

## 自律的な学習者を育てる学校教育の役割

シンポジスト：

犬飼 龍馬 立命館守山中学校・高等学校 国語科教諭

砂川 真璃 立命館宇治中学校・高等学校 社会科・地理歴史科・公民科教諭

コメンテーター：森 朋子 桐蔭横浜大学 学長

コーディネーター：神藤 貴昭 立命館大学大学院教職研究科教授

### はじめに

神藤 皆さん、こんにちは。これより第3部シンポジウム、『自律的な学習者を育てる学校教育の役割』を開始いたします。進行を務めさせていただきます、立命館大学教職研究科副研究科長の神藤貴昭です。よろしくお願いいたします。シンポジストの先生がたのご紹介をさせていただきます。お話ししていただくシンポジストお一人目は、立命館守山中学校・高等学校、国語科教諭の犬飼龍馬先生です。よろしくお願いいたします。犬飼先生は、立命館大学大学院教職研究科の第3期生、2021年の3月修了です。ご本も書かれておまして、ご著書に、『中学校・高等学校国語科「読解方略」習得ワーク&指導アイデア』というご本がございます。そして、2019年に、読売教育賞の優秀賞、受賞されています。よろしくお願いいたします。

続きまして、立命館宇治中学校・高等学校、社会科・地理歴史科・公民科教諭の砂川真璃先生です。よろしくお願いいたします。砂川先生は、同じく立命館大学大学院教職研究科の第5期生、2023年3月修了です。立命館宇治高校での教科、ウェルビーイングやSDGsの意識を涵養する社会科地理分野のカリキュラム開発に関する論文等をお書きです。よろしくお願いいたします。そして、コメンテーターは、引き続き、桐蔭横浜大学学長の森朋子先生をお願いいたします。どうぞよろしくお願いいたします。

では、まずは、犬飼先生、そして、砂川先生、

そして、その後、コメントということで、森先生にお話をいただこうかと思っております。よろしくお願いいたします。

### 自律的な学習者を育てる「探究的会話」の促進

犬飼 皆さん、こんにちは。犬飼です。『自律的な学習者を育てる探究的会話の促進』という題名で、発表させていただきます。よろしくお願いいたします。探究的会話とは何か。イギリスの教育心理学者のニール・メーサーの枠組みに沿って考えてみましょう。メーサーによりますと、教室での生徒たちの授業に関する会話ってというのは、三つに分類できるっていうんですね。



Neil Mercer (2008)

教室での会話を捉える枠組み

- 1 論争的会話 (Disputational talk)  
(個人的な意思決定。相互の意見の裏換、建設的な批評なし)
- 2 累積的会話 (Cumulative talk)  
(他者の意見に肯定的。共通の知識を蓄積)
- 3 探究的会話 (Exploratory talk)  
(他者のアイデアを認めながら建設的に話す)

山元 (2014より)

一つ目が論争的会話です。これは個人的な意思決定が幅を利かせるということなんです。授業で言うと、生徒がそれぞれ自分の意見を発表、順番にしていくような場合です。次、もうちょっと生産的なのは、累積的会話。これは他者の意見に肯定的に会話を積み重ねていくやり方ですね。例えば、誰々さんの意見に補足ですとか、誰々さんの意見に賛成ですとか。もっと生産的なのは、探究的会

話だというふうに言われています。これは、他人のアイデアを建設的に批判しながら、お互いに新たなアイデアをお互いで作り出していくというものです。これがかなり難しいのではないかとこのように私は考えています。

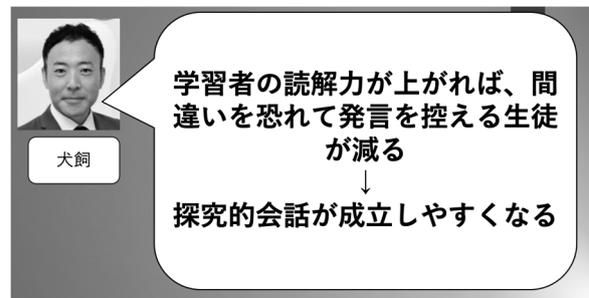
生徒の中には、そういったことが得意で、自分の意見も言いつつ、さらに他人の意見も批判しながら、もっと新しい意見をつくっていきこうという子もいると思うんですけれども、そうではなくて、他人の意見を批判するなんか、とんでもないと。そもそも自分の意見さえ言えないわっていう子中にはいると思うんですよね。こういった学習者っていうのは、自律的とは言えないですね。オートノミーとしても、インディペンデンスとしても、なかなか難しいのではないかなっていうふうに思います。

でも、探究的な会話、つまり、他人の意見を批判しながらしゃべるということは、間瀬の研究によりますと、実は、小学校高学年では、ほとんど見いだせなくなる。確かにそうですよね。4年生ぐらいまでは、「誰々さんの意見は違うと思います」とか言って、言ってくれるけど、高学年になってくると、なかなかそうはならないですね。中学校になると、もっとですよね。累積的会話が拡充していきます。「誰々さんの意見に賛成です」とか、「誰々さんの意見に付け加えて」というような発言の方がふえてくるんですね。間瀬によると、これはみんな人間関係の悪化を恐れて、人の意見を批判することを避けるんだということです。確かにそれはあるかなっていうふうに思うんですけれども、他にも原因はあるのではないかとこのように私は考えます。

太田が2022年にウェブ調査をしたところによりますと、高校生が発言をしない要因っていうのは、間違ったら恥ずかしいが1位、81件ですね。4位の自信がない、31件も、ほぼ間違ったら恥ずかしいと同じようなことかなと思うんです。ということは、要するに、探究的な会話、他人の意見を批判してね、自分の意見をどんどん言っていくっていうのが難しい原因というのは、人間関係の悪化の恐れもあるだろうけれども、間違いを恐れて、反論や批判を控えるところにもあるのでは

ないかというふうには私は考えるんですね。一方がたとえ積極的に、意見を言ったり、どんどん批判的な意見を出していったりしたって、一方がそれを受け取っているだけでは、探究的な会話は成立しないですね。恐らく、よくしゃべる子の意見をノートに書き留めて終わりではないでしょうか。

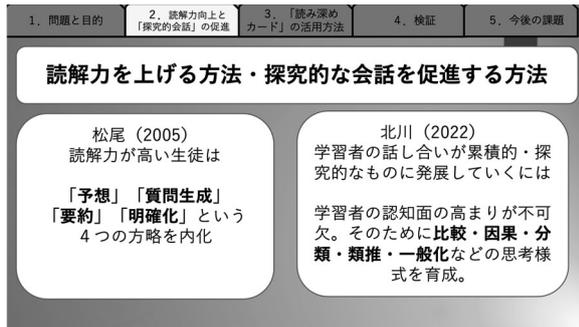
こういった学習者は、どのような学習者なのかと言いますと、荻谷の2012年の調査によりますと、単純に国語学力なんですね。国語学力が高い層は、授業で話し合ったりすることに意欲が高い。高いとは言えないですね。41.6パーセントです。でも、成績が下がると、24.1パーセントしか、授業の中で話し合ったりしたくないんですね。つまり、8割は話し合ったりしたくないんです。



ということは、結局、学習者の読解力が上がれば、間違いを恐れて、発言を控える生徒が減るのではないかと。オートノミーのためには、さまざまな訓練が必要だというお話、さっき森先生にさせていただきましたけど、そういうことなのかなっていうふうに思いますね。ということで、こういうのが減れば、探究的な会話、成立しやすくなるのではないかと私は考える次第です。

ということで、私の研究の目的は何かっていうと、学習者の読解力を結局、向上させて、探究的な会話を促進することです。

では読解力を上げたり、探究的な会話を促進する方法にはどんな方法があるのか。読解力が高い生徒っていうのは、資料には松尾（2005）って書いてありますが、これはネール・メーサーの研究を引用したものでございます。読解力が高い生徒は何をしてるかっていうと、文章の先を予想したり、自分が理解するために質問を考えたり、問いを考えたりですね。文章を要約したり、曖昧な概念を明確化したり、という四つの方略を内化しているということでございます。



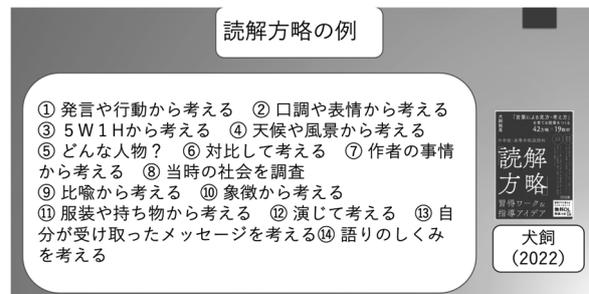
一方、北川によりますと、学習者の話し合いが累積的・探究的なものに発展していくには、つまり、より生産性があるものに発展していくには、学習者の認知面の高まりが不可欠。要するに、読解力が上がらんとあかんということなんです。そのために、何かと何かを比較したり、因果関係を確認めたり、分類したり、類推したり、一般化するなどの思考様式を育成せんとあかんというふうに言っています。

これらの質問を考えたり、何かを比較したりっていうのは、学習課題そのものとは言えないというふうに私は考えます。例えば、『走れメロス』を使って考えてみます。『走れメロス』で、「物語冒頭部分のメロスは、どのような人物か話し合おう」というふうに教員が言ったら、それは学習課題だと思えますよね。一方、メロスはどんな人物なのかを考えるために、メロスはどのような行動をしていたらと質問生成をしたり、メロスのことをもっと知るために、メロスと人を殺しちゃったディオニス王を比較したりするのは、学習課題を解決するための手がかりではなからうかというふうに私は思います。

犬塚という研究者がこんなこと言っています。読解時に読み手が行う手続きおよび思考で、理解プロセスに影響を与える任意の認知プロセス、これを読解方略と呼ぼうというふうに言ってるんですね。例えば、比較をするという認知のプロセスであったり、質問を考えるという認知のプロセスであったり。こういったものは、理解プロセスに影響を与える任意の認知プロセスであることから、読解方略と呼んでもよからうというふうに思います。

先ほど本を出しましたという話を神藤先生からご紹介いただきました。これは昔からある読解方

略を 42 ぐらいにまとめた本なんです。そのうち、いくつか紹介するんですけど。例えば、発言や行動から考える、登場人物の心情を考えると、こんな発言しとるな、こんな行動しとるなと考えるのは、読解力が高い生徒は当たり前に行っていることですが、他の生徒は登場人物の発言や行動を意外に見逃したりするわけですね。あとは、口調や表情から考える。こんな表情だね、こんな口調だねっていうところから心情を考えると、読解方略を明示してトレーニングをしていこうっていうことですね。5W1Hはどうでしょう。これは、いつ、どこで、誰が、なぜ、何を、どのように、でございますね。こんな観点で効率よく情報を取り出ししていこうというようなことでございます。



この読解方略、どんなふうにするのか、もうちょっと実感を持っていただくために、俵万智の短歌を使って、皆さんに体験をしていただこうと思います。俵万智さんの『サラダ記念日』、300万部ぐらい売れた短歌集なんですけど、皆さんの世代では、ご存じないかもしれませんね。『この味がいいね』と君が言ったから七月六日はサラダ記念日。大変有名な短歌なんです。この短歌で、語り手の思いを詳しく説明しようという学習課題が出たとしましょう。皆さん、考えてください。語り手の思い。

これ、例えば、5W1H から考えたらどうなるかっていうことです。今、皆さん、ぼんやりと、何となく恋の歌なのかなというふうに考えられたと思えます。5W1Hの中で、例えば、When、いつというものに注目してみると、7月6日という日付が浮かびますよね。ここに注目することになります。これがね、7月7日なら話は分かりません。七夕ですから、恋人たちが何となく祝福される日なんかと思うんだけど、7月6日は何

でもない日なんですよね。でも、何でもない日であることに多分、大事なポイントがあるんかと思えますね。世間の記念日なんて関係ないと、「この味がいいね」と君が言ってくれたこの日を、世間とは関係なく、私たちのサラダ記念日にしようということです。世間なんて関係ない。私たちの世界だという、非常に情熱的な恋愛の要素が浮かんでくるのではないのでしょうか。というふうに、この読解方略を使うと、読みが深くなることもありますね。

この読解方略指導の有効性というのは既に示されています。犬塚ももちろん言っておりますし、岩井という研究者は、これ、日本人なんですけど、アメリカで研究しています。ナショナルリーディングパネルというアメリカ読解委員会でも、読解方略の明示的指導は効果があるというふうに言っているわけですね。私としては、ではより有効な読解方略指導の方法はどのような指導かということを考えます。

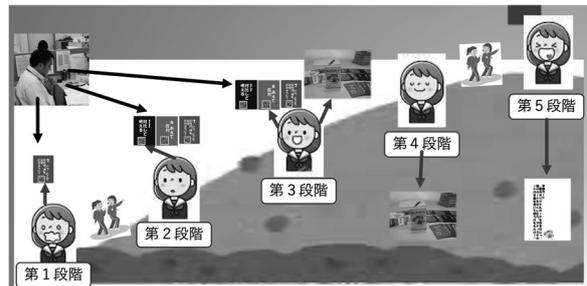


そこで私は読解方略をトランプ型のカードにしました。読解方略をカード化することにより、学習者が読解方略をより選択・統合して、活用しやすくなり、学習者の読解がより促進された。要するに、カードにしてしまえば、自分たちで生徒は読解方略を選択したり、組み合わせたりして、よりよく使うよという話ですね。それをこんなふうに「読み深めカード」と名付けて、カード化しております。カードは42枚あります。

これは、生徒は選ぶものなので、生徒が全部1人1セット持つのが理想ですね。使い方としては、まず授業準備で、先生が使います。例えば、5W1Hで、『走れメロス』の冒頭部分やってみようかな。それで議論したいから、生徒に予習してきてもら

おう。明日、5W1Hで予習してきてと言うと、生徒は、5W1H、『走れメロス』、あれっていつの時代の話なんやっただけ。メロスってそもそも、なんでこの町に来たんやっただけ、ということをおね、どんどん書き出していくわけです。議論は予習しているのだから、授業で「5W1Hで何か考えてきた人」と聞くと、みんな、はいと手を挙げて、議論ができるということですね。

でも、これは先生がカードを決めてるので、カードの本来の使い方ではありませんよね。順を追って、まずはこちらが言ったとおりのカードを選ぶ。第2段階では、こちらの提案から生徒を選ぶ。第3段階では、こちらの提案から選んでもいいし、他のカードから選んでもいい。第4段階は、全部のカードから、提案なしに、自分でカードを選ぶ。第5段階では、白紙のカードに自分で読解方略を作ると。こんなふうに、段階的に、選択・統合というのを進めて、自律を進めていきたいなというふうに考えているわけです。



といっても、この読解方略を自律的に選んでいくというのは、その方略を習得していることが条件ですから、なかなかね、一発で習得できない方略もありますので、このカードには、実は、QRコードがこうやって付いてて、スマホのカメラを向けると、それを説明する動画がいつでもどこでも見れるということですね。こんなふうにして、自律を進めていくという仕組みになっています。

では検証です。このカードを使って、探究的な会話というものが促進されたのかどうなのかっていうことをやってみたいです。研究の目的はこうでした。学習者の読解力の向上による探究的会話の促進でしたね。メーサーの枠組みを復習してきましょう。探究的会話っていうのは、他者のアイデアを批判しながら建設的に話すということですね。批判することが一番生産的ということなんで

す。

検証は、実験群と対照群を用意しました。三好達治の詩、『大阿蘇』を教材としたグループでの会話を比較します。『大阿蘇』の詩を皆さんにお配りしてたかと思うんですけど、お手元にございますでしょうか。検証の対象は、昨年度のA中学校の2年生でございます。対照群は、指導者が教室前黒板に提示した読解方略を学習者が活用した群です。この読解方略を使いなさいというふうに指定されるんですね。一方、実験群っていうのは、学習者が所持した読み深めカードから、読解方略を自分たちで選択して、活用するという事です。

まずは、量的検証1、テストスコアですね。この授業実践の前と後で、20点満点の詩のテストをしています。この詩のテストは、まず予備実験として、今年の中2に、31人に受けてもらってるんですね。そうすると、20点満点中、プレテスト、つまり、実践前に受けたテストは、11.7点、平均です。あとが11.3点で、これ、分散分析という統計の確認をしてるんですけども、差がないんです。つまり、難易度に差はないだろうなというふうなことは思われるわけです。

対照群、読み深めカードではなくて、これを使いなさいと指定された人たちっていうのは、授業実践前は、9.4点でした。それが9.8点となっています。ここにも有意の差はありません。一方、実験群は、こっちのほうが最初のテストは点数、低いですね。8.8点が平均です。これが14.2点ですので、かなり上がってますね。統計的にも有意な差であるということです。ということは、読解力がこのカードによって向上できたのかなと言えます。

量的検証1 テストスコア					
各群スコア平均推移					
(予備実験群はプレテストとポストテストの間に授業実践はない)					
群の別	n	プレテスト		ポストテスト	
		M	SD	M	SD
予備実験群 (2024年度)	31	11.7	4.9	11.3	4.5
対照群 (2023年度)	28	9.4	4.5	9.8	4.2
実験群 (同上)	33	8.8	4.2	14.2	4.8

次ですね。探究的会話の出現数、つまり、グル

ープでの会話の中で、誰々の意見を批判して、建設的に新しい意見をみんなで作ろうとしたのかどうかということなんですが。対照群は、平均0.071回です。28人いますけれども、つまり、1人につき0.1回も、この探究的会話が出ていないんですね。一方、実験群は33人おまして、1.2ですから、これは1人につき1プラスちょいぐらいの探究的会話が出てきているということです。これも分散分析、かけてます。

もうちょっとなじみ深い数字で言いますと、この対照群というのは、探究的会話できたのは28人中2名でした。7パーセントね。一方、探究的会話できた実験群は、33人中16人。これ、全部、会話、聞きました。録音全部してたので、全部聞いたんですけど、48パーセントなんです。グループでの会話ですので、グループは結局、7グループ中1グループだけが対照群は探究的会話できています。実験群は10グループ中7グループ、70パーセントが探究的会話が出てきているという

### 量的検証2 探究的会話の出現数

各群探究的会話の出現数			
群の別	n	M	SD
対照群	28	0.071	0.257
実験群	33	1.2	1.965

ことです。だから、量的に見ると探究的会話は促進できたのかなというふうに思ってるんですけども。質的にはどうかということですね。学習者のグループ学習の会話っていうのを今から皆さんで見てもらいたんですけども。これ、『大阿蘇』のテーマを考えると学習課題でございます。そこで、『大阿蘇』、皆さん、お手元にございますでしょうか。読んでみましょうか。

『大阿蘇』、三好達治。

雨の中に 馬がたつてゐる

一頭二頭仔馬をまじへた馬の群れが 雨の中にとつて

みる

雨は蕭蕭（しょうしょう）と降つてゐる

馬は草を食べてゐる

尻尾も背中も鬣（たてがみ）も ぐつしよりと濡れそぼつて

彼らは草を食べてゐる

草を食べてゐる

あるものはまた草もたべずに きよんとしてうなじを垂れてたつてゐる

雨は降つてゐる 蕭蕭と降つてゐる

山は煙をあげてゐる

中岳の頂きから うすら黄ろい 重つ苦しい噴煙が濛濛とあがつてゐる

空いちめんの雨雲と

やがてそれはけぢめもなしにつづいてゐる

馬は草をたべてゐる

艸千里浜（くさせんりはま）のとある丘の

雨に洗はれた青草を 彼らはいつしんにたべてゐる

たべてゐる

彼らはそこにみんな静かにたつてゐる

ぐつしよりと雨に濡れて いつまでもひとつところに

彼らは静かに集つてゐる

もしも百年が この一瞬間の間にたつたとしても 何の不思議もないだらう

雨が降つてゐる 雨が降つてゐる

雨は蕭蕭と降つてゐる

この詩に対して、研究者は、「永遠の時間の静止」であるとか、「悠久の時の流れ」であるとか、「無窮のような大きい自然の姿」、こういったものが描かれてるんじゃないかというふうに解説をしてくれています。

学習活動です。わずか2時間の授業なんですけれども、学習者はまず1時目で、個々に朗読をしまして、『大阿蘇』のテーマを考えて、作文を書く。宿題は、基本的に自分の読解を想像して、各自ノートに書いてくるんですが、対照群は指導者が決めた読解方略を活用します。実験群は、自分が所持する読み深めカードを自分で選んで、組み合わせ、読解を創造して、各自ノートに書いてくると。その予習を基に、2時目で、グループでの話し合いをして、『大阿蘇』のテーマを考えるという

ことです。

自分たちの話し合いをメタ認知する必要もあろうかなというふうに思いましたので、話し合いの評価基準も一応、付けておきました。自分たちで評価しなさいよっていうことですね。例えば、発言しない人がいる。これ、駄目です。1点です。特定の人の発言で、ほとんどの時間を使っている。これ、2点です。それぞれが自分の意見を言うだけで、互いの発言が関連付けられていない。これは論争的会話の基準ですが、3点ですね。次、お互いの発言が関連付けられているが、あえて意見を対立させることはできていない。これ、累積的会話。4点です。5点は何かと言いますと、意見を対立させることで、新たな考えをつくり出し、読解を深めている。つまり、探究的会話の基準に合致しているわけですね。

まず、対照群で提示するあるグループのプレテストの平均は20点満点で、何と4.25ですね。めちゃ低いです。下位のグループです。まずタクミがこんなこと言います。話し合いの始まりから。

俺からいきます。馬たちが雨降ってるのにも気にせず草を食べている。気にせずってことは感情がないっていうか、気にしていない。最後のほうに、もしも100年がこの一瞬間の間にたつたとしても、なんの不思議もないだろうっていうところは、それほど落ち着きがあり、感情が感じられない静かな世界なんだって思いました。

確かに、静かな世界っていうのはそれはそう。雨はしょうしょうと降っているんだけど、しょうしょうっていうのは寂しい雨っていう感じやから、静か。

ここで、1人目が言った静かな世界というのをユキは受けて、肯定的に捉えてるわけですね。つまりは、累積的会話ということですよ。

でも、そこで、「馬たちは何か、変な言葉で言ったら、異様な光景。違和感がある。雨にぬれてるのに、馬は全く気にしない。一心に草を食べている。でも、ぬれているのに静かかっていうのは異様

だよね」っていうふうに付け加えてるわけです。累積的会話ですよ。タクミが言います。「カイは違和感、感じた？」カイが、「また別のとこなんだけど、山が煙を上げているのに、動きがないっていうか、なんか静かな感じがするっていう。これは、噴煙を上げてるのに、静かっていうことで、静かっていうことも積み重ねているし、違和感がある」ということも積み重ねてるわけですね。

タクミ、「噴煙について違和感がある？」「うん。煙はもうもうと上がっていて、確かに激しそうなんだけど、でも、静かっていうか、要するに、出てくる世界が丸ごと静か」。この静かと違和感というものを積み重ねていきますね。シホが、それに「うら悲しい」。今度は、悲しいという感情を付け加えてきます。静かでうら悲しい。累積的です。ね。「わざわざしょうしょうって言うてるし、めっちゃ出てきたやん、しょうしょうって。だから、悲しいイメージを際立たせたい」というふうに言っています。このグループ、かなり累積的な会話ができていると言えるのではないのでしょうか。

これは対照群です。では実験群はどうなるか。実験群もプレテスト、下位ですね。アベレージで、7.7点でございます。まず、ユウが言います。これは14分間の非常に長い会話だったんですが、9分程度から5分程度程度のものを引っ張ってきています。

テーマは、『大阿蘇』と人類を対比したときに感じられる自然と人類との格の違いです。人類にとっての100年は、自然にとっての一瞬なわけです。この詩は昭和12年に作られたんだけど、この時代は日中戦争で、自然から見ると、なんで人類は戦争なんかするんだろうなっていう人類のちっぽけさが見える。

という意見に対して、マサが質問。

人は進化しているけれども、阿蘇は変わらない。なのに、人間のほうがちっぽけなんですか。批判的にものを言うわけですね。確かに、人類は進化しているけども、その進化も結局は自然の一部なんですよ。この詩みたいに、

人類と自然を対比させるのは人間の勝手な区別。そんな勝手な区別をすること自体が人間のちっぽけさを表している。

批判を受けて、再批判、反論するわけですけども、その中で新しい考えが生まれてるわけですね。

サラ。でも、この詩自体そもそも人間の視点なのかな。もっと第三者的な視点なんじゃ。

そもそも人間の視点っていうものに対して、疑義を加えていくわけです。マサが、

でも、これは叙景詩なんだし、例えば、富士山の詩なら、人間から見た富士山みたいに、阿蘇山なら、人間から見た阿蘇山なんじゃ。なんでしょう。

でも、語り手の意見が入ってるわけじゃないから、人間の意見がない。淡々としている。

でも、詩として文章があるわけだから、語り手がいると思わないと成り立たない。

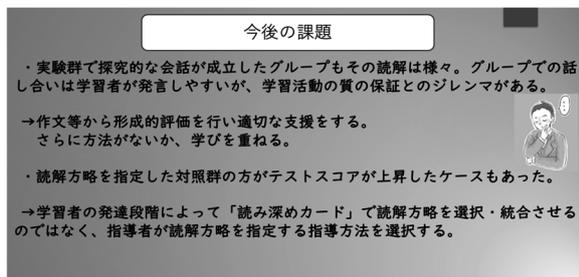
というふうに批判をし合ってるわけです。

でも、あったことを淡々と書いてるだけ。「あったことって誰にあったこと？ 人間じゃないの」っていうふうにな、批判を繰り返しているわけです。でも、サラが言うように、人間のことは書いていない。「作った人と視点は違うくない」「確かに。だったら、誰かに特定できない第三者的な人間とか」というように批判の中で、次の新しい意見が出てきてますよね。ジンが「人間でいいのかな。大きな視点から自然と人間を見ているのに」「だったら、人間を超えたもの的な」と、さらに新たな考えが出てきているわけですね。

ということで、質的に見ても、カードを使ったほうが、探究的な会話が促進できたのではないかなというふうに思ってる次第でございます。今後の課題としては、グループ学習なので、探究的な会話できたとしても、恣意的な読みっていっぱいあるんですよ。全部が全部、教員がそこに関与

できないので、どうすればいいかっていうことです。形成的評価を行って、てこ入れしていくとか考えられます。

それと、読解方略をがっちり指定した群のほうが、テストスコアが上がったケースもあるんです。先ほど見てもらったテストスコア 4.25 から 14 点まで上がって。実は、対照群のほうが、先ほどお示したグループで言うと、点数が最後、高くなってるんですね。そういうケースもまれもあるので、やっぱり読解方略を自由に選ばせたほうがいいのかどうかは発達段階によるんだろうなというふうに思ってる次第です。ありがとうございました。



神藤 犬飼先生、ありがとうございました。まさしくオートノミーの部分ですね。具体的に、段階、あるいは、共同的な深まりも含めて、お話しいただいたと思います。ありがとうございました。続きまして、砂川先生、お願いいたします。

### 「問い」を中心にした科目 Well-being の実践

砂川 失礼します。立命館宇治の砂川真璃です。これから、私は、問いを中心にした科目の「ウェルビーイング」の実践という報告をさせていただきます。まず自己紹介をさせてください。私は、立命館宇治中学校・高等学校の社会科の教員をしています。勤務のし始めは、中学が中心だったんですが、2年前から、高校中心に担任を持たせていただいたり、授業を担当させていただいたりしています。そして、4年前に、勤務をしながら、立命館大学の教職大学院に通うことになりました。研究の中で、先生がたにいろんな理論を教えてくださいながら、新しい科目を創造するというところを行っていきました。今回は、この研究員のとき

に、創造させていただいたウェルビーイングについて、発表させていただくということになります。

学校の紹介も少しだけ話させていただきます。勤務校は、中学生・高校生合わせて、1700名程度が一つの校舎に通っています。高校には三つのコースがあります。基本的には、このIGコースと言われるものが8クラスと割合の大きなコースとなっています。この高校生のうち、大体8割以上は立命館大学に内部進学するという形になっていますので、受験のための授業というのには行っておりません。そのため、本校独自の特色ある科目や探究の時間に力を入れています。この探究の時間も、高校3年生になると、自分の興味関心に基づいて、論文を書いたり、グループごとにアクションを起こしたりしています。

私もこの授業を担当させていただいてるんですが、今日もちょうど、宇治で規格外野菜について、いろんな人に知っていただくために、ワークショップを行っています。少し丈の短い規格外野菜の九条ネギを譲っていただいたので、それを片手に今もワークショップを行っていると思います。規格外野菜に関する人生ゲームをすると、漏れなくこの九条ネギがもらえるという仕組みになっています。また、各教科からも特色のある教科を設定しています。その中に、私が創造した科目である「ウェルビーイング」を設定させていただいています。

まず、この「ウェルビーイング」という科目を考えると、勤務校の生徒の実態から考えたなと思いました。勤務校では、熱心に授業を受けて、勉強もする生徒が多いんですが、探究の時間になったら、自分自身の問いに基づいてやっているのか、問題意識を自分自身で立てているのかどうか疑問を感じていました。学校を卒業してから、自分自身で学んだことを使えるようになっていくのかに少し課題を感じました。

そのため、科目の目的としては、生涯にわたって自分自身で学び続けることができる学習者を育成したいと考えました。今回の研究大会のテーマである「自律的な学習者」という言葉では、今まで認識していなかったのですが、私の考えたこの「ウェルビーイング」という科目は、自律的な学

習者を育てるという目的の部分でつながってくるなどと思っています。そして、この自律的な学習者を育てるために目標を立てました。まず一つ目は、自分で課題を見つけること。そして、自分自身で問いを立てて、それに基づいて探究することができること。また、学習した文脈とは異なる文脈で、知識・スキルを活用することができるということです。

**2 Well-beingについて**

<目的>

- 生涯にわたって自分自身で学び続けることができる学習者の育成  
≡自律的な学習者

<目標>

- 自分で課題を見つけ、問いをたて探究することができる
- 学習した文脈とは異なる文脈で知識・スキルを活用することができる

科目の名前にしているこのウェルビーイングというものについても少し説明させていただきます。ウェルビーイングという言葉は、特に OECD のラーニングコンパスの目指す先として示されています。このウェルビーイングという言葉なんですけど、ハピネスと混同されやすいものにはなっていますが、ハピネスと言われるものは、基本的に主観的で、短期的なものが多いとされています。一方で、このウェルビーイングと言われるものは、自分だけではなく、自分の周りを含めた環境が持続的に幸福な状態であることとしています。

ラーニングコンパスでは、生徒たちは、エージェンシーを發揮しながら、このウェルビーイングな世界を目指していくと考えられているものの、よく考えると、このウェルビーイングな世界であったり、ウェルビーイングな個人がどういうものなのかが、私自身も分からないし、生徒たちにとっても想像できていないものではないのかなと感じました。なので、生徒たちが学習するエージェンシーを發揮するために、目指すべきところ、自分の理想とする世界であったり、どんな世界だったら、自分がウェルビーイングに過ごせるのだろうかということを考える必要があると思っています。そこで、このウェルビーイングと授業では、ウェルビーイングな世界とはどのような状態かを常に考え続ける科目としています。

**科目名の背景： OECDラーニングコンパス**

- 子どもたちは自分の人生や周りの世界を良くする意思と力を持っている
- 進むべき方向性としての “Well-being”

ウェルビーイングな世界とはどのような状態か



カリキュラム構成のために、大学院の中でも勉強しながら、文献も読みながら、参考にしたものがこちらです。特に、真ん中のこの TOK は、国際バカロレアの中心的な科目の一つです。この TOK は、学習者が教科と実社会を結び付けるとても重要な役割を果たす科目とされています。この TOK の特徴としては、特にコアテーマと言われる中心となる問いが設定されていることが挙げられます。これを軸にカリキュラムが編成されているということになります。生徒たちは、基本的には 1 年間、このコアテーマというものを頭に置きながら、学習をしていくというものになっていましたので、これをウェルビーイングのカリキュラムにも取り入れることにしました。

**生徒の理解を促す「問い」**

- 事実に関する問い — 知識の基礎を固める
- 概念的な問い
- 議論を喚起する問い — 転移可能なものとなる

「事実レベルと概念レベルにおける思考の相乗作用が必要」

(H・リン・エリクソン『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房)

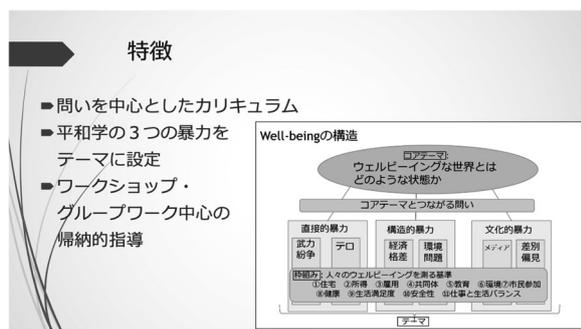
また、概念型のカリキュラムにしています。事実に関しての知識の習得を目的とするのではなく、学習した文脈とは異なる文脈で使えるように、概念的な理解を促すことにしました。この概念的な理解というものが、ただ単純に教え込むのではなくて、帰納法的な指導を教員が行うことによって、生徒たち自身が到達することができるようにするのが大切だとされています。

この概念的な理解というものを促すために何が必要なのだろうか、と考えたときに、重要になってくるのが問いというものだと私は考えています。リン・エリクソンの概念型カリキュラムの理論に

よると、問いは3種類あるとされています。まず一つ目は、事実に関する問いです。例えば、社会であれば、第1次世界大戦はいつ起こったんだろう、やどこの国が参加したんだろうという問いになります。これは知識の基礎を固めるためのものになるので、個別の出来事に依存した問いになっていると考えられます。これが授業で多く使われている問いだとも言われています。

しかし、問いにはあと二つあります。概念的な問いと議論を喚起する問いがあるとされています。これらは、個別の出来事に依存せず、いろいろな文脈で転移が可能なものとなっているとされています。ただ、この三つの種類があるんですが、どれが一番大事というわけでもなくて、事実に関するものと概念に関するもの、この両方の思考を統合することが、生徒が自分自身の文脈で理解するために必要なものとされています。

こちらが、私が考えた「ウェルビーイング」のカリキュラムの設定です。先ほどお示したカリキュラムや参考にした理論に基づいて作ったものがあります。まず、コアテーマが中心になっていて、それを考えるために、さまざまな社会的問題を授業で扱う。その中でも、問いをいくつか、こちらが提示したり、生徒に作ってもらったりしながら、最終的に、このコアテーマにたどり着くようにしています。



実践の報告に移りたいと思います。まず、「対立」を考えるとという単元で行いました。単元の計画は、こちらになっています。何か特別に新しいものを行ったわけではないんですが、私は社会科で歴史を教えています、そのときには、問題を生徒に調べてもらって、その後すぐに解決策を考えようという流れにしてしまっていました。しかし、あえてここでは、生徒たちに事実に関する問いを投

げかけて、生徒自身に調べてもらう。その後、改善策を考える前に、この概念的な問いを挟むことによって、転移可能な知識となるのではないかと考えました。この問いに対して、生徒がどんな反応を示したかというのを今から共有させていただきます。

まず、現在の社会情勢などの導入の話をこちらからした後で、「一つの国の中では、宗教・文化の違いがどのような影響を与えているのか」という問いを投げかけています。その後、生徒たちは、各国の資料を見ながら、調べたいと思う1カ国を選ぶ。そして、グループで調べ、その内容をパワーポイントにまとめるということを行っています。その調べたグループとは異なるグループの生徒同士で発表し合うということにしています。

3 「問い」にもとづいた授業実践 授業実践1：問いの探究			
単元：「対立」を考える			
単元計画：			
時間	内容	生徒の活動	
1・2	導入 ①「〇〇（国名）のなかでは宗教・文化の違いがどのような影響を与えているのか。」【事実】	・配布資料やインターネットを活用し、グループごとに調べ、パワーポイントにまとめる	
3・4	小グループのなかで発表 発表後、問いについて議論	・異なるグループのなかでスライドを見せながら発表する	
5	②「宗教や文化の違いだけが対立を生むのだろうか」【概念】 ③「ウェルビーイングな世界とはどのような状態か」【概念・議論】	・問いについて、レポートにまとめる ・クラスで共有する	

少し問いの話からはずれてしまうのですが、このジグソー法のグループワークは、科目の中で大切にしている方法のひとつです。2クラスの生徒80人にどんなアウトプットの方法が好きですかというアンケートを採りました。そうすると、半分まではいかないんですけど、40パーセント近くの生徒たちが、この小グループの中での発表がやりやすいということを言っています。その理由を聞くと、人数が少ないから、安心するということももちろんそうなんですが、グループの中で自分が一番詳しい状態になっている。だから、自信を持って、発表することができる言っています。

こちらから見ても、クラス全体に対して発表をするとすると、分担をしてしまって、自分の担当の発表箇所しか理解していない生徒がいるなど感じる一方で、小グループにして、自分一人で責任を持って話さないといけなくなると、元のグループの中で、「ここってどういうこと」など聞きながら、教え合いながら、発表の準備をしてい

くという形になっていました。

発表をした後に、Google フォームを使って、フィードバックを行ったり、あと、発表の評価を行う前に、評価項目を生徒自身に考えてもらったりもしています。この発表が終わった後に、この概念的な問いを生徒に投げました。「宗教や文化の違いだけが対立を生むのだろうか」、「対立の原因はどこにあるのだろうか」、という問いです。生徒の回答としては、こちらになってます。いろんな宗教的権威・リーダーシップ・差別的意識、経済利益など、様々な考えを挙げてくれています。こちらは、その出来事やその国に特徴的なものではなくて、基本的には、他の出来事でも、転移可能なものとなっているため、これから先、生徒たちが社会問題にぶつかったときにも使える概念となっているのではないかと考えています。

次に、コアテーマ「ウェルビーイングな世界とはどのような状態か」についても、レポートを書いてもらいました。これも一例でしかないんですけどお示しします。大半の生徒は、自分で社会の問題を見つけて、自分の思い描くウェルビーイングな世界に対して、何が必要かということを考えています。社会問題の解決策だけを聞いたときには、ニュースなどでよく言われている方法を挙げる生徒が多いんですが、このような概念的な問いを設定したほうが、生徒の個性をより引き出すことができていると感じています。

②コアテーマとつながる問い：【概念的】  
宗教や文化の違いだけが対立を生むのだろうか。  
対立の原因はどこにあるのだろうか。

<生徒の回答>

- 特定の宗教がある地域や民族に強く結びついている場合、宗教的権威やリーダーシップをめぐる争いが起きてしまう
- 生まれたときから周りにいる大人の影響によって、子どもの時から他の宗教に対して偏見や差別的意識を持っていたりする
- 法律や政策で国のなかで一つの宗教だけが優遇されて対立が生じる
- 表面上は宗教が原因だと言っているが、実は経済利益の闘争が主な原因だったりする
- 特定の国の出来事でなく、他の場所でも起こっていることにもあてはまる考え方もつ

そして、単元ごとに「ウェルビーイングな世界とはどのような状態か」というのをずっと積み重ねて、書いてもらっています。学期の終わりには、全てを振り返り、再度同じ問いに答える機会をつくっています。今年度の1学期終わりに書いてもらったものなんですけど、この生徒については、4月の一番初めに思っていた答えと、1学期が終

わった後では、最終的には、同じ答えにはなったようです。ただ、その間で、自分の考えがいろいろと変化して、多角的に物事が見ることができるようになったということも言っています。このように、同じ問いを繰り返し聞くことによって、学習内容を振り返ることももちろんですし、自分の考えの変化や、できるようになったことを認識することができるということが分かりました。

③コアテーマ：（単元終わり）【概念・議論】  
ウェルビーイングな世界とはどのような状態か

<生徒の回答>

対立は文化や価値観が違うから起こる以外に、表面上はそれが原因であっても本質的には領土や資源の争い、歴史的背景の課題が影響していることも考えられると思った。対立を起こさず、異なる宗教が混在した社会のなかで生きるために、政府は中立な立場であるべきだと考えた。Well-beingな世界とは、全員が自分の信仰する宗教を不自由なく主張できる世界だと考えた。

- 社会の課題をみつけ、自分の思い描くウェルビーイングな世界に必要な改善策を考える

そして、もう一つ、授業の実践を報告させていただきます。先ほどお話しさせていただいたのは、教師が問いを提示するというものですが、次に、生徒が問いを立てるということをやっています。ここでは、『たった一つを変えるだけ』という本を参考に、問いを立ててもらっています。この内容としては、今さっきお示した「ウェルビーイングな世界とはどのような状態か」の回答を見ながら、その世界になるためには、何が課題で何を解決すべきなのかを訴えかける問いを立てることにしました。そして、それを見ている人に分かりやすいように、ポスターにまとめるという取り組みをしました。

授業実践2：  
生徒が問いをたてる

これを見ていると、戦争に関する単元をやった後だったので、戦争に関することを書いている生徒も多いですが、貧困の問題や経済格差についてポスターにまとめている生徒もいます。このポスターをまとめてもらった後、40名程度います

ので、すごくにぎやかになるんですけど、40枚のポスターをべたべたと教室全体に貼って、それぞれで見合っ、そのポスターの問いについて考えたいというところの前に立っていて、生徒同士で議論をするということを行っています。とても難しい問いではあるとは思いますが、こちらが投げかける問いよりも生徒自身が考えた問いであるほうが、すごく熱心に議論をしてくれます。特に自分で問いを立てた生徒とは、いろんな意見が出てきて、楽しいと言ってくれています。

去年から、立命館の国際平和ミュージアムのほうでも、スペースをいただきまして、このポスターを掲示しました。このポスターも、生徒自身に書いてもらったものになります。A3サイズに大きくカラーコピーをして、それを一つずつ額に入れていただいて、それを掲示したので、美術館のような形になっています。

先ほど、授業の実践を報告させていただきましたが、その成果と課題と今後の展望について、お話しさせていただきます。成果についてですが、先ほど目的として、生涯にわたって探究することのできる学習者の育成ということをお伝えしているので、生涯にわたって学習できるかどうかというのは、今、この段階で見とることは難しいです。ただ、授業の様子を見ていく中で、感じたことはまとめさせていただきました。自分自身で問いを生み出すというものは、もともと簡単にできるものではないと私は思っていますので、いろんな問いを授業の中でこちらから提示する。もしできるようであれば、途中で一回、つくってみようかと投げてみる。つくってみたり、もともとある問いに対して探求してみたりを繰り返すことで、自分で問いや疑問を生み出しやすくなると思います。

また、問いを活用することで、事実の学習、個別の知識の習得だけではなくて、概念的な理解を促すことができていると感じています。そのときには、グループワークというものがすごく有効だと感じます。生徒同士で話をしている様子を見ると、本当に一生懸命、他の生徒に教えようという意欲が感じられます。それは、今まで、前で1人ずつやグループで一方向的に発表する活動のときには見ら

れなかった様子だなと思っています。今はもうタブレットを1人1台、持っているのも、それが発表しやすい状態につながってるのかなとも思っています。

あと、先ほどのコアテーマについてですね。ずっと同じ問いを繰り返し考えてもらっているということと、それを考えてほしいという目的が明確になっているので、生徒自身、学ぶときには、自分が何を考えないといけないかというのをあらかじめ分かっているため、比較的考えやすい状態になっています。先ほど、スライドの関係で、他の生徒の回答をお見せすることができなかつたんですけど、生徒の回答を見てみると、「一番初めは、すごく大きな問いのため、どう答えていいかわからなくて、すごく困惑しました」という生徒もいました。ただ、同じ問いを繰り返し考えながら、事例も挟みながら、やっていくことで、「自分もこういう大きな問いに答えられることができるのだと気づきました」と1学期の終わりにも書いてくれた生徒がいます。そうやって、同じ問いを繰り返し伝えることによって、自分がどのような内容を学習をして、どのようなことを考えられるようになったか、というメタ認知にもつながる活動なのではないかと思っています。

ただ、課題はいろいろあるのですが、このウェルビーイングという科目が、総合的な探究の時間や実社会と教科を結び付けるような科目にしたいなど、初めは想像していたんです。でも、実際にやってみると、問いに対しての答えは、歴史であったり、地理であったり、政経であったり、社会科学系の見方・考え方を使うことが多かったため、意図的に、他の教科の見方・考え方を取り入れてみるが必要だと思っています。ウェルビーイングな世界というのは、恐らく社会系の科目だけ

#### 4 成果・課題と今後の展望

- 様々な問いに触れることで、自分で問いを生み出しやすくなる
- 問いを活用することで、事実を学習するだけでなく、概念的な理解を促すことができる
- 同じ問いを繰り返し考えることが自分の学びを振り返る機会になる
- 社会以外で学習した見方・考え方を意図的に活用する機会をつくる必要がある

⇒他教科の授業との連携



で考えるものではないですし、全ての教科に共通することだと思うので、他の先生の協力を仰ぎながら他の教科との授業をと連携してやっていきたいなと思っています。ご清聴ありがとうございます。

## ディスカッション

神藤 砂川先生、どうもありがとうございました。戦争の問題・対立の問題、まさしく一人一人のウィルのほうに関わってくるような問題じゃないかと思います。お二人の先生でオートノミーとウィルの問題が出てきたのかなというふうに考えます。森先生から、コメントを賜りたいと思います。森先生、よろしく願いいたします。

森 皆さま、再び失礼いたします。まず2名の先生がたの発表を聞き、今、こんな授業なんだな。こんなふうに学んでくれた高校生が、大学になったら、がっかりしないかな、と思いました。ありがとうございました。神藤先生がおっしゃったように、私のお話とリンクをさせていただいたご発表で、犬飼先生のところは、オートノミーのことをすごく強くグリッパされてるなど。そして、砂川先生のところに関しては、まさにウィルの部分が非常に強くグリッパされてるなど感じました。

一つ一つ、犬飼先生のほうから、お話をさせていただきたいと思います。非常に特徴的なのは、まず、今の高校生、目の前にいる生徒たちがどういう状態かっていうのを把握されると。これ、素晴らしいことだというふうに思いました。そして、実践的研究ってこういうふうにやるんだなということですね。まさにアクションリサーチのところだと思います。

犬飼先生がやろうと思われてることは、実は、私もやりたかったことなんですよ。こちらが施した環境で、生徒たちがどういう会話をしてるのか。そういったようなものをどうやって、私たち把握したらいいのかな。これが分からないんですよ。ICTが今いろいろと活性化してるので、例えば、機械を置いたら、探究的会話が成立されますよとか、色が変わったりとかしたら、すごく

分かりやすいんですけど、そういうわけにはなかなかいかないと。

一つだけ、ご紹介したいのは、私は、バーコピッツとギブス(Berkowitz,M.W.& Gibbs,J.C)の枠組みを使わせていただいたんですね。言ってることは全く一緒なんですけれども、表面的な、いわゆる会話と、あと深くなる会話っていうところで、いろいろときっかけがあったりするよねと。表面的だから悪いというわけではなくて。

バーコピッツの場合は、ハワイの大学生を中心に、発話分析をしたんですけども、やはりこっつて国民性が出ていて、日本人の場合は、どうしても最初から深いことにはなかなかいかなくて、お互いを承認したりとかすること。先ほどの犬飼先生のご研究でも出てましたけど、お互いを承認した上で、信頼関係をつくって、心理的安全が確保されたとなったら、そこから、操作的な会話に入っていくという。これ、特徴であると思うんですよ。

ですので、ぜひそういう学習メンタリティのようなところもしっかりと含んで、この研究をさらに深めていかれるとすごく面白いんじゃないかなというふうに思いました。本当に間違えたら恥ずかしいし、彼らなりのプライドの部分もしっかりと確保したり、今のお話にあったように、心的な安全っていうことに関しては、グループワークって非常に活性化しやすいものだとも私も思っていますので、ぜひ今後とも、その観点で、大きなものをつくってもらったらうれしいなというふうに思っています。

先ほどのカードっていうのが面白くて、結局、やりなさいと言っても難しい。そういう意味では、トレーニングというところで、このカードっていうのは非常に有効ですね。さらに、最初は慣れないから、1枚あげる。でも、そのうちは、三つのカードから選んでもらうということで、どんどんオートノミーの度合い、つまり、生徒に責任を課すところを多くしていくっていう。こういうステップ・バイ・ステップが非常にきれいに取れてると思います。一番最後の仕上げのところに関しては、先生、何も言わないから、最初から、みんな、やっつてごらんみたいなことが出てくる。そういう

のが1年生、2年生、3年生みたいになってると、非常に構造的なカリキュラムになるのかなというふうに思いました。

次に、砂川先生のほうの授業ですね。こんな授業あったらいいよね。もちろん私立大学が上に付いていて、8割でしたかね、学生になるということであれば、いわゆる知識を再生産するような、そういったようなところよりもクリエイティブなところに時間が割けるっていう。大変、芳醇な、豊かなカリキュラムだなというふうに思いました。非常に参考になるところがたくさんあって。特に、逆向き設計ですよ。これ自体がバックキャストの考え方なんです。変な話ですけど、砂川先生が自律的にカリキュラムを設計すると。そのときに、バックキャストを使ってる。こういう力を付けたいから、どうするのかっていうところを、バックキャストに考えるということですね。

私、逆向き設計、ものすごい好きで、カリキュラムをバックキャスト、逆向き設計で作ります。私と国立教育政策研究所の千々布先生の研究の中で、教員の、いわゆるカリキュラムマネジメントをバックキャストで作っている、つまり、逆向き設計で作っているっていう研究もちょっとありますので、また、ご興味がある方は見ていただければと思いますが。まさに、授業を逆向き設計で自律的につくっているということですね。

そして、実際にやってみた。やってみたもので、子どもたちの成果物が上がってきますよね。今回、なかなかお話しできなかつたんですけども、振り返りっていうのがやっぱりすごく重要です。内省ですよ。これがないと、次に回っていかないわけなんです。大体、多くのかたがたは、PDCAのうちPDで済んじゃってるんですよ。これは、普段、先生がたがすごく忙しいので、やりたいことがあって、それをやった。でも、やりっぱなしになってしまって、また違うお題が来て、またそれを計画して、Pして、Dで終わると。PDで終わってしまう。

それをしっかりと、砂川先生の場合には、振り返りをして、そして、次に持っていくっていうこと。これこそ、本当に自律的学習者のお手本のよう形の授業づくりだなというふうに思いました。

それぞれ、やりたいことの教育目標は、たまたまですけれども、インディペンデンスと、そして、オートノミーという形になったんですけれども。先生がたがされていることは、まさに自律的学習者としての授業づくり、カリキュラムづくりっていうところ、これは素晴らしいことだと思いつつ、聞いていました。

最後、私からの少し質問というか視点なんですけれども。こういったようなことは、今回、自律性の話なんですけど、結局、「学び方をどう学ぶか」っていうことなんです。知識をどう学ぶかとか、知識を覚えるとかいうことではなくて、学び方を学ぶということに関しては、繰り返してですが、やっぱりステップ・バイ・ステップのカリキュラムが必要になってくるんです。

最後、砂川先生が他の授業との連携っておっしゃいましたけれども、どんなに先生がたが素晴らしい授業をされたとしても、生徒たちは、次の時間は、次の先生の影響下にある。その前も違う先生の影響下にあると。そうすると、脳の中が切り替えるまでに、15分ずつぐらいかかるんですよ。40分とか、45分とか、50分の授業の中で、15分ぐらいは、最初の授業の影響が引きずりながら、新しいことにやって。慣れたかなと思うことで、次の授業にいつてしまう。

こういうときに本当にひとコマで済むのかとか、どうやってその継続性を担保するのかとか、授業時間って、それで本当にいいのかとか。そういった苦労のところも含めた大きな学校づくりとか、カリキュラムマネジメントとか、こういう観点、将来、校長になる、教頭になるとかいう、そういうところにも必要なのかもしれませんが、現場の先生としては、どうお考えになっているのかなっていうところを、少し興味を持って、聞いてきました。

あとは、繰り返しやるっていうこともすごく重要です。同じ問いを何回もすると報告されてきましたよね。例えば、同じ方法を何回もすると。そういうことで、生徒たちが、これってどういうふうになっているのか、先生が思ってるのは何かなということを考えずに学習に取り組めるっていうこと、これは私は心的安全だと思っているんです。

ね。毎回、同じテーマで何が来るのか分からない。また、毎回、同じような方法ではなくて、新しい方法がどんどんされていく。そういう意味では、カードを使い続けるとか、同じ問いを何回もやるということで、どんどん活動が高度化していく。そんなイメージを持ちましたし、それらについて、先生がたがどのように考えておられるのか。この2点、ぜひお聞きしてみたいなというふうに思いました。私からは以上でございます。神藤先生にお返しいたします。

神藤 森先生、どうもありがとうございました。そしたら、ご返答といいますか、コメントを犬飼先生からお願いしたいと思います。

犬飼 先生、ありがとうございます。今、バーコビッツとギブスについて教えていただきました。会話が深くなっていく兆候のようなものをバーコビッツ等は何か提示されてるんでしょう。

森 逆に質問がもらえちゃった形なんですけど、バーコビッツとギブスの場合には、兆候ということではないんですけども、先ほどの先生が言ったメーサーですかね。あれは三つに分けているんですけど、バーコビッツとギブスは多分10個ぐらいに分けているんですね。その中で、表象的トランザクションというものと操作的トランザクションっていうものに二つに大きく分かれています。深い会話を導くためには、浅い会話のラリーが必要っていうこと。すぐに深くはならないですよ。なので、繰り返しになりますが、ここでものを言っても大丈夫っていう心的安全が確保されれば、深くなるという傾向があるというふうに、私自身は思っています。

犬飼 ありがとうございます。私のカードにコメントいただいて、ありがとうございます。カード、確かに繰り返し使うと、生徒の自律性というのは高まっていくんですけども、ある一定のところを超えていきますと、逆に足かせになってくる部分っていうのもございまして。やはり先生がおっしゃるように、どこかで、カードを自由に使

いなさいのその先に、カードを使わないという段階が必要であらうなというふうに思いますし。初めから読める子には、実は、初めから足かせになったりする部分もありますので、なかなか発達段階にもよるし、生徒にもよって、このカードの有効性ってのは変わってくるのかなというふうに思っています。

神藤 砂川先生、よろしくお願いします。

砂川 森先生、コメントいただき、ありがとうございます。お話の中で、私自身もバックキャストでやっているというお話をいただいて、確かに、私も目的を先に定めて、そこから反対に考えていったなということに気付きました。先生から問いかけがあったのが、先生ごとで考え方が変わってしまったり、大きな視野で考える必要があるのかをどう考えているかということですね。本当に、私もそこが課題だなと思っていました。今、私個人がこういうことをやりたいと思ってやっているだけで、近くで話せる先生にだけ、こういうところでつながらないかなということを書いてしまったので、本来であれば、もう少し学年規模やコースの中だけでも、同じ方向性を持ってやっていく必要があるのではないかなというのは思っています。

特に国際バカロレアの話途中でさせていただいたんですけど、そこもTOKと言われる科目が教科と学習者をつなぐものとされているんですけど、それは他の教科とのつながりがあった上で成り立っているものです。IBでは、同じ概念を全ての教科で取り扱っていて、それについてTOKの授業の中で振り返ったり、考えたりしています。教科間のつながりを明確にしていることが重要ですので、今ウェルビーイングの足りないところだなと思っています。

二つ目のご質問ですが、私が問いを常に同じものを繰り返すことで、答えがどんどんたまってくるので、いろんな自分をより知ることができるし、やっぱり1回目よりも2回目、2回目よりも3回目のほうができることは増えてくるものだと思うんですね。なので、本当に一番初め、答え

られないと思ったものが誰でも答えられるようになる、少しずつ成長するということに気づけて、自己肯定感も高まるのではないかと考えています。ありがとうございます。

森 ありがとうございます。1 個の授業が素晴らしいということとカリキュラムが素晴らしいということ。これ、繰り返しになるんですが、私はやっぱりカリキュラムを優先する必要があるかなと思ってますね。そのときに、今、先生がお使いのスキルとか、カードとか、そういったようなものが他でも使われると、生徒たちは、本当に一日、こんな言い方したらあれですけど、目の前からいろんな人が来て、去って行って、また新しい人が来て、去って行ってってということ。これがクラスの繰り返しになるわけなんですよ。その先生、その先生が違う方略が使われたりすると。その先生にとっては当然なんだけれども、その先生はその時間だけの担当でいなくなっちゃうので。

Student-centered っていうのは、生徒たちが考えてるものに先生たちが寄り添うことが重要なので、そういう意味では、学び方を少し共通性を持たせてみるとか、あとは、導入の仕方とか、振り返りの仕方を少し合わせてみるとか。やっぱりカリキュラムで対応することによって、学習者の思考の仕方が早くなってくる。これ、繰り返しだと思うんです。そういうところをぜひ学校単位で、次の段階では、見ていただくといいのかなというふうに思いました。

話が長くなって恐縮なんです。私が小学校の改革をするときに、いろんなビリーフ（信念）を持っている先生がたがたくさんいて、見てみたら、ばらばらな授業してたんですよ。小学校って、全科制って思われるかもしれませんが、うち、3 年生から、専科制を取っていたので、見てみたら、やり方も言ってることも本当にばらばら。これだと、子どもって混乱するよね。私が授業を見学すると、これは、こないだの説明と違ったりするよねとか思ってしまいました。小学校でもこうなんだと思ったんですね。

ですので、ビリーフに触らない形でツールを入れようっていうことで、犬飼先生のカードの

ようなものをみんなの授業で使いましょうという形にしました。ビリーフは先生がたのもので全然いいんだけど、方法として、ツールを使いましょうと。こういうのが結構、有効的なのかな。私の場合には、シンキングツールを使わせていただいて、どの授業でもシンキングツール、使いましょうねと。困るよねって思いながらも、先生がた使い始めて、便利だったら、それ、続けて使っていたらいいので。

そうすると、子どもは、この授業もシンキングツールを使っていけばいいと思っているので、そういう意味では、私はこのシンキングツール、私はこのシンキングツールということで、自由に使ったり、さっきの足かせになるっていうのはそのとおりで、使わなくても大丈夫といったら、それも使わない。単なる道具として使っていくと。こういうことが多分、改革の中では大事なのかなと思ったので、私は結構ツールっていうのは好きな派ですよ。先ほどお話ししました京都大学の松下佳代先生が、対話型論証モデルを作っておられて。ああいうものは、有効的に使っていたらいいのはありなのかな、いうふうに思いました。

神藤 ありがとうございます。森先生、言われたように、学校全体、学校単位で、導入でありますとか、あるいは、ビリーフに触らないような形で、シンキングツールを教科を超えて使うとか、そういう何か、学校単位、あるいは、学年単位なんかで、合わせてやってるような何か取り組みみたいなこと、もし勤務校で、その萌芽のようなことも含めてですけども、もし何か思い付くようなものがあれば、お願いします。

犬飼 ありがとうございます。私、今、中学のキャリア研究部の部長というのをやってるんですけども、これは授業改善について音頭をとる部署でございます。そこで、そうか、カードでやればよかったのかと、今、ふと教えてもらって思ったんですけども。ここまでやってきたことっていうのは、例えば、今年はより良い対話とは何かということで、みんなで夏休みに議論して、より良い対話の定義というものを作って、それで、この 2

学期は授業研究をしていこうという動きなんです。ただ、より良い対話の定義ってのは、3行ぐらいで書くんですけども。すぐ忘れるので、もしかしたら、より良い対話ができるようなツールを作って、みんなに配ったほうがいいんじゃないけれども。そこまで僕に権力があるかどうか、分からないですけど。ということで、そんな動きはやっています。

神藤 砂川先生、学校で、みんなで一緒に、こういう共通のことをしたいとかはありますか。

砂川 先ほどもお伝えした、同じ概念について、各教科がからアプローチしたいです。例えば、IBの授業では、ひとつの概念である「美しさ」というものを各教科で取り扱っていました。美術的な美しさってどんなんだろうとか、国語的な美しさってどんなんだろう。このように教科の中で多角的に考えていき、最終的に TOK で統合していく取り組みをされているという話を聞きました。そういった形で、何か一つの内容について、各教科が同じようにそれぞれの見方・考え方から捉えるというのは今やってみたいと思っていることです。

森 やっぱりカリキュラム・マネジメントって、お一人の先生がやりましようって言うことができるわけではなかなかないですね。でも、逆に質問にもなるんですけども、先生がたの今日のような実践は、今回は、こういう場で皆さんと共有させていただいたんですが、学内で共有するチャンスってどうなのかなってちょっと思ったんですけど。その辺お聞きしてもよろしいですか。

犬飼 読み深めカードっていうものを作ったときには、何度かワークショップをしたんですけども。やはり皆さんの、それこそ、ビリーフを侵さないかということがすごく心配で、国語なんて、一人一人、自分のこだわりがものすごい強い教科なんです、踏み込めないでいます。ただ、学校の予算で、生徒1学年丸々使えるようなものを、カードを作ってもらったりっていうことはできてるんですけ

ども。その取り組みが広がってるかっていうと、なかなか難しいのかなという感じです。やっぱり遠慮もあります、かなり。

砂川 テスト期間のときとか、午後に時間があるときとかに、学校の中で研究会っていう場を持たれることはあります。その中で、いくつか、私がやりたいですっていうことであったり、教員から声を上げることはできるので、そういうところで伝えていけるかなとは思っていますし。先ほど、森先生から、ビリーフには触れずに、ツールを使ってやるっていうのをお話、聞いたので、何か今回、私もツールとして、何かの方法として、こういうものやっけていきたいということが伝えられたらいいなと思っています。

神藤 ありがとうございます。今、犬飼先生のほうから、なかなかお互いの教員のビリーフ、確かにそれぞれ研究されてきて、それぞれ、一言持っておられる先生がたです。なかなかお互い、踏み込めないということですけども。その中でも、先ほどの先生のお話にあったような探究的会話を教員同士でやる必要があるような気も、大学ももちろんそう思うんですけども。その辺り、森先生にお伺いしますけども。教員同士のそういう、ざっくばらんな、こうやったらいいんじゃないのっていうことの雰囲気づくりといいますか、そういう辺り、何かもしありましたら、教えていただいたらと思います。

森 とても難しいことなんですよ。ただ、自校の改革の中でも強く思ったのは、目の前にいる学習者、子どもや児童や生徒になると思うんですけど、学習者が学びと成長を実感したりとかすることを先生がたは皆さん、望んでおられるっていうことなんですよ。そこは間違いがない。間違いがないときに、私はある意味、先ほどの話じゃないんですけど、世の中こう変わってるよっていう、そこからいかなきゃいけないと思っていて、自分の経験の再生産になってしまうということをどうやって客観的に見ていくのか。だから、こういう教職大学院が絶対に私も必要だと思っていて、自

分が受けた時代の教育と子どもたちがこれから生き抜く社会ってのは大きく変わってるんだよっていう前提がないとなかなか難しいのかなっていつも思っています。

自分のビリーフを打ち破るための情報が、私は現場の先生がたには圧倒的に欠けてると思うんですよね。ですので、今、世の中こう変わってるよとか、あとは、働き方、変わってるよということプロフェッショナルの先生がたに情報提供することによって、ソーシャルペインのところをできるだけ小さくしたいっていうふうに思ってる。これは研究者としての役割なのかなというふうには思っています。その上でなんですけど、どうしたらいいのかっていうときに、その次のステップとして、ツールの話であったりとか、あとは、お互いの授業を見合っ、良いところを出していこうという授業公開のルールであったりとか、こういうところに次のステップ、踏み込んでいくのがいいのかなというふうには思っています。

その中で、私は比較的、犬飼先生がやっておられる実践的研究っていうのがすごく重要だと思っていて。学習者の学びが変わっていくことをデータでお示しするっていうこと。会話って、実は、こういうふうに変わってきてるんですよとか。それもデータで、今回の解説、お見せいただきましたように、データでお示しするという。これがやっぱり必要なのかなというふうに思いますね。私はこう思いましたっていうことではなくて、実際に、ある一定の手続きを持ったら、こういうふうになっていますと。

となると、ますますここにいる会場の皆さまにも、実践的研究者と言ってるその面を強化していただく必要はあるのかな。やはり自分はこういう経験をしましたというところから、一皮むけて、自分自身をメタで見るといえることが必要になってくるのかなと。全ての先生がたが教職大学院等に進学されるわけではありませんので、やはりその経験をされた先生がたが現場に戻っていただいて、少し実践的研究者としてのメタの部分で、子どもたちの学びをしっかりと実践的な研究として、現場の先生がたにお示ししていくっていうことの、私は非常に重要だと感じています。先生がたには

プレッシャーかもしれませんが、とても重要なことだと思っています。

神藤 ありがとうございます。もちろん、一方で、教員のほうも心理的安全性、大事ななというのはありますね。そうしましたら、あと20分ほどになってきましたので、前半の森先生のご講演も含めまして、そして、お二人の先生からのご発表ですね。ご質問、あるいは、ご感想等、ぜひともフロアの皆さん、あるいは、ウェビナーでお聞きの皆さんがたから伺いたいと思います。ご発言の方は手を挙げていただいて、その後、お名前と、よろしければ、ご所属なんかも言っていただきながら、お願いしたいと思います。そしたら、どなたかおられませんでしょうか。

参加者1 森先生に質問です。お話の中で、大事なのが、生徒、子どもが内発的かどうか、動機から学ぶっていうことを言われたと思うんですけど、動機付ける仕方っていうか、今回、聞いたのは、思い付いた問いを100個挙げてというやり方でした。そしてそれはインディペンデントの自立に関することかなと思いました。他にどういうインディペンデントのほうの自立を促進する実践があるかについてももう少し聞きたいと思いました。

森 ありがとうございます。大変、核心的なご質問だと思いました。多分、一番苦労されてるのはそこなのかなというふうに思います。今回、インディペンデンスのほうとオートノミーのほうと二つのお話させていただいたときの、インディペンデンスのほうの、これがやりたいとか、これを知りたいとかっていうことが、そもそも日本人の学校教育の中では出しにくいんだと思うんですよね。いきなり探究で、やってみろって言われても、私は、それ、学習者の立場になって、そんなむちゃぶりされてもってちょっと思っています。

それができる子どもたちもたくさんいて、そういうものは、本当に釈迦に説法になっちゃうんですけど、家庭教育から、そういうふうになってたりするので。例えば、今日、カレーとハンバーグとどっちがいいとか。さっきも出てましたけど、

長袖と半袖とどっちがいいっていったときに、答えられない。気分だけで、こっちには遊戯王のマークが付いてるから、こっち着てくみたいな、そんな子どもたちがいっぱいいる中で、今日は、例えば、お昼にこれぐらいの気温になるみたいだよっていう情報を親が与えられるかどうかによって、子どもって選び方って変わってくるわけですよ。こういうことの積み重ねでしかないんですよ。

なので、ウィルのほうを引き出すっていうのは一番難しい問題なので、即答はできないんだけど、そういう訓練をするしかないなって思っているんで、さっきのように、なぜと思ったことをまず 100 個出してみると。ほとんどの子どもは最初できないんです。小学校も全然できないです。でも、先ほどの、それこそ、犬飼先生と砂川先生の話のように、それを繰り返していくと。例えば、100 個出なくても、先生は怒らなかつたとか。100 個出なかつたけれども、みんながそれ 100 個出ないじゃんって、みんなから責められなかつたみたいなことを繰り返していくと、それができるようになってくるんですよ。本当にね、くだらないこと 100 個考えていきます。でも、それでも、自分が本当にそう思ったとしたら、それを否定しないってことが私は重要なかなんか思っていて。その中から、いろんなものの種っていうのが生まれてくるんですよ。これが 1 点目。

2 点目は、そんなこと絶対できないよねって思われる方がいると思うんですけど。私は予習先行型にしたいんです、全ての授業を。先生が教える前に、必ず予習をしてくると。そして、自分自身の知識をつくった上で、その単元に臨んでいく。こういうやり方をずっと習慣化していけば、かなりウィルっていうのは出てくるはずだと思っています。今は、スプーンフィーディングのように、授業にただ来て、座っていれば、先生が知識を細かく刻んでくれたものを口に入れてくれるようなやり方。こんな授業の方法ではないっておっしゃるかもしれません。すいません。過度な表現なんですけれども。これを繰り返していくことに、私はすごく大きな危機感があります。

でも、ある先生は予習だけ、ある先生は違うってなると、先ほどの問題が出てきますので、例

えば、学校単位で、本当に教科書を読むぐらいでも全然 OK なので、必ず読んでくるっていうことを義務化して、学習者になぜそれがいいのかってこと、きちんと説明した上で、協力を仰ぎ、学校全体でそれを少ししてくると、かなり違ってくるのかなんか思ったりします。今のご質問に関して、的確な回答にはなっていないんですけども、難しいということと、それをするためには、私は小学校からの働きかけが必要なのではないかというふうに思っています。すいません。明快なお答えではなくて、恐縮です。

神藤 ありがとうございます。そうしましたら、他の方、手を挙げていただければと思います。いかがでしょうか。

参加者 2 本日は、3 名の先生、ありがとうございます。明日まさに探究的な授業をするので、森先生のお話を聞けてとてもためになったなと思います。3 名のお話を聞いて、総合の時間とか、学活の時間だけではなく、やはり教科の、国語科なんですけれども、そういった教科の中にも、探究的な学びをどんどん増やしていかないといけないんだなっていうのをすごく感じました。

森先生のスライドにもあったんですけども、やはり探究的な授業ってなると、評価のほうは多様な評価が必要になるって、僕もそれはすごいそうだなって思うんです。今、私が勤務してる学校がひと学年 11 クラス、330 人ぐらいいて、同じ教科で先生が 3、4 人いて、そんな中で多様な評価をしていくと、やはり先生一人一人の主観的な評価っていうのもやっぱ大事になってくるし、必要になってくるなって思うんですけども。それをやってしまうと、評価に差がどうしても出てしまっていて、それがすごいネックになってしまっていて、探究的な学びが深いところにあまりいけないって感じるんです。もしも多様な評価で、規準や基準を設ける何かヒントになるようなことがあれば、お聞きしたいなと思ひまして、質問させていただきました。

神藤 規準・基準の問題でありますけども、いか

がでしょう。

犬飼 立命館守山も探究はやっておりますし、評価規準・基準はもちろんあるんですけども。どうだろう。そんなにもものすごく評価キジュンが機能してるかといえば、そうでもないなと思う面もあります。評価規準・基準に対して、先生の判断もまた変わってくるということですので。変わっていいんじゃないかと思うんですけど、駄目ですかね。査読とか受けても、1人目の先生と2人目の先生、違う結果、出たりするんすよね。通るかなと思ったら、3人目の先生、落とされたりするんすよね。そういうもんなんじゃないでしょうか。どうでしょう。

参加者2 それはどうでしょう。僕、今、中学校の教師なんですけれども、どうしても高校の受験とかが絡んでくると、成績っていうのに大きな差が出てしまうと、それこそ、人生に関わる不公平さが出てしまうなって考えると、なかなか踏み込めない。僕もやっぱりそういうの出てしまって、しょうがないものなのかなとも思うんですけど。そこがネックやなと思ってます。

森 非常に難しい問題ですよね。日本って公平性をあまりにも大事にし過ぎるので、自律性とか、尖った子とか、やっぱり出にくいっていうのはそのとおりだと思います。ただ、評価って何を大事にしてるかっていうこと、逆向き設計と全く一緒に、何を身に付けたいかと思ってる、それがそのまま評価になるという方法をするんすよね。そうすると、先生がたが大事にしている、こういう力を身に付けてほしいといったようなものがそのまま評価項目になると。学習者の行動で、これ、よくもめるところなんですけども、評価方法を最初に明示すると。そうすると、みんな、それを目指して学習するんです。

教育学の先生がたは、それは真の内発的動機付けではないとか言うんですけど、学習研究、全然そんなこと考えてなくて、いや、勉強できてるからいいじゃんって。私も後者なんです。ですから、徹底的に先生がたが一体どういう力を身に付

けてほしいのかっていうことを明示すると、それを自分でどうやったら身に付けるかを戦略的に考えるっていうことが、私は必要なかなと思っていて。ですので、例えば、ルーブリックとかを作られたら、私はそれを公開する派です。神藤先生、どっちですか。

神藤 どっちだったら、前者の、まだ考えが残ってる旧人類なんかかもしれませんね。

森 そういう考え方もあります。そうすると、学びを固定化するので、良くないっていう研究者もいれば、学びの道筋を考えることを生徒のほうに渡せば、私は全然いい学びになると思っていて。割ときちっと型を考えようっていうときには、私は作られたルーブリックをしっかりと公開します。そのルーブリックは教育目標と対応するので、犬飼先生がおっしゃってるように、多少、上下するかもしれないけれども、でも、変な話ですけど、こういうことがこういうふうに入ったら、これは何点ぐらいまでは、私は、訓練とすれば、決めてもいいのかなと思います。中学校3年生の最後のところは、もっとフリーに評価するっていうのはありだと思うんですけども。1年生・2年生のときには、しっかりと型にはめて、訓練するっていうことは効果的かなと思いました。

神藤 ありがとうございます。ルーブリックもね、どういうレベルで書くか、がちがちに結果まで書くとか、いろいろそういうのもありますし。あるいは、発達段階だけの話でありますとか、あるいは、授業の目標にも書き方はよるのかなって気がしますが。やっぱり特に公立、私立もそうですね、先生がたからすると、それが内申に使われたり、平等性というところは非常に大きな課題になるのかなと。

ウェビナーからご質問が来ていますので、読みます。オンラインの方からですね。森先生は、小学校校長として、4年間で、学校を変えられたと述べてみえました。Whyを繰り返したとのことですが、これは意識の変革だと思います。一方、システムを変えることも重要だと思います。先生は

小学校のシステムの変革をされているので、ご教授くださいということですが、いかがでしょうか。

森 意識の変化、そのとおりだと思います。私が徹底的にやったのは、教育目標のブレイクダウンのところを考えています。改革って、三つの層があると思っていて、学校全体の、これ、マクロの改革だと思います。教育プログラム、また、教科ごとのプログラムを変えていったりする。これ、ミドルの改革ですよ。そして、一個一個の授業を変えていく。これはミクロの改革だというふうに思っています。

先生がたに責任があるのは、ミクロの改革のところ。ここは、先生がたのビリーフも含めて盛り込んでいただいている。ただ、ミドル・マクロのところは、学校長である私がしっかりと責任を持ちますという形にしています。そのときに、やはり逆向き設計をしてるので、まずは、教育目標をしっかりと決めたら、それをなんで測っていくのかっていうアセスメントをまず決めると。

その中で、最終的には、私たちは小学校なんですけど、全ての授業にシラバスを作りました。私ども、六つのキーコンピテンシーを定めていて、その中に、エージェンシーも入ってるんですけど。この六つのキーコンピテンシーが、どこでどのように育成されて、測れるのかっていうことのカリキュラムマップを作って。そして、それらがシラバスの中の教育目標に落とし込まれるように。そこまで設計をしています。そのシステムを作るまでに、やっぱり2年ぐらいかかっている、今、そのシラバスは保護者に全部公開をしているので、この単元は何回ぐらいで、この評価方法でいきますと。教育目標はこれですと。そこまで保護者の方にはお伝えしている。

でも、どうやってやるのかっていうところに関しては、Howの部分ですよ。それは先生がたの技術にお任せします。ですので、こういう研修会に出させていただいて、どんどん新しいネタを入れてきていただいて、そして、工夫ください。ただ、教育目標と評価に関しては、これは学校で責任を持ちますという形にしました。当初、走ったとき

は、Howの部分も、先生、すいません、そこにシンキングツールを入れてくださいというお願いはしましたけれども。2年以降は、そこは枠を外していますので、先生がたに工夫をいただけるような余地をしっかりと与えてるということになります。

この構造ってどうなってるのって、これ、大学教育の構造なんですよ。実は、私、義務教育もあんまり知らなかったの、そういう意味では、大学のいわゆるガバナンスのフレームワーク、教学マネジメントっていうんですけど、それを小学校にそのまま持っていった形です。でも、結局、何をしなければならなかったのかっていうことに関しては、先生がたの意識改革の下、非常にクリアだったので、このシステムも今、すっと入りました。すぐうまく回ってるかかっていうことに関しては、メンテナンスも必要ですし、クエスチョンマークも所々あるところもあります。ただ、こういうことで、どの受験者とか保護者から何かを言われても、私たちが答えることっていうのは、大体、共通性が出来てきているので、まとまりがある組織にはなったのかなというふうに思います。お答えになってるでしょうか。

神藤 ありがとうございます。最後に、お一言ずつ、3名の先生がたから、お願いしたいと思います。犬飼先生・砂川先生、そして、締めには森先生という順番で、よろしくお願いします。

犬飼 本日はありがとうございました。発表を聞いていただきまして、さらに、森先生からさまざまなアドバイスもいただきましたので、今後に生かしていきたいと思っています。ありがとうございました。

砂川 ありがとうございます。今日、いろんなことを学ばせていただいたので、それを生かした授業ができるように、さらに、それを広げていけるように頑張りたいと思います。ありがとうございました。

森 私からも、本日、お二人の先生がたと、後は、

フロアにおられる方、Zoomの先におられる皆さまがたに御礼を申し上げたいと思います。やっぱり越境することってすごく重要で、私が持つてる知識と先生がたが実際にされているような知見っていうことをクロスしていかないと、なかなか私も自分の実体験から抜けられないってのはそのとおりですね。研究と実践っていうのは、やはり往還してなんぼだと思いますので、こういったような場で皆さまが越境していただいて、ますます現場に良い知見をお持ち帰りいただくことを私も切に願っています。本日はありがとうございました。

神藤 先生がた、本当にありがとうございました。これで終了の時間となりました。本日は、森先生、お忙しい中、どうもありがとうございました。そして、犬飼先生・砂川先生、ありがとうございました。みなさま、拍手をお願いいたします。そして、フロアの皆さん、そして、Zoomでご視聴の皆さま、ありがとうございました。これでシンポジウムを終了いたします。