

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	文学教材「海のいのち」における深い学びの実際 : U理論のステップを活用することによる児童の読みの変容
Author(s)	細, 恵子; 小原, 由利
Citation	国語教育思想研究 , 24 : 21 - 29
Issue Date	2021-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00051580
Right	
Relation	



文学教材「海のいのち」における深い学びの実際
—U理論のステップを活用することによる児童の読みの変容—

キーワード：U理論 ステップ 対話 変容 深い学び

千里金蘭大学 細 恵子

呉市立原小学校 小原 由利

1、問題の所在

新学習指導要領（平成29年告示）では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を推進することが求められるようになった。小学校では、主体的な学びと対話的な学びの実現に向けてこれまでも多くの教科等で取り組んできた。しかし、主体的な活動や二人組の対話・グループの話し合いでは、学びの深まりを捉えることができていただろうか。

深い学びの捉え方を示した先行研究では、教育心理学の視点による北尾（2020）、学習科学の視点による望月（2019）、教育学の視点による田村（2018）、国語科の視点による山本（2017）、森下・横井他（2019）等に注目し考察した。

北尾（2020）は、学びの方略として精緻化やメタ認知を重視し、知識の関連づけ、知識の概念化・抽象化、比較・類推・統合等ができることを深い学びと捉えている。田村（2018）は、深い学びを、既習の知識や技能が相互に関連づけられたり組み合わせられたりして構造化し身体化されることと捉えている。そして、深い学びを実現するために、思考ツールを授業の中で用いることを推奨している。両者は、学習者の知識がどのように関連付けられるかということに着目している。国語科においては、山本（2017）も思考ツールの活用を重視し、それが必要な理由として、「思考の型を汎用化できる」「構造化して結び付ける」「可視化して操作する」「問題の発見と解決」「論理的思考・創造的思考のための学びの道具」（pp.20-22）を挙げている。北尾の方略や田村・山本が示す、思考ツールの活用は、学習者が知識や思考を用いる方法を身に付けられるものとして注目できる。しかし、認知・行動面に限定された活用が多く、単元のプロセスの中における児童の内面の捉えが十分ではないと考える。

プロセスについては、望月（2019）と森下・横井他（2019）に注目した。望月（2019）は、深い学びを「学び手が、意味のある学習に主体的に認知をは

たらかせて取り組むこと」（p.147）と捉え、アメリカの学習科学者ミシェルン・チィが提案した4段階のICAPフレームワークを紹介している。このフレームワークでは、4段階のそれぞれで期待される学習活動や認知的な成果等が示されており、段階を経るごとに、学びの質は高まっている。しかし、北尾や田村と同様に、認知・行動の学習場面に限定されている。国語科における森下・横井他（2019）の横井による3つの実践では、教材にふさわしい言語活動を中心に、ワークシートを作成した経験を基に次の単元で使用するワークシートを考えること、教材で読み取ったことを日常の自分の生活に関連づけて書くこと、動作化によって断片的な知識を概念的理解へ関連付けることを深い学びとしている。これらの実践では、田村や山本のように知識や経験をつなぐことを重視し、習得場面から言語活動を中心とした活用場面へのプロセスに焦点を当てている。しかし、深い学びが、習得した知識や技能を活用することに限定されている。

一方、下田（2019）は、田村の研究に対し、「情意的側面を含んだ、人間の内面の深みをみつめる視点に欠けている」（p.9）と述べ、青木照明の文学教材における「瞑想読み」を深層読みとし、深い学びを「心の深みにある、まだ言葉になっていない象徴に言葉を与えようとするもの」（p.13）と捉えている。青木（2011）の実践は、一つの教材の学習において、①初発の感想での直観、②対話による読みの交流、③まとめの感想でのメタ認知の順で行われている。②の読みの交流では、児童同士で抽象的な言葉の奥にある深い意味、心の深層、作品に込められた本質に迫る意見を出し合っている。これは文学教材の学習にとって重要なことであると考えられる。しかし、青木が考察するように、方法論が中心になり、児童一人ひとりの読みの変容の分析はされていない。

以上の先行研究から、認知・行動を重視している

ものや学習場面が限定されるものが多いこと、話し合いによる児童の内面の質の捉え方の不透明さという課題が残されていると考える。筆者は、スキルの習得・活用だけでなく、児童の内面に着目する必要もあると考える。人は人との関わりの中で多様な考え方に会い、自分の考え方の変化・転換を起こす。これまでの自分の考え方に変化・転換が起こるときに深い学びが得られ、それを自覚することができる。そこで、筆者は深い学びの状態を「学習のプロセスの中で、他者の意見を聞くことにより、自分の内面を客観的・批判的に見つめ、固定的な考え方を捨てたり、新たな考え方を生み出したりすることができる状態」と捉える。

本研究では、この深い学びの状態を捉えるために、新しい観点を提示し従来の思考方法を転換するパラダイムシフトを促すU理論、内面の自己変容の状態を明示したU理論を手掛かりとする。

2、文学教材の学習にU理論を活用する理由

文学教材の学習で情景や人物の心情、作品の本質等を読み取る場合、児童は、自分の既存の知識や経験、価値観、想像力を用いることになるが、児童の読みは様々である。答えが明確でない場合に深い読みにしていくためには、学び方の転換を図る必要がある。

U理論は、C.オットー・シャーマーが長年にわたり、多く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。U理論のステップは、中土井(2014)により、図1のように紹介されている。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(中土井, 2014, p.105)

このU理論を活用する理由は、以下の3点において、文学教材の学習の在り方と重なるところがあると考えからである。

一つ目は「出現する未来からの学習」である。中土井は、シャーマーが「過去からの学習」に対して「出現する未来からの学習」という新しい概念を提示していることを踏まえ、問題の全貌が不明確で過去の経験や計画が通用しない場合、「未来からの学習」を身に付けることを求めている。中土井(2019)は、そのプロセスを、「内側から湧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)こととし、「出現する未来からの学習」は、芸術家が作品を完成させていくやり方と似ていると説明している。文学教材の学習においても、過去の学習方法を基に授業を行っていただけでは、恣意的な読みや多様な読みを吟味し学びを深めることはできにくい。教師が設定する学習課題や単元の初めに児童が作成する学習課題で計画通りに授業を進めるだけではなく、読みの交流の場で友達同士が根拠や理由を考え、新たな課題を生み出し、また叙述を根拠にしながら話し合っていくというプロセスが求められる。U理論は、児童一人ひとりが新たな視点から読みを変容させていく文学教材の学習のプロセスに適用できると考えられる。

二つ目は、「行動を起こす源への着目」である。中土井(2014)は、行動に影響を与える内面の状況に臨んでいる自分が「何者としてその場にいるか」(p.89)に着目点を変えることで、行動の質が向上する可能性があることを説明している。U理論では、従来の「何をどのようにするのか」ではなく、「その行動をどこからするのか」に着目する。やり方を改善するだけでは変化はないという考え方である。これを文学教材の学習に対応させると、「自分は、友達はどこから考えたか」「自分は、友達はなぜそのように考えたか」「そのように考えたもとの思いや経験はどのようなものか」というように、読みを生み出している源に着目し、自分の固定的な考え方に気づいたり、新たな読み方・考え方を生み出したりすることが期待できる。文学教材「海のいのち」は、中心人物の姿から自分の生き方を考えられる教材である。「行動を起こす源への着目」は6年生の児童が自分の内面を見つめる学習に適していると考えられる。

三つ目は、「プロセスの中のステップ」である。

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。小学校の学習場面では、何と比較して学びがどのように深まったかを具体的に捉えることができにくいという課題があるが、Uのプロセスでは、学びの変容の捉え方が明確である。以下の各ステップでは、意識がどこに焦点化されるのかが示されている。

ステップ1 ダウンローディング (Downloading)

中土井 (2014: 113) は「過去の経験によって培われた枠組み」の内側で、自分の思考や意見などが再現され、その思考や意見に意識の焦点が当たっている」と述べている。

ステップ2 観る (Seeing)

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)、「判断を保留し現実を新鮮な目で観る」(p.105)と述べている。

ステップ3 感じ取る (Sensing)

中土井 (2014: 169) 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を感じられる状態」と述べている。

ステップ4 プレゼンシング (Presencing)

中土井 (2014: 194) は「Uのモデルの底にあたり、ここから未来が出現しイノベーションが生まれる」と述べている。このプレゼンシングは最も深い状態であり、「執着そのもの」「自己同一視化した状態」を手放すことから未来が出現するという。

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持っていないことがあるが、U理論のようにステップの違いを明確にしておくことにより、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自覚できるようになると考える。

また、中土井 (2019) は「ダウンローディング」から脱出し「観る」から「感じ取る」へと移行する対話モデルも示している。チーム団結主義者が実利行動主義者の主義・主張を聞き、見方・考え方を変えていく場面の具体例である (pp.107-108)。

「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、まだ分かり合っていない。「感じ取る」のⅠ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。「感じ取る」のⅡ段階では、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できるようになる。

以上のような対話のプロセスを経ることで、児童は、相手の視点に立ち、発見・共感・納得したり疑問をもったりして自分の新たな考えを形成することができるようになり、学びの質が深まっていくと考える。

以上のことから、U理論には、従来の学習方法や思考方法を転換し、文学教材の読みや児童の考え方の深まりを質的に示す可能性があると考えられる。

3、「海のいのち」の先行実践研究の課題と方向性

岡 (2013) は、3つの対話場面を設定し、人物の分析シート・話し合いの前のメモと対話の記録を比較しながら数人の解釈を取り上げている。注目できる点は、一人の児童の解釈が友達との対話によりどのように変容しているかを示していることである。しかし、岡は、児童の意見に疑問をもつことがあっても児童同士で吟味をさせることができなかったという課題を挙げている。対話の結果、自分の考えに友達の意見を加えたり、友達の意見をそのまま使ったりまとめたりする児童が多かった。

松本 (2018) は「数多い空所がうまく埋められない」(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」(p.43)と述べ、読む学習には困難さがあり、議論が迷走しオープンエンドになるという課題を挙げている。松本は教職大学院生たちの疑問から2つの

問いを案出し読みの交流を行っているが、説得的な読みを提示することが困難であるという課題が残されている。

従来の「海のいのち」の単元では、教科書の教材文を学習した後に、同一作者のシリーズ本や同じテーマの本を読む活動を取り入れ、命や成長、生き方について自分の考えを広げたり深めたりすることを目指すことが多かった。しかし、話し合いの場面では、友達の意見と自分の意見を比較し、共通点や相違点を捉えることで終わっている場合もあった。また、教師は、テストの点数で評価できない活動の到達度を捉えるためのルーブリックを設定するようになってきたが、児童が授業の中で創出する読みを捉えることはできにくいままであった。

深い学びを実現させるためには、友達の意見を取り入れるだけでなく、児童が自分の考えを柔軟に変化・ブラッシュアップし、新たな考えを形成することを促す指導が必要であると考え。ただし、教師は、自分の作成した基準で児童の読みを誘導するのではなく、予想と異なる児童の読みや考えにも温かく柔軟に対応していかなければならない。

筆者は、「海のいのち」における深い学びを実現させるために、①「クライマックス場面との出合い方の工夫」、②「対話のプロセスの明確化」が必要だと考えた。

①クライマックス場面との出合い方の工夫

「児童の言語生態研究」では、第4学年「ソメコとオニ」の授業や長浜（2018）による第6学年「あの坂のぼれば」の授業が紹介されている。これらの共通点は、構え（ものの見方）の変容がなければ児童の成長はないという授業者の考え方である。また、教材の途中まで読んだ後、続きの物語を想像し、多様なものの見方や考え方の交流を行った後、教材の続きを読むことである。この授業展開により、構えの転換・崩壊や自分の見方・考え方に気付きそれを広げたり深めたりすることができたとされている。自分の構えの転換を引き起こすことは、従来の思考方法を転換するU理論と共通している。「海のいのち」も、予想外のクライマックス場面に出会うことにより児童の構えを覆す可能性がある教材である。構えの転換・崩壊を起こす活動は「ダウンローディング」から脱出するために必要であると考え。

②対話のプロセスの明確化

「海のいのち」の場合、空所が多いという課題が

あるため、物語の展開を考えながら「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」などの批判的な読み方もしていく必要がある。本研究では、友達がどのように読んでいるか、友達の考え方で読んだ時にどのような読みが生まれるか、自分はなぜそのように読んだかという視点をもつプロセスを通して児童が自分の読みを見直し新たな考えを形成していくことができるようにする。そのためにまず、対話の進め方を指導し、その後、児童がプロセスを自覚的に辿ることができるように導いていく必要がある。

4、実践の目的と方法

本実践の目的は、筆者の授業構想を基にA小学校でB教諭が第6学年「海のいのち」の授業（U理論のステップを辿る授業）を行うことにより、二人組の対話と学級の話し合い、書く活動における児童の深い読みの状態を考察することである。

授業構想に当たっては、U理論のプロセスの状態を明確にした上で、最初の状態を捉えるために、A小学校6年生に対し実態調査（クライマックス場面の途中から続きを想像させる調査）を実施した。それを基にU理論の4つのステップの中に、二人組の対話、学級の話し合い、書く活動を位置付けた。対話と学級の話し合いにおいては、U理論の対話モデルを援用し、友達や自分の考えの原因を考え、自分の考えの変容を可視化できる対話シートを作成した。書く活動においては、文章の奥にあるものを読み取ったり自分の読み方、考え方に目を向けたりすることができるよう児童と共に学習課題を設定した。児童の記述や発言については、B教諭と共に深い学びの状態を考察し、一人ひとりの変容を捉えていった。本稿ではC児の変容を取り上げる。C児を抽出した理由は、最初の段階では、友達の意見を全面的に受容することが多く、自分の考えを文章にまとめることを苦手としていたが、「海のいのち」で、着目する視点を変えながら読みを深め、自分の読みを振り返るなどの大きな伸びが見られたからである。

5、授業の概要

①対象校・授業者 A小学校・B教諭

A小学校は、落ち着いた雰囲気のある学校である。平成27年度から29年度まで県のパイロット校に指定

され、国語加配の教員が中心となり、国語科の研究をしてきた。市内の学校で実施される国語科の標準学力調査（東京書籍）では、全学年において平均点が県平均を上回っている。B 教諭は、筆者が 2013 年から毎月実施している国語の会に参加している。これまでも筆者と共同研究をしてきた。

②実践期間 2020 年 9 月 30 日～10 月 28 日

③児童 第 6 学年 19 名

B 教諭の学級の話し合いでは、積極的に発表する児童が多いが、オープンエンドで終わることや、すぐに友達の意見に納得することが多いという課題もあった。

④学習の展開

第 1 次

〈第 1 時〉（実態調査）

○絵本『海のいのち』の途中までの読み聞かせを聞き、物語の続きを想像して作る。

B 教諭は、まず「海のいのち」の教材文の最初からクライマックス場面の中の「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」までの文章を配布する。そして、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、各自で教材文を読み、続きの物語を書く。

〈第 2・3 時〉

○U 理論のステップにおける対話の仕方を理解し、自分が作った続きの物語を基に二人組で対話を行い、対話シート（図 2）に記入する。

まず、B 教諭が、中土井の対話モデルを参考にし、6 年生の既習教材「風切るつばさ」での対話モデル（図 2 の形式）を作成し説明した。二人組の対話（2 組）の組み方については、第 1 時の結果を踏まえ、筆者と B 教諭が話し合い決定した。「海のいのち」で用いる対話シート（図 2）は、B 教諭が「風切るつばさ」と同様に中土井の対話モデルを参考にして作成したものである。児童は、「観る」の段階で相手の考えを聞き、「感じ取る」のⅠ段階でその理由を聞き、相手の視点に立って考え、対話シートの吹き出し②に記入した。そして「感じ取る」のⅡ段階で相手のように考えて読み、対話シートの吹き出し③④に記入した。

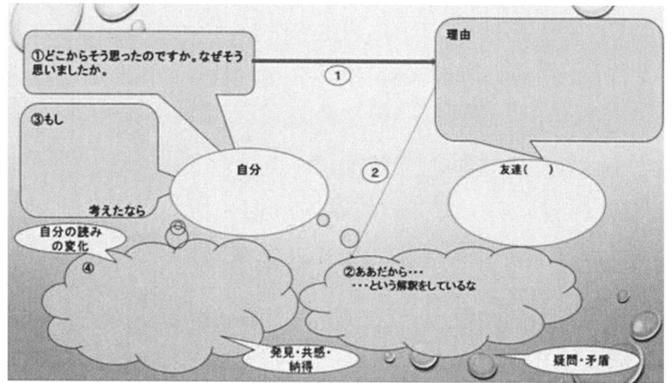


図 2 対話シート

第二次

〈第 4 時〉全文を通読した後、学習課題（①～⑤）を作る。

〈第 5 時〉学習課題①「漁師の違いについてとらえよう」

〈第 6 時〉学習課題②「父や与吉じいさの漁の考え方や生き方はどこが同じでどこが違うのだろうか」

〈第 7 時〉学習課題③「太一にとってクエとはどんな存在なのか」

〈第 8 時〉学習課題④「父を殺したクエかも知れないのにどうしてクエを父だと思ったのか」

〈第 9 時〉学習課題⑤「なぜクエをうたなかったことをだれにも話さなかったのか」

〈第 10 時〉「プレゼンシング」へ近づく学習

○太一が誰の影響を一番受けているかを考える。

太一と家族・師との関係や太一の心情を基に、太一の生き方に目を向けられるようにした。

〈第 11 時〉「プレゼンシング」へ近づく学習

○もしクエをとっていたらどうなったかを考える。

太一がもし父の仇を討ちたいという思いや、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拘りを持ち続けていたなら、将来幸せな生活を送ることは不可能であったことに気付けるようにした。また、自己選択・自己決定をする上で大切なことを考えることができるようにした。

第三次

〈第 12 時〉「プレゼンシング」へ近づく学習

○自分が想像した物語の太一と教材文の太一を比較しながら自分の読みの変化について書く。そして「海のいのち」の解説文を書く。

この学習を通して、自分の読みやものの見方・考え方を振り返られるようにした。

6、実践の結果と考察

授業終了後、第2・3・10・11・12時のワークシートに書かれた文章を筆者とB教諭が考察した。また、授業中の児童の発言とノートに書かれた内容については、B教諭が考察した。

19人中14人はワークシートから読みの深まりが見られた。本稿では、その中からC児を抽出し、個の学びの変容を考察する(下線・上付き数字は筆者による ※は筆者の考察)。

第2時 対話シートの記述から

【1回目の対話】

〈観る〉

C児：〔対話シート(自分)から〕

クエをたおしにいった(父を殺したクエを倒したい)

D児：〔対話シート(友達)から〕

クエをたおさなかった(クエをとってしまうと海が死ぬようにも思う)

〈感じ取るⅠ〉

C児：〔対話シート①から〕

なぜクエを殺さなかったのですか。

D児：太一は(書いてないけど)父を殺したのはこのクエじゃないと思った。「こんな感情になったのは初めてだ」と書いてあってクエを殺したくないと思ったから。

C児：〔対話シート②から〕

父はこのクエに殺されたんじゃないと思ったから殺さなかったと思っているな。しかも教科書にこんな感情になったのは初めてと書いてあり、Dくんは殺したくないと思ったのかな。

〈感じ取るⅡ〉

C児：〔対話シート③から〕

もし、父を殺したのがこのクエでないと考えたなら①、

〔対話シート④から〕

きっとDくんのように、クエのことを見つめていただろうし、クエを殺しはしなかったと思います。でも、教科書に父を殺したのはこの瀬の主なのかもしれない、そう書いていた

だけで殺してないという発想がありませんでした②。

※C児は、下線部①のように友達と同じ考え方をした時、D児の意見に納得した。そして、下線部②のように、自分が「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」の一文だけで父がこのクエに殺されたと決めつけていたことに気付いた。

【2回目の対話】

〈観る〉

C児：〔対話シート(自分)から〕

クエをたおしにいった(父を殺したクエを倒したい)

E児：〔対話シート(友達)から〕

うたなかった(父と与吉じいさの気持ちが分かった)

〈感じ取るⅠ〉

C児：〔対話シート①から〕

なぜ父や与吉じいさの気持ちがわかったらうたなかったの？

E児：与吉じいさの「千びきに一びきでいいんだ。・・・」の所が太一の心に残ったから。

C児：〔対話シート②から〕

そんな大物をねらわなくても小さい魚でも食べられるし、このクエは一びきしかいないと思ったからクエをうたなかったのかな？

〈感じ取るⅡ〉

C児：〔対話シート③から〕

二人の気持ちを整理して考えていれば③、うたなかったです。

〔対話シート④から〕

太一の心情もあまり考えず、ただうつという気持ちだけを考えてしまっていました④。きちんと、うつ、殺すとは考えず他の人の気持ちを考えて理解したからうたなかったのかな？⑤

※C児は、下線部③のように、別の視点で考える経験をし、下線部④のように、自分が太一の復讐心に焦点を当てて読んでいたことに気付いた。しかし、下線部⑤からはまだ、人物の気持ちを読み取れていないことが分かる。その後、C児は教科書の叙述から読み取ることの難しさをB教諭に伝えた。

第6時

C児は、父について話し合う時にも、「父の叙述がなさ過ぎて、本文からは根拠が見つけれない。読み取りがとても難しい。友達と考えた学習課題を解決するためには本文だけでは限界がある」と発言した。そこで、B教諭は、『生命継ぎの海』(pp.26-32)を資料として全員に配布した。読み取りの際には、教科書に加えこの本の叙述も根拠にしてよいこととし、話し合いを進めた。C児はこの資料があることで、海の生態系のバランスを保つ大切さを理解したり、父の考え方に疑問をもったりすることができた。「千びきに一びきとはどんな考えか」を話し合った時には、友達が挙げた『生命継ぎの海』の叙述「海を再生可能な状態に保つ」を受け、「父は海のめぐみだからとたくさん魚を捕っていたが、与吉じいさは、制限しながら魚を捕り、一匹一匹を大切にしていた」と発言した。

※父や与吉じいさに関わる叙述に着目するようになったC児は、下線部⑥の問題点を提起し、教材の原典の一部を読み話し合うことにより、下線部⑦のように父と与吉じいさを比較した。この学習で、父に対するC児の見方は変わってきた。

第7時

「太一にとってクエとはどんな存在なのか」を学級で話し合う時には、友達の「高価」という発言に対し、「それは適切ではないんじゃないの。上品、高貴という意味?」と質問した。

※下線部⑧では、友達の言葉を言い換え、理解しようと努めた。

第10時

次は、「太一が誰の影響を一番受けているか」について自分の考えを述べたものである。

与吉じいさだと思います。なぜなら与吉じいさは海のめぐみは小さい魚のことだと思っていて決して大きい魚をとらないという考えだったからです。父だと海のめぐみは大きい魚で(中略)。教科書でいうと与吉じいさは、「千びきに一びきでいいんだ。」と言っていてとても魚を大切にしていることが分かるし「タイがイサキになったりブリになったりした。」と書いてあり、小さい魚をとっていたから、与吉じいさは小さい魚を海のめぐみだと思っている

と思いました。父は、「二メートルもある大物をしとめても、父は自まんすることもなく言うのだった。海のめぐみだからなあ。」そう書いていて、父はもっとすごいものをねらっていることが分かりました。だから、与吉じいさが一番えいきょうあると思います。他にぼくは、太一は考え方が変わったんだと思います。最初太一は、(中略)「不意に夢は実現するものだ。」からクエを倒すのが夢だと思ったから最初はクエを倒そうと思っていたと思います。太一にとって父はあこがれの存在、かっこいいと思っていて、クエを倒すのが父のふくしゅうになると思っていたんだと思います。でも最初クエの目は宝石のようで強そうでした。でも次は少しおとなしい真珠のひとみに変わり、最後はおだやかな目になりました。太一の心情が変わったんだと思います。このクエは海と同じようなものだ。これは海のいのちだ。だから決してうってはならないと、これは与吉じいさの考えです。でもこれは海のめぐみだ、うとうというのが父の考えで、最後は与吉じいさの考えが正しいと思いうたなかったと思います。だから、与吉じいさが一番関係があると思います。

※下線部⑨は、第7時の友達の発言「クエの描写を一つ一つ見ていくと、太一はクエを殺したくないと思って迷っているのではないか」と学級の話合いを基に、叙述を見直したことによるものと考えられる。C児のクエの捉え方は強いものから大切なものへと変化している。下線部⑩では、太一が、憧れを抱いていた父よりも海を大切にする与吉じいさを正しいと評価するようになったと読み取った。これらの読みの変化は、C児が自分と異なる友達の考えに出会い(観る)、自らその意見について考える(感じ取る)というプロセスを経ることによって起こったものである。

12時

次の文章はC児の解説文である。

ぼくは最初父のえいきょうでクエをうつんだと思いました。理由は、本物の漁師になりたかったと思うし、父のことを尊敬していて、その父を殺したクエかもしれない、そう思うと、ぼくだったらかたきをうちたい、そう思うからクエのことを最初は太一はうつと思っていました。他にも、最初は村一番がいちばん漁師の中ではだめで、本当の一人前のほう

がうではいいしと、その技術だけを考えていたから最初は本当の一人前のほうがいいと思ってました^⑩。(中略)太一は正しい道を行きました。もし、あの時、クエを殺していたら海はこわれていたでしょう。もし、あの時父の海のめぐみ、大きな魚でも取ってしまうという考えだったらきっと正しい道には進めなかったでしょう。クエをうたなかつたその一番の理由は、与吉じいさの海のめぐみ、小さい魚でも大切ないのちというところだと思います。ぼくはその考えとっても正しいと思いました^⑪。そこで、ぼくはようやくこの本にとってのいのちについて少しだけよみとることができました。この本の海のいのちはみんななんだな。小さい魚、大きい魚関係なく海のいのちなんだなとそう思いました。そこで、村一番のかちかんもかわりました。本当の一人前は海のことよりクエをとってしまいます。でも、村一番とは、海のことを一番に考え、決して大魚をうったりしないかっこいい存在なんだということが分かりました^⑫。(後略)

※C児は、第10時と同様に友達の意見を考えることにより、下線部^⑬と^⑭から分かるように「一人前」と「村一番」の捉えを変化させている。C児は漁の技術だけでなく漁に対する考え方も重要であることを感じ取り、下線部^⑮のように、漁に対する与吉じいさの考え方が正しいと評価するようになった。「海のいのち」の教材文で「技術だけでなく考え方も重要」と考えられたことにより、今後、その考え方が日常の様々な仕事にも通じることに気付き、自分のあり方も考えられるようになると期待される。

C児は、「海のいのち」の学習前の話し合いでは、相手の考えを安易に受け止めようとしたり、話し合い後に自分の考えをまとめられずB教諭に相談したりすることがあった。しかし、対話シートを用いて「観る」「感じ取る」のステップにおける考え方を学ぶことにより、自分の読みの課題に気付き、学級での話し合いにおいても自分で「観る」「感じ取る」のステップを経て自分の言葉で表現できるようになった。B教諭の話では、その後、自分で学習の仕方を工夫し、国語の読む学習を含めたすべての教科においてテストの成績が大きく伸びたそうである。U理論の活用には波及効果があるという検証はできていないが、「海のいのち」の学習においては、U理論活用による成果が得られた。

7、本研究の成果と課題

(1) ステップを活用した二人組の対話・学級の話し合い

・児童は、教材文の葛藤場面まで読んだ状態で続きの物語を想像することにより、対話の「観る」の段階で、自分と異なる意見、対立した意見に出合い、固定的な考え方もつ「ダウンローディング」の状態から脱出する機会をもつことができた。

・C児の学びの変容から明らかなように、二人組の対話の「感じ取る」のI段階では、相手の理由を聞くことにより相手の視点に立ち、「感じ取る」のII段階では、相手の読み方で自分も読み、納得することや、根拠となる教材の叙述が不足していること、根拠となる叙述を見付けていなかったこと、自分が思い込みで読んでいたことに気付くことができた。

また、自分が注目していなかった人物についても根拠を探しながら考えることができるようになった。

・C児の書いた文章から、学級の話し合いでも、友達の視点に立って意見を聞き、自分が着目していなかった叙述に着目することや、人物に対して別の見方をすることができるようになったことが窺えた。

・課題は、友達の視点に立って考えることができにくい児童への手立てである。19人中5人は読みの変容が見られなかった。そのうち2名は友達の意見を理解することが難しい児童、1名は話し合いに対する意欲が低く、自分の考えを形成することができにくい児童、1名は友達との関わりが少ない児童、1名は人の意見を受け入れようとしない児童である。このような児童の実態に即して、自分の考えのもち方の指導、友達の考えを受け入れる良さを実感できるように導く指導等が必要である。

(2) ステップを辿る中での書く活動

第10・11・12時の「プレゼンシング」に近づくための学習では、学級の児童は、話し合の後、自分の考えを変化させることや、自分の新たな読み・考えを書くことなどの深い学びが可能であった。太一の行動や心情について書かれている内容からは、「人間が欲をもち過ぎると自然を破壊してしまう」「執着心を捨てて行動することが未来の幸せにつながる」「一つのもの(クエ)を違う視点(海を守る)から肯定的に捉えること、他のこと(海のいのち)と関連付けて考えることの大切さ」「技術だけでなくものの考え方も重要」「人との関わり、人の教え

により自分の考えが形成される」「周りの状況・将来を考えて行動することが必要」と考えていることも窺えた。自分自身のこれまでの執着を手放し、新たな行動への思いが湧き上がる「プレゼンシング」には到達していないが、その兆しは感じられた。高学年になると、進んで自らを深く見つめ直すことや執着心を崩すことができにくくなると考えられるが、自分自身に意識を向けられる場があれば到達の可能性があると考える。今後、教師が意図的に発問をして誘導するのではなく、児童から思いが湧き上がるために必要な場の設定を工夫していきたい。

ワークシートの記述から他の 13 名も読みの深まりが見られたが、変容の仕方は様々である。変容の質をさらに分析し、児童自身も深い学びを自覚できるよう、評価方法の工夫・改善を図る必要がある。

本実践では、対話の「観る」「感じ取る」において教師が意図的に指導することにより、学級での話し合いにおいて児童が自発的にU理論のステップを活用することが可能となること、U理論が文学教材における深い学びを可能にすることが明らかになった。今後さらに多くの実践を行うことにより、U理論の活用の有効性を実証したい。

【引用文献】

- 青木照明 (2011) 『言霊が実現する瞑想読み 愛と平和を目指す心と魂の教育』文芸社
- 秋田喜代美ほか 106 名 (2020) 『新しい国語六』東京書籍株式会社, 113-124.
- 岡卓志 (2013) 「「対話」を取り入れた物語の授業—立松和平『海の命』—」『国語教育論叢』島根大学教育学部国文学会, 第 22 号, 15-30.
- 北尾倫彦 (2020) 『「深い学び」の科学』図書文化
- 下田好行 (2019) 「「主体的・対話的で深い学び」における深さの捉え方—人間の認識活動に焦点をあてて—」『東洋大学文学部紀要教育学科編』第 44 巻, 9-17.
- 立松和平 (2003) 『生命継ぎの海』佼成出版社
- 田村学 (2018) 『深い学び』東洋館出版社
- 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) 『最新 U理論の基本と実践がよくわかる本 共創によるイノベーションの技術を図解!』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, 30-42.

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, 8-33.

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, 42-51.

望月俊男 (2019) 「深い学びを捉える ICAP フレームワーク」大島純・千代西尾祐司編『学習科学ガイドブック』北大路書房, 147-151.

森下・横井他 (2019) 「学びを深めるための国語科の学習デザイン」『和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究』No.4, 1-8.

山本茂喜編著 (2017) 『思考ツールで国語の「深い学び」』東洋館出版社