論文撤回のお知らせ

論文題目：肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児のスノーズレン
の授業に関する全国調査研究

著 者 名：姉崎 弘

掲 載 誌：「特殊教育学研究」第 56 巻第 5 号，281-292 ページ，2019 年．

著者からの申し出により、本論文は撤回されました。

「特殊教育学研究」常任編集委員会
(2021 年 4 月 17 日 常任編集委員会 承認)

Retraction

Title: Nationwide Survey of Availability of Snoezelen Lessons for Children With Severe and Multiple Disabilities in Special Schools for Children With Physical Disabilities

Author: Hiroshi ANEZAKI

Journal: *The Japanese Journal of Special Education*, Volume 56 Issue 5, pages 281-292, 2019.

This article has been retracted at the request of the author.

Approval date: April 17, 2021

Editorial Board

資 料

肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児の スヌーズレンの授業に関する全国調査研究

姉 崎 弘

肢体不自由特別支援学校の重度・重複障害児を担当する教師を対象に、スヌーズレンの授業の現状と課題に関する全国調査を実施した。調査対象は、全国 262 校の小・中・高等部の知的障害代替 1 類型、自立活動を主とする 2 類型の計 9 類型（3 学部×3 類型）の担当教師とした。調査時期は 2012 年 1 月～3 月である。調査方法は質問紙調査を用い、回収率は約 60.0%で 157 校から回答があった。その結果、スヌーズレンの授業は近年導入が徐々に増え、回答校の約 75%の 118 校で、全 1025 類型の内 338 類型（約 33%）で、重度・重複障害児の中でも比較的反応が乏しい児童生徒ほど実施されていた。スヌーズレン室は回答校の約 14%の 22 校に設置され、スヌーズレンの授業はおもに自立活動の時間に、「情緒の安定」をおもな目標に実践されていた。今後の課題として、器材購入予算や専用教室の確保、教師向けの研修会開催があげられたが、特に公的な予算の確保のために、スヌーズレンの授業の実践事例研究の蓄積と、この授業の有効性の検証が必要である。

キー・ワード：肢体不自由特別支援学校 重度・重複障害児 スヌーズレンの授業 自立活動の指導 全国調査研究

I. 目 的

近年、全国の肢体不自由特別支援学校などで、重度・重複障害児（川真田, 2008; 木村・皆川, 2009）や自閉スペクトラム症児（大仲・大崎・姉崎, 2013）などを対象とした授業に、スヌーズレン（Snoezelen）を取り入れる学校がいくつかみられる。創始者の Hulsegge and Verheul (1987) によれば、スヌーズレンは 1970 年代にオランダの重度知的障害者施設 Centre de Hartenberg（ハルテンベルグセンター）で始められた活動で、スヌーズレンの中で利用者にみられるおもな行動特徴の「クンクン匂いを嗅ぐ」と「ウトウト居眠りをする」の 2 つのオランダ語を組み合わせて創った造語である。すなわち、スヌーズレンには、鼻で匂いを嗅ぐといった外界への探索行動を促したり、ウトウトして気持ちがやすらいでいく側面がある。スヌーズレンの取り組みとほぼ同時期に、スヌーズレンと同義の MSE（Multisensory Environment: 多重感覚環境）も英国や米国などの英語圏で広く取り組まれている（Pagliano, 1997）。

姉崎 (2013b) はスヌーズレンを次のように定義している。「スヌーズレンとは、対象者のニーズに応じて、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し、対象者と介助者（または指導者）と環境の三者間の相互作用により、対象者の主体性や相互の共感を重視して、対象者の余暇活動を促したり、障害などの改善や回復・克服を目指したり、さらに心身の発達を促し支援する活動である」。すなわち、スヌーズレンには、対象者の目的に応じて、余暇やセラピー、教育としてさまざまな利用の仕方がある。

これまで、わが国において重度・重複障害児に対するスヌーズレンの授業に関する実践研究報告がいくつか散見される（姉崎, 2003; 藤澤・姉崎, 2017; 木村・皆川, 2009）。これらの先行研究によると、スヌーズレンは、光などの感覚刺激を用いて対象者の発達課題である注視や追視、コミュニケーション行動などを促し、障害による種々の困難の改善に資することから、教育課程上、おもに自立活動の指導に位置づけられる（姉崎, 2014; 川真田, 2008）と考えられる。特にスヌーズレンは「余暇（レクリエーション）」ばかりではなく、

「教育」としても活用できることが国内外の先行研究で指摘されている(姉崎, 2014; Gallaher & Balson, 1994) ことから、近年学校現場において「スヌーズレン教育」が導入され、その意義などが検討されている。

スヌーズレン教育は次のように定義されている。「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(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およ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」(姉崎, 2013b)。このスヌーズレンの授業は、視覚や聴覚、嗅覚等の多重感覚環境の中で、感覚刺激を媒介にして教師と対象児が共感し合いながら、情緒の安定や主体的な活動を引き出すなど、対象児の発達を支援する学習活動である。

これまでに発表されたスヌーズレンの授業に関する先行研究のレビューによると、おもに重度・重複障害児への実践(姉崎, 2003; 藤澤・姉崎, 2016, 2017; 川真田, 2008; 木村・皆川, 2009)のほか、自閉スペクトラム症児への実践(大仲・大崎・姉崎, 2013)や社会不安障害の児童への実践(東・姉崎, 2017)などが散見されることから、スヌーズレンの授業はおもに肢体不自由特別支援学校の重度・重複障害児に対して実践されてきていると考えられる。これまでの自立活動におけるさまざまな指導理論・技法に関しては調査報告がある(宮崎, 1999; 中井・高野, 2011)が、スヌーズレンの授業に関しては校種を問わず調査報告がなされていないため、その実態が明らかにされていない。そこで、本稿では、重度・重複障害児が最も多く在籍する知・肢併置校を含む全国の肢体不自由特別支援学校の重度・重複障害児を担当する教師を対象として、スヌーズレンの授業の現状と課題を明らかにすることを目的に、全国調査を実施した。この調査により、わが国のスヌーズレンの授業や今後の発展性を検討するための示唆が得られると考えられる。

II. 方 法

1. 調査対象と手続き

調査対象は、分校・分教室を含む全国の肢体不自由特別支援学校 262 校とした。知的障害教育代替の教育課程で学習する児童生徒の「知的障害代替類型(以

下、知的類型)」、自立活動を主とする教育課程で比較的反応が豊かな児童生徒の「自立活動Ⅰ類型(以下、自立Ⅰ類型)」、自立活動を主とする教育課程で比較的反応が乏しい児童生徒の「自立活動Ⅱ類型(以下、自立Ⅱ類型)」とした。そしてこの3つの類型を担当する小・中・高等部の計9類型(3学部×3類型)の教師グループを対象に調査した。ただし、校内の学部が2つもしくは1つの場合には、それぞれ6類型もしくは3類型の教師グループを対象にした。また、準ずる教育および下学年適用の「教科中心の教育課程」で学習する児童生徒については、感覚遊びに相当するスヌーズレンの授業のニーズが比較的低いと考えられることから、今回の調査対象から除外した。

ここで、自立活動を主とする教育課程で学習する児童生徒は、校内の児童生徒の大多数を占め、その能力差も大きいことから、本調査を実施するにあたり各学校の実際の類型の分け方とは異なる場合があると思われるが、便宜的に比較的反応(表情・発声・動作などの反応)が豊かな児童生徒の「自立Ⅰ類型」と、比較的反応が乏しい児童生徒の「自立Ⅱ類型」の2グループの類型に大別して調査に協力してもらった。

調査方法は郵送法による質問紙調査とし、質問紙は学校ごとの学部数を把握して必要部数(各学部の各類型に1部ずつ)を送付し回収した。質問紙の回答は、各類型を担当する教師グループに依頼した。各類型で児童または生徒が一人でもスヌーズレンの授業を受けている場合は、スヌーズレンの授業を実施しているとみなして集計した。回答は選択式および記述式でなされた。調査時期は、2012年1月から3月であった。なお、検定ソフトにはR(version 3.3.2)を使用し、カイ二乗検定とフィッシャーの正確確率検定、ライアンの名義水準による多重比較を用いた。

2. 調査内容

本調査におけるスヌーズレンの説明は、調査用紙に以下のように明記した。「教室内をうす暗くして、児童生徒の好む光や音楽、香りなどを用いた多重感覚環境を設定して、主に児童生徒の情緒の安定(リラクゼーション)や興味の拡大、能動的な動き、コミュニケーションなどを引き出す活動である」。主たる質問項目は、①スヌーズレンの授業実施の有無、②スヌーズレンの授業を導入した理由、③教育課程上の位置づけ、④週当たりの授業回数、⑤授業を導入した年度、⑥授業の実施場所、⑦授業の指導形態と参加人数、⑧授業の教育的効果、⑨授業の課題、⑩その他(自由記述)である。回答様式は選択式を用いた

Table 1 調査対象（類型）および質問紙回収率

	類 型	調査対象（件数）	質問紙回収率（件数）
小学部	知 的	210	54.3%（114）
	自立 I	232	53.4%（124）
	自立 II	233	55.4%（129）
中学部	知 的	203	52.7%（107）
	自立 I	214	53.7%（115）
	自立 II	213	52.6%（112）
高等部	知 的	183	55.2%（101）
	自立 I	196	56.6%（111）
	自立 II	194	57.7%（112）
合 計		1878	54.6%（1025）

Table 2 スヌーズレンの授業の実施状況

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立 I 類型	自立 II 類型	
実施している	132	108	98	338（33）	高<小*	49	133	156	知的<自立 II** 知的<自立 I**
実施していない	235	226	226	687（67）		273	217	197	
合 計	367	334	324	1025（100）		322	350	353	

（ ）内は割合を示す。

* $p<.05$, ** $p<.01$.

が、一部自由記述による回答も得た。自由記述の分析は、同様の記述内容を抽出しカテゴリー名を付与して分類した。上記の①・③・④・⑤・⑥・⑦・⑧・⑨は選択式（一部自由記述を含む）、②・⑩は自由記述、また②・③・⑥・⑧・⑨は複数回答（上限なし）とした。

III. 結 果

1. スヌーズレンの授業実施の有無と導入している場合の理由

調査対象の262校のうち157校から回答があり（回収率59.9%）、すべての都道府県の肢体不自由特別支援学校から回答があった。本調査の調査対象（類型）と質問紙回収率をTable 1に示した。

学部別・類型別のスヌーズレンの授業の実施率をTable 2に示した。スヌーズレンの授業の実施率は、回答のあった全1025類型の内338類型（33.0%）で、全157校のうち118校（75.2%）であった。ただし、スヌーズレンとは呼ばずに「感覚学習」と呼んでいた学校が数校あった。多い順に、学部別では「小学部」132件（39.1%）、「中学部」108件（32.0%）、「高等部」

98件（29.0%）で、類型別では「自立 II 類型」156件（46.2%）、「自立 I 類型」133件（39.3%）、「知的類型」49件（14.5%）であった。学部別では、高等部に比較して小学部がスヌーズレンの授業を実施する割合が有意に高かった（ $\chi^2=2.78$, $p<.05$ ）。類型別では、自立 II 類型の実施率が最も高く、約半数近くを占めた。知的類型に比較して、自立 I 類型と自立 II 類型はともにスヌーズレンの授業を実施する割合が有意に高く（ $\chi^2=44.08$, $p<.01$; $\chi^2=66.86$, $p<.01$ ）、知的<自立 I = 自立 II（n.s.）であった。

以下の回答はすべて、各類型の回答をまとめた集計結果である。スヌーズレンを授業に導入した理由をTable 3に示した。多い順に「情緒の安定」小・中・高等部合計246件（34.6%）、「主体的な動きを引き出す」同130件（18.3%）、「感覚機能の向上」同95件（13.4%）、「興味・関心の拡大」同73件（10.3%）などであった。

おもな項目に関して、学部別では「情緒の安定」で有意差があり（ $\chi^2(2)=8.85$, $p<.05$ ）、対比較で高等部に比較して小学部と中学部がそれぞれ有意に高く（ $p<.05$ ）、高等部<小学部＝中学部（n.s.）であっ

Table 3 スノーブレンを授業に導入した理由（複数回答）

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立 I 類型	自立 II 類型	
情緒の安定を図る	100	87	59	246 (34.6)	高<小=中*	48	86	112	知的<自立 I = 自立 II**
主体的な動きを引き出す	58	32	40	130 (18.3)	中<小*	19	38	73	知的<自立 I < 自立 II*
感覚機能の向上	40	21	34	95 (13.4)	n.s.	16	29	50	知的=自立 I < 自立 II*
興味・関心の拡大	37	23	13	73 (10.3)	高<小**	8	34	31	知的<自立 I = 自立 II**
注視・追視を促す	19	14	15	48 (6.8)	n.s.	3	17	28	知的<自立 I = 自立 II**
快の表出を促す	10	11	7	28 (3.9)	n.s.	3	10	15	知的<自立 II**
児童生徒の実態に合う	11	8	6	25 (3.5)	n.s.	1	15	9	知的<自立 I = 自立 II*
その他	15	28	23	66 (9.3)		10	24	32	
合 計	290	224	197	711 (100.0)		108	253	350	

() 内は割合を示す。

* $p<.05$, ** $p<.01$.

Table 4 スノーブレンの授業の教育課程上の位置付け（定期的）（複数回答）

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立 I 類型	自立 II 類型	
自立活動	129	123	114	366 (72.2)	n.s.	60	138	168	知的<自立 I < 自立 II*
遊びの指導	55	17	14	86 (17.0)	中=高<小**	19	33	34	n.s.
特別活動	8	5	3	16 (3.2)	n.s.	3	7	6	n.s.
生活単元学習	9	3	1	13 (2.6)	高<小*	5	6	2	n.s.
その他	6	10	10	26 (5.1)		5	9	12	
合 計	207	158	142	507 (100.0)		92	193	222	

() 内は割合を示す。

* $p<.05$, ** $p<.01$.

た。「主体的な動きを引き出す」で有意差がみられ ($\chi^2(2)=6.16$, $p<.05$)、対比較で中学部に比較して小学部が有意に高く ($p<.05$)、中学部<小学部であった。「感覚機能の向上」で有意差はなかった (n.s.)。「興味・関心の拡大」で有意差があり ($\chi^2(2)=9.6$, $p<.01$)、対比較で高等部に比較して小学部が有意に高く ($p<.01$)、高等部<小学部であった。

また類型別では、「情緒の安定を図る」で有意差があり ($\chi^2(2)=26.22$, $p<.01$)、知的類型に比較して自立 II 類型と自立 I 類型がそれぞれ有意に高く ($p<.01$)、自立 II 類型と自立 I 類型には有意差はなく (n.s.)、知的類型<自立 I 類型=自立 II 類型であった。「主体的な動きを引き出す」で有意差があり ($\chi^2(2)=34.8$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立 II 類型が有意に高く ($p<.01$)、知的類型に比較して自立 I 類型が有意に高く ($p<.05$)、自立 I 類型に比較して自立 II 類型が有意に高くなり ($p<.01$)、知的類型<自立 I 類型<自立 II 類型であった。「感覚機能の向上」で有

意差があり ($\chi^2(2)=17.5$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立 II 類型が有意に高く ($p<.01$)、自立 I 類型に比較して自立 II 類型が有意に高く ($p<.05$)、知的類型と自立 I 類型に有意差はなく (n.s.)、知的類型=自立 I 類型<自立 II 類型であった。「興味・関心の拡大」で有意差があり ($\chi^2(2)=15.5$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立 I 類型と自立 II 類型がそれぞれ有意に高く ($p<.01$)、自立 I 類型と自立 II 類型に有意差はなく (n.s.)、知的類型<自立 I 類型=自立 II 類型であった。その他の項目（「注視・追視を促す」「快の表出を促す」「児童生徒の実態に合う」）についても、知的類型に比較して自立活動の類型が有意に高くなった。

2. 「スノーブレンの授業」の教育課程上の位置づけ
スノーブレンの授業を定期的の実施している場合の教育課程上の位置付けを Table 4 に示した。多い順に、「自立活動」小・中・高等部合計 366 件 (72.2%)、「遊びの指導」同 86 件 (17.0%)、「特別活動」同 16 件

Table 5 スノーズレンの授業の教育課程上の位置付け（不定期）（複数回答）

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型	
自立活動	30	24	20	74 (26.6)	n.s.	12	24	38	n.s.
期間を限定して	13	17	15	45 (16.2)	n.s.	12	17	16	n.s.
特定の季節に	19	14	10	43 (15.5)	n.s.	8	14	21	n.s.
リラックスしたい時に	15	10	11	36 (12.9)	n.s.	6	12	18	n.s.
遊びの指導	11	5	6	22 (7.9)	n.s.	2	7	13	n.s.
その他	21	19	18	58 (20.9)		17	19	22	
合 計	109	89	80	278 (100.0)		57	93	128	

() 内は割合を示す。

Table 6 スノーズレンの授業回数（週当たり）

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型	
週 1 回	32	35	31	98 (78.4)	n.s.	12	38	48	n.s.
週 2 回	7	4	7	18 (14.4)	n.s.	3	5	10	n.s.
週 3 回	2	2	0	4 (3.2)	n.s.	0	2	2	n.s.
週 4 回	1	1	3	5 (4.0)	n.s.	2	2	1	n.s.
合 計	42	42	41	125 (100.0)		17	47	61	

() 内は割合を示す。

(3.2%) などであった。学部別では、「遊びの指導」で学部間に有意差があり ($\chi^2(2)=32.49, p<.01$)、対比較で中学部と高等部に比較して小学部が有意に高く ($p<.01$)、中学部と高等部間に有意差はなく (n.s.)、中学部＝高等部＜小学部であった。また類型別では「自立活動」で類型間に有意差があり ($\chi^2(2)=64.7, p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型がそれぞれ有意に高く ($p<.01$)、自立Ⅰ類型に比較して自立Ⅱ類型が有意に高くなり ($p<.05$)、知的類型＜自立Ⅰ類型＜自立Ⅱ類型であった。

一方、不定期に実施している場合の教育課程上の位置付けを Table 5 に示した。全体的に、各項目の件数は定期的に実施している場合に比較して少ないが、多い順に、「自立活動」小・中・高等部合計 74 件 (26.6%)、「期間を限定して実施」同 45 件 (16.2%)、「特定の季節に実施」同 43 件 (15.5%)、「リラックスしたい時に実施」同 36 件 (12.9%) などであった。各項目について学部間および類型間に有意差はみられなかった (n.s.)。

3. スノーズレンの授業回数

スノーズレンを定期的に実施している場合の週当たりの授業回数を Table 6 に示した。多い順に、「週 1 回」

小・中・高等部合計 98 件 (78.4%)、「週 2 回」同 18 件 (14.4%) などであった。各項目について学部間および類型間に有意差はなかった (n.s.) が、項目間では有意差があり ($\chi^2(3)=194.0, p<.01$)、ライアンの名義水準を用いた多重比較で、週 3 回と週 4 回に有意差はない (n.s.) が、週 2 回が週 3 回と 4 回に比較して有意に高く ($p<.05$)、週 1 回が週 2 回と 3 回と 4 回に比較して有意に高くなり ($p<.01$)、週 3 回＝4 回＜2 回＜1 回となり、週 1 回が有意に最も多かった。

4. スノーズレンの授業を導入した年度と実施場所

スノーズレンの授業を導入した年度を Table 7 に示した。便宜的に 3 年ごとに調査した。ただし、2011～2012 年は 1 年間である。多い順に、「2007～2010 年」小・中・高等部合計 121 件 (35.8%、41 校)、「2011～2012 年」同 90 件 (26.6%、29 校)、「2003～2006 年」同 67 件 (19.8%、23 校)、「1999～2002 年」同 35 件 (10.4%、14 校)、「1991～1994 年」同 21 件 (6.2%、8 校)、「1995～1998 年」同 4 件 (1.2%、3 校) となり、学部間、類型間に有意差はなかった (n.s.)。ただし、導入年度では有意差があり ($\chi^2(5)=175.2, p<.01$)、ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、1995～1998 年＜1991～1994 年＝1999～2002 年＜2007～2010

Table 7 スヌーズレンの授業を導入した年度

項 目 (3 年ごと) [†]	件 数				検定結果	件 数			検定結果	校 数
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型		
1991～1994 年	8	9	4	21 (6.2)	n.s.	4	8	9	n.s.	8
1995～1998 年	1	2	1	4 (1.2)	n.s.	1	2	1	n.s.	3
1999～2002 年	19	11	5	35 (10.4)	n.s.	7	14	14	n.s.	14
2003～2006 年	32	21	14	67 (19.8)	n.s.	15	23	29	n.s.	23
2007～2010 年	49	32	40	121 (35.8)	n.s.	19	37	65	n.s.	41
2011～2012 年	26	34	30	90 (26.6)	n.s.	16	41	33	n.s.	29
合 計	135	109	94	338 (100.0)		62	125	151		118

[†]ただし、2011～2012 年は 1 年間である。
() 内は割合を示す。

Table 8 スヌーズレンの授業の実施場所（複数回答）

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型	
普通の教室	73	66	50	189 (48.2)	n.s.	31	74	84	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ**
スヌーズレン室	33	30	25	88 (22.4)	n.s.	12	34	42	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ**
自立活動室	27	18	21	66 (16.8)	n.s.	12	28	26	n.s.
視聴覚室	10	2	4	16 (4.1)	n.s.	5	5	6	n.s.
その他	12	12	9	33 (8.4)	n.s.	7	10	16	n.s.
合 計	155	128	109	392 (100.0)		67	151	174	

() 内は割合を示す。

** $p<.01$.

年 ($p<.01$)、2007～2010 年＝2011 年以降 (n.s.) となり、1995 年以降 2010 年にかけてスヌーズレンの授業を導入する学校が有意に増加していた。

スヌーズレンの授業の実施場所を Table 8 に示した。多い順に、「普通の教室」小・中・高等部合計 189 件 (48.2%)、「スヌーズレン室」同 88 件 (22.4%)、「自立活動室」同 66 件 (16.8%) などであった。フィッシャーの正確確率検定で類型間では「普通の教室」で有意差があり ($\chi^2(2)=25.1$, $p<.01$)、対比較で自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型が知的類型に比較してそれぞれ有意に高く ($p<.01$)、自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型に有意差はなく、知的類型<自立Ⅰ類型＝自立Ⅱ類型であった。また「スヌーズレン室」で有意差があり ($\chi^2(2)=15.2$, $p<.01$)、対比較で自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型が知的類型に比較してそれぞれ有意に高く ($p<.01$)、自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型に有意差はなく (n.s.)、知的類型<自立Ⅰ類型＝自立Ⅱ類型であった。したがって、より障害の重い児童生徒が多い自立活動の 2 つの類型で、普通の教室やスヌーズレン室を有意に多く使用していた。

5. スヌーズレン室の設置有無

校内にスヌーズレン室の「ある学校」は 22 校 (14.0%) で、「ない学校」は 135 校 (86.0%) であった。したがって、比較的少数の学校を除いて、ほとんどの学校にはスヌーズレン室はまだ設置されていなかった。

6. スヌーズレンの授業の指導形態と参加人数

スヌーズレンの授業の指導形態を Table 9 に示した。多い順に、「集団指導」小・中・高等部合計 249 件 (73.7%)、「個別および集団指導」同 70 件 (20.7%)、「個別指導」同 19 件 (5.6%) となり、学部間、類型間に有意差はなかった (n.s.) が、項目間では有意差があり ($\chi^2(2)=259.0$, $p<.01$)、ライアンの名義水準を用いた多重比較で、集団指導が個別および集団指導に比較して有意に高く ($p<.01$)、個別および集団指導が個別指導に比較して有意に高く ($p<.01$)、個別指導<個別および集団指導<集団指導 ($p<.01$) となり、集団指導の指導形態が有意に最も多かった。

また、スヌーズレンの授業の参加人数の平均を Table 10 に示した。1 回の授業の参加人数は、平均して教師 5.0 名±2.6 名、児童生徒 6.4 名±3.2 名であっ

Table 9 スヌーズレンの授業の指導形態

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型	
集団指導	99	77	73	249 (73.7)	n.s.	38	100	111	n.s.
個別および集団指導	28	22	20	70 (20.7)	n.s.	10	25	35	n.s.
個別指導	5	9	5	19 (5.6)	n.s.	3	6	10	n.s.
合 計	132	108	98	338 (100.0)		51	131	156	

() 内は割合を示す。

Table 10 スヌーズレンの授業の参加人数の平均（教師および児童生徒）

項 目	小学部	中学部	高等部	合 計	検定結果	知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型	参加人数の平均(人)/ 検定結果
教師の総参加人数	585 (4.8)	487 (5.0)	449 (5.3)	1521 (5.0)	n.s.	254 (5.6)	564 (4.7)	703 (5.0)	5.0±2.6 / n.s.
児童生徒の総参加人数	799 (6.5)	592 (6.0)	555 (6.5)	1946 (6.4)	n.s.	327 (7.3)	743 (6.2)	876 (6.2)	6.4±3.2 / n.s.
有効回答数	123	98	85	306		45	119	142	

() 内は平均人数を表す。

Table 11 スヌーズレンの授業の教育的効果（複数回答）

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型	
情緒の安定を図る	128	110	84	322 (30.5)	高<小*	62	119	141	知的<自立Ⅰ＝自立Ⅱ**
注視・追視を促す	110	90	78	278 (26.3)	n.s.	46	104	128	知的<自立Ⅰ＝自立Ⅱ**
興味・関心の拡大	109	86	69	264 (25.0)	高<小*	48	103	113	知的<自立Ⅰ＝自立Ⅱ**
コミュニケーション力の向上	41	38	30	109 (10.3)	n.s.	29	40	40	n.s.
運動・動作の向上	29	27	24	80 (7.6)	n.s.	22	29	29	n.s.
その他	0	4	0	4 (0.4)	n.s.	1	2	1	n.s.
合 計	417	355	285	1057 (100.0)		208	397	452	

() 内は割合を示す。

* $p<.05$, ** $p<.01$.

た。教師側と児童生徒側のそれぞれについて、学部間、類型間に有意差はなかった（n.s.）（クラスカル・フォリス検定）。

7. スヌーズレンの授業の教育的効果

スヌーズレンの授業の教育的効果を Table 11 に示した。なお今回の調査では、選択肢の中に「効果は認められなかった」とする項目は設けなかった。多い順に、「情緒の安定を図る」小・中・高等部合計 322 件（30.5%）、「注視・追視を促す」同 278 件（26.3%）、「興味・関心の拡大」同 264 件（25.0%）、「コミュニケーション力の向上」同 109 件（10.3%）などであった。学部別では、「情緒の安定を図る」で有意差があり

（ $\chi^2(2)=6.93$, $p<.05$ ）、対比較で高等部に比較して小学部が有意に高く（ $p<.05$ ）、高等部<小学部であった。「注視・追視を促す」で有意差はなかった（n.s.）。「興味・関心の拡大」で有意差があり（ $\chi^2(2)=6.36$, $p<.05$ ）、対比較で高等部に比較して小学部が有意に高く（ $p<.05$ ）、高等部<小学部であった。

類型別では、「情緒の安定を図る」で有意差があり（ $\chi^2(2)=35.1$, $p<.01$ ）、対比較で知的類型に比較して自立Ⅱ類型と自立Ⅰ類型がそれぞれ有意に高く（ $p<.01$ ）、自立Ⅱ類型と自立Ⅰ類型には有意差はなく（n.s.）、知的類型<自立Ⅰ類型＝自立Ⅱ類型であった。「注視・追視を促す」で有意差があり（ $\chi^2(2)=42.9$,

Table 12 スヌーズレンの授業の課題（複数回答）

項 目	件 数				検定結果	件 数			検定結果
	小学部	中学部	高等部	合 計		知的類型	自立Ⅰ類型	自立Ⅱ類型	
器材購入予算の不足	109	80	75	264 (20.6)	n.s.	41	103	120	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ*
授業展開の方法	108	76	69	253 (19.7)	高<小*	49	108	96	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ*
環境設定の方法	85	61	58	204 (15.9)	n.s.	33	85	86	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ*
研修会への参加希望	79	64	49	192 (15.0)	n.s.	36	75	81	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ*
児童生徒への関わり方	66	60	55	181 (14.1)	n.s.	35	80	66	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ*
教室数の不足	73	55	52	180 (14.0)	n.s.	27	72	81	知的<自立Ⅰ=自立Ⅱ*
その他	2	3	4	9 (0.7)	n.s.	2	2	5	n.s.
合 計	522	399	362	1283 (100.0)		223	525	535	

() 内は割合を示す。

* $p<.05$.

$p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅱ類型と自立Ⅰ類型がそれぞれ有意に高く ($p<.01$)、自立Ⅱ類型と自立Ⅰ類型には有意差はなく (n.s.)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。「興味・関心の拡大」で有意差があり ($\chi^2(2)=29.5$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅱ類型と自立Ⅰ類型がそれぞれ有意に高く ($p<.01$)、自立Ⅱ類型と自立Ⅰ類型には有意差はなく (n.s.)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。Table 3 の「スヌーズレンを授業に導入した理由」と Table 11 の「スヌーズレンの授業の教育的効果」を比較すると、「情緒の安定」でそれぞれ回答数が最も多く、スヌーズレン導入の意図がほぼ達成されていたと思われる。

8. スヌーズレンの授業の課題

スヌーズレンの授業の課題を Table 12 に示した。回答数の多い順に、「器材購入予算の不足」小・中・高等部合計 264 件 (20.6%)、「授業展開の方法」同 253 件 (19.7%)、「環境設定の方法」同 204 件 (15.9%)、「研修会への参加希望」同 192 件 (15.0%)、「児童生徒への関わり方」同 181 件 (14.1%)「教室数の不足」同 180 件 (14.0%) であった。学部別では、「授業展開の方法」で有意差があり ($\chi^2(2)=7.1$, $p<.05$)、対比較で高等部に比較して小学部が有意に高く ($p<.05$)、高等部<小学部であったが、他の項目は有意差がなかった (n.s.)。また類型別では、「器材購入予算の不足」で有意差があり ($\chi^2(2)=43.6$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅱ類型と自立Ⅰ類型がそれぞれ有意に高くなり ($p<.05$)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。「授業展開の方法」で有意差があり ($\chi^2(2)=25.7$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型がそれぞれ有意に高くなり

($p<.05$)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。「環境設定の方法」で有意差があり ($\chi^2(2)=27.4$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型がそれぞれ有意に高くなり ($p<.05$)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。「研修会への参加希望」で有意差があり ($\chi^2(2)=17.9$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型がそれぞれ有意に高くなり ($p<.05$)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。「児童生徒への関わり方」で有意差があり ($\chi^2(2)=17.0$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型がそれぞれ有意に高くなり ($p<.05$)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。「教室数の不足」で有意差があり ($\chi^2(2)=28.0$, $p<.01$)、対比較で知的類型に比較して自立Ⅰ類型と自立Ⅱ類型がそれぞれ有意に高くなり ($p<.05$)、知的類型<自立Ⅰ類型=自立Ⅱ類型であった。

その他の自由記述の回答では、おもに以下の意見があげられた。「光刺激により不快反応や発作を誘発する場合があるため、スヌーズレンの研修会に参加して実践方法や器材の使い方を学びたい」(13 名)、「静かな暗くできる教室がほしい」(9 名)、「安価な器材の開発と県内での器材借用のローテーションをしてほしい」(5 名)、「器材が高価なため手作りによる教材づくりが必要である」(3 名)、「スヌーズレンの授業の成果(対象児の変容)が見えにくい」(1 名)。

IV. 考 察

1. スヌーズレンの授業の現状

本調査の結果から、スヌーズレンの授業は重度・重複障害児ほど、また小学部でより多く導入されている

て、おもに自立活動の時間や遊びの指導で実践されていた。これはスヌーズレンの授業が、うす暗くした静かな環境の中で心地よい光刺激と音楽を用いて、おもに緊張の強い児童生徒の情緒の安定を図り、光刺激の注視・追視を促すことから、重度・重複障害児や感覚が未分化な児童生徒の多い小学部のニーズに応えやすいことが考えられる。

また教師は、はじめはおもに重度・重複障害児の「情緒の安定」や「主体的な動きを引き出す」、「感覚機能の向上」「興味・関心の拡大」を促すことを期待してスヌーズレンの授業を導入していたが、実際の教育的効果としては、おもに「情緒の安定」や「注視・追視を促す」、「興味・関心の拡大」「コミュニケーション力の向上」を評価していた。この効果は教師が、スヌーズレンの授業を、緊張の多い重度・重複障害児のリラクゼーションを促したり、光刺激をよく見ようとする行動を引き出したり、周りに自分の意思を表情や発声などで発信すると評価していたことによると考えられる。

毎週定期的にスヌーズレンの授業を実施していたのは、Table 2 と Table 6 の結果より約 37% の類型 (125/338) であり、残りの約 63% は不定期に実施していた。その場合、特定の期間や季節を限定して実施したり、児童生徒が緊張していたり疲れたりしているときに、適宜リラクセスを図るために実施していた。この点が、この授業の特色のひとつであると考えられる。全体的には、過半数の類型が不定期にスヌーズレンの授業を実施していた。この理由としては、専用のスヌーズレン室が校内にないため定期的に実施するのが難しかったり、スヌーズレンの器材がないために販売会社から一定期間器材をレンタルして授業を実施していたため授業の実施期間を限定する必要があったり、スヌーズレンで用いる光刺激の電飾などはおもにクリスマスの季節に使用するため特定の季節に限定して実施したり、さらに児童生徒の様子を見て週の後半など疲れてリラクセスを促したいときに適宜実施していたことから、学校現場では不定期の実施が多くなったものと推測される。

Table 7 の結果より、1990 年代初め頃からスヌーズレンを授業に導入していた学校は少数みられたが、おもには 1999 年以降から 2010 年にかけて導入する学校が漸増し、特に 2007 年～2010 年の期間に導入した学校が 41 校で、全体の約 35% (41/118) を占め最も多かった。鈴木康之らが濃厚な医療的介護を継続的に必要とする超重症児（後に「超重症児」と改訂）の概念

を発表したのが 1995 年であるため（鈴木・田角・山田, 1995）、学校現場における超重症児に該当する重度・重複障害児の増加と相まって、肢体不自由特別支援学校でスヌーズレンを授業に導入する学校が増加してきていると考えられる。また Table 9 の結果より、指導形態として、スヌーズレンの授業の多くは個別指導（約 5.6%）よりも集団指導（約 73.7%）でなされていた。その理由として、一般的に複数の器材や教具を用いるため複数の教師が協力し合って準備や片づけを行う必要があること、さらに教室数の不足（姉崎, 2015）から、授業で使用する教室を確保する必要上、個別よりも集団による利用のほうが効率的に教室などを使用しやすいことが考えられる。

2. スヌーズレンの授業の課題

Table 12 の結果より、この授業の課題として、より障害の重い児童生徒の多い自立活動の 2 類型を担当する教師の意見がおもになるが、多くの教師が「授業展開の方法」(19.7%) や「環境設定の方法」(15.9%)、「児童生徒への関わり方」(14.1%) に関する課題をあげていて、いわば「授業のつくり方を学びたい」(49.7%) と回答しており、今後専門の「研修会への参加希望」(15.0%) が出されていた。また「器材購入予算の不足」(20.6%) や「教室数の不足」(14.0%) もあげられた。

肢体不自由特別支援学校の自立活動の指導で活用している指導理論・技法に関する全国調査結果（姉崎・藤澤・桃井・井上, 2017）では、教師が今後習得を希望する指導理論・技法の中で、スヌーズレンは回答数が多い順に上から 8 番目であった。Table 7 とこの結果から、スヌーズレンを学校の授業に取り入れたいと考える教師のニーズが近年高い傾向にあると推測される。この理由として、スヌーズレンの授業は障害の重い児童生徒が自身の保有する感覚を活用して無理なく取り組める活動であり、発達の基礎にあたる感覚面の初期教育に寄与することから、重度・重複障害児の学習内容としてより適している（姉崎, 2013b）と考えられることがあげられる。他方、スヌーズレンの授業づくりに関する知識が不足する教師が多いことから、今後研修会への参加を希望する教師が少なからずみられた。自由記述の回答からも、光刺激による不快反応や発作を誘発する場合があること、さらに、スヌーズレンの授業の成果（対象児の変容）が見えにくいといった、刺激量の加減の必要性や反応の評価方法の課題が指摘されている。このように、今後現場の教師向けの授業研修会の開催が必要とされていた。

また、スノーズレンの器材は一般に高価なものが多く、現場では器材を購入する予算が足りないため、安価な器材の発掘や手作りによる教材開発、器材を借用し学校間でローテーションさせてほしいとの要望もみられた。さらに、校内に暗く静かにできる教室が不足しているため、スノーズレンの授業を実施したくてもそれが困難な実情もみられた。一方、2006年に新設された石川県立いしかわ特別支援学校は開校時に感覚学習室（スノーズレン室）を設置していた（姉崎, 2013b）。支援学校を新設する場合は多額の予算が確保されるため、自立活動で使用する教室を比較的設置しやすいと考えられる。上述した課題の解決は容易ではないと考えられるが、スノーズレンの授業に必要な器材や用具を購入するための公的な予算を確保するとともに、可能であれば、校内にスノーズレン室を設置するか、またはうす暗く静かにできる教室や空間の確保が必要である（姉崎, 2013a）。学校の予算不足（姉崎, 2015; 大崎・石川, 2007）や教室数の不足（姉崎, 2015）は以前からも指摘されていて、実践を困難にしているおもな要因であると考えられる。

スノーズレン室の設置有無と Table 8 の結果から、自校にスノーズレン室をもつ 22 校（14.0%）はスノーズレン室で授業を行うことができるが、一方、スノーズレン室をもたない大多数の 135 校（86.0%）は、おもに普通の教室や自立活動室を使用して授業を行っていた。普通の教室での実践が多い理由として、重度・重複障害児にとって普通の教室は児童生徒の移動が少なく、教師の移動介助のための負担も減り、最も安心できる環境であることが推測される。スノーズレン室をもたない学校の場合、教師は使用する教室を暗幕などで暗くしたり、教室をカーテンやつい立てで仕切ったりする必要があり、また他教室からの器材や用具の移動と配置の準備や片づけもあり、相当な時間と労力がかかるものと推測される。

近年、スノーズレンを授業に導入する学校が増える傾向にあるが、各学校の教師がその授業の仕方がわからないことが多く、これまでスノーズレンの授業の実践報告や実践研究が比較的少ないのが現状である。したがって、Table 11 に示した教育的効果も十分に検証されていないのが現状である。今後、各校がスノーズレンの授業を行うためには、器材を購入したり、専用の教室を確保する必要があるが、そのためにはまずスノーズレンの授業の実践事例研究を蓄積して、この授業の有効性を検証する必要があると考えられる。

V. まとめ

本調査より、スノーズレンの授業は、知的類型に比較して自立類型でより多く実践されていたことから、おもに障害の重い児童生徒に対して実践されていた。また近年、スノーズレンを導入する学校が増える傾向にある。このことから、スノーズレンの授業は今日の重度・重複障害児の実態やニーズに応える教育法のひとつとして活用されていると考えられた。小原・後藤・韓（2015）は「障害の重度・重複化が進む現在、スノ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」と指摘している。今後の課題として、器材などの公的な予算化を図るために、スノーズレンの授業の実践事例研究を積み上げ、この授業が学校で有効であるかどうかを検証していくことが必要である。

謝 辞

本研究を進めるに際して、貴重なご教示をいただきました筑波大学人間系の安藤隆男教授、ならびに大谷大学文学部の井上和久准教授に心から深謝申し上げます。

文 献

- 姉崎 弘 (2003) 重症心身障害児教育におけるスノ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, 93-98.
- 姉崎 弘 (2013a) スノーズレンの基礎知識 3 スノーズレン教育の位置付けとその意義, 肢体不自由教育, 212, 56-57.
- 姉崎 弘 (2013b) わが国におけるスノーズレン教育の導入の意義と展開, 特殊教育学研究, 51, 369-379.
- 姉崎 弘 (2014) スノーズレンの基礎知識 4 スノーズレン教育の効果と教育課程上の指導形態, 肢体不自由教育, 213, 52-53.
- 姉崎 弘 (2015) 肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児のスノーズレンの授業に関する全国調査, 日本特殊教育学会第 53 回大会発表論文集, P5-14.
- 姉崎 弘・藤澤 憲・桃井克将・井上和久 (2017) わが国の肢体不自由特別支援学校における自立活動の指導理論・技法に関する全国調査 (1), 日本特殊教育学会第 55 回大会発表論文集, P5-42.
- 藤澤 憲・姉崎 弘 (2016) 重度・重複障害児へのスノ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一. スヌーズレン研究, 3, 12-22.
- 藤澤 憲・姉崎 弘 (2017) 重度・重複障がい児のスヌーズレンの授業実践における数量的分析の試み—手作りのスヌーズレン環境における三項関係に視点を当てて一. スヌーズレン教育・福祉研究, 1, 42-55.
- Gallaher, M. & Balson, M. (1994) Snoezelen in education. In R. Hutchinson & J. Kewin (Eds.), *Sensations and disability: Sensory environments for leisure, Snoezelen, education and therapy*. ROMPA, UK, 129-137.
- 東 法子・姉崎 弘 (2017) 集団への適応を目指した社会不安障害のある児童へのスヌーズレンの授業—小学校の通級指導教室での実践を通して一. スヌーズレン教育・福祉研究, 1, 67-77.
- Hulsegge, J. & Verheul, A. (1987) *Snoezelen: Another world: A practical book of sensory experience environments for the mentally handicapped*. ROMPA, UK. 姉崎弘監訳 (2015) 重度知的障がい者のこころよい時間と空間を創るスヌーズレンの世界. 福村出版, 19.
- 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.
- 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発表論文集, 44-49.
- 宮崎 昭 (1999) 肢体不自由養護学校の養護・訓練に関する調査. 肢体不自由教育, 141, 22-27.
- 中井 滋・高野 清 (2011) 特別支援学校 (肢体不自由) における自立活動の現状と課題 (I). 宮城教育大学紀要, 46, 173-183.
- 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, 86, 129-136.
- 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.
- 大崎博史・石川政孝 (2007) 教育相談におけるスヌーズレンの活用—重度・重複障害のある子どもの主体性を尊重した環境づくり—. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 28, 7-12.
- Pagliano, P. (1997) The use of a multisensory environment in the education of children with severe multiple disabilities. In M. Caltabiano, R. Hill, & R. Frangos (Eds.), *Achieving inclusion: Exploring issues in disability*. Centre for Social and Welfare Research, James Cook University, Townsville, Queensland, Australia, 73-93.
- 鈴木康之・田角 勝・山田美智子 (1995) 超重度障害児 (超重障児) の定義とその課題. 小児保健研究, 54, 406-410.

—2017.11.24 受稿, 2018.10.27 受理—

Brief Note

Nationwide Survey of Availability of Snoezelen Lessons for Children With Severe and Multiple Disabilities in Special Schools for Children With Physical Disabilities

Hiroshi ANEZAKI

*Faculty of Education, Tokoha University
(Shizuoka, 422–8581)*

The present study used a nationwide survey to investigate the current situation in Japan regarding Snoezelen lessons for teachers of classes for children with severe and multiple disabilities in special schools for children with physical disabilities. Between January and March 2012, questionnaires were sent to 262 schools; the respondent teachers were classified into 9 categories in terms of the type of facility (3 types) and the type of curriculum, the 3 types of which were as a substitute teacher for students with intellectual disabilities and as a teacher of training for independent living (*jiritsu katsudo*) in elementary, lower secondary, and upper secondary schools. Approximately 60% of the schools (157 schools) returned useable questionnaires. Recently, the number of schools planning to introduce Snoezelen lessons has gradually increased. Of the 157 schools, approximately 75% used Snoezelen lessons, and about a third of those schools used Snoezelen lessons for all types of children with severe disabilities. Snoezelen rooms had been established by 22 schools (14% of respondents); they were used mainly to stabilize the pupils in connection with the training for independent living. Problems for further expansion of Snoezelen lessons include having enough funds to secure equipment, being able to have a dedicated classroom, and holding workshops for teachers. In order to secure public funds, case studies of Snoezelen lessons and an analysis of the effectiveness of those lessons should be carried out.

Key Words: Snoezelen lessons, training for independent living (*jiritsu katsudo*), nationwide survey, special schools for children with physical disabilities, children with severe and multiple disabilities