

# 重度・重複障害児を対象とする効果的なスヌーズレンの活用方法に関する研究 —非言語コミュニケーションの実態把握に向けて—

発達臨床支援高度化コース

16AD103

樺澤 徹

【指導教員】 細淵 富夫 櫻井 康博 宗澤 忠雄

【キーワード】 重度重複障害 コミュニケーション 肢体不自由 スヌーズレン 実態把握

## 1. 問題と目的

### (1) はじめに

近年、社会的背景として、児童生徒の障害の重複化や多様化に伴い、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育の実施が求められている(文部科学省, 2009)。重度・重複障害児は、精神発達遅滞や運動障害により、コミュニケーション障害を伴うことが多く支援が難しい。

重度・重複障害のある子どものコミュニケーションと支援者の問題として、八束(2014)は、コミュニケーション能力は人の生活や発達に重要な役割を担っていると報告している。コミュニケーション発達には、対人関係や情緒の発達、認知の発達、ことばの発達、あるいは発音・構音を含んだ運動機能の発達等、様々な要因が絡んでいる。だが、重度・重複障害のある子どもは障害を併せ有し、発達遅滞があるため、コミュニケーションや関連する認知において発達上の問題がある。また受け身の生活が長く続き、自己決定の経験が少ない等から、思いや要求を発信することが乏しい状況が考えられる(川住, 2005)。

しかし、松田(1997)は、コミュニケーションが活性化しない理由として、「支援者が、動きや表情の変化が乏しい子どもの気持ちがなかなか読みとれない。子どもの表出は軽く扱われがちになる」等とし、支援者に問題があることを指摘している。これらの問題は、支援者が重度・重複障害のある子どもの実態や発達段階を適切に把握できていないこと、それらに基づく支援ができていないことに原因があるのではないだろうか。

以上のような現状から実態把握をするための具体的な指標となるもの、そして具体的に目標や指導内容を設定する指標となるものが必要であると考えている。

北島(2005)は、重症心身障害児のコミュニケーション指導で重要と考えられる基本的視点を提起した。つまり、特別な時間と場面を設定しての指導ではなく、生活に密着した支援のなかで、コミュニケーションに関わる発達全般を促す視点である。そこでは、対物行動を含む感覚と運動の初期学習と定位・探索行動を促し外界認識を高めることが大切であり、その際の指導者のかかわりそのもの、つまりは事物を用いた共同活動がコミュニケーション指導としている。

実態把握では、子どもの悲しみや辛さ、痛みの共感、内面・人格をもつ主体者と対話しようとする構えを重視している。さらに、コミュニケーションに何を求めているのかの欲求・動機の視点は実態把握の上で重要である。この際リシナによるコミュニケーション論や欲求の表れとしての4つの行動は、コミュニケーションにかかわる子どもの実態を内面から把握し、指導を構成する上で有益であると述べている。

重度・重複障害児の意思表示については教育・心理分野を中心に重度・重複障害児の認知能力や刺激一反応について生理学的指標を用いた検討がなされている(片桐, 1999)。これに対し、佐藤(2011)は、対象理解や援助の基礎知識として重要であるが、実用的ではない。そのため、実際の看護場面で活用できるコミュニケーションの研究が求められている、と述べている。

### (2) 目的

研究フィールド校で行われているスヌーズレンの授業では、入室→暗転→機材の点灯→リラックス・共感→明転→退室という流れであり、寝ている児童も多く、スヌーズレンとしてのリラクゼーションという観点では良いものの教育活動とは言い難いものであった。スヌーズレンを行うことが目的になっただけならず、スヌーズレンはあくまで手段であり、リラックスするだけでは学校現場でスヌーズレンの効果とは言えない。スヌーズレンは、教育活動に取り組めるように児童の心身の安定を図るモノであることから、リラックスして何を行えるかということに意識して実践することが重要である。

よって本研究では、重度・重複障害児を対象とした効果的なスヌーズレンの活用方法を整理し、学校現場でスヌーズレン教育を行う意義を考察し、スヌーズレンを活用することで、十分なコミュニケーションをとることの困難さや健康状態による学習の困難さ、刺激の受け入れの困難さ、そして検査の困難さなどが背景にある重度・重複障害児の実態把握へ活かすことを目的とする。結果として、肢体不自由特別支援学校で勤務する上での指導力の向上へとつなげていきたい。

## 2. スヌーズレン

### (1) スヌーズレンとは

近年、日本の肢体不自由特別支援学校では、スヌーズレンを授業に取り入れる学校が増加している。スヌーズレンとは、1970年代、オランダの知的障害施設で生まれた活動であり、その語源は、オランダ語のスヌッフレン (Snuffelen) 「クンクンにおいを嗅ぐ。」という意味と、ドゥーズレン (Doezelen) 「ウトウト居眠りをする」という意味の2つの言葉からなる造語である(姉崎, 2013)。

スヌーズレンは主に、ホワイトルームと呼ばれる部屋を設置し、その中で光、音、におい、振動、温度、触覚等様々な素材を使用することで多重感覚環境をつくり、リラクゼーションを促すことを目的としている活動である。近年では、障害者だけでなく健常者も対象に、レジャー(レジャー)や教育、セラピーといった幅広い領域での活動が展開されている。諸外国におけるスヌーズレンの研究動向を姉崎(2013)がまとめているが、1990年代前半からレクリエーション(レジャー)活動としてのスヌーズレンの研究、1990年代後半から教育活動としてのスヌーズレンの研究、2000年代からはセラピーとしてのスヌーズレンの研究と、様々な側面を含みながらスヌーズレンの研究が発展してきたとしている。(図1参照)

日本におけるスヌーズレンの研究は、国立情報学研究所 CiNii で検索したところ 47 件の先行研究があった。諸外国と同様に1990年代前半からスヌーズレン研究が始まっている。1990年代は、レジャーとしてのスヌーズレンに関する取組を報告した研究(鈴木, 1993; 鈴木, 1997)が行われ、2000年代になると、教育としてのスヌーズレンの有用性に関する研究(姉崎, 2003; 大崎・大本ら, 2008)や、スヌーズレン空間に関する建築計画学的研究(山口・横田ら, 2003; 浅野・長津ら, 2006)などが行われている。2010年代は、セラピーとしてのスヌーズレンの研究(姉崎, 2011; 小菅, 2012)やスヌーズレンが神経活動に与える影響に関する研究(北川・岩永, 2013; 坂野・津田ら, 2013)などが行われている。このように、圏内でも諸外国でもレクリエーション、教育、セラピーと様々な領域でスヌーズレンが研究されているが、その概念や明確な定義は定まっていない。また、各領域でのスヌーズレンの効果に関する研究も始まったばかりといえよう。研究が始まった当初よりスヌーズレンの概念や定義に関する研究は行われているものの、その概念は現在も議論されている。

上述したように、スヌーズレンを「教育」として位置づけようとする研究は1990年代から進められていたものの、「スヌーズレン教育」という用語が定義されたのは、姉崎(2012)からである。その研究の中で姉崎(2012)は、スヌーズレンは特別支援教育の教育課程の自立活動や特別活動に位置づけることができるとし、スヌーズレンの概念を整理・検討した上で、世界的にも提唱されていなかった「スヌーズレン教育」という用語の命名・定義を行った。

特に肢体不自由特別支援学校に通学している重度・重複

児は、教育活動のほとんどが自立活動であるという児童生徒も多いため、スヌーズレン教育は、そのような児童生徒にとって有効な指導法であるとされている。さいたま市S特別支援学校でもホワイトルームが設置され、給食後の時間にスヌーズレン教育が取り入れられている。しかし、現在、スヌーズレン教育の実施状況については全国調査が行われていないため、どれくらいの学校でスヌーズレン教育が取り入れられているか、ホワイトルームが設置されているかという実態は明らかではない。

また、スヌーズレン教育が児童生徒にどのような効果を及ぼすかについても明らかにされておらず、指導法として方法論についても体系化されていない。指導方法論を体系化するためには、より多くの教育実践を整理・分析することが必要である。しかし、学校現場からの実践研究報告はごくわずかしみられないのが現状である(姉崎, 2013)。さらに、学校現場でのスヌーズレン教育実践報告をまとめて整理し、分析した研究は今まで報告されていない。このことから、「スヌーズレン教育」は極めて新しい領域であることがうかがえる。

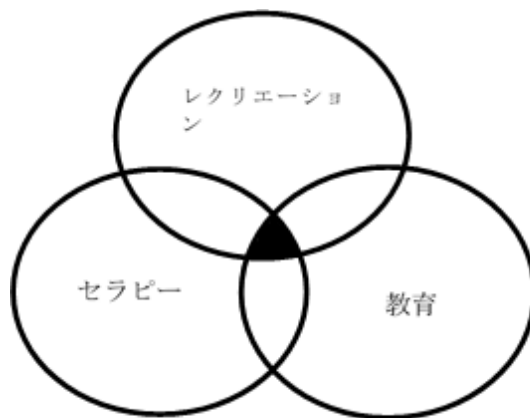


図1 スヌーズレンの概念図：姉崎(2012) 参考

### (2) スヌーズレン教育

#### ①定義

スヌーズレンが教育として明確に位置づけられたのは、姉崎(2012)の研究からである。スヌーズレンが教育活動として位置づけられた背景には、①日本の特別支援学校においてもスヌーズレンが教育実践として導入され始めていること、②国際スヌーズレン協会が諸外国の研究成果を踏まえて、スヌーズレンの概念は国際的にレジャー・教育・セラピーの3つの概念を併せ持つとし、教育活動として認められたこと、という2点が挙げられる。

姉崎(2012)はスヌーズレン教育を「スヌーズレン教育」とは、教室を暗幕などでうす暗くし、対象児の好む光や音(音楽)、香りなどの感覚刺激を用いた多重感覚環境を教室に設定して、その中で感覚刺激を媒介として教師と対象児及び対象児同士が相互に共感し合い、心地よさや幸福感をもたらすことで、対象児のもつ教育的ニーズ(発達課

題)のある感覚面や情緒面、運動面、コミュニケーション面などにおける心身の発達を促し支援する教育活動であると定義した。

姉崎 (2012) によると、神経学的には、とりわけ感情を左右し行動を司る大脳辺縁系が活発に活動すると考えられている。多くの感情が海馬状突起と視床下部につながり、ホルモンの分泌が幸福感や不安などの気持ちを引き起こす。スヌーズレンは対象児に心地よいと感じられる環境設定を行うことから、特に対象児に「幸福感 (feelings of well being)」をもたらすと考えられる。すなわち、幸せな思いや楽しい思いに浸ることができるのであると述べており、また、子どもの脳の文字・言語面や算数・数学面、運動面などに障害があってもスヌーズレンでは視覚や聴覚、嗅覚、触覚、味覚などの特に知的な操作能力を必要としない大脳辺縁系が主に活動するため、重度知的障害児や重度・重複障害児であってもスヌーズレン活動を楽しむことができると考えられる。人間の脳は、α波を出した時に、リラックスして心と身体は幸せな状態に入るといわれる。脳波がα波の時には、βエンドルフィンという快樂物質を脳内に放出することでストレスを取り去り、痛みの 感覚を和らげる働きをする。その結果心は幸せな気持ちになり、身体の疲れは消えていくとされている。

このように脳の休息とリフレッシュをもたらすことができるのだ。一般に、スヌーズレンの創出する多重感覚環境はα波を産出しやすい環境で人を幸せな気持ちに導きやすいと考えられ、スヌーズレンでは特に右脳が重点的に活性化される。スヌーズレンは感覚的な印象や体験であって、適切に快適に作られた環境によって人間に作用する気持ちよさである。スヌーズレンは教育的に見ると、対象児の視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚などの感覚器官に同時に適度な心地よい刺激を与えることで幸せな思いや楽しい思いを体験させ、対象児と教師がその場で相互に共感し合うことで、対象児の興味・関心の拡大や心理的な安定、能動的な運動・動作、周りの人とのコミュニケーション行動の促進などに寄与することで対象児の有している諸々の能力を引き出し育て、心身の発達促進につながるものと考えられる。また姉崎 (2012) では、知覚心理学の分野における近年の研究成果として、多重感覚刺激 (例えば、視覚+聴覚) によって、単一の感覚刺激 (視覚だけ or 聴覚だけ) によって生じる活性の度合いを足し合わせたよりも大きな活性が生じる脳領域があることが報告されている。

この知見からもスヌーズレンの多重感覚環境は脳の活性化をもたらし、心身の発達促進に寄与するものと考えられる。

## ②教育課程における位置づけ

スヌーズレンは教育的にみると、対象児の視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚などの感覚器官に、同時に適度な心地よい刺激を与えることで幸せな思いや楽しい思いを経験させ、対象児と教師がその場で相互に共感し合うことで、対象児

の興味・関心の拡大や心理的な安定、能動的な運動・動作、周りの人とのコミュニケーション行動の促進などに寄与することで、対象児の有している諸々の能力を引き出し育て、心身の発達促進につながるものと考えられる (姉崎, 2012)。そこで、スヌーズレン教育の指導目標には、①情緒を安定させる・リラックスさせる、①覚醒させる・注意集中力の向上、③運動・動作の向上、④対人関係・コミュニケーション力の向上、⑤その場を楽しむ・快の情動の喚起、の5つがあると、それらが特別支援教育課程の自立活動と特別活動・クラブ活動に位置づけられるとした (表 1)。

スヌーズレン教育の指導目標	教育課程上の位置づけ
①情緒を安定させる・リラックスさせる	自立活動 ・心理的な安定 ・健康の保持
②覚醒させる・注意集中力の向上	自立活動 ・健康の保持 ・環境の把握
③運動・動作の向上	自立活動 ・身体の動き ・健康の保持
④対人関係・コミュニケーション力の向上	自立活動 ・人間関係の形成 ・コミュニケーション
⑤その場を楽しむ・快の情動の喚起	自立活動 ・環境の把握 ・健康の保持内容 ・心理的な安定 特別活動・クラブ活動 ・「スヌーズレンクラブ」 学校行事 ・「スヌーズレン遊び」

表 1 スヌーズレン教育の指導目標と教育課程上の位置づけ  
引用: 姉崎 (2012) 重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の意義について

## ③指導上の留意点

教師が直接的・他動的に対象児を変えるのではなく、スヌーズレンの諸刺激や環境そのものが対象児に働きかけ、対象児の主体的な活動を促進する障害が重い子どもの場合、自らの働きかけが乏しいため、指導者が他動的に関わるあそびが大部分であり、障害の重い子どもの教育においては、教師が最良の教材教具であるとし、肢体不自由特別支援学校では、従来から身体の不当緊張の強い子どもたちに対して、運動・動作の改善・向上を目指して動作訓練法や静的弛緩誘導法などの子どもの身体に直接働き掛ける指導方法が適用されてきた。このように、これまでの重度・重複障害児の教育は、反応が乏しい子どもたちゆえに、教師が教

材となり直接子どもの身体に働き掛けるというものである。

しかし、スヌーズレン教育では、重度・重複障害児に対して、教師が直接子どもの身体に働き掛けることを第一の方法や手段とはしておらず、教師が子どもを取り巻く周りの刺激や環境（教材・教具）を調整することで、子どもの興味・関心を引き出し、子どもの能動的で主体的な活動の促進を図ることを主なねらいとするものである。子どもが受け身ではなく、常に活動の主体者である。

すなわち、教師が子どもの身体に直接的に手を触れて子どもを変えるのではなく、子どもを取り巻く周りの刺激や環境を調整することで、子どもの心を動かし、子どもの自発的な活動が引き出されるのを期待するのである。特に、子どものそばに寄り添う教師側に子どものわずかな行動の発現を待つ姿勢、子どもの自発的な行動（その背後にある子どもの思い）に共感する姿勢、子どもの思いを察して声かけするというような子どもの行動を評価し反応を返す姿勢、子どもに光刺激を見せて子どもの表情やしぐさがわずかな変化をした際に声かけをすることが特に重要である。姉崎（2012）。

こうした教師による子どもへのスヌーズレン・アプローチは、重度・重複障害児にとってやさしく、彼らの発達を無理なく促進させる最も基礎的・基本的な指導であると考えられる。スヌーズレン教育は、「環境」と「子ども」と「教師」の三者間の教育的な相互作用を通じて、子どもの発達を支援し促進させる教育活動であるといえる。重度・重複障害児の教育では、健康の保持・増進の指導と日常生活の指導を基礎とした上で、身体の運動・動作の改善・向上のための他動的な身体の機能訓練、子どもを取り巻く周囲の環境を調整することで、子どもの興味・関心や能動的で主体的な活動を引き出すスヌーズレン教育などが必要であり、これらの指導が肢体不自由特別支援学校の教育課程上に自立活動の指導として適切に位置づけられることが肝要であると考えられている。

### （3）「感覚統合療法」と「スヌーズレン教育」の相違点

感覚統合療法とは、これはエアーズによって開発された治療アプローチである。この治療法は、人間の脳内で外界からのさまざまな感覚刺激が処理される機構（とくに皮質下において）を修正し、脳全体の機能の促進を図り環境に対する年齢に応じた適応反応を促すことを目的としている。特に、発達上重要な刺激とされている、揺するなどの前庭刺激、皮膚からの触覚刺激、関節や筋肉からの固有受容刺激の皮質下での統合促進を図ることにより、多動、注意障害および対人関係障害などの行動異常の改善、および言葉や読み書きなどの高次脳機能の改善を図ることを強調している。これは、作業療法における一理論として発展してきたものである。感覚統合という用語は、人間の高次レベルの行動、精神および学習活動の基盤と考えられる脳の下位レベル（脊髄、延髄、橋、小脳、中脳、間脳、大脳辺縁系、大脳基底核など）での神経活動を重視している。またこれ

は、脳の感覚統合障害が人間の学習能力や行動の発達に影響をもたらすという仮定を基盤としている。この治療には子どもの身体を動かすさまざまな教具（例えば、スクーターボードやタイヤチューブ、空中ブランコ、ボルスター・スウィングなど）が使われる。この療法の効果として子どもが遊具で楽しく遊びながら脳機能の活性化を図ることで行動面の改善が図られることである。

姉崎（2012）によると、「感覚統合療法」と「スヌーズレン教育」は両者とも人間の持つ諸々の感覚器官に刺激を入力して脳機能を促進する点で共通しているが、両者には相違点も明らかに認められる。表2に示したとおり、「感覚統合療法」と「スヌーズレン教育」では、両者の概念や重視する感覚、環境設定、活動、ねらいがそれぞれ異なることから両者はまったく別個の取り組みであると考えられる。しかし、この両者はそれぞれ脳機能を促進する活動であることから指導法として併用すると、より効果的であると考えられる。重度・重複障害児の教育では対象児の実態や教育的ニーズに応じて、両者の指導を適宜取り入れるならば発達を促進する上で有効であると考えられると述べられている。

	感覚統合療法	スヌーズレン教育
概念	セラピーである	レクリエーション（またはレジャー）・セラピー・教育である
感覚	主に触覚・固有受容覚・前庭感覚を重視	主に視覚・聴覚・触覚・嗅覚を重視
環境設定	楽しい遊具（ブランコなど）の設定	心地よい多重感覚環境（光・音楽・香りなどの空間）の設定
活動	本人が遊具を使い身体を動かす	本人の自由な反応行動を待って教師が関わる
ねらい	脳機能の活性化による感覚の統合をねらい行動面を治療する	リラックスや興味の拡大、外界の探索、コミュニケーションの広がりをねらい発達を促す

表2 感覚統合療法とスヌーズレン教育の相違点

### （4）スヌーズレン教育の導入上の課題と限界

姉崎（2012）は、特別支援学校で行われているスヌーズレン教育実践を分析した結果、①スヌーズレン環境整備のための教材開発時間の確保、②スヌーズレンルーム設置のための予算および教室確保、③様々な感覚刺激を用いた教材研究の推進、④評価基準・評価方法の確立（教育成果評価尺度の活用）、が課題として挙げられた。教材開発時間の確保については、スヌーズレンルームが常設されることで、解決できると考えられるが、現在はスヌーズレンルームの設置も予算不足や教室数不足で困難である。

今後、これを解決するためには、スヌーズレン教育の教

育効果を明らかにする研究を推進することが必要であるといえ、近年ではスヌーズレンが自律神経の機能や活動に与える影響に関する研究(坂野・津田ら, 2013; 北川, 2011・岩永, 2013) やスヌーズレンによって脳の快適さの知覚に関する研究(野村, 2011) など、医学的な観点からもスヌーズレンの効果を明らかにする研究が進められている。

これらの研究と並行して、姉崎(2013)は、肢体不自由特別支援学校の教室等でスヌーズレン教育を行う場合、その理念や目的、特色、意義などを踏まえ、個々の教育的ニーズに応じて、どのような学習内容が設定できるのか、これまでの「感覚遊びの指導」や「コミュニケーションの指導」を見直し、授業実践を通じて具体的に検討する必要がある。

このようにスヌーズレンの教育的な効果を明らかにし、スヌーズレン教育の教育成果(効果)を測る評価基準・評価方法の確立は必須である。特別支援教育では障害の重度・重複化が進む現在、スヌーズレン教育はそのような児童生徒にとって今後、必要となってくる指導法であると考えられる。そのため、スヌーズレン教育によってどのような効果があるかを吟味し、指導法として体系化されることが急がれる。対象児の実態把握に基づいて授業づくりが行われ、授業実践の評価に基づいて授業の環境設定(感覚刺激の種類や場所、刺激の強弱など)と指導方法(教師の子どもへの姿勢や関わり方と授業の展開の仕方)などの見直しを行い、より教育効果を高めるための授業の創造が求められる。そのためにも、今後さらに実践報告を収集し、整理・分析を行うことが必要となると述べている。

### 3. 方法

#### (1) 対象児

特別支援学校肢体不自由教育部門小学部中学年の2名。

A児の主となる障害は脳性麻痺による四肢体幹機能障害であり、知的障害、視覚障害も併せている。両腕の動きは大きく、音楽に合わせて両腕両足を振ることができる。喘息(服薬)、アレルギーあり。

B児の主となる障害は片側巨脳症であり、難治性てんかんを併せている。出生後まもなく診断を受け、10か月で手術をし、2歳3か月の時にも2回の手術(脳梁を切る)を行った。「は」や「た」という発声があり、教員や看護師を見かけると呼ぶことが多い。右手の動きは大きく、スイッチを押す、何かをつかむことができる。発作が午後の時間に続くことが多い。なお、学級担任が定める各児童のスヌーズレン活動のねらいについては以下である。(表3)

児童	指導のねらい	指導内容	手だて
A児	・スヌーズレンを用いて様々な感覚の刺激を受け入れる。	・様々な素材に触れる、光を見る、音楽や匂いを嗅ぐ、振動を感じる等の体験をする。	・光や音などの刺激を一つ一つ感じるように一緒に素材に触れたり、声掛けをしたりする。
B児	・外界の変化に気付く。 ・様々な感覚刺激を受け入れる。	・スヌーズレン。	・様々な形の素材に触れる、光を見る、匂いをかぐ、振動を感じる、音を聞く等の体験をする。 ・児童がリラックスできるように一緒に素材に触れたり、声掛けをしたりする。

表3 対象児のスヌーズレン活動のねらい

#### (2) 実行期間

実行期間は平成29年4月～7月。実地研究Ⅱ(毎週金曜日の5時間目、自立活動 からだ)中で行い、学級担任への研究協力の依頼、対象児の決定、対象児や保護者への依頼(以上は4月中)、観察・データ収集(6～7月)、まとめ(12月)を行う。学級担任や保護者などへの最終的な報告は、平成30年2月以降に行う。

#### (3) かかわりの内容

金曜日の午後の時間(14時から約25分間)に肢体不自由特別支援学校スヌーズレンルームにて授業実践を全5回行った。スヌーズレンルームのうちホワイトルームを使用し、小学部中学年の児童8名と担当する教員8名に加え授業者である私と痰の吸引に備える看護師が部屋にいる。授業を

ビデオ撮影し、対象児の様子の分析を行った。

通常時のホワイトルームの様子（図2）では密集した環境である上に、刺激が多く児童の集中できるものが散らばっていたため、授業実践時（図3）は刺激を精選し密集化の軽減をした。なお、児童が最も注目する大きなバブルチューブと遠隔操作のスピーカーに注目できるようにし、児童の視点を授業者に向けてるようにしてある。スヌーズレン成立のための基本要件を参考にした。（図4）

従来、入室→暗転→機材の点灯→リラックス・共感→明転→退室という流れで行われていた授業では、寝ている児童も多くスヌーズレンとしてのリラクゼーションという観点では良いものの教育活動とは言えないものであった。そこで、授業にストーリー性を持たせ、まず児童がスヌーズレンに対する期待感が抱けるようになるよう願いを込めて授業を構想した。

ストーリー性については、「バブルチューブがつかない」「どうしてだろう」という始まりから、暗転し、テンポが速く不安感を煽るような音楽を流した。さらに曲の終了と共にキャラクターを登場させ、台を点灯させた。（このキャラクターがバブルチューブに魔法をかけると点灯する。）さらに、キャラクターと魔法の練習をし、最後は児童たちが魔法をかけバブルチューブを点灯させるといった流れである。

児童がホワイトルームに入り、明かりが消えると何か起きることを認識できることも自立活動区分の環境の把握に当てはまる。なお、変化の意味付けをすることで目的が明確化できた。

児童が自らの力で外界を変化させる体験が重度重複障害児には不足していることから、サイリウムライトを各児童に一本ずつ配り、魔法を唱えると光るという活動を組み入れた。サイリウムライトは折る感触、曲げる・柔らかい感触に加え、光ると温かくなることから変化を感じやすいものと考えた。魔法を唱えると光ることが最終段階のバブルチューブ点灯への伏線になっている。

3回目では、隣の児童のサイリウムライトに魔法をかけ光らせるリレー活動を行った。これはスヌーズレンの基本要件にも挙げられている人間関係の形成を意識した取り組みである。



図2 通常時のホワイトルーム



図3 授業実践時のホワイトルーム

**\*スヌーズレン成立のための基本要件\***

1. 一人一人の感覚ニーズに応じた環境の設定がなされていること
2. 対象者が自己選択でき、安らいだり楽しんだりできること
3. 対象者の主体性が発揮できる活動であること
4. 対象者と環境と指導者間の三項関係が成立し、指導者と対象者との触れ合いや共感する姿勢があること（仲間意識の形成）
5. 個別または少人数による活動であること

図4 スヌーズレン成立のための基本要件

#### 4. 結果と考察

（1）児童の変化とスヌーズレンの教育的意義について  
授業実践を行ったことでの児童の変化やそこから考えられるスヌーズレンの教育的意義に関する考察をする。

対象児Bは、昼食時から下校時にかけて発作が続くことが多い、スヌーズレンの活動直前まで発作が続いていた



が、スノーズレンルームに入室し授業を始めると退室し下校するまでの時間は発作が一度も起きなかった。一日を通してスノーズレンの授業時は健康上の困難を感じさせなかったことが把握できた。B児に限らず、発作により授業（活動）に向かうことや食事をとることが困難であることが多い中で、スノーズレンルームに入室してから退室するまでの時間発作なく活動に向かっていたということは、児童がより良く活動に向かうことができる環境であったということがここから考えられる。

そしてB児が特に自ら行動を起こしたこととしては、大きなバブルチューブにしがみつきなながら、膝立ちを試みたことを取り上げる。日常生活を車椅子で過ごすB児が学校生活の中で度々車椅子からマットに移動し身体を休めることがあるが自ら何かに向かっていることは多くなく、仰臥位で過ごすことが多い。週に数回、からだの時間に膝立ちの練習をすることがあるが、担任の介入があっても複数回連続で行うことが難しいのが現状であった。しかし授業実践後のB児は教師の介入なしに自ら膝立ちを繰り返し、日常生活では見られない行動を生起させることができた。

次に対象児A、B児に共通した変化を二点述べる。一点目は、教員がバブルチューブを点灯させた時に比べ、授業実践後はバブルチューブへ集中する時間が明らかに長くなっていたことである。特にA児は、視覚障害があり大きなバブルチューブに対しても接近したときのみ感触や振動を楽しむ様子であったが、スピーカーを大きなバブルチューブに近づけたことでバブルチューブに接近せずともバブルチューブの方向に顔を向けることが多くなり、バブルチューブに接近すると触れる時間が長くなっていた。B児においては、授業実践前のスノーズレンの授業時から大きなバブルチューブへの関心を見受けられたがすぐに異なる刺激へと注意を示し、後半には自ら刺激を求めることがなくなっていた。そこで、授業実践の中で学級の代表として大きなバブルチューブを点灯させることを行ったことでバブルチューブへの集中する時間が長くなったことも観察できた。

二点目は、姿勢の保持ができているということ。これはバブルチューブの特徴でもあり、泡が上に行くのを追うことで姿勢が保持できるものではあるが、バブルチューブへの集中の時間が長くなったことに並行して安定した座位がとれていた。加えて、サイリウムライトの活動時も姿勢が保持できており、活動に集中して取り組んでいたことが分かるものであった。

最後に対象児以外の様子にも触れておく。学級内の数名が医療的ケアを必要とし、痰の吸引を一日通じて非常に多く行っている。しかしスノーズレンの活動中は痰の吸引を要する機会が限りなく減少しており、多くの活動に取り組んでいた。これは対象児の二名においても、吸引の音による遮りがなくなるため、スピーカーから流れる音楽やバブルチューブの音をより受け入れやすくなっていたと考えられる。痰の吸引の減少については、心身のリラックス効果が大きいと推測されるが通常のスノーズレンの授業時より

も授業実践時は明らかに吸引の機会が減少できていた。結果として授業実践への期待感や集中力向上が促進できたことの証明になったと言える。

## (2) スノーズレンを活用した実態把握について

自らの力で外界を変化させるという体験が極端に少ない児童に対し、変化の意味付けを行うことは不可欠であることが分かった。さらに、ケミカルライトを用いて変化を身近に感じることがスノーズレンルームで起きている変化を受け入れるために重要な役割を果たせたと考えられる。また、健康状態により痰の吸引や発作がある児童にとって、リラックスした状態で教育活動を行うことが重要であることも再確認できた。リラックスした状態で行うことで教育活動の効果が高まり、日常生活に般化しやすいような実態把握も行うことが実現できよう。心身のリラックス効果が促され、刺激が制限された環境の中にいる重度・重複障害児の実態を把握することで日常への般化を意識した指導ができるようになるとも言える。

今回、日常からでは得られない重度・重複障害児の実態をスノーズレンの活用により引き出した。(重度・重複障害児の新しい姿の発見)そして、スノーズレン的な環境ではより多くのコミュニケーションを取ることができるようになるため重度・重複障害児を実態把握しやすくなったことも授業実践から得られた。

## 5. 今後の課題

以上のように、重度・重複障害児を対象としたスノーズレンの効果的な活用を整理し、教育活動として(授業として)スノーズレンを成立することを目指した。さらに、日常生活では困難とされる実態把握に関しても、スノーズレンを活用し児童の新たな姿が引き出したことから効果的であったと言えた。以下に課題を挙げる。

- ①学校現場にスノーズレンを導入することは予算や場所の確保の関係上難しい学校が大半である。特に肢体不自由特別支援学校においては効果的な教育活動であるだけに今後スノーズレンルームを設置する学校が増えていくことが大きな課題である。しかし、例え環境が整備されたとしても教員のスノーズレンの知識がなくてはただ行っているだけになってしまうため、本研究を機に研修等に参加していきたい。
- ②上述に関連して、近年「手作りスノーズレン」によって発達障害のある児童が在籍する特別支援学級での実践も報告されている。つまり、スノーズレンの環境がなくとも、スノーズレン的な環境を教員が人為的に設定・製作し、スノーズレンの理念に基づいた授業を行うことが必要である。スノーズレン的な環境で心身のリラックスをしながら授業を行うことは、健康上の課題を多く抱える重度・重複障害児にとっては有効かつ不可欠な視点である。

③本研究のような重度・重複障害児の対象とした授業実践の事例がまだ多くないことも課題である。リラクゼーションという観点に留まらず、授業として活用していくことの事例の蓄積が求められている。こうした一つの事例から般化していくことでスヌーズレン教育の発展につながると考えている。

姉崎弘・藤澤憲 (2016) : 重度・重複障害児へのスヌーズレンの授業の工夫 : 子どもの活動の主体性を育む手作りスヌーズレン環境を目指して スヌーズレン研究 = Practice and research on Snoezelen : 実践と研究, 3, 12-2

## 6. 主要参考・引用文献

- 白石正久 (1994) : 発達の扉上 . かもがわ出版
- 松田直 (1997) : 障害の重い子どもの教育とコミュニケーション 特別研究報告書, 重複障害児の意思表出と教育環境に関する研究, 国立特殊教育総合研究所, 5-12.
- 坂口しおり (2006) : 障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定 株式会社ジアース教育新社
- 文部科学省 (2009) : 特別支援学校, 教育要領・学習指導要領
- 小池敏英・雲井未歎・吉田友紀 (2011) : 重度・重複障害児のコミュニケーション学習の実態把握と学習支援 ジアース教育新社
- 姉崎弘 (2011) : スヌーズレンの母子療育場面における重症幼児の行動分析 -VTR 分析を用いて 三重大学教育学部研究紀要, 62, 169 - 176.
- 姉崎弘 (2012) : 重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の意義について 三重大学教育学部紀要, 63, 297 - 314.
- 姉崎弘 (2013) : わが国におけるスヌーズレン教育の導入の意義と展開 特殊教育学研究, 51(4), 369-379.
- 姉崎弘 (2013) : わが国におけるスヌーズレン教育の導入の意義と展開 特殊教育学研究, 51(4), 369-379.
- 姉崎弘 (2013) : 学校におけるスヌーズレンの教育方法の開発に向けて : 現場教師との共同研究の推進 スヌーズレン研究 = Practice and research on Snoezelen : 実践と研究, 1, 30-34.
- 姉崎弘 (2013) : スヌーズレンの誕生と歴史 スヌーズレン研究 = Practice and research on Snoezelen : 実践と研究, 1, 5-12.
- 姉崎弘 (2013) : スヌーズレンの基本概念と専門資格の必要性について 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 33, 57-60.
- 八束佳代 (2014) : 重度・重複障害のある子どものコミュニケーション能力の評価方法と発達段階に合わせた指導内容表の開発 Development of assessment scale and instruction contents for communication for children with severe and multiple handicaps 島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集, 5, 61-72
- 小原愛子・後藤彩夏・韓昌完 (2015) : 肢体不自由教育の指導法としてのスヌーズレン教育の可能性と今後の展望 沖縄県におけるスヌーズレン教育の事例分析を中心に 琉球大学教育学部紀要要 = Bulletin of Faculty of Education University of the Ryukyus, 86, 129-136