

Facilitated Communication の妥当性に関する研究(2)

— 事例研究・FC現象にかかわる要因の検討 —

神野 秀雄

(障害児治療教育センター)

An Investigation of the Validity of Facilitated Communication(2)

Hideo JINNO

(Center of Remedial Education)

問題と目的

Facilitated Communication (以下FC)は、1985年頃よりオーストラリアの R. Crossley によって実践されるようになり、その後1990年頃より D. Biklen の影響のもとでアメリカの多くの州に普及していった。

FCに関する歴史を逆上ってみると1974年に R. C. Oppenheim による“Effective teaching methods for autistic children”という本が出版されており、その内容は、現在でいうFCによる教育方法であった(D. Biklen 1997)。そこには次のように記述されている。

「基本的な障害は、motor expressive behavior の領域にあると思われる。従って書字を教えるさいに、かなりの期間、子どもの手をガイドし続ける必要性に気づいた。しかしながら次第にガイドすることを消去し書き手に指を単にタッチするようにしていった。我々も指をタッチすることの正確な意味は分からない。我々はタッチしているだけで絶対にガイドしているわけではないにもかかわらず、タッチしていないと書くことができなくなってしまうのである。『どうしてタッチしていないと書けなくなってしまうの』とある話しことばのない少年は尋ねられたところ “I can't remember how to write the letters without your finger touching my skin” と答えたのである。(P.54)」

FCの実践において Facilitator は User の身体の一部にタッチするのであるが、その意味や機能について Oppenheim も正直に「分からない」と述べている。

一方わが国においては、1973年に若林慎一郎によって「書字によるコミュニケーションが可能となった幼児自閉症の1例」というタイトルの論文が発表されていた(落合 1998 私信)。

「4歳までほぼ正常に近い言語発達が見られたが、4歳の時の拒食を契機として話し言葉は消失した。しかしその後、12歳過ぎから、音声言語は発しないまま文章構成能力や算数解決能力などの発達が見られ、書字によるコミュニケーションが可能となった。このような能力の発達は、本児の日常生活における不適応行動および状態像からは予測しがたいようなものであ

た。11歳8ヵ月の時、母が本児の手に鉛筆を握らせ手を添えて書かせようとしても、全く受動的に手を動かすのみで、自分で書こうとしない。12歳9ヵ月の頃には、母が本児の手にちょっと手を添えてやれば、文字を書くことができるようになった。『何が好き?』と尋ねると、『アイスクリーム』と書くといったぐあいに、家で母と筆談が可能となった。本児が喋らず筆談することについて、母が『なぜお話ししないの?』と尋ねたところ、『おはなしするのはきらい できない きいていかん』と書いた。また『どうしてお母さんが手をさわっているとよく書けるの、わけを教えてください』と尋ねると『さわってもらいと、安心していれる』と書いたのである。13歳10ヵ月の頃からは、本児の肘に消しゴムをちょっとあてるのみで書く」

以上のように若林論文の内容は母親が Facilitator となって実践されたFCといえよう。最初母親は、相当地に本児をガイドしていたように思われるが、次第に肘に触れるのみで書字ができ、コミュニケーションが可能となっていった。

1970年代の初期に日本とアメリカでほぼ同じ内容の論文が発表されたことは、偶然ではあろうが、面白い現象である。Oppenheim も自閉症の息子さんをかかえ母親として息子の教育に携わる過程で、今で言うFCに気づいていったのである。若林論文の症例でも全く同様に母親と自閉症の息子という関係の中でFC現象が生起しているのである。筆者が障害児教育担当教員を対象としてFCに関する調査を行ったところ、数名の自閉症児にFC現象が確認でき、それはいずれも母親が、Facilitator となっており、家庭で書く宿題の日記などに示されていた(神野 1998)。このようにおそらく障害児教育が始まって以来、我々は気づかなかただけであるが、親子関係のもとでFC現象は日常的に生起しているように思われる。

筆者は、愛知教育大学障害児治療教育センターで自閉症を中心とした発達障害児に対してプレイセラピーを実践したり、母親の相談にあたってきている。

話しことばのほとんどない自閉症Y子が初来所したのは小2の9月であった。特殊学級に在籍しているが、

集団行動が難しく、強制されると、泣いたり、机や椅子をガタガタさせたり、近くにいる子を叩いたり、つねったりなどのパニック様行動が頻繁に起きているということで(学校側の主訴)、学校を通して本センターを紹介されて来談した。両親の主訴は、「ことばが出てほしい。コミュニケーションがもっとできるように」ということであった。

以後今日まで(小6)プレイセラピーを継続して月1回実施してきている。Y子のプレイは、大学院生あるいは学部生が担当し、筆者が両親(必ず両親揃って来所される)との面接を行っている。

Y子は小2の11月頃より学校においてFCにより文章を産出するようになった。担任のA先生が、Facilitatorの役割をされているのである。

本論文では、Y子のプレイセラピーおよびFCによって産出された文章の経過を報告し、読み書き能力が殆どないと思われるY子がなぜFCによって文章が産出されるのかについて考えてみたい。FCが機能するためには上述したように母子関係のような濃厚な人間関係を必要とすると思われるが、Y子を通して更いくつかの重要な要因について検討してみたい。

事例 Y子

(1) Y子の生育歴

家族構成は、父、母、姉およびY子の4人家族である。

在胎10ヵ月。早期破水。出産時体重2680g。混合栄養。首の座りは3ヵ月。歩き初めは12ヵ月。1歳3ヵ月の頃、名前を呼ばれば「ハイ」と答えたが、以後ことばは殆ど増えていかない。バイバイの真似はしていたが、一人遊びが多かった。Y子が1歳半頃、母親への後追いが激しくなったが、姉が登園拒否ぎみで母親は姉のことで精一杯になり、Y子をかまっていられなかった。2歳頃になって姉が順調に幼稚園に通うようになったので母親にも余裕ができ、Y子を公園などにもつれて出かけた。その頃より他の子どもよりことばが遅いなと思うようになった。2歳7ヵ月に病院で診てもらい、3歳の時に「自閉症」と診断された。その後、母子療育に1年3ヵ月、指定保育園に2年間通い、現在の小学校に入学した。小1の4月に初めて発作をおこし、異常波もみられることより投薬をうけている。

偏食は激しく、牛乳、ウィンナー、豆腐、ゼリー等は全く食べない。癖としては、筆箱やノートを唇につけて左右に動かしたり、ミニチュアの野菜を口に含んでいる。またポケットティッシュを指に挟んでゴワゴワさせている。

自宅では、ビデオ(ドラエもん、アラレちゃん等)が好きで、気に入った場面を巻き戻しては何回も見ている。

(2) Y子のプレイの初期の経過(小2~小3)

Y子のプレイの担当者は、女子大学院生である。プレイ開始の初期の頃の数回のセッションの記録を以下に示し、Y子の状態についてまとめてみたい。

第1回(11月19日:小2の2学期)

赤いスヌーピーのトレーナーに黒い半ズボンといういでたちで、一見活発な女の子という印象を受ける。しかし表情は乏しく、視線は宙に浮いている。Thを一度も見ないまま、一人でプレイルームに向かう。

ミニチュアのぶどうを口にくわえて三輪車に乗ると、「あー」「えー」と声をあげてプレイルーム内を回る。トランポリンに乗り、足元が少し揺れる程度に弱々しく跳ぶ。他のクライアントが乗ってくると、背中を向けて避ける。しばらくして近くで見ているThに手招きするので、Thも入って手をつないで跳ぶ。しかしY子は、自分から手を離してトランポリンから降りる。そして大ブランコに乗り、立ち上がって激しくこぐ。再びトランポリンにあがり、こちらを見て手をのばすので手をつないで跳ぶが、やはりY子の身体は固く足先だけで跳んでいる。しばらくすると寝ころがるので、足を持ち上げて跳ぶとキャッと笑うが、次の瞬間、無表情に戻ってしまう。足を持った手を離すと、足を上げて要求してくるが、Thが足をつかんで跳んでも嬉しそうな素振りを見せない。何を要求しているのか分かりにくい。ぶどうが口から落ちたので「これ何?」と聞くと、「ぶどう」と吐き捨てるように言う。小ブランコに乗り、鏡に映った自分の姿を見て喜ぶ。

第3回(1月21日:2年3学期)

Thの顔をみてもピンとこないようで、不安そうにトイレに行くが、入ろうとせず、階段を上がって3階まで行く。院生室の隣の部屋を開けようとするが鍵がかかっており、Thに開けてよと言うように「こてて」と言いながらThを見る。<鍵がかかっているから開かないよ>と言いきかすが、次第にY子の顔がゆがんできて、「こててて。プアール。フギャー」と奇妙な声をあげて泣きだし、階段を駆け降りた。しばらくしてプレイルームに入る。小ブランコで鏡をみながらこぐ。Thも後ろから押してやる。しばらくして「こて」と言って、Thにこぐのをやめさせる(何かしてほしい時もやめてほしい時も「こて」と言うらしい)。トランポリンに乗ると「こて」と手を差し出し、Thと一緒に跳ぶが、自分から手をつなぐわりには、すぐ手を離したり、しっかり握ると嫌がり自分で握り直したりする。相変わらず身体は固いままだが、少しずつ膝を曲げて強く跳べるようになってきた。Thが「一休みしようか」と跳ぶのをやめるとY子も「一休み」と言うが、次の瞬間に「こて」と手を差し出すので、「もう一回跳ぶ?」と聞くと「跳ぶ」と言って再び跳び始める。二人で転ぶと大喜びし、視線が会うと楽しそうに笑う。大ブランコに乗ると、目を閉じて風を切る感覚を楽し

む。

第6回(4月15日:3年1学期)

Thを見ると少しはにかんだ様子で、声をあげて嬉しそうにプレイルームへ走っていく。まず一人でトランポリンを跳ぶ。片足を上げたりして、変化をつけて跳んでいる。次に二人で跳ぶが、テンポがどうしても合わない。Thが合わせようとするともたずれてくる。しかしY子は、ご機嫌でThと視線が会うとニッカーと笑う。Thが疲れて、わざと転んで座ると、Y子はThに抱きついてきたり、膝の間に入ってきたりする。向かい合ってThの手を自分の顔に持って行って顔を隠して、その後で顔を出すので、Thが「くばあー」とふざけると笑う。

第9回(7月21日)

大きな笑い声をたててプレイルームに向かう。靴下を脱いでトランポリンに乗る。まず一人で身体全体を使って元気に跳ぶが、「欲しい、欲しい、てっててー」とThを呼ぶ。Thがあがると、照れくさそうに近づいてきて手をつなぐ。向かい合ったり、横並びになったり、Y子が後ろ向きにくっついてくるので後ろから抱いて跳んだりする。Thが積極的に抱きしめると、離れ、またくっついてくることを何度も繰り返すのでThはそっと触れる程度に抱きしめ、足元を揺らす程度に跳ぶとY子はじっとしている。二人でゆったりした時間を共有する。15分以上跳び続けたので「休憩」と言って座ると、不満そうに「欲しい、欲しい、ぶあー」と言うので、「何が欲しい?何してほしい?」「何が欲しい」「もう一回跳ぶ?」「もっかーとー」「もうやめよっかー」「もうやめ」とエコラリアが続く。Y子もじれったくなってThの髪を引っ張って立たせ、しばらく跳んだ。

第10回(9月30日:3年2学期)

今日は、かわいいゴムで髪をしばっており、女の子らしくなってきた印象。「こんにちは」と顔を覗き込むと「こんにちは」大きな声で言うのでThが驚いていると、Y子とプレイルームに駆けていく。トランポリンに乗り、笑いながら気持ちよさそうに跳び始める。しばらくしてThを手招きして呼ぶので、二人で手をつないで跳ぶ。跳びながら顔を上げ、Thは目を合わせ、目を大きく開けて何度も抱きついてくる。後ろ向きになりThに背中をすり寄せてくるので、後ろから抱きながら跳ぶと、すぐ離れてしまう。しかし、また同じように背をすり寄せてくるので、今度はThから働きかけをしないので、Thの腕をつかんで自分の身体に巻き付けて跳ぶ。Thが座り込むと、「おんぶ」と言って背中に登ってくるので、背負って立ち上がろうとすると、降りようとする。しかし降りた瞬間には「おんぶ」と背中に上がってくる。Thは、よつばいになってお馬さんをやるとキャーキャーと笑うがすぐに降りる。再び「おんぶ」と言うので、今度はそのま

まほっておくと、不満そうに「ててて」と言う。「跳ぶ?」と聞くと、「跳ぶ」というので、身体をあずけきれないY子を背負って跳ぶ。大ブランコに乗ってこぎ、目を閉じて風を切ることを楽しむ。

プレイからみたY子の状態像

両親の都合もあって月1回のプレイしかできないがプレイのセッションを重ねるにつれてY子は、明らかにThとの身体接触を求めていくようになっていった。同時に第1回では、宙に浮いた独特の眼差しであったが、プレイの展開と共に視線が合うチャンスが増えていった。第9~10回あたりになるとY子は、Thに背を向け、後ろ向きになってThに近づき抱かれ、トランポリンを跳ぶのである。しかしすぐにThから離れてしまい、再び背を向けて接近するのである。この行為を繰り返すのであるが、いかにもThとの一体化・融合化を求めながら、身体を完全にThに預けきれないY子の姿が痛々しい感じさえするのである。Mahlerの視点からY子の人格発達を考えると、自閉期から共生期の移行の段階に位置するといえ、共生期に入りきれないジレンマが伝わってくるのである。

Y子のことばをみると、「こて」に代表されるように極めてidiosyncraticな、他者と共有されない固有な意味づけされたことばが中心的に使用されており、H. S. Sullivan (1976)の言う自閉的なことばと言えよう。Y子の要求語としては、「跳ぶ」「おんぶ」などがあるが、これらのことばも記号的意味は持つものことばのもつ象徴性の色合いは薄いであろう。Thから話しかけられれば、第9回に示されるようにエコラリアになり、turn-taking的に発話されている。

Y子の興味・関心をみると、その中心はトランポリンやブランコである。トランポリンはThとのかかわりの重要な場となっているが、ブランコでは勢いよくこぎ、目を閉じて風を切る感覚が最もY子に充足感を与えるようである。

(3)Y子のFCの経過

担任のA先生(女性)は、Y子が入学してくる前の年に転校生G君(3年生)を担当をした。G君は殆ど話しことばのない自閉症で、極めて多動なため、母親も教室にすることが多かった。母親がG君の肘に触れているとテストでは良い点をとったり、作文も年齢相応の文章をかいたのである。しかしG君は半年間あまりで再び転校してしまった。A先生は、G君と母親の様子を観察した経験に基づいてY子にFCを実践してみようと思われたようである。(Y子の小2の3月にA先生は本センターに来られたので、Y子のFCの実践の経緯を詳しく聞くことができた)

両親との面接においては、学校で使用している国語のノートを持参されることが多かったので、国語の

ノートを通してY子の文章の産出の経過を把握することができた。以下その経過を3つの時期に区分して述べてみたい。

①平仮名のなぞり書き及び視写の段階（第1段階）

（小1の2学期～小2の1学期）

平仮名のなぞり書きの学習は小1の2学期頃から始まった。「あいうえお」等、点線で書かれた文字をなぞるのである。図1は小1の11月20日に書かれたものであるが、鉛筆で滑らかに点線にそって書くことは難しいようである。最初のうちはA先生がY子の手を支え、ガイドしていたようであるが、次第になぞり書きは自発的に書くようになっていった。しかし視写となると、まだY子自身の名前前の視写しかできないが（小1：12月）、A先生がY子の手を支えると自発的に書くとのことであった。図2は、小1の2月の「さしすせそ」の視写であるが、マスの中に入りきらなくて4マスや6マスを使って一文字書いている。これを見ると先生に手を添えてもらえれば自発的に視写できるようだ。またY子は平仮名の読みも同時に練習しており、ほぼきれいに発音できるのであるが、た行、ら行、や行あたりの発音がやや難しいようだ。

このように小2の1学期頃までにA先生がY子の手首や肘に手を添えたり、支えたりすれば、自発的に視写ができるようになっていった。

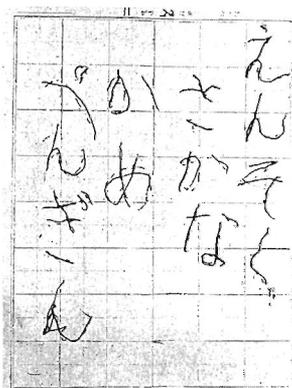


図1 なぞり書き

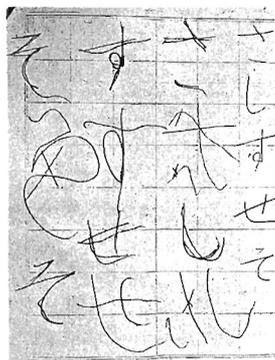


図2 さ行の視写

②A先生が手首や肘をサポートすれば、Y子が先生の掌に文章を書く段階（第2段階）

（小2の2～3学期）

小2の10月：ある日の4時間目にY子は落ちつかなくなった。A先生がY子の腕に手を添え、先生の掌に「おながが すいた」と書いた。「みんな、おなががすいているけど、もう少し我慢しようね」と言ったら、Y子は納得したとのこと。またB先生が、「3たす4は」と言う問題をだしたところ、「7」と書いた。こういう場合もA先生がサポートしているのであるが。

11月5日：クラスで買い物ごっこをしたが、Y子是不機嫌だった。腕をサポートするとY子は先生の掌に「かいものは いや」と書いた。

11月24日：国語の時間では、いつも日記を書くようだ。次の文章はY子の書いた初期の頃のまとまった作文である。A先生がY子の腕をサポートし、先生の掌にかいた文章を先生がノートに書き、それをY子がなぞるのである。

きのうしたこと（図3）

アスレチックをしたよ。おかあさんとおとうさんとしたよ。せいしょうねんしぜんのおいえだよ。おねえちゃんもいたよ。すべりだいやきのぼりのアスレチックだよ。たのしかったよ。アイスを食べたよ。

（これは、前日の日曜日に家族で青少年自然の家遊びに出かけたことを記述したもので、母親もその内容は正しいと言われた）

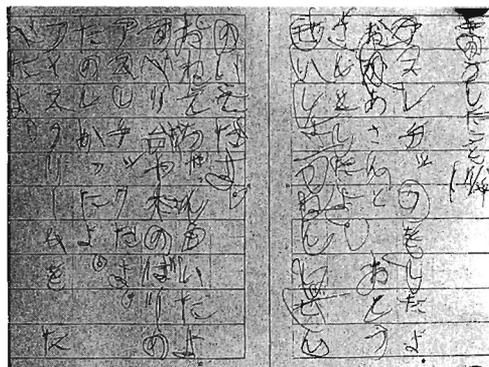


図3 きんのうしたこと

12月9日：12月6日には市の特殊学級の児童・生徒が集まって連合運動会が開催された。そのことについて次のように作文を書いた。

連合運動会の楽しかったこと

- ①わたしは、うんどう会をしました。
- ②そうごう体育かんでしました。
- ③バスで行きました。
- ④A先生はいませんでした。
- ⑤おもしろかったです。
- ⑥大玉おくりをしました。
- ⑦ダンスもしました。
- ⑧おかあさんとおどりました。
- ⑨〇〇さんのおばちゃんともおどりました。
- ⑩たのしかったよ。
- ⑪A先生ともおどりたかったよ。
- ⑫おべんとうもおいしかったですよ。
- ⑬おかあさんとたべたよ。
- ⑭おとなの人たちが、たくさんいたよ。
- ⑮たのしくおはなししてたよ。
- ⑯わたしもおはなしし

たかったよ。⑰おもしろかったよ。⑱もう、なかなかいからね。⑲らいねんも、やりたいなあ。⑳こんどは、A先生とおどりたいわ。

A先生のコメントは以下のようであった。

連合運動会の作文を書こうということできりかかりました。全く抵抗はありませんでした。〈はじめは、なんて書く〉の問いに①を書いてくれました。その後②～⑩までは、私は〈それから〉の問いしかしませんでした。思い出しては書いてくれました。⑪のあと私が少し脱線して〈A先生、どこにいたか知ってた〉と聞くと、「知ってたよ」〈どうして〉「こえがきこえた」のやりとりをしてから、また〈それから〉の質問で⑫～⑰まで書きました。後、〈おとなの人って誰〉と聞くと、「おばちゃんたち」〈だれの〉「おともだちの」〈おともだちってだれ〉「〇〇ちゃんとか〇〇くん」の答えが返ってきました。⑱～⑳も〈それから〉の誘いかけしていませんでしたが、実にスラスラと思い出して、とてもいい顔で作文を書いたのには感激です。内言語の多さ、構文の正確さは、目をみはる思いです。

この作文もA先生がY子の手をサポートして、掌に書いた文章をノートに書き移したものであるが、当日A先生は放送係のために本部づめだったために、Y子は「こえがきこえた」と記述したのであった。

母親によると「昨年の1年の時の連合運動会では、泣きまくって体育館の中にも入れなかった。しかし今年指定された場所でちゃんと座っていたし、親子フォークダンスや玉入れなどもちゃんとでき、昨年とちがってよくできた」と言われた。

12月16日：Y子はブランコが大好きである。とくに風にあたるのが好きで、台風などの風が強い日にはベランダにでたがるとのことであるが、次のような作文を書いている。

きのうしたこと

ブランコにのったよ。がっこうのブランコだよ。一人でのってたよ。お母さんがいなかったからだだよ。かばんもったままのったんだよ。おもしろかったよ。お母さんがきたから、かえったよ。もったのりたかったけどね。おうちにかえって、おやつをたべたよ。

12月20日：Y子の作文は、その殆どが家庭での出来事を書いているが、学校内に関する内容は次の作文がみられた。

きょうしたこと

きょうは、いやなことがあったよ。おきょうしつがさむかったよ。としょしつからかえったあとよ。

1月11日：Y子は、1月7日の始業式の帰りに発作をおこし、一晩のみ入院したことがあった。入院した夜は、母親は自宅に帰り、翌日迎えにいったとのことであるが、入院の経験を次のように書いている。

びょうきはやだよ (図4)

おやすみしたのは、びょうきになったからよ。びよ

ういんに行ったのよ。おちゅうしゃをしたのよ。いやだったわ。お母さんもいなかったのよ。かなしかったわよ。おやつがほしかったわよ。お母さんが、おむかえにきてくれて、うれしかったわよ。びょうきはやだよ。おうちがいいよ。学校にこないのはやだよ。学校すきだよ。A先生がすきだよ。おしまいよ。

A先生のコメントが次のように書かれてある。

日記は例によって書こうかと声かけしたところ、嫌がることもなくとりくめました。「なんでお休みしたの」の発問から入っていきましたが、一文字ずつ手に書いて、本当にどんどん自分で作文していくことができました。最後の方の「学校に来ないのは…」の文は私が「でも病気になって良かったのは、学校に来なくてすんだことでしょう」の質問を意地悪っぽくした答えでした。「そうよ」なんて答えが返ってきたらどうしようかと思いましたが、「やだよ」「学校好きだよ」の答えが返ってきて一安心、良かった！ 題は、全て書き終わった後、朱書きを音読してあげて、「題をつけて」と促すと、少し考えて自分でつけました。

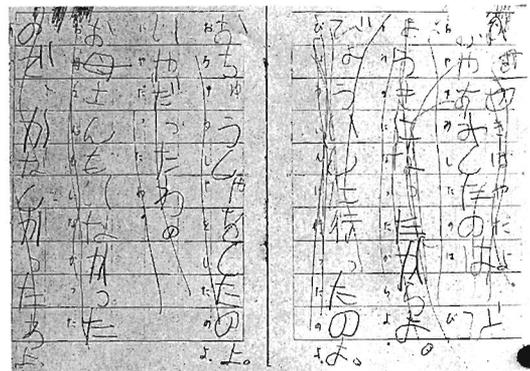


図4 びょうきはやだよ

2月6日：次のような課題においてもY子はスムーズにできるようである。

反対の言葉

1. 夏は(あつく)て、冬は(さむい)。
2. この字は(むずかしい)けれど、あの字は(かたん)ね。
3. (かたい)お米も、たいたら(やわらかく)なる。
4. きりんの足は、(細く)て(ながい)けれど、かばの足は、(ふとく)て(みじかい)。

A先生のコメント

反対言葉の語彙はかなりあるようです。()に入れる言葉はスラスラ一人で考えていました。平仮名のなぞりは、もう手を添える必要は全くありませんね。漢字のなぞりは手を添えましたが、「むずかしくて きらい」だそうです。手首の小さな動きがまだ難しいようです。

2月13日：本センターに来所する時はいつも両親一緒である。両親とも運転免許証をもっておられるが、どうも母親の方は、運転が苦手なようだ。その点についてユーモラスに言及している。

きのうのこと

きのうわたしはダムに行きました。〇〇ダムです。くるまのっていきました。おかあさんとおねえちゃん、おとうさんと行きました。おさかながいたよ。おそとは、さむかったけどあそんだよ。ブランコしたよ。おもしろかったよ。おそとはさむかったよ。つかれたよ。せんせいもいっしょに行きたいかしら。おとうさんのくるまはあんぜんうんてんよ。あんぜんだいいよ。おかあさんは、みちまちがえたりするけどね。おかあさんは、よそに行くときうんてんしないのよ。おもしろいでしょう。おはなしおしまいよ。

2月16日：

きのうしたこと

おけいこをしたよ。きのう、わたしは、おけいこをしました。さんすうのおけいこです。ひきーのもんだいです。むずかしかったです。たしのもんだいとまちがえそうです。お母さんがおしえてくれました。おもしろかったよ。おかあさんはやさしかったよ。おこらなかつたもん。いつもやさしいといいなあ。

(文中の「おけいこ」は宿題を意味しているのであるが、特に母親の態度について言及しているところが興味深い。母親は確かに感情を露に表出される方で、叱る時のお母さんは怖いだろうなとY子の気持ちはよく分かるのである)

2月25日：両親との面接では次のように言われた。

特殊学級には4人の先生がおられるが、Y子はA先生にベツタリ。A先生が出張でいなかったことがあった。翌日母親はY子をつれて登校したところA先生と会った。そこでY子は自分の右手で左手の掌に何か書いている。A先生は、「きのう どうして いなかったの」と書いたと母親に教えてくれた。母親はY子の指文字が読み取れないとのことである。

3月5日：クラスで性教育に関する授業が行われ、実際に赤ちゃんが三人登場したようだ。

赤ちゃん

赤ちゃんが三人きました。わたしは、おせわをしませんでした。そのわけは、赤ちゃんがあまり小さくてこわかったからよ。でも、おもしろかった。お父さんからのてがみは、先生がよんでくれました。うれしかったです。お母さんからのてがみはやさしいよ。やさしいお母さんは、すきよ。わたしもほんとうは、赤ちゃんをだきたかったよ。こんどはだいてみるわ。

3月25日：Y子を本センターに紹介された教頭先生と担任のA先生が来所された。二人とも転任されるとのことである。A先生は、現在の小学校で通常学級を3年、特殊学級を7年担当され、転任せざるをえないとのことであった。A先生の話されたFCに関するポイントは以下のようである。

(1)Y子の身体をサポートする場合、肘から手首あたりを支えたり、触れたりする。肩では駄目。

(2)Y子の日記は、指文字で書いた文章を先生が読み取り、それをノートに書いたものであること。

(3)1年生の時に田中ビネー式知能検査を実施したら、IQ:30ちょっとであった。2年になってB先生にテスターになってもらい、A先生はFacilitatorになり、同じビネーを実施したらIQ:91になった。ピーズ通しなど動作性的検査は、ほとんどやろうとしなかったとのこと。

(4)3年4月からは、B先生が主としてY子を担当することになった。

③担任がB先生となったが、次第にindependentlyに文章を産出できるようになり、サポートさえあれば直接ノートに文章を書く段階(第3段階)

(小3～小4)

小3になり主としてB先生がY子の担当になった。昨年まではA先生と一緒に情緒クラスの担任をされ、グループ別学習でもY子のいるグループを担当されていた。

4月15日：次の文章(詩)は、B先生がY子の手に触れられていたが、掌ではなく、直接ノートに書いたものである。

さくらの花がさいたよ。

雨がふったのよ。

さくらの花がなくてたよ。

(あとの2行は判読不能であったが、直接ノートに書くようになったことには驚いた。Facilitatorの役割がA先生からB先生にスムーズにスイッチしたようだ。しかしながら文章を書くさいに10分程度しか集中できないとのこと)

4月27日：B先生とほうかの話をしてから、次の文章を直接ノートにかいた。

ほうか

ブランコにのったから、うれしかったのよ。かぜがきもちいいのよ。みんなもわらっていたよ。わたしもわらったよ。

(「わたし」は「わたし」の間違いであろう。『ジャングルジムの一番高いところを平気で歩き回っています。ブランコでも、大人が見ているところいぐらい高くこいでうれしそうです。高いところが大好きなんです』とB先生のコメントがつけられていた。)

5月17日：次の文章も直接ノートに書いたものである。

ヘチマ

ヘチマのたねをまいたよ。きれいな花がさくとヘチマがなるかな。せんせいとたねおまいたよ。石もひろったよ。いっぱい石をひろったよ。たくさんたくさんひろったから、てがいたくなつたよ。…判読不能…せんせいがよんだからかえつたのよ。もっとあそびたかったよ。

5月20日：

に書かれた作文が多く産出されるようになっていった。読み書き能力が殆どないと思われていた自閉症児が、突然文章表現するようになるのがFC現象でありY子の場合もまさにそうであった。

そして Facilitator がA先生からB先生に変わった第3段階において、ノートに作文を自筆するようになったのも非連続な推移のように思われる。

このようにY子の書字能力の経過をみると常識的には理解できない非連続な過程が示された。

次に、Y子の書いた作文の内容について検討してみよう。全体としては、「良い子」の作文であり、小1の児童が「せんせい、あのね……」と作文を書き始める文章(形式や内容)に類似している印象をうけるが、最初の頃の纏まった作文である「連合運動会で楽しかったこと」などは、極めて論理的であり、いわば「宿題で作文の嫌いな子が、母親が代わりになって書いた文章」のような印象をもつのである。作文・日記の多くは、母親によるとかなり正確な内容のようで母親から得られた情報がA先生にかなり入っていたとしても、A先生の知らない内容も含まれているようだ。また「びょうきはやだよ」とか「はいしゃさん」の作文の内容は、非常に纏まった内容であり、A先生の知らない情報が多く含まれていると思われる。しかしながら当事者であるY子しか知りえない内容は殆ど書かれることはなく、ある程度はA先生の推測可能な文章のようにも思われる。それにしてもプレイセラピー場面でみせるY子の姿からは考えられない文章であり、健常な低学年の子どもを連想するのである。

FCによると算数の領域でもY子は能力を発揮している。小2の3学期では次の問題を答えている。

「みかんを1人3こずつ食べます。8人で食べるとみかんは何こありますか」という問題に対して、「 $3 \times 8 = 24$ 24こ」と正答している。そしてA先生のコメントとして「九九は音声ではいえませんが、よく理解し、覚えています。九九を応用した文章題もきちんと題意を把握して○の△倍だから $\bigcirc \times \triangle = \square$ というように説明することができます」と述べられている。この時期にピネー検査を実施され(A先生: Facilitator B先生: Tester), IQ: 91を示し、FCの世界では、平均的知能を示すY子であり、まさにそれを裏付ける結果となった。

(4) Y子のFCに関する総合的考察

文章が書け、算数の文章題も解くことができるIQ: 91のY子のFCの世界をどのように理解したらよいであろうか。Y子の世界は、極めて単純に言えば、IQ: 91で示されるFCによって表出された健康な人格と、IQ: 30で示される自閉的色彩をおびた人格の2つの personality の部分から成り立っていると考えるとよいであろうか。このように二重に split した

人格・世界を想定する考え方もみられるが、しかしFCの世界はどこか mysterious である。

Y子の母親は、FCによって産出された文章に懐疑的である。第3段階で、直接ノートに文章を書いた内容も、例えば「カブトムシ(図5)」でも、その場で先生からいろいろ説明をうけ、それを自動的に書いているだけだと言われたことがあった。また母親自身、宿題などで Facilitator の役割をとろうと努力しても、一向にY子はスムーズに書いてくれないのである。多くの母親のように素朴にFCによる驚異的な書字能力を喜んでよさそうだが、Y子の母親は、FCに対して疑いの眼差しを持ち続けておられた。

プレイセラピーの場でY子は、セッションを重ねるにつれてThに身体接触を強く求めていった。抱っこされながらトランポリンを跳ぶが、すぐまた離れてしまうことを繰り返していた。いかにもThとの一体化・融合化(神野 1997)を求めながらもThに身体を完全に依存できないY子の姿を表していた。また「こて」に代表されるようなきわめて idiosyncratic なことばを使用していた。自閉症児の多くがそうであるようにY子の場合も重要な他者(養育者)に抱っこされ、身体を完全に預け、安心感、安全感を体験できないのである。

Y子は、Holdingによる安心感・安全感を強く求めており、それがA先生に向けられ、受け入れられ、A先生との間に濃厚な関係が形成されていったであろう。母親は「特殊のクラスには先生が4人いて、Y子はA先生にベッタリ」とよく言っておられたが、プレイ場面でみられたようにY子はA先生にも抱っこやおんぶを要求し、かなり満たされ、一体化による安心感を経験していたのではないと思われる。このY子とA先生との濃厚な関係がFC現象を惹き起させる最も重要な要因と思われる。

この濃厚な人間関係は、赤ちゃん時代の母子関係と酷似しており、身体と身体のコミュニケーションである。ダイレクトなモノを媒介しない2者関係において身体と身体が触れ合い、視線が合うことによって何がコミュニケーションされるのであろうか。筆者は、前論文(1998)で一体化・融合化において「投影」と「取り入れ」機制による活発なコミュニケーションが起きているのではないかと述べた。大人の側(母親、教師、セラピスト等)は、殆ど無意識的に自閉症児に働きかけるが、自閉症児側からすれば、それらを active に取り入れ、また投げ返すのである。

健康な赤ちゃんならば、1歳頃に話し始めるのであるが、この赤ちゃん時代の1年間に何を経験し、何を学習するのか、いまだ謎に包まれているといっても過言ではなからう。しかしながら自閉症児のFC現象を通して赤ちゃんが経験しているところの一端を示しているのではないかと思うようになってきた。心的状況

としては赤ちゃんに類似しているが、加齢した自閉症児の特徴として、彼らの記憶力の凄さがあげられる。絵画の領域 (S. Wiltshire 1991) や数学・計算の領域 (神野 印刷中) において顕著にみられるもの、一人一人の自閉症児の興味・関心領域での記憶力には度々驚ろかされるのである。この関心が人に向けられればその人の言動には恐ろしいほどのアンテナを張りめぐらし、意味も理解されないまま automatic に機械的に容易に記憶されてしまうのではないかと思われる。

FC に関与するもう一つの重要な要因として自閉症児の passivity があげられる。Y 子は、小4の頃より日常生活の一部で指示されないと動けなくなってしまった。例えば、お風呂に入る時、〈シャツ脱いで〉と母親に言われないと脱げないのである。母親が言わないと、Y 子自身が「シャツ脱いで」と何回も言い続け、行動はストップしたままであり、主体的、能動的に動けないのである。この他者の意図を敏感に察知して動くあり方・passivity は、FC 現象を起こさせる重要な要因と思われる。

Y 子は、小3の後半の頃より激しいパニックや奇声が家庭や学校でみられ、いわゆる問題行動が多発してきた。小5の頃より睡眠障害もおき、投棄を受けるようになった。このような事情でY子は、小5の2学期より養護学校に転校することになってしまった。A 先生が転任されたという大きな要因があるもののY子は、小4～5になるにつれてパニック、passivity、奇声、睡眠障害がみられるようになり、きわめて不安定な状態に陥ってしまった。加齢とともに develop というより deteriorate している印象を受けるのである。

FC 現象は、Pseudo の世界と思われる。しかしながら何故その現象が現れてくるのか、その心理機制を明確にすることによって自閉症の本態により近づくことができると思われる。FC 現象を理解するためには、次の要因が複雑に絡んでいるであろう。

- ①知的 (IQ) には、重度、最重度であること。
- ②人に全く関心を向けようとしない自閉症児には、そもそも FC を遂行することは困難であり、人に関心を向け、発達レベルからすれば前共生期にある自閉症児 (者) であること。
- ③FC をスタートする段階においては、Facilitator と自閉症児との間に濃厚な関係が成立していること。
- ④身体と身体によるコミュニケーションが最もドミナントに機能する時期は赤ちゃん時代であり、FC を通して活発なコミュニケーションがなされ、その中心的

防衛機制は、投影と取り入れであること。

⑤自閉症児の凄い記憶力が FC 現象が惹起されるためには、深く関与していること。

⑥自閉症児の示す passivity (他者の意図に従ってしかうごけないこと) が、FC 現象に重要な役割を果たしていること。

以上のように Y 子のプレイセラピーや FC 過程の検討を通して FC に関与すると思われる要因について列挙してきたが、更にこれらの要因の連関やメカニズムについて明確化する大きな課題が残されている。

本研究は、平成10年度文部省科学研究費補助金基盤研究 (C) 「Facilitated Communication の妥当性に関する事例研究」(課題番号09610115)による研究成果の一部である。

謝辞：本研究をすすめるにあたって多くの FC に関する文献を紹介していただいたり、Biklen 氏のセミナーに参加する機会を与えて頂いた落合俊郎先生 (国立特殊教育総合研究所)、Y 子ちゃんのプレイを担当した松平優子さん (島病院) に感謝いたします。

引用文献

- Biklen, D. & Cardinal, D. N. (Eds) 1997 *Contested words, contested science: unraveling the facilitated communication controversy*. Teachers College Press.
- 神野秀雄 1996 自閉症と Facilitated Communication — Authorship は誰か — 愛知教育大学研究報告 第45輯 教育科学 187-195.
- 神野秀雄 1997 自閉的孤立から重要な他者の発見、そして共生へ、さらに感情の分化と象徴機能の良好な発達をみせた自閉症児の6年間のプレイセラピーの過程 治療教育学研究 (愛知教育大学障害児治療教育センター) 第18輯 1-22.
- 神野秀雄 1998 Facilitated Communication の妥当性に関する研究(1)—障害児教育現場からの FC に関する報告の検討 — 愛知教育大学研究報告 第47輯 教育科学 187-195.
- 神野秀雄 (印刷中) あるサヴァン症候群の電光石火計算 — 記憶と方略について — 行動科学
- Oppenheim, R. C. 1974 *Effective teaching method for autistic children*. Charles C Thomas.
- サリヴァン H.S. (中井ら訳) 1976 現代精神医学の概念 みすず書房.
- 若林慎一郎 1973 書字によるコミュニケーションが可能となった幼児自閉症の1例 精神神経学雑誌 第75巻 第6号 339-357.
- Wiltshire, S. 1991 *Floating Cities*. Summit Books.

(平成10年9月7日受理)