

事例研究論文3

関連機関との連携を通じた軽度発達障害児への支援の試み

飯島典子・君市祐子・佐藤有紀子・本郷一夫
東北大学大学院教育学研究科

本稿は、発達や行動面に支援ニーズをもつ子どもと、その家族を対象に発達支援を行う「水曜教室」に参加した軽度発達障害児（H）への支援方法と内容について報告するものである。Hは平成15年10月から約16か月間にわたり、毎月1回開催される「水曜教室」に参加した。その間、「子どもへの発達支援」「家族への支援」「関連機関との連携」が行われた。一連の支援を通し、Hは課題に集中することの困難さなどに改善がみられた。また、家庭での子どもの様子について保護者と問題状況の整理を行った。さらに、幼稚園との連携が行われた。小学校就学への準備として水曜教室、家庭、幼稚園の各場面で見られるHの発達状態や行動特徴について小学校に伝えるための文書を作成した。

キーワード： 軽度発達障害児 子どもへの発達支援 家族への支援 関連機関との連携 水曜教室

I はじめに

近年、育児や保育現場などの場面において、子どもへの発達支援と同時に保護者支援の重要性が認識されてきている。とりわけ、軽度発達障害児については、家庭における姿と保育所、幼稚園における姿が異なる場合があり、子どもの状態像を保護者が捉えにくいということもある。その点で、子どもに対する支援と同時に、保護者や子どもを取り巻く他の大人に対する支援も必要となってくる。その際、限定された検査場面だけでなく、様々な生活場面における子どもの姿から子どもの全体像を描き、個々の場面におけるニーズに応じた支援がなされることが重要だと考えられる。

そのような観点から、東北大学大学院教育学研究科本郷研究室で実施されている「水曜教室」では、プレイルームといった限られた空間の中での支援だけではなく、幼稚園、保育所、小学校との連携を考慮した支援を行っている。ここで行われる支援は、広い意味での「社会性の発達支援」と位置づけられている。すなわち、第1に、子どもと子どもを取り巻く大人が、現在の環境に「適応」し、快適に過ごすための支援である。第2に、現在の生活に「適応」することを通して「発達」すること、また「発達」することによって現在の社会生活に「適応」することを目標にしている。

具体的には、「子どもへの発達支援」「家族への支援」「関連機関との連携」の3つの支援

が行われている。このうち、「子どもへの発達支援」では、子ども同士のかかわりを重視した全体遊びと、発達や行動の特徴に合わせた個別指導を行っている。「家族への支援」では、保護者が抱える悩みや子どもの理解、きょうだいなどについての相談を受ける。「関連機関との連携」では、幼稚園、保育所、小学校との連携を行っている。本稿では、H児に焦点を当て、「子どもへの発達支援」を中心に「家族への支援」「関連機関との連携」について報告する。

II 事例の概要

1. 実施期間

平成15年10月から平成17年2月。実施期間は、I期（平成15年10月～平成15年5月）、II期（平成15年6月～平成17年2月）、に分けられ、継続して行われた。

2. 対象児

専門機関において、平成15年10月に広汎性発達障害と診断を受けた男児（H）で、初回面接時、5歳6か月であった。

3. 来所理由

平成15年にS市に転居し、専門機関で広汎性発達障害の診断を受けた。診断はされたものの、保護者が本児の行動特徴に対し、どのように接すれば良いか分からないことを理由に「水曜教室」に相談が寄せられた。

4. 家族構成

父親（29歳）、母親（28歳）、本児、弟（2歳）の4人家族であった。

5. 水曜教室の概要

水曜教室は月に1回（主に第二水曜日）、大学内プレイルーム及び実験室にて行われた。子どもへの発達支援として、①開始のあつまり、②ルールのある遊び（グループ遊び）、③個別指導、④おやつ、⑤終了のあつまり、⑥自由遊びが行われた。また、対象児のきょうだいに対する支援として、対象児が個別指導を受けている時に、きょうだいの活動が設定された。そして、保護者支援として①子どもの理解と接し方に関する相談と、②水曜教室で実施された課題についての説明が行われた。これらの実施時間は1回、約2時間程度であった。

III 子どもへの発達支援

1. I期の発達支援

（1）発達検査（新版K式発達検査）

Hの発達状態を把握するために発達検査（新版K式発達検査）を行った。平成15年10月（5歳6か月）時の結果は、全体結果はDA63、DQ95、C-AはDA60、DQ91、L-SはDA65、DQ98であった。

関連機関との連携を通じた軽度発達障害児への支援の試み

検査内容をみると、「模様構成」など視覚の手がかりが明確なものではできていた。しかし「玉つなぎ」「三角模写」「人物完成（詳細部分）」など見本や記憶に基づいて構成しなおすことは苦手としていた。また「名称」「左右弁別」など言葉の概念理解はできていたが、「5以下の加算」「了解」は難しいようであった。

(2) 行動特徴とその理由及び原因

1) 母親による H の行動特徴報告

初回面接時に母親が報告した H の主な行動特徴は、以下の項目であった。

- ・ルールを守れない
- ・他児とトラブル
- ・集団参加が困難
- ・文字への無関心、工作などをしない
- ・好きなことにしか集中しない

2) 行動特徴の理由及び原因

母親の報告及び発達検査の結果から、1)で挙げられた項目の理由及び原因として、以下のものが考えられた。

- ・ルール理解の困難
- ・否定的場面での行動調整困難
- ・状況理解の困難
- ・不器用
- ・注意持続の困難

(3) 中・長期的目標

発達状態と行動特徴から①ルールのある遊びを他者と共有して楽しむ、②一定時間集中して課題に取り組むの、2つの中・長期的目標が立てられた。

2. I 期の支援内容

(1) I 期の短期的目標

I 期の短期的目標として、以下の4項目が挙げられた。

- ①比較的簡単なルールの理解
- ②大人との間で対人的相互作用を経験する
- ③比較的簡単な描画・パズルに集中して取り組む
- ④比較的簡単な描画・パズルを完成させることで、達成意欲を高める

(2) 実施内容

短期目標の①～④に基づいて、以下の4つの方法によって日案が作成され、計画的に進められた。

1) ボーリング遊びで、守らなければならないルールを徐々に増やす

「自分の番が来るまで定位置に並んで待つ」「自分の番が来たら投げてたおす」「投げ終わったら自分でピンを立て、自分の番が来るまで定位置に並んで待つ」というルールを設定した。待つ場所、投げる場所、ピンを並べる場所をカラーテープで視覚的に示した。

1 回目は大人と 2 人で遊びを行ったが、2 回目からは待ち時間が長くなるよう 3 人以上でボーリング遊びを行った。また、3 回目以降は、ピンを倒せなくても投球は 1 回だけというルールを追加し、欲求を調整しなければならない場面を設定した。

2) 4、6 ピース程度のパズルの絵柄の難易度を徐々に高める

ピースと見本を提示し、見本通りに完成するよう教示した。1、2 回目には見本を参照しなくてもできるような比較的簡単な 4 ピース、6 ピースのパズルを実施した。3 回目以降は見本参照が必要な比較的難しい 6 ピースのパズルを実施し、7 回目には 9 ピースのパズルを実施した。初回の時に、ピースとピースをつなげて配置せず、絵のつながりに気づいていない様子であったので、3 回目までは下敷きを用意した。

3) 描画の基本的な動作を徐々に難しくする

枠内をなぞり単純な直線や曲線を描くことからはじめた。次に、点を順番に結び絵や図形を完成させる課題へと、徐々に難度を高めた。順番に点をつなぐ課題では、絵の全体像を把握せず、手元の狭い範囲の情報にのみ注意してしまう様子が見られた。そこで、一度指でなぞらせて全体像をつかませてから描写させるようにした。

4) 部分完成、見立て絵を徐々に難しくする

<部分完成>

一部分が欠けている絵を補い完成させる課題である。チューリップの茎や傘の柄など、上下の部分の直線でつなげたり、うさぎの耳など、一方が欠けていて一方が手がかかりとなる比較的簡単な課題からはじめた。次第に車のボディやうさぎの輪郭だけを示すなど、徐々に部分の欠如量を多くしていった。

<見立て絵>

A 3 用紙に○△□十などの図形を印刷したものを提示し、そこに自由に描き加えてもらう課題である。H が描いたものにスタッフがイメージを広げるような質問をすることで、紙面全体に 1 つのまとまりのある作品が展開されるよう促した。

3. I 期の評価

(1) ボーリング遊び

開始時は H とスタッフの関係であったため、楽しんで参加できた。失敗するような否定的場面であったとしても、気分が崩れるようなことはなかった。

平成 16 年 4 月より I 児と共同場面になり役割交代、順番遵守、他者賞賛など他児と

ルールを共有し楽しむ遊びができていた。しかし、ピンを倒す本数を I 児と比較し、気にするようになった。そして、初回の 1 投を失敗すると気分が崩れ、遊びに戻れなくなることもあった。

(2) 描画・パズル課題

基本的な描画動作はある程度可能となった。部分完成課題を通じて、絵画完成に対する楽しみが見られるようになった。見立て絵では積極的に絵を加えることができた。パズルでは 9 ピースであれば、難易度の高い絵柄でも達成可能になった。

課題場面では、始めの頃は本児が課題内容を難しいと評価すると、課題を中断したり、部屋から出てしまうなど、集中力が持続しないことが多かった。しかし、H の発達状態にあわせた課題を用い、比較的小さい努力で達成可能なものから段階的にすすめ、肯定的な自己評価を維持することで徐々に集中可能になってきた。

3. II 期の発達支援

(1) 発達検査（新版 K 式発達検査）

年齢が 1 歳増加したこと、さらに年長に進級し就学を控えていることから発達検査を再度行った。

平成 16 年 12 月（6 歳 7 か月）時の結果は、全体結果は DA70、DQ89、C-A は DA70、DQ89、L-S は DA71、DQ90 であった。

検査内容からみると、「語の定義」や「積み木たたき」「5 以下の加算」など数の概念は理解できていた。また、前回苦手としていた「模写」はある程度できるようになっていた。しかし、「絵の叙述」や「了解」の課題は苦手としていた。

(2) 他者の心的理解のアセスメント

母親から「他者の情動理解が困難であり、他者への言葉を選ばない」が新たな行動特徴として加えられたことから、①意図推測課題、②状況による他者感情の推測課題、③心の理論課題を行った。

1) 意図推測課題

他者の意図を推測する際に、どのような情報を利用しているのかを明らかにするために、意図推測課題を行った。この課題では物の貸し借り場面における貸し手の意図を推測する。具体的には、遊具の貸し借り場面における、貸し手の①言語（「いいよ」/「だめ」）、②行動（貸す/貸さない）、③音声（抑揚のある/低いトーン）の組み合わせが必ずしも一致していない場面において、貸し手の意図（「貸しても良いと思っている」/「貸したくないと思っている」）の推測を求めた。

意図推測課題では、貸し手の言った言葉、行動、音声を確認することはできていた。貸し手の意図を質問すると、貸し手の言った言葉から意図を推測しているようだった。また、言葉と行動にズレが生じると「おかしい」と言って、意図の推測へと結びつけ

ることが難しいようだった。

2) 状況情報による他者感情の推測課題

ある場面(例;籠の鳥が逃げた)を、1枚の絵を見ながら聞き、登場人物の感情推測を求める課題のうち、①単純感情(「うれしい」「かなしい」と、②複合感情(「うれしいかなしい」)について行った。このとき登場人物の顔は描かれておらず、状況情報に基づいて感情を推測しなければならないように設定された。

状況情報による他者感情の推測課題では、単純感情については理解ができていた。複合感情については「かなしい」と単純感情の回答をした。しかしこのような回答は他の年長児にも多く見られるものである。

3) 心の理論課題

他者の考えについて質問する課題(「サリー・アン」課題と「スマーティーズ」課題)を行った。

心の理論課題では、登場人物の行動や、物の場所などの確認はできていた。しかし、その情報に基づいて登場人物の考えを推測することはできなかった。

4. II期の支援内容

(1) II期の短期的目標

I期の評価と発達検査及び他者の心的理解の結果から、II期の短期的目標として、以下の3項目が挙げられた。

- ①ルールのある遊びを他児と楽しむ
- ②比較的難しい課題であっても、一定時間集中して取り組む
- ③見本を参照して課題に取り組む

(2) 実施内容

短期目標の①～③に基づいて、以下の4つの方法によって日案が作成され、計画的に進められた。

1) 勝ち／負けの無いルール遊びを設定することで、役割交代や状況への対応を経験する

<ゴロゴロドスン>

数人で輪になって座り、オニは中央にすわる。オニが「ゴロゴロ…」というのに合わせて、輪にいる人達が一定の方向に目印の棒を回す。オニが「ドスン!」といったときに目印をもっていた人が次のオニになる、というルールを設定した。初回、2回目は担当のスタッフがHにつきサポートした。3回目以降はIと隣り合って座るよう設定し、子ども同士のやりとりを多くした。また、3回目からは担当のスタッフをはずした。この際、目印の棒がちょうど受け渡しの瞬間でとまった場合などは、すぐに指示を与えるのではなく、自分たちで解決できるような声かけをするようにした。

＜マグネットとリゲーム＞

2 チームに分かれ、先攻・後攻を決める。後攻は所定の位置に座っている。合図とともに先攻は後攻の誰かとじゃんけんをし、勝てばマグネットを一個もらい、陣地に貼りに行く。今度は先ほどとは違う人とじゃんけんをしにいき、制限時間いっぱいまで続ける。攻守を交代し、最終的に入手したマグネットの数で勝敗を決める、というルールを設定した。

初回のルール説明時に H がジャンケンで報酬が決まることを嫌がった。これは「負ける」ことへの否定的評価を意識してのことである。そこで、ジャンケンで負けた場合にマグネットをもらえるよう、ルール変更をした。2 回目からはジャンケンに勝つとマグネット 2 個、負ければマグネット 1 個をもらえるルールにした。

2) 弁別情報の簡単なもの／難しいものについて、見本を参照しながらパズルを行う

配列、空間補充課題、間違い探し課題といった、見本を参照する課題を行った。具体的には、ワニ、タヌキなどキャラクターの違いだけに注目する、比較的弁別の容易な課題から始められた。次に、同一キャラクターでも洋服の色や表情の違いに注目しなければならない、比較的弁別の難しい課題を行った。各課題では、全ピース数や欠落部分のピース数などを段階的に増やすことで、難易度をあげていった。

＜配列＞

見本を参照しながらピースを配列する課題。横 1 列 6 ピース、縦 1 列 6 ピースを実施した。

＜空間補充課題＞

12 ピースのうち欠落している 5 ピースについて、見本を見ながら補う課題を行った。

＜間違い探し課題＞

見本 (12 ピース) と 4 ピース異なる配列を提示し、間違い部分を修正する課題を行った。

3) いろいろな線画を経験する

H は I 期での描画課題を通し、描画活動を肯定的に捉えるようになっていた。就学を控えていることから、描画や線画に対する肯定的評価を維持するために、線画を中心とした課題を行った。

4) 16 ピース程度のマッチングパズルと描画を 20 分程度集中して取り組む

1～2 分程度で完成可能な課題を数種類に分けて行った。課題は比較的小さな努力で達成可能なものからはじめ、徐々に難易度をあげていった。トータルとして 20 分程度、課題時間に集中して取り組めるように設定した。

5. II期の評価

(1) ルール遊び

勝ち／負けのない交代ルールであれば、積極的に遊びに参加し他児と楽しむことができる。しかしジャンケンのような勝ち／負けがはっきりし、しかも勝ったとき報酬のある場合は参加することを嫌がった。また、自分達のチームが負けた、という結果を受け入れることが難しかった。そこで、遊びのルールを負けた場合にも報酬がでる設定にし、自己評価を勝ち／負けよりも参加回数に向けると、ゲームに負けても受け入れることが出来ていた。

(2) 見本参照課題

間違い探し課題では 12 ピースのパズルで 4 か所の間違いについて、見本を参照しながら修正できた。それ以上のピースを提示すると、課題に取り組む前から意欲が低下し、逸脱や終了を言い始めた。また、空間補充では 12 ピースのうち 4 ピースについて、見本を参照しながら補充することができた。しかし、それよりも多い補充課題を提示すると、間違い探し課題と同様に取り組む前に参加意欲が低下してしまっていた。そこで、一度に提示する課題量を調整し、複数回に分けて行うことで、積極的に課題に取り組むことができた。

(3) 課題への集中

H が比較的容易に取り組める内容であれば、いくつかの課題プログラムで構成された課題時間を、20 分程度集中して取り組むことができていた。一方、H が困難と感じる内容になると、課題を「やりたくない」と言ったり、課題とは別の作業を始めるなど逸脱行動が生じていた。しかしその都度、課題達成の助言や、今後の見通しに関する声かけをすることで、集中力を維持することができていた。

6. 全体評価

(1) ルール遊び

H はルールを理解できないというよりも、むしろ否定的な自己評価につながるようなルールを守ることができないと思われた。また、勝敗がないルールの場合でも、達成度を他児と比較し自己を評価する傾向にあった。したがって、他児と比較し否定的な自己評価が生じないルール遊びであれば、ルールを守り積極的に参加することができた。また II 期ではジャンケンを用いた新しいルール遊びにより、勝敗による否定的自己評価が生じやすい内容を設定した。このとき、ジャンケンの勝敗を柔軟（例;勝ち 2 点／負け 1 点）にすると、否定的自己評価は生じず、他児と遊びを楽しむことができた。これらのことから、H の否定的評価の発生を柔軟に受け止め、肯定的評価へと転換させることで、ルールのある遊びを、他児と共有することができるようになると思われた。

(2) 描画及び見本参照課題

文字への感心の低さや描画機会が少ない理由として、不器用さと見本を参照しない傾向にあることが考えられた。描画活動としての線画や曲線画はⅠ期を通し比較的できるようになった。しかし、見本を参照しない傾向にあるため、模写などは複雑なものになると苦手さが残っていた。Ⅱ期では見本参照課題を取り入れることで、見本の細かい理解を図った。情報量の多さにより H が困難だと感じると課題に取り組まなくなるが、情報量を調整すれば細かい部分の参照も行うことができた。見本を参照する場合、情報提供の調整をはかることで、比較的スムーズに進めることができたと思われた。また、これと平行して部分完成課題での線画においても、見本を参照しながら行うようになってきた。

(3) 課題への集中

Ⅰ期では H が困難だと思う場面では、教室から出てしまったり、全く課題をやらなくなるなど、逸脱行動が顕著に見られた。Ⅰ期から継続して H に可能な課題から実施するようにすすめ、自己評価を下げない配慮を行ってきた。次第に描画など H に苦手意識のあった内容を「楽しい」という評価をするようになった。このような肯定的評価を維持し、否定的評価を調整するようにすることで、Ⅱ期ではいくつかの課題で構成された課題時間を、集中して最後まで取り組むことが出来るようになった。

Ⅳ 家族への支援

1. 保護者支援

(1) 育児や専門機関との連携に関する相談

H が遊びや課題などのプログラムを実行している間に、保護者との面談が行われた。ここでは、前回から最近までの家庭での H の様子や、生活の変化などについて、保護者から報告が行われた。そして、保護者が H の発達状態や行動特徴を捉える枠組みの整理と、きょうだい関係や幼稚園での様子の整理が行われた。また、保護者から述べられた疑問や、質問に対するアドバイスや情報提供が行われた。

(2) 発達状態の説明

H の遊び場面と課題場面について、実施した目的と内容について説明が行われた。また、その結果を通し H の発達状態や、苦手としていることがどのような事柄なのかについて説明が行われた。

2. きょうだい支援

水曜教室に対象児とともに参加するきょうだいには、①きょうだい参加する「全体場面」と、②きょうだいだけで行う「きょうだい場面(弟グループ)」を分けて行った。①「全体場面」では、きょうだいのかかわりに対し、スタッフによる調整が行われた。②「きよ

うだい場面」では、きょうだいの発達状態に合わせた遊びが設定された。これは、日常では保護者の働きかけが対象児にむく場面が多く、きょうだいと大人とゆったりとかかわる機会が少ない、という理由によるものである。そこで、日頃経験することの少ない遊びを行うことで、遊び経験に広がりをもたせる内容が設定された。

V 関連機関との連携

1. 幼稚園との連携

(1) 幼稚園からの手紙

平成15年10月の初回面接の際、幼稚園の担任が作成したHの行動記録が、母親を通じて渡された。保護者が水曜教室で相談を受けることを幼稚園に話したところ、園が情報提供として作成したものである。ここには、編入間もないHの園での様子と、園での取り組みがまとめられていた。

また、平成17年1月には小学校に伝える情報として、Hの幼稚園の様子についてまとめられた文書が保護者を通して渡された。

(2) 幼稚園での観察

幼稚園でのHの様子は母親から聞くことが多かった。平成16年6月頃より幼稚園側から話がしたいと、母親を通じて伝達された。また、母親がHの就学先や小学校への適応について悩んでいたことから、幼稚園に観察に行き、就学に向けて幼稚園側と話をすることになった。

2. 小学校との連携

Hは4月から公立小学校の特殊学級に就学することが決定した。特殊学級の担任が水曜教室でのHの様子を見学し、話をすることを希望していると、母親から伝達された。しかし、予定していた日に別の用事が入り、見学に来ることはなかった。

また、Hの学校生活がスムーズにスタートすることを目的として、Hの発達状態や行動特徴について小学校への伝達内容がまとめられた。伝達内容は、①水曜教室での様子、②家庭での様子、③幼稚園での様子によって構成された。①水曜教室での様子では、「発達検査」および「他者の心的理解の課題」の結果がまとめられた。また、水曜教室の発達支援を通しHの「成長がみられたところ」と、「苦手としているところ」についてまとめられた。②家庭での様子は、母親と個別相談を数回にわたって行い、母親からみたHの行動についてスタッフと協議をしながらまとめられた。そして③幼稚園での様子は、幼稚園の担任から提出された。その内容について、母親と確認を行いながらまとめられた。

最終的に作成されたものは、保護者が内容の確認を行い、保護者から小学校へ手渡されることとなった。

VI 考察

本事例は、「子どもへの発達支援」「家族への支援」「関連機関との連携」を通じて軽度発達障害児（H）への発達支援を試みたものであった。この支援では「アセスメント」「問題把握」「支援内容の立案・実行」「支援内容の評価」が一連の流れをもって同時的に行われた。具体的には以下のような流れを持っていた。まず、①母親相談および幼稚園からの情報により「生活状況」の情報を、②水曜教室で実施した発達検査の結果より「発達状態」の情報の2つが得られた。この「生活状況」と「発達状態」の情報について、整理と統合を行うことで、「問題把握」に至るアセスメントが行われた。このアセスメントに基づき、Hの問題行動の把握とその原因の推測がなされ、それに基づき支援計画が立てられた。支援の過程では「子どもへの発達支援」「家族への支援」「関連機関との連携」が同時的に行われた。すなわち、「子どもへの発達支援」では、「中・長期的目標」が設定され、それを具体的にすすめるⅠ期の「短期的目標」に従って、課題が計画的にすすめられた。「家族への支援」では、Hの状態像の把握と、家庭でのHやきょうだいのかかわりについてアドバイスがなされた。そして「関連機関との連携」では、幼稚園における観察が実施された。

このような同時的な支援を行うことで、以下の点について、より効果的な支援を行うことができたと思われる。まず、Hに関する「生活状況」の情報と「発達状態」の情報をより詳細にすることができた。したがって、「問題把握」についてより一層の整理がなされた。このことは、「子どもへの発達支援」や「家族への支援」が、より支援ニーズに適した内容で行われる結果につながったと思われる。

次に、本事例は、約16か月間にわたる継続的な支援事例である。支援過程で家族やHの生活状況や、幼稚園の生活状況、さらにHの発達状態にも変化が生じた。このような変化を踏まえ、これまでの支援を評価し、新たな問題点を明確にすることで、効果的な支援を目指すことができたと考えられる。具体的には、平成16年4月からは、新年度をむかえHは年長児になった。そのことで保護者の相談内容は、徐々に就学に関するものが主になってきた。発達状態に関しては、Hがこれまで苦手としていた事柄に変化が生じてきた。例えば描画活動などは、達成感を体験することで積極的に行うようになり、次第に線画が安定してきた。その一方で、ルールを共有する遊びでは、勝敗を気にし、自己を否定的評価する傾向が常にあった。そのため、ルールの理解ができないというのではなく、むしろ自己の否定的評価を理由として、ルールの共有の困難さが生じていることがわかった。また、一定時間の集中力の持続の困難さにおいても、課題に対する自己の否定的評価が関連していた。このような支援の経過から得られた「生活状況」や「発達状態」の情報と支援内容を評価することで、新たな問題把握を行うことができた。そして、新たな問題把握に基づき、Ⅱ期の「短期的目標」が立案された。

Ⅱ期の支援においても「子どもへの発達支援」「家族への支援」「関連機関との連携」は同時的に行われた。特にHが就学を控えていることから、「子どもへの発達支援」では、

集中して課題に取り組むことなど、今後の学習の基礎となるものが目標としてあげられた。また、「家族への支援」では、就学に向けての準備について情報提供やアドバイスがなされた。そして、「関連機関との連携」では、就学準備としてHの「生活状況」と「発達状態」の整理を保護者と共同で行った。このように、多角的な情報をまとめることができたのは、「子どもへの発達支援」「家族への支援」「関連機関との連携」が同時的に行われていたことによるものと思われる。さらには、小学校への情報提供という、新たな関連機関との連携を可能にしたと考えられる。

以上のような同時的、継時的な取り組みによって、H児、家族、そして関連機関のニーズに合うような支援を「水曜教室」において実践するように心がけた。子どもの生活環境が多様であればあるほど、その子どもを取り巻くさまざまな生活の場における子どもと他者との関係、子どもと物との関係に一層目を向けた支援が行われなければならない。そのためには、発達検査、知能検査で捉えられる子どもの発達状態の把握にとどまらず、さまざまな場面における子どもの「問題状況」にも目を向ける必要がある。そして、その解決を目指して同時的、継時的支援を継続していくことが重要となる。同時的、継時的支援を行うことは決して難しいことではない。それは、より現実に合った支援方法である。それによって、子どもと子どもを取り巻く大人には、広範な発達の可能性が開かれていくと考えられる。