

重度・重複障害児の自立活動における 「スノーズレン教育」の意義について

姉崎 弘*

A Study for the Signification of “Snoezelen Education” on Jilitsu-Katsudo for Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities

Hiroshi ANEZAKI

要 旨

スノーズレンは、今日世界的には「レクリエーション（またはレジャー）」や「セラピー」として認識されているが、一方「教育」としての認識は遅れている。しかし現在国際スノーズレン協会（ISNA）では「教育」を含めてスノーズレンの定義等の見直しを行っている。わが国では、肢体不自由特別支援学校を中心に重度・重複障害児の自立活動にスノーズレンを取り入れる学校が徐々に増えてきているのが現状である。そこで本稿では近年の国際的な動向やわが国の近況を踏まえて、スノーズレンを「教育」と位置づけ、重度・重複障害児の自立活動における「スノーズレン教育」について検討を行った。「スノーズレン教育」を定義し、「スノーズレン教育」の教育課程上の位置づけやその理念・目的・特色を明らかにし、さらにその意義について考察した。その結果、「スノーズレン教育」の意義として、①重度・重複障害児が無理なく取り組み感覚面の初期教育に寄与すること、②対象児の「幸福感」が学習をさらに楽しくし興味・関心やコミュニケーション行動などを引き出すこと、③周りの環境が対象児に働きかけ対象児の主体的な活動を促進すること、④教師の対象児を見る目を養うのに効果的であること、の4点が考察された。今後、「スノーズレン教育」がわが国をはじめ世界中の肢体不自由特別支援学校などの学校に教育活動（指導法）の1つとして適切に位置づけられる必要がある。また今後の課題として、「スノーズレン教育」の学習内容の検討および対象児の感覚面の実態把握や授業評価の方法の検討があげられる。

キーワード：スノーズレン スノーズレン教育 重度・重複障害児 自立活動 肢体不自由特別支援学校

1. はじめに

スノーズレン（Snoezelen）は、1970年代中頃にオランダの知的障害者施設ハルテンベルグセンターで始められた取り組みである。同施設の指導員フェアフルとフルセッフは、施設内の重度知的障害者のための1つのレクリエーション（またはレジャー）活動としてスノーズレンを始めた¹⁾。

当時、重度知的障害者は、日中とくにするすることもなく、ただその場を無為に過ごす生活をしてきた。そこで、これらの重度知的障害者が少しでも充実した時間を過ごせるようにと、1つの実験的な「感覚の住居」が建てられ、重度知的障害者から何らかの反応を引き出すことをねらって、彼らが見たり、嗅いだり、聴いたりする能力を刺激する効果のある機器で部屋の中が満たされた（多重感覚環境の設定²⁾。

これ以前には、重度知的障害者が利用できるレクリエーション活動に相当するものが何もなかった。

* 三重大学大学院教育学研究科

このスヌーズレンの部屋の中で、重度知的障害者一人ひとりがさまざまな機器や創出される空間に興味をもって、自ら触ったり、匂いを嗅いだり、リラックスしてくつろいだりして、笑顔や楽しそうな声が聞かれたという。このようなポジティブな行動が彼らに見られたことによって、スヌーズレンは特に彼らの両親によって喜んで受け入れられた。

マーテンスによると、ドイツでは1990年代以降、スヌーズレンはさまざまな障害のある人々に対してだけでなく、健常な人々に対しても広く活用されるようになったといわれる。例えば、今日では保育所や幼稚園、特別支援学校、統合教育を行っている通常学校、精神医学センター、療養所、ホスピス、娯楽施設、さらに職場などにスヌーズレンの部屋が置かれているという²⁾。スヌーズレンは、当初知的障害者施設という、いわば福祉施設の現場からその取り組みが始められたが、今日では、福祉施設の他に、学校や病院、娯楽施設、職場など、さまざまな場所に取り入れられ実践されていることから、その有用性が社会的に広く認められてきているといえる。

これまでスヌーズレンは、世界的には一般に「レクリエーション（またはレジャー）」¹⁾³⁾⁶⁾として、また近年は発達障害児や重度知的障害者などへの「セラピー」⁴⁾⁵⁾⁶⁾としても認識されてきているが、一方「教育」としての認識は遅れているのが現状である。日本スヌーズレン協会では、スヌーズレンがセラピーや教育活動であることを認めていない⁷⁾。しかし現在国際スヌーズレン協会（ISNA）⁸⁾では、スヌーズレンが世界中の特別支援学校などで教育活動として活用されていることから、「レクリエーション」や「セラピー」の他に「教育」を含めて、スヌーズレンの定義や概念等について見直し再検討が行われている^註。

確かにこれまで学校教育の分野においてスヌーズレンの教育実践が多々なされてきている。例えば、英国の特別支援学校における重度・重複障害児に対する実践報告（1994）⁹⁾、さらにわが国における千葉県立松戸養護学校（1999; 2000）¹⁰⁾¹¹⁾や姉崎（2003）¹²⁾、東京都立城南養護学校（2005）¹³⁾、北村・皆川（2009）¹⁴⁾の実践研究報告などが見られ、それぞれスヌーズレンの対象児に対する教育効果や教育的有効性、さらに教師が重度障害のある子どもを見る目を養えるなどの教師の専門性向上への寄与などを指摘している。また近年わが国では、肢体不自由特別支援学校を中心に、スヌーズレンを学習活動に取り入れる学校が徐々に増えてきていることは注目される。例えば、2004年設立の北海道札幌市立北翔養護学校に本格的な「スヌーズレン室¹⁵⁾」が、また2006年設立の石川県立いしかわ特別支援学校（知肢併置）に「感覚学習室¹⁶⁾」が、さらに2011年12月に徳島県立ひのみね支援学校に「スヌーズレン教室」がそれぞれ設置され自立活動の指導で活用されている。この事実は、スヌーズレンが重度・重複障害児の発達を支援する教育活動の1つとして現場の教員をはじめ教育関係者に認識され、今日必要とされてきていることを示唆している。

そこで本稿では、近年の国際的な動向等を踏まえて、スヌーズレンを「教育」として位置づけ、今後肢体不自由特別支援学校などの学校でスヌーズレンの教育活動を推進できるように、教育活動としてのスヌーズレン、いわゆる「スヌーズレン教育」の定義を試み、特に自立活動におけるスヌーズレン教育の意義について考察することを目的とした。スヌーズレンが教育活動としても広く社会的に認識されることで、障害児の発達を支援する特別支援学校などにおける教育方法（または指導法）の1つとして位置づけられるようになり、今後肢体不自由特別支援学校をはじめ、さまざまな学校教育にスヌーズレンが取り入れられていくものと推察される。ここに、本研究の意義があると考えられる。

2. スヌーズレン教育に関する概念の検討

(1) スヌーズレンの一般的な環境設定

スヌーズレンでは、「ホワイトルーム」がよく知られている。これは、主にリラクゼーションを促すことを目的としたスヌーズレン環境のことで、暗幕などで教室をうす暗くして、バブルチューブやファイバークロー、ソーラープロジェクター、ミラーボールといった光刺激、リラクゼーションを導くスヌーズレン・ミュージックといった音楽刺激、スイートオレンジなどのエッセンシャルオイルを用いたアロマセラピーといった嗅覚刺激、さらにウォーターベッドなどを用いた「多重感覚環境」を教室内に設定し、対象児はリラックスしやすいクッションなどに横になり安楽な姿勢で参加する。そばに教師が寄り添い対象児の活動を見守るとともに、本人の気持ちに共感して必要に応じて声かけやスキンシップを行うものである。他にも、動ける子どもには本人が活発に動いて遊べる遊具が置いてある「ソフトプレイルーム」やブラックライトで蛍光物が光る「ブラックライトルーム」、さらにプールの周辺にスヌーズレンの器材を設置している「スヌーズレンプール」などがある。

(2) スヌーズレンの語源

スヌーズレン (Snoezelen) の語源は、2つのオランダ語、“Snuffelen”：「鼻でクンクン匂いを嗅ぐ」という意味（または何かを調べるという意味）と“Doezelen”：「ウトウト居眠りをする」という意味に由来している。スヌーズレンは、この2つの用語からなる合成語である。すなわち、スヌーズレンは「まわりの環境を探索する側面」と「リラックスする側面」の両面をもつといえる。

(3) スヌーズレンの定義

スヌーズレンの創始者フルセッフとフェアフルは重度知的障害者のために偉大な仕事をしたが、著書「スヌーズレン—もう1つの世界¹⁾」(1987)の中で、スヌーズレンの確固とした理論的論拠が欠如していることとスヌーズレン哲学の体系化がなされていないことを素直に認めている (P.127)。すなわち創始者たちは今日のスヌーズレンの一部を実践したにすぎなく、そこにはスヌーズレンの明確な定義や理論はなく、貴重な実践的知見が見られるだけである。その後2003年にマーテンスは世界で初めてスヌーズレンの理論と実践の体系化を著書の中で試みている。²⁾そして2009年に本書の日本語版が出版されている。²⁾

したがって、これまでスヌーズレンは明確に定義されていないのが現状である。すなわち、創始者や研究者によってそのとらえ方は皆異なる。今後、国際スヌーズレン協会 (ISNA) が明確な定義を行う予定である。そこで、先行研究に基づく筆者によるスヌーズレンの定義は以下のとおりである。

「スヌーズレンとは、視覚、聴覚、触覚、嗅覚、味覚などを適度に刺激する、人工的な多重感覚環境を部屋や教室などに創出することで、対象者（障害児者など）と介助者（または指導者）と環境の3者が相互に関わり、対象者の主体性を尊重して共感を重視して、特に対象者のリラクゼーションを促したり、諸機能の回復・維持を図ったり、さらに心身の発達を促進したりする活動である。」

(4) スヌーズレンの概念

ドイツのマーテンス (2003) によると、スヌーズレンは、以下の3つの側面をもつと考えられている²⁾。

1) レクリエーション（またはレジャー）としてのスヌーズレン

休息とリラックスを導く。利用者が自由に利用

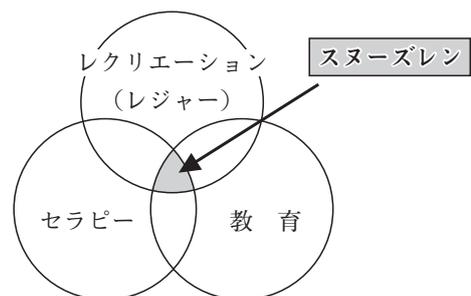


図1 スヌーズレンの概念図¹⁷⁾

できる利用者主体の取り組みである。

2) セラピーとしてのスヌーズレン

スヌーズレンは「神経物理的基礎に立つ運動療法」と位置づけられ、脳機能の活性化により心身諸機能の回復・維持などに役立つといわれる。

3) 教育としてのスヌーズレン

教育的意図をもった関わりによって、子どもの発達を支援し促進させる。

ただし、上記2)と3)は、専門のセミナーの受講が必要であり、治療計画または指導計画に基づいたセラピー活動および教育活動の実施と実施後の評価、さらに評価に基づいた治療や指導の見直しが不可欠である。

姉崎(2007)¹⁷⁾は、マーテンスの見解と同様に、スヌーズレンの概念を「レクリエーション(またはレジャー)」、「セラピー」、「教育」の3つの概念を併せ持つ、それらを統合した概念としてとらえている(図1参照)。

(5) スヌーズレン教育(多重感覚環境を用いた教育)の定義

「スヌーズレン教育」あるいは「スヌーズレン・エデュケーション」という用語は、世界的に見てこれまで提唱されていない新しい概念の教育法である。筆者による「スヌーズレン教育」の定義は以下のとおりである。「スヌーズレン教育とは、教室内を暗幕などでうす暗くし、対象児の好む光や音楽、香りなどの感覚刺激を用いた多重感覚環境を教室内に設定して、その中で感覚刺激を媒介として教師と対象児とが相互に共感し合い、対象児に心地よさや幸福感をもたらすことで、対象児の感覚面や情緒面、運動面、コミュニケーション面などの心身の発達を支援し促進させる教育である。」

神経学的には、スヌーズレンでは、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²⁾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。

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楽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¹⁸⁾。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。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る。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¹⁹⁾。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、心身の発達の促進に寄与するものと考えられる。

次に、「スヌーズレン教育」が教育課程上、主に位置づけられる「自立活動の指導」について見ていく。

3. 肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児の自立活動

(1) 平成 21 年改訂の特別支援学校学習指導要領にみる自立活動

平成 21 年改訂の特別支援学校学習指導要領（小・中学部）²⁰⁾ では、自立活動の目標として以下が示された。「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」。

また自立活動の内容として、以下の 6 つの内容の区分「1 健康の保持」、「2 心理的な安定」、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」、「5 身体の動き」、「6 コミュニケーション」と計 26 の下位項目が示された。

特に、自立と社会参加を目指して、「3 人間関係の形成」と「4 身体の動き」と「5 コミュニケーション」の基本的技能に関する指導がより充実するように見直されたことは評価される。重度・重複障害児にとって、特に身体の動作や移動、言葉、表情、身振り、あるいは、さまざまなコミュニケーション機器の操作等を通じて、周りの人々と主体的に人間関係を形成しコミュニケーションがとれるようになることは、自立と社会参加を促す上で基本的な要件といえるからである。

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素の両者を検討して分類・整理されている。

また自立活動の指導計画の作成と内容の取扱いの中で、個別の指導計画の作成は、児童生徒の障害の状態や発達の段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように留意し、以下の手順で実施される。

- 1) 個々の児童生徒の実態（障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等）を的確に把握する。
- 2) 個々の実態に即した指導の目標を明確に設定する。
- 3) 「第 2 の内容」の中の 26 項目の中から、個々の指導の目標を達成させるために必要な項目を選定する。
- 4) 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

個別の指導計画に基づく指導は、計画（Plan）—実践（Do）—評価（Check）—改善（Action）の過程で進められる必要がある。

なお、実態把握の具体的な内容として、以下が示されている。「病気等の有無や状態、生育歴、基本的な生活習慣、人やものとのかかわり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、視機能、聴機能、知的発達や身体発育の状態、興味・関心、障害の理解に関すること、学習上の配慮事項や学力、特別な施設・設備や補助用具（機器を含む）の必要性、進路、家庭や地域の環境等」。

さらに「実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること」が示された。

具体的な指導内容を設定する際には、「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的にとらえることができるような指導内容」、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができるような指導内容」、「発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって、遅れている側面を補うことができるような指導内容」、さらに「活動しやすいように自ら環

境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容」を取り上げるべきことがそれぞれ示された。

(2) 重複障害児に関する教育課程の取扱い

特別支援学校学習指導要領及び学校教育法施行規則には、重複障害児に関する教育課程の取扱いとして、以下の事項が示されている²¹⁾。

1) 統合授業

小・中・高等部において、知的障害児又は重複障害児を教育する場合、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

2) 特別の教育課程

小・中・高等部において、重複障害児を教育する場合又は訪問教育を行う場合、特別の教育課程によることができる。

3) 知的障害を併せ有する児童生徒に関する教育課程

小・中・高等部において、知的障害を併せ有する児童生徒については、各教科（高等部は各教科・科目）の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科（高等部は各教科・科目）に相当する知的障害特別支援学校の各教科の目標及び内容の一部によって替えることができる。

4) 重複障害児のうち、学習が著しく困難な児童生徒に関する教育課程

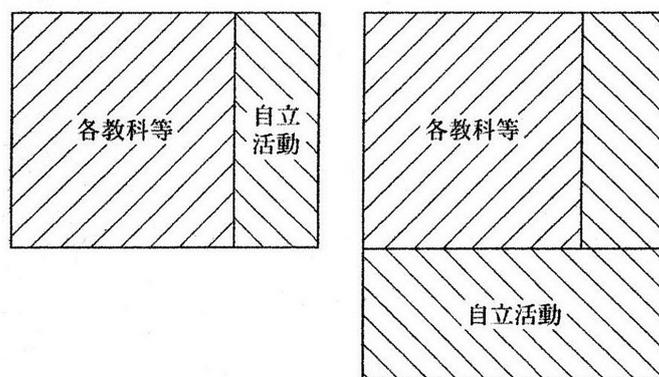
ア 小・中・高等部において、重複障害児のうち学習が著しく困難な児童生徒については、各教科（高等部は知的障害特別支援学校以外は各教科・科目）、道徳（高等部は知的障害特別支援学校のみ）、外国語活動もしくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部に替えて、

イ 小・中・高等部において、重複障害児のうち学習が著しく困難な児童生徒については、各教科（高等部は知的障害特別支援学校以外は各教科・科目）、外国語活動もしくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。

(3) 重複障害児を指導する際の留意事項

重複障害児のうち、学習が著しく困難な児童生徒について適用できる「自立活動を主とした指導」の形態は、統合授業に位置づけられる。細村（1990）²²⁾によれば、この指導の形態としては、自立活動の内容を中心課程に置き、その他の教科や領域の内容を周辺課程として統合・組織した自立活動の「遊び単元」「活動単元」「訓練単元」の学習の設定などが考えられるといわれる。

「遊び単元」は、児童生徒の興味・関心や発達段階に応じた遊びを取り入れ、さまざまな遊びを通し



(ア) 標準教育型

(イ) 重複障害型

図2 自立活動の類型²³⁾

て自立活動の目標の達成を図ろうとするものである。例えば、感覚遊び、運動遊びなどの単元があげられる。

「活動単元」は、日常生活活動、例えば、食事活動、排泄活動、衣服の着脱活動を通して、自立活動の目標の達成を図ろうとするものである。

「訓練単元」は、「遊び単元」や「活動単元」の学習によっては効果的な学習が行えない内容の指導を行う場合の単元である。例えば、脳性まひ児の場合、不当緊張の弛緩や単位動作の訓練などは、児童生徒の身体の動きの状態に応じて、具体的な指導事項を設定して指導しないと学習効果が上がらないため、訓練単元を設定するのが望ましいといえる。

重度・重複障害児の場合、発達のあらゆる面で遅滞がみられる。自立活動の内容は、児童生徒の心身の調和的発達の基盤を培う内容であることから、自立活動の指導が、自立活動の特定の内容に偏るようなことは避け、全人的な発達が図られるように留意して指導することが肝要である。

(4) 自立活動の類型

自立活動の教育課程上の位置づけは、図2のように、大きく2通りに分けられる。柳本(2002)²³⁾によれば、類型(ア)は標準教育型で、各教科等と独立して並列的に位置づけられた自立活動であり、主に肢体不自由児の身体の動きやコミュニケーションを中心に、運動障害に基づく学習上又は生活上の困難を改善・克服するため、知的障害を併せ持たない肢体不自由児を対象とするものである。一方、類型(イ)は重複障害型で、各教科等の学習の基礎として位置づけられた自立活動であり、人間としての基本的な行動を遂行するための、すべての発達の基盤を培うことをねらっており、重度・重複障害児を対象とするものである。

障害が重度化、重複化するにつれて、教育課程上、自立活動の時間が占める割合が増加し重視される。この自立活動の指導は、児童生徒一人ひとりの自立を目指した主体的な学習活動である。

4. 肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児に対するこれまでの主な指導法とその効果

以下、『養護訓練法ハンドブック』²⁴⁾、『特別支援教育大事典』²⁵⁾を参考に、わが国の肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児に対するこれまでの主な指導法とその効果について概観する。

(1) 動作訓練法(動作法)

成瀬らは、加齢による脳性まひ児の特定部位の緊張助長を誤学習としてとらえた上で動作訓練法(動作法)を提唱した。人間の動作における心理過程(意図-努力-身体運動)や学習過程に注目し、脳性まひ児の運動や姿勢を自己コントロールのメカニズムという心理臨床的な問題としてとらえたため「心理リハビリテーション」とも呼ばれる。

リラクゼーションを基調とした動作法は、脳性まひ児の動作改善に顕著な効果があったばかりではなく、動作を念頭において「身体の動かし方の学習法」とその援助法として、知的障害児、自閉症児、多動児、重度・重複障害児など、さまざまな障害のある子どもたちに応用がなされている。

(2) 静的弛緩誘導法

立川が開発した指導法で、脳性まひ児の正常な動作の学習の発達を阻害している不当緊張に対して、これを各運動部位として分析的・総合的に取り上げて、関節の運動を伴うことなく自己弛緩に導き、正常な動作の学習の発達の基盤を培う基礎的指導法である。今日、寝たきりの重度・重複障害児に対する筋弛緩の指導法として有効であり、子ども自身による自己弛緩が導かれ効果的である。

この指導法の考え方は、脳性まひ児の身体の原始的パターンからの広がり重視しており、この広が

りは、子どもの身体運動発達の基礎であるが、同時に感覚的広がり基礎でもある。これはまた子どもにおける自己の外的環境世界への広がり能力を育て高める基礎ともなる。

(3) 知覚運動訓練法（ケファート法）

ケファートは発達障害児の教育法として知覚と運動の対応を最大限に利用した指導法を提唱した。これは、運動を学習の最も基本的要因として重視し、運動と運動から生じる筋肉運動感覚の直接的かつ密接な対応が、他の感覚も含めた知覚—運動の一致を生み出し、すべての学習の基礎となるという考え方である。

この学習の発達段階には、以下の6つの段階がある。それは「粗大運動」→「運動—知覚」→「知覚—運動」→「知覚」→「知覚—概念」→「概念」である。そして発達段階の順序性が重視されている。この訓練の効果として、「学習の発達段階」にそった訓練が重度知的障害児にも有効であることが報告されている。またこの訓練法の成果として、教師による子どもの発達段階に応じた指導内容の選択を容易にしたことである。

(4) リズム運動法

リズム運動は、一般的に、音楽教育法、リトミック法、音楽療法といったそれぞれの領域の一分野である。戦後は、リズム運動、音体（音楽と体育の一部を合科したもの）、リトミック、リズム体操、リズムあそびといった呼称によって実践されてきた。

竹内は、脳性まひ児を中心とする運動障害児の感覚—運動学習段階の系列化と指導にあたり、リズム運動がもつ意味と効果に着眼し、その試行を開始した。知覚—運動学習段階の運動障害児に「リトミック的展開」と称し位置づけることによって、リズム運動法の原型ができた。身体の動きが緩慢で、感覚的にも反応が劣るといわれている運動障害児だからこそ、かえってリズム運動法による教育活動が必要と考えた。この指導法の効果として、子どもが身体を動かして楽しみながら学習でき、発達を促すことができることである。

(5) インリアル法

この方法には、子どもの言語をコミュニケーション行動の発達の中に位置づけ、評価や指導の際には、そのコミュニケーションの相手である大人の行動や言葉かけの仕方も同時に検討するという語用論的観点に立っている。この方法は、「よきコミュニケーション（相互作用）の成立や発展が言葉のみならず、すべての学習を促す」という考えを基本としており、子どもと大人が相互によりよく反応し合うための有効で適切な方法を見出していこうとするものである。わが国では、言語獲得が相互作用を通じて行われることから、その一方を担う大人の関わり方もVTRを用いて相互に客観的に検討がなされている。

大人側の基本姿勢（SOUL）として、Silence（沈黙）、Observation（観察）、Understanding（理解）、Listening（聴く）の4つが、また言語心理学的技法として、「ミラリング」（子どものしていることをそのまま真似る）、「モニタリング」（子どもの出す声や言葉をそのまま真似る）、「セルフトーク」（大人自身のことを言葉にする）、「パラレルトーク」（子どもの気持ちや行動を大人が言葉で表現する）、「リフレクティング」（子どもの誤った言葉を非難や中傷することなしに正しく言い直して返す）、「エクスパンション」（子どもの言った言葉を意味的あるいは文法的に拡げて返す）、「モデリング」（子どもの話題に沿いながら子どもの使った言葉を使わずに普通の会話スタイルで返す）の7つが用いられている。この指導法の効果として、子どものコミュニケーション力の向上のみならず、教師側の指導の評価と見直し、特に教師の指導技術の向上があげられる。

(6) 水泳療法

従来スポーツ・レクリエーションとして行われていた水泳という運動手段を用いて、何らかの医学的効果を期待する行為と考えられる。具体的には、身体的な疾病・障害をもつ人々などに対して、その症

状を軽減させるために行う。

水泳の生理学的特性として、以下の内容があげられる。

- 1) 水中では、浮力の作用により、陸上に比べると、体重支持のための努力がはるかに少なくすむ。したがって、歩行が容易になる。また浮いた姿勢で上肢による推進力が得られるため、下肢障害者の運動として最適である。
- 2) 水中では水圧により、吸気に対する抵抗が働くことから、呼吸筋に対するトレーニングになり、水泳練習を続けると、肺活量の増大等が起こる。

この療法の効果として、浮力の作用により重度・重複障害児が普段の身体の緊張状態から解放され、心身のリラクゼーションに導かれることである。

(7) 感覚統合療法

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低位レベル（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。

(8) まとめ

これまで肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児に対しては、上記の各種指導法が主に用いられてきた。それらを以下にまとめる。

- 1) 身体機能の訓練技法としての「動作訓練法」、「静的弛緩誘導法」、「水泳療法」
- 2) 知覚運動の訓練技法としての「知覚運動訓練法」
- 3) 脳機能の促進による行動改善技法としての「感覚統合療法」
- 4) 音楽を用いた技法としての「リズム運動法」
- 5) コミュニケーション行動の改善技法としての「インリアル法」

重度・重複障害児は、寝たきりの子どもが多く重度の運動障害などを併せ持っている。そのため、肢体不自由特別支援学校では「身体機能の訓練」の時間が不可欠であり、今日まで自立活動の時間に「動作訓練法」、「静的弛緩誘導法」、「水泳療法」などの指導が行われ効果をあげてきている。その他、上述した知覚・運動・感覚・コミュニケーション面に関するさまざまな指導法が考案され適用されてきている。このことから、重度・重複障害児に対してこれまで開発されてきた指導法は、主に「身体機能」、「感覚・運動」、「コミュニケーション」に関するものとして整理することができる。

重度・重複障害児の指導として、その他に「健康の保持・増進を図る指導」や食事、排泄、清潔などの「日常生活の指導」、遊びや行事、校外学習の体験を通じて「生活の中に楽しみを見つけ出す指導」が重要である。中でも、生命維持に関わる「健康の保持・増進を図る指導」がすべての指導の基盤であ

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

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・内容の区分「2 心理的な安定」 内容の区分「1 健康の保持」
②覚醒させる・注意集中力の向上	自立活動・内容の区分「1 健康の保持」 内容の区分「4 環境の把握」
③運動・動作の向上	自立活動・内容の区分「5 身体の動き」 内容の区分「1 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・内容の区分「3 人間関係の形成」 内容の区分「6 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・内容の区分「4 環境の把握」 内容の区分「1 健康の保持」 内容の区分「2 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」

る。「健康の保持・増進を図る」ためには、寝たきりの場合でも、できるだけ上体を起こし座位保持椅子などで座位姿勢をとらせたり、定時に体位交換したり、排痰や痰の吸引をまめに行う、スキンシップを十分に行う、歌やリズムに合わせた全身のマッサージや体操、エアートランポリンなどの遊具を用いてさまざまな感覚を刺激して心地よさを味わう、車いすなどで戸外への散歩や外気浴・日光浴をする、身体の清拭、感染症の予防を行う、体調に留意してリフト付きのマイクロバスに乗って街や遊園地などに出かけて生活経験の拡大や社会性の向上を図ることなどが重要である²¹⁾。

肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児の指導は、日々の「健康の保持・増進」と「日常生活の指導」を基礎とした上で、「身体機能の訓練」や「感覚・運動遊びの指導」を通じて、身体づくりや、生活の中にも楽しみを見つけ出す指導、さらに「社会性やコミュニケーションの力を育む指導」などから成っている。また「スヌーズレン教育」は、特にこれまでの「感覚遊びの指導」や「コミュニケーションの力を育む指導」に深く関わるものと考えられる。

5. 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

(1) 重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の教育課程上の位置づけ

表1に、「スヌーズレン教育の指導目標と教育課程上の位置づけ」を示した。対象児の教育的ニーズに応じて、「スヌーズレン教育」の指導目標の設定と指導内容（学習に用いる感覚刺激等）の選択、指導方法の工夫がなされる。表1に示したとおり、重度・重複障害児に対する「スヌーズレン教育」は、教育課程上、主に「自立活動の指導」と「特別活動の指導」に位置づけられると考えられる。ただし、知的障害教育代替の教育課程で学ぶ重度・重複障害児の場合には、「スヌーズレン教育」を「遊びの指導」や「生活単元学習」に位置づけることも可能である。

姉崎（2003¹²⁾、2004²⁶⁾）は、先行研究において一貫して継続的に実施した「スヌーズレン教育」が、多くの複数の重度・重複障害児に対して、刺激に意識や注意を集中させたり、注視や追視を促したり、手や身体の運動・動作を引き出したり、リラックスを導いたり、興味・関心を広げたり、周りの環境や感覚刺激を楽しんだり、発声や笑顔（快の情動の喚起）を引き出したりしたこと、さらに回数を重ねるごとに多くの対象児たちの反応が漸増していったというポジティブな反応行動の観察評価結果を報告している。ただし、重度・重複障害児の中には、反応がきわめて微弱なため、彼らの反応行動の観察評価

表2 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	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やねらい発達を促す

が困難な者も一部見られた。

上述したさまざまなポジティブな反応行動は、個々の重度・重複障害児が障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服し、自立を目指す、いわゆる「自立活動」の指導の結果として理解することができる。

この結果から、スヌーズレンの環境は、多くの重度・重複障害児に対して、単にその場を自由に楽しむ、いわゆる「レクリエーション（またはレジャー）としての側面」だけではなく、重度・重複障害児の心身の発達を支援し促す「教育としての側面」を明らかに有するものと考えられる。現代教育学事典によると、「教育」の定義として、子どもの能力を「引き出す」、「育てる」という二側面をもつ²⁷⁾。すなわち、教師が重度・重複障害児に対して、教材・教具を用いて一方的に教えることだけが教育ではない。教育とは本来子どもが内側に持っている能力を「引き出し育てる」活動である。「スヌーズレン教育」を実施する際には、教師は、対象児に対して他動的に決して無理強いせず、対象児の興味・関心に基づいた「能動的で主体的な行動の発現を尊重して待つ姿勢」で関わるのがまず何よりも重要である。そして教師は対象児のわずかな反応行動を見逃さずに評価し、対象児の思いに共感する声かけや関わりが求められる。そのような教師の的確な教育的関わりを通して、対象児の自己肯定感が高まるものと考えられる。またその前提条件となるのが、教師と対象児との間の普段からの信頼関係である。

「スヌーズレン教育」を実施する際の留意事項として、スヌーズレンを実施する教室内外からの雑音をできるだけシャットアウトし、スヌーズレン空間の諸刺激や周りの環境に対象児が意識を集中できるように十分配慮する必要がある。したがってできれば防音室が望ましい。対象児が自分の周りの刺激や環境に意識を集中させることで、最大限の教育的効果が期待できるからである。また光などの感覚刺激は、重度・重複障害児に対して、はじめこれまで経験したことのない驚きの刺激として作用する場合があります、その結果対象児が不安を感じ泣き出すことがある。筆者の経験では弱い刺激から始め、指導回数を重ねるうちに、徐々にその感覚刺激に慣れていき、次第に少し強い刺激でも受容し楽しむことができるようになる場合がほとんどである。

なお、重度・重複障害児の行動観察および母親への聞き取りから、彼らに特に人気の高かったスヌーズレン機器は、「バブルチューブ」と「ファイバーグロー」の2つであった²⁸⁾。これらの光刺激は対象児や母親の目に鮮やかに映ることから、大変興味を引く機器といえる。

(2) 「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」²⁹⁾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。

(3) 重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の理念と目的

1) 重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の理念

筆者による重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の理念は、以下のとおりである。

「安全で安心できる教室の中で、対象児による多重感覚環境の心地よい諸刺激（光・音楽・香りなど）の感覚受容を通して、対象児と教師が信頼関係を基盤にして相互に共感し合い、対象児に「楽しい・嬉しい」と思えるような、いわば「幸福感」を導くことで、心身の発達を促進させる学習活動である」。

2) 重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の目的

筆者による重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の目的は、以下のとおりである。

「光や音楽、香りなどの諸刺激を用いた多重感覚環境の中で、対象児による諸々の感覚器官での諸刺激の心地よい感覚受容と対象児—教師間の信頼関係と共感関係を基礎として、対象児に「幸福感」を導くことで学習活動をより楽しいものにし、対象児の主体的な活動の発現を待ってから教師が関わることで、対象児の興味・関心の拡大やリラクゼーションの促進、身体の運動・動作、コミュニケーションなどの諸々の能力を引き出し、心身の発達を促進させる」。

(4) 重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の特色

重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の特色を以下に示す。

- 1) 「スヌーズレン教育」で使う感覚刺激（光や音楽、香りなど）はできるだけ対象児が好む物を選択して用いている（そのため事前に実態把握を行う）。
- 2) バブルチューブやファイバーグローなどの機器による光刺激は、対象児の目に鮮やかなものを用いている。
- 3) CD ミュージックは対象児の「リラックス」あるいは「活性化」などの指導目標に応じて、適切に選曲されている。
- 4) 対象児が自分を取り巻く周りの感覚刺激や環境に反応しながら、教師とその思いを共有し共感し合う。
- 5) ベッドやクッションなどを用いることで対象児が安楽な姿勢で安心して学習活動に参加できる。
- 6) 教室環境が整備されていて対象児や教師が安全に取り組める学習活動である。

(5) 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

上述した内容を踏まえて、以下に、重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の意義について考察する。

1) 重度・重複障害児が現状の保有する能力で無理なく取り組み、特に感覚面の初期教育に寄与する

スヌーズレンでは、視覚や聴覚、嗅覚、触覚、味覚などの感覚器官を適度に刺激し、大脳辺縁系が活発に活動することから、特に言語や数量、運動などの知的な操作能力を必要とせず、重度の知的障害を持つ重度・重複障害児が現状の保有する能力で無理なく取り組める活動であり、特に重度・重複障害児の感覚面の初期教育に大きく寄与すると考えられる。

重度・重複障害児は、感覚面が未発達で未分化であるのが一般的である。スヌーズレンの心地よい多重感覚環境を通して、早い時期から彼らの保有する諸々の感覚を刺激し活用させる指導を行う

ことは、彼らの心身の調和的発達を基盤を培い、その後の発達を保障する上できわめて重要であるといえる。ここに、重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の意義の1つを見出すことができる。

河本（2003）は、「重度重複障害をもつ子どものことを考えると、スヌーズレンほど最良の環境はないと思える」「重度重複障害者への訓練方法として、スヌーズレンほど最適なものはないのではないかと確信するようになってきた」³⁰⁾と述べている。さらに河本は以下のようにも述べている。「何らかの障害をもって生まれてくる子どもは、自己の感覚を自由に操る術に欠けている。その欠けている感覚器官に適度な刺激を与えて補うということは、大脳へと伝達されて認知する神経系の働きを促すことになり、成長発達の促進にもつながる。障害があるゆえに常に受け身となる子どもをそのまま放っておけば、感覚器官はより麻痺して退化してしまうことにもなる。人工的に適度の刺激を与えることによって、麻痺している感覚を覚醒させる可能性は決して小さなものではない」³⁰⁾。

このように、早い時期から重度・重複障害児の感覚器官に適度の刺激を与えることは、脳の神経系の働きを促すことになり、基礎的な成長発達の促進にもつながると、河本は重度・重複障害児の発達を促進させる「スヌーズレンの教育的側面」をすでに指摘している。

2) スヌーズレンの多重感覚環境がもたらす「幸福感」が対象児の学習活動をより楽しいものにし、対象児の興味・関心の拡大や能動的な運動・動作、コミュニケーション行動などを引き出す

脳の神経学的な理解や筆者の教育実践^{12) 26)}などからも、スヌーズレンの多重感覚環境が創出する「幸福感」が、子どもの学習活動をより楽しいものにし、そこから子どもの興味・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などの子どもの主体的な活動が引き出されると考えられる。スヌーズレンは、何よりも対象児が「幸福感」を感じられるように環境設定に十分配慮することが重要である。そしてスヌーズレンの創出する「環境」（ここには、「教師の存在」と対象児に対する「教師の関わり」も含まれる）そのものが、子どもの発達を支援し、子どもを教育するといえる。

また、これまで特別支援学校では、「自立活動を主とした指導」における「指導内容一覧の概要表」³¹⁾が作成されているが、その中の「感覚の向上と統合」の項目の目標には、「ボディーイメージの形成」、「ものを見る」、「音を聞く」、「物に触る」、「味わう、かぐ」、「見ながら物に働き掛ける」の6つの指導事項が、それぞれ独立して別個に記述されている。「スヌーズレン教育」は、対象児の保有する視覚や聴覚、触覚、嗅覚などの感覚を個別に活用させるのではなく、同時に活用（多重感覚器官の同時活用）させて諸刺激を受容する活動を通じて、対象児に楽しい気持ちや嬉しい気持ち（いわゆる「幸福感」）を導くことで、諸々の心身の発達を促す取り組みである。この点で、今後これまで作成されてきた「指導内容一覧の概要表」の見直しと改訂作業が必要である。

3) 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子どもたちなので、指導者が他動的に関わるあそびが大部分です。障害の重い子どもの教育においては、教師こそ最良の教材教具であるとよく言われます」³²⁾といわれる。また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」となって直接子どもの身体に働き掛ける、というものであった。

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いない。そうではなく、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り、主役なのである。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。ここでは、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」（例えば、子どもの思いを察して「楽しいね」と声かけをする）、子どもの行動を「評価し反応を返す姿勢」（例えば、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でも変化したら、「きれいだね」と声かけをする）」が特に重要である。

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」と、もう一方では、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。

4) 「スヌーズレン教育」はこれまでの自立活動の「感覚遊びの指導」の側面を有し、同時に「人とのコミュニケーションを促す指導」にも寄与し、特に教師の対象児を見る目を養うのに効果的である

重度・重複障害児が多く在籍している肢体不自由特別支援学校では、スヌーズレンは教育課程上、主に「自立活動の指導」に位置づけられると考えられる。また表1に示したとおり、対象児に対する「スヌーズレン教育」の指導目標に応じて、その指導内容が異なることになる。この「自立活動の指導」の中の「遊び単元」、例えば、その中の「感覚遊びの指導」の中で、スヌーズレン教育を実施することができる。また先行研究によれば、「刺激を十分に作用させることによって障害を受けた脳の機能を育て、高めていくということが、重障児への発達援助においても基本的な原則であると言える」³³⁾と重度・重複障害児教育における感覚刺激の提供の重要性が指摘されている。

これまで肢体不自由特別支援学校で行われてきた「感覚遊びの指導」の中には、プロジェクターやCD ミュージックなどを用いて、光（または映像）と音（または音楽）を結びつけて子どもに意識させる指導³²⁾がなされてきている。「感覚遊び」は感覚刺激を用いて遊びの要素を取り入れながら対象児の発達を促進させる学習活動である。一方、「スヌーズレン教育」は、「感覚遊び」の側面を一部有しながら、特に諸々の感覚を活用させて周りの好む刺激や環境（教師の「存在」と「関わり」も含まれる）を時間をかけて十分に味わい楽しむことを通して、自己表現（例えば、表情、しぐさ、発声）の力を引き出す学習活動であり、さらに感覚刺激を媒介として対象児と教師との間の共感関係の形成という「人とのコミュニケーションの促進」にも同時に寄与する教育的に配慮された学習活動であると考えられる。この点で「スヌーズレン教育」と「感覚遊び」は異なるのである。

また「スヌーズレン教育」では、対象児と教師がともに、多重感覚環境の中で多重感覚刺激を時間をかけながらじっくり楽しむことを通じて、相互に共感し合うだけではなく、特に教師に対する効果として、対象児に寄り添う教師の「対象児に対する見方」を養うことができること¹³⁾が報告されている。ここにスヌーズレンの教師に対する効果を指摘することができる。それは、十分に整備

されたスヌーズレン環境のゆったりとした時間の流れの中で、教師が対象児と1対1でじっくり関わることができ、教師が普段観察することの難しい対象児の本来の姿やわずかな行動の変化（例えば、表情や発声、身体の動きなど）をつぶさに細かく観察することができるからである。ここから教師の対象児に対する理解の深まりや教育的に有効な指導が始まると考えられる。

さらに「スヌーズレン教育」においては、できるだけ対象児の好む感覚刺激を選択してスヌーズレン環境として用いることから、諸々の感覚刺激に対する対象児の快・不快の反応に関する実態把握を行う必要がある。しかし現実には、日々の教育活動を展開する中で、対象児の感覚刺激に対する実態把握を行いつつ、「スヌーズレン教育」を同時平行で実施することになる。実態把握の過程では、時には対象児にとって不快と感じられる刺激も提供されることがあるかもしれないが、指導を繰り返し継続することで、教師側の「対象児の好き・きらい」に対する理解が深まり、徐々に対象児のニーズに合った刺激の選択が容易になっていくものと考えられる。

モンテッソーリは、幼年期の「感覚教育」³⁴⁾の重要性を指摘している。そして感覚の正しい練習をくり返すことで、注意力などを高めて感覚を洗練させ、知性の形成を助けることを重視している。

この「感覚教育」の観点から「スヌーズレン教育」を考察すると、重度・重複障害児が、いろいろな感覚刺激の受容体験を通して感覚器官をみがき神経経路を発達させることで、さまざまな刺激や環境を受容もしくは拒否しやすくし、その結果、スヌーズレンの環境をより効果的に受容できるようになり、彼らの内に確かな「幸福感」が形成されるのを助けることができると考えられる。

従って、比較的年齢の低い小学部低学年段階から対象児に快・不快を含めていろいろな感覚刺激を系統的に体験させるのが教育的にはよいと考えられる。今後学校ではこの「感覚教育」の意義を踏まえた「スヌーズレン教育」の創意工夫と実践が求められていると考えられる。

6. まとめと今後の課題

(1) まとめ

これまでスヌーズレンは、世界的には一般に「レクリエーション（またはレジャー）」や「セラピー」として認識されてきたが、一方「教育」としての認識は遅れているのが現状である。しかし現在国際スヌーズレン協会では、世界中の特別支援学校などでスヌーズレンが教育活動として活用されている実態を踏まえて、「教育」を含めてスヌーズレンの定義等を見直し再検討を行っている。

そこで本稿では、わが国の肢体不自由特別支援学校で教育活動としてスヌーズレンを取り入れるところが徐々に増えてきている現状から、スヌーズレンを「教育」として位置づけ、まずスヌーズレンの定義や概念を明らかにし、次に「スヌーズレン教育（多重感覚環境を用いた教育）」の定義を明らかにした。またこれまでの重度・重複障害児に対する主な指導法とその効果について概観し、肢体不自由特別支援学校における「スヌーズレン教育」の教育課程上の位置づけを試みた。さらに「スヌーズレン教育」の理念・目的・特色を明らかにし、特に重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の意義について考察を行い、以下の4点を明らかにした。

- 1) 対象児が現状の保有する能力で無理なく取り組み、特に感覚面の初期教育に寄与する。
- 2) スヌーズレン環境がもたらす「幸福感」が対象児の学習活動をさらに楽しいものにし、対象児の興味・関心の拡大や能動的な運動・動作、コミュニケーション行動などを引き出す。
- 3) 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（教師を含む）そのものが対象児に働きかけ、対象児の主體的な活動を促進する。

- 4) 「スヌーズレン教育」は、これまでの自立活動の「感覚遊びの指導」の側面を一部有し、同時に「人とのコミュニケーションを促す指導」にも寄与し、特に教師の対象児を見る目を養うのに効果的である。

また「スヌーズレン教育」における配慮事項として、スヌーズレンに使用する教室内外の雑音をできるだけシャットアウトし、周りをうす暗くすることで対象児が教室内の周囲の諸刺激に注意を集中しやすいようにすることが何よりも重要である。したがってできれば防音室が望ましいといえる。対象児が感覚刺激に意識を集中できるように環境設定を工夫することで、最大限の教育的効果を引き出すことが可能になる。

スヌーズレンによる教育を通じて、対象児の諸々の感覚器官に適度な刺激を与えて、脳の神経系の働きを促すことで、無理なく成長発達を促進させることができると考えられることから、重度・重複障害児にとってスヌーズレンの創出する多重感覚環境は教育的に見て最適な教育環境であると考えられる。

しかし、重度・重複障害児の教育では、一般に対象児の身体に不当緊張や変形・拘縮などが見られることから、他動的な技法による運動・動作の改善・向上を目指した身体の機能訓練がぜひとも必要である。したがって、重度・重複障害児に対する指導として、日々の「健康の保持・増進の指導」と食事や排泄などの「日常生活の指導」を基礎とした上で、「身体の機能訓練」の他に、感覚機能やコミュニケーション能力などの向上を図る「スヌーズレン教育」などが学校の教育課程上に適切に位置づけられることが肝要である。

本稿では、近年の国際的な動向を踏まえて、重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の理念や目的、特色を明らかにし、その意義について考察を行った。今後、「スヌーズレン教育」がわが国をはじめ世界中の肢体不自由特別支援学校などの学校に教育活動（指導法）の1つとして適切に位置づけられる必要があると考えられる。

(2) 今後の課題

1) 「スヌーズレン教育」の学習内容の検討

本稿では、主に重度・重複障害児の自立活動における「スヌーズレン教育」の意義について考察した。今後、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、意義などを踏まえて、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。

2) 「スヌーズレン教育」における対象児の感覚機能の実態把握の方法と授業評価の方法の検討

今後、学校の教室内で実践する「スヌーズレン教育」における対象児の感覚機能の実態把握の方法と授業評価の方法について検討する必要がある。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。

謝 辞

本稿を執筆するに際して、筑波大学大学院人間総合科学研究科(障害科学系) 安藤隆男教授に貴重なご示唆をいただきました。ここに記して、心より感謝申し上げます。

注

国際スヌーズレン協会（ISNA）の会員向けの「ニュース・レター」（2011年4月）によると、国際スヌーズレン協会では2010年から創始者2名を含む有識者9名による研究班を組織し、現在、スヌーズレンの定義や概念等について見直し、これまでの「レクリエーション（レジャー）」や「セラピー」の他に、「教育」を含めて総合的に再検討が行われている。

文 献

- 1) Hulsegge, J & Verheul, A. (1987) Snoezelen another world. ROMPA, 14, 127.
- 2) Mertens, K. (2003) Snoezelen-Eine Einführung in die Praxis. 姉崎 弘（監訳）(2009) 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—. 大学教育出版
- 3) Patterson, I (2004) Snoezelen as a Casual Leisure Activity for People with a Developmental Disability. Therapeutic recreation journal, 38 (3), 289–300.
- 4) Lavie, E., Shapiro, M. Julius, M. (2005) Hydrotherapy combined with Snoezelen multi-sensory therapy. International journal of adolescent medicine and health, 17 (1), 83–87.
- 5) Spohn, D. (2005) An adventure into Snoezelen therapy. Nursing homes, 54 (10), 64–74.
- 6) Verheul, A (2007) Snoezelen materials homemade. 8.
- 7) 日本スヌーズレン協会ホームページ <http://snoezelen.jp/snoezelen.html>.2011.（参照 2011–10–01）
- 8) 国際スヌーズレン協会ホームページ <http://www.isna.de>.2011.（参照 2011–10–01）
- 9) Bunsen, A. (1994) A Study in the use and implication of the Snoezelen Resource at Limington House School. Hutchinson, R. & Kewin, J. (Eds) Sensory Environments for Leisure, Snoezelen, Education and Therapy. ROMPA, 138–162.
- 10) 千葉県立松戸養護学校（1999）養護・訓練部研究報告. 千葉県立松戸養護学校『研究のあゆみ』21, 67–90.
- 11) 千葉県立松戸養護学校（2000）自立活動部研究報告. 千葉県立松戸養護学校『研究のあゆみ』22, 73–94.
- 12) 姉崎 弘（2003）重症心身障害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.
- 13) 東京都立城南養護学校・視聴覚教育研究会（2005）重度重複障害児における探索行動の形成のための環境設定法に関する事例研究—スヌーズレン（Snoezelen）を参考にした環境の開発と活用を通して—. 財団法人松下教育研究財団第30回（平成16年度）実践研究助成・報告書.
- 14) 木村牧生・皆川康志（2009）スヌーズレン教室を利用した授業実践について. 第45回北海道肢体不自由教育研究大会白糠大会研究論文集, 44–49.
- 15) 北海道札幌市立北翔養護学校ホームページ http://www.hokusho-jh.sapporo-c.ed.jp/kousya/kousya_index.html（参照 2011–12–09）
- 16) 石川県立いしかわ特別支援学校ホームページ <http://www.ishikawa-c.ed.jp/~ishiks/topframe.html>（参照 2011–12–09）
- 17) 姉崎 弘（2007）英国の Special School における Snoezelen の教育実践に関する調査研究—Snoezelen の概念をめぐって—. 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）, 58, 99–105.
- 18) ベータエンドルフィン、神が与えた快楽物質 http://www.h4.dion.ne.jp/~iyasi/iyasi_006.htm（参照 2011–09–13）
- 19) 北岡明佳（2011）知覚心理学—心の入り口を科学する—. ミネルヴァ書房, 193.
- 20) 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
- 21) 姉崎 弘（2009）特別支援学校における重度・重複障害児の教育[第2版]. 大学教育出版, 26, 42–45.
- 22) 細村勉夫（1990）重複障害児に対する指導計画の類型. 大川原 潔（編著） 養護・訓練の基本と展開. 第一法規, 168–172.

- 23) 柳本雄次 (2002) 6章 肢体不自由児(者)の理解と指導 石部元雄・柳本雄次(編著) ノーマライゼーション時代における障害学 福村出版, 93.
- 24) 伊藤隆二編 (1989) 養護訓練法ハンドブック. 福村出版.
- 25) 茂木俊彦他編 (2010) 特別支援教育大事典. 旬報社.
- 26) Anezaki, H. (2004) Snoezelen: Its Effects on the Education for Infants with Severe Motor and Intellectual Disabilities - An Investigation based on Questionnaires given to Mothers-. 三重大学教育学部研究紀要(教育学) 55, 91-98.
- 27) 青木 一他編 (1988) 現代教育学事典 労働旬報社. 181.
- 28) 姉崎 弘 (2006) 重症心身障害児と母親に対するスヌーズレンの有効性について - 母親へのアンケート調査から - . 日本重症心身障害学会誌, 31 (1), 107-113.
- 29) 佐藤 剛 (監修) (2010) 感覚統合 Q&A 子どもの理解と援助のために. 協同医書出版社
- 30) 河本桂子 (2003) スウェーデンのスヌーズレン 世界で活用されている障害者や高齢者のための環境設定法. 新評論, 17, 50-51, 191.
- 31) 西川公司編 (2002) 重複障害児の指導ハンドブック. 社会福祉法人 全国心身障害児福祉財団, 115-118.
- 32) 斉藤秀元他 (2007) 子どもが喜ぶ感覚運動あそび40選 障害の重い子のために. 福村出版, 4, 60-63.
- 33) 片桐和雄・小池敏英・北島善夫 (2000) 重症心身障害児の認知発達とその援助 - 生理心理学的アプローチの展開 - . 北大路書房, 23.
- 34) Kilpatrick, W.H. (1914) The Montessori System Examined. 平野智美 (監訳)(1991) モンテッソーリ法の検討 東信堂, 53-58.