

討論過程の分析(1)

——築地学級の場合——

I 討論過程

〈資料〉

六 沢田^{さゐだ}さんのほくろ

宮川 ひろ

沢田タミ子の前がみは、鼻の頭辺りにまでとどくほど、長くのびていました。目のところだけ、まるですだれのように、すかしてありました。そこからそっと、外をながめているというかっこうなのです。

とびばこや鉄ぼうをする時でさえ、前がみが風に飛ばされるのを気にして、おでこをおさえることをわすれませんでした。勉強はとてもしっかりできるのに、このごろ手を上げて答えるようなことは、少なくなっ

P 10

池田 久美子

てしまいました。

「沢田さん、かみの毛を短く切るか、ピンで止めておきなさい。

目が悪くなりますよ。」

木村先生もいちばん先に注意しました。それでも沢田さんは、前がみを上げようとはしません。

こまってしまった先生は、ある日、えい生係のトヨコにそっときいてみました。

「沢田さん、どうしてかみの毛を上げようとしないのかしらね。」

するとトヨコは、

「あら、先生は知らなかったの。沢田さんはねえ、おでこのまん中に、大きなほくろがあるのよ。」

「大きいって、どれくらい。」

「親指のつめぐらいかな。だから男の子たちねえ、△ダイブツサン▽ってからかうの。自分でもいやがって気にしてたのに、それを言われ……（略）」

右は、小学校四年生国語教材「沢田さんのほくら」の冒頭部分である。築地学級では、この教材について、

一の場面はどこか

という問題を設定して討論を行なった。⁽¹⁾この問題を設定したのは、子どもたち自身である。築地学級では、この教材を学習する以前に、説明文教材の意味段落を調べ、その論理構造を明らかにする学習をした。子どもたちは、説明文教材で行なったこの学習方法が文学教材でも適用可能であるか、いいかえれば、説明文を構成するいくつかの論述の大きなまとまりが文学作品においてもみられるか否かを、実際に「沢田さんのほくら」を分析することにより確かめようと考えたのである。⁽²⁾討論の過程で複数の「場面分け」の案が提出された。教師はそれを次のように整理して板書した。案は三つだと教師は整理した。⁽³⁾

みんなの立場

こまってしまった先生は……………B
わすれませんでした。……………J・K
……………しませんでした。※

※(1) この案は大勢の子どもが支持しているので、右二案のように提案者の氏名は書かなかった。

(2) この部分の板書は、「上げようとはしません」(十一ページ三行目)の誤りである。

本論では、右の三案のうち第一案「こまってしまった先生は……………」についての討論の部分をとりあげる。以下、この部分の討論過程を示す。⁽⁴⁾この間、討論は子どもだけで進行し、教師は一切介入していない。A～Iの記号は子ども個々

に対応したものである。

【A】それで、Bさんの意見はちょっとおかしいと思うんだけど。「こまってしまった先生は、ある日」っていうのは、時間は変わっているんだから、やっぱりBさんの意見はちょっとおかしいと思います。

【C】それに付け足すんだけど、Bさんは、僕はこう考えたんだと思うんだけど。「こまってしまった先生は」っていうところまではまだ変わってなくて、「ある日」ってところで時間が変わったって考えたと思うんだけど。それは、それはちょっとおかしいと思うんだけど。「こまってしまった先生は」ってところは、もう「ある日」っていう、その「ある日」に入っちゃっていて、「ある日」っていう中に入っちゃっているんだから、やっぱり「こまってしまった先生は」ってところで切るっていうのはちょっとおかしいと思います。⁽⁵⁾

【D】それに、その「ある日」っていうのはもう時間が動いていることだから、僕はもう……「こまってしまった先生は」っていうところももう、「ある日」に入っているから、やっぱりBさんの意見はちょっとおかしいと思います。Eさん。

【E】はい。それに、「こまってしまった先生は」っていうところはもう、「上げようとはしません」っていうところまでは、まだ「ある日」に入っていないんだけど、「こまってしまった先生は、ある日、えい生係のトヨコにそとときいてみました。」っていうところは、もう、「ある日」ってことは、次の、もうその時間が過ぎて、その、「上げようと

はしません」っていう時間が過ぎて、「ある日」っていうのは、もう他の時なんだから、Cさん、Dさん達の言っていることはいいと思います。

「Eの発言の間、Cは教師に質問しに行く。C「先生、Bさん、ここで切ったの？」教師「……と思うけど。」
「こまってしまった先生は」っていうふうに書いてあるけど、これ、途中でしよう、文の。……もしかしたら——確認してみて。」CはBのところに確認しに行く。」

「F 私に言わして下さい。私もそれはいいと思うんだけど。「こまってしまった先生は、ある日、えい生係のトヨコにそと書いてみました」っていうのは、「それでも沢田さんは、前がみを上げようとはしません」っていうところからだいたい時間があって、日にちもたって「ある日」になったから、やっぱりBさんの意見はおかしいと思います。」⁽⁶⁾

「G Bさんは、「こまってしまった先生は」ってところで切るんだったら、「こまってしまった先生は」ってところの一番最後の「は」って付いていますね。そこはその下の文章とつながる言葉なん……。「は」っていうのは、まだつながる言葉なんだから、そこで切ったらおかしくなると思います。」

「H それに、それに、Cさんがさっき言ったように、「こまってしまった先生は、ある日」っていうのも、「こまってしまった先生は」、あの、「ある日」書いてみたんだから、「ある日、こまってしまった先生は、えい生係のトヨコにそと書いてみました」って書いてあっても結局同じことなんだから、今言ったことはいいと思います。」

〔C〕あと、B君に、ちょっとおかしいことがあるんだけど、場面分けのところ、文の途中で、途中のところで切られてBさんは考えているけど「教師「大丈夫、Bさん？」」、そういうことはなくて、文が終わって丸がついているところ、そういうのは、場面分けは切れるのだから、Bさんはちょっとおかしいと思います。

〔B〕そこじゃなくて、ちょっとまちがえてただけど、木村先生が……「それでも沢田さんは、前がみを上げようしません」ってとこまでです。

子どもたち

じゃあ、Iさんと同じじゃん。

〔以上で第一案についての討論は終わり、別の案についての討論に移っていく。〕

II 分析——混乱の原因——

I節の討論過程の補足説明をしておく。

……それでも沢田さんは、前がみを上げようとはしません。

〔Bの修正案〕

〔Bの当初の案①、及び教師の板書③〕

教師の解釈②〕

こまっってしまった先生は、

ある日、えい生係のトヨコにそっときいてみました。

〔子どもたちの解釈④〕

① Bは最初、右の波線部分の所で「一の場面」を区切ることができると主張した。これを、教師は、Bが波線部分だけを示して以下の部分を省略したものと解釈した。つまり、教師はBが「……そとときいてみました」の一文までを「一の場面」とみなしており、この一文の冒頭部分のみ示したものと解釈した。そして、教師は波線部分のみを板書することにより、②の解釈を示そうとした。ところが子どもたちは、①の発言と③の板書をそのままとらえ、右図④のところでBが「場面分け」をしたと解釈した。したがって、先の討論でみられる通り、文の途中で「場面分け」をするのはおかしいという批判が続出することになったのである。

右の①②は、I節の討論過程以前のことであった。I節の討論は、②と④とでBの発言の解釈が食い違ったまま、もっぱら④の立場から次々と批判が提出されるという形で展開された。討論と併行して、子どもたちはBのところへ出かけて行き、①を④のように解釈したがそれではいかと問いただしている。Bは混乱し、最初は④のつもりで発言したと答えていたが、やがて、「こまっちゃってしまった先生は」の直前の部分、「……上げようとはしません」までの誤りであったと修正した〔I節最後回〕。Bは、教師の板書第三案と同じ箇所で「場面分け」ができると考えていたのに、実際の発言の時は、うっかり「二の場面」の冒頭部分を示すという誤りをおかしていたというのである。

以上の討論過程にみられる混乱は、何に起因していたのか。

「場面分け」の箇所を示すための原則が確立していないことである。「一の場面」が終わるその末尾をもって示そうという原則が、教師、B、B以外の子どもたちの間に確立していないのである。

討論では「一の場面」について「場面分け」を問題にしていたのだから、当然、「一の場面」がどこまでかという、その末尾をもって示すという原則が働かねばならない。「二の場面はどこからか」という問題ではないのである。「一の場面はどこからか」という問題ならば、その冒頭部分を示すという原則が必要である。しかし、この討論の問題はそ

うではない。

①と②との関係をみてみよう。Bの発言①を②のように解釈してよいか。少くとも教師は、この点を確認していない。仮りに、①を②のつもりでBが主張したのなら、先の原則「末尾をもって示す」により、Bの発言①を、「……そっと書いてみました」までであると訂正させるべきであった。ところが教師は確認も、訂正の要求もなかった。これでは他の子どもたちが①を④のように解釈する方が自然である。「文の途中で切るのはおかしい」と紛糾するのは当然である。子どもたちの方は、末尾を示すという原則で終始考えていたからである。

さらに、②と③との関係をみてみる。仮りに②の解釈でよいのなら、板書はなおさら「そっと書いてみました」という末尾をこそ書くべきであった。なぜなら、板書第二、第三案とも、末尾を示すという原則で書かれているからである。③の板書は、この原則を一つだけ逸脱し、統一を破っている。子どもたちがこの板書を見て、第一、第三案と同様に第一案も末尾を示すという原則で書かれたものだとして解釈してもやむをえない。その方が、むしろ統一的な解釈である。

一節の討論過程の混乱は、単にBの語り方の誤りにのみ起因するのではなく、教師の②③のレベルの誤りにより一層増幅されることになった。子どもたちは熱心に討論したけれども、その討論は、原則の不統一という事態の上に展開した点で不毛なものであった。「文の途中で場面分けをすること」の是非を、子どもたちはそれぞれ論じたが、この問題は、原則の不統一という事態がなくなれば実は問題でなくなってしまうという、擬似問題だったのである。この擬似問題を相手に子どもたちは格闘し、Bが末尾を示すという原則に立ち戻って修正したことで肩すかしをくらったということになる。最後に子どもたちが「じゃあ、Iさんと同じじゃん」と口々につぶやき、「何だ」という気の抜けたような状態になったのは、実は、擬似問題相手に格闘してきたということに気づいたことなのである。

Bは、末尾を示すという原則に当初無自覚なまま、あいまいに「場面」の区切りを考えていた。そして、次の場面の

冒頭を示すことで「一の場面」の区切りを暗示するという、別の原則をしのびこませたことにも、無自覚であった。教師は、末尾を示すという原則をもっていたにもかかわらず、板書の段階で自らこれを逸脱し、一つの原則で統御しきるということができなかった。末尾を示すという原則で一貫させなければ討論が無用な混乱に陥るといふ見通しをもてなかつたのである。一方、B以外の子どもたちは、終始、末尾を示すという原則を暗黙の前提にして疑わず、Bと教師がこの原則以外の原則をしのびこませていることに気づかなかつた。

B、教師、B以外の子どもたち、この三者が、互いに前提としている原則の照合、確認のないまま、それぞれ別の原則を前提として討論を展開した。これが、一節の討論の実態なのである。

このような原則の不統一、あるいは未確立の事態をなぜひきおこしたのか。

そもその問題の設定があいまいであったことが、そのような事態をひきおこす重要な条件となつていたと思われる。「一の場面はどこか」が、討論の問題として設定されていた。この「一の場面はどこか」といふ問題の作り方自体に、右のような事態を防ぎえない要因があつたと思われるのである。

「一の場面」であるから、どこからそれが始まるかは問題にはならない。まさに問題にすべきなのは、それがどこまでかである。どこでそれが終わるかのみが問題なのである。具体的に子どもがしなければならぬ仕事は、この、「一の場面」が終わる末尾の箇所を指摘するということである。

「一の場面はどこか」といふ問いは、この具体的な仕事を的確に指示しない。この問いは、それがまさに要求する具体的な仕事と一対一の対応関係をもたない、漠としたものである。それは、一義的に具体的な仕事と対応してはならない。

「一の場面はどこか」に対して、たとえば、「この辺りである」と粗く答えたとしても、この問いに対して正確に答

えたことにならないと非難されることはない。たとえば、Bのように次の場面の冒頭部分を示して、「この辺りで区切ることが出来る」と答えても、こう答えることを規制する働きを、この問いはもっていない。

これに対して、「一の場面はどこまでか」という問いであったならばどうか。「この辺りである」では答えたことにはならない。この問いは、末尾を示すことを具体的な仕事として要求する。いいかえれば、この問いは、答え方を一義的に指示している。

「一の場面はどこか」は、「一の場面はどこまでか」に比べて、それが要求する答え方がはるかに多義的である。答え方を規制する力が弱い。だから、答え方の原則が揺れる。あるいはその原則を逸脱することを防ぐことができない。^(?)

Ⅲ 討論における二種の学習

Ⅰ節の討論過程混乱の原因として、Ⅱ節では次のことを指摘した。

1 「場面分け」の箇所を示すための原則が確立していなかったこと。

2 討論のための問題の作り方があいまいなものであり、したがって1の事態に陥ることを防ぎえなかったこと。築地学級の教師と子どもたちは、これらの問題の所在に気づいたか。否である。Ⅰ節末尾に示したように、Bが自説を修正し、他の子どもたちが「じゃあ、Iさんと同じじゃん」と言って第三案との一致を確認した後、直ちに別の論点に討論が移行していった。Iさんと同じじゃん」で、B案についての討論は一件落着してしまったのである。

なぜ混乱したのか。混乱に陥らないようにするために、一体どうすべきであったのか。築地学級では、この点について分析し明らかにする学習活動がどこにも組織されていない。混乱の原因を究明し、混乱回避の方法を学習する機会が

全くないまま、討論は新しい論点に次々と移行してしまっている。なぜ、右の学習をさせないのか。なぜ、討論過程についての分析抜きで、問題を放置するのか。子どもたち自身に混乱の局面において、その打開策、防止策を考えさせないのは、なぜか。

一節の討論は、文の途中で「場面分け」をすることができるかという問題について行なわれた。しかし先に述べたように、この問題は、「場面分け」の原則が確立されていないことに起因する混乱から生じた、擬似問題であった。この討論の局面では、「場面分け」の原則を照合し確立させた上で、各案を整理するということが必要であった。ところが教師も子どもたちも、この局面でまさに問題にすべきことを把握していなかった。

討論において、こうした混乱の局面を経験するということが自体は、よい。一般に、討論において人は様々な局面に立ち至る。双方がそれぞれ具体的な事実との対応関係を論ずること抜きに自説を主張するがゆえに、討論が行き詰まる局面もある。問いの構造を何ら明らかにすることなく「質問」を連発し、真の論点を見失って双方が激した挙句「やくざの手打式」で「和解」成立と相成るような、お粗末な討論の局面もある。原案の用意もなく討論を始めてしまったがゆえに、何をどこまで論じ合えばよいかかわからず、枝葉末節の部分にとられ長々と時間を空費するという局面もある。様々な局面を、人は経験するべきである。失敗の経験を蓄積することは、学習において不可欠なことである。この経験の蓄積抜きにして、学習はありえない。右の例のような様々な局面を含む、うまくいかない会議などは、まさに絶好の学習の機会となる。

しかし、この経験の蓄積だけではだめである。この経験の分析が必要である。なぜ、右のような局面に陥ったのか。陥らぬようにするにはどうすべきであったのか。この後、この局面をどう打開すべきなのか。この分析においてこそ、人は多くを学習することができるのである。この分析抜きにして、失敗から学ぶということはありえない。

二種の学習が必要である。討論をするということ自体、一つの学習ではある。討論を経験することにおいて、人は様様なことを学習する。たとえば種々の論法を知る。自分自身が予想した、可能な反駁の方法以外に、まだ有効な反駁の方法があったことを知る。討論の経験は、実際、こうした言語的整理では整理しきれぬ程多くのことを学習させるものである。討論のルール、あるいは討論のモラルについて、相手がどれ程自覚的であるかなども、討論において先のことからと相即的に学ぶことである。しかし、もう一つ、討論経験について分析するという学習がある。前者を「討論における学習」、後者を「討論についての学習」と粗くいうこともできよう。

実際の討論過程においては、これら二種の学習は具体的に切り離された形で進められるわけではない。両者は相即的に進められる。しかし、初心者であるほど、後者の討論についての学習が有効に、かつ的確には行なわれない。討論に熟達するほど、自らの討論過程に対してより一層自覚的になり、討論についての分析が同時併行的に充分に行なわれるようになる。

Ⅰ節の討論の事例に戻って述べる。Ⅰ節の討論においては、子どもたちは、擬似問題について熱心に論陣を張り、最後にBの修正により攻撃する対象を失うという肩すかしの経験をした。しかし、子どもたちは、なぜこのような局面に陥ったか、どう対処すればよかったかという学習をする機会を逸してしまった。子どもたちは、混乱の局面で何を学びえたか。Bが文の途中で「場面分け」することを主張したのでそれはおかしいと頑張ったのに、そもそのBの主張が言い間違いだったという。それなら初めから問題にするようなことではなかったのだ。せいぜい以上の様なことがわかったにすぎないのではないか。「場面分け」の原則を照合し統一する学習活動もなく、さらに、より明確な形に問題を作り変えるということもない。要するに、経験としての討論は進められたが、討論の自覚的分析は無い。討論についての学習が、存在しないのである。討論はやりっ放しになり、局面打開の方策は学ばれることなく終わる。

築地学級では、一節の事例をみる限り、討論の経験はあるが、討論についての学習、いかえれば討論についての自覚的分析の機会には組織されない。教師の討論指導の方向は、専ら討論の経験を成立させることのみあり、討論の自覚的分析の力をいかに育てるかという方向性は極めて乏しい。その力を育てるための指導の方法論が確立していないと考へざるをえない。

混乱の局面をいかに防ぎ、いかに打開すべきかを分析する機会が組織されていないのは、「場面分け」の原則照合と確立のための学習活動がないという点にのみみられるのではない。最初に示したように、教師は子どもたちの出した様々な「場面分け」の案を自分で整理し板書した。この点にも同様に、局面分析のための機会を子どもたちに保証していないという問題がみられるのである。

複数の案が次々と出され、それらについての検討に入るまさにその時点で必要なことは何か。少くとも次の点の確認が必要である。何通りの案があるか。それらの案は相互にどう異なっているか。今後、それらの案をどのような順で検討すべきであるか。その順で検討すべきだというのは、なぜか。要するに、複数の案が出されたその局面でまさにすべきことは、自由に思いついた所から検討に入るのではなく、右のような整理と今後の討論の進め方の戦略を立てることである。その整理のしかたで間違いはないか。見落とされている案はないか。同じ案であるのに重複して出されている案はないか。十二分に検討され、確認された整理こそが、まずもってなければならぬ。この整理がよい加減では、以後の討論は混乱する。検討されずに残される案も出る。この整理ができていけば、以後の討論は、何をどこまで論じ合えばよいかという見通しをもって行なわれる。今現在論じているのはどの部分なのかという位置の確認をしながら、次にどの方向に論を進めればよいかもわかる。いわば、全体的な地図をもって自分の位置を確認しながら先に進むことができるのである。

「この局面ではどうしたらよいのか」築地学級で欠けているのは、この問いかけである。教師はもちろん、まさにその局面でこそ諸案の整理をする必要を感じたがゆえに、板書したのであろう。しかし、教師が感じたその必要性を、子どもたちも自覚する機会が用意されていたか。否である。まずこの局面では、諸案の整理をしておかねば先へ進むわけにはいかないということが、子どもたちに認識されるということが必要である。子どもたち自身に、「この局面でどうしたらよいか」を考えさせるべきである。討論の進行を止め、目下の討論の局面を考えさせるために介入することが、教師には必要である。そして、教師ではなく、子どもたちこそが、まず自力で諸案の整理をし、今後の討論の進め方を構想すべきなのである。

もちろん、教師が自ら諸案の整理をしてみせて、まさにそうした整理が討論を進める上で有効だという実例を示すという場合もある。その実例をみて、子どもたちは、なるほどこの局面でこう整理するということは何と役に立つ有効な方法であるかと思ったりするであろう。局面を処理するうまい手法の実例を豊富に示すということは、それはそれでよい勉強になる。

しかし、一節の板書はこのような役割を果たしたであろうか。否である。すでに論じたように、この板書は「場面分け」の原則の点で統一性を欠いていた。このため、この板書は以後の混乱を一層増幅させてしまった。子どもたちはこの板書に頼ってB案を攻撃した挙句、肩すかしをくらってしまった。これでは、この板書を局面処理のうまい手法として学ぶわけにはいかなくなる。この板書による整理の有効性など、子どもたちには実感されもしないはずである。ともに考えれば、この板書では役に立たず、かえって誤解を招くとして、廃棄されるところなのである。

以上の板書の局面でも、また、先のBによる修正案が出されて討論が一件落着した局面でも、いずれも、築地学級では「この局面でどうすべきか」という類いの分析が子どもたちによって行なわれるということがない。板書の局面では、

子どもたち自身による整理・検討がなかった。一件落ち着いたときにも、なぜ混乱したのか、この混乱を防ぐためにどうすべきであったかという問いかけがなかった。要するに、討論の経験はあったが、討論についての学習、自覚的分析の機会が組織されることなく終わっている。そして、なぜ次にその問題を扱うのかという理由づけの確認もないまま、思いついた方向に討論が移行してしまっているのである。

討論の経験はある。しかし、討論の自覚的分析はない。こうした討論指導の問題は、築地学級の事例にのみみられる特殊なものではない。私の知りうる限り相当広範囲にみられる問題である。討論過程の種々の局面で、討論過程自体をつき放して分析し、討論の戦略を構想するという学習が組み込まれているという例は乏しい。いわば、討論それ自体とその討論について討論するメタ・討論とが、互いに組み合わせられて進行するという例が乏しいのである。この進行を支え、方向づけるだけの討論指導の方法論が確立されていない。この点に、現在の討論指導の限界があると、私は思う。築地学級の事例は、このような事態の一つの典型例なのである。

註

(1) この討論の事例は、静岡市立安東小学校四年生の授業において行なわれたものである。授業実施日は、一九八六年六月二十六日、授業者は築地久子教諭である。

この授業参観は、東京大学教育学部助教藤岡信勝氏、並びに氏のゼミナールに所属する大学院生、学生、研究生諸氏に筆者が同行して、六月二十六日、二十七日の二日間行なわれた。この両日、築地学級で実施される全授業を参観し、さらに検討会が行なわれた。

築地学級では、この両日の授業は全て討論の方式で行なわれている。国語ばかりではなく、算数、理科、社会、さ

らには部分的には音楽も含めて、毎時間、子どもたちによる討論が展開された。討論は、その活発さにおいて稀にみるものであった。また、討論によって問題を追究しようとする子どもたちの熱意も大したものであった。築地学級では、授業参観の両日のみではなく、一貫して討論を主体とする授業方法をとり続けている。子どもたちの討論経験の豊かさは、したがって一般の小学生の水準をはるかに越えている。

(2) この点については、六月二十七日に実施された授業検討会の席上、築地氏により説明された。

(3) この板書は、討論が滞ってきたとき、教師が「ここへ少し書いてみようね」といって書いたものである。この後、教師は「ちょっと混乱しているので、書かしてもらいましたよ」と言っている。板書に際しての教師の説明は、これだけである。そして、この板書についての子どもたちの発言は、ない。

(4) 以下で示した討論過程の部分は、VTRに基づいて再構成したものである。記録者は萩原徹氏である。再構成は筆者自身が行なった。

(5) この発言の間に、教師は、板書第一案「B」の上に、「ました」を書き加える。第一案の板書は次のようになった。

こまってしまった先生は……ました。B

これは、Ⅱ節で述べるように、教師がB案を実は「……そとときいてみました」の一文末尾で区切るものと解釈していることを示している。しかし、以後の討論で子どもたちはこの教師の板書き加えに注意を払っていない。子どもたちは、Bが文の途中「……先生は」で区切っているものだということを前提にして、Bに反駁を試みている。

(6) この時点で、Bに確認しに行った子どもたちから、Bが確かに「……先生は」という文の途中で切っているという報告があった。教師はそれを聞いて、(5)の板書を訂正し、「……先生は」のところに区切りの印をつける。Bはこの時点ではまだ自分の発言の意味がよくつかめず混乱している。

(7) 討論では、このような問題設定のやり直しは一切行なわれていない。しかし、討論の展開において、問題は常に、より適切な形に作り変えられるべきである。問題は一度設定されるとそのまま固定されるべきものではない。この、討論における問題の作り変えの過程と必要については、次の論文で詳しく論じた。

池田久美子「社会的問題の討論・論争の指導」(『岩波講座 教育の方法』社会と歴史の教育)岩波書店、一九八七年七月)、一四九—一五三頁。

〔討論分析のための貴重な資料と機会を提供していただいた、東京大学助教授藤岡信勝先生、安東小学校教諭築地久子先生、及びゼミナル生諸氏に、厚く御礼申し上げます。〕