

古くて新しいもの

—単元学習と総合的な学習の時間—

新名主 健 一〔鹿児島大学教育学部（国語教育）〕

Unit Study and General Study Period—Past and Present—

SHINMYOUZU Kenichi

キーワード：国語学習指導アンケート、単元学習、総合的な学習の時間、倉沢栄吉、学習指導要領

はじめに

日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(A)
(1)「児童・生徒の言語能力と言語生活」(平成15
～17年度・課題番号15203034・代表 島村直己)
で平成15年度に小学校3500校・中学校1000校の教
師に対して、国語科の授業でどのような学習指導
をしているかを調査するために国語学習指導アン
ケートを実施した。

回収率は学校数で小学校59.8%・中学校53.7%
で、9559人の教師から回答を得た。

その結果を「国語学習指導アンケート—集計表
—」として2004年7月に独立行政法人国立国語研
究所より公開した。

当初の計画では、この集計表を資料として研究
メンバーが分担してアンケートの結果を分析し
て、その上で学習指導要領の変遷と照らし合わせ
ながら各研究メンバーの国語学習指導論を展開す
る予定であった。

ところが、種々の事情でそれができなくなって
しまった。

しかしながら筆者の分担分は集計表を基に分析
を行い解釈を記述してあり、研究代表者である島
村直己氏の許可を得て公表することとなった。

分析編の報告書は「国語学習指導の現状と将
来」として次のような目次構成になる予定であっ
た。

序章 本報告書の目的と構成

第1部 小中学校の学習指導要領「国語」の変遷

第1章 小学校

第2章 中学校

第2部 国語学習の過去・現在・将来

—国語学習指導アンケートの結果を踏まえて—

第3章 国語学習指導の目的と調査対象教師

第4章 話しことばの指導

第5章 読解の指導

第6章 作文・言語感覚の指導

第7章 古典の指導

第8章 書写の指導

第9章 読書指導と一斉読書

第10章 言語事項の指導

第11章 方言・共通語の指導

第3部 古くて新しいもの—単元学習と総合的な
学習の時間—

第12章 単元学習

第13章 総合的な学習の時間

第4部 研修と評価

第14章 研修

第15章 評価

第5部 他教科の専門家からのコメント

第16章 社会

第17章 理科

第18章 算数・数学

第19章 英語

付録 資料編

国語学習指導アンケート集計表

小中学校学習指導要領「国語」各版

筆者はこの中の第3部古くて新しいもの—単元
学習と総合的な学習の時間—を担当した。

国語学習指導アンケートは小中学校の教師（中学校の場合は国語担当教師のみ）を対象に国語の学習指導についてアンケートを行ったものである。これは、児童・生徒の言語能力と言語生活の調査の一環として行ったものである。

アンケートの中で筆者の分担領域に関係するものは「国語学習指導アンケート―集計表―」の28ページⅢ―31と30ページⅢ―34の集計結果である。以下がそのアンケートと集計結果である。

Ⅲ. 次の質問にお答えください。答えは、それぞれ選択肢の中から選んでください。

31. 単元学習を行っていますか。

1. 独自の単元を構成して指導することが多い
2. 教科書どおりだが、単元学習を意識して指導している
3. 単元学習を意識しないで、教科書どおりに指導している

	人 数	1	2	3
小学1年生	1362	3. 4	70. 8	25. 8
小学2年生	1315	3. 2	70. 4	26. 4
小学3年生	1302	2. 9	70. 2	26. 9
小学4年生	1278	3. 3	69. 1	27. 6
小学5年生	1311	4. 1	67. 5	28. 4
小学6年生	1341	4. 5	68. 2	27. 2
中学生	1223	7. 4	73. 5	19. 1
合 計	9132	4. 1	69. 9	26. 0
北海道	424	4. 7	64. 4	30. 9
東北	1213	3. 5	70. 1	26. 5
関東	2108	3. 8	71. 3	25. 0
北陸	663	3. 8	64. 9	31. 4
中部	1617	4. 5	71. 7	23. 9
近畿	990	6. 1	69. 9	24. 0
中国	695	5. 0	67. 9	27. 1
四国	410	5. 1	64. 9	30. 0
九州	1238	4. 5	70. 3	25. 2
合 計	9358	4. 4	69. 6	26. 0

（「国語学習指導アンケート―集計表―」 28ページ）

Ⅲ 次の質問にお答えください。答えは、それぞれ選択肢の中から選んでください。

33. (略)

34. 総合的な学習の時間を使って国語力を伸ばすような指導をすることがありますか。

1. よくある 2. ときどきある 3. あまりない 4. ほとんどない

	人 数	1	2	3	4
小学1年生	890	7.8	32.5	14.9	44.8
小学2年生	870	7.6	31.3	15.3	45.9
小学3年生	1306	16.6	56.0	22.1	5.4
小学4年生	1287	20.7	53.3	19.9	6.1
小学5年生	1315	18.9	51.7	23.7	5.7
小学6年生	1344	20.3	51.6	22.9	5.1
中学生	1225	10.4	44.8	28.4	16.3
合 計	8237	15.4	47.4	21.6	15.7
北海道	401	12.5	40.1	24.7	22.7
東北	1085	12.3	52.2	21.5	14.1
関東	1892	15.5	47.8	20.6	16.0
北陸	592	16.9	50.0	19.6	13.5
中部	1505	13.4	46.5	23.5	16.7
近畿	887	19.2	44.4	23.1	13.3
中国	616	19.6	46.1	18.3	15.9
四国	375	15.7	49.3	21.6	13.3
九州	1111	16.7	46.9	20.9	15.6
合 計	8464	15.5	47.4	21.5	15.6

(「国語学習指導アンケート―集計表― 30ページ)

第1章 単元学習

第1節 「国語学習指導アンケート」調査結果の分析と考察

「国語学習指導アンケート―集計表―」の28ページⅢ―31の集計結果に表れた特徴は次の通りである。

- A 中学校は小学校にくらべ「独自の単元を構成して指導することが多い。」
- B 小学校高学年から中学校にかけて「独自の単元を構成して指導することが多い」割合が漸層的に高まる。
- C 小学校3年は「独自の単元を構成して指導することが多い」割合が小学校・中学校を通して一番低い。
- D 東北・関東・北陸は他の地域にくらべて「独自の単元を構成して指導する」割合が少

ない。

E 近畿地方は他地域にくらべて「独自の単元を構成して指導する」割合が多い。

それぞれについて考察していきたい。

Aに関して

中学校においては、その学校独自の国語科カリキュラムを生徒の実態に応じて編成することが多いのであろう

Bに関して

学習のしつけ、ある程度のコミュニケーション力がついたと考えられる児童・生徒に彼らの興味・関心を基に単元を構成することの有用さがあるからであろう。

Cに関して

なぜ小学校3年が低くなるのか。これだけで

は、その理由は不明である。もっと精緻な調査をするとその理由もわかるだろう。

D・Eに関して

おそらく教育課程のしびりがあって、その力の強さがこのような結果として出ているのであろう。

第2節 単元学習の歴史と学習指導要領

昭和20年代以前の単元学習については「EinheitまたはUnitということばが単元と訳されるならば、単元学習の問題は明治時代にまでさかのぼる」(渋谷 1979)という見解がある。また、教材単元ではあるが明治28年に谷本富によってヘルバルト派の単元の考え方の紹介がされている。(吉田 1982)

単元の名が再度登場するのは昭和20年代になってからで、デューイやキルパトリックの提唱するところの、ユニット (Unit) の根拠を地域社会の学習者の生活経験にいく単元学習の立場が導入されてきた。そして、かくあるべしという理念は、ひとまず、昭和22年度試案「学習指導要領 国語科編」(文部省)に完結した。

(渋谷 1979) その〈参考〉の欄の「単元を中心とする言語活動の組織」には「プロジェクトによる学習指導」の単元による考え方、「作業単元」の考え方がある。このような考え方で具体的な授業を行っていくのは、きわめて困難なことであった。

教師自身の指導観の切り替えが困難なことであったし、太平洋戦争の敗戦直後という教育環境の悪条件が重なっていた。(渋谷 1979) ただ大村はま先生における単元学習は、こうした時代の流行の中で生まれ出てきたものではない。新制中学校での、教室も黒板も本もノートも十分になかったないないづくしの中で必然的に必要に迫られて工夫した学習方法が、たまたま、世に言う「単元学習」であったのである。

(小田切 1979)

単元学習論をさらに具体化した昭和26年版「小学校学習指導要領 国語科編 (試案)」が発表され、ついで「中学校・高等学校学習指導要領 国語科編 (試案)」が発表された。いず

れにも単元学習を強く押し進めて行こうとする立場が見られる。

そして昭和29年に「中学校・高等学校学習指導要領 国語科編」が出て、その中で単元学習が指導原理そのものではないという指摘がされたのである。

大村はま先生のような実践家は別にして、一般の教師達にとっては教材探し・教材作りから始まる単元学習は至難の営みになっていったのである。その結果、昭和33年になり系統学習の立場をとった学習指導要領の改定が行われた。そこでは、基礎学力の充実・科学技術教育の向上がうたわれたのである。

1945年～1957年は生活単元学習で経験主義の教育であり、1958年～2001年は系統的学習の必要性を掲げているのである。経験単元・生活単元の意味での単元学習は表に出てこなくなったといえる。

1998年になり総合的な学習の時間が創設された。これは「各教科等の学習で得た個々の知識を結びつけ、総合的に働かせることができるようにすること」を目的として、体験的学習や問題解決的な学習が中心となることから単元学習の考え方と重なる面もでてくるのである。

第3節 倉沢栄吉氏による単元学習論

国語科の単元学習を論ずる時に倉沢栄吉氏(以下 倉沢と記す。)の主張は抜くことができないであろう。というのは、昭和20年代から今日に至るまで国語科における単元学習の主唱者で全国的な指導者であり、その主張が一貫しているからである。

「少なくとも、今までのわが国の国語教育がもっていた二つの欠点、一おもしろくない、非科学的な指導法と指導過程—を救おうとすれば、この方法に結びつくのではあるまいか。」

(「国語単元学習と評価法」20P)

「従来のと、ちがうのは、その効果を、一方的な局所的な結果—暗記の量—と考えないで、学習活動そのものの価値—態度とか、習慣のよう—な一も、含める。なぜなら、学習活動を教育の中心と考える以上、『活動そのもの』に、価

値を認めざるを得ない。教授中心ならば、教えたことが、一義的であるが、学習中心では、活動それ自身が意味を持ち、その態度とか習慣の形成が、つねに目標とされるのである。」(同書 P P 22～23)『近代国語教育のあゆみ 3』(新光閣書店 1979 P P 240～241より引用)

そして、その推移について次のように記している。「戦後の単元学習は…作業単元・問題解決単元でないのだめなのだというふうに、まともの中心を文字に置かないで、そこにある種の生活課題を置くことによって新しい読書指導の風を入れようとした、それが従来の単元であったわけです。(略—引用者) いわゆる単元学習が社会科や理科の学習とどこが違うのかと問われる時、たいへん苦しくて、その苦しさに耐えかねて単元学習は敗北したわけです。そういう歴史的ないきさつがありまして、ここ二十年ばかりは、単元学習なんていうことを言いまでも、一般的な同情は得られない、そういう情勢がずっと続いてきたところへ、読書指導という問題がでてきました。」(『国語教育講義』P P 90～91) 前掲『近代国語教育のあゆみ 3』P 243より引用。

平成5年には「解説 国語単元学習」(東洋館出版社)を著し、単元学習について次のように記している。

「単元学習は、国語科の場合、聞く・話す・読む・書くの各活動が一つの中心的な活動—話し合いとか読書とか—に統率されて展開されていくことが多い。しかし、生活単元的に学習を組むと各々の言語活動は、どれが優位、どれが従属ということが無く、相互に助け合っている。少なくとも学び手の意識の中には、相互に補完する形で存在する。学び手は言語活動を目指しているのではない。言語活動の意識は、彼らの中に相対的に融合されてしまっているのである。」(同書 P 24)

さらに単元学習の成立の条件として、「単元学習は、筆まめ足まめの人でなければ指導できないであろう。教師が労を惜しんでは単元学習は成立しない。」(同書 P P 24～25)

また単元学習を行うために教師に求められて

いることについて、さらに次のように記している。

「気力が充実するには、何よりも指導すべき事柄への執着がある。児童生徒への強い関心がある。『この子たちに何としてもこのことを教えなければならない』という精神のほりがいる。」(同書 P 27)

単元学習について記している次の文言は倉沢の単元学習観を端的に表している。

「教師がさまざまな苦勞の果て、自分で発見し、体認しえる『真の自由』ということである。単元学習は、従来のマンネリ化した指導の型から自由になろうとする。子どもが学ぼうとしている学習内容からさえ自由になろうとする。」(「単元学習の進め方」教育出版 1982 P 242)

第4節 単元構成の原理

桑原隆は単元構成の原理について次のように記している。

「ひとつは学習(者)論からの視点である。単元学習はその名が示しているように学習論である。その学習の主体は一人一人の児童であり、教師はその学習の指導者である。単元学習は学習者の側に視点を置き、児童を主体とした学習論である。したがって、児童の学習活動を効果的な一つのまとまりとして、どのように組織したらいいのかということが単元構成の基本的な問題になってこよう。さらに二つめは、豊かな言語活動を取り上げている。単元はあるまとまりをもった一連の、総合的な児童の学習が、しかもその学習活動は聞く・話す・読む・書くといった豊かな言語活動で構成されなくてはならない。教師の側からの解説や説明が中心を占めるのではなくして、学習者の言語活動が中心になってこなくてはならない。」(同書 P P 220～222 要約)

以上のようなことを前提にして次の4つの原理を掲げている。

学習者主体の原理—単元は一般的社会的な価値体系からくる必要と、児童一人一人の興味・関心や反応、言語生活への意識やその中での課

題などとの調和の上に構成されるものである。また未来を志向するようなトピックを児童の意識の中から発見し導き出していくことが学習者主体の生きた単元を構成する。

個別化の原理—個人差を認め、それに対応する教育のあり方が問われていかななくてはならない。個人差を認めつつも、その個人差が生きてくるような、あるいは個人差を問題にしないでいいような単元を学習者の中から導き出していくことも工夫すべきである。また、個の世界を生かす単元—児童の手作りの単元というものも児童の喜びのため、主体的な責任を持たせるために大切である。

生活化・活動化・課題化の原理—生活化こそことばの学習の基本であり、生活に生きて働くことばの力を育成していくためには生活化の原理に立脚しなくてはならない。また課題解決のための言語行動・言語活動は活動化・課題化がなされなくてはならぬ。

学習材の多様化と創造の原理—生きた学習材の発掘ができ、創造していく力量や構えが無ければ単元は成立しない。(同書P P 220～230 要約)

同様のことを渋谷孝は「単元学習」(「教育学講座8—国語教育の理論と構造—」)の中で、単元成立の条件として、次の三つをあげている。

第一に学習者主体の学習意欲が尊重される条件が保障されている必要がある。それと同時に、その意欲を引き出して伸ばしてやる工夫ができるような条件も教師に保障されていなければならない。

第二には、学習者の主体が尊重されるためには各地域の特殊性に即応した学習者の生活経験のあり方が重視されてくる。

第三には、単元学習は、学習者の学習行為を教師が助ける立場に立ってこそ可能なのである。そして昭和20年代において単元学習が成果をあげることができなかった主要原因も、この第三の点の克服を小学校においてできなかった点にあるとしている。

単元構成の原理が単元学習を成功させるための要因である。この原理の下で単元学習を追究

することにより、すばらしい単元学習がなされることになる。

第5節 単元の種類

「単元学習」の混迷の大きな原因は「ここで注意すべきことは、『単元学習』ということばは、昭和20年代の、『経験単元・生活単元』学習について用いられており、それ以外の類型については、一般に『単元学習』とは呼ばれていない。今はあえて『単元学習』という語を用いるとすれば、今日の支配的な言語能力・技能主義的国語教育に対する一定の批判として、かつての『経験単元・生活単元』学習に含まれていた何ものかを、いっそう発展させた形を提唱するという意味をもっていなければならない。」

(大槻和夫「単元学習の進め方」P P 208～209 1982) ことが理解されていないのではないかとということである。というのは一単元とする語があまりにも多く、そのすべてを単元学習と称しているのが一般的であるからである。

したがって、当アンケートの趣旨がいずれであつたのか、あるいは全体を包むものであつたのか判断に苦しんだ回答者もいたはずで、この点は大いに考慮しなければならないデータであろう。

さて、辞書的意味として単元学習は、「単元は、導入期の経験単元のみをさす用語ではなくなった。

単元—(ア) 経験単元(生活単元)、(イ) 教材単元(ウ) 練習単元」(「国語科重要用語300の基礎知識」野地潤家編 P 75 1981) とに分けられ、教科単元・話題単元・問題単元・教材単元・練習単元・作業単元があるとされている。

「経験単元」は、学習経験のまとまりを重視し「教材単元」は教科内容のまとまりを重視したものである。

「単元学習と年間計画」(「月刊 国語教育研究」No.373 稲井達也) には、次のような単元名称が出てくる。

教科書単元・導入単元・基本単元・複合単元・帯単元・練習単元・総合単元・地域単元
倉沢栄吉は「単元という言葉が問題なのでは

ない。単元的発想が大事なのである。子どもの立場に立ち、学習を論じ、教材よりも学び手を尊重する一したがって、教材文から出発しないで、学習者から考えていく」（同書 No.227）という。

寺井正憲によると「平成14年から使われ始めた小・中学校の国語教科書には、経験単元・活動単元・話題単元など、さまざまに組織され計画された単元が配置されている。以前はどちらかという教材単元であった。その意味では教科書を使いながら単元学習ができるようになった。」（「月刊国語教育研究」No.373 P.66）そうである。

経験を折り込む新しい学習の形態が始まりつつあると言ってよい。

第6節 今後の単元学習

昭和20年代にアメリカから入った単元の考え方は昭和30年代になると基礎学力の充実という名目で系統的学習に転換してしまった。そして第二節で見たように、大村はまの大単元の実践は教科書の枠を越えたものであったが、平成14年から単元学習の考え方が教科書の内容としても取り入れられるようになった。

「総合的な学習の時間」が実施されたことにより、国語科の単元は「単元的発想」、いわゆる単元化の発想が求められるようになっていく。

今後は国語科という教科の内容を単元化の発想で授業する国語科の単元学習と、教科外の内容を単元化の発想で授業する「総合的な学習の時間」は、はっきり二分してとらえなければならぬだろう。

第2章 総合的な学習の時間

第1節 「国語学習指導アンケート」調査結果の分析と考察

「国語学習指導アンケート一集計表」の30ページⅢ—34の集計結果に表れた特徴は次の通りである。

A 小学校1・2年生では国語力を伸ばすような指導をすることが少ない。

B 小学校4年生では国語力を伸ばすような指導をすることが「よくある」とする率が高い。

C 中学校では小学校にくらべて国語力を伸ばすような指導をすることは少ない。

D 近畿・中国では他の領域にくらべて国語力を伸ばすような指導をしている割合が高い。

E 北海道・東北では国語力を伸ばす指導をよくする割合が他の地方にくらべて低い。

それぞれについて考察していきたい。

Aに関して

小学校低学年で「総合的な学習の時間」のねらいを達成するために児童の国語力は、そのねらいを達成する疎外要因となっていないのであろう。

Bに関して

小学校4年生の「総合的な学習の時間」のねらいを達成するには児童の国語力がその疎外の大きな原因、つまり国語力のなさががねらい達成を阻むゆえに国語力を伸ばすような指導をよくする割合が高いものと思われる。

Cに関して

「総合的な学習の時間」のねらいの達成を阻む要因にはなっていないものと思われる。

Dに関して

近畿・中国では他の地域にくらべて「総合的な学習の時間」のねらいを達成するには国語力が低いのであろう。

Eに関して

「総合的な学習の時間」のテーマが国語力をあまり必要としない場合も考えられる。しかし、他の地域にくらべて国語力を伸ばすような指導をしないということは、「総合的な学習の時間」のねらいの方に力点が移っていることの表れであろう。

第2節 「総合的な学習の時間」と学習指導要領

「総合的な学習の時間」の導入は第15期中央教育審議会の提言「最近の重要な課題である環境、開発、人権、情報などはそもそも教科の枠組みに収まりきらず、またその基本となってい

る科学の系統から見ても『学際的』であるため、教科中心カリキュラムからはこのような重要課題が取り残されてしまった。これらの背景により今回の合科・統合に至った。」に始まる。それを受けて平成10年の学習指導要領の改訂で「生きる力」の育成を目指し、各学校が創意工夫を生かして、これまでの教科の枠を越えた学習などができる「総合的な学習の時間」が新設された。

しかしながら、1945年～1957年にかけて、占領下になされた生活単元学習・問題解決学習の、いわゆる経験主義の学習はその実践が「総合的な学習の時間」ときわめてよく似ていた。つまり、同じような実践はそれ以前にもあったのである。

小・中学校においては平成14年度より、高等学校では平成15年度より学年進行で本格的に実施されている。

「総合的な学習の時間」は、これまで画一的といわれる学校の授業を変えて、

- (1) 地域や学校、子ども達の実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が行える時間
 - (2) 国際理解、情報、環境、福祉、健康など、従来の教科をまたがるような課題に関する学習を行える時間
- として新しく設けられた。

「総合的な学習の時間」においては知識を教え込む授業ではなく、

- (1) 自ら学び、自ら考える力の育成
- (2) 学び方や調べ方を身につけること

をねらいとした授業を展開することになっている。

第3節 単元学習との関係

安井総子は単元学習と「総合的な学習の時間」の学習について、次のように記している。

単元学習は「学習者の興味・関心・必要に根ざす話題をめぐって組織されるひとまとまりの価値ある活動で、それによってことばの力、学ぶ力、生きる力を育て得るもの」をいう。必然から出発し、目標を設定し、その達成を目指す

て教材・学習材と言語活動を統合的に組織する単元学習は、総合的な学習の展開である。(略一引用者)「総合的な学習の時間」の学習との違いはことばの力をつけることを目標にするという点である。学習の枠組みづくりの筋書きは同じだ。

(「月刊 国語教育研究 No.373」 P P 2～3)

ことばの力をつけることを目標とするかどうか両者を分けるとしているのである。

ここでいう単元学習は国語科における単元学習である。

「総合的な学習の時間」は今日的な課題を未来に向けて改革しようと提案されたものである。そのテーマは安井によると、人間を中心とした、自然、科学、環境、健康、生命、人権、福祉、平和、国際理解、地域、伝統、文化、情報といったところになる。

さて、次に生活単元学習と総合的な学習の時間の違いの特徴であるが、生活単元学習が各教科等の学習の内容を含んで構成されているのに対し、総合的な学習の時間は、各教科等の内容にこだわることなく、学習を構想していいというところにある。

※ 生活単元学習とは、「生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験させることによって〇〇〇的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習させようとする指導の形態である。」(「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説」平成3年)

第4章 実施上の問題点と今後の課題

鹿児島大学教育学部附属小学校では2005年8月に「総合的な学習の時間―指導計画の作成に向けて」というテーマで職員研修を行った。その際の配布資料や討議から把握される問題点は次のようになる。

- ・「総合的な学習の時間」のテーマを決め、授業の構想を立てるのに多大な労力と時間がかかる。
- ・「総合的な学習の時間」実施後の児童、生徒の変容を数値でとらえることが困難である。

- ・「総合的な学習の時間」を、たとえば小学校で全学年を通したカリキュラムを編成していく際の順序性等の編成の理念とその具体化が困難である。
- ・「総合的な学習の時間」は内容を自分で考え、運営も考えなければならぬが、こうした経験がこれまで教育現場になかった。
- ・「総合的な学習の時間」は、その趣旨や内容等が保護者にはわかりにくい。また何を目指しているのか不明である。
- ・「総合的な学習の時間」に身につけさせる資質や能力を明確にしなければならぬ。
- ・「総合的な学習の時間」の行う調べ学習が実際の行動を伴っていない。机上のまとめに終止している。
- ・ねらいを達成するための方策が具体的でない。
- ・「教師の学ばせたいもの」と「子どもの学びたいもの」が一致していない。
- ・教師は「総合的な学習の時間」をどうやってこなすかに腐心している。

実施上の問題点の中に、教科と総合的な学習の時間の間にフィードバックや連動性がないという指摘があった。国語科との関連で、以下のようなことを考えねばならぬであろう。

「総合的な学習の時間」の3年生の授業「甲突川探検」（川の形状・川の水のちがいを参観した時に児童は調べ学習をしていた。辞書・辞典等を使い、以前、自分達が見学に行った川の上流・下流の様子・浄水場のことなどをまとめていた。しかしながら、なかなか辞書・辞典の利用が思うにまかせない。しかも調べた中には3年生では理解しがたい語句がたくさん出てくる。それでも調べたこととして広幅用紙にまとめている。内容理解が不十分なため、まとめがまとめになっていない。その間教師はノータッチである。ここで大切なことは、教師は、何をどうすべきであるかの見きわめである。具体的には、児童が調べる内容のことを教師はあらかじめ調べておいて、抵抗のある語句についてなんらかの方法で理解させることが必要であ

る。また辞書・辞典の利用については国語科の学習の中で利用の仕方を習得させておくべきである。

この実践は「総合的な学習の時間」と国語科の学習の間の内容のチェック（連動することはないか）やフィードバックすることの重要性を示している。

何も国語科に限ったことではない。「総合的な学習の時間」の前提となるべき「教科の内容」のチェックと、そういう力をつけた上での実践が求められているといえよう。さらに教師には「総合的な学習の時間」で培うべき力と、実践の確たる見通しを持つことが求められるのである。