

文部科学省委託

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**

2017 年 3 月

三菱UFJリサーチ&コンサルティング

<目 次>

本報告書の要約	1
第1章 調査概要	7
I. 背景と目的	7
II. 調査内容・手法	9
III. 体制	10
第2章 イギリスにおける客観的根拠に基づく教育政策	11
I. 教育制度の概要	11
II. 発展の経緯	21
III. エコシステム	50
IV. 成果	67
V. 課題	70
第3章 アメリカにおける客観的根拠に基づく教育政策	73
I. 教育制度の概要	73
II. 発展の経緯	91
III. エコシステム	112
IV. 成果	144
V. 課題	149
第4章 日本への示唆	153

本報告書の要約

◆調査概要

我が国で客観的根拠に基づく教育政策を総合的に推進する体制の構築に向けて、今後の検討に資する情報を提供するため、諸外国の状況を把握し分析を行った。

調査対象国は特に先進的な取り組みが行われているイギリスとアメリカの2か国とし、文献調査及び実地調査により詳細な把握に努めた。また、それらを踏まえて日本への示唆を検討するにあたり、2名の有識者を対象としてインタビューを実施した。

◆イギリスにおける客観的根拠に基づく教育政策

・発展の経緯

1979～1997年の保守党政権、1997～2010年の労働党政権、2010年以降の保守党政権と、政権交代の前後でも一貫して教育水準の向上と地域間や学校間の格差是正が教育政策のテーマとされ、説明責任の確保のため地域や学校への査察が行われている。

客観的根拠に基づく教育政策が本格的に議論され始めたのは1990年代後半であり、教員の専門性を高めるための教育研究のあり方に関する議論が契機となった。同時期、早期の積極的介入が有効だとする客観的根拠に基づき教育分野への投資拡大が行われていたほか、医療分野での国内成功事例や国際的研究動向が他分野にも波及した結果、教育分野でも政策形成サイクルにおいて「何が有効か」が重視されるようになり、客観的根拠の活用が政府方針となっていった。

2010年以降、保守党の緊縮財政政策と教育現場への権限移譲政策の中、客観的根拠はさらに重視されるようになった。特に教育実践での客観的根拠の活用に関しては、2011年に教育省主導で設立された公益財団の Education Endowment Foundation (EEF) が、教育研究の成果を教育現場へ効果的に伝達し教育実践につなげる方法の開発で大きな役割を担っている。また、教育現場への権限委譲に伴い、教育省・大学・非営利団体等により学校幹部層をはじめとする教員のリーダーシップ開発が行われ、学校間での学び合いを通じて、教育実践へと客観的根拠の活用が浸透しつつある。

・エコシステム

中央政府では、教育政策全般を所管する教育省が社会調査専門職の配置や個票形式のデータベースの活用によって客観的根拠に基づく政策立案・評価を実践しており、客観的根拠の創出・伝達・活用を促すための資金拠出も行っている。また、高等教育機関での研究を所管するビジネス・エネルギー・産業戦略省でも、外郭団体の資金分配機関が大学等の研究活動の評価基準として社会での活用を位置づけることで、政策や実践に活用される客観的根拠を創出するインセンティブ付けを担っている。

民間財団は非営利団体等への資金提供を行っており、一部では独自の調査研究によって政府や自治体が資金を拠出しにくいテーマでの革新的手法の開発を担っている。このような活動の一つとして民間財団でコンセプトが開発され、のちに教育省等から

資金拠出を受けて設立されたのが EEF である。同団体はセクターを問わず教育政策・教育実践に携わる広範な関係者と協働することで、客観的根拠の創出・伝達・活用のサイクルが機能するよう働きかけを行っている。

大学は、一次研究を行うことで客観的根拠を創出するだけでなく、系統的レビュー等の二次研究も手掛けることで客観的根拠の伝達を可能としており、エコシステム内で極めて重要な機能を担っている。近年は教育現場との接点の拡大に努めており、共同研究や教員の大学院教育などが活発に行われている。

地方自治体、非営利団体、民間企業は、客観的根拠に基づく教育政策の観点では、主に中間組織として機能している。地方自治体は近年の教育改革に伴い、不安定な子どもの支援のために地域内の教育以外のサービスを統合する役割に変化しつつある。非営利団体は学外教育のサービス提供に加え、教育研究と教育実践の媒介となっているケースも多い。教育政策の研究・評価を専門とする民間調査会社は、主にコンサルティングサービスによって教育実践での客観的根拠の活用を後押ししている。

教育機関は、主に客観的根拠を活用する立場である。政府方針により各校への活動資金の直接的配分が増加する中、校長をはじめ学校の幹部層のリーダーシップの発揮が強く求められており、客観的根拠の活用がパフォーマンス改善の鍵とされている。また、教員が大学院教育や外部研修で客観的根拠の活用を学ぶケースも増えており、そのような人材が他校への指導的役割を担うことを後押しする政策が進められている。

・ 成果と課題

客観的根拠の「創出」の観点では、アメリカの教育研究、医療分野での成功、情報技術の進展の影響を受けて、研究者が中心となって取組みを進めてきた結果、教育研究分野でも量的研究の能力が急速に高まったとされている。また、政府内の人的体制や情報インフラの整備が進められたことも、政策形成と教育研究を大幅に近づけたと評価できる。他方、研究機関への研究資金分配を通じて研究者は「教育実践に活用される教育研究」を求められており、現場と連携した研究活動や研究テーマの設定に影響が生じている。また、教育現場側でも研究者との協働を行う上で、より教育実践にとって意味のある客観的根拠を創出するため、教員の能力形成が求められている。

「伝達」の観点では、忙しい政策立案者や教員が教育研究から得られる示唆を使いこなせるよう、系統的レビュー等の研究手法をベースとしながらも、分かりやすく簡潔に要点を伝達する、使い勝手の良い手法が開発されたことが成果として挙げられる。ただし関係者からは、オンラインツールだけでは研究と実践の橋渡しとしては不十分だと指摘されており、効果的な介入方法が模索されている段階にある。また、以前までは地方自治体が運営権限を裏付けとして地域単位で伝達の役割を担っていたが、教育改革に伴う権限移譲により学校間の連携強化が図られるとともに、EEF 等の新たな組織が立ち上がっている。これらネットワークや民間団体が、客観的根拠の伝達の機能を効果的に発揮できるかが期待される。

「活用」の観点では、この 20 年間で教員が高い専門性を有する専門職として再認識されたことで、専門性に基づく判断を裏づける客観的根拠の重要性や継続職能開発の必要性が教育現場でも広く理解され、行政・研究機関・非営利団体などの教員研修プログラムや大学の研究者との協働により、教員の専門性がさらに高められている。また、学校レベルでも社会への説明責任や、教育格差是正を目的とした政府助成金の直接交付等を背景に、客観的根拠を活用する動機付けが図られており、既存調査からも学校の幹部層に活用の動きが浸透していることが明らかになっている。その反面、教育格差の解消は「学校次第、教員次第」の方向に進んでおり、国レベルでは達成水準を設定する一方、教育現場が客観的根拠を活用して目指す成果を挙げられるか否かは、エコシステムとしての機能に委ねられていると言える。

◆アメリカにおける客観的根拠に基づく教育政策

・発展の経緯

アメリカでは合衆国憲法により教育の責任は連邦政府ではなく州にあるものとされ、州政府が基本的権限を有するが、貧困家庭の多い地域への補助金交付を定めた 1965 年の初等中等教育法制定以降、同法の改正を中心としつつ新たな立法を行うことで、連邦政府の教育政策への関与が進められてきた。

アメリカの客観的根拠に基づく教育政策は、研究者が厳密な評価手法を用いてプログラム開発を牽引することで進んできたが、ブッシュ政権が 2002 年に公的教育における新たな連邦政府の役割を「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」で定め、各州に厳格な評価システムの構築及び学力把握・課題分析・改善措置を求めた。また「2002 年教育科学改善法」で教育政策の統計整備・現状分析・研究推進を担う専門機関を設置し、教育政策の有効性を示す厳格な客観的根拠を提供することとした。

ただし、連邦政府による過度の介入や権限拡大、連邦統一の達成水準設定など、「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」には批判も多く、連邦政府のアプローチはその後徐々に変化していった。2009 年にはオバマ政権下で教育改革法「頂点への競争政策」が制定され、成果を挙げた州を優先的に支援する巨額の競争的補助金を設けることで州レベルでの教育改革を後押しする方策が採られた。また、2016 年には「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」の改正法として「全児童・生徒学業達成法」が制定され、学力試験の評価方法、学力不振校への改善支援制度、教員に係る制度などを州政府に権限を戻す方向での変更が加えられたほか、厳格な評価結果以外にも客観的根拠として認められ始めている。

・エコシステム

連邦教育省は、法令制定や補助金交付を通じて、州レベルで客観的根拠に基づく教育の実践を促す立場にある。例えば、2016 年制定の「全児童・生徒学業達成法」では、厳格な研究デザインによる評価結果のみを客観的根拠としてきたものを、比較的厳密でないものも含め水準を階層化して示し、より厳密性が高い施策は規模拡大を図るた

め資金拠出規模も高めるフレームワークを策定しており、客観的根拠の水準向上と同時に資金拠出も行うことで、客観的根拠活用の動機づけを図っている。

また、連邦政府が「2002年教育科学改善法」の中で設置した、教育省内で客観的根拠に基づく教育政策を推進する研究機関 Institute for Education Sciences (IES) では、教育研究への研究費助成とレビューを行う部門、特別支援教育を専門にする部門、統計データの収集等を担う部門、客観的根拠に基づく教育政策の促進・IESの研究成果の普及・教育プログラムの政策評価を担う部門に分かれており、このうち4番目の部門には下部組織として What Works Clearinghouse (WWC) と Regional Educational Laboratories (REL) が設置されている。WWCでは厳格な独自基準を設けて教育研究をレビューして情報提供に活用しており、各種のトレーニング機会を提供することで、WWCのレビューに関わる研究者や政策立案者の裾野拡大に努めている。RELでは研究機関と地域との橋渡し役として、IESが教育政策の評価を専門に手掛ける民間調査会社に委託する形で、地域別に評価研究や技術的支援の窓口を行っている。

州政府では基本的に連邦教育省が示す法律やガイドラインに基づき助成金を獲得し、客観的根拠に基づく教育政策を推進しているほか、州単位で構築されている幼少期から成人までの長期縦断データシステム等を分析することで政策立案を行っている。また、学区教育委員会では州政府の方針や現状分析結果を踏まえ、教育機関以外の幅広い関係者を集めたラウンドテーブルの場が設けられるなど、地域レベルで生徒の健全育成を支援する様々な関連サービスの統合が図られている。

大学の研究者をはじめとする学術セクターは、教育分野における客観的根拠の創出を世界的にリードしており、アメリカの客観的根拠に基づく教育政策の牽引主体でもある。教育実践のための革新的なプログラムの開発や評価を行う一次研究が多く、実に様々な研究が行われているが、大学内の研究センターが評価を行うケースだけでなく、非営利団体等の民間団体との協働体制を構築して学外教育の実践から評価までを手掛けているケースもある。また、一部には教育研究が教育実践で十分に活用されていないことを問題と捉え、客観的根拠伝達の取組みを行っている研究者もいる。

このような革新的な取組みには、連邦政府が交付する競争的資金や州政府が独自に交付する助成金といった公的資金に加え、民間財団からの資金提供も一定の存在感を持っている。全米規模で多額の資金を提供し教育政策に影響力を発揮する大型の民間財団もあるが、近年、教育研究と教育実践のリンクを図るために、研究者と教育実践者間が連携する事業に助成金を投じる民間財団が出始めている。

・成果と課題

客観的根拠の「創出」の観点では、オバマ政権下では客観的根拠に基づく政策形成が政府方針として明示しており、教育政策でもその推進が数値目標化されていた。また、州レベル及び連邦レベルでの統一データベースの構築により、現状把握に基づく政策立案が容易になっている。加えて、比較的厳密性が低い研究デザインも「客観的根拠」としつつ、これまで厳格な研究デザインに偏重してきた課題も踏まえ、政府が

階層を策定し資金拠出方針も打ち出すことにより、客観的根拠を創出する主体が革新的な取組みを柔軟に行えるようになっている。

「伝達」の観点では、IES が教育研究の推進や客観的根拠の伝達を行う上で独立性が法的に担保されているため、研究結果や政策的示唆の解釈に客観的根拠が比較的用いられやすい環境が整っていると言える。また、IES の一部門である REL が州政府など自治体に伴走する体制が取られており、地域レベルでのコンサルテーション機能が確保されている。しかしながら、関係者からは客観的根拠の伝達を行う体制は不十分だとする指摘が多く、現在 IES が情報発信している内容と教育現場のニーズとの間には乖離があるとされる。そのため、研究者がより教育現場に近い場所で研究を行う取組みに関心が集まっている。

「活用」の観点では、連邦政府全体の明確な方針や州政府への競争的資金交付によって、政策立案者に強いモチベーションを与えている点が成果として挙げられる。また、教員向けの教材形式で活用を促す取組みを行っている地域もある。課題としては、客観的根拠に関する情報が教員に情報が十分に行き届いていないが、実際にはどのようにして情報にアクセスするかが判明していない。加えて、業務量過剰で多忙な教員すべてに客観的根拠の活用を求めることは厳しいとの指摘もあった。

◆日本への示唆

一点目に、現状分析に基づく検討から始めることが挙げられる。イギリス及びアメリカでは、自国のエコシステムの不足部分を調査してその強化を政策的に進めており、我が国でもまずは現状を俯瞰した上で、客観的根拠に基づく教育政策に携わる各主体の取組みを促す政策が望まれる。また、各主体の理解を得て協調的な取組みを進めるためには、受益者のニーズを出発点とした議論を積み重ねる中で、関係者相互のコミュニケーションを活性化させることが肝要である。

二点目に、投資拡大方策の検討が求められる。本調査の参照国では、教育格差の是正や一定以上の教育水準の担保が客観的根拠に基づく教育政策を進めるテーマとされ、そこに縦断研究等の先行研究の成果を論拠とする、早期の教育投資の重要性が超党派で共有されていた。また、両国では民間財団が試行錯誤段階のプロジェクト開発を担うなど、行政セクターが資金を提供しづらい領域をカバーしていた。我が国の社会構造に合った資金提供体制について、官民を超えて認識共有を図ることが望まれる。

三点目に、客観的根拠に基づく教育政策を支える社会基盤の構築が急務である。情報インフラについては、イギリスでもアメリカでも縦断的な追跡調査が可能なデータベースが構築され、研究目的での公開ルールも整備されている。また、客観的根拠の創出・伝達・活用の各段階を主導する専門人材の育成は、活躍の場の開拓とセットで進められている。さらに、客観的根拠を活用する側の拡大は、行政セクターでの研修プログラムの開発や教育学部の大学院教育への導入など、活用者別に必要な水準が想定されている。これらを参考に、我が国の実情に沿った社会基盤整備が望まれる。

四点目に、客観的根拠を「つくる」(創出する)機能の充実として、客観的根拠に基づく教育政策の導入にあたっては、質的研究と量的研究の両方を重視するとの理解を浸透させることが必要であり、特に質的研究の成果はロジックモデル等を用いて論理構成や仮説を明確にすることがポイントだと考えられる。量的研究についても、厳格な研究デザインが用いられることが望ましいが、その段階に至っていない研究であっても留保付きで取り扱えるよう、多くの関係者が共有できる「基準」の策定が期待される。

五点目に、客観的根拠を「つたえる」(伝達する)機能の充実も必要だと考えられる。伝達を担う主体は少ないことから、イギリスではEEF、アメリカではIESが伝達を担うことでエコシステム内での存在感を発揮しているが、両機関とも中央政府が設立に携わりつつも独立性が担保されているとの特徴を有する。EEFでもIESでもこれまでオンラインツールの開発を進めてきたが、現在は教育研究と教育実践を連動させる方策を模索中であるため、我が国でも伝達を意識した導入が求められる。

六点目に、客観的根拠を「つかう」(活用する)機能の充実が挙げられる。近年まで各国の政府機関は、主に客観的根拠の創出を重視した政策を取ってきたが、参照国では最も難しい課題がエコシステム内での活用の推進だとされていた。日本の文脈に沿った日本らしい普及方策を検討し、諸外国や他分野の成功や失敗の経験に学ぶためにも、分野・セクター横断的なネットワークの構築が望まれる。

第 1 章 調査概要

I. 背景と目的

1. 調査の背景

「客観的根拠に基づく教育政策」(Evidence-Based Education Policy ; G7 倉敷教育大臣会合「倉敷宣言」より邦訳)は、近年、様々な検討の場で言及がなされている。例えば、「第 3 期教育振興基本計画の策定について(諮問)」(平成 28 年 4 月 18 日)では、主な諮問事項の 1 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」の検討を求めている。

この前段として、教育再生実行会議の「第八次提言」(平成 27 年 7 月 8 日)では、「教育投資の充実に当たっては、既存の施策も含め、各種教育施策の社会経済的效果を検証し、より効果的・効率的な施策の立案に活かしていくサイクルを確立することが不可欠である。このため、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」こととされている。また、「第九次提言」(平成 28 年 5 月 20 日)では、「(略)国において、国や地方公共団体における新たな施策や特色ある先進的な施策等を対象に、必要なデータ・情報を体系的かつ継続的に蓄積し、公募研究等により大学等の外部の研究者等の参画も得つつ、透明性と公平性のある形で実証的な調査・分析・情報発信を行うための体制を整備する」とされている。

このような中、G7 倉敷教育大臣会合「倉敷宣言」(平成 28 年 5 月 14~15 日)では、「客観的根拠に基づく教育政策の推進」の項の中で、以下のように示された。

- 我々は、教育が、自己実現、社会的包摂、社会経済の発展のための不可欠な資産であり、広く国民に、適切な教育投資の効果や必要性について意識啓発を図り、教育は未来にとって極めて重要な先行投資であるという理解を醸成することが重要であることを確認する。
- 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。また、我々は、様々な学問や手法の視点から研究を発展させることにより、教育の現状を総合的に把握する重要性についても認識する。
- 我々は、客観的根拠に基づく教育政策を推進するために、教育政策研究に関する優れた取組や課題を共有すること、各国間の行政官や研究者の交流を促進すること、成果を国民に普及啓発することの重要性について確認するとともに、客観的根拠を収集・検証・活用する際には、各国の置かれた状況や社会的・文化的背景等を踏まえることも重要であることを強調する。

○我々は、このような基本認識のもと、教育効果に関する調査、研究、分析及び教育政策の評価を推進するための具体的な取組として、G7間の情報共有の促進等を進めていくことに合意する。

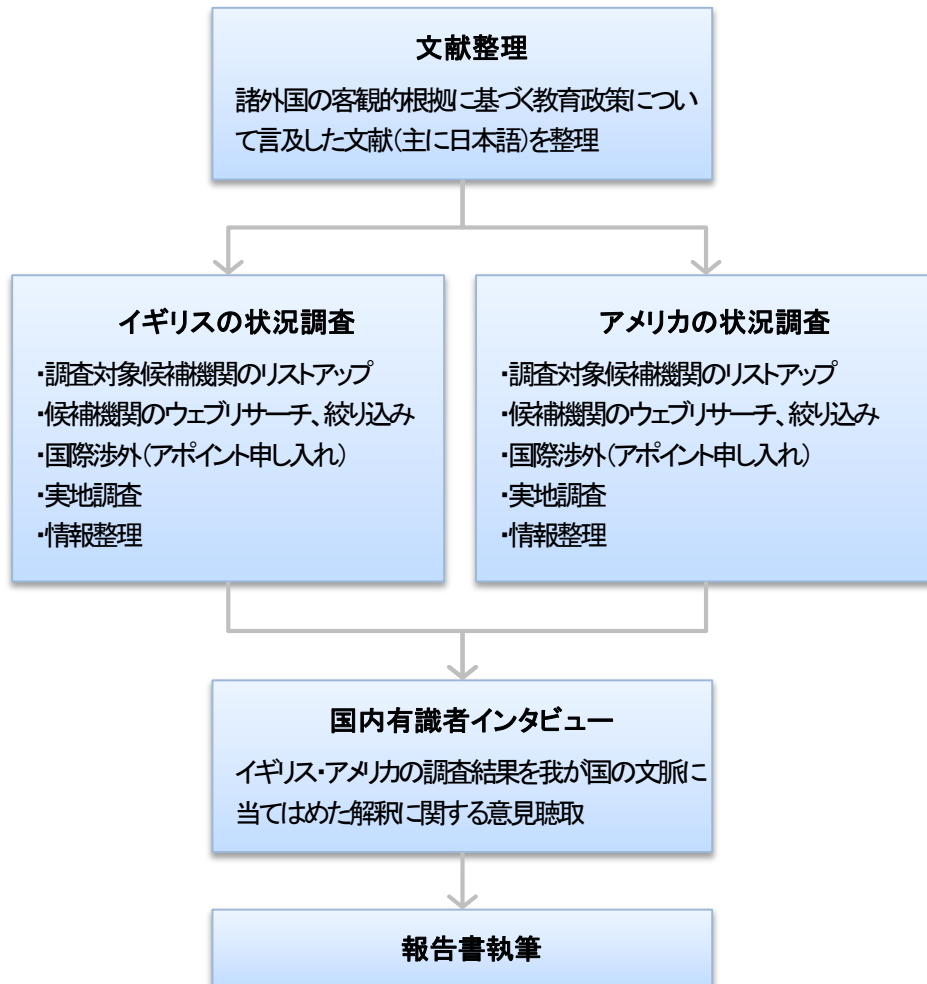
2. 調査の目的

このような背景を踏まえ、我が国で客観的根拠に基づく教育政策を総合的に推進する体制の構築に向けて、諸外国の状況を把握し分析を行い、今後の検討に資する情報を提供することが本調査研究の目的である。

II. 調査内容・手法

調査の全体フロー及び実施目的は、下図の通りである。

図表 1 調査フロー



なお、国内有識者インタビューの対象者として、下記の2名から意見を聴取した。

- ・ 東京有明医療大学特任教授、東京大学客員教授 津谷喜一郎氏
- ・ 京都大学大学院総合生存学館教授 惣脇宏氏

III. 体制

本調査研究は、諸外国の教育政策に関して豊富な知見を有する2名の有識者に外部アドバイザーとしての参画を得て、調査方針を検討した。

図表 2 調査実施体制

調査受託機関	三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社
調査実施担当者 (○は実施責任者)	○家子 直幸 政策研究事業本部 社会政策部 副主任研究員 ・小林 庸平 政策研究事業本部 経済政策部 副主任研究員 ・近藤 碧 コンサルティング・国際事業本部 国際研究部 研究員
外部アドバイザー	・森 俊郎氏 岐阜県養老町立養北小学校 ロンドン大学 (Institute of Education) 客員研究員 Evidence-Based Education 研究会 主宰 ・豊 浩子氏 明治学院大学国際学部 講師 国立教育政策研究所 フェロー

第2章 イギリスにおける客観的根拠に基づく教育政策

本章では主に、イギリスの中でも連合王国の8割以上の人口を有するイングランドについて記載する。

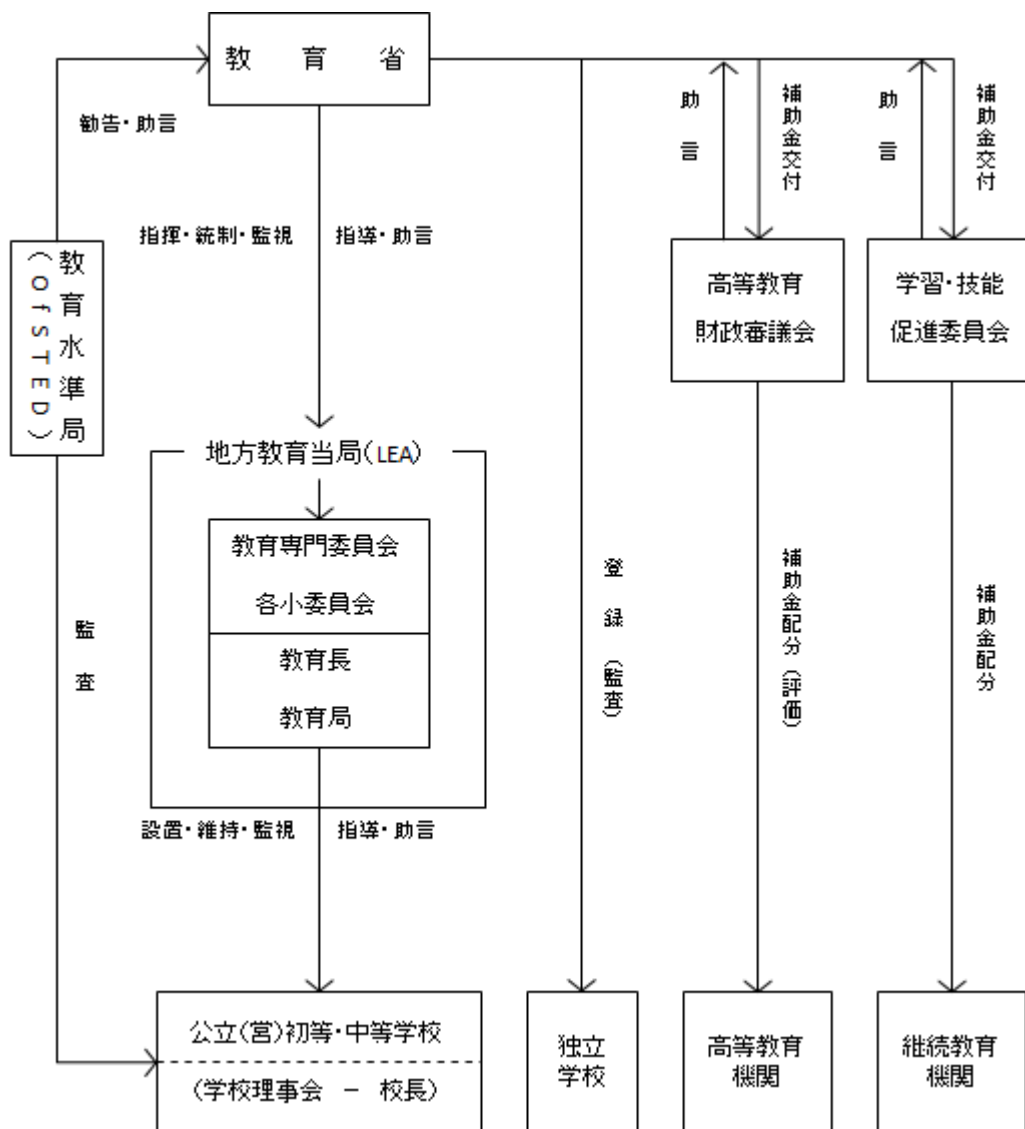
1. 教育制度の概要

1. 教育行政機関

(1) 国の機関

イギリスの教育行政は、国レベルでは主に Department for Education（教育省）が所管省庁である。なお、研究開発の観点から Department for Business, Energy & Industrial Strategy（ビジネス・エネルギー・産業戦略省）も高等教育の一部に関わっている。

図表 3 イギリス（イングランド）の教育行政機構



(資料) 中央教育審議会 (2014) を修正

① 教育省

教育省は、就学前教育、初等教育、中等教育、高等教育、特別な教育的ニーズと障害、生涯学習といった教育政策全般に加え、日本で言うところの社会的養護や健全育成、子供の貧困対策といった児童福祉政策も所管している。

イギリスでは、1870年に制定された **Elementary Education Act**（初等教育法）で定めた義務教育の対象を中等教育に延長すること等を盛り込み、1944年に基本法である **Education Act**（1944年教育法）が制定された。教育省はこの1944年教育法で設置が定められたものである（当時の呼称は **Ministry of Education**）。

② ビジネス・エネルギー・産業戦略省

ビジネス・エネルギー・産業戦略省は、2016年7月の省庁再編により設置された機関で、前身であるビジネス・イノベーション・技能省（**Department for Business, Innovation & Skills**）から高等教育の所管業務の一部として、研究開発・イノベーション政策を引き継いでいる。

(2) 地方の機関

① LEA

連合王国のうちイングランドとウェールズでは、**Local Education Authority**（地方教育当局、以下「**LEA**」と略記）と呼ばれる機関が設置されており¹、2017年1月現在、イングランドに152機関、ウェールズに22機関の**LEA**が存在している。

LEAは1944年教育法制定時に、それ以前の**School Board**（学務委員会）に代わる地方機関として設置されたもので、教育法では初等・中等教育機関の設置・運営とともに、当該地域の教育全般に責任を負うとされ、教育行政に関して大きな権限と義務を有する機関として位置付けられた。

なお、**LEA**の下には**Education Comittee**（教育専門委員会）と**Education Department**（教育局）がおかれ、教育長は地方自治体の影響下にあり独立性が担保されていない点で、日本とは異なっている。

② 学校理事会

School Governing Body（以下「学校理事会」と略記）は、**LEA**代表者、学校の職員、親、生徒と地域代表で構成される組織である。学校理事会は予算の運用権や教員の実質的な任用権などを**LEA**から移譲されており、学校のビジョンや方向性を形作るなど学校運営に深く関わる位置付けとされている。ただし、実際には校長が日々の運営を実質的に行っている。

¹ ブレア政権が誕生した2000年前後から、**Local Authority**と表記されるようになってきているが、ここでは混同を防ぐため**LEA**で統一している。

2. 教育政策・制度の概要

(1) 制度改革の主な変遷

① サッチャー政権誕生以前

1944年教育法では、教育課程において国による教育内容統制を廃し、学校や教員に教育内容に関する裁量を委ねることとされた。同法では教育省やLEAの設置が同時になされた中で、専門職としての教員にカリキュラム編成から指導方法に至るまでの、いわば「教育の自由」を認める形とされた。

しかしながら、1960年代から1970年代には産業の国際競争力低下や労働争議の多発によって経済が長期間にわたって停滞する、いわゆる「イギリス病」と呼ばれる状態が続く中で、基礎学力の低下がその一因であるとする世論が高まった。また、基礎学力の低下として、教育法において全国共通の教育課程を定めず、学校や教員に自由裁量を与えている点を原因と捉える意見や、地域間や学校間の格差是正につながっているとの指摘から、教育内容についても国レベルでの統制が検討されることとなった。

② 1979～1997年の保守党政権

1979年の政権交代によって誕生した保守党のマーガレット・サッチャー政権は、民間資本を公共サービスに導入することで行政改革を行うなど、「小さな（強い）政府」を志向しており、教育政策では「教育の機会均等」原則を推進した。具体的には、親の教育選択を容易にするための政策として、自律的学校経営方式の導入、入学制限枠の撤廃による学校選択の活発化、政府直接補助学校の導入、民間企業の協力によるCity Technology College（以下「CTC」と略記）と呼ばれる中等学校の導入等である。

さらに、1988年にEducation Reform Act（教育改革法）を制定・施行してナショナル・カリキュラムの導入を決定し、教育水準の低下を全国統一的な基準によって教育課程の目標と到達度を設定した上で、それに基づき到達度を測定するナショナル・テストを実施し、さらにその結果を学校業績表として公表した。このように、学校運営の裁量をLEAではなく学校に委ねる一方、学校間の競争を活性化させることで教育水準の向上を図る政策が用いられたが、その中で、子供の学力が各学校の重要指標とされていった。

③ 1997～2010年の労働党政権

1997年の総選挙で、トニー・ブレア率いる労働党が「現代化（Modernisation）」を掲げて政権交代を果たすと、規制緩和でも従来の福祉国家でもない、いわゆる「第三の道」として、政府による「投資」により経済成長とともに生活の質の向上を図ることが目指された。この中で、教育政策は「投資」対象として積極的に位置付けられ、教育水準の向上が政権の最重要課題とされた。

ブレア政権では、教育政策原則を「教育は政府の政策の要であり、政策は少数者のためではなく、多数の者が利益を得られるようデザインされ、制度改造よりも水準向上が重要で、成功している学校には介入しないが、業績不振は放置せず、政府は水準

向上にコミットする全ての人々との連携のもとに政策を遂行する」と定められた。

1998年のSchool Standards and Framework Act(学校の水準と枠組みに関する法律)では、教育の水準向上と活性化を各学校間の競争に任せるのではなく、地方教育当局の役割を重視して初期の目的を達成しようとした。学校査察報告書の指摘事項の改善においてLEAに大きな権限を与え、校長を含めた教職員の人事への介入や改善指導、大学等への派遣による教員研修、場合によっては閉校や新規開校も行うこともできるものとした。また、国から地方自治体への補助金交付や、地方自治体から各校への予算配分に際して、用途を特定した補助金を増加させたが、その多くが直接的・間接的に学力向上を目指したものであった。例えば、ナショナル・テストの到達度や学力証明試験の合格率等の重要指標が伸長した学校には、カリキュラム開発やセミナー実施など用途の大枠が決まった補助金の増額がなされた。

また、本稿では詳細は割愛するが、スキル向上による雇用確保を目的とした生涯学習社会の実現を目指したほか、後述のように就学前教育の充実を推進したのも、ブレア政権における教育政策の特徴の1つと言える。

④ 2010年以降の保守党政権

2008年9月のリーマンショックにより、イギリス政府は財政収支の大幅な悪化と、それに対応するための積極的財政出動をしたことで公的債務残高の急上昇を招くなど、財政的な困難に直面した。これらと同時に失業者の増加と貧富の格差の拡大が進行する中で行われた2010年の総選挙の結果、保守党・自由党が連立政権を構築し、保守党のデービッド・キャメロンが首相として政権の座に就いた。保守党はマニフェストの中で、労働党政権下での格差拡大や経済停滞の問題を「政府によるトップダウンの介入や官僚的な細部への統制に信頼を置く」政治的アプローチの帰結だと指摘し、その是正のための政策として、経済政策では「マクロ経済の安定性の確保」、社会政策では「大きな社会(Big Society)の構築」をスローガンとして掲げ、その後の様々な政策を実施している。

まず、「マクロ経済の安定性の確保」をするために、連立政権では2010年以降の予算において、教育や医療などを除いた原則すべての分野での歳出削減を実行した。連立政権発足後、教育よりも国債利息に多くの歳出が必要となっている現状を「不当」と指摘するなど、緊縮財政政策による政府赤字の削減を徹底して進めた。また、「大きな社会の構築」を実現するため、政府は生活改善やコミュニティの課題解決を国民自身と共に担うことや、行政による中央集権的なコントロールではなく社会の責任が進歩への牽引力となることなど、国民のコミュニティへの参加とエンパワーメントの推進において政府が積極的な役割を果たすものとし、ソーシャルセクター(非営利組織や社会的企業)が主導的役割を果たすことへの期待の高まりが示された。

教育政策について、連立政権では2010年11月に公表された教育白書「Importance of Teaching(教育力の重要性)」(以下「教育白書2010」と略記)で基本方針と重点事項を提示した。教育白書2010の現状認識では、国際競争力の基礎となる学力水準

について、国際学力テストの PISA の結果を分析しており、PISA2000 から PISA2006 にかけて、イギリスは科学で 4 位から 14 位に、読み書きで 7 位から 17 位に、数学で 8 位から 24 位に転落したことを指摘した上で、他国から学ぶべき改革課題として大きく 3 点を挙げた。1 点目は教職員の質向上のため研修の強化と地位向上に取り組むことで、この中では優良校が他校を支援する **Teaching Schools Network** の推進も言及された。2 点目は教育現場への権限委譲と説明責任の確保で、そのための取り組みとしてサッチャー政権下で創設された CTC を前身とする「アカデミー」制に着目した。アカデミーは、主に貧困地域の困難校の運営を民間に委譲して担わせるものだが、その導入権をすべての地域に拡大するとともに、説明責任の厳格化のため学校査察に基づく業績把握と評価体系の強化にもつながることとなった。3 点目は教育における貧富の格差の是正で、貧困層の子供の学力が一般の子供に比べて明らかに低いことを解決課題として設定した。イギリスでは、貧困層に属する子供として、義務教育下にある子供が **Free School Meals**（無料給食、以下「FSM」と略記）を受けている子供を定義として用いることが多いが、イギリス国内では FSM の子供の学力が低いこと、他国では政策的に解決した事例があることから、FSM や社会的養護下にある子供の教育支援を目的とした学校への補助金「**Pupil Premium**」の新設に言及した。

なお、保守党は 2015 年の総選挙で議会の過半数の議席を獲得したため、自由党との連立政権を解消し、キャメロン首相が続投することとなったが、2016 年 6 月に実施された欧州連合からの脱退に関する国民投票の結果を受けて退陣し、2016 年 7 月からはテリーザ・メイ首相が政権運営を担っている。

(2) 教育課程とテスト²

① 初等教育

イギリスの初等教育の義務教育は、期間を 4～7 歳のキーステージ (KS) 1、7～11 歳を KS2、11～14 歳を KS3 の大きく 3 区分に大別している。現行のナショナル・カリキュラムである「全国共通カリキュラム」は、KS 毎に標準的な到達レベルが定められており、標準到達レベルを KS ごとに、それぞれレベル 2、レベル 4、レベル 5 ないし 6 に設定されている。

図表 4 キーステージ (KS) による標準到達レベル

年齢	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14
学年	R	1	2	3	4	5	6	7	8	9
KS	1		2				3			
標準到達レベル	レベル 2		レベル 4				レベル 5/6			

(資料) 文部科学省 (2016)

² 文部科学省 (2016)『諸外国の教育動向 2015 年度版』明石書店

また、上記に基づく「全国共通カリキュラムテスト」は7歳・11歳・14歳のキーステージごとに行われる。同テストは、児童に対する教員の評価とあわせて National Curriculum Assessment（以下「NCA」と略記）として、11歳（KS2の最終学年）の標準到達レベル達成状況が公表されており、いずれの科目でも9割に近い達成割合となっている。

図表 5 NCA で標準到達レベル 4 に達した 11 歳児（第 6 学年）の割合の推移（単位：％）³

年		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
英語	テスト	81	80	80	82	85	—	—	—
	教員による評価	79	79	81	81	85	87	88	89
読解	テスト	87	86	83	84	87	86	89	89
	教員による評価	—	—	—	—	86	87	89	90
書き方 (文法等)	テスト	68	68	71	75	77	(74)	(76)	(80)
	教員による評価	—	—	—	—	81	83	85	87
数学	テスト	79	79	79	80	84	85	86	87
	教員による評価	79	80	81	82	85	87	88	89
理科	テスト(抽出)	—	—	81	84	84	—	—	—
	教員による評価	85	86	85	85	87	88	88	89

（資料）文部科学省（2016）

② 中等教育

中等教育については、KS4にあたる第10学年と第11学年の2年間の履修の後、フルタイム義務教育が終了する16歳時点で中等教育修了一般資格（以下「GCSE」と略記）を受験する。GCSEは科目別試験で、50科目程度のうち英語、数学、理科を基本に10科目以上受験すると言われており、2014年度の合格率は98.5%だったのに対し、2015年は98.6%だった。

図表 6 GCSE 資格試験受験者の全科目平均成績別分布（2015年、単位：％）⁴

延べ受験者数	評定	A*	A	B	C	D	E	F	G	U
5,277,604 人 (5,217,573 人)	成績別 分布	6.6 (6.7)	14.6 (14.6)	22.1 (21.9)	25.7 (25.6)	16.4 (16.3)	7.6 (7.6)	3.7 (3.8)	1.9 (2.0)	1.4 (1.5)
	各成績 累計	6.6 (6.7)	21.2 (21.3)	43.3 (43.2)	69.0 (68.8)	85.4 (85.1)	93.0 (92.7)	96.7 (96.5)	98.6 (98.5)	100.0 (100.0)

（資料）文部科学省（2016）

また、後期中等教育2年間の修了段階で受験する大学入学の基本的な資格は「GCE・A レベル資格試験」と呼ばれ、進路希望に沿って3科目程度受験すると言われている。

³ イングランドの結果。書きテストの2012年は、同一年齢の約10%の抽出調査による結果。13年からは、「書き方」に代わり導入された「文法等」の結果である。

⁴ イングランド、ウェールズ及び北アイルランドの値。スコットランドは別制度。()内は2014年の値。評定Uは不合格。上記は Full Course の値。

図表 7 GCE・A レベル資格試験受験者の全科目平均成績別分布（2015年、単位：％）⁵

延べ受験者数	評定	A*	A	B	C	D	E	U
5,277,604 人 (5,217,573 人)	成績別分布	8.2 (8.2)	17.7 (17.8)	24.5 (24.3)	24.5 (24.3)	14.7 (14.8)	6.1 (6.5)	1.9 (2.0)
	各成績累計	8.2 (8.2)	25.9 (26.0)	52.8 (52.4)	77.3 (76.7)	92.0 (91.5)	98.1 (98.0)	100.0 (100.0)

（資料）文部科学省（2016）

(3) 査察

イギリスの学校教育における説明責任の確保において中心的役割を果たしてきた機関が、Office for Standards in Education, Children's Services and Skills（教育水準局、以下「OfSTED」と略記）である。OfSTEDはサッチャー政権時の1992年に設置され、以来、教育省からも独立した機関として学校の評価を担っている。

ここでは久保木（2013）⁶とOfSTED（2016）⁷を参考に、保守党・自由党連立政権によるOfSTEDの学校査察改革について概観するとともに、現在の査察方法及び結果の活用方法について述べる。

① 教育白書 2010 における改革

保守党・自由党連立政権が2010年に公表した教育白書2010では、学校が親や児童、コミュニティに対し運営努力に関する説明責任を果たすため、各校の業績を評価・比較できるように規格化して情報公開するものとされ、改革の方向性は大別すると2点であった。

1点目は、それまでOfSTEDによる査察が政府の政策の遂行状況の確認に重点が置かれてきたところを、授業観察を通じた教育と学びに焦点を移すことであった。新たな査察枠組みは、児童生徒の達成（Pupil achievement）、教育指導の質（Quality of teaching）、リーダーシップとマネジメント、児童生徒のふるまいと安全（Behaviour and safety）の4項目で構成され、査察官による現地での授業観察に多くの時間が費やされるとともに、学校側では全国共通のフォーマットではなく任意の様式で状況報告をすることが認められた。

また、2点目は、優秀な学校より問題の多い学校に多くの時間と注意を注ぐことを企図して、「比例アプローチ（Proportionate approach）」と呼ばれる新たな査察巡回方式が示された。これは、初等・中等教育機関（後期中等教育を含む）がOfSTEDによる査察の結果、最も高いグレードの評価を受けた場合は、定期査察の対象外とし、その後パフォーマンスの低下を示す証拠がある場合のみ再査察することとした。他方、低いグレードの評価を受けた場合は、査察の頻度が高められることとされた。

⁵ 同上。

⁶ 久保木匡介（2013）「イギリスにおけるキャメロン連立政権下の教育改革の動向—「民営化」政策と学校査察改革との関係を中心に—」『長野大学紀要』34(3), 25-40

⁷ OfSTED（2016）The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2015/16 – accompanying methodology note

② The framework for school inspection

教育白書 2010 で示された改革の方向性を具体化したものが、2012 年 9 月以降の査察枠組み「The Framework for Inspection 2012」である。この査察枠組みには、前述 2 点の方向性が盛り込まれるとともに、査察グレードの改編も行われ、より厳格な水準で査察結果が示され、学校側に対応を求めることとされた。それまで、OfSTED の査察結果は<Outstanding/Good/Satisfactory/Inadequate>の 4 段階で示され、Inadequate の場合はさらに Special measure または Notice to improve に分類されていたが、2012 年の査察枠組みでは<Outstanding/Good/Requires improvement/Inadequate>の 4 段階となった。

このうち、従前は及第として位置づけられていた Satisfactory が Requires improvement となり、査察が強化されることになったほか、3 期連続で Good と判定されなければ Inadequate として、特別措置の対象への移行を余儀なくされることとなり、改革が進まない学校での進捗を強く求めるものであった。

③ The common inspection framework

2015 年に公表された The common inspection framework は、2012 年に示された The framework for school inspection を改訂するものであり、現行の OfSTED の査察枠組みとなっているものである。

この査察枠組みでは、査察グレードは 2012 年と同様だが、枠組みを構成する 4 項目が再構成されており、リーダーシップとマネジメントの有効性 (Effectiveness of leadership and management)、教育指導・学習・アセスメントの質 (Quality of teaching, learning and assessment)、個人の能力開発・ふるまい・厚生 (Personal development, behaviour and welfare)、児童・学習者のアウトカム (Outcomes for children and learners.) のそれぞれについて、4 段階でスコアリングをすることとなっている。

(4) 就学前教育

ここでは、埋橋 (2011)⁸及び文部科学省 (2016) を参考に、イギリスの就学前教育の中でも特徴的なプログラムである Sure Start (確かなスタート) と、プログラムを通じてイングランド全域に発展的に設置されることとなったチルドレンズ・センターについて言及する。

① Sure Start プログラム

先にみたように、第 2 次大戦後のイギリスの教育政策において重要課題とされたのは中等教育の充実であり、また 1980 年代までは経済の低迷が基礎学力の不足に起因するとの考え方から学校教育の水準向上に焦点が当てられ、就学前の児童を対象とし

⁸ 埋橋 玲子 (2011) 「労働党政権下 (1997-2010) におけるイギリスの幼児教育・保育政策の展開」『同志社女子大学学術研究年報』62, pp.83-92

た教育は家庭の責任として、政府の関心事項には長らく浮上してこなかった。1990年前後になって、イギリス国内では景気浮揚による女性労働力需要の増加、国際的には乳幼児期への早期介入による効果検証が進んだことから、次第に子供の教育や保育に関する関心が高まることとなり、保守党サッチャー政権は1989年に子ども法を制定するなど一定の政策的関与を図った。

この保守党政権時の方向性を継承し、かつ大幅に前進させたのがブレア政権であり、その代表的な政策が**Sure Start**である。**Sure Start**は1999年に開始したプログラムで、貧困地域の就学前の乳幼児とその家族を対象としてドアノッキングをし、おおむね2時間程度の相談援助や子育て・家事支援などといった保健・家族支援サービスを提供し、社会的排除の要因を解消することを目的とした、いわゆる家庭訪問事業の一種である。2004年12月までに**Sure Start**はイングランド内に524拠点が設けられ、40万人以上の乳幼児にサービスが提供されるなどし、約5年間で大きな広がりを見せた。

② チルドレンズ・センター

チルドレンズ・センターは、**Sure Start**で立ち上がったイングランド各地域の拠点が移行してできたもので、LEAの下に置かれた施設である。イングランド全域で約3,000施設が稼働していて、年間100万人以上の利用があり、利用者数は増加傾向にあるとされ、利用者の親の約8割が利用できなくなれば家庭生活に支障を来すとしている。現在は就学前保育に加え、子育て支援や健康診断といったサービスを乳幼児のいる世帯に提供している。**Sure Start**は当初、貧困地域を対象として行われていたが、発展の過程で、経済状況に寄らずすべての地域に必要な機能として拡大が図られてきたものである。

しかしながら、緊縮財政政策によって財政状況は厳しいとの報告もある。2015年に子育て支援を行う非営利組織「4Children⁹」が実施した調査によると、6割以上の運営責任者は前年比で予算減になり、その半数以上がサービス縮小を余儀なくされていると回答している。実際、連立政権発足当初の2010年と比較すると予算規模は縮小しているが、とはいえ現在でも教育政策における主要なプログラムの1つとして継続されている。

(5) 高等教育

緊縮財政政策の影響により、イギリスでは高等教育機関への補助金は大幅にカットされ、2010年からの4年間で4割の削減幅となったことから、学生からの授業料収入への依存度を高める形での改革が進められている。

⁹ 88箇所のチルドレンズ・センターを運営するなど**Sure Start**の普及に尽力した。2016年9月に活動を終了し、業務の多くは同じく非営利組織である**Action for Children**に引き継がれた。

イングランド国内の高等教育機関に対して補助金の配分を担う Higher Education Funding Council for England（以下「HEFCE」と略記）では、補助金交付に際し2つの原則に基づいて配分を行っているが、1つは教育に関する機能、もう1つは研究に関する機能を評価する方式が採用されており、それぞれの2012～2015年度における配分額は下記の通りである。

図表 8 高等教育政府補助金（イングランド）の推移（単位：100万ポンド）¹⁰

項目		2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	
1	研究補助金	1,558	1,558	1,558	1,558 (39%)	
2	教育補助金	3,231	2,331	1,585	1,418 (36%)	
3	産学連携促進	156	160	160	160 (4%)	
4	経常費外補助金	442	453	583	インフラ整備	733 (18%)
					院生支援等	102 (3%)
合計		5,388	4,502	3,886	3,971 (100%)	

（資料）文部科学省（2016）

¹⁰ 項目の1～3は経常費・産学連携促進は、高等教育革新基金を含む。（）内は構成比。経常費外補助金は、教育研究インフラ整備のための資本的補助等。2014年度は調整額、2013年度及び2012年度は最終額。各項の値は概数。

II. 発展の経緯

1. 教育研究のあり方に関する議論

(1) ハーグリーブスによる指摘

イギリスの教育政策において、エビデンスに基づく教育実践や、それを推進するための政策立案の重要性が本格的に議論され始めた経緯の発端は、1996年のTeacher Training Agency（教員養成研修局）において行われたデービッド・ハーグリーブス（当時ケンブリッジ大学の教授）の講演とされている¹¹。

ハーグリーブスの講演のタイトルは「Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects（研究に基づく専門職としての教職：可能性と期待）」であり、自然科学を軸とする基礎知識の基盤を持つ医師を比較対象として、教員が研究に基づく専門職となっていない点を指摘し、教育研究のあり方について論じたものであった。この講演が行われた当時、保守党政権によりナショナル・カリキュラムやナショナル・テストが導入され、またOfSTEDの設置により説明責任が強化されたことなど、各種の親の教育選択の強化が市場メカニズムとして機能することで教育の質は自然に高まるであろうという、教育政策への期待の高まりがあった一方で、教育研究は不必要なものと考えられ、資源配分も乏しいものだった。

ハーグリーブスは、教育研究のほとんどが実践的かつ実証的な知見ではなく、積み重ねに欠けるものであるため、教員はエビデンスに依拠せず個人的な選好や経験上の試行錯誤だけで教育実践をしているとした。また、研究者と実践を担う教員との関係性が希薄になっていることも、研究者が教員の実践に直接寄与するエビデンスを提供できていない一因であると指摘した上で、教育研究は費用に見合う成果を出していないと問題提起した。

教職をエビデンスに基づく専門職として確立するため、ハーグリーブスは教育実践がより実証的なエビデンスに基づくようになること、それには研究課題の設定・研究プロセスや研究費配分に政策立案者や実践者が関与すること、教育研究の国家戦略を策定するNational Education Research Forum（国立教育研究フォーラム、以下「NERF」と略記）を設立することを提言した。

この講演における指摘、そしてその後の研究者との議論において、ハーグリーブスは教員の専門職性について、状況に応じた実践的判断を行うことと、その基礎として実践的な経験や知識に加えてエビデンスがあることを根幹と捉えており、エビデンスは教員の判断に情報提供するものであると位置づけられていた。

¹¹ 国立教育政策研究所（2012）、杉田（2014）、石井（2015）を参考にした。
国立教育政策研究所（2012）「教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題」明石書店
杉田浩崇（2014）「「エビデンスに基づく教育政策・実践」時代における教師の専門職性に関する一考察—ビースタの「学習化」に対する批判を中心に—」『愛媛大学教育学部紀要』61, pp31-40
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」『教育学研究』82(2), pp.30-42

(2) ハーグリーブスの指摘に続く調査研究

ハーグリーブスの指摘は、当時の政府や研究機関によって検証や追加調査が加えられ、その妥当性が証明されたことで、その後の政策決定に大きな影響を及ぼすこととなった。ここでは国立教育政策研究所（2012）を基に、3つの主要な調査研究について、指摘事項や提言内容を下表に整理した。いずれも、その後のブレア政権時における改革の萌芽となる提言が盛り込まれており、政権交代後もエビデンスを重視するという政府方針が継承されたことについては着目に値する。

図表 9 ハーグリーブスの指摘に続く調査研究の概要

タイトル、調査委託元	執筆責任者、公表年	調査目的と方法	主な報告事項
<p>Educational Research: A critique – A survey of published educational research （教育研究の批評：出版済み教育研究のサーベイ）</p> <p>OfSTED</p>	<p>J. トゥーレー （ニューキャッスル大学）、 1998年</p>	<ul style="list-style-type: none"> ハーグリーブス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 4つの学術雑誌の64編の論文を対象に、30の観点から41編が詳細に分析 	<ul style="list-style-type: none"> 調査対象中26編はこの分析の基準を満たしておらず、論文審査にも疑問が呈された。指摘された課題は次の通り 研究のやり方、発表の仕方・主張に関して党派性がみられる 方法論上の問題として、特に質的研究におけるトライアングレーションの欠如やサンプリングバイアスなどがみられる 教育研究の多くを占める非実証研究には問題が多く、異論に触れないで行われる主張や二次資料の使用による誤解、偉大な思想家の賛美などがみられる 研究テーマが政策や実践との関連が薄い
<p>Excellence in Research in Schools （学校教育に関する研究の卓越性）</p> <p>教育雇用省</p>	<p>J. ヒレッジ （雇用研究所）、1998年</p>	<ul style="list-style-type: none"> イングランドにおける教育研究の方向、組織、研究費、質、効果の分析 文献レビュー、関係者（研究者、研究費配分機関、教育雇用省等の国の教育関係機関、LEA、学校、教員組合等）のインタビュー・資料提供・ディスカッショングループ等 	<ul style="list-style-type: none"> 研究課題、研究プロセス、普及と効果について分析し、戦略的一貫性、質の向上、研究・政策・実践の仲介などについて提言を行っている 戦略的一貫性に関しては、全国教育研究フォーラムの設立を提案するとともに、系統的レビューや知識の普及、研究センター、縦断研究などへの投資を提言
<p>Capacity for research into teaching and learning （教育学習分野における研究の能力）</p> <p>経済社会研究会議（ESRC）</p>	<p>D. マッキンティア（ケンブリッジ大学）、1999年</p>	<ul style="list-style-type: none"> 教育学習分野での応用社会科学的研究の能力及び向上策の提言 専門家に対するインタビューと大学等に対する質問紙 	<ul style="list-style-type: none"> 教育研究者と専門分野の社会科学者の共同研究を促進する 若手研究者や博士課程学生が研究に必要な知識技能を身に付けられるような形でプログラムに参加させるとともに、政策や実践、今後の研究に示唆を与える研究のレビューや統合に資源を割り当てる 教育学習の効果的アプローチに直接エビデンスを提供する量的研究の能力向上を率先して行うため、量的研究の多様な方法の利用を教育研究者に奨励する 現場の教員が研究成果を利用し研究に参画できる能力を高めることがプログラムの優先課題であり、学校が研究組織となるための課題と可能性を調査すること等を通じ、学校と大学の連携を図る

（資料）国立教育政策研究所（2012）を基に作成

2. ブレア政権による改革

(1) 「政府の現代化」方針

① 教育分野への投資拡大

1997年の総選挙では、トニー・ブレア率いる労働党が地滑り的な大勝利を収め、18年間続いた保守党政権からの政権交代が起こった。ブレアは当時のイギリス社会を「破壊された社会」(Broken Society)と称し、予防的アプローチとセーフティネット構築の両面から、社会的排除に伴う貧困や犯罪の増加といった社会課題の解消を訴えた。また、ブレア労働党は教育政策を「最善の経済政策である」と位置付け、「福祉のニューディール政策」「若者向けニューディール政策」といった表現を用いるなど、教育政策への積極的な投資を主張した上での勝利となった。

政権交代後の1998年に実施した総合的財政レビューでは、公共的支出増を伴う追加的投資の重要性が特に高い分野として、教育、医療、犯罪防止、交通の4分野が明示された。特に教育分野については、対GDP比支出を高めるという労働党のマニフェストに沿って1,900万ポンドの追加投資を行うと明記するなど、教育水準の向上や貧困の改善を政権としての優先事項に位置づけていることがうかがえる。

② エビデンスの政策立案への活用

ブレア政権を特徴づける政策のコンセプトは、前述の通り、1999年3月に発刊された白書「Modernising Government」内の様々な記述にみることができる。この白書の中で示された中長期に渡る行政改革の方針とは、規制改革や電子化の推進などに加え、政策立案において単に短期的な要求だけに対応するのではなく、アウトカムの改善に寄与するように、エビデンスを活用して前向き(予防的)な政策を進めるとされている。

白書の「政策立案」の章では、政策立案者側での変化が必要な事項として、中長期的な成果を達成するため、エビデンスや研究成果を政策立案によりよく活用することが述べられている。「経験からの学習(learning from experience)」の項では、政策立案を単発の活動ではなく継続的な学習プロセスと捉え、解決すべき社会課題の理解にエビデンスや研究の活用を役立てるとしている。また、モデル事業のスキームを用いた革新的な取組みを推進すること、それが実際に有効かどうかを検証すること、政策や事業の評価を行うこと、成功であっても失敗であっても教訓を共有すること、実践からのフィードバックを得ること、政策の過程にプロジェクトマネジメントの概念を取り入れること等、評価のプロセスを通じて実証的なエビデンスを政策立案に活用することが強調されている。

なお、白書内では「生涯学習社会」の創出、つまり将来にわたり自学自習をする意欲を持つ個人(労働者)の創出を目指すことがうたわれ、教育政策が良質な労働力の創出につながり、結果として経済発展や社会厚生を高めることが意図されていることが垣間見える。

③ LEA の役割の再定義

1997年の教育政策に関するブレア政権初の白書である「Excellence in Schools」、及び同白書を基に起草された1998年学校の水準と枠組みに関する法律では、LEAの役割の再定義がなされた。このことを通じて、中央政府がLEAに対して教育水準の向上に対する強い動機づけと圧力が加えられ、このことが結果的にエビデンスに基づく教育実践を推進する強いインセンティブを付与することになった。

政権交代前の保守党政権では、LEAの学校運営の裁量を学校に委ねることとしたが、ブレア政権における教育制度改革では、LEAにOfSTEDの査察に伴う改善計画への積極的な介入権限を認めること、学校の予算執行権の停止や場合によっては閉鎖する権限も持たせることといった役割強化が図られた一方、LEA自体も担当大臣により活動停止を命じられたり改善チームの派遣を受け入れたりするなど、当該地域の基礎学力向上というミッションに関する大きな権限と責任が同時に付与された。

実際に、教育省に活動停止を命じられ、中央政府主導で民間組織への業務委託に付された例として、ロンドン市ハックニー区のLEAでの事例が挙げられる。ハックニー区では、1990年代末には中央政府に「失敗した」と認定されたため活動停止を命じられ、2002年から10年間契約で民間組織ハックニー・ラーニング・トラスト（The Hackney Learning Trust）へ全業務を委託されることとなった。当時、同トラストの代表を務めたアラン・ウッド氏は、当初は成績不振の学校に対して厳格な介入を行い授業の質向上を図ったのち、一定の改善がみられてからは学校同士の実践を共有し、特に校長同士のメンタリングや専門性向上を高めることを主眼とした方法に切り替える、ハーグリーブスの言葉でいう「分散型リーダーシップ制度」に方針を変えたとしている¹²。

(2) 医療分野からの影響

① コクラン共同計画の発足

ブレア政権が誕生した1990年代は、主に医療分野において、エビデンスに基づく政策を大きく推進する動きが立ち上がった時期でもある。まず、1991年には「エビデンスに基づく医療」（Evidence-Based Medicine：EBM）という言葉が初めて用いられたほか、1992年にはコクラン共同計画（Cochrane Collaboration）の原型となる取組が開始され、1993年にはロンドンで会議が開催された。

コクラン共同計画は、ヘルスケア分野のすべての比較試験を集めレビューすること、臨床医や政策決定者に情報を与えることを目的とする世界的な研究者の協働体であり、研究の進捗によって新たなエビデンスが創出されるたびに系統的レビューが更新され

¹² 廣瀬裕子（2015）「イギリスの教育改革における学力向上政策と地方教育行政による改革実践—ハックニー改革を率いたアラン・ウッド講演をもとに—」『専修大学社会科学研究所月報』633, pp.1-36

る世界的な取組である。数十万件を超える比較試験を系統的レビューで統合する試みが始められ、系統的レビューの手法を世に普及させる契機ともなった。

② NICE の設立と”what works”

1999年にはイギリス保健省が所管する国営医療サービス National Health Service (NHS) の下に、The National Institute for Clinical Excellence (以下「NICE」と略記。現在は The National Institute for Health and Care Excellence に改称) が設置された。NICEは、医学研究者がエビデンスを基に、医療従事者を対象とした公衆衛生、診療、医療技術に関する「ガイダンス」を作成するものと位置付けられた組織である。

NICE が作成するガイダンスとは、特定の医療行為について推奨か非推奨かを示すものである。イギリス保健省では、当時社会問題となっていた医療サービスの地域間格差を是正すること、限りある医療資源の効率的活用を実現することをめざし、徐々に NICE のガイダンスに基づく予算配分の傾向を強めるようになり、NICE が行う医療経済評価が政策全体に大きな影響を及ぼすこととなった。

この NICE が関与したエビデンス重視の政策決定は、「何が有効か」(what works)を示す研究成果としての良質のエビデンスを政策に活用するものであり、これまで研究者たちが模索してきた研究と政策の連動を図るモデルとして、1つの解を示すこととなった。

③ キャンベル共同計画への波及

ブレア政権発足後の 1999 年には、医療分野のコクラン共同計画に触発されてキャンベル共同計画 (Campbell Collaboration) が発足し、教育分野をはじめ、刑事司法分野、社会福祉分野においても既存の比較試験から系統的レビューが実践されるようになった。このように、教育政策における厳密なエビデンスの導入の流れは、少なくとも当初は医療分野から大きな影響を受けて開始されたものだった。

また、時期を同じくして、インターネットの普及や政府統計等の電子化によって多くの人が大量の情報にアクセスできるようになったこと、アメリカでは既にランダム化比較試験による政策の評価が行われていたことなど、エビデンスに基づく政策決定が行いやすい環境が整い始めていた。

(3) 幼児教育保育政策への積極的介入

① 政策的な位置づけの向上

ブレア政権では、就学前教育を含む幼児教育・保育政策への積極的な介入も特徴の1つである。1998年の「Meeting the Childcare Challenge」では、親が不在の際の子どもへのケア(保育)への政府関与を明らかにしている。また、同年に立ち上げられた Sure Start は、最終的にイングランド全域に拡大するまでに発展し、現在もチルドレンズ・センターの形でプログラムが継続している。

ブレア政権でも当初は、**Sure Start** の対象を貧困地域の 4 歳未満の児童に限定しており、すべての層に対する政策ではなかった。ただし、2003 年に公表した「**Every child matters**」では、リスクの高低に応じた支援方策の多様性を示しつつも、すべての子どもとその親に対してサービスを提供することとし、平等な機会の提供、予防の促進、早期の介入の推進など、政策の対象層を普遍的に子ども全体とすることを明示している。

② イギリス国内での先導的取組みの実施

当時、アメリカでは既に多くの早期介入プロジェクトがランダム化比較試験や準実験などの厳密な評価デザインのもとに実施され、アウトカム of 長期追跡結果が示されていた。代表的なものとしては、ランダム化比較試験を用いて効果検証が行われたペリー就学前プロジェクトやアベセダリアン・プロジェクト、準実験的手法が用いられたヘッド・スタートなどであり、いずれの研究でも幼少期からの早期介入に一定のエビデンスがあることが示されており、イギリスでもこれらの研究成果が喧伝され、就学前教育でのエビデンスの活用が高まっていた。

このような中、イギリス国内での研究結果として **Sure Start** を始めとする政策の根拠となったのは、**Effective Provision of Preschool Education**（就学前教育の効果的実践、以下「**EPPE**」と略記）と **Researching Effective Pedagogy in Early Years**（効果的な幼児教育法調査、以下「**RELPEY**」と略記）の 2 つである。中でも **EPPE** は 3,000 人の子どもを対象とした縦断研究であり、保育機関とその機関を利用する子どもや家庭の状況を調査し、幼児の認知発達や社会的発達等に幼児教育・保育環境が与える影響やその要因を検討した先導的取組みであるとされている（埋橋, 2011）。

(4) 政策形成サイクルにおける what works の重視

① 政策評価におけるエビデンスの重視

ブレア政権では、白書「政府の現代化」の中で、評価のプロセスを通じて実証的なエビデンスを政策立案に活用することを強調しており、政策形成サイクル全体でエビデンスが重要な役割を担うものと位置付けられている。

例えば、2003 年に財務省が公表した政策の事前評価及び事業評価に関するガイドブック「**The Green Book**」では、政策評価において広範な社会的費用や便益を考慮すること、アウトカム志向で政策を立案すること、そのために政策目標を明確にすることなどを求めており、効果が十分に期待できない政策から期待できる政策へと資金配分を変える意図がうかがえる。

また、特に事後評価における中央政府の評価の考え方や手法を詳細に記載したガイドブック「**The Magenta Book**」も公表された。同ガイドでは、評価の実施による **what works** の特定、課題や成功例の把握、意図しなかった効果や予想外の結果の判別、費用対便益（**Value for Money**）の提示など、評価から得られたエビデンスによる効果

的な政策や Value for Money の向上について解説がなされている。さらに、対照群の設定が政策のインパクト測定に必要であること、実証的な評価手法を優先的に考慮すべきであること、ランダム化比較試験が最も効力な手法であることが述べられており、政策でも評価を通じてエビデンスを形成することが求められることとなった。

② モデル事業におけるエビデンスの継続的プロセス

同時期、内閣府では、各省庁が過去に行ったモデル事業を横断的に分析し、その調査結果を整理している¹³。このレポートでは、その当時既にアメリカで浸透していたエビデンスに基づく政策形成をベンチマークとしており、政策形成サイクルにおけるエビデンスの効果的な活用が取り上げられている。

アメリカでは連邦制の特徴を活かし州ごとに独自の大規模な実証がなされ、その結果次第では当該施策を国家的に展開していること、ランダム化比較試験が原則として第一選択とされていること、幅広い政策分野でランダム化比較試験が実施されていることなどから、モデル事業をはじめとする実証的な政策立案の重要性と、その中でエビデンスの活用を継続的プロセスとして捉えることを提言している。

¹³ Cabinet Office (2003) The Role of ‘Pilots’ in Policy-Making

図表 10 モデル事業の活用における勧告（抜粋）

分類	特性に関する記載
モデル事業の役割	新しい政策やサービス提供メカニズムの全面導入の前に、可能な限り、厳密なモニタリングを伴うモデル事業を先行すべき。段階的な導入は政策実行に有用であるだけでなく、意図しない結果を特定し、その予防にも役立つ。モデル事業は、定期的かつ長期間の政策のモニタリングと評価における、重要な最初の段階である。
	モデル事業や政策実験は時間やリソースが必要となり、かつ政治的リスクを伴うこともあるが、新たな政策の中に防ぎ得た欠陥が残ってしまうという、より大きなリスクと比較考慮すべき。大臣への最初の政策提言はそれらの要因を明示的に考慮し、実施可能なモデル事業戦略の項も含めておくべきである。
	モデル事業を行わない場合に極めてリスクを伴う、または費用がかかるような革新性の高い政策を、小規模かつ明らかな実証環境で試行できるのがモデル事業の強みである。
	モデル事業は、時間制約や予算制約など様々な要因（必ずしもこれらが障害となるとは限らない）によって、その性質や対象範囲が異なる。また、蓄積されている既存の政策知識の量も、モデル事業戦略を作成する際に重要となる。いかなる実験的介入の対象範囲や複雑性も、その介入のもたらしうる効用に釣り合うものとすべき。
実施前の状態	モデル事業は、実験の精神のもとに行われなければならない。ゆえに、もしモデル事業の実施前に、新しい政策やサービス提供メカニズムが既に効果的で確固としていることが明らかな場合、モデル事業は不必要であり、実施すべきでない。
	モデル事業をいったん開始した後は、計画通り進めるべきである。政府の工程表による圧力はあるものの、モデル事業の結果が吸い上げられて作用する前に政策が実行に移された場合は、政策のモデル事業のすべての便益を享受できないことになる。初期の結果は誤解を招く恐れがある。
	多くの政策は安定するまでに時間がかかるし、それ以外でも劇的なアウトカムの改善は意図されていない。モデル事業の工程表や規模感は、政策の失敗に対する誤った印象が生じることを避けるため、これらの要素を考慮せねばならない。
	どのような政策を開発する場合でも、モデル事業の実施前には、国内外からエビデンス収集を系統的に行われなければならない。
	モデル事業の目的は、政策のもたらしうるインパクトを図るにせよ、サービス提供メカニズムを検証するにせよ、その両方にせよ、事前に明確にしておかなければならない。目的に基づき、モデル事業の方法や工程表が設定される。
鍵となる性質	独立性が決定的に重要である。モデル事業は「良い結果」を出さなければならないという有形無形の圧力が及ばないように、また、政策の不完全性を隠すよりむしろ明らかにするように設計しなければならない。そのため、政策に最も密接に関わる大臣や公務員は、モデル事業の手法や結果の拡散に関する意思決定から距離を置かねばならない。
	手法が重要である。考慮不足あるいは詳細に欠けるモデル事業は、やらないよりも悪い可能性がある。できる限りモデル事業の方法論に批判が及ばないように、初期段階で内外の専門家の助言や適切なリソースの確保が必要である。
	専門用語の使い方も重要である。「モデル事業」や「政策実験」という言葉は頑健な初期段階の政策評価、もしくはその幾つかの要素にのみ用いるべきで、政策の初期段階の実績に関する調査には用いられないようにすべきである。
結果の活用	政策に欠陥がある、もしくは効果がないことを示すモデル事業は、失敗ではなく成功として捉えられるべきである。そのモデル事業は潜在的により大きな政治的・財政的失敗の回避に役立つ可能性がある。
	モデル事業は当面の評価としてよりは、政策関連のエビデンス収集という継続的プロセスの初期段階として捉えるべきである。

（資料）Cabinet Office（2003）の一部を和訳

③ 政府による本格的な「実証」

なお、2003年から2007年にかけてモデル事業として実施された、失業や低賃金の労働者に対する就業継続プログラム **Employment, Retention and Advancement demonstration**（以下「**ERA**」と略記）は、イギリス政府が「実証的であること」について国を挙げて本格的に取り組む姿勢を示し、エビデンスに基づく政策形成の機運醸成に寄与した大規模な実証プロジェクトと評されている¹⁴。**ERA**は6地域58箇所のジョブセンターで、長期失業中の求職者グループ、所得補助を受給しているひとり親グループ、勤労税額控除を受けているひとり親グループの合計約16,000人を対象として、3種類の介入方策のいずれかにより最大2年間かけて支援するもので、これまで失業後の支援に重きを置いてきた政策分野で早期介入が有効かを実証するものであった。**ERA**の評価にはランダム化比較試験が用いられ、いずれのグループでも短期的に就労の維持や収入の増加につながることで、特に長期失業中のグループではその効果が長期的に継続することが明らかになった。

それまで、政府はモデル事業を「実証」といっても導入決定済みの政策の初期テスト程度の位置付けしか持たせてこなかったが、**ERA**の実施と成功により、新たな政策を（デモンストレーションではなく真の意味で）国レベルで検証したこと、大規模実証がイギリスでも実施できると証明したことなど、副次的な効果も得られたとされる。

¹⁴ Alliance for Useful Evidence (2015) Better Public Services through Experimental Government

3. 保守党・自由党連立政権の発足

(1) 政策形成におけるエビデンス重視の継承

① エビデンスに基づいたプログラムの継続

労働党からの政権交代を果たした保守党・自由党の連立政権は、労働党政権時代の政策運営を批判しつつ、「大きな政府」ではなく「大きな社会（Big Society）」の構築を掲げ、徹底した緊縮財政政策とともに、脱中央集権や脱官僚主義を掲げた公共サービス改革（Open Public Service）を推進した。その中でも、政策形成におけるエビデンス重視の傾向は労働党政権から受け継がれており、イギリスでは政策形成にエビデンスを用いることについては、政治的イデオロギーではなく超党派的な社会合意として進められてきたと受け止められていることが、現地でのヒアリングで指摘された。

例えば、ブレア政権下で導入された就学前教育の **Sure Start** が、連立政権以降でも主要なプログラムの1つとして継続されていること¹⁵、国営医療サービス NHS においてもアメリカで得られたエビデンスを参考に 2007 年に導入された **Family Nurse Partnership** が継続されていることなど、強力なエビデンスを持つプログラムが政権交代後も継続実施されている。このことは、後述する「エビデンスに基づく教育政策を取り巻くエコシステム」の各関係者に対して、新政権も政策形成においてエビデンスを重視するのだというメッセージとして受け止められ、さらにエビデンス重視型の政策が発展することになったと考えられている。

② 「現場」の理解醸成の必要性

「大きな社会」という方針を掲げた連立政権では、強力に緊縮財政政策を推進した。中央政府から自治体への補助金は軒並み 3 割程度の削減率とされ、公共サービス改革においては、自治体がサービス提供を委託する非営利団体や社会的企業等に対して「**Payment by Results**」と呼ばれる成果報酬型の支払い方式を広く取り入れるようになった。**Payment by Results** は労働党政権でも、特に保健省が NHS への積極的な導入を図ってきたが、これを公共サービス一般に拡大したものである。

このことにより、サービス提供主体の評価において質や業績指標等がより重視されるようになり、公共サービスの提供の中ではプロセスよりアウトカムが強く意識されるようになった。また、サービス提供者にとっては、よりアウトカムにつながるサービスを提供しようという成果志向のインセンティブ付けともなった。

教育政策においても同様に、公共サービスの一つとしてこの影響を受けることとなり、政策形成において何が有効か（**what works**）により着目した政策が求められることとなった。ただし、**what works** を重視する際に、エビデンスを「つかう」現場の理解が不可欠であることも同時に指摘されるようになり、特にエビデンスを「つたえ

¹⁵ キャメロン首相は当初、財源を維持すると表明していたものの、徐々に規模が減少しているとの批判もある。

る」段階において、より実用的な形のエビデンス（useful evidence）が必要であるとの議論が活性化した。

③ 補助金 Pupil Premium の規模拡大

保守党・自由党連立政権では、2011年にFSMや社会的養護下にある子供の教育支援を目的とした学校への補助金であるPupil Premiumを創設し、以来、その規模を拡大させている。2011年度には総額約6億2,500万ポンドだったものが、2015年度には約25億4,500万ポンドと、4年間で約4倍に増加している。

これを学校単位でみると、小学校では平均して9万1,530ポンド、中学校では平均して21万4,644ポンドを受け取っていることになる。なお、Pupil Premiumの対象に該当する子供一人あたりの金額は、2015年度は小学生で1,320ポンド、中学生で935ポンドである。

Pupil Premiumの具体的な使途は学校に委ねられているが、原則、FSMや社会的養護下にある子供を主な対象とするプログラムに用いられることとなり、その際に効果的なプログラムを選択することが各学校のインセンティブとなっているため、エビデンスに基づく教育実践への教育現場のニーズが高まる要因の一つになっていると考えられている。

図表 11 Pupil Premium の拠出総額

2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度
6億2,500万ポンド	12億5,000万ポンド	18億7,500万ポンド	25億ポンド	25億4,500万ポンド

(資料) EEF 提供資料

④ 実証的手法に対する理解の促進

教育省は2013年、医師であり著名な科学評論家でもあるベン・ゴールドエイカーが執筆した「Building Evidence into Education (エビデンスを教育に組み込む)」をウェブサイト上で紹介している。ゴールドエイカーは「Bad Science」という新聞のコラム、及び同名の書籍で、エビデンスが科学や政策の中で誤って用いられてきたことを発信している人物である。

ゴールドエイカーは上記レポートの中で、教員も医師と多くの共通点があることから、医師と同様に「エビデンスに裏付けられた専門性」の獲得ができるとしている。特に、エビデンスに基づく教育実践は、教員に対して「何をすべきか」を指示するものではなく、むしろ教員が活用することで政府からの自由や教員自身の地位向上に資するものであること、医師の場合はランダム化比較試験等の実証によりそれを達成してきたことを述べている。また、ランダム化比較試験の必要性・重要性やよくある疑問・批判（倫理性や不公平性に関する指摘、質的研究との関係性等）について平易に解説し、ランダム化比較試験の限界もあわせて述べながら、教育分野においても実証的な方法でエビデンスを構築すべきだと主張している。

また、ゴールドエイカーは日常的な教育実践で教員がエビデンスを活用する文化を構築するために、「情報の構造化」が必要だと指摘している。かつて医師がそうであったように、すべての教員が研究者となるのではなく、研究を批判的に吟味できる「消費者」となるよう、研究者との協働ネットワークを構築することを推奨している。これらの結果として、教員がエビデンスを活用することとともに、生徒のアウトカムが改善することが期待されている。

(2) 教育省内の体制

① 社会調査専門職の配置

イギリスには The Government Social Research profession（以下「GSR」と略記）と呼ばれる職種の職員が全省庁横断的に約 1,000 名おり、社会学、経済学、統計学、オペレーションズ・リサーチの 4 つの専門性によって、政策形成のためのエビデンスを提供している。教育政策に関連した GSR として、教育省内には約 200 人の GSR が在籍しており（政策立案を担う職員 10～20 人に 1 人の割合）¹⁶、連携して各種の調査や評価を実施している。

GSR は、政策立案者がエビデンスを用いようとする際に、政策効果や対象範囲等の内容に関する事項に加えて、エビデンスとしての限界や注意点を把握し、研究方法をチェックする、といった関わり方をしている。その過程では GSR が専門性に基づく判断を加える必要があることから、GSR に採用される時点で必要な経歴もしくは学位等を有していることを条件付けており、専門的判断の水準を担保している。

また、GSR は他にも、統計分析の結果を用いて、オペレーションズ・リサーチとしてコンセプトマッピングの作成、学校や教員の需給モデルの構築、学校への資金提供原則の策定、教育の経済価値換算等を行っており、統計学とオペレーションズ・リサーチには重複した役割が多い。

教育省内の GSR は約 800 万ポンドの調査予算を有しているほか、高等教育や継続教育を対象とする約 500 万ポンドの調査予算もある。GSR では上記のように独自で政策形成や評価を行うこともあれば、外部機関への調査委託も行っている。

② GSR の具体的な業務内容

例えば、教育省が政策を変更する際にどの程度現場に浸透しているかを把握するプロジェクトでは、オムニバス・サーベイ¹⁷と呼ばれる、おおよそ年 2 回の実態調査を行うことで、なるべく正確に実態を把握する方法が取られている。この実態調査の実施に GSR が参画することで、先行研究のエビデンスのレビューとして、研究の質の

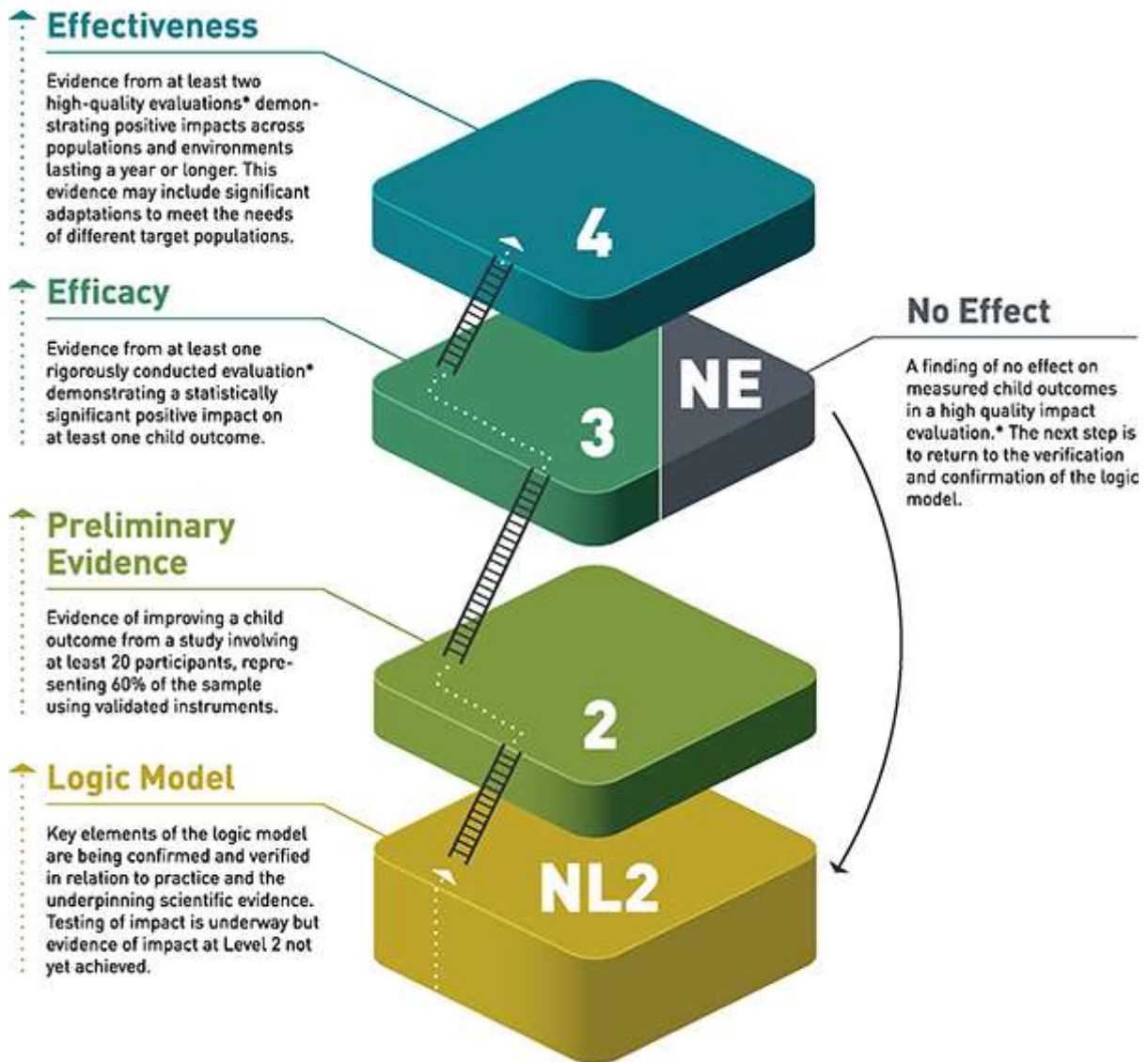
¹⁶ イギリス現地調査でのヒアリングより。

¹⁷ オムニバス・サーベイは、教育に関するイギリス最大の独立した調査機関 National Foundation for Educational Research に委託して実施されている。

評価や既存のエビデンスの全体像を政策立案者に伝えている。また、実態調査が政策立案者の実施上のねらいに叶うよう、客体数、指標、評価デザイン、実施方法が適切となるように設計段階から関わっている。場合によっては、ランダム化比較試験等の実証デザインによる評価も GSR 自身が担っており、その場合は Magenta Book 等のガイドラインを参照している。

先行研究のエビデンスのレビューとしては、GSR 自身が厳密な意味での系統的レビューを行うこともあるものの、実際には政策立案者側に時間的猶予がない中で政策決定を迫られていることが多いため、「迅速なエビデンス評価」として、系統的レビューの原則に沿った先行研究の収集と評価を行うことが多い。迅速なエビデンス評価としては、未公開研究の収集は行わず、公開済み研究のみのエビデンスを基に、最終的には GSR としての専門性に基づき判断を加えており、EIF の「エビデンス水準」等を参考に既存のエビデンス評価を整理している。時間的猶予がある場合は、Maryland Scale 等を用いて研究の質を評価し、厳密な意味での系統的レビューを実施することもある。

図表 12 EIF の「エビデンス水準」



*High quality evaluations do not need to be randomised control trials if a relevant and robust counter-factual can be provided in other ways.

(資料) EIF ウェブサイト (<http://guidebook.eif.org.uk/eif-evidence-standards>)

EIF のエビデンス水準にもあるように、ランダム化比較試験等の定量的研究手法では政策のインパクトを示すのに大変有用で説得的なツールであるが、その前にまずは政策立案時点でロジックモデルを構築しておくことが有用とされている。ロジックモデルの構築は、ある政策が、なぜ、どのように、政策目的に合うインパクトを創出するのかを示すことができるため、政策効果の改善の道筋を立てることが容易となる。この点において、質的研究や評価時の質的調査が重要とされており、質的研究を裏づけとして構築したロジックモデルに基づき、量的研究であるランダム化比較試験等により政策効果を定量的に示すという、定性と定量の両面を政策形成に活かすプロセスが取り入れられている。例えば、政策立案者が政策による介入を検討している場合に、GSR は統計データを基に当該分野で成果を挙げている学校をベストプラクティスと

して特定し、インタビュー等の質的調査を行った上でロジックモデルを構築し、その上で介入のデザインを政策立案者と協働で検討する、といったことが行われる。

また、GSRによる人材育成として、政策立案者がいかにエビデンスを用いるかについての研修も行っている。例えば、中間管理職以上の政策立案者には「Policy Academy」と呼ばれるGSRが実施する講習（5日間のコース）を受講することが必須要件とされており、5日間の講習モジュールの少なくとも半数以上は分析手法とエビデンスに関するものとされている。研修はグループワーク形式で行われており、参加者には週のはじめに研修チームから政策シナリオを与えられ、そのシナリオに沿って講習が行われるもので、時間的にもリソース的にも大きな投資が行われている。また、1時間の定例ランチタイムセッションとして、エビデンスを用いた政策形成のベストプラクティスの共有も行っている。

GSRが関わる教育省内の業務では、すべての政策がエビデンスだけに基づいたものではなく、改善の余地があるということであった。ただし、GSRが中立的な立場で透明性の観点から意見表明する方法の1つとして、「Statistical First Release」と呼ばれる統計分析結果の公表が行われている。現地のヒアリングでは、Statistical First Releaseは公開前には極めて限られた人のみが閲覧可能であり、データが政治的な意向に左右されることがないとの指摘があった。

③ データベースの構築

教育省では様々な統計を有しているが、中でも「National Pupil Database」（以下「NPD」と略記）と呼ばれるデータベースは、教育省内で学校教育の制度設計や評価を行ったり、外部の研究者に特定のプロジェクトでの利用に限って情報公開したりされている、非常に強力なデータベースである。

NPDの初期バージョンは2002年に導入され、徐々に拡充が図られてきたもので、教育省「The National Pupil Database User guide」によれば「子ども・生徒に関する広範な情報を含んだ世界的に最も充実した教育データベースの1つ」とされる。現在のNPDでは、個々の生徒の情報が統合されており、住所、学校名、テストの点数といった教育に関する項目に加え、生徒の性別、人種、第一言語、社会的養護（Children Looked After）、特別支援ニーズ（Children in Need）、Free School Meals（無料給食の受給対象者、以下「FSM」と略記）といった属性情報が連結されている。そのため、生徒単位での分析と、学校単位での分析の両方が可能である。

NPDの活用方法として、教育省では次の5点を示している。

- ・学校や査察者が強みや弱みを明確化し、授業計画や個々の生徒の支援について改善が必要な点に着目することで、学校運営の意思決定を支援する。
- ・LEAが他の自治体をベンチマークとする際、特に社会的擁護や養子縁組の子どもに対する目標管理における運用上の決定を支援する。

- ・ Statistical First Releases として公表される様々な分析や統計発表のデータソースとして活用されている。
- ・ Pupil Premium 等の LEA や学校への資金拠出の際に用いる。データや統計分析は教育やサービス政策に活用されるほか、政策達成度のモニタリング方法としても活用されている。
- ・ NPD に含まれるデータは、政府による承認を得た上で外部のデータセットとリンクが図られ、より広い範囲での調査に活用されている。

NPD には個人情報が含まれるため、データベースに含まれる項目に 4 つのレベルを設定している。いずれのレベルも「UK Data Protection Act 1998」（以下「データ保護法」と略記）を根拠としており、厳密な管理が図られている。

図表 13 NPD に含まれる情報

レベル	情報の種類	概要
1	個々の生徒レベルのデータで、個人を特定しているまたは特定可能で、極めて高い機密性を有する	データ保護法で「機密性のある個人データ」とされる生徒の属性情報で、氏名、住所、生年月日、社会的養護の状態、人種、障害種別、除籍や不登校の理由などが含まれる。
2	個々の生徒レベルのデータで、個人が特定可能であり、機密性を有する	データ保護法の「機密性のある個人データ」のうち比較的機密性が低いとされる生徒の属性で、年齢、人種の大分類・小分類、第一言語の小分類、特別支援ニーズ、FSMの受給資格などが含まれる。
3	統合された学校レベルのデータで、個人が特定可能であり、機密性を有する	データ保護法の「機密性のある個人データ」とされる項目を含む、統合された学校レベルのデータで、少数または1件だけのデータを指す。例えば、X学校でFSMの受給対象である白人の少年が1人しかいない場合の学業成績などはこのレベルに該当する。
4	個々の生徒レベルのデータで、個人が特定可能である	個人が特定可能、またはデータ保護法の「機密性のある個人データ」を含まない生徒レベルの情報で、性別、学業成績の履歴、出席状況などが含まれる。ただし、氏名や住所等は含まれない。

(資料) 教育省「The National Pupil Database User guide」

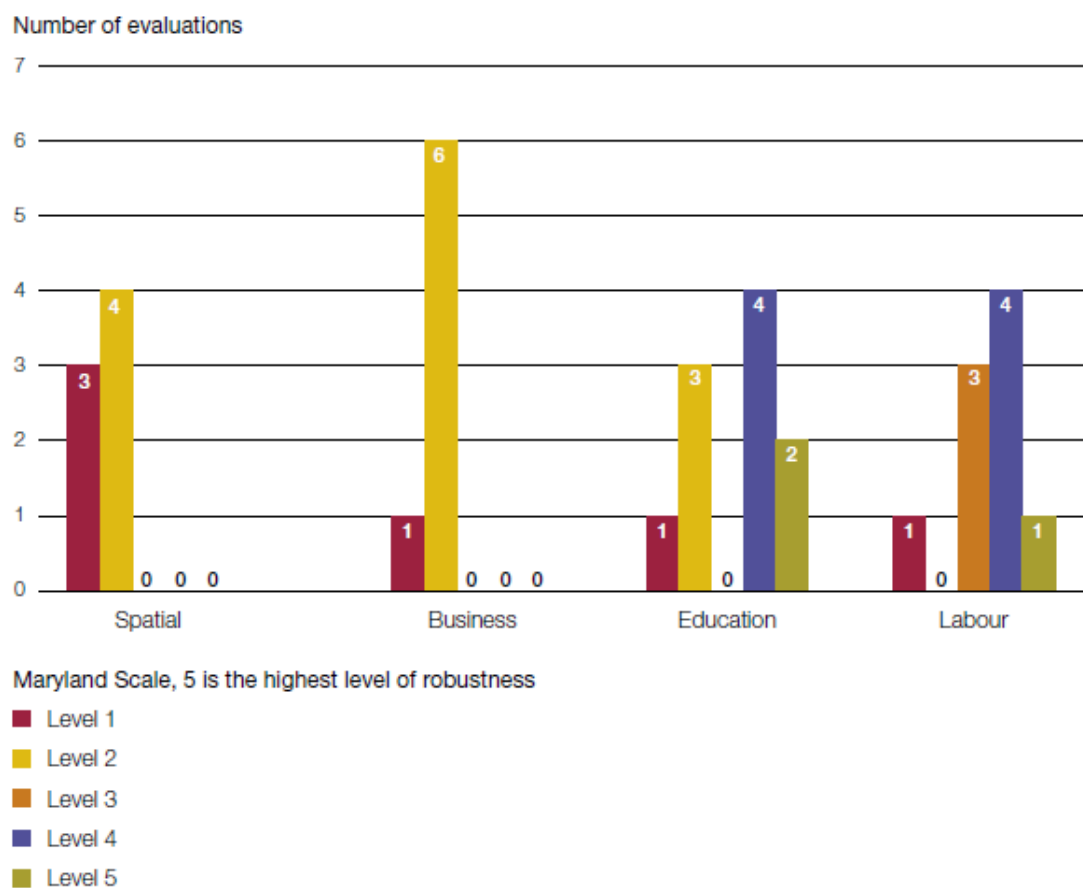
なお、教育省へのヒアリングでは、NPD が整備されている初等教育と中等教育については公教育（学校教育）のデータが豊富にあることで様々な分析が可能になっており、エビデンスに基づく教育政策の進展を早めている要因だとされていた。GSR は NPD を用いて政策介入の効果を検証するほか、別途収集するデータと照合した分析も行っている。

④ 政府全体でのエビデンスに基づく政策形成の推進

この時期、イギリスでは政府全体でエビデンスに基づく政策形成を推進しようとする機運が高まっており、教育政策は比較的早期からエビデンスを政策形成に活用していたことが示されている。

イギリス会計検査院では、事後的な政策評価に基づくエビデンスがどの程度政策に活用されているかについて、省庁横断的な調査を実施している¹⁸。ロンドン・スクール・オブ・エコノミクスに委託して実施した調査では、4つの政策分野（労働、教育、ビジネス、国土）における34件の政策評価結果をレビューしている。その結果、Maryland Scaleを用いた分類（レベル5が最も質の高いエビデンス）では、教育政策は9件中2件がレベル5、4件がレベル4とされていた。

図表 14 政策分野別 Maryland Scaleに基づく政策評価結果の分類



（資料）National Audit Office（2013）

また、同調査では、イギリス政府内の政策評価において、政府が **Arm's Length Bodies** と呼ばれる一定の自主性と独立性を担保された組織を設置し、評価を委ねるケースについて言及しており、その一例として、政策分野ごとに設置された **What Works Centres** が評価結果に基づく政策効果のエビデンスを統合する役割を果たしていると述べている。**What Works Centres** は2011年の政府白書「**Open Public Services**」の中で、ヘルスケア分野の **NICE** を模して社会政策分野でも同様の機関を設置するとの方針が示され、2012年の「**Civil Service Reform Plan**」でも同様の方針が記載されている。2013年には、既に組織として立ち上がっていた医療分野の **NICE**、教育政策分

¹⁸ National Audit Office（2013）Evaluation in government

野の Education Endowment Foundation(次節で詳述)に 5 つの What Works Centres を加えた 6 機関が What Works Network として認定され、政策分野横断的にエビデンスに基づく政策形成を推進するイニシアティブとして立ち上がっている。

図表 15 What Works Centre として認定された機関

組織名	設立年	政策分野
The National Institute for Health and Care Excellence (NICE)	1999	医療・ヘルスケア
The Education Endowment Foundation (EEF)	2011	不利な環境にある子どもたちの学力向上
Early Intervention Foundation (EIF)	2013	子ども・青少年の非行・暴力・虐待に対する早期介入
What Works Centre for Crime Reduction	2013	犯罪抑止
What Works Centre for Local Economic Growth	2013	地域経済活性化・雇用創出
What Works Centre for Well-being	2014	福祉・多面的な豊かさ
The Centre for Ageing Better	2015	高齢社会

(資料) 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2016) ¹⁹を一部改編

What Works Network の認定要件として、政府からの独立性と政策分野の明確な設定に加え、エビデンスの創出・統合 (generation and synthesis)、伝達 (transmission)、適用 (adoption) の 3 局面での役割を担うことが求められている²⁰。

What Works Network では、ナショナル・アドバイザーとして、社会科学の推進と独立性を持った What Works Network の主導、及び省庁に助言を行う役割を担わせており、この 2 つの役割によって政府全体がエビデンスの活用を高め、What Works Centre の機能強化を図ることとしている²¹。ナショナル・アドバイザーは内閣府内に設置されていた The Behavioural Insights Team を率いるデービッド・ハルパーンが務めているが、同組織では様々な省庁や行政機関等と協働し、行動経済学の理論や知見に基づき、原則としてランダム化比較試験を用いた実証による質の高いエビデンスの確立と政策の実行を後押ししていることも、イギリス政府全体のエビデンスに基づく政策形成の推進要因となっている²²。

¹⁹ 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2016) 「エビデンスで変わる政策形成～イギリスにおける「エビデンスに基づく政策」の動向、ランダム化比較試験による実証、及び日本への示唆～」

²⁰ Cabinet Office (2015) What Works Network Membership Requirements」

²¹ Cabinet Office (2013) What Works: evidence centres for social policy

²² The Behavioural Insights Team はその後、内閣府、Nesta (イノベーションを推進する外郭団体)、及び従業員自身が経営権を持つ Social Purpose Company に移行している。

4. Education Endowment Foundation の設立

(1) 組織概要

① 設立経緯とビジョン

教育政策分野の What Works Centre である Education Endowment Foundation (以下「EEF」と略記)は、2010年11月に教育省により構想が発表され、2011年4月に教育省の助成金125百万ポンドを原資として設置された公益財団で、運用益と新たな助成金獲得により15年間以上の活動継続を目指している。EEFはイギリスのチャリティとしての法人格を有しており、教育省以外の主な助成団体は、教育を通じた社会移動の改善を目指して設置された The Sutton Trust である。2011年に創設された背景には、アメリカ・オバマ政権が実施していた Race to the Top プログラム等の影響があったとされる²³。

EEFでは、社会経済的背景を持つ子ども(例えば、FSMを受給している約22%の生徒)が、そうでない子どもに比べて学業成績の達成度に関する「達成ギャップ」(attainment gap)を持っており、学校教育開始から卒業までの間にギャップがさらに拡大していることを、目指す解決課題として掲げている。これに加え、学業成績の達成度に強く関連している自己制御性などの非認知能力の向上も、貧困の連鎖の解消のために重要な指標として捉えている。

また、EEFは教員の専門性の向上を活動の指針としている。実際の教育現場で行われる教育研究から得られたエビデンスの有用性を教員が理解し、自ら最適な活用方法を判断した上で、教育現場での実践へ適切に活用することをもって、専門職たる教員が有効にエビデンスを「つかう」ことと位置づけている。そのため、教員に強制的にエビデンスを踏まえた実践を行うよう命令したり、強く指導したりするアプローチは取られておらず、教員の行動変容を促すことが意識されている。

なお、イギリスでは、入手可能な指標のうち、将来の学業達成度と最も相関の強いものは英語と数学の達成レベルであり、特に7歳時点と16~17歳時点の達成レベルの相関係数は0.89と極めて高いとされる²⁴。また、同様に非認知能力も重要であり、これらを背景として、政府(特に財務省)でも早期から教育に投資をすることで、基礎的な学業レベルに到達でき、よい職に就くことができる要因になると考えられている。

²³ 教育省のプレスリリースより。

(<https://www.gov.uk/government/news/new-endowment-fund-to-turn-around-weakest-schools-and-raise-standards-for-disadvantaged-pupils>)

²⁴ イギリス現地調査ヒアリングより。

② 組織体制

EEF が雇用しているのは 15 人²⁵で、教員経験を有するなど教育学を背景に持つ職員、ランダム化比較試験等の計量的な社会調査の知見を持つ職員、主にチャリティ分野における事業評価経験が豊富な職員、の 3 つの背景を持つ職員が在籍している。

団体内は、助成金チーム、評価チーム、普及・インパクト創出チーム、開発・コミュニケーションチーム、財務・運営チームの 5 部門に分かれている。

③ 収支

イギリス国内の非営利団体の管轄を担っている政府機関が公開している情報によれば、EEF は設立時点で約 1 億 2,673 万ポンドの資産規模があったが、直近の会計報告によれば、2016 年 3 月末時点で 9,950 万ポンドに縮小している。

収入は、2013 年 3 月までは教育省の助成金が大部分を占めていたが、2016 年 3 月末の会計報告では教育省からの助成金はなくなっている。現状では、資産運用収益と教育省以外からの助成金によって収入が構成されている。教育省以外からの助成金は、行政（例：内閣府、ロンドン市）、民間財団（例：Northern Rock Foundation、Unbound Philanthropy、Wellcome Trust）、民間企業（例：KPMG、Bank of America Merrill Lynch、Nike inc.）など多様なセクターから得ている。

支出は、「慈善事業費」とされる中に、一次研究や二次研究への研究費助成、ウェブサイト構築やプログラム開発の委託費、人件費等が含まれる。変動幅が大きいのは、主に研究費助成の規模の影響である。

図表 16 EEF の収支及び資産規模（単位：ポンド）

項目	2012 年 3 月末	2013 年 3 月末	2014 年 3 月末	2015 年 3 月末	2016 年 3 月末
収入					
教育省の助成金	125,000,000	10,000,000	1,000,000	1,000,000	—
上記以外の助成金	340,000	813,329	1,430,312	1,148,295	6,290,754
寄付	501,889	57,452	93,940	78,148	465,907
資産運用収益	4,577,122	4,897,802	5,296,059	3,815,902	3,145,842
その他	0	0	0	104,686	122,271
収入合計	130,419,011	15,768,583	7,820,311	6,147,031	10,024,774
支出					
慈善事業費	7,384,525	24,348,548	10,389,776	13,189,320	18,895,895
その他	716,985	732,978	758,826	873,768	873,538
支出合計	8,101,510	25,081,526	11,148,602	14,063,088	19,769,433
資産規模	126,734,001	123,141,385	115,238,834	112,757,548	99,498,818

（資料）Charity Commssion ウェブサイト（<http://beta.charitycommission.gov.uk/>）

²⁵ 2016 年 11 月、イギリス現地調査ヒアリングを実施した際に聴取した人数。2017 年 3 月時点で EEF のウェブサイトを確認したところ、教育省からの出向者 1 名が加わっている。

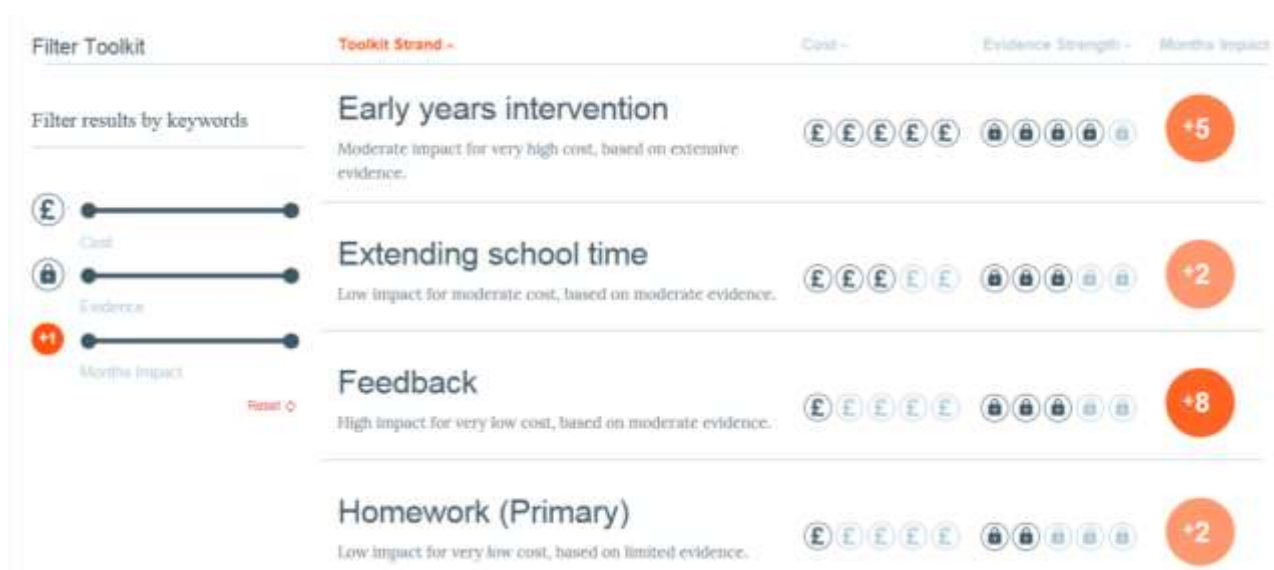
(2) 活動内容

① 既存のエビデンスの統合・可視化（エビデンスの伝達）

1) Teaching and Learning Toolkit の開発・維持

EEF では、Teaching and Learning Toolkit（以下「Toolkit」と略記）と呼ばれるウェブサイト上のツールを構築している。EEF が想定している Toolkit の主な利用者は校長であり、各校で校長が教員とエビデンスが示唆する内容について議論を深めることをねらいとし、教育現場において適切な意思決定を促すためのツールであると位置づけられている。Toolkit は 34 種類の Strand（カテゴリー）に分類されており、各カテゴリーをクリックすると、より詳細な情報を得ることができる。

図表 17 EEF の Teaching and Learning Toolkit



（資料）EEF ウェブサイト（<https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit/>）

このうち「Month's Impact」（月数インパクト）は、当該プログラムを受けた生徒は受けなかった生徒に比べて、1年間でみた時に学習進捗が何か月分進んだかを示す、アウトカムの尺度である。「Cost」はプログラムの実施を通じて見込まれる費用のことで、ポンドマークが1つであれば生徒1人あたり年間80ポンド未満、2つなら200ポンドまで、3つなら700ポンドまで、4つなら1,200ポンドまで、5つだとそれ以上とされている。「Evidence」はエビデンスの質を示す指標で、マークが1つであれば一次研究のみ（系統的レビューなし）、マークが5つであれば5つ以上の厳格で最近行われたメタアナリシスが含まれる、といった定義づけとされている。

各カテゴリーには、サマリー、及び Toolkit を作成するにあたって参照した既存の二次研究（メタアナリシスが行われている系統的レビュー）の概要が情報源として掲載されている。また、EEF が研究費助成を行ったプロジェクトが紐付られており、プログラムの導入を検討している場合には、関連するプログラムの具体的内容を容易に検索できる。さらに、導入にあたって考慮すべき事項もカテゴリー毎に数点記載され

ており、費用や期待効果、学校運営や他のプログラムの関連性等がコンパクトに整理されている。

Toolkit はもともと The Sutton Trust が 2010 年に導入された Pupil Premium を学校が有効に活用するための参考情報として、ダラム大学に委託して開発した「Pupil Premium Toolkit」がベースになっており、そこで開発された複数の二次研究を統合する手法が用いられている。複数の研究を統合するアプローチは、2009 年にジョン・ハッティ（現メルボルン大学教授）が発表した「Visible Learning」で用いられた、指導成果に影響のある様々な要因ごとの効果の大きさを 1 つの尺度（エフェクトサイズ）で比較する方法が参考にされている。

なお、この Toolkit については財務省の教育支出チームも大変強い関心を持っているなど、教育研究者以外にも教育研究の成果の一端が理解しやすいものとなっている。

2) ガイダンスの作成

EEF では、一定のエビデンスが蓄積された Toolkit 内の項目については、「ガイダンス」という位置づけのレポートを作成している。ガイダンスは「～が推奨される」といった位置づけで書かれており、エビデンスと共に学校に期待される具体的な行動内容が示されている。

代表的なものはティーチング・アシスタントについて書かれた「Making Best Use of Teaching Assistants」である。EEF によれば、イギリス国内のティーチング・アシスタントは 1996 年に学校平均で 3 人～5 人だったが、現在は 15 人、全国累計で 42 万人に上り、教育政策の年間予算の 1 割(36 億ポンド)を占めるまでに拡大した一方、平均するとほとんど効果がないとの調査結果がある。そこで EEF では、校長を対象としてエビデンスに裏付けられたティーチング・アシスタントの管理・トレーニング方法に関する 7 項目の推奨事項を、ガイダンスとしてレポート化し情報提供するとともに、普及のためのキャンペーン活動として、重点地域を指定して各校に導入効果を把握するための実験への参加を通じ、エビデンスに基づく教育政策によりもたらされる教育効果を実感してもらう施策を講じている。

3) 現在実施中の試み

これまで EEF では、既存の系統的レビューを用いてさらに大きな 1 つのメタアナリシスを構築してきたが、現在は、既存の系統的レビューで参照されていた一次研究に遡り、それらを 1 つのメタアナリシスとして再統合する試みも進めているとのことであった。これは、実現すれば約 12,000 件に及ぶ研究を統合した、世界最大のメタアナリシスになると見込まれている。

加えて、EEF では Toolkit 内での 34 カテゴリーを、テーマ別に 10 個の大項目に分類した上で、それぞれについてガイダンスを作成するよう進めている。10 個の大項目は下記の通り。

- ・ 人格形成
- ・ 自主学習の発展
- ・ 生徒の進度のフィードバックとモニタリング

- ・ 読み書き
- ・ 親の参加
- ・ 学校の組織
- ・ 職員の配置と能力開発
- ・ 数学
- ・ 生徒の参画と行動
- ・ 科学

② 一次研究・二次研究の実施（エビデンスの創出）

1) 研究費助成の実績とプロセス

EEF では設立以来、2016 年 11 月時点で 133 件の研究費助成実績があり、助成した研究費は総額で約 8,000 万ポンドに上る。参加した学校は 8,300 校以上、生徒数は 86 万人以上であり、これはイギリス全体の約 3 分の 1 が関わっている計算となる。

EEF が行う研究費助成は一次研究と二次研究に分けられる。まず、一次研究について、EEF が研究費助成を実施した 133 件のうち 63 件が学校側から EEF に持ち込まれたアイデアに対する助成である。EEF では年 2 回、学校から改善アイデアの提案を受け付けており、ここで選んだアイデアに対して研究費助成を行っている。この場合、大学の研究者が後から参画して評価を行う形式になる。EEF が特定の領域の課題解決に資するアイデアを募集することもあり、例えば、16 歳の生徒の 20 万人が数学と英語の目標達成水準に達していない問題の解決のためのアイデアを学校に募集したケースでは、200～300 件のアイデアが提出された。EEF ではこの中から 8～9 件に絞り込み、既存のエビデンスの確認や拡張可能性を検討した上で、大学の研究者が評価者となり EEF と共同で評価を実施する。この一連のプロセスは、平均すると 18 か月を要する。

また、二次研究としては、Toolkit を作成するために系統的レビューのアップデートを行っており、大学等に委託する形で最新の研究成果を Toolkit に反映している。

2) 一次研究での評価の義務化

EEF では、研究費助成を行う一次研究のプロジェクトにおいて、プログラム実施者となる学校や教育研究者とは別に、20 大学で構成される独立評価委員会に諮った上で、大学やシンクタンク等の研究者を評価者として指定し、研究デザインの設計段階から関与させるとともに、評価の実施も担わせている。その際、論文を執筆する役割は評価者に与えられ、評価結果がポジティブなものであってもネガティブなものであっても公表することを義務付けている。イギリスでは、大学には質的研究に取り組む教育研究者は数多くいたが、計量的手法や研究デザインに詳しい教育研究者は非常に限定的であったため、EEF がその育成の役割の一端も担ってきたと捉えられている。

研究デザインとしては、EEF がこれまで実施してきた一次研究 133 件中 111 件（83.5%）がランダム化比較試験の形式を取っている。EEF によれば、1970 年から 2000 年にかけてイギリスで行われた教育分野のランダム化比較試験はたった 3 件であり、アメリカを除けば教育分野でのランダム化比較試験は極めて稀であったほか、小規模かつ研究室で実施されていたものが多かった。現実世界で、一定以上の規模で

行われるランダム化比較試験の実施は、ここ 20 年間の教育分野における新たな潮流と言えるものだが、EEF ではランダム化比較試験に対する倫理的な問題の論争は既に終わっており、その必要性に対する理解は教育実践の現場にも広がっているとしていた。

一次研究の評価は、研究デザインとして主にランダム化比較が用いられており、かつ内部的には 50 校以上を対象にするものとしており、定量的評価が当然行われるが、それと同様に、定性的評価も重視されている。定量と定性の両面からの分析結果を統合することで、「どのような対象層に（特に FSM の対象者に）どの程度効果があったか／なかったか」「なぜ効果があったか／なかったか」「どのようにすれば効果が最大化されるか」といった観点での、実際の政策や実践に資する考察が可能となっている。

EEF の研究費助成プロジェクトの評価に要するコストは、1 件あたり平均 30 万ポンドである。EEF ではこれまで評価コストを研究費助成の 10% にすることを目標としていたが、実際には 15~20% となっている。このことについて EEF では、得られたエビデンスの質の向上や示唆の明確化が図られ、また得られたエビデンスを（創出するというだけでなく）政策や実践に活かすことが重要であるとの考えから、評価コストを手厚くすることについて肯定的に捉えている。

③ 普及方法の探索（エビデンスの伝達・活用）

EEF では当初、Toolkit を開発した上で一次研究を実施し、新たなアイデアを試してきたが、現在はそれらから得た知識をいかに教育現場の実践に届けるか、つまりエビデンスの適用を促すかを「次の段階の挑戦」と捉え、研究費助成の軸足を移している。例えば、ティーチング・アシスタントの活用方法に関する 7 つの推奨事項を掲げたガイダンスの作成と、それをより多くの学校に採用してもらうための普及活動では、「いかにエビデンスを教育実践の現場で活用してもらうか」のエビデンス創出でもある、と捉えられている。

現在 EEF では、教育実践にエビデンスを活用してもらうための方策を探索する方法として、「Literacy Octopus」と呼ばれる普及方法ごとの普及効果を測定するための実験が挙げられる。Literacy Octopus は 2 つの独立したランダム化比較試験により構成されており、4 つの機関（大学、シンクタンク、非営利団体）を「デリバリー・パートナー」として協働先に指定して実施している大規模な実験である。4 つの機関はそれぞれ介入の理論を構築しており、その上で「受動的な介入」（比較的安価で拡張可能性が高いもの）と「能動的な介入」（学校側の関与度合いや教員の行動変容においてより高い水準を求めるもの）の 2 種類の介入を、KS2（小学校中～高学年）の教員を対象とした情報提供や研修等を行うものである。テーマとしては読み書き教育に焦点を当てており、参画を希望した 780 校には 8 種類の介入のいずれかが割り当てられている。Literacy Octopus は、2017 年夏に第一報となる報告書が公開され、2018 年春にはフォローアップ報告書が公開される予定となっている。

図表 18 EEF による Literacy Octopus での介入内容

機関名	タイプ	内容
ヨーク大学	受動的な介入	研究結果と効果的介入を説明する紙媒体および電子媒体の資料を提供する。ヨーク大学は、特定の題材（評価や読者の苦労など）に関するエビデンスをまとめた雑誌や、新しい研究成果を要約した2週間の電子メールなど、教員によるエビデンスの使用を改善するための研究サマリーを作成する。また、「Evidence 4 Impact」というウェブサイトを立ち上げており、エビデンスに基づく教育実践のためのプログラムを検索することができる。
	能動的な介入	上記「受動的な介入」に加え、小学生の読み書き学習を支援する介入について、学校側が新たな発見を得るためのイベントを開催する。学校の幹部層をイベントに招き、エビデンスに裏付けられたプログラムを支持する人物や、そのプログラムを使用した経験のある他校と交流する。イベントの前後には個別相談の場も用意されている。
Teaching How2s 及びCampaign for Learning	受動的な介入	学校に対して Teaching How2s のウェブサイトのログインアカウントを提供する。同サイトは、エビデンスに基づく教育実践の技術に関して、視覚的に理解しやすいコンテンツを多数提供しているもので、教員が教室で実行しやすい方法論を一通り説明している。このようなコンテンツがエビデンスに基づく教育実践の方法を教員に正確に伝え、実行を促すことを理論とした介入方法である。
	能動的な介入	学校では上記のアクセス権限に加え、How2s を学校の改善計画や教員研修計画の一部として活用するためのコンサルテーションを受ける。具体的には、学校がコンテンツの使用状況を追跡できるように、ウェブサイト内に構築されているコミュニケーション・マネジメントツールの活用方法に関する助言や、他の教員の活用例を学ぶ機会の提供などが含まれる。参加校は、対面による指導を受け、またオンラインによってウェブサイトの効果的な活用法を学ぶことができる。
ダラム大学	受動的な介入	KS2における読み書き教育の研究に基づく戦略を解説した、最新の情報がコンパクトに整理された、読みやすい小冊子「先生へのアドバイス」を提供するとともに、教員が教育実践の方法を考える際に研究を参照するよう促す定期的なポスターの配布を行う。
	能動的な介入	上記の小冊子の配布に加え、様々な段階のフォローアップ研修を提供する。あるグループでは、小冊子に記載されている内容を復習するための、簡易な継続職能開発の研修を受講する。また、別のグループでは、個々の生徒の読み書きに関する課題を特定し、同僚とのピア・ラーニングを行うための方策を学ぶ。
ResearchEd 及び NatCen	受動的な介入	読み書き教育に関する既存の研究を題材とした会議に教員を招いて、学びを促す。会議の登壇者の多くは、学識者、研究者、関係する学校関係者となる。
	能動的な介入	上記の会議出席者は、会議への招待に加え、会議前後に所属の学校で研究成果の活用を支援するための活動を提供している、オンライン上のコミュニティに加入することを勧められる。

(資料) EEF ウェブサイトを基に作成

④ イギリス以外での展開

EEF では、オーストラリア、チリ、アメリカ、スコットランド、デンマークで Toolkit をローカライズして展開している、あるいはその予定となっている。いずれの国でも、利用者（いずれも主に教員を想定）は無料で閲覧できるようにしている。

ローカライズした Toolkit のトップページでは、主にイギリスでの活用を想定している EEF のものと同様、メタアナリシスの結果が示されるようになっている。これは、Toolkit の作成過程自体が世界中からエビデンスを収集するものであったことと、その結果として、プログラムの効果はいずれの国でもそう大きくは異なることによる。他方、セカンドページではローカルのプログラムや費用便益分析結果など、それぞれの導入国にローカライズされた内容となっている。

5. 保守党（単独）政権による教育改革の推進

(1) 政府白書にみるエビデンス重視型政策

2015年の総選挙で議会の過半数の議席を獲得した保守党は、単独政権としてキャメロン首相が引き続き政権運営を担当したが、同政権では、教育政策においてエビデンスの活用を今後も重視していくことが示された。2016年3月に刊行された政府白書「Education Excellence Everywhere」（以下「2016年白書」と略記）では、「evidence」という単語が本文中で79回に渡って用いられるなど、今後の教育制度改革の方向性の中でエビデンス重視型政策を明確にしており、特に、以下のような特徴を見てとることができる。

2016年白書は8章構成となっており、1章でビジョンを掲げた上で、2章から8章でビジョン達成の主な構成要素を記載している。

図表 19 2016年白書の構成

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○1章 Our vision for educational excellence everywhere（ビジョン：卓越した教育をすべての地域へ提供する）○2章 Great teachers – everywhere they’re needed（素晴らしい教員を、必要とされるすべての場所に）○3章 Great leaders running our schools and at the heart of our system（学校運営を担いシステムの中核となる、素晴らしいリーダー）○4章 A school-led system with every school an academy, empowered pupils, parents and communities and a clearly defined role for local government（すべての学校がアカデミーに移行し、生徒・親・コミュニティへの権限を強め、地方自治体の役割を明確化した、学校主導のシステム）○5章 Preventing underperformance and helping schools go from good to great: school-led improvement, with scaffolding and support where it’s needed（低いパフォーマンスを予防し学校が good から great に移行することを助ける、学校主導の発展における下支えと必要に応じた支援）○6章 High expectations and a world-leading curriculum for all（すべての人への高い期待値と世界を牽引するカリキュラムの提供）○7章 Fair, stretching accountability, ambitious for every child（公正かつ一層のアカウントビリティと、すべての子どもへの意欲的な改革）○8章 The right resources in the right hands: investing every penny where it can do the most good（適所への資源投入：最善の方策への集中的投資） |
|---|

（資料）Education Excellence Everywhere（2016年白書）を基に作成

このうち、2章から5章までは主に教育体制について言及している。2章では、教員の採用・初任者研修・継続職能開発などの一連の過程で、教員としての専門性の向上について「強力で、エビデンス情報を提供された専門性」として表現されており、

教育実践におけるエビデンスの活用は教員の専門性の向上を図るための手段だと位置づけられている。3章及び5章では、そのような教員の専門性を学校単位、あるいは学校間での学び合いを促すことで、さらに専門性を高めるとの方向性が打ち出されている。また、8章ではFSM等を対象とする学校への助成金Pupil Premiumを継続することとともに、学校が資金を活用する際の投資効果を高めるために、学校の幹部層がエビデンスに基づいて意思決定することが推奨されている。

なお、前述の2016年白書内の2章や8章では、EEFへの期待役割についても明示されている。特に、2章では「教育において何が有効かを示すエビデンスを改善・普及させるEEFの役割を拡大するため、協働を継続します」との記載がみられる。

(2) 教育現場のリーダーシップ強化

2016年白書でも学校運営のリーダーシップが教育改革の大方針の1つであると考えられているように、イギリス政府、特に保守党政権では、校長をはじめとする各学校の幹部層に強力な権限を持たせることで、各々のリーダーシップ発揮を通じた各校レベルでの改善を図るとともに、特に優れた教育実践を行っている学校に他校への影響力を発揮してもらうための施策を講じている。

幹部層のリーダーシップを通じた教育水準の向上については、イギリス政府が設置しているNational College of Teaching and Leadership（以下「NCTL」と略記）が実働上の役割を果たしている。NCTLは、2000年に発足したNational College for School Leadershipを前身として2013年に改編設置された機関で、幹部層のリーダーシップを高めるためのプログラムの開発や、学校間の相互の学び合いを推進する役割を担っており、例えば学校間の連携（teaching school alliances）において中核的役割を果たすティーチング・スクールを指定する等の機能を有する。

政府機関がこのようなアプローチを採用している背景として、NCTLが2015年に公表した学校間の連携による研究開発の有効性に関する調査結果では、「教員がエビデンス情報を提供された教育実践を進める上で、ティーチング・スクールが最もよいメカニズムである」との問いに対し、23%が「強く賛成」、44%が「やや賛成」と回答しており（28%が「賛成・反対のどちらでもない」）、現場での教育実践においてエビデンスの活用を促す最も効果的な方策は学校間の学び合いだと認識されていることを明らかにしている。

なお、上記の調査結果内では、日本で開発され、教育実践で広く用いられている授業研究（lesson study）についても、イギリスで広く取り入れられている効果的な学び合いの手法として分析されている。

(3) 学校のアカデミー化の推進

2016年白書の4章のタイトルの通り、保守党政権では公立校をアカデミーと呼ばれる形態に移行させ、学校単位での経営を求めることを教育改革の方針の1つとして

掲げている。これは、サッチャー政権下でアカデミー制をはじめ一部の学校経営に民間資本の導入を促すなどの動きがあったものを、ブレア労働党政権では LEA (自治体) の役割と責任の見直しが図られたことでいったん揺り戻しがあったが、改めて経営の単位を学校レベルに戻そうとする教育体制改革である。

2016 白書では、初等中等教育におけるすべての公立校は、2020 年までにアカデミー制へ移行する（もしくは移行過程に入る）こと、2022 年までに LEA は学校の維持管理を終了することとされている。また、学校運営については、LEA の関与を従来よりも小さくし、マルチ・アカデミー・トラストと呼ばれる、複数の学校が（地域単位に囚われず）課題タイプ別に形成する団体によって行うことが提唱されている。特に、パフォーマンスが低調であったり、LEA に学校運営の能力が不足していると思なされたりする場合には、教育省がより直接的にアカデミー化を進めることとしている。

実際、公立校のアカデミー化は急速に進展しており、2010 年 11 月時点でアカデミーまたはフリースクールとなった公立校は 365 校（全体の 2%）だったが、2016 年 1 月には 5,479 校（全体の 23%）にまで増加している。学校種別では、小学校の 18%、中学校の 65%がアカデミー制に転じたことになる。

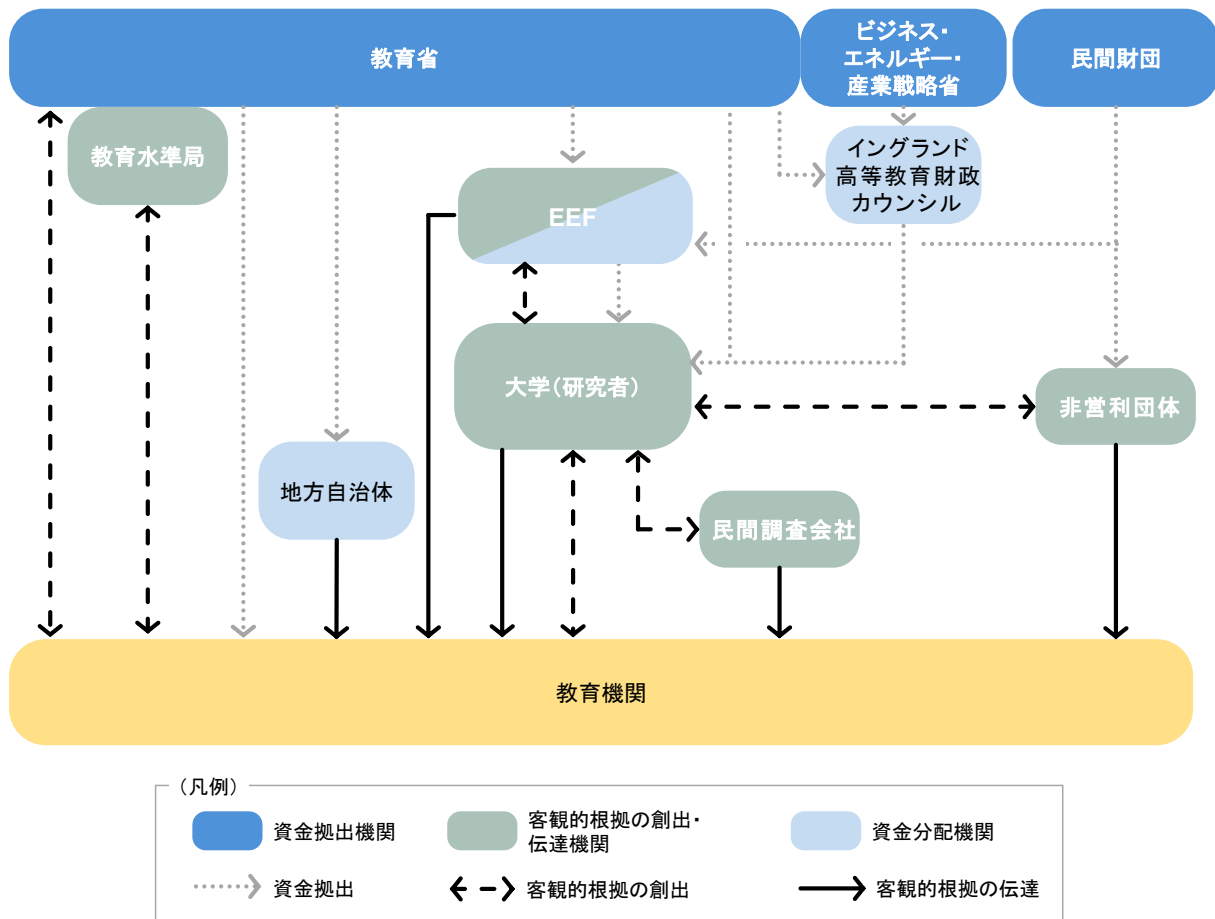
このような政府の動きに対し、教育現場や LEA からは否定的な意見も示されている。教育現場のうち、既存の教育体制でも十分良好に機能している地域では、アカデミー化の必要性が感じられておらず、アカデミー化することにより各校のパフォーマンスが改善したというエビデンスがないことが指摘されているほか、アカデミー制への移行は単なる政治的動機によるものだとの批判もある。また、これまで地域単位で LEA が媒介となり学校間の学び合いを促してきたものが、地域単位ではなくなることで機能しなくなる学校が出てくるリスクがあるとの懸念点が示された。

III. エコシステム

1. 全体像

イギリスにおける客観的根拠に基づく教育政策の関係機関について、現地調査による関係機関へのヒアリングを基に、現状のエコシステム構造を下図のように整理した。以降では、エコシステムの中で主要なプレイヤーが有している機能、特徴、具体的な活動内容について概観する。

図表 20 イギリスのエビデンスに基づく教育政策の関係機関相関図



2. 各機関の機能

(1) 教育省

① 主な機能

教育省は教育政策全般を所管しており、客観的根拠に基づく教育政策に様々な形で影響を及ぼしている。まず、政府統計や OfSTED（教育水準局）による査察、実態調査等を通じて、個々の生徒や学校に関する広範なデータを収集し、エビデンスを「つくる」ための基礎となる情報提供者の役割を担っている。

また、資金拠出機関としては、教育機関に対して生徒数に応じた運営資金を直接的または（地方自治体を経由して）間接的に提供しているほか、Pupil Premium のよう

に、エビデンスを活用したプログラムの導入を意図した資金提供も行っている。エビデンスを「つくる」観点では、EEF や大学に研究費助成として資金提供を行い、良質なエビデンスの創出を促している。

エビデンスを「つかう」観点では、GSR と呼ばれる社会調査の専門性を有する専門職が教育省内で活用できるエビデンスを政策立案者である行政官とともに創出しており、エビデンスに基づく教育政策が実行されていると捉えることができる。

② 特徴

教育省では、客観的根拠に基づく教育政策の推進方策に関するロードマップは示していないが、省内での分析結果やその時々を実施している実態調査結果を参考に、教育政策や教育実践に携わる様々な主体への働きかけを行い、エコシステム全体として客観的根拠に基づく教育政策を実現することに寄与している。なお、労働党政権下では 1999 年に政府主導で National Educational Research Forum が立上げられ、エビデンス活用に資する教育研究の方向付けを戦略的に検討する手法として、特に研究のレビューの能力形成を図ろうとしていたが、学術セクターの批判もあって方向付けは円滑に進まなかった経緯がある。

教育省がエコシステムに働きかける手段も多岐に渡っており、統計情報収集や査察、査察結果に基づく強制的介入など、制度として定められた業務執行や権限行使のほか、助成金や調査委託といった形の資金配分メカニズムを通じて、研究者や中間組織によるエコシステムの強化を間接的に支援している。さらに、特定のプレイヤーとはよりインフォーマルな関係性も構築しており、個別の主体とのディスカッションや関係者が集まる場での対話を通じ、官民間わず、相互の認識共有を図っている。

③ 具体的な活動

教育省が担っている活動については前節で詳述していることから、ここでは他の主体との関係性に着目し、いかにエコシステムの強化を推進しているかについて検討している。

まず、客観的根拠に基づく教育政策における外部との連携として教育省が特に重視しているのは、中間組織（かつ非営利団体）である EEF や EIF との関係性である。これらのエビデンスを「つくる」「つたえる」「つかう」3 局面いずれにも深く関与している団体とは、上級幹部レベル及び担当者レベルで定期的なミーティングが設定されるなど、密にコンタクトが図られているとのことであった。また、これらの団体には助成金の形で資金提供を行っており、特に EEF に対しては創設に際しまとまった資金を提供している。その一方で、これらの団体には教育省から経営幹部として人員を配置する等はしておらず、あくまで団体側が自主独立して意思決定を行っていることも、団体の（主に教育機関や教員に対する）信頼性の担保につながっていると捉えられている。

また、学術セクターに対しては、教育省では研究費助成を通じて振興を図っているが、それにとどまらず、学術セクターとは様々な場でインフォーマルな交流が行われ

ている。例えば、知見共有として教育省が関心を持っていることを伝えたり、調査研究を委託したり、特定の目的を指定した研究資金を提供したり、インターンシップ制度で人事交流を行ったりしている。

教育機関とは、公的統計や OfSTED の査察を通じて教育実践に係るデータを収集してエビデンスの創出に活用している。また、近年は教育改革の一環として Pupil Premium 等の助成金を（LEA 等を経由せず）学校に直接交付したり、学校の幹部層への研修機会を提供したり、学校同士の学び合いを促す施策を講じたりすることで、教育現場におけるエビデンスの活用を推進している。

(2) イングランド高等教育財政カウンシル（HEFCE）

① 主な機能

イングランド高等教育財政カウンシル（Higher Education Funding Council for England、以下「HEFCE」と略記）は、イングランドにおける高等教育と一部の生涯学習に関する資金分配及び規制と高等教育機関の研究費助成を行う、政府の Arm's length bodies の 1 つである。HEFCE では教育と研究の両方に携わることから、教育の観点では教育省、研究の観点ではビジネス・エネルギー・産業戦略省の所管とされている。なお、審議中の Higher Education and Research Bill（高等教育・研究法案）が通過すれば、2018 年 4 月からは HEFCE が現在執行している業務は Office for Students と UK Research and Innovation に分けられる見込みである。

HEFCE では、主に研究の観点からエビデンスに基づく教育政策に関与している。より具体的には、大学等への研究費助成を通じてエビデンス創出を推進する立場にあり、総額で約 20 億ポンドを拠出している。近年は、より実践に有用な研究を評価するよう助成額決定のメカニズムを成果志向にしており、このことを通じて、学術セクターの研究により得られたエビデンスが現場で活用されるよう、間接的に後押ししていると言える。

他方、教育の観点から、高等教育においてエビデンスを活用することも HEFCE の所掌範囲であるが、高等教育における教育実践ではエビデンスの活用は初等・中等教育と比べると進んでいないとの意見があった。そのため、HEFCE では現在、10 大学の約 27,000 人の学生を対象として、学生が高等教育でどれだけ修得したかを測定する研究を行っており、この研究を通じ、大学等の教育でエビデンスを活用するよう後押ししている。

② 特徴

HEFCE では、研究のパフォーマンスを評価した上で助成額を決定しており、その評価体系は Research Excellence Framework（以下「REF」と略記）としてまとめられている。REF は大きく分けて 3 つの要素から研究のパフォーマンスを評価するもので、65%のウェイトを占める「アウトプット」（ジャーナルの採択数、書籍の発刊数等）、

20%を占める「インパクト」（より広範な社会的便益で、産業・文化・健康・幸福等）、15%を占める「研究環境」（建物、設備、プロセス、実施方法等）で構成される。研究により得られたエビデンスが活用されることについては「インパクト」に含まれることとなる。

REFは5～6年をかけて行われる大規模なもので、評価結果は星マークが0から4までの5段階で示され、その結果に基づいて研究費が配分される。最高評価（星4つ）は次点の評価（星3つ）の4倍の配分額とされ、また星が1～2つの場合は研究費は配分されない、成果志向の強いメカニズムとなっている。そのため、REFは間接的にはあるものの、学術セクターが政策や実践に活用されるエビデンスを創出するインセンティブとして効果的に機能しており、実際に大学の研究者からも、研究の方針に大きな影響を及ぼしているとのコメントがあった。2014年に実施されたREFの結果、星4つ（world-leading）は全体の30%、星3つ（internationally excellent）は46%、星2つ（recognised internationally）は20%、星1つ（recognised nationally）は3%だった。

図表 21 REF2014の項目別評価結果

	星4つ	星3つ	星2つ	星1つ	星なし
総合	30%	46%	20%	3%	1%
アウトプット	22%	50%	24%	4%	1%
インパクト	44%	40%	13%	2%	1%
研究環境	45%	40%	13%	2%	0%

（資料）REF2014 ウェブサイトを基に作成

③ 具体的な活動

HEFCEでは年間15万ポンドの予算で「ナレッジ・エクスチェンジ」というプログラムを実施しており、研究成果を社会に還元するためのベストプラクティスを分析して、高等教育機関に情報提供を行うなど、研究成果をいかに（政策を含む）実践に活用してもらうかに強い関心を有している。

また、HEFCEではREFを通じて間接的に学術セクターの行動変容を促していることで、エビデンスに基づく教育政策や教育実践に関しても、個々の大学のレベルで様々な活動が行われている。詳細は「(5)大学」の項で述べるが、HEFCEでは「アカデミックな研究は専門的な実践とのリンケージが図られている際に最大の便益が得られる」との考えのもと、研究者が実践者との連携を深め、より近いところで研究を行うことが重要としている。

HEFCEからは、アカデミックな研究がより社会の便益に資するものとして方向付けされていることは、近年の大きな潮流であり、それによって研究と実践との適切なバランスが構築される中で、エビデンスに基づく実践が促されているとの意見があった。ただし、特に教育実践については、教員が忙しすぎるがゆえに彼らの時間的限界が研究者との連携深化の最大の阻害要因になっているとのことである。また、もう1

つのトレンドとして、ICTの進展によって誰でも容易に最新のエビデンス情報にアクセスすることができるようになったため、研究の成果がより身近に利用可能になってきたことが挙げられた。

(3) 民間財団

① 主な機能

民間財団は、イギリスで「チャリティ」と呼ばれる非営利団体等に資金を拠出することで、効果的なプログラムの実施を支援している。また、一部の民間財団では独自に調査研究を実施し、情報発信や革新的手法の開発を行っている。

なお、イングランド及びウェールズのチャリティは2015年2月末時点では160,552団体で、そのうち84,701団体が「教育の振興」を活動分野として掲げているように、イギリスではチャリティによる教育分野の活動が盛んである。これらのチャリティは、政府や自治体からの委託業務を受託したり、民間財団や個人からの助成金・寄附を得たりすることで活動している。

② 特徴

民間財団は、チャリティ等の団体に対する資金提供を通じ活動を支えるとともに、各団体が実施する活動がもたらした社会的なインパクトについて報告を求めるケースも多い。このことにより、民間財団は団体の活動をさらに効果的なものとなるように促す役割を担っていると言える。

また、公益に資する活動や研究のうち、十分な投資対効果が得られにくいと想定されるために、政府や自治体が助成金や業務委託を行いにくいような実験的なテーマについては、民間財団が機動的に資金提供を行うことで大きな成果を挙げているケースもある。

③ 具体的な活動

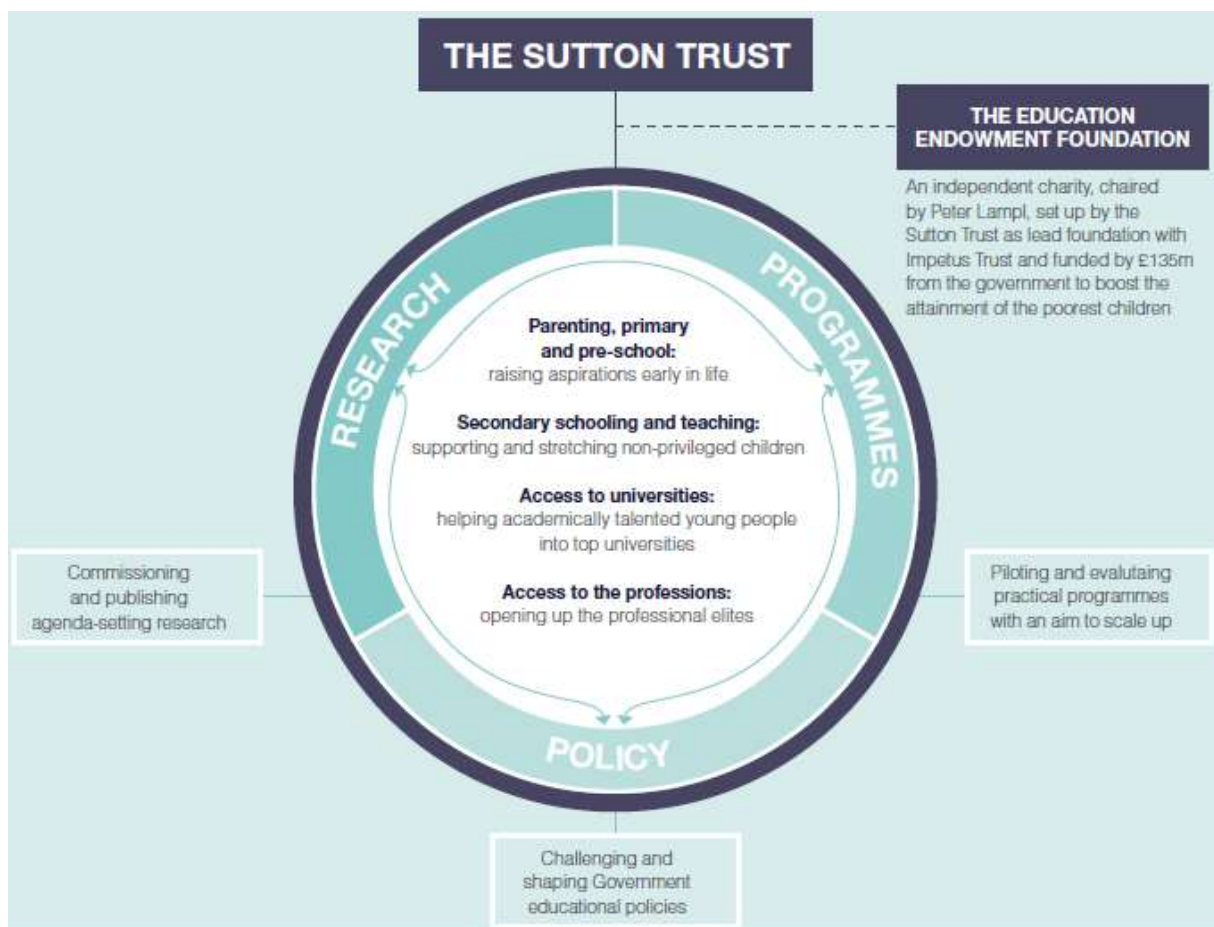
民間財団の活動は多岐にわたるため、ここでは、特にエビデンスに基づく教育政策に深くかかわっている **The Sutton Trust** を取り上げる。

EEFにも寄附金を拠出している **The Sutton Trust** は、自身もチャリティとして登録している民間財団で、助成金等の形で年間約470万ポンドを教育分野に投じている。**The Sutton Trust** は教育分野の慈善家として著名なピーター・ランプラ卿が1997年に設立した法人である。同氏はEEFの創設にも深く関わっていたほか、現在もEEFの理事会の会長を務めている。

The Sutton Trust は、子どもが貧困状態にある地域や家庭に生まれても社会経済的背景によらず活躍の機会を得られる「社会移動」を推し進めることをビジョンとしており、設立以来、教育格差の解消を目的とする200以上のプログラムと180以上の調査研究に資金を拠出してきた。また、社会移動が政治的なテーマとして特に重要であ

ることを関係各所に働きかけ、政府の教育政策に影響を及ぼすアドボカシー活動にも取り組んでいる。

図表 22 The Sutton Trust の活動範囲



(資料) The Sutton Trust パンフレット

EEF がオンラインで無償提供している Toolkit は、正式名称は「The Sutton Trust - Education Endowment Foundation Teaching & Learning Toolkit」であり、当初は「Pupil Premium Toolkit」という名称で 2011 年 3 月に The Sutton Trust とダラム大学のスティーブ・ヒギンズ教授が共同で方法論を開発したものである。現在は、EEF が Toolkit に含まれる系統的レビューの更新、ウェブサイトの運営、イギリス以外の国への移転を担っているが、開発時点では The Sutton Trust が主導的な役割を果たしていた。

(4) EEF

① 主な機能

EEFは、教育省や民間財団の助成・委託を受けており、その資金を基に大学等の研究者へ一次・二次研究を委託することでエビデンスを「つくる」局面に関わっているほか、既存のエビデンスを収集・整理して分かりやすく「つたえる」ことで、初等・中等教育機関に客観的根拠の活用を促すことに大きく貢献している。

② 特徴

EEFは行政セクター・学術セクター・民間セクターを問わず、教育政策・教育実践に携わる広範な関係者との接点を築いている。イギリスのエビデンスに基づく教育政策のエコシステムを支える中核的存在であり、中でも教育省との関わりが深い。運営は独立性が担保されている。EEFは教育省の助成金を受けて設置された団体であり、2011年の設立以降も2015年まで続けて助成金の形で資金拠出を受けていたものの、教育省への直接のアカウントビリティはなく、理事や評価委員会にも教育省のメンバーは参画していない。

ただし、教育省とは定期的にミーティングを設けており、おおむね週1回の頻度で開催されているほか、エビデンスの活用に関心が強い現在の教育大臣ともミーティングが開催されている。EEFでは創出したエビデンスを教育現場で活用してもらい、アウトカムの水準を高めることが関心事項だが、教育省が行う学校のシステムの変革が教員や学校の行動に大きな影響を及ぼすことから、EEFでは上記の定期ミーティングのほか、執筆したレポートを最初に教育省に情報提供するなど、教育省との連携を極めて密に保っている。

EEFは法人格としてはチャリティであり、民間セクターとして位置づけられるが、エコシステム内で大きな役割を發揮している背景として、研究費助成の総額が比較的大きいだけでなく、助成対象を効果的なプログラムの開発、及び普及方法の開発としている点が挙げられる。EEFではプログラム開発の際にも学校の意見を取り入れる工夫をしているが、普及方法を開発する上では、これまで以上に教育実践の現場に近い部分の研究が求められることとなるため、研究者と実践者（教員等）との連携を意識的に行っており、結果としてエビデンスに基づく教育政策の全体に関与することになったと考えられる。

また、EEF創設時に教育省からの助成金によって立ち上げられて以降は、基金の運用益に加え、民間財団の助成事業や民間企業の社会貢献活動からの資金を受け入れる経営モデルを確立したことも、多様なセクターとの協働を実現する一因となっているものと推察される。

③ 具体的な活動

活動内容の詳細は前節に整理しており、そちらを参照されたい。

(5) 大学（研究者）

① 主な機能

大学の研究者は、政府・HEFCE・ESRC（経済社会研究会議）・EEFといった研究助成機関からの助成を得て一次研究を実施しており、教育機関・非営利団体・民間企業と共同でエビデンスを「つくる」役割を担っている。また、系統的レビューをはじめとする二次研究の大部分は(受託研究を含め)大学の研究者により行われているが、これによりエビデンスを「つたえる」過程が実現可能となっていることから、EEFとともに、エコシステム内で極めて重要な機能を果たしていると言える。

② 特徴

イギリスでは約20年前から、教育政策・教育実践における研究と実践の乖離が教育研究の課題として指摘されてきたが、近年、エビデンスを重視した政策が政府の方針として明示される中で、研究者への資金提供メカニズムが成果志向へと移行している。そのため、大学や研究者は、エコシステム内ではエビデンスを「つかう」主体である教育機関との結びつきを強めている。

この点について教育学の研究者からは、エビデンスに基づく政策形成の観点で、医学分野と教育分野が明らかに異なる点として、政策的に定められたエビデンスの水準に対し製薬企業が巨額の資金を投じ、研究者と共にエビデンス創出を行ってきたプロセスを模倣するのは難しいことが指摘された。他方、医学分野との共通点として、教員が良質のエビデンスと、そのエビデンスの研究デザイン上の限界に関する情報が提供された上で、その学校のパフォーマンスの向上が実現すれば、かつて医師がそうであったように、教育分野でもエビデンスの活用が浸透していくのではないかとの意見も示された。

③ 具体的な活動

1) リサーチセンターにおけるエビデンスの創出

ロンドン大学内の London Centre for Leadership in Learning は、50人以上のスタッフを擁するイギリス最大のリサーチセンターであり、良質な一次研究の創出に携わっている。同センターでは、研究者が元教員ということもあって研究と実践の両方を理解しており、教育現場の個別のニーズに応じたきめ細やかな対応が可能となっている。同センターの研究者からは、大学でも学校でもない「第3の場所」を設置すると、協働が成功しやすいとの意見があった。

また、Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre（以下「EPPIセンター」と略記）は、ロンドン大学教育研究所に1993年に設置された、社会調査を専門とするセンターである。EPPIセンターは社会科学及び公共政策分野の系統的レビューを多数実施しており、主要な研究領域は教育・社会福祉、保健医療・公衆衛生、参加型研究・政策とされる。また、EPPIセンターでは系統的レビューを実践するだけでなく、方法論の開発も手掛けており、コクラン共同計画やキャンベル

共同計画とも連携しているほか、イギリスだけでなく韓国など他国でも1～5日間のトレーニングコースを開催し、研究者の育成を図っている。

2) 教育現場との接点の拡大

教育政策や教育実践におけるエビデンスの活用を進める上で、イギリスでは研究者と教育現場との連携を深める必要性が認識され始めており、特に研究者側からは教育現場に対して様々な形でアプローチが図られている。例えば、イングランドでは半数程度の大学で実験校を設置し、研究者と実践者が協働できる場としての活用が図られており、実験校を開設していないオックスフォード大学では連携への努力が不足しているとの批判もあるほどである。

さらに、教員の大学院教育の活性化も、研究者と教育現場との関係性を深めるアプローチの1つとして挙げられる。これは教員の継続職能教育を重視する政策を受けて、大学側が教育学部の専門コースを開設しているもので、教育現場の教員が大学院に進学することによって、教育現場側が研究をよりよく活用できる能力を形成しているものである。教員の専門性を、採用時の資格認定制度だけでなく継続職能教育によっても求めることで、研究の成果として得られるエビデンスへのニーズを高める同様の取組は、他の専門職でもみられるものである（例：看護師が「ナース・プラクティショナー」としてより高度な処置を行えるよう認める制度）。

(6) 地方自治体

① 主な機能

地方自治体では単独または近隣自治体と共同で、教育政策を所管するLEAを設置し、教育機関の運営等の実務を担わせている。

LEAは政府や地方自治体からの補助金を原資として、地域レベルでの課題分析と戦略立案を行い、地域資源や大学との連携活動・プログラム開発や非営利団体・民間企業からのサービス購入によって教育現場に改善方策を提供する中間組織「コミッショナー」としての機能を発揮してきた。ただし近年は、保守党政権の教育改革によって中央政府からLEAへの資金は半減したと指摘されており、加えて権限の一部は学校に移行されたことから、LEAの役割は変わりつつある。

② 特徴

LEAでは、学校の質の担保、不安定な子ども（FSMの受給対象、社会的養護、英語が第二外国語である子ども）の支援、教員の採用・メンテナンスについて責任を負っている。ただしこのうち、教員の採用・メンテナンスは実質的には教育現場側が担っている。

また、不安定な子どもの支援についてはPupil Premiumの形でLEAを介さずに教育現場に資金が投じられていることもあり、全体として意思決定の権限と責任はLEAから教育現場に移行していると言えるが、その一方で地方自治体による保健サービス

等との統合も重要な課題であることから、LEA はこれまでの教育サービス提供者としての位置づけから外れ、不安定な子どもを対象とした地域サービスを充実化する役割に特化しつつあると考えられている。

学校の質の担保についても、学校の水準を OfSTED が直接的に定めていること、水準に達していないとされた学校は（これまでのように LEA ではなく）アカデミー内で建て直しが行われるとされていること、その建て直しに失敗した場合は別のアカデミーが建て直しを図ることなど、LEA による介入ではなく、教育機関における自助努力が大前提となっている。

このような中で、LEA では教員研修の実施やアドバイザーの派遣、特別なニーズを持った子どものために教育心理の専門サービスの提供を行っている。ただし、その費用負担構造には変化が見られる。これまでは LEA が教育機関のコミッショナーとして、交付金を原資として地域に必要と思われるサービスを購入または開発し、地域内の学校に無償で提供することが多かったが、近年は資金が教育機関側に移ったため、LEA が準備したサービスを教育機関が購入する流れになっている。

③ 具体的な活動

イングランド東部にあるケンブリッジシャーは人口約 84 万人のカウンティ（州）で、人口は増加傾向にある。カウンティ内には 58 の小学校と 31 の中学校があるほか、ケンブリッジ大学等の高等教育機関が立地している。31 あった中学校はすべてアカデミーに移行しているが、小学校の多くは現在もアカデミー化しておらず LEA に残っているため、LEA としての活動は主に小学校を対象としたものとなっている。

例えば、ケンブリッジシャーの LEA ではケンブリッジ大学と緊密に連携しており、教員やソーシャルワーカーの研修を共同で実施しているほか、不安定な子どもの大学進学率向上を目的としたプログラムも行っている。ウェブサイト「Learn Together Cambridgeshire」の中では、学校の幹部層のリーダーシップ開発や継続職能開発のための様々なプログラムが提供されている。他にも、子どもや保護者の支援を目的としたものや、ソーシャルケアの充実を目的としたものがある。

このように、大学をはじめとする研究機関が外部に赴いて実施するパートナーシッププログラムの開発・実施に係る費用を LEA が全額支弁しているケースは少なく、政府から助成を受けていたり、研究機関自身のプロジェクトとして実施していたりするものである。学校は、教員の研修費としてこれらのプログラムへの参加費を支払うこともあれば、研究協力の一環等により無償で参加することもある。LEA では、研究機関とのパートナーシップを構築してよりよいプログラムを開発するとともに、地域内のより多くの学校にプログラムを利用してもらうことでパフォーマンスの改善を促す役割を果たしている。

図表 23 ケンブリッジシャーとケンブリッジ大学が共同で提供する学校支援メニュー（一例）

Learn Together Cambridgeshire
improvement, leadership and CPD

Home | Improvement & Leadership | Curriculum & Wellbeing | Pupil & Family Support | Social Care Development | Business & Facilities | Contact us

Improvement, Leadership & CPD

Offering Training, Briefings and In-school Support, our long established services work hand in hand with you to foster continued improvement in levels of Teaching, Learning and Achievement.

<p>Early Years & Childcare</p> <ul style="list-style-type: none"> Early Years Offer 2016-2017 Early Years Offer to Schools 2016-2017 Early Years Offer to Schools 2017-2018 "Coming Soon" Early Years Foundation Stage Profile - 2017 "NEW" Cambridgeshire Assessment System for Early Years (CASEY) Early Years Workforce Development Early Years Training Centre 	<p>Primary</p> <ul style="list-style-type: none"> Advice, Guidance & Toolkits for School Improvement Assessment (& Moderation) Primary School Improvement - Our Primary Offer, Briefings & Courses Primary Heads Breakfast Meetings <p>Recruitment Package</p> <p>TEACH IN CAMBRIDGESHIRE Make your mark!</p> <p>Recruitment Package</p>	<p>Cross Phase / Whole School</p> <ul style="list-style-type: none"> Advisor for Curriculum, Teaching & Leadership Associate Advisers for School Improvement Cambridgeshire Race Equality & Diversity Service (CREDS) Cambridgeshire School Improvement Board Data Services (Inc. Fischer Family Trust) Governors: School Governance Service ICT Service NQT Appropriate Body School to School Support Support Staff CPD & Events Teaching School Alliance CPD
<p>Early Years Events</p> <ul style="list-style-type: none"> Equalities Conference 2017 "Coming Soon" Safeguarding Conference 2017 "NEW" Leadership and Governance Briefings Foundation Years Forums Early Years Foundation Stage Leadership Briefings 	<p>Early Years Support</p> <ul style="list-style-type: none"> Early Years Recruitment "NEW" 30 hours free entitlement "NEW" Support for Childcare Business and Governance "NEW" 	<p>Directory of Courses and Training</p>
<p>Early Years Resources</p> <ul style="list-style-type: none"> Attendance Matters guidance and materials 		

(資料) ケンブリッジシャーウェブサイト (<http://www5.cambridgeshire.gov.uk/learntogether/improvement/>)

(7) 非営利団体

① 主な機能

非営利団体は、民間財団の助成や個人・団体の寄付を得て自主的な事業を行っているだけでなく、地方自治体や中央政府の委託・助成により各種プログラムやサービスを提供する「サービス提供者」としての性格も有している。イングランドでは「チャリティ」という法人格の認証を受けて活動していることが多く、団体の規模は多様である。

エビデンスに基づく教育政策の観点では、非営利団体は多くの場合、学外教育として子どもや保護者へのサービス提供を通じエビデンスを「つかう」役割を果たしてい

るほか、一定以上の規模の団体では、大学や民間調査会社と連携してエビデンスを「つくる」こともある。また、団体によっては教員への研修プログラム等を通じ、学校にエビデンスを分かりやすく「つたえる」機能を有しているケースもある。

② 特徴

資金源が多様であるため、行政セクターよりも経営の機動性や柔軟性に優れることから、主に学外教育で実験的なプロジェクトの実施主体として新たなエビデンスの創出に貢献している。また、法人の性格上、活動の実施において各ステークホルダーの信頼を得やすく、教育研究と教育実践の媒介としてインパクトの拡大に貢献しているケースも多い。

③ 具体的な活動

イングランド及びウェールズで活動しているチャリティである **Ambition School Leadership** は、**The Future Leaders** と **Trust and Teaching Leaders** という 2 つのチャリティが統合する形で、2016 年 11 月に設立された団体である。貧困などの社会経済的背景がある子どもであっても、等しく優れた教育機会を受けられることを団体のミッションとして掲げており、学校の幹部層や次期幹部層、学校間の相互学習において重要な役割を果たしているティーチング・スクールなど、あらゆる階層のリーダーシップに着目し、その強化を図る研修プログラムを提供することで学校のパフォーマンス改善を目指して活動している。スタッフ数は約 200 人で、本部で約 70 人、地域事務所で約 130 人が勤務している。

図表 24 Ambition School Leadership ウェブサイト



Ambition School Leadership では、教育省からの助成金が主要な資金源の 1 つになっており、アカデミー化した複数の学校グループである Multi-Academy Trust からもプログラム参加費用を得て運営している。前進である団体のうち The Future Leaders では、設立された 2006 年以來これまでの 10 年間の累計で約 1,700 人の教員養成を行ってきた。

例えば、代表的なプログラムである Future Leaders Programme は、約 3 年間の歳月をかけて幹部層の育成を行うプログラムであり、主な対象は他と比べて不利な状況にある学校の次期幹部層である。このプログラムの中では、参加者に効果的な指導方法を学んでもらうだけでなく、研修実施後も参加者が得た知識をそれぞれの学校で継続的に実践できるよう、アクションリサーチ形式で学校運営でのパフォーマンス管理にデータを活用する方法を伝え、エビデンスに基づく教育実践を促している。当初は小規模で始まったプログラムであるが、現在では毎年 100 名程度が参加する、団体の代表的なプログラムとなっている。他にも、Teaching Leaders Programme と呼ばれる中堅の教員を主な対象としたプログラムなど、階層に応じたリーダーシップを開発するために 10 種類のプログラムが用意されている。

Ambition School Leadership では、このようなプログラムを通じて、主に学校の幹部層が教育実践にエビデンスを活用することを支援しているが、エビデンスが重要だとの認識を持つ教員がまだ少ないこと、関心を持っていても実践に活かす方法が浸透していないこと、教員のエビデンスへのアクセスが不十分であること、エビデンス情報を得たとしても教員自身が批判的に吟味し状況に沿って実践に用いるスキルが不足していることなど、幾つかの課題も指摘された。

(8) 民間調査会社

① 主な機能

教育政策の研究・評価を専門とする民間調査会社は、LEA や教育機関にコンサルティングサービスを提供しており、エビデンスを「つたえる」ことを通じて教育実践での活用を後押ししている。また、一部では政府や研究機関との共同研究によりエビデンスを「つくる」役割も果たしている。

② 特徴

民間調査会社は LEA やアカデミー・トラスト（アカデミー制となった学校のグループ）と契約して、独自に開発したコンテンツやコンサルティングサービスを提供したり、中央政府や民間財団からの委託や助成を受けて調査研究を実施したりすることで収益を得て活動している。また、大学とのパートナーシップを構築して最新の治験を教育実践に活用するための取組みも行っている。

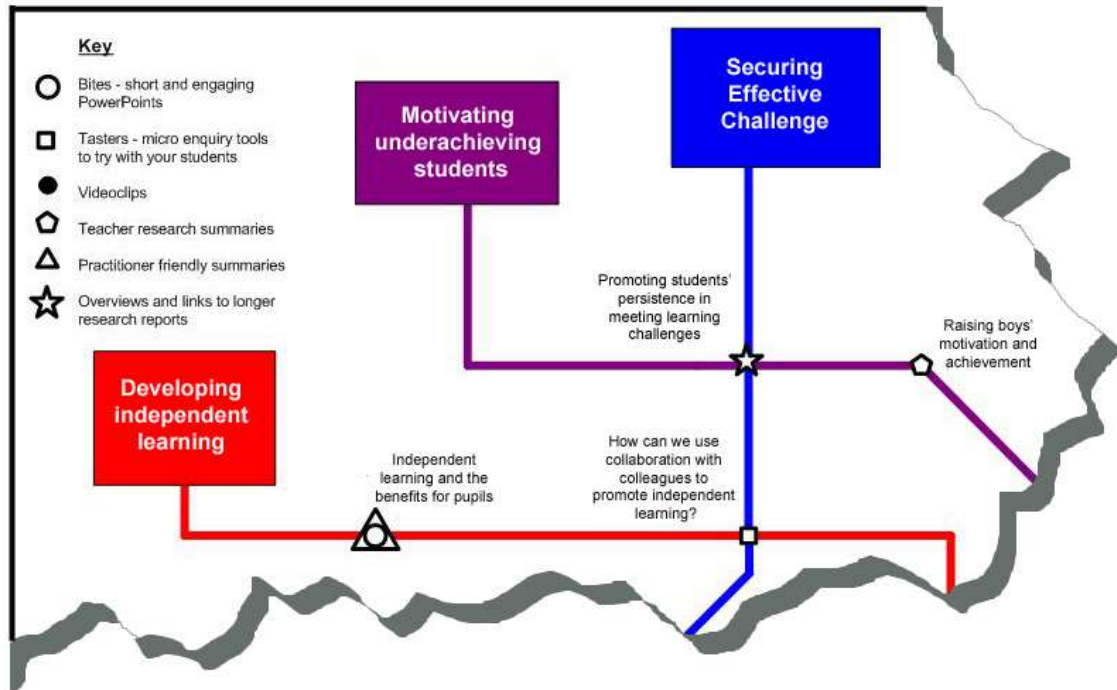
③ 具体的な活動

エビデンスに基づく教育政策に特化した民間調査会社 CUREE は、イングランド中部のコヴェントリーに拠点を持つ、イギリスで最も影響力のある民間調査会社の 1 つである。イングランドを中心に事業を展開しているが、国際機関 Education International やニュージーランド政府等との事業も実施するなど、国際的に活動している。

CUREE の事業内容は調査研究、ツール開発とサービス、継続職能開発の 3 領域に分けられるが、それぞれを連動することでエビデンスに基づく教育政策に関する専門性を高めている。このうち、調査研究としてはランダム化比較試験を用いたプログラム評価等の一次研究だけでなく、系統的レビュー等の二次研究も行っており、特に教員の専門性向上とエビデンスの活用に関するテーマが多い。契約先の 2/3 は行政セクターで、1/3 は民間助成財団となっている。パフォーマンスに課題があるとされた学校に関わる際には、学校内がパニック状態になっており短期での成果ばかり求めがちだが、CUREE としては年間契約により着実に能力形成を図る関わり方を志向している。

ツール開発とサービスについては、以前は教員が使いやすいようにオンライン上で調査結果を伝えるツール開発に注力していたが、2010 年の連立政権発足以降はカスタマイズしたツールを提供するようになっており、サービス提供先も主に LEA だったものが現在はアカデミーの割合が増えつつある。CUREE が学校（単独またはグループ）に提供している「Route Map」もその 1 つで、学校の現在の優先事項（2～5 つ程度）に応じてカスタマイズされた系統的レビューに基づいて既存のエビデンスを概観した後、パワーポイントの資料や動画等によるサマリーや振り返りテストで構成される研修教材がセットになっており、学校側のニーズに応じて教員の継続職能開発が行えるようになっている。

図表 25 CUREE のエビデンス活用における Route Map (一例)



継続職能開発については、EEF のプロジェクトを受託実施するなど、ツール開発とサービス以外にも研究調査として関わることもあり、CUREE では大学以上に調査結果を教育実践に活用することに重きを置いて活動しているとのことだった。CUREE では、学校内でのボトムアップ、行政からのトップダウンに加え、学校間のつながりによるエビデンスの活用を意識して事業を展開してきたが、現在はアカデミー制によって制度的に学校間の連携が促進されるようになったとみている。

CUREE からは、1996 年の調査では調査研究に関与した経験がある教員は全体の 3%に過ぎなかったが、2010 年には 40%を占めるまでになるなど、近年急速に教員間にエビデンス活用への理解が高まっている要因として、Pupil Premium をはじめとした教育格差是正のための各種施策が規範的な圧力として機能していること、教員組合が教育実践での活用に前向きであること、教員がエビデンスを自身の文脈に当てはめて解釈する方法論が浸透し始めていることが指摘された。また、小学校よりも中学校の教員のほうが継続職能開発に積極的であり、土曜の朝に研修を兼ねたイベントに出席している等の活動がみられる理由として、研修に活用できる予算が豊富であること、生徒の認知能力向上を重視していることなどが考えられるとのことだった。

(9) 教育機関

① 主な機能

教育機関は、客観的根拠に基づいたプログラムや教育方針を教育実践に適用する、エビデンスを「つかう」立場である。また、一部の学校ではエビデンスを「つくる」

ことに関心が強い教員がおり、大学と連携するなどして、自身の学校をフィールドとした研究活動を行っている。

なお、ここでは主に公立学校の総称として「教育機関」という言葉を用いているが、多くの内容は公立以外の学校にも当てはまる。

② 特徴

保守党政権ではすべての小学校及び中学校についてアカデミー制に移行するよう求めており、特に中学校ではアカデミー化が急速に進んでいる。教育省が教育体制についてこのような政策をとる背景として、学校単位でのリーダーシップ強化と、学校間でのリーダーシップの強化という、2つのリーダーシップの重要性が特徴として挙げられる。

まず、教育機関の学校運営（教員の採用や研修等）では、校長をはじめとする幹部層に多くの権限が与えられるようになり、これまで地方自治体を經由して配分されていた活動資金も政府から直接教育機関に投じられるようになった。このことから、各学校での運営方針の決定において、学校の幹部層のリーダーシップの発揮が強く求められるようになっており、その際にエビデンスの活用がパフォーマンス改善の鍵とされている。

また、学校間の連携については、アカデミー制によってアカデミー・トラストと呼ばれる学校グループが形成できるようになったほか、NCTL からティーチング・スクールに指定された学校が学校間の学び合いに主導的な役割を担うなど、行政の施策によって学校間のリーダーシップを発揮する体制が構築されている。その中で、既存の研究を教育実践に活かす方策も伝達されることが期待されており、リーダーシップはエビデンスに基づく教育実践の普及方策として機能している。

③ 具体的な活動

グレーターロンドンの特別区の1つ、北部のカムデンにある小学校 Beckford Primary School は、生徒数 459 人に対して教員数 24 人（うち幹部総 6 人）、ティーチング・アシスタント 18 人、事務員 5 人の体制で運営されている。

Beckford Primary School の特徴として、生徒の出身国は合計 37 か国であり 70% が英語を第 2 外国語としていること、イングランドの上位 20% の貧困地域に含まれており 26% が FSM の受給対象、45% が Pupil Premium の対象となっていることが挙げられる。そのため、医療やソーシャルワークなど地域の関連サービスとも密に連携を図ることで、不安定な子どもに対する支援を行っている。

Beckford Primary School では、OfSTED の査察結果は上から 2 番目のカテゴリー「good」を 2012 年と 2017 年の 2 期連続で獲得しており、難しい状況にある生徒が多い中、校長のリーダーシップのもと高いパフォーマンスを維持している。校長は現在のポジションは 8 年目であり、教員としてのキャリアは 16 年目と若いですが、教育学及び国際開発の修士課程を卒業しているなどエビデンスに関する理解度が深く、自身で宿題の効果を分析する 2 か月間の調査を実施するなど、校内の状況を十分に把握し

た上で対策を講じている。校長自身は、情報誌や書籍やオンラインサービスの記事を読んだりイベントに参加したりする中で見識を深め、エビデンスに関する認識をアップデートしておくことが学校のリーダーとしての役割だと考えており、感覚的には約半数の校長がそのような自己研鑽を積んでいるということだった。

EEF の Toolkit については、ティーチング・アシスタントに関する系統的レビューを参考に体制の再構築が行われてきたが、校長としては、新たに赴任した際には有用性があるとしながらも、学校や生徒の置かれた状況を理解できてからは、特に活用していないということだった。Toolkit は既知の内容が整然と記載されていることも多い印象が持たれていた。

Beckford Primary School では、長年に渡って LEA がコミュニティと学校をつなげる重要な役割を果たしており、学校間の強固な連携も培われてきた実績があるため、アカデミー制ではなく地理的なつながりに基づく連携で十分機能していると考えられている。アカデミー制に対する批判の一つとして、アカデミーは CEO や CFO といった教育実践とは無関係のポジションが生じ官僚主義的になること、非常に高給な CEO がスキャンダルとして取り上げられていることが問題点として指摘されるほか、アカデミーは地域単位ではないため、社会的養護のような地域サービスとの連携・統合が難しくなるとの意見が他地域でも聞かれた。カムデンでは 42 校がパートナーシップを組んでおり、学校改善を目的とした有限会社を設立してアカデミー制に移行した際の運営者に位置づけることが検討されている。実際、カムデンのパートナーシップはアカデミー制ではないが、イングランド中で最も優れたグループとなっている。

パートナーシップでは、IoE がリーダーシップ研修を主導する形でティーチング・スクールに新任及び中堅の教員を派遣し、リーダーシップの研修を受講させているほか、幹部層は相互学習を中心に能力開発を行っており、これらの一部には日本の教育実践でも行われている授業研究の考え方が取り入れられている。なお、学校全体では、研修と能力開発の費用は約 4 万ポンドになるということだった。

Beckford Primary School でエビデンスに基づく教育実践が浸透している理由として、リーダーシップを発揮している校長の個人的な考えに基づいて学校運営を行うより、各教員がエビデンスに沿って意思決定を行うほうが容易であるとの意見があった。校長自身も、教員であった頃に校長が同様の学校運営をしており、教員に裁量権が委ねられている場合にはそのほうが効果的な教育実践ができるという実感があるとのことだった。

IV. 成果²⁶

1. エビデンスを「つくる」観点

(1) 研究者の「つくる」能力の向上

イギリスでは、教育研究に携わる研究者が、量的研究によりエビデンスを「つくる」能力を急速に高め、良質なエビデンスを創出してきたと認識されている。特に 2000 年頃までは、アメリカ以外ではランダム化比較試験の実施件数自体が非常に限定的であったが、アメリカの教育研究、医療分野での成功、そして情報技術の進展の影響を受けて、イギリスでも研究者を中心として教育政策におけるエビデンス創出の取組みが進められた。

環境整備面では、大学教育学部が学校の次期幹部層（校長）候補のトレーニングプログラムや自治体との共同研究の実施を通じて、実証的研究のフィールドとなる教育現場とのネットワーク形成に努めている。加えて、非営利組織や民間調査会社といった、既にサービス提供先としてのネットワークを築いている団体と協働することで、量的研究が円滑に実施されるようになっている。

また、スキル面では、EPPI センター等のエビデンスを専門とした研究機関が研究者も含めて幅広くトレーニング機会を提供してきたこと、現在では EEF がプログラム実施者とは別に第三者評価としての評価者を任命していることなど、育成機会と活躍機会の双方が提供されている。

(2) 政府の「つくる」体制の整備

政府が「つくる」エビデンス、つまり（教育研究ではなく）政府統計等を基にした現状把握のためのエビデンスの創出については、OfSTED の査察結果に加え、生徒及び学校の個票レベルで様々な情報が連結されたデータベースである NPD の存在が大きい。NPD では情報の秘匿化がなされた上で調査目的に限って公開されており、研究者が様々な分析を行う情報源となっているほか、政府自身も中立的な立場から統計分析の結果をほぼ独立的に公表しており、透明性が担保されているものと言える。

加えて、政府内での人的体制の充実も同時に進められている。GSR と呼ばれる社会調査専門職種が教育省内にも約 200 人配置され、定常的に政策立案者との協働体制が構築されていることは、政策形成と教育研究を大幅に近づける要因になっているものと考えられる。

²⁶ 以降では、エビデンスの 3 局面を、津谷（1998）にならって「つくる」「つたえる」「つかう」として捉えている。なお、海外でも 3 局面を指す言葉として「創出（generation）」「伝達（transmission）」「適用（adoption）」が用いられている。

津谷喜一郎（1998）Culture or Global Community? –Experience in Systematic Review from Japan-, 第 6 回コクランコロシアム発表資料

2. エビデンスを「つたえる」観点

(1) 政策立案者や教員への「つたえる」方法の構築

研究に裏付けられたエビデンスを政策形成や教育実践につなげるためには、忙しく論文すべてに目を通したり吟味したりする時間のない政策立案者や教員に対して、エビデンスから得られる示唆を分かりやすく、簡潔に伝達することが不可欠である。そのための手法として、教育研究分野においても系統的レビューの手法が浸透し、少なくとも研究者の間では認識が広まっているが、政策立案者や教員自身には系統的レビューもハードルが高いものであり、さらに加工して使い勝手の良いものとする必要がある。

政策立案者側については、「迅速なエビデンス評価」として、系統的レビューの原則を参考としつつも、公表済み論文だけを収集する簡易版としてのレビュー（いわゆる「マッピング」のプロセス）が用いられている。簡易なレビューを実施する際はスクリーニングのプロセスを一部省略することになるため、レビューの対象となる研究に一定以上の水準を確保できるかが課題となるが、教育省では社会調査の専門職がこのプロセスを担うことで質を担保している。

教員については、これまで「つたえる」役割の一端を LEA が担ってきたが、保守党政権では学校運営の権限と責任を LEA から学校レベルに移行させていることに伴い、校長自身が校内で他の教員にエビデンスを「つたえる」役割を担うようになってきている。そのため、EEF が開発した Toolkit のような横断的基準でエビデンスを統合し、かつ可視化されたツールが奏功していると評されている。EEF ではこれをもう一段進め、ガイダンスという形で推奨事項を明確化する試みを進めており、その成否が待たれる。

(2) 他校や民間調査会社による「つたえる」機能の補完

これまでイギリスでは、地方自治体が設置した LEA が中間組織としての役割も担っており、最新かつ幅広い知見を踏まえた情報伝達機能や各校の状況に応じたコンサルテーション機能を発揮してきた。保守党政権の教育改革方針によって LEA が担う範囲は縮小しているが、それに代わって別のステークホルダーがこのようなエビデンスを「つたえる」機能を担うようになってきている。

中でも、アカデミー・トラストやティーチング・スクールといった学校間でリーダーシップを発揮する学校が、他校への指導的関わりを通じて最新のエビデンスを分かりやすく伝達する役割を担っていると言える。また、民間調査会社でも同様の関わり方をしており、教育実践のパフォーマンス向上を図るために、コンサルテーションのプロセスを通して個々の実情に沿った提案が行われている。

3. エビデンスを「つかう」観点

(1) 教育現場の「つかう」能力の向上

他国と同様に、イギリスでも教育現場は多忙であるという時間的制約に加え、教育実践に有用と考えられる研究結果が示されても、教員自身に調査の経験が乏しいために十分に知見が活かされてこなかったと指摘されている。しかし、この 20 年間で教員が高い専門性を有する専門職として再認識されたことに伴い、専門性に基づく判断を裏づけるエビデンスの重要性や、最新のエビデンスを学ぶ継続職能開発の必要性が教育現場でも広く理解されるに至っている。

上記を背景として、より効果的な指導方法を学ぶための教員の研修プログラムが行政セクターだけでなく研究機関や非営利団体から提供されるようになったことも、教育現場でエビデンスを活用する能力の形成に大きく寄与していると考えられる。これらの研修プログラムには、教員が所属先の学校のデータを分析して課題を特定する調査方法の学習モジュールが盛り込まれるなど、実践的な知識が提供されている。

また、EEF がエビデンスの活用に重きを置いて一次研究を実施するようになったこともあり、大学の研究者が教育現場と直接連携を図る動きも拡大しているとされる。教員にとって大学の研究者と協働することは、エビデンスの活用方法を詳細に知る機会ともなっている。

(2) 学校がエビデンスを「つかう」動機づけの強化

専門性向上を通じた教員の地位向上を目指す動きに加え、教育現場はこれまでになく広範な権限が認められるようになった一方、責任や有形無形の圧力もかかるようになってきている。学校が LEA からの介入を受けにくくなったことと引き換えに、社会への説明責任も学校自身が果たすことが求められるようになり、幹部層はパフォーマンス改善に向けた取組みを強く期待されている。また、教育格差を是正するための助成金として **Pupil Premium** が導入されたことも、各学校が効果的な学業成績の達成方を模索する契機を提供したものと位置づけられている。

これらの結果として、エビデンスに基づく教育実践は教育現場に広く普及することとなった。既存の調査では、調査研究に関与した経験がある教員の割合が 2010 年次点で約 4 割であったほか、**Pupil Premium** の創設と同時期に **The Sutton Trust** と **EEF** が開発・提供した **Toolkit** の学校幹部層の認知率が約 2/3 と高くなっており、教育実践においてエビデンスを活用しようというインセンティブが機能していることがうかがえる。

V. 課題

1. エビデンスを「つくる」観点

(1) 研究資金分配団体からの「つくる」資金の制約

2010年に保守党が政権運営を担うようになってから、イギリスでは徹底した緊縮財政政策がとられており、教育分野もその影響を受けている。特にエビデンスの創出を担う研究機関では、研究成果の社会での活用に対する評価のウェイトが拡大しており、より現場の近くで実践家と連携しながら研究活動を行うことが求められるようになってきている。また、教育研究分野に限ってみれば一定割合の研究費助成を行っている EEF が着目する観点に変化がみられ、特に一次研究については効果的なプログラムの開発ではなく、効果的な普及方策の確立を重視するようになってきているため、間接的には研究のテーマ設定に影響を及ぼしているものと考えられる。

このような中で、教育分野に関連した What Works Centre である EEF と EIF は、中央政府からの独立性が保たれつつも密に連携する Arm's length の位置づけであるだけでなく、どちらもチャリティとしての法人格で活動を行っている。そのため、政府だけでなく民間財団からの助成金を獲得したり、民間企業や個人からの寄附を受け付けたり、(イギリス国内にとどまらず) 海外の政府機関からのプロジェクトを受託したりすることが可能となっている。このような民間投資を絡めたビジネスモデルを構築することで、行政セクターの資金制約を乗り越えようとする動きが見られる。

(2) 教育現場の「つくる」能力の不足

研究者が教育現場との協働に積極的になり、教育現場でも継続職能開発で研修が盛んに行われるようになってきたことに加え、修士課程でエビデンスの活用方法を学んだ教員が増加していることで、教育実践におけるエビデンスの活用は着実に前進してきたと言える。他方、エビデンスの創出の局面では、教育現場への目立った支援の動きは確認できなかった。

教育現場では、教員自らがランダム化比較試験の設計から実施、評価に至るまでを担う必要はなく、むしろ研究者等との役割分担が重要だが、研究者が何を指して何をしようとしているのかを理解するための「共通言語」の習得は必要だとの指摘があった。実践家である教員が研究者とうまく連携し、より教育実践にとって意味のあるエビデンスが創出されるためにも、教員の能力形成によって連携を円滑にすることが期待されている。

2. エビデンスを「つたえる」観点

(1) 地方自治体による「つたえる」機能の低下

保守党の教育改革方針により、これまで学校運営において大きな役割を担ってきた地方自治体の教育部門としての LEA の影響力が縮小し、代わりに学校の幹部層の役割がより重要とされるようになってきている。このような状況下で、LEA は教育サービスの提供者から医療や福祉といった地域の他サービスと教育を連携させる調整者としての活動に重きを置くようになっており、エビデンスを分かりやすく教育現場に伝える機能は低下すると考えられる。

学校が自らエビデンスを解釈して使いこなせるよう、相互の学習や特定の学校によるリーダーシップの発揮が政策的に進められているが、その際にも EEF や EIF、あるいは民間調査会社のようなエビデンスを仲介する活動を行っている中間組織が、今後より一層重要とされる可能性がある。EEF と民間調査会社は学校に対して、EIF は地方自治体に対してエビデンスを「つたえる」活動を行っており、今後の成否が待たれる。

(2) 効果的に「つたえる」方策の開発

イギリスの教育政策において、エビデンスの 3 局面が効果的に機能していること、特に EEF のような中間組織の設立によって「つたえる」プロセスが構築され。実際の教育実践につながっていることは、アメリカなど海外からも高く評価されており、同様の手法を導入しようとしている国が世界中に広がりつつある。ただし、EEF へのヒアリングから、これまで効果的なプログラムの創出とその研究成果として得られたエビデンスの統合に力点を置いてきた活動内容を、教育実践につなげるための効果的な普及方法の開発へとシフトしなければならないとの認識をしていた。

教育研究により創出されたエビデンスを教育実践へつなげる、仲介役としての EEF の活動は、これまで主に Toolkit の形で進められてきたが、上記の EEF の認識は、オンラインツールだけでは研究と実践の橋渡しとしては不十分であり、より積極的な介入が求められることを示唆している。どのような介入方法が適切であるかは現在も探索段階のようだが、効果的にエビデンス情報を教育現場に届けること自体も研究対象となっており、実施結果の公表が期待される。

3. エビデンスを「つかう」観点

(1) 教育現場での「つかう」経験の浸透

ブレア政権以降のイギリス政府で積極的な教育投資政策を展開してきた背景には、イギリス国内で拡大する、地域や社会経済的背景による教育格差の是正が必要だとの社会的合意があったものと考えられる。政府や研究者だけでなく、教育機関も含めた多くの関係者が教育格差の効果的な是正方法を模索する中で、当時医学領域で先行していた「エビデンスに基づく医療」のコンセプトに準拠し、専門職としての教員の一層の活躍に期待が集まったとみてよいと思われる。

ただし、学校の幹部層への権限と裁量が拡大し、教員の自律性も広く認められるようになる中で、教育格差の問題はさらに「学校次第、教員次第」の方向に流れつつあると言える。教育省では、OfSTED の査察を通じた国レベルでの達成水準の設定、上級資格の認証や研修プログラムの開発・提供、助成金の交付など、様々な施策を講じて国が目指す水準を示しているが、最終的に教育現場がどのような対応を取るかまで細かな規定は設定していない。教育現場で教員が実践にエビデンスを活用し、目指す成果を挙げる経験ができた教員が増加するか否かは、エコシステム全体の機能に委ねられていると言える。

(2) 政府がエビデンスを「つかう」際の独立性の担保

イギリス政府内に配置されている社会調査専門職は、教育省内には政策立案者 10～20 人に 1 人の割合で在籍しており、エビデンスの創出と伝達を担っている。両者は密に連携しており、政府内でもエビデンスに基づく教育政策が実現できていると考えることができる。ただし、課題として、公的統計の分析結果の公表など一部業務を除けば、社会調査専門職が政府の方針から完全に独立して意見を表明できる立場にはなく、エビデンスに基づかない教育政策が推進されるとした場合に、それを止める手立てがないということになる。

社会調査専門職は政策立案者を対象とした研修プログラムも実施していることから、省内にはエビデンスを政策に活用する重要性や方法論が一定程度浸透しているものと推察されるが、どの程度エビデンスを重視するかについての明確な目標値などは示されていなかった。他方、EEF や EIF は政府から独立した立場にあり、これらの Arm's length が政府に対しても一定の影響力を保持していることを踏まえて、全体像を理解する必要があるとも考えられる。

第3章 アメリカにおける客観的根拠に基づく教育政策

1. 教育制度の概要

1. 教育行政機関

(1) 連邦政府による教育政策への関与

アメリカにおける教育行政の経緯を概観すると、教育に関する合衆国憲法上の規定はなく、長い間、州憲法や州教育法に基づいた教育行政が行われてきた。合衆国憲法では、「憲法が合衆国に委任していない権限または州に対して禁止していない権限は、各々の州または国民に留保される」と規定しており、本条項に基づき、教育は基本的に州の管轄事項とされ、連邦政府の権限は限定されていた。

しかし、1950年以降の公民権運動の高まりを受け、連邦政府が初めて公教育へ関与していくこととなる。1965年、ジョンソン大統領下で実施された一連の社会保障政策の主要プログラムとして、貧困家庭の多い地域への補助金交付を定めた「初等中等教育法（Elementary and Secondary Education Act of 1965）（以下、「ESEA）」が制定され、連邦政府による各州への補助金交付が法律上初めて明文化された。地域間の教育格差是正に向け、全州で均質的な教育水準を確保する必要性が提起され、1979年、連邦レベルでの教育行政の所管官庁「連邦教育省」が設置されることとなる。

1965年に制定されたESEAは時限立法であったが、その後繰り返し改定が行われ²⁷、徐々に連邦政府の権限を強めていく。その頂点とされるのが、2002年に制定された「どの子ども置き去りにしない法（No Child Left Behind Act）（以下、「NCLB）」であり、各州に対して教育の標準化や結果責任を厳格に設ける等、連邦政府の権限が最も強化される形に移行した。しかし、同法は、州への補助金額が少ないこと、規定の硬直性²⁸、非現実的な目標などから、州政府や地域の教育現場関係者から強い反発を受け²⁹、2015年には、州政府の裁量権を拡大した「全児童・生徒学業達成法（Every Student Succeeds Act）（以下、「ESSA）」に改正されることとなる。

このように、アメリカでは州政府が教育政策について基本的な権限を持ち、連邦政府は歴史的に限定的な役割しか有していなかった中、1965年の「初等中等教育法（ESEA）」以降、連邦政府による教育政策への関与が強まっていった。2002年に制定された「どの子ども置き去りにしない法（NCLB）」では連邦政府の介入が頂点とされたが、2016年以降はその揺り戻しで、州政府に再度行政権限を戻す方向に至っている。

²⁷ 1994年、クリントン政権下で「Improving America's School Act」に改定された。2002年には、G・W・ブッシュ政権下で更に改定が加えられ、「No Child Left Behind Act」として成立。2015年のオバマ政権下では、「Every Student Succeeds Act」に改正された。

²⁸ NCLBでは、テストの実施回数や結果の報告、目標の設定、目標未達の学校に対する罰則規定等、これまでにない詳細な規定がなされていた。

²⁹ 井樋三枝子（2016）『アメリカ初等中等教育に関する新法の成立』「外国の立法」

(2) 連邦教育省

1979年に設置されて以降³⁰、連邦教育省は「教育機会の均等化」と「優れた教育の振興」をミッションに掲げ³¹、教育の機会均等保障への支援（補助金事業・奨学金事業）や教育情報の収集・提供、研究開発を主たる事業としてきた。

現時点でも、「教育機会の均等化」と「優れた教育の振興」という組織のミッションは変わらず、ミッション達成に向けた連邦教育省の役割として、2つが示されている³²。1点目は、「教育のアウトカム向上に向けた国家的な対話の牽引」であり、教授法や学び方に係る最新の“what works”の普及、また、教育現場でのソリューション創出支援が挙げられている。2点目としては、教育への「アクセス」と「優れた教育 (excellent education)」の両輪達成のため、早期教育から博士研究に至るまであらゆる教育ステージを網羅した政策プログラムの運営を行うこと、が示されている。

2016年現在³³、連邦教育省の職員は約4,400人で、年間予算は約680億ドルとなっている（予算については、「3. 教育政策に係る教育予算」にて後述）。主要な業務としては、主に4つの分野「連邦政府による教育分野での補助金政策の策定及び補助金の配賦・モニタリング」、「アメリカ全土の学校に係るデータ収集及び研究の普及」、「主要な教育課題に対する国民的関心の醸成」、「差別の撤廃及び教育へのアクセスの平等の確保」が示されている³⁴。

また、合衆国憲法に基づき、学校や大学等の設立、カリキュラムの開発、入学や卒業要件の設定、各州の教育水準の制定、教育水準達成度を測る試験の実施については、連邦教育省の主管外としている³⁵。

(3) 地方の機関

アメリカでは、教育の責任は州にあると憲法に定められ、実質的な教育行政は各州教育省に委ねられている。また、地方における教育行政機関を見ると、各州教育省の下に郡教育局、その下に学区が置かれている。

州政府の政策や法律に基づき、実質的な教育行政については、学区の教育委員会が管理運営している。

³⁰ ジミー・カーター大統領により、保健教育福祉省から教育分野を分離させ、教育省が設置された。

³¹ 教育省ウェブサイト (U.S Department of Education)
<https://www2.ed.gov/about/overview/mission/mission.html?src=rt>

³² 連邦教育省ウェブサイト”The Federal Role in Education”
<https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>

³³ 連邦教育省ウェブサイト”About ED””Overview and Mission Statement”

³⁴ 連邦教育省資料 (2010) An Overview of the U.S. Department of Education

³⁵ 連邦教育省ウェブサイト”What Is Not Part of the Department of Education’s Role?”
https://www2.ed.gov/about/overview/focus/what_pg4.html#doesnot

① 州教育省

教育政策の立案やサービスの提供は州政府の専管事項とされ、州教育省が州内の公教育の責任を担っている。それぞれの州憲法や教育法（または学校法）において、義務教育の内容を定めている。就学年齢や就学期間についても各州によって異なり³⁶、義務教育の内容について各州で定めている具体例は以下のとおり³⁷。

図表 26 各州の義務教育内容の具体例

カリフォルニア州	<ul style="list-style-type: none">・ 「6歳～18歳の子供は、フルタイムの義務教育を公立学校において受ける義務がある」(州教育法)・ 「保護者は当該年齢の子供を地域の公立学校に通わせる義務がある」(州教育法)
イリノイ州	<ul style="list-style-type: none">・ 「7歳～16歳の子どもは保護者は子どもに教育を受けさせる義務がある」(州教育法)・ 「州は公教育の施設と教育制度を整備し、初等中等教育を無償で提供する義務がある」(州憲法)

(資料) 文部科学省ウェブサイト「各国の義務教育制度の概要」を基に作成

後述する学区や各学校で提供される公教育にかかる権限と責任の法的根拠は、州議会で制定される州法となっている。州議会が州憲法の範囲内で学区の管轄区域の修正や、権限の変更や、学区を廃止することも可能とされる。なお、大きな州では、管轄域内の公立学校を管理する部門として、郡レベルでの教育局が置かれるケースもある。

② 学区／学区教育委員会

学区とは、アメリカにおける初等教育と中等教育を行う公立学校（公立の幼稚園から高等学校）の運営のために設けられた特別区分であり、全米で約 14,000 カ所あるとされる。Berkman (2005)³⁸によると、「幼稚園から第 8 学年まで、254 名が通学している 1 校だけを運営するアリゾナ州モフォークバレー学区や、幼稚園から第 12 学年までの 600 校で約 60 万名の児童生徒を擁するロサンゼルス公立学区など、多様な学区が存在している」とあるように、数万人の子供を抱える巨大な学区から、1 学校だけで形成される学区もある。

アメリカの初等・中等教育では、州法によって多大な権限が州から地方の学区に移譲されており³⁹、学区は州の政策を実施し、管轄区域の公教育システムを管理運営す

³⁶ 開始年齢はほとんどの州で 6 歳又は 7 歳と規定（7 歳と規定している州でも実際は 6 歳入学）。終了年齢は多くの州で 16 歳と規定。義務教育年限は 9 年又は 10 年（6 歳又は 7 歳から始まり、16 歳前後で終了）とする州が多い

³⁷ 文部科学省ウェブサイト「各国の義務教育制度の概要」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05082301/018.htm

³⁸ Berkman, Michael B. (2005) and Eric Plutzer (2005), Ten Thousand Democracies: Politics and Opinion in America's School Districts, Washington, D.C.: Georgetown University Press

³⁹ 武田直己 (2016) 「Race to the Top 政策に関する論点の提示」『教育論叢』第 59 号

るために設けられた教育行政単位の1つとされる。学区の運営については、地域住民が直接選挙で選定した教育委員で構成される学区教育委員会（School Board）が、同学区の教育行政を担っている。地方分権制の浸透により、学区によって制度等が大きく異なっており⁴⁰、学区の裁量で決定可能な範囲が広く、使用する教科書やカリキュラム等の教育方針の他、休日等も学区単位で決定されている。他方、実質上、学区運営はやや保守的な傾向があるとされ、学区レベルでの学校教育の取組みに大きな差異はなく、類似した教育サービスが提供されているとされる⁴¹。なお、アメリカにおける教員雇用は学区単位の採用で、契約ベースとなっている⁴²。

⁴⁰ 中等教育段階までの学校制度を見ると、8-4 制、4-4-4 制、4-2-2-4 制、5-3-4 制度、6-6 制等、州や学区によって多様な制度が存在している。（最も多いのが 5-3-4 制）

⁴¹ 米国現地調査でのヒアリング結果に基づき記載

⁴² 高橋靖直（2015）「アメリカの教育システムのどこに学ぶか」『法律文化』

2. 教育政策・制度の概要

(1) 教育政策

① 4年毎の中期戦略

連邦教育省では、中期的な教育政策として2014年から2018年間の戦略目標を掲げており、今期は6つの目標が示されている⁴³。

図表 27 連邦教育省による2014年-2018年の教育戦略目標

教育戦略目標（6テーマ）	概要
中等後教育、キャリア教育、専門教育、成人教育	中等後教育や生涯学習の提供拡大を通じた、大学へのアクセス、アフォーダビリティの向上及び大学の教育の質と大学修了率の改善
初等・中等教育	学力水準に準拠した初等・中等教育機関による”優れた教育”の提供能力の改善及び教育機会の格差是正
幼児教育（早期教育）	児童、（特に、支援ニーズの高い児童）が大学を卒業し就労へ移行できることを目指した、乳児から3歳児までの全ての児童の社会情緒的・健康的、認知的アウトカムの向上
平等	全ての生徒が成功に向けた適切な環境下に置かれることを目指した、不利な立場にある生徒への教育機会の提供拡大及び差別の撤廃
アメリカの教育システムの継続的な改革	客観的根拠（データ／研究／評価／エビデンス）やイノベーション、最新技術のより広範な活用を通じた、教育システムの改革の加速化
連邦教育省の能力強化	同戦略目標の遂行に向けた組織体制・能力の向上

（資料）連邦教育省 ”U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2014-2018”を基に作成

② 2年毎の重点パフォーマンス目標

また、連邦教育省では、2年毎に教育行政の「重点パフォーマンス目標」を掲げている。2016年～2017年の重点パフォーマンス目標（FY 2016-17 Priority Performance Goals）については、下図のとおり6分野が掲げられ、具体的な政策目標も設定されている。目標の1つとして、客観的根拠に基づく政策決定の実現（Enable evidence-based decision making）が明示され、政策目標として、2017年9月末までに客観的根拠に基づく教育プログラムへの新規補助額を全体の20%まで増やすこと、また、有効な教育政策にかかる堅固なエビデンスを提供するプロジェクト評価事業に、20件以上助成することが掲げられている。

⁴³ 連邦教育省公開資料”U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2014-2018”
<https://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2014-18/strategic-plan.pdf>

図表 28 連邦教育省の 2016 年～2017 年の重点パフォーマンス目標

<p>①大学卒業率の上昇</p>	<p>概要：大学⁴⁴へのアクセスやアフォーダビリティ（通学するに十分な金銭的支払能力）、また、生徒のアウトカム（学業成績）を向上させ、大学以上の学歴を有する子供を増やす</p> <p>目標値：2017年9月30日までに、25歳～34歳の成人の48.4%が同等もしくはそれ以上の修了資格を有する</p>
<p>②学資金支援（奨学金事業）の透明性確保</p>	<p>概要：学資奨学金事業のポートフォリオについて、納税者や研究者、一般国民向け情報の透明性を図る</p> <p>目標値： 2017年9月30日までに、30件以上の公開データやレポートを学資奨学金データセンターに掲載</p>
<p>③「大学およびキャリア形成スタンダード及びアセスメント」の作成支援</p>	<p>概要：「大学およびキャリア形成スタンダード及びアセスメント（college- and career-ready standards）」が全州で作成されるよう支援を行う</p> <p>目標値：2017年9月30日までに、「大学およびキャリア形成スタンダード及びアセスメント（college- and career-ready standards）」に基づき、全州で高水準のアセスメントが実施される。</p>
<p>④プリスクール⁴⁵への児童入園率の上昇</p>	<p>概要：特に貧困世帯の児童について、高い教育水準の公立プリスクールへの入園率を増やす</p> <p>目標値：①2017年9月30日までに、4歳児のプリスクールへの入学率を33%まで増加させる。 ②2017年9月30日までに、19州のプリスクールプログラムが質の高いベンチマークを達成する</p>
<p>⑤平等な教育機会の確保</p>	<p>概要：有能な教員の均等な配置等、学校制度の包括的な改善を通じ、高校の修了率を改善し、低所得層と一般世帯の子供の卒業率のギャップを減らす</p> <p>目標値：①2017年9月30日までに、全国の高校卒業率を85%まで引き上げ、低所得層と一般世帯の子供の卒業率のギャップを7.4%まで引き下げる。②2017年9月30日までに、卒業率が継続的に低い高校数を10%削減する。また、低所得層と一般世帯の子供の卒業率ギャップを5%以上削減した高校を3%増やす</p>
<p>⑥実効的な客観的根拠に基づく政策形成</p>	<p>概要：教育政策で何が有効で何が機能しないか（what works and what does not work）について、信頼性の高いエビデンスの創出及び活用を増やす</p> <p>目標値：①2017年9月30日までに、新たな競争的資金による補助額（客観的根拠に基づく戦略への補助）を全体の20%に増やす ②2017年9月30日までに、（有効な教育政策に関する）堅固なエビデンスを提供するプロジェクト評価事業に、20件以上助成する</p>

（資料）連邦教育省資料 “Department's FY 2016-17 Priority Performance Goals”を基に作成

⁴⁴ 原文では、college との記載があるが（college は日本の 2 年制大学または専門学校、短期大学）、ここでは「大学」と記載

⁴⁵ 日本の保育園と幼稚園の中間的な施設。

(2) 教育制度

① 義務教育制度

義務教育制度の対象となる学校の範囲（学校区分の扱い）については、州・学区によって異なるが、小学校・中学校・高校の就学期間を「6年-3年（2）-3年」とする 경우가多く、義務教育の12年間は通称「K-12」と呼ばれている（その他では、「8年-4年」、「5年-3年-4年」等）。このように、州や学区によって義務教育制度の段階区分も異なる点はアメリカの教育システムの特徴ともいえる。

また、アメリカにおける義務教育の学校は、一般の公立学校の外、「チャータースクール（Charter school）」、「私立学校」と大きく3種類がある。公立学校は授業料を徴収しない他、一般に私立学校には公的補助はないとされている。なお、私立学校は、教育行政の対象外として、公教育に含まれない。そのため、私立学校の教員については資格等の規定を設けていない州も多く、設置は州の認可性もしくは届出制となっている⁴⁶。

チャータースクールは1991年にミネソタ州で設置を認める法律が成立して以降、同様の州法が各地で制定され、学校数が増大することとなる。州によって規定が異なるが、保護者や教員、地域団体等が州や学区の認可（チャーター）を受け設置する初等中等学校であり、公費によって運営されている。州や学区の法令・規則の適用が免除されるため、学校独自の教育理念に基づくサービスを提供できる公設民営の学校形態となっている⁴⁷。2014年時点の統計を見ると、全米で7,000校（2014年時点）に上り、42の州がチャータースクールの設置法を策定している。2014年と2009年を比較すると、学校数が7%増となっており、2017年時点では義務教育課程（K-12）の児童の約7%以上がチャータースクールに通学しているとされている。チャータースクール数は、2014年時点、全米で約7,000校まで増えている⁴⁸。

また、昨今の特徴として、学区を越えた学校選択制を導入する州や学区が増加している⁴⁹。学校選択の選択先として最も注目を集めているのがチャータースクールとされる⁵⁰。

⁴⁶ 日本 文科省ウェブサイト「各国の義務教育制度の概要」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05082301/018.htm

⁴⁷ ただし、教育成果が定期的に評価され、一定の成果を達しない場合チャーターの取り消しとなるケースもある。また、設置主体は多種多様で、企業が立ち上げるケースもあれば、保護者が民間組織として設立するケースもある。

（資料：高橋靖直（2015）「アメリカの教育システムのどこに学ぶか」『法律文化』

⁴⁸ 連邦教育省 National Charter School Center 資料”What is a Charter School”

⁴⁹ 高橋（2015）

⁵⁰ 上村作郎（2003）「アメリカにおける教育改革の一事例 チャータースクールを中心に」『レファレンス』

② 高等教育

アメリカの高等教育は、1965年の「高等教育法（The Higher Education Act of 1965）」に基づき、大きく公立大学、私立大学、その他営利大学（リベラルアーツカレッジ、コミュニティカレッジ等）に区分される。設置形態としては、大部分が州立大学および私立大学とされ、国立大学（Federal school）は軍事学校および公務員学校のみとなっている。なお、連邦教育省の公開統計（2015年統計）⁵¹を見ると、アメリカ全土で計4,726校の学位授与機関があり、その64%（3,026校）が4年制の大学で、残り36%（1,700校）が2年制のカレッジとされる。

アメリカでは、国家の成立以前に、アメリカ最初の大学ハーバード大学が設立（1636年）されており、私立大学の学校経営形態を基に州立大学等の公立大学が発展した経緯がある。そのため、連邦政府による大学機関への介入や関与がほぼ存在せず、研究資金や学生への奨学金を通じ間接的に財政支援を行っているに留まっている⁵²。

③ 就学前教育/特別支援教育

アメリカにおける就学前教育は、州によって制度が異なるが、一般的に幼稚園（Preschool／Kindergarten）もしくは保育園（Nursery School等）で提供される幼児教育を指すものとされている。昨今、連邦教育省では、子供の健康・身体面、また、社会的情緒面での成長アウトカムの向上に向け、0歳児から3歳児までの幼児教育を重視しており、州政府に対する7つの助成プログラム（「Preschool Development Grants」等）を展開している⁵³。また、低所得家庭の5歳までの児童については、連邦政府が低所得世帯の幼児・児童に対する就学支援プログラム「Head Start program」を設けており、予防接種、健康診断、栄養、教育、社会的サービス等の多面的な支援が行われている。

アメリカでは、2004年に制定された「個別障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act of 2004）、（以下「IDEA」と略記）」が障害児教育法体系の中核と位置づけられている。子どもたちの教育を扱う連邦法については、1975年の「全障害児教育法」以降、30年に亘り度々の修正が加えられ、2004年に改訂されたIDEAが現行法となっている⁵⁴。同法では、3歳から21歳までの長期間、特別支援教育を受ける権利を保障し、13種の障害種別（自閉症、盲、ろう、難聴、知的障害、身体障害、その他健康障害、情緒障害、学習障害、言語障害、外傷性脳障害、視覚障害、重複障害となっている）を対象としている。IDEAは、「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」

⁵¹ National Center for Education Statistics (2012). “Table 5 Number of educational institutions, by level and control of institution: Selected years, 1980-81 through 2010-11”. U.S. Department of Education

⁵² 丸山文裕（2010）「アメリカにおける高等教育制度と大学の設置形態」『大学の設置形態に関する調査研究』国立大学財務・経営センター

⁵³ 連邦教育省ウェブサイト “Early Learning Program”
<https://www2.ed.gov/about/inits/ed/earlylearning/about.html>

⁵⁴ 連邦教育省ウェブサイト “Office of Special Education Programs (OSEP)”
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html>

(NCLB 法) (詳細は後述) と密接に対応した形で制定されたのが特徴的であり、障害のある児童の学力目標についても、州が定める毎年の学力向上目標 (AYP) (詳細は後述) と同一とし、障害児童が「可能な限り通常の学級で通常カリキュラムに則った教育を受け」ることが目指されている。各州では、IEDA に基づいて、それぞれ障害児教育法制を制定しており、特別支援教育を受ける児童の「個別教育計画 (Individualized Education Program (IEP))」の策定が義務付けられている。

(3) 教育政策の評価枠組み

① 教育政策の政策評価

従前、教育予算の評価については、連邦教育省内に政策評価を主管する部局として、次官補官房 (Office of Under-Secretary : OUS) の計画・評価部 (Planning and Evaluation Service : PES) が設置され、新規または執行中の政策や施策の及ぼしうる経済的・社会的・制度的な効果についての分析的研究を企画・実施を行っていた⁵⁵。

2016 年現在、連邦教育省による教育政策の評価については、連邦教育省「計画・評価・政策形成局 (Office of Planning, Evaluation and Policy Development) (以下、「OPEPD」と略記)」に設置されたインハウス・シンクタンク「政策施策研究サービス (Policy and Program Studies Service) (以下、「PPSS」と略記)」が客観的根拠に基づく政策立案の支援を行っている。同シンクタンクの主な業務は、政策分析や政策研究、公開データや情報リソースの発信、連邦教育省の施策プログラム等の評価、既存先行研究の整理・研究、エビデンスに関連する諸事業の各種調整とされ、早期教育から義務教育 (K-12⁵⁶)、中等後教育における政策立案の支援をチーム体制で推進している⁵⁷。なお、同シンクタンクが置かれている連邦教育省の「計画・評価・政策形成局」は、省内の各担当課、連邦政府の「行政管理予算局 (Office of Management and Budget)」や州の教育機関等、外部機関と調整の上、教育省の各種施策や計画、政策形成、予算管理を主管する部署となっている⁵⁸。

OPEPD は、2011 年 1 月に発効された「2010 年政府業績成果近代化法 (Government Performance and Results Act- Modernization Act of 2010)」に基づき⁵⁹、毎年、前年

⁵⁵橋本昭彦 (2002) 「アメリカ合衆国連邦政府教育省における政策評価の体制」『国立教育政策研究所紀要』131, pp.113-126

⁵⁶米国では、幼稚園からの 12 学年の教育を指す。

⁵⁷ 連邦教育省ウェブサイト “Policy and Program Studies Service”
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oeped/ppss/index.html>

⁵⁸連邦教育省ウェブサイト “Policy and Program Studies Service”
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oeped/index.html>

⁵⁹ 同法は、各政府機関に対し、4 年以内の期間を対象とした「戦略計画」の策定、及び、戦略計画で掲げられた目標や指標の達成進捗度を毎年報告する義務を課している。毎年 2 月の第 1 週に前年度の業績計画の公表が義務づけられている。

度の教育政策の「パフォーマンス報告書 (Annual Performance Report)」および次年度の「パフォーマンス計画書 (Annual Performance Plan)」を策定し、公表している。同パフォーマンス報告書では、教育省が掲げる4年間の中期教育戦略計画(直近では、“Education Strategic Plan for Fiscal Years 2014-2018.”)で設定された重点戦略の目標値への達成度を示しており、具体的には下図のように、ベースラインとなる「基準値」、中期計画期間における各年の「実績値」、当該年度の目標値と実績値、目標の未達/達成状況を示している。

図表 29 「2015年度のパフォーマンス報告書」における教育政策のパフォーマンス結果

U.S. Department of Education Indicators of Success	Baseline	Actuals			Current Year Target 2015	Current Year Results	Actual-to-Target 2015		Out-Year Targets		Trend Line (Actuals)
		2013	2014	2015			Missed	Exceeded	2016	2017	
1.1.A. Rate of increase in net price of public four-year institutions ⁶⁰	AY: 2010-11 1.7%	AY: 2010-11 1.7%	AY: 2011-12 3.1%	AY: 2012-13 0.8%	AY: 2012-13 1.3%	MET			NA	NA	
New Metric: Federal student loan delinquency rate	FY: 2015 21.7%	NA	FY: 2014 24.0%	FY: 2015 21.7%	NA	NA			+/- 3-5% over prior year's actuals	+/- 3-5% over prior year's actuals	
1.1.B. Rate of increase in net price of public two-year institutions ⁶¹	AY: 2010-11 1.7%	AY: 2010-11 1.7%	AY: 2011-12 3.2%	AY: 2012-13 0.1%	AY: 2012-13 1.3%	MET			NA	NA	

(資料) 連邦教育省資料 (“FY 2015 Annual Performance Report and FY 2017 Annual Performance Plan—U.S. Department of Education”)

2015年度の同パフォーマンス報告書では、「全ての子供にとってより良い学習環境を確約するためのエビデンスに基づく教育実践 (evidence-based practices) が全土で普及・加速するための方策を策定した」として連邦教育省の実績が評されている。また、連邦教育省が実施した「早期警報システム (early warning systems)」に係る会合(不登校や中退のリスクがある生徒の特定及び支援を行う「早期警報システム (early warning systems)」を導入した19学区での事例をテーマにした会合(2015年6月実施))について、「追加の特別な支援が必要な生徒の特定にデータを活用する教育現場での効果的な実践」を取り上げた点が評価に値すると記載されている⁶⁰。

⁶⁰連邦教育省資料 (“FY 2015 Annual Performance Report and FY 2017 Annual Performance Plan—U.S. Department of Education”)

また、OPEPDでは、4年間の中期教育戦略計画に基づくパフォーマンス報告書の他、義務教育・中等後教育・キャリア教育／専門教育における主要な教育施策やプログラムについて、政策評価を実施しその評価報告書を公表している⁶¹。

② 学校評価

学校評価については、各州で実施される州統一学力テストの結果や出席率、ドロップアウト率等を学校ごとに公表を行っている。各州が定める基準に従って、学区が問題校と判定した学校は閉校を含む措置がとられている⁶²。

⁶¹ 客観的根拠に基づく教育政策（EBE）に関連する政策研究の具体例としては、「Using Evidence to Create Next Generation High Schools」（2016）、「Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies」（2009）等が公表されている。

⁶² 日本 文科省ウェブサイト”各国の義務教育制度の概要”
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05082301/018.htm

3. 教育政策に係る教育予算

(1) 連邦政府の教育予算

連邦教育省によると、国家全体での義務教育（初等教育及び中等教育）に係る年間予算は約 1 兆 1,500 億ドルとされ⁶³、約 92%が州政府や地域自治体、民間の財源から拠出され、残りの 8%前後が連邦政府の予算となっている⁶⁴（米国現地調査における連邦教育省へのヒアリングにおいても、国家全体の義務教育予算に占める連邦政府予算は約 10%程度であるという情報が得られた）。

2017 年度の大統領予算教書（The President's Budget for Fiscal Year 2017）によると、同年度の予算規模は約 4.1 兆ドル（2016 年度の予算規模は約 3 兆 9,900 億ドル⁶⁵）であり、「イノベーション」・「機会創造」・「国家安全保障」という 3 本柱の下、重点施策を推進する姿勢が打ち出されている。3 本柱のうち「機会創造」では、主要施策の 1 つに、「将来のための教育：幼児教育から大学教育まで」が掲げられている。具体的には、アメリカの将来的な経済力に向け、幼児教育から大学教育に至る全ての教育段階を改善すること、また、「Every Student Succeeds Act（ESSA）」に基づく教育改革の進展を行うことが明示され、以下の 3 点が国家政策目標として示されている⁶⁶

- ・ 質が高く負担しやすい費用の早期教育へのアクセス向上
- ・ 大学教育及び就労への移行支援
- ・ 大学教育のアフォーダビリティ（費用の負担のしやすさ）向上と修了率の上昇

連邦政府の教育予算は、初等中等教育、高等教育及び研究開発に関する経費として、教育省を中心に関連省庁に配分されており、教育省以外の主な配分先としては、保健福祉省（Department of Health and Human Services）の Head Start program（低所得世帯の幼児・児童に対する就学支援プログラムであり、1960 年代から長期間継続的に実施されている国家プログラム⁶⁷）及び農業省（Department of Agriculture）による National School Lunch Program（NSLP、1946 年に制定された学校給食法に基づき、公立学校や公的な児童入所施設等に対する給食配布プログラム）等がある⁶⁸。

⁶³ 2012 年～2013 年度の推計値。

⁶⁴ 連邦教育省 “The Federal Role in Education”
<https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>

⁶⁵ 独立行政法人日本学術振興会 ワシントン研究連絡センター（2015）「2016 年度米大統領予算教書における研究開発関連予算案の概要」

⁶⁶ 日本 外務省ウェブサイト「米国経済に関する資料—2017 年度予算教書」（2016 年 2 月 19 日）
http://www.mofa.go.jp/mofai/na/na2/us/page25_000342.html

⁶⁷ Head Start とは、順調で円滑な出発／滑り出しを意味し、環境的に学習機会に恵まれなかった子供たちに早期の教育を通し、読む能力と数学的な能力を向上させ、就学の初期の段階でのスタートを円滑なものにするもの。

資料：Head Start Office <https://www.acf.hhs.gov/ohs>

⁶⁸ 連邦教育省ウェブサイト “The Federal Role in Education”
<https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>

また、省庁横断的な研究開発予算として、「科学・技術・工学・数学 (Science, Technology, Engineering, and Mathematics : STEM) 教育」に対し、総額約 31 億ドルが計上されている。内訳を見ると、教育省に対しては約 6 億 200 万ドル（「数学・科学パートナーシップ (Math and Science Partnerships)」の K-12 教育に 2 億 200 万ドル、大学院生フェローシップに 3 億 3,800 万ドル、大学院生の育成に 6,200 万ドル）が配分され、国立科学財団 (National Science Foundation : NSF) による大学教育向上に向けた施策に 1 億 3,500 万ドルが充てられている。

(2) 連邦教育省の予算

連邦教育省の予算を見ると、2016 年度は約 680 億ドルであり、直近 3 年間の予算推移は以下のとおり。

図表 30 連邦教育省の予算

	2015 年度	2016 年度	2017 年度
連邦教育省の裁量予算	444 億ドル	456 億ドル	469 億ドル
連邦教育省による委託予算 (強制的拠出金)	225 億ドル	225 億ドル	225 億ドル
合計	669 億ドル	681 億ドル	694 億ドル

(資料) 連邦教育省資料 (Fiscal Year 2017 Budget Summary and Background Information⁶⁹)

を基に作成

連邦教育省の裁量予算 (discretionary funding) は前年度比約 2.7% 増と微増傾向にある一方、委託予算 (強制的拠出金 : mandatory funding) は 3 カ年連続で一律同額となっている⁷⁰。

連邦教育省の政策やイニシアティブ、特定のプログラムに係る予算は、裁量予算に計上されており、「教育省による委託予算」では、連邦政府が直接学生に対して低利の貸付を行う大学奨学金事業や低所得家庭への貸付金、指導困難校で勤務した教員に対する過去の奨学金の免除資金 (Teacher Loan Forgiveness) 等が含まれる。連邦教育省によると、裁量予算のうち、義務教育 (初等教育及び中等教育) については、国内約 16,900 の学区へ拠出し、公立学校約 98,000 校、私立学校約 28,000 校に通学する約 5,000 万人の子供の教育予算に充てられている⁷¹。

⁶⁹ 連邦教育省ウェブサイト公開

<https://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget17/summary/17summary.pdf>

⁷⁰ 他方、10 年前の予算推移を見ると、合計予算はほぼ同額である一方、裁量予算は 560 億ドル前後で推移していた。

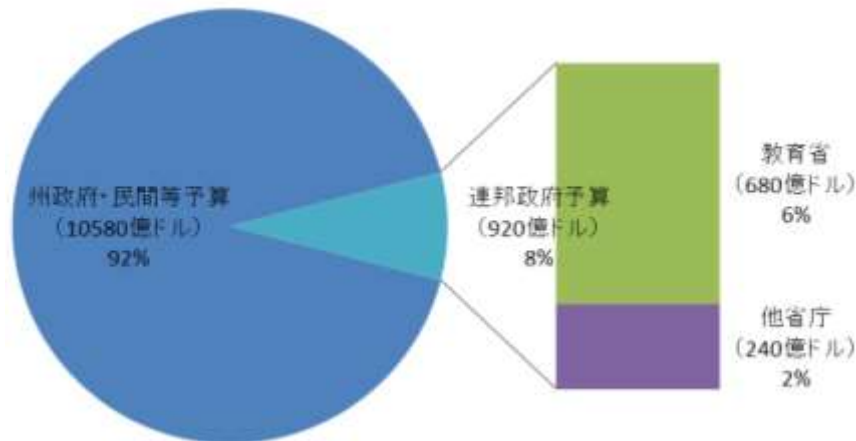
資料 : 連邦教育省 資料 "Department of Education: The Executive Office of the President : Office of Management and Budget" (6/5/2005)

⁷¹ 連邦教育省ウェブサイト "Budget Office"

<https://www2.ed.gov/about/overview/budget/index.html>

教育省が公開している予算に係る情報を基に試算すると、国家全体における教育予算の内訳は下図のとおりである。連邦政府全体の教育予算は 8% であり、連邦教育省については国家全体予算のうち僅か 6% 程度⁷²と、全体に占めるシェアは少ない。連邦教育省としては、国家全体の教育予算に占める教育省の割合は小さいが、最も成果を出すプログラムや施策を推進し、限られた予算で政策効果の最大化を図ることを掲げている⁷³。

図表 31 国家全体の教育予算の内訳



(資料) 連邦教育省ウェブサイトの公開情報を基に試算

2017 年度の連邦教育省の裁量予算が前年度比 13 億増 (2% 増) となった背景について、同省は「高校卒業率や黒人・ヒスパニック系生徒の大学入学率において、高水準の結果を達成し、大きな進展があった。しかし、全ての子供への優れた教育 (Excellent Education) の提供には更なる努力が必要であり、早期教育から大学教育に至る幅広いステージで、質の高い教育に継続的に投資する予算を確保した」と言及している⁷⁴。

2017 年度予算編成の基本方針文書では、2016 年までの教育政策の成果として、高校修了率が 82% に至ったこと、また、2008 年以降、100 万人以上の黒人やヒスパニック系生徒が大学に入学したことが具体的な数値として示されている。他方、アフリカ系アメリカ人、ネイティブ・アメリカン、ラティーノの他、低所得世帯の子供については、学業成績に係るほぼ全指標で平均に達していないこと、また、富裕層世帯の子供の大学修了率は低所得世帯の子供と比較し 6 倍となっていることが課題として挙

⁷² 国家全体での義務教育 (初等教育及び中等教育) に係る予算が年間約 1 兆 1500 億ドルという試算に基づき、2017 年度の教育連邦省予算より計算した。

⁷³ 連邦教育省ウェブサイト “The Federal Role in Education”
<https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>

⁷⁴ 連邦教育省資料 “Fiscal Year 2017 Budget Summary and Background Information”

げられ、「教育機会の均等化」及び「優れた教育（Excellent Education）」の実現に向け、継続的な教育投資の必要性が掲げられている。

2017年度予算申請文書（President's FY 2017 Budget Request for the U.S. Department of Education）によると、2017年度の連邦教育省予算の目標、基本方針および重点分野については、下表のとおり。

図表 32 2017年度の連邦教育省の予算目標および重点分野

2017年度予算の目標	「Every Student Succeeds Act（ESSA）」に基づき、教育のアウトカムの改善を図る様々な施策を実施する。 2017年度予算は、「出自や環境に関係なく、早期教育から大学教育までの教育アクセスを向上し、質の高い優れた教育の提供を行う」を上位目標とする。
分野横断的な基本方針	3つの重点分野におけるエビデンス及びデータの開発・活用
（2017年度予算における）3つの重点分野	1. 均等で優れた教育の進展 2. 教員と校長への支援 3. 中等後教育のアフォーダビリティ・アクセス・卒業の推進

（資料）米国連邦教育省資料（President's FY 2017 Budget Request for the U.S. Department of Education⁷⁵）を基に作成

3つの重点分野に加え、「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（A commitment throughout the budget to using and developing evidence and data to maximize results for students and taxpayers）」が重点分野を横断した基本方針として、挙げられている。

エビデンス及びデータの開発・活用について、具体的には、「教育のイノベーション及び研究」や「InformED」等の重点プログラムへの予算配分が明示されている。エビデンス及びデータの開発・活用に関連する施策およびプログラムの概要については、下表のとおり。

⁷⁵ 連邦教育省ウェブサイト

<https://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget17/summary/17summary.pdf>

図表 33 エビデンス及びデータの開発・活用にかかる施策（2017年度の概要及び予算）

施策／プログラム	施策概要	2017年度予算及び内容
「教育のイノベーション及び研究」	－	特別な支援が必要な子供の学業成績の向上に向けた事業のうち、客観的根拠に基づき、現場発意のイノベーション（evidence-based, field-initiated innovations）の創造・実施・スケールアップに対して、1億8,000万ドルを配賦
InformedED	オバマ政権下で掲げられ、2016年より施行されている。連邦教育省のデータへのアクセスを提供するものであり、教育政策における意思決定を支援するため、教育関連のトピックに係るデータや教育現場の実務者にとって使いやすい（ユーザー・フレンドリー）ツールの提供を行うもの。	より革新的で効率的な、データの収集・評価・発信・分析を可能とする新たなインフラの整備に向け、分野横断的な予算として、3,300万ドルを配賦。 【内訳】 ・プログラム運営費：1,500万ドル ・統計データの整備：500万ドル ・全州規模の縦断データシステムの構築：(1,300万ドル)

（資料）米国連邦教育省資料（Fiscal Year 2017 Budget Summary and Background Information⁷⁶）を基に作成

また、連邦教育省が主管（もしくは、一部管轄する）するエビデンスに基づく競争的助成金は、「Education Innovation and Research」「First in the World」「Supporting Effective Educator Development (SEED)」の3つとされている⁷⁷。

上述したエビデンス及びデータの開発・活用分野、および、競争的助成金への配分額を合わせると、約5億2,700万ドルが2017年度予算に計上されている。また、連邦教育省傘下の研究所「Institute for Education Sciences (IES)」に対しては年間約6億～7億ドル⁷⁸（「WWC」への予算も含む⁷⁹）が配分されている。これらを総合す

⁷⁶ 連邦教育省ウェブサイトに掲載

<https://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget17/summary/17summary.pdf>

⁷⁷ Evidence-Based Policymaking Collaborative “Evidence Toolkit : Tiered-Evidence Grantmaking”
www.evidencecollaborative.org

⁷⁸ 連邦教育省 公開資料 “Fiscal Year 2017 Budget Summary and Background Information”、“Fiscal Year 2016 Budget Summary and Background Information”、“Fiscal Year 2015 Budget Summary and Background Information”

⁷⁹ IES内の一部門「国立教育評価・地域支援センター（National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance）(NCEE)」の下部組織の1つがWhat Works Clearinghouse (WWC)であり、WWCへの配分予算は公開されていない。

ると、少なくとも連邦教育省の裁量予算（469 億ドル）の約 2.6%である 12.3 億ドルが客観的根拠に基づく教育政策に投資されている⁸⁰と考えられる。

図表 34 客観的根拠に基づく競争的助成金（2017 年度の概要及び予算）

施策／プログラム	概要	2017 年度予算
「教育の革新・研究プログラム（Education Innovation and Research）」	大学入学率の上昇や中退率の低下など、子供の学業成績や成長に影響を及ぼすことが実証された取組みを全国的に展開するための競争的資金であり、地方の教育当局（local educational agencies : LEAs）や学区、非営利組織等に対して、資金提供される ^{81,82} 。「客観的根拠に基づき（Evidence-based）」、かつ、「現場志向（Field-oriented）」の改革的な取組みが重視されている。	1 億 2,000 万ドル
「First in the World（ファースト・イン・ザ・ワールド）」	アメリカの大学におけるイノベーション促進及び高等教育を全国民に提供することを目的とした助成金プログラム。 2016 年度は、国内の高等教育機関 17 機関に対し、総額約 6,000 万ドルの助成を実施。募集する重点テーマとしては、①教育・学習の向上、②学生支援サービスの向上、③新たな学習評価の開発・利用、④発展教育（developmental education）における成果の向上、等が挙げられていた ⁸³ 。	1 億ドル
「有効な教育者の開発支援プログラム（Supporting Effective Educator Development (SEED))」	有能な教員の採用・選定・育成、および、教育実践者の専門性向上に資する活動を行う国内の非営利団体に対し、助成金を提供するもの。エビデンスについては、Moderate 以上のエビデンスを要求する。 ⁸⁴	9,400 万ドル

（資料）米国連邦教育省資料（Fiscal Year 2017 Budget Summary and Background Information⁸⁵）及び Evidence-Based Policymaking Collaborative “Evidence Toolkit : Tiered-Evidence Grantmaking” を基に作成

⁸⁰ 米国現地調査におけるヒアリングによると、連邦政府による教育予算の約 7%が客観的根拠に基づく教育政策に投資されているとのことであったが、公開資料に基づき、各関連施策や助成プログラムを総合すると約 2.6%であった。

⁸¹ ESSA 以前は、「i3 プログラム（Investing in Innovation Fund）」という制度名であったが、法改正以降、名称を変え存続している

⁸² 2011 年から 2016 年までは「i3 プログラム（Investing in Innovation Fund）」として実施。

⁸³ 連邦教育省プレスリリース資料”Department Awards \$60 Million in First in the World Grants to 18 Colleges, Universities and Organizations”(2015 年 9 月 21 日)
<http://www.ed.gov/news/press-releases/department-awards-60-million-first-world-grants-17-colleges-universities-and-organizations>

⁸⁴ 連邦教育省 “Supporting Effective Educator Development Grant Program”
<https://www2.ed.gov/programs/edseed/index.html>

⁸⁵ 連邦教育省ウェブサイトに掲載
<https://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget17/summary/17summary.pdf>

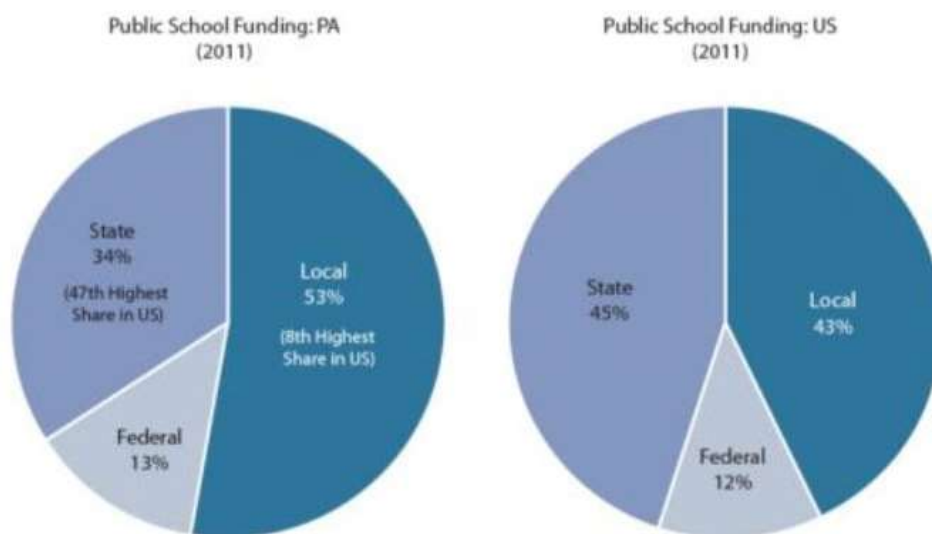
(3) 地方の教育行政機関の教育予算

連邦教育省の教育予算が、イノベティブな取組みや政策的テーマに係るプログラムに充てられている一方、州政府の教育予算は、教員給与や建物、スクールバス等、学校の運営経費に充てられている⁸⁶。

また、学区における教育予算については、連邦政府及び州政府から補助金が交付されるが、各地域の税収の一部が公立学校の教育費に充てられる仕組みとなっている。すなわち、各州で定められた固定資産税に基づき徴収された固定資産税の一部が、地域内の公立学校の教育費に充てられている。

下図は、2011年度における公立学校の財源内訳を示したものである（左：ペンシルバニア州、右：全州平均）。全州平均値を見ると、公立学校の運営財源の約43%が地域の税収で賄われ、その他が連邦政府と州政府からの交付となっている。他方、ペンシルバニア州を見ると、公立学校の予算の約53%は地域内納税者からの税金（固定資産税の一部）となっており、地域の財政力により公立学校の運営予算に差があることが導かれる⁸⁷。日本では、公立学校の教員給料や設備等の財源は、国と地方自治体からの交付で賄われ、学区間での学校運営予算の格差はほぼ生じていないが、アメリカでは各学区で税収が異なり、学区の財政力が域内の公立学校の教育カリキュラム内容や設備に影響している。

図表 35 ペンシルバニア州における公立学校の予算内訳



(資料) The Pennsylvania Budget and Policy Center 資料 (“Testimony: State Education Funding Cuts and Addressing Property Tax Reform”⁸⁸)

⁸⁶連邦教育省ウェブサイト “The Federal Role in Education”
<https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>

⁸⁷高橋靖直、『法律文化』「アメリカの教育システムのどこに学ぶか」（2005年11月号）

⁸⁸The Pennsylvania Budget and Policy Center のウェブサイトに掲載
<http://pennbpc.org/testimony-state-education-funding-cuts-and-addressing-property-tax-reform>

II. 発展の経緯

1. アメリカにおける客観的根拠に基づく教育政策の発展

(1) アメリカにおける発展の概要

アメリカは、グローバル化の進展による国際経済的地位の低迷に対する危惧から、1980年代、「基礎に帰れ (Back to basics)」をスローガンとする教育改革が進められ、それ以降、各州レベルで行われてきた教育政策について、連邦政府が関与し、様々な政策やプログラムが打ち出されることとなる。

元来、教育に関する権限を持たない連邦政府が学力向上という目標に向けて積極的な動きを見せるようになった嚆矢は、1989年のブッシュ大統領による「教育サミット」の開催で、合衆国レベルで初めて全国共通教育目標の設定が合意されたことが背景に挙げられる。1989年、ブッシュ大統領は「全米教育目標」の達成に向けた戦略「2000年のアメリカ」を策定し、各州では、教育スタンダードの設定と学力テストの実施が求められるようになる⁸⁹。その後、クリントン政権下では、補助金の交付条件として英語と数学の学力評価の実施等を規定した「アメリカ教育改善法 (IASA)」⁹⁰が制定された。

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課題と位置づけ、公的教育における新しい連邦の役割を掲げ、2002年には、初等中等教育を対象にした「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 of 2001)」(以下、「NCLB」と略記)が制定された。教育は州の専管事項であるため、NCLBに規定された施策の策定・導入は州の任意であるものの、大多数の州がNCLBの教育改革に関する施策を導入していることから、実質的には全米共通の枠組みとして、国の「基本計画」に近い性質を有するものと見なされている⁹¹。

また、NCLBの制定と同じ2002年には、「2002年教育科学改善法 (Education Sciences Reform Act of 2002)」が成立し、連邦教育省の政策立案者と連携し、客観的根拠に基づく教育政策の実施が掲げられた。同法を受け、連邦教育省は教育政策の統計整備・現状分析・研究推進を担う専門機関として、「Institute of Education Sciences (以下、「IES」)」を設置した。政治性を排除し、客観的根拠に基づく政策の推進という観点で、設置法ではIESの独立性を担保する規定が盛り込まれているが、連邦政府が制定した法令に基づき実質的には連邦教育省と密接に連携し、教育分野における客観的根拠に基づく政策立案を図っている。

⁸⁹ 豊浩子 (2011)「米国のエビデンス仲介機関の機能と課題—米国の WWC 情報センター (What Works Clearinghouse) の例より—」『国立教育政策研究所紀要』第 140 集

⁹⁰ 同法は 1965 年に制定された初等中等教育法 (ESEA) を部分的に改正したもの

⁹¹ 吉良直 (2009)「どの子ども置き去りにしない (NCLB) 法に関する研究—米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して—」『教育総合研究』

2002年より推進されてきたNCLBについては、各州の教育改革の推進において一定の貢献があった一方、テスト偏重、評価結果の厳格な適用など課題が指摘されてきた。NCLBの問題点を踏まえ、2015年、NCLBの内容を一部見直した「全児童・生徒学業達成法（Every Student Succeeds Act,（以下、「ESSA」と略記）が成立し、2016年10月より全面的に施行されている。ESSAは、州レベルで全ての生徒の学習状況を把握し、特に不利な状況にある生徒の学業達成に関して学校の説明責任を明確にするというNCLBの基本姿勢を受け継ぎながらも、実施方法については各州に大きな裁量を与える仕組みが設けられている点が特徴とされる。例えば、州規模学力テストについては、分割実施やテスト結果の評価方法についても州独自に設定できる等、全州統一的な方法ではなく、州ごとの実情や慣習等に応じた柔軟な運用を認めている⁹²。

2009年に発足したオバマ政権下では、「アメリカ再生・再投資法（American Recovery and Reinvestment Act）」が2009年2月に成立し、リーマンショックに対応すべく経済活性化の根幹となる教育部門への投資が重要視され、成果を上げた州を優先的に支援する競争的補助金（Race to the Top ファンド）に基づいた政策が実行されることとなった⁹³。また、2011年からは、各州に対し、「共通スタンダード（Common Core standard）」というアメリカ全体での統一的教育課程基準の導入を促す「ESEA柔軟化計画」が打ち出された。教育を各州の専管事項とするアメリカでは、従前、教育カリキュラム課程について国家基準が存在していなかったが、共通スタンダードの導入により、習熟レベルや評価方法に関する自由裁量を拡大しつつ、州を越えた全米レベルでの教育枠組みの標準化が進められている。共通スタンダードの採択は州政府の任意事項であり、ESSA法では、各州の自主性が強調されているものの、連邦教育省によるRace to the Top ファンドで共通スタンダード採択州への配分を高くする等、インセンティブが付加されていることから、46州とコロンビア特別区で採択されるなど⁹⁴、全国へ浸透しつつある。

上述したオバマ政権下での一連の教育施策の背景として、オバマ大統領が政策決定にエビデンスを活用する方向性を積極的に掲げていた点が挙げられる。オバマ大統領は、政府機能の効率化に向け、予算策定・予算管理・政策決定において、エビデンスや評価を活用する方針を明示し、2012年5月には「2014年度予算におけるエビデンスと評価の活用」と題した連邦政府内各省庁・関係機関への通達文書を提示している⁹⁵。同文書では、2014年度の予算計画の提出に際し、エビデンスの活用を義務付ける旨が

⁹² NCLBの下では、すべての州は、第3学年から第8学年までの生徒に対し、年に1回必ず州規模での学力テストを受けさせ、その結果を生徒の状況別（人種、社会経済的状況、障害有無、英語能力等）に報告する義務が課せられていた。

⁹³ 武田（2016）

⁹⁴ JICA（2011）「グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査」
https://www.jica.go.jp/hiroba/teacher/report/prmiv10000002siq-att/comparative_survey01_06.pdf

⁹⁵ Executive Office of the President (2012) "Memorandum to the Heads of Executive Departments and Agencies (Subject: Use of Evidence and Evaluation in the 2014 Budget)"

明記され、指定項目に沿って、各省庁・機関の革新的な活用方法を予算計画書に記載することが求められている。指定項目としては、データや先進的な情報技術を活用した効率的な政策評価の実施や費用対効果データを用いた予算配分計画等が含まれている。

さらに、翌年の2013年には、「エビデンスとイノベーションに向けた次なるステップ」と題した通達文書⁹⁶を出し、既存のエビデンスの活用や実証研究の展開を通じ、政策プログラムのパフォーマンスの改善を図ることが重点方針として掲げられた。同文書では、2015年度の予算申請に際し、エビデンスと評価の利活用に係る戦略を策定することを各省庁に要求し、具体的には、4つのテーマ（A：政策効果の改善に向けたデータシステム、B：高品質・低コストの政策評価および迅速で相互作用的な評価の実施、C：アウトカム連動型の助成金制度、D：政府機関のエビデンス活用能力の強化）に沿って策定することが推奨されている。

図表 36：各省庁・各機関に作成が求められたエビデンス活用の戦略項目と具体例

テーマ
A：政策効果の改善に向けたデータシステム
(1) <u>情報の秘匿化とデータの利活用</u> 各施策のデータを連関させることで、評価実施コストの削減および評価の質の向上を図る。施策提供側・裨益者側からの報告負担を減らすことで、評価の仕組みを合理化し、施策の成果（パフォーマンス）を抽出する。情報の利用に際しては、法令に基づき、個人情報及び機密情報を保護する仕組み（プロトコル）や標準手続きを開発（もしくは活用）する。
(2) <u>プロバイダー・スコアカード（Provider's Scorecard）導入</u> 政府機関のデータを活用し、異なる実施機関（プロバイダー）のパフォーマンスを比較する「プロバイダー・スコアカード（Provider's Scorecard）」を導入する。スコアカードは、（サービスの）利用者が情報に基づいた意思決定と選択を行う上で有効である他、実施機関（プロバイダー）がパフォーマンスを意識し、成果をより向上させることが期待される。
B：高品質・低コストの政策評価および迅速で相互作用的な評価の実施
(1) <u>意思決定の行動科学の視点を取り入れた政策効果の向上と低コスト化</u> 意思決定と行動選択のプロセスや因果関係に関する研究から得られた示唆を踏まえ、より低コストの政策実施および政策効果の最大化を図る。
(2) <u>重要政策の「解」を導くための質の高い評価</u> 頑強なエビデンスを創出し、施策が機能するか否かの判断に有効となる厳格なインパクト評価を実施する。（例えば、施策の対象群を無作為に割当する等）
(3) <u>既存の施策やデータ基盤を活用した高品質かつ低コストの評価</u> 施策のアウトカムを測るためにこれまで利用されてきた既存のデータを活用し、低コストで質の高い無作為比較評価を実施する。
C：アウトカム連動型の助成金制度
(1) <u>成功報酬債「Pay for Success（PFS）」</u> 民間財団や個人投資家と協働し、有望な事業に資金提供を行う「成功報酬債「Pay for Success」」を導入する。国民の生活水準の向上や将来的な公的資金の低減に寄与する社会サービスに対する前払い投資であり、一定の測定可能なアウトカムの達成をもって、

⁹⁶ Executive Office of the President (2013) "Memorandum to the Heads of Executive Departments and Agencies (Subject: Next Steps in the Evidence and Innovation Agenda)"

	<p>グラントの提供や報酬支払いがなされる革新的なアプローチである。</p>
(2)	<p><u>階層別エビデンスに基づく助成モデル</u> 階層化資金拠出の助成事業または競争的資金では、アイデア段階の新しい革新的な取組みも対象に、頑強なエビデンスを有する実践により重点的に資金を拠出するモデルとなっている。効果が確実に証明できる取組みに対し、より多額の資金が拠出されスケールアップ・スケールアウトを図ることが企図されており、最も多額の資金が配分される順に、i) スケールアップ、ii) 実証、iii) コンセプトの証明、の3段階に分かれる。</p>
(3)	<p><u>パフォーマンス・パートナーシップ (Performance Partnership) と権利放棄</u> 複数の政策プログラム予算から拠出し共同運用できる柔軟な予算管理権限を付与することで、州と地方自治体が協働で、特定の政策課題のパフォーマンス最大化を図る「パフォーマンス・パートナーシップ」を展開する。(2014年度予算では、13州と各州の自治体による「社会と切断された若者のアウトカム改善」に向けたパフォーマンス・パートナーシップのパイロット事業が計上された。同パイロット事業の予算に際しては、教育省・労働省等、6つの省庁が持つ若者支援プログラム予算から拠出された)。また、権利放棄を通じ特定の施策を中断し、州や自治体の効率性・有効性の高い改革プロジェクトを支援する。</p>
(4)	<p><u>エビデンスの活用促進に向けた競争的資金の導入</u> 連邦政府による助成事業の中で最も主要な形態である定式型助成プログラム (Formula Grant Program) に、結果重視の仕組みを取り入れる。競争的資金を活用したエビデンスに基づくアプローチを導入することで、定型型助成プログラムの有効性の改善を図る。</p>
(5)	<p><u>助成金選定プロセスの段階化</u> 助成金交付先の選定プロセスを段階的に設けることで、助成交付先のプロジェクトの質の向上を図る。例えば、選定前の段階で、研究結果を助成交付先候補に共有し、プロジェクトのデザインや実施方法に反映させる他、研究結果を実装化した事業モデルや厳格な評価を導入するプロジェクトに優遇措置を設けることが挙げられる。助成申請事業の水準が多岐に亘る場合、このように選定プロセスを段階的に実施することで、有効な提案の特定が可能となる。</p>
<p>D : 政府機関のエビデンス活用能力の強化</p>	
(1)	<p><u>組織全体の評価計画の策定</u> 上級レベルの政策担当者と協働して、組織全体での評価戦略を策定することで、重要項目に評価資源の集中的に配分する。例えば、施策の成果を改善するために最も重要な問いに対する評価研究や、実現可能な示唆を抽出する厳格な評価方法論など、優先度の高い項目に対し、評価資源を投入する。</p>
(2)	<p><u>様々な研究調査に対するエビデンス共通ガイドライン</u> 省庁間で研究形態を標準化し、エビデンスのフレームワークを共通化することで、評価委託契約や情報収集範囲を明確化し、有効な施策を抽出機能の強化を図る。共通ガイドラインを通じ、有効な施策の特定、施策の改善、新たなアプローチの検討を促進する。</p>
(3)	<p><u>省庁横断的に先導するネットワークの形成</u> 評価部門と施策実施部門の横断的作業部会を設置することで、評価に係るベストプラクティス (効率的な調達手続き、エビデンスに係る共通ガイドラインの策定、評価と業績指標の統合等) の共有を図る。また、特定の政策課題に係る省庁横断的なネットワークを設けることで、調査研究の共有や共通の評価戦略の策定を行う。</p>
(4)	<p><u>What Works Clearinghouses (WWC)</u> 評価結果を統合したリポジトリである WWC の機能化を図る。エビデンスの利用・構築に財政的なインセンティブを付与する競争的資金と同様に、WWC が政策効果の普及・拡大・複製に向けどのような介入が有効であるかについて視覚化し、政策立案者・研究者・実践者にとって有用なツールとする。</p>

(資料) Executive Office of the President (2013) Memorandum to the Heads of Executive Departments and Agencies (Subject:Next Steps in the Evidence and Innovation Agenda)”を基に作成

また、これらのエビデンス活用に向けた予算計画書の策定や提案に向け、2013年9月から、各省庁向けの能力強化ワークショップが開催されている。省庁横断的な協働プロセスを重視した連続ワークショップであり、具体的なテーマや概要は下表のとおりである。

図表 37：エビデンス活用に向けたワークショップの概要

ワークショップのタイトル	概要
① How can agencies focus evaluation resources on the most important program and policy questions?	優先度が高い政策課題に対し、独立性を担保しつつ厳格な評価を実施するための方策について、参加者間で議論するワークショップ。連邦労働省が主任評価者（Chief Evaluation Officer）を配置し、関係部横断的な評価計画を策定・実施した事例を取り上げる。
② How can agencies use administrative data sets from multiple programs and levels of government to answer important questions while protecting privacy?	全国レベル、あるいは州・自治体レベルでのデータを連結し活用することで、政策課題に対応するケーススタディを学ぶワークショップ。
③ How can agencies conduct rigorous program evaluations and data analytics on a tight budget?	限られた予算でいかに厳格なプログラム評価とデータ分析を実施するかについて、議論・検討するワークショップ。具体的には以下の2項目の実現に向けた方策を検討する。 （1）有効な施策を特定するための厳格なプログラム評価（実証研究、準実験を含む）の実施 （2）低コストで高い成果を達成するためのデータ分析
④ How can agencies use their existing authority to turn a traditional competitive grant program into an innovative, evidence-based one?	伝統的な助成金制度から、エビデンスや成果に連動した競争的な助成金フレームワークに変革したか、について、連邦教育省の競争的助成金（Investing in Innovation ("i3")）やUSAIDのベンチャー養成プログラム（Development Innovation Ventures (DIV) program）等の事例を取り上げるワークショップ。
⑤ How can agencies harness research findings from the social and behavioral sciences to implement low-cost approaches to improving program results?	政策効果の向上に向け、社会科学や行動科学の視点を取り入れることをテーマとしたワークショップ。意思決定の行動科学に係る考察を踏まえ、政策や施策のコスト削減や成果向上に活かすことを目的とする。

（資料）Executive Office of the President（2013），“Memorandum to the Heads of Executive Departments and Agencies (Subject:Next Steps in the Evidence and Innovation Agenda)”を基に作成

2. 主要な法制度・政策

(1) 「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」(NCLB法)(2002～2013年)

① 概要

「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」(NCLB法)は、アメリカにおける学力格差是正のための「連邦政府の役割を大幅に拡大した過去に例を見ない歴史的な連邦教育法」⁹⁷とされ、学力格差の是正を図ると同時に、科学的に実証された質の高い研究、すなわち、科学的エビデンスを教育における政策決定に利用することを重視する施策⁹⁸とされている。従前の教育法では、特定の教育分野を連邦補助金の交付条件としていたのに対し、NCLB法では、連邦補助金の交付範囲が公的教育に関わる広い分野となっている点が特徴とされる。

同法は、2002年1月に制定後、2002年度より施行され、実施期間としては、2001年度から2013年度までの12年間は計画期間とみなされている⁹⁹。

NCLB法の目的は「どの子ども置き去りにしないように結果責任、柔軟性、選択により学力格差を縮めること」であり、4つの理念として、(a)結果に対するアカウンタビリティの強化(結果責任の重視)、(b)州、地方(学区・学校)の裁量拡大(権限と柔軟性の拡大)、(c)科学的に立証された有効な教育方法の適用、(d)保護者や生徒の選択権の拡大による教育機会の拡大、が示されている。

また、上述した目的や理念の下、10項目の重点プログラム¹⁰⁰が掲げられ、中でも、最も重視されているプログラムは、「貧困層の学力を向上させること」を目標とする「タイトル1(Title 1)」でされる。同プログラムは、州政府を經由し、低所得層の子供の学習を改善する教育プログラムを提供する学校や学区に、補助金を給付する財政支援策である。

吉良(2009)によると、アメリカでは1965年以降、低所得層の子供の学力向上に向け約2,000億ドルの連邦資金が投入されてきた一方、低所得層やマイノリティの子供たちの学力向上が十分に実現されなかった現状を踏まえ、NCLB法では、「アカウンタビリティの強化」が理念の1つに掲げられ、最重要プログラムである「タイトル1」においても、各州に対し前例のないレベルでのアカウンタビリティ・システムの構築が求められた。

⁹⁷ 吉良(2009)

⁹⁸ 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), pp.31-41

⁹⁹ 同法では、「2013～2014年度(2013年度)終了時点までに、すべての児童生徒が、自分が住む州が決めた学力水準に達すること」と記載があり、2001年度から2013年年度の12年間は計画期間と見なされる。

¹⁰⁰ 同法は、670ページ以上に及ぶ法律で、Title1~Title xまで10の主要プログラムが示されている。連邦教育省ウェブサイト“Public Law print of PL 107-110, the No Child Left Behind Act of 2001”
<https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>

結果に対するアカウンタビリティの強化に向け、同法では、連邦補助金を受給する州に対し、州内統一学力試験の実施と結果の公表、到達目標となる教育水準の策定、試験結果に基づく学校の改善施策を各州に義務づけている。

② 特徴

吉良（2009）、及び文科省の公開資料を参考に、具体的な特徴を以降にまとめた。

NCLB 法では、2013 年度までの最終目標として、全ての生徒が州内統一学力試験で習熟レベルに到達することが掲げられ、同目標達成に向け、州政府に対して、毎年の学力向上目標（Adequate Yearly Progress）（以下、「AYP」と略記）の設定と州内の全公立学校への導入・適用を課している。また、各学校が同目標に達したか否かについて評価を行い、目標未達の学校については「要改善校」と指名し、改善策として様々な介入措置を付与することとしている。このように、各州に教育水準と目標を設定させ、その到達度を測定、公開、また、改善措置を付与するシステムにより、全米の教育水準の底上げを図る仕組みとなっている。

また、NCLB 法では「教員の質の確保」を重点に掲げ、義務教育課程の公立学校の教員が担当科目について「高い資格を有する教員（Highly Qualified Teachers）」の基準を満たすことを義務付けている¹⁰¹。「高い資格を有する教員」とは、各州で主要科目別に規定された教育水準を満たした場合に付与される認定資格であり、資格の定義については、州ごとの地域の実情を踏まえ、裁量権が与えられており、「教員の質」の基準は州に一任されていると言える。NCLB 法では、州政府に対して、「高い資格を有する教員」の採用及び「高い資格を有する教員」確保に向けた教員給与の引き上げや研修の充実を要求している。

③ 実施体制・実施状況

NCLB 法が連邦補助金に係る授權法であること、また、前述のとおりアメリカにおいて教育分野は州の専管事項であることから、連邦補助金の受給要件である施策の策定や実行については、州の任意とされている。他方、施策の数や進捗度に差はあるものの、ほぼ全州¹⁰²で同法に沿った施策の策定及び実施が進められきた。

④ 評価

ここでは、吉良（2009）や井樋（2016）、連邦教育省の公開資料¹⁰³を参考に、NCLB 法が果たした貢献や課題について言及する。マイノリティや置き去りにされてきた子供への教育問題に対する注目を高め、厳格な評価システムの構築により、結果重視の学力向上を図る構造改革が達成された点で一定の賞賛を受けている。

¹⁰¹ 連邦教育省 NCLB 法ウェブサイト”What does “Highly Qualified” Mean for Teachers?”

¹⁰² コネティカット州やユタ州以外

ユタ州では、NCLB 法に反発し、NCLB 法よりも州の教育目標を優先する州法を制定している。

¹⁰³ 連邦教育省 NCLB 法ウェブサイト”What does “Highly Qualified” Mean for Teachers?”

他方、非現実的な実施方法や知識偏重の一元的な学力観に基づく方針については課題として指摘されている。

1) 成果

吉良（2009）によると、「所得や人種、障害等による学力格差の是正」を明確な目標として打ち出し、置き去りにされてきた生徒たちの問題が改めて注目されるようになった点は、NCLB法の最大の功績とされている。すなわち、困難を抱える子どもたちの学力格差是正を連邦政府の法律として明示し、同法の明確な目標を法制化したという点で、一定の賞賛を受けている。

また、「アカウンタビリティ重視」の構造改革を通じ、州ごとの学力把握システムの足並みを揃え、具体的な数値目標を明示することでデータに基づいた課題分析を行う体制を整備したことは、アメリカの教育における「アカウンタビリティ制度の基本的枠組みの形成」（武田, 2016）という点で大きな意義があったと評されている。連邦教育省の発表によると¹⁰⁴、NCLB法による政策効果として、「学力向上」及び「学力格差の縮小」が挙げられており、2005年や2007年の「全米学力調査」では、小学生の「読解力」と「算数」の学力が歴史上最高値を記録し、人種間の学力格差が縮まった¹⁰⁵と報告されている。その他、「高い資格を有する教員」についても、調査対象であった33州において、9割以上の授業を「高い資格を有する教員」が担当していたとされる¹⁰⁶。また、武田（2016）では、NCLB法が教育のローカル・コントロールを重視してきたアメリカの教育構造の大きな転換を促した点についても言及されている。

このように、州レベルで厳格な評価システムが構築され、学力把握とデータに基づく課題分析を各州に求め、教育政策にエビデンスを活用する道筋を示した点で、大きな意義があったと考えられる。

2) 課題

NCLB法の課題について取り上げている主要な先行文献に基づき、以下、NCLB法の課題について大きく3点に整理する。

1点目としては、連邦政府による過度の介入や権限拡大に対する懸念や批判が強まり、合憲性が争点となるに至っている（吉良, 2009）。前述のとおり、アメリカでは教育行政は州政府の専管事項とされ、歴史的に連邦政府は限定的な役割を果たしてきた。そのような構図の中で、NCLB法では学力テストの実施回数や結果報告、年次目標の設定を義務付けており、連邦政府が教育に関して憲法上の権限を有しないことを主張

¹⁰⁴ 連邦教育省 NCLB法ウェブサイト

¹⁰⁵ 例えば、2005年の全米学力調査の結果で、白人系アメリカ人対アフリカ系アメリカ人、及び、ヒスパニック系アメリカ人の9歳児の「読解力」と「算数」の学力格差が歴史上最少に縮小したことが挙げられている。

¹⁰⁶ Birman, Beatrice F., et al. (2007). State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act, Volume II – Teacher Quality under NCLB: Interim Report.

する声が政府関係者内からも多く挙がることとなる。また、州に対して要求される義務事項と比して、交付される連邦補助金の額が少ない点に対して、州や学区等の教育現場でからは多くの批判が噴出することとなった。連邦政府により課された義務の遂行に多額の費用が発生し、同法で約束されていたはずの資金（補習のための補助教員の費用等）が交付されず、州財政を圧迫したケースも浮上した。一部の州では、NCLB法よりも同州の教育目標を優先することを州法で明示的に掲げ、NCLB法に対抗した州もある（コネティカット州やユタ州¹⁰⁷）。

また、2点目として、運用段階で様々な課題が露呈し、政策設定の適切性が疑問視されている。NCLB法は、州統一の学力基準と習熟度を測る年間向上目標（Adequate Yearly Progress : AYP）により評価する仕組みとなっているが、地域や生徒のバックグラウンドにかかわらず評価基準を一律とする（州内のすべての学校を同一の基準で測ることが規定され、障害のある児童や英語を母国語としない生徒も同一の基準で年間目標を満たす必要がある）規定については、「非現実的」（吉良, 2009）であり、その規定の「硬直性」（井樋, 2016）が指摘されている。また、Meier & Wood（2004）は「長年続いてきた学力格差を、厳格な結果責任だけで是正するという前提には無理がある」と言及している。NCLB法の施行前から学力が低い学校では、学力の向上が図られても、年間目標（AYP）が未達の場合、要改善校と指定されるため、教員のモラルの低下および離職率の増加が見られるケースもあったとされる。また、同法の最終的な到達目標として、「2013～14年の段階で、全ての生徒が習熟レベルに達する」ことを義務付けており、その非現実的な目標に対し、州や学区の教育関係者から強い反発を受けることとなった。

課題の3点目として、結果重視による罰則規定がもたらす州レベルでの「歪み」（吉良 2009）が挙げられる。各州では、目標達成が容易になるよう、習熟水準を低く設定しているとされ、州内統一学力試験と「全米学力調査」の結果を比較した Fuller（2006, 2007）の研究によると、ほぼ全州で大きな差が出ていることが明らかとなった¹⁰⁸。すなわち、結果責任を厳密に要求する一方で、学力の到達目標となる教育スタンダードという教育の質の中核は、州政府の判断に委ねるという矛盾が発生している。また、同法で目標未達の学校に対する罰則規定を設けていることが、学校現場における従来の教育を変質した可能性が指摘されている。州統一学力試験の結果が罰則としての介入措置に繋がることから、学校現場が試験偏重となり、試験科目以外の科目について予算や授業時間数が削減されるという現象¹⁰⁹が発生することとなった。また、知識偏重の授業が重視され、豊かな学びの機会や幅広い学習体験の機会が限定的になった点

¹⁰⁷ 土屋恵司（2006）「2001年初等中等教育改正法(NCLB法)の施行状況と問題点」『外国の立法』

¹⁰⁸ 2003年のアラバマ州の州統一学力試験の結果によると、第4学年の読解力について、77%の生徒が習熟レベルに達したとしているが、全米学力試験では習熟レベルに達した生徒は22%とされる。資料：吉良（2009）

¹⁰⁹ Dillon, Sam. (2006). "Schools Cut Back Subjects to Push Reading and Math."

も問題視されている¹¹⁰。さらに、Meier&Wood (2004) によると、学力の低い生徒の入学を妨げたり、結果の虚偽報告を行ったりする学校も現れ、NCLB 法の支援ターゲットとしてきたマイノリティの子供や彼らが通学する学校を追い込む結果となっており、「深刻な事態」という指摘も見られる (吉良, 2009)。

上述した 3 点の他、NCLB 法が学力の格差是正を図る政策である一方、学力格差是正の背景にある軽罪格差や地域格差の是正を強化する政策が不可欠となるが、教育以外の政策が伴っていなかった点が、大きな問題として指摘されている。

(2) What Works Clearinghouse (WWC) の設置 (2002 年)

① 概要

2002 年、「2002 年教育科学改善法 (Education Sciences Reform Act of 2002)」に基づき、連邦教育省の政策立案者と連携し、客観的根拠に基づく教育政策を推進する機関として、教育科学研究所「Institute of Education Sciences (以下、「IES」と略記)」が教育省内に設置された。IES では、「厳格なエビデンスの提供を通じ、何が有効な政策か／なぜ有効でないかを明らかにし、あらゆる生徒 (特に教育的リスクの高い生徒) の教育成果の向上を図ること」をミッションとして掲げ¹¹¹、教育政策の統計整備・現状分析・研究推進を担う (連邦教育省内の) 専門機関に位置づけられる (IES の具体的な組織概要及び活動は、「Ⅲ. エコシステム」の「2. 機関別の主な機能・活動内容」にて後述)。

また、同年 (2002 年)、IES は教育の評価研究に係るレビューのデータベース「What Works Clearinghouse (以下、「WWC」と略記)」を立ち上げ、同データベースの運営を通じ、教育における介入の効果について科学的エビデンスの提供を図ることを掲げた。

Boruch&Herman (2007) によると、WWC の主な機能としては、対象とするトピック分野でのあらゆる研究を網羅し、厳格な基準によってエビデンスの信頼性を判断した上で、介入効果に係るエビデンスのレビュー及び要約を行うこととされている。また、利用対象者としては、政策立案者、教員や教育関係者、保護者、研究者、一般市民が想定されている¹¹²。

2017 年時点、WWC の主な目的を見ると、「教育実践者に対して、客観的根拠に基づく決定 (evidence-based decisions) に際し有効な情報を提供すること」と明記され¹¹³、

¹¹⁰ Meier, Deborah, & Wood, George (Eds.). (2004). *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools*. Boston, MA: Beacon Press.

¹¹¹ Institute of Education Sciences (IES) ウェブサイト

¹¹² 豊浩子 (2012)、国立教育政策研究所「米国のエビデンス仲介機関の機能と課題」『教育研究とエビデンス』 pp.79-115

¹¹³ WWC ウェブサイト”Who we are“
<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/WhoWeAre>

教育現場におけるエビデンスに基づく意思決定（evidence-based decisions）の普及が重視されている。

② 実施体制・実施状況

WWC の運営については、IES との 5 年毎の契約に基づき運営・調査が委託されており、受託機関との契約毎に運営方針や金額が定められている（Boruch&Herman 2007）。設立当初の 2002 年～2007 年は米国研究協会（American Institute for Research）、2007 年～2012 年は政策数理研究所（Mathematica Policy Research Inc.）が受託し¹¹⁴、2013 年～2018 年も政策数理研究所が運営を受託している。同研究所は、ランダム化比較試験の知見や実績を多く有し、障害・教育・医療・雇用に係る政策分野での専門性が高い研究機関であり、WWC の運営・調査の実施に際しては、他の機関やコンサルタント企業（the Development Services Group, Inc.、Sanametrix, Inc. の他、教育や研究手法分野でのリーディング会社）との JV（ジョイントベンチャー）契約による共同体制で運営されている¹¹⁵。

WWC でレビュー対象となるトピックは 2017 年時点で 12 分野（下図参照）あり、「リテラシー（読み書き能力）」、「障害を持つ子供や若者」、「幼児教育（Pre-K）」、「数学」、「英語学習者」、「幼稚園から義務教育（K-12）」、「科学」、「優れた教員」、「修了移行支援」、「教育行動分析」、「中退防止」、「中等後教育」となっている。トピックの選定に際しては、教員や研究者、保護者、教育課題に関心を有する機関等から幅広く提案を受け入れており（Boruch&Herman 2007）、エビデンスの仲介機関として、教育研究やエビデンスに関心のあるあらゆる関係者から、ニーズの収集を図る WWC の意図が確認できる（豊, 2012）。

図表 38 WWC がレビュー対象とするトピック分野（2017 年時点）



（資料）WWC “Select topics to Find What Works based on the evidence”

¹¹⁴ Slavin, R.E. (2008) “Perspectives on Evidence-Based Research in Education: What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations” *Educational Researcher*, 37(1), pp.5-14

¹¹⁵ 政策数理研究所（Mathematica Policy Research Inc.）ウェブサイト

“What Works Clearinghouse”(2007-2018)
<https://www.mathematica-mpr.com/our-publications-and-findings/projects/what-works-clearinghouse>

この12のトピックについて、一部細分化したテーマを合わせ、計18のテーマでレビューチームが設置されている（下表参照）。レビューチームは、当該分野の研究者、分析手法の専門家、レビュースタッフで構成され、1～7名の主要な研究者が専門家として参加しており、テーマ別にレビューチームのメンバーである研究者の経歴や氏名がウェブサイトに公開されている。

図表 39 WWC で設置されているレビューチームの12テーマ

<ul style="list-style-type: none"> ・ Adolescent Literacy（青少年期リテラシー） ・ Beginning Reading（初期読解力） ・ Character Education（道徳教育） ・ Children and Students With an Autism Spectrum Disorder（自閉症の子供への教育） ・ Children Identified With or at Risk for an Emotional Disturbance（情緒障害児もしくは可能性のある児童への教育） ・ Dropout Prevention（中退防止） ・ Early Childhood Education（幼児教育） ・ Early Childhood Education for Children with Disabilities（障害を持つ児童のための幼児教育） ・ English Language Learners（英語を母語としない英語学習者） ・ Interventions for Students in Developmental Education（開発教育での児童への介入） ・ Postsecondary Education（中等後教育） ・ Primary Mathematics（初等教育の数学） ・ Science（科学） ・ Secondary Mathematics（中等教育の数学） ・ Students with Learning Disabilities（学習障害を持つ児童） ・ Supporting Postsecondary Success（中等後教育における成功に向けた支援） ・ Teacher Training, Evaluation, and Compensation（教員養成、評価、補正） ・ Transition to College（大学への進学移行）

（資料）WWC 公開情報 “Review Team”を基に作成

Boruch&Herman（2007）によると、各テーマのプロジェクトリーダーが対象グループや関連する従属変数等、レビューのデザインについて定義を行い、その後、徹底した文献探索の後、対象論文（出版済み及び未出版の論文）の全文について、精査が行われる。精査のプロセスにおいて、単純な相関のみに依拠している研究論文は除外され、ランダム化比較試験および準実験がレビューの候補として選定されることとなっている。

③ 評価

1) 成果

WWCの成果について取り上げている主要な研究文献では、WWCのデータベースが「透明性の高い最新の基準を掲げ、進化し続けている」（Boruch&Herman 2007）と言及されるほか、2008年から開始された「クイックレビュー（Quick Review）」（最新の研究について迅速にレビューし公開する手法）や教員や学区の教育関係者向けの「実

践ガイド (Practice Guide)」の公表等を具体例に、公表レポートの迅速化とより実践的なウェブサイトや刊行物について、一定の評価がされている (豊, 2012)。

WWC および WWC の設置母体である IES が評価される特徴の 1 つとして、他の政府系機関とは異なり、政府から独立した機関として、特定の政治的利害に左右されない点が挙げられている。IES は教育省傘下の研究所であるが、研究トピックについて政策や政治に左右されず独立して決定できるとされ、その設置法において独立性を担保するための複数の規定が明記されている。また、WWC では、レポート等の発行に際し連邦政府による確認やレビューは不要とされ、教育省の施策について否定的なレビュー結果が出た場合もデータベースに公開している。IES が「科学的エビデンスの普及を推進する連邦教育省の方針に沿いつつ、何が信頼できる研究であるのか」という「研究の評価者」としての設立理念を重視し、一定の独立性を担保している点は、米国現地調査でも、教育関係者から一定の評価を受けていることが確認できた¹¹⁶。

また、WWC が提供しているエビデンス基準に係るトレーニングを通じ、エビデンス基準や手続きの他、評価の実践方法等を習得し、実際に系統的系統的レビューの実践を修了した「認定レビュワー」の養成を行っている。その他、WWC が特定のテーマや学習プログラムだけでなく、学校運営などの実践も評価の対象に含めている点について、エビデンスの仲介機関としての役割を果たしつつある (豊, 2012) と評価されている。

なお、2016 年の WWC の実績を見ると、下図のとおり示されており、ソーシャルメディア (facebook や twitter 等) のフォロワー数拡大による情報発信の促進や教育実践者からの問い合わせ対応 (ヘルプデスクでの対応実績が 540 件以上) 等、教育実践者へのより実質的な浸透と普及において、一定の貢献が図られてきたことが分かる。

¹¹⁶米国現地調査での教育省へのヒアリング結果をもとに記載

図表 40 WWC 2016 年度の実績



(資料) 政策数理研究所 (Mathematica Policy Research Inc.) (2007) "The What Works Clearinghouse 2016 in Review"¹¹⁷

2) 課題

他方、主要な研究文献では、WWC の課題として、主に 2 点挙げられている (Slavin, 2008)。

1 点目は、WWC が実施しているエビデンスの統合・評価に際し、依然ランダム化比較試験が最重視される傾向があり、そのことによって「問題が生じている」という指摘がなされている。WWC では、ランダム化比較試験の対象となる各グループに 1 人の教員や 1 つの学校しか含まれない調査は除外とされるが、サンプルサイズについては制限を設けておらず、非常に小規模なランダム化比較試験が政策やプログラムの評価結果を決定することもある。そのため、サンプルサイズや介入期間の長さをはじめ、バイアスを招く実験デザインの要素が軽視されているとの批判もある。

また 2 点目として、小規模の実験は結果が肯定的な内容が発表されやすいという「出版バイアス」もあり、ランダム化比較試験だけを絶対視するのではなく、適切なサンプルサイズによってマッチングを行った準実験についても、相当の評価が与えられることが望ましいとされる。

¹¹⁷ 政策数理研究所 (Mathematica Policy Research Inc.) ウェブサイトに公開
<https://www.mathematica-mpr.com/news/what-works-clearinghouse-year-in-review>

(3) 教育改革法「頂点への競争（Race to the Top）政策」成立（2009年）

① 概要

2009年2月、2008年のリーマンショックを発端とする経済不況に対する景気刺激策として、「アメリカ再生・再投資法（American Recovery and Reinvestment Act）」（以下、「ARRA」と略記）が成立した。同法では、雇用維持・雇用創出をその主な目的としつつ、重点分野への投資を拡大することで経済活性化を図るものであり、社会基盤・教育・保健・再生可能エネルギーへの投資が示されている。

ARRAの総額予算は、2009～2010年の2年間で約8,000億ドルと見積もられ¹¹⁸、そのうち、教育分野への投資は総額1,000億ドルとなっている¹¹⁹。同法で明記された主な教育への投資項目としては、州政府向けの財政安定化基金（学校の改修や経済不況の影響で削減が予期される教職員人件費等）や「ペル・グラント（Pell for Accelerated Completion）¹²⁰」の増額、障害者教育法に基づく教育支援、「Head Startプログラム¹²¹」の増額等が挙げられている¹²²。教育関連の予算は2年間で1,000億ドル（約10兆円）を超えた。

そして、同年7月、ARRAの一環として、新たな教育改革法「頂点への競争（Race to the Top）政策」が成立した。同政策は、アメリカの競争力の改善に向け「トップを目指す教育」への転換を掲げるものであり、教育改革助成金として、約43億ドルの予算が充てられた。具体的には、成果を上げた州を優先的に支援する競争的補助金を設けることで公立学校教育の成果向上を図ることを目指し¹²³、補助金交付の選考に際し、重点4項目に沿った教育改革案の作成を州政府に要求した（この競争的補助金については、以下、「Race to the Top ファンド」と略記）。Race to the Top ファンドの重点4項目とは、①スタンダードと評価システム、②教員政策、③学力向上・アカウントビリティ、④ターン・アラウンド（成果を出せない学校や学区に対し、州が段階的に介入すること）、であり、具体的な選考基準としては、6領域500点満点で審査される。

¹¹⁸ 制定時点で7870億ドル、後に8310億ドルと見積もられた。

ホワイトハウス公開資料 CONGRESSIONAL BUDGET OFFICE “Estimated Impact of the American Recovery and Reinvestment Act on Employment and Economic Output from October 2011 Through December 2011 February 2012”

<http://www.cbo.gov/sites/default/files/cbofiles/attachments/02-22-ARRA.pdf>

¹¹⁹ なお、同法で示された総額予算の内訳としては、約2,880億ドル（総額予算の37%）が税制優遇措置の予算、約1,440億ドルが州／自治体向け財政支援予算¹¹⁹（総額予算の18%）、その他は運輸・通信設備の修繕や連邦失業給付の拡大、科学研究プログラム等の連邦政府支出に割り当てられている。

¹²⁰ 早期の学位取得の修了を支援するプログラム

¹²¹ 低所得世帯の幼児・児童に対する就学支援プログラム

¹²² U.S. House of Representatives Committee on Appropriations “Summary: American Recovery and Reinvestment”（2009年2月）

¹²³ 連邦教育省 “Race to Top Program Executive Summary”

選考基準の6領域とは、「州の遂行要素」(125点)、「スタンダードと評価システム」¹²⁴(70点)、「指導を支援するデータシステム」(47点)、「優れた教員と校長」(138点)、学力不振校への改善介入(50点)、「学業成績が高いチャータースクールや革新的な学校への環境整備等」(55点)、その他)であり、具体的な内容及び配点については下表のとおり。

図表 41 「Race to the Top ファンド」の選考基準

6領域(大項目)	中項目
a) 州の遂行要素 (125点)	1. 州による教育改革行動計画および同計画への学区の参画 2. 計画の実施と規模拡大、持続的な実施に向けた州全体の運営能力の構築 3. 生徒の学力向上及び学力格差是正に関する進捗状況
b) スタンダードと評価 (70点)	1. 共通スタンダードの採用 2. 質の高い評価手法の開発と実施 3. 質の高い教育スタンダードと評価システムへの移行支援
c) 指導を支援するデータシステム (47点)	1. 州規模の長期データシステムの開発 2. 州データへのアクセスと利用促進 3. 学校教育改善に向けた州データの活用
d) 優れた教員と校長 (138点)	1. 意欲的な教員と校長を養成するための質の高いキャリアパスの提供 2. パフォーマンスに基づく教員と校長の効果性の向上 3. 有能な教員と校長の配置の公正化 4. 教員及び校長の養成プログラムにかかる効果の改善 5. 教員と校長に対する効果的な支援提供
e) 学力不振校のターン・アラウンド (50点)	州内の学力不振校(成績下位5%と卒業率60%以下の学校)と学区への介入
f) 一般教育・科学教育 (55点)	1. 教育資金調達の優先化 2. 学業成績が高いチャータースクールや革新的な学校への環境整備 3. その他の重要な改革案の提案
その他(15点)	STEM教育の推進

(資料) 北野秋男・吉良直・大桃敏行編(2012)「アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—」学術出版会)及び連邦教育省公開資料を基に作成

選考を経て、競争的補助金を受給した州では、毎年成果報告(The Race to the Top Annual Performance Report)を通じ、申請時に設定した年次目標への達成度の報告が義務付けられた¹²⁵。

¹²⁴ 生徒が大学や職場で成功し、かつかつ、グローバル経済で競争するのに必要な基準や評価。

¹²⁵ 連邦教育省公開資料 “Race to Top Program Executive Summary”

② 実施体制・実施状況

2009年から施行開始された「頂点への競争（Race to the Top）政策」は2015年度をもって終了となっている。

また、2011年に制定された「ESEA 柔軟化計画」の下、アメリカ全体での統一的な教育課程基準として、共通スタンダードの導入が推進されることとなり、Race to the Top ファンドにおいても、共通スタンダードを導入した州への評価点の配分を高くする等、インセンティブが付加された。

③ 評価

Race to the Top ファンドの影響について研究している先行研究文献や連邦教育省の調査報告資料を基に整理した。

1) 成果

2015年に公表された IES の研究調査報告書¹²⁶によると、Race to the Top ファンドを受給した州では、6領域の教育改革の大多数が州や学校現場において実際に実施されていることが明らかになっている。

また、2015年夏に、Race to the Top ファンドの給付が完了したことを受け、連邦教育省が取りまとめた最終報告書では、同政策の成果として、5点が示されている¹²⁷。1点目としては、「州政府の役割と機能の変容」であり、州政府が教育改革の主導者として、学習や教授法の改善に向け、制度体系の変革を進めたこと、また、学区に協働的に働きかけ、ローカルなニーズに応える機能が向上したこと（武田, 2016）が具体例として挙げられた。また、2点目に、高校卒業率の向上や試験結果の向上等、教育の成果向上への貢献があったことが示されている。この背景として、アメリカ全体での統一的な教育課程基準である「共通スタンダード」の導入の必要性が全州で認識されたこと、また、同スタンダードの理解や実践に向けた研修機会や教育ツール開発が進んだことが挙げられており、さらに、発達評価項目等の評価ツールの開発により、全米学力試験に向けた試験偏重から、批判的思考力・複雑な問題解決能力等の測定が可能となったことが具体例として示されている。3点目としては、アカウンタビリティの高い「教育支援データシステムの構築」が言及されている。Race to the Top ファンドの重点項目の1つに設けられたものであり、生徒の学力の進歩や成功を測定するためのデータシステムであるが、同政策の実施により、学区や州レベルでデータシステムが統合され、子供や保護者、教員等、情報の受け手に合わせた形で情報の提供が図られたこと、また、個人を特定しない形で客観的データへのアクセスを容易にした点

¹²⁶ 2012年度までの各州の動向を調査したもの。

連邦教育省 IES 公開調査報告資料“Usage of Policies and Practices Promoted by Race to the Top and School Improvement Grants: Executive Summary “(NCEE 2015-4017).

¹²⁷ 連邦教育省 Office of Elementary and Secondary Education/Office of State Support 公開資料 “Fundamental Change in America’s Schools Under Race To the Top” (2015).

で、アカウントビリティと透明性が確保されたと評されている。4点目としては、「新しい教員評価システムの開発／導入／改善」により、優れた教員や校長のモチベーション維持および報酬の引き上げに繋がった点、教員の専門性向上に向けた様々な場の提供により、教員の成長や校長の力量の向上が成果として言及されている。5点目に、「学力不振校の改善を促すための実質的な機能の開発」が挙げられている。NCLB法では学力不振校を特定し、その状況を報告することが州・学区の役割であったが（武田 2016）、頂点への競争（Race to the Top）政策の実施により、教員やコミュニティ関係者が協働で、学力不振校の学習環境改善に向けた方策の検討および課題の特定と目標の設定、進捗モニタリング等の教育改善の実践が実現したとして、評されている。

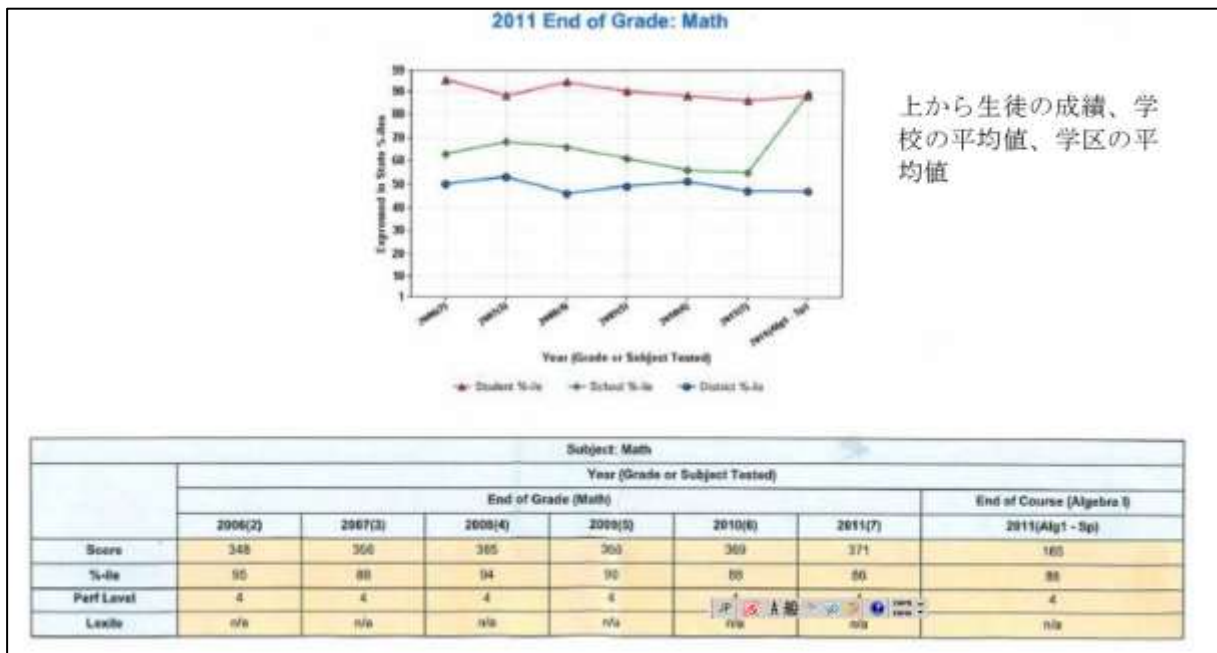
また、Race to the Top ファンドの採点基準を見ると、教員評価制度に対し高い配点となされており、補助金獲得のための採点基準や他州での採択評価結果を踏まえ、各州で「生徒の成績データと関連づけた教員評価制度」の導入に向けた対応（州法の改正等）が進み、新谷（2014）¹²⁸によると「企図する教員政策へ向けて州をうまく走らせた」と評されている。例えば、補助金を初期に受給したデラウェア州やテネシー州については、生徒の成績の伸びと関連づけた教員及び管理職の評価制度が高く評価され、「学力をどれだけ向上させられるか」という意味で教員のパフォーマンスの効果が評価された。かかる状況を見て、州法を改正し、「生徒の成績データと関連づけた教員評価制度」の導入を図った州が多く、補助金受給が採択されなかった州でも、改正した教員評価制度のもとで教員の評価が行われるようになったと言及されている。

また、新谷が実施したヒアリングでは、教育関係者から「NCLB法がハンマーである」とすれば、「頂点への競争（Race to the Top）政策」は人參」という例えが示された。これは、罰則を与えるのではなく、報償を与えることで、データの活用を促す頂点への競争（Race to the Top）政策を例示したものであるが、教育現場において「データに基づく意思決定」が進んでいる点が成果として言及されている。具体的には、教員の研修現場において、データの見方やデータを基にした学級の課題の引き出し方が重視されていることが挙げられた。また、ある高校では、州・学区が共有するデータシステムを用い、生徒のデータを分析し、学業成績や卒業の危ぶまれる生徒の事前把握を努めている事例も示された。別学校では、生徒の様々な情報（入学時の成績、ベンチマークテスト、学年末テストの予測値、素行等）をデータシステムに集約し、各教員が同データの資料を常時携帯しながら、カリキュラムの作り直しをしているとされる。同学校の教員は、データを分析・観察する姿勢が求められ、児童のプロフィールやこれまでの成績データから導かれる予測値を踏まえ、どのグループに介入が必要かを判断するという「データに基づく意思決定」が実施されている（新谷, 2014）。

同中学校で使用されていたデータ資料のサンプルは下図のとおり。

¹²⁸ 新谷龍太郎（2014）「Race to the Top の影響と課題 -ノースカロライナ州の事例から-」『アメリカ教育史研究会』

図表 42 教育現場で「データに基づく意思決定」を行う際に使用されているデータ資料の例



(資料) 新谷 (2014)

2) 課題

Race to the Top ファンドがもたらした負の影響としては、公教育におけるアカウントビリティの追及圧力が高まることで、教員—生徒間や教職員間での関係性の悪化、学力格差や学区間格差が拡大する兆候や、教員の専門性を解体する危険性も垣間見えるとしている¹²⁹。

新しい教員評価制度の運用面での課題として、経済状況や交通アクセスの面で教員確保が難しい地域においては、経験・力量のある教員を確保しづらく、そのため教員の能力開発を促す学校組織文化が醸成されづらいことを指摘している。教員の能力開発を促すためには、データを活用した対話と実践の共有・支援が十分に行われる必要があるが、教育困難地域においての実効的な運用に向けては、今後十分な議論や検討が必要とされる。また、「学力」というデータに振り回されずに、地方学区や学校における実践を丁寧に育み共有する環境・制度づくりを見守る姿勢が必要である、と示唆している。

(4) 「全児童・生徒学業達成法 (ESSA)」の成立 (2016 年)

① 概要

2015 年 10 月、NCLB 法を改正する「全児童・生徒学業達成法 (Every Student Succeeds Act (以下、「ESSA」と略記))」が成立し、2016 年 10 月 1 日より施行された。ESSA は、硬直的な運用や非現実的な到達目標等により教育関係者からの反発が強く挙がってい

¹²⁹新谷 (2014)

た NCLB 法の基本的方針を受け継ぎつつ、州や地方の自由裁量の範囲を広げた内容となっており、2009 年の NCLB 法の適用免除規定「NCLB 法第 9401 条¹³⁰」制定等の経緯を経て、2015 年の法改正に至った。

ESSA では、学力試験の実施や学力不振校の改善についての義務は継続実施とし、子どもたちの置かれた状況別に学力等のデータを分析し、その結果に基づいて対策を検討することを各州や学区に求めている点は、NCLB 法と共通している。他方、学力水準や評価方法の制定は州政府の自由裁量とし、連邦政府による学力不振校への介入や義務付けは一切認めないとする等、連邦政府の権限を弱め、州政府に差し戻すものと位置づけられている。

NCLB 法からの主な変更点は、以下のとおり。

図表 43 ESSA の主な変更点

主な変更項目	
①州統一学力試験の評価方法等の変更	共通スタンダード（Common Core Standard）等、連邦政府による特定の基準の導入や義務付けを禁止
	州内統一学力試験結果の評価方法は州の自由裁量とする。
	重度の障害を有する児童については、通常と異なる試験及び評価の実施を許可する
②学力不振校への改善支援制度の変更	連邦政府による特定の改善策の一律の義務付けを禁止
	州の基本計画の作成に際しては、広範な州内教育関係者と協議を実施する義務を明示
③教員に係る制度の変更	教員への連邦補助金について、貧困率が高い州への割り当てを増加する方式に変更
	連邦補助金で雇用する教職員について、「高い資格を有する教員」を条件とする条項の廃止

（資料）連邦教育省公開資料 “Comparison of select elements of ESEA”を基に作成

② 実施体制・実施状況

2015 年 10 月に成立し、2016 年 10 月 1 日から施行されている。連邦教育省は、各州政府に教育政策計画を提出させる際に ESSA の導入を義務付けており、各州では ESSA に基づき教育政策の計画を策定することになる。州から連邦政府への報告システムも変更される予定であり、連邦教育省では関連規定を現在準備中である。

③ 評価

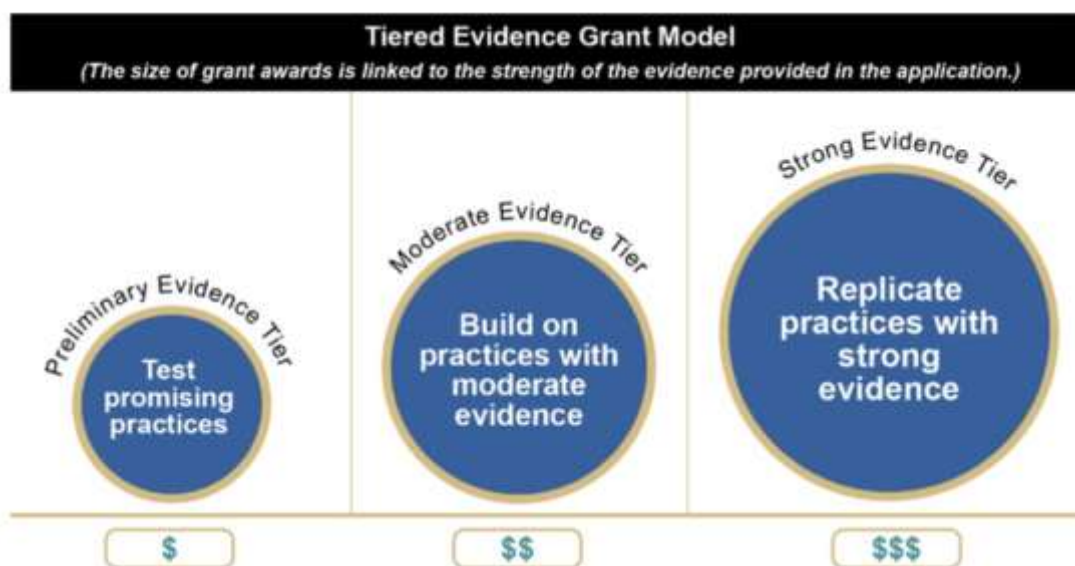
2016 年から施行されたため、ESSA の成果や課題に係る研究論文や調査報告書はまだ公開されていない。他方、アメリカでの現地調査のヒアリングから得た意見や情報を踏まえ、評される点および課題点について、以下整理した。

¹³⁰ 州への NCLB 法適用免除に係る規定で、オバマ政権が 2009 年より開始。2016 年時点で、同規定に基づき、40 週以上が NCLB 法の厳格な適用を免除となっている。

1) 成果

アメリカでの現地調査のヒアリングによると、従前の法制度と比較し、ESSA では、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が特徴とされる。NCLB 法では、（Science-based research）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、助成金の使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。その点において、ESSA では、エビデンスを重視する点を法律上明記し、下図のように、エビデンスの階層により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える（なお、ESSA では4つの階層別エビデンスレベルを示しており、詳細は「Ⅲ. エコシステム」にて後述）。

図表 44 階層的エビデンス「Tiered Evidence」



(資料) ホワイトハウス Government Accountability Office 公開資料

” Overview of a Tiered Evidence Grant Model with Three Tiers”

2) 課題

他方、課題としては、「客観的根拠に基づく教育」が具体的に意図するところが教育現場に十分浸透していない点が挙げられている¹³¹。

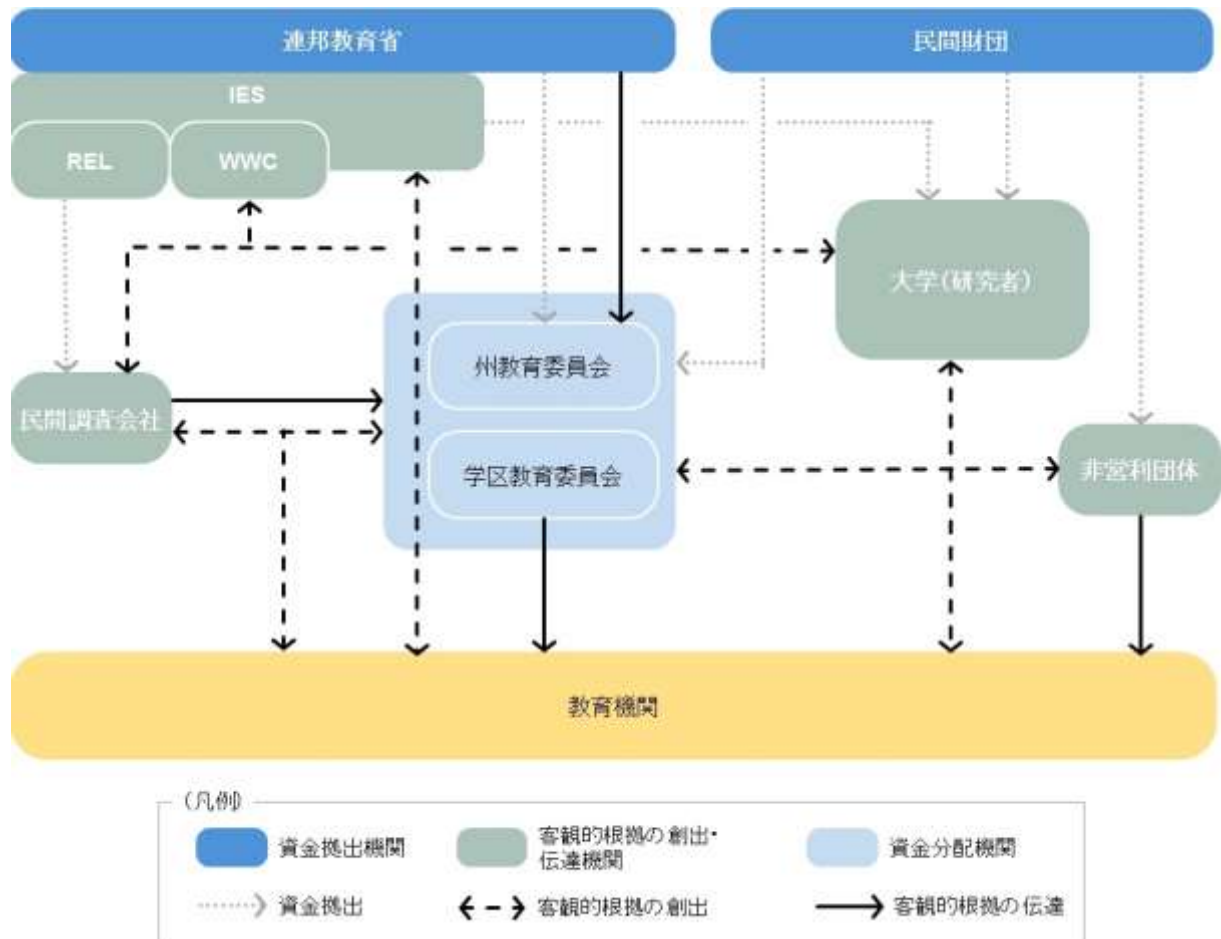
¹³¹ アメリカ現地調査でのヒアリングより

III. エコシステム

1. エコシステムの概況（マッピング）

アメリカにおける客観的根拠に基づく教育政策の関係機関について、現地調査による関係機関へのヒアリングを基に、現状のエコシステム構造を整理したところ、下図の通り。

図表 45 アメリカにおける客観的根拠に基づく教育政策の関係機関相関図（マッピング）



2. 機関別の主な機能・活動内容

(1) 連邦教育省

① 主な機能

法令の制定や IES の設置等を通じた客観的根拠に基づいた教育（Evidence-Based Education、以下「EBE」と略記）に係る政策立案機能の構築、および、競争的助成金等を通じた州レベルでの EBE の実践促進を行う。

② 特徴

連邦教育省は、客観的根拠に基づいた政策形成の遂行に必要な制度やフレームワーク（ESSA の制定や Race to the Top ファンドの交付等）の整備を進める他、州の進捗をモニタリングする部局（Office of States Support）を教育省内に設置し、州や自治体等教育現場での EBE 実践をサポートする体制を採っている。

学区レベルでの EBE 実践のモニタリングは州政府に任せつつ、州政府教育委員会による EBE の実践や浸透を図るため、ガイドの作成や助成金の交付を提供している。

③ 具体的な活動

連邦教育省では、ESSA の制定や Race to the Top ファンド等の競争的資金を通じ、客観的根拠に基づいた政策形成の遂行に必要な法制度やフレームワークの整備を進めている。

1) 連邦教育省の主な管轄業務

EBE の推進に向けた連邦教育省の主な業務について、現地調査で教育省にヒアリングを行ったところ、以下の 3 点が挙げられた¹³²。

- ・ ① 「教育政策の立案・検討に向けたデータ分析」
- ・ ② 「政策形成に向けたリサーチ概要資料の作成」
- ・ ③ 「EBE 推進に向けた競争的資金の提供」

① 「教育政策の立案・検討に向けたデータ分析」について、連邦教育省傘下の研究所である IES が連邦教育省のリサーチエンジンとして機能している。IES では、国レベルでのデータを収集し、主要なベンチマーク指標を追跡する経年調査等を実施している。（IES の活動や概要については、「② IES」にて後述）

連邦教育省は「データ収集と分析」を重点ミッションとして掲げ¹³³、省内の様々な部局で、データに基づく政策策定が実現されることを目指し、省内に「データ戦略チ

¹³² 米国現地調査での教育省へのヒアリング結果をもとに記載

¹³³ Annual Performance Report においても、連邦教育省の「データ収集と分析」アプローチという項目が特集されている。（資料：連邦教育省 “The Department’s Approach to Data Collection and Analysis”）

ーム (Data Strategy Team) (以下、「DST」)) を設置している¹³⁴。DST は、「連邦教育省内部のプロセスとデータに基づく政策 (Data-based Policy) を強固に連結させること」を目的に掲げ、下部組織である IES と協働で、国レベルおよび全州統一データの整備を図っている。

②は、特定のトピックにおけるジャーナルや論文から、リサーチ結果や研究者の提言等をまとめた概要を作成し、政策側としての対応策を抽出するものである。

また、③について、連邦教育省による主な競争的資金としては、2009年の「米国再生・再投資法 (ARRA)」の一環として創設された **Race to the Top** ファンドや「教育の革新・研究プログラム (Education Innovation and Research)」が挙げられる。

Race to the Top ファンドは、前述したとおり、成果を上げた州を優先的に支援する競争的補助金を設けることで公立学校教育の成果向上を図ることを目指したものであり、ポイント制 (500 点満点) による州間の競争的資金となっている。重点4項目 (①スタンダードと評価システム、②教員政策、③学力向上・アカウンタビリティ、④ターン・アラウンド (成果を出せない学校や学区に対し、州が段階的に介入すること)) や共通スタンダードの採用に基づき選考する方法が採られている。

また、「教育の革新・研究プログラム (Education Innovation and Research)」¹³⁵とは、大学入学率の上昇や中退率の低下など、子供の学業成績や成長に影響を及ぼすことが実証された取組みを全国的に展開するための競争的資金であり、地方の教育当局や学区、非営利組織等に対して、資金提供される。客観的根拠に基づき (Evidence-based)、かつ、現場志向 (Field-oriented) の改革的な取組みが重視され、3段階のフェーズに分けた補助金 (初期段階補助金、中間段階補助金、スケールアップ補助金) を設定している¹³⁶。初期段階補助金 (Early-phase Grants) は、有効だとされる経験則がある取組みについて、その有効性を実証する調査手法を明らかにし、実現可能性を追究するための資金である。また、「中間段階補助金 (Mid-phase Grants)」は、効果が実証されている取組みについて「Moderate なエビデンス」 (後述) を用い、国レベルまたは地域レベルまでに波及することを支援するための資金である。また、スケールアップ補助金 (Scale-up Grants) は、広域的に効果が実証されている取組みを国レベルに波及するための資金とされる。

¹³⁴ 連邦教育省公開資料 “The Department’s Approach to Data Collection and Analysis”

¹³⁵ ESSA 以前は、「i3 プログラム (Investing in Innovation Fund)」という制度名であったが、法改正以降、名称を変え存続している

¹³⁶ 連邦教育省 Office of Innovation and Improvement “Education Innovation and Research”
<https://innovation.ed.gov/what-we-do/innovation/education-innovation-and-research-eir/>

2) 階層別エビデンス

連邦教育省は、エビデンスや研究に基づく研究や実践を図ることが明示された ESSA 制定以降、エビデンスの水準について、以下のとおり、4 つに階層化した形で示している。

図表 46 連邦教育省によるエビデンスの階層化フレームワーク

エビデンスの種類	想定する研究デザイン
① Strong Evidence	ランダム化比較試験
② Moderate Evidence	準実験的研究、及び、マッチドケースコントロール研究 (Matched Control Study)
③ Promising Evidence	相関研究や事前事後比較分析
④ Demonstrates a Rationale	研究や評価に基づくロジックモデルが示された論理的根拠

(出所) 連邦教育省「Non-Regulatory Guidance: Using Evidence to Strengthen Education Investments」(2016年9月)を基に作成

上述した4種類は全て「エビデンスに基づく活動・戦略・介入」(“evidence-based activities, strategies, and interventions”)のエビデンスと規定し、教育省や IES、WWC が発刊する様々なガイドラインにおいて、この階層化の水準が示されている。WWC では、上位のランダム化比較試験および準実験をエビデンスとして扱う基準を設けているが、連邦教育省および IES では、4点目の Demonstrates a Rationale も政策立案や施策形成に活用しうるエビデンスとして提示している。なお、Demonstrates a Rationale で言及されるロジックモデルについては、「4つの主要コンポーネント(プロセス・プロダクト・戦略・実践)を特定した概念的枠組みであり、これらの主要コンポーネントとアウトカムの理論的かつ実践的な関係性を示したもの」としている。また、連邦教育省「Logic models for program design, implementation, and evaluation: Workshop toolkit」(2015年9月)が参考資料として示されている¹³⁷。

3) 実践の普及

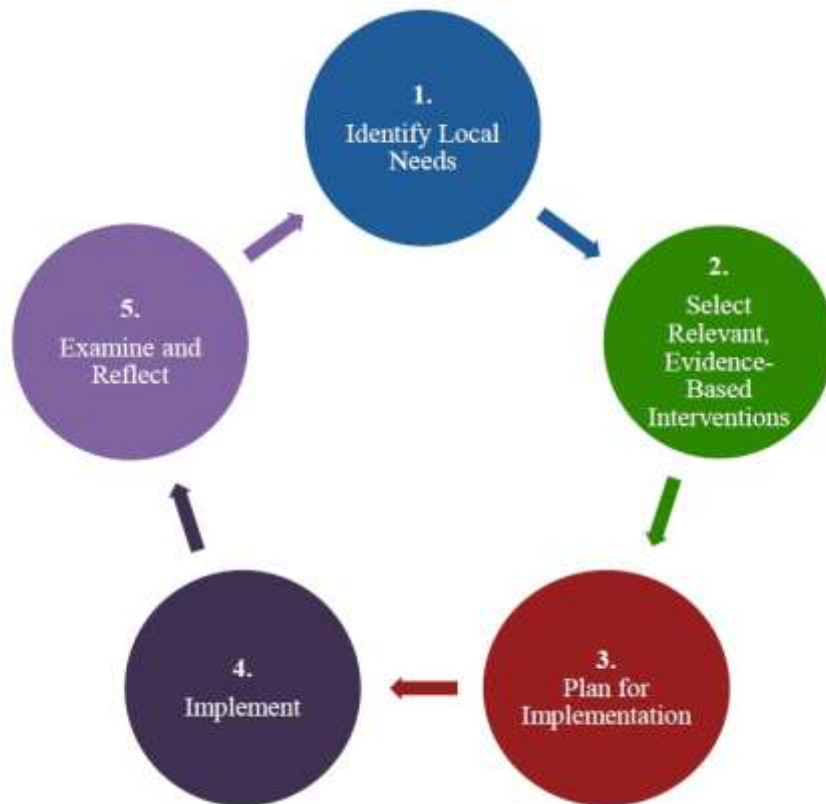
連邦教育省では、EBE 推進に向けたステークホルダー間のガイドとして、「教育投資の拡大に向けたエビデンスの活用ガイドブック (Non-Regulatory Guidance: Using Evidence to Strengthen Education Investments, 2016年9月)を作成している¹³⁸。同ガイドは、Part 1「データに基づいた意思決定の実施方法」と Part 2「エビデンスに基づく (Evidence-Based) の定義」の2部構成となっており、法的拘束力を有しない任意のガイドブックとされる。Part 1では、効果的な意思決定のためのステップをレビューし、下図のとおり、具体的なステップが例示され、「1. 現場のニーズの把握」→「2.

¹³⁷ https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2015057.pdf

¹³⁸ 同ガイドの制作に際して、教育省ではシンクタンク、教員の労働組合、校長の組合、政策グループ等へのヒアリングを実施した。

当該テーマに関連したエビデンスに基づく介入の選定」→「3. 実施計画の策定」→「4. 実践・実施」→「5. 効果の検証」としている。

図表 47 連邦教育省のガイドブックで示された「効果的な意思決定のためのステップ」

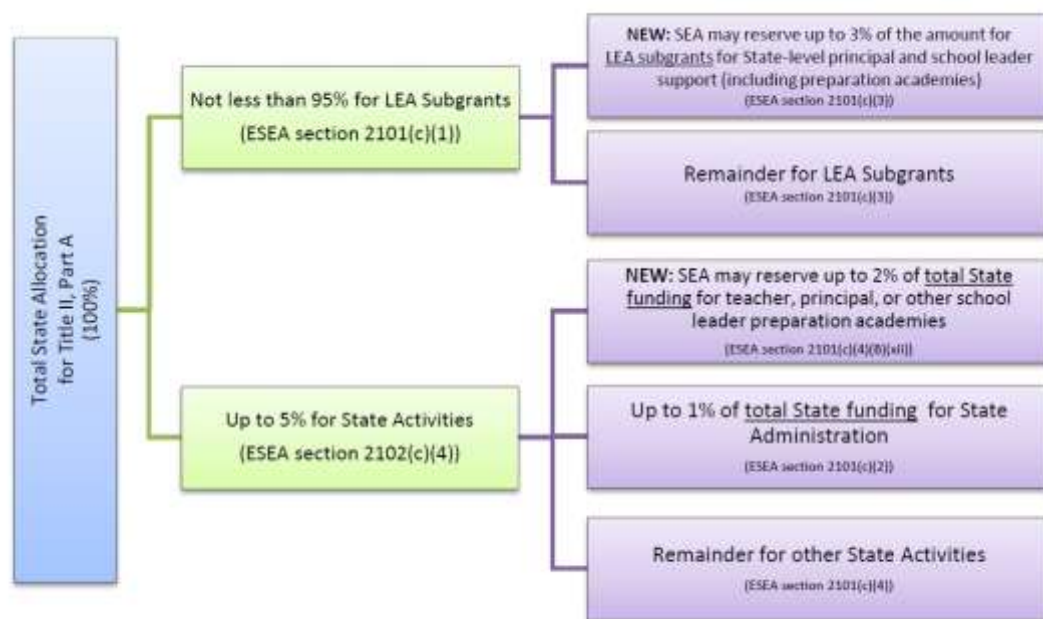


(出所) 連邦教育省 “Non-Regulatory Guidance: Using Evidence to Strengthen Education Investments)” (2016年9月)

同ガイドブックは、主に州教育省や地方の教育機関（学区や学校）、教育実践者や関連機関を対象として想定しつつ、研究者含む幅広いステークホルダーの理解を醸成すべく、各ステップにおける具体的な活動を例示している。また、Part 2では、ESSAの内容や階層別エビデンスのフレームワーク（前述のとおり）について整理している。

また、連邦教育省は、同ガイドブックの参考資料として、教育現場向けの付属ガイド「Building Systems of Support for Excellent Teaching and Leading」を作成している。ESSAの下での助成スキームの外観やESEAからの制度変更点が図示されている。

図表 48 教育現場向けの付属ガイド（助成スキームの全体像や ESEA からの変更点）



（出所）連邦教育省 “Building Systems of Support for Excellent Teaching and Leading”

（2016 年 9 月）

また、州レベルにおける EBE の実践に向けた支援として、州の進捗をモニタリングする部局「州支援室（Office of States Support）」が 2015 年から教育省内に設置され、各州政府の担当者と Office of States Support 間で四半期毎の電話会議を実施するなど、現場での実践をサポートする体制が採られている。ただし、全米で 13,000 以上ある学区の進捗をモニタリングするのは容易ではないため、連邦教育省では「長期的・構造的・包括的な変化に繋がる助成」の推進を重視し、ESSA に基づく 4 つの階層別エビデンスの基準を求める以外は、「How（プロセス）」に対する縛りは行わないとしている¹³⁹。すなわち、事業のデザインは州に任せ、連邦教育省としてはあくまでも原理原則を示し、EBE の実践やモニタリングは州に任せる仕組みとしている。

4) 州レベルでの統一長期データシステムの構築

全州統一データについて、連邦教育省では、州政府への補助金交付を通じ、州レベルの長期縦断データシステム「Statewide Longitudinal Data System」（以下、「SLDS」と略記）の構築を進めてきた。2002 年の「教育技術支援法（Educational Technical Assistance Act of 2002）」を根拠法に、2006 年から、補助金制度「Statewide Longitudinal Data System Grant Program」¹⁴⁰を通じ州政府へ資金提供を行っている¹⁴¹。2006 年以降から 2016 年

¹³⁹ 米国現地調査での教育省へのヒアリング結果をもとに記載

¹⁴⁰ 連邦教育省公開資料 “The Department’s Approach to Data Collection and Analysis”

¹⁴¹ なお、2016 年は 16 州に対し交付している。

までに、約 4 億 8,390 万ドルの予算が充てられおり、配分予算の推移は以下のとおり。なお、2017 年度は前述した「InformED」プログラム（データの収集・評価・発信・分析を可能とする新たなデータシステム）の推進に係る予算も含め、前年度比 2.3 倍増の 8,100 万ドルの予算が申請されている¹⁴²。

図表 49 州レベルの長期縦断データシステム (SLDS) に対する予算推移

2006 年	2007 年	2008 年	2009 年	2010 年	2011 年	2012 年	2013 年	2014 年	2015 年	2016 年
2,460 万 ドル	2,460 万 ドル	4,830 万 ドル	6,500 万 ドル	6,500 万 ドル	4,220 万 ドル	3,810 万 ドル	3,810 万 ドル	3,450 万 ドル	3,450 万 ドル	3,450 万 ドル

(出所) 連邦教育省 公開資料”Fiscal Year Budget Summary and Background Information”

2006 年度から 2016 年度までの資料を基に作成

同制度では、データの整備だけでなく、データを活用した教育実践やデータの質の向上も補助金の対象とし、2016 年現在、全ての州が州統一データシステムを有するに至っている¹⁴³。

連邦教育省が推進している SLDS の特徴としては、①幼児教育から成人に至るまで縦断的なデータを追跡するシステムが推奨されている点、また、②分散していた州内のデータを単一のシステムに統合すること、が挙げられる。従前、州教育省が保有するデータは、義務教育期間（K-12 とされる 12 年間）の教育データのみであったが、SLDS では、幼児教育、ならびに、初等・中等教育を受けた後、さらに、大学教育を経て就職・職場に至るまでの長期間に亘り、教育の成果を追跡調査するシステムを推奨している。連邦教育省では、SLDS 助成金の対象データについて、「幼児教育~20 歳まで (PreK-20)」まで広げており、さらに、昨今では「就職・就労時点の成人期の 29 歳まで (Prek-29)」まで拡大している。このように、今まで義務教育 (K-12) 期間に限定されていた州のデータを、青年期・成人期まで拡大し、教育の成果を連続的かつ系統的に分析するアプローチが進められている¹⁴⁴。

具体的にどのようなデータが整備されているかについて、ノースカロライナ州の事例を取り上げる。ノースカロライナ州では、連邦教育省からの補助金を活用し、「幼児期統合データシステム (Early Childhood Integrated Data System)」という州統一データを整備している¹⁴⁵。これは、幼児期における教育・福祉・医療健康について、州政府内の各部局で収集している特定のデータを統合したものであり、具体的に統合されているデータとしては以下のとおりとされる。これにより、幼児教育における期間から

¹⁴² <https://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget17/summary/17summary.pdf>

¹⁴³ 米国現地調査での教育省へのヒアリング結果をもとに記載

¹⁴⁴ Statewide Longitudinal Data Systems Grant Program ウェブサイト

¹⁴⁵ Statewide Longitudinal Data Systems Grant Program ウェブサイト“SLDS Webinar: North Carolina Early Childhood Integrated Data System (NC ECIDS) “
<https://sls.grads360.org/#communities/pdc/documents/12979>

縦断的にデータを追跡し、子供たちの置かれた環境や特性を一つのデータで把握できるようになっている。

図表 50 ノースカロライナ州の「幼児期統合データシステム」に含まれるデータ

幼児教育（Pre-K）へのケア・サービス、早期介入サービス、特別支援教育サービス、食料・栄養サービス、児童養護サービス、”Head Start program”（低所得世帯の幼児・児童に対する就学支援プログラム）、育児データ、就労者データ、出生記録等

（出所）Statewide Longitudinal Data Systems Grant Program ウェブサイト

「幼児期統合データシステム（Early Childhood Integrated Data System）」は、一般市民、州政府関係者や政策立案者等にも公開され、テーマやデータ項目を選定したカスタマイズ・レポートの抽出ができるようになっている。また、州政府内の研究員また外部研究者は、データの依頼や照会をすることができる。とされる。

また、バーモント州でも同様の「幼児期統合データシステム（Early Childhood Integrated Data System）」が整備されており、下図のとおり、視覚的に表示が工夫されたデータや分析結果を公開している。

図表 51 バーモント州の州統一データシステム（幼児期統合データシステム）



（出所）Statewide Longitudinal Data Systems Grant Program ウェブサイト

State Spotlight: Early Childhood Integrated Data System: Vermont Insights¹⁴⁶

なお、連邦教育省は、SLDS の普及・利用促進に向け、SLDS 州サポートチーム「SLDS State Support Team (SST)」を設けている。SST のメンバーには、先駆的な取組みをしている州教育省の専門官（メイン州の Statewide Longitudinal Data System 部長等）が 5

¹⁴⁶ URL は以下のとおり。

<https://slds.grads360.org/#communities/pdc/documents/11693>

名、「データの品質・データ分析」領域で専門性を有する民間財団やコンサルティング企業、非営利団体等（Bill & Melinda Gates Foundation や Data Quality Campaign 等）の役職員が5名、計10名がメンバーとして登録され、担当する州が割り当てられている。SLDSの補助金受給の有無にかかわらず、SSTの支援を受けることが可能であり、SLDSの活用とシステム整備を全州に広く直接支援する体制が採られている。

更に、同チームでは、教育現場でのSLDSのデータの利活用に係る課題や好事例をウェブ上でディスカッションするサイト（Webinars）を設ける他、各種ワークショップやベスト・プラクティス集を頻繁に発信している。

5) その他

なお、EBE分野での国際的な連携やネットワークとしては、国際比較データ（学習到達度調査（PISA）等）の作成においてOECD諸国と協力関係がある他、英国関係諸国（カナダやニュージーランド）、米国、北欧（オランダ、スカンジナビア、ドイツ）との連携ネットワークが進んでいる。他方、実際は英米以外でのEBE推進の動きは小さく、国際的なシンポジウムへの参加は英米が中心となっているとされる。

現地調査でのヒアリングでは、各国で言語や文化が異なり、個別のプログラムが多国間で利用可能ではない教育分野は国際的連携がしにくいという特性が指摘された。

(2) 教育科学研究所（Institute for Education Sciences（IES））

① 主な機能：

連邦教育省の研究評価・統計部門であり、教育研究への資金提供を通じ、厳格な研究の発展および客観的根拠の創出を支援している。

② 特徴：

連邦教育省の研究評価・統計部門として2002年に設立された機関で、州単位で整備されているパネルデータにより政策評価を行っている。教育研究への助成を行う部門（教育と特別支援教育の2部門）、全州統一データの収集・整備機能を有する研究センター、教育プログラムの評価やエビデンスの利活用・普及を図る部門、の4部門に大別される。教育省傘下の研究所であるが、独自の法規を有し、研究トピックについても政策や政治に左右されず独立して決定できる等、独立性が担保されている点が特徴とされる。

最近の動向としては、「RPP（Research Practitioner Partnership）」、「Continuous Improvement（持続的に改善をしていくプロセス）」の分野に積極的に助成している。

③ 具体的な活動／概要：

1) 組織ミッション・目標

2002年教育科学改善法（Education Sciences Reform Act of 2002）に基づき、連邦教育省の政策立案者と連携し、客観的根拠に基づく教育政策を推進する機関として設置された。

IESは、教育を「エビデンスに基づく政策領域」に変革し、政策立案者が最良の研究やデータを日常的に活用することを最終的な達成目標に掲げている¹⁴⁷。連邦教育省の研究評価・統計部門として、「厳格なエビデンスの提供を通じ、何が有効な政策か／なぜ有効でないかを明らかにし、あらゆる生徒（特に教育的リスクの高い生徒）の教育成果の向上を図ること」を目指した活動を行っている¹⁴⁸。

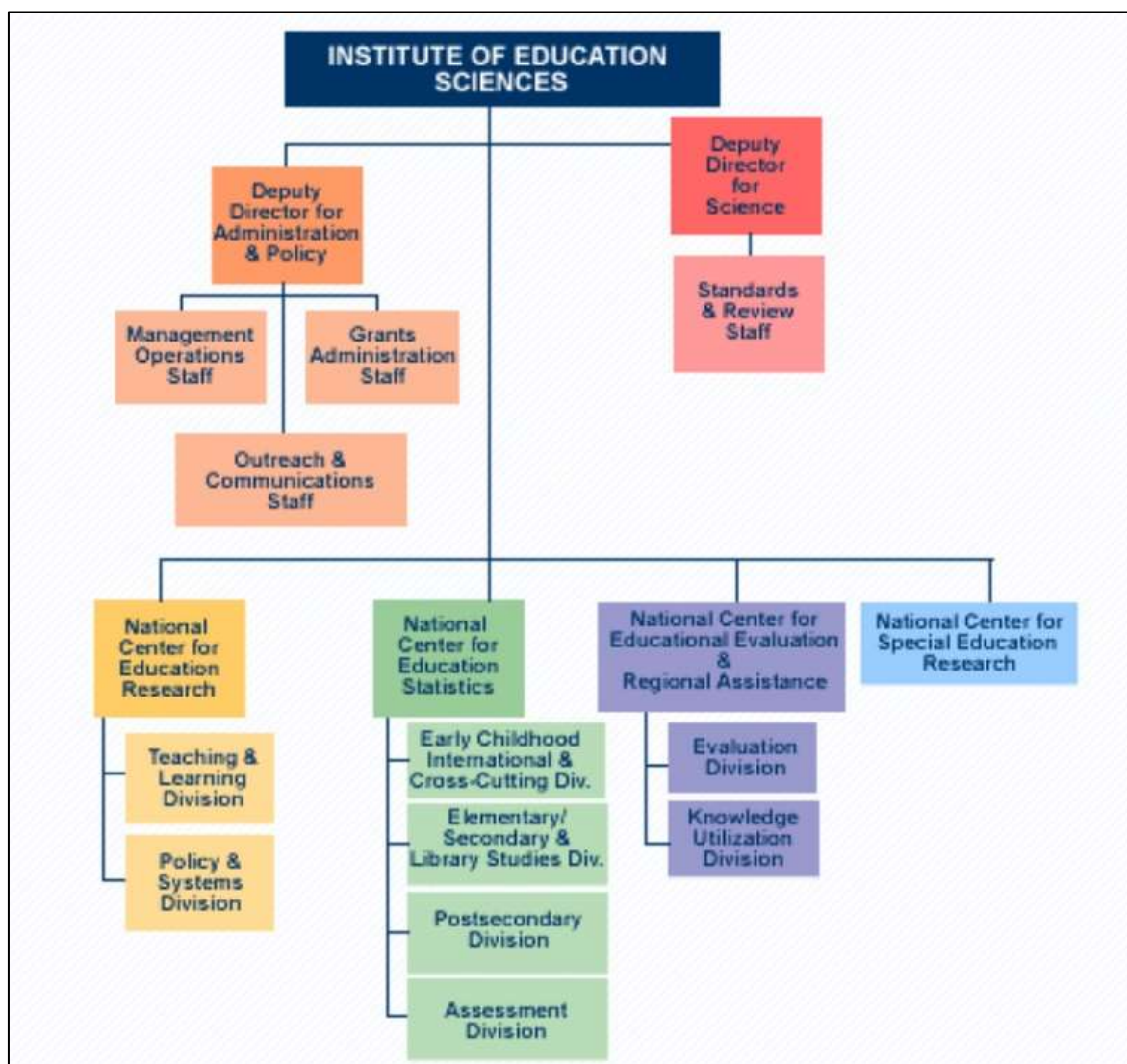
2) 組織体制

IESの組織図は下図のとおり。管理・計画部門（広報や補助金運営部）の下に4つの部門が設置されている。IESは、学校準備段階の教育（義務教育以前の教育）への介入を重視し、幼児期から成人期までの教育を対象に、基本データの収集・整備、研究及び評価事業への支援、人材育成等、EBEに関する包括的な活動を行っている。

¹⁴⁷ IESのウェブサイトでは、組織ミッションとして、“To transform education into an evidence-based field in which decision makers routinely seek out the best available research and data”が掲げられている。

¹⁴⁸ IESウェブサイト
<https://ies.ed.gov/>

図表 52 IES の組織図



(資料) IES 公開資料 “IES Organizational Chart”より抜粋

また、主要な4つの部門の概要は、下表のとおりである。各部門の人員規模や構成は公表されていないが、IES 職員としてウェブサイトに掲載されているスタッフは194名とされている（2017年3月時点）¹⁴⁹。

¹⁴⁹ IES ウェブサイト”All IES Staff”
<https://ies.ed.gov/staff/stafflist.asp>

図表 53 IES の 4 つの主要部門の概要

①国立教育研究センター (National Center for Education Research)	教育現場（大学、中小企業、調査会社等）での研究に対する助成を行い、助成案件の厳格なレビューを実施。（エビデンス発展段階の研究も助成対象）
②国立特別教育研究センター (National Center for Special Education Research)	活動内容は国立教育研究センター（NCER）と同じだが、特別支援教育が必要な子どもを対象とする。
③国立教育統計センター (National Center for Education Statistics)	アメリカの教育に係るデータ（叙事的データと経年データ）の「収集」、「照合・整理」、「調査研究」、「レポートの発行」を主管。（IES の中で最大のセンターである。）
④国立教育評価・地域支援センター (National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance)	「EBE の促進」、「IES の研究成果の普及」、「教育プログラムの政策評価」を主管。 (EBE の促進・実践に際し、下部組織として「WWC」「REL」「ERIC（データベース）」「国立教育図書館」を設置)

（資料）米国現地調査でのヒアリング及び IES の公開資料より作成

①「国立教育研究センター（National Center for Education Research、以下「NCER」と略記）」および②「国立特別教育研究センター（National Center for Special Education Research、以下「NCSEER）」は、教育・特別支援教育分野の調査研究を主管し、特定トピック（リーディング、数学等）ごとの研究に対し助成を行っている。助成の審査に際しては、「Standards and Review Office (SRO)」により厳格なピア・レビューが採られている。

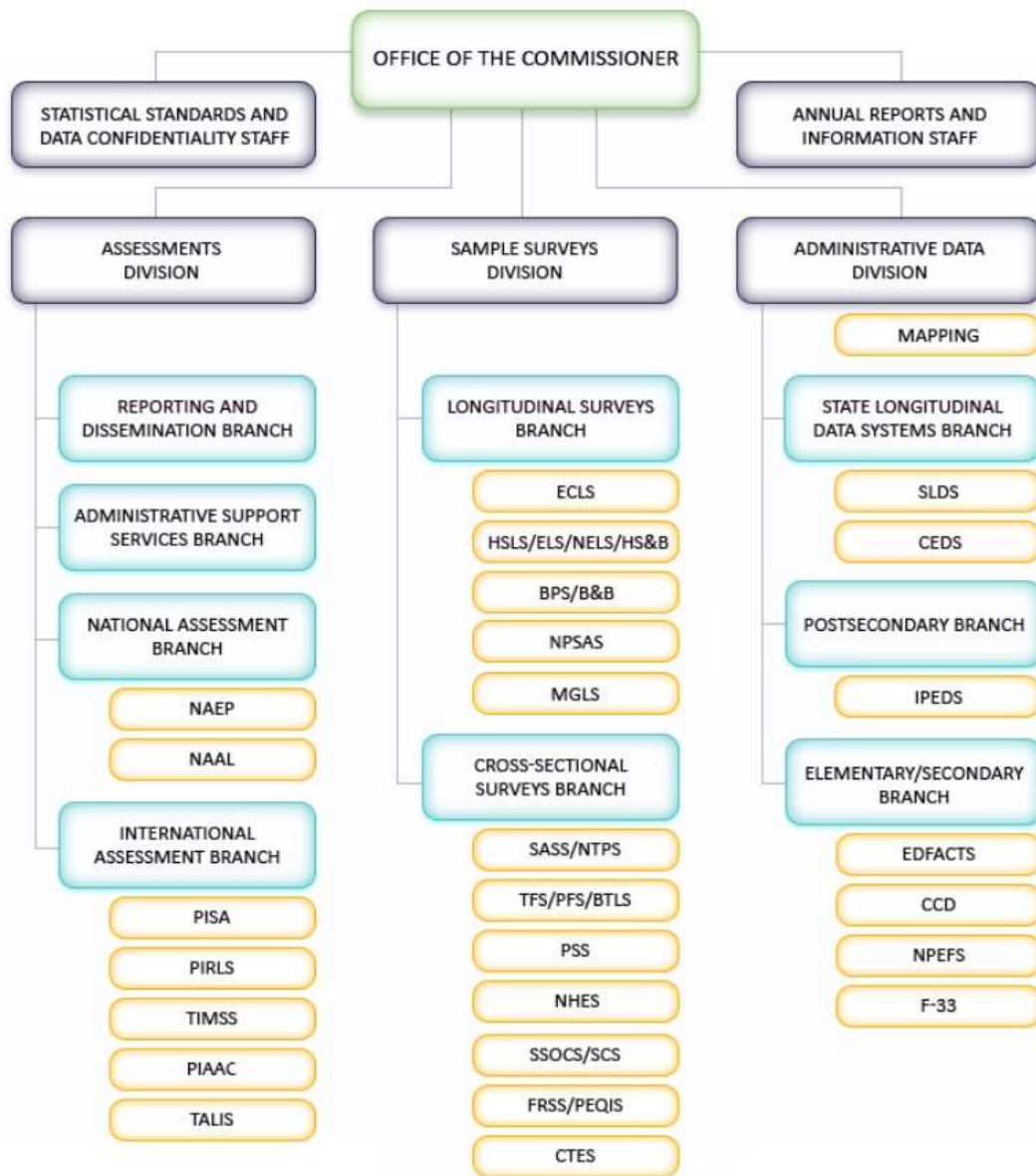
なお、研究テーマについては、中央政府としての重点テーマを優先するのではなく、教育現場から提案されるテーマを重視している¹⁵⁰。具体的には、教育の質や学生の学業成績の向上、また、学業成績の格差縮小をテーマにした研究活動への助成が多いとされる¹⁵¹。

また、③「国立教育統計センター (National Center for Education Statistics、以下「NCES」と略記)」は、IES 内でも最も規模が大きい部門であり、学力調査部、サンプル調査部、行政データ管理部の 3 部局に分かれており、組織図は次図のとおり。

¹⁵⁰ 米国現地調査でのヒアリング結果に基づき記載。

¹⁵¹ IES ウェブサイト “National Center for Education Research”
<https://ies.ed.gov/ncer/aboutus/>

図表 54 NCES の部署構造



(出所) NCES ウェブサイトの公開資料より抜粋

主要な調査研究事業としては、「学力調査」「幼児教育（早期教育）」「初等・中等教育」「中等後教育」「国際比較」の6分野で進められており、具体的には以下の研究プロジェクトが実施されている（実施完了のプロジェクトも含む）¹⁵²。

¹⁵² NCES 公開資料 ”Surveys & Programs”
<https://nces.ed.gov/surveys/SurveyGroups.asp?Group=1>

図表 55 NCES の調査研究プロジェクト

テーマ	研究プロジェクトのタイトル（原文）
学力調査	National Assessment of Educational Progress National Assessments of Adult Literacy
幼児教育（早期教育）	Early Childhood Longitudinal Study National Household Education Survey
初等・中等教育	Beginning Teacher Longitudinal Study Career/Technical Education Statistics Common Core of Data Crime and Safety Surveys Current Population Survey, October Early Childhood Longitudinal Study EDSCLS National Benchmark Education Demographic and Geographic Estimates Education Longitudinal Study of 2002 High School Transcript Studies High School Longitudinal Study of 2009 Middle Grades Longitudinal Study of 2016-17 National Education Longitudinal Study of 1988（2000年まで追跡調査） National Household Education Survey National Longitudinal Study of the H.S. Class of 1972 National Teacher and Principal Survey Private School Survey Rural Education in America School Attendance Boundary Survey School Survey on Crime and Safety Schools and Staffing Survey Urban Education in America
中等後教育	Baccalaureate and Beyond Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study Career/Technical Education Statistics High School and Beyond National Longitudinal Study of the H.S. Class of 1972 National Postsecondary Student Aid Study National Study of Postsecondary Faculty
国際比較	International Activities Program

（資料）NCES 公開資料”Surveys & Programs”を基に作成

また、④「国立教育評価・地域支援センター（National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance、以下「NCEE」と略記）は、「EBEの促進」、「IESの研究成果の普及」、「教育プログラムの政策評価」の3つを中核業務としている。

EBEの促進に際し、NCEEでは、4つの下部組織（「Regional Educational Laboratory」、「ERIC（Education Resources Information Center）」、「WWC」、「国立教育図書館（National Library of Education）」）を設け、普及の拡大を図っている。NCEEは「現場への伝達」が重点分野として掲げ、ウェブサイトやソーシャルメディア、ブログ等を使い、実践者の活用を促す工夫をしている¹⁵³。また、IES内にあるアドバイザリーボード（著名

¹⁵³ 米国現地調査でのヒアリング結果に基づき記載

な研究者や分析手法の専門家等で構成)が、助成先の研究者等に対し、分析評価手法や客観的根拠の基準について、アドバイスを提供する機能も設けている。その他、研究者が助成金に応募する際には、研究結果の伝達・普及計画¹⁵⁴(誰がどのように伝達・普及するのか)の記載を義務付け、現場への伝達手法やアプローチを助成申請時に明確に計画立てることで、伝達・普及の早期実現を後押ししている。他方、IESのデータベースには、学校の環境へ介入するものが多く、カリキュラム関連は少ないことから、教育現場で活用できるカリキュラム等の客観的根拠は十分に創出されていないという指摘もなされている¹⁵⁵。

なお、連邦政府による教育プログラムの評価では、国家的な教育プログラムや特定のテーマを対象にプログラムの評価枠組みを設計し、評価を実施している。評価対象のテーマが中央政府によって決定され、エビデンスが確立したモデルのみを対象とする点が、NCERやNCSEと異なるとされる。

連邦教育省へのヒアリング及び公開資料によると、IESの予算規模は、年間約6億ドルとされる。連邦教育省が出している2017年の予算計画書¹⁵⁶によると、2017年のIES予算は総額6億9,300万ドルとなっており、2016年度比で7,500万ドルの増額配賦となっている。2017年度について部門別の予算規模は公表されていないが、NCESへ1億2,540万ドルが充てられ、IES全体の約18%を占めている。なお、2012年度の支出報告資料によると、IES全体で約6億ドルの支出実績の内訳として、NCESが約2億8,000万ドル、NCERが約1億7,200万\$、NCSEが約4,900万ドル、NCEEが約1億600万ドルとなっている¹⁵⁷。IES設立以降、NCESの運営やデータ整備に係る予算が最も多く配分されている。なお、2017年度予算が前年度比12%増(1,340ドル増)となっている背景として、「幼児期からの長期横断的コホート調査」や「大学奨学融資制度のパフォーマンス研究」、「教授法と学習に係る国際調査」等、新規の調査研究事業が複数挙げられている¹⁵⁸。

IESでは、階層別エビデンスと研究テーマを配置したマトリックス表があり、エビデンス・ギャップがある項目に予算が優先的に配分される仕組みとなっている¹⁵⁹。

¹⁵⁴ ブリーフィング、カンファレンス、実践者向けの出版物等、具体的な手段の記載が要求されている。

¹⁵⁵ そのため、学校現場ではSuccess for Allを含む民間企業等の商品を活用するケースが多いとされる。(米国現地調査でのヒアリングより)

¹⁵⁶ 連邦教育省 公開資料 “Fiscal Year 2017 Budget Summary and Background Information”

¹⁵⁷ 連邦教育省 公開資料 “Institute of Education Sciences Director’s Biennial Report to Congress Fiscal Years 2011 and 2012”

¹⁵⁸ 連邦教育省 公開資料 “Fiscal Year 2017 Budget Summary and Background Information”

¹⁵⁹ 米国現地調査でのヒアリング結果に基づき記載

3) 活動の特徴

州政府への分権化が歴史的に浸透していたアメリカでは、IES とアメリカ連邦統計局¹⁶⁰のみが国レベルでの統一データを収集する機関となっており、全州統一の教育基本データの収集・整備機能を IES が担っている。また、研究や評価事業の支援としては、プログラム評価や政策評価、新しい評価手法の探求、アウトカム測定方法の開発等への助成を行っている。人材育成については、社会科学・教育分野の博士課程の学生に対し、教育分野における方法論の実践をトレーニングし、学費と生活費を支援する仕組みを設けている。その他、博士号取得後の研究者に対しては、IES 等が助成した研究プロジェクトの評価を担当させるというハンズオンのトレーニングを実施している。

IES は、教育政策の統計整備・現状分析・研究推進を担う（連邦教育省内の）専門機関として位置づけられているが、IES は「独立性」と「無党派（non-partisan）性」を理念として掲げている¹⁶¹。党派に縛られず、事実やエビデンスに基づいた研究結果からの教訓や政策的示唆を政策形成に活かすスタンスをとっている。実際、連邦政府によるプログラムの評価結果については、事前に告知はするが、結果の良し悪しに関わらず公表することとされている¹⁶²。

IES の独立性を担保するため、2002 年に制定された「教育科学改革法（Education Sciences Reform Act of 2002）」では、IES 設置に係る規定として、以下の項目が明記されている¹⁶³。

- ・ 各部局の Director 及び Commissioner は 6 年任期であり、大統領の任期のサイクルと重ならない
- ・ 他の政府機関と異なり、独立した著作権を法律で付与され、評価結果は政府の意向に関係なく発表する
- ・ 採用に際しては、科学的研究の専門経験があるか否かが条件とされる¹⁶⁴

4) 重点テーマや最近の動向等

IES による研究助成における最近の動向としては、研究現場から提唱された RPP（Research Practitioner Partnership）、Continuous Improvement（持続的に改善していくプロセス）、低コスト短期間の評価分野に積極的に支援している点が挙げられる。

¹⁶⁰ アメリカ連邦政府の統計機関であり、70 以上の省庁・関連機関が作成した統計データを集約し公開している。

¹⁶¹ Institute of Education Sciences（IES）ウェブサイト

¹⁶² 米国現地調査でのヒアリング結果に基づき記載

¹⁶³ 以前は、教育省の内部に研究グループがあり、教育省長官の指示の下で実施されていたが、政治に左右されるリスクや、科学的な研究を行うキャパシティがなかったことから、教育省とは独立した機関として、IES が設立され、リサーチや方法論の専門家が集められた経緯がある。

¹⁶⁴ 空席の場合、Director だけは大統領による任命が可能となっている。

研究者と教育実践者間の連携をテーマとする RPP への積極的助成の背景としては、研究者が教育現場の問題を理解・把握し、研究アジェンダを設定することを図る狙いがある。IES では、学校や学区によるアジェンダ探求段階へ助成し、実際の研究活動計画の策定支援を図っている（最大 2 年間で約 25 万ドルの規模で助成）¹⁶⁵。

また、大規模なランダム化比較試験に加え、2015 年からは準実験等、短期間に低コストで実施できる評価に対しても助成を開始している¹⁶⁶。1 年程度で研究結果を出し、現場へ早期にフィードバックすることを狙いとしている。

その他、Continuous Improvement への助成は、算数の教員とコーチを組み合わせる教授法等、教育現場においてフィードバックや改善のサイクルを迅速に回しながらエビデンスを発展させることを目的としている¹⁶⁷。

なお、IES のパフォーマンスは、連邦政府会計検査院 (U.S. Government Accountability Office) により審査され、昨今の評価レポートでは、「IES が厳格な研究の発展に果たした貢献が認められた一方で、現場での活用面ではさらに努力が必要」との指摘がなされている。IES の事業成果については、WWC の基準を満たす研究が何件完遂され、レビューされたか、等の指標に基づき、行政管理予算局 (Office of Management and Budget) に毎年報告される仕組みとなっている。

(3) WWC

① 主な機能：

エビデンス仲介機関として、最も厳格な客観的根拠の水準を示すことで、より質の高い客観的根拠の創出・利用を促進している。

② 特徴：

IES によって設立された教育の評価研究に係るレビューのデータベースであり、IES と同様、政府から独立した機関として、特定の政治的利害に左右されない点が特徴として挙げられる。例えば、レポート等の発行に際しては、事前通知を行うのみで、政府によるレビューは必要とされておらず、また、政府や教育省の施策について否定的なレビュー結果が出た場合も、WWC のデータベースに公開している。

教育の成果について「何が信頼できるリサーチなのか」を伝える「リサーチの評価者」として設立された経緯を踏まえ、WWC で対象とする研究デザインはランダム化比較試験および準実験とするなど、エビデンス仲介機関の中でも最も高い基準を設け

¹⁶⁵ 「William T. Grant Foundation」による RPP への助成では、RPP の運営・整備も支援対象としているが、IES では特定の研究トピック（教員の教授法に関する調査等）を想定した準備フェーズを対象とする。

¹⁶⁶ 2016 年 12 月までに 4 件へ助成。

¹⁶⁷ 2016 年 12 月までに 5～6 件へ助成。

ている。また、外部の厳格なピア・レビューを実施する等、エビデンスの厳格さと信頼性を徹底的に追及している。

③ 具体的な活動：

1) 組織ミッション・目標

WWC は、2002 年に IES により設立された機関であり、教育における介入の効果について、科学的エビデンスの提供を図ることをミッションに掲げている。

WWC は、主な目的として「教育実践者に対して、客観的根拠に基づく決定（evidence-based decisions）に際し有効な情報を提供すること」とし、教育現場におけるエビデンスに基づく教育実践（evidence-based decisions）の普及を重視した取組みを進めている。また、WWC の利用対象者としては広く一般市民や研究者も想定しているが、主なターゲットは客観的根拠に基づく決定を実践する教員・教育行政関係者・政策立案者、と例示している¹⁶⁸。

2) 活動内容

WWC は、主な制作物として、以下の 4 種類のデータを提供することとしている。

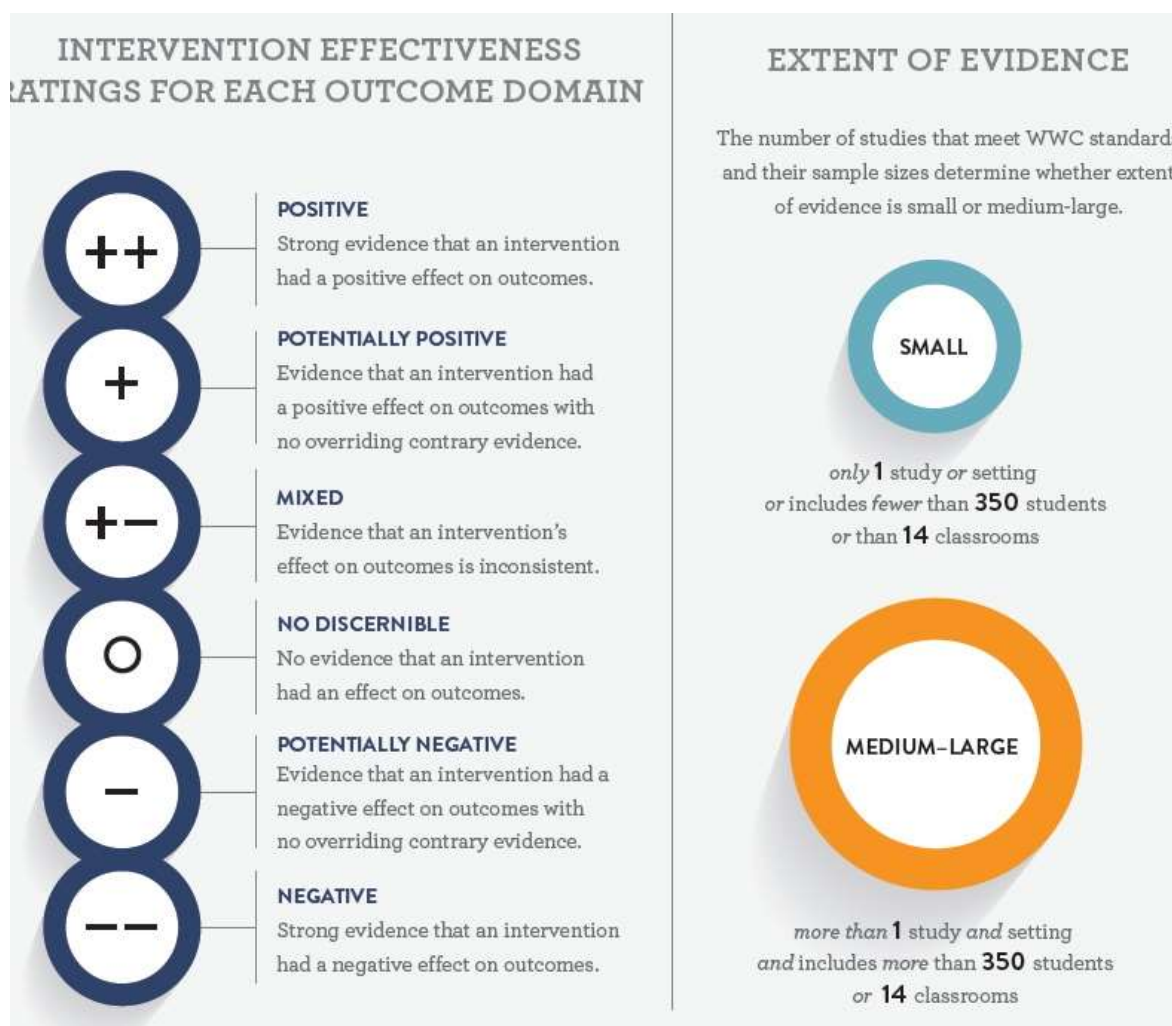
- ①介入レポート（Intervention Reports）
- ②研究レビュー（Single Study Review）
- ③クイックレビュー（Quick Reviews）
- ④実践ガイド（Practice Guide）

①の介入レポートとは、選定されたトピック（上述したとおり、現在は 12 のトピックがある）に基づき、当該トピック分野でのあらゆる研究を網羅し、厳格な基準によってエビデンスの信頼性を判断した上で、介入効果に係るエビデンスのレビュー及び要約を行うものである。介入の有効性に関するレポートであり、主な利用対象者としては研究者や政策立案者を想定している。

WWC では、10,000 件以上の介入研究の概要を公開しており、介入効果の有効性について、以下のとおり、視覚的に分かりやすく図示されている。

¹⁶⁸ WWC ウェブサイト”Who we are“
<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/WhoWeAre>

図表 56 WWC の介入レポート – 介入の有効性についての表示方法



(資料) WWC 公開資料¹⁶⁹

また、③のクイックレビューは、2008年以降に開始されたサービスであり、全国の主要メディア等で公表された研究論文や研究報告について、その研究内容の「質」を評価・レビューした概要資料である。

④の実践ガイドは、教員が教室や学校で直面する学校の課題に対処するためのガイドブックであり、実務的な提案が記載されている。例えば、「大学入学者が成功するにはどうしたらよいか」や「高校生に作文をどう指導したらよいか」「中等高等学校級の生徒の代数の成績を向上させるにはどうしたらいいか」といった具体的な問いに回答するもので、客観的根拠に基づく有効な具体的な教授法を提案している。同実践ガイドは必ず厳密な外部ピア・レビューを受けることになっている他、ガイドブックに掲載される各提案については、その根拠となるエビデンスの強さが表示されている（豊，2012）。

¹⁶⁹ WWC 公開資料”Reporting What Works.”
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_info_reporting_061015.pdf

3) 重点テーマや特徴等

WWCは、レビューの対象として取り上げる調査デザインについては、ランダム化比較試験もしくは準実験的研究を「WWC基準（WWC standard）」としている。下図のとおり、ランダム化比較試験もしくは準実験的研究がWWC基準を満たす研究であることが明示的に示されている。

図表 57 WWCによる「有効な研究」の選定イメージ



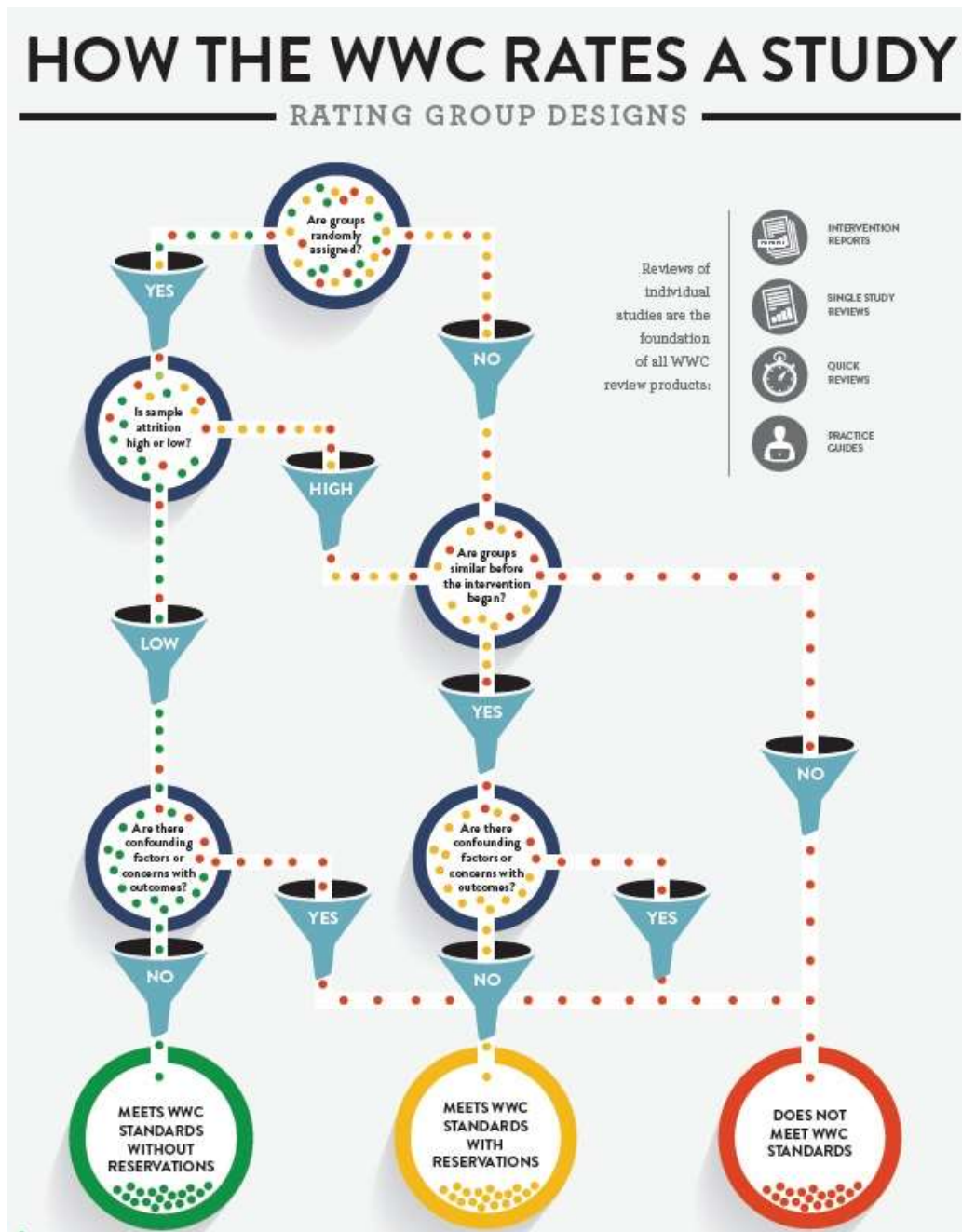
(資料) WWC 公開資料 ”What is the WWC?”¹⁷⁰

なお、評価基準の詳細は下図のとおりである。ランダム化比較試験は基本的にWWC基準を満たすと判定され、準実験については、「留保付きでエビデンス基準を満たす」と判定される。

¹⁷⁰ WWC 公開資料”What is the WWC?”

https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_info_what_061015.pdf

図表 58 WWC における評価基準



(資料) WWC 公開資料 ”How the WWC rates a study?”¹⁷¹

この点について、豊（2012）は、WWC のエビデンス基準に「適合する調査が非常に少ない」ことを指摘している。他方、科学的に立証された厳格な根拠のみを扱うことで、信頼性の高いエビデンスの創出・認知を図るエビデンス仲介機関としての機能を果たしている、とも評価されている（豊, 2012）。

¹⁷¹ WWC 公開資料”How the WWC rates a study?”
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_info_rates_061015.pdf

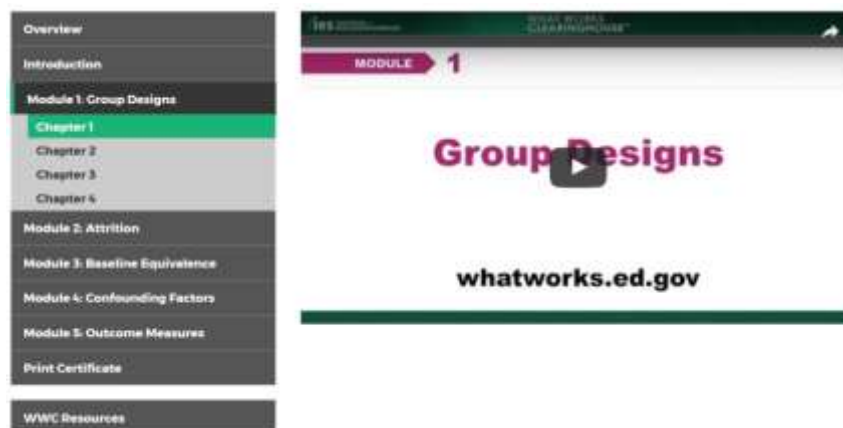
なお、教育省や州政府の政策立案者(州の教育省の職員)との関わりとしては、WWCの基準や方針を説明するカンファレンスの場がある他、エビデンスの基準に係るトレーニングを実施している。同トレーニングは、政策立案者が、研究結果を理解し、分析評価するスキルを習得する¹⁷²ことを目的としたものであり、「エビデンス基準に関する5つのモジュール」および「手続きに関する3つのモジュール」(「系統的・レビュー」など評価の実践方法)から成っている。

エビデンス基準に係る5つのモジュールについては、2017年よりオンラインで「WWC水準トレーニング」として提供されており、具体的には以下のテーマのモジュールが提供されている¹⁷³。

Module1: 対象とするグループデザイン (Group Design)
Module2: 漸減バイアス (Attrition)
Module3: ベースラインの均質性(Baseline Equivalence)
Module4: 交絡因子 (Confounding Factors) ¹⁷⁴
Module5: アウトカムの設定・評価手法

下図のとおり、オンラインでモジュールごとに受講できるシステムになっている。

図表 59 「 WWC 水準トレーニング」のオンライン受講画面



(資料) WWC ウェブサイト オンライン教材 “WWC GROUP DESIGN STANDARDS ONLINE TRAINING”

受講者は、系統的・レビューを行うことが修了要件とされ、修了者は WWC の「認定レビュワー」として認定される(認定レビュワー人数については公開されていない)。

¹⁷² 現地調査でのヒアリングによると、政策立案者(州の教育省の職員)は、WWCの基準を習得しなければいけないという指針が政府から出される見込みとのこと。

¹⁷³ WWC オンライン教材 “WWC GROUP DESIGN STANDARDS ONLINE TRAINING”

¹⁷⁴ 統計モデルの中の従属変数と独立変数の両方に(肯定的または否定的に) 相関する外部変数が存在すること。

このように、WWC が求めるエビデンス基準に係るトレーニングを通じ、エビデンス基準や手続きの他、評価の実践方法等を習得し、実際に系統的系統的レビューの実践を修了した認定レビューワーの養成が行われている。

(4) 民間財団

① 主な機能

教育政策や教育実践に関心を有し、自治体・大学・非営利団体などへの資金提供を通じ、客観的根拠の創出・適用を推進している。

② 特徴

民間財団の特徴として、政府機関でないことから、政府の方針や重点分野から離れたトピックについても支援できるメリットがある。例えば、地方分権化を重視している連邦政府としては支援しにくい分野であるが、**Bill & Melinda Gates Foundation** は共通スタンダードの適用に対し多額の助成を提供しており、財団がニッチな支援を提供できるからこそ、共通スタンダードの導入が可能となった¹⁷⁵。

なお、EBE への助成を行っている財団には、**William T. Grant Foundation**、**Bill & Melinda Gates Foundation**、**Spencer Foundation**、**Laura and John Arnold Foundation** 等があり、IES の助成規模と比較すると小さいが、市場のギャップを埋める役割がある。

昨今では、研究者と教育実践者間の連携をテーマとする RPP 分野での助成事業が推進されており、RPP の立ち上げや組織基盤整備に係る助成を積極的に行っている。具体的には、**Laura and John Arnold Foundation** は RPP 推進やネットワーク構築に向け、約 5 百万ドルの大規模な助成を行っている他、**Spencer Foundation** は RPP の立上げ期の運営費を支援する助成事業を約 40 万ドル規模の予算規模で展開している。また、**William T. Grant Foundation** が今後開始する **Institutional Challenge Grant** は、大学機関による RPP への参画促進を目的に 3 年間で約 30 万ドルの助成を予定している。

その他、**Bill & Melinda Gates Foundation** のように、EBE の実践に向けたキャパシティビルディングやスケールアップを重視する財団もある。

③ 具体的な活動（William T. Grant Foundation の事例）

William T. Grant Foundation では、メンタルヘルスや教育領域の支援を行ってきたが、「研究結果がどのような状況下で実践に活用されているのか」という視点に着目し¹⁷⁶、

¹⁷⁵ 米国現地調査でのヒアリング結果をもとに記載

¹⁷⁶ 米国ではエビデンスを重視した政策形成が連邦政府のトップダウンで始まり、階層別エビデンスのアプローチが主流となったが、「どのような状況下で Work するのか」という視点に注目した研究が米国では十分になされていなかった。

2015年以降、研究者と教育実践者間の連携をテーマとする RPP の研究を推進している。

同財団が RPP を推進する背景として、米国における EBE における研究と教育現場での関心が乖離していることが挙げられる。連邦政府の方針の下、WWC では「Workする(エビデンスがある)」個別プログラムの評価への助成事業が推進されてきた一方、教育現場の教員が関心を持つ「どう教えるか」という教授法や継続的改善を行う活動は助成を受けにくくなり、研究領域と教育実践の現場で関心の差異が生じている。

このような背景の下、William T. Grant Foundation では、年 1 回、研究者やドナー、政策立案者等を集め、「どのように研究を政策形成に役立てるか」をテーマとしたカンファレンスを開催している。また、助成先の研究機関が双方向に学習し合うコミュニティの構築を図っており、同コミュニティの発展系の事例として、National Network of Education Research - Practice Partnerships がヒューストンで設立され、研究者と実践者の学習コミュニティとしては米国最大の規模とされている。その他、RPP に係る情報提供サイトを創設し、同サイトで協働計画等のひな形を掲載する等、研究者と実践者を繋ぐ RPP の実現に向けた様々な取組みを進めている。なお、予算規模としては、RPP 分野の研究支援・運営資金支援として、年間 10,000～12,000 ドルの助成を提供している。

William T. Grant Foundation では、RPP 分野での新たな支援プログラムとして、大学に RPP を評価するインセンティブを付与し、大学機関の RPP に対するマインドセットの変革を図る新しいプログラム Institutional Challenge Grant の開始を予定している。

(5) 大学（研究者）／研究機関

① 主な機能

IES や民間財団から研究費を得て、客観的根拠を創出した上で、自治体・非営利団体・教育機関等と協働し普及を図っている。

② 特徴

Johns Hopkins 大学の事例のように、大学内の研究センターで客観的根拠の創出を行い、関係機関との連携の下、教育現場の教員が利活用しやすい形で普及を展開している。

③ 具体的な活動：(Johns Hopkins 大学および SFAF の事例)

Success for All Foundation（以下「SFAF」と略記）は、Johns Hopkins 大学から 1987 年にスピノフした非営利団体であり、同大学内の「Center for Research and Reform (CRRE)」が研究を行い、SFAF が EBE の普及を行う構造になっている。

SFAF の具体的な活動としては、教育現場向けのサイト (Evidence for ESSA サイト) を通じ、ESSA で示されたエビデンスの階層基準 (①Strong Evidence、②Moderate Evidence、③Promising Evidence、④Demonstrates a Rationale (ロジックモデル)) を満

たした教育プログラムがどのような状況・どのような生徒にとって有効であるかを、教員等が簡単に検索できるウェブサイトを提供している¹⁷⁷。

図表 60 Evidence for ESSA サイト（初等教育の数学のプログラム例）

ELEMENTARY		MIDDLE/HIGH SCHOOL	
<p>Fraction Face-Off Supplemental small-group tutoring</p> <p>1-4</p>	<p>Math in Focus Concrete-pictorial-abstract sequence</p> <p>1-4</p>	<p>Number Rockets Tutoring by teachers to groups of 1-3 first graders</p> <p>1-2</p>	<p>Pirate Math One-to-one tutoring on number combinations and word problems</p> <p>1-4</p>
<p>ROOTS Small-group tutoring by paraprofessionals to groups of 1-3</p> <p>1st-3</p>	<p>Positive Action — Math Whole-school reform emphasizing climate and social-emotional skills</p> <p>1-5</p>	<p>Galaxy Math One-to-one tutoring for at-risk first graders</p> <p>1-2</p>	<p>focusMATH Small-group tutoring to struggling students</p> <p>1-5</p>
<p>Acuity — Math Benchmark assessments to provide state test-rooms</p> <p>1-5</p>	<p>Math Expressions Approach using teacher instruction and cooperative practice</p> <p>1-3</p>	<p>DreamBox Learning Supplemental web-based instruction</p> <p>1st-2</p>	<p>PAJ Good Behavior Game — Math Behavior management using group contingencies</p> <p>1-2</p>
<p>Math Recovery® Intervention Targeted one-to-one instruction in whole-number strategies designed for intense short-term intervention in mathematics</p> <p>1-2</p>	<p>Time To Know — Math One-to-one laptops with teacher instruction</p> <p>1-4</p>	<p>JUMP Math Thely scaffolded direct instruction with individualization, time allocated for practice and ongoing assessment</p> <p>1-4</p>	<p>Wolf Trap Arts in Education Model Arts integration with math for 1st-5</p> <p>1st-5</p>

（資料） Evidence for ESSA ウェブサイト ”Evidence Based Math Programs”¹⁷⁸

¹⁷⁷ 同団体へのインタビューによると、2017年2月に完成予定。

¹⁷⁸ URL は以下のとおり。

<https://www.evidencefoessa.org/programs/math/elementary>

図表 61 プログラム例（小学校 3 年次~6 年次向けの数学教授法 ” Time to Know”）

Essa Rating	No. Studies	No. Students	Average Effect Size
PROMISING	1	476	+0.31

Program Description

Time To Know is a blended approach in which students use one-to-one laptops with interactive curriculum. In math, teachers open each lesson with digital animations, followed by class discussion. Students work on their laptops to perform guided experiments, which they then post in a class digital gallery to be discussed by the class. Teachers receive extensive professional development and on-site coaching to integrate their teaching with the digital tools and modify them as needed.

Program Outcomes

One study of Time To Know took place in a district near Dallas. Two schools using Time To Know in math and reading were compared to two control schools. On Texas state tests, Time To Know students gained more than control students in both subjects. The effect size for math was +0.31. This qualifies Time To Know for the ESSA "Promising" category for math.

Technology

computers

Provider
Time To Know, Inc.
(212) 702-8791
Peter.Scain@timetoknow.com
Time To Know

Grades Studied
4-5

Groups Studied
African American
Free and Reduced Price Meals
Hispanic
White

Communities Studied
Suburban

Key Studies
What Works Clearinghouse

Have you implemented this program?
Share tips for your peers.

（資料） Evidence for ESSA ウェブサイト ” Time To Know”¹⁷⁹

Evidence for ESSA サイトは、WWC のサイトと比較すると、ESSA のエビデンス基準に合致したプログラムを対象としていること（WWC のサイト情報は ESSA 基準に合致していないプログラムも対象としている）、及び、情報のアップデートが早い点が特徴とされる¹⁸⁰。同サイトでは、個別のプログラム名による検索やプログラムの分類による検索が可能となっており、エビデンスの強さによって、Strong（緑）、Moderate（オレンジ）、Promising（赤）等と色分けがされている。その他、様々な条件でフィルタリング出来る他、プログラムの費用、研究されたサンプル、実践のヒント、コメント等も掲載されている¹⁸¹。

なお、アメリカ教員連盟（AFT）や全米教育委員会（NEA）等の教員労働組合、全米州教育長協議会（CCSSO）、校長のネットワーク、PTA 等と連携し、同ウェブサイトの普及が図られている。

¹⁷⁹ URL は以下のとおり。

<https://www.evidenceforessa.org/programs/math/elementary/time-know-math>

¹⁸⁰ 米国現地調査でのヒアリング結果をもとに記載

¹⁸¹ なお、検索結果のプログラムの表示される順番には規則性があり、平均効果量、研究本数、集合的サンプルサイズが勘案された上で表示されている。

(6) 「地域教育ラボラトリー」(Regional Educational Laboratories : REL)

① 主な機能

客観的根拠に基づく教育政策の地域への導入を推進している。

② 特徴

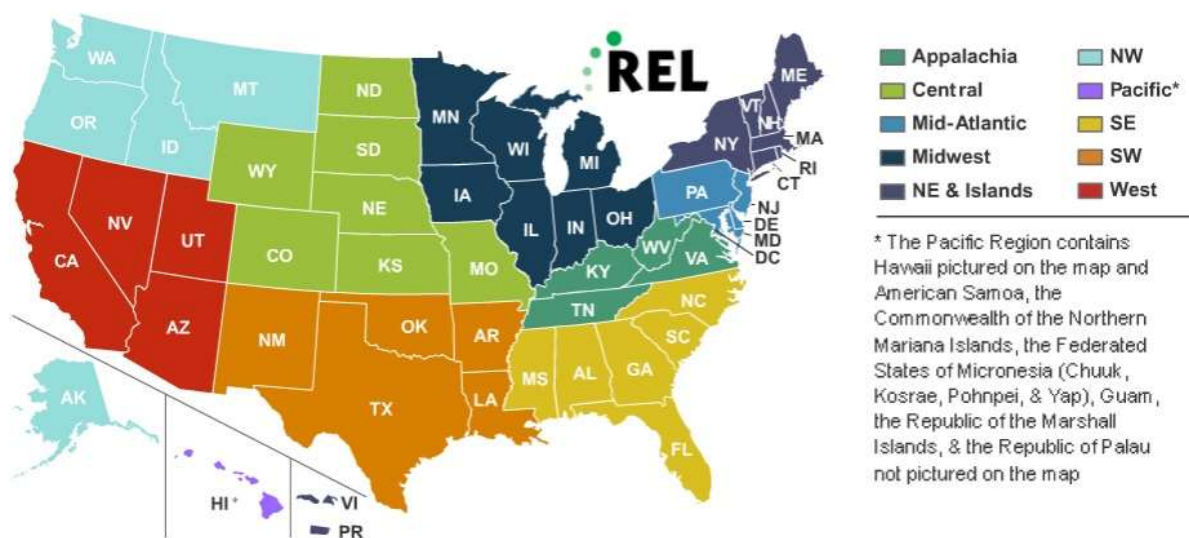
研究機関と地域(学校)との橋渡しを目的とした教育省傘下の機関であり、5年毎に政府(教育省)から提示される共通の重点分野や研究テーマに基づき、担当地域の評価研究を進めている(全米10カ所に設置)。NCESにより整備されたデータベースを活用し、地域のニーズや課題に沿った研究結果を地域へ提供する他、データベースの利活用や整備にかかる技術的支援を行っている。

③ 具体的な活動

RELは、ジョンソン政権で掲げられた地域ラボラトリー設立構想の下、アカデミア(大学)と地域の学校との橋渡しを目的に各地で設置された。

従前は多くのRELが設置されていたが、合併等で減少し、現在では地域ブロック別に全州で10機関(2016年12月時点)設置されており、具体的には下図のとおり。

図表 62 全州10カ所に設置されているREL



(資料) 連邦教育省 Regional Educational Laboratories ウェブサイト

RELの運営は、連邦教育省から提示される重点分野や研究テーマに基づき¹⁸²、公募形式で5年毎に選定もしくは更新された民間会社に委託されている。運営を受託する機関は、教育政策の研究・評価を専門とする民間調査会社やシンクタンクであり、具体的には Mathematica Policy Research や American Institutes for Research (AIR)、

¹⁸² 5年の更新の際に、プライオリティ・エリアとタスクが提示される。具体的には、早期介入といったプライオリティ・エリア、またテクニカルサポート、リサーチといったタスクが示される。

Education Development Center, Inc.等である。なお、IES では 8 名の職員が REL の監理監督を担当し、調査研究の企画管理を行っている。各 REL における業務は共通であり、担当地域が異なるだけとされている。

REL は、より「エビデンスに依拠した教育システム」に向けたサポートを提供することを組織ミッションに掲げており、具体的には以下の 3 つの活動を展開している¹⁸³。

- ①（教育現場における）実践的な問題を解決し、教育上の問題やプロセスの理解を深化するため応用研究
- ②研究者、実務者、政策立案者の間での、実行可能かつ信頼性の高い最新のエビデンスの創出促進
- ③科学的に有効な研究結果の活用と導入に向けた技術支援の提供

REL に提示される重点分野や研究テーマの変遷を見ると、2006 年～2011 年期では大規模ランダム化比較試験研究が中心であったが、2012 年～2016 年期では、小規模なランダム化比較試験研究や準実験等の手法が導入されるようになった。この背景として、データベースの統一化が挙げられる。NCES により、政策的に統合データの整備が推進されてきた結果、州単位でのデータベース（学力テストの結果や人口動態等）が整備され、教育に関する研究インフラとして機能している。このようなデータベースを活用した分析が可能となり¹⁸⁴、少ない予算で、短期間に実施できる¹⁸⁵ことから、小規模なランダム化比較試験研究の導入が進められている。実際、REL では、州の既存のデータベースを活用した分析が最も多く実施されている。統計データを活用した評価分析を行い、州や地域（学校）が求める問いに対する回答を迅速に提供することが REL に求められている。

なお、研究機関と地域との橋渡しに際し、REL では、州や地域（学校現場）におけるニーズ把握のために「ニーズ・アセスメント」を行っている。この「ニーズ・アセスメント」では、研究の対象分野に関するニーズのみでなく、データの整備方法や活用方法に関するニーズの把握にも努めており、テクニカルな支援として、研修等を提供することもある。また、この「ニーズ・アセスメント」で抽出された課題を基に、

¹⁸³ 連邦教育省 Regional Educational Laboratories ウェブサイト

¹⁸⁴ 例えば、ある学校で、1 つの先生のグループには「カリキュラム A」を、もう一方のグループには「カリキュラム B」を実施する。その効果分析については、データを新たに取得しなくても、データベースのテスト結果を用いれば分析が可能となる。

¹⁸⁵ 次年度の予算の策定に際し、研究に数年要することでは実質意味がないため、数ヵ月～半年で実施できるランダム化比較試験が推奨されている。

地域機関や民間団体（例：Education Development Center¹⁸⁶等）が連携し分析するアライアンスが締結され、原因把握や課題解決に協働で対応するケースもある¹⁸⁷。

RELによる調査研究の取組みとして、「RELoutheast」（南東地域を所管）の事例を取り上げる。RELoutheastは、フロリダ州の学業成績不振300校に対する就学時間引き上げ政策を調査する政策研究Implementing the extended school day policy in Florida's 300 lowest performing elementary schoolsを2014年にフロリダ大学と共同で実施し、研究結果を公開している¹⁸⁸。

フロリダ州では、2013年、州内で国語の学力成績が不審な学校100校に対し、1時間の追加補講指導時間を設けることを義務付けていた。また、2014年以降は、対象校を拡大し、州内の不振校300の小学校に対して、補講日を設けることで補足的な国語指導を行うことが州法で義務付けた。学力不振校に対する就学時間引き上げ政策について、「RELoutheast」が調査研究したところ、学業が最も不振な学校では他の小学校より学校規模が小さく、また、多岐に亘る人種／少数民族の生徒児童の割合が高い他、連邦政府の学校給食プログラムの支給対象に該当する児童が多く含まれていたことが判明した。また、学業不振校では、同政策プログラムへの対応として、国語指導の時間数の増加や職員の増員、教員向けの研修・能力開発を行っており、これによって、教員研修の増加とカリキュラムの改善がなされ、政策プログラムの間接的なインパクトとして抽出された。

(7) 自治体（州政府／州教育委員会）

① 主な機能

連邦教育省が示す法律やガイドラインに基づき、助成金や資金を獲得し、客観的根拠に基づく教育政策を推進している。

② 特徴

州レベルで、研究組織や研究プログラムを持つ自治体もあるが、基本的には¹⁸⁹連邦教育省の助成を通じ研究評価へ投資する形となっている。

¹⁸⁶ 1950年代に、科学技術教育を強化するための方策の下で設立された機関。①国内の教育、②国際開発、③教育を通じた健康（自殺率の抑制等）をテーマとしている。

¹⁸⁷ 例えば、3つの州で学生の英語学者（移民等）のドロップアウトが問題になっている場合に、原因把握に向けたアライアンスを設立する等。

¹⁸⁸ RELoutheast, Florida State University “Implementing the extended school day policy in Florida's 300 lowest performing elementary schools”（2017年3月発行）

https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL_2017253.pdf

¹⁸⁹ 例外的に、カリフォルニア州、フロリダ州、テネシー州、マサチューセッツ州では、自己資金で研究を実施している。

ニューヨーク州では、データに基づく質の高い広範なベストプラクティスを提供するだけでなく、教員が実際にデータを活用しながら教授法やカリキュラムを改善するプロセスを支援しており、各州によって取組みの差異があるものの、EBEの教育現場への浸透や実践の促進に向けた取組みが展開されている。

③ 具体的な活動：（ニューヨーク州の事例）¹⁹⁰

ニューヨーク州教育省（New York State Education Department）では、州内 37 カ所の教育サービス委員会（Boards of Cooperative Educational Services）と 12 カ所の地域情報センター（Regional Information Centers）を通じ、約 700 ある学区に教育プログラムやサービスを提供している。

同省では、「データに基づく教育の推進」を掲げ、共通スタンダードの実践に向けた具体的なソリューションを集約したサイト「EngageNY」¹⁹¹が整備された。同サイトは、ニューヨーク州の教員や児童の保護者層を主な利用者と想定していたが、共通スタンダードに基づく無料教材としては全州で唯一であることから、全米からアクセスがなされている。提供コンテンツの中でも、学習カリキュラムの素材や教員のスキルアップの素材、映像素材は、教育現場で最も利活用されている。各学区では EngageNY のデータに基づく映像教材やツールを用い、教員の育成にも活用しており、質の高い教員育成プログラムの提供という点で、学校現場で重要な役割を果たしている。

また、ニューヨーク州教育省では、教員が実際にデータを見ながら、カリキュラムや教授法を変化させていくプロセスを重視した取組みを進めている。具体的には、犯罪率やテストの点数、出席率等、学校のベンチマーク指標を定期的に追跡することで、学校や学区の状況を把握し、教育実践者間で課題解決や改善に向けた対話の実施を促している。その他、成績向上のためだけでなく、リスクがある児童の特定においてもデータ活用を重視し、毎年、州内に約 700 ある学区の定量的データを収集している。特性が似た学校のグルーピングやテスト成績の比較等、学区でデータを活用したい場合は、州内の定量的データを集約しているデータセンターへ委託することでデータの利用が可能であり、大学と連携した実験まで至らないが教育実践におけるベンチマーク分析をしたい場合に容易にアクセスできるデータとして機能している。

(8) 自治体（学区教育委員会）

① 主な機能

州教育委員会と共に、多様な主体と客観的根拠の創出・適用を担い、教育機関の実践を推進している。

¹⁹⁰ 米国現地調査でのヒアリング結果をもとに記載

¹⁹¹ 連邦政府の助成資金「Race to the Top」によって創設された。
<https://www.engageny.org/>

② 特徴

ワシントン DC 教育委員会では、州政府と連携し、学校評価の指標データを予算配分に活用している他、収集したデータ結果から取組むべき課題が抽出された際には、立法化に向けた関係者間でのラウンドテーブルが設けられている。このように、エビデンスの創出や教育現場での課題解決に向けたエビデンスの活用が推進されている。

③ 具体的な活動：(ワシントン DC 教育委員会¹⁹²の事例)

ワシントン DC 教育委員会は、州レベルの自治体(ワシントン DC 州教育委員会 (DC State Board of Education)) と連携し、ワシントン DC 域内の公立学校やチャータースクール(同地域における約 50%の生徒が通学)、図書館等を管轄している。学区を有するワシントン DC 教育委員会は、主に立法や予算立案を主管し、教育カリキュラムや学校環境については、ワシントン DC 州教育委員会が主管となっている。

ワシントン DC 学区における EBE の事例として、「若者の自殺予防と学校環境調査法 (2015) (Youth Suicide Prevention and School Climate Survey Act of 2015)」が挙げられる。学校の実態調査により、若年層の自殺の状況が明らかになり、法律制定に至ったものであるが、ワシントン DC 地域内の各学校が自殺率の高いリスクのある子どもたちにリーチアウトし、教員や校長が自殺の予防や対応に関するトレーニングを受けることが義務付けられた。

また、ワシントン DC の公立学校では、「ワシントン DC 教員インパクト評価システム (DC IMPACT Teacher Evaluation System)」が導入され、教員の人事評価結果がボーナスや解雇等に連動する仕組みとなっている。

なお、ワシントン DC 教育委員会では、各学校への予算配分に際し、州政府や関係機関に学校評価のためのデータ提供を要請している。例えば、ワシントン DC 州政府内の州教育監督局「Office of the State Superintendent of Education (OSSE)」には、在学者数や高校卒業率、大学受験率、大学進学率等のデータの収集と提示を依頼している。また、このようなデータやエビデンスの結果を踏まえ、取組むべき課題がある場合、立法化に向けた関係者間でのラウンドテーブルが設けられ、法案のパブリック・ヒアリングが行われることになっている。

移民が多く多様な住民から成る都市部であるワシントン DC は、歴史的に教育水準が他州と比較し低かったが、上述したような EBE の事例やデータを活用した立法化の取組みも影響し、最近は顕著な改善を見せている¹⁹³。

¹⁹² Council of the District of Columbia (Council of DC)

ワシントン DC は州ではないが、州と市の機能の両方を果たしており、DCPS (DC Public School) は州と District の間のような立場とされる。(ワシントン DC 教育委員会へのヒアリング)

¹⁹³ Council of the District of Columbia (Council of DC)へのヒアリング結果をもとに記載

(9) 民間企業／民間団体（非営利団体）等

① 主な機能：

ESSA の自治体や教育現場への普及を目指し、州政府や研究機関と共に客観的根拠の伝達を推進している。

② 特徴：

非営利団体「Results for America（以下、「RFA」）では、ESSA の自治体や教育現場への普及を目指した様々な伝達ツールを提供しており、「Bellwether Consulting」等の民間の教育コンサルティング会社も含め、民間団体には EBE の現場への普及・浸透の役割が期待されている。

また、RFAでは、政策プログラムの有効性の検証指標を開発する等、EBEの深化や高度化を図り、客観的根拠の利活用の理解醸成に貢献している。

③ 具体的な活動：（RFA の事例）

青少年を支援する非営利団体「America Achieves」が立ち上げたイニシアティブ「RFA」では、ESSA で定義されたエビデンスの基準を分かりやすくまとめた表を公開している¹⁹⁴他、「Scan of the Evidence Provisions in the ESSA」には、ESSA でエビデンスに言及がある箇所をわかりやすく示している。また、同団体では、連邦政府による投資の有効性を検証した指標「2016 年連邦投資有効性指標（2016 Federal Invest in What Works Index）」を 2016 年に発表し、予算・政策を管理する上での連邦政府リーダーによるデータ及び証拠の有効活用を強調している¹⁹⁵。

¹⁹⁴ American Federation of Teachers（AFT）のウェブサイトに公開

¹⁹⁵ 日本学術振興会ワシントン研究連絡センターウェブサイト『RFA、連邦政府による投資の有効性を検証した指標を発表』（2016 年 4 月 19 日）
http://jspsusa.org/wp/wp-content/uploads/2016/05/20160419_2.pdf

IV. 成果

1. エビデンスを「つくる」観点

(1) 連邦政府内でエビデンスを「つくる」「つかう」ことを重視する政府方針

連邦教育省では、2年毎の教育政策目標（重点パフォーマンス目標）の1つに「客観的根拠に基づく政策決定」を掲げると共に、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ている。また、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している。その他、連邦教育省傘下の研究所「IES」も、教育を「エビデンスに基づく政策領域」に変革することをミッションに掲げており、連邦政府全体で、客観的根拠を政策立案において最重視する方針を明確に示している。

また、2002年に打ち出されたNCLB法は、運用上様々な課題が指摘されたが、客観的根拠に基づき、学力格差の是正を図る連邦政府の法律として法制化し、教育政策にエビデンスを活用する道筋を示した点で、大きな意義があったと評されている（吉良, 2009）。また、アカウントビリティ重視の構造改革を通じ、州ごとの学力把握システムの足並みを揃え、具体的な数値目標を明示することでデータに基づいた課題分析を行う体制を整備したことは、アメリカの教育におけるアカウントビリティ制度の基本的枠組みの形成に大きな転換を促したとされる。

(2) 連邦教育省内部での「つくる」体制の強化

連邦教育省は、省内にOPEPDを設置し、同局に所属するインハウス・シンクタンクPPSSにより、客観的根拠に基づく政策立案が支援される体制となっている。政策立案者がインハウス・リサーチャーと協働し、早期教育から中等後教育に至るまでの政策分析・政策研究、既存先行研究の整理・研究が推進される体制が構築されていると言える。また、「データに基づく政策策定」の実現に向け、連邦教育省内に「データ戦略チーム」が設置され、内部の手続きや業務プロセスとデータに基づく政策(Data-based Policy)を強固に連結させることが目的に掲げられている。

また、連邦・州レベルでの統一データベースの整備が進められ、結果、現状把握のためのデータベース構築が50州全てにおいて完了している。厳格にプライバシー保護や秘匿化をした上で、一部の州では、学校教育以外のデータ（就学前教育、高等教育、保健医療、福祉サービス、労働、犯罪経歴等）とも連結されている。このデータベースの特徴として、幼児教育から成人に至るまで縦断的なデータを追跡している点が挙げられる。今まで義務教育の12年間に限定されていた州のデータを、青年期・成人期まで拡大し、教育の成果を連続的かつ系統的に分析するアプローチが進められている。

(3) 厳格なエビデンスを「つくる」インセンティブ設計

従前の法制度と比較し、ESSAでは、客観的根拠に基づく教育を重視する旨が法律内で明記され、客観的根拠を階層化し、階層別のフレームワークを設けたことで、幅がある強固な客観的根拠を蓄積していくプロセスが示された。また、エビデンスの階層により助成額が増減することを明示する「階層化に基づく資金拠出モデル」を通じ、より厳格な信頼性の高いエビデンスの導入の加速化が図られている。

また、連邦教育省傘下のWWCは、対象とする研究デザインをランダム化比較試験および準実験に限定する他、外部の厳格なピア・レビューを実施する等、エビデンスの厳格さと信頼性を徹底的に追及している。エビデンス仲介機関の中でも最も高い基準を設け、教育における介入の効果を科学的に立証するエビデンスの創出が進められている。科学的に立証された厳格な根拠のみを扱うことで、信頼性の高いエビデンスの創出・認知を図るエビデンス仲介機関としての機能を果たしている点は特筆される。

客観的根拠の階層化により、客観的根拠の定義や具体的な調査デザインが分かりやすく示され、研究者以外の関係者の客観的根拠に対する理解醸成および創出拡大が図られてきた。研究費助成の仕組みとも連動させることで、効果的な政策立案やそれに寄与する研究へのインセンティブを喚起したとも言える。

2. エビデンスを「つたえる」観点

(1) 州政府から教育現場への「つたえる」機能の構築

研究と実践の乖離解消に向け、IES では州担当者を対象としたオンラインコースを開設した他、アカデミア（政府・研究機関）と地域の学校との橋渡し役として、全米10カ所にRELを設置した。RELでは、データベースを活用し、地域のニーズや課題に沿った研究結果を地域へ提供する他、データベースの利活用や整備にかかる技術的支援を行っている。昨今では、州が保有する統計データを活用した評価分析を行い、地域の教育現場（学校）が求める問いに対し、迅速に客観的根拠に基づく情報や評価結果の提供を行うことが重視されている。

また、州や地域（学校現場）のニーズ把握のためのニーズ・アセスメントを通じ、研究の対象分野に関するニーズのみでなく、データの整備方法や活用方法に関するニーズの把握にも努めている。ニーズ・アセスメントで抽出された課題を踏まえ、地域機関や民間団体によるアライアンスが締結され原因把握や課題解決に協働で対応するケースもあり、教育現場へ普及・伝達する機能として、RELの役割が期待されている。

(2) 「つたえる」機能の客観性・独立性の確保

IESは、統計整備・現状分析・研究推進を担う連邦教育省内の専門機関であるが、「独立性」と「無党派」を理念に掲げ、研究トピックについても政策や政治に左右されず独立して決定できることが可能となっている。その設置法において独立性を担保するための複数の規定が明記されており、事実やエビデンスに基づいた研究結果からの教訓や政策的示唆を政策形成に活かすスタンスを堅持している。また、WWCでは、レポート等の発行に際し連邦政府による確認やレビューは不要とされ、教育省の施策について否定的なレビュー結果が出た場合もデータベースに公開している。

このように、連邦教育省の方針に沿いつつも、政治性を排除し、客観的根拠に基づく政策の推進という観点で、一定の独立性を担保している点は特徴とされる。

3. エビデンスを「つかう」観点

(1) 行政セクターの「つかう」能力の向上

WWCでは、政策立案者向けにエビデンス基準に係るトレーニングを提供しており、政策立案者の理解・分析評価スキルの習得が図られている。連邦政府の政策立案関係者だけでなく、州で教育政策の立案に携わる関係者向けに、「エビデンス基準や系統的・レビュー」など評価の実践方法の研修モジュールを提供している。さらに、連邦教育省内の州の取組みをモニタリングする部局やIESが、州政府の政策立案関係者に技術的支援やアドバイスを提供することで、自治体のEBE運営能力の強化が図られてきた。

また、州規模の学力テストの実施やデータに基づく評価を重視していた NCLB 法の下では、教育現場からの反発も多かったが、2015年から施行された ESSA では自治体の裁量権を一層拡大したことで、自治体による創意工夫や地域の実情に基づく EBE が進展しているとされる。すなわち、州政府が教育改革の主導者として、学習や教授法の改善に向けた州の制度体系の変革を進めたこと、また、学区に協働的に働きかけ、ローカルなニーズに応える機能が向上したことは、一連の EBE 推進の法制度の成果と言える。

NCLB 法による政策効果として、「学力向上」及び「学力格差の縮小」が挙げられており、2005年や2007年の「全米学力調査」では、小学生の「読解力」と「算数」の学力が歴史上最高値を記録し、人種間の学力格差が縮まった報告されている。これらの教育の成果向上の背景として、アメリカ全体での統一的な教育課程基準である「共通スタンダード」の導入の必要性が全州で認識されたことがあるとされ、州政府による認識の変化が EBE の深化・浸透を加速化していることが導かれる。

(2) エビデンスを「つかう」教育実践の進展・浸透

EBEによる教育実践が浸透している具体例として、教員研修の場で、データの見方やデータを基にした学級での課題の引き出し方が重視されていることが挙げられる。また、学校現場での具体例として、生徒のデータを分析し、学業成績や卒業の危ぶまれる生徒の事前把握を努めている高校の事例が挙げられる。また、別学校では、生徒の様々な情報（入学時の成績、ベンチマークテスト、学年末テストの予測値、素行等）をデータシステムに集約し、各教員が同データの資料を常時携帯しながら、カリキュラムの作り直しするケースもある。同学校では、データを分析・観察する姿勢が求められ、児童のプロフィールやこれまでの成績データから導かれる予測値を踏まえ、どのグループに介入が必要かを判断するという「データに基づく意思決定」が実施されている具体例と言える。その他、ニューヨーク州教育省では、州レベルのデータを活用し、学習カリキュラムの素材や教員のスキルアップの素材、映像素材を提供しており、教員や保護者層により実際に活用されているまでに至っている。また、教員がデータを踏まえながら、カリキュラムや教授法を変化させていくプロセスが重視され、

ベンチマーク指標等のデータを基に学校現場で柔軟に教授法の改善を促す取組みが進められている。

また、教育現場においても、教育効果最大化のためにエビデンスが活用される仕組みが構築されている。NCLB 法および ESSA では、学力不振校の改善を促すための様々な施策が設けられてきたが、これらを通じ、教員やコミュニティ関係者が協働で、学力不振校の学習環境改善に向けた方策の検討および課題の特定と目標の設定、進捗モニタリング等の教育改善の実践が実現した点が評価されている。すなわち、エビデンスにより学力不振校の特定や課題の抽出がなされただけでなく、改善に向けた方策の検討や目標設定等、実質的な「教育改善機能」が開発された点は、一連の EBE 推進の法制度の成果であると考えられる。

V. 課題

1. エビデンスを「つくる」観点

(1) 「つくる」エビデンスは厳格なランダム化比較試験等が重視

客観的根拠の水準を階層化し、一部研究費助成とも連動することで、エビデンスの創出拡大が図られてきた一方、連邦教育省や WWC の対象が長年ランダム化比較試験のみを最優先してきた点については、創出した客観的根拠の質的問題が生じているとも言える。

2012 年以降、REL では小規模なランダム化比較試験研究や準実験等の手法が導入されるようになっており、ランダム化比較試験のみを重視するアプローチから KAIZEN（改善）の考え方も含有するようになってきた。しかし、WWC が創出するエビデンスについては、依然ランダム化比較試験が最重視される傾向があり、そのことによって「問題が生じている」という指摘がなされている。例えば、WWC では、ランダム化比較試験の対象となる各グループに 1 人の教員や 1 つの学校しか含まれない調査は除外とされるが、サンプルサイズについては制限を設けておらず、非常に小規模なランダム化比較試験が政策やプログラムの評価結果を決定することもある。そのため、サンプルサイズや介入期間の長さをはじめ、バイアスを招く実験デザインの要素が軽視されているとの批判もある。小規模の実験は結果が肯定的な内容が発表されやすいという「出版バイアス」もあり、ランダム化比較試験だけを絶対視するのではなく、適切なサンプルサイズによってマッチングを行った準実験についても、相当の評価が与えられることが望ましいとされる。

(2) 教育現場で使えるエビデンスを「つくる」機能の不足

IES のデータベースは、学校の環境へ介入するものが多く、カリキュラム関連は少ないことから、教育現場で活用できるカリキュラム等の客観的根拠は十分に創出されていないという指摘がなされている。現行法の ESSA についても、「客観的根拠に基づく教育」が具体的に意図するところが教育現場に十分浸透していない点が課題として挙げられているが、教育現場の教員が実践に活用できるエビデンスの創出については、依然拡充が望まれる。

2. エビデンスを「つたえる」観点

(1) 一方通行の「つたえる」取組み

現状分析や研究、データベース整備を強力に推進してきた一方、教育実践に有用な客観的根拠を「つたえる」場面には課題があるとされている。現地調査でのヒアリングによると、具体的には、連邦レベルで実施している系統的レビューの結果や、研究で得られた効果的なプログラムの情報が、学区レベルや教育現場の教員には十分に伝わっていない点が挙げられた。2016年、コロラド大学ボルダー校が全国の初等中等教育機関の校長や学区のリーダーを対象として実施した調査では、IESによる情報発信は多く参照されていない、という結果が示された。

連邦教育省は情報提供や技術的支援など側面支援の役割に特化しており、客観的根拠の創出の面では機能しているが、わかりやすい伝達や活用促進の面では課題を残しているとの指摘もある。今後、研究成果を教育実践で活用していくための人材育成や環境整備の深化が必要であり、官民協働により研究成果と実践を繋ぐ方策が模索されている。

WWCでは、「教育実践者に対して、客観的根拠に基づく決定に際し有効な情報を提供する」ことをミッションに掲げ、州教育省や地方の教育機関を含む幅広いステークホルダーの理解を醸成すべく、各ステップにおける具体的な活動を例示してしたガイドブックを配布している。

(2) 大学・非営利組織－自治体間での「つたえる」機能の補完・深化

政府機関でない民間財団では、政府の方針や重点分野から離れたトピックについても支援できるメリットがあり、連邦政府やIESの助成規模と比較すると小さいが、市場のギャップを埋める役割がある。昨今では、研究者と教育実践者間の連携をテーマとするResearch Practice Partnership (RPP) 分野での助成事業が推進されており、RPPの立ち上げや組織基盤整備に係る助成に民間財団が積極的に関わっている。

その他、非営利団体「Results for America」は、ESSAの自治体や教育現場への普及を目指した様々な伝達ツールを提供する他、政策プログラムの有効性の検証指標を開発する等、EBEの深化や高度化を図り、客観的根拠の利活用の理解醸成に貢献している。このように、政府系組織だけでなく、民間財団や団体、民間企業が教育現場への普及や浸透を推進する取組みを行っており、「つたえる」機能が深化している。

3. エビデンスを「つかう」観点

(1) 教育実践者がより「つかう」ための実態把握の不足

IES が設置された 2002 年から 15 年をかけ、データや体制が整備され、研究者コミュニティが育成されてきたことを鑑みると、EBE の実践への活用は今後の注力課題とされる。教育現場で EBE の実践者となる学校長や教員が実際どこにアクセスし、どのようなデータを参考にしているかを的確に把握することが課題として挙げられる。

そのため IES では、短期間に低コストで実施できる評価事業も助成対象とし、研究結果を教育現場へ早期にフィードバックすることを図る取組みを展開している。その他、教育現場で改善のサイクルを迅速に回しながらエビデンスを発展させることを目的とした「Continuous Improvement（持続的に改善をしていくプロセス）」や研究者が教育現場の実情を理解した上での研究を行うことを狙いとする研究者と教育実践者間の連携（RPP）への助成も拡充している。このように、厳格なエビデンスだけでなく、教育現場の実情に合わせた柔軟なエビデンス形態や研究者と教育現場を繋ぐエビデンスの在り方が模索されている。

(2) 教育現場で「つかう」ことを阻む構造的課題

研究と実践の乖離解消に向けた取組みにより、現場への一定の浸透が進んだ一方、教育現場では教員が多忙であり、州の教育予算も減少傾向の中、EBE の実践にかかる時間や人手の捻出が難しい点が EBE の浸透が進まない環境的要因として挙げられる。教育現場では、業務量過剰で教員への負荷が大きくなっており、EBE の推進は、EBE 関連業務の増加を招くため、労働時間で就労契約を締結する教員労働組合にとっては積極的に推進できない背景がある。EBE の実践で要求される新たな業務に対し提供できる人的資源が限られていることから、EBE への理解や関心があっても、構造的な問題で EBE の実践プロセスが十分に深化しない。そのため、EBE の浸透は、教員レベルではなく、学区リーダーや学校長等によるトップマネジメントやリーダーシップが不可欠とされる。なお、コロラド大学のセンターが全国調査を行ったところ、教育長や学区のリーダーが EBE に係るデータを高い比率で求めているが判明した。また、EBE の習得に際しては、フォーラムや同僚とのやり取り等、参加型のやり取りが好まれることが導かれた。

また、新しい教員評価制度の運用面での課題として、経済状況や交通アクセスの面で教員確保が難しい地域においては、経験・力量のある教員を確保しづらく、そのため教員の能力開発を促す学校組織文化が醸成されづらいことが指摘されている。教員の能力開発を促すためには、データを活用した対話と実践の共有・支援が十分に行われる必要があるが、教育困難地域においての実効的な運用に向けては、今後十分な議論や検討が必要とされる。

(3) 科目や分野によって異なる「つかう」浸透度

全ての教育領域での EBE が推進されている一方、実際の活用場面では、一部の科目や教育分野に偏っている傾向がある。例えば、科目別では初等中等教育の読み書きと数学で客観的根拠の活用が進んでおり、一定の研究結果が揃い、効果が立証された教授法が抽出されていることが背景に挙げられている。また、教育段階としては、初等中等教育分野で EBE が特に浸透しているとされるが、就学前教育と中等高等教育分野では EBE の活用が進みにくい、との示唆が得られている。就学前教育については、教育手法のバリエーションが広いがゆえにエビデンスの確立が進んでいないこと、また、中等高等教育では、一律の教育体系がないことから EBE に対する教員の意識や関心を引き出しにくいことが背景に挙げられている。

(4) 達成できるエビデンスを「つかう」歪み

一連の EBE 法制で結果重視を厳密に追及したことで、州政府や学校現場でのエビデンスの運用に「歪み」が生じている点が指摘される（吉良, 2009）。各州では、目標達成が容易になるよう、習熟水準を低く設定しているとされ、州内統一学力試験と「全米学力調査」の結果を比較した Fuller（2006, 2007）の研究によると、ほぼ全州で大きな差が出ていることが明らかとなった。結果重視を厳格に要求しつつ、学力の到達目標という教育の中核となるエビデンスについては、州政府の判断に委ねられており、州政府側で恣意的にエビデンスを選定・設定する「歪み」が発生している。また、目標未達の場合に連邦政府による罰則規定を設けていたことで（ESSA では罰則規定は廃止）、学校現場では、結果追究や目標達成が優先され、従来の教育を変質した可能性が指摘されている。

(5) 学力偏重に「つかう」傾向

NCLB 法では、州統一学力試験の結果が罰則としての介入措置に繋がることから、学校現場が試験偏重となった点が課題として指摘されている。罰則措置を回避するために、各学校では、試験科目以外の科目について予算や授業時間数が削減されるという現象が発生した他、知識偏重の授業が重視され、豊かな学びの機会や幅広い学習体験の機会が限定的になった点も問題視されている。さらに、学力の低い生徒の入学を妨げる等、マイノリティの子供や彼らが通学する学校を追い込んだケースも見受けられる。新谷（2014）は、「学力」というデータに振り回されずに、地方学区や学校における実践を丁寧に育み共有する環境・制度づくりを見守る姿勢が必要である、と示唆している。連邦政府の方針の下、WWC では「Work する（エビデンスがある）」個別プログラムの評価への助成事業が推進されてきた一方、教育現場の教員が関心を持つ「どう教えるか」という教授法や継続的改善を行う活動は助成を受けにくくなり、研究領域と教育実践の現場で関心の差異が生じているとされる。

第4章 日本への示唆

1. 現状分析に基づく検討

(1) 日本のエコシステムの把握

本調査研究で調査対象としたイギリス及びアメリカでは、エビデンスに基づく教育政策を推進するため、教育研究を行う研究者や教育実践を担う教育現場に対して、取り組み状況等を把握するための調査を行っており、その結果に基づき、エビデンスの3局面（「つくる」「つたえる」「つかう」）のどの部分が不足しているかを明らかにした上で、政策的に推進してきた経緯が確認できた。その背景として、エビデンスに基づく教育政策を支えているエコシステムは、特定の部分が突出していても機能しないため、その時々々の段階に応じた推進方策が必要であることが本調査研究で指摘された。政策立案者は、エコシステムに関与する各主体の取り組みが連動するよう促し、その結果として各機能の充実を図ることが重要となる。

我が国においてもこれと同様に、はじめに現状のエコシステムを俯瞰的に把握し、そこに参画している主体を具体的に特定する必要がある。その上で、エコシステムを円滑に機能させるためのボトルネックを明らかにし、解決方策を立案することが望まれる。

(2) 関係者とのコミュニケーション

日本か諸外国かを問わず、現時点ではエビデンスに基づく政策形成・実践が比較的進んでいる医学分野でも、当初は研究者からも医師からも、エビデンスを政策や実践に取り入れることに対する誤解が根強くあったため、理解を得て積極的に導入されるまでには相応の時間を要していた。

エコシステムとしての推進を行う際には参画主体の協調的な取り組みが重要であり、特にエビデンスを「つかう」側や、最終的な受益者のニーズを出発点とした議論を積み重ねる必要がある。教育政策においては、アウトカムがエビデンスの活用によりどう改善すると期待されるのかを示すことが求められる。

2. 投資拡大方策の検討

(1) テーマの明確化

エビデンスに基づく教育政策を推進する理論的背景として、イギリスでは地域間や学校間における教育格差の是正が長きに渡って社会課題として認識されており、その解消が主要なテーマとされてきた。また、アメリカでは一定以上の教育水準を担保するために、連邦政府が立法を通じ各州にエビデンスの活用を強く求めてきた。どちらの国でも、学術セクターが積み重ねてきた研究結果をベースに、早期の教育投資の重

要性が広く理解されてきたことに加え、党派を超えて教育投資をより効果的・効率的に活用すべきとの働きかけがあり、エビデンスの政策形成への活用が政権の方針として明確に示されるに至っている。

日本においても、現状分析等の結果を踏まえ、エビデンスに基づく教育政策の必要性や期待役割を具体的なテーマとして示すことが、教育投資を拡大するための社会全体の理解醸成に寄与するものと期待される。

(2) 先行研究の活用

近年、十分な子供の貧困対策を行わなかった場合の経済的損失を推計した研究¹⁹⁶や、子育て支援政策の経済効果を分析した研究¹⁹⁷など、教育政策や隣接分野の経済効果を定量的に示した先行研究が行われている。また、文部科学省国立教育政策研究所でも、高等教育の費用対効果分析を試算している¹⁹⁸。教育投資を経済的価値で示す必要がある場合は、これらの先行研究を足掛かりとして、エビデンスに基づく教育政策の有用性を示すことも考えられる。

ただし、その場合においても、経済効果だけで教育投資の価値や必要性を表現するには困難が伴うことが想定されるほか、将来的な影響度の推定には様々な仮定が含まれるといった限界もある。イギリス及びアメリカでは、長期に渡って個々人のアウトカムを追跡でき、教育分野以外のデータとも連結されたデータベースが構築されているが、日本においても一部の自治体で取組みが開始されたところであり¹⁹⁹、その取組みを基にした縦断研究結果等の公表が待たれる。

(3) 民間の資金提供団体との認識共有

イギリス及びアメリカでは、教育分野では慈善活動を旨とする民間財団がエコシステムの中で比較的大きな役割を担っており、特に行政セクターでは資金を提供しづらいような試行錯誤段階でのプログラムの開発は、民間財団が非営利団体や研究者に資金を拠出しているケースが多い。このような民間での革新的な取組みに一定の成果が見え始めた段階からは、特にアメリカでは段階に応じた資金提供の枠組みが用意されており、行政セクターに規模拡大・他地域展開の役割を円滑にバトンタッチしていることが覗えた。

日本では欧米ほどの寄附文化が根付いていないとの指摘はあるものの、非営利セクターが教育分野に強い関心を有している点、成果志向の資金提供に関心の強い資金提供者が一定数存在している点など、共通点も見受けられる。エビデンスの活用におい

¹⁹⁶ 例えば、日本財団・三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング「子どもの貧困の社会的損失推計」(2015) などがある。

¹⁹⁷ 例えば、柴田悠「子育て支援が日本を救う」(2016) などがある。

¹⁹⁸ 中央教育審議会教育振興基本計画部会(平成28年5月17日)資料2-2「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に係る参考データ集」がある。

¹⁹⁹ 例えば、「埼玉県学力・学習状況調査」、箕面市「子どもの貧困対策支援システム」などがある。

て先行している医療分野では、企業の研究開発費がエビデンスを「つくる」際に極めて大きな役割を担っているが、教育分野ではどのような資金提供ニーズが存在するか、我が国の社会構造に合った分析が求められる。

3. 社会基盤の強化

(1) データベースの構築

イギリスでは教育省が **National Pupil Database** を構築しており、生徒の社会経済的背景、学業成績、学校査察結果等が一つのデータベースとして統合されている。また、アメリカでも個々の州でデータベースが構築されているだけでなく、それらを統合する **Statewide Longitudinal Data System** が整備されており、幼児教育から成人、そして就労時点に至るまで縦断的な追跡を可能にしている。

本調査研究の現地調査では、データが豊富な初等・中等教育でエビデンスに基づく教育政策が先行しているとの意見が多く聞かれたことから、データベースの構築は政策を推進する上で極めて重要な要因だと考えられる。教育研究の振興の観点からも、データ開示ルールの制定とあわせて、国レベルでの統一データベースの早急な整備が望まれる。

(2) 専門人材の育成

エビデンスに基づく教育政策の実現には、エビデンスを「つくる」・「つたえる」・「つかう」の各局面を主導する人材が必要となるが、中でも「つくる」・「つたえる」の局面では、高度な知識と技術を有する専門人材が不可欠である。「つくる」段階では一次研究を創出する研究者だけでなく、系統的レビュー等の二次研究を行う研究者も含まれる。「つたえる」段階は文脈によって異なり、オンラインで無料のツールを提供している **EEF** や **WWC** のようなケースもあれば、政府レベルでの政策形成で官庁内の専門職が政策立案者と協働して業務にあたるケースや、自治体レベルや学校レベルでの政策形成や教育実践にはコンサルタントが伴走支援サービスを提供しているケースもある。

これらの専門人材が日本にどの程度存在しているか、どれぐらいの規模感で新たに養成する必要があるかについては現状分析の実施が待たれるが、教育学部設置大学をはじめ高等教育機関においては、特に教育分野における方法論（メソドロジー）開発を担う専門人材の養成を行うことが期待される。

なお、本調査研究を通じて、イギリスやアメリカの専門人材の育成は、単に研修コースのプログラム開発や教育課程の設置にとどまらず、育成後の活躍の場を開拓することとセットで進められていたことも要点として挙げられる。

(3) 活用者の裾野の拡大

エビデンスを「つかう」局面では、高度な専門性が求められる過程とは異なり、一定水準の知識と技術があれば十分であるため、むしろ裾野の拡大が重要となる。ただし、活用者が誰であるかによって、最低限度として必要な水準は異なるものと推察される。

行政セクターのうち政府内に関しては、イギリス・アメリカの双方で5日間程度のワークショップ形式の研修が開催されていることが確認できたため、我が国でもこれをベンチマークとして、プログラムの開発が望まれる。また、自治体の教育委員会については、文部科学省内で実施したプログラムをやや簡素化した内容をベースにすることが考えられる。

また、教育学部の大学院教育に、アクションリサーチやオンサイト教育といった実感を伴う手法を積極的に取り入れ、教育実践におけるエビデンスの批判的吟味等の活用方法を、教員の専門性の一部に取り込むための取組みも待たれる²⁰⁰。

4. エビデンスを「つくる」機能の充実

(1) 質的研究と量的研究の統合

社会科学分野においても、上位のレベルのエビデンスはランダム化比較試験の実施が前提とされているが、本調査研究では、イギリスとアメリカではその認識が学術セクターのみならず社会一般にも既に浸透していることが覗えた。

ただし、ランダム化比較試験をはじめとする定量的研究だけでは「エビデンスに基づく教育政策」が実現しないことは、日本では学術セクターでも十分な理解を得ていない可能性がある。実際には、ランダム化比較試験は政策や実践が持つ効果の因果関係を分析する上で非常に強力な手法であるが、効果発現の途中経過がブラックボックス化してしまうため、質的研究も重要視されるはずである²⁰¹。

この点についてイギリスのEEFやEIF、アメリカのWWCといった、エビデンスを統合する役割を担っている機関はいずれも、ランダム化比較試験を行う際にも同時に質的分析を加えることを必須事項に位置づけている。特に、ロジックモデル等によって論理構成や仮説を明示することを求めている点は、我が国の政策推進にも大いに参考になるものである。

(2) エビデンスの基準の策定

前項の通り、エビデンスには系統的レビューやランダム化比較試験を頂点としたレベルが存在しており、このレベルが高いほど「確からしいエビデンス」であると言えることができる。ただし、諸外国ではランダム化比較試験以外であってもエビデンスと

²⁰⁰ 内田良「教育実践におけるエビデンスの功と罪」（2015）が詳しい。

²⁰¹ 今井康夫「教育にとってエビデンスとは何かーエビデンス批判を超えてー」（2015）が詳しい。

して認められないわけではなく、「弱いエビデンス」「効果が期待されるエビデンス」等といった形で階層付けがなされ、留保付きで扱われていた。これは、エビデンスを「つかう」立場からすれば、そのエビデンスを政策や実践で活用するにあたってどのようなリスクが存在しているかを吟味できればよい、との考えに基づいている。

エビデンスを「つくる」側の研究者等にとっては、目指すべき水準としてエビデンスが階層化されることで、より高い水準に当てはまる研究を行うモチベーションにつながっていることが、諸外国の研究者からの意見として聴取できた。また、今後さらに質の高い教育研究を日本から数多く発信していくために、SPIRIT や AMSTAR といった研究実施上のチェックリストを参照しながら、世界的に評価される研究を「つくる」ことも、エビデンスに基づく教育政策の一環として推進することが期待される。

5. エビデンスを「つたえる」機能の充実

(1) コーディネーター機能の発揮

イギリスの EEF やアメリカの IES は、エビデンスの 3 局面のいずれにも直接的または間接的に携わっているが、特に「つたえる」段階は他の主体が担っているケースが少ないため、エコシステム内の中核的な存在として極めて大きな存在感を発揮している。その背景として、上記の機関は「つくる」段階から研究資金の提供者として研究テーマ選定や研究デザイン決定等に深く関与しており、どのような情報を政策立案者や実践者に「つたえる」かについて影響力が大きいことが挙げられる。また、両機関とも、政府からの独立性が担保される立ち位置となっており、

このような「つくる」から「つたえる」にかけての役割は、資金提供団体ではプログラム・オフィサーやコーディネーターと呼ばれることが多い。このようなコーディネーター機能は、必要なエビデンスの領域を特定した上で発揮されることが望ましく、例えば系統的レビューの手法を用いたマッピング（どのような先行研究が存在するかを分析し、今後必要な研究についての示唆を得る手法）によって、「つくる」と「つたえる」を効果的に連動させることが可能となる²⁰²。

(2) 簡易に活用できるツール・方法論の開発

イギリスの EEF が世界的に注目されている理由として、EEF が運営している Toolkit で用いられている手法が洗練されていることに加えて、視覚的に分かりやすく、専門的な教育を受けていなくても直感的に理解できるため、教育現場の幹部層に活用されている点も挙げられる。また、アメリカでは、エビデンスを「つたえる」機能がこれまで乏しかったために「つかう」動きが不十分であったとの反省から、地域レベルでのコンサルテーションを行う REL や、資金提供と共に調査研究も行っている民間財団

²⁰² 一例として、日本財団「社会的養護のアウトカムに関する系統的レビュー」（2017）がある。

が、研究者と実践者がチームメンバーとして研究に従事するパートナーシップの構築によって、エビデンスの3局面を一体的に進める試みが広がりつつある。

他にも、行政官のために、政府内では系統的レビューの手法を応用して、既存のエビデンスを迅速に一定の水準で収集・整理する方法が用いられているようである。「つたえる」局面で重要なこととして、エビデンスを「つかう」主体にとって分かりやすく、簡易であることが求められるため、具体的な活用シーンに沿った「つたえる」ためのツールや方法論の開発が望まれる。

6. エビデンスを「つかう」機能の充実

(1) 普及方策の検討

近年まで各国の政府機関は、主に効果的なプログラムの開発である、エビデンスを「つくる」部分に重きを置いてきたものと言える。ただし、現在、最も難しい課題とされているのはエビデンスを「つかう」部分で、いかにエビデンスを普及できるかについての明確な方向性は判明していない。そのため、EEFでは普及方策の検討自体もランダム化比較試験の対象としている。

日本の文脈に沿った日本らしい普及方策を検討することが、エコシステムの構築には適しているのではないかと考えられる。

また、他分野の成功や失敗の経験からよりよい推進方策を学び取ることで、教育政策へのエビデンスの活用推進に活かせる可能性が高い。諸外国と同様に、我が国においても分野・セクター横断的なネットワークを構築し、特定の立場に依拠せず社会科学全体の活動として推進されることを期待したい。

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
平成 29 年 3 月

発行 文部科学省
〒100-8959
東京都千代田区霞が関3-2-2
TEL: 03-5253-4111

委託 三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社
政策研究事業本部
〒105-8501
東京都港区虎ノ門5-11-2 オランダヒルズ森タワー
TEL: 03-6733-1024