HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	＜話題提供＞課題先進地・北海道の教育を担う人材をいかに育むか
Author(s)	姫野, 完治
Citation	北海道大学教職課程年報, 9, 42-49
Issue Date	2019-03-30
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/75244
Type	bulletin (article)
File Information	07_2185-9809_9.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

＜話題提供＞

課題先進地・北海道の教育を担う人材をいかに育むか

姫野　完治

1. はじめに

皆さん、こんにちは。北海道教育大学の姫野といいます。さきほどまでお話しする内容を調整していたため、資料を印刷できませんでしたので、スクリーンを見ながら聞いていただければと思います。

簡単に自己紹介をさせていただきます。今は北海道教育大学札幌校の教職大学院におります。去年の3月までは、北大教育学部の教員として、まさにこのシンポジウムを企画する立場におりましたので、懐かしい気持ちをもちながら、こちらに立っています。専門は教師の成長発達や教師教育ですので、本シンポジウムのテーマ『近未来の学校存続のために何を考えなければならないのか』に対して、教師、教員養成、それから教師の学びという視点から報告したいと考えております。

タイトルを見返してみますと、かなり大きなタイトルにしてしまったと改めて思いました。『課題先進地・北海道の教育を担う人材をいかに育むか』というタイトルは、三つの視点で捉えられると思っております。

タイトルを見返すと…

『課題先進地・北海道の教育を担う人材をいかに育むか』

①教員採用試験の受験者をいかに増やすか
- ▹ただでさえ教師を目指す人が減っている
- ▹採用倍率が低下している中、北海道の教師をいかに確保するか

②今後の学校教育を担う教師をいかに育むか（教員養成）
- ▹学校が解決しなければならない課題は多い
- ▹情報化やグローバル化等への対応、小規模校で活躍する教師

③いま北海道の教育に尽力している先生方の力量向上
- ▹学習指導要領の改訂、大学入試改革へ向けた授業改善
- ▹校内研修などを通した学校における人材育成

一つめは、教員採用試験の受験者をいかに増やすかということです。こちらの新聞をご覧になった方はいらっしゃいますでしょうか。今年の北海道の教員採用試験の倍率は、ついに1倍台になりました。これからの教育をどうするかと考えると、力のある教師を育てないことには学校は回りません。採用試験の倍率が1倍台で、力のある教師をきちんと確保できるのかということは、大きな課題になってくると思います。

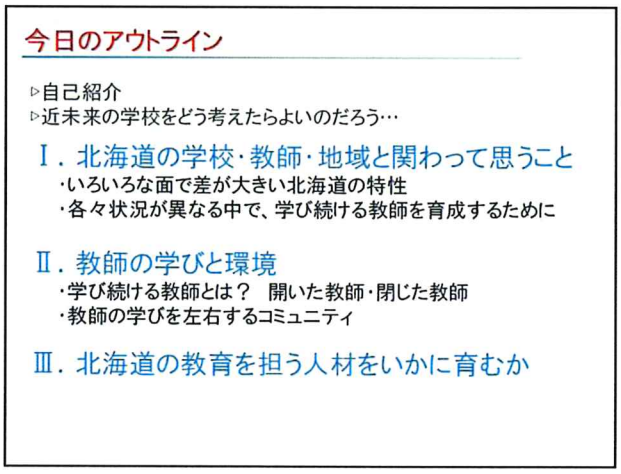
これに対して、北海道教育委員会は、かなり早期から対策を打ち出し、平成22年から教員採用試験に地域を設けています。教師教育を専門とする研究者としてこれを最初に見た時、ついにここまできたのかということを感じました。日本の学校には異動がありますので、様々な地域の学校に勤めることになります。一方、自分の生まれ故郷や便利な都市部に住みたいと思う先生方が多いのも実状です。このような中で、こぼれてしまう地区が出てきます。日本において教員の異動制度を取り入れたのは、かなり昔のことですけれども、教育の格差をなくそうということで始めたわけです。さきほど北村所長からの話とも関連しますが、この地域枠を設けた3管内は、若い先生が非常に多い。若い先生と超ベテランの先生が多い。そして、どうしても中堅層が抜け落ち、そこの教育をどうするのかということが課題になってくるわけです。このように、人事や異動の問題との関わりも含めて、学校の存続を考えていく必要があるかと思っています。

二つめは、教員養成の問題です。学校が解決しなければいけない課題は非常に多いのですが、教員養成は今かなり厳密になってきていまして、学生はかなり逼迫したスケジュールで大学生活を過ごしています。力のある教員を育むために、さらに教員養成に求めるというような動向もありますが、そろそろ限界に近づい

てきているだろうと感じています。

三つめは、北海道の教育に尽力している先生方の力量向上です。たくさん研修が増えてきていまして、毎月のように授業研究会などもありますが、どういうふうなかたちで人材を育成していけるのか。さきほど、北村所長から OJT のお話がありましたけれども、学校の中でどうやって育てていくのかということを考える必要があると思っております。

このあと、私がお話しすることは、大きく三つです。Ⅰ.北海道の学校と教師と地域とかかわって思うこと、Ⅱ.教師の学びと環境、Ⅲ.北海道の教育を担う人材をいかに育むかです。先に言っておきますと、先ほど北村所長のデータの中で、ある特定の平均では語れない北海道の事情があるという話がありました。まさにそこだなと私も思っております。とにかく北海道の場合、いろんな面で差が大きい。そういう中で、学校の先生方が異動をしていく。つまり、複式学級の学校と 40 クラスぐらいの大規模校を行ったり来たりするわけです。そういう中で、どうやって教師としての学びを維持していけるのかというのが、一つ大きな課題提起になると思っております。



2. 近未来の学校をどのように考えるか

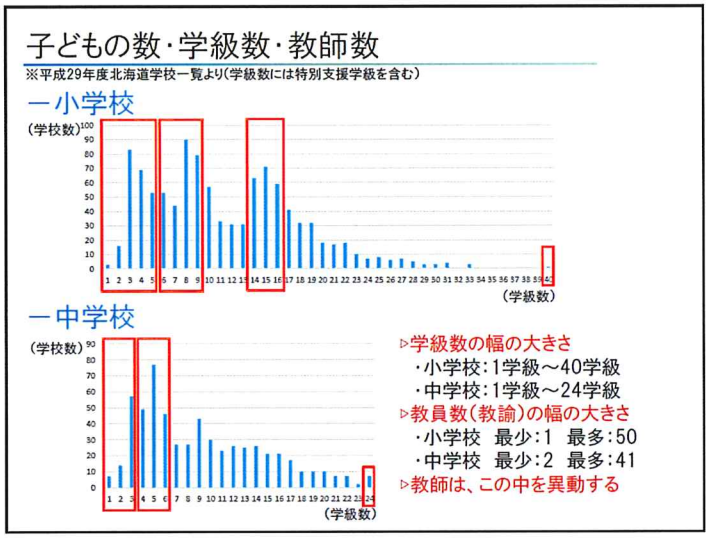
この後の話の前提として、近未来への学校をどのように考えるか、私なりの考えを紹介しておきます。私が道産子の１人として考えるのは、学校という場がなくなってしまうってことは避けたいというのが、前提としてあります。ただ、これだけ小規模化が進み、地方の学校の子どもの数が減っている中で、授業で練り合うことが難しい状況も見聞きします。１人、２人の子どもたちに対して授業をする場合、違った考え、異質性が出にくい中で授業をすることが、本当に学びというものを保障することにつながるのかという思いが私にはあります。学校を存続するということと、子どもや教師の学びの質を保障するということを、どのようにバランスを取っていくかというのは、大きな問題だと思っています。

スライドの中央に、「教育工学研究者として」と書きました。私は、教育工学的な視点から教師教育を研究しています。私自身は、情報教育をメインに研究しているわけではありませんが、教育工学研究の中では、EdTech（エデュテック）等に注目が集まり、教育の情報化や情報教育の推進、例えば AI の知見を入れていきましょうということ等も言われています。スライドの下に、スタディサプリや進研ゼミの例を載せていますが、iPad 等を用いて、子どもたちが先進的な授業とかを受けたり、学校の補習を行ったりするようなことは、すでに実現されています。篠原先生の話の中にも、そのような教育活動が授業として位置づいても OK となった場合、全てを転化できるのかという指摘がありました。教育工学者の中には、全てを転化しようという考

えの方もいます。私は遠隔の重要性もわかる一方で、勤務する教職大学院では全ての授業を遠隔で行っていまして、遠隔の難しさや限界を強く感じておりますので、複雑な思いがあります。

スライド右側に、「教師発達研究者として」とあります。熟練の先生方の技は、AI 等で真似ることは無理だろう、子どもの見とりのプロである教師と同じことはできないだろうと私は思っています。だからこそ、教師の学びが大切になるわけですが、教師が学ぶ上で適正な規模とはどのようなものか。教師が少人数の学校、40 人以上いる学校では、教師同士の関わりも違ってきます。教師の学びを促す学校のあり方を考えていかなければいけないと思っています。

3. 北海道の学校・教師・地域と関わって思うこと



それでは本題に入ります。最初に、北海道の学校の特徴として、いろいろな面で差が大きいということを挙げました。これは昨年度の北海道の学校一覧から、学級数をグラフにしたものです。先ほど、北村所長からは、子どもの数や教師の年齢構成が紹介されましたけれども、私は小学校と中学校の学級数を整理してみました。

図の一番左側は、5 学級以下の小学校、つまり 1 学年 1 クラスもない複式の学校数です。これには特別支援学級も含まれます。6 から 9 という枠の中には、1 学年 1 クラスと、特別支援学級が 2 クラスか 3 クラスという、北海道の中では多分最も一般的な規模の学校が入ります。このように見ていくと、北海道の小学校は、5 学級以下の小規模校、各学年 1 クラスと特別支援学級で構成される学校、そして 1 学年 2 クラス＋特別支援学級で構成される 14 から 16 クラスある学校の大きく三つぐらいの群に分かれます。一方、全国ニュースにもなりましたが、全国一のマンモス校も北海道に存在しています。千歳の北陽小学校は 40 クラスでしたか。今としては非常に珍しい全国一の学校が、これだけ少子化が進む北海道の中にあります。

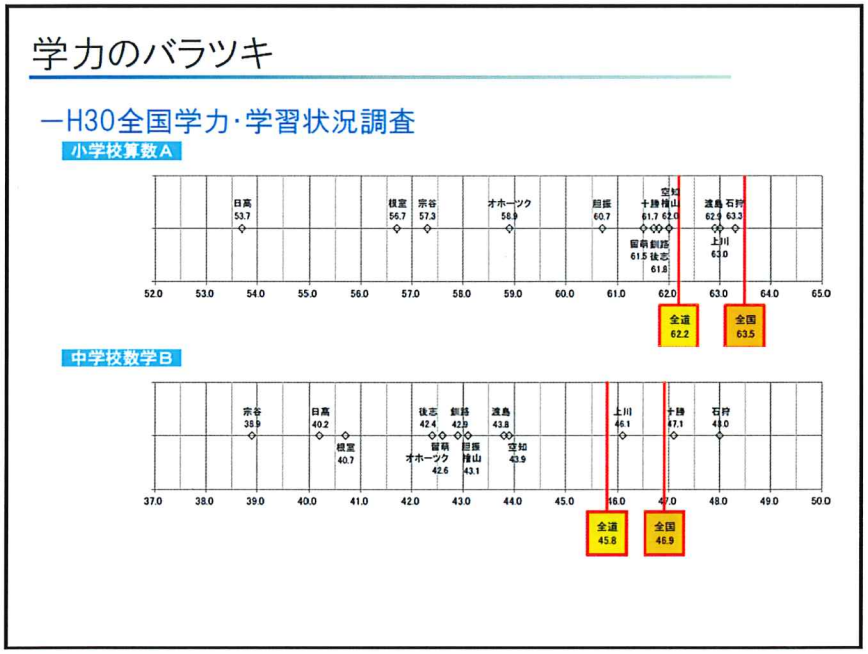
こういった学校に在籍する教師数の幅も大きく、教諭で考えると最小 1 人の学校があります。校長と教諭 1 人、最多は 50 人。これは、多分千歳の北陽小学校だと思います。中学校は、最小が 2 人で最多が 41 名。このような異なる規模の学校を、先生方は行ったり来たりするわけです。高校の場合は、大規模校と小規模校があるのに加えて、後ほど紹介しますけども、特別支援を必要とするような子どもたちの割合も、学校によってかなりの差があります。規模が大きいことの難しさもありますけれども、規模が小さいことの難しさもあるかと思います。適正な規模とは何かというのは、明確な規定があるわけではありません。小規模校では、幼小中高がほぼエスカレーター式になりますので、どうしても子どもの関係が、幼少期についたラベルがほとんど取れない、最初に一旦いじられキャラになると、高校まで変わることが難しい等の課題があるとも言われています。教師の仕事の面からすると、大規模校でも小規模校でも校務分掌は同じようにありますので、少人数で役割を分担しなければいけないということもあるかと思います。地域との関係についても、密接に関わることのよさがある一方で、地域の中に根ざしていくと、学校の役割が増えていくといった傾向

もあります。

学校や地域による差の話に関連して、教員の年齢構成も大きく違います。私は、新任の教務主任の先生方を対象とした研修を数年担当しているのですが、これが今年の受講者の年齢分布です。新任の教務主任ですので、学校の中の中核を担うわけですけれども、今年の最年少は29歳でした。最年長は50代後半でした。新任の教務主任です。北村所長の話の中で、学校によっていろいろ立ち位置が違って、目的ややり方が変わってくるという話がありましたけれども、先生方の視点から見ると、教員の構成も変わります。

スライドに示しているのは、ある県の教員構成の移り変わりです。赤い印がついているところが、教員の年齢の段差が大きなところです。平成26年度の教員構成を見ますと、初任の先生が2人、その上に若手層がいて、一気に14歳離れて44歳になっているのがわかると思います。校内人事は、毎年の構成員に合わせて検討することになります。翌年の平成27年度を見てみますと、それぞれ1歳ずつ年を取るわけですけども、異動していなくなる方もいて、誰を主任にするかが変わってきます。一番右が平成28年度です。異動などもあり、33歳の若手が研究部長になっています。学校の差という時に、日本全体と北海道の差があります。北海道の平均と各地域の差もあります。そして地域の中でも学校によって差があります。年によって年齢構成や各先生の得意分野や不得意分野が違います。そういった各々の特性を考慮に入れた上で、学校が最も機能しやすいように構成するというのが、学校の中のマネジメントです。

もう一つの北海道の難しさは、学力のバラツキです。北海道として、ものすごく力を入れて頑張ってやってきていますが、その中でも、地域によってこのぐらい差があります。また、いろいろな学校を訪ねると、こういう声も聞かれます。例えば、「郡部の学校とかで、昔は多少荒れてきたけども、ようやく落ち着いてきた。生徒の自己肯定感も高く、学習にも意欲的。けれど、結果はあまりよくない。学力の高い生徒もいるけど、地域の高校に進学すると決めたら勉強する必要はない。選びようがない中で、モチベーションを高めるのは難しい。」これも本音だと思います。子どもたちは、近隣の高校は定員割れしていますから、その高校に進学するのであれば、勉強しなくても入れるわけです。でも教師としては何とかして学力を上げたいし、教育委員会からも底上げを求められますますので、頑張ってやっているわけですが、実際は非常に難しい。しかも、最後のところに書いている「地域的に若い先生が多く、力がついたと思ったらほかの地域に出てしまうので、学校力を保つのが難しい」という課題。



次に、郡部の校長先生から伺ったことを紹介します。「ここから通える高校はあります。そこにいくのは勉強しなくても合格できます。でも大学進学を考えると、そこでは難しい。なので、中学卒業と同時に家族

で進学校のある町へ引っ越すケースも多くあります。そこから親御さんは働きに行きます。子どもに力をつけることが学校の大きな役割ですし、後押ししたい。けれど、学力を高めれば高めるほど地域は衰退してしまう。」本当にいろいろな地域があります。同じような都市部であったとしても、すぐそばの市町村と意識が同じというわけではありません。そういった各々の状況が異なる中で、学んでいく先生を育てるということは、今までのような養成や研修で、定型的な講座をやりましたでは、もう成り立たないと思っています。

もう一点、北大に勤務していた際、全道の高校を対象とした特別支援に関する調査を行いました。左側が高校の規模です。120 人未満、120 人～240 人、241 人～360 人、一番大きいのが 361 人以上です。支援を要する生徒の在籍状況はどのぐらいですかということを尋ねたところ、大規模の学校では、大体 1%～5%。自校には、特別支援を必要とする生徒は、それほど多くありませんという回答でした。一方、120 人未満の学校を見ますと、20%以上と答えた学校が 3 割ぐらいありました。高校の教員は、普通科だけを異動するわけではありません。専門科にいくこともあります。規模も様々です。いろんな学校を異動する中で、教師としての学びをどのように続けていくのか。

高校の特別支援教育に関する実態調査から

－支援を必要とする生徒の在籍状況

	在籍なし	1～5%	6～10%	11～20%	21%～	無回答	合計
120人未満	4 (8.7%)	9 (19.6%)	9 (19.6%)	9 (19.6%)	14 (30.4%)	1 (2.2%)	46 (100%)
121～240人	1 (3.4%)	13 (44.8%)	8 (27.6%)	3 (10.3%)	4 (13.8%)	0 (0.0%)	29 (100%)
241～360人	3 (18.8%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (6.3%)	16 (100%)
361人以上	13 (19.4%)	46 (68.7%)	5 (7.5%)	0 (0.0%)	2 (3.0%)	1 (1.5%)	67 (100%)

▹学力層、地域によって在籍者数に大きな偏り
・就職する生徒割合が高くなるほど支援の必要な生徒の在籍率が高い
・生徒総数が少ない(特に2間口以下)の学校に在籍率が高い
⇒郡部に住む成績優秀な生徒は、地元を離れて進学校へ進む
⇒不登校だった生徒の中に、あえて郡部の学校へ進学する場合もある

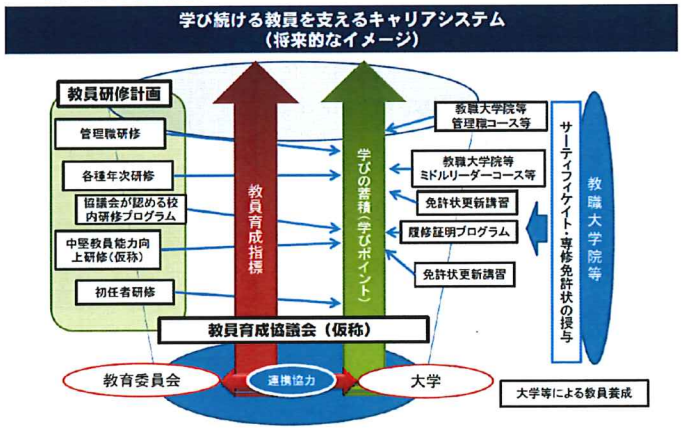
4. 教師の学びと環境

いろんな学校へ行くと、先生方は本当に頑張っています。先生方すごいなと本当に思っています。そのような中、北海道の教育を担う人材をいかに育むかといった時に、ではまた研修を加えましょうということになるのか。のちほど議論するところかと思いますが、制度として保障するところ、研修や教育として保障するところ、そして、学校での学びを進めやすくするために、むしろ制度的な研修を減らして、先生方が学びやすい環境を作るかということも考えていく必要があると私は考えています。

教員育成指標の話がありましたが、教員育成協議会があって育成指標があって、研修を受けることによって教師の学びが蓄積されると考えられていますが、私は、学校の先生の学びは、何かのカードにポイントが加算されていくようなものではないと考えます。けれども、どちらかというと「カリキュラムを加算すること＝教師の学び」と捉えられる傾向があります。身近な先生方と関わっていると、いろいろ思うことがあります。例えば、問題のある教師は、研修

中教審による教師の学びイメージ

－中央教育審議会(2015)



を受けたとしてもなかなか変わりません。一方、学べる先生は、どのような研修でも学べます。リフレクションが大切だと言われますが、「振り返ること＝報告書」のように捉えられてしまい、教師の仕事が苦行のようになっているのですが、学んでいる先生方はとても楽しそうです。いろいろなところへ出かけていき、いろいろな人と関わり、それらをつないで創造していく力があります。そして、「教師の学びに対する姿勢は変化する」と書きました。ある学校でとても力があると言われていた先生が、異動して元気をなくしてしまったり、逆に、多少問題のあると言われていた先生が、他の学校に異動して、とても頼りにされたりする場合もあります。このような状況を見ると、教師の学びとは何だろうと思うわけです。

北海道の教育を担う人材をいかに育むか？

－これまでの養成・研修では
- ▹教師に求められるものをどんどん加算してきた
- ▹PDCAサイクルモデルに基づき、反省反省反省
- ▹学ばない人は、意欲がない人だと思われてきた

さらに北海道の教育人材育成プログラムを加算？

－身近な先生方と関わっていると…
- ▹加算的に考える教師モデルでは限界がある
  - ○+□+△+… 授業や研修が増えても高度化しない
- ▹リフレクションだけでは教師の学びにつながらない
  - 教職は苦行？報告書＝省察？ 学び続けている教師は楽しそう
- ▹教師の学びに対する姿勢は変化する
  - 環境によって学ばなくなったり、学んだりする
- ▹PDCAサイクルモデルで教師の成長は促せない場合も
  - 経験から学べる教師／学べない教師

ある現職の先生と話をしている中で、教師の学びを「開いた教師」と「閉じた教師」という言葉で表現されていまして、教師の学びをうまく表現していると感じました。それは、学ぶ意欲があるかないかと違い、学ぶということに対して開かれているかどうか。自分の興味のあることは学ぶけれど、そうではないことには全く関与しない方もいらっしゃいます。開いた教師は、いろいろな情報を自然にキャッチできる。しかし、閉じた教師は、いくら研修に行っても変わらない。私は教師のライフヒストリーを研究していますので、学校の先生に、自分のこれまでを振り返って、学びに開かれていたか閉じていたかを尋ねてみました。そうすると、変動があります。

スライドに例示しているA先生の事例を紹介します。新採で赴任した学校は、先進校等に視察に行くことのできる研究推進校で、面白くてわくわくして学びに開かれていたと言います。ただ、3校目くらいから10年ほど学びの状態が変わらない時期があります。「単」と書いてあるのは単級、つまり1学年1クラスの学校ということです。そのため、隣の先生と関わることがあまりなく、自分一人で決められる。関わることが減ったためか、新たな学びに開かれることはなかったようです。学校の中だけではなく、外に出てみようというのがあれば違っていたのかもしれませんが、学校の中だけだと学びが開かれていかないということなのかもしれません。次のB先生は、異動によって学びが閉じてしまった方です。小学校から中学校、中学校から小学校の特別支援学級に異動になっ

ベテランA教師の学びの変容

年数	学校	担当	開閉の自己評価	主な出来事・開閉の背景要因
1年目	a1小	3年担任		研究指定校のため毎月授業研究会．先進校視察．
2年目		1年担任		子どもを見てベテラン教師との能力差を自覚．
3年目		2年担任		研究指定校の公開研究会．子どもの捉え方に興味．
4年目	a2小	3年担任：単		若手教師が多い学校で切磋琢磨．放課後の職員室で談話．
5年目		1年担任：単		校内研究で年3回ほど授業公開
6年目		2年担任：単		恩師に誘われて県センターで研究発表．
7年目	a3小	6年担任		民間研究会作成のドキュメンタリー上映会を企画
8年目		3年担任		学校が嫌．大学院で勉強したい．教委面接で落選．
9年目		4年担任		指導困難児への教育相談の研修会に参加．
10年目	a4小	1年担任：単		児童数が少なくゆとり．同僚との日常的に談話．
11年目		2年担任：単		親の介護のため3学期に休職．
12年目		3年担任：単		同僚に理解・協力してもらいながら親の介護．
13年目		1年担任：単		入学式から閉校の準備．学校の閉校事業．
14年目	a5小	4年担任：単		学年を超えた相談によさを実感．
15年目		3年担任：単		ALTを囲んで自発的に英会話研修を開催．
16年目		4年担任：単		学校の閉校．統合するA6小へ異動．
17年目	a6小	5・6TT		TT担当は不本意．学校全体の動きを意識．
18年目		5・6TT		担任希望も断られる．研究指定校の中間研究会．
19年目		5・6TT⇒6担		TT担当を通して「学校としての研究」を思考．
20年目		1年担任		久しぶりの担任．研究指定が終わり校内研究はトーンダウン．
21年目	a7小	4年担任：単		居心地のよい学校．大学院進学の気持ちが再起．大学院受験．
22年目		大学院		大学院の実務家教員との交流会を企画．
23年目		3年担任：単		子どもの学びを語る校内研究を試行し修士論文にまとめる．
24年目	a8小	3年担任：単		職員室に談話の雰囲気がない．修士論文を県センターで発表．
25年目		4年担任：単		研究主任として子どもの学びに即した校内研を導入
26年目		1年担任：単		子どもがわからない．幼保小のつながりに興味

ていますので、コミュニティが大きく変わります。自分の求められるものも変わりますので、そういう中で自分の立ち位置を探りながら、徐々に学びに誘われ、学ぶということに開かれていっています。

学校の先生の仕事は、とにかく変化が大きい仕事だと思います。その中でも北海道の場合は、学校によって、もしくは地域によって差が大きい。その中を異動して、新しくコミュニティを作っていくことが、非常に重要になります。学ぶ状態へと誘う教師コミュニティが重要であり、「加算的ではない教師発達観を」と書きましたけれども、これからの北海道の教育人材を育んでいくためには、大切な視点だと思っています。

教師という仕事の特性

－教師という仕事＝変化が大きい、毎年のように変化する
▹異動、担任学年、学級、校務分掌、主任、小学校：担当教科も

－ベテランでも「学ぶ状態」でなくなる場合が…
▹前任校やかつての成功体験を引きずっている
⇒前の学校では〇〇でした、同じ学年や持ち上がりを希望

▹考え方が固まってしまい、新しいことは若い人にまかせる
⇒前年踏襲で変化を望まない、ICTは使わない、アクティブラーニング知らない

▹学校外のサークル活動が居場所になり、学校で学ぶつもりがない
⇒教材開発、書籍や教科書の執筆、学会発表

▹子育てや介護に追われ、時間的な制約が大きい
⇒授業の少ない低学年の担任が多い、早く帰るので対話機会が減る

「学ぶ状態」へと「誘う」教師コミュニティが重要
加算的ではない教師発達観を

5. 北海道の教育を担う人材をいかに育むか

最後に、具体的な提言をさせていただきます。

一つめは、「教師の学びを開くコミュニティの創造」です。篠原先生や宮前先生のお話の中で、協働や創造の重要性が指摘されていましたように、学校の中で閉じないような仕組みを作っていくことがとても大切だと思います。そのためには、北海道立研究所が教師の学びを研究したうえで研修を企画していくことが重要になります。北村所長の提案を伺いましたので、とても楽しみにしていますし、ぜひ一緒に研究できればと思っています。

今後に向けて

①教師の学びを拓くコミュニティの創造
▹教師の学びを学校内で閉じない仕組みを
▹道研こそ、教師の学び研究に注力してほしい

②エビデンスベースで実践を探求できる教師の育成
▹学校や教師が自律的に成果と課題を分析する
▹紋別の3中学校を訪問して

③今後の北海道の教育の鍵を握る情報化
▹避けて通れない情報化
▹来年4月からは、デジタル教科書が教科書として認められる

④養成・採用・研修の一体改革
▹教員育成協議会でいかに本質を議論できるか。教職大学院改革。
▹養成・採用・研修を一体化した地域枠の創設？

二つめは、「エビデンスベースで実践を探求できる教師の育成」と書きました。例えば、紋別の学校へ行った際、子どもたちの学力の状況に課題があると指摘されて、先生方が悩んでおられました。実際どうなのかと学習状況調査の結果を見ていくと、「学級みんなで協力して何かを成し遂げたり、うれしかったことがありますか」という項目に対する生徒の肯定的回答が全道平均よりもかなり高かったり、総合学習がとても成果を上げていることが、データから読み取れました。教職大学院に通っている現職院生と関わっていても、もう少しデータの扱いに慣れてほしいと思うことがあります。学力テストそのものについては賛否両論あるかと思いますが、エビデンスベースで実践の成果と課題を読み解き、自分の学校の課題が何かということを、考えていけるような基盤が必要だと思います。

三つめは情報化です。「避けて通れない情報化」と書きましたが、来年の４月からデジタル教科書も教科書として認められるようになりました。数年後には、高校は全てデジタル教科書になるのではないかと私は思っています。そういう中で、教員養成において情報化に対応できているのかというと、北海道教育大学も北大も、電子黒板すら設置されていないと思います。iPad もない。タブレットもない。そういう中で、情報

化に対応できる教員は育つのか。大学や教育委員会という垣根を越えて、北海道の教員を育てる仕組みを考える必要があると思いますし、それこそ教員育成協議会等で、きちんと考えるべきことだろうと思っています。

最後は、「養成、採用、研修の一体改革」です。最初に示した地域枠のことでもそうですが、養成、採用、研修を一体的に考えていかなければ、今後の教育は行き詰まることが予想されます。地域枠を採用だけで進めるのではなく、各地域から教師になってほしい人、なりたい人を教員養成大学へ送り、そこから地域枠として採用されていくような仕組みも、これから必要になってくると思います。そういう面で、教員育成協議会や育成指標についてはいろいろ申したいこともありますが、全体を俯瞰する役割をしっかり担っていってほしいと考えているところです。

私からの話題提供は以上になります。ありがとうございます。