

2017 年度 研究論文

日本における
「エビデンスに基づく教育政策」の現状と課題

東京大学 公共政策学教育部

51-178028 小坂 祐子

目次

序論.....	5
本論.....	6
第一章 エビデンスに基づく政策形成とは何か.....	6
第1節 エビデンスに基づく政策形成の定義.....	6
第2節 エビデンスとは.....	7
(1) EBMにおけるエビデンス.....	7
(2) 教育政策におけるエビデンス.....	7
第3節 エビデンス活用について.....	8
第4節 エビデンスと政策形成過程の関係.....	10
(1) 合理的モデル、漸進モデル、ゴミ箱モデル.....	10
(2) 相互作用モデル.....	11
第5節 小括.....	12
第二章 エビデンスに基づく政策形成の現状と課題.....	12
第1節 米国.....	13
(1) 背景.....	13
(2) What Works Clearinghouse.....	13
(3) その他の取組.....	14
第2節 英国.....	15
(1) 背景.....	15
(2) EPPI センター.....	16
(3) その他の取組.....	17
第3節 米国、英国からの示唆.....	18
第4節 日本におけるエビデンスに基づく政策形成の動向.....	18
第5節 日本の教育政策におけるエビデンスに基づく政策形成—現在までの議論.....	19
(1) 日本の教育政策におけるエビデンスの変遷の過程.....	19
(2) 変遷と共通点.....	21
(3) 日本の教育政策におけるエビデンスのさらなる変化.....	21
(4) 文部科学省における議論への展開.....	24
第6節 日本の教育政策におけるエビデンスに基づく教育政策—教育振興基本計画に見る今後の方向性.....	25
(1) 第3期教育振興基本計画の策定に向けた動向.....	25
(2) 第3期計画にかかる議論における「エビデンス」.....	26

第7節 現状の課題1－「エビデンス」と「アウトカム」	28
(1) 課題の所在と背景	28
(2) 課題	29
第8節 現状の課題2－エビデンスの普及、活用についての議論	31
(1) 課題の所在と背景	31
(2) 新たな論点に伴う課題	32
第9節 「教育政策に関する実証研究」	34
(1) 概要	34
(2) 今後の取組への示唆	35
(3) 英国“Education Endowment Foundation”からの示唆	36
第10節 全国学力・学習状況調査のデータ貸与に係る取組	37
(1) 概要	37
(2) 今後の取組への示唆	38
結論	40
参考文献	42
謝辞	49

図表目次

図 1	レビューの手法	17
表 1	研究活用の7類型	9
表 2	研究活用のプロセス.....	9
表 3	「教育政策に関する実証研究」研究テーマ等一覧	34

序論

本稿は、エビデンスに基づく教育政策について日本で現在どのような議論が行われているかを分析し、今後の課題を明らかにするものである。エビデンスに基づく政策形成は、諸外国で共通の関心事項となっており、近年日本でも教育政策に限らずその推進が唱道されるようになってきている。エビデンスに基づく政策形成が必要とされる背景には、国家の財政事情が厳しい中であってより効果の高い政策に支出することが国民からの要請となっていることや、透明性のある政府を求める動きの一環として政策形成においても根拠をもって説明責任を果たすことが必要とされていること、インターネットの普及により情報へのアクセシビリティが高まりエビデンスへのアクセスの意識も高まってきたこと等が挙げられる。日本でも、教育政策には多額の予算が費やされることから必然的に政策の根拠に対する視線を集めており、エビデンスに基づいた教育政策が目指されるのはごく自然であるように思われるが、理念を語る人が多い教育界においてエビデンスを重視することは新鮮であり画期的なことであるとも評され [惣脇, 2009, ページ: 3]、日本においてはエビデンスに基づく教育政策は緒に就いたばかりである。このような状況を踏まえ、主に文部科学省におけるエビデンスに基づく教育政策に関する議論や取組の現状から課題を見いだすことで、今後のエビデンスに基づく教育政策の進展に寄与することが本稿のねらいである。

本稿は、まずエビデンスに基づく政策形成に関する先行研究を概説し、それを通じてエビデンスに基づく政策形成の多面性を踏まえて日本のエビデンスに基づく教育政策にとってのポイントを明らかにする。次に、教育分野におけるエビデンスに基づく政策形成の先駆者とされる米国、英国の取組を概説した後、日本に視点を移す。教育分野に限らず政府全体におけるエビデンスに基づく政策形成の議論の動向を扱った後、教育分野についての詳細な分析を行う。教育政策に「エビデンス」という用語が登場して以来、何がエビデンスとされてきたかの変遷をたどってから、現在文部科学省で議論されており、今後の教育政策の根幹をなす第3期教育振興基本計画におけるエビデンスについて検討する。そこから見える課題を指摘した後、エビデンスに関する個別施策を取り上げ、それらの取組から今後への示唆を検討する。結論では、今後教育政策におけるエビデンスに基づく政策形成が日本において進展する可能性と、そのために現在の取組をどう生かすことができるかを述べる。日本の教育分野におけるエビデンスに基づく政策形成の実現に関する研究は、米国や英国をはじめとする諸外国の実践例を分析して日本でエビデンスに基づく政策形成にとっての教訓を明らかにするもの [惣脇, 2012; 田辺, 2006; 靱井, 2012 ほか]、教育分野におけるエビデンス活用の課題を指摘するもの [岩崎, 2010] などがあるが、文部科学省での議論を分析して今後の課題を具体的に指摘するものは見られない。本稿ではこれらの先行研究も参照しながら、エビデンスに基づく政策形成が定着し、実行に移されるための必要と考えられる方策を示すことを目指している。

本論

第一章 エビデンスに基づく政策形成とは何か

第1節 エビデンスに基づく政策形成の定義

エビデンスに基づく政策形成 (evidence-based policymaking¹) の定義は、狭義のものから広く捉えるものまでさまざまである。狭義の定義に共通する見方としては、「明確な形態のエビデンスを産出する、健康政策や社会政策の介入プログラムの効果測定を目的とする頑健性を有し、通常、実験の形態をとる研究調査の系統的レビューとメタアナリシスといった特定の метод論を促進する運動」である [ナトリ、ウォルター、デイヴィス、2015、ページ: 37]。一方広義には、OECD では、「政策オプションの中から政策決定し選択する際に、現在最も有益なエビデンスの誠意ある明確な活用」と定義している [バーンズ、シューラー、2009、ページ: 37]。なお、エビデンスは、他の要素と並んで政策決定に影響する要素の一つであるという認識が広まり、それに伴って “evidence-based” に代えて “evidence-informed²” という用語も用いられるようになってきている。本稿ではより広く定着している「エビデンスに基づく」という表現を用いるが、実際の政策形成にはエビデンスの他にも多様な要素が関わることは事実であり、エビデンスが政策形成に与える影響の度合いも他の要素との関係で変わり得る。

「エビデンスに基づく」(evidence-based) という考え方は最初、医療分野においてエビデンスに基づく医療 (evidence-based medicine、以下、「EBM」という。) として発展した。EBM とは「研究で作られた最善のエビデンスを、臨床的知識・環境と、患者の価値観を統合して、目の前の患者のために使う」 [津谷、2012、ページ: 194] という医療実践の在り方である。EBM 唱導の端緒となった医師・疫学者のコクランは、有効なものはすべて無料にすべきであると主張するとともに、有効な介入を明らかにするために被験者のある処置を行うグループと行わないグループにランダムに分け、処置による結果を厳密に比較することで、当該処置の効果を明らかにする手法であるランダム化比較試験 (Randomized Controlled Trials, 以下、「RCT」という。) を行うこと、さらに RCT で得られた結果を系統的レビューで統合・解析することの重要性を唱えた。1992 年には英国で、彼の名前を冠した、医療に関する文献の系統的レビューを行う研究者の国際的なネットワークであるコクラン共同計画 (Cochrane Collaboration) が創設された。その後、教育、刑事司法、社会福祉という社会科学分野でコクラン共同計画を参考にしたキャンベル共同計画 (Campbell Collaboration) が 2000 年に発足するなど、EBM を範としてエビデンスに基づくことを目指す取組は医療以外の領域にも広まっていった。

なお、エビデンスは活用に至るまでに産出、普及という過程が必要であり、エビデンスに基づく政策形成とは単に活用に関する議論ではなくエビデンスの産出・普及・活用の一

¹ 以下、本稿では政策文書や会議資料などにおいて “EBPM” と表記されている文章を引用または参照する場合に EBPM という略称を用いる。

² 「エビデンス情報に基づく」 [靱井、2012] や、「エビデンス情報に照らした」 [石井、2015] などと訳される。

連のプロセスについての議論である。

第2節 エビデンスとは

(1) EBMにおけるエビデンス

エビデンスとは一般的に科学的根拠を意味する言葉であるが、エビデンスに基づく政策形成の文脈で、どのような手法で産出されたものをエビデンスとして扱うかという解釈の範囲は様々である。エビデンスに基づく政策形成の源流となった EBM においては、エビデンスは RCT を主に指すと考えられており、限定的な理解がされている。コクラン共同計画やキャンベル共同計画で基本とされているのは、RCT で集められ、系統的レビューを経て得られたエビデンスであり、これらの組織は系統的レビューのガイドラインを定めて利用者に対してより良質のエビデンスを提供することを目的としている。また、エビデンスの活用が進んでいる医療分野では、エビデンスのレベル分けがなされており、この格付けは、医療以外の分野で準用されることもある。エビデンスのレベル分けの一例としては、米国の医療政策研究機構（Agency for Health Care Policy and Research、以下、「AHCPR」という³。）が、レベルの高い方から順にⅠa：ランダム化比較試験のメタアナリシスから得られるもの、Ⅰb：少なくとも1回の RCT から得られるもの、Ⅱa：少なくとも1回の適切に設計された非 RCT の研究から得られるもの、Ⅱb：少なくとも1回の他のタイプの適切に設計された準実験的研究から得られるもの、Ⅲ：適切に設計された非実験的研究（比較研究、相関研究、事例研究など）から得られるもの、Ⅳ：専門家委員会の報告や意見、権威者の臨床試験から得られるもの、と規定している [Acute Pain Management Guideline Panel]。

(2) 教育政策におけるエビデンス

他方で、エビデンスを RCT のような厳密な研究に基づくもののみに限らず、他の手法で得られる情報も含める見解もある。研究によっては必ずしも厳密な手法で産出されたものでなくてもエビデンスとしての意義を持つことがあるし、また特に教育分野では RCT を用いたエビデンスが乏しいことから、目的に応じてエビデンスに求める厳密性を柔軟に捉えて活用することが現実的であると考えられるからである [岩崎, 2010, ページ: 18]。OECD では、政策提言の基礎にエビデンスを置くことの必要性を説く際、エビデンスを OECD 生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment、以下、「PISA」という。）のような大規模な第一次調査、定量的エビデンスを導くものであるが、調査者の専門知識や検討プロセスの水準で独自性が導き出される国別・テーマ別のレビュー、比較事例研究、二次分析、統合的研究などを含む多様なものとして扱っている [バーンズ, シューラー, 2009, ページ: 47]。

教育分野におけるエビデンスの定義については、統一された見解がないのが現状である。このような状況下では、ある情報が政策に活用されるエビデンスとなるかどうかは、それ

³ 1999年に Agency for Healthcare Research and Quality に改称した。

がどのように科学的根拠たり得るか否かよりは、エビデンスと扱われるか否かによって左右されると言える。しかし、惣脇は、EBM におけるエビデンスと、教育政策に関する OECD の報告書におけるエビデンスの議論を踏まえ、エビデンスを、問題（病気などの健康問題や社会問題）に対する介入（治療や予防、社会政策など）の効果があるか、効果がある場合にはどの程度あるか、という因果関係にかかる命題で実証的検討を経たもの、と定義することを試みている [惣脇, 2012, ページ: 30]。また、クックは、教育政策が扱う課題には「教室での生活はどのようなか」「どのように教員が養成されるか」のような叙述的問いと「生徒の学力向上に寄与するものは何か」といった因果関係に関わる問いがある中、教育の質についての説明を行うために教育政策研究においては因果関係に関する問いが特別な重要性を持つと主張している [クック, グラード, 2009, ページ: 65-66]。さらに、トリプニーらは、対応するべき政策課題に最も適したエビデンスがエビデンスに基づく政策形成におけるエビデンスであると述べている [Tripney, Kenny, Gough, 2014, ページ: 57]。エビデンスに基づく政策形成が効果ある政策の形成や選択を目的としていることを考えれば、エビデンスに因果関係に関するものであることという一定の限定を付すことは重要であるため、本稿では、エビデンス産出の方法論には RCT に限らず多様な手法を含め、因果関係にかかる命題であるものを中心に論じることとする。フィッツ・ギボン は、事例研究や質的研究は RCT よりも低位のエビデンスとされているが教育政策においては有効である [Fitz-Gibbon, 2000, ページ: 73] と述べており、エビデンスに基づく政策形成において依拠するエビデンスを RCT 以外にも求めることは受け入れられる余地があると考えられる。

なお、因果関係にかかるものだけではなく、現状を把握するための指標や統計情報もしばしばエビデンスと扱われるが、指標や統計情報だけでは「A という施策を講じたことが理由となって B という結果が生じた」という、政策形成に必要な因果関係に関する情報を導くことはできない。したがって、産出、普及、活用の各観点からエビデンスに基づく政策形成を推進する方策を検討するためには、この両者を区別しておくことが必要である。

また、欧州では「エビデンス」に加えて「知識」「研究」という用語もしばしば議論に登場する。一般的には「研究」は「エビデンス」の一形態であり、「エビデンス」は「知識」の出どころであるとする階層的関係と見ることが多いが、この三者の相互関係は複雑で、厳密に区別することは困難である [ナトリー, ウォルター, デイヴィス, 2015, ページ: 51]。欧州では、統計的なデータも「エビデンス」と扱うなど、「エビデンス」を「研究」より広義に捉える一般的な理解に近い扱いがされており [靱井, 2012, ページ: 155]、前出の OECD によるエビデンスの定義も同様であると考えられることから、本稿でもこの理解に準じて適宜使い分けることとする。

第3節 エビデンス活用について

エビデンスの活用についても、多様な見解がある。一つの区別として、政策や実践における決定に直接影響を与える手段の活用と、政策立案者や実践者の知識、理解、態度に対

して複雑で、しばしば間接的に影響を与える概念的活用に分けることができ、政策形成において実際に多く行われるのは概念的活用である。また、既存の政治的立場を支持したり、決定を正当化したり、決定を先延ばししたりするために、政策立案者が戦略的あるいは戦術的に用いることもある。さらに、研究プロセスに関わることを通して起こる考え方や行動の仕方の変化に着目したプロセス活用という見方もある。これらの研究活用の類型を基にウェイスはより精緻な研究活用の7類型を作り出した（表1）。

表 1 研究活用の7類型

知識主導モデル	基礎研究が明らかにした知識を応用研究によって現実社会の文脈で試すことで、研究に基づいたテクノロジーが開発・実施され、研究活用が生じる。主に手段的活用。現実にはまれ
問題解決モデル	特定の研究結果を意思決定に直接適用する。主に手段的活用。現実にはまれ
相互作用モデル	政策と研究の関係は一般的に、政策立案者、研究者、政治的プロセスにおける関係者との相互作用であり、研究の活用は、経験、政治的な知見、圧力などとともに複雑な政策形成過程の一部をなす
政治的モデル	既に決まっている立場を支持したり、反対の立場を揺るがしたりするために用いる
戦術的モデル	研究が行われているという事実をもって、望ましくない政治の結果責任を回避するために政策決定を遅らせる戦術として用いる
啓発モデル	社会科学の研究が生み出す概念や理論的見地が政策形成過程に広まり、間接的に影響を与える。現実にも最もよく見られる
社会の知的活動の一部としての研究モデル	ある問題に対する政治的関心が社会的関心によって刺激され、政策立案者が研究のための資金を提供し、それによってさらに研究者による研究が進む。このことを通じ、政策立案者と幅広い社会的レベルの考え方が形成される

出典:Weiss, 1979、ナトリー, ウォルター, デイヴィス, 2015 を基に筆者要約

このような分類では、研究活用が一つの出来事として捉えられている一方で、研究活用を政策形成の過程で進行するプロセスとして捉え、その動的な性質に注意を向けることを可能にする枠組みもある。例えば、ノットとウィルダフスキーは、政策立案者の研究活用のプロセスを7段階に分けて示した（表2）。

表 2 研究活用のプロセス

受理	個人によって研究が受理された段階。たとえ研究の知見が読まれなくても、
----	------------------------------------

	個人の手に入った時点で活用されたことになる
認識	研究が読まれて理解された段階
参照	研究が個人の考え方を変化させた段階
努力	たとえ結果は不成功であったとしても、研究の知見が採用されるように努力される段階
採用	研究が政策そのものに影響を与える段階
実施	研究が政策を発展させるために使われるとともに、現場の実践でも研究が再度解釈される段階
インパクト	実施された政策が成功し、目に見える認識可能な利益が市民にもたらされた段階。研究の完全活用が達成されたといえる唯一の段階

出典：ナトリ、ウォルター、デイヴィス, 2015 を基に筆者要約

この7段階モデルによると、研究が政策立案者の考え方に影響する概念的活用の段階を経て、政策に影響を与える手段的活用が生じることとなる。また、研究活用の最終目的は手段的活用であると認識されている。しかしナトリらは、概念的活用自体が政策形成の中で重要な価値を持つことを指摘している [ナトリ、ウォルター、デイヴィス, 2015, ページ: 76]。

これらの研究活用の形態・モデルが提起するのは、研究活用が多面性や流動的性質を持ち、必ずしも目に見える形で変化を生じさせないことである。一般的には、エビデンス活用とは政策形成過程上で生じる出来事の一つとして政策決定に直接影響を与えるものと考えられているが、そのような活用は実際には研究活用の在り方のごく一部に過ぎない。したがって、エビデンスに基づく政策形成の実現を目指す上では、何のために、どのようにエビデンスを活用することを望ましいと考えるかを明確にしておくことが重要である。状況の理解が合理的な政策形成を成立させる上で重要なのであれば、エビデンス活用に関する様々なモデルを基に、そのような理解を生み出すことができるアプローチを取ることができ、信頼できる科学的証拠が政策形成の要件ならば、証拠を組み込むことができる政策形成が行われるようにしなければならないのである [ブリッジ、ワット, 2013, ページ: 63]。

第4節 エビデンスと政策形成過程の関係

(1) 合理的モデル、漸進モデル、ゴミ箱モデル

エビデンス活用そのものだけでなく、政策形成過程とエビデンスの関係についても、いくつかのモデルが提唱されてきた。伝統的には、政策形成過程は課題設定、政策決定、政策実施、モニタリングと評価といった主要な段階からなる一つのサイクルとするモデルがあり、その各段階でエビデンスは異なる役割を持つと考えられてきた。中でも特に、政策決定に至るまでにあらゆる選択肢が評価され、比較衡量された上で便益を最大化する手段

が選ばれると考える「合理的モデル」においては、エビデンスが政策決定に主要な役割を果たすと考えられた。しかし、政策立案者が合理的に行動すると見なすこの種のモデルには、多くの疑問や批判が寄せられた。そしてサイモンは人間の合理的行動には限界があり、便益の最大化ではなく、最善策でなくともそれで十分とされる選択肢を選ぶと主張し、さらにリンドブロムが政策立案において合理的手法は実現できず、現実には小規模で漸進的な政策の変更だけが実現されるとする「漸進モデル」を生み出した〔ナトリー、ウォルター、デイヴィス、2015、ページ：132〕。「漸進モデル」では、生じ得るのは既存の政策と地続きの小さな変化であることから、エビデンスが政策形成に与える影響は「合理的モデル」よりも小さいと考えられる。また、「ゴミ箱モデル」と呼ばれる、政策形成過程を非合理的なものとする見方では、エビデンスが入り込む余地は一層小さいと思われる。このモデルは、あたかも政策課題と解決策がゴミ箱に放り込まれており、解決策が当てはめられる政策課題と結びつくと一緒にゴミ箱から取り出されるような、偶発的なプロセスを想定しているからである〔Cohen, March, Olsen, 1972〕。「合理的モデル」、「漸進モデル」、「ゴミ箱モデル」は、エビデンスが政策形成に与える影響の大きさについては全く異なる示唆を含むが、いずれもエビデンスの概念的活用がモデルに取り込まれる余地が少ない点で、これらのモデルだけでは政策形成とエビデンスの関係を描写するには足りない。また、ナトリーらは、これらのモデルは政策形成過程の複雑さ、研究と政策のコミュニティ間の相互作用を考慮に入れていないことを指摘している〔ナトリー、ウォルター、デイヴィス、2015、ページ：136〕。ウェイスによる分類でも、政策立案者はそこに存在する研究を使うだけでなく、研究と政策とが互いに影響しあう活用の類型が示されている。そのため、研究と政策の相互関係を取り入れたモデルにも目を向ける必要がある。

(2) 相互作用モデル

カプランの提唱した「二つのコミュニティ論」は、相互関係に着目するモデルに対して強い影響力を持ってきた。「二つのコミュニティ論」は、研究者と政策立案者の二つのコミュニティは互いに異質であり、両者間のコミュニケーションがないことが、研究が活用されない原因とする〔Caplan, 1979〕。したがって、両コミュニティ間の交流を進めることが、研究活用の推進につながるのである。また、政策立案者と研究者という単純化された「二つのコミュニティ論」を基礎にした「連携・交換モデル」は、より多様なアクター間の相互作用を取り上げる。このモデルは、研究者の集団と政策立案者の集団に加えて、重要な集団として研究資金提供者と知識提供者を挙げ、この四者間のつながりが相互的かつ強固であれば研究が活用されると示唆する。これらのモデルは、政策と研究のコミュニティ間など、政策と研究のそれぞれの関係者間での相互交流が、研究が活用されるために重要な意味を持つことを示すとともに、エビデンスの概念的活用が生じ得る事実を考慮することができる点で、エビデンスに基づく政策形成の実現に向けた戦略を立てる際に「合理的モデル」等よりも前向きな示唆を与える。また、ナトリーらは、これらのモデルにおいて、

研究活用を方向付ける主要な変数が個別に独立したものではなく、相互作用する複雑でダイナミックなものとして捉えられていることを重視している [ナトリ、ウォルター、デイヴィス、2015、ページ: 160]。したがって、エビデンスが政策形成過程で活用されるためには、政策課題に対応するエビデンスが適切に産出されるようにする供給側への取組だけでは十分でなく、エビデンスの需要者である政策立案者への働き掛けも行い、研究と政策が互いに近づくようにすることも重要であると考えられる。

第5節 小括

エビデンスに基づく政策形成は、その源流となった EBM と比較すると多義的な概念である。EBM と異なり、厳密なエビデンスの定義や格付けを設けることができず、また目の前の患者にとって最良の治療手段を選択するためにエビデンスが活用されるのと異なり、潜在的には政策形成の複雑な過程のあらゆる段階で活用される可能性があるし、活用の形態も最良の手段を選択するために使われるだけに留まらないことが、先行研究によって明らかとなっている。中でも、日本におけるエビデンスに基づく教育政策の現状と課題について議論する上で重要と考えられる点を以下に挙げる。

エビデンスの定義について、教育政策においては RCT を用いたものに限らず量的研究・質的研究ともに重要なエビデンスの産出源となる。また、現状を示す指標や統計調査などもエビデンスに含まれ得るが、因果関係についてのエビデンスとの区別が必要である。

エビデンスの活用については多面性、流動性を持つものであることを理解し、どのようなエビデンスを何のために活用するかを明確にすることで、活用に向けた適切な戦略を立てることができる。

エビデンスと政策形成過程との関係では、エビデンスの供給側と需要側をつなぐことでエビデンスの活用が促進されるのであり、良いエビデンスが産出されることだけではエビデンスに基づく政策形成が実現するには不十分である。

次章では、これらの点を踏まえて教育分野におけるエビデンスに基づく政策形成についての議論や取組を分析していく。

第二章 エビデンスに基づく政策形成の現状と課題

まず、エビデンスに基づく政策形成がどのように実践されているかという事例を見ていく。厳密なエビデンスの産出が困難と考えられている分野であるとは言え、教育分野でもエビデンスに基づく政策への関心は国際的に高まってきており、その実践の中心となっているのは英国と米国である。エビデンスの捉え方において大きく異なる両国の取組であるが、いずれも日本にとっての示唆を与えるものである。

第1節 米国

(1) 背景

米国では、教育は州政府の権限であるが、1980年代にグローバル化の進展に伴って米国の国際経済における地位の低下への危惧が高まると、連邦政府主導の教育改革の流れが動き出した。そしてブッシュ政権、クリントン政権下での教育改革を経て、2000年に就任したブッシュ大統領は教育を国内政策の最重要事項に掲げた。2002年にブッシュ政権が制定した「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」(No Child Left Behind Act, 以下、「NCLB法」という。)においては、科学的に有効性が確認された施策を採用することが、目的を達成するための手段の一つと位置づけられ、「科学的根拠のある研究」(scientifically-based research)が重視されることとなった。同法では「科学的根拠のある研究」とは、「教育活動や施策に関する妥当で信頼できる知識を得るための、厳格・体系的かつ客観的な手続きの適用を含む研究」と定義され、政策や実践の効果を明らかにする研究方法として実験デザインが最も重視されている[田辺, 2006, ページ: 32]。同じく2002年には、教育科学改革法(Education Science Reform Act of 2002)が成立し、この法によって教育省の下に教育科学研究所(Institute of Educational Sciences, 以下、「IES」という。)が設立された。IESは教育省の下に置かれた組織ではあるが、政府からの独立性は法的に担保されている。IESは、「教育を、政策決定者が利用可能な最良の研究とデータを日常的に活用するエビデンスに基づいた領域に変革すること」を組織のミッションに掲げ、教育政策と実践の基盤となる科学的なエビデンスの提供を目的に活動している。IESには国立教育研究センター(National Center for Education Research)、国立特別教育研究センター(National Center for Special Education Research)、国立教育統計センター(National Center for Education Statistics)、国立教育評価・地域支援センター(National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance)という4つの主要部門があり、それぞれ教育分野の調査研究、特別支援教育分野の調査研究、教育にかかるデータの収集・調査研究、そしてエビデンスに基づく教育、IESの研究成果の普及、政策評価を担当している[U.S. Department of Education]。IESの活動は、学力向上の手法に関する調査研究への助成、国の教育プログラムに関する評価、教育に関する統計報告などがある[豊, 2012, ページ: 81-82]。このように、IESの主たる機能は、エビデンスを産出することと産出を助成することであると言える。

(2) What Works Clearinghouse

2002年、IESは教育の評価研究に関するレビューのデータベースとしてWhat Works Clearinghouse(以下、「WWC」という。)を立ち上げた。WWCは、教育分野における大量の研究の探索、レビュー、評価を行い、その結果を政策立案者や研究者、教育関係者、一般市民など幅広い層に提供することを目的として、ウェブサイトで情報を公開している[豊, 2012, ページ: 82]。つまり、WWCの活動は、エビデンスの産出と普及を進めることに関す

るものである。

WWC では、4つのプロセスを経て最終成果物であるエビデンス・レポートが作成される。第一に、レビュー対象となるトピックは、ウェブサイトや専門家から募集された中から選定される。続いて、トピックを担当するため、リサーチ・アナリストやプロジェクト・コーディネーター、アドバイザー役を担う当該分野の専門家や分析手法の専門家からなるレビューチームが編成される。第三段階として、レビューチームは当該トピックに関する研究を査読誌や非査読誌、非出版物も含めて検索・収集し、それらの研究をトピックとの関連性や新しさなどの観点からスクリーニングする。そして、レビューチームは個々の研究のエビデンスとしての信頼性を WWC のエビデンス基準に基づいて判断する。そのエビデンス基準は非常に厳格で、「基準を満たす」とされるのは基本的に RCT であり、準実験デザインは「留保付きで基準を満たす」と扱われる。「エビデンス基準を満たさない」と判定された研究はレビューの対象にならず、「基準を満たす」「留保付きで満たす」とされた研究がさらなるレビューを受けることになる。そして、レビューの結果がエビデンス・レポートにまとめられるのである。エビデンス・レポートには、個々の研究の要約である「研究レポート」、エビデンス基準を満たす研究が一つ以上ある介入について作成される「介入レポート」、あるトピックに関するすべてのレビュー結果をまとめた「トピックレポート」の3種類がある。ウェブサイトにアップされる前には、連邦教育省によりレビュー・プロセスが適切であったことが承認されることが必要である [田辺, 2006, ページ: 35-36]。WWC は、連邦教育省が推進する科学的エビデンスの教育への普及の一翼を担っており、エビデンスの収集からレビュー、公表に至るまで厳密な手続きを踏んでいるのは、連邦教育省の厳密なエビデンスへの要求を反映しているものと言えるだろう。このように、WWC はエビデンスに基づく教育政策を実現するための有益な情報源となることを目的としたエビデンス仲介役である。WWC はその成果が政策決定者に活用されることを目指しているものの、実際に使われることは容易ではないと認識しているのである [ボルーチ, ハーマン, 2009, ページ: 99]。しかし WWC では、レビューがメディアに紹介されることや WWC ウェブサイトの利用を増やすよう努めるとともに、エビデンス活用に関するセミナーを主催するなどして、エビデンスに基づく政策形成の実行を後押ししている [豊, 2012, ページ: 104]。

(3) その他の取組

2015年、NCLB法を改正する「全児童・生徒学業達成法」(Every Student Succeeds Act, 以下、「ESS法」という。)が成立した。ESS法では、NCLB法で強化された連邦政府の権限が弱められ、州政府に戻された。ESS法の特徴は、従前の法制度と比較して客観的根拠に基づく教育(Evidenced-Based for Education)が法律内で強く強調され、階層的エビデンス(Tiered Evidence)の考え方が導入されている点との報告がある [三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2017, ページ: 111]。NCLB法では、「科学的根拠のある研究」という用語が用いられたが、具体的な定義や意味が特定されておらず、助成金の用途にもエビデン

スの観点からの要件は設けられていなかった。ESS 法 では、エビデンスを重視する点を法律上明記し、エビデンスの階層により連邦教育省からの助成額が増減することを明示することで、より厳格なエビデンスの導入の加速化が図られていると言う [三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング, 2017, ページ: 111]。

連邦教育省では教育政策目標として「客観的根拠に基づく教育政策」を掲げるほか、2017 年度予算計画では、分野横断的な基本方針として「生徒及び納税者に対する教育結果の最大化に向けたエビデンス及びデータの開発・活用」を打ち出し、連邦政府によるエビデンス重視の姿勢を示し、具体的な数値目標として、堅固なエビデンスを提供する事業や客観的根拠に基づく教育プログラムに対する助成の増加を政策目標に明示するなど、厳密なエビデンスを重視する方針を明確にしている [三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング, 2017, ページ: 144]。また連邦教育省内におけるデータに基づく政策決定を推進するため、省内に「データ戦略チーム」(Data Strategy Team) が設置された。

第2節 英国

(1) 背景

英国では、1990 年代のハーグリーブズの講演とブレア政権による政策一般におけるエビデンスの重視の方針が、教育政策におけるエビデンス活用が推進される契機となった。まず、1996 年のハーグリーブズの講演を契機に、エビデンスに基づく教育実践や教育研究の在り方についての議論が発展した [惣脇, 2012, ページ: 32]。ハーグリーブズの講演は、“Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects” と題され、医師と比較して教師が研究に基づく専門職でない点を指摘し、教育研究の変革を提言するものであった。ハーグリーブズが提起した教育実践の基盤となっていないという教育研究の質に関する課題に対しては、検証や調査研究が行われ、複数の報告書がまとめられた。1998 年にニューキャッスル大学のトゥーレーらによって作成された “Educational Research: A Critique—A survey of published educational research” は、ハーグリーブズの指摘を検証するために学術雑誌に掲載された論文の質を分析した結果をまとめたもので、英国の教育水準局 (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills) から委託を受けて行われた。この報告では、学術雑誌に掲載された論文のうち詳細に分析された 41 編の中で、26 編について研究のやり方などに党派性が見られること、方法論上の問題があること、研究テーマと政策や実践との関連が薄いことなどの課題が指摘されている。同じく 1998 年に作成された “Excellence in Research on Schools” (以下、「ヒレッジ報告」⁴という。) は、教育雇用省が雇用研究所に委託した、イングランドの学校教育に関する研究のレビューの報告書である。文献レビュー、研究者や教育当局、学校などの関係者へのインタビュー、関係者からの資料提供などによって教育研究に対するレビューが行われ、教育研究課題、研究プロセス、普及と効果について分析し、全国教育研究

⁴ 雇用研究所のヒレッジらが作成に当たったことから、ヒレッジ報告と呼ばれる。

フォーラムの設立、系統的レビューや知識の普及、研究センター、継続研究などへの投資などが提言された。翌 1999 年には、経済社会研究会議 (Economic and Social Research Council) がケンブリッジ大学の D. マッキンタイアらに依頼して “Capacity for Research into Teaching and Learning” が作成された。この報告では専門家へのインタビューと大学等に対する質問紙調査が行われ、教育研究者と専門分野の社会科学者の共同研究の促進、政策や実践、今後の研究に示唆を与える研究のレビューなどへの資源の割り当てなどが提言された。これらの報告書はハーグリーブズの指摘を裏付けるものであったとともに、特にヒレッジ報告は、その後の教育雇用省の施策の基盤となった [惣脇, 2012, ページ: 34]。

ハーグリーブズの議論を受けた検証などが行われる中で、1997 年に成立したブレア首相率いる労働党政権は、エビデンス重視の方針を掲げた。労働党は 1997 年の総選挙でのマニフェストにおいて、“what counts is what works” と述べたが、これが英国において政策一般に「エビデンスに基づく」ことが目指される出発点であったと言われる [惣脇, 2012, ページ: 37]。

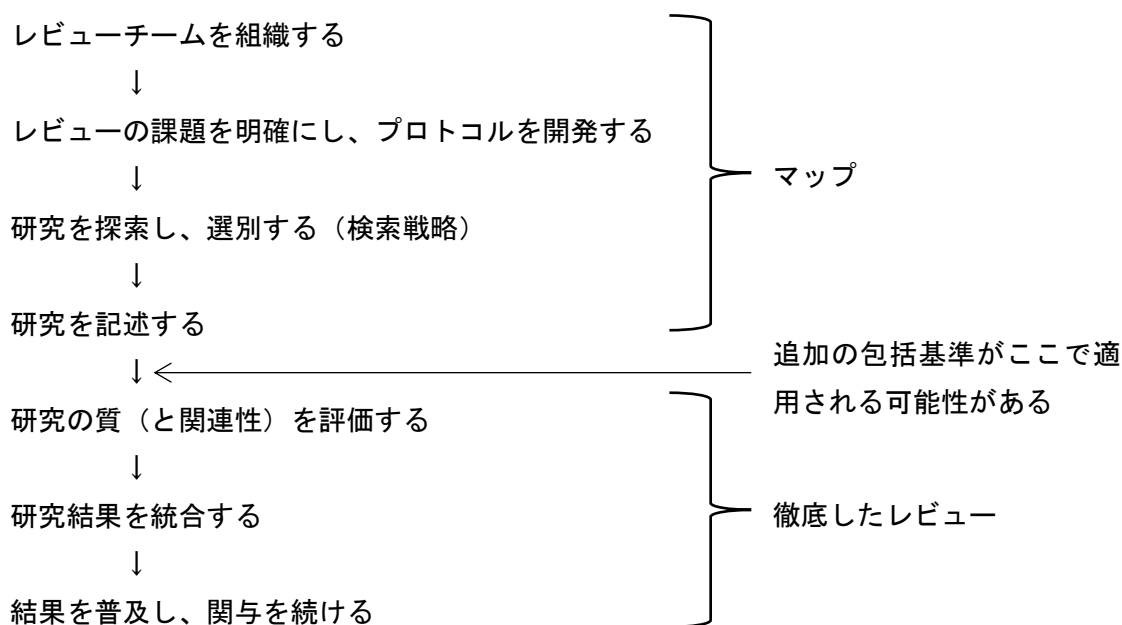
ハーグリーブズの講演を契機とした一連の議論と政府全体の方針も相まって、教育雇用省は教育研究開発を重視する政策をとり、ヒレッジ報告を踏まえた国立教育研究フォーラムや、エビデンスの産出、仲介を担う研究センターの設立、統計エビデンスを充実させるための縦断調査の実施が進められた。国立教育研究フォーラム (National Education Research Forum) は、一貫した教育研究の戦略を立てることを目的に、教育雇用大臣のイニシアティブによって 1999 年に設立されたもので、2006 年 3 月までの時限措置であった。エビデンス産出のための研究センターとしては、教育分野の費用効果分析の研究を行うため、ロンドン・スクール・オブ・エコノミクスに委託して設立された教育経済学センター (Centre for the Economics of Education) と、個人と社会に帰属する学習の効果を研究するための機関としてロンドン大学教育研究所に委託して設立された、学習のより広い利益に関する研究センター (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning) がある。そして、エビデンス仲介の役割を担うのが、ロンドン大学教育研究所の社会科学研究所の一部である、エビデンスによる政策と実践のための情報連携センター (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre、以下、「EPPI センター」という。) である [惣脇, 2012, ページ: 38]。

(2) EPPI センター

EPPI センターの目的は、公益性のある政策、実践、研究の課題について、利用者に便利な系統的レビューを進めることである。米国 WWC と異なり、量的研究だけでなく質的研究も系統的レビューの対象としている [ゴウ, 2009, ページ: 108]。EPPI センターの主要な機能は、公表された研究や実施中の研究のデータベースを作ることと、研究の統合を行うレビューグループを登録することである [Davies, Laycock, Nutley, Sebba, Sheldon, 2000, ページ: 243]。

EPPI センターでは、多様なレビューに対応するための複数の方法が採られている。研究のマッピングを行う方法では、図1のような手順でレビューが進められ、系統的レビューで特定された、レビューの課題に関する研究が明らかにされる。

図1 レビューの手法



出典：ゴウ, 2009

また、研究の質と関連性を評価するため、研究実施の質に対する一般的な評価と、レビュー課題と研究目的に答える上での、レビュー固有の研究・デザインの適切性の評価を分けるための手法もある。さらに、系統的レビューと概念的統合など、異なる手法で得られた結果を比較することによるレビューも行われている。レビューに関する能力開発に関しては、レビュー手法とツールの開発、ワークショップなどの研修の実施等を行っている [ゴウ, 2009, ページ: 112]。また 2016 年には、エビデンスに基づく政策形成に関する文献などの系統的レビューを行うことによって政策立案者のエビデンス活用を促すために効果のある施策についてのエビデンスを得て、その結果と効果的な取組への提案をレポートとして公表⁵しており、エビデンスに基づく政策形成についてのエビデンスの産出、普及にも取り組んでいる。

(3) その他の取組

EPPI センターの設立に代表されるエビデンス普及に向けた取組に加えて、英国政府は、より現代化された政策立案として、政策形成過程でエビデンスがより使われるようにする

⁵ [Langer, Tripney, Gough, 2016]

ための取組を報告した。その取組とは、1) エビデンス基盤の提供のための拠出金、2) 政策決定のための根拠やエビデンスの公表、3) エビデンス活用に関する職員研修などである。この報告内容に基づく取組は、教育省ではないが、いくつかの省庁において実施されている。例えば、食品基準庁が自らの決定の基礎となったエビデンスをすべて公表したり、内閣府がエビデンス活用に関する研修を行ったりしている [ナトリー, ウォルター, デイヴィス, 2015, ページ: 300]。

第3節 米国、英国からの示唆

米国、英国それぞれの先駆的な取組に共通する、日本でエビデンスに基づく政策形成を推進するために参照できる点を、前章第5節に沿って整理する。エビデンスの定義に関しては、米国でも英国でも、政策形成過程に活用することを望むエビデンスがどのようなものであるかを、法律や仲介機関の活動によって示している点である。教育に関して何をエビデンスと扱うかという統一的な定義がされていない現状を踏まえると、政府として適切と考えるエビデンスがどのようなものであるかを決めておくことが政府としてエビデンスに基づく政策形成を推進するためには不可欠である。WWC の、RCT を特に重視する限定的なエビデンスの捉え方には批判もある⁶が、何をエビデンスとするかを定めることで、初めてその産出、普及、活用には何が必要であるかという効果的な戦略を立てることができる。エビデンスと政策形成過程との関係については、エビデンス仲介機関を設立して研究から政策形成に活用できるエビデンスを産出すること及び利用者にとってわかりやすい形で伝えることというエビデンス供給に関する取組と、政府機関内にエビデンス活用を推進する部署を設けることや職員に対して研修を行うことなど、エビデンス需要に関する取組を同時に進めている。これらは、「二つのコミュニティ論」に代表される、エビデンス活用において研究と政策の相互作用を重要視するモデルに即した取組である。

第4節 日本におけるエビデンスに基づく政策形成の動向

続いて、日本の動向について述べる。日本でも、エビデンスに基づく政策形成を政府全体の課題として取り上げ、推進しようとする動きが近年顕著に見られる。その推進力となっているのは、官民データ活用推進基本法の制定である。2016年12月に成立した「官民データ活用推進基本法」は、基本理念の一つに「官民データ活用により得られた情報を根拠とする施策の企画及び立案により、効果的かつ効率的な行政の推進に資する」ことを掲げており、官民データ活用の推進に関する基本的な計画を政府が定めることを求めている [高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部]。この規定に基づき、2017年5月に閣議決定されたのが「世界最先端 IT 国家創造宣言・官民データ活用推進基本計画」（以下、「官民データ基本計画」という。）であり、官民データを活用した EBPM 推進の必要性を指摘し、

⁶ 例えばスラヴィンは、RCT を重視するあまりサンプルサイズが小さかったり、実験自体に問題があるなどのエビデンスも高い評価を受けている例があることなどを指摘している [Slavin, 2008]。

その実現に向けた方策として「EBPM 推進の要となる機能を整備するとともに、政策、施策、事務事業の各段階のレビュー機能における取組を通じて EBPM を実践し、手法の開発を行いつつその適用範囲の拡大を図る」ことなどが示された [高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部, 2017]。さらに、各府省庁に EBPM 推進に係る取組を総括する EBPM 推進統括官を設置することや、EBPM 推進統括官等で構成される委員会を設けて政府横断的に EBPM 推進に取り組むことなど、推進体制も整備された。官民データ基本計画に基づき、2017 年 7 月、官民データ活用推進戦略会議官民データ活用推進基本計画実行委員会の下に EBPM 推進委員会が設けられた [官民データ活用推進基本計画実行委員会, 2017]。

官民データ活用推進の動きとほぼ並行して、政府統計のあり方についての議論の中でもエビデンスに基づく政策形成への対応が中心的な関心事項の一つとなっていた。政府は 2017 年 1 月、抜本的な統計改革及び一体的な統計システムの整備等を推進するために必要な検討を行う「統計改革推進会議」の開催を決定したが、統計改革を進める背景として「政府全体における証拠に基づく政策立案 (EBPM) の定着」が挙げられている [統計改革推進会議, 2017b]。統計改革推進会議の最終とりまとめ (2017 年 5 月) では、EBPM 推進体制の構築に関し、EBPM 推進統括官や政府横断的な委員会の設置などが提言された [統計改革推進会議, 2017a]⁷。

官民データ基本計画や統計改革推進会議では、EBPM は一貫して「証拠に基づく政策立案」と同義と扱われており、さらに官民データ活用や統計改革の文脈で進展していった議論であることから、統計などのデータがエビデンスの中心であることが前提となっている。さらに、2017 年 6 月に閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針 2017～人材への投資を通じた生産性向上～」では、統計改革推進会議最終まとめなどに基づいて「証拠に基づく政策立案 (EBPM) と統計の改革を車の両輪として、一体的に推進する」 [内閣府, 2017] とされ、統計データとエビデンスに基づく政策形成におけるエビデンスが一对一で対応するものとして見られるようになっている。

第 5 節 日本の教育政策におけるエビデンスに基づく政策形成—現在までの議論

(1) 日本の教育政策におけるエビデンスの変遷の過程

日本の教育政策形成においてもエビデンスは重視されるようになってきている。その様子は、前節で述べた政府全体の方針より以前に、教育政策に関する政府や文部科学省の会議などに「エビデンス」という言葉がしばしば用いられていることから確認できる。しかし、小野によると、政策形成の過程で現れる「エビデンス」は必ずしも同一のものを指してはおらず、「エビデンス」の語義は、その時々々の政治方針などの影響を受け、異なるものであったという [小野, 2015, ページ: 242, 248]。日本の教育政策形成過程で「エビデンス」という語が使われたのは、2005 年、当時の小泉純一郎総理大臣が進めていた「三位

⁷ 政府内の動向に加え、2017 年 6 月には、自由民主党から政府に対して EBPM についての提言が提出された [自由民主党行政改革推進本部行政事業レビューチーム EBPM 特別班, 2017]。

一体の改革」の一環として掲げられた義務教育費国庫負担金の一般財源化等の課題を議論するために設置された中央教育審議会義務教育特別部会の委員の発言からであった。ここでは、「エビデンス」は、当時の小泉内閣の政治方針の下、教育政策の批判的検証という意味であった。同じ2005年に規制改革・民間開放推進会議が教員免許制度について議論する中で、教員免許制度に批判的な委員が「エビデンスがない」という趣旨の発言をした際、それは教員免許制度の効果測定がなされていないことを指していた。2012年に文部科学省が策定した「大学改革実行プラン」では、研究力強化という課題に対し、解決の方向性として「研究力の進展が期待できる大学に対し、エビデンス※に基づき『リサーチ・ユニバーシティ』としての研究力を強化する取組を支援」することを掲げ、「エビデンス」の注釈として※で「指標例：科研費の獲得状況、高被引用度論文のシェア、民間企業との共同研究実績等」と記されている。ここでの「エビデンス」は、予め設定された達成すべき条件と言える。2012年3月からの経済財政諮問会議（以下、「諮問会議」という。）での議論を経て2013年6月に閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針2013～脱デフレ・経済再生～」（以下、「基本方針2013」という。）では、「経済財政諮問会議と総務省・各府省の政策評価に関する連携を強化することにより、重点課題に係る政策について、PDCAの徹底（総合的な観点からの評価を重視）、エビデンスに基づく政策評価を確立する」こととされており、基本方針2013の策定に至るまでには、諮問会議委員から、教育分野では明確なエビデンスに基づくPDCAの取組が不十分であるとの指摘がなされている。基本方針2013における「エビデンス」とは、PDCAサイクルで評価するための政策の結果であり、政策の影響を定量的・客観的なデータで示したものがその内容である。さらに2014年12月に取りまとめられた財務省財政制度等審議会（以下、「財政審」という。）の「平成27年度予算の編成等に関する建議」（以下、「建議」という。）では、「少人数学級については、子どもの教育環境が改善するとの意見もあるが、客観的・具体的な指標でそれを示すエビデンスはない」との言及がある。小野は、基本方針2013と建議におけるエビデンスへの言及から、政策の結果として切り取られたエビデンスを根拠に政策の評価に臨むことや、その評価を踏まえて財務省の意向に沿う条件を文部科学省の政策に設定しようとする「条件主義」の強化を指摘している〔小野，2015，ページ：248〕。例えば「40人学級と35人学級では学力テストの結果に大きく差がない」という定量的データが得られた場合、改善の方向性は「35人学級は学力向上に効果がないため40人学級に戻す」だけでなく、「さらに人数を減らして30人学級とする」ことも考え得るところ、財務省は歳出削減の意向を持つため40人学級に戻すことを文部科学省に提示するのが、単に結果を明らかにすることに留まらない「条件主義」たるゆえんである⁸。

⁸ 小野は、「大学改革実行プラン」において文部科学省が大学に「エビデンス」を求める背景に財務省の動向が深く関与していたことを指摘し、ここから、優位な立場に立つアクターの意向を条件付けによって政策に反映させる「条件主義」を見いだしており、基本方針2013や建議では「条件主義」が更に強化されたと述べている〔小野，2015，ページ：246〕。

(2) 変遷と共通点

このように、これまでの教育政策の中で用いられてきた「エビデンス」は、単にエビデンスの産出に対して求める厳密性の違いではなく、何をエビデンスとするかという点から根本的に変化しているのである。今井は、エビデンスは、それがエビデンスであるという正味の証拠能力によってではなく、エビデンスと呼ばれることの政治的・レトリック的な効果によって威力を発揮すると指摘している [今井, 2015, ページ: 191] が、ここまでの変遷の過程はまさにエビデンスと呼ばれた何かがその時々々の政策課題に影響を与える様子を表している。また変遷していながらも、これらのエビデンスの扱われ方の中に共通性があることも見て取れる。それは、「大学改革実行プラン」を除いては、政策を講じた結果生じたと考えられる変化を明示するデータなどがエビデンスであると扱われており、エビデンスを因果関係に関する命題と見ているものは少ないという点である。中央教育審議会義務教育特別部会、規制改革・民間開放推進会議、諮問会議、財政審の議論においては、エビデンスとして政策の（しばしば定量的に表せる）効果を示させ、望ましい効果を生んでいない、あるいは効果が明らかでないと思なされる政策については予算削減や制度改正などの対策を講じることを求める意図があることは明らかである。また、「大学改革実行プラン」においては、エビデンスとして例示されているのは科研費の獲得状況など、現状の把握のための各種データであり、資源配分を決定する上での指標という意味で用いられているに過ぎない。つまり、前出の審議会等において議論されている「エビデンス」よりも、さらに政策形成過程から離れたエビデンスであると言える。因果関係についての命題ではないという点では、同プランも前出の審議会等での議論と共通している。

(3) 日本の教育政策におけるエビデンスのさらなる変化

2015 年度に諮問会議、財務省、文部科学省の間で行われた、義務教育費国庫負担金と教職員定数に関する議論でも、エビデンスはしばしば議論の俎上にあつたが、この議論の中ではここまでのエビデンスの意味からさらなる変化を見せている。諮問会議での議論を経てとりまとめられ、閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針 2016～600 兆円経済への道筋～」(以下、「基本方針 2016」という。)では、エビデンスに基づく PDCA サイクルの徹底が文教・科学技術分野における改革の基本方針の一つとされた上で、以下の文言が盛り込まれた。

少子化の進展や学校教育現場における諸課題、地方公共団体の政策ニーズ等を踏まえ、集中改革期間中の教職員定数の中期見通しの策定に向けて、多様な研究者等の知見も活用しつつ、学級規模等の影響・効果の調査や加配教員・専門スタッフ配置の効果分析、教員の勤務実態・雇用形態の把握・分析等の教育政策に関する実証研究を進める。全国学力・学習状況調査データの大学等の研究者による活用を促進する。これらの成果を踏まえ、学校・教育環境に関するデータや教育政

策の成果及び費用、背景にある環境要因を総合的に考慮して予算要求を行うことなど、教育政策においてエビデンスに基づく PDCA サイクルを確立する。〔内閣府，2016〕

ここで「エビデンス」は、各種データなどとともに教育政策の成果を指しているが、教育政策に関する実証研究がその基となるものとされている。基本方針 2013 や財政審の建議では、エビデンスは客観的な指標という意味で用いられていたから、その後さらに語義が変遷しているのである。この変遷の過程にあったのは、諮問会議の枠組みで行われた、教育政策の効果に関する議論であった。

変遷の端緒は、基本方針 2016 の前年、2015 年 6 月に閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針 2015～経済再生なくして財政健全化なし～」(以下、「基本方針 2015」という。)に既に見ることができる。基本方針 2015 では、歳出効率化を目指す経済財政運営の方針が示される中、文教・科学技術分野についても少子化の進展を踏まえた予算の効率化などと合わせて、エビデンスに基づく PDCA サイクルの徹底が基本方針として掲げられた〔内閣府，2015〕。文面上は基本方針 2013 などと大差無いようであるが、ここでは「政策の効果について科学的な手法に基づき予算と成果をチェックするなど、エビデンスに基づいた PDCA サイクルを徹底する」との記述があり、また、基本方針 2015 の策定に至る過程で有識者委員から提出された論点整理の段階では、「教育全般について、実証科学的な手法に基づいた PDCA を徹底し、歳出の効率化と教育の質の向上を両立すべき」〔伊藤，榊原，高橋，新浪，2015a〕との基本的考え方が示されていることから、エビデンスを単に指標やデータだけではなく、実証研究によって導き出されるものも含めて扱っていることがうかがえる。

基本方針 2015 の策定と同日、経済・財政一体改革の工程表策定などを担う会議体として、諮問会議の下に設けられたのが、経済・財政一体改革推進委員会（以下、「推進委員会」という。）である。また、推進委員会の下に分野別ワーキンググループが複数設置され、教育分野については非社会保障ワーキンググループ（以下、「非社保 WG」という。）で議論されることとなった。非社保 WG では、またも教職員定数が中心的な議題の一つとなった。2015 年 10 月に開催された非社保 WG で行われた文部科学省からのヒアリングでは、文部科学省は初等中等教育分野における取組の現状を説明し、エビデンスに基づく政策のために必要なこととして 1) 学校以外の教育に影響を与える要因を統制、2) 多様な教育の成果の測定、3) (実験的手法を採る場合の) 保護者の理解、4) 経時的変化の測定の 4 点を挙げた〔文部科学省，2015a〕。2015 年 11 月にも非社保 WG で文部科学省のヒアリングが行われたが、ヒアリングに先立ち開催された諮問会議では、4 名の有識者委員が、「経済・財政一体改革の具現化に向けて～改革工程・KPI の重点課題～(文教・科学技術分野)」と題する資料を提出した。この資料では、少子化の進展を踏まえた教職員定数の見通しを年度内に策定することが求められたのと合わせて、「主要教育政策が目指す成果を明確化し、予算との関係を客観的データで検証し、政策の改善につなげるべき」ことが指摘された〔伊藤，榊原，高

橋, 新浪, 2015b]。そして、「例えば、集中改革期間において、全国 20 程度の自治体に対して、有識者等の協力を得つつ、エビデンスに基づく PDCA のモデル事業を実施」することが提案された。モデル事業のイメージとして、「①学力向上を具体的に目標設定、②少人数教育、チーム学校推進、教員の質向上などの各種取組を計画、③取組がもたらす成果と達成状況を定量的・迅速に把握、④データに基づく費用対効果を分析し、課題を抽出、⑤取組の改善につなげる」と例示されていることから、ここでの「エビデンス」とは学力の数値指標のような客観的なデータを想定していることがわかり、基本方針 2013 や財政審の建議について小野が指摘した、政策の結果として切り取られたエビデンスを根拠に政策の評価に臨み、それを踏まえて諮問会議側の意向に沿う条件を課そうとする「条件主義」を依然として見ることができる。これに対して、文部科学省は、非社保 WG でのヒアリングにおいて、教育政策の効果は学力だけでなく非認知能力、児童生徒の行動なども含まれ得ることを示した上で、研究の政策形成への活用のあり方として、「教育の目的の多面性と教育の手段の多様性を踏まえて、政策の持つ多義的な効果を総合的に評価」し、「個々の研究成果は、特定のサンプルに関する特定の条件下でのものであることを踏まえ、政策が実施される背景にある環境要因も総合的に考慮して政策形成に活用」することを主張した。また、2016 年度から教育政策に関する実証研究を実施したり、全国学力・学習状況調査のデータを活用した研究を文部科学省からの委託研究以外でも行えるようにするためのデータ貸与ルールを整備したりするという方針も打ち出した [文部科学省, 2015b]。文部科学省のこのような姿勢は基本方針 2013 の策定前後の諮問会議における議論には見られず、教育政策に関する研究への態度としてはかつてない積極性であった。基本方針 2015 で、政府全体の歳出改革の文脈で教育政策におけるエビデンスに基づく PDCA サイクルの確立が求められ、基本方針 2013 や財政審の建議に見られたのと同じく、歳出改革の意向に沿った文部科学省の政策への条件付けという方向性が色濃く出ていた一方、基本方針 2015 策定の過程で諮問会議側から従来の「条件主義」より広義のエビデンスの捉え方が示されたことから、定量的データのみで教育政策の効果を測定することに従前強く懸念を示している文部科学省としても、基本方針 2016 に向けた議論の中で教育政策に関する研究に積極的に取り組む方針を取ることは、「条件主義」のエビデンスから脱却してエビデンスに基づく政策形成を実施するために時宜を得たものだったと考えられる。

非社保 WG での議論が推進委員会、そして諮問会議における議論に反映されながら、2015 年 12 月に「経済・財政再生アクション・プログラム」(以下、「AP」という。)が諮問会議決定により策定された。AP は基本方針 2015 に基づく改革をさらに具体化するとともに改革の工程表と KPI (Key Performance Index) を設定するものである。AP では、「エビデンスの提示」に係る工程として、教育政策に係る実証研究を 2016 年度に開始し、2017 年度以降も計画的に実施しながら研究成果を随時政策形成に活用していくことなどが盛り込まれた [経済・財政一体改革推進委員会, 2015]。AP を踏まえ、文部科学省では 2016 年度に 4,600

万円の予算を計上し、「教育政策に関する実証研究」を開始した⁹。4つの研究テーマについて自治体の協力を得つつ、国立教育政策研究所や外部の研究者・有識者により、量的研究と質的研究を組み合わせることで実施することとされている。2016年度に開始された研究の総括は2020年度に行われることが予定されているが、それまでも研究成果は随時政策形成にフィードバックされる。また、全国学力・学習状況調査のデータ活用についても、APを踏まえて2017年度から研究者への貸与が開始できるよう、貸与ルールの検討が進められた〔文部科学省、2016〕。

このような議論や文部科学省における取組を踏まえ、基本方針2016において教育政策におけるエビデンスが単に客観的・定量的なデータだけでなく実証研究とも結びつけられて言及されるに至ったのである。しかし、基本方針2016でも「(実証研究などの)成果を踏まえ(中略)予算要求を行う」ことがエビデンスに基づくPDCAサイクルの例示となっており、依然として歳出改革の文脈から抜け出していないことは留意が必要である。なお、2017年6月に閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針2017～人材への投資を通じた生産性向上～」では、エビデンスに基づくPDCAサイクルの徹底が引き続き基本方針の一つとして挙げられ、APに基づきこれまでの取組を進めるとともに、「教育政策においてエビデンスに基づくPDCAサイクルを確立するための取組を進める。特に、次期教育振興基本計画等を通じて、幼児教育から高等教育、社会人教育までライフステージを通じた教育全体について、国・都道府県・市町村それぞれの権限を踏まえつつ実効性あるPDCAサイクルを構築する」〔内閣府、2017〕こととされており、基本方針2016よりも抽象的な記述となっているが、APへの言及があることから、意味するところは基本方針2016を踏襲していると考えられる。

(4) 文部科学省における議論への展開

ここまで主に諮問会議という文部科学省外の枠組で議論の俎上にあつたエビデンスに基づく政策形成が、基本方針2016に向けた議論が諮問会議で進められるのと並行して、文部科学省内での議論でも取り上げられる流れが生じてきたことは、注目に値する。それは、2015年11月に文部科学省内に義家弘介副大臣(当時)を座長として立ち上げられた「次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース」(以下、「次世代TF」という。)における議論と、中央教育審議会における第3期教育振興基本計画策定に向けた議論である。

次世代TFは今後の教職員定数等のあり方について検討を行うために設けられ、議事は公開されていないが、2016年4月に「次世代の学校指導体制の在り方について(中間まとめ)」を、同年7月に「次世代の学校指導体制の在り方について(最終まとめ)」を公表した。次世代TFが設置された2015年11月は、上述の諮問会議、非社保WGにおいて、教育政策におけるエビデンスに基づくPDCAサイクルの確立についての議論が密に行われていた時期でもあり、諮問会議の枠組での議論は中間まとめ、最終まとめにもはっきりと反映されてい

⁹ 2016年度予算額4,600万円、2017年度予算額5,700万円、2018年度概算要求額5,700万円

る。中間まとめでは、「教育政策について質の向上を目指し、学校やその周辺環境に関する数量データ、事例等を調査・分析し、いわゆる『エビデンス』を活用した政策形成についての取組を一層推進することが重要」〔次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース, 2016b〕と述べられており、基本方針 2016 での、予算要求と関連づけられた教育の PDCA サイクルの確立と比べてより一般的な政策形成におけるエビデンスの活用への指向を見て取ることができる。教職員定数という特定の事項についてはあるが、諮問会議の枠組で進められてきた「条件主義」に根ざしたエビデンス活用への要求から前進し、エビデンスに基づく教育政策の形成により主体的、積極的に取り組もうとする文部科学省の姿勢が表れていると言えるだろう。この記述は最終まとめでも変わっておらず、さらに最終まとめでは「これまでも地方自治体は、定量的・定性的な調査等を通じてエビデンスを示しているところであり、政策形成においては、こうした蓄積も踏まえる必要がある」〔次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース, 2016a〕ことが追記されている。一方、中間まとめでも最終まとめでも、数量データ及び事例等の調査・分析から得られるものを「いわゆる『エビデンス』」としており、基本方針 2016 における「エビデンス」と比較してエビデンスの範囲を限定した捉え方が見て取れる。

第6節 日本の教育政策におけるエビデンスに基づく教育政策—教育振興基本計画に見る今後の方向性

(1) 第3期教育振興基本計画の策定に向けた動向

教育振興基本計画は、教育基本法に基づき政府として 2008 年から策定されている、日本の教育振興に関する施策の総合的・計画的な推進を図るための計画であり、教育政策全般を 5 年間の計画対象期間中にどのように進めていくか、その基本となる方針が示されるものである。現在中央教育審議会の下に置かれた教育振興基本計画部会（以下、「計画部会」という。）で、2018 年度からの 5 年間を対象期間とする第 3 期教育振興基本計画（以下、「第 3 期計画」という。）の策定に向けた検討が行われている。2016 年 4 月、馳浩文部科学大臣（当時）から中央教育審議会に対し、第 3 期計画の策定について諮問がなされた。諮問事項の一つとして「各種教育施策について、その効果の専門的・多角的な分析、検証に基づき、より効果的・効率的な教育施策の立案につなげるための方策」を挙げ、具体的には、「教育政策の効果（社会経済的な効果を含む。）を社会に対して示すための方策について。特に、第 3 期教育振興基本計画の検証改善サイクルや、教育施策の効果を専門的・多角的に分析、検証するために必要なデータ・情報の体系的な整備や、実証的な研究の充実も含めた総合的な体制の在り方について」検討するよう求めている〔文部科学省, 2016〕。

諮問を受けた第 3 期計画の策定に向けた主な検討事項は 3 つある。検討事項①は「2030 年以降の社会の変化を見据えた、教育の目指すべき姿」、検討事項②は「①を踏まえた教育政策の基本的な方針、目指すべき方向性等」、検討事項③は「教育投資の効果や必要性を社会に対して示すための方策」である。また、各検討事項には具体化した検討課題が掲げら

れており、検討事項③については「より効果的・効率的な教育施策の立案につなげるため、第3期教育振興基本計画の検証改善サイクルをどのように確立すべきか」、「教育再生実行会議提言やG7倉敷教育大臣会合の成果文書等を踏まえ、各種教育施策の効果（社会経済的な効果を含む。）を専門的・多角的に分析、検証するために必要なデータ・情報の体系的な整備や実証的な研究の充実を含めた総合的な体制の在り方をどのように確立すべきか」の2つが示されている〔中央教育審議会教育振興基本計画部会，2016〕。

(2) 第3期計画にかかる議論における「エビデンス」

諮問事項や検討事項に「エビデンス」という語は用いられていないが、「各種教育施策の効果（社会経済的な効果を含む。）を専門的・多角的に分析」、「実証的な研究の充実」など、教育政策の効果を、調査や研究を通じて明らかにする方向性は、基本方針2016と軌を一にしている。また、検討事項③の検討課題で言及されている教育再生実行会議の提言とは、文部科学大臣からの諮問で言及されている「教育立国実現のための教育投資・教育財源の在り方について（第八次提言）」（以下、「第八次提言」という。）を主に指すと考えられるが、第八次提言では教育投資の充実に取り組む上で投資効果を最大化するために、「科学的な手法に基づき予算と成果をチェックするなどエビデンスに基づいたPDCAサイクルを徹底する必要」があると述べられている〔教育再生実行会議，2015〕。この文言は前述の基本方針2015とほぼ同一であり、第八次提言が教育再生実行会議でとりまとめられたのが2015年7月と、基本方針2015の閣議決定直後であることから、基本方針2015で打ち出された内容を踏襲する意図があったと考えられる。第八次提言は、教育行財政のあり方を議論するために教育再生実行会議の下に設けられた第3分科会において主に議論されたが、第八次提言素案に盛り込まれた「科学的な手法に基づき予算や成果をチェックするなどエビデンスに基づいたPDCAサイクルの徹底」という文言に対しては、分科会委員から、科学的手法がどのようなものかわかりづらく、教育現場での数値に表れない重要な点が見逃される可能性があることから、もう少し丁寧な説明が必要な旨が指摘された〔教育再生実行会議担当室，2015，ページ：14〕にもかかわらず表現に変更が加えられず成案となっていることから、基本方針2015を踏襲していると推察されるのである。一方、2016年5月に行われたG7倉敷教育大臣会合の成果文書である「倉敷宣言」では、教育政策について、“We recognize that evidence-based education policy based on qualitative and quantitative studies is important for gaining social support and understanding as well as for maximizing the impact of education policy”との宣言がなされた〔G7倉敷教育大臣会合，2016，ページ：9〕¹⁰。「倉敷宣言」を引くことにより、切り取られた政策の効果ともあらかじめ設定された条件とも異なる価値中立的な、かつ定量的・客観的データだけではない包

¹⁰ 「我々は、質的、量的研究に基づく客観的根拠に基づく教育政策が、社会の理解と支援を増進し、教育政策の効果を最大化するための重要な鍵であることを認識する」との日本語仮訳があり、“evidence”は「客観的根拠」と訳されている。

撰的な概念として言及されたエビデンス、また、歳出改革だけに留まらず、教育政策の効果を最大化するためにエビデンスを政策形成過程で活用するというあり方が議論に取り込まれる可能性が生じたと言え、ここから、これまでの制度改革や歳出抑制といった他のアクターの意向の文脈で語られてきたエビデンス活用から転換することは十分考えられた。

しかし、「倉敷宣言」における包摂的なエビデンスへの言及と同時に、既に講じられた政策の効果を測定し、それに基づいて政策の評価検証を行うことと「エビデンスに基づく政策形成」とをほぼ同義のものとして扱っていることも、検討事項③から見て取ることができる。「参考となる会議・提言・データ等」では、2015年7月に提言された「教育再生実行会議第八次提言」から「国は、各種教育施策について、その効果を専門的・多角的に分析、検証するための体制を整備するとともに、施策間の優先順位付けを行う。」、文部科学省が実施した「教育改革の総合的推進に関する調査研究～第2期教育振興基本計画の分析に係る調査研究～」の報告書から「計画立案段階からエビデンスの収集可能性を吟味し、収集方法を特定する」などの記述も引用されているが、いずれも政策の形成段階でエビデンスを活用することを示唆するものではなく、ある政策の効果を明らかにすることについての言及である。

この様相は、2017年9月に公表された「第3期教育振興基本計画の策定に向けたこれまでの審議経過について」（以下、「審議経過」という。）でさらに顕著になっている。審議経過では、検討事項には表れていなかった「エビデンス」という語が用いられ、今後の教育政策の基本的な方針として「教育施策を効果的かつ着実に進めていくとともに、教育政策の意義を広く国民に伝え、理解の醸成を図っていく上でも、施策の目的に照らして求める成果を明確にするとともに、客観的根拠を整備して課題を把握し、評価結果をフィードバックして既存の施策や新たな施策に反映させていくといった、客観的な根拠（エビデンス）に基づくPDCAサイクルの確立を更に進めていくことが必要である」と言及されている〔中央教育審議会教育振興基本計画部会（第8期～），2017〕。ここで、「エビデンス」は「客観的な根拠」と同義の語として扱われているのみで、具体的な定義はされていないが、現状の把握に必要なデータ類や教育施策の目的に照らして得られた成果を表す事柄を指しており、そのエビデンスが用いられるのは課題を把握する段階と政策の結果を評価する段階と考えられる。

また、第3期計画の策定に向けた議論では、因果関係に関するものではなく現状把握のためのデータ等を主にエビデンスと扱っていると思われる記述が見られることから、エビデンスによって政策の効果を評価することが念頭に置かれていることが読み取れる。審議経過では、「今後5年間の教育政策の目標と施策群（案）」の考え方として、次のようにまとめている。

政策の目標と具体的な施策を総合的かつ体系的に示すとともに、客観的な根拠（エビデンス）に基づき成果を検証し、より効果的・効率的な施策の立案にいかしていくサイク

ルを実践していくことが必要である（中略）このため、第3期教育振興基本計画においては、平成30年度から平成34年度までの5年間における①教育政策の目標、②目標の進捗状況を把握するための測定指標及び参考指標、③目標を実現するために必要となる施策群を示すことが適当である。〔中央教育審議会教育振興基本計画部会（第8期～）、2017〕

つまり、個々の政策には、あらかじめ設定された目標と測定指標があり、その成果は測定指標から明らかになる目標の達成状況に即して評価、検証されることになる。しかし、測定指標が表すのは現状であり、測定指標が政策の前後で変化したとしてもそれだけでは政策と指標との因果関係を説明することはできないのである。

第7節 現状の課題1－「エビデンス」と「アウトカム」

(1) 課題の所在と背景

文部科学省における教育政策の議論の中で、エビデンスは着実に重要な地位を得つつある。しかし、エビデンスは、何を意味するのかが変遷しながら教育政策の議論に取り込まれ、今後の教育政策の根幹をなす第3期計画の策定に向けた議論では、教育政策の効果を表すものがエビデンスとして扱われている。つまり、エビデンスが、あたかも一般的に成果実績を表す時に用いられる「アウトカム」とほぼ同義のように捉えられていると言える。しかし、対応すべき政策課題に最も適したものがエビデンスに基づく政策形成におけるエビデンスであるとするれば、ある問題を解決することに効果がある政策は何かを特定することを助けるものが求められるべきエビデンスである一方、アウトカムは講じた政策がどのような効果を生じたかを表すものであり、この二つは性質を異にするものであるところ同義的に扱われているのが、一つ目の課題である。

このようなエビデンスの捉え方は、日本の教育政策形成過程の特徴から来るものであり以前から存在していて、第3期計画の議論もそこに帰着した可能性がある。日本の教育政策形成過程の特色については、前川が5点指摘しているが、特にヒアリングや会議の積み上げなどを通じて把握される、学校や教育委員会などの現場ニーズに基づく政策形成が主流であることと、政治からの外発的な政策の創発が力を持っていること〔前川、2002、ページ：197-199〕はこの課題とも関係が深いと考えられる¹¹。第一の特徴について、現場ニーズに基づいた政策形成が主流であると、現場が必要としているという事実がその政策の依って立つところとなり、政策形成に科学的根拠を求める態度は政策決定者の中であまり必要とされてこなかったと考えられる。また、二点目の特色に関連し、広田は、特に現在の

¹¹ 他の3点は1) 教育の効果が表れるには一定の期間が必要であることから、政策の継続性が重視され、従来の政策を維持しつつ修正を加えていく漸進主義的な政策形成になること、2) 広く国民的なコンセンサスが必要であること、3) アイディアが政策プロセスに乗るまでに長い期間が必要であること、である。

教育改革の政策決定過程では、自民党内の教育再生実行本部が重大な事項に関する改革アイデアを発信し、総理大臣直轄の教育再生実行会議での議論を経て、文部科学省や中央教育審議会での議論に預けられるまでには既に最も重要な選択がされており、さらに審議会では文部科学大臣や事務局が示す詳細な素案があり、修正や拒否は容易ではない状態で審議が行われていると指摘している [広田, 2014, ページ: 5-6]。このような過程を経て政策が決定されると、文部科学省において、エビデンスが、政策形成・選択の過程において活用されるものではなく、既に決定された政策を実行に移したことの効果を表すために活用されるものとして主に捉えられるのは、当然の帰結であると言えるだろう。

また、教育政策に関しては、その結果を数値で測定される部分だけで判断することについての懸念が存在している。教育結果の測定に関して、秋山は、教育を提供する側も提供される側も人間であり明確に変数の定義ができないこと、またそもそも質が何を指すかが明確でないことから困難であると述べる。そして学力や各種能力試験などによって測られる教育効果は、教育結果の一つの側面を測定しているものに過ぎず、教育などの実践科学については測ることができるものと測ることが困難な領域があることをわきまえる必要があると指摘している [秋山, 2012, ページ: 217-218]。文部科学省も同様に、諮問会議の下に置かれた非社保 WG での議論において、教育政策に関するアウトカムとして学力だけでなく他者との協働やコミュニケーション能力、自尊心などの非認知能力やいじめや不登校、暴力行為といった児童生徒の行動も含めて例示しており [文部科学省, 2015b]、学力のみで教育政策の効果を測ることに対する懸念を表している。そのため、エビデンスに基づく政策形成において用いられるエビデンスを定量化できるものであるとごく狭義に捉えた上で、こと教育政策には適用しがたいとの認識が根強く、一方でエビデンス活用を求める趨勢には、政策の効果を明示するエビデンスを活用することで対応していると推察される。

しかし、エビデンスの活用を現状把握と政策評価と単純化して捉えていては、エビデンスに基づく政策形成に本来期待される効果を十分得ることはできないだろう。秋山は、事例研究などで得られた経験や実践の知や、思考・思想の知を系統的レビューによってフィルタリングすることで科学の知へと変えられると指摘している [秋山, 2012, ページ: 223]。ことから、効果の全てを定量的に測定できるとは限らない教育政策においてもエビデンスに基づく政策形成を実行することは、これまでに蓄積されている膨大な質的研究を利用できることや英国 EPPI センターの取組を考えれば可能であると考えられる。

(2) 課題

しかし、欧州ではこのようなエビデンスの扱いについて、日本に先行して議論が進展している。欧州では、知識社会への移行を目指した「リスボン戦略」が 2000 年に欧州理事会から出され、翌 2001 年、この戦略に基づき教育分野などの具体的な戦略、目標が定められた。さらにこの内容を踏まえ、2002 年、「ヨーロッパにおける教育・訓練制度の目標フォローアップに関する詳細作業プログラム」が定められ、5 つのベンチマークと 29 の数値目標

が設定された。具体的な数値目標を設定し、データ収集と目標の達成度合いに基づく事業評価を重視されるようになってきていることを捉えて、この時期からエビデンスに基づく政策形成を目指す動きが強まったと見る声があり、アウトカムをエビデンスとして扱うこと自体が完全に否定されているとは言えないが、欧州でのその後の展開は日本にとっても示唆を有する。2002年の作業プログラムは2010年までの事業計画であったため、次期の事業計画についての議論が2008年から開始されたが、作業プログラムで設けられた目標の多くは達成できていないのが現実であった。そこで、データ収集のみでなく、政策が効果的であるかどうかなどについての研究知見の必要性についても認識が高まったのである [艮井, 2012, ページ: 163]。日本でも、質の高い教育政策や効率的な資源投入を実現する上では、ベンチマーキングによる政策効果の評価だけでは十分でなく、研究に基づくエビデンスも重要であるという、欧州が既に得た経験知を踏まえ、第3期計画に関しても、目標設定と測定指標による評価と並行して、研究からエビデンスを得て政策形成に活用することについても議論されることが重要と考えられる。

また、教育においてアウトカムのみに着目し、研究から得られるエビデンスをほとんど意識しないことは、教育政策における大きな課題を生じる可能性がある。なぜならば、そのことによって、アウトカムを生じる過程を短絡化する動きへとつながる可能性があるからである。石井は、「ゆとり教育」の是非が問われて学力低下論争が巻き起こり、全国学力・学習状況調査の実施へとつながっていった2000年代の動向を例に、テストの得点のようなわかりやすい結果と、その背景にある要因に対する世間への関心に対してを指摘した。2000年代の学力論争では、教育学者ではなく経済学系や理数系の学者、あるいは受験評論家などから学力低下を指摘する声が上がリ、それがメディアを通じて一般市民に広まっていったが、学校や教員は議論の枠外に置かれていた。このような状況では、学校教育の目的・目標や成果を明らかにする上ではテストの得点や順位などの数値が一般市民の関心を集める一方で、その数値を生じた要因には関心が集まらないため、外側で決められた目標を達成することが自己目的化して教育が形式化・空洞化していくという。さらに、教育的により有効な意思決定を求める期待と、学校や教員への不信感が同時に存在する現状にあっては、透明性を求める論理が優先されやすく、因果関係を見いだしにくいものよりは目的・手段関係としてわかりやすい直接的・短絡的な方法が優位に立つと指摘した [石井, 2015, ページ: 38]。石井が例に取っているのは教員の実践への影響であるが、同様のことは政策レベルでも起き得る。文部科学省が第3期計画においてエビデンスを重視しているのは、教育投資の効果や必要性をわかりやすく示し、教育政策に対する理解を醸成する文脈であり、教育政策に対する透明性を高めることが意図されていると言える。したがって、投入した予算と効果を直接結びつけやすい成果実績のようなエビデンスの方が因果関係について含意するエビデンスよりも好まれたり、ひいてはエビデンスの目標を設定しやすい政策が優先されたりすることが考えられるのである。しかし、このような、アウトカムへの関心から生じる教育の過程に対する直線的な見方は、アウトカムをより効果的・効率的に生

じることができる政策への傾倒につながるものであり、諮問会議の枠組での議論でしばしば現れ、文部科学省が回避しようとしてきた、「条件主義」と似た帰結につながる考えられる。

研究から得られるエビデンスが政策形成にもたらす潜在的なメリットも見過ごされている。ナトリーらは、研究によるエビデンスを教育などの公共サービスの文脈で一層活用することの重要性を指摘し、その理由として、研究によるエビデンスは意思決定だけでなく、政策課題のフレーミングや関係者間の対話を促進することなどでもできることを挙げている[ナトリー，ウォルター，デイヴィス，2015，ページ：371]。研究から得られるエビデンスの活用は、手段的活用に限らず多様な形態を取り得るが、どのような形態でも政策形成過程での議論を充実させるであろう。しかし、第3期計画におけるエビデンスの捉え方では、そのようなメリットがあることが見過ごされ、また実際にそのメリットを受けることもできないと考えられる。つまり、エビデンスをアウトカムとほぼ同義に扱うことによって、エビデンスが潜在的に政策形成に与えることができる影響を狭めており、エビデンスに基づく教育政策が教育政策にもたらし得る変化を、アウトカムとしてのエビデンスに基づく政策評価によって施策継続の可否を判断することや、エビデンスを得やすい政策を重視することといった領域に縮小してしまっているのである。

第8節 現状の課題2—エビデンスの普及、活用についての議論

(1) 課題の所在と背景

エビデンスについては産出の段階に関してエビデンスの定義・質を巡る議論が多く、前述の日本における課題もまた、エビデンスの統一的な定義がない問題に由来するものである。しかし、エビデンスには産出以外に普及、活用という段階もあり、エビデンスに基づく政策形成はこれら3つの段階を含むプロセスであるから、普及、活用も見落とされてはいけない。また、質の高いエビデンスが産出されることと、エビデンスが政策立案者の需要に合致し政策に反映されることは別の問題である。したがって、エビデンスに基づく政策形成の推進を議論する上ではエビデンスの普及、活用についても議論されることが必要である。しかし、第3期計画に係る議論では、米国、英国の事例から得られるエビデンスの産出、普及、活用に関する示唆も資料に供されてはいたものの、審議経過ではエビデンスの普及や活用についての言及はほとんど見られない。むしろ、政策を検証して得たエビデンスを政策形成で利用するプロセスはPDCAサイクルの中に固定されており、普及や活用について検討される余地がほとんどないと言える。その理由は、一つ目の課題とも関連すると考えられる。つまり、エビデンスをアウトカムとほぼ同義と見ると、エビデンスの産出は政策執行の一環として政策立案者が自ら行うことが自然になるため、個々の政策についてのエビデンスは必要としているところに集められ、「普及」という概念を持ち込むことすら必要ないのである。活用についてはPDCAサイクルの中に埋め込まれることにより、次の政策形成に向けた評価に使われるという点では手段的活用が予定されていると言えるが、

エビデンスをアウトカムとほぼ等しいものと扱っているために、そこには「条件主義」が入り込む余地があると言えよう。

第3期計画に至るまでエビデンスに関する議論で、諮問会議の枠組では、実証研究がエビデンスを産出するために重要なものとされる展開も見られたが、その段階でもやはり、研究から得られたエビデンスの普及、活用についての議論が活発に行われた様子は見られない。そこには、実証研究についての議論が教職員定数に係る歳出改革という特定の政策分野の文脈のみで行われたことが影響していると考えられる。実証研究の結果は、次年度以降の教職員定数に係る概算要求において、定数増、維持または削減することを文部科学省が求めたり、財務省がその要求に対して予算の査定を行ったりする上での根拠に用いられることが前提となっており、政策についての意思決定に直接適用するというウェイスの分類での「問題解決モデル」の活用があらかじめ想定されている。つまり、政策形成過程で実証研究から得られたエビデンスは、必要とする政策立案者が委託して行うため、需要者は当然に手にすることになっており、政策形成のどの段階でどのように活用するかは所与の条件となっているから、改めて実証研究の結果の普及、活用について議論する必要がなかったと考えられる。

したがって、審議経過までの時点では普及、活用について注意を払う必要が無いから特段の議論が行われていなかったのが実情であり、それでも第3期計画において想定しているエビデンスに基づく政策形成は機能すると思われる。その意味では、エビデンスの普及、活用に関する議論が不十分であることは、大きな課題と見なす必要は無いのかも知れない。

(2) 新たな論点に伴う課題

審議経過以降の議論ではエビデンスに関連して新たな展開もうかがえることから、今後はエビデンスの普及、活用が必ずしも政策形成プロセスに埋め込まれるものばかりでは無くなる可能性を指摘したい。2017年9月の審議経過以降、まず「客観的な根拠に基づく教育政策の推進」が議題に取り上げられており、審議経過で表明された客観的根拠に基づくPDCAサイクルの確立に向けた具体的な方策の議論が行われた。教育政策の成果に関して指標を設定して指標の達成状況を「客観的な根拠」を捉えるという審議経過の方向は踏襲されているが、一方で審議経過にはほとんど見られなかった、研究との関係についても言及されていることは注目すべき進展である。具体的には、「客観的な根拠のある施策展開のための実施体制構築」の方策として問題意識や政策ニーズを調査研究に反映できる行政職員を育成すること、EBPM推進に向けた体制整備の一環として、文部科学省内には客観的な根拠に基づく政策ビジョンを形成するなどの体制を、国立教育政策研究所にはEBPMに資する研究の推進、情報収集、整理などの体制を構築することや、省内や国立教育政策研究所内に専門家を配置するなどして多様な研究者との連携を強化することなどが、案として検討されている〔文部科学省、2017d〕。したがって、今後はより多様な研究に基づくエビデンスが産出される可能性があり、またアウトカムとしてのエビデンスを政策効果の評価に活用

するだけでなく、しかるべき教育政策を形成するためにもエビデンスが重要な役割を果たす可能性があるのである。また、第7節で述べた、「客観的な根拠のある施策展開のための実施体制構築」で示されている方策の中には、エビデンスの普及、活用を促進する戦略の一環と見ることができるものも含まれている。例えば、行政職員の能力育成は、英国政府も政策形成過程においてエビデンスの活用を増やすための取組として取り上げており¹²、また国立教育政策研究所内に構築することとされている EBPM 推進の体制は、エビデンスの普及において重要な役割を果たす仲介機能を持ち得ると考えられる。さらに、専門家と連携して政策形成を行うことは、政策形成過程に研究者を統合することによってエビデンスの供給と需要との結びつきを改善するための方策であり、外部の研究者を政策形成に関与させることは研究者と政策立案者との間に持続的な相互作用を生じさせる上で有効である [ナトリ、ウォルター、デイヴィス、2015、ページ: 310]。この方向性を踏まえれば、今後はエビデンスの普及、活用の各段階に焦点を当て、米国、英国の取組を踏まえたエビデンス普及、活用の充実についての日本への示唆も踏まえて一層議論が展開されることが必要である。

実際に第3期計画に係る議論でも、米国と英国における教育分野でのエビデンスに基づく政策形成に関する調査の結果が資料¹³に供されており、その調査について文部科学省は、日本への示唆として六つ挙げられているなかでも、「エビデンスを『つくる』(創出する)機能の充実」、「エビデンスを「つたえる」(伝達する)機能の充実」、「エビデンスを『つかう』(活用する)機能の充実」の三点が特に重要であると発言している [文部科学省、2017b] が、機能に着目すると、日本にとって有意な知見が得られるとは考えにくい。日本と米国、英国でのエビデンスは相違が大きいためである。エビデンス産出の機能の充実とは、米国、英国では教育政策に関する研究の充実を意味すると考えられるが、第3期計画に係る議論を踏まえれば、日本ではむしろ教育政策の効果を測定するために適した指標や方策の充実を意味するであろう。また、エビデンスの普及機能に関しては、日本では政策立案者の手元にエビデンスが収集されることから、米国や英国で設立された仲介機関の役割が日本でも必要と認識されることは考えにくい。活用機能については、アウトカムとほぼ同義としてエビデンスを捉えるならば、政策を評価する PDCA サイクルの過程に埋め込むことができるため活用が担保されていると見なされるだろう。米国、英国の取組からの日本への示唆は単にこれらの機能の充実だけでなく、これらの機能の背景にある、前章第5節や本章第3節で述べたエビデンスそのものやエビデンスと政策形成過程との多様性を理解することと、それを踏まえた取組の必要性であると認識して議論が展開される必要がある。

このような中、2016年度に文部科学省が開始した「教育政策に関する実証研究」は実証研究に基づくエビデンスを政策形成に活用することを明確に指向した取組として、また全国学力・学習状況調査のデータ貸与の枠組を設けることは研究に基づくエビデンス産出を

¹² P. 18 参照

¹³ [文部科学省、2017c]

促す取組として、それぞれ注目に値する。上述の、審議経過以降の第3期計画に向けた議論の方向性も踏まえると、これらは研究に基づくエビデンス産出とその普及、活用のあり方について知見を得ることができる先駆的な取組となることが期待される。そこで、次節からはこれらの取組の現状を分析しながら、今後の教育政策全体におけるエビデンスに基づく政策形成の実施に向けた示唆を見いだすこととする。

第9節 「教育政策に関する実証研究」

(1) 概要

「教育政策に関する実証研究」は、2016年度に新たに予算措置されて開始された研究であり、第5節で述べたように諮問会議の枠組での議論を踏まえた取組である。その目的は政策効果や現場における政策ニーズを総合的に把握するために量的研究と質的研究を組み合わせ実施し、研究成果を踏まえて教育政策についてのPDCAサイクルを確立することであり、あらかじめ設定されたテーマについての実証研究を実施している。研究は自治体の協力を得つつ国立教育政策研究所や大学研究者などによって行われる。現在行われている4テーマの研究内容と実施者は表3のとおりである。

表3 「教育政策に関する実証研究」研究テーマ等一覧

研究テーマ	実施主体	研究内容
学級規模等の影響・効果 (学力、非認知能力等)	国立教育政策研究所（協力先） 埼玉県、大阪府箕面市等	<ul style="list-style-type: none"> ●学級規模等が児童生徒の資質・能力に与える影響調査 <ul style="list-style-type: none"> ・自治体独自の学力や学習状況の調査（パネル）等の結果を活用し、学級規模や指導方法等が学力や学習態度の向上等に与える複数年度にわたる影響を検証。 ・29年度調査から、質問紙調査に項目を追加し、学級規模や指導方法等が非認知能力（コミュニケーション能力、社会性等）の伸び等に与える影響も検証。
加配教員・専門スタッフ配置の効果分析	国立教育政策研究所等（協力先）都道府県:6程度 市町村:15程度	<ul style="list-style-type: none"> ●加配定数や専門スタッフの配置の教育的効果の分析 <ul style="list-style-type: none"> ・加配定数や専門スタッフの配置が不登校児童生徒に対する取組に及ぼす効果を分析する。 ●障害のある児童生徒や外国人児童生徒に関する必要な取組についての調査
高い成果を上げている地域・学校の取組・教育環境の分析	大阪大学（協力先）北海道、大阪府（及び道内・府内の市町村）	<ul style="list-style-type: none"> ●学習指導の実践事例についての調査 <ul style="list-style-type: none"> ・学力調査データと自治体の教員加配の状況等に関する追加調査を組み合わせ、「配置校」と「非配置校」との比較等により、加配教員の配置等による少人数学級編制・習熟度別少人数指導の採用等の措置がどのような教育効果に結びついているのかを統計的に検証する。

		<ul style="list-style-type: none"> ・さらに、調査対象校において、教員間、あるいは教員と専門スタッフ、地域人材等との間の協働や組織的工夫が行われ、いかなる成果に結びつくかについて訪問調査により事例分析を行う。
教員の勤務実態の実証分析	<教員実態調査・労働負荷> 株式会社リベルタス・コンサルティング／東北大学・筑波大学 <ICT> 鳴門教育大学（協力先）北海道、北海道江別市	<ul style="list-style-type: none"> ●教員実態調査 <ul style="list-style-type: none"> ・教員の総勤務時間数（平成18年調査との経年比較等）に加えて、教員の事務業務が効率化され、児童生徒に対する指導の時間を確保できているかなど、勤務の質・内容も把握・分析する。そのため、教員や専門スタッフの配置やICTの整備状況、学校が抱える課題等との関係について分析を行う。 ●教職の労働負荷について他職種と比較 <ul style="list-style-type: none"> ・単なる労働時間だけでなく、教職の特性から来るストレスの強度など労働負荷について他職種との比較や教員の担当業務ごとの違いなどを分析。 ●ICTを活用した業務改善についての調査 <ul style="list-style-type: none"> ・校務支援システムの導入等のICTの活用により、業務の改善や教育活動の質の向上に及ぼす効果について実証的な調査研究を行う。

出典：文部科学省, 2017e

実証研究を行うに当たり、社会学、経済学、教育学を専門とする大学教授で構成される第三者委員会が設けられ、この委員会によって実証研究の方針や枠組の検証、各実証研究への助言、実証研究から得られた知見のとりまとめが行われる。4つの研究は2018年に中間報告、2020年に総括報告が行われることとされているほか、得られた成果は随時政策立案に活用される [文部科学省, 2017e]。

(2) 今後の取組への示唆

学級規模の影響・効果についての研究では、一クラスあたりの児童生徒数が学力に与える影響についての因果推定を行うこととされており [文部科学省, 2017e]、因果関係に関するエビデンスが産出されることでエビデンスの手段的活用の明快な事例につながり得ると考えられる。また、教員の勤務実態の状況分析では、教職員数などの指導体制や不登校児童生徒数などの教育課題、ICT機器等の活用状況、学校閉庁日の設定などの業務改善に向けた取組と勤務時間や教員のストレス強度・労働負荷との関係性の分析が主たる内容とされており [文部科学省, 2017e]、教員の加配措置と勤務実態との因果関係が明らかにされるだけでなく、研究結果に基づき教員の勤務実態に関する新たな政策課題の認識や課題と

しての認識の強化など、概念的活用が行われることも考えられる。このように、「教育政策に関する実証研究」からは、第3期計画で主に想定されているエビデンスの活用より多様な活用の可能性を示すエビデンスが産出されることが期待されるのである。

また、「教育政策に関する実証研究」は研究内容だけではなく、その枠組においてもエビデンス活用推進に向けた示唆を有している。それは、社会学、経済学、教育学を専門とする大学教授で構成される第三者委員会が設けられていることである。これは、「二つのコミュニティ論」をはじめとする、研究活用が生じる上で研究と政策とのコミュニティ間の相互関係を重要視するモデルに即して導かれる、研究活用改善の戦略とも合致している。ナトリーらは、研究活用の改善について得られるエビデンスは実践の文脈から産出されるものが多く、政策の文脈ではあまり知られていないとした上で、相互作用戦略が最も有望な研究活用改善の戦略であると述べている [ナトリー, ウォルター, デイヴィス, 2015, ページ: 199]。相互作用戦略では、研究者と政策立案者との間の連携を促進することに注目し、促進策の一つとして研究と政策を仲介する機関の重要性を強調する [ナトリー, ウォルター, デイヴィス, 2015, ページ: 308, 312]。第三者委員会を設置していることは、必ずしもエビデンスの普及・活用を促進することを意図して採用されたものではない可能性があるが、相互作用戦略に沿った方策である。この委員会が託された役割はいくつかあるが、仲介機関としての機能を期待できるのは文部科学省と各研究主体との間に立って各実証研究への助言を行ったりフィードバックを受けたりすることと、各実証研究から得られる知見のとりまとめを行うことである。この第三者委員会は、「教育政策に関する実証研究」の枠組においては研究側にも政策側にも属さない存在として二つの異なるコミュニティをつなぎ、また実証研究の結果を政策立案者にとって理解しやすい形に翻訳する役割を果たすことができると考えられる。第三者委員会の規模を鑑みれば米国の WWC や英国の EPPI センターなどの仲介組織が行うような、研究の質についての綿密な評価などを行うことは難しいと考えられるが、たとえ個人であっても仲介役を担う存在は政策立案者に研究を届ける役割を担うことは可能である [ナトリー, ウォルター, デイヴィス, 2015, ページ: 312] ため、この規模であっても仲介機関としては十分に機能し得ると考えられる。

(3) 英国 “Education Endowment Foundation” からの示唆

英国では、教育政策に関するエビデンスの産出と普及を進めるより大規模な組織的取組が見られる。教育省からの出資により 2011 年に設立された公益財団である “Education Endowment Foundation “(以下、「EEF」という。)は、不利な状況にある子供の学力向上のための方策についてのエビデンスの産出、普及に取り組んでいる [Education Endowment Foundation]。EEF は政策立案者だけでなく教員も直接の普及対象と想定している点で「教育政策に関する実証研究」と異なっている。産出の取組としては、研究テーマを提示した上でプロジェクトを募集し、採択されたプロジェクトに対して資金援助を行っており、普及の取組としては特定の施策に関する既存の研究の系統的レビューを行い、その結果を政

策立案者や実践者向けにわかりやすく整理した“Teaching and Learning Toolkit”（以下、「ツールキット」という。）を開発している。特定の施策とは「学級規模を縮小すること」や「ティーチングアシスタントを配置すること」のような学力向上につながると考えられる具体的な取組であり、ツールキットでは各施策についてコストとエビデンスの確からしさ、学力向上の効果が指標で表され、政策立案者や学校の教員は様々な施策を比較することができるようになってきている。また、政策立案者ではなく主に教員に向けたものだが、エビデンスが蓄積されてきた施策についてはエビデンスに基づいて推奨される具体的な取組を記載した“Guidance Report”を作成して学校に配布し、さらに自治体と連携して実際の取組についての実証研究を行っており、学校を現場としてエビデンスの産出・普及・活用のサイクルが形成されていると言える。EEFの活動の中で、特にツールキットはエビデンス普及についての好事例とされる。レンジャーらは、政策立案者によるエビデンスの活用を促進するための取組を6つの形態に分類し、それぞれの効果についてエビデンスに基づいて分析した中で、エビデンスについてのコミュニケーションを取りエビデンスへのアクセスを可能にする取組は、政策立案者のエビデンスを活用する機会と動機を高める取組と組み合わされたときのみ効果的であったことを指摘した [Langer, Tripney, Gough, 2016, ページ: 27]。ウェブサイト上でのエビデンスの公開はアクセスを可能にする取組であり、エビデンスを得る機会を高めるが、EEFのツールキットはさらに、コストやエビデンスの強弱を5段階で表示するなどわかりやすいデザインとしていることや、学術的でなく利用者に理解しやすい用語で研究知見を説明することで、実際にエビデンスを使う動機を高めることにもつながる、効果的な取組であると言える。したがって「教育政策に関する実証研究」においても、第三者委員会が研究知見のとりまとめを行い、政策立案者にとって理解しやすいものとするのが重要である。このことは、「教育政策に関する実証研究」の知見を政策形成に活用することがあらかじめ予定されていることと併せて、政策立案者がエビデンスを活用する機会を向上させることにも効果的であると考えられる。

第10節 全国学力・学習状況調査のデータ貸与に係る取組

(1) 概要

全国学力・学習状況調査（以下、「全国学力調査」という。）のデータ活用を巡っては、第5節で述べたとおり教育政策に係る実証研究と合わせて諮問会議の枠組で議論され、基本方針2016などにもデータ公表を進めることが盛り込まれた。全国学力調査は、全国の小学校6年生と中学校3年生を対象に毎年悉皆で文部科学省が行う調査であり、国語と算数・数学（年によっては理科が追加される）の教科に関する調査と、生活習慣や学校環境に関する質問紙調査からなる。国全体、各都道府県・指定都市別の調査結果が公表されるとともに、各教育委員会・学校に当該教育委員会・学校の詳細なデータが、児童生徒には個人データが提供される。また従来、国立教育政策研究所での研究や、文部科学省の委託研究においても詳細なデータを活用することは可能であった一方で国の委託研究以外では詳

細なデータを研究に用いることはできないこととされていたため、諮問会議の枠組において、エビデンスに基づく教育政策における PDCA サイクル確立に向けた取組の一環として、データ活用の推進が提言されたのである。

諮問会議での議論を受けて、文部科学省では国の委託研究以外でもデータ活用を可能にするためのデータ貸与のルールを策定することとなった。省内の全国学力調査に関する専門家会議にデータ貸与に関するワーキンググループを設けて検討を行った後、2017年3月にデータ貸与に関するガイドラインを策定したほか、データの匿名化などを進めており、貸与データが整ったところで順次貸与が開始されることとなっている。文部科学省によって、データ利用の目的・趣旨が児童生徒の学力・学習状況や生活習慣等の把握・改善、または文部科学省や各教育委員会の教育施策の改善・充実に資すると確認された場合に、データ貸与が承認される〔文部科学省、2017e〕。

(2) 今後の取組への示唆

文部科学省としては、全国学力調査のデータが地方公共団体間や学校間の過度な競争を生んだり、全国学力調査の結果が学力として過度に評価されたりすることのないよう目的・趣旨を明確化していると考えられる¹⁴。しかし、目的・趣旨を明確にしていることは教育研究に基づくエビデンス産出に関する課題にも対応する可能性がある。岩崎は、教育政策に関するエビデンス産出の課題として、教育研究では「活用に刺激された研究」が非常に少ないことを挙げている〔岩崎、2012、ページ：241〕。また、デイヴィスらは、教育分野では、研究課題は主に研究者主導で決められ研究者は政策に関するニーズよりも学術的な称賛に関心が高く、また政策立案者が研究を必要とすることも少ないため、研究者と政策立案者とのつながりが希薄であると指摘した〔Davies, Laycok, Nutley, Sebba, Sheldon, 2000、ページ：245〕。全国学力調査のデータ貸与の枠組で教育施策の改善に寄与する研究を求めていることは、政策立案者側から研究者側へのアプローチという意味を持つと考えられる。また、文部科学省は個別の研究過程には関与しないもののデータ利用の目的を確認、承認した上でデータを提供することになるが、このような関与の形態をロスらは「公式な支援」と分類し、研究への政策立案者の関与の一つとして有益であると述べている〔Ross, Lavis, Rodriguez, Woodside, Denis, 2003、ページ：29〕。「公式な支援」は研究に信頼性を与え、さらなるリソースへのアクセスを容易にし得る。そのため、データ貸与の枠組を通じて多様な研究と政策立案者との間に接点が生じることは、政策立案者のみならず研究者にもメリットをもたらす可能性があるのである。さらに、この枠組ではデータ貸与を受けた場合、データを用いた研究成果を公表するかしないかにかかわらず、文部科学省に対して研究成果を報告書により報告することとされている〔文部科学省、2017a、ペ

¹⁴ 『『全国学力・学習状況調査』の個票データ等の貸与に係るガイドライン』では、全国学力・学習状況調査により測定できるのは学力の特定の一部であり、学校における教育活動の一側面であることや、序列化や過度な競争が生じないようにすることに配慮を払うべきことを基本原則に掲げている〔文部科学省、2017a、ページ：3〕。

ージ: 25]。つまり、研究で得られた知見が政策立案者側に伝達されることとされているのである。報告書は普及戦略の形態としてはおそらく最も一般的であり、資料の提供だけでは必ずしも活用されるのに十分であるとは言えない一方、研究知見に対する認識を高め、将来的な変化の契機になり得るといふ [ナトリ、ウォルター、デイヴィス、2015、ページ: 176]。このように、全国学力調査のデータ貸与の枠組には、研究に基づくエビデンスの産出と普及の各段階における戦略として注目すべき点が組み込まれている。

これらは、エビデンスに基づく政策形成推進の観点を加えることでより強力に機能すると考えられる。まずエビデンス産出に関しては、この枠組を通じて政策立案者側のニーズを研修者側に積極的に伝えることが考えられる。データ貸与に関するルール策定という方策を取ることで文部科学省は貸与希望の申請を受け取る立場になっており、また文部科学省が特に必要と考える研究課題についてはこの枠組を使わず研究を委託することによって必要な研究知見を得ることができるため、この枠組では研究への要請を前面に出すには至っていないかも知れない。しかし、全国学力調査の公表データを掲載している国立教育政策研究所のウェブページ上から『全国学力・学習状況調査』の個票データ等の貸与に係るガイドライン」に直接アクセスできるようにするなど、認知度や使いやすさを向上させることを通じて、政策立案者側が貸与データを利用した研究が行われることを望んでいることを広く伝えることなどが考えられる。普及に関しては報告書による報告に加え、研究知見の仲介機能を持つ組織などが関与することで、一層の普及につながるであろう。

「教育政策に関する実証研究」と全国学力調査のデータ貸与を受けて実施される研究との大きな違いの一つは、前者は委託研究であり後者はそうでないことである。委託研究は政策立案者が研究を直接要求しているのであり、意図的に活用される可能性が高い [ナトリ、ウォルター、デイヴィス、2015、ページ: 102] が、そうでないものについては研究知見が政策立案者側にとってよりわかりやすく伝えられることが必要であり、仲介機能に期待される役割は一層大きい。この点に関しては、第3期計画に向けた議論の中で検討されている、EBPM を推進できる行政職員の育成や国立教育政策研究所内の体制構築などの基盤整備が行われれば、今後仲介機能を担うことになることが期待される。また、データ貸与の枠組内の話ではないがデータを貸与した研究によって得られたエビデンスをどのように政策形成に活用するかについても、このデータ貸与の枠組以外での取組に対して示唆を与えるものとなるであろう。委託研究ではない研究によってエビデンスが得られた場合、上述の普及に関する課題に加えて、活用に関しても委託研究とは異なり必ずしも政策形成過程における活用の方法が想定されていないと考えられることから、どのように活用することが適切なのか、どのようにすれば活用を促すことができるのかといった点も課題になり得る。2017年11月時点ではまだデータ貸与が開始されていないため、例えば第3期計画の議論の中でエビデンスの活用を促進するための方策について検討されれば、全国学力調査のデータ貸与を受けた研究によるエビデンスについてその方策を試行してみることも可能であると考えられる。また、文部科学省では、データ利用の実績をホームページ等により

公表することとしている [文部科学省, 2017a, ページ: 25]が、その際、データ利用を申請した機関や研究内容等を見やすく一覧化して公表することも、エビデンスへのアクセスを向上させるために必要と考えられる。英国では、教育省が、児童生徒に関する様々な情報をデータベース化した“National Pupils Database” (以下、「NPD」という。)を運用している [Department for Education, 2013]。データベースには個人の特特定が可能なデータが含まれるため、データにアクセスするためには教育省の承認が必要とされる。データベースを設けることによってデータを活用した研究の推進を目的にしている点は全国学力調査のデータ貸与枠組みと同一だが、全国学力調査のデータ貸与とは異なり、NPDのデータを利用した研究結果を教育省に報告することは求められていない。しかし、NPDのデータを申請した機関とその研究概要の一覧が教育省のページで公開¹⁵されており、参考とすることができるだろう。

結論

本稿は、日本におけるエビデンスに基づく教育政策形成の現状についての課題を指摘し、今後さらなる議論や取組の進展に寄与することを目指すものである。まず、本稿では詳しく論じることができなかつたが、エビデンスに基づく政策形成を推進する上での課題と考えられる点を挙げておきたい。教育研究を質・量ともに向上させること、また関連して教育研究に対する投資を増やすことは、日本だけにとつての課題ではない。本稿ではエビデンスの活用を促す観点から産出段階から政策側と研究側とが交流する方策等について主に言及しているが、教育研究の充実の観点からは、時間がかかる研究への支援体制や研究の質の保証などについての方策が検討されることが必要となる。

また、教育の効果を明らかにするためにどのような指標が適切であるのかという点については、政策形成より教育学の観点が強いと考え、政策形成過程におけるエビデンス活用の後押しを企図した本稿では詳細に扱わなかつた。しかし、教育政策の効果を表すものとして何が適しているかという理解が共有されるようになることでエビデンスの産出が促されると考えられるため、この点についての議論のさらなる進展を期待する。

エビデンスという言葉が教育政策の議論に現れた 2005 年以來、エビデンスは文部科学省にとっては外部から定義づけられ、要求され、時には教育政策に対する批判の材料とされるものであつた。その意味では、文部科学省にとってエビデンスは当初、外的な要請への対応のために取り扱わざるを得ないものであつただろう。その後、諮問会議での議論を経て第 3 期計画の策定に向けてエビデンスに基づく政策形成が取り上げられるようになっており、ようやくエビデンスに基づく政策形成への内発的な志向が文部科学省における政策課題として見られるようになったことは重要な進展であり、今はまさにエビデンスに基づく政策形成が教育政策において今後いかに定着し、どのように実行されるかを左右する岐路である。しかし、文部科学省で内発的にエビデンスに基づく政策形成が目指されるに至

¹⁵ [Department for Education, 2013]

ってもなお、エビデンスを因果関係についての命題としてではなく、政策の効果や現状を表す指標や統計データとして捉えることが中心的であり、長らく外部から要請されていたエビデンスと地続きとも言える状態のままであることが明らかとなった。このような状況では、エビデンスに基づく政策形成がもたらすことのできる変化を手にしそこなう可能性はある。本稿ではそのような主流の中にあって着実に進められている、研究に着目したエビデンスに関する「教育政策に関する実証研究」と全国学力調査のデータ貸与の取組にも焦点を当て、それらが今後の教育政策全体におけるエビデンスに基づく政策形成の進展に寄与する可能性を指摘した。OECDによるエビデンスの定義¹⁶によれば、これらの事例を比較研究することもまたエビデンスを生み出すのであり、エビデンスに基づく政策形成をエビデンスに基づいて推進する一助となるであろう。「教育政策に関する実証研究」も全国学力調査のデータ貸与も、エビデンスを産出するための研究を推進する観点から取組が進められており、普及、活用を進める方策のプロトタイプを実行することはほとんど意識されていないようであるが、一方で、潜在的には普及、活用を促進することにつながる要素が含まれていることはエビデンスに基づく政策形成を推進する上で見逃すべきではない。折しも第3期計画に向けた議論ではアウトカムとしてのエビデンスだけでなく研究についても検討が及んでおり、その中で議論されているエビデンスに基づく政策形成についての行政職員の能力育成は、エビデンス活用を促進する基盤的な取組であることが報告されている[Langer, Tripney, Gough, 2016, ページ: 48]。第3期計画とこれら2つの取組はエビデンスに基づく政策形成の推進という点で軌を一にしているにもかかわらず、それぞれの議論が他の議論に組み込まれている様子がないが、今後は第3期計画に向けた議論と「教育政策に関する実証研究」や全国学力調査のデータ貸与枠組における具体的な取組とを有機的に関連させていき、二つの先駆的な取組で得られた知見を他の教育政策の分野にも広げていくことで、教育分野におけるエビデンスに基づく政策形成を推進する包括的な体制が整えられると考えられる。

スラヴィンは、教育政策においてエビデンスに基づく政策形成はワクチンのポリオに対する効果のような劇的な変化をもたらすものではないが、一歩ずつ着実な進歩を生み出すと述べている[Slavin, 2002]。教育政策を着実に前進させるために、エビデンスに基づく政策形成に関する今後の議論においては、これまでよりさらに包括的なエビデンスの認識と、複雑で多面的な過程としてのエビデンス活用の理解が広まり、それに基づき、また、教育研究の在り方についての議論と並行しながら、産出、普及、活用の各段階についての戦略が検討されることを期待する。

¹⁶ P.7 参照

参考文献

一邦文

- 秋山薊二. (2012). エビデンス情報に基づくソーシャルワークの実践に向けて. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 萩井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 205-230). 明石書店.
- 石井英真. (2015). 教育実践の倫理から「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—. 教育学研究, 82(2), 216-228.
- 伊藤元重, 榑原定征, 高橋進, 新浪剛史. (2015a年5月26日). 資料1 論点整理・文教・科学技術のポイント (有識者議員提出資料). 参照日: 2017年11月15日, 参照先: 内閣府: http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2015/0526/shiry0_01.pdf
- 伊藤元重, 榑原定征, 高橋進, 新浪剛史. (2015b年11月4日). 資料6 経済・財政一体改革の具体化に向けて (文教・科学技術分野) (有識者議員提出資料). 参照日: 2017年11月15日, 参照先: 内閣府: http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2015/1104/shiry0_06.pdf
- 今井康雄. (2015). 教育にとってのエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—. 教育学研究, 82(2), 188-201.
- 岩崎久美子. (2010). 教育におけるエビデンスに基づく政策—新たな展開と課題. 日本評価研究, 10(1), 17-29.
- 岩崎久美子. (2012). 知識社会における教育研究エビデンスの課題. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 萩井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 231-259). 明石書店.
- 小野方資. (2015). 教育政策形成における「エビデンス」と政治. 教育学研究, 82(2), 241-252.
- 株式会社三菱総合研究所. (2016年3月). 学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究〔全国学力・学習状況調査の結果データベースの構築・運用に関する調査研究〕報告書. 参照日: 2017年11月30日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/112/shiry0/_icsFiles/afieidfile/2016/06/06/1371753_2.pdf#search=%27National+Pupil+Database%27
- 官民データ活用推進基本計画実行委員会. (2017年7月31日). EBPM推進委員会の開催について. 参照日: 2017年11月19日, 参照先: 首相官邸: <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/ebpm/pdf/konkyo.pdf>
- 教育再生実行会議. (2015年7月8日). 教育立国実現のための教育投資・教育財源の在り方について (第八次提言). 参照日: 2017年11月17日, 参照先: 首相官邸:

- https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai8_1.pdf
- 教育再生実行会議担当室. (2015年7月1日). 教育再生実行会議 第3分科会 第7回議事録. 参照日: 2017年11月17日, 参照先: 首相官邸: <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/bunka/dai3/dai7/gijiroku.pdf>
- クック, T., グラード, S. (2009). 何がエビデンスとしてとらえられており、何をエビデンスとしてとらえるべきか. 著: OECD 教育研究革新センター, 教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて (岩崎久美子, 菊澤佐江子, 藤江陽子, 豊浩子, 訳, ページ: 63-88). 千代田区: 明石書店.
- 経済・財政一体改革推進委員会. (2015年12月24日). 経済・財政再生計画 改革工程表. 参照日: 2017年11月15日, 参照先: 内閣府: http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2015/1224/shiryu_01-1-2.pdf
- ゴウ, D. (2009). エビデンスによる政策と実践のための情報連携センター (英国). 著: OECD 教育研究革新センター, 教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて (岩崎久美子, 菊澤佐江子, 藤江陽子, 豊浩子, 訳, ページ: 105-116). 明石書店.
- 高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部. (2017年5月30日). 「世界最先端 IT 国家 創造宣言・官民データ活用推進基本計画」が閣議決定されました. 参照日: 2017年11月19日, 参照先: 首相官邸: <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kettei/pdf/20170530/siryu1.pdf>
- 高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部. (日付不明). 官民データ活用推進基本法. 参照日: 2017年11月19日, 参照先: 首相官邸: http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/hourei/detakatsuyo_honbun.html
- 次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース. (2016a年7月29日). 次世代の学校指導体制の在り方について(最終まとめ). 参照日: 2017年11月19日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/__icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375107_2_1.pdf
- 次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース. (2016b年4月22日). 次世代の学校指導体制の在り方について(中間まとめ). 参照日: 2017年11月19日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/__icsFiles/afieldfile/2016/04/22/1370047_2_1_1.pdf
- 自由民主党行政改革推進本部行政事業レビューチーム EBPM 特別班. (2017年6月22日). 行政改革推進本部 行政事業レビューチーム EBPM 特別班 提言～EBPM を形式から実質へ～. 参照日: 2017年11月19日, 参照先: 平将明衆議院議員公式サイト:

<http://www.taira-m.jp/2017.06.22%E3%80%8CEBPM%E7%89%B9%E5%88%A5%E7%8F%AD%E6%8F%90%E8%A8%80%E3%80%8D.pdf>

- シュラー, T. (2012). OECD プロジェクトに見るエビデンスと教育的成果. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 靱井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 119-150). 明石書店.
- 惣脇宏. (2009). より一層エビデンスに基づいた教育政策と実践を. 著: OECD 教育研究革新センター, 教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて (岩崎久美子, 菊澤佐江子, 藤江陽子, 豊浩子, 訳, ページ: 3-13). 千代田区: 明石書店.
- 惣脇宏. (2012). ランダム化比較試験とメタアナリシスの発展. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 靱井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 51-77). 明石書店.
- 惣脇宏. (2012). 英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 靱井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 25-49). 明石書店.
- 田辺智子. (2006). エビデンスに基づく教育—アメリカの教育改革と What Works Clearinghouse の動向—. 日本評価研究, 6(1), 31-41.
- 中央教育審議会教育振興基本計画部会. (2016年5月17日). 資料2-1 第3期教育振興基本計画の策定に向けた当面の主な検討事項、進め方について. 参照日: 2017年10月15日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/_icsFiles/afie1dfile/2016/05/25/1371139_2_1.pdf
- 中央教育審議会教育振興基本計画部会 (第8期~). (2017年9月19日). 第3期教育振興基本計画の策定に向けたこれまでの審議経過について. 参照日: 2017年11月22日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afie1dfile/2017/10/04/1396919_03.pdf
- 津谷喜一郎. (2012). 日本のエビデンスに基づく医療 (EBM) の動きからのレッスン. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 靱井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 185-203). 明石書店.
- 統計改革推進会議. (2017a年5月19日). 統計改革推進会議 最終とりまとめ. 参照日: 2017年11月19日, 参照先: 首相官邸: https://www.kantei.go.jp/jp/singi/toukeikaikaku/pdf/saishu_honbun.pdf

- 統計改革推進会議. (2017b 年 1 月 20 日). 統計改革推進会議の開催について. 参照日: 2017 年 11 月 19 日, 参照先: 首相官邸: <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/toukeikaikaku/pdf/konkyo.pdf>
- 内閣府. (2015 年 6 月 30 日). 経済財政運営と改革の基本方針 2015 ～経済再生なくして財政健全化なし～ (平成 27 年 6 月 30 日閣議決定). 参照日: 2017 年 11 月 15 日, 参照先: 内閣府: http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/2015/2015_basicpolicies_ja.pdf
- 内閣府. (2016 年 6 月 2 日). 経済財政運営と改革の基本方針 2016 ～600 兆円経済への道筋～ (平成 28 年 6 月 2 日閣議決定). 参照日: 2017 年 11 月 15 日, 参照先: 内閣府: http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/2016/2016_basicpolicies_ja.pdf
- 内閣府. (2017 年 6 月 9 日). 経済財政運営と改革の基本方針 2017～人材への投資を通じた生産性向上～ (平成 29 年 6 月 9 日閣議決定). 参照日: 2017 年 11 月 19 日, 参照先: 内閣府: http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/2017/2017_basicpolicies_ja.pdf
- ナトリ, S.M., ウォルター, I., デイヴィス, H.T.O. (2015). 研究活用の政策学 社会研究とエビデンス. (惣脇宏, 豊浩子, 靱井圭子, 岩崎久美子, 大槻達也, 訳) 明石書店.
- バーンズ, T., シューラー, T. (2009). エビデンスとして検討すべき課題. 著: OECD 教育研究革新センター, 教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて (岩崎久美子, 菊澤佐江子, 藤江陽子, 豊浩子, 訳, ページ: 35–62). 明石書店.
- 広田照幸. (2014). 教育課程行政をめぐるポリティクス—第二次安倍政権下の教育改革をどうみるか—. 教育学雑誌, 50, 1–15.
- ブリッジ, D., ワット, M. (2013). 教育研究および政策. 著: ブリッジ, D., スメイヤー, P., スミス, R., エビデンスに基づく教育政策 (柘植雅義, 葉養正明, 加治佐哲也, 訳, ページ: 49–79). 頸草書房.
- ボルーチ, R., ハーマン, R. (2009). WWC 情報センター (米国). 著: OECD 教育研究革新センター, 教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて (岩崎久美子, 菊澤佐江子, 藤江陽子, 豊浩子, 訳, ページ: 91–104). 明石書店.
- 前川喜平. (2002). 文部省の政策形成過程. 著: 城山英明, 細野助博 (共同編集), 続・中央省庁の政策形成過程—その持続と変容— (ページ: 167–208). 中央大学出版部.
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング. (2017). 平成 28 年度 生涯学習施策に関する調査研究 諸外国における客観的根拠に基づく教育政策の推進に関する状況調査報告書.

- 梶井圭子. (2012). エビデンス活用の推進に向けた欧州の取り組み. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 梶井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 151-182). 明石書店.
- 文部科学省. (2015a 年 10 月 2 日). 資料 1 文部科学省資料. 参照日: 2017 年 11 月 15 日, 参照先: 内閣府: <http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg2/271002/shiryou1.pdf>
- 文部科学省. (2015b 年 11 月 10 日). 文部科学省提出資料. 参照日: 2017 年 11 月 15 日, 参照先: 内閣府: <http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg2/271110/shiryou.pdf>
- 文部科学省. (2016a 年 4 月 12 日). 資料 2-1 文部科学省・内閣府科学技術担当提出資料. 参照日: 2017 年 11 月 15 日, 参照先: 内閣府: <http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg4/280412/shiryou2-1.pdf>
- 文部科学省. (2016b 年 4 月 18 日). 第 3 期教育振興基本計画の策定について (諮問). 参照日: 2017 年 11 月 17 日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1378937.htm
- 文部科学省. (2017a 年 3 月 29 日). 「全国学力・学習状況調査」の個票データ等の貸与に係るガイドライン. 参照日: 2017 年 11 月 29 日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/_icsFiles/afielldfile/2017/06/12/1386492_001.pdf
- 文部科学省. (2017b 年 5 月 24 日). 教育振興基本計画部会 (第 8 期~) (第 12 回) 議事録. 参照日: 2017 年 11 月 23 日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1397664.htm
- 文部科学省. (2017c 年 5 月 29 日). 資料 1 平成 28 年度「生涯学習施策に関する調査研究~諸外国における客観的根拠に基づく教育政策の推進に関する状況調査~」(結果概要). 参照日: 2017 年 11 月 23 日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/_icsFiles/afielldfile/2017/05/25/1386208_01_1.pdf
- 文部科学省. (2017d 年 11 月 17 日). 資料 1-1 客観的な根拠 (エビデンス) を重視した教育政策の推進について (案). 参照日: 2017 年 11 月 26 日, 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/_icsFiles/afielldfile/2017/11/20/1398446_01.pdf

- 文部科学省. (2017e 年 11 月 17 日). 資料 4-2 「多様な教育政策に関する実証分析」について (文部科学省提出資料). 参照日: 2017 年 11 月 24 日, 参照先: 内閣府: http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg5/291117/shiryou4_2.pdf
- 豊浩子. (2012). 米国のエビデンス仲介機関の機能と課題. 著: 大槻達也, 惣脇宏, 豊浩子, トム・シュラー, 萩井圭子, 津谷喜一郎, . . . 岩崎久美子, 国立教育政策研究所 (編), 教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題 (ページ: 79-115). 明石書店.

—英文

- Acute Pain Management Guideline Panel. (日付不明). Acute pain management: operative or medical procedures and trauma. 参照日: 2017 年 10 月 14 日, 参照先: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK52153/>
- Caplan, N. (1979). The two-communities theory and knowledge utilization. *The American Behavioral Scientist*, 22(3), 459-470.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Davies, H., Laycock, G., Nutley, S., Sebba, J., Sheldon, T. (2000). A strategic approach to research and development. 著: Davies, H. T. O., Nutley, S. M., Smith, P. C. (共同編集), *What Works? Evidence-based policy and practice in public services* (ページ: 229-250). Bristol: The Policy Press.
- Department for Education. (2013 年 11 月 27 日). The national pupil database User guide. 参照日: 2017 年 11 月 30 日, 参照先: Department for Education: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/472700/NPD_user_guide.pdf
- Department for Education. (2017 年 8 月 8 日). National pupil database third-party requests. 参照日: 2017 年 11 月 30 日, 参照先: Department for Education: <https://www.gov.uk/government/publications/national-pupil-database-requests-received>
- Education Endowment Foundation. (日付不明). EEF-Education Endowment Foundation. 参照日: 2017 年 11 月 30 日, 参照先: Education Endowment Foundation: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>
- Fitz-Gibbon, C. (2000) *Education: realising the potential*. 著: Davies, H. T. O., Nutley, S. M., Smith, P. C. (共同編集), *What Works? Evidence-based policy and practice in public services* (ページ: 69-91). Bristol: The Policy Press.
- G7 倉敷教育大臣会合. (2016 年 5 月 15 日). G7 倉敷教育大臣会合 倉敷宣言. 参照日: 2017

- 年 11 月 20 日 , 参 照 先 : 文 部 科 学 省 :
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/17/1370953_2_3.pdf
- IES Data Security Office. (2011 年 8 月). Restricted-use data procedures manual. 参
照日: 2017 年 12 月 1 日, 参 照 先: National Center for Education Statistics :
<https://nces.ed.gov/pubs96/96860rev.pdf>
- Langer, L., Tripney, J., Gough, D. (2016). The science of using science: researching
the use of research evidence in decision-making. London: EPPI-Centre, Social
Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.
- Nutley, S., Webb, J. (2000). Evidence and the policy process. 著: Davies, H.T.O.,
Nutley, S.M., Smith, P.C. (共同編集), What Works? Evidence-based policy and
practice in public services (ページ: 13-41). The Policy Press.
- Ross, S., Lavis, J., Rodriguez, C., Woodside, J., Denis, J. (2003). Partnership
experiences: involving decisionmakers. *Journal of Health Services Research &
Policy*, 8(Suppl 2), 26-34.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational
practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Slavin, R.E. (2008). What works? Issues in synthesizing educational program
evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Tripney, J., Kenny, C., Gough, D. (2014). Enabling the use of research evidence within
educational policymaking in Europe lessons from EIPEE project. *European
Education*, 46(1), 55-74.
- U.S. Department of Education. (日付不明). Institute of Education Sciences(IES) Home
Page, a part of the U.S. Department of Education. 参 照 日: 2017 年 10 月 20 日,
参 照 先: Institute of Education Sciences: <https://ies.ed.gov/>
- Weiss, C.H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration
Review*, 39(5), 426-431.

謝辞

本論文の指導をお引き受けくださった、東京大学大学院法学政治学研究科の田邊國昭教授に深謝の意を表す。以前から漠然と抱いていた疑問を基に論文を書きたいと思い至ったものの、漠とした中から確たる研究課題を引き出して考察を進めていくに連れ、自らの力量不足と否応なしに向き合うことになり、本当に論文としてまとめられるかどうかという不安が付きまとう日々であった。また、卒業論文を執筆した後の数年間、社会人として実務的な文章を日々目にしたり書いたりしていたこともあってか（それ以前に当然自分の思考の拙さがあるが）、一時は単なる報告書のような内容に終始し、論文としての体をなさないのではないかと、やはり不安になった。そのような中、田邊教授から自分の不明瞭なアイデアを形にする上での示唆をいただいたり、進むべき方向性を見失いそうになった時にアドバイスをいただいたりといったご指導を受けることで、何とか完成にこぎつけることができた。

エビデンスに基づく教育政策を実行することの難しさを目の当たりにしたことで、このテーマを研究することへの関心を抱くに至った。本論文を書く契機をもたらしてくれた文部科学省の関係各位にもお礼申し上げます。