

## (実践研究)

自閉的傾向のある情緒不安定な知的障がい児へのスヌーズレンの教育実践  
—手作りスヌーズレン環境における三項関係を中心とした心の安定を目指して—藤澤 憲<sup>1)</sup>池田枝里子<sup>1)</sup>姉崎 弘<sup>2)</sup>

1) 和歌山県立和歌山さくら支援学校

2) 常葉大学教育学部

**要旨:** 情緒不安定になり、自分の思いを言葉で表現することが苦手な知的障がい児に対して情緒を安定させることを主な目的として、特別支援学校における自立活動の時間（個別指導）にスヌーズレンの授業実践に取り組んだ。教室内の 1/4 のスペースに手作りスヌーズレン環境として、セラピーマット、音楽CD、電球式ミラーボール、ビーズクッション等の安楽な手作りスヌーズレン環境を設置して授業を行うと、次第に児童は指導者に話しかける機会が増え、その後の音楽や体育等の集団授業にも比較的落ち着いて取り組めるようになった。

**キー・ワード:** 手作りスヌーズレン環境、スヌーズレン教育、情緒の安定、知的障がい児、自立活動の指導

## I. はじめに

スヌーズレンの語源は、オランダ語のスヌッフエレン (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り、視覚、聴覚、嗅覚、触覚、味覚などを適度に刺激する多重感覚環境の中で利用者と介助者（授業者）と環境との3者間の相互作用を主とした活動である。1970年代中頃、オランダの重度知的障がい者の施設において、利用者のリラクゼーションを主としたレジャー活動から始まり、現在ではセラピーや教育としても理解され、高齢者施設や病院、学校に至るまで適用されている（姉崎, 2013a）<sup>4)</sup>。

スヌーズレン環境では、一般的にホワイトルームと呼ばれる部屋を使用することが多く、ミラーボール、バブルチューブ、ビーズクッション、ソーラープロジェクター、アロマディフューザー、音楽CDなどの器材等が用いられる。こうした環境の中では、好きな刺激を自分で見つけることができ、その刺激に包まれて過ごすことが許容されている。

我が国では、主に重度・重複障がい児の教育へのアプローチの1つとして“スヌーズレン”による授業実践が注目され、その学習効果が報告されている（姉崎, 2003；川真田, 2008；藤澤・姉崎, 2016）<sup>2) 7) 9)</sup>。しかし、知的障がい児や自閉症児に実践された報告はほとんど見られないのが現状である。

本事例の対象児は、自閉的傾向のある知的障がい児である。学校生活において、入学して数ヶ月間、環境の変化から学習に落ち着いて取り組むことが苦手であったり、情緒が安定しな

ったり、自分の思いを新しい友だちや教員に言葉でうまく伝えることに課題を抱えていた。そこで、スノーズレンの授業実践を通して、①心身をリラックスさせ、情緒を安定させること、②教員に自分の気持ちを言葉で伝えることができること、の2点のねらいに迫るためにスノーズレンの授業を実践した。本校にはホワイトルームのような専用のスノーズレンルームや代表的な器材はなく、教室の一角をしきりや暗幕で囲ったり、手作りの器材等を設置し、スノーズレン環境を整えた。

本研究を進めるにあたり、本稿と同様に専用のスノーズレンルームがない環境の中でスノーズレンの授業実践に取り組んだ川眞田（2008）<sup>9)</sup>の先行研究を参考にした。この研究の特徴として、主に知的障がいを伴う重度の肢体不自由のある生徒22名に対して一斉授業を行い、予め授業展開や活動内容が設定された中で、運動した後にスノーズレンに取り組み、生徒のリラゼーションを促している。また、ソーラープロジェクター、サイドグロー、ミラーボールなどの器材等を用いた授業実践が展開され、生徒の中には、翌日の授業を楽しみにしたり、常同行動が抑制されたりするなどの学習効果が報告されている。しかし、この授業実践において、授業者が生徒の活動の自己選択をどのように捉えていたのか、また、授業者が生徒とのやりとりを深めていたのか、人と人の触れ合いや共感については明確に述べられていない。

そこで、本研究では、川眞田（2008）<sup>9)</sup>の先行研究を踏まえ、スノーズレンの個別の指導において、対象児の自己選択を重視した。また、スノーズレン器材による効果を媒介として授業者と対象児の三項関係のやりとりを中心に共感関係の深まりを大切な観点として捉え、専用のスノーズレンルームや代表的な器材がなくても、簡易式の手作りのスノーズレン環境を工夫することにより、スノーズレンの授業実践の展開が可能であるかどうかについて検討すること、教育へのスノーズレンの有効性及び可能性について言及することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 研究期間・場所

201X年7月～9月までの間、本校の小学部知的障がい教育部門の4時間目給食後の自立活動の時間の指導（月、火、金）において、スノーズレンの教育実践が実施された。1回の実施時間は約20分であり、日課表を表1に示す。

表1 日課表（小学部知的障がい教育部門）

| 午 前         |               | 午 後         |            |
|-------------|---------------|-------------|------------|
| 9:00～ 9:40  | 1時間目          | 12:30～13:10 | 5時間目（自立活動） |
| 9:50～10:30  | 2時間目（自立活動）    | 13:40～14:20 | 6時間目       |
| 10:40～11:20 | 3時間目（課題別学習）   | 14:30～14:50 | 終わりの会      |
| 11:30～12:30 | 4時間目（給食、休憩含む） | 15:00～      | 下 校        |

※火曜の下校時間は13:40、水曜の下校時間は14:10である。

※3時間目の課題別学習は、各教科等を合わせた指導である。

## 2. 研究方法

### (1) 対象児の実態

特別支援学校知的障がい教育部門小学部1年生男児、障がい名：知的障がい。

自信のない活動には消極的であり、失敗することの恥ずかしさを感じている。自信のある活動には、積極的に発表するが、例えば、一番目に発表できないと、「嫌だ」「もうやらない」とふてくされることがある。また、自分の思い通りにならないと、泣いたり、癩癩を起こしたりすることが多い。自分からあまり言葉に出さないが、「褒めて」「抱っこして」「おんぶして」と大人に褒められることを欲したり、甘えたりする場面も見られる。生活面では、身の回りのことはほぼ自立していて、服を裏返したり、箸を使って食事をとることができる。コミュニケーション面では、自分から他人に話しかけに行くことは少ないが、「〇〇君が～している」などの2～3語文で伝えることができる。学習面では、ひらがなを読むことができ、書くこともできる。カタカナは普段使わないので読みがわからない文字が多い。簡単なローマ字(例：USA)も読むことができる。数の理解として、一対一対応で10まで数えることができる。また、数の抽象性(数えるものが何であろうと、例えば「3」は「3」と言える)としては、「4」前後の理解であり、基数性(数えた最後に言った数その量だと言える)としては、「5」前後の理解である。音楽活動への参加は消極的であり、特に太鼓をリズムに合わせて叩くことが難しい。同じ学級に絵を描くことが上手な児童がいると、自分から絵を描きたがらない。

新版K式発達検査2001では、認知適応：4年10か月、言語社会：4年6か月、全領域：4年8か月である(201X年3月実施)。

### (2) 授業者及び評価者との話し合い

指導者(授業者)の対象児への行動観察記録(評価表を含む)を基に、毎回の放課後に指導者がスノーズレンの実践経験があるもう1人の教員との話し合いの場をもち、授業の評価にあたった。

### (3) 指導方針

日常の教員による行動観察や関係諸機関の聞き取り事項、発達検査の所見等を基に対象児の実態把握を行い、以下の2点を学校生活における指導の中心的な課題とした。①自分の気持ちを言葉で表現して相手に伝えることができる、②友だちと適切な方法でコミュニケーションをとることができる、である。

### (4) スノーズレンの授業方針について

普段の学校生活では授業中、人前で失敗することの恥ずかしさを感じたり、自分の思いが通らないと、泣いたり、癩癩を起こしたりすることがある。その際に、情緒が不安定になることが多く、自分の気持ちをうまくコントロールすることが苦手である。そこで、対象児の実態や学校生活における指導の中心的な課題も鑑み、今回のスノーズレンの授業実践では、①心身をリラックスさせ、情緒を安定させること、②教員に自分の気持ちを言葉で伝えるこ

とができること、の2点をねらいとした。授業者側の指導の留意点として、スヌーズレン環境の中では、活動の選択等を授業者側から提案することは避けるように心掛けた。また、対象児にとってスヌーズレン環境が居心地の良い空間であり、他者と楽しい時間を共有できる時間となるように適切な声かけを行うように留意した。

### (5) スヌーズレンルームと使用した器材等について

図1に示すように、学級教室から少し離れた別の教室内の奥の1/4のスペースに手作りスヌーズレン空間(縦2.3m×横2.5m)を毎回設置した。図2は、右前方から見た授業空間である。ここでは、授業実践を通して主に使用された器材等を紹介する。

空間の四方を「薄いきみどり色のカーテン」で覆い、床は柔らかく、低反発の「セラピーマット」を4枚敷いた。視覚刺激として「電球式ミラーボール」と「光るペットボトル」を、視覚及び嗅覚刺激として「光るアロマディフューザー(オレンジの香り)」、聴覚刺激として「音楽CD(ジブリシリーズのオルゴール曲)」を設置した。また、安楽になれるようにビーズクッションと「音の出る太鼓絵本」や感触を楽しめるように「モール」など全て手作り教具(器材)とした。

なお、手作りの「電源リレー装置」と「ラッチ&タイマー」、「ビッグスイッチ」、「テーブルタップ」を連結させたパワーリンク装置(図3参照)と「電球式ミラーボール」をつなぎ、ビッグスイッチを押すことにより、光がつくようにした。

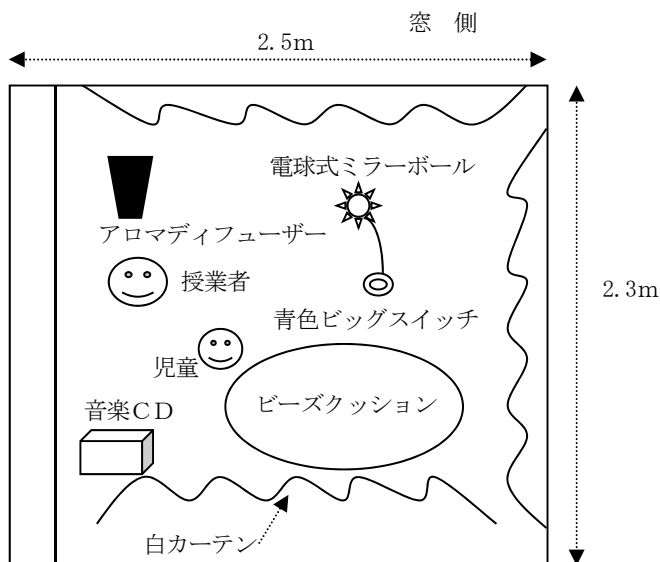


図1 授業時の教室内の配置

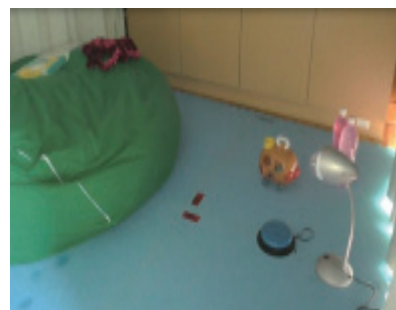


図2 授業空間 (右前方)

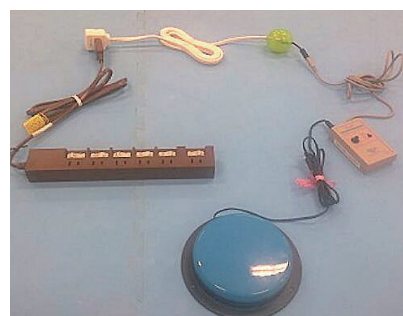


図3 パワーリンク装置

### (6) 分析方法

授業者及び評価者の話し合いの内容を基に、姉崎他(2016)<sup>6)</sup>のスヌーズレン成立の5つの

要件（「環境設定」「自己選択」「主体性」「やりとり」「共感」）と照らし合わせて、児童の成果や課題を整理した。それらの実践のまとめから、教育におけるスヌーズレンの有効性及び可能性について考察を加えた。

### Ⅲ. 結果及び考察

最初に、姉崎他（2016）<sup>6）</sup>のスヌーズレン成立の5つの要件（「環境設定」「自己選択」「主体性」「やりとり」「共感」）から見ると、対象児の様子の変化の時期は、導入期（7月上旬）、前期（7月上旬～中旬）、中期（7月中旬～下旬）、後期（9月中旬～9月下旬）の4つに分けられた。スヌーズレンの授業場面及び授業以外の行動面・心理面における対象児の主な様子を表2に示した。

次に、表2を基に7月上旬から9月下旬までの授業実践を、①心身をリラックスさせ、情緒を安定させること、②教員に自分の気持ちを言葉で伝えることができること、の2点のねらいから鑑み、考察する。

導入期（7月上旬）は、学級教室やクールダウン室で取り組み、児童が「何だか面白い、居心地が良い」と思える時期であった。この時期、学校生活において、児童が自分の思い通りでないと、「もうダメや」と言って手足をばたつかせて、泣く様子がよく見られた。これらの児童の困り感に対して、担任は、給食後、同じ学級の仲間全員が部屋の外に遊びに出ている10分～15分を利用して、学級教室やクールダウン室において、児童と過ごす時間を大切にしたい。

担任が学級教室の中央にセラピーマットを2枚敷き、カーテンを閉めて、電気を消して、教室内を薄暗くした。マットの側には、電球式ミラーボール、光るアロマディフューザー（オレンジの香り）、音楽CD（ジブリシリーズのオルゴール曲）を設置し、遊びの要素を盛り込んだ活動として取り組んだ。給食時、児童の情緒が不安定になると、「ごはん食べた後に（スヌーズレン）しようね」と担任との約束を交わすことで、気持ちを落ち着かせる励みとした。例えば、普段よりも手足をばたつかせて、泣く様子の時間が長いと、クールダウン室に行き、部屋の電気を消して、電球式ミラーボール、光るアロマディフューザー（オレンジの香り）、音楽CD（ジブリシリーズのオルゴール曲）を設置し、遊びの要素を盛り込んだ活動として取り組んだ。実践開始当初、児童は、光の変化に興味関心をもち、電球式ミラーボールやアロマディフューザーの光を見て、単に面白味のある遊び目的として過ごしていたと思われる。しかし、回を重ねる毎に、時間をかけてじっくりと壁や天井を動くミラーボールの光のつぶを追視するようになり、その結果「気持ちが楽になる」「居心地が良い」と実感できるようになった。これは、児童が薄暗い教室環境において、学級教室やクールダウン室が自分の気持ちを落ち着かせてくれる安心できる場所であると気づくことができたからではないかと考えられる。

前期（7月上旬～中旬）は、学級教室から少し離れた場所にある手作りのスヌーズレン教室で取り組み、児童が「教室環境が楽しく、授業者がそばにいてくれて嬉しい」と思える時期であった。この時期暑さが一段と厳しくなり、担任は児童が快適に活動できるように、冷房の使用が許可されている教室の一部を簡易式のスヌーズレン教室として実践を行った。児童にとって冷房のある教室はとても魅力的で、「涼みに（手作りのスヌーズレン教室に）行きたい」と担任に催促するほどであった。

表2 スヌーズレンの授業場面及び授業以外の行動面・心理面における児童の主な様子

| スヌーズレンの授業場面  | スヌーズレンの授業以外の行動面・心理面  |
|--|--|
| <p>導入期（7月上旬）計5回</p> <p>児童が「何だか面白い、居心地が良い」と思える時期であった。学級教室やクールダウン室で取り組んだ。児童は、ゆったりとマットに座り、壁や天井を動くミラーボールの光を追視する機会が多かった。</p>  | <p>導入期（7月上旬）</p> <p>個別の学習には参加できるが、集団の学習に参加することが苦手であった。例えば、注意をした教員やコミュニケーションがうまくとれず、口喧嘩した仲間が近くにいることにより、気持ちを引きずることが多かった。自分の思い通りでないと、手足をばたつかせて、泣くこともしばしば見られた。</p>   |
| <p>前期（7月上旬～中旬）計5回</p> <p>児童が「教室環境が楽しく、授業者がそばにいてくれて嬉しい」と思える時期であった。この時期以降、図1に示す教室環境で取り組んだ。予め、授業者がスヌーズレン教具の使用の説明を行った。児童は、ミラーボールの電球そのものの光を注視したり、アロマディフューザーの変化する光を見たり、ディフューザーの水の音や泡の様子をよく見聞きしていた。また、モールを首飾りに見立てて巻いて、触って感触を味わう場面が見られた。</p>   | <p>前期（7月上旬～中旬）</p> <p>同じ学級のA君のことが好きであるが、A君が友だちのB君のところへ行ってしまうと、ストレスがたまってくる。その際、担任の注目をひくために、わざと、B君を叩いたり、B君の靴を投げたりするなどの行動が見られた。また、自分の思い通りでないと、「B君が悪いんだよ」とすぐに友だちのせいにするが多かった。音楽の授業では、うたの歌詞を間違えるのが嫌で、「うたも歌いたくない」とよく言っていた。また、上手にダンスを踊れなかったら恥ずかしいという苦手意識から自分からダンスをすることはなかった。</p>                             |
| <p>中期（7月中旬～下旬）計6回</p> <p>児童が「授業者がゆったりと話を聴いてくれて、心が落ち着く」と思える時期であった。この時期児童は、自分の思いと違うと「ワーワー」と泣くことがあり、担任に「おんぶしてほしい」と言って部屋に入ると、徐々に泣きやんで気持ちを落ち着かせることができていった。ピーズクッションにもたれてよく熟睡することが多かった。なぜ好ましくない行動をとったのかを担任と話をすることで、気持ちの整理をすることができてきた。</p>     | <p>中期（7月中旬～下旬）</p> <p>7月中旬頃、児童が自分の思いをぶつけるところがなく、ストレスが大きいのしかかり、教員の少しの注意でもゴミ箱に入ったり、手を噛んだり、など感情の起伏が最も激しかった（家庭でも同様の行動が見られた）。7月下旬頃、自分の思い通りでないと、隣の学級のC君の玩具を取り上げて、C君の反応を楽しむことがあった。その際、教員が注意すると、児童は謝りたくないで、服を全部脱いでどうしようもない気持ちを落ち着かせようとした。教員が児童によくないこととC君に謝るように伝え、謝る様子をA君が見ていると、児童は「A見るな!」と怒鳴りつける場面が見られた。</p> |
| <p>後期（9月中旬～9月下旬）計4回</p> <p>児童が自分の思いを担任に伝えることができるようになり、「本当に2人（児童と授業者）で過ごすことは楽しい、好きな友だちとも楽しさを共有したい」と思える時期であった。この時期児童と一緒にA君も部屋で過ごす機会が数回有り、2人で一緒にピーズクッションに寝転がり、時間を共有する場面が見られた。またその際に児童やAが部屋のカーテンを閉めたり、ミラーボールのコンセントを差し込んだりと準備も行うようになった。</p> | <p>後期（9月中旬～9月下旬）</p> <p>自分の思いを相手に伝えられ、友だち関係も少しずつ築けるようになってきた。同時に「いや」と言えるようになった。例えば、A君が「外へ遊びに行こう」と誘っても、児童は「いや、行かない、プラズマカーで遊ぶから」と自分の思いを伝えることができた。A君は「行かないなら、僕もプラズマカーに乗る」と言い、児童の思いをA君も受け止めることができるようになった。自分の思い通りにならなかったり、教員から注意を受けた際に、泣いたり、癇癪を起こしたりすることは減っていった。</p>                                       |

手作りのスヌーズレン教室は、学級教室やクールダウン室に比べると、小さなスペースである。そのため、教室の変化で児童が混乱しないように、初めての使用の際には、担任が児童に部屋の使用について丁寧に説明を行った。「まず、使うときは、〇〇先生に貸してくださいと言に行きましょう」「ここは、たくさんの楽しみのある部屋だよ」「ソファ（ビーズクッション）には寝転がってもいいよ」「スイッチボタンを押すと、（電球式ミラーボールの）光がつくよ」などである。

この時期、児童はミラーボールの電球そのものの光を注視したり、アロマディフューザーの色が変化する光を見たり、アロマディフューザーの音や泡の様子をよく見聞きしていた。実践における教員の関わりとして、ビーズクッションにもたれている児童の横で一緒に寝転がったり、寝るときには、児童の胸を軽くトントンして情緒を安定させるなど児童に寄り添うように心掛けた。また、モールを首飾りに見立てて巻いて、触って感触を味わう児童に意図的に担任がひつつきに行き、「ふわふわしてるね」と一緒に感触を確かめて共感したり、抱っこして光るペットボトルで遊んだり、触れ合いを大切にしたい関わりを心掛けた。児童にとって担任を独占でき、担任と2人きりになって一緒に過ごすことにより、活動の楽しさが倍増され、情緒の安定にも効果が表れたと考えられる。

中期（7月中旬～下旬）は、児童が「授業者がゆったりと話を聴いてくれて、心が落ち着く」と思える時期であった。この時期、スヌーズレンの授業実践以外の学校や家庭の場面においても児童の感情の起伏が激しく、自分の思い通りでないと、泣いたり、癩癩を起こしたり、手を噛んだり、服を全部脱いだり、友だちにいたずらをして、友だちの反応を楽しむなどの好ましくない言動が見られた。担任に「おんぶしてほしい」と言って部屋に入ると、徐々に泣きやんで電球式ミラーボールやアロマディフューザーの光をゆっくりと見る活動を通して気持ちを落ち着かせることができた。その結果、児童は自分の言動を振り返り、自分の気持ちと冷静に向き合うためのエネルギーをたくさん費やしたからだと思われるが、活動中にビーズクッションにもたれて熟睡することが多かった。このような状況から担任は児童に話す機会を設けるのではなく、児童自身が自分の言動を振り返り、担任に思いをぶつけることで、できるだけ児童のストレス軽減につながると判断し、必要な言葉がけは行い、後は待つ指導を心掛けた。例えば、最初に「どうしてそんなに泣いていたの？」と担任が問いかけ、後は児童の活動を見守る指導を行った。時には、担任が意図的に児童と視線を合わさずに、児童に自分の言動を考えさせるように見守ったり、児童が光を見て、黙っていても、児童から何か話すまで根気強く待つようにした。このような関わりを積み重ねるうちに、徐々に児童は自分の言動を振り返り、担任の問いかけにも応えられるようになってきた。一例をあげると、給食時、癩癩を起こして、自分の靴を投げて泣いてしまうことがあった。手作りのスヌーズレン教室で、担任が「何で泣いていたの？」と問いかけると、「A君が給食を食べて、僕よりも先に遊びに行ったから嫌だった」と自分の思いを話すことができた。児童の話によると、給食を食べた後に自分が一番先に中庭へ遊びに行きたかったようである。担任がそんな児童の思いを汲み取り、児童より先に給食を食べ終わったA君に対して「（児童が食べ終わるまで）少し待ってあげて」と約束したにもかかわらず、A君が先に遊びに行った。そのことで、児童は自分の気持ちをうまくコントロールすることができず、方法がなく靴を投げるという行為でどうしてもない気持ちを終わらせたか

ったのであろう。担任は「待ってたらいいんだよ」と言うと、児童はアロマディフューザーの光を見ながら「うん」と応えた。さらに担任は「こういうときは、自分の気持ちを（A君）伝えてみたら」と提案して児童に考えることの大切さを気づかせる関わりにつなげることができたと考えられる。

後期（9月中旬～9月下旬）は、児童が自分の思いを言葉で担任に伝えることができるようになり、「本当に2人（児童と授業者）で過ごすことは楽しい、好きな友だちとも楽しさを共有したい」と思える時期であった。この時期、児童の情緒的な不安がかなり軽減され、児童が手作りのスヌーズレン教室に着くと、自ら靴を揃えて脱いで、教室のカーテンを閉めたり、電球式ミラーボールの電源をコンセントに差し込んだりして準備をするなど、楽しみの時間となっていた。また、児童は自分の思いと違う場合でも泣かずに、自分の思いを言葉で伝えると、相手もわかってくれるということに徐々に気づくことができてきたと思われる。その結果、児童はA君と担任を誘って一緒に手作りのスヌーズレン教室に行き、ビーズクッションに児童とA君が寝転がり、ゆったりと過ごす様子がよく見られた。また、薄暗い部屋の中で、A君の方から「ミラーボールないの？」と児童に尋ねたり、「〇〇君（児童）、どこにいるの？」と担任に聞いたりするなど児童だけでなく、A君を含めた相互のコミュニケーションの力が高まり、良好な友だち関係を築ききっかけづくりができたと考えられる。

10月に入り、学校の事情により、手作りのスヌーズレン教室は、他の児童の学習教室としても使用されるようになった。児童は、手作りのスヌーズレン教室は使用できないことをしっかりと受け止めることができた。

四つの時期を整理すると、導入期（7月上旬）では児童がスヌーズレン環境の面白さや居心地の良さを味わう様子が見られた。前期（7月上旬～中旬）では、児童が担任と一緒に時間を過ごせて楽しいと実感でき、スヌーズレンの活動を通して情緒の安定につなげようとする様子が見られた。児童の変化の大きな時期となった中盤（7月中旬～下旬）では、児童の感情の起伏が激しくなっても、担任がスヌーズレン環境を活用しながら、児童自身が自己を振り返ることができるような関わりをひろげることができた。後期（9月中旬～9月下旬）では、児童が自分の思いと違うことでも、泣いたり、癩癩を起こしたりせずに相手に言葉で伝えることの大切さがわかり、良好な友だち関係を築ききっかけづくりができた。

今回のスヌーズレンの実践の有効性として2点のことが示唆されると考えられる。一つ目は、児童がスヌーズレン環境を媒介として担任と様々なやりとりを繰り返して、心身をリラックスさせ、情緒を安定させることにつなげることができたことである。二つ目は、児童の情緒が安定してくると、自分の思いを言葉で相手に伝えることの大切さに気づくことができ、友だち関係の輪もひろがっていったことである。

スヌーズレンの授業以外の場面等における児童の様子の変化（導入期と後期の比較）を表3に示した。特に発達的な成長が顕著に表れた「登校時」「音楽」「体育」「課題別学習」「給食」の様子を記した。

導入期（7月上旬）では、ほとんどの場面において周りの仲間や教員との関わりが少なく、自分の思いをうまくコントロールできずに、泣いたり、癩癩を起こしたりする様子が見られた。しかし、後期（9月中旬～9月下旬）では、コミュニケーションの力の成長と共に自尊心の



表3 スヌーズレンの授業以外の場面等における児童の様子の変化（導入期と後期の比較）

| 場面    | 導入期（7月上旬）   | 後期（9月中旬～9月下旬）  |
|-------|---|--|
| 登校時   | バス停でスクールバスを待つ際、上級生から声をかけられると、聞こえないふりをするのがあった。                   | スクールバスを待っている際、他の児童生徒の母親に「おはよう」と挨拶ができるようになった。   |
| 音楽    | 歌詞を間違えて歌ったら「嫌だ」という苦手意識からうたも歌いたくないし、ダンスするのもNGであった。               | マイクを持ったら人前でも歌えるようになった。例えば、歌う前に、「これがんばって歌ったら、ミラーボールできるの？（お昼にスヌーズレンの部屋に行ける）」と教員に提案・交渉するようになった。好きな活動があるからがんばれるという見通しもてるようになった。                              |
| 体育    | マラソン練習において、同じ学級のA君が児童よりも先にゴールすると、泣いたり、痙攣を起こすことがあった。             | マラソン大会で仲間にも負けても、泣いたり、痙攣を起こしたりすることなく、「来年がんばる」と言って、前向きな気持ちになれた。また、負けた際に仲間がひやかしに来ても「もう、それ笑うな！」と逆に自分のことを笑いとばせることができるようになり、笑いながら相手の言動を受け止めることができる気持ちの余裕も出てきた。 |
| 課題別学習 | ひらがなを書く練習の際、本児は自分のイメージした見本通りの字がかけないと嫌になり、プリントをグシャグシャに丸めることがあった。 | 本児の自信のある課題を多く取り入れることにより、積極的に課題に向き合うことができるようになった。周りの仲間が読めない、書けない漢字の宿題を出してもらうことにより、「自分だけ」という特別感が嬉しく、自尊感情が育まれていった。  |
| 給食    | 偏食があり、食事の量が少なく、給食を残すことが多かった。                                    | 肉類などかたい食べ物を好まないこともあるが、美味しく自分のペースで食べることができてきた。  |

高まりの様子が見られ、自信をもって、周りの仲間や教員と関わっている様子が報告されている。

今回の実践研究では、スヌーズレンの授業での学習効果が、その他の学習活動に深く寄与していると科学的に立証はできないが、上述の様々な結果から、対象児がスヌーズレンの授業に取り組むことにより、情緒の安定、対人関係の深まりなどに少なからず発達的な成長をもたらしたのではないかと考えられる。

今回、専用のスヌーズレンルームがないと授業実践ができないわけではなく、スヌーズレンの器材を媒介として児童の自己選択を保障し、児童と授業者のやりとりや共感関係を築くことができれば、手作りのスヌーズレン環境でも工夫次第で、効果的なスヌーズレンの授業実践が展開できることが示唆された。スヌーズレンの授業に用いる器材は、一般的に輸入品で高価なものが多いため、学校の限られた予算内で購入することが困難な場合が多いのではないかと考えられる。そのため、国内で同様の効果のある比較的安価な器材を見つけて安全に使用できるように設置したり、教員がオリジナルな器材を開発することなども必要であると考えられる。また、カリキュラム上の問題として、学校に専用のスヌーズレンルームが設置されていても、使用したい時間に他の子どもが使用していて、使用できない場合も生じてくる。その際に、専用のスヌーズレンルームでの活動と同様の効果をねらい、別の教室の一部のスペースを利用し

て、簡易式のスヌーズレン環境を創造することは教育活動において大変意義深いことであると考えられる。一般の通常学校であれば、例えば、音楽室や図工室等の特別教室があり、音楽や図画工作の授業を行う目的で教室が使用される。しかし、特別支援学校には学校設置基準がない<sup>1)</sup>。そのため、児童生徒数が増加している学校では、教室不足のため、特別教室を普通の学習教室として使用している場合がある。こうした状況も鑑み、子どもの実態に応じた学習スペースの確保や学習に関する環境設定、学習内容の精選等が求められよう。

#### IV. 教育へのスヌーズレン活用の可能性について

今回の事例を通して、今後の教育へのスヌーズレン活用の可能性について検討すると、四つの可能性が示唆されると考えられる。一つ目は、子どもたちのコミュニケーションの発達に有効な手段であると言えることである。本事例の児童が、A君と一緒にビーズクッションに寝転がったり、「〇〇しよう」「〇〇貸して」など言葉でのコミュニケーションが生まれたり、仲間や教員を含めて、同じ時間と活動を共有できて良かったという実感がより顕著になった。二つ目は、仲間づくりの場としての活用である。スヌーズレンの活動が仲間意識を高め、仲間づくりの切り口（きっかけ）になったと考えられる。三つ目は、カウンセリング等への応用である。児童が自分の言動を冷静に振り返り、授業者に自分の思いを語る機会に繋がった。特別支援学校に限らず、通常学校における児童生徒の心のケアにもスヌーズレン環境は貢献できるものであると思われる。四つ目は、教員側の視点として、教員の休憩時間等における休息場所のひとつとしての活用である。学校の教員は、例えば、多くの子どもとからだを通して活動するなど、身体的に負荷がかかる場合がある。事例を通して、スヌーズレンの環境をいかして児童と同様に授業者自身も休息場所の一つとして心地良さを味わうことができるのではないかと考えられる。

#### V. 今後の課題

本事例を通して大きく二つの課題が挙げられる。一つ目は、スヌーズレンの授業の日課上の位置づけの検討である。本事例では、給食後、5時間目の最初の約20分間にスヌーズレンの授業を行ったが、果たして日課上何時間目に設定するのが教育的に最良なのかを改めて検討していくことが必要である。二つ目は、授業の評価の方法である。今回、授業者の行動観察記録（評価表を含む）を基に、放課後帯に授業者ともう一人の教員が話し合いの場をもち、授業者の内省報告を交えて授業の評価を行った。本来なら授業の際、授業者とは別に評価者を配置して即時評価につなげたり、ビデオ録画を活用して振り返ったりしながら第三者の客観的な評価を加味していくことが大切であると考えられる。

#### 引用・参考文献

- 1) 安藤房治 (2011) 知的障害特別支援学校の大規模化の現状と「設置基準」. 障害者問題研究, 39 (2), 75-78.
- 2) 姉崎 弘 (2003) 重症心身障がい児教育におけるスヌーズレンの有効性について - 肢体不自由養護学校の自立活動の指導に適用して -. 日本重症心身障害学会誌, 28 (1), 93-98.

- 3) 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. 三重大学教育学部研究紀要, 63, 297-314.
- 4) 姉崎 弘 (2013 a) 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.
- 5) 姉崎 弘 (2013 b) スヌーズレンの誕生と歴史. スヌーズレン研究, 1, 5-12.
- 6) 姉崎 弘・藤澤 憲・奥田景太・井上和久 (2016) わが国におけるレジャー, 教育・療育, セラピーとしてのスヌーズレンの実践及び研究の推進 (その2) —スヌーズレンの理念と基準及び特別支援学校・障害者支援施設での実践の分析—. 日本特殊教育学会第53回大会自主シンポジウム 37. 特殊教育学研究, 53 (5), 396-397.
- 7) 藤澤 憲・姉崎 弘 (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, 3, 12-22.
- 8) Hulsegge, J. & Verheul, A. (1987) Snoezelen another world. ROMPA. U. K. 姉崎弘 (監訳) (2015) 重度知的障がい者のここちよい時間と空間を創る スヌーズレンの世界. 福村出版.
- 9) 川真田喜代子 (2008) スヌーズレンを取り入れた自立活動 —自己肯定感を育む授業—. 飯野順子 (編著), 障害の重い子どもの授業づくり Part 2 —ボディイメージの形成からアイデンティティの確立へ—. ジアース教育新社, 94-109.
- 10) Mertens, K. (2003) Snoezelen Eine Einführung in die Praxis. Modernes Lernen Verlag, Dortmund, Germany. 姉崎 弘監訳 (2015) スヌーズレンの基礎理論と実際 —心を癒す多重感覚環境の世界— (第2版復刻版). 学術研究出版/ブックウェイ.
- 11) 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部).
- 12) 大仲麻喜・大崎淳子・姉崎 弘 (2013) 自閉症児のコミュニケーション力を高めるスヌーズレンの授業. スヌーズレン研究, 1, 35-42.