

Table 3 『教育方法学研究』における研究方法

研究方法	件数	割合	
データ分析	25	5.3%	量的研究 12.6%
実験研究	35	7.4%	
歴史的アプローチ	50	10.5%	質的研究 80.4%
解釈学的アプローチ	232	48.8%	
現象学的アプローチ	6	1.3%	
批判的アプローチ	11	2.3%	
比較的アプローチ	43	9.1%	
開発的アプローチ	21	4.4%	
規範的アプローチ	19	4.0%	
フィールドワーク	16	3.4%	混合的研究 6.9%
アクション・リサーチ	2	0.4%	
ライフヒストリー	0	0.0%	
エスノグラフィ	13	2.7%	
ナラティブ・アプローチ	2	0.4%	

出典) 吉田 (2014) より作成。

教育方法学の拡張と危機—教育心理学との対話の必要性 松下佳代

はじめに—教育方法学とは？

教育方法学は外部の方々からみてわかりにくい学問分野だといわれる。そこでまず分野の定義をすることから始めよう。教育方法学とは、〈教育実践を対象とし、さまざまな学問分野の方法や知見を用いながら、教育実践の解明と変革をめざす学問分野〉である。

教育心理学、教育社会学、教育工学、教育哲学、教育史学、教育行政学などと違って、教育方法学には親学問がない。教育方法学は、教育実践という対象領域（授業、学習、カリキュラム、評価、教師、生活指導など）によって規定された学問分野であって、確立した特定の学問（ディシプリン）を基盤として成立した分野ではないのである（佐藤, 1996）。これが教育方法学のわかりにくさの大きな要因となっている。

教育方法学の拡張と危機

だが、「教育実践という対象領域によって規定される」ということを学問分野のアイデンティティとするのは次第に難しくなっている。というのも、今日、教育実践を対象にできる（学会誌に掲載されるなど、教育実践を対象とすることが学問コミュニティで認められている）学問分野は数多く、しかもそこでは、単に教育実践を価値中立的に記述・分析するにとどまらず、一定の規範性を内包して教育実践の改善を提言するところまで踏み込んだ研究が行われるようになってきているからである。

その結果、上の定義にあてはまる〈広義の教育方法学〉の範囲は大きく拡張している。教育心理学、教育工学はいうまでもなく、教育社会学も例外ではない。その一方で、従来、教育方法学を中心的に担ってきた学問コミュニティによる研究（＝〈狭義の教育方法学〉）は他分野との差別化を通して純化され痩せ細ってきているように思われる。

日本教育方法学会が創立 50 周年の節目に刊行した

Table 4 『教育方法学研究』における研究対象

研究対象	件数	割合
思想史	82	17.3%
子ども理解	18	3.8%
カリキュラム	52	10.9%
教材・メディア	29	6.1%
授業づくり	28	5.9%
学習集団	7	1.5%
授業研究	43	9.1%
学力・評価	27	5.7%
生活指導等	14	2.9%
学級・学校論	22	4.6%
幼児教育	24	5.1%
特別支援	8	1.7%
教師教育	19	4.0%
高等教育	10	2.1%
教科・領域	92	19.4%

出典) 吉田 (2014) より作成。

『教育方法学研究ハンドブック』では、学会誌『教育方法学研究』（1975-2013）に収められた論文の研究方法与研究対象が分類されている（吉田, 2014）。研究方法をみると、解釈学的アプローチが学会誌の約半数を占める一方、量的研究や混合的研究は限られていることがわかる（ここでいう「解釈学的アプローチ」とは、教育実践を特定の立場や理論から解釈し意味づける研究である）（Table 3）。他方、研究対象では、特定の教科・領域での教育方法、教育方法の思想史、カリキュラムなどの研究が上位を占めている（Table 4）。

このように、教育方法学は、教育実践という対象領域によって規定された学問分野といいながら、〈狭義の教育方法学〉で扱われている教育実践やアプローチはひどく偏ったものになってしまっている。量的研究（と

くに統計的分析を用いた研究）や開発研究は少なく、近年、教育実践の中で存在感を増している ICT 活用や大学教育に関する研究もほとんどない——今や、教育方法学（狭義）は、〈not で定義される学問分野〉という様相を呈しているのである。これら教育方法学がなおざりにしてきた教育実践研究の方法や対象は教育心理学、教育工学、大学教育学などによって担われている。こうして、教育方法学の拡張と危機が同時に進行しているのが、現在の状況といえよう。いや、「教育方法学の危機」と映るのは、狭義の教育方法学に所属意識をもつ人間だけであって、その他の人たちにとっては、危機でも何でもないのかもしれないが。

教育心理学との対話—パフォーマンス評価を素材に

狭義の教育方法学にとって、教育心理学との対話は、このような危機を乗り越えていく上で不可欠である。以下では、パフォーマンス評価を素材に、その対話のあり方を提案しよう。

評価研究は、教育方法学と教育心理学のアプローチが大きく異なるジャンルである。一般に、学習評価は、量的評価-質的评价（Table 5）、直接評価-間接評価（学習成果の直接的なエビデンスに基づくか、間接的なエビデンスに基づくか）という2軸で分類することができる。教育方法学では、パフォーマンス評価を〈質的な直接評価〉として扱い、カリキュラムや授業と関係づけながら、評価を通じていかに資質・能力を把握し育成するかを問題にしてきた（松下, 2017; 松下・石井, 2016）。一方、教育心理学（とくに心理測定学）では、むしろ〈量的な直接評価〉として扱い、評価結果をいかに数量化し、統計的分析を通じて、信頼性・妥当性を確保するかが追求されてきた（Lane, 2014）。パフォーマンスの質を量に変換する働きをもつルーブリックが、このようなパフォー

マンス評価の両面性を下支えしていた。

私は新潟大学歯学部において、パフォーマンス評価開発の共同研究に取り組んできた（Matsushita, Ono, & Saito, 2018; 小野・松下, 2015）。今では、6年間のカリキュラムの中に4種類のパフォーマンス評価が組み込まれている。そのうちの一つ、PBL（Problem-Based Learning）のパフォーマンス評価を紹介しよう。

PBLの授業は、①問題状況を描いたシナリオを読んで学生自身が問題を見だし、ひとまず解決策（仮説）を考えた上で、学習課題を設定する（授業内）、②次の授業まで1週間かけて、学習課題について調べる（授業外）、③新しく得た知識と既存の知識を統合して、最初の仮説を検証する（授業内）、という流れで構成されており、7—8人のグループに一人のチューターがつくという形で実施されている。PBLの評価では、このプロセスを一人で行い、さらに、模擬患者役の教員を相手に、解決策をロールプレイで実施する。①と②③はワークシートによる「筆記課題」、それに、新たにロールプレイによる「実演課題」を組み合わせ、それぞれに異なる2つのルーブリックを用いるパフォーマンス評価である。

「筆記課題」のルーブリックは、1. 問題発見、2. 解決策の着想、3. 学習課題の設定、4. 学習結果とリソース、5. 解決策の検討、6. 最終解決策の提案という、問題解決プロセスにそった6観点からなり、「実演課題」のルーブリックでは、7. 解決策の実行の下に、7-1. 追加情報の収集、7-2. 情報の統合、7-3. 共感的態度、7-4. コミュニケーションという4観点を設けている。どちらもレベル0—3の4段階からなり、最終的には全観点についてレベル2まで達することが目ざされる。また、実演課題ではロールプレイ（約7分）の後に、すぐ教員（模擬患者役も含めた複数教員）から、結果（改善点やアドバイスなど）をフィードバックする（約8分）。

このPBL評価では、ルーブリック得点と質問紙調査（8項目および自由記述）の回答という形でデータを収集している。通常、教育方法学で扱うのは、学生の自由記述と、せいぜいルーブリック得点や質問紙の回答の記述統計までである。実際、学生の自由記述では、「自分のPBLのやり方について見直すことができた」「いつもグループでやっていることを一人でやるのは大変だったが、少しはPBLの力がついたと思う」などが大半を占め、この評価が〈学習としての評価〉としても機能していることがうかがわれた。

同時に、私たちは量的評価の必要性和有効性も実感している。まず、学期・学年をまたいで共通のループ

Table 5 量的評価と質的评价

	量的評価	質的评价
学問的基盤	心理測定学	解釈学、構成主義的学習論など
評価データ	量的データ	質的データ
評価対象	集団または個人	個人
評価目的	選抜、組織的な教育改善、アカウンタビリティなど	学習や指導の改善など
評価課題	細かく分割された問題 文脈独立的	複合的な課題 文脈依存的
評価基準	客観性を重視	問主観性を重視
評価結果	数値	文章や数値
評価機能	主に総括的评价	主に形成的評価

リックを用いることで、長期にわたる学生の能力の変化を把握できる。また、大学教員（とくに理系の教員）には質的データだけでは不十分と考える人が多く、認証評価によっては量的データを要件としているものもある。

そして何よりも、量的データを用いることによって分析の範囲が広がる。例えば、一般化可能性理論による総合的な信頼性の検討、学生と教員の評価のズレの分析、学習に関する心理的構成概念（認知的方略、自己効力感など）との関係の検討などである（斎藤, 2018）。

とりわけ私からみて重要に思われるのは、大学教育において学習成果の評価として多用されている学生調査や標準テストを相対化できるという点である。例えば、業者の標準テストとPBL評価の相関をとると、対課題基礎力については中程度の相関がみられたものの、対人基礎力については弱い負の相関しかみられなかった。ロールプレイでは共感的態度やコミュニケーションなどの観点で評価しているにもかかわらずである。同じく学生調査でも、PBL評価と学生調査の結果（分析や問題解決能力）の間にはほとんど相関がみられなかった。もちろん、PBL評価の方が正しいと主張することはできないが、少なくとも、標準テストにおいて分野固有性が捨象され汎用性が強調されていることや、学生調査（学生の自己報告）の結果をそのまま学習成果の可視化の指標とすることに対して異議をさしはさむことは認められるだろう。このようなことは、量的データの統計的分析によって可能になる。

自分のスタンスをどこに置くか

しかしながら、その一方で、私は、教育方法学の研究者として、数値化される以前のパフォーマンスの質にもこだわり続けたい。ルーブリックは「専門家の鑑識眼」を明示化し、共有できるようにするものであり、パフォーマンスの質をみるためのツールの一つにすぎない。実際、新潟大学歯学部では、ロールプレイに対するフィードバックは、ルーブリックにそいながらも、ルーブリックに囚われずに行われている。また、例えば、心理測定学的分析の結果、信頼性を上げるために、ルーブリックの観点を増やしたり精選したりするよう示唆されたとしても、ルーブリックの観点は目標に対応していることを考えれば、そうすることは望ましくない。

パフォーマンスの質を量に変換することで分析の範囲を広げつつ、パフォーマンスの質に足場を置き続けるというのが、教育心理学との対話を通して得た私なりのスタンスである。