

日本の個別の指導計画とニューヨーク市の IEP についての比較検証

Comparative Verification on Individual Education Plan in Japan and New York City

中尾 繁樹* 村田 健治**
Shigeki NAKAO Kenji MURATA

抄 録

就学前教育段階において、個別の指導計画そのものの認知度の低さや、作成への負担感の強さから、有効に運用・活用されているとは言いがたい。

本研究では、日本の個別の指導計画の課題点について概観するとともに、特別支援教育を先進的に行っているニューヨークの IEP と比較検証することにより、問題点や今後の改善に向けた提言をすることを目的とする。

調査の結果、ニューヨークの IEP ではアセスメントツールに基づいた実態把握から指導内容を蓄積することで、支援に必要な手立てを明確にできることがわかった。ただし、作成については、診断名などのラベルに基づいた対応ではなく、支援対象となる子どもの特性を基盤として行うことが必要であった。日本の個別の指導計画を改善するためには、アセスメントツールを基盤にしつつも、子どもの特性を把握するためのものとして活用しながら、保護者も含めた多面的な視点を盛り込むことが必要であることが示唆された。

I 序論

1. 研究の背景と目的

2006 年に学校教育法が改正され、特別支援教育が開始されて 10 年が経過した。これまでの特殊教育から特別支援教育へと転換したことで、学校教育において幼児期から青年期までのライフステージにわたって、ニーズに応じた支援をしていくことが求められている。また、従来の知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害に加えて、知的な遅れのない発達障害も含めて対象を拡大することとなった。さらには共生社会の形成を目指す観点から、障害のない子どもたちにとっても意味をもつものとされている。

近年では、幼稚園・保育所やこども園等の就学前教育段階において、特別な支援を要する幼児や、いわゆる「気になる」幼児に対して具体的な支援のあり方が求められている。しかし、現在の就学前教育期において一人一人の教育的ニーズに応じた形での保育を展開していく上では、様々な課題が山積している。

例えば待機児童問題が日本全国で叫ばれている中で、政府や地方公共団体は乳幼児を受け入れる保育所の数を増

* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

** 関西国際大学大学院人間行動学研究科臨床教育学専攻

やすこと、いわば受け皿としてハード面を拡充することに重点が置かれている。しかし、保護者に替わって養護と教育を行っている現場の教員・保育士への処遇改善は未だ進んでいない。児童福祉施設配置基準では4・5歳児30人に対し保育士1名と言う基準が定められ、個別の支援を要する子どもたちへの気づきや適切な対応の機会を逸してしまう可能性は拭えない。また、幼稚園は認定こども園化が進み、保育認定を受けた子どもたちの長時間保育を可能とする枠組みを広げているが、人員配置の加算はほとんど見られていない。

しかし、教員や保育士が、支援を要する子どもたち一人一人に応じた適切な保育内容を展開するためには、正確な幼児理解と実態把握が欠かせない。子どもたちの「今」の実態を把握しながら手立てを打つとともに、就学以降の支援を継続していくための取り組みが必要だと考える。そして、これらに対応するものとして、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」に基づいた保育が必要であると考え。特別な支援を要する幼児に対しての取り組みの軸として期待され導入されてきたものの、有効に活用されているとは言い難い現状がある。

そこで本研究では、日本の個別の指導計画について概観しつつ、特別支援教育を先進的に推進しているアメリカ合衆国では、日本の個別の教育支援計画や個別の指導計画にあたる IEP (Individualized Education Plan) と比較検証することにより、問題点や今後の改善に向けた提言をすることを目的とする。

2. 就学前教育期における特別支援教育

幼稚園、保育所といった就学前教育の場において、障害児や支援を要する幼児は、多くが同じクラスの中で過ごす「統合保育」の形を取ってきた。これは、そもそも遊びを中心とした生活である幼稚園や保育所において、保育者は個々の幼児の発達や興味・関心の広がりといった教育的ニーズに着目し、環境を通じた保育の中でその成長を援助していくことが求められてきたからである。しかし、各々の教育課程や保育計画に基づいた保育は展開されてきてはいたが、これまで障害児や支援を要する幼児に対して、明確に個別の指導のあり方を立てた保育、つまり個別の指導計画に基づいた保育は行われていなかった。

文部科学省は平成15年から「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査」として、公立の小・中学校を対象に開始し、その後、国公私立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校を対象に広げ、全国の特別支援教育体制の整備状況を毎年調査している。¹⁾

調査項目としては、①校内委員会の設置状況、②特別な支援を必要とする幼児児童生徒の実態把握、③特別支援教育コーディネーターの指名、④個別の指導計画の作成状況、⑤個別の教育支援計画の作成状況、⑥巡回相談の有無、⑦専門家チームの活用状況、⑧特別支援教育に関する教員研修の受講状況の計8項目であり、調査年度毎に比較した結果を公表している。平成29年9月に行われた調査では、幼保連携型認定こども園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の合計49178校を対象として行われた。

個別の指導計画や個別の教育支援計画の実施状況については、小学校では学校は計画を必要と判断する人数に対して、学校が作成している人数が85.7%であり、中学校はその数値は81.3%にのぼる。しかし一方で、幼保連携型認定こども園では68.9%、幼稚園では68.5%、高等学校では65.6%という結果であった。小中学校が8割以上作成されている実情と比較すると、約7割を下回る結果となっており、幼児から高等教育への一貫した指導や支援のあり方を目的とした個別の指導計画による支援体制は十分ではない。

II 個別の指導計画の抱える課題

1. 個別の指導計画とは

文科省（2017）では、「幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細やかな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画」としている。

2. 1. 個別の指導計画をめぐる状況と問題

文部科学省（2017）の調査にも示されているが、幼稚園における個別の指導計画の実施率は77.0%（作成の必要な園児がいない園を除いた場合は91.8%）であった。これは、小学校（95.8%）や中学校（97.9%）と比較しても明らかに実施率が低い状況にある。

特別支援教育がスタートした2009年以降、個別の指導計画が紹介、導入されてきたが保育現場ではなかなか普及されていなかった。その要因として原野・朴・佐藤・鶴巻（2009）は、福島県内の幼稚園における個別の指導計画作成に関する質問紙調査で、個別の指導計画を作成していない理由として、教員の専門的知識不足をあげている。²⁾ また、金・園山（2008）は、公立幼稚園を対象として個別の指導計画書の作成プロセスと活用状況を調査し、幼児の実態把握のための観察記録があるものの、チェックリストや関係諸機関からの資料等を利用している園の少なさを指摘し、アセスメントから支援案を作成するためのマニュアル開発の必要性を示した。³⁾

また、吉川（2016）は、計画作成に伴う保育者の困難性の軽減や、計画作成に対する保育者の効力感の検討、通常保育における学習観、計画観と対立しない個別の指導計画の書式開発の必要性をあげている。⁴⁾ また、菊田・宮木・木船（2014）は、2つの都道府県における障害のある幼児の担任を対象にアンケート調査を行い、個別の指導計画の作成過程における「実態把握」「目標設定」「指導の内容の設定」「評価」の4つのうち、「評価」が最も困難感があり、次いで「指導内容の設定」であることを明らかにした。また、園内委員会が個別の指導計画の作成に寄与していない点を指摘し、園内の特別支援教育体制を整えて行く必要があるとした。⁵⁾

これらを踏まえると、就学前教育段階での個別の指導計画の課題としては、①個々の保育者の力量によって、作成する指導計画の具体性に違いが出やすいことや、作成者の主観の入りやすさが存在する。②幼児の指導・支援内容における目標設定について「何を指導するのか・どの程度行うのか・いつまでに達成する」かが曖昧になりやすい、③個別の指導計画を作成することそのものへの徒労感・時間確保の問題があるという点があげられる。

2. 2. アメリカにおける個別の指導計画

ではすでに個別の指導計画の実践を先進的に行っているアメリカ合衆国で使用されている IEP (Individualized Education Program/Plan) を扱った先行研究について検証することで、日本における個別の指導計画を改善、活用に向けた示唆が得られるのではないだろうか。

アメリカ合衆国では、1975年に全障害児教育法(EAHC)が連邦法として制定された。金・韓（2013）らは重要な点をまとめ、①全ての障害児が適切な公教育を受けること、②公平な評価、③最も制約の少ない環境で教育を受けること、④障害者の権利を保障すること、⑤個別の教育プログラムを受けること、⑥早期介入プログラムを行うこと、⑦個別の就労移行支援プログラムを作ることであるとした。⁶⁾

この法律において、個別の教育プログラムを受けること、つまり IEP (Individualized Education Program) が初めて位置付けられ、州や地方の教育行政局に作成義務が課された。アメリカでは障害をもつ子どものニーズに合わせて計画された指導を提供するために作成される文章であり、保護者との契約の文章でもある。その定義としては、「障害児の特別なニーズを満たすために考案された指導を提供し、またその提供を監督する権限を持った地方の教育機関または中間教育ユニットの代表、教員、障害児の親または後見人および適当な場合には当該児も加えて構成される会合で、障害児一人一人のために作成された文書」である。

Gartin & Murdick (2005) は、この法律で示された IEP の内容として「障害児の教育上の成績の現在の水準に関する記述、短期の教育目標を含む年間目標の記述、障害児に提供される特別な教育サービスおよび障害児が将来通常の教育プログラムに参加できる範囲に関する記述、サービスの開始及び予想される期間について計画された日時、教育目標が達成されているか否かを最低年一回の体制で判断するために適切な客観的基準及び評価手続ならびに日程表を含むもの」とまとめている。⁷⁾

この全障害児教育法は 1990 年に障害者教育法 (IDEA) へと名称が変更され、16 歳以上の生徒に対しては IEP 内に「個別の移行計画 (ITP)」を入れることが義務付けられた。さらに同法は 1997 年に改正、制定され、これまで含まれていなかった自閉症や外傷性脳損傷が教育対象に含まれるようになった。そして公立学校において、制約の少ない環境で障害児のニーズに対応した無償で適切な公教育を提供することと、IEP を作成することが求められた。障害児の教育的ニーズに合致した特別な教育や関連したサービス内容となるように機能が強められた。また、IEP 作成の方法については、専門的知識を有する者によって構成されるチームで作成することが定められ、このチームには、保護者、本人 (適切であると認められた 14 歳以上の生徒)、学級担任、教育委員会の障害児教育責任者、障害児教育スタッフのほか、保護者や本人が要求・承認した個人が含まれている。

さらに 2004 年に改正された IDEIA では、2001 年に制定された NCLB (No Child Left Behind) と連携した内容となり、個別教育を支援する機能を強化し、健常児と障害児を含む全ての子どもを対象とした法律となった。この法律における IEP についての項目では、IEP 文書作成の縮小と無償で適切な公教育が示され、これまで IEP 構成要素の一つである子どもの実態把握の内容を、教育的遂行水準から、学業成績及び機能的遂行能力へと変更された。また、各年間目標の達成のための短期目標を削除し、代わりに年間目標を学業及び機能的目標という用語に変更となった。さらに、障害児に提供される全ての教育サービスは必ず科学的に検証された教授法であることを明示した。

また、チーム構成について、保護者、通常学級の教員 1 名、障害児教育教員、地方教育長関係者 1 名、評価結果を解釈し、IEP 内容を説明できる評価専門家 1 名などと規定している。

以上のようにアメリカの IEP は、法律によって明確に規定されていることで、子どもたちへの具体的な支援や指導のあり方が明記でき、保護者や本人、学校教育以外の専門家を含んだチーム体制での計画作りをすることで効果的な指導法を共通理解していると考えられる。そこで、日本における個別の指導計画とアメリカ合衆国における IEP を比較整理すると (表 1)、日本では計画の構成要素のうち、実態把握については、担任の観察や保護者の情報を基にしており、アメリカでは学業成績や機能的遂行能力といった客観的指標での実態把握を中心としていることがわかる。また、作成の担当は日本においては校内委員会という学校・園内組織に対し、アメリカでは本人を含む、保護者や専門家、教育長関係者など、外部専門機関と一体となった作成形式をとっている。

このことから、日本の個別の指導計画では実態把握や作成が学校関係者のみになっており、多面的な子どもの実

態把握や指導内容の選定が難しいのではないだろうかと推察された。

表1 日本の個別指導計画とアメリカの IEP の比較表

日本		アメリカ合衆国
個別の指導計画	名称	IEP(Individualized Education Plan)
学校教育法 学習指導要領・保育所保育指針・幼稚園教育要領 発達障害者支援法 障害者差別解消法	関連法	EAHCA(1975) IDEA(1990) NCLB(2001)
① 情報収集（担任の観察・保護者からの情報） ② 目標の設定 ③ 手立てや実施法・期間 ④ 評価 ⑤ 引き継ぎ	構成要素	① 実態把握（学業成績及び機能的遂行能力） ② 学業および機能的目標 ③ 科学的な効果が検証された教授法の使用
校内委員会 担任教員 特別支援教育コーディネーター 生徒指導・教育相談・進路指導・教務担当者 学年主任 養護教諭	作成担当	IEPチーム 障害児本人 保護者 通常学級の教員 特殊教育教員 地域教育庁関係者 評価専門家（OT,ST,PT）など 関連サービス及び児童専門家

Ⅲ ニューヨーク市における IEP についての実態調査

1. インタビュー対象者について

アメリカでの IEP の実態について、運用している現場教員からその実態や有効感を調査するため、①ニューヨーク市 Keswell school（特別支援学校）に勤務する教員、②ニューヨーク大学の教授、各1名にインタビュー調査の協力を得た。

2. 調査時期・調査方法

調査時期は①については2018年9月22日に行い、調査場所は Keswell School 内の教室において、②については2018年9月25日にニューヨーク大学内の研究室にて筆者が半構造化面接法形式で行った。またそれぞれインタビュー時間は約1時間であった。

3. 1. 調査内容①

Keswell School の教員に対するインタビューにおける質問内容としては、日本の個別の指導計画の作成の困難さの要因に実態把握の難しさが挙げられたことや、共通理解のツールとして有効であるとの関連性を示した結果が得られたことをもとにして、以下のように設定した。

- ① IEP 作成のための子どもの実態把握の方法について
- ② IEP の作成プロセスについて

③IEPの作成や運用にあたって、困難さを感じる部分や、有効感を感じる場所はどこか

3.2. 調査①結果

①IEP作成のための子どもの実態把握の方法について尋ねたところ、詳細について以下のような回答が得られた。

「ニューヨーク市の Keswell school (以下, Keswell) では, IEP 作成にあたってまずアセスメントを行っている。その方法としては, ABLLS-R と, AFLS という応用行動分析に基づいて標準化されたツールを用いてのアセスメントを行っている。」

「ABLLS-RはAssessment of Basic Language and Learning Skills Revisedの略称で, 自閉症スペクトラムやその他の発達障害など, 実態把握や指導が必要な子どもたちをアセスメントするツールとして使われている。このアセスメントでは, 言語能力や学習スキル, 運動能力をアセスメントし, それらがいつ, どの時点で身につく, 発現するのを見極めることが可能となる。また, 介入の実践と評価についても行うことができる。」

「AFLSはAssessment of Functional Living Skillsの略称で, こちらは子どもの機能や適応能力を捉えたり, 生活に必要なスキルについて, どのような目標や課題設定を行うかを把握したりするのに用いられている。」

②IEP作成のプロセスについて

「Keswell では主に, ABLLS-R は年少3歳から11歳を対象で, AFLS は11歳以上をアセスメントする際に用いているそして, これらのツールを基にして, 学校で IEP バンクを作成している。この IEP バンクでは, 様々な領域 (Domain) ごとに子どもの指導に必要な手立てを段階的に提示し, 自分が担当する子どもの実態に合わせて, 必要な指導項目を抽出しやすくしている。」

「アセスメントを行う時期について, Keswell では, 新入学児に対して入学後2週間以内にアセスメントを行う。このアセスメントは学校では判断できない項目や内容 (家庭での様子に関わるものなど) については行わず, 学校でアセスメント可能な部分について行っている。」

「Keswell にはOT やスピーチの専門家の先生も在籍しているので, 指導にあたって専門的な分野の内容についてはその先生が指導する形をとっている。」

なお, 進級時の IEP 作成について, 合わせて質問したところ, 進級する三ヶ月前から再度アセスメントを行い, 次の学年の IEP の作成を行い, スムーズな引き継ぎとどの担任でも一貫した指導になるようにしているとの回答が得られた。

③IEPの作成や運用にあたって、困難さを感じる部分や、有効感を感じる場所について

「Keswell の IEP バンクでは, アセスメントツールである ABLLS-R や AFLS の項目を領域の基盤としている。その項目から子どもの指導にとって適用しやすいものを抽出していくため, IEP 作成にあたっての困難感は少なく, 手立てとしては有効だと考えている。ただし, 実際の子どもへの指導内容と IEP バンクの内容がそぐわない場合もあるので, その時は教員間で意見交換をし, より具体的な指導項目を考え, IEP バンクに内容を追加して学校独自の使いやすいものを作っている。」

インタビュー結果から、ニューヨークの Keswell においては応用行動分析に基づいたアセスメントツールが基盤になった IEP を作成している実態が明らかになった。特別支援学校である Keswell では、対象となる幼児児童生徒の実態把握に重点を当てた IEP バンクを作成している。また、日本の作業療法士や言語聴覚士などにあたる専門家が学校に配置されており、IEP バンクに基づいた専門的指導にあたっているという点でも、一人一人のニーズに応じた指導のあり方を進めている。

日本の保育現場では、とりわけ実態把握や指導内容の選定に難しさがあるが、アメリカの IEP では、アセスメントツールに基づいた実態把握から指導内容を学校で蓄積していくスタイルをとることで、支援に必要な手立てを明確にすることができ、困難感は少ない現状が明らかになった。これは、今後の日本の個別の指導計画のあり方に応用できる部分として考えられる。

この結果をもとにニューヨーク市の IEP を図式化すると、図1のようになる。



図1 ニューヨーク (Keswell) の IEP 概略

3.3. 調査内容②

ニューヨーク大学教員に対するインタビューにおける質問内容としては、日本の個別の指導計画の枠組みとの違いを明確にするため、ニューヨークの IEP についての概念について改めて尋ねるとともに、現在の IEP の問題点や課題点について調査するため、以下のように質問項目を設定した。なお、インタビュー回答は英語のため、筆者が

翻訳し記述をまとめている。

- ①IEP についての概念や中心となる考え方について
- ②現在使用している IEP の問題点や改善すべき点はどこか

3.4. 調査②結果

①IEP についての概念や中心となる考え方について

「アメリカで IEP は連邦法によって規定された、あくまでも書類である。1975 年にアメリカでは全障害児教育法が制定された。その時に中心となる考え方になったのが「Zero Reject(ゼロリジェクト)」であった。この考え方は、生まれてから 22 歳になるまでの公教育の無償化であるとともに、障害の有無によらず全ての子どもたちを対象とし、最も制約の少ない適切な環境のもとで教育を受けることである。・・・(中略)

「・・・(中略)、この法律は子ども一人一人にとって何が適切な教育なのか、何が適切な環境なのかを判別するものではなく、親、教員、校長、OT、PT などが集い合って会議をし、その中で記入していく様式を IEP と定めている。これは、子どもにとって最も適切な教育を受けさせるための、学校教育と家庭との間の法的合意文書である。そのため、この文書は重要であるとともに、危険な文書であるとも言える。この文書を規定することで、学校が保護者を招いて話をするを要求することができる。」

②現在使用している IEP の問題点や改善すべき点はどこか

「アメリカの公教育では、すべての子どもたちに対して適切な救済が行えているわけではない・・・(中略)・・・IEP は膨大な数の目標が記載されているがレスンプラン(指導計画)として役立つではない。

「普通教育と特別支援教育には大きな違いがある。普通教育では、テストによって達成状況を把握し、習得すべきカリキュラムが定められている。しかし、特別支援教育ではそれが無い。学校単位で学ぶ内容を決めてしまっている。」

「現在のアメリカの特別支援教育では、『自閉症のためのカリキュラム』、『自閉症のための学校』などにカテゴライズしてしまっている。知的障害、自閉症、盲、聾などさまざまな障害をもつ子どもたちへの教育が、『障害』というラベルに基づいた教育内容に偏ってしまっている。すべての子どもたちが何を必要としているかに注目されていない。これが最も深刻な問題である。本来であれば、(目の前の)この子が何を学んでいるのか、この子の学びのためにはどのように教えるのか、を考えるべきであるが、そうはなされていない。」

「学びに最も大切なことは、ソーシャルスキルとコミュニケーションスキルである。・・・(中略)・・・ニューヨーク大学の学生でさえも、目をやればスマートフォンに視線を落とし、耳にはイヤホンをかけ、下を向いて歩く様子が見られる。レストランに座っても彼らは目を合わせて会話することも少ない。普通教育を受けている彼らと、自閉症などの(支援を必要とする)子どもたちに必要な教育の違いがあるだろうか。乳幼児期からソーシャルスキルとコミュニケーションスキルを培っていくことが必要である。」

「IEP ミーティングの危険性は、視野が狭まることである。「教育」は広い視野で子どもを捉えることである。例えば「自閉症」の子ども IEP ミーティングであれば、自閉症に必要な項目という視点から目標や指導内容を考え合ってしまうと、本来その子の持ち合わせる性格や特性にとって本当に適切な教育でなくなってしまう。この点に

十分気をつけなければならない。教師はラベルにとらわれず、その子の特性を踏まえた上で何を教育内容とするのかを考えなければならない。」

インタビュー結果から、アメリカの特別支援教育の考え方としては、障害の有無に関わらず全ての子どもにとって適切な教育を受けさせることが基盤であるという語りが見られた。一人の子どもに対して「適切な教育とは何か」という視点から、教員、校長、保護者、作業療法士などの専門家、医師を含めた多面的な視点で IEP 作成が義務付けられており、法的な合意文書として機能しているという点がわかった。

また、IEP 作成が義務化されていることから、障害名などのラベルに基づいたミーティングなど、本来の個別のニーズに即する理念から離れてしまう可能性が懸念されていることがわかった。

IV まとめ

先行研究をレビューすると、日本の個別の指導計画には実態把握や指導内容の選定、評価など、記入作成する上での困難感があることがわかった。特に、日本の個別の指導計画の作成には、学校関係者が中心となったカリキュラム作りを行うことで単一視点での作成になってしまう問題点が挙げられる。

保育現場ではとりわけ支援を要する幼児に対してどのような視点で実態把握をしていくのか、また具体的な指導内容を選定するのかを解消できる支援のあり方が必要であると考え。その一例として、今回インタビューを行ったニューヨークの IEP ではアセスメントツールに基づいた実態把握から、指導内容を蓄積することで、支援に必要な手立てを明確にすることができ、困難感が少ないことが明らかになった。現在の保育現場では、アセスメントツールそのものへの理解が進んでいない現状や、外部機関との連携が進まない実態も見られる。しかし、具体的な実態把握と指導を必要としている実践者たちへの支援としてこのような観点からの個別の指導計画の作成を検討する必要があるのではないだろうか。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省 『平成 29 年度特別支援教育体制整備状況調査』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/__icsFiles/afieldfile/2018/06/25/1402845_02.pdf
最終検索日<2019.01.06>
- 2) 鶴巻正子・朴香花 「幼稚園における個別の指導計画フォームの開発」『福島大学総合教育研究センター紀要』10号 pp.59-72 2011
- 3) 金珍照・園山繁樹「公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査 - 「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査-」『障害科学研究』32巻 pp.139-149 2008
- 4) 吉川和幸「幼稚園における障害児の「個別の指導計画」に関する一考察」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』127号 pp.27-39 2016
- 5) 菊田真代・宮木英雄・木船憲幸 「幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感」『特別支援教育実践センター研究紀要』12号 pp.59-67 2014
- 6) 金彦志・韓昌完『障害児教育における個別の指導計画の比較検討-アメリカ・韓国・日本を中心に-』『琉球大

学教育学部紀要』第82号 pp. 297-308 2013

7) Gartin, B. C. and Murdick, N. L. IDEA 2004:THE IEP. *Remedial and Special Education* 26(6) pp. 327-331 2005

Abstract

At the pre-school education stage, it cannot be said that it is effectively operated and utilized because of low recognition of the individual education plans itself and strong sense of burden on preparation.

In this research, we outline the problems of individual education plans in Japan and make comparisons with the IEP of New York, and we make proposals for problems and improvement.

As a result, IEP in New York found that by accumulating guidance contents from grasping actual condition based on assessment, we can clarify the necessary procedure for support. However, regarding preparation, it was necessary not to deal with a label based on a label such as a diagnosis name, but to base on the characteristics of children to be supported. In order to improve individual education plans in Japan, it is necessary to incorporate a multifaceted perspective including parents, while using the assessment tool as the basis for grasping the characteristics of children It was suggested there was.