapp, E. C.)による心理学的考察に基づく教授学の構想やヘルバルト(Herbart, J. F.)における倫理学(教育目的)と心理学(教育方法)の統合としての教育学構想など、歴史的に心理学的—実証的な観点を内在させながら発展してきたことが想起される必要がある。その時々の実証的な研究の成果との応答の中で教授学は自らの形を変容させてきたということであり、オルベルクは「本質的な変化力は教授学の強みなのであり、硬直した変化のない教授学のパラダイムは存在しない」(Olberg2014, S. 61)として、本来教授学が可変的な学問であることを強調する。こうした把握から、社会テクノロジー的なパースペクティブに対して、「b) 学校での教師の仕事の歴史の中で集められ、受け渡されてきた(教授—学習過程の構成についての)職業地や日常知への敬意をもってa) 生活世界的な、例えば生徒の観点から獲得された、教授—学習状況についての教授学的知の固有の価値とc) 系統的かつ方法的にコントロールされて獲得された(教育科学、心理学、脳神経科学の)認識を相互に関係づける認識論的に省察されたパースペクティブ」(Olberg2014, Ss. 63-64)を対置する必要性を強調する。こうしたオルベルクの構想は、実証的研究を教授学の外的に据えて対立的に捉えるのではなく、実証的な研究もまた教授学の構成要因であり、その発展は教授学概念の更なる変容を促すものとして捉えられているのである。

「エビデンス・ベース」の時代において、一方では教授学研究に対して科学的なエビデンスの産出が求められるとともに、他方ではドイツのハッティ受容に見られるような拙速で歪曲化された「エビデンス・ベース」の展開に批判的なまなざしを向ける役割が期待されることになる。しかしその際に考慮すべきは、「エビデンス・ベース」を過度に単純化して批判することで、自らの役割を極めて限定的なものとしてしまうことである。「『エビデンスに基づく』時代において、様々な形態のエビデンスで実態を暴くことの影響力の範囲外に身を置くということは、学術調査や教育の目的と力を減らすことでもある」(ハッティ2015、94頁)とするハッティの挑戦的な指摘を十分に受けとめておく必要があるように思われる。

なお、本研究では、『可視化された学習』をめぐる議論を概観し、その論点を整理する程度にとどまった。本研究でも明らかになったように、教授学と実証的研究の関係はより長い学説史の中で展開されてきたものであるし、わが国においても同様の議論が積み上げられてきている。こうした歴史的な「エビデンス」をめぐる学説史を検討することで、今日の議論を相対化するとともに、その現代的特徴を明示化していく必要がある。今後の課題としたい。

【付記】本稿は、科学研究費基盤研究(C)「教育研究における脳科学受容に関する研究：教師の脳科学理解の規定要因に着目して」【研究課題番号:15K04234】による成果の一部である。

5. 参考文献

- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., Schad, G. (2016) : *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Bellmann, J., Müller, T. (2011) : Evidenzbasierte Pädagogik-ein Déjà-vu. Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann, J., Müller, T. (Hrsg.) : *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierte Pädagogik*, VS, Wiesbaden.
- Berger, R., Granzer, D., looss, W. (2015) : *Schule wirkt. Wie Schulleitungen und Lehrkräfte Hattie-Erkenntnisse optimal nutzen können*. Cornelsen, Berlin.
- BMBF (2008) : Rahmen programm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin. (https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_22.pdf ; 2016/9/29)
- Bromme, R., Prenzel, M. Jäger, M. (2014) : Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. In: Brommen, R., Prenzel, M. (Hrsg.) : *Von der Forschung zur evidenzbasierte Entscheidung*. Springer, Wiesbaden.
- Brügelmann, H. (2014) : Gilt nach Hattie: Je häufiger, desto besser? Zur Bedeutung von „Evidenzbasierung“ für pädagogisches Handeln vor Ort. In: Terhart, E. (Hrsg.) : *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen*. Klett&Kallmeyer, Seelze.
- Brügelmann, H. (2015) : *Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co.*. Beltz, Weinheim und Basel.
- Coriand, R. (2015) : *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Hattie, J. (2013) : *Lernen sichtbar machen. Überarbeite deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider, Baltmannsweiler.
- Hattie, J. (2014) : *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeite deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider, Baltmannsweiler.
- Herzog, W. (2011) : Eingeklammerte Praxis-ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierte Pädagogik. In: Bellmann, J., Müller, T. (Hrsg.) : *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierte Pädagogik*, VS, Wiesbaden.
- Lin-Klitzing, S., Fuccia, D. D., Stengl-Jörns, R. (Hrsg.) (2015) : *Auf die Lehrperson kommt es an ? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties “Visible Learning”*. Klinkhardt, Bad Hailbrunn.
- Olberg, H.-G. (2014) : Evidence-Based Teaching. Hat John Hattie eine Allgemeine Didaktik entwickelt? In: Terhart, E. (Hrsg.) : *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen*. Klett&Kallmeyer, Seelze.
- Meyer, H. (2014) : Aud den unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In: Terhart, E. (Hrsg.) : *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen*. Klett&Kallmeyer, Seelze. (邦訳:ヒルベルト・マイヤー(2015)「効果の高い学びを解釈するハッティの実証的研究のデータ」原田信之、ヒルベルト・マイヤー編著『ドイツ教授学へのメタ分析研究の受容—ジョン・ハッティ『可視化された学習』のインパクト』デザインエッグ)

- Pant, H. A. (2014) : Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metaanalysen. In: Terhart, E. (Hrsg.) : *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen*. Klett&Kallmeyer, Seelze.
- Ratke, W. (1957) : Kurze Berührung derer überaus großen Nutzbarkeiten der Lehrart Herrn W. R. Did. In: Alt, R. (Hrsg.) : *Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes*. Volk und Wissen, Berlin.
- Nix, F., Wollmann, J. (2015) : *Hattie und die Folgen. Empirische Befunde und didaktische Konsequenz zum erfolgreichen Unterrichten*. Cornelsen, Berlin.
- Schotte, A. (2016) : Wie lernt man mit John Hattie erziehen? In: Bolle, R., Halbeis, W. (Hrsg.) : *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik. Herbartstudien Band VI*. FORMAT, Jena.
- Seichter, S. (2015) : Auf was kommt es an, wenn es auf den Lehrer und die Lehrerin ankommt? Wissenschaftstheretische und methodologische Überlegungen. In: Lin-Klitzing, S., Fuccia, D. D., Stengl-Jörns, R. (Hrsg.) : *Auf die Lehrperson kommt es an ? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"*. Klinkhardt, Bad Hailbrunn.
- Terhart, E. (2014) : Der heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Terhart, E. (Hrsg.) : *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen*. Klett&Kallmeyer, Seelze. (邦訳：エヴァルト・テアハルト (2015) 「ハッティの『可視化された学習』への評価—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」原田信之、ヒルベルト・マイヤー編著『ドイツ教授学へのメタ分析研究の受容—ジョン・ハッティ『可視化された学習』のインパクト』デザインエッグ)
- Terhart, E. (Hrsg.) (2014) : *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen*. Klett&Kallmeyer, Seelze.
- Tilmann, K.-J. (2016) : Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Heft 3.
- Trautmann, M. (2016) : Die Allgemeine Didaktik-eine umstrittene Disziplin. In: Porsch, R. (Hrsg.) (2016) : *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Waxmann, Stuttgart.
- Willems, A. S. (2016) : Unterrichtsqualität und professionelles lehrerhandeln. Prozesse und Wirkungen guten Unterrichts aus dem Blickwinkel der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. In: Porsch, R. (Hrsg.) (2016) : *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Waxmann, Stuttgart.
- Zierer, K. (2015) : *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Schneider, Baltmannsweiler.
- 石井英真 (2015) 「教育実践の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す—教育の標準化・市場化の中で—」日本教育学会『教育学研究』第82巻第2号。
- 遠藤孝夫 (2015) 「≪人間形成≫としての教員養成とヴァルドルフ教員養成の特質—『芸術的訓練』の人間形成的役割—」『岩手大学教育学部研究年報』第74巻。
- 熊井将太、杉田浩崇 (2016) 「『エビデンスに基づく教育政策・実践』という磁場」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版) 第61巻。
- 杉田浩崇、熊井将太 (2014) 「脳科学受容をめぐる教育学の問題構制—独・英・米の教育学

領域における議論の論点整理を中心に―」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第59巻。

- ・津谷喜一郎編 (2015) 『いろいろな分野のエビデンス―温泉から国際援助までの多岐にわたるRCTやシステマティック・レビュー』ライフサイエンス出版。
- ・ジョン・ハッティ著、サルバション有紀、原田信之訳「社会の判定者であり良心であり続ける教育研究者の役割」原田信之、ヒルベルト・マイヤー編著『ドイツ教授学へのメタ分析研究の受容―ジョン・ハッティ『可視化された学習』のインパクト』デザインエッグ。
- ・原田信之 (2015) 「ハッティのメタ分析とドイツの実証的教育学研究への受容」原田信之、ヒルベルト・マイヤー編著『ドイツ教授学へのメタ分析研究の受容―ジョン・ハッティ『可視化された学習』のインパクト』デザインエッグ。
- ・ガート・ビースタ著、藤井啓之、玉木博章訳 (2016) 『よい教育とはなにか―倫理・政治・民主主義―』白澤社。
- ・ピーター・ポール・フェルバーク著、鈴木俊洋訳(2015) 『技術の道德化―事物の道德性を理解し設計する―』法政大学出版局。
- ・深澤広明 (2014) 「教えることの『技術』と『思想』―教育方法の原理的考察―」『教育方法技術論』協同出版。
- ・マルティン・ボンゼン、ユーリア・グローテ著、宇都宮明子、原田信之訳 (2015) 「ドイツの報道におけるハッティ研究の受容」原田信之、ヒルベルト・マイヤー編著『ドイツ教授学へのメタ分析研究の受容―ジョン・ハッティ「可視化された学習」のインパクト』デザインエッグ。

【註】

- 1) 「エビデンス・ベース」という用語はかなり多義的に解釈されうる。というのは、そもそも学術研究は何らかのエビデンスをもって行われるものであり、「エビデンス」そのものは批判対象とならないからである。したがって、本稿で用いる「エビデンス・ベース」とは、1990年代以降医学領域を起点として拡大してきた一つのパラダイムを指し示す固有名詞を意味し、その特徴として (1) ランダム比較実験 (RCT) など特定の特権的な学問的方法で得られたものを「エビデンス」と捉え、(2) 因果関係の知=何が効果的か (what works) を解明することに方向づけられており、(3) そこで得られた知見を政策上の決断や実践行為へと適用することを求める、といった点が挙げられる (vgl., Bellmann, Müller2011, Ss. 14-15)。
- 2) 近年では「世界で最も影響力のある教育学者」とも評されるハッティであるが、わが国ではさほど言及されることは多くない。「ヴァルドルフ教員養成に着目することの可能性と必要性」を導き出すための文脈として言及している遠藤の研究 (遠藤2015) があるが、これはハッティ研究をめぐる議論を対象化したものではない。教育方法学分野では原田信之らが、ハッティをめぐるドイツの論考を翻訳し、出版している。本研究もこうした原田らの研究成果を参考に構成されたものであるが、本研究の主題はハッティ研究の評価やドイツ教授学への「受容」ではなく、批判的応答の中で教授学研究者たちがどのように自己の役割を位置づけなおしていくかという点にある。
- 3) ハッティによる「効果をもたらす要因のランキング表」は原田信之によって翻訳されている。詳細は原田 (2015) を参照のこと。

- 4) ただし、ここで注意しておくべきことは、ハッティ自身は純粋な「エビデンス・ベース」に対して批判的なスタンスをとっているということである。むしろハッティ自身は、教師が自らの教授実践を批判的に省察し、吟味することを繰り返し強調している。ただし、その批判的省察は、単なる内省に留まらず、「エビデンスの光のもとでの批判的省察」(Hattie2013, S. 281)であるべきだとするのがハッティの主張である。
- 5) ドイツにおける報道状況については、ボンゼン、グローテ(2015)に詳しい。
- 6) 2015年3月9日の訪問調査での聞き取りより。訪問者からの「(授業を捉える)10の評価基準の理論的根拠は?」という問いかけに対し、「自分たちで作成したものではなく、学習研究の成果であり、ジョン・ハッティのVisible Learningに依拠している」との回答があった。
- 7) 寄せられた批判に対するハッティ自身の応答については、ハッティ(2015)を参照のこと。
- 8) エビデンス」の有効性について、教育政策への影響力と実践への影響力を区別する論理については確かに一見納得のいくものではあるが、他方で慎重な検討も必要となる。ヘルツォークは「エビデンス概念は、政治と実践を結びつけるためのクリップとして機能しており、明らかな認識(evidenter Erkenntnisse)を手段として実践の形成へ作用する」(Herzog2011, S. 124)機能を有していることを指摘し、「エビデンス」の要求が政策と実践の間にあった距離を埋め、結果として実践に対する政策的影響力を強めることを危惧している。
- 9) ブリュゲルマンのみならず、ハッティ研究ないしは「エビデンス・ベース」批判の文脈において、教育実践の複雑性や状況依存性は度々取り上げられるキーワードである。こうした文脈の中で、「教育的タクト」がその対抗概念として繰り返し取り上げられていることが目を引く(vgl., Seichter,2015, Ss. 131-134; Hechler2016, Ss. 66-70)。実証的な教育研究では複雑性は縮減すべき要因とみなされるのに対して、教育的タクトに着目することで、その複雑性こそが教師の自律性や専門職性を支えるものであることが強調されている。
- 10) 国際的なレベルで「エビデンス・ベース」批判を展開しているビースタ(Biesta, G.)もまた、デューイの実践的認識論に基づいて同様の指摘を行っている。すなわち、『エビデンス』は我々に行うためのルールを提供するのではなく、知的な問題解決のための仮説を提供するのみだ(ビースタ2016,67頁)という指摘である。ここで注目すべきは、ハッティもまたその著書において全く同じ箇所を引用し、「エビデンス・ベース」の限界を指摘している点である(vgl., Hattie2013, S. 291)。少なくともハッティにおいてはブリュゲルマンによる指摘は十分に認識されていたものであったことが見て取れる。
- 11) ヒルベルト・マイヤーもまた同様の指摘を行っている。すなわち、「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“よりクラフキー的”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」(Meyer2014, S.128; マイヤー2015, 32頁)とする指摘であり、ショッテ同様に、クラフキーを引き合いに出しながら、授業内容論の不在を指摘している。
- 12) ここではその具体的事例として1950年代末におけるロート(Roth, H.)によるアメリカ的心理学の導入やガニエの著作の翻訳、あるいは近年の動向として、インストラクショナル・デザインと一般教授学との比較検討などが挙げられている。