

# 幼児特殊教育(ECSE)と Activity-Based Intervention(ABI)

—統合保育の実践方法に関する検討—

水内豊和

(2001年9月30日受理)

Early Childhood Special Education (ECSE) and Activity-Based Intervention (ABI):  
The practice of early intervention approach to young children with special need in inclusive setting

Toyokazu Mizuuchi

The two disciplines, early childhood education (ECE) and early childhood special education (ECSE), have separate histories and practices are evolving, and attempts to integrate them will influence that evolution and may produce improved services for young children who have or who are at risk for disabilities and their families. In early 1990's, with the expanding of inclusion, it was needed that ECSE program which suitable for practice based on the concept of inclusion, and at that time activity-based intervention (ABI) approach is focused by the field of ECSE. Activity-based intervention is a child-directed, transactional approach that embeds children's individual goals and objectives in routine, planned, or child-initiated activities and uses logically occurring antecedents and consequences to develop functional and generative skills (Bricker, Pretti-Fontezak, McComas, 1998). This study describes some fundamental elements of ABI, and consider for achieving inclusion to merge ABI with Developmentally Appropriate Practice (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997) which accepted by field of ECE as a guideline for the practices. For the practices of children with or without disabilities in inclusive setting, the ABI will no doubt find its most frequent utilization for acquiring individual goals and objectives.

Key words: Early Childhood Special Education (ECSE), Activity-Based Intervention (ABI),  
Developmentally Appropriate Practice (DAP)

キーワード: 幼児特殊教育, 保育活動に即した介入, 発達にふさわしい実践

## 1. はじめに

近年わが国の幼稚園や保育所では、健常児と障害児とを一緒に保育する統合保育を行うことが一般的となってきた。こうした動向の背景には、ノーマライゼーション (normalization) 社会の実現を目指す中で、インテグレーション (integration), メインストリーミング (mainstreaming), そしてインクルージョン (inclusion) といった、特別なニーズのある子どもの教育的支援のあり方をめぐる概念の浸透がある。統合保育では、障害児、健常児双方にいろいろな側面での利点があるということは、これまでも様々な文献

で示されている (平山・清水・栃尾, 1995 ほか)。

しかし、このようにインクルージョンの概念こそ浸透したかのように見えるが、実際には、障害児を現前にしてその対応に困る保育者が見受けられることが少なくない。その裏には様々な原因が推定できるが、特にこれまでの分離保育や、個別的介入で得られてきた研究成果の蓄積により、障害児の保育方法こそ提供されてきたものの、統合保育の方法についての体系的な研究がなされてこなかったことが予想される。

このような状況は、インクルージョンの理念だけが広まり、具体的方策のなかった1990年代はじめのアメリカ合衆国の統合保育の状況と共通している。イン

クルージョンの実現に方法論が不可欠との認識を示したアメリカ合衆国の障害幼児に関する研究者たちは、幼児教育界と特殊教育界との議論や、プログラムの効果の検証を経て、現在統合保育の方法論を確立させつつある。その中でも、日常の保育活動の中で、個々のニーズに適した介入を取り入れた方法として「Activity-Based Intervention：保育活動に即した介入」(Bricker & Cripe, 1992; Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998; 以下ABIとする)は、インクルーシブな状況において統合保育を可能にする上で有効であることが報告されている。

本論ではこのABIに着目し、ABIの出現までの史的概略を簡潔に述べ、そのうちABIの定義と概要とを明らかにする。そして幼児教育プログラム作成のためのガイドラインとして幅広く支持されているDAPとこれまでの特殊教育領域で推奨されてきた早期介入の原理とを照らし合わせつつ、統合保育にてABIを適用する枠組みについて、文献資料から検討する。

## II. ECSE における ABI の出現

アメリカ合衆国では、障害児に関する最大の職能団体である全米特殊児童協会 (Council of Exceptional Children: CEC) に幼児教育部会 (Division for Early Childhood: DEC) として部局が存在するように、乳幼児を対象とした、幼児特殊教育 (Early Childhood Special Education: ECSE) という分野が確立されている。教育内容や方法としてのECSEとは、特別なニーズのある幼児への教育的対応を指し、特に乳児のそれを早期介入 (Early Intervention: EI) と称して「EI/ECSE」と併記することが少なくない。そこには対象児の年齢の違いや、主たる介入の場が家族を含む家庭を基盤としたものであるかクラスルームを基盤としたものかという相違はあるが、乳幼児期の特別なニーズのある子どもへの介入が、誕生から無償で適切になされるという前提に違いはない (ex. 1986年全障害児教育修正法P.L. 99-457)。

ECSEの歴史は比較的短く、1960年代後半がその開始時期とされている (Wolery, Werts, & Holcombe, 1994)。とりわけ1970年代の前半から多くの障害乳幼児への介入プログラムが作成・実践されて以来、子どもとその家族に対するサービスは、次第にそして大きく変化してきた。ECSEは、当初、障害児を健常児から切り離して、特に行動主義に代表されるアプローチのような教授訓練的でアカデミック重視の指導方法が主流であったが、その後障害のある子どもをよりインクルーシブな状況において教育するというインクルー

ジョン概念が次第に反映されるようになり、クラス活動の文脈や日課にそった指導を取り入れた自然的なアプローチへの転換が次第に図られるようになってきた (Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998; Hemmeter, 2000)。

しかし、1990年代に入り、確かにインクルージョンの概念はECSE領域において浸透したが (Carta, Schwartz, Atwater, & McConnell, 1993; DEC, 1993)、包括的なプログラムの成功には至らなかったというのがECSE領域の研究者たちの認識であった。したがって、障害児はインクルーシブな状況や活動から除外されていたり、場こそ統合されてはいるが、彼らのニーズに見合った指導がなされなかった (Hemmeter, 2000)。そのためECSE領域の専門家は、インクルージョンのためのより本質的で、実用的なアプローチの必要性を述べるようになった (Odom & Diamond, 1998)。

このようなECSE領域において、まさにプログラムをめぐる暗中模索の状態ともいうべき時期に、全米乳幼児教育協会 (National Association for the Education of Young Children: NAEYC) によるDAPが出版されたのである。

DAPは、統合保育を実施する幼稚園にもかなり受け入れられたが、ECSE領域の一部ではこのような状況に危惧を抱くようになる。1990年代の前半は、統合保育プログラムにおけるDAPの支持、不支持をめぐる論議が絶えなかった。その中で一貫して1970年代より自然的な方法で障害児の保育を追求してきたBrickerらの提唱するABIは、議論終盤より今日まで、インクルージョン時代の統合保育の具体的方策の指針として着目されはじめるのである<sup>1)</sup>。

## III. 保育活動に即した介入 (ABI)

### 1. 定義

Bricker et al. (1998)は、その著「An Activity-Based Approach to Early Intervention」の中で、ABIを以下のように定義している。

「保育活動に即した介入 (ABI) とは、実用的かつ一般化するスキルの獲得を目的に、ルーチン活動、計画された活動、または子どもの自発的な活動の中に、個々の子どものゴール (goal) や目標 (objective) を取り入れ、そして必然的に生起する先行条件子 (antecedent) とその結果 (consequence) とを利用した、子どもの主体性を尊重したかわりに基づくアプローチである (Bricker et al., 1998, p. 11, 筆者訳)。」

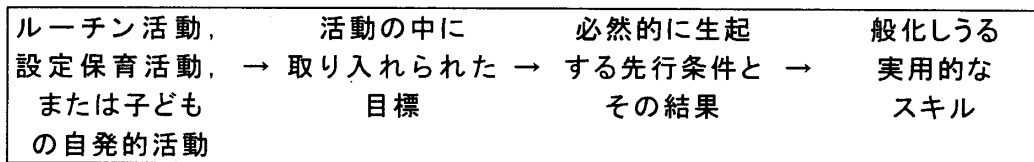


図1 ABIの構成の概略図 (Bricker et al, 1998, p. 11)

この定義にはABIの基本的原理としての4つの重要な要素が含まれている。それは、①子どもの主体性を尊重したかかわりを活用し、②子どもにとって実用的で般化しうるスキルを獲得させることを目的としたアプローチであること、そしてそのための具体的方法として、③ルーチン活動（日常生活活動：たとえば食事やおむつ替え、衣服の着脱、おやつ、掃除、保育所への登園・降園などの、予期しうるような、あるいは基本的に日常的な活動）、計画された活動（設定保育活動）、または子どもの自発的な活動（自由遊び活動）といった各種活動形態の中に、個々の子どもの目標やゴールを取り入れるという自然的な保育方法を用いること、および④必然的に生起するであろう先行条件とその結果とを活動の中で利用するという、応用行動分析的手法を用いることが特徴として挙げられる（図1）。以下、これらの要素について説明する。

## 2. ABIの特徴的要素

### (1) 子ども主導の交流

ABIでは、子どもの主体性を尊重したかかわりが強調されるが、それを促進するためにも、保育者は子どもの興味と行動に注意を払うことが重要となる。子どもの主体的な活動は、保育者によってその契機が与えられる活動や行動に比べて、興味が持続し活動に参加し続けやすいことが、デューイらによっても述べられている。しかし時と場合によっては、保育者は子どもの注意や興味に基づいて臨機応変に直接的あるいは非直接的なかかわりを活用し、子どもの活動を促進する必要がある。ABIでは、それに加えて、可能な限り保育者は、子どもの自発性や興味に寄り添うことが重要とされている。また、子どものモチベーションを尊重することは大切であるが、活動内容からあまりにかけ離れたような報酬などの強化子は必要ではない (Bricker et al, 1998)。

### (2) 活動の中に取り入れられた目標

この目標には、2つの重要な側面がある。ひとつは、ルーチン活動、設定保育活動、子どもの自発的な活動という3つのタイプの活動の中に目標が埋め込まれていることである。ルーチン活動とは、食事やおむつ替え、衣服の着脱、おやつ、掃除、保育所への登園・降

園などの予期しうるような、あるいは基本的に日常的な活動である。ルーチン活動は、新しいスキルを学習したり、スキルを獲得するための練習の機会としてふさわしい。設定保育活動とは、たとえば植物の種を蒔いて育てる、歌を歌う、円になって遊ぶなどの、保育者が立案した活動である。このような活動は、子どもの興味に沿っていることが重要で、単に目標スキルの単純な練習の押し付けにならないようにする必要がある。子どもの自発的な活動とは、保育所でいえば、主に子どもの自由遊びと位置付けられる。これらの3つのタイプの活動形態は、多くの場合、日常の保育の文脈の中で組み合わされて用いられている。

もうひとつの側面は、そうした活動は、アメリカ合衆国において特別なニーズのある子どもに対して作成、実施、評価が義務付けられる個別教育計画 (individualized education plan: IEP) や教育前段階にあたる個別家庭サービス計画 (individualized family service plan: IFSP) の目標の達成を狙ったものであるということである (Bricker et al, 1998)。

### (3) 必然的に起こる先行条件とその結果の使用

子どもが単に先述した3つのタイプの活動形態の中にあるだけでは、期待するほどの変容は望みにくい。もちろんこうした活動は、介入にあたり豊かで意義のある保育の文脈を提供するが、子どもが重要なスキルを獲得することを保障するには、追加的な手段が必要とされる。ABIでは、応用行動分析にて用いられる、行動や活動についての偶発的ではなく必然的な先行条件とその結果とを常に保育者が把握し、それを意図的・体系的に用いることで、目標とするスキルを練習する多様な機会の保障ということを強調する。必然的に起こるための先行条件とは、目標とするスキルを導き出すためのイベントであり、かつ子どもの生活に存在し、そして子どもにとって意味のあるものである。たとえば、子どもから「(物を)つかむ」という反応を導き出したい場合には、保育者は子どもの手の届く範囲内に物を置くことでそうした状態にすることができる。同様に必然的に起こる結果とは、予測される子どもの反応による結果であり、先の例の続きでいえば、「(物を)つかんでいる」ということは、子どもは欲しいと思ったものを獲得したという結果なのである。このように

ABIのアプローチでは、保育者の望む子どもの反応を生起させる上で、人為的な先行条件と結果の使用が最小限必要とされる (Bricker et al., 1998)。

#### (4) 実用的で般化するスキル

早期介入を行う上で、目的とするスキルとは、実用的でなおかつ般化するものでなければならない。ここでいう実用的なスキルというのは、たとえば、整然とブロックを積むことができるとか、難解なパズルができるということではなく、ドアの開閉、水道の蛇口の使用、トイレの流し方などの、日常遭遇しうる心理的・身体的環境において自分自身や他者の援助を借りて、自分から満足に物事を遂行するためのスキルを意味している。こうしたスキルは、たとえば、習得に平均台の上を歩くといった個別の反復練習が要求されるようなスキルよりも、子ども間の相互作用の中でよりうまく学習することができる。般化とは、習得した実用的スキルが、様々な人やイベントや物や状況の諸相においてもうまく使えるようになることである。ABIでは、このように、子どもの自立補助と、実用的で般化するスキルの獲得とを目的としている。

### 3. 事例に見る ABI と他のアプローチとの違い

ABIは、子どもにとって実用的な目標・目的を習得することを支援するという明確な目的を持っている。したがって保育者は子どもの相互作用を促進し、意味のある日常の保育活動に参加するために、応用行動分析の原理を使用したアプローチであるということは既に述べたとおりである。ここでは、ABIアプローチが、他の早期介入アプローチとどのように異なるのか、Bricker et al. (1998)の示す記述より、一般的な幼児教育アプローチおよび伝統的な行動分析アプローチ、それぞれのアプローチに基づく保育の活動事例から「自然散策」を例に挙げて説明する。

#### (1) 一般的な幼児教育アプローチ

幼児教育アプローチでは、まず、子どもは自然散策に出かける前に、散策において重要な点や気をつける点は何か?ということについて話し合う機会を持つ。散策中には、子ども達は意識的に探索すること、質問すること、そしていろいろな「実験」をすることなどを保育者から促される。さらに保育者は、アリ塚を取り上げ、子どもに昆虫の生態について注目することを提案する。この一連の活動における子どもの目標は、一般的な知識の習得、言語および認知スキルの向上、探索と新規な活動への意欲や態度の促進である。子ども

の中には、ニーズに合わせて常に特別な対応が必要とされる場合もあるであろうし、保育者はそうした特別なニーズへ対応にかかりつきりになることも予想される。こうした活動は、子どもの喜びや楽しみの程度、保育者の達成感によって評価する。

#### (2) 行動分析アプローチ

特殊教育の領域において伝統的な行動分析アプローチでは、個々の子どもがそれぞれ特別な目的を有しており、散策活動はこれらのスキルの般化に取り組みやすい。散策にあたりまず第一に、子どもはこれらの目的に取り組むための特別な訓練をする。たとえば、事物を命名するという目標を持った子どもは、木、葉、アリ、雲などの絵を用いた特別な訓練が課せられる。これらの絵は間違えることなくその絵の名前を子どもがいえるようになるまで繰り返し提示される。そして、実際の自然散策活動では、歩く際に、保育者は、絵にある事物を見つけ出しては、そのものの名前を子どもに尋ねる。正解と不正解の反応数が記録され、そして後に子どもの成長をモニターするためにグラフとして示される。

#### (3) ABIアプローチ

ABIアプローチを用いることは、子どもが目標とするスキルを獲得するだけではなく、特定の場面や状況においてのみ反応できることよりも、一般的で実用的な反応を習得することが目標となる。たとえば、事物を命名するという目標は、葉、木、昆虫、小道といった事象に名称をつけるというようなきわめて特別で限定的な目標とは異なり、物や人や出来事を言い表わすための単語や熟語や文が使用できることを目的に計画される。歩く前にはまず、散策において出くわすであろうと予想されるものをあらかじめクラス内に置いておく。子どもはこれらに触ったり見たりするうちに、保育者は、葉の数を数えたり、木の上に葉を置いたり、それらの名前をいったり、葉をもみくちやにしたりするといった活動に子どもを誘発する。散策に出た際には、スキルの練習の機会を作るために、葉を探すことを子どもに励ます。たとえば、ある子どもが葉を拾い上げたら、保育者は葉についてその色や手触りなどを「話す」機会として、その子の持つ葉に注意を引き寄せる。クラスに戻ってからは、保育者は、歩いた際に出くわしたものの例を示し、これらのものの名前を正確にいえるかどうかの能力を確かめる。これらのデータは到達目標への子どもの進歩を体系的にモニターするために用いられる。

このように多くの場合、ABIアプローチは幼児教育アプローチと行動分析アプローチに見られる方略を選択してつなぎ合わせられたものである。子どもの自発性と興味に寄り添うことは幼児教育アプローチを、習得を狙う目的のためのニーズと子どもの進歩をモニターすることは、行動分析アプローチを採用している。

#### IV. ABI, DAP と統合保育

##### 1. ABI と DAP との類似点

ABIとDAPとの類似点が多い。両方のアプローチともに、学習とは、学習それ自体が生起する文脈からかけ離されるべきではないということを強調している。つまり学習は、子どもの直面する日常生活環境の中で起こるべきであるということを両方のアプローチは踏まえている (Novick, 1993)。

また、両方のアプローチにおいて、子どもとは、内在的に動機付けられた、自己中心的な存在であるとされている。加えて、保育者または介入者の役割とは、そうした子どもの探索活動、主体性、動機付けをうまく

利用することのできるような環境の調整であるとしている (Bricker et al., 1998; Bredekamp & Copple, 1997)。

さらに、保育者または介入者は、子どもの興味と能力とを的確に把握するために、遊んでいる様子を詳細に観察すること、および個々の子どもが個々の発達レベルに応じて参加ができるような、年齢にふさわしい活動を計画することが重要とされている。(Bricker & Cripe, 1992)。

加えて、子どもの生活における家族の役割、活動を立案する上での家族の関与、そして意思決定における家族の参加といった介入における家族の重要性についても、DAP および ABI の両方に記述されている (Powell, 1989)。

##### 2. DAP と ABI との相違点

DAPは、かつて幼児教育プログラムのなかに教科学的なカリキュラムが下方拡大したことに警鐘をならすために成立した背景を持つ (NAECY & NAECS/SDE, 1991)。このことから、DAPは、「子どもの発

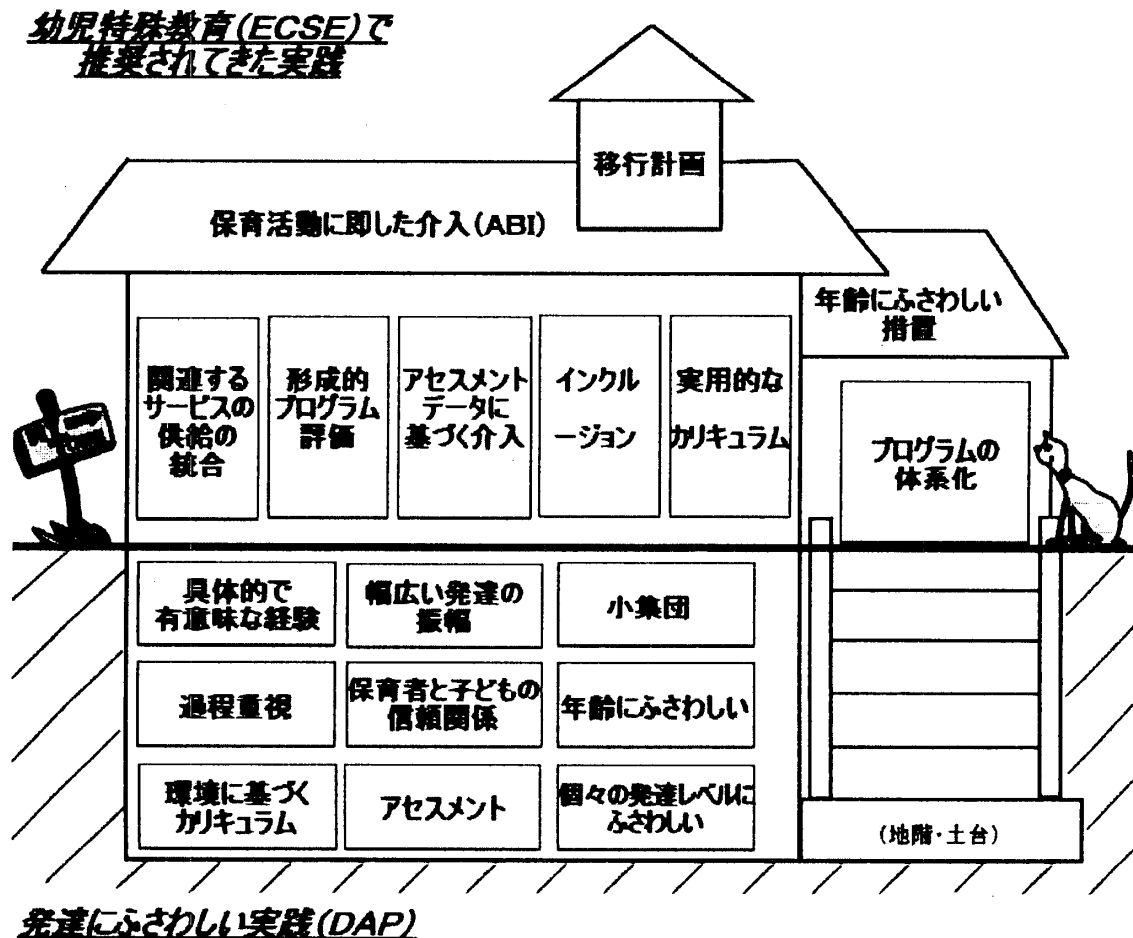


図2 DAP と ECSE との関係 (Udell et al., 1998; 著者訳)

達の準備が備わっていることを前提に、それ以上のことを伸ばす」ということを目的としている (Hatch & Freeman, 1988, p. 145, 下線は著者)。

対照的に ABI では、介入の目標・目的は、着実に変化していく子どもの状態についての、包括的で体系的なアセスメントから決定される。まさに「ECSE の明確な使命とは、子どもに介入や指導をしていなかったら決して起こらないような結果を示すこと」(Carta et al., 1991, p. 4) にあるといっても過言ではない。そして子どもは、「遊びから離れる」ことはできない存在である (Bricker & Cripe, 1992, p. 46)。ゆえに ABI の場合、介入に関する保育活動は、その中に目的を織り込むことができるように、様々な介入の目的を決定する上で注意深く検証されなければならない。

### 3. ECSE の理論と DAP の理論との融合

現在では、これまで ECSE で推奨されてきた実践と DAP のアプローチとを融合する上での概念的枠組みが開発されている。Udell, Peter, & Templeman (1998) は、DAP をインクルーシブなクラス設定の基盤とし、その上に個別プログラムが立てられていて、必要に応じて個々の子どものための特殊教育指導を加えるという視点で融合したアプローチを検討している。それを概念化したものが図 2 である。

Udell et al., (1998) は、DAP の理念と ABI とは異なる部分もあり、それらを無理やりに結合させるのではなく、まずそれぞれが異なる目的に対して有効なものであるということを認識することが、融合アプローチとして捉える前提として重要であるとしている。その違いとは以下のとおりである。

- ・DAP は、発達年齢に適切で、すべての子どものニーズの支えとなる環境を刺激するために用いられる。しかしながらこのような実践は、障害のある子どもに見られるような個々の特別なニーズを反映して開発されておらず、これらの子どもにとって有効かつ必要とされる特別な介入方略についての情報はわずかにしか提供されていない。

- ・ECSE は、特別なニーズのある子どものための、基礎的なプログラムの補足、および子どもの学習する機会の拡大を狙い、個別化された方略によってなされる。しかしながらこのような実践は、幼児期にとって良質な学習環境をデザインするためのガイドラインを提供するものではない。

Udell et al., (1998) の検討に基づき、より詳細に

この混合アプローチについて記述する。まず、DAP のような詳細に計画された幼児教育のガイドラインを用いて保育計画を立案すると、子どもが教材や他の子どもや大人と容易に相互交渉することのできるような環境がうまく組織できる。このことは、幼児は、自身が環境を理解したいという欲望によって学習することを生得的に動機付けられているという、ピアジェや NAEYC の主張が具現化されているといえよう。このプログラムでは、様々な興味の中から活動を子どもが自己選択することを認める環境構成となっている。

その上で子どもがかなりのサポートを必要だと見える場合、保育者はプログラムの中で活用することができる特殊教育方略を使用する。これらには以下のような方略が挙げられる。

- ・実用的で行動上の結果を基にした、個別の目標とするスキルの直接的プロンプト練習 (Directly prompting Practice)
- ・子どもの反応の強化 (Reinforcing)
- ・子どもの進歩をモニターするためにデータを収集し、それにあわせて介入方法を変えていく

このような直接的な指導を取り入れた介入方略は、DAP や NAEYC の理念と一見矛盾したものである。しかし、NAEYC のガイドラインでは、特別なニーズのある子どものための介入方略を完全に除外しているわけではない (Jonson & Jonson, 1992; Bredekamp, 1993)。したがって、この誤解を明確にさせることによって、これらの介入方略が、特別なニーズのある子どもにとって、個別的に適切なものであることを保育者に奨励できるとしている (Udell et al., 1998)。

このような融合を図ることで、直接指導のようなタイプの介入が必要な子どもには直接的な指導も持ち合わせつつ、系統的に計画された環境にすべての子どもが参加することが可能になる。そしてその際の直接的な指導は、水遊びといった保育活動やトイレといった日課を通して自然発生的に起こる機会と融合する、すなわち ABI のアプローチとなるのである。

## V. おわりに

ABI の概要の把握、そして DAP のガイドラインと ECSE で推奨される実践との関係から、統合保育にどのように活用できるのかという点について検討してきた。そこからいえるのは、インクルーシブな幼児教育プログラムでは、DAP を適用する際に、これまでの ECSE 領域で支持されてきた直接的指導のような実践

がまったく除外されてしまうことには警鐘を鳴らす必要があること、同様にDAPのガイドラインにしたがって設定される環境に障害のある子どもが措置されるということは、単に場所のみが統合されるのではないこと、そしてこうした両アプローチの特徴をふまえたうえでABIのような融合アプローチが障害児の保育に適用可能であるということである。そのためにも両方の実践についてさらなる理解を進め、実践から導かれる原理をフィードバックしながら融合プログラムを開発していく必要があるだろう。

## 註

1) この論争の焦点は、ピアジェ理論に基づく認知発達アプローチと治療教育的観点に基づく行動分析アプローチ、子ども主体の活動と指導者主導の指導、環境促進による外発的で偶発的な指導と直接的指導、過程重視と結果重視などの二項対立と安易に捉えられすぎるきらいがあった (Bredenkamp, 1993; Novic, 1993)。その際の立場としては、DAP 否定的 (Carta, et al., 1991, 1993; Carta, 1994, 1995)、肯定的 (Johnson & Johnson, 1992, 1993, 1994)、擁護弁明的 (Bredenkamp, 1993)、そして融合アプローチ推進的 (Novick, 1993; Bricker, et al., 1992, 1998) と、研究者により様々に見られた。なお、こうしたECSEプログラムの動向に関しては、2001年度第7回SNE学会研究大会発表要旨集録58-59頁に述べている。

## 引用文献

- 1) Bredenkamp, S. (1987): Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. National association for the education of young children (NAEYC).
- 2) Bredenkamp, S. (1993): The Relationship Between Early Childhood Education and Early Childhood Special Education: Healthy Marriage or Family Feud? *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 258-273.
- 3) Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997): Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (rev. ed.). National association for the education of young children. 白川容子・小田豊監訳 (2000): 乳幼児の発達にふさわしい教育実践 - 21世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦 - . 東洋館出版社.
- 4) Bricker, D., & Cripe, J. J. W. (1992): An activity-based approach to early intervention (1 ed.). Brookes.
- 5) Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998): An activity-based approach to early intervention (2 ed.). Brookes.
- 6) Carta, J. J., Schwartz, I. S., Atwater, J. B., & McConnell, S. R. (1991): Developmentally appropriate practice: Appraising its usefulness for young children with disabilities. *Topics in early childhood special education*, 11(1), 1-20.
- 7) Carta, J. J., Atwater, J. B., Schwartz, I. S., & McConnell, S. R. (1993): Developmentally appropriate practices and early childhood special education: A reaction to Johnson and McChesney Johnson. *Topics in early childhood special education*, 13(3), 243-254.
- 8) Carta, J. J. (1994): Developmentally appropriate practice: Shifting the emphasis to individual appropriateness. *Journal of early intervention*, 18(4), 342-343.
- 9) Carta, J. J. (1995): Developmentally appropriate practice: A critical analysis as applied to young children with disabilities. *Focus on exceptional children*, 27(8), 1-14.
- 10) Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children: DEC (1993): Position on inclusion. <http://www.dec-sped.org/positions/inclusion.html>.
- 11) Hatch, J. A., & Freeman, E. B. (1988): Kindergarten philosophies and practices: Perspectives of teachers, principals, and supervisors. *Early childhood research quarterly*, 3(2), 151-66.
- 12) Hemmeter, M. L. (2000): Classroom-based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 56-61.
- 13) 平山論・清水良三・朽尾勲 (1995): 障害児保育コンセンサス. 福村出版.
- 14) Johnson, J. E., & Johnson, K. M. (1992): Clarifying the developmental perspective in response to Carta, Schwartz, Atwater, and McConnell. *Topics in early childhood special education*, 12(4), 439-457.
- 15) Johnson, K. M., & Johnson, J. E. (1993): Rejoinder to Carta, Atwater, Schwartz, and McConnell. *Topics in early childhood special education*, 13(3), 255-257.
- 16) Johnson, J. E., & Johnson, K. M. (1994): The applicability of developmentally appropriate practice for children with diverse abilities. *Journal of early intervention*, 18(4), 343-346.

- 17) National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC & NAECS/SDE). (1991): Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young children*, 46(3), 21-38.
- 18) Novick, R. (1993): Activity-Based intervention and developmentally appropriate practices: Points of convergence. *Topics in early childhood special education*, 13(4), 403-417.
- 19) Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998): Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 3-25.
- 20) Powell, D. R. (1989): Families and early childhood programs. *Research monographs of the national association for the education of young children*, Volume 3.
- 21) Udell, T., Peters, J., & Templeman, T. P. (1998): From philosophy to practice in inclusive early childhood programs. *Teaching exceptional children*, 45, 44-49.
- 22) Wolery, M., Werts, M. G., & Holcombe, A. (1994): Current practices with young children who have disabilities: Placement, assessment, and instruction issues. *Focus on exceptional children*, 26(6), 1-12.

(指導教官 坂越 正樹)