

日 時 : 令和4年12月23日 (金曜日)
午後6時30分から午後8時30分まで

東京都ソーシャルスキルトレーニング支援 在り方検討会 (第2回)

■ 次 第

1 開 会

2 議 題

- ・議題 1 第 1 回検討会の振り返り
- ・議題 2 対象児のアセスメント
- ・議題 3 効果検証
- ・議題 4 関係機関との連携
- ・議題 5 モデル事業実施の検討

3 閉 会

■ 配布資料

- 資料 1 東京都ソーシャルスキルトレーニング支援在り方検討会設置要綱
- 資料 2 東京都ソーシャルスキルトレーニング支援在り方検討会委員名簿
- 資料 3 東京都ソーシャルスキルトレーニング支援在り方検討会事務局説明資料
- 資料 4 委員事前意見一覧
- 参考 東京都における特別支援教育について

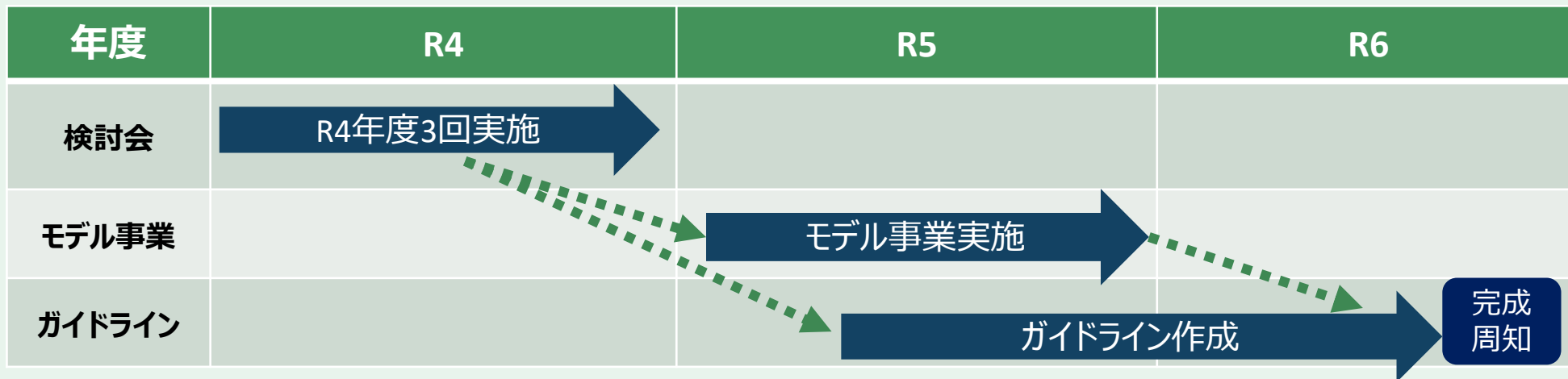
議題 1

第 1 回検討会の振り返り

第1回検討会の議論の振り返り①（本検討会の方向性）

■ 本検討会の方向性

議論の 対象・ 範囲	SSTの 実施主体	放課後等デイサービス事業所
	対象者	6歳から18歳で、通常学級又は特別支援学級に通っている発達障害の児童 ※6歳から18歳までの児童を一括りで考えずに、発達段階に応じた、適切なSSTの在り方を検討する。
	対象スキル	対人関係スキルに係る内容を中心に検討する。
検討会の 方向性	検討会の内容及び令和3年度に実施した実態調査の内容を踏まえ、令和5年度にモデル事業・ガイドラインを作成。ガイドラインは、令和6年度中に完成させ、周知予定（下図参照）	



第1回検討会の議論の振り返り②（SSTの目的、ターゲットスキル）

■ SSTの目的

① **発達段階に応じた**、社会に必要な考え方や行動を学び、**地域での生活**の対人関係や社会活動を円滑に行えるようにすること。

② 学んだ知識や行動を、関係者や保護者との連携のもと、日常の学校や家庭等の社会生活で般化できるようにすること。

※SSTはあくまで、多様な支援の一つであることに留意する必要がある。

■ ターゲットスキル

- ◆ 発達軸、年齢軸、本人、保護者ニーズ軸などを意識して、慎重にターゲットスキルを決めていくことが必要。
- ◆ 本人や保護者が必要と思うスキルと、支援者が必要だと思うものは必ずしも一致しない。
- ◆ スキルの階層化、例えば、コミュニケーションスキルであれば、まずは挨拶、感謝、謝罪を学んで、次に質問や助けを求めること、嫌なことをされた時の拒否のように、スキルを階層化することができる。

※ アセスメントが重要。

第1回検討会の議論の振り返り③（SSTの効果）

■ SSTの効果

※下記内容は、事務局案に委員の皆様から事前にいただいた御意見を反映したものです。

適切なSSTを継続することで、支援対象児及びその保護者に下記のような効果があると考えられる。

①本人

- ・ 困難さが改善されることで、人と関わることへの不安の低減、集団生活や社会生活の場での適応が促進される。
- ・ 自己理解・他己理解や自己肯定感の醸成、自己表現手段の広がりにつながる。

②保護者

- ・ 本人の特性の理解や障害受容が促進される。
- ・ 本人の特性・障害に応じた日々の関わりや養育につながり、良好な親子関係を築くことができる。

③支援者

- ・ 本人の特性の理解が促進されるとともに、支援方法等を十分に検討・振り返る場ができることで、適切な支援につながる。

【留意点】

- 個人の障害種別や障害の程度、年齢又は社会環境等で必要な支援は異なる。
- それぞれの児の特性に合わせて、個別支援を始め、必要に応じて小集団支援（ロールプレイ等）を実施することで、より実社会への般化を促すことが可能となる。
- SSTは障害児への多様な支援の一つ。全ての障害児にSSTが必要であるとは限らないが、SSTを実施していない事業所等でも、普段からSSTの視点（個々の特性に合わせた支援の在り方等）を踏まえた支援を行っていくことが重要。

第1回検討会の議論の振り返り④（本人及び保護者の理解）

■ 本人及び保護者の理解

- ◆ 支援者のみならず、本人や保護者も含めて3者がそれぞれの考えや思いを共有しながら進めていくことが必要
- ◆ 本人にSSTのプロセスを可視化して分かり易く示すとともに、主体的に取り組むことができるプログラムであることが重要
- ◆ SST実施前の情報共有・合意形成や実施期間中のフィードバックを通して、本人と保護者の理解を十分に得ながらSSTを実施することで、主に次のような効果が期待できる

本人への効果

社会生活での苦手な点や自身の特性を理解する機会となる。また、SSTの内容や目的、目標を理解することで、SSTを行う上での動機付けや意識・主体性の向上につながる。また、学校や家庭での般化の促進につながる。

保護者側への効果

本人の障害受容や特性の理解が深まることに加え、日々の関わりの振り返りや不足していたスキルの気づきの機会となる。また、家庭での日々の関わりに実践することで、般化の促進につながる

支援者への効果

本人や保護者の困り感や状況をSSTの内容等に反映することで、より適切な支援内容や目標設定の検討が可能となる。また、本人や保護者との信頼関係の形成と維持につながる

議題 2

対象児のアセスメント

アセスメントの概要

- ◆ 特定のアセスメント、一人の視点のみではなく、様々な観点・複数の目からアセスメントを行う。
 - ・ アセスメント：各測定方法の長所と短所を理解し、複数の測定方法を組み合わせて用いるのが望ましい。
 - ・ 視点：「指導員」「子供本人」「他の関係者」の3つから情報を得ることが望ましい。
- ◆ 本人の弱点や苦手な部分のみならず、得意な部分や好きなことについても、目を向ける必要がある。
- ◆ 「知識（認知）」「言語的行動」「非言語的行動」の3つを全て対象にする。
 - ・ 知識（認知）：どのように振る舞ったり、発言したらよいかを子供本人が知っているか。
 - ・ 言語的行動：話している内容、言葉遣い、話の組み立て方など。
 - ・ 非言語的行動：アイコンタクトや声の大きさ、表情、相手との距離感など。
- ◆ 発達に合わせた課題を確認する。
- ◆ アセスメントを基に、目標を設定する。

放課後等デイサービスガイドライン（厚労省）

- 子どもと保護者及びその置かれている環境を理解するためには、子どもの障害の状態だけでなく、子どもの適応行動の状況を、標準化されたアセスメントツール（例えば「Vineland- II 適応行動評価尺度」の日本版）を使用する等により確認する。
- また、子どもの発育状況、自己理解、心理的課題、子どもの興味関心事となっていること、養育環境、これまで受けてきた支援、現在関わっている機関に関すること、地域とのつながり、利用に当たっての希望、将来展望等について必要な情報をとり、子どもと保護者のニーズや課題を客観的に分析する。
- 保護者のニーズと子ども自身のニーズは必ずしも一致するわけではないので、子どものニーズを明確化していくことがまず求められる。また、発達段階にある子どものニーズは変化しやすいため、日頃から状況を適切に把握し対応していく必要がある。

アセスメントの具体的な手法

◆ 具体的な手法として以下の種類が考えられる。

※ 標準化された手法はないと思われる。

手法	内容	
1. 行動観察	(1) 日常生活	日常生活で過ごしている時の自然な状態を観察する。
	(2) ロールプレイ	模擬場面を設定し、ロールプレイをさせてみて、その時の様子を観察する。 (例：場面を設定し、「こんな時どうする？」と問いかけて、子供が演じさせて、その様子を観察する。)
2. 面接法	教師、指導員、医師などの大人が子供と面接をして、その子のソーシャルスキルを評定する。	
3. 自己評定	ソーシャルスキルの評定用紙に、対象者自身で、本人の主観によって自分のソーシャルスキルを振り返って記入する。	
4. 他者評定	関係者（大人）	教師、指導員、家族、医師など大人が子供をチェックシートを用いて評定する。
	仲間（子供）	クラス、集団の仲間同士でチェックする。
5. 関係者からの情報提供、ヒアリング	学校や家庭での様子を詳しく知っている大人から聞き取る。	

※ 既存のアセスメント結果の活用も検討する。

1-1 行動観察（1）日常生活

- ◆ 本人の普段の様子（遊びや食事など）の生活場面を行動観察し、実態把握を行う。
- ◆ 放課後等デイサービスの児童指導員は普段から行動を観察し、複数の職員で総合的に判断する。可能な限り、学校の行事や授業参観に参加し、学校での様子も観察することが望ましい。
- ◆ 心理士や医療職等の専門家の活用が可能な場合は、専門的な見地から行動観察を実施する。
- ◆ 行動観察の際は、共通のチェックリスト（※）等を用いて実施することが望ましい。

※ 参考：①②行動観察のチェックシートの例

- ◆ 観察は単に見ることではなく、例えば応用行動分析のきっかけ、行動、結果と対応のように観察する視点が設定されていると望ましい。

【メリット】 ・ 子供の自然な状態における行動を見るので、他の方法に比べて妥当性が高い。

【デメリット】 ・ 手間ひまがかかる。

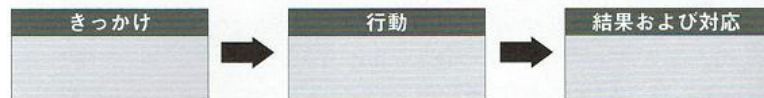
【留意点】 ・ 観察していることを子供に意識させない工夫が必要。
・ 子供の様子を撮影した動画を複数名で観察する方法もある。
・ 観察役が記録に集中できるよう、コミュニケーションサンプルを活用するのが望ましい。

1-2 行動観察のチェックリスト例

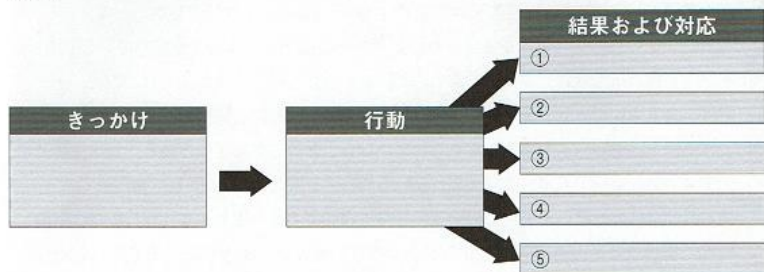
①

ワークシート (例)

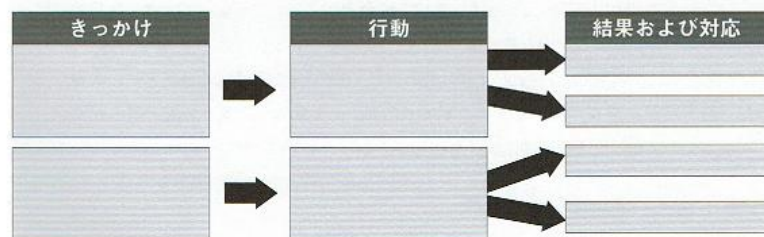
No1
基本形



No1-1



No1-2



②

日時	9月20日 午後3時～3時半		
観察場所	校庭		
観察対象	友達とのやりとり		
質的		量的	
非言語的側面		言語的側面	
① アイコンタクト	B	1 肯定的発言	
② ほほえみ	D	① 感謝の言葉	T
③ 相手との距離	C	② 気配りを示す言葉	—
④ 声の大きさ	A	③ 励ましの言葉	
⑤ 表情	C	④ 共感を示す発言	
		⑤ 肯定的な気持ちを示す言葉	
		2 否定的発言	
適切	不適切	① 乱暴な言葉	正—
A……B……C……D……E		② 侮辱する言葉	下
		③ イヤミ、からかいの言葉	正T
		④ 否定的な気持ちを示す言葉	下

(出典：相川充・佐藤正二、実践！ソーシャルスキル教育 中学校、株式会社図書文化社、2006、p27)

1 - 3 行動観察（2）ロールプレイ

◆ 模擬場面を設定し、ロールプレイをさせてみて、その時の様子を観察する。
（例：場面を設定し、「こんな時どうする？」と問いかけて、子供が演じさせて、その様子を観察する。）

◆ 行動観察の際は、共通のチェックリスト（※）等を用いて実施することが望ましい。

※ 参考：①②行動観察のチェックシートの例

【メリット】

- ・ 自然な状態では起きにくい広範な対人場面を意図的に作れる。
- ・ どの子供でも同一の実施環境を作れる。

【デメリット】

- ・ ロールプレイでは、スキルの「知識」が表出されるだけで、日常実際に用いているスキルを反映していない場合がある。
- ・ ロールプレイのシナリオを設定し、子供に演じさせ、評価を行うため、指導員 1 人だけで実施するには負担が大きい。

【留意点】

- ・ 子供の様子を録画しておく、ロールプレイ終了後にゆっくり評価しやすい。

2-1 面接法

- ◆ 指導員など大人が子どもと面接をして、その子のソーシャルスキルを評定する。
- ◆ 漫然と話をするのではなく、あらかじめ面接で質問する事項（※）を決めておく。

※ 参考：面接法の項目例

- 【メリット】
- ・ 普段目にする事のない子供の様子を体系的に把握できる。
 - ・ 発達障害の種類や程度に応じて、丁寧に聞き取ることができる。
 - ・ 質問項目を工夫すれば、ソーシャルスキルの知識、スキルの実行を妨げている不安、スキルを実行できないことに対する自己認識や問題意識の程度など、認知や感情の側面も調べられる。
- 【デメリット】
- ・ 面接での子供の答えが事実とは限らない。
(過去のことが思い出せない、自分の行動に関する認識が希薄である、言語能力に劣る、子供が面接に抵抗がある、緊張しているなど)
- 【留意点】
- ・ 面接で子供が安心して、率直に回答できるよう、子供との信頼関係を形成しておくとともに、面接の雰囲気づくりに配慮する必要がある。

2-2 面接法の項目例

面接法で子どもに尋ねる項目例

目的：ソーシャルスキルの実行の程度を尋ねる

1. 友達は、だれで（場合によっては尋ねない）、何人くらいいるか
2. 友達と一緒に過ごすときには、自分がイニシアティブをとっているか、それともほかの子どもに従っているのか
3. 友達を笑わせるのが得意か
4. 困っている友達がいたら助けてあげるか
5. 友達に何かしてもらったら「ありがとう」と言っているか

目的：ソーシャルスキルについての知識を尋ねる

1. 友達になってもらうためには、どうしたらいいのか
2. 友達と、もっと仲よくなるためには、どうしたらいいのか
3. 友達から、イヤなことを押しつけられたら、どうしたらいいのか
4. 友達とケンカになってしまったら、どうしたらいいのか
5. 友達に助けてもらったなら、何と言えればいいのか、どうしたらいいか

目的：ソーシャルスキルの実行を妨げているものを尋ねる

1. 恥ずかしがり屋だと思えるか
2. ほかの人から自分がどう思われているかとても気になるか
3. 腹が立つと自分で抑えられなくなることがあるか
4. 悲しいことや心配事はないか
5. 自慢したり知ったかぶりをついしてしまうことはないか
6. 友達のことがうらやましくて仕方がないことはないか

目的：対人的な問題があるか、どのような対人状況に問題があるか尋ねる

1. 友達との関係、親（保護者）との関係、教師との関係で、困っていることや悩んでいることはないか
2. 休み時間や放課後には、どこで、だれと、どのように過ごしているのか
3. 仲のよい友達とは、何をして遊ぶのか
4. 家では、どのように、あるいは何をして時間を過ごしているのか
5. 問題や悩みに対して、どのように考えているのか、どのように対処しているのか

（出典：佐藤正二・相川充、実践！ソーシャルスキル教育 小学校編、株式会社図書文化社、2005、p19）

3-1 自己評価

- ◆ ソーシャルスキルの評価用紙を子供に配布し、子供自身で、本人の主観によって自分のソーシャルスキルを振り返って記入する。
- ◆ 児童の発達段階やSSTの目的に合致した評価用紙（※）を使う。

※ 参考：自己評価の評価用紙の例

【メリット】 ・ 外見からは判断することが難しい感情面や、認知的側面を評価することができる。

【デメリット】 ・ 本人の主観や願望に基づくゆがみが混入している可能性がある。
・ 本人がメタ認知能力を獲得していることが条件となり、発達段階によっては実施不可

- ◆ 「○ができない」「○をできるようにになりたい」といった、本人からの自己評価及びソーシャルスキルを身につけたいという自己申告の場合もある。
- ◆ 本人の困り感、要望を本人主体で確認できるメリットがあるが、本人が希望するスキルが、困り感の解決に適さなかったり、本人の発達段階からみて適切ではない可能性がある。

3-2 自己評定の評定用紙例

① 目標スキルの児童自己評定尺度

目標スキル	下	下	下	下	下	
	1	2	3	4	5	
ななかまへのさそい方	1 1人でいる友だちを見ると「いっしょに遊ぼうよ」と声をかける。	1	2	3	4	5
	2 自分から「入れてよ」といって、遊びのグループに入ることができる。	1	2	3	4	5
	3 グループで遊んでいるときに、友だちが「入れてよ」と言ってきたら、なかまに入れてあげる。	1	2	3	4	5
	4 自分がグループで遊んでいるときに、一人ぼっちでいる友だちがいると、とても気になる。	1	2	3	4	5
	5 1人で遊んでいるときよりも、グループで遊んでいる時のほうが多い。	1	2	3	4	5
	6 自分が遊んでいるグループに入れて欲しいときには、どのように声をかけたいか考えてから「入れて」と言う。	1	2	3	4	5
	7 自分が1人でいるときに、「いっしょに遊ぼうよ」と声をかけられると、とてもうれしい。	1	2	3	4	5
	8 自分から「なかまに入れてよ」とたのむことが多い。	1	2	3	4	5
やさしい言葉かけ	1 悲しそうにしている友だちを見ると、よく「どうしたの」と声をかけてあげるほうだ。	1	2	3	4	5
	2 友だちに対して「がんばってね」などのほげましの言葉をかけてあげる。	1	2	3	4	5
	3 友だちに対して「すごいね」「じょうずだね」とよくほめてあげるほうだ。	1	2	3	4	5
	4 友だちと話していて、相手を楽しそうに話していると感じることがある。	1	2	3	4	5
	5 友だちが自分に対して、うれしいことをしてくれたときに、すなおに「ありがとう」と答える。	1	2	3	4	5
	6 友だちがなにか、しつまいをしてしまっても、やさしく注意しているほうだ。	1	2	3	4	5
	7 自分は、友だちが冗談やジョークを言ったときによく笑うほうだ。	1	2	3	4	5
	8 自分は、友だちにあったときに、あいさつをするほうだ。	1	2	3	4	5
あいてを思いやる	1 自分はいつも友だちの話をさいごまで聞いているほうだ。	1	2	3	4	5
	2 友だちと話をするときには、相手の顔を見ながら話すほうだ。	1	2	3	4	5
	3 友だちといっしょにいるときには、相手を楽しそうにしているかなど気になるほうだ。	1	2	3	4	5
	4 休み時間に1人でいる友だちを見ると、「いっしょに遊ぼうよ」と声をかけるほうだ。	1	2	3	4	5
	5 友だちの話を聞いているときには、「うん、うん」「ふーん」などのあいづちをうっている。	1	2	3	4	5
	6 友だちの話を聞き終わった後に、自分が思ったことや、感じたことを相手に言うほうだ。	1	2	3	4	5
	7 困っている様子の友だちがいたら、「どうしたの」「だいじょうぶ？」と声をかけてあげている。	1	2	3	4	5
	8 友だちから相談をされたときには、相手の立場に立って、考えてあげることが多い。	1	2	3	4	5
	9 友だちが困っているときには、相手のために何かできることはないだろうかと考えてあげるほうだ。	1	2	3	4	5
	10 自分が相手のために何かをしてあげて、相手がうれしそうにしていることはよくある。	1	2	3	4	5
	11 自分は相手のことでも、いっしょによるんだり、悲しんだりすることができる。	1	2	3	4	5
	12 友だちの表情を見れば、相手がうれしそうにしているのか、悲しそうにしているのか、よみとることができる。	1	2	3	4	5
	13 友だちの話を聞くときには、相手の話を理解しようとしながら聞くことが多い。	1	2	3	4	5
たのしみ方	1 自分は相手に何かを頼んだりするのは、苦手なほうである。*	1	2	3	4	5
	2 自分は相手にしつこく頼んでしまうことがある。*	1	2	3	4	5
	3 相手に何かを頼むときは、相手の都合を考えてから頼んでいるほうだ。	1	2	3	4	5
	4 相手に何かを頼むときには、相手にどんなことをしてもらいたいのかははっきりさせてから頼んでいる。	1	2	3	4	5
こあたたか	1 相手から何かを頼まれたときに、どのように断つらいいのかわからないときがある。*	1	2	3	4	5
	2 もし、自分が相手に何かを頼んでも、断られたら、とてもおこるだろう。*	1	2	3	4	5
	3 何かを頼まれて、それを断るときには、ちゃんと理由を言って断っている。	1	2	3	4	5
	4 「はい、いいえ」「いいえ、いやだ」などの、自分の気持ちをはっきり言うことができる。	1	2	3	4	5
	5 友だちが、あなたにいやなことをしようとしているときに、「やめて」と言うことができる。	1	2	3	4	5
	6 友だちからいやなことをしつこく頼まれたときに、はっきりと「いやだ」と言うことができる。	1	2	3	4	5

(注) *は逆転項目である。逆転項目は数値を逆にして、各項目を加算し、得点とする。

② 中学生用社会的スキル尺度

*この調査は、あなたが、学校でいつもどんなことをしているか答えてもらうものです。
一番あてはまると思う数字に1つ○をつけてください。
*成績とは、何の関係もありません。あなたがいつもしていることを、正直に答えてください。
*友達と相談したり、まねをしったりしないで、あなたの考えで答えてください。
*先生の説明をよく聞いてから、答えてください。

	全然あてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	よくあてはまる
1 困っている友だちを助けてあげる。	1	2	3	4
2 友だちの話をおもしろそうに聞く。	1	2	3	4
3 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。	1	2	3	4
4 友だちに話しかけられない。	1	2	3	4
5 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。	1	2	3	4
6 友だちが失敗したら、はげましてあげる。	1	2	3	4
7 友だちのたのみを聞く。	1	2	3	4
8 自分から友だちの仲間に入れない。	1	2	3	4
9 何でも友だちのせいにする。	1	2	3	4
10 友だちのけんかをうまくやめさせる。	1	2	3	4
11 友だちの遊びをじっと見ている。	1	2	3	4
12 でしゃばりである。	1	2	3	4
13 友だちがよくしてくれた時は、お礼を言う。	1	2	3	4
14 休み時間に友だちとおしゃべりしない。	1	2	3	4
15 まちがいをしても、すなおにあやまらない。	1	2	3	4
16 引き受けたことは、最後までやり通す。	1	2	3	4
17 遊んでいる友だちのなかに入れない。	1	2	3	4
18 友だちの意見に反対する時は、きちんとその理由を言う。	1	2	3	4
19 なやみごとを友だちに相談できない。	1	2	3	4
20 友だちに、らんぼうな話し方をする。	1	2	3	4
21 相手の気持ちを考えて話す。	1	2	3	4
22 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	1	2	3	4
23 友だちのじゃまをする。	1	2	3	4
24 友だちに気軽に話しかける。	1	2	3	4
25 自分のしてほしいことを、むりやり友だちにさせる。	1	2	3	4

(右 出典：嶋田洋徳.小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究. 風間書房, 1998, p139)

(左 出典：藤枝静暁・相川充.小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 (教育心理学研究 49 (3)), 2001)

4-1 他者評定

大人による評定

- ◆ 教師、指導員、家族、医師など大人が子供をチェックシートを用いて評定する。
- ◆ 客観性や評定者間のバラツキを押さえるため、支援機関、家庭、学校ともに同様のフォーマットを活用する。

【メリット】 ・ 毎日、子供を見ている大人は様々な情報を持っている。

【デメリット】 ・ 大人の期待や不安などが混入して、実際の姿を過大、過小評価する恐れがある。
・ それぞれの評定者が有している情報は、子供の限られた場面で得た情報に過ぎない。

仲間（子供）による評定

- ◆ クラス、集団の仲間同士でチェックする。
- ◆ 手法1：仲間評定尺度法
複数の尺度項目を用いて、仲間が対象者を評定する。
- ◆ 手法2：ゲス・フォー・テスト
例えば、「この中で一番ありがとうを言っているのは誰？」と尋ね、その人のありがとうを見ようと呼び、そのスキルへの関心を高め、どうすれば感謝の気持ちが相手に伝わるかを学ぶ。

【メリット】 ・ ソーシャルスキルの実行相手である仲間からの情報は、妥当性が高い。
・ 仲間同士でチェックすることで、それ自体が良い学び、気づきにつながる。

【デメリット】 ・ 子供にかかる負担が大きく、信頼性が低くなる場合がある。

4-2 他者評定の評定用紙例

「社会性・行動のチェックリスト」(東京都教育庁)

様式2-2

社会性・行動のチェックリスト

		対象児童		記入者		記入日					
		学校名		学年・学級		令和3年3月〇日					
		A		〇〇 〇〇							
		〇〇学校		〇年〇組							
観察項目等		チェック	観察内容	〇できない 〇課題がある	〇できることもある 〇少しできる 〇ほとんど課題	〇時々できる 〇まあまあできる 〇時々課題になる	〇だいたいできる 〇普通にできる 〇たまに課題になる	〇いつでもできる 〇よくできる 〇全く課題がない	前回の結果	特記事項	
指導者と一対一の場面	対人関係	指示に従う態度	4	指示に従って行動する等			〇		4		
		注目	4	指示した場所・ものに注目する等				〇	4		
		模倣	2	簡単な動作の模倣、手遊び等		〇				2	
		会話の成立	3	会話が成り立つ、質問等の適切に答える等			〇			3	
		言葉以外のやり取り	4	アイコンタクト・表情や態度の意思疎通				〇		3	
		相手の意図の読み取り	3	表情の理解や指さし指示だけで着席する等			〇			3	
		気持ちの理解	3	相手の気持ちが理解できる等			〇			2	
	相手との距離	3	物や人との適切な距離の把握等			〇			2		
	順番やルールの理解	順番の理解	4	相手と順番を守ってやり取りできる等				〇		4	
		ルールの理解	3	ルールを守ってやりとりできる等			〇			3	
		順序立てた行動	4	スケジュールにそって一人で活動する等				〇		4	
	情緒のコントロール	切り替え	3	感情の切り替えができる等			〇			2	
		感情の抑制	3	自分の感情をコントロールできる等			〇			2	
こだわり		3	こだわりが出てしまう等			〇			3		
	指示に従う態度(集団)	3	指示に従って行動する等			〇			3		

5 関係者からの情報提供、ヒアリング

1 教育分野からの情報の活用（個別の教育指導計画の情報提供）

- ◆ 保護者の同意を得たうえで、特別支援教育コーディネーター等から個別の教育指導計画等について情報提供を受ける。
- ◆ 放課後等デイサービス事業所の支援計画等についても、学校側に提供する。

2 医療分野からの情報の活用

- ◆ 発達障害等の児童が児童精神科等の医療機関に通っている場合は、保護者の同意を得た上で、医療情報の提供を依頼することが望ましい。
- ◆ また、日ごろから主治医等の連携体制を整えておくことも重要。

3 家庭（保護者）からの情報の活用

- ◆ 子供の対人反応の特徴や、保護者として気になっている点を紙に自由に書いてもらう。

アセスメントを踏まえた目標設定

- ◆ アセスメントによって複数の支援のポイントが上がってくると思われるが、その中から必要な点を本人が主体的に考えて選んでいくことが重要。
- ◆ 目標は、本人が達成可能であり、具体的な行動目標を設定することが必要。
- ◆ 本人の思いや困り感に寄り添う目標設定
- ◆ 本人・保護者・支援者がそれぞれ目標設定や目標に向けて具体的に取り組むことを共通理解する。
 - ①長期目標 概ね1年程度で達成可能な目標
 - ②短期目標 概ね3ヵ月程度で達成可能な目標
(長期目標達成に向けたスモールステップ)
いくつかパターンを提示することも考えられる。

その他SST実施に当たっての留意点

- ◆ 事業所が、アセスメント、評価で負担と感じないか。子どもにとって有用と考えている事業所も多い中、負担感がありすぎると事業所の意欲が下がる。個別支援計画に含めて実施することが可能なものにする必要もある。
- ◆ 放課後等デイサービスは質にバラツキがあり、取り組みやすく具体的支援に結びつけやすいガイドラインが求められている。
- ◆ 思考や認知の特性などを本人に説明すると、他の方も自分と同じだと思っていた方も多い。他の方がこういう時にどう思ってどう行動をとるかを教える必要があるのではないか。
- ◆ ソーシャルスキルは獲得することがゴールではなく、社会的機能にまで結びつくことがゴール。例えば、遊びに誘うスキルを身に着けた結果、実際に遊びの輪に入れて、友達と楽しく遊べること。
- ◆ 個別訓練だけではなく、集団で仲間づくりや遊び、生活を中心に考えて活動している事業所で活用できるか。

議題 3

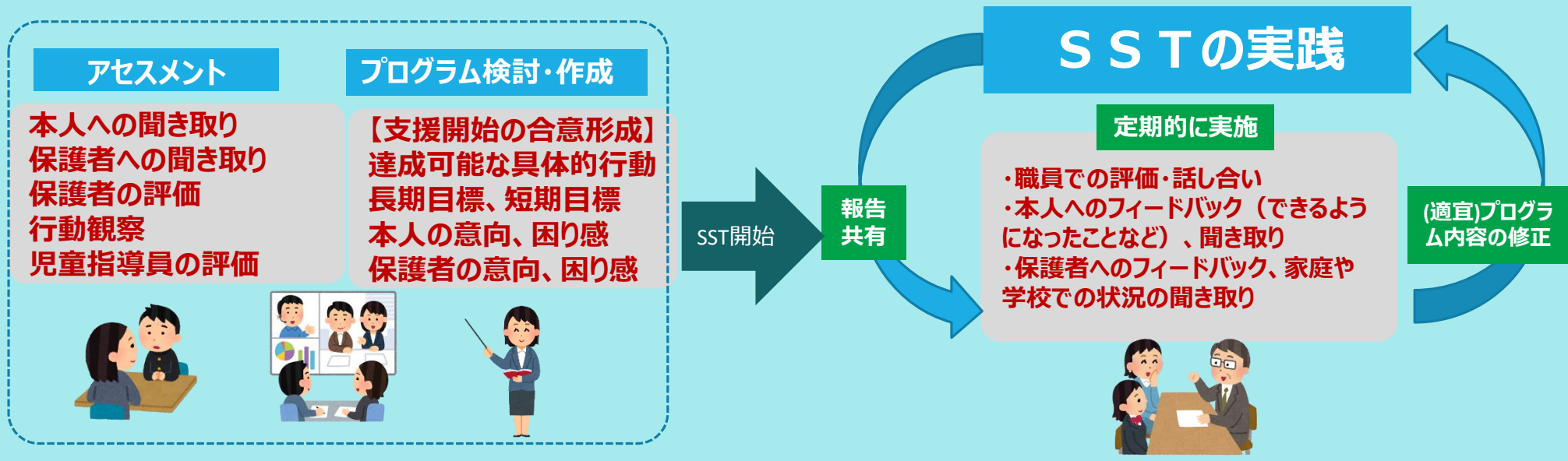
効果検証

1 S S T 開始後の効果検証について（概要）

SST開始後

- ◆ 職員のスキルの向上（研修受講等）
- ◆ 職員間でのミーティング等での実施状況確認等
- ◆ 学校との連携（学校での状況の確認）等
- ◆ 定期的に目標に対する達成度や支援内容（S S T 実施方法）等について評価を行い、本人及び保護者へフィードバック
- ◆ 「できるようになったこと」、「できなかったこと」などを伝えるとともに、意向、困り感を再確認する。
- ◆ 目標の変更や支援内容（S S T 実施方法）の変更などについて本人・保護者と相談の上、実施。

フローチャート（イメージ）



2 効果検証（評価）の方法

- ◆ アセスメントと評価は、一体で行う。
具体的には、客観的な判断基準で事前のアセスメントを行い、事後の効果検証も同じ基準で行う。
(主観的な基準の場合、評価者がわずかな変化を過大視して、効果があったとみなしてしまう。)
- ◆ 評価の方法は、議題2「対象児のアセスメント」のとおり。
なお、アセスメントと同様、効果検証でも標準化された手法はないと思われる。
- ◆ スキルを実施できた場合、その場面、相手を確認する。
(気分によってできなかつたり、相手が大人ならできるが、子供にはできなかつたりなど、
般化できているかどうかを確認する。)
- ◆ S S Tの実施担当者を含めて、児童発達支援管理責任者が評価するのが望ましい。
- ◆ 目標スキルが実際にできたかどうか、また、できなかった場合はどういう点が難しかったかを記録する。
- ◆ 評価の際に、会議録のような記録を残しておくといよい。

3 効果検証の留意点

- ◆ 効果検証の結果、S S Tの目標が達成されていなかったり、十分な効果が得られなかったりと、効果が見られない場合は、S S Tの実施回数を増やしたり、プログラムの見直しを図る。
- ◆ スキルを実施できなかった場合、スキルを身に付けられていなかったのか（トレーニング不足）、身に付けたが実行に当たって障害があったのかを確認する。
（後者の場合は、実行できない原因をアセスメントする。）
- ◆ つい周りが対象者に目標スキルの実施を促してしまいがちなので、本人が本当に自発的に発信したか、又は示した手立て（ヒント）を活かして発信することができたかどうかを確認することが重要
- ◆ 1種類の評価方法だけでは限界があり、複数の評価方法を採用するのが望ましい。
（例：忘れ物が少なくなったという変化は、質問紙では見えづらく、面接などで見えてくる可能性がある。）
- ◆ サービス提供者会議のような形で、事業者が、保護者と学校を交えた評価の場を持つようにするとよい。

議題 4

関係機関との連携

4 (1) 関係機関との連携（連携が必要な機関と連携方法）

- ◆ 子供が最も多くの時間を過ごすのは家庭と学校であるため、放デイ・学校・家庭の3者の連携は欠かせない。連携ができていなければ、アセスメント・効果測定の実行は難しい。
- ◆ 学校・放デイと異なる環境下で、子供が同じ課題を持っている場合は、対処法が同一である方が子供にとってよい。ため、学校と放デイとの連携が重要である。
- ◆ 実際の本人の困り感や、それぞれの機関での評価内容などを情報共有できればよい。

連携先	連携の方法・内容
学校	・特別支援学校、特別支援学級で作成する「個別指導計画」と、障害児通所事業者が作成する「個別支援計画」を両方で共有するのが望ましい。
家庭（保護者）	・朝や帰りなどに保護者と指導員が直接話すことが基本。 ・メール、手紙を通じて、連絡を取り合うことも有効。 ・保護者自身から話しにくい方もいるので、事業者から声をかけることも必要。
他事業所	・それぞれの事業所での子供の様子や変化などを共有する。
医療機関	・子供の医療的配慮の必要性に応じて、連携する。

4 (2) 関係機関との連携（連携が必要なタイミング）

	時期	説明
学校関係	・新年度開始 ・新学期開始（長期休暇明け）	学校の担任やクラス替えがあるなど、子供が新たな環境になじむまでは不安定なので、連携してサポートするのがよい。
	・個別指導計画作成 又は見直しの時期	
放デイ関係	・放デイの利用開始 ・放デイでのS S T開始	子供が新たな環境になじむまでは不安定なので、連携してサポートするのがよい。
その他	・子供自身が困っているとき。	非言語面での観察が重要
	・保護者が気になることがあるとき。	保護者が自分の子どもについて気になることがあるときは、タイミングを逃さずに話を聞く。 何事も初期対応が大切で、初期対応を間違うと、こじれることがある。

4 (3) 関係機関との連携（課題や留意点）

- ◆ 社会性を考える上では、主たる所属先の学校でスキルが発揮できたかという点が最終目標とも言える。
- ◆ 連携の際の通信の手段にも注意が必要。電話などは、言った言わないの問題になることもあり得る。
- ◆ 放デイと学校の連携があればいいと思うが、実状として、両者がコミュニケーションをとることはほとんどないと思われる。
また、情報共有するにしても、保護者を介するので、うまく伝わらない場合もある。
- ◆ 放デイの場合、子供の利用時間の長短や職員の体制、職員の専門性などによっては、連携をとることが困難な場合も多いと思われる。
ただし、ガイドラインでは、どの程度連携をとるのが望ましいのかの指標を示すことが必要。

議題 5

モデル事業実施の検討

障害児ソーシャルスキルトレーニング支援 モデル実施について（案）

実施検討内容

【概要】

・ 都では、「東京都ソーシャルスキルトレーニング支援在り方検討会」を設置し、都の取組を検討している。令和3年度、障害児支援事業所を対象に実施したSST実態調査では「専門家による指導や研修の機会が少ない」、「専門家への相談機会が少ない」、「SSTの正しい方法が分からない」といった意見があった。都の取組を進めるため、障害児支援事業所でのモデル実施を検討する。

【目的】

- ・ 専門家の指導によるSSTの質の向上
- ・ モデル事業の実施結果を基にした、SSTの実践に係るガイドラインの作成

【対象施設】

- ・ 放課後等デイサービス・児童発達支援事業所等

【実施期間】

- ・ 令和5年度

【実施方法等の検討】

- ・ 対象事業所の選定
- ・ 事業所での実施方法
(例：アセスメントの実施方法を指定するかなど)
- ・ 事業所へ臨床発達心理士等の専門職の支援
- ・ 事業所職員への説明・講習会・勉強会など
- ・ 成果の活用

