

## これからの「学び」についての提言 ～プラグマティズムとメタ分析に視座を得て～

### Recommendations for Future Learning ; From the Perspective of Pragmatism and Meta-analysis

湯澤 卓  
YUZAWA Taku

平成 29 年 3 月に告示された学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」が示された。その実現のために数多くの実践が行われている。「主体的・対話的で深い学び」を捉える時、ヒントとなるのがデューイの進歩的教育への提言である。経験の価値に注目し、子どもが経験を通して学ぶことや、経験することそのものが学びとなるというプラグマティズムをベースとした教育論は今なお瑞々しい。さらにハッティのメタ分析に注目する。数百万人を対象としたメタ分析により、ハッティは学習効果を高めるための学びの要因を明らかにした。すると、デューイもハッティも、教師の存在が教育の効果を高める要因として位置付けているという共通項が見られた。これからの「学び」のためには、教師の能力向上が欠かせないのである。

キーワード： 主体的・対話的で深い学び，プラグマティズム，メタ分析，教師要因

### 1. はじめに

平成 29 年告示の小学校学習指導要領において示された「主体的・対話的で深い学び」は、その実現に向けた数多くの実践によって顕在化しつつある。課題解決型学習や協働型学習、思考ツールを用いた授業展開など、多くの実践が紹介され、授業改善に役立てられてきた。様々な実践に、子どもに納得と実感を伴った理解をしてもらいたいと教師が願いを込めたことがわかる。

では、どのようなことを理解すればよいのか。かつては、その教科ならではの観点（知識・技能など）が示されていたが、現在では「育成を目指す資質・能力」という形で示されている。それは次の 3 点である。<sup>1)</sup>

- (1) 知識及び技能が習得されるようにすること
- (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること
- (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること

この 3 点が示されたことによって、評価の観点が大きく変化し、授業の構想・展開も変化した。加えて、上記の「育成を目指す資質・能力」の他に言語能力や情報活用力、問題発見・解決能力等

の学習の基盤となる資質・能力の育成も提言された。その実現として示されたのがいわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」をねらいとするカリキュラム・マネジメントが具体的な文言として学習指導要領に明言されたことによって、各学校においては単元配列の見直しが行われたり、教科を超えた単元同士のつながりや学習内容の接続・包含などの工夫がなされたりするようになった。教師が工夫するアイデアの一助となり、質の高い授業が展開されることにつながった。

このように、子どもの学びを支える新しい教科の観点、教育課程の捉え直し、そして教師の工夫には、授業や教育活動をよりよく展開しようとする事につながる。このような教育観の転換はこれまでもあったのだろうか。そして今後もあり続けるのだろうか。

筆者はこれまで、様々な観点からよりよい学校教育の実現を目指し研究を重ねてきた。その中で最も興味深かったのが、ニュージーランドの教育学者であるジョン・ハッティ(John Hattie)によるメタ分析と、ジョン・デューイ(John Dewey)の『経験と教育』を代表としたプラグマティズムの理念である。本論では、教育学界に大きな影響を与える2人の著書を紐解き、よりよい学びを生み出すことにつながる提言を試みたい。

## 2. メタ分析から見る「教育の効果」

ジョン・ハッティはニュージーランドの教育学者である。著書『教育の効果～メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』(原題“Visible Learning” 監訳;山森光陽, 図書文化, 2018, 以下『教育の効果』)では、800を超えるメタ分析を基に、138の要因<sup>2)</sup>が学力に与える効果を検討した研究のメタ分析の結果を、学習者要因、家庭要因、学校要因、教師要因、カリキュラム要因、指導方法要因に大きく分類し、それぞれの要因についてさらにメタ分析を行なって統合した結果を列挙したものである。<sup>3)</sup>この「メタ分析のメタ分析」という手法が取り扱う一次研究は、本書においては5万編を超え、対象者は述べ8800万人を超える。<sup>4)</sup>この膨大なメタ分析は、私たちに数多くの示唆を与えてくれる。例えば、私たちが学校教育の中で当たり前のように取り組み、取り組ませている宿題に注目してみよう。宿題が学力に与える効果について検討した研究は161本で、延べ調査対象者数は10万人以上となる。このメタ分析により、宿題の効果量は $d=0.29$ となった。ハッティは、効果量の基準値を、 $d=0.40$ と設定している。これは、統合の対象としたメタ分析の結果得られた効果量の平均を基準として設定されている。では、この宿題の効果量をどのように判断すればよいのか。『教育の効果』では、次のように記されている。

Cooper(1989)はその著書の中で多くの研究を取り上げ、宿題の効果に関する一連のメタ分析を行なった。Cooperの主張によれば、宿題の効果は高校生では中学生の2倍、中学生では小学生の2倍であるということである。教科別に見ると、最も効果が小さいのが数学であり、最も効果が大きいのは理科と社会であり、英語(日本でいう国語)では中程度の効果である。宿題の効果と宿題に費やした時間の間には負の相関がある(中略)小学生の場合には宿題に費やした時間と学習成果の相関はほぼゼロ( $r=-0.04$ )である。学習者の宿題に対する態度と宿題をやり遂げること、また学年との関係は見られないばかりか、保護者が宿題をするように促すことと学習者の宿題に対する態度との関係も見られない。(『教育の効果』pp248-249)。

一見すると、宿題の必要性がないようにも見える記述である。しかし、ハッティは宿題の有用性について0ではないこともまた述べている。例えば、学習サイクルの一つとして確立されている場合、宿題は効果を発揮する。また、「学習内容が複雑でない場合、あるいは新しい内容である場合の方が宿題の効果は高い。」<sup>9)</sup>とし、小学生の宿題の効果が高校生と比べて低いのは、「年長者と比べて年少者の方が身の回りの意味のない情報や不適切な刺激をやり過ぎることができなかつたり、効果的な学習習慣が身につけていなかったりすること、そして（教師や保護者からの）支援が十分ではないこと」という、学習を自律的に調整できることの重要性に繋げながら述べているのだ。このように、メタ分析によって様々な要因が見え、その効果がどのようなものであるかを具に見取り、分析した研究として、非常に重要であると筆者は捉えている。

では、最も学習に効果がある要因とは一体何なのか。ハッティが最も注目しているのは教師要因である。ハッティはこう述べる。

本書で展開したのは、見通しの立つ指導及び学習とはどのようなものかについての説明である。すなわち、授業で扱った学習内容を活用して思考する学習者の頭の使い方に気を配れるような教師、学習活動を通じて思考力、判断力を高めたり、問題解決能力の育成や学習方略の獲得を重視したりする教師、教師が求める以上のことをできるような学習者を育てる教師、新たな知識や考え方を教えた上で、学習者がその知識を持ち合わせつついかにしなやかで活用しやすい構造を持った知識を獲得し、見方・考え方を身につけていくのかに目を向けている教師、こういった教師はどういった特徴を持っているのかの説明を展開した。さらに問題解決過程において計画を行い、思考を巡らせ、試行錯誤しながら、概念を形成し、ひいては有意義な学習が成立するようにするにはどうすればよいかといったことに対する説明も試みた。フィードバックは学力に与える影響が特に大きい要因の一因である。学習者が課題に取り組んでいる様子を観察し、そして伸びを評価することを行うことが、学力を伸ばすことにつながるのである。フィードバックには、教師が学習者に与えるものと、学習者が教師に与えるものがある。(中略) 重要なのは、授業の目標に対して学習者がどのような見方・考え方や知識を身につけようと取り組んでいるのかを、教師が学習者の立場に立ってとらえることである。(『教育の効果』 p253)

このように、メタ分析を行ったハッティが教師要因に注目しているのは興味深い。その後ハッティは、クラウス・チーラー(Klaus Zierer)と共著で「教師のための教育効果を高めるマインドフレーム～可視化された授業づくりの10の秘訣」(原題“10 Mindframes for Visible Learning : Teaching for Success” 訳者代表; 原田信之, 北王子書房, 2021)を発行している。この本では、『教育の効果』を基に、教師が教育効果を高めるためにどのようなことを意識すればよいかを10のマインドフレームをベースとして述べている。学校という場において、子どもと教師がいることは当たり前である。だから私たちは、教師が子どもの学びの重要な要因であることは当然のように理解しているつもりである。しかしハッティによるメタ分析によって、教師という要因が真に効果を発揮するためには、教師が姿勢や視座、思考、配慮などを適切にもっていないと、あるいはその重要性を教師自身が理解していないと、真に教師要因が子どもの学びにとって有用とは

なりえない、という視点が必要だということがわかってきた。

### 3. 伝統的教育と進歩的教育について

教師について重要な示唆を述べている教育学者として忘れていけないのがジョン・デューイである。1900年代前半に活躍したデューイはアメリカ人哲学者、教育学者である。プラグマティズム(Pragmatism)の視点に立った経験による学びの提唱は、学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」につながる教育における重要な示唆であり、また提言である。その言葉は、今なお瑞々しい。中でも、著書『経験と教育』(原題“Experience and Education”訳;市村尚久, 講談社学術文庫, 2004, 原典出版 1938, 以下『経験と教育』)は、いわゆる伝統的な教育を批判し、次世代型の教育として進歩的教育の重要性を説く名著である。

デューイは、『経験と教育』において伝統的教育に対して強い批判をしている。例えば、次のように述べている。

伝統的教育を図式化すると、その本質は上からの、また外部からの罰としての課題を押しつけるということになる。それは成熟に向かってゆっくりと成長しつつあるものにすぎないものに対して、大人の行為基準と教材と方法とを押し付けていくことになるのである。その間のギャップはあまりにも大きいので、そこに要求されている教材と学習や方法は、子どもたちが現にもっている能力とは無縁なものである。それは若い学習者たちが、すでに所有している経験の範囲を超えているのである。したがって、たとえ心あるすぐれた教師が、押しつけのもつ冷酷な特徴をやわらげようとして、それを覆い隠す技法を工夫したところで、やはり相変わらず押しつけは行われているに違いないのである。(『経験と教育』p19)

この文章に、筆者は心を引き裂かれる思いである。「経験と教育」の原著が発刊されたのは1938年である。80年以上前に記されたこの本に書かれている伝統的教育は、2023年現在、いまだに散見される。教科書を用い、教科書の内容を学習する授業。ドリルを用いて、反復練習に勤しむ授業。教師が黒板に書いたことを、忠実に模写する授業。学校で現在でも行われている教育は、デューイの批判の対象だったのである。

デューイは、その後「実験学校」という試みを始める。それは、自身が批判した伝統的教育を行わず、進歩主義教育を行う学校であった。プラグマティズムの視点を根底にもち、経験によって子どもが学ぶことを徹底した学校である。一時は進歩的教育としての価値が大きく認められ、注目が集まった。デューイにとっての進歩主義教育とは何だったのだろうか。それは、次の文章から読み取ることができる。

教育哲学を新しい教育の実践の中で暗黙に定式化しようと試みるなら、現存する多様な進歩主義学校の中に、一定の共通原理を発見することができるように思われる。上から教え込むことは、個性の表現と育成とを阻止することになる。外部からの訓練は、自由な活動を阻止することになる。教科書や教師からの学習は、経験を通しての学習に対立することになる。ドリルにより隔離された技能や技術の習得は、直接に生き生きとした訴えにより目的を達成するための手段として

の技能や技術を習得することに対立することになる。多かれ少なかれ、遠い未来のための準備は、現在の生活における機会をどこまで大切にしようとすることに対立する。静的な教育目標や教材に対しては、変化しつつある世界を知り、それになじむことが対立するのである。(『経験と教育』p21)

従前の知識を教師の指示の基に暗記することが必要なのではなく、世の中の事象に行為として関わることを通して、その流れや仕組み、構造などを感得し、それをもって自身の中で汎用的な技能として転化したり、思考を応用したりしながら、より多くの事象に関わっていくことができる人間を育もうとしたのである。それが『経験と教育』が最も強く述べようとしていることである。

我が国においても、デューイの思想は大きな意味をもった。昭和 22 年の学習指導要領一般編(試案)(以下、学習指導要領(試案))はそのよい例である。敗戦に打ちひしがれ、焦土と化した国土を見つめながら、我が国の教育関係者はそれまでの教育を反省した。そして、我が国に笑顔と明るい未来を取り戻すために、教育の重要性を再度見つめ直し、学習指導要領(試案)を作成した。次に、その思いがよく現れている。

これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。(中略)そのようなやり方は、教育の現場で指導にあたる教師の立場を、機械的なものにしてしまっ、自分の創意や工夫の力を失わせ、ために教育に生き生きした動きを少なくするようなことになり、時には教師の考えを、あてがわれたことを型どおりにおしえておけばよい、といった気持におとし入れ、ほんとうに生きた指導をしようとする心持を失わせるようなこともあったのである。

もちろん教育に一定の目標があることは事実である。また一つの骨組みに従って行くことを要求されていることも事実である。しかしそういう目標に達するためには、その骨組みに従いながらも、その地域の社会の特性や、学校の施設の実情やさらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にぴったりの内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型のとおりやるのでは、かえって目的を達するに遠くなるのである。またそういう工夫があつてこそ、生きた教師の働きが求められるのであって、型のとおりやるのなら教師は機械にすぎない。そのために熱意が失われがちになるのは当然といわなければならない。これからの教育が、ほんとうに民主的な国民を育てあげて行こうとするならば、まずこのような点から改められなくてはなるまい。このために、直接に児童に接してその育成の任に当たる教師は、よくそれぞれの地域の社会の特性を見てとり、児童を知って、たえず教育の内容についても、方法についても工夫をこらして、これを適切なものにして、教育の目的を達するように努めなくてはなるまい。いまこの祖国の新しい出発に際して教育の負っている責任の重大であることは、いやしくも、教育者たるものの、だれもが痛感しているところである。われわれは児童を愛し、社会を愛し、国を愛し、そしてりっぱな国民をそだてあげて、世界の文化の発展につくそうとする望みを胸において、あらんかぎりの努力をささげなくてはならない。そのためにまずわれわれの

教壇生活をこのようにして充実し、われわれの力で日本の教育をりっぱなものにして行くことがなによりたいせつなのではないだろうか。(学習指導要領(試案)序論より)

『経験と教育』の発刊が1938年、学習指導要領(試案)は1947年の告示である。当時GHQの占領下に置かれていたことを鑑みても、デューイの思想が学習指導要領(試案)作成の大きな支えとなっていたと十分推察できる。この学習指導要領(試案)において、大きな目玉となったのが「社会科」「家庭科」「自由研究」の新設である。特に社会科は、「従来の修身・公民・地理・歴史を、ただ一括して社会科という名をつけた」のではないとし、「今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられたのである。ただ、この目的を達成するには、これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばなくてはならないので(学習指導要領社会科編参照)それらの教科に代わって、社会科が設けられた」(第3章 教育課程 二 小学校の教育課程と時間数(二)より)とされている。社会科学学習指導要領(試案)を見ると、それまでの修身・公民・地理・歴史のように、従前からある知識を覚えるという形で認識するのではなく、現実社会に向き合いながら事実として認識したり、事実と事実を繋ぎ合わせたりしながら思考を深めたり広げたりすることをねらいとしている。社会構造や組織といったシステムの理解ではなく、その成立や本質を感得することをねらいとしているのである。「家庭科」「自由研究」についても、子どもが自ら学ぼうとすること、学びたいと願うことに正対して教育活動を進めることがしっかりと示されている。そうすることで、一人一人が考え、捉え、試し、それらをもって学びとすることが示されていたのである。

軍国主義・帝国主義教育への反省を心に抱いた教育者が、悔やみきれぬほど悔やみながら作成した学習指導要領(試案)に賭ける思いは幾許だったかと拝察する。それゆえに、デューイが示した経験による学びは、当たり前を当たり前と捉えず、自らの中に学びを蓄えていき、思考し、判断し、行動する子どもを育てる重要性に気付かされるものだっただろう。そして、そのように学んだ子どもが、そう遠くない未来に、明るく笑顔が絶えない、豊かで慈しみ深い我が国を取り戻してくれると本当に願ったに違いない。

残念ながら我が国では、時間の経過に伴い「這い回る経験主義」に対する批判が広がり、昭和33年の改訂において、いわゆる教科系統主義が主流となって、経験を重視する教育は下火となっていった。平成10年の学習指導要領の改訂において「総合的な学習の時間」が位置付けられた時も、その運用方法にのみ注目が集まり、学校文化や人が生きることの重要性を指す「生きる力」の本質的な理解まではつながらなかった。その後、いわゆる「ゆとり教育」への批判が高まり、改訂のたびに学習指導要領の内容拡充や英語、道徳の教科化、プログラミング教育の導入などにつながっていったのは記憶に新しい。デューイの「実験学校」の試みも、時間の経過とともに下火になっていった。経験を重視し、子ども自らが体験を通して学びを広げ、経験を通して知識を蓄えていく学びのスタイルは、我が国においても「這い回る経験主義」に対する批判とともに下火になっていったのである。

ではこのような批判を、デューイはどのように捉えたのだろうか。デューイは、批判を事前に見越し、『経験と教育』の中で既に次のように述べている。

真実の教育はすべて、経験をとおして生じるという信念があるが、そのことはすべての経験が本当に教育的なもので、またすべての経験は同等なものであるということを意味するものではない。というのは、教育的ではない経験だっていくらでもあるからである。どのような経験も、つぎに展開してくる更なる経験の成長を阻止したり歪めたりするような影響をもたらすようでは、それは非教育的なものであるといわざるをえない。(『経験と教育』p30)

デューイは、経験は積み重なるものとして捉えている。そして知識はつながり合い、重なり合い、連動しながら動き続けるものだと考えている。知識を積み重ねるのではなく、教育的な経験をとおして知識を習得し、その知識を活用して新たな興味・関心・学びの欲求に従って学習者が自ら動き、学ぶことだと述べているのである。教育的ではない経験というのは、例えば犯罪や他者の尊厳を無視したり踏み躪ったりする言動、人を欺いたり騙したりすることなどが挙げられるだろうが、ここでは詳しく述べない。

伝統的教育は、知識の積み重なりに注目する。そして経験は補助的であり、知識が積み重なることで人間が成長する（あるいは教育基本法の表現を借りれば「人格の完成」に近づく）と考える。ここに、進歩主義教育と伝統的教育の知識に対する扱いの齟齬が見られる。そしてその齟齬が、「這い回る経験主義」の最も重要な焦点と言ってよいだろう。そしてその焦点は今なお、学校現場における指導法の論点ともなっている。

#### 4. 教材とフィードバック～媒介する教師の存在

『経験と教育』第7章「教材の進歩主義的組織化」で、デューイは教材の意味と意義について言及する。デューイにとって、この教材の取り扱いこそが伝統的教育と進歩的教育を最も分け隔てているものであり、違いであった。あるいは、進歩的教育の定義の一つと言ってもよいほどに重要視していた。それはなぜか。進歩主義教育における教材とは、子どもに教育的価値のある経験を促すものを指しているからである。「総合的な学習の時間」において、「人・もの・こと」は重要な位置を占める。「総合的な学習の時間」の中心校として知られ、現在も「創造活動」という領域を開発し、体験・経験による学びに重点を置く上越教育大学附属小学校<sup>6)</sup>では、現在も年間を通して取り扱うテーマとして「人・もの・こと」を重視している。また、上越市立大手町小学校<sup>7)</sup>では「もの・こと・人」と順番は異なるが、やはり体験・経験による学びを重視し、年間を通して取り扱うテーマとして重要視している。伊那市立伊那小学校<sup>8)</sup>では、複数年間にわたって中心的に関わる「人・もの・こと」を設定し、長い時間をかけて体験を繰り返し、「内から育つ」を研究主題として掲げて、経験を重ねて成長する子どもの姿を具現化している。

子どもは、生活の中で、またそれまでの成長過程の中で様々な経験を繰り返している。その繰り返しは、子ども一人一人異なっており、一概に言うことはできない。またその背景について、教師は全てを理解することはできない。しかし教師は、「現在経験している範囲内で、観察と判断についての新しい方法を刺激し支援することによって、さらに継起する経験領域を拡大する」ことを求められる。その可能性をもたらすように、「人・もの・こと」を選択するのが教師の職務であると、デューイは主張する。

教師<sup>9)</sup>は、生徒がすでに獲得しているものに対し、固定されている所有物としてではなく、現有している観察能力と記憶の知的利用能力に、新たに要求される新しい領域を拓くような手段や道具として、絶えず注意を払わなければならない。成長における関連性こそ、教育者の不断の合言葉でなければならない。(『経験と教育』p121)

教師は子どもの経験と能力を見取り、そして適切に教材を選択することを求めているのである。

さて、ハッティの『教育の効果』第10章「学力を高める指導の特徴の統合」では、学力を高める最も効果的にこのような記述がある。

フィードバックは学力に与える影響が特に大きい要因の一つである。学習者が課題に取り組んでいる様子を観察し、そして伸びを評価することを行うことが、学力を伸ばすことにつながるのである。フィードバックには、教師が学習者に与えるのと学習者が教師に与えるものがある。教師が学習者に与えるフィードバックとは、学習者の知識の有無や概念形成の程度の状況を踏まえて、よりよい課題解決につながるような情報や見解を与えることである。(中略) 重要なのは、授業の目標に対して学習者がどのような見方・考え方や知識を身につけようと取り組んでいるのかを、教師が学習者の立場に立ってとらえることである。(『学習の効果』p253)

ハッティは、学力を高める指導としてフィードバックの重要性を上げている。ではフィードバックは誰によって行われるのか。フィードバックは双方向性だが、学習者に対するフィードバックとは教師によって行われる。学習者によるフィードバックは、教師に対してすでに理解していることや経験していることなどを伝えることである。この部分だけでも、デューイの教材への言及で触れられている教師の役割との類似性が見て取れる。

ハッティは続ける。

本書で得られた結論は、優れた教育を行うための6つの指針としてまとめ直すことができる。

1. 教師は、学習に対して最も強い影響を及ぼすものの1つである。
2. 教師は、時に指示的で、またある時には影響力と思いやりを持ち、指導や学習に情熱を傾けて積極的に取り組む必要がある。
3. 教師は、個々の学習者の見方や考え方、知識に配慮すると同時に、学習者集団全体の傾向にも配慮しなければならない。そして、これらの状況を踏まえて、学習者が意味そのものや意味のある経験を構築できるようにしなければならない。また、個々の学習者が教育課程全体を通して能力を伸ばせるように、教師は意味ある適切なフィードバックを与えられるような熟練した知識と考え方を有していなければならない。
4. 教師は、学習の目標と授業の到達基準、できるだけ多くの学習者に基準に到達させるための方法、そして到達目標とそれに対する学習者の到達状況との差を埋めるために何をすべきかと言ったことを理解していなければならない。言い換えると、「どこに向かうべ

きか」「どのように向かうべきか」「次なる段階はどこか」と言った評価基準を持ち合わせていなければならない。

5. 教師は、学習者に提示する考え方を一面的なものから次第に多面的なものにするように努め、これらに関連づけた思考を促し、さらに考え方を広げるように仕向け、学習者が知識や考え方を構築、あるいは再構築できるようにしなければならない。学習者に知識や考え方を与えるのではなく、学習者自身が知識や考え方を構築することが重要なのである。
6. 学校の管理職や教師は、次のような学校や職員室、教室の雰囲気を醸成する必要がある。すなわち、間違いが学習の機会として歓迎されたり、放棄されるべき誤った知識や理解も歓迎されたり、その場にいる人々が安心して学び、学び直し、知識や理解力を身につけようとすることができる雰囲気である。（『教育の効果』 pp254-255）

ハッティによるこの6つの指針は、デューイが求める進歩主義教育における教師の働きや存在意義、あるいは責務に当てはめて考えることができるのではないだろうか。例えば「3. 教師は、個々の学習者の見方や考え方、知識に配慮すると同時に、学習者集団全体の傾向にも配慮しなければならない。（中略）学習者が意味そのものや意味ある経験を構築できるようにしなければならない。」とある。デューイがいう「教師は、生徒がすでに獲得しているものに対し、固定されている所有物としてではなく、現有している観察能力と記憶の知的利用能力に、新たに要求される新しい領域を開くような手段や道具として、絶えず注意を払わなければならない。」(p121)に非常によく似ている。

ハッティはさらに、よい指導の要諦について「その指導を行う背景として教師が持っている期待や概念が議論や論駁、検討の対象となることこそにあるからである。そうして初めて、学習者の学習成果がより高いものとなりうる。」としている。そして、教師が一貫してもっている信念や概念に疑問を向けるべきだということを主張する。

指導方法を決定するに当たっては、

- ・学習者の既有知識を無視して次に指導する内容を決めてはいないか。
- ・以前使ったことがあるというだけでそれが最適であるという証拠もなしに教材を選択していないか。
- ・実質的な学習を保証するのではなく、学習者に何かをさせ続けることだけを考えてはいないか。
- ・何が学習者の努力を促すかということよりも、どのような学習活動が最も興味を引くかを考えてはいないか。
- ・学習目標の難易度を最適化し、学習が挑戦をしながら学習を進められるような教材配列ではなく、簡単に学習が進められるような教材配列をしてはいないか。

（『教育の効果』 pp256-257, それぞれの項目についている副題的な補助説明は割愛した。）

教師の信念や概念に対する批判とも取れる主張は、伝統的教育に対する強いアンチテーゼとも見える。デューイとハッティは、ここでもつながるのである。

## 5. おわりに

ハッティは、様々な教育の意味や意義について十分理解している。例えば芸術教育における伝承性、身体運用の伝授のための師弟関係による技能や精神性の伝達についても十分に理解している。その上で、学校教育における学習の効果を、メタ分析で明らかにした。

デューイは一貫して進歩主義教育の重要性について説いた。それはプラグマティズムの理念からであった。一定の批判はあったものの、教師を含め教育に携わる者であれば当時、その理念に少なくない感動を覚えたはずである。それは、学びの主体が子どもであることを理解しないと伝わらない感動だった。逆に言えば、伝統的教育においては、知識・技能の伝達が主体であり、子どもは受信する、受け取る側だったと言える。経験を重視する教育とは、子ども自身が手を伸ばし、汗をかき、味や香りを感じ、色や音を愛で、体の全てを使って「人・もの・こと」と関わることにこそ意義と価値があるという理念に支えられている。

偉大な教育学者の1人であるデューイと、メタ分析研究の代表者であるハッティとが、表現は異なるにせよ、学習の効果として述べていることに極めて類似している点が多いのは注目に値する。併せて考えるなら、「主体的・対話的で深い学び」の実現においては、デューイとハッティの主張に耳を傾ける必要があるのではないかと考える。つまり、方法だけを研究するのでは不足で、理念とエビデンスによって証明された考え方や取り組み方を取り入れていく必要があるのではないかと、ということである。

知識を得ることを「学び」とするのであれば、新しい「学び」の形が求められる。教育に携わるものは、新しい「学び」の形は新しく創り出さなければならないと考えてしまう。しかし果たしてそうだろうか。これまで論じてきたように、デューイは進歩的教育の必要性を説いた。そして、その論に対する批判は、ハッティが示したエビデンスによって証明されたと言ってよいのではないだろうか。少なくとも教師のマインドフレームは、デューイの主張するそれと、ハッティの分析とは非常に似ている。教師が子どもの学習にとってよい効果をもたらすことは、従前から明白だ。大切なのは、教師が子どもの背景を読み取り、経験を見取り、適切にフィードバックをすることだったのである。繰り返しになるがフィードバックは双方向である。一方向の教授では、よい「学び」を紡ぎ出すことはできない。そのことがエビデンスを伴って明白になったと言ってよいだろう。

筆者は今後も、プラグマティズムとメタ分析の視座から教育についての研究を続ける。今もなお、ハッティのメタ分析は繰り返され、情報が刷新されているからだ。プラグマティズムとメタ分析を継続して比較することを通して、さらに「学び」について考察を深めたい。

### 【註】

- 1) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省, p18
- 2) 原書では138の要因が示されている。しかし、『学習の効果』ではカリキュラム要因を割愛したため、78の要因に限定されている(p13に記載)。但し、この数はこの時点のものであり、現在は300を超える要因が示されている(具体は註4)。
- 3) 上述の通り、『学習の効果』ではカリキュラム要因について割愛されている。これは、対象とな

るメタ分析が英語圏を中心にした研究が第一次研究となっており、我が国の実態に合わないと思われるためである。

- 4) この数は、2018年に『教育の効果』が発刊された時点のものである。ハッティによるメタ分析は現在も継続しており、2021年時点ではメタ分析の数が300を超え、1次研究は10万編に及び、対象者は3億人を超えている。現在も研究は続いており、その数はコーウィン出版社提供のwebサイト「Visible Learning Meta<sup>x</sup>」(<https://www.visiblelearningmetax.com/>)に掲載され、随時更新されている。
- 5) ハッティ(2018)『教育の効果』図書文化、p249
- 6) 上越教育大学附属小学校 web サイト <https://element.juen.ac.jp/> (2023/09/22 最終閲覧)
- 7) 上越市立大手町小学校 web サイト <https://www.ohtemachi.jorne.ed.jp/> (2023/09/22 最終閲覧)
- 8) 伊那市立伊那小学校 web サイト <http://www.ina-ngn.ed.jp/~inasho/> (2023/09/22 最終閲覧)
- 9) 『経験と教育』(訳; 市川尚久, 講談社学術文庫, 2004)においては、「教育者」という表現になっている。また、「デューイ=ミード著作集」(訳; 河村望, 人間の科学社, 2000)では、「先生」「教師」という表現を用いている。本論では、ハッティの表現に揃えて「教師」を用いる。

#### 【参考文献】

- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省
- J・デューイ(2004)『経験と教育』講談社学術文庫
- J・デューイ(2000)『「デューイ=ミード著作集」7 学校と社会, 経験と教育』人間の科学社
- J・ハッティ(2018)『教育の効果～メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』
- J・ハッティ, K・チーラー(2021)『教師のための教育効果を高めるマインドフレーム～可視化された授業づくりの10の秘訣』北王子書房
- 文部省(1947)『小学校学習指導要領一般編(試案)』文部省  
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ej/index.htm> (2023/09/22 最終閲覧)
- 文部省(1947)『学習指導要領(社会科編)』文部省  
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejs1/index.htm> (2023/09/25 最終閲覧)
- 文部省(1957)『小学校学習指導要領(昭和33年改定)』文部省  
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s33e/index.htm> (2023/09/25 最終閲覧)
- 文部科学省(1998)『小学校学習指導要領(平成14年施行)』文部省  
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h10e/chap1.htm> (2023/09/25 最終閲覧)