

共創福祉

2006年 第1巻 第1号

【巻頭言】

松縄 規

『共創福祉』発刊にあたって

【原著論文】

末光 正和

「障害児福祉理念と現実との関係性」に関する考察

—「出生前診断」問題を基盤として— 1

鷹西 恒

障害者エンパワメント支援教室の取り組みに関する研究

—若年障害者層を中心に— 11

北澤 晃

教育とアートセラピーの通路からみる相互生成する<意味>の世界の成り立ち

..... 21

松縄 規

小標本での適合度統計量の提案とその数理的考察 I

..... 31

【研究ノート】

石橋 郁子

福祉を学ぶ学生の関心を引き出す授業への取り組み

—子どもを育てる親の思い「慈しむ 愛おしむ 思い」について— 45

森 美佐紀

保育実習指導の効果的な方法の実現に向けての基礎的考察

—本学の保育実習体制と「保育実習指導のミニマムスタンダード」の対照— 55

石津 孝治

虐待傾向のある母親に対する援助の留意点について

—母子並行面接における母親面接の事例を通して— 63

『共創福祉』発刊にあたって

2006年11月
学長 松 縄 規

この度、本学が従来発行してきた「富山福祉短期大学紀要『福祉研究論集』」の深化・発展を目的として、査読システムも取り入れた、『共創福祉』を発刊することに致しました。英文名は『Synergetic Welfare Science』と決めました。両者とも、本学に置かれている複数の専攻が共同・協力することにより相乗効果を発揮し、質の高い多様な社会福祉の研究と教育を創造しようという思いからの命名です。本誌を本学の研究・教育に関する情報発信の場の一つとして充実したものへと育てて行きたいと考えております。

さて、本誌発刊が如何なる時代背景の下になされるかを書き留めて置くのも意義あることかと思えます。昨年末、日本の人口は初めて減少に転じました。来春には、いわゆる団塊の世代（1947～1949年生れ）の人たちが多数定年退職し始めることが確実視されており、世界一の高齢化社会が一層加速されます。その一方で、深刻な少子化が進行し、年少人口の割合は世界最低レベルです。ニートや児童虐待、いじめ問題など様々な課題が多出しています。これらのことは社会の構造や内容に大きな影響をおよぼすことは必至です。このような状況に照らしても、社会福祉の課題は数多あり、我が国におけるその本質的重要度がますます増大することは疑問の余地の無いところと考えられます。

本学社会福祉学科には現在、社会福祉、介護福祉、児童福祉の三専攻があります。社会福祉に関する様々な派生的な分野が考えられる中、本学の三専攻はそれらの主要な分野であり、各専攻はそれぞれ、相談援助、高齢者・障害者の生活援助、児童の保護・育成などの役割を担える人材の育成に努力しています。また、本学では上記の時代背景も踏まえつつ、大学としての倫理教育、教養教育やその基礎の上に立った理論的背景を持つ専門教育の実現に努めております。その際、個々の教員の教育活動の根底の一部として専門分野の研究力を高め、その結果を教育に活かすことが重要と考えます。その意味で、本学の教員を中心として、高品質の研究・教育活動実現のために発表の場を整備・発展させ、社会福祉の研究・教育専門誌を構築することは大層意義のあることと思えます。

本誌が社会福祉の研究・教育分野に根付き、将来大きく成長することを願ってやみません。

「障害児福祉理念と現実との関係性」に関する考察 —「出生前診断」問題を基盤として—

富山福祉短期大学 末光 正和

(受付 2006年9月25日；改訂 2006年10月27日)

・はじめに（問題意識）

まず、「障害児福祉理念」という用語を敢えて用いたのは、障害児を取り巻く問題は児童福祉と障害者福祉双方の視点およびアプローチが必要であると考えたからである。

つまり、障害児というのは「障害のある子ども」「障害を抱える子ども」であり、子どもという概念に着目すれば児童福祉の対象領域になる。しかし、障害を抱えるという現実に着目すれば、児童福祉からのアプローチだけでは領域的限界があり、障害者福祉の視点および思想を絡めなければならない。そういう意味で、障害児を巡る福祉が児童福祉と障害者福祉の死角に位置し、結果として「あいまい性」というような実態を生んでいるのではなかろうか。

障害児は生きていく歴史のなかで障害を抱える大人になっていく。そのプロセスには「時間軸としての一貫性」があり、障害児問題はあくまで児童福祉を対象領域としながらも、障害者福祉とのすり合わせを行なうことが必然的営みとして要求されるだろう。

次に、私がこの「出生前診断」に着目した理由について述べてみたい。障害児福祉において、障害を抱えながら生きている子どもをどのように捉え、如何なる方向性で援助を行うかということが基本的課題になるのではないかと考えている。一方、出生前診断の問題は、「胎児の段階」における障害を巡る問題である。私は、この問題に関して「医学レベル」だけでなく「福祉レベル」において考えなければならない課題ではないかと考えている。つまり、障害を抱え生きている子どもをどうするかという問題は「胎児段階における障害の問題をどう考えるか」という問題と必然的に連動すると考えているからである。そういう意味で、今回「障害児福祉問題である出生前診断」という認識から、そして、出生前診断自体が複雑な要素を内包しているという認識から、この問題を題材とした。

以上のような問題意識から、本論文では、「障害児福祉理念と出生前診断問題の関係性」について、児童福祉と障害者福祉双方の視点から明らかにしたいと考える。

・第1章 わが国の障害児福祉理念の形成と特徴

わが国の障害者対策は、戦前において、公的救済の前近代性（救済対象の制限と慈恵的救済・隣保扶助の奨励と国民への責任転嫁）、身体障害者対策における軍事的性格（傷痍軍人優先主義）、精神障害者対策の治安・矯正的性格（私宅監置主義）などの特質によってその進展が弱められていた。

このように、障害者は国益とは真逆の存在と位置づけられ、その対策は「できる限り私事」という方向性が貫かれていた。そして、傷痍軍人に関しては国益にプラスになる存在に転換するための対策であったといえる。

戦後になり、障害者に対する施策が大きな転回をしたのは「高度経済成長期」以降である。それらは複合的要因によってもたらされた転回であるが、老人問題等とともに障害者問題が「社会問題化」してきたのが、この時期以降であるということは事実であろう（逆説的な言い方をすれば、障害者問題は戦後15年間「社会問題化」されなかったという事実も重要である）。

国際的なレベルでは、1971年12月、第26回国連総会で「精神薄弱者権利宣言」を、さらに1975年12月、第30回国連総会で「障害者権利宣言」を採択し、その延長線上に1981年を「国際障害者年」とすることが決議された。この一連の流れをみる限り、障害者の生存と生活を巡る諸権利が「理念的次元」のそれであるとはいえ、近年「障害者のひとしく人間として生きる権利」を承認し、障害者の多様な生活段階を可能な限り援助していこうという方向性が提示されたことは確かなことである（この事実に関して、理念的次元でさえ提示されなかった「障害者の権利」を明確にした点、理念レベルとはいえ実態にプラスの影響をもたらす可能性を有するものとして評価される）。

わが国の障害者福祉理念も上記のような国際レベルでの理念に影響を受けながら形成されたと考えられる。ここでは、障害者施策の基本理念を示し、その推進を目的としている「障害者基本法」（1993年）を中心にわが国の障害者福祉理念をみていくことにする（1）。障害者基本法は、1970年に制定された「心身障害者対策基本法」を全面的に改定したものである。心身障害者対策基本法は、

人権保障の理念に立脚し、身体障害と精神薄弱という異なる障害者を対象とし、第3条では「すべて心身障害者は、個人の尊厳が重んじられ、その尊厳にふさわしい処遇を保障される権利を有する」と規定されている。その心身障害者対策基本法は1993年に障害者基本法に改定された。この法律は、1992年に終了した「国連・障害者の十年」の集大成であり、「障害をもつアメリカ人法」(Americans with Disabilities Act: ADA: 1990年)の成立に影響を受けたともいわれている。このような経緯をみていくと、障害者基本法はわが国の障害者福祉理念の重要な位置にあると考えていいだろう。

次に、障害者基本法の理念規定に関して若干概観する。

第3条「すべて障害者は、個人の尊厳が重んじられ、その尊厳にふさわしい処遇を保障される権利を有するものとする。2 すべて障害者は、社会を構成する一員として社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会をあたえられるものとする」(基本的理念)

第4条「国及び地方公共団体は、障害者の福祉を増進し、及び障害を予防する責務を有する」(国及び地方公共団体の責務)

第5条「国民は、社会連帯の理念に基づき、障害者の福祉の増進に協力するよう努めなければならない」(国民の責務)

第6条「障害者の家庭にあっては、障害者の自立の促進に努めなければならない」(自立への努力)

戦前の政策においては国にとって有益か無益かという価値基準が障害者政策の内実を形成していたのに対し、障害者基本法では「すべて障害者の個人の尊厳が重んじられ」とあるように存在そのものに価値をおいている。また、「すべて障害者は」という記述からも理解できるように戦前のような限定主義もとっていない。また、「その尊厳にふさわしい処遇を保障される権利を有する」という記述から慈恵的救済ではなく権利としてなされるものであることが理解できる。

そして、実質的にもその理念などと連動する形で障害児に対する社会的施策が一定程度講じられるようになった。また、「障害児の人権尊重」というフレーズが福祉職員のみならず、そうでない人々からも耳にする機会が増加してきている現実から鑑みて、「障害児に対する関心」、「障害児福祉理念」および「障害児福祉に関連する施策」や「そうした施策に反映される障害児への理解の水準」

が高まったことも事実であろう。

・第2章 出生前診断の実態と構造

私が出生前診断の問題を考えるようになったのは、1997年(平成9年12月9日)の朝日新聞の記事がきっかけである。その記事に関して詳細にみていくことにする。

そこには「出生前診断 命を選びますか」と題され、「情報どう判断 迷う親 おなかの中の赤ちゃんが、障害児だと分かったら、あなたは産みますか—そんな難しい選択を、だれもが突きつけられて時代が近付いている。お母さんからの血液から胎児のダウン症などの確率を出す血清テストが普及し、出生前診断が身近になってきた。しかし、治療法のない障害を診断することが、障害を理由にした中絶を増やす結果を招いているのが現状だ。また、障害者差別を助長するでは、と危ぶむ声もある。医療技術の進歩で、たくさんの情報が得られるようになった現在、その先には厳しい選択が待っている」と記されている(朝日新聞で取り上げている出生前診断は「トリプルマーカー検査と呼ばれるもので、それは母体血清マーカーの一種であり、胎児にダウン症候群や神経管形成異常などがあると、母親の血中のある種のたんぱく質の濃度が正常児とは異なってくるのを利用して、胎児の異常を推測する検査。現在、国内数社の検査会社が行なっているのは、母親の血液中の三種類のたんぱく質濃度を指標として組み合わせ、年齢、体重なども加味して胎児の異常の確率を出すもの。妊娠15週ごろからできる」というものである)。

第1節 出生前診断を巡る実態

出生前診断を巡る実態に関して、いささか長くなるが、上記の朝日新聞の記事からみていきたい。

『「ダウン症の確率が高そうだ。羊水診断受けますか？」神奈川県某会社の社員、木村則子＝仮名＝(36)は、予想もしなかった検査結果を聞いて、目の前が真っ暗になった。これまで考えもしなかった、自分が障害のある子どもを育てる姿を想像した。一ヶ月半前には、切迫流産になりかけたこともある。『せっかく助かった命。大事に産みたい』。そう思ったはずなのに……。一瞬にして、いろいろなことが渦巻いた。妊娠が分かったのは、結婚8年目の今年6月。友人から、血液でダウン症などの確率が分かる『トリプルマーカー』という検査があると聞いて、医師に希望した。絶対に悪い結果は出ないだろうと、なぜか確信していた。

『ただ、安心のためだったんです』と則子さんは振り返る。検査結果を聞いた夜、夫の誠さん＝仮名＝(35)は『産んで本当に幸せになれるのか、分からない。産んで欲しくない』と言った。これまで子どもが欲しいと欲していたのに、障害がある子ならいらぬのか。腹立たしい、と則子さんは思った。しかし、夫が自分を思いやってくれているのは分かった。自分たちの死後のことが頭に浮かんだ。『ダウン症だったら産まない』。その夜のうちに、心を決めた。結果を受け取った2日後、確定診断にあたる羊水診断を受けた。以前は流産の危険性を考えて、ちゅうちょしていたはずなのに、今はダウン症かどうかの不安の方が大きかった。エコーを見ながら、医師が大きな注射の針を刺すようすは、怖くて見られなかった。痛みはほとんどなかったが、羊水が抜かれるのは、『自分の中の風船がしぼむような、これまで味わったことのない感覚』だった。採った羊水を見せてもらった。20ミリリットルほどの、薄い黄色の液体。『あんなに採って、赤ちゃんは大丈夫かしら』。赤ちゃんには生きていて欲しいと思う心と、中絶するかもしれない不安が交錯した。検査した夜は、不安で眠れなかった。結果がでるまでの3週間。一人でテレビなどを見ているときに、胎動を感じると涙が出た。夫は『大丈夫だよ』と普段通りに振舞う。『大丈夫』と思うように心掛けるのに、いつの間にか悪い想像ばかりになってしまった。『高齢なら異常の確率が高くなるのは分かっていたのに、私の希望で、この年まで妊娠しなかった。私のせいだ』。何度も自分を責めた。結果が出る日、夫と病院に行った。『異常なし』と聞いて、医師の前で泣いた。ただ安心した。今、9ヶ月。あれほど悩んだ日々を送ったが、検査を後悔していないという。『かえって心構えができた。これからは何かあるか分からない。でも、あの苦しい時期を経たから、自分が命をかけて育てられると思った』。

上記のような事例であるが、出生前診断問題の「困難性」が如実に現れていると思われるので、若干整理してみたい。

木村則子さんが、出生前診断を受ける契機になったのは「友人からの情報」である。そして、この検査を「よい結果」か「悪い結果」(陽性であること、障害児が産まれてくる可能性が高いこと)を見定めるためではなく、「安心を得るため」に行っている。ここまでみても理解できるように、この診断は、「情報」によって行われた「安心を得るための診断」であった。しかし、医師から「ダ

ウン症の確率が高そうだ。羊水診断を受けますか」と申告される。これは、出生前診断が「陽性」であったことを意味する。その結果を知り、夫の誠さんは「産んで本当に幸せになれるのか、分からない。産んで欲しくない」と言っている。これまで子どもが欲しいと望んでいた夫の考えを変えさせたのは「出生前診断＝陽性」という事実である。その言葉を聞いて、自分たちの死後のことが頭に浮かび、「ダウン症だったら産まない」ということをその夜のうちに決めているのである。そして、「以前は流産の危険性を考えて、ちゅうちょしていた羊水検査を「2日後」に行っている。

羊水検査の「異常なし」を聞いて、医師の前で泣いた。ただ「安心」した。今、9ヶ月。あれほど「悩んだ日々」を送ったが、「検査を後悔していない」という。「かえって『心構え』ができた。これからは何かあるか分からない。でも、あの苦しい時期を経たから命をかけて育てられると思った。」と述べている。

この事例が出生前診断の実態すべてを表しているとは断言できないが、出生前診断の実態の一面であり、その切り口から出生前診断の実態への接近は可能であると考えられる。

木村さんが「安心を得るため」という理由で出生前診断を受けているが、安心を得るためとは、何を意味するのであろうか。それは、胎児にダウン症という「障害が無いこと」を確認することである。出生前診断が陽性だったという理由で、夫の子どもが欲しいという思いが産んで欲しくないという形に180度転換している。この転換も胎児の「障害」の有無と深く関係している。また、「自分たちの死後の問題」と理由づけがなされているが、それだけの単純な理由だけであったかどうかは、本紙だけでは測り知ることはできない。そう考える理由の1つとして、1日で「ダウン症だったら産まない」と決断している点にある。中絶するという重い決断をする時間として1日というのはあまりに短すぎないだろうか。加えて、流産の危険性を考えて避けていた羊水検査を行わせたのは、「障害の有無の確認」という意思の方が強かったからではなからうか。

最後に、「異常なし」の結果を聞いて「安心した」とあるが、厳密に言えば「胎児に障害が無くて安心した」ということになるであろう。そのことは、夫婦は「ダウン症だったら産まない」と決心していたことから容易に理解できる。「検査を後悔していない」「かえって心構えができた」と振り返るが、これは何を意味するのであろうか。例えば、陽

性という結果が出て、障害児の出産の可能性を考えて、障害に関する知識について学ぶなどの営みを行うというのであれば理解できる。しかし、ダウン症児であれば中絶すると決めているので、障害児を育てるための心構えでないことは確かであろう。

第2節 出生前診断の構造

検査結果が「陽性」（障害児が生まれる可能性が陰性と比して高い）であれば中絶が選択され、「陰性」（障害児が生まれる可能性が陽性と比して低い）であれば出産が選択される。この180度異なる選択を生み出す根源は、まさに「障害」ということになる。このような価値基準によってなされる決定は、障害児福祉理念とは反する「障害児差別」と捉えることも可能ではないかと私は考える。そして、このような現実（陽性を理由に中絶を選択するという現実）を成立させる要因として一般的に「2つの理由」が考えられるのではないかと考える。

第1に、「障害をもって生まれてきたら本人が不幸になる」という理由である。

これは、事例における「自分たちの死後のこと」というのも残された子どものことが心配であると推測できるので、この理由に属すると考えられる。しかし、この理由に対して「青い芝の会」（2）に代表されるような当事者団体は「障害者は死んだ方が幸せと言うならば我々がここでこのように生きていること、そしてあなた（障害を抱えているあなた）が一生懸命今まで生きてきたこと自体、矛盾するではないか」「我々是我々の立場に立って主張しなければならない。自分の立場を主張できない者にどうして他人の立場がわかり、気持ちを察することができようか」（カッコ内の記述は筆者）（3）というような形での批判を行っている。

第2に、「障害児を育てることが家族にとって負担になる」という理由である。

この理由に関連するものとして、「障害児に対する己の意識」（これは、社会福祉士を志す受講生たちの意識）の一部をみていくことにする。

Aさん「人権を尊重しているにもかかわらず、乗り物等に乗る際に早く乗ったらいのに・・・等と感じてしまう。また、ダウン症の人たちを見てなぜこの人たちは同じ顔をしているのだろう・・・と感じた。」

Bさん「障害者を見たら『かわいそう』と感じてしまう。」

Cさん「電車に乗っていて障害児・者を見た場合に、『あ！！』と思うことが、差別ではないが、

ではなぜ『あ！！』とってしまうのか」。

Dさん「障害者に対するイメージにおいて『頑張っている』等の考え自体が、自分を上に見ている。自分のエゴが入ってしまっている。」

この記述自体がすべてとは言わないまでも、障害児およびその親の置かれている状況を示しているのではなかろうか。つまり、ダウン症のような障害児の存在自体が、社会全般において「否定的価値」の対象になっている現実を否定できないだろう。そして、親自身も「同質の視線」を浴びながら生きていかなければならないのである。すなわち、「障害児を育てることが家族にとって負担になる」という理由は、障害を抱える子どもを育てるといふ苦労と同時に社会の在り様及び健全と呼ばれている人たちのマイナスの認識とも関連しているものと考えられる。そして、その「二重の苦労」を避けることが、この「障害児を育てることが家族にとって負担になる」という理由の核になるのではないかと考える。

以上、「2つの理由」に関して述べてきたが、私は「障害をもって生まれてきたら本人が不幸になる」という理由自体に疑問を感じているのである。そのことについて青い芝の会の批判を参考にしながら私なりに検証してみたい。

青い芝の会の主張の核を形成するのは「障害があることイコール不幸である」という認識に対する批判である。その認識を前提として「障害を抱えながら生きている現実との矛盾」「障害を抱えながら生きることは当事者でなければ理解できない」という考えに至ったと考えられる。そして、「障害をもって生まれてきたら本人が不幸になる」という理由に関しても、「不幸とを感じるか、幸せとを感じるか」という価値意識は、障害をもって生まれてくる子どもの認識に関連しているものであり、つまり、「障害を抱える当事者の価値判断に委ねられる側面が大きい」という障害認識が核になっているように思われる。第1の理由では、障害を抱えながら生きている人たちに（障害を抱える子どもを育てる親に）納得させることはできないだろう。また、出産時に「親の死後の問題」を持ち出すことにも不自然さを感じる。加えて、私は「不幸」という概念そのものに着目したい。不幸という概念を客観的要素だけで判断することは困難であり、主観的要素をも視野に入れなければならないだろう。つまり、仮に置かれている環境が同一であっても、必ずしも幸・不幸の認識が一致するとは限らないのではないかと考えるからである。

このように考えていくなれば、「障害をもって生まれてきたら本人が不幸になる」という理由と「障害児を育てることが家族にとって負担になる」という理由を並列に位置づけるのは誤りであり、基本的には後者の理由に基づいて障害を根拠とする中絶が行われているのではなかろうか。

しかし、出生前診断が医療現場で行われているという実態から考えれば、この選択が「夫婦の自由意思」に基づくものと単純に捉えることに疑問を感じる。つまり、「医療との関係性」を無視することはできないのではないかと考える。

そこで、東京慈恵会医科大付属病院の恩田威一医師の出生前診断に対する見解をみてみたい。「最初に『陽性』という、妊婦さんはショックで、あとの説明が全然頭に入らなくなるでしょう。先に、結果が意味するところを説明します。検査結果は確率であり、200分の1なら199人は大丈夫、と」「患者が納得するまで時間をかける。平均約15分だという。『妊婦には知る権利があると思うから検査をすすめます。わざと知らせないことは逆に差別ではないでしょうか』」（前掲、朝日新聞、下線筆者）。

次に、恩田医師の発言内容に関して検討することにする。

まず、「検査結果は確率であり、200分の1なら、199人は大丈夫」という部分がある。では、大丈夫ではない「ひとり」とは誰を意味するのか、それが「障害のある子ども」であることは容易に推測できる。恩田医師の考えるインフォームドコンセントは、「障害児というある種の『はずれくじ』は200分の1しか出ませんから安心してください」という性質のものである。この医師の思考自体が障害児差別の要素を内包しているのではなかろうか。また、納得するまで時間をかけるとあるが「約15分」という時間はあまりに短すぎるのではなかろうか。加えて、患者には「知る権利」とあるが、知ることを拒否する権利は保障されているのであろうか。最後に、恩田医師が用いる「差別」という言葉は健常といわれる人間のみを射程化した差別論であり、障害児に対する差別論とは全く「異質なもの」と考えていいだろう。

以上のように、「障害」を理由として中絶する思考の特徴は「障害のある胎児の存在および問題を棚上げしている点」にある。医療の思考性ともその点に関しては共通しており、この医療のもつ性質が上記のような夫婦の決定に少なからず影響を与えると考えられる。

しかし、この思考性を肯定するならば、「あなた

にとってどこまでが障害か」という問題と同時に「どの段階であなたは中絶の対象にしますか」という命題に向き合わなければならない。今回の検査ではダウン症児が対象になった。では、1)「肢体不自由・視覚障害・聴覚障害」2)「難病・喘息・アトピー」3)「非行児・頭が悪い・顔が悪い」ということが仮に出生前診断によって事前に分かった場合どうなるのであろうか。1)に関して、知的障害ではなく身体障害であるが、健常と呼ばれる子どもと比べて厳しい生活を強いられることになる。それを理由に中絶の対象にするのか。2)に関して、障害ではなく病気である。しかし、上記の病気で苦しんでいる子どもたちは多い。それを理由に中絶の対象にするのか。3)に関して、これらは生きていく上で機能的に全く問題のない状態である。非行児が生まれてくると分かって不幸と感じる親はいないか。また、学歴社会のなかで頭が悪い子どもに対して不幸と感じる親はいないか。

つまり、この「障害の連鎖」は、医学の進歩と連動して「完璧な子どもの追求」「障害児とみなされる胎児の排除」という思考展開へとつながる可能性を内包しているのである。

・第3章 障害児福祉理念と出生前診断との関係性

障害児福祉理念と実態としての出生前診断との関係性について考えてみたい。

障害児問題が社会問題化され、障害児に対する施策が転回したのは「高度経済成長期」以降である。その転回のなかで、障害児の生存と生活を巡る諸権利が「理念的次元」のそれであるとはいえ、「障害児のひとしく人間として生きる権利」を承認し、障害児の多様な生活段階を可能な限り援助していこうという方向性が提示されたと述べた。

また、出生前診断に関して、検査結果が「陽性」であれば中絶が選択され、「陰性」であれば出産が選択される。この180度異なる選択を生み出す根源は「障害」そのものであり、出生前診断を媒介として行われる障害児差別と捉えることも可能であると述べた。しかし、出生前診断は医学的情報であり、「夫婦の自己決定」によって中絶が選択されると捉えるならば、出生前診断の問題というより個々人の判断の問題という形に帰結してしまう。

そこで、玉井真理子の出生前診断における自己決定に関する見解をみてみたい。

「今の状況の中で『自己決定』にまかせていたらどうなるのだろうか、情報提供やカウンセリングを受けて、子どもに障害があっても産んで育てて

みようか、子どもに障害があっても育てられるなら出生前診断など受ける必要はない、と思う女性が増えていくスピードより、情報提供やカウンセリングを受けた上で出生前診断を受けることを選択する女性が増えるスピードの方が早いだろう。《中略》増えているということはどういうことか。受ける人もいる、受けている人も結構いる、多くの人が受けている、半分以上は受けている、大部分の人が受けている、みんな受けている……という具合が増えていくということである。多くの人が受けるという事実は、それ自体が動機づけとして作用する。多くの人を受取るものなら少なくとも悪いものではなさそうだ、とりあえず受けておこうと、ことのよし悪しを判断する前に受ける方に引きずられ、受ける人が増えるスピードは加速する。しかも受けた多くの女性は『異常なし』の結果を聞いて『安心』する。それがどんなに幻想であっても、考えるきっかけを与えられず、みんな受けているのだから悪いものでもなかろうかというという程度で受け、結果的には『安心』が得られれば、考えるきっかけは最後までどこにもない。『安心』を得るための検査として、受ける人が増えるスピードはいっそう加速する。」(4) (下線筆者)

この見解をみる限り、出生前診断を受けるか受けないかという選択は、「多くの人を受取る」という事実自体が動機づけとなってなされており、「この検査の意味を考える」といった思考回路は存在しない。出生前診断に関する自己決定とは、「受けることが前提になっている出生前診断を受けるかどうか」であり、単に「出生前診断を受けるかどうか」ではない。つまり、産む・産まないことを正面に据えたうえでの自己決定と玉井が論述するような自己決定とは前提が異なるのである。しかしながら、それらを同質のものとして捉え、夫婦の「自己決定をだからいいのではないか」という思考がこの問題を複雑化しているのではないだろうか。

以上のことから理解できるように出生前診断と自己決定の問題はリンクしており、両者は医療の問題とも密接に関係している。厳密に言えば、「出生前診断」が核となり「自己決定の問題」「医療の問題」といった要素の関係性から「障害児差別」のような問題が生み出されると解釈するほうが妥当であろう。

しかし、出生前診断自体が「障害児排除の機能」を有することも事実であり、そういう意味で、出生前診断とわが国の障害児福祉理念とは、基本的には「矛盾関係」にあると考えていいだろう。そ

して、両者間における矛盾関係に対して、障害児福祉理念の視点から出生前診断を批判することは可能である。しかし、この理念と現実が矛盾を抱えながらも共存していることも事実である。

そこで、わが国の障害児福祉理念を再検討することによって、「矛盾関係にある理念と現実」が共存する要因にアプローチしたいと考える。

まず、「ノーマライゼーション」の形成過程との比較を通して、わが国の障害児福祉理念を検討する。

ノーマライゼーションの形成過程についてはバンク・ミケルセンの最終講義「ノーマライゼーションの発展と課題」の中から探っていきたい。

「戦後のデンマークには、社会をなんとか改革しようという気運がありました。というのは、ナチスが占領していた間は、社会福祉に関して何も行われていなかったからです。占領中、とくに知的障害者は排斥の対象にされ阻害されました。ナチスには、人間性を尊重するという考え方はなく、人びとの生活や福祉の面を少しでも進歩させる姿勢もありませんでした。このことが、改革への気運を生んだ原因でした。そして私は、その改革の方向をどこに向けるのか、またどのような方法でしたら良いかについて、たいへん関心を持っていました。精神薄弱の部門になってから、彼らが生活している施設に行く機会がありました。その生活は、ほんとうに悲惨で、ナチスの強制収容所（彼自身反ナチズムのレジスタンス運動に加わり逮捕、強制収容所送りの体験をもつ）とすこしも変わらないのです。私は、彼らの生活条件をなんとかして、少しでも向上させたい、改革しなければならぬと感じました。

『知的障害者の親の会』の中にも、なんとかしたいという気運が高まっていた。とくに、障害をもつ子どもたちが生活している施設をなんとか改革したいという願いが強く、そのために法律をつくるよう国に要求しようとしていました。1953年のことです。

私は、行政官の立場にいたのですが、親の会の人たちと一緒に改革の方向をきめるのが、一番大切な進め方だと考えました。国に働きかけをしてほしいという親の会の求めを知り、私は、改革のために、省の仕事というよりも、プライベートな働きとして、親の会の要望を盛り込んだ文章を書きました。それには、『ノーマライゼーション』とタイトルをつけました。この文章を社会省に出しました。その結果、社会省には、『知的障害者の福祉と施設の改革のための委員会』が設置

されました。委員会は15人で構成され、親の会の希望を聞くため親の会の代表が2人入り、私も委員の1人になりました。

1959年に新しい法律ができ、それまでバラバラに進められていた社会省の内部も改組され、精神薄弱福祉課がはっきりと位置付けられました。《中略》親の会の要望書が社会省でとりあげられて委員会が組織され、委員会が審議して政策にまとめ、それが議会で決定をみるまで4年半かかりました。

決定されたものには、親の会と一緒に考えたことが95%取り入れられました。その内容は、知的障害者が可能なかぎり、障害のない人の生活に近づくことができるように条件を整えるというものです。」(5) (カッコ及び下線筆者)

バンクーミケルセンの言葉からノーマライゼーションの形成過程の特徴に関して、以下の3点を挙げたい。

第1に、知的障害児の「親の会」の運動が起点となっていることである。

第2に、「共同性」を重視した形態をとったことである。この点については社会省の「知的障害者の福祉と施設の改革のための委員会」の構成メンバーに親の会の代表が加わり、行政と当事者とが議論を交わし政策を策定するといったプロセスなどからも理解できるだろう。

最後に、2点目と関連するが、「共同性」を重視した形態を継続したことである。親の会の要望書が社会省にとりあげられたことを契機として、委員会が組織され、委員会が審議して政策にまとめ、それが議会で決定をみる、という一連のプロセスに4年半もの歳月をかけている。「当事者と行政が共同して政策決定する」という形態を一過性ではなく継続的に行ってきたのである。

このように、障害児福祉理念の形成にとって知的障害児の「親の会」の存在は不可欠の要素であり、そういう意味でノーマライゼーションは、「実態から生まれた理念」であり、その理念が政策レベルに組み込まれたといえるだろう。

一方、わが国の障害児福祉理念は、デンマークのような当事者が起点となり行政を巻き込むといったプロセスではなく、基本的には国際レベルの理念に影響を受けながら「それらを取り込む形」で形成していったのではないかと考えている。そういう意味で、「輸入された理念」「移植された理念」という側面が強いのではなかろうか。

私は、この理念形成過程の違いそのものが、わが国の障害児福祉理念の内実を規定する要因ではないかと考える。

国際的なレベルの理念は、当然、わが国とは異なる条件下・状況下で生まれた理念である。最低でも、どのような状況下に置かれた国が、どのような背景から、どのような思想に基づいて生み出した理念であるかを認識しておく必要はあるだろう。現在、「ノーマライゼーション」という理念は福祉現場では一般化しているが、バンクーミケルセンが「ノーマライゼーションという理念に行き着くまでの過程」をどのくらいの間が認識しているだろうか。

つまり、わが国のような形で理念形成した場合、理念に至るまでの過程および思考、その理念の洞察・認識が浅くなり、「流行たる理念の接ぎ木」が起こる可能性が高まるのではないかと考える。接ぎ木とは、その意味を十分吟味することなく「理念に示される文面をそのまま実践現場に重ね合わせた」ことを意味する。

そういう営みによって生まれる理念と現実との問題性について述べてみたい。

ノーマライゼーションという言葉は、確かにわが国の福祉現場でよく用いられるようになった。しかし、ノーマライゼーションという言葉が浸透したことと認識されたこととは別次元である。つまり、福祉現場で用いられる「ノーマライゼーション」という言葉の意味合い、解釈、認識がひとりひとり異なるという問題である。例えば、同じノーマライゼーションという言葉を用いても実践レベルにおいて違いが生じるのである。

このように理念と現実との関係性から障害児福祉理念を改めて捉えれば、それが統一した意味合いで理解されているわけではなく、「多義的解釈による混乱」が生じていることが理解できる。

次に、私のこれまでの研究方法及び研究過程の問い直しから、わが国の障害児福祉理念を検討する。

私は、「児童福祉における理念と現実との関係構造」を研究テーマとしていた。理念と現実との矛盾を問題視し、なぜこのような「乖離現象」が起こるのか、「乖離現象」を生み出す構造は何かという問題意識で研究を行ってきたのである。基本的には、理念と現実とを「二極化」し、その関係性から現実における問題を指摘するという方法論をとっていたと考える。しかし、その方法論だけでは実態を捉えきれなかったことも事実であった。

私は、多くの実践者から「1日の業務が忙しくて理念なんか考えている暇はない。」というような言葉をよく耳にする。そして、このような思いを抱いている実践者が少数ではないことも予想でき

る。私はこのような言葉を頻繁に聞くたびに「ではこの人は何を指して実践しているのか」という疑問と同時に「それでもこの人は実践している」という現実を突きつけられた。この言葉に対して「理念と現実とを二極化しその関係性から現実における問題を指摘する」ことは可能である。しかし、その指摘にどれほど有効性があるのだろうか。「1日の業務が忙しくて理念なんか考えている暇はない」と言っている実践者が「実践している」という実態を直視したとき、「理念の重層構造」をも認識せざるをえなくなった。理念の重層構造とは理念と現実とを二極化する考え方ではなく、理念と現場との間に実践を動かす理念が幾重の層となって存在するという考え方である。厳密に言えば、その理念の層は施設内レベルにも存在し実践者個人にまで降りていると考えた方が妥当であろう。たとえば、施設のパンフレットに記載されているような理念と照らし合わせてすべての職員が実践しているとは考えられないからである。そのように考えれば、上記の実践者の言葉の理解が可能になる。すなわち、施設の方針、上司の方針、自分自身の考え（無思考状態をも含む）もしくはそれらの融合体のある種の理念として実践しているのである。

以上のように、ノーマライゼーションの形成過程との比較から「理念の多義的解釈による混乱」を、また、己自身の研究方法及び研究過程の問い直しから「理念の重層構造」の存在を示唆した。これらの構造を有する理念の特徴として、理念との関係性を意識したなかで実態が捉えられる可能性は少ないということである。その結果、理念と実態が分断され、実態の結果（もしくは在り様）で更に実態が動く可能性が高くなるのではないだろうか。このように考えれば、先述の「矛盾関係にある理念と現実」が共存する要因に関して、「一つの解釈」が可能になるのではないか。

障害児福祉理念と出生前診断とが矛盾関係にあったとしても両者の関係性が分断されているのであれば、構造自体が成立しないことになる。障害児福祉理念と出生前診断との相互交流が希薄化し、出生前診断の結果で実態が動くのであれば、理念と現実との乖離を埋める作用は必然的に低下する。すなわち、理念と現実において構造が成立していないことが「矛盾関係にある理念と現実が共存しているような状態」を生み出す要因ではないかと私は考える。

上記のことを踏まえて、障害者基本法（1993年）の条文を改めてみてみたい。

第3条「すべて障害者は、個人の尊厳が重んじられ、その尊厳にふさわしい処遇を保障される権利を有するものとする。」第4条「国及び地方公共団体は、障害者の福祉を増進し、及び障害を予防する責務を有する。」とある。「すべて」とは世に生まれることができた障害児のすべてという意味であろうか。「その尊厳にふさわしい処遇」には障害を抱えて生まれてくる可能性がある子どもは含まれないのであろうか。「障害を予防」とは、障害児の出生を予防するという意味も含まれるのであろうか。

このように、胎児も1つの生命とみなすのであれば、出生前診断はその尊厳にふさわしい処遇とみなすことはできない。しかし、「障害の予防」の解釈によって出生前診断は理念に含まれることになる。つまり、障害児福祉理念自体が自己矛盾を内包した構造を有していることになるとは考えられないだろうか（6）。

・おわりに

最後に、出生前診断と福祉職の関係性について2つのケースから考えてみたい。

かつて、福祉職を目指す学生に「出生前診断→陽性→中絶という図式についてどう思うか」という課題を出したことがある。その学生のレポートをみてもらいたい。「私は賛成です。もしお腹の子供が障害を持つ子供だという事を知らないまま産んだらやっぱりショックだと思うから。検査をし、何も問題ないなら、それはそれでいいし。けどもし自分の子供が障害を持って産まれてきたらやっぱり嫌だ。私もおろすと思う。育ていくのもやっぱり大変な事だと思うし、やっぱり自分の子供だけは普通に生活できるように生まれてきてほしいという気持ちは誰にでもあると思う。もし産んだとしても一番苦労するのはその子自身だと思うし、なおさら産めない。陽性＝障害という事じゃないとしても、絶対に悪い方に考えてしまうし、産んでからでは遅い事なんだし、中絶してしまうと思う。陰性＝障害の確率がゼロというわけではなくても『陰性』というはやっぱり安心だ。」（下線筆者）

このレポートを見る限り、上記の事例と基本的には「同質的思考」で出生前診断を肯定しているといえる。つまり、妊娠している女性、もしくはその夫を含めて、その人たちが産む・産まないかを決めるという回路、言い換えれば、（近年、福祉の世界で肯定的意味合いとして用いられる）個人の自己決定権という回路を通じて導きだされる出

生前診断肯定論である。そういう意味で、上記の「将来福祉職に就く可能性のある存在」とそうでない人びとの間に障害認識（および障害児認識）の違いはみられない。また、自己決定の内実と福祉との関係性を分断して思考していることも理解できる。

一方、ある施設職員は「グループディスカッションにおいて、自分ひとりを除いて全員が出生前診断を受けるという結果に落胆した」ということをレポートに記していた。ひとりというのは知的障害児施設で実践しており、おそらくこの方は、障害児排除の方向性をもつ出生前診断を認めれば、現に障害児の援助を行っている意味を失うと考えたのではなかろうか。また、落胆したのは、福祉職の間には少なくとも理解されるだろうという思いが幻想になったからではなかろうか。そういう意味では、現に障害児を援助している自己と出生前診断を捉える自己に連関性がみられる。

両者の違いをみる限り、今後「出生前診断における自己認識と自己の障害児福祉実践との関係性」について問われなければならないだろう。

《脚注》

(1) 1993年に制定された障害者基本法は2006年に改正されている。しかし、本論文で論じる出生前診断の事例は2006年以前のものである。その事例の年代と対応させるという意図から本論文では敢えて1993年の障害者基本法を用いることにする。よって、本論文における障害者基本法に関する記述はすべて1993年に制定されたものである。

(2) 「青い芝の会」は、1960年代に社会における「否定的な障害者像」に真っ向から戦いを挑んだ「脳性マヒ者」による運動団体である。彼らは、障害児を殺した親に対する減刑運動への批判や優生保護法の改定作業などを通して、「障害者の生命の重み」に関して社会に問いかけた。

(3) 津田道夫・木田一弘・山田英造・斉藤光正『障害者の解放運動』三一書房・1982年・130頁

(4) 玉井真理子「出生前診断・選択別中絶をめぐるダブルスタンダードと胎児情報へのアクセス権」(松友了編著『知的障害者の人権』明石書店・1999年) 60頁

(5) 花村春樹『「ノーマリゼーションの父」N・E・バンクーミケルセン・その生涯と思想・ミネルヴァ書房・2004年・187頁～190頁

(6) 2006年の障害者基本法では、第3条は「すべて障害者は、個人の尊厳が重んじられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有する。」と

変更され、「何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない。」という条文が追加されている。また、第4条は「国及び地方公共団体は、障害者の権利の擁護及び障害者に対する差別の防止を図りつつ障害者の自立及び社会参加を支援すること等により、障害者の福祉を増進する責務を有する。」となり「障害を予防する」という文言は削除されている。障害者基本法の変遷を踏まえた検討も必要となるが、その点に関しては別の機会に論じたいと考える。

謝辞

本論文を作成するにあたって査読者に大変お世話になったことを感謝致します。

《主要参考文献》

- ・花村春樹『「ノーマリゼーションの父」N・E・バンクーミケルセン・その生涯と思想・ミネルヴァ書房・2004年
- ・定藤文弘・佐藤久夫・北野誠一編『現代の障害者福祉』有斐閣・1996年
- ・高石史人『仏教福祉への視座』永田文昌堂・2005年
- ・立岩真也『弱くある自由へ』青土社・2001年
- ・石川准・長瀬修『障害学への招待』明石書店・1999年
- ・松友了編著『知的障害者の人権』明石書店・1999年
- ・津田道夫・木田一弘・山田英造・斉藤光正『障害者の解放運動』三一書房1982年

《キーワード》

障害児福祉理念、障害者基本法、出生前診断、障害児差別、青い芝の会、自己決定

“Relation between an idea of handicapped child welfare and a reality”
— From the aspect of a problem of “ prenatal diagnosis” —

I considered relation between an idea of handicapped child welfare and a reality of “prenatal diagnosis”. First I examined the formative process of an idea of handicapped child welfare in Japan. I showed the idea had progressed from 1960's and the progressed contents about the idea.

Second I examined the reality about prenatal diagnosis. I showed prenatal diagnosis has a function to clear away handicapped children.

From two examinations, I noticed the relation between an idea and a reality was a gap but the idea and the reality(which ware a relation with gap) lived together.

I tried to approach the present condition from two points of view (an examination of Normalization and reexamination of my study process) .

As a result I could find an idea and a reality were cut off and a reality always changed by the condition of a reality. If relation between an idea and a reality is cut off, the structure between two is nothing.

I think this fact is one factor makes relation between an idea and a reality now.

障害者エンパワメント支援教室の取り組みに関する研究 —若年障害者層を中心に—

富山福祉短期大学 鷹西 恒

(受付 2006年9月25日 ; 改訂 2006年10月27日)

はじめに

現在、障害者¹をサポートする専門家と呼ばれる人々(理学・作業療法士、ソーシャルワーカー等)による、利用者が自らの障害を軽減、克服することを目的にしたグループワーク的なプログラムが方々で実践されている。これらはわが国の高度経済成長期ころからの思想である「与える(与えられる)福祉」の流れを未だ脱し切れていない感がある。

近年では障害者に対して「利用者」という表現を意識的に用いることによって、福祉サービスの受給者、あるいは消費者として彼らを尊重していく姿勢を感じる。しかしながら、依然として医学的な治療や訓練を中心としたプログラムのもつ秀逸幻想にとらわれ、結果的に「いつの日かには状況がよくなる」の言葉を信じて利用者、援助者双方が心の中に「信仰」としてもち続けながら生きていくことになる。このようなことは利用者という「かわいそうな弱者」を「恩恵としての福祉」に依存させてしまうという結果を生み出すように思う。このことは、利用者自らが秘めている可能性や能力を停滞させてしまい、やがては人間にとって重要なミッションの一つである「人生を楽しむこと」と乖離していくことになるのではないだろうか。

さて、利用者や援助の専門家はこれから何を学び、何をしなければならぬのか。それは利用者を取り巻くさまざまな問題に取り組むために、とりわけ若年においては、「学習する活力」「生活する活力」「就労する活力」「家族や周囲の人と関係を調整したり築いていく活力」「恋愛する活力」、そして最終的には「人々と協力しあって人生を楽しんだり、社会に貢献したりする活力」を高めたり、方法を学ぶ機会を多く得ることである。

この「活力」について、私個人を振り返ってみれば、人生の半分をいわゆる「健常者」として過ごしてきた過程で、心身の成長発達とともにごく自然な形で身につけてきたことである。これら「活力」の高揚には個人差があったり、せつかく備わった「活力」が病気や事故により、一時的な機能低下や、失われてしまう場合もありうる。だが、何より不幸なのはICF²が概説する個人的や環境

的な背景要因で利用者自身が活力を失っていくことである。

また、利用者や援助者が障害を克服しようとするときに、意識的・無意識的な努力を行うのだが(心理的コーピング)、その際に獲得される優れた心理的な特性も「活力」を高揚するための重要な要素であろう。この「活力」の源を周囲に依存して生活していくことは障害者にとって「権利」であると主張する利用者がある。権利はその主張の度合いが過ぎると人との関係を悪化させたり、軋轢や摩擦を生じたりするものである。では、利用者は何をどうすればいいのだろうか。それは「障害とうまく共存する能力」を身につけることである。これは障害をあきらめるとか克服するとか、周囲にコントロールされた末の人生を送ることとは意味合いが異なる。これは「人生を楽しむこと」を基底に置いて行動していくことで、よりポジティブに生きていこうとすることを意味している。そのための条件として利用者がエンパワーされる機会を意図的につくる、つまり、エンパワメントを意識した支援が重要となるのである。

エンパワメントの概念は、未だ確立されていないが、本論では活力をつけること、また、人が他者と連帯して行動することによって、自分たち(利用者)の置かれた不利な状況を変えていこうとする考え方として用いる。

今回、富山市障害者プラザ³のリハビリ教室を利用する20-30代の利用者を対象に、今おかれている状況や自己の障害を理解する機会の提供、地域生活を営むためのモチベーションを高められる心理的、社会的エンパワーを目的として、SST技法⁴を活用したグループワーク実践を富山市障害者プラザの生活相談員⁵と連携して試みた。その結果について検証することでエンパワメントを意識した支援とはどのようなものかを考察してみた。

I エンパワメント支援教室の経緯

(1) エンパワメント支援教室開催の経緯

富山市障害者プラザのリハビリ教室では身体機能の維持・向上を目指し、理学療法士や作業療法士等による医学的リハビリテーションを実施して

きている。そのような中、医学的リハビリテーションに依存することで安心感や満足感を抱いている利用者が多く、自分自身の中に潜在化させてしまっている問題や悩み、あるいは周囲との関係性について問題解決を図っていこうとするパワーが萎えてしまっているように見受けられた。

そこでとくに若年層の利用者を対象に今おかれている自分への気づきや自己の障害を理解し、自信をもち主体的に地域生活を営みたいというモチベーションを高められる支援の必要性を感じ、2005年10月－2006年03月までの期間で主として土曜日に1回90分で全15回の実践をするに至った。

(2) ケースの概要

本ケースは当センターで開催している日常生活動作の自立を目標とした若年層グループ訓練に通所してきている。この訓練は半年を1クールとして開催しているが、6名はそれを繰り返し継続し、長期間にわたり通所してきている。そのため、グループ自体の凝集性は高くなっている。

また、本ケースにおいては高次脳機能障害を有するため、身体機能の問題よりソーシャルスキルに起因する問題を抱える者が多い(4名)のが特徴である。高次脳機能障害とは、交通事故や転落事故・スポーツ事故等によって脳に損傷を受け、或いは、脳血管障害後の後遺症として、記憶障害、注意障害、社会的行動障害などの認知障害を生じ、これに起因して、日常生活・社会生活への適応が困難となる障害とされているものを指す。さらに高次脳機能障害は、肢体不自由など誰もが容易に認識することができる障害と異なり、一見して認識することが困難なものが多い。この点は、当事者はもちろん、家族、医療、福祉関係者にとっても同様で、「怠け者」とか「人が変わった」と誤解を受けることが少なくない。そして、身体障害者手帳や知的障害者療育手帳、精神障害者保健福祉手帳の取得に繋がらない人も多くいると言われている⁶。

代表的な症状としては、以下が挙げられる。

- ① 「記憶障害」：物の置き場所を忘れたり、新しいできごとを覚えていられなくなる。そのため何度も同じことを繰り返し質問したりする。
- ② 「注意障害」：ぼんやりしていて、何かをするとミスばかりする。2つのことを同時にしようとするとう混乱する。
- ③ 「遂行機能障害」：自分で計画を立ててものごとを実行することができない。人に指示してもらわないと何もできない。いきあたりばったりの行動をする。
- ④ 「半側機能障害」：目は見えるのに左側にある人や物を無視する。左側にあるものにぶつかると。左側にあるものを食べない。まれに右側のこともある。
- ⑤ 「病識欠落」：自分が障害を持っていることに対する認識がうまくできない。障害がないかのようにふるまったり、言ったりする。
- ⑥ 「社会的行動障害」：
 - ・依存性・退行：すぐ他人を頼るようなそぶりを示したり、子供っぽくなったりする。
 - ・欲求コントロール低下：我慢ができなくて、何でも無制限に欲しががる。好きなものを食べたり、飲んだりすることばかりでなく、お金を無制限に遣ってしまうこともみられる。
 - ・感情コントロール低下：場違いの場面で怒ったり、笑ったりする。ひどい場合には、大した理由もなく、突然感情を爆発させて暴れることもある。
 - ・対人技能拙劣：相手の立場や気持ちを思いやることができなくなり、よい人間関係が作ることが難しい。
 - ・固執性：一つのものごとにとこだわって、容易に変えられない。いつまでも同じことを続けることもある。

No.	性別	年齢	障害種別	障害名	級
1	女	30代	肢体不自由	脳損傷による四肢体幹機能障害	1
2	男	20代	肢体不自由	脳出血による左上下肢機能障害	3
3	女	30代	肢体不自由	脳挫傷による左上肢体幹機能障害	1
4	男	20代	肢体不自由	脳外傷による四肢体幹機能障害	3
5	女	20代	知的障害	知的障害、てんかん、脳性麻痺	B
6	男	30代	肢体不自由	脳出血による左上下肢機能全廃	1

表1⁸ エンパワメント支援教室参加者 (※級は身体障害者手帳、療育手帳⁹の等級)

- ・意欲・発動性の低下：自分では何もしようとはしないで、他人に言われないと物事ができないような呆然とした状態。
- ・抑うつ：ゆううつな状態が続いて、何もできないでいること。よく尋ねれば、何をするかは分かっている。
- ・感情失禁：ささいなことで泣いたり、笑ったりしてしまう。

II エンパワメント支援教室の内容と方法

障害者の自立生活に必要な力である、学習する力、生活する力、就労する力、家族や周囲の人と関係を調整したり、築いていく力、恋愛する力などを、全15回の障害者エンパワメント教室の取り組みやアンケート結果から検証するものである。

実施者は自ら身体に障害のある筆者をピア講師、当該センターの生活相談員をスタッフとした。また、実施手順として、① プログラム（全15回）を立案する。② 演習や実習でプログラムを実践する。③ 利用者の意見やアンケート結果を整理する。④ その結果から課題や達成度について明らかにする。⑤ 利用者の自立生活支援に必要な力を身につけるための新たな技法や不足しているプログラムについて考察することにした。

エンパワメント支援教室で具体的に用いた方法としては以下である。

・ロールプレイ	利用者自らが役柄を演じる
・モデリング	お手本となる方法を模倣する
・マッピング	情報を図化することで理解を深める
・意見発表	自分の意見が言いやすいよう周りが配慮する
・課外学習	映画館での鑑賞、ボランティアとの交流
・調理実習	プログラムや役割決定重視 同上
・振り返りのためのアンケート	適時記入してもらう

(1) 教室開催のルール

各利用者が事前に確認を行ったこと（ルール）

<ul style="list-style-type: none"> ・教室での話は他言しない ・メンバーの発言や内容を尊重しあうこと ・自分の思いを語ること ・途中で退室したくなるときは「退出します」と言ってから出ること

教室担当者の役割として、各職員が事前に確認を行ったこと。

<ul style="list-style-type: none"> ・安心して参加できる、楽しい雰囲気づくりを心がける ・プロセスゴール（結果よりも過程重視）を意識する ・利用者との対等な関係を心がける。ピア・サポート（当事者講師） ・利用者の発言や書いたことを分析する ・利用者がエンパワーされる機会を意図的に演出していく
--

(2) プログラムの経過

1	自己紹介
2	自分史について語ってみよう (ライフヒストリー)
3	自分の可能性について考える (マッピング)
4	人との関係作り その1 家族や友人など
5	人との関係作り その2 職場や施設など
6、7	課外学習（映画鑑賞） →ボランティア同行
8	人との関係作り その3 恋愛について
9	人との関係作り その4 恋愛について
10	自立した生活に必要なこと (福祉サービスを使うには)
11	自立した生活に必要なこと グループ学習（マッピング）
12	調理実習（事前準備） グループワーク
13、14	調理実習（実施） グループワーク
15	反省会 自分の将来について考えてみよう

表2 エンパワメント支援教室（2005/10 - 2006/03にて主に土曜日の1回90分15回）

1回目の自己紹介（仲間作りに必要な、人とのかわり行動）では、自分が初めての人と関わろうとするときはどんなことが大切か考えてみようという方向性で演習を行った。

あいさつの仕方、自己紹介、世間話、相手の趣味をたずね、自分の趣味を伝える、連絡先をきく、帰宅したい時間をあらかじめ伝えておくなどの会話を、の早さ（ペース） 声のトーン、大きさ 抑

揚 視線 姿勢 ジェスチャー、手の位置などの意識しながら取り組んだ。2 - 3回目では、これまでの人生をたどり、自分の「成り立ち」についてふりかえり、他者の存在が現在の自分にどう影響しているか理解を深めることで自分史をまとめる作業を行ったり、考えた将来をみんなで分析し模造紙に書いたりした。

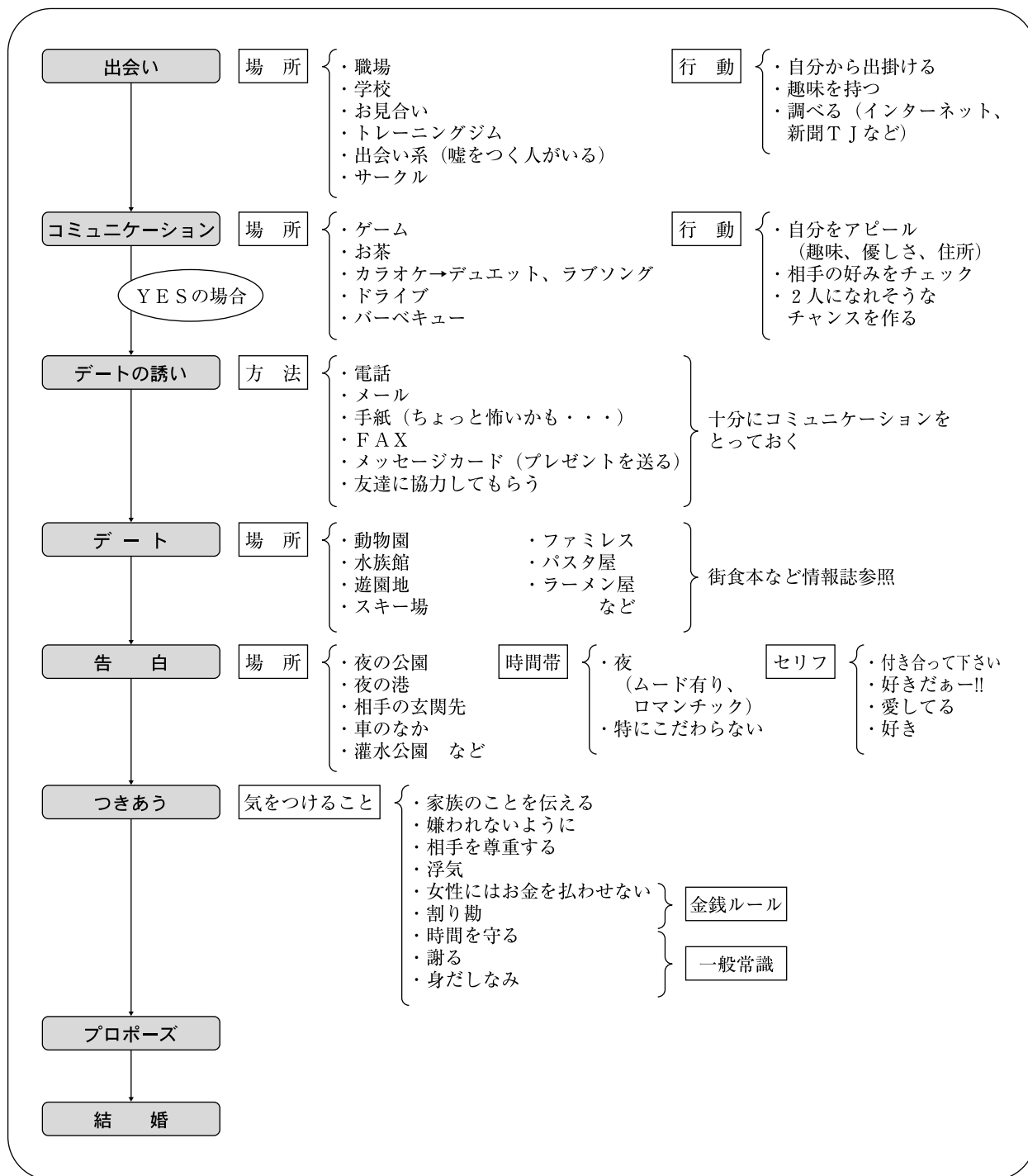


図1 第9回 恋愛の流れについてのまとめ（白板をCOPYしたもの）

テーマ例

あなたが自分でやっていること
 その他の人がやっていること
 興味ややる気をおこすこと
 いらだち、ストレス、退屈なこと

4-7回目は家族や友人、職場や施設などで他者と関係を築く方法についてロールプレイを用いて行った後、ボランティアと映画鑑賞に出かけることで実際に効果を試した。

8-9回については、若年層に最も関心の高い「恋愛」についての演習を行った。まず、恋愛のプロセスについて各々の体験を発表し、これまでの行動や言動について振り返りを行うことで効果的な展開方法を学習した。

10-11回については、自立(生活)をテーマに障がいとうまく共存していく技法や自立生活の具体的な方法をマッピングや意見発表で学んだ。

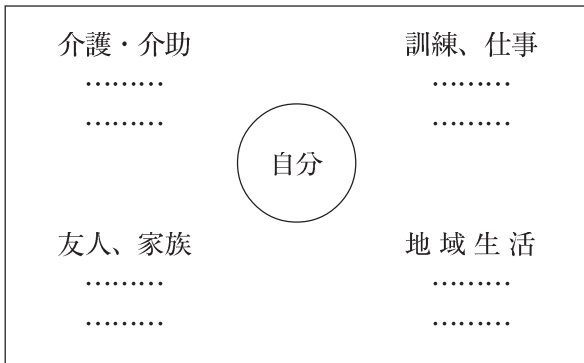


図2 マッピングの例

13-14回は調理実習を通して、役割を果たす方法や自立生活のための技術を学んだ。

15回最終回はこれまでの取り組みを振り返ったり、自分たちの将来について発表する機会を作った。また、エンパワメント支援教室についてのアンケートに答えてもらった。(Ⅲ- (2) 参照)

Ⅲ 結果

(1) 全体を通して

当初から私たちは「SSTの技法をより多く活用することで利用者自身の問題解決能力が向上する。また、ピア講師の経験を演習に用いることで、利用者のマイナス意識をプラスに変容させ、併せて本来もっている「生きるパワー(力)」を引き出すことができるのではないかと考えていた。

プログラムの初期段階では、これまでなんと

く生きてきたこと、人間関係や自分の可能性について考えることができたという意見があったり、これまで自分にできないことは何かということや、親亡きあとの将来について初めて真剣に考えたという人が多かった。

中期段階では、より実践を意識した意見交換やロールプレイが行われた。例えば恋愛に関する演習では、手順(図1)を間違えていた人や、自信をもつために家族を養うだけの力をつける、身体を鍛える、性格を見直すことでうまくやれそうな気がするといったより具体的かつポジティブな意見が出された。

とくにロールプレイでは、コミュニケーションの方法がわかった、自他の発言に対する結果やそのあとの対処方法について理解できたや、よく男性に間違われる利用者から、「トイレはどこですか?」と誰かに聞くと、いつも男子トイレを案内されて困っているという答えとして、最初から「女子トイレはどこですか?」と聞けばよいのでは?などの有効なアドバイスがあり、実際に使えると感じたとの感想があった。

後期段階では、グループの凝集性がさらに強まり、協力して物事に取り組む姿勢や新たな展望や企画を提案する利用者の発言があった。最終アンケートでは以下のような結果となった。

(2) 利用者の意見

① 「印象的だったこと・学んだこと」

- ・調理実習…皆で作って楽しかった、何でも自分で作れるようになった
- ・人間関係について考えさせられた
- ・自分のできないことが改めてわかった
- ・恋愛について真剣に考えることができたけど、実践できず・・・ = 怖い

自分に自信がない、どう対処してよいかわからない
 薬を飲んでいるし、子どもを育てられるかわからない
 ↓
 自信をもつには?
 ・家族を養う力をつける
 ・身体を鍛える
 ・性格を直す

- ・自立生活に必要なものは何かを考えられた
 …親亡き後を考え、将来をイメージできたのでうまくできそうな予感がする
- ・初めてボランティアと映画に行って楽しかった

た、良かった
 ・自分の可能性について考えた…聞き方を変える
 ことで嫌な思いを回避できることに気づいた

②「ロールプレイを行ってみて」
 ・コミュニケーションが図れる
 ・あいさつの重要性が理解できた
 ・実際に使える
 ・言ったことに対してどんな反応が返ってくるの
 か知っておくことができた

③「将来について」
 20代男性：結婚 → 専業主夫に
 20代女性：ヘルパーと協力しながら生活をして、
 デイサービスを作りたい
 30代女性：記憶力をつける
 30代女性：介護士になりたい、働ける場所をみつ
 けたい、歩けるようになりたい
 20代男性：別の仕事を見つけて、なんとか結婚し
 たい→母親が障害者は結婚できないと
 言うから、結婚して見返したい
 30代女性：掃除の仕事をやりたい

(3) 最終アンケートの内容(※原文のまま表示す
 る)

エンパワメント教室のアンケートにご協力くだ
 さい。

①性別

男性(2) 女性(4)

②エンパワメント教室の日程について

(全15回)

- ・短い(0)
- ・ちょうど良かった(6)
- ・長く感じた(0)
- ※足がなく休みが多かった

③プリントについて

- ・わかりやすい(0)
- ・ふつう(3)
- ・むずかしい(3)

※漢字は小1～3までならわかるけど

④エンパワメント教室への参加について

- ・今後も参加したい(5)
- ・どちらでもよい(1)
- ・参加したくない

⑤自分自身の抱える問題や悩みに気づいたか

- ・気づいた(1)

・なんとなく気づいた(5)

・気づかなかった

⑥その問題を解決するための方法を身につけるこ
 とや学ぶことができたか

- ・できた(5)
- ・かわらない(0)
- ・できなかった(0)

*その他(1) ちょっと変わったかな

⑦実際、それを日常生活の中で試してみたか

- ・試した(2)
- ・試そうとした(4)
- ・試さなかった

⑧ロールプレイ等を通して問題解決が出来るかも、
 という自信が持てたか

- ・もてた(3)
- ・少しはもてた(3)
- ・もてなかった

⑨今までの訓練と違っていた点はどこか(※自由
 記述)

よかった点：色々な人と話し合っ
 てすすめていく
 恋愛について、ロールプレイ、
 SSTが良かった
 実際
 の場で使えることが多々あった

悪かった点：途中から来ても自己紹介したい

⑩今後、自分で積極的に取り組みたいこと
 や夢は？若しくは新しく何かに
 チャレンジしてみたい
 と思ったか(自由記述)

- ・介助等
- ・片手でも出来る食事の作法
- ・低めのバスに乗ってお出掛け
- ・ボタンを押したら「おはよう」の携
 帯型の機械があればしゃべれない
 人もできる
- ・記憶力をつけたい
- ・またエンパワ教室をやってみ
 たい
- ・あいさつ、友人、家族
- ・「にぎやか¹⁰」で介護士として働
 きたい。理由は「にぎやか」の
 阪井さんの書かれた本を
 読んで感動したから

(4) 利用者の変化

教室に参加した利用者の多くは、
 普段何気なく
 過ごしてきたり、問題を避けて
 気付かない、あるいは、見
 ないようにしていた日常の中
 にいたのではないだろうか。
 今回、自ら考えたり、自分の
 考えを言語化していく経験
 を通して、少しずつ、自分
 自身の抱える問題や悩みが
 顕在化してきたように感じ
 た。例えば、最終回に彼らの
 発言から出てきた、恋愛に
 対して「怖い」と言えたこ
 とは大き

な進歩だと思われる。恋愛に関して、これまで彼らの中で気にはなっていたけど言葉に出来なかったり、願望はあっても諦めていたり、周囲によって諦めさせられてきたりしていたようである。それをあえて教室で取り上げてもらったことで、自らの抱える悩みについて直面して考えることができ、問題解決に気が向いて、あれだけ盛り上がった教室が展開できたのではないかと思う。実際に「恋愛」のコマでは特にパワーが感じられたといっしょに活動した生活相談員も述べている。

エンパワメント支援教室に参加するまでは、センターに来て、準備された課題をこなしていれば、それでO,K!という雰囲気があったが、今回はロールプレイなど自分で考え、アクションを起こさなければならないという課題があり、参加するための責任感を彼らは感じたのではないだろうか。それが結果的に「自分で考える」という作業に少し楽しみを持てた、あるいはやめてしまっていた「考えることの楽しみ」を再確認できたのではないかとも思う。

IV 考察 ～演習やアンケート結果などから見えた3つのエンパワメント～

① ピア・サポート・トレーニングによるエンパワメント

これまでの教室では、PTやOTより訓練として指導を受ける形式であったが、本教室ではピアの講師を中心としてプログラムの立案と実施を試みた。結果、ピアの体験談を聞くことで具体的な問題解決の方法を学ぶことができるとともに、これを一つのモデルとして捉え「障害があっても楽しく生活できる可能性がある」という気持ちの側面を強化できたと考えられる。

② SSTプログラムによるエンパワメント

SSTを導入したことで、本人らが自分なりの意見を表出したりする機会が持てるなどこれまでのADL訓練とは異なり、自らが主体的に参加しているという実感と責任を強く感じながらプログラムに取り組めたと考えられる。

③ ストレngthsを引き出すことによるエンパワメント

利用者らが「これからも本プログラムを実施してほしい」と要望している事実から、将来への展望や可能性を意識し、ポジティブに自らの生活を変化させたいという「思い」の部分がエンパワーされたものとする。また、主体的に生活を築いていこうとするモチベーションを高めることのきっかけとしても有効であった。ストレngthsと

は「特徴 (characteristics)、能力、行動などのはっきりわかるものを含むだけでなく、目立たない成功や明らかでない将来性 (capabilities) も含むものである¹¹⁾」と定義すれば、本プログラムの第一段階としての課題＝「主体的な気づき」は達成されたと考えている。

V まとめ

利用者のめざす目標地点が自立した生活にあるとすれば、健全者との差異を認め、障害と共存する道を選択し、強い信念と柔軟な思想をもって自らのQOLを高めようとする必要がある。しかしながらこの道のりは能力の高い身体障害者に限定される考え方といえる。だが、この道のりこそ障害者が地域で生きるために必要な「最適化」のための重要な過程であって、社会的な役割を地域で見いだすための要件となるのである。

今回の教室は、その長い道のりの第一段階として、利用者が家族、援助者などから「能力がないものとされている」という感覚から脱却することや、地域で生きていく覚悟を考える機会として有効であると感じた。また、SSTの導入については従来より精神科領域で注目されてきた手法のひとつであるが、今回の教室において、自立生活プログラムやリハビリテーション教室の「前段階」や、それらが「マンネリ化」したと援助者が感じる際に実施することで、改善効果を発揮すると考えられる。さらに、このような教室を、目的を絞って集中的に実施させていけば、例えば現在社会問題となっている「オレオレ詐欺」や「ひきこもり¹²⁾」対策などにも高い効果を発揮することが期待できる。

Dr.フランクルの言葉に「あなたの存在、あなたの人生には、すばらしい意味がある。いかなる絶望にも希望がある。人生はうまくいくようになっていく。ただそのことに気づきさえすればいいのだ……」というのがあるが、利用者や障害者の支援に関わる人びと、とりわけ障害者自立支援法に規定される相談援助事業や訓練業務の関係者は、フランクルのいう気づきの機会をどこまで作り出すことができるかがこのような認識を十二分に深めていく必要がある。

エンパワメント支援教室は2006年冬—2007年春に第二弾を実施予定である。次回はフランクルの言う「気づき」をメインテーマにして、利用者が「主体形成」と「自立共生」の方法を学ぶ機会を提供することを目標にしたいと考えている。そのためには、以下の3つのことが重要と考えてい

る。

- ① 障害者自立支援法下での今ある状況を活かす方法を学ぶこと
- ② 自分の障害とうまくつきあう方法を学ぶこと
- ③ 上記の事柄を“スピードアップ”させる方法を考えること

この目標は障害のある筆者自身のライフワークであるとも考えている。今後も持続的に研究を続けていきたい。

引用・注記

- 1 以下「利用者」とする
- 2 2001年5月22日、WHO（世界保健機構）の国際障害分類ICF(International Classification of Functioning, Disability and Health)
- 3 在宅の重度身体障害者の生活援護のため、通所による各種サービスを行っている。
 - ・基本事業…機能訓練、介護、生活援助・介護サービス…入浴サービス、介護サービス、給食サービス
- 4 SST = Social Skills Training"の略で、「社会生活技能訓練」や「生活技能訓練」などと呼ばれる。小児の分野では「社会的スキル訓練」とも呼ばれる。SSTは認知行動療法の1つに位置づけられる新しい治療方法で、対人関係を中心とする社会生活技能のほか、服薬・症状自己管理などやADL向上に関わる日常生活技能を高める方法が開発されている。
- 5 富山市障害者プラザ 柴田智恵氏
- 6 高次脳機能障害支援モデル事業報告書－平成13年度～平成15年度のまとめ－国立身体障害者リハビリテーションセンター発行
- 7 同上
- 8 プライバシー保護の観点から内容の一部を加工してあります
- 9 療育手帳制度 富山県の場合はA,Bの2段階 Aは重度、Bはそれ以外（中軽度）
- 10 NPO法人の富山型デイサービス 阪井氏はその代表である
- 11 Miley,K.K., O' Melia,M. & DuBois,B.L 1998
- 12 「自宅に引きこもって社会参加していない状態」を「ひきこもり」と呼んでいる。例えば、学校や仕事に行けずに家にいる時間が長くなっている状態などをさすが、障害者でこのような状態になっている者の場合はあまり騒がれることはない。
- 13 ヴィクトール・エミール・フランクル (Viktor

Emil Frankl)

1905年ウィーンに生まれる。ウィーン大学在学中よりアドラー、フロイトに師事し、精神医学を学ぶ。ウィーン大学医学部精神科教授、ウィーン市立病院神経科部長を兼ね、「第三ウィーン学派」として、又独自の「実存分析」を唱え、ドイツ語圏では元々知られていた。フランクルの理論にはマックス・シェーラーの影響が濃く、マルティン・ハイデッガーの体系を汲む。第二次世界大戦中、ユダヤ人であるが為にナチスによって強制収容所に送られた。この体験を『夜と霧』に著した。極限的な体験を経て生き残った人であるが、ユーモアとウィットを愛する快活な人柄であった。1997年9月歿 齊藤啓一著「フランクルに学ぶ」（日本教文社刊）2000年

謝辞

この論文は2005-6年に富山市障害者プラザで筆者と同センター生活相談員柴田智恵氏が実践したプログラムについて研究したものである。研究に協力いただいた柴田智恵氏や同センターの職員ならびに本論を執筆するにあたって査読者に大変お世話になったことを感謝致します。

参考文献

障害をもつ人たちの自立生活とケアマネジメント
谷口明広著 ミネルヴァ書房他

Study on the support for disabled people's empowerment class: Focus on the younger generation

Hisashi TAKANISHI

The group program for disabled people was much in the past time. Yet there are few empirically-based studies about them.

From this perspective, the author introduces the concept of young disabled people vitality -inspiring an effect is verified.

This paper reexamines the group work of the disabled people from the viewpoint of "empowerment", while it introduces an assistance program to the disabled people quoting Exercise Program to empower the disabled people.

The result points to the following:

- ① The empowerment by peer-support program.
- ② The empowerment by Social Skills Training.
- ③ The empowerment by Strength and hope in helping.

Key words: disabled people, empowerment, younger generation

教育とアートセラピーの通路からみる相互生成する <意味>の世界の成り立ち

富山福祉短期大学 北澤 晃

(受付 2006年9月25日；改訂 2006年10月27日)

キーワード

〈私〉，〈他者〉，〈意味〉，相互作用

現在の社会の問題状況は、〈私〉のうちに畳み込まれた他者や共同体の〈意味〉の在りようが固定化し、閉塞的な状況をつくり出している。その学校化社会と言われる状況においては、子どもたちの関係不全は、ますます深刻になっている。それは取りも直さず、大人社会の関係不全を意味し、社会全体が〈私〉と〈他者〉をつなぎ、〈意味〉を相互に生成する在りようを喪失している状況にあると言わざるを得ない。この問題性に自覚的になり、〈意味〉の相互生成が可能となる関わり合いを少しでも回復していかなければならないであろう。

本稿では、教育とアートセラピーの通路から「相互生成する〈意味〉の世界の成り立ち」を現象学的に捉えることにする。次の三つの事例から、〈意味〉の相互生成が可能となるサポーター的な空間において、〈私〉の存在の深みに関わる肯定的な感情や気づきの立ち表れの在りようを考察する。

取り上げた事例は、教育の現場における実践事例と言えるものであるが、次の通りである。

- ・活動名『共同絵画』（学級活動）〈小学4年〉
- ・活動名『足し算トーク』（日本語表現）〈短期大学1年〉
- ・活動名『山のものと海のものとはもだち』（図画工作）〈小学4年〉

1. はじめに

教育の場における表現とアートセラピーとは異なるものであると言われる¹⁾。アートセラピストの仕事は、サポーター的な治療空間のなかで、利用者（クライアントや患者）が〈私〉の存在の根拠に関わる肯定的な感情や気づきを立ち表すことができるように手助けをすることである。ここでいう〈私〉とは、自己の存在の根拠となるかけがえなさが関わる〈私〉のことである。本稿では、〈私〉や〈他者〉、〈意味〉など、交換不可能な一般化できないことを〈 〉に入れて表すことにする。²⁾

この〈 〉の立ち表れへの援助こそが、アート

セラピーの主目的であり、確かに、造形や言葉に関わる教育の主目的は、現実の実施状況を見る限り、そこにはないように思われる。

しかし、不登校、社会的な引きこもり、コミュニケーション不全など、今日の教育の多くの問題は、〈私〉の成り立ちの過程において、〈私〉の存在の深みに開かれているはずの〈意味〉の世界が閉塞し、個々の〈私〉が〈他者〉と共有できる〈意味〉に開かれた関係をつくり出せずにいるという状況に関わっている。

したがって、対象、目的、方法といったことにおいて、表現に関わる教育とアートセラピーが別物であるとする一般的な見解を了解しつつ、敢えてそのことを括弧に入れ、〈私〉が〈他者〉との関わり合いのなかで、〈他者〉との関係をより開いていく在りようの成り立ちを現象学的な態度³⁾で明らかにしておくことを本稿では目指すことにする。そして、別物であるとされる教育における表現行為とアートセラピーにおける表現行為の成り立ちに通路を見出し、個々の〈私〉が〈他者〉と共有できる〈意味〉に開かれた関係をつくり出すことを可能にする方途を探っていきたいと考える。

更に、現在のように、さまざまな社会的な問題状況が、私たちの身に絡みついている現状において、個々人が社会教育を含めた美術などの表現を必要としているのか、医療のなかのアートセラピーを必要としているのか、福祉のなかでの緩やかな治療を必要としているのかという境界が明確に存在するわけではない。⁴⁾ それは、むしろ、学校であるとか病院であるとか、福祉施設であるとかという場所に伴う制度的な側面や制約から、子どもや利用者を囲い込んでいると言わざるを得ない状況も多い。そのことを問い返していく必要があるという問題意識を、特に「学校化」⁵⁾した社会構造に対して持ち続けたいとも思う。

2. 〈私〉の成り立ちを保障する関係づくりを目指す論理

2-1. 〈私〉の成り立ちにくさ

社会的な〈私〉は、〈他者〉との通路を、今、こ

こにおいて開き続ける〈私〉である。この社会的な〈私〉は、私の存在の根拠となる〈かけがえなさ〉と、常に協同的に〈他者〉と関わり合いながら、〈他者〉そのものを含み込んでいる〈私〉によって生成し続けている存在であるということが出来る。

このことに関わることとして、クラウドは、精神医学の立場からミードの役割論およびアイデンティティ論を取り上げている。そこでは、ミードの「I」と「me」の緊張関係を図1のように表し、次のように述べている。

決定的なことは、われわれが自分自身の内でこの「me」に対して「I」というかたちで反応することである。このことがどうしても必要なのは、「me」がまさに他者の態度を代理し、それゆえにまた「I」が自分の新しい立場をとることによって答えねばならぬ個人の他者による規定を「me」が含んでいるからに他ならない。この反応がはじめてわれわれに他者に対する自由の感情を与え、自発性とか創造性、今日風に言えば、自我-能作の開発を可能にする。しかしまたここから「I」と「me」の間の緊張関係も生じて来、個人のアイデンティティがその一方または他方の極により多く傾くというようなことも起こってくるのである。⁶⁾

ここで、図2のように、「I」を存在の根拠とな

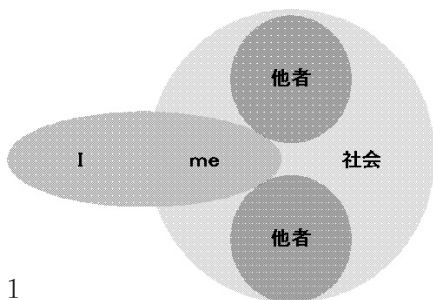


図1

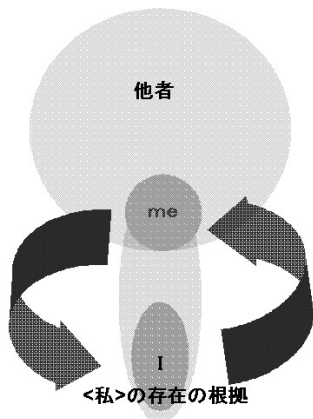


図2

る〈かけがえなさ〉が関わる〈私〉、「me」を常に協同的に〈他者〉と関わり合いながら〈他者〉そのものを含み込んでいる〈私〉と捉えることができる。つまり、「me」は〈他者〉との通路を開きながら〈他者〉の態度を身体化していく社会的な〈私〉なのである。「I」と「me」の自己のセットの概念をこのような捉えによって、以後使用していくことにする。このように〈私〉の成り立ちを捉えるならば、今日の、いわゆる心の問題の多くのことは、アイデンティティが「I」と「me」のどちらかの極に多く傾き過ぎていくという状況に関わるということが出来る。つまり、「me」の部分に偏るとかけがえなさとしての〈私〉は失われ、「I」の部分に偏ると社会との通路を失うということになる。したがって、個々の心の問題であっても、〈他者〉との関係のなかに置かれた〈私〉の成り立ちを保障する方途によって、相互の関係性をつくり変えるような実践を立ち上げていく必要があるのである。

2-2. 〈他者〉との関係づくりを目指す「対人関係ゲーム・プログラム」

まず他者との関係のづくりを目指して教育の場に取り入れられてきている「対人関係ゲーム・プログラム」⁷⁾の考え方による小学校での教育実践を取り上げる。この実践事例(活動名『共同絵画』〈小学4年〉)は、〈私〉の成り立ちを保障し、社会的な〈私〉として存在することの可能性を開いていくものである。つまり、実践的な〈他者〉との関わり合いのプロセスから温かい人間関係をつくっていくことを活動のねらいとしている。

具体的には、次のような内容であった。

教師の提案によって、5名程のグループで協力して、「人、家、木、川」のある絵を約束に従って完成させていくことになり、じゃんけんで一番勝った人から時計回りで交替しながら少しずつ描いていった。また、約束は次の通りであった。

- ①喋らない。
- ②自分勝手に描かないでグループで協力して一つの作品をつくる。
- ③一度描いた絵を消さない。

ここで、「喋らない」ということがルールになっているのは、「I」との緊張関係を生じさせ、〈他者〉が描いた〈かたち-意味〉⁸⁾(行為によって立ち表れるかたちの意味)の規定を主体的に察する「me」を通路として、それに対する新しい立場としての「I」を立ち上げていくことをゲームとし

て組織化することになるからである。

まず、一巡目の〈かたち-意味〉は描く約束になっているものが、図3に示したように、「I(A)→I(B)→I(C)→」と描き手を交替しながら次々と描かれていった。

この一巡目に描かれた内容は順に、〈囲い〉〈家〉〈池〉〈橋〉〈木〉〈木の実〉〈草むら〉〈人〉〈太陽〉などであった。絵の中に入れることになっているものは一通り描かれ、それに関わりながら、個々の子どもの〈かたち-意味〉が思い思いに描き足されていった。

二巡目(図4)で更に描かれた内容は、〈木〉〈田んぼ〉〈人〉〈空〉〈家〉〈草むら〉〈おにぎり〉〈雲〉〈虹〉などであった。一巡目に描かれた〈かたち-意味〉を重ねながら、一巡目よりも、〈私〉の根拠に関わる〈かたち-意味〉を立ち上げている。そ

一巡目 (17分29秒経過後)

他者との交流のなかで
〈私〉を立ち上げる I(C)



図3 相互作用のエリア

二巡目 (28分08秒経過後)

相互作用のエリアのなかの〈私〉

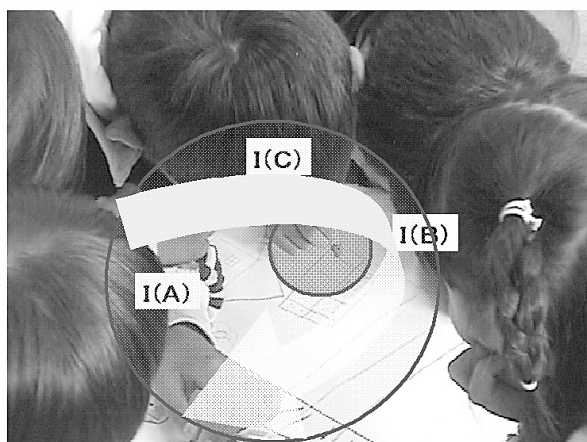


図4 相互作用のエリアのなかの〈私〉

して、車座になったあいだに成り立つ相互作用のエリア⁹⁾のなかに、グループの子どもたちは自分の身体ごと入り込み、図3から約10分後の図4の状況では、エリアの中心に引きつけられるように身体性を重ね合わせていく。

特に〈田んぼ〉(図4)が描かれた際には、新鮮な行為として立ち表れた他者の「me」に個々の私の「me」を重ね合わせた世界を立ち表していると考えることができる。このように、協同的に共有する意味世界をつくり出していく在りようを相互生成ということにする。

そして、このことを図1を参考にして図5のように表すことができる。個々の子どもI(A)、I(B)、I(C)は時計回りに交替で〈かたち-意味〉を表していく。個々の子どもが行為を伴って表した〈かたち-意味〉は、協同的に〈他者〉と関わり合いながら立ち上げている「me」であるということができよう。また、描き手が交替していくことから、I(A)からI(B)、I(B)からI(C)へと「me」は受け渡されるようにして共有されていくのである。

このように生成し描かれていく世界に関わり合って、子どもたちは図4のように、互いの身体性による相互生成可能な身体の姿形をつくり出しているということができるであろう。そして、二巡目の終わりには、順番に描いたすべての絵が大きな吹き出しの〈線-意味〉で囲まれ、「みんなの〈夢の世界〉」という題名でまとめられていったのである。

2-3. 〈私〉と〈他者〉の相互生成

先に取り上げた事例が、小学校の教育の場に取り入れられてきている背景には、社会全体のコミュニケーション不全の問題がある。しかし、

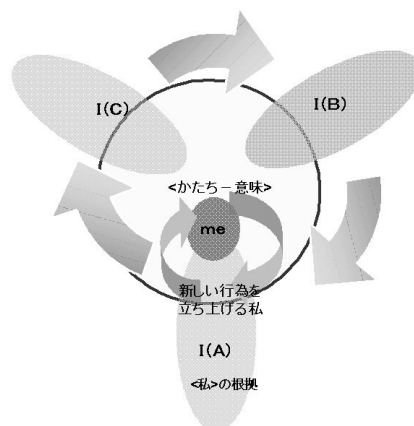


図5 交代で〈かたち-意味〉を表す

〈私〉が社会的な〈私〉として生成する過程は、本来、〈他者〉との豊かな〈意味〉の世界に開かれている。むしろ、〈他者〉との関係のなかにおいて、〈私〉は〈意味〉の世界を感じて生きる存在になり得るのである。にも関わらず、そのこと自体が日常的に成り立ちにくくなっているということが、社会全体の問題であるコミュニケーション不全の状態であると言える。

本学（富山福祉短期大学）は、「福祉」を探究する大学であるが、学びの核心となる資質・能力を「福祉の基礎力」として設定し、その中心的な課題の一つとして「コミュニケーション能力の向上」を掲げている。

ここで、これまで述べてきたことを踏まえるならば、コミュニケーション能力は、〈私〉と〈他者〉の立ち上げを相互生成する力であり、単に個に還元できるようなスキルの演習では改善されないということでもある。スキルの習熟することを目指す場においても、〈私〉と〈他者〉の立ち上げの経験が生成されることが大切なのである。

次に取り上げる事例は、「日本語表現」（短期大学1年）の授業において実施した『足し算トーク』の演習である。『足し算トーク』の場（図6）は、

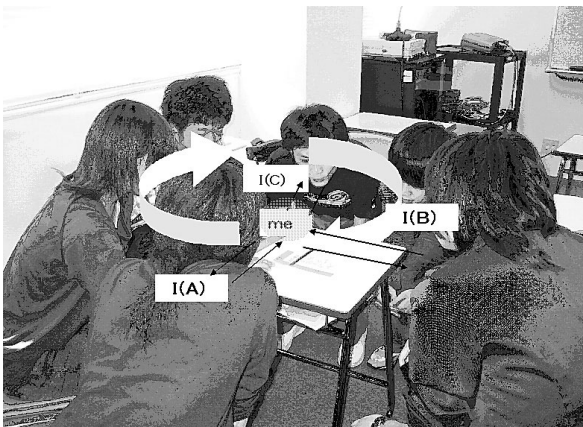


図6 「足し算トーク」の演習

次のように設定した。

- ① 4～6人でグループをつくる。
- ② ジャンケンして、指の数を足して話題を決める。（話題には、1～30までの番号がついている。）
- ③ 最初の人から時計回りに同じ話題について話す。
- ④ 話題について全員話したら、またジャンケンして話題を決める。
- ⑤ 最初に話す人は、替わる。

この「足し算トーク」の演習は、入学して間もない1年生の授業で実施したので、始めはだいぶ硬さがみられたが、ジャンケンを繰り返すうちに打ち解けていった。話題は、「最近あった楽しい出来事を教えて」「この大学に入学していなかったらどうしていた」「飼ったことのある動物は。名前は」など、窮することなく答えられるものであり、次第に個々の〈私〉が立ち上がり活気づいていった。演習後の学生の感想では、「入学してから注意深く聞き続けなくてはならない時間ばかりであったので、自由に楽しく話せてよかった。」「まだ、お互いに話すこともなかったので、知り合うきっかけになる時間になってうれしかった。」など、入学直後の緊張感で引きこもっている〈私〉が少し開放されたことを伝えているコメントが多かった。

活気づく、生き生きするということは、「me」を相互生成する場に、〈私〉の根拠である「I」が関わりを広げているということになる。例えば、「飼ったことのある動物は。名前は」という話題において、今、この〈私〉に、かつての〈私〉が駆けつけ、かつての〈私〉と今、この〈私〉の相互作用によって語られる動物の名前は、「I」と「me」の相互作用を更新しながら、共感的世界を相互生成していくのである。つまり、図7のように、個々の〈私〉のなかの相互作用が、〈私〉の根拠を関わりながら「me」を生成し、更に、その相互作用が〈他者〉との通路となる共感的世界（me-意味）（〈私〉の根拠を関わりながら表れた意味）を相互生成していくことになる。

このように立ち上がる〈me-意味〉は、アンリ・ワロンが指摘する「内なる他者」¹⁰⁾の概念と重ねて考えることができ、私の根拠から立ち表れたもう一人の〈私〉ということもできる。

これまで述べてきたように、〈me-意味〉の生成は、〈私〉と〈他者〉の関わり合いの場において、相互に働きかけ合うものである。したがって、〈私〉の成り立ちを保障するサポーター的な空間とは、教育の場であれアートセラピーの治療的な場であれ、〈me-意味〉の相互生成の場であり相互援助の場なのである。つまり、アートセラピスト

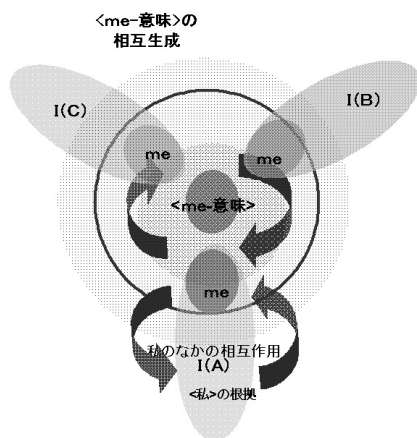


図7

の仕事でいうサポーター的な治療空間とは、「与える側・与えられる側」という一方向の原理によっては成り立ち得ないのである。

この〈me-意味〉の相互生成の在りようを、更に小学生の造形遊びの実践事例に見ていくことにする。

3 〈私〉の存在の深みに関わる肯定的な感情や気づき

ここで取り上げる造形遊びの実践事例（活動名『山のものと海のものとはもだち』〈小学4年〉）において、Kさんの行為の在りようを見ていくことにする。そして、Kさんが、〈私〉の存在の深みに関わる肯定的な感情や気づきを〈me-意味〉として〈他者〉と相互生成することによって、〈私〉の根拠を回復していく場となっていることの在りようを明らかにする。（この事例を記述していく際の〔 〕内の数字は活動の経過時間を示す。）

この造形遊びでは、「山のもの」と「海のもの」を、庭の隅にシートを敷いて相互作用し合うように置いた。ここでいう「山のもの」とは、藤づるや樹木の枝などであり、これに対して、「海のもの」とは、貝殻、流木、石、海草、魚網の縄、網、ブイなどの海岸のもの、あるいは漂流物である。友だちとの関わり合いのなかで、友だちの〈me（貝殻、藤づる）-意味〉との通路を開きながら、自分自身の〈me-意味〉として敷き写して、〈私〉の根拠を回復していくKさんの在りようが考察できる。（Kさんは、この時期、保健室に登校していたが、養護教諭の働きかけもあり、この造形遊びの場に参加していた。）

最初、Kさんは、材料の場で貝殻を集め、万能バサミ、カラーペンを持って、養護教諭のそばに座っていた。そして、「これきれ：」などと言いながら貝殻を集めている周りの様子に関わるようにして、「何かに使えるかな」と言い、Aさんたちのグループに入る。そして、「ほら」と言って、自分が集めた貝殻を見せた。表1は、それから7分間の相互行為の分析である。

Kさんは、紺色のカラーペン、水色のカラーペンなどで、貝殻に色を塗る [16~19]。そして、水色で塗っていた大きな貝殻に白のカラーペンで点々と色を付ける [22]。このようにして、〈貝殻-意味〉、〈色-意味〉などとの相互作用によって、Kさんは、とりあえずの自分の行為をつくり続けている。

一方で、Aさんは、「絵かいてるばかりじゃ、

なんかつまんない」と言い、Mさんの「なんかつくろうよ：」の反応に対して「何をつくろう、リースでもつくろう」と答えている [18]。その後、Aさんが細かいツルを持ち出したことに対して、Kさんは「リースつくってるの：」と言い、Aさんは「う：ん」と言葉に詰まり気味の反応する [19]。

この後のやりとりから察すると、Aさんは、リースづくりが上手にできる子であり、そのAさんの固定化しつつある意味の世界において、Kさんは、生きにくさを感じているようである。Aさんが「リースつくって、貝とか飾ろうと思ってるんだ」と自分の思いの世界を設定した際、Kさんは、ただ黙って貝殻に色を塗り続けている [20]。Lさんが「私、Aちゃんから、そういうのもらった、まえ、それ大事に保管してあるよ」と言うのに対して、Aさんは「捨てちゃったなんていわれると困ったからね、困った、困った、なんちゃって」と答えつつ、「リースつくってどうするんだろう、腕輪（間）なんちゃって」 [21] とリースづくりに向かうことで固定化していく〈私〉が揺らいでいるようにも見える。

そして、Kさんは「Mちゃん、腕輪（リース）しか興味ないの？」と言って [21]、少し冷めた態度をとっている。つまり、ここでは、きれいな〈貝殻-意味〉の世界を広げるKさんと〈リース-意味〉の世界を広げるAさんのあいだで、通路となる〈me-意味〉が相互生成されずに、互いの〈私〉を立ち上げにくい状況を生きているということになる。

しかし、表2に示した場面においては、今、ここにおける〈貝殻-意味〉の世界と、かつての個々の〈私〉の経験のなかにある〈かたつむり-意味〉の世界との出会いが契機となって、〈me-意味〉が相互生成されていくことになる。

Kさんは、「裏、きれいなのにね：」（図8）と言ったり、「ね：これ、かたつむりに似てない？」

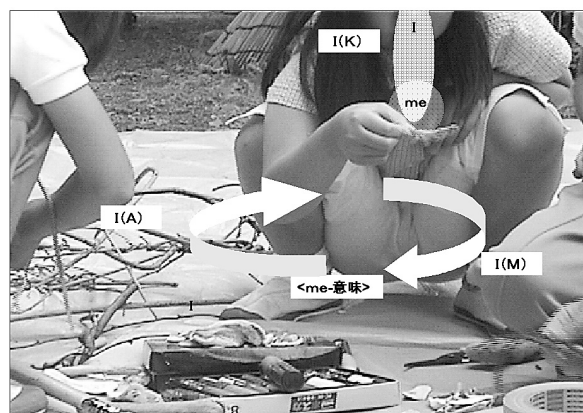


図8 裏、きれいなのにね

表1

経過時間	他者の行為	Kさんの行為
16分後	A:「あ、これなんか面白い貝」 M:もどる。「何つくろうかな:」	・紺色のカラーペンで貝殻に色を塗る。 ・「この色もきれいだよ」
17分後	M:「裏きれいだよね、こういうの」= A:「うん」 A:「これ()釘で取っちゃう」 =A:「私よ」	・=「うん」 ・水色のカラーペンで貝に色を塗る。 ・「誰だ、こんなとこ入れたやつは」=
18分後	A:「絵かいてるばかりじゃ、なんかつま ない」 M:「なんかつくろうよ:」= =A:「つくろうね:」	
19分後	A:「何をつくろう、リースでもつくろう」 A:細いツルを持ち出す。 =A:「う:ん」 L:「トンカチなんている:」= =A:「いる:なんか使えるかも:」= =L:「いきま:す、トン、トン、トン」 (流木を金槌で打つ) A:「それは誰の棒だ:」 L:「私のだよ」	・手元から目を離さず貝に色を塗っている。 ・「リースつくってるの:」=
20分後	M:カラーペンのキャップの側を地面に押しつ けてキャップをする。「貸して:」金槌をL から借りて、カラーペンのキャップをたたく。 A:「リースつくって、貝とか飾ろうと思っ てるんだ」 M:「首に巻いたりするやつ、私は、腕に巻く やつ」 L:「私、Aちゃんから、そういうのもらった、 まえ、それ大事に保管してあるよ」	・色を変えながら、貝に色塗りをしている。
21分後	A:「捨てちゃったなんていわれると困ったか らね、困った、困った、なんちゃって」 A:「リースつくってどうするんだろう、腕輪 (間)なんちゃって」= =「これする?」= =L:「はい」 =L:「その上から塗っちゃうの?」= =L:「色を混ぜて違う色をつくるとか」	・貝殻に水色を塗っている。 =「Aちゃん、腕輪しか興味ないの?」= =「しらけてる」 「この上から違う色()」= =「そうじゃなくて、は:ちょっとあることを」 = =「う:ん、あ、これ(貝)いいな」 別の貝殻を取り上げるが、また戻す。 ・水色で塗っていた大きな貝殻に白のカラー ペンで点々と色を付ける。
22分後	A:「紐って、()なんかに使えちゃう」(リ ースに紐を付ける) M:「え:何に()」	

相互行為分析において用いた記号は以下の通りである。

- = ことばとことばのあいだ、もしくは行末と行頭に置かれた等号は、やりとりとしてのつ
ながりを表す。
- () 丸括弧は、発話が聞き取り不可能であることを表す。
- (間) 丸括弧のなかの「間」の文字は、発話中に沈黙など「間」が取られたことを表す。
- (その他) 丸括弧のなかに記述は、状況等について補足している。
- : 発話中におけるコロンは、直前の音が延ばされていることを示す。長く延ばされている
場合は、「:::」のようにコロンの列で表す。
- ? 疑問符は、語尾の音が上がり、返答を求めていることを表す。

記号の使用にあたっては、山崎敬一・西阪仰編『語る身体・見る身体』(ハーベスト社)を参考にした。

表2

経過時間	他者の行為	Kさんの行為
22分後		・「うら（貝殻）きれいなのにね：」とLに見せる。（図8）
23分後	A:「インテリアに飾ろうかしら、とかいって」 A:「こうやって、で（間）何か付ける」 A:「こんなー」リースをKさんに見せようとするが、Kさんもちょうど話しかけてきたので、中断する。= =A:「似てる：」 A:「私、かたつむりだよこれ」と言って自分の貝殻をKに見せる。=	=「ね：これ、かたつむりに似てない？」= =「それ、それ：（ ）」うれしそうに笑う。 =「ほんもの（ ）」 =「Aちゃん、それをさわってるってことだよ」 =
24分後	A:「かたつむりの貝だよね、まるで」= =L:「うん」= A:「つ：か、本物だったりして」= =L:「そうかもね」 A:「うそ：ほんもの：」= =A:「いいよいいよ別に、かたつむりなんていつでも触れる（間）でも、かたつむり、あんまり好きじゃない、死んでるところとか」 A:「これって蚊取り線香のあれみたい」と、リースを見せる。 M:「あ：折れちゃった」 A細かな貝殻をリースの網目にはめこんでみる。 A:「ここに貝でも、こうやって継ぎ足そうかしら（間）飾ったりする」 A:「これで打ったらぜったい割れちゃうでしょう」金槌で貝をたたく。 A:「割れた：でも、いい、ちっちゃい貝でよかった：」	・流木を持って「ば：ん」 ・流木の先を銃のようにAさんに向けて、笑う。 「いかり：」 ・Mがつるを切るのを見ている。 ・「あれ、わたしんのどうしたんだろう」万能バサミを持つ。 ・自分のツルを引っ張り出している。

と言ったりして、自分の貝殻を見せる [22]。Aさんが、「似てる：私、かたつむりこれだよ」と言って、自分の貝殻を見せると、Kさんは、「それ、それ：」と言って [23]、うれしそうである。そして、このような〈貝殻－意味〉との相互生成によって、それぞれに固定化しつつあった意味の世界が柔軟さを取り戻し、その柔軟さによって立ち上がる新しい〈私〉が、〈私〉の存在の深みに関わる肯定的な感情や気づきを促していくのである。

そのようなことから、〈リース－意味〉もつくり変えられて、Aさんは「これって蚊取り線香のあれみたい」 [23] と言って、蚊取り線香としてのリースを見せたのである。Kさんも、流木を持って、「ば：ん」と言い、その先を銃のようにMさんに向けて笑う [23～24]。

この場面でのやりとりが、他者を遠ざける固定的な意味の囲いを開き、共に生きる場となる〈me

－意味〉の場を生成していくのである。

Kさんは、「あれ、わたしんの（ツル）どうしたんだろう」と言って、万能バサミを持ち、自分のツルを引き出している [24]。リースづくりに否定的であったKさんは、このような〈me－意味〉が相互生成する契機を経てツルで輪をつくり始めたのである。

つまり、このような今までの〈私〉の囲いから一歩出た〈me－意味〉に、〈私〉の存在の根拠が関わることで、新しい〈私〉が更新していくのである。このことは、Kさんにも、Aさんにも起きていることであり、〈I〉と〈他者〉が出会うことによって、〈me－意味〉が相互生成し、それぞれに〈私〉の根拠をつくり変えていくことができる。

この活動が終わる頃、Kさんは、「なんかみんな同じようなこと考えるね」と呟く。この言葉は、通

路が開けた〈他者〉への共感の言葉であり、「同じようなこと」とは〈me-意味〉に関わることであると言える。そして、その〈me-意味〉を感じている〈私〉のなかの〈I〉への共感として受け止めることができるであろう。それと同時に、私が〈I〉に関わる〈私〉を立ち上げていることの表現世界が〈他者〉にも立ち上がることの奇跡を、身体の〈深み〉である〈I〉が感じ取っているということもできるであろう。〈私〉がこうして、みんなと同じように感じられる世界に生きながら、私である〈根拠〉を生きているということは、奇跡なのである。

最後に、Kさんは、しばらくその場から離れ、数枚葉っぱの付いた枝をいくつか持ってきた。そして、リースに葉っぱを付け、「あっ、これいいや」と言う。更に、どこからか、スイセンの花を摘んできて自分のリースに付けた。

Kさんの存在の根拠である〈I〉が〈me-意味〉との関係性を生き、そのことによって〈他者〉との共感の世界を生きられる〈意味〉が、そこには立ち表れているということができる。そして、〈私〉の存在の根拠に関わる〈me-意味〉の立ち表れは、〈他者〉への肯定的な感情や気づきを与え、翻って〈私〉自身への肯定的な感情をもたらしていくと言える。

4 おわりに

本稿では、教育とアートセラピーの通路から、相互に生成する意味の世界の成り立ちを現象学的に捉えた。そして、いくつかの事例の考察によって述べてきたように、〈私〉が豊かに生成する〈意味〉の世界を感じて生きる存在になり得るということは、〈他者〉との関わり合いが必要であり、相互に働きかけ合うことによって、〈私〉の成り立ちを保障するサポーターティヴな空間が開かれていくのである。それは、教育の場であれアートセラピーの治療的な場であれ、「与える側・与えられる側」という一方向の原理によっては成り立ち得ないのである。

取り上げた事例は、教育の現場における実践事例と言えるものであるが、当初に述べた通り、そのことを一旦、括弧に入れることにより、〈私〉の成り立ちを保障するサポーターティヴな空間とは、一つには、〈意味〉の相互生成の場であるということ、ここに導き出してみた。

現在の社会の問題状況は、〈私〉のうちに畳み込まれた他者や共同体の〈意味〉の在りようが固定

化し、閉塞的な状況をつくり出している。その学校化社会と言われる状況においては、子どもたちの関係不全は、ますます深刻になっているということなのである。それは取りも直さず、大人社会の関係不全を意味し、社会全体が相互援助的で共感的な〈意味〉の世界を喪失している状況にあると言わざるを得ない。この問題性に自覚的になり、〈意味〉の相互生成が可能となる関わり合いを少しでも回復していかなければならないであろう。

そして、現在、福祉・教育関係者によって担われるアートセラピーに依拠した活動は、このような社会の問題性と向き合っている。したがって、福祉的で広義のアートセラピーは、「与える側・与えられる側」の枠組みさえも超えて、真に健康で文化的な社会につながる関係性の世界に開かれていくようなものとして考えていく必要があると言える。

最後に念のため、括弧にいれた（教育とアートセラピーの違い）の括弧を外して、付け加える。それは、対象となるクライアントや患者によって、治療行為が厳密な医療行為として保障されなければならないという側面である。つまり、医療行為として踏み込んだ実践を行う際には、事前事後に医療として専門的なケース・カンファレンスを行う必要がある。

しかし、本稿では、そのことを強調しないことにする。なぜならば、そのことによって、すべての人が関わり得る教育や福祉の現場から、アートセラピーが縁遠いものになってしまうからである。

サポーターティヴな空間を保障するという言い方の裏にある「与える」という思想のパラダイムチェンジは、教育・福祉に関わるすべての人、更には生き生きとした〈意味〉が相互生成する社会を目指す限り、すべての人々の生きることの在りようにおいて求められているのである。

謝辞

本稿は、現象学的に事例を取り上げています。その際、言葉によって行為等のプロセスを具体的に書き表すことの難しさを感じています。本稿を書くにあたって、少しでも分かりやすく、より適切に表すために、査読者に大変お世話になったことを感謝致します。

注及び引用文献

- 1) 関則雄, 「アートセラピーとは何か」, 『アート×セラピー潮流』, フィルムアート

- 社, 2002, pp.80-81.「図工の先生、美術教師、美大生、あるいはアーティストなどもアートセラピーから得るものが大であろう。しかしながら、この場合、教育とセラピーとは異なることを十分わきまえておく必要がある。」
- 2) 西野範夫, 「第32回 状況を生きる子どもと造形遊び」『美育文化』, 1999等による。
〈 〉は交換不可能な一般化できないものを表す。
- 3) 小野京子, 『表現アートセラピー入門』, 誠信書房, 2005, pp.140-143.「表現アートセラピーでは、人間性心理学の理論を基礎として、現象学的なアプローチでクライアントに対峙します。すなわちクライアントが創造した作品そのものが語りかけるもの、体現するものを見聞き取ろうとする姿勢を重視します。作品と作者から立ち現れるものを受け取り、作者が作品と対話するプロセスにおいて、セラピストが一人の「我」としてそれに付き添い、かかわるのです。」
- 4) 安原青兒, 『福祉のための芸術療法の考え方』, 大学教育出版, 2006, pp.177-186.
- 5) 山本哲士, 『学校の幻想 教育の幻想』, ちくま学芸文庫, 1996, pp.264-265.
- 6) A・クラウス/小林敏明訳, 「役割とアイデンティティ」, 『現代思想』, 1985 vol.13-6, 1985.
- 7) 田上不二夫編著, 『対人関係ゲームによる仲間づくり 学級担任にできるカウンセリング』, 金子書房, 2003, p.3「対人関係ゲーム・プログラムは学級集団の人間関係づくりのための技法である。そして、学級集団の人間関係を改善することによって、児童・生徒の学校での社会生活が豊かになるとともに、学校で起きている問題が解決することをめざしている。不登校, いじめ, 学級崩壊など学校が抱えている問題は、児童・生徒間あるいは児童・生徒と教師間の人間関係の問題と関係している場合が少なくない。そのため人間関係の問題が解決されれば、自然に不登校やいじめなどの子どもの行動に変化が現れることが多い。対人関係ゲームで体験した他者とのふれあいがきっかけとなって、日常の学級生活場面で行動が変化することが確かめられている。」
- 8) 西野範夫, 「〈子ども〉の世界の見えにくさ」『美育文化 8月号』, 1998.
- 意味生成の契機を西野範夫の表記方法を参考にして, 表記した。
- 9) 拙稿, 「子ども個々の表現世界の相互作用による意味生成の学び」『大学美術教育学会誌 no33』, 2000, pp.151-158.
- 10) 浜田寿美男, 『「私」とはなにか』, 講談社選書, 1999, pp.219-233.
浜田は、アンリ・ワロンが指摘する「内なる他者」を自我二重性の心的構図の現象として説明するうえで援用し、対話性の回路の先に「内なる他者（自分のなかの聞き手）」が配備されているとしている。

A Study of the Process of the Space of “Meaning” that Produces by the Interaction that thinks from the Common Point of Education and Art Therapy

Toyama College of Welfare Science
KITAZAWA, Akira

Key words “the self”, “the other self”, “meaning”, the interaction

The process of “meaning” that produces by the interaction between “the self” and “the other self” fixates and be the problem of the present society to be falling into the situation of blockade.

In the situation like that, the relation deficiency of the children is serious still more. It is in the situation that the whole society is losing the process that means the relation deficiency of the grown-up society and produce “meaning” by the interaction.

The process that we become to the characteristic of this problem like awareness and produce “meaning” by the interaction related and becomes possible each other and we will not become if we are not recovering, even if we are a little.

I will catch the process of the space of “meaning”, that produces by the interaction from the common point of education and art therapy, in this manuscript, like phenomenology.

I study it the affirmative feeling that is related to the profundity of the existence of “the self”, in the supportive space where becomes possible to produce “meaning” from the next three cases, and, to notice and stand that and the expression take place.

The case that I studied is said as the practice case in the scene of education, be as follows.

First, the practice case of personal relations game "Let's paint it to the turn in everybody"
(Elementary school 4rd grade)

Next, the practice case of personal relations game "Adding it each other will tell self"
(College 1rd grade)

Last, the practice case of formative plays "Mountains' and seas' are friends"
(Elementary school 4rd grade)

小標本での適合度統計量の提案とその数理的考察 I

富山福祉短期大学 松縄 規

(受付2006年9月25日; 改訂2006年10月27日)

要旨: データを扱う科学において, 多くの場合, 調査・実験・観測の信頼度をデータに基づいて定量的に評価することが必要である. そのことに関する歴史的成果の蓄積もよく知られている. 本稿でははじめに, 重要な幾つかの関連する統計量の数物的な意味について考察した. ところで従来の標準的な統計的手法の多くは, 大標本理論に基づいて構築されてきた. しかし, 現実には, 様々な理由から十分大量なデータ数を確保できず, 適切なデータ処理が行えないケースが頻繁に起きる. 本稿ではそのような場合, これまでの復元抽出下で, 多項分布を基礎とした近似理論に基づく適合度統計量を用いる代わりに, 非復元抽出下で, 多変量超幾何分布を基盤にする新しい適合度統計量を提案した. そこでは, 観測頻度等に半数補正を加えるなど, あとの議論等で有効となるような形での有限母集団修正を施した. その上で関連する確率関数の近似を, 主としてK-L情報量との関係で非漸近的に精密に議論した. 近似を行うに当たり, 著者自身が開発してきた種々の両側不等式を用いた. 理論上は, 小標本の場合に十分適用可能な結果となっており, 必要ならば更に近似の精度を高められる評価結果となっている.

キーワード: 小標本, 非復元抽出, 多変量超幾何確率, 適合度統計量, K-L情報量近似

1. はじめに

標本調査は統計学における歴史的な重要性を担ってきただけでなく, 現代の社会科学や自然科学においてその応用上の重要度はますます大きくなっている様に見受ける. その理論的基盤の一つに, 多項分布を基礎とする, K.Pearson(1900)によるカイ二乗統計量の導入とそれに関わる極限的性質の考察および応用があることは良く知られている. すなわち, 母集団からの大きさ n の無作為標本が, 互いに排反な k (fix)個のセル C_1, \dots, C_k に分割されるものとし, 第 i 番セル C_i に入る標本値の個数を n_i とする. また, 任意の標本値が C_i に属する先験的な確率を $p_i > 0$ とすると, $n_1 + \dots + n_k = n$ および $p_1 + \dots + p_k = 1$ である. この時, いわゆるカイ二乗統計量

$$(1.1) \quad \chi_p^2 := \sum_{i=1}^k \frac{(n_i - np_i)^2}{np_i},$$

が $n \rightarrow \infty$ で近似的に自由度 $k-1$ の理論カイ二乗分布に従うことが知られている. これに関し, Pearson(1900)は論文の第(3)節で $\sqrt{\chi_p^2} =: \chi_p$ として, その分布の右裾の確率を, 今日で言うカイ分布に基づく, 高次項も含む積分表示での近似形を解析的に与えた. なお, そこでの付属する数値表は χ_p^2 値に対して与えられている. 同様な設定でBienaymé(1838)がカイ二乗分布を極限分布として得ていたようである(cf. Johnson, et al.(1994), Lancaster(1966), 松縄(1982)). しかし, Pearsonの論文の内容そのものが独創性に富み, いくつかの優れた例題を含んでいることもあって, 実質的に現代まで続くカイ二乗適合度検定等様々な理論や手法の礎となったことは明白であろう.

ところで, 上の統計量は何を表しているのだろうか? 通常よくある説明は, (1.1)式は, 観測値と期待値の食い違いを見ているとするもの, 理論値あるいは予測された値と実験あるいは調査の結果がうまく適合しているか否かを評価している, と言ったものが標準的なものであり, K.Pearson(1900)の χ_p^2 が 'a measure of goodness of fit' であるという主張にも合致している. 実験科学等の諸分野でデータを扱っている人達にとって, このような視点からPearsonの結果がデータ処理の規準として大いに歓迎されてきたことは疑いない. しかし, このような観点だけでカイ二乗統計量が百年以上にも渡って重用されてきたのだろうか? 筆者には, 何か, この他にも深い理由や解釈があるのではないかと感じられる. Cramér(1946)によれば, (1.1)式の表現について, サンプルの分布 $\{n_i/n\} (i=1, \dots, k)$ と仮説の分布 $\{p_i\} (i=1, \dots, k)$ の間の乖離を, 一般化最小二乗原理に倣い $\chi^2 := \sum_{i=1}^k (n_i/n - p_i)^2$ を以って測るとする時, Pearsonは, その係数を $c_i = n/p_i$ と取ることで, 特に簡単な性質を持つ乖離の尺度として χ_p^2 を与えたと述べている.

このように、分布間の隔たりの評価という立場からの明確な数式表現による捉え方は重要であり、Serfling(1980)もCramérと同じ表現を与えている。CramérやSerflingによる表現は当該二分布の一種の重み付き絶対平均二乗誤差と見なせる。これから、行列表示の二次形式統計量、更にはその分割と言った数学的に美しい展開が開けてくる。ついでながら、上記係数を $c_i = n^2/n_i$ と取ればLancaster(1966)の解説に基づき、Bienaymé(1838)の統計量となることが分かる。この事に関し、これまで指摘されてこなかったと思われるが、上記Bienayméの統計量は、実はNeyman(1949)の修正カイ二乗統計量に対する重み付き絶対二乗誤差表現と全く同一となる。今から180年近く昔にこのようなことが提案され、研究されていたことに驚かされる。なお、Lancaster(1966)は、Bienaymé(1838)が実質的にPearson(1900)の表現

$$\Sigma (\text{observed} - \text{expected})^2 / \text{expected}$$

を与えていたとしている。しかし、上述のように、Lancasterは、むしろNeyman(1949)の修正カイ二乗統計量に言及すべきであった。残念なことに、Lancaster(1966)の解説論文を根拠に、著名なJohnson, Kotz, and Balakrishnan(1994)の本の二ヶ所(p.343, p.415)に、Bienayméによって χ^2_p 統計量およびその極限カイ二乗分布が与えられたとしている。正確に言うと、この主張のいずれも正しくない。後者は、厳密には、カイ二乗分布ではなく、カイ分布である。いずれにしても、Pearson(1900)の歴史的業績を不当に低く評価してしまうような誤解を与える記述には気をつけるべきであろう。

さて、視座を変えて、上記の絶対平均二乗誤差の代わりに、二つの分布間の次の相対平均二乗誤差を考えたらどうなるだろうか？ このことを検討するために、後の議論にも便利なように、少し一般化した問題設定をする。 k -次元実空間における単体

$$(1.2) \quad \{(x_1, \dots, x_k) \in R_k \mid x_i \geq 0, (i = 1, \dots, k), \sum_{i=1}^k x_i = 1\}$$

上で定義される、多項分布スキームのセル生起頻度の確率ベクトル、

$$(1.3) \quad \left\{ \frac{n_1}{n}, \dots, \frac{n_k}{n} \right\}, \quad (0 \leq n_i \leq n, (i = 1, \dots, k); \sum_{i=1}^k n_i = n)$$

および、多項分布スキームでセルに与えられている生起確率のベクトル

$$(1.4) \quad (p_1, \dots, p_k), 0 \leq p_i \leq 1, (i = 1, \dots, k); \sum_{i=1}^k p_i = 1$$

を考える。 $p_i > 0, (i = 1, \dots, k)$ の時、

$$(1.5) \quad W_m := \sum_{i=1}^k \left(\frac{n_i/n}{p_i} - 1 \right)^2 p_i \quad \left[= \frac{1}{n} \chi_P^2 \right]$$

と置く。添字 m はmultinomial schemeを表す。 W_m は、二つの確率ベクトル \mathbf{X} および \mathbf{Y} それぞれの確率分布が互いに σ -有限測度 μ に関して絶対連続の時、両分布間の隔たりの尺度として、Kagan(1963)が導入した W -divergence

$$(1.6) \quad W(\mathbf{X}, \mathbf{Y}; R^k) := \int_{R^k} (f/g - 1)^2 g \, d\mu$$

の一例となっている。 W -divergence は、 μ に関する、 \mathbf{X} の密度 f および \mathbf{Y} の密度 g の台の在り方によっては発散することもあり得る。この不都合を回避するために $\{\mathbf{x} \in R^k : f(\mathbf{x}) > 0, g(\mathbf{x}) > 0\}$ の適切な部分集合を近似主領域 A とし、そこで定義される修正 W -divergence

$$(1.7) \quad W_A^*(\mathbf{X}, \mathbf{Y}; A) := \int_A (f/g - 1)^2 g \, d\mu$$

を扱うことが考え得る。また、次の修正K-L情報量

$$(1.8) \quad I^*(\mathbf{X}, \mathbf{Y}; A) := \int_A f \ln(f/g) \, d\mu$$

を利用した近似の一般論の展開も可能である（詳細略）。例えば、

$$(1.9) \quad A = \left\{ (n_1, \dots, n_k) \mid \begin{array}{l} n_i > 0, p_i > 0, i = 1, \dots, k; \sum n_i = n, \sum p_i = 1 \\ \max_{i=1, \dots, k} |\ln(np_i/n_i)| < \varepsilon_n, \text{ where } \varepsilon_n > 0 \text{ with } \lim_{n \rightarrow \infty} \varepsilon_n = 0 \end{array} \right\}$$

として、上の多項分布スキーム場合、(1.7)に対応して、

$$(1.10) \quad W_m^* := \sum_{i=1}^k \left(\frac{n_i/n}{p_i} - 1 \right)^2 p_i, \quad \text{for } (n_1, \dots, n_k) \in A,$$

(1.8)に対応して

$$(1.11) \quad I_m^* = \sum_{i=1}^k \frac{n_i}{n} \ln \frac{n_i/n}{p_i}, \quad \text{for } (n_1, \dots, n_k) \in A$$

となる．この表現は分布(1.3)の分布(1.4)に対するある種の相対誤差を意味している．平均が分布(1.3)で取られていることが重要であり，そのことがBoltzmann(1872)の（負の）エントロピと適切に対応することを意味する．なお，本稿では触れないが， I_m^* および近似主領域 A に対する当該二分布の確率を用いて，上下から不等式でかなり精密に評価可能であることや，適切な極限過程の下で $2n \cdot I_m^*$ の極限カイ二乗性も示せる．しかし，本稿ではより具体的に，K-L情報量を持つ物理的特性も考慮して，表題に関する，主として多変量超幾何分布を基盤とした近似理論についての考察を進める．

本稿の構成と内容は以下の通りである．次章で W^* -divergence に対応する Ψ^* -divergence の導入とその背景について．K-L情報量とエントロピの物理的側面あるいは統計的側面から，それらの歴史性も踏まえて触れる．第3章では，非復元標本抽出の数学的基盤となる多変量超幾何確率のK-L情報量による表現と評価を行う．今回は紙数の都合で割愛するが，続きの第II部では，Feller(1945)の二項分布の正規近似で用いた近似方法を拡張した，多変量超幾何確率の局所積分近似についての理論整備を行う．その上で，本稿の結果を踏まえて，多変量超幾何確率を基盤とするカイ二乗統計量および2倍データK-L情報量の分布関数の近似について，離散型分布の分布関数を連続型の理論カイ二乗分布で近似する時の，離散型補正を考慮した両側不等式を与える．更に，それらを基に，当該問題の漸近カイ二乗性を与える．

2. Ψ^* -divergence の導入とその背景

本章では， W^* -divergence に対応する次の積分

$$(2.1) \quad \Psi^*(\mathbf{X}, \mathbf{Y}; A) := \int_A \left(\frac{f}{g} - 1 \right)^2 \cdot f d\mu$$

を考える．積分領域が全空間の部分領域 A であることから，この積分を f による相対修正平均二乗誤差と呼ぶことにする． W^* と Ψ^* の違いは，形式的に見れば，修正平均を g で取るか f で取るかにある．これは I^* の修正平均の取り方に倣ったものであり，主として以下のような物理的内容に基づいている．

Boltzmann(1872)は，気体分子運動論の立場から，熱力学第2法則を，力学的に説明することを試み，いわゆる H 定理として表現した．熱力学エントロピの符号を変えた E （後に H と記述）の時間微分が非増大であることを示した．彼は，運動エネルギーの初期分布がどのようなものであっても，長時間経過した後には，Maxwell分布（統計学における，自由度3のカイ分布に相当）に確率収束することを示した．

量 E は，今日の情報理論で用いられているC.Shanonのエントロピを類推させる，対数関数を含む積分表現で与えられた：

$$(2.2) \quad E(t) := \int \dots \int f(\mathbf{x}, \mathbf{u}; t) \ln f(\mathbf{x}, \mathbf{u}; t) d\mathbf{u} d\mathbf{x},$$

ここで， $f(\mathbf{x}, \mathbf{u}; t) d\mathbf{x} d\mathbf{u}$ は時刻 t で座標と速度がそれぞれ $[\mathbf{x}, \mathbf{x} + d\mathbf{x}]$ ， $[\mathbf{u}, \mathbf{u} + d\mathbf{u}]$ の範囲にある単位体積中の気体分子の数を表す関数である．この研究で，Boltzmannは気体分子の速度は最初から既にあらゆる方向に等確率であること，速度分布が最初から既に一様であることを前提として，気体分子の衝突過程を考察した．これらの仮定から，Boltzmannの $E(t)$ には，上記関数を適切に規格化して確率的に解釈し，一様分布を基礎分布とした情報量と捉え得る見方が内在していたようにも思える．ところで，良く知られているように，Boltzmannの論文は，同僚のLoschmidtから，可逆パラドックスとして，批判された(1876)．Boltzmannはこれを大きなきっかけに，熱力学第2法則の統計的解釈に向けた研究を行った．

この過程でBoltzmann(1877)は、今日Boltzmann-Planckの原理として知られる、 $S = k \ln W$ の原形を与え、マクロな量である熱力学的エントロピ S とミクロな統計的重率 W と結びつけた。難解なエントロピの概念は統計的レベルまで考慮することにより理解が深められることになったと言える。特に重要なことは、Boltzmannによって、熱力学エントロピが持つ変化の方向性と言う性質が、以下に触れるように、統計的な量に引き継がれる基盤的な研究がなされたことである。この性質は、統計学における推定や予測といった場面での、近似の方向性を考える上で科学的な根拠を持つ指針となる。Boltzmann(1878)は、上記に関連する物理的指針を提案したと見なせる。その第1章で、統計的視点ともからむ、今日のKullback-Leibler情報量の原形が潜在する表現を、多項確率を基盤に与えた。すなわち、 N 分子からなる気体分子母集団から n 分子を完全無作為に抽出するとし、次の多項確率から最大確率を持つ気体分子の運動エネルギー分布を考察した：

$$(2.3) \quad P(n_1, \dots, n_k) = \binom{n}{n_1, \dots, n_k} p_1^{n_1} \dots p_k^{n_k} \\ \left(n_i \geq 0, p_i \geq 0, i = 1, \dots, k; \sum_{i=1}^k n_i = n, \sum_{i=1}^k p_i = 1 \right)$$

$N \gg n$ とし、 n も十分大きいとする。対数を取ってStirlingの公式を適用すると

$$(2.4) \quad \ln P = \ln \Omega + (n \ln n - \ln C_0 + R^*),$$

と表現できる。ここで、

$$(2.5) \quad \ln \Omega := \sum_{i=1}^k n_i (\ln p_i - \ln n_i)$$

(Boltzmannの表現),

$$(2.6) \quad C_0 = (\sqrt{2\pi n})^{k-1} \sqrt{\prod_{i=1}^k p_i}, \quad R^* = R^*(n, k; n_i) = O\left(\max\left(\frac{1}{n}, \frac{k^2}{n}\right)\right), \quad (i = 1, \dots, k).$$

Boltzmann(1878)は、彼の興味が、(2.3)式の確率を最大(にする分布 (n_1, \dots, n_k) を(近似的に)求めることにあったため、(2.4)式右辺の括弧の部分をも落とした、(2.5)式の表現を与えた。この(2.5)式がK-L情報量と関係している。しかし、Boltzmannの表現そのままでは、(2.5)の右辺は発散の不都合が生じることがあり得る。現代の情報科学の理論および応用のためには修正を要する。(1.9)で定義した領域 A で、(2.5)式、従って(2.4)式は次のように表現できる：

$$(2.7) \quad \ln P = -n I_m^*((n_1/n, \dots, n_k/n), (p_1, \dots, p_k); A) - \ln C_0 + R^*,$$

ここに、

$$(2.8) \quad I_m^* := I_m^*((n_1/n, \dots, n_k/n), (p_1, \dots, p_k); A) = \sum_{i=1}^k \frac{n_i}{n} \ln \frac{n_i/n}{p_i}$$

であり、二つの分布 $(n_1/n, \dots, n_k/n)$ と (p_1, \dots, p_k) の間の、領域 A での、修正K-L情報量と呼ぶ。すなわち、領域 A では、Boltzmannの結果(2.5)は、多項確率スキームの下で、次の表現と同等である。

$$(2.9) \quad \ln \Omega = -n I_m^* - n \ln n.$$

Boltzmann(1878)は彼の気体分子のエネルギー分布を、(2.5)に条件 $\sum_{i=1}^k n_i = n$ のみを考えた場合と、更に分子の運動エネルギーの分割に関する副条件を付けた場合について、条件付き極値問題を設定・解析して、近似分布型や基礎分布型を誘導した。これは、Shannonのエントロピを基礎にモーメント条件を付して極値問題を解くことで各種分布を誘導する、いわゆるJaynes' formalismのより一般的な原理が既にBoltzmannによってはるか昔に与えられていたと見做せる。

本稿では、以上のBoltzmannの仕事における基礎分布とその近似分布あるいは発展分布の取り扱いに準じている。これは、数学的にはSanov(1957)の大偏差確率とK-L情報量の関係等に整合する。(Cf松縄(1995)).

また、統計的には、 I_m^* はRead-Cressie(1998)にも見られるCockran(1952)の統計量 L_c と次の関係にある：

$$(2.10) \quad I_m^* = \frac{1}{n} L_c = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \ln \frac{n_i}{n p_i}$$

なお、(2.9)式の左辺と右辺の間には、問題の設定と把握にかなりの差異がある。前述の様に、(2.5)式の Boltzmann の表現のままでは、 $\ln \Omega$ は発散の危険がある。彼は各 n_i が十分大きく、各 p_i も適度に大きいことも暗黙に仮定している。これは考察対象の気体標本が膨大な分子からなるという仮定に基づくものと思われる。このことは物理学等であたりまえのことであり、自然な仮定と思われていたであろう。その他の状況を考えることは、些細な病的なことにこだわることと思われたかも知れない。しかし、あるエネルギー順位のセルに入る分子の個数が極端に少なくともよいし、論理的にはゼロであってもよいはずである。実際、我々の通常的生活空間における実験や観察で、大サンプル数であっても、セル観測度数が極端に小さくなることは珍しくない。関連する統計的処理の場面で、 p_i が小さな値を取るセルの幾つかを合併してしまうこともよく行われる。このような可能性を排除しないように、 $\ln \Omega$ を修正することは可能であり、その一つが(2.9)の右辺の I_m^* を領域 A で考えることである。これにより、Boltzmann の成果が物理学を越えたより広い分野で利用可能となる。なお、(1.9)で導入した 領域 A の条件は、実際の問題では、(2.7)の誤差項の評価を精度よく行うことなどにより、より具体的でかつ弱い条件で置き換え得ることも少なくない。

Boltzmann(1872,1878)の仕事について、これも先述のように、確率分布間の近似の方向性という重要な考えが読み取れる。これは、熱力学第2法則そしてエントロピが、考察対象の物理系の変化を追求することに密接に関係することから、必然的に浮かび上がってくることである。この方向性は、我々の場合には、 I_m^* を通じて把握される。 I_m^* は、基礎分布 (p_1, \dots, p_k) に対する、これから出現可能な分布 $(n_1/n, \dots, n_k/n)$ が持つ相対情報量である。後者はまた、広義に、基礎分布の近似分布と呼んで良からう。ここで、相対情報量 I_m^* とは、(2.8)から、分母が基礎分布の要素、分子が近似分布の要素からなる対数情報密度を、領域 A で、近似分布によって重み付けした和を意味している。 I_m^* が二分布間のある種の平均相対誤差であること、その際の基礎分布、近似分布の位置付けと役割があることが分かる。これらの特徴が後の議論展開で重要な指針となる。なお、(2.5)の $\ln \Omega$ および(2.10)の L_c では、上記特徴が陽には表現されなかったことが、それぞれを長期間に渡って忘れ去られていたように思える。前者に関連して、その後、Planck(1900)、Gibbs(1902)、Szilard(1925)、Sanov(1957)等により、物理的観点及び確率論的観点から重要な貢献がなされた。彼等の業績から、熱力学ポテンシャル、大偏差確率の理論、凸関数の理論、Legendre変換論などを複合的に巻き込んだ、数理科学的にシステムティックな発展があった。これら諸分野にまたがる系統性は、上記 I_m^* の基礎分布と近似分布の役割を入れ替えると一般的な体系化が取りにくく、特に物理的意味が不明になる。一方、統計学においても、尤度比統計量の提案・応用等いくつかの貢献を経て、Kullback等によるいわゆるK-L情報量による統計学の理論および応用における深化・発展がなされたことは周知の事実である(cf. 松縄(1984,1995))。しかしながら、現代統計科学においては、K-L情報量は統計的方法論の中で、便利な道具として使われている傾向が無きにしもあらずで、このままでは本来の近似の方向性からくる適正な解釈と使用に十分考慮が払われなくなる恐れがある。統計科学が、情報科学やシステム科学と連繫を深めている今日、諸科学と共通の理解を得ることが望ましい。物理学や確率論にも基礎を置く、上記の方向性を持つ近似を潜在させる修正情報量やカイ二乗に類似の統計量の提案とそれらの適切な使用が必要と思われる。

以上では、大標本で復元抽出が可能な状況下での、多項確率に基づくK-L情報量の創出について触れた。そのことを背景に、(2.1)式での $\Psi^*(X, Y; A)$ における修正平均の取り方が、単に式を部分的に変更したわけではなく、その基盤に物理的および数学的意味が存在することが明らかになったと思う。そこで、本章では、小標本のデータ解析の理論で同様なことが主張できるかを確かめることにする。すなわち、非復元抽出の基盤となる多変量超幾何確率に基づく幾つかの統計量の導入と、それらの確率関数の近似に関して議論する。

3. 多変量超幾何確率関数のK-L 情報量による表現と評価

N 個の対象が互いに排反な k ($2 < k < N$) 個のクラス C_i ($i=1, \dots, k$) に分けられているものとする. 各クラスに配分された対象の個数をそれぞれ N_i ($i=1, \dots, k$) とする. この時, 全体から, 非復元抽出で, 大きさ n のランダム標本を取った時, この中に, C_i ($i=1, \dots, k$) から取られたものがそれぞれ, n_1, \dots, n_k 個入っている確率は

$$(3.1) \quad P_r(n_1, \dots, n_k \mid n, N, N_1, \dots, N_k) := \binom{N_1}{n_1} \binom{N_2}{n_2} \dots \binom{N_k}{n_k} \cdot \binom{N}{n}^{-1}$$

で表される. ただし,

$$(3.2) \quad \sum_{i=1}^k N_i = N, \quad 0 < N_i < N, \quad 0 \leq n_i \leq N_i, \quad i = 1, \dots, k; \quad 2 \leq \sum_{i=1}^k n_i = n < N$$

とする. 以下の数理的展開を容易にするために,

$$(3.3) \quad m := n+k/2; \quad m_i := n_i+1/2, \quad \theta_i = \theta_i(N) := N_i/N > 0, \quad (i = 1, \dots, k)$$

と置き換え, これに基づき

$$(3.4) \quad \mathbf{y} = (y_1, \dots, y_k) = (m_1/m, \dots, m_k/m), \quad \boldsymbol{\theta} = (\theta_1, \dots, \theta_k)$$

を考える. 両者は次の単体上で定義される k 次元ベクトルである.

$$\left\{ (x_1, \dots, x_k) \mid 0 < x_i < 1, \quad i = 1, \dots, k; \quad \sum_{i=1}^k x_i = 1 \right\}.$$

この時, (3.1)は次ぎのように表現できる: 確率ベクトル $\mathbf{Y}=(Y_1, \dots, Y_k)$ に対し,

$$(3.5) \quad \begin{aligned} & P_r(\mathbf{Y} = \mathbf{y} \mid n, N, N_1, \dots, N_k) \\ &= \frac{n!}{n_1! n_2! \dots n_k!} \prod_{i=1}^k \theta_i^{n_i} \cdot \prod_{j=1}^{n-1} \left(1 - \frac{j}{N}\right)^{-1} \cdot \prod_{i=1}^k \frac{N_i^{(n_i)}}{N_i^{m_i}} =: P_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta}), \end{aligned}$$

ただし, 上で

$$N_i^{(n_i)} = \begin{cases} N_i(N_i - 1) \dots (N_i - n_i + 1) = N_i^{m_i} \left(1 - \frac{1}{N_i}\right) \dots \left(1 - \frac{n_i-1}{N_i}\right) & \text{if } 2 \leq n_i \leq N_i, \\ N_i & \text{if } n_i = 1, \\ 1 & \text{if } n_i = 0 \text{ or } N_i = 0. \end{cases}$$

を表す. よって,

$$\frac{N_i^{(n_i)}}{N_i^{m_i}} = \begin{cases} \prod_{j=1}^{n-1} \left(1 - \frac{j}{N_i}\right) & \text{if } 2 \leq n_i \leq N_i, \\ 1 & \text{if } n_i = 0 \text{ or } 1. \end{cases}$$

(3.5)はさらに, $\theta_i = n_i = 0$ の時の θ_i の n_i 乗を 1 と定めれば

$$(3.6) \quad \begin{aligned} P_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta}) &= \prod_{i=1}^k \left(\frac{y_i}{\theta_i}\right)^{1/2} \cdot P_m(\mathbf{y}|\mathbf{y}) \cdot \exp\left\{-m\left(\frac{N-1}{N-m}\right) I_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta})\right\} \\ &\quad \cdot \exp\left\{A_h + m\left(\frac{N-1}{N-m}\right) I_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta})\right\} \end{aligned}$$

と表現できる. ここに, $P_m(\mathbf{y}|\mathbf{y})$ は次式で与えられる多項確率関数

$$(3.7) \quad P_m(\mathbf{y}|\mathbf{y}) = \frac{n!}{n_1! n_2! \dots n_k!} \prod_{i=1}^k y_i^{n_i}$$

を表す. また, (3.6)右辺の最初の指数関数内で, K-L情報量に有限母集団修正を施し

$$(3.8) \quad m \frac{N-1}{N-m} \cdot I_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta}), \text{ ただし } I_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta}) = \sum_{i=1}^k y_i \ln \frac{y_i}{\theta_i}$$

の形が現れるように変形してある. その結果, 調整が(3.6)の最終項で行われている. また,

$$(3.9) \quad A_h(n, n_i; N, N_i) = \sum_{i=1}^k \ln \frac{N_i^{(n_i)}}{N_i^{n_i}} - \sum_{j=1}^{n-1} \ln \left(1 - \frac{j}{N}\right)$$

を表す. この量を適切な条件下で, $A_b < A_h < \bar{A}_b$ の様に上下から評価することを考える.

$$(3.10) \quad \sum_{j=1}^{n-1} \frac{j}{N_i} = \frac{n_i(n_i-1)}{2N_i} < 1, (i = 1, \dots, k)$$

を仮定できるとき, よく知られた不等式

$$(3.11) \quad 0 < 1 - \sum_{j=1}^{n-1} \frac{j}{N_i} < \prod_{j=1}^{n-1} \left(1 - \frac{j}{N_i}\right) < \left(1 + \sum_{j=1}^{n-1} \frac{j}{N_i}\right)^{-1}$$

により,

$$k \cdot \ln \left\{ 1 - \frac{1}{2} \max_{\substack{1 \leq i \leq k \\ n_i \neq 0,1}} \frac{n_i(n_i-1)}{N_i} \right\} < \sum_{\substack{1 \leq i \leq k \\ n_i \neq 0,1}} \ln \frac{N_i^{(n_i)}}{N_i^{n_i}} < -k \cdot \ln \left\{ 1 + \frac{1}{2} \min_{\substack{1 \leq i \leq k \\ n_i \neq 0,1}} \frac{n_i(n_i-1)}{N_i} \right\}$$

これはまた, (3.2)の条件の下で, $i=1, \dots, k$ の中に $n_i=0$ また $n_i=1$ となるものがいくつかが存在しても成立つから,

$$(3.12) \quad k \cdot \ln \left\{ 1 - \frac{1}{2} \max_{\substack{1 \leq i \leq k \\ n_i \neq 0,1}} \frac{n_i(n_i-1)}{N_i} \right\} < \sum_{\substack{1 \leq i \leq k \\ n_i \neq 0,1}} \ln \frac{N_i^{(n_i)}}{N_i^{n_i}} < -k \cdot \ln \left\{ 1 + \frac{1}{2} \min_{\substack{1 \leq i \leq k \\ n_i \neq 0,1}} \frac{n_i(n_i-1)}{N_i} \right\}$$

としてよい. また,

$$(3.13) \quad \sum_{j=1}^{n-1} \frac{j}{N} = \frac{n(n-1)}{2N} < 1$$

を仮定できるとき, 次の不等式が成立する:

$$(3.14) \quad \ln \left\{ 1 + \frac{n(n-1)}{2N} \right\} < -\ln \sum_{j=1}^{n-1} \left(1 - \frac{j}{N}\right) < -\ln \left\{ 1 - \frac{n(n-1)}{2N} \right\}.$$

よって, (3.10)と(3.13)の仮定の下で, (3.9),(3.12)および(3.14)から, 次の不等式が成立つ:

$$(3.15) \quad A_h > +k \ln \left\{ 1 - \frac{1}{2} \max_{1 \leq i \leq k} \frac{n_i(n_i-1)}{N_i} \right\} + \ln \left\{ 1 + \frac{n(n-1)}{2N} \right\} = \underline{A}_h,$$

$$(3.16) \quad A_h < -k \ln \left\{ 1 + \frac{1}{2} \min_{1 \leq i \leq k} \frac{n_i(n_i-1)}{N_i} \right\} - \ln \left\{ 1 - \frac{n(n-1)}{2N} \right\} =: \bar{A}_h.$$

さて, $P_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta})$ の評価を進めるために, (3.7)の $P_m(\mathbf{y}|\mathbf{y})$ を変形する. 次の表現を得る:

$$(3.17) \quad P_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta}) = \left\{ (\sqrt{2\pi m})^{k-1} \sqrt{\prod_{i=1}^k \theta_i} \right\}^{-1} \cdot \exp \left\{ -m \frac{N-1}{N-m_i} \cdot I_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta}) \right\} \cdot e^{R_w},$$

ここで,

$$(3.18) \quad R_w := A_h + R_m + m \frac{m-1}{N-m_i} \cdot I_h(\mathbf{y}|\boldsymbol{\theta})$$

は全体の調整項を表す。ただし、右辺の R_m は $P_m(y|y)$ の評価から出てくる量で、

$$(3.19) \quad R_w = -R_{-1} + Q_{-1}^+$$

と分割される。 $R_{-1} = R_{-1}(n)$ は、(3.7)の多項係数の分子の評価に伴う量で、

$$(3.20) \quad R_{-1}(n) = \frac{1}{2} \ln 2\pi + (n + \frac{1}{2}) \ln n - n - \ln n!, \quad (n \geq 1)$$

である。これは、 $\ln \Gamma(x+1)$, ($x > 0$) の誤差項の特別な場合であり、次のより一般的な関係式を満たす(cf. Matsunawa(1976)) :

$$(3.21) \quad \underline{R}_{-1}(x) < R_{-1}(x) = \sum_{i=1}^{\infty} \frac{a_i}{x(x+1)(x+2)\cdots(x+i-1)} < \bar{R}_{-1}(x), \quad (x > 0),$$

ここに、上記関数の添字 -1 は級数が x^1 の大きさの項から始まっていることを示す。なお、

$$(3.22) \quad a_1 = -\frac{1}{12}, \quad a_2 = 0, \\ a_i = \frac{1}{i} \int_0^1 t(1-t)(2-t)\cdots(i-1-t) \left(\frac{1}{2} - t\right) dt \quad (i = 3, 4, \dots)$$

であり、(3.21)の上限および下限は、それぞれ次式を表す ([]内は参考のための少し粗い評価である) :

$$(3.23) \quad \bar{R}_{-1}(x) = \frac{240x^6 + 2160x^5 + 7432x^4 + 12123x^3 + 9109x^2 + 2106x - 540}{2880x^2(x+1)^2(x+2)^2(x+3)}, \quad (x > 0) \\ \left[> \frac{1}{12x} \left\{ 1 - \frac{193}{24(x^2 + 9x + 31)} \right\}, \quad (x > 1) \right],$$

$$(3.24) \quad \underline{R}_{-1}(x) = \frac{240x^5 + 2160x^4 + 7432x^3 + 12177x^2 + 7421x + 2700}{2880x(x+1)^2(x+2)^2(x+3)}, \quad (x > 0) \\ \left[< \frac{1}{12x} \left\{ 1 - \frac{1}{30(x^2 + 9x + 144)} \right\}, \quad (x > 1) \right].$$

また、(3.19)で、 $Q_{-1}^+ = Q_{-1}^+(n_1, \dots, n_k) = \sum_{i=1}^k Q_{-1}(n_i)$, ($n_i \geq 0$) は、(3.7)における多項係数の分母の評価に伴う量で。ここに、

$$(3.25) \quad Q_{-1}(y) = \frac{1}{2} \ln 2\pi + \left(y + \frac{1}{2}\right) \ln \left(y + \frac{1}{2}\right) - \left(y + \frac{1}{2}\right) - \ln \Gamma(y + 1)$$

$$(3.26) \quad = \frac{1}{24(y+1)} + \omega_{-2}(2y+1) + R_{-3}(y+1), \quad (y > -\frac{1}{2})$$

である。この評価式を使う利点は、先に(3.20)で扱った多項係数の分子 n と違い、セルの観測頻度数 n_i ($i=1, \dots, k$; $\sum_{i=1}^k n_i = n$) の中に、全てではないが、幾つか0となるものが存在する場合にも対処できることである。即ち、 $n_i = 0$ となることがあっても、(3.13)や通常のStirlingの公式と異なり、(3.25)の中の $\ln(n + 1/2)$ の項は発散しない。なお、(3.26)で、 $\omega_{-2}(u)$ は

$$(3.27) \quad \omega_{-2}(u) = -\frac{1}{2} u \ln \left(1 + \frac{1}{u}\right) + \frac{1}{2} - \frac{1}{4(u+1)}, \quad (u > 0)$$

で与えられ、次の不等式を満たす：

$$(3.28) \quad \frac{1}{12(u+1)^2} =: \underline{\omega}_{-2}(u) < \omega_{-2}(u) < \bar{\omega}_{-2}(u) =: \frac{1}{12u(u+1)}, \quad (u > 0)$$

(cf. Matsunawa(1976)). また、(3.26)の $R_{-3}(x)$ も次の不等式を満たす：

$$(3.29) \quad \underline{R}_{-3}(x) < R_{-3}(x) = \sum_{i=3}^{\infty} \frac{a_i}{x(x+1)(x+2)\cdots(x+i-1)} < \bar{R}_{-3}(x), \quad (x > 0).$$

ここで, $a_i (i \geq 3)$ は(3.22)で定義された係数であり, 下限および上限は次のように与えられる:

$$(3.30) \quad \begin{aligned} \underline{R}_{-3}(x) &= \frac{8x^3+63x^2+179x+180}{2880x(x+1)^2(x+2)^2(x+3)}, \quad (x > 0) \\ &\left[> \frac{1}{360x^3} \left\{ 1 - \frac{721}{8(x+9)} \right\}, \quad (x \geq 1) \right], \end{aligned}$$

$$(3.31) \quad \begin{aligned} \bar{R}_{-3}(x) &= \frac{8x^4+117x^3+491x^2+774x+540}{2880x^2(x+1)^2(x+2)^2(x+3)}, \quad (x > 0) \\ &\left[< \frac{1}{360x^3} \left\{ 1 + \frac{439}{4(x+9)} \right\}, \quad (x \geq 1) \right]. \end{aligned}$$

結局, (3.19)の $Q_{-1}^+ = \sum_{i=1}^k Q_{-1}(n_i)$ について, (3.26)~(3.31)により

$$\underline{Q}_{-1}^+ < Q_{-1} < \bar{Q}_{-1}^+$$

となる. ただし

$$(3.32) \quad \underline{Q}_{-1}^+ = \sum_{i=1}^k \left\{ \frac{1}{24(n_i+1)} + \underline{\omega}_{-2}(2n_i+1) + \underline{R}_{-3}(n_i+1) \right\},$$

$$(3.33) \quad \bar{Q}_{-1}^+ = \sum_{i=1}^k \left\{ \frac{1}{24(n_i+1)} + \bar{\omega}_{-2}(2n_i+1) + \bar{R}_{-3}(n_i+1) \right\}.$$

式(3.18)の最終項にあるK-L情報量 $I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta})$ を評価しよう. 式(3.4)で考えた $\mathbf{y} = (y_1, \dots, y_k) = (m_1/m, \dots, m_k/m)$ の分布と $\boldsymbol{\theta} = (\theta_1, \dots, \theta_k)$ のその隔たりを考えるため, 対応要素間の差を

$$(3.34) \quad \delta_i = \delta_i(n_i, \theta_i) := \frac{n_i+1/2}{n+k/2} - \theta_i = \frac{m_i}{m} - \theta_i = y_i - \theta_i, \quad (i = 1, \dots, k; k \geq 2)$$

と置けば,

$$(3.35) \quad 0 \leq \theta_i + \delta_i = y_i = m_i/m < 1, \quad -1 \leq -\theta_i < \delta_i < 1 - \theta_i \leq 1$$

である. また, 次の条件が成立している:

$$(3.36) \quad \sum_{i=1}^k \delta_i = \sum_{i=1}^k (y_i - \theta_i) = 0.$$

K-L情報量は次のように書ける:

$$(3.37) \quad I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta}) = \sum_{i=1}^k y_i \ln \frac{y_i}{\theta_i} = \sum_{i=1}^k (\delta_i + \theta_i) \ln \left(1 + \frac{\delta_i}{\theta_i} \right) =: \sum_{i=1}^k t(\delta_i; \theta_i)$$

ただし,

$$(3.38) \quad t(\delta_i; \theta_i) := (\theta_i + \delta_i) \ln \left(1 + \frac{\delta_i}{\theta_i} \right).$$

$\delta_i \geq 0$ の場合. $\delta_i =: \delta_{+i}$ と置く. 一般に $x > 0$ に対し, 不等式

$$(3.39) \quad x - \frac{x^2}{2(x+1)} - \frac{x^3}{6(x+1)} < \ln(1+x) < x - \frac{x^2}{2(x+1)} - \frac{x^3}{6(x+1)^2}$$

が成立する(cf.Matsunawa(1976))から, $x =: \delta_{+i}/\theta_i, (0 < \theta_i < 1)$ とすると, (3.35)の条件下で次が言える:

$$(3.40) \quad \delta_{+i} + \frac{\delta_{+i}^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_{+i}^3}{6\theta_i^2} < t(\delta_{+i}; \theta_i) < \delta_{+i} + \frac{\delta_{+i}^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_{+i}^3}{6\theta_i(\theta_i + \delta_{+i})}.$$

$\delta_i \leq 0$ の場合. $\delta_i =: \delta_{-i}$ と置く. (3.39)に並行して, $z < 1$ に対して, 不等式

$$(3.41) \quad -\frac{z}{1-z} + \frac{z^2}{2(1-z)} + \frac{z^3}{6(1-z)} < \ln(1-z) < -\frac{z}{1-z} + \frac{z^2}{2(1-z)} + \frac{z^3}{6(1-z)^2}$$

が成立する. (3.35)の下, $z := -\delta_{-i}/\theta_i$, ($-1 \leq -\theta_i < \delta_{-i} < 0$) とすると

$$(3.42) \quad \delta_{-i} + \frac{\delta_{-i}^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_{-i}^3}{6\theta_i^2} < t(\delta_{-i}; \theta_i) < \delta_{-i} + \frac{\delta_{-i}^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_{-i}^3}{6\theta_i(\theta_i + \delta_{-i})}.$$

従って, (3.40)および(3.42)から, $0 < \theta_i < 1$, $-1 \leq -\theta_i < \delta_i < 1 - \theta_i \leq 1$ に対して,

$$(3.43) \quad \delta_i + \frac{\delta_i^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_i^3}{6\theta_i^2} < t(\delta_i; \theta_i) < \delta_i + \frac{\delta_i^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_i^3}{6\theta_i(\theta_i + \delta_i)}$$

と評価される. (3.36), (3.37), (3.43)から

$$(3.44) \quad L := \sum_{i=1}^k \left(\frac{\delta_i^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_i^3}{6\theta_i^2} \right) < I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta}) < \sum_{i=1}^k \left(\frac{\delta_i^2}{2\theta_i} - \frac{\delta_i^3}{6\theta_i(\theta_i + \delta_i)} \right) =: U$$

が成立する. さらに, 不等式(3.44)の下界を変形, 評価すると,

$$\begin{aligned} L &\geq \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i} - \frac{1}{6} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \frac{\delta_i}{\theta_i} \cdot \sum_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \frac{\delta_i^2}{\theta_i} - \frac{1}{6} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \frac{\delta_i}{\theta_i} \cdot \sum_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \frac{\delta_i^2}{\theta_i} \\ &\geq \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i} - \frac{1}{6} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{\theta_i} \right) \cdot \sum_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \frac{\delta_i^2}{\theta_i} - \frac{1}{6} \cdot 0 \cdot \sum_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \frac{\delta_i^2}{\theta_i} \\ &= \frac{1}{2} \left\{ 1 - \frac{1}{3} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{\theta_i} \right) \right\} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i}. \end{aligned}$$

同様に(3.44)の上界を評価して,

$$\begin{aligned} U &\leq \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i} + \frac{1}{6} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \frac{-\delta_i}{\theta_i + \delta_i} \cdot \sum_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \frac{\delta_i^2}{\theta_i} - \frac{1}{6} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \frac{\delta_i}{\theta_i + \delta_i} \cdot \sum_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \frac{\delta_i^2}{\theta_i} \\ &\leq \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i} + \frac{1}{6} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \left(\frac{-(m_i/m - \theta_i)}{m_i/m} \right) \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i} - \frac{1}{6} \cdot 0 \cdot \sum_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \frac{\delta_i^2}{\theta_i} \\ &= \frac{1}{2} \left\{ 1 + \frac{1}{3} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{m_i/m} \right) \right\} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i}. \end{aligned}$$

すなわち, 次の評価ができる:

$$(3.45) \quad \frac{1}{2} \left\{ 1 - \frac{1}{3} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{\theta_i} \right) \right\} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i} \leq I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta})$$

$$(3.46) \quad \leq \frac{1}{2} \left\{ 1 + \frac{1}{3} \max_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{m_i/m} \right) \right\} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i}.$$

そこで,

$$(3.47) \quad \epsilon_m^- := \max_{\{i: \frac{m_i}{m} < \theta_i\}} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{m_i/m} \right), \quad \epsilon_m^+ := \max_{\{i: \frac{m_i}{m} > \theta_i\}} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{\theta_i} \right)$$

と置く. また, 本稿の主題である新しい適合度統計量として,

$$(3.48) \quad \chi_h^2 := m \cdot \sum_{i=1}^k \frac{N-1}{N-m} \left(\frac{m_i/m - \theta_i}{\theta_i} \right)^2 \theta_i = m \frac{N-1}{N-m} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\delta_i^2}{\theta_i}$$

を導入すると(cf.(1.10)), (3.45)~(3.47)により

$$(3.49) \quad \frac{1}{2} \frac{m-1}{N-1} \left(1 - \frac{1}{3} \epsilon_m^+ \right) \cdot \chi_h^2 \leq m \frac{m-1}{N-m} \cdot I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta}) \leq \frac{1}{2} \frac{m-1}{N-1} \left(1 + \frac{1}{3} \epsilon_m^- \right) \cdot \chi_h^2$$

が, $m_i \geq 0, \theta_i > 0, \sum_{i=1}^k m_i / m = \sum_{i=1}^k \theta_i = 1$ を満たす $(m_1/m, \dots, m_k/m)$ と $(\theta_1, \dots, \theta_k)$ の間に成立する. (3.3)の置き換えを思い出せば, χ_h^2 はそれを構成する観測度数に半数補正を施している. また, 標本の非復元抽出に絡む有限母集団修正もなされた形で提案されていることを注意しておく.

結局, (3.18)の調整項は, (3.15), (3.16), (3.23), (3.24), (3.32), (3.33), (3.49)をまとめて評価可能になった. 以上から, 多変量超幾何確率関数に対し, K-L情報量を用いた次の表現と評価を得る:

定理3.1. (多変量超幾何確率関数のK-L情報量表現)

多変量超幾何確率関数(3.1)は,

$$(3.50) \quad P_h(\mathbf{y} \mid \boldsymbol{\theta}) = C_0 \cdot \exp\left\{-m \frac{N-1}{N-m} \cdot I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta})\right\} \cdot e^{R_w}$$

と表現できる. ここに,

$$(3.51) \quad C_0 = \left\{ \left(\sqrt{2\pi m}\right)^{k-1} \sqrt{\prod_{i=1}^k \theta_i} \right\}^{-1}$$

$I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta})$ は(3.8)で与えられたK-L情報量であり, 先述の通り,

$$m = n + k/2, \quad m_i = n_i + 1/2, \quad \theta_i = \theta_i(N) = N_i/N > 0, \quad (i = 1, \dots, k), \\ \mathbf{y} = (y_1, \dots, y_k) = (m_1/m, \dots, m_k/m), \quad \boldsymbol{\theta} = (\theta_1, \dots, \theta_k)$$

を表す. また, 調整項

$$(3.52) \quad R_w := m\{(m-1)/(N-m)\} \cdot I_h(\mathbf{y}; \boldsymbol{\theta}) + A_h + (-R_{-1} + Q_{-1}^+)$$

は, 条件

$$(3.53) \quad n(n-1)/(2N) < 1, \quad n_i(n_i-1)/(2N_i) < 1, \quad (i = 1, \dots, k)$$

の下で[cf.(3.10),(3.13)]

$$(3.54) \quad R_w < R_w < \bar{R}_w$$

と評価される. その下界および上界は

$$(3.55) \quad \underline{R}_w = \left\{ \frac{1}{2} \frac{m-1}{N-1} - \frac{1}{6} \left(\epsilon_m^- + \frac{m-1}{N-1} \epsilon_m^+ \right) \right\} \cdot \chi_h^2 + A_h + (-\bar{R}_{-1} + \underline{Q}_{-1}^+),$$

$$(3.56) \quad \bar{R}_w = \left\{ \frac{1}{2} \frac{m-1}{N-1} + \frac{1}{6} \left(\epsilon_m^+ + \frac{m-1}{N-1} \epsilon_m^- \right) \right\} \cdot \chi_h^2 + \bar{A}_h + (-R_{-1} + \bar{Q}_{-1}^+)$$

で与えられる. ただし, ϵ_m^- および ϵ_m^+ は(3.47)で, χ_h^2 は(3.48)で定義した量を, $A_h, \bar{A}_h, R_{-1} = R_{-1}(n), \bar{R} = \bar{R}_{-1}(n), \underline{Q}_{-1}^+$ および \bar{Q}_{-1}^+ は, それぞれ, (3.15), (3.16), (3.23), (3.24), (3.32)および(3.33)で定義した諸量を表す.

注3.1. (3.50)に(3.52)を用いて, 多変量超幾何確率関数の近似表現を元の変数等で行うと

$$(3.57) \quad P_r(n_1, \dots, n_k \mid n, N, N_1, \dots, N_k) = \left\{ \left(\sqrt{2\pi(n+k/2)}\right)^{k-1} \sqrt{\prod_{i=1}^k (N_i/N)} \right\}^{-1} \\ \times \exp\left\{-\left(n + \frac{k}{2}\right) \frac{N-1}{N-(n+k/2)} \sum_{i=1}^k \left(\frac{n_i+1/2}{n+1/2}\right) \ln\left(\frac{n_i+1/2}{n+1/2} \Big/ \frac{N_i}{N}\right)\right\} \cdot e^{R_w}.$$

さらに, $n_i \rightarrow \infty, (i=1, \dots, k); (n \rightarrow \infty)$ の場合, $N \rightarrow \infty$ で

$$(3.58) \quad \max\left\{\frac{n^2}{N}, \frac{k n_i^2}{N_i}, (i = 1, \dots, k), \sum_{i=1}^k \frac{1}{n_i}, \epsilon_m^-, \epsilon_m^+\right\} \rightarrow 0, \\ \frac{N_i}{N} \rightarrow p_i, (i = 1, \dots, k)$$

ならば,

$$(3.59) \quad P_r(n_1, \dots, n_k \mid n, N, N_1, \dots, N_k) \\ \sim \left\{ (\sqrt{2\pi n})^{k-1} \sqrt{\prod_{i=1}^k p_i} \right\}^{-1} \cdot \exp \left\{ -n \sum_{i=1}^k \frac{n_i}{n} \ln \left(\frac{n_i}{n} / p_i \right) \right\}, \quad (N \rightarrow \infty)$$

が成立する.

注3.2. (3.47)で導入した χ_b^2 は, 多変量超幾何確率の場合のカイ二乗統計量の修正版であり, 多項確率スキームでのK.Pearsonのカイ二乗統計量の自然な類推量である. 適切な漸近過程 $2m(N-1)/(N-m) \cdot I_b(\mathbf{y}; \theta) \sim \chi_b^2, (N \rightarrow \infty)$ が成立し, 共に理論カイ二乗分布に漸近することも推察される. その条件や近似理論等は段階的な考察を要する. それらについては稿を改めて議論する.

参 考 文 献

- Bienaymé, I. J. (1838). Mémoire sur la probabilité des résultats moyens des observations; démonstration directe de la règle de Laplace, *Memoires de l'Acad'emie de Science de l'Institut de France, Paris, Series 'Etrangers*, **5**, 513-538.
- Boltzmann, L. (1878). Weiter Bemerkungen über einige Probleme der mechanischen Wärmetheorie, *Wiener Berichte*, **78**, s. 7-46.
- Cockran, W. G. (1952). The χ^2 test goodness of fit. *Annl's of Mathematical Statistics*, **23**, 315-345.
- Cramér, H. (1946). *Mathematical Methods of Statistics*, Princeton University Press, Princeton, N.J.
- Feller, W. (1945). On the normal approximation to the binomial distribution, *Annals of Mathematical Statistics*, **16**, 319-329.
- Gibbs, J. W. (1902). *Elementary Principles in Statistical Mechanics*, Yale University Press.
- Johnson, N. L., Kotz, S., & Balakrishnan, N. (1994). *Continuous Univariate Distributions*. Vol.1, 2nd ed., John Wiley & Sons. New York.
- Kagan, A. M. (1963). On the theory of Fisher's amount of information, *Doklady Akademia Nauk, SSSR*, **151**, 277-278.
- Lancaster, H. O. (1966). Forerunners of the Pearson χ^2 , *Austlarian Journal of Statistics*, **8**, 117-126.
- Matsunawa, T. (1976). Some inequalities based on inverse factorial series, *Annl's of the Institute of Statistical Mathematics*, **27**, 291-305.
- 松縄 規(1982).カイ二乗分布をめぐって, *統計数理研究所彙報*, **29**,第2号, 100-128.
- 松縄 規(1984).エントロピ・情報・統計, *統計数理研究所彙報*, **32**,第2号, 207-230.
- 松縄 規(1995).分布の発展-ルジャンドル変換と正準情報量基準-, *統計数理*, **43**,第2号, 293-311.
- Neyman, J. (1949). Contributin to the theory of the χ^2 test, *Proceedings of the 1st Berkley Symposium. Math. Statist. Prob.*, 239-273.
- Pearson, K. (1900). On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling, *Phylosophical Magazine* 5th ser., **50**, 157-175. (①Karl Pearson's Early Statistical Papers, Cambridge at the University Press, 1948, 339-357: ②Break through in Statistics vol.2, (1992), eds by Kotz, S. and Johnson, N.L.,11-32, にも再録あり. 後者には数式中に不適切なミスプリントが多いので要注意).
- Planck, M. (1900). Zur Theorie des Gesetzes der Energieverteilung im Normalspectrum, *Verhandungen der Deutschen Physikalischen Gesellschaft*, **2**, 237-245.
- Read, T. R. C. and Cressie, N. A. C. (1998). Goodness-of-fit Statistics for Discrete Multivariate Data, Springer-Verlag, New York.
- Sanov, I. N. (1957). On the probability of large deviations of random variables, *Math. Sb. N. S.*,42 (84), 11-44.
- Serfling, R. J. (1980). *Approximation Theorems of Mathematical Statistics*, John Wiley & Sons. New York.
- Szilad, L. (1925). Über die Aufsdehnung der phänomenologischen Thermodynamik auf die Schwankungscheinungen, *Zeitschrift für Physik*, **32**,753-758.

A New Goodness of fit Statistic in Small Sample Situation and its Mathematical Scientific Considerations

Tadashi MATSUNAWA

Toyama College of Welfare Science

In data science there exist many cases where we need to evaluate quantitatively the confidence of inspection, experiment and observation by using the resultant data. It is well known that there have been many important historical works on that matter. In this article mathematical scientific meanings of some important related statistics are firstly investigated. Incidentally, very many standard statistical methods are constructed based on the large sample theory. However, in reality we often meet difficult situations such that we cannot get enough large sample data to analyze them suitably. To overcome such difficulties, instead of the usual goodness of fit statistic based on the large sample approximation theory to the multinomial distribution under the with-replacement sampling, a new goodness of fit statistic is presented based on the small or moderately large sample approximation theory to the multivariate hypergeometric distribution under the without-replacement sampling. The new statistic has the useful form such as of the half integer modification and of a finite population correction which are contrived to make it easier in the later approximation process. Under the above devices, accurate non-asymptotic approximations to the related probabilistic function are given by expressing it chiefly by the Kullback-Leibler mean information number. Various double sided inequalities developed by the present author are utilized when the above mentioned approximations are derived. Those inequalities are theoretically useful and applicable even to the small sample cases. They have desirable characteristics that we can improve their accuracy, if we need.

Keywords: small sample, without-replacement sampling, multivariate hypergeometric probability, a goodness of fit statistic, K-L approximation.

福祉を学ぶ学生の関心を引き出す授業への取り組み —子どもを育てる親の思い「慈しむ 愛おしむ 思い」について—

介護福祉専攻 石橋 郁子

(受付 2006年9月25日；改訂 2006年10月27日)

1. はじめに

介護福祉教育に携わり5年目を向かえ最近深く思うことは、施設実習の巡回指導の際に目にする高齢な女性利用者の愛おしく感じる姿である。施設入所者の8割が75歳以上の女性であり、学生が彼等の受け持ち利用者として接する層は80歳以上で認知症のある人が殆どである。戦後から昭和40年代にかけてその人達なりの背景を持ち、女性として子育て、家事など家庭を支え馴染んできた地域の中で過ごされてきている人たちである。80歳を過ぎてから生活の場が施設となり介護を受けるその姿には、施設の介護者に託す愛おしい感情が伝わってくる。また、男性の介護者から受ける介護は、その悠々とした様子から安心できるのか、よわよわしい手をそっと伸ばしやさしい仕草で受け入れていると感じる。そこには、過去の自分を思い起こし、愛おしく思う夫と子どもの姿を重ね合わせているように感じ取れる。時には、激しい感情をぶつけたり、寂しい思いを「家に帰りたい」と訴え続けていたりなど認知症の周辺症状として捉えられがちな行動も、その人の思いの深いところにある過去の生活が記憶として存在していると考えられる。

本稿は、上記のような知見の下、筆者がこれまでに抱えてきた介護福祉教育の思いの一端を実現する試みの結果をまとめてみたものである。

社会福祉に携わることを目指してきた本学の学生に、実習を通してかかわる利用者の思いを現在の状況から受け止めるのではなく、その先にあるその人の生活を推し図り利用者理解できる過程を学んでいく必要がある。生活体験が未熟である学生に対して分かりやすく、また彼等自身が関心を引きだしながら思考していく授業を実現するよう常々心がけている。

今年度より児童福祉専攻で小児保健実習の講義を担当することになり、1回目の講義で今回の課題としている授業案に取り組み、実際に児童福祉専攻1年生70名に授業を行った。年を重ねてきた人も、今から子育てを行う人であっても、親として子どものことを思う気持ちとして、慈しむ、愛おしむ感情は、共通な思いであると考え今回の授業を初めて保育実習に行く前の児童福祉専攻1年

生に実施することにした。

今後、学生にとってわかりやすくそして、関心を引き出し実習での体験とつながりを持たせることができ、学生が主体となる授業の展開の一助としたい。

2. 授業案を作成した過程

児童福祉専攻の1年生を対象として展開することにした授業案は、今後の授業の進め方の基盤となるものであり、十分な説明が必要とされた。小児保健実習という科目では、実技を含んだ授業となることから70名を2班に分け、1グループ5名で1班7つのグループをつくることにした。1回目の授業は、2班合同講義とし授業の進め方を説明した後、規定のグループに分かれ演習の形態とした授業を進めていくことにした。学習課題は、「子どもを育てる親としての思い 慈しむ 愛おしむ 思い」とし課題1「胎児心音を聞き自分が思い出したこと、イメージしたことをグループ内で意見交換できる。」課題2「妊婦の役割を演じている学生に自分の思いを組み入れグループ内で意見交換できる。」とした。おおまかな授業案(下記資料)を作成してから介護福祉専攻の教員2名に説明した。授業を展開するにあたり2名の援助を受けなければ実施できないことから彼等から助言を受けることにした。

児童福祉専攻 1年生

平成18年9月22日(金) 3限4限

小児保健実習(1回目)授業案

- 1 小児保健実習の授業の進め方についてオリエンテーション
 - ① 2班に分かれ、教員2名が同時に授業を行い3限と4限で教室が交替になる。
A班 学籍番号206-13001～13035 B班 学籍番号206-13035～13070
 - ② 班は、1グループ5人(学籍簿順)の7グループになる。
 - ③ 教室は、4-保育実習室・4-101・3-介護実習室 *前日に掲示を見て確認
 - ④ 授業時間は、3限;13時10分～14時15分 4限;14時20分～15時25分
 - ⑤ 服装は、活動しやすいもので、実習で使用するエプロンを着用する
 - ⑥ 次回の授業の案内
- 2 授業開始にあたり、グループで集合する。(机を4つ並べてグループになる。)
 - ・グループメンバーの学籍番号を板書する。
 - ・窓側A班 前から順に1G→7G
 - ・廊下側B班 前から順に1G→7G
- 3 本日の授業
 - 1) 今日の課題:「子どもを育てる親としての思い・・慈しみ 愛おしみ」
 - 2) 5分間CD(胎児心音)を聞く
 - ①何の音か分かるか
 - ②思い出したことイメージしたことメモに5つ書く
 - ③グループで意見交換したあと発表
 - ④よく似た音を自分の体の中で聞いてみる。(心音)
 - 3) 素敵なママのモデルショーの開催
 - ①10カ月の妊婦5名(モデル学生)が登場する。
 - ②中央の椅子に集合し、市の保健センターで行われている母親教室に参加して交流する。
 - ③妊婦役の役割を行ったモデル学生の感想を一人ずつ述べる。
 - ④グループで話し合いのあと発表する。
 - 4) 本日のまとめ

規定の用紙に課題を記述し提出する。

事前に次のような用意をした。胎児心音のCDを準備する。最近では、出産する産婦人科で自分の胎児の心音をCDにできるサービスを行っているところがある。今回使用したCDは、最初の20秒ほど胎児心音が流れ、次に心音が規則的に流れている上にクラシック系の曲が重ねて流れ、アレンジされたCDである。子どもがぐずっている時や、母親以外でも不安や落ち着かない気持ちの時に聞くと効果があると説明されている。また、自分自身の心音を聞いてみる為の聴診器も準備した。

妊婦役の体験に使用するものは、10カ月の胎児の重さと羊水、胎盤などの重さを考え、4キロの米をレジ袋に入れ5袋準備し、三角巾2枚を使用して身体に固定できるように包むことにした。妊婦用の服装は、介護福祉専攻I先生の娘さんから借り、最近流行しているパンツタイプと上着は重ね着ができるキャミソールのもの、従来から着易

いジャンパスカートタイプを用意し、若いお母さんが好むような装いを5着準備することができた。授業の前日に介護福祉専攻のI先生と事務部実習担当Kさんが試着し、4キロの米を腹部に固定してみた。I先生は、自分のことを思い出し、両手で腹部をやさしくかばうような仕草が自然に見られた。また事務部実習担当Kさんは、結構重く感じると感想を述べてくれた。5人の準備にかかる時間は、15分から20分とし介護福祉専攻の2名の先生と事務部実習担当Kさんに妊婦モデルの作成をお願いすることにした。

3. 授業案の作成と実施

前章で述べた過程と準備の下以下の授業案を作成した。

講義科目: 小児保健実習 (後期)

対象学生: 児童福祉専攻1年生 70名
男子10名 女子60名

講義日：平成18年9月22日（金）3・4限
教室：4-101教室

- 1) 課題1 CDを聞いて自分が思い出したこと、イメージしたことを記述できグループ内で発表できる。
- 2) 課題2 役割を演じている学生の思いに自分の気持ちを組み入れグループ内で発表できる。
- 4 学習課題から自分が育ってきた成長過程において、「育てる」や「親の思い」について考えることができ、将来の自分につなげて理解できる。

本日の授業目標

- 1 今後の小児保健実習の授業の進み方が分かる。
- 2 グループ演習では、課題について自分の意見を発表でき意見交換に参加できる。
- 3 本日の学習課題「子どもを育てる親としての思い 慈しむ・愛おしむ」に興味関心を傾けることができる。

学習計画	具体的な学習内容	備考
これからの小児保健実習の授業の進め方（7分） 規程のグループになる（5分） 本日の学習課題を説明する。	1 出席を取る 2 資料の配付 ・授業の進み方を説明する ・次回の授業の形態を伝える 3 説明したグループになる。 ・グループのメンバーの学籍番号を板書する。 4 ボードに学習課題を板書する。 「子どもを育てる親の思い 慈しむ 愛しむ・・・思い」	・資料1 ・所定の場所にグループを作る
課題 1 （5分） （5分）	1) 今から1分間あるCDから流れる音を聞いてください。 ・1分流して止める。→ 何の音が質問する ・正解を伝えてしばらく聞く（3～4分） (1) CDを聞いて思い出したこと、イメージしたこと、気づいたことを5つ書いてください。 (2) グループを巡回して助言を伝える。	・胎児心音のCD 「パパとママからの贈り物」 ・メモ用紙1人5枚配る。
グループ演習 （15分） グループの発表を行う。（15分）	(3) グループで意見をまとめる。 ・1番多かった意見 ・2番目に多かった意見 ・グループで一押しの意見（2個） (4) グループの発表 発表者は、意見の書いてある画用紙を持って前に出てくる。 A班1Gから4G・B班5Gから7G 発表 *発表前に役割体験をしてくれる学生5人を指名する。 (男子3人 女子2人)	・画用紙1枚マジック1箱を各グループに配布する。 ・画用紙をボードに貼る。 ・指名した学生5人は保育実習室に移動する。
自分の心音を聞いてみる。（8分） 休憩（5分）	1) それでは、よく似ている音を自分の体で聞いてみます。 聴診器の当てる場所を説明する。	・各グループに聴診器を1個配る。
課題 2 役割体験 （20分）	1) 次は、素敵なママモデルショー「ええ？～スイーツママの登場です。」 (1) モデル学生5人登場する ・教室内を妊婦（10カ月）役になって歩く ・教室中央の椅子に座る。 ・ママモデルの5人でフリートークを行う （保健センターの母親教室に参加してちょっと休憩している場面）	BGMをセット 登場と同時に音楽を入れる。 教室中央に椅子を並べておく。

学習計画	具体的な学習内容	備考
<p>グループ演習 (15分)</p> <p>グループの発表を行う。(15分)</p> <p>本日のまとめ (10分)</p> <p>課題について自分の考えを記述し提出 (10分)</p>	<p>・母親教室担当の保健婦としてトークに加わる。 (2) 5名のママモデル学生の感想、気づいたことを発表してもらおう。……(拍手) (3) グループで気が付いたこと、自分なりの思い(親になったイメージなど)を話し合う (4) グループで意見をまとめる ・1番多かった意見 ・2番目に多かった意見 ・グループで一押しの意見(3個) (5) グループの発表 発表者は、意見の書いてある画用紙を持って前に出てくる。 B班1G~4G ・A班5G~7G 発表</p> <p>キーワード：子育てのはじまり 愛着感 慈しみ 愛おしみ 安全基地</p> <p>子育てのはじまりは、命を授かった時から母親になる 父親になる感情を子ども(胎児)も一緒に感じ取り、やり取りして共有している。 この楽しみは、親として抱く愛着感と考える。 母としての役割、父としての役割は、愛着感がとても安定していることが必要である。 親は、子どもにとっていつでも戻ってこれる「安全基地」である。「安全基地」があるから子どもは、出発していけるし、立ち戻ってこれる。親は、いつまでも親である。子どもを思う感情は、年を重ねても慈しむ、愛おしい素敵な思いとなり生きて行くことができる。 「今日の授業から今までの自分の成長してきた過程の中で、何か思い出すこと、懐かしいな~と感じたこと、その他将来の自分をイメージして書いてみる。」</p> <p>次回の予定を伝達する。</p> <p>(終了)</p>	<p>5人は着替える。</p> <p>・画用紙2枚とマジック1箱を各グループに配布する。</p> <p>・画用紙をボードに貼る。</p> <p>・キーワードを板書する。</p> <p>規定の用紙を配る</p>

4. 授業への関心を引き出すための試みとその結果

日頃、演習と実技を主とする科目を担当しているが、マニュアルを一方的に繰り返す反復学習にならないように授業展開してきた。学生が興味をもって授業に参加できるためには、学生の身近な生活スタイルを知り、トピック的なことも含んだ内容を工夫していくことも必要であると感じている。今回は、日本の関心事が今一番深いところに来ている、人口問題、少子化対策、出生率、子育て支援などにも視点を向けた授業に取り組んでみた。

本学においては、社会福祉専攻、介護福祉専攻、児童福祉専攻それぞれに段階を踏んだ実習を積み上げなければならない。実習では、学生が自ら主体的に学び問題を設定し、解決していける力を自分で育てていくことができるように、指導していく担当者には様々な配慮が求められる。

学生にとって分かりやすく、関心を引き出しながら学ぶ意欲を高めていくためには、学びやすい環境を準備し、それぞれの学生の持つ個性を感じ取り授業全体の展開方法を考えていくことが重要である。

(1) 演習を通して引き出された学生の反応

学習課題の目標は、「子どもを育てる親としての思い 慈しむ 愛おしむ」に興味関心を傾けることができるとした。課題1では、「胎児心音が入ったCDを聞いて自分が思い出したこと、イメージしたことを記述できグループ内で発表できる」である。1番多かった意見は、「眠くなった」が、14グループ中11グループあり、次が「落ち着く・癒される」が8グループであった。場所をイメージしたグループは、5グループで、大自然のなかにいる・森の中・別の世界にいる・水の中と感じている。グループでの一押しの意見は、生きている・命が身近に感じる・子どもが欲しい・お母さんが喜んでくれるなどの意見が発表された。

胎児心音を初めて聞いた学生が殆どであるが、1人5枚書いた個人の意見では、ときどきする音、リズムカルな音、一定のリズムで流れるような音など、音に関心をもって聞いていたり、自由に発想したことを記述しておりその意見から各グループで話し合っまとめることができている。

課題2では、「役割を演じている学生の思いに自分の気持ちをくみ入れグループ内で発表できる」である。5人の妊婦モデル学生は、事前に児童福祉専攻の先生方に助言を頂きほぼ決めていた。授業中に内容を説明せず授業の協力を伝えると、抵抗する感じがなくすんなり受け入れて準備をする事ができた。介護福祉専攻I先生から母らしい仕事などのアドバイスを受けての登場で、クラスにいる学生の関心を集中して受けることになった。保健センターでの交流場面設定では、5人の学生なりに考えた親の気持ちを自由に話したことが、自分達にとってより身近なこととして受け入れられていると感じられた。筆者自身が保健婦としてその場面に登場したことでもう一度母親の思い、家族の思い、これからの子育てへの思いに触れてみる事ができた。最後にモデル学生5人の感想を述べて、グループでの話し合に移る。今回は、メモ用紙を使用せず、自分の感じたままの意見を発表し合う形態にした。

グループの意見で1番多いものは、妊婦の体形から歩きづらそう・座りにくそう・足下が見えない・重そう・寝返りできない・〇〇が大変そうと言う意見であった。次に多い意見は、幸せそう・楽しそうである。グループの一押しは、母親同士の会話は大切である・夫の支えが必要・子どもがすごく欲しくなった・母の目が輝いていたなどの意見が発表された。

(2) 授業を終えた学生の思い

授業の最後に「今までの自分の成長してきた過

程の中で、何か思い出すこと、懐かしいな～と感じたこと、その他将来の自分をイメージして自由に書く」ことを提示した。以下に学生が記述した内容から、懐かしいなと思い出したこと・授業から気づいたこと・将来の自分についてイメージできたことに分けてまとめた。

懐かしいなと思い出したこと

- ・高校の授業でも全員が妊婦の格好をして、廊下や階段を歩いてみたこと
- ・母からあなたは、夜泣きがひどかったと聞かされたこと
- ・自分が反抗期でいつも反発し拒否していた。言うことをきかなかった頃の自分
- ・叔母さんが妊娠していた時の事
- ・妹が生まれる前に母と一緒に産婦人科の診察に付いて行った
- ・昔家族で楽しく旅行に行ったこと
- ・母から自分が生まれてくる時のことを聞いたとき（早産で難産だった。未熟児で生まれみんなが心配してくれたこと）
- ・両親に遊んでもらったことやビデオをと取ってもらい、家族で見たこと
- ・デパートで迷子になり両親が呼び出されていた
- ・自分と弟の名前の由来を聞いたこと
- ・母に怒られて、家の外に出されて泣いていた自分
- ・5～6歳ごろ祖母や母に抱っこされ窓の外を見ていたことが思い出された。（抱っこされていることが嬉しかったから6歳ごろになっても母の腕の中が好きだった。）
- ・ファミリーパークに行き迷子になったこと、クリスマスの夜にこっそりプレゼントを置いていってくれていたこと
- ・今は、単身赴任している父と遊んだり、柔道を教えてもらったりしたこと
- ・妹がお母さんのお腹のなかにいたときのこと

授業から気づいたこと

- ・今日自分たちが感じた気持ちで、生まれてくることを楽しみにしているのが親である。
- ・両親が共働きで幼い時から祖父が自分を守ってくれていた。祖父が私の安全基地なのかなと感じた。
- ・今まで大事に育ててもらえた。感謝しなければならないと思う。
- ・学生モデルの妊婦役の会話から自分が生まれてくることを両親は、待っていたのだなと思うこ

とができた。

- ・自分も妊婦の格好をして体験してみたいと思った。
- ・姉が昨年出産し現在子育てをしている姿を見て、幸せそうだと思えた。
- ・自分の親への思いが変わった。
- ・親に対するお思いは、怒られた記憶が多い。しかし、自分が生まれてくるまでの大変さがわかり、親は嫌いな人ではなくずっと親として見られるようになるきっかけになった。
- ・子どもをできた嬉しさと感動、生まれてくるまでの苦労、子育てへの大変さなどを考えることができた。
- ・慈しむ・愛おしむということがどういうことか分かった気がした。
- ・自分が産んだ子どもを育てていくから愛おしいのだと思うことができた。
- ・入学前デイサービスで働いていて慈しむ・愛おしむ場面に遭遇し思い出すと自然に涙が出てくる。親として一生の思いであると考えることができた。

将来の自分についてイメージできたこと

- ・早く子どもが欲しい。双子を産んでみたい。子どもは2人欲しい。
- ・お母さんになり可愛がっていききたい。
- ・親になる為にもっと勉強したい。
- ・頼れる保育士になりたい。
- ・人との関係が分かり合える保育士を目指したい。
- ・妻のために手伝い協力したい。
- ・夫と協力して子どもを育てていきたい。

今回の授業に関し、学生ひとりひとりの瑞々しい感情が記述され、近い将来の自分の職業観と結婚への願望をイメージしながら真摯な考えがまとめられている。(文末に妊婦の役割体験をした学生の思いとその他の学生の考えを添付する。)

5. 今回の授業を終えての考察

— 養成教育への課題 —

介護実習の巡回指導を行っている、学生の実習に対する姿勢や意欲は常に同じではなく些細なことから気持ちが沈み疲れた表情をしていることに気づく。また、こんなこともできないのか、説明したことが記録されてない、声が小さく元気がないなど注意を受けることで自信が失せてつまづいてしまいがちである。福祉の養成教育校でもある本学に入学してくる学生の中には、自分自身の

問題を抱えながら癒されたいという思いも含めて入学してくる者もいる。澤田信子は、「人間の多様性を包含する場としての養成教育となり、入学してきた学生の自立支援と自信回復の場として機能をする必要がある」と述べている。

福祉教育の要といえる対人援助については、その専門性を人間に対する謙虚さとこれからの経験による道程によって身につけていくものであると考えている。養成校においては、基本的な人へのかかわり方を身に付けることが重要である。

今回の授業案を作成した動機は、実習で知る利用者とのかかわり場面である。慈しむ、愛おしむという感情表現は、現在の学生の生活体験を考えると伝わりにくさがあるのではないかと思われたが、身近ともいえる妊婦の役割を体験または、共有することでイメージを膨らませ関心を引き出したのではないかと考えられる。授業を通しての学生の自由な発想から思考していく能力、学生の持つ能力を引き出すことが、実習での積極性、自信につなげていくことができる。介護実習や保育実習は、学生の主体的な学習を育てていくものである。指導していく教員として、各段階での学生の成長を信頼し学んでいく時間を共有する過程で実感としてわかることを積み重ねていくことが、とても必要であると考えさせられる。授業で積み上げられた知識が、多様な実習での体験と統合化できるようにつながりを図った授業の展開が求められ、学生の関心を引き出す授業内容への取り組みが今後も重要であると筆者は考える。

6. 終わりに

この授業は以前から行ってみたいと考えていたが、介護福祉専攻1年の授業で行うには実習とのつながりのことを思うと実施するにあたり、どのように展開するかで悩んでいたところである。児童福祉専攻杉谷専攻長に相談したことで気持ちが傾き実施の方向に至る事ができた。介護福祉教育に向けて今後考えていかなければならないことに、母性、父性の理論的視点での構築が必要になると思われる。認知症高齢者が増加して行き、直に2025年問題が実感として目の前にある。その人とその人の生きてきた背景の変化をとらえ介護は、実践されなければならない。これからの介護福祉教育の課題として考えていきたい。

謝辞

学生にとって分かりやすい授業展開について日々努力してきました。今回、興味関心を引き出

し魅力ある授業の実際に向けて、児童、介護福祉専攻の先生方にその準備から授業当日までお忙しい時間を割いてご協力頂き有り難うございました。

本論を書くに当たり、様々な面から助言を頂き査読者方々に深く感謝申し上げます。

<注>

今あなたに求められる介護 204頁 第3章 第2節 澤田信子著
中央法規 1998年9月10日発行

参考文献

- 1 森上史郎編 保育原理 2003年12月 ミネルヴァ書房
- 2 平山 諭 鈴木隆男編著 発達心理学の基礎。2004年2月 ミネルヴァ書房
- 3 後藤宗理編著 子どもに学ぶ発達心理学 2003年3月 樹村房
- 4 井上健治編著 子どもの社会的発達 2003年6月 東京大学出版会
- 5 <http://www007.upp.so-ne.jp/rinndou/bosei6.html>
2006/10/18「母性」—NHK（教育）「特集・子育ては楽しいですか？」を見て
- 6 <http://www.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/tokusyuu/syussyo05/syussyo03.html>
2006/05/10厚生労働省：平成17年度出生に関する統計の概況

モデル学生女子

お腹のほかに子どもがいる設定で、妊婦の役をやってみて
お腹が重いと肩がこるというのはもちろんのこと、
自分一人の命ではないという意識があったので、
気がいたらお腹を守るかのように手でさあつたりしていました。
命の重みも感じられてよかったです。

ただ可愛いとか、大変そうと思うのではなく、妊婦の
手助けがどこまで必要なのかも考えた上で、結婚して
子どもを産んで幸せに暮らせたらいいな、と思いました。

今日の授業で改めて親と子について考えたので、
楽しい発見や、新しいことも学びました。高校の
授業で、全員妊婦のか、こうして座ったり、立ったり、
階段ののぼりなどした時、本当に、お腹が重くて
歩くのも、立っているのも大変だのを見て思い出しました。
それは、私もあんな風に幸せな妊婦さんになりたいと
思いました。心臓の音では、実際、こんな大きな音で
聞いたことがなかったのも、不思議な感じがしましたが、
お母さんのことを想像していると幸せい、はい、で赤ちゃんが
いいなと思いました。お母さんに「あなたも夜泣きが
ひどかったよー」と言われたことも思い出して、大切に
育ててくれたんだなあ!!と改めて感じました。

今日の授業で私は改めて親子のつながりや絆の強さを感じ
ました。普段は親の存在とか何も考えないし、考える機会もな
いから大切なことを忘れてしまっているのではないかな。親は
いつまでも親だし、子どもは大人になっても子どもなのである。親は
自分の子どもを慈しみ、愛おむ理由が分かった気がします。
妊娠中は何かと不便なことも多く、肉体的にも精神的にも
大変だろうし、産まれてからも子どもを育てるというのは簡単な
ことではないと思います。でも、自分が痛く、つらい思いをして
産んだ子どもは、可愛くて仕方がないだろうし愛おしいだろうなあ
と今日とても思いました。私は今日の授業で、もっと親孝行しな
ければなと思ったし、自分の子どもが欲しくなりました。
母親役をしていた人は幸せそうな感じがして、私も母親に
なったら、親になった喜びとか幸せとか感じられるのかなと
思いました。やっぱり、子どもができたら夫の手助けが必要だなと
思いました。

— Affectionate and loving feelings —

Programs to teach welfare students the characteristics of parents

Drastic changes are about to be brought about in the environment of the certified training schools for care workers. In January of this year a working committee was set up to examine the roles of care workers and their training process.

The report submitted by the committee made clear the tasks to be assigned to build better ways for certification programs and training care workers, internship programs, career building and extension programs after certification, and making the career more attractive. Certified training schools in the mean time are trying to attract as many students as possible by offering unique programs "Universal Access" to colleges are just about to prevail.

The students at our college are expected to develop fine sensibilities and good communication skills in their learning process so that they will find their prospective jobs from a wide range of institutions.

In the project introduced in this thesis lesson plans were made and workshops were also incorporated into the lessons so that the students should have high levels of motivation and interests toward the themes and the content. Observations were made as to how to heighten the awareness and attitude of professional teachers and how to achieve better educational outcomes. The teacher in class was expected to guide the students so that they would be able to integrate the knowledge they had acquired with learning experiences in various workshops.

保育実習指導の効果的な方法の実現に向けての基礎的考察 —本学の保育実習体制と「保育実習指導のミニмумスタンダード」の対照—

森 美佐紀

(受付2006年9月25日；改訂2006年10月27日)

1 はじめに

保育士養成校において保育士の資格を取得するためには、保育実習の単位を取得する必要がある。保育や子どもの理解のためには、授業における机上の学習だけでは充分とはいえない。実際の保育の場で子どもと関わることによって、新たな知識や保育の技術、保育者としてふさわしい態度などを総合的に身につける必要がある。子どもや保育に関する理論を踏まえつつ、文字通り身をもって体験し学ぶ必要があるのである。富山福祉短期大学児童福祉専攻ではこの実習の目的を、「保育所やその他の児童福祉施設のもつ機能・役割・実態について現場経験を通して理解し、その独自の保育の内容を学習すること」、「習得した専門的な理論や知識を実際の場面で応用し、児童を直接援助する具体的な方法や技術を体験的に習得すること」としている。ここにあるように保育実習とは、「理論の実際の場面での応用」や「体験的な習得」という言葉に集約することができよう。また厚生労働省は、この保育実習の目的について、「その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する应用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」であるとしている。つまり実習は、机上で得た知識や技能の応用実践であるだけでなく、知識と実践との関係を学ぶ場であるといえよう。

一方全国保育士養成協議会は、平成17年にその専門委員会において「保育実習指導のミニмумスタンダード」を策定した。保育士資格が名称独占資格として法定化された現在において、多様化・広域化した専門性について教育するための効果的な実習指導体制の構築が課題とされたからである。この「ミニмумスタンダード」は、保育実習指導の質的充実を願って、保育実習の標準的事項を提案したが、これに対して、各校の実習指導の独自性をいかに確保するかが改めて考えられなければならない。この「ミニмумスタンダード」が、保育実習指導について、標準的事項のない独自性の抽象化への傾向を危惧し、「養成校が自らの教育の水準について点検・評価を行う際の実効的な尺度として機能する」ことを意図していること

を鑑み、本稿においては、この「ミニмумスタンダード」を参照して、本専攻の実習指導体制について考察を試みる。本専攻は平成16年に開設され、現在3年目を迎えている。その保育実習指導と学習内容を整理することによって、保育実習指導のより効果的な方法について考える端緒にしたいと思う。

2 「保育実習指導のミニмумスタンダード」について

「保育実習指導のミニмумスタンダード」は、2つの目的を掲げている。第一には、全国の保育士養成校が共有できる保育実習指導に係る標準的事項を提案することである。この標準的事項の策定は、各校の実習指導の自由度を狭めてしまうのではないかという懸念をもたらししたが、一方、全国的に高等教育機関の第三者評価が推進される中、この標準的事項は、養成校が自らの教育の水準について点検・評価を行う際の実効的な尺度となるよう期待されたのである。第二の目的は、養成校の実習指導者と実習施設の指導担当職員相互が共有できる保育実習指導に係るミニмумスタンダードの構築である。保育実習指導は極めて広範で多義的な内容を含むものである。実習施設は、養成校によって異なる記録の様式や評価の基準の解釈に、過重な負担を強いられているといわれている。保育実習は、保育士の専門性と文化の伝承の具体的過程でもあり、この実習の効果的遂行のためには、養成校と実習施設との間で共通に理解された標準的事項が不可欠なのである。「ミニмумスタンダード」によると、この2つの目的の達成の過程こそが、保育の自立的な専門文化の形成への営みになるという。

この「ミニмумスタンダード」は、3つの章によって構成されている。第1章は実習指導計画についてであり、第2章は実習の評価について、第3章は訪問指導についてである。本稿では特に実際の実習指導の大半を占める第1章の実習指導計画を中心として順にこれを参照し、本専攻の実習指導内容について考察を試みる。

3 実習指導計画について

「ミニマムスタンダード」は、保育士養成校が学生に学ばせたい実習指導の具体的内容について段階性と継続性をもって組み立てたものを実習指導計画としている。この計画は、事前指導、実習、事後指導という流れの中で実施されると言ってもよい。そこでここでは、養成校が担当する事前指導と事後指導の内容について、考察・点検していきたい。さらに、実習での学びの定着として、本専攻が重視する事後学習について内容を確認、報告したい。

1) 実習事前指導と事後指導

本学児童福祉専攻の実習指導内容は以下のとおりである。実習事前指導と事後指導に分けて整理した。それぞれ「ミニマムスタンダード」との参照を試みたい。

<事前指導内容>

- ① 保育実習の意義、目的の理解（講義）
- ② 保育所の理解（講義）
- ③ 外部講師の講義
- ④ 施設見学
- ⑤ 教材研究
- ⑥ 実習日誌の書き方
- ⑦ 実習計画書、指導案の作成（個別指導）
- ⑧ 事前訪問について
- ⑨ 実習の諸注意

これらをミニマムスタンダードの「事前指導の標準的事項」に参照する。「ミニマムスタンダード」は、事前指導として次の9項目を挙げている。右には、上記の本専攻の事前指導内容との対応を示した。

- | | |
|----------------------|-------|
| a 実習の意義、目的、内容の理解 | (①) |
| b 実習の方法の理解 | (⑧) |
| c 実習の心構えの理解 | (①、⑨) |
| d 実習課題の明確化 | (⑦) |
| e 実習記録の意義・方法の理解 | (⑥) |
| f 保育計画、指導計画の理解 | (⑦) |
| g 実習施設の理解 | (②、④) |
| h 実習に関する事務手続きについての把握 | (⑧) |
| i 実習直前指導 | (⑨) |

以上のように、本専攻においては「ミニマムスタンダード」の9項目のすべてを事前学習として実施しているといえる。比較によって明らかになった特徴としては、実際に施設から講師を招いたり、施設を訪問したりすることによって保育や実習への理解を深めようとする姿勢と、また、一人一人完全な個別指導によって実習計画と内容を深めようとする姿勢が認められた。bの実習の方

法の理解がやや不十分に思われ、今後の課題としたい。

また本専攻の事後指導は以下の通りである。

<事後指導内容>

- ① 実習後のグループディスカッション
- ② 実習報告書の作成（個別指導）
- ③ 実習報告会の開催（全体）

同様にこれらをミニマムスタンダードの「事後指導の標準的事項」と参照した。「ミニマムスタンダード」は、事後指導として次の3項目を挙げている。同様に右には、本専攻の事後指導内容との対応を示した。

- | | |
|----------------|-------|
| a 実習内容の確認 | (①、②) |
| b 実習施設からの評価の伝達 | (②) |
| c 今後の方向性の明確化 | (②) |

「ミニマムスタンダード」のいずれの項目も、本専攻においては、個別指導による報告書の作成で対応している。bの評価の伝達について特に議論の余地があることが確認できた。施設によって異なる基準による評価をいかに学生に伝達するのか、今後話し合いを進めたい。

2) 実習事後学習の内容について

実習事後学習は、実習成果の定着として本専攻が充実を目指すところであり、特にここで詳細に整理しておきたい。保育実習後の学習として本専攻では、グループディスカッションと実習報告書の作成、実習報告会の発表を行っている。

① 実習後のグループディスカッション

実習後の最初の授業では、保育実習についてのディスカッションを行う。このディスカッションでは、少人数のグループで、実習を終えての率直な感想や意見を話し合う。そこでは自分自身の実習を確認するとともに、他の実習生の体験を聞くことで、自分の実習をより客観的に捉えなおすことができるといえる。特に実習報告会と異なる点は、話し合うということ、さまざまな実習生と率直な意見の交換ができるということである。少人数なので意見を出し合うことができ、自分の実習の考察に対して同意を得たり、自分とは異なる意見を得たりする中で、実習中の出来事についての考察が深まっていくように思われる。

以下の例は、担当のグループでディスカッションをしたときに実際に話し合われた事例である。グループディスカッションという形態を活かした議論が出来た事例として以下に提示したい。

<グループディスカッション事例①>

指導実習でアニマルバスケットを行った。アニマルバスケットとは、動物で行うフルーツバス

ケットである。実習生が実際にアニマルバスケットを始めたところ、ある時、4歳児のAちゃんが、椅子に座れないということになった。Aちゃんは、一人だけ椅子に座れないことをとても嫌がり、「おもしろくない」と言い出した。実習生がさまざまな声かけをしてもまったく反応はなかった。そこで実習生がこのAちゃんに付き添ってその後のアニマルバスケットを行ったが、最後までAちゃんの様子は変わらなかった。

<グループディスカッション事例②>

指導実習でキャラクターを使ったフルーツバスケットを行った。はじめはみな、楽しく遊んでいたのが、しばらくすると椅子に座らずに真ん中に立ちたいという子が多く出てきて、椅子が空いていてもなかなか座ってくれなくなり、ゲームが進まなくなってしまった。そこで罰ゲームなどさまざまな工夫を試みたが、やはり真ん中に立ちたいという子は減らなかった。

以上の2つの事例は、異なる2人の実習生が指導実習において、同様の遊びを実践したときのものである。同様の遊びにおいて反対の状況が起こったわけであるが、実習生はそれぞれ対応に苦慮したという。ディスカッションでは、子どもの理解や保育の環境、自己の保育技術を考えながら、他の実習生も交えて話し合いがもたれた。このようなディスカッションは、他者の視点を組み込むことで、自己の体験のより客観的な把握をもたらすものであるという点で有効であるといえよう。

② 実習報告書

次に実習報告書について考えてみたい。本学児童福祉専攻においては、実習ごとに実習報告書の作成を義務付けている。書式はいずれの実習においても同様で、字数はおよそ1600字程度であり、形式は以下のとおりである。

- | | |
|---|----------|
| 1 | 実習内容の概要 |
| 2 | 実践報告 |
| | (1) 自己課題 |
| | (2) 事例 |
| | (3) 考察 |
| 3 | 反省・評価 |

実習報告書の作成において最も重視しているのが、上記の事例と考察であって、実習生は日誌をもとに、10日間の実習体験の中から、一つの事例

を選択し記述し、それについて考察する。実習生が一つの事例を選択するのは容易なことではないが、選択の過程において実習内容の振り返りが深まるように見受けられる。また事例の考察によって、保育と子どもの理解への深まりとともに、実習による自己変容や自己洞察の深まりも期待されている。3の反省・評価によって一事例のみならず実習全体の振り返りをし、特に今後の課題の整理を試みる。これにより、今後の授業での学びがより有益なものとなることが期待されている。この報告書は、実習ごとに1冊の実習報告集にまとめられる。

この報告書の作成は、実習指導において最も重点が置かれているといえるので、ここでは、この実習報告書の内容についても整理しておきたい。これによって実習生の実習内容をうかがうこともできると思われる。

表1、2は、平成17年度卒業の本専攻第1期生58人による報告集をもとに、実習生の選択した事例を整理したものである。

表1 事例の選択場面（保育実習Ⅰ）

場 面	
食事	8人
着替え	5人
午睡	3人
検温	1人
おむつ交換	2人
排泄	1人
朝の受け入れ	1人
タオルかけ	1人
絵本の読み聞かせ	4人
あそび	8人
けんか	12人
コミュニケーション	5人
生活発表会の練習	2人
園外保育	1人
食事とあそび	2人
1日の流れ	2人
	計 58人

表2 事例の選択場面（保育実習Ⅱ）

場 面	
食事	3人
午睡	1人
片付け	2人
あそび	16人
物語	1人
ダンス	1人
色塗り	1人
コミュニケーション	2人
けんか	5人
散歩	1人
遠足	1人
部分実習	6人
	計 40人

表1によると保育実習Ⅰでは、およそ40%の学生が、子どもの何らかの生活習慣に関する事例によって考察を試みている。実習Ⅰは3歳未満の子どもが対象である。食事に関する事例や着替えに関する事例が多く見られたが、これはやはり対象年齢の子どもにとって、基本的な生活習慣を身につけるべき時期だからであろう。コミュニケーションと分類されたものは、実習生として特定の子どもとコミュニケーションをとることそのものを扱ったものであり、特に十分に言葉の話をしない乳幼児とのかかわり方を取り上げた事例が多い。

保育実習Ⅱは3歳以上児を対象にした保育所実習であり、児童福祉施設等における保育実習Ⅲと、どちらかを選択して行われる。保育実習Ⅰを行った58人のうち、40人が保育実習Ⅱを選択した。表2は、実習Ⅱを選択した学生の実習報告集による。保育実習Ⅱは、学生にとって2度目の保育所実習となるが、16人の学生が事例として、遊びの場面を選択している。特に保育実習Ⅰの遊びと異なっていたのは、一人遊びよりも、ルールのある遊びが多いことである。自分たちでルールを作ったり、仲間を増やしたり、常に変化する子どもたちの遊びの中で、子どもの理解と保育に関する学びを深めた実習生の姿が浮かび上がった。

③ 実習報告会

実習報告書を作成した後は、それらを報告集としてまとめて、全体で実習報告会を開催する。実習生全員が発表するものではないが、これによって、代表的な事例が全体に示される。この発表会の特徴は、学年を超えた発表を聞くことができるという点にある。年長者の発表内容に学び、年少者の発表に対しては助言を与えることで、そ

れぞれ学びを深めることができるといえる。また普段は指導を受けることのない他専攻の教員の参加を得ることで意欲の高まりを期待している。

ただ、「ミニマムスタンダード」に照らし合わせたとき、この発表会での発表も実習評価の対象に含まれており、実習生全員による発表について検討の余地があるといえる。

4 実習評価について

「ミニマムスタンダード」は、実習評価について、評価の考え方とともに評価の手続きと評価票を提示している。

1) 評価の手続きについて

本専攻において実習評価は、実習と実習指導のそれぞれを分けて実施している。まず実習の評価については、各施設の評価をもとにして、本学による担当教員が総合的に評価をし、専攻会議で決定している。これは、施設によって異なる評価の基準を可能な限り考慮しようとする姿勢に基づくものである。また保育実習指導の評価については、授業の出席状況、参加態度や各書類の提出状況などによって、各担当教員が評価を行っている。

これに対して、「ミニマムスタンダード」は、実習と事前事後指導の評価を一つの構造として実施することを提案している。この点は、本専攻において今後の検討事項となろう。また、「ミニマムスタンダード」は、公正な評価のために、学生が事前に評価基準を把握できるような指導を提案している。何が評価されるか学生が自覚することによって、何をすべきかもより明確になり、自らの専門職としてのあり方を省察することにもつながるといえる。本専攻において、実習評価とその基準の学生への伝達は、なお議論の余地があるといえる。

2) 実習評価票について

本専攻の実習評価票は、保育所（保育実習Ⅰ、Ⅱ）と施設（保育実習Ⅰ、Ⅲ）に分けられている。評価の項目は次の5項目である。

- 1 一般的態度
(挨拶や言葉遣い、身だしなみ)
- 2 実習態度
(仕事の遂行、責任感、協調性)
- 3 保育援助
(乳幼児・利用者の把握・援助・工夫)
- 4 研究意欲
(探究心、課題意識)
- 5 観察記録
(実習記録の整理、観察力、表現力)

以上の5項目について、AからDまでの4段階で評価を実施しさらに総合評価をする。

一方「ミニマムスタンダード」はまず、保育実習ⅠとⅡ、Ⅲを分けた評価票を提案している。そして保育の知識と技能に関して、それぞれの実習段階ごとに評価を行い、実習ⅠとⅡ、Ⅲのそれぞれに目標を設定し具体的な基準を作成することを提案している。例えば3の保育援助に関していえば、保育実習Ⅰで「子どもとのかかわり」「保育技術の習得」などを評価の項目にすれば、保育実習Ⅱではそれぞれ「一人一人の子どもへの対応」「保育技術の展開」などとなるのである。評価票には簡潔を求めたが、この点は今後の課題としたい。

いずれにせよ「ミニマムスタンダード」の指摘するように、実習評価については、事前に適切な評価観を明確に形成し、実習生と指導者がそれを共有することがまず求められているといえる。

5 訪問指導について

厚生労働省は、保育実習指導の内容として、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の通知において、実習中の巡回訪問指導を挙げている。それによると、「実習中に巡回指導を行い、実習施設の実習指導担当者との連携をもとに、実習生へのスーパービジョンを行う」ことが求められている。「ミニマムスタンダード」には、この訪問指導について、その意義や方法、内容が具体的に提案されている。方法としては、訪問回数と時期、指導時間、指導形態であり、これらについては、本専攻の対応に問題は見られない。

ただし訪問指導記録の様式に若干の配慮の余地がある。厚生労働省の局長通知の「保育実習実施基準」は、「指定保育士養成施設の実習指導者は、実習期間中に、学生に指導した内容をその都度、記録すること」を示している。これに応じた本専攻の巡回訪問指導記録は、実習生と施設について、それぞれ記録する様式をとっている。これに対して「ミニマムスタンダード」は、実習生からの情報と施設からの情報とを区別して記載することを提案している。すなわち、実習生に関する事柄も、実習生本人によるものと、施設の指導者によるものに区別されるのである。その点で考慮の必要があるように思われるが、提案された様式例も、簡便性を配慮しており、本専攻の記録様式も基準を満たすと考えられる。

一人の実習生に対して、一人の実習指導者が一貫して継続的にかかわることが難しい現状を考えたととき、この訪問指導記録は、情報の共有として

意義をもつであろう。保育実習は確かに、実習期間及び前後の実習指導だけの問題ではなく、保育士養成教育全体の流れの中に位置づくものであり、この「訪問指導」についても、その位置づけと意義について、さらなる議論の余地があるように思われる。

6 結びにかえて

保育実習の目的は言うまでもなく、学習した知識や理論、方法を保育の現場において、実践的に学び、保育士として必要な素養を体験的に身につけることである。それは、習得した知識や理論を実際の子どもの保育としてはたらかせる努力であるともいえる。そこでは、学んだ知識を省みること、一般の理論とは異なる実際の保育の個性に出会うことも多くあるにちがいない。その体験の中から、実習生は、保育の理論の普遍性と保育現場の独自性について考えを深め、それらの矛盾の考察と統合への努力の過程で、自身の子ども観、保育観を形成していく契機を見出すことが期待される。保育実習指導は、そのような保育実習が、保育を学ぶ全体の過程において効果的に位置付くために考えられなければならない。

本稿において、「保育実習指導のミニマムスタンダード」と参照することによって、本専攻の保育実習指導について考察と点検を試みた。本専攻の保育実習指導においては、個別指導あるいは少人数指導によって、事前学習ととりわけ事後学習に一定の成果を認めることができるといえる。実習評価と訪問指導については、事前事後指導に比して、実習施設との連携と協働がより不可欠のものであり、今後の段階的で継続的な改善への努力が求められるといえる。

謝辞

本論文を書くにあたりまして、査読者に大変お世話になりましたことを感謝申し上げます。

参考文献

- 1 「保育実習指導のミニマムスタンダード」 全国保育士養成協議会 平成17年9月
- 2 「保育実習指導要綱」 富山福祉短期大学児童福祉専攻 平成18年4月
- 3 「保育実習報告書」 富山福祉短期大学児童福祉専攻 平成16年、17年
- 4 「保育・教育実習 フィールドで学ぼう」 河

- 邊貴子・鈴木隆編著 同文書院 平成18年1月
- 5 「保育所・幼稚園実習のすべて」 実習問題研究会編著 相川書房 平成7年10月
 - 6 「保育士養成講座 保育実習」 保育士養成講座編纂委員会編 社会福祉法人全国社会福祉協議会 平成4年
 - 7 「幼稚園・保育所実習」 小田豊・森真理・湯川秀樹編著 光生館 平成14年9月

The fundamental study of an effective way of giving instruction in practice
teaching for obtaining a nursery teacher's license
—as compared with “Minimum standard” —

Misaki MORI

Toyama College of Welfare Science

The practice teaching is required for obtaining nursery teacher's license. The practice teaching is the process of transmission of nursery teacher's specialty and culture. The problem about giving instruction in the practice teaching includes extensive content. This paper deals with a way of giving instruction in practice teaching for obtaining a nursery teacher's license in Toyama College of welfare science. It is compared with “Minimum standard” made by the Japan association of training schools for nursery teachers. As a result, the minimum requirements are met in the instruction of this college. The instructions and learning after the practice teaching, like discussions and the presentation about their practice teaching by teaching students, are especially substantial. However, this study found some further arguments about the way of grading of the teaching students and the visiting by the instructor at the site of practice teaching in this college.

虐待傾向のある母親に対する援助の留意点について —母子並行面接における母親面接の事例を通して—

富山福祉短期大学 石津 孝治

(受付 2006年9月25日；改訂 2006年10月27日)

和文要旨

本稿では、乱暴行為やパニックなどの症状を呈する児童の遊戯療法と並行して行われた母親面接の経過を通して、母子並行面接の枠組みでの、虐待傾向のある母親援助の留意点について検討した。その際、援助過程における具体的なセラピストの関わり方と母親の変化についての素材を基に考察した。まず、セラピストと母親の関係性の成立が必要不可欠であり、それが基盤となって援助が進展することが論じられた。この関係性の中で、母親が自身の不適切な養育について直面するようになるが、それは母親にとっては苦痛であり、激しい揺れを引き起こす場合があるので、セラピストはそれを抱えることが必要であると思われた。以上のかかわりが洞察と実際の養育行動の変化をもたらす可能性があるが、特にポジティブな養育行動を実体験することが養育行動の変化のために重要な要素であると感じた。

キーワード 虐待、母親面接、関係性の成立

I はじめに

母子並行面接の枠組みにおける、虐待傾向のある母親に対する援助については、まだ事例検討による研究は少ない。本稿では、幼稚園や小学校でさまざまな不適応行動のみられた児童の母親面接事例を通して、その援助過程を考察し、虐待傾向のある母親面接の留意点について検討したい。検討した事例は、子どもの治療（遊戯療法）と並行して行われた母親の面接経過についてであり、一般に「母子並行面接」と呼ばれる援助形態である。しかし本事例は、筆者が子どもの遊戯療法と母親面接を両方担当したもので、同時間帯に複数のセラピストがそれぞれの治療、面接を担当するオーソドックスな形態ではない。そして、筆者は本事例において、どちらかという子どもの遊戯療法に重点を置いていたこともあり、治療の効果自体は子どもの遊戯療法プロセスを検討せずには測れないであろう。そのため、子どもの治療過程は、被虐待児の遊戯療法プロセスとして別に検討する予定である。母親面接については、支持的な態度をかかわりの基本としたが、当初の見立てを満たす

ような援助が十分行えず、したがって母親面接のみで判断すれば成功事例とはいえないものであるが、この援助過程の反省も踏まえ、考察を行いたい。なお、本稿の考察においては援助者とクライアントの「関係性の成立」を重視しているが、ここでは、援助者の受容・共感的態度によって形成される援助者とクライアントの人間関係で、特にクライアントの援助者に対する信頼感を意味する用語として使用している。

II 事例の概要

主訴 他児に対する乱暴行為等

クライアント 来談時6歳の男児（以下Cl）とその母親（以下Mo）

来談までの経緯 Clの通う幼稚園の園長が、園でのClの不適応行動を主訴に、筆者の勤務する相談機関に来所。Clが入園した当初（3歳児）から他児に対する暴力行為があり、暴れて幼稚園のガラスを割る、注意する先生を蹴飛ばす、などの行為が続いている。園長は、MoのClに対する養育態度（精神的な虐待）に問題があるととらえ、Moに指導してきたが、Moの態度に変化は見られないという。また、園でのこのようなClの行動について母に報告すると、翌日Clが怪我をしていることがあり、ある経緯によって、Moが体罰を加えた結果であることを知り、MoにClの問題を話すのは消極的になっているとのこと。一方、他の保護者からの苦情も多く退園の処置もやむを得ないとも考えているという。園長来所より数日後、Clは退園することになったこと、またMoには当相談機関に行くよう勧めたことが伝えられた。それからおよそ1か月後、MoがClとともに来所。筆者（以下Th）が担当となった。（事例が特定されることを避けるため、あるいはプライバシー保護のため、本事例の記述において、事例研究として差し支えない範囲で修正を加えている。

III 面接経過

面接の形態は、Moの面接を30分行い、その後Clの遊戯療法を40分実施するものであった。Moが仕事を持っていたため、面接の頻度は、その都合によって1週間から2週間に1度程度となった。

上述したように、Moの面接に焦点を置いて取り上げる。以下にMo面接の経過を4期に分けて記述する。

第1期（#1～#6）

園から退園の通告を受けると同時に勧められた相談機関での面談であり、母にとっては全く不本意で、また相談の動議付けも乏しい状況での通所開始となった。第1期は、そのMoの状況を受容しつつ、関係性を築いていく時期であったといえる。話題は、CIの問題行動に苦勞していることや幼稚園側の対応への批判といった内容が多かった。#1からすでに、園の先生から愛情不足と言われたが、自分としてはそうは思わないこと、そして、「もう面倒見きれない、他の子も大事」などと言われたことのショックについて語る。また、自分としてはCIが治ってほしいから怒るので、周囲から「愛情不足」と思われるのだろうとも述べる。また、夫に対する不満も初期から語られた。以上のようなMoの立場を十分に認めていくと、比較的早い段階でCIに対する率直な気持ちも少しずつ語ようになる。#3には、「本当に小さかったときはかわいかったかもしれないが、それ以来抱っこしたことがない、手もつながない、触れられるのもイヤ」であることを述べている。あるいは、「男の子は嫌い、生まれたときから嫌だと思っていた」（#4）などと率直な感情を表したり、身体的虐待を疑わせるような、CIに対する体罰の内容についての、かなりストレートな発言内容（#5）もみられるようになる。

第2期（#7～#14）

第2期は、MoがCIに対する自分の言動に直面し、CIに対する養育態度を変えようとする気持ちが現れ始めた時期である。#7では、話の流れからCIの甘えたい気持ちに思い当たり、「甘えるタイプではないと思っていたが甘えたいのだろう、でも自分も甘えさせ方を知らない」と言いながら涙を流す。またその感情に触発されたのか、他児のMoに会うことのつらさや幼稚園から十分な説明が得られないまま退園にいたったことについての悔しさを、涙を流しつつ話される。この時期CIは小学校に入学するが、Moは「まだ学校が始まったばかりで友人関係の状況を見れない」とし、CIの学校生活の状況が明らかになるまで一時中断の希望が強い。Thはやむなく了承する。その後面接再開となるが、小学校での様子として、登校すると教室から飛び出す、思い通りに行かないと逆上する、ほんのささいなことでもけんかする、などの状況のため、担任の教員がつきっきりの状態だと

の報告を受ける（#10）。一方この時期の面接では、自分の子どもに対する言動への直面は深まってくる。#11では、最近Moが座っているとCIがそばに来るようになったが、「CIには悪いが気持ち悪くなり身を引いてしまう」と言い、「こんな私は異常なのだとも思う」と述べる。そして、「CIは子どもに見えない、かわいくない」と涙を流しながら語る。そして、「本当に小さいときは抱っこしていた。どうしたらいいんでしょう？」とThに問う。Thは、Moがそう思うのであれば、できることをやってみたらどうかと提案。次の#12では、「CIが近づいてきたら足でじゃれてやっている。すごく我慢してやっている」との報告を受ける。#13で、CIは最近Moによく話しかけるようになり、また、兄弟にも優しく接する姿が見られるようになったことなど報告されるが、#14では食事の場面を話題にし、CIは、食べ物が取れないときにもどかしそうにしているも絶対にMoには頼まず、またMoとしても「絶対にとってあげない」のだという。そして、「ご飯を食べる姿を見てもお箸の持ち方、行儀の悪さにかかってくる。CIは素直でない、かわいくない」と言う。#11と#12の間に小学校の担任教員が当相談機関に来所され、学校での状況を聞く。CIが教室を飛びだしていきつかけは、悪口が聞こえてとか誰かとぶつかったとかささいなことであること。また、教員が注意をしたらパニック状態になって、屋上から飛び降り要したことなどについて話される。最近はその中でもやや落ち着いてきているという。

第3期（#15～#26）

第3期は、Moの感情の揺れが激しくなってきた時期である。#15では、夫のやや常識を欠いた行動に我慢してきたことに触れ、激しく夫を批判する。#16「CIとたくさんお話してきた」ことのMo自身の充実感について述べ、またCIが「悪いことしちゃった」と自分からMoに否定的なことも言えるようになったという。さらに、平日はあまりCIと接する時間がないが、「日曜は私とCIの大事な時間」とあるという実感について述べる一方、面接後半では、「学校の先生からスキンシップをするように言われるができない、うそでもできない」と泣きながら訴える。#18CIは顔が生き生きとしてきたという。また、「わかっているんだけどできないところがある。厳しく押さえつけられるのがイヤ。今まではつらかったんだと思う。今までは恥ずかしいものと一緒にいるという感じだった。CIにもいいところはある」と、CIに対す

る肯定的な理解を示す。# 19でも、学校でCIが自分の衝動をコントロールしようと努力していることに気付き、それについて認めながらも、「ほっておくのが一番いい」と突き放す。# 22では、保護者の中には、CIと接することを禁じている人がいて、CIが避けられていることの悔しさを訴えるが、学校では、「以前よりかなりよくなってきたと言われた」という。# 23では、外部からMoの「しつけ」を批判されたことがきっかけとなり、再び揺れ、「私のしつけが悪いと言われるのは苦しい」と訴え、CIに対して、「外見はまとものように見えてもまともじゃない」と感情をぶつけざるを得ない。# 26担任と個人面談があり、CIは大分落ち着いてきたとの報告を受ける。また、小学校の教頭から当相談所に連絡あり、「CIはききわけが良くなった。本当に変わったと思う。ここ一ヶ月教室についていない。まだトラブルはあるが、今までの方法で対処していきたい」と報告される。

第4期（# 27～# 32）

第4期に入ると、わずかながらでも、自身の養育についての洞察がなされてくる。# 27では、「CIと夫は気持ち悪いほど似ている。やだなあと思うところが全て夫に似ている。ぞっとする。私が夫に言えないことをCIに言って八つ当たりする。でも弱いものいじめとか。CIが小さいころからそうだったと思う。私に似ていればかわいがったかもしれない。だから、私が夫を嫌いなのが問題なのかもしれない」と語る。そしてCIが乳児期の頃の、CIをめぐる口論などを想起し、「それ以来夫には何も言わなくなった。CIを厳しく厳しく厳しくしつけた。箸の持ち方、食器の持ち方、などずっと怒った。叩くようになった、毎日毎日」と述懐する。この時点で、CIは二年生に進級している。また、母の仕事等の都合でキャンセルが続き、二ヶ月半ほど来所しない期間があった。# 29では、しばらく来所していないためか、CIの学校での症状がやや悪化したようであるとの報告を受ける。# 31では、「夫とそっくりだからいじめてたと思う。かわいそうなことをした」と、以前よりも実感をこめて話され、洞察が深まりつつあることが感じられた。また、CIの心情についても、「言葉では言えないが、寂しいとどこかで感じていると思う。本当は私のことを大好きだけど愛情を求めない、あきらめてるのだろう」と、理解が深まってくる。しかし一方、「私が心配するから怒る、ということをもっとCIにはわかって欲しい」という姿勢は保持し続けている。以後、Moの都合のため、相談時間を短縮せざるを得ず、しばらくCIのみの

面接（遊戯療法）となる。その間の10回ほどの遊戯療法過程の中で、CIの症状がほぼ完全に消失する。学校ではほとんどパニック、乱暴はみられず、苦手な授業にも出席している。Moは、自身の仕事のため、相談に通うことが困難であるとし、面接の終了についてThと協議した。Thは、何か困難が生じた際は、連絡するように伝え、終了となった。

IV 考察

1 Moの養育態度とCIの症状との関連について
 本事例の面接内容およびCIやMoに関わる周囲の人物の情報から、Moが「虐待」あるいは「不適切な養育」と呼ばれる子どもへのかかわりが継続的であったとあってよいであろう。虐待あるいは不適切な養育の類型としては、「身体的虐待」、「心理的虐待」に分類される養育態度が認められよう。身体的虐待については、Moの発言内容や幼稚園の先生に認知された怪我がMoによるものである可能性が高いと判断されることなどからその存在が推測されるが、軽度のものであろう。心理的虐待については、BrassardとHardy（1997）による分類に従えば、「冷淡な態度をとる」「怖がらせる」「情緒的な反応を拒否する」といった下位類型の項目に合致する養育行動が認められる。心理的虐待の定義自体が困難であり、ネグレクトとの異同や、親の養育行動と子どもに与える影響のどちらを重視するかなどは常に問題となる（Miller-Perrin&Perrin,1999）。しかし、現在までの研究によれば、子どもにとっては心理的虐待による影響が本当の意味での心的外傷になり、身体的虐待などの他のカテゴリーの虐待であっても、それらの虐待と同時に発生している心理的虐待が子どもに対する広範な後遺症を発生させる要因となるものであることが示唆されている（Brassard&Hardy,1997）。本事例での主訴である、他児や園の先生に対する攻撃的行動は、小学校に入学後も継続的に観察されたものであり、またそれはCIの最も目立つ症状で、CIに関わる周囲の大人が問題視したものである。これらの攻撃的行動の特徴は、一見些細なきっかけで発生し、時には大人が数人がかりで制止しなければならないほどのものであった。このような子どもの攻撃性は、虐待を受けた経験のある子どもにしばしば見られるものであるが、西澤（1999）によれば、心の中のトラウマの存在が正常な感情の流れを歪めてしまうためであるという。つまり、虐待の継続的な経験が心の中にトラウマを形成し、周囲の人には些細なきっかけと思える

ものが引き金となり、そのトラウマの情緒的、感情的側面が触発され、周囲のものにとって、あるいは本人自身にも意味の理解できないような爆発的な反応を惹起させることになるのである。以上より、MoのCIに対する継続的で不適切な養育態度が、CIの症状形成の大きな要因となっていると推測できる。

2 Mo面接のプロセスについて

(1) 面接の目標について

母子並行面接という枠組みで、Moとの面接の目標をどこに置くかについては、常に迷わされた事柄であった。当初の見立ては、CIの症状はMoのこれまでの不適切な養育態度と深く関連しており、Mo面接においては、Moがその不適切な養育態度について客観的に認められるようになり、またそのプロセスを実感を伴って検討でき、実際に養育態度を変えることができることであった。

(2) Mo面接におけるThのかかわりとMoの変化について

#1の面接時の話題は、CIに対する関わり方の難しさから幼稚園の教員に対する批判に移行していった。ここでのThの対応は、それらの、CIに対する対応の苦労と幼稚園に対する批判について、十分に聞き入ることだった。Thのこのような対応の中で、Moは#3で、「触れられるのもいや」であると、CIに対するネガティブな感情について率直に語るようになった。また「やっぱり愛情不足かなあと思った」とも語っており、「愛情不足」という点について、自分の課題として扱っていかうとする姿勢の萌芽が認められるようになる。そして#5では、身体的虐待と思われるような内容をも自ら語っている。このように第1期では、Thの受容的な関わりに支えられ、Moが養育態度の負の側面に直面し始めることとなったが、第2期に入ると、この直面に実感が伴ってくる。Thの対応は、やはり受容的な傾聴態度を保持しつつ、養育態度の負の側面に対する直面を少しずつ援助することであった。その際、Moのそれに対する苦痛の度合いとその時点でのMoのキャパシティーを査定しつつ、慎重に直面化していくことに留意した。#7には、CIの「甘えたい気持ち」に気づくとともに、「甘えさせ方を知らない」自分の現実の姿に向き合い、涙を流すまでになっているが、このことから、第1期より養育態度の負の側面に対する距離が縮まっているのが理解できる。#11では、CIがMoに接近するようになってきたことが報告された。この事例のように、子どもの遊戯療法過程

では、母親に対して素直に甘えの感情を表出できるようになることはしばしば観察されるものであり、本事例においても、CIの防衛が緩んできたことと同時に、わずかでもMoの構えも緩んできたことの結果であると考えてよいであろう。そのように、退行して物理的にMoに接近してくるようになったCIに対して、「気持ち悪く」なって身を引いてしまう自分を「異常」と感じていたことについて打ち明けられる。そして「子どもに見えない」「かわいくない」などと、激しく泣きながら訴えた。それまではMoの奥底にあって、触れることを恐れていた感情に触れ、素直に向き合えるようになってきていることがわかる。そして、ここではじめてMoはThに対して「どうしたらいいでしょうか」とCIに対する関わり方のアドバイスを求めたのである。ここでThはMoと話し合いながら、Moがその時点でできそうな、遊びの中での「スキンシップ」を行うという具体的なアドバイスを行った。そして、次回の#12ではCIの甘えに対し、「我慢して」身体接触を行っていることを報告される。CIに対する嫌悪感を認めた結果、関わり方を変えていこうとする意志が芽ばえ、またその期を待って、Thはアドバイスを行った。Thはこれらの話題の際、CIと接する体験がどのようなMoに感じられるかについて、それが嫌悪感であれ肯定的な感覚であれ、丁寧に聞くことを心がけた。やはりMoの変化は直線的ではなく、CIに対する嫌悪感は依然として表明される。#13ではCIのよい面について素直に認めているが、#14では一転CIの受け入れがたさについて語る。第3期に入るとMoの感情の揺れ動きが激しくなる。#16では、意識的に行っている身体接触について「うそでもできない」と泣きながら訴えた。ThはこのようなMoのCIへの受容的な関わりについて強制的な雰囲気にならないよう配慮していたつもりであったが、このような揺れも必然的に起こるものとして対処していくべきと思い、またMoの変化に対しては、余計な負担感をもたれぬように、さらに慎重に行っていくべきであると反省する。より大きな揺れが起こったのは、周囲のプレッシャーが高まったという要因もあるであろう。そしてMoは、「向こうが変わらなければならない」と、Mo自身よりも、まず子どもが「おりこうさん」に変わらなければならないと態度を硬化させてしまった。#19でも、「わかっててとめられないんじゃないか」とCIがパニックにいたる状況を的確に理解しているが、それを情緒的には受け入れることができず、「そんなバカ相手にしなくていい」

と短絡的に突き放してしまう。あるいは、「まともに見えてまともじゃない」(#23) などといった激しい発言があるが、Thはあくまで受容的な態度を保持することに努めた。このような揺れをThができるだけ丁寧に抱えることによって、第4期に入ると、自分の養育態度への洞察が認められるようになる。#27では「私が父に言えないことをCIに言って八つ当たり」していることに思い至り、「夫を嫌いなのが問題」と結論付ける。しかし、このような洞察はまだ知的な理解にとどまった浅いものといえ、CIのパニックに対し、「ママだけはだまされんよ!」とCIに伝えてしまう。Thにも、夫との関係がCIの養育行動に影響を与えていたことが理解されてくるが、母子並行面接における母親面接という枠組みで、この点にどこまで焦点を当て、深めていくかという迷いがあった。#31では、「夫とそっくりだからいじめてたと思う」と認め、またCIの心情について、「言葉では言えないが、寂しいとどこかで感じていると思う。本当は私のことを大好きだけど愛情を求めない、あきらめてるのだろう」と語るなど、不適切な養育についての構造が相当程度に自覚され、CIの気持ちの理解も正確度を増してきているのがわかる。

CIの症状がほぼ消失することによって通所終了となったが、CIの遊戯療法が並行して行われたため、以上のMo面接過程単独の効果を判断するのは困難である。前述のような、Moの不適切な養育態度とCIの症状の関連は推測できるが、本事例の治療効果は、遊戯療法と母親面接の相互作用をも考慮に入れる必要がある。さらに、ここでは詳しく記述できないが、CIとの遊戯療法過程では、ThとCIに深い関係性が成立し、その中で印象的なイメージ表現が表出されCIが受容していったと考えられ、母親面接よりも、この遊戯療法過程の要因が大きいのではないかと筆者は考えている。したがって、CIの治療が主であり、母親面接はその変化を支える役割であったともいえるが、その意味では一定の成果があったのではないかとと思われる。

3 母子並行面接の枠組みにおける被虐待児の母親面接の留意点について

(1) 関係性の成立について

本事例のMoは防衛が強く、面接開始当初は、CIに対する養育態度について率直に話し合い、問題とすることができない雰囲気があった。Moが当相談機関を訪れたのは、CIが幼稚園を退園になってから1ヵ月後であったので、相談機関を受診することに相当な躊躇があったと推測できる。また、

初期の面接内容から、Moにとっては一方的な処置であった退園に関して、あるいは園の先生から「愛情不足」と指摘されたことについての強い反発の気持ちを抱いていたことが理解できるであろう。CIの症状について、客観的には「愛情不足」が原因となっているかもしれないが、Moはこの時点でそのような指摘を受け入れられる状態ではない。一般の教育相談においても、母親が相談に対して、「子どもの育て方について非難されるのではないか」、といった不安を感じ、身構え、防衛的になってしまうのは自然なことであるので、虐待が疑われるケースはなおさらであろう。そのような状況の中で、援助者との関係性を形成することが、何よりも大切なことであり、また留意すべき点と思われる。一般に、心理的援助の実践においては、適切な援助関係を形成することが極めて重要であるが、虐待が疑われる場合はさらに配慮を要するのである。そのためには、その時点でのMoのあり方をありのままに受容することが必要となるであろう。面接初期のMoのニーズは、CIの幼稚園での「問題行動」に関する困惑や家庭での養育の困難さについての訴えであり、また園の先生に対する批判であって、Moの養育態度についての評価や指摘を受けることではない。したがって援助に必要な関係性を成立させるには、前者のMoの思いについてMoが十分に訴えることができ、またそれがセラピストによって受容されたという実感を持っていただくことが必要になるとと思われる。そして、セラピストはその点にエネルギーを集中させる必要がある。なぜなら、本事例のMoのように、園の先生らによって、CIの「問題行動」だけではなく、Moの養育態度についても批判的な評価を受けてきており、それに伴い防衛もますます強化され、また他者からの評価に敏感になってしまうといった悪循環に陥ってしまうと考えられる事例は多いと思われるからである。CIが退園後、しばらく当相談機関に現れなかったのもこのような背景があると思われる。このような敏感さが養われてしまった母親に対しては、面接過程の初期、特に初回面接では、批判的な雰囲気やわずかでも感じさせないような配慮が必要であろう。この際、受容的な態度を援助者が保持するためには、特に虐待のような事例の場合、人間の持つネガティブな側面に対する開かれた態度が必要であろう(石津,2004)。保護者がわが子を虐待するという行為は、世間一般から見れば「許しがたい」ことであるかもしれないが、人間はそのような暗い側面を確かに有している。それを援助者が深く認

識することができるほど、落ち着いてクライアントと向き合えるのではないかと思われる。本来、心理的援助における受容は、受容しがたいことを受容することに特徴があるといつてよいが、虐待のような事例の場合、特にそれが問われるのであろう。また、上述のような共感・受容的態度は、関係性を形成する要因となるばかりでなく、基底にある感情への気づきを増大し (Mearns&Thorne, 1988)、それらの新たに浮上した素材との統合作業の循環を促し、治療的展開をもたらす機能がある (Berger,1987) ので、面接過程全体を通じて保持し続ける必要があるのである。

(2) 母親が不適切な養育について認めることと激しいゆれ動きを抱えること

前述のように、第1期はThとClの間にある程度の関係性が成立し、Moは自身のClに対する養育態度の負の側面を語るようになった。「触られること」の嫌悪感すら抱いていたことや身体的虐待を推測させる事実について述べているが、これらはその時点までは、Moの中に秘めた思いであった。援助者の受容的態度がこの基底にある感情を浮上させ、向き合うことになったことが理解できるであろう。虐待の母親面接においては、自分の不適切な養育について認めることが必要であるし、また必然的にそれに直面することになると思われるが、たとえそれを認め始め、向き合っていくとする姿勢が生まれてきても、母親にとっては、この過程が非常に苦痛であることに留意する必要があるであろう。したがって、この直面化を巡って、相当な感情の揺れ動きを生じる可能性があると思われる。本事例では、相談を受けることに積極的でなく、また、初期には他者に対する批判や自分の養育態度の正当性を訴えるような、防衛的と思われる状態のMoが、Thと関係性ができるに伴い、急速に虐待的な養育態度について率直に認めるようになったが、それが急速であったためもあり、それを真正面から直視することの困難さにもがき苦しむという側面が顕著であったといえる。一般に、カウンセリングのプロセスにおいて、自己の問題に直面することと、その困難さからくる葛藤はよく経験されるものであるが、虐待が疑われる事例の場合は、特にそれが顕著であると思われる。自己の負の側面に直面することに対して抵抗があるのは当然であるが、虐待の場合、自分の養育態度を「虐待」であると認めてしまうと、現在までの子育てが否定されてしまう感覚を味わわれるのみならず、現実にある周囲からの非難や「アドバイ

ス」などのプレッシャーによって、自己否定感がいっそう強まってしまうためであろう。したがって、援助者が解決を急ぎすぎると失敗する可能性もあるので、これらの状況を常に査定しながら面接の進展を調整するべきであると思われる。そして、母親の感情が揺れ動く際は、十分にその不安感を理解する態度が必要となろう。

(3) 洞察と実際の養育行動の変化について

Moが自身の不適切な養育態度について認め始めると、Thに対し、Clに対する関わり方のアドバイスを求めてくるようになった。ここで、Moがアドバイスを求めたのは、自身の養育態度への直面化が相当進展したためである。養育態度そのものに対するアドバイスを行う際、そのタイミングを誤って、「押し付け」の雰囲気が生じないように配慮するべきであると思われる。本事例ではThのアドバイスがきっかけとなり、MoがClに対する「嫌悪感」に耐えつつスキシップを取ろうとする自発的な動きが生じてくるが、このような、実際にポジティブな養育行動を体験してみることは、その体験によって子どもと関わることの喜びを実感することの契機となりうるものであり、虐待の事例では大切な要素となるであろうと思われる。しかし、本事例ではMoのこの動きを十分に意義ある体験へと援助することができなかつたといえる。一方で、面接経過の中で、Clに対する嫌悪感と不適切な養育態度が、もともと父親(夫)に向けられていた不満に由来するものであることがMoに自覚されてきた。つまり、父親(夫)に対する感情の投影だったのである。これらの関連についての洞察の援助も、中途半端なまま終了にいたつたと思われる。Clの症状が消失したため、それ以上面接を続ける動機付けを失つたためでもある。終了まで、「Clが変わらなければできない」というMoの態度は変わらなかったが、以上の二つの観点、つまり、MoのClに対するポジティブな養育体験の積み重ねと養育態度と夫に対する感情の洞察、について援助を深める必要があつたのではないかと思う。

引用文献

- Berger,D.M. 1987 Clinical Empathy. Jason Aronson Inc. (角田豊 他訳 1999 臨床的共感の実際 人文書院)
- Brassard,M.R. & Hardy,D.B. 1997 Psychological Maltreatment. In M.E.Helfer et al (eds.)

- ,The Battered Child. The University of Chicago Press. (坂井聖二 監訳 2003 虐待された子ども 明石書店)
- 石津孝治 2004 心理療法実践における共感概念の検討 - 行動化を繰り返す男性の事例から - 富山福祉短期大学紀要,4,1-7.
- Mearns,D. & Thorne,B. 1998 Person-Centered Counseling in Action. (伊藤義美 訳 2000 パーソンセンタード・カウンセリング ナカニシヤ出版)
- Miller-Perrin,C. & Perrin,R. 1999 Child Maltreatment : An Introduction. Sage Publications. (伊藤友里 訳 2003 子ども虐待問題の理論と研究 明石書店)
- 西澤 哲 1999 ト라우マの臨床心理学 金剛出版

The issues which a therapist must be careful about when s/he supports a child abusive mother

Through a case of mother counseling which is offered parallel to her child counseling

ISHIZU, Kouji

This study discussed about the issues which a therapist had to be careful about when he or she supports a mother who had child abuse tendency. In order to discuss about the issues, the author studied about his ways of relating to the mother. Also, he studied how his ways of relating to the mother made influence on her. He found out the followings: the first of all, building rapport was the essential element to facilitate support process. By being supported by the rapport, the mother gradually started to face her inappropriate child rearing style, which triggered pain and emotional disturbance on her. It was critical for the therapist to hold these feelings. The author concluded that the therapist holding her feelings brought possibilities to enable her to gain insights toward her child rearing style, and was resulted to change her abusive child rearing style into appropriate one. Especially, conducting positive and specific child rearing behavior could be a very important element to make a change.

Key Words: child abuse, mother counseling, rapport

『共創福祉』投稿規定

1. 『共創福祉』への投稿資格者は、富山福祉短期大学の教員とする。さらに、旧教員、非常勤講師等、広く本雑誌編集委員会が執筆を依頼し、あるいは投稿を認めることができるものとする。また、共著の場合は、第1著者は原則として投稿資格を持つ者とする。
2. 投稿原稿は、広く福祉に関連した内容を持ち、富山福祉短期大学の教育・研究活動に基づくもの、または、教育・研究活動に有益と認められるもの。
3. 投稿論文は次の5種とする。いずれも未公開のものに限る。
 - a. 原著論文
福祉の発展に貢献すると考えられる、投稿者による研究結果。
 - b. 総合報告
特定の主題に関する一連の教育・研究およびその周辺領域の発展を投稿者の見解にしたがって総括的、かつ体系的に報告したもの。
 - c. 教育・研究ノート
教育・研究速報、新しい発想、提言、問題提起、事例報告など教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるものや、既発表の論文に対するコメントで、教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるもの。
 - d. 教育・研究詳解
福祉の特定の教育・研究領域における成果を、最近の結果や知見を加えて分かりやすく説明したもの。
 - e. 教育・研究資料
歴史的なデータ、入手困難なデータや福祉技術等の比較検討のために有用なデータ、あるいは歴史的文献の翻訳や解釈など。
また、次の2種は、原則として、編集委員会が原稿作成を依頼する。
 - f. 富山福祉短期大学教育・研究活動の具体例（例：福祉フォーラム実施報告）
 - g. その他。
4. 投稿された原稿は編集委員会において、項目1、2、3に照らし、適切な投稿か否かを事前に判定される。倫理上問題があると編集委員会が判断した原稿は受理しない。投稿論文については、編集委員長等が選定・依頼した査読者の審査を経て、掲載の可否を決定する。
5. 原稿はオリジナルの他、コピー2部を提出する。フロッピーディスクあるいはUSBによる提出が望ましい。
6. 著作権
 - (1) 掲載される論文等の著作権は、その採択をもって富山福祉短期大学に帰属するものとする。
 - (2) 投稿原稿の中で引用する文章や図表の著作権に関する問題は、著者の責任において処理するものとする。
 - (3) 著作者人格権は著者に帰属する。著者が自分の論文等を複製、転載、翻訳翻案等の形で利用するのは自由である。この場合著者は掲載先に出典を明記する。
7. 原稿は別に定める執筆要項に従って作成する。

『共創福祉』執筆要項

1. 原稿はワープロによる場合は、A 4用紙に1行40字で1頁40行とする。原稿の長さは原則として表・図を含めて12頁相当以内とする。(手書きの場合には、200字詰め、または、400字詰め原稿用紙を用い、横書きに清書する。表・図の挿入箇所は、原稿の本文の右側の欄外に赤字で指定する。)
2. 原稿は以下の順に書くものとする。
 - [第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨(500字程度、文献の引用および数式は原則として避ける)。和文キーワード(8語以内)。
 - [第2頁] 英語による、標題、著者名、所属名、Key words(8 words and phrases 以内)。Abstract(450ワード程度)。ただし、投稿規定第2項のf、gには、Key words、Abstractは不要。Abstractは問題の所在、得られた結果等がそれだけで理解できるようにする。
 - [第3頁以降]
 - ① 本文：
章、節の番号は、第1章に当るものは、“1”、第1章第1節に当るものは、“1.1”というように着ける。また、式番号は、章ごとに(2.1)、(2.2)のようにして、式の左側に統一する。
 - ② 参考文献：書き方は本要項の第4項を参照。
 - ③ 表：
一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2…または、Table 1、Table 2のようにする。
 - ④ 図：
図はそのまま写真版できる鮮明なものを用意する。大きさは印刷出来上がりの1～2倍とし、トレースが必要な場合は原則として著者が行うものとする。図の番号は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig.1、Fig.2、…のようにする。
3. 本文中での参考文献の引用は、著者名(出版年)とする。例えば、Bush(1998)、小泉(2006)。
4. 参考文献の書き方
 - ① 雑誌の場合：
著者名(出版年)、標題、雑誌名、巻、ページ(始・終)、(雑誌名は省略しないものとする)。
 - ② 叢書の中の一巻の場合：
著者名(出版年)、書名(編集者名)、叢書名、発行所名、発行地名。
 - ③ 単行本等の場合。
著者名(出版年)、書名、発行所名、発行地名。
 - ④ 編集書の中の一部の場合：
著者名(出版年)、標題、編集書名(編集者名)、巻、ページ(始・終)、発行所名、発行地名。
なお、同じ著者によるものが同一年に複数個現れる場合には、(2005a)、(2005b)などとして区別する。文献は、日本人をふくめ、著者名のアルファベット順に並べる。
5. 著者校正は原則として一回とする。その際、原著論文は、印刷上の誤り以外の字句や図版の訂正、挿入、削除等は原則として認めない。

編集委員会

編集委員長 大工原 桂

編集委員 北澤 晃 森 美佐紀 吉崎 朗光（書記）

アドバイザー 松縄 規

共創福祉2006年 第1巻 第1号
Synergetic Welfare Science

2006年（平成18年）11月30日発行

編集・発行 富山福祉短期大学
〒939-0341 富山県射水市三ヶ579

印刷 株タニグチ印刷

Synergetic Welfare Science

Vol.1, No.1, 2006

Contents

Preface *Tadashi MATSUNAWA*

Research Papers

- Relation Between an Idea of Handicapped Child Welfare and a Reality
— From the Aspect of a Problem of “Prenatal Diagnosis” —
..... *Kazuaki SUEMITSU* 1
- Study on the Support for Disabled People's Empowerment Class: Focus on
the younger Generation
..... *Hisashi TAKANISHI* 11
- A Study of the Process of the Space of “Meaning” that produces by the
Interaction that thinks from the Common Point of Education and Art Therapy
..... *Akira KITAZAWA* 21
- A New Goodness of fit Statistic in Small Sample Situation and its
Mathematical Scientific Considerations
..... *Tadashi MATSUNAWA* 31

Research Notes

- Affectionate and Loving Feelings —
Programs to teach Welfare Students the Characteristics of Parents
..... *Ikuko ISHIBASHI* 45
- The Fundamental Study of an Effective way of Giving Instruction in Practice
Teaching for Obtaining a Nursery Teacher's License — As compared with
“Minimum Standard” —
..... *Misaki MORI* 55
- The Issues which a Therapist must be Careful about when s/he supports a
Child Abusive Mother — Through a Case of Mother Counseling which is
Offered Parallel to her Child Counseling
..... *Kouji ISHIZU* 63