

教育の未来を担う社会科教師への期待

－OECD2040 ティーチング・コンパスを手がかりとして－

峯 明秀

大阪教育大学 理事・副学長

はじめに

OECD Education 2030は、日本の教育に「主体的・対話的で深い学び」や「資質・能力ベースのカリキュラム」という理念をもたらし、教育の目的を知識伝達から学習者のウェルビーイング・未来共創へと転換させる契機となった¹。そして、OECDは Future of

Education and Skills 2040としてTeaching Compassを示し、次のフェーズとして教師や社会全体を含む学びの生態系へと拡張している²。本稿は、教育の未来を構想する枠組みが「OECD2040」として、どのように移行されているのかを概観し、次世代の教師の役割や新たな実践、とりわけ社会科教師への期待を述べることとする。

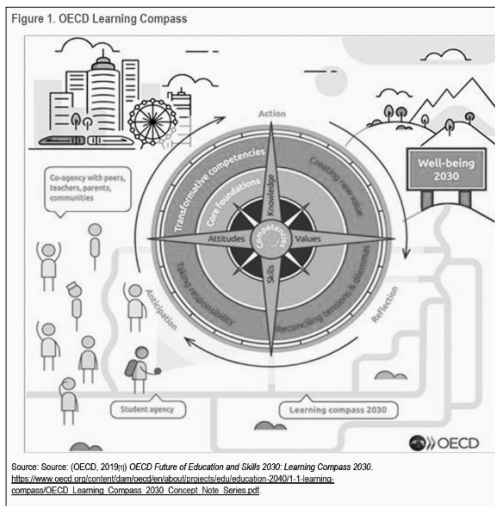


図1 ラーニング・コンパス

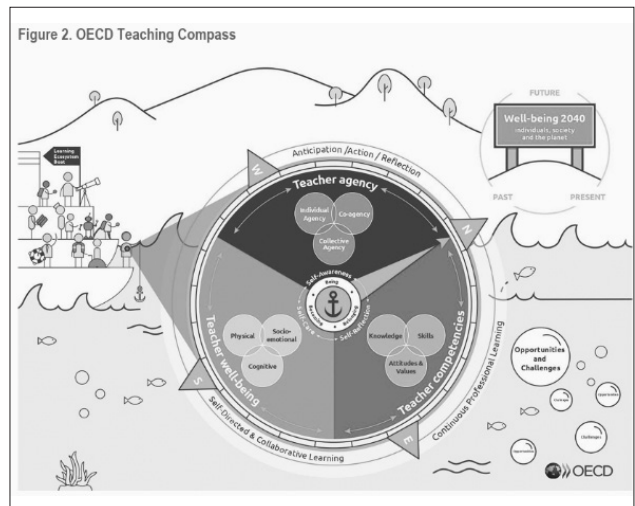


図2 ティーチング・コンパス

1 ラーニング・コンパスがもたらしたこと

ラーニング・コンパスは、「新しい学力観の提示」ととどまらず、教育の目的・方法・評価のあり方そのものを問い直す動きへとつ

ながった。それは、授業者による「何を教えるか」から学習者が「なぜ学ぶのか」「どのように生きるのか」へと焦点を移し、教育の目的の再構築を問いかけた。学習者は指導の受け手ではなく、自らの学びと社会を形づく

る主体（エージェンシー）と位置付けられた。そして、予測不可能な未来に向けて自らの羅針盤をもつこと、そのための学び方や評価のあり方が示された。探究や自己調整の概念、具体としてのプロジェクト学習や協働的学習などが注目され、現行学習指導要領（平成29・30・31年版）の「主体的・対話的で深い学び」が学校現場に浸透するに至った。最近の社会科の実践においても、知識網羅主義、暗記中心からの脱却を目指して、社会の問題を自ら問い直し、調べ考え、表現する探究のプロセスが重視されるようになってきた。しかしながら、一般社会における社会の仕組みを理解させる教科としての認識は依然根強く、教師間でも学習者と共に学ぶ伴走者への変換にはまだ時間を要する。また、TALIS（OECD国際教員指導環境調査2025.10.7公表）報告における業務時間の長さは世界最長であり、過重負担の状況は続いている³。反面、「自分の教えている教科が好きである」「教えているときにやりがいを感じる」など学習者の成長への関与や仕事の社会的意義を強く意識し、8割以上の教員が「世の中を支える人材を育てている」と感じており、学習者との関係構築がしやすい環境が特長として見られる。

2 OECD2040のフェーズーより深く、広く捉え直そうとするためにー

「OECD2030」が学習者の主体性（agency）とウェルビーイングを中心に据え、どのような資質・能力を育成すべきかを描いたのに対し、「OECD2040」はその視点を教育の生態系全体へと拡張し、教師・学校・地域社会を含む多層的な学びの関係性を再構成する。「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という

学習者中心の問いから、2040は「誰と共に学びを創るか」「教育がどのように社会を共に形づくるか」という共創的・システム的な視点へと深化している。しかし、そのためには、学習者と教師が「対になる存在」として、同じフレームで捉え直すことが必要となる。それは学びのプロセスを共有する存在として再定義することに他ならない。そのためには、教師の姿を次の3つの観点から捉えることが必要となる。

①役割でなく機能で捉える

教師はよりよい授業を探究し、実践を行い、振り返り、改善しようとする。自分の教え方をチェックしモニタリングすることは、学習者に求める自己調整学習に他ならない。そのためには、目標を設定し、リソースやフィードバックを提供し、評価もまた共有することになる。教師と学習者は同じプロジェクトに参加するチームメンバーと見なすことができる

②相互依存モデルで捉える

教師の存在が学習者の成長を引き出す。逆に、学習者の反応や思考が教師の成長を促す。例えば、学習者が困難な状況に陥っているとき、教師は指導の改善を試行する。また、学習者の気づきや深い問い、学習成果は教師に新たな視点をもたらす。

③「鏡像的存在」として捉える

教師と学習者は、学びを媒介として互いを映し合う。例えば、学習者が主体的に学ぶためには、教師も主体的に学び続ける必要がある。また、学習者が批判的思考を獲得できるようにするためには、教師自身も批判的リフレクションが必要である。

このような教師の姿は、学習者と相似形と

して学びを追究する存在になると同時に、学びの環境を設計する専門職としての教師の専門性が発揮されることを前提としている。

3 日本の教育改革、とりわけ次期学習指導要領 社会系教科の文脈

国際的な視野からの次期学習指導要領の議論は、生徒のエージェンシー（主体性）や現行学習指導要領の中心である「資質・能力（コンピテンシー）」の育成に引き継がれる。そこでは、「主体的・対話的で深い学び」の深化や学習指導要領の構造化、そのための表現方法や生成AI、デジタルデータの積極的導入といった方向が伺える。社会科や地理歴史科、公民科に引き寄せるなら、①知識中心から探究・判断力重視へ、②市民性・民主主義教育の強化、③デジタル・データリテラシーの導入、④学際性・教科横断の授業設計などの方向性が見出せる。単なる事実の暗記から、歴史的・社会的事象を問い直し、根拠に基づいて判断・表現する学び（批判的思考、歴史的推論、因果関係の読み取りなど）を重視し、問いと調査に基づく探究型の授業、地域参画やプロジェクト型学習などが進められることになろう。また、持続可能性・公共性の理解、他者との対話、倫理的判断といった社会科固有の役割が注目される。特に環境、経済、倫理など複合的テーマにおいては、社会科だけでなく理科や国語、英語など他教科との連携がさらに重要となる。また、教科の学習を通じて、データの読み解き、情報の真偽判定（ファクトチェック）、デジタル資源の活用が社会科の学習活動に組み込む必要性が高まることも予想される。教科書はもとより一次資料・史料、地域フィールドワーク用

のワークシート、デジタル教材（インタラクティブ地図、タイムラインなど）を共通の教材バンクとして、学習者と教師が共通に活用できる環境が整備されることが望まれる。

4 教育DX「データ×探究×民主主義×グローバル課題」を統合した学びへ深化

以上のことから、次期学習指導要領社会、地理歴史科、公民科は、教育DXを念頭に「データ×探究×民主主義×グローバル課題」を統合した学びへ深化する。そして、市民としての意思決定力と、構造を見抜く力（社会・歴史・政治の見方・考え方）が核となる。そして、実践レベルでは①課題解決型・探究型の深化（主体的・対話的で深い学びを、各教科固有の探究サイクルに明確化）、②社会科：社会的な見方・考え方（因果/比較/多角度/規範性）を使った課題探究、③地理：SDGs/環境/人口移動/都市再編、④歴史：歴史的思考力（因果・変化と継続・多面的解釈）、⑤公民：公共的意思決定・熟議・民主主義の実践的学習などが想定される。情報技術が広く浸透し、デジタル・情報活用として、①統計データ、GIS、AIリテラシーを日常的に扱う授業へ、②データに基づく市民の育成を明確に位置付けることも可能性として考えられよう。その他、教科横断テーマとしてのグローバル課題（気候変動・人権・国際秩序）への接続やナラティブ・多文化的視点（ジェンダー、人権）も取り入れられるであろう。「地理歴史科」では、現行の「歴史総合」「地理総合」が、現行学習指導要領においてつくられたばかりであり、改訂では引き続き、地理総合と地理探究、歴史総合と日本史探究や世界史探究への連続強化が図られ

る。また、「公民科」では「公共」が新設され、刷新された「倫理」「政治・経済」が一層深められよう。民主主義教育（熟議・合意形成・公共的意思決定）の強化や社会参画学習（自治体・地域連携）の明確化が進められよう。「政治・経済」では、選択・トレードオフ・インセンティブ・市場の失敗など経済学の理論や安全保障、サプライチェーン、AIとガバナンスなど最新の国際政治経済の内容が注目される。「倫理」では、環境倫理、テクノロジー社会における人間観とAIとの関係、グローバル・シティズンシップとは何かが問われよう。

おわりに

最後に、教育の未来を共につくる力を育てる社会科教師への期待を込めて、次例を紹介しよう。

令和7（2025）年11月13・14日に第58回全国中学校社会科教育研究大会・第31回近畿中学校社会科教育研究大会が大阪で開催された。筆者は、令和4（2022）年の研究テーマ『一人ひとりの未来につながる社会科の創造～問い・探究、そして参画へ～』の設定時から研究部にかかわり、大阪の中学校の先生方と共に歩んできた。詳細は大会冊子やホームページに委ねるが、研究部長の川村由美子（大阪府大阪市立長吉西中学校）指導教諭が研究の成果（一部抽出）を次のようにまとめている⁴。

研究大会を契機とする、社会科教師の協働の学びの姿

令和4年度から研究会を立ち上げ、大阪大会に向けてオール大阪で研究に取り組んできた。各分野において発表したものは一例であり、各学校や生徒などの実態によっては変化する可能性のある仮説である。そこを踏まえた上で、研究を通して得られた成果と課題を挙げる。

1 成果

（1）めざす生徒像を中心とした生徒の変容

本大会の中心は常に生徒であった。知識の単元構造図、問いの単元構造図の作成は目の前にいる生徒たちに、どのような力をつけさせたいかを常に意識しながら作成してきた。単元を貫く問いである「MQ」も生徒がより考えたくなるような問いへと変化球をつけた「MQ」にするために教材研究を重ねてきた。1枚ポートフォリオを丁寧に見取することで生徒の思考の変遷を見逃さず、実践した1枚ポートフォリオを研究会に持ち寄り、さらなる問いの開発もしてきた。これらはすべて生徒が社会参画力を身につけるための研究であり、生徒たちからも「もっと考えたい」「この場合ならどのようにすればいいのだろうか」といった自発的に問いを探究しようとする声があった授業が多い。この生徒の姿こそが本大会の成果の1つであると考えている。

（2）社会参画力の定義付け

本大会では社会参画力を定義付けできたことも成果である。ロジャー（2000）、藤原（2010）、中本（2016）を参考にしながら

ら、「消極的（潜在的）社会参加」、「象徴的・模擬的社会参加」、「積極的社会参加・社会行動」を達成できるための授業を單元ごとに開発してきた。また、参画についても行動することに重点をおくのではなく、「参画」とは中学生の発達段階における「自分ならどうするか、自分ならどう行動するか」という行動を考えることである、と定義できたことも成果である。中学校の3年間の学びをそこで切ってしまう、思考を停止させるのではなく、「本当にこれでいいのか」「もっと最適な考え方があるのではないか」と将来にわたって「問い続ける」ことを意識できるようにすることに重点をおいたことで、研究主題にあるように「未来につながる」授業構成にすることができた。

（3）單元構造図による深い学び～問い・探究、そして参画へ～

單元構造図を作成することから授業づくりを始めること、すべての授業は問いから始まり、問いを生徒自身が資料を用い探究することを毎時間繰り返すことで単元の学びを深めていくことができたことも成果である。教師の教材研究の質が單元構造図の質につながり、單元構造図の質がより最良の問いにつながっていくことが確認できたことも成果である。

（4）研究会・教師の資質向上とオール大阪のネットワークの構築

約3年間の研究の中で、單元構造図の作成、参画の問いの作成、年間指導計画作成などを通して、研究会・教師の資質向上ができたことが成果である。また、本大会ではGoogle classroomを活用し、研究成果を

常に全研究員で共有してきた。勤務校における校務も多用にある中、オンライン会議も活用しながら本大会を研究員それぞれが「自分事」として捉え、所属する研究分野だけでなく3分野それぞれの会議に熱心に参加しながら同僚性を高めることができたことは今後の大阪の研究にとっても未来につながる大きな成果である。

大阪大会編集部『第58回全国中学校社会科教育研究大会大阪大会/第31回近畿中学校社会科教育研究大会 大会紀要』令和7年11月、pp.30-31より一部抜粋

ここでは、生徒の変容を中心に据えた授業づくりとして、單元構造図や問いの設定を、生徒にどのような力を育てたいかを基軸に作成し、1枚ポートフォリオで思考の変遷を丁寧に把握したことが示されている。また、社会参画力について、「中学生が自分ならどう行動するか」を考えることを位置付け、将来に渡って問い続ける姿勢を育む授業構成を行ったことが伺える。教師は單元構造図を作成し、授業を「問い」から始め、生徒自身が資料をもとに探究を重ねる流れを確立したことが示されている。また、教材研究の質が單元構造図と問いの質に直結することを、研究会に参加する皆で確認し、そのためのオール大阪のネットワークを形成したことが記されている。そして、約3年間の協働研究を通じ、教師の専門性が向上したことや、Google Classroomやオンライン会議を活用し、研究成果を共有したことが記されている。中学校の各分野を超えて参加し議論を重ねることで、社会科教師としての同僚性が高まり、今後の大阪の研究につながる土台を築くことができ

たと記されている。このように全国規模の研究大会を契機とする社会科教師の協働の学びが、教師の授業研究を促し、教師自らの省察を深化することにつながっている⁵。また、研究者と実践者、実践者間の授業研究検討会を通して、実践を対象化し新たな気づきや変容を生み出している。そして、授業やカリキュラムや学校環境への具体的な方向性が伺える。加えて、教師が成長するための視点を示しておきたい。授業レベルにおいては、

(1) 未来を想定しバックキャストिंग⁶の学習が望まれる。(2) 格差、ジェンダー、労働、地域課題などの社会的構造を可視化する枠組みの導入や(3) 積極的に社会的ジレンマを扱いAIとの協働による価値の吟味、価値葛藤、合意形成学習、批判的思考を鍛える授業が日頃から展開される必要が考えられる。カリキュラムの作成においては、通年でプロジェクトを適宜配置し、社会参画の実践的経験を積むことが考えられる。それは、未来社会の構想とそれぞれの意思決定のプロセスを、学年間で段階的に学習できるようなカリキュラムを学年段階で作成することを意味する。評価では単元レベルでの学習を貫く問いの創出、仮説を形成する論拠の提出、多面的視点からの検討、合意形成の過程、提案の実現可能性を含む探究の質を見取る評価基準を設定することなどである。

(大阪教育大学 理事・副学長 峯 明秀)

注

¹ OECD Education 2030プロジェクトについて 教育とスキルの未来：Education 2030 文部科学省 初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/ja/>

publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/1f4fe31d-ja.pdf (2025.11.27閲覧)

² <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (2025.11.27閲覧)

³ TALIS (OECD国際教員指導環境調査) 文部科学省ホームページhttps://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm (2025.11.27閲覧)

⁴ 大阪大会編集部『第58回全国中学校社会科教育研究大会大阪大会/第31回近畿中学校社会科教育研究大会 大会紀要』令和7年11月

⁵ 峯明秀「社会科授業におけるPDCAサイクル構築の実証的研究Ⅲ－中学校現場における研究会の取り組みが、自分自身の授業をどのように変えたか－」『大阪教育大学社会科教育学研究』9号、2013年、pp.9-18

⁶ 「未来のあるべき姿」を設定し、そこから逆算して「現在取り組むべきこと」を考えること。

参考文献

秋田喜代美/キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習』明石書店、2008。