

研究論文

# 児童は生活科で学習したことを どのようにとらえているか

—— 児童の言葉と視点から生活科の意義を探る方法の一提案 ——

村 井 大 介<sup>\*</sup>

How Pupils Make Sense of What They Learn from Living Environment Studies:  
An approach to explore the meaning of living environment studies  
through pupil's own words and the Photo Projective Method

Daisuke MURAI

## 1. はじめに

本稿の目的は、生活科の学習の意義を探るために、生活科の学習を児童がその後の生活の中でどのようにとらえているかを明らかにする方法を提示し、実際に事例を通して検証することである。浅沼（1999）は、カリキュラムの語源であるクレレ（currere）という語が自分の歩むコース、履歴を意味していたことに言及しながら、「カリキュラムは、個人史的な観点から見れば、学習内容ではなく、個々人が自分なりの意味を付与していく過程に他ならない」（p. 33）と論じている。このような視点に立てば、学習者本人が主観によって学習内容をどのように意味づけているかを明らかにしていくことが重要であるといえる。

生活科に関する歴史を紐解くと、小学校低学年で学ぶ生活科を、学習した本人がどのようにとらえているのかを明らかにしていく必要があると考えられる。生活科の前身である低学年社会科は、必要か不要か、その意義をめぐる論争が展開された。このいわゆる低学年社会科論争に関しては、船山（1964）、谷川（1988）がまとめている通り、1957年に教育科学研究全国連絡協議会の『教育』第69号に掲載された社会科不要論の議論をめぐる論争と、1961年に『現代教育科

---

<sup>\*</sup> 筑波大学大学院人間総合科学研究科学校教育学専攻（社会科教育学）

学』第39号に掲載された「シンポジウム・低学年社会科をめぐる」に関する論争がある。後者の論争については、図1のように、長妻(1961)、大槻(1961)、川合(1961)が社会科学に基づく認識を重視する立場から低学年社会科不要論を展開しており、鈴木(1961)は社会科学に基づく認識を重視する立場から低学年社会科必要論を、

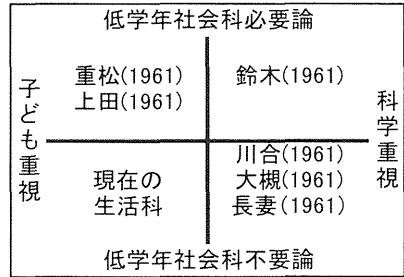


図1 1961年の低学年社会科論争

重松(1961)、上田(1961)は子どもによる追究を重視する立場から低学年社会科必要論を唱えていた。各論文では、「科学」や「子ども」という語が頻繁に出てくるが、論者によって前提にある科学観や子ども観が異なっており議論がかみあっていない。結果的に、1989年の学習指導要領改訂を機に、低学年社会科は科学的認識ではなく、児童の発段階を考慮する立場から生活科に移行した(中野, 1992, pp. 13-17)。

以上の低学年社会科論争では、議論の主体は教師や研究者であり、自論を補強するために教室での出来事を持ち出しているが、そもそも学習者が学習の意義をどのようにとらえているかは不問にふされており、実証的な議論はなされていない。こうした事態を繰り返さないためには学習者自身が学習をどのようにとらえていたかを明らかにする必要がある。

特に生活科は、「児童の生活圏としての学校、家庭、地域を学習の対象や場とし、そこでの児童の生活から学習を出発させ、学習したことは、学校、家庭、地域での児童の生活に生きていくようにする」(文部科学省, 2008, p.9)ことが教科目標の背景におかれている。したがって、学習したことが児童の日常生活とどのように結びついているかを明らかにする方法を開発し、児童の言葉や視点から生活科の学習の意義を検証したい。

## 2. 先行研究の課題と本研究の方法

### 2.1. 元学習者による生活科の意味づけに関する先行研究とその課題

元学習者の意味づけに着目した生活科の研究としては、高橋・藤田(1998)、栗原・若手・林(2003)がある。高橋・藤田(1998)は、生活科を学習したこと

のある中学生360名に対して質問紙調査を実施した。そして、生活科の有用度と満足度についての回答から「受容群」(約5割)、「容認群」(約3割)、「非受容群」(約2割)の三つに大別し、それぞれの群で生活科の肯定・否定に関するイメージに違いがみられることを明らかにした。

また、栗原・若手・林(2003)は、10年前に生活科を学習した18名の元児童に質問紙調査を実施し、その結果を元授業担当者らで分析した。そして、「教師が明確なねらいをもち、活動を組み支援するとき、その思いの多くは子供たちに伝わる」(p.92)こと、「自己決定に任された活動、繰り返し取り組み、その変化を体験した活動、担任以外の人との出会いとそこで体験されたこと」(p.92)が印象的であることなどを明らかにした。

以上の二つの研究は、元学習の主観から生活科の学習をとらえなおしており、当人からみた生活科の意義の一端を明らかにしている。しかし、次の三つを課題として指摘できる。

第一に、高橋・藤田(1998)は中学生を、栗原・若手・林(2003)は10年後の元学習者を、調査対象にしていることである。学習者のその後のライフステージに応じて生活科のとらえ方が変容することも考えられるため、中学生や高校生、社会人になった元学習者の生活科の意味づけを明らかにすることは重要である。しかし、高橋・藤田(1998)が「生活科を実際に学んでいた時の彼らの意識内容を直截に表すものではなく、何らかのバイアスがかかっていることは想定しなければならない」(p.49)と言及するように、その後の経験が増えれば増えるほど生活科を学習した当初の意味づけとは異なってくる可能性がある。先述のように、生活科の教科目標の背景には、学習したことを「学校、家庭、地域での児童の生活に生きていくようにする」(文部科学省、2008、p.9)ことがある。このことを考慮すると、小学校の児童の生活世界から生活科の意味をとらえていく必要がある。

第二に、高橋・藤田(1998)と栗原・若手・林(2003)では、生活科の学習とその後の小学校での学習のつながりまではとらえられていないことである。生活科の教科目標の背景には、「児童が身近な人々、社会及び自然と直接かかわる中で、それらについて気付くことができるようにするとともに、そこに映し出される自分自身や自分の生活に気付くことができるようにする」(文部科学省、2008、p.10)ことがある。このように、生活科では気付きを重視している。生活科の気付きについて中野(1991)は次のように論じている。

生活科にあつては、教えられて受動的に分かるということではなく、自ら主体的に環境とかかわり、その中で気づき、分かることを大切にしたいということである。すなわち、主体的な分かり方こそ、気づきなのである。生活科では、身近な社会や自然とかかわる中で、主体的に社会認識や自然認識への芽を育てたいのである。(中野, 1991, p.57)

上記のように、生活科での気づきは、社会科で育む社会認識や理科で育む自然認識の芽としてとらえられている。したがって、生活科での気づきが、その後に学習する社会科の社会認識や理科の自然認識にどのようにつながっているかを明らかにする必要がある。

第三に、高橋・藤田(1998)と栗原・若手・林(2003)では、選択式の質問項目の結果を中心に分析していることである。確かにどちらの調査でも、自由記述による調査内容を設けているが、回答のごく一部を紹介するにとどまっている。その結果、元学習者が生活科の授業で学んだことの意味を自身の言葉でどのようにとらえているのかについては、十分に明かされていない。元学習者自身の言葉によって生活科の意味をとらえるには、自由記述による質問を重視し、結果を質的に分析する必要がある。また、先述の通り、生活科では、学習したことを「児童の生活に生きていくようにする」(文部科学省, 2008, p. 9)ことや、「自分自身や自分の生活に気付くこと」(文部科学省, 2008, p. 10)を重視している。そのため、児童の生活科についての意味づけが、地域で日常生活を営む上での気づきとどのように結びついているかを、児童自身の内在的な視点から明らかにする必要がある。

上記の先行研究の課題から、本稿では、児童の言葉と視点から、その後の学習との関連も踏まえながら、生活科で学習したことがどのように意味づけられ、地域での生活と結びついているかを明らかにする方法を提案し検証することを研究課題とする。小学校の児童の生活世界から生活科の意味をとらえていく方法を考案することは、低学年の生活科を担当した教師が、その後の児童の成長を看取る中で生活科の学習の意義をとらえる方法にもなりうるだろう。以上の趣旨から本稿では、教師の意図や実際の学習内容よりも、児童の主観による意味づけを重視する。村井(1996)が論じるように、「『意味』には誤解や思い込みが含まれる」が、そのような誤解や思い込みも非常に多くのことを示唆する「重要な生産的要

素」であると考えられる (p. 17)。そこで、本稿では、調査対象者である児童が生活科や社会科で学習してきたと考えることに焦点を当てたい。

## 2.2. 児童への調査方法

先行研究での課題を踏まえて、本研究では、次のように質問紙調査を設定した。第一に、元学習者自身の言葉によって生活科の意味をとらえるために、生活科で地域のことについて学んだことについてもっとも大切だと思うことを、理由ならびに授業でどのようにそのことを学んだかということとともに、自由記述を求めた(先行研究の三点目の課題に対応)。

第二に、生活科の学習とその後の学習との接続に着目するために、生活科と小学校3・4年生の社会科の地域学習との関係に焦点を当てた。具体的には、生活科と同様に、小学校3・4年生の社会科で地域のことについて学んだことについても、もっとも大切だと思うことを、理由ならびに授業でどのようにそれを学んだかということとともに、自由記述を求めた(先行研究の二点目の課題に対応)。

第三に、小学校の児童の生活世界から生活科の意味をとらえるために、本研究では小学5年生を対象に調査を実施した。5年生を調査対象に選定した理由は、小学校3・4年生の社会科を既習していることと、生活科の記憶も6年生より残っていると考えられたためである(先行研究の一点目の課題に対応)。

今回の調査では、生活科で学習したことが、その後の児童の地域での日常生活とどのように結びついているかを明らかにするために、質問紙とともに写真を活用した。寺本・大西(1995)は、「写真を用いるという方法は、子どもの知覚環境を研究するには有効な方法だと予想される」とした上で、「写真を用いて子どものとらえた環境を把握する方法」を「写真投影法」と定義している(p. 103)。寺本・大西(1995)では、「あなたのすんでいる町の『好きなところ』や『好きなもの』、『嫌いなところ』や『嫌いなもの』」について、手描き地図を作成させるとともに写真投影法を実施することで、子どもの知覚環境の特徴の一端を捉えている。また、生活科の授業の中で写真を用いる試みは既に実施されている。黒田・竹中・稲垣(2009)では、「秋見つけ」の学習の際に、カメラ付き携帯電話で撮影した写真を用いた親子学習の実践が報告されている。本研究では、子どもの学習経験を把握する方法として、この写真投影法を応用することを試みた。生活科で児童が育んだ気付きは、日常生活において身近な社会や自然をとらえる際のま

なざしとなっていると考えることができる。そのため、生活科で得た気付きが児童の日常生活における知覚とどのようにつながっているかを明らかにする上で、写真投影法が有効だと推察できる。以上から調査では質問紙とともに1人1台使い捨てカメラを渡し、「生活科で地域のことについて学んだことについてもっとも大切だと思うこと」と「小学校3・4年生の社会科で地域のことについて学んだことについてもっとも大切だと思うこと」について、それぞれ1枚ずつ写真を撮影することを依頼した。ただし、調査期間内に撮りたいものが撮影できるとは限らない。そのため、写真は撮れる場合のみ撮影を求めた。

調査は、遠野市立遠野北小学校の5年生55名に、2013年9月から10月に実施した。遠野北小学校の近くには猿ヶ石川と早瀬川が流れ、周囲には田畑が広がっている。また、遠野バイパスや遠野駅にも近く、バイパスや駅の周辺には商業施設や公共施設があり、住宅地も広がっている。遠野は柳田国男の『遠野物語』で知られるように、地域の民話が語り継がれており、民話に登場する場所が景勝地として残され、『伝承園』といった観光地も整備されている。このように遠野北小学校の周辺には、自然や社会に関する多様な景観が広がっているため、写真投影法を実施したときに特色がみえやすくなるという利点がある。

写真の撮影に時間を要することを考慮し、調査期間を約1ヶ月設けた。質問紙とカメラの配布・回収にあたっては、学級担任の協力を得た。回収率は約86% (47名) であった。

以上のように、この調査は遠野市立遠野北小学校の2013年度の5年生を対象にした事例である。限られた事例ではあるが、児童の撮影した写真と質問紙の分析を通して、児童が生活科の学習を如何に意味づけているかについて、その一端を明らかにしたい。それとともに、この事例を通して、児童が生活科で学習したことをどのようにとらえているかを明らかにする上で、写真投影法を用いた方法が持つ有効性を検証したい。

本稿では、次のように論を展開する。まず、3章では、生活科に関する調査結果を分析する。4章では、小学校3・4年生の社会科の地域学習についての調査結果を分析し、生活科の学習との関連について明らかにする。5章では、調査結果の中でも写真投影法による結果に着目し、本研究の方法の有効性について考察する。

### 3. 生活科の学習でもっとも大切だと思ったことをどのようにとらえているか

#### 3.1. 回答結果について

質問紙では、「小学校1・2年生の「生活科」で、<sup>らいい</sup>地域について学んだことの中で、もっとも大切だと思うことはなんですか。そのことについて写真を1枚とり、次の①～⑦にこたえてください」と記し、生活科について表1の7つの問いを尋ねた。

表2は、生活科に関する質問の回答と分析結果をまとめたものである（質問項目②～④の自由記述回答者のみ掲載）。表中の「好感」の欄は、上記①の質問項目「生活科は好きですか」の回答結果である。Aは「とても好き」、Bは「どちらかといえば好き」、Cは「どちらかといえばきらい」、Dは「とてもきらい」の回答を示している。「もっとも大切だと思うこと」の欄は質問項目②、「理由」の欄は質問項目③、「どのように学んだか」の欄は質問項目④、「写真でうつしたものの」の欄は質問項目⑥の記述内容を示している。

質問項目②～④について、具体的に回答を記述した者は21名、忘れた旨を記した者は8名、低学年の時に遠野市にいなかったため記入していない者は5名、無回答者は13名であった。ただし、無回答者のうち5名が写真のみ写していた（消火栓や鳥居、虫の写真など）。このように自由記述であったため、忘れて記入できない者や無回答者が多数いた。

生活科の好感については、「とても好き」が14名、「どちらかといえば好き」は23名、「どちらかといえばきらい」は3名、「とてもきらい」は1名であった。忘れた旨を記した者や無回答の者でも、生活科を「とても好き」「どちらかといえば

表1 生活科に関する質問項目

	質問内容	質問形式
①	生活科は好きでしたか。	選択式
②	「生活科」で地域のことについて学んだことの中で、もっとも大切だと思うことはなんですか。	自由記述
③	②で答えた理由をおしえてください。	自由記述
④	②で答えたことは、授業でどのように学びましたか。	自由記述
⑤	生活科についての写真は何枚目にとったのですか。	自由記述
⑥	写真は何をうつしたのですか。	自由記述
⑦	写真はどこでうつしたのですか。	自由記述

好き」と答えた者は、16名いた。このように大半の児童にとって生活科は好きな教科であったことがわかる。

表2 生活科の学習に対する意味づけ

No	性別	好嫌	生活科に関する質問			調査者の分析			
			もっとも大切だと思うこと	理由	どのように学んだか	写真	内容	内容②	対象
1	女	A	あんぜんにあること	遠野はかんこうする人の車やバスが多いのできをつけようと思ったから	まがりかどではいちどとまっていたしかめて、せまい道は一列でちゅういするように学びました	教科書に掲載されている写真	社会	安全	通学路
2	男	B	給食センターの見学	毎日の食べものを作ってくれるから。	はたらくことの大切さを学びました。	カッパぶち	社会	人々	学校で働く人
3	女	B	地域の人とふれあう	地域の人とふれあうことでたいへんなときにもたすけてもらえるかもしれないから			社会	人々	地域の人
4	女	B	遠野市は昔はなしなどがおいこと	はくぶつかんには普通のえいぞうでとうの市のえいぞうが多いから	学校のまちたんけんなど	カッパぶち	社会	地域	地域
5	男	B	みりよくを学ぶ	みりよくを学べばちしきが広がる	歴史	かつばぶち	社会	地域	地域
6	女	B	八まんじんじやの神様	八まんじんじやの神様のお祭りなどを毎年しているから	遠足で行った	八まんじんじや	社会	地域	地域
7	女	B	八まん神じやの神様	毎年、八まん神じやの神様のお祭りを行っているから	遠足で行ったことがある	八まん神じや	社会	地域	地域
8	女	A	ポイすてしない	ポイすてで地いきがきたなくなるから	ごみは家にもちかえる	水車	社会	公共	公共物
9	男	A	野菜づくり	野菜は体の調子を整える食料なので大切だと思う。	学校の畑でさつまいもやトマトをつつた。それを家へ持ち帰り食べました。	学校の畑	社会	生産	植物
10	男	A	生活に必要な衣食住の中でもスーパーはとくに大事だと思います。	食べることが大事だから	仕入れからお店に見やすいように並べることやお客に対してのマナーなどを妻とスーパーで話をききました	キクコースター	社会	消費	地域で働く人
11	男	B	あまりよくおぼえていないけど、店で働く人を見学した事がある。	自分も大人になったら働くから。	実際に店に行つて見学したり、話を聞いたりした。	店(アクティ)	社会	消費	地域で働く人
12	男	A	食品はん売	生活するため	食べ物はどこからくるかなど	アクティ	社会	消費	地域で働く人
13	女	B	そこ(かつば淵)について知らない人におしえることが大切だと思う	私とその場所に行った時そこについて分らなかつたけど1人のおじさんが来ているいるとおしえてくれたから。	知らない人におしえたり、わからなかつた聞いたりしてそういうことをすることが分かつた。	かつば淵	社会	交流	地域の人
14	男	B	「遠野物語」を語りついでいく事	「遠野物語」の語り部の方々が高齢の人が多かつた	語り部の方が時々来て「遠野物語」を直接聞いた	競走馬の練習コース	社会	交流	地域
15	女	A	それ(ふるさと村、伝しよう園など)をほかの人にも伝えていくこと	わすれてしまつていかな(なつて)しまつてもかもしれないから	このようなしゅるいがある		社会	交流	地域
16	男	B	自然が大切だという事	生活科では虫や花の事を教えてくれたから。	外に出たりして調べた。	虫、自然	自然	自然	自然
17	女	B	自然を大切にする	水や空気がきれいじゃないと植物や動物などが生きることができなくなるから	植物の育て方を学んだ(アサガオ)	あけび	自然	自然	自然
18	男	B	自然を大切にする。	自然をこわしてしまつと生き物や植物が育たないからです。	川に行つて、川の中に住む生き物を調べた。	川	自然	自然	自然
19	女	B	あさがお	2年生からたねをもらつていしょうけんめいそだてたから	まいにち水をあたえる		自然	自然	植物
20	男	B	虫の命のたい切さ	学校のぬまでやつたときいろんな虫がいたから	覚えてません		自然	自然	動物
21	男	B			馬のひづめには、いろいろな形と種類があるということ、えさの与え方などを学びました	馬	自然	自然	動物



### 3.2. 大切だと思う学習内容について

次に、生活科で地域について学んだことの中で最も大切だと思うことを、児童がどのようにとらえているかを分析したい。2008年版の『小学校学習指導要領解説 生活編』では、内容構成の基本的な視点として、(1)自分と人や社会とのかかわり、(2)自分と自然とのかかわり、(3)自分自身、をあげている (p. 19)。また、内容構成の具体的な視点として、表3の11点をあげている (pp. 19-20)。さらに、「低学年の児童にかかわってほしい学習対象」には、「①学校施設、②学校で働く人、③友達、④通学路、⑤家族、⑥家庭、⑦地域で生活したり働いたりしている人、⑧公共物、⑨公共施設、⑩地域の行事・出来事、⑪身近な自然、⑫身近にある物、⑬動物、⑭植物、⑮自分のこと」がある (p. 21)。

表2の「内容」「内容②」「対象」の各欄は、これらの視点をもとに自由記述の回答内容を筆者が分類したものである。「内容」の欄の「社会」は「自分と人や社会とのかかわり」、「自然」は「自分と自然とのかかわり」と関連が深いことを示している。また、「内容②」は「生活科の内容構成の具体的な視点」をもとに関連の深い内容を示した。「対象」は、先述の15項目の学習対象と関連の深いものを示している。

今回の調査では、「地域について学んだこと」という限定をつけたため、自分自身の成長や家族、友達、季節、遊びといったことに関する内容はみられなかった。しかし、安全のことや地域の人との交流、消費のこと、自然との触れ合いなど、

表3 生活科の内容構成の具体的な視点

	項目	内容
ア	健康で安全な生活	健康や安全に気を付けて、友達と遊んだり、学校に通ったり、規則正しく生活したりすることができるようにする。
イ	身近な人々との接し方	家族や友達や先生をはじめ、地域の様々な人々と適切に接することができるようにする。
ウ	地域への愛着	地域の人々や場所に親しみや愛着をもつことができるようにする。
エ	公共の意識とマナー	みんなで使う物や場所、施設を大切に正しく利用できるようにする。
オ	生産と消費	身近にある物を利用して作ったり、繰り返し大切に使用したりすることができるようにする。
カ	情報と交流	様々な手段を適切に使って直接的間接的に情報を伝え合いながら、身近な人々とかかわったり交流したりすることができるようにする。
キ	身近な自然との触れ合い	身近な自然を観察したり、生き物を飼ったり、育てたりするなどして、自然との触れ合いを深め、生命を大切にすることができるようにする。
ク	時間と季節	一日の生活時間や季節の移り変わりを生かして、生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようにする。
ケ	遊びの工夫	遊びに使う物を作ったり遊び方を工夫したりしながら、楽しく過ごすことができるようにする。
コ	成長への喜び	自分にできるようになったことや生活での自分の役割が増えたことなどを喜び、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつことができるようにする。
サ	基本的な生活習慣や生活技能	日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることができるようにする。

実に様々な学習内容や学習対象を、児童は大切だと思うこととしてあげていた。個人間でこのような相違がなぜ生じるかは定かではないが、重視するものの相違から児童の個性の一端がうかがえる。

また、「遠野市は昔ばなしなどがおおいこと」(児童 No. 4) や『『遠野物語』を語りついでいく事』(児童 No. 14) のように、民話のふるさととして知られる遠野市の特色と関連の深い記述もみられた。ここから生活科の学習が、地域の特色の影響を受けることがわかる。地域的な特色の違いが、児童の生活科の意味づけにどれほどかわかるかについては、今後、複数の異なる特色を持つ地域で調査を実施して明らかにしていく必要がある。

### 3. 3. 生活科の学習内容を大切だと思う理由

次に、最も大切だと思う学習内容を選定した際の理由に着目したい。理由のつけ方は、大きく分けると4種類に分類できる。第一に、日常生活の視点から理由をつけているものである。例えば、「遠野はかんこうする人の車やバスが多いのできをつけようと思ったから」(児童 No. 1)、「毎日の食べものを作ってくれるから」(児童 No. 2)、「野菜は体の調子を整える食料なので大切だと思う」(児童 No. 9)、「食べることが大事だから」(児童 No. 10)、「生活するため」(児童 No. 12) といった回答は、その地域に住む一人の生活者の視点からつけられた理由である。生活科では自分の生活について考えることが重視されるが、このような意味づけからは、児童が日常生活について様々な気付きを得たことがうかがえる。

第二に、地域社会の視点から理由をつけているものである。例えば、「ポイすてで地いきがきたなくなるから」(児童 No. 8)、『『遠野物語』の語り部の方々が高齢の人が多かった』(児童 No. 14) という回答がこれにあたる。これらは社会への認識と市民として社会にかかわる姿勢から理由がつけられている。そのため、これらの事例から生活科の学習での気付きが社会認識の芽になっていることがわかる。

第三に、自然環境への意識から理由をつけているものである。例えば、「水や空気がきれいじゃないと植物や動物などが生きることができなくなるから」(児童 No. 17)「自然をこわしてしまうと生き物や植物が育たないからです」(児童 No. 18) という回答がこれにあたる。これらは自然への認識をもとに理由がつけられている。そのため、これらの事例から生活科の学習での気付きが自然認識の芽となっていたことがわかる。

第四に、学習の過程で直面した出来事や経験から理由をつけているものである。例えば、「私がお店に行った時そこについて分からなかったけど1人のおじさんが来ていろいろとおしえてくれたから」(児童 No. 13), 「2年生からたねをもらっていっしょうけんめいそだてたから」(児童 No. 19) という回答である。これらの回答から、学習過程は一つの物語であり、学習を意味づける上で、その物語が重要な意義をもつことがあるとわかる。

必ずしも明確に区分できないが、以上のように、児童は、日常生活の視点や地域社会への意識、自然環境への意識、学習で経験したことから、生活科で学習した中で最も大切だと思うことを意味づけていた。このように理由に着目することで、学習の中でどのような気づきを得たかということがみてとれる。

### 3.4. 学習活動の特徴について

次に、最も大切だと思う学習内容はどのように学ばれたかを明らかにしたい。最も大切だと思う内容を授業でどのように学びましたかという質問に対しては、二種類の回答がみられた。一つは学習内容に着目した回答である。例えば、「まがりかどではいちどとまってたしかめて、せまい道は一列でちゅういするよう学びました」(児童 No. 1), 「食べ物はどこからくるかなど」(児童 No. 12) のように、学習を通して理解した内容を記述している回答がある。これに対して、他方は、学習方法に着目した回答である。例えば、「実際に店に行ってみたり、話を聞いたりした」(児童 No. 11), 「川に行き、川の中に住む生き物を調べた」(児童 No. 18) というように、体験した学習活動を記述しているものである。後者の回答にみられる動詞に着目すると、聴く、見学する、調べる、探検する、育てるといったものがみられる。生活科では具体的な活動や体験が重視されているが、このように体験したことは、大切だと思う内容としてとらえられていることがわかる。

### 3.5. 写真に投影されているものについて

今回の調査では、最も大切だと思う学習内容に関連する写真の撮影を求めたが、写真が撮れなかったものや、写真を撮っていても自由記述の内容と関連のないものが多数みられた。記述内容と関連の深い写真については、学校の近くにある商業施設や川、遠足で行った八幡神社やトマトを作った学校の畑など、授業中に活

動したと考えられる身近な景観が写っていた。また、地域の魅力を重視する児童が市内の観光名所（かっぱ淵）の写真を撮ったり、あさがおを育てた経験から自然を大切にすることを重視する児童が季節とかかわりの深いあけびを写すなど、学習経験から類推される象徴的な事物が写されていた。

#### 4. 小学校3・4年生の社会科との関連について

##### 4.1. 回答結果の同異について

今回の質問紙調査では、小学校3・4年生の社会科で地域について学習したことについても、生活科と同じ質問をし、写真の撮影を求めた。結果は、表4の通りである（自由記述への記入があった回答のみを提示し、回答者の番号は表2とも対応している）。

この結果からも明らかのように、自由記述への回答者数が、生活科のときの21名から35名に増加している。生活科とは異なり、覚えていない旨を記す者もいなかった。

また、好感度も変化しており、社会科については、「とても好き」は11名、「どちらかといえば好き」は14名、「どちらかといえば嫌い」は13名、「とても嫌い」は1名であった。嫌いと答えた者でも、大切だと思う学習内容を保持していた。同一个人の回答の変化に着目すると、生活科の方が好きな者は18名、社会科の方が好きな者は5名、変わらない者は16名であった。教科の好感度の変化の理由は、今後、探究する必要がある。

##### 4.2. 大切だと思うことの同異について

表4の「内容」の項目は、2008年版小学校学習指導要領の3・4年生の社会科の内容に関する記述からキーワードを抽出して、筆者が回答内容に応じて付与したものである。この分類からもうかがえるように、地域の特産物をはじめとした生産に関することや、交番をはじめとした諸機関に関すること、廃棄物や飲料水に関すること、生活の変化に関することなど、大切だと思う内容は多岐にわたっている。

同一个人の教科間の記述内容を比較すると、生活科とのつながりがみられものとそうでないものがある。生活科とのつながりがみられるものについては、例えば、児童No.2は、「給食センターの見学」（生活科）と「ポップ工場の見学」（社

表4 小学校3・4年生の社会科の意味づけ

No	性別	生活 好意	好意	社会科に関する質問内容			写真	分類 内容	
				もっとも大切だと思うこと	理由	どのように学んだか			
1	女	A	A	ゴミについて	ゴミは、ごみよ理場におくられますが、ゴミをまやしたりするのは、お金がかかるので、買ひ物をするときは、くふうしてかうようにしなければならぬのを、突さいみにて聞いたからです	昔はごみよ理場はなく家のにわにあなを付けてそこにすてましたが、しよ理にこまった人たちが漬けつて住みやすいににしてほしいというねがいでできたそうです。ぶんべつをしてだすことが大切というもなりました	教科書	廃棄物	
2	男	B	C	ホップ工場の見学	地域のつったものを生産しているか町づくりをしてはいけば、いいところになるかもしれないから	見学に行きました。	水車	生産	
3	女	B	C	町づくり	けいさつしよはたいへんだということ	ごみほどこへ水ほどこから	牛	地域	
4	女	B	A	けいさつしよはたいへんだということ	けいさつしよの人からおしえてもらったから	しゃかいがけんがく	ちゃんどゴミほどこにすてること	えきまえの池み たいなところ	請機関
5	男	B	A	ゴミをすてない	すてるとかんきょうにわるい	社会の学習	カッパ淵	文化財	廃棄物
6	女	B	C	カッパ淵	観光客などがたくさん来たりするから	社会の学習	カッパ淵	文化財	文化財
7	女	B	C	カッパ淵	観光客などがたくさん来たりするから	社会の学習	カッパ淵	文化財	文化財
8	女	A	B	ホップの大切さ	もしホップがなかったらビールがみたくてもめなから	ホップほどのくらい大切か	ホップ	生産	
9	男	A	B	目がらじゆうな人のためにもうどう犬がい。体がら自由な人のために車いすがある	体がら不自由でこまてっている人を助けている物だから	教かしよで学ひました。もうどう犬には、さわらないようにしましよ(仕事の中のため)こまてっている人をたすけてあげましよ	車いす	地域の 人々	
10	男	A	B	農業	授業で突さいにお米を作る体験をしたことが大変さだ。大切さを感じました。行政と地域でつながって、みんなの安全を守っていると思つた。	昔のように手で田植をし、今度は福列をすするのて今から楽します。	はくぶつ館	生産	
11	男	B	C	地域とのつながり	生産りようがいちばんだから	実際に道路を歩いて、標識や旗などいろんな物を見つけて歩いた。	道路	請機関	
12	男	A	B	ホップ	そこにはかっぱ交番があるので助け会うと思つたから	どういうふうな作っているかなど	ホップ(教科書)	生産	
13	女	B	B	助け会うことが大切だと思う	そこにはかっぱ交番があるので助け会うと思つたから	学校にも手組で交番でのこうゆうことがあつたんだと来るのでこうゆうことがあつたんだなあと思いきおけなくてもはならないと思ひます	交番の近くの かっぱぼろが 立っている池	請機関	
14	男	B	B	下水処理	下水処理がうまくいかないと市民がこまるから	教科書で勉強した後、遠野浄化センターを見学しました	下水処理場	飲料水	
15	女	A	B	ホップは遠野のがおしい	おうちの人やいろんな人からおしえてくれたから	ホップはいろんなきかいにいてビールになつて		生産	
16	男	B	C	水のむだづかいをあまりしないようにする	水がなくなると大変になることを知つたから	ノートに書いてやりました	川の虫	飲料水	
17	女	B	B	自然災害からわたしたちのちらしを守る。自然を生かした生活をする	地震や津波などの自然災害のひ害を防いだり少くしたりするために力を合せて取り組み一人一人が自分のできることをする。	土地の人々のくらしの様子や防災、歴史などについて見学をしながら学んだ。	いねかりの様子	災害	
18	男	B	B	昔の人の生活を知る	昔の人は手作業で色々な物を造りあげてきた。	色々な物(木・草・芽・竹など)を喫って日用品を作ること	木、竹を使って 作った物	生活の 変化	
19	女	B	C	食料ぶそく	自分にかんけいあることだから	食べものを大切にしようのように学ひました	4年生のきょうか しよ	生産	
20	男	B	C	川の漁	ちぎよを育てなげやない	じつさいにいつた	ホップ畑	生産	
21	男	B	A	ホップ	川の水がきれいかきたないかで人の生活にえいさよするから	ホップの葉を工場ですりつぶす所からかんそうする所まで見学しました。		生産	
22	男	D	A	川について	川の水がきれいかきたないかで人の生活にえいさよするから	直接、川に行って、すむ虫をつかまえて学ぶ	川	環境	
23	男	B	A	ホップ	おとなになつたらむから	どのようになつていわれても…	ホップのてこ(パ ソソ)	生産	
24	男	A	A	川	川をきたなくするとしますんでいる生き物がいなくなつてしまふ		ホップ畑	環境	
25	男	C	C	とおのいじん				先人	
26	女	A	D	遠野ものがたり	いんしよぶかいかから	はくぶつかんにいつた		文化財	
27	女	C	C	ゴミについて	地域がきたなくなつてしまふと気持ちよくないから	実際にクローンセンターに見学に行つた	ゴミ(パソコン)	廃棄物	
28	男		B	昔のくらし	今と昔のくらしがどうかわっているかわかるから	わすれた	教科書	生活の 変化	
29	男		A	ゴミしよせいつの勉強	ゴミがあるときとどんどよこれてしまふのでゴミの分別など社会人になつたときのために役立つ事をまなんだから	社会の時間に先生がしよべつていました。		廃棄物	
30	女	B	B	地図の記ごう	地図はたくさん使ひそうだから		地図の記ごう	地図	
31	女	C	C	昔からうけつた伝統	昔そのものをうけつた物だから		何千年も前からあるいわ	文化財	
32	男	A	A	リサイクル	これらごみかふえると思ふから	ごみをへらすにはどうすればいいか考へた。	教科書	廃棄物	
33	男	B	B	下水場	生活にひつようだから	見学にいつた		飲料水	
34	女	A	A	遠野の自然をいかした農業			ホップのページ (教科書)	生産	
35	男	A	A	昔のくらしを知ること	遠野でほどのようにくらししてきたかが大事だと思つたから	はくぶつかんなどにいつた		生活の 変化	

会科) というように、いずれも生産に関する労働に着目している。この事例からは、自分の生活を支えている人から地域の産業へと視野が広がっていることがうかがえる。また、児童 No. 3 は、同じ地域のことを重視していても、「地域の人とふれあうこと」(生活科) から「町づくり」(社会科) へと関わり方が深化していることがみてとれる。この他にも、児童 No. 6 と No. 7 が文化財、No. 13 が他者とのかわり、No. 16 と No. 17 が自然を重視しているように、生活科と社会科で一貫して類似するものを重視している事例がみられた。最も大切だと思うことは、現在(小学 5 年生)の視点から選定されたものであるため、現在の問題関心に規定されている。裏を返せば、生活科と社会科でつながりのみられた事例は、現在の問題関心が生活科や社会科の学習の中で一貫して育まれてきたとみることが出来る。一方、生活科と社会科で全く別のものが重視されている事例もみられた。調査者は生活科と社会科のつながりを意識したが、これらの事例からは、必ずしも児童は生活科と社会科のつながりを意識している訳ではなく、多様な視点から各教科の学習の意義を見出していることがわかる。

#### 4.3. 大切だと思う理由の同異について

大切だと思う理由についても、生活科と同様に、日常生活の視点や地域社会への意識、自然環境への意識、学習で経験したことから理由がつけられていた。しかし、教科の特性から日常生活の視点と自然環境への意識からの意味づけは減っている。逆に、「(ホップ)の生産りょうがいちばんだから」(児童 No. 12) や「地域がきたなくなってしまうと気持ちよくないから」(児童 No. 27)、「遠野ではどのようにくらしてきたかが大事だと思ったから」(児童 No. 35) などのように、地域への帰属意識から理由がつけられているものがみられる。また、「みんなの安全」(No. 11) や「市民がこまる」(No. 14) などの語句にあらわれているように、自分だけでなく他の人の日常生活からも意味づけがなされている。

#### 4.4. 学習の同異について

生活科のときと同様に、どのように学んだかということについては、学習内容に着目した回答と学習方法に着目した回答がみられた。後者については、生活科の回答とは異なり、「ノートに書いて」(児童 No. 16) や、「教かしょで学びました」(児童 No. 9)、「先生がしゃべって」(No. 29) のように、教室でのいわゆる講義形

式の授業に関する記述がみられた。その一方で、「お米を作る体験をした」学習経験から「農業」についての学習をもっとも大切だと思っていた児童 No. 10の事例のように、見学したり、話を聴いたり、体験したことからもっとも大切だと思うことを見出していた者が複数いた。このように中学年の社会科においても、学習の意義を当人が見出す上で、体験活動が効果的であることがわかる。

#### 4.5. 写真に投影されているもの

学習した内容から、交番や下水処理場など見学に行った施設の写真や、地域の産物に関するポップ畑の写真が多くみられた。それ以外にも、学習した内容と身のまわりのものを関連づける写真もみられた。例えば、児童 No. 18は、「昔の人の生活を知る」ことを自宅にあった箆などの「木、竹を使って作ったもの」で示していた。児童 No. 11は、「地域とのつながり」を「避難場所 遠野市総合福祉センター」の標識がある「道路」で表現していた。No. 31は「昔からうけついで伝統」を「何千年も前からある岩」で表現していた。児童の撮った写真からは児童が日常生活の中で学習を通して獲得した知見を転化させながら、家庭の中にある事物や地域にある事物を再発見している姿が浮かび上がってくる。

#### 4.6. 生活科と小学校3・4年生の社会科のつながり

生活科と小学校3・4年生の社会科に関する回答の違いから、児童にとっては思い出せるものが限られているのにもかかわらず、生活科の方が好まれていたことがわかった。生活科と社会科で重視した内容に一貫性があるかは個々の事例によって異なっていた。全体的にみると、生活科では自分の日常生活の視点から意味づけられていることが多かったのに対し、小学校3・4年生の社会科では地域への帰属意識や自分だけではなく地域住民の視点からの意味づけがみられた。このように、生活科と社会科のつながりに着目すると、地域のとらえ方が、「私」の視点から「私たち」の視点へと深化していることがうかがえる。

### 5. 写真投影法からみる学習での気付きと児童の日常生活

次に、児童が学習した内容をその後の日常生活とどのように結びつけているかを明らかにする方法として、先述の質問紙の自由記述と写真投影法を組み合わせることを提案したい。ロラン・バルトは、言語論を応用しながら、「フランスの軍

服を着た若いニグロが、まなじりを上げて敬礼している」週刊誌の表紙（＝意味するもの）を通じて、「フランス性と軍隊性の意図的な混同」（＝意味されるもの）が出現すると論じている（Roland Barthes 訳書，1967，p. 150）。これにならって児童の撮った写真の意味を考えると，児童の写したものは「意味するもの（＝シニフィアン）」であり、「もっとも大切だと思ったこと」やその「理由」は，その児童の内面に生起する「意味されるもの（＝シニフィエ）」であるにとらえることができる。

今回の調査では，児童は，根拠（理由）を示しながら生活科（社会科）の授業で「もっとも大切だと思ったこと」をあげた上で，それに関する写真を撮っている。これらの学習の意味づけや写真の視点は，小学5年生の現時点からのものである。しかし，それは，生活科（社会科）で学習した内容の記憶と結びついている。そのため，写真に撮られたものは，児童の日常生活でのまなざしであるとともに，生活科（社会科）で得た気付きの所産だとも考えられる。ここでは，生活科と社会科で一貫して自然に関することを重視していた児童 No. 17（女子）と，生活科と社会科で全く異なることを重視していた児童 No. 9（男子）の2人の事例を取り上げて分析したい。

児童 No. 17は，生活科で最も大切だと思ったことは「自然を大切にすること」であり，これに関して「あけび」の写真を撮影していた。すなわち，児童 No. 17の撮った「あけび」の写真（＝意味するもの）は，当人にとっては，「自然を大切にすること（＝意味されるもの）」を表出している。先にも取り上げた通り，「自ら主体的に環境とかかわり，その中で気付き，分かることを大切にしたい」と述べていた中野（1991）は，「主体的な分かり方こそ，気付きなのである」（p. 57）と論じていた。「あけび」から「自然を大切にすること」が分かるというのは，まさに気付きである。この気付きの背景には，「水や空気がきれいじゃないと植物や動物などが生きることができなくなるから」という自然認識の芽がある。そして，この気付きは，生活科でアサガオを通して「植物の育て方を学んだ」経験が転化したものであるといえる（図2）。

児童 No. 17は，同じ自然に着目していても，社会科では「自然を生かした生活をする」ことが大切だと考えており，日常生活で目にする「いねかりの様子」を，そのような社会科で学習したものと結び付けてとらえている（図3）。このように，児童 No. 17は，生活科では自然そのものを，社会科では自然と人とのかかわ



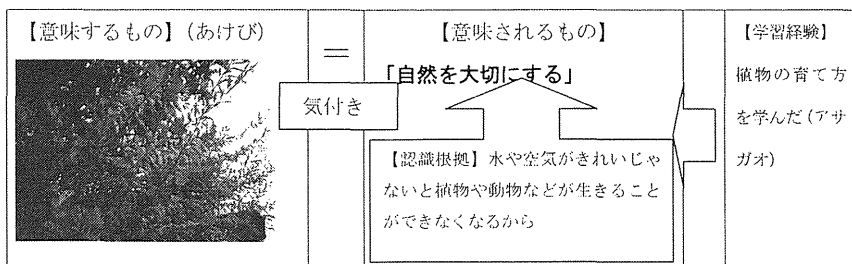


図2 児童 No. 17の生活科の学習への意味づけ

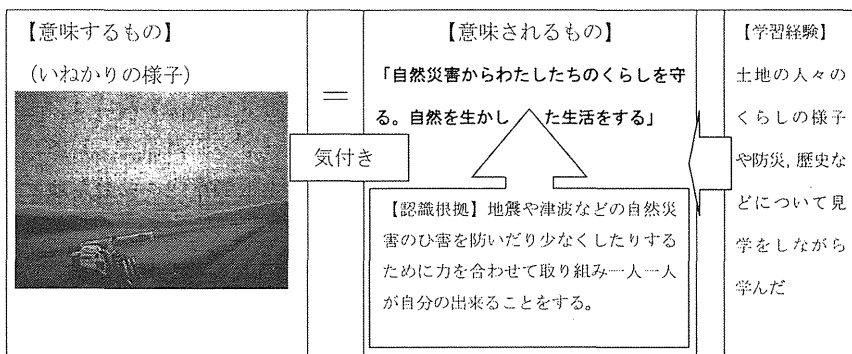


図3 児童 No. 17の社会科の学習への意味づけ

りを重視していることがわかる。

児童 No. 9についても同じように分析できる。児童 No. 9の撮影した「学校の畑」の写真は「野菜づくり」の大切さを表出している。つまり、「学校の畑」から「野菜づくり」の大切さを想起しており、その背後には、「野菜は体の調子を整える食料なので大切だと思う」という認識がある。そして、これらの気付きや認識の根底には、生活科でさつまみやトマトをつくり、それを家へ持ち帰って食べた活動がある(図4)。

一方、社会科では、教科書で体が不自由な人のために盲導犬や車いすがあることを知り、そのことを大切だと思っている。そして、スーパーに「車いす」が置いてあることに気付き、写真を撮影している(図5)。この児童 No. 9の社会科の事例からは、教科書で学習した内容であっても学習して理解した意味が地域を見る際の視点と結びつくことがわかる。

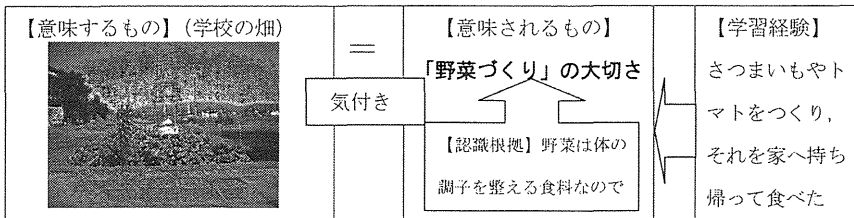


図4 児童 No. 9 の生活科の学習への意味づけ

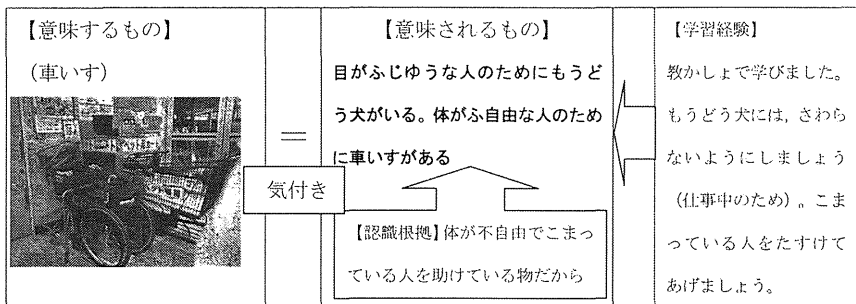


図5 児童 No. 9 の社会科の学習への意味づけ

すべての児童の写真と児童の説明がこのような対応をなしているわけではない。しかし、児童 No. 17とNo. 9の事例から、学習で得た知見と日常生活での視点から結びついていることがわかる。確かに、実際に学習していたときに同じような気付きや認識ができていたかは不明である。しかし、過去の学習の記憶が現在の気付きや認識とつながっているところに、学習の履歴の痕跡が示されている。そのため、生活科(社会科)の学習に関する自由記述と写真から、学習したことが日常生活で地域をとらえる際のまなざしとつながっていることが示されており、そこに生活科(社会科)の学習の意義を見出すことができる。

以上のように、児童の言葉と視点から学習内容の意味と日常生活のつながりをとらえるために、児童の撮った写真と質問紙の記述内容を関連づける方法を提案した。この方法は、教師が一人一人の児童の学習の成果とその後の日常生活のつながりを看取る上でも活用できると考えられる。本稿では、児童の撮影した写真と質問紙の回答結果しか情報が得られなかったため、この子がなぜこのことを大切に思い、この写真を撮ったのか、ということまでは、理解できなかった。学校

で児童と生活を共にしている教師であれば、児童の大切にしている思いや気付きから児童一人一人に対する理解が深められるとともに、児童自身の言葉を通して生活科（社会科）の授業を振り返ることができるのではないだろうか。

## 6. おわりに

生活科では、学習したことを「児童の生活に生きていくようにする」（文部科学省，2008，p.9）ことや、「自分の生活に気付くこと」（文部科学省，2008，p.10）が重視されていた。そこで、本稿では、児童の言葉と視点から生活科で学習したことの意義をとらえるために、児童の撮った写真と質問紙の記述内容を関連づける方法を提案した。そして、一事例ではあるが、実際に遠野北小学校の5年生を対象にした調査結果を分析した。

児童は、生活科で学習したことの中で最も大切だと思うことを、日常生活の視点や地域社会への意識、自然環境への意識、学習で経験したことから、各自が自身の言葉で見出していた（3章）。また、小学校3・4年生の社会科との関連について検証した結果、生活科と社会科で一貫した問題関心を育てている事例もみられた。このことから、生活科での気付きが社会認識の芽へとつながっている可能性があることを明らかにした（4章）。さらに、児童の意味づけと写した写真に着目することで、生活科（社会科）で得た気付きの所産が、小学校5年生の児童の日常生活での視点に投影されていることも明らかになった（5章）。

以上のように、児童の意味づけと児童の撮影した写真に着目する方法は、教師が児童の言葉と視点から学習の成果を看取る上で有効だと考えられる。それとともに、冒頭で低学年社会科論争について言及したように、教育者の主義主張ではなく、当事者の視点から生活科の意義を実証していく上でも有効だと考えられる。

しかし、今回の調査結果は、小学校5年生からの視点のものであり、実際に生活科の授業を受けている小学校1・2年生が授業の過程の中でどのようにとらえているかは明らかにできていない。5年生でも、忘れてしまったなどの理由から、低学年で学習した生活科を自身の言葉で意味づけできなかった者が多数いた。このことを考慮すると、1・2年生の言葉と視点から生活科をとらえていくことが必要であり、これを今後の課題としたい。

付記 調査にご協力いただいた遠野北小学校の5年生の皆様、先生方に御礼申し上げます。

## 参考文献

- 浅沼茂 (1999) 「カリキュラム研究とその理論的前提」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房, pp. 29-64.
- 船山謙次 (1964) 「低学年社会科論争」『社会科論史』東洋館出版社, pp. 269-318.
- 川合章 (1961) 「低学年児に科学的な社会認識は可能か」『現代教育科学』No. 39, pp. 1-6.
- 栗原敏枝・若手三喜雄・林信二郎 (2003) 「生活科の影響性に関する事例研究—移行期の授業者の考察も含めて—」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつ&そごう』No. 10, pp. 86-93.
- 黒田秀子・竹中真希子・稲垣成哲 (2009) 「学校と家庭との連携を支援するための授業デザイン—カメラ付き携帯電話を活用した生活科での親子学習—」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつ&そごう』No. 16, pp. 102-109.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版.
- 村井淳志 (1996) 『学力から意味へ』草土文化.
- 長妻克亘 (1961) 「低学年社会科は不要である」『現代教育科学』No. 39, pp. 7-14.
- 中野重人 (1991) 「生活科の学習指導と評価」『初等教育資料』No. 570, pp. 50-59.
- 中野重人 (1992) 『新訂 生活科教育の理論と方法』東洋館出版社.
- 大槻健 (1961) 「社会科を社会科学科に」『現代教育科学』No. 39, pp. 27-32.
- Roland Barthes, 1957, *Mythologies*, Les Editions du Seuil, (=1967, 篠沢秀夫訳『神話作用』現代思潮新社).
- 重松鷹泰 (1961) 「低学年社会科は必要である」『現代教育科学』No. 39, pp. 15-20.
- 鈴木喜代春 (1961) 「低次の社会法則を低学年で」『現代教育科学』No. 39, pp. 21-26.
- 高橋寛之・藤田静作 (1998) 「中学生の生活科評価と教科イメージ(1)—生活科を体験した中学生に対する意識調査を基にして—」『秋田大学教育学部教育工学研究報告』No. 20, pp. 43-52.
- 谷川彰英 (1988) 「低学年社会科をめぐる」『戦後社会科教育論争に学ぶ』明治図書, pp. 127-152.
- 寺本潔・大西宏治 (1995) 「子どもは身近な世界をどう感じているか」『愛知教育大学研究報告 (人文科学編)』No. 44, pp. 101-117.
- 上田薫 (1961) 「『科学』を借称する『注入』と聞え」『現代教育科学』No. 39, pp. 34-39.

How Pupils Make Sense of What They Learn from Living Environment Studies:  
An approach to explore the meaning of living environment studies  
through pupil's own words and the Photo Projective Method

Daisuke MURAI

This paper recommends an approach to clarify how pupils make sense out of what they learn from living environment studies. Living environment studies aim to help pupils become aware of their own lives and use the results of their learning in daily living. So it is necessary to clarify what learners themselves think about what they learn from living environment studies. Therefore, we recommend an approach to explore the meaning of living environment studies through pupil's own words and the Photo Projective Method.

We administered a questionnaire to 55 fifth graders in Tono City, Iwate Prefecture, asking them to rank what they believed to be the most important issues learned from living environment studies and from their third and fourth grade social studies classes. We also asked them to take photos that closely related to their learning.

The results showed that the parts of the learning content that pupils think are important and the reasons for their opinions are wide-ranging. The comprehensive descriptions in the questionnaire and the photos taken by pupils indicated that pupils gained awareness of various issues in their community through living environment studies. That awareness was incorporated into part of their perspective when living in a community. It grew into a bud of social recognition that was fostered in social studies, and a bud of natural recognition that was fostered in science classes.

As the above account suggests, an approach through a pupil's own words and the Photo Projective Method will help teachers to understand how pupils make sense out of what they learn from living environment studies.