

思春期における発達課題の危機管理：生活体験の自己認知／評価から見た

山岸，治男

<https://doi.org/10.15017/6787158>

出版情報：生活体験学習研究. 20, pp.45-51, 2020-07-30. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

思春期における発達課題の危機管理

— 生活体験の自己認知／評価から見た —

山 岸 治 男*

Risk Management of Developmental Issues During Puberty

— From the perspective of self-perception and self-evaluation of life-needs experiences —

Yamagishi Haruo*

要旨 マズローによる「欲求の5段階説」、エリクソンの「発達課題説」に共通する知見は、ひとの感情、知的判断、社会的態度などの「発達」である。ひとの生涯には年齢によって特徴的な発達の段階と課題のあることが提示される。ところで、思春期は、直面する諸体験を自ら認知／理解／判断／評価する比重が増大する最初の段階である。体験の認知／理解／判断／評価は自我の発達を促すが、そこに誤謬や歪みなどの偏りがあれば、それは、逆に自我の順接的発達を妨げることになる。

古来、ひとは「環境」「自己」「それらの相互作用」の諸側面にわたって心身が順接的発達を遂げるよう、阻害要因の危機管理に努めて来た。「市民社会」と言われる近／現代、それは個人と社会の共同責務になる。危機管理を適切に行うには、「個人」において体験情報を正しく認識する妥当な認知／理解／判断／評価等の学習が必要である。「社会」には、ひとの生涯発達を支援する制度や政策と併せ、思春期までに、自己と環境、及びその諸関係、さらにそれらの動態などに関する冷静／客観的な認識力を培う教育が期待される。思春期の発達状態がひとの成人期以後の危機管理及び社会の危機管理の基礎を成すからである。

1 問題の所在と本稿の課題

教育のあり方に関する議論は多種多様だが、その多くは「理想を語るも、解決なし」に終わるきらいがあった。ここに警鐘を鳴らす要因の一つが「特別支援教育」である。「特別支援教育」は、米国精神医学会のDSM-Vにおける障害の定義やWHOの障害の定義変更などにより、多様な障害への臨床的／実践的な対応を問い、具体化しはじめている。

こうした事象を教育一般に敷衍してみよう。近代以降の教育は個人が「市民」として「発達」し、自律的個人として「市民社会」の形成に参加することを促す活動と言える。それには発達の過程に発生する諸危機を可能な限り予防／対応／回復する能力を、①当該個人および②当該個人と生活を協働する諸個人、③社会、の三者が共に習得する必要がある。

る。人生各期を自律的に生きるよう要請される私たちに、発達を妨げる諸々の危機を予防／対応／回復する危機管理が問われるのである。

社会の危機管理は制度／政策／対策及びその実施に関わる経営／運営に反映される。危機に遭遇した個人、当該個人と共生する諸個人には、事態に対する認知／理解／判断／評価等の意思決定と実際の対応がどうであるかが問われる。それは一般に知的判断力を相応に習得する思春期から始まると考えるのが妥当であろう。では、思春期において、認知／理解／判断／評価等の意思決定と対応にはどんな課題が潜在するであろうか。

思春期（12～18歳頃、研究者によって想定期間に差がある）は子どもから大人に向かうライフステージを指す概念である。今日、世界各国において学校

教育を重要な環境として学習する時期である。この点を念頭に、本稿では、思春期の認知／理解／判断／評価等の意思決定と対応に潜在する危機管理について発達課題の視点から考察する。検討する課題は以下の通りである。

- 1) 生活体験に伴う学習から生じる「体験に関する認知／理解／判断／評価の累積」とスキーマ (Schema: 事態の解釈枠) の形成について
- 2) 思春期におけるスキーマの形成過程と維持／固持／修正の可能性について
- 3) 認知／理解／判断／評価等の態度・意思決定における危機管理の展開／進行について
- 4) 思春期の危機管理能力育成を促す教育の臨床課題について

2 生活体験に伴う学習過程とスキーマの形成

ひとに限らず、動物一般の行動は過去の経験で学習した記憶に負うところが大きい。学習の研究は主として心理学において深められたが、理論的基礎を築いた一人がピアジェである。ピアジェは、幼児が言語習得以前に、過去の体験内容から進行中の体験が帯びる情報を記憶する枠組みを持つことに気づいた¹⁾。これをスキーマ (Schema) 概念として本格的に心理学に導入したのがパートレット, E.C. (1939年) である。

発達心理学によれば、スキーマは「外界の事象を知覚し、理解し、記憶する際の枠組みとなる構造化された知識の集合」²⁾であり、人が得る情報は既存のスキーマ (情報を記憶する枠組み) に即して再構成される。また、ルメルハート, D.E. によれば、スキーマの内容や構造は経験によって変化することが可能である³⁾。

ピアジェ、パートレット、ルメルハートなどの提言を要約した。ここから推論すると、①スキーマの個人差、②情報認知等の個人差、が生まれる理由が理解できる。スキーマの個人差は、各個人の心身機能のみでなく、遭遇した体験とそこで習得した情報の認知／意味付け／意義付けなど「スキーマ形成過程」の違いによるであろう。同様に、情報認知等の差異は各個人が累積した体験とそこで行った「スキーマの強化／修正」によることも分かる。ひとは生誕以後、多種／多様な体験を累積するが、この体

験において、進行中ないし後に続く体験を認知／理解／判断／評価…する「スキーマの調整」を行いながら加齢するのである。では、加齢に伴う体験の累積はスキーマの展開とどのように関わるであろうか。

3 体験の累積とスキーマの展開

ひとは一般に環境 (自然、社会、人、及びそれらの所産) との相互作用として多種多様な体験を累積する。それは当該時点のスキーマによって認知／理解／判断／評価されるが、同時に遭遇した体験によっては認知／理解／判断／評価…の内容／方法を修正することがある。スキーマの修正である。修正が無ければ、スキーマはむしろ強化されるであろう。加齢に伴う体験の累積は当該個人のスキーマを強化したり個性化したり、多数他者のスキーマに同一化したり決定的な修正を促したりすると考えられる。

例えば、生徒が修学旅行の土産を決める場合、友人と相談し、店員の勧めに従う場合である。本人にとって特に重要でない場合、友人や店員の情報はスキーマを変更するほどの重要性を持たないであろう。大勢が採る態度に倣い、店員の勧めに従う行動は既存のスキーマを強化し、類似場面における類似行動を社会化する。しかし、「部活動は続けたいが、親友と思っていたAが嫌なことをする」場合、事態は簡単でない。「そんなことは大抵の人が経験する」「Aが嫌でも、部活が好きならいいじゃないか」など周囲からの助言もそのまま受容できない場合がある。Aや仲間、部活動や自分の立場、移動したい部活動の有無やそこにいる仲間……など、関係する情報の認知／理解／判断／評価は揺れる。勉強が疎かになり、Aとの関係がこじれ、部活動仲間に会うのが辛くなることもある。周囲の助言に従う決定が後退し、類似の事態におけるスキーマが変化することもあり得るのである。

スキーマは、こうしてみると、あらためて体験から受け取る情報の認知／理解／判断／評価などの一連の過程を通して構造化される知識の枠組みであることが理解される。この理解によれば、体験において受け止めた情報について、「認知や内容理解の精確／正確度」、事態に対する「判断の妥当性」、判断に

対する「評価の適切性」などが、スキーマ自体の性質（適否など）を決めることになる。もしそれらが低い精確／正確度、妥当でない判断や不適切な評価などによって構成されるなら、体験で得る情報の受け止めに歪みや誤謬等が生じやすくなる。受け止めに歪んだり誤っていたりすれば、それは周囲の環境との相互作用において不適切な対応を引き起こし、生涯の歩みに危機を生みやすくなるに違いない⁴⁾。では、こうした事態を避けるにはどうしたらよいか。スキーマの形成を検討してみよう。

4 思春期における体験の認知／理解／行動／評価とスキーマの形成

人文／社会科学系理論の多くは経験的事例から導かれる。前節末尾の課題に応えるために筆者が関わったスクールカウンセラー業務における事例を検討しよう。守秘義務が課される業務なので、事例は、当該個人が特定されず、かつ、本質を損ねない範囲でアレンジする。思春期のスキーマ形成の一端に触れたい。

1) 事例1……相談時中学3年男子……「小学校3年頃からずっと親友と思ってきた級友の一人が自分に支配的になった」と主訴。「気付くといつも彼の言うままになっており、僕の方から何か提案することは無くなった」という。登下校時も教室移動の折も、休日に出かけるのも、誘われれば辞退が出来ない。このままでは辛いので転校できないかという相談である。「転校はできるが、その前に関係を改善して、元のように、互いに話し合えるようにしませんか?」と問いかけるも、「もう元には戻りません。今は、転校して、彼と離れたいだけです」とアサーションを拒む。担任も同席して数回の相談を試みるも、本人の意思が固い。この先はカウンセラーの役割ではなくなる。学校長に状況を知らせる。担任、学年主任等が話し合い、教育課題の一つと受け止め、結論として転校が実現した。

2) 事例2……高校3年女子……1年生後半から相談を継続。相談時は考えや意見を話す、家庭ではほとんど母の意思に従っていることが分かる。母が言わば「太母」になっており、外観上の「慈母」

とは異なる様相を感知。不登校が断続的に起こり、登校も10時頃、正午頃など、一般生徒が従う8時登校は月に数回程度になっていた。長い目で見ると回復状態も見られるが、全体を観察した場合は保健室登校や欠席が間断なく続く。母親は「＜起立性障害＞ではないかと考え、病院に行った」「やればできる（好成績）のに、しないので成績が上がらない」「宿題をしないのを注意すると怒り出す」などと言ってくる。感知するのは母の「過保護・過干渉」である。本人は母の厳しい干渉に耐えながらも、車による送り迎えを続ける。この共依存傾向を換えようと持ち掛けるも実現していない。

3) 事例3……高校2年女子……学級の編成替えと連休が終わった5月初旬、「クラスに溶け込めない」と主訴。1年次も同じだったが、耐えてきたという。2年になると、級友は早々と仲間を作り、休み時間も放課後も3～4人寄っては楽しそうに過ごすのに、自分だけ取り残された感じがする。授業中は教師の話を聴いていれば時間が経つが、授業以外の時間が重苦しく感じられる。「話しあえる相手が欲しいの?」と尋ねると「はい」と頷く。

「自分の方から話しかけることがありますか?」と尋ねると、「いいえ」と小声で首を振る。「自分の方から話しかけるのはどうですか?」と言うと「そうですね」と肯定的に受け止めた様子。担任の学級指導時にグループワークを試み、自ら数名の相手に話しかける場面を作る。最初の話しかけが終わると本人に少し笑顔が現れ、授業終了間際には顔が十分ほころびていた。1週間後、担任が「最近では級友と話さ場面が見られます」と状況報告。本人も、「話したかったら自分から声をかければいいんですね。それに、一人で過ごしていてもいいんですね」と自己肯定的発言をする状態になる。

4) 事例4……中／高生期に3年の間隙を置いて相談した男子……Eは中学1年の1学期途中に母を同伴して相談に来た。「勉強に身が入らず、休みがちになった」と主訴。担任や級友との関係に問題はなかった。回を重ねる過程で、家庭における父からの暴言など心理的ストレスが判明。2年次秋、父母間に離婚話が持ち上がる。欠席が目立つも、特に大き

な変化がないまま進行。3年次前半に両親が別居。母方に付いて居住地を変更したが、同校を卒業。この間、筆者は他校に転勤。高校3年次、本人から「僕のことを覚えていたら相談したい」と電話。高校の一室を借りて相談。「誰からも愛されていないのを感じ、不安になる」という。手首から先をかきむしる自傷行為が目にとまる。5か月間、13回の相談。5回目頃に自傷行為が無くなる。「素直になった」と担任。この時点から、母の愛に気づかせる実話を話す。「君にはうまく伝わらなかったんだね」と語ると「そうかなあ」と頷く。やがて、人を愛する実話も語ると、「僕にもできることかなあ」と頷く。「決めた進学準備に、前より積極的に取り組んでいます」と担任。

さて、事例を記したが、これらはどのように理解できるであろうか⁵⁾。前の2つは相談業務としては「未解決・未決着」の事例である。後の2つは「解決・決着」に近づいた事例と言える。カウンセリングの本質として、回復に至る「意思決定」「自己決定」は来談者自身の自発性に待つのが基本である。思春期の生徒であるから、記した生徒達のその後の成人までの年月やそれ以降の数十年の生涯の自発性についてまで確定的な物言いは出来ない。ただ、筆者の経験から推測して、事例1)、同2)にはなお厳しい危機が伴うように思われる。逆に、事例3)、同4)は危機があっても深刻化する前に解決に近づけるように思われる。両者に形成されるスキーマの差異が覗われるからである。

前者に読み取れるのは、自分を苦悩させる事態を正確に認知／理解／判断しておらず、解決の可能性を探ろうとしないことである。したがって、自己評価／行動についても、可能性に向かう努力をほとんど示さないスキーマである。熟慮してよい結果を導いたという自己評価は生まれにくい。後者にはこれとは逆のスキーマが読み取れる。事例3)では、「自ら話す」試みを受け入れ実行した。結果的に話しかけた相手と思わぬ対話が展開し、親しみを覚える。事例4)では、「誰からも愛されない自分」を異なるまなざしで見詰め、それまで気づかなかった母の愛情に気づき、自傷行為や担任への屁理屈の多い問いかけを減じていく。見方を変えることによって態度

や行動も変えることが出来たと言えるであろう。

以上、小さな事例からではあるが、思春期の「立ち直り」は本人のその後の人生行路に自己肯定感を育む心理的装置になる可能性が大きいとまでは言えるであろう。こうした見方を是とした場合、では、前二者のような事例を後者の事例のように変えるには、スキーマを形成する上で何が必要であろうか。

5 スキーマの形成と教育の意義

再びスキーマの定義に戻ろう。それは、外界の事象を知覚／理解／記憶する際の枠組みとなる構造化された知識の集合を指す概念である。経験によって変化することも可能である。では、構造化された知識の集合とは何であろうか。定義から推測して、それは「知覚／理解／判断／記憶」等の方法（何に注意／着目し、どんな関係／関連を認知し、どの脳／神経回路を経て記憶するか等）に関する知識と言える。ピアジェはこれを言語習得前に習得すると提言した。ルメルハートは、それを固定不変と見ず、経験による変化の可能性を示唆した。ではどんな経験が過去の体験の累積過程で作られた既存のスキーマを変え得るであろうか。

記した事例から再検討しよう。事例3)及び4)は生徒の既存のスキーマが少しく変化した事例である。助言を「新たな行動」や「新たな見方」として受け止め、行動に移し、且つ、行動を継続した形跡が明瞭である。これに対し、事例1)及び2)は「新たな行動や見方」として受け止めず、内面化せず、以前の見方や行動を変えることなく継続している。

では、事例1)及び2)の当事者が「新たな見方や行動」を情報として示されたにもかかわらず、その意図をくみ取らなかったのは何故であろう。カウンセラーの腕が未熟であった可能性もあるが、当事者の既存のスキーマが固定不変状態であったことによる可能性もある。検討し開発すべき課題は、カウンセリングの上達と同時に、こうした「固定不変状態のスキーマ」を柔軟化する臨床的方法の開発である。この四半世紀の間、トラウマ、PTSD、マインドコントロール等、「固定不変状態のスキーマ」への社会的関心が高まっている。では、それはどのように柔軟化することが出来るであろうか⁶⁾。

医療や福祉の領域がすでに多様な方法を試みてい

る。では教育はどうか。冒頭に記した「理想を語るも、解決なし」の現況がなお根強いが、近時の「特別支援教育」において「解決」に向かう途を探り始めている面も感知される。

教育は、各個人に「市民としての順接的発達」を促す活動である。それには、幼少期から様々な環境（自然／社会／他者／及びそれらの所産）に出会い、それらと「調節・調整」する方法を、いわば「基礎スキーマ」として形成することが望まれる。その上で、この調整力を様々な場面で公正に活用し、調整力をより一層高める教育内容が準備されなければならない。かつ、その準備は、可能な限り児童／生徒の個性に即して進められる必要がある。この点で特別支援教育に学ぶべき点が多々なのである。特別支援教育は、近時、従来の「自閉症」を「自閉スペクトラム」と理解するように変化した。自閉傾向の程度の差異を認め、差異（個性）に即して教育する姿勢に変わったのである。

こうした動向に学ぶなら、教育は、学級集団を成し、グループ学習を行う意味や意義を十分容認しながら、なお、個別に個性的な「基礎スキーマ」を持って入学／進級／進学する生徒に、必要によって、差異・個性に応じた方法を開発／駆使し、生徒が、「柔軟に対応／調整することが可能なスキーマ」を習得する途を探らなければならないであろう。そこでは当然、医療や福祉との連携が必要になる。

6 思春期発達課題の危機管理

児童期までの生育過程が多様化する今日、思春期の迎え方も変化している。自然と触れ合い戯れ格闘する遊び、子ども同士が心身を直接交流する遊びが後退し、ゲーム器など個別の電子機器を使う遊びが相対的に増大している。スポーツの場合も「△△少年」など活動内容を特化／限定する傾向が強い。社会全体の体験内容は多様になったであろうが、一人の個人が、身体、感情、社会性などの機微を発達させる体験はむしろ減じているのではないか。

こうした、いわば「生活体験環境」と実際の「生活体験」の変化は、思春期の発達課題を揺する。エリクソンにしたがえば「アイデンティティの拡散」を誘うが、本稿の論旨にしたがえば、それはスキーマの多様化／拡散、即ち体験内容の受け止め（認知

／理解／判断／評価等）の多様化／拡散である。生徒それぞれが個性的にという「多様化」なら問題は少ないかもしれない。だが、「拡散」の場合、一貫性／統一性の不在が問題を大きくしかねない。例えば喧嘩（悪口の言い合いや学用品を隠す／うわさを流す等）が一過性で済まなくなり「いじめ（虐め／苛め）」に展開しやすくなる。「被害」生徒が自殺などに至れば、「加害」生徒は「犯罪者」の烙印が押され、自虐的／自罰的な自己否定感情を抱きやすくなる。

また、例えば学級／生徒会／部活動／仲間と行うボランティア活動などの場合である。集団の意思決定や役割配分、活動に伴う臨機応変な人間関係が求められる。思春期のこうした活動の場合、一般には成人集団が採るルールに準ずることが期待される。この期待に従う生徒が大多数とは言えなくなった今日、そこに生じた意思決定や役割配分、活動に伴う臨機応変な人間関係づくりなどの体験がどのように認知／理解／判断／評価されるかを巡って生徒間に混乱が生じかねない。場合によっては「皆が自分に嫌な役を押し付ける」「自分がしたかった役をAが持って行く」「Bと一緒にになりたいのにCと組むことになり、やる気を失くした」などの意向を言い合う状況が生まれやすくなる。

思春期は、見方を変えればモラトリアムの時期である。こうした「混迷経験」がすべて問題だというのではない。ただ、混迷（モラトリアム）がアイデンティティの「確立」に向かわない場合、それはいわゆるニート化などの課題を生み易くなる。今後15～20年もすれば「高齢ニート」の発生が予想される。こうした見通しが立つ今日、思春期の発達に関わる危機管理が社会的課題でなくて何であろうか。

では、今、思春期の発達臨床においてどんな危機管理が問われ、その具体策として教育に問われる臨床課題は何か。「発達」を視点に二～三の例示を試みて稿を閉じよう。

7 発達臨床における危機管理と教育の課題 ～結びにかえて～

先ず、多様な生活体験環境の整備と参加方法の具体的提示である。今日、子どもの活動環境を教育行政などが積極的に用意するも、地域や家庭が「地域

生活慣行」を失くし、参加させない動きも目立つ。かつて、体験環境への関与／参加は、「強制」ではなく慣例／習慣化していた。自由選択にするのは近代個人主義の理念に合致するが、結果的に「地域への参加」が減退し、ゲーム器に依存（商業主義）する子どもが増大した。自由選択という近代的理念を記憶するスキーマ（認知／理解／判断／評価）の再検討が問われるであろう⁷⁾。

家族の「きょうどう（共同／協働／協同）」「連帯感」も教育の基盤として危機管理が問われる。核家族化、少子化、ミニサイズ化、家事の外部化などにより、家族の心理／社会的「求心力」が衰退し、家事／育児／食事／労働／団らん／先祖や子孫との宗教的関与などの「拘束」や「役割」が縮小している。「拘束からの解放感」と「何の／誰の為の仕事／努力」が混迷する、生きる根拠の喪失感」とが錯綜する心理状態を再検討する課題が問われよう。

関与する環境との「調整力」の危機管理も課題である。産業化の進展に伴う自然環境の急変に対する危機感は1970年代頃から高まったが、今日、気象異変による自然災害が相次ぎ、一般の人々にも危機感が生じている。だが、紛争／騒擾／戦争などについては、なお自国中心的発想が根強く、市民社会を理念とし、民主主義を標榜する国々において「反知性主義」が問われる状況が生まれている。中学校の「社会」、高等学校の「地理・歴史」「公民」などの授業における生徒の学習実態の再検討が問われるであろう。

学校の「授業」についても学習への興味や方法の偏りに対する危機管理が問われる。小学校において、児童はどの科目にも興味／関心をもって意欲的に学習を体験しているか。中／高等学校において生徒は科学的な手順に従って知識や技術を習得する方法を体験しているであろうか。教師と保護者は真に連携／協力しているであろうか。

危機管理を視点に教育に迫られる臨床課題を垣間見た。蛇足かもしれないが、それらを総合し、特に問われる課題を記したい。それは今日の思春期の生徒に問われる「スキーマの拡散」である。人類史は、スキーマが拡散しないように家族／親族／地域社会などが共同／協力する多様な仕組みを持っていた。

その仕組みを踏襲し、スキーマ、即ち「体験し遭遇する事態を知覚／理解／判断／評価する知識の集合」を常時「ただ（正／質／糺）す」機会があったのである。今日、この過程は微弱化した。それは自らスキーマをただす習慣を習得した人においては市民的理念に即した「自己決定」による危機管理を可能にしよう。しかし、スキーマをただす習慣を習得しないで時を経た人の場合、誤謬／歪みを伴う「自己決定」により、危機は管理しにくくなろう。「子どもの貧困」が問われて既に久しい。それは「経済的貧困」のみでなく「人的ネットワークの貧困」「自然／社会／人間との関係構築の貧困」「文化的貧困」「反省／評価力の貧困」など、総じて「心理的／社会的貧困」などが次々と問われる状況になっている。スキーマの課題と言えないであろうか。

では、思春期までのライフコースを旧時の状態に戻せばよいのかと問われれば、それは否である。問われるのは、「体験し遭遇する事態を知覚／理解／判断／評価する知識の集合」を常時「ただ（正／質／糺）す」教育のあり方である。日本の場合、150年間をかけて築いてきた学校教育の内容を、一人ひとりの子どもの「妥当な発達を促すスキーマの形成」を視点に再考すべき時ではないであろうか。

注

- 1) 波多野完治監修『ピアジェの発生的心理学』（1982、国土社、PP105-106）によれば、ピアジェは認知に関するこの枠組みをシェム（scheme）と称し、「習慣のシェム」から「操作的シェム」に至るシェムの体系の保存を記憶と関係づけている。ここから知的能力発達の4段階説が生まれたと思われる。4段階説については、社会福祉士養成講座編集委員会 編『心理学理論と心理的支援』2009、中央法規出版、82頁、無藤隆ほか編『よくわかる発達心理学』2017、ミネルヴァ書房、62頁ほか参照
- 2) 岡本夏木・他 監修『発達心理学辞典』1995、ミネルヴァ書房、369頁参照。「スキーマ」項目担当は池上知子
- 3) 池上夏木・他 監修 前掲書、同項目の解説による。
- 4) この点に関し、Jon Bailey・Mary Burch、澤 幸祐・松見 淳子 監訳『行動分析的“思考法”入門 — 生活に変化をもたらす科学のスズメー』2017、岩崎学術出版社、は次のように記す。「異常行動は、不適応で自らを傷つけ、破壊的で危険なものである場合がありますが、私たちの考えでは、これらはすべて学習によって獲得されたものであって介入によって減少させることが可能です。」（33頁）
- 5) 事例の取り扱いについては、山本 力・鶴間和美 編『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』2001、北大路書房、PP24-28参照。

6) 行動の背景に横たわる心理的基盤について、William M Baum、高山哲美 訳『行動主義を理解する ― 行動・文化・進化 ―』2006、二瓶社、は次のように記す。「ほとんどの条件性強化子や条件性弱化子は、私たちが他者と社会の中で生活することで獲得される。成績、メダル、叱責、

称賛、時間通りに仕事に取り掛かること……、どれもその効力は、もともと社会的である。つまり集団によってアレンジされた強化によるものである。」(318頁)

7) 注6) の部分と重なる