

特別な教育的ニーズのある子どものための 社会適応スキル支援パッケージの開発と適用の試み

名越斉子	埼玉大学教育学部特別支援教育講座
菊池けい子	旭出学園教育研究所
松田祥子	旭出学園教育研究所
斉藤佐和子	元旭出学園教育研究所
服部由起子	旭出学園教育研究所
小山祐子	元旭出学園教育研究所
河西清行	学校法人旭出学園(特別支援学校)
三澤吾郎	学校法人旭出学園(特別支援学校)
佐藤智子	さいたま市教育委員会

キーワード：社会適応スキル、アセスメント、支援

1. 問題と目的

1-1 特別な教育的ニーズのある子どもの現状

(1) 学校における状況

平成23年8月に改正された障害者基本法に「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮する」と明記されたことを受け、今後は、従来特別支援学校で教育を受けていたら重い障害のある子どもたちが、地域の小中学校で教育を受ける機会が増えると予想される。障害の有無にかかわらず、全ての子どもにとって、様々な特性のある仲間と共に学ぶことは重要である。しかし、どのように教育を進めていくかについては明確に示されていない。かりに、単に場や機会を共有するにとどまれば、障害のある子どもたちの社会適応の力は十分育たないだろう。個人の力や可能性の伸展を保証するという本来のインクルーシブ教育の理念を実現することが重要である。

また、通常学級に在籍している知的障害のない発達障害(以下発達障害とする)の子どもたちへの教育の充実も、学校教育における近年の大きな課題である。彼らは教科学習や行動統制、対人関係などの一部に困難を示すことが知ら

れている。通常学級の中で効果的な指導を受けて成長していく子どももいるが、ニーズに見合った支援を行う体制は十分整っておらず、子どもの発達に即した学習の機会が不足し、身につけられる学力やスキルが制限される子どもも多い。さらに、発達障害の子どもは、学校での学びを生活に般化させることが難しい。たとえば算数の知識を買い物などの実用的なスキルに応用することが困難な場合がある。特別支援学校や特別支援学級では、こうした実用的なスキルの習得を目指した指導が行われるが、通常学級の子どもたちは、自力で般化させることが前提である。発達障害のある子どもも、段階を追って教えれば実用的なスキルに移行させることができるが、通常学級での学習についていくことが優先され、学校外でそうしたスキルの習得に充てる時間的・心理的余裕をもちえないのが現状である。彼らの将来の社会適応を念頭に置いた対応の在り方を検討する必要がある。

(2) 学校卒業後の状況

発達障害の人は、学齢期には学習や集団適応における困難を呈するが、学校卒業後の適応に際しても多くの困難を見せると指摘されている。たとえば、小川(2009)は、発達障害のある人が経験する就労上の困難として、自己認識

の不足から誤った職業選択をする、不器用さや注意力の欠如から職務遂行ができない、職場の人間関係が築けないなどを挙げている。また、高学歴であっても安定的な就労が難しい事例やニートとの関連についての報告もある(杉山・高橋他, 1996; 社会経済生産性本部, 2007; 田澤, 2008; 望月, 1997; 全国 LD (学習障害) 親の会, 2005)。さらに、大人になるまでに適切な理解や支援を受けてこなかった場合、様々な二次症状を強めていくことも予想される。杉山(2009)は、成人の高機能広汎性発達障害の患者の多くに気分障害などの精神医学的問題が認められると報告している。

どのような教育を行えば、その子どもが学校卒業後の社会生活に適應する力を身につけ、深刻な二次障害を防ぐことができるのか。われわれに課せられた大きな課題である。

1-2 学校の現状

子どもたちが一日の大半を過ごす学校では、特別支援学校と通常学校のいずれにおいても、20代の若い教員が急増している。子どもが親しみを持ちやすい、一緒に体を動かしてくれる、考えが柔軟、機器に慣れているなど、若手の利点は数多くあるが、指導・支援の経験は少ない。どの教員も最初は初心者で不慣れな指導者であり、ベテランに助けられながら、子どもとともに成長していくものである。しかし、学校では、2極化が進んでおり、30代、40代が極端に少なく、50~60代と20代の占める割合が高いアンバランスな構造をなしている。従来は大ベテランの教員が支える中で、中堅の教員が学校を引っ張り、共に若手を育成していたが、その図式が崩れつつあるのである。また、教員の仕事は増える一方あり、若手の指導や研修に充てることのできる時間の捻出は非常に厳しい。似た状況は、様々な教育・福祉・医療関係機関で見られるものでもあろう。

また、子どもの社会適應状況を把握することができたとしても、目標の設定の仕方や選ぶ方

法が適切でなければ、十分な効果は得られないものである。適切な目標や方法を計画・実行するには、豊富な支援経験、子どもの一般的な発達や社会適應スキルの発達に関する十分な知識、障害に関する最新の知識、他の支援者や保護者とコミュニケーションを円滑にとる能力など、様々な力が必要であり、どの指導者や支援者も最低限の専門的な知識や指導の進め方を理解していることが望ましい。さらに、長年の経験を経て自分なりのやり方を持っているベテランも自分の考えや方法を見直す機会が必要である。たとえば、経験と勘を裏付ける根拠を明確に示すことで、若手の育成は行いやすくなるだろうし、保護者の理解や協力もえられやすくなるだろう。脳科学の知見を基づく指導法など、様々なより効果的な方法が開発されてきており、これまでの方法を見直したり、改良したりした方が良いこともある。近年は、指導効果の評価が重視されており、根拠に基づく有効な指導・支援を行うことも極めて重要である。

1-3 保護者の現状

保護者は強く子どもの成長を願っており、あまりにも指導者の力にばらつきが大きい実情に対して「当たり外れ感」を抱くことになる。さらに、早期からの療育が保証され、情報も数多く入手できる昨今、保護者の方が教員よりも子どもの障害の特性や対応の仕方に精通していることは珍しくない。当然ながら、指導者への要求はおのずと高まり、応じられない教員への不満も増大する。

しかし、専門的知識や対応の仕方を知っていても、発達に遅れや偏りのある子どもたちの子育てには色々な工夫が必要であるため、どのように様々な力を育てればよいのかに悩む保護者は大勢おり、家庭へのコンサルテーションが不可欠である。保護者と子どもをサポートしてくれる療育機関や専門機関の数は増えているが、子どもの年齢や通所にかかる時間や費用などの制約があり、必要であっても利用できると

は限らない。また、経済的事情や精神疾患等の様々な事情から、十分な育児を行うことが難しい家庭も増えているという現実もある。

1-4 系統的な社会適応スキル支援の必要性

こうした特別な教育的ニーズのある子どもたちを取り巻く現状からは、社会適応スキルを適切に把握する評価法の開発、指導者の力量や専門性に大きく左右されることなく、子どもと保護者のニーズに即した適切な社会適応スキル支援を提供することのできる支援プログラムが求められていることが分かる。

これらのニーズを受け、筆者らは、学齢期の子どもたちに焦点を当て、表1に概要を示した旭出式社会適応スキル検査を開発した(宇佐美・名越他,印刷中)。

表1 旭出式社会適応スキル検査の概要

対象	年少～高校3年生		
評定者	評定対象の子どもをよく知る大人		
評定方法	文で示された行動を0点(できない)、2点(できる)で評定。1点(時々できる、言われればできる)が設けられた項目もあり。20分程度。		
検査の構成			
言語スキル	基本的な言語理解や言語表出にかかわるスキル, 読み書きのスキル	9下位領域	57項目
日常生活スキル	家の中での生活に必要なスキル	5下位領域	31項目
社会生活スキル	家の外や地域での生活に必要なスキル	9下位領域	52項目
対人関係スキル	対人的なやりとりや集団参加に必要なスキル	9下位領域	52項目
結果			
全検査および4つのスキル	・定型発達群 98% 障害群 2%の規準集団 ・7段階、パーセンタイル、相当年齢		
下位領域	・定型発達群、障害群 50%ずつの規準集団 ・パーセンタイル		

本検査では、実態把握と指導を行いやすくするため、社会適応スキルを「言語スキル」「日常生活スキル」「社会生活スキル」「対人関係スキル」の4つに分け捉えている。この4つのスキルは細かな下位スキルの集合体であり、それぞれの下位スキルの獲得進度は同一ではなく、下位スキルの獲得状況には凹凸があることが

一般的である。そこで、本検査では、社会適応スキルの全体的な獲得状況を把握するとともに、社会適応を支えるより細かなスキルの獲得状況、つまり、個人内差を見ることができるようになっている。なお、社会適応スキルとは、個人が所属する社会において、適応的に生活するために必要なスキルである。ソーシャルスキル、ライフスキル、社会生活能力、社会性など、類似した概念は数多くあるが、ここで言う社会適応スキルとは、米国精神遅滞協会(AAMR)の適応行動(AAMR, 2002)「日常生活において機能するために人々が学習した、概念的、社会的および実用的なスキルの集合体」に準じた概念である。

われわれは、本検査を用いて社会適応スキルを把握し、それをもとに適切な支援が行われるようにするために、旭出式社会適応スキル支援パッケージの開発にあたってきた。本稿ではこの支援パッケージの概要と事例への適用の試みを報告する。

2. 旭出式社会適応スキル支援パッケージ

この支援パッケージは、理論、アセスメント、支援ステップの3つで構成される。

2-1 アセスメントと支援を支える理論

この理論は、スキルという考え方や対象となる子どもたちに見られやすい特性への配慮の考え方に関する基本的理解を促すものであり、本支援パッケージを活用する際に役立つと考えられる。

(1)社会適応スキルとは

スキルとは

スキルは先天的なものではなく、学習によって獲得するものである。学習理論に従えば、スキルを使うことで本人にとって好ましい結果が随伴すれば、そのスキルの使用が強化され、定着することになる。したがって、子どもにとって必要性の高いスキルを選び、強化が得られやすいようにすることは重要である。た

だし、目標が高すぎれば、成功に至りにくく、子どもの学習意欲を維持することも難しくなる。スキルの使用に好ましい結果が随伴しやすい場面や活動を設定し、成功体験を確実に積ませる方法を考えることが大事である。

また、社会適応スキルは、個人が所属する集団の文化を色濃く反映したものであり、年齢や性別、役割などによっても身に着けるべきとされるスキルは違って来る。さらに、あるスキルを身に着けるには、スキルの獲得に不可欠な能力やより基本的なスキルが獲得されていることが条件になることもある。

したがって、所属集団の特性、個人の様々な能力の発達具合、年齢やニーズ、スキルの難易度や順序性などを考慮しながら指導を進めることが肝要である。

スキルが使えない2タイプの子ども

スキルを学習性のものだと考えれば、スキルを使うことのできない子どもは、大きく2つのタイプに分けることができる。一つ目はスキルそのものを獲得していないタイプであり、まずはスキルを知り、獲得することが指導目標となる。二つ目のタイプは、スキルは獲得しているが、何らかの理由によってスキルの遂行が妨げられている子どもである。たとえば、衝動性や高い不安などはスキルの遂行の妨害要因になりやすい。この場合、妨害要因の軽減を図ることが重要となる。

スキルの定着・維持・般化

子どもの年齢や能力、経験量に見合った目標を設定したとしても、子どもがあるスキルを自分で使えるようになるまでには、それなりに時間がかかる。指導者が焦らずにじっくり取り組むこと、子どもが自分からスキルを使おうとしたり、少しでも目指す方向に近い行動をとったりしたときには、機会を逃さずにほめることが、スキルの獲得を促す強化子となる。

また、知的発達の遅れや偏り、こだわりの強さや状況理解の難しさ、不安傾向などの見られる子どもたちにとって、多様な相手や場面、状況に広げてスキルを用いる「般化」は容易ではない。違

う相手にスキルを使う、新しい場所でスキルを使うなどの機会を意図的に設け、計画的に般化を促すべきである。名越(2009)は、学校での強化を受けやすい標的スキルを選ぶことで、スキルの獲得や定着が促された事例を報告している。

(2) 様々な特性への配慮

子どもの特性

【理解しやすい方法】

子どもによって理解しやすい方法は違うものである。子どもに分かりやすい方法で教えることが大切である。

言葉の理解が苦手な子ども

短く、具体的な言葉で伝えることが基本である。サインや絵、シンボルなどをつけながら話すことは、子どもは言葉を理解しやすくなることが多い。他にも、手を取って教えたり、周囲が見本を示したりする方法がある。その上で、何度か実際にやってみながら理解を深めることが多い。

言われたことの記憶が苦手な子ども

言葉の理解に大きな困難がなくても、覚えておくことが苦手であれば、途中で指示されたことを忘れて、言われたとおりのことができなくなる。こうした子どもに対しては、記憶の負荷を軽減させるため、指示を短くする。たとえば、一度に複数の指示を出すのではなく、一つのことが終わってから次の指示を出すことよい。また、要点や流れを文字や絵などで示しておけば、覚えきれなくても見直すことができる。

言葉の理解が得意な子ども

丁寧に言葉で説明するとよい。この場合も、子どもが分かる語いや文の長さ、集中して聴くことのできる長さにすることが望ましい。

文字の理解がよい子ども

言葉で言われるよりも、文字で示された方が、理解しやすい子どももいる。手順などを説明する際には、言葉で言うだけではなく、文字を示しておけば、子どもはそれを見て言われたことを思い出し、続きを行うことができる。

【感覚の過敏性】

知的障害や自閉症のある子どもたちには、感覚の過敏性が強く見られることがある。井上(2009)は幼児期広汎性発達障害児において、前庭感覚、触覚、嗅覚における感覚刺激の受け取り方の偏りの存在が、社会生活能力を有意に低下させる可能性を指摘している。着脱や歯磨き、集団参加などを嫌がることの背景に、触覚や嗅覚などの過敏性が隠れていないかを確認し、必要に応じて配慮を行うことは重要である。

過敏性が高い子どもに無理強いすると、その感覚が強い嫌悪刺激となり、抵抗感を一層高めかねないので、少しずつ慣れさせ、過敏性を緩和させるとよい。弱い刺激から始める、短時間にする、好きなキャラクターや活動を利用するなど、様々な工夫の仕方がある。一方、過敏性があってもそのスキルを使うことができる方法を考えるというアプローチを試みることもある。たとえば、水や食材に触れることに抵抗が強い場合、ゴム手袋をはめて扱うなどの工夫が挙げられる。過敏性への対応については、作業療法士などからの助言や当事者の体験談が参考になる。

【こだわり】

こだわりが強く、変化を受け入れにくい子どもは、新しいスキルを教わったり、違う場面や人に応用したりすることに抵抗を示しやすい。情緒が不安定なときに、こだわりが強くなることもあるので、その場合は、心理的安定を図ることが先決である。例えば、クラス替えや転居などで新しい環境に慣れることができず、不安定になっている子どもに、新たなスキルを教え、練習させていくことは無理である。

また、知的障害や自閉症が重い子どもも、こだわりが強く見られやすい。子どもの生活全体をとらえ、その子どもにとっての必要性和学習のしやすさをすり合わせながら、指導すべきスキルを適切に選ぶことが大事である。

言語的な能力がある程度高ければ、そのスキルを身につけたり、使ったりした方がよい理由を論理的に説明し、納得させることが有効な場

合がある。自閉症の特性がある子どもには、心情に訴えかけるよりも、本人にとってのメリットを強調したほうが成功しやすい。

【多動性】

注意集困難や多動、衝動性があると、スキルを持っていても、それを適切なタイミングで使うことが難しくなる。たとえば、その子どもの言葉の力が優れていても、気が散りやすい特性があれば、相手の話を最後まで聞くことができず、その結果、会話はうまくいかないだろう。

こうした特性に対しては、気が散りにくく、注意集中が持続しやすい環境や課題を用意するアプローチと、多動性をコントロールするアプローチがある。前者は、気が散りにくい座席や掲示の仕方にしたり、集中持続可能な時間に合わせた短めの活動にしたりするアプローチである。ただし、少しずつ、調整の度合いを緩め、より一般的な環境で取り組めるようにしていくことが大切である。後者については、行動目標を設定し、守ることができたらほめ言葉やシールを与え、望ましい行動を増やす行動療法の技法が効果的であることが報告されている(岡部・奥野他, 2008; 佐藤・赤坂, 2007; 名越, 2011)。

【不安や緊張】

緊張、不安、自信の低さなどの特性が強ければ、スキルを持っていても使いこなすことが難しくなる。たとえば、言葉の力に問題がなくても、対人的な緊張が高ければ、思うように話せず、相手の言葉や表情に注意を払う余裕もなくなるため、会話はぎこちなくなるだろう。不安や緊張の高い子どもの多くは、過去に多くの失敗や否定的な評価を経験しているかもしれない。丁寧に成功体験を積み、自信をつけることが大切である。また、見通しを持つことが苦手な子どもも不安を感じやすいので、理解しやすい方法で見通しを与える。

年齢や知的能力がある程度高い場合には、子どもがセルフコントロール法を使えるように指導する。深呼吸や体の緊張の弛緩、ポジティ

ブなイメージの想起など、様々なリラクゼーション方法の中から子どもに合うものを選ぶとよい。しかし、生活に支障をきたすほど強い不安や緊張が見られる場合には、医療機関の利用も必要である。

環境の特性

【援助の量】

必要とする援助の内容や量は、子どもによって様々であるが、必要以上の援助を受けている子どもは、身につけているスキルが少なく、スキルを身に付けようという意欲も乏しい。大人が多い家庭の子ども、本人よりも成長の早い友だちの中で学校生活を送っている子ども、子どもの心情を察知することができる大人がそばにいる子どもは、本人にできるはずのことを周りが代わりに行っていることが少なくない。まずは、十分なアセスメントを行い、子どもにできていること、できそうなことを見極めることが大切である。そして、子どもが主体的に考え、行動できるような必要最小限の援助を行うべきである。

【家庭の状況】

経済的事情、介護や世話を要する家族の有無、保護者の疾患の有無などは、保護者の精神的・時間的余裕に影響を及ぼす。たとえば、残業や夜勤が多ければ、子どもの生活時間に合わせて保護者がかかわることは物理的に困難になる。また、保護者自身の精神的・身体的疾患の種類や程度によっては、安定した子どもへのかかわりが難しいかもしれない。家族の協力で乗り切れることもあるが、家庭を支える外部サポートの利用が不可欠な場合もあるため、福祉や保健領域等との連携を図ることが大切である。

【支援者の個性】

支援者の個性は様々であり、子どもの特性と相互に作用しながら、支援は展開していく。体を動かすことが好きな支援者は、子どもとの外遊びを試みるだろう。動くことが好きな子どもは喜ぶが、動くことが苦手な子どもは嫌がるかもしれない。理屈で考えることが好きな支援者

は、子どもにも理屈で迫ることが多くなるだろう。それが合う子どももいるが、論理的に考えることが苦手な子どもにとっては、有効な支援にはならないだろう。支援や教育の専門家は、まずは、自分の性格や特性に自覚的になり、その上で互いの良さを生かす方法を考えるとよい。そして、支援のレパートリーや幅を広げ、子どもに合わせて対応の仕方を変えられるように力量を高めなければならない。

【地域の事情】

商業施設の多さ、交通事情、地形、気候などによって、子どもが生活の中で必要とするスキルの種類は異なってくる。また、これらは、スキルの学習のしやすさにも影響を及ぼす。たとえば、利用しやすい場所に店があれば、買い物物の練習はできるが、電車やバスを乗り継いでいくとなると練習は難しい。また、都心のようにカードマネーが普及している地域では、硬貨や紙幣の扱いが難しくても、買い物や交通機関の利用は可能かもしれない。しかし、カードマネーが使えない場所に行ったときに、その子どもは困るだろう。その子どもが将来どこの場で、どのように暮らしていくかによっても、学習すべき社会適応スキルは異なってくる。子どもの自身の能力だけでなく、地域環境についてのアセスメントを十分に行うことも大事である。

2-2 アセスメント

アセスメントでは、子どもの全体像をつかむことが重要である。アセスメントは総合的・多角的に行われねばならず、社会適応スキルの獲得状況だけではなく、子どもの能力や特性、家庭や所属集団、地域社会などの特性も加味することが重要となる。そして、子どもの社会適応スキルの学習が順調であれば、成長や進路に応じての方向性や目標の再確認を行う。他方、社会適応スキルの学習が順調に進んでいない場合には、その要因とそれに対する対応の仕方を見出すことが重要である。

指導前のアセスメントで押さえておくべき

事項を表2に示した。これは、世界保健機関 (WHO)(2001)の国際生活機能分類(ICF)を参考に臨床経験上重要な項目を筆者らがKJ法によって整理したものである。情報収集に漏れがないかどうかのチェックとして利用するこ

表2 支援前のアセスメント項目一覧

(1)知能の特性
知能レベル 社会適応スキル 知能<社会適応スキル 知能>社会適応スキル 知能・認知の偏りが大きい
(2)障害の特性
集中が続かない、動きが多い、衝動的である(ADHD) 対人意識が弱い、コミュニケーションがうまくとれない、こだわりがある(自閉症) 知能の遅れはないが、大きな困難を示す学習領域がある(LD) 身体や手指をうまく動かせない(運動障害、不器用) 視力が弱い、見えにくい(範囲や色がある(視覚障害)) 聞こえにくい、補聴器を使っている(聴覚障害) 話し言葉がない・少ない、話し言葉が不明瞭、話し言葉以外のコミュニケーション手段を利用している 精神疾患があるか、それに類した状態である その他
(3)その他の個人の特性
年齢 性別 経験 性格 興味関心、好み 体力や健康状態 願いや夢
(4)環境の特性
【養育者】 経済状況 時間的余裕 身体・精神の疾患や知的発達遅れの遅れ 社会性やコミュニケーション能力 子どもの特性や障害の受容、障害観
【家族関係】 構成 家族の関係 家族の身体・精神の疾患 使用言語・文化
【所属集団】 所属教育機関の特性 担任の理解や対応 担任以外の教職員の理解や対応 子ども同士の関係 所属学級の状況
【地域社会】 地理的環境(地形、気候など) 移動手段 家庭の住環境 地域の住環境 近隣の人による受け入れ状況
【資源】 学校で利用できる資源 学校外のサポート

とをねらっている。また、本稿には掲載していないが、表2とは別に、対応の指針を組み込んだ書き込み式のアセスメントシートも作成した。特別支援学校では、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定のために実態把握がなされていると考えられるため、表2の観点で情報を見直し、不足しているものがあれば追加収集し、活かせる指針を利用すればよい。

なお、(1)知能の特性、(2)障害の特性は、該当する項目のみ詳しく把握すればよいが、(3)その他の個人、(4)環境の特性は、どの子どもも全て押さえておくべき事項である。

(1)知能の特性

まず、知能のレベルが社会適応スキルのレベルと見合っているかどうかを確認する。知能検査や発達検査の結果があれば、旭出式社会適応スキル検の全検査スキルの段階、パーセントイル、相当年齢などと比較していく。次に、知的能力や認知能力内の偏りの大きさを考慮しながら、社会適応スキル支援をどのように行うべきかを検討する。たとえば、話し言葉を聞いて理解することが苦手で、見て理解する力が高ければ、絵や文字などの視覚援助を添えながら話を聞かせるようにする方針をとることを考える。

(2)障害の特性

ここでは知的障害以外の障害特性の有無や種類、程度を把握する。何らかの障害のある子どもたちは、場面や人、活動によって異なる様子を見せることが珍しくない。たとえば、ADHDのある子どもは、刺激が多く、大きな集団で活動する学校では、注意散漫な様子が目立ち、係の仕事や課題を完遂することが難しいが、家庭では比較的落ち着いていることがある(宇佐美・名越他,印刷中)。その結果、保護者と担任との評価にずれが生じることがある。また、自閉症の子どもの中には、理解しやすい指示の出され方があったり、慣れた人の指示は通りやすかったりするかもしれない。したがって、複数の情報源に基づいて、実態を把握することが重要である。

また、障害の特性は、支援効果の出やすさに影響を及ぼすため、支援の重点をどの領域におくか、目標をどのレベルに定めるかなどを考える際の大事な情報となる。たとえば、自閉症の子どもは、旭出式社会適応スキル検査の「対人関係スキル」の結果が低く出る傾向がある。しかし、「対人関係スキルが低いから、対人関係スキルを指導すべきだ」と単純に考えることはできない。なぜなら対人関係の弱さが自閉症の本質であり、容易に伸びるスキルではないからだ。しかし、「対人関係スキル」の中でも、学習が進みやすい領域とそうでない領域がある。たとえば、相手の気持ちや状況の微妙な理解が不可欠な「D1 相手への関心と共感」や「D9 他人への気遣い」では、成果が出るまでに時間がかかったり、ある段階の目標までしか到達できなかったりする可能性が高いが、ルールとして定めやすい「D5 きまりを守る」では比較的成果が出やすいと考えられる。

(3) その他の個人特性

子どもの年齢、経験は、指導目標や指導方法を考えるときに役立つ情報である。たとえば、幼稚園と中学校で必要とされるスキルは異なるため、立てる指導目標も当然違うものになる。また、小学校入学前の子どもには、ボトムアップ方式、社会自立を目前にした高校段階では、3年間でここまではできるようにするというトップダウン方式の考え方がよく適用される。その他、性格や興味関心、健康状態、願いなども、目標や方法の決定の際に考慮する情報である。養育者や本人、これまでに関わってきた支援者などから情報をえるとよい。

(4) 環境の特性

ここでは、養育者、家族関係、所属集団、地域社会、資源など、子どもを取り巻く環境の特性を把握する。養育者や支援者から話を聞くだけでなく、その地域の事情に詳しい人から情報をもらおうとよい。支援を行う主たる場が、学校であるか、家庭であるか、それとも専門機関であるかによって情報の活用の仕方は異なる

が、社会適応スキルは、あらゆる生活の場面で学習を進めなければならないため、多くの人の連携が不可欠である。

2-3 支援ステップ

支援ステップは、スキルの課題分析に基づく段階、指導法や教材の例を示すことによって、支援者の経験量や専門性による支援のばらつき、とりわけ凹みを底上げし、一定水準以上の社会適応スキル支援が行われることをねらって作成されている。ここでは、適用事例を紹介しながら、支援ステップの概要を述べる。

(1) 支援ステップが示されている項目

旭出式社会適応スキル検査全 192 項目中表 3 に示した 51 項目は、子どもの育ちを確認し、発達の目安とするためのものである。指導の段階や教材は示していないが、支援に際しての指針や配慮点などを示している場合がある。

表 3 子どもの発達の目安として用いる項目

スキル	下位領域	項目番号
言語	A8 読み	38、39、40、41、42、43、44、45、46、47
	A9 書き	48、49、50、51、52、53、54、55、56、57
日常生活	B4 食事の準備と片付け	84
	B5 衣類の手入れ	87、88
社会生活	C4 お金の理解と管理	107、108、109、110、111、112
	C5 時間の理解と管理	116、118
	C8 学校での集団参加のスキル	129、131、132、133、135、136、137
対人関係	D1 他人への関心と共感	141、142、143、144、147、148
	D2 会話・コミュニケーション	151、154
	D3 交友関係	159、160、161、162、163
	D4 協力的な関係	166、167
	D6 集団遊びのルールを守る	173

表 3 以外の 141 項目は指導目標として設定することができ、一項目あるはいくつかの項目をまとめた形で支援ステップとして示されている。支援ステップに含まれる事項は、表 4 に示したとおりである。

表4 支援ステップで示されている事項

指導開始の目安	この項目のスキルの指導を始めるための条件。
指導の進め方	段階：このスキル獲得しやすくするため、3~5つの段階のスマールステップに分けたもの。 方法：その段階を子どもに指導・支援する際の大人の働きかけ方や場面設定の工夫など。
配慮点	全段階を通じて、配慮すべき子どもの特性や留意すべき支援者の働きかけ等。
教材	ごく自然な声掛けや促しだけではうまくいかない場合に活用できる教材。

【指導開始の目安】

スキルには順序性があるため、より基礎的なスキルを獲得しておくことが不可欠な場合がある。また、ある能力が一定レベル以上に達していることや、感覚の過敏性が和らいでいることなど、子どもの側の準備が十分育ってから教えた方がよいスキルもある。たとえば、「項目74：汚さずにトイレが使える」ことを教える前には、トイレでの排泄が自立していることや、汚れている状態を理解する力も必要である。また、大人がついていなくても一人で過ごせたり、勝手に外に出ないなどの決まりを守れたり、危険なものに触らずにいられたりしなければ、「項目92：一人で一時間以上の留守番ができる」を指導することはできない。こうしたことを考慮し、どのような条件が整っていれば、対象となるスキルの指導を開始できるかを示している。

【指導の進め方】

段階

スキルを課題分析し、3~5つの段階に細分化して易しい順に示したものである。スキルの獲得状況に応じて、段階1から始めたり、段階3から始めたりすればよい。ただし、この段階は一般的な難易度に沿っており、あくまでも目安であることに注意が必要である。発達に偏りのある子どもたちは、一般的な順序通りに獲得が進まないことが多いため、子どもの実態に応じて、順序を入れ替えたり、別の段階を組み込んだりしながら活用することが望ましい。

方法

各段階における指導者の働きかけ方や指導のポイントを示したものである。ある程度一般化してあるため、子どもの意欲や理解度などに合わせて、適宜アレンジすることが大切である。

【配慮点】

全ての段階を通じて、指導上配慮すべき事項やより効果的に指導を進めるための工夫について述べている。また、並行して指導すべき他の項目や領域がある場合には、そのことにも触れている。

【教材】

あらゆる指導場面において、まずは、ごく自然な声掛けや促しを行うことが奨励される。しかし、それではうまくいかない場合には、特別な教材を利用することを検討すべきである。本支援ステップでは、各段階の指導で活用できる教材として、絵や図表、ワークシート、ソーシャルストーリーなどの見本や例を示し、参考になる書籍やURL、市販教材等の一部も紹介した。

(2)支援パッケージの活用の仕方

指導領域・目標の決定

社会適応スキル支援は、一人の支援者だけではなく、複数の支援者が協力しながら進めていくものであるため、互いの価値観や考え方にずれが生じることもある。名越・宇佐美(2011)は知的障害児の社会適応スキルに対する教員と保護者の評価を分析し、両者の方向性は一致するが、子どもの環境からの影響の受けやすさ、評定の厳しさの違い、推定等の要因によって評定に不一致が生じやすい領域があることを明らかにした。丁寧に目標設定の作業を進め、同じ方針で協力体制を組むことが大事である。そのためには、アセスメントを適切に行い、支援者が子どもの全体像や社会適応スキルの学習の進み具合について共通認識を持つことが大事である。その上で、子どものニーズの高さと支援を行う場所や人、支援のしやすさを考慮し、どの領域のスキルをターゲットにするかを決めるとよい。高畑・武蔵(1998)も、支援者間で標的行動の共有化を図り、標的行動の実行を

確認する共同作業を通して、強化事態をも共有することが、精神遅滞のある子どもの行動の長期維持を可能にすると述べている。

【どの下位領域を選ぶか】

落ち込んでいる下位領域に着目する

旭出式社会適応スキルで低い結果を示した下位領域を子どものニーズの高い部分だとみなし、その下位領域で目標を設定し、方法を決めるという考え方がある。落ち込んでいるスキルが底上げされれば、全体的な社会適応性が高まると期待されるからである。

しかし、先に述べたように、あるスキルの低さがその子どもの障害の特性と密接に関連している場合、支援を行っても成果は現れにくいだろう。スキルの獲得が進んでいない要因を把握した上で、スキルを指導対象として選ぶことが適切かどうかを判断する。

ニーズの高さと支援のしやすさを考慮し、優先順位をつける

複数の下位領域に落ち込みが見られる場合には、ニーズの高さを考慮しつつ、ある程度成果が出やすい、あるいは支援しやすい下位領域を選び、本人や支援者の意欲や動機づけを保ちながら、徐々に別の下位領域を広げていくというアプローチをとることが現実的である。取り組みが一つ成功すると、全体的に良い循環が生じ、学習や指導に弾みがつくことは、臨床上よく経験することである。

事例

事例Aは小5のアスペルガー障害のある男児である。支援前のアセスメント結果の概要は表5、旭出式社会適応スキル検査の結果は図1のとおりである。事例Aは興味が比較的狭く、興味の合わない友だちよりも、興味の合う兄弟と過ごすことを好む。また、家庭内でその興味を満たすことができることもあり、友だちと一緒に遊びに出かける必然性は乏しいため、図1のように「D3 交友関係」が落ち込んだプロフィールとなった。事例Aは知的能力が高く、待ち合わせや目的地まで行くスキルは練習によ

って獲得できると思われたが、今の事例Aにとって必要性が乏しく、使う機会もないと思われた。一緒に出掛けたくなるような気の合う友だちを見つけることの方が優先であり、この下位領域を指導のターゲットにすることは見合わせた。そして、家庭で保護者が支援を進めることを考慮し、同程度に落ち込みが認められる他の3つの下位領域のうち、保護者が毎日かわることができ、家庭内の役割として事例Aも意識を持ちやすい、「B4 食事の準備と片づけ」を選んだ。

表5 事例Aの支援前のアセスメントの概要

(1) 知能の特性	・知能>社会適応スキル、知能は平均よりも高い
(2) 障害の特性	・アスペルガー障害(対人意識弱め、語彙や統語は高い、語用は弱め) ・学力平均~平均以上、知識豊富、理屈が分かれば納得して行動する ・手先や協応運動は不器用
(3) その他の個人の特性	・小5、男、健康 ・温和、主張は少なめ、受け身 ・知的好奇心高い、クイズ、ゲームに関心あり ・友だちへの関心や遊びたい気持ちは高まっている ・健康
(4) 環境の特性	<p>養育者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経済的には問題はなく、時間の融通が利く ・情緒的な安定感があり、大らか、希望や要求をきちんと伝えられる ・学校や専門機関に協力的 ・子どもの障害特性を受けとめ、理解している <p>家族関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・両親・本人・弟、関係良好、しっかり者の弟と仲が良い <p>所属集団</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中規模の落ち着いた学校、担任の理解・配慮あり ・級友からの声かけや誘いあり、学級は落ち着いた <p>地域社会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・住宅街、落ち着いた地区、主な移動手段は車、戸建、長く住んでいる <p>資源</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内支援体制あり、特別支援教育コーディネーターと定期的に面談 ・発達障害を対象とする通級、指導機関、相談室、医療機関、親の会

【本人や保護者の願いをどう活かすか】

子どもの実態、支援力等を考慮する
本人や保護者の願いをニーズの高さと捉え、そこに焦点を当てて目標を設定することも

きる。ただし、願いが子どもの実態に即しているかどうかを検討する必要がある。子どもの自己認識や現実検討の力、保護者の子どもに対する見方や期待の大きさなどによって、願いが子どもの実態から大きく離れてしまうことがあるからである。しかし、当事者の願いは学習や支援を進める際の強い動機づけになる。願いを現実的なレベルに調整することを試みながらうまく取り入れることが大切である。

事例

事例 A の保護者は、日頃から対人関係の拙さや、聞くスキルの弱さを気にかけていたが、旭出式社会適応スキル検査の結果を見て、日常生活スキル、なかでも「B3 家の掃除と片づけ」、「B4 食事の準備と片づけ」の低さが気になった。また、各下位領域のスキルをどの程度実行しているかについて、事例 A に尋ねた結果、保護者とほぼ同様の評価をしていることが判明した。学校の宿泊学習が間近に控えており、身の回りのことが心配であったことに加え、5年生から家庭科が始まり、以前はあまり関心のなかった食事に事例 A が興味を持ち始めたことから、料理にまつわるスキルを取り上げるようになった。そして、「B4 食事の準備と片づけ」の中から必要性があり、かつ、保護者が支援しやすいような項目を検討し、「項目 79 : 食器をきれいに洗う」をターゲットスキルに設定した。

【具体的な段階をどう設定するか】

支援ステップを活用する

支援の重点を置く下位領域や項目が決まったら、支援ステップの段階を参考にしながら、今どの段階であるか、どの段階を当面の目標として取り組むことができるかを定める。

表6 事例 A の指導目標の段階

段階1 : スポンジの使い方が分かる
段階2 : 洗剤の適量が分かる
段階3 : 汚れが落ちるまでこする
段階4 : 泡がなくなるまですすぐ
段階5 : きれいに洗えたことが分かる
段階6 : ふきんで拭いて、食器棚にしまう

事例

「項目 79 : 食器をきれいに洗う」の支援ステップ(図2)を参考に表6の順序で取り組むことにした。現在は段階1を行っている。

【目標設定の際に考慮すべき他の事項 : 年齢、経験】

子どもの年齢やこれまでに積んできた経験は、目標設定の際に考慮すべき事項である。

年齢などに関係なく指導するスキル

下の項目1、項目179は、幼児期以降であれば、誰にとっても日常生活に不可欠なスキルであり、身近な大人が見本を見せたり、言葉やサインを用いて教えたりすることになる。ただし、指示に使う言葉、あいさつの仕方などは、子どもによって異なる。

項目1 : おいで、座ってなど一つの行動の指示が分かる

項目179 : 知っている人に言葉や動作であいさつする

年齢や経験を考慮して指導するスキル

一方、以下のスキルは、ある程度、年齢や経験を考慮すべきスキルである。

項目30 : 電話番号を正しく言う

項目64 : TP0に合わせて服を選び、身だしなみを整える

電話番号を正しく言える必要があるのは、一人通学を始めたり、一人で習い事に通ったりする子どもである。そのスキルを使う機会がなければ、習得したとしてもすぐに忘れてしまうだろう。また、TP0に合わせた服選びができるようになるには、音楽会、入学式、入試、職業実習、冠婚葬祭などの経験を通じて、色々な場や状況にふさわしい服や身だしなみへの気づきが高まっているべきであり、低年齢の子どもでは指導しないスキルである。

方法の決定

先述したとおり、支援ステップに示した方法は、ある程度一般化した表現で書かれているため、アセスメント結果に基づき、一人一人の子どもに合わせてアレンジする必要がある。

る。その際には「2-3(2)様々な特性への配慮」が参考になる。経験年数の浅い若手教員や通常学級担任、保護者にとって、一人でアレンジの仕方を考えることは難しいため、子どもの発達や障害について専門的な知識を有する人（校内や特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任、通級担当教員、スクールカウンセラー、巡回相談員、専門機関の医師、心理士、言語聴覚士、作業療法士、ソーシャルワーカーなど）のコンサルテーションを利用するとよい。

事例

夏休み前の保護者との話し合いを通じて、昼食後に食器洗いをさせることになった。朝晩に比べて親子ともに時間的ゆとりがあること、洗う食器類の数が少なく、無理がないことが理由である。また、事例Aが最近興味を抱いている「エコ」を利用すれば、節電のために食器洗浄機を使わずに、手で洗うことを納得し、意欲的に取り組めるだろうと保護者から提案があった。いずれも事例Aの興味や理屈が分かると行動するという特性を生かした方法である。

表7 事例Aへの指導方法

<ul style="list-style-type: none"> ・家庭で保護者が行う ・昼食後に行く。 ・「エコ」「節電」のため電気を使わず、手で洗うことを説明する。 ・兄弟には食事運びなど別の役割を与え、それぞれの役割意識を持たせる。 ・各段階では、普段通りの言葉かけでやり方を教える（うまくいかなければ、メモを書いてやる）。 ・無理のない範囲で、簡易な記録を残す。

また、各段階の指導では、保護者が普段行っているような言葉かけを用いて、やり方を教えることにした。事例Aの保護者は子どもが分かるように話すことが上手であり、事例Aも言語理解力が高く、記憶も優れているので、保護者が数回言語的に説明すれば、やり方を理解し、覚えられると考えられたからである。支援を進める中で、必要があれば、手順表やコツを書いて示すことにした。表7には、家庭での支援を

開始する前に保護者と一緒に確認した指導方法を示した。

目標と方法の評価と見直し

どの場で支援を行うかによるが、学校であれば、一年間の長期目標を立て、それを達成すべく学期毎に短期の具体的な目標を決め、方法を考えることが多い。いずれにしても、一定期間支援を行ったら評価を行い、目標を達成したか、方法は適切であったかを確認する。順調に進んでいる場合には、次の目標や方法を設定し、同じように続けられればよい。思うように進まない場合には、目標の設定や方法の選定が適切であるかを再考し、必要に応じて目標を修正したり、目標達成のための方法を変えたりする。

また、子どもの実態によっては、構造化や視覚的援助、リマインダーなどの特別な援助が必要となる。ただし、スキルを獲得し、般化や定着が進んできたら、支援の量と質を見直すことが大事である。子どもの実態を見ながら、特別な援助が引き続き必要であると判断されれば、継続すればよい。しかし、本人の自覚を高め、自分で対応できるようにしたり、ごく自然な声掛けや促し、つまり、誰にでもできるような支援へと変えたりすることが可能であれば、そうした方向を検討したい。本人が適応できる場や活動が広がり、自立を促すことができるからである。

3. まとめと今後の課題

本稿では、筆者らが開発した旭出式社会適応スキル支援パッケージの概要と適用事例を報告した。適用は始まったばかりであるが、これまでどのように支援してよいかをイメージすることができなかった保護者にとって、目指すことや方法が明確になり、非常に前向きに取り組んでいる様子に手ごたえを感じている。上岡(2000)は、安定就労の成功要因として、信頼関係が結べるキーパーソンがおり、周囲の障害に対する理解と不適切行動への適切な対処、仕事

環境が適していることを挙げている。旭出式社会適応スキル支援パッケージを活用することで、支援者である保護者や教員は、対象となる子どもの力を的確に捉え、無理のない適切な支援方法を理解することができると思う。そして、そのことが子どもと良好な信頼関係を築く理解者を増やし、学校卒業後の適応に貢献するものと期待している。

第一筆者は、定期的に事例 A を含む複数名の保護者が集まり、進捗状況を確認しあったり、取り組み方や方法を相談・助言しあったりする場を設け、互いに取り組みを支えあい、保護者がより主体的に取り組めることを重視しながらコンサルテーションを行っている。また、特別支援学校教員が支援の主体となって進める適用研究も開始した。今後は、様々な支援の場での支援パッケージの適用を進め、効果の検証を行う予定である。

前述したとおり、社会適応スキルは、後天的に身につけるものであり、支援によって伸びが認められることが期待される。しかし、子どもの年齢や障害の種類や程度などによって、伸びやすいスキルとそうでないスキルがあると予想される。また、検査値などの量的な変化に反映される場合もあれば、質的な変化として反映される伸びもあるだろう。たとえば、上岡(2000)は、就労後 16 年間の追跡調査を踏まえ、重度精神遅滞を伴う自閉症者が、加齢とともに成長・発達を見せるのは、作業技能や言語理解、パニックの減少であり、一方、成長・発達が見られないのは、言語表出、余暇活動、こだわり、判断力のなさ、融通の利かなさであると述べている。こうした障害特性なども念頭に置き、支援の効果を分析していく必要がある。そして、適用を進めながら支援ステップの改良を重ねたい。

引用および参考文献

アメリカ精神遅滞協会 (AAMR) 2002 Mental

- Reta-dation, 10th Edition 栗田広・渡辺勸
持共訳 2004 知的障害 定義,分類および
支援体系 日本知的障害福祉連盟
- 井上和博 2009 幼児期広汎性発達障害児の感覚
特性と社会生活能力の関連性 作業療法 28(3)
243-250
- 井上雅彦 2008 自閉症の子どものための ABA 基
本プログラム過程で無理なく楽しくできる生活
・学習課題 46 学研
- 上岡一世 2000 ある重度精神遅滞を伴う自
閉症者の就労後の発達の変容 16 年間の追
跡研究 特殊教育学研究 37(5) 89-97
- 小貫悟・名越斉子・三和彩 2004 LD・ADHD
のソーシャルスキルトレーニング 日本文
化科学社
- 小貫悟・東京 YMCA ASCA クラス 2009 LD・ADHD
・高機能自閉症のライフスキル 日本文化科
学社 三木安正監修, 旭出学園教育研究所
- 名越斉子 2010 「さいだいクラス」における
SST - 1 事例の分析による効果の検討 - 埼
玉大学教育学部附属特別支援学校特別支
援教育臨床研究センター年報 創刊号 54-59
- 名越斉子 2011 「さいだいクラス」における
取り組み 指導効果を促進する要因と今後
の課題 埼玉大学教育学部附属特別支
援学校特別支援教育臨床研究センター年報
2号
- 名越斉子 2011 社会適応スキルの評定に関
する研究 - 保護者と担任の比較 - 埼玉大
学教育学部 埼玉大学教育学部紀要 60
35-46
- 名越斉子・宇佐美慧 2011 旭出式社会適応スキル
検査の信頼性の検討 知的障害児の保護者と担
任による評定の一致および相関の分析を通して
- 日本特殊教育学会第 49 回大会発表論文集
676
- 名越斉子 発達障害のある小学生への家庭におけ
る社会適応スキル支援の在り方 総合研究機構
プロジェクト研究成果報告書 第 9 号 (印刷
中)

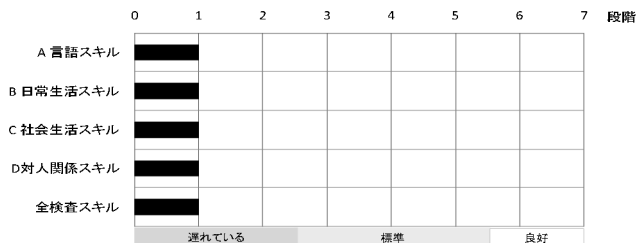
- 内閣府 障害者基本法改正について(平成23年8月)
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/kaisei2.html>
- 日本心理適性研究所共著 1980 新版 S-M 社会生活能力検査 日本文化科学社
- 西村修一 2009 子どもの見方がかわる ICF クリエイツかもがわ
- 岡部良太・奥野誠一・染木史緒・芳川玲子・沢宮容子 2008 衝動性のコントロールに困難を示す小3男児へのソーシャルスキル指導 - 拳手行動に焦点を当てて - LD 研究 17(2) 181-190
- P.A. アルバート/A.C. トールマン 1999 佐久間徹・谷晋二・大野裕史監訳 2004 初めての応用行動分析 二瓶社
- 佐藤正恵・赤坂映美 2007 ADHD 児におけるソーシャルスキル・トレーニングの効果に関する研究 - タイプが異なる 4 事例の比較検討より - 現代行動科学会誌 23 11-21
- 世界保健機関 2001 ICF 国際生活機能分類 国際障害分類改訂版 障害者福祉研究会編 2002 中央法規出版株式会社
- 杉山登志郎 2009 成人の発達障害 発達障害と精神医学 そだちの科学 13 巻 2-13
- 杉山登志郎・高橋脩・石井卓 1996 自閉症の就労を巡る臨床的研究 児童青年精神医学とその近接領域 37 241-253
- 社会経済生産性本部 2007 ニート状態にある若年者の実態及び支援策に関する調査研究報告
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2007/06/h0628-1.html>
- 高畑庄蔵・武蔵博文 1998 知的障害者を対象とした食生活・運動習慣の形成と長期的維持 - 生活銀もう支援ツールによる日常場面での支援の在り方 - 行動分析学研究 13(1) 2-16
- 高畑庄蔵・坂本裕・安達勇作 2002 精神遅滞者への最適な「支援」的対応を目指して:AAMR にみる新しい障害観・支援観による「支援ツール」の検討 - 富山大学教育学部研究論集 NO.5 15-26
- 田澤実 2008 就労支援機関を利用する若者の社会への移行 心理科学第 29 巻第 1 号 68-79
- 徳永亜希雄 2010 特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実践的研究 平成 20-21 年度研究成果報告書 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 豊田桂子・辻井正次 2007 高機能広汎性発達障害をもつ子どもたちへのグループ・アプローチ 臨床精神医学 36(5) 607-610
- 土田耕司・仁科美希 2007 軽度発達障害を持つ児童へのアセスメントに関する事例研究 ICF を用いたアセスメント 川崎医療短期大学紀要 27 号 41-46
- 宇佐美慧・名越斉子・肥田野直・菊池けい子・斉藤佐和子・服部由起子・松田祥子 社会適応スキル検査の作成 - 測定論的観点からの検討 - 教育心理学研究 (印刷中)
- 全国 LD 親の会 2005 教育から就業への移行実態調査報告書

(2011年9月30日提出)

(2011年10月21日受理)

(1) スキル

スキル	段階	スキルの獲得状況	パーセンタイル	相当年齢
A 言語スキル	1	遅れている	0-14	5歳前半
B 日常生活スキル	1	遅れている	0-14	5歳前半
C 社会生活スキル	1	遅れている	0-14	8歳前半
D 対人関係スキル	1	遅れている	0-14	4歳前半
全検査スキル	1	遅れている	0-14	6歳前半



(2) 下位領域

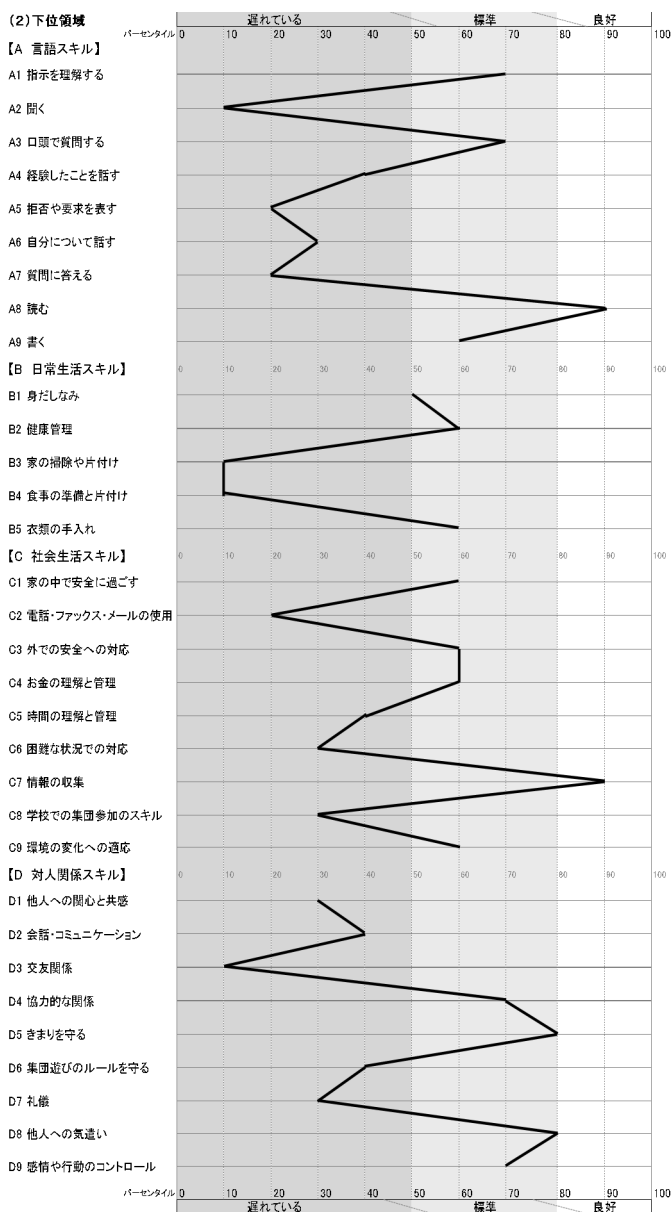


図1 旭出式社会適応スキル検査の結果 (小5)

79 食器をきれいに洗う

■指導開始の目安

・流し台に立って作業することができるようになってから、始める。

段階	方法	教材
1 スポンジの使い方がわかる	・ スポンジを濡らす 洗剤をつける（洗剤の適量を分かりやすく示す） 2～3回握って泡を出す 絞って洗剤を落とす という使い方を手順表等で示して教える。	b20
2 汚れが落ちるまでこする	・ 洗い方についての工程表を提示して教える。 水で汚れをざっと洗い流す。 洗剤をつけたスポンジでこする すぐ ・ 例えば白いお皿に醤油等色のついたもので、汚れがなくなるまでこするように教える。あるいは黒っぽい食器であれば泡が見やすいのですすぎ残しが見える。	b21
3 泡がなくなるまですぐ	・ 泡が残っていないかどうかよく見るように促す。	
4 きれいに洗えたことが分かる	・ 手でさわってつるつるしてどうか確かめさせる。 ・ きれいに洗えた皿とそうでない皿の写真を比べてみせて「きれいな皿」とは何かを確認する。	b22

■配慮点

・ 汚れが落としやすい食器（例えば、子どもが扱いやすい適当な大きさのお皿）、割れにくい食器（例えば、汁碗）から始める。
・ 慣れてきたら、汚れの落としにくい食器（例えば、ご飯茶碗、油の付いた皿）、扱いにくい食器を洗う。

■教材

・ スポンジの使い方 (b20)
・ 食器の洗い方 (b21)
・ きれいな皿と汚れている皿の写真 (b22)

図2 「項目 79 食器をきれいに洗う」の支援ステップ