

子どもの他者理解と社会認識との関連に基づく授業開発研究  
—そこに生きる人の相互理解に着目して—

宮川史義

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第8号

令和8年(2026)3月

# 子どもの他者理解と社会認識との関連に基づく授業開発研究

—そこに生きる人の相互理解に着目して—

宮川 史義

(京都教育大学附属桃山小学校)

A Study on Lesson Development Based on the Relationship between Children's Understanding of Others and Social Cognition: Focusing on Mutual Understanding among People Living in the Community

Mitake MIYAKAWA

2025年9月30日受理

**抄録**：本研究は、小学校社会科における子どもの他者理解と社会認識の関連に着目し、そこに生きる人々の相互理解を促す授業開発を行なったものである。対象は小学校第5学年社会科「わたしたちの国土」の単元であり、領土問題を取り上げる際、従来の国家間の対立に留まらず、そこに生きる人（かつて島に住んでいた人物と現在住む人物の視点）に着目することで、子どもが具体的な他者の立場や思いをもとに追究できるように授業デザインした。授業では、学習問題の設定・資料収集・個別追究・聴き合い・振り返りを通して、子どもが自ら問いをたて、情報を整理し、判断や表現を行う連続的な学習過程を保証した。分析の結果、子どもは領土問題を単なる国家間の権利の争いとして捉えるだけでなく、そこに生きる人の生活や思いを往還させながら思考する姿勢を示し、相互理解の萌芽が確認された。本研究は、社会科授業における他者理解を通じた社会認識の育成と、そこ（社会的事象）に生きる人に着目した教育の可能性を示すものである。

**キーワード**：他者理解・社会認識・多文化・共生・領土問題・授業開発

## I. 研究の背景と目的

人間にとって他者と関わろうとする行為が、学習者の学びに影響を与えるのであれば、子どもが社会を認識していく過程やその実態を、子どもと他者との関連という観点から解明することは、社会科教育研究において必要なことである。特に、小学校段階における子どもの学習は、単に知識を伝達するだけではその理解の深まりを十分に把握することが困難である。

したがって、本研究では、授業のなかで子どもがどのように思考し、他者の意見や立場を受け止めながら自己の社会認識を形成していくのかを、子ども自身の振り返りという資料を通して明らかにすることを目的とする。

### 1. 他者理解と社会認識

子どもが今日の社会を生き抜くために、自己とは異質な存在である他者との関わりを避けて通ることはできない。令和5年に以下のような調査が行われた。「こども・若者の意識と生活に関する調査」(2023) というものである。対象は、10歳から14歳（小学校4年生から中学校2年生）までである。この調査のなかには、子どもの友人関係についての設問が見受けられる。

**問 6 学校で出会った友だち（現在通っている学校やこれまでに通っていた学校の友だちなど）と、あなたのかかわりは、どのようなものですか。（それぞれについて1つ）**

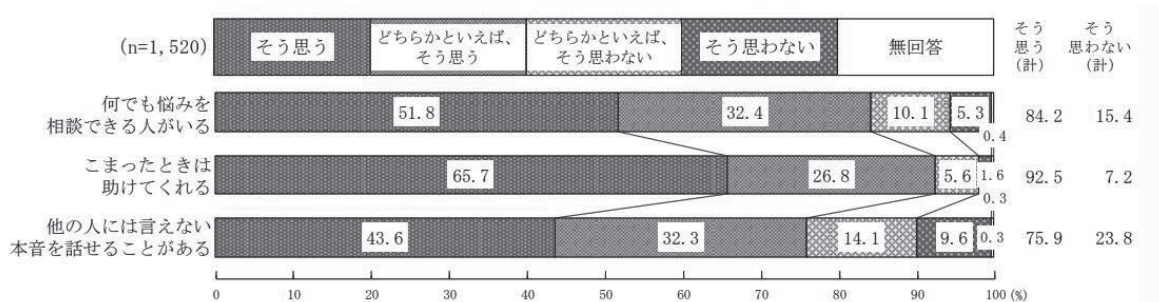


図1：学校で出会った友人との関わり方

この問いでは、回答者の他者との関わり方について、学校で出会った友人（現在通っている学校やこれまでに通っていた学校の友だちなど）との関わり方について、“何でも悩みを相談できる人がいる”、“こまったときは助けてくれる”、“他の人には言えない本音を話せることがある”の3項目を聞いたものである。

3項目のうち、『そう思う』（「そう思う」＋「どちらかといえば、そう思う」）という回答者の割合は、“こまったときは助けてくれる”の92.5%が最も高く、次いで“何でも悩みを相談できる人がいる”の84.2%、“他の人には言えない本音を話せることがある”の75.9%である。また、“こまったときは助けてくれる”について、「そう思う」という回答者の割合は65.7%と、他の2項目よりも特に高い。

**問 9 あなたは、だれとでもすぐに仲良くなれる方ですか。（1つだけ）**

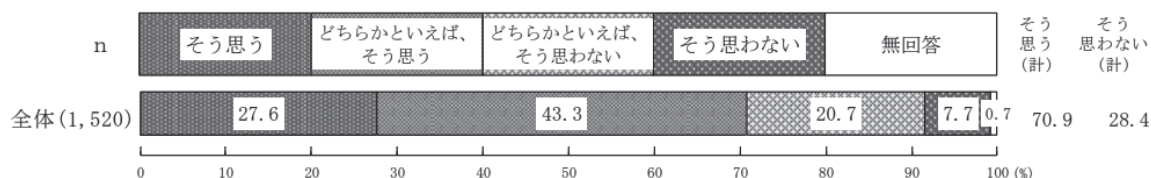


図2：他者との付き合い方

この問いは、回答者の他者との関わり方に関して、他者との付き合い方として、“だれとでもすぐに仲良くなれる方”と思うかを聞いたものである。「そう思う」という回答者は27.6%で、「どちらかといえば、そう思う」（43.3%）を合わせると、約7割が他者との付き合い方について肯定的な認識を示している。

以上の2つの結果から、多くの子どもたちは他者との関わりを肯定的に捉えているところがある。一方で、約3割の子どもは他者との関わりを否定的に捉えていたり、困難を抱えていたりすることがわかる。

この問題を、社会からの疎外として捉えているのが中西(2004)である。中西は、子どもたちが社会から徹底的に疎外されていく状況について触れている。しかし、子どもが社会から疎外された状況でも、子どもたちは小さな社会を形成し、お互いに寄りかかれる安心した場所をつくっていると述べている。つまり中西は、社会から疎外されている子どもたちが消費文化世界においてそれぞれの関心のあるものに向かって、小さな社会をつくり、そこで出会う他者やその空間を安心した場所として捉えていることがわかる。これらのことから、子どもは他者との関わりを消極的に考える点もありながら、お互いに寄りかかることのできる安心した場所を求めていることがわかる。その安心できる場所にも他者が存在しており、その他者との関わりを通して安心を得るのである。は

たして、本当に子どもは自己を見失っているのであろうか。また、社会から疎外されているのは自己だけなのであろうか。実際の子どもの実態を解明することが必要である。

社会科授業において、他者を位置付けることは人の営みによって成り立つ社会を子どもたちが再認識できるものである。私たちが生活していく土台には多くの人の支えがある。社会科授業において他者を位置付けた時に形成される社会認識は、人の営みによって社会が成り立っていることを足場としており、社会的事象やものは、独自に出現するものではなく、そこに生きる人の営みにより創出されるものであると認識することができる。そして、他者の生き方の理解から形成される社会認識は、社会の中に人を位置付け、その人の社会状況を通して、社会を見つめ直すことができる。自己とは異なる立場からの社会の見え方を受容していくことで、社会的事象に対してのアプローチの在り方を増やすことが可能になるのである。これが社会科授業において他者を位置付ける意義である。

以上の問題意識に基づいて、本研究では、小学校社会科授業における子どもの他者理解と社会認識との関連に基づく授業開発研究を行う。

## Ⅱ. 研究方法

### 1. 学習指導要領の位置付けと教科書記述

#### (1) 学習指導要領の位置付け

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説社会科編第 5 学年では、わたしたちの国土について以下のように目標が設定されている。

- (1) 我が国の国土の様子と国民生活について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。**
- ア 次のような知識及び技能を身に付けること。**
- (ア) 世界における我が国の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解すること。
- (イ) 我が国の国土の地形や気候の概要を理解するとともに、人々は自然環境に適応して生活していることを理解すること。
- (ウ) 地図帳や地球儀、各種の資料を調べ、まとめること。
- イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。**
- (ア) 世界の大陸と主な海洋、主な国の位置、海洋に囲まれ多数の島からなる国土の構成などに着目して、我が国の国土の様子を捉え、その特色を考え、表現すること。
- (イ) 地形や気候などに着目して、国土の自然などの様子や自然状況から見て特色ある地域の人々の生活を捉え、国土の自然環境の特色やそれらと国民生活との関連を考え、表現すること。

また、内容の取り扱いでは、領土問題に対して以下のように記述されている。

- (1) 内容の(1)については、次のとおり取り扱うものとする。**
- ア アの(ア)の「領土の範囲」については、竹島や北方領土、尖閣諸島が我が国の固有の領土であることに触れること。**

以上のように学習指導要領では、日本の国土を世界における位置や自然環境そこに暮らす人々の生活との関わりから理解し、日本の領土について認識をもちつつ、それを自ら調べ・考え・表現する力を育てることの重要性を唱えている。では、学習指導要領をもとに編纂されている教科書はどのように記述しているのだろうか。

## (2) 教科書記述の比較・分析

小学校社会科教科書では、領土問題をどのように記述しているのかを分析していく。今回は、小学校社会科教科書として、文部科学省検定済教科書である「東京書籍」・「日本文教出版」・「教育出版」の教科書記述を比較し、分析していく。小学校社会科における学習内容は、使用される教科書の記述によって、子どもの理解や学びの方向性に大きな影響を与える。教科書は単なる知識の伝達手段ではなく、社会現象の意味づけや価値観の提示にも関わるため、その内容や表現の違いを把握することは、子どもの社会認識形成過程を理解する上で不可欠である。また、複数の教科書を比較・分析することにより、特定の見方や情報の偏り、取り上げられている事象の範囲の違いなどを明らかにできる。これにより、授業設計や教材選択の際により多角的な社会的事象を提供するための示唆を得ることができるため、教科書記述の比較・分析を行う。

## 東京書籍

## ① わたしたちの国土 (1) 世界の中の国土「領土をめぐる問題」

北海道の以東に続く歯舞群島、色丹島、国後島、択捉島は、日本固有の領土です。ところが、80年ほど前に起きた太平洋戦争が終わった後にソビエト連邦が不法に占拠し、その後もソビエト連邦を引き継いだロシア連邦が占領しています。日本はこれらの島を返すように求めて、交渉を続けています。

日本海にある竹島は、日本固有の領土ですが、70年ほど前から韓国が不法に占領しているため、日本は抗議を続けています。

また東シナ海にある尖閣諸島も日本固有の領土です。中国が自国の領土であると主張していますが、日本が有効に支配しており、領土問題は存在しません。

「80年ほど前」や「70年ほど前」など、具体的な時間経過を示している。北方領土、竹島、尖閣諸島をそれぞれ日本固有の領土と明言しつつ、北方領土＝「不法に占拠」、竹島＝「不法に占拠」、尖閣諸島＝「有効に支配しており、領土問題は存在しない」と外交的立場を明快に記述している。

## 日本文教出版

## ①日本の国土と人々のくらし (1)世界から見た日本「領土をめぐる問題」

りこさんたちは、領土をめぐる問題があることを知り、調べることにしました。

80年ほど前、第二次世界大戦の後、ソビエト連邦は、択捉島やその近くにある国後島、色丹島、歯舞群島を占領しました。これらの島々は北方領土と呼ばれ、現在、ソビエト連邦を引き継いだロシアが不法に占拠しています。北方領土は日本固有の領土であるため、日本政府は、これらの島々を返すように、ロシアに働きかけ、話し合いを続けています。

日本海にある竹島は、日本固有の領土ですが、現在韓国が不法に占拠しているため、韓国に繰り返し抗議しています。また、東シナ海にある尖閣諸島は、日本固有の領土で、その領有については、問題がないにもかかわらず、中国が自国の領土であると主張しています。

学習者(りこさん)による探究活動の形式を取り入れ、子どもに調べる契機を示している。東京書籍と類似し、「不法占拠」、「固有の領土」を繰り返し強調している。尖閣諸島については、「問題がないにもかかわらず」という表現を使い、相手国の主張を否定的に強調している。国と国との対立構造がやや強調されているように記述している。

## 教育出版

## ①日本の国土とわたしたちの暮らし (1) 世界の中の日本の国土 「日本の国土はどこまで?」

あおいさんたちは、日本のはん囲をくわしく示した資料を読み取り、気づいたことを話し合いました。

択捉島を含め、国後島、色丹島、歯舞群島の、北海道の以東に連なる島々は、北方領土と呼ばれる日本の領土です。しかし、1945(昭和20)年、太平洋戦争が終わった後、ソビエト連邦(今のロシア連邦)が不法に占拠し、そこに住んでいた日本人は強制的に退去させられ、今にいたっています。日本は北方領土の一日も早い返還をロシア連邦に求め続けています。

また、島根県の竹島では、韓国が自国の領土であると主張し、不法な占拠を続けています。沖縄県の尖閣諸島については、領土問題は無いというのが日本の立場ですが、中国も自国の領土であると主張しています。

日本はこれらの島々が日本の領土であることを相手国や国際社会にしっかり伝え、課題の平和的な解決に向けて、粘り強く努力を続けていく必要があります。

## コラム「日本固有の領土、竹島と尖閣諸島」

島根県の竹島は、日本の領土でありながら、1954(昭和29)年から韓国が不法に占拠する状態が続いています。日本はこのことに繰り返し抗議するとともに、国際的な場で話し合いによって平和的に解決しようと、韓国に対する働きかけを重ねてきています。

また、沖縄県の尖閣諸島も日本の領土であり、国としての適切な管理をこれまで続けているにもかかわらず、中国が自国の領土であると主張しています。その周りの日本の海では、中国の船が侵入し、日本の同意を得ることなく、海洋調査を行ったり、違法に漁業を行ったりするなどの行為を繰り返しています。日本は海上保安庁などによる警戒や取り締まりを強め、そうした行為をしないよう中国に求め続けています。

日本文教出版と同様、学習者(あおいさん)の対話形式を採用し、探究的な導入をしている。北方領土では、住民の退去など人々の被害や生活に焦点を当てている点の特徴的である。また、最後に「国際社会にしっかり伝え、平和的解決に向け努力する必要がある」と、国際社会や平和的解決を明記している。

また、コラムでは、竹島・尖閣諸島を個別に掘り下げ、違法漁業や海洋調査など具体的な緊張事例を記述している。東京書籍や日本文教出版に比べ、より現実的・具体的な外交摩擦を扱い、かつ「警戒・取り締まり」まで言及している。

3社の共通点として、3つ挙げられる。①北方領土・竹島・尖閣諸島はいずれも「日本固有の領土」であることを明示していること。②北方領土と竹島については「不法占拠」という表現を使用していること。③尖閣諸島については「日本の立場では領土問題は存在しない」と共通理解を提示している。

各教科書では、北方領土や竹島、尖閣諸島などの領土問題について、日本の立場や外交的経緯が詳しく説明されている一方で、そこに住む人々の生活や影響については、ほとんど触れられていない。つまり、領土問題を単なる国際的・政治的事象として扱うにとどまり、実際にその地域で生活していた人々や住民の視点が登場していないことが課題として挙げられる。これにより子どもの問題の現実的な側面や人間的理解を十分に想像する機会を得にくく、学習の深まりに制約が生じる可能性がある。

以上の分析から、領土問題という社会的な事象の中に生きる人に着目した授業を開発していく必要がある。

### Ⅲ. 授業開発の構想

子どもの他者理解と社会認識との関連を軸に授業づくりを行う際に、その生きる人の相互理解に着目していく。社会科において「相互理解」を扱うことは、単なる知識の習得に留まらず、他者の立場や経験を理解し、自らの考えを広げていく学びにつながる点が重要である。とりわけ、小学校第5学年社会科「わたしたちの国土」の学習において領土問題を取り上げる際には、国家間の主張の対立に焦点が当たりやすい。しかし、小学校段階では抽象的で複雑な国際関係を一面的に捉えるのではなく、そこに暮らす人々の生活や思いを手がかりに相互理解の視点を育むことが子どもの社会認識を形成していくうえで重要である。

領土問題の学習において、かつて島に住んでいた人と現在住んでいる人との双方の視点を取り上げることは、子どもが歴史的経緯を理解するだけでなく、異なる立場に置かれた人々の思いや願いに目を向け、耳を傾ける態度を養うことにつながる。これにより子どもは、「相互理解」の実践的な意味を具体的に学ぶことができる。さらにその学びは、将来の国際社会における協調や共生の在り方を考える基盤となるであろう。

したがって、領土問題に関する学習を通して、「相互理解」を取り上げることは、社会科における認知的理解の深化とともに、情意的・態度的な学びを豊かにする意義があると言える。本研究でいう小学校第5学年社会科「わたしたちの国土」では、「なぜ領土問題が起こっているのか？」という学習問題をめぐって展開できるように授業開発を行なった。

#### (1) 小学校第5学年社会科「わたしたちの国土」の概略

##### ○単元目標

日本の国土の様子について、世界の大陸と主な海洋、主な国の位置、海洋に囲まれ多数の島からなる国土の構成などに着目して、地図帳や地球儀、各種の資料で調べ、まとめることで我が国の国土の様子を捉え、その特色を考え、表現することを通して、世界における日本の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解できるようにするとともに、主体的に学習問題を追究し、解決しようとする態度を養う。

##### ○評価規準

知識・技能	思考・判断・表現等	主体的に学習に取り組む態度
<p>世界の大陸と主な海洋、主な国の位置、海洋に囲まれ多数の島からなる国土の構成などについて地図帳や地球儀、各種の資料で調べて必要な情報を集め、読み取り、日本の国土の様子を理解している。</p> <p>調べたことを図表や文などにまとめ、世界における日本の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解している。</p>	<p>世界の大陸と主な海洋、主な国の位置、海洋に囲まれ多数の島からなる国土の構成などに着目して、問いを見だし、日本の国土の様子について考え、表現している。</p>	<p>日本の国土の様子について、予想や学習計画を立てたり、見直したりして、学習問題を追究し、解決しようとしている。</p>

次の表は、「わたしたちの国土」の概略として単元展開、学習問題と資料等をまとめたものである。

時間	単元展開	学習問題と資料等
1	第1次：問題の把握	“世界の中で、日本はどこにあり、国土はどのように広がっているのか？”
2	第2次：問題の追究 (個の追究)	“世界にはどのような国があり、日本は世界のどこに位置しているのか？” 世界の主な国々と日本の位置や国旗について調べ、まとめる。
3	(個の追究)	“日本の領土の範囲は、どのようになっているのか？” 日本の国土は、南鳥島、与那国島、沖ノ鳥島、択捉島を東西南北の端とし、海に囲まれた大小の島々で構成され、海を隔てて大韓民国や中華人民共和国、ロシア連邦などと隣り合っている。
4	第3次：問題の展開 (個の追究)	“なぜ領土をめぐる問題が起こっているのか？” No.1：「北方領土 ロシア人と元島民の絆 ウクライナ侵攻で交流は」 (NNN ドキュメント映像 2022)
5	(聴き合い)	“なぜ領土をめぐる問題は解決しにくいのか？” No.2：「北方領土 ロシア人と元島民の絆 ウクライナ侵攻で交流は」 (NNN ドキュメント映像 2022)
6	(ふり返り)	単元のふり返り

表1：「わたしたちの国土」実践概要

(2) 小学校第5学年社会科「わたしたちの国土」の特色

本単元の特色は次の4点である。

まず、領土問題という長い間解決していない問題についてそこに生きる人の視点を取り上げながら教材として位置付けたことである。社会科教科書では、「領土をめぐる問題」として項をたてているのが、東京書籍、日本文教出版である。一方、教育出版は、「日本の国土はどこまで？」という項の中に、領土問題についての記述をしている。またコラムとして「日本固有の領土、竹島と尖閣諸島」を掲載している。国家間の対立について明記されているが、実際の様子について子どもからは見えにくいので、そこに生きる人に着目して授業をデザインした。

第2に、子どもの切実な問題を軸にして話し合い形式の授業を行い、長時間に渡って連続的な追究をさせるといって問題解決学習を行っている点である。1時間毎に、学習問題—予想—調べ—まとめ—振り返りという授業の連続性が切断しやすい小学校社会科授業において、連続的な追究を保障している点に特徴がある。

第3に、子どもが独自に収集した資料を基に授業をデザインしている点である。第2と第3の特色を通して、子どもが多角的な視点から学習問題を追究することを促している点である。

第4に、子どもが毎時間ごとの振り返りを書くことを通して、子ども自身の判断及びその判断の根拠を明確にしている点である。つまり、自己の認識を振り返りつつ、判断することを保障している点である。

(3) 小学校第5学年社会科「わたしたちの国土」を分析対象とする理由

本実践を分析する理由は、第1に同一のテーマ（わたしたちの国土）を子どもの様々な視点から追究かつ判断させているために、多角的な視点をもつ判断の変容を分析しやすいことである。第2に、授業後の振り返りは書き言葉の資料となる。授業内での自己と他者の発言を基に、思考されたことが表出されるためである。第3に、話し合い場面において、子どもの体験や生活経験を含んだ発言ができる子どもの姿を分析対象として設定することが望ましく、小学5年生はその条件を満たしていると考えられるからである。以上の理由で、本実践を分析対象とした。

(4) 資料「北方領土 ロシア人と元島民の絆 ウクライナ侵攻で交流は」(NNN ドキュメント映像 2022) 概要

以下は、2022年6月19日放送のNNNドキュメント'22「絆の果てに 北方領土…断たれた30年の交流」の概略を示す。

本資料の中心人物は、2名である。北方領土（色丹島）出身の元島民、得能宏さん（当時88歳）。ロシア在住の島民、イーゴリ・トマソンさん（56歳）。この2人の関係性には、30年近く続くビザなし交流で築いた親子のような関係がある。約30年前に始まったビザなし交流は、ロシア在住の北方四島住民（ロシア人）と、日本人・元島民の間で人的交流を行う仕組みである。得能さんはこの交流に初期段階から参加し、何度も色丹島を訪問して、トマソンさんをはじめとしたロシアの人々との関係を深めてきた。交流では、実際に色丹島へ行き、ホームステイ、対話、共同イベントなどを通じて強い信頼と絆を育んだ。しかし、ロシアのウクライナ侵攻によりビザなし交流にも影響が出てくる。ロシアによるウクライナ侵攻の影響で、日本は対ロシア制裁を行い、これに反発したロシアが日露間の平和条約交渉を中断した。その結果、元島民と現島民のロシア人との間のビザなし交流も中断となる。得能さんは「いつかまた島へ帰りたい」と願っているが、現実には島への訪問が見通せず、不安を抱えている。この2人の関係性について、ドキュメント映像では、象徴的な姿が描き出されている。それは得能さんが色丹島に建てた先祖代々の墓を、トマソンさんが世話を続けているということである。彼らの絆は単なる政治・外交を超えた深い人間関係となっていると言える。この関係は、領土問題や国際関係の緊張があっても、個人レベルでの絆が残っていることを象徴している。また、この資料では領土問題に関わる問題として、高齢化と時間の問題を指摘している。元島民は高齢化が進んでおり、得能さん自身も80代後半であること。島へ渡る機会が途絶えれば、色丹島への帰還や墓参りなど、長年続けてきた交流や元島民の思いを形にする時間が限られてしまうという問題点である。また、この資料は交流が再開される日は来るのか。領土としての北方四島の将来はどうなるのか。交流を通じて築いた絆をどのようにして保存・継承していくのか等、様々な視点から問いかけているものである。

#### IV. 分析と考察

本研究では、開発した授業を実践し子どもによる振り返りを分析の中心資料とする。振り返りは、子どもが授業で経験した思考過程や他者理解の試み、社会的事象に対する認識の変容を自ら言語化したものである。そのため、子どもの内面的な学びを把握する上で重要な手がかりとなる。特に、社会科のように他者や社会との関わりを理解することが学習の中心となる学習では、授業中の発言や観察だけでは子どもがどのように社会的事象を捉え、思考し、どのように価値判断したのか、共感したのかを十分に捉えることが難しい。振り返りを分析することにより、子どもが主体的に問題を追究し、他者の立場や経験を想像しながら、社会的事象に向き合うプロセスを具体的かつ多面的に理解することが可能となる。したがって、本研究では子どもの振り返りを通じて、他者理解と社会認識の関連を明らかにし、授業開発の効果や課題を考察することを目的とする。

##### 1. A児の振り返りより

第5時「なぜ領土をめぐる問題は解決しにくいのか？」

私は、領土をめぐる問題が解決しにくいのは、距離の問題があるからだと思います。例えば、A国とB国のどちらの国も自分の領土にできる権利があると思ったからです。私だったら、A国に島の領土を譲る代わりに、その島でとれた水産物等をB国に譲る、ということをしたら、平等になると思います。

第6時「聴き合いをして考えたこと」

色丹島に元々住んでいた得能さんと、今色丹島に住んでいるトマソンさん、そしてトマソンさんの子どもたちのどの人も色丹島はふるさとだと思っています。だけど、得能さんのように旧ソ連によって追い出された人からしたら、色丹島は本当のふるさとで、ロシアの人たちに返して欲しいと思っているけれど、今住んでいるトマソンさんや、トマソンさんの子どもたちにとってもふるさとだから、日本が色丹島を返してもらったら、今住んでいるロシア

**の人たちが追い出されることになって、ふるさとに住めなくなってしまうので…どうすれば一番いいのかわからなくなりました。ロシアの人たちからしたら、北方領土はロシアのものなのかもしれないけど、元々住んでいる人たちもいるのに、勝手に攻め込んできて住民を追い出すということは違うと思います。勝手に奪ったりせずに、ロシアの人と日本人たちが共にくらすことはできないのかな？**

(下線部は分析者によるもの)

A 児の振り返りには、領土問題を国家の権利の対立として捉える認識と、そこに生きる人（得能さん・トマソンさん）の立場や思いを往還させながら考えようとする姿がみられる。前半の記述では、日本とロシア双方が自国の領土と考える権利を有していると理解し、相互の利益を調整する提案（資源の分配による妥協案）を記述している。これは相互理解の基盤となる相手にも権利や主張があるという認識をもち始めている点で重要なものである。さらに後半の記述では、色丹島にかつて住んでいた日本人（得能さん）と現在住んでいるロシア人（トマソンさんとその家族）を対比させ、両者にとって共通してふるさとという意味をもつことに気がついていることがわかる。この気づきは、相互理解の核心である他者の立場に立ってその経験や感情を想像することに接近していると言える。同時に、返還されればロシア人が追い出されるというジレンマを自覚し、どうすればよいかかわらないと葛藤を言語化している点に、相互理解の困難さ・A 児の揺れ動きが表出されている。また最後には、「共にくらすことはできないのかな？」という A 児自身の問いが発せられている。これは、対立を単なる勝ち負けの構図として捉えるのではなく、共生という新たな可能性を模索する態度であり、相互理解をより実践的な方向へと発展させようとする萌芽である。一方で、この思考は依然として単純な公平観に依拠しており、現実の国際政治や歴史的経緯に根ざした複雑な利害関係や権力構造までは十分に捉えられていない。たとえば資源を分け合えば平等であるという発想は、子どもの素朴な公正観の表れではあるが、実際には国家間交渉や安全保障上の要因、国際法的な解釈など、多様な次元の要素が絡んでいる。このような限界はあるものの、他者の立場を理解しようとする試みや、共生の可能性を問い直そうとする姿勢は、今後の学びにおいて深化しうる重要な基盤である。したがって、この振り返りは、社会科における領土問題学習が、単なる知識理解を超えて、両国ともに正当性があるという認識、当事者の感情や生活に共感する態度、解決の難しさを直視する姿勢、対立を超えて共生を模索する発想、という相互理解の多様な要素を育みうることを示している。同時に、相互理解は完成された到達点ではなく、矛盾や葛藤を抱えつつ深化していく過程であることを、子どもの思考の揺れが象徴的に表していると言える。

## V. 結論と今後の課題

本授業の開発における A 児の振り返りからは、相互理解の萌芽として他者の立場に立って考えようとする態度や、対立を超えて共生の可能性を模索する姿勢が確認できた。社会的事象の中の、そこに生きる人の想いや願い、生き方に着目しながら単元を構成したことが大きく影響を与えていると考えられる。しかし、その思考は公平観に基づいており、領土問題をめぐる歴史的背景や国際政治の複雑性を十分に踏まえた理解までには到達しきれていない。今後の課題としては、以下の点が挙げられる。①歴史的・国際的文脈の深化、②相互理解の継続的過程としての捉え直し、③情意的理解と認知的理解の往還、④シティズンシップ教育への可能性である。①では、領土問題を単なる国家間の領土の取り合いとしてではなく、歴史的経緯や国際法的な位置づけ、

さらには冷戦構造などの広い国際関係の中で捉える視点を段階的に育てる必要がある。その際には、今の子どもたちの視点から出発し、当時の社会状況や現在の位置付けについて思考をめぐらしていくことが必要であろう。現在の子どもの気づきや問いを足場とし、連続的な思考を育むことが求められる。②では、子どもはどうかして、共生できないかという可能性を直感的に問いかけているが、そこに至る過程では必然的に葛藤や矛盾を経験する。この解決の難しさを抱え続けること自体を、相互理解の学習の一部として位置づけ、不確実さを含む学びを継続的に保障することが求められる。単に解決の方法について議論を進めていくのではなく、解決の難しさを難しいまま捉え、複雑な構図を複雑なまま捉えていくことが重要である。その複雑さが実際の社会であり、解決しきれない問題があるからこそ、考え続ける子どもを育むことにもつながっていく。③情意的理解と認知的理解の往還では、得能さん・トマソンさんの2人のふるさとという思いに基づく共感と、国家間交渉の現実を踏まえた理解とを往還させる授業デザインが必要である。子どもの共感的理解を出発点にしつつ、社会的事象を分析していきながら、そこに生きる人の生き方に共感していくことが必要になってくる。そこに生きる人に着目することで、双方の見え方から領土問題という社会的事象を見ることができる。一方だけでは見えてこなかった事象をもう一方の側面から見ていくことで、多角的な視点で社会的事象を捉えていくことができる。その見え方を通して子どもが思考を深め、自己の判断をする姿を育むことへと繋がっていく。④シティズンシップ教育への可能性では、相互理解の学習は、将来の国際社会における協調や共生を考える市民性の涵養と密接に関わっている。領土問題を遠い世界のこととして学ぶのではなく、自らが当事者として関わりうる社会的課題として捉え直す学習への発展が期待される。

以上のように、相互理解の学びは1度の授業で完結するものではなく、歴史的・国際的文脈を踏まえつつ、子どもの共感的理解とその子なりの追究の往還を繰り返しながら深化していく営みとして捉える必要がある。以上の成果と課題は、本研究の1つの到達点であると同時に出発点でもある。今後もそこに生きる人に着目した社会科授業開発の可能性について、より一層研究を深めていきたい。

#### <参考文献 資料>

- ・教育出版(2023)『小学社会 5』.
- ・東京書籍(2023)『新編 新しい社会 5 上』.
- ・内閣府子ども家庭庁(2023)「子ども・若者の意識と生活に関する調査(令和4年度)」.
- ・中西新太郎(2004)『若者たちに何が起きているのか』、花伝社.
- ・日本文教出版(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』.
- ・日本文教出版(2023)『小学社会 5年』.
- ・宮川史義(2013)「子どもの他者理解と社会認識との関連性」、横浜国立大学大学院教育学研究科修士論文.
- ・NNNドキュメント(2022)、『北方領土 ロシア人と元島民の絆 ウクライナ侵攻で交流は』、日本テレビ、2022年6月19日放送。