

教育分野におけるエビデンス活用の推進に向けた考察

—欧州の取り組みを踏まえて—

Towards better use of evidence in education

—Initiatives in Europe—

梶井 圭子*

MOMII Keiko

Abstract

Recently, the importance of the accumulation of human capital and education is increasing together with the development of globalization. However, because of the financial difficulties many countries are facing, the demand for a more efficient and effective education policy is growing. Furthermore, given the discussion about modernizing the government, governments are required to be more accountable about how the public funding is used, and about the outcomes of the use. It is in this context that the interest in using “evidence” has become stronger. However, there are different approaches to understanding what is meant by “evidence” or “evidence use.” Depending on what kind of “evidence use” is assumed, the way of promoting it differs considerably. In Europe, since 2007, discussions have taken place specifically on how to promote the use of “evidence” in education. As a result, starting from 2010, the EU has commissioned several projects on “Evidence-based policy and practice” to develop networks of knowledge brokerage initiatives. In this paper, the framework for evidence use in social policy, including educational policy, is discussed as a basis for our understanding on how evidence use is captured and how it will be promoted in Europe. This includes the definition of evidence and different models of evidence use. After briefly introducing the content of the projects commissioned by the EU, we will reflect on how the discussion surrounding “evidence” has proceeded in Europe since the “Lisbon Strategy.” Some of the latest trends on improving creation, dissemination and application of evidence in Europe will be mentioned. By examining these initiatives, this paper concludes by discussing the challenges for promoting evidence use in Japan.

1. はじめに

20世紀後半以降、移動手段や科学技術の進展により人や物の移動が活発化し、グローバル化が進展するにつれ、各国では国際競争力の強化が大きな課題となっており、そのための人的資本の蓄積や教育の重要性が一層増してきた。同時に、各国の財政事情の悪化や政府の近代化の流れに伴い、各国政府は公的資金がどのように使われ、それがどのような成果をもたらしているのかについての説明責任を問われるようになり、この流れの中で、教育についても「どれだけ投資するか」ではなく、「投資の結果どれだけの成果が挙げられているのか」という教育の質への関心が高まってき

* 生涯学習政策研究部総括研究官

た (Bridges et al, 2009、OECD, 2007、岩崎、2010、渡辺、2006)。こうした中、OECD で教育に関する国際比較可能な教育指標を開発するために 1988 年から開始された INES 事業 (INES: Indicators of Education Systems) の重要性が増し、また、この事業の一環として「生徒の学習到達度調査」(PISA: Programme for International Student Assessment) や、「国際成人力調査」¹⁾ (PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies) といった国際比較調査が実施されている。これらの国際比較調査は、各国政府に豊富な「エビデンス」を提供すると同時に、国際比較調査の結果の差の原因究明のために、政策立案者が研究から得られる情報に寄せる関心も高まってきている。ところが、教育分野は教育研究が価値観により左右されること、様々な社会的要因と密接に関連しており、教育のみを切り離すことが困難であること、教育分野での知識基盤の蓄積が少ないこと、さらには誰もが学校に行った経験があることなど、様々な要因が影響してこれまで「研究」あるいは「エビデンス」が政策立案や実践について果たしてきた役割は他の分野に比べて限定的である (DIPF, 2007, Lagemann, 2000; Levin, 2004; OECD, 2000、2003; Schuller, 2010, Whitty, 2006)。また、教育分野に限ったことではないが、政策立案者が短期的に結果を求めるのに対し、研究は成果が出るまでに時間を要する等、政策決定の領域と研究活動の領域との間には本質的な違いがある (Lazendorf, et al, 2005; Nutley et al, 2007)。こうしたことから、教育政策や教育研究と実践における「研究」あるいは「エビデンス」の活用やナレッジ・マネジメントの重要性についての認識の高まりに関わらず (立田、2010)、これらはまだ十分に実行されているとは言えない。本格的な知識基盤社会の到来に伴い、各国における R&D (Research and Development, 研究開発) 支出が年々増加しているにも関わらず、教育分野における R&D 支出は低いレベルにとどまっているのは、その表れのひとつと言えるであろう (OECD, 2010a, 2010b)。

このような教育政策や実践における「エビデンス」活用への関心の高まりの中、欧州委員会は 2010 年より、教育分野でのエビデンスに基づく政策及び実践の促進に向けて、特に「知識仲介システム」の確立に向けた委託事業を実施している。欧州域内での教育エビデンス活用に向けた取り組みの状況は国によって大きく異なり、英国のように議論や取り組みが進んでいる国もある一方、我が国と同様、まだ議論を開始したばかりの「教育エビデンス途上国」も多数ある (津富、2003)。本稿では、このような状況の中で、欧州において教育エビデンスの活用をどのように捉え、どのように進めようとしているのかについての理解を深めるため、まず初めに、教育政策を含む社会政策分野の「エビデンス活用」の枠組みを論じる。続いて、教育分野に限定した欧州におけるエビデンス活用の推進に向けた議論に目を向ける。特に、欧州委員会が行う委託事業の目的や内容を紹介するとともに、欧州委員会がこのような委託事業を実施するに至るまでの欧州域内での議論を振りかえる。また、欧州各国の取り組みの具体例などの最新の動向を踏まえ、最後に、我が国での教育エビデンス活用の推進に向けた課題を論じる。

2. 「エビデンス」の活用とは何か。

(1) 「エビデンス」とは

「エビデンス」は、近年、政策論議の場でしばしば用いられる用語であるが、そもそも何を意味するのであろうか。「エビデンス」とは、「実践や政策決定の際に用いられる科学的根拠を表す言葉」(岩崎、2010、p.17) であるが、具体的に何を意味するかの捉え方は様々であり、定義が難しい (Bridges et al, 2009)。正木ら (2006) はエビデンスを「バイアスのない方法により得られたデータを、

バイアスのない方法で分析して得られた結果」(P.12)としており、エビデンスの範囲を厳格に捉えている。しかし、政策や実践におけるエビデンスの活用についての議論の進展に伴い、エビデンスはより幅広いものとしてとらえられるようになり、質的研究や概念的研究についてもエビデンスに含まれると考えられるようになってきている (Levin, 2004、 Nutley, et al, 2007、 惣脇、 2010a)。

後述の欧州の議論では、「エビデンス」そのものを定義してはおらず、「エビデンスに基づいた政策」について、OECD (2007) の定義を採用し、「政策オプションの中から政策決定し選択する際に、現在最も有益なエビデンスの誠意ある明確な活用」をすること (the conscientious and explicit use of current best evidence in making decisions and choosing between policy options) (OECD, 2007, p.16、 岩崎訳, p.37)としている。また、エビデンスの範囲についても OECD と同様、エビデンス産出の手法等により限定的にとらえることはせず、政策決定の際に有益なものを広く捉えており、例えば統計的なデータのようなものもエビデンスの一種として位置づけられている (DIPF, 2007, EC, 2007, OECD, 2007)。

(2) 「エビデンス」、「知識」及び「研究」の関係

欧州では、必ずしも「エビデンス」という用語ではなく、「知識」や「研究」という用語を用いていることも多い。ナットレイらが言うように、エビデンス、知識及び研究の3つの関係は非常に複雑なものである (Nutley et al, 2007)。最も一般的なのは「研究」をエビデンスの一形態としてとらえ、「エビデンス」を知識の源と捉える見方である。この捉え方によれば行政調査による統計的なデータも「エビデンス」に含まれることとなる。一方で、「エビデンス」をより狭く捉え、エビデンスは研究からの実証的成果であるとする見方もある。さらに、「知識」を「研究の解釈」として定義する場合もある。また、暗黙知や経験知をどのように位置づけるかという議論もある。しかしながら、後述するように「エビデンスの活用」を知識の産出、普及、活用という線形のプロセスとしてではなく、より広い相互作用的なものとして捉えるのであれば、「エビデンス」、「研究」及び「知識」は相互に影響しあい、その相互関係を厳密に定義づけるのは困難である (Nutley et al, 2007)。欧州での議論は、統計的なデータもエビデンスと捉えるなど、一般的な理解に近いようにも見えるが、必ずしも厳格な区別はしておらず、文脈により「知識」や「研究」はいずれも「エビデンス」と同義あるいは広義の「エビデンス」に含まれるものとして扱われている (Nutley et al, 2007)。本稿においても厳格な区別はせず、文脈に応じて適宜使い分けることとする。

(3) エビデンスの活用とは

エビデンスの活用の形態については、大きく分けると手段的な活用と概念的な活用がある。手段的な活用とは、ある特定のエビデンスが、政策や実践における特定の意思決定に直接的に影響を与えるような場合を指す。一般的にはエビデンスの活用はこのような捉え方をされている場合が多い。概念的な活用とは、活用をより広く捉え、エビデンスが政策立案者や実践者の考え方や態度により複雑で間接的な方法で影響を与える場合も含むものである (Nutley et al, 2007)。ワイスはさらにこれらを細分化し、「知識主導モデル」、「問題解決モデル」、「相互作用モデル」、「政治的モデル」、「戦術的モデル」、「啓発モデル」、「社会の知的活動としての研究」という研究活用の7つの類型を提示した (表1参照)。

表1：ワイスのエビデンス活用の7つの類型

知識主導モデル	手段的な活用が主。基礎研究により政策や実践にとって価値のありそうな知識が特定され、応用研究によってこの知識が試される。研究に基づいた技術が開発され、研究活用が発生する。ただし、実社会では非常にまれ。
問題解決モデル	手段的な活用が主。研究は、政策立案者が特定の課題への解決策を見つけることを支援する。研究者と政策立案者の間で課題の本質や達成目標についての合意があり、それを達成するために研究がエビデンスを提供する。ただし、実社会では非常にまれ。
相互作用モデル	概念的な活用が主。政策立案者は、研究だけでなく、多様な情報源から、業務に役立つような知識を積極的に、相互作用的に探求する。政策と研究の関係は反復的でダイナミックなものであり、政策立案者と研究者やその他の政治的プロセスの関係者との相互の話し合いが存在する。ただし、実社会では非常にまれ。
政治的モデル	研究は、ある特定の政治的な立場を補強したり、あるいは敵対する立場を弱めたりするために用いられる。
戦術的モデル	研究の成果とは無関係に、研究の実施それ自体、政策立案者が行動を起こさないことの口実として利用され、場合によっては研究者が政策の失敗についての責めを負う。
啓発モデル	概念的な活用が主。研究は、様々な利益団体やメディアなどの間接的な経路を通じて政策領域に徐々に、そして累積的に影響を与え、最終的には問題の捉え方やその解決法にも影響を与える。実社会では最も一般的であるが、活用される研究の質を精選する方法がないため、注意が必要である。
社会の知的活動としての研究	ある問題についての関心から、政策立案者がその分野の研究への資金援助を決定した結果、さらなる研究が実施され、問題の再概念化が行われ、それによって政策立案者や社会の考え方が形成されるというように、相互に絶え間ない影響が継続する。

Nutley et al (2007)より筆者が要約

これらのモデルは、特に、エビデンス活用の一連のプロセスには産出、普及、そして活用という3つの局面があるという前提で、この3つの局面がそれぞれどのような役割を有し、どのように相互に関係しているかという点において異なっており、エビデンスの活用にも多様な捉え方があることを示している。これらのモデルは、規範的なモデルではなく、描写的なモデルではあるが、これらを比較することにより、エビデンス活用の促進方策を考えるにあたっては、どのようなエビデンス活用の形態を促進することを目的とするのかにかんして十分な考慮を必要とすることが明らかになる。

(4) 「知識」の種類

「エビデンスに基づいた」政策あるいは実践という考え方は、もともとは医療の分野で、より科学的根拠に基づいた臨床行為を目的として採り入れられたものであり、主として「何が有効か」という知識が求められるが、教育分野で求められる「知識」とはどのようなものであろうか。米国のWWC情報センター(What Works Clearinghouse)²⁾のように、「何が有効か」に関する知識のみを求

め、研究の手法等により「エビデンス」と認められるかどうかを厳格に判断するモデルも存在する (Bridges et al, 2009)。一方で、ナットレイらは、エクブロム (Ekblom, 2002) を引用して、「課題についての知識」(know-about problems)、「何が有効かについての知識」(know-what works)、「どのように (実践に移したらよいか) に関する知識」(know-how (to put into practice))、「誰を (巻き込むとよいか) に関する知識」(know-who (to involve))、「なぜかに関する知識」(know-why) の5つを効果的な社会政策に必要な知識分野として特定し、「何が有効かについての知識」だけが効果的な社会政策に役立つわけではないことを強調している。教育政策の分野が多様な社会的要因と密接に結びついていることも踏まえると、どのような「エビデンス」の活用を促進するかの検討にあたっては、対象とする「エビデンス」の種類や得ようとする「知識」の種類を十分に考慮することが必要であるといえる。

3. 欧州委員会³⁾ 委託事業について

ここからは欧州における教育分野でのエビデンスの活用に関する議論を概観するが、まず、現在行われている教育分野⁴⁾でのエビデンスに基づく政策及び実践の促進に向けての欧州委員会の委託事業の内容を簡単に紹介する。

(1) 2010年委託事業

2009年に公告された企画提案の募集書「エビデンスに基づいた政策及び実践：知識仲介に関する取り組みについてのネットワークの構築に向けた提案の募集」(EC, 2009)によると、2010年の委託事業は、研究、政策及び実践の間の結びつきの強化を意図した「知識仲介システム」の開発に向けたEU加盟国間を中心とした国際的な協力を支援するものである。ここでいう「知識仲介システム」とは、研究からの知見をより理解しやすいものとし、また、アクセスしやすいものとすることで、研究が政策立案者や実践者⁵⁾の目に留まりやすいものにする役割を負うものであると記述されている。知識仲介システムは、エビデンスの産出、普及、活用というエビデンス活用のプロセスのうち、特に普及をより効果的に行うための一つの手段であると考えられている。

背景としては、2006年の欧州委員会の報告書「欧州の教育訓練制度における効率性及び平等性」(EC, 2006)において、政策が効果的であるためには、確固たるエビデンスに基づくことが必要であることが強調され、そのためには研究知見の産出、研究知見へのアクセス、政策立案者や実践者への研究知見の普及のためのチャンネルが必要であること、また、2007年に欧州委員会事務局が作成した報告書「より知識に基づいた教育訓練分野における政策及び実践に向けて」(EC, 2007b)において、欧州において教育分野の研究の蓄積、普及及び活用についての整合性のとれた仕組みをつくるための取り組みの必要性が指摘されていること、また、2008年に採択された「2010年以降の教育訓練の分野における欧州域内協力に関する戦略的枠組み」(EC, 2008)においても、エビデンスに基づいた政策及び実践の開発は重点項目として掲げられていることなどが挙げられている。

また、この委託事業の主たる目的及び期待される成果としては、以下の5点を挙げている。

- 仲介システムの開発についての経験やグッド・プラクティスの共有
- 新たな知識仲介システムの試行
- エビデンスに基づいた政策及び実践に向けた整合性のとれた環境の整備
- 研究の質を評価し、また、確固たるエビデンスに基づいて政策や実践に関する提言を形成するため

の枠組みの開発

- ウェブサイト、チラシ、ビデオ、書籍、会議やセミナー等、知識を共有し、普及させるための具体的なツールの開発及び普及

この公募の結果、三つのプロジェクトがこの委託事業の枠組みの中で採択された。一つ目はアントワープ市とアントワープ大学が共同でコーディネートする「エビデンスに基づいた政策及び実践—知識仲介に関する取り組みのネットワークの構築」というプロジェクトである。主として地域レベルでの教育・訓練政策への投資を増やすため、エビデンスに基づいた教育政策に関する経験や情報を共有するためのネットワークの構築を目指すものである。EU 5 か国から 6 都市が参加しているほか、5 大学と EUROCITIES という、EU30 か国の 140 都市が加盟するネットワーク⁶⁾が参加している。二つ目は、欧州スクールネット (European Schoolnet)⁷⁾ がコーディネートする LINKED (教育に関する知識のネットワークのためのイノベーションの促進 : Leveraging Innovation for a Network of Knowledge on Education) というプロジェクトであり、研究者、政策立案者、実践者間での知識の共有を促すための仲介ツールを提供したり、研究知見の普及を行うことを目的としており、エビデンスに基づいた政策の促進を目指している。これら 2 つのプロジェクトについてはウェブ上に情報が公開されておらず、これ以上の詳細は最終報告を待つ必要がある。三つ目が英国の EPPI センター (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, EPPI-Centre) を中心に、11 か国からの 18 のパートナー機関 (オランダ及びノルウェーの教育省を含む。) によって実施されている「欧州におけるエビデンス情報に照らした教育政策に向けて」(Evidence Informed Policy in Education in Europe, EIPEE) である。なお、プロジェクトが進展するにつれ、パートナー機関は増加し、2011 年 2 月現在で 23 か国からの 34 機関となっている。EIPEE 事業の結果については、現在、最終報告の作成が行われているところである⁸⁾。

(2) 2011年委託事業

2010 年の委託事業の委託期間が 1 年間だったのに対し、2011 年の委託事業は期間が 2 年間とされている。2010 年に公告された企画提案の募集書「教育・訓練分野でのエビデンスに基づく政策及び実践のためのネットワークの構築に向けた取り組みへの提案の募集」(EC, 2010a) によると、この委託事業は、2010 年委託事業と同様、ET2020 (「教育訓練分野における欧州域内の協力のための戦略的枠組み」)(EU, 2009)、2006 年の欧州委員会の報告書「欧州の教育訓練制度の効率性及び平等性」(EC, 2006) や 2007 年の欧州委員会事務局作成の報告書「より知識に基づいた教育訓練分野における政策及び実践に向けて」(EC, 2007b) などを踏まえたものである。

文書中、特に言及されているのは、効果が限定的で、方向性を誤った教育政策は、大きな財政的・社会的なコストを伴うものであり、政策立案者や実践者がどのような改革や実践が最も効果的であるかを判断し、それを確実に実施するために研究からのエビデンスを活用することの必要性である。欧州各国の経済状況を踏まえ、教育政策の効率性を極めて重視していることが伺える。一方で、研究からのエビデンスは政策や実践に関する判断材料の一つに過ぎず、現実の判断はより複雑な社会的政治的プロセスの中で行われることも認めている。このことは、公共政策の分野でも広く認識されており (Lindblom et al, 1993)、また、教育分野におけるエビデンスの活用を論じる際にも多くの学者が認めていることである (DIPF, 2007, Levin, 2004)。「エビデンスに基づいた」(evidence-based) に替えて、「エビデンス情報に基づく」(evidence-informed) という用語が好まれるようになってき

たのもこの表れである（OECD, 2007）。こうした認識を前提に、政策立案の際の研究活用がどの程度促進されるかは、研究者と政策立案者間の協力のプロセス、ネットワーク及び枠組みによって左右され、両者間のコミュニケーションの確立が不可欠であり、このための「積極的な」知識の仲介が必要であるとしている。

「積極的な」知識の仲介には、第一に研究知見を要約するなどして、わかりやすく政策立案者や実践者に伝えること、第二に、研究活用に向けての双方向のコミュニケーションを効果的に行うため、研究を通じて得られる知識を関係者間で共有するためのネットワークやウェブサイトの設立、定期的なイベントの企画などが必要となる。そして、知識の仲介が十分に機能し、エビデンスに基づいた政策及び実践が行なわれるためには、評価、質保証及び説明責任を尊重する文化が必要であり、研究者、政策立案者及び実践者は、効果的な政策や実践に向けて共に努力することが必要であるとしている。

このように、2011年委託事業では、2010年委託事業と比べて、研究活用に向けて研究者と政策立案者間の双方向のコミュニケーションや協力体制の必要性がより強調されている。

こうしたことを背景に、2011年委託事業は、教育訓練分野での研究、政策及び実践の間の連携を強化するため、「知識仲介システム」の確立に向けたさらなる欧州域内での協力を支援している。特に、「知識仲介システム」の確立に向けた欧州域内で、少なくとも15か国が参加するネットワークを設立することを目指している。このネットワークを通じて、各国での取り組みについての情報交換を行い、さらなる研究活用の促進が期待される。委託事業の具体的な目的は2010年とほぼ同じであり、ここでは割愛する。なお、2011年委託事業の公募の結果の全体像は不明であるが、EPPI センターは2010年委託事業に引き続きその対象となっており、我が国の国立教育政策研究所はその国際連携パートナーとなっている。このことにより、我が国が欧州の枠組みに拘束されることはないが、欧州における今後の議論の動向を十分にフォローしていくことは、我が国における議論を推進するにあたり有益であろう。

4. 欧州における議論の経緯

このように、欧州での近年の取り組みは、エビデンスが、経験知、実践の評価、研究知見、指標や統計等多様な形態をとりうるものであることを前提とし（EC, 2007）、これらの多様な形態のエビデンスをいかに関係者間で共有していくかということに重点を置いている。また、その手段の一つとして、「知識仲介システム」の確立に焦点をあてている。政策・実践分野におけるエビデンス活用にはワイス（Weiss）の7つのモデルをはじめ、様々な捉え方がある中で（Nutley, 2007, Pope et al, 2007）、欧州では研究活用をより概念的なものとして捉え、かつ、ワイスの相互作用モデルを目指しているようにみえる。米国のWWC情報センターのように、エビデンスをより厳格に捉え、ランダム化比較試験を重要視するアプローチもある一方で（田辺、2006、OECD, 2007）、欧州委員会がこのようなアプローチを採るに至る議論の経緯を以下で述べる。

(1) 欧州の基本的な枠組み—リスボン戦略以降の動向

欧州での近年の教育政策の動向を概観する際に欠かせないのが、2000年3月にポルトガルのリスボンで開かれた欧州理事会（European Council）⁹⁾で出された「リスボン戦略（Lisbon Strategy）」¹⁰⁾（EU, 2000）である。そこで、これ以降の欧州における教育政策の方向性について概観する。

「リスボン戦略」は、2000年からの向こう10年を念頭に、「より多くの雇用と強い社会的結束を伴い、持続可能な経済成長を可能にし得る、競争力のある、ダイナミックな知識経済・社会への移行」という包括的な方向性を示している。そして、この中で、知識社会の需要及び雇用の改善に向けた教育・訓練制度の必要性が明示的に記されており、いくつかの具体的なベンチマークとガイドラインを定めている。また、EU閣僚理事会¹¹⁾が教育制度について、欧州域内の共通課題や優先課題に焦点化して、将来的な具体的な目標設定を考察することを求めている。欧州理事会が教育について政策課題を取り上げたのはこれが初めてであり、「リスボン戦略」はEUの教育・訓練政策の大きな転換点であるとの指摘がある(柿内、2007; 園山、2006、Ertl, 2006)。

この「リスボン戦略」を受けて、教育・訓練分野の具体的な戦略及び目標(3つの戦略目標とその下部にある13の目標)が2001年2月のストックホルム閣僚理事会で決定された。さらに、この内容を踏まえて、具体的な事業計画(*Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe*)が2002年に定められ(EU, 2002)、これがのちに「教育・訓練2010」(ET2010)という名称で呼ばれるようになる。ここでは5つのベンチマークと29の指標が設定されている。この時期にベンチマークという形で具体的な数値目標を設定し、信頼性のあるデータ収集に力が注がれ、事業評価の際には目標の達成度が重視されるようになったという意味では、エビデンスに基づく政策形成の流れが強まってきたと言える(澤野、2007)¹²⁾。ただし、事業計画中に「エビデンス」という用語は一度も登場しない。

「リスボン戦略」においても1点注目すべきはOMC(Open Method of Coordination: 裁量的政策調整)という新しい統治手法が取り入れられたことである(柿内、2007)。OMCとは、主として①設定目標を達成するための具体的な計画と組み合わせられた欧州ガイドラインの作成、②ベスト・プラクティスを比較する手段としての量的・質的な指標やベンチマークの確立、③欧州ガイドラインを国家レベルや地域レベルの政策に具体化すること、及び④相互学習プロセスとして定期的なモニタリング、評価、ピア・レビューの実施、の4点により構成される(EU、2000)。つまり、欧州レベルで課題の捉え方や長期的な目標は欧州ガイドラインという形で共有されるが、最終的にそれをどのような政策として実現するかは、欧州レベルで決定されるのではなく、各国政府の判断にゆだねられる。その代わりに、指標やベンチマークを設定し、各国間で評価を行うことにより、欧州域内の一定の方向性を保持するものである。このOMCの手法は、「知識の仲介」に関するネットワークを通じたベスト・プラクティスの共有や、エビデンス活用のための欧州域内での枠組みの構築を目指す委託事業の内容にも反映されていると言える。特に、各国政府が政策的な判断を行うこととなる以上、エビデンスの範囲やその活用方法は広いものとして捉えざるを得ず、WWC情報センターのように厳格な基準作りではなく、むしろネットワークの構築を通じて理念を広く共有し、エビデンスの活用に関する経験、グッド・プラクティスや情報を共有することを目指すのは自然な流れともいえる。

「ET2010」は2010年までの事業計画であることから、これ以降2020年までの事業計画についての議論が、2008年より開始された(EC, 2008a)。2008年の欧州委員会報告「教育・訓練分野での欧州域内の協力に関する戦略的枠組み改訂版」(EC, 2008a)によると、「教育・訓練2010」で定められた5つのベンチマークのうち、多くのものについて数値目標が達成できなかった。そこで、この報告では、2010年以降の事業計画のみではなく、当時の事業計画がまだ有効ではあるものの、2010年までの残りの期間(2009年及び2010年)に特に優先的に取り組むべき課題についても言及している。

「エビデンス」という用語は、この2010年までに優先的に取り組むべき課題の中で明示的に記さ

れている。具体的には、戦略的課題の一つとして、教育の提供や学習成果の質及び効率性の向上を挙げており、高い質の確保には効果的で持続可能なリソースの活用が必要とし、このためにはエビデンスに基づいた政策及び実践を促進することが重要であるとしている。つまり、2000年以降の諸々の取り組みでは数値目標を達成できなかったことから、単に指標等の統計的データの収集のみではなく、政策や事業が効果的であるかどうか、あるいは何が原因で期待される結果が得られないのかということについての研究知見が必要であるという認識が高まってきたのである。

この欧州委員会報告を受けて2009年5月に欧州閣僚理事会で決定された「ET2020」では、前述の質及び効率性の向上を2020年までの4つの戦略目標の一つとした上で、これらの戦略目標の達成度を定期的にモニタリングすることは、エビデンスに基づいた政策形成に大いに役立つと特記した上で「ET2010」の際と同様に、欧州ベンチマークや指標の必要性を述べている。

(2) 欧州におけるエビデンス活用の推進に向けた具体的な議論

前述のとおり、2000年に出された「リスボン戦略」以降、欧州においては、数値目標による事業評価の流れが出来上がっている。一方で、中間評価を行ったところ、2010年までの事業計画に定められた数値目標の多くが達成できていないという現実と直面した。これを契機に、より効率的で効果的な政策の必要性が強調され、「リスボン戦略」のもとに設定された目標の達成に向け、教育・訓練制度の改革は、エビデンスに基づいた政策や実践によって誘導されるべきとの機運が高まった(EC, 2007b; Federal Ministry of Education and Research, 2007)。この議論の流れからわかるように、欧州の教育分野でのエビデンスへの関心の高まりは、主としていかに質の高い教育、すなわち効果のある教育を効率的に提供できるかという問題意識から生じるものであるといえる。

このようなエビデンスの活用への関心の高まりの中、2007年3月に、当時のEUの議長国であったドイツの主導で、「教育・訓練分野での行動のための知識 (Knowledge for Action in Education and Training)」という会議が開催された。この会議での議論が、その後の具体的な事業の内容等の基礎となっている。この会議では、レヴィン (Levin, 2004) の研究インパクトの考え方についてのモデル (図1参照。ただし、「普及」 (dissemination) ではなく、「仲介」 (mediation) という用語が用いられている。) に基づいて、知識の「産出、普及、活用」 (creation of knowledge, dissemination of knowledge, application of knowledge) という3つのテーマをカバーしている (DIPF, 2007; EC, 2007b)。

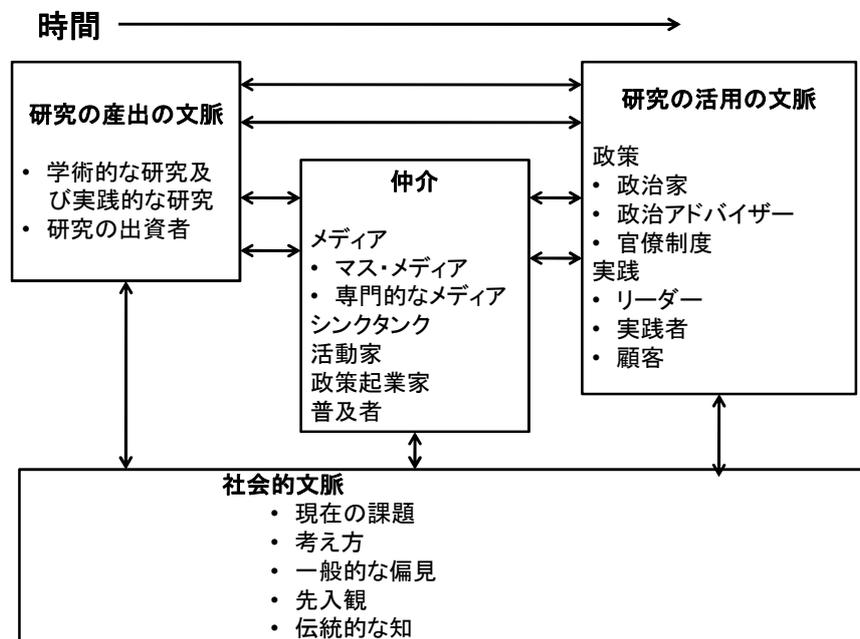
図1が示すように、このモデルは、研究活用を関係者間の相互作用的なプロセスとしてとらえている。また、研究の産出と活用のコミュニティーは直接つながっていることもあるが、多くの場合、例えばマス・メディア等の第三者が間に入ることにより、両者がつながる。さらに、教育分野でエビデンスの活用が進んでいないことの要因として研究の産出の弱さばかりが強調されることは多いが、産出側の果たす役割はエビデンス活用の大きな流れの中の一部であり、他の関係者の果たす役割も大きいことがこのモデルからわかる。そして、重要なのは、エビデンスの活用は常により大きな社会的な文脈の中で生じており、社会的な文脈と相互に影響し合っているということである。エビデンス活用の推進を議論する際には、これらすべての構成要素がどのような役割を果たすかを十分に議論する必要がある (DIPF, 2007)。

また、エビデンスとは何かということについて、シュラーやレヴィンは、何が研究に含まれるか、あるいはどのような研究知見がエビデンスを構成しうるかについては様々な議論があることを認めたい。それぞれの立場が否定し合うのではなく、共存し、相互に学びあうことで全体としての知識基盤が強化されるため、多様な形態のエビデンスの産出及び活用をいかに推進していくかを議

論することがはるかに有意義であると論じた (DIPF, 2007)。その後の欧州での議論でも、エビデンスや研究の定義について議論するよりは、より現実的に広義のエビデンスをいかに活用していくかということに焦点をあてている。

こうした経緯を踏まえると、欧州での関心は主として「何が有効か」に関する知識であるとも受け取ることができる。しかし、後述するように、現実にはより幅広い知識を対象としている。これは、欧州においては、政策的な判断は各国政府がそれぞれ自国の状況を踏まえて行なうこととされていることから、同じエビデンスであっても、直接活用できる場合もあれば、概念的な活用がふさわしいこともあり、また、エビデンスを解釈するためには「課題についての知識」や「どのように（実践に移したらよいか）に関する知識」等の他の分野も必要であるという事情も影響していると考えられる。

図1：研究インパクトの要素



Levin (2004) p.8

(3) 知識の産出、普及、活用に関する欧州各国の取り組み

知識の産出、普及、活用という3つの分野について、2007年にユーリディクス (Eurydice) がEU各国を対象にそれぞれの取り組み状況を調査している (EC, 2007b)。ここではその中からいくつかの具体的な事例を紹介する。なお、これらの3つの分野は相互に排他的ではないため、一つの取り組みが複数の分野にまたがることもある。

① 知識の「産出」に関する取り組み

ここでは、産出される知識を「教育研究から得られる知見」ととらえ、教育研究の推進に向けた各国の取り組みを取り上げる。「教育研究」についてはヒラージら (Hillage et al., 1998, p.7) の定義を用いている。具体的には「教授方法、学習及びこれらが生じる組織的な枠組みについて、なんらかの価値のある知識を産出するために行われる系統的なデータの分析及び収集を伴う活動 (A set of activities which involves the systematic collection and analysis of data with a view to producing valid

knowledge about teaching, learning and the institutional frameworks within which they occur.）」と定義している。つまり、研究を非常に広く捉えており、研究から得られる知識の種類や研究の手法については限定をしていない。これは、研究の活用の形態はその文脈や直面する課題によって多様であることの認識の表れであろう。

EU 加盟国における教育研究の推進に向けた取り組みは極めて多様であるが、大きく分けると教育研究の政策との関連性を高める取り組みと、教育研究の質を高める取り組みとがある。

教育研究の政策との関連性を高める取り組みとしては、①例えばイギリスの国立教育研究フォーラム (National Educational Research Forum、NERF) やフランスの教育・訓練の研究のコーディネーターのための国家委員会 (le Comité National de Coordination de la Recherche en Education) 及び教育研究に関するプログラム (Programme Incitatif de Recherche sur l'Éducation et la Formation、PIREF) のように、政府内に新たに研究全体を統括する部署や委員会等の創設を行うもの、②イギリスの「教育学習研究プログラム」(Teaching and Learning Research Programme、TLRP)¹³⁾、フィンランドの「学ぶ人生」(Life as Learning research programme)¹⁴⁾ や、ノルウェーの「知識、教育及び学習に関する研究プログラム」(Knowledge, Education and Learning research programme、KUL)¹⁵⁾ のように、教育実践者及び政策立案者に共通の課題を対象とした大規模な研究プログラムを創設するもの、③デンマークの「ラーニング・ラボ」(Learning Lab Denmark、LLD)¹⁶⁾ やスイスの「リーディング・ハウス」(Leading Houses)¹⁷⁾ のように、国家レベルでの教育上の課題に焦点をしばった研究センターを創設するもの、④既存の教育研究関連機関の再編を行うもの、そして、⑤例えばアドバイザー・パネルや運営委員会への研究活用者の参加の促進や、研究実施の際に研究活用者との協力体制を促進するなど、様々な形での教育研究への研究活用者の視点を導入するなどの取り組みが行われている。

教育研究の質を高める取り組みには、①まだ限定的ではあるが、ランダム化比較試験 (RCT) や介入ベースのアプローチ、系統的レビュー等の研究手法の強化に関するもの、②研究者のための継続研修の実施や、国際的な交流の促進のためのネットワーク¹⁸⁾ の創設など、研究の能力開発に関するもの、そして、③例えば後述するデンマークのクリアリングハウスやイギリスの EPPI センターのように既存の研究エビデンスの明確な評価のプロセスを確立するなど、研究の質保証に関する議論などがある (EC, 2007b)。

②知識の「普及」に関する取り組み

知識の普及には、産出されたエビデンスを活用しやすい形で政策立案者や実践者等のエビデンスの活用者に伝達する様々な手段を含む。この分野がエビデンス活用のプロセスの中で最も遅れている分野であることはしばしば指摘されている (DIPF, 2007; Nutley et al, 2010)。具体的にどのような取り組みが現時点でなされているのであろうか。ナットレイら (Nutley et al, 2007) は、研究が政策立案や実践に伝達される経路が数多くあることを指摘する。例えば書籍や研究成果の概要等の資料、新聞や雑誌、インターネット、セミナーやワークショップ、そして知識仲介機関、関係者間のインフォーマルなネットワーク等を挙げている。また、研究者と政策立案者あるいは実践者との間の個人的なつながりも大きな役割を果たしていると指摘する。

欧州域内での取り組みも多様である。EU レベルでは、教育分野に限らず、公的な補助金等で実施された研究知見が十分に共有されていないことや、研究知見が政策立案に十分に活用されていないとの認識から、これを克服するための取り組みがなされている。その一つとして、研究者向けに、研究成果をいかに政策立案者に伝達するかのマニュアルが作成されている (EC, 2007b, 2008b,

2010b)。

教育分野では、多くの国で関係者への情報提供のために教育省等がウェブ上でポータルサイトを運営している。例えばドイツでは、ウェブ上での情報提供をさらに効果的に行うために国立国際教育研究機関 (DIPF: German Institute for International Educational Research) に教育情報センター (The Information Center for Education) を設立し、質の高い情報を提供し、エビデンスに基づいた政策の実施に向けて、研究者、実践者、政策立案者の間のコミュニケーションや知識の共有を促進することを目的としている (DIPF, 2007)。ただし、これらのポータルサイトが実際にどの程度利用されているかは不明であり、エビデンスの活用促進にどの程度貢献しているかの検証はされていない。

このほか、エビデンスの活用のためには、研究コミュニティと活用者 (政策立案者や実践者) のコミュニティとの信頼関係・協力関係を強める必要があることから、パートナーシップを通じてこれを達成しようとする試みもある。例えば、オランダ政府内の研究分析官 (research analyst) の任命や、議会内の研究評価係 (research verification unit) の設置のように、教育省内に研究・分析を行う部署を設けたり、イギリスの「フェロー配属計画」(Placement Fellows Scheme)¹⁹⁾ のように、教育省に研究者を配属したりする取り組みがなされている (EC, 2007b)。

仲介機関を通じて研究知見を活用者に伝達しようとする取り組みも、近年では活発になってきている。インターネット等を通じて大量の情報が出回る中、教育研究を評価し、質の高い教育研究からの知識を蓄積するため、また、本質的に異なる研究活動の領域と政策決定や実践の領域との間の「橋渡し」の役割を果たし、政策立案者、研究者、実践者の交流を推し進めるため、仲介機関に期待される役割は大きい (OECD, 2007, 第1章)。

現在、欧州で最も広く知られている仲介機関は英国の EPPI センターである。EPPI センターはロンドン大学の社会科学調査研究所 (Social Science Research Unit) に置かれている。公益性の高い政策、実践、研究上の重要な課題について、利用者の視点に立ち、利用者も参加して行う系統的レビュー²⁰⁾ を開発・促進することを目的としている (OECD, 2007)。前述の EU の 2010 年委託事業の一環として EPPI センターが担当する EIPEE プロジェクトでも、7 か国の教育省を含む 12 か国が参加した研修で、EPPI センターの系統的レビューの方法について詳細な説明が行われており、今後同様の手法を欧州域内でさらに採択していくことを図っている²¹⁾。この手法は、ある特定の課題についての量的研究と質的研究を網羅的にマッピングし、系統的レビューを行い、質的エビデンスを量的エビデンスと統合することに特徴がある (EC, 2007b, OECD, 2007, 惣脇, 2010a)。

デンマークでは、2004 年に OECD に教育分野の R&D について国家的な戦略の不在を指摘されると (OECD, 2004)、その提言に従い、国立教育研究フォーラム (The National Education Research Forum)、教育研究オブザーバトリー (Educational Research Observatory)、及び教育研究のクリアリングハウス (Clearinghouse for Educational Research) の 3 つの機関を設立した。国立教育研究フォーラムは国家レベルでの教育研究に関する戦略の作成等を行い、教育研究オブザーバトリーは教育研究の質の基準の作成や、長期的な視点から、新たに必要とされる研究分野を特定する。教育研究クリアリングハウスがここでいう仲介機関の役割を果たし、教育分野のベスト・プラクティスの特定を目的としている。具体的には系統的レビューを通じて、既存の知見を概観し、質の評価を行い、これを活用者に伝達する役割を担っている (Danish University of Education, 2006, , DIPF, 2007, EC, 2007b, OECD, 2004, 2007, Skovsgaard, 2010)。

オランダでは、2006 年に知識評議会 (Knowledge Chamber) が設置された。知識評議会は、学術機関と教育文化科学省両方のトップレベルの幹部のための諮問機関として設けられた。過剰な情報が

政策立案の妨げとなっていること、また、知識が分野ごとに分断されていること、トップレベルの行政官はしばしば政策の内容よりもそのプロセスに気をとられがちであることなどの問題意識から設けられた。その本質はあくまでも政策と研究の間の協議の場であり、組織として明確に定義づけられているものではない。

知識評議会では、「知識」を「真実で正確と考えられ、決定を導くことが可能な、実証的データ、概念、分析、理論」と定義しており、研究手法を特定してはいないが、学術的に何らかの承認を受けた調査研究を念頭においている（OECD, 2007、第8章）。知識評議会は年に2回開催され、1回目は翌年の「知識に関するアジェンダ」の作成を行う。この計画に基づいて教育文化科学省が学術機関に任務を割り当てることとなる。ここで産出が求められるエビデンスには教育分野の傾向と発展に関するもの、ステークホルダーの行動や視点に関するもの、諸機関の効率性に関するもののほか、政策評価に関するものがある。知識評議会はこれらの知識を利用可能でアクセスしやすくすることを支援する（DIPF, 2007, Education Council Netherlands, EC, 2007, OECD, 2007）。ここでは、翌年のエビデンス産出のアジェンダの作成に政策立案者が関与することで、産出されるエビデンスが政策立案者の関心に沿ったものとなることを保証しているが、エビデンスが研究機関により産出され、それを政策立案者が活用するというエビデンス活用の線形モデルが前提となっている。知識評議会はまだ新しい試みであり、このモデルが十分に機能するのか等について、今後の検証が必要となろう。

このほか、ノルウェーでは、PISA等の国際比較調査の結果、教育制度が十分にその役割を果たしていないのではないかとの問題意識から、2011年1月に教育ナレッジ・センター（SKUL: National Knowledge Centre for Education）が設立された。教育研究には、分野横断的な視点が必要であるとの認識から、ノルウェー学術会議（Research Council of Norway）のもとに、教育研究の外部機関として設立された（Ogden et al., 2010, Research Council of Norway, 2010a, 2010b, 2010c）。また、ポーランドでは歴代の教育大臣等がいかんしてエビデンスに基づいた政策決定を推進していくかを議論し、研究と政策をつなぐ第三者機関が必要であるとの結論を導いた（OECD, 2007、第17章）。

③知識の「活用」に関する取り組み

欧州においては政策立案者のエビデンスの活用促進のための取り組みについてはあまり具体的な事例がなく、実践者（教員）のエビデンス活用を推進する取り組みが中心となっている。例えばフィンランドではすべての教員は修士課程を修了することとされており、その教育は研究手法の学習や論文の作成にあてられる。また、フィンランドではさらに学校間のネットワーク（The Teacher Researcher Net）を形成し、教員の研究の実施や情報交換を推進し、また、教員が論文を発表する場として1995年以降、機関誌（Journal of Teacher Researcher）を出版している。これらの取り組みは、教員に養成段階で「研究者」としての基礎的な知識を修得させるとともに、教員になってからも研究活動への参加を促すことにより、実践の分野での知識の活用を促進しようとするものである。

このほか、一般的な評価の文化の醸成に向けて、ヨーロッパではフランスの教育方法に関する国立研究機関（Institut National de Recherche Pédagogique, INRP）や履修証明に関する調査研究センター（Centre d'études et de recherches sur les qualifications, CEREQ）、スペインの教育研究及び記録センター（Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE）など、多くの国立の評価機関が設立されており²²⁾、これらは多くの場合、研究を実施するとともに、その研究を活用する機能も有している。ただし、これらの機関が作成する評価報告書等の研究成果を、評価機関外で教員等が実

践にあたり利用することはほとんどなく、より広い活用に向けての課題は多いとの指摘もある（EC, 2007b）。

(4) 欧州のエビデンス活用推進の今後の方向性

このように、欧州各国では、エビデンスの「産出」、「普及」、「活用」のそれぞれの分野において多様な取り組みを行っている。しかしながら、現在の欧州委員会の委託事業は、これらの取り組みに関わらず、総じて指標から観察された弱点の克服のための効果的な介入についての知識や、エビデンスをより大規模で政治的なレベルで活用するキャパシティが不足しているとの認識に基づいている。ナットレイら（Nutley et al, 2007）が指摘し、また、EIPEE プロジェクトのマッピングの結果でも指摘されているように、皮肉なことにエビデンス活用の推進に向けた取り組みの効果についての「エビデンス」はまだ十分には存在しておらず、なぜ十分な成果が得られていないかについては今後さらなる研究が必要であろう。また、欧州での議論では、より広い形態のエビデンスの活用が必要であり、そのためには研究者、政策立案者、教員等、多くの関係者が協力しあうことが不可欠であることや、国内のみではなく、国際的な協力を通じて各国が保有するエビデンスやその活用についての経験の共有することは意義深いものであることが強調された（DIPF, 2007）。さらに、産出のみでなく、活用に関する能力開発についても考える必要があること、そして、知識仲介機関が潜在的に、エビデンスの普及やその活用の際の相互作用の促進、関係者間の信頼や協力関係の確立等に貢献し得ることなどが指摘された。これらの点も踏まえ、今後、どのような仕組みが効果的であるかについてさらなる実証的研究が行われることが期待される。

さらに、本稿で紹介した事例は、欧州での取り組みのすべてを網羅したものではなく、主要なものをいくつか例示したに過ぎないが、いくつかのより具体的な課題が見えてくる。

第一に、「産出」の分野では産出される研究知見が、より教育政策や実践と関係の深いものとなるよう、組織再編やプログラムの創設がなされている。これらの組織やプログラムを用いて、具体的にどのようにして教育研究に関する戦略を作成していくか、また、これらの戦略の結果どのような効果が得られたかについての検証が必要となる。また、研究の質を向上させるため、ランダム化比較試験等の研究手法の強化についての議論がなされているが、ランダム化比較試験が教育の分野になじむかどうかについては議論のあるところであり、今後、教育分野にふさわしい手法についてのさらなる議論が必要であろう（岩崎、2010）。さらに、現在、あまりにも規模の小さい教育研究予算をいかにして確保していくかも研究の質の向上には欠かせない議論であろう。

第二に、「普及」についてはノルウェーで新たな機関が創設されるなど、仲介機関への期待が高まっている。新たな機関の創設には大きなリソースが必要とされることから、十分にその効果を検証し、さらに、どのような活用の促進を目指していくのかについて十分検証したうえで、各国がそれぞれの国にふさわしい「普及」のあり方を考えていくことが必要であろう。

第三に、「活用」の分野では、教員等の実践者のエビデンス活用能力の開発に向けた取り組みはいくつかなされているが、政策立案者のエビデンス活用の推進に向けた取り組みについては情報が限られている。政策立案者のエビデンス活用のための能力開発についてもより明示的に取り組んでいくことが必要であろう。さらに、真に相互作用的な研究活用のプロセスを形成するためには、与えられた研究を活用するのみでなく、ハーグリーブス（Hargreaves, 1998）の提唱するように、教員や政策立案者自らがエビデンスの産出に参加していく方策を考えることも必要であろう。

EU の委託事業は 2012 年までは継続予定であり、この中でこれらの課題についても取り上げ、教

育政策分野のエビデンス活用の取り組みの実態やその効果についてより詳細な結果が得られることが期待される。

4. おわりに：日本におけるエビデンス活用の推進に向けた考察

我が国においては、学校基本調査等を通じて、統計的なデータについてはその蓄積は充実している。近年は、特に学習成果は教育の効果を測定するものとして重要性を増してきており、全国学力・学習状況調査の実施や、PISA、PIAAC 等の学習成果に関する国際比較調査への参加を通じて、学習成果についてのデータも蓄積されつつある。また、エビデンスの活用の必要性についても徐々に認識されつつあるが、まだ十分にエビデンスの活用が進んでいるとは言えない。財政状況が厳しい中、今後日本においても欧州と同様、さらに効果的かつ効率的な教育政策を模索することが必要であることは明白であり、エビデンスに基づいた教育政策の立案が求められていくであろう。このような状況の中、我が国において教育エビデンスの活用を推進していくためには、産出、普及の面も含めてどのような課題があるかを、欧州での議論を踏まえて考察する。

エビデンスの「産出」については、前述のとおり、統計的なデータについてはある程度の蓄積がある。しかしながら、欧州と同様、これらの統計的なデータを評価し、解釈するための研究はまだ十分に行われているとは言えない。政策評価がさかんになっている中、今後、政策の評価に関するエビデンスの要請はさらに高まっていくと考えられる。政策上必要となる研究については、現在多くの場合は委託研究の形で実施されている。委託研究は、明確な政策意識を持って実施される研究であるため、政策課題に対する直接的な結論を導きやすいという点では重要な役割を担う。しかし、このように政策からの需要により産出された「政策決定（需要）型エビデンス」には限界がある。例えばタイムスパンについて、短期的に結果が出る調査に偏ったり、また、予算確保のための説明に使われやすい、数値で結果を示すことができる研究に偏る傾向にある。そのため、「知識支援（供給）型エビデンス」の産出・活用もより充実されることが重要である。ただし、政策的な活用を前提とした「知識支援（供給）型エビデンス」の産出にあたっては、研究と政策との関連性を確保することが必要である。

そのためには、研究者と政策立案者の日常的な対話を通じた政策課題の共有が必要であり、また、政策立案に必要なエビデンスは統計データに限らず、多様な形態のエビデンスに裏付けられることが重要であるという文化の醸成が不可欠である。このような対話が円滑に行われるためには、政策立案者が長期的な視点を有することが必要であり、また、研究についての理解を深めことも必要である。例えば、我が国の政策立案者も修士課程や博士課程を修了するなど、研究手法等について学ぶ場を設けることも有益であろう。このような政策決定や実践の場でのエビデンス活用についての認識と対話が促進されることにより、「政策決定（需要）型エビデンス」と「知識支援（供給）型エビデンス」それぞれの重要性や制約についての理解が深まり、よりバランスのとれたエビデンスの産出及び活用がされるとともに、エビデンスの産出から活用の一連のプロセスがより相互作用的なものとなっていくことが期待される。最後に、エビデンスの産出の充実のために教育研究に関する予算の充実が重要であることは言うまでもない。

エビデンスの「普及」については、欧州においても指摘されているとおり、今後最も積極的に取り組んでいくべき分野であろう。欧州においては知識仲介機関が多数設立されているが、新たな機関の設立はそう簡単なことではない。まずは、いかにしてエビデンスをマッピングし、政策立案者

をはじめとする活用に効果的に伝達するかを考える必要がある。EU のように、研究者向けに、いかにして研究成果をまとめるかに関するマニュアルを作成するのも一つの方法であろう。しかしながら、蓄積されたエビデンスを有効活用するためには、どのようなエビデンスが存在するのかをマッピングし、例えばポータルサイトなどで一括して検索できるような仕組みの確立が不可欠である。具体的にどのような方法での普及の促進が効果的であるのかについては、今後の欧州委員会の委託事業の成果も踏まえ、検討が必要であろう。

最後に、エビデンスの「活用」については、欧州での議論も踏まえると、手段的な活用を目指すよりは、より概念的な活用を目指し、広い形態のエビデンスを相互作用的なプロセスとして活用を目指すことが望ましく、また、より現実的でもあると考える。このためには、政策立案者による研究への理解を深めることが不可欠である。研究の手法等による限界やその適用範囲を十分に理解し、文脈に応じて適切にエビデンスを解釈し、活用できるよう、研修等の機会を設けることが重要である。前述のように政策立案者が大学院で学ぶ機会を持つことも一つの選択肢である。また、オランダの知識評議会設置の際の議論にもあったように、「活用」にあたっては分野横断的なエビデンスの収集が必要となることも多い。特に近年は政策課題が複雑化しており、教育以外の分野も含めた多角的な視点からの議論が必要とされることが多いことから、関係省庁との情報交換を継続的に実施することも必要であろう。

教育政策分野での十分なエビデンスの活用がなされないと、必然的に教育政策の方向性は現状維持に傾きがちである。エビデンスを活用する文化が醸成されることではじめて、革新的な取り組みに関する議論が進む (OECD, 2010)。真に効果的な教育を達成するためにも教育政策分野での一層のエビデンス活用が期待される。

注

- 1) 「国際成人力調査」は平成 23 年に第 1 回本調査が実施される予定であり、現在はその準備段階にある。詳細は：
http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-piaac-pamph.html
- 2) 2002 年「教育科学改革法」のもとで新たに設立された教育科学研究所のイニシアチブにより設立されたもの。教育における効果についての信頼できる科学的エビデンスを実践者、政策立案者、研究者や一般市民に提供する目的で設立された。ランダム化比較試験、及び良質の準実験による効果的な介入による質の高いエビデンスを重視する (岩崎、2010、OECD, 2007)。
- 3) 欧州委員会 (European Commission) は、EU (European Union : 欧州連合) の行政執行機関として、1) 法令案の提出、2) 法令の執行、3) 権限の範囲内の事項に関する域外国との交渉及び条約締結、4) 予算の執行という役割を担っている。 (http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/eu/iinkai_g.html)
- 4) ここでいう教育分野には、フォーマルのみでなく、ノンフォーマルなものもふくみ、また、幼児教育、初等中等教育、高等教育、成人教育、継続教育など、生涯学習のすべての教育段階を含む。
- 5) ここでいう政策立案者とは、国家レベルあるいは地域や地方自治体レベルで政策を決定したり、政策立案に伴う何らかの意思決定を行ったりする役割を担うものをいい、実践者とは、教師や教育訓練の提供者や学習者自身を含む。
- 6) ネットワークの詳細については <http://www.eurocities.eu/> 参照。プロジェクトに参加している 5 都市はいずれも EUROCITIES のメンバーでもある。
- 7) 欧州スクールネットの詳細については <http://www.eun.org/web/guest/about/thisiseun> 参照。欧州の 31 の教育省が中心となったネットワーク。
- 8) <http://www.eippe.eu/> によると、当初は 2011 年 1 月には最終報告案がウェブサイト上に掲載され、意見募集が行われる予定であったが、2011 年 4 月 22 日現在で最終報告書案は掲載されていなかった。EIPPE の担当者の Gough 氏によると、最終報告書の一部は、現在の EU 域内の「エビデンス情報に照らした政策」に関連する活動のマッピングとなることである。このマッピングは詳細な枠組みに基づいて行われたものであり、その結果、260 もの関連の活動が特定

されたとのこと。これらの活動の 67%は研究の産出と研究成果のコミュニケーションの向上に関連したものであった。9%は研究と政策を直接的に仲介しようとするものであった。20%は政策立案者の研究活用のスキル向上に向けた研修など、研究を活用する側のスキル向上に関する活動であった。ただし、これらの活動がどの程度有効であるか等についての研究はほとんど存在せず、この分野におけるさらなる研究投資の必要が明白となった（2011年2月4日メールにて確認）。具体的にどのような活動がEU域内で行われており、どのような課題があるのかについては最終報告書の完成を待つ必要がある。

- 9) EUの政治レベルの最高協議機関。EU加盟国首脳及び欧州委員会委員長により構成（理事会議長国首脳が議長を務め通常年4回開催）。欧州連合の発展に必要な原動力を与え一般的政治指針を策定する。共通外交安全保障政策の共通戦略を策定。（<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/eu/keyword.html>）
- 10) 具体的には2000年3月23-24日に開催されたリスボン欧州理事会決議を指す。
- 11) EU加盟国の閣僚級代表により構成されるEUの主たる決定機関（総務・対外関係理事会、経済・蔵相理事会等分野毎に招集、開催される。議長国は、欧州理事会に同様。（<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/eu/keyword.html>）
- 12) これ以前も、例えばEUROSTAT、Eurydice (European Information Network in the European Union) やCEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training)のように、欧州域内の政策形成に役立つ統計や研究を取り扱う機関は存在していたが、欧州理事会のレベルで指標の重要性が確認されたことを受け、これらの機関に期待される役割が高まったと言える。
- 13) 2000年から2011年にかけて、3700万ポンドの規模でESRC (Economic and Social Research Council)が実施（OECD、2007）。詳細は<http://www.tlrp.org/about/index.html>
- 14) 2002年から2006年にかけて、フィンランド・アカデミー (Academy of Finland) によって開始されたプログラム。①学習を取り巻く課題について、新たな研究の文化やパートナーシップを開発し、分野横断的かつ国際的な研究プロジェクトを実施すること、②新たな形態の排除を回避するため、生涯にわたる学習及び多様な場面における学習に関する課題への対処法を見出すこと、③多様な教育や労働の文脈での教育や学習を開発するための堅固な、分野横断的な研究基盤を形成すること、及び④社会、文化及び個人の観点から、将来的な学習に関する課題を予測すること、の4つを主な目的としている（OECD、2007）。
- 15) ノルウェー学術会議がノルウェーの教育及び教育制度について、長期的な知識基盤を形成するために2003年から2007年にかけて実施したプログラム。詳細は <http://www.forskningradet.no/servlet/Satellite?c=Informasjonstekst&cid=1224697827586&lang=en&pagename=kul%2FHovedsidemal>
- 16) 人類学、政治学、心理学、組織論や教育論等、多様な研究分野間や教育と産業の間の境界線をまたがる研究を行う機関として設立。2000年にデンマーク教育大学 (Danish University of Education、DPU) に統合された。
- 17) スイスにおける職業教育に関する研究の推進を目指して2004年に創設された。詳細は http://www.unifr.ch/pedg/leadinghouse/en/about_leadinghouses.php?mainMenuItemToSlide=1
- 18) 例えば英国の研究能力開発ネットワーク (UK Research Capacity Building Network) やスイスのリーディング・ハウス (Swiss Leading Houses) など。
- 19) 経済社会研究会議 (Economic and Social Research Council) が実施し、中堅の社会科学分野の研究者を政府機関に一定期間勤務させている。
- 20) 「エビデンスを利用可能な形で提供するため、課題を設定し、網羅的に研究を収集し、批判的に吟味し、メタ・アナリシスなどの方法で統合し、結果を解釈、編集、更新する」一連の手続きのこと（惣脇、2010a、p.157）。
- 21) 2010年9月20-21日に開催。詳細は<http://www.eipec.eu/Default.aspx?tabid=2502&language=en-GB>
- 22) このほか、イタリアのINVALSI (National Institute for the Evaluation of the Education System)やハンガリーのOKI (National Institute of Public Education) などがある。

【参考文献】

- 岩崎久美子 (2010) 「教育におけるエビデンスに基づく政策—新たな展開と課題」『日本評価研究 第10巻第1号』pp.17-29
- 柿内真紀 (2007) 「EUの教育政策の方向性—教育分野のアクション・プログラムを中心に—」『鳥取大学生涯教育総合センター研究紀要 第3号』pp. 1-12
- 澤野由紀子 (2007) 「『生涯学習プログラム』がスタート—社会をまとめる重要な素材に・EU—」『内外教育 2007年7月3

- 日号』 pp. 2-4
- 園山大佑 (2006) 「ヨーロッパ統合に関する教育政策の現状と展開—EU「リスボン戦略」から—」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要 第24号』 pp. 45-58
- 惣脇宏 (2010a) 「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要 第139集』 pp.153-168
- 惣脇宏 (2010b) 「教育研究におけるエビデンスとは」(平成22年度教育改革国際シンポジウムでのプレゼンテーション)
- 立田慶裕 (2010) 「知識基盤社会の生涯学習—教育と学習のナレッジ・マネジメントの課題—」『日本生涯教育学会年報 第31号』 抜刷
- 田辺智子 (2006) 「エビデンスに基づく教育—アメリカの教育改革と What Works Clearinghouse の動向—」『日本評価研究 第6巻第1号』 pp.31-41
- 津富宏 (2003) 「系統的レビューに基づく社会政策を目指して：キャンベル共同計画の取り組み」『日本評価研究 第3巻第2号』 pp. 23-39
- 津谷喜一郎 (2000) 「コクラン共同計画とシステマティック・レビュー—EBMにおける位置づけ」『公衆衛生研究 49(4)』 pp. 313-319
- 野中郁次郎、竹内弘高 (1995) “The knowledge creating company”, Oxford University Press (梅本勝博 (訳) (1996) 『知識創造企業』、東洋経済新報社
- 正木朋也、津谷喜一郎 (2006) 「エビデンスに基づく医療 (EBM) の系譜と方向性：保健医療評価に果たすコクラン共同計画の役割と未来」『日本評価研究 第6巻第1号』 pp. 3-20
- 渡辺良 (2006) 「国際的な教育ネットワークの動向と課題—APECを中心に」国立教育政策研究所
- Bridges, D., Smeyers, P. and Smith, R. (2009), “Evidence-based education policy: What evidence? What basis? Whose policy?”, Wiley-Blackwell.
- Danish University of Education (2006), “Danish clearing house for educational research”, Concept note.
- DIPF (2007) “Knowledge for action- Research Strategies for an evidence-based education policy” (Conference Volume).
- EC (2010a) “Call for proposals for a network on evidence-based policy and practice in education and training” (Call for proposals, EAC/44/2010).
- EC (2010b) “Communicating research for evidence-based policy making: A practical guide for researchers in socio-economic sciences and humanities” (EUR 24230 EN)
- EC (2009) “Evidence-based policy and practice: call for proposals to develop networks of knowledge brokerage initiatives” (Call for proposals, EAC/26/2009).
- EC (2008a) “An updated strategic framework for European cooperation in education and training” (Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2008) 865 final).
- EC (2008b) “Scientific evidence for policy-making” (EUR 22982 EN)
- EC (2007a) “The European research area: new perspectives” (Green paper, COM (2007) 161final)
- EC (2007b) “Towards more knowledge-based policy and practice in education and training” (Commission staff working document, SEC(2007) 1098)
- EC (2006) “Efficiency and equity in European education and training system” (Commission staff working document, Accompanying document to the communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, COM (2006) 481 final).
- EC (2001) “The concrete future objectives of education systems” (Report from the commission, COM (2001) 59 final).
- Education Council Netherlands (2006) “Towards more evidence-based education”.
- EU (2009) “Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET 2020’)” (2009/C 119/02)
- EU (2002) “Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe” (2002/C 142/01)
- EU (2001) Presidency conclusions of the Stockholm European Council 23-24 March 2001, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.%20ann-r1.en1.html
- EU (2000) Presidency conclusions of the Lisbon European Council 23-24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

- Ertl, H. (2006) “European Union Policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?”, *Comparative Education*, 42 (1), pp. 5-27
- Federal Ministry of Education and Research (2007) German EU Council Presidency 2007 Education and Research Policy Priorities.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. & Tamkin, P. (1998) *Excellence in Research on Schools* (DfEE Research Report 74), Department for Education and Employment.
- Lagemann, E. (2000) *An exclusive science: The troubling history of education research*. University of Chicago Press.
- Lazendorf, U. and Obermann, C. (eds.) (2005) “Creating a European knowledge-base on education- Key issues in EU-supported educational research” (seminar reader).
- Levin, B. (2004) Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>.
よりダウンロード
- Lindblom, C. E. and Woodhouse, E. J. (1993), “The policy-making process (3rd ed.), Prentice-Hall, Inc. (藪野祐三、案浦明子訳 (2004)、『政策形成の過程－民主主義と公共性』、東京大学出版会)
- Nutley, S., Morton, S., Jung, T. and Boaz, A. (2010) “Evidence and policy in six European countries: diverse approaches and common challenges”, *Evidence & Policy*, vol. 6, no. 2, pp. 131-144.
- Nutley, S. M., Walter, I. and Davies, H. T. O. (2007) “Using Evidence - How research can inform public services”, The Policy Press.
- OECD (2010a) “Education Today 2010”, OECD
- OECD (2010b) “Trends Shaping Education”, OECD
- OECD (2007) “Knowledge Management: Evidence in Education - Linking Research and Policy”, OECD (OECD (編)、岩崎久美子、菊澤佐江子、藤江陽子、豊浩子 (訳) (2009) 『教育とエビデンス—研究と政策の共同に向けて』明石書店)
- OECD (2004) “National review on educational R&D (Examiners report on Denmark)”, <http://www.oecd.org/dataoecd/56/21/33888206.pdf>
- OECD (2003) *Knowledge Management: New Challenges for Educational Research*, OECD.
- OECD (2000) *Knowledge management in the learning society*, OECD.
- Ogden, T., Kärki, U and Teigen, K. (2010) “Linking research, policy and practice in welfare services and education in Norway” *Evidence and Policy* Vol.6, No. 2, pp.161-77.
- Pope, C., Mays, N. and Popay, H. (2007) “Synthesizing Qualitative and Quantitative Health Evidence: A Guide to Methods”, Open University Press (伊藤景一・北素子 (監訳) (2009) 『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』医学書院)
- Pope, C. and Mays, N. (1995) “Reaching the parts that other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ*, 311, pp. 42-45
- Pope, C. and Mays, N. (1993) “Opening the black box: an encounter in the corridors of health services research. *BMJ*, 306, pp.315-318
- Research Council of Norway (2010a), “Knowledge centre for education: New centre to provide answers to education issues” http://www.forskingsradet.no/en/Newsarticle/New_centre_to_provide_answers_to_education_issues/1253955474757?lang=en
2010年12月22日アクセス
- Research Council of Norway (2010b), “New educational research programme takes shape”, http://www.forskingsradet.no/en/Newsarticle/New_educational_research_programme_takes_shape/1253954558779?lang=en 2010年12月22日アクセス。
- Research Council of Norway (2010c), “New national knowledge centre for education: What did you learn in SKUL today?”, http://www.forskingsradet.no/en/Newsarticle/What_did_you_learn_in_SKUL_today/1253962208382. 2010年12月22日にアクセス
- Shuller, T. (2010) *Evidence and Educational Outcomes* (梶井圭子 (訳) (2011) 『エビデンスと教育的成果』国立教育政策研究所紀要 第140集掲載予定)
- Skovsgaard, J. (2010) “Educational R&D: Update on new developments (The Danish Case)”, Presentation at the EIPPEE Seminar, 22-23 September 2010.
- Whitty, G. (2006) “Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable?” *British Educational Research Journal*, Vol, 32, No. 2, April 2006, pp. 159-176