

生徒指導におけるエビデンスの模索

—実践の「科学化」への志向—

宮古 紀宏

はじめに

政府による公的な財政支出を基盤とした諸施策について、政策立案者（政治家等）の信念に基づく政策決定から、科学的調査の知見に基づく政策決定へのシフト・チェンジは、米英を中心に、世界的な広がりをみせつつある。この社会的動向は「エビデンスに基づく政策」（Evidence-based Policy: EBP）、または、最近では「エビデンス情報に照らした政策」（Evidence-Informed Policy: EIP）と呼称されている¹。学校教育は、公的領域に属し、教育法規に定められた教育目的の達成を期した合目的かつ組織的、体系的な営為である。これは、私的領域に属する家庭教育との決定的な違いであり、学校教育では、教育目的から逸脱した、あるいは目的の達成に関与しない制度及び実践は退けられなければならない。すなわち、学校教育には、公正かつ適正に、目的に正の影響を与えうる教育制度と実践を探究していくことが要請されるのであり、それゆえに教育政策はエビデンスに基づく必要がある²。英国の教育学者であるハーグリーブズ（Hargreaves, D.H.）は、いみじくも教師が医師と異なり、研究に基づく（research-based）専門職ではなかったことを指摘し、教育という営みの具体的実践と教育学研究の関係の希薄さを批判し、教育実践がエビデンスに基づくためには教育学研究に劇的な変革が求められると主張している³。

このハーグリーブズの指摘は、我が国の教育学、とりわけ、生徒指導領域の研究に求められる視座ではなかろうか。生徒指導は、長らく「理論なき実践」と捉えられてきた。これは、児童生徒の個性の伸長を図るとともに社会性を育成するという生徒指導の積極的な目的と児童生徒の暴力行為、いじめ、不登校等に代表される問題行動への対応という消極的な目的の両方において、その目的を達成しうる適切な実践方法が、長らく現場を支える教員の裁量に任されてきたことを意味している。目の前の教室で、暴力やいじめが発生しても、また、他の児童生徒とうまくつながらない、適切に自己を表現できない児童生徒に直面しても、従来、各々の教員は自らの教育的情熱、ポリシーに従い、また、これまでの教員経験から積み上げてきた個人的経験則に基づき、良かれと思われる指導・支援を行ってきた。当然のことながら、そこでの実践の評価あるいは効果に対する検討は加えられず、時に「教育の効果は短期的にはわからない」という口上で、その行為の是非は棚上げされる。無論、現場の教員が長年にわたり培ってきた経験則が貴重であることは言うまでもない。重要であることは、経験を経験のままに放置しないことであり、体感としての臨床知、実践知を科学的な知へと昇華する、すなわち、科学的に記述することなのである。生徒指導の実践に教員の共通認識に基づく理論的基盤がな

かったことは、公的サービスの一領域である教育の説明責任の観点からも反省されるべきであるが、何よりも児童生徒のより確かな健全育成の保証という観点から省察されるべきである。我が国の教員が、教科教育に特化した専門職ではなく、児童生徒の「人格の完成」を企図した目的かつ組織的な学校教育制度を担う専門職であることを踏まえれば、生徒指導の方法原理の未整備は是正されるべき課題であろう。「エビデンス・ベイスト」という社会思潮の教育領域への流入は、ともすれば個人的経験と信念、教育現場の慣習に依拠しがちな教育実践にメスを入れ、「有効な実践」(What really works)と「無効な実践」(What does not work)の線引きを志向することで、教育実践者の専門性の確立と底上げに寄与するという教育学的意義を有するのである。

米英での社会政策全般に対する「エビデンス・ベイスト」を冠する社会思潮の興隆の背景には、政府が抱える財政問題が第一に挙げられようが、効率的に公的資金を分配するためには、コストと利益を数量的に比較考量する必要がある、その結果からより妥当とみなされた施策が展開される。我が国においても財政問題は喫緊の課題であり、医療のみならず、教育や福祉、司法等の公共支出に対する説明責任と財政的観点から費用対効果(コストパフォーマンス)を求める社会的ニーズは、今後、より高まってくるのではないと思われる⁴。現に、国立教育政策研究所総括研究官である岩崎久美子を代表として、OECD教育研究革新センター(以下、OECD/CERI)の2007年の報告書である『教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて』“*Evidence in Education - Linking Research and Policy*”が2009年に翻訳され、さらに、2010年9月10日に国立教育政策研究所主催のシンポジウム「教育研究におけるエビデンスとは―国際的動向と先行分野からの知見―」が開催された⁵。我が国においても、ようやく学校教育に関する制度及び実践にかかわる政策決定に対し、科学的エビデンスを重視しようという機運が高まりをみせているといえよう。

さて、本稿の目的は、教育研究においてエビデンスに関する関心が世界的に高まりをみせている現状に鑑み、「エビデンス・ベイスト」という視座が我が国の教育研究、とりわけ、生徒指導研究に与える意義について考察することである。そのため、本稿では、まず「エビデンス・ベイスト」を冠する社会思潮が、日本ではどのような経緯で流入し、展開しているのかについて、先行分野である医学と刑事政策領域の動向を踏まえつつ述べる。次に、OECD/CERI報告書『教育とエビデンス』を中心に、教育研究においてエビデンスへの関心が高まっている社会的背景とともに、「エビデンスに基づく教育」政策を実現するうえでのOECDの見解を明らかにする。そして、生徒指導研究における実験的な研究の大規模調査とその統計的統合を試みた代表的事例として、ゴットフレッドソン(Gottfredson, D.C.)、ウィルソン(Wilson, D.B.)、ナジャカ(Najaka, S.S.)による学校を基盤とした非行予防に関する生徒指導実践の効果研究を取り上げ、その知見を概観する。最後に、我が国の生徒指導に関する実験デザインによる一つの研究事例として、2001年度から2003年度にかけて行われた国立教育政策研究所の「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」研究を取り上げ、その概要を述べるとともに、我が国の生徒指導研究においてエビデンスを模索していくことの意義について論じる。

1 「エビデンス・ベイスト」を冠する社会思潮の展開

「エビデンス・ベイスト」を冠する社会思潮は、世界的にみて医学領域において始まったとされている。これは「エビデンスに基づく医療」(Evidence-based Medicine 以下, EBM)という呼称のもと、現在では、医学研究及び臨床実践の核を形成する概念にまでなっている。当然のことながら、EBM というムーブメントは、我が国の医療においてもすぐに注目され、現在に至るまで多大な影響を与え続けている。EBM とは、端的に述べれば、医療行為や制度において、無作為化比較試験 (randomized controlled trial 以下, RCT) に代表される客観性を担保した研究デザインにより導き出されたエビデンスを重視し、それを政策、実務に応用することを目指す社会思潮である。

EBM という概念の由来から我が国での展開に関しては、東京大学大学院薬学系研究科の津谷喜一郎が論じている⁶。津谷によれば、EBM という用語は、1991年のガイェット (Guyatt, G. H.) の論文 “*Evidence-based Medicine*” ACP Journal Club 1991において初めて用いられたとされており、それが世界的に流布したのは1990年代の後半であると推察している⁷。EBM を国家的戦略として打ち出したのは英国が始めとされているが、英国保健省 (National Health Services) の研究開発部とオックスフォード大学との協同の下で、1992年にコクラン共同計画 (The Cochrane Collaboration) が開始された⁸。コクラン共同計画とは、EBM の理念を制度化した国際的プロジェクトであるが、世界中にある無数の臨床に関する一次研究を電子データとしてストックし、社会的なニーズを汲んだ上で、それら膨大な数に上る一次研究を統計的に統合 (二次研究) し、より高次のエビデンスを産出する。さらには、その成果を電子データとしてウェブ上に公開することを目的としている⁹。津谷によれば、我が国において EBM が本格的に展開され始めたのは1997年からであるとしているが、これは1997年の6月に厚生省 (現、厚生労働省) より『医療技術評価の在り方に関する検討会報告書』が発表され、日本の医療に EBM の視点が取り入れられ¹⁰、また、同年12月から EBM セミナーが開催されたこと等の影響のためである。

このコクラン共同計画から派生して、2000年に「刑事司法」、「教育」及び「社会福祉」といった社会科学の3領域について、政策や実務に関する評価研究の系統的レビューを行い、政策立案者、研究者、実務家のみならず一般市民をも含めた広汎な人々に、政策のエビデンスに関する情報をインターネット等の電子メディアを通して提供することを企図した、キャンベル共同計画 (The Campbell Collaboration) が発足した¹¹。キャンベル共同計画では、「刑事司法部会」、「教育部会」、「社会福祉部会」及び「方法論部会」の各部会において、レビュー・タイトルが掲げられており、現在も各タイトルについて系統的レビューの作成・更新が行われているところである。レビューが最も多いのは「刑事司法」領域に関するものであるが、我が国では静岡県立大学の津富宏により、キャンベル共同計画の日本版ウェブサイトが運営されており、海外の知見の翻訳が一部なされている¹²。

コクラン共同計画とキャンベル共同計画に関して、特筆すべきことは、研究知見の網羅的収集とそれらの統計的統合を主軸とした「系統的レビュー」といわれる方法論である。両プロジェクトは、研究の成果としてのエビデンスには質があることを認め、それぞれに収集対象とすべき一次研究の基準

を設けた上で、網羅的に研究を収集し、メタ分析による統計的統合を踏まえるといった一連のプロセスである系統的レビューを実施している¹³。この方法論により、様々に生じる研究途上のバイアスを極力排除することが理論上可能となり、高次の客観性を担保した知見を広く社会に普及する役割を担っているのである。

「エビデンス・ベイスト」を冠する社会思潮は、EBM から派生し、刑事政策（犯罪予防）、ソーシャルワーク、そして教育と様々な公的施策の諸領域に急速に浸透し、大きな影響を与え続けているのである。

2 教育に関する研究・政策・実践の協同

（1）教育研究におけるエビデンスへの関心

EBM の理念は医学領域だけにとどまらず、福祉（例、雇用・労働政策）、刑事政策（例、警察活動、矯正処遇）等の社会科学の領域を席卷しつつあるが、この社会潮流は学校教育にも影響を与えている。本節では、OECD/CERI 報告書『教育とエビデンス 研究と政策の共同に向けて』（以下、『教育とエビデンス』）を主に参考にし、教育研究領域に「エビデンス・ベイスト」という視座がなぜ求められているのかについて、その社会的背景を概観するとともに、教育領域におけるエビデンスの「産出」、「普及・伝達」及び「使用・利用」という3つの側面からの教育改革への提言について略述する。

OECD/CERI のバーンズ（Burns, T.）とシュューラー（Schuller, T.）は、OECD 諸国を中心とした教育におけるエビデンスへの関心の高まりを分析している¹⁴。バーンズとシュューラーは、すでに1990年代半ばに、「OECD 諸国のイノベーションや経済成長の要因として、教育や知識がますます重要であるという確信」、「教育費支出の点でアカウンタビリティ（説明責任）への関心の増大」及び「現在の教育研究の質や有効性への懸念」という3つの観点から、エビデンスに基づく政策への関心が誕生していたと分析している¹⁵。現在、そのような関心が再燃している社会的背景には、①児童・生徒の学力に対する今まで以上の関心の高さ、②テストや評価をより重要視することによる、関連エビデンスの激増、③国や地方の教育制度に対する、あからさまで声高な不満の高まり、④インターネットや様々なテクノロジーによる情報アクセス頻度の増加、⑤結果として生じた政策決定の変化が挙げられている¹⁶。

米英における教育研究は、当然のことながら膨大な数にのぼる。高度情報社会の到来により、研究者や政策立案者等、教育に直接あるいは間接的に関わる者だけでなく、多くの一般市民が教育研究の成果にアクセスすることが可能になっている。だが、教育研究の質は決して一様ではなく、科学的観点からすれば、高度に客観的な研究知見を提供しているものもあれば、客観性に乏しく、方法的に問題があり研究主題を立証しているとはいえない研究も多数存在する。このような研究成果は学術雑誌等の紙媒体、あるいは電子データとして無数に存在し、その質の内容が問われることなく、様々な人々に提供されている。民主主義社会の方向性を支える主軸は、民意であり、世論であることに鑑みると、

研究知見の質が問われずに無批判的に一般社会に浸透することは、教育政策の方向性を惑わせることにつながりうる。

このような問題認識の高まりから、OECD/CERI では、教育学研究者に数量的研究に関する能力開発を行うことで、研究の質を向上させるとともに、実験デザインの研究を増加させるというエビデンスの「産出」、また、良質の研究をくまなく収集し、電子データ等で簡明かつ迅速に利用者に提供する組織の設立というエビデンスの「普及・伝達」、そして、エビデンスに関する理解を広めるとともに、良質の研究知見が速やかに社会に提供されることで、教育政策の立案や教育現場での実践への活用を可能とする「使用・利用」の3つの側面（図1）から教育改革が提案されているのである¹⁷。

エビデンス・ベイストという視座が最も早く社会科学の諸領域に浸透した米英では、上述の3つの側面のうち、現在では「普及・伝達」の機能強化が優先事項となっている。例えば、米国のWWC情報センター（What Works Clearinghouse）は、2002年の教育科学改革法（the Education Sciences Reform Act of 2002）のもとで設立された教育科学研究所（Institute of Education Sciences）の主導により組織されたが、その主要な任務は、先に取り上げたキャンベル共同計画と同じく、教育実践等の効果検証に関する質の高い一次研究を網羅的に収集し、要約し、ウェブで公開することにある¹⁸。WWC情報センターは、教育に関する有効性が確認された研究知見を実務家や研究者、政策立案者、一般市民等へ提供することを企図した情報機関であり、エビデンスの「普及・伝達」を担う重要な施策の一つなのである。

図1 「エビデンスに基づく教育」に関わる3つの立場

エビデンスの産出	－ 教育学研究者等
エビデンスの普及・伝達	－ 米国のWWC情報センター等、日本では組織としては未成立
エビデンスの使用・利用	－ 教員、政策立案者・決定者、一般市民等

（2）エビデンスに基づく生徒指導の知見—学校における非行予防研究を例に—

本稿の目的は、はじめにでも述べたように「エビデンス・ベイスト」という視座が我が国の生徒指導研究に与える意義について考察することである。米英の生徒指導に関してエビデンスの積み重ねがみられる代表的な研究領域の一つとして、児童生徒の逸脱行動への予防や対応が挙げられるが、例えば、暴力や薬物、中途退学等の逸脱行動への実践プログラムの効果検証は犯罪学に関する研究者を中心に推進されている。本項では、米英の犯罪学者を中心に、非行・犯罪予防に関する諸施策について広く評価研究を実施した2002年におけるシャーマン（Sherman, L. W.）、ファーリントン（Farrington, D. P.）、ウェルシュ（Welsh, B. C.）、マッケンジー（MacKenzie, D. L.）を代表とした研究報告書『エビデンスに基づく犯罪予防』“*Evidence-Based Crime Prevention*”をもとに、学校を基盤とした有効な生徒指導施策のエビデンスを概観する。

シャーマンらによりまとめられた『エビデンスに基づく犯罪予防』は、600以上の犯罪予防施策を抽出し、それらを①家庭、②学校、③コミュニティ、④労働市場、⑤（個別の）場所、⑥警察、⑦司法

及び矯正という7つの領域に分け、「メリーランド式科学的方法尺度」(the Maryland Scientific Methods Scale)に基づいて評価・検証を試みたものである¹⁹。これは、1996年に、米国連邦議会の委託により、シャーマンを代表とした犯罪予防プログラムの評価・検証に関する包括的な研究が実施され、1997年に刊行された研究報告書である“*Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising*”を拡充、整備したものである。シャーマンらは、犯罪予防に関する研究を、メリーランド式科学的方法尺度に当てはめて検証し、それらのプログラムを「現在の研究知見において」という条件付で、「有効である」、「無効である」、「有望である」及び「不明である」の4つに分類し、提示したのである²⁰。

『エビデンスに基づく犯罪予防』において、学校領域の非行・犯罪予防施策の効果検証は、米国の刑事司法研究者であるゴットフレッドソン (Gottfredson, D. C.)、ウィルソン (Wilson, D. B.)、ナジャカ (Najaka, S.S.) が担当している²¹。ゴットフレッドソンらは、連邦や州政府の資金援助の指針を提供することを狙いとして、学校における非行予防にかかる研究を広く収集し、その一次研究の結果を統計的に統合した。収集した一次研究の多くは、学校内で行われた教育プログラムであり、就学前、初等及び中等教育機関の全学年を対象にしている。最終的に検証した一次研究は178件であるが、この数字は一次研究の研究デザインに着目し、因果仮説の客観的検証をどれほど担保しているかによって5段階(レベル5が最高)に分け、基準3以上のもののみを抽出したことによる²²。教育実践や施策の効果を明らかにする上では、アウトカム尺度²³に何を用いるかが重要であるが、ゴットフレッドソンらは、アウトカム尺度に「アルコールやその他の薬物使用」、「非行や犯罪行動」、「学校からの離脱」、「行為問題、低い自己統制、攻撃性」等を用いている²⁴。例えば、「非行や犯罪行動」をアウトカムに設定した場合、逮捕歴や保護処分歴、自己申告による非行調査等により実践や施策の効果を数値化し算出することが可能となる。

ゴットフレッドソンは、収集した一次研究を「環境に焦点を当てたプログラム」と「個人に焦点を当てたプログラム」に大別し、さらに、それぞれを内容や方法、実施形態によってカテゴライズしている(図2)²⁵。ゴットフレッドソンらは、「環境に焦点を当てたプログラム」の中でも「学校と規律の管理による介入」や「行動への規範や期待を確立するための介入」の範疇に入る、校則を明確化し、賞罰関係の構築と公平性を担保する学校運営システムを構想した環境型の施策の効果が高いことを、また、「個人に焦点を当てたプログラム」としては、「認知行動的、あるいは行動的指導技法による自己統制や社会的コンピテンシー指導」に該当する、モデリングやロールプレイを取り込み、新たな行動形成に向けて密にフィードバックを行い、習得した行動を実生活へ応用することを課題として盛り込んだプログラムが、非行予防に有益であると結論している²⁶。反対に、現時点の研究成果として効果が見出せなかった方法論は、「認知行動的、あるいは行動的指導技法によらない」教育プログラムであり、また「カウンセリング、ソーシャルワーク及びその他の治療的介入」としている。

教員が児童生徒に対し、学業達成を保証するというだけでなく、そのために有効性が実証的に認められた方法を採用しているかに関する説明責任への社会的関心は高まりをみせているが、このこ

とは、学校での非行予防にかかる生徒指導実践についても当てはまる。教員による生徒指導等の非行予防に関わる実践形態は種々雑多であるが、現在は有効とみなされる指導形態の要因が抽出され、それらの要因を満たす実践が社会に広く周知されつつある。これは、教育実践や施策の実証的な効果研究によるところが大きいといえよう。

図2 学校を基盤とした非行予防プログラムのカテゴリー

環境に焦点を当てたプログラムの分類
<ul style="list-style-type: none"> ○学校と規律の管理 <ul style="list-style-type: none"> ・学校と規律の管理による介入 (School and discipline management interventions) ○行動規範の確立 <ul style="list-style-type: none"> ・行動への規範や期待を確立するための介入 (Interventions to establish norms or expectations for behavior) ○学級経営 <ul style="list-style-type: none"> ・学級や指導の管理 (Classroom or instructional management) ○児童生徒の再編成 <ul style="list-style-type: none"> ・学年や学級の再編成 (Reorganization of grades or classes)
個人に焦点を当てたプログラムの分類
<ul style="list-style-type: none"> ○生活指導 <ul style="list-style-type: none"> ・認知行動的、あるいは行動的指導技法による自己統制や社会的コンピテンシー指導 (Self-control or social competency instruction using cognitive-behavioral or behavioral instructional methods) ・認知行動的、あるいは行動的指導技法によらない自己統制や社会的コンピテンシー指導 (Self-control or social competency instruction without cognitive-behavioral or behavioral instructional methods) ・他の指導的プログラム (Other instructional programs) ○行動修正と思考方略の教授 <ul style="list-style-type: none"> ・認知行動的、行動的モデリング、あるいは行動修正による介入 (Cognitive-behavioral, behavioral modeling, or behavior modification interventions) ○カウンセリングとソーシャルワーク <ul style="list-style-type: none"> ・カウンセリング、ソーシャルワーク及びその他の治療的介入 (Counseling, social work, and other therapeutic interventions)

(Gottfredson, D.C., Wilson, D.B. and Najaka, S.S. “School-based crime prevention” In Evidence Based Crime Prevention. Edited by Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh, B.C. and MacKenzie, D.L., Routledge, 2006, pp.146-147より、翻訳し作成。)

3 我が国の生徒指導に関するエビデンス—社会性育成の教育プログラムを例に—

本節では、我が国の生徒指導研究において、実験的な研究手法を用いることで、より客観性を担保した知見の産出を試みている研究をレビューする。とりわけ、2001年度から2003年度にかけて実施された国立教育政策研究所による「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」（以下、「社会性育成プログラム開発研究」）を例に、その内実を概観する²⁷。

「社会性育成プログラム開発研究」は、文部科学省からの委託により実施されたものだが、これは、2000年に発足した少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議による報告書『「心と行動のネットワーク」—「心」のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ』（2001）の提言を受けたものである²⁸。同報告書では、児童生徒の問題行動の背景要因の一つとして、都市化や少子化、高度情報化という社会環境の変化の中で、社会性やコミュニケーション能力を適切に育むことが難しくなっていることが指摘されている。

この問題認識を踏まえ、国立教育政策研究所は、「社会性の基礎」²⁹を育成することを目的に、「異年齢の交流活動」を中核として、事前・事後学習³⁰を組み込んだ「試行プログラム」を考案した。さらに、この試行プログラムの効果を検証するために、いくつかの小学校を選定し、2年間に渡りプログラムを実施し、各校年に3回（計6回）、「社会性測定用尺度」³¹によって児童生徒の社会性を数値化し測定している。また、尺度を用いた効果測定にとどまらず、試行プログラムを実施する「プログラム実施校」（実験群）と従来の取組のみを行う「調査協力校」（統制群）を比較対照することでより厳密なエビデンスの産出を試みている³²。

試行プログラムは、公的報告書であるという性格から明記していないが、滝充が中心となり開発・普及してきた「日本のピア・サポート・プログラム」を基調としたものである³³。プログラムが目的とする「社会性の基礎」とは、他者の存在を前提として、自分の行動や存在には意味があるという感覚である「自己有用感」を意味している³⁴。自己有用感を児童生徒の内面に育むことが社会性を育成する上での土台になるという仮説を打ち立て、異年齢集団（例えば、小学校の6年生と2年生、5年生と1年生、4年生と3年生）での「お世話活動」がプログラムの中核となっている。上級生が下級生の「お世話」をするという体験を通して、他者から必要とされているという欲求を喚起し充足させ、自己有用感を育むのである。そのために、各学級や学年といった限定的な枠組みでの取組ではなく、全学年の年間指導計画にプログラムを適切に配置し、おおむね月に1度を目安に学年縦断的な取組とすることが特徴である。

この社会性育成プログラム開発研究の結果より、意図的・計画的な「異年齢の交流活動」（事前・事後学習を含めて）を確実に実施することで、「社会性の基礎」である「自己有用感」を育成できることが明らかとなった³⁵。また、学級や学年の枠を越えた子ども同士のかかわり合いなしに、学級担任が学級内だけで「社会性の基礎」を育てることが困難であることも示されたのである。

社会性育成プログラム開発研究を一つの契機に、「日本のピア・サポート・プログラム」については、いじめといった具体的な問題行動への抑止効果についても研究され始めている。ピア・サポート・

プログラムは、問題行動を表出した児童生徒の行動統制に直接的に効果を発揮するわけではないが、事後対応としての対症療法的な実践ではなく、自己有用感に基づく社会性の基礎を養うことから、結果として様々な問題行動への抑止として機能する可能性が指摘されている。滝は、いじめに関する調査研究から、いじめの被害経験者や加害経験者の多くが半年間継続することなく入れ替わり、多くの子どもが、いじめの被害経験と加害経験の両方を有することを明らかにしている³⁶。そして、その研究結果から、いじめ抑止には加害者に限定した対症療法的な指導では、新たな加害者を生みだすことの抑止効果は望めず、すべての児童生徒を対象とした予防教育の拡充の必要性を述べている。とりわけ、児童生徒が他人との関係に喜びを見いだせる仕組みを用意するピア・サポート・プログラムの有効性について言及している。

以上のように、我が国でも生徒指導プログラムの立案とその効果研究において、実験デザインに基づく実証研究が徐々に行われるようになってきている。生徒指導の方法論が確立せず、現在においてもなお、その実践の在りようが個々の教員の経験に大きく依拠している状況にあるとすれば、生徒指導に係る教員の専門性はいまだ確立されているとは言い難い。本稿でレビューしたピア・サポート・プログラムは、あくまで社会性の育成に焦点を絞った一次研究の一例であり、その研究手法は生徒指導研究にとって重要な一歩であるが、海外の取組でみたように、生徒指導のエビデンスを確立していくためには、客観性を担保した一次研究の蓄積と、その統計的統合が要である以上、我が国においても、今後、実験的なデザインによる評価研究を積み上げていくことが必要であろう。

4 我が国の生徒指導研究における影響と今後の動向—おわりににかえて—

前述したように EBM に代表される「エビデンス・ベイスト」に関する社会思潮の本質は、エビデンスの「産出」、「普及・伝達」、「使用・利用」の3つの観点を軸とした社会全体を視野に入れたシステム構築であり、それを通してのよりよい社会の実現にある。

エビデンスの産出は、研究者を中心に担われるべきであり、エビデンスの使用・利用は、政治家や官僚といった政策の立案や決定、執行にかかわる者、または、諸分野の実務家によりなされるものである。そして、医学や刑事政策といった先行分野においてみられるように、エビデンスの産出と使用・利用を円滑に橋渡しする普及・伝達のための組織として、本稿でも取り上げたコクラン共同計画やキャンベル共同計画というインフラが存在する。教育に関するエビデンスの伝達組織は、海外の事例を挙げれば、米国の WWC 情報センター以外にも英国の EPPI センター等があり、これらは国によって運営母体が異なるが、その目的は、公的領域に属する施策や実践の効果検証をすみやかに社会に伝達し、エビデンスの使用・利用に資することにある。

我が国の生徒指導に関する研究、政策決定及び実務に照らして述べるならば、現状は、エビデンスの産出、普及・伝達及び使用・利用の全てにおいて、立ち遅れているといわざるをえない。生徒指導領域において RCT を用いた制度や実践の評価研究は非常に少なく、厳密な意味でのエビデンスの質を担保した研究知見は乏しい。そのため、生徒指導研究において RCT を主とした一次研究を統合し、

より高次のエビデンスの産出を可能とする系統的レビューを実施することは不可能な状況である。だが、ただ一面的に RCT による研究を増やすべきとする提言は意味をなさない。そもそも、学校教育の分野で、学校、学級、あるいは児童生徒を無作為抽出、無作為割付して実験群と統制群に分割し、特定の教育プログラムや施策の効果を検証するという研究は、倫理的に承認されないことが多く、また、そのような研究計画を立てたところで、学校、教育委員会の協力を得ることが困難であろうことは想像に難くない。重要であることは、エビデンスの産出の意義を社会的に広く浸透させ、RCT やそれに準ずる実験デザインの研究を可能とする制度的土壌を部分的にでも創出する努力を試みることであろう。RCT と系統的レビューによる研究だけが意味のあるものではないが、実験的なデザインが十分ではない生徒指導分野の研究においては、定性的研究とともにさらなる定量的研究の成果が求められているのである。

また、エビデンスの使用・利用についても、教育の分野では理解があるとはいいがたい状況ではなからうか。政府が主導する教育にかかる審議会等でも委員による意見が、単なる信念、個人的なポリシーの表明に過ぎないことが多々あり、それらは時として無根拠に述べられる。そして、無根拠な意見の集積によって、教育政策が展開されたりする。また、教員等の実務家においても、個人的な経験則に頼り、自らの実践に固執してしまうことも時にありうる。自らの、あるいは自らが所属する集団の教育観に囚われ、そこから導き出される指導・支援方法を盲目的に過信せずに、現時点で積み重ねられているエビデンスを活用し、どのような児童生徒に対し、どのような時と場所で、どのような影響をもつ教育実践（プログラム）を学校全体の共通認識のもとで実施していくかということを、教員が身につけていけるような研修体制等の整備が望まれよう。

エビデンスの産出とその使用・利用に関しては、上記の現状であるゆえに、当然のことながら、エビデンスの普及・伝達のシステム設計は未整備のままである。政策立案にかかるニーズ及び現場の実務にかかるニーズに応えるかたちで、あるいは、伝達機関が整備されることで、エビデンスの産出と使用・利用の側面が促進されることも考えられるため、教育学の研究成果を収集し、その成果を簡明かつ迅速に提供できる制度設計は、今後の重要な課題の一つである。

現在、我が国の教育学は、エビデンス・ベイストという社会思潮の導入期にあるといえる。先行分野における成功及び失敗例に学びつつ、よりよい教育の実現のためにエビデンス・ベイストという観点から生徒指導を捉えなおすことは一定の意義をもつのではないかと考える。

[注]

- 1 米英を代表とする英語圏諸国では、様々な公共施策に対し、厳密な研究デザインによる効果研究が盛んであり、それらの実証研究から産出された知見を「エビデンス」（科学的根拠）として、実務に活かすことが志向されている。
- 2 例えば、我が国では、依然として「習熟度別学習」によるクラス編成への賛否がある。この議論は、賛成者側の代表的な見解は「教育や学習をより効率的にする」というものであり、また、反対

者側は主に「学力の低位のクラスに振り分けられた子どもに、不必要に劣等感を与えてしまう」というものである。これらの議論は、多分にそれぞれの側の教育的信念に根差したもので、精度の高いエビデンスを担保した多数の実験的調査があるわけではないために、実際のところ教員と子どもにどのような影響を与えうるかは不明な点が多い。そのため、賛否の議論は決着のつかない教育的な信念の対立に陥りやすい。その他にも「学校選択制度」、「教員免許更新制」、「教職大学院制度」等、施策の効果に関する科学的根拠が現時点において確立されていないために、その賛否をめぐることは同様の信念論争となりがちである。

- 3 惣脇宏「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、国立教育政策研究所、2010、pp.153-168.
- 4 米国では、公共支出の効率的分配のために政府による各種諸施策に対し、それらにかかる費用と得られる便益を比較する「費用便益分析」(cost-benefit analysis) が活発に行われている。
- 5 本シンポジウムでは、岩崎久美子のコーディネートのもと、エビデンスに基づく教育政策の推進を最前線で担ってきた前 OECD/CERI の所長であり、現在は英国のシンクタンクであるロングビュー (Longview) 所長であるシューラー (Schuller, T.), ロンドン大学教育研究所教授であり、EPPI センター (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre; エビデンスによる政策と実践のための情報連携センター) 所長であるゴウ (Gough, D.), そして、ノースウェスタン大学の教授であり、米国の教育学領域においてエビデンスという視座の普及に多大な影響を与えたとされるクック (Cook, T. D.) の3者が中心に講演された。また、我が国の先行分野として医学領域に関しては津谷喜一郎、社会福祉領域については秋山薊二が講演されるとともに、惣脇宏がコメンテーターとして参加した。
- 6 津谷喜一郎「コクラン共同計画とシステムティック・レビュー—EBM における位置付け—」『公衆衛生研究』第49巻第4号、国立公衆衛生院、2000、pp.313-319.
正木朋也 津谷喜一郎「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、国立公衆衛生院、2006、pp.3-19.
正木朋也 津谷喜一郎「エビデンスに基づく医療 (EBM) の展開から学ぶもの—EBM 普及に伴い経験した課題と解決策—」『日本評価研究』第10巻第1号、国立公衆衛生院、2010、pp.3-15.
- 7 津谷は、EBM が世界的に知れ渡る契機になったことは、1996年のサケット (Sackett, D. L.) による “Evidence-based Medicine: how to practice and teach EBM” の発刊による影響が大きかったとしている。
- 8 コクラン共同計画創設の翌年である1993年より、コクラン・コロキウムが毎年世界各地で開催されることとなり、1994年の第2回コロキウム (カナダ) を契機に、日本でのエビデンスに基づく医療ネットワークである JANCO (Japanese informal Network for the Cochrane Collaboration) が設立された。
- 9 <http://www.cochrane.org/> (コクラン共同計画) (2010年10月15日現在)

- 10 <http://www1.mhlw.go.jp/houdou/0906/h0627-6.html> (厚生労働省報道発表資料「医療技術評価の在り方に関する検討会報告書」) (2010年10月15日現在)
- 11 <http://www.campbellcollaboration.org/index.asp> (キャンベル共同計画) (2010年10月15日現在)
- 12 津富宏「新たな刑事政策の夜明け—キャンベル共同計画刑事司法グループの活動—」『刑政』, 第112巻9号, 財団法人矯正協会, 2001, pp.82-90.
- 津富宏「キャンベル共同計画刑事司法部会の動向について」『犯罪社会学研究』, 第27号, 日本犯罪社会学会, 2002, pp.113-118.
- 津富宏「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2号, 日本評価学会, 2003, pp.23-38.
- 13 コクラン共同計画及びキャンベル共同計画ともに, 一次研究の手法としてはRCTを重視しており, エビデンスの質として最も高いと評価しているのは, RCTを収集し, 二次研究としてメタ分析を用いる研究方法である。反対に, 研究者が恣意的に一次研究を収集し, 評論するという研究を最も低位に位置づけている。
- 14 OECD 教育研究革新センター編著 岩崎久美子 菊澤佐江子 藤江陽子 豊浩子『教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて』, 明石書店, 2009, pp.35-62. (OECD “Knowledge Management: Evidence in Education - Linking Research and Policy”, OECD Publications, 2007.)
- 15 同上書, p.38.
- 16 同上書, pp.38-42.
- 17 同上書, pp.42-60.
- 18 <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/> (WWC 情報センター) (2010年10月15日現在)
- 19 Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh, B.C. and MacKenzie, D.L. Evidence Based Crime Prevention: London, England, Routledge, 2006. (ローレンス W. シャーマン他編著 津富宏・小林寿一監訳『エビデンスに基づく犯罪予防』, 社会安全研究財団, 2008.)
- “Evidence-Based Crime Prevention” は, 2006年に改訂版が出版されており, 津富らの翻訳書は2002年版のものである。本稿は, 2002年版の翻訳書とともに, 2006年の改訂版の原著を主に参考にしている。
- 20 メリーランド式科学的方法尺度とは, 犯罪予防プログラムに関するそれぞれの研究を, どれだけ厳密な手続きを踏まえて論証されているかを査定する尺度であり, レベル1から5の5段階で構成されている。数字が大きいほど方法論的に厳密で, 研究としての信頼性, 妥当性が高いとしている。
- 21 Gottfredson, D.C., Wilson, D.B. and Najaka, S.S. “School-based crime prevention” In Evidence Based Crime Prevention. Edited by Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh, B.C. and MacKenzie, D.L., Routledge, 2006, pp.56-164.
- 22 Ibid., pp.65-70.

- レベル5の一次研究とは、実験群と統制群に対象を無作為に割り付けた研究デザインのものであり、レビューから除かれたレベル1または2の研究とは、主に比較可能な統制群を欠いたり、研究者の好みで先行研究を抽出し、まとめただけのもの等をさす。
- 23 アウトカム尺度とは、ある介入が何をもって効果的であるとみなすかについて、数量的に算出できる結果となる基準である。
- 24 Ibid., pp.60-61.
- 25 Ibid., pp.146-147.
- 26 Ibid., pp.144-145.
- 27 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に—』, 2004.
- 28 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議『「心と行動のネットワーク」—「心」のサインを見逃すな,「情報連携」から「行動連携」へ』, 2001.
- 29 本報告書では、学校教育で想定されている社会性は、「集団活動の場で自分の役割や責任を果たす、互いの特性を認め合う、他者と協力して諸問題を話し合う、その解決に向けて思考・判断する等の能力や態度であり、さらにはそれが自らの個性と統合され個人の資質として昇華されたもの」であると述べている。
- 30 事前学習とは、児童生徒に「お世話活動」を行ううえでの計画を十分に立てさせる時間のことである。また、事後学習は活動を終えた後の「振り返り」の時間として設定されるものである。
- 31 国立教育政策研究所が開発した「社会性測定用尺度」は、「児童自身の社会性や適応を尋ねる領域の項目群（8項目）」、「学級内の人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群（12項目）」、「他学年の児童との人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群（12項目）」及び「大人との人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群（9項目）」の4つの項目群から構成されている、児童による自己評価形式の尺度である。
- 32 「プログラム実施校」と「調査協力校」は併せて20校選定された。
- 33 滝充編著『改訂新版 ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編 「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法』, 金子書房, 2004.
- 滝充編著『改訂新版 ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編 異年齢集団による交流で社会性を育む教育プログラム』, 金子書房, 2009.
- 「日本のピア・サポート・プログラム」は、国立教育政策研究所が横浜ピア・サポート研究会の協力を得て、5年間の開発・試行期間を経てつくられた予防教育的生徒指導の手法である。
- 34 滝充「ピア・サポート・プログラム」有村久春編『「生徒指導・教育相談」研修』教育開発研究所, 2004, pp.160-163.
- 35 前掲書『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に—』, pp.75-78.

36 滝充「Evidence に基づくいじめ対策」『国立教育政策研究所紀要』第136集, 2007, pp.119-135.

滝充「「自己有用感」獲得によるいじめの未然防止—「日本のピア・サポート・プログラム」に基づく人間関係づくり—」『生徒指導学研究』第7号, 2008, pp.16-23.

(2010年10月15日受理)