

知肢併置特別支援学校に在籍する生徒へのストレスコーピング

－自立活動及び日常生活の指導を通して－

**Stress coping for students enrolled in a school for special needs with intellectual disabilities
: Through the guidance of independent activities and daily life**

藤澤 憲*, 高橋 眞琴**, 田中 淳一**

*〒640-0112 和歌山弘西 555 番地 和歌山県立紀伊コスモス支援学校 (本学大学院修了生)

**〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学大学院学校教育研究科

FUJISAWA Ken* TAKAHASHI Makoto** and TANAKA Junichi**

*Wakayama Prefectural Kii Kosmos Special Support School
555, Hironishi, Wakayama-shi, Wakayama Prefecture, 649-6339, Japan

**Naruto University Graduate School of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究においては、知肢併置特別支援学校での自立活動及び日常生活の指導における3つのストレスコーピングに係る実践での共通点や課題を整理し、特別支援学校におけるストレスコーピングの実践について考察した。生徒のストレスへの対処や心身のリラクゼーション効果が期待できる用具や実践を用いたところ、社会的相互作用や活動への応答性が示唆された。今後の課題として、教育課程上、柔軟な指導形態の検討やストレス指標の活用などがあげられた。

キーワード：肢体不自由, 自閉症スペクトラム障害, ストレスコーピング

Abstract : In this study, we examined the usefulness of stress coping in special-needs schools by organizing the commonalities and issues that emerged from three approaches to stress coping for students enrolled in special-needs schools with intellectual disabilities. Specifically, we investigated the use of fiber optics for students with physical disabilities, and the use of slime and progressive muscle relaxation for students with autism spectrum disorder. The results suggest the usefulness of the method in helping students cope with stress and relaxing their bodies and minds, improving joint attention, and making students more responsive to the next activity, as well as having positive effects on other activities. Future issues include the need to consider flexible teaching formats in the curriculum and the need for more information on the subject's stress indicators.

Keywords : physically handicapped children, autism spectrum disorders, stress coping

I. 問題と目的

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編「心理的安定」の区分の「情緒の安定」の項目において、「障害のある幼児児童生徒は、生活環境など様々な要因から、心理的に緊張したり不安になったりする状態が継続し、集団に参加することが難しくなることがある。」(文部科学省 2018, p.61)と述べられており、いわゆるストレスを障害のある幼児児童生徒は、日常的に抱えていると推察される。

厚生労働省 (online, 2023.11.12) によると、ストレスコ

ーピングとは、「ストレスの基にうまく対処しようとする」とあり、「問題焦点コーピング(ストレッサーそのものに働きかけて、それ自体を変化させて解決を図ろうとすること)」と「情動焦点コーピング(ストレッサーそのものに働きかけるのではなく、それに対する考え方や感じ方を変えようとする)」に分類される。

教育におけるストレスコーピングの研究を概観すると、中学校の体育授業にヨガを取り入れ、中学生のポジティブ感情について調査した報告(稲垣・佐藤, 2019)や、自閉症スペクトラム傾向が高い大学生の今後の学生生活

で生じうる困難への能動的・予防的対処の促進のための調査報告（市川ら，2015）がある。しかし，これらの研究では，対象者のストレスコーピングに関する調査内容であることや，児童生徒がどのようなプロセスにおいて，ストレスを対処していったのか報告されていない。また，障害のある児童生徒を対象にしたストレスコーピングに関する研究はほとんど見当たらない。

そこで，本研究では知肢併置特別支援学校に在籍する生徒を対象にストレスコーピングに関する複数の実践を行い，実践の共通点や課題を整理することで，特別支援学校におけるストレスコーピング実践について検討を加えることを目的とした。なお，本研究での「ストレスコーピング」とは，「特別支援学校に在籍する生徒の生活や学習上の課題から生じると考えられるストレスに対して支援者の支援も受けながら対処できる方法や行動」と定義することとする。

Ⅱ. 方法

「肢体不自由生徒への光ファイバーを活用した実践」

「ASD生徒へのスライムを活用した実践」

「ASD生徒への漸次的筋弛緩法実践」を行い，順に「対象児と支援期間・支援内容」「分析の視点」の順に整理する。

なお，支援者（以下，教員）は全て第一筆者でA県B特別支援学校の男性教員（勤務経験24年）である。

1. 肢体不自由生徒への光ファイバーを活用した実践

1) 対象生徒と支援期間・支援内容

対象生徒は特別支援学校中学部2年生男子生徒であり，運動機能障害がある。座位や膝立ち位，立位は可能であるが，歩行では上体が後方に傾くことがあり，バランスを崩すことがある。学習面では，気になる対象物を見ると，活動に集中できなくなることがある。コミュニケーション面では発声はほとんどなく，たまに人に話しかけられると，「マンマンマ」と応えることがある。人や物を媒介として関わりをもつことがほとんどない。排泄面では，教員が生徒を介助して様式トイレにおいて定時排尿に取り組んでいる。しかし，生徒が便座に座った際，用をすませようと腰に力を入れるが，かえって上体や腰回りに強い筋緊張が生じ，10分以上排泄に時間がかかることが多い。遠城寺式・乳幼児分析的発達検査では，移動運動1歳6か月，手の運動9か月，基本的習慣10か月，対人関係1歳2か月，発語10か月，言語理解1歳であった（20XY年3月実施）。

支援期間は20XY年4月中旬の午後の自立活動の指導の中で計5回実施された。1回の実施時間は10分であった。支援内容として，教室の隅にセラピーマットを2枚敷いて，その上に光ファイバー（Barry Emons社製）を設

置し，生徒と教員が光ファイバーを介してやりとりを10分間行った。その直後に，生徒の排泄に取り組んだ。図1に示すように本研究で用いた光ファイバーは，約2.0mのチューブ状の光ファイバー100～200本程が光源装置に取り付けられている。手にとってみたり，上に寝転んだり，からだに巻いてみたり，くるくる回してみたり，自由な発想で色々な使い方を楽しむことができる（藤澤，2023）。

排泄時生徒は，腰に力を入れて用をすませようと励むが，かえって上体や腰回りに強い筋緊張が生じるため，排泄に時間がかかり，ストレスに感じていることが窺えた。本事例では，排泄時の生徒の上体や腰回りの強い筋緊張を和らげるための前段階の実践と位置づけた。実践の目標として，生徒が上肢，体幹，腰，下肢を主体的に動かすこととした。



図1. 使用した光ファイバー

2) 分析の視点

- (1)5回の授業を通して，生徒と教員のやりとりの変容を整理する。
- (2)授業直後の生徒の排泄の様子を整理する。
- (3)上記の(1)と(2)の関連性を整理する。

2. ASD生徒へのスライムを活用した実践

1) 対象生徒と支援期間・支援内容

対象生徒は特別支援学校中学部2年生のASDの女子生徒である。学習面では，イラストのマッチングや50ピース程のパズルを完成させることができる。また，顔写真を手がかりに自分の靴箱や棚を識別することができる。コミュニケーション面では，言葉の発声はほとんどないが，人に要求する際「アッアッ」と発声することがある。給食のおかわりや大好きなパズルをしたい際，両手の掌をちょんちょんと合わせて伝えることができる。

心理面では，自分の思いと違うことや，不快と感じる高音を聞くと，両耳を手で塞いで床に座り込むことがあり，気持ちの切り替えに数十分かかることがある。

支援期間は20XY年5月中旬の日常生活の指導として計5日間継続的に実施された。支援内容として，まず生徒が床に座り込んだ際，教員が透明袋に入ったスライム

(図2)を生徒に提示した。次に生徒がスライムに触った後に、教員が「立とうね」と声かけをして次の活動を促す数秒から数分にかけての実践であった。スライムは、手にべつつかない柔らかさや量の配分とし(最初に水100ccと洗濯糊100ccを混ぜ合わせ、次にホウ砂2gを水100ccで溶かしたものを混ぜ合わせた)、スライムの色の影響を除外するため、無色透明のスライムを使用した。

生徒が床に座り込む際、思い通りにいかないことや不快と感じる音にストレスを感じて、自分の右手の甲を噛むことで気持ちを落ち着かせようとする様子が窺えた。そのため実践の目標として、生徒がスライムに触る活動を通して、情緒を安定させ教員の声かけにより、次の活動にスムーズに移行できることとした。



図2. 使用したスライム

2) 分析の視点

- (1)生徒が床に座り込んだ1日の回数を表示する。
- (2)生徒が床に座り込んだ後に無色のスライムを触り、次の行動へ移行できた回数を整理する。
- (3)上記の(1)と(2)の関連性を整理する。

3. ASD 生徒への漸進的筋弛緩法の実践

1) 対象生徒と支援期間・支援内容

対象生徒は特別支援学校中学部2年生のASDの男子生徒である。学習面では、小学3年生程度の漢字を書き順に気をつけて書くことができる。また、二桁の繰り上がり繰り下がりのない筆算(加算・減算)ができる。時間がかかる複雑な迷路課題では、先を見通して根気よく取り組むことができる。コミュニケーション面では、自分の要求を身近な人に簡単な言葉で伝えることができるが、一方的な会話となり、相手の話を最後まで聞かずにその場を離れることがある。心理面では、気になる人や音(人の声含む)など視覚、聴覚等の感覚受容により集中力を欠き、気持ちが高揚して衝動的になり、人を叩くことや暴言をはくことがある。その際、教員の指示がすぐに通らず、生徒は一定の空間内を走って何度も往復することがある。その数十分後や下校時に、生徒は教員に「〇〇することはいけないことです。」と伝え、自分の言動を振り返ろうとすることもある。

支援期間は20XY年5月中旬から5月下旬に渡る自立活動の指導として計10日間継続的に実施された。1回の実施時間は約10分であった。支援内容として、漸進的筋弛緩法(以下、筋弛緩法)の実践(富岡, 2017)を参考にした。具体的には、図3に示すようにまず教室の隅に設置されたヨガマットの上に生徒が側臥位になり、教員は生徒の上腕部を片手で軽く補助した。次に教員が生徒の肩口から横腹までの斜め線に沿って、もう一方の手の親指で「ここ(押し)」と言いながら順に押し、生徒に力を入れる部分を提示した。提示した部分に生徒が力を入れたことを確認すると、教員が「ダラーン」と言い、生徒に力を抜くように誘導した。最後に、生徒の力が抜けたことを確認すると、教員は補助していた上腕部を生徒の顔とは反対の向きに少し反らせて、親指で再度押し、力の弛緩部分を意識させた。以上の実践は、一点部分に働きかける筋弛緩法であるが、生徒が実践に慣れてくると、二つ三つの複数部位に教員が親指、人差し指、中指で押すことも試みた。

日常生活において生徒は、「こうだ」と思ったことに対してのこだわりが強い。また、気になる人の姿や声、気になる音などにより、衝動的な行動が散見された。



図3. 筋弛緩法に取り組む生徒

一方で、生徒は自分の好ましくない言動を教員と振り返ろうとすることや、一定の空間内を走って往復することからも、自分の気持ちに何とか折り合いをつけようと努力している姿も窺えた。また、生徒自身が好ましくないことがわかっているにもかかわらず、視覚や聴覚の過敏さが要因で、集中力を欠き、衝動的な言動に至ることは、生徒にとって大変なストレスであることと推察された。そのため、今回の実践を通して、生徒が自分の身体に注意を向けることができるようになると、日常生活においても気持ちの折り合いがつけられるのではないかと考えた。そこで実践の目標として、生徒が教員の声かけに合わせて提示された身体部分に力を入れることや抜くことができることとした。

2) 分析の視点

- (1) 清水・小田(2001)のASD生徒への身体を通したり

ラクセッション課題における評価基準を参考にして、実践の評価基準を作成した。なお、実践終了直後の教員の評価及びビデオカメラの動画記録を振り返り、「◎：7割以上できた」、「○：5割以上できた」、「△：3割できた」、「×：3割以下できなかった」の4件法で評価した。評価基準は表1の通りである。

(2)10日間継続的に取り組んだ生徒の時期的様子の変化を整理する。

(3)実践以外の生活面での生徒の特徴的な変化を整理する。

(4)上記(1)(2)(3)の関連性を整理する。

表1. 実践の評価基準

段階	評価基準
第1段階	1箇所の提示部分に力を入れることができる。
第2段階	1箇所の提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。
第3段階	教員の声かけに合わせて1箇所の提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。
第4段階	2～3箇所の提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。
第5段階	教員の声かけに合わせて2～3箇所の提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。

4. 総合考察における分析の視点

3つの実践の共通点や課題を整理し、特別支援学校におけるストレスコーピング実践を考察した。

5. 倫理上の配慮

研究の実施にあたり、国立大学法人鳴門教育大学人を対象とする医学系研究等に関する倫理審査委員会の承認に基づき、研究主旨や方法について対象生徒及びその保護者、A県B特別支援学校長によく説明を行い、その承諾を得た。本研究の公正さに影響を及ぼすような利益相反はない。

Ⅲ. 結果と考察

1. 肢体不自由生徒への光ファイバーを活用した実践

図4は、光ファイバーを通した肢体不自由生徒と教員の社会的相互作用及び排泄時の主な様子をまとめたものである。光ファイバーの実践に着目すると、1～2回目では生徒が仰臥位や側臥位になり、光ファイバーの束を手にとって揺すったり、引っ張ったりすることや光を眺めることなど一人遊びが多かった。3回目に生徒と教員が光ファイバーの束を引っ張ってやりとりを楽しむ活動が増えた。その結果、4回目では生徒が座位になり、座位でのずり這いで教員の近くに移動すると、教員の頭に光ファイバーの束をかぶせて、引っ張るなどやりとりの質が向上した。5回目には生徒が教員の頭に光ファイバ

ーの束をかぶせて引っ張って関わりを楽しむ「動」の活動だけでなく、仰臥位になり、自分の腹部に光ファイバーをのせてゆったりと過ごす「静」の活動も見られた(図5)。

実践の目標として、生徒が上肢、体幹、腰、下肢を主体的に動かすこととしていた。光ファイバーの活動における教員とのやりとりを通して、生徒が光ファイバーの束を揺すったり、引っ張ったり、教員の近くに座位でのずり這いで移動したりするなど主体的に身体を動かすことができおり、目標は達成できていた。

光ファイバーの実践直後の排泄の様子に着目すると、全5回の実践において教員が「トイレに行こう」の声かけにより、生徒は拒否することなく、トイレへスムーズに移行することができた。トイレでは1回目生徒が洋式トイレの便座に座り、教員が「シーシー(おしっこするよ)」の声かけをしてもすぐには排尿ができずに、排尿までに3分程かかった。その際、生徒の上体に筋緊張は生じなかったが、腰の周辺に筋緊張が入る様子が窺えた。2～3回目には排尿まで1分程かかったが、1回目と比べると、スムーズに排尿に取り組めるようになった。3回目には、生徒の腰の周辺に少し筋緊張が生じることがあったが、教員が腰周辺をボディタッチして「ゆるゆる(力を抜くよ)」と言うと、生徒は次第に腰周辺の力を抜くことができた。4～5回目には生徒が便座に座り、数秒で排尿が可能になり、腰周辺の筋緊張は見られなかった。

光ファイバーの実践と直後の排泄時の様子の関連に着目すると、1～2回目の生徒の一人遊びが多いと、排泄の際、腰周辺に筋緊張が生じることがあり、排尿に数分かかっていることがわかった。3回目以降、光ファイバーを通した生徒と教員のやりとりが増えると、腰周辺の筋緊張も和らぎ数秒から1分以内の排尿が可能になっていることがわかった。これまで生徒は10分以上かけて排泄することが多かった。排泄に10分以上かかってしまう要因のひとつに、生徒が便座に座った際、用をすませようと腰に力を入れるが、かえって上体や腰回りに強い筋緊張が生じることが影響していたと考えられる。しかし、今回光ファイバーを活用した実践を行うことにより、生徒が座位や仰臥位、側臥位など様々な姿勢で活動し、光ファイバーを引っ張ることや、教員の頭にかぶせるなどダイナミックな動作が展開されている。こうした粗大運動を通して、生徒の上体や腰回りの筋緊張が和らぎ、排泄時においても比較的にリラックスした状態で取り組むことができ、スムーズな排泄に繋げられることができたのではないかと省察される。また、3日目以降生徒は何度も光ファイバーの束を引っ張る様子が見られた。生徒は教員と一緒に活動の楽しさを共有・共感すると、同じ動作を繰り返す1歳過ぎの発達段階にあり、生徒と教員の

やりとりが深まっていったことにより、少なからず生徒の教員への関心が高まり、排泄時の教員との良好な関わり

りに繋がったのではないかと考えられる。

光ファイバーの取組の様子				
1日目	2日目	3日目	4日目	5日目
生徒は興奮気味で光ファイバーで一人遊びが多かった。	1回目比べて生徒は光ファイバーで落ち着いての一人遊びが多かった。	光ファイバーの束を生徒と教員が引っ張り合って楽しむ活動が増えた。	生徒が光ファイバーの束を両手で持って教員の頭にかぶせて、引っ張るやりとりが増えた。	生徒が光ファイバーの束を両手で持って教員の頭にかぶせて、引っ張るやりとりや、仰臥位になり、自分の腹部に光ファイバーをのせて、ゆったりと過ごす様子が見られた。
↓ ↓ ↓ ↓ ↓				
排泄の様子				
1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
生徒は便座に座り、すぐには排尿できなかったが、3分経つと排尿ができた。腰の周りに筋緊張が生じることがあった。	生徒は便座に座り、1分経つと排尿ができた。腰の周りに筋緊張が生じることがあった。	生徒は便座に座り、1分経つと排尿ができた。腰の周りに少し筋緊張が生じることがあった。	生徒は便座に座り、数秒経つと排尿ができた。腰の周りに筋緊張が生じなかった。	生徒は便座に座り、数秒経つと排尿ができた。腰の周りに筋緊張が生じなかった。

図4. 光ファイバーを通した肢体不自由生徒と教員間の社会的相互作用と排泄時の様子



図5. 光ファイバーを腹部にのせて過ごす生徒

2. ASD 生徒へのスライムを活用した実践

図6は、連続5日間における女子生徒の床に座り込む頻度を表したものである。図6に着目すると、午後よりも午前の床への座り込む頻度が多かった。また、1～3日目の午前と午後の頻度は合計5～7回と多かったが、4日目以降、合計2回と減少し、午後の床への座り込む頻度はなかった。

これまで生徒は自分の思い通りにいかないことや不快と感じる音にストレスを感じて、床に座り込んで、右手を噛もうとする様子もあった。1日目の午前一番最初に生徒が床に座り込んだ際、生徒が透明袋に入ったスライムに慣れるために、生徒に約3分間触ってもらう活動を試みた。約3分後、教員が「立とうね」と声をかけると生徒は立って次の活動へのスムーズな移行に繋げることができた。1日目の午前の二番目に生徒が床に座り込んだ際、教員が生徒に透明袋に入ったスライムを手渡すと、生徒は数十秒触ってから教員の「立とうね」の声かけですぐに立ち上がり、次の活動へ移行できた。それ以降、5日間を通して生徒は床に座り込む機会は合計22

回あったが、透明袋に入ったスライムを触る活動を通して全て教員の声かけですぐに次の活動へ移行できた。実践の目標として、生徒がスライムを触る活動を通して、情緒を安定させ教員の声かけにより、次の活動にスムーズに移行できることとしており、目標は達成できていた。

本元・菅村（2014）は、社会的な状況において柔らかいものを触ると、相手の意見を受け入れやすくなることを述べている。また、藤澤（2021）は、知的障害児のスライムの皮膚電位活動の変容から、スライムを触った後にはリラックス効果と同時に覚醒状態の高まりや注意力の向上も見られたことを報告している。これらの先行研究からスライム活用後、生徒は情緒が安定した状態で教員の声かけにも安心して応答することができ、次の行動への集中度が高まり、スムーズに移行することができたのではないかと考えられる。

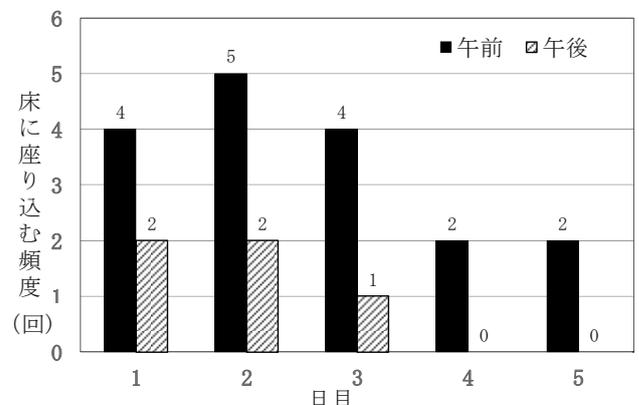


図6. 5日間における女子生徒の床に座り込む頻度

3. ASD 生徒への筋弛緩法の実践

図7は、筋弛緩法の評価基準による評価を示したもの

である。

1～2日目では、生徒は教員からの1箇所の手提示部分に力を入れて焦点化することが難しく、提示された部分とは違う体の複数部分にも力が入ることが多かった。具体的には、背や腰、脚の部分にも力が入ってしまうことが多かった。

3日目に生徒は1箇所の手提示部分に力を入れて焦点化することが少しずつできるようになってきた。しかし、力が入ったままで力を抜くことが難しかった。また、提示された部分とは違う体の複数部分にも力が入ることが多かった。

4～5日目には、3日目に比べて生徒は1箇所の手提示部分に力を入れて焦点化することができるようになった。また、生徒が力を入れた部分に対して再度教員が親指で強めに押して提示部分を意識させるように支援した。その結果、生徒は力を抜く部分が変わり、力も抜くことが少しずつ可能になったと考えられる。6日目に1箇所の手提示部分に力を入れる

ことや抜くことが5割以上できるようになると、同時に教員の「ここ(押して)」や「ダラーン(力を抜くことを誘導)」の声かけに合わせて力を入れることや抜くことがある程度可能になった。

7日目に教員の声かけに合わせて力を入れることや抜くことが5割以上可能になったため、新たに第4～第5段階の2～3箇所の手提示部分の課題にも取り組んだ。その結果、2～3箇所の手提示部分に力を入れることや抜くことはある程度可能であったが、提示された部分とは違う部分にも力が入ることがあった。

8日目以降、生徒が1箇所の手提示部分に力を入れることや抜くことが7割以上できるようになった。また、生徒が提示された2～3箇所の手提示部分に力を入れることや抜くことが5割以上可能になった。

9～10日目には、第1段階～第5段階までの全ての評価基準において7割以上の課題達成が得られた。特に、教員の声かけをよく聞いて、声かけに合わせて数十秒力を入れ続けることも可能になった。

段 階	評価基準	日 目									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
第1段階	1箇所の手提示部分に力を入れることができる。	×	×	△	○	○	○	◎	◎	◎	◎
第2段階	1箇所の手提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。	×	×	×	△	△	○	○	◎	◎	◎
第3段階	教員の声かけに合わせて1箇所の手提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。	×	×	×	×	×	△	○	○	◎	◎
第4段階	2～3箇所の手提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。							△	○	◎	◎
第5段階	教員の声かけに合わせて2～3箇所の手提示部分に力を入れて、力を抜くことができる。							△	○	◎	◎

注) ◎：7割以上できた，○：5割以上できた，△：3割できた，×：3割以下できなかったの4件法で評価した。

図7. 筋弛緩法の評価基準による評価

実践では、生徒が教員の声かけに合わせて提示された身体部分に力を入れることや抜くことができることを目標としていた。10日間の実践を通して、生徒は教員の声かけに合わせて2～3箇所の手提示部分に力を入れることや抜くことが可能になったことから目標は達成できていた。

実践内のエピソードとして3日目の終了後、生徒は「からだ楽になった、気持ちいい。明日もやってほしい。」と実践の感想を述べた。また、4日目の実践前、生徒自らヨガマットを準備して「(実践を)早くしてほしい。」と教員に伝える場面があった。さらに8日目以降においては生徒による役割交替など主体的な様子を確認できた。

実践時以外の生徒の生活面での特徴的な変化としては、4日目の実践終了以降、次にすることなどの生徒への提案に対して、こだわりが和らぎ、落ち着いて次の学習に臨めるようになった。また、以前は、一方的に生徒が教

員に話しかける場面もあったが、8日目の実践終了直後、一方的に自分の好きな内容と話しかけていた生徒に対して、教員が「先生の話落ち着いた聞いてくれるかな。」と言うと、生徒は話を止めて「うん、わかった。」と言い、教員の話を持って聞くことができた。さらに9日目終了後の昼休みに、生徒が椅子に座っていた他の教員に「背中ゆるゆるしようか」と言いながら、教員の背中を指で押して、力を入れることや抜くことの実践を行う場面があった(図8)。教員が「背中気持ちよかった。またしてね。」と言うと、生徒はとても喜んで、また別の教員に「○○先生の背中をゆるゆるしたよ。」と得意気に伝える様子が見られた。

筋弛緩法の実践と実践以外の生活面での生徒の変化の関連性に注目すると、3日目、生徒が1箇所の手提示部分に力を入れることが少しずつでき始めると、生徒は「からだ気持ちいい、明日もやってほしい。」



図8. 教員の背中を指で押し、実践を試みる生徒

と感想を述べ、4日目の実践前には生徒自らヨガマットを準備していた。また、4日目には生徒は1箇所
の提示部分に力を入れて抜くこともでき始めると、
4日目実践終了以降、教員が生徒に「次に〇〇しよう
ね。」と提案すると、行動に移す場面が多くなっている。
さらに、8日目以降、生徒が提示された2～3箇所に
力を入れることや抜くことが5割以上可能になると、
生徒は、教員の話を持って聞き、他の教員への関わりも
広がっていった。

前述の経過から、筋弛緩法において生徒が教員からの
提示部分に力を入れることや抜くことが可能になると、
自分の身体を意識したり、注目できたりする力がつ
いていったと推察できる。その結果、生徒自身の自
ら考えて行動する主体的な活動に繋がっていった。
また、教員の声かけに合わせて、力を入れることや
抜くことの実践を通して、生徒は身体部位のコント
ロールだけではなく、気持ちのコントロールにも繋
がっていたのではないかと推察される。つまり、今
回の実践では、生徒の身体部位と心に働きかけ、生
徒が身体部位のコントロールで学習したことにより、
心が活性化され、こだわりの軽減、提案の受容、他
者への関心に繋がったのではないかと考察された。

IV. 総合考察

本研究における3つの実践は、各対象生徒の発達段階
は異なるが、課題に対応して比較的短時間で生徒が課題
を克服していった内容であった。

まず、3つの実践を振り返ると2点の共通項があげら
れる。第一に光ファイバーやスライムに触れること、教
員の生徒へのボディタッチ（筋弛緩法）といった触刺激
の感覚にアプローチする実践であった。また、各生徒の
発達段階が異なるため、粗大運動によるダイナミックな
動きを引き出す光ファイバーや、感触そのものを楽しむ
スライム、身体に注意を向けて力のコントロールをする
支援などそれぞれの生徒の実態に即した目的に合わせて
実践が展開されていたと考えられる。

第二に3事例とも比較的短時間の実践であった。学校
の教育課程上、通常45分～50分の授業において単元設

定が行われることが多い。しかし、光ファイバー（排泄
指導も含む）と筋弛緩法の実践は、自立活動の時間の中
で約10分間実施されたものであり、授業の残りの時間内
に他の課題を設定して柔軟に取り組んでいく単元設定が
可能であった。感覚にアプローチする実践として、高橋
（2016）は、英国の通常学校のセンサールームでは、
複数の感覚の学習が授業の中のトータルパッケージの学
習として設定されていることを報告している。45分～50
分の授業時間に全て感覚学習を設定するのではなく、生
徒の実態に応じてひとつひとつの活動の前後や合間に感
覚学習を設定し、トータルパッケージとしての単元設定
を行っていくことも必要であると思われる。また、スラ
イムの実践は日常生活の指導における数秒～数分の実践
であった。今回のスライムの実践のように授業以外の休
憩時間なども有効に活用し生徒の課題に迫り、課題を克
服していくことも十分に可能であった。学校生活全体に
おいて、生徒の課題となる指導・支援を展開していく計
画が必要であると考えられる。

前述の実践より、以下の点が考察されうる。第一に生
徒のストレスへの対処や心身のリラクゼーションが期待
できることである。光ファイバーの実践において、肢体
不自由生徒が仰臥位になり、自分の腹部に光ファイバー
をのせてゆったりと過ごす様子が観察された。また、ス
ライム活用の実践では、ASD生徒が自分の思い通りにい
かないことや不快と感じる音に対して、情緒を安定させ
てストレスへの対処ができていた。さらに、筋弛緩法の
実践では、ASD生徒が教員から提示された身体部分に力
を入れることができるようになると、「からだは楽にな
った、気持ちいい。」と感想を述べている。

第二に、指導者との人間関係の形成が促進されるとい
うことである。光ファイバーの実践では、肢体不自由
生徒が座位や仰臥位、側臥位など様々な姿勢で活動し、
教員への意識が促進される様子が観察された。スライム
活用の実践では、ASD生徒が教員の「立とうね」の声か
けを聞いて即座に応答できていた。さらに、筋弛緩法の
実践では、ASD生徒が教員の声かけに合わせて提示され
た2～3箇所の身体部分を意識して力を入れることや抜
くことができていた。以上のことから自立活動での「人
間関係の形成」にもつながる活動であると考えられる。

第3に生徒の次の活動への応答性が高まることが期待
されることである。光ファイバーの実践では、肢体不自由
生徒が粗大運動を通して、上体や腰回りの筋緊張が緩和
され、スムーズな排泄に繋げることができていた。また、
スライム活用の実践直後、ASD生徒が教員の声かけ
ですぐに立ち上がり次の活動へ移行していた。さらに、
筋弛緩法の4日目実践終了以降、次に行くことを提示す
ると、落ち着いて次の学習に臨めるようになったことや、
教員の話を持って聞くことができていたことがあげられ

る。

本研究における3名の生徒（肢体不自由生徒とASD生徒）の共通する実態として、周りに気がそれてしまい、課題に集中することが難しい現状があったが、からだへの触覚受容により、生徒たちは身体への注意が向き、他者を意識し、他者からの提案を受け止める力に繋がったのではないかと考えられる。また、特別支援学校に在籍している生徒の多くは、感情のコントロールの難しさや、人とコミュニケーションをとることに課題があり、その結果、生徒たちは様々なストレスを抱えている場合が多いのではないかと推察できる。3つの実践では、スライム活用や筋弛緩法のようにゆったりとした環境の中で取り組む「静」の内容と、光ファイバーの束を引っ張るなどのダイナミックな「動」の内容が見られた。つまり、肢体不自由生徒の主体的なリーチング等を伴うやりとり向上や自力排尿の促進などからだを意識した目的では、生徒の実態に即して、「静」ではなく「動」を意識した内容設定も必要であることが示唆された。対象児童生徒の実態や実践のねらいに鑑みて「静」と「動」の活動を工夫して支援の内容を計画していくことが重要であると考えられる。今回の3つの触刺激を活用したストレスコーピングの実践は、毎日短時間継続して取り組んでいくことにより、生徒の生活や学習上の課題やストレス等に対応できる可能性もあり、学校現場の指導の手立ての一つになるとも予測される。

V. 今後の課題

本研究における3つの実践は、特別支援学校の自立活動及び日常生活の指導における生徒と教員の一对一の個別指導であった。例えば児童生徒の実態や実践のねらいに即して、少集団を活用した指導形態の方が実践の効果が得られやすいことも考えられる。そのため教育課程上における柔軟な指導形態の検討が必要になる。また、今回対象生徒にストレスに関する指標は使用していない。ストレス指標により確かなエビデンスになると考えられる。筋弛緩法の実践においては、実践開始により、同時期の他の生活面での生徒の顕著な変化が生じたことから、本研究では、筋弛緩法場面と他の生活面場面での生徒の変化の関連性にも言及した。しかし、筋弛緩法実践以外の生活面での変数が大きくなり、科学的な解明までには

至らないため、今後は、変数を少なくした分析方法と生活面でのより詳細な知見を加味した研究計画を立案していきたい。

謝 辞

ご協力いただきました生徒の皆様、保護者の皆様、ご指導いただきましたA県B特別支援学校の校長先生をはじめ諸先生方に感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 藤澤憲（2021）会話と触覚を活用した学習支援が知的障害生徒及び健常生徒の皮膚電位活動に及ぼす影響. 学校カウンセリング研究, 22, 27-36.
- 藤澤憲（2023）学校教育におけるPDCAサイクルに基づくスノーブレン実践のガイドライン試案－重度の肢体不自由・知的障害のある子どもを対象に－. 学校カウンセリング学会&生徒指導士会会報, 58, 1-6.
- 市川哲・井澤信三・岡村章司（2015）自閉症スペクトラム傾向が高い大学生の対処資源が将来志向コーピングに及ぼす影響. 兵庫教育大学学校教育学研究, 28, 63-71.
- 稲垣光太郎・佐藤善人（2019）ヨガを取り入れた体育授業が中学生のポジティブ感情に与える影響. 日本体育学会大会予稿集, 70, 96.
- 厚生労働省（online, 2023.11.12）ストレスコーピング
<https://www.ehealthnet.mhlw.go.jp/information/dictionary/exercise/ys-068.html#:~:text=>（閲覧日：2023.11.12）
- 文部科学省（2018）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）.
- 元小百合・菅村玄二（2014）皮膚感覚を用いた身体化認知研究の今後の方向性. 関西大学文学部心理学論集, 8, 31-36.
- 清水謙二・小田浩伸（2001）自閉症生徒におけるパニックの軽減に及ぼす動作法の効果－学校及び家庭におけるパニックの程度の変化－. 特殊教育学研究, 38(5), 1-6.
- 高橋真琴（2016）重度・重複障がいのある子どもとの人間関係の形成. ジアース教育新社.
- 富岡光直（2017）リラクセーション法. 心身医学, 57(10), 1025-1031.