

客観的根拠を重視した教育政策の推進に関する基礎的研究 報告書

2022（令和4）年3月

研究代表者 渡 邊 恵 子
(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長)

はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究である「客観的根拠を重視した教育政策の推進に関する基礎的研究」において行った研究の成果を報告書に取りまとめたものです。

2017（平成 29）年 5 月に統計改革推進会議が公表した最終取りまとめにおいて、EBPM（Evidence-Based Policy Making）を推進する必要性が述べられ、推進体制を構築すべきとされました。それ以降、政府横断的な EBPM 推進機能を担う EBPM 推進委員会が置かれ、各府省に EBPM 推進に関わる取組を総括する政策立案総括審議官が新設されるなど、政府全体として EBPM の推進が図られています。

文部科学省においても、EBPM 推進に関わる取組を統括する責任者として「サイバーセキュリティ・政策立案総括審議官」が置かれ、教育分野については 2018（平成 30）年 10 月の改組により設置された総合教育政策局に調査企画課が設けられ、同課が当研究所と連携して EBPM の推進を中心的に担うこととされました。同年 6 月に閣議決定された「第 3 期教育振興基本計画」においても、今後の教育政策の遂行に当たって特に留意すべき視点として、「客観的な根拠を重視した教育政策の推進」が位置付けられています。

一方で、教育政策の EBPM を推進する際には、現実的な観点からの課題も存在しています。例えば、成果が出るまでの時間の長さや、政策と成果との因果関係特定の困難さ、成果を数値化することの困難さなどが指摘されています。さらに、客観的根拠となるデータを収集する際に協力を求める教育委員会や学校などでは多忙化が社会的課題となっており、過度な負担がかからないような配慮も求められます。本研究では、このような課題解決に資する基礎的な知見を提供することを目指しました。

本報告書の主な内容は、以下のとおりです。

- 序 章 教育分野における EBPM をめぐる論点
- 第 1 部 イギリスの教育政策におけるエビデンスの活用
- 第 2 部 市区町村教育委員会における施策評価の現状と今後の展望
- 第 3 部 学校から得られるエビデンスをめぐる現状に関する考察
- 第 4 部 大学等の入学定員厳格化政策と進学行動の変容
- 第 5 部 「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の取組と成果

本報告書が、教育分野における EBPM の推進について、教育関係者が理解を深める一助となることを願うとともに、本研究の推進に御協力いただきました関係各位に感謝申し上げます。

2022（令和 4）年 3 月

研究代表者

国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長
渡邊 恵子

研究組織

研究代表者

渡邊 恵子 教育政策・評価研究部長

研究分担者

(研究所内)

植田 みどり	教育政策・評価研究部 総括研究官
志々田 まなみ	生涯学習政策研究部 総括研究官
妹尾 涉	教育政策・評価研究部 総括研究官
橋本 昭彦	教育政策・評価研究部 総括研究官
濱中 義隆	高等教育研究部 副部長・総括研究官
宮崎 悟	教育政策・評価研究部 総括研究官
山田 智章	※社会教育実践研究センター 社会教育調査官 (2019～2020年度)

(研究所外)

江上 直樹	大阪大谷大学 教育学部 講師
本多 正人	愛知教育大学大学院 教育学研究科 教授
森川 想	東京大学大学院 工学系研究科 講師

事務補佐員

名古屋 由佳	(2020～2021年度)
三宅 美佳	(※2019年度)

※50音順・所属は2022年3月末時点（※は参加当時のもの）

目 次

はしがき		1
研究組織		2
目 次		3
序 章	教育分野における EBPM をめぐる論点 ～本プロジェクト研究の意義～	4
第 1 部	イギリスの教育政策におけるエビデンスの活用	19
第 1 章	イギリスにおけるエビデンスと教育政策	21
第 2 部	市区町村教育委員会における施策評価の現状と今後の展望	69
第 1 章	市区町村教育委員会の取組に関する点検・評価の状況	71
第 2 章	市区町村教育委員会を対象とした全国調査の概要	82
第 3 章	全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価の状況	88
第 4 章	小中連携・一貫教育に関する施策評価の状況	106
第 5 章	コミュニティ・スクールに関する施策評価の状況	115
第 6 章	地域学校協働活動に関する施策評価の状況	124
第 7 章	教育施策評価における評価指標の分類	133
第 8 章	小中連携・一貫教育に関する評価指標	146
第 9 章	コミュニティ・スクールに関する評価指標	160
第 10 章	地域学校協働活動に関する評価指標	174
第 11 章	教育施策による評価指標の違い	184
付 録	「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」（全国調査）の 調査票・単純集計表	193
第 3 部	学校から得られるエビデンスをめぐる現状に関する考察	217
第 1 章	自治体の教育調査のデータを活用した政策のエビデンス	219
第 2 章	学校からの諸報告を活用した政策のエビデンス	257
第 4 部	大学等の入学定員厳格化政策と進学行動の変容	285
第 1 章	大学等に対する入学定員の厳格化政策	287
第 5 部	「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の取組と成果	297
第 1 章	本研究の目的と概要	299
第 2 章	山北高校における地域との協働による高等学校教育改革推進事業の 取組	301
第 3 章	生野高校における地域との協働による高等学校教育改革推進事業の 取組	316
第 4 章	地域との協働による高等学校教育改革推進事業の効果	332

序章 教育分野における EBPM をめぐる論点 ～本プロジェクト研究の意義～

1 節 政府が取り組むべき課題となった EBPM

EBPM (Evidence-Based Policy Making) が日本政府の重要な政策課題として浮上したのは、山本幸三衆議院議員が 2016 年 8 月に行政改革担当大臣に就任し、統計改革とセットで検討を進めることとしたことが発端とされている。山本大臣は就任時に GDP など経済統計の改革の必要性を表明し、9 月に三輪芳朗大阪学院大学経済学部教授を大臣補佐官に任命し、10 月から 12 月にかけて「EBPM のニーズに対応する経済統計の諸課題に関する研究会」を開催するなど、急速に検討を進めた¹。同年 12 月の経済財政諮問会議の場で山本大臣が EBPM を推進する立場から政治主導によるハイレベルの会議体の設置を提唱し、2017 年 1 月に菅義偉内閣官房長官を議長とする統計改革推進会議が設置され、同年 5 月に最終取りまとめを公表した。この最終取りまとめが、政府の EBPM の基本方針となっている(金本 2020, 越尾 2020)。

最終取りまとめでは、EBPM を推進する必要性が以下のように述べられており、欧米での取組を背景としていることや、厳しい財政状況の中で有効と考えられる政策に予算を投入すること、統計や業務データを積極的に活用することが重視されていることが読み取れる。

「我が国では、世界に類を見ない少子高齢化の進展や厳しい財政状況に直面しており、こうした現状や政策課題を迅速かつ的確に把握し、有効な対応策を選択し、また、その効果を検証することの必要性はこれまで以上に高まっている。

欧米諸国では、客観的な証拠に基づくエビデンス・ベースでの政策立案への取組が比較的進んできたのに比べ、我が国では、これまで、統計の最大のユーザーである政府の政策立案において、統計や業務データなどが十分には活用されず、往々にしてエピソード・ベースでの政策立案が行われているとの指摘がされてきた。

我が国の経済社会構造が急速に変化する中、限られた資源を有効に活用し、国民により信頼される行政を展開するためには、政策部門が、統計等を積極的に利用して、証拠に基づく政策立案 (EBPM。エビデンス・ベースド・ポリシー・メイキング) を推進する必要がある。」

この統計改革推進会議最終取りまとめにおいて EBPM の推進体制を構築すべきとされ、それが「経済財政運営と改革の基本方針 2017」(いわゆる骨太方針 2017: 同年 6 月閣議決定) に盛り込まれたことを踏まえ、2017 年 7 月には政府横断的な EBPM 推進機能を担う EBPM 推進委員会が置かれ、各府省には EBPM 推進に関わる取組を総括する政策立案総括審議官(一部府省では課長級の「政策立案参事官」)が 2018 年度に新設された(越尾 2020, 森田 2019)。

証拠に基づく政策立案 (EBPM) について、2019 年 9 月 9 日の第 4 回 EBPM 推進委員会に内閣官房行政改革推進本部事務局が提出した「EBPM の推進について」と題する資料では、「(1) 政策目的を明確化させ、(2) その目的のため本当に効果が上がる行政手段は

何かなど、当該政策のよって立つ論理を明確にし、これに即してデータ等の証拠を可能な限り求め、『政策の基本的な枠組み』を明確にする取組」と定義している。2019年夏まで内閣官房行政改革推進本部事務局においてEBPM推進の取組を担当した越尾（2020）によれば、国会答弁等でもそのように説明したとのことである。

一方で、直近の骨太方針2021においては、「EBPMの推進の観点から、エビデンスによって効果が裏付けられた政策やエビデンスを構築するためのデータ収集等に予算を重点化するとともに、行政機関及び民間が保有するデータを活用し、政策効果をデータで検証する仕組みの構築に向け、本年央までに経済・財政一体改革エビデンス整備プラン（仮称）を策定する。政策評価等の基盤であるデータ活用を加速するため、全ての基幹統計をデータベース型で原則公表するよう、データ公表様式の標準化方針を策定する」とされており、「エビデンスを構築するためのデータ収集等」とともに、「エビデンスによって効果が裏付けられた政策」に予算を重点化することが明記され、内閣官房行政改革推進本部による定義や国会答弁等での説明に加え、予算編成過程での活用が示唆されている。

2節 文部科学省における取組状況

次に、政府全体の政策課題となったEBPMに、教育分野を所管する文部科学省がどのように取り組んでいるかを、初等中等教育行政を中心に確認したい。

文部科学省においても、EBPM推進に関わる取組を統括責任者として「サイバーセキュリティ・政策立案総括審議官」が置かれた。教育分野については、2018年10月の改組により設置された総合教育政策局に調査企画課が設けられ、同課が国立教育政策研究所と連携してEBPMの推進を中心的に担うこととされた。

2018年6月に閣議決定された「第3期教育振興基本計画」においても、今後の教育政策の遂行に当たって特に留意すべき視点として、「客観的な根拠を重視した教育政策の推進」が位置付けられている。そこでは、EBPMの推進のため、教育政策においてPDCAサイクルを確立し、機能させることが必要であるとされている。政策の企画・立案段階では、政策目標、施策を総合的・体系的に示す「ロジックモデル」を活用することや「指標」を設定すること、実施段階では、毎年、各施策のフォローアップを行い、着実に実施すること、評価・改善段階では、政策評価と連携し、評価結果を踏まえて施策や次期計画の改善に活かすことなどが示されている。そして、こうしたPDCAサイクルを支える基盤として、多様な分野の研究者との連携強化、データの一元化、提供体制等の改革を推進することが盛り込まれている（森田2019）。

2021年6月30日に開催された第7回EBPM推進委員会に文部科学省が提出した資料「文部科学省におけるEBPMの取組」を見ると、2020年度の取組として以下の4点が挙げられている。

1. EBPMの実践事例の創出と知見の蓄積
2. EBPM推進のための人材育成
3. 教育分野等におけるEBPMの推進
4. 科学技術分野におけるEBPMの推進

1. ～3. の具体的内容として挙げられているのは、2021 年度概算要求を行う新規事業を中心にロジックモデルを作成して省内で共有したこと、職員を対象として EBPM 研修を実施したこと、各種統計・調査の二次利用の促進を図るなどデータ利活用を推進する環境を構築したこと、地方自治体を中心とした教育政策の EBPM 推進に向けたコンソーシアムを立ち上げて先進事例の共有や意見交換を実施したこと、などである。文部科学省の事業についてロジックモデルを作成してその成果と課題を検証するとともに、教育のデジタル化の推進とあわせて、教育データの標準化など教育データの利活用の推進に向けた取組を行うなど、教育分野全体で EBPM の推進を図るための基盤を整備しようとしていることが見て取れる²。

3 節 「エビデンス」という言葉の多義性

ここまで見てきたように、政府によって EBPM (証拠 (エビデンス) に基づく政策立案) が推奨されており、その取組が進んでいるのは確かである。しかしながら、「証拠 (エビデンス) に基づく政策立案」や「証拠 (エビデンス) 」が具体的に何を指すのかについて、政府の統一的な見解はあえて示されておらず (三輪 2020³, 金本 2020, 小西 2020), むしろその具体的な取組においては多義的に用いられているように見える。そのため、本研究では、「エビデンス」は何を指すのが議論になった。そこで、この節では、先行研究が「エビデンス」をどう捉えてきたのかについて検討したい。

1. 「エビデンス」のルーツとその後の広がり

EBPM 推進の流れが、医療の臨床の場面から始まり医療行政の領域に広がっていった EBM (evidence-based medicine: エビデンスに基づく医療) に影響を受けていることは良く知られている (岩崎 2010, 津谷 2012, Nutley, Walter & Davies 2007=2015)。EBM の創生に大きくかかわった医師で疫学者のアーチボルト・レーマン・コクラン (Archiebald Lemman Cochrane) は、有効な治療のみが税金で賄われる医療サービスの対象になるべきであること、有効な治療かどうかの検証にはランダム化比較試験 (RCT) やそのシステムティック・レビュー⁴を用いることが重要であること、そしてそれらから得られた結果が、治療の意思決定と、保健医療の優先順位と財政支援を決める基礎となるべき、と唱 (とな) えた (津谷 2012, Pope, Mays & Popay. 2007=2009)。

この考え方に近く、エビデンスを狭義に解釈する立場からは、EBPM においても政策による介入の効果測定を目的とし頑健性を有した明確な形態のエビデンスを産出することが重視され、通常、実験の形態をとる研究調査のシステムティック・レビューとメタアナリシスといった特定の方法論を促進することが是 (ぜ) とされる (Nutley, Walter & Davies. 2007=2015)。そこでの「エビデンス」とは、特定の政策プログラムなどの介入の効果が、バイアスを極力避けた形で明らかにされた研究や分析の結果、という意味で捉えられよう。

この考え方に沿った形で、エビデンスの質に関して階層構造を持った格付けが各種なされ

ており、日本でも EBPM を推進する立場からや海外における EBPM を紹介する文献において多様なものが紹介されている (Duflo, Glennerster & Kremer. 2008=2019, 岩崎 2012, 越尾 2020, 小倉 2020, Pope, Mays & Popay. 2007=2009)。多様ではあるものの、いずれにおいても、RCT や RCT のシステマティック・レビュー (メタアナリシス) が「質の高いエビデンス」と位置付けられ、それより下位に準実験や非実験的記述的研究による比較研究や相関研究などが続き、専門家の意見が最下位に位置付けられることは共通している。

コクランの主張にも見られたように、「エビデンス」には、実践や政策における意思決定の根拠とされるべき研究結果や知識である、という意味付けも与えられている (Pope, Mays & Popay. 2007=2009, Manski 2013=2020)。逆に言えば、研究結果 (research) や知識 (knowledge) が意思決定の根拠とされることによって「エビデンス (evidence)」となる、ということもできよう。このように考えると、文部科学省が「エビデンス」を「客観的な根拠 (下線部: 筆者)」と解していることも的を射たものと言える。

2. 「エビデンス」をめぐる議論

次に、「質の高いエビデンス」について考えてみたい。

なぜ RCT とそのシステマティック・レビュー (メタアナリシス) が質が高いとされるのか。それは、集団を対象としてある介入 (処置) の効果 (平均処置効果) を測る因果推論の手法としては、観察されない共変量のバランスをとる点や自己選択バイアスを回避することができる点などで、RCT が優れているためである (Rosenbaum2017=2021, 松林 2021)。なお、RCT は、個体に対する因果効果ではなく、集団全体での因果効果に関する推論を正当化するための方法論である (Rosenbaum2017=2021) ことには注目しておきたい。RCT には、しばしば、その実験対象が狭いことを理由に、因果推論の確かさ (あるいは内的妥当性) を認めつつも、その結果の一般化の有効性 (あるいは外的妥当性) に疑問が呈されることがある (Manski2013=2020, 中室 2015)。そのような一つ一つの RCT の限界は、システマティック・レビューとしてのメタアナリシスでの補完も可能である。メタアナリシスは、過去に独立して行われた複数の研究データを収集・統合し、統計的方法を用いて解析したシステマティック・レビューで、類似した研究からエフェクトサイズを要約することができる⁵ (Pope, Mays & Popay. 2007=2009)。

このように、RCT とそのメタアナリシスであるシステマティック・レビューを「質の高いエビデンス」とする考え方は、EBM からより広い政策分野に援用していく場合において、大きく分けると三つの視点からの批判がなされている。

(1) RCT の方法論に対する批判

一つ目は、RCT の方法論に対する批判である。前述したように、RCT は集団に対する介入による平均処置効果を測るという点では、バイアスを極力排することのできる手法であり、内的妥当性の高いものである。一方で、その外的妥当性については様々な批判がある。例えば、調査の対象となった母集団 (往々にして調査しやすい母集団になりがち) と政策対象の母集団との同質性が高くない場合には、実際の政策の効果は RCT で測った効果とは異

なる可能性が高い。通常の RCT は実験期間が短いため、政策が目的とする結果ではなく、代理の結果を計測せざるを得ない。RCT が前提とする仮定は成立しない場合も多い⁶。このような批判 (Manski2013=2020) に対しては、現在も様々な議論が続いている状況である (伊藤 2017, 中室 2015)。

(2) 全ての政策について RCT を実施することは困難

二つ目は、実際の社会やそこで暮らす人々を対象にある政策の介入効果を測ることは、倫理的な問題や実行上の問題があり、RCT の実施は困難であるという主張である (Rosenbaum2017=2021, 山本 2018, 佐藤 2019, 松林 2021)。この点については、ローゼンバウムの次の説明が端的に表していよう⁷。

「ランダム化臨床試験 (RCT と同義：引用者注) はいつでも実行できるわけではなく、また実行する上で倫理上の問題をはらんでいるかもしれない。研究者が自らの手でコントロールできないものをランダム化できないし、また、研究者が興味を持つ処置はそもそもコントロールできない場合が多い。国の財政政策が失業や経済成長に与える影響を知ることは重要であるが、民主国家では財政政策は研究者のコントロール下にはない。また文明社会では、インフォームドコンセント (医師による研究の説明と同意) があって初めて臨床試験に患者を組み入れることができるし、仮に同意があったとしても、臨床試験における処置に害がないか、あるいはそれを受け入れた人にとって何らかの利益が得られる見込みがある場合に限られる。喫煙が肺がんを引き起こすかどうかを調べるため、誰かに喫煙を無理強いすることはできない。多くの興味深い処置は研究者のコントロールできる範囲の外であったり、何がしかの害があったり、あるいはその両方であることもある (Rosenbaum2017=2021 pp. v-vi) 」。

このことを指摘する論者は、「エビデンス」の範囲を広げていく方向に議論を展開していく。ローゼンバウムは、自然実験などの観察研究⁸の因果推論の手法としての厳密性を高める方法論を示す (Rosenbaum2017=2021)。OECD (2007=2009) は、エビデンスとして何が重要かを厳密に定義することをせず、エビデンスの持つ内容が多様であることを示すにとどまっている。このように、「エビデンス」の範囲は広がりを見せており、その点については次項で検討したい。

(3) 中長期的な成果は RCT では測れない

三つ目は、特に日本の教育界に見られるもので、教育分野においては、数値で表せて、介入のすぐ後に変化が生じるような効果はごく一部分であって、数値では表せない生涯にわたるような成長を促すという価値の方がより重要であり、それは RCT では測れない、という主張である (酒井 2018)。この主張が二点目と違うのは、二点目はエビデンス自体の重要性は前提としている一方で、こちらはエビデンスが限定的なのでそれを参照した政策形成は誤謬 (ごびゅう) を生みかねない、という主張と読み取ることができるという点である。

3. 「エビデンス」の外延はどこまで広げて良いのか

RCT の限界も踏まえ、日本だけではなく英米においても、「エビデンス」はより広義に解されているようである。イギリスの状況については第 1 部を御覧いただきたいが、自然実験などの因果推論の手法による研究結果が含まれることはもちろんだが、実際に政策立案者が直面している複雑な課題の解決のためには、質的研究や専門家の意見も広く集められ、採用されることもあるとされる (Pope, Mays & Popay. 2007=2009)。OECD (2007=2009) でも、政策の根拠とする「エビデンス」は、PISA 調査のような大規模な一次調査、国別・主題別レビュー、比較ケーススタディ研究など多様であることが示されており、エビデンスとして何が重要かを厳密に規定することはできていない、と述べられている。Nutley, Walter & Davies (2007=2015) は、エビデンスとみなされるものは何が有効かを評価する研究だけでなく、問題の性質は何か、なぜ起こるのか、どう取り組めばよいかについても探究するより多様な一連の研究手法を含むと説明する。金本 (2020) は、アメリカでも政策効果の評価に関するエビデンスに加えて、記述的な調査研究、パフォーマンス指標、財務及びコストのデータ、調査統計、行政記録データといったものもエビデンスと考えられていることを示し、政策がアウトカムへ影響を及ぼした因果関係がエビデンスであると主張する論者もいるが、政策形成の現場では因果関係を明確に示すエビデンスを得ることは容易でなく、むしろそれが可能なケースの方がまれなため、エビデンスを幅広くとらえることが通常である、と述べる。

日本の教育分野でも、教育社会学を中心に、介入の効果を測るだけでなく、広く社会の実相を明らかにするためのデータの必要性を説く研究者も多い (松岡編 2021, 中澤 2016)。貧困や教育格差の存在を明らかにするなど、政策の介入効果を因果推論の手法で測るということ以外にも、データを収集・活用することに意義があるというのも、納得できる議論である。

このように、「エビデンス」とは特定の政策プログラムなどの介入の効果がバイアスを極力避けた形で明らかにされた研究や分析の結果である、という狭義の意味は、介入の効果だけではない、ということと、バイアスを極力避けた形で明らかにされた研究や分析の結果だけではない、ということで、二重に限定を外される形になっている。一方、「エビデンス」は実践や政策における意思決定の根拠とされるべき研究結果や知識である、という位置付けは維持されていると言えよう。

Pope, Mays & Popay (2007=2009) では、意思決定者は様々な種類の研究結果や専門家の意見だけでなく、ステークホルダーの意見や公衆の意見の中にあるエビデンスを利用する必要があるだろうと述べる (訳書 p199) が、ステークホルダーや公衆の意見は政策形成過程における合意形成の段階においては重要であっても、エビデンスと捉えるのはその外延を広げすぎているのではないかと思える。

このように、広義の「エビデンス」は多義的で、研究結果だけに限定されたものでもない。本研究でも「エビデンス」は広義に、「実践や政策における意思決定の根拠とされるべき研究結果や知識」と捉えておくこととする。また、このような多義性を踏まえ、日本を対象にした調査研究においては、「エビデンス」ではなく他の語を用いる場合もある。

4 節 政策形成過程に「エビデンス」を位置付ける ～EBPM から EIPM へ～

1. 「質の高いエビデンス」は万能か

日本において EBPM の議論が始まった当初、質の高いエビデンスを創出・活用することが重要で、それがあれば採るべき政策が決まり、逆に言えば質の高いエビデンスを創出する手法によってその効果が測れない政策は廃止すべきであるといったようなイメージが一時流布していた。そのようなイメージの形成には、統計改革推進会議の最終取りまとめが、EBPM を推進する必要性の一つとして厳しい財政状況を挙げていたことも影響していたかもしれない。また、骨太方針 2021 が「エビデンスによって効果が裏付けられた政策」に予算を重点化すると明記していることから、そのようなイメージはあながち的外れではないのかもしれない。しかしながら、質の高いエビデンスがあれば採るべき政策が決まる、という考え方はリニアモデル（線形モデル）などと呼ばれ、現実には困難であることが指摘されている（Pope, Mays & Popay. 2007=2009）。

リニアモデルは、日本においても EBPM を実施すべきとする提案の一つの根拠になっていると思われ、教育分野の場合は、特に教育経済学を専門とする研究者の論考にリニアモデルの影響が見られる（赤林 2018, 中室 2015）。もちろん、質の高いエビデンスを根拠として政策形成が行われることは、後述するように、公共政策学が長く希求してきたあるべき姿ではあるが、現実には様々な困難を経験してきている。本節では、前節で議論した質の高いエビデンスそのものに対する批判とは別の観点として、公共政策学の視点から EBPM について考察したい。

2. 意思決定において参照・活用される「エビデンス」

公共政策学では、その取り扱う知識について「of の知識 (knowledge of process)」 「in の知識 (knowledge in process)」と分類されることが一般的である（秋吉・伊藤・北山 2020: pp7-8, Lasswell 1971）⁹。of の知識は公共政策のプロセスに関する知識、つまり、どのような政策が、誰によって、どのように決定、実施されているかということに関する知識である。政策過程論として、政策の決定、実施、評価の在り方を論じる。in の知識は、字義からすると公共政策のプロセスに投入される知識であるが、政策の形成に利用される知識とも言われる。政策分析論や政策デザイン論として政策決定のための情報分析、政策案のデザイン、政策評価を論じる（秋吉・伊藤・北山 2020）。

この知識の区分は、公共政策学のルーツとも言える政策科学を提唱したラスウェルが、政策科学を「社会における政策形成過程を解明し、あるいは政策問題に関する合理的判断を行うのに必要なデータを提供する科学」とし、「公共的および市民的秩序の意思決定プロセスについての (of) およびそのプロセスにおける (in) 知識に関わるもの」と定義できるとしたことに遡ることができる（宮川 1994: p23, Lasswell 1971）。

in の知識には多様な知識が含まれるとされる。一つは政策分析によってもたらされる知識である。特定の政策問題に関して、その問題の構造、問題状況の予測、政策案の事前評価

といった様々な分析が行われ、その分析による知識が政策決定を行う上での判断材料となる。また、個別政策領域に関する専門知識も含むとされる。例えば環境政策を決定していく上では環境学に関する知識が必要であり、交通政策では交通経済学や交通工学に関する知識が含まれる（秋吉・伊藤・北山 2020）。

EBPM における「エビデンス」を「政策における意思決定の根拠とされるべき研究結果や知識」と捉えれば、公共政策学の考え方からは in の知識に含まれるものと言って差し支えないだろう。

公共政策学や行政学、政策過程論では、複雑な政策形成過程を便宜的に①課題設定、②立案、③決定、④実施、⑤評価といった段階に分けて論じることがあるが（秋吉 2017, 伊藤・出雲・手塚 2016, 西岡・廣川編 2021）、この段階に照らして考えれば、「エビデンス」は②立案の際に投入される知識であり、⑤評価に基づいて得られる知識とも言えよう。

さらに、「エビデンス」に介入の効果を測るデータだけでなく、広く社会の実相を明らかにするためのデータを含めて広義に解すれば、それらのデータは①課題設定の段階に含まれる、解決すべき公共的な課題を発見するという段階でも必要となる。

いずれにしても、「エビデンス」は、問題を発見したり、政策を立案したり、意思決定を行う政治や行政のプロセスで活用されるものである以上、公共政策学や行政学が明らかにしてきたように、また、現実がそうであるように、そのプロセスは複雑である。2020 年に入り、公共政策学の立場から、EBPM の議論に対して、政策過程の複雑さへの理解が欠けているのではないかと（杉谷 2020）、政治的リーダーシップを等閑視しているのではないかと（足立・杉谷 2020）、民意を重視する民主主義の在り方や、価値や規範の問題が扱われていないのではないかと（杉谷 2021）、といった投げかけがなされ始めている。良く知られているように、政策科学においてラスウェルは高度な分析手法を基に合理的な意思決定を行い、さらにそれをシステム化（自動化）することによって政策決定の合理化を目指した。その成果と目され、ジョンソン政権において連邦予算全体に対して導入された PPBS（Planning Programming Budgeting System：計画プログラム予算システム）は、導入から 3 年後の 1970 年度で停止された。PPBS の挫折の要因としては、政府のプログラムの目標が分析に耐えるほど十分明確には規定されていないことが普通であり、必要なデータの収集や分析のための資金も手当てされていないことが多かったこと、多くのプログラムについて便益や費用の測定のための十分なデータがなく、政策分析のための専門的人材も不足していたこと、異なるプログラムは異なる受益者を対象にしていることからプログラム間の比較が難しいことなどが挙げられている（宮川 1994：pp75-76）。このように、公共政策学は合理的な意思決定を目指していると同時に、その限界をも強く意識している学問であり、そのような公共政策学の悪戦苦闘が生み出してきた洞察が EBPM をめぐる議論においては十分に反映されていない、との指摘もある（杉谷 2021）。

公共政策学の知見に照らせば、現実の政策決定においてリニアモデルを想定することは困難であり、その意味では、EBPM（証拠（エビデンス）に基づく政策立案）というリニアモデルを想起させやすい言葉は言い換えが必要かもしれない。エビデンスは政策プロセスに影響を及ぼす多くの要素の一つにすぎないと認めつつ、エビデンスに与えられる相対的な重要性を増加させることを試みる立場からは、エビデンス情報に照らした（evidence-informed）、エビデンスに影響を受けた（evidence-influenced）、エビデンスに促された

(evidence-inspired) といった言葉も提案されており (Nutley, Walter & Davies 2007=2015), 現実の複雑な政策過程を考慮すれば, これらを踏まえて EIPM と言い換えることを検討しても良いのではないだろうか。

国会答弁等では EBPM の意味するところを「政策目的を明確化させ, その目的のため本来に効果が上がる行政手段は何かなど, 当該政策のよって立つ論理を明確にし, これに即してデータ等の証拠を可能な限り求め, 『政策の基本的な枠組み』を明確にする取組」と説明していること (第 1 節) や, 文部科学省では, EBPM を「客観的な根拠を重視した教育政策の推進」と言い換える場合もあること (第 2 節) などから, 実質的には政府も EIPM の立場に立っていると考えられる。

3. 政策に関わる知識の創出と政策形成過程合理化の希求

リニアモデルの成立が実際には困難であるとしても, 「エビデンス」を創出・活用する意義が否定されるものではない。

山本 (2018) が教育政策について「現状認識や政策検討で証拠の利用はこれまでも多いのであるが, 政策効果の検証という意味での証拠の活用が進んでいなかったわけである」と述べたとおり, これまでも解決すべき公共的な課題を発見するための研究結果や知識は多数産出されてきたが, 政策の効果を因果推論の方法で検証する研究結果や知識は相対的に乏しかったと言えよう。後者の政策の効果を推論する「エビデンス」となり得る研究結果や知識を創出・活用することには, 少なくとも二つの意義があると考えられる。

一つは, 政策形成過程における行政の専門性を高めるという意義である。2001 年の中央省庁等再編により, 政策形成過程は政治主導になり, 官僚の専門性・中立性が低下したのではないかと語られることも増えている (田中 2019)。政策立案において研究結果や知識を重視しようという EBPM は, 専門性を重視する官僚組織と親和的であり (杉谷 2021), 政策の効果を検証する研究は「立案」を支援する専門知になりうる。筆者の行政官としての経験を振り返っても, 課題解決のために取り得る政策の選択肢を行政組織内部で立案・検討する際に, それぞれの選択肢の効果を推論した研究結果があれば, どの選択肢がより良いものとなりうるかの行政組織としての判断に資すると思われる。

もう一つは, 公共政策学がその前身の政策科学の時代から希求してきた政策形成過程の合理化に資するという意義である。民主主義においては合意形成プロセスが重要であるが, そこにおける「エビデンス」の相対的重要性を高めることができれば, より合理的な政策決定が可能となろう。政策過程は決して完全に合理的にはなり得ないが, 完全に非合理的でもないため, エビデンスが活用される余地はある (杉谷 2021)。統計的分析は民主主義の議論の前提である社会全体に関する正確な情報の提供に資するものと考えた方がよい, という指摘もある (中澤 2016)。

一方で, 留意すべき点もある。エビデンスを広く解すれば, どのエビデンスを重視するかについてエビデンスの質以外の視点が入り込みやすくなる点である。政策決定に当たって, どのエビデンスをなぜ採用するのか, 政策を決定する側 (がわ) の説明が求められることになろう。また, エビデンスが存在しないことは, 必ずしも政策の効果が存在しないというこ

とではなく、さらなるデータの構築や研究の必要性を示すものであることにも留意する必要がある。

DX時代を迎え、賛否両論あっても電子化されたデータが社会の基盤となり、分野を越えてデータ活用がますます力を持っていくことが避けられない状況の中で、教育分野においてもデータを整備し、エビデンスを創出する努力が求められていると言えよう¹⁰。

さらに、EBMが実際の医療から始まり医療政策に持ち込まれたように、教育分野においてもEBP (evidence-based practice) あるいはEBE (evidence-based education) , つまり、教育実践として何が有効か、という分析がデータを活用して行われていくこともますます重視されていくであろう。アメリカでは教育分野の研究がEBPやEBPMを牽引(けんいん)しており、EBPによって効果があるとされた実践を推進する政策が実施されるなど、EBPとEBPMの重なりも見られている(Hattie.2009=2018, 惣脇2012)。一人一人の子供の育ちや学びを保障し支援することを重視してきた日本の教育学と、個体に対する因果効果ではなく集団全体での因果効果(平均処置効果)に関する推論を行うRCTなどの因果推論の手法の親和性は高くないとも言えるだろうが、それらによって得られた結果の限界にも言及しつつ、教育実践における教師の意思決定を支えるエビデンスを創出することは、教育学研究にとっても意義のあることではないだろうか。

5節 本報告書の構成

ここまで論じてきた論点を踏まえ、本研究では以下の研究に取り組んできた。

第1部では、EBPMが進んでいる国として紹介されるイギリスにおいて、具体的な政策に焦点を当て、実際の複雑な政策形成過程においてどのようなエビデンスがどのように活用されているのかを明らかにする。また、政策形成過程におけるアクターの役割にも注目した。政策における意思決定とエビデンスがどのように関わっているのかは、これまで邦文では余り紹介されておらず、その点に本研究の意義があると考えている。

第2部と第3部では日本の現状について分析する。第2部では地方自治体に、第3部では学校に着目する。前述のように、日本のEBPMには様々な要素が盛り込まれており、政策評価による政策の改善も含まれている。文部科学省が作成した「客観的な根拠を重視した教育政策の推進(EBPM)について」においても、「地方自治体におけるPDCAサイクルの確立」と記載されている。このため、第2部では、2020年度末に実施した質問紙調査などを基に、地方自治体がどのように評価に取り組んでいるかを調査している。対象施策として、相対的に評価が困難と思われる、目標が多義的に設定されている施策をあえて選択し、その実態を明らかにし、今後の改善方策について示唆を得ることを目指した。第3部では、政府がEBPM推進に取り組む前からの資料等を対象とし、学校で生み出された多様なデータや情報を、学校や自治体がどのように活用していたかについて考察している。

第4部と第5部では、教育政策の効果を、現在の公的統計データの整備状況や、自治体や学校の任意の協力を得てデータを得るという制約の中で測ることを試み、そこから得られた成果と示唆をまとめている。第4部では、2016年度に実施された大学等に対する入学定員の厳格化政策の前後における高校生の進学行動の変容を学校基本調査の個票データを

用いて分析した。第5部では、2019年度から文部科学省が新規事業として開始した「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の成果を、事業の対象となった二つの高校を対象として測ることを試みている。その際、EBPMで求められがちなアウトカムとしての指標を統計的に分析するとともに、EBPMで等閑視されがちな高校における取組の内容、地域との関係性などについても分析することとし、量的な調査と質的な調査の相互補完的な役割分担を目指した。

教育分野におけるEBPM、あるいは客観的な根拠を重視した教育政策が、正に現在、重要な政策課題として推進されていることは本章第2節で述べたとおりである。加えて本年2月7日に中央教育審議会に諮問された「次期教育振興基本計画の策定について」の中でも「第3期教育振興基本計画及びその点検結果を踏まえつつ、多様な教育データをより有効な政策の評価・改善に活用するための方策について」の検討が求められており、今後ますますその推進が図られていくことになる。

そのような状況の中では、本報告書の内容が古めかしく思える時期の訪れもそう遠くないことが想定されるが、短い期間であったとしても、今後における「客観的な根拠を重視した教育政策の推進」の一助になることを願っている。

渡邊 恵子（国立教育政策研究所）

引用文献・資料

足立幸男・杉谷和哉（2020）「新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が公共政策学に突き付けているもの ―リーダーシップと専門性を中心に」『公共政策研究』第20号，pp.76-86

赤林英夫（2018）「政策評価のために必要なデータとは―『日本子どもパネル調査』の経験から」『社会と調査』No.21

秋吉貴雄（2017）『入門 公共政策学 ―社会問題を解決する「新しい知」』中公新書

秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉（2020）『公共政策学の基礎〔第3版〕』有斐閣

デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省『教育データ利活用ロードマップ（令和4年1月7日）』（最終アクセス日：2021年2月3日）
https://cio.go.jp/sites/default/files/uploads/documents/digital/20220107_news_education_01.pdf

Duflo, Esther., Glennerster, Rachel. & Kremer, Michael. (2008 = 2019) Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit. In T. Paul Schultz and John Strauss (Eds.), Handbook of Development Economics, Volume 4. Elsevier (小林庸平監訳・解説『政策評価のための因果関係のを見つけ方―ランダム化比較試験入門』日本評論社)

越尾淳（2020）「政府におけるEBPMはどのような一歩を踏み出しているか」大橋弘編『EBPMの経済学―エビデンスを重視した政策立案』東京大学出版会

Hattie, John (2009=2018) *Visible Learning: A synthesis of Over 800 Meta-Analyses*

- Relating to Achievement*. Routledge. (山森光陽監訳『教育の効果ーメタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』図書文化社)
- 石橋章市朗・佐野亘・土山希美枝・南島和久 (2018) 『公共政策学』ミネルヴァ書房
- 伊藤公一朗 (2017) 『データ分析の力 因果関係に迫る思考法』光文社新書
- 伊藤正次・出雲明子・手塚洋輔 (2016) 『はじめての行政学』有斐閣
- 岩崎久美子 (2010) 「教育におけるエビデンスに基づく政策ー新たな展開と課題」『日本教科研究』第10巻第1号, pp.17-29.
- 岩崎久美子 (2012) 「知識社会における教育研究エビデンスの課題」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンスー国際的動向と日本の現状と課題』明石書店
- 金本良嗣 (2020) 「EBPM を政策形成の現場で役立たせるために」大橋弘編『EBPM の経済学ーエビデンスを重視した政策立案』東京大学出版会
- 小西敦 (2020) 「政策評価と証拠に基づく政策立案 (EBPM) の比較」『政策科学』27巻4号
- Lasswell, Harold. D. (1971) *A Pre-View of Policy Sciences : Policy Sciences Book Series*. Elsevier.
- Manski, Charles. F. (2013=2020) *Public Policy in an Uncertain World: Analysis and Decisions*. Harvard University Press. (奥村綱雄監訳, 高遠裕子訳『データ分析と意思決定理論』ダイヤモンド社)
- 松林哲也 (2021) 『政治学と因果推論』岩波書店
- 松岡亮二編 (2021) 『教育論の新常識ー格差・学力・政策・未来』中央公論新社
- 耳塚寛明監修・中西啓喜編 (2021) 『教育を読み解くデータサイエンスーデータ収集と分析の論理』ミネルヴァ書房
- 三輪芳朗 (2020) 「日本政府の EBPM 推進の取り組み, その開始から現状に至る過程ー大橋弘編[2020]『EBPM の経済学: エビデンスを重視した政策立案』(東京大学出版会)の刊行を契機に」『経済学論集』83 (1)
- 宮川公男 (1994) 『政策科学の基礎』東洋経済新報社
- 文部科学省『文部科学省における EBPM の取組 (令和3年6月)』2021年6月30日開催 第7回 EBPM 推進委員会 資料2ー2 (最終アクセス日: 2022年1月25日) <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/ebpm/dai7/siryou2-2.pdf>
- 文部科学省『客観的な根拠を重視した教育政策の推進 (EBPM) について』(最終アクセス日: 2021年12月22日) https://www.mext.go.jp/content/20200522-mxt_kokt01-000006607_2-3.pdf
- 森田果 (2014) 『実証分析入門ーデータから「因果関係」を読み解く作法』日本評論社
- 森田正信 (2019) 「教育行政における EBPM の取組状況について」『教育行財政研究』第46号
- 内閣官房行政改革推進本部事務局『EBPM の推進について (令和元年9月)』2019年9月9日開催 第4回 EBPM 推進委員会 資料1 (最終アクセス日: 2022年2月3日) <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/ebpm/dai4/siryou1.pdf>
- 中室牧子 (2015) 『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 中澤渉 (2016) 「教育政策とエビデンス」志水宏吉編『社会のなかの教育』岩波書店

- 西岡晋・廣川嘉裕編（2021）『行政学』文眞堂
- Nutley, Sandra. M., Walter, Isabel & Davies, Huw. T.O. (2007=2015) *Using Evidence: How research can inform public services*. The Policy Press. (惣脇宏・豊浩子・靱井圭子・岩崎久美子・大槻達也訳『研究活用の政策学－社会研究とエビデンス』明石書店)
- OECD (2007=2009) *Knowledge management: Evidence in Education – Linking Research and Policy* (岩崎久美子・菊澤左江子・藤江陽子・豊浩子訳『教育とエビデンス－研究と政策の協働に向けて』明石書店)
- 小倉將信（2020）『EBPM とは何か－令和の新たな政策形成』中央公論事業出版
- Pope, Catherine., Mays, Nicholas. & Popay, Jennie. (2007=2009) *Synthesizing Qualitative and Quantitative Health Evidence: A Guide to Methods*. Open University Press. (伊藤景一・北素子監訳『質的研究と量的研究のエビデンスの統合－ヘルスケアにおける研究・実践・政策への活用』岩波書店)
- Rosenbaum, Paul R. (2017=2021) *Observation and Experiment: An Introduction to Causal Inference*. Harvard University Press. (阿部貴行・岩崎学訳『統計的因果推論入門－観察研究とランダム化実験』共立出版)
- 酒井朗（2018）「『エビデンスに基づく教育』への質的研究の立場からの批判的検討」『社会と調査』No.21
- 佐藤俊樹（2019）『社会科学と因果分析－ウェーバーの方法論から知の現在へ』岩波書店
- 杉谷和哉（2021）「公共政策学と EBPM－政策及び政策過程の合理化をめぐる論点の探求」『医療福祉政策研究』第4巻第1号, pp.133-156.
- 杉谷和哉（2020）「『エビデンスに基づく政策』における政策過程論とガバナンス論の検討」『社会システム研究』第23号, pp.77-92.
- 惣脇宏（2012）「ランダム化比較試験とメタアナリシスの発展」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス－国際的動向と日本の現状と課題』明石書店
- 田中秀明（2019）『官僚たちの冬－霞が関復活の処方箋』小学館新書
- 統計改革推進会議『最終取りまとめ』（最終アクセス日：2022年1月24日）
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/toukeikaikaku/pdf/saishu_honbun.pdf
- 津谷喜一郎（2012）「日本のエビデンスに基づく医療（EBM）の動きからのレッスン」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス－国際的動向と日本の現状と課題』明石書店
- 山本清（2018）「『証拠に基づく政策立案』の課題と展望」『大学経営政策研究』第8号

注

- 1 このような急速な検討が可能となった背景に、2015年秋以降、大学時代のサークルとゼミで山本大臣の1年先輩であり旧知であった三輪教授から、山本大臣へのアプローチがあったことが指摘されている（三輪2020）
- 2 教育データの利活用の推進については、デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省「教育データ利活用ロードマップ（令和4年1月7日）」や、国立教育政策研究所広報第209号（2021年10月発行 https://www.nier.go.jp/03_laboratory/pdf/209.pdf）も参照された

い。

- 3 EBPM 導入の立て役者の一人である経済学者・三輪芳朗によれば、当初「EBPM とは何か？」という議論が繰り返し行われたものの、内容が散漫で収束する気配がなかったため、その論点には立ち入らないことを提案したとのことである。その上で、個別政策について「政策の立案の前提となる事実認識をきちんと行い、立案された政策とその政策効果を結びつけるロジックを踏まえ、その前提となるエビデンスをチェックすることで、合理的な政策立案に変えていこうという」プロセスを、「証拠（エビデンス）に基づく政策形成（EBPM）」と呼ぶこととした、と述懐している。また、「EBPM とは何か？」と同様に、「証拠とは何か？」「証拠の厳密性をどこまで求めるか？」等の点には立ち入っておらず、その理由について、立ち入ることのコストパフォーマンスに対する悲観の見通しがあり、当面は不要、有害無益だと現実的判断があった、と述べる（三輪 2020）
- 4 RCT やシステマティック・レビューの方法論については良書が多数あるのでここでは説明を省略する。RCT について数式を使わずに説明している文献として伊藤（2017）、森田（2014）、Rosenbaum（2017=2021）、システマティック・レビューの方法論については Pope, Mays & Popay.（2007=2009）を挙げておく。
- 5 教育分野におけるメタアナリシスの例として Hattie（2009=2018）。また、惣脇（2012）は、アメリカでの教育分野のメタアナリシスの動向を概説している。
- 6 例えば、「介入グループに介入を与えることが、比較グループには影響しない」という仮定は、本来は介入グループだけに便益を与えるはずが比較グループへも何らかの形で波及してしまう場合には成り立たなくなる。
- 7 教育に関しては、山本（2018）が、高等教育の効果を RCT で把握することが困難である理由を「同じ環境下で素質・能力も同等な人物を高等教育進学と非進学にランダムに割り当てることは道義的・人権問題になる」と説明している。
- 8 Rosenbaum（2017=2021）では、観察研究について、「処置効果の立証のためのランダム化に基づかない研究(pvi)」あるいは「因果関係の解明であるが、実験研究のように被験者を異なる処置にランダムに割り付けて処置群と対照群を構成することが不可能な状況下で行われる研究（p74）」と説明している。
- 9 ここでは秋吉・伊藤・北山（2020）に依拠して knowledge of process 及び knowledge in process としたが、石橋・佐野・土山・南島（2018：p27）は knowledge of the policy process 及び knowledge in the policy process と表記する。両書が参照していると思われる Lasswell（1971：p1-2）では、”As a working definition, we say that the policy sciences are concerned with knowledge of and in the decision processes of the public and civic order.”と記されている。
- 10 データサイエンスと教育学とが結びついたときの新たな価値創造として、EBPM と教育実践への応用を挙げる例もある（耳塚監修・中西編著 2021）。

第1部

イギリスの教育政策におけるエビデンスの活用

第1章 イギリスにおけるエビデンスと教育政策

1節 EBPMの制度的な枠付け

1990年代後半からイギリス¹では、エビデンスに基づく政策形成(Evidence-Based Policy Making, EBPM)が行政活動において推進されてきた。そしてその動きは教育分野にも及び、教育行政及び学校現場でもエビデンスに基づく活動が求められている。

本節ではまず、どのような背景と経緯を経てエビデンスに基づく政策形成が行政活動において制度化され、教育分野においても整備されてきたのかを整理する。イギリスにおける背景や経緯、制度の特徴等については、既に多くの先行研究がある(OECD 教育研究刷新センター2009, 国立教育政策研究所 2012, D. ブリッジ他 2013, 家子他 2016, 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング 2017a, 2017b, 内山他 2018)。

そこで本節では、これらの先行研究を基に、教育政策におけるエビデンスに基づく政策形成の取組の導入の背景と経緯、及び制度の特徴を整理する。

1. EBPM 制度化の背景

イギリスにおいてエビデンスに基づく政策形成が整備されてきた背景としては、第1に医療分野や就学前教育におけるエビデンスを活用した取組の成果が挙げられる。第2に、労働党政権及び保守党政権における政策方針が挙げられる。そして第3に、ハーグリーブスらに代表されるエビデンスに基づく教育実践の提唱が挙げられる。

(1) 医療分野や就学前教育におけるエビデンスに基づく政策形成

医療分野では、1990年代に入ると「エビデンスに基づく医療」(Evidence-Based Medicine, EBM)という言葉が用いられ始め、1993年からコクラン共同計画(Cochrane Collaboration)が開始されるなど、世界的にエビデンスに基づく政策を推進する動きが見られた。

コクラン共同計画とは、医療分野におけるエビデンスを収集、評価することで、臨床医や政策立案者に情報提供を与えることを目的とした世界的なプロジェクトである。比較試験を系統的にレビューし、それらを統合することを継続的に行うことで、系統的なレビューの手法が普及する契機となったと言われている(津谷 2000, 津谷 2012, 田辺 2020)。

1999年には、キャンベル計画(Campbell Collaboration)が開始され、教育、刑事司法、社会福祉等の分野にも系統的レビューを重視する取組が拡大した。

このような世界的な動きの中でイギリスでは1999年に、国民保健サービス(National Health Service, NHS)に属する組織として、国立医療技術評価機構(National Institute for Clinical Excellence, NICE)²が設立された。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組織である。医療サービスの地域間格差是正や医療資源の効率的活用を目指していた政府は、NICEの作成するガイダンスに基づく予算配分を行う傾向が強まり、政策全体にも影響を与えるようになった。NICEの活動により、研究成果に基づいて「何が有効か(what works)」

を示す良質なエビデンスが政策形成に活用されたことから、研究と政策の連動を図るモデルとして注目された。

医療分野において研究成果を系統的レビューし、エビデンスとして政策形成に活用する動向が見られる一方で、教育分野においても就学前教育分野を中心に、エビデンスを活用することへの関心が高まっていた。アメリカで実施されていたヘッド・スタートやペリー就学前プロジェクト等により行われたランダム化比較試験（以下、「RCT」と略す）等を用いた効果検証において、幼少期からの早期介入に一定の成果があるというエビデンスが示されたことにより、就学前教育の拡充整備が進められていた。このようなアメリカや諸外国での動向を踏まえてイギリスでもシュア・スタート（Sure Start）が実施された。その根拠として実施された代表的な調査研究が、1997年から実施された就学前教育の効果的実践（Effective Provision of Preschool Education, EPPE）や効果的な幼児教育法調査（Researching Effective Pedagogy in Early Years, REPEY）である。これらの調査は、子供たちの縦断調査を行い、子供たちの認知発達や社会的発達等に幼児教育や保育環境が与える影響やその要因を検証するものである。これらの調査結果により、就学前教育の無償化（2010年）や貧困層の子供への無償化年齢の引下げ（2014年）等の施策が実施され、施策の実施後も後継調査により成果の検証が行われている（国立教育政策研究所 2015）。

（2）政権における政策方針

イギリスにおいて、1970年代以降の行財政改革の基盤とされてきた理念の一つが、ニュー・パブリックマネジメント（New Public Management, NPM）である。この理念では、経営資源の使用に関する裁量権の拡大と業績・成果による統制、市場メカニズムの活用などが重視されてきた（大住 1999）。その結果として、現場への権限委譲、及びその活動成果の検証と公表によるアカウントビリティが重視されることとなり、エビデンスを重視する行政活動への転換が図られることとなった。

1997年に発足した労働党政権でもその方向性は継続された。1999年3月に発表された政府白書「政府の現代化」（Modernising Government）において、政府の現代化を実現するために、エビデンスを積極的に活用した政策を推進するという方針を示し、規制改革、政府機能の電子化、エビデンスを活用した政策によるアウトカムの改善等が盛り込まれた（The Cabinet Office 1999）。

そして同白書の政策立案の項目において、解決すべき社会課題の理解にエビデンスや研究を活用することの重要性を指摘した。具体的には、モデル事業の推進及びその事業の有効性を検証すること、政策や事業の評価を行うこと、実践からのフィードバックを得ること、評価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などを具体的に提言するとともに、中期的、長期的な成果を達成するために、エビデンスや研究成果を政策立案に活用するという政策立案側の意識変革の必要性を指摘した。

2003年には財務省によって、政策評価に関する政府の考え方や手法を記載した「The Green Book」が改訂された³。同書は、政策の事前評価（appraisal）と事後評価（evaluation）に関するガイドラインが示されているものであるが、同年の改訂では、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が強調されている（内山他 2018, p.3）。また「The Green

Book」を補完するものとして財務省から発表された政策評価に関する「The Magenta Book」では、事後評価に関する評価の考え方や手法が記載されている。同書では、“何が有効か（what works）”の特定、課題や成功例の把握、費用対効果（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費用対効果の向上についての解説も記載されている。あわせて、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こと、RCT が最も効果的な手法であることなど、政策形成においてエビデンスを活用するとともに、政策においてエビデンスを形成することの重要性も指摘されている（家子他 2016, p.9-10）。

またこの時期には、政策形成におけるエビデンスの効果的な活用の重要性の認識の基に、パイロット事業を実施、検証することによる実証的な政策立案なども提言されていた。その代表的な事業が、2003年から2007年に実施された、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 project）である。これはイギリス政府が本格的に実証的な政策立案に取り組んだものであり、エビデンスに基づく政策形成の機運を醸成した事業とされている（Alliance for Useful Evidence 2015, p.31, 三菱UFJ リサーチ&コンサルティング 2017a, p.29）。

2010年に発足した保守党と自由民主党の連立政権では、保守党が掲げていた「大きな社会（Big Society）」⁴の政策理念に基づく政策運営を行った。連立政権においては、緊縮財政や公共サービス改革（open public services）の中で、自治体の行政サービスを委託している非営利組織や社会的企業等のソーシャルセクターへの成果報酬型の支払システム（payment by result）の推進が図られた。その結果、行政サービスにおける成果志向が強まり、“政策形成において何が有効か（What Works）”という考えがより一層重視されることとなった（家子他 2016, p.14）。また、ソーシャルセクターだけでなく地方自治体や中央政府においても“何が有効か（What Works）”が重視されることとなり、エビデンスの活用が進んだ。そのことにより、エビデンスを使う側が、どのエビデンスを、どのように活用するのかということの理解が必要不可欠であるとして、実用的なエビデンス（useful evidence）も必要であるとされた（家子他 2016, p.15）。

また、2012年に政府から発表された「Civil Service Reform Plan」では、新たな政策ツールとして、行動経済学の知見を活用したエビデンスの形成を提言した（家子他 2016, p.16）。その取組を普及させるのに寄与している組織が、2010年に設立された The Behavioural Insights Team（BIT）である。Nudge Unit とも呼ばれている組織である。労働党政権下の内閣府内の Strategy Units のメンバーであった David Halpern がリーダーとなって創設された組織で、多くの RCT に関与したり、行動経済学を施策立案に応用するフレームワークとして、行動経済学の複雑な理論を簡略化し実践的にまとめた「EAST」（Easy, Attractive, Social, Timely）を提唱するなど、行動経済学の知見を活用したエビデンスの形成の普及に努めてきた。2015年に BIT は、政府と Nesta（National Endowment for Science Technology and the Arts）⁵（イノベーション振興政策を担う機関）、BIT のメンバーが出資する社会的目的会社（Social Purpose company）となり、政府からの独立性を高めるとともに、活動を国内だけでなく海外にも展開している。イデオロギーに基づく意見だけに偏らない、エビデンスを踏まえた政策の実現に貢献していると言われている（家子他 2016, p.17）。

このように政府が主導的に、エビデンスに基づく政策形成を推進する中で、そのことを実

践していくための仕組みや、その活動を支援する仕組みなどが整備されたことにより、イギリスにおいて、エビデンスに基づく政策形成、及びそれに基づく行政活動とその成果の検証というサイクルが動いているのである。

(3) エビデンスに基づく教育実践の提唱

イギリスにおいて実証的エビデンスに基づく教育実践を推進する契機となったのは、1996年に教員研修機構（Teaching Training Agency, TTA）において行われたハーグリーブスの講演「研究に基づく専門職としての教職：可能性と期待」（Teaching as a research-based profession : Possibility and prospects）とされている（国立教育政策研究所編 2012, 杉田 2014, 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング 2017a）。

ハーグリーブスは、教員が研究に基づく専門職になっていないこと、そして教育研究も研究費に見合う成果を提示できていないなどの課題を指摘した上で、専門職としての教員は状況に応じた実践的判断を行うこと、その判断の根拠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、そのエビデンスは教員の判断に基づいて情報提供するものであることと主張した（Hargreaves 2007）。そしてハーグリーブスは、教員をエビデンスに基づく専門職として確立するためには、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、そしてそのために研究課題の設定、研究プロセス、研究費配分に政策立案者や実践者が関与することが重要であるとして、教育研究の国家的な戦略を策定する組織として国立教育研究フォーラム（National Education Research Forum）の創設を提言した。

このようなハーグリーブスの主張に対して、ビースタやハマースレイらが批判を行っている（Biesta 2007, Hammersley 2002, 杉田 2014, 今井 2015）。彼らは、エビデンスは“何が有効か”ではなく“何が有効であったか”を示す情報の一つでしかなく、何が教育的に望ましいのかという規範的な判断が重要であり、それは教員の専門的な判断に依拠すべきである。そのためにはエビデンスに従わないという権限がエビデンスを活用する教育の過程において教員の倫理性として保障されていることが重要であると主張した。

イギリスでは、このようなハーグリーブスの主張とそれに対するビースタらの議論を経て、エビデンスを教員が専門職として実践的な判断を行う際に情報提供するものとして位置付け、研究者と教員が協働しながらこのようなエビデンスを生み出し、活用しながら教育実践を行い、教育改善に取り組むことが重視されている。

このようなエビデンスに基づく教育実践を志向する中で、エビデンスに基づく（Evidence-Based）と同時に、エビデンスを活用した（Evidence-Informed）という考え方も重視されるようになってきている。2016年の教育白書「Education Excellence Everywhere」の中でも、Evidence-Based と Evidence-Informed が両方使われているが、Evidence-Informed は教授学習においてや専門職としての教員の活動に関する文脈において使われている。すなわち、教員が当事者として、何が有効かを考え、エビデンスを活用するということが重視されていると理解できる。

2. エビデンスに基づく政策立案の制度

次に、イギリスにおけるエビデンスに基づく政策形成を推進するための制度について整理する。ここでは、組織体制、枠組み、質管理、データ管理、人材育成の五つの視点からイギリスの制度的な特徴を整理する。

(1) WWC による EBPM の推進

イギリスの一つ目の特徴は、WWC (What Works Centre) (以下、WWC と略す) の設置である。

WWC は、政府白書「Open Public Services」(2011年)において、“何が有効か (What Works)” を重視した政策形成の重要性が示される中で、“何が有効か (What Works)” を提示する組織としてその設置の方針が示された。そして政府文書「Civil Service Reform Plan」(2012年)において、他の分野に先んじて設置されていた医療分野の NICE の有効性に着目し、類似する組織を他の社会政策においても設置するという方針が示された。

そこで、経済社会研究会議 (Economic and Social Research Council, ESRC)⁶ と Big Lottery Fund, Nesta が、どの政策領域において「何が有効か (What Works)」を提示する組織 (WWC) を新たに導入することが、社会サービスの改善や財政効率を高めていく上で有効かを検討し、犯罪削減、地域経済活性化、高齢化対応、早期介入の四つの政策領域において新しい組織を立ち上げることを提案した (HM Government 2013, Nesta 2012)。

このときに意図された WWC の中核的な機能は、第 1 に統合されたエビデンスを創ること (システマティック評価、明確で実行性のある統合など)、第 2 にエビデンスの転換 (共通化を図る、利用者のニーズや関心に基づく活動など)、第 3 にエビデンスに集中すること (結果の公表、普及など)、第 4 によいエビデンスを提供すること (研究や能力の明確化、助言や介入など) である。

2013 年以降、提案された四つの政策領域の他にも多様な社会政策に関する WWC が設置されてきた。また同年には、政府全体でエビデンスを活用することを促進するための助言を行うとともに、WWC の機能強化を図るための全国組織として What Works Network が設置された。2022 年 1 月現在で WWC として What Works Network において登録されている組織は 13 組織である。詳細は、表 1 のとおりである。

WWC として認められる基準 (Cabinet Office 2018) は、「IMPACT」と言われる次の 6 項目である。IMPACT は、Independent (独立性)、Methodologically rigorous (手法的な厳格性)、Practical (実践性)、Accessible (利便性)、Capacity-building (能力構築性)、Transparent (透明性) の 6 項目の頭文字をとった言葉である。その基準に加えて、WWC には、ネットワーク内で学びを共有すること、全国的及び地域的な活動に従事すること、新規メンバーの候補者の戦略的なメリットを決めることが求められている。

表1 What Works Network に所属する WWC 一覧

組織名	政策分野	創立年	ステータス	資金提供	概要
National Institute for Health and Care Excellence (NICE)	健康・社会サービス	1999	独立した政府外公共機関	・保健省	・保健省の政府外公共機関(Non-Departmental Public Body)として創設 ・医療分野におけるエビデンスを創出
Education Endowment Foundation (EEF)	(社会経済的に不利益な家庭の児童生徒の)学力向上	2011	保護者のチャリティ組織, Sutton Trust, Impetus-PEFIにより運営	・教育省	・Sutton Trustと教育省が創設 ・エビデンスの検証及び実証研究を行い, 教育分野のエビデンスを創出 ・学校等のエビデンスの活用を促すためのツールキット (Teaching and Learning Toolkit)を提供
College of Policing What Works Centre for Crime Reduction	犯罪撲滅	2013	College of Policingにより運営	・College of Policing ・ESRC	・8つの大学により創設 ・エビデンスの検証, 警察と研究者との連携支援, 実務者や政策立案者へのコンサルテーションの実施 ・エビデンスの活用を促すためのツールキット (Crime Reduction Toolkit)を提供
Early Intervention Foundation (EIF)	(子供, 若者, 非行・暴力・虐待への)早期介入	2013	チャリティ組織	・ESRC ・住宅・コミュニティ・地方自治省 ・教育省 ・保健省 ・労働・年金省	・地方議員らが中心となり創設 ・早期介入に関するエビデンスの検証, 地方自治体・非営利団体・資金提供者へのアドバイス, 政治家へのアドボカシー ・有効な介入策 (EIF Guidebook) などを提供
What Works Centre for Local Economic Growth (LEG)	地域経済活性化	2013	LSE, Arup, Centre for Citiesが協働運営	・ESRC ・住宅・コミュニティ・地方自治省 ・ビジネス・イノベーション・技能省	・LSE (London School of Economics), Arup(都市経済専門のシンクタンク), Centre for Cities(都市計画・建設コンサルタント)が創設 ・地域経済活性化や雇用創出に関するエビデンスのレビュー, 実証事業, 政策立案者への研修の実施 ・資金援助, 職業訓練, イノベーション政策の地域経済へのインパクトに関するエビデンスの検証結果を公表
What Works Centre for Wellbeing	福祉	2014	保健省が運営	・ESRC ・創設に関わった組織及び寄付	・ESRC, Public Health England, ビジネス・イノベーション・技能省, 住宅・コミュニティ・地方自治省, 保健省, 文化・メディア・スポーツ省, 労働・年金省, 内閣府, LGA, Big Lottery Fundなどが設立 ・社会的企業として運営 ・設立に関わった組織への, 雇用, 学習, 地域福祉, 文化, スポーツ等に関するエビデンスの提供
Centre for Ageing Better	高齢者生活改善	2015	チャリティ組織	・Big Lottery Fund ・保健省 ・地方自治体	・高齢者に関するエビデンスの検証, 高齢者の雇用, 住宅, 健康, コミュニティに関する関係者との連携活動, 地方自治体との連携活動 ・全国ネットワークによるイノベーション活動(UK Network of Age-friendly Community)の提供
What Works for Children's Social Care	子供社会サービス	2017	教育省が運営	・教育省	・nesta, Alliance for Useful Evidence, Social Care Institute for Excellenceが活動を支援 ・Cardiff UniversityのCASCADEと活動 ・子供, 若者, 家庭及びケアに関するエビデンスの検証と実証研究を実施
Centre for Homelessness Impact	ホームレス対応	2018		・National Lottery Community Fund	・ホームレス削減に関するエビデンスを検証 ・ホームレスへの介入のためのツールキットを提供
会員機関 (affiliate)					
Youth Endowment Fund	若者保護	2019	チャリティ組織	・寄付	・内務省と10年間の委託契約により運営 ・10~14歳の子供や若者(イングランド, ウェールズ)が罪や暴力に関わることを妨げるための介入や支援活動を実施 ・EIFやSocial Investment Business (SIB)とパートナーシップをもって活動
Youth Futures Foundation	若者雇用	2019	NPO団体	・寄付 (Raciam Fund)	・民族的な差別による労働市場での格差是正に関するエビデンスの検証, 調査研究, 及び格差是正のための支援活動を実施
Centre for Transforming Access and Student Outcomes in Higher Education (TASO)	高等教育	2019	チャリティ組織	・Office for Students (2023年から独立採算に)	・King's College London, Nottingham Trent University, Behavioural Insights Teamのコンソーシアムが設立 ・学生の参加や学習の効果的な実践のためのエビデンスの検証, ツールキット, 評価技術の提供 ・EPI, Higher Education Access Tracker, Coventry University, The Bridge Groupから支援
提携機関 (associate)					
Wales Centre for Public Policy	政策形成	2017		・ESRC ・Welsh Government	・政策担当者に政策形成及び政策運営に関する高い質のエビデンスと独立性のある助言を提供 ・政策担当者への研修機会(配置転換, 博士課程, 研究アプレントシップなど)の提供 ・Cardiff Universityに本部を設置

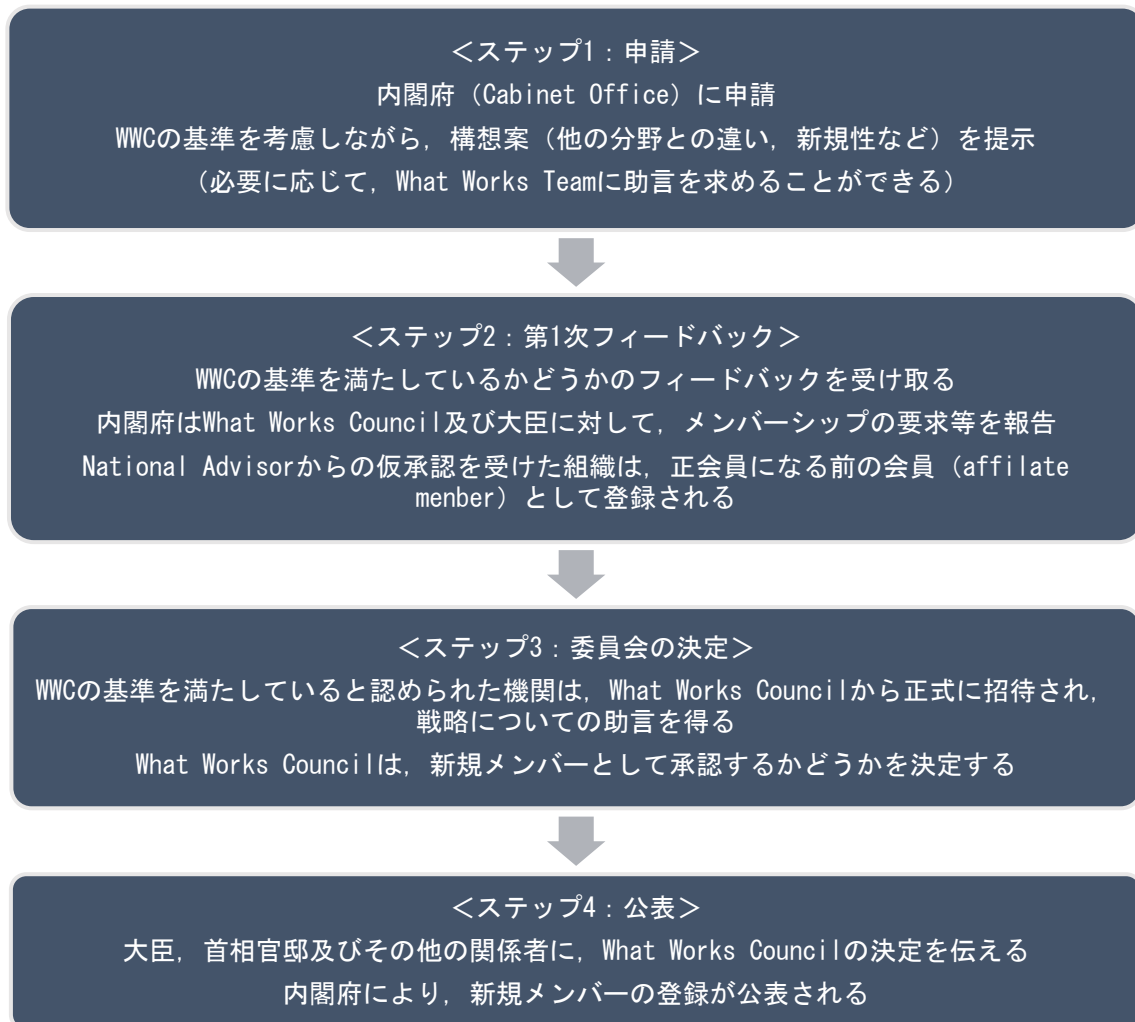
* ESRC: Economic and Social Research Council

出典: 家子他 (2016) p.21, 教育省の HP (<https://www.gov.uk/guidance/what-works-network>) (2022年2月1日最終確認), What Works Network の HP (<https://www.whatworksnetwork.org.uk/what-works-centres/>) (2022年2月1日最終確認), 各 WWC の HP より著者作成

WWC として承認されるプロセスは, 図1に示す四つのステップである (Cabinet Office 2018)。なお, 表1で示したとおり, 13組織が What Works Network のメンバーとして

登録されているが、そのうち3組織はステップ2の段階の会員組織（affiliate member）である。

図1 WWCの承認プロセス



出典：Cabinet Office 2018, p.6 より著者作成

WWCの活動は各組織に任されているが、次の三つの活動は全ての組織において共通するものとして規定されている（Cabinet Office 2018）。

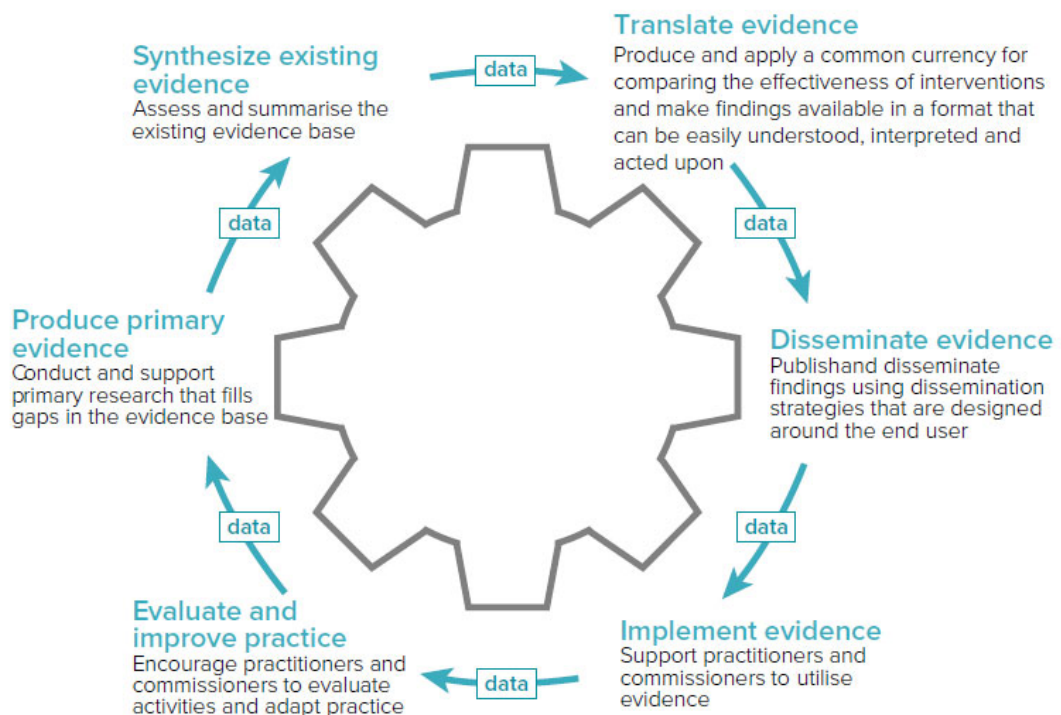
- ・エビデンスの創出（generation）
：担当する政策領域に関連する学術調査のレビュー及び調査の実施を通して、政策立案者や実務者に、何が有効か（what works）についての科学的なエビデンスを示すこと
- ・エビデンスの伝達（transmission）
：作成されたエビデンスを政策立案者や実務者にとって実用的な形に翻訳、変換すること

・エビデンスの活用 (adoption)

: 政策立案者や実務者に働きかけ、エビデンスに基づいた政策や取組の社会実装を支援すること

これらの活動を通して、WWCは担当する政策領域において、エビデンスに基づいた政策形成や取組が実現することを目指している。具体的にどのように活動しているのかについて整理すると図2となる。まず、エビデンスのギャップを埋めるためのRCT等の1次研究を実施したり支援する(Produce primary evidence)。そして、既存のエビデンスを評価し、整理する(Synthesize existing evidence)。次に、介入の効果を比較するための共通性を作成し適用し、利用者が簡単に理解し、関心を持って行動できるようにした形で利用できるようにする(Translate evidence)。次に、明らかになったことを利用者に公表し普及する(Disseminate evidence)。次に、政策立案者や実務者が有用なエビデンスを活用することを支援する(Implement evidence)。そして、政策立案者や実務者が活動の評価や実践に適用することを支援する(Evaluate and improve practice)。データを介して一連のこれらの活動を行い、明らかとなったエビデンスを基にして、そこで欠けているエビデンスをまたこの活動サイクルを通して利用者に提供していくという活動をWWCは行っているのである。

図2 WWCの活動サイクル



出典：What Works Network (2018), p.6

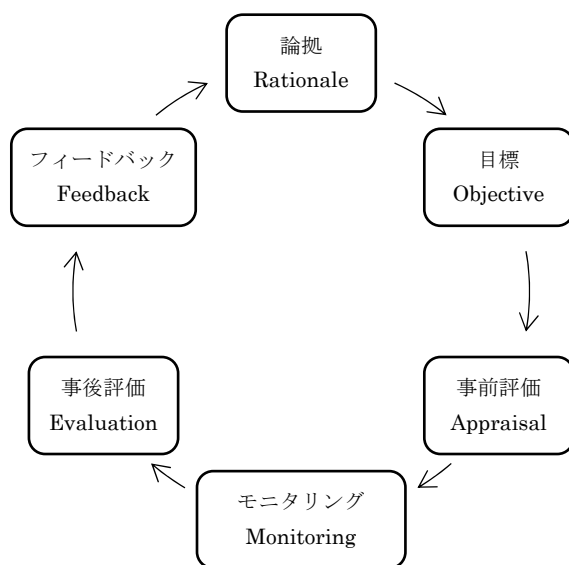
このような活動を行う WWC は、創設や運営に、省庁が関わり、資金提供をしている場

合も多い。しかし、どの組織も政府から独立した理事会が運営をすることで政府からの独立性を担保している。そのことから、WWCは、「Arm's Length」と呼ばれ、政府からの独立性を持ちながらも、一定の距離感を保った上で政府とのパイプを有することで、意思決定者が無視できない発言力や影響力を有する立ち位置をとることが意図されていると言われていた（家子他 2016, p.20）。また、WWCが、政府から一定の自主性と独立性を担保された組織という立ち位置で調査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ことで、政府内でのエビデンスに基づく政策形成が促進されているとして、その存在意義が評価されている（NAO 2013）。

（２）評価を通じたエビデンスの形成の枠組み

エビデンスに基づく政策立案を機能させる基盤として、事前及び事後の評価の結果に基づいて形成されるエビデンスを政策立案に活用する枠組みが重要である。イギリスではその枠組みにおいて、財務省が提案した ROAMEF サイクル（図 3）という枠組みが活用されている（HM Treasury 2018）。

図 3 ROAMEF サイクル



出典：HM Treasury (2018), p.15 より著者作成

ROAMEF とは、論拠（Rationale）、目標（Objectives）、事前評価（Appraisal）、モニタリング（Monitoring）、事後評価（Evaluation）、フィードバック（Feedback）の六つのステップを持つサイクルである。このサイクルを用いることで、事前及び事後の評価結果に基づくエビデンスを論拠とした政策立案を行うことが目指されているのである。

（３）エビデンスの評価枠組み

エビデンスに基づく政策形成が妥当であり、的確なものであるためには、エビデンスの質が重要となる。そこでイギリスでは、エビデンスの質を評価する枠組みを用いて、適切なエビデンスに基づく政策形成が担保される仕組みを整備している。

代表的なものが、EIFのエビデンスの水準（Evidence Standards）である（図4）。このエビデンスの水準は、WWCの関係者によって共同的に開発されたものであり、プログラムがどの程度有効であるかを判断するために用いられるものである。WWCにおいてもこの水準に基づいてエビデンスの質が評価される。同時に、政府及び省庁においてエビデンスを用いた政策形成の中核を担う社会調査専門職（社会調査専門職（The Government Social Research profession, GSR））もこの基準に基づいてエビデンスの評価を行う。その結果、適切なエビデンスを政策立案に用いることを可能としているのである。

EIFのエビデンスの水準は、エビデンスの強さを次の5段階で評価している。ただしこの評価は、プログラムが特定の子供の結果にプラスの因果関係を持つことを示している程度であるという前提で開発されているものであることは留意する必要がある。

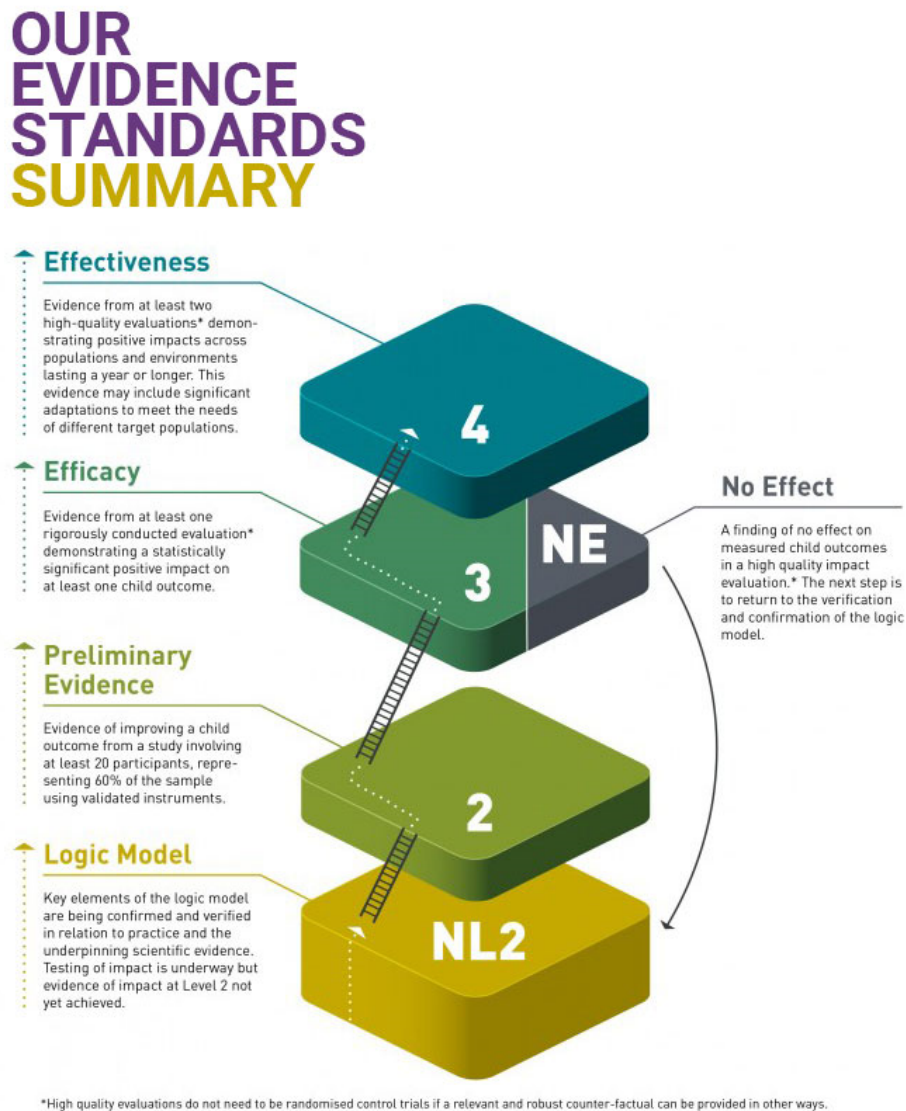
最も評価が高いものがレベル4で、以下強さが低くなる。

- ・ レベル4
：複数の厳格な評価を通じて長期的なプラスの影響の証拠を持つプログラムであることを示す。これらの研究の少なくとも一つは、1年以上結果が改善されているという証拠を示す必要がある
- ・ レベル3
：少なくとも一つの厳格な評価、すなわち因果関係に関する判断を下すことができる短期的なプラスの影響の証拠を持つプログラムであることを示す
- ・ レベル2
：結果を改善する予備的な証拠を持つプログラムであることを示す。ただし、因果関係の仮定を引き出すことができない場合である
- ・ NL2 の評価
：「レベル2ではない」という評価。最も強い評価の証拠が結果のレベル2の値を満たさないプログラムをこのカテゴリーに区別する。
- ・ NE の評価
：「少なくとも一つの厳格な研究では効果がないことが判明した」という評価。厳格なプログラム評価（レベル3に相当）が成果の一つを改善したり、他のことに大きな利益を提供したという証拠を見つけれられていないプログラムに対して判定される評価。この評価は、プログラムが機能していないことを意味するのではなく、プログラムが評価から学び、改善する必要があることを示唆するものである

「エビデンスに基づく」という場合には、因果関係を仮定できる十分な信頼が必要であるため、レベル3以上と判断された研究を用いる際に「エビデンスに基づく」という言葉を用いることが可能とされている。

なおこのEIFのエビデンス水準は、政策立案時にロジックモデル（政策が、なぜ、どのように、政策目的にかなうインパクトを創出するのかを示すこと）を構築していることを前提として用いられるものである。そのためこの水準では、RCT等の定量的研究手法が政策のインパクトを示すのに有効で説得的なツールとされている。

図4 EIFでのエビデンスに関する評価基準（5段階）



出典：EIFのHP (<https://guidebook.eif.org.uk/eif-evidence-standards>)（2022年2月1日最終確認日）より引用

また WWC がツールキット等においてエビデンスの強さを示す際には、下記に示すエビデンスの量、評価の質、評価結果の一貫性等から①非常に限定的、②限定的、③中程度、④頑健、⑤非常に頑健の5段階で評価している（表2）（田中2019）。

- ・エビデンスの量：統合的レビューやメタ分析の数
- ・評価の質：評価方法（質的分析はエビデンスとして換算されない。量的評価のみ。対照群がある実験的手法の方が評価が高い）
- ・評価結果の一貫性：メタ分析等の複数の分析において同様の結果があるほど一貫性が高い

表2 エビデンスの評価の基準

非常に限定的	1つの研究から得た量的な評価結果であり、効果サイズが報告されているか、またはそれを計算できる
限定的	学力や認知能力、またはカリキュラムの成果指標へのインパクトに関する量的なエビデンスに関するメタ分析または総合的レビューが少なくとも1つはある
中程度	学齢期の児童生徒の認知能力、またはカリキュラムの成果指標へのインパクトに関する実験的な手法を用いた分析結果のメタ分析が複数ある
頑健	実験的手法によって注意深く設定された対照群がある。学校で収集された児童生徒の到達度データを用いた分析に関するメタ分析が3つ以上あり、そのうちのいくつかは効果の異質性に関する分析も行われている
非常に頑健	良好な生態学的妥当性を有し、かつ結果測定が学校の科目分野でのカリキュラム測定または標準化された試験結果を用いた研究が大半を占める。少なくとも5つの頑健で新しいメタ分析があり、それらの結果が一貫している高品質のエビデンスである

出典：田中（2019）, p.66 より引用

（4）エビデンスを活用する基盤としてのデータベース

次に、エビデンスを活用する上で重要な基盤として整備されたものがデータベースである。2013年にNAOから発表された「Evaluation in government」では、RCTを重視しながらも、既存の多様なデータを統合し、強いエビデンスを用いて政策立案を行うことの重要性を指摘した。そして、そのためにWWCを整備するとともに、既存の多様なデータを統合し、かつ多様な機関が調査研究のために利用できるデータベースの仕組みを整備することの重要性を指摘した（Breckon, Jonathan. and Gough, David. 2019）。

教育分野では、教育省が取りまとめている「National Pupil Data」（以下、NPDと略す）がある。これは、「英国データ保護法1998」（UK Data Protection Act 1998）に基づいて2002年に初期版のNPDが導入され、その後拡充整備が図られている。そのことが、エビデンスに基づく教育政策の進展を早めたとも言われている（三菱UFJリサーチ&コンサルティング2017, p.36）。

教育省は、データベースを整備し、外部の第三者に提供することについて、一つ目に教育又は児童サービス部門に明確な利益があり、対象部門のかなりの部分に利益をもたらすことができること、二つ目に研究者と協力して証拠を構築することを奨励できることで、商業的利益のためだけではない議論に情報を提供し、一緒に基盤を築く研究に影響を与える可能性が高い場合には、第三者に対して適切な方法論を使用した二次研究のためのピアレビューにおいて利用することができることを保障している。

このようなデータベースを運用することに関する法律としては、前述した「英国データ保護法」が中核となっているが、加えて下記の法律も関連している⁷。これらの法律に基づいて、安全にかつ的確にデータが利用されるようになっている。

- The Education (Individual Pupil Information) (Prescribed Persons) (England) Regulations 2009

- The Childcare (Provision of Information About Young Children) (England) Regulations 2009
- The Education (Information About Children in Alternative Provision) (England) Regulations 2007
- The Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act 2009
- The Education (Student Information) (England) Regulations 2015
- The Children Act 1989
- The Education (Supply of Information about the School Workforce) (No.2) (England) Regulations 2007, section 8, made under section 114 of the Education Act 2005
- Digital Economy Act 2017

NPD には、児童生徒個々の情報が統合されて集積されている。そこには、住所、学校名、テスト結果、児童生徒の情報（性別、人種、第一言語、社会的養護（children looked after）、支援ニーズ（children in need）、無料給食の受給の有無等の属性データが連結されている。そのため、児童生徒単位でも、学校単位でも分析が可能になっている。

このように NPD には個人情報が含まれているため、英国データ保護法（現在は、「UK Data Protection Act 2018」）に基づいて、個人データの識別リスクについて、表 3 に示す四つのレベルが設定され、厳格に管理されている。

表 3 NPD に含まれる情報の識別リスクの管理レベル

レベル	リスク	内容	例
個人が特定されるデータ	即時識別	データベース内の個人を即座に「指す」ことができるデータ変数がある	氏名・住所
個人が特定されるデータ	意味ある識別	個人を素早く特定できるデータ変数（他の既存のデータセットとリンクすることで個人を特定できることを含む）	Unique identifier (例：ULN, UPN)
個人が特定されないデータ	意味ある識別	データセットの中で使用されるデータであるが、データセットを超えて意味を持たない	PMR number
個人が特定されないデータ	その他の高リスクデータ変数	このデータ変数は、それ自体では個人を特定しないが、他の変数と組み合わせることで、特定のリスクが高まる可能性がある	郵便番号, 教育機関コード, 無料給食資格, Salary Spine Point

*ULN: Unique Learning Number

UPN: Unique Pupil Number

PMR number: Pupil Matching Reference number

出典：DfE (2022) p.17

NPD は、外部の研究者に対しても特定のプロジェクトに限定して、活用できるように情報公開している。利用する際は、申請書（DfE (and Executive Agencies) Data Sharing Service Application Form）に、利用するデータ、利用目的、分析方法、分析結果の社会的

な価値などを記載して承認された後に、データへのアクセスが可能となっている⁸。

教育省では、このようにして、NPD を中心として、データを収集し教育政策を検証するための仕組みを整備している。

また、どのようなデータを事前及び事後評価に用いるべきなのかについては、前述した財務省が作成する「The Green Book」や「The Magenta Book」において示している。

(5) 行政機関における組織体制と研修制度について

エビデンスに基づく政策形成を行う上では、それに関わる業務の組織体制を整備し、その組織で業務に従事する人材の育成が重要となる。

イギリスにおける組織体制の整備としては、省庁横断的に、社会調査専門職（GSR）が配置されている。GSR は、政策立案者への支援、助言、行政職員等への研修などを行っている。GSR は、社会科学、行動科学等に関する専門的な知見を有し、その専門的能力を基に、社会や組織、個々の問題に関する多様なアプローチの方法を助言し、問題解決のための論拠を示し、政策の議論と意思決定を支援している。50 以上の部門に、1800 名以上が配置されている⁹。

GSR の役割を整理すると、次の 5 点に整理できる。第 1 に、政策決定者等が、個人、グループ、組織、社会に関連するシステム、プロセス、変化（態度、知識、行動、意図）を理解し、戦略や提供方法、政策を議論する際の意思決定の質を改善するための分析的な考察を提供することである。第 2 に、政府における意思決定の影響を予測し、検証し、「何が機能しているのか」、「それは誰のために、どの程度、どのような文脈で機能するのか」、そして「それはなぜなのか」を理解することである。第 3 に、設計、挑戦、リスクの軽減、試験、品質の向上、政府の戦略と政策の実施に対する専門家としての社会科学的な研究の助言と、その証拠を提供することである。第 4 に、社会科学研究の専門的技術、知識、専門的知識を維持・成長させることである。第 5 に、GSR のメンバーの経歴と業務を通して、社会を代表することである。

GSR になるための基準としては次の四つの事項が規定されている（Government Social Research, 2021）。一つ目は社会調査に関する研究実績（資格あるいは業務経験）に関する基準、二つ目は分析的業務の役割に関する基準、三つ目は省庁の業務に携わることにに関する基準、四つ目は評価に関する基準である（選考ルートあるいはヘッドハンティングルート）。全ての候補者には、最低でも大学卒業の資格（degree 又は degree equivalent）が求められている。社会調査の経験者を雇用する場合はその経歴を考慮して選考されるが、大学等で社会調査の資格を取得する者には、量的調査手法に関する資格（必須）と次の五つの中から最低でも三つの社会調査に関する資格を取得していることが求められている。

- ・ 量的調査手法（必須）
 - ： 調査設計，データ収集（質問紙作成，サンプリング，重み付け），データ分析（統計分析）
- ・ 質的調査手法
 - ： 調査設計，データ収集（インタビュー，フォーカスグループ，エスノグラフィ），データ分析

- ・研究デザイン
 - ：仮説実証，テスト，評価，倫理申請
- ・システマティック・レビュー
- ・データの解釈（量的，質的），結果のプレゼンテーション，提言と結論

このような社会調査に関する専門的な資質能力あるいは経験を有することに加えて，マネジメント力及びコミュニケーション力などの側面も評価される。採用に当たっては，GSR Fast Stream Scheme, GSR Sandwich Scheme, GSR Summer Student Scheme があり，各省庁が職務内容等を提示して採用を行う。給与は，資格や経験及び省庁による違いもあるが，初任給は年収 27,000 ポンド前後である¹⁰。

このような専門家が支援し，彼らの助言の下で活動するだけでなく，政策立案者本人のエビデンスを扱うことに関する知識と技能を高めていくことも重要なことである。そのため，様々な研修プログラムも用意されている。例えば，GSR が省庁の中間管理職以上の政策立案者に対して行う「Policy Academy」という講習がある（三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング 2017, p.35）。これは，5 日間のモジュール形式で行われるもので，受講は必修となっている。内容は，分析手法とエビデンスに関するものが半数以上になるように設計されている。研修の開始時に提示される政策シナリオを基に実施される。研修はグループワーク形式で行われる。

このような省内で行われる研修的なもの以外にも，大学等が提供するプログラムもある。例えば，LSE (London School of Economics and Political Science) が提供する「Executive Master of Public Policy (EMPP)」は，School of Public Policy (SPP)において提供される修士 (Master) レベルのプログラムで，公共政策学及び経済学的な政策分析，統計等の技能の学習を通して，政策形成に必要な専門的知識・技能を習得することを目的としている¹¹。プログラムでは，現代のガバナンスの課題を分析し，理解し，解決し，政策形成を行うために必要な知識と能力，スキルを取得する。職を継続しながら学ぶことができる。

またオックスフォード大学では，Evidence Based Social Intervention and Policy Evaluation (EBSIPE) という修士課程のプログラムを提供している¹²。同プログラムでは介入と政策を評価するための研究方法を学び，エビデンスに基づく実践と政策の高度な研究を行うスキルを習得することを目的としている。内容は，評価方法，社会的介入又は政策評価に関するコースの履修，個別事例（大規模介入，コミュニティ分析など）の研究，研究方法のトレーニング（定量的及び定性的方法，系統的レビューなど），修士論文の作成である。

このような大学での修士課程のプログラムだけでなく，省庁や地方自治体でのエビデンスに基づく政策形成を支援している機関においても多様な研修プログラムの提供や，大学と連携したプログラムを提供している。例えば，Nesta の傘下にある AUE (Alliance for Useful Evidence) という社会政策及び実践においてエビデンスを活用することを促進させることを目的として活動している組織においては，「Using research evidence: A practice guide」¹³を発行し，政策立案者や実践家が，エビデンスを活用する方法等を自己学習できるような支援をしている。

また，地方自治体におけるエビデンスに基づく政策立案を支援する組織である Solace

(The Society of Local Authority Chief Executive and Senior Manager) においては、メンバーになった地方自治体のリーダーや幹部職員に対して、エビデンスに基づく政策立案を行うための知識やスキルを向上させるための職能開発の機会を提供している。ワークショップ等のイベント、オンデマンドでの学習、コーチングやメンタリングプログラム等の多様な学習機会を、バーチャルと対面のハイブリッド形式で提供している。

このようなエビデンスを利用する側の人材育成の他にも、エビデンスを創造する及びエビデンスを伝達する側の研究者等の人材育成も行われている。例えば、ESRC では、若手研究者が 1 次データを活用して調査研究や分析ができるような支援プログラムや、大学の博士課程と連携したプログラムなどが提供されている¹⁴。

2 節 教育分野におけるエビデンス活用の実態

では次に、このようなエビデンスに基づく政策形成が制度化されてきた中で、教育分野においてどのように取り組まれてきたのかについて、Pupil premium と Teaching and Leadership Innovation Fund の二つの事業を事例として取り上げ、整理する。

イギリスにおいては、教育水準向上が重要な政策課題であり、様々な施策を講じている。その施策の成果に関するエビデンスが検証(What Works Network 2014, 同 2018)された中で、成果を上げていると判断されている取組は、個別指導や補助学習、フィードバック、教員研修、サマースクールなどであった。本稿で事例として取り上げる二つの事業は、これらの成果を上げているとされた取組を含む事業であることから、これら二つの事例を取り上げた。

1. Pupil Premium

(1) 事業の特徴

Pupil Premium (以下、PP と略す) は、2011 年から開始された社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上を目的とした学校向けの補助金政策である¹⁵。社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒に追加的な取組を行うことで、児童生徒の学力向上が見られるというエビデンスが示されていることを根拠として開始されたものである。

本事業の目的が、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上であることから、事業の対象の基準も次のように明確に規定されている。

- ・ Ever 6 free school meals children
: 無料給食の資格取得者及び過去 6 年間に無料給食資格を取得したことがある児童生徒
- ・ Children with no recourse to public funds (NRPF)
: 2021/22 年の臨時的措置として、無料給食資格の有無にかかわらず、コロナで影響を受けている家庭の児童生徒
- ・ Children adopted from care or who have left care

: 養子縁組の直前にイギリスの地方自治体の保護下にあった児童生徒、又は特別な後見人の命令又は児童生徒へのケア担当者の命令で地方自治体の保護下から離れた児童生徒。(post LAC と呼ばれる)。

・ Ever 6 service children

: 過去 6 年間に何らかの保護下の対象として記録されている児童生徒

申請のあった学校¹⁶におけるこれらに該当する児童生徒数を基に、中央政府の Education & Skills Funding Agency (ESFA) が配分額を計算する。そして、地方自治体に Pupil Premium Grant (PPG) として配分された後に、各学校に通常の運営費 (Dedicated Schools Grant, DSG) とは別の追加予算として配分される。

一人当たりの配分額は毎年見直されている。2021-22 年度の配分額は表 4 のとおりである。

表 4 児童生徒一人当たりの PPG の配分額
2021/22 年

基準	初等学校の児童一人当たりの額	中等学校の生徒一人当たりの額	予算の配分先
無料給食の資格を有する, 又は過去 6 年間に資格を有していた児童生徒	1345 ポンド	955 ポンド	学校
養子縁組された児童生徒	2345 ポンド	2345 ポンド	学校
地方当局の保護下にある児童生徒	2345 ポンド	2345 ポンド	地方当局

出典: 教育省の HP (<https://www.gov.uk/government/publications/pupil-premium/pupil-premium#pupil-eligibility-and-funding-rates-2021-to-2022>) (2022 年 2 月 1 日最終確認) より作成

(2) 成果検証の枠組み

① 政策立案における成果検証

PP は前述したように、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上を図ることを目的として実施された政策である。PP という取組自体は、2011 年に全国的に制度化される以前から地方自治体において実施されてきていたが、2010 年の選挙の際に各政党の選挙公約に盛り込まれたことを経て、選挙後に発足した保守党と自由民主党の連立政権が全国的な取組として制度化した。そして現在に至るまで、拡充整備が図られている。

そこで本稿では、PP の成果がどのように検証され、その結果をどのようにエビデンスとして政策形成に用いてきたのかについて、議会での議論に着目して整理する。整理に当たっては、2010 年 1 月から 2020 年 1 月までの英国議会下院及び上院の議事録 (Hansard) を収集対象とした。この間の議事録において PP の在り方や検討の方向性について発言された

ものを整理し、その中で引用された報告書や調査がどのような手法及びデータ等に基づいて行われているかを整理した。そのほか、この時期に発表された関連する報告書や調査等も合わせて整理した（詳細は章末に示した参考資料を参照）。

○財政構造へのインパクトに関する成果検証

2010年の総選挙において、各政党が選挙公約にPPを盛り込んだ。そのことを受けてInstitute for Fiscal Studies（IFS）¹⁷は、PPの合理性を検証し、この取組が実際にどのように機能し、学校の財政にどのような影響を与えるのかについて実証分析を行った（IFS 2010）。

表5 IFSの報告書

機関名・年	IFS（2010年）
報告書	The pupil premium assessing the options
研究手法	統計データ分析
データ種類	財務データ／児童生徒データ（NPD）／文献レビュー
調査目的	PP（地方自治体で実施）がどのように機能し、学校の財政にどのような影響を与えているのかを実証分析
概要	<ul style="list-style-type: none"> ・先行調査等のレビュー ・PPの三つのオプションごとに、SEN, FSM, EAL, MOSAIC等の指標を設定して、財政面での効果と損失を分析

出典：IFS（2010）より作成

本調査では、まず先行調査等のレビューを通して、幾つかのメカニズム（児童生徒集団の変更、学校の新設等）に基づくと貧困層と富裕層の学力差をある程度縮小できること、予算の追加配分が効果を上げるかは学校の取組が影響することなどを明らかにしている。その上で、各政党の選挙公約を検討し、PPのやり方として三つのオプション（①既存のシステムを補完するシステム、②特定の助成金にする、③財政システム全体を転換する）を設定して、SEN（特別支援教育）、FSM（無料給食）、EAL（英語を母語としない児童生徒）、MOSAIC（社会経済的クラスの指標）等を指標として、各PPのやり方による学校予算へのインパクトをシミュレーションし、各オプションの財政的な効果と損失を比較分析している。

選挙後に発足した保守党と自由民主党の連立政権は、2010年5月に公表した「The Coalition: Our programme for government」において、PPを、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上策を行うための追加予算という形で学校に配分することを発表した。そして、同年11月の教育白書「The Importance of Teaching」にPPが盛り込まれた。

○教育活動におけるインパクトに関する成果検証

PPの成果を検証する中で、PPを活用することで効果が上がった活動は何か、効果的に活用している学校の特徴は何か等に関する教育活動に着目した成果検証も行われている。

議会においても、教育水準局（Ofsted）の報告書が引用され、教育水準局が行う学校監査（Inspection）の意義も指摘されている。

例えば、2012年に発表された「The Pupil Premium」では、学校監査の結果と学力データ、及び学校訪問で収集されたデータに基づいて、PPの活用状況を調査し、どのような活動で、またどのような学校でPPが有効に機能しているのかを検証している（Ofsted 2012）。

表6 教育水準局の2012年報告書

機関名・年	教育水準局（2012年）
報告書	The pupil premium
研究手法	訪問調査、ヒアリング、アンケート、統計データ分析
データ種類	児童生徒データ（NPD）／アンケート／ヒアリングデータ（学校理事会、校長、PP担当者）
調査目的	PPの活用状況を調べ、有効に活用している特徴を解明する
概要	<ul style="list-style-type: none"> ・有効に活用している学校の特徴（どのような学校の状況で、どのような活動が有効であったのか、その理由は何か） ・学校理事会、学校管理職等がPPを活用することを学校改善計画においてどう考えているのか を調査項目としている

出典：Ofsted (2012)より作成

調査の結果から、PPは社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒へのインパクトはあるが、出席状況や放校などにおいて少しインパクトが見られるという限定的なものであることが明らかとなった。またPPの予算執行の特徴としては、多くの学校で補助教員の雇用に使われていることが明らかとなった。また、PPを受け取っている学校で学校監査の結果がよい学校の特徴としては、学習指導以外における活動として、英語や算数・数学の新規教員の雇用や、児童生徒の個人的な発達や福祉面、保護者支援にPPを活用していることが明らかとなった。さらに、ヒアリングやアンケート調査から、学校管理職の多くは、PPの予算は学校予算における割合は小さく、追加予算としての意識が低いことが明らかとなった。

教育水準局は2013年にも報告書「The Pupil Premium: how schools are spending the funding」において、学校訪問を通して、PPの支出の影響を最大化した方法を分析し、発表した。そこでは、英語や算数・数学における個別指導、補助教員の活用、学習への障壁の除去、個々のニーズへの対応などが児童生徒の学力向上にプラスの影響があることを明らかにした（Ofsted 2013a）。

さらに、「Unseen children: access and achievement 20 years on Evidence report」を公表し、教育水準局が活動を開始してから20年間の教育水準向上に取り組んでいる学校教育の状況に関する検証結果を公表した（Ofsted 2013b）。その中で、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上におけるPPの成果を、前述した教育水準局の報告書（Ofsted 2012, 同 2013a）等を引用しながら整理している。

表7 教育水準局の2013年報告書

機関名・年	教育水準局 (2013年)
報告書	Unseen children: access and achievement 20 years on Evidence report
研究手法	訪問調査, ヒアリング, 統計データ分析
データ種類	児童生徒データ (NPD) / アンケート / ヒアリングデータ (学校理事会, 校長)
調査目的	この20年間の教育水準向上の現状を分析する
概要	<ul style="list-style-type: none"> ・全国を9地域に区分し, 地域ごとの教育水準向上の状況を分析 ・社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒への対策が児童生徒及び学校にどのような成果があったのか。成果を上げている学校の取組は何かを分析

出典: Ofsted (2013b) より作成

この報告書は議会でも取り上げられ, 教育水準局の監査報告書をPPの成果検証に用いることで, PPの貧困層と富裕層の学力差は正への効果, 社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上への効果等を検証するという方向性が指摘された¹⁸。そして, 2015年からの教育水準局の監査フレームワークでは, PPを何に使い, 児童生徒の学力にいかに関与を与えているのかを監査官が把握することが盛り込まれた。また, 2013年から, **requires improvement** と判定された学校及び貧困層の児童生徒の学力が特に低い学校は, 外部の優れたリーダーと活動し, 学力差縮減の記録を取り, 新しいPPの執行計画を立てることも求められることとなった。

○政策目的におけるインパクトに関する成果検証

PPの政策目的は, 社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上を図り, 富裕層との学力差を縮小することである。そのことに対するインパクトに焦点化した検証を行った主な調査としては, 2013年の教育省「Evaluation of Pupil Premium」(DfE 2013), 2015年の教育省「Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupils」(DfE 2015)がある。

表8 教育省の2013年報告書

機関名・年	教育省 (2013年)
報告書	Evaluation of Pupil Premium
研究手法	財務及び統計データ分析, ケーススタディ (電話調査等でのヒアリング)
データ種類	統計データ (NPD) / インタビューデータ (財務情報及び支援活動情報の収集, 校長, 事務長, 主任, 貧困対策担当者 (inclusion manager), 予算担当者へのインタビュー) / 財務データ
調査目的	PPによって対象の児童生徒と同年代の児童生徒の間の学力差がどのくらい縮まったかを明らかにしPPのインパクトを検証
概要	<ul style="list-style-type: none"> ・統計データの分析を通して, 全体的な傾向を分析 ・インタビューを通して, PPの使い方, その使い方はどう決めたのか, PPのインパクトはないか, PPを将来的に何に使うのか等をヒアリング ・財務データを分析し, 学校の特徴による使い方の差があるか (特に, FSMの割合による差) を分析

出典: DfE (2013) より作成

2013年の教育省の報告書で明らかにされたことは、次の5点にまとめることができる。第1に、PPの予算自体は学校予算における割合は小さいが、配分されることにより、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒への対応へのインセンティブにはなっていることである。第2に、PPの予算を最も使っている活動は、教育課程における学習と、社会・心理的・行動面への支援活動である。第3に、学習支援という活動は、学力向上だけに焦点化されている訳ではなく、学習への障害になっていることを排除することや、家庭に関する課題解決も含めた活動となっていることである。第4に、その支援活動の具体的な取組としては、学級外での活動（1対1指導、小グループ指導）、追加的なスタッフの配置（TA、外部講師、学習メンター、ファミリーサポートワーカー）、校外活動（school trip）、保護者支援、専門家によるサポートなどである。第5に、学校での成果としては、学力向上だけでなく、出席状況、自己肯定感、行動面での改善も重視していること。特に、中等学校や適応指導教室では、放校率や若年無業者の割合の改善も重視されている。これらの結果から、政策提言として、学校は“disadvantage”を、規定の基準よりもより一般的な“社会経済的な不利益”と捉えているので、対象や配分メカニズムはシンプルにすべきこと、成果検証には、学校での取組結果と学術研究の両方を活用すべきことが提言された。

表9 教育省の2015年報告書

機関名・年	教育省（2015年）
報告書	Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupils: Articulating Success and Good Practice
研究手法	・学力データの分析 ・インタビュー（初等、中等学校、特別支援学校の校長）
データ種類	学力データ／インタビューデータ（校長）
調査目的	社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上に寄与する学校の特色、学校の戦略、支援活動を解明する
概要	・ギャップをうまく縮小させた学校の共通の特徴は何か ・ギャップを縮小した学校のグループやクラスターがあるか、その場合のケースは何か ・ギャップを縮小させた学校は他の学校と比較して何をしたのか、何がその成功を導いたのか、その取組は何を参考にしたのか

出典：DfE（2015）より作成

2015年の報告書では、学力が向上している学校においてどのような取組が行われているのかを分析したものである。分析の結果、調査対象の学校では平均して18項目の戦略的な取組が行われているが、成果を上げている学校ほど戦略を絞り、メタ認知的で協働的で児童生徒同士の学習を組み合わせで行っていることが明らかとなった。また戦略が重要であると同時に、その立て方も重要であることが明らかとなった。有益な戦略とは、児童生徒の重点学力を明確にすること、個々の児童生徒のニーズを明確にすること、意思決定にエビデンスを活用すること、責任感あるリーダーシップなどで構成されるものである。そして成果を上げるための改善には、多くの学校で3～5年かかっており、教授活動の質からとりかかり、並行して出席や生活態度に焦点化していることも明らかとなった。そして結論として、学校

の特徴は児童生徒の学力に影響を与えているとした。

これらの教育省の報告書は、PPが社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上という政策目的に一定程度の効果があることを示すとともに、その効果を上げるためには、学校の特徴が重要であることが示された。このように政策目的を達成するための一定程度の効果があることと、その効果を上げるための条件等が分かったことにより、PPの増額の議論が国会において進められる根拠として利用されている。また、効果を上げるための学校の特徴があることから、効果を上げている学校の実践を普及することが重要であるとして、Pupil Premium Championが認定されたことから¹⁹、これらの報告書が政策立案のエビデンスの役割を果たしたと考えられる。

○財政投資効果におけるインパクトに関する成果検証

次に、財政投資効果の観点からのインパクトの検証である。2015年に発表された会計検査院(National Audit Commission, NAO)の「Funding for Disadvantaged Pupils」では、PPの執行状況と、その財政的な効果が検証されている(NAO 2015)。

表 10 会計検査院の報告書

機関名・年	会計検査院(2015年)
報告書	Funding for Disadvantaged Pupils
研究手法	・統計データ分析 ・文献レビュー
データ種類	教育省の自己評価報告書/インタビュー(学校、地方当局、関係者)/アンケート(保護者、学校管理職)/EEFの検証/統計データ(財務データ、学力データ、NPD)/学校監査報告書/PPの成果報告書/研究論文
調査目的	社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力格差を是正するという教育省の施策の財政投資効果を検証する
概要	・政策効果の観点から、PP及び他の予算措置が施策のニーズに沿っているかを分析 ・財務管理、アカウントビリティ、介入が学校の効果的な財政運用に機能しているかを分析 ・現状について、インタビューやアンケートから、保護者の選択のために十分な情報が提供されているか、配分された予算が対象となる児童生徒に使われているか、学校が効果的な介入に活用しているか、学校が十分なガイダンスや研修をしているのか、活動内容を決める意思決定において何が有効かを示すエビデンスを学校が使っているか等の視点から分析 ・実態として、学力差を縮小できているかを分析

出典：NAO(2015)より作成

本調査では、学校や地方自治体だけでなく、教育省及び関係機関の活動も調査の対象として、PPが適切に運用され、投資した予算に見合う成果を上げているのかについて、量的及び質的な調査を通して分析している。その結果として、PPは社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒への支援の改善には一定程度寄与しているとしている。その根拠の一つ

の指標として、PP が導入されたことで、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒のアウトカムの改善を支援することを目標にする校長の割合が増加したことを挙げている。しかし現状として、効果が上がる取組に学校が予算を使う傾向があり、本質的に社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力差是正という目的達成に予算が使われているとは言えない点もあり、財政運用という点では課題があるとしている。そこで、学校がもっと納税者に対して責任を負えるような運用の仕組みにする必要があると提言している。

また、2016年に Education Policy Institute (EPI) ²⁰が取りまとめた報告書「Divergent pathways: the disadvantage gap, accountability and the pupil premium」では、2005年から10年間の社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の様々な格差是正に対して取り組まれてきた施策について分析している (EPI 2016)。

表 11 EPI の報告書

機関名・年	EPI (2016年)
報告書	Divergent pathway
研究手法	・統計データ分析 ・文献レビュー
データ種類	財務データ／学校データ (NPD) ／調査報告書
調査目的	この10年間に取り組まれた社会経済的な格差是正の施策が、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上にどう貢献しているのかを解明する
概要	・教育予算の変遷、学力データの変容、学力が向上している学校の特徴を分析 ・2017年4月からの新しい財政配分基準 (funding formula) の作成に活用するデータを提供

出典：EPI (2016) より作成

本調査は、10年間のスパンで、PPも含めた社会経済的な格差是正のために取り組まれた様々な施策について、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒の学力向上に貢献できたのかを検証しているものである。調査結果から、早期からの継続的な介入や支援に効果があること、そして保護者支援を合わせて行うことにも効果があることが明らかにされた。また、学校予算の面については、PPのように通常予算と分離した形で、しかも長期的なスパンで継続的に財政配分することには一定の効果があることが明らかにされた。また、学校同士の学校間支援や、それを効果的に運営できる学校管理職 (システムリーダー) がいることにより、取組の戦略や資源が有効に活用できることが明らかになった。そしてアカウントビリティとしては、3年間というスパンで成果を示すべきと指摘した。

これらの報告書で指摘されたことは、PPの在り方 (配分の基準、対象児童生徒の決め方など) や2017年からの全国財政配分基準 (National Funding Formula) の検討の根拠として活用された (House of Commons 2017)。

② 学校における成果検証

これまで述べてきたように、政策立案においても、様々な報告書や調査に基づいて政策立案が行われてきているが、学校においても、配分された予算を、対象となっている児童生徒への支援及び指導活動に効果的に活用し、成果を示すことが求められている。そこで次に学

校における成果検証についてまとめる。

各学校は、目標、挑戦する活動内容、予測されるアウトカム、予算と活動内容に関連付けた行動計画とその成果指標等を記載した計画書（Pupil Premium Statement）を作成し、教育省に提出しなければならない。そして効果的にかつ計画的に予算を使って活動し、その成果を全国学力調査の結果等で示し、事前に設定している目標が達成できているのかを公表しなければならない。

現在、これまでの調査研究等の結果から、PPを使った効果的な活動領域として、教授活動（教員研修及び職能開発、雇用と配置、初任教員への支援等）、目標を焦点化した学習支援（個別指導、少人数グループ指導、言語セラピー等）、学習指導以外の広範な取組（出席状況改善への取組、生徒指導、社会的意識の醸成、挑戦する意欲の醸成等）が示されている。そのため、これら三つの活動領域に沿って活動内容や行動計画、成果指標等を計画書に記載するようになってきている。例えば、アウトカムとそれを図る指標については表 12 のような内容が例示されている。

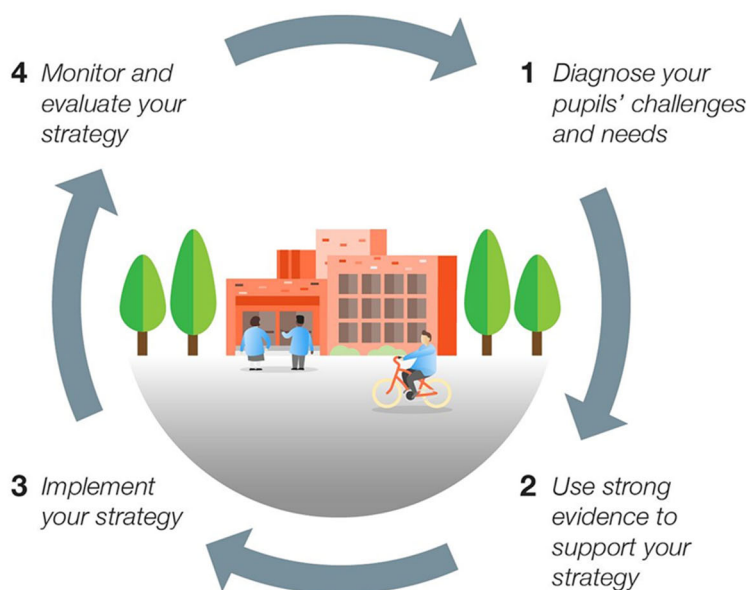
表 12 期待されるアウトカムと成果指標の例（初等学校）

期待されるアウトカム	成果指標
社会経済的に不利な立場にある家庭の児童の読みの学力が向上すること	社会経済的に不利な立場にある家庭の児童の〇〇年度のKS2の読みの学力が、期待される水準のX%以上であること
学校の全ての児童、中でも特に社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒のウェルビーイングが継続的に改善すること	次の項目において〇〇年度からのウェルビーイングが継続的に高水準であること <ul style="list-style-type: none"> ・児童の発言、児童及び保護者アンケート、教員の観察による定性的データ ・いじめ件数の大幅な削減 ・特に社会経済的に不利な立場にある家庭の児童におけるエンリッチのための活動への参加者数の大幅な増加

出典：DfE の Pupil premium example statement (primary) (<https://www.gov.uk/guidance/pupil-premium-effective-use-and-accountability>) (2022年2月1日最終確認) より作成

このように、目標とその目標を達成するための取組内容と、その取組内容を実行するための具体的な活動、その活動の成果を検証するための指標を事前に計画書において示し、その指標に基づいて、各学校が活動の成果を検証するというマネジメントサイクル（図5）に基づいてPPの活動を行うことが学校には求められている。

図5 PPを効果的に活用するための戦略サイクル



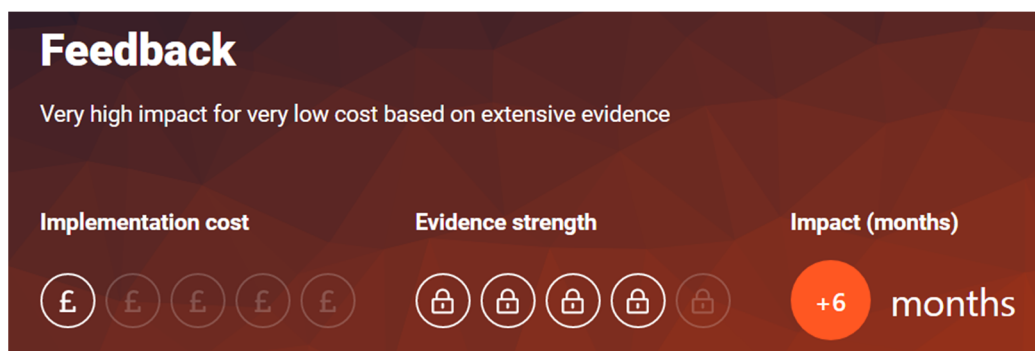
出典：EEF の HP（<https://educationendowmentfoundation.org.uk/guidance-for-teachers/using-pupil-premium>）（2022年2月1日最終確認）より引用

各学校では、自分たちの学校の課題や対象となっている児童生徒への取組として何が最も有効な活動かを考えて計画書を作成することが重要である。それが、図5の「2. 戦略を支援するための強いエビデンスを活用する」というプロセスに当たる取組である。そこで活用されているものが、WWCの一つであるEEFが作成しているツールキット（toolkit）である。このツールキットは、EEFが多様な調査研究や自ら行う実証研究等を検証して作成するもので、取組の有効性を、平均的なインパクト（8段階）、エビデンスの強さ（5段階）、政策介入のコスト（5段階）の三つの側面から示している²¹。EEFのツールキットのサイトでは30項目の取組について情報が公開されている²²。そこでは、三つの側面ごとに条件を設定して、取組の内容を見ることも可能となっており、政策立案者や実践者が自分たちの条件に照らして効果的な政策を検索することができる仕組みとなっている。

EEFのサイトでは、検証結果の概説に加えて、研究等のレビューから明らかになったことや効果的な取組内容、取り組むときの留意点、EEFや他の機関が提供する関連する研究や事業などの情報が掲載されている。このことから、EEFは、多様な調査研究等の結果を統合し、検証することで、学校現場の教員等が、何が有効な取組かを考えるためのエビデンスを提供していると捉えることができる。

例として、社会経済的に不利な立場にある家庭の児童生徒への支援策として有効であるとされている“フィードバック（Feedback）”を紹介する（図6）。

図6 個別指導に関するツールキット



出典：EEF の HP（<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/one-to-one-tuition>）（2022年2月1日最終確認）より引用

フィードバックとは、学習の目標や現状を児童生徒と共有し、児童生徒自身が自分を振り返りながら学習に取り組むことができるように支援する活動である。これは、政策介入のコストが1ポイント、エビデンスの強さが4ポイント（2021年6月までの155件の調査研究をレビュー）、平均的なインパクトが6か月分という判定がされている²³。その結果から、フィードバックは、とても低いコストで、とても高いインパクトがある取組として、非常に優れたエビデンスで証明されているとされている。

ツールキットはオンライン上で提供されており、前述した3項目ごとに条件を設定することで、その条件に該当する取組が表示される仕組みとなっている。このことから、政策立案者や実践家は、質が保障されたエビデンスに基づいて、自分たちに有益な取組の情報を得ることができるのである。そのことにより、学校現場でのエビデンスに基づく実践（Evidence-Based Practice）を支えるものになっていると言える。

2. Teaching and Leadership Innovation Fund

（1）事業の特徴

本事業は2017年から3年間のプログラムとして開始されたもので、イギリス国内において、社会経済的に不利な立場にある地域及び学校における教員及び学校管理職のための質の高い職能開発の展開を支援する補助金である。予算規模は7500万ポンドである。2020年3月末でいったん終了している。

2016年10月に当時の教育大臣 Justine Greening が、社会的流動性事業パック（social mobility package）²⁴の一部として提言し、2017年2月に発表された。

事業目的は、第1に挑戦的な課題を持つ地域や学校において、教員及び学校管理職の継続的な職能開発の機会を改善すること、第2に挑戦的な課題を持つ地域や学校において、教員及び学校管理職の継続的な職能開発の機会の要求を促進すること、第3に将来的には自己予算で継続的な職能開発ができるような持続可能な市場の開発を支援することである。これら三つの目的を通して、児童生徒の学力向上を図ることを目指している。

本事業は、教員及び学校管理職の職能開発を事業目的としている。そこでは、リーダーシップ、課題を抱える児童生徒の生徒指導、地理やフォニックスなどの教科、STEM などの新しい取組、キャリア開発の領域などにおける資質能力、自信、知識の育成が図られる。

本事業の対象は、社会経済的に不利な立場にある地域（Opportunity Area）²⁵も含めた地域でカテゴリー5及び6²⁶に判定される地域にある、学校監査結果が最も低い Inadequate 及び下から2番目に低い Requires Improvement と評価された学校に勤務する教員及び学校管理職である。

補助金を受けて事業を実施している事業者及び事業内容は表13のとおりである。

表13 Teaching and Leadership Innovation Fund の事業概要

事業者	事業内容
Edison Learning	NAHT Aspire Teaching and Learning Programme
Institute of Physics	Future Physics Leaders Programme
Ruth Miskin Training	Literacy CPD in the teaching of phonics and early reading
STEM learning	Aspire to STEM: Leadership and teacher programme
Teacher Development Trust	CPD Excellence Hubs Programme
Education Development Trust and the Chartered College of Teaching	Accelerate: Programme for teachers in their early career
Teach First	Leading Together: Senior leadership team programme
Ambition Institute	Transforming Teaching: whole school teacher programme
The Geographical Association and Association for Science Education	Critical thinking for achievement programme: for geography and science teachers in both primary and secondary
Tom Bennett Training	Behaviour management programme: Running a Room (for teachers) and Running a School (for leaders)

出典：教育省 HP（<https://www.gov.uk/guidance/teaching-and-leadership-innovation-fund-programmes-for-teachers-and-school-leaders>）（2022年2月1日最終確認）より作成

（2）成果検証の枠組み

上記で示した三つの事業目的が達成されているかどうかを検証するために、全国教育研究所（National Foundation for Educational Research, NFER）及びシェフィールド・ハーラム大学のシェフィールド教育研究所（Sheffield Institute of Education）が検証事業を行った。

検証対象は、Ruth Miskin Training と STEM learning 以外の8事業である。

目的は、第1に全体及び個々の事業のどの予算が目的達成に貢献したのかを検証すること、第2に効果的な職能開発及びリーダーシップ開発の根拠を明らかにすることである。

調査方法は、混合手法（mixed methods）を用いた理論重視型評価（theory-based evaluation）の手法を用いている。検証では、第1に、児童生徒の成績と教員及び学校管理

職の定着状況における効果を確認するための第 2 次データにおけるインパクト評価分析が実施された。第 2 に、中間的なアウトカムを検証するための実装とプロセスの評価、仲介的な要因を特定し、予算と個々のプロジェクトの変化の理論の妥当性が探索された。

評価目的は、全ての事業において共通で、次の 5 点である。第 1 に全体及び個々の事業における予算執行の効果を評価することである。第 2 に、全体及び個々の事業のアウトカムとインパクトを評価する。事業、提供されるモデル、参加者、学校の特徴ごとによる違いを評価することである。第 3 に、個々の事業と事業のタイプごとにアウトカムと付加価値を比較と対比することである。第 4 に、いかにこのファンドが継続的な職能開発の市場の拡大に影響を与えたのか、他の目的のファンド（Opportunity Areas や Strategic School Improvement Fund）との関係性を説明することである。第 5 に、教育省におけるエビデンスを共有し、教員の継続的な職能開発及びリーダーシップ開発において何が有効かを共有することである。

各事業に対する評価方法及び評価内容、データは次のとおりである（表 14）。評価方法としては、インタビュー（個人やフォーカスグループ）、オンライン調査、ケーススタディの収集にまとめることができる。それらの対象は、事業が提供するプログラムを受けた本人及びそのプログラムに参加している学校の学校管理職、プログラムの提供者である。データとしては、国が提供している児童生徒に関するデータである NPD と、教員に関するデータである Schools workforce data が用いられている。それらのデータを基に、参加校と、参加校に類似する特徴を持つ非参加校との比較分析が行われている。

このように、インタビューやオンライン調査、ケーススタディにより質的なデータを、統計データから量的なデータを用いて、成果検証が行われていることが分かる。

表 14 Teaching and Leadership Innovation Fund の評価枠組み

事業者名	事業名	事業内容	調査方法及び調査内容	データ
Edison Learning	NAHT Inspire Teaching and Learning Programme	教授学習	・学校管理職(シニア, ミドルリーダー)への電話インタビュー(インパクトなど) ・事業者への電話インタビュー(インパクトや成果, ロジックモデルの根拠や構造など) ・アドバイザーへの電話インタビュー(学校による違い, 成果の粗大要因など) ・観察	・National pupil database (児童生徒の学力データ, KS2の結果を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)
Institute of Physics	Future Physics Leaders Programme	物理分野におけるリーダー育成	・Baseline SurveyとEnd-Point Survey(オンラインで, 参加に, 物理の教授活動に関する提供プログラムへの意見) ・ケーススタディーインタビュー(参加者, 物理担当主任にインタビュー, プログラムのインパクト) ・事業提供者への電話インタビュー	・National pupil database (生徒の学力データ, GCSE, Aレベルの物理の結果を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)
Teacher Development Trust	CPD Excellence Hubs Programme	継続的な職能開発	・Baseline SurveyとEnd-Point Survey(オンラインで, 研修担当者及び参加者に, CPD, リーダーシップ, 学校文化, 教授学習に関する項目, End-Point Surveyでは提供プログラムへの意見も) ・ケーススタディーインタビュー(CPD担当者, アドバイザー, シニア及びミドルリーダーへのインタビュー, 自身及び学校, 児童生徒へのインパクト) ・アドバイザーへの電話インタビュー	・National pupil database (児童生徒の学力データ, KS2とGCSEの結果を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)
Education Development Trust and the Chartered College of Teaching	Accelerate: Programme for teachers in their early career	初任教員対象の人材育成	・Baseline SurveyとEnd-Point Survey(オンラインで, 参加者に, CPD, リーダーシップ, 学校文化, 教授学習に関する項目, End-Point Surveyでは提供プログラムへの意見も) ・ケーススタディーインタビュー(参加者, 学校管理職, 校内メンター, Hub所属の専門コーチへのインタビュー, 自身及び学校, 児童生徒へのインパクト) ・専門コーチへの電話インタビュー	・National pupil database (児童生徒の学力データ, KS2とGCSEの結果を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)
Teach First	Leading Together: Senior leadership team programme	学校管理職対象の人材育成	・Baseline SurveyとEnd-Point Survey(オンラインで, 参加校の学校管理職に, CPD, リーダーシップ, 学校文化, 教授学習に関する項目, End-Point Surveyでは提供プログラムへの意見も) ・ケーススタディーインタビュー(学校管理職, 教員, パートナーへのインタビュー, 自身及び学校, 児童生徒へのインパクト) ・パートナーへの電話インタビュー	・National pupil database (児童生徒の学力データ, KS2とGCSEの結果を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)
Ambition Institute	Transforming Teaching: whole school teacher programme	校内研修	・Baseline SurveyとEnd-Point Survey(オンラインで, リーダーシップ, 学校文化, 教授活動, CPDに関する項目, End-Point Surveyでは提供プログラムへの意見も) ・ケーススタディー(教員, 学校管理職へのプログラムのインパクト(自身, 学校, 児童生徒に対するインパクト)等についてのインタビュー, フォーカスグループ, 対面インタビュー, 電話インタビュー) ・事業者への電話インタビュー ・プログラム観察	・National pupil database (児童生徒の学力データ, KS2とGCSEの結果を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)
The Geographical Association and Association for Science Education	Critical thinking for achievement programme: for geography and science teachers in both primary and secondary	地理及び理科教員における批判的思考能力育成	・電話インタビュー(教科主任及び教員, 事業提供チームのメンバー, プログラムマネージャーへのインタビュー, 事業のインパクト) ・ケーススタディー(授業観察, 教職員でのフォーカスグループ, 学校管理職へのインタビュー, 児童生徒でのフォーカスグループで, 意見やインパクト)	・教育省等が提供する雇用及び配置等に関する学校経営データ ・National pupil database (児童生徒の学力データ, KS2とGCSEの結果を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)
Tom Bennett Training	Behaviour management programme: Running an Room (for teachers) and Running a School (for leaders)	学級及び校内の生徒指導	・事業運営担当者への電話でのインタビュー(事業に関する意見) ・学校訪問に参加教員へのインタビュー及びフォーカスグループ, 参加していない教員へのインタビュー(事業の学校へのインパクトなど), 児童生徒へのインタビュー, ケーススタディー ・電話でのケーススタディー ・参加校の学校管理職への電話でのインタビュー	・National pupil database (児童生徒の学力データ, KS2とGCSEの結果及び出席率, 放校率を参加校と類似条件でTLIFを受けていない学校を比較) ・School workforce database (教員の定着状況及び昇進状況)

出典：NFER の HP (<https://www.nfer.ac.uk/key-topics-expertise/research-methods-operations/evaluation/current-evaluation-projects/evaluation-of-the-teaching-and-leadership-innovation-fund-tlif/>) より作成

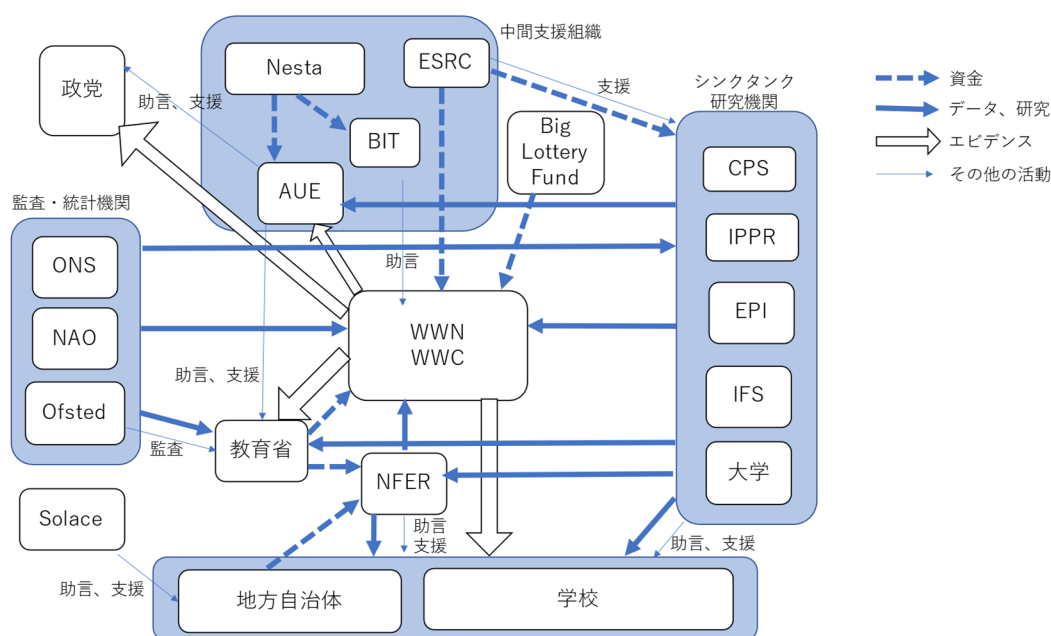
3節 EBPM をめぐる各種アクター

イギリスでは, エビデンスに基づく政策を社会において実装するための各主体間の有機的なつながり(エコシステム²⁷と呼ばれる)が整備されている。そのことによって, 実行性あるエビデンスに基づく政策形成及び行政活動が実現できていると言われている(三菱UFJ リサーチ&コンサルティング 2017a)。

先行研究においても、多様な視点で関係機関の関係性が整理されてきている。例えば、イギリス全体のEBPMに関わる関係機関の関係性について資金やエビデンスの流れに着目して整理したもの(内山他 2018 p.58)や、同じように資金及びエビデンスの流れに着目した上で教育政策に限定して整理したもの(三菱UFJリサーチ&コンサルティング 2017a p.50)がある。また、政府系か民間か、官民協働型かという組織形態と、エビデンスの生産者か利用者か、中間支援組織かという機能面の二つの視点から整理したもの(家子他 2016 p.19)がある。

そこで本節では、本稿で取り上げた教育政策におけるエビデンスに基づく政策形成に関わる機関について、資金やエビデンス、データや研究の流れと、助言や支援等の活動の視点から整理する(図7)。

図7 教育政策におけるエビデンスに基づく政策立案に関わる関係機関の相関図



<略称一覧>

- IPPR: Institute for Public Policy Research
- CPS : Centre for Policy Studies
- ONS : Office for National Statistics
- NAO : National Audit Office
- Ofsted : Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
- BIT : Behavioural Insights Team
- ESRC : Economic and Social Research Council
- Nesta : National Endowment for Science, Technology and the Arts
- AUE : The Alliance for Useful Evidence
- EPI : Education Policy Institute
- IFS : Institute for Fiscal Studies
- NFER : National Foundation for Educational Research
- Solace : The Society of Local Authority Chief Executive and Senior Managers

出典：著者作成

図7で示すように、教育政策におけるエビデンスに基づく政策立案に関わる関係機関は多様である。図に示した主な組織の概要について整理すると表15となる。それらの多くは、チャリティーとしてのステータスを有する機関が多く、政府や財団、個人からの補助金や寄付によって運営されている。また政治的な中立性を保つために、シンクタンクや研究機関は特定の政党からの財政援助は受けない規定を有する機関が多い。

このようなイギリスの教育政策におけるエコシステムの特徴としては、第1にエビデンスの基となるデータ及び研究を創造する組織の多様性が挙げられる。第2に、研究成果を統合し、検証してエビデンスとしての質を高める組織があることである。第3に、エビデンスを活用するために、研究と実践をつなぎ、実践者が研究をエビデンスとして活用できるような助言や支援を行う中間支援組織の存在があることである。

表 15 教育政策におけるエビデンスに基づく政策立案に関わる関係機関

組織名	創立年	ステータス	予算規模	主要な資金	組織構成員数	カテゴリー	活動内容	
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills	1992	非省庁公共機関	総支出 £143,692,000 (2020年度)	政府	監査官: 761人 事務・専門職: 992人	監査機関	・学校、就学前教育及び保育機関、継続教育機関、地方当局等を監査し、教育活動の状況を議会に対して報告するとともに、教育水準向上について意見を提示する機関 ・監査結果を報告書にまとめて公表するとともに、監査結果が悪い学校等に対して指導助言を行う ・監査結果を分析し、優れた事例の特徴等を取りまとめて公表する
IPPR	The Institute for Public Policy Research	1988	チャリティ	収入 £2,537,933 支出 £2,502,572 (2020年度)	・国及び地方自治体の補助金 ・慈善団体、財団、企業、組合、個人等からの寄付 ・政党からの資金は受領しない	理事会: 8名 Associate Fellow: 6名 メンバー: 42名	シンクタンク	・ロンドンに本部。ニューキャッスル、マンチェスター、エジンバラに事務所 ・公衆、政策立案者、全ての政治家等と関わる活動を行う ・経済、社会、政治科学、科学技術分野に関する研究を行い、研究成果を公表するとともに、教育活動を行う ・研究テーマ: 権限委譲と地方自治体リーダーシップ、経済、環境、住宅、労働とスキル、権限と政治、公共サービス、社会移動
GPS	The Centre for Policy Studies	1974			・慈善団体、財団、個人等からの寄付 ・メンバーの会費	理事会: 14名 メンバー: 15名	シンクタンク	・自由市場、自由企業、小さな国家、税制削減、個人の自由、住宅所有を実現することを目的とした、中道右派のシンクタンク ・税金、経済成長、ビジネス、福祉、住宅、環境に関する研究を行い、政策提言を行う。これまでに、教育においては保護者の学校選択やフォニックスの導入などを提言してきた ・保守党のキース・ジョセフ氏とマーガレット・サッチャー女史が創設した組織。しかし現在は、無党派の機関として運営されている
NFER	National Foundation for Educational Research	1946	NPO チャリティ	収入 £15,772,000 支出 £18,605,000 (2020年度)	省庁 地方自治体 寄付 財団 個人	約200人 (研究スタッフ: 100人、研究運営 専門職: 50 人)	シンクタンク	・教育政策や教育実践に関する調査のエビデンスと洞察を作成し、国内外の政策立案者やそのほかの当事者に伝えるとともに、教室での実践を強化を図ること ・アカウンタビリティ、評価、学級活動、雇用、社会的流動性、学校予算、学校の人的資源、システムと組織等の領域で50個以上の調査研究を実施 ・政府、省庁、EEF、Sutton Trust、Save the Children等からの委託研究を行う
EPI	Education Policy Institute	2016	チャリティ	£1,282,250 (2019年度)	年会費 寄付	・理事会: 6名 ・助言委員会: 21名 ・スタッフ、研究 スタッフ: 25名	シンクタンク	・教育政策に関するデータ分析、調査、情報と知識の交換を通して、教育水準向上を図るために、情報を提供し、政府関係者や政策立案者のアカウンタビリティを高めることを目的として設置された教育政策に関するシンクタンク ・研究活動やイベント等のパートナーとして、大学や民間企業、教員組合、財団等 ・組織メンバーには、大学、組合、試験委員会、教育産業など ・会員は個人や組織メンバーがあり、年会費や受けられるサービスが異なる(個人: 年額£50、組織: £500〜など)
IFS	Institute for Fiscal Studies	1969	チャリティ	£9,272,321 (2019年度)	寄付 活動収入 委託研究費 (ESRC、省庁、財団 等)	研究職: 54名 事務職: 17名	シンクタンク	・効果的な財政政策を策定を促進させるために、財政、経済等に関する公共政策分析を行うミクロ経済分析センター ・労働供給、税制、教育政策などを研究領域とし、政策立案者、シンクタンク、実務家等に研究成果を提供 ・学術研究、政策、メディア、社会への研究成果のインパクトを示す
BIT	The Behavioural Insights Team	2010	社会目的企業 (Social Purpose Company)		・政府 ・Nesta ・BITのメンバー 2021年12月にNesta の傘下に	管理職: 16名 メンバー: 221名 学術会員: 19名	中間支援 機関	・行動経済学の理論と知見に基づいて、RCT等の実証的研究に基づいた質の高いエビデンスの確立と政策実行を支援する ・Nudge Unitと呼ばれる ・主に市民サービス分野(健康、年金、雇用、就労訓練、住宅、犯罪抑制など)を中心に広範な政策分野におけるRCTに関与している ・創設当初は、小規模な実証実験で効果が大きい政策を示したことで実績を上げ、社会的信頼を得て、組織規模を拡大した ・創設当初は、政府機関の一部であったが、現在は、社会目的企業(Social Purpose company)として政府から独立している。ただし、現在も省庁と協働して活動を行いつつも、イデオロギーに偏らないような活動を行っている。(三菱UFJリサーチ&コンサルティング2017a) ・ロンドン、マンチェスターに事務所がある。海外展開もしている。アメリカ、カナダ、オーストラリア、シンガポール、フランスに事務所がある
Nesta	National Endowment for Science, Technology and the Arts	1998	チャリティ	£81,402,000 (2021年収 支) £505,136,000 (繰越金と合 算した総額)	省庁 基金 活動収入	理事会: 10名 管理職: 8名 メンバー: 277名	中間支援 機関	・社会改善のためのイノベーションを促進させるための財団(agency)として創設され、創設当初は、非省庁公共機関(non-departmental public body)として創設され、文化・メディア・スポーツ担当大臣が理事長として運営されていた。2012年よりチャリティに。 ・社会改革の実践への投資、イノベーションスキル形成の支援、調査研究を行う ・ロンドン、エジンバラ、カーディフに事務所 ・現在は、社会的、健康的な生活、持続可能な将来に関する三つの領域に重点をおいて活動
AUE	The Alliance for Useful Evidence				Nesta	メンバー: 7名	中間支援 機関	・Nestaによって運営されている。社会政策及び実践のエビデンスをスマートに活用するためのネットワーク ・厳格な根拠に基づいた政策が十分に行われていない、また優れた研究が政策の意思決定に統合されていないなどの問題解決を目的に創設されたネットワーク ・Community FundとESRCが事業パートナー ・研究報告書、ディスカッションペーパー、ケーススタディ、政府関係者及び政治家によるモニタリングなどをまとめた文書の発表(Evidence vs Democracyなど) ・研修等の提供(Evidence Masterclassなど) ・政党や政治家等への助言等の提供(Manifesto Checksなど)
ESRC	Economic and Social Research Council	1965	非省庁公共機関		政府		中間支援 機関	・ESRC(経済社会研究会議)は、UK Research and Innovation(UKRI: 英国研究技術革新機構(英国政府が資金提供する政府外公共機関))の9個ある機関の一つ ・社会科学分野の研究や研修に資金と支援を提供するとともに、社会問題に関する研究にも資金提供を行う機関(2019年度に約2億4千万ポンドの研究資金を提供) ・研究機関(研究者)と、産業界、公共機関、行政機関との連携協働を促進させるための機会を提供 ・毎年約4000の研究を支援(機関、研究者、大学院生等) ・研究成果については、毎年インパクトレポート(Research performance and economic impact reports)を発表し、政策や刑事等へのインパクトを検証 ・1965年にSocial Science Research Councilとして創設。1983年にESRCに
Solace	The Society of Local Authority Chief Executive and Senior Managers		企業		会員年会費 イベントの参加費	理事会: 33名 スタッフ: 44名 メンバー会員: 1600人	中間支援 機関	・地方自治体のリーダー及び幹部候補者に対して、研修等の機会を提供するとともに、相互のネットワークを構築する場を提供することで、地方自治体における政策立案及び評価、検証に関する専門的知識の構築を図ることを目的としている。 ・民間企業(Zurich等)や銀行(Barclays)等とのビジネスパートナーシップやスポンサーパートナーシップを結ぶ ・プログラムとして、初任者(Early Career: 年会費£50)、現職(Established: 年会費£150)、上級(Executive: 年会費£250〜350)の3コースが用意され、多様な研修内容が用意されている

出典: 各組織の HP 及び各機関の年次報告書、年次会計報告書等を基に著者作成

1. データの収集と研究を実施する機関

イギリスにおいて、エビデンスの基となるデータを収集、蓄積する機関や、研究を実施する機関は多様である。

(1) 監査・統計機関

○ Ofsted

教育の現状や様々なデータを収集し、蓄積し、研究機関等に提供する機関としては監査・統計機関がある。教育政策においては、教育水準局（Ofsted）が重要な役割を担っている。

教育水準局は表 15 に示したとおり、非省庁公共機関として、教育省から独立し、議会に対して責任を負う機関である。そして、イギリスの全ての学校（独立学校は除く）、保育機関、就学前教育機関、継続教育機関、教員養成機関、地方自治体等を対象に、教育活動等の状況を監査し、監査報告書を取りまとめる。それらの内容は、各機関に渡され、各機関の改善に活用される。また研究機関においては、監査報告書のデータを 1 次データとして活用し、教育省が取りまとめている NPD のデータと合わせた分析などを行っている。

また収集された監査結果は、毎年教育水準局が収集整理し、全国の教育機関等の状況を分析整理した上で、年次報告書を取りまとめ、議会に対して報告するとともに、公表している²⁸。さらに、教育水準局は監査結果の高い学校での実践の特徴などを様々な観点から分析し、報告書を取りまとめる。例えば、前述した PP に関しても表 6 で示した「The Pupil Premium: how schools are spending the funding」（2012 年）や表 7 で示した「Unseen Children」（2013 年）などを発表している。これらの報告書は、議会や内閣府、教育省等でも活用される。

(2) シンクタンク・研究機関

○ CEP

シンクタンク・研究機関には、まず大学や大学が設置する研究機関がある。例えば、London School of Economics (LSE) の Centre for Economic Performance (CEP) がある²⁹。CEP は、1990 年に設立されたものである。経済成長の原因や公正で包摂的で持続可能な社会を構築するための効果的な方法について、公共政策に焦点を当てた研究を行う経済研究センターである。研究領域は、コミュニティの幸福、教育とスキル、経済成長、労働市場、貿易、都市経済学の六つの分野である。具体的な研究テーマとしては、職場の変化、グローバリゼーション、移民、学校の成績と成人のスキル、犯罪、メンタルヘルス、地域格差などである。これらの領域において、経済理論や経済的分析を通して、経済がどのように機能し、問題に対処するための政策をどのように作成するかについての根拠を提供している。研究成果は、学術論文として発表するだけでなく、オープンアクセスのディスカッションペーパー、定期刊行物 (Centre Piece) 等で公表している。

教育とスキルの分野においては、教育を提供するための様々な施策の費用対効果を検証している。また、選択、競争などの広範な教育環境も分析している。

このような活動を行っている CEP は ESRC から資金提供を受け、ESRC Research Institute として公式に認証されている。ESRC 以外にも、英国学士院 (British Academy)、ナフィールド財団 (Nuffield Foundation)、EEF、Leverhulme Trust、Alan Turing Institute が資金提供をしている。また、同窓会からの寄付もある。

約 90 名の研究者が所属している。研究活動は、企業や学術界、政府の関係者から構成される政策委員会 (Policy Committee, 11 名) において監督されている。

○ EPPI-Centre

次に、ロンドン大学の教育社会学部 (Faculty of Education and Society) の Social Research Institute の Social Science Research Unit に設置されている EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre) についてである³⁰。EPPI-Centre は、1993 年に創設された³¹。スタッフは 32 名である。

EPPI-Centre は、社会科学と公共政策の分野でシステマティック・レビューを行い、そのレビュー結果を蓄積し、データベースを作成している。またシステマティック・レビューの方法について研究開発している。その成果として、EPPI レビューアーを開発し、オンライン上で公表している。公表することで、システマティック・レビューの実施者を支援している。

また、研修プログラムや修士レベルのプログラム (MSc in Evidence for Public Policy and Practice) を提供している。修士レベルのプログラムでは、研究成果を統合し利用するための知識と実践的スキルを習得することを目的として、モジュールが設定され、EPPI-Centre の講師陣により指導される。また修士プログラムとは別に、様々な短期コースやワークショップなど多様なプログラムも用意されている。

EPPI-Centre は、ESRC から資金提供を受けている。このほか、省庁、財団等から資金提供を受けている。また、コクラン共同計画及びキャンベル共同計画とも連携しながら活動を行っている。

○ NFER

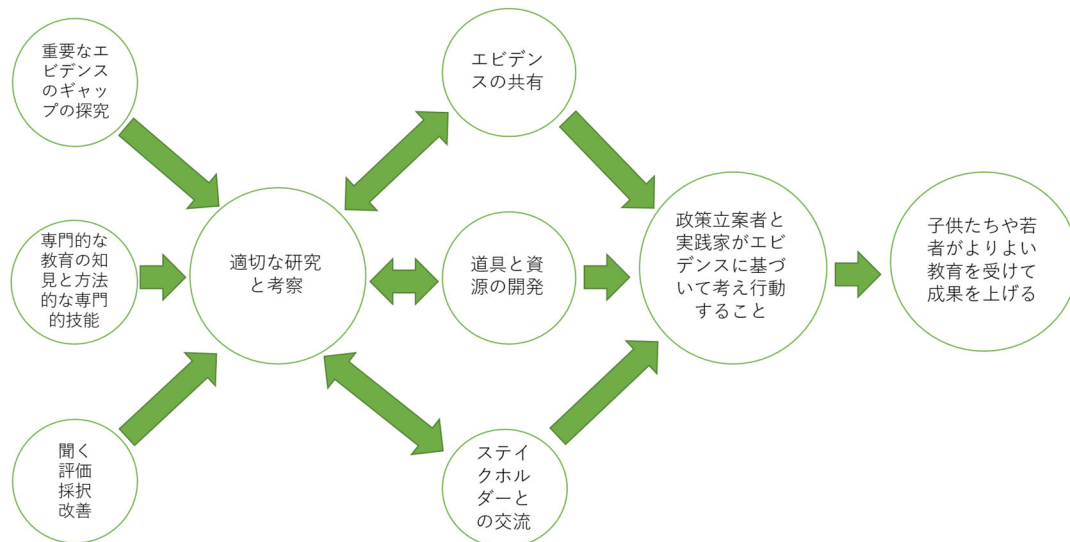
次に、NFER である。この組織は、省庁や地方自治体及び国内外の多様な財団等から資金を受けて様々な調査研究や実証研究を行っている。NFER の調査研究では次の四つのステップを重視している (NFER 2021)。

- ①理解：受益者及び委託者のニーズを理解する
- ②測定：研究する手法を創造し、測定するための評価方法を考え、実態に関するデータを収集する
- ③分析：統計学、心理学、経済学等の研究者がデータ分析し、考察して明確なエビデンスを提供する
- ④提供：分析結果を基に、明確で実行可能な提案を行う

そして、研究 (research) と測定 (assessment) と評価 (evaluation) と能力開発 (capacity building) の四つの機能を持った組織として資金提供者への責任を持って活動している。その活動プロセスを整理すると図 8 となる。彼らは適切な研究と考察によって得られた知見等を政策立案者や実践家に伝え、彼らがそれらをエビデンスとして用いて考え、行動してい

くことを支援するための活動をしているのである。

図8 NFERの活動プロセス



出典：NFER (2020), p.5 より作成

2. 研究成果を統合し、エビデンスを創造する機関

イギリスでは、前述したシンクタンクや研究機関、大学等が、事実やデータ等を収集、分析することによって生み出した研究成果を、WWCが統合し、検証し、エビデンスとして活用できるような形にし、それらを政策立案者や実践家にとって分かりやすく、エビデンスとして利用しやすいようにしている。その意味で、WWCはエビデンスを創造する機関と捉えることができ、イギリスにおいてエビデンスに基づく政策立案や実践を行い、その活動の質を高め、効果を上げていく上で重要な役割を果たしている組織である。

WWCの詳細については第1節において記載しているので、ここでは、WWCの機能について説明する。WWCはデータや研究成果等を統合し、検証することで、政策立案者や実践家が、“何が有効か”を考えて施策や取組を決定するための根拠となるエビデンスを創造するという役割を担っている。

○ EIF

先行研究では、その役割の代表的なものとして、WWCの一つであるEEFのツールキットが紹介されている（三菱UFJリサーチ&コンサルティング 2017a, 同 2017b, 家子他 2016, 内山他 2018）。そこで本稿では、早期介入をすることで子供や若者の学力向上やウェルビーイングの改善を図ることを目的として創設されたEIFのガイドブック(Guidebook)を紹介する。

EIF は、2013 年に創設されたチャリティーである。2020 年度現在、38 名のスタッフで運営されている。Youth Endowment Fund や同じ WWC の EEF, What Works for Children's Social Care をパートナーとして活動している。またそのほかにもメンタルヘルスや家庭支援の活動を行う Anna Freud Centre やケンブリッジ大学の PEDAL などとも協働関係を持っている。資金の約 90%は省庁（教育省、雇用・年金省、内務省など）からの補助金である。このほかにも、ナフィールド財団や Youth Endowment Fund からも資金を得ている。

EIF が作成するガイドブック³²は、子供や若者が改善するための早期介入プログラムの効果について評価された情報を提供するものである。厳格な評価プロセスを通じて、EIF はプログラムの影響とその相対的なコストのエビデンスの強さを評価し、ガイドブックに示している。ガイドブックでは、プログラムが改善することで示されている特定の結果とその改善の規模、プログラムの仕組みと提供方法、及びプログラムをより可能性の高いものにするための条件やリソースに関する情報も記載されている。

図 4 で示した EIF の評価基準に基づいて判断されたエビデンスの強さ、コスト、子供たちのアウトカム、対象の学校段階等の条件を設定して、政策立案者や実践家がプログラムを検索することができる仕組みになっている（図 9）。そして、検索条件に該当するプログラムごとに、エビデンスの強さやコストの結果だけでなく、改善が見られた取組事例の概要などの情報も掲載されており、何をどのようにすればよいのかなどの情報も得られるようになっている（図 10）。

このように、収集したデータや情報を基に、EEF のツールキットや EIF のガイドブックが作成されることにより、政策立案者及び実践家という当事者が、自分にとって何が有効なのか、そして成果を上げるためには何をすることが効果的なのかを考えるためのエビデンスを得ることができていると言える。

図9 EIFのガイドブック

出典：EIFのHP (<https://guidebook.eif.org.uk/>) より引用

図10 EIFのガイドブックの事例「All Stars」

All Stars (Core and Core with Plus)

All Stars is a universal programme for children between the ages of 8 and 14 years. The primary goal of the programme is to prevent or delay risky behaviours, specifically substance misuse and anti-social behaviour.

Evidence rating: 2

Cost rating: 1

Child outcomes:
Enhancing school achievement & employment
Preventing substance abuse

UK provision: Yes

Age group:
Primary school
Preadolescents
Adolescents

Delivery model: Group

Main setting:
Secondary school

Other setting:
Primary school

Classification:
Universal

出典：EIFのHP (<https://guidebook.eif.org.uk/search>) より引用

3. 中間支援をする機関

イギリスにおけるエビデンスに基づく政策立案を実行性あるものとして機能させるのに重要な役割を果たしているのが、研究を行う主体やエビデンスを提供する主体と、エビデンスを利用する主体をつなぎ、エビデンスを利用する主体が効果的に活用できるように支援する「中間支援組織」の整備である（家子他 2016, 森, 岡崎 2020）。

○ Nesta/AUE

Nesta と AUE は、社会政策においてエビデンスを活用することを促進させることを目的に活動している組織である。この組織の活動は、研究者と政策立案者や実践者を結びつけて調査研究を実施する場を創ることや、政策立案者や実践者に対して多様なトレーニングの機会を提供してスキルを向上させること、アドバイスを提供することである。

例えば、Nesta が実施する The Innovation Growth Lab (IGL) ³³がある。これは、政府関係者、財団、研究者等をつなぐ協働活動のためのグローバルなネットワークである。そこでは広範な形で RCT を実施することを支援し、研究者と政策立案者や実践者がより質の高いエビデンスを効果的に活用することを促進させる活動を行っている。

○ ESRC

次に ESRC である。ESRC は、研究者と公的組織、産業界とをつなぎ、知識の交流と協働関係の構築を目指した活動を行っている。

知識の交流という点では、1996年にケンブリッジ大学と協働して設置された Centre for Business Study がある ³⁴。同センターは、持続可能な経済発展と成長の決定要因について、研究者と産業界等が協働しながら、学際的な証拠に基づいた研究を行うことを目的としている。

協働関係の構築という点では、Impact Acceleration Accounts (IAA) という活動がある ³⁵。これは、社会科学の強力な基盤を持つ英国の研究機関 26 大学 ³⁶ に対して、資金提供をするプログラムである。この資金により、大学はあらゆる部門のパートナーと協力して、社会科学の知識を基に様々な社会的な課題を解決するための調査研究を行うのである。そしてその成果を政策立案者や実践家が活用するのである。一つのプロジェクトの規模は数 100 ポンドのものから数万ポンドのものまで様々である。

これらの他にも、政策立案者や実践家が活用できるような研究を構築し、その成果を活用できるようにするために、Doctoral Training Network や Knowledge Transfer Partnership, National Centre for Research Methods の研修コースなど多様な活動を展開している。

このような活動を通して、政策立案者や実践家のニーズ等に基づき、かつ学術的な面に裏打ちされた多様で質の高い研究を行う基盤整備をしている。そして、その研究の成果をエビデンスとして政策立案者や実践家が的確なのかを判断ができるように支援するという循環システムを構築することを目指しているのである。

4節 エビデンスと政治

第1節のEBPMの制度化の背景において触れたが、イギリスでは1990年に入り、政府が主導でエビデンスに基づく政策立案を推進してきた。そのことを内山らは（内山他 2018, p.57）「EBPMは、政治家によるコミットメントと、それを受けた財務省の役割が大きいと言える。財務省は各府省の歳出を、Green book及びMagenta bookに基づいた事前・事後評価を行い、事前及び事後で管理している。こうした仕組みと、議会からのエビデンスの要求等が組み合わさることで、英国政府内でのEBPMの推進力が生まれている」と指摘している。

しかしこのことは、今井がアメリカのNCLB法やPISAを事例として指摘しているエビデンスが持つ「政治的・レトリック的な効果」（今井 2015, p.191）という問題もたらす危険も有している。すなわち、エビデンスが“エビデンスと呼ばれる”ことによってその威力を発揮するという問題である。

イギリスにおいても、WWCが様々なデータや研究を検証し、エビデンスとしての質を評価して提供している。そのため、WWCによって“エビデンスと呼ばれる”ことによってエビデンスとしての威力を発揮するということになる。そこにはWWCへの信頼や政治的な中立性というものが担保されておくことが重要となる。その信頼や政治的な中立性を担保するために、WWC及び研究機関や、エビデンスを活用することを支援する中間支援機関等のエコシステムに関わる組織には、特定の政党からの資金が入らないなど、政治的な中立性を担保することが重視されている。

その一方で、WWCは、“Arm’s Length”と呼ばれる組織で、政府や省庁から一定の距離を保ちながらも、彼らの意思決定において無視することができない発言力や影響力を有する立ち位置をとることが意図されていると言われている（家子他 2016, p.20）。“Arm’s Length”とは、省庁の活動を拡大させるためのもので、“Arm’s Length”と省庁は、信頼、説明責任の明確さ、及び目的と結果の共有された理解に基づく効果的なパートナーシップを持つ必要があるとされている（Cabinet 2017）。このような関係性を有する組織の下でエビデンスが創られることにより、省庁や地方自治体の政策立案者や実践家にとっては、エビデンスの信頼が高まり、エビデンスに基づく政策立案を推進できることになるのである。

5節 小括

これまで述べてきたイギリスのエビデンスに基づく政策立案の特徴を整理すると、第1に、RCT等の実証的な手法を社会政策分野にも幅広く適用したエビデンスに基づく政策立案を国家的に推進してきたことである。そして、それを推進する仕組みとして、エビデンスに基づく政策立案を実装するための各種関係機関の結びつきであるエコシステムを整備していることである。しかし、実際には、実証的な社会実験的な手法は、コストがかかり、かつ現場の負担が大きいものである。また、政策立案者や実践家の専門性を制限するという課題もある。

第2の特徴としては、当事者が自らの判断をする際のエビデンスとして活用することを

重視し、その活動を支える仕組みを整備していることである。それが中間支援組織の存在である。彼らがエビデンスの提供者とエビデンスの利用者を円滑に結びつける重要な役割を担っている。

第3の特徴としては、データベースの構築である。イギリスでは、実証実験も重視すると同時に、既存のデータを活用した研究も重視していることである。

第4の特徴としては、多様なデータを用いて、多様なアクターが研究等に携わる仕組みを整備するとともに、そこから生み出される研究成果を統合し、検証してエビデンスとしての質を評価していることである。このようなエビデンスの質を担保する仕組みがあることにより、エビデンスに基づく政策立案が機能するのである。その意味において、WWCの存在は重要である。

イギリスでも当初は、エビデンスには財政投資効果（Value for Money）としての価値が重視され、業績に応じて支払われる Performance Related Pay の根拠として、またアカウントビリティを示すものとして活用されていた。しかし現在はそれだけでなく、改善にどう有効なのかという視点からその取組が有効であったかという意味での価値、すなわち、実用的なエビデンス（使えるエビデンス、useful evidence）としての意味合いが重視されていると言える。

このようなイギリスの取組が示唆することは、政策立案者や実践家の当事者が、エビデンスを理解し、有効に活用して有益な政策を立案し、その政策を効果的に運用していくことが重要であること、それを支える仕組みとしての、データの蓄積、研究基盤の整備、人材育成体制の整備、仲介役としての中間支援組織の整備を行うことが重要ということである。

植田 みどり（国立教育政策研究所）

<参考資料>

Pupil Premium に関する国会での質疑応答

日付	議事録	調査研究報告書等
2009年6月		教育白書「Your child, your schools, our future」を発表。Pupil Premiumを提言
2010年		労働党マニフェスト「A Future Fair for all」においてlocal Pupil Premiumを提言
2010年3月		IFS「The Pupil Premium assessing the option」を発表。財政構造が社会経済的に不利益な家庭の児童生徒の学力格差是正にどう影響するのかを検証
2010年5月		内閣府「The Coalition: our programme for government」を発表
2010年5月15日	子ども学校家庭大臣が2010/13の学校予算について説明。その中で、2009年の教育白書で提言したPupil Premiumを全国展開することを検討していることを発表。しかし全国展開するためには、学校予算の削減が必要になる可能性があり(IFSの検証報告書)、予算確保が課題と説明【Com. Vol.507】	
2010年7月26日	教育大臣が「The Coalition: our programme for government」の中で、よりニーズが必要な貧困層の児童生徒を対象とした追加予算としてPupil Premiumを提言していることを説明【Com. Vol.514】	
2010年11月		教育白書「The Importance of Teaching」を発表。学校予算の透明性、論理性、公平性を重視するための新しい予算配分基準を作成すること、Pupil Premiumの導入を提言
2010年11月3日	教育大臣が、EEF(Education Endowment Fund、困難校の児童生徒の学力向上のための予算)について説明。EEFの配分は、Pupil Premiumの以降への可能性をもたらすと説明【Com. Vol.517】	
2010年12月1日	アカデミーやフリースクールの児童生徒もPupil Premiumの対象にすることを提案【Com. Vol.536】	
2010年12月6日	PPIについて議論。無料給食率(Free School Meal, FSM)のみを基準とすることについての議論【Lod. Vol.723】	
2010年12月20日	Pupil Premiumの予算について提案【Com. Vol.537】	
2011年2月15日	Pupil Premiumの配分基準としてFSMのみということへの議論。英語を母語としない児童生徒などが候補にすることの意見など【Com. Vol.523】	
2011年5月		The Sutton Trust「Toolkit of Strategies to Improve Learning」を発表。PPの活用状況を分析
2011年7月11日	PPの執行状況をどう評価(assessment)するのかについての質疑。Performance Tableを用いて貧困層と富裕層とのギャップなどを基に評価すると回答【Com. Vol.531】	
2011年11月21日	PPが導入されたことで学校の支出がどう変化したかについての質疑。PPを受け取っても多くの学校が学校予算が減っていること(IFS報告書)を指摘。FSMを申請しない保護者もあり、FSMのみが基準だと抜け落ちてしまう対象者もいることを指摘【Com. Vol.536】	
2012年3月26日		教育省「School funding reform」を発表。新しい全国の予算配分基準(National Funding Formula)及びPupil Premium等の提言
2012年6月		NFER(The Sutton Trust)「NFER Teacher Voice Omnibus 2012 Survey: the use of the Pupil Premium」を発表。PPの活用状況及びそれに対する教員の意識調査
2012年9月		Ofsted「The Pupil Premium」を発表。PPの活用状況及び有効に活用している特徴を整理
2012年9月3日	PPの執行状況に関する質疑。学校が公表すること、Ofstedの監査で社会経済的に不利益な家庭の児童生徒の状況に注力することでより執行状況を把握する【Com. Vol.549】	
2012年10月24日	PPの児童生徒個人への効果検証に関する質疑。Ofstedの監査及びEEFの活動によって検証すると説明【Lod. Vol.740】	
2012年10月29日	PPの成果について、2013年春に、Ofsted及び外部機関による検証結果を発表すると説明【Com. Vol.552】	
2012年12月19日	2013/14の学校予算の説明。その中で新しい全国の予算配分基準(National Funding Formula)の意図を説明【Com. Vol.555】	
2013年1月		Ofsted「The Pupil Premium」を発表。学力向上を最大化するためのPPの活用について検証
2013年2月		Ofsted「The Pupil Premium: how schools are spending the funding」を発表。学校の学力向上を最大化するためのPPの活用状況を検証
2013年4月16日	貧困層の捉え方についての質疑。Universal Creditと合わせるなどについて議論【Com. Vol.561】	
2013年6月		Ofsted「Unseen Children」を発表。貧困層への教育支援の成果を検証
2013年6月24日	Ofstedの結果を基に、PPの成果として学力結果(ギャップの縮小状況、学力の伸びなど)を検証すると説明【Com. Vol.565】	

(次ページに続く)

* Com: 議会下院 (House of Common)

* Lod: 議会上院 (House of Lord)

* FSM: 無料給食比率 (Free School Meal)

出典: UK Parliament Hansard (2022年2月1日最終確認) <https://hansard.parliament.uk/>

より著者作成

Pupil Premium に関する国会での質疑応答（続き）

日付	議事録	調査研究報告書等
(前ページから続く)		
2013年7月		教育省「Evaluation of Pupil Premium」を発表。学力差の是正などのPPのインパクトを検証
2013年7月17日	初等学校のPPの増額に関するコンサルテーションの説明。Ofstedの「Unseen Children」(貧困層への教育施策の検証)の結果を基に、PP等の貧困層への追加配分予算の成果を説明。Ofstedの存在意義も、EEFの活動により、効果的な実践も説明。しかし何が有効かやよい実践の判断は政治的な判断が入るべきではなく、実践者自身が判断すべきとして、PP Championを任命し、よい実践の収集、普及を図ることを説明【Com. Vol.566】	
2014年2月3日	PPの予算拡大方針について議論。予算の有効活用の方策やその活用状況の検証について。National College、EEF(teaching learning toolkit:効果がある教育的介入に関する調査の解説)、Ofstedの監査が有効な活動と説明。貧困層への教育支援として早期介入の効果が実証されていることから、就学前段階でのPPの導入を議論。しかし教育省は検討していないと回答【Lod. Vol.752】	
2015年6月30日		会計検査院「Funding for disadvantaged Pupils」を発表。Pupil Premiumの状況及び効果について検証
2015年7月		The Sutton TrustとEEF「The Pupil Premium: Next Steps」を発表。NFER等の調査結果等も引用しながら、PPの取り組み状況や教員の意識を分析し、今後のPPの在り方を手源
2015年11月		教育省「Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupils」を発表。社会経済的に不利益な家庭の児童生徒の学力向上に寄与する学校の特徴、学校の戦略、支援活動を分析
2015年12月		教育省、NFERが「NFER Teacher Voice Omnibus 2015」を発表
2016年3月		教育白書「Educational Excellence Everywhere」を発表。Pupil Premium及びPupil Premium Plus等について説明
2016年3月		教育省「DfE strategy 2015-2020」を発表。公平で継続的な財政を提供するためのものとしてPupil Premiumを提言
2016年5月3日	2016年教育白書の内容について説明【Com. Vol.607】	
2016年7月		EPI「Divergent path way」を発表。この10年間の社会経済的格差は正の取り組みが貧困層の児童生徒の学力向上にどう貢献しているのかを分析。新しい全国的な財政配分基準の検討データを提供
2017年1月		DfE「NFER Teacher Voice Omnibus: Research Report」を発表。PP等に関する教員の意識調査
2017年7月		教育省「Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England」を発表。PPの教育実践の改善へのインパクトを分析
2017年12月		HoC「The Pupil Premium」を発表。2015年からのPPの成果を検証
2018年1月		NFER「School Funding in England Since 2010 -What the Key Evidence Tells Us」を発表。2010年以降の財政政策の状況を整理し、それらの政策のインパクトを検証
2018年1月29日	PPの成果について質疑。PPの効果及び対費用効果を継続的にモニタリングのに、EEFの活動を活用。PPの維持についての質問【Com. Vol.635】	
2018年2月		教育省が「Eligibility for free school meals and the early years pupil premium under University Credit: Equality analysis」を発表。FSMの基準性に課題がある
2018年2月		NCTLとTSCが「Effective pupil premium reviews」を発表。PPの活用状況について分析し、学校が戦略的に活用するためのガイドを提供
2018年2月6日	PPの判断基準にUniversal Creditを当てはめるとい教育省のコンサルテーションへの質疑【Com. Vol.635】	
2019年		Armed Forces Covenant(防衛省)が2019年年次報告書を発表。Service Pupil Premiumの成果を検証
2019年12月20日	Armed Forces Covenant2019年年次報告書の内容について説明【Com. Vol.669】	
2020年		Armed Forces Covenant(防衛省)が2020年年次報告書を発表。Service Pupil Premiumの成果を検証
2020年1月20日	PPの成果についての質疑。EEFの報告書及びSutton Trustの報告書で学力差の縮小などの効果が実証されていると説明【Com. Vol.670】	
2020年8月		EPI「Education in England: Annual Report 2020」を発表。PPの活用状況を調査

* Com: 議会下院 (House of Common)

* Lod: 議会上院 (House of Lord)

* FSM: 無料給食比率 (Free School Meal)

出典: UK Parament Hansard (2022年2月1日最終確認) <https://hansard.parliament.uk/>
より著者作成

引用文献資料

- 大住 莊四郎 (1999) 『ニュー・パブリックマネジメント』 日本評論社
- 家子直幸, 小林庸平, 松岡夏子, 西尾真治 (2016) 「エビデンスで変わる政策形成ーイギリスにおける「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, 及び日本への示唆ー」 (最終アクセス日: 2022年1月17日)
- https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2016/02/seiken_160212.pdf
- 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」を問い直すー教育の標準化・市場化の中でー」 『教育学研究』 第82巻第2号, pp.30-42
- 今井康雄 (2015) 「教育にとってエビデンスとは何かーエビデンス批判をこえてー」, 『教育学研究』 第82巻第2号, pp.2-15
- 内山融, 小林庸平, 田口壮輔, 小池孝英 (2018) 「英国におけるエビデンスに基づく政策形成と日本への示唆ーエビデンスの「需要」と「供給」に着目した分析ー」 経済産業研究所 OECD 教育研究革新センター編著 (2009) 『教育とエビデンス』 明石書店
- 国立教育政策研究所編 (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
- 国立教育政策研究所 (2015) 『初等中等教育の学校体系に関する研究報告書 1 諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究』
- 杉田浩崇 (2014) 「「エビデンスに基づく教育施策・実践」時代における教師の専門性に関するー考察ービスタの「学習化」に対する批判を中心にー」 『愛媛大学教育学部紀要』 61, pp.31-40
- 田中隆一 (2020) 「教育政策におけるEBPMーデータベースの構築によるエビデンスの蓄積と活用」 大橋弘編『EBPMの経済学』 東京大学出版会
- 田辺智子 (2020) 「エビデンスに基づく政策立案 (EBPM) の推進に向けてー医療の経験からの示唆ー」 日本評価学会編『日本評価研究』 第20巻第2号, pp.19-31
- 津谷喜一郎 (2012) 「日本のエビデンスに基づく医療 (EBM) の動きからのレッスン」 国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンスー国際的動向と日本の現状と課題』 明石書店
- 津谷喜一郎 (2020) 「コクラン共同計画とシステムティック・レビューーEBMにおける位置付けー」 *Public Health*, 49 (4) pp.313-319
- D. ブリッジ, P. スメイヤー, R. スミス編著 (2013) 『エビデンスに基づく教育政策』 勁草書房
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2017a) 『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』
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2017b) 『平成 28 年度政策評価調査事業 (経済産業行政におけるエビデンスに基づく政策立案・評価に関する調査) 報告書』
- 森俊郎, 岡崎善弘 (2020) 「教育分野におけるエビデンス仲介機関の特徴」 日本評価学会編『日本評価研究』 第20巻第2号, pp.77-88
- Alliance for Useful Evidence (2015), *Better Public Services Through Experimental Government*
- Biesta, Gert. (2007) , *Why “What works” won’t work : Evidence-based Practice and the*

Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57(1), pp.1-22

Breckon, Jonathan. and Gough, David. (2019), Using evidence in UK, In Davies, Huw., Fraser, Alec., and Nutley, Sandra. (Eds.), *What Works Now? : Evidence-informed policy and practice*, Policy Press, p.285-302

Cabinet Office (1999), *Modernising Government* (2022年2月1日最終確認)
<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20131205101137/http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm43/4310/4310.htm>

Cabinet Office (2010), *Building the Big Society*

Cabinet Office (2017), *Partnerships between departments and arm's-length bodies: Code of Good Practice*

Cabinet Office (2018), *What Works Network Membership Criteria*

DfE (2013), *Evaluation of Pupil Premium*

DfE (2015), *Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupil*

DfE (2022), *DfE (and Executive Agencies) Data Sharing Service Application Form Guidance*

EEF (2021a), *Teaching and Learning / Early Years Toolkit Guide*

EEF (2021b), *Putting Evidence to Work – A School's Guide to Implementation*

EEF (2021c), *The EEF Guide to the Pupil Premium*

EPI (2016), *Divergent path way*

Government Social Research (2021), *Government Social Research Membership & Eligibility Guidance*

Hargreaves, David. (2007), *Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996)*, In Hammersley, Martyn. (Ed.) *Educational Research and Evidence-based Practice*, Sage Publication, pp.3-17

HM Government (2012), *The Civil Service Reform Plan*

HM Government (2011), *Open Public Services*

HM Government (2013), *What Works: evidence centres for social policy*

HM Treasury (2018), *The Green Book: Central Government Guidance on appraisal and Evaluation*

HM Treasury (2020), *Magenta Book: Central Government guidance on evaluation*

House of Commons (2017), *The Pupil Premium*

IFS (2010), *The Pupil Premium assessing the option*

National Audit Office (2013), *Evaluation in government*

National Audit Office (2015), *funding for Disadvantaged Pupils*

Nesta (2012), *Why We Need to Create a 'Nice for Social Policy'*

NFER (2020), *NFER impact review 2019/20*

NFER (2021), *NFER international*

Ofsted (2012), *The Pupil Premium*

Ofsted (2013a), *The Pupil Premium: how school are spending the funding*

Ofsted (2013b), *Unseen Children*

What Works Network (2014), What Works ? : evidence for decision makers
What Works Network (2018), The What Works Network: Five Years On

参考文献資料

- 小林庸平 (2020) 「日本におけるエビデンスに基づく政策形成 (EBPM) の現状と課題」日本評価学会編『日本評価研究』 vol.20, No.2, pp.33-48
- 眞志喜まり (2017) 「システマティック・レビューにおけるデータベース検索」『情報の科学と技術』 67 巻 9 号, pp.472-278
- 森俊郎, 岡崎義弘 (2020) 「教育分野におけるエビデンス仲介機関の特徴」日本評価学会編『日本評価研究』 vol.20, No.2, pp.77-88
- Cairney, Paul. (2019), Evidence and policy making, In Boaz, Annette., In Davies, Huw., Fraser, Alec., and Nutley, Sandra. (Eds.), What Works Now? : Evidence-informed policy and practice, Policy Press. pp.41-60
- CEP (2010), Election Analysis: Evaluation Education Policy: The Evidence from Economic Research
- DfE (2015), The national pupil database: User guide
- Hammersley, Martyn. (2002), Educational Research Policymaking and Practice, Paul Chapman Publishing
- Nelson, Julie. and Campbell, Carol. (2019), Using evidence in education, In Davies, Huw., Fraser, Alec., and Nutley, Sandra. (Eds.), op. cit., p.131-150
- Nutley, Sandra., Walter, Isabel. And Davies, Huw. (2007), Using Evidence: How research can inform public services, Policy Press

注

- 1 本稿で言うイギリスとはイングランドを指す
- 2 保健省の非省庁系公的機関である。現在は、National Institute for Health and Care Excellence と改称している。
- 3 『The Green Book』は 1999 年に初版が発表された。その後、1997 年、2003 年と改訂され、現在は 2018 年に改訂されたものが使われている。
- 4 大きな社会とは、政府からコミュニティが自立し、個人や家庭、コミュニティに加えて、社会的企業やチャリティー、協同組合など多様な主体が公的問題の解決に主導的な役割を果たすことを求める社会である。このような社会への転換を目指し、コミュニティにより権限を委譲すること、コミュニティで積極的に活動する市民を鼓舞すること、中央から地方政府に権限を委譲すること、協同組合や共済組合、チャリティー、社会的企業を支援すること、政府データを公開することを提言している。(Cabinet office 2010)
- 5 Nesta は、プログラム、投資、政策、研究の組合せ、及びパートナーシップの形成を通じて行動し、幅広いセクターにわたるイノベーションを促進する組織である 1998 年に英国

- 初の公的な支援を受けた社会問題に対するイノベーションを促進する組織として創設された。当初は、英国国営宝くじ (National Lottery fund) から資金が提供された。
- 6 経済社会研究会議とは、政府が資金提供する政府外公共機関の一つである、英国研究技術革新機構 (UK Research and Innovation, UKRI) の一部である。ESRC は、社会科学の研究と訓練に資金と支援を提供する組織である。またこれは、経済的及び社会的問題に関する研究に資金を提供するための英国最大の組織でもある。
- 7 <https://www.gov.uk/guidance/data-protection-how-we-collect-and-share-research-data> (2022年2月1日最終確認)
- 8 教育省の HP (<https://www.gov.uk/guidance/apply-for-department-for-education-dfe-personal-data>) (2022年2月1日最終確認) に申請のための手続や留意点、遵守すべき点等の情報がまとめられている。
- 9 <https://www.gov.uk/government/organisations/civil-service-government-social-research-profession/about> (2022年2月1日最終確認)
- 10 <https://www.gov.uk/government/publications/2017-government-social-research-service-fast-stream-scheme> (2022年2月1日最終確認)
- 11 LSE の EMPP の HP (<https://www.lse.ac.uk/study-at-lse/Graduate/degree-programmes-2022/Executive-Master-of-Public-Administration-EMPA>) (2022年2月1日最終確認)
- 12 <https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/msc-evidence-based-social-intervention-and-policy-evaluation> (2022年2月1日最終確認)
- 13 https://media.nesta.org.uk/documents/Using_Research_Evidence_for_Success_-_A_Practice_Guide.pdf (2022年2月1日最終確認)
- 14 <https://www.ukri.org/councils/esrc/career-and-skills-development/> (2022年2月1日最終確認)
- 15 この仕組みとは別に、「Service pupil premium, SPP」という補助金がある。これは軍人及び防衛省の退職者及び防衛省からの年金取得者の子女を対象としたもので、学校に児童生徒一人当たり 310 ポンド (2021/22 年) 支給される。児童生徒の精神面での支援 (pastoral support) に支出される。
- 16 学校とは、公費で運営されている初等学校、中等学校、特別支援学校、適応指導教室 (放校された児童生徒を受け入れる施設)、アカデミー、フリースクール、私立の特別支援学校を含む。なお、アカデミー、フリースクール、私立の特別支援学校は、地方自治体を通さずに ESFA から直接支給される。
- 17 IFS は、1969 年に創設された独立系のミクロ経済の研究機関である。労働政策、税制、教育政策など幅広く公共政策分析を行う研究機関である。
- 18 Hansard Vol. 565 (2013年6月24日)
- 19 Hansard Vol.566 (2013年7月17日)
- 20 EPI は、2016 年に創設された、教育政策に関する研究と分析を通じて質の高い教育成果を促進することを目的とした、独立系の民間の教育政策に関するシンクタンクである。
- 21 それぞれ三つの視点の評価は次のとおりである。
- ・政策介入のインパクトとは、その政策を実施した成果を追加的月数として評価したもので 8 段階で評価

- ・エビデンスの強さは、システマティック・レビューやメタ分析等による評価の質や量、結果の再現性などの一貫性などの視点から 5 段階で評価
- ・政策介入のコストは政策介入を実装するのに係る一人当たりのコストを 5 段階で評価
詳細については、EEF (2021a)及び田中 (2020) を参照。

²² EEF の HP のツールキット (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>) (2022 年 2 月 1 日最終確認)

²³ 平均的インパクトとは、政策介入のインパクトを追加的月数として評価したものである。政策介入を 1 年間実施した結果、処置群の平均的な成果指標の値が対照群の平均値に比べて 0.5 標準偏差分上昇したとすると追加的に 6 か月分の教育効果があったと評価する。これは 1 年間の教育の成果は指標の 1 標準偏差分の上昇分とほぼ同じであるという仮定に基づく評価である。(田中 2020, p.65)

²⁴ イギリスにおける 6 地域 (West Somerset, Norwich, Blackpool, Scarborough, Derby, Oldham) において実施された、地域内の課題解決に向けた挑戦的な活動を行うことを通して、社会的流動性 (social mobility) を高めるための事業

²⁵ West Somerset, Norwich, Blackpool, North Yorkshire coast, Derby, Oldham, Bradford, Doncaster, Fenland and East Cambridgeshire, Hastings, Ipswich, Stoke-on-Trent の 12 カ所が指定されている。

²⁶ SMC (Social Mobility Commission) の指標及び AEA (Achieving Excellence Areas) の指標によって、教育における社会経済的な不利な立場にある地域としての状況が 6 段階 (1 段階が高い, 6 段階が低い) にランク付けされる。

- ・ SMC は、就学前、学校、継続教育、成人教育ごとに指標を設定している。学校については次の四つの指標である。

: 学校監査の結果 outstanding 及び good と評価された初等学校に通う無料給食資格を有する児童の割合

: 学校監査の結果 outstanding 及び good と評価された中等学校に通う無料給食資格を有する生徒の割合

: KS2 の終了時に読み、書き、計算が少なくともレベル 4 に到達した無料給食資格を有する児童の割合

: GCSE で英語及び数学を含む 5 教科で good を取得した無料給食資格を有する生徒の割合

- ・ AEA は、水準 (standards) と能力 (capacity) の二つの領域を設定。各領域の指標は次のとおりである。

: Standards

KS4 の attainment でスコア 8, progress でスコア 8, KS2 の読み書き計算の attainment 及び Value added の割合, accessibility として good 及び outstanding と判定される中等学校へのアクセス (5 キロ以内)

: Capacity

System leaders coverage として teaching school と NLE (National Leaders of Education, 優れた校長として国から認定された校長) の初等及び中等学校の生徒一人当たりの数, ITT provider coverage として児童生徒当たりの実習生の数, Quality

of leadership として good 及び outstanding のリーダーシップと判定された初等及び中等学校の生徒の割合, sponsor coverage として outstanding なスポンサーアカデミーの児童生徒数

²⁷ エコシステムについては, 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2017a) 及び家子他 (2016) に詳述されている

²⁸ Ofsted の HP に創設当初からの年次報告書が集積されている。
(<https://www.gov.uk/government/collections/ofsted-annual-reports>) (2022年2月1日最終確認)

²⁹ <https://www.lse.ac.uk/> (2022年2月1日最終確認)

³⁰ <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=53> (2022年2月1日最終確認)

³¹ 1993年から活動を始め, 1995年に「EPI Centre」となり, 2001年より「EPPI Centre」となった。

³² EIF の HP (<https://guidebook.eif.org.uk/>) (2022年2月1日最終確認)

³³ <https://www.innovationgrowthlab.org/innovation-growth-lab> (2022年2月1日最終確認)

³⁴ <https://www.cbr.cam.ac.uk/> (2022年2月1日最終確認)

³⁵ <https://www.ukri.org/our-work/supporting-collaboration-in-the-uk/supporting-collaboration-esrc/impact-acceleration-accounts/> (2022年2月1日最終確認)

³⁶ 26 大学とは下記の大学である

University of Birmingham	University of Bristol
University of Cambridge	Cardiff University
Durham University	University of Edinburgh
University of Essex	University of Exeter
University of Glasgow	Institute for Fiscal Studies
King’ s College London	Lancaster University
University of Leeds	University of Leicester
University of Manchester	
National Institute of Economic and Social Research (NIESR)	
Newcastle University	University of Nottingham
University of Oxford	Queen’ s University Belfast
University of Sheffield	University of Southampton
University of Surrey	University of Sussex
University of Warwick	University of York.

第2部

市区町村教育委員会における施策評価の 現状と今後の展望

第1章 市区町村教育委員会の取組に関する点検・評価の状況

1節 はじめに

近年において証拠に基づく政策立案が求められている中で、客観的根拠に基づく教育政策の推進は国だけでなく地方自治体でも重要な課題となっている。

近年においては、田中（2020）が示したように足立区や戸田市、箕面市といった、地方自治体で EBPM の先進事例も見られるようになってきている¹。しかし、樫原（2020）が「残念ながら極めて先進的な事例に過ぎない」と指摘するように、このような先進的な事例はまだ数少なく、「教育委員会において EBPM に精通した職員はごくわずか」という実情も見られる²。また、文部科学省の調査によると、2018 年度間にエビデンスを重視した PDCA サイクルの確立に向けて具体的な取組を実施している地方自治体の割合は、都道府県で 68.1%、指定都市で 45.0%、（指定都市以外の）市区町村で 24.3%となっていた³。

このように、地方自治体では個々の施策を中心にエビデンスに基づく PDCA サイクル確立に向けた取組に着手し始めている状況にあるものの、組織的・体系的に EBPM を推進する状況は整っていない状況が見られる。

このため、文部科学省は第 3 期教育振興基本計画において、今後の教育政策の遂行に当たって特に留意すべき視点として「客観的根拠を重視した教育政策の推進」を掲げており、地方自治体においても「それぞれの実情に応じた地域の発意による指標の設定や全国レベルの調査結果との比較による適切な指標の設定について検討するとともに、複数の指標及び他のデータとのクロス集計等による現状把握等により、PDCA サイクルを構築することが期待」⁴されている。この方針に沿って、文部科学省は地方自治体における取組状況の現状把握、地方自治体や研究機関等のコンソーシアム構築、データの収集・活用に向けた体制整備のような取組を進めている。⁵

一方で、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下「地教行法」と呼ぶ）第 26 条により、地方自治体に設置される教育委員会は教育に関する事務の管理及び執行の状況の点検及び評価（以下「点検・評価」と呼ぶ）を毎年行い、その結果について報告書を作成して公表することが、2008 年度から義務付けられている。

この規定は教育委員会の責任体制を明確化することを目的として設けられており、効果的な教育行政の推進に資するとともに住民への説明責任を果たしていくことを趣旨としている⁶。このため、点検・評価は直接的に客観的根拠に基づく教育行政の推進を目的としたものではない。しかし、実際に多くの教育委員会の点検・評価による報告書を読むと、教育振興基本計画や教育大綱に基づく様々な取組（政策・施策・事業等：以下まとめて「取組」と呼ぶ）⁷の PDCA サイクルの一環としての位置付けとして点検・評価が実施されていることがうかがえる⁸。すなわち、多くの教育委員会では定期的な点検・評価が各取組の成果を把握して取組内容を改善するという目的の下で行われており、点検・評価は客観的根拠に基づく教育政策の第一段階として位置付けることができる。

そこで、本稿では各教育委員会における点検・評価の結果をまとめた報告書（以下「点検・評価報告書」と呼ぶ）を収集・分析して、教育委員会の取組に関する点検・評価の状況を整理する。この際、より多様で多くの教育機関を直接所管している市区町村教育委員会の状況

に絞って、点検・評価の状況を見ることにしたい。

2 節 点検・評価報告書のインターネット上における公表状況

今回は 2018 年度の取組内容に関する点検・評価報告書を分析対象として全 1,738 市区町村⁹のホームページ(教育委員会独自のものも含む)を通じて断続的に収集した¹⁰。さらに、2018 年度以外の取組内容に関するものも含めた点検・評価報告書の公表状況(1 年分でも点検・評価報告書がインターネット上に公表されているか)についても調査した。

なお、教育分野に限定しない全般的な行政評価に内包して点検・評価を実施する市区町村も多く見られた。独立的な点検・評価報告書が見当たらない場合でも、ホームページ等の記載から全般的な行政評価に関する報告書がその役割を担うと考えられる場合¹¹には、その報告書も点検・評価報告書と見なして収集・分析対象とした。

ほとんどの教育委員会では 2018 年度の取組内容を 2019 年度以降に点検・評価報告書としてまとめており、インターネット上における公開の有無や時期は教育委員会によって異なっていた¹²。また、点検・評価報告書の収集や内容の分析に多くの時間を要したこともあり、情報は古くなるが今回の分析対象は 2018 年度の取組内容に関する報告書とした。

次節で点検・評価報告書の内容について分析をするが、その前にインターネット上での公表状況はどのようになっているのかを確認しておこう。文部科学省の『教育委員会の現状に関する調査(平成 30 年度間)』によると、全ての都道府県・政令市、98.6%の市区町村で点検・評価報告書が作成されており、全ての都道府県・政令市、73.7%の市区町村で点検・評価報告書がホームページで公開されていた。

ここでは、2021 年 5 月末までに実際に収集できた点検・評価報告書の状況から、点検・評価報告書のインターネット上における公表状況を表 1 にまとめた。

表 1 点検・評価報告書のインターネット上における公表状況

	市区町村 の総数	2018年度の取組の 点検・評価報告書		全期間の 点検・評価報告書		
		公表数	公表割合	公表数	公表割合	
全体	1,738	1,138	65.5%	1,292	74.3%	
人口 規模 (人)	～ 4,999	261	66	25.3%	107	41.0%
	5,000 ～ 9,999	249	106	42.6%	138	55.4%
	10,000 ～ 19,999	287	166	57.8%	192	66.9%
	20,000 ～ 49,999	398	299	75.1%	342	85.9%
	50,000 ～ 99,999	256	226	88.3%	233	91.0%
	100,000 ～ 199,999	156	144	92.3%	149	95.5%
	200,000 ～ 499,999	96	96	100.0%	96	100.0%
500,000 ～	35	35	100.0%	35	100.0%	

出典：各市区町村の点検・評価報告書(2018 年度取組対象)を基に筆者作成

注：人口規模は 2019 年元日時点の「住民基本台帳人口」(総務省)による

共同設置された教育委員会(羽島郡二町・相楽東部広域連合)のある地域はそれぞれを一つの市区町村として扱っている。

全市区町村の実態で見ると、2018年度の取組内容に関しては1,138市区町村（65.5%）、全期間の取組内容に関しては1,292市区町村（74.3%）の点検・評価報告書がインターネット上に公開されていた。また、人口規模別に見ると、大規模な市区町村ほど点検・評価報告書がインターネット上に公表されることが多くなっており、特に20万人以上の市区町村では全て公表されていた。

3節 点検・評価報告書の内容分析

地教行法により点検・評価を行って報告書を作成することなどが義務付けられているものの、点検・評価の具体的な内容に関しては各教育委員会が実情を踏まえて決定するものとされている¹³。このため、点検・評価報告書も表題や評価対象をはじめとする多くの側面で市区町村によって大きく異なっている。教育委員会（又は市区町村：後述するように市区町村名義の報告書もある）の点検・評価に対する考え方が点検・評価報告書に表れるものと考えられる。

そこで、この節では2018年度の取組を対象とした点検・評価報告書の内容について様々な側面から整理分類することを通じて、教育委員会（市区町村）の点検・評価に対する姿勢をそれぞれの側面から見ることにしたい。

1. 点検・評価報告書の表題から見た評価対象

まずは、点検・評価報告書の表題から見た点検・評価の評価対象について見てみよう。教育分野の取組の一部は首長（部局）が管理・執行することもあり¹⁴、近年は総合教育会議の実施のように教育委員会が直接所管する事務でも首長部局との連携はより重要となっている¹⁵。実際には表題だけでは判断することが難しいものの、評価対象の範囲を見る一つの指標になるのではないかと考え、整理・集計した結果を表2に示した。

公表されている点検・評価報告書の中で、約3分の2が教育委員会の活動や事務を対象とした点検・評価を行っていることを示す表題となっており、約4分の1が教育全般に関する点検・評価を行っていることを示す表題となっていた。

表2 点検・評価報告書の表題から見た評価対象

評価対象	度数	割合	点検・評価報告書の表題例
教育委員会	775	68.1%	教育委員会の点検・評価報告書
教育(全般)	280	24.6%	教育に関する事務の点検・評価報告書
教育行政	32	2.8%	教育行政の点検及び評価
事務事業	29	2.5%	事務事業点検・評価報告書
その他	22	1.9%	(教育施策を対象とするものや単に「点検・評価報告書」としているもの等)
合計	1138	100.0%	

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

2. 点検・評価報告書の発行主体

次に、点検・評価報告書の発行主体を整理した結果を表3にまとめたが、ほとんどの報告書では教育委員会やその関係機関（評価委員会¹⁶など）の名義で発行されていた。教育委員会との共同によるものも含めて市区町村名義が入る報告書は全体で0.6%となっており、20万人以上の大規模自治体ではこの割合が3.1%とやや高くなっていた。

表3 点検・評価報告書の発行主体

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
教育委員会(関係機関等含む)	95.8%	94.2%	95.7%	96.8%	95.4%
市区町村(教育委員会との共同含む)	0.6%	0.0%	0.0%	0.8%	3.1%
明記はないが教育委員会と推測可能	1.2%	1.2%	1.9%	0.8%	0.0%
表記なし	2.4%	4.7%	2.4%	1.6%	1.5%
合計	1138	172	465	370	131

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

3. 点検・評価報告書の発行時期

点検・評価報告書の発行時期について報告書での記載状況も含め集計して表4に示した。全体の84.3%に当たる市区町村で発行時期の記載があり、人口規模が大きくなるほどこの割合が高くなっていた。

発行時期については2019年7～9月が47.2%と最も多くなっており、特に20万人以上の大都市では58.0%と高い割合となっていた。次いで2019年10～12月が22.1%となっていたが、1～5万人と5～20万人規模の市区町村で相対的に高い割合となっていた。また、取組実施中の2018年度内（2019年3月以前）に報告書を出す市区町村が2.8%見られた。

表4 点検・評価報告書の発行時期（概要）

発行時期	全体	人口規模				
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	
記載あり	2019年3月以前	2.8%	4.7%	3.4%	0.8%	3.8%
	2019年4～6月	4.1%	8.1%	4.9%	2.2%	1.5%
	2019年7～9月	47.2%	44.2%	43.4%	49.5%	58.0%
	2019年10～12月	22.1%	19.2%	23.0%	23.5%	18.3%
	2020年1～3月	7.6%	4.7%	8.2%	8.6%	6.9%
	2020年4月以降	0.4%	0.6%	0.2%	0.8%	0.0%
	小計	84.3%	81.4%	83.2%	85.4%	88.5%
記載なし	15.7%	18.6%	16.8%	14.6%	11.5%	
合計	1138	172	465	370	131	

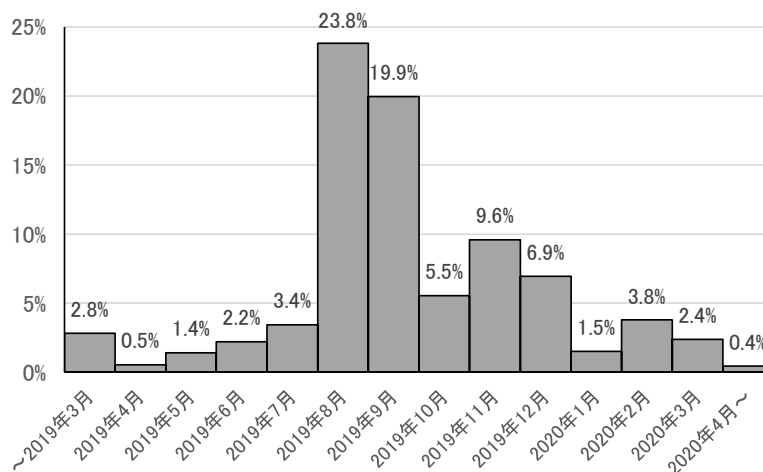
出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

さらに、2018年度の取組に関する点検・評価報告書の発行時期を月別割合で示した図1で見ると、2019年8月が23.8%と最も高く、次いで2019年9月（19.9%）、2019年11

月（9.6%）と続いていた。

より詳細には全国の市区町村教育委員会を対象にした質問紙調査の結果から第3章で考えることにするが、前年度の決算と同時に点検・評価も行うスケジュールが全体的には主流になっていると考えられる。

図1 点検・評価報告書の発行時期（月別）



出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

4. 点検・評価対象となる取組の政策体系レベル

一般的に政策は複数層の政策体系で構成されている。総務省の「政策評価の実施に関するガイドライン」では、政策で実施される様々な取組を表5に示したように「政策（狭義）・施策・事務事業」の3層に区分して整理している。ただ、この区分は相対的かつ理念的で、政策の態様は多様でこの3区分に明確に分けることが困難な場合もあるとしている。

表5 総務省による政策体系の区分

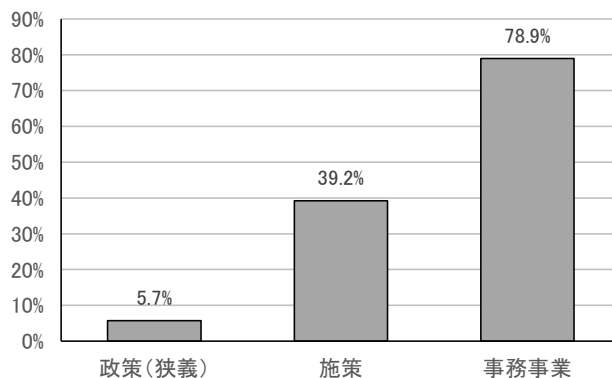
区分	内容
政策（狭義）	特定の行政課題に対応するための基本的な方針の実現を目的とする行政活動の大きなまとまり。
施策	上記の「基本的な方針」に基づく具体的方針の実現を目的とする行政活動のまとまりであり、「政策（狭義）」を実現するための具体的な方策や対策ととらえられるもの。
事務事業	上記の「具体的な方策や対策」を具現化するための個々の行政手段としての事務及び事業であり、行政活動の基礎的な単位となるもの。

出典：総務省「政策評価の実施に関するガイドライン」を基に筆者作成

実際には様々な取組（本稿では上記の「政策（狭義）・施策・事務事業」を一括して「取組」と呼ぶ）を明確に区分できない側面があるものの、教育委員会（市区町村）がどのよう

な視野で取組を点検・評価をしているのかをうかがい知る手掛かりともなる。そこで、実際にはどの政策体系レベルで点検・評価しているのかを集計した結果を図2として示した。

図2 点検・評価対象となる取組の政策体系レベル（複数該当あり）



出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

点検・評価の対象としては、政策（狭義）レベルで5.7%、施策レベルで39.2%、事務事業レベルで78.9%となっていた。このことから、政策（狭義）のような総合的な視点よりも事務事業のような個別的な視点から点検・評価が実施されやすいという傾向が指摘できる。

先述のように複数区分の取組を点検・評価の対象とする市区町村もあるため、点検・評価対象となる政策体系レベルの状況を改めて表6にまとめた。

表6 点検・評価対象となる政策体系レベルの状況

		全体	人口規模			
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
レ ベ ル	政策(狭義)	5.7%	6.4%	5.6%	4.3%	9.2%
	施策	39.2%	40.7%	35.1%	38.6%	53.4%
	事務事業	78.9%	72.7%	78.7%	81.9%	79.4%
区 分 数	1区分	77.4%	80.8%	81.9%	76.5%	59.5%
	2区分	21.4%	18.6%	16.8%	22.2%	38.9%
	3区分	1.2%	0.6%	1.3%	1.4%	1.5%
	合計	1138	172	465	370	131

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

注：上側に示した政策体系レベルは複数に該当することがある。

図2で既に見たように、事務事業レベルが評価対象の中心になっていたが、この傾向は基本的にどの人口規模の市区町村でも見られていた。また、1区分を対象を絞って点検・評価していた市区町村は全体で77.4%となっており、基本的には1区分での点検・評価が主流になっていたと言えよう。

ただ、20万人以上の大都市に限定して見ると、施策レベルや政策（狭義）レベルが評価対象となる割合が高くなっており、2区分・3区分で評価する割合も相対的に高くなっていった。特に大都市においては、例えば施策レベルと事務事業レベルの組合せ¹⁷のような複数

の政策体系レベルから点検・評価する傾向が強くなっていた。

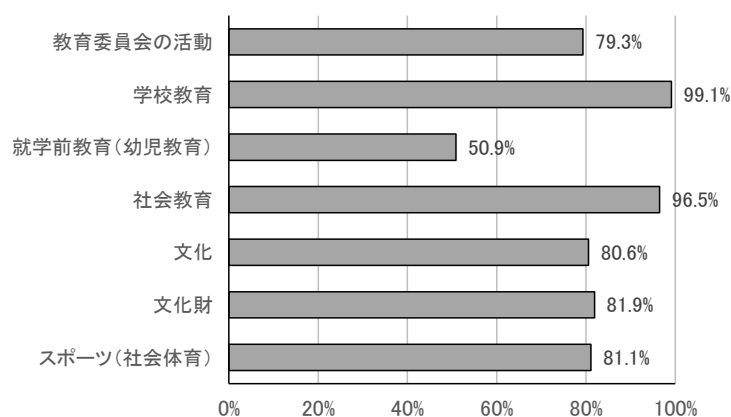
5. 点検・評価対象となる取組分野

教育委員会が所管する取組は多岐にわたっているが、具体的に所管する取組は市区町村によって異なる。このことは、事務委任のような形で教育委員会が担うべき取組の一部は首長部局が管理・執行していることや市区町村（教育委員会）が直接管理する公立幼稚園をはじめとした教育施設等が域内にないことなどの地域の実情によって生じている。

また、教育委員会による取組や教育関連の取組を網羅的に点検・評価している市区町村もあれば、一部の取組を抽出して点検・評価している市区町村もあり、点検・評価の対象となる取組の範囲も大きく異なっている¹⁸。

そこで、点検・評価の対象となる取組分野について見ることにした。この際、細かな取組を網羅的に取り上げることが困難であるため、教育委員会の活動、学校教育、就学前教育（幼児教育）、社会教育、文化、文化財、スポーツ（社会体育：学校体育を除く）という大まかな7分野について点検・評価の対象となっているかを集計¹⁹して図3に示した。

図3 点検・評価対象となる取組内容（複数該当あり）



出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

ほぼ全ての市区町村で学校教育が点検・評価の対象となっており、社会教育もほぼ対象となっていた。また、教育委員会の活動や文化、文化財、スポーツ（社会体育）に関しては8割前後の市区町村で対象となっており、就学前教育（幼児教育）を点検・評価対象としていたのは5割程度にとどまっていた。これらの分野は首長部局の所管になることが多いこともあるが、学校教育や社会教育（公民館活動や図書館の運営など）が教育委員会の中心的な取組として捉えられやすいと考えられよう。

6. 点検・評価報告書の表示内容

(1) 統一的な形式（「点検・評価シート」など）

点検・評価報告書で様々な取組について点検・評価を対象としているが、その結果を報告書で示す際には「点検・評価シート」のような統一されたシート形式で示されることも多い。また、文章形式で示している場合でも定型적인見出し（例えば、目的・成果・課題・指標・全体評価のような見出し）でそれぞれの取組についての点検・評価結果を統一的に示した報告書も見られていた。

そこで、どの程度点検・評価結果が統一的な書式で示されているのか見るため、点検・評価報告書の形式を集計して表7で示した。全体で見ると、シート形式で示していたのが46.7%、定型적인見出しで示していたのが13.5%となっていた。すなわち、約6割の市区町村ではシート形式や定型적인見出しが示されており、多くの市区町村では統一的な形式で点検・評価結果が示されていたことが分かる。

ただ、市区町村の人口規模が小さくなるほど統一的な形式が見られない割合が高く、特に1万人未満では61.0%となっていた。逆に人口規模が大きくなるほどシート形式で点検・評価結果が示される割合が高く、その中でも20万人以上では69.5%となっていた。

表7 点検・評価報告書の形式

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
なし	39.7%	61.0%	45.2%	31.6%	15.3%
シート形式	46.7%	23.3%	40.4%	57.6%	69.5%
定型적인見出し	13.5%	15.7%	14.4%	10.8%	15.3%
合計	1138	172	465	370	131

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

(2) 取組に対する短評

それぞれの取組に対する評価として、ABCのような記号や「おおむね順調」のような定型적인単語・短文等で短評が示されていることも多く、各施策がどのように評価されているのかが分かりやすい。この際、総合的な評価が示されていることもあれば、取組の効率性や必要性のような区分別に見た評価が示されていることもある。そこで、このような取組に対する短評が報告書で示されているかを集計した結果を表8に示した。

総合的な評価のみを示していたのは46.3%、区分別評価のみを示していたのが7.0%、総合的な評価と区分別評価の両方を示していたのが10.4%となり、6割を超える市区町村では何らかの形で取組に対する短評が示されていた。

1万人未満の小規模町村ではやや短評が示されていない割合が高かったり、20万人以上の大都市では総合的な評価と区分的評価の両方が示されている割合が他より高かったりするように多少の違いはあるものの、全体的には人口規模による大きな違いは見られなかった。

表8 点検・評価報告書の短評

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
短評なし	36.3%	40.7%	34.0%	36.2%	38.9%
総合的評価のみ	46.3%	45.3%	49.5%	44.6%	41.2%
区分別評価のみ	7.0%	5.8%	5.6%	9.2%	7.6%
総合的評価＋区分別評価	10.4%	8.1%	11.0%	10.0%	12.2%
合計	1138	172	465	370	131

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

（3）その他の情報

点検・評価報告書では多くの情報が示されており、それぞれの取組にかかる経費（予算・決算など）が示されていたり、点検・評価を受けた今後の取組内容が示されていたりすることが多い。

そこで、報告書における取組にかかる経費に関する情報と点検・評価を受けた今後の取組内容に関する情報の有無について集計して表9として示した。

表9 点検・評価報告書で示された情報（項目内容が含まれる割合）

	全体	人口規模				統一的形式		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	なし	シート形式	定型の見出し
経費(予算・決算等)	33.7%	20.3%	34.8%	38.9%	32.1%	14.6%	53.2%	22.1%
今後の方針	62.8%	39.5%	53.5%	77.8%	84.0%	38.5%	81.4%	70.1%
合計	1138	172	465	370	131	452	532	154

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

全体で見ると取組にかかる経費は33.7%で示されており、一部の市区町村で取組による費用対効果についても考慮した点検・評価をしようとしている姿勢が見える。一方で、今後の取組は62.8%で示されており、多くの市区町村で点検・評価の結果を今後の取組見直し等に活用しようとしていることがうかがえる。

人口規模別で見ると今後の方針については大規模市区町村ほど示されやすい傾向が見えた。また、経費については20万人以上の市区町村は少し低くなっていったものの、20万人未満の3区分では人口規模が大きくなるほど示されやすくなっていた。

さらに、これらの項目は特にシート形式の場合に示されやすいと考えられるため、統一的形式の有無や種類との関係性についても見たが、やはりシート形式で点検・評価結果が示されている場合はこれらの項目がより示されやすい傾向が見えた。

既に表7でも見たように、人口規模と点検・評価報告書の形式（特にシート形式）の間には一定の関係性が見られており、人口規模との関係性よりも報告書でのシート形式の採用状況が、これらの項目、特に今後の方針の提示状況と関係するものと考えられる。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

参考文献

- 檜原哲哉（2020）「教育 EBPM における「データ収集」の重要性と課題」，大橋弘（編）『EBPM の経済学』東京大学出版会，pp.89-108（「第 1 章コメント」所収）。
- 木田宏（著）・教育行政研究会（編）（2015）『逐条解説 地方教育行政の組織及び運営に関する法律 第四次新訂』，第一法規。
- 国立教育政策研究所（2019）『新教育委員会制度化の教育政策の総合調整』（プロジェクト研究「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」報告書 1）。
- 田中隆一（2020）「教育政策における EBPM」，大橋弘（編）『EBPM の経済学』東京大学出版会，pp.63-87（「第 1 章」所収）。
- 文部科学省（2019a）『教育委員会の現状に関する調査（平成 30 年度間）』
https://www.mext.go.jp/content/20210120-mxt_syoto01-100000011_2.pdf.pdf
（2021 年 6 月 10 日最終確認：URL は表記通り）
- 文部科学省（2019b）『教育政策における EBPM の強化（令和元年 12 月 3 日）』
（経済財政諮問会議 経済財政一体改革推進委員会 第 16 回経済社会の活力ワーキング・グループ会議 資料 1）
<https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg7/20191203/shiryoku1.pdf>
（2022 年 1 月 28 日最終確認）
- 総務省『政策評価の実施に関するガイドライン』
https://www.soumu.go.jp/main_content/000354069.pdf（2021 年 6 月 16 日最終確認）

注

- 1 田中（2020），pp.80-85 参照。
- 2 檜原（2020），p.106 参照。
- 3 文部科学省（2019b）p.2 参照。
- 4 「第 3 期教育振興基本計画（平成 30 年 6 月 15 日閣議決定）」，p.47 より引用。
- 5 この段落の内容は文部科学省（2019b）p.3 参照。なお，当研究所も文部科学省によるこれらの取組をサポートする役割を担っている。
- 6 木田著・地方教育行政研究会編（2015），p.262 参照。
- 7 3 節で述べるように政策は体系的な複数の階層（実際の呼び方は教育委員会により異なるが政策・施策・事業のような形）で整理されることが多く，点検・評価の対象となる階層も教育委員会によって異なる。
- 8 この具体例として代表的なものとしては札幌市や岡山市などが挙げられる。
- 9 北方領土を除く全市区町村数は 1,741 であるが，複数町村で共同設置された教育委員会である羽島郡二町教育委員会（岐阜県岐南町・笠松町）と相楽東部広域連合教育委員会（京都府笠置町・和束町・南山城村）をそれぞれ一つの市区町村と扱っている。
- 10 全市区町村のホームページ（教育委員会が独自に設置したものも含む）からの収集は断

続的に進め、公開時期の違いも考慮して少なくとも 3 回はホームページを確認するようにした。点検・評価報告書として公開されているものだけではなく、教育委員会会議資料に含まれるものも議事録で承認されたことを確認した上で収集するなど、可能な限り幅広く探して収集を進めた。さらに、国立国会図書館によるインターネット資料収集保存事業（WARP：Web Archiving Project）のサービスも利用して可能な限り多くの報告書を収集するように努めた。このように可能な限りの手段で収集を進めたが、把握できなかった点検・評価報告書もありうることに留意する必要がある。

- 11 このような状況の分かりやすい例として盛岡市のものが挙げられる。ただし、全般的な行政評価が点検・評価を兼ねるかどうかの推測が困難な市区町村もあり、この場合は収集対象としては含めないこととした。
- 12 2018 年度の取組を対象とした点検・評価報告書は 2020 年 4 月末時点において 997 市区町村のものが収集され、その後 2021 年 5 月末時点において 1,138 市区町村のものが収集された。すなわち、100 以上の報告書が 2020 年度以降に公開されたことになり、コロナ禍の影響も推測されるが報告書の公開時期は市区町村によって大きく異なると言えよう。
- 13 木田著・地方教育行政研究会編（2015）、p.262 参照。
- 14 地教行法第 23 条で特定社会教育機関の設置等やスポーツ、文化、文化財の保護に関することについては、「条例の定めるところにより、地方公共団体の長が、（中略）事務のいずれか又は全てを管理し、及び執行することとすることができる」と定められている。
- 15 国立教育政策研究所（2019）でも総合教育会議の役割など、2015 年度から施行された新教育委員会制度下での教育委員会と首長部局との関係性などが議論されている。
- 16 実際に報告書の内容を見ると、教育委員会単独名義の報告書でも評価委員会名義の評価が内包されていることも多く、評価委員会名義のものはごく少数に限られていた。評価委員会名義のものを区別することは必ずしも実態を反映しない実情があるため、ここでは教育委員会名義の区分にまとめた。
- 17 施策レベルと事務事業レベルの組合せで点検・評価を実施している割合は他の組合せよりも際立って高く、全体で 18.5%、20 万人以上で 32.8%となっていた。
- 18 当初は点検・評価報告書の内容から、評価対象が取組全般なのか一部を抽出したものなのかを抽出して集計しようとしていたが、そのことが明らかでない報告書が多かったため断念した。ただ、当研究チームが市区町村教育委員会を対象として実施した質問紙調査で対象範囲を尋ねているので、その結果で補うことにしたい。
- 19 各分野に関して一部でも点検・評価の対象となっている場合は該当するものとみなした。

第2章 市区町村教育委員会を対象とした全国調査の概要

1節 はじめに

第1章において、市区町村教育委員会が地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条に基づき毎年実施している教育に関する事務の管理及び執行の状況の点検及び評価（以下「点検・評価」と呼ぶ）の状況について、インターネット上で公開されていた点検・評価の結果をまとめた報告書（以下「点検・評価報告書」又は単に「報告書」と呼ぶ）の情報から全国的な状況を見てきた。

ただ、それぞれの市区町村で報告書の形式や内容が大きく異なっており、報告書の内容から見える情報には限界があった。例えば、評価対象となる施策¹の範囲や点検・評価の実実施スケジュールのような全体像が報告書から十分に読み取れない市区町村も多い。また、全体像に加えて個別施策に関する評価状況について見ようとしても、報告書に掲載された内容は市区町村によって濃淡があり、詳細な分析には適さないものも多かった。以上のように報告書の情報だけでは点検・評価の全体像をある程度把握することはできるものの、一定の制約が生じていた。

そこで、より俯瞰的かつ詳細に点検・評価の現況を把握することを目的として、全ての市区町村教育委員会を対象とした質問紙による「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」（以下「全国調査」と呼ぶ）を実施した。この章では全国調査の内容や実施方法をはじめとした概要を示すことにしたい。

2節 全国調査の基本情報

1. 調査対象と調査時期

今回の全国調査は全1,738市区町村²の教育委員会（特別区や複数町村による共同設置のものを含み、一部事務組合は含まない）を対象として実施した。この中で2019年度の全体的な教育施策内容を対象に実施した点検・評価の状況を探った。さらに、次項で示す調査対象とする3施策に関する2020年度時点の施策実施状況に加えて、（2019年度以前からこれらの施策を実施している市区町村の）2019年度に実施した施策を対象とした評価の状況を探った。

第1章で見たように、今回の調査対象の前年度に当たる2018年度の全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価報告書の多くは2019年の夏から秋にかけてまとめられていたが、2020年になってからまとめられた報告書も1割程度見られていた。

点検・評価は定例的に毎年実施されると考えられるため、今回の調査対象とした2019年度の教育施策内容を対象とした点検・評価も2020年の夏から秋にかけて多くが実施されると想定し、より多くの教育委員会が実績に基づいて正確に回答できる時期としてほぼ全ての市区町村で点検・評価が完了した2021年2～3月を調査時期と設定した³。具体的には、2021年2月10日に各教育委員会宛てに調査票を発送して、同年2月12日から3月11日

までの間に回答を受けた⁴。

2. 調査内容

全国調査では、2019年度の全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価の対象範囲や評価スケジュール、評価後の施策の改善状況のような全体像について尋ねた⁵。さらに、施策によって点検・評価の状況が異なることも予想されるため、次に挙げる3施策を取り上げて、それらの実施状況や点検・評価の状況についても尋ねることにした。

- ①小中連携教育・小中一貫教育（以下まとめて「小中連携・一貫教育」と呼ぶ）
- ②コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）
- ③地域学校協働活動

これらの3施策の内容に関する定義は次の表1に示すとおりである。ここでの定義は文部科学省による過去の調査等での定義に準拠したものである。

表1 研究対象3施策の内容に関する定義

施策名		内容に関する定義
小中連携・ 一貫教育	小中連携 教育	小・中学校段階の教員が互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育
	小中一貫 教育	小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育
コミュニティ・ スクール (学校運営協議会制度)		地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5に規定されている次の主な役割を持つ学校運営協議会を設置した学校 ①校長が作成する学校運営の基本方針を承認する。 ②学校運営に関する意見を教育委員会又は校長に述べることができる。 ③教職員の任用に関して、教育委員会規則に定める事項について、教育委員会に意見を述べることができる。
地域学校協働活動		社会教育法第5条第2項に基づいて、地域住民等が学校と連携・協働して行う次のような様々な活動 ①児童生徒等に対して放課後・休日に学校や社会教育施設等を利用して学習や体験活動の機会を提供する。 ②青少年に対して社会教育活動や体験活動（ボランティア活動や自然体験活動等）の機会を提供する。 ③社会教育における学習の機会を利用して行った学習の成果を活用して、学校・社会教育施設等で行う教育活動をはじめとした様々な活動を提供する。

出典：筆者作成

今回の研究対象とした3施策は、実施している各市区町村によって施策の目的や取組内容が多様化しているため、具体的な評価指標も多様であると考えられる点を考慮して選択

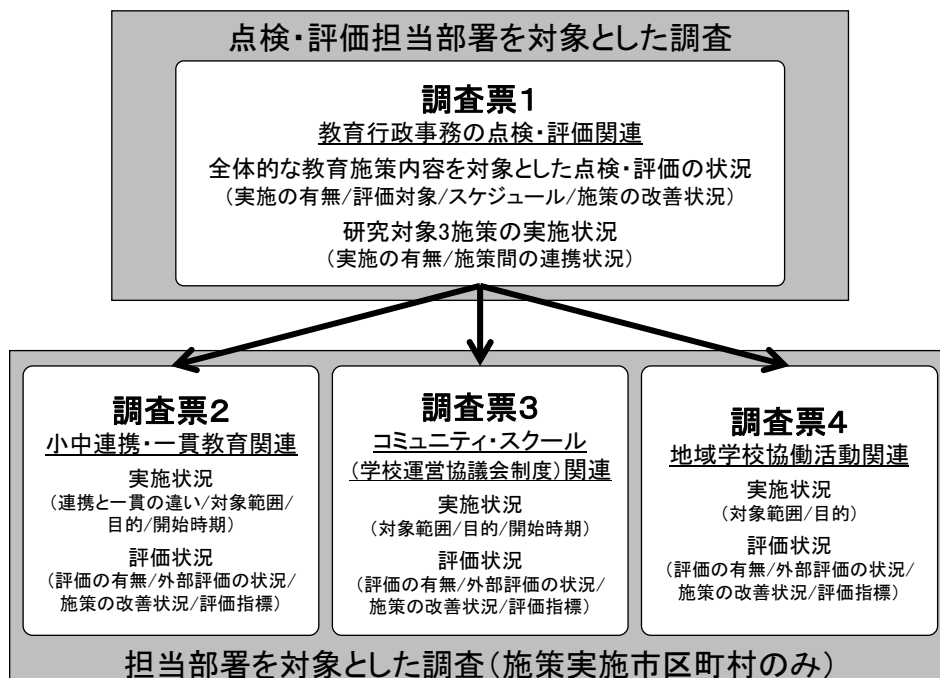
したものである。

例えば小中連携・一貫教育に取り組む市区町村の事例を見ると、一般的に「中一ギャップ」と呼ばれる小中接続期の児童生徒に生じやすい諸課題の解消を目的とした事例もあれば、地域で重視する教育内容を重点化することで学校や地域の活性化を図りたい事例もあるなど、その目的や取組内容は多様化している。このため、小中連携・一貫教育という施策を評価するための基準や指標も多様化していると考えられ、実際に施策に取り組む市区町村ではどのように評価すべきかに苦慮している事例も多い⁶。このような課題は、小中連携・一貫教育に限らず、研究対象としている他の2施策でも同様である。

今回の研究対象とした3施策は相互に関連性を持っているが、それぞれに学校教育と社会教育の両分野にまたがる内容が含まれている。これら3施策を所管する担当部署は多くの市区町村で異なることが考えられる上に、社会教育は教育委員会から事務委任を受けた首長部局が所管する市区町村が比較的多く、地域学校協働活動に関しては首長部局が所管していることも多いと考えられる。

このように今回の全国調査では教育委員会や首長部局の複数部署にまたがる内容を質問項目に含むため、調査票を4票に分けることにして、全体的な教育施策に関する点検・評価点検状況を尋ねる調査票と調査対象3施策にそれぞれ対応した3種類の調査票を用意した。それぞれの調査票は第2部末尾に付録として収録したが、各調査票の調査内容等の概要は図1のとおりである。

図1 全国調査の調査内容等の概要



出典：筆者作成

3. 調査方法

今回の全国調査では、全市区町村教育委員会の教育行政事務の点検・評価担当部署宛てに依頼状と調査票を郵送することで調査依頼を行った。

前項でも見たように、今回の全国調査は調査内容により複数部署からの回答が想定されるため質問票を4票に分けた。この際、各教育委員会の総務部署に対して調査依頼状を送付して、全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価を中心に尋ねる調査票1への回答を依頼した。さらに、調査票1の中で調査対象3施策の実施状況も尋ねて、実施している施策に対応する調査票2～4をそれぞれの施策担当部署に転送してもらい、各担当部署から直接回答してもらうように依頼した。

また、今回の全国調査に当たっては調査用ウェブサイトを開設して⁷、①調査用ウェブサイト内の回答フォーム、②メール、③FAXという三つの回答手段を用意して、任意の手段で回答できるようにした。この際、メールとFAXからでも回答しやすくするため、郵送した紙媒体の調査票以外に調査用ウェブサイトから回答記入用ファイル⁸をダウンロードできるようにした。

4. 回収状況

今回の全国調査の回収状況は表2に示したとおりである。各調査票の調査項目に関する担当部署から個別に回答を求めたことや調査票2～4に関しては施策実施状況の違いがあるため、調査票により回収状況の違いが見られる。

表2 全国調査の回収状況

調査票	調査依頼数	有効回収数	有効回収率
調査票1	1738	689	39.6%
調査票2	1738	563	32.4% (参考)
調査票3	1738	382	22.0% (参考)
調査票4	1738	540	31.1% (参考)
1種類以上回収	1738	710	40.9%

出典：筆者作成

注：・調査対象3施策を実施していると調査票1で回答した市区町村に限り、調査票2～4で対応するものに対する回答を依頼していたが、調査票1が未回収で調査票2～4が回収された市区町村も一部であった。このため、調査票2～4の有効回収率は調査依頼数(全市区町村)に対する有効回収数の割合を参考値として示している。

・無効回答(全設問無回答や複数部署からの重複回答)を除いたものを有効回収数とした。

調査期間が年度末に近くなったことや一部地域での緊急事態宣言発出の期間と重なったこともあり、全ての市区町村が対象となり最も多くの回答が得られた調査票 1 の有効回収率は 39.6%となった⁹。

最後に回答した市区町村の特徴を確認するため、2020 年時点の大まかな人口規模¹⁰別に調査票 1 の回収状況を表 3 にまとめた。

表 3 調査票 1 の人口規模別回収状況

市区町村の人口規模	調査依頼数	有効回収数	有効回収率
1 万人未満	529	123	23.3%
1 万人以上 5 万人未満	683	218	31.9%
5 万人以上 20 万人未満	396	243	61.4%
20 万人以上	130	105	80.8%
合計	1738	689	39.6%

出典：筆者作成

注：人口規模は「令和 2 年国勢調査 人口速報集計」（総務省統計局）による。

このように、人口規模の大きな市区町村は相対的に有効回収率が高くなっていた。第 1 章で見たインターネット上での点検・評価報告書の公表状況も同様の傾向となっており、市区町村による職員配置状況や点検・評価に対する関心の違いがこの結果に表れたものと考えられる。

次章以降では、今回の全国調査の分析結果¹¹について見ることにしたい。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

注

- 第 1 章で議論したように、一般的に政策は「政策（狭義）・施策・事業」のような複数階層の政策体系で構成されており、実際に点検・評価の対象となる階層は市区町村により異なる。ただ、この章では政策体系上の位置付けに関しては扱わないことから、これらをまとめて「施策」と表記することとした。なお、調査票では回答者が理解しやすいように「施策・事業」や「取組」という用語で表記している。
- 北方領土を除く全市区町村を含み、複数町村で教育委員会を共同設置している 2 地域はそれぞれを 1 市区町村として扱う。
- 新型コロナウイルス感染症の影響でスケジュールに影響が生じる可能性も考えられたが、公表された 2019 年度の施策内容を対象とした点検・評価報告書を見る限りは例年通りのスケジュールで報告書がまとめられる傾向にあった。
- 当初は 2021 年 2 月末までの回答を求めていたが、回答状況を見て調査用ウェブサイト

告知して回収期間を延長した。

- 5 本稿の本文中で「全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価」とした内容については、調査票では「地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 26 条に基づく教育行政事務の点検・評価」と表記して尋ねた。首長部局に事務委任した施策内容も点検・評価の対象としている市区町村が少なからず見られており、点検・評価対象となる政策体系上の階層も市区町村で異なることから、より回答者に理解しやすいと考えられる表記を選んだためである。
- 6 今回の研究対象とした 3 施策は研究メンバーがふだんから研究対象としており、評価方法や指標に苦慮する市区町村が多いという課題が浮かび上がっていた。
- 7 調査用ウェブサイトの開設や調査票回収等の調査に関する業務は株式会社ワークサポートに委託して実施した。
- 8 Microsoft Excel 形式のファイルと PDF 形式のファイルを調査用ウェブサイトからダウンロードできるようにした。
- 9 緊急事態宣言発出により調査期間の先送りも検討したものの、年度が替わると点検・評価の担当者が異動する可能性もあることや集計・分析に一定の時間を要することなども考慮せざるを得ず、必要最低限の設問に限定して「可能な範囲で」協力をお願いする形で調査を実施した。コロナ禍への対応に加え年度末に近い多忙な時期に調査に御協力いただいた方々には改めて感謝を申し上げたい。
- 10 人口は「令和 2 年国勢調査 人口速報集計」（総務省統計局）による。人口規模の側面のみで見た場合、村が町となりうる基準は 8,000～10,000 人（都道府県により異なる）であり、町村が市となりうる基準は 50,000 人（平成の合併期には特例的に 30,000 人であった時期もある）である。また、中核市への移行の基準となる人口規模が 200,000 人となっている。これらを踏まえて人口規模を区切ることにした。
- 11 回答率は必ずしも高いとは言えないものの全数調査であることや回答者の偏りを正確に把握することが難しいことなどを考慮して、内容の正確さを期すために次章以降で示す全国調査の結果はクロス集計等の記述的な統計手法にとどめて、仮説検定のような推測統計的手法は実施していない。

第3章 全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価の状況

1節 はじめに

前章では2021年2～3月に市区町村教育委員会を対象に実施した「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」（以下「全国調査」）の概要を示したが、この章では地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下「地教行法」）第26条に基づく全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価（以下「点検・評価」）の状況を中心に調査した調査票1の結果を示すことにしたい。なお、この調査票1では点検・評価の状況に加えて、前章で示した研究対象3施策の実施状況を尋ねており、この結果もこの章で示すことにしたい。

2節 全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価の実施状況と対象範囲

1. 点検・評価の実施状況

点検・評価の結果をまとめた報告書を見ると、必ずしも教育委員会独自で点検・評価を実施している市区町村だけではなく、自治体全体としての行政評価等で代替したものや一部を活用したものが見られていた。そこで、点検・評価の実施状況について尋ねた項目の回答をまとめた表1を見てみよう。ここでは全体の状況に加えて、市区町村の人口規模¹別での特徴も見ることにした。

表1 市区町村教育委員会における点検・評価の実施状況

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
教育委員会独自で実施	80.9%	82.0%	78.8%	79.3%	87.6%
自治体全体の行政評価等で代替	5.5%	3.3%	6.0%	7.9%	1.9%
自治体全体の行政評価等を一部活用	8.0%	2.5%	7.4%	10.3%	10.5%
点検・評価を実施せず	5.5%	12.3%	7.8%	2.5%	0.0%
有効回答合計	689	122	217	242	105

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

全体的な傾向から見ると、有効回答の80%を超える市区町村で教育委員会独自で点検・評価を実施していた。また、自治体全体の行政評価で代替している市区町村が5.5%、行政評価等を一部活用している市区町村が8.0%見られた。一方で、点検・評価を実施していないと回答した市区町村が全体で5.5%見られていた。

さらに、市区町村の人口規模で分けて見てみよう。人口規模が大きいグループであるほど点検・評価を実施していない市区町村の割合は小さくなっていた。本来は地教行法第26条で義務付けられている点検・評価ではあるものの、コロナ禍の影響もあるのか小規模市区町村にとっては実施が難しくなっている実態が見えた。

教育委員会独自で点検・評価を実施している割合は1万人未満の市区町村で82.0%と高く、20万人以上の市区町村で87.6%と更に高くなった。また、自治体全体の行政評価等の一部活用して点検・評価を実施する市区町村の割合は、人口規模が大きくなるほど増加する傾向も見られた。また、中間的な規模の市区町村（1～5万人・5～20万人の2グループ）では点検・評価を市区町村全体の行政評価等で代替する割合も相対的に高くなっていった。

今回の全国調査では、市区町村全体の行政評価等の有無を設問数の制約で調査していない²ものの、表1で見たように教育委員会における点検・評価と同様に大規模な市区町村ほど行政評価等が多く実施されているものと考えられる³。行政評価を実施している市区町村の一部では教育委員会の点検・評価をする際に行政評価での情報を一部でも活用するような工夫をすることで、行政効率化を図っているものと考えられる。

2. 点検・評価の対象範囲

次に点検・評価の対象範囲について考えるが、教育委員会が所管する取組だけではなく、事務委任等によって首長部局が所管する取組も点検・評価の対象となることが多い。そこで、今回の全国調査では、教育委員会所管の取組と所長部局所管の取組に分けて点検・評価の対象範囲を尋ねており、前者の結果を表2に、後者の結果を表3にそれぞれ示した。この際、人口規模別に加えて前項で見た実施状況別の特徴も見ることにした。

まず、表2で教育委員会所管の取組に関して見ると、全体では全取組を対象とする市区町村（54.3%）が一部の取組を対象とする市区町村（45.7%）よりもやや多く、対象としない市区町村は見られなかった。

人口が大規模になるほど一部の取組を対象とする市区町村の割合が増加傾向にあり、自治体全体の行政評価等の一部活用している市区町村でも比較的一部の取組を対象を絞りやすい傾向も見られた。規模の大きな市区町村や自治体全体の行政評価等をうまく活用した市区町村では、重点化した取組に点検・評価対象を絞るような工夫をしていると考えられる。

表2 点検・評価の対象範囲（教育委員会所管の取組）

教育委員会 所管の取組	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
全取組が対象	54.3%	74.8%	55.5%	48.3%	44.8%	55.5%	55.3%	41.8%
一部取組が対象	45.7%	25.2%	44.5%	51.7%	55.2%	44.5%	44.7%	58.2%
対象としていない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
有効回答合計	648	107	200	236	105	555	38	55

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

次に首長部局所管の取組について示した表3に目を移してみよう。全体では67.3%の市区町村で事務委任しておらず、この割合は人口規模の大きな市区町村ほど低下する傾向が見られ、小規模な市区町村では教育分野の取組を教育委員会だけで担うという体制になり

やすい状況が見えてきた。ただ、首長部局所管の取組を点検・評価の対象としない市区町村は全体で 20.6%見られたが、大規模な市区町村ではこの割合が高まる傾向も見られた。さらに、首長部局所管の一部取組を点検・評価の対象とする市区町村の割合も市区町村規模が大きくなるほど増加しており、大規模な市区町村では教育委員会所管の取組に点検・評価の対象が限定されやすくなっていた。

表3 点検・評価の対象範囲（首長部局所管の取組）

首長部局 所管の取組	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
事務委任していない	67.3%	94.3%	78.2%	62.9%	29.8%	69.0%	72.2%	47.3%
全取組が対象	5.1%	1.9%	3.2%	7.0%	7.7%	4.1%	8.3%	12.7%
一部取組が対象	7.0%	0.0%	5.9%	7.4%	15.4%	7.1%	8.3%	5.5%
対象としていない	20.6%	3.8%	12.8%	22.7%	47.1%	19.8%	11.1%	34.5%
有効回答合計	627	106	188	229	104	536	36	55

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

ここまでに見てきた点検・評価の範囲について、教育委員会と首長部局の所管の違いによるクロス集計をした結果を表4として示した。全体的に多い首長部局への事務委任をしていない市区町村を除いて見ると、教育委員会所管の一部取組のみを対象とする市区町村では、首長部局所管の取組を対象としない割合（25.7%）が高く、次いで一部取組のみを対象とする割合（12.8%）が続いていて、全体的に対象となる取組を絞り込む傾向が見られた。一方で、教育委員会所管の全取組を対象とする市区町村では、首長部局所管の取組を対象としない割合（16.2%）が高く、次いで首長部局全取組を対象とする割合（9.1%）が続いていた。全体的には少ないものの、所管を問わず教育行政に関わる全取組を点検・評価の対象とする市区町村も一定程度見られていた。

表4 点検・評価の対象範囲（所管の違いによるクロス集計）

		首長部局所管				
		事務委任 なし	全取組 が対象	一部取組 が対象	対象と していない	有効回答 合計
教育 委員 会 所 管	全取組 が対象	246 72.6%	31 9.1%	7 2.1%	55 16.2%	339 100.0%
	一部取組 が対象	176 61.1%	1 0.3%	37 12.8%	74 25.7%	288 100.0%
	有効回答 合計	422 67.3%	32 5.1%	44 7.0%	129 20.6%	627 100.0%

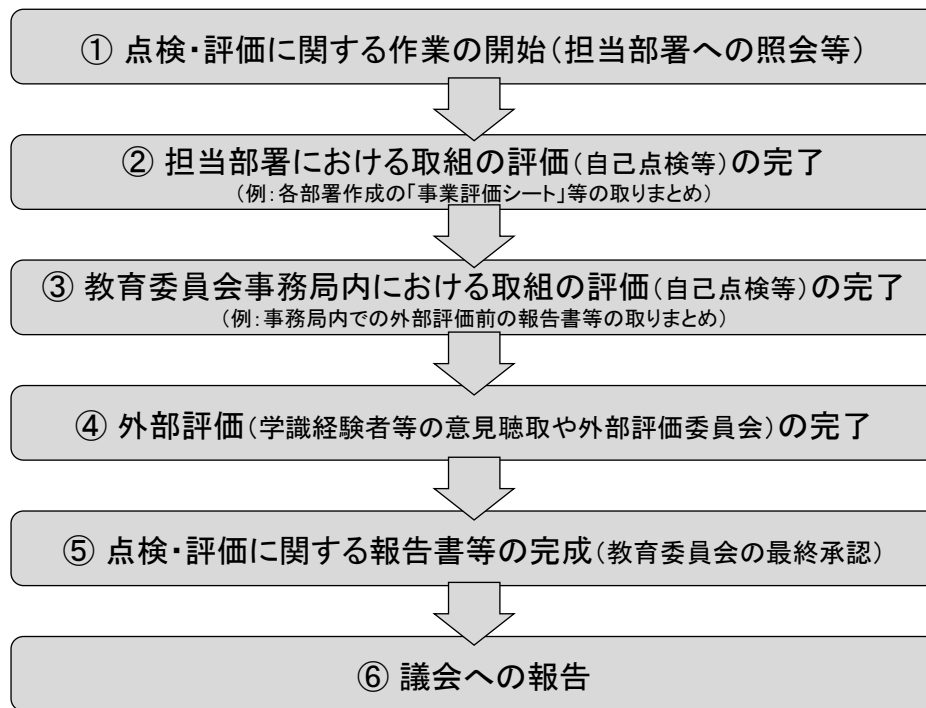
出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

2節 全体的な教育施策内容を対象とした点検・評価のスケジュール

今回の全国調査では、図1に示したような点検・評価のプロセスを想定して、それぞれの手順を実施した時期で点検・評価のスケジュールについて尋ねた。

図1 点検・評価の流れ

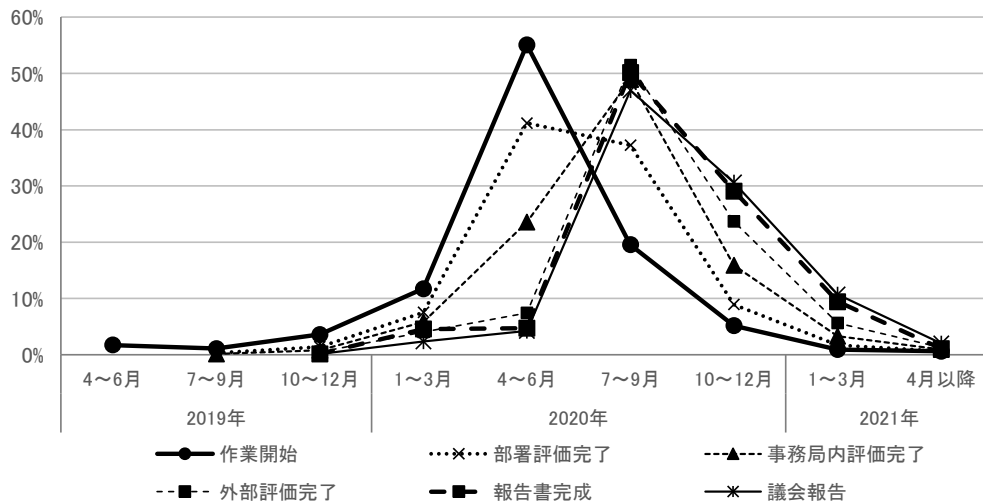


出典：筆者作成

今回の全国調査では2019年度に実施した取組内容を対象とした点検・評価のスケジュールを尋ねている。前章で示した点検・評価報告書の発行時期でも見たように、取組を実施しながら点検・評価を並行して実施している市区町村も見られるが、多くの場合は取組を実施した後の2020年度以降に点検・評価が実施されているものと考えられる⁴。

図1で示したプロセスは想定どおりであったかを先に確認しておこう。それぞれのプロセスに関する全体的な時期の分布を四半期単位で図2として示した⁵。全体的な傾向を示したもので少し分かりにくい部分もあるが、基本的には想定したとおりのプロセスで点検・評価が進められていることが伺える⁶。

図2 点検・評価プロセスに関する全体的な分布



出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

それぞれの手順の時期を見ることで、点検・評価のスケジュールを見ることにしよう。

1. 作業開始時期

最初に点検・評価の作業開始時期の分布を表5にまとめた。全体的には前年度の取組が完了した直後の2020年4月以降に作業を開始することが一般的であり、基本的には2020年4~6月がピークとなっていた。年度替わりのタイミングで前年度の取組内容について振り返りながら点検・評価を始めるというのが一般的と言えるだろう。

人口規模別に見ると、このピーク時の割合の高さは大規模になるほど高くなっていった。また、ピーク直後の2020年7~9月を見ると基本的には小規模市区町村ほど高い割合となっていたことも分かる。すなわち、人口規模の大きな市区町村では年度が替わった直後から点検・評価に取り掛かることが多く、人口規模の小さな市区町村では少し間隔を置いて夏以降に点検・評価に取り掛かることが相対的に多くなっていた。

一方で、全体的の18.3%の市区町村が取組期間である2019年度内である2020年3月以前から作業を開始していた。点検・評価も視野に入れて施策を進めることにより、できる限り早く施策の課題を見いだそうとしていたものと考えられる。特に、20万人以上の25.0%、1万人未満の20.0%の市区町村が2019年度内に作業を開始しており、この割合は相対的に高くなっていった。

機動的に動きやすい市区町村がこのような形で点検・評価を進めているものと考えられる。また、相対的に1万人未満の市区町村は取組開始時期が多様化しやすい傾向も見えた。

表5 作業開始時期の分布

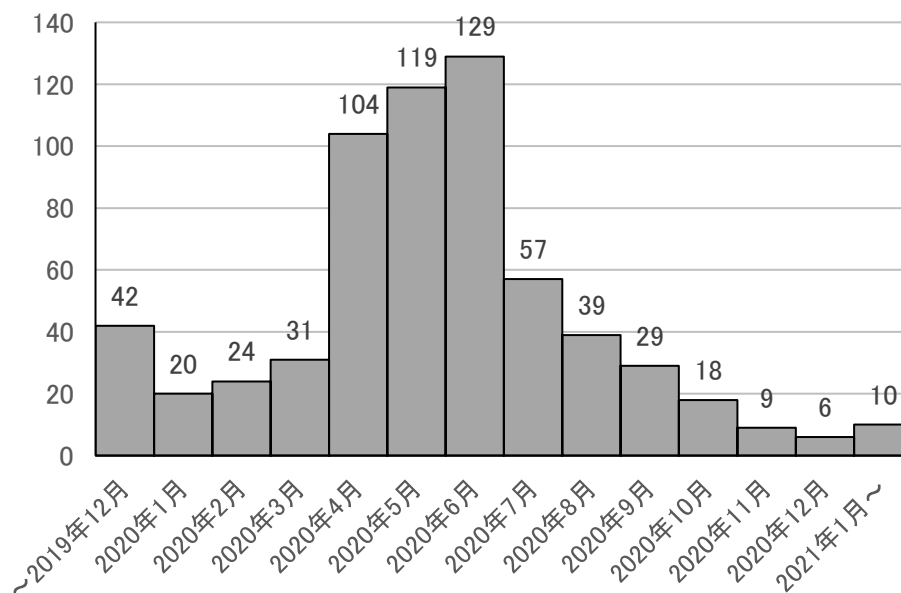
作業開始	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
2019年4～6月	1.9%	1.0%	2.0%	1.7%	2.9%	1.5%	5.7%	3.7%
2019年7～9月	1.1%	0.0%	1.5%	0.9%	1.9%	1.1%	0.0%	1.9%
2019年10～12月	3.6%	6.7%	4.6%	2.1%	1.9%	3.8%	5.7%	0.0%
2020年1～3月	11.7%	12.4%	8.7%	11.1%	18.3%	12.0%	14.3%	7.4%
2020年4～6月	55.1%	39.0%	49.0%	62.4%	66.3%	55.1%	48.6%	59.3%
2020年7～9月	19.6%	27.6%	23.5%	18.4%	6.7%	19.5%	20.0%	20.4%
2020年10～12月	5.2%	11.4%	7.1%	2.6%	1.0%	5.3%	5.7%	3.7%
2021年1～3月	0.9%	1.9%	1.0%	0.4%	1.0%	0.9%	0.0%	1.9%
2021年4月以降	0.6%	0.0%	2.0%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%
実施せず	0.3%	0.0%	0.5%	0.4%	0.0%	0.2%	0.0%	1.9%
有効回答合計	639	105	196	234	104	550	35	54

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

ここまで点検・評価の作業開始時期を四半期単位で見たが、もう少し詳細に見るために全体での月単位の分布を図3に示した。既に見たように2020年4～6月に多くなっており、徐々に増加傾向にあり6月の作業開始が特に多くなっていた。

図3 作業開始時期の分布（月単位）



出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

2. 担当部署での評価完了時期

点検・評価の対象となった各取組を担当する部署において、自己点検のような形での評価が完了した時期について分布を表6としてまとめたが、全体的な傾向では2020年4～6月が41.2%でピークになっていた。

表6 担当部署での評価完了時期の分布

部署評価完了	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
2019年7～9月	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.4%	0.0%	0.0%
2019年10～12月	1.4%	1.9%	1.5%	1.3%	1.0%	1.6%	0.0%	0.0%
2020年1～3月	7.5%	11.5%	9.2%	5.5%	4.8%	7.5%	8.6%	7.3%
2020年4～6月	41.2%	26.0%	29.1%	51.9%	54.8%	42.1%	31.4%	38.2%
2020年7～9月	37.2%	41.3%	42.3%	33.2%	32.7%	36.4%	45.7%	40.0%
2020年10～12月	8.9%	13.5%	12.2%	6.4%	3.8%	8.6%	11.4%	10.9%
2021年1～3月	1.7%	3.8%	2.0%	0.9%	1.0%	1.8%	0.0%	1.8%
2021年4月以降	0.6%	0.0%	2.0%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%
実施せず	1.1%	1.9%	1.5%	0.9%	0.0%	0.9%	2.9%	1.8%
有効回答合計	639	104	196	235	104	549	35	55

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

人口規模別では前項の作業開始時期とも連動して、5万人以上の2グループでは2020年4～6月がピークとなっていたのに対して、5万人未満の2グループでは2020年7～9月がピークとなっていた。また、前項の作業開始時期では点検・評価の実施状況による大きな差が見られなかったものの、ここでは教育委員会独自で実施している市区町村の方がやや早い時期に完了している傾向が見えた。

3. 教育委員会事務局内の評価完了時期

教育委員会事務局全体として（有識者による外部評価を実施する前段階の）内部評価が完了した時期についても尋ねており、この時期の分布を表7として示した。全体で見ると2020年7～9月が48.9%でピークとなっており、同年4～6月が次いで高い割合になっていた。前項の担当部署での評価を取りまとめて全体的な評価を夏に行うことが多いと言えよう。

人口規模別に見た場合でも全ての階層で2020年7～9月がピークとなっているが、同年4～6月は大規模市区町村ほど割合が高くなっており、比較的早く完了していた市区町村が多かったと言えよう。開始時期から大規模市区町村は相対的に早いスケジュールで動きやすい流れがここでも見えたと言えよう

表7 教育委員会事務局内の評価完了時期の分布

事務局内評価完了	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
2019年7～9月	0.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	0.2%	0.0%	0.0%
2019年10～12月	0.8%	1.0%	0.5%	0.9%	1.0%	0.7%	0.0%	1.9%
2020年1～3月	5.8%	9.5%	7.7%	3.9%	2.9%	5.6%	6.1%	7.5%
2020年4～6月	23.6%	12.4%	18.9%	28.6%	32.7%	24.9%	18.2%	13.2%
2020年7～9月	48.9%	52.4%	44.9%	49.8%	51.0%	48.4%	48.5%	54.7%
2020年10～12月	15.9%	17.1%	21.9%	13.4%	8.7%	15.6%	18.2%	17.0%
2021年1～3月	3.3%	3.8%	3.6%	3.0%	2.9%	3.1%	3.0%	5.7%
2021年4月以降	0.9%	1.9%	2.0%	0.0%	0.0%	0.9%	3.0%	0.0%
実施せず	0.6%	1.9%	0.5%	0.4%	0.0%	0.5%	3.0%	0.0%
有効回答合計	636	105	196	231	104	550	33	53

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

また、教育委員会独自で点検・評価を実施している市区町村は、自治体全体の行政評価等で代替・一部活用した市区町村よりも早期に事務局内での評価が完了しやすい傾向も見られた。首長部局との調整も生じるため、教育委員会で独自実施する方がより早く評価プロセスを進められやすいと考えるのが自然であろう。

4. 外部評価の完了時期

点検・評価を実施する際には大半の市区町村において学識経験者のような有識者による外部評価を受けることがほとんどであるため、この外部評価の時期について尋ねた結果を表8にまとめた。

全体で見ると2020年7～9月が51.5%でピークとなっており、同年10～12月が23.7%と続いている。このピークは大規模な市区町村や独自で点検・評価を実施している市区町村で相対的に高く、比較的早いペースで点検・評価のプロセスが進んでいると考えられる。

なお、地教行法では点検・評価を行うに当たって「教育に関し学識経験を有する者の知見の活用を図るものとする」こととされているが、全体で6.0%の市区町村が外部評価を実施していなかった。この割合は人口規模の小さな市区町村ほど高くなっており、教育委員会事務局内で適宜学識経験者の知見も取り入れながら点検・評価を実施している可能性もあるが、外部評価という形では実施されにくい現状が見えた。

また、自治体全体の行政評価等で代替している市区町村でも外部評価を実施していない割合は39.3%と高くなっていった。自治体全体の行政評価等の中で既に外部有識者の知見が含まれており、教育委員会として追加して外部評価を実施していないため、このように回答した市区町村が多かったと考えられる。

表8 外部評価の完了時期の分布

外部評価完了	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
2019年10～12月	0.5%	0.0%	0.0%	0.4%	1.9%	0.6%	0.0%	0.0%
2020年1～3月	4.0%	6.1%	4.7%	3.1%	2.9%	4.1%	3.6%	3.8%
2020年4～6月	7.4%	10.2%	7.3%	5.8%	8.7%	8.0%	0.0%	5.7%
2020年7～9月	51.5%	42.9%	43.2%	56.2%	64.4%	53.4%	28.6%	43.4%
2020年10～12月	23.7%	18.4%	30.7%	23.9%	15.4%	23.9%	14.3%	26.4%
2021年1～3月	5.6%	4.1%	6.8%	5.8%	4.8%	4.8%	10.7%	11.3%
2021年4月以降	1.3%	1.0%	2.6%	0.0%	1.9%	1.3%	3.6%	0.0%
実施せず	6.0%	17.3%	4.7%	4.9%	0.0%	3.9%	39.3%	9.4%
有効回答合計	620	98	192	226	104	539	28	53

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

5. 点検・評価報告書の完成

地教行法では点検・評価の結果に関する報告書を作成することが義務付けられていることから、点検・評価報告書の完成時期についても尋ねて集計した結果を表9に示した。

ここでも2020年7～9月が50.2%とピークになっており、同年10～12月の29.1%がこれに続く。第1章でも本章で見ている対象の前年である2018年度の取組内容に関する点検・評価報告書の発行時期を見たが、ほぼ同様の傾向が見られていた。

表9 点検・評価報告書の完成時期の分布

報告書完成	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
2019年10～12月	0.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	0.2%	0.0%	0.0%
2020年1～3月	4.6%	4.8%	5.6%	3.9%	3.8%	4.2%	6.3%	7.5%
2020年4～6月	4.7%	11.5%	6.1%	2.2%	1.0%	4.9%	3.1%	3.8%
2020年7～9月	50.2%	48.1%	43.4%	52.2%	60.6%	51.9%	40.6%	37.7%
2020年10～12月	29.1%	26.9%	30.6%	30.6%	25.0%	29.4%	21.9%	30.2%
2021年1～3月	9.4%	6.7%	10.7%	9.9%	8.7%	8.0%	15.6%	20.8%
2021年4月以降	1.1%	1.0%	2.6%	0.4%	0.0%	1.1%	3.1%	0.0%
実施せず	0.8%	1.0%	1.0%	0.9%	0.0%	0.4%	9.4%	0.0%
有効回答合計	636	104	196	232	104	551	32	53

出典：筆者作成

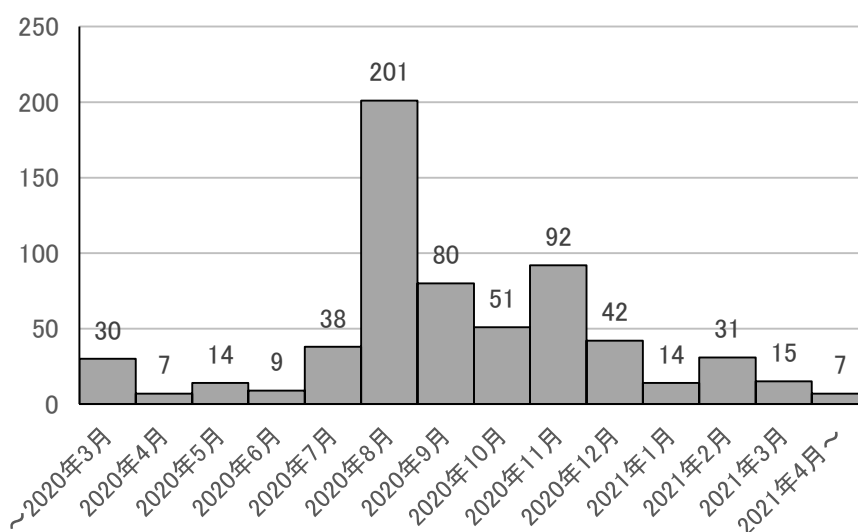
注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

前項までの各プロセスの時期と同様、人口規模の大きな市区町村や教育委員会独自で点

検・評価を実施している市区町村では相対的に早いペースで点検・評価のプロセスが進んでいると考えられる。

点検・評価報告書の完成時期についても、より詳細に月単位での分布を見ることにしよう。既に見たように2020年7～9月がピークとなっていたが、特に8月に完成時期が集中していた。さらに、2020年5月や11月、2021年2月も前後の月と比べて多くなっていた。多くの市区町村では定例議会が3・6・9・12月に開かれることが多く、これに合わせて点検・評価報告書がまとめられていると考えられる。

図4 報告書完成時期の分布（月単位）



出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

このような定例議会時期との関係もあるが、特に2020年8月が多かったのは決算の時期とも関係があると考えられる。地方自治法により決算は翌年度の8月末まで⁷に作成して首長に提出せねばならないが、多くの市区町村では決算に合わせて点検・評価も実施されることが多いと考えられ、予算・決算を中心とした行政サイクルに沿って点検・評価がなされていると言えよう。

6. 議会報告

地教行法では点検・評価報告書を議会に提出することも義務付けており、今回の全国調査では議会報告の時期についても尋ねて、集計したものを表10としてまとめた。

全体としては2020年7～9月が47.0%とピークになっており、同年10～12月の30.6%がこれに続いていた。これまでのプロセスと同様に、大規模市区町村や教育委員会独自で点検・評価を実施している市区町村では相対的に時期が早くなりやすい傾向も見えている。

また、議会報告を実施していない市区町村も2.8%見られた。特に、自治体全体の行政評

価等で代替している市区町村はこの割合が 16.1%と相対的に高く、行政評価等が議会に提出されたことで、改めて教育委員会として報告しなかったことを示すものと考えられる。

表 10 議会報告の分布

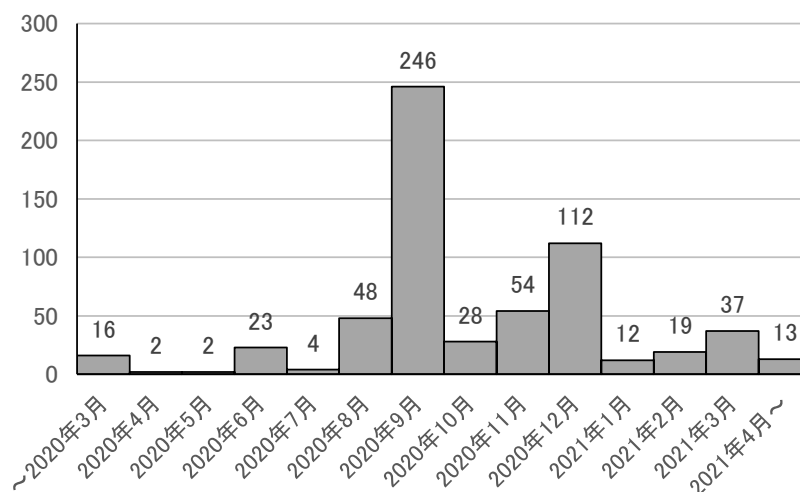
議会報告	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
2019年10～12月	0.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	0.2%	0.0%	0.0%
2020年1～3月	2.4%	1.9%	2.6%	2.2%	2.9%	2.6%	0.0%	1.9%
2020年4～6月	4.3%	9.6%	5.6%	1.7%	1.9%	4.7%	0.0%	1.9%
2020年7～9月	47.0%	49.0%	40.8%	48.7%	52.9%	48.6%	38.7%	35.2%
2020年10～12月	30.6%	26.9%	30.1%	32.6%	30.8%	31.0%	19.4%	33.3%
2021年1～3月	10.7%	8.7%	13.3%	10.4%	8.7%	9.3%	19.4%	20.4%
2021年4月以降	2.1%	1.0%	3.6%	1.3%	1.9%	1.5%	6.5%	5.6%
実施せず	2.8%	2.9%	4.1%	3.0%	0.0%	2.2%	16.1%	1.9%
有効回答合計	634	104	196	230	104	549	31	54

出典：筆者作成。

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

前項の報告書完成時期について、定例議会の開催時期との関係が見えてきたことから、議会報告の時期についても月単位での分布を図5で見ることになろう。既に見たように2020年7～9月がピークとなっていたが、特に9月に議会報告が集中していた。多くの市区町村では定例議会が開かれる3・6・9・12月は前後の月よりも多くなる傾向が見られており、定例議会に合わせて報告書をまとめて報告するというプロセスがあると考えられる。

図5 議会報告時期の分布（月単位）



出典：筆者作成。

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

7. 点検・評価にかかる期間

ここまで、点検・評価のスケジュールについて各プロセスを実施する時期から見てきたが、それぞれの市区町村では点検・評価にどの程度の時間をかけているのであろうか。ここでは、特に重要なプロセスである事務局内評価完了・報告書完成・議会報告という三つの時期に絞って、点検・評価の作業開始からどの程度の時間を要しているのかを見ることにしよう。

まずは、全体的な傾向について平均値をはじめとした基本統計量を表 11 に示した。

平均値を見ると、事務局内評価完了まで 2.35 か月、報告書完成まで 4.06 か月、議会報告まで 4.97 か月となっていた。このことから、作業を開始して事務局内での内部評価に 2 か月、その後外部評価を経て点検・評価報告書を完成させるまでに 2 か月、そして議会報告まで 1 か月をかけて、合計 5 か月程度で点検・評価をするのが平均的な姿と言えよう。

表 11 点検・評価にかかる期間の基本統計量（単位：月）

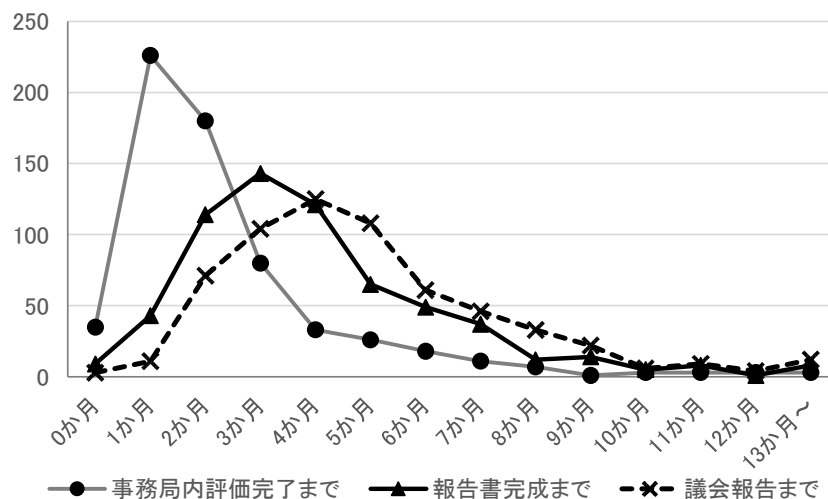
	事務局内 評価完了まで	報告書 完成まで	議会報告 まで
有効回答数	629	629	615
平均値	2.35	4.06	4.97
中央値	2	4	4
標準偏差	2.11	2.48	2.75
最小値	0	0	0
最大値	17	19	24

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

さらに、点検・評価にかかる期間の分布について図 6 に示した。

図 6 点検・評価にかかる期間の分布（月単位）



出典：筆者作成。

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

この図の各プロセスの時期についてピークを見ると、事務局内評価完了までは1か月、報告書完成までは3か月、議会報告までは4か月となっており、平均で見ると場合よりもやや短い期間で完成させている市区町村が多くなっていた。既に見た平均的なスケジュールよりもやや早くなっており、より短期間で一気に点検・評価を進める市区町村が多いという実態が見える。

もちろん、半年や1年以上をかけて長期間で点検・評価を進める市区町村も見られており、点検・評価にかかる期間は多様化していると考えられる。そこで、もう少し特徴を捉えるために、点検・評価にかかる期間の平均値を人口規模や点検・評価の実施状況別に表12で見てみよう。

表12 点検・評価にかかる期間の平均値（単位：月）

	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
事務局内評価完了まで	2.35	1.99	2.32	2.31	2.87	2.28	3.19	2.63
報告書完成まで	4.06	3.04	3.94	4.26	4.86	3.96	5.10	4.54
議会報告まで	4.97	4.11	4.90	5.09	5.66	4.83	6.56	5.66

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

人口規模別ではおおむね大規模になるほどより平均値が大きくなりやすい傾向が見えた。つまり、大規模市区町村になるほどより点検・評価にかかる平均的な期間が長くなっており、より時間をかけて点検・評価を進めていたことが分かる。

また、点検・評価の実施状況別に見ると、自治体全体の行政評価等で代替しているグループの平均値が相対的に大きく、次いでこれを一部活用しているグループの平均値が大きい。首長部局との調整により多くの時間がかかっていることが見えてきた。

さらに、各プロセスの実施時期と点検・評価にかかる期間の関係性はどのようになっているかを見ることにしたい。まずは、作業開始時期別に見た平均値を表13に示した。全体的に作業開始時期が早くなるほど平均値が高くなっており、早く作業を開始する市区町村はより長い時間をかけやすい傾向が見られたことになる。

表13 作業開始時期別に見た点検・評価にかかる期間の平均値（単位：月）

	作業開始時期					
	2019年 12月以前	2020年 1～3月	2020年 4～6月	2020年 7～9月	2020年 10～12月	2021年 1月以降
事務局内評価完了まで	6.34	3.25	2.14	1.47	1.33	1.30
報告書完成まで	7.83	5.19	3.97	2.93	2.55	2.20
議会報告まで	9.39	6.72	4.83	3.60	3.23	3.30

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

続いて、報告書完成時期別に見た点検・評価にかかる期間の平均値を表14として示した。

興味深いことにピークとなっていた 2020 年 7～9 月に報告書が完成する市区町村の平均値が最も短くなっていた。

表 14 報告書完成時期別に見た点検・評価にかかる期間の平均値（単位：月）

	報告書完成時期				
	2020年 3月以前	2020年 4～6月	2020年 7～9月	2020年 10～12月	2021年 1月以降
事務局内評価完了まで	3.46	2.97	1.96	2.51	3.01
報告書完成まで	4.14	4.03	3.40	4.52	5.87
議会報告まで	6.35	5.83	4.25	5.29	6.66

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

最後に議会報告時期別に見た点検・評価にかかる期間の平均値も表 15 に示したが、先ほどの報告書完成時期別に見た場合とほぼ同様の傾向を示していた。

表 15 議会報告時期別に見た点検・評価にかかる期間の平均値（単位：月）

	議会報告時期				
	2020年 3月以前	2020年 4～6月	2020年 7～9月	2020年 10～12月	2021年 1月以降
事務局内評価完了まで	3.13	2.96	1.99	2.38	3.06
報告書完成まで	4.00	3.81	3.39	4.38	5.75
議会報告まで	4.56	5.04	4.25	5.21	7.21

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

おおむね 2019 年度が終了した直後の 2020 年 4 月から作業を開始して、6 月には事務局内での評価を完了し、8 月に報告書が完成して、9 月に議会報告をするというスケジュールが代表的となっている実態が見えてくる。

一方で、これよりも早い時期や遅い時期に点検・評価プロセスを進める場合は相対的に点検・評価にかかる期間が長くなっていた。代表的なスケジュールよりも早い時期から点検・評価プロセスを進める市区町村では改善もしながら取組を進めており、遅い時期から点検・評価プロセスを進める市区町村では指標として見るべきデータがそろいのを待ってじっくりと点検・評価を進めていると考えられる。

3 節 点検・評価による取組の見直し状況

点検・評価を行うだけではなく、その結果を受けて施策・事業などの取組を見直すことも重要である。今回の全国調査ではその見直し状況についても尋ねており、この結果を表 16 にまとめた。

表 16 点検・評価による取組の見直し状況

点検・評価による 取組の見直し	全体	人口規模				点検・評価の実施状況		
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	教育委員会 独自実施	自治体全体 の評価で 代替	自治体全体 の評価を 一部活用
2019年度途中から	3.4%	0.9%	5.1%	3.0%	3.8%	3.8%	2.6%	0.0%
2020年度立案から	22.4%	28.0%	29.3%	18.4%	12.5%	22.2%	26.3%	21.8%
2020年度途中から	28.9%	28.0%	25.3%	26.9%	41.3%	31.8%	5.3%	16.4%
2021年度以降	44.8%	43.0%	40.4%	50.4%	42.3%	41.8%	65.8%	60.0%
見直しなし	0.5%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.4%	0.0%	1.8%
有効回答合計	643	107	198	234	104	550	38	55

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

全体では 2021 年度以降に見直しを行う市区町村が 44.8%と最も多かった。既に見たように 2020 年度中に点検・評価を行う市区町村が主流であり、その結果を受けて 2020 年度中に編成する 2021 年度予算に反映させて見直しを行うことが多いと考えられる。もちろん、2020 年度の立案時や途中から見直ししている市区町村もそれぞれ 20～30%見られており、できる取組から見直しを進めようとしていることが伺える。

人口規模による各グループでも 2021 年度以降に見直しを実施する市区町村が主流であるが、5 万人未満の 2 グループでは相対的に 2020 年度立案以前からの見直しが多く、5 万人以上の 2 グループでは比較的 2020 年度途中や 2021 年度以降の見直しがより多くなっていった。相対的な見方ではあるが、比較的小規模な市区町村では小回りを利かせて早めの見直しがしやすい状況になっていると考えられよう。

また、点検・評価の実施状況の違いで見ると、教育委員会独自で点検・評価を実施している市区町村は、自治体全体の行政評価等を利用（代用・一部活用）する市区町村よりも 2020 年度途中からの見直しが多く見られた。前節で行政評価等を利用する市区町村は点検・評価プロセスに比較的時間を要する傾向が見られたが、このことも影響している可能性がある。

点検・評価結果を受けた取組の見直し状況は点検・評価プロセスの時期との関係が強いと考えられるため、点検・評価の報告書完成時期との関係を示した表 17 で確認しよう。

表 17 取組の見直し状況と報告書完成時期との関係

点検・評価による 取組の見直し	報告書完成時期				
	2020年 3月以前	2020年 4～6月	2020年 7～9月	2020年 10～12月	2021年 1月以降
2019年度途中から	10.3%	0.0%	3.8%	3.8%	0.0%
2020年度立案から	72.4%	53.3%	21.1%	14.6%	10.4%
2020年度途中から	10.3%	33.3%	35.6%	25.9%	17.9%
2021年度以降	6.9%	13.3%	38.8%	55.1%	71.6%
見直しなし	0.0%	0.0%	0.6%	0.5%	0.0%
有効回答合計	29	30	317	185	67

出典：筆者作成

注：点検・評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

2020年3月以前に報告書が完成した市区町村の10.3%が2019年度途中から、72.4%が2020年度立案から見直しを実施して点検・評価による見直しを早期に反映させているように、全体的に点検・評価報告書の完成時期が早いほど、取組の見直しも早くなるという傾向が確認できた。

4節 研究対象3施策の実施状況

今回の全国調査では、より詳細に施策等の評価状況を把握するために、①小中連携・一貫教育、②コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）、③地域学校協働活動という具体的な3施策を研究対象として調査をしている。この章で結果を示している調査票1ではこれら3施策の実施状況を調査した上で、3施策が一体的に実施されるかを調査している。

1. 研究対象3施策の実施状況

まずは、今回の研究対象3施策の実施状況について見てみよう。直接的に実施状況を尋ねた調査票1の回答状況に各施策について尋ねた調査票2～4の回答状況⁸も加えて、有効回答を得た市区町村のうち3施策の実施割合を表18として示した。

小中連携・一貫教育と地域学校協働活動の実施割合は80%前後と高くなっていたのに対して、コミュニティ・スクールの実施割合は57.9%と相対的に低くなっていた。2017年度からコミュニティ・スクールの設置が努力義務化されており、徐々に設置が進んでいるものの、市区町村別に集計すると6割弱の実施率となっていた。また、小中連携・一貫教育と地域学校協働活動については、人口規模が大きくなるほど実施割合が高くなっていた。

なお、文部科学省による「地域と学校の連携・協働体制の実施・導入状況」で2020年度の市区町村別コミュニティ・スクール導入状況を見ると48.3%⁹であるため、今回の全国調査ではコミュニティ・スクールを導入した市区町村が多く回答したものと指摘できる。

表18 研究対象3施策の実施状況

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
小中連携・一貫教育	84.3%	76.2%	78.5%	89.0%	94.4%
コミュニティ・スクール	57.9%	54.0%	60.9%	58.3%	55.2%
地域学校協働活動	80.0%	74.2%	76.0%	84.0%	86.0%

出典：筆者作成

注：今回の全国調査で得られた有効回答を基に集計している。

2. 研究対象3施策に関する一体的な実施状況

今回の研究対象3施策は相互に関係性の強い施策となっているため、全国調査ではこれ

らの施策が一体的に実施されているかを施策の組合せごとに尋ねている。それぞれの施策の組合せを両方実施している市区町村のうち、一体的に実施していると回答した割合を表 19 として示した。また、3 施策全て実施している市区町村のうち、全てを一体的に実施している（三つの組合せともに一体的に実施している）割合も併せて示した。

表 19 研究対象 3 施策に関する一体的な実施状況

組合せ	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
小中連携・一貫教育とコミュニティ・スクール	58.0%	77.4%	57.6%	52.1%	52.8%
コミュニティ・スクールと地域学校協働活動	74.7%	67.9%	83.3%	66.7%	83.3%
地域学校協働活動と小中連携・一貫教育	34.5%	57.1%	33.9%	27.3%	31.3%
3施策全て	37.5%	57.8%	39.3%	28.2%	37.0%

出典：筆者作成

注：・今回の全国調査で得られた有効回答を基に集計している。

・各組合せで対象施策を全て実施する市区町村に対して、対象施策を一体的に実施する市区町村の割合を示している。

この中で特に一体的に実施している割合が高いのはコミュニティ・スクールと地域学校協働活動の組合せで 74.3% となっており、約 4 分の 3 が一体的に実施していたことになる。さらに、小中連携・一貫教育とコミュニティ・スクールの組合せが 58.0% と続いており、半数以上が一体的に実施していた。

ただ、地域学校協働活動と小中連携・一貫教育との組合せは 34.5% で 3 分の 1 を超えているものの他の組合せより低くなっていた。また、3 施策全てを実施する市区町村のうち、全てを一体的に実施していたのは 37.5% となっていた。

研究対象 3 施策は比較的親和性を持つと考えられるが、その核となっているのはコミュニティ・スクールであることが指摘できよう。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

参考文献

総務省（2017）「地方公共団体における行政評価の取組状況（平成 29 年 6 月 27 日公表）」

https://www.soumu.go.jp/iken/02gyosei04_04000062.html (2021 年 8 月 6 日最終確認)

文部科学省（2020）「地域と学校の連携・協働体制の実施・導入状況について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422294_00001.htm

(2020 年 11 月 11 日付・2021 年 9 月 16 日最終確認)

注

- 1 ここでの人口規模は「令和 2 年国勢調査 人口速報集計」（総務省統計局）による。
- 2 今回の全国調査では回答者の負担を可能な限り軽減するため、1 調査票につき質問紙が 2 ページで収まるように項目数を絞り込んでいる。
- 3 総務省「地方公共団体における行政評価の取組状況等に関する調査結果（平成 28 年 10 月 1 日現在）」を見ても、行政評価の導入割合は町村（38.9%）よりも特例市や中核市、施行時特例市を除く一般的な市区（83.5%）の方が高くなるなど、市区町村の人口規模が大きくなるほど行政評価の導入割合がおおむね高くなりやすい傾向が示されている。
- 4 調査票でも「令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」と調査対象を明記して尋ねたが、「（更に前年度である 2018 年度の取組を対象として）2019 年度に実施した点検・評価」のスケジュールを回答したと思われる市区町村も見られた。これらの市区町村のホームページで見られる点検・評価報告書等の情報や回答者に対する再度の確認により、明らかに書き間違いであることが判明した場合はこれらの回答を補正して集計した。
- 5 調査では月単位で尋ねているが、それぞれのプロセスでの分布を見る際には情報を整理して四半期単位にまとめることにした。ただ、点検・評価の最初と実質的な最後に当たる作業開始時期と報告書完成時期については、追加的に全体の月単位での分布も示すことにした。
- 6 実際に各市区町村の回答内容を個別に見ても、今回想定したプロセスどおりに進んでいることが見えている。
- 7 地方自治法 233 条では「出納の閉鎖後三箇月以内に」決算を首長に提出しなければならないことが定められており、同法 235 条の 5 では「翌年度の 5 月 31 日」をもって出納閉鎖されることが定められている。これらのことから、決算の首長への提出期限は 8 月末と解釈できる。
- 8 研究対象 3 施策の実施状況を直接尋ねた調査票 1 を回収できなかったが、各施策に関して尋ねた調査票 2～4 を回収できた市区町村がそれぞれ 10～20 程度あった。これらの情報も 3 施策の実施割合を見る際に加えている。
- 9 文部科学省による調査対象に含まれていた都道府県や学校組合を除き、政令市と市区町村のコミュニティ・スクール導入状況のみで再計算した。なお、小中連携・一貫教育の導入状況も 2015 年度などに文部科学省が調査しているものの、近年の拡大傾向が進んでいることから、同年度で比較可能なコミュニティ・スクールのみを比較した。また、地域学校協働活動については市区町村別の状況は把握できない。

第4章 小中連携・一貫教育に関する施策評価の状況

1節 はじめに

第2章で概要を示した市区町村教育委員会を対象に実施した「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」（以下「全国調査」）の結果のうち、この章では小中連携教育と小中一貫教育（以下「小中連携・一貫教育」とまとめて呼ぶ）を実施する市区町村の状況について調査した調査票2の結果を示すことにしたい。

この章では全国調査の結果の中から小中連携・一貫教育の実施状況や目的のような特徴を紹介した上で、施策評価の状況を中心に紹介することにしたい。なお、本章における小中連携・一貫教育の定義は表1に示した文部科学省による定義に準拠したものを用いており、全国調査でも調査票に定義を掲載した上で調査している¹。

表1 本研究における小中連携・一貫教育の定義

施策名	施策の定義
小中連携教育	小・中学校段階の教員が互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育
小中一貫教育	小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育

出典：筆者作成（第2章表1の一部を再掲）

2節 小中連携・一貫教育の特徴

1. 小中連携・一貫教育の実施状況

既に見たように小中連携・一貫教育の両方を扱っているため、まずは回答のあった市区町村における実施状況を市区町村の人口規模²別での特徴も含めて表2で確認しておこう。

表2 小中連携・一貫教育の実施状況（概要）

実施状況	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
連携教育のみ	63.5%	70.8%	79.0%	59.7%	39.2%
連携・一貫教育併用	14.3%	3.4%	11.1%	14.7%	28.9%
一貫教育のみ	22.2%	25.8%	9.9%	25.6%	32.0%
有効回答合計	559	89	162	211	97

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

小中連携・一貫教育の実施状況の概要を上部に示したが、回答した市区町村の63.5%が連携教育を実施しており、連携教育と一貫教育を併用しているのが14.3%、一貫教育のみ

を実施しているのが 22.2%となった。

人口規模別での傾向としては、1 万人以上 5 万人未満の市区町村で連携教育が多くなって
いるが、それを除くと人口規模が大きくなるほど（連携教育との併用も含めて）一貫教育を
実施する割合が高まる傾向も見られている。

表 1 に示した定義でも連携教育の延長線上に一貫教育が位置付けられているが、実際に
一貫教育を実施する市区町村では連携教育を深化させる形で一貫教育に移行した事例も多
い。もちろん、例えば小学校から複数の中学校に分散進学する地域のように一貫教育が困難
な地域³もあり、連携教育と一貫教育は地域の実態に応じて選択されるべきものであるが、
実態としては都市部の方が連携教育との併用も含めて一貫教育が広がっていると考えられ
る。

表 3 小中連携・一貫教育の実施状況（詳細）

実施状況	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
連携一部・一貫なし	7.5%	7.9%	8.6%	8.1%	4.1%
連携全体・一貫なし	56.0%	62.9%	70.4%	51.7%	35.1%
連携なし・一貫一部	0.9%	1.1%	0.0%	1.9%	0.0%
連携一部・一貫一部	14.3%	3.4%	11.1%	14.7%	28.9%
連携なし・一貫全体	21.3%	24.7%	9.9%	23.7%	32.0%
有効回答合計	559	89	162	211	97

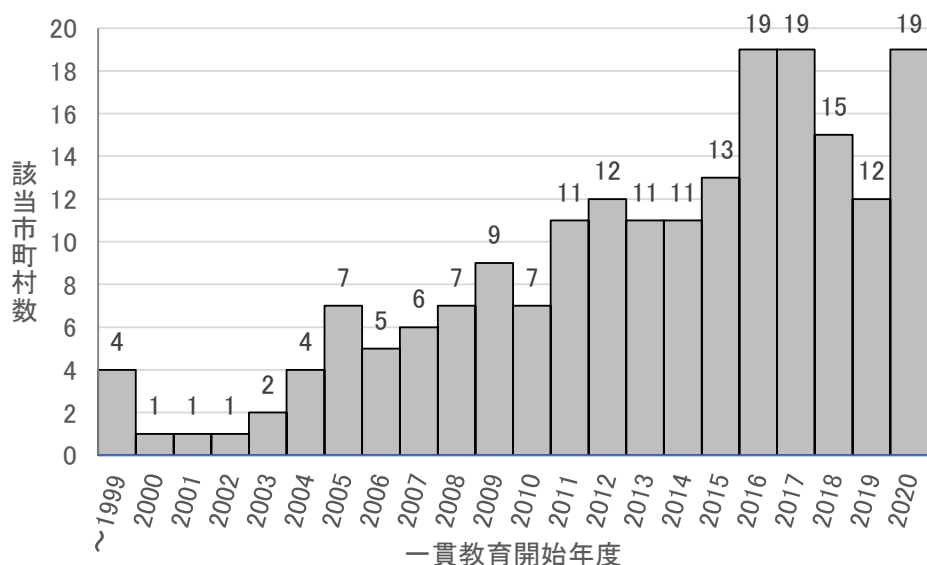
出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

また、全国調査では小中連携・一貫教育を実施する範囲についても尋ねており、その結果
も含めた詳細な状況を表 3 に示した。域内全体で連携教育か一貫教育を実施している市区
町村が多く、一部の学校だけで連携・一貫教育、特に一貫教育を実施する市区町村が少なくな
っていた。これまでに一貫教育についての事例を見た際に、連携教育から一貫教育に移行
する事例が（特に小中一貫教育が制度化された時期に）見られたが、近年では多くの市区町
村で域内全校に連携・一貫教育を導入することが多くなっていると考えられる。

さらに、小中一貫教育を実施している市区町村に限定して一貫教育を導入した年度を尋
ねたところ、図 1 のような分布となった。近年における小中一貫教育の拡大の動きは 2000
年度に広島県呉市が導入したことに端を発する⁴ことが知られているが、小中一貫教育の新
規導入が徐々に増加していたことがうかがえる。特に、小中一貫教育の制度化により義務教
育学校や小中一貫型小・中学校⁵が設置可能となった 2016 年度以降に導入された市区町村
が多い。制度化を機により小中一貫教育が更に広がっていると考えることができるだろう。

図1 小中一貫教育の導入年度



出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

また、人口規模別や実施状況別の小中一貫教育の導入時期を表4に示した。制度化後の2016年度以降に一貫教育が導入されたのは小規模市区町村と連携教育と一貫教育を併用する市区町村に多い傾向が見いだされた。学校教育の新たな特色として小中一貫教育が導入される事例も多いが、近年は小規模市区町村を中心に広がっており、もともと連携教育を実施していた市区町村が一貫教育に段階的に移行する事例も多いことがうかがえる。

表4 小中一貫教育の導入時期

一貫教育開始時期	全体	人口規模				実施状況	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	連携・一貫 併用	一貫のみ
2015年度以前(制度化前)	57.1%	32.0%	53.1%	57.3%	70.2%	48.0%	62.8%
2016年度以降(制度化後)	42.9%	68.0%	46.9%	42.7%	29.8%	52.0%	37.2%
有効回答合計	196	25	32	82	57	75	121

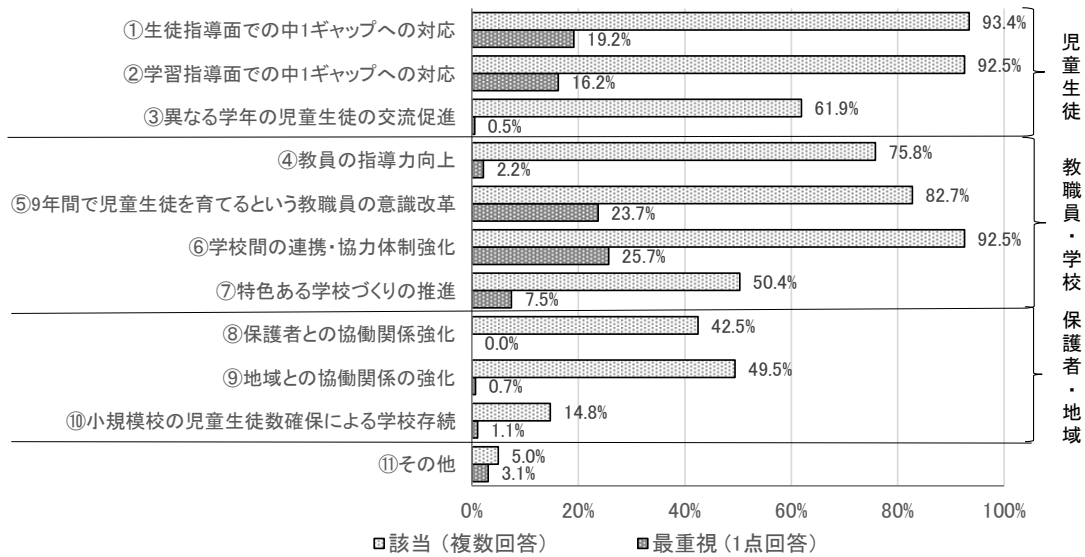
出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

2. 小中一貫・連携教育の目的

次に全国調査で尋ねた小中連携・一貫教育の目的・狙い（以下、「目的」とまとめる）について集計した結果を見ることにしたい。今回は過去の文部科学省による調査や筆者による聞き取り調査の経験を基に設定した選択肢の中で、該当する全ての目的（複数）と最重視する目的（1点）を回答してもらっており、これらの結果を図2に示した。

図2 小中連携・一貫教育の目的



出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

全ての該当する目的を見ると、いわゆる「中1ギャップ」と呼ばれる小中接続期に生じるとされる課題への対応のような児童生徒視点の目的や教職員の意識改革や学校間連携強化のような教職員・学校視点の目的を中心であり、保護者・地域視点の目的も含めて幅広く多様な目的で小中連携や一貫教育が実施されていたことが分かる。

また、最重視する目的を見ると、児童生徒視点の目的や教職員・学校視点の目的が中心的であるが、特に教職員・学校視点の目的が最重視するものとして選択されやすかった。一方で、保護者・地域視点の目的については、該当する目的として他視点より少ないものの一定数選択されていたが、最重視する目的として選択されたのは限定的であった。

表5 小中連携・一貫教育の目的（該当するもの全て：複数回答）

視点	該当する目的 (複数回答) 内容	全体	人口規模				実施状況		一貫教育開始時期	
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	連携教育 実施	一貫教育 実施	2015年度 以前	2016年度 以降
児童 生徒	①生徒指導面での中1ギャップへの対応	93.4%	82.0%	93.3%	96.2%	97.9%	93.6%	94.1%	94.6%	92.9%
	②学習指導面での中1ギャップへの対応	92.5%	84.3%	92.6%	93.9%	96.9%	92.2%	95.1%	93.8%	96.4%
	③異なる学年の児童生徒の交流促進	61.9%	50.6%	56.4%	61.0%	83.5%	56.3%	78.4%	83.0%	73.8%
教職員 ・学校	④教員の指導力向上	75.8%	71.9%	76.1%	72.3%	86.6%	74.9%	78.4%	80.4%	76.2%
	⑤9年間で児童生徒を育てるといふ教職員の意識改革	82.7%	70.8%	77.3%	87.3%	92.8%	78.9%	94.1%	95.5%	92.9%
	⑥学校間の連携・協力体制強化	92.5%	88.8%	89.6%	94.4%	96.9%	93.1%	91.7%	92.0%	91.7%
	⑦特色ある学校づくりの推進	50.4%	49.4%	41.1%	51.6%	63.9%	43.4%	72.1%	73.2%	71.4%
保護者 ・地域	⑧保護者との協働関係強化	42.5%	30.3%	37.4%	44.1%	58.8%	38.2%	54.9%	58.0%	51.2%
	⑨地域との協働関係の強化	49.5%	37.1%	45.4%	51.6%	62.9%	44.4%	62.7%	63.4%	64.3%
その他	⑩小規模校の児童生徒数確保による学校存続	14.8%	10.1%	12.3%	16.0%	20.6%	14.9%	23.5%	22.3%	26.2%
	⑪その他	5.0%	1.1%	4.9%	4.7%	9.3%	3.7%	9.3%	9.8%	8.3%
	有効回答合計	562	89	163	213	97	435	204	112	84

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

次に、全ての該当する目的について実施状況別に示した表5に目を移してみよう。人口規模別ではほとんどの目的で大規模になるほど順調に選択率が上昇しており、大規模市区町村ほどより多様な目的で小中連携・一貫教育が実施されていたことが分かる。また、③異学年交流や⑤教職員の意識改革、⑦特色ある学校づくりの3項目に加えて、保護者・地域に関する3項目で連携教育よりも一貫教育の方が10ポイント以上多く選択されており、全体的には一貫教育を実施する市区町村の方がより多様な目的を持つことが分かった。

表6 小中連携・一貫教育の目的（最重視：1点回答）

視点	最重視する目的(1点回答) 内容	全体	人口規模				実施状況		一貫教育開始時期	
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	連携教育 実施	一貫教育 実施	2015年度 以前	2016年度 以降
児童 生徒	①生徒指導面での中1ギャップへの対応	19.2%	12.5%	21.9%	22.9%	12.6%	21.5%	10.0%	12.8%	7.2%
	②学習指導面での中1ギャップへの対応	16.2%	15.9%	13.8%	14.1%	25.3%	15.3%	20.0%	23.9%	14.5%
	③異なる学年の児童生徒の交流促進	0.5%	0.0%	1.3%	0.0%	1.1%	0.7%	1.0%	1.8%	0.0%
教職員 ・学校	④教員の指導力向上	2.2%	1.1%	3.8%	1.5%	2.1%	2.4%	1.5%	1.8%	1.2%
	⑤9年間で児童生徒を育てるといふ教職員の意識改革	23.7%	19.3%	27.5%	22.4%	24.2%	21.5%	31.0%	29.4%	32.5%
	⑥学校間の連携・協力体制強化	25.7%	37.5%	25.0%	25.4%	16.8%	28.8%	15.5%	11.0%	21.7%
	⑦特色ある学校づくりの推進	7.5%	11.4%	3.1%	8.3%	9.5%	6.1%	13.0%	10.1%	16.9%
保護者 ・地域	⑧保護者との協働関係強化	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	⑨地域との協働関係の強化	0.7%	0.0%	0.6%	0.5%	2.1%	0.7%	0.5%	0.9%	0.0%
	⑩小規模校の児童生徒数確保による学校存続	1.1%	1.1%	1.3%	1.5%	0.0%	0.9%	1.5%	0.9%	2.4%
その他	⑪その他	3.1%	1.1%	1.9%	3.4%	6.3%	2.1%	6.0%	7.3%	3.6%
有効回答合計		548	88	160	205	95	424	200	109	83

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

最重視する目的について実施状況別に示した表6を見てみよう。全体的に教職員・学校視点の目的が多く選択されているが、特に制度化後の2016年以降に小中一貫教育を導入した市区町村ではその傾向が強い。連携教育を実施する市区町村では①生徒指導面での中1ギャップ対応や⑥学校間連携強化が相対的に高い割合となっていたのに対し、一貫教育を実施する市区町村では⑤教職員の意識改革が特に高い割合となっていた。

表7 小中連携・一貫教育の目的（該当する目的と最重視する目的の関係）

	最重視する目的(50市区町村以上)	全体	最重視する目的(50市区町村以上)			
			①生徒指導 面の対応	②学習指導 面の対応	⑤教職員の 意識改革	⑥学校間の 連携強化
該 当 す る 目 的 (複 数)	①生徒指導面の中1ギャップ対応	93.4%	100.0%	97.8%	93.1%	91.5%
	②学習指導面の中1ギャップ対応	92.5%	94.3%	100.0%	93.8%	89.4%
	③異なる学年の児童生徒の交流促進	61.9%	56.2%	53.9%	65.4%	61.7%
	④教員の指導力向上	75.8%	70.5%	79.8%	76.9%	75.9%
	⑤9年間で児童生徒を育てるといふ教職員の意識改革	82.7%	76.2%	77.5%	100.0%	73.8%
	⑥学校間の連携・協力体制強化	92.5%	93.3%	86.5%	90.8%	100.0%
	⑦特色ある学校づくりの促進	42.5%	38.1%	50.6%	51.5%	44.7%
	⑧保護者との協働関係強化	49.5%	33.3%	36.0%	50.0%	39.0%
	⑨地域との協働関係強化	50.4%	40.0%	40.4%	58.5%	46.1%
	⑩小規模校の児童生徒数確保による学校存続	14.8%	11.4%	9.0%	16.2%	16.3%
	⑪その他	5.0%	1.0%	0.0%	3.1%	1.4%
有効回答合計		562	105	89	130	141

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

さらに、該当する目的と最重視する目的との関係についても表7に示した。ここでは最重視する目的が50市区町村以上⁶となる①生徒指導面や②学習指導面の中1ギャップ対応と⑤教職員の意識改革や⑥学校間の連携強化の4項目に限定して集計した。これらの4項目は該当する目的としても比較的多く挙げられていた。すなわち、ほとんどの小中連携・一貫教育を実施する市区町村ではこれらの4項目を施策目的と認識されており、その中で最も大きな課題が最重視する目的として選択されたものと考えられる。

特に、⑤教職員の意識改革や⑥学校間の連携強化のような教職員・学校視点の目的を最重視する市区町村では、①生徒指導面や②学習指導面の中1ギャップ対応のような児童生徒視点の目的は該当する目的として9割程度挙げられていた。逆に、①生徒指導面や②学習指導面の中1ギャップ対応のような児童生徒視点の目的を最重視する市区町村では、該当する目的として⑥学校間の連携強化は9割前後挙げられていたものの、⑤教職員の意識改革を挙げる割合は8割弱とやや低くなっていた。

以上の状況を見ると、最重視する目的を問わず中1ギャップ対応のような児童生徒視点が特に中心的な目的であったと考えることができよう。

3節 小中連携・一貫教育の評価状況

1. 施策評価の実施状況

まず、小中連携・一貫教育の評価の有無と評価方法についてまとめた表8を見てみよう。小中連携・一貫教育を実施する市区町村全体の約3分の1が施策評価をしておらず、残りの約3分の2が何らかの形で施策評価をしていた。施策評価をしていない割合は人口規模が小さな市区町村ほど高くなっていた。第3章でも見たように、小規模市区町村ほど教育委員会全体での点検・評価をしていない割合が高くなっており、市区町村規模と評価の有無には一定の関係性があると言えよう。

表8 小中連携・一貫教育の評価の実施状況

	全体	人口規模				実施状況		一貫教育開始時期	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	連携教育 実施	一貫教育 実施	2015年度 以前	2016年度 以降
評価していない	33.9%	41.1%	38.3%	34.9%	17.5%	38.8%	20.6%	16.1%	26.2%
点検・評価内の評価のみ	53.5%	46.7%	48.1%	52.8%	70.1%	50.1%	61.3%	65.2%	57.1%
独立した評価のみ	8.6%	7.8%	9.9%	8.0%	8.2%	8.8%	10.3%	9.8%	10.7%
点検・評価内の評価+独立した評価	4.1%	4.4%	3.7%	4.2%	4.1%	2.3%	7.8%	8.9%	6.0%
有効回答合計	561	90	162	212	97	433	204	112	84

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

施策評価の方法を見ると、教育委員会全体での点検・評価内で評価する市区町村が全体で半数を超えており、点検・評価の中で小中連携・一貫教育を評価することが主流となっていた。また、点検・評価から独立した形での評価は8.6%と一定数実施されており、点検・評価内の評価と独立した評価を併用も4.1%見られた。これらの独立した評価の有無（点検・

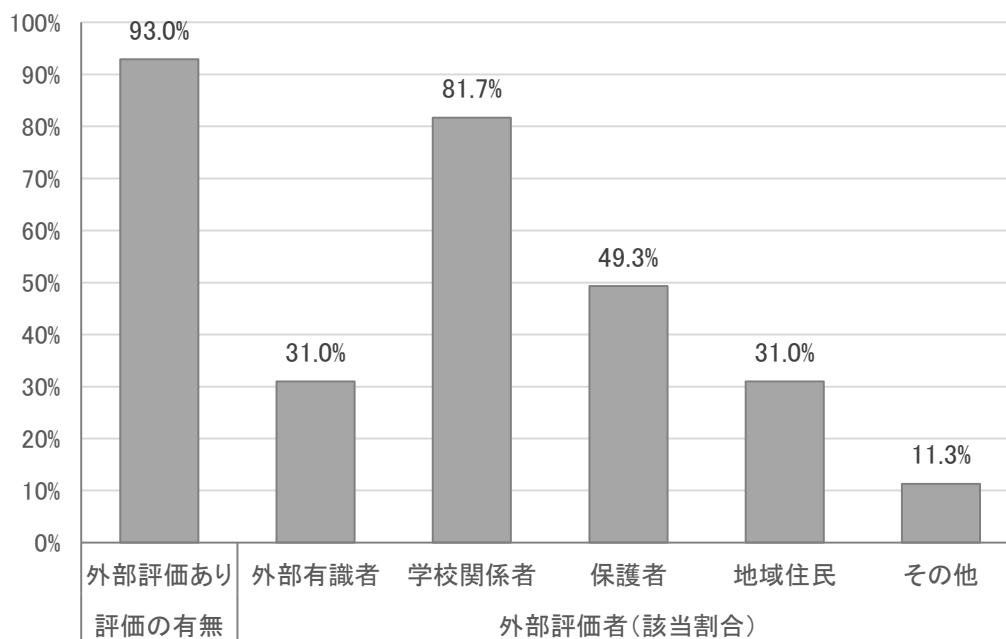
評価内の評価との併用も含む) について実施状況別に見ると、連携教育よりも一貫教育をしている市区町村の方が高い割合となっていた。連携教育を発展させて一貫教育に移行した市区町村も多く、小中一貫教育が学校教育の中軸として扱われることも多いことから、施策に対する評価も重点的に行われやすいものと考えられる。

2. 点検・評価から独立した評価での外部評価状況

全国調査では点検・評価から独立した評価をする際の外部評価の状況について、教育委員会事務局外で評価に加わった方（外部評価委員や評価時に知見を受けた方：以下、まとめて「外部評価者」と呼ぶ）の有無を尋ねており⁷、この結果を図3としてまとめた。

前項で見たように独立した評価をしている市区町村が多くなかったため、全体での状況のみを示した。また、今回の調査では項目別に外部評価者の有無状況を尋ねており、1項目でも該当ありと回答した市区町村は外部評価がなされているものとして扱うことにした。

図3 点検・評価から独立した評価での外部評価状況



出典：筆者作成

注：点検・評価から独立して評価している市区町村の有効回答を基に集計している。

評価の有無から見ると、独立した評価をしている市区町村の93.0%が外部評価をしており、ほとんどの事例で教育委員会事務局外の外部人材を入れて評価されていた。また、外部評価者の該当割合を見ると、学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員、学校評議員等）が81.7%と多く、次いで保護者（PTA関係者含む）が49.3%となっており、大学教員や退職教員のような専門性を持つ外部有識者や地域住民はそれぞれ31.0%とそれほど高い割合となっていなかった。

このことから、基本的には教育委員会事務局と学校関係者を中心に独立した施策評価をしており、地域によっては保護者や地域住民、外部有識者も参画することがあるという状況がうかがえる。

3. 施策評価の活用状況

施策評価を行うだけでなく、評価を施策内容の改善に活用することも求められる。そこで、評価改善への活用状況について表7にまとめた。

表7 施策評価の内容改善への活用状況

	全体	人口規模				実施状況		一貫教育開始時期		評価状況	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	連携教育 実施	一貫教育 実施	2015年度 以前	2016年度 以降	点検・評価 内の評価	独立した 評価
評価による改善なし	0.5%	0.0%	2.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.6%	1.1%	0.0%	0.6%	0.0%
学校での取組改善あり	81.8%	83.0%	79.0%	82.5%	83.5%	83.0%	80.1%	81.9%	77.0%	80.1%	93.0%
施策の改善あり	92.1%	94.3%	86.0%	93.4%	96.2%	90.9%	93.2%	91.5%	95.1%	94.7%	83.1%
長期計画の改善あり	66.4%	54.7%	63.0%	67.9%	75.9%	65.2%	68.3%	72.3%	60.7%	69.8%	53.5%
1項目で改善あり	18.4%	17.0%	23.0%	19.0%	12.7%	18.9%	18.0%	18.1%	19.7%	16.8%	21.1%
2項目で改善あり	21.1%	34.0%	20.0%	18.2%	19.0%	22.0%	20.5%	14.9%	27.9%	19.9%	28.2%
3項目で改善あり	59.9%	49.1%	55.0%	62.8%	68.4%	58.7%	60.9%	66.0%	52.5%	62.6%	50.7%
有効回答合計	369	53	100	137	79	264	161	94	61	321	71

出典：筆者作成

注：評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

評価による改善をしていないと回答した割合は0.5%と極めて小さく、ほぼ全ての施策評価をしている市区町村では何らかの形で内容改善に活用していたことになる。

項目別での改善状況を見ると、全体では施策改善が92.1%と最も多く、次いで学校での取組改善が81.8%、長期計画（教育振興計画や教育大綱等）への改善が66.4%と続いていた。今回は小中連携・一貫教育という施策に関する評価の活用状況を聞いており、そのまま施策改善につながる人が多いと考えられる。また、施策改善よりは少ないものの、学校での具体的な取組や長期計画の改善にも多くの市区町村で活用されていたことも指摘できる。人口規模などの特性別に内訳を見ると、それぞれの水準は異なるがほぼ全ての場合において施策改善、学校での取組改善、長期計画の改善の順となっていた。ただ、独立した評価をしている市区町村では、学校での取組改善が93.0%と最も高い割合となっており、点検・評価から独立した評価は施策視点だけではなく学校視点での評価となっていたことがうかがえる。

改善している項目数を見ると、全体で59.9%が3項目全てで改善していると回答しており、幅広く活用している市区町村が多くなっていた。特に人口規模の大きな市区町村ほど3項目全てで改善している割合が高くなっていたが、同様の傾向が見られる長期計画の改善によるものが一因として考えられる。また、一貫教育を実施している中で開始時期別で見ると、制度化される前（2015年度以前）から一貫教育を導入した地域では3項目で改善している割合が高くなっていた。

さらに、点検・評価内で評価をする市区町村でも3項目での改善割合が高いのに対し、独

立した評価をしている市区町村では 1～2 項目での改善割合が高かった。先も見たように、独立した評価は施策視点や学校視点のものが中心であり、点検・評価内での評価と比べると長期計画の改善までにはつながりにくい傾向が見えた。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

参考文献

国立教育政策研究所（2019）『市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究』（プロジェクト研究「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」報告書3）。

注

- 1 小中連携・一貫教育は各地域での小・中学校の教育をより効果的に接続しようとする取組から発展した経緯から、小中連携・一貫教育に関する定義は地域によって異なる実態もあるため、研究上定義をそろえる必要があるため調査票にも明記した上で調査をした。
- 2 ここでの人口規模は「令和 2 年国勢調査 人口速報集計」（総務省統計局）による。
- 3 ただ、分散進学という困難な状況を乗り越えて小中一貫教育を実施している兵庫県豊岡市のような事例もある。豊岡市の事例に関しては国立教育政策研究所（2019）を参照されたい。
- 4 1999 年度以前に導入したと回答した市区町村もあったが、恐らく実態として一貫教育の定義に合う状況であったものと推測される。
- 5 義務教育学校は既存の小・中学校を完全に一つの学校とした新たな学校種であり、小中一貫型小・中学校は一貫教育を既存の小・中学校組織であることを教育委員会規則等で定めたものである。ただし、これらの制度化された小中一貫教育校に移行せず、既存の小・中学校として小中一貫教育を実施する市区町村は現在でも多い。
- 6 最重視する目的に該当する市区町村が少ない選択肢の場合は、該当する目的との関係が見えにくくなるため、目安として回答した市区町村の 1 割程度となる 50 市区町村以上が最重視する目的に限定した。
- 7 点検・評価内の評価での外部評価は回答者となる小中連携・一貫教育の担当部署では把握しておらず回答が難しい可能性もあるため、回答者が直接把握可能な点検・評価から独立した評価での外部評価の状況に限定して尋ねた。なお、今回の全国調査では調査内容の担当部署別に調査票を分けて直接回答を求めることで、回答する教育委員会の負担軽減を図っている。

第5章 コミュニティ・スクールに関する施策評価の状況

1節 はじめに

この章では、全国調査のコミュニティ・スクール¹を導入している市区町村の状況について調査した調査票3の結果を基に、コミュニティ・スクールの導入状況や目的等の特徴を整理した上で、施策評価の状況を記述する。

なお、全国調査では、コミュニティ・スクールの定義は、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（以下、「地教行法」）第47条の5に規定されている次の三つの機能を持つ学校運営協議会を設置した学校とした。

- ・校長が作成する学校運営の基本方針を承認する。
- ・学校運営に関する意見を教育委員会又は校長に述べることができる。
- ・教職員の任用に関して、教育委員会規則に定める事項について、教育委員会に意見を述べることができる。

2節 コミュニティ・スクールの特徴

1. コミュニティ・スクールの実施状況

はじめに、コミュニティ・スクールを導入していると回答した市区町村における導入状況を整理する（表1）。

表1 コミュニティ・スクールの導入状況

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
一部で実施	39.7%	9.7%	32.0%	44.6%	79.6%
全体で実施	60.3%	90.3%	68.0%	55.4%	20.4%
有効回答合計	368	62	122	130	54

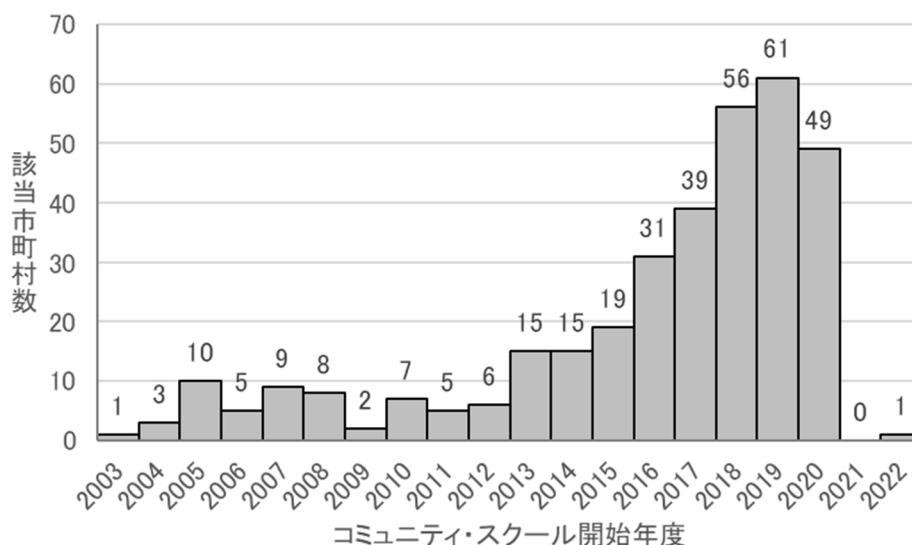
出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

コミュニティ・スクールの導入状況を見ると、回答した市区町村の60.3%がコミュニティ・スクールを市区町村立学校全体で導入し、39.7%の市区町村が一部で導入していることが明らかとなった。

導入状況を人口規模別に見ると、人口が1万人未満の市区町村では、90.3%の市区町村が全体で導入しているのに対して、20万人以上の市区町村では79.6%の市区町村が一部で導入と回答している。このように人口規模は大きくなるほど一部で導入し、人口規模が小さいほど全体で導入するという傾向があることが明らかとなった。

図1 コミュニティ・スクールの導入年度



出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

次に導入時期についてである。導入年度で見ると（図1）、2004年の「地教行法」の改正の翌年の2005年に前年の3自治体から10自治体に、2015年の中央教育審議会答申（「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」）の翌年の2016年に前年の19自治体から31自治体に、2017年の「地教行法」及び「社会教育法」の改正の翌年の2018年に前年の39自治体から56自治体にと、導入する自治体が大幅に増加する傾向を示していることが分かる。2004年の「地教行法」の改正ではコミュニティ・スクールの法制度化が行われ、2015年の中央教育審議会答申では、全ての公立学校において学校運営協議会の設置を目指すこと等、教育委員会が積極的にコミュニティ・スクール導入の推進に努めていくような制度的位置付けを検討することが提言され、2017年の「地教行法」の改正ではコミュニティ・スクール導入の努力義務化が規定されるなどの政策が中央政府において行われた。このことが、地方自治体の施策実施に影響を与えているということを示すものと理解することができる。

表2 コミュニティ・スクールの導入時期（詳細）

	全体	人口規模				実施状況	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施
2016年度以前(努力義務化前)	39.8%	16.9%	38.9%	46.4%	52.0%	40.9%	39.1%
2017年度以降(努力義務化後)	60.2%	83.1%	61.1%	53.6%	48.0%	59.1%	60.9%
有効回答合計	342	59	108	125	50	137	202

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

さらに、2017年のコミュニティ・スクール導入の努力義務化が、導入状況にどのような

影響を与えているのかについて整理する（表2）。

全体的な傾向として、コミュニティ・スクールを導入していると回答している市区町村の60.2%が努力義務化後に、39.8%が努力義務化前に導入していることが分かった。

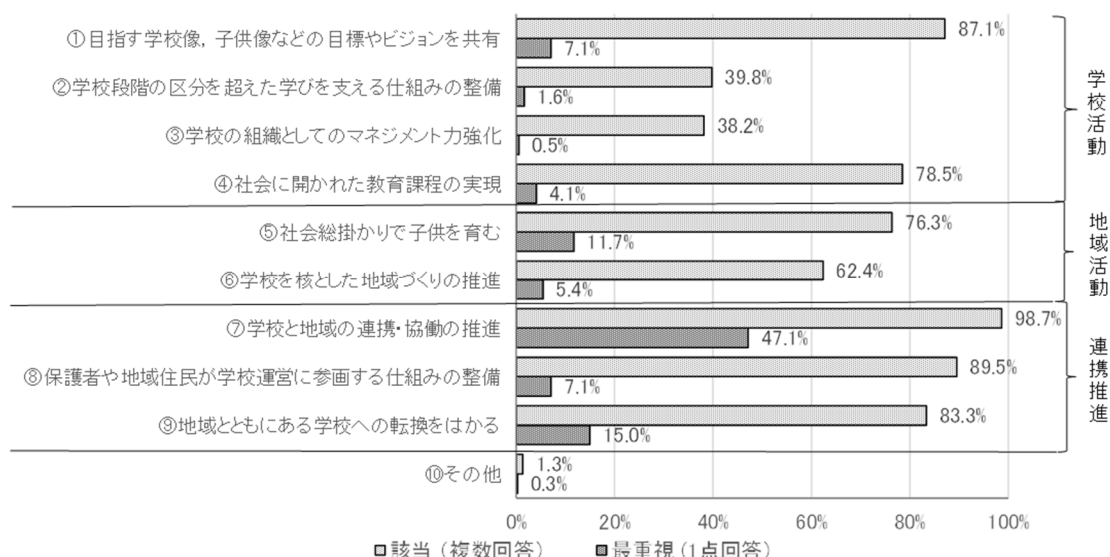
その傾向を人口規模別に見ると、1万人未満の市区町村では、努力義務化以降に導入している市区町村が83.1%、努力義務化以前が39.8%と、全体的な傾向より努力義務化以降に導入している傾向が見られた。一方で、20万人以上の市区町村では、努力義務化以前に導入している市区町村が52.0%、努力義務化以前が46.4%と、全体的傾向とは異なり、努力義務化以前から導入している市区町村が多い傾向が見られた。

次に、導入状況別に見ると、市区町村立学校の全体で導入が60.9%、一部で導入が59.1%と、実施時期については、全体的な導入状況と同じ傾向が見られた。

2. コミュニティ・スクールの目的

次に全国調査で回答されたコミュニティ・スクールの目的・狙い（以下、「目的」とまとめる）について集計した結果を整理する。目的の選択肢の選定に当たっては、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」で規定されている目的、及び文部科学省が作成したコミュニティ・スクール関係のガイドライン等で記述されている目的から、図2の①から⑨に示す9項目を選定し、該当する全ての目的（複数回答）と最も重視する目的（1点）を回答してもらった。分析するにあたって、9項目を学校活動、地域活動、連携推進の三つに区分して行った。回答結果は図2のとおりである。

図2 コミュニティ・スクールの目的



出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

該当する全ての目的を見ると、9項目中、6項目で6割を超えており、目的が多様化して

いることが分かる。中でも、連携推進に分類される目的がいずれも8割を超えており、目的としては、学校と地域の連携推進に中心が置かれていることが分かる。

また最も重視する目的では、「学校と地域の連携・協働の推進」が、47.1%と最も高い割合となっている。このことから、多くの地方自治体においてコミュニティ・スクールの目的は、学校と地域の連携・協働の推進にあることが分かる。一方で、「学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みの整備」(1.6%)や「学校の組織としてのマネジメント強化」(0.5%)は低い割合となっている。学校活動の中でも学習や学校運営に関わる項目については重視されていない傾向があることが分かる。

表3 コミュニティ・スクールの目的（該当するもの全て：複数回答）

視点	該当する目的（複数回答） 内容	全体	人口規模				実施状況		開始年度	
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施	2016年度 以前	2017年度 以降
学校 活動	①目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有	87.1%	77.8%	84.6%	92.4%	90.7%	89.7%	85.1%	86.0%	87.3%
	②学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みの整備	39.8%	42.9%	35.8%	41.7%	40.7%	35.6%	41.9%	41.2%	37.6%
	③学校の組織としてのマネジメント強化	38.2%	30.2%	36.6%	40.2%	46.3%	33.6%	41.0%	37.5%	36.6%
	④社会に開かれた教育課程の実現	78.5%	65.1%	73.2%	85.6%	88.9%	77.4%	79.3%	82.4%	77.6%
地域 活動	⑤社会総掛かりで子供を育む	76.3%	68.3%	74.0%	82.6%	75.9%	78.8%	74.8%	77.2%	77.1%
	⑥学校を核とした地域づくりの推進	62.4%	50.8%	62.6%	67.4%	63.0%	58.9%	64.9%	69.9%	57.6%
連携 推進	⑦学校と地域の連携・協働の推進	98.7%	96.8%	98.4%	100.0%	98.1%	98.6%	98.6%	99.3%	98.0%
	⑧保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みの整備	89.5%	88.9%	86.2%	93.2%	88.9%	87.7%	90.5%	93.4%	86.8%
	⑨地域とともにある学校への転換をはかる	83.3%	71.4%	82.1%	90.2%	83.3%	83.6%	83.3%	80.1%	84.4%
その他	⑩その他	1.3%	1.6%	0.8%	0.8%	3.7%	2.1%	0.9%	0.0%	1.0%
有効回答合計		372	63	123	132	54	146	222	136	205

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

次に、該当する全ての目的について実施状況別に人口規模別、実施状況別、開始年度別に見ても、全体的な傾向と同じ傾向を示していることが分かる（表3）。

表4 コミュニティ・スクールの目的（最重視：1点回答）

視点	最重視する目的（1点回答） 内容	全体	人口規模				実施状況		開始年度	
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施	2016年度 以前	2017年度 以降
学校 活動	①目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有	7.1%	9.5%	8.3%	2.3%	13.0%	6.3%	7.7%	3.0%	9.4%
	②学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みの整備	1.6%	3.2%	1.7%	1.5%	0.0%	0.0%	2.3%	0.7%	2.0%
	③学校の組織としてのマネジメント強化	0.5%	1.6%	0.0%	0.0%	1.9%	0.7%	0.5%	0.7%	0.5%
	④社会に開かれた教育課程の実現	4.1%	1.6%	5.8%	4.6%	1.9%	2.8%	5.0%	3.7%	3.5%
地域 活動	⑤社会総掛かりで子供を育む	11.7%	15.9%	8.3%	14.6%	7.4%	9.2%	13.6%	13.4%	11.9%
	⑥学校を核とした地域づくりの推進	5.4%	3.2%	8.3%	5.4%	1.9%	3.5%	6.8%	9.0%	3.5%
連携 推進	⑦学校と地域の連携・協働の推進	47.1%	49.2%	48.3%	45.4%	46.3%	52.1%	43.4%	47.8%	48.0%
	⑧保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みの整備	7.1%	4.8%	8.3%	6.9%	7.4%	9.9%	5.4%	6.0%	7.4%
	⑨地域とともにある学校への転換をはかる	15.0%	11.1%	10.8%	19.2%	18.5%	14.8%	15.4%	15.7%	13.9%
その他	⑩その他	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.9%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%
有効回答合計		367	63	120	130	54	142	221	134	202

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

最も重視する目的について実施状況別に人口規模別、実施状況別、開始年度別に見ても、該当する全ての目的と同様に、全体的な傾向と同じ傾向を示していることが分かる。

ただし、人口規模別で見た際に、全体的な傾向では、「学校と地域の連携・協働の推進」が最も高く（47.1%）、その次が「地域とともにある学校へ転換をはかる」（15.0%）、「社会総掛かりで子供を育む」（11.7%）となっているのに対して、20万人以上の市区町村では、「学校と地域の連携・協働の推進」（46.3%）、「地域とともにある学校へ転換をはか

る」(18.5%)について、3番目に「目指す学校像、子供像などの目標やビジョンの共有」(13.0%)がきており、割合も1割を超えており、全体及び他の人口規模の市区町村とは異なる傾向を示している。

また、開始年度を見た際には、「目指す学校像、子供像などの目標やビジョンの共有」において、全体的な傾向では、7.1%の市区町村が最も重視する目的と回答しているのに対して、努力義務化以前に導入した市区町村では3.0%と約4ポイント下がり、努力義務化以降に導入した市区町村では9.4%と約2ポイント上がっている。このように、2017年の「地教行法」の改正により示された、学校と地域がパートナーとして連携・協働するために、地域でどのような子供を育てるのか、何を実現していくのかという目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一体になって子供たちを育む学校である「地域とともにある学校」を整備するためにコミュニティ・スクールを推進するという方向性が、市区町村の目的の設定にも影響を与えていると考えられる。

表5 コミュニティ・スクールの目的(該当する目的と最重視する目的の関係)

	全体	最重視する目的(40市区町村以上)			
		⑤社会総掛かり で子供を育む	⑦学校と地域の 連携・協働推進	⑨地域とともにあ る学校への転換	
該 当 す る 目 的 (複 数)	①目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有	87.1%	88.4%	87.9%	92.7%
	②学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みの整備	39.8%	60.5%	35.8%	36.4%
	③学校の組織としてのマネジメント力強化	38.2%	37.2%	39.9%	30.9%
	④社会に開かれた教育課程の実現	78.5%	86.0%	78.6%	85.5%
	⑤社会総掛かりで子供を育む	76.3%	100.0%	73.4%	80.0%
	⑥学校を核とした地域づくりの推進	62.4%	72.1%	54.3%	72.7%
	⑦学校と地域の連携・協働の推進	98.7%	100.0%	100.0%	100.0%
	⑧保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みの整備	89.5%	93.0%	90.2%	96.4%
	⑨地域とともにある学校への転換をはかる	83.3%	90.7%	78.6%	100.0%
	⑩その他	1.3%	0.0%	1.2%	0.0%
	有効回答合計	372	43	173	55

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

次に、該当する目的と最も重視する目的との関係について表5に示した。ここでは、最も重視する目的が40市区町村以上となる⑤社会総掛かりで子供を育む、⑦学校と地域の連携・協働推進、⑨地域とともにある学校への転換に限定して集計した。

最も重視する目的として40以上の市区町村で回答された三つの項目について最も重視する項目として回答した市区町村全てにおいて、該当する目的として最も多くの市区町村が回答した⑦学校と地域の連携・協働推進を該当する目的として回答している。このことから、学校と地域の連携・協働の推進がコミュニティ・スクールの目的として最も重要されていることが分かる。

⑤社会総掛かりで子供を育むことを最も重視する目的と回答している市区町村においては、⑧保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みの整備、⑨地域とともにある学校への転換を図るという項目を該当する目的として9割以上の市区町村が回答している。また、この項目においては、②学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みの整備を該当する目的として回答している市区町村が、三つの項目の内、他の項目では3割台であるに関わら

ず 6 割の市区町村が回答している。このことから、社会総掛かりで子供を育むことにおいては、保護者や地域住民が学校運営に参画仕組みの整備及び、地域とともに学校への転換を図ることに加えて、学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みの整備も重要であると市区町村が判断していると考えられる。

また、⑨地域とともにある学校への転換を最も重視する目的と回答している市区町村においては、①目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有及び⑧保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みの整備の項目を該当する目的として 9 割以上の市区町村が回答している。このことから、地域とともにある学校への転換を図るためには、保護者や地域住民が学校運営に参画仕組みの整備及び、目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有も重要であると市区町村が判断していると考えられる。

一方で、⑦学校と地域の連携・協働推進を最も重視する目的と回答している市区町村においては、⑥学校を核とした地域づくりの推進を該当する目的として回答している市区町村が、三つの項目の内、他の項目は 7 割台であるに関わらず 5 割の市区町村しか回答していない。このことから、学校と地域の連携・協働推進を目的としている市区町村においては、学校を核とした地域づくりという地域活動を目的とするものの重要度は下がると市区町村が判断していると考えられる。

3 節 コミュニティ・スクールの評価状況

1. 施策評価の実施状況

まず、コミュニティ・スクールの評価の有無と評価方法について整理する（表 6）。

コミュニティ・スクールを実施している市区町村の内、約 3 割の市区町村が施策評価を実施していないことが明らかとなった。人口規模で見た場合、1 万人未満の自治体では、施策評価を実施していない割合が、全体的な傾向よりも約 13 ポイント高くなっており、施策評価の実施に人口規模が一定の影響を与えていることが考えられる。

表 6 コミュニティ・スクールの評価の実施状況

	全体	人口規模				実施状況		開始年度	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施	2016年度 以前	2017年度 以降
評価していない	31.6%	44.6%	32.3%	26.7%	26.8%	34.9%	26.4%	20.0%	36.9%
点検・評価内の評価のみ	59.7%	43.1%	55.6%	67.4%	69.6%	59.6%	62.3%	70.4%	54.9%
独立した評価のみ	5.5%	6.2%	8.9%	3.7%	1.8%	4.1%	6.8%	5.9%	5.3%
点検・評価内の評価＋独立した評価	3.2%	6.2%	3.2%	2.2%	1.8%	1.4%	4.5%	3.7%	2.9%
有効回答合計	380	65	124	135	56	146	220	135	206

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

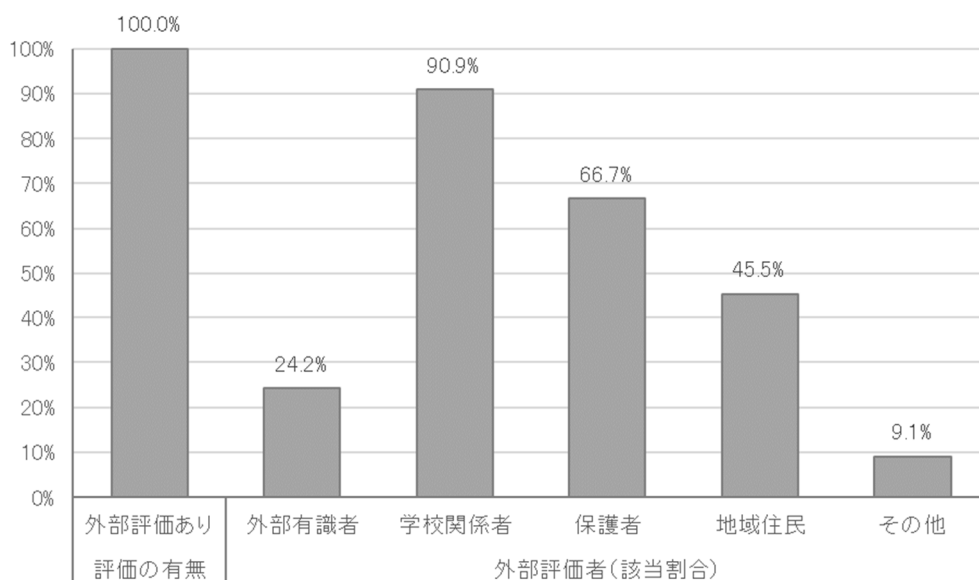
施策評価の方法を見ると、点検・評価ないで施策評価を実施している市区町村が約 6 割となっており、コミュニティ・スクールのみで施策評価を行うよりも、点検・評価内で行うことが主流であることが分かった。

人口規模で見た場合、全体的な傾向とほぼ同じであるが、点検・評価内で施策評価を行っている割合は、人口が1万人未満の市区町村では43.1%なのに対して、人口1万以上5万人未満では55.6%、5万人以上20万人未満では67.4%、20万人以上では69.6%と、人口規模が大きくなるほど、点検・評価内で施策評価を実施している割合が増える傾向にあることが分かる。このことから、人口規模が施策評価の方法に影響を与えていることが考えられる。

2. 点検・評価から独立した評価での外部評価状況

全国調査では点検・評価から独立した評価をする際の外部評価の状況について、評価の実施の有無と、教育委員会事務局外で評価に関わった方（外部評価者）について質問した。その結果は図3のとおりである。

図3 点検・評価から独立した評価での外部評価状況



出典：筆者作成

注：点検・評価から独立して評価している市区町村の有効回答を基に集計している。

評価の有無から見ると、独立した評価をしている市区町村の全てが外部評価をしていることが分かった。

外部評価者の内訳を見ると、学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員、学校評議員等）が90.9%と最も多くなっている。次いで保護者（PTA関係者含む）が66.7%、地域住民（自治会長や公募で選ばれた方、地域ボランティア、地域の諸施設関係者等）が45.5%となっている。外部有識者（大学教員や退職教員、シンクタンク研究者等の専門性を持つ方）は、24.2%と最も少なくなっている。このことから、施策評価においては、全ての市区町村で外部評価が実施され、それは学校関係者を中心にした評価であることが明らかとなった。

3. 施策評価の活用状況

次に、施策評価の活用状況である（表7）。

表7 施策評価の内容改善への活用状況

	全体	人口規模				実施状況		開始年度		評価状況	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施	2016年度 以前	2017年度 以降	点検・評価 内の評価	独立した 評価
評価による改善なし	0.4%	2.8%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%
学校での取組改善あり	73.3%	77.8%	78.3%	71.7%	62.5%	63.8%	78.9%	72.0%	72.1%	70.9%	100.0%
施策の改善あり	88.4%	88.9%	84.3%	90.9%	90.0%	88.3%	88.2%	87.9%	89.1%	90.7%	75.8%
長期計画の改善あり	57.4%	36.1%	56.6%	60.6%	70.0%	58.5%	55.9%	61.7%	51.2%	59.5%	48.5%
1項目で改善あり	26.0%	27.8%	24.1%	27.3%	25.0%	28.7%	24.8%	24.3%	31.0%	24.9%	24.2%
2項目で改善あり	27.9%	33.3%	32.5%	22.2%	27.5%	28.7%	27.3%	29.9%	25.6%	27.8%	27.3%
3項目で改善あり	45.7%	36.1%	43.4%	50.5%	47.5%	41.5%	47.8%	45.8%	43.4%	46.8%	48.5%
有効回答合計	258	36	83	99	40	94	161	107	129	237	33

出典：筆者作成

注：評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

施策評価による改善なしと回答した割合は0.4%となっており、施策評価を実施している市区町村ほぼ全てが施策評価を行うことで改善があったと判断していることが分かった。項目別で見ると、施策の改善が88.4%と最も多く、その次が学校での取り組みの改善（73.3%）、長期計画の改善（57.4%）となっている。

人口規模別に見ると、1万人未満の市区町村以外は、施策評価による改善なしと回答がないにも関わらず、1万人未満の市区町村だけ2.8%が施策評価による改善なしと回答しており、人口規模が小さい市区町村における施策評価の活用課題があることが考えられる。

項目別に、人口規模、開始年度で見ると、全体的な傾向と同じ傾向となっていることが分かる。しかし、独立した評価をしている場合は、学校での取り組みに改善があったと回答した市区町村が100%、施策の改善が75.8%、長期計画の改善が48.5%となっている。このことから、コミュニティ・スクールに関する独立した施策評価が行われている場合は、学校での取り組み改善に寄与するという認識を市区町村が有していると考えられる。

項目数で見ると、全体的な傾向として、3項目で改善ありが最も多く、45.7%となっている。この傾向は人口規模、実施状況、開始年度、評価状況のいずれにおいても同じ傾向となっている。

植田 みどり（国立教育政策研究所）

参考文献

国立教育政策研究所（2019）『地方創生と教育行政』（プロジェクト研究「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」報告書5）

注

- ¹ 本稿における「コミュニティ・スクール」とは、2004年6月の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正により法制度化された学校運営協議会を設置する学校を意味する。文部科学省においても「学校運営協議会を設置する学校については法律上の名称は定められておらず、各教育委員会の判断で「地域運営学校」や「コミュニティ・スクール」等と適宜名称を付けることも可能である」（初等中等教育企画課教育制度改革室、「解説『地方教育行政の組織及び運営に関する法律』（第47条の5）条文解説」、『教育委員会月報』57, 2004年10月, p.23）と説明されていることから、本稿では、学校運営協議会を設置する学校を「コミュニティ・スクール」と表記する。なお、学校運営協議会の機能等に関する内容を記述する場合は、「学校運営協議会」と表記する。

第6章 地域学校協働活動に関する施策評価の状況

1節 はじめに

第2章で概要を示した市区町村教育委員会を対象に実施した「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」（以下「全国調査」）の結果のうち、この章では**地域学校協働活動**を実施する市区町村の状況について調査した調査票4の結果を詳しく示すことにしたい。地域学校協働活動の実施状況や目的のような特徴を紹介した上で、施策評価の状況を中心に紹介することとした。なお、本調査研究における地域学校協働活動の定義は表1に示したとおり、社会教育法の条文に基づく。

表1 本研究における地域学校協働活動の定義

地域学校協働活動	<p>社会教育法第5条第2項に基づいて、地域住民等が学校と連携・協働して行う次のような様々な活動</p> <p>①児童生徒等に対して放課後・休日に学校や社会教育施設等を利用して学習や体験活動の機会を提供する。</p> <p>②青少年に対して社会教育活動や体験活動（ボランティア活動や自然体験活動等）の機会を提供する。</p> <p>③社会教育における学習の機会を利用して行った学習の成果を活用して、学校・社会教育施設等で行う教育活動をはじめとした様々な活動を提供する。</p>
----------	--

2節 地域学校協働活動の特徴

1. 地域学校協働活動の実施状況

まずは回答のあった市区町村における地域学校協働活動の実施状況を、市区町村の人口規模¹別での特徴も含めて表2で確認しておこう。

表2 地域学校協働活動の実施状況（概要）

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
一部で実施	28.9%	17.4%	19.5%	35.0%	45.2%
全体で実施	71.1%	82.6%	80.5%	65.0%	54.8%
有効回答合計	532	92	159	197	84

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

地域学校協働活動の実施状況については第3章表18で示したとおり、回答した市区町村の80.0%が実施している。また、コミュニティ・スクールと一体的に地域学校協働活動を実施していると回答した市町村は74.7%と、高い傾向にある（第3章表19）。上掲表2で

示したとおり、地域学校協働活動は自治体内の一部の学校や地区ではなく、全体で実施していると回答した割合が71.1%を占めた。コミュニティ・スクールにおけるこの割合は58.0%となっており、地域学校協働活動においては地域全体で推進しようという方向付けが、コミュニティ・スクールよりも強くなっている状況が分かる。

人口規模別での傾向としては、人口規模が小さくなるほど自治体全体で地域学校協働を推進している傾向が強い。人口1万人未満の自治体においては8割を超える市区町村が全体で実施していると回答しているのに対し、5万人以上20万人未満の自治体で65.0%、20万人以上になると54.8%にとどまる結果となった。

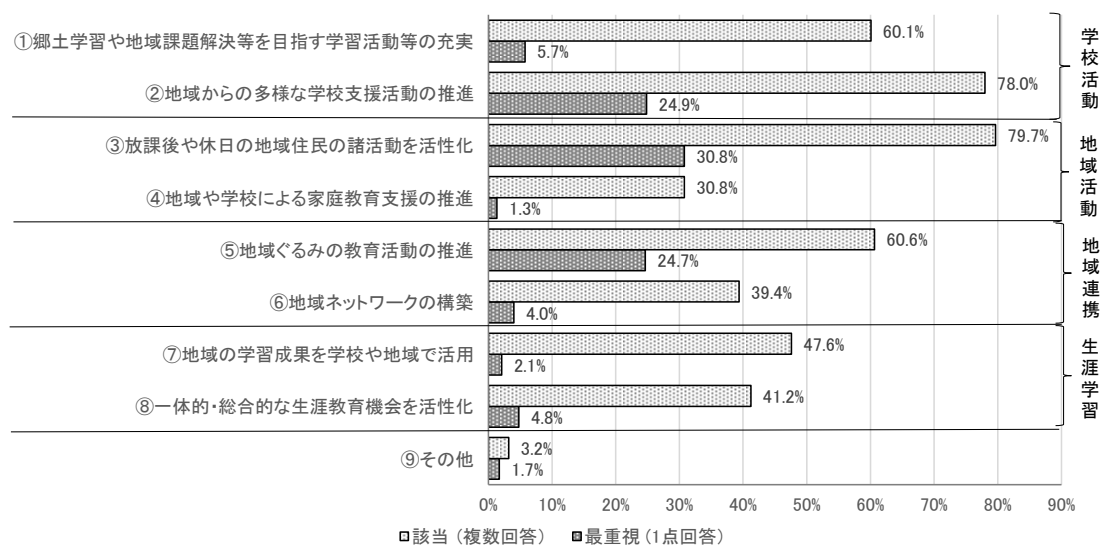
こうした結果は、地域学校協働活動を推進する組織として設置が求められている地域学校協働本部の設置状況と関係がありそうだ。法令上、地域学校協働活動は、地域学校協働本部が設置されていなければ実施できないものではないし、地域学校協働活動推進員等（地域コーディネーター）の配置も活動を展開する上では必須とはされていない。とはいえ、地域ボランティアと教職員との都合を調整して円滑に活動を進めていこうとすれば、地域と学校の間にとって、両者のコーディネートを行う組織、人材が重要だということは、よく指摘されることである²。

こうした地域学校協働活動の推進体制については、小規模な自治体の場合、自治体組織内（教育委員会事務局や社会教育施設等）に全学区をカバーする地域学校協働本部を一つ設置し、その行政職員がコーディネーター役を職務の一環として担うというスタイルで推進されている様子を多く見かける。一方、大規模な自治体では、おおよそ中学校区ごとに地域学校協働本部等の組織を設置するケースが多く、地域学校協働活動推進員等も地域住民の中から募集して、養成・研修を実施するなど、小規模自治体と比べると体制づくりに関する自治体の負担が大きい傾向にある。このような実態が、人口規模による地域学校協働活動の実施範囲に違いを生じさせている可能性は十分あるだろう。

2. 地域学校協働活動の目的

次に全国調査で尋ねた地域学校協働活動の目的・狙い（以下、「目的」とまとめる）について集計した結果を見ることにしたい。地域学校協働活動の内容は多岐にわたるが、今回は文部科学省が地域学校協働活動の推進についてまとめたパンフレット等や中央教育審議会の答申内の地域学校協働活動の目的に関する記述を基に、大きく四つの視点から整理した³。それが、「学校活動を充実・推進する（学校活動）」、「地域での子供支援活動を充実・推進する（地域活動）」、「子供の育ちを支える地域ネットワークを充実・推進する（地域連携）」、「地域の生涯学習活動や学習成果の活用を充実・推進する（生涯学習）」である。この4カテゴリから主要な活動を二つずつ選択肢として設定し、該当する全ての目的（複数）と最重視する目的（1点）を回答してもらった。これらの結果をまとめたものが、図1である。

図1 地域学校協働活動の目的



出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

最も多くの自治体で該当すると選択された目的は、「③放課後や休日に、地域住民による子供の体験活動や、文化・芸能の活動、ボランティア活動、学習活動を活性化する」(79.7%)であり、次いで「②地域住民や保護者による多様な学校支援活動を推進する」(78.0%)であった。前者は「放課後子供教室推進事業」(平成16年より委託事業として開始。平成19年から平成28年まで補助事業として実施。)として、後者は「学校支援地域本部事業(平成20年より委託事業として開始。平成22年から平成28年まで補助事業として実施。)」として、かつては別々の事業として導入・実施されていた事業の目的に当たる。これらは平成29年度から「地域と学校の連携・協働体制構築事業」内にまとめられ、地域学校協働活動の一分野として総合的に推進することが求められることになった。今回の調査では、この二つの旧事業の目的を選択する自治体が飛び抜けて高く、他の目的と比べても20ポイント近くの差が生じていた。しかも、最重視する目的としてもこの二つが上位を占めており、いまなお「放課後子供教室の取組＝地域学校協働活動」、あるいは「学校支援地域本部の取組＝地域学校協働活動」というイメージが自治体内で根強い傾向がうかがわれた。

平成29年3月に行われた社会教育法改正によって、文部科学省が示した包括的な地域学校協働活動の定義からすると、3番目に多くの自治体で選ばれた「⑤学校、家庭、地域で次世代育成の目標を共有し、それぞれの役割と責任を自覚した地域ぐるみの教育活動を推進する」(60.6%)や、「⑥次世代育成のための取組を通じ、教職員や保護者、地域の住民や団体どうしの地域ネットワークを構築する」(39.4%)が、政策上では、地域学校協働活動の目的として強く意識される。しかし、今回の調査結果からはこうした目的が十分に浸透するまでには至っていない状況が確認されたと言わざるを得ない。一方で、4番目には「①学校での郷土学習や、まちづくりや地域の課題解決を目指す学習活動等を充実する」(60.1%)

のような、「社会に開かれた教育課程」の充実にむけた新しい目的も過半数を超える自治体で意識されるなど、コミュニティ・スクールとの一体的な推進による新たな展開が見られており、地域学校協働活動の目的の多角化が今後も進んでいく可能性が感じられる。

一つ注意が必要なのは、「⑦地域住民の社会教育や生涯学習での成果を、学校や地域で活用する機会を推進する」（47.6%）や、「⑧学校教育と社会教育とが連携し、大人も子供も共に学び合い育ち合う一体的・総合的な生涯学習機会を活性化する」（41.2%）といった、地域住民の生涯学習機会の充実や社会参加の促進についての目的が、他の項目と比べて余り意識されていない点である。地域学校協働活動では、学校・家庭・地域のあらゆる場での子供たちに対する教育支援の取組が注目されやすい。しかし、前掲の「⑥次世代育成のための取組を通じ、教職員や保護者、地域の住民や団体どうしの地域ネットワークを構築する」（39.4%）も含め、それら活動を支える人材育成や教育力向上につながる生涯学習機会の充実や活躍の場の確保、教職員、保護者、地域住民といった大人どうしの相互理解を深めるネットワークづくりなども、欠くことのできない地域学校協働活動の姿である。それだけに、こうした目的に対する意識が低調であることは、持続可能な取組へと展開していく上では気掛かりな結果だと言えよう。

表3 地域学校協働活動の目的（該当するもの全て：複数回答）

視点	該当する目的（複数回答） 内容	全体	人口規模				実施状況	
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施
学校活動	①郷土学習や地域課題解決等を指す学習活動等の充実	60.1%	57.0%	65.6%	58.6%	56.5%	52.6%	63.8%
	②地域からの多様な学校支援活動の推進	78.0%	73.1%	77.5%	80.3%	78.8%	67.5%	82.8%
地域活動	③放課後や休日の地域住民の諸活動を活性化	79.7%	77.4%	81.3%	79.8%	78.8%	79.2%	79.9%
	④地域や学校による家庭教育支援の推進	30.8%	20.4%	35.0%	32.3%	30.6%	22.1%	34.7%
地域連携	⑤地域ぐるみの教育活動の推進	60.6%	49.5%	62.5%	60.1%	70.6%	51.9%	64.8%
	⑥地域ネットワークの構築	39.4%	33.3%	39.4%	38.9%	47.1%	34.4%	41.5%
生涯学習	⑦地域の学習成果を学校や地域で活用	47.6%	44.1%	46.3%	54.0%	38.8%	42.2%	50.3%
	⑧一体的・総合的な生涯教育機会を活性化	41.2%	36.6%	40.6%	47.0%	34.1%	31.8%	45.5%
その他	⑨その他	3.2%	2.2%	2.5%	3.5%	4.7%	1.9%	3.7%
	有効回答合計	536	93	160	198	85	154	378

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

次に、全ての該当する目的について実施状況別に示した表3を見てみよう。人口規模別では大きな差は見られないが、一部実施か全体実施かという違いでは、いずれの目的においても一部実施よりも全体実施している自治体の方が、それぞれの目的を選択する割合が大きい傾向が読み取れる。特に②学校支援活動の推進や、⑥地域ネットワークの構築、④家庭教育支援の推進、①学校での学習活動の充実等の取組において10～15ポイントほどの差が生じていた。

最重視する目的について実施状況別に示した表4に目を移してみよう。人口規模や一部実施・全体実施の違いによって、はっきりとした差が見られたわけではない。しかし、1万人未満の自治体において、あるいは一部で地域学校協働活動を実施している自治体において、③の放課後支援等の地域活動の推進を目的に選ぶ割合が大きい特徴が読み取れた。

表4 地域学校協働活動の目的（最重視：1点回答）

視点	最重視する目的（1点回答） 内容	全体	人口規模				実施状況	
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施
学校活動	①郷土学習や地域課題解決等を目指す学習活動等の充実	5.7%	9.9%	8.4%	3.6%	1.2%	4.6%	6.2%
	②地域からの多様な学校支援活動の推進	24.9%	25.3%	20.8%	27.3%	26.2%	23.2%	25.7%
地域活動	③放課後や休日の地域住民の諸活動を活性化	30.8%	38.5%	26.0%	33.0%	26.2%	39.1%	26.8%
	④地域や学校による家庭教育支援の推進	1.3%	2.2%	1.9%	0.5%	1.2%	0.7%	1.6%
地域連携	⑤地域ぐるみの教育活動の推進	24.7%	13.2%	27.3%	23.7%	34.5%	20.5%	26.6%
	⑥地域ネットワークの構築	4.0%	3.3%	3.9%	4.1%	4.8%	5.3%	3.5%
生涯学習	⑦地域の学習成果を学校や地域で活用	2.1%	4.4%	3.9%	0.0%	1.2%	1.3%	2.4%
	⑧一体的・総合的な生涯教育機会を活性化	4.8%	3.3%	6.5%	5.7%	1.2%	4.0%	5.1%
その他	⑨その他	1.7%	0.0%	1.3%	2.1%	3.6%	1.3%	1.9%
有効回答合計		523	91	154	194	84	151	369

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

もう一つ、③放課後支援等の地域活動を最重視する自治体の特徴として、その他の目的を併せて選択する割合が低い点が指摘できる。表5は最重視する目的（1点）の回答別に、それ以外にどのような目的が該当すると回答したのか（複数）、その割合を示したものである。最重視する目的として③放課後支援等の地域活動の推進を選んだ161の自治体の複数回答の傾向に注目してほしい。全ての項目にわたって③以外の目的を選択する割合が、複数回答の全体の数値よりも低いことが分かるだろう。①では全体と－23.5ポイント差、②とは－22.7ポイント差、④とは－18.3ポイント差、⑤とは－27.7ポイント差となっている。こうした結果からは、放課後子供教室の取組を母体とする地域学校協働活動の場合、「放課後子供教室の取組＝地域学校協働活動」という限定的な地域学校協働活動の捉え方をする傾向があることが分かる。

逆に、表5の⑤や⑥といった「子供の育ちを支える地域ネットワークを充実・推進する（地域連携）」のカテゴリに当たる目的を最重視する目的に選んだ自治体（⑤は129自治体、⑥は21自治体）の結果を見てほしい。⑤の目的を最重視した自治体の数値を挙げてみると、①も選んだ自治体が全体の数値よりも10.4ポイント、②で8.8ポイント、④で11.8ポイント、⑥で15.6ポイント等いずれの目的でも上回る結果となった。つまり、⑤や⑥の目的を最重視する自治体は、多様な目的を視野に入れながら地域学校協働活動の推進を行っていることが読み取れる。こうした結果からは、文部科学省が示した包括的な地域学校協働活動の定義に基づく理解の下で、事業が展開されることにより、多様な活動、多様な主体との地域学校協働活動が広がっていることが確認できたと言えるだろう。

ちなみに、先述した「学校支援地域本部の取組＝地域学校協働活動」というもう一つの古い地域学校協働活動の理解の仕方について確認してみると、「放課後子供教室の取組＝地域学校協働活動」ほどには、限定的な捉え方がなされていない傾向が読み取れた。表5の最重視する目的に②を選んだ130自治体に注目してほしい。複数回答の全体結果よりも若干低い選択率の項目が多いが、－10ポイント程度の差があるのは③と④のみである。①の学校での学習活動の充実については、選択する割合が平均よりも高い傾向も見られ、学校支援地域本部の取組を起点とする地域学校協働活動が、少しずつではあるが他の活動へと意識が広がりつつあることがうかがえる。

表5 地域学校協働活動の目的（該当する目的と最重視する目的の関係）

	全体	最重視する目的									
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
該当する目的（複数）	①郷土学習や地域課題解決等を目指す学習活動等の充実	60.1%	100.0%	69.2%	36.6%	14.3%	70.5%	76.2%	45.5%	72.0%	33.3%
	②地域からの多様な学校支援活動の推進	78.0%	73.3%	100.0%	55.3%	57.1%	86.8%	85.7%	63.6%	88.0%	55.6%
	③放課後や休日の地域住民の諸活動を活性化	79.7%	70.0%	57.7%	100.0%	85.7%	81.4%	76.2%	90.9%	68.0%	77.8%
	④地域や学校による家庭教育支援の推進	30.8%	23.3%	20.8%	24.2%	100.0%	42.6%	52.4%	27.3%	44.0%	22.2%
	⑤地域ぐるみの教育活動の推進	60.6%	36.7%	56.9%	32.9%	42.9%	100.0%	90.5%	54.5%	80.0%	33.3%
	⑥地域ネットワークの構築	39.4%	30.0%	36.2%	21.1%	28.6%	55.0%	100.0%	27.3%	64.0%	22.2%
	⑦地域の学習成果を学校や地域で活用	47.6%	43.3%	48.5%	33.5%	57.1%	54.3%	76.2%	100.0%	60.0%	44.4%
	⑧一体的・総合的な生涯教育機会を活性化	41.2%	43.3%	37.7%	26.1%	28.6%	51.9%	57.1%	45.5%	100.0%	22.2%
	⑨その他	3.2%	0.0%	0.8%	1.2%	0.0%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	有効回答合計	536	30	130	161	7	129	21	11	25	9

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

目的の視点の違いでグループ化するため、調査票での選択肢順を入れ替えた。

3節 地域学校協働活動の評価状況

1. 施策評価の実施状況

まず、地域学校協働活動の評価の有無と評価方法についてまとめた表6を見てみよう。地域学校協働活動を実施する市区町村全体の約3割が施策評価をしておらず、残りの約7割において何らかの形で施策評価をしていた。施策評価をしていない割合は人口規模が小さな市区町村ほど高くなっていった。第3章でも見たように、小規模市区町村ほど教育委員会全体での点検・評価をしていない割合が高くなっており、市区町村規模と評価の有無には一定の関係性がここでも確認できる。

施策評価の方法を見ると、教育委員会全体での点検・評価内で評価する市区町村が全体で半数を超えており、点検・評価の中で地域学校協働活動を評価する方法が主流となっていた。また、点検・評価から独立した形での評価は7.7%と一定数実施されており、点検・評価内の評価と独立した評価を併用も5.8%見られた。独立した評価の有無（点検・評価内の評価との併用も含む）について実施状況別に見ると、自治体の規模が小さいほど点検・評価とは別の枠組みで実施されている自治体が多く、地域学校協働活動を一部で実施している自治体の方が全体実施している自治体より若干多い傾向にあった。

表6 地域学校協働活動の評価の実施状況

	全体	人口規模				実施状況	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施
評価していない	29.2%	43.6%	32.5%	23.6%	20.2%	30.7%	28.1%
点検・評価内の評価のみ	57.3%	42.6%	56.1%	62.8%	63.1%	54.2%	58.8%
独立した評価のみ	7.7%	11.7%	8.3%	6.5%	4.8%	9.8%	7.0%
点検・評価内の評価＋独立した評価	5.8%	2.1%	3.2%	7.0%	11.9%	5.2%	6.1%
有効回答合計	534	94	157	199	84	153	374

出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

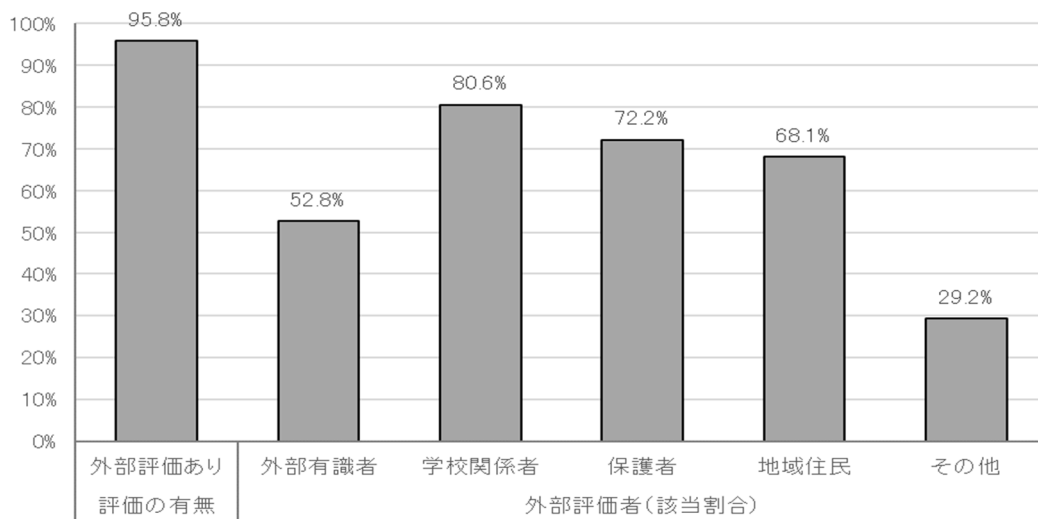
2. 点検・評価から独立した評価での外部評価状況

全国調査では点検・評価から独立した評価をする際の外部評価の状況について、教育委員会事務局外で評価に加わった方（外部評価委員や評価時に知見を受けた方：以下、まとめて「外部評価者」と呼ぶ）の有無を尋ねており、この結果を図3としてまとめた。

前項で見たように独立した評価をしている市区町村が多くなかったため、全体での状況のみを示した。また、今回の調査では項目別に外部評価者の有無状況を尋ねており、1項目でも該当ありと回答した市区町村は外部評価がなされているものとして扱うことにした。

評価の有無から見ると、独立した評価をしている市区町村の95.8%が外部評価をしており、ほとんどの事例で教育委員会事務局外の外部人材を入れて評価されていた。また、外部評価者の該当割合を見ると、学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員、学校評議員等）が80.6%と最も多いが、保護者（PTA関係者含む）が72.2%、地域住民が68.1%と、大学教員や退職教員のような専門性を持つ外部有識者が52.8%、小中連携・一貫教育やコミュニティ・スクールと比べると、多様な外部人材による評価が進められている状況にあることが分かった。

図3 点検・評価から独立した評価での外部評価状況



出典：筆者作成

注：点検・評価から独立して評価している市区町村の有効回答を基に集計している。

3. 施策評価の活用状況

施策評価を行うだけでなく、評価を施策内容の改善に活用することも求められる。そこで、評価改善への活用状況について表7にまとめた。

表7 施策評価の内容改善への活用状況

	全体	人口規模				実施状況		評価状況	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	連携教育 実施	一貫教育 実施	点検・評価 内の評価	独立した 評価
評価による改善なし	0.5%	0.0%	0.0%	0.7%	1.5%	0.0%	0.8%	0.3%	1.4%
学校の取組改善あり	45.6%	51.9%	49.1%	42.7%	41.5%	32.4%	50.8%	44.4%	58.6%
施策の改善あり	94.9%	100.0%	92.5%	93.3%	98.5%	94.3%	95.1%	95.5%	91.4%
長期計画の改善あり	59.0%	50.0%	59.4%	58.0%	67.7%	54.3%	60.9%	61.0%	50.0%
1項目で改善あり	32.4%	30.8%	34.9%	34.7%	24.6%	39.0%	29.7%	32.7%	30.0%
2項目で改善あり	34.0%	36.5%	29.2%	34.7%	38.5%	41.0%	31.6%	32.7%	35.7%
3項目で改善あり	33.0%	32.7%	35.8%	30.0%	35.4%	20.0%	38.0%	34.2%	32.9%
有効回答合計	373	52	106	150	65	105	266	333	70

出典：筆者作成

注：評価を実施している市区町村の有効回答を基に集計している。

評価による改善をしていないと回答した割合は0.5%と極めて小さく、ほぼ全ての施策評価をしている市区町村では内容改善に活用していた。

項目別での改善状況を見ると、全体では施策改善が94.9%と最も多く、次いで、長期計画（教育振興計画や教育大綱等）への改善が59.0%と続き、学校での取組改善は45.6%にとどまった。地域学校協働活動においては、学校が関与していない取組も含まれていることもあり、小中連携・一貫教育やコミュニティ・スクールのように、学校改善につながっていないことが考えられる。こうした結果は、人口規模や一部で実施・全体で実施の違いによっても変化はなかった。ただし、独立した評価をしている市区町村では、学校での取組改善が58.6%と最も高い割合となっており、点検・評価から独立した評価は施策視点だけではなく学校の視点も含めた評価が行われている可能性がある。

項目数で見ると、1区分のみで改善を行っている割合が全体で32.4%（学校のみ3.2%、施策のみ27.9%長期計画のみ1.3%）、2項目において改善を行っている割合が全体で34.0%（学校と施策9.4%、施策と長期計画24.7%）3項目全てで改善していると回答している割合が全体33.0%とほぼ拮抗する結果となった。前述のとおり、地域学校協働活動のうち学校が関与しているケースがそれほど多くないことが要因だと考えられる。こうした結果は、人口規模や一部で実施・全体で実施の違いによっても変化はなかった。ただし、ここでも独立した評価をしている市区町村では、学校での取組改善が行われている割合が若干高くなっており、点検・評価から独立した評価は施策視点だけではなく学校の視点も含めた評価が行われている可能性がある。

志々田 まなみ（国立教育政策研究所）

注

- 1 ここでの人口規模は「令和2年国勢調査 人口速報集計」（総務省統計局）による。
- 2 例えば、国立教育政策研究所社会教育実践研究センター『地域学校協働のためのボランティア

ィア活動等の推進体制に関する調査研究報告書』平成 29 年 3 月，p14-15，では，「地域学校協働活動を推進していく上での課題」について市区町村，学校，地域コーディネーター（現：地域学校協働活動推進員等）にアンケートを行い，いずれの調査においても地域コーディネーターをめぐる課題が上位に挙げられたことを指摘している。

- 3 文部科学省・学校支援地域活性化推進委員会「みんなで支える学校 みんなで育てる子ども～「学校支援地域本部事業」のスタートに当たって～」平成 20 年 7 月。及び，中央協議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申 186 号）」平成 27 年 12 月。

第7章 教育施策評価における評価指標の分類

1節 はじめに

近年の日本では客観的根拠に基づく政策立案(EBPM: Evidence-Based Policy Making)が推進されている。小池・落(2020)は我が国におけるEBPMの土台の一つとして、米国のプログラム評価の理論に加えて、我が国が取り組んできた政策評価があることを指摘している。

また、日本では2002年度から行政機関が行う政策の評価に関する法律(政策評価法)に基づいて行政機関での政策評価が実施されるようになってきている。田辺(2002)は様々な政策評価手法がある中で、我が国では実績評価(業績測定)が中核的な手法として行政機関で取り入れられており、アウトカム指標を最も重視して測定するが、政策の実施プロセスを見るためにアウトカムに影響を与えるインプット指標やアウトプット指標の測定も重要であることなどを指摘している¹。これらの測定指標のインプット・アウトプット・アウトカムという分類は政策の論理的構造を示すロジックモデルが基になっていると考えられる。

地方自治体の教育委員会は地方教育行政の組織及び運営に関する法律(以下「地教行法」と呼ぶ)第26条で義務付けられている教育に関する事務の管理及び執行の状況の点検及び評価(以下「点検・評価」と呼ぶ)を実施している。各市区町村教育委員会でも第1章で見たように様々な形で点検・評価がなされているが、第4～6章でも見たように点検・評価の中だけではなく、点検・評価とは独立した形でも教育施策の評価をする例が見られていた。

このような教育施策の評価をする際には、数値化された指標を用いて行われることが多い。例えば、学力向上施策であれば全国学力・学習状況調査をはじめとした各種学力調査の結果が一つの指標として取り上げられると考える。ただ、本研究では小中連携・一貫教育、コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)、地域学校協働活動の3施策(以下「研究対象3施策」)を取り上げて、全市区町村教育委員会を対象に実施した「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」(以下「全国調査」)の結果を見ているが、必ずしもその評価指標は明確に定まっていないように、評価指標が多岐にわたる教育施策や設定しにくい教育施策も多く見られる。

今回の全国調査では研究対象3施策それぞれにおいて自由記述形式で評価指標を尋ねており²、その結果として多様な回答が見られたため、事前に一定の基準で分類をしてから集計をする必要が生じた。そこで、この章では評価指標の分類をするため、教育施策の評価指標に関する理論的側面から見た分類を確認した上で、市区町村教育委員会の評価指標に関する全体像や特色ある事例から現状を紹介する。これらの理論と現状の両方の側面を踏まえながら、本研究で用いる評価指標の分類についてまとめることにしたい。

2節 理論的側面から見た分類

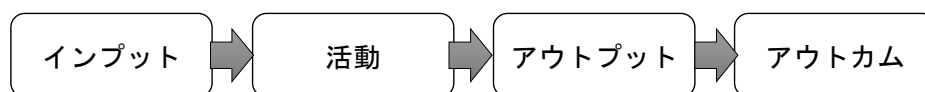
ロジックモデルを基に政策評価における評価指標を考える際には、中心的に捉えられるべきアウトカム指標や補足的に捉えられるべきアウトプット指標・インプット指標などを分類して考える必要がある。まずはロジックモデルに関する先行研究の中から特に主要な

ものから Hatry (1999) と W.K. Kellogg Foundation (2004) によるものを取り上げて³,
そこで提示された政策プロセスによる分類を見ることを通じて, 評価指標をどのように分
類すべきかを考えることにしたい。

1. ハトリーによる分類

ハトリー (Hatry, 1999) では米国における研究動向を踏まえて政策評価の考え方を整理
しており, 政策等のプログラム評価をする業績測定に必要な要素をロジックモデル (アウト
カムの流れ図)⁴として整理しており, その流れ図を簡単に示すと図1のようになる。

図1 ハトリーによるロジックモデル (アウトカムの流れ図) の考え方



出典 : Hatry (1999), 訳書 p.28 を基に筆者作成

さらに, この流れ図に沿って測定すべき業績情報 (指標) を分類している。ハトリーによ
る分類を大まかに整理すると表1のようになる。

表1 ハトリーによる業績情報の分類

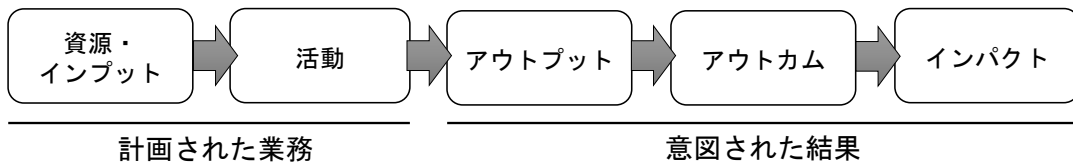
区分	内容
インプット	実際に使われた資源量 (作業に投入された資金・仕事時間)
プロセス	新規作業の作業量や作業中で完了していない作業量 →アウトプット・アウトカムではないが, 作業量データはアウトカムデ ータを得るのに活用可能
アウトプット	完了した生産物やサービス →プログラムの担当者が実行したことを指し, 実行したことが外部に及 ぼす変化や外部組織により変更された事項は含まない
アウトカム	プログラムによって生じた結果 →プログラムの存在理由 (目的) と結びつく
中間 アウトカム	最終目標の達成につながるものが期待されるアウトカムで, それ自体は 最終目標ではないもの
最終 アウトカム	プログラムの実施によって得られたプログラムが望む結果 →「短期的な最終アウトカム」と「長期的な最終アウトカム」があり, 進 行中のプログラムの場合は前者を把握する必要がある
インパクト	研究者 (機関) によって異なる定義がされている ・ 個人々のアウトカムに対して, 社会的なアウトカム ・ プログラムが特定のアウトカムにもたらした度合いを推定するデータ →実際には「インパクト測定は難しい」としている (他要因からの影響もあり, 多大な時間とコストがかかるため)

出典 : Hatry (1999), 訳書 pp.14-22 を基に筆者作成

2. ケロッグ財団による分類

ケロッグ財団 (W.K. Kellogg Foundation, 2004) はプログラム評価の一つとしてロジックモデルについての考え方や利用法を解説している。この中で基本的なロジックモデルとして、ハトリーによるアウトカムの流れ図と同様の考え方を示している。この考え方を図示したものが図2のようになり、この基本的なロジックモデルの流れに沿った5段階の要素を表2のように説明している。

図2 ケロッグ財団による基本的なロジックモデルの考え方



出典：W.K. Kellogg Foundation (2004), p.1 を基に筆者作成

表2 ケロッグ財団によるロジックモデルの5段階の分類

区分	内容
資源・インプット	プログラムを実施するために用いられる人的、財政的、組織的、社会的資源など
活動	プログラムを実施するためのプロセスや様々な活動
アウトプット	活動による直接的な成果物で、様々な種類・水準・目的のものが含まれる
アウトカム	プログラムによる対象者の行動、知識、スキル、立場、機能に関する変化
短期的アウトカム	1～3年程度で得られるアウトカム
長期的アウトカム	4～6年程度で得られるアウトカム
インパクト	7～10年程度で組織やコミュニティ、システムに生じた変化 →アウトカムから論理的なつながりのあるもの

出典：W.K. Kellogg Foundation (2004), p.2 を基に筆者作成

特にアウトプット・アウトカムの部分に関してハトリーによる分類とケロッグ財団による分類の違いに着目しよう。アウトプットに関しては両者ともにプログラムによって生じた変化（結果）として整理されており、直接的な成果と理解して良いだろう。

アウトカムに関して見ると、ハトリーではプログラムによって生じた目的と結びついた成果としており、その結びついた目的が中間的なものか最終的なものによって区分できるものとしている。それに対して、ケロッグ財団ではプログラムの対象者（個人）に生じた様々な変化としており、組織などの社会的な変化に関してはインパクトとして整理している。若干の概念の違いはあるものの、ハトリーの中間アウトカムはケロッグ財団のアウトカムに、ハトリーの最終アウトカムがケロッグ財団のインパクトに相当するものと考えられる。

2節 市区町村教育委員会が採用する評価指標から見た分類

この節では、市区町村教育委員会が教育施策を評価する際の定量的な評価指標について、全体像と特色ある事例から考えることにしたい。点検・評価報告書で示された評価指標の状況から全体像を概観した上で、特色ある事例を取り上げて見ることにしよう。今回は数多くある特色ある事例の中から、点検・評価の際に施策に合う分類の指標を設定している宮城県仙台市と施策実施と並行してアウトプット・アウトカムに相当する2種類の指標を用いて点検・評価している静岡県島田市の事例の二つを取り上げることにした。

1. 点検・評価報告書から見える全体像

本研究の研究対象である市区町村教育委員会が地教行法の規定により毎年実施する点検・評価の状況を見てみよう。ここでは、第1章でも紹介した2018年度の取組内容を対象とした点検・評価報告書からインターネット上で収集できた1,138市区町村の状況についてまとめた。

現実的には教育分野の取組には成果を数値的に示すことが困難で、定性的な点検・評価が行われることも多い。しかし、昨今においては可能な限り数値による成果指標を設定して定量的な点検・評価も求められるようになってきている。

そこで、点検・評価報告書で示されている取組の成果に関する指標⁵について、定量的なものが使用されているかを見ることにした。この際、全ての取組に関して定量的指標で評価することは困難と考えられるため、多くの取組に関する定量的指標が具体的な数値として表示されているかという観点で集計した結果を表3に示した。

表3 点検・評価報告書での定量的指標の表示状況

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
定量的指標なし	53.6%	87.8%	62.8%	40.5%	13.0%
定量的指標あり	46.4%	12.2%	37.2%	59.5%	87.0%
図表で表示	36.0%	7.6%	24.7%	49.2%	76.3%
本文中に表示	10.4%	4.7%	12.5%	10.3%	10.7%
合計	1138	172	465	370	131

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

多くの取組に関して定量的指標が示されていた市区町村は全体では46.4%と半数を下回っていたが、この割合は人口規模が大きくなるほど高くなっていった。

この中で、図表で指標が表示されていたのは全体では36.2%で、これも人口規模が大きくなるにつれて高い割合となっていた。このように定量的指標を示す際には図表で示すことが主流と考えられるが、施策評価を取組内容別に定型的にシート化したいわゆる「点検・評価シート」に評価指標に関する表が組み込まれる形式や成果を示す際に指標に関する図表が多く含まれている形式が多く見られた。また、図表ではなく文章中で定量的指標の具体

的な数値が示される市区町村も全体では 10.4%見られていた。

一方で、実際には定量的指標を用いて評価している、具体的な数値は示さず「前年に比べて上昇傾向が見られた」というような文章で表記している報告書も多く見られた。このため、ここで示した報告書での表示状況が点検・評価時の定量的指標の使用状況とそのまま結びつくわけではない。また、教育分野に関しては全ての取組について定量的指標で成果を示すことは難しく、定性的に成果を記述せざるを得ない取組が少なくないという実情もある。

ただ、点検・評価報告書において定量的指標を示すことで取組の成果が可視化されて具体的に把握しやすくなり、住民の取組に対する理解も得られやすくなる。このため、取組の成果を定量的指標で示せるものに関しては、それを可能な限り明示するような一定の工夫が求められる。

さて、様々な取組に関する点検・評価で示された定量的指標であるが、点検・評価報告書では単に一時点の状況を示すだけでなく、過去の指標との推移を比較したり、設定した目標と比較したりする事例が多く見られていた。そこで、報告書で示された定量的指標の比較状況について集計して表4にまとめた。

表4 点検・評価報告書で示された定量的指標の比較状況

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
推移比較・目標比較なし	14.6%	23.8%	26.6%	10.0%	3.5%
推移比較のみあり	23.7%	28.6%	23.1%	25.0%	21.1%
目標比較のみあり	12.7%	33.3%	12.1%	11.4%	12.3%
推移比較・目標比較あり	49.1%	14.3%	38.2%	53.6%	63.2%
合計(定量的指標あり)	528	21	173	220	114

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

全体での傾向を見ると、定量的指標を示した市区町村のうち 49.1%で推移比較と目標比較の両方が示されており、この割合は人口規模が大きくなるほど高くなっていった。また、推移比較のみが示されていたのは 23.7%、目標比較のみが示されていたのは 12.7%となっていた。推移比較のみが示されている割合はどの人口規模でも 20%台で大きく変わらず、目標との比較がなされている割合は 1 万人以下の市区町村のみ 33.3%と高くなっていったが、その他では 10%強となっていた。

以上で見たように半数弱の市区町村で評価指標を設定しており、推移や目標値との比較によって評価をしている市区町村も見られた。ただ、これらで示されている定量的指標を見てみると、ロジックモデルで示されるアウトカムやアウトプットなどの段階に沿った指標分類がなされていることもあるが、分類されることなく混在していることもある。

そこで、定量的指標の内容をロジックモデルにおける複数段階の指標を示して点検・評価をしていた市区町村の割合を表5にまとめた。定量的指標を示した市区町村全体の 10.2%でロジックモデルにおける複数段階の指標が示されていた。人口規模別では、1 万人未満の市区町村では見られなかったが、5 万人以上の 2 区分ではいずれも 12.3%となっていた。

なお、複数段階の指標を示していた市区町村において、アウトカムに相当すると考えられる指標は「成果指標」と示されることが多く、アウトプットに相当すると考えられる指標は

「活動指標」と示されることが多かった⁶。

表5 点検・評価報告書で示された定量的指標の段階別表示状況

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
ロジックモデルにおける複数段階指標表示	10.2%	0.0%	7.5%	12.3%	12.3%
合計(定量的指標あり)	528	21	173	220	114

出典：各市区町村の点検・評価報告書（2018年度取組対象）を基に筆者作成

アウトプットやアウトカムのようなロジックモデルにおける複数段階の指標を明示的に用いて点検・評価をする市区町村は少なく、多くの市区町村ではこれらを分類せずに混在した形で評価指標を見ていることが指摘できる。

2. 仙台市の事例

仙台市⁷では表6で示すような4種類の評価指標の分類を設定して、各事業⁸の性質に即した分類の指標を用いて点検・評価を実施している点が大きな特色である。

表6 仙台市教育委員会による評価指標の分類

分類	内容
①アウトカム型	事業を通じて直接的な効果や理解度などが測定できるもの (目標値設定あり) 例：学力検査結果，利用者アンケート結果
②アウトプット型	事業の活動や事業結果が定量的に示せるもの(目標値設定あり) 例：ボランティア登録数，入館者数
③ロードマップ型	事業計画が決まっており，事業の進捗が年次で示せるもの (目標値設定なし) 例：施設整備事業，タブレット端末整備事業
④例年実施型	毎年同じ内容で着実に実施しているもの(目標値設定なし) 例：就学援助事業，PTA活動の支援

出典：仙台市教育委員会「教育に関する事務の管理及び執行の状況の点検及び評価の結果報告書（令和2年度実績）」p.8を基に筆者作成

この指標分類は「第2期仙台市教育振興基本計画」（2017年1月策定：2017～2020年度対象⁹）の策定を契機に2016年度の施策実績に関する評価から設定されたものである。国の教育振興基本計画の考え方や他自治体の点検・評価、首長部局における行政評価の取組状況等も参考にしながら、教育委員会事務局内部で検討を行い設定された経緯があるという。

以前は、「第1期仙台市教育振興基本計画」（2012年3月策定：2012～2016年度対象）において「点検・評価を活用して、成果目標や関連する指標を設定する」ことになっていた

ため、2012年度の施策実績に関する点検・評価からは教育振興基本計画の「施策の方向」（成果目標）ごとに事業の進捗や成果を把握する「成果指標」やその「目標値」を設定しており、「第2期仙台市教育振興基本計画」の策定時に見直しを図り現在の指標分類が設けられている。

各事業への評価指標の設定については、基本的に教育振興基本計画（「第2期仙台市教育振興基本計画」やそれを引き継ぐ「仙台市教育構想2021」（2021年3月策定：2021～2025年度対象））の策定時に行い、計画期間中を通じて評価に用いられている。各事業への評価指標の具体的な設定は事業の担当部署が事業内容に適したものを設定することになっている。また、指標に基づく評価を行う際に用いる実績値や統計数値等の各種データについては、点検・評価に特化した調査等を行うのではなく、基本的に各担当部署の通常業務の中で収集するデータが活用されている。

評価指標の運用方法として、活用点検・評価の過程等の中で、教育振興基本計画の計画期間中であっても、事業の進捗等に応じ評価指標を見直す事例も見られている。例えば「読み書きに困難がある児童への支援の充実」を目指す事業に対する評価指標は、2020年度までは指導用教材を全市立小学校に導入を図る段階として「ロードマップ型」に分類していたが、導入が完了した2021年度からは指導教材を活用した指導の推進を図る段階として「例年実施型」に分類が見直されている。このように、仙台市では教育振興基本計画の期間中でも事業内容の見直しや進捗状況に応じて指標分類を見直すようにしている。

仙台市教育委員会では点検・評価に当たり定量的な指標の設定に努めているが、全ての事務事業を対象としていることもあり、事業内容の関係で定性的観点による評価指標（特に例年実施型）を設定する事業が比較的多いという事情もあるという。ただ、これは教育施策の特性で、定量的な評価数値の設定・把握が難しい場合が多いという事情もあり、事業によって評価分類を変えることは現実的な対応と考えられる。その中でも定量的指標が見られる取組に対しては適切な指標を設定するようにして、メリハリのある点検・評価をしようと努力していることが分かる。

仙台市教育委員会の点検・評価は前年度の事業が終了した直後の4月から作業が始まり、8月までに報告書をまとめ、前年度事業に係る決算承認を受ける9月議会に合わせて点検・評価報告書を提出するスケジュールで進められている。この点検・評価の内容は翌年度の予算編成時における施策の見直しに活用されており、予算・決算を中心とした行政サイクルの中で点検・評価が行われている。

全国調査の結果から点検・評価のスケジュールの状況を示した第3章でも見たが、仙台市のように予算・決算を中心とした行政サイクルに沿って点検・評価をする市区町村は全体の半数程度と主流となっている。前年度の決算と同時に施策評価をすることで、施策の見直し内容を翌年度の予算に反映させることが多くの市区町村教育委員会には自然の流れになっており、仙台市の事例はその一例として挙げることができる。

3. 島田市の事例

島田市¹⁰では事業¹¹ごとに「事務事業評価シート」を作成して、事業に関して概要、実績と成果、コストを示した上で、有効性・必要性・効率性・公平性という多角的な視点から

評価をしている。第1章でも示したように、2018年度の実績内容を対象とした点検・評価報告書ではインターネット上で確認できた1,138市区町村のうち46.7%がシート形式にまとめて施策評価をしていた。島田市の「事務事業評価シート」は多角的な視点から施策評価をしており、全国の事例の中でも最も充実した評価シートの一つとなっている。

この「事務事業評価シート」は地教行法で点検・評価が義務付けられた2008年7月に点検・評価の基本的な方針とともに作成されたものである。当初の基本的な方針や「事務事業評価シート」は、長野県教育委員会の事例を参考にして、大手民間企業で役員経験を持ち学校の特別アドバイザーも務めていた当時の外部評価委員からの助言も受けながら事務局内で作成されたものである。この中で、数値で示せる評価指標を表7で示す2種類に分類して、それぞれの事業に対して実績（アウトプット）と成果（アウトカム）の両面で指標を示している。この際、数値で表すことができない事業の実績・成果を示すための欄も設けて、定量的指標だけではなく定性的側面からも評価をしている。

表7 島田市教育委員会による評価指標の分類（数値で示せるもの）

分類	内容
事業の実績 (アウトプット)	予算・人員を投入した結果、どれだけの事業を実施することができたか、もっとも反映できる代表的な指標を数値で表す。
事業の成果 (アウトカム)	目的（目標とすべき姿）が達成されたか把握できるように、事業の実施によりもたらされた直接の成果について、可能な限り数値で表す。

出典：島田市教育委員会「教育委員会に関する事務の点検・評価報告書（令和2年度）」を基に筆者作成（p.3の表を一部改変）

これら2種類の評価指標を設定するのは基本的に担当課であり、前年度から事業内容が変わらなければ評価指標も変わらないことも多い。ただ、事業の進捗状況や社会情勢の変化によって評価指標を見直すこともある。

例えば、「小中学校運営支援事業」の一部として就学援助を実施しており、2019年度までは就学援助（要保護準要保護援助）の申請者数そのものを指標に用いていた¹²が、全体的な児童生徒の減少傾向を考慮して2020年度以降は全児童生徒数に対する就学援助の援助率が「事業の成果（アウトカム）」として明記されるようになった。就学援助制度が適切に周知されて必要な児童生徒に行き渡ること、すなわち行政として求められる役割を果たす側面から指標を設定している。ただ、経済的課題を持つ児童生徒の増加は社会的に望ましくないという側面もあり、より適切な指標がないかを検討しているという。

島田市の点検・評価の大きな特色として挙げられるのは、事業を進めるのと同時並行で点検・評価を実施している点である。島田市の点検・評価に関する大まかな流れを表8にまとめた。この表から分かるように、2021年度事業の点検・評価結果は2022年度の事業内容の見直しに反映されて、その後2023年度の予算に反映されることになる。

表8 島田市の点検・評価に関する大まかな流れ（例：2021年度）

時 期	内 容
2021年10月	担当課で2021年度実施事業の「事務事業評価シート」の作成
2021年11月	教育委員会事務局内の部課長会議で調整→教育委員会11月定例会で承認
2021年12月	外部評価委員会（対面ヒアリング形式で実施）を実施
2022年1月	一部の評価指標について当該年度見込み値等の最終調整 →教育委員会1月定例会で点検・評価報告書を承認 →議会には点検・評価報告書を年度内最終（2022年2月）定例会に提出
2022年1～3月	2022年度の教育施策を教育委員会事務局内で策定 →同時に点検・評価に用いる指標設定も各担当課で行う ＜この時点で点検・評価結果を事業内容の見直しに反映させる＞
2022年5～6月	2023年度「実施計画」（市の総合計画の具体的実施計画で毎年見直される） を事務局内でまとめて首長部局に提出 ＜点検・評価結果が予算に反映される＞

出典：島田市教育委員会への聞き取り調査内容に基づき筆者作成

注：例示として2021年度の流れを示しているが、例年上記のような時期に点検・評価やそれに伴う施策反映・予算反映がなされている。

島田市では市全体としての総合計画の「実施計画」（毎年見直されるもの）を例年5～6月に教育委員会事務局から首長部局に提出することになっている。この「実施計画」に沿って翌年度の市の予算が編成されることになっているため、いち早く予算に点検・評価結果を適切に反映させるためには、多くの市区町村で主流となっている9月頃に点検・評価をまとめるスケジュールでは間に合わないという事情もある。このような事情もあり、島田市では事業実施と並行して年度内に前倒して点検・評価を実施している。

なお、年度途中での点検・評価となるため、当該年度に関する評価指標の数値を見込みで出さねばならないという課題も生じている。基本的にはこの見込み値と実績値は外部評価実施時でも評価内容が変わるほど大きな違いはないものの、12月の外部評価¹³から点検・評価報告書が1月に確定するまでの間に最終調整をすることで、可能な限り実態に近い見込み値となるようにしている。

また、島田市の点検・評価における「事務事業評価シート」はできる限り前年度のものに沿って作成できるようにしているものの、必要に応じて書式が変わり担当課の負担が増えつつあるが¹⁴、取りまとめ担当の教育総務課から事前に担当者会議で書式の変更点やその意義を説明するなどの形で意思疎通を図るようにしているという。

3節 実態も踏まえた本研究における評価指標の分類

ここまでは理論と現状の両面から評価指標の分類について見てきたが、指標のロジックモデルにおける段階という側面が中心であった。実際に今回の全国調査で見られる評価指標の内容を見ると、指標のロジックモデルにおける段階に加えて、施策の中で実施される様々な取組の対象者である施策対象別の評価視点からも分類することが可能であった。こ

のため、実際に評価指標を分類するに当たって、①指標のロジックモデルにおける段階と②指標の施策対象別の評価視点という2軸から分類することができる。

そこで、この節ではその分類方法についてまとめておくことにしたい。

1. 指標のロジックモデルにおける段階から見た分類

まずは指標のロジックモデルにおける段階（以下、「指標の段階」又は「段階」）から見た分類の軸について考えることにしたい。

本章の冒頭でも田辺（2002）を参考にしながら示したように、施策評価をする際にはアウトカムに相当する指標を中心的に扱うことが望ましいと考えられる。ただ、教育による効果は短期的に現れるものや長期的に見るべきものがあり、アウトカム指標だけでは評価できない取組もあると考えられる。さらに、実態としては活動状況そのものを示したものを評価指標として示さざるを得ない施策もあり、指標設定の困難さから最初から指標を明確に設定せずに施策評価をしている事例も見られる。

前節で見た仙台市や島田市の事例のように評価指標を適切に分類した上で施策評価をしている市区町村も見られるものの、多くの市区町村ではアウトカムに相当する指標とアウトプットに相当する指標を分類している事例は少なく、これらの評価指標が混在しているという現状が見られている。

なお、より理想的な評価指標としてはインパクトに相当する指標を見ることが考えられる。しかし、実際には施策評価（点検・評価）は毎年実施されていることに加えて、特に学校教育の場合はより長期的に見ようとする児童生徒の卒業後の状況も継続的に見る必要があり、進学・就職時に転居する可能性なども含めて考えると市区町村の施策評価で見るとは困難であると考えられる。このため、本研究ではインパクトに相当する指標については研究対象に含めないこととした。

評価指標をアウトカムやアウトプットなどのような側面で分類しようとする際、主要な先行研究でもその分類の定義に必ずしも一般的に広く定着したものは見られていない。そこで、これまでに見た理論的側面に加えて、仙台市・島田市の事例をはじめとした各市区町村教育委員会の点検・評価報告書から見られる現状も参考として、次章以降の本研究で用いるロジックモデルにおける段階から見た評価指標の分類を次の表9のように定義する。

表9 本研究でのロジックモデルにおける段階から見た評価指標の分類

分類	内容
活動指標	施策に関する取組の活動状況（活動回数や規模等）や直接的な実績を示す指標
成果指標	施策に関する取組で対象となる個人や組織などに生じた変化から見られる成果（副次的効果も含む）を示す指標

出典：筆者作成

この際、前節で表5を見た際にも指摘したように、点検・評価報告書でアウトプット・ア

アウトカムのような複数分類の指標を用いて評価した事例の中では、「活動指標」と「成果指標」という用語が最も多く使われていた。このため、本研究では「活動指標」と「成果指標」として分類することにした。

アウトカムやアウトプットに関しては先行研究でも様々な定義がなされていることから厳密ではないものの、基本的には図1や図2で示したハトリやケログ財団によるロジックモデルの考え方から考えると、ここでの活動指標は「活動」から「アウトプット」に相当する指標¹⁵として捉えることができ、成果指標が「アウトカム」に相当する指標として捉えることができる。

なお、次章以降で実際に研究対象3施策の評価指標を見るが、類似した指標内容でも施策特性によって活動指標であるか成果指標であるかが異なる場合もある。例えば「保護者・地域の行事・活動への参加状況（参加者数）」について、小中連携・一貫教育では保護者・地域住民の学校に対する関心の高さを示す成果指標として分類している¹⁶が、コミュニティ・スクールや地域学校協働活動では地域活動実績を示す活動指標として分類している。このように、指標内容によって機械的に分類しておらず、各施策の特性に応じた形で指標を分類している。

2. 指標の施策対象別の評価視点による分類

前項で見たロジックモデルにおける段階という側面に加えて、例えば児童生徒や保護者・地域住民のような施策の中で実施される様々な取組の対象者である施策対象別の評価視点からも分類することも可能であると考えられる。そこで、指標の施策対象別の評価視点（以下、「施策対象視点」又は「視点」）による分類の軸について考えることにしたい。

今回の研究対象3施策である小中連携・一貫教育、コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）、地域学校協働活動は、いずれも学校教育と社会教育に関係する施策となっているため、児童生徒、教職員・学校、保護者・地域が施策対象となり得て、更に施策全体としての進捗や教育委員会からの施策への関与のような視点もあり得る。具体的な例は次章以降で見ることになるが、今回は次の表10で示すような4視点に分類することにした。

表10 本研究での施策対象別の評価視点から見た評価指標の分類

視 点	内 容
児童生徒	児童生徒による活動，児童生徒に生じた変化，児童生徒による自己評価など
教職員・学校	教職員による活動（会議・研修等），教職員や学校に生じた変化，教職員自身による自己評価など
保護者・地域	保護者や地域住民による活動参加状況，保護者や地域が持つ地域や学校への意識など
教委・施策	教育委員会の活動状況や施策そのものに関する全体的な評価を対象としたものなど

出典：筆者作成

原則的に、記載された指標 1 点に対して最も関係の深い 1 視点に分類するようにした¹⁷。ただ、コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）と地域学校協働活動の 2 施策の一部には複数視点にまたがる内容で 1 視点に絞り込むことが難しい記述もあり、例外的に複数視点にまたがるものとして分類したものもある。

次章以降では、これまでに見た指標の段階と施策対象視点という 2 軸から評価指標で分類して、研究対象 3 施策の評価指標について分析した結果を見ることにしたい。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

参考文献

- Hatry, P. Harry (1999) *Performance Measurement: Getting Results*, Urban Institute Press. 上野宏・上野真紀子訳(2004)『政策評価入門—結果重視の業績測定』東洋経済新報社。
- W.K. Kellogg Foundation (2004), *Logic Model Development Guide*.
- 大西淳也・日置瞬(2016)「ロジック・モデルについての論点の整理」、『PRI Discussion Paper Series (No.16A-08)』。
- 小池拓自・落美都里(2020)「第 1 章 我が国における EBPM の取組」, 国立国会図書館 調査及び立法考査局編『EBPM (証拠に基づく政策形成) の取組と課題 総合調査報告書』国立国会図書館。
- 島田市教育委員会(2021)『教育委員会に関する事務の点検・評価報告書(令和 2 年度)』。
- 仙台市教育委員会(2021)『教育に関する事務の管理及び執行の状況の点検及び評価の結果報告書(令和 2 年度実績)』。
- 田辺智子(2002)「政策評価の手法—アメリカの評価理論と実践をもとに—」, 『季刊行政管理研究』No.97, pp.37-54

注

- 1 田辺(2002) pp.48-49・pp.51-52 参照。
- 2 事前に選択肢を用意するなど検討はしたものの、各施策で目的も内容も多岐にわたっており、指標も多岐にわたることが予想された。選択肢数が多くなりすぎても回答が困難になると考え、今回の全国調査では自由記述形式で尋ねることとなった。
- 3 大西・日置(2016)によるロジックモデルに関する整理も本稿執筆の参考とした。
- 4 本稿ではロジックモデルそのものよりも、ロジックモデルにおける各段階と評価指標の関係性を見ることを趣旨としている。このため、ここでのロジックモデルは簡単な図式化したものだけを考えている。より詳細なロジックモデルに関しては、大西・日置(2016)などを参照されたい。

- 5 ここではアウトプットやアウトカムのような成果の性質を問わず、市区町村教育委員会が点検・評価の中で指標として取り上げているものを一括して定量的指標として扱う。
- 6 アウトカムに相当する指標を「事業の成果」などのように標記する例や、アウトプットに相当する指標を「事業の実績」や「産出指標」、「活動・結果指標」などのように標記する例もある。
- 7 この項の内容は2021年11月19日に実施した仙台市教育委員会への聞き取り調査の内容と点検・評価報告書である『教育に関する事務の管理及び執行の状況の点検及び評価の結果報告書（令和2年度実績）』を基にしている。聞き取り調査に御協力を頂いた仙台市教育委員会の点検・評価担当者に感謝を申し上げたい。
- 8 この章全体では教育施策の評価指標について検討しているが、仙台市では事業単位で点検・評価がなされていることを踏まえて、事業評価で用いる指標を事例として取り上げている。
- 9 「第2期仙台市教育振興基本計画」は当初2021年度までの計画であったが、終期を1年前倒して2021年度から「仙台市教育構想2021」として教育大綱と一体化したものである。
- 10 この項の内容は2021年12月28日に実施した島田市教育委員会への聞き取り調査の内容と点検・評価報告書である『教育委員会に関する事務の点検・評価報告書（令和2年度）』を基にしている。聞き取り調査に御協力を頂いた島田市教育委員会の点検・評価担当者に感謝を申し上げたい。
- 11 先述の仙台市と同様に島田市でも事業単位で点検・評価が実施されている。このため、島田市の事例も事業評価で用いる指標を見るという視点でまとめている。
- 12 当時の点検・評価報告書の事務事業評価シートに実数は示されていないが、「事業の評価」欄の「有効性（達成度）」を示す欄で「就学援助については、申請者数が増加傾向にある。」という記述が見られており、申請者数が指標の一つとして用いられていたことが伺える。
- 13 昨今の新型コロナウイルス感染症のように事前に予見できない事情で事業が予定どおりに進まない場合は外部評価委員会で事情を説明できるようになっており、そのような事情を適切に踏まえた外部評価が実施できるように工夫している。
- 14 例えば、1事業当たり1ページであったシートが2017年度から2ページとなるなど、「事務事業評価シート」の書式も必要に応じて変わりつつある。
- 15 理論的にはロジックモデルにおける段階での「活動」は成果に分類されるべきではないと考えられるが、教育施策の特性や施策評価の実態も踏まえると活動そのものが一つの成果として捉えられている側面もある。ここでは次章以降の3施策に関する評価指標の実態を見るための指標分類を考えているため、今回の研究では実態に合わせて「活動」に相当する指標も「活動指標」として評価指標に含まれるものと考えた。
- 16 実際には学校支援ボランティア等への参加状況がこれに該当しており、小中連携・一貫教育そのものの活動実績というよりも取組に伴う副次的ではあるが成果と見なされる（少なくとも活動指標と分類するよりも成果指標として分類する方が適切と考えられる）ことを考慮して成果指標と分類した。
- 17 実際には自由記述形式で回答を求めており、複数指標から施策評価をしている関係で、複数の指標内容を記述した市区町村も多く見られた。この場合はそれぞれの指標内容に対して1点ずつ分類をして、市区町村単位では複数の指標分類に該当するものとした。

第8章 小中連携・一貫教育に関する評価指標

1節 はじめに

市区町村教育委員会を対象に実施した「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」（以下「全国調査」）の結果を引き続き見るが、改めて小中連携教育と小中一貫教育（以下「小中連携・一貫教育」とまとめて呼ぶ）を実施する市区町村に関する結果を見ることにしたい。既に第4章でも小中連携・一貫教育の実施状況や評価の状況を見てきたが、この章では施策評価をする際に用いる指標について考えることにしたい。

全国調査では評価指標について自由記述で回答する形式で尋ねており、指標の詳細な内容まで回答されたものから大枠のみの回答まで多様に見られた¹。このため、第7章で見たように回答内容を①指標のロジックモデルにおける段階（以下、「指標の段階」又は「段階」）と②指標の施策対象別の評価視点（以下、「施策対象視点」又は「視点」）による分類という2軸から類型化した上で集計することとした。

第4章でも見たように施策導入からの期間や施策目的、取組内容のような施策の実態は地域によって多様化しており、用いる評価指標は地域の実態に応じて異なると考えられる。また、具体的な施策評価で用いられる指標の現状に関する総合的な先行研究は調査した限りでは見つかっていない。

絶対的な評価指標を探究することが理想ではあるものの、現状の研究蓄積や今回の調査結果から絶対的な評価指標を見つけ出すことは難しく、恐らく存在しないと考えられる。また、指標そのものの妥当性や信頼性は幅広い学問領域からの議論が必要であり、研究者の領域や立場によって見解が異なることも予想される。これらの研究課題に対する研究蓄積はまだ浅い状況にあり、具体的にどのような指標が用いられており、どのような課題が存在しているかも整理されていないのが現状である。

そこで、本研究は施策評価に用いられている指標に関する現状や課題を整理することを通じて、より望ましい指標に近づくための手掛かりを得ることを目的としたい。

2節 評価指標の特徴

1. 指標分類と主な回答内容

先述のように、指標の段階（活動指標と成果指標）と施策対象視点（児童生徒、教職員・学校、保護者・地域、教委・学校）の2軸を用いて自由記述で回答された指標を分類するが、それぞれの指標分類に含まれる主な具体的な回答内容を次ページの表1にまとめた。

この際、それぞれの回答内容を最も近い指標分類に分けたが、どうしても判別できないものや明らかに指標ではない内容を記載した回答がわずかに見られ、それらは「分類不能」に含めた²。また、指標内容について文章や複数の単語で回答した市区町村については、表1の分類内容に含まれる記述があればその指標分類に該当するものとして扱っており、実質的には複数回答の該当する指標分類を集計するような形になっている。

表1 指標分類と主な回答内容

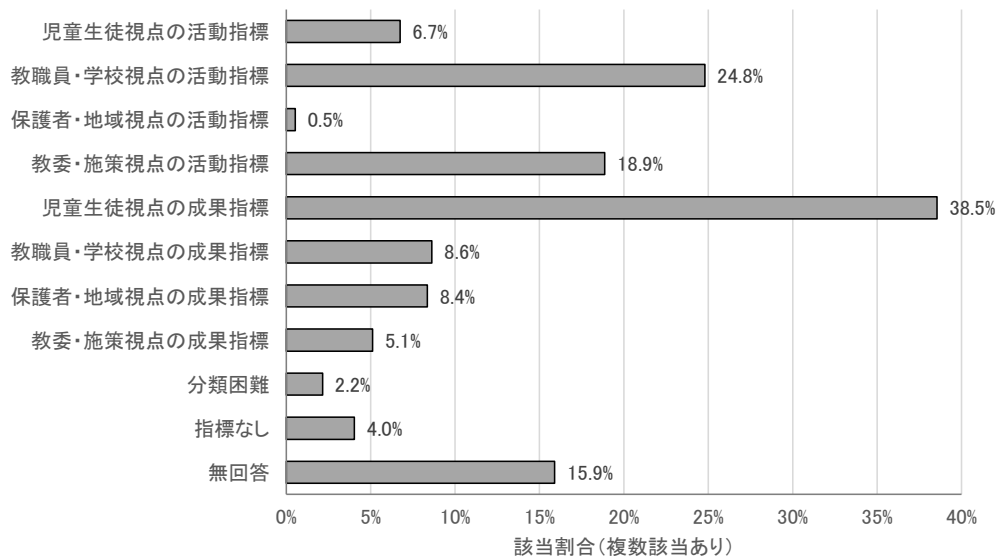
指標の段階	施策対象視点	主な回答内容
活動指標	児童生徒	児童生徒の交流活動（合同運動会等の小中合同行事）
	教職員・学校	教職員配置状況（乗り入れ授業・加配等）、教職員の交流活動（合同会議・合同研修等）の実施状況（実施の有無・回数等）
	保護者・地域	地域を巻き込んだ活動（講演会等）の開催状況
	教委・施策	連携・一貫教育の実施校数、教育委員会による活動（指導主事派遣回数・教育委員会主催の研修等）
成果指標	児童生徒	生徒指導関係（いじめ・不登校発生数等）、生活意識（中学校進学への不安、学校満足度、自己肯定感等）、学習成果（全国学力・学習状況調査の正答率等）、学習意識（学習態度・授業理解度等）
	教職員・学校	教職員の意識・取組理解度、研修満足度、教職員自身の成果認識
	保護者・地域	保護者・地域住民の満足度や成果認識、取組認知度、学校活動・行事への参加状況
	教委・施策	施策全体としての評価（進捗状況のような教育委員会から見た全般的な成果状況）
分類不能		指標ではなく理念や指標と結びつかない取組内容等が記載されているもの
指標なし		「具体的な指標は設定していない」のような内容が記載されているもの
無回答		回答が記載されていないもの

出典：筆者作成

2. 全体的な評価指標の概要

まずは全体的な小中連携・一貫教育の評価指標の概要について、前項表1で示した指標分類別に見た状況を図1にまとめた。

図1 小中連携・一貫教育の評価指標の分類別該当状況



出典：筆者作成

注：施策評価を実施している371市区町村での状況について集計している。

指標分類の中で38.5%と最も多かったのは児童生徒視点の成果指標であり、これには非常に多様な内容が含まれている。具体的には、いじめや不登校の発生数をはじめとした生徒

指導関係の指標、中学校進学への不安・期待や学校満足度、自己肯定感のような学校生活意識に関する指標、全国学力・学習状況調査の「教科に関する調査」や都道府県等の学力調査の正答率をはじめとした学習成果指標、児童生徒の学習態度や授業理解度のような学習意識に関する指標などが含まれる。

児童生徒視点の成果指標に続くのが、教職員・学校視点の活動指標（24.8%）と教委・施策視点の活動指標（18.9%）である。前者には乗り入れ授業や教員加配のような教職員配置状況や教職員の合同会議や研修をはじめとした教職員の交流活動に関する指標が含まれ、後者には小中連携・一貫教育を実施する学校の数や割合が多く含まれていた。

その他では無回答が 15.9%見られており、指標がないと回答されたものも 4.0%見られた。無回答については自由記述による回答負担の大きさや評価指標がないなどの多様な理由があると考えられるが、本研究では分類困難な回答も含めて評価指標が必ずしも明確ではないものと解釈して、今後の分析では「無回答・指標なし」と一つのグループとして分析することにした。

ここまでは全国調査で示された小中連携・一貫教育の評価指標について、全般的な状況について見てきた。次節以降では施策の実施状況や目的との関係を見ながら、より詳細に分析することにしてしよう。

3 節 地域特性から見た評価指標の特徴

この節では人口規模や施策実施状況、小中一貫教育の開始時期、評価状況のような地域特性から評価指標の特徴を見ることにしたい。この際、評価指標の特徴をより詳しく見るために、評価指標を分類する際に用いた指標の段階と施策対象視点の 2 軸を切り分けて見ることにしたい。

1. 指標の段階による分類

指標の段階による指標分類について、全体と人口規模別に集計して表 2 に示した。

表 2 指標の段階による指標分類（全体・人口規模別）

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
指標なし・無回答等	22.1%	28.3%	25.0%	23.2%	12.5%
活動指標のみ	28.3%	20.8%	27.0%	28.3%	35.0%
成果指標のみ	36.4%	39.6%	32.0%	39.9%	33.8%
活動指標＋成果指標	13.2%	11.3%	16.0%	8.7%	18.8%
回答数(施策評価あり)	371	53	100	138	80

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

全体では、活動指標のみで評価する市区町村が 28.3%、成果指標のみで評価する市区町村が 36.4%、成果指標で評価する市区町村の方が多くなっており、活動指標と成果指標の両方で複層的に評価する市区町村も 13.2%見られた。一方で、明確な指標を回答していない「指標なし・無回答等」が全体で 22.1%となっており、人口規模別に見ると「指標なし・無回答等」の割合が大規模になるほど低下しており、市区町村規模が大きくなるほど何らかの指標を明確に設定して評価している実態が見えてきた。

また、施策実施状況（小中一貫教育の開始時期を含む）や評価状況別に指標の段階による評価分類を集計したものを表 3 に示した。

表 3 指標の段階による指標分類（施策実施状況・評価状況別）

	全体 (再掲)	実施状況		一貫教育開始時期		評価状況	
		連携教育 実施	一貫教育 実施	2015年度 以前	2016年度 以降	点検・評価 内の評価	独立した 評価
指標なし・無回答等	22.1%	24.2%	17.3%	12.8%	24.2%	21.1%	23.9%
活動指標のみ	28.3%	29.4%	29.0%	27.7%	32.3%	29.4%	16.9%
成果指標のみ	36.4%	34.0%	40.1%	43.6%	35.5%	35.6%	45.1%
活動指標+成果指標	13.2%	12.5%	13.6%	16.0%	8.1%	13.9%	14.1%
回答数(施策評価あり)	371	265	162	94	62	323	71

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

地域特性（施策実施状況等）は有効回答のみを集計しており、実施状況と評価状況は複数に該当する市区町村がある。

小中連携教育と比べて小中一貫教育を実施する市区町村は指標を用いた評価をする傾向が強く、その中でも成果指標を用いた割合が高くなっていった。また、小中一貫教育を実施する市区町村の中でも、義務教育学校の設置をはじめとした制度化された小中一貫教育が始まる前の 2015 年度以前から小中一貫教育を開始した市区町村では、成果指標を中心とした指標を用いた評価をする傾向にあり、加えて活動指標と成果指標の両方を用いた複層的な評価をしている割合が高くなっていった。

国立教育政策研究所（2019）で紹介した事例にも見られるが、一般的に小中連携教育を発展させる形で小中一貫教育に移行して、施策を重点化している事例が多く見られる。重点化して小中一貫教育に取り組む市区町村では、成果が明確に見えやすくなり成果指標で施策評価を実施しやすくなっていったと考えられる。すなわち、施策を開始したばかりの時期や成果が明確に現れない段階では活動指標を中心に評価せざるを得ないが、施策を継続することで成果が見えやすくなって成果指標を中心に評価できるようになることで、長期的に小中一貫教育に取り組む市区町村で成果指標が評価に用いられやすくなったと考えられる。

さらに、評価状況について見ると、点検・評価内での評価をする場合の方がやや何らかの指標を用いて評価する割合は高くなっていったものの、独立した評価の方がより成果指標を用いて評価する傾向が見られた。

2. 施策対象視点による分類

施策対象視点による指標分類について、全体と人口規模別に集計して表2に示した。

表4 施策対象視点による指標分類（全体・人口規模別）

	全体	人口規模				
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	
指標なし・無回答等(再掲)	22.1%	28.3%	25.0%	23.2%	12.5%	
視点 内容	児童生徒視点	43.9%	50.9%	43.0%	39.9%	47.5%
	教職員・学校視点	31.5%	20.8%	35.0%	26.8%	42.5%
	保護者・地域視点	8.9%	7.5%	10.0%	8.7%	8.8%
	教委・施策視点	23.5%	22.6%	18.0%	25.4%	27.5%
視点 数	1視点の指標	51.8%	43.4%	48.0%	55.1%	56.3%
	2視点の指標	22.4%	26.4%	23.0%	19.6%	23.8%
	3視点の指標	3.8%	1.9%	4.0%	2.2%	7.5%
	4視点の指標	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
回答数(施策評価あり)		371	53	100	138	80

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している371市区町村での状況について集計している。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

全体的な状況を見ると、視点内容では児童生徒視点が43.9%と最も高くなっており、次いで31.5%の教職員・学校視点、23.5%の教委・施策視点が続き、保護者・地域視点は8.9%にとどまる。また、視点数では1視点が51.8%と最も高く、2視点が22.4%、3視点が3.8%と続いて、4視点全てを評価指標に含めた市区町村はなかった。

前節で見たように児童生徒視点の成果指標が最も多く使われており、このことが児童生徒視点の割合の高さにも反映されている。例えば全国学力・学習状況調査による学習成果（教科に関する調査の結果）や児童生徒の意識や環境（質問紙調査の結果）や自治体独自の学力調査や意識調査のような児童生徒を対象とした調査結果が利用されている。これらは経年的に調査されている比較利用しやすい指標として児童生徒視点の指標が用いられているものと考えられる。その他としては施策目的との関係性もあると考えられるが、これについては次節で考えることにしたい。

人口規模による内訳で見ると、視点内容に関しては安定的な人口規模との関係性は余りないよう見受けられるが、視点数に関しては1視点と3視点のそれぞれの割合が人口規模の上昇とともに大きくなっており、評価指標の利用割合が増えるにつれて1視点に絞った評価が増えると同時に、3視点でより複層的に評価する市区町村も増える傾向が見られた。

次に、施策実施状況（小中一貫教育の開始時期を含む）や評価状況別に施策対象視点による評価分類を集計した結果を示した次ページの表5に目を移してみよう。

実施状況別に見た視点内容の状況から見ると、教委・施策視点の割合は小中連携教育の方が高い反面、その他の視点の割合は小中一貫教育の方が高くなっていった。また、小中一貫教育の制度化前後で見た場合にも同様の傾向が見られており、小中一貫教育の制度化による義務教育学校が設立可能となった2016年度以降に一貫教育に取り組み始めた市区町村で

は相対的に教委・施策視点の割合が高く、その他の視点の割合は低くなっていた。

小中連携・一貫教育は教育委員会の施策として導入されることも多いが、小中連携教育を実施する市区町村や制度化後に小中一貫教育を導入した市区町村では、相対的により教育委員会としての施策としての視点が評価に反映されやすいと考えられる。

表5 施策対象視点による指標分類（施策実施状況・評価状況別）

	全体 (再掲)	実施状況		一貫教育開始時期		評価状況		
		連携教育 実施	一貫教育 実施	2015年度 以前	2016年度 以降	点検・評価 内の評価	独立した 評価	
指標なし・無回答等(再掲)	22.1%	24.2%	17.3%	12.8%	24.2%	21.1%	23.9%	
視点 内容	児童生徒視点	43.9%	41.9%	47.5%	53.2%	38.7%	43.3%	54.9%
	教職員・学校視点	31.5%	28.7%	37.7%	41.5%	30.6%	32.8%	28.2%
	保護者・地域視点	8.9%	8.7%	11.1%	13.8%	6.5%	8.0%	15.5%
	教委・施策視点	23.5%	27.5%	19.8%	17.0%	24.2%	24.8%	14.1%
視点 数	1視点の指標	51.8%	47.9%	54.9%	57.4%	53.2%	52.0%	46.5%
	2視点の指標	22.4%	24.9%	22.2%	21.3%	21.0%	23.8%	22.5%
	3視点の指標	3.8%	3.0%	5.6%	8.5%	1.6%	3.1%	7.0%
	4視点の指標	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
回答数(施策評価あり)	371	265	162	94	62	323	71	

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

地域特性（施策実施状況等）は有効回答のみを集計しており、実施状況と評価状況は複数に該当する市区町村がある。

評価状況別の状況を見ると、点検・評価内で施策評価を実施する市区町村は独立した形で評価する市区町村と比べて教職員・学校視点と教委・施策視点の割合が高く、学校や教育委員会といった組織側に立った視点が相対的に強くなりやすい傾向が見られた。一方で、独立した形で評価をする市区町村は児童生徒視点や保護者・地域視点といった教育を受ける側の立場の視点が相対的に強くなりやすい傾向となっていた。

さらに、視点数について見ると、小中一貫教育に取り組む市区町村、とりわけ制度化以前（2015年度以前）から小中一貫教育に取り組む市区町村では、相対的に指標が明確でないと考えられる「指標なし・無回答等」の割合が低く、3視点の指標を用いて複層的に見る割合が高くなっていた。これらの市区町村では相対的に教委・施策視点の割合が低い反面、児童生徒視点、教職員・学校視点、保護者・地域視点の3視点の割合が高くなっており、より学校や地域に近い幅広い視点の指標が用いられやすくなっていた。

また、点検・評価内での評価に比べて独立した形で評価している市区町村ではより多くの視点から複層的に評価する割合が高くなっていた。

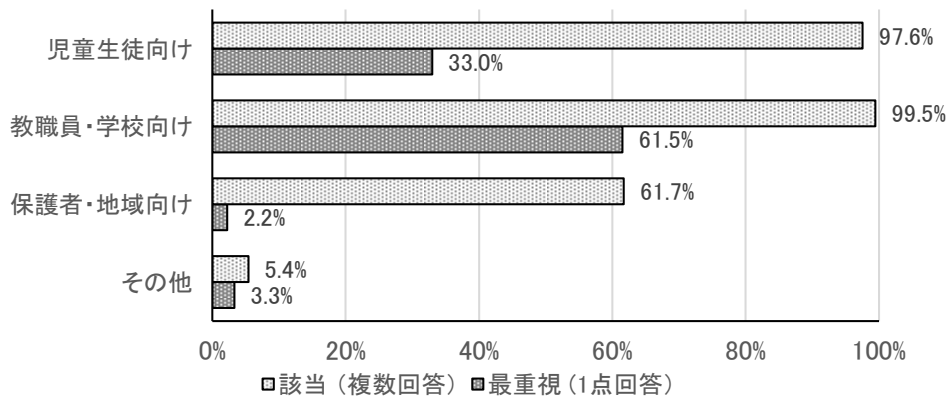
3節 施策目的と評価指標の関係

この節では、全国調査で尋ねた小中連携・一貫教育の目的・狙い（以下、「目的」とまとめる）と評価指標との関係性を考えることにしたい。

1. 施策目的の確認

第4章でも小中連携・一貫教育の目的については示したが、目的と評価指標の関係性を見る前に、改めて簡単に施策目的の概要を確認するために図2に示した。なお、この章では施策評価をしている市区町村に限定して改めて集計した結果を示している。

図2 小中連携・一貫教育の目的（概要）



出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

全国調査では「その他」を含めて11の選択肢で調査しており、施策対象別に児童生徒向け、保護者・地域向け、教職員・学校向けとその他の四つに大まかに分類した結果を示したが、基本的には教職員・学校向けの目的と児童生徒向けの目的が中心的であることが分かる。

特に最重要とする目的としては教職員・学校向けの目的が61.5%と最も高く、次いで児童生徒向けの33.0%となっており、これらの目的がほとんどを占めていた。より詳細にこれらの内訳を示すと、教職員・学校向けの目的の中では「学校間の連携・協力体制強化」の26.1%や「9年間で児童生徒を育てるという教職員の意識改革」の25.3%が特に多い。また、児童生徒向けの目的の中では「学習指導面の中1ギャップ対応」の17.0%、「生徒指導面の中1ギャップ対応」の15.4%が特に多かった。

このように、小中連携・一貫教育の目的としては学校間連携の強化や教職員の意識改革、一般的に「中1ギャップ」と呼ばれる様々な課題への対応が中心的であると言えよう。

2. 施策目的と評価指標の関係

評価指標は指標の段階と施策対象視点の2軸から分類しているが、前項で見た大まかな分類による施策目的との関係をまずはこれら2軸で切り分けた指標との関係から見る。さらに、これら2軸を組み合わせた評価分類を用いるなど、より詳細な形で施策目的と評価指標の関係性を見ることにしたい。

(1) 指標の段階から見た評価指標との関係

施策目的と指標の段階から見た評価指標との関係性について集計した結果を表6として示した。ここでは該当する全ての目的と最重視する目的のそれぞれとの関係を見たが、該当する全ての目的に関してはそれほど大きな違いは見られなかった。

表6 施策目的と指標の段階から見た評価指標との関係

	全体 (再掲)	該当する目的(複数)			最重視する目的(1点)		
		児童生徒 向け	教職員・ 学校向け	保護者・ 地域向け	児童生徒 向け	教職員・ 学校向け	保護者・ 地域向け
指標なし・無回答等	22.1%	21.5%	22.0%	24.9%	17.5%	24.1%	25.0%
活動指標のみ	28.3%	28.5%	28.5%	25.3%	24.2%	30.8%	0.0%
成果指標のみ	36.4%	36.5%	36.3%	34.1%	47.5%	29.9%	62.5%
活動指標+成果指標	13.2%	13.5%	13.3%	15.7%	10.8%	15.2%	12.5%
回答数(施策評価あり)	371	362	369	229	120	224	8

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

一方で、最重視する目的については、児童生徒向けの目的と教職員・学校向けの目的で傾向が異なった³。児童生徒向け目的では指標なし・無回答等が少なく、何らかの形で指標を明確化していた。また、児童生徒向け目的を最重視する市区町村では成果指標を多く用いていたのに対し、教職員・学校向け目的を最重視する市区町村では活動指標を多く用いていた。

(2) 施策対象視点から見た評価指標との関係

施策目的と施策対象視点から見た評価指標との関係性を示した表7に目を移そう。

該当する全ての目的に対しては、保護者・地域向け目的の視点数が多い割合が高くなっていったが、全体的にはそれほど大きな違いは見られなかった。

最重視する目的について、児童生徒向け目的の市区町村と教職員・学校向け目的の市区町村の状況を比較すると、児童生徒視点の指標割合は児童生徒向け目的の市区町村で高くなっていったのに対し、教職員・学校視点の指標割合は両者で同水準となっていた。教職員・学校向け目的の市区町村に絞って見ても、教職員・学校視点よりも児童生徒視点の指標の方が多く用いられる傾向にあり、必ずしも目的と指標の内容が一致するわけではないことがうかがえる。この点については、この後でもう少し詳しく検討することにした。

また、視点数に関しては児童生徒向け目的を最重視する市区町村は、相対的に「指標なし・無回答等」の回答割合が低く、1視点と3視点の割合が高くなっており、より幅広い視点から評価する傾向が見られた。

表7 施策目的と施策対象視点から見た評価指標との関係

	全体 (再掲)	該当する目的(複数)			最重視する目的(1点)			
		児童生徒 向け	教職員・ 学校向け	保護者・ 地域向け	児童生徒 向け	教職員・ 学校向け	保護者・ 地域向け	
		指標なし・無回答等(再掲)	22.1%	21.5%	22.0%	24.9%	17.5%	24.1%
視点 内容	児童生徒視点	43.9%	44.2%	43.9%	44.1%	47.5%	42.0%	50.0%
	教職員・学校視点	31.5%	32.3%	31.7%	33.6%	31.7%	31.7%	12.5%
	保護者・地域視点	8.9%	9.1%	8.9%	9.6%	10.0%	7.6%	37.5%
	教委・施策視点	23.5%	23.5%	23.6%	21.8%	25.8%	23.7%	0.0%
視点 数	1視点の指標	51.8%	51.7%	51.8%	45.9%	55.8%	49.6%	50.0%
	2視点の指標	22.4%	22.9%	22.5%	24.5%	20.8%	23.7%	25.0%
	3視点の指標	3.8%	3.9%	3.8%	4.8%	5.8%	2.7%	0.0%
	4視点の指標	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
回答数(施策評価あり)		371	362	369	229	120	224	8

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

(3) 最重視する施策目的と評価指標との関係

評価指標との関係性が見られやすい最重視する目的として挙げられることの多かった児童生徒向け目的のうち「生徒指導面の中1ギャップ対応」と「学習指導面の中1ギャップ対応」に加えて、教職員・学校向け目的のうち「9年間で児童生徒を育てるという教職員の意識改革」と「学校間の連携・協力体制強化」という4点の目的について、分類上の2軸(指標の段階と施策対象視点)それぞれから見た評価指標との関係を表8で見ることしよう。

表8 最重視する施策目的と2軸に分けた評価指標との関係

	全体	最重視する目的					
		児童生徒向け			教職員・学校向け		
		うち 生徒指導面	うち 学習指導面	全体	うち 意識改革	うち 連携強化	
段階	活動指標のみ	24.2%	19.6%	29.0%	30.8%	28.3%	35.8%
	成果指標のみ	47.5%	50.0%	45.2%	29.9%	31.5%	26.3%
	活動指標+成果指標	10.8%	14.3%	8.1%	15.2%	18.5%	12.6%
視点 内容	児童生徒視点	47.5%	51.8%	45.2%	42.0%	41.3%	38.9%
	教職員・学校視点	31.7%	30.4%	33.9%	31.7%	32.6%	34.7%
	保護者・地域視点	10.0%	7.1%	12.9%	7.6%	7.6%	8.4%
	教委・施策視点	25.8%	26.8%	24.2%	23.7%	26.1%	24.2%
指標なし・無回答等		17.5%	16.1%	17.7%	24.1%	21.7%	25.3%
回答数(施策評価あり)		120	56	62	224	92	95

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

最重視する目的の内訳は50市区町村以上のものを示した。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

指標の段階による指標分類の部分から見ると、児童生徒向け目的の内訳について生徒指導面に関する目的は成果指標を用いた評価がより多く、学習指導面に関する目的は活動指標を用いた評価がより多い傾向が見られた。一方で教職員・学校向け目的の内訳について教職員の意識改革に関する目的は成果指標を用いた評価がより多く、学校間の連携強化に関する目的は活動指標を用いた評価がより多いという傾向が見られた。全体的を通じて見ると児童生徒向け目的、とりわけ生徒指導面に関する目的は成果指標を用いた評価がなされやすいという状況となっていた。

一方で、視点内容による指標分類の部分を見ると、内訳として見ている4種類の目的に共通して児童生徒視点が最も高い割合となっていたが、全体的には児童生徒向け目的の内訳2種の方が児童生徒視点的割合は高くなった。教職員・学校視点に関しては内訳4種類共に30%台前半となっておりそれほど大きな差は見られない。

このように児童生徒向け目的に関しては内訳も含めて基本的に児童生徒視点的の指標が多く用いられる傾向にあり、目的と指標がある程度結びついていることが見えてきた。ただ、教職員・学校向け目的に関しては内訳も含めて教職員・学校視点的の指標は最も多く用いられているわけではなかった。このことを目的と指標が結びついていないと言えるかは検討の余地が残されているので、次項で検討することにしたい。

ここまでは評価指標の分類について2軸に分けて見てきたが、図1で見たような2軸の組合せによる評価指標と施策目的との関係を示した表9を見ることにしよう。この際、評価指標分類については、全体で5%以上が用いる主要な分類項目(内訳)についても示すことにした。

表9 最重視する施策目的と2軸の組合せによる評価指標との関係

	全体	最重視する目的						
		児童生徒向け			教職員・学校向け			
		全体	うち 生徒指導面	うち 学習指導面	全体	うち 意識改革	うち 連携強化	
(指標は複数項目に該当)								
活動 指標	児童生徒視点	6.7%	7.5%	10.7%	4.8%	6.7%	6.5%	7.4%
	教職員・学校視点	24.8%	21.7%	23.2%	21.0%	26.8%	25.0%	30.5%
	うち教職員配置状況(乗り入れ授業・加配等)	6.2%	7.5%	10.7%	4.8%	5.8%	6.5%	6.3%
	うち教職員の交流活動(合同会議・研修等)	17.0%	14.2%	19.6%	9.7%	19.2%	18.5%	21.1%
	保護者・地域視点	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	1.1%	1.1%
	教委・施策視点	18.9%	18.3%	17.9%	19.4%	20.1%	22.8%	20.0%
	うち実施校数・実施割合	13.5%	11.7%	7.1%	16.1%	14.7%	18.5%	12.6%
成果 指標	児童生徒視点	38.5%	42.5%	46.4%	40.3%	36.2%	37.0%	31.6%
	うち生徒指導指標(いじめ・不登校数等)	17.0%	25.0%	32.1%	19.4%	13.8%	15.2%	14.7%
	うち生活意識指標(自己肯定感・満足度等)	24.5%	22.5%	25.0%	21.0%	24.1%	26.1%	23.2%
	うち学習成果指標(学力指標)	11.6%	12.5%	12.5%	12.9%	11.6%	9.8%	9.5%
	うち学習意識指標(授業理解度・態度等)	10.2%	11.7%	5.4%	17.7%	9.8%	12.0%	7.4%
	教職員・学校視点	8.6%	11.7%	8.9%	14.5%	7.1%	12.0%	5.3%
	うち教職員自身や学校評価の成果実感	6.5%	10.0%	7.1%	12.9%	4.5%	6.5%	4.2%
	保護者・地域視点	8.4%	10.0%	7.1%	12.9%	6.7%	6.5%	7.4%
	教委・施策視点	5.1%	7.5%	8.9%	4.8%	4.5%	5.4%	4.2%
	指標なし・無回答等	22.1%	17.5%	16.1%	17.7%	24.1%	21.7%	25.3%
回答数(施策評価あり)	371	120	56	62	224	92	95	

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

網掛けにした評価指標の内訳は全体の5%以上が用いる主要な項目を示しており、最重視する目的の内訳は50市区町村以上のものを示した。

最重視する目的別の状況から見ると、ここで示したどの目的でも児童生徒視点の成果指標が最も高い割合となっており、教職員・学校視点の活動指標、教委・施策視点の活動指標の順に続いていた。このように、児童生徒向け目的を最重視する市区町村でも、教職員・学校向け目的を最重視する市区町村でも、児童生徒視点の成果指標が最も用いられやすいことが明らかになった。

児童生徒視点の成果指標の中でも、最重視する目的によって最も用いられる詳細な指標内容は異なっている。例えば、児童生徒向け目的全体やその中で生徒指導面に関する目的を最重視する市区町村では、いじめ認知数や不登校数のような生徒指導指標が最も多く用いられていた。一方で、教職員・学校向け目的全体（内訳で示した目的も含む）や児童生徒向け目的のうち学習指導面に関する目的を最重視する市区町村では、自己肯定感や学校満足度のような生活意識指標が最も多く用いられていた。

これらの違いはあるものの、基本的に児童生徒向け目的を最重視する市区町村は児童生徒向けの成果指標を中心に用いて評価をしており、最重視する目的と評価指標の間に整合的な関係性が見られた。

また、教職員・学校視点の活動指標の中では合同での会議や研修のような教職員の交流活動や乗り入れ授業や市費教員加配のような教職員配置状況に関する指標が多くなっており、教委・施策視点の活動指標の中では小中連携・一貫教育の実施校数・実施割合が多くを占めていた。

さらに、教職員・学校向け目的を最重視する市区町村は児童生徒向け目的を最重視する市区町村と比べて教職員・学校視点や教委・施策視点の活動指標で評価する割合が相対的に高くなっていた。とりわけ合同での会議や研修のような教職員の交流活動や小中連携・一貫教育の実施校数・実施割合といったそれぞれの内訳項目でこの傾向が目立つ。

このように、教職員・学校向け目的を最重視する市区町村では、児童生徒視点の成果指標を絶対数では最も活用しているが、教職員の交流活動や施策実施校数のような外形的に分かりやすい活動指標も評価に用いられやすい傾向が見られた。すなわち、教職員・学校向け目的を最重視する市区町村では、教職員・学校視点の活動指標を比較的活用している状況が見られ、補足的ではあるが最重視する目的と合致した指標を用いる傾向もあることが指摘できる。

3. 施策目的と評価指標の関係の検討

この項では施策目的と評価指標の関係について改めて検討を加えることにしたい。ここまでに示した主な分析結果は以下のようにまとめられる。

- ①全体では児童生徒視点の成果指標が最も多く用いられており、次いで教職員・学校視点の活動指標、教委・施策視点の活動指標の順に多く用いられている。評価指標がこの順で用いられる傾向は、最重視する施策目的別で見た場合でも、主な目的については変わらず、普遍的な傾向となっていた。
- ②指標の段階による分類から評価指標を見ると、全体的には活動指標よりも成果指標を用

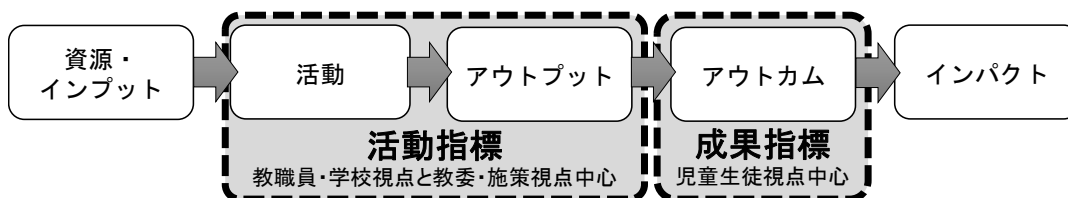
いた評価が多く見られた。活動指標と成果指標の両方を用いた評価もある程度見られた。また、人口規模が大きい市区町村ほど何らかの指標を明確にして評価をしている実態も明らかになった。この傾向は、実施状況や評価状況、施策目的によって分けて見た場合でも基本的にはほぼ安定的に見られたが、最重視する目的が教職員・学校向け目的である場合に限って、わずかに成果指標よりも活動指標による評価割合が上回っていた。

- ③小中連携教育よりも小中一貫教育、特に制度化以前（2015年度以前）から小中一貫教育に取り組む市区町村では成果指標を用いた評価が多く、施策評価を点検・評価内である場合よりも独立した形である場合の方が成果指標を用いた評価が多く見られた。
- ④施策対象視点別による分類から評価指標を見ると、児童生徒視点が最も多く、次いで教職員・学校視点、教委・施策視点と続き、保護者・地域視点は少数であった。この傾向も、実施状況や評価状況、施策目的によって分けて見た場合でも基本的にはほぼ安定的に見られたが、独立した施策評価をしている市区町村では保護者・地域視点の割合が教委・施策視点の割合を上回っていた。
- ⑤主要な最重視する目的別に詳しく見ると、基本的には児童生徒視点の成果指標を中心に用いて施策評価がなされる傾向が見られた。児童生徒向け目的に関しては、最重視する施策目的と評価指標との間には整合的な関係性が見られた。
- ⑥一方で、教職員・学校向け目的に関しては、教職員・学校視点や教委・施策視点の活動指標の割合も相対的に高く、補足的ではあるが最重視する施策目的と合致した評価指標が用いられている傾向もあることが指摘できる。

これらの結果（特に上記の⑤と⑥）から、基本的には児童生徒視点の成果指標を中心に施策評価をしていることから、児童生徒向けの施策目的を最重視する市区町村においては整合的であり、教職員・学校向けの施策目的を最重視する市区町村においては少し整合的ではない部分が残されている。しかし、教職員・学校向け目的を最重視する市区町村においては、教職員・学校視点の活動指標も比較的多く用いられており、補足的ではあるが施策目的と評価指標の間に一定の関係性は見られた。

改めて第7章で見たような指標の段階と評価指標の関係について考えるために、W.K. Kellogg Foundation (2004) によるロジックモデル⁴を参考にしながら、この章で得られた評価指標の状況も追加した図3を示した。

図3 指標の段階と評価指標との関係



出典：W.K. Kellogg Foundation (2004) , p.1 を基に筆者作成

注：活動指標と成果指標の範囲は様々な論があるものの、この図では評価の現状も踏まえたイメージを示したものである。

評価の現状から、活動指標には活動内容やそれに伴うアウトプットに対応する指標が含まれるものと考えられ、成果指標にはアウトカムに対応する指標が含まれるものと考えられる。多くの場合はより長期的な視野で評価されるインパクトに関する評価は実質的にできない⁵状況にあり、施策としてのアウトカムが施策評価時における事実上の最終目標となると考えられる。このことから最重視する目的に関係なくロジックモデルによる指標の段階から事実上の最終目標となる児童生徒視点の成果指標が中心となることは自然であると考えられる。

第4章でも見たように⁶、最重視する目的が教職員・学校向けの市区町村でも、複数回答による該当する目的としては児童生徒向けの目的がほぼ9割以上の割合で挙げられており、最重視ではないものの児童生徒向けの目的も併せ持つ施策となっていた。このことから、一見整合的ではないように見えた教職員・学校向け目的を最重視する市区町村が児童生徒視点の成果指標を中心に用いた施策評価をすることは必ずしも非整合的であるとは言えないと考えられよう。

もともと義務教育段階における学校教育は児童生徒の養成を目標とするもの⁷であり、小中連携・一貫教育も学校教育の改善策の一つとして取り入れられている。このことはより最終的な成果に近いアウトカムに相当する成果指標として児童生徒視点のものが中心的に用いられていることとも整合的である。

ただ、小中連携・一貫教育に取り組む際には、既存の小・中学校よりも学校間の連携を強化する必要があり、学校間や教職員間で摩擦が生じることもある⁸。この課題に悩む市区町村では、まずはこのような摩擦を解消する必要があり、最重視する目的として教職員・学校向け目的を選択した可能性が高く、このことで施策目的と評価指標の関係が整合的でないように見える一因となっていると言えよう。

以上のように必ずしも単純な関係性ではないものの、施策目的と評価指標の間には一定の関係性があると評価して良いと考えられる。

この章では、小中連携・一貫教育の評価指標について考察を進めてきたが、課題も多く残されている。冒頭にも示したように絶対的に用いるべき評価指標の探索は簡単ではなく、今回の議論ではその手前にある現状の整理にとどまっている。また、ここで示した評価指標は実際に用いられているものであり、指標そのものの妥当性などについては研究期間や全国調査の調査項目⁹などの制約もあり議論が至らなかった。これらの点は今後の研究で克服されることを望みたい。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

参考文献

- W.K. Kellogg Foundation (2004), Logic Model Development Guide.
国立教育政策研究所 (2015) 『小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究』（プロジェクト研究「初等中等教育の学校体系に関する研究」報告書2）

国立教育政策研究所（2019）『市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究』（プロジェクト研究「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」報告書3）

注

- 1 例えば、児童生徒の学習成果に関する指標として、単に「学力テストの成績」のような記述もあれば、「全国学力・学習状況調査の市区町村平均値の全国平均との比較ポイント数」のような記述もあり、自由記述により回答内容の詳細さは多様な状況となっていた。
- 2 8章から10章の執筆担当者3名それぞれが回答内容を分けたものを持ち寄り合議することで、指標分類への分別ができる限り個人の偏りが生じないように工夫している。
- 3 表6では保護者・地域向け目的についても示しているが、該当する市区町村数が8と対象が少数であるため、ここでは比較等の記述を割愛することにした。
- 4 第7章の図2を参照されたい。
- 5 第7章でも見たように、インパクトは7～10年程度の期間を経て現れる効果が想定されている。小中連携・一貫教育に取り組み始めたばかりの市区町村も多いことや転居等により小・中学校卒業後の状況を把握できない可能性が高いため、実際にはインパクトの把握は難しいと考えられる。
- 6 第4章の表7を参照されたい。
- 7 学校教育法第21条で義務教育の目標が児童生徒の養成に関する内容で定められており、義務教育諸学校（小・中学校、義務教育学校、中等教育学校前期課程）でもこれらの目標を達成するよう行われるものとされている。
- 8 国立教育政策研究所（2015）や国立教育政策研究所（2019）において小中一貫教育を実施する市区町村・学校の事例を数多く紹介しているが、多くの事例で取組開始直後に学校間・教職員間での摩擦が生じたことが示されている。
- 9 本来ならば全国調査でより多くの項目について質問をしたいが、回答負担の増加で回答率が更に低下する可能性があるため、質問項目を絞り込まざるを得ない状況であった。

第9章 コミュニティ・スクールに関する評価指標

1節 はじめに

第5章でコミュニティ・スクールの実施状況や施策評価の儒教を見てきたが、この章では施策評価をする際に用いる指標について、全国調査の結果を整理する。

全国調査では、評価指標について自由記述で回答してもらった。

2節 評価指標の特徴

1. 指標分類と主な回答内容

指標の分類に当たっては、指標のロジックモデルにおける段階（以下、「指標の段階」又は「段階」：活動指標と成果指標）と指標の施策対象別の評価視点（以下、「施策対象視点」又は「視点」：児童生徒、教職員・学校、保護者・地域、教委・学校、複合視点）の2軸を用いて自由記述で回答された指標を分類した。それぞれの指標分類に含まれる主な具体的な回答内容を表1にまとめた。

表1 指標分類と主な回答内容

指標の段階	施策対象視点	主な回答内容
活動指標	児童生徒	児童生徒の参加者数（学校での授業、放課後の学習会等への参加）
	教職員・学校	学校での会議、研修会の開催状況（学校運営協議会の実施回数等）、授業及び授業以外での学校での取組状況（学校支援活動、地域人材を活用した授業等）
	保護者・地域	地域の参加者数（研修会、地域学校協働活動等への参加人数、学校支援関係組織数、地域人材の活用人数等）
	複合視点※	連携・協働活動の取組状況（地域学校協働活動の実施回数、地域人材を活用した時間、学校支援ボランティアを活用した学校数等）
	教委・施策	取組の状況（学校運営協議会設置校数、学校運営協議会への指導主事訪問回数、学校運営協議会委員への研修実施回数）
成果指標	児童生徒	児童生徒の意識（事業の満足度、地域への関心や愛着度、地域への感謝の意識）、学力データ、学習習慣、いじめ件数、不登校者数等
	教職員・学校	教職員の意識（事業への理解度、地域への貢献意識等）、労働時間、学校運営（学校目標の実現、学校評価に基づく改善策の実施率等）
	保護者・地域	地域・保護者の意識（学校運営協議会の議論が学校運営に反映されていると感じる割合、学校支援に貢献できているという意識、学校への関心の割合、当事者意識等）
	教委・施策	施策の評価（学校運営協議会・地域学校協働活動の充実度、教育活動に地域人材が活用できていると感じる割合、地域とともにある学校づくりが実施できていると感じる割合等）
分類不能		指標ではなく理念や指標と結びつかない取組内容等が記載されているもの
指標なし		「具体的な指標は設定していない」のような内容が記載されているもの
無回答		回答が記載されていないもの

出典：筆者作成

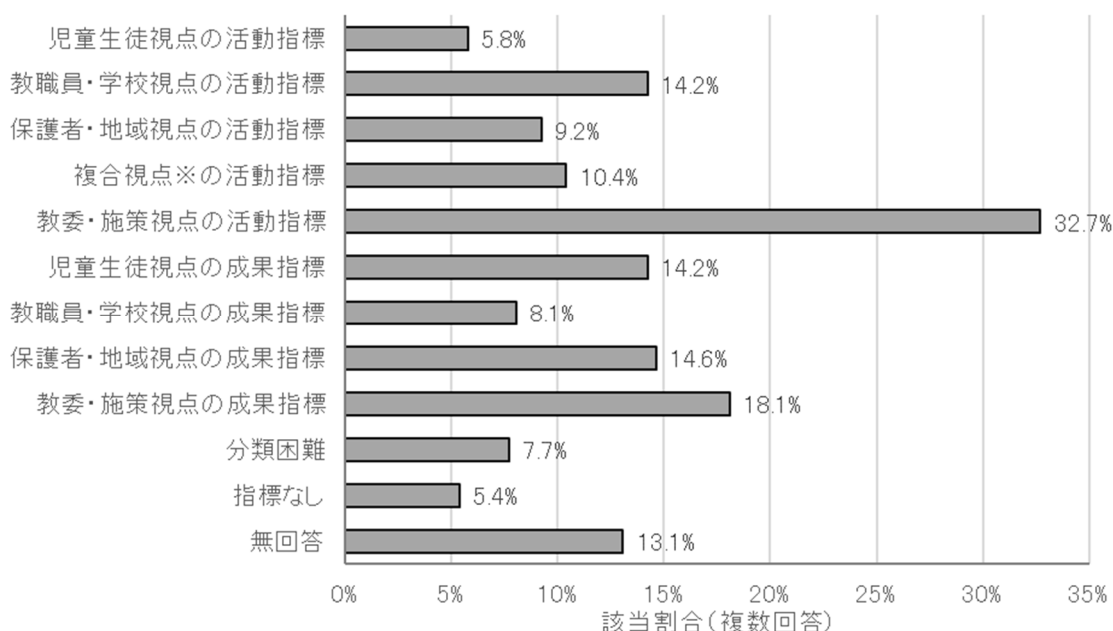
注：ここでの「複合視点※」は教職員・学校と保護者・地域の両視点が含まれており、1視点に区分できない指標を示す。

分類については、それぞれの回答内容を最も近い指標分類に分けたが、どうしても判別できないものや明らかに指標ではない内容を記載した回答がわずかに見られ、それらは「分類不能」に含めた。また、指標内容について文章や複数の単語で回答した市区町村については、表1の分類内容に含まれる記述があればその指標分類に該当するものとして扱っており、実質的には複数回答の該当する指標分類を集計するような形になっている。

2. 全体的な評価指標の概要

まずは全体的なコミュニティ・スクールの評価指標の概要について、前項表1で示した指標分類別に見た状況を図1にまとめた。

図1 コミュニティ・スクールの評価指標の分類別該当状況



出典：筆者作成

注：ここでの「複合視点※」は教職員・学校と保護者・地域の両視点が含まれており、1視点に区分できない指標を示す。

指標分類の中で最も多かったのは、教委・施策視点の活動指標（32.7%）であった。これには具体的な指標として、自治体内での取組の有無に関する指標（中学校区での共通の学校運営の基本方針が設定されているかどうか、小中一貫教育と親和性のある取組を行っているかどうか、学校運営協議会と学校と地域住民が連携し、地域の特徴を生かした取組を行っているか）、実施校数及び割合に関する指標（学校運営協議会設置校数及び割合、中学校区での学校運営協議会設置校数及び割合、学校運営協議会と地域学校協働本部が設置されている学校数）、教育委員会の活動状況に関する指標（学校運営協議会への指導主事の訪問指導回数、学校運営協議会への支援回数、委員への研修会の実施回数、学校への講師派遣事業

における学校要望達成率，研究指定校数，補助金交付校数）が含まれている。

教委・施策視点の活動指標に続くのが，教委・施策視点の成果指標（18.1%）である。これには施策全体としての評価に関わる指標が含まれている。具体的には，地域学校協働活動が充実していると感じる割合，学校運営協議会が円滑に運営されていると感じる割合，保護者・地域住民との協働的な活動が行われていると感じる割合，教育活動に地域人材を活用できていると感じる割合，保護者や地域住民に十分な情報提供をしていると感じる割合，保護者や地域住民の意見等を取り入れて学校運営が行われていると感じる割合，子供たちの意見を反映した協議ができていると感じる割合，教育活動（特色ある教育活動等）にコミュニティ・スクールが貢献していると感じる割合，地域とともにある学校づくりが行われていると感じる割合，地域連携により学校運営の改善が進んだと感じる割合，子供たちの健全育成に向けた取組が推進されたと考える割合，教育委員会が設定した実践目標の達成状況事業の有効性及び妥当性，対費用効果があった。これらの指標の多くは，学校運営協議会委員等へのアンケートや地域住民への意識調査等の結果を用いている。

以上のことから，コミュニティ・スクールに関しては，教委・施策視点に関する指標で施策評価が実施される傾向が強いことが分かる。

次に，活動指標と成果指標という分類で見た場合，活動指標では教委・施策視点が他の視点に比べて割合が高いのに対して，成果指標では教委・施策視点（18.1%），児童生徒視点（14.2%），保護者・地域視点（14.6%）といずれも1割を占めており，成果指標については多様な視点から施策評価が行われていると考えられる。

3節 地域特性から見た評価指標の特徴

次に，人口規模や施策の実施状況，開始時期，評価状況という地域特性から評価指標の特徴を整理する。この際，評価指標の特徴をより詳しく見るために，評価指標を分類する際に用いた指標の段階と施策対象視点の2軸を切り分けて見ることとする。

1. 指標の段階による分類

指標の段階による指標分類について，全体と人口規模別に集計して表2に示した。

全体的には，施策評価を活動指標のみで実施している市区町村が39.6%と最も大きい割合を占めている。その次が成果指標のみで実施している市区町村（21.5%）で，活動指標と成果指標の両方で実施している市区町村が14.2%と最も小さい割合となっている。

人口規模別で見た場合，20万人未満までの市区町村では，割合は違うが同じ傾向を示しているのに対して，20万人以上の市区町村では，活動指標のみ（36.6%）に次いで大きい割合を示しているのは，活動指標と成果指標の両方で実施している市区町村（26.8%）となっている。

表2 指標の段階による指標分類（全体・人口規模別）

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
指標なし・無回答等	24.6%	41.7%	28.6%	16.2%	22.0%
活動指標のみ	39.6%	27.8%	38.1%	46.5%	36.6%
成果指標のみ	21.5%	19.4%	22.6%	24.2%	14.6%
活動指標＋成果指標	14.2%	11.1%	10.7%	13.1%	26.8%
有効回答合計	260	36	84	99	41

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

また、指標なし・無回答等に注目すると、全体的な傾向では24.6%となっており、1万人以上の市区町村ではほぼ同じ割合となっているのに対して、1万人未満の市区町村では、41.7%と他の市区町村より大きな割合を占めている。

このことから、人口規模が小さいほど指標がないかあるいは不明確な形で施策評価が実施され、大きいほど複合的で多様な指標で施策評価が実施される傾向があると考えられる。

表3 指標の段階による指標分類（施策実施状況・評価状況別）

	全体 (再掲)	実施状況		開始時期		評価状況	
		一部実施	全体実施	2016年度 以前	2017年度 以降	点検・評価 内の評価	独立した 評価
指標なし・無回答等	24.6%	22.1%	25.9%	16.7%	30.0%	23.8%	33.3%
活動指標のみ	39.6%	45.3%	37.0%	41.7%	36.9%	41.4%	15.2%
成果指標のみ	21.5%	17.9%	23.5%	26.9%	18.5%	20.5%	33.3%
活動指標＋成果指標	14.2%	14.7%	13.6%	14.8%	14.6%	14.2%	18.2%
有効回答合計	260	95	162	108	130	239	33

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

地域特性（施策実施状況等）は有効回答のみを集計しており、実施状況と評価状況は複数に該当する市区町村がある。

次に、実施状況、開始時期、評価状況による評価分類を集計したものが表3である。

実施状況及び開始時期による指標の段階は、全体的な傾向とほぼ同じである。

それに対して、評価状況では異なる傾向が見られた。点検・評価内でコミュニティ・スクールの施策評価を行っている場合は全体的な傾向と同じ傾向であるが、コミュニティ・スクールについて独立した施策評価を行っている場合は、成果指標のみで評価する割合が33.3%と最も大きくなっている。また同時に、指標なし・無回答等の割合も33.3%と同じく大きな割合となっている。このことから、独立した評価を行っている市区町村では、成果指標で施策評価する市区町村と、指標なしか不明確な指標で施策評価を行う市区町村が存在していると考えられる。

また、指標なし・無回答等に注目すると、開始時期において、2017年度以降に実施した市区町村では、指標なし・無回答等という割合が30.0%と全体的な傾向より約5ポイント高くなっている。このことから、努力義務化されて以降に導入した市区町村では、指標なし

か不明確な指標で施策評価を行う傾向があると考えられる。

2. 施策対象視点による分類

施策対象視点による指標分類について、全体と人口規模別に集計して表4に示した。この際、前節で「複合視点」と分類した指標については、教職員・学校と保護者・地域の両視点いずれにも該当するものとして集計している。

表4 施策対象視点による指標分類（全体・人口規模別）

		全体	人口規模			
			1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
指標なし・無回答等		24.6%	41.7%	28.6%	16.2%	22.0%
視点 内容	児童生徒	17.7%	16.7%	14.3%	23.2%	12.2%
	教職員・学校	30.0%	8.3%	32.1%	38.4%	24.4%
	保護者・地域	30.4%	22.2%	32.1%	35.4%	22.0%
	教委・施策	46.5%	36.1%	39.3%	46.5%	70.7%
視点 数	1視点の指標	40.8%	38.9%	39.3%	43.4%	39.0%
	2視点の指標	22.7%	13.9%	20.2%	25.3%	29.3%
	3視点の指標	9.2%	5.6%	9.5%	11.1%	7.3%
	4視点の指標	2.7%	0.0%	2.4%	4.0%	2.4%
回答数(施策評価あり)		260	36	84	99	41

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

地域特性（施策実施状況等）は有効回答のみを集計しており、実施状況と評価状況は複数に該当する市区町村がある。

全体的な状況を見ると、視点内容では、教委・施策の視点が46.5%と最も高くなっている。続いて保護者・地域の視点(30.4%)、教職員・学校の視点(30.0%)と続き、児童生徒の視点(17.7%)が最も少ない割合となっている。視点の数では、1視点が最も高く40.8%である。続いて、2視点が22.7%となっている。一方で、3視点(9.2%)、4視点(2.7%)は共に1割以下となっている。

人口規模による内訳を見ると、視点内容において、1万人以上から20万人未満の市区町村では全体的な傾向とほぼ同じであるが、教職員・学校の視点において、1万人未満の市区町村では1割以下の8.3%となっており、他の人口規模の市区町村より大幅に低い割合となっている。視点の数においては、人口規模による違いはほとんどなく全体的な傾向と同じような傾向を示している。

次に、施策実施状況や評価状況に施策対象視点による指標分類を集計して表5に示した。実施状況別に見た場合は、全体的な傾向とほぼ同じ傾向を示している。

開始時期別に見た場合は、視点内容においては全体的な傾向とほぼ同じであるのに対し、指標数に関しては、1視点の指標において、2016年度以前に導入した市区町村では50.9%となっており、全体的な傾向より約10ポイント高くなっている。一方で2017年度以降に

導入した市区町村では 33.1%と全体的な傾向より約 7 ポイント低くなっている。このことから、1 視点の指標については、努力義務化前後で違いが生じていることが分かる。

表 5 施策対象視点による指標分類（施策実施状況・評価状況別）

	全体 (再掲)	実施状況		開始時期		評価状況		
		一部実施	全体実施	2016年度 以前	2017年度 以降	点検・評価 内の評価	独立した 評価	
指標なし・無回答等	24.6%	22.1%	25.9%	16.7%	30.0%	23.8%	33.3%	
視点 内容	児童生徒	17.7%	12.6%	19.8%	19.4%	17.7%	16.3%	36.4%
	教職員・学校	30.0%	25.3%	32.1%	31.5%	31.5%	30.1%	24.2%
	保護者・地域	30.4%	26.3%	32.1%	32.4%	29.2%	28.0%	51.5%
	教委・施策	46.5%	58.9%	40.1%	51.9%	40.8%	47.3%	39.4%
視点 数	1視点の指標	40.8%	45.3%	38.9%	50.9%	33.1%	43.5%	15.2%
	2視点の指標	22.7%	22.1%	23.5%	16.7%	26.9%	21.8%	27.3%
	3視点の指標	9.2%	8.4%	8.6%	12.0%	7.7%	8.8%	15.2%
	4視点の指標	2.7%	2.1%	3.1%	3.7%	2.3%	2.1%	9.1%
回答数(施策評価あり)	260	95	162	108	130	239	33	

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

地域特性（施策実施状況等）は有効回答のみを集計しており、実施状況と評価状況は複数に該当する市区町村がある。

評価状況で見た場合には、視点内容及び視点数ともに、点検・評価の中でコミュニティ・スクールに関して施策評価を行っている場合は、全体的な傾向とほぼ同じ傾向が見られた。一方で、コミュニティ・スクールに関して独立した施策評価を行っている市区町村は、視点内容及び視点数ともに全体的な傾向とは異なる傾向を示している。視点内容については、児童生徒と保護者・地域においては全体的な傾向より高い割合を示し、教職員・学校と教委・施策においては全体的な傾向より低い割合となっている。具体的には、児童生徒は 36.4%で全体的な傾向より約 18 ポイント高くなっている。保護者・地域は 51.5%と半数以上の自治体で指標として設定されており、全体的な傾向より約 20 ポイント高い。一方で教職員・学校は 24.2%と全体的な傾向より約 5 ポイント低く、教委・施策は 39.4%と全体的な傾向より約 7 ポイント低い。このことから、コミュニティ・スクールに関して独立した施策評価を行う場合には、コミュニティ・スクールに直接関わる、あるいはコミュニティ・スクールの活動の影響や恩恵を受ける児童生徒や保護者、地域に関わる指標を設定しやすいのではないかと考えられる。

次に、評価状況における視点数については、1 視点の指標が 15.2%と全体的な傾向より約 25 ポイント低くなっている。また 3 視点の指標は 15.2%、4 視点の指標は 9.1%となっており、両方とも全体的な傾向より約 6 ポイント高くなっている。このことから、独立した施策評価を行っている市区町村では、複数の視点から指標を設定する傾向があることが分かる。

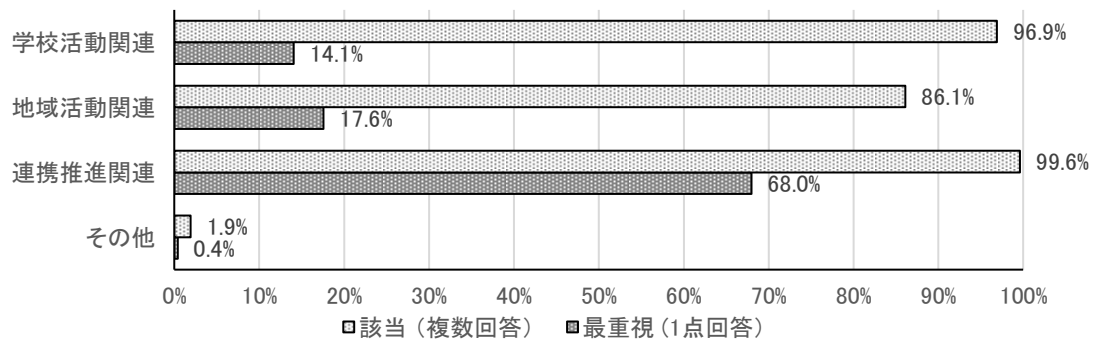
3節 施策目的と評価指標の関係

この節では、全国調査で尋ねたコミュニティ・スクールの目的・狙い（以下、「目的」とする）と評価指標との関係性について整理する。

1. 施策目的の確認

目的と評価指標との関係について述べる前に、改めて施策目的の概要を確認するために図2に示した。なお、この章では施策評価をしている市区町村に限定して改めて集計した結果を示している。

図2 コミュニティ・スクールの目的（概要）



出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

全国調査では「その他」を含めて10個の選択肢で調査しているが、それらを図2で示すように、施策対象別に学校活動関連、地域活動関連、連携推進関連とその他の四つに大まかに分類して分析を行っている。

図2が示すとおり、地域活動が約10ポイント低いですが、3項目ともに、8割を超える高い割合を示しており、目的が多様化していることが分かる。

しかし、最も重視する目的に焦点を当てると、連携推進関連が68.0%と他の項目より大きな割合を占めており、目的の中心が連携推進関連であることが分かる。連携推進関係の内訳を見ると、10個の選択肢の中でも最も割合が高い割合を示している「学校と地域の連携・協働の推進」(98.7%)、「保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みの整備」(89.5%)、「地域とともにある学校への転換」(83.3%)の内容となっている。

このように、コミュニティ・スクールの目的は、学校運営の改善や教育活動の充実、地域の活性化なども重要であるが、まず優先的な目的として重視されていることは、その基盤としての学校と保護者、地域住民が連携・協働して取り組む仕組みを整備し、地域とともにある学校づくりを推進することにあると考えられる。

2. 施策目的と評価指標の関係

評価指標は指標の段階と施策対象視点の 2 軸から分類しているが、前項で見た大まかな分類による施策目的との関係をまずはこれら 2 軸で切り分けた指標との関係から見る。さらに、これら 2 軸を組み合わせた評価分類を用いるなど、より詳細な形で施策目的と評価指標の関係性を見ることにしたい。

(1) 指標の段階から見た評価指標との関係

施策目的と指標の段階から見た評価指標との関係性について集計した結果を表 6 として示した。

表 6 施策目的と指標の段階から見た評価指標との関係

	全体 (再掲)	該当する目的(複数)			最重視する目的(1点)		
		学校活動 関連	地域活動 関連	連携推進 関連	学校活動 関連	地域活動 関連	連携推進 関連
指標なし・無回答等	24.6%	23.9%	22.4%	24.4%	33.3%	13.3%	25.9%
活動指標のみ	39.6%	40.2%	40.4%	39.9%	33.3%	33.3%	42.5%
成果指標のみ	21.5%	21.1%	22.0%	21.3%	19.4%	31.1%	19.5%
活動指標+成果指標	14.2%	14.7%	15.2%	14.3%	13.9%	22.2%	12.1%
回答数(施策評価あり)	260	251	223	258	36	45	174

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

ここでは該当する全ての目的と最重視する目的のそれぞれとの関係を見たが、該当する全ての目的においては全体的な傾向とほぼ同じ傾向が見られた。

一方で、最も重視する目的においては異なる傾向が見られた。地域活動関連では、指標なし・無回答等の割合が全体的傾向より約 10 ポイント少ない 13.3%であった。このことから、地域活動関連では何らかの形で指標を明確化している傾向があることが分かった。また、成果指標のみが 31.1%と全体的傾向より約 10 ポイント高く、活動指標+成果指標も 22.2%と約 8 ポイント高くなっており、地域活動関連では成果指標を設定する傾向があることが分かった。

(2) 施策対象視点から見た評価指標との関係

施策目的と施策対象視点から見た評価指標との関係性について示したものが表 7 である。

ここでも、該当する全ての目的については全体的な傾向とほぼ同じ傾向であるのに対して、最も重視する目的の内、地域活動関連の目的が異なる傾向を示している。視点内容では、児童生徒の視点が 31.1%と全体的な傾向より約 13 ポイント高く、保護者・地域の視点が 44.4%と全体的な傾向より約 14 ポイントと高くなっている。このことから、地域活動関連の目的においては、児童生徒及び保護者・地域の視点からの指標を設定する傾向があることが分かる。

指標数については、地域活動関連では、3 視点の指標が 15.6%と全体的な傾向より約 6 ポ

イント高く、4 視点の指標が 6.7 ポイントと全体的傾向より約 4 ポイント高くなっており、地域活動関連の目的では複数の視点からの指標を設定する傾向があることが分かる。

表7 施策目的と施策対象視点から見た評価指標との関係

	全体 (再掲)	該当する目的(複数)			最重視する目的(1点)			
		学校活動 関連	地域活動 関連	連携推進 関連	学校活動 関連	地域活動 関連	連携推進 関連	
指標なし・無回答等	24.6%	23.9%	22.4%	24.4%	33.3%	13.3%	25.9%	
視点 内容	児童生徒	17.7%	17.5%	18.4%	17.4%	11.1%	31.1%	14.9%
	教職員・学校	30.0%	30.7%	30.9%	29.8%	30.6%	37.8%	28.2%
	保護者・地域	30.4%	31.1%	31.8%	30.2%	25.0%	44.4%	28.2%
	教委・施策	46.5%	47.0%	48.0%	46.9%	41.7%	46.7%	47.7%
視点 数	1視点の指標	40.8%	40.6%	41.7%	41.1%	30.6%	42.2%	42.0%
	2視点の指標	22.7%	23.5%	23.3%	22.9%	30.6%	22.2%	21.8%
	3視点の指標	9.2%	9.2%	9.4%	8.9%	5.6%	15.6%	8.0%
	4視点の指標	2.7%	2.8%	3.1%	2.7%	0.0%	6.7%	2.3%
回答数(施策評価あり)	260	251	223	258	36	45	174	

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

(3) 最重視する施策目的と評価指標との関係

次に最も重視する目的と、指標の段階と評価の視点という分類上の 2 軸から見た評価指標との関係について表 8 に整理した。

表8 最重視する施策目的と 2 軸に分けた評価指標との関係

段階	視点	最重視する目的					
		学校活動 関連 全体	地域活動関連		連携推進関連		
			全体	うち 社会 総がかりで 子供を育む	全体	うち 学校と 地域の連携・ 協働推進	うち 地域と ともにある 学校への転換
活動指標のみ	33.3%	33.3%	25.8%	42.5%	40.3%	51.2%	
成果指標のみ	19.4%	31.1%	35.5%	19.5%	20.2%	17.1%	
活動指標+成果指標	13.9%	22.2%	25.8%	12.1%	11.8%	14.6%	
児童生徒視点	11.1%	31.1%	35.5%	14.9%	16.0%	9.8%	
教職員・学校視点	30.6%	37.8%	41.9%	28.2%	23.5%	36.6%	
保護者・地域視点	25.0%	44.4%	48.4%	28.2%	28.6%	29.3%	
教委・施策視点	41.7%	46.7%	41.9%	47.7%	42.9%	61.0%	
指標なし・無回答等	33.3%	13.3%	12.9%	25.9%	27.7%	17.1%	
回答数(施策評価あり)	36	45	31	174	119	41	

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

最重視する目的の内訳は 30 市区町村以上のものを示した。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

ここでは、最も重視する目的として学校活動関連は全体で集計しているが、地域活動関連

については「社会総掛かりで子供を育むため」に、連携推進関連については「学校と地域の連携・協働の推進」と「地域とともにある学校への転換」について分析している。

指標の段階による指標分類の部分から見ると、学校活動関連では 33.3%、連携推進関連では 42.5%と、活動指標のみが高い割合を示しているのに対して、地域活動関連は活動指標が 33.3%、成果指標が 31.1%といずれも比較的高い割合を示している。

視点内容による指標分類の部分を見ると、学校活動関連は 41.7%、地域活動関連は 46.7%、連携推進関連は 47.7%と、いずれの目的においても教委・施策の視点が約 4 割と最も高い割合を占めている。このことから、いずれの目的においても、教委・施策の視点が指標の設定において重視される傾向があることが分かる。一方で、地域活動関連では、児童生徒の視点が 31.1%、保護者・地域の視点が 44.4%と、他の目的より高い割合を示している。このことから、地域活動に関係する児童生徒、教職員・学校、保護者・地域住民に関連する幅広い視点からの指標が設定される傾向にあることが分かる。

さらに、最も重視する目的の内訳に注目して見てみる。地域活動関連の「社会総掛かりで子供を育むため」については、地域活動関連全体の傾向に対して、活動指標のみは 25.8%と 7.5 ポイント低くなっている。一方で、成果指標のみは 35.5%と約 4 ポイント、活動指標+成果指標は 25.8%と約 3 ポイント高くなっており、「社会総掛かりで子供を育むため」においては、成果指標を設定する傾向にあることが分かる。また、視点内容について見てみると、教委・施策の視点が 41.9%と全体的な傾向より約 5 ポイント低くなっているが、そのほかの項目についていずれも約 4 ポイント前後高くなっている。

次に、連携推進関連の「学校と地域の連携・協働の推進」と「地域とともにある学校への転換」については、「学校と地域の連携・協働の推進」は連携推進関連全体の傾向とほぼ同じ傾向であるが、「地域とともにある学校への転換」では、活動指標のみが 51.2%と約 9 ポイント高く、また活動指標+成果指標も 14.6%と 2.5 ポイント高くなっており、連携推進関連全体の傾向より、活動指標を重視する傾向があることが分かる。また、視点内容について見てみると、「学校と地域の連携・協働の推進」では、教職員・学校の視点が 23.5%、教委・施策の視点が 42.9%と全体的な傾向より約 5 ポイント前後低くなっている。一方で、「地域とともにある学校への転換」では、児童生徒の視点が 9.8%と全体的な傾向より約 5 ポイント低くなるのに対して、教職員・学校の視点が 36.6%と約 12 ポイント、教委・施策の視点が 61.0%と約 13 ポイント全体的な傾向より高くなっている。このことから、学校と地域の連携・協働の推進については、教職員が学校及び教育委員会や施策という視点からの指標は設定しにくいという傾向があることが分かる。そして、地域とともにある学校への転換については、児童生徒の視点からの指標は設定しにくく、教委や施策という視点からの指標において施策評価する傾向があることが分かった。

次に、2 軸の組合せによる評価指標と施策目的との関係を表 9 に示す。ここでは、評価指標分類について、全体で 5%以上が用いる主要な分類項目（内訳）についても示している。

表9 最重視する施策目的と2軸の組合せによる評価指標との関係

	全体	最重視する目的					
		学校活動 中心	地域活動関連		連携推進関連		
			全体	うち 社会 総がかりで 子供を育む	全体	うち 学校と 地域の連携・ 協働推進	うち 地域と ともにある 学校への転換
(指標は複数項目に該当)							
活動 指標	児童生徒視点	5.8%	8.3%	4.4%	3.2%	5.2%	7.3%
	教職員・学校視点	14.2%	5.6%	17.8%	22.6%	15.5%	19.5%
	学校での会議・研修会の取組状況	11.2%	5.6%	15.6%	22.6%	11.5%	12.2%
	保護者・地域視点	9.2%	11.1%	8.9%	12.9%	9.2%	4.9%
	地域の参加者数	9.2%	11.1%	8.9%	12.9%	9.2%	4.9%
	複合視点※	10.4%	8.3%	20.0%	16.1%	8.6%	12.2%
	教委・施策視点	32.7%	25.0%	28.9%	25.8%	35.1%	48.8%
	実施校数(割合)	28.1%	22.2%	20.0%	22.6%	31.0%	39.0%
成果 指標	児童生徒視点	14.2%	8.3%	28.9%	35.5%	10.9%	2.4%
	地域への意識	9.6%	0.0%	26.7%	32.3%	6.3%	0.0%
	教職員・学校視点	8.1%	16.7%	6.7%	9.7%	6.3%	7.3%
	保護者・地域視点の成果指標	14.6%	8.3%	22.2%	25.8%	13.8%	17.1%
	事業への意識	8.5%	8.3%	6.7%	6.5%	9.2%	9.8%
	学校への意識	8.5%	2.8%	15.6%	19.4%	7.5%	9.8%
	教委・施策視点の成果指標	18.1%	22.2%	22.2%	22.6%	16.7%	19.5%
	指標なし・無回答等	26.2%	33.3%	13.3%	12.9%	28.2%	30.3%
回答数(施策評価あり)	260	36	45	31	174	41	

出典：筆者作成

注：ここでの「複合視点」は教職員・学校と保護者・地域の両視点が含まれており、1視点到に区分できない指標を示す。

施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

網掛けにした評価指標の内訳は全体の5%以上が用いている主要な項目を示しており、最重視する目的の内訳は30市区町村以上のものを示した。

最重視する目的別の状況から見ると、ここで示したどの目的でも教委・施策の視点の活動指標が最も高い割合となっており、その次が教委・施策の視点の成果指標となっている。このことから、学校活動関連、地域活動関連、連携推進関連のいずれを重視する市区町村でも、教委・施策の視点から指標を重視する傾向があることが明らかとなった。

地域活動関連における社会総掛かりで子供を育むためを最も重視する市区町村では、児童生徒の視点の成果指標の地域への意識や、保護者・地域の視点の成果指標における学校への意識、教職員・学校の視点の活動指標である学校での会議・研修会の取組状況を指標として多く用いる傾向にあることが分かった。

また、連携推進関連における地域とともにある学校への転換を最も重視する市区町村では、教委・施策の視点の活動指標である実施校数(割合)を指標として多く用いる傾向にあることが分かった。

3. 施策目的と評価指標の関係の検討

この項では施策目的と評価指標の関係について改めて検討を加えることにしたい。ここまでに示した主な分析結果は以下のようにまとめられる。

①全体で見ると教委・施策視点の活動指標(32.7%)が最も多く用いられており、この中で

も特にコミュニティ・スクールの実施校数(割合)が多く取り上げられやすくなっていた。次いで、教委・施策視点の成果指標が多く用いられていたことから、基本的には教委・施策視点の指標が評価に用いられやすい。この傾向は、最も重視する目的がどのようなものであっても変わらず見られた。

- ②指標の段階の側面から評価指標の状況を見ると、全体的には活動指標を中心に用いられやすい傾向が見られた。ただし、地域活動関連の目的を最も重視する市区町村では、成果指標を用いる割合も高くなっており、活動指標と成果指標の両方を用いて評価をする割合も他の目的よりも高くなっていった。
- ③施策対象視点別での割合を見ると、全体では教委・施策の視点が46.5%と最も高く、保護者・地域の視点や教職員・学校の視点も30%前後と比較的高い。しかし、児童生徒の視点は17.7%と最も低い。ただし、地域活動関連の目的を最も重視する市区町村では児童生徒の視点の指標が31.1%と他の目的よりも高く、より多くの視点の指標を用いて評価をしていた。
- ④特に点検・評価とは独立した形で施策評価をしている市区町村では、点検・評価の中で評価している市区町村に比べて成果指標を用いる割合が高く、より幅広い施策対象視点の指標で評価をしていた。

図2で見たように、コミュニティ・スクールの目的としては学校と地域の連携の側面が最も重視されていることが調査から明らかとなった。そして、表6で見たように、連携・推進を重視する場合は、成果指標よりも活動指標を設定して評価している傾向があることが分かった。このため、全体的な傾向でも成果指標よりも活動指標が重視されやすい傾向があると考えられる。

活動指標よりも成果指標で施策評価をする方が、施策そのものの効果が見られると一般的には考えられている。その意味では、今回の調査で示された傾向は、それとは異なる傾向を示している。しかし、地域活動関連の目的を最も重視する市区町村に着目すると、全体的傾向とは異なり、成果指標を設定する傾向があり、かつ幅広い視点の指標を設定する傾向があることが分かった点は着目できる点である。

もちろん、どのような目的を最も重視するかは市区町村の状況によって異なるものであり、多様な目的で施策が推進されるべきである。ただ、今回の分析結果から評価指標の状況を見ると、地域活動関連の目的を最も重視する市区町村や点検・評価とは独立した形で評価している市区町村では、成果指標をより重視して幅広い視点の指標から評価をするという傾向が見られることが分かった点は注目すべき点であると考えられる。

これまで、文部科学省の委託研究¹やそれに基づく研究等²において、コミュニティ・スクールの成果検証は行われてきている。これらの研究では、コミュニティ・スクールの配置や取組の実態、及び校長や教員の意識、学校運営協議会委員の意識、教育委員会の意識などの分析が行われている。しかし、そこで明らかにされていることは、何を成果として捉えているのかや、成果が上がっていると認識している学校や教育委員会がどのような取組をしているのかなどの分析にとどまっているものが多い³。

しかし美作健悟らの調査⁴のように、山口県教育委員会が取り組んでいる「やまぐち型地域連携教育」におけるコミュニティ・スクールの施策との関係において、コミュニティ・ス

クールの成果検証を行ったものもある。この調査では、山口県教育委員会が提示する「『やまぐちコミュニティ・スクール』の3つの機能」との関係から成果検証のための質問項目を設定している。しかし飽くまで、各学校がコミュニティ・スクールとしての自校の取組を評価、分析するためのものとして意図されており⁵、山口県教育委員会の施策の見直しに活用するというものではないという限界性がある。

本調査の分析から、施策の目的と評価指標の関係にはある一定の傾向があることが分かったので、施策の目的とリンクした形でコミュニティ・スクールの成果検証を行うための評価指標を設定し、そこから得られた結果を基にした施策の検証を行うマネジメントサイクルを構築することが今後は重要になると考える。

植田 みどり（国立教育政策研究所）

注

1 「学校の総合マネジメント力の強化に関する調査研究」において、学校運営協議会及びコミュニティ・スクールに関する調査研究を行ったものとしては下記のものがある。

- ・岡山大学、「学校運営協議会と学校支援地域本部が連携した『地域とともにある学校』のあり方に関する研究報告」、2015年3月
- ・日本大学、「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果や課題の検証、学校支援地域本部との一体的な推進や学校評議員などの関係機関との連携のあり方、指定にむけての促進と阻害要因の分析など、学校運営協議会制度等の発展に関する調査研究」、2016年3月

また、「学校と地域の新たな協働体制の構築のための実証研究」としては下記のものがある。

- ・三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社「学校と地域の新たな協働体制の構築のための実証研究実施報告書～コミュニティ・スクールの運営・意識・取組等に関する基礎的調査報告書」、2021年3月

2 文部科学省の委託研究等を基にして研究成果としてまとめられた中で、主要なものとしては下記のものがある。

- ・美作健悟他「コミュニティ・スクールの取組による成果検証の在り方にかかる一考察」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第46号、2018年、253-262ページ
- ・佐藤晴雄編著『コミュニティ・スクールの全貌：全国調査から実相と成果を探る』風間書房、2018年
- ・佐藤晴雄著『コミュニティ・スクール』エイデル研究所、2019年

3 例えば、三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社の調査では、コミュニティ・スクールに対する教育委員会及び校長の成果実感と教育委員会及び学校での取り組みの関係をクロス分析している。（三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社、前掲書、

114-133 ページ)

4 美作健悟他, 前掲書, 255 ページ

5 同上, 262 ページ

第10章 地域学校協働活動に関する評価指標

1節 はじめに

第6章で地域学校協働活動の実施状況や施策評価の状況を見てきたが、この章では施策評価をする際に用いる指標について、全国調査の結果を整理する。

全国調査では、評価指標について自由記述で回答してもらった。

2節 評価指標の特徴

1. 指標分類と主な回答内容

指標の分類に当たっては、指標のロジックモデルにおける段階（以下、「指標の段階」又は「段階」：活動指標と成果指標）と指標の施策対象別の評価視点（以下、「施策対象視点」又は「視点」：児童生徒、教職員・学校、保護者・地域、教委・学校、複合視点）の2軸を用いて自由記述で回答された指標を分類した。それぞれの指標分類に含まれる主な具体的な回答内容を表1にまとめた。

表1 指標分類と主な回答内容

指標の段階	施策対象視点	主な回答内容
活動指標	児童生徒	児童生徒の参加者数（放課後子供教室）
	教職員・学校	地域学校協働活動の取組状況（学校支援ボランティア活動等の受入れ回数、学校運営協議会の開催数）、研修や協議会への参加、学校外活動への人材の派遣
	保護者・地域	学校支援ボランティア活動への参加者数、放課後子供教室でのボランティア活動参加者数、家庭教育支援活動でのボランティア活動参加者数、家庭教育支援への講座参加者数、学校運営協議会への参加者数
	複合視点※	学校・家庭・地域の三者が協働して実施する活動・イベントへの取組状況（実施数、児童生徒・保護者・地域住民・教職員の参加者数、企画運営に関する会議の開催数、研修等への参加者数）
	教委・施策	地域学校協働活動の取組状況（放課後子供教室・地域学校協働本部、学校運営協議会の設置数、地域コーディネーターの配置数、放課後子供教室と放課後児童クラブとの一体的な運営数、研修会の開催）、人材バンクの登録者数（学校支援、放課後子供教室、家庭教育支援、学校運営協議会が主催するボランティア活動）、連携先（機関・施設・企業等）の多様さや人材交流
成果指標	児童生徒	児童生徒の意識（事業の満足度、地域への関心や愛着度、社会貢献への意識）、地域学校協働活動以外の地域行事への参加状況、自己肯定感、学校生活への満足度、学力データ、学習に向かう姿勢・態度、教員以外からの指導による学習満足度、進学状況、地元企業への就職状況
	教職員・学校	教職員の意識（地域との相互理解・情報共有、地域との目標や課題の共有、地域学校協働活動に対する満足度、地域からの信頼、働き方改革への効果）
	保護者・地域	地域・保護者の意識（学校との相互理解・情報共有、学校との目標や課題の共有、地域学校協働活動に対する満足度、学校への信頼、働き方改革への効果、自らの生きがいや楽しみにつながっているか、子育て世代への理解）
	教委・施策	施策の評価（地域学校協働活動や学校運営協議会の取組の充実度、計画の周到さ、地域の主体的取組となるよう支援しているか）
分類不能		指標ではなく理念や指標と結びつかない取組内容等が記載されているもの
指標なし		「具体的な指標は設定していない」のような内容が記載されているもの
無回答		回答が記載されていないもの

出典：筆者作成

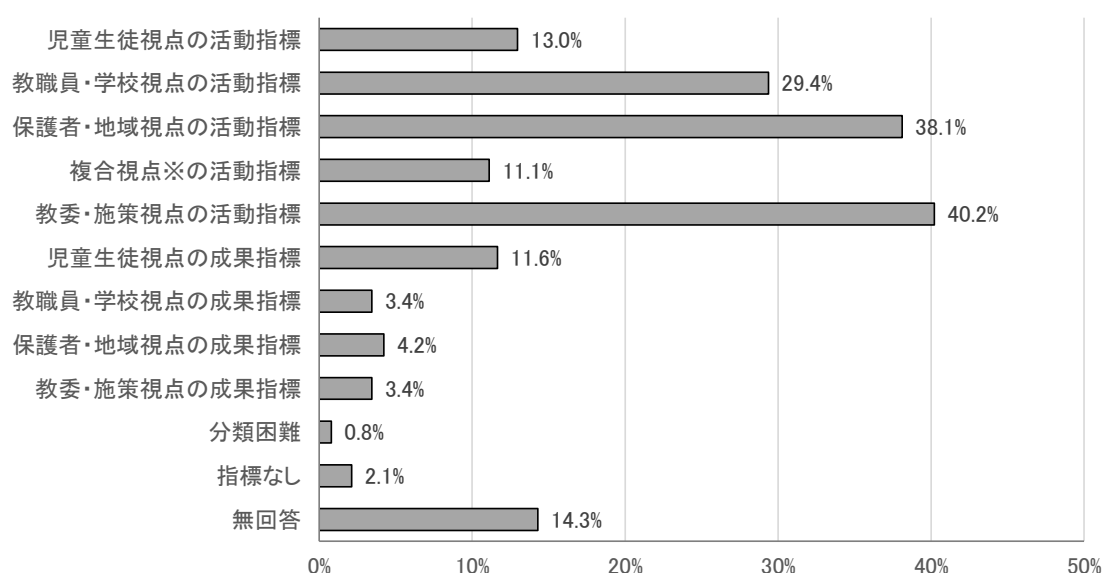
注：ここでの「複合視点※」は児童生徒、教職員・学校、保護者・地域の3視点が含まれており、1視点に区分できない指標を示す。

分類については、それぞれの回答内容を最も近い指標分類に分けたが、どうしても判別できないものや明らかに指標ではない内容を記載した回答がわずかに見られ、それらは「分類不能」に含めた。また、指標内容について文章や複数の単語で回答した市区町村については、表1の分類内容に含まれる記述があればその指標分類に該当するものとして扱っており、実質的には複数回答の該当する指標分類を集計するような形になっている。

2. 全体的な評価指標の概要

まずは全体的な地域学校協働活動の評価指標の概要について、前項表1で示した指標分類別に見た状況を図1にまとめた。

図1 地域学校協働活動の評価指標の分類別該当状況



出典：筆者作成

注：ここでの「複合視点※」は児童生徒、教職員・学校、保護者・地域の3視点が含まれており、1視点に区分できない指標を示す。

指標分類の中で最も多かったのは、教育委員会・施策視点の活動指標（40.2%）であった。これには具体的な指標として、自治体内での取組の有無に関する指標（学校支援ボランティア活動の実施、放課後子供教室の開催数、家庭教育支援に関する講座やイベント等の実施数、学校運営協議会の開催数）や、学校・家庭・地域の連携・協働の体制づくりに関する指標（地域学校協働本部の設置数、地域コーディネーターの配置数、学校運営協議会の設置数、放課後子供教室と放課後児童クラブの一体的な取組事例数）の施策全体としての評価に関わる指標が含まれている。

それに続くのが、保護者・地域視点の活動指標（38.1%）であった。これには具体的な指標として、地域ボランティアとしての参加者数に関する指標（学校支援活動への参加者数、

放課後子供教室活動への参加者数、家庭教育支援活動への参加者数、学校運営協議会の参加者数、これら活動内でコーディネーター等の中核的な役割を果たす地域住民の数）や、地域人材バンクへの登録者数に関する指標（学校支援活動への登録者数、放課後子供教室活動への登録者数、家庭教育支援活動への登録者数）が含まれる。

その次に続くのが、教職員・学校視点の活動指標（29.4%）である。具体的には、地域学校協働活動を校内で実施している数（学校支援ボランティアの受入数、校内にある放課後子供教室の開催数、保護者会等で家庭教育支援の講座等を実施した数、学校運営協議会の導入数等）が含まれる。このように地域学校協働活動の評価指標は、その圧倒的多数が活動指標で占められている点はその特徴だと言える。

成果指標に目を移すと、活動指標ではそれほど多くはなかった児童生徒視点の指標が多い傾向にあった（11.6%）。最も多いのは、全国学力・学習状況調査の質問紙調査や自治体や学校独自で児童生徒アンケートにおいて、郷土愛を尋ねる項目（「自分の地域に愛着を持っているか」「ふるさとが好きだと感じるか」等）や、社会や地域への貢献に関する意欲を尋ねる項目（「誰かの役に立ちたいか」「将来社会に役立つ人間になりたいか」等）、自己肯定感を尋ねる項目（「自分にはよいところがあると思うか」「自分のことが好きだと感じるか」等）、学校生活や学習活動の満足度を尋ねる項目（「学校生活は充実しているか」「学習することは楽しいか」「教員以外の大人からの指導は役立っているか」等）に肯定的な回答を寄せた児童生徒の割合であった。それ以外には、全国学力・学習状況調査等の学力テストの正答率等を指標にあげている自治体もあった。保護者・地域視点の成果指標（4.2%）や、教職員・学校視点の成果指標（3.4%）、教育委員会・施策視点の成果指標（3.4%）が占める割合は5%にも達していないことから、地域学校協働活動においては活動指標を中心に評価されていることが改めて理解できる。

3節 地域特性から見た評価指標の特徴

次に、人口規模や施策の実施状況、評価状況という地域特性から評価指標の特徴を整理する。その際、評価指標の特徴をより詳しく見るために、評価指標を分類する際に用いた指標の段階と施策対象視点の2軸を切り分けて見ることとする。

1. 指標の段階による分類

指標の段階による指標分類について、全体と人口規模別に集計して表2に示した。

全体的には、施策評価を活動指標のみで実施している自治体が64.0%と約3分の2を占めている。どの規模の自治体でも活動指標のみで評価を実施しているところが多いものの、規模が大きな自治体ほどその傾向が強いことが分かる。次に多かったのが活動指標と成果指標の両方で実施している自治体で11.6%であり、20万人以上の人口規模の自治体では他の規模の自治体より両方の指標で評価を行う割合が大きくなっている。最も小さな割合であったのが、成果指標のみで実施している自治体の7.1%であり、こちらは、人口1万人未

満の自治体で割合が大きくなる傾向が見られた。指標を設定していないと回答した割合が高かったのも、この人口1万人未満の自治体で24.5%と約4分の1を占めていた。これらのことから、人口規模が小さいほど指標がなかったり、活動指標のみあるいは成果指標のみといった狭い視野での施策評価が実施されていることが分かる。逆に人口規模が大きいほど複合的で多様な指標で施策評価が実施される傾向があると考えられる。

表2 指標の段階による指標分類（全体・人口規模別）

	全体	人口規模			
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上
指標なし・無回答等	17.2%	24.5%	22.6%	13.2%	11.9%
活動指標のみ	64.0%	49.1%	59.4%	71.1%	67.2%
成果指標のみ	7.1%	17.0%	7.5%	5.3%	3.0%
活動指標＋成果指標	11.6%	9.4%	10.4%	10.5%	17.9%
有効回答合計	378	53	106	152	67

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

次に、実施状況、評価状況による指標分類を集計したものが表3である。実施状況別に見た場合や点検・評価内で地域学校協働活動の施策評価を行っている場合は、全体的な傾向と同じである。独立した施策評価を行っている場合においては、活動指標のみで評価する割合や指標を設けずに評価する割合が小さくなり、活動指標と成果指標の両方から評価したり、成果指標のみに着目して実施したりする割合が若干多くなる傾向にあった。

表3 指標の段階による指標分類（施策実施状況・評価状況別）

	実施状況		評価状況	
	一部実施	全体実施	点検・評価 内の評価	独立した 評価
指標なし・無回答等	14.2%	17.8%	16.9%	13.9%
活動指標のみ	66.0%	63.6%	65.6%	55.6%
成果指標のみ	9.4%	6.3%	5.9%	13.9%
活動指標＋成果指標	10.4%	12.3%	11.6%	16.7%
有効回答合計	106	269	337	72

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

地域特性（施策実施状況等）は有効回答のみを集計しており、実施状況と評価状況は複数に該当する市区町村がある。

2. 施策対象視点による分類

施策対象視点による指標分類について、全体と人口規模別、実施状況別、評価状況別に集計して表4に示した。この際、前節で「複合視点」と分類した指標については、児童生徒、教職員・学校、保護者・地域の3視点いずれにも該当するものとして集計した。

表4 施策対象視点による指標分類（全体・人口規模別・実施状況別・評価状況別）

	全体	人口規模				実施状況		評価状況	
		1万人未満	1万人以上 5万人未満	5万人以上 20万人未満	20万人以上	一部実施	全体実施	点検・評価 内の評価	独立した 評価
指標なし・無回答等	17.2%	24.5%	22.6%	13.2%	11.9%	14.2%	17.8%	16.9%	13.9%
視点 内容	児童生徒	33.1%	28.3%	32.1%	34.2%	35.8%	32.1%	33.5%	38.9%
	教職員・学校	40.5%	24.5%	35.8%	41.4%	58.2%	44.3%	40.9%	45.8%
	保護者・地域	47.4%	35.8%	47.2%	51.3%	47.8%	43.4%	49.4%	56.9%
	教委・施策	42.6%	43.4%	45.3%	38.8%	46.3%	34.9%	46.1%	44.4%
視点 数	1視点の指標	34.4%	43.4%	30.2%	38.2%	25.4%	42.5%	31.2%	27.8%
	2視点の指標	24.1%	15.1%	21.7%	25.7%	31.3%	21.7%	25.3%	26.4%
	3視点の指標	16.4%	9.4%	15.1%	15.8%	25.4%	17.9%	16.0%	22.2%
	4視点の指標	7.9%	7.5%	10.4%	7.2%	6.0%	3.8%	9.7%	9.7%
回答数(施策評価あり)	378	53	106	152	67	106	269	337	72

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

全体的な状況を見ると、視点内容では、保護者・地域の視点が47.5%と最も高くなっている。続いて教育委員会・施策の視点(42.6%)、教職員・学校の視点(40.5%)と続き、児童生徒の視点(33.1%)が最も少ない割合となっている。視点の数では、1視点が最も多く34.4%である。続いて、2視点が24.1%、3視点(16.4%)、4視点(7.9%)と、視点数が多いほど、そうした評価を行っている自治体数は少なくなっている。

人口規模による内訳を見ると、全体的に人口規模が小さい自治体では1視点のみの指標で評価を行う自治体の割合が大きく、人口規模が大きくなるにつれて2視点、3視点といった複合的な指標での評価を行う自治体が増えていく傾向にある。視点の内容に着目してみると、1万人未満の自治体内では教育委員会・施策の視点を回答した率が最も高いものの、他の人口規模と比べて割合が大きいというわけではない。加えて、保護者・地域の視点、児童生徒の視点、教職員・学校の視点といったそれ以外の項目も、選ぶ率が総じて低い傾向になる。つまり、ここでも人口規模が小さいほど、限られた評価指標を用いて施策評価が実施される傾向にあることが確認されたと言えよう。

1万人以上から5万人未満の自治体は視点の質的にも量的にも全体的傾向とほぼ同じであった。5万人以上20万人未満では、保護者・地域の視点が5割を超える自治体で指標とされており、保護者・地域住民、教育委員会・施策も4割前後、児童生徒も全体平均に近い割合の自治体が設定していた。20万人以上の自治体になると、教職員・学校の視点が58.2%と大きな割合になっており、保護者・地域の視点が43.4%、教育委員会・施策の視点も46.3%と高く、最下位の児童・生徒の視点でも35.8%という順に多く、多様な評価指標が採用されている様子を理解することができる。

次に、施策実施状況や評価状況に施策対象視点による指標分類別に集計したデータに目を移してみよう。実施状況別に見た場合は、一部で地域学校協働活動を実施している自治体では、教職員・学校や、保護者・地域の視点から評価する割合が高く、しかも1視点のみからの評価が多い。それに対し、全体で実施している自治体は保護者・地域の視点とともに教育委員会・施策の視点から評価を行う割合が高く、複数の視点から評価を行う自治体の割合も高い傾向が見られた。

評価状況で見た場合には、視点内容及び視点数ともに、点検・評価の中で地域学校協働活

動に関して施策評価を行っている場合は、全体的な傾向とほぼ同じ傾向が見られた。一方で、地域学校協働活動に関して独立した施策評価を行っている自治体では、視点内容及び視点数ともに全体的な傾向とは異なる。視点内容については、全体的な傾向よりもどの項目も高い割合を示し、特に保護者・地域住民の視点は56.9%と過半数を上回る自治体で指標に入れていることが分かる。視点数についても複数の視点から評価を行っている割合が高い傾向にあり、独立した施策評価を行っている自治体では、多角的な評価指標を設定する傾向があることが確認された。

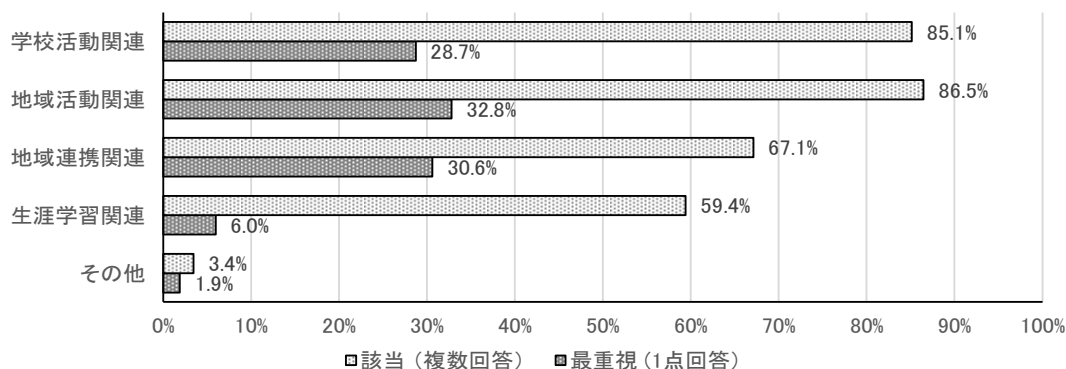
3節 施策目的と評価指標の関係

この節では、全国調査で尋ねた地域学校協働活動の目的・狙い（以下、「目的」とする）と評価指標との関係性について整理する。

1. 施策目的の確認

目的と評価指標との関係について述べる前に、改めて施策目的の概要を確認するために図2に示した。なお、この章では施策評価をしている自治体に限定して改めて集計した結果を示している。

図2 地域学校協働活動の目的（概要）



出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

全国調査では「その他」を含めて9個の選択肢で調査しているが、それらを図2で示すように、施策対象別に「学校活動を充実・推進するため（学校活動関連）」、「地域での子供支援活動を充実・推進するため（地域活動関連）」、「子供の育ちを支える地域ネットワークを充実・推進するため（地域連携関連）」、「地域の生涯学習活動や学習成果の活用を充実・推進するため（生涯学習関連）」、「その他」の五つにカテゴライズして分析を行っている。

図2が示すとおり、該当する全ての目的を複数回答で答えてもらった結果からは、地域活

動関連（86.5%）と学校活動関連（85.1%）とがほぼ同程度、85%以上の自治体で目的として意識されていることが分かる。続いて、これら 2 項目とは少し差があいて地域連携関連が 67.1%、生涯学習関連が 59.4%、その他 3.4%という結果となった。

しかし、最も重視する目的に焦点を当てると、この傾向が少し変化する。地域活動関連（32.8%）、地域連携関連（30.6%）、学校活動関連（28.7%）と、この三つの目的が拮抗する状況となった。また、生涯学習関連は 6.0%、その他も 1.9%と、この三つの目的とは大差が生じる結果となった。

こうした結果からは、地域連携関連を目的に掲げる自治体は地域活動関連や学校活動関連と比べると数ではそれほど多くはないが、最重視していると選択する自治体の割合が大きいという特徴が読み取れる。第 6 章で詳しく述べたが、地域活動関連や学校活動関連の目的は、かつての放課後子供教室や学校支援地域本部といった、平成 29 年に地域学校協働活動に包摂されることになった旧事業の影響が強い。一方、地域連携関連の目的は、平成 29 年の社会教育法によって定義された、地域と学校の連携・協働を推進するための体制・ネットワークの整備に関わるような目的に通じるものである。つまり、放課後支援や学校支援とした旧来からの取組が継続されてはいるものの、新たな政策展開に沿った形での目的の理解が中核として理解されるようになってきていることが、ここではうかがえる。

2. 施策目的と評価指標の関係

評価指標は指標の段階と施策対象視点の 2 軸から分類しているが、前項で見た大まかな分類による施策目的との関係をまずはこれら 2 軸で切り分けた指標との関係から見る。さらに、これら 2 軸を組み合わせた評価分類を用いるなど、より詳細な形で施策目的と評価指標の関係性を見ることにしたい。

（1）指標の段階から見た評価指標との関係

施策目的と指標の段階から見た評価指標との関係性について集計した結果を表 6 として示した。

ここでは該当する全ての目的と最重視する目的のそれぞれとの関係を見たが、該当する全ての目的においては全体的な傾向とほぼ同じ傾向が見られた。

一方で、最も重視する目的においては異なる傾向が見られた。連携推進関連を最重視している自治体では、活動指標と成果指標の両面から評価する傾向が約 6 ポイント高く、多角的な評価が行われている状況がここでも確認できた。また、生涯学習関連を選んだ自治体数は 22 と少ないものの、指標なし・無回答等の割合が全体的傾向より約 8.1 ポイント少なく、指標を明確化している傾向があることが分かったが、その指標は活動指標のみで行われている割合が 72.7%と他の目的よりも高く、活動指標と成果指標を組み合わせた評価を行う割合が最も低い結果となった。

表5 施策目的と指標の段階から見た評価指標との関係

	全体 (再掲)	該当する目的(複数)				最重視する目的(1点)			
		学校活動 関連	地域活動 関連	地域連携 関連	生涯学習 関連	学校活動 関連	地域活動 関連	地域連携 関連	生涯学習 関連
指標なし・無回答等	17.2%	16.8%	17.5%	14.2%	16.5%	17.9%	19.0%	15.0%	9.1%
活動指標のみ	64.0%	63.9%	63.5%	64.8%	62.5%	63.2%	67.8%	61.9%	72.7%
成果指標のみ	7.1%	6.9%	6.7%	6.7%	7.6%	8.5%	5.8%	5.3%	9.1%
活動指標+成果指標	11.6%	12.5%	12.3%	14.2%	13.4%	10.4%	7.4%	17.7%	9.1%
有効回答合計	378	321	326	253	224	106	121	113	22

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

(2) 施策対象視点から見た評価指標との関係

施策目的と施策対象視点から見た評価指標との関係性について示したものが表6である。

表6 施策目的と施策対象視点から見た評価指標との関係

	全体 (再掲)	該当する目的(複数)				最重視する目的(1点)				
		学校活動 関連	地域活動 関連	地域連携 関連	生涯学習 関連	学校活動 関連	地域活動 関連	地域連携 関連	生涯学習 関連	
指標なし・無回答等	17.2%	16.8%	17.5%	14.2%	16.5%	17.9%	19.0%	15.0%	9.1%	
視点 内容	児童生徒	33.1%	31.8%	36.2%	33.6%	34.4%	25.5%	41.3%	34.5%	22.7%
	教職員・学校	40.5%	38.3%	40.5%	45.5%	40.6%	28.3%	39.7%	49.6%	50.0%
	保護者・地域	47.4%	48.9%	46.3%	51.8%	51.3%	50.0%	39.7%	52.2%	59.1%
	教委・施策	42.6%	44.5%	42.9%	42.7%	42.9%	38.7%	47.9%	42.5%	40.9%
視点 数	1視点の指標	34.4%	34.9%	32.8%	33.2%	33.9%	40.6%	32.2%	31.0%	40.9%
	2視点の指標	24.1%	24.0%	24.8%	26.9%	23.2%	24.5%	19.0%	28.3%	18.2%
	3視点の指標	16.4%	16.5%	16.0%	16.2%	16.5%	15.1%	20.7%	11.5%	31.8%
	4視点の指標	7.9%	7.8%	8.9%	9.5%	9.8%	1.9%	9.1%	14.2%	0.0%
回答数(施策評価あり)	378	321	326	253	224	106	121	113	22	

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

ここでも、該当する全ての目的については全体的な傾向とほぼ同じ傾向であるのに対して、最も重視する目的別に見ると、異なる傾向を示している。学校活動関連の目的を選んだ自治体では、児童生徒の視点が34.4%、教職員・学校の視点が28.3%と、全体的な傾向より7.6ポイント、12.2ポイント低く、視点の数も1視点の指標に偏る傾向が見られた。地域活動関連の目的では、児童生徒と教育委員会・施策の視点が全体的な傾向より8.2ポイント高く、保護者や・地域の視点が7.7ポイント低くなっている。また、視点の数では3視点、4視点といった複数の視点で評価する傾向が他の目的よりも多い傾向にある。地域連携関係の目的では、教職員・学校の視点が9.1ポイント高くなっており、4視点の指標の割合が高い傾向にある。生涯学習関連の目的を最重視した自治体数が22と少ないので他の目的のように分析するのは難しいが、保護者・地域の視点が11.7ポイント、教職員・学校の視点が9.5ポイント高くなっており、児童生徒の視点が10.4ポイント低くなっていた。こうした結果からは、児童生徒及び保護者・地域の視点からの指標を設定する傾向があることが分か

る。

(3) 最重視する施策目的と評価指標との関係

さらに、最重視する目的の中でも、選択する自治体が最も多かった「③放課後や休日に、地域住民による子供の体験活動や、文化・芸能の活動、ボランティア活動、学習活動を活性化（地域活動関連）」、次いで多かった「②地域住民や保護者による多様な学校支援活動を推進（学校活動関連）」、3番目に多かった「⑤学校、家庭、地域で次世代育成の目標を共有し、それぞれの役割と責任を自覚した地域ぐるみの教育活動を推進（地域連携関連）」を選んだ自治体にクローズアップして分析してみたものをまとめたのが、表7である。加えて、表7では、多くの自治体で施策対象視点に設定されていた三つと、そこに含まれている具体的な指標項目とのクロス分析を掲載している。評価指標の項目全てを取り上げるわけにはいかないため、ここでは三つを取り上げた。一つは教育委員会・政策視点の活動指標の項目である「自治体内での地域学校協働活動の取組有無」「学校・家庭・地域の連携・協働を推進する体制の整備」、次に保護者・地域視点の具体的な活動指標の項目である「地域ボランティアとしての参加者数」「人材バンクへの登録者数」、さらに、成果指標の中では最も多かった児童生徒視点の「児童生徒の意識面での変化」である。

表7 最重視する施策目的と2軸に分けた評価指標との関係

	全体	最重視する目的						
		学校活動関連		地域活動関連		地域連携関連		
		全体	うち 地域からの学校支援活動推進	全体	うち 休日等の地域住民の諸活動活性化	全体	うち 地域ぐるみの教育活動推進	
(指標は複数項目に該当)								
活動指標	児童生徒視点	13.0%	11.3%	13.6%	19.8%	20.7%	8.8%	10.2%
	教職員・学校視点	29.4%	21.7%	22.7%	28.9%	27.6%	33.6%	31.6%
	保護者・地域視点	38.1%	43.4%	47.7%	28.1%	29.3%	44.2%	45.9%
	ボランティアとしての参加者数	32.0%	13.2%	40.9%	9.9%	25.0%	16.8%	36.7%
	人材バンクへの登録者数	6.3%	37.7%	4.5%	24.0%	5.2%	36.3%	10.2%
	複合視点※	11.1%	6.6%	4.5%	15.7%	15.5%	13.3%	14.3%
	教委・施策視点	40.2%	34.0%	34.1%	46.3%	45.7%	41.6%	41.8%
	自治体内での取組有無	29.4%	22.6%	25.0%	38.0%	37.1%	29.2%	28.6%
学校・家庭・地域の連携・協働体制作り	13.8%	3.8%	11.4%	5.0%	10.3%	8.8%	18.4%	
成果指標	児童生徒視点	11.6%	12.3%	10.2%	9.1%	9.5%	12.4%	11.2%
	児童生徒の意識面	9.3%	10.4%	8.0%	5.0%	5.2%	10.6%	10.2%
	教職員・学校視点	3.4%	1.9%	1.1%	0.8%	0.9%	6.2%	7.1%
	保護者・地域視点	4.2%	0.9%	0.0%	2.5%	1.7%	6.2%	6.1%
	教委・施策視点	3.4%	5.7%	5.7%	2.5%	2.6%	2.7%	3.1%
	指標なし・無回答等	17.2%	17.9%	15.9%	19.0%	19.8%	15.0%	14.3%
回答数(施策評価あり)		378	106	88	121	116	113	98

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

最重視する目的の内訳は50市区町村以上のものを示した。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

こうした分析をかけても、地域学校協働活動に対する評価は、圧倒的に活動指標、中でも保護者や地域住民による「地域ボランティアとしての参加者数」で評価しようとする場合が最も多い傾向に変化はなかった。その後、教育委員会・施策として進めている「自治体内での地域学校協働活動の取組数」が続く。「児童生徒の意識面での変化」といった成果指標

が意識されることが多い目的として特筆できるものはなかった。

最後に、一点気掛かりな傾向として、「③放課後や休日に、地域住民による子供の体験活動や、文化・芸能の活動、ボランティア活動、学習活動を活性化する（地域活動関連）」において、保護者・地域視点が全体と比較して10ポイント近く、学校活動関連や地域連携関連と比較して15ポイント以上も低くなっており、教育委員会・施策視点だけに評価の視点が偏っていることを指摘しておきたい。そもそも地域学校協働活動は、学校・家庭・地域の関係者が相互の連携協力を促すことに力点が置かれた取組である。それだけに、事業評価において、保護者や地域住民の行動や意識の変化への注目が弱いことは望ましい状況とは言えず、今後の変化に注意が必要である。

3. 施策目的と評価指標の関係の検討

ここまで示した分析結果は以下のようにまとめられる。

- ① 地域学校協働活動に対する評価指標では、活動指標が用いられることが、成果指標と比較しても圧倒的に多い。活動指標と成果指標を組み合わせる評価を行っている自治体も1割程度にとどまる結果となった。
- ② 活動指標の中でも、教育委員会・施策視点の活動指標（40.2%）と保護者・地域視点の活動指標（38.1%）といった学校の外側の視点で占められており、教職員や児童生徒が施策対象視点として捉えられる傾向が弱いことも明らかとなった。具体的な評価指標としては、地域ボランティアとして参加する地域住民の数や、地域学校協働活動の実施回数といった指標が目立つ。
- ③ 評価の視点数については、全体的には1視点が多いものの、地域連携関連の目的を最重視する自治体において、複数の視点から評価しようとする傾向が若干強くなることが明らかとなった。
- ④ 地域学校協働活動を一部で実施している自治体より全体で実施している自治体の方が、また、点検・評価とは独立させた評価を行っている自治体の方が、多視点から評価を実施する傾向が強い。
- ⑤ 地域学校協働活動において最重視される目的については、地域活動関連（32.8%）、地域連携関連（30.6%）、学校活動関連（28.7%）の割合がほぼ拮抗している。自治体ごとに、地域学校協働活動の具体的なイメージが多様であることが明らかとなった。その中で特に注意が必要な点として、地域活動（放課後子供教室や家庭教育支援等）の推進を最重視する自治体では、教育委員会・施策視点に評価が偏る実態があることを指摘しておきたい。地域連携（地域と学校のネットワークづくり）では、教職員・学校視点や保護者・地域視点を意識する割合が大きくなっており、幅広い事業評価が行われている傾向が読み取れる。地域学校協働活動の目的についての理解が事業評価にも影響を及ぼしている可能性があると言えよう。

志々田 まなみ（国立教育政策研究所）

第11章 教育施策による評価指標の違い

1節 はじめに

前章までは、市区町村教育委員会を対象に実施した「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」(以下「全国調査」)の結果を用いて、今回の研究対象とした小中連携・一貫教育、コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)、地域学校協働活動という3施策(以下「研究対象3施策」)に関する施策評価状況や評価指標について施策別に検討してきた。

施策による内容の違いもあるため単純に比較することはできないものの、今回の3施策は学校教育と社会教育の両面が関わる施策で施策間の親和性も高くなっていることから、比較可能な部分もあると考えられる。

そこで、この章では研究対象3施策の評価指標の違いについて考える。この際、研究対象3施策に関する施策評価の状況等の比較可能な部分を確認した上で、評価指標の違いについて検討することにした。

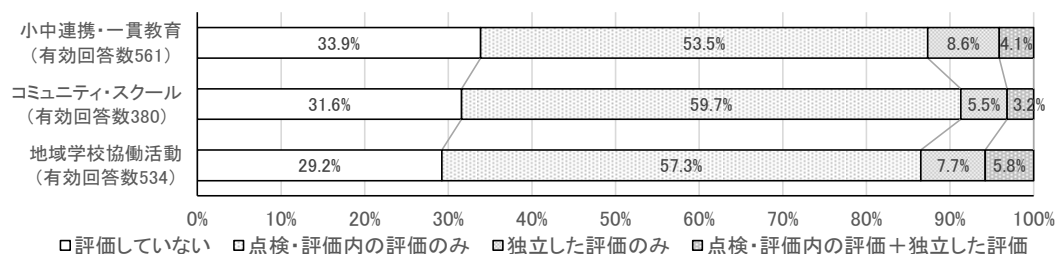
2節 研究対象3施策の評価状況の比較

ここでは、研究対象3施策の評価状況について、実施状況と評価による内容改善への活用状況について見る¹⁾。既に4～6章で施策別の結果を示しているが、ここでは3施策の比較をすることにした。

1. 施策評価の実施状況

研究対象3施策の評価状況から図1に示して比較してみよう。評価をしていない割合を見ると、小中連携・一貫教育が33.9%と最も高く、コミュニティ・スクール(31.6%)、地域学校協働活動(29.2%)と続く。逆に言えば、地域学校協働活動は何らかの形で最も評価がなされていることになる。

図1 施策評価の実施状況の比較



出典：筆者作成

注：無回答を除く有効回答を基に集計している。

続いて、評価の形式について見ると、点検・評価内での評価割合が最も高いのはコミュニティ・スクールであったのに対して、点検・評価とは独立した形での評価割合が最も高いのは地域学校協働活動であった。また、地域学校協働活動は点検・評価内の評価と独立した評価の両方を行っている割合も最も高くなっていた。

2. 施策評価による内容改善への活用状況

次に、研究施策 3 施策の評価結果を受けた施策内容の状況を比較してみよう。今回の全国調査では、学校・施策・長期計画の 3 側面で取組改善があったかを尋ねたが、3 施策を通じて最も高い割合となっていたのは施策の改善であった。もともと施策に対する評価であるため、長期計画に活用する割合も 3 施策とも半数以上で見られていたものの、やはり施策そのものの改善につなげていることが見えてきた。

また、学校での取組改善をしている割合は小中連携・一貫教育が 81.8%と最も高く、次いでコミュニティ・スクール (73.3%)、地域学校協働活動 (45.6%) と続いた。いずれも学校が関わる施策ではあるが、学校組織の関わり方の濃淡によってこのような違いが見られたものと考えられよう。

表 1 施策評価による内容改善への活用状況の比較

	小中連携・ 一貫教育	コミュニティ・ スクール	地域学校 協働活動
評価による改善なし	0.5%	0.4%	0.5%
学校での取組改善あり	81.8%	73.3%	45.6%
施策の改善あり	92.1%	88.4%	94.9%
長期計画の改善あり	66.4%	57.4%	59.0%
1項目で改善あり	18.4%	26.0%	32.4%
2項目で改善あり	21.1%	27.9%	34.0%
3項目で改善あり	59.9%	45.7%	33.0%
平均項目数	2.40	2.19	1.99
有効回答合計	369	258	373

出典：筆者作成

注：施策評価をしている市区町村のうち、無回答を除く有効回答を基に集計している。

さらに、改善した項目数を見ると、小中連携・一貫教育が平均 2.40 項目、3 項目全てで改善した割合も 59.9%といずれも最も高かった。次いでコミュニティ・スクール (平均 2.19 項目・3 項目全ては 45.7%)、地域学校協働活動が平均 1.99 項目、3 項目全てで 33.0%と続いた。施策そのものと学校との関係の強さという側面も大いに影響しているとも考えられるが、長期計画の改善でも小中連携・一貫教育が最も高いように、小中連携・一貫教育の施策評価はより幅広い側面での改善につなげられていると言えよう。

なお、評価による改善をしていない割合は 3 項目とも 0.5%前後と極めて少なくなっていた。基本的に度の施策においても、施策評価を何らかの形でその後の取組改善につなげている状況が見えてきた。

2 節 研究対象 3 施策の評価指標の比較

この節では、第 7 章で評価指標を分類する際にも示した①指標のロジックモデルにおける段階と②指標の施策対象別の評価視点という二つの側面から、研究対象 3 施策の評価指標について比較する²⁾。既に 8～10 章で施策別に評価指標の状況を見ているが、改めてこの章で施策間の状況を比較することにしたい。

1. 指標のロジックモデルにおける段階から見た比較

研究対象 3 施策の評価指標について指標のロジックモデルにおける段階（以下、「指標の段階」又は「段階」）の側面からまとめたものを表 2 に示した。

表 2 指標の段階から見た評価指標の比較

	小中連携・ 一貫教育	コミュニティ・ スクール	地域学校 協働活動
活動指標のみ	28.3%	39.6%	64.0%
成果指標のみ	36.4%	21.5%	7.1%
活動指標＋成果指標	13.2%	14.2%	11.6%
分類困難	2.2%	7.7%	0.8%
指標なし	4.0%	5.4%	2.1%
無回答	15.9%	13.1%	14.3%
回答数(施策評価あり)	371	260	378

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

大まかな傾向としては、小中連携・一貫教育は成果指標を中心に評価がなされやすいのに対して、地域学校協働活動については活動指標を中心に評価がなされやすいことが分かる。これら 3 施策は学校教育と社会教育の両方に関係する施策であるが、より学校教育の側面の強い小中連携・一貫教育は成果指標が中心、社会教育の側面の強い地域学校協働活動は活動指標が中心となっていた。

学校教育は特に全国学力・学習状況調査や地方自治体実施する学力調査やアンケートなどで児童生徒の学力や生活意識の状況を客観的に見られる機会が多い。さらに、学校でも児童生徒や保護者、教職員などへのアンケートが随時実施されることもある。これらの情報が学校教育に関する施策の成果指標として用いられやすく、学校教育の側面が強い小中連携・一貫教育は成果指標が評価の中心になっていたと考えられる。

一方で、社会教育の施策としてできることは、まずは学習機会を作ることになり、学びによる成果も重要ではあるもののまずは学習機会を作ることや周知することが重視されやすいと考えられる。このため、まずは学習機会の提供という施策そのものの活動状況が評価指標として挙げられやすい構造となっており、社会教育の側面が強い地域学校協働活動は活動指標が評価の中心になっていたと考えられる。

また、指標に関する記述が含まれない「分類困難」としたもの³⁾や「指標なし」回答されたもの、さらには無回答であったものの状況を合わせて見ると、全体的にはコミュニティ・

スクールでこれらの割合が相対的に高くなっていた。様々な要因が考えられるものの、コミュニティ・スクールは比較的評価指標を明確にすることが難しくなっていたようだ。

さらに、小中連携・一貫教育の中での小中一貫教育とコミュニティ・スクールに関しては施策の開始年度も尋ねており⁴、施策開始からの時期別にこの傾向の違いも見ている。既に第8・9章でもこの結果を示したが、これらをまとめた形で表3に示してみた。

表3 指標の段階から見た評価指標の比較（一部施策の取組期間別）

	小中一貫教育		コミュニティ・スクール	
	開始時期		開始時期	
	2015年度 以前	2016年度 以降	2016年度 以前	2017年度 以降
指標なし・無回答等	12.8%	24.2%	16.7%	30.0%
活動指標のみ	27.7%	32.3%	41.7%	36.9%
成果指標のみ	43.6%	35.5%	26.9%	18.5%
活動指標＋成果指標	16.0%	8.1%	14.8%	14.6%
回答数(施策評価あり)	94	62	108	130

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

「小中一貫教育の制度化（2016年度実施）」と「コミュニティ・スクールの努力義務化（2017年度実施）」という施策の節目で区切ったため、両施策で区切り年度が異なる。

いずれの施策でも、開始年度が古く長期間にわたって取り組む市区町村は、成果指標を用いて評価する割合が相対的に高くなっていた。どの施策でも具体的な成果が出るまでには一定の期間が必要であり、施策開始直後は施策内容の普及のような取組となるため、施策を評価する際にも成果指標を用いることが難しくなることが影響していると考えられる。

また、「指標なし・無回答等」としてまとめた指標を明確に示していない割合を見ると、施策期間の長いグループの方が低くなっていた。取り組む時間の経過によって施策の成果は客観的な指標という形で可視化しやすくなることが背景にあると考えられる。

これまでに見てきたように、施策内容の違いや施策開始からの期間の違いによって、評価指標として用いられやすい段階（活動指標である成果指標であるか）や指標として可視化されているか（「指標なし・無回答等」を裏側から見たもの）の違いが生じる傾向が見えてきた。この傾向は施策特性や取組期間の長さによって実際に測定できる指標は異なると考えられることと整合的であり、第7章で仙台市が事業特性に応じて指標分類を使い分けていた事例とも整合していると言える。

さらに、表2で見た3施策ともに活動指標と成果指標の両方で評価をしている割合が1割を超えていたことにも注目したい。一つの施策に対して活動指標と成果指標の両面から評価する市区町村が少なからず見られており、より重要性の高い成果指標だけではなく、活動指標で見られる施策のプロセスも確認していることになる。

第7章では、各教育委員会がまとめる点検・評価報告書⁵では定量的指標を示している市区町村の10.2%が複数段階の指標で評価していることを示し、その代表的事例として島田市の事例を紹介した。この章で見ている特定施策に関する全国調査の結果と全体的な施策に関する点検・評価報告書では前提条件などが異なるものの、複数段階の指標を用いて評価しようとする市区町村が一定数見られるという点では一致していた。

以上のように施策評価をする際、施策の状況に応じて指標の段階による指標分類を使い分けたり、複数段階の評価指標を併用したりするような工夫がなされている実態が見えてきたと言えよう。

2. 指標の施策対象別の評価視点から見た比較

前項では指標の段階から見た評価指標を見たが、ここでは軸を変えて指標の施策対象別の評価視点（以下、「施策対象別視点」又は「視点」）の側面から研究対象3施策間でどのような違いがあるかを比較してみよう。表4に施策対象別視点から見た3施策の評価指標についてまとめた。

表4 施策対象別視点から見た評価指標の比較

		小中連携・ 一貫教育	コミュニティ・ スクール	地域学校 協働活動
指標なし・無回答等		22.1%	24.6%	17.2%
視点 内容	児童生徒	43.9%	17.7%	33.1%
	教職員・学校	31.5%	30.0%	40.5%
	保護者・地域	8.9%	30.4%	47.4%
	教委・施策	23.5%	46.5%	42.6%
視点 数	1視点の指標	51.8%	40.8%	34.4%
	2視点の指標	22.4%	22.7%	24.1%
	3視点の指標	3.8%	9.2%	16.4%
	4視点の指標	0.0%	2.7%	7.9%
	平均視点数	1.08	1.25	1.63
回答数(施策評価あり)		371	260	378

出典：筆者作成

注：施策評価を実施している市区町村での状況について集計している。

視点内容に関しては複数のものに該当する可能性がある。

まずは視点内容の特徴から施策別に見ると、小中連携・一貫教育の評価指標は児童生徒視点のものが多くいに対して、保護者・地域視点のものが際立って少ない。すなわち、小中連携・一貫教育は児童生徒視点を中心としながら教職員・学校視点や教委・施策視点も入れながら評価されることが多いと言えよう。

コミュニティ・スクールの評価指標は教委・施策視点のものが多くいに対して、児童生徒視点のものが特に少ない。教委・施策視点を中心に、教職員・学校や保護者・地域の視点も含めながら評価されることが多くなっていた。

さらに、地域学校協働活動の評価指標は保護者・地域視点と教委・施策視点、教職員・学校視点がいずれも4割以上と高く、児童生徒視点が33.1%と他視点よりは少ないものの際立って少ないわけではない。このことから、地域学校協働活動の評価に関しては、幅広い視点から評価がなされやすいと考えられよう。

これらを見比べてみると、学校教育の側面が強い小中連携・一貫教育は学校に直接関わる児童生徒や教職員・学校が評価対象の中心となっていると考えられる。それに対して、社会教育の側面がより強くなるコミュニティ・スクールや地域学校協働活動は、より多く関わり

やすい保護者・地域視点や教職員・学校視点が比較的多く、教委・施策そのものに関する評価も小中連携・一貫教育よりもなされやすい。

一方で、視点数について見ると、最も多いのは地域学校協働活動で平均視点数は1.63視点、4視点全てで評価している割合は7.9%となっていた。次いで、コミュニティ・スクール（平均1.25視点、4視点全ては2.7%）、小中連携・一貫教育（平均1.08視点、4視点全ては0.0%）と続く。すなわち、社会教育の側面が強くなるほど、より幅広い視点から評価がなされやすいことが分かる。

第9・10章でも見たように、コミュニティ・スクールと地域学校協働活動では「複合視点」として分類していた複数視点にまたがる指標内容があったことも影響していると考えられる。これに該当するのはコミュニティ・スクールで10.4%（教職員・学校と保護者・地域の2視点にまたがるもの）、地域学校協働活動で11.1%（教職員・学校、保護者・地域、教委・施策の3視点にまたがるもの）と際立って多いわけではないが、全体的には社会教育の側面の強い施策は幅広い視点からの評価がなされやすいと言えよう。

以上で見たように、評価に用いる指標の施策対象別視点の状況も施策内容に応じて異なっていると指摘できる。学校教育に関する施策は児童生徒を中心に教職員・学校視点や教委・施策視点が含まれることもあるが視点数は絞られやすいという特徴が見られた。一方で、社会教育に関する施策は保護者・地域視点や教委・施策視点を中心に幅広い視点から評価がなされやすいという特徴が見られた。

3節 まとめ

この章では、全国調査で調査した研究対象3施策について、施策評価の状況も見た上で評価指標の状況を比較してきた。3施策の目的が大きく異なることもあり、施策目的と評価指標の関係については比較できなかったが、評価指標の現状から次のような状況が見えてきた。

学校教育に関する側面を持つ施策では比較的アウトカムに相当するような成果指標が多く用いられやすく、児童生徒や教職員・学校の視点から評価がなされやすくなっていた。一方で、社会教育に関する側面を持つ施策では比較的プロセスやアウトプットに相当する活動指標が多く用いられやすく、保護者・地域視点や教委・施策視点を中心に幅広い視点から評価がなされやすくなっていた。このように、施策の特性に応じて評価で用いられる指標には違いが見られることが明らかになったと言える。

ロジックモデルについて現状を踏まえて単純化すると「インプット→活動→アウトプット→アウトカム」という段階⁶に整理できる。基本的にはより最終的な成果に近いアウトカムに相当する成果指標で施策を評価することが理想的であるが、現実的には施策特性によって活動状況やアウトプットに相当する活動指標で施策を評価することが最適である場合も多い。施策特性によって現実的に望ましい対応が分かれるが、第7章で紹介した事業特性に応じて指標の種類を使い分けている仙台市の事例は大いに参考となると考えられる。

また、第7章で紹介した島田市をはじめとした一部の市区町村で活動指標と成果指標を両方用いて評価していたように複数段階の指標による評価をする事例も見られており、研究対象3施策でも複数段階の指標による評価をしている実態が明らかになっている。この

ように測定可能であれば複数段階の指標を併用しながら評価をすることも、より良い施策へと改善するために必要な工夫と言えるだろう。

なお、ただ単純に測定可能な場合に成果指標を用いたり、活動指標と成果指標を用いたりして施策評価をすれば良いというわけではないことに留意する必要がある。先述したロジックモデルの段階を見ても分かるように、インプット、活動、アウトプット、アウトカムはつながりのある内容であることが求められる。残念ながら、今回の全国調査では完全に自由記述で評価指標を回答してもらった関係で、厳密なこれらの段階のつながりについては分析できなかったが、このつながりについては指標を設定する際に十分留意する必要がある。

各施策について分析した第8～10章でも見たように、基本的に全く同じ施策であってもその内容や目的、取組期間などが異なると、用いられる評価指標は大きく異なっていた。例えば、特に施策を始めたばかりの時期は軌道に乗せることが重要であり、成果よりも進捗状況を中心に評価されるべき場合もありうるように、一つの施策に対しても普遍的で絶対的な指標を見いだすことは難しい。さらに、多くの市区町村では限られた人員・予算で教育施策を実施している現状もあり、施策評価のための指標を明確化できない市区町村も少なからず見られている。

本研究では少しでも最適な施策評価のための指標を模索したものの、現状の整理にとどまらざるを得なかった。今後も最適な評価指標を模索するための研究蓄積が求められており、今後も様々な形で模索を続ける必要がある。

ただ、そのような厳しい状況の中でも、点検・評価をはじめとした施策評価を施策内容の見直しにつなげるためにも様々な工夫がなされていることに希望を見いだしたい。

今回の全国調査の結果に加えて、第1章で見た各市区町村の点検・評価報告書の状況や第7章で見た仙台市や島田市の事例からは、施策評価の際に様々な工夫をしていることも見えてきた。アウトカムに相当する成果指標だけに固執することなく、施策状況に応じてプロセスやアウトプットも含めた様々な種類の指標で評価をしたり、様々な角度から見られる施策に対して複数種の指標を用いて評価をしたりするなどの工夫がなされている。これらの工夫が多様な形で続けられることで、より最適な評価指標に近づくことになるだろう。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

注

- 1 第4～6章では点検・評価とは独立した評価をしている場合の外部評価者の状況を示しているが、そもそも独立した評価をしている市区町村の割合が小さいことも考慮して、この章では割愛した。
- 2 コミュニティ・スクールと地域学校協働活動では、複数の視点にまたがる内容がある関係で、指標の段階と施策対象視点の2軸を組み合わせた形で比較することは難しい。このため、2軸それぞれに分解した形で比較することにした。
- 3 指標内容ではなく施策内容の説明などが記述された回答が一定数見られており、これらを「分類困難」として含めている。第8～10章の執筆担当者3名が合議で自由記述での回

答を分類しているが、3名とも「分類不能」と判断したものがここに含まれている。

- 4 小中連携教育や地域学校協働活動は事実上古くから始まっていて施策開始時期の特定が難しい市区町村も多いという実態があるため、これらの施策については開始時期の質問を割愛することにした。また、実施開始年度を尋ねた両施策の節目となる年度が異なり、第8・9章ではこれらの節目を基準に分析した関係もあり、表3では区切り年度が異なっている。
- 5 地方自治体の教育委員会は地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条で義務付けられている「教育に関する事務の管理及び執行の状況の点検及び評価」の結果をまとめた報告書を意味する。
- 6 ロジックモデルの段階には多様な考え方があり、アウトカム後にインパクトを含めたり、途中にある活動の段階を省略したりすることもある。インパクトについては長期的な効果で市区町村教育委員会が指標として把握することが困難と考えられる現状を踏まえてここでは割愛したが、将来的に教育のデジタル化が進むことでインパクトまで把握できる可能性はある。また、活動の段階については、施策に取り組む学校・地域数のような活動状況を示す指標も評価指標として扱われている実態を踏まえて、ここでは含めることにした。

付 録

「地方教育行政の施策・事業評価に関する調査」（全国調査）の
調査票・単純集計表

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 ＜教育行政事務の点検・評価担当部署向け＞

必 須 項 目	地方自治体（教育委員会）名	
	御回答者	お 名 前
		部署名・役職
		メールアドレス (可能な限り部署のもの)

※重複回答確認のため、教育委員会名・御回答者情報の記載がない場合は無効回答となる場合がありますので、必ず御記入ください。

お願い

地方自治体で近年広がりつつある客観的根拠を重視した教育行政は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 26 条に基づく教育行政事務の点検・評価を通じた施策評価が基礎となると考えられます。本調査は教育委員会（地方自治体）における客観的根拠を重視した教育行政を持続的に推進するための研究の基礎資料といたします。回答者名や自治体名が特定される形で結果を公表することはありません。

新型コロナウイルス感染症等への対応等で御多忙のところで大変恐縮ですが、可能な範囲で本調査に御協力いただきたいと考えております。御協力いただける場合は、以下の質問項目に **2月26日まで** に裏面末尾に記載の方法で御回答くださいますようお願い申し上げます。また、問 1 でお尋ねしている各施策・事業の実施状況に応じて、調査票 2～4 を各施策担当部署に御転送くださいますようお願い申し上げます。

問 1 貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業として、令和 2（2020）年度時点で実施中の項目（モデル事業等の一部の学校・地域で実施する場合を含みます） には○を、実施していない項目には×を付けてください。

実施○・未実施×	令和 2（2020）年度時点での実施状況
	① 「小中連携教育・小中一貫教育」に関する施策・事業 →実施している場合は調査票 2 を担当部署に転送願います
	② 「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」に関する施策・事業 →実施している場合は調査票 3 を担当部署に転送願います
	③ 「地域学校協働活動」に関する施策・事業 →実施している場合は調査票 4 を担当部署に転送願います

※①②③の各施策・事業の定義（範囲）は依頼状裏面に記載したものを御参照ください。

※①②③に関して実施していない内容の施策に関する調査票 2～4 については御回答いただく必要はございません。

※①②③のいずれかに○を付けた場合は問 1－2 に、全項目で×を付けた場合は問 2 にお進みください。

問 1－2 【問 1 で①②③のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業として一体的に取り組んでいる（例えば、両方の施策・事業に共通した取組を連携して実施することなど）組合せとして該当する項目に○を、該当しない項目（一方しか取り組んでいない場合を含みます）に×を付けてください。

該当○・非該当×	一体的に取り組んでいる施策・事業の組合せ
	① 「小中連携教育・小中一貫教育」と「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」
	② 「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」と「地域学校協働活動」
	③ 「地域学校協働活動」と「小中連携教育・小中一貫教育」

※ 3 施策全てを一体的に取り組んでいる場合は、全項目に○を付けてください。

問 2 【問 1 に関係なく皆様御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）での地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 26 条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価（以下、「点検・評価」とします）の形態について、令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」として該当する項目 1 点に○を付けてください。

該当に○ (1点のみ)	令和元（2019）年度事業対象の「点検・評価」の実施形態 (評価実施中の場合を含み、評価実施前の場合を含みません。以下同じです)
	① 教育委員会独自で「点検・評価」を実施している。
	② 自治体全体の行政評価（政策評価）等を「点検・評価」に代替させている。
	③ 自治体全体の行政評価（政策評価）等の一部を活用しながら「点検・評価」を実施している。 (例：「事業評価シート」等の一部を自治体全体としての行政評価等と共有している)
	④ 「点検・評価」は実施していない。（実施前も含む）

※①②③のいずれかに該当する場合は問 3 以降にお進みください。

④に該当する場合はこれで質問項目が終了となります。御協力、ありがとうございました。

問3 【問2で①②③に該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）における令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」の対象となる施策・事業の範囲をお尋ねします。教育行政事務のうち教育委員会所管の施策・事業と首長部局に事務委任した施策・事業のそれぞれについて、貴教育委員会（地方自治体）に該当する状況に最も近い項目を1点ずつお選びください。なお、「点検・評価」を自治体全体の行政評価（政策評価）等で代替している場合、教育委員会が関わる部分（首長部局と連携して部分的に関わるものも含まれます）についてお答えください。

A. 教育委員会所管の施策・事業について

該当に○ (1点のみ)	「点検・評価」の対象となる施策・事業
	① 教育委員会所管の全取組を「点検・評価」の対象としている。
	② 教育委員会所管の代表的な一部取組のみを「点検・評価」の対象としている。
	③ 教育委員会所管の取組は「点検・評価」の対象としていない。

B. 首長部局に事務委任した施策・事業について

該当に○ (1点のみ)	「点検・評価」の対象となる施策・事業
	① もともと首長部局に教育行政事務の事務委任をしていない。
	② 首長部局に事務委任した全取組を「点検・評価」の対象としている。
	③ 首長部局に事務委任した代表的な一部取組のみを「点検・評価」の対象としている。
	④ 首長部局に事務委任した取組は「点検・評価」の対象としていない。

問4 【問2で①②③に該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」（問2での実施形態を問いません）を行う際、次の作業を行った時期（評価途中の場合は予定）を御記入ください。

作業内容	実施時期（予定含む）
① 「点検・評価」に関する作業の開始（担当部署への照会等）	(西暦) 年 月
② 対象施策・事業の担当部署における事業評価（自己点検等）の完了 (例：各部署作成の「事業評価シート」等の取りまとめ)	(西暦) 年 月
③ 教育委員会事務局内での全体としての事業評価（自己点検等）の完了 (例：事務局内での外部評価前の報告書等の取りまとめ)	(西暦) 年 月
④ 外部評価（学識経験者等の意見聴取や外部評価委員会）の完了	(西暦) 年 月
⑤ 「点検・評価」に関する報告書等の完成（教育委員会の最終承認）	(西暦) 年 月
⑥ 議会への報告	(西暦) 年 月

※行っていない作業内容の項目には「実施時期」の「年」部分の欄内に×印を明記してください。

問5 【問2で①②③に該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）での令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」（問2での実施形態を問いません）を活用して教育委員会として行う施策・事業の改善状況について、該当する項目1点に○を付けてお選びください。施策・事業により改善時期が異なる場合は、最も早い項目をお選びください。

該当に○ (1点のみ)	教育委員会として行う施策・事業を改善する時期
	① 令和元（2019）年度の施策・事業について年度途中からの見直しで反映させた。
	② 令和2（2020）年度の施策・事業の立案時に反映させた。
	③ 令和2（2020）年度の施策・事業の年度途中からの見直しで反映させた（する予定）。
	④ 令和3（2021）年度以降の施策・事業の見直しで反映する予定である。
	⑤ 施策・事業への見直しには反映させておらず、今後もさせない予定である。

質問項目は以上です。御協力いただき、ありがとうございました。

※この部分に回答方法の案内を掲載していましたが、調査委託先の電話番号等が含まれていたため割愛しました。

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 ＜小中連携教育・小中一貫教育担当部署向け＞

必須項目	地方自治体（教育委員会）名		
	御回答者	お名前	
		部署名・役職	
		メールアドレス (可能な限り部署のもの)	

※重複回答確認のため、教育委員会名・御回答者情報の記載がない場合は無効回答となる場合がありますので、必ず御記入ください。

お願い

本調査は令和2（2020）年度時点で教育委員会（地方自治体）の施策・事業として小中連携教育・小中一貫教育（以下、「小中連携・一貫教育」とします）を実施している教育委員会（地方自治体）を対象に、その実施状況や評価状況をお尋ねすることで、客観的根拠を重視した教育政策を推進する際に重要な施策・事業に特化した効果的な評価の在り方を探る研究の基礎資料といたします。地方自治体（教育委員会）名や御回答者の情報が特定される形で結果を公表することはありません。

新型コロナウイルス感染症等への対応等で御多忙のところ大変恐縮ですが、可能な範囲で本調査に御協力いただきたいと考えております。御協力いただける場合は、以下の質問項目に**2月26日まで**に裏面末尾に記載の方法で御回答くださいますようお願い申し上げます。

※本調査での「小中連携教育」や「小中一貫教育」は以下の意味で用いております。

小中連携教育：小・中学校段階の教員が互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育。

小中一貫教育：小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育。

問1 令和2（2020）年度時点における貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業としての小中連携・一貫教育の実施状況について、該当する項目1点に○を付けてください。

該当に○ (1点のみ)	令和2（2020）年度時点の小中連携・一貫教育の実施状況
	① 一部の学校で小中連携教育を実施しており、小中一貫教育は実施していない。
	② 全ての学校で小中連携教育を実施しており、小中一貫教育は実施していない。
	③ 一部の学校で小中一貫教育を実施しており、小中連携教育のみを実施する学校はない。
	④ 一部の学校で小中一貫教育を実施しており、小中連携教育のみを実施する学校もある。
	⑤ 全ての学校で小中一貫教育を実施している。

※③④⑤に該当する場合は問1-1にお進みください。①②に該当する場合は問2にお進みください。

問1-1 【問1で③④⑤に該当する場合（小中一貫教育を実施する場合）のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で実施している小中一貫教育の開始時期について、段階的導入やモデル事業のような一部で実施した場合も含めて最も早い時期を西暦で御記入ください。

小中一貫教育の開始時期（西暦で）	年度
------------------	----

問2 【問1に関係なく皆様御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で実施している小中連携・一貫教育について、現時点での目的・狙いとして該当する項目全部に○を付けてください。さらに、その中で最も重視する項目（住民等に説明する際の目的・狙いとして最初に挙げる項目）1点に◎を付けてください。

該当全部に○ 最重視1点に◎	現時点での実施目的・狙い（関連する内容も含めてお答えください）
	① 生徒指導面での中1ギャップへの対応（いじめ・不登校の増加等）
	② 学習指導面での中1ギャップへの対応（学習指導上の成果向上等）
	③ 異なる学年の児童生徒の交流促進
	④ 教員の指導力向上
	⑤ 9年間で児童生徒を育てるという教職員の意識改革
	⑥ 学校間（主に小中間・小小間）の連携・協力体制の強化
	⑦ 保護者との協働関係強化（保護者からの信頼を得る）
	⑧ 地域との協働関係の強化（地域住民からの信頼を得る）
	⑨ 特色ある学校づくりの推進（独自教科や特色のある教育課程等）
	⑩ 小規模校の児童生徒数確保による学校存続（通学距離や地域維持等の問題への対応）
	⑪ その他 →具体的に：

問3 貴教育委員会（地方自治体）の「令和元（2019）年度の小中連携・一貫教育」の施策・事業を対象とした評価（進捗状況把握や自己点検，専門家等による第三者評価等）の形態について，該当する項目に○を，該当しない項目に×を付けてください。なお，地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価（自治体全体の行政評価（政策評価）等で代替する場合は含まず）を「点検・評価」と呼びます。

該当○・非該当×	「令和元（2019）年度の小中連携・一貫教育」を対象とした評価形態
	① 「点検・評価」の中で評価している。
	② 「点検・評価」から独立した形で評価している。

※評価を行っていない場合（令和元（2019）年度時点で小中連携・一貫教育を実施していない場合や，同年度の小中連携・一貫教育を対象とした評価をまだ開始していない場合も含まず）は両方に×を付けてください。この場合は問3で終了となります。御協力いただき，ありがとうございました。

※②に該当する場合は問3-1にお進みください。①のみに該当する場合は問4にお進みください。

問3-1 【問3で②に該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で小中連携・一貫教育を対象に「点検・評価」から独立した形で評価する際に，教育委員会事務局外で評価に加わった方（外部評価委員や評価時に知見を受けた方）について，該当する項目に○を，該当しない項目に×を付けてください。該当する方がいない場合は全項目に×を付けてください。

該当○・非該当×	教育委員会外部で評価に加わる方の立場
	① 外部有識者（大学教員や退職教員，シンクタンク研究者等の専門性を持つ方）
	② 学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員，学校評議員等）
	③ 保護者（PTA関係者を含みます）
	④ 地域住民（自治会長や公募で選ばれた方，地域ボランティア，地域の諸施設関係者等）
	⑤ その他 →具体的に：

※「大学教員の保護者」のように複数の立場を持つ方については，教育委員会として最も意図する項目に該当するものとしてください。

問4 【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で行った施策・事業としての小中連携・一貫教育に関する評価（問3での評価形態は問いません）の活用状況について，該当する項目に○を，該当しない項目に×を付けてください。

該当○・非該当×	施策・事業としての小中連携・一貫教育に関する評価の活用状況
	① 学校で行う取組の改善に活用している。
	② 教育委員会（地方自治体）として行う施策・事業の改善に活用している。
	③ 教育大綱や教育振興基本計画等の長期計画の改善に活用している。

※3項目とも実施していない場合は，全項目に×を付けてください。

問5 【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で小中連携・一貫教育について評価（問3での評価形態は問いません）する際に，評価で用いる指標（評価の根拠として着目する観点・事項）を挙げてください。（例：小中連携・一貫教育を実施する学校数，不登校の児童生徒数，自己有用感（自己肯定感）を持つ児童生徒の割合，児童生徒による学校生活の満足度など）

質問項目は以上です。御協力いただき，ありがとうございました。

※この部分に回答方法の案内を掲載していましたが，調査委託先の電話番号等が含まれていたため割愛しました。

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 ＜コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）担当部署向け＞

必須項目	地方自治体（教育委員会）名		
	御回答者	お名前	
		部署名・役職	
		メールアドレス <small>（可能な限り部署のもの）</small>	

※重複回答確認のため、教育委員会名・御回答者情報の記載がない場合は無効回答となる場合がありますので、必ず御記入ください。

お願い

本調査では令和2（2020）年度時点での教育委員会（地方自治体）の施策・事業としてコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）を実施している教育委員会（地方自治体）を対象に、その実施状況や評価状況をお尋ねすることで、客観的根拠を重視した教育政策を推進する際に重要な施策・事業に特化した効果的な評価の在り方を探る研究の基礎資料といたします。地方自治体（教育委員会）名や御回答者の情報が特定される形で結果を公表することはありません。

新型コロナウイルス感染症等への対応等で御多忙のところ大変恐縮ですが、可能な範囲で本調査に御協力いただきたいと考えております。御協力いただける場合は、以下の質問項目に**2月26日まで**に裏面末尾に記載の方法で御回答くださいますようお願い申し上げます。

※本調査でいう「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5に規定されている次の主な役割を持つ学校運営協議会を設置した学校を意味します。

- ① 校長が作成する学校運営の基本方針を承認する。
- ② 学校運営に関する意見を教育委員会又は校長に述べることができる。
- ③ 教職員の任用に関して、教育委員会規則に定める事項について、教育委員会に意見を述べることができる。

問1 令和2（2020）年度時点における貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業としてのコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の実施状況について、該当する項目1点に○を付けてください。

該当に○ (1点のみ)	令和2（2020）年度時点のコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の実施状況
	① 一部の学校でコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）を実施している。
	② 全ての学校でコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）を実施している。

問2 貴教育委員会（地方自治体）で実施しているコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について、現時点での目的・狙いとして該当する項目全部に○を付けてください。さらに、その中で最も重視する項目（住民等に説明する際の目的・狙いとして最初に挙げる項目）1点に◎を付けてください。

該当全部に○ 最重視1点に◎	現時点での実施目的・狙い（関連するものも含めてお答えください）
	① 学校と地域の連携・協働を推進するため
	② 保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みを整備するため
	③ 社会総掛かりで子供を育むため
	④ 目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有するため
	⑤ 小中間・保幼小中間・中高間などのような学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みを整備するため
	⑥ 社会に開かれた教育課程を実現するため
	⑦ 地域とともにある学校への転換をはかるため
	⑧ 学校を核とした地域づくりを推進するため
	⑨ 学校の組織としてのマネジメント力を強化するため
	⑩ その他 →具体的に：

問3 貴教育委員会（地方自治体）で実施しているコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の開始時期について、段階的導入やモデル事業のような一部実施の場合も含めて最も早い時期を西暦で御記入ください。

開始時期（西暦で）	年度
-----------	----

問 4 貴教育委員会（地方自治体）の「令和元（2019）年度のコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」の施策・事業を対象とした評価（進捗状況把握や自己点検、専門家等による第三者評価等）の形態について、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。なお、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 26 条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価（自治体全体の行政評価（政策評価）等で代替する場合を含みます）を「点検・評価」と呼びます。

該当○・非該当×	「令和元（2019）年度のコミュニティ・スクール」の施策・事業を対象とした評価形態
	① 「点検・評価」の中で評価している。
	② 「点検・評価」から独立した形で評価している。

※施策・事業を対象とした評価を行っていない場合（令和元（2019）年度時点でコミュニティ・スクールを実施していない場合や、同年度のコミュニティ・スクールを対象とした評価をまだ開始していない場合も含みます）は両方に×を付けてください。この場合は問 4 で終了となります。御協力いただき、ありがとうございました。
※②に該当する場合は問 4-1 にお進みください。①のみに該当する場合は問 5 にお進みください。

問 4-1 【問 4 で②に該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）でコミュニティ・スクール（学校運営協議会）を対象に「点検・評価」から独立した形で評価する際に、教育委員会事務局外で評価に加わった方（外部評価委員や評価時に知見を受けた方）について、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。該当する方がいない場合は全項目に×を付けてください。

該当○・非該当×	教育委員会外部で評価に加わる方
	① 外部有識者（大学教員や退職教員、シンクタンク研究者等の専門性を持つ方）
	② 学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員、学校評議員等）
	③ 保護者（PTA 関係者を含みます）
	④ 地域住民（自治会長や公募で選ばれた方、地域ボランティア、地域の諸施設関係者等）
	⑤ その他 →具体的に：

※「大学教員の保護者」のように複数の立場を持つ方については、教育委員会として最も意図する項目に該当するものとしてください。

問 5 【問 4 で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で行った施策・事業としてのコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）に関する評価（問 4 での評価形態は問いません）の活用状況として、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。

該当○・非該当×	施策・事業としてのコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）に関する評価の活用状況
	① 学校で行う取組の改善に活用している。
	② 教育委員会（地方自治体）として行う施策・事業の改善に活用している。
	③ 教育大綱や教育振興基本計画等の長期計画の改善に活用している。

※3項目とも実施していない場合は、全項目に×を付けてください。

問 6 【問 4 で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）でコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について評価（問 4 での評価形態は問いません）する際に、評価で用いる指標（評価の根拠として着目する観点・事項）を挙げてください。（例：学校運営協議会を設置した学校数、児童生徒の地域への愛着度、保護者や地域住民の学校への信頼度、教職員の児童生徒に向かい合う時間など）

質問項目は以上です。御協力いただき、ありがとうございました。

※この部分に回答方法の案内を掲載していましたが、調査委託先の電話番号等が含まれていたため割愛しました。

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 ＜地域学校協働活動担当部署向け＞

必須項目	地方自治体（教育委員会）名		
	御回答者	お名前	
		部署名・役職	
		メールアドレス (可能な限り部署のもの)	

※重複回答確認のため、教育委員会名・御回答者情報の記載がない場合は無効回答となる場合がありますので、必ず御記入ください。

お願い

本調査では令和2（2020）年度時点での教育委員会（地方自治体）の施策・事業として地域学校協働活動を実施している教育委員会（地方自治体）を対象に、その実施状況や評価状況をお尋ねすることで、客観的根拠を重視した教育政策を推進する際に重要な施策・事業に特化した効果的な評価の在り方を探る研究の基礎資料といたします。地方自治体（教育委員会）名や御回答者の情報が特定される形で結果を公表することはありません。

新型コロナウイルス感染症等への対応等で御多忙のところで大変恐縮ですが、可能な範囲で本調査に御協力いただきたいと考えております。御協力いただける場合は、以下の質問項目に**2月26日まで**に裏面末尾に記載の方法で御回答くださいますようお願い申し上げます。

※本調査での「地域学校協働活動」は社会教育法第5条第2項に基づいて、地域住民等が学校と連携・協働して行う次のような様々な活動を意味します。

- ① 児童生徒等に対して放課後・休日に学校や社会教育施設等を利用して学習や体験活動の機会を提供する。
- ② 青少年に対して社会教育活動や体験活動（ボランティア活動や自然体験活動等）の機会を提供する。
- ③ 社会教育における学習の機会を利用して行った学習の成果を活用して、学校・社会教育施設等で行う教育活動をはじめとした様々な活動を提供する。

問1 令和2（2020）年度時点における貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業としての地域学校協働活動の実施状況について、該当する項目1点に○を付けてください。

該当に○ (1点のみ)	令和2（2020）年度時点の地域学校協働活動の実施状況
	① 一部の学校区で地域学校協働活動を実施している。
	② 全ての学校区で地域学校協働活動を実施している。

問2 貴教育委員会（地方自治体）で実施している地域学校協働活動について、現時点での目的・狙いとして該当する項目全部に○を付けてください。さらに、その中で最も重視する項目（住民等に説明する際の目的・狙いとして最初に挙げる項目）1点に◎を付けてください。

該当全部に○ 最重視1点に◎	現時点での実施目的・狙い（関連するものも含めてお答えください）
	① 放課後や休日に、地域住民による子供の体験活動や、文化・芸能の活動、ボランティア活動、学習活動を活性化する。
	② 地域住民の社会教育や生涯学習での成果を、学校や地域で活用する機会を推進する。
	③ 学校での郷土学習や、まちづくりや地域の課題解決を目指す学習活動等を充実する。
	④ 地域住民や保護者による多様な学校支援活動を推進する。
	⑤ 子育ての孤立化を防ぐために、地域や学校による家庭教育支援を推進する。
	⑥ 学校、家庭、地域で次世代育成の目標を共有し、それぞれの役割と責任を自覚した地域ぐるみの教育活動を推進する。
	⑦ 学校教育と社会教育とが連携し、大人も子供も共に学び合い育ち合う一体的・総合的な生涯学習機会を活性化する。
	⑧ 次世代育成のための取組を通じ、教職員や保護者、地域の住民や団体どうしの地域ネットワークを構築する。
	⑨ その他 →具体的に：

調査票 4 : 地域学校協働活動

国立教育政策研究所 プロジェクト研究
「客観的根拠を重視した教育政策の推進に関する基礎的研究」

問3 貴教育委員会（地方自治体）の「令和元（2019）年度の地域学校協働活動」の施策・事業を対象とした評価（進捗状況把握や自己点検，専門家等による第三者評価等）の形態について，該当する項目に○を，該当しない項目に×を付けてください。なお，地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価（自治体全体の行政評価（政策評価）等で代替する場合があります）を「点検・評価」と呼びます。

該当○・非該当×	「令和元（2019）年度の地域学校協働活動」を対象とした評価形態
	① 「点検・評価」の中で評価している。
	② 「点検・評価」から独立した形で評価している。

※評価を行っていない場合（令和元（2019）年度時点で地域学校協働活動を実施していない場合や，同年度の地域学校協働活動を対象とした評価をまだ開始していない場合も含まれます）は両方に×を付けてください。この場合は問3で終了となります。御協力いただき，ありがとうございました。

※②に該当する場合は問3-1にお進みください。①のみに該当する場合は問4にお進みください。

問3-1 【問3で②に該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で地域学校協働活動を対象に「点検・評価」から独立した形で評価する際に，教育委員会事務局外で評価に加わった方（外部評価委員や評価時に知見を受けた方）について，該当する項目に○を，該当しない項目に×を付けてください。該当する方がいない場合は全項目に×を付けてください。

該当○・非該当×	教育委員会外部で評価に加わる方
	① 外部有識者（大学教員や退職教員，シンクタンク研究者等の専門性を持つ方）
	② 学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員，学校評議員等）
	③ 保護者（PTA 関係者を含みます）
	④ 地域住民（自治会長や公募で選ばれた方，地域ボランティア，地域の諸施設関係者等）
	⑤ その他 →具体的に：

※「大学教員の保護者」のように複数の立場を持つ方については，教育委員会として最も意図する項目に該当するものとしてください。

問4 【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で行った施策・事業としての地域学校協働活動に関する評価（問3での評価形態は問いません）の活用状況として，該当する項目に○を，該当しない項目に×を付けてください。

該当○・非該当×	施策・事業としての地域学校協働活動に関する評価の活用状況
	① 学校で行う取組の改善に活用している。
	② 教育委員会（地方自治体）として行う施策・事業の改善に活用している。
	③ 教育大綱や教育振興基本計画等の長期計画の改善に活用している。

※3項目とも該当しない場合は，全項目に×を付けてください。

問5 【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】

貴教育委員会（地方自治体）で地域学校協働活動について評価（問3での評価形態は問いません）する際に，評価で用いる指標（評価の根拠として着目する観点・事項）を挙げてください。（例：地域学校協働活動を実施する学校数，地域学校協働本部の数，地域学校協働活動推進員の数，地域ボランティアの数，地域に愛着を持つ児童生徒の割合など）

質問項目は以上です。御協力いただき，ありがとうございました。

※この部分に回答方法の案内を掲載していましたが，調査委託先の電話番号等が含まれていたため割愛しました。

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<教育行政事務の点検・評価担当部署向け>

調査票 1

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に (n=回答対象者数) とし、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第3章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合があります。

質問項目		回答数	構成比(%)
		689	100.0
問1 貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業として、令和2（2020）年度時点で実施中の項目（モデル事業等の一部の学校・地域で実施する場合があります）には○を、実施していない項目には×を付けてください。			
		全回答者	710 100.0
令和2（2020）年度時点での実施状況			
①「小中連携教育・小中一貫教育」に関する施策・事業 →実施している場合は調査票2を担当部署に転送願います (n=710)	実施	584	82.3
	未実施	109	15.4
	無回答	4	0.6
	回答なし	13	1.8
②「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」に関する施策・事業 →実施している場合は調査票3を担当部署に転送願います (n=710)	実施	400	56.3
	未実施	291	41.0
	無回答	7	1.0
	回答なし	12	1.7
③「地域学校協働活動」に関する施策・事業 →実施している場合は調査票4を担当部署に転送願います (n=710)	実施	563	79.3
	未実施	141	19.9
	無回答	2	0.3
	回答なし	4	0.6
問1については、個別調査（調査票2～4）の回答を反映しているため、実際の回答数と合致していません。			
※①②③の各施策・事業の定義（範囲）は依頼状裏面に記載したものを御参照ください。			
※①②③に関して実施していない内容の施策に関する調査票2～4については御回答いただく必要はございません。			
※①②③のいずれかに○を付けた場合は問1～2に、全項目で×を付けた場合は問2にお進みください。			
問1～2 【問1で①②③のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】 (n=689)			
貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業として一体的に取り組んでいる（例えば、両方の施策・事業に共通した取組を連携して実施することなど）組合せとして該当する項目に○を、該当しない項目（一方しか取り組んでいない場合を含みます）に×を付けてください。			
一体的に取り組んでいる施策・事業の組合せ			
①「小中連携教育・小中一貫教育」と「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」	実施	193	28.0
	未実施	435	63.1
	無回答	61	8.9
②「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」と「地域学校協働活動」	実施	254	36.9
	未実施	383	55.6
	無回答	52	7.5
③「地域学校協働活動」と「小中連携教育・小中一貫教育」	実施	157	22.8
	未実施	463	67.2
	無回答	69	10.0
※3施策全てを一体的に取り組んでいる場合は、全項目に○を付けてください。			

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<教育行政事務の点検・評価担当部署向け>

調査票 1

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第3章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)
		689	100.0
問2 【問1に関係なく皆様御回答ください】（n=689）			
貴教育委員会（地方自治体）での地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価（以下、「点検・評価」とします）の形態について、令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」として該当する項目1点に○を付けてください。			
令和元（2019）年度事業対象の「点検・評価」の実施形態 （評価実施中の場合を含み、評価実施前の場合は含みません。以下同じです）			
該当に○（1点のみ）	① 教育委員会独自で「点検・評価」を実施している。	555	80.6
	② 自治体全体の行政評価（政策評価）等を「点検・評価」に代替させている。	38	5.5
	③ 自治体全体の行政評価（政策評価）等の一部を活用しながら「点検・評価」を実施している。 （例：「事業評価シート」等の一部を自治体全体としての行政評価等と共有している）	55	8.0
	④ 「点検・評価」は実施していない。（実施前も含む）	38	5.5
	無回答	3	0.4
※①②③のいずれかに該当する場合は問3以降にお進みください。			
④に該当する場合はこれで質問項目が終了となります。御協力、ありがとうございました。			
問3 【問2で①②③に該当する場合のみ御回答ください】（n=648）			
貴教育委員会（地方自治体）における令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」の対象となる施策・事業の範囲をお尋ねします。教育行政事務のうち教育委員会所管の施策・事業と首長部局に事務委任した施策・事業のそれぞれについて、貴教育委員会（地方自治体）に該当する状況に最も近い項目を1点ずつお選びください。なお、「点検・評価」を自治体全体の行政評価（政策評価）等で代替している場合、教育委員会が関わる部分（首長部局と連携して部分的に関わるものも含みます）についてお答えください。			
「点検・評価」の対象となる施策・事業			
A. 教育委員会所管の施策・事業について 該当に○（1点のみ）	① 教育委員会所管の全取組を「点検・評価」の対象としている。	352	54.3
	② 教育委員会所管の代表的な一部取組のみを「点検・評価」の対象としている。	296	45.7
	③ 教育委員会所管の取組は「点検・評価」の対象としていない。	0	0.0
B. 首長部局に事務委任した施策・事業について 該当に○（1点のみ）	① もともと首長部局に教育行政事務の事務委任をしていない。	422	65.1
	② 首長部局に事務委任した全取組を「点検・評価」の対象としている。	32	4.9
	③ 首長部局に事務委任した代表的な一部取組のみを「点検・評価」の対象としている。	44	6.8
	④ 首長部局に事務委任した取組は「点検・評価」の対象としていない。	129	19.9
	無回答	21	3.2

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<教育行政事務の点検・評価担当部署向け>

調査票 1

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に (n=回答対象者数) と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第3章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合があります。

質 問 項 目	回答数	構成比(%)
	689	100.0
問 4 【問 2 で①②③に該当する場合のみ御回答ください】 (n=648)		
貴教育委員会（地方自治体）で令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」（問 2 での実施形態を問いません）を行う際、次の作業を行った時期（評価途中の場合は予定）を御記入ください。		
① 「点検・評価」に関する作業の開始（担当部署への照会等）	2019年04月	7 1.1
	2019年05月	3 0.5
	2019年06月	2 0.3
	2019年07月	1 0.2
	2019年08月	3 0.5
	2019年09月	3 0.5
	2019年10月	6 0.9
	2019年11月	5 0.8
	2019年12月	12 1.9
	2020年01月	20 3.1
	2020年02月	24 3.7
	2020年03月	31 4.8
	2020年04月	104 16.0
	2020年05月	119 18.4
	2020年06月	129 19.9
	2020年07月	57 8.8
	2020年08月	39 6.0
	2020年09月	29 4.5
	2020年10月	18 2.8
	2020年11月	9 1.4
	2020年12月	6 0.9
	2021年01月	6 0.9
	2021年04月	2 0.3
	2021年05月	1 0.2
	2021年06月	1 0.2
	実施していない	2 0.3
	無回答	9 1.4
	② 対象施策・事業の担当部署における事業評価（自己点検等）の完了 （例：各部署作成の「事業評価シート」等の取りまとめ）	2019年09月
2019年10月		2 0.3
2019年11月		2 0.3
2019年12月		5 0.8
2020年01月		11 1.7
2020年02月		15 2.3
2020年03月		22 3.4
2020年04月		33 5.1
2020年05月		80 12.3
2020年06月		150 23.1
2020年07月		122 18.8
2020年08月		74 11.4
2020年09月		42 6.5
2020年10月		38 5.9
2020年11月		8 1.2
2020年12月		11 1.7
2021年01月		5 0.8
2021年02月		6 0.9
2021年05月		2 0.3
2021年06月		1 0.2
2021年07月		1 0.2
実施していない		7 1.1
無回答		9 1.4

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<教育行政事務の点検・評価担当部署向け>

調査票 1

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に (n=回答対象者数) と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第3章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合があります。

質 問 項 目	回答数	構成比(%)	
	689	100.0	
問4 【問2で①②③に該当する場合のみ御回答ください】 (n=648)			
貴教育委員会（地方自治体）で令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」（問2での実施形態を問いません）を行う際、次の作業を行った時期（評価途中の場合は予定）を御記入ください。<続き>			
③ 教育委員会事務局内での全体としての事業評価（自己点検等）の完了 （例：事務局内での外部評価前の報告書等の取りまとめ）	2019年09月	1	0.2
	2019年10月	1	0.2
	2019年11月	1	0.2
	2019年12月	3	0.5
	2020年01月	6	0.9
	2020年02月	11	1.7
	2020年03月	20	3.1
	2020年04月	13	2.0
	2020年05月	40	6.2
	2020年06月	97	15.0
	2020年07月	160	24.7
	2020年08月	101	15.6
	2020年09月	50	7.7
	2020年10月	56	8.6
	2020年11月	30	4.6
	2020年12月	15	2.3
	2021年01月	8	1.2
	2021年02月	12	1.9
	2021年03月	1	0.2
	2021年05月	1	0.2
	2021年06月	3	0.5
	2021年08月	1	0.2
	2021年12月	1	0.2
	実施していない	4	0.6
	無回答	12	1.9
④ 外部評価（学識経験者等の意見聴取や外部評価委員会）の完了	2019年10月	1	0.2
	2019年12月	2	0.3
	2020年01月	3	0.5
	2020年02月	7	1.1
	2020年03月	15	2.3
	2020年04月	5	0.8
	2020年05月	12	1.9
	2020年06月	29	4.5
	2020年07月	100	15.4
	2020年08月	170	26.2
	2020年09月	49	7.6
	2020年10月	64	9.9
	2020年11月	72	11.1
	2020年12月	11	1.7
	2021年01月	18	2.8
	2021年02月	13	2.0
	2021年03月	4	0.6
	2021年04月	1	0.2
	2021年06月	1	0.2
	2021年07月	2	0.3
	2021年08月	2	0.3
	2021年12月	2	0.3
	実施していない	37	5.7
	無回答	28	4.3

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<教育行政事務の点検・評価担当部署向け>

調査票 1

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第3章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質 問 項 目	回答数	構成比(%)	
	689	100.0	
問4 【問2で①②③に該当する場合のみ御回答ください】（n=648）			
貴教育委員会（地方自治体）で令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」（問2での実施形態を問いません）を行う際、次の作業を行った時期（評価途中の場合は予定）を御記入ください。<続き>			
⑤ 「点検・評価」に関する報告書等の完成（教育委員会の最終承認）	2019年11月	1	0.2
	2020年01月	3	0.5
	2020年02月	9	1.4
	2020年03月	17	2.6
	2020年04月	7	1.1
	2020年05月	14	2.2
	2020年06月	9	1.4
	2020年07月	38	5.9
	2020年08月	201	31.0
	2020年09月	80	12.3
	2020年10月	51	7.9
	2020年11月	92	14.2
	2020年12月	42	6.5
	2021年01月	14	2.2
	2021年02月	31	4.8
	2021年03月	15	2.3
	2021年04月	1	0.2
	2021年07月	1	0.2
	2021年08月	4	0.6
	2021年09月	1	0.2
	実施していない	5	0.8
	無回答	12	1.9
⑥ 議会への報告	2019年12月	1	0.2
	2020年02月	4	0.6
	2020年03月	11	1.7
	2020年04月	2	0.3
	2020年05月	2	0.3
	2020年06月	23	3.5
	2020年07月	4	0.6
	2020年08月	48	7.4
	2020年09月	246	38.0
	2020年10月	28	4.3
	2020年11月	54	8.3
	2020年12月	112	17.3
	2021年01月	12	1.9
	2021年02月	19	2.9
	2021年03月	37	5.7
	2021年04月	3	0.5
	2021年06月	4	0.6
	2021年09月	5	0.8
	2021年12月	1	0.2
	実施していない	18	2.8
	無回答	14	2.2

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<教育行政事務の点検・評価担当部署向け>

調査票 1

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n＝回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第3章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合があります。

質問項目		回答数	構成比(%)
		689	100.0
問5 【問2で①②③に該当する場合のみ御回答ください】 (n=648)			
貴教育委員会（地方自治体）での令和元（2019）年度事業内容を対象とした「点検・評価」（問2での実施形態を問いません）を活用して教育委員会として行う施策・事業の改善状況について、該当する項目1点に○を付けてお選びください。施策・事業により改善時期が異なる場合は、最も早い項目をお選びください。			
教育委員会として行う施策・事業を改善する時期 該当に○（1点のみ）	① 令和元（2019）年度の施策・事業について 年度途中からの見直しで反映させた。	22	3.4
	② 令和2（2020）年度の施策・事業の立案 時に反映させた。	144	22.2
	③ 令和2（2020）年度の施策・事業の年度 途中からの見直しで反映させた（する予定）。	186	28.7
	④ 令和3（2021）年度以降の施策・事業の 見直しで反映する予定である。	288	44.4
	⑤ 施策・事業への見直しには反映させておらず、 今後もさせない予定である。	3	0.5
	無回答	5	0.8
質問項目は以上です。御協力いただき、ありがとうございました。			

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

＜小中連携教育・小中一貫教育担当部署向け＞

調査票 2

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第4・8・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質 問 項 目		回答数	構成比(%)
		563	100.0
問1 令和2（2020）年度時点における貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業としての小中連携・一貫教育の実施状況について、該当する項目1点に○を付けてください。			
令和2（2020）年度時点の小中連携・一貫教育の実施状況 該当に○（1点のみ）	① 一部の学校で小中連携教育を実施しており、小中一貫教育は実施していない。	42	7.5
	② 全ての学校で小中連携教育を実施しており、小中一貫教育は実施していない。	313	55.6
	③ 一部の学校で小中一貫教育を実施しており、小中連携教育のみを実施する学校はない。	5	0.9
	④ 一部の学校で小中一貫教育を実施しており、小中連携教育のみを実施する学校もある。	80	14.2
	⑤ 全ての学校で小中一貫教育を実施している。	119	21.1
	無回答	4	0.7
※③④⑤に該当する場合は問1-1にお進みください。①②に該当する場合は問2にお進みください。			
問1-1 【問1で③④⑤に該当する場合（小中一貫教育を実施する場合）のみ御回答ください】（n=204）			
貴教育委員会（地方自治体）で実施している小中一貫教育の開始時期について、段階的導入やモデル事業のような一部で実施した場合も含めて最も早い時期を西暦で御記入ください。			
小中一貫教育の開始時期（西暦で）	1999年度以前	4	2.0
	2000年度	1	0.5
	2001年度	1	0.5
	2002年度	1	0.5
	2003年度	2	1.0
	2004年度	4	2.0
	2005年度	7	3.4
	2006年度	5	2.5
	2007年度	6	2.9
	2008年度	7	3.4
	2009年度	9	4.4
	2010年度	7	3.4
	2011年度	11	5.4
	2012年度	12	5.9
	2013年度	11	5.4
	2014年度	11	5.4
	2015年度	13	6.4
	2016年度	19	9.3
	2017年度	19	9.3
	2018年度	15	7.4
	2019年度	12	5.9
2020年度	19	9.3	
無回答	8	3.9	

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

＜小中連携教育・小中一貫教育担当部署向け＞

調査票 2

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第4・8・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)	
		563	100.0	
問2 【問1に関係なく皆様御回答ください】				
貴教育委員会（地方自治体）で実施している小中連携・一貫教育について、現時点での目的・狙いとして該当する項目全部に○を付けてください。さらに、その中で最も重視する項目（住民等に説明する際の目的・狙いとして最初に挙げる項目）1点に◎を付けてください。				
現時点での実施目的・狙い （関連する内容も含めてお答えください）	該当全部に○	① 生徒指導面での中1ギャップへの対応（いじめ・不登校の増加等）	525	93.3
		② 学習指導面での中1ギャップへの対応（学習指導上の成果向上等）	520	92.4
		③ 異なる学年の児童生徒の交流促進	348	61.8
		④ 教員の指導力向上	426	75.7
		⑤ 9年間で児童生徒を育てるという教職員の意識改革	465	82.6
		⑥ 学校間（主に小中間・小小間）の連携・協力体制の強化	520	92.4
		⑦ 保護者との協働関係強化（保護者からの信頼を得る）	239	42.5
		⑧ 地域との協働関係の強化（地域住民からの信頼を得る）	278	49.4
		⑨ 特色ある学校づくりの推進（独自教科や特色のある教育課程等）	283	50.3
		⑩ 小規模校の児童生徒数確保による学校存続（通学距離や地域維持等の問題への対応）	83	14.7
		⑪ その他	28	5.0
	全て無回答	1	0.2	
	最重要1点に◎	① 生徒指導面での中1ギャップへの対応（いじめ・不登校の増加等）	105	18.7
		② 学習指導面での中1ギャップへの対応（学習指導上の成果向上等）	89	15.8
		③ 異なる学年の児童生徒の交流促進	3	0.5
		④ 教員の指導力向上	12	2.1
		⑤ 9年間で児童生徒を育てるという教職員の意識改革	130	23.1
		⑥ 学校間（主に小中間・小小間）の連携・協力体制の強化	141	25.0
		⑦ 保護者との協働関係強化（保護者からの信頼を得る）	0	0.0
		⑧ 地域との協働関係の強化（地域住民からの信頼を得る）	4	0.7
⑨ 特色ある学校づくりの推進（独自教科や特色のある教育課程等）		41	7.3	
⑩ 小規模校の児童生徒数確保による学校存続（通学距離や地域維持等の問題への対応）		6	1.1	
⑪ その他		17	3.0	
無回答	15	2.7		
問3 貴教育委員会（地方自治体）の「令和元（2019）年度の小中連携・一貫教育」の施策・事業を対象とした評価（進捗状況把握や自己点検、専門家等による第三者評価等）の形態について、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。なお、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価（自治体全体の行政評価（政策評価）等で代替する場合があります）を「点検・評価」と呼びます。				
「令和元（2019）年度の小中連携・一貫教育」を対象とした評価形態				
① 「点検・評価」の中で評価している。	該当	323	57.4	
	非該当	229	40.7	
	無回答	11	2.0	
② 「点検・評価」から独立した形で評価している。	該当	71	12.6	
	非該当	425	75.5	
	無回答	67	11.9	

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

＜小中連携教育・小中一貫教育担当部署向け＞

調査票 2

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第4・8・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)
		563	100.0
問3-1【問3で②に該当する場合のみ御回答ください】（n=71）			
貴教育委員会（地方自治体）で小中連携・一貫教育を対象に「点検・評価」から独立した形で評価する際に、教育委員会事務局外で評価に加わった方（外部評価委員や評価時に知見を受けた方）について、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。該当する方がいない場合は全項目に×を付けてください。			
教育委員会外部で評価に加わる方の立場			
① 外部有識者（大学教員や退職教員、シンクタンク研究者等の専門性を持つ方）	該当	22	31.0
	非該当	43	60.6
	無回答	6	8.5
② 学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員、学校評議員等）	該当	58	81.7
	非該当	12	16.9
	無回答	1	1.4
③ 保護者（PTA関係者を含みます）	該当	35	49.3
	非該当	32	45.1
	無回答	4	5.6
④ 地域住民（自治会長や公募で選ばれた方、地域ボランティア、地域の諸施設関係者等）	該当	22	31.0
	非該当	45	63.4
	無回答	4	5.6
⑤ その他	該当	8	11.3
	非該当	48	67.6
	無回答	15	21.1
※「大学教員の保護者」のように複数の立場を持つ方については、教育委員会として最も意図する項目に該当するものとしてください。			
問4【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】（n=371）			
貴教育委員会（地方自治体）で行った施策・事業としての小中連携・一貫教育に関する評価（問3での評価形態は問いません）の活用状況について、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。			
施策・事業としての小中連携・一貫教育に関する評価の活用状況			
① 学校で行う取組の改善に活用している。	該当	302	81.4
	非該当	47	12.7
	無回答	22	5.9
② 教育委員会（地方自治体）として行う施策・事業の改善に活用している。	該当	340	91.6
	非該当	24	6.5
	無回答	7	1.9
③ 教育大綱や教育振興基本計画等の長期計画の改善に活用している。	該当	245	66.0
	非該当	98	26.4
	無回答	28	7.5
※3項目とも実施していない場合は、全項目に×を付けてください。			
問5【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】			
貴教育委員会（地方自治体）で小中連携・一貫教育について評価（問3での評価形態は問いません）する際に、評価で用いる指標（評価の根拠として着目する観点・事項）を挙げてください。（例：小中連携・一貫教育を実施する学校数、不登校の児童生徒数、自己有用感（自己肯定感）を持つ児童生徒の割合、児童生徒による学校生活の満足度など）			
自由記述による回答であるため、この単純集計表では問5の結果を割愛しました。主な回答内容や分析結果は第8章を御参照ください。			
質問項目は以上です。御協力いただき、ありがとうございました。			

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）担当部署向け>

調査票 3

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第5・9・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)	
		382	100.0	
問1 令和2（2020）年度時点における貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業としてのコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の実施状況について、該当する項目1点に○を付けてください。				
令和2（2020）年度時点のコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の実施状況 該当に○（1点のみ）	① 一部の学校でコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）を実施している。	146	38.8	
	② 全ての学校でコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）を実施している。	222	59.0	
	無回答	14	2.1	
問2 貴教育委員会（地方自治体）で実施しているコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について、現時点での目的・狙いとして該当する項目全部に○を付けてください。さらに、その中で最も重視する項目（住民等に説明する際の目的・狙いとして最初に挙げる項目）1点に◎を付けてください。				
現時点での実施目的・狙い (関連するものも含めてお答えください)	該当全部に○	① 学校と地域の連携・協働を推進するため	367	96.1
		② 保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みを整備するため	333	87.2
		③ 社会総掛かりで子供を育むため	284	74.3
		④ 目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有するため	324	84.8
		⑤ 小中間・保幼小中間・中高間などのような学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みを整備するため	148	38.7
		⑥ 社会に開かれた教育課程を実現するため	292	76.4
		⑦ 地域とともにある学校への転換をはかるため	310	81.2
		⑧ 学校を核とした地域づくりを推進するため	232	60.7
		⑨ 学校の組織としてのマネジメント力を強化するため	142	37.2
		⑩ その他	5	1.3
	全て無回答	10	2.6	
	最重視1点に◎	① 学校と地域の連携・協働を推進するため	173	45.3
		② 保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みを整備するため	26	6.8
		③ 社会総掛かりで子供を育むため	43	11.3
		④ 目指す学校像、子供像などの目標やビジョンを共有するため	26	6.8
		⑤ 小中間・保幼小中間・中高間などのような学校段階の区分を超えた学びを支える仕組みを整備するため	6	1.6
		⑥ 社会に開かれた教育課程を実現するため	15	3.9
		⑦ 地域とともにある学校への転換をはかるため	55	14.4
		⑧ 学校を核とした地域づくりを推進するため	20	5.2
		⑨ 学校の組織としてのマネジメント力を強化するため	2	0.5
⑩ その他		1	0.3	
無回答	15	3.9		

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

＜コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）担当部署向け＞

調査票 3

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n＝回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第5・9・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)
		382	100.0
問3 貴教育委員会（地方自治体）で実施しているコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の開始時期について、段階的導入やモデル事業のような一部実施の場合も含めて最も早い時期を西暦で御記入ください。			
開始時期（西暦で）	2003年度以前	1	0.3
	2004年度	3	0.8
	2005年度	10	2.6
	2006年度	5	1.3
	2007年度	9	2.4
	2008年度	8	2.1
	2009年度	2	0.5
	2010年度	7	1.8
	2011年度	5	1.3
	2012年度	6	1.6
	2013年度	15	3.9
	2014年度	15	3.9
	2015年度	19	5.0
	2016年度	31	8.1
	2017年度	39	10.2
2018年度	56	14.7	
2019年度	61	16.0	
2020年度	49	12.8	
2022年度	1	0.3	
	無回答	40	10.5
問4 貴教育委員会（地方自治体）の「令和元（2019）年度のコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」の施策・事業を対象とした評価（進捗状況把握や自己点検、専門家等による第三者評価等）の形態について、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。なお、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価（自治体全体の行政評価（政策評価）等で代替する場合は含みます）を「点検・評価」と呼びます。			
「令和元（2019）年度のコミュニティ・スクール」の施策・事業を対象とした評価形態			
①「点検・評価」の中で評価している。	該当	239	62.6
	非該当	135	35.3
	無回答	8	2.1
②「点検・評価」から独立した形で評価している。	該当	33	8.6
	非該当	303	79.3
	無回答	46	12.0
※施策・事業を対象とした評価を行っていない場合（令和元（2019）年度時点でコミュニティ・スクールを実施していない場合や、同年度のコミュニティ・スクールを対象とした評価をまだ開始していない場合も含みます）は両方に×を付けてください。この場合は問4で終了となります。御協力いただき、ありがとうございました。			
※②に該当する場合は問4－1にお進みください。①のみに該当する場合は問5にお進みください。			

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）担当部署向け>

調査票 3

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第5・9・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)
		382	100.0
問4-1【問4で②に該当する場合のみ御回答ください】（n=33）			
貴教育委員会（地方自治体）でコミュニティ・スクール（学校運営協議会）を対象に「点検・評価」から独立した形で評価する際に、教育委員会事務局外で評価に加わった方（外部評価委員や評価時に知見を受けた方）について、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。該当する方がいない場合は全項目に×を付けてください。			
教育委員会外部で評価に加わる方			
① 外部有識者（大学教員や退職教員、シンクタンク研究者等の専門性を持つ方）	該当	8	24.2
	非該当	20	60.6
	無回答	5	15.2
② 学校関係者（現職の教職員や学校運営協議会委員、学校評議員等）	該当	30	90.9
	非該当	2	6.1
	無回答	1	3.0
③ 保護者（PTA関係者を含みます）	該当	22	66.7
	非該当	8	24.2
	無回答	3	9.1
④ 地域住民（自治会長や公募で選ばれた方、地域ボランティア、地域の諸施設関係者等）	該当	15	45.5
	非該当	15	45.5
	無回答	3	9.1
⑤ その他	該当	3	9.1
	非該当	20	60.6
	無回答	10	30.3
※「大学教員の保護者」のように複数の立場を持つ方については、教育委員会として最も意図する項目に該当するものとしてください。			
問5【問4で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】（n=260）			
貴教育委員会（地方自治体）で行った施策・事業としてのコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）に関する評価（問4での評価形態は問いません）の活用状況として、該当する項目に○を、該当しない項目に×を付けてください。			
施策・事業としてのコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）に関する評価の活用状況			
① 学校で行う取組の改善に活用している。	該当	189	72.7
	非該当	62	23.8
	無回答	9	3.5
② 教育委員会（地方自治体）として行う施策・事業の改善に活用している。	該当	228	87.7
	非該当	25	9.6
	無回答	7	2.7
③ 教育大綱や教育振興基本計画等の長期計画の改善に活用している。	該当	148	56.9
	非該当	86	33.1
	無回答	26	10.0
※3項目とも実施していない場合は、全項目に×を付けてください。			
問6【問4で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】			
貴教育委員会（地方自治体）でコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について評価（問4での評価形態は問いません）する際に、評価で用いる指標（評価の根拠として着目する観点・事項）を挙げてください。（例：学校運営協議会を設置した学校数、児童生徒の地域への愛着度、保護者や地域住民の学校への信頼度、教職員の児童生徒に向かい合う時間など）			
自由記述による回答であるため、この単純集計表では問6の結果を割愛しました。主な回答内容や分析結果は第9章を御参照ください。			
質問項目は以上です。御協力いただき、ありがとうございました。			

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<地域学校協働活動担当部署向け>

調査票 4

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に（n=回答対象者数）と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第6・10・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)	
		540	100.0	
問1 令和2（2020）年度時点における貴教育委員会（地方自治体）の施策・事業としての地域学校協働活動の実施状況について、該当する項目1点に○を付けてください。				
令和2（2020）年度時点の地域学校協働活動の実施状況 該当に○（1点のみ）	① 一部の学校区で地域学校協働活動を実施している。	154	28.5	
	② 全ての学校区で地域学校協働活動を実施している。	378	70.0	
	無回答	8	1.5	
問2 貴教育委員会（地方自治体）で実施している地域学校協働活動について、現時点での目的・狙いとして該当する項目全部に○を付けてください。さらに、その中で最も重視する項目（住民等に説明する際の目的・狙いとして最初に挙げる項目）1点に◎を付けてください。				
現時点での実施目的・狙い （関連するものも含めてお答えください）	該当全部に○	① 放課後や休日に、地域住民による子供の体験活動や、文化・芸能の活動、ボランティア活動、学習活動を活性化する。	427	79.1
		② 地域住民の社会教育や生涯学習での成果を、学校や地域で活用する機会を推進する。	255	47.2
		③ 学校での郷土学習や、まちづくりや地域の課題解決を目指す学習活動等を充実する。	322	59.6
		④ 地域住民や保護者による多様な学校支援活動を推進する。	418	77.4
		⑤ 子育ての孤立化を防ぐために、地域や学校による家庭教育支援を推進する。	165	30.6
		⑥ 学校、家庭、地域で次世代育成の目標を共有し、それぞれの役割と責任を自覚した地域ぐるみの教育活動を推進する。	325	60.2
		⑦ 学校教育と社会教育とが連携し、大人も子供も共に学び合い育ち合う一体的・総合的な生涯学習機会を活性化する。	221	40.9
		⑧ 次世代育成のための取組を通じ、教職員や保護者、地域の住民や団体どうしの地域ネットワークを構築する。	211	39.1
		⑨ その他	17	3.1
	全て無回答	4	0.7	
	最重視1点に◎	① 放課後や休日に、地域住民による子供の体験活動や、文化・芸能の活動、ボランティア活動、学習活動を活性化する。	161	29.8
		② 地域住民の社会教育や生涯学習での成果を、学校や地域で活用する機会を推進する。	11	2.0
		③ 学校での郷土学習や、まちづくりや地域の課題解決を目指す学習活動等を充実する。	30	5.6
		④ 地域住民や保護者による多様な学校支援活動を推進する。	130	24.1
		⑤ 子育ての孤立化を防ぐために、地域や学校による家庭教育支援を推進する。	7	1.3
		⑥ 学校、家庭、地域で次世代育成の目標を共有し、それぞれの役割と責任を自覚した地域ぐるみの教育活動を推進する。	129	23.9
		⑦ 学校教育と社会教育とが連携し、大人も子供も共に学び合い育ち合う一体的・総合的な生涯学習機会を活性化する。	25	4.6
		⑧ 次世代育成のための取組を通じ、教職員や保護者、地域の住民や団体どうしの地域ネットワークを構築する。	21	3.9
		⑨ その他	9	1.7
無回答		17	3.1	

地方教育行政の施策・事業評価に関する調査 単純集計表

<地域学校協働活動担当部署向け>

調査票 4

※構成比(%)は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計値が100%にならない場合があります。

※回答対象者が限定される設問には設問文末尾に(n=回答対象者数)と示し、回答対象者数に対する構成比を示しています。

※第6・10・11章の分析結果では原則的に設問での有効回答のみを分析対象として割合を示しており、単純集計表の構成比と異なる場合もあります。

質問項目		回答数	構成比(%)
		540	100.0
問3 貴教育委員会(地方自治体)の「令和元(2019)年度の地域学校協働活動」の施策・事業を対象とした評価(進捗状況把握や自己点検, 専門家等による第三者評価等)の形態について, 該当する項目に○を, 該当しない項目に×を付けてください。なお, 地方教育行政の組織及び運営に関する法律第26条による教育行政事務の管理執行状況の点検・評価(自治体全体の行政評価(政策評価)等で代替する場合は含みます)を「点検・評価」と呼びます。			
「令和元(2019)年度の地域学校協働活動」を対象とした評価形態			
①「点検・評価」の中で評価している。	該当	337	62.4
	非該当	192	35.6
	無回答	11	2.0
②「点検・評価」から独立した形で評価している。	該当	72	13.3
	非該当	396	73.3
	無回答	72	13.3
※評価を行っていない場合(令和元(2019)年度時点で地域学校協働活動を実施していない場合や, 同年度の地域学校協働活動を対象とした評価をまだ開始していない場合も含みます)は両方に×を付けてください。この場合は問3で終了となります。御協力いただき, ありがとうございました。			
※②に該当する場合は問3-1にお進みください。①のみに該当する場合は問4にお進みください。			
問3-1【問3で②に該当する場合のみ御回答ください】(n=72)			
貴教育委員会(地方自治体)で地域学校協働活動を対象に「点検・評価」から独立した形で評価する際に, 教育委員会事務局外で評価に加わった方(外部評価委員や評価時に知見を受けた方)について, 該当する項目に○を, 該当しない項目に×を付けてください。該当する方がいない場合は全項目に×を付けてください。			
教育委員会外部で評価に加わる方			
① 外部有識者(大学教員や退職教員, シンクタンク研究者等の専門性を持つ方)	該当	38	52.8
	非該当	31	43.1
	無回答	3	4.2
② 学校関係者(現職の教職員や学校運営協議会委員, 学校評議員等)	該当	58	80.6
	非該当	11	15.3
	無回答	3	4.2
③ 保護者(PTA関係者を含みます)	該当	52	72.2
	非該当	15	20.8
	無回答	5	6.9
④ 地域住民(自治会長や公募で選ばれた方, 地域ボランティア, 地域の諸施設関係者等)	該当	49	68.1
	非該当	18	25.0
	無回答	5	6.9
⑤ その他	実施	21	29.2
	未実施	35	48.6
	無回答	16	22.2
※「大学教員の保護者」のように複数の立場を持つ方については, 教育委員会として最も意図する項目に該当するものとしてください。			
問4【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】(n=378)			
貴教育委員会(地方自治体)で行った施策・事業としての地域学校協働活動に関する評価(問3での評価形態は問いません)の活用状況として, 該当する項目に○を, 該当しない項目に×を付けてください。			
施策・事業としての地域学校協働活動に関する評価の活用状況			
① 学校で行う取組の改善に活用している。	該当	170	45.0
	非該当	180	47.6
	無回答	28	7.4
② 教育委員会(地方自治体)として行う施策・事業の改善に活用している。	該当	354	93.7
	非該当	13	3.4
	無回答	11	2.9
③ 教育大綱や教育振興基本計画等の長期計画の改善に活用している。	該当	220	58.2
	非該当	129	34.1
	無回答	29	7.7
※3項目とも該当しない場合は, 全項目に×を付けてください。			
問5【問3で①②のいずれかに該当する場合のみ御回答ください】			
貴教育委員会(地方自治体)で地域学校協働活動について評価(問3での評価形態は問いません)する際に, 評価で用いる指標(評価の根拠として着目する観点・事項)を挙げてください。(例: 地域学校協働活動を実施する学校数, 地域学校協働本部の数, 地域学校協働活動推進員の数, 地域ボランティアの数, 地域に愛着を持つ児童生徒の割合など)			
自由記述による回答であるため, この単純集計表では問5の結果を割愛しました。主な回答内容や分析結果は第10章を御参照ください。			
質問項目は以上です。御協力いただき, ありがとうございました。			

第3部

学校から得られるエビデンスをめぐる 現状に関する考察

はじめに

本第3部として成果をまとめた研究の研究目的は、学校の中で生み出されるデータや情報について、教育政策における客観的根拠としての活用の現状を明らかにするとともに、それらを教育政策における「エビデンス」として活用するに際しての示唆を提出することである。

本稿では、次のような二つのリサーチ・クエスチョンを立てている。すなわち、

- ①学校現場では教育活動の「検証」や「根拠」をどのような意味で捉えているか
- ②学校で得られるデータは教育政策・施策における客観的根拠としてはどのように活用されているか

という二つの観点によって、学校で生み出されるデータを扱う多様な資料を分析する。

第1章では、都道府県・指定都市において独自に行われる学力や学習状況等の調査の結果データ、そして第2章では学校評価その他の学校発の情報、をそれぞれ主な題材とした。上記のリサーチ・クエスチョンにそって、学校で得られるそれぞれの情報が、都道府県・指定都市の教育政策・施策の形成（企画・立案）や評価（点検・評価）の過程において、どのくらい・どのように客観的根拠として活用されているかという視点からの資料調査と分析を行った。

第1章 自治体の教育調査のデータを活用した政策のエビデンス

1節 都道府県・指定都市独自の教育調査における結果の活用

1. 本章における分析方法と依拠資料群について

(1) 本章における分析方法

第1章では、各都道府県・指定都市において独自に行われる教育調査のデータを政策や施策のための客観的根拠として活用する事例について検討を行い、その特徴を指摘する。

後でみるように、都道府県・指定都市によっては自治体独自の教育調査を実施しているところがある。本章では、それらの自治体において、それぞれのウェブサイトで公表している教育調査の実施要領や結果報告の情報や報告書を資料として、その中から本研究の参考となる事例を取り出して分析・検討している。その際に、どのような視点と方法・手続で分析を進めるかを、まず述べたい。

本稿は、資料となる文献から取り出した事例について、質的なテキスト解釈によって分析をするので、テキスト内容において最も中心的な語句とする「教育政策・施策における客観的根拠の活用」についての本稿なりの説明を確定しておきたい。

客観的根拠又はエビデンスという言葉自体、本報告書の序章でも述べているように大変多義的である。また、その活用と言う場合もまた多様な意味合いがある。そこで、本稿でいう「教育政策・施策における客観的根拠の活用」の説明に行き着くまでに、まずは個々の語句の用法の多義性を確認し、次いで本稿の研究目的に照らした事例の選定を行うに際しての観点についての吟味を行う。

最初に、学力調査などで「結果の活用」という言葉をよく目にするので、この言葉から入りたい。本章で扱う自治体独自の教育調査は、その種類だけをとっても、学力調査・学習状況調査・意識調査など、その名称や実施目的・実施形態は多岐にわたっている。「結果の活用」という句も、取り上げる教育調査の種類、参照する資料の性格、調査結果が使われている場面ごとの文脈などによって、異なるニュアンスを持ちうる。「結果の活用」にも様々な活用があるので、教育政策・教育施策における調査結果の活用だというだけでは、十分に限定された意味にはならない。単なる「結果の活用」では、目指す説明に届かない。

そこで次に、本稿において調査した資料は、次の三つの観点で検討して、資料の中に本稿のリサーチ・クエスチョンに関わらせやすい事例であれば、取り出して記録に採ることとした。三つの観点とは、第1章については図1のとおりである。第2章分では、この図1の下線部の「自治体の教育調査のデータ」の部分「学校からの諸報告」となる。

この事例分析の三つの観点は、2)を過渡的な段階としつつ、1)から3)へと順に本稿の問題意識に対応する度合いを強めた観点となっているが、1)は、本稿における客観的根拠の観点を示すもので、2)で教育政策・教育施策に関連する客観的根拠となり、1)と2)が兼ね備わった上に政策過程の中に位置付くことで3)の要件を満たす事例と認定できる。

こうして、「教育政策・施策における客観的根拠の活用」の定義に行き着いたが、それは1)と3)を足して、「単なるデータとしてではなく、教育政策・施策の企画・立案や点検・評価などの政策過程に位置付いて、何らかの仮説や命題を立証する客観的根拠としてデー

タや情報を活用すること」と表現しうる。そのような定義に照らして事例の評価をしながら、様々なケースにおける「活用」の論じ方の手続や特徴を見ようとした。

図1 本稿のリサーチ・クエスチョンに対応する事例分析の三つの観点（第1章分）

- 1) 単なるデータとしてではなく、何らかの仮説や命題を立証する客観的根拠として 自治体の教育調査のデータを活用していることが明らかである事例
- 2) 客観的根拠という場合、それらが教育の実践に関するものである以上に、政策・施策に関わるものである事例
- 3) 客観的根拠が政策・施策に関わるものである場合、それらが企画・立案や点検・評価などの政策過程に位置付いている事例

出所：筆者作成

ここで断っておきたいことは、本稿におけるこうした観点による事例の取り出しや分析が、個別事例の好悪を評定するものでもなければ、先進・後進の別を論じる意図を含むものでもない、ということである。飽くまでも本稿の趣旨は、政策過程における活用という観点に照らして、学校から得られたデータや情報が、それぞれの事例の中ではどのような位置を占めているかをみることである。

本章では自治体独自の教育調査をデータ源としているが、教育や教育政策においてデータに基づく根拠などと言えば必ず連想されるのが学力調査等の結果である。しかしながら、データの扱いをみると、ある学校・ある市町村の平均正答率を県の平均や他の市町村の状況との比較にとどまるデータをエビデンスと呼ぶ報告書や資料が少なくない。多くの資料について、客観的根拠の意味や使われ方の違いを見る上では、上記のような三つの観点からの弁別が有効であると考えられる。

（2）依拠した資料群：都道府県・指定都市独自の教育調査について

まず、都道府県・指定都市のうち、独自の学力調査や学習状況調査を実施する自治体をリストアップした。表1では小学校、表2では中学校についてのリストである。そのうち、その結果の活用において特にエビデンスの趣旨と関連した客観的根拠の活用を行っていると思われる自治体を抽出した。次節では、抽出した宮城県・埼玉県・福井県・熊本県の各教育委員会の事例について、データや根拠の活用の仕方を紹介し、更にその活用が行われるに至った背景を含めた説明をする。

都道府県独自の教育調査の実施状況に関する全体的な動向については、本章では、2018年度のデータを基本として全国的な傾向を論じることとする。2019年度以降は新型コロナウイルスの影響もあって全国的なデータを扱うのが難しくなるからであるが、文部科学省のウェブサイトにおいても2018年度のデータが最後となっている¹。その最新の情報によると、都道府県・指定都市で、独自の学力調査を実施しているところは、2018年度においては32都道府県17指定都市を数える。表1と表2も大枠を文部科学省のウェブサイトから借りつつ、若干の付加情報を入れている。

表1：2018（平成30）年度実施予定の都道府県・指定都市による独自の学力調査について
（小学校）

【都道府県】

自治体名	対象学年	対象教科	調査時期	調査規模	テスト名称 （この欄のみ最新情報）
北海道	実施しない				
青森県	5年生	国，算，理，社	8月	悉皆	学習状況調査
岩手県	5年生	国，算，理，社	10月	悉皆	岩手県小・中学校学習定着状況調査
宮城県	5年生	生活習慣や学習環境に関する質問紙調査	6月	悉皆	宮城県児童生徒学習意識等調査
秋田県	4年生	国，算，理	12月	悉皆	秋田県学習状況調査
	5，6年生	国，算，理，社			
山形県	5年生	特徴的な枠組で行う問題	4月	悉皆	山形県学力等調査
福島県	実施しない（平成31年度から新しい枠組みで実施予定）				
茨城県	3，4，5，6年生	国，算，理，社	1月	希望制	学力診断のためのテスト
栃木県	4，5年生	国，算，理	4月	悉皆	とちぎっ子学習状況調査
群馬県	実施しない				
埼玉県	4，5，6年生	国，算	4月	悉皆	埼玉県学力・学習状況調査
千葉県	実施しない				
東京都	5年生	国，算，理，社 特徴的な枠組で行う問題	7月	悉皆	児童・生徒の学力向上を図るための調査
神奈川県	実施しない（平成30年度から休止）				
新潟県	実施しない				
富山県	実施しない				
石川県	4年生	国，算	4月	悉皆	石川県基礎学力調査
	6年生	社			
福井県	5年生	国，算，理，社， 特徴的な枠組で行う問題	12月	悉皆	福井県学力調査
山梨県	3，5年生	国，算	4月	希望制	山梨県学力把握調査
長野県	実施しない（平成30年度から廃止）				
岐阜県	実施しない（平成30年度は行わない。平成31年度以降は検討中。）				
静岡県	実施しない				
愛知県	実施しない				
三重県	4，5年生	国，算，理	4月	希望制	みえスタディ・チェック
	5年生	国，算	1月		
滋賀県	4，5，6年生	国，算	11～1月	希望制・抽出	学びの基礎チャレンジ
京都府	4年生	国，算	4月	希望制	京都府学力診断テスト
大阪府	実施しない				
兵庫県	実施しない				
奈良県	実施しない（公立小学校は平成30年度から廃止）				
和歌山県	4年生	国，算	10月	悉皆	和歌山県学習到達度調査
	5年生	国，算，理			
鳥取県	実施しない				
島根県	5，6年生	国，算	12月	悉皆	島根県学力調査
岡山県	3，4，5年生	国，算	4月	悉皆	岡山県学力・学習状況調査

広島県	5年生	生活と学習に関する意識・実態についての児童生徒質問紙調査	6月	悉皆	「基礎・基本」定着状況調査
山口県	4, 6年生	国, 算	10月	悉皆	山口県学力定着状況確認問題
	5年生	国, 算, 理, 社			
徳島県	4, 5年生	国, 算	4月	悉皆	徳島県学カステップアップテスト
香川県	3, 4年生	国, 算	11月	悉皆	香川県学習状況調査
	5, 6年生	国, 算, 理, 社			
愛媛県	5年生	国, 算, 理, 社	12月	悉皆	県学力診断調査及び定着度確認テスト
高知県	4年生	国, 算	1月	悉皆	高知県学力定着状況調査
	5年生	国, 算, 理			
福岡県	5年生	国, 算	6月	悉皆	福岡県学力調査
佐賀県	4, 5, 6年生	国, 算, 理, 社	12月	悉皆	佐賀県小・中学校学習状況調査
	5年生	国, 算	4月		
長崎県	5年生	国, 算	4月	悉皆	長崎県学力調査
熊本県	3, 4, 5, 6年生	国, 算	11~12月	悉皆	熊本県学力調査
大分県	5年生	国, 算, 理	4月	悉皆	大分県学力定着状況調査
宮崎県	4, 5年生	国, 算	4月	悉皆	みやざき小中学校学力・意識調査
鹿児島県	5年生	国, 算, 理, 社	1月	悉皆	鹿児島学習定着度調査
沖縄県	3年生	国, 算	2月	悉皆	沖縄県学力到達度調査
	4, 6年生	算			
	5年生	国, 算, 理			

【指定都市】

自治体名	対象学年	対象教科	調査時期	調査規模	テスト名称
札幌市	実施しない（数年に1度程度実施）				
仙台市	3年生	国, 算	4月	悉皆	仙台市標準学力検査
	4, 5, 6年生	国, 算, 理, 社			
さいたま市	3, 4年生	国, 算	1月	悉皆	さいたま市学習状況調査
	5, 6年生	国, 算, 理, 社, 特徴的な枠組で行う問題			
千葉市	3, 5年生	国, 算, 理, 社	2~3月	悉皆	千葉市学力状況調査
川崎市	5年生	国, 算	5月	悉皆	川崎市立小学校学習状況調査
横浜市	1, 2年生	国, 算	2月	悉皆	横浜市学力・学習状況調査
	3, 4, 5, 6年生	国, 算, 理, 社			
相模原市	3年生	国, 算	9月 2月	抽出	
新潟市	実施しない（数年に1度程度実施）				
静岡市	実施しない				
浜松市	3, 5年生	国, 算	11月	悉皆	浜松市（新）学力調査
名古屋市	4, 5年生	国	4~5月	悉皆	国語科標準学力調査
京都市	3, 4, 5, 6年生	国, 算, 理, 社	1月	悉皆	プレジョイントプログラム（3, 4年生） ジョイントプログラム（5, 6年生）
	4, 5, 6年生	国, 算	8~9月		

大阪市	3, 4, 5, 6年生	国, 算, 理, 社	12月	悉皆	大阪市小学校学力経年調査
堺市	3, 4, 5, 6年生	国, 算	10月	悉皆	堺市「子どもがのびる」学びの診断
神戸市	4, 5年生	国, 算, 理, 社	4月	悉皆	神戸市学力定着度調査
岡山市	4, 5年生	国, 算, 理, 社	4月	悉皆	岡山市学力アセス
広島市	実施しない				
北九州市	4年生	国, 算	1月	悉皆	北九州市学力状況調査
	5年生	国, 算, 理			
福岡市	3年生	算	7月	悉皆	生活習慣・学習定着度調査
	4, 5年生	国, 算	9月		
熊本市	3, 4年生	国, 算	12月	悉皆	熊本市学力調査
	5, 6年生	国, 算, 理, 社			

出所：文部科学省「都道府県・指定都市が実施する独自の学力調査」
及び各都道府県・指定都市のウェブサイトによって筆者作成

表2：2018（平成30）年度実施予定の都道府県・指定都市による独自の学力調査について
（中学校）

【都道府県】

自治体名	対象学年	対象教科	調査時期	調査規模	テスト名称 (この欄のみ最新情報)
北海道	実施しない				
青森県	2年生	国, 数, 理, 社, 英	8月	悉皆	学習状況調査
岩手県	1年生	国, 数	4月	悉皆	岩手県中学校新入生学習状況調査
	1年生	英	1月		岩手県中学1年生英語確認調査(CAN-DOテスト)
	2年生	国, 数, 理, 社	10月		岩手県小・中学校学習定着度状況調査
宮城県	1年生	生活習慣や学習環境に関する質問紙調査	6月	悉皆	宮城県児童生徒学習意識等調査
秋田県	1, 2年生	国, 数, 理, 社, 英	12月	悉皆	秋田県学習状況調査
山形県	2年生	特徴的な枠組で行う問題	4月	悉皆	山形県学力等調査
福島県	実施しない(平成31年度から新しい枠組みで実施予定)				
茨城県	1, 2年生	国, 数, 理, 社, 英	1月	希望制	学力診断のためのテスト
	3年生		11月		
	2年生	英	10月	悉皆	英語4技能検定「GTEC」スピーキングテスト
栃木県	2年生	国, 数, 理, 社, 英	4月	悉皆	とちぎっ子学習状況調査
群馬県	実施しない				
埼玉県	1年生	国, 数	4月	悉皆	埼玉県学力・学習状況調査
	2, 3年生	国, 数, 英			
千葉県	実施しない				
東京都	2年生	国, 数, 理, 社, 英	7月	悉皆	児童・生徒の学力向上を図るための調査
神奈川県	実施しない(平成30年度から休止)				
新潟県	実施しない				
富山県	実施しない				
石川県	3年生	社, 英	4月	悉皆	石川県基礎学力調査
福井県	2年生	国, 数, 理, 社, 英, 質問紙	12月	悉皆	福井県学力調査
山梨県	2年生	国, 数, 英	4月	希望制	山梨県学力把握調査
長野県	実施しない(平成30年度から廃止)				
岐阜県	実施しない(平成30年度は行わない。平成31年度以降は検討中。)				
静岡県	実施しない				
愛知県	実施しない				
三重県	1年生	国, 数, 理	4月	希望制	みえスタディ・チェック
	2年生	国, 数	4・1月		
滋賀県	1, 2年生	国, 数	11~1月	希望制・抽出	学びの基礎チャレンジ
京都府	1年生	国, 数	4月	希望制	京都府学力診断テスト
	2年生	国, 数, 英	10月		
大阪府	1年生	国, 数, 英	1月	悉皆	中学生チャレンジテスト
	2年生	国, 数, 理, 社, 英	9月		
	3年生				

兵庫県	実施しない				
奈良県	1年生	国, 数	4月	悉皆	奈良県学力・学習状況調査
和歌山県	1年生	国, 数	10月	悉皆	和歌山県学習到達度調査
	2年生	国, 数, 理			
鳥取県	実施しない				
島根県	1, 2年生	国, 数, 英	12月	悉皆	島根県学力調査
岡山県	1年生	国, 数	4月	悉皆	岡山県学力・学習状況調査
	2年生	国, 数, 英			
広島県	2年生	生活と学習に関する意識・実態についての児童生徒質問紙調査	6月	悉皆	「基礎・基本」定着状況調査
山口県	1年生	国, 数	10月	悉皆	山口県学力定着状況確認問題
	2年生	国, 数, 理, 社, 英			
徳島県	1, 2年生	国, 数	4月	悉皆	徳島県学力ステップアップテスト
香川県	1年生	国, 数, 理, 社, 英	11月	悉皆	香川県学習状況調査
	2年生				
愛媛県	2年生	国, 数, 理, 社, 英	12月	悉皆	愛媛県学力診断調査
高知県	1, 2年生	国, 数, 理, 社, 英	1月	悉皆	高知県学力定着状況調査
福岡県	1, 2年生	国, 数	6月	悉皆	福岡県学力調査
佐賀県	1, 2年生	国, 数	4月	悉皆	佐賀県小・中学校学習状況調査
		国, 数, 理, 社, 英	12月		
長崎県	2年生	国, 数	4月	悉皆	長崎県学力調査
	3年生	英			
熊本県	1, 2年生	国, 数, 理, 社, 英	11~12月	悉皆	熊本県学力調査
大分県	2年生	国, 数, 理, 社, 英	4月	悉皆	大分県学力定着状況調査
宮崎県	1年生	国, 数, 理, 社	4月	悉皆	みやざき小中学校学力・意識調査
	2年生	国, 数, 理, 社, 英			
鹿児島県	1, 2年生	国, 数, 理, 社, 英	1月	悉皆	鹿児島県学習定着度調査
沖縄県	1年生	数	2月	悉皆	沖縄県学力到達度調査
	2年生	国, 数, 理, 社, 英			

【指定都市】

自治体名	対象学年	対象教科	調査時期	調査規模	テスト名称
札幌市	実施しない（数年に1度程度実施）				
仙台市	1年生	国, 数, 理, 社	4月	悉皆	仙台市標準学力検査
	2, 3年生	国, 数, 理, 社, 英			
さいたま市	1, 2年生	国, 数, 理, 社, グローバルスタディ	1月	悉皆	さいたま市学習状況調査
	3年生	国, 数, 理, 社, 英			
千葉市	2年生	国, 数, 理, 社, 英	2~3月	悉皆	千葉市学力状況調査
川崎市	1, 2, 3年生	国, 数, 理, 社, 英	11月	悉皆	川崎市立中学校学習状況調査
横浜市	1, 2年生	国, 数, 理, 社, 英	2月	悉皆	横浜市学力・学習状況調査
	3年生		11月		
相模原市	実施しない				
新潟市	2年生	理, 英	1月	悉皆	標準的学力調査

静岡市	実施しない				
浜松市	2年生	国, 数, 英	11月	悉皆	浜松市(新)学力調査
名古屋市	2年生	国, 数	4~5月	悉皆	
京都市	1年生	国, 数	4月	悉皆	学習確認プログラム
	1年生	国, 数, 理, 社, 英	10月・1月		
	2年生		7月・10月・1月		
	3年生		5月・10月		
大阪市	1, 2, 3年生		英	11月	悉皆
	3年生	国, 数, 理, 社, 英	10月		
堺市	1, 2年生	質問紙調査			堺市学力等実態調査「堺市『子どもがのびる』学びの診断」
神戸市	1年生	国, 数, 理, 社	4月	悉皆	神戸市学力定着度調査
	2年生	国, 数, 理, 社, 英			
岡山市	1, 2年生	国, 数, 理, 社, 英	4月	悉皆	岡山市学力アセス
広島市	実施しない				
北九州市	1, 2年生	国, 数	12月	悉皆	北九州市学力状況調査
	3年生	英	10月		英語能力判定テスト
福岡市	1, 2年生	国, 数	11月	悉皆	福岡市学習定着度調査
熊本市	1年生	国, 数, 理, 社	4月	悉皆	熊本市学力調査
	2, 3年生	国, 数, 理, 社, 英			

出所：文部科学省「都道府県・指定都市が実施する独自の学力調査」
及び各都道府県・指定都市のウェブサイトによって筆者作成

2. 都道府県独自の教育調査における事例の抽出

(1) 都道府県独自の教育調査における実施目的と「政策」「施策」との関わり

次に、本研究の目的に照らして取り上げるべきケースを選んだ手順を説明したい。

教育調査を実施してその調査結果を活用しないと言うところはまず存在しない。どの都道府県もそれぞれの方針に基づく結果の活用をしている。そこでまず、教育調査の「目的」をどのように立てているかを各自治体のウェブサイト上で調べて、分析すべき自治体の目星をつけた。表3がその際に作成した、都道府県における独自の学力調査における実施目的の一覧である。都道府県独自の教育調査を行っている自治体のウェブサイトで、調査の「目的」若しくは「趣旨」を示した部分を書き抜いて表を作り、自治体の政策・施策に関わる部分に下線を付した。

表3 都道府県独自の学力調査における実施目的（2018(平成30)年度。判明分のみ）

下線部分は、施策の企画や検証に関わる表現

自治体名	調査名称	実施目的（学力像的な説明は省略）
青森県	学習状況調査	確かな学力の育成のために、学習内容の定着の度合い等を調査
岩手県	岩手県小・中学校 学習定着状況調査	各学校において児童生徒一人一人の学習の定着状況を把握し、その結果を基に指導の充実を図るとともに、全県的な規模で学習の定着状況を把握し、 <u>明らかになった学習指導上の問題点を教育施策に反映させる</u> ことにより、本県児童生徒の学力向上に資する
宮城県	宮城県児童生徒 学習意識等調査	児童生徒における震災の影響と学習・生活に係る取組や意識等を調査することにより、 <u>児童生徒の心のケアと一層の学力向上を図る教育施策の企画・立案に活用する</u> 。また、各学校における教育に関する継続的な検証改善サイクルの充実を図る。
秋田県	秋田県学習状況調査	本県児童生徒の学力の向上を図るため、全県の各小・中学校における児童生徒の学習状況を基に、学習指導上の留意点を明らかにしようとしたもの
山形県	山形県学力等調査	（前略）児童生徒の実態を把握・分析し、探究型学習推進による成果と課題を検証して、学校における児童生徒への指導の充実や学習状況の改善等に役立てる。
茨城県	学力診断のためのテスト	基礎的・基本的な知識・技能の習得とそれらを活用する学習活動を充実させ、（中略）等を育成し、確かな学力の向上に努める。児童生徒の学力の実態を指導年度内に把握して、補充指導を通して、学力の定着を図るとともに指導方法の改善を図る。
栃木県	とちぎっ子学習状況調査	本県児童生徒の学力や学習の状況等を把握・分析し、児童生徒一人一人の課題を明確にするとともに、各学校が組織的に学習指導における検証改善サイクルの構築・運用に取り組むことにより、本県児童生徒の学力向上に資する。
埼玉県	埼玉県学力・学習状況調査	「学習した内容がしっかりと身に付いているのか」という今までの視点に、「一人一人の学力がどれだけ伸びているのか」という視点を加えることで、子供たちの成長していく姿が見える（後略） <u>子供の「学力の伸び」と「教育委員会や学校の取組の変化」の関係を検証することで、今まで以上に取組の効果を確かめることができる</u> （後略）
東京都	児童・生徒の学力向上を図るための調査	(1) 都教育委員会は、学習指導要領に示されている <u>教科の目標や内容の実現状況及び、読み解く力に関する定着状況を把握し、全都における教育行政施策に生かす</u> 。 (2) 区市町村教育委員会は、教育課程や指導方法等に関わる <u>自地区の課題を明確にし、その充実・改善を図るとともに、自地区の教育行政施策に生かす</u> 。 (3) 各学校は、教育課程や指導方法等に関わる自校の課題・解決策を明確にし、児童・生徒一人一人の学力の向上を図る。 (4) 都教育委員会は、都民に対し、東京都の公立小・中学校等における児童・生徒の学力の状況について、広く理解を求める。
石川県	石川県基礎学力調査	児童生徒の基礎的・基本的な知識・技能や活用力の定着状況、及び学習・生活状況について把握・分析し、学校における児童生徒への指導の改善を図る。併せて、教員の指導状況等を把握し、指導法の改善に役立てる。
福井県	福井県学力調査 (SASA)	県内の児童生徒の学習状況および学習と生活に関する意識や実態を把握するとともに、結果を分析することにより学習指導上の課題を明らかにし、学力向上に資する。（「義務教育課がSASAの結果を踏まえて授業改善研修を実施」）
山梨県	山梨県学力把握調査	節目の学年における児童生徒の学習の状況を把握するため、調査を実施し、結果の分析を通して、早い段階から学習内容の不十分な理解を解消するなど、きめ細かな指導に役立てています。また、授業における指導方法や学校、家庭、地域における学習環境の改善に資することも目的としています。

三重県	みえスタディ・チェック	・児童生徒が自らの学習内容の定着状況を確認し、目標を持って主体的に学習に取り組む意欲を育む。 ・学習指導要領の趣旨や内容に基づき、児童生徒の学習内容の定着状況を把握し、授業改善及び個に応じた指導の充実等、各学校が組織的かつ継続的な PDCA サイクルを確立し、子どもたちの学ぶ意欲や学力の向上のための取組を促進する。
滋賀県	学びの基礎チャレンジ	(学校へ配布する県独自の評価問題)
京都府	京都府学力診断テスト	児童・生徒の学力を把握・分析し、指導上の課題を明らかにするとともに、学校における個に応じたきめ細かな指導方法の工夫や改善の充実に役立てるため
和歌山県	和歌山県学習到達度調査	児童生徒の学力の定着状況をきめ細かく把握し、指導方法の工夫・改善に役立てるとともに、個に応じた指導を充実させ、学習指導要領に示された学習内容の定着を図る。
島根県	島根県学力調査	(前略) 学習状況及び学習や生活に関する意識や実態を客観的に把握するとともに、全国学力・学習状況調査等で明らかになった学習指導上の課題の改善状況を検証し、 今後の教育施策の充実 と学校における指導の一層の改善に役立てます。
岡山県	岡山県学力・学習状況調査	1. 客観的なデータ(結果)に基づき、個々の児童生徒の小学校第3学年から中学校第2学年までの経年変化を検証し、継続的かつきめ細かな検証改善サイクルを確立する。 2. 県教育委員会は、義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、本県の児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、 教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る 。 3. 各学校は、学校における児童生徒一人一人への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる。
広島県	「基礎・基本」定着状況調査	(1) (前略)「読み・書き・計算」などの基礎的・基本的な知識・技能の定着状況とともに、思考力、表現力などの状況を把握する。 (2) 児童生徒の生活や学習に関する意識や実態及び各学校における教科指導等の実態を把握する。 (3) 各学校が全県的な結果と比較・分析することを通して、自校の課題を明確にするとともに、指導内容や指導方法の改善・充実を図る。 (4) 調査結果を基に児童生徒の学習の到達度を明らかにし、教育行政施策に生かす 。
山口県	山口県学力定着状況確認問題	児童生徒の客観的な学力状況の経年的な把握と分析を通して、課題解決に向けた指導の工夫改善等の取組の充実を図る 全県的な検証改善サイクルを確立し 、県内すべての児童生徒の学力の確実な定着と向上を図る
徳島県	徳島県学力ステップアップテスト	年間複数回のPDCAサイクルを構築する中で児童生徒の学力や学習状況、課題等を把握・分析し、それらを踏まえた学習指導の改善・充実等を促進することにより、「確かな学力」の育成を図ります。
香川県	香川県学習状況調査	児童生徒の学力や学習状況をきめ細かく把握し、指導方法の工夫・改善に役立てるとともに、児童生徒の理解の程度に基づく個に応じた指導などを実施する契機とする。
愛媛県	愛媛県学力診断調査	各教科の調査問題には、先生方にこのような点を重視して日々の授業を進めてもらいたいという作成者のメッセージがこめられています。
高知県	高知県学力定着状況調査	(前略)基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用した思考・判断・表現する力の育成等の課題をさらに改善するために、児童生徒の学力の定着状況を把握し、学習指導の充実や指導方法の改善に生かすとともに、各学校及び 各教育委員会の学力向上検証改善サイクルを確立すること を目的とする。
福岡県	福岡県学力調査	(前略) 県内各地域における児童生徒の学力の状況をきめ細かく把握・分析することにより、教育及び 教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る 。 教育委員会(指定都市を除く。)、学校が自らの教育及び教育施策の成果と課題を把握し、その改善を図るとともに、そのよう

		な取組を通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルの維持・向上を支援する。 各学校が、児童生徒の学力の状況を把握し、児童生徒への教育指導や学習状況の改善等に役立てる。
佐賀県	佐賀県小・中学校 学習状況調査	学習指導要領に示されている目標や内容の定着状況、学習に対する意識・態度や生活習慣及び教師の指導に関する意識を把握し、教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる。 各学校は、児童生徒一人一人の調査結果を踏まえた指導改善を行うとともに、教育委員会は、 <u>課題解決に向けた施策の見直しや充実を図る。</u>
長崎県	長崎県学力調査	児童生徒の学力の定着状況を把握・分析し、各学校における児童生徒への教育指導の充実や改善等に役立てるとともに、 <u>県及び市町の教育施策の成果と課題を検証して学力向上対策の一層の充実を図る。</u>
熊本県	熊本県学力調査	本県児童生徒の学力や学習状況及び教師の学力向上への取組状況等について調査・分析することにより、 <u>県教育委員会における教育施策の成果と課題を検証し、新たな取組の方向性を明らかにするとともに、各市町村教育委員会における学力向上に向けた施策の改善に資する。</u> 併せて、市町村教育委員会と連携を図りながら今後の学校における「確かな学力」の確実な定着を図るための指導方法の工夫改善に資する。
大分県	大分県学力定着状況調査	児童生徒の学力や学習・生活状況を把握・分析し、 <u>教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図るとともに</u> 、教育に関する継続的な検証サイクルを確立する。また、学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善に役立てる。
宮崎県	みやざき小中学校 学力・意識調査	県内の公立小・中学校及び中等教育学校（前期課程）、特別支援学校調査目的の小・中学部における児童生徒の学習の定着状況を把握・分析し、その結果をもとに、学校における学習指導の充実・改善等に役立てる。
鹿児島県	鹿児島学習 定着度調査(29年度)	本県の児童生徒の基礎的・基本的な知識・技能や思考力、判断力、表現力等に関する学力状況を把握するとともに、児童生徒の学習に関する意識や学び方等の学習状況及び各学校の学力向上の取組等を把握する
沖縄県	沖縄県学力到達度調査	(1) 本県児童生徒一人一人の当該学年における一年間の学習の定着状況を把握し、各学校における授業改善の充実を図るため (2) 各学年の教科分析を通して、年度末において自校の落ち込みのある領域を把握し、年度初めに前学年の学習内容の習得状況を揃えるため

出所：各都道府県・指定都市のウェブサイトによって筆者作成

全体的にいえることは、大方の実施目的は、調査結果を学校での学力向上に関する現状把握と授業等の検証・改善や、教育委員会による学校のそうした取組への支援に活用することである。下線を付した自治体は17都府県であって、本章で取り上げる教育委員会の政策や施策に関わる調査結果の活用を標ぼうする自治体は半数強である²⁾。

(2) 都道府県独自の教育調査における注目すべき事例の抽出

抽出すべき事例は、表3に掲載した自治体の教育委員会のウェブサイト参照して決定した。調査結果を政策・施策に絡めている度合いの強い自治体で、分析に好適な資料がある自治体を選んで7～8の候補を得たが、最終的には、地方のバランスと特徴の描きやすさを考慮して、宮城県教育委員会、埼玉県教育委員会、福井県教育委員会、熊本県教育委員会の4例にしぼった。

次節で順次紹介するが、宮城県の例は、県の学習意識調査の結果が、打ち出した学力向上

の施策が学校現場で実践される過程の評価において活用されたケースである。埼玉県、は児童生徒のパネルデータを活用して学校・学級単位での取組と成績の相関を調べた先端的事例である。福井県の例は、古くから実施されてきた県の教育調査の施策自体が変貌するケースであり、熊本県の例も県の教育調査の変更に絡んで学力向上策も子供個人に焦点化される中で、調査や評価の役割が拡大されるケースである。それぞれのケース自体の紹介が目的ではないので、各ケースで肝腎と思われがちな部分は紹介をしていない部分もあるが、それぞれの施策の形成・評価の過程におけるデータや根拠の在り方に焦点を当てた考察につなげたい。

表3以外の自治体の例も含めて、調査した各自治体のウェブサイトの情報を見るかぎりでは、教育調査の中でも学力調査が、全情報の圧倒的に多くの割合を占める。それらの全体的な印象では、調査結果の活用と言うときには、自治体の平均点や他の学校との比較において自校の成績の優劣や正答誤答のプロフィールをみようとする情報が多い。紹介される個別の実践例も、特色ある実践を行う学校の状況を見て、自らの学校の取組の参考情報とする例が大多数を占めるようであった。

自明のことであるが、事例抽出の作業は、自治体の方針や進め方に優劣を付ける作業では全くなかった。教育政策・教育施策のための客観的根拠の取扱いについての分析をする本稿においては、学力調査などの教育調査を政策や施策と結びつけている事例をみてゆきたいという都合による着眼であるにすぎない。それも、事例として選ばなかった自治体では調査の結果を政策や施策に生かしていないということでも、全くない。

2 節 都道府県・指定都市の教育調査にみる政策のエビデンス

1. 宮城県の教育調査における事例

(1) 宮城県の教育調査

宮城県では、2004年度から2007年度まで、小学校（及び特別支援学校小学部）5年生と中学校（及び特別支援学校中学部）2年生を対象に「宮城県学習状況調査」を実施し、2014年度から2018年度までは、仙台市を除く県下の公立小学校（及び特別支援学校小学部）5年生と中学校（及び特別支援学校中学部）2年生を対象に「宮城県学力・学習状況調査」を実施してきた。2018年度からは、同じく小5と中2の児童生徒に対して「宮城県児童生徒学習意識等調査」を開始している（2018年度は、4月の「宮城県学力・学習状況調査」と6月の「宮城県児童生徒学習意識等調査」の2種類を実施）。³

2019年度以降実施されている「宮城県児童生徒学習意識等調査」の目的は；

児童生徒における震災の影響と学習・生活に係る取組や意識等を調査することにより、児童生徒の心のケアと一層の学力向上を図る教育施策の企画・立案に活用する。また、各学校における教育に関する継続的な検証改善サイクルの充実を図る。

とある。このように、調査の結果は県の教育施策の政策過程において活用される旨が明記さ

れている。

もっとも、これらの調査の初期の結果報告書においても、調査結果を施策の立案に関わらせる旨の言明があった。例えば 2005 年度の『平成 17 年度 宮城県学習状況調査結果報告書』をみると、調査の趣旨は「県内小・中学校の児童生徒の学習の定着状況等を調査し、学習指導の改善・充実と今後の教育施策の企画・展開に活用しようとするもの」とされていた⁴。しかし実際には、「県教育委員会としては、指導法改善方策を策定し研修の充実を図るなど教員の資質向上に努めるとともに、昨年度と同様に市町村別の問題ごとの正答率の状況を公表するほか、市町村教育委員会を通じ各学校ごとの結果情報を提供したり、県教育委員会ホームページに掲載するなどして広く情報を提供していく」⁵という学校や市町村教育委員会への支援に類する活動が「教育施策の企画・展開に活用」の実態であって、プログラムとしての施策への活用にはみえなかった。

そうした初期の状況とは異なり、近年の調査結果報告からは、同調査が県の教育施策の中でも特に宮城県学力向上対策協議会が策定した「学力向上に向けた 5 つの提言」を核にした学力向上の施策に関わっていることがわかる。以下本項では同調査が、「学力向上に向けた 5 つの提言」を核にした施策の根拠としてどのような形で活用されているかを検討する。

（２）県の「学力向上に向けた 5 つの提言」対応と教育調査の結果の活用

宮城県では、2013 年度の全国学力・学習状況調査において「ほとんどの教科で全国値を下回る結果となった」ために、同年 10 月 2 日に緊急会議を開催して、「精神科医、大学教授、地教委教育長、PTA 代表、小中学校教員等で話し合ったという。そして、「人間関係づくりや授業改善は一朝一夕にはでき」ないものの、「その足がかりとして」「各学校のすべての先生方に、明日からすぐに取り組んでいただきたい事項」として、10 月 16 日には「学力向上に向けた 5 つの提言」を取りまとめ、小中学校に対して実践化に努めるように求めている。⁶

提言された五つとは、

- 1 どの子供にも積極的に声掛けをするとともに、子供の声に耳を傾けること。
- 2 子供をほめること、認めること。
- 3 授業のねらいを明確にするとともに、授業の終末に適用問題や小テスト、授業感想を書く時間を位置付けること。
- 4 自分の考えをノートにしっかり書かせること。
- 5 家庭学習の時間を確保すること。

というものであった。提言策定過程については、詳細が知られていないので、5 つの提言における「根拠」が何であったかは未詳である。

県教育委員会では、この「学力向上に向けた 5 つの提言」を全県の実践するように求めていたが、提言の「自校化」がキーワードとなって、県内の少なくない学校で確認されている。例えば、石巻市教育委員会では、五つの提言のそれぞれに対応するような市立学校教職員の行動のための 5 項目にわたる「スタンダード」を提示しているし、角田市立金津中学校では「「学力向上に向けた 5 つの提言」を自校化した取組」を発表している。（図 2 7）

図2 県の「5つの提言」に関する石巻市・角田市における「自校化」策の例

石巻市立学校教職員スタンダード (石巻市)
と本校の取組 (枠内)

1 子ども一人一人の役割や居場所を確保し、活躍の場を設ける。

- ・種活動を基盤として、一人一人の役割を明確化した集まり・当番活動を行う。
- ・種活動を基盤として、班長会を生徒会を連携させて活動する。
- ・生徒健全育成ボランティア「シリウス」を中心に、あいざつ運動やいじめゼロ運動を通して学校、学級への所屬感を高める。
- ・学校行事において、生徒主体で計画、進行ができるようリーダーを育成する。

2 子どもの良さを確信し、褒める。そのことを保護者にも積極的に伝える。

- ・朝の会、毎日の会での生徒の活動在場り褒め合いの場面を設定する(4と共通)。
- ・生徒集会や学年集会を活性化し、敬語や生徒相互での褒賞の場面を設定する。
- ・生徒および保護者に校内の様子を伝える手段として、校内外での活性化、学校だより・ホームページの充実を図る。
- ・保護者が行事に参加できる場を設けたり、送迎等で来校した保護者と積極的に会話するなど、頻りに連携を図る。

3 学習面や生活面において、目標(ゴール)を明示して活動させる。

- ・授業の目標の視覚的な提示を工夫する(5と共通)。
- ・集団や個人のレベルに合わせて、適切な授業の目標を設定する。
- ・高単元や考えを軸に活動を通して、達成度を目標と照らし合わせ、目標に対する進捗づけを図る。
- ・根拠活動を主体として、朝の会での生活目標の設定と毎日の振り返りを毎日行う。
- ・根拠活動が主体となった清掃や自主学習などのコンクールを開催する。

4 1日1回は、子ども同士で話し合う場面を定時的に設ける。

- ・(3で掲げた)生徒が書いた意見や考えを、ペアや班で発表し、交流する場面を定時的に設定する。
- ・(3で掲げた)生活目標についての朝の会、毎日の会での生活目標での話し合いの場面を設定する。

5 ユニバーサルデザインに配慮した教育環境を整える。

- ・授業の対話を促すための、目標や学習の進捗の視覚的支援を工夫する。
- ・ICT機器を利用して、授業を簡便化したり、製作や図表を印刷したりする。
- ・タイマーを利用し、活動時間を印刷にする。

「算数・数学ステップ・アップ5」実施例

5 算数・数学科授業の質を高める

<テーマ> 「学力向上に向けた5つの提言」を自校化した取組
(角田市立金津中学校)

学力向上に向けた「5つの提言+」

本校では、「学力向上に関する取組(5つの提言)」に真摯に取り組む中で実践化し、授業改善に努め取り組んでいます。

1 どの子供にも積極的に声掛けをするとともに、子供の声に耳を傾けよう。

どの子供にも一対一の声掛け、子供の話をじっくり傾聴すること、そのケアや声掛けの場を設けることを行います。

+「どの子供も掛け替えのない大切な生徒」と自分に言い聞かせて

2 子供をほめよう、認めよう。

子供は、褒められると自信が持てるようになります。褒められることで、学習意欲が向上します。学習意欲の向上は、学習成績の向上につながります。

+ 勇気付けの言葉を笑顔と共に

3 授業のねらいを明確にするとともに、授業の終末に適用問題や小テスト、授業感想を書く時間を位置付けよう。

自分の学びを振り返ることが大切です。振り返りを行うことで、授業のねらいは、子供の学びの振り返りを通して確認することができます。

+ 50分後の生徒の姿を一言で

+ まとめ・振り返りで学習内容の定着を

4 自分の考えをノートにしっかりと書かせよう。

思考を深め学習の成果を、自分の考えをノートに書くことで定着させます。書くことは、思考の整理を促すことで、学習の成果を定着させます。ワークシートで取り組むことで、学習の成果を定着させます。

+ 全員参加の授業づくり

+ 活動する場面、考える場面、交流する場面の設定を

5 家庭学習の時間を確保しよう。

家庭学習の時間を確保することは、知識や技能の定着に効果的です。家庭学習の時間を確保するためには、家庭学習の時間を確保することが大切です。家庭学習の時間を確保するためには、家庭学習の時間を確保することが大切です。

+ 家庭学習時間を計画させて

+ 学び方を身に付けさせて

+ 過去問、フォローアップシート、単元ライブラリの活用を

出所：石巻市教育委員会・宮城県教育委員会のウェブサイトより筆者作成
 左：石巻市教育委員会「石巻市立学校教職員スタンダードと本校の取組」
 右：「「学力向上に向けた5つの提言」を自校化した取組」

このうち、石巻市の例を検討してみると、県の「5つの提言」と石巻市教育委員会のスタンダードの取組内容とは、表4のように並べることができる。

表4 宮城県の「提言」に対応する学校側の取組内容

県の「学力向上に向けた5つの提言」	「石巻市立学校教職員スタンダード」5項目（ゴチック部分）及び同市立学校における取組内容
1 どの子供にも積極的に声掛けをするとともに、子供の声に耳を傾けること。	1 子ども一人一人の役割や居場所を確保し、活躍の場を設ける <ul style="list-style-type: none"> ・班活動を基盤として、一人一人の役割を明確化した係・当番活動を行う。 ・班活動を基盤として、班長会を生徒会を連携させて活動する。 ・生徒健全育成ボランティア「シリウス」を中心に、あいさつ運動やいじめゼロ運動を通して学校、学級への所属感を高める。 ・学校行事において、生徒主体で計画、進行ができるようリーダーを育成する。
2 子供をほめること、認めること。	2 子どもの良さや頑張りを認め、褒める。そのことを保護者にも積極的に伝える <ul style="list-style-type: none"> ・朝の会、帰りの会での生徒の活動を振り返る話合いの場面を設定する（4と共通）。 ・生徒集会や学年集会を活性化し、教師や生徒相互での賞賛の場面を設定する。 ・生徒および保護者に校内の様子を伝える手段として、校内放送の活性化、学校だより・ホームページの充実を図る。 ・保護者が行事に参加できる場を設けたり、送迎等で来校した保護者と積極的に談話するなど、綿密に連携を図る。
3 授業のねらいを明確にするとともに、授業の終末に適用問題や小テスト、授業感想を書く時間を位置付けること。	3 学習面や生活面において、目標（ゴール）を明示して活動させる <ul style="list-style-type: none"> ・授業の目標の視覚的な提示を工夫する（5と共通）。 ・集団や個人のレベルに合わせ、適切な授業の目標を提示する。 ・意見や考えを書く活動を通して、達成度を目標と照らし合わせ、目標に対する意識づけを図る。 ・係活動を主体として、朝の会での生活目標の設定と帰りの会での振り返りを毎日行う。 ・係活動が主体となった清掃や自主学習などのコンクールを開催する。
4 自分の考えをノートにしっかり書かせること。	4 1日1回は、子ども同士で話し合う場を意図的に設ける <ul style="list-style-type: none"> ・（3で掲げた）生徒が書いた意見や考えを、ペアや班で発表し、交流する場を意図的に設定する。 ・（3で掲げた）生活目標についての朝の会、帰りの会での生活班での話合いの場面を設定する。
5 家庭学習の時間を確保すること。	5 ユニバーサルデザインに配慮した教育環境を整える <ul style="list-style-type: none"> ・授業の見通しを持たせるための、目標や学習の流れの視覚的な提示を工夫する。 ・ICT機器を利用して、視覚を焦点化したり、動作や図表を明示したりする。 ・タイマーを利用して、活動時間を明確にする。

出所：各都道府県・指定都市のウェブサイトによって筆者作成

県の「5つの提言」と石巻市教育委員会のスタンダードの5項目とは、もとより一意対応する関係で作られている訳ではない。また「スタンダード」各項目に設定された各数箇条ずつの行動がどのくらい「5つの提言」を実現させることができるのか、エビデンスといえる根拠の提示はない。しかし、内容的には近接するように作られていることは見て取ることができる。このように、目標に向けた具体的な取組枠組みを設定することによって、目標と行動との連関を作ることができるとともに、後日の取組全体の評価が行われやすくなっていることがわかる。

さて、ここで見ておきたいことは、県独自の調査である「宮城県児童生徒学習意識等調査」のデータによって、この五つの提言の実施状況を評価している例があることである。紹介する資料は、宮城県教育委員会が2020年に教職員向けに作成した8ページのパンフレット「学力向上に向けた5つの提言 理解 継続 自校化」である⁸。その中で「「学力向上に向けた5つの提言」を子供たちはどのように受け止めているのでしょうか？」という問いかけによって、自校の様子や自分自身の取組を振り返って「そこから子供たちの「5つの提言」の受け止め方を確認して」みることを提案している。

パンフレットの記述に基づいて表5を作成し、「5つの提言」内容と、五つの提言それぞれの評価に関係づけられる宮城県児童生徒学習意識等調査の設問内容を、構造化して表してみた。右側の欄の設問は、提言の1から5までのそれぞれの実施状況を評価しようと考えられたものが選ばれている。○印で示した児童生徒質問紙からの設問と、●印で示した学校質問紙からの設問が、それぞれ対をなす形で選ばれていて、児童生徒の答えと学校側の答えを比較できるようになっている。

結果の分析は、児童生徒側と学校側の回答を様々な角度から見ている。すなわち、①肯定的な回答の割合の高さ、②児童生徒側と学校側の回答内容の一致度・乖離（かいり）度、③自校と県平均、④経年変化、などの視点で分析が可能であることが示される。

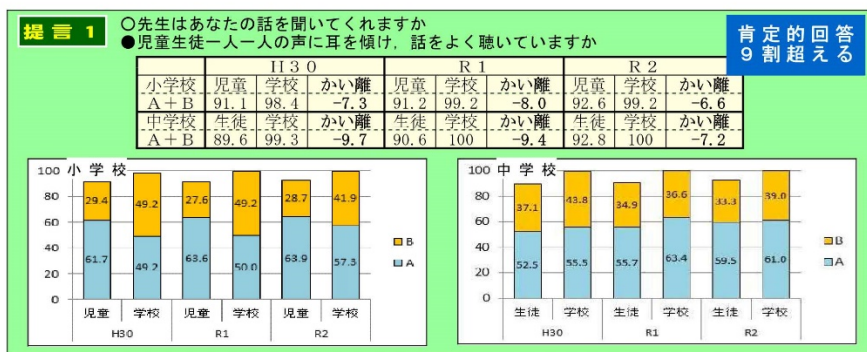
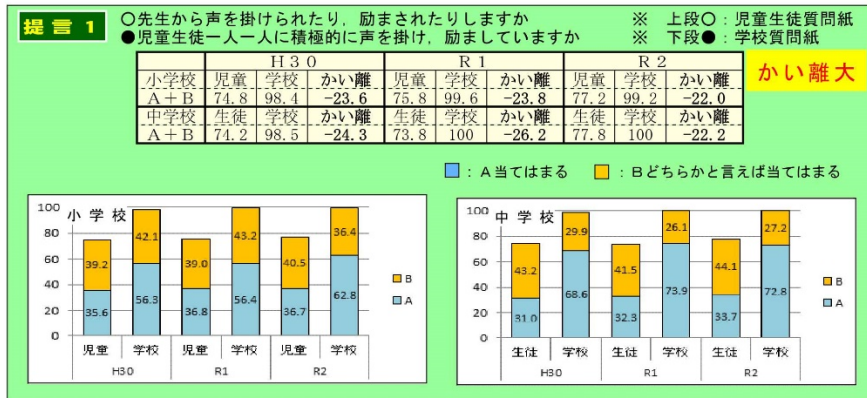
表5 県の調査結果を根拠とする「学力向上に向けた5つの提言」実施状況の評価方法

提言の項目	評価に活用した調査の設問 ○は児童生徒質問紙の設問 ●は学校質問紙の設問
<p>提言1 どの子供にも積極的に声掛けをするとともに、子供の声に耳を傾けること</p>	<p>○先生から声を掛けられたり、励まされたりしますか ●児童生徒一人一人に積極的に声を掛け、励ましていますか ○先生はあなたの話を聞いてくれますか ●児童生徒一人一人の声に耳を傾け、話をよく聴いていますか</p>
<p>提言2 子供をほめること、認めること</p>	<p>○先生は、あなたの良いところを認めてくれていると思いますか ●学校生活の中で、児童生徒一人一人の良い点や可能性を見付け伝えるなど積極的に評価していますか</p>
<p>提言3 授業のねらいを明確にするとともに、授業の終末に適用問題や小テスト、授業感想を書く時間を位置付けること</p>	<p>○授業の中で先生から目標(めあて・ねらい)が示されていると思いますか ●授業の中で目標(めあて・ねらい)を示す活動を計画的に取り入れていますか ○授業のおわりにその時間の学習内容を振り返る活動が行われていると思いますか ●授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れていますか</p>
<p>提言4 自分の考えをノートにしっかり書かせること</p>	<p>○授業で、自分の考えをノートに書くようにしていますか ●ノートづくり(ワークシートやプリント類を除く)を指導していますか</p>
<p>提言5 家庭学習の時間を確保すること</p>	<p>○学校の宿題をしていますか ●家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教えていますか</p>

出所：宮城県教育委員会(2020)「学力向上に向けた5つの提言 理解 継続 自校化」を基に筆者が作成した(「評価に活用した調査の設問」の文面は、県調査の原文とは所々表記が異なる)

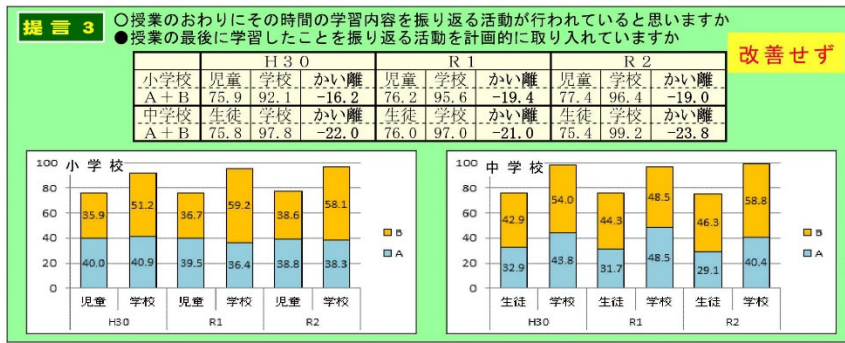
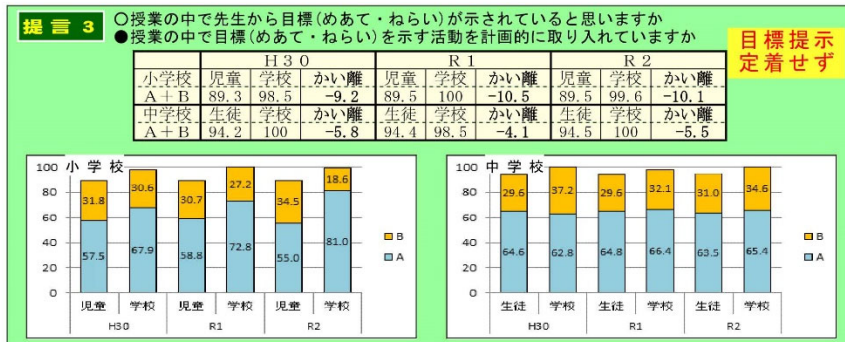
パンフレットにおける分析結果を見ると、「子供たちと先生方の意識はそろっているでしょうか?」との問いかけを見出しとして、「平成30年度から令和2年度まで実施した児童生徒学習意識等調査の3年間の結果から、「5つの提言」それぞれについて、子供たちと先生方の意識の乖離について考えてみ」ることを提起している。

図3 「提言1」に関わる分析結果 ①②



出所：宮城県教育委員会(2020)「学力向上に向けた5つの提言 理解 継続 自校化」

図4 「提言3」に関わる分析結果 ①②



出所：宮城県教育委員会(2020)「学力向上に向けた5つの提言 理解 継続 自校化」

今ここでは、提案 1 と提案 3 の分析結果について、パンフレットからの引用によって紹介してみる。図 3 では、提言 1 の「どの子供にも積極的に声掛けをするとともに、子供の声に耳を傾けること」の実施状況の評価であるが、①最初の設問（上の図）の声掛けや励ましについては、児童生徒側と学校側の「かい離」が、小中学校ともに 22 パーセント以上であることに着目して、「かい離大」と分析している。②次の設問（下の図）の話をお聴きすることについては、「かい離」は数パーセントずつあるものの、肯定回答の割合が高いことに着目して、「肯定的回答 9 割超える」と括（くく）っている。

図 4 では、提案 3 の「授業のねらいを明確にするとともに、授業の終末に適用問題や小テスト、授業感想を書く時間を位置付けること」の実施状況の評価であるが、①最初の設問（上の図）の授業での目標の提示については、肯定的回答がおおむね 9 割以上であるものの、児童生徒側と学校側の「かい離」が 5～10 パーセントであることを重く見たためなのであるうか、「目標提示定着せず」との判定を下している。②次の設問（下の図）の授業での振り返り活動については、「かい離」が 2 割前後に及ぶために「改善せず」と評価をしている。

詳細の紹介は省くが、提言 2, 4, 5 についてもおおむね同じような手法で分析や評価を行っている。提言 2 は経年変化に好感して「かい離減」の分析が、提言 4 では前年との比較で「かい離増」の分析が、提言 5 については例年の差が 1～3 パーセント程度であることから「かい離小」の分析が、それぞれなされている。

こうした分析や判定についての詳細な解説は、パンフレットの中には見られないが、「5 つの提言」の意義の「理解」や、分析を承（う）けての可能な「取組事例」を提示して、この施策のもとでの各校での取組の「継続」と「自校化」を促す構成になっていて、パンフレットの表題・副題のとおりの内容としてまとまっている。

（3）事例としての特色

この事例では、厳しくみると、データの解釈が多分に主観的ではないのかという疑問があり得る。また、児童生徒については意識調査のデータだけに拠（よ）って評価がなされている点で、自己申告の意識調査の回答がどこまで客観的に実態を反映しているのか疑う余地があり、厳密性という面で問題がないわけではないが、他方で「実施状況」という的を絞った評価であるので、比較的納得度の高い、客観性のある根拠によって分析や判定が下されている。統計学の専門的な知識も不要であり、手間が極端に掛かるわけではない点で、希望すれば県下の多くの学校で同様の分析が比較的容易に行える点など、コスト面の利便性も高いと考えられる。

総じて理解しやすく、コストに比して良質の客観的根拠を活用している事例であると思われる。

2. 埼玉県教育調査における事例

（1）埼玉県の教育調査

埼玉県では、2015 年度から、政令指定都市のさいたま市を除く県内の公立小・中学校及び義務教育学校の児童生徒のうち、小学校第 4 学年から中学校第 3 学年までの全ての児童

生徒を対象とする「児童生徒に対する調査」と、同じくさいたま市を除く公立小・中学校及び義務教育学校に対する「学校質問紙調査」、さらにはさいたま市以外の市町村教育委員会に対する「市町村質問紙調査」の3部構成の調査を実施している⁹。

実施目的は、「令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査報告書」の「調査の目的」にては、

本県の児童生徒の学力や学習に関する事項等を把握することで、教育施策や指導の工夫改善を図り、児童生徒一人一人の学力を確実に伸ばす教育を推進する。

とあり、目的の冒頭に「教育施策」が掲げられている珍しい事例である。さらに、県教育委員会のウェブサイトにおける「埼玉県学力・学習状況調査」のトップページでの紹介では、

10

「学習した内容がしっかりと身に付いているのか」という今までの視点に、「一人一人の学力がどれだけ伸びているのか」という視点を加えることで、子供たちの成長していく姿が見える（後略）

子供の「学力の伸び」と「教育委員会や学校の取組の変化」の関係を検証することで、今まで以上に取組の効果を確かめることができる（後略）

（下線は筆者）

とある。先の「令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査報告書」の内容を見たあとでは、上記の「調査の目的」に言う「教育施策」が、下線を引いた引用部分であることが分かる。

「児童生徒に対する調査」の対象教科は、中学校第1学年までが国語・算数（数学）の2教科、中学校第2学年以上は国語・数学・英語の3教科である。いずれの教科も、基礎的・基本的な知識・技能をみる「知識に関する問題」と「活用に関する問題」の2種類である。教科の調査のほかには全学年の児童生徒に対する「質問紙調査」があり、「学習意欲、学習方法及び生活習慣等に関する事項」が調査される。

学校と市町村教育委員会に対する「質問紙調査」では、「学校における教育活動並びに学校及び市町村における教育条件の整備等に関する事項」が調査される。

（2）県の「学力調査分析」と教育調査の結果の活用

埼玉県学力・学習状況調査は、開発段階から周到な狙いがあったことがうかがえる、大がかりで論理的な構成になっている¹¹。今、その仕組みを全て紹介できないので、本稿でふれなくてはならない事項を、必要性の大小に応じて簡略化して紹介しておく。

まず、データとして注目すべきことは、対象学年の全児童生徒に教科の調査と質問紙調査を実施して、パネルデータを作成することで同一児童生徒・学級・学校単位での年々の変化を追うことができる設計にしていることである。調査問題は、同一児童生徒の学力の「伸び」が測定できるような問題が工夫されており、当該児童生徒の質問紙調査の結果や、所属集団（学級、学校、自治体）の調査データとの比較分析が可能となっている。

その結果として、個々人の諸変化を始め、ある学級・学年・学校ごとの状況や、児童生徒が置かれた環境ならびに施された介入（教科教育及び学級経営に関わる取組を含む）などの

要因との相関を見ることが容易にできることとなっている。

更に特長を挙げるならば、調査結果の分析枠組み（ロジック）と、それぞれの学校や教職員において参照したい児童生徒の調査結果と上記の環境要因・取組要因のうちの見たい相関を簡単に検索できる仕組み（システム）を提供していることである。

例えば、分析枠組みについては、学力という結果に向けて影響をした可能性のある諸要素がどのように働いたかを分析する際に「主体的・対話的で深い学び」の実現状況、「非認知能力」の特性、「学習方略」（＝「学習の効果を高めるために児童生徒が意図的に行う活動」で、教員や友人にも関わってゆく活動も含む）などの視点を提示し、分析・検証の手順も「①各学校の実態を把握する、②分析を行う、③仮説を設定する、④検証を行う」というようにロジカルに例示している。

相関を検索するシステムについては、パソコン上で「探索項目」（例えば、ある教科のある出題分野などの成績階層）をプルダウン式のメニューで選べば、「相関係数のリストが出ます！」との案内のとおり、他の探索項目で相関係数が高いものが、教科の別、質問紙の別を超えて、係数の高い順に表示される仕組みである。

（3）県の教育調査の結果の活用における施策の評価との関連

以上の仕組みの説明に続いて、学校改善へのつなげ方の説明や、実際の調査問題や調査結果に基づいて県内の学校で行われた改善の事例の紹介などが付されて、学校側で改善を図ろうとする場合には役に立つこととみえる。

本章における関心からは、前記の引用で下線を施した、調査実施の趣旨として県からの説明にあった「子供の『学力の伸び』と『教育委員会や学校の取組の変化』の関係を検証することで、今まで以上に取組の効果を確かめることができる」という部分が何を意味するのかを知りたい。資料としている「令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査報告書」には、ほぼ全編が学校における改善へのエビデンスの活用で占められている中で、ある模式図の中に、「学力を大きく伸ばした良い取組の発信」という枠囲いの数行があって、そこに施策の評価に関わる示唆をうかがうことができる記述があった。その部分だけを図 5 として再現したい。断ったように、これは同報告書の冒頭に置かれた、「令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査ブランドデザイン」の図から取ったもので、特段の説明もないので、ここへ上がった諸事業が実際に「良い取組」に当たるのかさえも定かではない。図では、「良い取組」を「子供たち、ご家庭の取組」「学校の取組」「県の取組」と層状に示しているが、「子供たち、ご家庭」も「学校」も、どうみても例示の三～四事項が挙げられているばかりなので、「県の取組」も例示には違いない。

ただ、ここで注目しておきたいことは、図 5 でされた諸事業を「良い取組」認定するための根拠として、県の調査結果の分析によって創出されたエビデンスを使っていることとなるので、埼玉県学力・学習状況調査の結果の活用のシステムは、政策過程の評価にも使うことができる含意を有していることが明らかになっているとみられる。

この点、県のシステムに関わりのある研究者たちによる「分析報告書」においては、調査データから得られたエビデンスを教育政策の評価に活用する見通しを持って県教育委員会に同分析報告書を提出していることがみえる。すなわち、「国内外で実施されてきた学力テストの現状」を解説する一般論の扱いではあるが、経済学で用いられる「教育生産関数」

の考え方を説明し、また、学力に影響を与えると考えられるにも関わらず、推計に用いられていない投入要素がある場合」に生じる「脱落変数バイアス」への注意を喚起しつつ「教育政策の評価のために求められる情報」について論じているのである¹²。このような議論を埼玉県教育委員会もよく踏まえているとみるべきであるので、図5の事例を見ても、既に同県では、EBPMを視野に入れた客観的根拠の活用を、顕在的にはないものの、少なくとも萌芽（ほうが）的には開始していると評価することができる。

図5 「学力を大きく伸ばした良い取組の発信」の例示（グランドデザインの模式図用）

県の取組

- ・学力向上推進協議会
- ・「チーム埼玉」学力向上パワーアップ事業
- ・「未来を生き抜く人材育成」学力保障スクラム事業
- ・学力向上研究校指定事業
- ・学力向上プロジェクト教員
- ・重点支援
- ・良い授業を見つけ！広めて！学力UP事業
- ・AIを活用した学びの実践研究事業
- ・学力を伸ばした担当者協議会
- ・「こんな取組が効果的でした」リーフレット
- ・埼玉県学力・学習状況調査報告書
- ・埼玉県学力・学習状況調査データ活用事業

出所：「令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査グランドデザイン」の図（埼玉県教育委員会(2019)「令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査報告書」，p.5）より筆者作成

（4）事例としての特色

この事例を本章の関心から類別するとすれば、冒頭に示した二つ目の観点に該当する典型的な事例であるといえる。すなわち、埼玉県学力・学習状況調査の結果を中心とするデータから創出されたエビデンスを学校において活用するための効果的な施策としての意義を持つといえる。いわゆるEBPMの観点からいう、policy makingの事例としては意味付けない方が良いのは、本事例に関わる埼玉県教育委員会の結果報告書では、「調査結果の活用」の章には、専ら学校での授業等の指導や研修などの改善のための活用が示されていて、教育委員会では専ら各学校における調査結果の活用を支援する対応を担当するものであるからである。正に、policy implementationの中で客観的根拠として教育調査のデータを活用している事例である。

ただ、そのエビデンスの生成過程が、データの規模の大きさや系統性においても、場面設定の多様性においても、結果の活用をはかるための論理性においても、従来の自治体の教育調査の例とは比較にならないほど充実していることこそは、本事例の最大の特徴である¹³。

そして、その充実したエビデンスが、やがて学校改善のみならず、教育委員会などの施策

の立案や改善にも生かされる展望が開けていることも、この事例の特色である。埼玉県教育委員会のウェブサイトや埼玉県学力・学習状況調査の報告書では、調査結果の活用は専ら学校改善における活用に限って言及があるが、2018年10月の「教育再生実行会議・第3回技術革新WG有識者会議」では、当時の埼玉県教育長が事例報告をする中で、発展的に今後を展望している。県の教育調査の活用によって、人的加配を含めた「学校の実情に応じた重点支援」の実施や「市町村・学校の枠を超えて効果的な取組を共有する仕組みづくり」に言及し、更に「まだまだ発展途上ではあるが」としつつも「本調査を軸として、データに基づく指導（EBPM）と個に応じた指導の文化の構築を開始」と報告し、県教育行政トップとしての今後の方向性を示している。¹⁴

埼玉県学力・学習状況調査の開始の3年目の2017年12月に立ち上げられた「『埼玉県学力・学習状況調査』を軸にした学力向上のためのコンソーシアム」には、「福島県教育委員会、福島県郡山市教育委員会、福島県西会津町教育委員会、広島県教育委員会、広島県福山市教育委員会、島根県雲南市教育委員会、野村総合研究所、日本財団、理化学研究所など」が参加したといい¹⁵、その後の自治体間での経験交流につながっている¹⁶。

3. 福井県の教育調査における事例

（1）福井県の教育調査

福井県では、福井県教育総合研究所（旧福井県教育研究所より2017年4月に改称）において、1951年から県独自の学力調査を実施しており、現在は「福井県学力調査」、別名「SASA」（2011年1月より使用）として、公立小学校の5年生、同じく中学校の2年生を対象として実施している。¹⁷

近年の調査結果報告では、SASAの目的は「県内の児童生徒の学習状況および学習と生活に関する意識や実態を把握するとともに、結果を分析することにより学習指導上の課題を明らかにし、学力向上に資する。」とあるように、県の教育施策にその調査結果を活用する旨が明記されていない。しかし、調査結果の活用については；

- ・教育総合研究所が調査結果を集計・分析し、学校等に報告
- ・義務教育課がSASAの結果を踏まえて授業改善研修を実施
- ・学校はSASAの結果を分析し、すみやかに授業改善等に活用

とあるように、同調査が県の授業改善の施策の中でも、特に教職員研修の施策に活用されていることがわかる¹⁸。

福井県のSASAは、全国学力・学習状況調査の結果の分析と密接に関連して行われている。福井県教育研究所の紀要においても、「平成26年度に、「全国学力・学習状況調査」および「SASA（福井県学力調査）」を一括して管理、分析し、最新の教育方法の研究開発を担う目的で学力調査分析ユニットが設置された。」とあるように、組織体制を整えて、学校におけるSASAの結果分析とその授業改善等への活用を推進する、県の学力向上対策に関わっていることがわかる。¹⁹

以下この項目では、この調査がどのような形で授業改善研修を核にした施策の根拠として活用されているかを検討する。

(2) 県の「学力調査分析」と教育調査の結果の活用

SASA を核とする福井県の教育施策は、全国学力・学習状況調査の結果と連動した速やかな授業改善体制が特に注目されているが²⁰、本稿の関心からいえば、SASA の質問項目において、学習環境や児童生徒の非認知能力の傾向を調べる細かな工夫によって、精緻な挙証をしようとするその開発体制に注目したい²¹。

学習環境については、学級の風土についての設問が充実している。全国学力・学習状況調査においても「あなたの学級では、学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか」という設問は見られるが、ほとんどは回答者の子供自身についての問いであって、学級について尋ねるための設問は他にはない。福井県においては、SASA2015(2015年度)から、新たに34の質問項目を追加した際に、「学級集団については、学校の教師への聞き取りをもとに、学力と関連が高いと予想される学級ソーシャルスキルについて、以下の6項目を追加した」ということで、学級について尋ねるための設問として、図6のような6問を追加している。

図6 福井県 SASA2015/2016 における「学級ソーシャルスキル」についての追加設問

①積極力

自分のクラスは、だれと同じグループになっても、しっかりと活動できる学級だと思いますか。

②安心力

自分のクラスは、「ありがとう」や「ごめんね」を伝え合っている学級だと思いますか。

③けじめ力

自分のクラスは、教室や廊下などを整理整頓している学級だと思いますか。

④協力力

自分のクラスは、授業のグループ学習や班活動などで、一人ひとりがよく協力している学級だと思いますか。

⑤安心力

自分のクラスは、授業などで、間違いを恐れず、安心して発言できる雰囲気のある学級だと思いますか。

⑥協力力

自分のクラスは、学校行事や学級の活動に、みんなで力を合わせて取り組んでいる学級だと思いますか。

⑦自治力（引用者注：SASA2016からの追加項目）

自分のクラスは、学級をよくするための話し合いや活動をして、みんなで決めたことを守りよりよくしていける学級だと思いますか。

出所：三谷和範ほか(2017), pp.47-48 を基に筆者作成

非認知能力についても追加項目が作成された。こちらは、学力調査分析ユニットの研究課題として「福井県の子どもの高い学力を支える要因に関する研究」があることに拠（よ）るものであったという。「福井県の児童・生徒が高い学力を維持している原因として、どのような非認知能力が関係しているのか明らかにする」との趣旨で、2015年度から、非認知能力のうちの「やり抜く力」から着手するために図7のような5問を追加している。「勉強がいやでも、すぐにやり始めます」「むずかしい問題でも、ねばり強く考えるほうです」などのように比較的短い文章で、複雑な条件が絡まない答えやすい設問が工夫されている。

三谷ら（2017）の論稿では、上記の新たな設問内容を紹介しつつ、それらによる調査と分析の結果として、いずれの問いにおいても高い正答率との相関が見られたことを報告している。

図7 福井県 SASA2015 における「やり抜く力」についての追加設問

〔質問文〕

- ①むずかしい問題や、複雑な問題でも、できそうだと思えばとけるまでがんばってみます。
- ②勉強がいやでも、すぐにやり始めます。
- ③とけなかった問題を先生に聞いたり、調べたりしてみて、わかるようになるまで考えます。
- ④むずかしい問題でも、ねばり強く考えるほうです。
- ⑤むずかしい問題でも、いろいろなやり方を考えて、がんばります。

〔回答選択肢〕

- 1「とてもよくあてはまる」
- 2「どちらかといえば、あてはまる」
- 3「どちらかといえば、あてはまらない」
- 4「まったくあてはまらない」

出所：三谷和範ほか(2017), p.49 を基に筆者作成

(3) 事例としての特色

この事例では、福井県における全国学力・学習状況調査の高い平均正答率とそれを支える要因について、因果関係を推定する段階には至っていないものの、「学級ソーシャルスキル」という観点や、個々人の非認知能力の観点からの細かな要因を想定しようとしている。証明したい明確なテーマを立てて、従来の調査ではなかなか集められなかったデータから確実な根拠を作ろうとする方向性は、本稿が求めている事例の観点到合致するし、客観的根拠を貴ぶ EBPM（若しくは EIPM）の在るべき姿を示しているともいえよう。

4. 熊本県の教育調査における事例

(1) 熊本県の教育調査

最後の事例は、教育調査を含めた県の授業改善施策を進める上での客観的根拠に関わるケースである。

熊本県では、「熊本県学力調査」を 2019 年度まで実施していた（2020 年度以降は「熊本県学力・学習状況調査」として実施）。同調査は、2003 年度に「基礎的・基本的な知識及び技能とともに、学習意欲や思考力・判断力・表現力等までを問う評価問題」を開発したことによって開始された。更にその背景には、学習指導要領の改訂に関わる県の対応として、2001 年度における「熊本型授業」の実施がある。「熊本型授業」とは、「基礎・基本を確実に習得させる「徹底指導」と、自ら考え、問題解決に主体的に取り組む「能動型学習」とのめりはりをつけた」授業を言い、以後、近年に至るまで熊本県の授業改善施策の基本をな

してきた。

熊本県学力調査の趣旨は、次のように示されていた（下線部引用者）。²²

本県児童生徒の学力や学習状況及び教師の学力向上への取組状況等について調査・分析することにより、県教育委員会における教育施策の成果と課題を検証し、新たな取組の方向性を明らかにするとともに、各市町村教育委員会における学力向上に向けた施策の改善に資する。

併せて、市町村教育委員会と連携を図りながら今後の学校における「確かな学力」の確実な定着を図るための指導方法の工夫改善に資する。

このように、県の教育調査の結果を教育施策において活用する旨が明記されている。特に注目したことは、県のみならず、市町村の教育委員会の施策における活用にも言及していることである。表5を見ても、そのような都道府県は珍しい。

同調査は、その来歴が示すように、「徹底指導」による基礎・基本の習得と主体的に学ぶ「能動型学習」のバランスある授業法を前提として開発されてきたので、上にいう「教育施策」も主に授業改善の施策やそのための教員研修の施策が主となっている。換言すれば、熊本県においては、学力調査を含み込む形の授業改善施策が20年以上にわたって継続中であるといえる。

よって若干自己撞着（どうちゃく）的な印象を与えるかもしれないが、本項では、熊本県の授業改善施策における客観的根拠について見てゆく中で、熊本県学力調査のデータの活用状況を検討したい。

（2）県の授業改善施策と熊本県学力調査（2019年度まで）の結果の活用

熊本県の授業改善施策は、その教育調査の名称や内容の変化を伴いながら、時とともに更新されており、その更新のたびにそれまでの施策の評価が下されていることが見える。

近年では、「熊本の学び」総合構想会議(2019)「『熊本の学び』についての提言～義務教育段階における学力の育成に向けて～」の中で、熊本県学力調査についての評価を示して、次の4点を挙げている（丸数字は引用者）；²³

- ①各教科で身に付けるべき力は何なのか、教師へのメッセージとなった。
- ②知識・技能だけでなく思考力・判断力・表現力や関心・意欲の状況をみる問題が作成されているため、思考のプロセスが大切にされ、調査問題そのものが、授業改善の参考となっていた。
- ③県学力調査の結果が、校内研究の取組の検証を行う際の一つの指標となった。
- ④小学校3年生から実施されているため、市町村教育委員会が行う学力向上対策の検証を早い段階で行うことができた。

など、教職員・学校において肯定的な効果があったという判定がなされ、市町村教育委員会の施策についても成果があったという評価になっている。また、成果だけではなく、問題点の具体的な指摘もなされている。ここでは課題・問題点の紹介は省略するが、功罪について

は評価としてのバランスが確保されている形である。

しかしながら、本章が求める、施策を検討する際の「客観的根拠」の観点からいえば、この総合構想会議の評価については根拠が明示されていないことを報告しなくてはならない。たんに、総合構想会議の報告書の構成上の問題ではなく、ウェブで公開されている限りでは、県の他の報告書等の資料を見ても、少なくとも熊本県学力調査の結果がこうした施策の効果や問題点の根拠として分かりやすく提示された記述が見当たらないのである。

例えば、毎年公表される熊本県学力調査の結果報告をみても、そのような 2 次的なデータも分析もない。図 8 で引用を試みた 2018 年度の結果報告の「目次」を参照すると、「1」

図 8 熊本県学力調査結果報告の構成パターン（2018 年度の例）

目 次	
1 質問紙調査の結果【県全体】	
①意識調査A（児童，生徒対象）	1
②意識調査B（主幹教諭，教諭，講師対象）	5
2 学力調査の結果【県全体】	
①学年別定着率	
・小学校第 3 学年	8
・小学校第 4 学年	9
・小学校第 5 学年	10
・小学校第 6 学年	11
・中学校第 1 学年	12
・中学校第 2 学年	14
②小問別定着率	
・小学校第 3 学年 国語	16
" 算数	
・小学校第 4 学年 国語	18
" 算数	
・小学校第 5 学年 国語	20
" 算数	
・小学校第 6 学年 国語	22
" 算数	
・中学校第 1 学年 国語	24
" 社会	
" 数学	
" 理科	
" 英語	
・中学校第 2 学年 国語	29
" 社会	
" 数学	
" 理科	
" 英語	

出所：熊本県教育委員会(2019)「平成 30 年度「熊本県学力調査」結果報告」より引用

が質問紙調査の結果を回答者の属性別に示すもの、「2」が学力調査の結果を「定着率」という独自の指標に変換して「学年別」と「小問別」に提示している。質問紙調査については、見やすい棒グラフで結果を示しているし、学力調査については生データではなく、学年別では教科ごとの「領域」「観点」別に定着率で示し、かつ熊本型授業でバランスが重んじられている「知識」「活用」という範ちゅうによる定着率をも出している。更に「小問別」の定着率においては、全小問について各学年・各教科の中の「領域」「学習指導要領の内容」「出

題の狙い」などで短い説明を添えた一覧表によって定着率の説明をしている。このような形での結果報告が、少なくとも 2013 年度に遡って行われていたことが確認できる。

要するに、2019 年度まで実施されていた熊本県学力調査の結果は、各学校において授業方法を評価・検討する上で活用されることに、関係者の力点が置かれていたと推察できるが、調査がその「趣旨」の一つとして掲げていた「教育施策の成果と課題を検証」することや、「学力向上に向けた施策の改善」に対しては、どのように客観的根拠を提供していたかが分かる資料は見当たらない。

加えて、「定着率」についても一言するならば、定着率という語は、イメージ的な表現としては各地の教育現場でも使われるが、客観的な指標として使われることは珍しいと思われる。熊本県学力調査の結果報告では、確認できるだけでも十数年前から「定着率」という指標を使用しているが²⁴、これは単なる正答率や通過率のことではない。毎年の結果報告によれば、「定着率とは、「十分満足できる解答状況」又は「概ね満足できる解答状況」であった児童生徒数の全受考者数に対する割合」を示すものであるという²⁵。そして、「満足できる解答状況」がどのように判断されるのかは、示されていない。

（3）熊本県学力・学習状況調査（2020 年度以降）への転進と客観的根拠の充実

上記の状況は、県の調査が 2020 年度に「熊本県学力・学習状況調査」に代わる時期に変化をみせる。ここで指摘したい変化は二つあるが、その一つは教育調査の設計変更に伴って県の教育委員会における「客観的な根拠」についての公式の考え方が拡充・深化していることである。以下、長くなるが、経緯を含めて紹介する。

熊本県では、2018 年 5 月に教育委員会の教育長からの諮問に基づき、「熊本の学び」総合構想会議における一年近い議論が始まった。そして、翌 2019 年 4 月にはその答申に相当する「『熊本の学び』についての提言～義務教育段階における学力の育成に向けて～」が示された（以下、本項では「『熊本の学び』についての提言」と略称）。諮問の背景には、加速度的に変化する社会が突きつける課題や、2016 年の熊本地震から得た教訓とともに一層明らかになった身近な諸課題がある。「『熊本の学び』についての提言」は、そうした課題や教訓を子供たちが背負って生きていく上で、義務教育段階で必要な力を獲得するような学びを「熊本の学び」として、その基本的な「理念」と「提言 1」から「提言 3」までを図 9 のように掲げている。²⁶

この「理念」と「提言」の関係をみてみると、「理念」の中にある、熊本で生きる子供たちが「学ぶ意味」を自分で問いながら「能動的」な形で、継続的な学び手として生涯を過ごしていく力を養成する趣旨は、「提言」の中で各要素が重なりあったりつながりあったりしながらも、三つのポイントに焦点化されていることが分かる。特に、「提言 3」は県の教育調査とも関わってくる項目であるが、そこでは「理念」や「提言 1」の中で繰り返されている「能動的に学び続ける」ための条件を示している。すなわち、子供一人一人の「学びの姿」を把握するための評価や調査の仕組みを基に、継続的なフィードバックを活用しながら主体的な学びをする、という学習像が示されているといえる。

図9 「『熊本の学び』についての提言」にみる理念と三つの提言

理念

熊本のすべての子供たちが、「学ぶ意味」を問いながら、
「能動的に学び続ける力」を身に付けることを目指します。

熊本の未来の創り手となる子供たちに期待する学び（提言）

【提言1】

ふるさと熊本に根ざし、豊かな郷土の創造と自己の
向上を目指し、能動的に学び続ける熊本の孩子

【提言2】

問いを発し、課題に主体的に立ち向かい、
学びを深める熊本の孩子

【提言3】

自分の学びの姿を知り、日々たゆまず、
自ら学ぶ熊本の孩子

出所：「『熊本の学び』についての提言～義務教育段階における学力の育成に向けて～」p.3
より、筆者作成

「『熊本の学び』についての提言」の中盤～後半部分では、上記の「理念」と三つの「提言」の説明があるが、その中で「提言3」に関わって教育調査の在り方に言及している。すなわち、「『学び』は、子供たち一人一人の中にある」という前提のもとで、次のように述べる（各段落は引用者が表示ページから切り取ったもの）；²⁷

子供一人一人の学習状況を的確に把握し、分析するために学力調査を実施するとともに、より詳細に分析するため、子供たちの学習状況を把握するアンケート調査も実施することが求められる。（p.21）

県教育委員会は、調査の目的を整理し、子供たちが自分自身の課題を把握し、自ら課題を克服しようとするための環境を整えるとともに、家庭に適切な情報を伝え、共に子供たちの学びを支援する仕組みを構築する必要がある。（p.22）

市町村教育委員会は、ICT環境や新たな教育的ニーズに対応できる学校施設など次世代の教育インフラ整備とともにICTの効果的な活用を進めていくことが必要である。

これらにみるように、「『熊本の学び』についての提言」では、子供一人一人の学習に焦点を当て直し、詳細な分析を可能とする調査を求めるとともに、県教育委員会には調査の目的を整理して、そこから得る情報を活用して子供たちの学びの支援に至るような一貫性・系統性のある学力向上施策を求めている。また、その延長線上に、市町村の教育委員会にはICTインフラの整備を、提言が実現するための必須要件として提起している。そして、最後にも、こうした事柄については、「早急に具体的な取組を推進するとともに、客観的な根拠に基づき成果を検証することが大切である」(p.25)との念押しがなされている。

2020年4月、「『熊本の学び』についての提言」を受け取った熊本県教育委員会では、示された「理念」と「三つの提言」が実現できるように検討作業を進めて、同年12月に、「熊本の学び推進プラン」(以下、「推進プラン」という)を発表した。

「推進プラン」においては、「『熊本の学び』についての提言」の趣旨を確認しながら、県教育委員会としての対応方針を次の三点のように整理している；²⁸

- ・「各学校のカリキュラム・マネジメントを効果的に進めるためには、客観的かつ正確な実態把握に基づくPDCAサイクルを確立する必要がある」
- ・「効果的な学力向上検証改善サイクルが確立するよう、詳細な現状分析を可能にし、どの課題が継続しているか次年度に向けたアクションにつなげてい」
- ・「各市町村教育委員会においては、施策の検証に生かし、実態に応じた学校支援の方策の根拠とするなど、効果的な活用を期待する」

このような方針をみても、熊本県のこれ以降の施策では、教育調査で収集する情報の範囲を広げ、かつ教育施策の検証や改善に役立てるものへと展開させようとしていることが分かる。さらに、図10においては、「推進プラン」の随所から県の教育調査の在り方や、調査データの教育施策への活用について触れた箇所を抜き出した。

図 10 「熊本の学び推進プラン」にみる教育施策の客観的根拠に関連する記述の例

①熊本県学力・学習状況調査実施の意図

●熊本県学力・学習状況調査を実施する意図は次のとおりです。

- ・児童生徒.: 自身の学びを振り返り, 次の学びに向かうための「道しるべ」とする。
- ・学校(教師).: 教育指導の成果と課題を検証し, その改善を図る。
- ・教育委員会.: 教育施策の成果と課題を検証し, その改善を図る。

このように, 児童生徒にとっては, 自身の状況を的確に把握し, 次の学びに向かうための道しるべとなり, 学校および行政にとっては, 児童生徒の学力を保障するための継続的な検証改善サイクルを確立するための起点となるのが熊本県学力・学習状況調査です。

●このような視座に立った時, 調査結果はこれまで以上にきめ細かに示されるとともに, そのデータは, より客観的で信頼できるものでなければなりません。(p.75)

②実態把握及び評価 (Check) は, 結果を信頼性のあるものとするため, 同じ採点基準で採点を行い, 調査結果を客観的な根拠資料として提供します。また, 質問紙調査を同時に行い, 子供たちの学習状況を学習習慣や生活習慣との相関から, より詳細に捉えることができる県学力・学習状況調査を目指していきます。

この県学力・学習状況調査の実施後に提供される詳細な分析資料から, 教師は児童生徒の課題解決のために, 「何を学ぶとよいか」に加え, 「どのように学ぶとよいか」までも併せて指導することが可能となります。(p.76)

③学力・学習状況が客観的に把握でき信頼性が高まることが期待できます。学力調査に加えて, 児童生徒がこれまでの学び方や生活状況を振り返り, これからの学びに生かせるような質問紙調査を実施し, 学力調査との相関関係を確かめられるものにしていきます。学力調査と質問紙調査から明らかになった一人一人の学習状況とそれに対する学習へのアドバイスが, 個人票で示されます。(p.77)

④児童生徒が自分自身の課題を把握し, 自ら課題を克服しようとするためには, 個人の結果を表した個人票の充実が欠かせません。学力調査と質問紙調査から個々の学習状況を明らかにし, 個々の学びの成長を可視化し, 自ら学びの振り返りを促し, PDCA サイクルで自らの学びをデザインできる県学力・学習状況調査を目指します。(p.82)

出所: 熊本県教育委員会(2019)『熊本の学び推進プラン』を基に筆者作成。

通し番号の丸数字・下線・ページ番号は, 筆者による

それぞれの引用の下線部を中心にみることで, 新たな教育調査のもとでは, 詳細なデータによるきめ細かな分析, 個々人の学び方や生活状況の振り返りと学力との相関の検出, 児童生徒の学習の保障などを可能にする計画が描かれている。

また、ここに引用したことを含めて、「推進プラン」に詳述されたことについて、「着実に実施するとともに、県学力・学習状況調査や全国学力・学習状況調査の客観的な根拠に基づき成果を検証していきます。」(p.102)として、学力向上施策の実施状況のモニタリングや評価がなされるという計画を示している。

(4) 事例としての特色

熊本県で17年間実施されてきた「熊本県学力調査」は、全国学力・学習状況調査に先んじて実施され、県内の小中学校における授業の在り方に大きな影響があったとされるが、2020年度に「熊本県学力・学習状況調査」となるに及んで、結果活用において学校や学級中心であったものが、子供個々人の学習に焦点を当てるという転換をみた。また、その際には、子供個々人の学習環境や学習状況などを詳細に調べて、個々人の学力の把握や以後の学習方針を決定する根拠とすべきだという考えに立って教育調査の結果を活用するようになった。そうなることで、調査項目が拡充されて学力に影響を与える因子を個人レベルで推定しやすくしただけではなく、調査結果の活用において客観的な根拠の信頼性を一層重視するようになった。

また、従来は教育政策・施策の根拠として調査結果を活用することが多くなかった状況に対して、活用されるための条件を整えた事例であるということも指摘できる。

3節 おわりに

本節で取り上げている自治体独自の学力調査については、それが教育政策・施策に対してどのように作用しているかということを経験的に分析した研究は多くない。教育史研究者の北野秋男は「各都道府県で独自に実施されている地方学力テストが学力向上に対して、どのように有効であったかの検証は全くなされていない。」としている²⁹。北野自身も同じ論文において秋田県・石川県・福井県の学力向上策と全国学力・学習状況調査における好結果の関係を分析しているが、その関係性の指摘は科学的な因果関係の論証にまでは至っていない。もっとも、3県では共通して学力向上に結びつくとみられる施策があったことを示しており、学校現場の日々の取組や努力も考慮にいれつつも、「全国学テの事前対策の様相を呈し」たこと、「授業時間以外にも事前対策をしていた」こと、全国テストと県のテストのデータや改善サイクルを一括管理する「研究開発を担う部署」の設置などの事実が指摘されているが、施策の効果に関する因果関係の論証は容易ではないことも示されているといえる³⁰。

もっとも、そうした効果があがる取組についての要因と効果の因果関係の論証を、県や市町村の教育委員会がどこまで積極的に求めているのかは、定かではない。因果関係の推定ができることを不要であるとは言わないまでも、効果があがることの論証にはこだわらずに、可能な条件がある場合などにおいて因果関係の推定を進める実践研究を選択的に実施していることも考えられる。用例を数量的に調べたわけではないが、教育委員会や学校で比較的好んで使われているように思える表現に「効果検証」というものがある。

例えば、香川県の「小・中学校における新しい指導体制の在り方検討委員会」が2021年

にまとめた「香川の新しい指導体制等の在り方について」では、近年の香川県下の学校における取組や教育調査の成果や課題を検討する中で、少人数学級や小中連携の施策に効果が見えつつあることをふまえながら、県の施策に関わる今後の「効果検証」の可能性を示している。図 11 では、その主なものを引用して、一覧化した³¹。

図 11 「香川の新しい指導体制等の在り方について」が示す効果検証の可能性

- ①エビデンスに基づく教育という観点から、例えば、少人数学級を導入したことによって、児童生徒の学習内容の定着度、授業中の学習活動、教員の指導等にどのような効果や変化がみられたかについて、効果検証部会を立ち上げ、大学や教育研究機関等と連携しながら、量的・質的両面から効果を検証するとともに、改善すべき課題を整理することが考えられる。
- ②全体的な傾向を数値データから検証するために、香川県学習状況調査を活用し、児童生徒の学力や学習の状況等について、例えば、専科指導を実施したクラスと実施しなかったクラスを比較する方法などが考えられる。
- ③具体的にどのような点でカリキュラムや指導上の工夫改善が行われ、それがどのような効果を生み出したのかについて個別事例を対象にして、量的・質的両面から検証するために、例えば、「個を活かす協働的な学び」に意欲のある学校をモデル校として指定し、指導体制を効果的に活用した授業の実践を行ってもらい、その効果を検証するといった方法も考えられる。この方法のよさは、その成果だけでなく、成果を生み出したカリキュラムや指導上の工夫改善を含めて、県内の学校に発信し、有効な実践事例を広げていくことができるという副次的効果があることである。

出所：小・中学校における新しい指導体制の在り方検討委員会(2021)「香川の新しい指導体制等の在り方について(まとめ)」を基に筆者作成。丸数字・下線は、筆者による

ここに示唆された検証作業の中身をみると、効果があったことを証明する手続であったり、効果を上げたとみられる取組と教育の成果との因果関係を指摘する客観的な根拠づくりであったりしている。すなわち、EBPMにおけるエビデンス活用の手続と実質的に同じことを「効果検証」の名の下に行うというケースであるが、こうした発想は他の県にもあると推測することができる。

本章でみてきた事例についてまとめると、自治体の教育調査のデータを活用した政策のエビデンスをめぐる現況に関しては、図 1 で示した三つの分析の観点によって次のように整理することができる。すなわち、まず一つ目の観点に関わっては、教育実践が効果を上げていることを客観的根拠によって示そうとしている事例が少なくない自治体で看取されているといえる。次いで、二つ目の観点に関わっては、自治体独自の教育調査を実施していた都道府県の過半数がその実施目的の中で教育委員会の施策等に言及していたが、実際に調

査結果を施策に絡めているといえる例は少数派である。またエビデンスといえる形での調査結果の活用をしているところは、本稿でも紹介したような数例にとどまるようである。

最後に、三つ目の観点に関わっては、教育調査から得たエビデンスを教育施策の企画・立案の政策過程において活用する形は、一部の自治体で本格的に展開する寸前の状況にあると評価することができる。すなわち、紹介した数例において萌芽（ほうが）的に実現しつつあり、かつ自治体間で事例としての情報交換が起こっている状況がみられるのである。

「萌芽（ほうが）的」などというそれぞれの事例を過小評価しているような誤解を生みかねないが、いずれも学校を改善するためのエビデンスの活用という意味では萌芽（ほうが）的な段階は超えて、本格展開しつつあるのは既に紹介したとおりでもある。ただ、学校での実践の改善の面での先進事例・好事例と目されているだけに、ここであえて指摘しておく必要があるのは、「エビデンスを活用する政策」と「エビデンスを活用した政策形成」の区別の重要性である。

例えば、教育調査などを素材とした実践のエビデンスを学校改善に活用することを促進するといった教育委員会の学力向上策は、すぐれてエビデンスを活用する施策である。しかし、それは必ずしもポリシー・メイキングの事例に当たるとは限らない。本章でいう三つ目の分析観点に該当するかどうかは、そのエビデンスや客観的根拠が、教育委員会の施策の「企画・立案や点検・評価などの政策過程に位置付いている」（図1）かどうかを検討して判断する必要がある。エビデンスを活用する施策の好事例に出会った場合、それが同時にEBPMの事例であるかどうかは、慎重な判断が求められることに留意したい。

それが政策過程に位置付くものであるかどうかという判定とは別に、学力に影響を及ぼす諸因子についての検討や子供個人々の状況に着目するデータ活用は、自治体ベースで年々進んでいる印象である。個人レベルの変化を追跡する先進事例としては、2節で取り上げた埼玉県教育委員会の教育調査の例が注目されている。例えば、福田幸男は「『一人ひとりの学力の伸び』を的確に把握するために、個人を特定する番号を導入し、それに基づいてパネルデータ（縦断的データ）を作成している」こととともに、「質問紙調査として児童・生徒、学校に加えて市町村教育委員会が対象となることにも特色がある」ことを紹介している（福田，2018，p.7）。埼玉県の取組を中核としたコンソーシアムが2017年12月に立ち上がり、そこに幾つかの自治体が集まっていることも先に記したとおりである。

こうした大規模なデータと、多様な実践の場面や文脈に対応したエビデンス創出の仕組みを整えることは、学校現場における実践におけるエビデンスに基づく実践のための選択肢を増やすばかりではない。既に2節の各事例において示されたように、自治体の教育施策の形成・評価の過程におけるエビデンスの活用への進みつつあり、かつ他の自治体に更に広がる可能性を有している。そのことは、序章でも論じた、政策形成過程におけるエビデンス活用と行政組織との親和性の観点からも、肯定的な見通しを持つことができる。

本章での検討事例や考察した点も含めて、今後の行方を注視したい。

橋本 昭彦（国立教育政策研究所）

参考文献

- 阿内春生(2015)「市町村議会における教育政策の修正とエビデンスの不在—箕面市における生徒指導専任教員配置政策を事例として—」『教育学研究』第 82 巻第 2 号, pp.253-264。
- 北野秋男(2016)「わが国の学力調査体制の実態と課題—学力調査の独自性・専門性を中心に—」, 日本大学教育学会『教育学雑誌』第 52 号, pp.1-14。
- 北野秋男(2016)「地方学力テストの歴史的展開—上位県と下位県の比較—」, 日本大学人科学研究所『研究紀要』95 巻, pp.77~94。
- 岐阜大学(2015)『質問紙調査の項目及び分析手法に関する内外調査研究』, 平成 28 年度文部科学省委託調査研究「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1398191.htm [2022 年 1 月 7 日取得]。
- 熊本県教育委員会(2019)「平成 30 年度「熊本県学力調査」結果報告」
<https://www.pref.kumamoto.jp/uploaded/attachment/64664.pdf> [2022 年 1 月 7 日取得]。
- 熊本県教育委員会(2019)『熊本の学び推進プラン』,
<https://www.pref.kumamoto.jp/site/kyouiku/52360.html> [2022 年 1 月 7 日取得]。
「熊本の学び」総合構想会議(2019)「『熊本の学び』についての提言～義務教育段階における学力の育成に向けて～」
<https://www.pref.kumamoto.jp/uploaded/attachment/64773.pdf> [2022 年 1 月 7 日取得]。
- 佐々木克己・福嶋洋之(2014)「SASA (福井県学力調査) の活用方策—「活用力問題」を中心に—」, 福井県教育研究所『研究紀要』第 119 号, pp.35-38。
- 中室牧子研究代表者(2017)「埼玉県学力・学習状況調査のデータを活用した, 効果的な指導方法に関する分析研究」
<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/52863/houkokusyo-hp.pdf> [2022 年 2 月 7 日取得]。
- 中室牧子研究代表者(2020)「埼玉県学力・学習状況調査のデータを活用した効果的な指導方法に関する分析研究」
<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/52863/bunsekihan.pdf> [2022 年 2 月 7 日取得。p.56 まで掲載]
- 福田幸男(2018)「都道府県・指定都市による独自の小学校・中学校学力調査について」『教職課程センター研究紀要』横浜薬科大学教職課程センター,
- 三谷和範・浦井加容子・黒川 一・河合正孝・和多田貴宇・中村宜裕(2015)「『平成 26 年度全国学力・学習状況調査』の分析と分析方法の研究—学力調査分析ユニットの役割—」, 福井県教育研究所『研究紀要』第 120 号, pp.69-77。
- 三谷和範・浦井加容子・黒川 一・河合正孝・青木晶子・吉田香織・宮内文範(2016)「総合的な学力を育む学力調査の研究開発—SASA2015 (第 64 次福井県学力調査)の試み—」, 福井県教育研究所『研究紀要』第 121 号, pp.51-62。

三谷和範・滝波正代・青木晶子・佐野明彦・西輝憲・吉田香織・宮内文範(2017)「学力向上に向けた「検証・改善サイクル」の推進ー学力調査の活用ー」, 福井県教育研究所『研究紀要』第122号, pp.43-56。

宮城県教育委員会(2006)『平成17年度 宮城県学習状況調査結果報告書』
<https://www.pref.miyagi.jp/documents/1199/108807.pdf> [2022年1月7日取得]

注

1 文部科学省「都道府県・指定都市が実施する独自の学力調査」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/detail/1344327.htm
[2022年1月7日入手]

2 なお、指定都市については、独自の学力調査を実施しているものの、その詳細がウェブで公表されていない市も複数あったために、ここでの分析対象にはしなかった。

3 宮城県の教育調査の情報については、宮城県のウェブサイト「みやぎの学力向上対策」
<https://www.pref.miyagi.jp/site/gikyoku-gak/index.html> によった。

4 宮城県教育委員会(2006), p.2。

5 宮城県教育委員会(2006), p.6。

6 宮城県教育委員会(2013年10月16日)「『学力向上に関する緊急会議』からの提言」(同委員会ウェブサイト <https://www.pref.miyagi.jp/documents/1217/233479.pdf>)

7 「石巻市立学校教職員スタンダードと本校の取組」(石巻市教育委員会のウェブサイト <https://www.city.ishinomaki.lg.jp/school/20400300/content/standard.pdf>) より。
角田市立金津中学校「「学力向上に向けた5つの提言」を自校化した取組」(宮城県のウェブサイト <https://www.pref.miyagi.jp/documents/1177/350564.pdf>) より。

8 宮城県教育委員会(2020)「学力向上に向けた5つの提言 理解 継続 自校化」。
<https://www.pref.miyagi.jp/documents/1201/836421.pdf> [2022年1月7日取得]

以下本項での引用箇所は特に断らないかぎり、同パンフレットからの引用である。

9 本項の埼玉県学力・学習状況調査の結果等に関する引用や紹介は特に断らないかぎり、埼玉県教育委員会(2019)「令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査報告書」によっている。
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/gakutyoku/31gakutyokuhoukokusyo.html> [2022年2月7日取得]。

10 埼玉県教育委員会ウェブサイト「埼玉県学力・学習状況調査」,
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/gakutyoku/20150605.html> [2022年2月7日取得]。

11 前掲・埼玉県教育委員会(2019)等の埼玉県学力・学習状況調査報告書を参照のこと。

12 中室牧子(2017), pp.6-9。

13 埼玉県学力・学習状況調査の結果の効果的な活用方法については、同調査の設計・実施に関わった中室牧子慶応大学教授らの調査報告書において、データの取扱いや分析の方法から順を踏んで説明していて県の教育委員会におけるマニュアル等への裏打ちを与えている。中室牧子(2020), 参照。

- 14 埼玉県教育委員会教育長小松弥生(2018)「埼玉県学力・学習状況調査～EBPM と Edtech を活用した新たな学びの実現を目指して～」(教育再生実行会議・第3回技術革新WG有識者会議, 資料1), p.14。
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/jikkoukaigi_wg/kakusin_wg3/siryou1.pdf [2022年2月7日取得]。
- 15 「教育家庭新聞 KKS Web News」(2018.1.1)「埼玉県独自の学力テストに関する意見交換 他自治体でも導入に向けて検討」 <https://www.kknews.co.jp/> [2022年2月7日取得]。
- 16 例えば, 2019年度から埼玉県・福島県の両教育委員会が調査の協同実施をするための協定が, 2018年12月25日に締結されている。埼玉県教育委員会ウェブサイト「埼玉県学力・学習状況調査」, <https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/gakutyou/20150605.html> [2022年2月7日取得]。
- 17 福井県教育総合研究所のウェブサイトによる。<http://www.fukui-c.ed.jp/~fec/> [2022年1月7日取得]。
- 18 年度末の概要報告, 例えば2019年2月6日の「SASA2018(第67次福井県学力調査)概要」。 https://www.pref.fukui.lg.jp/doc/kyousei/kyouikuiinkai30_d/fil/1094-05.pdf [2022年1月7日取得]。
- 19 三谷和範・滝波正代・青木晶子・佐野明彦・西輝憲・吉田香織・宮内文範(2017)による。以下本項での引用箇所は特に断らないかぎり, 同論文によっている。
- 20 北野秋男(2016a, p.86)は, 福井県の全国学力・学習状況調査や県独自の調査の取組について, 「素早い分析処理」「SASAの結果も十分に活用」などの点に注目しつつ, 「SASA実施の約2か月後には, 学級ごと, 個人ごとの正答率データが各学校に配布される」「誤答率が高かった問題に関しては課題克服教材集も配布」などと紹介している。
- 21 質問紙の設問を工夫することによる分析の精緻化や客観的挙証力の向上については, 田村知子らの研究(岐阜大学, 2015)から多くの示唆が得られる。
- 22 熊本県教育委員会(2019)「平成30年度「熊本県学力調査」結果報告」, 表紙。
- 23 「熊本の学び」総合構想会議(2019), p.6。
- 24 熊本県教育委員会(2009)「平成20年度熊本県学力調査」(表紙・目次・はじめに・調査の概要の部分) <https://www.pref.kumamoto.jp/uploaded/attachment/64592.pdf> [2022年1月7日取得]。
- 25 熊本県教育委員会(2019)「平成30年度「熊本県学力調査」結果報告」, 表紙。
- 26 「熊本の学び」総合構想会議(2019)。
- 27 「熊本の学び」総合構想会議(2019), pp.21-22。
- 28 熊本県教育委員会(2019)『熊本の学び推進プラン』, pp.9-10。
- 29 北野秋男, 2016a, p.78。
- 30 北野秋男, 2016a, pp.82-88。
- 31 小・中学校における新しい指導体制の在り方検討委員会(2021)「香川の新しい指導体制等の在り方について(まとめ)」, p.15。
<https://www.pref.kagawa.lg.jp/documents/21547/arikatamato.pdf> [2022年1月7日取得]。

第2章 学校からの諸報告を活用した政策のエビデンス

1節 はじめに

第2章では、学校が作成する報告書や資料のほか、学校や教職員などが発信する情報に着目して、それらが政策・施策の形成・評価の過程における客観的根拠として活用された事例や、活用されるうる例を調査した結果に基づいて、学校からはどのような形で政策のエビデンスが提供され得るかを検討する。

本章で取り上げる資料源は、第1章で扱った教育調査以外で学校から出しうる諸報告等の情報である。最初に、全国のほぼ全ての学校で実施されている学校評価の評価結果などの情報を取り上げる(2節)。次いで、それ以外で、学校や教職員が情報を発信する場や媒体として、校長会・教頭会などの団体の発行物、研究紀要・雑誌論文及び単行本等における教職員等の著作等に注目し、そこに見られる事例等について検討をした結果を紹介する。

なお、第1章にならって、本章においても資料の中から本稿の目的に関連する事例を選び、分析する観点を、図1に示しておく。この図でも、下線の部分だけが前章までのこの図と異なっている部分である。

図1 本稿のサーチ・クエスチョンに対応する事例分析の三つの観点(第2章分)

- 1) 単なるデータとしてではなく、何らかの仮説や命題を立証する客観的根拠として 学校からの諸報告を活用していることが明らかである事例
- 2) 客観的根拠という場合、それらが教育の実践に関するものである以上に、政策・施策に関わるものである事例
- 3) 客観的根拠が政策・施策に関わるものである場合、それらが企画・立案や点検・評価などの政策過程に位置付いている事例

出所：筆者作成

2節 学校評価の報告書やアンケート結果を活用した政策のエビデンス

1. 教育委員会による学校評価結果報告の活用について

国による現在の学校評価制度は、2007年の学校教育法の改正に際して定められた法令によって基礎が作られている。制度が設けられた当初から、学校評価の結果は教育委員会等に報告されて、教育委員会によって活用されるべきであるとされていた。

学校評価の趣旨については、当時改正された学校教育法の第42条では、各学校が、文部科学大臣の定めるところによって教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づいて学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることとし、それによって学校の教育水準の向上に努めなくてはならないとしている。そして、文部科学省令の学校教育法施行規則の第66条から第68条にかけて、各学校における自己評価と関係者評価を

行うことを定めるとともに、それらの評価の結果を当該校の「設置者に報告するものとする」と定めている。¹

学校から設置者への報告は何のためになされるかということについては、法令の条文にはないが、学校からの報告を受けた教育委員会などの設置者が必要な措置を講じるためであることが周知されている。すなわち、文部科学省が全国の教育委員会に行き渡らせている「学校評価ガイドライン」の中にその明記がある。最初の2006年の学校評価ガイドラインでは、学校評価の目的を整理する中で、①各学校が、学校運営について組織的・継続的に改善すること、②各学校が、信頼される開かれた学校づくりを進めること、の二つに続けて三つ目に、

各学校の設置者等が、学校評価の結果に応じて、学校に対する支援や条件整備等の必要な措置を講じることにより、一定水準の教育の質を保証しその向上を図ること。

と記されている。ここでいう「必要な措置」は、文面だけをみれば、各学校への個別対応を行うことを意味しているのは間違いないが、それを超えて他の学校にも関わるような施策を行うことも含まれるのかどうかはわからない。

先行諸研究では、三浦智子(2011)が、全国の区市町村を対象とした質問紙調査の結果に基づいて、「各学校から報告を受けた学校関係者評価の結果について、市区町村教委は各学校に対する支援や条件整備等を行うに当たりどの程度活用しているのか」²という問題意識のもとで、「学校予算配分において、各学校から報告を受けた学校関係者評価の結果を市区町村教委が参考にしていない程度」についての回答の集計結果が「あまり参考にしていない／ほとんど参考にしていない」と回答した教育委員会が424（学校関係者評価が全てあるいは一部の学校で実施されている市区町村中で回答のあった869教育委員会の48.8パーセント）にのぼり、「大変参考にしていない／やや参考にしていない」は142（同、16.3パーセント）、「どちらとも言えない」は258（同、29.7パーセント）であることを紹介している。また、尋ね方が異なるので正確な比較にはならないものの、文部科学省における「学校評価等実施状況調査（平成26年度間）」の結果においても、「所管の学校の学校評価に関して実施した取組」についての質問で、「学校評価の結果に基づく財政面での支援」の選択肢を選んだ市町村（指定都市を除く）が24.3パーセントであるので³、同じような傾向をとらえていると見られる。さらに、この問題を追っている金森一郎（2018）は、こうした支援の取組を行っている自治体数は「決して多くはない」としている。先行研究の状況についても、「評価結果に基づき人事上、財政上（特に後者）の支援を行う上でどういった取組や工夫をしているのか、また具体的にどのようなプロセスで評価結果の活用を進めているかについて十分に論究されているとは言いがたい。」と評価を示している⁴。

2. 学校評価結果の活用と「参考にしていない」の内実

（1）通常の予算措置に関わる活用

前項で紹介した先行研究からは、学校評価結果は、教育委員会において参考にされている

例の方が少ないことが分かる。とはいえ、「参考にしている」とする教育委員会も一定数存在している。三浦(2011)論文では、「各学校から報告を受けた学校関係者評価の結果を市区町村教委が参考にしている程度」について、市区町村中で回答のあった 869 教育委員会のうち、「大変参考にしている／やや参考にしている」は 142 (同, 16.3 パーセント) は存在することが指摘されている。筆者は、本研究着手の際には、少ないとはいえ 1 割以上の教育委員会では「参考にしている」という数字を重く受け止めて、その中身次第では、その学校限りのその時限りの支援や対応を超えて、教育委員会の施策にも「参考にしている」例が及ぶ期待を持った。

「市区町村教委が参考にしている」場合、教育委員会の学校に対する支援には、施設や備品などの条件整備を含めた予算面での支援と、非常勤職員をも含めた人事面での支援がある。まずは前者の、予算措置に関わる場合を探したが、ウェブ調査をすれば散発的に見ることができる。

最初は、埼玉県桶川市教育委員会における 2012 年度以降の例を示す。2012 年度の事業についての点検評価報告書によると、同教育委員会は同年度に「学校教育の充実」施策の一事業「学校関係者評価委員会の設置事業」を実施した。その事業の点検評価シートでは、2013 年度以降の取組三項目を挙げるうちの二つ目に、「(2) 各学校の学校評価の結果に応じて、学校に対する支援や条件整備等の改善措置を講じていく」という一項目がある。⁵

翌 2013 年度の同じ事業の点検評価シートでは、前年度のシートにあった上記の記述を含む 3 項目を誠実に引用した上で、「<評価> 学校訪問の中で、学校評価（学校関係者評価）や評価結果の公表等について指導・助言を行った結果、各学校ごとに工夫して実施している状況である。」とのコメントを付けている。そして、翌 2014 年度に向けた取組としては、前記の二項目は「(2) 各学校の学校評価の結果に応じて、他課と連携し学校に対する支援や環境整備等の改善措置を講じていく」という一層堅実な表現によって方針が継続され、2015 年度事業の報告書まで同様の表現が踏襲された⁶。

次に、神奈川県横浜市教育委員会の同市立高等学校に対する支援への活用例を紹介する。評価の要領を示した「横浜市立高等学校及び併設型中学校学校評価ガイド」によってこの学校評価の目的についてみれば、「教育委員会の支援」の項では、「教育委員会は、学校評価の推進、充実に向けた支援及び学校評価の結果に基づき、改善を支援するために必要な措置を講じます。」としている。⁷

評価の具体的方策についての説明では、教育委員会からの支援の箇所で「学校評価の推進、充実に向けた支援」とは別に「評価結果に基づく改善に向けた支援」の項があって、「予算や施設面の対応など教育環境の改善を支援するために必要な措置を講じます」とある。更にその支援の例として、三点挙げている。すなわち、「指導主事訪問による支援」「教育活動等に係る予算措置に関する支援」「学校施設、設備の整備に関する支援」である。⁸

このように、学校評価の結果に基づいて、予算措置を含めた対応をする方針が明記されている。その結果として、どのような予算措置があったのか、ウェブサイトには詳細情報は見えないが、年々の各校への評価結果を報告する中では、「結果 活用」の項目で、次のように記される。

ア 学校は、評価結果を教育活動及び学校運営の改善に反映させます。

イ 教育委員会は、各学校の教育環境の改善に向けた必要な措置などの施策に生かします。

このように、多数派ではないものの、個別の学校に対する予算措置を伴う支援への活用が明言されている事例をみた。挙げた二つの事例について、詳細な反映結果は明らかにはできなかったが、いずれも学校評価の仕組みの中で予算措置を伴う支援策が位置付けられていることは確認することができた。

(2) 学校提案制度に基づく予算措置に関わる活用

一定の広範囲の自治体群を調査した例では、PHP 研究所(2012)が「学校裁量予算制度」に焦点を当てた調査研究の中で、2011年度に福岡県内で実施した教育委員会への質問紙調査(60自治体)と訪問調査(2自治体)の結果が参考になる。

同研究は、学校からの予算要求を教育委員会が査定して予算措置しているタイプの自治体(上記60のうち14自治体を認定)に焦点を当てているという特殊性があり、先にみた桶川市や横浜市の例とは異なる。同研究の趣旨は、査定に基づく支援を受けるがわの学校の現状と課題を教育委員会がどのように把握するかという学校支援の実情解明と、研究実施のがわからの支援の仕組みに関する提案の二点であった。調査研究の過程で実施された「教育委員会による支援に関する実態調査」の中で、「①学校の現状と課題をどのような方法で把握しているか(学校評価を活用しているか)、②学校からの提案をどのような方針で分析・判断し、査定しているか、③支援の効果をどのような方法で把握しているか」などの事項について質問をしている。⁹

結論的にいえば、この調査にみる限りでは、いずこも学校裁量予算の配分に学校評価結果を直接結びつける体制にはなっていない。教育委員会への質問紙では、上記の①に対する回答では「学校からの予算要求書などの書類によって学校の現状と課題を把握する」と「学校に対するヒアリングによって学校の現状と課題を把握する」が全数を占めていて、「その他」の欄に特に学校評価を書いた教育委員会はなかった。訪問を受けた2教育委員会でも、「(学校による提案事業の審査に)事業計画書に各学校の現状と課題を記述してもらうことで、把握に努めている」「審査の段階で関係各課が参加することで、学校に関する情報を集約する」「直接、学校評価を活用しているわけではないが、学校評価を担当している指導部が審査に参加することによって間接的に評価を活用することとなっている」とする市や、「現状と課題の把握については、各種協議会や連絡会での議論や意見・質疑等を通して把握に努めています」「施設面に関しては、予算要求前に各校からの意見を収集したり、各学校での営繕を担う学校校務員による情報等を受け、担当者が必要に応じ現地確認し対応することにしていきます。」「学校評価は年2回(前期・後期)報告を受けていますが、情報把握のための一手段として資しております。」と述べる市があるなど、総じて学校評価の結果を予算の査定に直接結びつける体制にはなっていない。何よりも、査定制度が通常の予算配分とは別のプログラムであるならば、学校評価の様式が別途決まっている中で「この事業についてのみの項目をつくって評価を実施していくのは難しい」という学校側の声があるのは、もったもどはある。¹⁰

同研究の例が、予算措置の決定に学校評価結果を活用していない証拠になるわけでは、全くない。むしろ、訪問調査を受けた学校でも、そのようにしたいとか、学校評価の評価項目

を活かした予算要求は可能であると応答する例があったことからみて、学校評価結果の活用に可能性はあるといえる。ただ、この事例をみる限りでは、予算要求や査定の作業と、学校評価の情報を接続することは、業務の上で容易ではないといえる。

(3) 人事面での支援に関わる活用

前出の金森一郎自身も、独自の活用事例を紹介している。例えば、金森(2016)によれば、教育委員会を対象とする独自の質問紙調査(2014年実施、有効回答数、498通)において、「学校自己評価結果の県費負担教職員の人事異動内申案への活用度」の項目で「大いに参考になっている」「やや参考になっている」が合計で34.3パーセント、「学校自己評価結果の県費負担教職員の研修計画への活用度」の項目では同じく40.4パーセントという、それぞれ肯定回答を得ている。すなわち、前者が教員の人事異動に関わる活用で、後者は教員研修に関わる活用であり、後者の方がやや多い。

この二項目に関わって、金森が質問紙とは別のインタビュー調査における聞き取りから、教育委員会における人事異動の内申案というものは「個別の学校への支援や条件整備という意味合いが強いと考えられる」とする一方で、同じく研修計画の立案への活用は「各学校への個別的な支援というよりは、自治体全体で取り組む教育施策への反映の意味合いが強いと理解できる」という解釈を示していることは理解できることである。

このように、学校評価の結果を教育委員会の施策へのエビデンスとして活用する事例も、ウェブなどで容易に入手できるケースは少ないと見られるものの、一定数存在するはずである。

3. 「好事例集」にみる政策・施策に関わる事例

(1) 研究指定校の全国協議会への参加自治体にみえる事例から

野村総合研究所(2010)『学校評価好事例集』には、同研究所が運営に関わった学校評価推進協議会で、文部科学省の実践研究の指定を受けた地域の教育委員会を対象とする2010年1月の回において収集した学校評価に関するアンケート調査の結果が紹介されている。その中で、各教育委員会における学校評価に関する取組方を表す10項目について、「大いに実践できている」、「やや実践できている」、「あまり実践できていない」「全く実践できていない」の四件法で実践できた度合いを尋ねている。10項目の中でも、「大いに実践できている」と回答した割合が多い「学校評価を行うためのマニュアルなどを作成する」(28.2パーセント)や「市町村全体としての方向性・ビジョンを提示する」(24.4パーセント)などに比べて、結果を施策に反映させる趣旨を含むと思われる項目「各校の学校評価結果を収集し、学校ではできないことに関して教育委員会の次年度以降の取組に反映させる」(3.1パーセント)は最も低い。「大いに実践できている」「やや実践できている」を合わせた割合(41.3パーセント)で比べても10項目の下から三番目となる)。先行研究が示す学校評価の結果を施策の参考にする教育委員会の割合が低いという傾向が、研究指定を受けている教育委員会という偏りがある母集団についてもあてはまることになる。

それでも、野村総合研究所による「好事例集」には、教育委員会が学校評価結果をその施

策の参考にしているという事例（「学校評価を単独ではなく市町村の教育ビジョンを実現するツールのひとつとして導入する。評価結果を教育委員会の施策につなげる」事例）として、幾つかの自治体名を挙げているので、どのような状況の取組かを紹介したい。¹¹

（２）新潟県上越市の事例

上越市の事例では、市の「学校改善支援事業」との関わりで、「学校評価に基づいて、学校改善に向けた実現可能な自主的提案を行う学校に対し、所要経費の交付や、必要な情報提供などの支援を通して、学校改善の実現を図っている」という。これは、前項で検討した事例以上に学校評価結果を活用して支援を引き出すことができる体制である。そのうえ、学校評価にとっての実効性を高める仕組みとして、「学校評価の取組の中心となる教職員の研修及び保護者など学校関係者評価の評価者の知識の向上等を目的とした研修を教育センターで実施している」という全国的にも珍しいと思われる教職員以外の評価人材への研修体制がある。また、アンケートの集計や統計的解析、分析報告書の作成などの学校支援体制も整備することで、教職員ほかの学校評価の関係者が評価結果の分析や改善方策の考案や実践に集中できる高次の体制を整えつつあるという。

実のところ、本章の関心から言えば、重点を置くべき事例ではない。すなわち、学校評価結果が施策に関わるといっても、それは市の施策「学校改善支援事業」と学校評価が関わっているということであって、市の施策そのものに客観的根拠を与えるような学校評価結果の活用には該当しない例である

（３）宮崎県五ヶ瀬町の事例

書物でも取り上げられる著名な事例である。2007年制定の「五ヶ瀬教育ビジョン」のもとで、学校を町づくりの中核的なコミュニティーとして町ぐるみで位置付け直す中で、学校評価もたんに学校の中や教育委員会で運用・活用するだけでなく、町の在り方に関わる評価のシステムとして設計し直された。

学校評価は、「五ヶ瀬教育ビジョン」のもとで構築された。そして、2010年度の文部科学省事業「学校評価・情報提供の充実・改善等に向けた取組事業」として取り組まれた「第三者評価を取り入れた町独自システムの構築」事業のもとで整備された。

具体的な方針としては、¹²

- ・地域に目を向けた学校評価を行う。
- ・学校毎の課題や重点目標だけではなく、五ヶ瀬町立小・中学校全体としての課題や目標の設定等に関する評価も行う。
- ・町で一つの「学校関係者評価委員会」を設置する。

などの条件を含めて学校評価の再設計がされている。「学校関係者評価委員会」は、後に名称を「学校評価委員会」として、全町の小中学校を管轄する一つの委員会組織となる。

こうした方針だけを見ても、学校評価は、その評価計画も、調査対象や調査方法も、結果の活用も、どの段階においても学校内・教育委員会内で完結せずに、地域のコミュニティーや、町内の他校・他地域と結びつき、全町規模の変数を抱え込んでいることが分かる。

さらに、2010年度に、同事業の学校評価は、次のように実施された。¹³

- 学校評価推進委員会と学校評価委員会を関連させた本町ならではの学校評価システムを整理した。昨年度までの単年度サイクルを見直し、学校経営計画と連動させ、3年間スパンでの評価サイクルに改めた。
- 教育課程と学校財務を連動させた学校評価サイクルも視野に入れた。

『学校評価好事例集』の中では、この事例は、「評価の結果を出すのは町の予算を立てる時期に合わせていく計画である。」「予算編成の時期に間に合うように評価結果を報告するよう、今後はスケジュールを全体的に見直す予定である。」というところまでが描かれている。いわば、仕組みができたという段階の「好事例」認定である。

その後の研究事業の成果としては、評価結果を活かしてもたらされた町の変化について、「新たな学校評価に関する方向性やサイクルの構築ができた。」「学校評価に関する地域住民等へのコンセンサスが浸透してきつつある。」「学校評価の充実により、授業改善が進み、児童生徒の学力向上につながってくるなど、五ヶ瀬教育ビジョンの充実に資することができた」などという総括がみえる。ただ、筆者も本章執筆時には、学校評価によって実際に動いたデータは確認ができていないので、本稿においても本事例を、学校評価の結果が自治体の施策や予算編成の根拠として活用されるための基盤が作られた事例であると把握しておきたい。

(4) 北海道岩見沢市の事例

『学校評価好事例集』の中では、この事例を「自己評価や学校関係者評価の結果を教育委員会の施策につなげるために、特色ある学校づくりなどの学校支援事業と学校評価を関係させている」と説明している。方法としては、市内の小中学校 25 校と市立幼稚園、高等学校で「学校評価の実践研究を進めていた」のであって、その学校評価の結果によって「特色ある学校づくりを一層進めるための課題や目標、また学校と保護者・地域との連携協力に向けた課題や目標が明らかとなつた」といい、「こうした課題や目標を受けて、学校の活動を支援する事業を展開し」としている。そして、具体的な評価対象については「学校評価を受けた教育委員会の支援例」として、図 2 に整理したような市の事業が挙げられている。(いずれも下線は筆者による)

いずれも、学校評価結果と施策の関係を示す下線部の「につなげる」「を関係させている」「を受けて」「を受けた」が具体的にどのような関係を意味するのか、この文面からは分かりにくい。

そこで、岩見沢市で進められていた「学校評価の実践研究」について調べると、文部科学省の 2007 年度の「義務教育の質の保証に資する学校評価システム構築事業」のウェブサイトにおいて、岩見沢市各校のエントリーを見ることができた。その概要をみると、次のようにある。¹⁴

市内を 5 ブロックに分け、各ブロック内の協力校以外の学校を支援校とし、学校評価

推進委員を選出する。学校評価推進委員は協力校の外部評価を実施するとともに(ママ)、自校の学校評価システムの充実を図る。

これによって、岩見沢市での学校評価の実践研究は、2007年度に市内の学校同士によるピア評価のような形の外部評価を核として行われていたものであることがわかった。

図2 岩見沢市における「学校評価を受けた教育委員会の支援例」

事業：「夢ふくらむ学びの活動支援事業」・・・1,150万円
「地域と協働する学校づくり支援事業」・・・300万円

内容：

「夢ふくらむ学びの活動支援事業」

- ・退職教員や大学生を活用した授業支援、放課後学習支援
- ・教材の充実を図り、基礎学力の定着を図る活動支援
- ・公開研究会等の研修活動の開催支援
- ・道外先進地の視察研修支援
- ・自然、農業体験、伝統文化体験活動支援

*2009(平成21)年度実績 小学校(65事業)中学校(47事業)

「地域と協働する学校づくり支援事業」

- ・地域清掃や校内外の小修理や環境美化活動
- ・登下校時の見守り活動などの安心、安全な学校づくり
- ・地域文化祭、伝統遊びの継承など家庭や地域と連携する事業
- ・保護者や地域ボランティア等による読み聞かせや読書支援

*2009(平成21)年度実績 小学校(36事業)中学校(15事業)

出所：野村総合研究所(2010), p.80の図を基に、筆者作成

次いで、上記の「夢ふくらむ学びの活動支援事業」と「地域と協働する学校づくり支援事業」について調べると、前者は岩見沢市教育委員会の広報で紹介がなされていた。それを引用すると、次のようにある。¹⁵

学校教育課独自の事業として、「夢ふくらむ学びの活動支援事業」があります。これは、子どもたちが自ら学び考える力や、豊かな心と健やかな体を育成するために、各学校が創意工夫のもとで取り組む活動を支援する事業です。

具体的には、地域の人材を活用したTT(チームティーチング)指導や、放課後・長期休業中の学習支援、また、ドリル教材等の充実などの学力向上のための活動のほか、米作りや花壇作りなどの農業体験や、生き物の観察・飼育活動などの豊かな人間性を育む活動に対して支援を行っています。

各学校における具体的な取組内容は、対象者も担当者も活動分野も実施場所も、多種多様であって、各校のニーズに合ったプログラムが実施できる事業であったことが分かる。

さらに、岩見沢市教育委員会の点検評価における評価表を調査すると、両事業とも「各学校が独自に実施する取組を集約し、ヒアリングを実施した上で、予算の範囲内で補助事業を

決定し、支援した。」とあり、「夢ふくらむ学びの活動支援事業」の場合は、「退職教員や大学生等を活用した授業支援や放課後学習事業（小：13事業，中：6事業）」以下，実施事業が列挙されていることがみえる¹⁶。

このように見てくると，好事例集にある前記の説明も，文脈的に，また時系列的に考えて，市内の学校間で2007年度に実施されたピア評価を含めた学校評価（外部評価）の結果をもとに，「特色ある学校づくりを一層進めるための課題や目標，また学校と保護者・地域との連携協力に向けた課題や目標」，すなわち各学校における事業ニーズや事業実施の場合の目標を明確化させて，2009年度の補助事業を実現させたものとみることができる。

本稿の関心である，教育施策の客観的根拠としての学校評価結果の姿は，依然として具体的にはなっていない。それでも，少なくともそれらが市内各校における年間百数十件の事業の妥当性を事前に証明する文脈で，客観的な根拠として使われようとしていたことは，概ね間違いないと考えられる。

なお，いま参照した点検評価の評価表をみると，両事業の2009年度における実施後の評価結果が照会されている。すなわち「達成度・効果度の検証」の欄の中で，以下に引用したとおりに示されている。（前段が「夢ふくらむ学びの活動支援事業」，後段が「地域と協働する学校づくり支援事業」の検証結果である。）¹⁷

各学校ごとに特色ある事業を実施し多様な教育活動を展開することができたなど，各学校及び校長会から評価を得ている。

- ・ 退職教員や地域の教育団体，大学生などを活用した少人数指導や放課後学習指導等，指導発達段階に応じた指導の実践により，児童生徒の学習のつまづきが解消し，集中の持続や学習意欲の向上が図られた。
- ・ 米作りや花壇づくりなど農業体験や生き物の観察・飼育活動を通して，自然や生き物への興味や関心を高め，児童生徒の豊かな心と健やかな体の育成を図ることができた。
- ・ 外部講師を招いた講演会や，様々な芸能文化活動の体験・交流等により，豊かな知識の習得を図ることができた。

学校と地域，家庭が連携した事業を実施することにより体験活動の幅が広がり，また地域からの理解も深まるなど，各学校及び校長会から評価を得ている。

- ・ 見守り活動を実施することで，登下校時の安全性や地域の安全への意識の向上を図ることができた。
- ・ 保護者や図書ボランティア等による読み聞かせや読書に親しむ環境整備などを実施し，児童生徒の読書への関心を高め豊かな心の育成を図ることができた。
- ・ 講演会や定期演奏会発表などを実施し，学校活動の理解を深めることができた。
- ・ 地域での公園清掃活動や，花植え活動等の地域と連携した取り組みを実施し地域住民とふれあうことにより，相互の親近感が高めることができた。

数値データを駆使してはいないが，個々の事業について，成果を上げたという根拠とされているのが見える。推測になるが，事前の評価においても，少なくともこのぐらいの根拠を

示して、各校での事業への補助金を獲得したであろうことがうかがわれる。

4. 学校評価が施策決定への交渉過程での要求根拠となった事例

前述、金森一郎(2018)論文では、「C県D町」の教育長「T氏」への聞き取りやメールによる取材に基づく事例を紹介している。財政的に「余裕があるとは言えない」小規模自治体のD町において、町立小中学校の学校評価結果を参考に、学力向上を目的とした講師招聘（しょうへい）などに使える年間約10万円の「校長裁量予算を配分」する事業があったということである。その事業とは別に、「評価結果を次年度に向けた予算、人事上の条件整備や支援に反映させるべく評価結果報告書を学期ごとに提出させている」「注目すべき取り組み」があるとのことである。¹⁸

同論文から、教育長の町長との交渉過程に関わる部分を引用する。¹⁹

これに加えてD町では、学校評価結果に基づく形で町費負担の生活支援員、特別活動支援員などの支援員（主に発達障害の児童生徒などへの支援の担当）の配置を行っており、これらを全て合わせて年間で約1300万円程度の町費負担となっているとのことである²⁰。そしてこの支援などのための町予算の捻出を求める上では、教委の側が、学校評価結果をエビデンスや根拠にする形で首長たる町長と交渉した経緯があることが、同じく筆者によるT氏へのインタビューから明らかとなった。

同論文で紹介されている事例では、教育委員会がめざす施策のために学校評価の結果が根拠として、交渉材料にされていることは分かるし、要求の根拠として用いられたことは了解できる。教育行政の動向をみても、教育委員会と首長との連携の強化がますます求められ、文部科学省の調査でも「教育委員会と首長との意見交換会の実施」をしていると回答する市町村（指定都市を除く）は37.1パーセントであり、「学校が企画提案した独自の取組について査定し、特別の予算を措置したりするなどの取組を行う」教育委員会は同じく37.6パーセントを数える²¹。このような状況においては、金森論文で明らかにされた事例は、他の自治体でも十分にあり得ることなのであって、今後もますます事例の発掘や実態解明が望まれる。

しかし、学校評価の結果を交渉材料にしたということと、評価結果が何かを立証する客観的根拠すなわちエビデンスになっていたかどうかは別問題であろう。たとえ交渉材料にしたことが奏功したにしても、そこにエビデンスがあったのかどうかは、どのような論証をどのようなデータで行ったか、そしてその論証は合理的であったかという点が客観的根拠を重視する教育政策をめざす上では必ず問われる。この点は、本稿の文脈の中では注意しておきたい。

5. 学校改善の実践例が教育委員会の施策に組み込まれる事例

次に紹介する事例は、三重県内の幾つかの市や町の学校における実践が、県全体の教育施策に組み込まれる過程がみえる事例である。

図3に目次の一部分を掲げた三重県教育委員会(2019)『平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査分析報告書』では、同書「第3章 県内の取組」において、分析に参加した各校での取組の実践事例が紹介される。そこでは取組を実践して成果を挙げたプロセスがつつられていて、いわばその取組が成果を挙げたことの客観的根拠(エビデンス)にもなっている(図の大きな枠内。筆者が付した)。一方、同書「第5章 今後の取組」は、三重県教育委員会としての施策の方向性が書かれるが、その中には「第3章」の取組のプロセスが取り込まれている(図中の上から下への矢印。筆者が付した)。

他にも類書があると思われるが、このような構成の報告書では、市町村や学校等の教育機関の取組過程で発生した好事例(成果を挙げたというエビデンスのある取組)と県の政策・施策(成果が挙がると)との関係が慎重に分析される必要がある。分析結果次第では、実践のエビデンスが政策のエビデンスへと転用されているとの指摘が可能となる。

図3 学校等における「取組事例」と県の「今後の取組」が含まれる報告書の構成例

	主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況	29
	地域との関わりに関する状況	31
	地域や社会と学校の連携・協働に関する状況	32
第3章 個反 々映 の状 況 取 組 の 見 る	第3章 県内の取組(学校等の取組事例)	
	学習内容の理解と定着に向けた取組	(川越町立川越南小学校) 33
	チームで取り組む、学習内容の理解と定着	(紀北町立潮南中学校) 34
	授業と連動した家庭学習の取組	(松阪市立山室山小学校) 35
	学習習慣の確立に向けた家庭学習	(津市立橋南中学校) 36
	「わかったつもり」を「わかった」にする習熟度別少人数指導の工夫	(四日市市立楠小学校) 37
	「書く力」の育成を軸とする学力向上の取組	(亀山市教育委員会) 38
	小中学校の外国語教育の円滑な接続を目指した取組	(亀山市教育委員会) 39
第4章	「みえの学力向上県民運動」主な関連指標(短期的・中期的な変化)	40
第5章	今後の取組	44
第6章	市町等別調査結果の分析及び今後の取組	46
	参考資料	47

出所：三重県教育委員会(2019)『平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査実施結果 分析報告書』目次より、筆者作成

次に、同じ三重県の分析報告書「第3章」の学校における実践のエビデンスが「第5章」の県教委の施策に反映されている態様を検討する。図4は両者の対応関係を示す図である。

この図4は、模式図として掲載したので、読み取れないテキスト情報は、以下で補う。

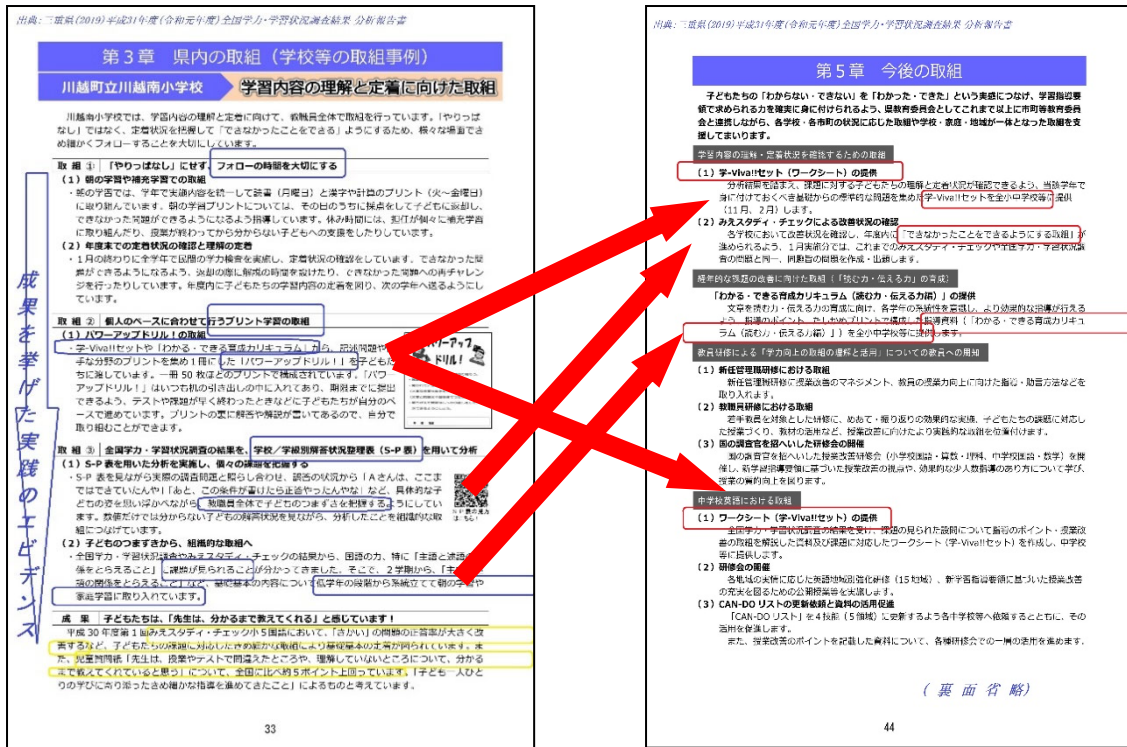
右側の図は、三重県教育委員会の分析報告書 p.44 の「第5章 今後の取組」の最初の部分で、県教育委員会として市町等教育委員会との連携で進める取組の一覧である。黒地に白抜き文字の4領域「学習内容の理解・定着状況を確認するための取組」「経年的な課題の改善に向けた取組(『読む力・伝える力』の育成)」「教員研修による『学力向上の取組の理

解と活用』についての教員への周知」「中学校英語における取組」のもとに九つの取組が紹介されている。

図4 実践のエビデンスが政策のエビデンスを構成する模式図

左側：「学校等の取組事例」= 実践のエビデンス

右側：「今後の取組」= 政策のエビデンス



出所：三重県教育委員会(2019)『平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査実施結果 分析報告書』p.33 と p.44 により、筆者作成。枠や矢印は筆者による

左側の図は、同じく p.33 の「第3章 県内の取組 (学校等の取組事例)」の一部分で、川越町立川越南小学校のページである。同小学校における取組事例「学習内容の理解と定着に向けた取組」を、三つの具体的な取組に分けて紹介している。所々で枠囲い(筆者が付したもの)があるのは、成果を挙げた取組の要素である。それらの要素が右側の図における県教育委員会の「今後の取組」の幾つかに反映されていることが、左側から右側へと延びる4本の矢印で表現されている。

左側の全ての取組について、下方の「成果」のところで「子どもたちは、「先生は、分かるまで教えてくれる」と感じています!」という、強調マーク付きの評価が示されている。これらの「取組」→「成果」がタテの矢印の示すように「成果を挙げた実践のエビデンス」をなしている。

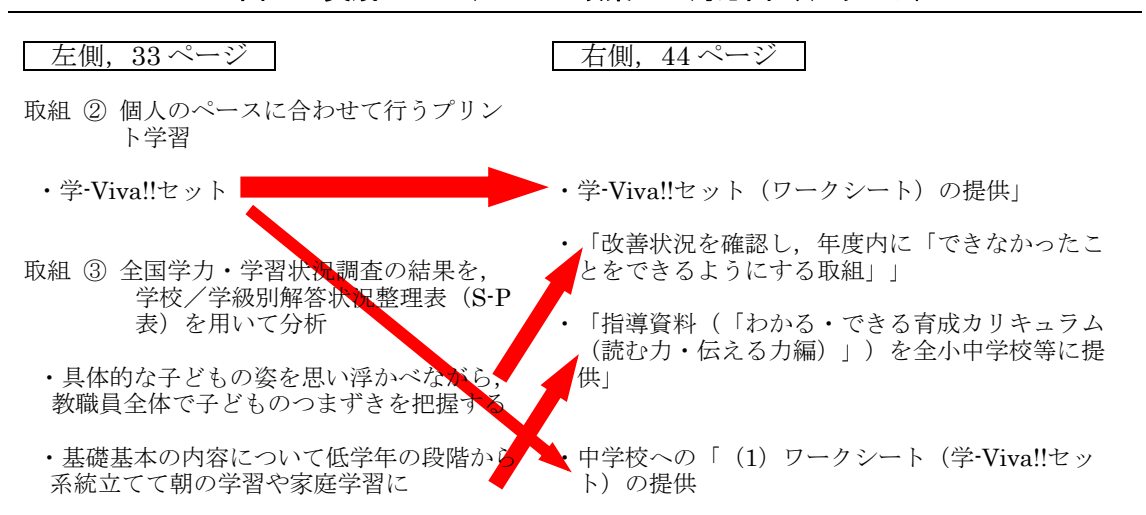
左側の川越南小学校の取組の要素で、右側の県の取組との間で反映の関係にあったものをテキストで図示したものが、次の図5である。

この例で言えば、左側の33ページの取組②で「個人のペースに合わせて行うプリント学習」の中のパーツで「学-Viva!!セット」が、右側の県の施策の中に見られる。また、同じく左側の取組③の「全国学力・学習状況調査の結果を学校/学級別解答状況整理表(S-P表)

を用いて分析」の要素である「具体的な子どもの姿を思い浮かべながら、教職員全体で子どものつまずきを把握する」と「基礎基本の内容について低学年の段階から系統立てて朝の学習や家庭学習に」の取組などが、右側に反映しているとみられる。

左側のページの川越町立川越南小学校の実践は、右側の県教委の「今後の取組」にかなり取り入れられている。右側の「学-Viva!!セット（ワークシート）の提供」「改善状況を確認し、年度内に「できなかったことをできるようにする取組」「指導資料（「わかる・できる育成カリキュラム（読む力・伝える力編）」）を全小中学校等に提供」、そして中学校への「ワークシート（学-Viva!!セット）の提供」は、同小学校から届いていることが分かる。もっとも、他の学校や市町村から届いている場合もあり、例えば「学-Viva!!セット」は、紀北町立潮南中学校、四日市市立楠小学校、亀山市教委でも成果を挙げたとされている。

図5 実践のエビデンスと政策への対応図（テキスト）



出所：三重県教育委員会(2019)『平成 31 年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査実施結果 分析報告書』p.33 と p.44 により、筆者作成。枠や矢印は筆者による

この事例では、市町での実践が県の施策に取り入れられた際の過程が見えないので、その施策の形成過程でどのようなエビデンスの提示があったのか、詳細が分からない。エビデンスの姿はみえないものの、何かがあった可能性が大いにある。直接の担当者など、関係者へのインタビューができなかったので、今回は可能性の提示にとどまるが、全国各地の実践報告書を博査すると更にこのような事例が見つかり、適切な関係者への取材によって詳細な情報を得ることができれば、学校での実践が自治体における教育施策のエビデンスに転換される過程を実証的に紹介できることになる。

3節 学校に関わるその他の情報源にみるエビデンス

1. 管理職団体における諸報告にみる「根拠」と「エビデンス」

ここまでは、評価に関わる様々な実践研究・学術研究の報告書や、評価に関わる行政の文書等から抜き出した事例であった。いずれの資料も「評価」「根拠」「エビデンス」に関わる内容であったので、学校の一般的な姿を現しているわけではない。本項においては、各種の管理職団体の刊行物を調査した。調査したのは、全日本連合小学校長会(以下、全連小)、全日本中学校長会、全国公立学校教頭会の会報類でウェブで得られる情報である。

図6は、全国連合小学校長会会報の「全小速報」で、2006年度から2020年度の会報を調査した。調査方法は、資料から「(客観的)根拠」「エビデンス」「EBPM」「データ」などの用例を抽出して、用法と経年による変遷とを見た。筆者としてのコメントをつけたいところには、下線を引いた。

図6 全国連合小学校長会・各年度大会報告中の「根拠」「エビデンス」言及

2006:No.3 8/3 第1回小学校長会長連絡協議会でのT会長挨拶

「当面の活動について。各委員会で調査を実施する。調査結果は、予算要望や全連小が意見発信する際の根拠となる。」

2012: No.5 12/12 挨拶：

「14ある委員会の中で、教育特別課題委員会では、昨年度は「子どもと向き合う時間を拡充する学校経営の在り方について」、今年度は「防災体制について」など、今日的課題の調査研究を行い、学校経営の方向性を示したり、予算要望の根拠としたりしている。」

2013: No.2 6/27 合同部会挨拶

「全連小活動の柱には、様々な課題に対しての意見表明・要望活動を行う対策部、その根拠になる調査を行う調査研究部（後略）」

「今回の教育改革は、そのスピードが極めて速いということである。この状況に対応していくために、全連小としては、早い時点で様々な情報を集め、具体的戦略としてどのような要望をし、そしてその根拠となるデータをもっているかということが課題となる。」

2014: No.1 6/26 H会長挨拶：

「昨年度は、全国連合小学校長会の強い要望にもかかわらず、3年生以上の学年での少人数学級を実現することができなかった。今年度は、調査活動の内容・方法を新たな視点で見直し、要望活動の根拠となる事実をより強固なものにしたいと考える。」

2015: No.5 12/25 「教育関係団体の要望活動について」C対策部長

「財務省は、10月22日に示した今後9年間の教職員定数の削減方針のエビデンスと

して、大きく以下の3点を挙げている。教員の数が増えれば、①いじめや不登校が解決できるのか、②学力は向上するのか、③教員の多忙は解消されるのか。」

2016: No.4 12/6 シンポジウムの登壇者が言及

M氏「私たちは医療機器を扱っているので、エビデンスがしっかりしているかが重要だ。何かを問われても、きちんと答えることができることをやっていかなければならない。」

2017: No.1 6/23 開会式でT会長挨拶

「全連小は、文部科学省をはじめ各関係機関等にエビデンスに基づいた提案及び要望等を行っていくため、今年度も調査研究活動を引き続き充実させていくとともに、政令指定都市の小学校長会を含め、各都道府県の全小学校長が一つに結集することが大切であると考えます。」義家副大臣を前に「教員の働き方改革」議論を交えながら。

2018: No.1 6/20 開会式でT会長挨拶

「全国連合小学校長会は、学校教育における重要課題について、文部科学省をはじめ各関係機関等に、エビデンスに基づいた提案及び要望等を行っていきたい。そのために、今年度も調査研究活動を引き続き充実させていく。」

2018: No.4 11/12 理事会の情報交換会：

兵庫（神戸市）「①平成29年度の権限移譲により平成30年度から、神戸市による人事評価制度の本格実施となった。評価結果は、平成31年度から、夏期・年末の手当に反映される。「面談時間の確保」「報酬に反映されるだけのエビデンスを示すことが困難である」等が課題

2019: No.1 6/21 K会長挨拶：

「(各年度の会で) 実践とその成果を根拠とする提言が行われてきた。」

2020: No.1 6/30 K会長挨拶：

「積極的な意見表明や提言には、その基となるデータの集約や各地区の状況把握が必須で、今年度も対策部及び調査研究部の各委員会による調査依頼、三地区対策・調研担当者連絡協議会の活動を予定している。」

出所: 全国連合小学校長会の会報により筆者作成²²。会報号数, 月日, 人名イニシャル化, 下線, () 内の注記, などは, いずれも筆者による

まず、言葉遣いだけに着目すると、「エビデンス」という言葉が会報に現れるのは、政府の政策課題としてEBPMに脚光が当たり始めた2016年より少し早い2015年末である。それ以前は、「根拠」という言葉が時折使われたが、2012年からは毎年登場している。校長会として、中央の政策動向を意識した発言や会報編集がなされていることがみてとれるし、組織内に発信されることで各地の教育委員会や学校にも伝わっているとみられる。

次に、言葉の意味合いであるが、2006年当初から、全連小の委員会・協議会や調査部門

の調査活動等が全連小の提案や要望の「根拠」となっているという趣旨である。「根拠」の詳細な内容は見られないものの、本稿で掲げている三つの観点に適合している可能性はある。少なくとも、発言者はそのように意識しているとみえる。「エビデンス」の用語は、EBPM の文脈での用法とは異なるケースもあり、最近では「根拠」と互換的に用いられる例もあるなど、本章でみてきた用語の例に近いものがある。

他の団体（全日本中学校長会、全国公立学校教頭会）の会報類については、多くは用例が見られないが、全連小での状況と相反することはなかった。

2. 総合教育会議にみるエビデンス議論と学校からの情報の活用

次の資料は、自治体首長のもとに設置される総合教育会議の会議録を調査した結果である。総合教育会議自体は、首長と教育委員によって構成されることを基本としている。その会議録での発言内容も、大半は学校から直接得られる情報ではない。それでも、教育政策や学校に影響を与える会議の中で、学校や教育政策・施策に関わる「エビデンス」がどのように議論されているかを、簡易な方法で見ようとして、参考のために調査した。

図7においては、政府で EBPM 論議が盛んになる 2015 年度から 2017 年度までの、全都道府県の総合教育会議の会議録から、「エビデンス」という語を検索して用法・用例を抜き出したものである。この図における「エビデンス」の論じられ方と、本稿でこれまで見てきたが学校発の情報に基づく客観的根拠やエビデンスの有様を対比してみたい。

図7 都道府県の総合教育会議会議録中の「エビデンス」言及（学校関係）

■北海道_議事録 20171025 略

■秋田県_議事録 20151014 「最近ではエビデンスという言葉が特に多く使われています。「エビデンス」は外にはっきり示す、分かるようにする、という意味ですが、数値的なものを中心にはっきり証明するものがなければ財政的措置は行わないとの強い考え方で、教育に関しても科学的なエビデンスが全てであると捉えられることには非常に違和感があります。そういった面で見解の相違があることから、行政の方の後押しもお願いします。」(Y 教育長)

■山形県_議事録 20161031 「家庭教育と学力との相関関係、エビデンスというものをどうするか」「お示しした資料で見ても、早起きとか読書とかそういったものはプラスの方向に行きますし、テレビとか睡眠不足とかそういったことはマイナスの方向に行くということは、相関関係として示されています。」「涌井委員からもありましたように、仙台市の調査によれば、動機付けの方もそうなのですが、一般的な相関で申し上げますと、テレビ、携帯これはマイナスの相関が明らかに出ていますし、朝食、睡眠、家族とのコミュニケーション、これも大きな相関が出ています。」「特に睡眠は、片桐委員からもありましたが、科学的に、勉強したあと寝ることによって知識が定着する、しかも長期に定着すること、明確になっていますので、そういったところのエビデンスも、単に朝食がいいとか何とかいうだけではなくて、何故いいのかも含めて示していくことが非常に大事

だと思っています。」「一義的な方法というよりは子どもに合った、あるいは家庭にあったやり方を、我々はあくまでエビデンスを示しながら取り組んでいただくことが最もいいのではないかと思います。」(H 教育長)

■東京都_議事録 20151112 「教育効果が出るまでに時間がかかるものです。また、多様な要素が絡まっているということから、エビデンスを示すのが難しいという面は否めません。」「相当な額のお金を使うわけですので、コストパフォーマンスということを見視した取組ではいけないだろうと思っています。やはり積極的に教育施策を展開するに当たっては、エビデンスをしっかりと施策を打つ前から設計をして、施策を打つ手前と打った後どれだけ違いがあるのかということをしかりと出していくように意識しなければいけないだろうといったことを肝に銘じながら今後取り組んでいきたいと思っています。」(F 教育長)

■山梨県_会議議事録 20160629 「政策を実行したならば、その結果どうなっているのかという、そういうところのサイクルをちゃんとエビデンスを持って説明をするとかっていう」「ものすごく今エビデンスって言葉が多くなっています。要は、どうやって効率化して教育の質を上げていくかって」(M 教育長)

■三重県_議事録 20150830 「略」(S 知事)

■三重県_議事録 20150908 「今はエビデンスの時代ですから、根拠なくして発言なしということで、科学的分析をもって示すことが結局、市町の教育委員会、学校を動かしていくことになると思います。」「やはり根拠をもって市町に改革を迫ってきたことの成果」「市町は市町で当然、分析しているはずですが、県は分析することができる立場ですので、地域のいろいろな弱味や強味を、県の立場としての分析を参考までにお示しして、一緒に改革ができれば、なお進んでいくのではないかと思います。」「経済的な困窮は、表面的には学力にも影響があるのですが、学習の時間をしかり確保すれば、それを克服できるというデータも出ているということ。・・・エビデンスがあればこそ、そういう結果が出てくると思います。」(K 特別顧問)

■三重県_議事録 20151027 「ペリー就学前教育」「幼児教育に相当な教育投資、お金だけではなく様々なコンテンツを含めて投資をすると、必ずハイリターンがあるということ」「中室牧子さんという方の『学力』の経済学』という本がとてもよく読まれていて、教育関係では珍しく 16 万部売れているということです。ここでは教育を語る時に、ただ実感論、経験論だけではなくて、エビデンスを持って客観的に語るべしと言っています。」(K 特別顧問)

■三重県_議事録 20151027 : 「そういうことを親ができるために、親への啓発やエビデンスを示す。小学校 1 年生になったときに集中して物事に取り組めるとか、学校での生活にもかなり影響するということを示しながら、親の啓発だけではなく、それが実際にできるような援助を行政側ができたらいと思います。」(M 教育委員)

■三重県_議事録 20151216 「私は、三重県では上意下達があまり通用しないと申し上げたことがありますが、そうではなくて、エビデンス、説得と納得、参加というこの 3 つのやり方で、ある程度成果を上げつつあると思っています。例えば、体力テストをしたか、していないかということがあります。(以下略)」(M 教育委員)

■三重県_議事録 20160130 「エビデンスベースト (科学的根拠に基づいて) で教育問題

を考えなくてはいけないのですが、この数だけはあまり増えた減ったということを一喜一憂すべき数字ではないと思います。」(M 教育委員)

■滋賀県_会議録 150424 「修学旅行でも・・・「おいでやす京都」という団体を作られ、官と民とが連携して子どもたちからエビデンスなどきっちりした情報を取って受入れをするということを京都府は始められています。」(S 教育委員)

■滋賀県_会議録 151106 「策定している就学指導における判断の基準を策定し、エビデンスに基づいた一貫した判断を行うことは、非常に大事なこと」(U 教育委員)

■滋賀県_会議録 180206 「例えば滋賀大学教育学部や市町の教育委員会、幼稚園・保育園の先生方と連携して全部に取り組むと大変であっても抽出等によって、こういう親との連携・こういう親への介入・家庭の支援をして育てた子どもが小学校に行き、こういう成績があったというデータを取り始めるという事です。」「日本にはそういうことがなかなかできてない…。中立的なエビデンスになり得てないところがあるので、みんな何をしたらいいのかわからなくなっているのではないかと思います。教育委員会として、このやった結果が何年後、数十年後、たとえば30年後親になった世代の時に子どもたちにどんな影響と効果をもたらしているのかという調査を始めるということですが、こういうことは教育行政、教育学的観点からは難しいのでしょうか。」(M 知事)

■奈良県_議事録概要 150904 (略)

■奈良県_議事録概要 160118 「この教育振興大綱(素案)は、かなり広く教育の役割について書かれている。(中略)奈良県の教育界としてのSWOT分析をして、強みと弱み(ウィーク)をもう一度エビデンスベースで明らかにし、大綱中でそれが読み取れるように分かりやすくするとよいのではないか。」

■岡山県_議事録 20160819 「来年度は、新プランの初年度でもあり、これまでの成果や課題を分析し、エビデンスに基づく施策にしっかりと取り組むことで、いいスタートを切りたいと考えており・・・」(I 知事)

■18. 2902 山口県_議事録 20180222 「このところ、教育においても、成果を検証して見える形にしていくという傾向を感じているので、検証していただくことでより成果に結びつく方向などを目指して、根拠やエビデンスという裏付けのある「やまぐち型」の教育を確立していただければと感じている。」(S 委員)

■19. 2703 高知県_議事録 20150730 170316 (略)

■20. 2701 宮崎県_議事録 20150416 (略)

出所：各自治体の「総合教育会議」のウェブサイトにより筆者作成

凡例：自治体名_議事録」の後の数字は会議開催日。20171025は2017年10月25日。

人名イニシャル化、参照箇所の下線、などは、いずれも筆者による。

なお、学校に直接関係のない言及例は「略」印のみとして、引用は省略した。

この資料の発言全体を、通しで見る限りでは、EBPMの議論を理解した発言者による常識的な発言が多く、政府などで議論されるエビデンスの議論との乖離(かいり)も無さそうに見える。

数値のみの議論に注意すべきこと、因果や相関を科学的に分析すべきこと、関係者の

説得や説明に役立てるべきこと、政策の効果の立証や効果の見込みを追究するべきこと、などの意見が見えて、本稿で検討したような教育関係者が留意している事柄も含まれている。

今後の会議に期待が持てる議論も見受けられる反面、気掛かりなこともある。第一に全都道府県の議事録を3年度分を通覧して、「エビデンス」の登場回数が非常に少ないこと、第二に「エビデンス」の議論においては発言者が限られていて、他の発言者を交えた議論に発展している例がほとんどないことである。

ただ、この傾向もまた学校教育関係者の全体的な傾向と類似するものがある。

4節 おわりに：学校から得られるエビデンスと教育政策

1. 何らかの仮説や命題を立証する客観的根拠としての諸報告の活用

本章で設定した事例分析の第1の観点は、「単なるデータとしてではなく、何らかの仮説や命題を立証する客観的根拠として学校からの諸報告を活用していることが明らかである事例」というものであった。まずは、この観点に照らして、上述の諸事例を考察してみたい。

学校評価をはじめとして、学校の中での取組についての効果の検証結果や、ある実践、好事例についての報告は、多くの学校や教育委員会でも関心が高い。ただし、本章で検討した事例をみる限りでは、取組そのものについての紹介は熱心にやりとりされているし、どのような効果があったかという視点もある。いずれの資料についても、その読者は、取組の効果とそれにつながったと考えられる取組の要素（介入行動や環境条件など）は、紹介されたものを見るだけで価値を感じることであろう。ただ、その取組要素と効果との因果関係の慎重な推定はおろか、相関関係の検証にさえも関心が払われていないようにみえるケースが多かった。

管理職団体の集会や自治体の総合教育会議等の議事録を見ても、教育実践や施策や実践についての根拠を確認することについて肯定的であるとは思われるものの、情報が単なるデータではなく仮説や命題を立証するような根拠として意識されているようには、あまりみえない。学校界の日常的なやりとりの中では、「根拠」という言葉はEBPMの議論の場合のような文脈では用いられないものと見える。

第1章でみたことと重なるが、効果やそれをもたらした要因には関心があるのにも関わらず、科学的な客観的根拠というものに対する認識は深いとは言えないし、その必要感が強くない現状があるようにみうけられる。

2. 政策・施策に関わる客観的根拠としての諸報告の活用

本章で設定した事例分析の第2の観点は、「客観的根拠という場合、それらが教育の実践に関するものである以上に、政策・施策に関わるものである事例」というものである。しかし、検討した範囲では、学校評価の結果や、学校における実践の好事例を客観的根拠として

政策・施策に活かすことは、困難があるようである。

教育委員会の施策に活かす以前に、「学校評価ガイドライン」に示される「学校に対する支援や条件整備等の必要な措置」を実現している自治体さえも少数派なので、学校評価に結果が教育委員会の政策・施策に関わっている例は一層少ないことになる。

3. 政策の形成や評価の過程に位置付く客観的根拠としての諸報告の活用

第1, 第2章までと同じように、この第3の観点「客観的根拠が政策・施策に関わるものである場合、それらが企画・立案や点検・評価などの政策過程に位置付いている事例」に当てはまるような学校発の情報の活用例は一層少ない。

しかし、本章で見ることができた北海道岩見沢市の事例のように、教育施策の形成や予算獲得の過程に学校評価の結果を活用している明らかな例もある。特にこの例のように、学校側の提案事業に対して教育委員会等で審査や査定が行われる場合などは、本稿の関心からいえば大いに注目してしかるべきケースであることに改めて気づく。本章2節で紹介したPHP研究所(2012)による福岡県内での調査の事例のように、審査書式や審査サイクルなどが学校評価のそれらと合致しないケースもある一方で、評価がクローズアップされる契機であることを考えると、岩見沢市の例のように学校評価結果を生かすことができる例も他にあるように思われる。以後の研究課題ともなるであろう。

金森論文が明らかにしたように、学校評価結果の活用過程までが明らかになるケースは貴重であるが、本稿の関心からいえば、学校評価結果がどれほど説得的であったのか、換言すればどこまで「客観的根拠」として予算獲得に寄与し得たのかが分かるような資料も欲しいところである。これも、今後更に注目しておいて良いケースだと思われる。

4. 学校から得られる実践に関わるエビデンスと教育施策の関係

三重県川越南小学校の事例でみたように、その折の三重県教育委員会の場合は、県内の学校において成果を上げた取組を集めて、教育施策立案の参考にしていることがわかる例である。そして、このように学校で行われた取組の成功例を都道府県の教育施策に取り入れるということは、日本各地の随所で行われていそうなことである。

今回は、系統的にこのような事例を博捜することができなかったが、今後の研究の可能性を明らかにすることができた。今回の三重県の例のように、実践のエビデンスが、実践の場以外の各所で活用されているように見えるが、一点、注意を要することがある。それは、本章の図4では「実践のエビデンスが政策のエビデンスを構成する」と断り書きもせずに提示したが、実のところ、実践のエビデンスが政策のエビデンスに転用されるには大きなハードルがある、ということである。

国際刑法学者のジェレミー・ホールは、エビデンスに基づく実践(EBP)は意思決定過程に置かれた場合には一層困難さを増すと指摘するが、それは複雑な政策という場ではEBPは幾つもの目的に支配されて、評価規準の定義や解釈如何によっても左右されるので、ひとえ

に目標へと導いてくれる価値判断や政治の賢明さに依存する²³、という事情による。

ところで、社会が効果的・効率的な政府を求めれば求めるほど、業績測定にますますニーズが集中すると言われる²⁴。そうであれば、育成や改善が重んじられる学校教育のような実践の現場で蓄積されたエビデンスは、業績重視のウェイトがより強いとみられる政策・施策の世界では、元の特質から離れて「活用」される可能性（危険性）があることを考慮する必要がある。

本稿では、そうした危険さをどのようにして弁別するかを言明するには至っていないが、そのような問題があることだけは意識しておく必要がある。そして学校等の実践現場が出したいエビデンスと、政策や施策の世界が集めたいエビデンスとのあいだには、時としてズレがあり得ることを、常に意識する方が良いとすることができる。

5. 「弱い」エビデンスの活用について

学校教育や教育行政の世界で使われがちな、いわゆる「弱い」エビデンス、すなわちエビデンスの質に関する階層的格付の「下位」に位置するエビデンスの活用について考える必要がある。第3部第1章～第2章で取り上げた「根拠」の事例こそは、「弱い」エビデンスがほぼ全てを占めるからである。学校教育現場は、いわゆる「弱い」エビデンスしか使わない、客観的な量的データを使わない、そのような指摘はよく耳にすることである。確かにそのような傾向は見られるのであるが、では、学校教育現場は「強い」エビデンスや量的データとの親和性を欠くのか。学校の側（がわ）ではエビデンスというものに対してどのような考えを持っているのか。そうした問題意識も持ちつつ調査を進めていた。

教育行政・教育政策研究の分野では、狭義のエビデンスに根ざした政策・施策の企画や評価は十分であるとはみなしがたいばかりか、本来のEBPMの趣旨とは質の異なる「客観的根拠」の方が主に流通している、という論は少なくない。高等教育行政に関わってきた京都大学理事の森田正信（2019）が、評価研究の常識を教育行政に当てはめて、「EBPMにおける証拠（エビデンス）とは、ある政策を実施したことによる成果、つまり「因果関係」を表す根拠であって、単なるデータや数値の活用ではない²⁵と指摘する。本研究ではエビデンスを広くとらえて、「因果関係」の説明に固執する立場を取るものではないが、森田が自身の専門分野の高等教育政策の文脈で、「数値で測れる指標で相対評価をすること自体をEBPMと言うことには疑問があると言わざるを得ない」（p.28）という実感の部分は、学力テストの成績の相対比較を専ら多用する場合もある、地方教育行政を含めた初中等教育界におけるエビデンスの取り扱われ方にも当てはまることといえる。

「エビデンス」の質や文脈があまり問題になっていないようにもみえる。金森(2018)論文のように、「学校評価結果に基づく形で」施策を決めたり「学校評価結果をエビデンスや根拠にする形で」教育委員会事務局が首長との交渉を行った自治体もあるとする研究論文も見られる。ただし、それらの研究において、エビデンスや客観的根拠という用語は使われていても、それらがどのような問いの下で、どのようなデータがどのように分析されて、どのような文脈において生成・活用されたのかという具体相が明らかでない場合は、エビデンスの質をみることをも課題とする本稿における参考資料とはしがたい部分もある。他方で、本

稿のようにエビデンスの質を問題にする視点自体が、教育行政の世界やそれを研究する教育研究者たちの意識から外れる場合があるということもできるのであって、当該研究・実践における視点の有無と、研究・実践としての優劣・適否は別次元で判断すべきではある。

そもそも、エビデンスの外縁がぼやけるのを覚悟で更に言えば、教育政策におけるエビデンス活用の在り方については、国際的にも本流や本則の存在は見極めがたい。科学的に厳密なエビデンスの強さは誰しも否定しないまでも、有力なエビデンス提供機関についても「厳密なエビデンスの質保証を目的にする WWC に比べ、EPPI センターでは、より現実的に幅広いエビデンスを集積している」といった重みづけの差異は、岩崎(2010)が早くから指摘している²⁶。

本稿に登場した「根拠の活用」を通覧すると、「弱い」エビデンスに違いないとはいえ、学校関係者・教育委員会関係者・学術の研究者ともに、活用される「根拠」の作り方を次第に多様化させてきたことが見えることも、指摘しておく必要がある。

また、三菱総研(2017)における、英米の教育政策の動向をみた上での「日本への示唆」のうち、「各主体の理解を得て協調的な取組を進めるためには、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。」との一節がある²⁷。ニーズという面では、本稿で見てきたような「根拠」「エビデンス」の活用状況は、現時点における地方レベルでの教育政策関係者のニーズを反映している結果であると考えられる。そして、最大の受益者である児童生徒らのニーズを考えて、客観的根拠やエビデンスの在り方を多様に展開させる研究開発へと進むべきであろう。

6. 学校発の客観的根拠の今後

最後に、今後の研究に向けての課題などを整理しておきたい。

学校から取り出せる教育政策のエビデンスの取扱いをどのようにしてゆくべきか。一つの知恵が、本質論に立ち返ることである。それには、高木・神林・清水(2021)の論を紹介したい。

高木らは、エビデンスの語義の多様性に鑑みて「『エビデンス』という表現は用いずに“データ分析の上で実証的に人を説得できる根拠となりうる内容”と定義して議論を進める」としている²⁸。高木らは同時に「EBPM やビッグデータの時代の中で、量的又は質的なデータを客観的・実証的に論じなければ、どれほど有効で意義のある主張であっても、学校現場の状況の改善も全く省みられない時代」を意識していて²⁹、EBPM の意義や動向には詳しいのであるが、学校教育を知悉(ちしつ)する立場から、「EBPM つまり“学校改善においてエビデンスに基づいた判断や方針決定”というものは極めて難しいこと、「エビデンスに基づいて学校改善を行う」といっても「エビデンス」が学校改善の道筋まで教えてくれるわけではな」いこと、学校改善を行う「最終的な決断はリーダーとフォロワーからなる教職員によるのである」として³⁰、ポリシー・メイキングにおいてエビデンスが使われたとしても、施策が実際に効果を上げるかどうかは、結局は学校改善の現場の文脈や臨場での説得性などの、すぐれて現場的な要素にかかってくるとの見解を示している。

学校における実践の文脈を中心に据える高林らの観点をそのまま、政策・施策のレベルに

おける議論には転用はできない。「人を説得できる根拠」であるかどうかは、話を聴く人の属性に依存するからである。客観的には「弱い」根拠であっても、教職員や教育行政職員の専門的経験（それらは、ときには勘やコツといった、一見、EBPMの流れとは逆行しそうな要素でもあるが）に基づく判断がなされる場面では、エビデンスとして納得されそうな根拠でも、自治体の首長部局や議会が相手では「説得できない」場合や、更なる議論が求められる場合もある。引き続き、教育政策におけるEBPM研究における検討課題とされるべきであろう。

公立学校教員であり研究者である森俊郎は、その共著書（森俊郎・江澤隆輔，2019）の中で学校現場の日常的な方針決定のためのエビデンスの活用法を提案しているが、発売直後に増刷をすることからみても、教職員や教育委員会職員などの支持を得ているようである。森は、著書の「おわりに」において「残念ながらいまの学校現場は、エビデンスに基づいて意思決定をしているとは言えません。それは、エビデンスが嫌いなのではなく、『エビデンス』と言う言葉の意味がわかりにくく、身近にイメージしにくいものだからです。」と述べている³¹。「身近にイメージしにくい」とはどのようなことを含むかを見てみる。

森の著書の中では、学校教職員なら方針決定を迫られるとみられる16の場面ごとに、教育研究の世界から使えるようなエビデンスを探して、その活用法を指南している。ここで注目したいのは、森が16項目全てに三つ星（使えるエビデンスの強さを表現した森の工夫によるもの）のエビデンスを見つけ出していないことである。例えば、「朝の時間に本を読むべきか、運動すべきか」という判断場面では、三つ星のエビデンスは見つけることができなかったとするが、星二つの強さのエビデンスがみつかって、「本を読むべき」「運動すべき」の双方に、それぞれをサポートする研究が見つかったという。そういう場合は、「改めて、何をねらいとするかを考え直すことができます」とのことで、「集中力をつけさせれば、読書をすればよいし、目を覚まさせれば、朝運動をすればよいと考えることができます」としている³²。ここに、森を含めた教育関係者が直面している状況は、エビデンスが「身近にイメージしにくい」のではなく、エビデンスが身近に“ない”という状態なのではないのか。あるいは、少ない、すぐに見つからない、などの状況であろうか。換言すれば、エビデンスへのニーズを満たしてもらえていない状態なのだと思う。

今井康雄は、その論文においてD.ハーグリーブズの所説を引いて、ハーグリーブズが「医療と対比して教育の後進性を浮き彫りにしつつ、その主な原因を、エビデンスを受け入れようとしない教育実践の側にではなく、受け入れるに値するエビデンスを産出していない教育研究の側に求めている」という見解を紹介している³³。この見解こそは、十分なエビデンスによって検証される必要があるが、児童生徒・教職員・学校、教育委員会などのエビデンスへのニーズをアセスメントしないで、彼らだけの後進性を指弾することはできない。

更に今井は、教育界のニーズにあるエビデンスの在り方を特徴付ける指摘をしているので、最後に参考としたい³⁴。

エビデンスは、近代科学的なエビデンス（証拠・論拠）の方向と、生活世界的なエビデンス（明証性）の方向へと、言わば引き裂かれている。そして、前者は教育の説明責任を、後者は教育の応答責任を一大まかに言えばの話だが一支えることになる(図B)。

<図Bは省略—引用者注>

<近代科学的エビデンス～説明責任>のラインは、医療の場合同様、教育が公共的活動として存続する上で不可欠ではあるが、それが教育の本体部分—教育実践—の基盤になりうるかのような思い違いをしてはならない。学習の経験が持つ過程的性格から言っても、近代科学的エビデンスが実践において果たす役割は医療の場合と比べてより間接的なものにとどまるだろう。教育実践を支えるのは<生活世界的エビデンス～応答責任>のラインである。

この考え方は、本章でみてきた、エビデンス論議を盛んにしてきた側（がわ）の研究者と学校教育界で「根拠」や「エビデンス」を「活用している」側との溝を説明してくれる。これを手掛かりに、学校教育界におけるエビデンスへの独自のニーズ、というものがあるとすれば、の姿を解明できるかもしれない。

差し当たり、教育研究をはじめとする学術研究が、今井の議論でいう<生活世界的エビデンス>をカバーすることができないうちは、教育関係者は、エビデンスという考え方を吟味することなく受け入れるわけにはいかないことになる。その場その場のエビデンスの効用と限界の両方に一層鋭敏になりながら、場面に応じた合理的な根拠に基づく選択をし続ける必要があるといえよう。

橋本 昭彦（国立教育政策研究所）

参考文献

- 今井康雄（2015）「教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—」『教育学研究』
- 岩崎久美子（2010）「教育におけるエビデンスに基づく政策」『日本評価研究』10(1), pp.17-29。
- 岩崎久美子, 金藤ふゆ子, 下村英雄, 八木佳子, 吉田敦也（2011）『データで学校を元気にする—小学校での研究入門』東洋館出版社
- 内田洋行（2017）『全国学力・学習状況調査の結果を活用した教育施策や教育指導の改善に資する調査研究』内田洋行教育総合研究所。
- 金森一郎（2018）「教育委員会における学校評価結果の活用への取り組みに関する事例研究—学校評価結果の支援への活用が進んでいる自治体に着目して—」『筑波大学教育行財政学研究室紀要』2017（平成29）年度, pp.36-45。
- 金森一郎（2016）「教育委員会による学校評価結果の活用状況と評価結果活用システム上の課題との関連性についての比較事例考察—内申書の策定と研修計画の策定への活用との比較事例を通じて—」『筑波大学教育学系論集』41巻1号, pp.39-51。
- 国立教育政策研究所（2009）『全国学力・学習状況調査において特徴ある結果を示した学校

- における取組事例集』。 <https://www.nier.go.jp/08zireishuu/0908zireishuu.htm> [2022年1月7日取得]。
- 小堀道和(2008)『数値目標が学校を変える』学事出版。
- 妹尾渉・篠崎武久・北條雅一(2013)「単学級サンプルを利用した学級規模効果の推定」『国立教育政策研究所紀要』第142集, pp.161-173。
- 高木亮, 神林寿幸, 清水安夫(2021)「学校改善にかかわるデータの利用による学校・学術協働に関する展望」『学校改善研究紀要』3号, pp.16-25。
- 野村総合研究所(2010)『学校評価好事例集』, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/05111601/1297652.htm [2021.3.3.取得]。
- PHP 研究所(2012)『学校の現状と課題を踏まえた学校の改善策の実施に対する教育委員会の支援に関する調査報告書』, <https://thinktank.php.co.jp/wp-content/uploads/2016/04/shienmodel.pdf> [2022年1月7日取得]。
- 別所俊一郎・田中隆一(2019)「区立小学校での補習の効果：足立区のケース」, 財務省財務総合政策研究所『フィナンシャル・レビュー』141号, pp.141-159。
- 三浦智子(2011)「学校評価の実施にかかる教育委員会の役割と課題—全国市区町村教育委員会調査結果の分析—」『国立教育政策研究所紀要』第140集, pp.195-208。
- 三重県教育委員会(2019)『平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査実施結果分析報告書』, <http://www.mie-c.ed.jp/kenminundou/gakuchou/h31r1/H31r1bunsekihoukokusho.pdf> [2022年1月7日取得]
- 宮城県教育委員会(2006)『平成17年度 宮城県学習状況調査結果報告書』 <https://www.pref.miyagi.jp/documents/1199/108807.pdf> [2022年1月7日取得]
- 森俊郎・中井俊之・大村正樹(2014)「エビデンスに基づく教育とは何か」『初等教育カリキュラム研究』2号, pp.79-87。
- 森俊郎・江澤隆輔(2019)『学校の時間対効果を見直す! —エビデンスで効果が上がる16の教育事例』学事出版。
- 森田正信(2019)「教育行政におけるEBPMの取組状況について」『教育行財政研究』46巻 p. 25-30 [2022年1月7日取得]。
- 文部科学省(2006)『義務教育諸学校における学校評価ガイドライン』。
- 文部科学省「検証改善サイクル事業成果報告書について」, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/08013006/003/002.htm [2021年3月3日取得]。
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング(2017)『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』(文部科学省平成28年度 生涯学習施策に関する調査研究 報告書) [2022.1.7.取得]。
- Davidson, Brett. (2017). Storytelling and evidence-based policy: lessons from the grey literature. Palgrave Communications 3, 17093. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.93>

- Jeremy L. Hall (2017) Evidence-Based Practice: Challenging the Rational Wisdom, *International Journal of Public Administration*, 40:9, pp.730-743, <https://doi.org/10.1080/01900692.2016.1187167> [2021.3.1.attributed].
- Head, Brian W. (2008). “Three Lenses of Evidence-Based Policy.” *Australian Journal of Public Administration* 67(1): pp.1-11. <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Head-The-Three-Lenses-of-Evidence-Based-Policy.pdf> [2021.3.1.attributed]

注

- 1 文部科学省ウェブサイト「学校教育法の条文(学校評価関係)」, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/04/02/1230731_002.pdf [2022.1.14 取得]
- 2 三浦智子(2011), p.196。
- 3 文部科学省(2016)「学校評価等実施状況調査(平成26年度間)」
- 4 金森一郎(2018), p.36。
- 5 桶川市教育委員会(2013)「平成25年度(平成24年度事業対象)桶川市教育委員会点検評価報告書」p.48, <https://www.city.okegawa.lg.jp/material/files/group/36/25.pdf> [2022年1月7日取得]。
- 6 桶川市教育委員会(2014)「平成26年度(平成25年度事業対象)桶川市教育委員会点検評価報告書」p.39, <https://www.city.okegawa.lg.jp/material/files/group/36/26.pdf> [2022年1月7日取得]。同(2016)「平成28年度(平成27年度事業対象)桶川市教育委員会点検評価報告書」p.31, <https://www.city.okegawa.lg.jp/material/files/group/36/28.pdf> [2022年1月7日取得]。
- 7 横浜市教育委員会(2017)「横浜市立高等学校及び併設型中学校学校評価ガイド～第三者評価を活用した学校評価について～」p.1, <https://www.city.yokohama.lg.jp/kurashi/kosodate-kyoiku/kyoiku/sesaku/hischool/koukouhyoka.html> [2022年1月7日取得]。
- 8 同上, 横浜市教育委員会(2017), p.14。
- 9 PHP 研究所(2012)『「学校の現状と課題を踏まえた学校の改善策の実施に対する教育委員会の支援に関する調査研究」報告書』, p.3。
- 10 PHP 研究所(2012), pp.16-22。
- 11 以下三例とも, 断らない限り, 記述も引用も野村総合研究所(2010), pp.77-81による。
- 12 文部科学省ウェブサイト(2011)「学校評価・情報提供の充実・改善等に向けた取組事業」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/05111601/1300938.htm [2022年1月7日取得]。
- 13 同前。
- 14 文部科学省ウェブサイト「義務教育の質の保証に資する学校評価システム構築事業」, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/07082405/001.htm [2022年1月

7日取得]

- 15 岩見沢市教育委員会・教育広報「いわみざわ市の教育」第19号 p.4,
<https://www.city.iwamizawa.hokkaido.jp/content/detail/1505907/> [2022年1月7日取得]。
- 16 岩見沢市教育委員会「平成21年度 岩見沢市教育行政点検評価表」3-9表と3-10表,
https://www.city.iwamizawa.hokkaido.jp/cassette_content/content_10171012_111332.pdf
並びに http://202.122.139.136/cassette_content/content_10171012_111436.pdf [2022年
1月7日取得]。
- 17 同前。
- 18 金森一郎(2018), p.43。
- 19 金森一郎(2018), p.41。なお、同論文の価値は他の部分にもあるが、本章での関心に
基づいて必要部分のみ引用している。
- 20 ここに原著者注として「こうした町費の負担額については、2015年9月1日に T 氏か
らの E メールによって確認済みである。」とある(金森一郎, 2018, p.45)。
- 21 文部科学省「教育委員会の現状に関する調査(平成23年度間)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/chihou/_icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1367867_01.pdf
- 22 全国連合小学校長会「全連小速報」,
<https://www2.schoolweb.ne.jp/swas/index.php?id=1350002&frame=sokuhou> [2022年1
月6日取得]
- 23 Hall, Jeremy (2017), p.730.
- 24 Head, Brian (2008), p.9.
- 25 森田(2019), p.27。
- 26 岩崎(2010), p.22。
- 27 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング(2017), p.5。
- 28 高木・神林・清水(2021), p.17。
- 29 高木・神林・清水(2021), p.19。
- 30 高木・神林・清水(2021), p.24。
- 31 森俊郎・江澤隆輔(2019), p.156。
- 32 森俊郎・江澤隆輔(2019), pp.122-129。
- 33 今井康雄(2015), p.2
- 34 今井康雄(2015), p.11

第4部

大学等の入学定員厳格化政策と進学行動の変容

第1章 大学等に対する入学定員の厳格化政策

1節 問題関心

第3次安倍政権の下で閣議決定された「まち・ひと・しごと創生総合戦略」（2014年12月27日）では、地方創生の一環として若年層の都市部一極集中の是正方針が示され、そのための具体的な方策を検討することが盛り込まれた。これを受け、文部科学省（以下、文科省）は、大学進学に伴う大都市圏への学生集中を抑制するために、2016年度より段階的に、学校の収容定員の規模を基準にした入学定員の厳格化を求める措置を実施した（表1）。

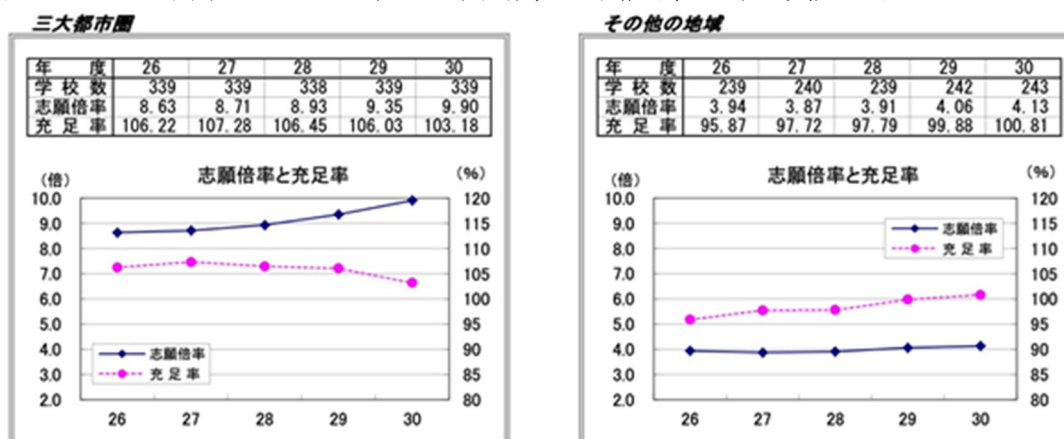
表1 私立大学等経常費補助金における措置

	収容定員 8,000人以上	収容定員 4,000～8,000人	収容定員 4,000人未満
2015年度まで	1.20倍以上	1.30倍以上	1.30倍以上
2016年度	1.17倍以上	1.27倍以上	
2017年度	1.14倍以上	1.24倍以上	
2018年度以降	1.10倍以上	1.20倍以上	

※入学定員に対する入学者数の割合(入学定員充足率)が1.0倍を超える場合に超過入学者数に応じた学生経費相当額を減額

このような措置は、特に私立大学においては大学運営に不可欠な私学助成金の減額につながることから、大学それぞれの入学定員管理に影響を及ぼしたものと考えられる。実際に、日本私立学校振興・共済事業団の『私立大学・短期大学等 入学志願動向』（2018）では、2016年度の実施以降に、三大都市圏では入学定員充足率の低下が見られ、逆にその他の地域では充足率の上昇が見られたことが報告された（表2）。

表2 過去5箇年における地域別の学校数、志願倍率、入学定員充足率



出典：日本私立学校振興・共済事業団（2018），表中の年度は平成
 ここでは「三大都市圏」を、埼玉・千葉・東京・神奈川・愛知・京都・大阪・兵庫、の1都2府5県としており、以降の本分析でもこれにならうこととする

文科省では、この報告資料を元に、措置前後の2014年度と2018年度の入学定員の充足率を比較し、三大都市圏では106.2%→103.2%、その他の地域95.9%→100.8%、となったことなどを挙げて、「平成28年度から平成30年度までの3年間にわたって段階的に実施した不交付となる入学定員超過率の厳格化により、三大都市圏における入学定員超過や三大都市圏以外の地域における入学定員未充足の改善、三大都市圏に所在する大・中規模大学における入学定員を超える入学者数の縮減といった効果が見られる」（文科省「平成31年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」（2018））と述べ、定員厳格化措置には一定の効果が見られたものとの判断を示している。

しかしながら、大学等への入学定員の厳格化措置がそれぞれの地域の高校生の進学行動に対して、どのような影響をもたらしたのかの全体像に加えて、その背景にあった詳細なメカニズム——進学期の若年層に、どのような地域移動が生じ、どのような志望選択の変化があったのか——については、依然として明らかになっていない。本章では、入学定員の厳格化措置が高校生の大学進学行動に与えた影響について、この期間に生じた変容を定量的に把握することで探っていきたい。

2 節 分析編

1. 分析の枠組みについて

前節でも触れたように、毎年度報告される、日本私立学校振興・共済事業団の『私立大学・短期大学等 入学志願動向』では、地域別、学校規模別のそれぞれの観点からの集計報告がなされている。その一方で、地域と学校規模との関連や地元出身者の進路動向、さらには、厳格化措置との因果関係、などの詳細についてはいまだ不明な点も多い。実際に定員厳格化措置が各大学の運営に与えた影響や高校生の進学行動に与えた影響について知るためには、実際にこの期間にどのような変化が生じていたのか、定量的に把握する必要がある。

そこで、第一に、厳格化措置によって高校生の進学動向はどのような影響を受けたのか、それを紐解くヒントとして、まずは、措置前後の期間に高校生の進学に伴う地域移動にはどのような傾向が見られたのか、について確認する。そして、第二に、厳格化措置を折り込んだ高校生がどのような大学への進学を志望したのか、この期間の地域別・学校規模別の志願倍率の変動を見ながら、その動向についても確認する。

2. 厳格化措置前後の地域移動の推移

日本私立学校振興・共済事業団の報告書でも指摘されたように、厳格化措置以降、三大都市圏の大学では入学定員充足率の低下が生じ、逆にその他の地域では充足率の上昇が見られた。では、それに対応して、大学進学に伴う高校生の地域移動はどのような傾向をみせたのだろうか。具体的には、地方の学生が実際に自県（以降では、「都道府県」を原則として「県」と表記する）に残留するようになったのか、あるいは、実際には三大都市圏の大学へ

の移動には大きな変化は起きていなかったのか、また、三大都市圏出身者のそれはどのような傾向をみせたのか、見ていきたい。

入学定員の厳格化の狙いの一つは、大学進学に伴う大都市圏への学生集中を抑制することであった。では、実際にこの期間に高校生の進学に伴う地域移動はどのような傾向をみせたのだろうか。これを確認するために、文科省『学校基本調査』の「出身高校の所在地県別入学者数」を用いて、定員厳格化措置実施前後の自県残留比及び三大都市圏進学比を算出した。

まず、自県残留比により、当該県の出身高校から大学へ進学した者のうち、そのまま自県の大学へ進学したものの割合を示す（表3，表4）。

表3 自県残留比（三大都市圏）

	2015	2016	2017	2018	2019	2015年度を超える 年度(か年度)	前年度比 単調増
埼玉	0.311	0.310	0.301	0.310	0.310	0	
千葉	0.322	0.325	0.331	0.334	0.344	4	○
東京	0.654	0.657	0.660	0.657	0.658	4	
神奈川	0.402	0.405	0.406	0.401	0.390	2	
愛知	0.720	0.714	0.720	0.712	0.707	0	
京都	0.500	0.509	0.503	0.510	0.508	4	
大阪	0.555	0.563	0.571	0.570	0.564	4	
兵庫	0.448	0.456	0.457	0.463	0.455	4	

表4 自県残留比（その他の地方圏）

	2015	2016	2017	2018	2019	2015年度を超える 年度(か年度)	前年度比 単調増
北海道	0.683	0.671	0.672	0.669	0.676	0	
青森	0.373	0.373	0.385	0.393	0.380	3	
岩手	0.269	0.257	0.287	0.290	0.275	3	
宮城	0.573	0.574	0.581	0.584	0.581	4	
秋田	0.237	0.234	0.241	0.243	0.253	3	
山形	0.194	0.202	0.209	0.213	0.227	4	○
福島	0.192	0.189	0.203	0.204	0.200	3	
茨城	0.200	0.191	0.200	0.203	0.214	3	
栃木	0.230	0.220	0.232	0.240	0.244	3	
群馬	0.287	0.292	0.288	0.306	0.317	4	
新潟	0.362	0.349	0.356	0.363	0.378	2	
富山	0.192	0.177	0.205	0.179	0.209	2	
石川	0.429	0.433	0.447	0.469	0.482	4	○
福井	0.287	0.288	0.314	0.324	0.303	4	
山梨	0.274	0.266	0.259	0.266	0.266	0	
長野	0.174	0.171	0.161	0.171	0.183	1	
岐阜	0.189	0.189	0.197	0.201	0.215	3	
静岡	0.277	0.279	0.283	0.294	0.292	4	
三重	0.213	0.203	0.205	0.218	0.222	2	
滋賀	0.209	0.209	0.213	0.207	0.206	1	
奈良	0.147	0.151	0.149	0.156	0.163	4	
和歌山	0.104	0.112	0.114	0.122	0.143	4	○
鳥取	0.149	0.133	0.149	0.142	0.131	1	
島根	0.144	0.159	0.148	0.179	0.157	4	
岡山	0.433	0.432	0.441	0.439	0.445	3	
広島	0.527	0.525	0.522	0.529	0.527	2	
山口	0.249	0.266	0.235	0.261	0.254	3	
徳島	0.362	0.375	0.381	0.372	0.391	4	
香川	0.177	0.176	0.179	0.175	0.177	1	
愛媛	0.326	0.306	0.329	0.333	0.309	2	
高知	0.201	0.209	0.203	0.213	0.242	4	
福岡	0.637	0.646	0.655	0.649	0.659	4	
佐賀	0.138	0.139	0.152	0.168	0.163	4	
長崎	0.330	0.335	0.339	0.340	0.362	4	○
熊本	0.459	0.450	0.449	0.465	0.482	2	
大分	0.230	0.231	0.247	0.252	0.261	4	○
宮崎	0.280	0.261	0.261	0.260	0.263	0	
鹿児島	0.328	0.323	0.336	0.315	0.336	2	
沖縄	0.519	0.543	0.544	0.527	0.512	3	

これを見ると、もともと大学進学に際して半数以上が自県にとどまるのは9都道府県（北海道、宮城、東京、愛知、京都、大阪、広島、福岡、沖縄）のみで、逆に、自県残留比が半数に満たない都道府県の方がこれまでも多数を占めていたことが分かる。残留比が2割に満たない、つまり、自県の大学進学者のうち5人に一人しか残留しない都道府県（山形、福島、富山、長野、岐阜、奈良、和歌山、鳥取、島根、香川、佐賀）も11県ある。この期間の変動を確認すると、措置前の2015年度を基準として、2016年度の厳格化措置以降の4年間のうち全ての期間で自県残留比の改善が見られなかったのは、1割（5県）の都道府県であった（北海道、埼玉、山梨、愛知、宮崎）。一方で、6割（29県）の都道府県では、2016年度の厳格化措置以降の4年間のうち過半の年度で自県残留比の上昇が見られた。特に、山形、千葉、石川、和歌山、長崎、大分の6県では、自県残留比が4年間全ての時期で前年度比から単調に増加傾向を示している。

では、自県残留比の上昇が見られた県では、三大都市圏や地元での大学進学から押し出された層が存在した可能性はなかったのだろうか。例えば、三大都市圏の大学を断念して、地元の大学へ進学する高校生が増えた場合、これまで地元の大学へ進学できていた層が進学できなくなった、といったようなケースが生じうる。そこで、自県残留比が全ての期間で増加した山形、千葉、石川、和歌山、長崎、大分の6県を取り上げて、それぞれの大学等進学率の推移、大学等志願者数の推移を確認してみる。まず、図1は、各県の大学等進学率の推移である。これを見ると、進学率は現状維持か小幅に上昇したケースが多く、顕著に低下したケースは見られない。むしろ長崎では、進学率の大幅な上昇傾向が見られた。次に、表5では各県の大学等志願者数の推移を示した。

図1 大学等進学率の推移

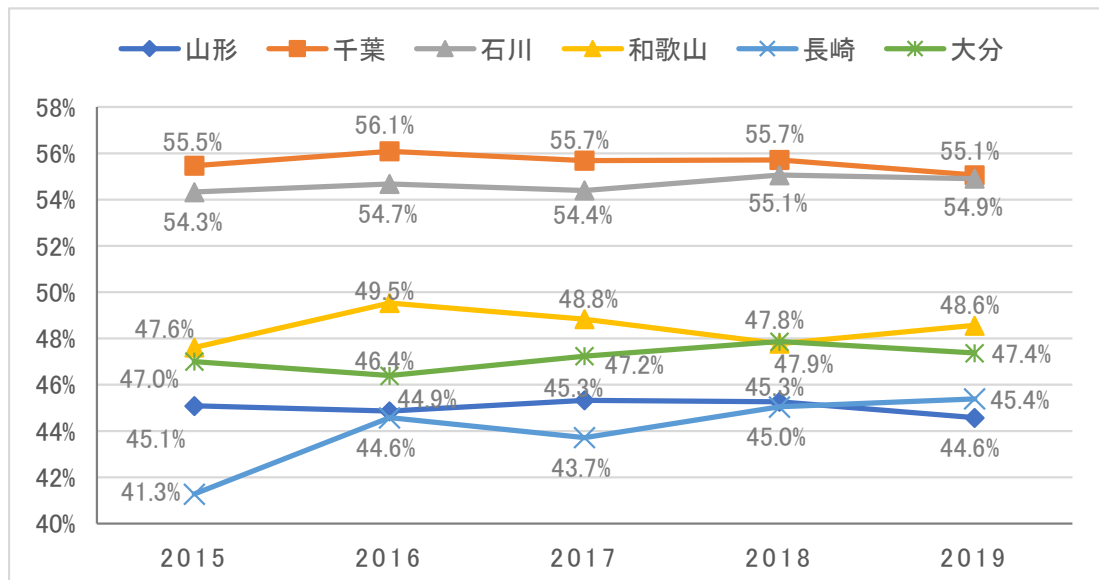


表5 大学等志願者数の推移

	2015	2016	2017	2018	2019
山形	5,126	4,926	5,007	4,859	4,708
千葉	31,735	32,004	32,402	32,306	31,945
石川	6,216	6,123	6,259	6,258	6,188
和歌山	4,720	4,761	4,891	4,752	4,698
長崎	6,064	6,301	6,252	6,317	6,099
大分	5,060	4,914	4,887	4,970	4,836
(2015年度比)					
	2015	2016	2017	2018	2019
山形	100	96.1	97.7	94.8	91.8
千葉	100	100.8	102.1	101.8	100.7
石川	100	98.5	100.7	100.7	99.5
和歌山	100	100.9	103.6	100.7	99.5
長崎	100	103.9	103.1	104.2	100.6
大分	100	97.1	96.6	98.2	95.6

これを見ると、千葉、石川、和歌山、長崎の4県については志願者数の増減はそれほどなかったものの、山形、大分の2県では志願者数が減少傾向にあったことが分かる。一見、進学率では大きな変動が見られなかったが、一部の地方では、志願者の減少によって定員厳格化による本来の進学率の低下が見えなくなっていた可能性もある点には注意が必要であろう。

次に、三大都市圏進学比は、当該県の出身高校から大学へ進学した者のうち、三大都市圏の大学へ進学したものの割合（当該県が三大都市圏の場合は自県への進学も含む）を示す（表6、表7）。

表6 三大都市圏進学比（三大都市圏）

	2015	2016	2017	2018	2019	2015年度を超える 年度(か年度)	前年度比 単調増
埼玉	0.933	0.932	0.932	0.929	0.922	0	
千葉	0.929	0.933	0.934	0.932	0.930	4	
東京	0.953	0.951	0.953	0.948	0.947	1	
神奈川	0.958	0.960	0.960	0.957	0.955	2	
愛知	0.854	0.848	0.853	0.846	0.844	0	
京都	0.806	0.817	0.808	0.811	0.813	4	
大阪	0.874	0.881	0.882	0.878	0.874	4	
兵庫	0.844	0.847	0.850	0.847	0.844	3	

表7 三大都市圏進学比（その他の地方圏）

	2015	2016	2017	2018	2019	2015年度を超える 年度(か年度)	前年度比 単調増
北海道	0.217	0.224	0.226	0.227	0.221	4	
青森	0.268	0.272	0.263	0.250	0.250	1	
岩手	0.258	0.267	0.255	0.249	0.254	1	
宮城	0.231	0.228	0.226	0.232	0.225	1	
秋田	0.314	0.295	0.289	0.278	0.258	0	
山形	0.354	0.350	0.335	0.341	0.305	0	
福島	0.466	0.475	0.453	0.437	0.425	1	
茨城	0.662	0.673	0.651	0.653	0.629	1	
栃木	0.566	0.581	0.566	0.560	0.552	2	
群馬	0.567	0.562	0.565	0.544	0.528	0	
新潟	0.450	0.466	0.447	0.442	0.422	1	
富山	0.432	0.439	0.410	0.412	0.387	1	
石川	0.355	0.349	0.332	0.327	0.307	0	
福井	0.436	0.434	0.420	0.409	0.424	0	
山梨	0.589	0.594	0.605	0.596	0.594	4	
長野	0.589	0.582	0.588	0.582	0.565	0	
岐阜	0.651	0.651	0.642	0.634	0.625	0	
静岡	0.576	0.573	0.575	0.555	0.557	0	
三重	0.638	0.646	0.650	0.624	0.620	2	
滋賀	0.682	0.693	0.688	0.689	0.689	4	
奈良	0.743	0.746	0.745	0.735	0.724	2	
和歌山	0.707	0.706	0.699	0.680	0.665	0	○
鳥取	0.444	0.444	0.437	0.433	0.429	0	
島根	0.314	0.322	0.315	0.311	0.296	2	
岡山	0.295	0.286	0.287	0.290	0.282	0	
広島	0.244	0.239	0.240	0.233	0.230	0	
山口	0.270	0.243	0.262	0.248	0.253	0	
徳島	0.335	0.326	0.342	0.328	0.318	1	
香川	0.433	0.434	0.447	0.446	0.428	3	
愛媛	0.300	0.303	0.299	0.298	0.296	1	
高知	0.457	0.436	0.466	0.443	0.406	1	
福岡	0.159	0.157	0.155	0.152	0.154	0	
佐賀	0.186	0.195	0.193	0.185	0.184	2	
長崎	0.181	0.176	0.171	0.170	0.169	0	○
熊本	0.182	0.180	0.196	0.178	0.174	1	
大分	0.206	0.207	0.206	0.209	0.197	2	
宮崎	0.243	0.227	0.230	0.219	0.221	0	
鹿児島	0.240	0.250	0.252	0.255	0.251	4	
沖縄	0.237	0.237	0.234	0.238	0.257	2	

ここでは、まず、三大都市圏進学比が8割以上、つまり、5人のうち4人が三大都市圏の大学へ進む自治体は、埼玉、千葉、東京、神奈川、愛知、京都、大阪、兵庫、の8県で、従来から三大都市圏の高校生のほとんどはそのまま三大都市圏内の大学へ進学していることが分かる。次に、この期間の変動を見ると、北海道、千葉、山梨、滋賀、京都、大阪、兵庫、香川、鹿児島県の9県では、過半の期間で大学進学に際して三大都市圏へ移動する割合が増えている。これに対して、約6割強(31県)の県では、大学進学に際して三大都市圏へ移動する割合が減少している。また、和歌山、長崎の2県については、三大都市圏進学比が4年間全ての期間で前年度比から単調に減少傾向を示している。先の図1、表5でも示したように、該当する2県では、大学等進学率には変化がないか、やや増加傾向にあったと同時に、志願者数も減少していなかった。このことは、当該地域では、三大都市圏への進学を諦めた層を地元の大学等の定員で吸収する余地が十分にあった可能性を示唆している。逆に言えば、志願者数の減少傾向をみせた、山形、大分では、それらの層を吸収できる大学定員の余地が余りなかったのかもしれない。大学進学率に関する先行研究では、地域の大学進学率と収容率が強く相関することが以前から指摘されてきた(赤江ほか(2019))。したがって、ここからは、収容率の地域間格差を前提にしたときに、定員厳格化の措置が地域間で異なる

結果をもたらした可能性を示唆するものとなっている。

まとめると、厳格化措置以降の期間において、①自県残留比が上昇、つまり地元の大学に進学する割合が高くなった都道府県が過半数を占めること、また、②三大都市圏進学比の低下、つまり大学進学のために都市部へ移動する割合が低くなった都道府県が過半数を占めること、が示された。ただし、もともとあった大学収容率の地域間格差が、厳格化措置によってどのように作用したのかについては、地域間で異なった可能性もあり、さらなる考察が必要であろう。ただし、ここでの集計結果は飽くまで、この期間の傾向を示しただけであり、厳格化措置の政策効果であったか否かについては、引き続き検討の余地がある。

3. 地域別・学校規模別の志願倍率の推移

前節では、措置前後の期間に高校生進学に伴う地域移動にはどのような傾向が見られたのか、について詳細に見てきた。ここからは、そのような地域移動を伴いながら、厳格化措置を折り込んだ高校生がどのような大学への進学を志望したのか、この期間の地域別・学校規模別の志願倍率の変動を見ながら見ていきたい。

表8は、地域別・学校規模別に見た志願倍率の動向を示す。分析に当たっては、文科省『学校基本調査』の個票を使用した。分析に用いたデータは、昼間部・4年制大学かつ2015～2020年度に欠損のない大学データに限定している。また、「学校規模」は、2015年基準の在学者数を基準に、4,000人未満を小規模大学、4,000人以上8,000人未満を中規模大学、8,000人以上を大規模大学とした。「志願倍率」については、入学志願者数を入学者数で除した数値としている。

厳格化措置前の2015年度を基準とし、三大都市圏とその他の地方圏に分けて詳細を確認すると、以下の3点が指摘できる。入学定員厳格化の前後の期間において、①いずれの地域・学校規模においても、志願倍率に上昇傾向が見られた、②三大都市圏の大学の方が、どの学校規模においても、その他の地方圏の大学よりも志願倍率の上昇幅が大きい、③その他の地方圏の小規模・中規模大学では志願倍率の上昇幅は比較的小さかった。

これらを踏まえると、厳格化措置以降については、三大都市圏の大学への進学が難化したことが分かる。とりわけ、中規模大学での難化幅が大きく、措置前の1.54倍となっている。また、その他の地方圏の大学への進学でも、大学規模が大きくなるに連れて難化した傾向が見られるが、小規模大学では小幅な変動にとどまったことも指摘できる。

表8 志願倍率の推移（単位：倍）

	三大都市圏			その他の地方圏		
	小規模	中規模	大規模	小規模	中規模	大規模
2015	3.37	6.00	8.33	3.09	4.16	6.67
2016	3.43	6.47	8.83	3.19	4.26	6.97
2017	3.46	6.78	9.51	3.02	4.29	7.30
2018	3.69	7.76	10.45	3.16	4.33	7.64
2019	4.06	9.26	11.42	3.23	4.57	7.78
2015年比	1.20	1.54	1.37	1.05	1.10	1.17

先述したように、ここで用いた「志願倍率」は、入学志願者数を入学者数で除した数値である。したがって、志願倍率の上昇は、①入学志願者数が増えた場合と②入学者数が減った場合の両方のケースで生じることになる。そこで、実際に入学志願者の変動がどのようになったかをまとめたものが、表9である。ここでは、三大都市圏の小規模の大学、その他の地方圏の全ての規模の大学で、2015年を基準とした志願者数の増加幅が志願倍率の上昇幅を上回って推移している。したがって、これらの大学では、この間の志願者数の増加による志願倍率の上昇を抑制する程度に、入学者数も増加していたことを示す。つまり、三大都市圏の小規模、その他の地方圏の大学では、増加した志願者数を収容定員の内で吸収できる程度に入学者数を増やす余地があったことを示唆している。逆に、2015年を基準とした志願者数の増加幅が志願倍率の上昇幅を下回った三大都市圏の中規模・大規模大学では、入学者数を増やす余地がほとんどなかったことを示している。

表9 志願者数の推移（単位：人）

	三大都市圏			その他の地方圏		
	小規模	中規模	大規模	小規模	中規模	大規模
2015	1385.22	8792.66	32987.35	1021.67	5458.33	29807.91
2016	1390.77	9449.83	34788.58	1042.10	5582.44	31105.45
2017	1476.22	10121.72	37623.71	1050.67	5704.89	33300.41
2018	1642.66	11406.13	40147.60	1104.75	5771.94	35080.09
2019	1908.75	13551.92	41482.29	1177.15	6075.61	35497.62
2015年比	1.38	1.54	1.26	1.15	1.11	1.19

表10は、三大都市圏出身者の比率の推移を、地域別・学校規模別に示したものである。ここで措置前の2015年基準の偏差を見ると、大学進学者のうち三大都市圏出身者の比率は、小規模大学では現状維持又は減少、中規模・大規模大学ではわずかながら上昇する傾向にあったことが分かる。また、中規模・大規模大学での三大都市圏出身比率の上昇幅は、三大都市圏よりもその他の地方圏で大きくなる傾向が見られた。

このような進学行動の背景には、様々な解釈が可能であるが、一つの解釈は、三大都市圏への大学進学が難化したことで、地方から三大都市圏の中規模・大規模への進学が減少し、その分、三大都市圏出身者の比率が増えたこと、他方で、三大都市圏出身者で地元の大学に進学できなかった層がその他の地方圏の中規模・大規模大学へ進学先を求めたこと、などが考えられる。

表10 三大都市圏出身比率の推移（単位：%）

	三大都市圏			その他の地方圏		
	小規模	中規模	大規模	小規模	中規模	大規模
2015	68.8	70.3	68.6	8.6	14.8	34.9
2016	67.8	70.1	68.6	8.3	15.1	35.2
2017	67.8	70.5	68.7	8.5	14.7	35.3
2018	68.3	70.4	68.9	8.7	15.5	35.8
2019	68.9	71.0	69.2	8.8	16.1	35.3
2015年偏差	-0.5	0.2	0.2	0.0	0.6	0.6

3節 総括

本章では、2016年度に導入された大学等の入学定員の厳格化措置の影響を確認することを目的に、措置前後の期間において、大学進学行動にどのような変化が生じていたか、定量データを用いて考察した。分析の結果、確認できたことは以下の2点にまとめられる。

第一に、大学進学層の地域移動からは、厳格化措置以降の期間においては、過半の地域で、地元の大学に進学する割合が高くなったこと、また、大学進学のために三大都市圏へ移動する割合が低下したことが示された。このことは、若年層の都市圏への移動を抑制するという厳格化措置の目的に沿った傾向となっている。ただし、従来からある大学収容率の地域差によって、この間の地域の進学率の動向が左右された地方圏があった可能性についても留意が必要である。

第二に、大学進学の志望傾向の推移を確認すると、三大都市圏の大学では、大学の規模を問わず難化しており、特に、中規模大学での難化幅が大きかった。一方で、その他の地方圏の大学への進学については、大規模大学では難化傾向が見られたものの、小・中規模の大学では、それほど大きな変化がなかったことも指摘できる。また、大学進学者のうち三大都市圏出身者の比率は、小規模大学では現状維持又は減少、中規模・大規模大学ではわずかながら上昇する傾向にあったことが分かった。加えて、中規模・大規模大学での三大都市圏出身比率の上昇幅は、三大都市圏よりもその他の地方圏で大きくなる傾向が見られた。

本章で見てきた大学進学層の地域移動や進学率のマクロ的な変動の裏側に、どのようなミクロの個人・家計の意思決定が存在したのか、については、個票データに基づく新たな分析が期待される。

妹尾 渉 (国立教育政策研究所)
濱中 義隆 (国立教育政策研究所)

参考文献

- 赤木邦江・江刺紀理・田中喜行・勇上和史 (2019) 「大学進学における地域間格差と賃金プレミアム—大学収容率の地域間格差に注目して—」『経済政策ジャーナル』第16巻(1), p.28-43.
- 日本私立学校振興・共済事業団 (2018) 『平成 30(2018)年度 私立大学・短期大学等 入学志願動向』, 日本私立学校振興・共済事業団 私学経営情報センター。
- 文部科学省 (2018) 「平成 31 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について (通知)」 (30 文科高・第 454 号 私振補第 49 号・平成 30 年 9 月 11 日)

第5部

「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」 の取組と成果

第1章 本研究の目的と概要

序章で検討したように、EBPM では、ある政策を立案する際にその効果に関するエビデンスを基に検討することが重要と考えられている。日本の現状では、そのようなエビデンスがあらかじめ用意されていることはまれであり、まずはある政策を実施した際の効果を分析し、その分析結果を当該政策の対象範囲の拡大や改善、新たな政策立案に生かすことが現実的であろう。そのため、本第5部でまとめた研究では、文部科学省が実施する事業の効果の検証等に取り組むことを通じて、客観的根拠を重視した教育政策を推進するに当たっての示唆を得ることとした。

対象とする事業の選定に当たっては、まず、教育関係の事業で、本プロジェクト研究の開始年度である2019年度から新たに始まるものを探すことから始め、2019年度の文部科学省予算案に関する資料を調べたところ、新規事業が複数見つかった。その中から「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」について研究の対象としたい旨を担当部署に相談したところ快諾を得たため、当該委託事業を対象とした。

「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の趣旨は、同事業の委託要項（平成31年1月16日初等中等教育局長決定）において、以下のように説明されている。

「文部科学省は、高等学校及び中等教育学校の後期課程（以下、「高等学校等」という。）と市町村、高等教育機関、産業界等が協働してコンソーシアムを構築し、高等学校等における地域課題の解決等の探究的な学びを通して、未来を切り開くために必要な資質・能力を身に付けるとともに、地域への課題意識や貢献意識を持ち、将来、地域で地域ならではの新しい価値を創造し、新たな時代を地域から分厚く支えることのできる人材（以下、「地域人材」という。）の育成に資する教育課程等の改善のための実証的資料を得るため、地域人材育成に資する教育課程等に関する研究開発（実践的な研究を含む。以下同じ。）を行う高等学校等を、地域との協働による高等学校教育改革推進事業指定校（以下、「地域協働推進校」という。）に指定し、高等学校教育改革を推進する。」

指定を受けた地域協働推進校は、市町村、高等教育機関、産業界等との協働によるコンソーシアムを構築し、地域課題の解決等の探究的な学びを実現する取組を行う。その取組を行うに当たっては、「地域魅力化型」「グローバル型」「プロフェッショナル型」の三つの類型の趣旨及び目的を踏まえた課題を設定し、研究開発を実施するとされている。

本研究チームでは、個別の高校を対象に事業効果の検証を試みることとし、地域課題の解決に向けた探究的な学びのためのカリキュラム開発実施という目標を掲げた「地域魅力化型」を対象とした。「地域魅力化型」の趣旨及び目標は委託要項に次のように示されている。

「地域における地域ならではの新しい価値の創造に向け、地域をよく知りコミュニティを支える人材を育成するため、地域課題の解決に向けた探究的な学びを、各教科・科目や総合的な学習（探究）の時間等の中で実施したり、それらを相互に関連させ、教科横断的な学習を実現したりすることにより、カリキュラムの中に体系的・系統的に位置付けるなどのカリキュラム開発等を実施する。」

次に、2019年度に「地域魅力化型」として事業に採択された20校の事業内容等を検討した。統計分析が可能な生徒数かどうか、効果検証に協力する大学教員等が決まっているかどうか、探究的な学びの成果を立地自治体へ提案する場が予定されているかどうかなどを総合的に勘案し、2校に候補を絞った。その上で、文部科学省の担当部署からそれぞれの県教育委員会担当者に対し、当研究チームから対象校に依頼をしても差し支えないかどうかの打診をしてもらい、了解を得た。その後、事業初年度の夏に当研究チームのメンバーが当該高校を訪問し依頼を行った。協力を御快諾くださった神奈川県立山北高等学校と兵庫県立生野高等学校の教職員と生徒の皆様、関係するコンソーシアムや地元自治体、県教育委員会の方々に、心より御礼申し上げたい。

本第5部では、EBPMで求められがちな政策の効果（アウトカム）として生徒の意識や行動の変化を捉える指標を分析する（第4章）とともに、効果（アウトカム）だけでなく、それを生み出す基になる高校における取組の内容や実績といった、それぞれアクティビティやアウトプットという形でロジック・モデルに位置付けられるものや、所与の条件とも言える地域の状況などについて事例分析を行い（第2章及び第3章）、効果を生み出す機序についても明らかにすることを目指した。「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の成果に関する示唆と、より適切に効果を検証するために必要な条件を示すとともに、量的な調査と質的な調査という異なる研究手法から事業の成果とそれを生み出す機序を検討し、両者の相互補完的な役割を浮かび上がらせることができているならば、今後、客観的根拠を重視した教育政策を推進するに当たっての一助になると考えている。

渡邊 恵子（国立教育政策研究所）

第2章 山北高校における地域との協働による高等学校教育改革推進事業の取組

1節 山北高校における取組の概要

1. 山北高校の概要

山北高校の沿革を述べるとおおむね次のようになる。1942（昭和17）年、山北町立山北実科高等女学校として開校し、1943（昭和18）年に山北町立山北高等女学校と改称した。1946（昭和21）年、県立に移管され山北町山北に新校舎を建てて移転し、1948（昭和23）年には神奈川県立山北女子高等学校と改称した。1950（昭和25）年に神奈川県立山北高等学校に改称し男女共学となり、1970（昭和45）年、現在地の山北町向原に移転した。1995（平成7）年に体育コースが設置され、2013（平成25）年にはこれがスポーツリーダーコースに改称された。しかし、神奈川県教育委員会は2015（平成27）年1月に「県立高校改革基本計画」を、2016（平成28）年1月には「県立高校改革実施計画（全体）」と「県立高校改革実施計画（I期）」を策定しており、これらの実施計画の中で「普通科専門コースの解消」が明示された（神奈川県教育委員会、2016）。これを受けて山北高校のスポーツリーダーコースは2017（平成29）年度から募集停止となったが、その趣旨が「専門コースでのこれまでの成果を学校全体の特色とする改編」とされていたことから、山北高校では2年生から「文系」「理系」「スポーツ系」のクラス編成にしている。とはいえ、このスポーツリーダーコースの廃止によって山北高校が特色を打ち出しにくくなった面もある。2018（平成30）年には学校運営協議会を設置しコミュニティ・スクールとなっている¹。

神奈川県立高校の通学区域（いわゆる学区）は、「県立高校改革推進計画」（1999（平成11）年11月）の内容に基づいて、2005（平成17）年度入学者選抜から廃止されている。具体的には2004（平成16）年7月に「神奈川県立の高等学校通学区域規則」（1962（昭和37）年教育委員会規則第17号）を廃止したことによるものであるが、同規則で18に区分されていた学区が撤廃された。従前の学区によれば山北高校は小田原市、南足柄市、足柄上郡（大井町、松田町、山北町、開成町）、足柄下郡（箱根町、真鶴町、湯河原町）を範囲とする県西学区に属していた。同校の2021（令和3）年度学校要覧で山北高校の出身中学校別の生徒数を見ると、小田原市の中学校出身者が生徒総数565人のうち約4割を占めていて最も多く、山北町の中学校²出身者は27人である（表2）。この点は、この研究指定事業の中で、山北高校が立地している山北町について生徒たちの理解を深めていくことの必要性が強く認識されている要因でもある。

山北高校の卒業生の進路は多様化している。2020（令和2）年度卒業生の実績でいえば、大学・短大への進学が約3割、専門学校等への進学が約3割、そして就職が約2割となっていた。こうした多様な進路希望に応じるために主要教科で学習到達度別の授業クラスを編成している。

表1 山北高校の在籍生徒数（2021年5月1日現在）

学年	1年	2年	3年
生徒数	175	196	194
学級数	5	6	6

出典：神奈川県立山北高等学校（2021b）を基に著者作成

表2 山北高校の出身中学校所在地域別生徒数（2021年5月1日現在）

地域名		生徒数	割合
小田原市		217	38.4%
南足柄市		78	13.8%
足柄上郡	大井町	66	11.7%
	松田町	22	3.9%
山北町	山北町	27	4.8%
	開成町	31	5.5%
	中井町	3	0.5%
足柄下郡	箱根町	13	2.3%
	真鶴町	1	0.2%
湯河原町		18	3.2%
その他		89	15.8%

出典：神奈川県立山北高等学校（2021b）を基に著者作成

2. 研究開発校

山北高校は2019（令和元）年度から2件の研究開発校指定事業に取り組んでいる。一つは2018（平成30）年10月に神奈川県教育委員会からの指定を受けた、2019（令和元）年度の教育課程研究開発校（『総合的な探究の時間』に係る研究）のうちの「SDGsをテーマとした展開に係る研究」としての事業であり、もう一つは2019（平成31）年3月に文部科学省の指定を受けた「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」である。後者の研究開発構想名は「未病・防災～高齢者比率約4割の町で高校生が挑む少子高齢化」であった。2019（令和元）年度から山北高校が取り組んだこれらの研究開発校指定事業の主たる眼目は、総合的な探究の時間と学校設定教科・科目の双方を関連付けて展開する中で、県西地域及びその中に位置する山北町が抱える地域課題³について、生徒（2019（平成31（令和元））年度の入学者から）が自主的に取り組んでいくという点にあった。具体的には学校設定教科「あしがら」と、その中の学校設定科目として「未病」、「地域防災」及びこれらの前提となる地域理解のための「山北」の3科目を設け、いずれも第2学年での必修選択としている。ただし実際には、2020（令和2）年度入学者からは、第1学年時の総合的な探究の時間（山北高校では「未来探究」と名付けている。）を1単位分増やし、学校設定科目「山北」の内容をそこで扱うようにしたことで、第2学年時の学校設定科目としては「未病」と「地域防災」の中から選択することになる。学習の手法としては生徒たち一人一人がテーマ

を決めてゼミ形式での学習やフィールドワークを行っており、これを「マイプロジェクト」と名付けている。学年段階別に考えられた学習プロセスは次のようになる。①第1学年：総合的な探究の時間を通して探究手法の習得を行い、②第2学年：総合的な探究の時間と学校設定科目を通して町の課題発見と解決策の提案を検討し、③第3学年：総合的な探究の時間を通して町への政策提案を行う。

2節 立地地域における当該高校のプレゼンス

前述のように山北高校はもともと、JR山北駅に近い山北地区にあったが、1970(昭和45)年にJR東山北駅近くの向原地区に移転した。コンソーシアムのメンバーになっている山北町観光協会会長の佐藤精一郎氏は、1998年7月の山北町長選挙で初当選し、山北町長を2期務めている。自身も山北高校の卒業生で、バスケットボール部のコーチをしていた経験もある佐藤氏によれば、町長になる以前から、JR山北駅前にある横浜銀行の支店と山北高校の存続が町の衰退を食い止める上でのポイントになると考えていたという。佐藤氏によれば、同校の沿革からもわかるように、山北町の高校として町民からは広く受け入れられてきた学校であり、かつての高校の移転によって山北駅前の人の流れは変わってしまったというものの、町内に高校があることによって向原地区と岸地区⁴にかけてにぎわいが生まれているという⁵。山北町教育長の石田浩二氏も、山北高校が現在地に移転後、また、神奈川県立高校の入学が全学区制になった後、山北町や町民にとっての存在感がやや薄れていたことは否めないが、それでも、山北町の総合計画や教育大綱には山北高校との連携が明記されており(この点については後述)、町のイベントやお祭りに高校生にボランティアで参加してもらったり、避難所として防災訓練に参加してもらったりなどの連携は行われていたと評価している⁶。研究指定事業をきっかけにして高校と町が連携を深めようとしていることに関しては、高校生の視点から町への政策提言が行われることに期待しているとのことであった。山北高校には山北町以外から進学してくる生徒も多いので、研究指定事業の展開過程として、生徒が第2学年で学校設定教科に取り組む前に総合的な探究の時間を使って山北町を知る機会を設けたことは適切であったと考えられよう。

3節 立地自治体の行政活動における山北高校の位置付け

1. 山北町の概要

山北町は1889(明治22)年町村制施行により川村向原・川村岸・川村山北の各地域が合わさり川村と称する村となったことに由来している。1933(昭和8)年に川村は山北町と改称し、1955(昭和30)年には山北町・共和村・清水村・三保村が合併して山北町となり、その後、北足柄村の平松地区と松田町高松地区の一部を編入して現在の町域ができあがった(神奈川県町村議会議長会, 1989)。かつては鉄道の町として栄え、またミカン農家の収穫に合わせて出稼ぎに来る人々でにぎわうような町であったという⁷。住民基本台帳に基づく2022(令和4)年2月1日現在の町人口は9,773人である。この住民基本台帳ベースの人

口では、2020（令和2）年9月1日現在で9,997人と一万人を切り、それ以降も減少傾向は変わらない。

神奈川県は、この山北町を含む県西地域圏の自治体に日本創成会議がいう消滅可能性都市が多く存在していることに危機感を持っており、山北町も消滅可能性都市に該当していた（神奈川県，2021）。近年、山北町は住宅政策や福祉政策などを用いた若い世代を対象とした政策のほか、「山北駅北側小さな拠点づくり事業」⁸のようなまちの活性化に焦点を当てた地方創生政策にも取り組んでいる。町の総合戦略や総合計画の中に現れる山北高校との連携に関する記載事項は、こうした背景を理解した上で読む必要があるだろう。

2. 行政計画の中の山北高校

現在の町行政は「山北町第5次総合計画」の計画期間内（2014～2023年度）にある。第5次総合計画の「基本構想」と「前期基本計画」（2014～2018年度）は2014（平成26）年3月に策定された。山北町と山北高校との連携の方針が山北町の政策間の全庁的な総合調整を行う文書の中に書き込まれることは、役場内での山北高校のプレゼンスを高めるという点で大きな効果を持つ。山北高校と町との連携は既にこの「前期基本計画」の中で言及されている（山北町企画財政課，2014）。具体的には「第2章 学びと歴史文化を生かしたまちづくり（教育文化） 第1節 時代を担う子どもの教育・青少年の育成」の第3項に次のような記載がある。

第3項 地域教育力の活用

○ 基本方針

地域や県立山北高等学校との交流と連携をより一層深め、相乗的に特色や魅力を高め合い、地域に密着した開かれた特色ある園・学校づくりに向けた取り組みを図ります。

○ 現状と課題・必要性

◇ 神奈川県では、県立高校の特色づくりや開かれた高校づくりなどが進められており、山北町では、県立山北高等学校の生徒が幼稚園・保育園等で体験学習などを行い、交流と連携を図っています。

（中略）

○ 施策と事業

1 交流の推進

◇ 県立山北高等学校と子どもや地域の方とのスポーツ・文化活動による交流を進めます。

◇ 県立山北高等学校とともにボランティア活動の場づくりに努めます。

（以下、略）

その後、「後期基本計画」（2019～2023年度）が2019（平成31）年3月に策定されたが、その間に、前記引用か所に関連する施策においては、鹿島山北高校の開校（後述。）や山北高校のスポーツリーダーコースの廃止、神奈川県及び文部科学省による研究開発校の指定

といった環境変化が生じたことで、後期基本計画では前期基本計画の内容に多少修正が加えられた。対応する部分を抜粋すると以下のとおりである(山北町企画政策課, 2019)。

第3項 地域教育力の活用

○ 基本方針

地域や県立山北高等学校との交流と連携をより一層深め、新たに鹿島山北高等学校とも交流と連携を図ります。相乗的に特色や魅力を高め合い、地域に密着し開かれた学校づくりに取り組みます。

○ 現状と課題・必要性

- 山北町は、県立山北高等学校の コミュニティ・スクール 導入に際し、地域との連携に協力します。また、高校の生徒が行う 幼稚園・保育園・こども園等の体験学習などを支援することで、交流と連携を図っていきます。さらに「山北町と神奈川県教育委員会との連携と協力に関する協定書」を締結しました。
- 山北町の教育特区認定により、旧三保中学校に株式会社立で設置された通信制高校「鹿島山北高等学校」に対し、山北町は、観光イベントや地域との交流・支援をとおり、次代を担う青少年の教育・育成に努めていきます。

(中略)

○ 施策と事業

1 交流の推進

- 協定書の締結に伴い、県立山北高等学校における探究的な学びと地域振興を推進します。
- 県立山北高等学校や鹿島山北高等学校と地域、スポーツ・文化活動による交流を促進します。

(以下、略)

また、個別の行政計画をみても町行政における山北高校の存在意義が伺いしれる。例えば、山北町は2017(平成29)年に「山北町地域防災計画」を策定しており、その中では風水害と地震災害の両面で、山北高校が広域応援部隊(自衛隊, 広域緊急援助隊, 緊急消防援助隊)等の活動拠点となることが記載されている。この計画では山北高校は防災倉庫・防災資機材庫設置場所には指定されていないが、ヘリコプター臨時離発着場になっている。個別の事業レベルで見ても、例えば、2012(平成24)年には山北町長と山北高等学校長との間で「災害時における避難施設等としての施設利用に関する協定書」が締結されているなど、施設としての山北高校が維持存続していくことには、町としてもメリットがある。

行政計画ではないが、前に引用したような後期基本計画と同様の文言は「第2次山北町教育大綱」の中にも見ることができる(山北町, 2019)。

更に言えば、山北町経済にとっても高校の存在意義は大きい。山北高校の最寄り駅はJR御殿場線の東山北である。2021(令和3)年度の学校要覧によれば、全生徒のおよそ8割に当たる440人が通学に電車を利用している。山北町役場で行った企画政策課長と総務防災課長へのインタビューによれば、仮に高校が廃止されることになれば鉄道の存続にも影響

を及ぼしかねないのではないかということであった⁹。

4 節 政策としての地域協働教育改革推進事業とその関連政策

前述のように、山北町内には山北高校以外にもう一つの高校、すなわち、広域通信制課程（単位制）普通科高校である鹿島山北高校がある¹⁰。これを実現させた構造改革特区制度は、本来は規制改革政策として始まったものであったが、近年は国の地方創生政策の枠内で運用がなされている¹¹。自治体にとっても、どのような趣旨や経緯の政策であっても目下直面している課題に応用できるものであれば、総合的に活用するであろう。

山北町の「第2期人口ビジョン・総合戦略」（2020（令和2）年3月）には次のような記載がある（山北町，2020）。

- 県立山北高等学校と連携・協働して、地域課題の解決等の探究的な学びと地域住民活動等との協働を実現する取組みを推進します。
- 鹿島山北高等学校のスクーリング等を通じて、地域とスポーツ・文化活動等による交流を促進します。

このように、広域通信制高校での3泊4日のスクーリングに来る生徒が丹沢湖周辺の旅館等に宿泊することで地域経済に貢献することが期待されている¹²。それに対して山北高校の場合は、年間を通じて山北町内で過ごしている高校生のリアルな活動に対する期待が寄せられているものといえる¹³。山北町では、定住対策課の住宅政策と福祉課の子育て支援政策を一体的に移住促進・定住対策として展開しているが、これに加えて、いわゆる「関係人口」¹⁴的な視点から町内にある二つの高校が認識されていることがわかる。

5 節 地域との協働による高等学校教育改革推進事業に関わるアクター

1. 学校組織運営の見直し

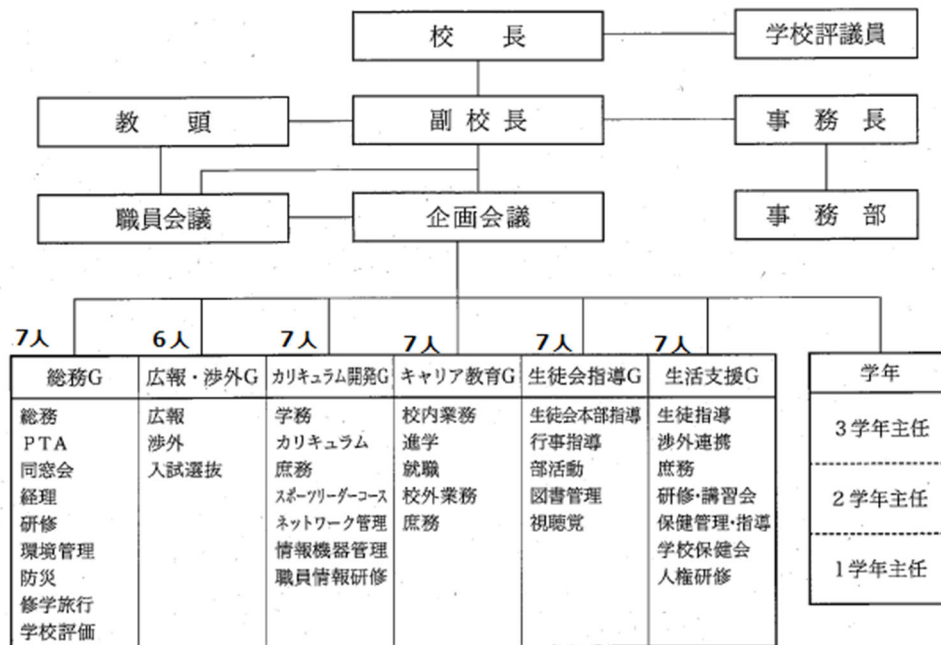
2020（令和2）年度まで校長を務めた藤田正樹氏によれば、指定事業に取り掛かるに当たっては、学校運営組織の再編を行ったという。次の図は2017（平成29）年度から2021（令和3）年度までの毎年の『学校要覧』から、学校運営組織図を抜き出したものである。各グループ名の左上に記した人数はそれぞれのグループに属している教職員の人数を表し、それぞれのグループの枠内には係名が表示されている。

ところで、研究指定事業に取り組む2019（令和元）年度には、2018（平成30）年度まであった「広報・渉外グループ」（組織図中の広報・渉外G）が再編統合されて、「連携推進グループ」（組織図中の「連携推進G」）が設けられるようになっている。具体的には「渉外係」が担当することになり、その業務内容は、「山北町との連携」「学校運営協議会」「SDGs 関連」「総合的な探究の時間」「学校の課題と整理」「指定に関わる業務全般」が挙げられている。この連携推進グループ・渉外係の役割は2021（令和3）年度まで踏襲

された。

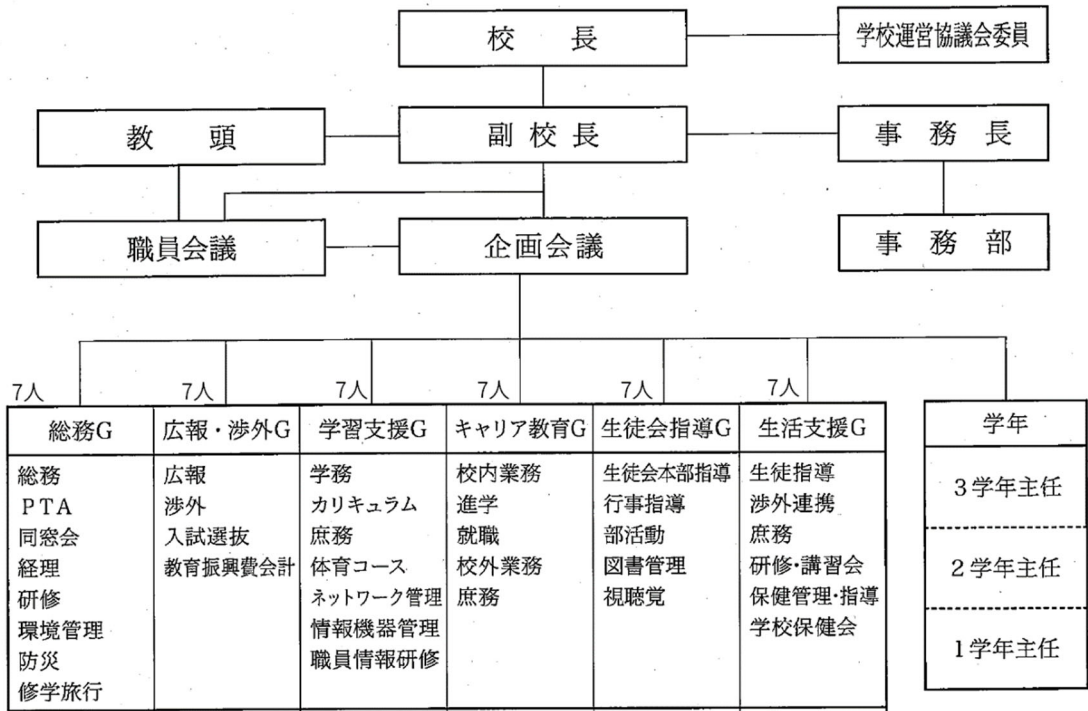
山北高校には例年 5～6 名の総括教諭（再任用を含む）が配属されており、これら総括教諭が各グループのグループリーダーを務めている。したがって、山北高校のグループ制は、かつて行政組織で導入されることがあったグループ制のように、係単位での事務分担もあらかじめ設定しないといった形態ではなく、いわば事業部制のように事業ごとのくくりであることを表すものといえ、総括教諭がグループリーダーを務めることで意思決定の迅速化が目指されているとも考えられる。なお、2020（令和 2）年度まで校長を務めた藤田正樹氏によれば、本来の企画会議のメンバーは、管理職と総括教諭であったが、2020（令和 2）年度に学年主任を入れたり、各グループのサブリーダーを入れたりして拡大し情報の共有を図ったという¹⁵。

図 1：2017（平成 29）年度の山北高校学校運営組織図（抄）



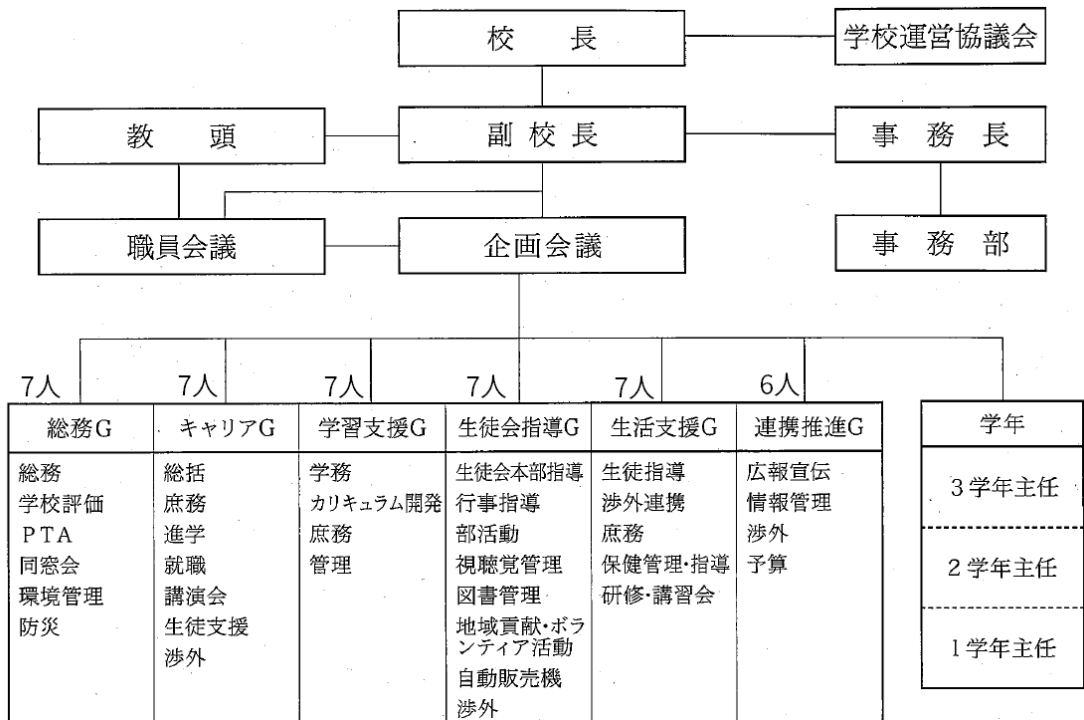
出典：神奈川県立山北高等学校(2017)より抜粋

図 2 : 2018 (平成 30) 年度の山北高校学校運営組織図 (抄)



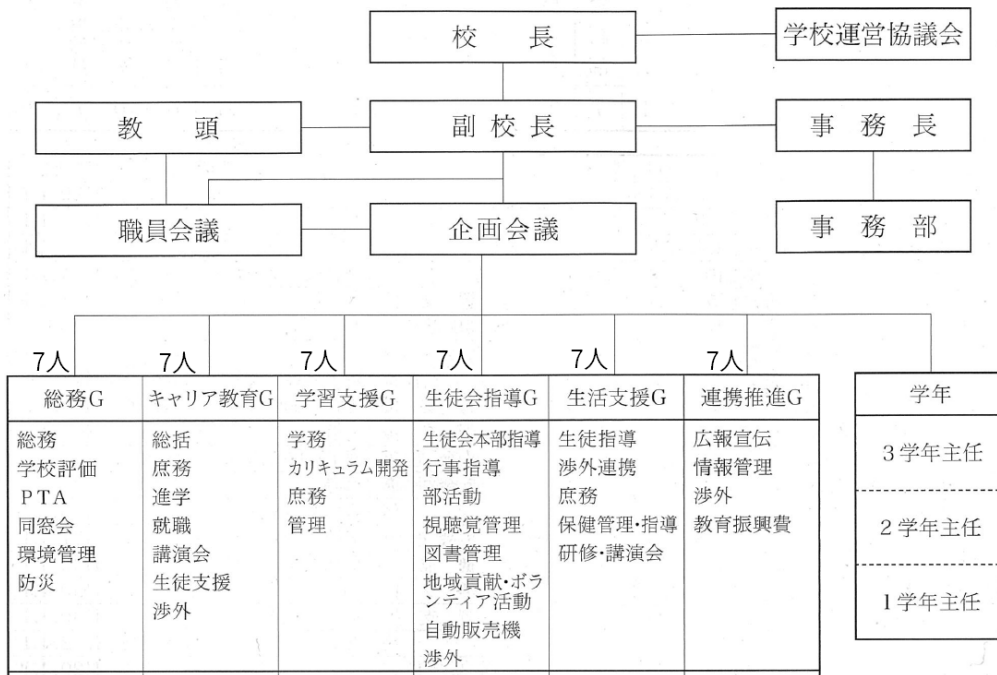
出典：神奈川県立山北高等学校(2018)より抜粋

図 3 : 2019 (令和元) 年度の山北高校学校運営組織図 (抄)



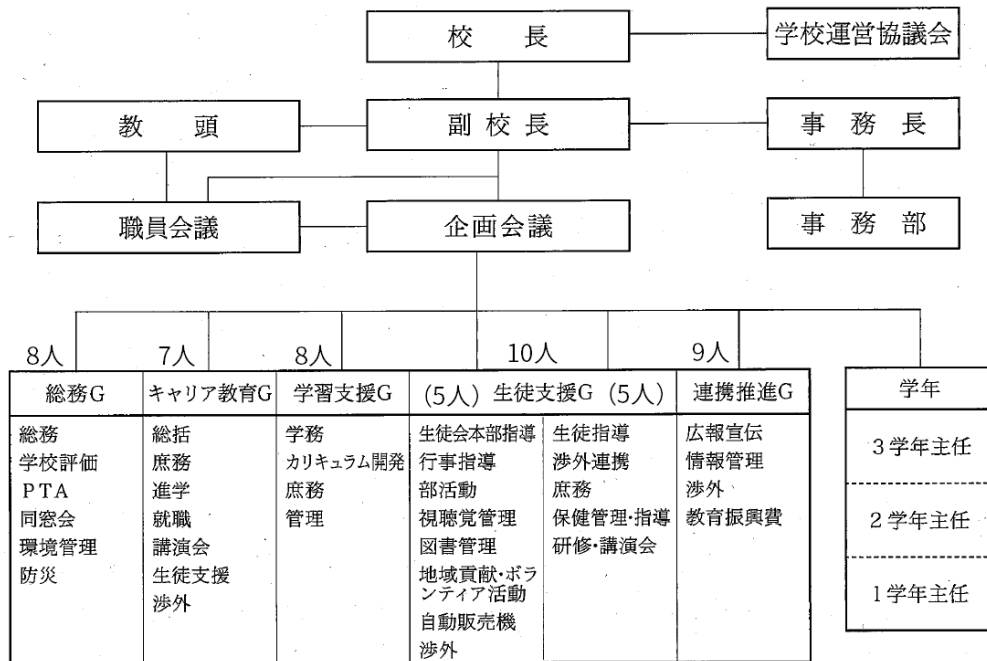
出典：神奈川県立山北高等学校(2019)より抜粋

図4：2020（令和2）年度の山北高校学校運営組織図（抄）



出典：神奈川県立山北高等学校(2020b)より抜粋

図5：2021（令和3）年度の山北高校学校運営組織図（抄）



出典：神奈川県立山北高等学校(2021b)より抜粋

2. 町側の受入れ体制

文部科学省の地域との協働による高等学校教育改革推進事業に指定されたあとの実施過程では、コンソーシアムのメンバー構成を見てもわかるように、多様なアクターが関わることになる。そのうち、指定を受けるための応募申請の段階からかわることが想定されていたアクターは当該学校の所在地自治体と、学校の設置者であった。以下では、山北町役場でのインタビュー¹⁶を基に、準備過程に注目してみたい。山北高校がコミュニティ・スクールになった際に町の教育委員会生涯学習課長が学校運営協議会のメンバーになっていたことから、研究指定を受ける前までの、山北町と高校との連携における町側の連絡担当窓口は主として教育委員会生涯学習課であった。文部科学省の事業への応募申請に関する相談も生涯学習課長を通じて行われている。山北町では2018（平成30）年の12月20日に町長、副町長、教育長、企画政策課長、総務防災課長、財政課長らで高校側から説明を受けた後に、町長の判断でこの事業に関する町側の窓口を企画政策課が担当することになった。2019（平成31）年の2月に文部科学省へ申請をし、3月18日の文部科学省でのヒアリングにも企画政策課長が出席している。そして3月29日に採択決定通知が出るというタイトなスケジュールであったが、町としてもこの取組を評価していたことから、できる限りの協力を行っていた。

こうして指定事業の応募段階から1年次は企画政策課長が山北高校との連絡窓口となっていたが、2年次以降は総務防災課長に交代している。この連絡窓口の変更に伴うメリットは幾つか考えられる。まず町の防災業務の担当課と連携することは、研究開発のテーマの一つに「防災」を掲げていることと整合的である。また、総務防災課はいわゆる総務課の役割を担う部署でもあることから、庁内全体に対して山北高校側から出される要望等をつないでいく場合に優位性がある。ただし、どのような取組を山北高校と連携して実施するかといった判断まで総務防災課が下した上で各担当部署に割り振りをしているわけではない。文部科学省へ事業の応募申請をする際に考案された仕組みとして、山北高校から町に対して寄せられる要望等への対応を調整するために、各課の係長クラスを指名した担当者リストが出来上がっており、現在もこれが機能している。具体的には、企画政策課、総務防災課、福祉課、保険健康課、商工観光課、学校教育課、生涯学習課と議会事務局である。総務防災課が高校との連絡窓口であるから、ここに寄せられた要望は、これら各課の担当者に取り次がれていくことになるが、具体的にどのように対応するかは、各課が判断している。こうして、関連する各課で山北高校との連携に関する担当者が明確化されることになり、また、課長クラスよりも機動的に対応できる係長クラスで構成しているという点に町側の配慮がうかがえる。とりわけこのリストの中に、議会事務局を含めている点は、町議会議員の関心の高さにも配慮したものとして注目されよう。

3. 教職員による先進地視察

一般に、新規施策に取り組む際の行政機関の行動として、相互参照の経路はよく知られている。この点、教育機関も大差はなく、先進的な取組をしている学校にはしばしば他県や他市町村の学校から視察者が訪れている。学校のような専門家組織集団に見られる相互参照

の特徴としては、学校の規模やタイプといった外形的に近似した先行事例に目を向けるというよりも、施策効果の程度や専門家集団相互内での評価・評判といった情報に対して、より敏感に反応している点を指摘できるように思われる。山北高校は研究指定 1 年次目に積極的に先進地視察を行っているが、県立の普通科高校だけではなく、専門高校や私立学校も含めて、近隣県だけでなく全国から幅広く選択していた¹⁷。神奈川県においては職員の県外出張の機会が少なく¹⁸、前山北高校長へのインタビューによれば、文部科学省の事業に取り組むことで得られる効用の一つは、こうした県外での先進地視察を実施できる点にあるという。一般論としても、何らかの政策を効果的に実施するための政策手段には政策対象の能力形成を行うことも挙げられるから(McDonnell & Elmore, 1987; Schneider & Ingram, 1990)、文部科学省の事業にそうした機能を見いだしたものとすることができよう。

4. コンソーシアム

山北高校の生徒に山北町出身者・居住者は少ないが、その点は教職員も同様であって、一自治体に一校だけ県立高校が存在しているような場合は、よほどの遠隔地や離島でなければ一般的な状況であろう。研究開発校指定事業に伴って設立されるコンソーシアムには地元の山北町の経済関係団体のほか、神奈川県県西地域の団体が協力している。具体的には山北町・山北町観光協会・山北町商工会・山北町都市農村交流活性化推進協議会・松田ゆいスポーツクラブ・南足柄みらい創りカレッジ・有限会社小田原ドライビングスクールであり、そのほかに国立教育政策研究所と株式会社ベネッセコーポレーションも参加している。ただし、国立教育政策研究所を除いて、大学等の研究機関・高等教育機関は含まれていない(表 3)。町教育長は運営指導委員会のメンバーとなっている(表 4)。

表 3 コンソーシアム構成団体 (2020 年度)

山北町	国立教育政策研究所教育政策・評価研究部
有限会社小田原ドライビングスクール	株式会社ベネッセコーポレーション
山北町観光協会	山北町商工会
JA かながわ西湘山北支店	山北町都市農村交流活性化推進協議会
松田ゆいスポーツクラブ	南足柄みらい創りカレッジ

出典：神奈川県立山北高等学校(2021a)より抜粋

表 4 運営指導委員会 (2020 年度)

山北町教育委員会 教育長	石田 浩二
早稲田大学教育・総合科学学術院教職大学院 客員教授	羽入田 眞一
岡山大学 学長特別補佐 ベネッセ教育総合研究所 主席研究員	小村 俊平

出典：神奈川県立山北高等学校(2021a)より抜粋

6節 ガバナンスと管理機関の役割

最後に、山北高校を事例として研究開発校のガバナンスについて若干の考察を加えておく。

山北高校に関する研究開発校指定事業の管理機関は神奈川県教育委員会になっている。ここまで述べてきたように、神奈川県の施設であると同時に、かねてから山北町にとっては、行政運営上も、また住民サービスの点でも必要な役割を果たしている施設であった。これをコミュニティ・スクールとし、山北町や町民との連携を進めていくための基盤としたことは、研究開発校指定の有無とは関係なく大きな転換点であったと考えられる。

指定事業に関していえば、県教育委員会は事業1年次に非常勤職員を配置し、2年次以降は定数加配をして支援を行っている。また、この補助事業費を用いて、学校での会計処理や校内整備、校外各団体との連絡調整を担当する非常勤職員1名も、事務業務支援員として配置されている。この研究開発指定の趣旨に即した教育活動を継続していく場合には一定の事務負担は避けられず、こうした側面での管理機関のサポート体制が課題となるであろう。

研究開発にかかわる効果検証は、各種調査研究機関や民間企業との連携により進めていくことは可能と思われ、実際にもコンソーシアムの中には調査研究機関や教育関連企業も参加している。今後は、個々の学校固有の課題に即して成果を活用していくためにも、学校独自の分析能力も高めていく必要があるように思われる。教職員自らがそうした能力形成をする機会を保障していくこともまた管理機関の役割といえるであろう。

学校内のガバナンスにおいては、研究指定事業の開始に伴って、前掲の学校運営組織図でも言及したように学校運営組織の見直しを図った点が注目される。連携推進グループが研究開発を立案し、学習支援グループが計画・実施に向けて調整・管理し、キャリア教育グループが探究活動を生かした進路指導に連結させる仕組みが構築された(神奈川県立山北高等学校, 2021a)。研究開発校指定事業を受けてできたグループ間での企画部門と実施部門との役割分担とグループ間での相互調整の仕組みが、指定事業終了後にどのような形で継承されていくのかという点について、検討しておく必要があるのではないかと。

本多 正人 (愛知教育大学)

参考文献

- McDonnell, L. M., & Elmore, R. F. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 133–152.
<https://doi.org/10.2307/1163726>
- Schneider, A., & Ingram, H. (1990). Behavioral assumptions of policy tools. *The Journal of Politics*, 52(2), 510–529. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2131904>
- これからの移住・交流施策のあり方に関する検討会. (2018). 『これからの移住・交流施策のあり方に関する検討会報告書—「関係人口」の創出に向けて—』. 総務省.

https://www.soumu.go.jp/main_content/000529409.pdf
タウンニュース. (2017, 9月9日). 「鹿島山北高校 丹沢湖畔に開校」.
<https://www.townnews.co.jp/0608/2017/09/09/398027.html>
山北町. (2019). 『第2次山北町教育大綱』. 山北町.
<http://www.town.yamakita.kanagawa.jp/cmsfiles/contents/0000004/4050/2kyouikutai kou.pdf>
山北町. (2020). 『第2期人口ビジョン・総合戦略』.
山北町企画財政課. (2014). 『山北町第5次総合計画前期基本計画』. 山北町.
山北町企画政策課. (2019). 『山北町第5次総合計画後期基本計画』. 山北町.
山北町教育委員会教育特区推進室. (2019). 『平成30年度 鹿島山北高等学校及び設置会社株式会社山北学園の評価(総評)』. 山北町.
<http://www.town.yamakita.kanagawa.jp/cmsfiles/contents/0000003/3870/H30hyoukat osouhyou.pdf>
神奈川県. (2021). 『神奈川県人口ビジョン(令和2年3月改訂)』. 神奈川県.
https://www.pref.kanagawa.jp/documents/31087/jinkou_vision.pdf
神奈川県教育委員会. (2016). 『県立高校改革実施計画(全体)』.
神奈川県町村議会議長会(編). (1989). 『神奈川県町村自治名鑑 創立40周年記念』.
神奈川県町村議会議長会.
神奈川県立山北高等学校. (2017). 『平成29年度 学校要覧』. 神奈川県立山北高等学校.
神奈川県立山北高等学校. (2018). 『平成30年度 学校要覧』. 神奈川県立山北高等学校.
神奈川県立山北高等学校. (2019). 『令和元年度 学校要覧』.
神奈川県立山北高等学校. (2020a). 『令和元年度文部科学省事業 地域との協働による 高等学校教育改革推進事業(地域魅力化型) 研究開発実施報告書(第1年度)』.
神奈川県立山北高等学校. (2020b). 『令和2年度 学校要覧』. 神奈川県立山北高等学校.
神奈川県立山北高等学校. (2021a). 『令和2年度文部科学省事業 地域との協働による 高等学校教育改革推進事業(地域魅力化型) 研究開発実施報告書(第2年度)』.
神奈川県立山北高等学校. (2021b). 『令和3年度 学校要覧』. 神奈川県立山北高等学校.
神奈川新聞. (2017a, 6月12日). 「山北に単位・通信制高校が9月開校 株式会社が特区で運営」. <https://www.kanaloco.jp/news/social/entry-14100.html>
神奈川新聞. (2017b, 9月3日). 「中学校跡地に株式会社が単位制・広域通信制高校 山北町で見学会と開校式」. <https://www.kanaloco.jp/news/life/entry-18286.html>

注

- ¹ 2020(令和2)年度の学校運営協議会は、山北町教育長、山北町向原地区連合自治会長、大学教授(3名)、町立山北中学校長、町立川村小学校長、山北町総務防災課長、山北高校PTA会長、山北高校長で構成されている。

- 2 山北町の町立中学校は 2014（平成 26）年度から山北中学校のみとなった。なお、山北町立山北中学校の生徒数は、272 人（2014（平成 26）年 5 月 1 日現在、以下同じ）、243 人（2015（平成 27））、237 人（2016（平成 28））、230 人（2017（平成 29））、221 人（2018（平成 30））、214 人（2019（令和元））、190 人（2020（令和 2））、191 人（2021（令和 3））と推移している（神奈川県ウェブサイト「神奈川の教育統計」各年度版より。参照、https://www.pref.kanagawa.jp/docs/t8d/edu_stat/top_page.html）。
- 3 神奈川県立山北高等学校(2020)によれば、ここでいう地域課題として、神奈川県の総合計画である「かながわグランドデザイン」（第 2 期実施計画（計画年次は 2015～18 年度）は 2015（平成 27）年 7 月に策定されており、第 3 期実施計画（同じく 2019～22 年度）は 2019（令和元）年 7 月に策定されている。）の中から「災害に強いまちづくり」と、個別計画である「県西地域活性化プロジェクト」（2014（平成 26）年 3 月に第 1 期プロジェクトが策定され、その後も改定が続けられている。）の中から「未病」を取り上げて取り組むことにしたという。
- 4 山北町には 55 の自治会があり、それらが基本単位となって山北、岸、向原、共和、清水、三保の 6 連合自治会を形成している。
- 5 2020 年 12 月 4 日に行った佐藤精一郎・山北町観光協会会長へのインタビュー記録より。
- 6 2020 年 12 月 17 日行った石田浩二・山北町教育長へのインタビュー記録より。
- 7 今でも山北町は、「足柄茶」とともにみかんをブランドとして展開してきているが、新たな特産品の発掘が課題になっているという（2021 年 11 月 26 日に瀬戸靖・山北町参事兼企画政策課課長、佐藤孝行・山北町総務防災課長に対して行ったインタビュー記録より）。
- 8 2015（平成 27）年に内閣府の「地域活性化・地域住民生活等緊急支援交付金（地方創生先行型）先駆的事業分（タイプ I）〈単独の地方公共団体による通常事業分〉」（6,100 千円）の交付を受けている。
- 9 2021 年 11 月 26 日に瀬戸靖・山北町参事兼企画政策課課長と、佐藤孝行・山北町総務防災課長に対して行ったインタビュー記録より。
- 10 学校法人鹿島学園が 2014 年 3 月で閉校になった山北町立三保中学校（丹沢湖畔）の空校舎の利用を打診し、教育特区制度の認定（2017 年 5 月）により株式会社山北学園を設立して広域通信制課程（単位制）普通科高校「鹿島山北高校」の開校を町私立学校審議会に申請したことが報じられている（タウンニュース, 2017; 神奈川新聞, 2017a, 2017b）。2017 年 8 月に山北町私立学校審議会が町長に認可妥当の答申をし、同年 9 月に山北町長が認可をした（山北町のウェブサイト「学校設置会社による通信制高等学校の設置許可について」のページ、参照。<http://www.town.yamakita.kanagawa.jp/0000004377.html>）。スクーリング時に近隣の旅館を生徒が利用（年間最大 4 回、3 泊 4 日）。2022（令和 4）年度の募集人数は 1,200 人となっている（鹿島山北高校）。「鹿島山北高等学校学校案内」https://www.kg-school.net/yamakita/about_kashima/yamakita_guide.pdf）。
- 11 国における構造改革特区の業務は「内閣の重要政策に関する総合調整等に関する機能の強化のための国家行政組織法等の一部を改正する法律」（2015（平成 27）年法律第 66 号）により 2016（平成 28）年度に内閣官房から内閣府に移管され、地方創生推進事務局が担当している。
- 12 例えば、山北町教育委員会教育特区推進室による 2018（平成 30）年度の学校評価には、「地域の宿泊施設の収益に協力するために、スクーリング時の宿泊施設利用を平日に集

中させ、土・日・祝日に利用の多い観光客とのバランスを取る工夫をしている。」「平成 30 年度教職員採用において、積極的に山北町及び周辺地域の人材を登用している。」「専門分野に従事する地元住民を実習講師として登用している。」といった記載があった(山北町教育委員会教育特区推進室, 2019)。例えば、山北町教育委員会教育特区推進室による 2018 (平成 30) 年度の学校評価には、「地域の宿泊施設の収益に協力するために、スクーリング時の宿泊施設利用を平日に集中させ、土・日・祝日に利用の多い観光客とのバランスを取る工夫をしている。」「平成 30 年度教職員採用において、積極的に山北町及び周辺地域の人材を登用している。」「専門分野に従事する地元住民を実習講師として登用している。」といった記載があった(山北町教育委員会教育特区推進室, 2019)。

- 13 例えば高校の卒業生が将来的に山北町に移住してくれるのではないかといい、いわゆる交流人口として考えることもできる (2021 年 11 月 26 日に瀬戸靖・山北町参事兼企画政策課課長、佐藤孝行・山北町総務防災課長に対して行ったインタビュー記録より)。
- 14 例えば、「長期的な『定住人口』でも短期的な『交流人口』でもない、地域や地域の人々と多様に関わる者」(これからの移住・交流施策のあり方に関する検討会, 2018)などといった定義がある。
- 15 2021 年 4 月 15 日に行った藤田正樹・山北高校・前校長へのインタビュー記録による。
- 16 2021 年 11 月 26 日に瀬戸靖・山北町参事兼企画政策課課長、佐藤孝行・山北町総務防災課長に対して行ったインタビュー記録より。
- 17 2019 (令和元) 年度の報告書によれば、愛知県立愛知商業高等学校、清林館高等学校 (私立)、宮城県多賀城高等学校、愛媛県立三崎高等学校、愛媛県立北宇和高等学校、愛媛県立小田高等学校、愛媛県立川之江高等学校、岡山県立瀬戸高等学校、岡山県立和気閑谷高等学校、長野県白馬高等学校、宮崎県立飯野高等学校、兵庫県立東灘高等学校、兵庫県立舞子高等学校、兵庫県立夢前高等学校、兵庫県立川西明峰高等学校、浜松学芸中学校・高等学校 (私立)、熊本県立上天草高等学校、愛知県立海翔高等学校、名古屋市立名東高等学校、茨城県立並木中等教育学校への視察が行われた(神奈川県立山北高等学校, 2020a)。
- 18 2021 年 4 月 15 日に行った藤田正樹・山北高校・前校長へのインタビュー記録による。

第3章 生野高校における地域との協働による高等学校教育改革推進事業の取組

1節 生野高校の概要

1. 生野高校の基本情報

兵庫県立生野高等学校は、兵庫県朝来市生野町に位置する全日制普通科の学校であり、カリキュラムとして観光・グローバル類型及び地域探究類型という二つの類型が設定されている。観光・グローバル類型については全県学区として兵庫県全域から生徒を募集しており、地域探究類型については第5学区（朝来市，養父市，豊岡市，香美町，新温泉町）に加えて朝来市の南隣である神河町から生徒を募集している¹。2021（令和3）年5月1日現在の在籍生徒数は175名であり（表1），出身中学別生徒数を見てみると朝来市及び神河町からの入学者が多数を占めていることが分かる（表2）²。また，卒業生の進路としては，2020（令和2）年度卒業生を見てみると，大学・短大への進学が約7割，専門学校等への進学が約2割，就職が約1割となっている。

表1 生野高校の在籍生徒数（2021年5月1日現在）

学年	1年	2年	3年
現員	48	57	70
生徒定員	80	80	80
学級数	2	2	2

出典：兵庫県立生野高等学校（2021b）を基に著者作成

表2 生野高校の出身中学別生徒数（2021年5月1日現在）

自治体	朝来市				養父市	神河町	その他
	生野中	朝来中	和田山中	梁瀬中	養父中	神河中	
出身中 生徒数	34	49	31	16	1	37	7
割合	19.4%	28.0%	17.7%	9.1%	0.6%	21.1%	4.0%

出典：兵庫県立生野高等学校（2021b）を基に著者作成

2. 生野高校の沿革

生野高校は，高等女学校である兵庫県立生野高等女学校と旧制中学である兵庫県立生野中学校にそのルーツを持つ学校である。まず，生野高等女学校の沿革を概観すると，1913（大正2）年4月に生野町立生野尋常高等小学校の校舎内に併置される形で生野町立生野実科女学校として開校した³。その後，1919（大正8）年4月には生野町立生野実科高等女学校，1928（昭和3）年4月には兵庫県立生野高等女学校と校名変更が行われるとともに，同年6月に新校舎へ移転することとなった。さらに，1930（昭和5）年4月には県営に移管され兵庫県立生野高等女学校と改称された。次に，生野中学校であるが，1943（昭和18）年に

生野町立国民学校（旧生野尋常高等小学校）校舎内に兵庫県立生野中学校として開設され、1945（昭和20）10月には現在の生野高校が位置する生野町真弓に新設された校舎に移転した。

戦後の公立高校再編成に伴い、新制高校としての高等部が生野高等女学校に並立されることとなり、1948（昭和23）年7月1日に男生徒の部について兵庫県立生野南嶺高等学校、女生徒の部について兵庫県立生野しろがね高等学校と校名変更が行われることとなった。続いて翌月の8月16日には兵庫県立生野南嶺高等学校は兵庫県立生野南高等学校に、兵庫県立しろがね高等学校は兵庫県立生野北高等学校と校名が変更されたものの、同月の31日には兵庫県立生野北高等学校と兵庫県立南高等学校は廃止されることとなり、翌日の9月1日に女子部の北校舎において兵庫県立生野高等学校が開校した。

こうして1948（昭和23）年9月より新制高校として開校した生野高校であるが、翌年の1949（昭和24）年に火災で本館と新校舎が全焼する事態となった。和田山方面からの誘致運動もあり生野町での高校再建計画が一時頓挫しかけたが、1950（昭和25）年に生野高校の存続復興運動大会並びに町民大会が開催されるとともに、存続復興のための会合が40回行われ、更に県庁へ15回出向くなど、町全体で生野高校存続のための活動が行われ、その結果、兵庫県教育委員会より旧生野中学校校舎のあった生野町真弓に生野高校が復興することが決定された⁴。この火災に関する一連の流れから、生野高校という学校は、その開校のときから近隣住民にとって重要な存在であり、地域に支えられ存続した学校であるということが見てとれる。

カリキュラム上の変遷を見ると、1986（昭和61）年に普通科に理数コースが設置され、2003（平成15）年に理数コースは科学探究コースに改編された。さらに、2018（平成30）年には、普通科の科学探究コースが観光・グローバル類型に、普通科の普通コースが地域探究類型に改編され、現行の形となった。

3. 「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」以前からの地域探究活動

生野高校では、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の取組を実施する前に、「英語教育強化地域拠点事業」（2014～2017年度）や「SGH（スーパーグローバルハイスクール）アソシエイト校」（2015～2018年度）の指定を受けている。2017（平成29）～2019（令和元）年度において校長を務めた松中（2020）によると、生野高校ではそれらの事業を実施する中で、「課題解決型の学びについては、従来から本校のグローバル教育の中で取り組んできた。また、主に総合的な学習の時間を利用してながら地域との協働も実践してきた」としている。つまり、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」以前より地域との協働による課題解決型の学びの実践が行われていたといえる。

この活動の具体例として、生野高校の生徒が考案した観光プランをもとに全但バス株式会社が実際の観光ツアーを企画・運営した取組（あさぶら、2017）⁵や、生徒が自作した絵本を生野こども園に寄贈した取組（あさぶら、2019）⁶がその代表的なものとして挙げられる。また、課外活動においても、家庭科部が地元の歴史にちなんだ「か寿てら（カステラ）」のレシピを再現し商品開発を行った活動（神戸新聞NEXT,2017）⁷などが行われている。

こうした活動の成果として松中（2020）は、「地域課題策を提案したりした生徒たちの中

から国公立大の AO 入試や有名私立大の公募推薦入試で合格者が出始めた」「合格した生徒の自信が、保護者や後輩そして教員の希望となり始めたのである」と述べており、地域との協働による活動が進路指導上においてもポジティブな影響を与えているとしている。

2 節 立地自治体の行政活動における生野高校の位置付け

1. 朝来市の基本情報

現在の朝来市は、2005（平成 17）年に朝来郡の生野町、和田山町、山東町、朝来町が合併して発足した自治体である。住民基本台帳に基づく 2022（令和 4）年 1 月 31 日現在の市全体の人口は 29,114 人であり、旧生野町地域の人口は 3,282 人、旧和田山町地域の人口は 15,181 人、旧山東町地域の人口は 5,335 人、旧朝来町地域の人口は 5,316 人となっている。5 年前の 2017（平成 29）年 1 月 31 日現在の人口を見てみると、市全体の人口は 31,447 人、旧生野町地域の人口は 3,786 人、旧和田山町地域の人口は 15,967 人、旧山東町地域の人口は 5,773 人、旧朝来町地域の人口は 5,921 人であり、地域によりその減少幅には差があるものの、どの地域においても人口が減少傾向にあることが分かる。

こうした状況のもと「第 2 次朝来市総合計画」（2014～2021 年度）においては、人口政策を最重要課題に位置付け、長期的かつ戦略的な視点で人口減少問題に対処しつつ、今よりも人口が少なくなっても市民が幸せに暮らしていけるように朝来市全体の地域力の維持・向上に取り組むという視点が盛り込まれている。こうした計画の中、朝来市全体の人口は減少傾向にあるものの、例えば、移住者数については年々増加傾向にあるといったように（表 3）、持続可能なまちづくりに向けて様々な取組が実施されている。さらに、2022（令和 4）年度からは「第 3 次朝来市総合計画」（2022～2029 年度）が策定され、「人と人がつながり幸せが循環するまち ～対話で拓く朝来市の未来～」を目指す将来像と設定し、各種施策が構成されている。

表 3 朝来市の移住者数及び世帯数（朝来市移住支援制度活用分）

年度	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	合計
移住者	83 人	129 人	116 人	107 人	131 人	134 人	138 人	838 人
移住世帯	46 組	60 組	55 組	52 組	68 組	53 組	66 組	400 組

出典：朝来市総合政策課（2021）より抜粋

2. 行政計画の中の生野高校

朝来市内に位置する高校としては、生野高校に加えて、兵庫県立和田山高校、学校法人生野学園が設置者である生野学園高等学校⁸の計 3 校が存在する。ここでは、2022（令和 4）年度からの総合計画である「第 3 次朝来市総合計画」（2022～2029 年度）の中で、高校がどのような位置付けに置かれているかを概観する。なお、「第 3 次朝来市総合計画」の策定

過程に当たっては、朝来市総合計画審議会⁹による審議・答申のみならず、幅広く市民の意見を取り入れるために「あさご未来会議¹⁰」を開催し、市の在り方について世代を超えた対話が行われる機会が設定されている。例えば、2020（令和2）年度第1回あさご未来会議では、参加者61名のうち10名が高校生であり、市の政策において高齢層だけでなく若い世代の意見を反映させようとする姿勢がうかがえる（朝来市総合政策課,2020）。

「第3次朝来市総合計画」では、「人と人がつながり幸せが循環するまち ～対話で拓く朝来市の未来～」という将来像に基づき六つの「ありたいまちの姿」を設定し、その「ありたいまちの姿」ごとに施策が記載されている。この総合計画の中では、特定の高校名は記述されていないため、具体的に生野高校が朝来市の計画上どのように位置しているかということまでは言及できないが、「高校」という記述がある部分を抜粋すると以下のとおりとなっている。

ありたいまちの姿1『『やりたい』につながる多様な学びで、未来をつくる『人』を育む』
 施策コード1 シビックプライドと未来をつくる力を育む人材育成の充実

①未来を育む人材育成の充実

	現状と課題	事業実施方針
イ	高校生は、卒業後に進学等で市外へ転出する割合が年々高くなっていますが、地域とのつながりや朝来市の様々な魅力を知る機会が少ないまま市外へ転出しています。	高校と連携し、高校生と地域で活躍する大人との対話や地域・事業所等での様々な主体的な活動等、朝来市の地域・事業所等で活躍する人の生き方の魅力に触れる機会をつくることで、高校生のシビックプライドを育むとともにキャリア形成につなげます。(施策間連携【7】)

ありたいまちの姿2「人と自然が共生しながら地域で循環する産業を確立する」

施策コード7 内発的な経済循環と多様な働き方の創出

②多様な働き方の創出

	現状と課題	事業実施方針
ア	*有効求人倍率はコロナ禍でありながら、全国や兵庫県数値と比べて緩やかな減少に留まっています。その一方で、高校卒業後の進学率が高く地元での就業者が減少しており、市内事業所は若年層の従業員が不足しています。また、若年者に市内事業所の魅力が伝えられていません。	女性、若者、高齢者及び外国人等の就業や働きやすい職場づくりを促進し、多様な働き方と働く機会を創出することで、安心して働ける環境づくりと雇用の確保を図り、生産性の向上につなげます。また、中高校生等を対象に市内事業所で働く魅力を伝えることや大学生等を対象に合同企業説明会等を実施するとともに、*ジョブサポ・あさごを活用し、若年層の就職を促進します。さらに、若年者の地元就職や定着を図るため奨学金返還を支援する事業者に対し支援を行います。(施策間連携【1】【17】【19】【20】)

ありたいまちの姿2「人と自然が共生しながら地域で循環する産業を確立する」
 施策コード9 時代にあわせた農畜産業の振興

③付加価値を高める農畜産業の経営支援

	現状と課題	事業実施方針
ア	*6次産業化を含めた加工出荷に関する取組が少なく、農家経営の多角化や生産物の高付加価値化が進んでいない状況にあります。	6次産業化の支援を行うとともに、高校・大学・事業者との連携等により、競争力のある商品の開発を支援します。

ありたいまちの姿4「誰もが居場所や役割を持ち、健幸で心豊かな暮らしを実感できる」
 施策コード22 安心できる医療体制の充実

①安心な地域医療体制の充実

	現状と課題	事業実施方針
ウ	少子高齢化に伴い献血可能年齢の人口が減少し、若年層の献血に対する理解も十分得られていないことから、献血者数が減少しています。	献血事業について、保健衛生推進協議会や地域自治協議会等の各種団体、事業所及び市内高校等への広報等による周知を強化し、若年層を含めた新たな献血者の確保を図ります。

ありたいまちの姿5「市民の暮らしを支える安全・安心な都市基盤を持続する」
 施策コード30 暮らしを豊かにする公共交通の確保

①暮らしに密着した市内交通の充実

	現状と課題	事業実施方針
ア	令和2年3月に朝来市地域公共交通網形成計画を策定し、持続可能な地域公共交通の確保に努めていますが、人口減少やマイカー利用の定着・増大により、バス利用者は減少傾向であり、高齢化が進む中でも高齢者の運転免許証返納者は少ない状況です。	高齢者等優待乗車カード「あこか」の普及啓発の強化を図るほか、地域でのバスの乗り方教室等の機会を設けるとともに、幼少期からバス利用についての理解を深める取組や高校生等の若者世代に対する啓発等によるバスの利用促進を図り、便利で効率的な運行や路線維持につなげます。また、バスの待ち時間や乗換えの負担を軽減させるため、バス待ち環境の改善に向けた取組を進めます。(施策間連携【26】)

このように、「第3次朝来市総合計画」において「高校」について言及している部分をまとめると、「シビックプライドの育成」「市内事業所で働く魅力の伝達」「事業所との連携による商品開発」「献血事業への理解促進」「バス利用の促進」という内容になっている。この中でも特に「シビックプライドの育成」については「高校と連携」という文言があり、朝来市の「未来を育む人材育成」に当たっては市の行政計画上においても高校の存在を重要視していることがうかがえる。

実際、これまで朝来市では高校と連携した事業として、「キャリアトークカフェ」という

高校生が地域の大人と対話して働き方や考え方に触れる機会を設ける事業や、「ASAGOiNG ゼミ U-18」という中高生が対話を通して地域の魅力について学ぶ事業を実施してきている。さらに、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」以前から生野高校と和田山高校にそれぞれ朝来市役所から地域コーディネーターを派遣するなど、高校と地域の連携が円滑に進むための取組を行っている。このように、従来からも高校生等の若者に着目した事業が朝来市では展開されているが、今後においても「第3次朝来市総合計画」に示されるように、「未来を育む人材育成」のために市としても高校と地域との連携に高い関心を寄せていると考えられる¹¹。

3節 生野高校における「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の実施内容

1. 実施内容の概要

生野高校は、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業（地域魅力化型）」推進校の採択を受け、2019（平成31）年度より「鉾山町生野発 未来型課題解決能力を持つ地域の担い手を育成する IKUNO モデルの研究開発」と題し、地域と協働した探究学習を推進している。本事業実施2年目の2020（令和2）年度からは、生野高校における当該取組について「ゆめいく」という愛称をつけ、地域と協働した探究学習のさらなる発展を図っている。なお、「ゆめいく」には、“夢を育み”、“夢のある生野高校”を“自分たちで作り上げる（You Make）”といった意味が込められている。

生野高校における「ゆめいく」の取組は、以下の表4に示した科目により構成されている。表4のとおり「ゆめいく」に関連する科目は複数存在するが、特にその中核となるのが、学校設定科目である1年生の「観光・グローバル学習」「地域学習」（いずれかを必修）、2年生の「観光・グローバル探究Ⅰ」「地域探究Ⅰ」「総合科学技術探究Ⅰ」（いずれかを必修）、総合的な探究の時間である3年生の「観光・グローバル探究Ⅱ」「地域探究Ⅱ」「総合科学技術探究Ⅱ」（いずれかを必修）である。例えば2020（令和2）年度であれば、1年生の「観光・グローバル学習」「地域学習」についてはおおむね表5のようなスケジュールで、2年生の「観光・グローバル探究Ⅰ」「地域探究Ⅰ」「総合科学技術探究Ⅰ」についてはおおむね表6のようなスケジュールで実施されている。

表5、表6で示したとおり、「ゆめいく」の中核となる科目についてその内容を概観すると、地域の人材や団体と連携して調査研究やプロジェクトを実施する「地域との協働による探究的な学び」の時間を中心に、将来のキャリアを考える際に必要となる「お金に関する授業」と、未来社会について考える際に重要となる「テクノロジーに関する授業」が組み込まれる形となっている。また、この「ゆめいく」の中核となる科目については、基本的に各クラスの担任に加えて学年主任等が指導を行うが、必要に応じてその他の教員が協力を行うとともに、高度な専門性が必要となる部分については学外の人材を招いて授業を行っている。例えば、2020（令和2）年度の2年生の取組であれば、表7に示すとおり、多様な研究テーマについて19のグループに分かれて探究学習を行っていることから、6名程度の教員にそれぞれ担当を割り振って指導が行われている。さらに、学内の教員だけで指導をするわ

けではなく、地域の関係者を「ディレクター」という立場で招き、生徒の研究活動を地域住民が指導をするという場合もある（表中のテーマでいうと、5・7・11のオオサンショウウオに関する研究については「日本ハンザキ研究所」の関係者が生徒への指導を行うこともある）。

表4 生野高校における「ゆめいく」関連科目

学年	科目名	単位	概要
1	観光・グローバル学習 地域学習	2	いずれかを必修。調査研究の手法を学びながら、フィールドワーク等を通して地域を対象とした調査を行い、調査内容を取りまとめ発表を行う。「ゆめいく」の中核となる科目。
	海外地域探究	1	必修。海外地域について調べ、国際交流を行う。
2	観光・グローバル探究Ⅰ 地域探究Ⅰ 総合科学技術探究Ⅰ	2	いずれかを必修。グループごとに研究テーマを設定し、地域と協働しながら調査研究やプロジェクトを実施し、報告を行う。「ゆめいく」の中核となる科目。
	異文化理解	2	選択科目。諸外国の高校生との交流等を実施する。
	食文化	2	選択科目。地域の食文化、世界の食文化について学ぶ。
	郷土理解	2	選択科目。地域の文化や歴史について学ぶ。
3	観光・グローバル探究Ⅱ 地域探究Ⅱ 総合科学技術探究Ⅱ	1	いずれかを必修。1、2年時に実施してきた調査研究やプロジェクトの取りまとめを行う。「ゆめいく」の中核となる科目。
	観光研究	2	選択科目。観光業について調べ理解を深める。
	ホスピタリティ	1	選択科目。実地体験等によりおもてなしの精神を学ぶ。
	観光英会話	2	選択科目。観光地において外国人観光客への案内に挑戦し、その活動を通して地域の魅力の再発見をする。
	中国語基礎	1	選択科目。観光地において外国人観光客への案内に挑戦し、その活動を通して地域の魅力の再発見をする。

出典：兵庫県立生野高等学校(2021a)を基に著者作成

表5 2020年度における1年生「観光・グローバル学習」「地域学習」の取組

月	取組内容
6	オリエンテーション
	パワーポイントの授業（スライドの作り方） 自己紹介
	2年生の発表見学
	「日本遺産 銀の馬車道・鉾石の道」講義（外部講師） テーマ設定
7	地域に関するクイズ集作成に向けて（教員による例の紹介）
	研究手法について（外部講師）
	インターネットでテーマについて調べる
8	スライド作成 発表練習
	中間発表会（8月28日 コンソーシアム構成員見学・助言）
9	振り返り
	フィールドワークのアポ取り
10	フィールドワークの実施 / スライド修正
	発表練習
	発表代表者選定のための予選会（10月30日 ゆめいくトライアル）
11	フィールドワークの実施 礼状書き スライド修正
12	プレゼンの仕方に関する授業（外部講師）
	スライド修正 発表練習
	ゆめいくプロジェクト発表会（12月18日）
1	お金の授業
	テクノロジーの授業
2	第2回但馬地区高校生フォーラム（2月9日）
	お金に関する講義
3	おもしろ理科実験（外部講師）
	テクノロジーに関する講義（外部講師）

出典：兵庫県立生野高等学校(2021a)を基に著者作成

表6 2020年度における2年生の「観光・グローバル探究I」等の取組

月	取組内容
6	オリエンテーション：「なぜ、ゆめいく！が必要か？」/ 探究テーマグループ分け
	NASA ゲーム / 選抜チームは1年生に向けてのプレゼン
	企画書について説明 グループごとに企画書作成
	グループごとに企画書作成
7	グループごとに企画書作成
8	中間発表準備
	中間発表会（8月27日）
9	中間発表での講評を聞いて企画書修正とフィールドワーク計画案作成
	フィールドワーク計画案作成と実施 研究実践
10	フィールドワーク計画案作成と実施 研究実践
	発表代表者選定のための予選会（10月29日 ゆめいくトライアル）
11	SDGsを通して自分たちの研究についての考察
	ゆめいくプロジェクト発表会に向けての準備
12	プレゼンの仕方に関する授業（外部講師）
	スライド修正 発表練習
	お金の授業（外部講師）
	ゆめいくプロジェクト発表会
1	MY PROJECT AWARD2020 関西 summit 出場準備
	日本遺産ワークショップ出場準備
2	お金の授業
	第2回但馬地区高校生フォーラム（2月9日）
3	お金の授業（外部講師）

出典：兵庫県立生野高等学校(2021a)を基に著者作成

表7 2020年度における2年生のグループ別の研究テーマ

No.	研究テーマ
1	地域の高齢者と料理を通して交流
2	竹田城下町の歴史
3	朝来市のごみの捨て方 ～外国人に分かりやすいごみの捨て方とは～
4	学校の施設・設備を充実させれば、高校生活をよりよく過ごせる
5	オオサンショウウオの一生を知ってもらう
6	遊びを通して高齢者と交流しよう
7	オオサンショウウオの魅力動画
8	校則を改善すれば、生野高校への入学希望は増加する
9	中学生に農業被害を知ってもらう
10	指定くつしたの改善策
11	オオサンショウウオの産卵巣穴のジオラマ
12	食堂を設置すれば、生野高校への入学希望者は増加する
13	民宿まるつねの外国人向け田舎体験メニューを作る
14	動物から身を守る ～町で出会ったとき～
15	ながら運転減少計画
16	関西の家族連れをターゲットとするプロモーションビデオの作成
17	私たちが愛する神河町
18	僕たちの学校を変えよう ～Let's develop our school by ourselves!
19	学校行事を充実させれば入学希望者は増加する

出典：2年生探究学習成果発表会「ゆめいくトライアル」（2020年10月29日実施）の生徒発表資料を基に著者作成

2. 実施組織の概要

「地域との協働による高等学校教育改革推進事業（地域魅力化型）」推進校の採択を受けたことで生野高校内に新たに設定された校内組織として「IKUNO モデル推進委員会」がある。この「IKUNO モデル推進委員会」は、教頭、事務長、総務部長、教務部長、キャリア教育副部長、ゆめいくプロジェクト委員長（主幹教諭が担当）、英語科主任、事務職員、カリキュラム開発専門家、地域協働学習実施支援員で構成される委員会であり、本事業の全体的な進捗管理や、予算の執行計画等を議論する場となっている。さらに、正式な校務分掌や委員会ではないものの、「ゆめいくプロジェクト授業担当者会議」もまた定期的開催されるようになり、事業の具体的な進め方については実質的にこの会議で検討されている。この「ゆめいくプロジェクト授業担当者会議」については、主に、ゆめいくプロジェクト委員長、教務部長、英語科主任、各学年主任、各クラス担任、カリキュラム開発専門家、地域協働学習実施支援員が参加しており、2020（令和2）年度を例にとると、年間で合計32回開催されている。

上述のとおり、本事業について議論する委員会及び会議の参加者は基本的に学校教職員

であるが、外部人材としてカリキュラム開発専門家及び地域協働学習実施支援員もまた参加している。2020（令和2）年度を例にとると、カリキュラム開発専門家については6名が協力を行っているが、その中でも2名についてはそれぞれ年間25日分程度の協力（会議参加や教材開発など）を行っており、本事業の運営に強く関わっている様子がうかがえる¹²。さらに、地域協働学習実施支援員については、会議参加や教材開発に加えて、プレゼンテーション等に関する生徒への指導、様々な地域関係者との連絡調整、新たな企画の立案・運営等の多岐にわたる業務を担当している¹³。なお、地域協働学習実施支援員の2020年度における記録上の稼働日数は65日分である（兵庫県立生野高等学校,2021a）。

その他、本事業の関係者及び関係団体について、コンソーシアムとして表8に記した団体が、運営指導委員として表9に示した委員が参加している。

表8 コンソーシアム構成団体（2020年度）

兵庫県教育委員会	いくの地域自治協議会
兵庫県立生野高等学校	奥銀谷地域自治協議会
朝来市	NPO 法人あさご創生プロジェクト
朝来市 生野支所	NPO 法人いくのライブミュージアム
福知山公立大学	NPO 法人日本ハンザキ研究所
関西国際大学	朝来市商工会
(株)ZMP	生野町温泉開発株式会社
但陽信用金庫	朝来市観光協会生野支部
全但バス株式会社	社会福祉法人いくの喜楽苑
株式会社シルバー生野	

出典：兵庫県立生野高等学校(2021a)を基に著者作成

表9 運営指導委員会（2020年度）

委員長	兵庫大学非常勤講師	吉田 和志
副委員長	福知山公立大学准教授	杉岡 秀紀
委員	朝来市教育長	千歳 誠一郎
委員	但馬県民局副局長	森垣 庄治
委員	兵庫県教育委員会事務局高校教育課長	西田 利也

出典：兵庫県立生野高等学校(2021a)を基に著者作成

4 節 生野高校における「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の影響

1. 先進地視察による実施内容への影響

本事業の予算については、各授業科目の実施にかかる費用だけでなく、特に事業1年目については先進地視察という形でも執行されている。視察の内容としては「2019 高校生地域総合サミット」への参加、「第1回グローバルリーダーズ summit」への参加、小樽商科大学への視察である。これらの活動の中でも、小樽商科大学への視察については本事業の授業設計に大きな影響を及ぼしたと考えられる。

小樽商科大学への視察の内容としては、「本気プロ」という取組についてヒアリングを行っている。この「本気プロ」とは「商大生が小樽の活性化について本気で考えるプロジェクト」の略称であり、「地域の活性化をねらいとした課題について、地域の企業等と一緒に取り組む」という授業科目で実施されるプロジェクトである。この授業では、大学教員が科目担当となるだけでなく、「地域の実情に精通した若手経営者や実務家などを非常勤講師（プロジェクトディレクター）として任用」して実施するものとなっている（小樽商科大学,2020）。

この視察に関する報告書の記述を見てみると、この視察がきっかけとなり事業2年目における2年生の探究学習の実施方法が検討されていることが分かる。具体的には、「2年生での探究学習のテーマ設定方法を4パターン（学校提案型[学校が今までの取組をもとに地域との協働学習に適していると考えられるテーマを設定]、ディレクター制度、生徒提案型[生徒が取り組んでみたい地域の課題解決のテーマを自分で決定]、自分探し型）作り、検証を行う」と記述されており、「実施内容の概要」にて前述した「地域の関係者を『ディレクター』という立場で招く」という取組が、本視察がきっかけとなって設計された様子が見えてくる。

なお、本視察を行うことになった経緯として、運営指導委員会において小樽商科大学の取組が紹介されたことがそのきっかけとして挙げられる。そのため、本視察については、運営指導委員会という枠組みが本事業の改善に寄与した事例としても考えられよう。

2. 教職員の意識への影響

本事業が採択され各種活動を実施していく中で、生野高校における教職員の意識にどのような変化が起きていったかについては、その詳細を検証できるだけのデータを十分に収集できておらず論ずることは難しい。しかしながら、事業最終年度である3年目の2022（令和4）年2月11日に開催された運営指導委員会において、本事業の担当教員から「本日の報告会の事前準備・リハーサルのために前日の遅い時間まで十数名の教員が残って準備・指導をしてくれた。数年前であればここまで多くの教員が残ることはなかったのではないかな」という趣旨の発言があった。このことから担当教員の実感ベースではあるが、本事業における各種活動の実施以前と以後で、探究学習に対する教職員の意識や協力体制にポジティブな変化があったと考えられる。

3. コンソーシアム参加団体の反応

事業期間最後のコンソーシアムの会議として、2021（令和3）年12月17日に「令和3年度第2回コンソーシアム IKUNO 協議会」が開催された。その会議において事業期間終了後もコンソーシアム組織を存続していくことが確認され、本事業を通してコンソーシアム参加団体に高校と地域との協働の重要性について一定の理解が得られたと考えられる。

コンソーシアム参加団体の具体的な発言としては、例えば朝来市役所であれば「コンソーシアムとして組織化されることによって、朝来市としても市の取組の中できちんと系統立てて、施策をつくりやすくなった」といった趣旨の言葉があり、コンソーシアムという組織を構築することで高校との協働活動が行いやすくなった団体も見受けられる。その他にも、様々な団体から「地域のことに一つ一緒に学習できればと願っています」「生野高校生と協働活動することは地域の活性化にとっても重要と考えます」などの意見が出され、高校との協働活動について前向きな姿勢が見受けられた。

一方で、「高校生に対してどのレベルを求めてよいのかわからずコメントに苦労します。求める水準を教えていただければありがたいです。」「ともに学校づくりというより、依頼があることは協力するといった受動的な関わりに感じます。それぞれができることの見え出し合う対話の場がもっと前段であってもよかったのではないかと思います」といった意見もあり、高校と密接な意思疎通や協働活動が実現できたかという点については課題を感じている団体もあった。

このようなコンソーシアム参加団体の反応を見ていると、現状における協働の在り方については改善の余地が多分にあるものの、本事業を実施することにより、高校との協働活動を行いやすくするための環境構築や、協働活動を実施していこうとする意識の醸成という点については一定の効果があったと考えられる。

5 節 生野高校の地域探究学習における今後の課題

本事業の取組については、学校教職員の尽力に加えて、学校教職員以外の人材や各種関係団体の協力によって成り立っている。特に、地域協働学習実施支援員が担当している業務内容は幅広く多岐にわたっており、事業期間終了後もこうした人材を確保していけるかどうかというのは重大な課題である。現行の地域協働学習実施支援員はもともと朝来市の地域おこし協力隊員であり、地域おこし協力隊としての活動の中でたまたま生野高校の取組に関心を持ち、朝来市からの派遣というかたちでコーディネーター業務を行うようになった人材である。公立高校の学校教職員とは違い、朝来市の財政状況や政策方針、また、本人の意思によっては、地域とのコーディネーター業務を行う人材が急に学校を離れるということが起きてもおかしくない。さらに、もしこうした人材がいなくなった場合、同様の適性を持った人材を雇用できる体制が整っているわけではないため、代替となるような人材をすぐに配置することは困難といえよう。

地域協働学習実施支援員に限らず、その他にも属人的な要素で成り立っている部分が多分にあるとすれば、本事業に直接関わった人材が生野高校を離れるたびに、本事業で培った地域と協働することへの想いは薄まっていく。本事業で見られた効果を継続的なものにし

ていくためには、現行の教職員や各関係者が異動しても地域との協働活動を実施していけるように属人的要素の把握・整理，教材・マニュアルの整備，恒常的にコーディネーターを配置できる仕組みの構築等が必要であり，今後の課題といえよう。

江上 直樹（大阪大谷大学）

参考文献

- 朝来市. (2022, 2月3日). 「地区別人口・世帯数一覧」
<https://www.city.asago.hyogo.jp/0000007930.html>
- 朝来市総合政策課. (2020, 10月31日). 「第1回あさご未来会議について」.
<https://www.city.asago.hyogo.jp/cmsfiles/contents/0000009/9113/shiryoku01.pdf>
- 朝来市総合政策課. (2021, 7月5日). 「朝来市に移住された人，移住を検討されている人が増えています！」.
<https://www.city.asago.hyogo.jp/cp/0000006060.html>
- あさご市ポータルサイト あさぶら. (2017, 7月2日). 「高校生考案のプランがツアーとして実現決定！」.
<https://www.asabura.jp/special/6227>
- あさご市ポータルサイト あさぶら. (2019, 10月19日). 「生高生徒「オオサンショウウオ」の絵本をこども園寄贈」.
<https://www.facebook.com/asagosupport/posts/2407247909488806/>
- 生野町. (2005). 『生野町 116年のあゆみ 1889～2005』 生野町.
- 生野町議会記念誌編集特別委員会. (2005). 『生野町議会史』 生野町議会.
- 小樽商科大学. (2020, 9月23日). 「商大生が小樽の活性化について本気で考えるプロジェクト（本気プロ）2020冬 成果発表会の開催について」.
<https://www.otaru-uc.ac.jp/event/80789/>
- 神戸新聞 NEXT HYOGO ODEKAKE PLUS+. (2017, 11月21日). 「生野高生「か寿てら」商品化へ 幕末の味再現し改善」.
<https://www.kobe-np.co.jp/news/odekake-plus/news/detail.shtml?news/odekake-plus/news/gourmet/201711/10750903>
- 兵庫県高等学校通学区域検討委員会. (2011). 『兵庫県高等学校普通科の通学区域の在り方について（報告）』. 兵庫県.
<http://www.hyogo-c.ed.jp/~koko-bo/03kaikaku/kouhyoushiryoku/houkoku.pdf>
- 兵庫県立生野高等学校. (2013). 『兵庫県立生野高等学校 創立百周年記念誌』 兵庫県立生野高等学校.
- 兵庫県立生野高等学校. (2020). 『令和元年度文部科学省事業 地域との協働による高等学校教育改革推進事業（地域魅力化型）研究開発実施報告書（第1年次）』.
- 兵庫県立生野高等学校. (2021a). 『令和元年度文部科学省事業 地域との協働による高等学校教育改革推進事業（地域魅力化型）研究開発実施報告書（第2年次）』.

兵庫県立生野高等学校. (2021b). 『令和3年度 学校要覧』. 兵庫県立生野高等学校.
松中泰幸. (2020). 「IKUNO モデルの研究開発～持続可能なふるさとづくりのための人づくりへの挑戦～」『月刊 兵庫教育 2020年3月号』. 兵庫県立教育研究所. pp.24-27.

注

- 1 兵庫県高等学校通学区域検討委員会 (2011) によると、兵庫県の通学区域の変遷は以下のとおりである。
 - ①1949 (昭和 24) ～1951 (昭和 26 年) : 全県 56 学区 (すべて小学区制)
新制高校の発足にあわせて、生徒の選択肢を制限することにはなるものの、希望する生徒が高校教育を受ける機会を確保し高校進学率を上昇させるため、県下公立高校 56 校がそれぞれ 1 校ずつ所属する通学区域 (小学区) を設定した。
 - ②1952 (昭和 27) ～1963 (昭和 38) 年 : 全県 35 学区 (小学区制 26, 中学区制 9)
交通の便の良い神戸、阪神地域で選択幅を広げる観点から、一部の学区でいくつかの学区を統合し中学区制に移行した。
 - ③1964 (昭和 39) ～1989 (平成元) 年 : 全県 15 学区 (すべて中学区制に変更)
社会、経済情勢の著しい変化、生徒急増に伴う学級増並びに高校の新設の中で、小学区制を維持するよりも学校選択の幅を広げる観点から、すべての学区を中学区制に改めた。
 - ④1990 (平成 2) ～1993 (平成 5) 年 : 全県 16 学区 (明石・加印学区を分割)
昭和 50 年から明石地区に総合選抜を導入 (加印地区は単独選抜を実施) し、同一学区でありながら両地区の相互乗り入れがなく、実質地区が分断された形になっていたため変更した。
 - ⑤1994 (平成 6) ～2004 (平成 16) 年 : 全県 17 学区 (西宮・宝塚学区を分割)
居住地優先の総合選抜を実施する中で、市域を越える志願がほとんどなくなり、実質的に学区が分断された形になっていたため変更した。
 - ⑥2005 (平成 17) ～2014 (平成 26) 年 : 全県 16 学区 (神戸第一学区と芦屋学区を統合)
「県立高等学校教育改革第一次実施計画」(H12.2 策定) の小規模学区については学区の見直しを行うとの方針に基づき、普通科高校が 1 校の芦屋学区において、他学区と比し学校選択の幅において著しく不公平が生じる状況があることから神戸第一学区と統合した。
 - ⑦2015 (平成 27) 年～現在 : 全県 5 学区
第 1 学区 (神戸・芦屋・淡路学区), 第 2 学区 (阪神・丹波学区), 第 3 学区 (播磨東学区), 第 4 学区 (播磨西学区), 第 5 学区 (但馬学区) に再編。
- 2 各中学校と生野高校との距離についてはおおむね次のとおりである (距離については Google Map における経路案内にて表示される距離を記述している)。
 - ・生野中…最寄り駅は生野高校と同様の JR 生野駅, 生野高校との距離は約 800m
 - ・朝来中…最寄り駅は生野駅から 1 駅の JR 新井駅, 生野高校との距離は約 11.1km
 - ・和田山中…最寄り駅は生野駅から 4 駅の JR 和田山駅, 生野高校との距離は約 23.4km
 - ・梁瀬中…最寄り駅は生野駅から 5 駅の JR 梁瀬駅, 生野高校との距離は約 23.7km
 - ・養父中…最寄り駅は生野駅から 5 駅の JR 養父駅, 生野高校との距離は約 30.9km
 - ・神河中…最寄り駅は生野駅から 2 駅の JR 寺前駅, 生野高校との距離は約 14.7km
- 3 生野尋常高等小学校については、生野実科女学校が併設される以前にも、1904 (明治 37) 年に同校舎内に女子のための上級学校として生野裁縫学校が開設された歴史がある。しかしながら、入学希望者が少なかったため 1907 (明治 40) 年に閉鎖することとなった。
- 4 1950 (昭和 25) 年 9 月 20 日の生野町議会の臨時議会にて「高校焼跡買収の件」として、

- 生野町が 317 万円で生野高校の敷地を買収したことが報告されている。なお、1950（昭和 25）年度の生野町の歳入額は 3067 万円である。
- 5 2017 年に日本遺産に認定された「銀の馬車道×鉱石の道」をコスプレで楽しむことをテーマに考案された観光プラン。同プランが第 9 回観光甲子園において銅賞を受賞したことをきっかけに、全但バス株式会社の企画・運営で 2018 年 3 月 21 日に観光ツアーが実施された。
 - 6 自作したオオサンショウウオの絵本「オオちゃんの冒険」について、生野こども園の 4,5 歳児クラスの子供たちに読み聞かせを行うとともに、生野こども園にその絵本を寄贈した活動。オオサンショウウオの知識については NPO 法人日本ハンザキ研究所の協力のもと学び、絵本のデータ化についてはあさご市ポータルサイトあさぶらのスタッフが協力、印刷・製本は生野町の印刷所である株式会社ニックが担当し、3 冊のハードカバー製本の絵本を作製した（A4 サイズ 24 ページ）。
 - 7 幕末の儒学者・池田草庵が生野に滞在した際に地元の大地主・石川家が振る舞った献立の記録に「か寿てら」の記述があることから、生野高校の家庭科部が昔の文献などをもとに作り方を研究し商品開発を行った活動。朝来市生野支所の生涯学習担当の職員や、高校 OB のデザイナー等の協力のもと活動を行った。また、当該活動についてビジネスプランコンテストに高校生が出場する際には、地域ファンド「生野ひいきの会」から旅費のサポートを受けた。
 - 8 生野学園は不登校を経験した子供たちを対象とした全寮制の中学・高等学校で、高校の 1 学年定員は 33 名となっている。高校は 1989 年、中学は 2002 年に開校した。
 - 9 基本構想及び基本計画に関する審議・答申を行う市の附属機関として設置される審議会。「第 3 次朝来市総合計画」の審議にあたっては、13 名の委員により 6 回の審議会が開催され、2021（令和 3）年 6 月 28 日に答申が提出されている。なお、生野高校との関係でいえば、生野高校地域コーディネーターである篠原諒太氏が審議会委員の一人として参加している。
 - 10 「第 3 次朝来市総合計画」の策定に関するあさご未来会議は、2020（令和 2）年 9 月 26 日、2020（令和 2）年 10 月 31 日に開催している。2021 年度においても 5 月 15 日及び 6 月 5 日に開催される予定であったが、新型インフルエンザ等対策特別措置法に基づく緊急事態宣言発令により開催は中止となった。また、総合計画策定後の 2021（令和 3）年 11 月 13 日には、総合計画推進に向けた「合言葉づくり」という位置付けで「第 3 次朝来市総合計画キックオフ『あさご未来会議』」が開催されている（参加者 73 名、そのうち高校生の参加者は 13 名）。なお、「第 2 期朝来市創生総合戦略」（計画期間：2020～2024 年度）を作成する際にも、同名のあさご未来会議が開催されており、その時は全 5 回開催され、参加人数は延べ 537 名（そのうち高校生が 85 名）であった。
 - 11 市役所内における高校への意識については、2021 年 11 月 4 日に朝来市役所生野支所の宮崎支所長、2021 年 11 月 5 日に朝来市総合政策課の馬袋課長補佐へのヒアリングを行った。宮崎支所長からは「高校があるということがすごく誇りというか、ありがたいし、シンボリックなイメージを住民の方は持っておられて」といった発言や、馬袋課長補佐からは「市役所内は、市長も含めて高校についてすごく重要視されています。市議会のほうもすごく重要視されている」といった発言があった。
 - 12 2020 年度のカリキュラム開発専門家は、江上直樹（福知山公立大学 助教）、岡野未希氏（元朝来市地域おこし協力隊員）、藤本佳朗氏（但陽信用金庫教育訓練室室長）、中西雅幸氏（NPO 法人コミュニティリンク代表理事）、西村大輔氏（朝来まちづくり機構理事）、中島英樹氏（朝来まちづくり機構 理事／事務局長）の 6 名である（いずれも肩書は当時）。特に活動日時が多かったのが、岡野氏の 25 日、江上の 24 日である。
 - 13 地域協働学習実施支援員については、前述の朝来市が派遣している地域コーディネーターと同一人物で篠原諒太氏である。

第4章 地域との協働による高等学校教育改革推進事業の効果

1節 はじめに

本研究では、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の効果を経験的に分析することに取り組んだ。

事業の効果を経験的に最も厳密な手法はランダム化比較試験（RCT）¹とされるが、本事業の採択校は全国からランダムに選ばれているのではなく、事業に応募した高校の中から審査を経て選ばれているため、RCTを成立させる条件を満たしていない。

RCTの実施が困難な場合、自然実験のような観察研究の手法が推奨される²が、観察研究においても介入群（今回の場合、事業の対象となる高校）と対照群（今回の場合、例えば、事業の対象となる高校とよく似た状況にあるが、事業の対象となっていない高校）の比較が必要になる。採択校によく似た、事業に採択されていない別の高校を比較対象として調査することは、依頼をしても当該高校にとっての必要性が感じられず協力を得ることが難しいこと³や、教員の働き方改革の必要性が声高に訴えられ、政策としても推進されている時期に国の研究所としてそのような調査を依頼することの難しさを考慮し、断念した。

次善の策として、当初、対象校において、事業初年度の1年生の生徒を介入群とし、2年生以上の生徒を対照群とすることも検討した。しかしながら、兵庫県立生野高校では事業に採択される以前から事業の中核とも言える地域と協働した探究的な学習に取り組んでいたことや、事業初年度の2月末に安倍首相が一斉休校要請を行って以降翌年度6～7月まで休校が続くなど、新型コロナウイルス感染症及びそれへの対策の影響が加わったため、この方法で事業の効果を検証することも難しくなった。

また、事業の効果の検証を行うことを政策プロセスのルーティンとしていくためには、教職員の働き方改革への配慮も欠かせないため、高校側の負担を増やさないことも重視した。そのため、当研究チームとして独自のアンケート調査等は依頼しないことを原則とし、事業の開始当初、その評価として用いることとされた「高校魅力化評価システム」のアンケート調査、学校が本事業の検証用に独自に作成したアンケート調査、学校がデータを持っている模試の結果（学力データ）や進路等希望調査などを学校の許可を得て収集・分析することにした。

本研究では、第1章に記載した本事業の趣旨に鑑み、事業の効果（アウトカム）として生徒の意識や態度、能力の変化に着目する。先行研究においては、高校における地域と協働した探究学習によって生徒が身に付ける意識や態度、能力として、①主体的に考えること、②問題を解決しようと取り組む姿勢、③協働する力（対人関係スキル）、④地域への当事者意識や貢献意欲、などが挙げられている（今村2019：p.126、喜多下2019：pp.176-177、中村2019：pp.114-120、溝上2014：p.50、溝上編2016：p.80）。ただし、それらは概念的に論じたものや実践事例から論じたもの、20数名の卒業生へのアンケート結果の分析から論じたものに限られており、統計分析によって知見を加える余地はあると考えた。

そこで、本章の2節では、生徒の意識や態度、能力の構造とその変化を探り、3節では生徒が取り組んだ探究学習の内容や生徒の属性（居住地域、入学時の学力など）別に意識や態度、能力の変化を比較することを通じて、本事業の効果の検証を試みる。4節では、2節

と3節の分析から得られた示唆と事業の効果検証を行うに当たっての課題について述べる。

なお、本研究の実施に当たっては、国立教育政策研究所の研究倫理審査委員会の承認を得ている（2019（令和元）年12月3日）。

2節 「高校魅力化評価システム」データに基づく分析

1. 「高校魅力化評価システム」データの内容と分析方法

「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」では、その初年度に、事業全体の評価を、地域・教育魅力化プラットフォームと三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社が協働で開発した「高校魅力化評価システム」⁴のアンケート調査を用いて行うこととし、原則として全ての指定校において当該調査を実施した。2年目以降は希望する高校のみが継続して調査に参加できることになり、山北高校及び生野高校では、2年目、3年目においても当該調査を実施した。同調査は、指定されたウェブサイトにてIDとパスワードを用いてアクセスして回答する、いわゆるウェブ調査である。

初年度から継続して実施された生徒用アンケートの質問項目は表1の75項目となっている。

実施時期は各高校の希望に応じて設定できるようになっており、山北高校では2019年7月～9月、2020年7月～9月、2021年11月～2022年1月に、生野高校では2019年7月～9月、2020年7月～9月、2021年10月～11月に実施した。それぞれの質問は、「Q1 学年」、「Q2 学科」、「Q3 性別」、「Q4 出身中学校」、「Q75 生活全般の満足度」を除き、4件法（「4:あてはまる」「3:どちらかといえばあてはまる」「2:どちらかといえばあてはまらない」「1:あてはまらない」など）で回答するものとなっている。

このアンケート調査は、質問項目数が多く、毎年1回実施し、2019年度入学生については1年次、2年次、3年次の3時点の回答が得られている。このため、2019年度入学生の回答データを用いて、まず、探索的因子分析、確認的因子分析を行って潜在変数を析出し、その経時的な変化や相互の影響を分析することを企図した。

一方、4件法で尋ねている項目に絞っても70項目と項目が多いため、分析に先立ち、高等学校における探究学習に関する先行研究（金子・高井良・木村2018、地域・教育魅力化プラットフォーム編2019、樋田・樋田2018、溝上2014、溝上編2016）を検討し、地域課題をテーマとした探究学習に取り組むことにより生徒がどのような意識や態度、能力を身に付けるのか、また、それぞれがどのような影響関係にあるのかを想定し、図1のような関係図を作成した。

その上で、関係図に示した意識や態度、能力等に関連する41項目をアンケート調査から抽出し、それらの項目のみを分析の対象とした。なお、図1の左側は主に地域との関係に関するもの、右側は主に学習に関するものと整理できる。

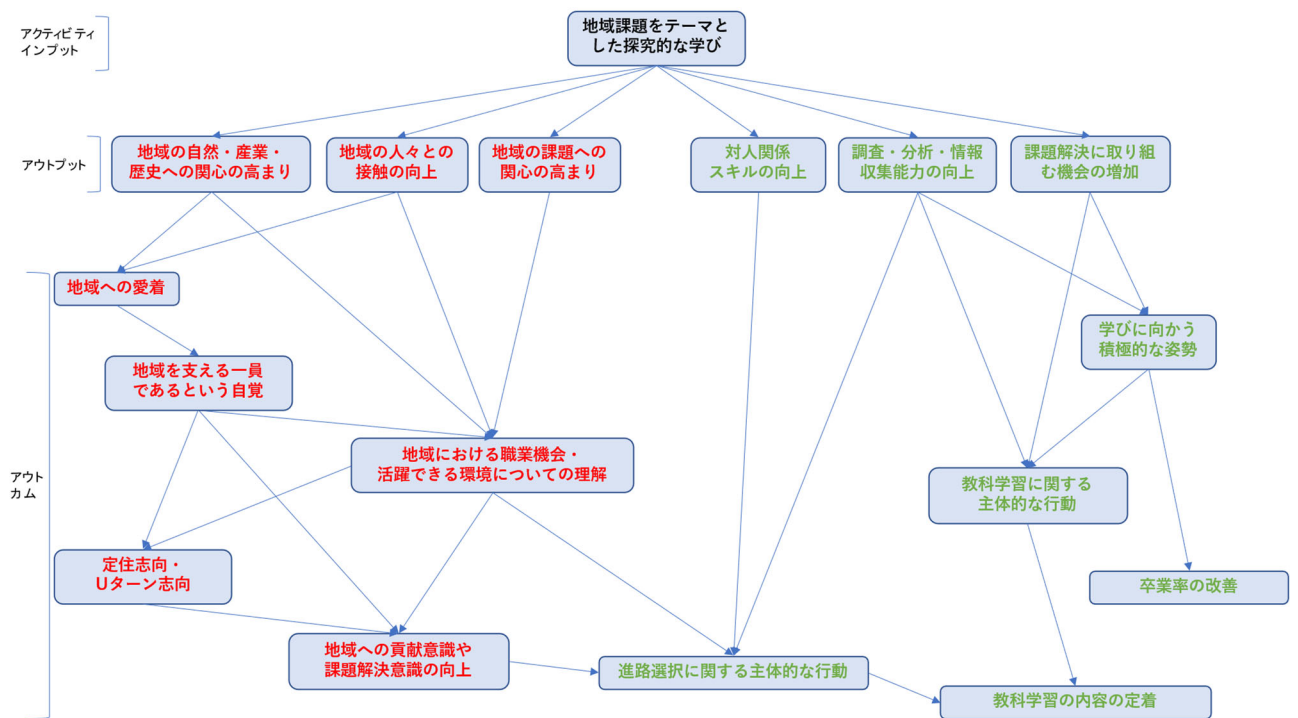
分析は、豊田編（2014）及び小林・濱田・水本（2020）を参照し、R（version4.1.2）とそのパッケージ（psych, GPArotation, lavaan, semPlot）を利用した。

表1 「高校魅力化評価システム」生徒用アンケート質問項目

質問1. あなたのことについて教えてください。	Q1. 学年 Q2. 学科 Q3. 性別 Q4. 出身中学校
質問2. あなたは、授業、総合的な学習、学校設定科目（SSHなど）、学校における様々な学習活動の中で、次のような学習をどのくらい行っていますか。	Q5. 自主的に調べものや取材を行う Q6. 学校外のいろいろな人に話を聞きに行く Q7. グループで協力しながら学習や調べものを行う Q8. 活動、学習内容について生徒同士で話し合う Q9. 活動、学習内容について大人（教員や地域の大人）と話し合う Q10. 自分の考えを文章や図表にまとめる Q11. 話し合った内容をまとめる Q12. 活動、学習のまとめを発表する Q13. 生徒同士で活動、学習の振り返りを行う Q14. 地域の魅力や資源について考える Q15. 地域の課題の解決方法について考える Q16. 日本や世界の課題の解決方法について考える
質問3. 学校をはじめとするふだんの生活において、あなたの周囲（学校や地域社会）に関する次のことはどれだけ当てはまりますか。	Q17. 本音を気兼ねなく発言できる雰囲気がある Q18. 将来のことや実現したいことを話し合える大人がいる Q19. 地域から大切にされている雰囲気を感じる Q20. 失敗してもよいという安全・安心な雰囲気がある Q21. 挑戦する人に対して、応援する雰囲気がある Q22. 人と違うことが尊重される雰囲気がある Q23. ありのままの自分が尊重される雰囲気がある Q24. 周りの大人は、じっくりと話を聞き、考える手助けをしてくれる Q25. 地域の人や課題など、興味を持ったことに対してすぐに橋渡しをしてくれる大人がいる Q26. 自分が何かに挑戦しようと思ったとき、周りは手を差し伸べてくれる Q27. 自分と異なる立場や役割を持つ人との関わりがある Q28. 立場や役割を超えて協働する機会がある Q29. 地域の人や課題などにじかに触れる機会がある Q30. 人の挑戦に関わらせてもらえる機会がある Q31. お互いに問いかけあう機会がある Q32. 自分の暮らす地域を、外からの視点で考える機会がある Q33. 目標や当事者意識を持って挑戦している人がある Q34. 地域に、尊敬している・憧れている大人がいる
質問4. あなたに関して、次のことはどれだけ当てはまりますか。	Q35. うまくいか分らないことにも意欲的に取り組む Q36. 家や寮で、誰かに言われなくても自分から勉強する Q37. 現状を分析し、目的や課題を明らかにすることができる Q38. 目標を設定し、確実に行動することができる Q39. 複雑な問題を順序立てて考えることが得意だ Q40. 相手の意見を丁寧に聞くことができる Q41. 自分とは異なる意見や価値を尊重することができる Q42. 共同作業だと、自分の力が発揮できる Q43. 情報を、勉強したことや知っていることと関連づけて理解することができる Q44. 勉強したものを実際に応用してみる Q45. 忍耐強く物事に取り組むことができる Q46. 自分を客観的に理解することができる Q47. 自分の考えをはっきり相手に伝えることができる Q48. 友達の前で自分の意見を発表することは得意だ Q49. 自分にはよいところがあると思う Q50. 私は、自分自身に満足している Q51. 自分で計画を立てて活動することができる
質問5. あなたに関して、次のことはどれだけ当てはまりますか。	Q52. 18歳選挙権を取得したら、選挙に行くと思う Q53. 地域をよりよくするため、地域における問題に関わりたい Q54. 私が関わることで、変えてほしい社会状況が少し変えられるかもしれない Q55. 将来、自分の住んでいる地域のために役に立ちたいという気持ちがある Q56. 地域で起きている課題と世界で起きている課題は、お互いに関連しあっていると感じる Q57. 住んでいる地域の文化や暮らしの価値ある部分を、自らの手で未来に伝えていきたい Q58. 地域社会の魅力や課題について、自主的にテーマを設定し、フィールドワーク等を行いながら調べ、考える学習活動に対して、熱心に取り組んでいる Q59. 地域や社会で起きている問題やできごとに関心がある Q60. 将来、自分のいま住んでいる地域で働きたいと思う Q61. 将来、見知らぬ土地でチャレンジしてみたい Q62. 将来の国や地域の担い手として、積極的に政策決定に関わりたい Q63. この学校に入ってよかったと思う Q64. 学校で学習することで、自分ができることやしたいことが増えている Q65. 自分の将来について明るい希望を持っている
質問6. ここ最近（1か月以内）のあなたについて、次のことはどれだけ当てはまりますか。	Q66. いま住んでいる地域の行事に参加した Q67. 地域社会などでボランティア活動に参加した Q68. 授業で分からないことについて、自分から質問したり、分かる人に聞きにいったりした Q69. 自分の考えについて、様々な人に意見やアドバイスを求めた Q70. 友人などから、意見やアドバイスを求められた Q71. 授業で興味・関心を持った内容について、自主的に調べ物を行った Q72. 授業の内容について、「なぜそうなるのか」と疑問を持って、自分で考えたり調べたりした Q73. 公式やきまりを習う時、その根拠を理解するように、自分で考えたり調べたりした Q74. 先生、保護者以外の地域の大人と、なにげない会話を交わした
質問7	Q75. 全体として、あなたはあなたの最近の生活全般に、どのくらい満足していますか

出典：高校魅力化評価システム「高校や地域の学習環境に関するアンケート」生徒用質問用紙より抜粋

図1 地域と協働した探究学習の取組が生徒の意識や態度、能力に与える影響の想定



2. 山北高校に関する分析結果

山北高校の2019年度入学生については、2019年7月～9月、2020年7月～9月、2021年11月～2022年1月の3時点のデータが得られており、3時点に共通する質問項目は75項目である。それぞれの年度の有効回答数は188(2019年度)、186(2020年度)、89(2021年度)⁵である。

各年度のデータごとに41項目を抽出し、最尤(さいゆう)法・オブリン回転による探索的因子分析を行った結果、「探究取組」「地域貢献意欲」「協働・自己肯定」「主体性・学習態度」「地域参加」の5因子が妥当と考えられた。

この5因子を用いて、各年度のデータに対して確認的因子分析を行った。適合度指標を検討した結果、当てはまりの良いモデルは、表2のとおり、26項目を用いたモデルとなった。

図1の関係図に照らしても、「探究取組」が地域との関係では「地域参加」や「地域貢献意欲」を高め、探究学習への取組を通じて「協働」性が高まることにより「自己肯定」感も高まり、「主体性・学習態度」が向上する、という影響関係の分析が可能となる因子構造と言える。

次に、因子分析の結果を踏まえ、2019年度、2020年度、2021年度の全ての調査に回答した生徒に関するデータ(83件)を用いて3年間の尺度得点を示したのが表3、推移をグラフ化したものが図2である。

表2 「高校魅力化評価システム」 確認的因子分析の結果（山北高校）

	1年目 (19年度)		2年目 (20年度)		3年目 (21年度)
探究取組因子					
自主的に調べものや取材を行う	0.69		0.72		0.67
学校外のいろいろな人に話を聞きに行く	0.61		0.65		0.72
グループで協力しながら学習や調べものを行う	0.70		0.72		0.66
活動、学習内容について生徒同士で話し合う	0.58		0.71		0.58
活動、学習内容について大人（教員や地域の大人）と話し合う	0.53		0.68		0.65
自分の考えを文章や図表にまとめる	0.73		0.72		0.73
話し合った内容をまとめる	0.74		0.78		0.80
活動、学習のまとめを発表する	0.76		0.76		0.71
生徒同士で活動、学習の振り返りを行う	0.72		0.78		0.75
地域の魅力や資源について考える	0.74		0.80		0.76
地域の課題の解決方法について考える	0.71		0.82		0.74
地域貢献意欲因子					
地域をよりよくするため、地域における問題に関わりたい	0.78		0.83		0.94
将来、自分の住んでいる地域のために役に立ちたいという気持ちがある	0.76		0.83		0.89
住んでいる地域の文化や暮らしの価値ある部分を、自らの手で未来に伝えていきたい	0.80		0.90		0.89
地域社会の魅力や課題について、自主的にテーマを設定し、フィールドワーク等を行いながら調べ、考える学習活動に対して、熱心に取り組んでいる	0.85		0.80		0.86
地域や社会で起こっている問題やできごとに関心がある	0.75		0.75		0.86
協働・自己肯定因子					
共同作業だと、自分の力が発揮できる	0.56		0.72		0.71
自分の考えをはっきり相手に伝えることができる	0.62		0.71		0.77
友達の前で自分の意見を発表することは得意だ	0.62		0.67		0.80
自分にはよいところがあると思う	0.70		0.60		0.68
主体性・学習態度因子					
授業で分からないことについて、自分から質問したり、分かる人に聞きにいったりした	0.53		0.69		0.77
授業で興味・関心を持った内容について、自主的に調べ物を行った	0.81		0.87		0.84
授業の内容について、「なぜそうなるのか」と疑問を持って、自分で考えたり調べたりした	0.87		0.87		0.84
公式やきまりを習う時、その根拠を理解するように、自分で考えたり調べたりした	0.85		0.78		0.75
地域参加因子					
いま住んでいる地域の行事に参加した	0.70		0.90		0.96
地域社会などでボランティア活動に参加した	0.92		0.95		0.96

19年度：GFI=0.771, AGFI=0.721, CFI=0.845, RMSEA=0.086

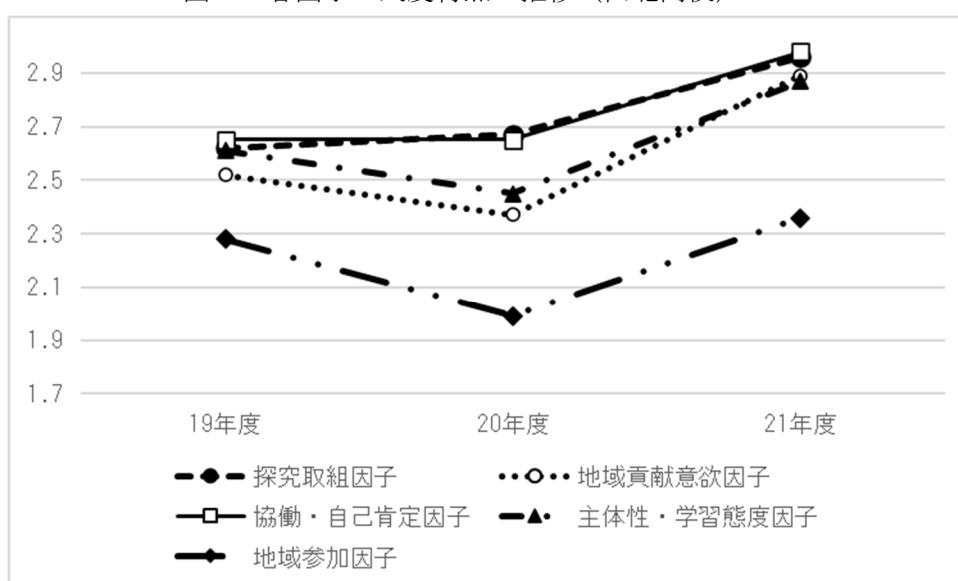
20年度：GFI=0.779, AGFI=0.731, CFI=0.872, RMSEA=0.088

21年度：GFI=0.719, AGFI=0.659, CFI=0.865, RMSEA=0.097

表3 各因子の尺度得点（山北高校）

	19年度	20年度	21年度
探究取組因子	2.62	2.67	2.96
地域貢献意欲因子	2.52	2.37	2.89
協働・自己肯定因子	2.65	2.65	2.98
主体性・学習態度因子	2.61	2.45	2.87
地域参加因子	2.28	1.99	2.36

図2 各因子の尺度得点の推移（山北高校）



探究取組因子が一貫して上昇している一方で、その他の因子は1年目から2年目が横ばい又は低下した後、2年目から3年目は上昇し、結果として3年目には1年目より高くなっている。

探究取組因子が一貫して上昇しているのは、学校が地域と協働した探究学習を取り入れた教育課程を実施していることが理由と考えられるが、それ以外の因子の2年目の低下については、二つの理由が考えられる。一つは、このアンケートは自己認識を問うものであるため、高校での新しい生活に期待を持って過ごしている1年次には高くなり、学校生活にも慣れて進路に迷うこともある2年次には低くなり、進路が決まったり、希望する進路の実現に向けて努力を重ねていたり、3年間の高校生活を振り返って自らの成長を感じることができる3年次には高くなるという、高校生に一般的に想定できる心理状態の影響である。もう一つは、1年目の3月から2年目の1学期途中までの新型コロナウイルス感染防止対策としての一斉休校の影響という今回に特有の理由である。この一斉休校期間中は、通常の学校生活が送れず、新型コロナウイルス感染症への不安も抱えて過ごさざるを得なかったと思われ、そのことが影響した可能性もある。そのいずれの影響であるのか、あるいはどちらも影響しているのかなどは今回のデータから明らかにすることは困難である。

さらに、2019年度、2020年度、2021年度の全ての調査に回答した生徒に関するデータ（83件）を用い、共分散構造分析（交差遅延モデル）を用いて潜在変数間の因果関係を検討したが、うまく分析できなかった。理由としては、サンプル数が十分でないこと、複数の因子が2年目に落ち込んで3年目に上昇するという推移を経ていることなどを想定している。

3. 生野高校に関する分析結果

生野高校の2019年度入学生については、2019年7月～9月、2020年7月～9月、2021年10月～11月の3時点のデータが得られており、それぞれの年度の有効回答数は75(2019年度)、71(2020年度)、67(2021年度)である。

まず、各年度のデータごとに41項目を抽出し、最尤（さいゆう）法・オブリン回転による探索的因子分析を行った。2020年度データのKMO関数の実行結果から、MSA for each itemの値が0.5より低かった3問（Q61、Q66、Q67）を除き、残りの38項目で再度各年度のデータについて最尤（さいゆう）法・オブリン回転による探索的因子分析を行った結果、「探究取組」「地域貢献意欲」「協働・自己肯定」「主体性・学習態度」の4因子が妥当と考えられた。

この4因子を用いて、各年度のデータに対して確認的因子分析を行った。適合度指標を検討した結果、当てはまりの良いモデルは、表4のとおり、21項目を用いたモデルとなった。

図1の関係図に照らしても、「探究取組」が地域との関係では「地域貢献意欲」を高め、探究学習への取組を通じて「協働」性が高まることにより「自己肯定」感も高まり、「主体性・学習態度」が向上する、という影響関係の分析が可能となる因子構造と言える。

次に、因子分析の結果を踏まえ、2019年度、2020年度、2021年度の全ての調査に回答した生徒に関するデータ（67件）を用いて3年間の尺度得点を示したのが表5、推移をグラフ化したものが図3である。

表4 「高校魅力化システム」 確認的因子分析の結果 (生野高校)

	1年目 (19年度)		2年目 (20年度)		3年目 (21年度)
探究取組因子					
自主的に調べものや取材を行う	0.65		0.68		0.68
学校外のいろいろな人に話を聞きに行く	0.79		0.71		0.80
自分の考えを文章や図表にまとめる	0.70		0.76		0.75
話し合った内容をまとめる	0.81		0.82		0.76
活動、学習のまとめを発表する	0.75		0.73		0.71
生徒同士で活動、学習の振り返りを行う	0.74		0.54		0.76
地域の魅力や資源について考える	0.76		0.70		0.89
地域の課題の解決方法について考える	0.66		0.74		0.86
日本や世界の課題の解決方法について考える	0.68		0.54		0.78
地域貢献意欲因子					
地域をよりよくするため、地域における問題に関わりたい	0.79		0.82		0.79
将来、自分の住んでいる地域のために役に立ちたいという気持ちがある	0.68		0.82		0.86
住んでいる地域の文化や暮らしの価値ある部分を、自らの手で未来に伝えていきたい	0.82		0.76		0.76
地域や社会で起こっている問題やできごとに関心がある	0.72		0.58		0.84
将来、自分のいま住んでいる地域で働きたいと思う	0.71		0.75		0.76
協働・自己肯定因子					
自分の考えをはっきり相手に伝えることができる	0.67		0.59		0.54
友達の前で自分の意見を発表することは得意だ	0.74		0.70		0.68
自分にはよいところがあると思う	0.53		0.72		0.85
私は、自分自身に満足している	0.63		0.44		0.79
主体性・学習態度因子					
自分とは異なる意見や価値を尊重することができる	0.50		0.82		0.66
授業で分からないことについて、自分から質問したり、分かる人に聞きにいったりした	0.68		0.40		0.76
授業で興味・関心を持った内容について、自主的に調べ物を行った	0.68		0.54		0.68

19年度：GFI=0.746, AGFI=0.679, CFI=0.844, RMSEA=0.094

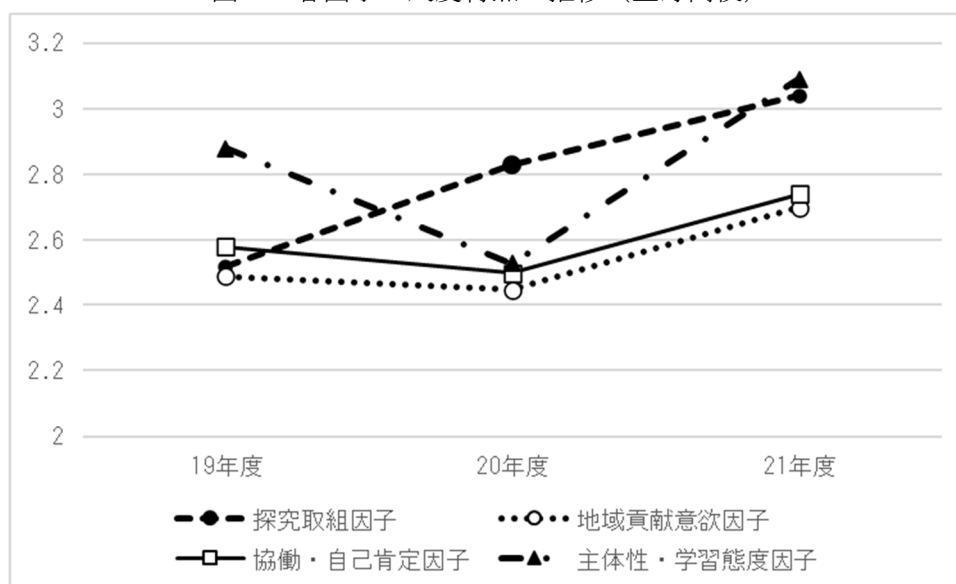
20年度：GFI=0.744, AGFI=0.677, CFI=0.850, RMSEA=0.084

21年度：GFI=0.729, AGFI=0.659, CFI=0.872, RMSEA=0.096

表5 各因子の尺度得点 (生野高校)

	19年度	20年度	21年度
探究取組因子	2.52	2.83	3.04
地域貢献意欲因子	2.49	2.45	2.7
協働・自己肯定因子	2.58	2.5	2.74
主体性・学習態度因子	2.88	2.53	3.09

図3 各因子の尺度得点の推移（生野高校）



山北高校同様、探究取組因子が一貫して上昇している一方で、その他の因子は1年目から2年目にかけて低下した後、2年目から3年目は上昇し、結果として3年目には1年目より高くなっている傾向が見られる。それぞれの理由についても山北高校と同様に考えられる。

生野高校についても、2019年度、2020年度、2021年度の全ての調査に回答した生徒に関するデータ（67件）を用い、共分散構造分析（交差遅延モデル）を用いて潜在変数間の因果関係を検討したが、うまく分析できなかった。こちらの理由についても、山北高校と同様の想定をしている。

4. 小括

以上、本節の分析から示唆されることは、①事業の対象となった3年間を通じて地域との協働による探究学習へ取り組んだという生徒自身の自己認識が高まっていることから、取組自体は適切に行われていたこと、②探究学習に取り組んでいても、地域貢献意欲や協働性・自己肯定感、主体性・学習態度についての生徒自身の自己評価は2年次に低下していたこと、③3年次には地域貢献意欲、協働性・自己肯定感の高まりや主体性・学習態度の向上が見られること、である。

ただし、②や③が生じた理由は今回の分析から結論付けることができなかった。特に、③が探究学習によって生じているという結果を導くことができなかったことが今回の分析の限界であり、今後の課題としたい。

3節 学校独自の調査結果に基づく分析と考察

1. 収集したデータの種類と分析方法

山北高校では、「地元への興味・関心及び探究的学びに関するアンケート」と題したアンケートを2019年度に2回（4月，2月），2020年度に1回（2月），2021年度に1回（7月）実施した。質問項目は回によって異なるが，学びに関する認識を問う項目は16~20項目あり，その他職業選択・進路選択に関する1項目及びコロナウイルスに関する2項目がある。それぞれの質問は4件法（「4：ある」，「3：どちらかといえばある」，「2：どちらかといえばない」，「1：ない」など）で回答するものとなっている。本稿で分析する4波共通で回答を得た質問項目の内容は，以下のとおりである。

表6：山北高校での質問項目

「地元への興味・関心及び探究的学びに関するアンケート」	
①	山北町のこと（自然・文化・歴史・産業・地域活動など）について，興味や関心を持っていますか。
②	山北町の抱える課題について，感じたり，考えたりしたことはありますか。
③	山北町をよりよくするために，山北町の問題解決に関わりたいと思いますか。
④	家族や友人以外の山北町の人と交流した（山北町の行事や催しなどに参加した）ことがありますか。
⑤	山北町で生活したい（住みたい）と思いますか。
⑥	山北町に関係する仕事や職業に就いてみたいと思いますか。
⑦	山北町の役に立ちたいと考えていますか。
⑧	山北町のこと好きですか。
⑨	自分の関心のあることについて，自主的に知ろうとしたり，やってみようとしていたりしますか。
⑩	身の回りにある課題を発見し，その解決に向け，取り組むことができますか。
⑪	自分のたてた目標の達成に向けて，計画的に取り組むことができますか。
⑫	今までに身の回りにある課題の解決方法について，自ら考え，行動し，解決したなどの体験はありますか。
⑬	グループなどで協力しながら，学習や活動を行うことができますか。
⑭	身の回りのことがらに関心を持ち，身近な人々や地域の取組などに関わったり，協力したりすることができますか。
⑮	幅広い年齢の人々と関わり，相手の意見や考えを尊重し，思いやりを持って接することができますか。
⑯	これまでの学習活動において，課題の設定・情報の収集・整理や分析・まとめや表現などの活動を繰り返していく学習や活動に取り組むことができましたか。

生野高校では、「ふるさと意識アンケート」と題したアンケートを年間 2 回（7 月、12 月）実施した。質問項目は全部で 20 項目あり、それぞれ 5 件法（「5：とてもそう思う」、「4：どちらかというと思う」、「3：どちらともいえない」、「2：どちらかというと思わない」、「1：そう思わない」）で回答、同時にその選択肢を選んだ理由を自由回答で答えるものとなっている。質問項目の内容は、以下のとおりである。なお、2020 年度に質問項目を追加しており、6 時点の推移を見ることができる項目は⑤～⑨、⑪～⑯である。

表 7：生野高校での質問項目

「ふるさと意識アンケート」の質問項目	
①	ふるさとの人々と交流する機会がありますか？
②	ふるさとの歴史・観光資源などに関する知識が身についていると思いますか？
③	ふるさとに魅力や誇りを感じますか？
④	あなたは、自分が住んでいる地域社会の一員であると強く思いますか？
⑤	ふるさとに何か貢献したいですか？
⑥	ふるさとが抱える課題に関心がありますか？
⑦	ふるさとが抱える課題を解決したいと思いますか？
⑧	進学のために一度外に出るが、将来的には戻って、今のふるさとに住み続けたいですか？
⑨	ふるさとで働きたいと思いますか？
⑩	ふるさとには自身が将来活躍できる場所・環境があると思いますか？
⑪	インターネットなどを使って調査することに自信はありますか？
⑫	ワードやパワーポイントなどのソフトウェアを使うことに自信はありますか？
⑬	物事を分析することに自信はありますか？
⑭	フィールドワークなどでの外部の方とのコミュニケーションをとることに自信はありますか？
⑮	自分の考えを伝えたり、人の意見を聞いたりすることに自信はありますか？
⑯	自分から行動することに自信はありますか？
⑰	一年前の自分と比べて、職業や進路のイメージがわくようになったと思いますか？
⑱	職業選択・進路選択に関して、人に尋ねたり、自分で調べるようになったと思いますか？
⑲	各教科の授業で学ぶ内容は、ふるさとの課題解決の役に立つと思いますか？
⑳	各教科の授業で出されたレポートや課題を少しでも良いものに仕上げるよう努力するようになりましたか？

分析の方針としては、当初、学年間で傾向の異同があるかを検討する計画であったが、2020 年度及び 2021 年度については、両校ともにコロナ禍により年度当初の認識を聴取することができなかった。そこで、以下の分析では、事業期間の 3 年間に在学していた 2019 年度入学生の変化を中心とした分析結果を示す。具体的には、当該学年については、山北高校では 4 時点でのデータを、生野高校については 6 時点のデータを用いることができる。

本分析は、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の下で実施された取組が生徒の意欲に対して与えた効果を示すことを目的とするものであり、両校での取組内容も大きく異なっていることから、両者の比較を行うものではない。しかしながら、効果を検討する上で共通するアウトカムを整理することは解釈上有用であるため、便宜のため、以上の学校が独自に行った調査項目を表8に示すように「地域課題に関する認識」「課題経験／定住・就業に関する認識」「学びに対する態度」の三つに分類して分析結果を示す。

表8：質問項目の分類

	山北高校	生野高校
地域課題に関する認識	①地域課題への興味関心 ③地域課題の解決意欲 ⑦地域への貢献意欲 ⑧地域への好感度	⑥地域課題への関心 ⑦地域課題の解決意欲 ⑤地域への貢献意欲 ③ふるさとへの魅力や誇り ④ふるさとへの同一性感覚
課題経験／定住・就業に関する認識	②地域課題を感じたり考えたりする経験 ④町民との交流経験 ⑤地域への居住意思 ⑥地域への就業意思	②地域に関する知識の獲得 ①地域の人々との交流経験 ⑧ふるさとでの将来的な居住意思 ⑨ふるさとでの就業意思 ⑩貢献できる環境の存在
学びに対する態度	⑨自らの関心事に対する自主的取組 ⑩身の回りの課題の発見と解決への取組 ⑪目標達成に向けた計画的取組 ⑫身の回りの課題解決に向けた行動の経験 ⑬グループで協力して学習活動を行う力 ⑭身の回りの物事に対する関心や取組への協力 ⑮幅広い年齢の人々とかかわり、意見や考えを尊重しながら思いやりを持って接する力 ⑯課題設定・情報収集・分析と表現の活動経験	⑯自分から行動することの自信 ⑰職業や進路のイメージ ⑱職業・進路選択に向けた自主的取組 ⑲教科学習との結びつきの意識 ⑳学習における向上心 ⑪インターネット利活用に対する自信 ⑫ソフトウェア利活用に対する自信 ⑬分析に対する自信 ⑭外部の人とのコミュニケーションに対する自信 ⑮表現力や聴く力

両校について共通で検討したのは、探究学習のテーマ別の推移である。山北高校では学校

選択科目で「地域防災」か「未病」を生徒が選択し、探究学習を行っている。また、生徒一人一人が「マイプロジェクト」と呼ばれる個人の探究学習にも取り組み、そのテーマがPR、医療・福祉、活性化・魅力化、観光・集客、高齢化、産業、子供、自然保存、住みやすい町、人口減少、人口増・若者呼び込み、特産品、防災・減災、その他の14種類に分かれている。生野高校では、探究活動を行う際に、生徒の興味・関心に基づいてグループ分けを行い、各グループが関心の高いテーマについて学習を行った（表9参照）。Aグループ～Jグループは生徒が主体的に活動することを重視した一方で、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業・地域魅力化型」により実施された授業や活動に対して余り興味・関心がないと回答した生徒はLグループに所属し、担当教員が主導しつつ、学校生活など身近なテーマを設定し、学習を行った。

表9：生野高校2020年度2年生のグループ分け

グループ番号	テーマ	人数
A	・ 朝来市のごみの捨て方	5人
B	・ 動物から身を守る ・ 中学生に農業被害を知ってもらう	7人
C	・ 遊びを通して高齢者と交流しよう ・ 地域の高齢者と料理を通して交流	8人
D	・ 関西の家族連れをターゲットに ・ 民宿まるつねの外国人向け田舎体験メニューを作る	8人
F	・ 竹田城下町	4人
G	・ 私たちが愛する神河町	2人
H	・ 僕たちの学校を変えよう ・ 指定靴下の改善策	8人
I	・ ながら運転減少計画	2人
J	・ オオサンショウウオ	9人
L	・ 生野高校活性化	18人

山北高校では生徒数が多く十分なサンプルサイズを確保できていることから、更に地域別・成績別に層化し変化の異同を観察した。地域別の推移については、同校が山北町を越えた地域から生徒を受け入れていることから、地域探究学習の効果が居住地域ごとに異なることが予想される。そこで、生徒の居住地域を山北町、松田町、大井町、開成町、南足柄市、小田原市、その他県西地区（真鶴町、湯河原町、箱根町、中井町）、及びそれ例外の8地域に分けて分析を行った。成績別の推移については、同校で年3回実施しているベネッセの模試の成績から、同校が設定する学習到達ゾーン(GTZ)で生徒を分類し、分析を行った。

生野高校では生徒数が少ないためサンプルサイズが山北高校に比べて小さいが、より多くの時点のデータを取得することができている。そこで、2018年度入学生の2・3年時のデータや、2020年度入学生の1・2年時のデータと比較を実施し、本事業との関連を論じた。

2. 山北高校に関する分析結果

山北高校の2019年度入学生については、2019年4月、2020年2月、2021年2月、2021年7月の4時点における推移を見ることができる。なお、2020年度から2019年度のアンケートに質問項目を加えて実施しており、4時点の推移を見ることができる項目は16項目である。山北高校のアンケートは、Classiを用いたオンラインで回収されており、それぞれの年度の有効回答数は表10のとおりである。

表10：生野高校アンケートの有効回答数

	2019年度① (2019年4月)	2019年度② (2020年2月)	2020年度 (2021年2月)	2021年度 (2021年7月)
2019年入学生	194	184	186	144
2020年入学生	—	—	161	139
2021年入学生	—	—	—	89

(1) 全体の分析

2019年4月からの推移を見ると、⑦地域への貢献意欲、③地域課題の解決意欲や、⑧地域への好感度は低下傾向を示す。①地域課題への興味関心は初年次から2年次にかけて高まっているが、3年時になると低下する(図4)。一方、②地域課題を感じたり考えたりする経験や、④町民との交流経験は入学時に比べて高まり、探究活動を中心に行う時期には、⑤地域への居住意思や、⑥地域での就業意思も高まる。ただし居住意思や就業意思は、卒業が視野に入る3年次には低下している(図5)。こうした就業意思との関係に見られるように、関心・意欲の低下は生徒の成長過程に伴うものであるとも解釈できる。山北高校の場合は、より広域での進学・就職の選択肢が幅広く存在しており、探究活動で培った地域課題に関する経験が、卒業後の直接的な進路選択に与える影響は小さいものと考えられ、より一般的な生徒への教育効果の有無を論じることが必要である。

図4：2019年入学者の地域課題に関する認識の変化（①，③，⑦，⑧）

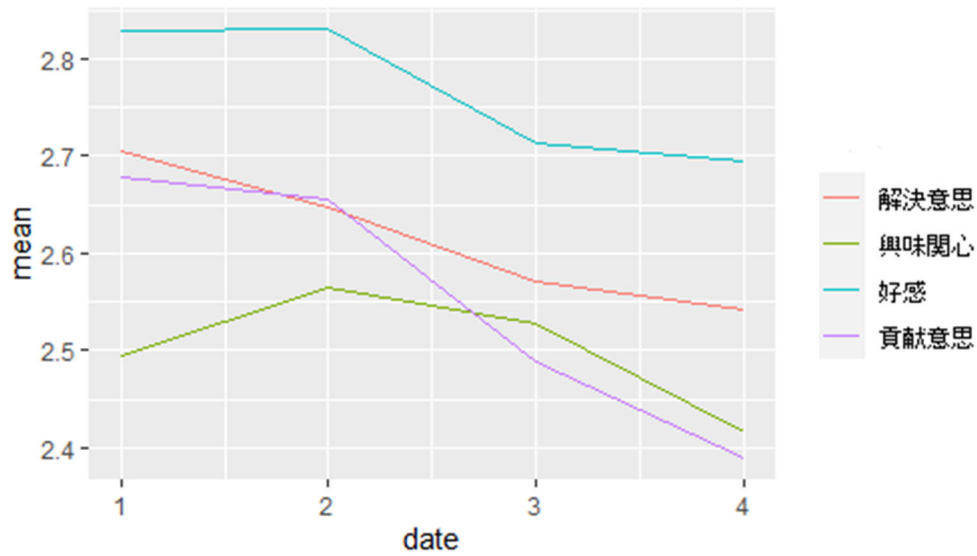
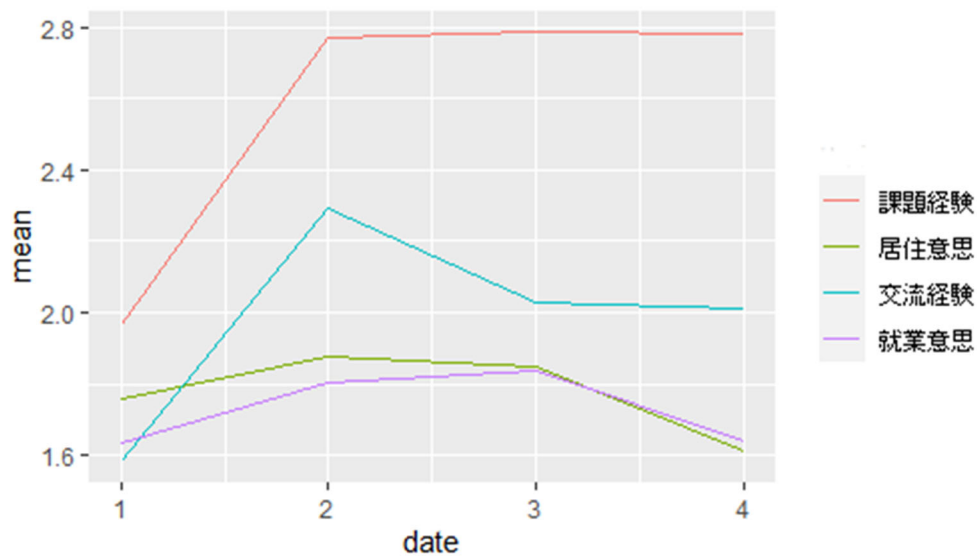
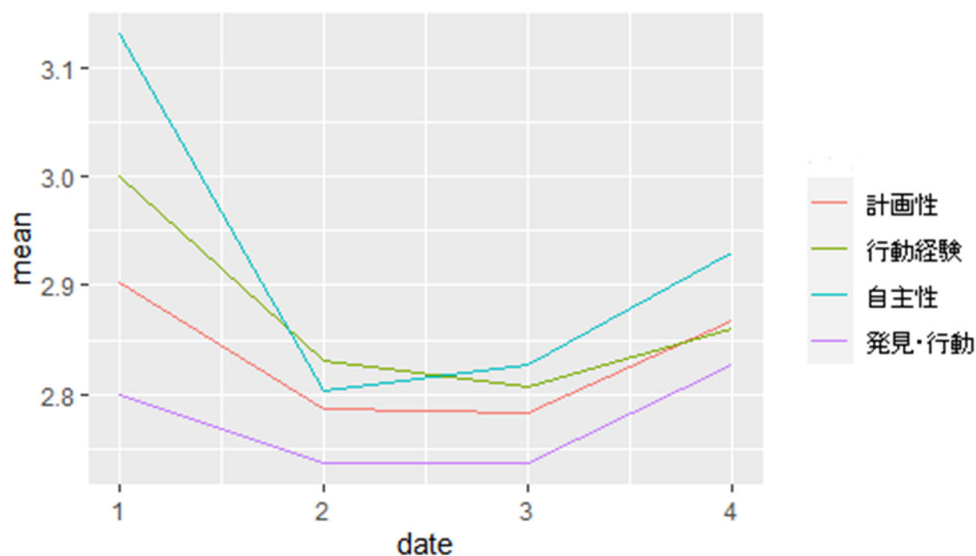


図5：2019年入学者の経験や、定住・就業に関する認識の変化（②，④，⑤，⑥）



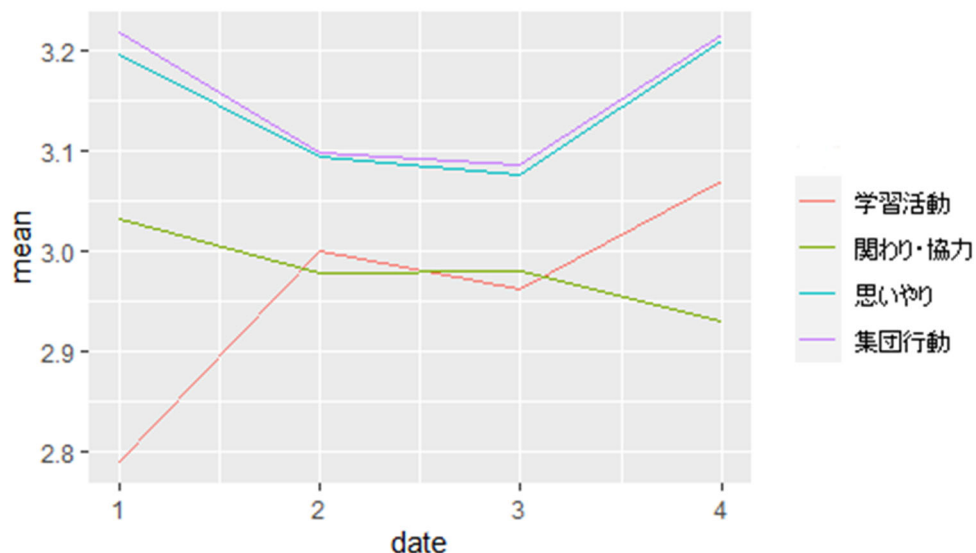
こうした2年次から3年次にかけての意識の変化の表れとして、学びに対する態度の項目の変化に着目することができる。図6に示すように、⑨自らの関心事に対する自主的取組、⑩身の回りの課題の発見と解決への取組、⑪目標達成に向けた計画的取組、⑫身の回りの課題解決に向けた行動の経験は、入学当初に高い水準を示すが、初年次の活動に取り組む中で回答としては低水準となる。しかし、2年次から3年次にかけてはいずれの項目も上昇している。

図6：2019年入学者の学びに対する態度の変化（⑨，⑩，⑪，⑫）



学習活動の自己評価では，図7に示すように，⑩課題設定・情報収集・分析と表現の活動経験は高まっている一方で，⑭身の回りの物事に対する関心や取組への協力という観点では低下しており，生徒の認識における興味・関心の低下と符合している。しかし，⑬グループで協力して学習活動を行う力や，⑮幅広い年齢の人々とかかわり，意見や考えを尊重しながら思いやりを持って接する力は学びへの態度と同様に，初年度にいったん低下した後は，2年次から3年次にかけて上昇している。

図7：2019年入学者の学びに対する態度の変化（⑬，⑭，⑮，⑯）



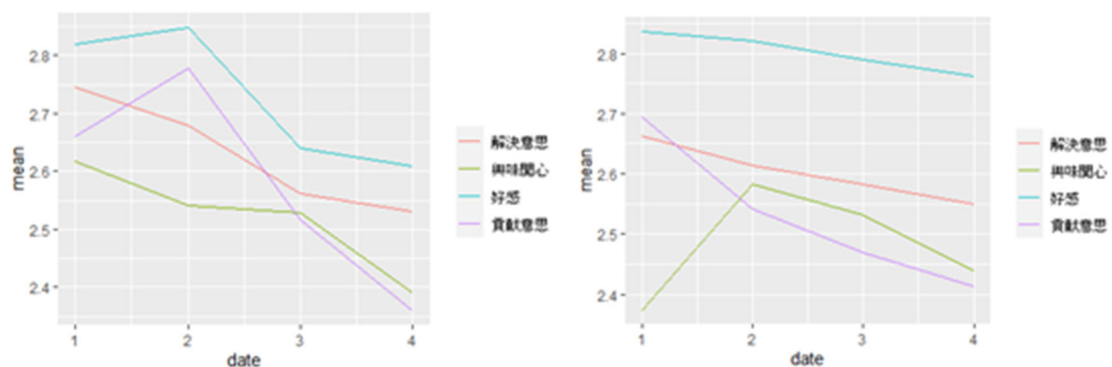
(2) 取り組んだテーマ別の分析

図8は、地域防災グループと未病グループで、上に示した認識の変化を分けて示したものであり、それぞれの段において左図が地域防災グループ、右図が未病グループを示す。第1段は、図4で示した地域課題に関する認識の変化について示したものである。③地域課題の解決意欲は両グループでほとんど違いはないのに対し、①地域課題への興味関心において入学当初の認識が大きく異なる。未病グループでは、興味関心が低かったものが1年次を通じて高まっており、これが図4に見られた全体の興味関心の向上に寄与している。他方、地域防災グループでは、⑦地域への貢献意欲が1年次を通じて高まっている。⑧地域への好感度は地域防災グループにおいて2年次にかけて顕著に減少しており、これは防災という地域の脆弱(ぜいじゃく)性に関する考察を伴うテーマについて研究を行ったためである可能性がある。第2段は、図5で示した学びの経験や、定住・就業に関する認識の変化について示したものである。これらの項目については、両グループ間で大きな差異は見られない。

第3段・第4段は、図6・図7で示した学びに対する態度の変化について示したものである。⑨自らの関心事に対する自主的取組、⑩身の回りの課題の発見と解決への取組、⑪目標達成に向けた計画的取組、⑫身の回りの課題解決に向けた行動の経験、及び⑬グループで協力して学習活動を行う力や、⑮幅広い年齢の人々とかかわり、意見や考えを尊重しながら思いやりを持って接する力について見られたV字型の傾向は、どちらのグループにおいてもみられるが、地域防災グループに比べて未病グループの方で早いタイミングで増加傾向に転じている。⑯課題設定・情報収集・分析と表現の活動経験の増加傾向は両グループに共通だが、全体で見られた⑭身の回りの物事に対する関心や取組への協力の低下傾向は、未病グループに発生しているものであり、地域防災グループではこの項目についても上昇傾向が維持されていることがわかる。

以上の結果は、両グループで共通のタイムスケジュールを設定していたとしても、学生の興味関心や貢献意思等に訴求し、学びに対する態度に変化をもたらさうるタイミングは探究学習の対象として設定するテーマにより異なることを示しているものといえる。

図8：地域防災・未病グループ別2019年入学者の認識の変化



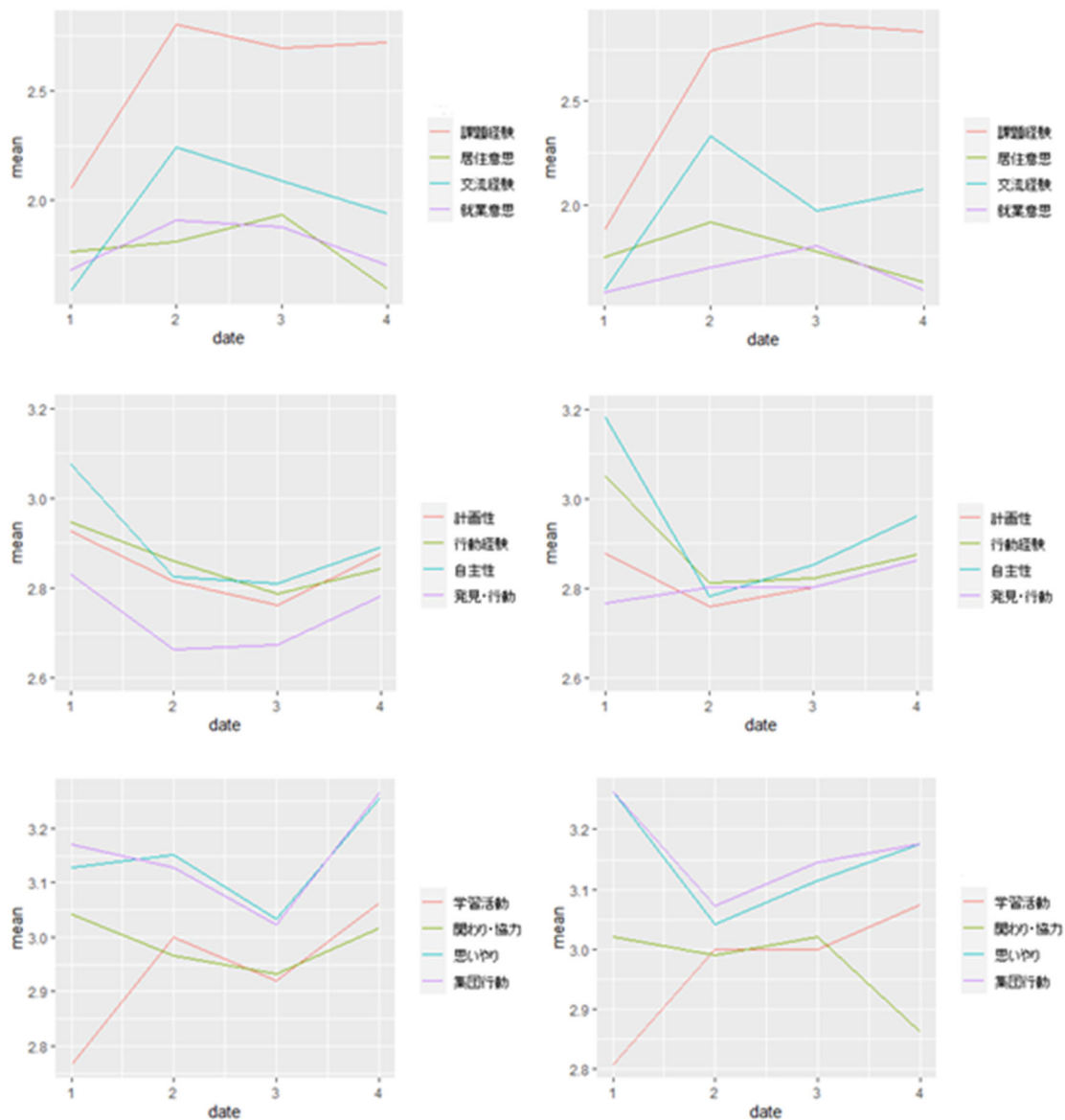
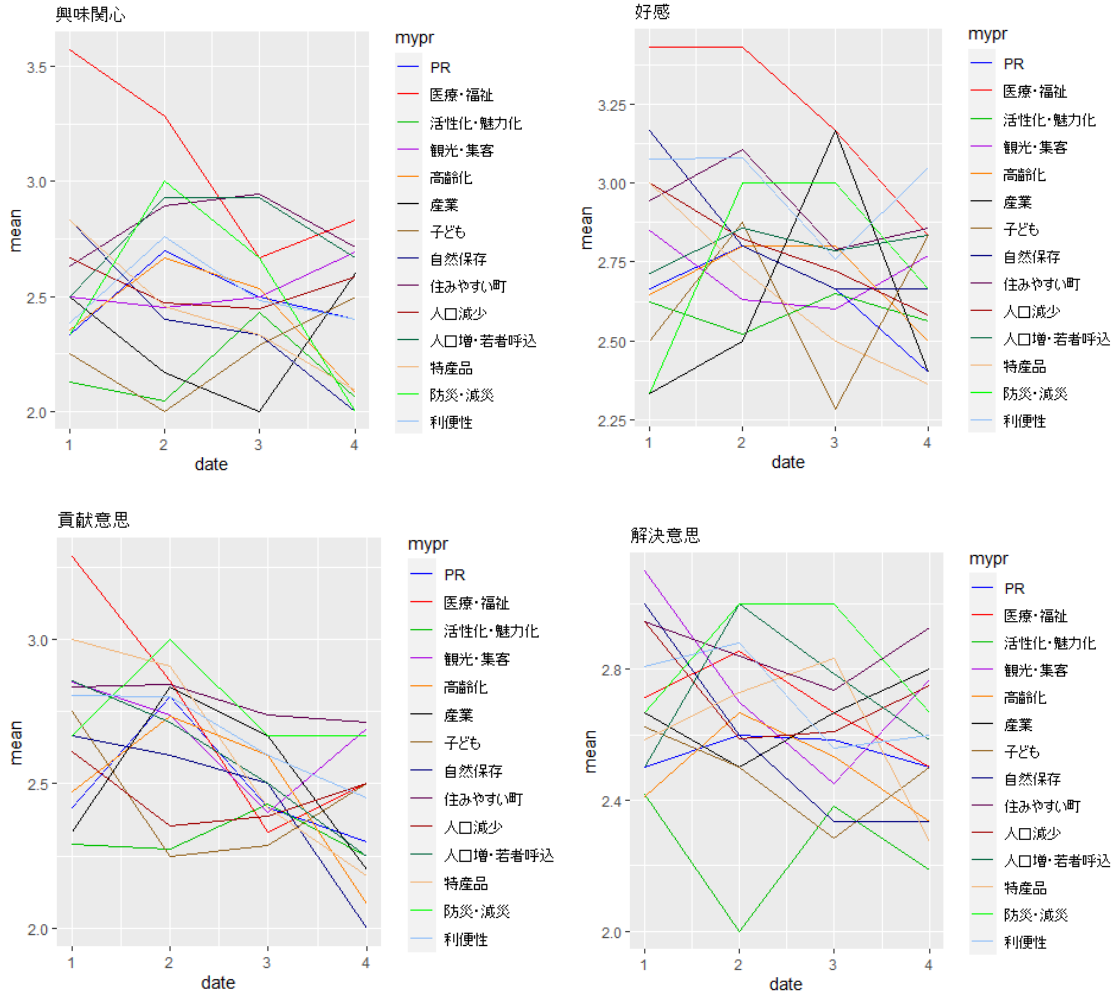


図9はマイプロジェクトで取り組んだより細かい探究課題のテーマ別に、図4で示した地域課題に関する認識の変化を示したものである。テーマによっては、全体の傾向と異なる傾向を示すものがあることがわかる。例えば、①地域課題への興味関心は全体では逆V字型の傾向を示しているが、医療・福祉、地域活性化・魅力化、産業、子供といったテーマではV字型の傾向が見られる。⑧地域への好感は、全体では減少傾向だが課題のテーマ別に変化が激しく、学習や学校生活を通じて地域に対する認識は流動的であるといえる。

同じく全体の単調減少傾向が見られる項目のうち、③地域課題の解決意欲では観光・集客・産業・子供・住みやすい町・人口減少といったテーマで、⑦地域への貢献意欲では、医療・福祉、観光・集客、人口減少、子供といったテーマでは最終学年にかけて増加傾向が見られる。これらは山北高校生の進学・就職先に関連するテーマが多く、地域への貢献意思を自らの将来と重ね合わせて回答している傾向がうかがえる。

図9：テーマ別 2019 年入学者の地域課題に関する認識の変化 (①, ③, ⑦, ⑧)



一方で、図10に示した経験や定住・就業に関する認識の変化については、グループ別の分析のときと同様、取り組んだテーマによって大きな相違は見られない。②地域課題を感じたり考えたりする経験や④町民との交流経験は、1年次の活動を通じて高まるが、その後継続するかはテーマによって異なっている。⑤地域への居住意思、⑥地域での就業意思は低下傾向又は逆U字であるが、居住意思については子供、自然保存といったテーマを選択した学生において、就業意思については観光・集客、産業、子供、住みやすい町といったテーマを選択した学生において増加している。

図 10：テーマ別 2019 年入学者の経験や定住・就業に関する認識の変化 (②, ④, ⑤, ⑥)

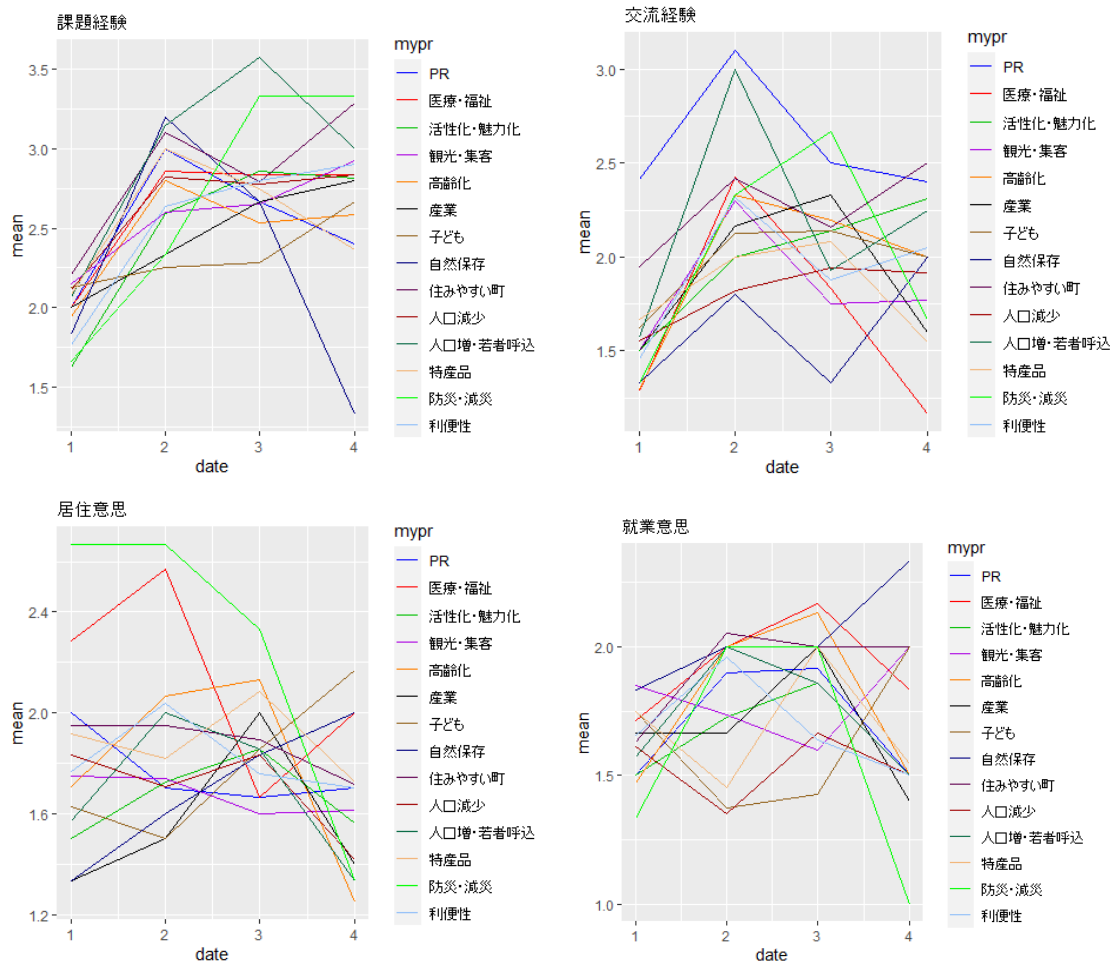


図 11・図 12 は同様にテーマ別に学びに対する態度の変化を示したものである。図 11 では、全体で V 字型の傾向が見られた⑨自らの関心事に対する自主的取組, ⑩身の回りの課題の発見と解決への取組, ⑪目標達成に向けた計画的取組, ⑫身の回りの課題解決に向けた行動の経験, 及び⑬グループで協力して学習活動を行う力や, ⑮幅広い年齢の人々とかかわり, 意見や考えを尊重しながら思いやりを持って接する力の各項目の変化について示している。⑮の思いやりについては、テーマにかかわらず V 字型の傾向が見られるが、その他の項目では、⑧地域への好感と同様、変動はテーマによって多様である。探究学習の内容もテーマによって様々であるほか、これらの設問で捉えられる学びへの態度は、必ずしも探究学習とのみ結びついて培われるものではないため、個別の経験による影響も大きな部分を占めると考えられる。

このような多様性は、全体で低下傾向が見られた⑭身の回りの物事に対する関心や取組への協力でも見られる (図 12)。これに対して、⑩課題設定・情報収集・分析と表現の活動経験については、全体で見られた上昇傾向が全てのテーマについて見られており、テーマ設定にかかわらず生徒自身が探究活動に取り組んだ自覚を持っていることがうかがえる。

図 11：テーマ別 2019 年入学者の学びに対する態度の変化 (⑨, ⑩, ⑪, ⑫, ⑬, ⑮)

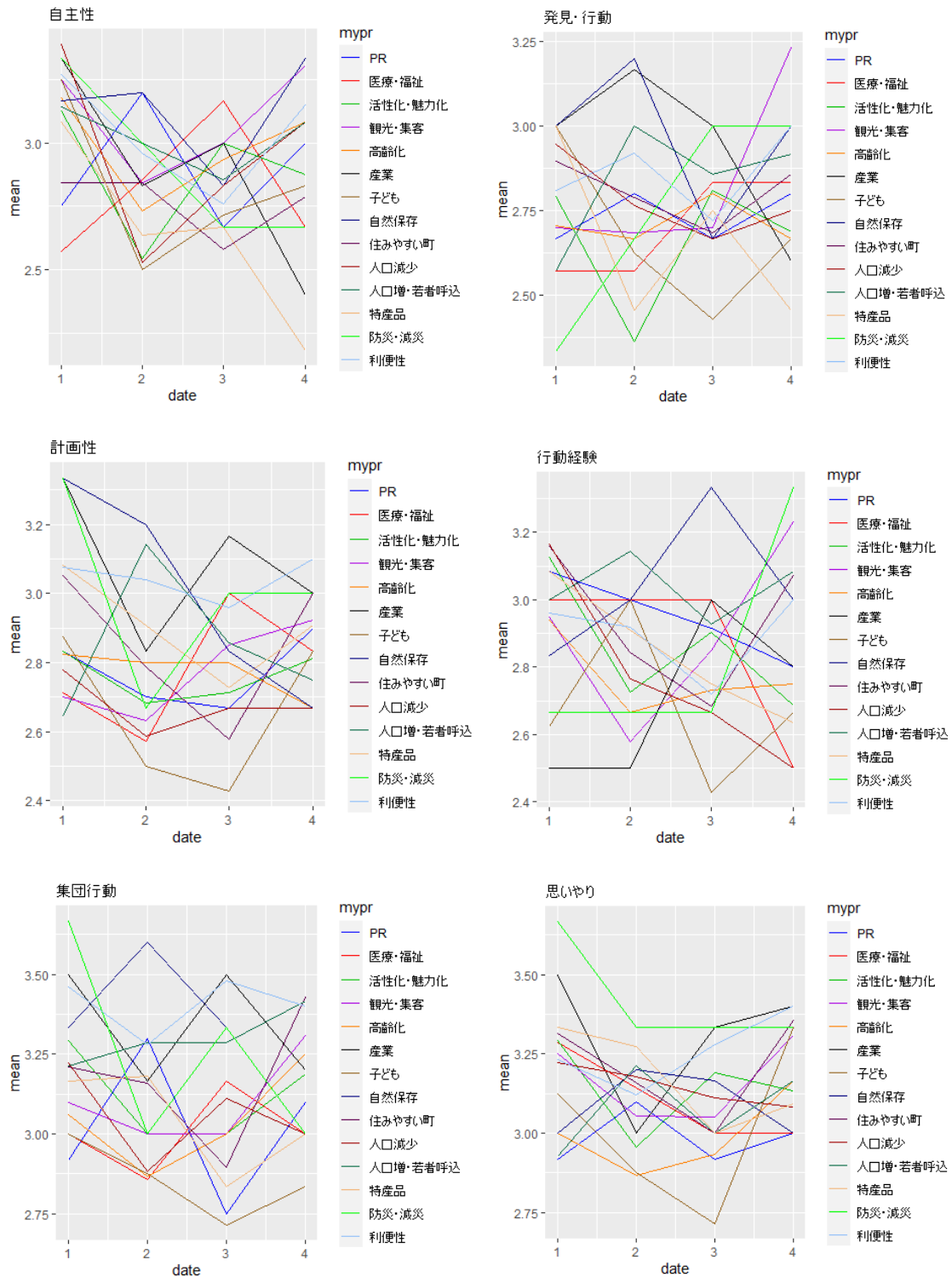
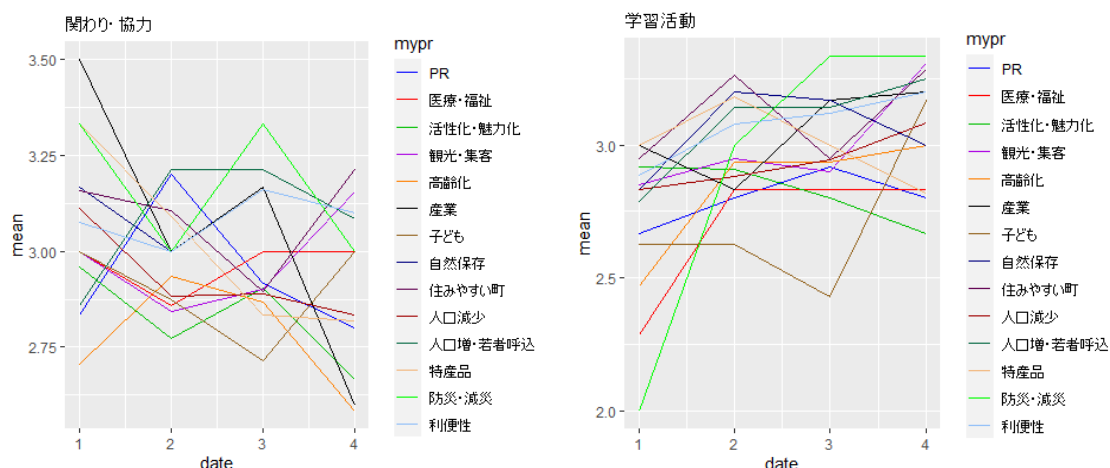


図 12：テーマ別 2019 年入学者の学びに対する態度の変化 (⑭, ⑯)



以上に見られたテーマ別の傾向のうち、山北高校の主要な進学・就職先に関連するテーマに取り組んだ生徒において、他のテーマと比べて修了時に向けて認識の向上が見られるという特徴について、テーマを大別し、認識の変化の差を統計的に検定した。ここでは、ここまでに言及した「医療・福祉、地域活性化・魅力化、産業、子供、観光・集客、住みやすい町、人口減少」のいずれかのテーマを選んだ生徒と、それ以外の生徒で比較を行っている。テーマ選択の時点で自己選択が行われることから、並行トレンドの仮定が成り立たなければ因果効果と解釈することはできないが、生徒間での相違についてはより明確となる。

表 11：テーマ別の「認識変化の差」の検定結果

	2019年4月 ↓ 2020年2月	2020年2月 ↓ 2021年7月		2019年4月 ↓ 2020年2月	2020年2月 ↓ 2021年7月
①興味関心	-0.29 (0.14)*	0.38 (0.15)*	⑨自主性	-0.19 (0.15)	0.24 (0.15)
②課題経験	-0.20 (0.18)	0.24 (0.17)	⑩発見・行動	-0.22 (0.12)	0.09 (0.14)
③解決意欲	-0.44 (0.13)**	0.37 (0.15)*	⑪計画性	-0.15 (0.14)	0.17 (0.15)
④交流経験	-0.24 (0.19)	0.21 (0.23)	⑫行動経験	-0.17 (0.12)	0.10 (0.16)
⑤居住意思	-0.14 (0.14)	0.13 (0.16)	⑬集団行動	-0.10 (0.10)	0.12 (0.12)
⑥就業意思	-0.25 (0.15)	0.41 (0.16)*	⑭関わり・協力	-0.22 (0.11)*	0.13 (0.13)
⑦貢献意欲	-0.14 (0.15)	0.36 (0.16)*	⑮思いやり	-0.18 (0.11)	0.14 (0.14)
⑧好感	-0.04 (0.14)	-0.02 (0.17)	⑯学習活動	-0.17 (0.11)	0.13 (0.12)

*p<0.05; **p<0.01

表 11 は、2019 年 4 月と 2020 年 2 月の間 (10 か月間) , 2020 年 2 月と 2021 年 7 月 (17 か月間) の変化 (認識の向上度合い) の差が、上記テーマを選んだ生徒において他の生徒に比べてどのくらい高いかの推定値を標準誤差とともに示している。上に示したとおり、これらのテーマを選択した生徒は、1 年次の活動を通じて全体的な認識を他の生徒に比

べて低下させる傾向にあるが(①地域課題への興味関心, ③地域課題の解決意欲では有意。これは入学当初における認識がこれらのテーマを選択した生徒で高いことも反映していることに注意が必要である), 1年次終了時から3年次夏にかけて, ①地域課題への興味関心, ③地域課題の解決意欲の水準が有意に回復するのみならず, ⑥地域での就業意思, ⑦地域への貢献意欲で有意な認識の向上が見られる。学びに対する態度の各項目では, どちらの変化についても有意差が見られないものの, 1年次の活動を通して認識が低下し, 1年次終了時から3年次夏にかけて認識が向上するという全体の傾向は, ⑧地域への好感以外の項目で一貫してみられ, 山北高校の主要な進学・就職先に関連するテーマに取り組んだ生徒において, 他の生徒に比べて認識のV字回復が見られることがわかる。なお, 2019年4月から2021年7月にかけての長期で見ると, いずれの変化の差も有意とはならない。これは, 入学当初における認識が全般的に高く, 特にこれらのテーマを選択した生徒で高いことに起因しており, 入学当初の認識をベースラインとして学習活動の効果を分析することの困難を示唆する。

(3) 地域別・成績別の分析

山北高校の場合は, 生野高校に比しても地域外の居住地から通学する学生が多く, 地域のアイデンティティも分散的である。そのような環境下において, 高校の立地する山北町の課題を素材に探究活動を行うことは, 居住地域による効果の差を生む可能性が考えられる。

図13は, 図4で示した地域課題に関する認識の変化を, 生徒の居住地別に示したものである。全体的な低下傾向が, 一部の地域に居住する生徒によってもたらされている項目として, ①地域課題への興味関心について, 大井町・松田町在住の生徒によって, ⑧地域への好感度の低下傾向について, 高校の位置する山北町や, 開成町, 南足柄町在住の生徒によって主にもたらされているようであるが, これら地域は山北地域と近接しており, これらの生徒の興味関心や好感度が低下している理由は不明である。一方, ⑦地域への貢献意欲や③地域課題の解決意欲の低下傾向は全体的なものであり, 先に示したように生徒の成長過程における認識の変容を反映するものであるとする解釈を裏付ける。唯一, その他の県西地域に居住する学生のこれらの認識は3年次にかけて高まっている。

図14は, 経験, 居住・就業意思の変化を同様に居住地別に示したものである。②地域課題を感じたり考えたりする経験は山北町在住の生徒は当初より高く, その他の地域の生徒は入学後に経験を高めている。これに対して, ④町民との交流経験は山北町在住の生徒のほか, 隣接する松田町在住の生徒も当初より高く, 3年次までこれら2町在住の生徒は他の地域に居住する生徒に比べて交流経験が多い。⑤地域への居留意思は山北町で高いほか, 開成町, 松田町在住の生徒で一時的に高まるが3年次には低い水準にある。⑥地域での就業意思と合わせて全体では最終学年に向けて低下しているが, 山北町居住の学生と, その他県西地域に居住する学生についてはいずれも上昇しており, 後者については前述の地域課題に関する認識の変化と符合する。

さらに, 図14に示す学びに対する態度の各項目でも, 他の地域の生徒の認識に顕著な変化は見られないのに対し, 山北町在住の生徒で上昇傾向が見られるほか, その他県西地域に居住する学生については1年次から3年次にかけて大きな上昇傾向が見られる点が際立っているが, 後者の傾向の背景要因は明らかではない。アンケートへの回答のみならず, 生徒

の学習活動の実態の評価が必要である。

図 13：居住地別 2019 年入学者の地域課題に関する認識の変化

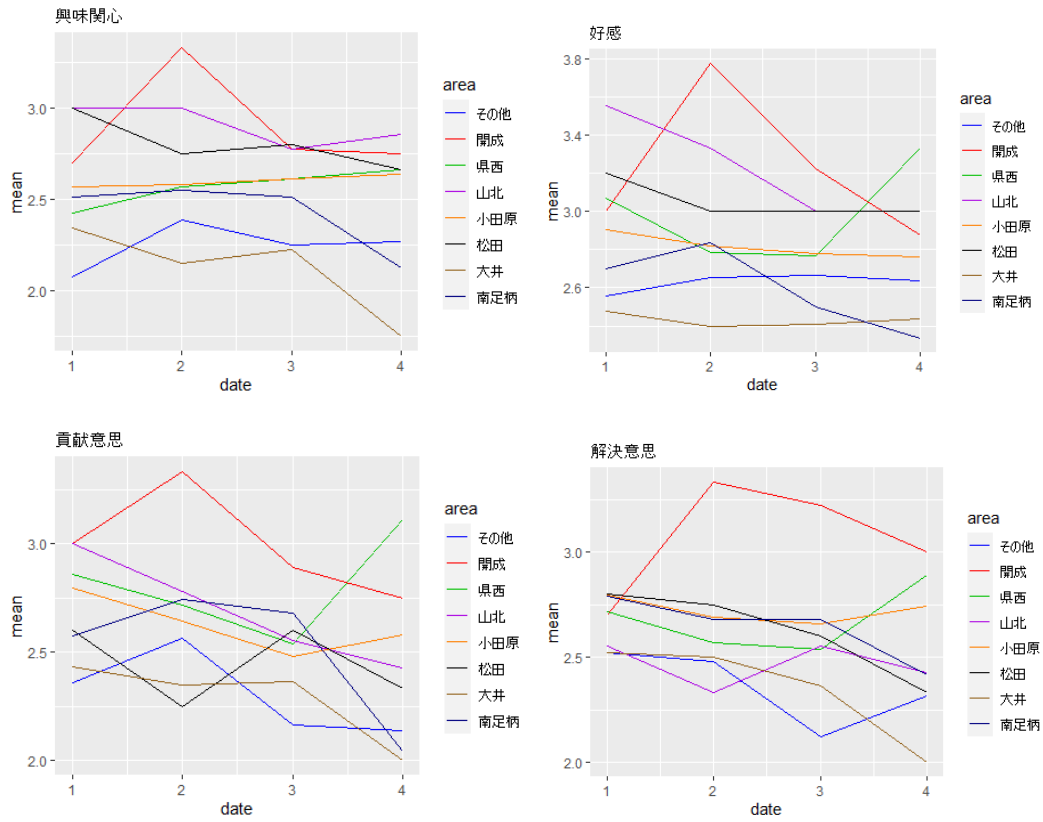
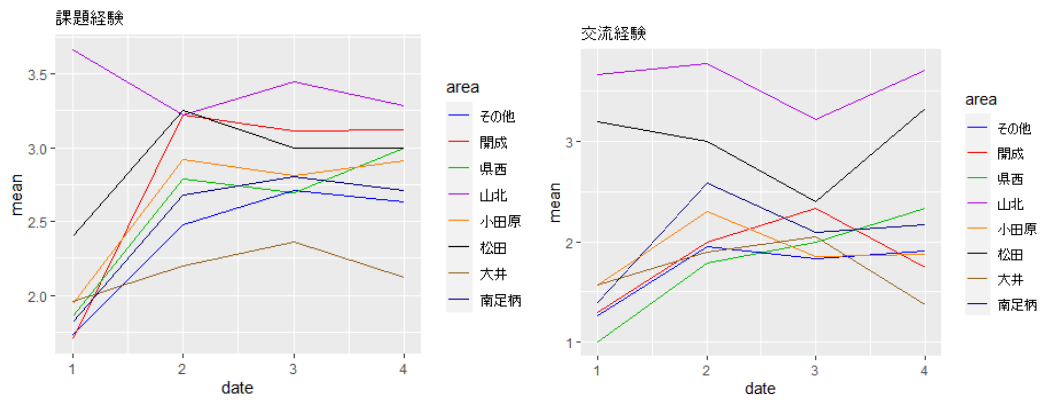


図 14：居住地別 2019 年入学者の経験，居住・就業意思に関する認識の変化



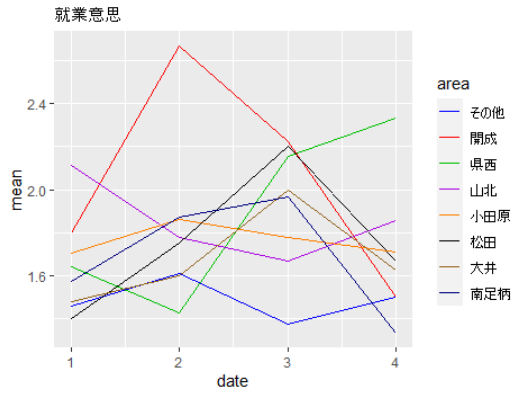
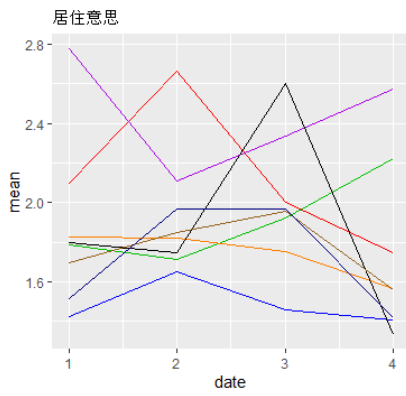
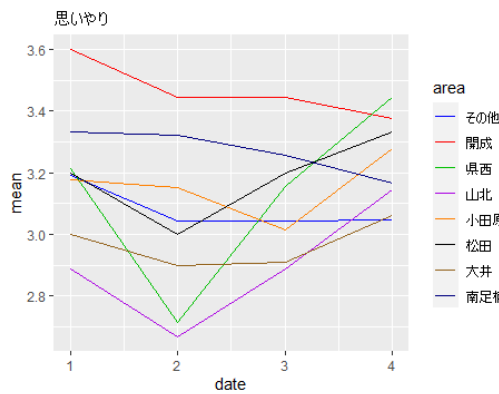
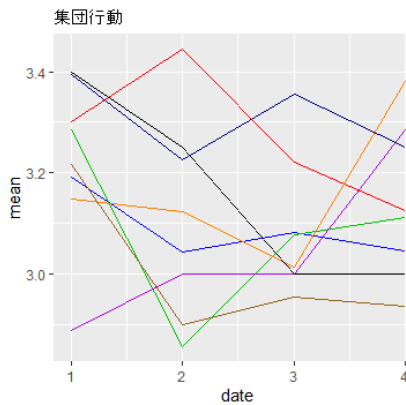
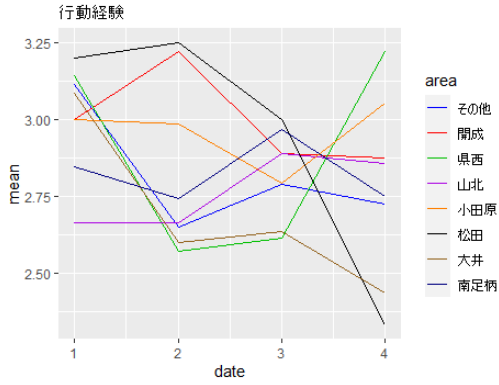
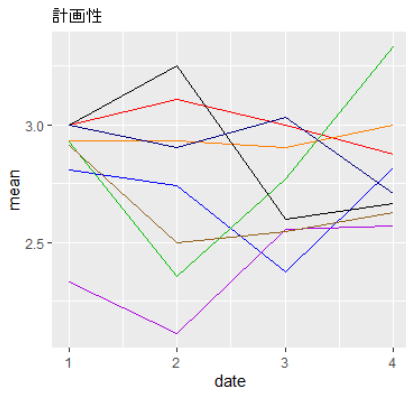
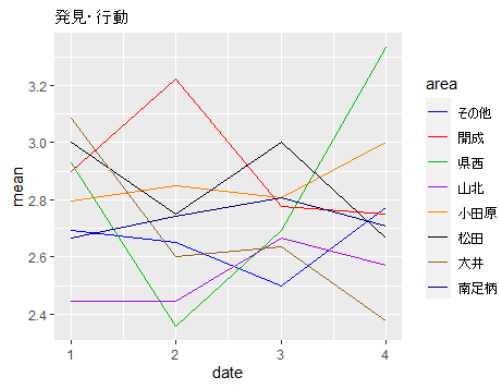
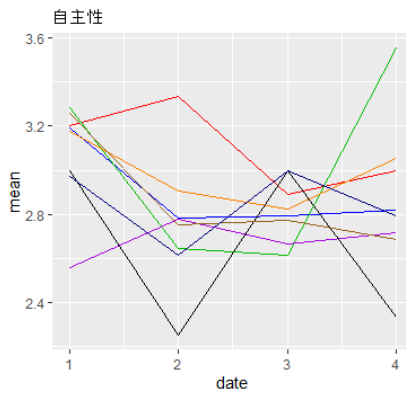
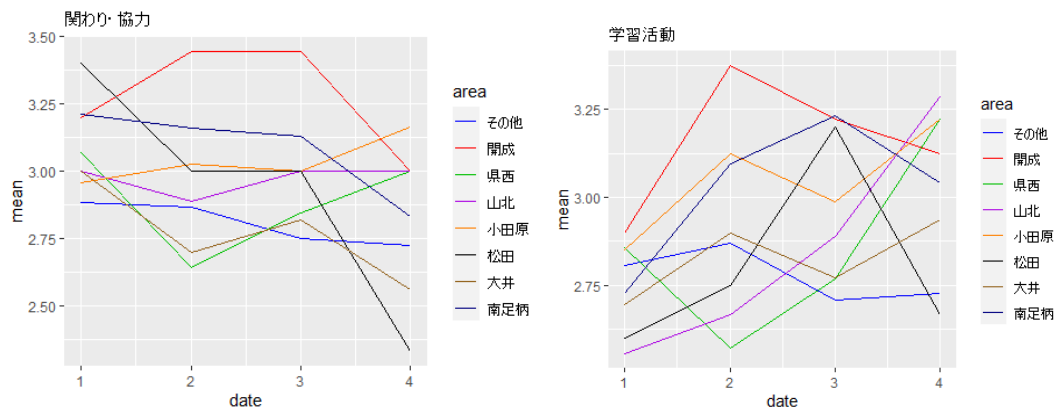


図 15：居住地別 2019 年入学者の学びに対する態度の変化





生徒の性質による認識変化の差異という観点からは、生徒の学力水準による探究学習の効果の差があるかどうかも重要な関心事項となる。山北高校の生徒については、ベネッセコーポレーションが実施する模試の成績によってそれぞれの学習到達ゾーン(GTZ)のデータがあり、2019年第一回の模試結果に基づく各層で生徒を分類して同様の分析を行った。なお、各層の人数をある程度確保するため、GTZでC1以上の層に位置する生徒を統合してC1+層とし、以下成績順に生徒はC2,C3,D1,D2,D3の6層のいずれかに分けられる。

図16は、図4で示した地域課題に関する認識や経験、居住・就業意思の変化を、生徒の成績(GTZ)別に示したものである。⑧地域への好感度の低下傾向は、成績中間層であるC3に属する生徒によって引き起こされており、前述のように実際には全体に低下しているというよりも生徒の学習や経験に基づきかなり流動的であることを示すものと考えられる。①地域課題への興味関心、⑦地域への貢献意欲や③地域課題の解決意欲の低下傾向はどの成績層においてもおおむね見られるが、特に際立っているのは成績最上位層におけるこれら項目の評価の低さである。これら意欲に関する項目は、成績と比例関係にはなく、むしろC3やD1といった中間層で高く、成績上位層と下位層では低くなる傾向が見られる。

図17は、経験、居住・就業意思の変化を同様に成績別に示したものである。②地域課題を感じたり考えたりする経験や④町民との交流経験も全体の傾向は類似するが、やはり成績中間層で高くなる傾向にあり、成績最上位層では低い。地域と結びついた長期的な行動については更にこの傾向が顕著であり、⑤地域での居住意思についてはC3とD1の層で、⑥地域での就業意思についてはC3、D1、D3の各層で3年次にも高い水準を保つ。

図 16 : 成績層別 2019 年入学者の地域課題に関する認識の変化

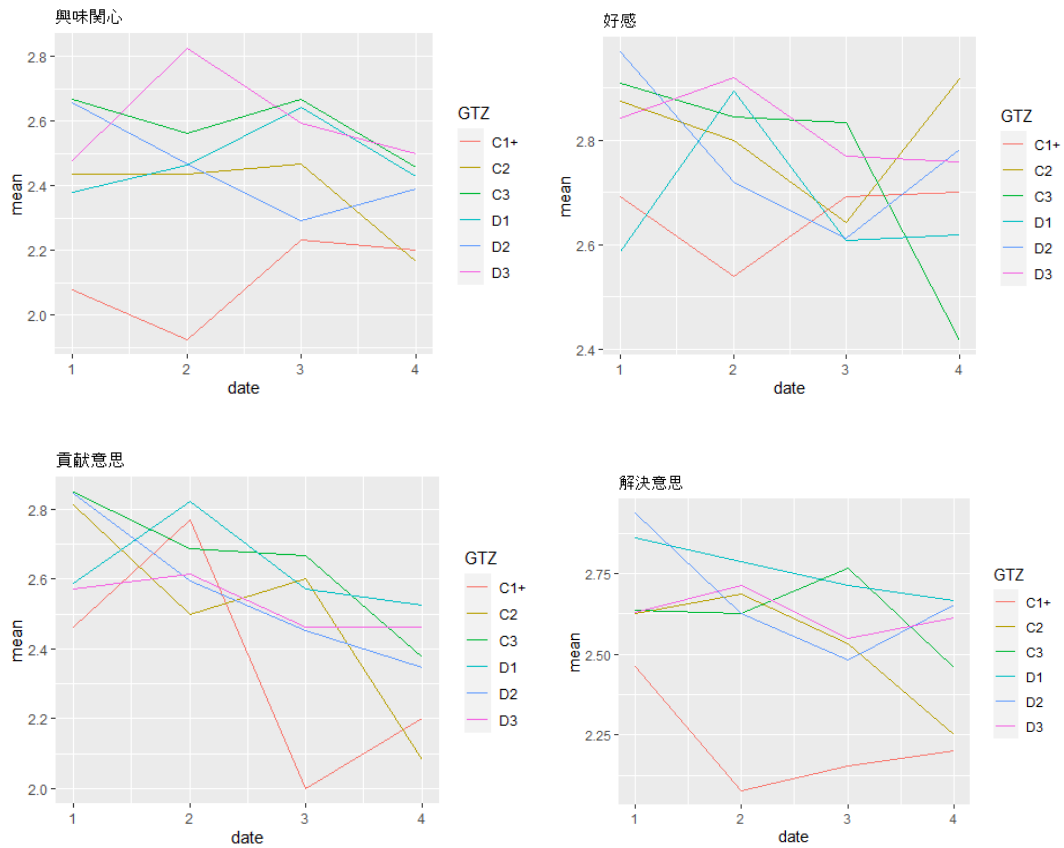
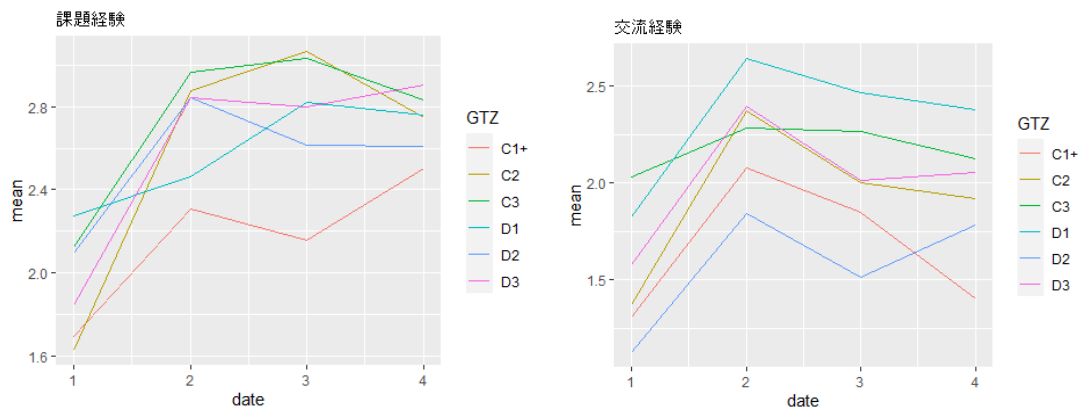


図 17 : 成績層別 2019 年入学者の経験, 居住・就業意思に関する認識の変化



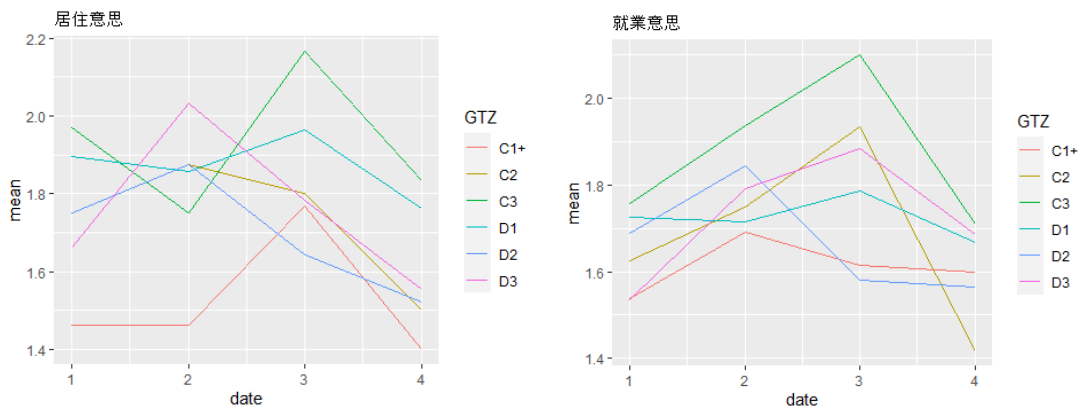
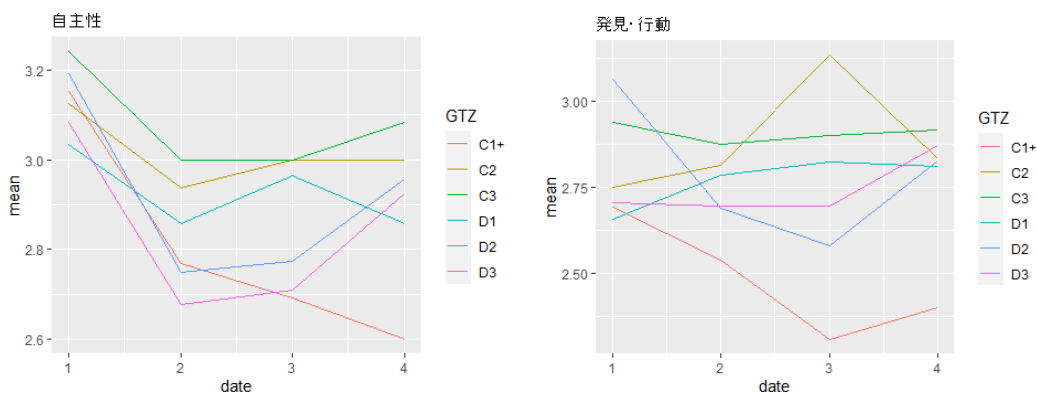
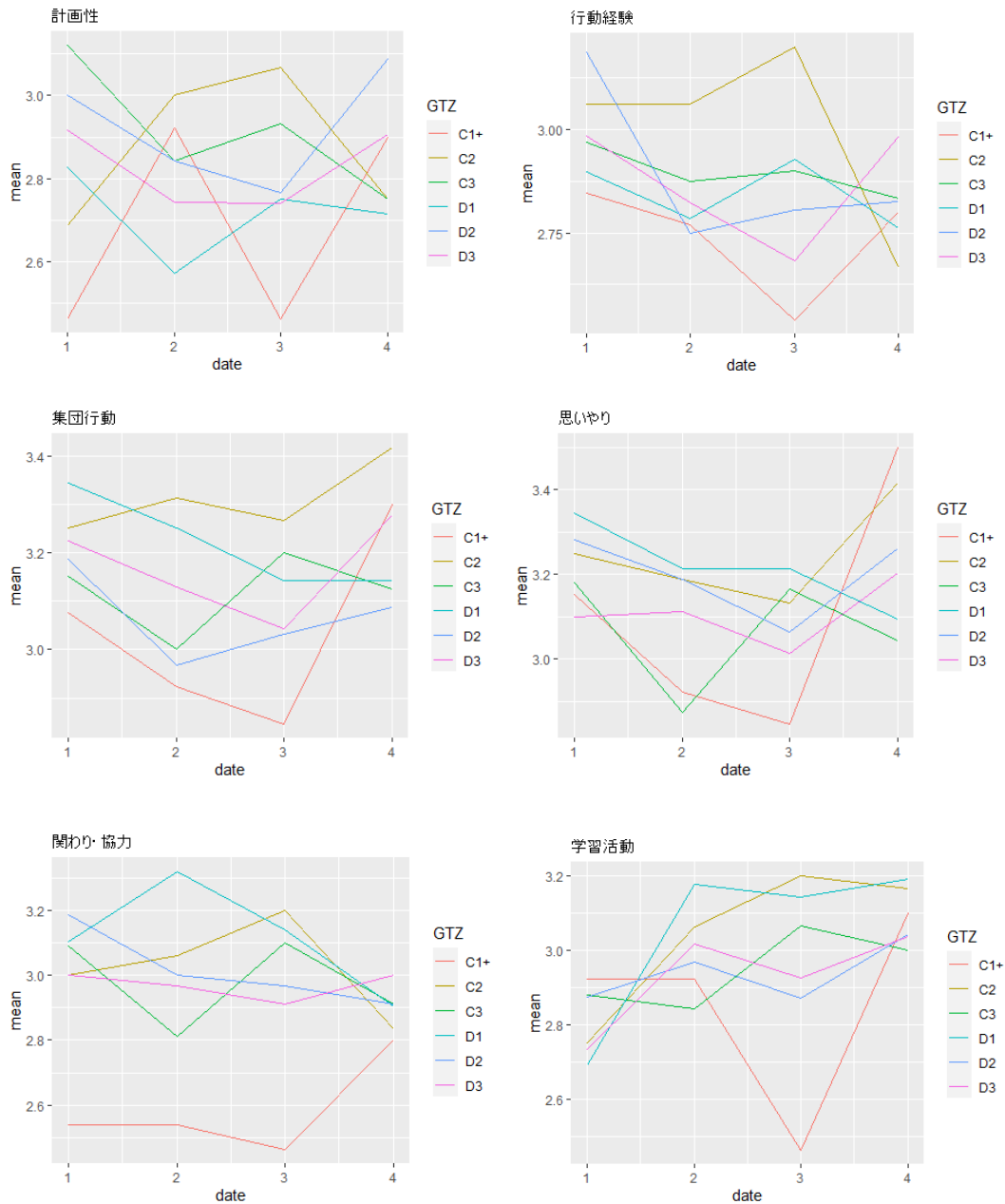


図 18 に示すように、学びに対する態度の各項目の変化を成績別に見ると、⑪目標達成に向けた計画的取組や⑫身の回りの課題解決に向けた行動の経験では成績別の格段の傾向は見られないものの、⑨自らの関心事に対する自主的取組や⑩身の回りの課題の発見と解決への取組、⑯課題設定・情報収集・分析と表現の活動経験といった項目で、上述の C3、D1 に該当する成績層や、その上位層に当たる C2 について、積極的な認識変化が見られることがわかる。これに対して、最上位層の C1+では水準や変化の傾向も消極的な方向であり、高校での学習活動が成績最上位層というよりもそれより下の成績層に訴求している可能性が示唆される。⑪目標達成に向けた計画的取組や⑫身の回りの課題解決に向けた行動の経験についても C1+層では低い評価が継続している。

興味深いことに、⑬グループで協力して学習活動を行う力や、⑮幅広い年齢の人々とかかわり、意見や考えを尊重しながら思いやりを持って接する力については、逆に成績上位層が全体の傾向である V 字型の傾向を形成しているほか、⑭身の回りの物事に対する関心や取組への協力についても最上位層のみで最終学年にかけて大きな上昇が見られ、これらの層に対して 2 年次から 3 年次にかけての高校での活動が影響を与えている可能性がある。ただし、最上位層である C1+層が回答する最終的な水準は他の成績層と同程度であり、ここでも当初の水準は他の成績層に比べて有意に低い状態が継続した上で最後に他の層と同様の水準に上昇してくるという変化を示している。

図 18：成績層別 2019 年入学者の学びに対する態度の変化





3. 生野高校に関する分析結果

生野高校の2019年度入学生については、2019年4月、2019年12月、2020年7月、2020年12月、2021年7月、2021年12月の6時点における推移を見ることができる。生野高校のアンケートは紙媒体で回収されたもので、各年度の有効回答数は表12のとおりである。生徒募集の形式に合わせて1組と2組で性質が異なるため、組別に分けて結果を示す。

表 12：生野高校アンケートの有効回答数

	2019年度① (2019年4月)	2019年度② (2019年12月)	2020年度① (2020年7月)	2020年度② (2020年12月)	2021年度① (2021年7月)	2021年度② (2021年12月)
2017年入学生	39	—	—	—	—	—
2018年入学生	59	51	53	52	—	—
2019年入学生	73	73	70	70	70	69
2020年入学生	—	—	57	57	56	55
2021年入学生	—	—	—	—	48	48

(1) 組別の分析

2019年4月からの推移を見ると、⑤ふるさとへの貢献意欲、⑥ふるさとの課題に対する関心、⑦ふるさとの課題解決意欲では2020年7月を除いて山北高校と同様に2年次の終わりに向けて低下の傾向が見られるが、3年次では再び向上しているほか(図19)、地域での定住・就業意向や学びに対する態度については一貫して増加傾向が見られる(図20・図21)。

図 19：2019年入学者のふるさとの課題に関する認識の変化(⑤, ⑥, ⑦)

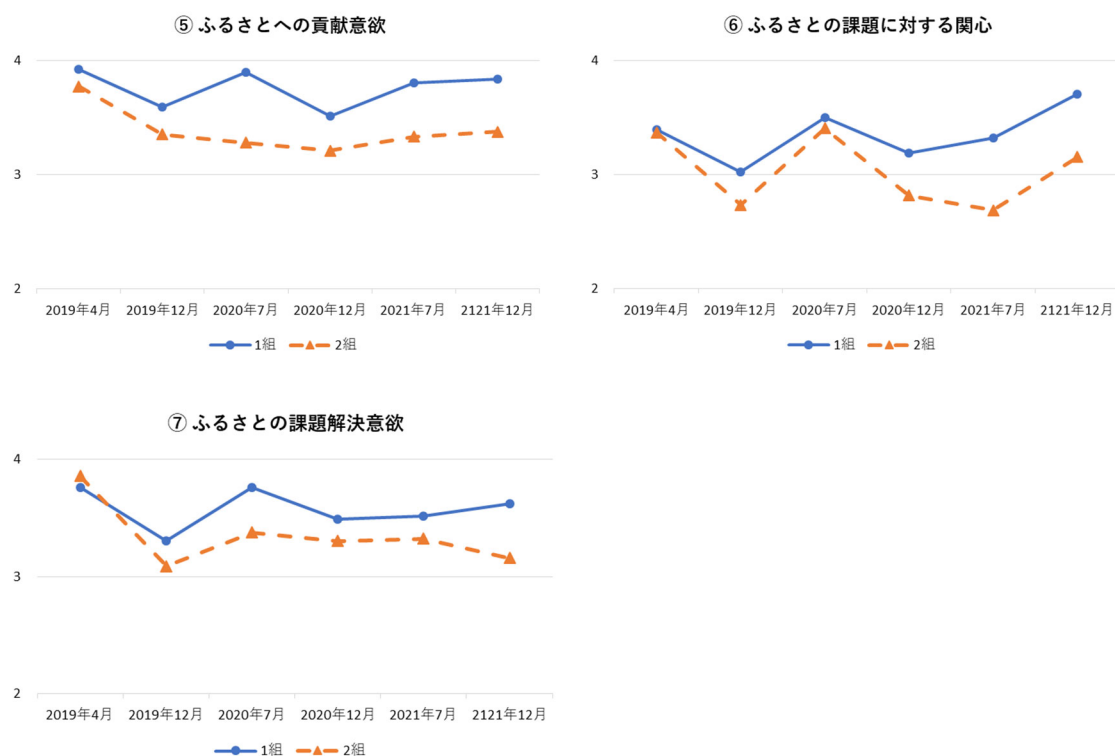


図 20：2019 年入学者の定住・就業に関する認識の変化（⑧，⑨）

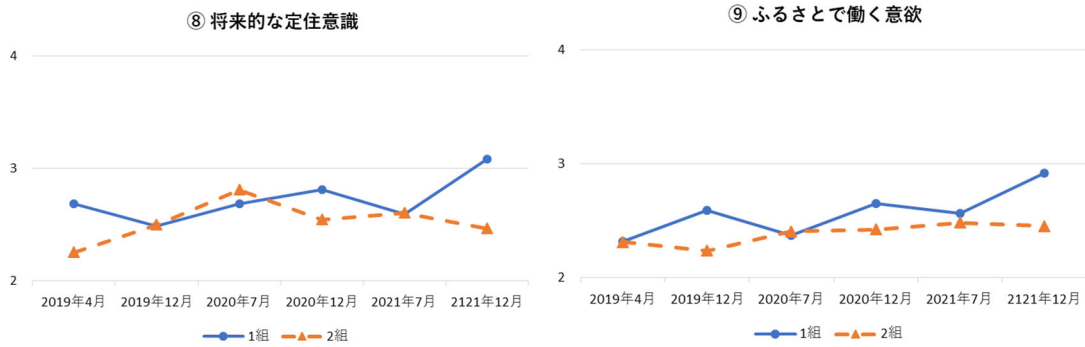
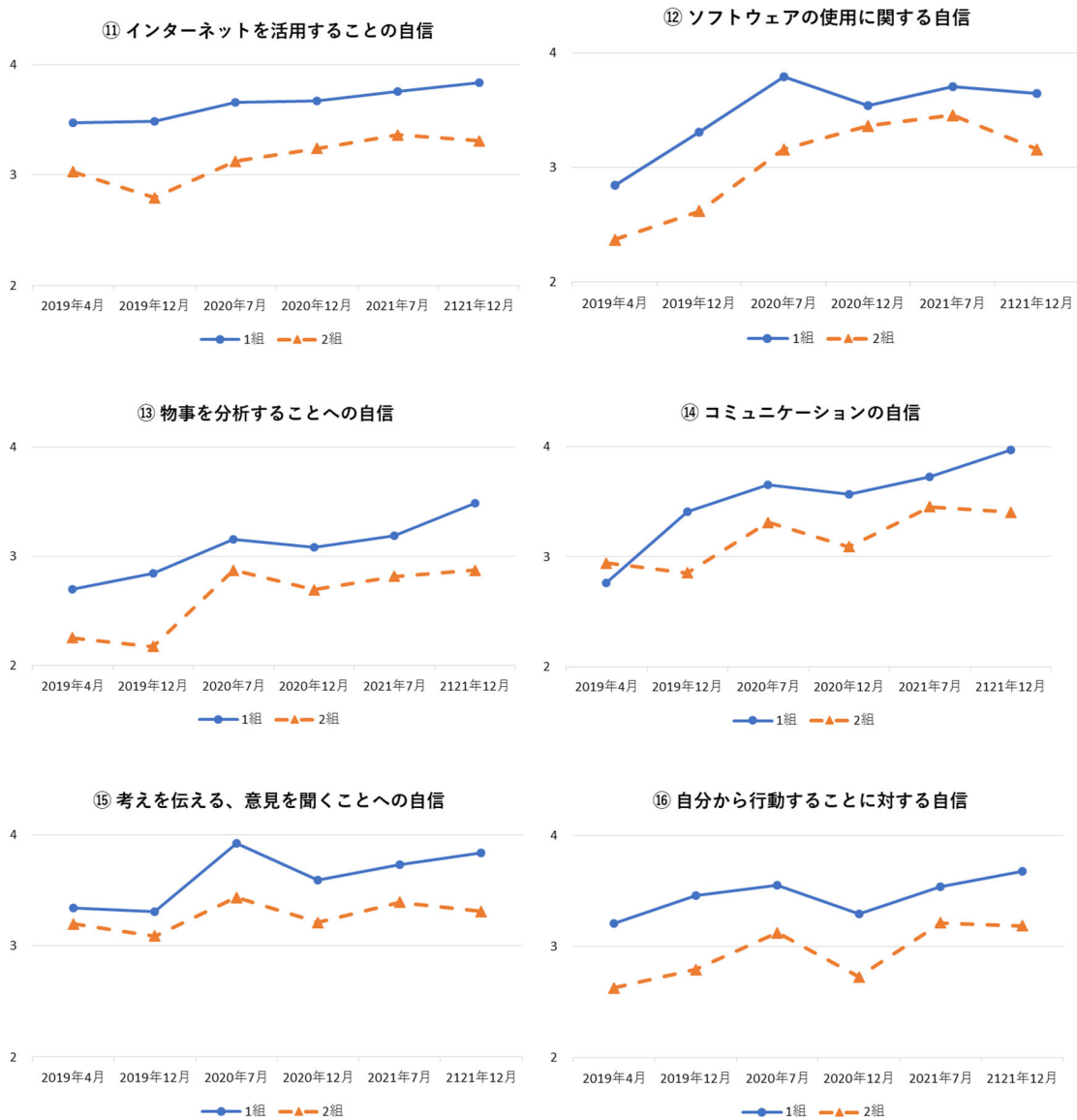


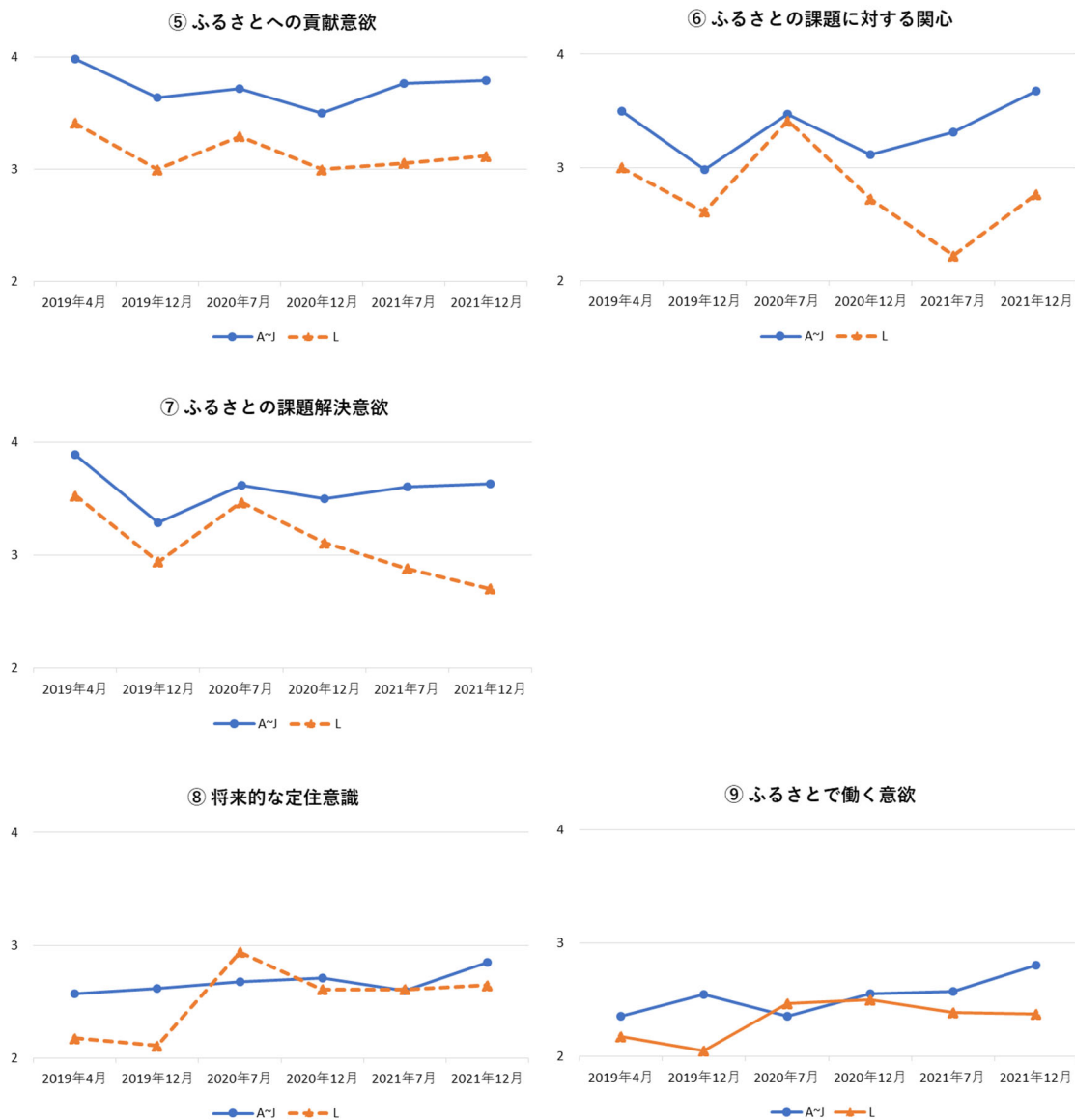
図 21：2019 年入学者の学びに対する態度の変化（⑪～⑯）



(2) 取り組んだテーマ別の分析

図 22 は、2019 年入学者のグループ別（A~J グループと L グループ）の認識の変化について、同様にグラフで示したものである。前述のように、L グループでは、地域の課題にとられず、教員が生徒にとって関心の持ちやすい学校の課題などを提示して探究学習を行った。このため、ふるさとの課題に対する認識については、クラスによる差以上に当初時点での意識の差が大きく、関心や課題解決意欲については差が増大するような傾向も見受けられる。一方で、地域での定住・就業意欲はどちらのグループでも高まっており、特に 2 年次において両者の当初差が縮小する傾向にある。

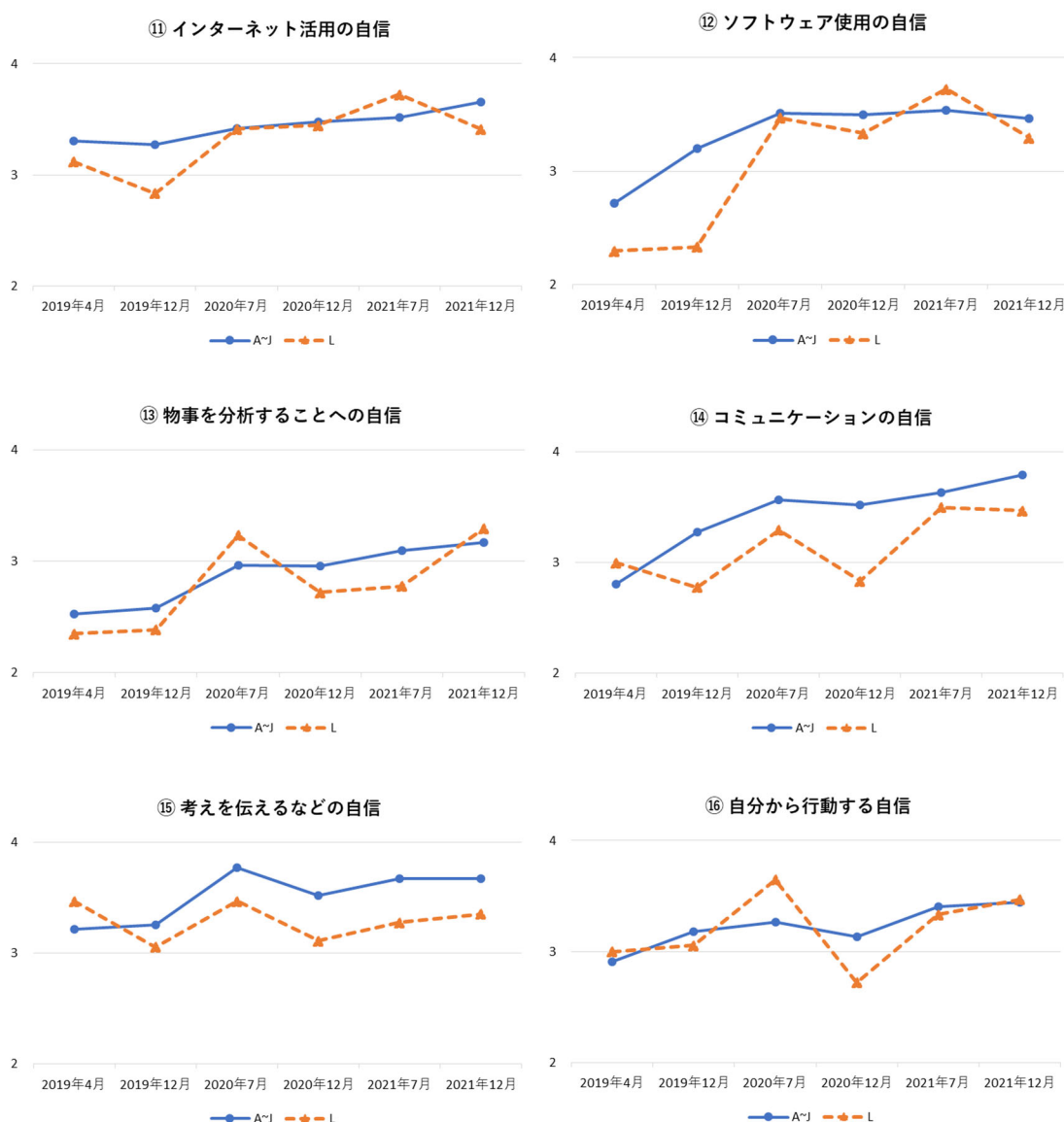
図 22：グループ別の認識の変化（⑤～⑨）



同様に、学びに対する態度で見られた上昇傾向はどちらのグループでも確認できる。グループの間の差は、クラス別の差異に比べて小さく、地域課題について中心的に学習した A~J

グループと、それにとらわれない課題について学習した L グループの間に学びに対する態度面で大きな違いがなかったことを示唆している。特に⑪インターネット活用の自信や、⑬物事を分析することへの自信、⑯自分から行動する自信については、入学当初からどちらも同水準で増加傾向にある。⑫ソフトウェア使用の自信については、L グループで1年次に顕著に低いものの、2年次に A~J グループと同水準に高まっている。⑭コミュニケーションの自信や、⑮考えを伝えることなどに対する自信は A~J グループに比べて L グループの方が低い傾向にあるが、これらも一貫して向上している。

図 23：グループ別の認識の変化（⑪～⑯）



山北高校の場合と同様に、グループ別にそれぞれの認識に関する 2019 年平均と 2021 年平均の変化の差を統計的に検定した結果が表 13 である。ここでも、グループ選択の時点で自己選択が行われることから、並行トレンドの仮定が成り立たなければ因果効果と解釈す

することはできないことには注意を要する。生野高校の L グループとそれ以外のグループの相違では、山北高校のグループ別の相違と異なり、認識変化の符号はグループにより異なる。L グループでは地域課題にかかわらない生徒にとって身近なテーマを設定したことから、既に述べたように、⑥ふるさとの課題に対する関心や⑦ふるさとの課題解決意欲の変化はそれ以外のグループに比べて低調（前者で統計的に有意）であるが、探究学習のスキル面での効果である、⑩インターネット活用の自信や⑫ソフトウェア活用の自信では L グループの認識向上が大きい（後者は統計的に有意）。それ以外の項目では統計的有意差は見られなかったものの、生徒主体でテーマ設定・学習を行った L グループ以外の方が⑭コミュニケーションの自信や⑮考えを伝えるなどの自信については向上の度合いがやや高く、逆に地域についてのテーマ設定をしていない L グループの方でむしろ⑧将来的な定住意識が高い。

なお、この分析を 2019 年 4 月から 2021 年 12 月にかけての差で実施すると、統計的に有意な項目は検出されない。生野高校の場合はサンプルサイズが小さいこと、及び、山北高校の場合と同様、入学時の認識は高く報告されることがこうした結果をもたらしており、小規模校における事業の効果測定はその検出が特に難しいことが示唆される。

表 13：グループ別の「認識変化の差」の検定結果

	2019 年平均 ↓ 2021 年平均		2019 年平均 ↓ 2021 年平均
⑤ふるさとへの貢献意欲	0.03 (0.25)	⑩インターネット活用の自信	0.21 (0.24)
⑥ふるさとの課題に対する関心	-0.55 (0.24)*	⑫ソフトウェア使用の自信	0.66 (0.29)*
⑦ふるさとの課題解決意欲	-0.27 (0.22)	⑬物事を分析することへの自信	-0.08 (0.30)
⑧将来的な定住意識	0.43 (0.27)	⑭コミュニケーションの自信	-0.21 (0.23)
⑨ふるさとで働く意欲	-0.10 (0.72)	⑮考えを伝えるなどの自信	-0.24 (0.24)
		⑯自分から行動する自信	-0.04 (0.22)

*p<0.05

探究活動の目的が、地域課題を題材に生徒に対して学びの機会を与えることだとすると、地域課題は飽くまで多くの学生にとって関心のある可能性が高い素材であるにすぎない。学校全体で地域と協働した取組を行うことは独立に、カリキュラムとしては、地域課題に初期段階で関心が低い生徒に対しては、地域課題にとらわれず、身近な題材で活動に取り組んでもらうことが、生徒の学びに資することを示唆するものであると考えられる。望ましくは、こうした生徒に対しても地域課題に対する関心や課題解決意欲が高まることが望ましいが、より一般の身の回りの物事に対する関心や意欲が高まったとすれば、探究活動の目的は達せられたと評価すべきであろう。今回の質問項目のように「ふるさとの課題」と限定を付してしまうと、地域課題を対象として取り扱わなかった生徒の回答は低く出てしまうため、より広義の関心や意欲を測定することも必要であると考えられる。実際に、より現実的な将来の定住意識やふるさとで働く意欲はどちらのグループでも変わらず上昇しており、与えるテーマが必ずしも地域課題でなかったとしても、学校全体で地域との結びつきが高

まることで、これらの意識は向上しうることが示唆されている。

(3) 学年別の分析

生野高校の調査では、2019年入学者のほかに、2018年、2020年、2021年入学者に対してもアンケートを実施しているため、学年間での比較も実施した。コロナ禍の影響を各学年で受けるため、単純比較は難しいが、上記一学年の分析では見えてこない事業の効果が垣間（かいま）見える結果となっている（1学期の実施月が学年によって異なることには留意を要する）。

まず、ふるさとの課題に関する認識の変化については、2019年入学者は2018年入学者に比べふるさとへの貢献意欲・関心・課題解決意欲について2-3年次において高い水準を示している。2018年入学者の入学当初水準が低い可能性もあるが、事業による取組の効果である可能性がある。一方で、特に初年度にコロナ禍で活動が難しかった2020年入学者は、貢献意欲・課題解決意欲について2年次においても低い水準にとどまっている（図24）。

図24：学年別のふるさとの課題に関する認識の変化（⑤，⑥，⑦）

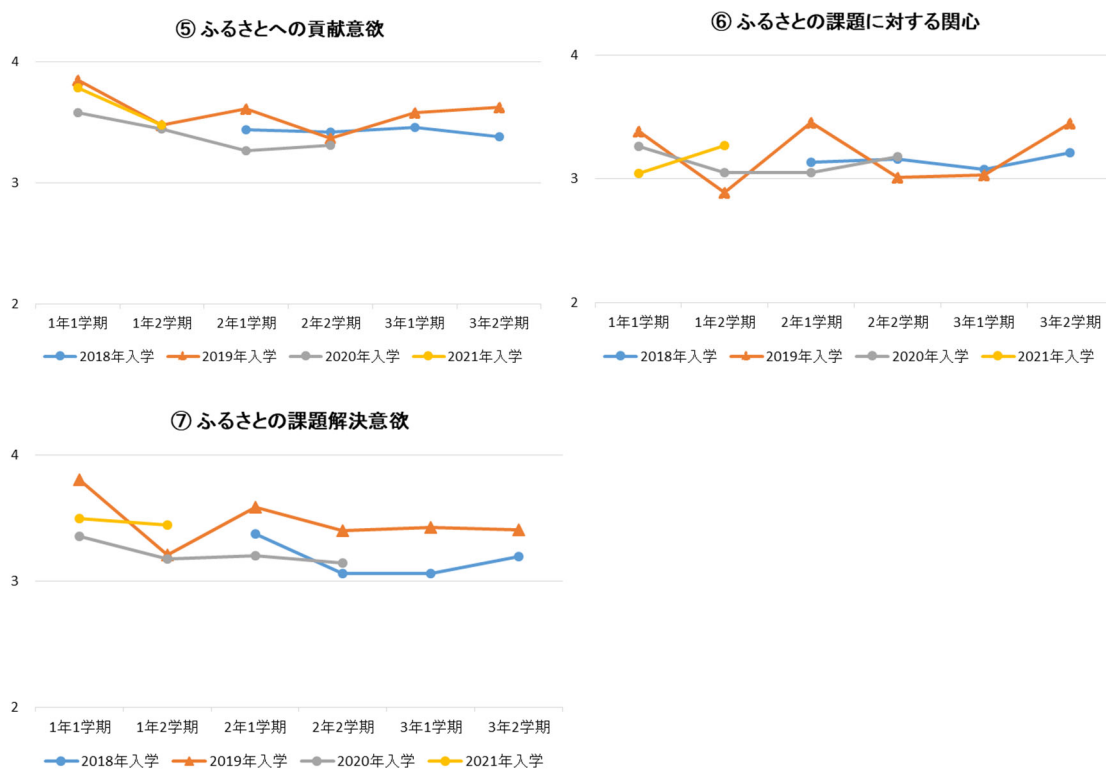


図 25：学年別の定住・就業に関する認識の変化（⑧，⑨）

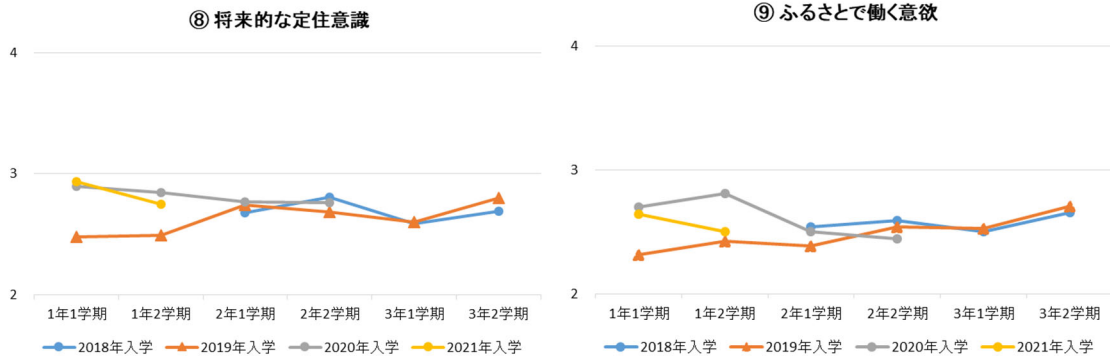
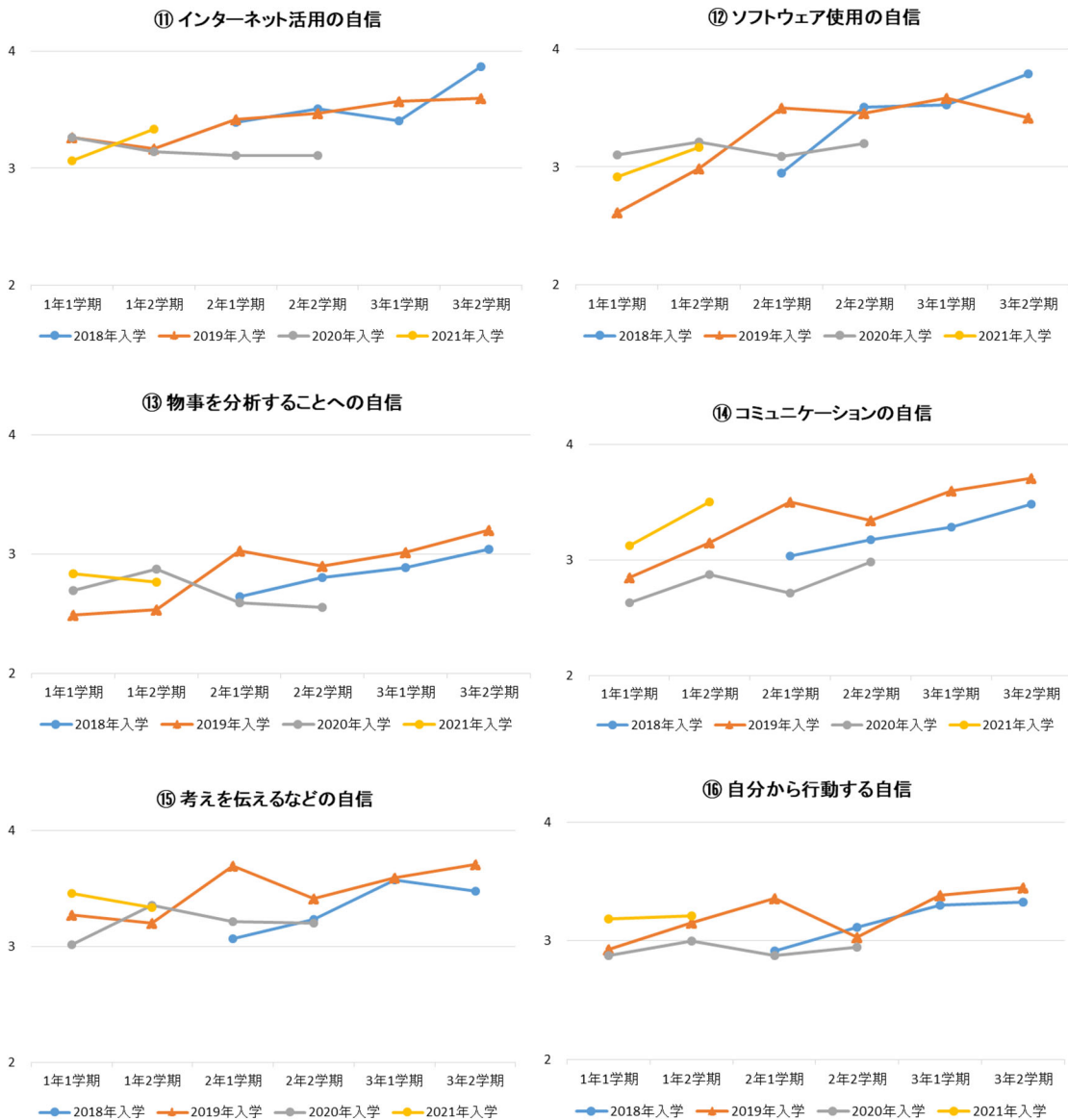


図 26：学年別の学びに対する態度の変化（⑪～⑬）



逆に、上昇傾向が見られた地元での定住・就業意欲は、学年間での差異はほとんど見られない（図 25）。したがって、上昇が見られたこれらの意欲に対して、事業の下で行われた学習が必ずしも支配的であったわけではないことが示唆される。同様のことは、⑩インターネット活用の自信や⑪ソフトウェア活用の自信、及び⑫自分から行動する自信についても当てはまり、これらについての自信の向上について学年間の差異は見られない（図 26）。むしろ、初年度に在宅での学習を余儀なくされた 2020 年入学者において、2 年次に入ってもこれらの自信が低水準にとどまっていることは、行動力に対する自信のみならず、必ずしも情報リテラシーの取得が在宅学習と親和性が高くない可能性を示しているものと考えられる。一方で、⑬物事を分析することへの自信や、⑭コミュニケーションの自信、⑮考えを伝えることなどに対する自信は、2019 年入学生で 2018 年入学生よりも高い（同）。2018 年入学生の当初の水準が不明なため、因果的な解釈は慎重に行う必要があるが、これらの自信が探究活動により培われる可能性はあるものといえる。ここでも、2020 年入学生では 2019 年入学生に見られるような自信の向上が見られておらず、対面での活動が困難であったことによるこれらの自信向上が現時点ではいまだ阻害されてしまっている可能性がある。

2021 年入学者は、2 時点しかデータが得られていないが、現時点まででは以上の解釈とおおむね整合的な動きをたどっている。すなわち、故郷の課題に関する認識の変化については 1 年次で直ちに他の学年と差がある状況ではなく、定住・就業意欲及び情報リテラシーの自信も他の学年と同程度である。一方で、⑬物事を分析することへの自信や、⑭コミュニケーションの自信、⑮考えを伝えることなどに対する自信、及び⑯自分から行動する自信については当初より高く、また他学年より高い水準で推移しており、対面等での活動が可能になったことで、2019 年から蓄積された探究学習への取組の効果がより高く現れている可能性があり、今後この学年がどのように認識を変化させていくか観察の継続が期待される。

4 節 分析から得られた示唆と事業評価を行うに当たっての課題

最後に、本章の分析から得られた事業の効果に関する示唆と、事業評価を行うに当たっての課題についてまとめたい。

2 節の分析からは、地域と協働した探究学習によって生徒が身に付ける意識や態度、能力について、地域貢献意欲や協働性・自己肯定感、主体性・学習態度と捉えられることが示唆された。同時に、それらの意識や態度、能力に関する生徒の自己認識は、3 年次には高まるものの、1 年次から 3 年次まで順調に高まるのではないことも明らかになった。3 節の分析からは、探究学習のテーマが生徒にとって身近に思える（進学・就職先に関連するテーマだったり、居住自治体に関するテーマだったり、学校に関するテーマだったりなど）ほど、生徒の認識や態度が向上することが示唆された。また、模試の成績が中間層の生徒ほど、探究学習を通じて伸びを実感していることも示唆された。今回収集可能だったデータの範囲では、統計的に頑健な結果を導くことはできなかったが、これらの示唆からは、ある一時点（今回言えば 2 年次）の指標が下がったとしても探究学習の効果が上がっていないわけではないこと、生徒にとって身近に思える探究テーマに取り組ませることが生徒の成長にとって鍵になり得ること、学力中間層の学ぶ意欲の向上に探究学習が効果を持ちうることなど

を知見として得ることができたと考える。

一方で、1節でも述べたように、このような事業において統計的に頑健な検証結果を導くことは困難であった。より頑健な検証結果を得るためには、例えば、事業の調査研究を実施する際に対照群を置いて事業の効果を検証することも、今後 EBPM をより一層推進するという観点からは検討に値すると思われる。また、小規模な学校というだけでなく、全生徒が一度にウェブアンケートに回答できるだけのインターネット環境がないなどの理由で十分なサンプル数が集められない状況が統計分析を難しくするといった課題もある。さらに、今回各高校からデータを提供していただくに当たっては、保護者の同意を得ていただいたり、匿名化の作業を学校で行っていただくなど、学校の担当教員にエフォートを割いていただいたが、教育のデジタル化の進展によってそれらの労力を学校が担わなくても済むような仕組みが構築されることも望まれる。

森川 想 (東京大学)

渡邊 恵子 (国立教育政策研究所)

謝辞：各種データを御提供くださった神奈川県立山北高等学校と兵庫県立生野高等学校の「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」担当の教職員の方々に重ねて御礼申し上げますとともに、データに関する情報を提供してくださった三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社及び株式会社ベネッセコーポレーションの御担当者にも御礼申し上げます。

引用文献

- 今村久美 (2019) 「生徒の主体性が発揮される探究学習をどう実現するか」地域・教育魅力化プラットフォーム編『地域協働による高校魅力化ガイド ―社会に開かれた学校をつくる』岩波書店
- 金子奨・高井良健一・木村優 (2018) 『「協働の学び」が変えた学校 ―新座高校 学校改革の10年』大月書店
- 喜多下悠貴 (2019) 「高校魅力化の評価」地域・教育魅力化プラットフォーム編『地域協働による高校魅力化ガイド ―社会に開かれた学校をつくる』岩波書店
- 小林雄一郎・濱田彰・水本篤 (2020) 『Rによる教育データ分析入門』オーム社。
- 地域・教育魅力化プラットフォーム編 (2019) 『地域協働による高校魅力化ガイド ―社会に開かれた学校をつくる』岩波書店
- 豊田秀樹編 (2014) 『共分散構造分析 [R編] ―構造方程式モデリング』東京図書
- 中村怜詞 (2019) 「社会に開かれた学びをつくるカリキュラムマネジメント」地域・教育魅力化プラットフォーム編『地域協働による高校魅力化ガイド ―社会に開かれた学校をつくる』岩波書店

- 樋田大二郎・樋田有一郎 (2018) 『人口減少社会と高校魅力化プロジェクト ―地域人材育成の教育社会学』 明石書店
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 溝上慎一編 (2016) 『高等学校におけるアクティブラーニング：理論編 (改訂版)』 東信堂
- 森田果 (2014) 『実証分析入門―データから「因果関係」を読み解く作法』 日本評論社
- Downing, K., Kwong, T., Chan, S., Lam, T., and Downing, W. (2009) Problem-Based Learning and the Development of Metacognition, *Higher Education*, Vol.57, No.5, pp.609-621
- Hmelo, E. Cindy. (1998) Problem-Based Learning : Effects on the Early Acquisition of Cognitive Skill in Medicine, *The Journal of the Learning Sciences*, Vol.7, No.2, pp.173-208

注

- 1 ランダム化比較試験 (RCT) については、例えば、「被験者を、処置をうける処置群と処置を受けないコントロール群とにランダムに割り当てた上で、処置群とコントロール群との結果の差を見ることによって、処置の因果効果を推定しようとする手法」などと説明されている (森田 2014)。詳しくは、本報告書序章の 3 節を参照されたい。
- 2 先行研究として、大学の学部 1 年生を対象に PBL (Problem-Based Learning) のプログラムと伝統的なプログラムとに学生を分け、プログラム開始時と終了時のメタ認知を測り、開始時は PBL プログラムの学生の方が低かったが、終了時は高くなっていたことを明らかにした Downing et.al (2009) や、医学生を PBL のプログラムと伝統的なプログラムとに分け、学ぶ前後の認知的スキルを比較し、PBL プログラムで学んだ学生の方が伸びが良かったことを明らかにした Hmelo (1998) が挙げられる。
- 3 例えば、生徒対象のアンケート調査を依頼しても、その実施のための時間を取ることを優先順位が低く、十分な回収率が見込めないことなどを想定した。
- 4 「高校魅力化評価システム」の内容や開発の経緯、活用方法等については、喜多下 (2019) を参照されたい。
- 5 2021 年に回答数が大きく減っているのは、校内でアンケートに回答させようとしたところインターネット環境に不調が生じたため、各生徒に自宅等で回答するよう指示することになり、校内で一斉に回答させていた前年度までの回答形式から個別の回答形式へ変更せざるを得なかったことが主な要因と考えられる。

客観的根拠を重視した教育政策の推進に関する基礎的研究
成果報告書

2022年（令和4年）3月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関3丁目2番2号

電 話 03-6733-6833（代）

印 刷 株式会社 双葉レイアウト