

インリアル・コミュニケーションで自閉症児の 合目的的行動を誘発した学生の学び (その 2) — 2 日間実習実践記録分析 —

大園 孝子¹⁾, 金子 道子²⁾

要 旨

目的 本研究は、小児看護学実習で、自閉症児の合目的行動を可能にした看護学生によるインリアル・コミュニケーション効果の実態を明らかにする。さらに、教授したインリアル・コミュニケーションの原則と方法の効果的応用を考察する。

方法 重症心身障害児通園施設での 2 日間実習で、自閉症児を受け持った看護 3 年次学生の実習体験記録の意味的・説明的要約分析を行った。

結果と考察

2 日間の実習全場面で、インリアル・コミュニケーションの観察・理解・傾聴により、自閉症児特有の言葉かけにより児からの諸反応を引き出し、児の合目的行動を誘導する看護学生の基本姿勢が立証・考察できた。

キーワード: インリアル・コミュニケーション, 自閉症児, 合目的行動の誘発, 看護学生

I. はじめに

看護学生の多くは子どもとのふれあいの体験が少ない。又、自閉症の子どもたちは、人という存在への不安が大きく、心の支えとしての人間関係を結ぶことに難しさをもっている。小児看護学では、この両者が 2 日間という短期間の実習で、相互関係を形成する過程を経て、その支援までの教育効果を目指としている。その模索でインリアル・コミュニケーション技法に出会い、H16 年から小児看護学の講義と実習に取入れた。

インリアル教育観、(1) 子どもを尊重したアプローチに保育方法に関する原理と(2) 大人主導型から子ども主導型であることである。この教育観は、また、子どもの権利条約を遵守し、

対人関係に不安をもつ障害児には、マズローの基本的欲求の安全・安心の保障を実感できる関わりが必要と考えたからである。

此度、A 学生はインリアル・コミュニケーションで自閉症児との遊び等を通して児との強い絆を結び、児の合目的行動を巧みに誘導し、自閉症を感じさせない児の反応を実習記録にした。そこで、(その 1) では、学生実習目標・実習感想の分析、(その 2) では 2 日間の学生の実習記録の分析から学生の学びを明確にすべく、この研究に取り組んだ。

II. インリアル・コミュニケーションの概念枠組み

1. インリアル・コミュニケーションの概念と方法

インリアル (インリアル・コミュニケーション

1) 鹿児島純心女子大学看護栄養学部看護学科

2) 日本適応看護理論研究会

ン）の歴史は1974年アメリカでワイズ、R博士とヒューブレイン、E女史によって言語発達遅滞幼児に対する言語指導の一つとして開発された。1980年代に、インリアルはコミュニケーションに基礎をおく学習促進法として、広義のコミュニケーションや学習の問題を扱い、1984年、「INREAL: Inter Reactive Learning Communication（相互に反応しあうことで、学習とコミュニケーションを促進する）」とした。現在は「INREAL: Inter Reactive Learning」の名称に改めている。

- 1) インリアルの教育観は、(1)子どもを尊重したアプローチに保育方法に関する原理と(2)大人主導型から子ども主導型である。①子どもは環境との相互作用において経験し、刺激を受けて成長・発達する。②自発性の原理、子どもから生じる意欲を大切にする。③遊びの原理、「遊び」という活動の目的は、過程そのものである。④くり返しの原理、子どもは同一の遊びをあきらめるまで繰り返す。異なるものを与えるのではなく、すこしずつ変化、向上したものを周囲に準備する。
- 2) インリアルを理解するための原則と方法は、(1)コミュニケーションの原則、(2)大人の基本姿勢の第一段階は、SOULを守る。Silence（静かに見守ること）、Observation（よく観察すること）、Understanding（深く理解すること）、Listening（耳を傾けること）で誠実に応じる。(3)大人の基本姿勢の第二段階は、子どもの問題改善を目的にした意味あるかわかりで発達を援助する。(4)大人のことばかけは、言語心理学的技法を活用している。

ミラリング：子どもの行動をそのまま真似する

モニタリング：音声や言葉をそのまま真似する

パラレル・トーク：子どもの行動や気持ちを言語化する

セルフ・トーク：自分の気持ちや行動を言葉にする

リフレクティング：子どもの云い誤りを正しく言い直して聞かせる

エキスパッション：子どもの言葉の意味的、文法的に広げて返す

モデリング：子どもに新しい言葉のモデルを示す

2. インリアルの教育での活用法

本学学生は1年次にコミュニケーション技法を、2年次後期にグループダイナミックスの合宿授業（二泊三日）を既習している。そして小児看護学でインリアル・コミュニケーションの紹介を行い、学生が子どもに関わる際に必要な大人としての基本姿勢と子どもとの関係作りの強化を意図した教育をしている。

インリアル・コミュニケーションは行動レベルの表現で、技法の優先を危惧する声もある。しかし、実際にインリアル・コミュニケーションの基本理念や保育方法に関する原理を理解した上で用いてみると、重症心身障害児通園施設、保育園実習で子どもを知らない学生達が子どもの笑顔に出会い、子どもをかわいいと感じ、相互作用が生まれる実態がある。

相互作用がうまれると、学生は児の行動の意味を考え、施設・保育園の指導員のアドバイスを得て、根拠をもってインリアル・コミュニケーションを用いることができるようになる。さらに、その後の小児病棟の実習でインリアル・コミュニケーションを活用し、機嫌の悪い児でも学生に関心を示し、関係作りを容易にしている。

Ⅲ. 本大学における小児看護学の位置づけと授業展開

1. 小児看護学関係の授業時間

本大学ではライフサイクルに重きをおいた統合カリキュラムを再編し、小児看護学関係の授業時間は、次のように変更した。授業は1年次の発達援助論 10 時間、こども援助論（小児疾患含む）は2年後期 30 時間と3年前期 30 時間合計 60 時間である。その他、3年前期に家族看護論の中で乳児期の子育て支援と小児虐待が6時間ある。

2. 学生の学習目標および子どもの対象理解と関係形成のための授業展開

1) 学生の学習目標は、以下の6項目としている。

(1) 知識と技法の理解。(2) 対象理解。(3) 小児との関係性の構築。(4) 小児と学生との言語化・合目的行動をする。(5) 学生自身が主体的に知識と体験の統合を図る実習への活用。(6) インリアル・コミュニケーション技法を使って実習記録の整理と評価ができる。

2) 小児に関する知識と関係形成技法の理解のための授業展開

学生は、次の順番で小児に関する知識とインリアル・コミュニケーション技法を学ぶ。

①「胎児期からの母子相互作用」②脳科学の視点から「脳のミステリー」（ミラーニューロンと共感）③「さくらんぼ坊や1」のビデオ学習で、子どもの発達のイメージ化、④児の内面世界の各発達段階別特徴を絵と文字で表現することを課す演習、⑤各学生のイメージを全員で共有、⑥最後に、「インリアル・コミュニケーション」により児との関係づくりの基本を知る学習

3. 対象理解、子どもとの関係形成の実習

小児看護学に関連する実習は、1年次の保育園実習1日間、3年後期に保育園実習3日間、

重症心身障害児通園施設2日間、小児病棟実習6日間（実習前後学内実習3日間を含む）、その他、保健センター等で約1週間地域看護実習である。実習を通して、前記学習目標(1)～(6)を達成する。

Ⅳ. 先行研究

1) 内田等の「精神遅滞児のコミュニケーションに関する研究」¹⁾は、精神遅滞児にインリアル・アプローチを3年間にわたり試みた結果、子ども主導によるコミュニケーションを成立させ、動作概念や理解言語を獲得したことを実証したものである。

2) 筆者らは本論文と同じデータを用い、自閉症児への看護介入について先行研究を行い、次に示す学生による13介入実態を導き出し、(1)実習前の目標と行動計画の作成、(2)児の見守り、発達観察と次なる行動の発想、(3)第一段階、児の世界に入る、(4)児に適度な距離感を与える、(5)児の気持ち・行動の言語化のくり返し、(6)自発性・快のリズム音の活用、(7)第二段階、内面世界に入る、(8)児の意思表示を代弁、(9)学生のセルフ・トークによる誘引行動、(10)行動モデルの提示、(11)児の行動や気持ちの代弁行為、(12)目的と言葉と行為の一致による児の気持ちと行動の目的化、(13)児の自発性の助長ができた学生側の介入要因は、①児の発達レベルの判断、②児の気持ちの理解、③意図的な快の刺激、④安心、安全の保障、⑤感情、欲求の受容であった。²⁾

分析結果から、「学生の児に対する13の目的的行動誘発行為と児の世界」の図にまとめた。

Ⅴ. 研究目的

1. 小児看護学実習で、自閉症児の合目的行動

を可能にした看護学生によるインリアル・コミュニケーションの実態を明らかにする。

2. 看護学生の効果的なインリアル・コミュニケーションの用い方に、教授したインリアル・コミュニケーションの原則と方法がどのように応用されていたかを明らかにする。

VI. 研究方法

1. 研究データ

B 大学看護学部小児看護学 3 年次後期重症心身障害児通院施設 2 日間実習時の A 学生実習記録

実習記録

① A 学生実習目標・行動計画の記録

②実習 1 日目・2 日目実習実践記録

③ 2 日間実習の感想記録

2. データ分析方法

1) A 学生実習目標・行動計画記録

(1) 同記録全文を意味ある文章毎に文節に区切る

(2) 文節に区切られた実習目標・行動計画記述内容の意味を要約するために意味的要約分析する

2) 実習 1 日目・2 日目実習実践記録

(1) 実習実践記録を実習場面ごとに分ける

(2) 各実習場面について実習場面の概要説明する

(3) 各実習場面をインリアル・コミュニケーションの実態あるいは効果の観点から分析する

3) 2 日間実習感想記録

(1) 感想記述内容を意味ある文節に区切る

(2) 意味ある文節に区切られた各文節の文意から学生の学びを抽出し、その学びを要約する

(3) 学びの要約をさらに要約して記述テーマとする

3. データ分析の科学性・客観性の確保

1) インリアル・コミュニケーションの基礎的理論の修得と小児看護学教育への応用について実践と修練を蓄積してきた大園が、主としてインリアル・コミュニケーションに関する分析を行った

2) 大園の分析結果に関して、インリアル・コミュニケーションの基礎理論と実践応用に初心者であるか、看護学・看護教育学特に実習指導について修練と研究を重ねた金子が、大園の分析結果が実態と理論を結合したものであるかどうかを熟慮・検討し、修正を加えた。

VII. 研究対象

1. A 看護学生 B 大学看護学科 3 年次生

2. A 看護学生受け持ち児紹介

1) 4 歳男児、重度の自閉症、2) 児は言葉で伝えることや共同注意ができない。

3) 園における児の行動・課題（園の説明）

①「強く噛むことがあるので、痛いということを伝えて下さい。」「児が噛むのはじゃれ合うとかの前に、触覚の感覚を楽しんでいる。固有感覚がすごく鈍いので噛むのも力一杯である。」

②「障害児は感覚入力に課題がある。児は行動を感覚的なものから、合目的なものに変化させる取り組みを行う。」

VIII. 倫理的配慮

A 学生には、実習記録で実習成績を評価し単位認定を行った。その後、実習記録を小児看護教育向上のための研究に活用したいこと、研究以外には用いないことを口頭で伝え、快諾を得られた。学生が担当した児については、個人が特定されない記録内容であった。施設には実習記録を研究に用いることを申し出て了解を得た。

表 1 実習 1 日目の実習場面と各場面の場面説明及び分析結果

場面 No.	場面状況	場面説明 インリアル・コミュニケーション分析
(午前)		
1. 砂場での遊びの場面	ミラリング、モニタリングをしながら「あーあー、がーがー」といえば、それを真似したり、階段を上れば、一緒に上ったりしたが、児は一人で歩き回る。	1～3の場面説明： 児に寄り添い、児の世界も大切にして、さらに児と学生の気持ちの言語化で、児に見通しと安心感を与える学生 〈分析〉 i) ①最初、学生はミラリング、モデリングをくり返し大人の存在に気づかせ、インリアル・コミュニケーションの原則である、イ) 児の発達のレベルに合わせる、ロ) 遊びの主導権を児に持たせる、ハ) 児のリズムに合わせる、を守り児に寄り添っている。
2. 芋堀りに行った場面	芋を触っても近くで見ても目線は違う所を見ており、草むらの所に行ったりきたりしていた。児には児の思いがあると思って無理に芋堀りに注意を向けさせず、児の世界を大切にした。	i) ②その後、パラレル・トーク、セルフ・トークで児と学生の気持ち・行動を言語化し、さらに学生のリズムのある音による表現を加えることで、児に楽しそう、おもしろそうという感覚を与えた。
3. おもちゃの車のタイヤを回していた場面	車に乗って砂場の坂を何回も下りる動作を何回も繰り返したので、「タイヤがクルクルー」「いっぱい回ってるね」と言って児と同じ動作をし、「タイヤはクルクル回ります」「クルクル早いぞ」「不思議だね」「おもしろかった?」等と声をかけた。すると、またくり返し手を握ってきた。そして引っぱって窓の下で、抱っここのポーズをしたので「中が見たいの?」「何しているのかな?」「中を見るのに抱っこしなす」と児の思いを口に出し、その意味を伝えたりして抱っこした。	i) ③この結果、児が学生の存在を意識し学生の手を握り、さらに中を見たい欲求を抱っこというジェスチャーにまで表現できたと思われる。 ii) ①共同注意のできない児であるが、学生が自然体で受け入れるので、児も自然に学生に寄り添っている。 ii) ②さらに児のニーズを学生が自然に言語化し、児の欲求に答えている。このことは、児に安心感を与え、児と学生が時間を共有している。 ii) ③この結果、学生は児の課題である感覚的な行動を合目的な行動にするために、児の欲求を「中を見るのに～します」と言語化することで、見通しを持たせている。
(午後)		
4. 運動会の練習場面	一人で走ったり動き回っているが、正面から向き合って一緒に走ったり笑顔で児にかけよるとだんだん児からも寄り添ってくれた。	4～6の場面説明： 学生の笑顔・表情を変え児と共にする行動、児と学生の気持ちの言語化により学生に飛び込む児の行動 〈分析〉 i) 午後、学生は児に笑顔で正面から向き合い児と行動を共にすることで、児が徐々に寄り添っている。
5. 児がよく飛ぶ場面	一緒に飛んでみたり、その時に手をつないだり表情をかえたりすると笑顔もみせるようになった。	ii) さらに児と飛んだり手をつないだり、表情を変えてみせるなど動きのある学生の行動が、児の笑顔を引き出している。 iii) ①さらに6で学生はモデリング、パラレル・トークを繰り返して、快の刺激となるような音(ボンボンなっているね)を表現し、児のニーズを言語化し、児が自然に行動できるよう抱っここのポーズを受け入れている。
6. おやつ時間にポップコーンをとうもろこしの種から先生が作った場面	児は飛び跳ねたり、ポップコーンの方を見たりウロウロしていた。一緒に動いたり、「ポップコーン、ボンボンなってるね」「おいしそうだね」と声掛けし児の近くにいと膝の上に乗って、ホットプレートを覗くので、「見たい?」と聞き、抱っここのポーズにすぐ来てくれた。	iii) ②これは、午前に児の表現方法を引き出した結果、児が自分の気持ちを仕草であるが、表出できたと考え。
7. 体育館に移動して靴をぬいで、そのまま走ろうとした場面	靴を入れる目的を明らかにする為に「先生の靴も靴箱に入れます」「〇くんも入れるかな?」と言って入れたら、言葉による反応はなくても、児はきちんとその動作ができた。	7の場面説明：児が合目的行動を容易にする気づきへのセルフ・トークとモデル提示 〈分析〉 i) インリアルでは児の行動を感覚的なものから合目的なものへ変化させる時には、児の主体性より、児の課題達成のため、大人がモデルを提示していく。 ii) 学生は押し付けにならないで気づくようセルフ・トークを用い、そしてモデルを示し、児もできるか問う手法は児の行動の困難性を容易にしている。
8. 外を見ている場面	常に側にいるのではなく外を見ている時とか、一人の時間も大切にしたり。	8の場面説明：児が楽な距離感 〈分析〉 人間はいつも活発に動いているものではなく、誰しも時には一人でボーッとしたいものである。学生は児が考える間を与え、児の世界を大切にしている。これは児に適度な距離感を与え、楽な感覚を与えたのではなかろうか。

表2 実習2日目の実習場面と各場面の場面説明及び分析結果

場面 No.	場面状況	場面説明 インリアル・コミュニケーション分析結果
(午前) 9.	モニタリングをくり返し、木渡り時は手を差し出し、 また児と距離を置く等の繰り返しの場面 モニタリングを繰り返して、児が飛んだら「ピョンピョン」 と言ひ、木渡りをしている時は手を差し出すと、児も手を出し笑顔がみられた。ずっとその繰り返してして関わり、 児の世界に入りこめるように児に近づいたり、少し距離をとったりして観察した。	9の場面説明：児の世界に入る為にモニタリングし、児との距離感の取り方を工夫する学生 ＜分析＞ i) 学生はモニタリングを繰り返す中で、児の行動に音を付け、手を差し出すことで、児が学生に慣れ、手を出し、笑顔を表出できる環境を作り出している。 ii) さらに児の世界に入り込めるよう、近づいたり距離を置いたりして、児中心の行動により、インリアル第一段階である誠実に応じる段階に SOUL を守り、さらに児の行動に音を付けることで児を喚起している。
10.	ミラリング、モニタリング、パラレル・トークをくり返す中で児が学生の存在をとらえ、手を出し、学生を引っ張る場面 i) 砂の坂を車にのって滑っていたので「ブーブー」「車だね、ブーブー車は坂をすべります」「早いねー」と声をかけながら横で一緒にミラリングしてすべっていた。すると、一緒にすることしてくれる私の存在をしっかりとりえ、すべる前に横に行くとき手を握るよう手を出してきた。ミラリングやモニタリングは児の世界に入る為の基本であると感じた。 ii) 園の上の道路をクラスの児たちが散歩しているのに気づき、自分もそこに行くとう壁を一生懸命登ろうとしていた。児は言葉がうまく出ないのでパラレル・トークで「〇ちゃん、上に行きたいんだね」「登りたいの？」と児の気持ちを代弁すると、児は私の所に来て、手をひっぱって私の手を支えに登ろうとした。 iii) 他の児が車で遊ぶ姿を見て、児もその車に乗りたくて取ろうとし、その児より「ダメ」と言われた。私が「他の車はあるかな？」と声をかけると、児は他の車を見つけ、私の手を握って取りに行き一緒に滑ることを繰り返した。	10の場面説明：モニタリングに音をつけ、さらにミラリングで「一緒」という感覚を与える技法で児の世界に入った学生の学び ＜分析＞ i) ①学生は共同注意ができない児に、9を受けてさらに、モニタリングに音を付けている。 i) ②ミラリングで児に対して「一緒」という感覚を与え、学生の存在を児に印象付け、さらに学生が自然体で児の側にいることで、児は気持ちを学生の手を握る行動として表現できた。 i) ③この結果、学生はミラリングやモニタリングが児の世界に入る基本である事を実感している。 ii) ①児の気持ちの代弁をすることで、人の手を支えに次にステップアップしようとする場面からの学生の学び。 ii) ②児は仲間・先生の散歩を見て、自分を行きたいという欲求が生じている。学生がそれを受け止め、パラレル・トークで児の気持ちを代弁した。 ii) ③児は自分の欲求が伝わったことを確認でき、学生を支えに登ろうと仕草で表現している。 iii) ①気持ちの代弁（パラレル・トーク）によって、人の手が次に繋がる支えになると実感した学生の学び iii) ②他の児が遊んでいる遊具にあこがれ、それをどのように実現したらいいかわからない児の直接的な行動に、学生がダメと否定せず、「他に車はないかな」と視点を変えさせている。 iii) ③その結果、児が自分で空いている車に気が付き、学生の手を引く行動は学生を信頼しているから児が示す行動と言える。 iii) ④この体験から学生は、人の手が次に繋がる支えになると実感できた学生の学びの場面である。
11.	登園して、そのまま砂場に出ようとする児の場面 登園して、そのまま砂場に出ようとしたので、感覚的に動いている児を日常生活の中で合目的に動けるようにするため、「〇ちゃん、お外に行く時はバックを棚に入れます。靴をもって」と物を見せながら一緒にすると片付けられた。	11の場面の説明： インリアル第二段階である、意味ある関わり段階 ＜分析＞ ①学生は児が合目的に行動できるように、児のこれからの行動を言語化し、同時に共同注意ができない児に学生は見せる働きかけをして、児は片付けができています。 ②これは児が学生との豊かなコミュニケーションを経験し、楽しいと感じる体験を通し、安心感を得て落ち着いて活動ができ、相手の意図を受け入れられたと考えられる。

IX. 結果・考察

び考察

1. 実習場面でのインリアル・コミュニケーションの看護学生の学びに関する分析結果及

1. 分析方法

1) A学生の実習場面でのインリアル・コミュ

<p>12. ごはん前の手洗いの場面</p> <p>ごはん前の手洗い時も、ただ手を洗うのではなく「今からごはんだよ。お手は砂がいっぱいです。食べる前に手をキレイに洗おうね」と声かけしながら一緒に洗った。</p>	<p>12の場面説明：</p> <p>児が分かっていても分からなくても、児の行動に合わせて行動の目的を伝える大切さの学生の学び</p> <p>＜分析＞</p> <p>①学生は児の行動を言語化し合目的な行動になるよう、児に見通しを持たせる関わりができ、児と一緒に実行している。</p> <p>②その結果、学生は児が分かっていても分からなくても児の行動に合わせて行動の目的を言うことが大切と実感している。</p>
<p>(午後)</p> <p>13. 低緊張である児の身体状況を知るために、意識して児を抱っこする学生</p> <p>児が低緊張であることを知り、意識して抱っこして、足や手に触れてみた。イスに座っていても途中で私の膝に座っていても、寝そべる感じになる。時々、イスや膝に座らせることをくり返しながらか観察した。児は着替えの時も首から手を入れて、自分で着替えようとする姿勢が見えたので、「〇ちゃん、自分で着替えようってがんばったんだね」等と先生方と声かけし、腕を通してあげると少しずつ自分でできていた。</p>	<p>13の場面説明：</p> <p>間違っても、出来なくても、してみようとする児の姿勢は大切にしたいと思った、学生の小児観</p> <p>＜分析＞</p> <p>①学生は児の身体状況を知るために、目的をもって、イスや膝を活用し身体を支える姿勢や児に触れながら、くり返し観察している。</p> <p>②児が学生に身体を預けたことは、児が学生に対し安心の世界ができていのが見える。</p> <p>③また児が、着替えを自分でする姿から児のできる力を見てとった。先生方と児の頑張りを褒める学生の健全な小児観と知識の相乗効果で、「児のしたい気持ち」を大切にしていると考える。</p>

ニケーションに関する学びの分析は、1日目・2日目の実習記録分析内容を内容毎の文節に区切った。その結果、1日目は1～8、2日目は9～13の学習場面に分類できた。(1次分析)

- 2) 分類 13 場面に、場面状況を端的に表象する場面名を付した。(2次分析)
- 3) 更に、場面状況の類似性に依じて場面統合した。研究者らは学生記録を客観的にとらえ、どのような統合場面であるかの場面説明を行った。(3次分析)
- 4) 統合場面で学生は、インリアル・コミュニケーション技法をどう用いたかを分析した。(4次分析)

2. 分析結果

分析方法に従い分析した結果、実習第1日目は表1「実習1日目の実習場面と各場面の場面説明及び分析結果」に、実習第2日目は表2「実習2日目の実習場面と各場面の場面説明及び分析結果」に示した。表1、2共、左枠は場面 No と学生記録による場面状況である。ただし、場面名は研究者らが付した。右枠は研究者らによる場面説明とインリアル・コミュニケーション

ションに関する分析結果である。

3. 実習場面のインリアル・コミュニケーション分析結果に関する検討と考察

1) 13 各場面にみるインリアル・コミュニケーション分析内容

13 各場面にみるインリアル・コミュニケーション分析結果は、表3「実習13 場面にみるインリアル・コミュニケーション内容」に示した。

2) インリアル・コミュニケーション教育観・原則・方法と分析内容

表3で13実習場面に内包されているインリアル・コミュニケーション内容イ～クの28項目を抽出し、28項目が学生既修のインリアル・コミュニケーション教育観・原則・方法と、どう一致あるいは関連しているかを検討した。(インリアル・コミュニケーション概念枠組参照) その結果が次の如である。

()内イ・ロ・ハ…は学生インリアル・コミュニケーション分析内容記号

◎印；すべての分析内容に認められた項目

A. インリアル・コミュニケーション教育観

◎(1)子どもを尊重したアプローチに保育方法

表3 実習13場面にみるインリアル・コミュニケーション内容

13 場面	インリアル・コミュニケーションの内容
1. 砂場での遊びの場面	イ、ミランダ・モデリングへの繰り返しによる大人依存への気づかせ ・児の発達レベルに合わせる ・遊びの主導権を児にもたせる ・児のリズムに合わせ児に寄り添う
2. 芋ほりに行った場合	ロ、芋ほりに無理に注意を向けさせず児の世界を大切にしたい
3. 玩具の車のタイヤを回した場合	ハ、パラレル・トーク、セルフ・トークで児と学生の気持ち、行動を言語化した ニ、共同注意のできない児が学生の自然体での受け入れにより学生に寄り添えた ホ、児のニーズを学生がパラレル・トークで言語化し、児に安心感を与えた ヘ、児の感覚的欲求を学生がパラレル・トークで言語化するのと合わせて合目的行動にさせた
4. 運動会の練習場面	ト、児と行動を共にすることで児が学生に寄り添う
5. 児がよく飛ぶ場面	チ、学生の飛んだり、手を繋ぎ、表情を変える行動が児の笑顔を引き出した
6. トウモロコシの種からポップコーンのおやつを学生が作った場面	リ、学生はポップコーンの出来る音をモデリング、パラレル・トークで表現し、児の興味を誘った ヌ、学生は児ののぞきたい欲求をパラレル・トークで表現し抱っこ欲求を受けとめた
7. 体育館に移動し靴を脱いでそのまま走ろうとした場面	ル、学生は靴を靴箱に入れることを押しつけにならないようセルフ・トークを用いてモデリングを行った ワ、児が各目的行動をし得るために学生は大人のモデルを示した
8. 外を見ている場面	ワ、学生は児の世界を大切にしたい、児との距離感を保てた
9. 児が飛んだらピョンと云い、木渡りの時は手を差し出すなど児と行動を共にした場面	カ、学生はモニタリングを繰り返し、結果児が学生に慣れ笑顔の表情が見られた コ、学生はインリアル・コミュニケーション第一段階の SOUL をより誠実に応じることで児の行動を触発している
10. ミラリング、モニタリング、パラレル・トークを繰り返す中で、児が学生の存在を捉え、手を出し学生を引っ張る場面 (i) 砂の坂を車に乗って滑る場面 (ii) 園の上の道路に散歩に行こうとした場面 (iii) 他の児の遊ぶ車で自分も遊びたいと児が思った場面	タ、共同注意できない児にモニタリングで音をつけている レ、ミラリングで児に“一緒”の感覚を与え、児が自然と学生の手を握った ソ、学生はミラリング・モニタリングが児の世界に入る基本である事を実感した ツ、児の気持ちをパラレル・トークで代弁することで児の気持ちを行動に移すことができることを学んだ学生 ネ、仲間の散歩で自分も行きたい児を学生はパラレル・トークで代弁 ナ、児は学生のパラレル・トークで自分の欲求が伝わったことが確認でき、学生を支えに登ろうとする仕草がとれた ウ、学生はパラレル・トークによる児の気持ちの代弁で自分の手が児の登ろうとする支えとなることを学んだ ム、車を探し児に学生はエキスポーションを用いて児の行動を助けようとした ユ、児は空いている車を見つけ、さらに学生と手を繋ぎ、引張った
11. 登園してそのまま砂場に出ようとする児の場面	ト、共同注意できない児が合目的行動をできるよう学生は、これらの児の行動を言語化し、行動をモデリングした結果、児は片付けができた
12. ご飯前の手洗いの場面	ノ、学生は児の行動をパラレル・トークで言語化し、合目的行動となるよう児に見通しをもたせるように一緒に実行した
13. 低緊張である児の身体状況を知るために、意識して児を抱っこする学生	オ、学生は児の身体状況を知るために椅子や膝を活用し、児に触れながら、身体を支える姿勢を繰り返し観察した ク、観察しながら学生は児が自分で着替えをする健全な部分を見て取った

原理を加味する(イ〜ク全部にある)

(2) 大人主導型から子ども主導型

①子どもは環境との相互作用で成長・発達する原理(特にイハト)

◎②自発性の原理(イ〜ク全部にある)

③遊びの原理・遊びの過程(イ, ハ, ホ, ト, チ)

④繰り返しの原理(特にイ, カ)

B. インリアル・コミュニケーション原則と方法

(1) コミュニケーションの原則

(2) 大人の基本姿勢 第1段階 SOUL
Silence(見守る)(特に口, ニ, ワ, ヨ)

◎Observation(観察)(イ〜ク全部にある)

Understanding(理解)(イ〜ク全部にある)

◎Listening(傾聴)(イ〜ク全部にある)

◎(3) 大人の基本姿勢 第2段階

問題改善を目的とした意味あるかわりて発達を援助(イ〜ク全部にある)

(4) 言語心理学的技法の活用による大人の言葉かけ

ミラリング (イ, チ, タ, ソ)

モニタリング (イ, カ, タ, ソ)

パラレル・トーク(ハ, ホ, ヘ, リ, ヌ, ツ, ネ, ヲ)

セルフ・トーク (ハ, ル)

リフレクティング

エクスパッション (ウ)

モデリング (リ, ル, ヲ, ノ)

3) インリアル・コミュニケーション原則論等と学生インリアル・コミュニケーション分析

内容との関連から明確になった学生コミュニケーションの特性と考察

特性1

13 実習場面すべてに共通していた学生コミュニケーション特性

13 実習場面に共通していた学生コミュニ

ケーションの特性には次の事があった。

(上記◎印事項)

A. インリアル・コミュニケーション教育観

◎(1) 子どもを尊重したアプローチに保育方法原理を加味する

(2) 大人主導型から子ども主導型へ

◎②自発性の原理

B. インリアル・コミュニケーション原則と方法

(1) コミュニケーションの原則

(2) 大人の基本姿勢第1段階 SOUL

◎ Observation(観察)

◎ Understanding(理解)

◎ Listening(傾聴)

◎(3) 大人の基本姿勢第2段階; 問題改善を目的とした意味あるかわりて発達を援助
(特性1の考察)

A学生は小児看護学施設実習で、重度の自閉症のため言葉で伝えることや共同注意のできない4歳男児を受け持ち、13の実習場面で主として遊び等を通じて、インリアル・コミュニケーションをはかり、児との関係形成と援助を行った。

受け持ち児の特性から、児とのコミュニケーションがとれるためにはすべての場面で上記◎印事項のインリアル教育観とインリアル・コミュニケーション原則と方法が不可欠であったことが証明された。

インリアル・コミュニケーション教育観では、子どもを尊重したアプローチがすべてにみられたが、言葉表現や共同注意のできない重度自閉症児を尊重することは看護の初学者の学生には決して容易なことではない。また、子ども主導型で子どもの自発性を真に重視することも自閉症児の特性から大変にむずかしいと考えられる。が、A学生はそれをすべての場面で実行したことを考えると、A学生の優れたコミュニ

ケーション能力の実態は上記Bインリアル・コミュニケーション原則と方法のうち、大人の基本姿勢第1段階 SOUL のうち、Observation, Understanding, Listening の三要素と、大人の基本姿勢第2段階問題改善を目的とした意味あるかかわりで発達を援助するという両者の基本姿勢そのものであることが裏付けられた。

言葉表現を持たない自閉症児の自発性を尊重し、自発性に支えられた遊びや発達を援助するには、自閉症児の体と心に入り込む大人の基本姿勢第1段階 SOUL の観察と、理解と傾聴が重要で、A学生はすべての場面でそれをやってのけたといえよう。

さらにA学生は、自閉症児の単なる遊び相手ではなかった。大人の基本姿勢第2段階の姿勢がすべての場面でみられている。このことは、A学生が自閉症児のかかえている問題を理解し、問題改善を目的とした意味あるかかわりで自閉症の発達に寄与する援助ができたと解することができる。

即ち、「A学生は自閉児の発達上の問題を児の体と心に入り込んで理解し、問題改善のために児の自発性を尊重したインリアル・コミュニケーション SOUL 技法で看護的援助をした」と結論づけられる。

特性2 自閉症児特有の言葉かけ

B.(4) 言語心理学的技法の活用による大人の言葉かけの結果をみると、A学生の自閉症児への言葉かけの特徴がみえてくる。

(1) A学生はインリアル・コミュニケーションの言語心理学的技法を駆使して、言葉表現、共同注意のできない自閉症児に言葉かけを頻繁に行っている。（延べ23回）

(2) A学生の言語心理学的技法活用は、パラレル・トーク(8回)、ミラリング(4回)、モニタリング(4回)、モデリング(4回)、セルフ・トーク(2回)、エキスパッション(1回)の順でリ

フレクティングの活用はなかった。

〈特性2の考察〉

A学生が言語心理学的技法の活用で、自閉症児に言葉かけをしても言葉表現、共同注意のできない児からの言葉による反応は期待すべくもない。しかし、A学生は13場面23回意図的に目的を持った言葉かけを行った。そして児も表2・表3の分析結果からもわかるように何らかの反応を必ず示した。A学生の言葉かけは児の心と行動に確実に届いたのである。確実に言葉表現と共同注意のできない自閉症児の心と行動に届いた理由は、パラレル・トーク、ミラリング、モニタリング、モデリング、セルフ・トーク、エキスパッションの言語心理学的技法の適切な用い方によるものと言える。

A学生はそれらの技法を講義で学び、実習で実行してみて児との言葉かけを通じて体得したと言える。ただし、児は反応を言葉では返せないで、A学生は言葉かけをする前に、その時、その場の児の心と体をSOULで十分に理解していないと、適切な言葉かけは困難であろう。がしかし、SOULができた学生だからこそ、言語心理学的技法が活きたと考えられる。言語心理学的技法活用のうち、パラレル・トークの活用が最も多かった。

パラレル・トークは子どもの行動や気持ちを言語化して表現するものである。自分の気持ちや欲求を言語表現できない自閉症児になり代わって、A学生は児の気持ちや欲求を表現したのである。A学生は児の気持ちや欲求の代弁者の役割を果たしたのである。言葉表現できない児は、学生の言葉が自分の気持ち・欲求に一致した時、理解者・援助者として、学生に寄せる絆の強さはより強固なものになる。学生はそれをやったのけたといえる。

一般に自閉症児はある特定の大人と愛情・依存関係を結ぶことが希薄といわれている。学生

の実習記録で見る限り、学生と児との関係は相当に絆の強さが伺われる。それは学生の方からの自発性の原理をふまえた SOUL 基本姿勢が児にはたらいっていたからであったことが絆の強さに影響したと考えられる。

今回は言語心理学的技法のうち、リフレクティング技法は1度も用いられなかった。リフレクティングは、子どもの言い誤りを正しく言い直して聞かせることである。児は言語表現ができないことから、言い誤りを正すこともなかった結果とみることができる。自閉症児にはより SOUL 基本姿勢が重要であることが証明されたと考えることの方がより適切である。

特性3 学生のインリアル・コミュニケーションを受けての自閉症児の反応

学生のインリアル・コミュニケーション分析内容イ〜ク28項目に学生のインリアル・コミュニケーションを受けての自閉症児の反応が記述されていた。

そこで、インリアル・コミュニケーション後の学生の反応がどのようなであったかを分析内容イ〜クから抽出し、さらにインリアル・コミュニケーション姿勢と関連させてまとめたのが図1である。

〈特性3の考察〉

この児の反応は言語表現がなくてもその反応行動は、児の気持ちや欲求が表現され、そして1つ1つの行動が遊びや学生という援助者に向けられているのがよくわかる。

反応は自閉症児であることを伺わせない程の子ども反応である。そして学生は、児の世界に入る(ソ)といているようにインリアル・コミュニケーションで児の心理的体験を共にし、Understanding を経て、合目的行動を児に方向付けて遊びの目的を達成させている。

一方、B場面で学生は「低緊張である児の身体状況を知るために、意識して児を抱っこ」している。この場面の分析内容は(オ、ク)で書いたように看護学生として身体状況を観察しながら抱っこや着替えを助長させている。遊びを通じて合目的行動を児に方向付けると共に、看護学生としての合目的行動を児の合目的行動に重ねるA学生のインリアル・コミュニケーションのレベルの高さがさらに明確になった。

A学生は(ソ、ツ、ネ)で、ミラリング、モニタリング、パラレル・トークが児の世界に入る基本であり、パラレル・トークで児の気持ちを代弁することは児が自分の気持ちを行動に移

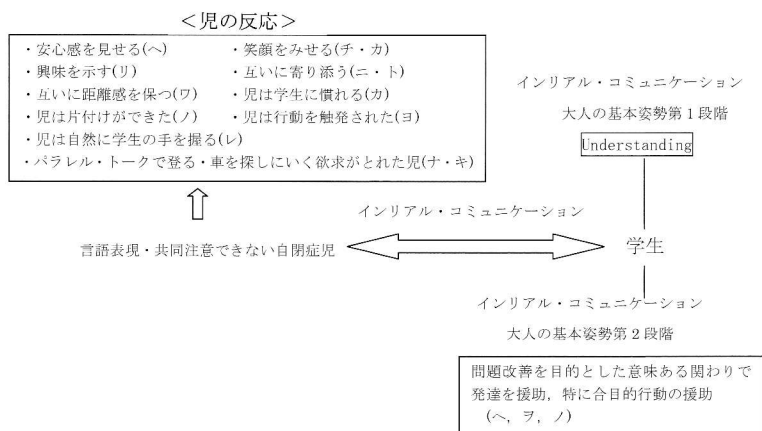


図1 インリアル・コミュニケーションによる児の反応

す力になることを実感し学んでいる。

ミラリング、モニタリング、パラレル・トークは言葉を表現できない自閉児の言葉であり、その言葉を以て児は合目的行動をとることができる。学生はそれに気づいて自分は児の気持ちや行動の代弁者であると自覚したと考えられる。学生は児の言葉になった。それこそが援助者の第一義的役割を自閉症児の反応から学ぶことができたと結論付けられた。

参考・引用文献

- 1) 内田芳夫, 上国料里美, 精神遅滞児のコミュニケーションに関する研究, 鹿児島失語症研究会会誌, 第14巻 第1号 p12~14, 2003年
- 2) 大園孝子, 自閉症をもつ児と関係性を深め, 目的行動への介入方法に気づいた看護学生の学び —インリアル・コミュニケーションの技法を用いて—, 第9回九州小児看護研究会会誌, 2008年
- 3) 竹田契一, 里見恵子編, インリアル・アプローチ, 日本文化科学社, 2002年第10刷
- 4) 金子道子編, 看護論と看護過程の展開, 照林社, 2005年
- 5) 白石正久, 子どものねがい・子どものなやみ, かもがわ出版, 2003年, p50~55
- 6) 高崎人志談, ホスピタリティマインドとは, 『元氣』, エイデル研究所, No. 107, 平成20年5月
- 7) ビデオ, 胎児期からの母子相互作用, 昭和61年厚生省研究班
- 8) ビデオ, テレビ番組「人間とは何だ, 脳のミステリー」 養老猛他
- 9) ビデオ, さくらんぼ坊や1, 山崎定人監督, 共同映画プロダクションk・k, (株)青銅プ

ロクシオン

- 10) 中川信子著, ことばをはぐくむ, ブドウ社, 2006年
- 11) 社団法人, 日本自閉症協会, 「自閉症ガイドブック, シリーズ1 乳幼児編」シンソー印刷, 平成18年第15刷
- 12) 小林隆次著, 自閉症のこころの問題にせまる, そだちの科学, No.11, 2008年
- 13) 神尾陽子著, 自閉症への多面的アプローチ, そだちの科学, No.11, 2008年
- 14) 山上雅子著, 発達臨床の立場から, そだちの科学, No.11, 2008年
- 15) 田中康雄, 特別支援教育のなかの自閉症, そだちの科学, No.11, 2008年
- 16) 河合隼雄他編著, 臨床心理体系10, 適応障害児の心理療法, 金子書房, 1996年
- 17) フランク・ジョンソン著, 甘えと依存, 弘大堂, 1997年
- 18) 対人行動研究会編著, 対人行動の心理学, 誠信書房, 1995年
- 19) 斉藤勇他著, 人間関係の中の自己, 誠信書房, 2000年
- 20) 金子道子著, 相互依存の適応行動様式に関するパースペクティブ, 日本適応理論研究会論文集 No.3, Vol1, 2004
- 21) 金子道子編著, 看護学臨地実習ガイダンス 1 医学芸術社, 1998年
- 22) アンソニー・ギデンス著, 親交性の変容 而立書房, 2002年
- 23) 大園孝子, 金子道子著, インリアル・コミュニケーションの技法を用いて自閉症をもつ児との相互依存関係を深めた看護学生に関する研究, 日本適応理論研究会論文集 No.7, Vol1, 2009年3月

The Learning Experience of the Students who Had Autistic Children Act
Purposefully by Applying INREAL Communication (Part 2)
— The Analysis of the Record of the Two-Day Practice —

Takako Ozono¹⁾, Michiko Kaneko²⁾

1) Kagoshima Immaculate Heart University

2) Nihon Tekio Kango Riron Kenkyuukai

Key words : INREAL communication, autistic children,
enabling purposeful actions, nursing students

Abstract

Aim :

This research is to show the actual effect of INREAL communication through the nursing students' performance which enabled autistic children to act purposefully. Consideration is also given to effective ways of applying the principle and method of INREAL communication in which the students were trained.

Method :

The record of practice of two third-year nursing students who took care of autistic children at a day-care institute for physically and mentally heavily handicapped children were analytically summarized to clarify its significance.

Result and Discussion :

It was proved and maintained that the nursing students' basic stance of INREAL communication ; observation, understanding, listening, and special way of talking to autistic children, which was kept throughout the whole scene of two-day practice encouraged the children to react in various ways and enabled them to act purposefully.