

U理論を用いた文学教材「海のいのち」の授業構想

— 小学校6年児童の実態調査を踏まえて —

細 恵子¹

要約

本研究の目的は、意識の変容を起こしていくプロセスを提示するU理論の4つのステップ(「ダウンロード」「観る」「感じ取る」「プレゼンシング」)を活用し、小学校第6学年文学教材「海のいのち」において学びを深める授業を構想することである。まず、「ダウンロード」の状態を明らかにするために6年児童を対象に、クライマックス場面の途中から続きの物語を想像する活動に関する調査を実施した。その結果を踏まえ、「観る」から「感じ取る」までの続きの物語における対話、全文を読んだ後のクライマックス場面における学級での話し合い、「プレゼンシング」に至るための書く活動を構想した。4つのステップを辿ることで読みの変容の可能性を示すことができた。

キーワード: 文学教材, 深い学び, U理論, 対話, 読みの変容

1. はじめに

新学習指導要領では、これまで学校教育が育成を目指してきた「生きる力」がより具体化され、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つの資質・能力に整理された。これらの資質・能力は、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点に立った授業改善によって育まれることが求められている。しかし、「深い学び」の捉え方は曖昧であり、教師によって大きく異なる。

筆者はこれまで、文学教材を読む学習における「深い学び」の状態を具体化するための一つの方法として、ビジネスにおいて内面の変容を起こしイノベーション¹⁾へと導くU理論に注目した。小学校低学年の文学教材を読むことの学習にU理論の4つのステップ(「ダウンロード」「観る」「感じ取る」「プレゼンシング」)を活用することで、ステップごとの学習課題・問いと読みの状態の可能性を示した。

読む力を育成する場合、教師が児童の学びを深めていくプロセスやその中での読みの質の違いを具体的に捉えて指導することで、児童は自分の学びの状態を客観的に評価することができ、読みが変容したことへの実感をもつことができると考えられる。

本研究の目的は、小学校第6学年文学教材「海のいのち」においてもU理論の4つのステップを活用し、児童の

実態調査を基に、学びを深める二人組の対話・学級での話し合い・書く活動を構想し、読みの変容の可能性を示すことである。

2. 文学教材「海のいのち」の課題と指導の改善点

2.1. 「海のいのち」の教材

原典は『海のいのち』(作・立松和平, 絵・伊勢英子, ポプラ社, 1992年)である。1996年から東京書籍の小学校6年国語教科書では「海のいのち」として、光村図書の教科書では「海の命」として採録されている。本稿では、実態調査を実施する小学校が採用している東京書籍の「海のいのち」を用いる。

「海のいのち」の中心人物である太一は、もぐり漁師の父がクエに挑んで命を落とした後、一本釣りの漁師の与吉じいさに弟子入りした。与吉じいさからは、「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」と教えられ、「村一番の漁師」と認められるまでになった。与吉じいさの死後、母は、息子が父と同じ危険な運命に導かれることを恐れたが、太一は、父が死んだ辺りの瀬に潜った。ついに、太一は追い求めてきたまぼろしのクエに出会ったが、動こうとせず穏やかな目で自分を見る大魚に銚を打つことができず、「おとう」と呼びかけることで自分を納得させた。

¹ 千里金蘭大学

その後、太一は、与吉じいさの教えを守りながら村一番の漁師であり続け、家族と共に幸せに暮らした。

2.2. 教材の問題点

授業では、「海のいのち」のクライマックス場面において、「追い求めてきた瀬の主なのに太一は、なぜ銚を打たなかったのか。」という学習課題を設定することが多いが、太一が瀬の主であるクエを目の前にして「おとう」と呼び殺さなかったことは児童にとって予想外の理解し難い行動であり、本文から明確な根拠を取り上げて行動の理由づけをすることは困難である。

松本(2018)も自身が関わった授業や参観した授業で議論は迷走しオープンエンドの学習になっていたとし、「教材としての問題点は、いわば数多い空所がうまく埋められないということにある。」(p.42)、「一つの説明を試みると、他の空所の補填の可能性と矛盾がひきおこされ、一貫性を保てない。通常は、空所の補填をめぐる解釈が多様になったとしても、それぞれの解釈の一貫性を支える関連性がテキストの中から取り出せ、多様性がそれぞれ一貫性を保持して容認されるようになっており、それが文学テキストの特性と言ってもいいのであるが、「海の命」はそのような読みが成立しにくい。」(p.43)と述べている。

林(2001)は、作品の語りについて、「周囲との関係を語ろうとしないことに加えて、人間生活にかならず伴う現実的日常的側面に踏み込もうとしない傾向がある。」(p.52)と述べ、次の問題点を挙げている。

- ・もぐり漁師として荒々しい自然に挑む父の情熱や不漁の時の家族を思う様子が語られていないため、父親像が物足りない。
- ・父の死後、太一と母の苦労の日々の様子が語られていないため、物語の結末で得ることになる一家繁栄のステロタイプな図柄が生きない。
- ・与吉じいさとの関わりの物語に喜怒哀楽に関わる記述がないため、太一が漁師として生きることの喜びを味わっていたのか疑問である。
- ・瀬で一本釣りをする漁師が与吉じいさ一人と書かれていないため、「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」という言葉は標語にとどまっている。
- ・父が死んだ時に太一が復讐を誓ったことや母が太一を苦勞して育て上げたことが語られていないため、母の言葉が唐突な印象を与える。
- ・すでに一本釣りの漁師として一人前になっていた太一が母親の危惧を押しつけてまで新たな行動に向かうための契機がはっきりと描かれていない。

松本と林が指摘するようにこの教材には空所が多い。そのため、児童はこれまで身に付けてきた考え方や想像

力を用いて読まなければならない。太一の追い求めてきた夢や、父・与吉じいさ・母・クエ・海に対する太一の思いについては多様な読みが生み出されてしまい、複数の叙述を関連付けてクライマックス場面での太一の行動の意味を解釈することは容易でない。

2.3. 指導の改善点

松本(2018)は、埋められない空所が多いことを教材の弱点とし、「通常の文学教材の授業が、多様な読みのそれぞれの成立の根拠を互いに知り、自らの読みを見直す形で行われていくとすれば、『海の命』の場合、多様な読みが、それぞれ容易には成立しないことの根拠を互いに知る、という形になってしまう」と述べている(p.50)。

このような弱点のある教材における深い学びを促していくために次の2点の改善点を示したい。

①クライマックス場面との出会い方

まず、従来行われてきた指導(単元の初めに書く感想から学習課題を設定し、その課題について自分の考えをもった上で友達と話し合わせる指導)を改善していく必要があると考える。「海のいのち」は空所が多いという弱点をもっているため、初発の感想を書く際、解決できない課題が多く出てしまい、教師はそれらを生かして授業をすることができにくい。この教材の場合、クライマックス場面には、中心人物の意外な行動・生き方の選択が行われるという面白さがある。また、読み取りが難解であるからこそ、全文を一度に読んで感想を書かせるのではなく、クライマックス場面との出会いを印象深いものにした上で児童に学習課題を作らせたい。

教材文との出会いを工夫する方法の一つとして「児童の言語生態研究」の授業実践に注目する。この研究の会員による座談会(2009)では、小学校4年生を対象に、構え(ものの見方)の転換・崩壊をねらって行われた「ソメコとオニ」の授業が紹介されている。これは、文章の最後の場面(オニからソメコの家到手紙が来た場面)を伏せ、オニが書いた手紙の内容を想像して書かせ友達同士で交流させた後、教材の意外な場面に出合わせるという授業である。これにより児童のオニに対する構えを崩すことができたとされている。長浜(2018)は、6年生を対象に「あの坂のぼれば」の教材の途中まで読ませた後、続きの物語を想像させ、それらの共通点と相違点についての話し合い、教材文の後半の提示という順で授業を行っている。長浜はこの学習のめあてとして「隠れた自分の意識の物語化」を通して、「一人一人が、自分の見方・考え方に気付き、さらにそれを広げ深めること」(p.32)を示している。

二つの授業では、児童に物語の続きを想像させた後予

想外の出来事に出合わせることで、自分自身の構えを崩したり考え方を広げたりすることができるよう工夫している。「海のいのち」のクライマックス場面でも同じ方法で児童の構えを崩したり考え方を広げたりすることは可能だと考えられる。

②対話のプロセスの明確化

「海のいのち」の場合、自分と友達の考えの類似点や相違点を見付けることや「ここにこう書いてあるからこう考える」というように部分的に読むだけでは深い学びにならない。松本が述べる「一貫性」を保つ読みがどのようにできるかを吟味し合うことが重要である。物語の展開を考えながら友達同士で「ここは他の読み方もできる。」「このように読むためには根拠が足りない。」「他のところではそのように読めない。」などの批評的な読み方をしていく必要がある。

本研究では、友達同士で複数の意見を聞き合った後、自分の考えをまとめるという従来の方法を示すのではなく、友達の意見をどのように聞き、自分の読み・考え方をどのように見直し創出していくのかが分かるプロセスを明確にしたい。友達がどのように読んでいるか、友達の読み方で読んだ時にどのような読みが生まれるか、一貫した読みができるかを考えながら教材を読んでいき、自分の読みや考え方が変容していくことが深い学びになると考える。そこで、意識の変容を起こしていくプロセスを提示したU理論のステップを活用する。

3. 内面の在り方の変容を促す U 理論

3.1. U理論の概要と先行研究

U理論は、マサチューセッツ工科大学上級講師、C. オットー・シャーマー（以下、シャーマー）によって生み出された理論である。U理論は、シャーマーが長年にわたり、学者や起業家、発明家、科学者、教育者、芸術家など約130名の革新的なリーダーたちへのインタビューを通して、本質的に変化するにはやり方だけを洗練するのではなく内面の変容を重視していることを見出し、体系化したものである。

シャーマー（2017）は、解決すべき課題である環境的断絶、社会的断絶、精神的断絶が「我々が行動したり、コミュニケーションを取ったり、認識したり、考えたりするとき、それらを行わせている内面の場合―源（ソース）―」（p.37）に気付かないために起こるものと捉え、その深い源につながらせ行動によって未来を探索するように促すUの形をしたプロセスを示した。プロセスについては「人はUの左側を表面から源へ、異なるレベルの認識（投影する、感知する、認識を感知する、直観）を区別しながら降りていき、その後Uの右側を、異なるレベルの行動

（思い描く、具現化する、具体化する）を経て上がっていく。」（p.55）と説明している。

竹端（2011）は、福祉領域の業務姿勢について啓発する立場から、福祉分野の構造的問題を把握した上で、理論的枠組み（先入観）を問い直して「今ない現実を作り出すための摸索」（p.374）をするという営みがU理論に通底していること、U理論のプロセスを辿りながら支援の在り方を再検討していく必要があることを示している。教育においてU理論を用いた研究は、松浦・熊井（2015）と難波（2017）が挙げられる。松井・熊井は、竹端の主張とこれまでの特別支援教育における課題（バーンアウト）防止に向けた研究成果との接点を検討し、U理論が示す思考過程を経て個人が対人援助職従事者として賦活されることを指摘している。難波（2017）は、学校教育の国語科に初めてU理論を援用し、説明文を読む授業（深い学びの授業）を構想し実践化している。この授業では、U理論のプロセスに沿って学びがどのように深まっていったかが示されており、文学教材を読む学習にもU理論を援用する実践が期待できる。

3.2. U理論のステップ

シャーマーの提唱するU理論は、中土井僚が中心となり、日本の企業のイノベーションのために用いられている。U理論のステップは中土井（2014）により、図1のように示されている（p.105）。これは、PICJ（U理論の日本での普及と実践を目的としたコミュニティ）によって一部改訂されたものである。



図1 U理論の7つのステップ

本研究では、内面の在り方の変容を促すステップ1～4に焦点を当てる。ステップの状態は以下の通りである。

① ステップ1：ダウンロード（Downloading）

シャーマー（2016）は、ダウンロードを「行為や思考の習慣的なパターンに従っている」「過去のパターンを再現し続けている」（p.203）と述べている。中土井（2014）は、「状況をありのままにとらえることができなく

なり、黙殺、否定、もしくは思考停止」(pp.117-118)、「外界の現実を意識を向けるのではなく、自分の頭の中で練り広げられている雑念に意識が奪われているため、現実認識が歪んだり、自縄自縛の状態に陥ったり」(p.120)と述べている。

二人の捉え方から、ダウンローディングは、これまで身に付けてきた知識や経験、ものの見方や考え方を当たり前のものとして使う状態だと言える。偏見や固定的な考え方も含まれる。このようなダウンローディングの状態のままでは、新たな考えを生み出すことはできない。

これまでダウンローディングから脱出することをねらった授業が行われている。前述した「ソメコとオニ」の授業である。その後の座談会(2009)で、竹村は、「構えを変革していかない限りその子の発展は無い」(p.12)、中川は、「こだわりからの解放みたいなもの、自分が固執するものにどう自分が気付いていくことができるか、それが子どもの成長につながってくると思う。」「まず子どもの目がどこに行っているのか、子どもがどう読んでいるのか、子どもがどんな構えを取っているのかというようなことを明らかにしてから、その構えを崩させる。」と述べている(p.11)。

② ステップ2: 観る (Seeing)

シャーマー(2016)は、ダウンローディングから「観る」に移行するには、「(一) 問いと意図を明確にする、(二) 問題の状況(コンテキスト)に入りこむ、(三) 判断を一時停止し、好奇心の感覚を目覚めさせる」が役に立つと述べている(p.217)。(二)と(三)について中土井(2014)は、「頭の中で起きている雑念に意識を奪われず、目の前の事象、状況、情報に意識の矛先が向けられている状態」(p.143)、「「はっ!」とすること、目の前の事象から新たな情報を手に入れ新しい思考を生み出すこと」(p.154)と述べている。但し、自分の枠組みそのものはまだ変わらず、話し合いは対立するなど平行線を辿ることになるとされている。

この段階に必要なことは、はっとする意外な情報に出合わせることである。

③ ステップ3: 感じ取る (Sensing)

シャーマー(2016)は、「観る」から「感じ取る」へ移ると、全体の間(フィールド)からものを見始め」(p.232)、「本質的に異なる視点からシステムを見るようになる」(p.236)と述べている。

中土井(2014)は、「実際に自分が体験しているか否かにかかわらず、ある場(状況や環境)に存在するさまざまな目玉が自分の中に生まれ、その目玉を通して、まるで自分が体験しているかのように場(状況や環境)を感じられる状態」(p.169)と述べている。この段階になると、自分の枠組みが崩壊し、自分とは異なる次元で考え

られるようになる」とされている。

以上のことから、「感じ取る」は、他者との話し合いの中で相手の意見の背景にあるものに耳を傾け、人の考えが実感をもって分かる状態、自分のこれまでの考えを変容させることができる状態だと捉えられる。

④ ステップ4: プレゼンシング (Presencing)

シャーマー(2017)は、プレゼンシングでは、「古いものを手放し、自分を取り巻く未来の可能性の領域とつながる」(p.62)と述べている。中土井(2014)によると、手放すものとは「執着そのもの」「自己同一視化した状態」(p.215)であるという。例えば、セルフイメージ・憧れ・敵対心への執着である。

プレゼンシングは、これまでのステップの中で最も深いレベルの状態、つまり自分の内面から沸き上がってくるものに新しい意味や方向性を見出していくことができる状態である。シャーマー(2016)は、ビジネス界のリーダーに対するインタビューにより、Uの谷の底につなげていくために、「自分は一対何者なのか」「自分の成すことは何か」という二つの問いと真剣に取り組めるような学習環境を作り出すことが必要であることを論じている。

自己の執着を手放すことには抵抗があり、行動に移すことは容易ではないが、プレゼンシングに近づけるためには、自ら執着を手放す場を設定することが重要である。

中土井(2019)は、各ステップでの対話・思考の具体例を示している。以下はチーム団結主義者が実利行動主義者の主義・主張を聞き、「観る」から「感じ取る」へ移行する場合である(pp.107-108)。

1) 「観る」の段階では、チーム団結主義者は「同じ目的・目標に向かって力を合わせよう。」、実利行動主義者は「役割分担を明確にして、それぞれの目先の仕事に集中するべきだ。」と述べ、互いにハッとする状況に置かれるが、分かり合っているわけではない。

2) 次の「感じ取る」の段階では、チーム団結主義者は、一度自分の主義・主張を脇に置き、実利行動主義者が主義・主張にこだわる理由やエピソードを聞く。「前職で皆で力を合わせてやっていこうと団結したのに、旗色が悪くなると、皆いなくなりました。あんな思いは二度としたくないのです。」という相手の話に耳を傾けることで(ああ、だからあんなに一人一人にコミットを求めるんだ。)と感じ取ることができるようになる。

3) さらに「感じ取る」では、チーム団結主義者は、(もし自分が何度も団結したチームから裏切られたとしたら…)というように相手の背景に身を置く想像をする。そして、相手の目玉からどのような状況が感じ取れるのかを味わい、自分でも同じ行動をとりたくなると共感することができるようになる。

以上のように、4つのステップを辿ること、1)「観る」、

2), 3)「感じ取る」の具体的な思考過程を経ることで深い状態になっていくことが分かる。

3.3. 文学教材の学習にU理論を援用する意義

U理論を援用する理由は、U理論に以下の意義があり、U理論のステップを辿っていくことが文学教材の深い学びへ向かっていくプロセスと重なると考えられるからである。

①計画通りの学習とは異なるプロセス

ビジネス現場だけでなく学校の中でも取り入れられているPDCAサイクルは、過去の出来事を振り返るところからスタートし、計画を立て、先の展開を想定しながら実行、評価へと進められるが、シャーマー(2017)によると、今後未知の複雑な問題に遭遇した場合には限界があるとしている。それに対しU理論では「出現する未来からの学習」という新しい観点が示されている。

中土井(2014)は「出現する未来からの学習」を「内側から沸き上がる微かな感覚を捉え、それを頼りに試行錯誤していく」(p.69) ことであると説明している。

文学教材を読む場合、児童の既存の知識や経験、想像力、ものの考え方等により読みは異なるものであるため教師主導で計画通りに授業を進め評価するべきではない。児童の多様な読みを交流することにより、新たな読みの可能性を見出していく必要がある。「主体的、対話的で深い学び」が求められている現在、U理論は、自分たちで読みを変容させていく学習プロセスに対応できると考えられる。

②着目する視点の転換

U理論は、従来の「何をどのようにするのか」だけでなく、「自分はなぜそのような行動をとるのか」に着目することで行動の質が変わっていくという考え方である。この考え方を文学教材の授業に照らし合わせると、「何をどのように読み取ったか」だけでなく、「自分は、友達はどこから考えたか」「なぜ自分は、友達はどのように考えたのか」「もし友達の考えであればどう読み取れるのか」「自分の読み・考えを生み出しているもともとのものは何か」に着目させ、新たな読みや考え方を創出していくことが期待できる。

③プロセスの中のステップ

前述したようにU理論では、Uのプロセスのステップを辿ることにより学びが深まっていく。学習場面では、何と比較して学びが深いといえるのかが明確ではないという課題があるが、Uのプロセスでは、学びの変容が明確である。各ステップでは、意識がどこに焦点化されるのかが示されている。「ダウンローディング」では、過去の枠組みによって再現された自分の頭の中の世界に意識が奪われる。「観る」では、過去の枠組みそのものは変わっていないが、目の前の事象、情報、状況に意識が向けら

れる。「感じ取る」では、過去の枠組みが崩壊し、他人の目玉から自分を眺める。

文学教材の授業では、一つの正解を求めるわけではないため、児童は自分の読みに自信をもてないことがあるが、ステップを明確にしておくことで、教師も児童も学び方を理解し、読みが変容していく状態を意識することができるようになると考える。

4. 授業構想に向けた実態調査

U理論のプロセスでは、変革するためにまずダウンローディングから脱出することが求められる。このことを踏まえると、「海のいのち」の授業構想にあたり、ダウンローディングの状態を具体的に捉えておく必要がある。「海のいのち」は、父系の継承や親の敵討を自然と感じさせたり、命を大切にすべきだという道徳的価値感をもたせたりしやすい。これらの状態は、「ダウンローディング」である。太一が生き方の選択を迫られるクライマックス場面(太一の葛藤と意志決定)では、児童も太一と同様に選択を迫られ、無意識のうちに自分の内面(考え方)を表出することができると考えられる。そこで、実態調査では敢えて太一がクエを銜で打つかどうかの結果を伏せ、児童の固定的な考え方、先入観とともに読みの困難さを表出させ、児童が課題意識をもって読みを変容させていく学習を構想するための手掛かりをもちたい。

(1) 調査日時：令和2年7月10日

(2) 調査対象：広島県呉市立A小学校第6学年20名

(3) 調査方法

実態調査では、A小学校担任が、まず児童に「海のいのち」の教材文の最初からクライマックス場面の途中までの文章(以下の文章)を配布する。担任は、物語の続きを想像して書くことを伝え、絵本『海のいのち』の読み聞かせ(配布した教材文と同じところまでの読み聞かせ)をする。その後、児童に配布した教材文を読ませ、続きの物語を書かせる。

【クライマックス場面の途中までの文章】

興奮していながら、太一は冷静だった。これが自分の追い求めてきたまぼろしの魚、村一番のもぐり漁師だった父を破った瀬の主なのかもしれない。太一は鼻づらに向かってもりをつき出すのだが、クエは動こうとはしない。そうしたままで時間が過ぎた。太一は、永遠にここにいられるような気さえた。しかし、息が苦しくなって、またうかんでいく。もう一度もどってきても、瀬の主は全く動こうとはせずに太一を見ていた。おだやかな目だった。この大魚は自分に殺されたがっているのだと太一は思ったほどだった。これまで数限りなく魚を殺してきたの

だが、こんな感情になったのは初めてだ。この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う。

5. 調査結果と考察

5.1. 続き話の内容

瀬の主のクエと対峙した太一が誰のことを思ったか、クエに鉾を打ったかどうかにより、続きの物語を分類した(表1)。表中の①②③については複数回答があった。

表1 クライマックス場面の太一の思う対象と行動
実数は件数() 内% (N=20)

思う対象 行動	①父	②与吉 じいさ	③母	①②③ 無し
打った	3 (15.0)	0 (0)	1 (5.0)	2 (10.0)
打たなかった	8 (40.0)	3 (15.0)	2 (10.0)	1 (5.0)
不明	2 (10.0)	1 (5.0)	0 (0)	3 (15.0)

表1から、太一は鉾を打たなかったと考える児童の方が多くことが分かった。命を大事にしなければならないという考えが表れていた。その中で父のことを思ったとする物語は40%あり、父から学んだことや父の後を受け継ぐという思いが書かれていた。父の仇を打ちたいと書いた児童は少数であったが、太一を弟子にし漁の仕方や考え方を教えてくれた与吉じいさよりも父への思いが強いと感じられる。太一の行動の結果にかかわらず、児童にとって血のつながりがある父の影響は強く、父の漁を肯定的に捉えている。提示した教材文では母の会話文が一か所あるのみだが、母に対する思いによりクエと闘えなかったとするものも10%あった。自分の母と重ねて考えたようである。この実態調査では、特に命や父に対してダウンローディングの状態を考えている児童が多いことが明らかになった。

表2は、クエと対峙した日から日数または年数がたった後の話があるか、太一がどの漁をするかについて分類した結果である。(複数回答あり)

表2 クエと対峙した後の太一の生活 (N=20)
実数は件数() 内%

将来 漁の内容	父と同じ漁	与吉じい さと同じ漁	その他不明
太一のみ	4 (20.0)	4 (20.0)	3 (15.0)
太一と家族	0 (0)	1 (5.0)	4 (20.0)
なし	0 (0)	1 (5.0)	5 (25.0)

太一の将来について考えた児童は約70%であった。太一のみ将来については、父と同じもぐり漁師になったと考える児童と与吉じいさと同じ一本釣りの漁師になったと考える児童の数は同じだった。太一の新しい家族について語ったものは少なかった。この結果から、太一が父と与吉じいさのどちらの影響を強く受けて漁師としての生きる道を選んだのか、そのことが太一の将来にどのように繋がっていくのかについて読み取ることはできていないと考えられる。

5.2. 児童の読みの課題

実態調査から以下のような対立する課題、読み取りにくい課題が見出された。

① 父は本当にクエに殺されたのか。殺されなかったのか。

「父はロープを体に巻いたまま、水中で事切れていた。ロープのもう一方の先には、光る緑色の目をしたクエがいたという。」という表現から、父がクエに殺されたと読む児童もいるが、A児は、不慮の事故の場面を自分で作り、父がクエによって殺されたとは解釈していない。この課題については、クエと闘う様子や父の死に対する太一の受け止め方に関する記述が不足していることに気付かせた上で、後の文章と関連付けながら想像力を用いて補填させなければならない。

② クライマックス場面のクエは、父が鉾を突き刺したクエなのか。

B児とC児は、「父のもりを体につきさした瀬の主」という表現を基に、父がつけた傷跡が太一の出会ったクエにないことに気付き、古傷があったことを続きの物語の中に付け加え、同じクエだと解釈した。この課題についてさらに考える場合、父が挑んだクエに関する表現(光る緑色の目、岩のような魚)と太一が出会ったクエに関する表現(青い宝石の目、岩そのものが魚のよう)に着目できるようにすることも必要である。

③ 太一はクエを父と思ったのか。

A児は、クエが太一を見るところで「まるで父が太一に何かを言っているよう」、D児は、「クエは父の分身」「父を思いだした」、E児は、「父さんありがとう。瀬の主にそんな事を思いつつ」と書いている。この課題については、クエと父との類似点やクエが父と重なると思う理由を考えていくことになる。父の「不漁の日が十日間経っても、父は何も変わらなかった。」という様子と「瀬の主は全く動こうとはせずに太一を見ていた」という様子を比較したり、海に帰った父と海に守られ大きくなるまで成長したクエとを関連付けたりすることが考えられる。

④ 「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」はどう

いう意味か。

F児は、「一匹で千匹分ぐらいの魚をとるんじゃない」、G児は、最終的に「与吉じいさがいっていた言葉を思い出しながら」「いのちを守りながら」漁をしたと書いている。続きの物語の内容からF児とG児は、意味を十分に理解しているわけではないが、「千びきに一びき…」を太一の今後の生き方を決定する重要な言葉として捉えている。

立松(2003)は、「千匹に一匹」をキーワードとし、「海を収穫しきらず、海をいつでも再生産可能な状態に保っておく。」(p.28)、「一網打尽にするのではなく、集まってきた魚の中の一匹だけをとらえる。瀬には後から後から魚が湧いてくるので、一匹ぐらいとっても全体にはまったく影響がない。」(p.29)と説明している。しかし、この言葉の意味を理解するためには教材文だけでは限界があると考えられる。海の生態系のバランスを保つことや海と共生する生き方が描かれた本(絵本)や参考資料も並行して用いることが必要だと考えられる。

⑤「一人前の漁師」と「村一番の漁師」の意味は同じか。

「一人前の漁師」に関しては、「この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれない」、「村一番の漁師」に関しては、「おまえは村一番の漁師だよ。」「村一番のもぐり漁師だった父」「太一は村一番の漁師であり続けた。」という表現がある。H児は、「本当の一人前の漁師は「海の生物を大事にすること」と書き、クエを捕らない太一を描いている。それに対しI児は、クエを釣り上げたことから「一人前の漁師になった」と書いている。一方E児は、「父さん、これからぼくは村一番の漁師として海で生きていきます。」の後、「今年もまた父の海にもぐる。」と話を続けている。J児は、太一がクエを仕留め、村人たちから「お前は村一番の漁師だ。」と認められる話を作っている。E児とJ児は、もぐり漁師として大魚を仕留める漁師を「村一番の漁師」と捉えている。それに対しK児は、「村一番の漁師」のことを「あの大魚はとらずほかの魚だけをとっていった。」と書いた。

父と与吉じいさの漁の仕方と漁に対する考え方を理解した上で、「一人前」と「村一番」の意味の違いを読み取ることが必要だと考える。

⑥父と与吉じいさの漁に対する考え方は同じか。

L児とG児は、父と与吉じいさの漁に対する考え方を同等に考えている。L児は、「ここはお父さんと与吉じいさの海だから生き物は大事にしなさいって教えてくれたのかな。」、G児は、父がいっていた「海のめぐみだからなあ」と与吉じいさの言葉を思い出しながら漁を進めたという内容を書いている。このことから、もぐり漁師の父の言葉「海のめぐみだからなあ。」と一本釣りの漁師の与吉じいさの教え「千びきに一びきでいいんだ。…」の意

味の違いを捉える必要がある。

以上のように、児童は、クライマックスの途中までの叙述をもとに自分の考え方や想像力により様々な解釈をしている。言葉の意味や内容の理解に対立点も生じている。授業の中では児童がこれらの対立点に気付けるような話し合いの場を設定し、根拠や理由づけについて吟味し合っていくことが必要だと考える。

6. U理論のステップを活用した授業構想

本章では、U理論を文学教材の学習に用いる意義と児童の実態調査結果を踏まえた上で、続きの物語における対話、全文を読んだ後のクライマックス場面における学級での話し合い、書く活動を構想する。

従来の授業と異なる点は、①児童のダウンロードや読みの困難さを捉えた上で、U理論の「観る」「感じ取る」のステップを通して、自分と対立する考えや異なる考えに出合う対話・話し合いを設定し、ダウンロードから脱出させていくこと、②対話や話し合いでは自分の読みとの共通点や相違点に気付かせるだけでなく、U理論の「感じ取る」のステップを活用し、他者の立場でその意見を聞くことで納得や共感をしたり疑問をもったりすることができるようにし学びの深まりを明確化すること、③最も深い状態である「プレゼンシング」に至るために、太一の考え方・生き方から見えてくるものを考える学習、自分の内面を見つめ自分のこだわり気付かせるための書く学習を取り入れることである。

6.1. 対話のモデル構想

ここでは、「父と与吉じいさの考え方は同じか。」について二人組(児童①と児童②)の対話のモデル例を構想し、児童の読みの変容の可能性を考える。対話の内容については、筆者が過去に授業実践した際の児童の反応を参考にする。()は内面の言葉である。(下線部筆者、以下同じ)。対話は3.2.で示した中土井(2019)の具体例1)「観る」、2) 3)「感じ取る」に対応させる。

1)は、まず自分と異なる考えに出合い、はっとする状況に置かれる段階である。意識は他者の考えに向けられる。2)では、自分の考えを脇に置き、相手の考えに耳を傾け、それを理解する。3)では、自分も相手のように考えてみることで、納得したり共感したりする。このようにU理論のステップでは、自分の考えに固執するのではなく異なる視点からも読めるようにし、自分の読みを変容させていく。

1) 児童①: 同じだと思います。どちらも海に感謝しています。

児童②: 違うと思います。漁の考え方が違います。

2) 児童①：教科書のどこから違うと思いましたが。違うと思う理由はありますか。

児童②：父は「潮の流れが速くてだれにももぐれない瀬に、たったひとりでもぐって」のように危険を冒してでもクエをとろうとしています。与吉じいさは「千びきに一びき…」と言うように最小限釣ればよいと思っているからです。

児童①：(児童②は漁の仕方が違うから考え方も違うと思ったんだな。)

3) 児童①：(もし児童②のように考えると、もぐり漁師の父は大きな魚を仕留めたいという思い、与吉じいさはたくさんとらなくてもいいという思いをもっているな。でも、父は自然を大切にしているのかな。自然に感謝しているとは思っていたけれど。)

反対に児童②の読みの変容の可能性を考える。

2) 児童②：どこから同じだと思いましたが。なぜ同じだと思いましたが。

児童①：「海のいのちだからなあ。」というところから父は海のおかげで大きな魚を取ることができていると思っています。与吉じいさも「千びきに一びき…」のところで、今生きていられるのは海のおかげと思っているからです。

児童②：(海のおかげだと考えているな。)

3) 児童②：(もし、同じだとすれば、父が一人で潜り大物を仕留めるところと与吉じいさが毎日同じ数だけとるところから二人とも信念をもっている気がする。しかし、見方を変えると、父は家族や海のことを考えていないのかな。)

以上のようにU理論のステップに沿って対話のモデル例を構想したが、文学教材において加えたのは、下線部のように3)の矛盾や疑問を感じることである。1)から3)のステップを経て児童は、自分が見つけた根拠が不十分であったことや固定的な考え方で読んでいたことに気付いたり、他の見方で読んだりすることができるようになると期待される。

6.2. 続きの物語についての対話(「観る」から「感じ取る」へ)

対話に当たっては、明確な根拠があるか、そこから理由付けができるか、新たにどのような読みが生まれるか、新たな疑問はどのようなことかについて考えられるように指導しておくものとする。

以下に、児童が作った物語を用いて二人組の対話(4種類)の進め方、児童の考えの変容の可能性を示す。紙幅の関係上、二人組の対話では一方の読みの変容のみ

を示す。()は太一が誰のことを思ったかを示している。○M児が作った物語 〈父〉

太一は一人前になることを決意した。必ずしとめて、自分の大きい夢を実現させる。そう決めた太一はもりをかまえ、つきさそうとする。「よし、いくぞ1, 2, 3…」太一のもりはクエに一直線に向かっていく。そのすがたはまるで、漁のベテランのような動きをしていた。だが、クエは、少しも動かない。おだやかな表情のまま。それを見た太一の手は止まった。「く、もりがうてない。」すばやい手がピタッと止まった。太一はかくごしているのにうてない。太一の気持ちは、考え事でいっぱいだった。でも、考えているひまはない。太一の目つきが急にかわった。「一人前の漁師になるには、こんなところでとまっているひまはない。」そう決めた太一ははじめてもりがクエにささった。クエは気持ちが晴れたように亡くなった。太一の気持ちは、一人前になった気分ではなかった。太一の顔は暗かった。(後略)

○D児が作った物語 〈父〉

「このクエは、この海の王さまだ。」太一はクエを見つめていた。クエも太一を見ているようだった。太一は何も変わらないクエをみてどんな物をつっても変わらない父を思いだした。クエを見つめているとそのクエは父の分身に見えてきた。そのクエを見ていると父との思いで思い出した。しかし、クエを見ていると息が苦しくなったので一度上へ上がった。もう一度もどってクエを見ていると、太一はクエをつかまえる気がなくなっていた。(後略)

一番目にM児とD児の対話の中でM児の読みの変容の可能性を考える。6.1と同様に、以下の1)は「観る」、2)と3)は「感じ取る」の状態である。

1) M児：太一はクエに銚を打った。

D児：太一はクエに銚を打たなかった。

2) M児：どこからそう思ったのですか。なぜそう思いましたか。

D児：「不漁の日が十日間続いても、父は何も変わらなかった。」というところから、その父と、穏やかで動こうとしないクエが似ていて、太一は、クエを殺したら海に帰った父も殺すことになるような気がしたからです。

M児：(父とクエが似ていると思ったんだ。父は海に住み、海に帰ったんだ。クエを父の仇とは捉えていないということか。)

3) M児：(もし、クエ=父と考えるなら。)

(太一は父に憧れていたから、クエを殺すことができないな。自分も同じ状況だったら殺せない。でも、父がクエに似ていることが分かる文が少ないな。太一は父のように一人前になるという夢を実現できなかったのだろうか。)

上記のようにM児は、D児の考えを支える根拠と理由を聞くことでクエが父と重なるという読みを知る。さらに自分も同じように考えてみることで共感する。そして、下線部のように叙述が不足していることに気付いたり、新たな疑問が生まれたりする。

○C児が作った物語 〈母〉

再び息が苦しくなって太一は海面にうかび、空を見上げるともうすでに夜になっていた。太一は母が心配していると思い一度家に帰った。太一は家に帰ってからもあるクエのことを考え続けていた。(中略)昨日と同じ所にあのクエはいた。やはりあのクエは全く動こうとしない。そして、太一はずっとクエをとれなかった。(後略)

2番目はD児がC児の考えを聞いた場合である。

1) D児：クエを父だと思ったから銚を打たなかった。

C児：母のことを思ったから銚を打たなかった。

2) D児：どこからそう思ったのですか。なぜそう思いましたか。

C児：母の言葉「おまえが、おとうの死んだ瀬にもぐると、いつ言いだすかと思うと…」から考えました。太一は、母を一人ぼっちにすることはできないと思ったから銚を打たなかったと思います。

D児：(母の言葉は1か所しかないけれども、そこが大事だと思ったんだな。)

3) D児：(もし母への思いが強かったと考えるなら。)

(太一は家族を残して死んだ父と同じことをしない道を選んだという解釈ができる。でももしそうだったら海に潜らなくてもよかったのに。)

D児は、C児の考えを聞き、母のことを考えるという、自分とは異なる視点で読み取っていることを知る。

長崎(2015)が「たった1回しか登場しない存在であっても、当然、登場させる必然性があるのである。」(p.20)と述べるように、C児も母の会話文を重視している。また、自分の母への思いと重なったとも考えられる。D児にとって次の課題は、海に潜った理由を解釈することである。

○G児が作った物語 〈父・与吉じいさ〉

「この魚を取れば…」 「魚を海に自然に遊ばせてやりたくなるとる。」 そのとき、与吉じいさの言葉が頭によぎった。このクエを自然に遊ばせてやりたい。でも、一人前の漁師になりたい。太一は悩んだ。与吉じいさはきっと、このクエを遊ばせてやりたいはず。じゃあ父はどうなのだろうか。父だったらどうするのだろうか。太一は悩み続けた。太一はまた苦しくなり上へあがろうとした。そこで見たものは、さっきとはちがうような景色だった。魚たちが幸せそうにおよいでいる。この幸せをこわしていいものなのだろうか。息を吸い、また、クエのところへもど

た。またさっきと同じ目をしている。家族はいないのだろう。自分も大事な命を失った。そのときは何も考えられないほどだった。「きっとこのクエも…」 おだやかな青い目を見ながら太一はそのクエに笑いかけた。「大丈夫、一人じゃない」と伝えたかった。父がいていた。「海のめぐみだからなあ。」 このクエだって海のめぐみだ。海のいのちだ。クエは安心したようにどこかへ行ってしまった。(後略)

3番目は、C児がG児の考えを聞いた場合である。

1) C児：母のことを思ったから銚を打たなかった。

G児：父や与吉じいさのことを思ったから銚を打たなかった。

2) C児：どこからそう思ったのですか。なぜそう思いましたか。

G児：太一は「千びきに一びき…」、「村一番の漁師」と話してくれた与吉じいさに感謝していたし、大好きな父は、「海のめぐみだからなあ。」と言って海に感謝していたからです。

C児：(父と与吉じいさの教えから考えたんだな。)

3) C児：(もし与吉じいさと父の両方のことを思ったなら。)

(与吉じいさの、海と共生する生き方を選んだんだ。でも、父の考え方は、与吉じいさとは違うと思うな。)

C児は、G児の考えを聞き、自分が着目しなかった父と与吉じいさの教えが関係していることを知る。そして、漁に対する二人の考え方を比較し、根拠を基に相違点を考えることも可能である。

4番目は、G児がN児の考えを聞いた場合である。

○N児が作った物語

「どうしてだ。どうして手が動かない。」太一はなぜこの魚をとれないのか分からない。手に力が入らない。太一は不思議でしょうがない。この魚はほかの魚とちがってすごく不思議なオーラを感じる。太一はあきらめた。あきらめながら陸へ上がった。陸へ上がると悲しみがあふれ出した。「あのときなんでとれなかったんだ。あの魚をとっていたら…」 さらに悲しみが積もる。太一はこの悔しさを忘れず明日は絶対あんなことしないというのを決意した。次の日の朝、同じところへもう一度行きもぐった。すると見覚えのある青い目と刃物のような歯が見えた。「え…」 太一はとまどった。(あそこはきのういったところと同じだよなあ…。あの魚、生きてるのに…。なぜだ。) 太一はますます不思議になりもりを一度近くにゆっくりと出してみた。でもにげない。「この魚、まさか死ぬ覚悟しているな。なら…」 グサッ! モリが魚のはらをさした。そのしゅんかん、魚は何かの思いを持っていて悲しい心が太一に伝わった。太一はこのしゅんかん下をむ

きずっと動かなかった。なぜかというあの魚が「命を大切にしてほしい。みんな一つの命しかないんだ。海にも一つ、魚にも一つ、人間にも一つ。」そう思っていたと太一は思った。太一はゆっくりとゆっくりと家へ帰った。もともと全部の命を大切に……

1) G児：父や与吉じいさのことを思ったから銚を打たなかった。

N児：クエを見た瞬間、動けなくて何も考えられず銚を打てなかった。

2) G児：どこからそう思ったのですか。なぜそう思いましたか。

N児：太一は「おだやかな目」でじっと自分を見ている大魚の姿を見てすごいと思ったからです。偉大なクエを見て感動したと思います。でも、次の日には落ち着いてクエの思い通りにさせてやりたいと思うようになり、銚を打ったのだと思います。

G児：(圧倒されたから考える余裕はなかったと考えたんだ。)

3) G児：(もし、何も考えられなかったとすると…)

(目の前で思いがけないことが起こったら、一瞬体が止まることがあるな。太一もそんな状況だったかもしれない。しかし、クエを殺したら、海の中のいろいろな命を大切にできなくなってしまう。)

佐藤(2017)が「己の力ではとても適わない崇高な存在に出会った時、人はおののき、震え、立ち止まり、己の未熟さに頭を垂れて敬虔な気持ちになる。畏敬の念や敬慕の念というのは、自分の力が及ばない存在に出会うことで湧き上がる情である。」(p.23)と述べるようにN児も感じ取っている。G児は、人は常に思考して行動するのではなく、先に身体が反応する場合もあることを学ぶことができるだろう。

N児が感じ取った「不思議なオーラ」については、教材文から根拠を探し、海の世界と一体化した太一の様子を読み取ることができる。そして、その海の中で偉大なクエが生き続けたことに感動したと捉えることもできる。

但し、G児は、N児が最終的にクエに銚を突き刺していることや命を大切にしようとする太一を描いていることに、矛盾を感じ、与吉じいさの言葉や「海のいのち」の言葉の意味を見直す必要がある。

以上の対話のモデル例のように、U理論のステップを活用することで、異なる考えをもつ他者との対話で共感したり納得したりすること、疑問点や矛盾を見出すことができると考えられる。二人組を変えることでさらに他の考えにも出会うことができる。実態調査を行い児童が作る物語の内容を事前に把握できる場合は、対立した考えや

異なる視点での考えをもった者同士が話し合えるグループを教師が意図的に作る必要があると考える。

6.3. クライマックス場面の全体交流(「観る」から「感じ取る」へ)

次に、「海のいのち」の全文に出会い、学級全体で話し合う活動について構想する。

児童は、教材文の続きを読んだ時に、「ふっとほほえみ」「えがおを作った」「おとう、ここにいられたのですか。」という表現に驚き、違和感をもつだろう。各自が考えた物語と比較すると理解し難いことであろう。このような表現に向き合うことはまさに「観る」の段階に入ることである。次の「感じ取る」の段階では児童は、自分が作った物語を一度脇に置き、太一に寄り添いながら太一の思いや行動の理由を考えることに集中し、自分の読みを見直すことになる。

A小学校の児童は続きの物語の中で、太一の葛藤する様子を次のように書いている。

M児：太一はかくごしているのうてない。太一の気持ちは考え事でいっぱい。

O児：本当の一人前の漁師になりたいと思った。けれど分からないけどこの大魚を殺したくないと思った。太一の気持ちはどうどうめぐりした。

G児：与吉じいさはきっとこのクエを遊ばせてやりたいはず。じゃあ父はどうなのだろうか。父だったらどうするのだろうか。太一は悩み続けた。

児童のこのような表現を基にし、太一の葛藤をさらに具体的に想像させたい。例えば、クエを仕留めなければならぬと考える太一と、もう一人の太一の心の中の思いを書かせる活動を設定することが考えられる。この活動では、漁に対する父・与吉じいさの考え方や太一が身に付けている考え方を児童がどのように捉えているかが関わってくる。太一の葛藤を想像する際には、続きの物語で児童が太一の心情や行動に関わりのあるものとして取り上げた父の言葉、与吉じいさの教え、母への思い、クエの様子に注目した上で太一が影響を強く受けた人物を捉えられるようにしたい。

以下に、学級での話し合いの中の発表者二名(児童a、児童b)に焦点を当て読みの変容の可能性を考える。太一がクエを殺さないことを選んだ場面で太一が強く影響を受けた人物について話し合う場合である。

児童a：与吉じいさの影響が強かったと思います。

児童b：父の影響が強かったと思います。

児童a：どこからそう思ったのですか。なぜそう思いましたか。

児童b：太一は「おとう、ここにいられたのですか。また会いに来ますから。」と言っており、海に帰った

父が海でずっと生きてきたクエと重なって見えたからです。

児童a：クエは父の海に守られてきたと考えたのですね。もし父の影響でクエを殺さなかったと考えたら、父の存在がとても大きかったんだと思います。しかし、与吉じいさのもとで長年修行し、「心から感謝しております。おかげさまでぼくも海で生きられます。」と書かれているところから、与吉じいさは太一を漁師として育ててくれた重要な人だと思います。

次に児童bの読みの変容を考える。

児童b：どこからそう思ったのですか。なぜそう思いましたか。

児童a：太一は与吉じいさが教えてくれた「千びきに一びき」を守り、海の生き物たちのバランスを保とうと考えたからです。

児童b：太一は、たくさんの魚が生きられる海が大事だと考えたんですね。もし、与吉じいさの影響が強かったとしたら、海を守るために「千びきに一びき」は重要な考え方だと解釈できます。「おとう、ここにおられたのですか。」の次には「こう思うことによって」と書かれているので無理に思っているような感じがしてきました。

学級の話し合いでも、複数の友達の見聞きを聞きながら「観る」から「感じ取る」へ移行することは可能だと考えられる。移行を可能にするためには、話し合いの中で教師がファシリテーターとして児童が納得したり共感したりすること、矛盾や疑問を感じることを促す問いかけや意見の整理をしていくことが求められる。

6.4. 「感じ取る」から「プレゼンシング」へ

「プレゼンシング」は、未来が出現しイノベーションが生まれる最も深い状態である。中土井(2014)は、「プレゼンシング」が自分そのもの(自己同一視)になっているために生まれている執着を手放した時に起こるとし、その状態を「人生のつぎの局面で何をやるのかをつかもうとしていた」(p.196)、「シーンと水を打ったような静寂が訪れ、言葉で表現できない「意志」のようなものが場に生まれた時」(p.205)と説明している。その状態を踏まえ、「海のいのち」では、次のような授業を構想する。

クライマックス場面では、複数の友達の見聞きを感じ取ったことで何が見えてくるかを考える活動をする。つまり、クエと対峙する場面で太一に影響を強く与えた人物について捉えた後、教材文全体を通して太一の心情の変容とそれに対する自分の考えを書く場を設定したい。ここでは、教材文全体を通して一貫性のある読みを探るとともに人物の生き方に目を向けることになる。

次に、太一がクエを殺すと仮定したときに何が見えてくるか考えて書く活動をする。つまり、太一がもし父の仇を打ちたいという思いまたは父ができなかったことをやり遂げ父を超えたいという思い、父の跡を継ぎ一人前になりたいという思いなどのこだわりを持ち続けクエを仕留めたとしたらどうなっていたかを考えることである。そうすることで、クエを殺さなかったことにより海を守り、家族との平穏で幸せな暮らしが実現したことが見えてくる。

学習のまとめの活動としては、自分が想像した物語の太一と教材文の太一とを比較して思ったことを書く活動を取り入れたい。この活動をすることにより自分の考え方や生き方を振り返ることができると思う。

さらに、教材文の読解から自分自身の内面を見つめる活動へ繋げていくようにする。児童自身も親への反発心や友達への否定的な評価、自分のプライド、劣等感等の執着を抱えているものであるが、太一のようにこだわりを手放す経験をするのが望まれる。そこで、自分が影響を受けてきた人との関わりやその中で葛藤体験について振り返る中で自分の執着に目を向け、中学入学に向けて自分がまず踏み出すことを考えられるようにしたい。

7. 今後の展望

本稿では、「海のいのち」の単元の中で「観る」「感じ取る」を繰り返しながら最も深い「プレゼンシング」を目指す授業を構想した。今後は授業実践をしていく必要がある。実態調査を実施したA小学校の児童を対象に担任が授業を行う。

授業の前にはまず、担任がA学級の児童の実態を基に、対立した意見や異なる視点での意見に出合えるようグループづくりをする。次に、U理論のステップのモデル例を基に、教師が、6年生の既習の文学教材「風切るつばさ」でモデル例を手引きとして作成し、対話の方法の指導をしておく。そして、4人グループ内において二人組で各自が作った続きの物語について対話していく。全文を読んだ後のクライマックス場面の読み取りでは、児童が作った学習課題を基に続きの物語についての対話と同様に学級全体で話し合い、「プレゼンシング」の状態を体験する書く活動へと展開していく。

以上のプロセスを経ていくことで、U理論のステップの活用により深い学びを教師と児童が実感できたか、児童の読みはどのように変容したかを検証していく。

注

- 1) 「イノベーション」とは、技術革新の意味だけでなく、「自分や自分を取り巻く状況、コミュニティ、社会にとって意義

のある新たな価値を創造し、それらに大きな変化をもたらす自発的な人・組織・社会の幅広い変革」(中土井, 2014, p.2) の意味を含む。

参考・引用文献

秋田喜代美ほか106名 (2020) 『新しい国語六』東京書籍株式会社, pp.113-124

勝倉壽一 (2012) 「『海の命 (いのち)』 (光村図書・東京書籍六年) の読み」『東北文教大学・東北文教短期大学部紀要』第2号, pp.1-12

佐藤佐敏 (2017) 「身体反応に基づく『海のいのち』の教材論—遡及的推論と叙述の響き合い—」『福島大学人間発達文化学類論集』第25号, pp.21-29

C・オットー・シャーマー (2016), 中土井僚・由佐美加子訳 (2017) 『U理論』英治出版

C・オットー・シャーマー (2017), 中土井僚・由佐美加子訳 (2019) 『U理論【エッセンシャル版】』英治出版

高橋正人 (2018) 「『海のいのち』における時間構造と海の意味に関する考察—重層的な時間と母の子宮をめぐる—」『福島大学人間発達文化学類論集』第27号, pp.39-54

竹端寛 (2011) 「福祉現場の構造に関する現象学的考察: 「U理論」と「魂の脱植民地化」概念を手がかりに (政治行政学科創立二十周年記念号) 『山梨学院大学法学論集』第68巻, pp.363-389

立松和平 (2003) 『生命継ぎの海』佼成出版社

長崎伸仁・木原宏子 (2015) 「海の命 (いのち) 論の比較研究から授業展開の構想へ—「母」の存在をめぐる—」『国語教育探究』第28号, pp.18-25

中土井僚 (2014) 『U理論入門』PHPエディターズ・グループ

中土井僚 (2019) 『U理論の基本と実践がよ〜くわかる本』秀和システム

長浜博 (2018) 「六年生にとって「人生」とは—「人生という考え方」に時間・空間・人間 (じんかん) のイメージを—」『児童の言語生態研究』第19号, pp.30-42

難波博孝 (2017) 「U理論から考える深い学び—日台共通小学校説明文実践を通して—」『国語教育研究』第58号, pp.36-44

林廣親 (2001) 「古い皮袋に新しい酒は盛られたか—立松和平『海の命』をめぐる—」田中実・須貝千里 (編) 『文学の力×教材の力 小学校編6年』pp.46-60, 教育出版株式会社

細恵子 (2020) 「U理論に基づく「深い学び」のある国語科授業の可能性—小学校第2学年における文学教材を対象として—」『子ども学研究』pp.90-99

本会会員による座談会 (2009) 「児童の言語生態研究と国語の授業」『児童の言語生態研究』第17号, pp.8-33

松浦淳・熊井正之 (2015) 「特別支援教育における支援者のバーンアウト防止に関する研究: 「U理論」との理論的接点に関する考察」『青森中央短期大学研究紀要』第28号, pp.93-98

松本修 (2018) 「埋められない空所—「海の命」の語りと読み—」『国語科学習デザイン』第2巻第1号, pp.42-51

文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編』東洋館出版社

山本欣司 (2005) 「立松和平『海の命』を読む」『日本文学』第54巻第9号, pp.52-60

Lesson Concepts of “Life of Ocean”, a Literature Based on Theory U: A Fact-Finding Survey of Elementary School Grade Six Pupils

Keiko HOSO

Senri Kinran University

Abstract

This research aimed to utilize the four steps of the awareness transformation process depicted in Scharmer’s Theory U (downloading, seeing, feeling, and presenting) and establish a lesson concept to deepen the learning of the literature “Life of Ocean” in Japanese elementary school grade six. First, problems in the current teaching material and suggestions for improvement are explored as a background to prove the significance of utilizing theory U, followed by a discussion of teaching potential based on the steps of the theory. Then, a fact-finding survey targeted at elementary school grade 6 pupils was implemented. Finally, the steps of Theory U were applied to class discussions on the climax of the plot, which represents the conversation from “seeing” to “feeling”, as well as establishing the concepts of writing activities to reach the “presenting” level.

Keywords : Literature teaching material, in-depth learning, theory U, conversation, transformation of reading