

## 3歳児と5歳児の「見て」に関する短期縦断的研究

長尾史英<sup>1</sup>・中川美和<sup>2</sup>A short-term longitudinal study  
on the speech of "Look" in 3 and 5-year-old childrenFumie Nagao<sup>1</sup> and Miwa Nakagawa<sup>2</sup>

The purpose of this study is to compare the utterances of "Look" frequently made by two nursery school children aged three and five. During two separate periods, the children used "Look" utterances in two distinct situations: when they are asking for empathy, praise or recognition using a particular act or object of attention (Lw, "Look" with a target of attention) or when they are mentally unstable/ they feel uneasy in the environment (Lwo, "Look" without a target). Three-year-old was observed to use Lwo following his starting school, having difficulty in getting accustomed to the school life. During the second period of observation, however, the utterances greatly decreased. The five-year-old was not observed to utter Lwo in the second period. Lwo was observed to principally target care givers as a way of relating to them. As the relationship is established between the children and the care givers, Lwo was reduced. Compared the two children, the recipients of the utterances, either teachers or peers, responded less positively as the age of the speakers go up. It will be thought that the negative responses influenced the frequency of the utterances.

**Key Words:** "Look", interaction, relationship with care giver

## 目的

幼稚園や保育園において、子どもたちの「先生、見て、見て。」と言う姿は頻繁に見られるものである。砂場でおむすびやホットケーキを作った時、ちょうちよが飛んでいるのを見つけた時、一人で平均台を渡る時など、様々な場面で子どもたちは「見て」ほしいものを訴えかけてくる。鯨岡(1998)は、『先生、みて』とか『みてて』という言葉は、子どもが保育者にしばしば向ける言葉であり、集団の中に埋もれている個が、保育者の注意を個としてのおのれに向け、一対一のコミュニケーション関係に入るための常套手段(p. 213)」であると述べている。子どもは「見て」もらうことによって保育者に受けとめられ、認められていると感じ、安心したり満足

したりして、再び遊びを展開する。

福崎(2001)によれば、幼児の発話する「見てて」はまず自分の存在や行為を見せるだけの承認要求からはじまり、次第に他者の行為に対し共感を求めたり、自分のつくったものを提示し共感・共有を求めたりするようになるという。さらに福崎(2003)は、幼児が他者の立場に立って、謝罪や激励などの文脈に沿った気持ちを「見て」を用いて示すことを明らかにしている。また、入江(2001)は「見て」を示す幼児とその受け手がどのように変化していくのかについて検討している。まず、幼児は「見て」を発話することによって保育者と一対一の関係を築くと、遊びの中で他児に対しても「見て」と発話するようになる。つまり、幼児は保育者からの肯定的承認を得、それを土台にして次第にクラスの友達へ関心に向け、集団に適応していく過程をたどる。このような幼児が他者と関わりあっていく関係(入江, 2001)は、重層性を持つ構造(福崎, 2001)であるといえる。

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

<sup>2</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

鯨岡 (1998) は幼児の「見て」が、自分自身を保育者に見せる行為であると同時に周囲の子どもたちにも見せる行為になっており、保育者に見てもらい賞賛してもらおうという幼児—保育者の二者関係の中において自尊感情を満ち、かつ周囲の他児からも自尊感情を得るとしている。鯨岡 (1998) を受けて、福崎 (2002) は、幼児の示す「見て」が発話対象者以外の者に対しても向けられていることを予測し、「見て」を示す幼児の視線に注目し、直接呼びかける相手以外に向けられる視線を検討した。その結果、幼児が見せたい相手は保育者だけでなく、呼びかけていない他児に対する見せたい心の動きが込められていることを明らかにした。さらに保育者から得られる応答や賞賛によって、周囲にいる他児へと繋がりを持とうとしていることが示唆された。

ところで、3歳児にとって園生活は初めて同年齢の集団と触れ合う機会となり、仲間関係を形成する場となるものである。しかし入園当初の段階では、母親との分離不安を示す幼児も少なくない。幼児は特定の人に対する情緒的結びつきを形成し始めた後、家庭で形成されたこの情緒的結びつきを基礎に、担当の保育者に情緒的結びつきを形成する (鯨岡・鯨岡, 2001)。つまり保育園や幼稚園において母親に代わって重要となる人物は保育者であり、保育者との情緒的な結びつきは保育園や幼稚園において探索活動を行う際、安全基地となるであろう。この時幼児が保育者に向ける「見て」という要求行為は、保育者に自分の存在を知らせ、受け入れ、認めてもらうことを確かめることであり、鯨岡 (1998) の述べる整合希求性「他者とともにあることを求め、ともにあることができれば幸せを感じるという欲望 (p. 8)」を満たすものとなっているのである。

ところで福崎 (2001)・入江 (2001) では、「見て」は、幼児の創ったものや行動を示すことによって他者の注意を引き付けるために発話されるものであり、共感・共有・承認の意味を持つものとして捉えられている。しかしながら幼児の「見て」という働きかけは、見て欲しい行動や創ったものを通して発話されるばかりではない。また、共感・共有・承認以外の気持ちを向けることもあると考えられる。そのためこのような「見て」を幅広く検討することが不可欠であろう。本研究においては「見て」を2つに分類する。一つは、見せる行為・ものがある「見て」であり、もう一つは、見せる行為・ものがない「見て」である。見せる行為・ものがある「見て」とは、幼児が「見て」と発話し、見せる行為や見せるものがあるものとする。見せる行為・ものがない「見て」とは、他者に対して見せるもの・行為がなく、

「見て」以外の言葉かけ (ねーねー、せんせーなど) や身体接触をすることによって、保育者と視線を合わせ一対一の関係を築こうとする目的のあるものとする。また、「見て」に対する受け手の反応に関しては、「見て」に対し肯定的に反応するものを positive 反応とし、否定的であったり無反応であったりする反応を negative 反応とする。

本研究の目的は、3歳児と5歳児の「見て」について、「見て」を見せる行為・ものがある「見て」と見せる行為・ものがない「見て」に分け、その生起頻度を比較することによって、年齢による「見て」の違いを明らかにすることである。さらに時期及び年齢ごとの「見て」に対する受け手の反応の違いを明らかにすることによって、相互作用にどのような影響を及ぼすのかを検討する。

## 方法

**観察対象児** 広島県H市内F幼稚園に通う年少児1名T児及び年長児1名K児。対象児は、各クラスの担任教諭に「見て」を頻繁に示す幼児を選択するように求めたところ、4, 5名選定され、その後予備観察において各クラスより1名を選出した。

**観察時期** 2003年6月～7月 (第1期)、10月 (第2期)。

**観察手続き** 保育に参加しない「観察者」の立場をとり、対象児一人当たり40分×10回の観察を自由遊び時間内に行った。観察記録にはフィールドノートを用いた。そして対象児が「見て」と発話する際の前後の文脈や、「見て」以外の言動によって対象児が受け手と視線を合わせ、相互作用を試みる前後の文脈、そして発話の受け手の反応を記録した。

## 結果

### 1. 時期及び年齢による「見て」の違い

Table 1は、見せる行為・ものがある「見て」とない「見て」の生起頻度を、時期および年齢ごとに示したものである。Table 1より、3歳児前期では見せる行為・ものがある「見て」と見せる行為・ものがない「見て」の生起頻度にはほとんど違いは見られないものの、3歳児後期になると見せる行為・ものがある「見て」が多くなる。5歳児になると、見せる行為・ものがない「見て」が全く見られなくなることより、幼児の「見て」の内容には年齢により違いが見られることが明らかになった。

Table1. 時期及び年齢による「見て」の違い

	見せる行為・ものがある「見て」	見せる行為・ものがない「見て」	合計
3歳児前期	4 (44)	5 (56)	9 (100)
3歳児後期	7 (64)	4 (36)	11 (100)
5歳児後期	5 (100)	0	5 (100)

( )内は%

## 2. 発話相手の反応の時間的推移

Figure 1は、対象児が見せる行為・ものがある「見て」を発話した際の、受け手の反応(positive反応もしくはnegative反応)を時期及び年齢ごとに示したものである。これより、3歳児前期において対象児は、受け手のpositiveな反応を受けていたが、3歳児後期になるとnegativeな反応も受けるようになっている。また、5歳児後期においてはpositiveな反応とnegativeな反応の比が6対4になっている。

Figure 2は、見せる行為・ものがない「見て」に関して、受け手の反応の違いを時期および年齢ごとに示したものである。これより、見せる行為・ものがない「見て」については、3歳児前期にpositiveな反応が多く、negativeな反応が少ないが、3歳児後期はnegativeな反応がやや多くなっている。5歳児後期は見せる行為・ものがない「見て」は発せられない。Figure 1, 2より、3歳児は「見て」の種類にかかわらず、どのような「見て」に対しても受け手からpositiveな反応を受けていることが示唆される。3歳児の「見て」の受け手が概ね保育者であり、保育者からどのような「見て」に対してもpositiveな反応を受けていることが考えられる。5歳児後期においてはnegativeな反応も見られるが、「見て」を示す相手が保育者から他児へと広がりを見せたためであると思われる。つまり保育者は幼児に「見て」と示された際、概ねpositive反応を示すのに対し、他児はpositive反応だけでなくnegative反応も示していることが考えられる。

## 3. 3歳児と5歳児の「見て」に関する事例検討

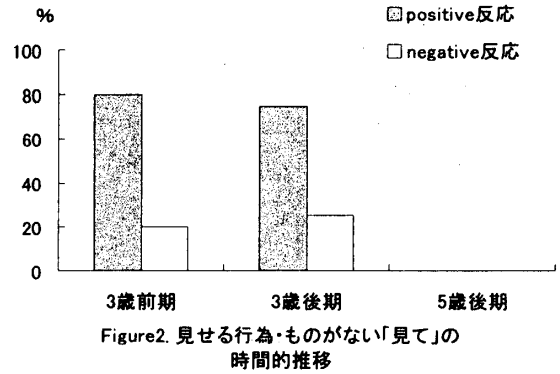
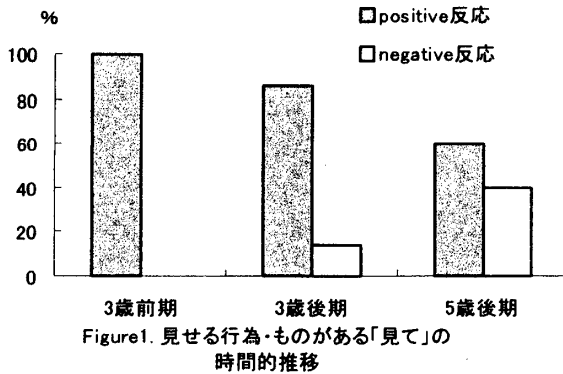
担任保育者によれば、年少児T児はクラスで最も月齢が低い幼児(第一期観察開始時の月齢39ヶ月)であり、入園当初においては母親との分離不安が強い子どもであったという。第1期観察開始時、T児はN先生の周りをうろうろして、N先生の手を握ったり身体に抱きついたり、足にまとわりついたり、抱っこしてもらっていたが、何とか先生と1対1の会話ができるようになり、特定の年少児S児と遊んでいる状態が見られた。しかしながら登園後はなかなか母親から離れようとせず、他の年少児に比べ

安定な様子であった。事例1は観察開始時のT児の登園後における見せる行為・ものが無い「見て」の事例である。

### 【事例1】3歳児の見せる行為・ものが無い「見て」の事例

T児は登園後、N先生のもとへ行くが、N先生は他児の面倒を見ているため、S先生の側へ行く。しかしS先生も女兒と遊んでいるため、じっと様子を見つめているだけである。しばらくしてT児は再びN先生に近づき手を繋いで、一緒に連絡帳のシールを貼ろうとしたが、先生はまだ他児の面倒を見ていたため、再びS先生のもとへ行く。しかしすぐにN先生のもとへもどってきて、  
T児:「ねー、Nせんせー。」  
T児がN先生の足に抱きつく。  
N先生:「R君、おはよう。」  
R児:「おはよ。」  
先生はちょうど登園したR児に挨拶をしてT児に気がつかない。すると、  
T児:「ねね、Nせんせー。」  
T児は、N先生の腕の中にもぐりこみ、N先生の顔と自分の顔が正面にくるように、両手で先生の顔を向かせて対面させる。そこで先生がT児に気がつく。  
先生:「おはよう、T君！」  
T児は満足した様子でにこにこしながらN先生に抱きつく。

観察開始時、登園後母親から離れようとしなかったT児に対し、N先生は身体接触(手をつなぐ、抱っこするなど)や身体遊び(T児の手を持ってぶらぶらさせるなど)を通してT児と相互作用をはかっている。このようなかわりを通してN先生はT児にとって自分が母親と同様の存在であると感じさせ、一対一の関係を築くことによって不安を取り除こうとしている。T児は登園直後、他児と言いつ争った時、転んだ時、また園庭を探検する時などT児にとって不安な心理状態にある時、保育者に向けて、見せる行為やものがない「見て」の働きかけを行い、保育



者が応答するとT児は安心する様子が観察された。観察後期には大きな声で園内の大人(担任以外の保育者, 保護者, 警備員)の名前を呼ぶ場面が頻繁に観察され, T児に特有のものであった。これは, 担任保育者との関係から周囲にいる大人との関係が拡大し, 定着したことを示すと考えられる。

【事例2】3歳児の見せる行為・ものがある「見て」の事例

登園してから, T児はN先生の側にいる。N先生がどこかに行こうとすると, T児は「T君も行く。」と言って先生に抱きついて抱っこしてもらう。その時, 部屋で飼っているおたまじゃくしに足が生えている様子をT児が発見した。

T児:「見て! 蛙みたいだよ!」

驚いた様子でおたまじゃくしを指差してN先生を見る。

N先生:「ほんと! 蛙みたいだね。」

T児はN先生と顔を見合わせ, その後しばらくおたまじゃくしを眺めている。

T児は足が生えたおたまじゃくしを発見し先生に見せることによって, 先生と驚きを共有している。T児は, N先生がおたまじゃくしを見てくれるのを確認した後, 再びおたまじゃくしに注目している。

【事例3】5歳児の「見て」が他児からのnegative反応を受けた事例

対象児K児とA児が裏山でおままごとをしている。それぞれでホウセンカの種, 土, 水をボールに入れて泡立て器で混ぜている。

K児は水が足りない様子でA児に水を汲みに行かせようとするがA児は、

A児:「水汲みにいこー。」

一緒に行くことを提案する。

K児:「いやー。汲んできて。」

K児はA児だけに水を汲みに行かせようとする。このやりとりがしばらく続く。そのまま, 一本橋やブランコの遊びに移行する。しばらくたっておままごとを再開する。しかしK児が再び、

K児:「あー, 一本橋しーようっ。」

独り言のように言いながら, 近くにある一本橋を渡り始める。A児は無視してままごとをしている。

K児:「見ててー。見て。」

K児はA児に渡るところを見せる。

A児:「……………」

無視しておままごとをしている。

K児:「あー。たすけてー。」

A児の気を引こうとすると, A児は仕方なくK児に近寄る。K児の面白い格好を見て

A児:「やだー, きゃははは。」

と笑い, 二人で一本橋を渡り始める。

屋外でおままごと遊びをしている際, K児がA児に水汲みを要求したが, A児は一緒に行こうという折衷案を出す。少し険悪な雰囲気になったが, 他の遊びに移行することによって二人で仲良く遊びだした。おままごとに戻った後, K児が再び一本橋を渡ろうとしたため, おままごとをしたいA児はK児の「見て」を無視する。しかし, K児が「あー, たすけてー。」と言いながら注目させる格好をしたため, A児は笑いながら再度一本橋を渡り始め, 他児を自分の活動へ誘い入れようと試みている。5歳児は遊びの種類や状況が複雑化し, そのため受け手の反応も変化することが考えられる。

## 考察

本研究では3歳児と5歳児の「見て」を、1. 時期及び年齢の違いによる比較、2. 受け手の反応の違いによる比較という二つの視点から捉え検討してきた。その結果「見て」の時期及び年齢の違いについては、年齢によって「見て」の内容が異なることが明らかになった。つまり3歳児は見せる行為・ものがない「見て」を多く発話し、年齢が高くなるとあまり発話しなくなり、見せる行為・ものがある「見て」のみを発話するようになる。対象3歳児が発話した、見せるものや行為が無い「見て」は、何かを見てほしい意図があるというよりも、むしろ自分が不安定な状態にある場合、気づき、受けとめてもらい、安心感を得ようとして発せられるものであった。それは、福崎(2001)や入江(2001)が定義しているような共感・共有、承認のために用いられる「見て」とは意図の異なるものであるといえる。

時期及び年齢ごとの「見て」発話の受け手の反応については、3歳児は「見て」の種類に関係なく受け手からpositiveな反応を得ている。一方3歳児後期及び5歳児後期は、見せる行為・ものがある「見て」を発話した際、positive反応がやや多いものの、negative反応も多く受けている。これは受け手が子どもを受容してくれる立場にある保育者だけでなく仲間関係にも広がったため、仲間からnegativeな反応も受けるようになったと考えられる。

ところで3歳児及び5歳児では、「見て」発話は3歳児において多く発話されている。この理由として「見て」は年齢が高くなるにつれて「見て」以外にも他者と関わるための方略を獲得していくことが考えられる。つまり「見て」は仲間への働きかけや遊び場面への仲間入り方略の一つとなっていく。仲間関係は、仲間との相互作用の積み重ねによって築かれ、仲間との相互作用には必ず何らかのきっかけ、すなわち仲間への働きかけの方略があり、それはやりとりをしたいことが直接的に表現されている明示的なものだけではなく、間接的な言い回し、呼びかけ、身体接触、注意のひきつけなどの暗黙的な働きかけも多い(松井, 2001)。3歳児においては、「入れて」という“仲間入りルール”が、年長児に比べて定着していない(松井・無藤, 1999)ことを考慮すると、年少児が年長児と比較して「見て」をより多く用いるのは、他児とかかわりを形成していく際にも「見て」が重要な役割を担うからであると考えられる。

ところで事例4では、担任保育者が対象3歳児の間にとかかわりを持つ手段の一つとして「見て」を用

いている。N先生は、遠くにいる他の先生の名前を呼びながら手を振り、関わりを持つ機会を対象児に与え、他の先生に向けて何かを「見て」もらう。このことによりT児が他者と関わりを持つ機会を持たせている。つまり対象児はまず、何かを見せる行為として、担任保育者以外の保育者に対して「見て」発話を促され、保育者との情緒的な結び付きを形成し、他者と関わりを持つ手段を獲得した後、次に「ねーねー、先生。」などといった発話と、身体接触(服をひっぱる、手をつなぐ、足にしがみつくなど)によっても保育者と相互作用を図るようになった。これは他者と繋がる手段が変化したというよりもむしろ保育者と幼児の安定した関係が定着したため出現したと考えられる。

T児は観察前期において保育者に依存する幼児であったが、事例4のような働きかけがあり、保育者との安定した関係を築き、特定の他児との繋がりも持ったことより観察後期においては登園時刻がおよそ10分早くなっている。また登園後、ぐずることもなく母親とすぐに別れることができ、先生や友達のところへ行くことができるようになっていた。さらに特定の遊び仲間に主張する場面も見られるようになり、自由遊び場面において、同年齢児だけでなく、年中児、年長児へ働きかけを行う場面も見られるようになった。このことはT児が幼稚園に適應してきたことを示すものである。

ところで予備観察において自由遊び場面における「見て」の生起場面を観察したところ、年少・年中児が発する「見て」の受け手が他児である場合、受け手の反応は概ねnegative反応(無反応)であった。そのため、年少児は受け手からnegativeな反応を多く受けると考えられた。しかし実際の観察においては年長児の方が受け手からnegativeな反応を受けている。考えられる理由として、本研究の3歳対象児は前期において保育者と特定の他児S児との遊びのみが展開されていた点が挙げられる。そのためpositiveな反応を得やすかったと思われる。3歳対象児が特定の他児と遊んでいなかったり平行遊びをしていた場合は、negative反応(無反応)が多く生起したと考えられる。

本研究で得られた結果は、幼児の「見て」の年齢における違いと受け手の反応の変化において、幼児の示す「見て」が他者と関わりあっていく過程において重要な働きを示すことを示唆した。今回の研究において検討していく点は三点挙げられる。第一に、対象児を各年齢一名ずつのみにした点である。今後、質的研究だけでなく量的研究においても検討することにより、さらに幼児の「見て」に関する考

察を深めていくことが可能となるであろう。第二に、本研究では「見て」の種類を、見せる行為・ものがある、もしくはない「見て」に分けて検討したが、この分類は必ずしも幼児の示す「見て」の発話全てを包括しているとは限らない。幼児の「見て」の内容についてさらに詳しく検討を重ね、本研究で取り上げた2種類の「見て」を拾い出していくことにより考察を深めていく必要がある。また、保育者に対する「見て」と他児に対する「見て」の違いも検討すべき点であろう。第三に「見て」に対する受け手の反応に関して、negative反応が5歳児において多い点について、受け手の他者評価と個人差もあわせて考慮していく必要があると考えられる。

「見て」は、他者と関係を繋ぐ時、重要な役割を果たし特に3歳児において多く発話されることが明らかとなった。幼児期以降「見て」発話は減少する。その理由として児童期においては他者との関係がしっかりとしてくるため「見て」を示さなくてもよい点と、「見て」を示すことによって他者がどのような反応をとるのかについて発話者がある程度予測するからであると考えられる点である。渡部(1999)は、青年期における対人欲求の種類として“他者から賞賛されたい欲求”、“他者から拒否されたくない欲求”、“他者との関係を回避する欲求”の三点を挙げている。「見て」の発話によって対人欲求を満たそうとするのではなく、逆に他者からnegativeな反応を得る可能性を考慮していると予想されるため、賞賛を求めために「見て」を用いることがなくなってくると考えられる。つまり、他者から“賞賛されたい欲求”もありはするものの、“他者から拒否されたくない欲求”が働き「見て」が抑制されるのではないかと考えられる。そのため「見て」の受け手も特定の親密な人物に限定して示されることも考えられる。

幼児期では、園生活において「見て」が、保育者や他児と関わりあう際の重要なきっかけを作る働きがあるため、幼児期における「見て」を検討していくことはおおいに有効であり、今後は以上のような点について更に考察を深めて行きたい。

## 引用文献

福崎淳子 2001 幼児の「みてて」発話にみられる関係の構造分析 日本女子大学紀要 家政学部 48, 17-23.

福崎淳子 2002 「みてて」発話からとらえる幼児の他者意識—見せたい相手はだれか— 保育学研究, 40, 1, 83-90.

福崎淳子 2003 幼児の「みてて」発話、見せようとしているモノは何? 日本保育学会第56回大会発表論文集, 730.

入江慶太 2001 「見てー!」という要求行為をめぐる幼児—保育者間の相互作用 広島大学大学院教育学研究科修士論文.

鯨岡峻 1998 両義性の発達心理学 1998 ミネルヴァ書房 213.

鯨岡峻・鯨岡和子 2001 保育を支える発達心理学 関係発達保育論入門 ミネルヴァ書房 京都 160.

松井愛奈 1999 幼児の自由遊び場面における、仲間との相互作用のきっかけ(2) 日本発達心理学会第10回大会論文集, 472.

松井愛奈 2001 仲間との相互作用のきっかけにおける転換と一貫性—子ども2人の三年間の縦断事例をもとに— 保育学研究, 39, 59-65.

松井愛奈 2001 幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連 教育心理学研究, 49, 285-293.

成田朋子 2000 事例研究: 幼児の人とかかわる力を育む 保育学研究, 1, 61-68.

渡部礼玲二郎 1999 対人関係能力と対人欲求の関係 心理学研究, 70, 154-159.

## 資料

### 【事例4】先生からT児への働きかけ

N先生とT児が手を繋いで外に行き、花壇の花びらを集めている。花びらを摘んだN先生は、

N先生:「S先生、見てー。」

大きな声で教室の中にいるS先生を呼んで花びらを宙に散らす。

N先生:「T君もほら・・・」

再び花びらを宙に散らす。

N先生:「T君、ほら、S先生に『見てー』って言ってごらん。」

T児:「見てー!」と大きな声で叫んで、N先生と同じようにして花びらを宙に散らす先生に見せる。

S先生:「T君、すごーい、きれいだねー。」  
笑いながら手を振る。

【事例5】見せる行為・ものが無い「見て」の事例②

S児の誕生月のため、M先生がS児の手形と足型をとっている。T児は二人の側にいて二人の様子を見ている。M先生がS児の手形を取っている時に、

M先生：「あらあ、S君の手、大きいね。」

T児：「T君も大きい手よ。」

M先生に向かって手を振って見せる。

M先生：「うん。そうだね。T君は3月生まれだから3月にしようね。」

しばらくして手形と足型を取り終わったので、M先生とS児が手足についた絵の具を落とすに洗い場へ行き、T児は一人になる。そこへK児がやって来てS児の取った手形と足型をT児のものだと勘違いする。

K児：「T君、小さい手じゃ。」

T児：「T君、大きいもん。」

K児：「T君、まだ3歳じゃけ、おれこんなに大きいもん。」

K君が腰に手をあて胸を張って自分の大きな体をT児に見せつける。

T児：「……………」

T児は口をぐっと結んで少し泣きだしそのうである。急に走り出す。違う先生を見つけると、

T児：「ねー。先生。」

先生の手を引く。先生はT児と手をつなぎ、しばらくくっついている。

1)

福崎(2002)によれば、「みてて」は〈見ていてほしい〉という対象に見ている状態にあることを要請することばであり、「みて」は見る対象を指示することばである。同義ではないが、「みてて」発話の中に含めて捉え、見てもらうことを要求している意味で用いている(p.89)。本研究においても厳密な区別は行わず、「見て」として扱う。

謝辞

本論文をまとめるにあたり、ご指導頂きました広島大学大学院教育学研究科教授山崎晃先生、助教授杉村伸一郎先生に厚くお礼を申し上げます。また、データ収集にご協力頂きました広島大学附属幼稚園の皆様、保護者の皆様、園児の皆様に厚くお礼申し上げます。