

学習到達度と社会的インパクトを同時測定する ESDキーコンピテンシーの測定手法の開発

Development of a method for measuring ESD key competencies that that
simultaneously measures learning achievement and social impact

中口 毅博

NAKAGUCHI Takahiro

立教大学ESD研究所

[要約] 本研究は、学習到達度評価に偏りがちな日本の教育評価の現状を踏まえ、学び手の意識・行動変容と社会的インパクトを同時に測定するESDキーコンピテンシーの評価手法を開発することを目的とした。日本の学習指導要領や「ESD for 2030」では、認知的学習に加え、社会情動的・行動的側面の重視が求められているが、教育現場では社会的貢献や行動の評価は十分に行われていない。そこで本研究では、①資質能力主観評価、②資質能力疑似客観評価、③社会活動評価の三層構造からなる質問紙尺度を設計した。主観評価と疑似客観評価により学習到達度を把握するとともに、90項目からなる社会活動評価によって社会参画の実態を網羅的に測定する点に特徴がある。複数校および全国調査への適用を通じて、学校や個人の変容過程と社会的インパクトを定量的に捉える可能性を示し、教育実践および持続可能な地域政策評価への応用可能性を明らかにした。

[キーワード] ESD, キーコンピテンシー, 評価, 資質能力, 社会的インパクト

1. 研究の背景と目的

日本の学習指導要領では主体的・対話的・深い学びを求めるとともに、持続可能な社会の創り手の育成が理念として掲げ、その実現のために、学校が社会や地域とのつながりを意識し、教育課程を介して社会や世界との接点を持つことを求めている。また、学校教育法第30条第2項で重視すべき三要素として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」を挙げ、これらの到達度評価を行うことや指導と評価の一体化を求めている¹⁾²⁾。

一方、ユネスコが2020年から開始した枠組み「ESD for 2030」では、評価について「認知的な学習」「社会情動的な学習」「行動的な学習」を掲げ、学習者が「何を知っているか」以上に、「世界をどう変えるため、どう行動したか」というプロセスの評価を重視している。

しかし、日本の教育現場の関心は学習到達度評価に偏りがちであり、地域や国際社会への貢献度の評価に関する関心は薄いといえる。少子高齢化と人口減少で地域が疲弊し、地域活動拠点としての学校や次世代の役割がますます期待される中で、学び手の意識・行動変容と社会的インパクトの両方を測る尺度の開発が不可欠である。

そこで本研究では、学習到達度と社会的インパクトを同時測定するESDキーコンピテンシーの測定手法を開発することによって、個人や学校組織の評価と地域の持続可能な発展への貢献度評価を一体的に行うことを目的とする。

2. 評価尺度をめぐる論点

(1) 学習到達度評価

AIやロボットの発展により、人間に求められるスキルが劇的に変化している中、社会

情勢が変化しても通用するジェネリックスキル（社会人基礎力）が重要視されている。経産省の「社会人基礎力」は、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な力を定義したものであるが、諸外国でも同様の「汎用的スキル（Transferable Skills）」や「キーコンピテンシー」の枠組みが構築されている（OECD DeSeCo（デセコ）プロジェクト³⁾、アメリカ Partnership for 21st Century Learning⁴⁾、イギリス CBI（英国産業連盟）⁵⁾ など。これらの本質は共通しているが、文化的背景の違いから日本は「チームで働く力」が重視されるとともに、「能力は身につけるが、それを実際の社会変革に行使しない」点に課題があるとされている。実際に日本の若者は「自分には責任感がある」「スキルがある」という自己評価は低くない一方で、「自分たちの力で国や社会を変えられると思う」という項目では、他国に比べて極めて低いという特徴がある^{註(1)}。さらに、資質能力評価が自己目的化しており、大人の意図に沿った「割り当てられた参加」にとどまっていること、政治的中立性への過度な配慮がその要因と指摘されている（小玉⁶⁾、柴川⁷⁾）。

(2) 変容的学習の評価

ESD for 2030 のフレームワークでは、持続可能な社会の実現には、個人の行動変容を促す「変容的学習

(Transformative Learning)」が不可欠であると明記されている。効果測定の指標としては学び手の自己評価が主流であり、例えば ACCU は教員による部会を設置し、ルーブリック評価項目を小中高校ごとに提案している⁸⁾。しかし自己評価は、自己効力感を反映する側面が強く、ダニング＝クルーガー効果により、能力の低い者が自身の能力を過大

評価する傾向があり、変容の証拠として扱うには適さないとの指摘がある（Kruger & Dunning⁹⁾）。筆者の研究でもその傾向を確認している¹⁰⁾¹¹⁾。一方で PROG テスト¹²⁾のような問題を解くテスト方式にすると時間と能力がかかり、容易にできない。

(3) 社会的実践・持続可能性評価

既に述べたように、既存研究の多くは学習到達度や変容的学習の評価のための能力概念の整理や自己評価尺度の構築に主眼が置かれており、社会的実践や行動の評価は十分に扱われてこなかった。社会的実践の評価の際には持続可能性指標とどのように接続するかの検討が不可欠であるが、これまでそのような論点が挙がっていないのが現状である。

持続可能性指標のフレームワークは膨大な知見があるが、教育との連関では社会関係資本（ソーシャルキャピタル、人のつながりや信頼感）の評価との接続が最も重要である。ソーシャルキャピタルアメリカの社会学者パットナムが提唱し、日本では内閣府はこれをもとにソーシャルキャピタル指標を提唱し、リソースジェネレータという調査手法も採用されている。これらは行動実施の有無を 2 件法（Dichotomous Scale）では回答させているが、項目数が膨大になり記入に時間がかかる難点がある。一方で活動種類を限定すると、

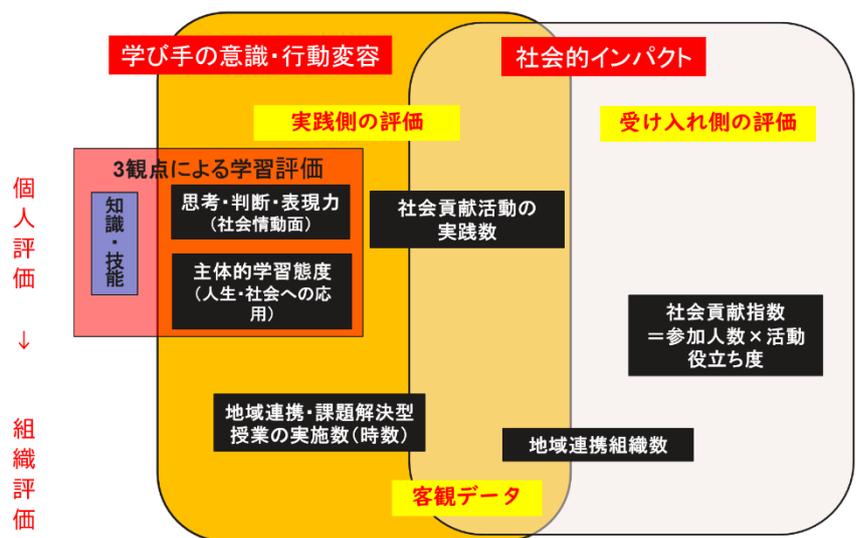


図1 ESD キーコンピテンシーの評価モデル

社会的インパクトを網羅的に測れないというデュメリットがある。

3. 評価の方法

(1) 評価尺度の設計方針

以上の論点を踏まえ、本研究では図1に示したような評価モデルに基づき、以下の方針に沿って評価尺度を設計した。

- ・観点別学習到達度と社会インパクトを同時に測る
- ・学び手の意識・行動変容により効果測定を行うが、組織や事業評価にも活用できる
- ・ESDのキーコンピテンシーの国際的枠組みを意識する
- ・質問紙調査を採用（Googleフォーム等の利用で労力軽減）
- ・学校や校種間で比較可能な共通尺度とし、個人や学校の強み・弱みを把握でき、カリキュラム・プログラムの改善に役立つ

(2) 提案する評価尺度

資質能力主観評価、資質能力疑似客観評価、社会活動評価の3種類の質問で構成する。以下、尺度について順次述べる。

① 資質能力主観評価

表1のように15項目で構成する。国立教育研究所の提唱する7つの資質能力を意思スキーツツ、PROGテストの項目に準拠した尺度である。これについて学び手が「とてもそう思う」～「全くそう思わない」から1つ選択するリッカート尺度五件法（5-point Likert scale）にて自己評価するものとする。

② 資質能力疑似客観評価

5項目47選択肢で構成する。PROGテストの簡易版のような形式で、仮定の質問に「できる」かどうかを答えていくことから、①よりは自尊感情に左右されにくい。しかし回答形式上は自己申告であるため、ここでは“疑似客観評価”と呼ぶことにした。項目は、思考力、判断力、表現力、社会参画力、実践力の5項目とし、「あてはまるものすべて」を選

択する（Check-all-that-apply）複数回答法（MA：Multiple Answer）を採用した。

③ 社会活動評価

90の社会活動の中から「あてはまるものすべて」を選択する（Check-all-that-apply）複数回答法（MA：Multiple Answer）を採用した。

(3) 調査の方法

学校別調査と全国Webアンケート調査を行った。学校別調査は、Googleフォームを用いて、2月から4月にかけての適当な時期に実施していただいた。対象は1年生と2年生であるが、全クラス実施するか一部クラスとするかは、学校に委任した。全国Webアンケート調査はFreeasy^(注2)に登録したモニターに対して、各年2～3月に25歳以下の学生を対象に行った。

表1 資質能力主観評価の尺度構成

情報収集力	(8)作業や活動に必要な情報を、自ら集めることができた
情報分析力	(3)人・物・事・社会・自然などのつながりやひろがり理解し、それらを多面的、総合的に分析することができた(多面的・総合的に考える力)
批判的思考力	(1)適切な情報や公平な考えに基づいて、建設的に思考・判断したり、別の案を考えたりすることができた(批判的に考える力)
表現力	(6)自分が調べて分かったことや自分の考えを他の人に正しく伝えることができた
傾聴力	(4)話し合いにおいて、相手の気持ちや意見を積極的に聴き出し、双方向のコミュニケーションを行うことができた
協働力	(5)話し合いや活動に積極的に参加し、仲間と協力して作業を進めることができた
社会参画力	(7)社会での経験を十分積むことができた(例 実習、企業見学、プロジェクト等)
計画立案力	(2)必要な作業を予測し、計画を立てることができた
課題発見力	(9)取り組んだテーマの問題や課題を見つけることができた
構想力	(10)得られる効果や失敗の際の影響などを想定しながら、解決策を考えることができた
感情制御力	(12)気持ちの揺れをコントロールして、冷静に議論したり判断することができた
統率力	(11)グループの意見を調整・整理した上で次の行動を提案・実践できた
自信創出力	(13)自分に自信を持ち、前向きに新しいことを試みることができた
行動持続力	(14)与えられた役割や作業を主体的に実行し、最後までやりきることができた
実践力	(15)意見を言うだけでなく、提案したことを実際に行動に移すことができた

表2 検証用調査の対象と回収数

種別	調査対象	2023年度	2024年度
学校	岡山県立Y高校	50	204
	宮城県立K高校	141	271
	大学付属S高校	133	143
	さいたま市立O中等学校	35	35
WEB	全国中学3年生	258	258
	全国高校生	116	—
合計		733	911

ここでは検証用として、2023年度と2024年度の調査結果を活用した。学校別・学年別回収数は表2の通りである。学校はユネスコスクール、スーパーサイエンスハイスクール、国際バカロレアの認定校である。

(4) 集計方法

本調査における評価指標は、「とてもそう思う」の回答者の全回答者に対する比率を採用した。「とてもそう思う」を5、「そう思う」を4、・・・「全くそう思わない」を1として平均スコアを算出しこれを指標とする方法もあるが、この方法では時系列や学校間の差が出にくく、また異常値（全項目で同一選択肢を選択するなど）を排除しにくいことから上記の方法を用いた。

4. 結果

(1) 主観評価の事例

図2に主観評価結果の学校間比較の結果を示す。Webによる全国高校生の回答比率と比べるとどの学校も評価が高くなっている。

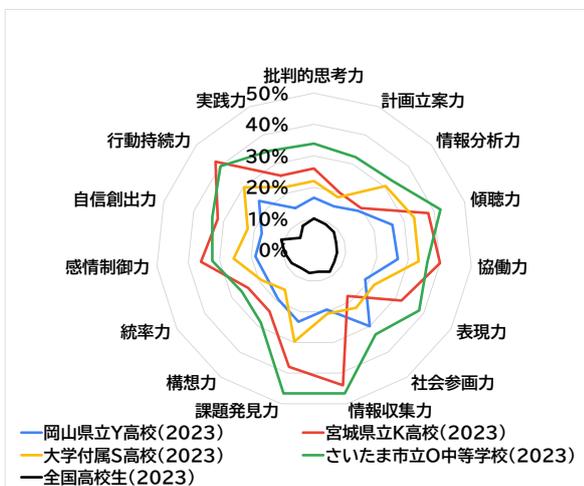


図2 主観評価結果の学校間比較

図3にS高校における主観評価結果の年次間比較を示した。多くの項目で2023年度に比べて2024年度のほうが高いことがわかる。

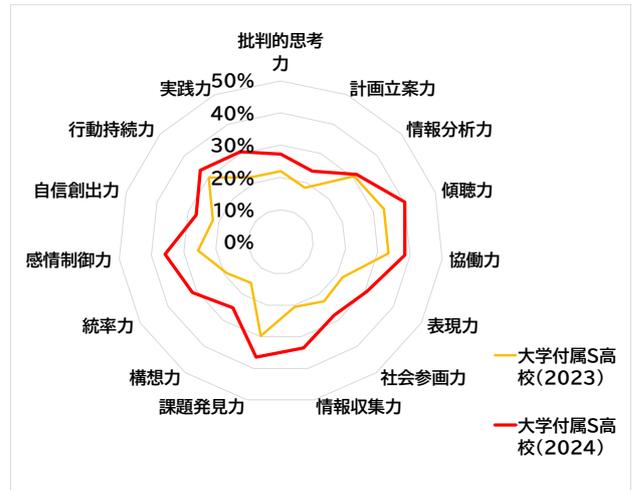


図3 主観評価結果の年次間比較

(2) 疑似客観評価の事例

図4にS高校における判断力（主観評価の批判的思考力に相当）の疑似客観評価の年次間比較を示した。2023年度から2024年になると、調べ方が簡単なものからより質の高い方法に移行していることがわかる。

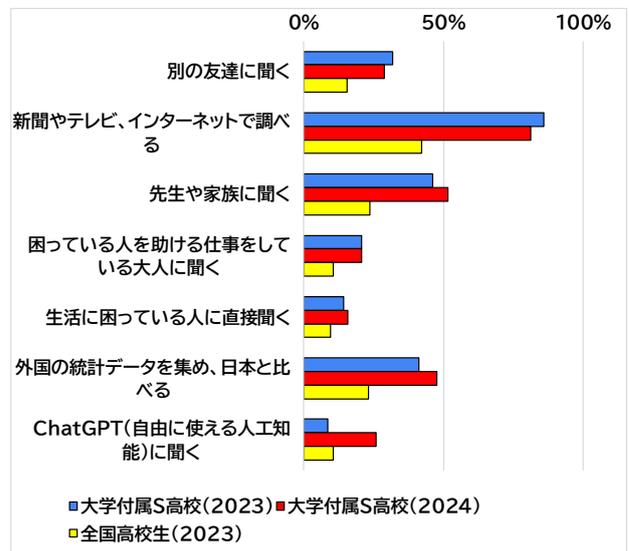


図4 思考力の疑似客観評価結果の年次間比較

(3) 社会活動評価の事例

図5にS高校における社会活動の上位20(2024年度)の年次間比較を示した。同窓会への参加など貢献度の低い活動割合が減少し、支援が必要な子どもに食事を提供すると

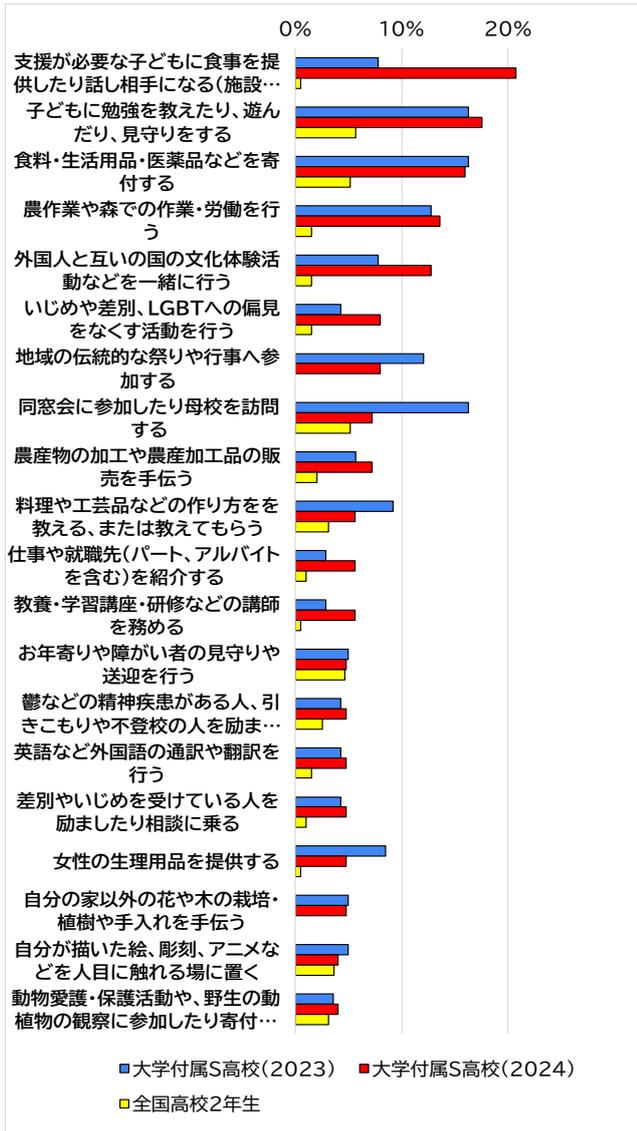


図5 社会活動評価結果の年次間比較(上位20) いった貢献度の高い活動割合が増加していることがわかる。

5. 考察

(1) 既存尺度との関係

表3に既存尺度との関係を示した。本研究の尺度は、認知スキルに分類される思考スキル、技術的活用スキルと、非認知スキルに分類される人間関係形成スキル、自律的行動スキルを網羅しているだけでなく、OECD (DeSeCo 等)、日本の国立教育研究所や経済産業省で扱われていない社会的活動スキルも網羅しており、社会変革への参画度を測定できる尺度となっている。

表3 ESD キーコンピテンシー尺度の比較

種別	分類	認知スキル =リテラシー		非認知スキル =社会情動的スキル		
		思考スキル	技術的活用スキル	人間関係形成スキル	自律的行動スキル	社会的活動スキル
諸外国	OECD (DeSeCo 等) ³⁾	批判的思考・反省性	言語・知識・情報活用	人間関係構築・協調	自律性・責任	
	EU (キー・コンピテンシー) ¹⁴⁾	学び方の学習・批判的思考	母語・外国語・数学・デジタル	社会的・市民的能力	自己管理・キャリア形成	持続可能性・社会参加
	英国 (Key Skills / National Curriculum) ⁵⁾	思考力 (批判的思考・問題解決・創造的思考)	リテラシー・数理的能力・ICT活用能力	市民性・チームワーク (協働能力)	自己管理能力	地域社会への参画
	豪州・NZ ¹⁵⁾¹⁶⁾	批判的・創造的思考力	リテラシー・数理的能力・ICT活用能力	個人的・社会的能力 (対人関係・協働)	倫理的理解	主体的市民性
	米国他 ⁴⁾¹⁷⁾	高次思考力	基礎的学力	市民的関与	個人的責任	サービス・ラーニング (社会奉仕型学習)
日本	国立教育研究所 ¹⁸⁾	批判的思考、多面的思考		コミュニケーション力、協調性、つながり尊重力	計画立案力、主体的参加	
	経済産業省：社会人基礎力 ¹⁹⁾	考え抜く力		チームで働く力	前に踏み出す力	
本研究	提案尺度での対応	主観評価 (15項目、5件法) 疑似客観評価 (5項目47選択肢、複数回答)			社会活動評価 (90項目、複数回答)	

永田・曾我(2015)¹²⁾、文部科学省(2016)資質・能力関係資料¹³⁾を参考に作成
米国では単一のキー・コンピテンシー枠組みは存在せず、21世紀型スキル、SEL、サービス・ラーニング等の複数の枠組みとして整理されている。

(2) 教育現場および政策評価への活用

本研究の資質能力尺度により、同一校・同一個人の推移により学び手の行動変容を把握することが可能になる。これは総合学習や学校組織の評価に活用することが可能であり、学習目標やカリキュラムの改善に役立てることができる。一方、本研究の社会活動評価により、学び手による社会貢献の程度を定量化することができることから、次世代主体による持続可能な発展政策の効果測定にも有用であるといえる。したがって、本尺度により、学習到達度と社会的インパクトを同時に測定することが可能である。

(3) 結論と今後の課題

本研究は、学習到達度評価に偏りがちな日本の教育評価の現状を踏まえ、社会的実践や行動の評価も含めたESDのキーコンピテンシーの実用的な尺度として提案することができたといえる。しかし測定尺度の妥当性を統計的に検証するには至っていないことが今後の課題であるといえる。

注

(1) 日本財団「18歳意識調査」は、日本の若者が「能力」を持っていても、それを「社会変革」に結びつけられていない現状を最も顕著に示している。例えば第20回において「自分で国や社会を変えられると思う」という問いに対し、日本は18.3%で調査対象9カ国中、最下位である。

(2) Freeasyとは、アイブリッジ株式会社が開発・運営しているセルフ型のアンケートツールである。1,300万人のモニターから、必要なサンプル数を性年齢層別に割りあてることができる。

引用文献

- 1) 文部科学省(2019) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知). https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm (2026年2月10日確認、以下同じ)
- 2) 国立教育研究所教育課程研究センター(2020)「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料. <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryu.html>.
- 3) OECD (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2026年2月10日確認)
- 4) Partnership for 21st Century Learning (2019). *Framework for 21st century learning*. Battelle for Kids. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- 5) Department for Education (2014) *The national curriculum in England: Framework for key stages 1 to 4*. UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>.

- 6) 小玉重夫・荻原克男・村上祐介(2016) 教育はなぜ脱政治化してきたか—戦後史における1950年代の再検討—。『政治学年報』67(1), 31-52.
- 7) 柴川弘子(2017) ESDにおけるEducation『教育』概念の批判的検討。『神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要』10(2), 73-89.
- 8) ユネスコ・アジア文化センター 編(2021) 変容を捉え、変容につながる評価のモデル. <https://www.accu.or.jp/programme/project/esd/>
- 9) 中口毅博(2017) 変容率を指標とした総合学習のカリキュラム改善効果に関する研究—愛媛県内子町A小の事例—。こども環境学研究13(1), p70.
- 10) 中口毅博(2024) 地域協働が資質能力向上に及ぼす効果の評価—高校生・大学生を対象として—。日本環境教育学会第18回関東支部大会要旨集, p33-34.
- 11) リアセック(2026) PROGテストのサンプル. https://pickandmix.co.jp/prog/test_sample.html.
- 12) 永田佳之・曾我幸代(2015) ポスト「国連持続可能な開発のための教育の10年」におけるESDのモニタリング・評価の課題—国内外の評価枠組みに関する批判的検討—。聖心女子大学論叢, 124, 42-88.
- 13) 文部科学省(2016). 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(資質・能力関係資料). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/057/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/04/04/1365742_03.pdf
- 14) Council of the European Union (2018) Council recommendation on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- 15) Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (n.d.). *General capabilities*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/>
- 16) Ministry of Education (2007) *Key competencies*. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies>
- 17) U.S. Department of Education (n.d.). *Service-learning*. Youth.gov. <https://youth.gov/youth-topics/service-learning>
- 18) 国立教育政策研究所(2016) 資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書.
- 19) 経済産業省(2006) 社会人基礎力に関する研究会報告. <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>