

## 原 著

スウェーデンの基礎学校学習指導要領における特別指導の規定に関する研究  
—インテグレーションの視点から—

石 田 祥 代\*・柳 本 雄 次\*\*

スウェーデンの通常学校におけるインテグレーションの展開を歴史的視点から明らかにする一段階として、学習指導要領告示までの過程を明らかにすることと指導要領の規定によってインテグレーションはいかに展開したかを明らかにすることを検討の課題とした。

その結果、第一に、55年指導要領では通常学校の指導の一部として特別指導が正式に導入されたこと、Lgr 62では特別指導の拡大によって補助学級の独立分離化が阻止されたことに意義が認められた。さらに、これらの通常学校内で特別学級を中心に特別指導体制が拡充していったことが明らかとなった。また、第二には、Lgr 69では個々のニーズに相応した指導へと方向付けられたこと、Lgr 80ではさらにそれが強調されていることに意義が認められた。さらに、これら指導要領の規定によって、通常学校において集团的から個別的なインテグレーションへと導かれたことが明らかとなった。

キー・ワード：学習指導要領 インテグレーション スウェーデン

## I. はじめに

近年、わが国では、障害児の教育に関する外国事情に強い関心が示されているが、その一因は、1970年以降、欧米各国で具現化されつつある障害児の教育制度の改革の根本的変革の反映にある<sup>1)</sup>。筆者もまた通常学校における障害児の教育を問うという問題意識にたち、スウェーデンの基礎学校<sup>2)</sup>(初等民衆学校)におけるインテグレーションの展開を歴史的視点から明らかにすることを試みてきた。基礎学校における教育目標と特別指導の枠組みは法的拘束力を有する学習指導要領によっているが、それらを分析することで教育政策としてのインテグレーションを明らかにすることができると考えられる。特に「特別指導に関する一般方針」を中心に「特

別指導補説(解説)」を分析することは重要である。それ故、本稿では、基礎学校におけるインテグレーションの展開を明らかにする一段階として、学習指導要領を再検討することを第一の目的とする。

Stukät and Bladini (1986<sup>3)</sup>)は、スウェーデンにおいて、1969年版学習指導要領は通常学級にインテグレートされている障害児の目標を強調していると、また、Rosenqvist (1993<sup>4)</sup>)は同指導要領をインテグレーションの時期の方向付けとなっていると指摘している。さらに、Ahlström, Emanuelsson, and Wallin (1986<sup>5)</sup>)は1980年版指導要領の目標を「学校が分離に反対していくこと」であると指摘し、そこではインテグレーションがねらわれていると捉えている。しかし、Rosenqvistによる研究では時期区分の根拠は明確にはされていない。また、StukätらおよびAhlströmらによる研究ではイン

\*筑波大学心身障害学研究所

\*\*筑波大学心身障害学系

テグレーションを示唆する指導要領の規定内容は示されているものの、一貫した問題意識、すなわち、インテグレーションの視点からは検討されておらず、規定されるにいたった過程において曖昧な点が残されている。そこで、既往の研究においては未解決であった1955年から1980年までの指導要領告示までの過程と指導要領の規定によるインテグレーションの展開を明らかにすることを検討の課題とする。

ところで、Lundström (1979<sup>9)</sup>) は1950年代以降のスウェーデンにおけるインテグレーションの論争と展開を分析し、各障害児の基礎学校における状況の点からインテグレーションを「必要リソースが使用され全ての通常学級指導に障害児が参加する」個別的インテグレーションと「障害児が基礎学校の特別学級あるいは特別指導(抽出)グループにおいて措置される」集団的インテグレーションに分類している。しかしながら、学習指導要領を通して論考する場合に上記の分類で基礎学校におけるインテグレーションの展開を表すことが可能であろうか。本稿では、Lundströmによる分類を批判的に捉え、インテグレーション概念を検討することを第二の目的とする。

検討対象は、1955年版初等民衆学校指導要領(以下55年指導要領<sup>11)</sup>)、1962年版(以下Lgr 62<sup>8)</sup>)と1969年版(以下Lgr 69<sup>9)</sup>)、1980年版(以下Lgr 80<sup>10)</sup>)の各基礎学校学習指導要領である。学習指導要領と特別指導に関してはFig. 1に示した。本稿では、初等民衆学校と基礎学校の各学習指導要領総説篇のうち特別指導に関する規定を中心とし、改訂までの過程を政府公式調査と答申、国会議事録によって分析する。また、各指導要領を歴史的に位置づけて検討するために原文に基づいて比較対照表を作成する。さらに、統計的推移を中心にインテグレーションの展開を考慮に入れ、各指導要領に関する歴史的意義の検討を行う。

以下、各指導要領を検討課題に沿って論述していくことにする。

## II. 学習指導要領とインテグレーション

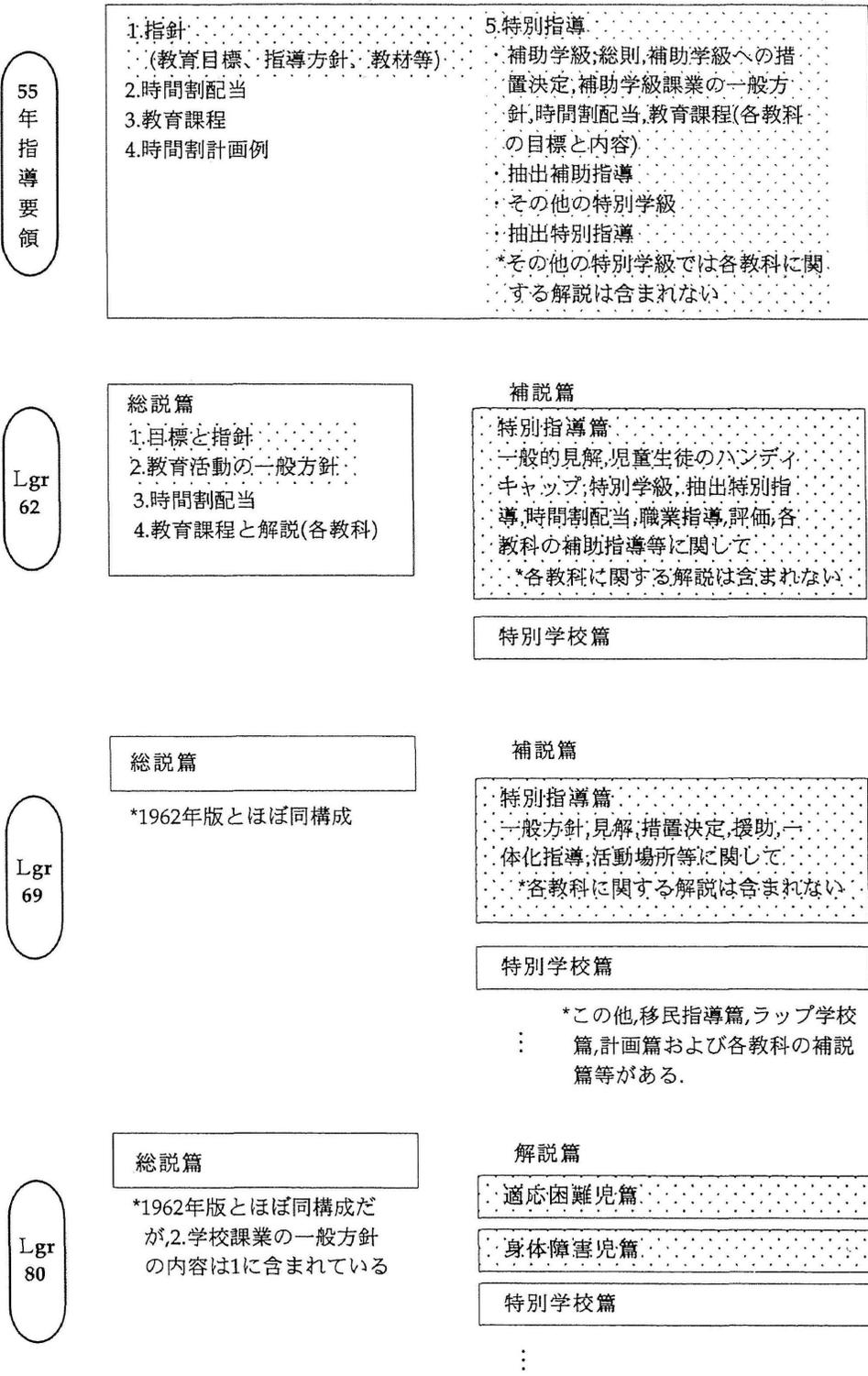
### 1. 特別学級の拡大と教育機会の拡大

スウェーデンにおいて、特別指導を含む指導要領として正式に告示された初めての指導要領は、55年指導要領である<sup>11)</sup>。特別指導は補助学級が中心ではあるものの、本指導要領によってその有用性を認められ正式な指導として導入されたことは重要といえよう。

55年指導要領は1950年の国会で「学校の基本的教育」に関する提議が承認され<sup>12)</sup>、改訂にいたった。しかし、本提議では特別指導については扱われていない。特別指導に関する規定部分は、1942年「初等民衆学校および中等教育学校における補助指導に関する条令」<sup>13)</sup>と1943年「暫定的学習指導要領」<sup>14)</sup>によっている。時期的にみると、1942年の法的規定はかなり遅く、初等民衆学校内で特別学級が発展した後によく政府において取り上げられたと考えなければならぬ。すなわち、初等民衆学校内の適応できない児童<sup>15)</sup>に関する問題は19世紀末から既に顕在化しており、そのため、20世紀初めには補助学級で、1930年以降には観察学級<sup>16)</sup>においても指導がされ始めていた<sup>17)</sup>。だが、これらの指導は十分に提供されていたとは言い難い状況であった。

この状況を改善すべく、1932年専門家会議では、特別指導と精神薄弱児の教育に関する問題が取り上げられた。この時は国会に特別指導のための追加予算申請を行うことで一応の問題解決が図られている<sup>18)</sup>。その後、1940年によく学校調査委員会による調査が行われた。1942年の初等民衆学校組織に関する国会提議はその答申に基づいている。提出された提議をみると、助成金と追加予算、教員養成コースの設置が国会に対する最終的要求であるが、委員会は暫定的な特別指導の指針作成を要望している<sup>19)</sup>。これが、翌年の暫定的指導要領公示という結果になった。なお、これ以後、1955年にいたるまで初等民衆学校内の特別指導に関する国会審議はない。

以上の過程を経て告示された55年指導要領



知的障害特別学校学習指導要領(別の教育法規による別体系の指導要領)

注 1. 学習指導要領は全国统一  
 2. 教育法規により制定される

3. 教育施策の脱中央集権化に伴い、  
 改訂毎に内容はより基本的になる。

Fig. 1 スウェーデンにおける学習指導要領

では、後年の改訂版とは異なり、補助学級は特別学級の一部としてみなされるよりはむしろ独立した学級として記述されている。補助学級は、初等民衆学校の指導に参加できるものの、知的障害特別学校における指導の必要が認められない精神遅滞児が対象であり、学級担任が知能検査者と相談のうえ入級が決定されることとなった。また、補助学級では初等民衆学校全体にわたる一般方針が適用されたものの、履修課程は簡略化され、時間割配当は短縮化されている。さらに、通常指導（その他の特別学級を含む）とは異なる各教科の目標と内容が示された<sup>20)</sup>。例えば算数科の場合、補助学級では「日常生活で要求されること」を中心に学習することが目標とされ、補助学級第4学年と通常学級第1、2学年ではほぼ同内容の指導が設定されている<sup>21)</sup>。一方、補助学級以外の特別学級での指導は通常の履修計画にできるだけ従い、特別学級入級以前に保護者に通知されるべきであった<sup>22)</sup>。

この他、抽出指導として補助指導と特別指導に関する言及がなされている<sup>23)</sup>。抽出補助指導は、児童数の不足等により補助学級が編成できない場合、週に2から4時間、原則として国語と算数に行われる指導である。他方、抽出特別指導に関しては規定すべき、あるいは、近い将来規定すべきであるとされており、正式な規定にはいっていない。

インテグレーションの見地からみれば、55年指導要領は相反する二つの性格をもっていたといえるであろう。一つは、障害児の初等民衆学校就学を促進する性格をもっていたことである。つまり、特別指導が初等民衆学校の指導として正式に組み入れられたことにより、従来は分離型特別学校や施設に措置されていた児童あるいは施設にも学校にも措置されていなかった境界線児の初等民衆学校における教育機会が拡大した<sup>24)</sup>。もう一つは、初等民衆学校で補助学級が拡大していくことで分離していく可能性を高める性格を有していたことである。当時知的障害特別学校が全国的に少なかったことから考えても、初等民衆学校のなかで補助学級が大きな

位置を占めていく可能性があった。実際、学校教育庁は1940年代初頭以来、通常学校から独立した補助学校を創設する計画を進行させていた。このようにして、補助学級数とその在籍児数は1945年から15年間で4倍になっている<sup>25)</sup>。

その他の特別学級に関しては、55年指導要領を迫る形で、1956年に「初等民衆学校における特別指導に関する条令」<sup>26)</sup>が、1957年に「1956年法改定に関する条令」<sup>27)</sup>が制定され、前者では補助学級、聴覚障害学級、視覚障害学級、観察学級、読字困難学級、虚弱学級、病弱学級が、後者では就学時適応困難学級<sup>28)</sup>が特別学級として規定された。しかしながら、1958/59年度の統計によれば、国内の1,032自治体のうち、特別学級を設置している自治体は467であるのに対し、設置していない自治体が565あった<sup>29)</sup>。この自治体間の差は、初等民衆学校での特別指導のニーズが高まるにつれて解決すべき課題の一つとなり、後述する「15%の規定」とも関連してくる。

## 2. 抽出特別指導の導入

Lgr 62は従来の教育組織を一新した1962年「学校教育法」<sup>30)</sup>および「学校令」<sup>31)</sup>を反映し、全面的に導入された基礎学校の指導要領として新たに告示されたものである。このため、全体的にみれば、新制度に伴い大規模な組織的改変がもたらされているといえよう。特別指導の特徴としては、抽出特別指導の規定が拡大していること、特別学級に関する規定がより詳細になり補助学級もその一部であること、CP(脳性まひ)学級が新しく加えられたこと<sup>32)</sup>が挙げられ、特に抽出特別指導の拡大は新しい方向性を示すものであった。

第一の抽出特別指導は初等民衆学校令で定められている「市の特別学級数は通常学級総数の最高15%とする」<sup>33)</sup>からの関連案である。学校改革準備委員会が提案したのは、特別学級を設置する際に他市の特別学級も引き受ける場合には上限値15%が引き上げられることであった<sup>34)</sup>。本案に対する関係機関の声明は、賛成か否

かに対する根本的なことから特別学級の数え方の細かい点まで意見がかなり分かれたが<sup>35)</sup>、ここでは学校教育庁による声明「特別学級は15%以内にし、これを越える場合は抽出特別指導を設けるべき」に特に注目したい。これが抽出特別指導拡大に結びついているからである。

内務大臣は、委員会の答申および関係機関の声明を考慮し、上限値15%の全面的廃止には反対の立場をとりつつも、学校改革準備委員会が提案している自治体間の協力活動には賛意を示した<sup>36)</sup>。この後、上限値15%が引き上げられない場合には障害児の保護者が特別指導を受けることができる地域に転出することも考えられるとの判断から、「必要な場合には特別指導の設置を行うべき」ことを要求する動議が提出された。結局、国会審議委員会によって作成された最終案「国会は提議、特別学級数の数え方を示した動議と大臣の提言を承認する」が国会で承認された<sup>37)</sup>。

以上の経過で作成されたLgr 62では、特別指導は「就学できる基盤をつくるため、十分な課程かつ各児童の状況と必要性に適切な指導を含む」基礎学校で当然提供される援助だと考えられている<sup>38)</sup>。抽出特別指導は55年指導要領からさらに拡大し、原則的に国語と数学において行われる抽出補助指導、観察学級以外の個別指導あるいは集団指導援助が適切だと判断される児童(粗暴、疲労傾向、攻撃傾向等)に一定期間行われる抽出観察指導、特別訓練室における指導や言語訓練指導からなる抽出訓練指導から構成されている<sup>39)</sup>。特別指導措置決定に関しては、保護者の自由意志による協力の上に実行されることが規定されたものの、「当該の児童生徒および同学級の他の児童生徒の双方を考慮することになった場合には保護者による自由選択権は破棄され、県教育当局が特別指導の開始と終了を決定する」ことが注釈として加えられた<sup>40)</sup>。

Lgr 62における特別学級と抽出特別指導の規定の拡大は、基礎学校におけるインテグレーションにとって二つの重要な意義をもっていたと思われる。第一には、特別指導が大きく取り

入れられることによって、独立した補助学校が創設されることはもはやなくなったことであり、補助学級在籍児の分離が避けられた。この背景には基礎学校制度の全面的導入にあたっては、特別学級の発展によって生ずる複線型教育体系をつくらず、総合制の原則を貫くことがあった。第二には、特別学級と抽出特別指導を提携させた特別指導の充実によって、障害児をはじめ通常指導についていくことができない児童の指導に対処したことであった。このように、特別指導の拡大は、教育改革期にわたって繰り広げられてきた矛盾した二つの問題点の解決策であった。しかし、同時に特別学級拡大の可能性は55年指導要領に引き続き備えていた。

実際、Lgr 62告示後、特別学級総数は1958年の2,321学級<sup>41)</sup>から68年の3,657学級<sup>42)</sup>と増加している。基礎学校内に特別な配慮が一応整えられたことに、居住地域の学校就学への要望が加わることによって、障害児の基礎学校就学の傾向が強まってきた。そのため、基礎学校における特別指導はさらに重要性を増したといえよう。

### 3. 通常指導と一体化した特別指導

Lgr 62改訂への直接の要因は高等学校への連結がうまく機能していないとの判断が下されたことにあった<sup>43)</sup>。特別指導に関する主改訂点は、第一に「通常指導と一体化した特別指導」、すなわち、通常学級における授業と平行または一体化させて小教室において個々あるいは小集団の児童生徒に実施する指導が導入されたことである(以下一体化指導とする)。一体化指導がLgr 62の抽出特別指導と異なる点は、Lgr 62では抽出指導は補足的な特別指導として捉えられていたのに対し<sup>44)</sup>、Lgr 69では第一に通常学級との関連から捉えられており、通常学級指導に困難をもつ児童生徒への対応策となっている点であろう。

だが、改訂までの一連の過程では、特別指導に関する言及は僅かであった。1965年の学校教育庁による「指導編成が基礎学校内でうまく機能しているか」に関する調査では特別指導は対

象外となっている。ただし、その答申では「抽出特別指導の促進により、障害児をできるだけ基礎学校で指導するための組織構造改革が期待できる」<sup>45)</sup>、「学習進度が遅い上級学年児のため特別な注意が払われるべきであるが、抽出特別指導の効果を調査し、適切な一体化した特別指導の設置を意図するべき」<sup>46)</sup>と言及されている。本提案によって、初めて一体化指導の案が出されているが、留意すべき点は「学習進度が遅い上級学年児」が一体化指導の対象として考慮されていることから理解できるよう、本指導が障害児のみに焦点を絞った指導とはいえないことであった。しかしながら、答申における表現は抽象的であり、いかなる形式をとるべきであるのかに関しては触れられていない。

翌1968年の国会では、社会福祉庁が特別指導計画と一体化指導を強く支持した。先に障害児に関する多様な調査を行ってきた社会福祉庁は、障害児の訓練を含む医療面のほか、精神遅滞児の援護に関する統括・指導機関であり、さらに児童保護全般の統括・指導機関でもあった。また、同時期制定の「学校教育法」<sup>47)</sup>と「精神遅滞者援護法」<sup>48)</sup>により全障害児の義務教育化が実現しており、従来は社会福祉庁の管轄下に置かれていた児童の教育責任主体は学校教育庁へと移管することとなった。それ故、社会福祉庁は障害児全体のための特別指導計画を重要視し、これまでの知識を活かして基礎学校における特別指導に関してもまた助言を行ったと考えられる。

このような経過を経て刊行されたLgr 69では、援助指導、観察指導、訓練指導からなる一体化指導に関して以下の言及がみられる。軽度の精神遅滞児には通常学級での個別指導が、より困難をもちスキル・機能訓練が必要な精神遅滞児には個別あるいは小集団の抽出指導が必要である。この一体化した援助指導編成の目的は当該児を通常学級へ在籍可能にすることであり、補助学級児数の縮小と特別学級数の減少に重要であると考えられた。一体化した観察指導は観察指導室において提供され、学級担任、教

科教師、特別教育教師の協同指導によって、通常学級指導についていけるようにすることが目的である。そのため、指導は一ヶ月以内とし、指導終了後は生徒援護会議で、①通常学級の指導と平行あるいは一体化した観察指導を指導室か別の場において継続する、②全指導を指導室で行う、③観察学級へ措置する、④その他の特別指導を行うのいずれかに決定されることになった<sup>49)</sup>。Lgr 69で規定される抽出指導、つまり一体化指導は、より多様化し、通常学級在籍をより促進させるような配慮となっていることがわかる。

以上の結果、Lgr 69における特別指導は、障害種別によってではなく、個々のニーズに相応した指導へと方向付ける性格をもっていたといえよう。これは、第一に教育組織上独立性の高かった補助学級を基礎学校内に組織的にインテグレートする結果となった。また、児童生徒が措置される場の点からみれば、特別学級での指導という「固定制集団的インテグレーション」から必要な場合は抽出されるものの基本的には通常学級で指導される「臨機制個別的インテグレーション」へ導くこととなった。一体化指導導入の背景の一つには、財政上の問題があったと考えられる。当初は良いとみなされていた特別学級であったものの、その費用が数年で二倍に増加したため、特別指導は残存させつつも特別学級数を減少させ、支出を削減する必要があった。このことはLgr 69の全体的方針「合理化」にも一致しており、限られた学校運営資金のなかでいかにうまく特別指導を機能させるかということが考慮された結果であろう。特別学級縮小のねらいは実際に遂行されており、1969年を境に特別学級は、特に補助学級および観察学級を中心に減少している<sup>50)</sup>。

#### 4. 活動単位指導の導入

Lgr 80改訂への主眼は、第一に基礎学校と高等学校の連結、第二には平等の原則、第三に地域社会とともに機能するセンターとしての役割であった<sup>51)</sup>。特別指導は援助指導と改名され、従来の特別指導にみられた特徴、障害種別による

特別学級はもはや言及されず、特別教育学的指導法と協同活動を基本とした活動単位指導が強調されている。既成の学級という単位を越えた活動単位指導の導入は、障害という枠にとらわれず、ニーズに応じた指導を行うことを意図しており、スウェーデン障害教育史上、ひとつの分岐点であり、新たな指導への挑戦でもあったといえよう。

Lgr 80 は学校内活動調査委員会（以下 SIA 調査委員会とする）の答申<sup>52)</sup>に沿って 1976 年学校教育庁に改訂許可が与えられ<sup>53)</sup>、さらなる調査の後、国会審議を経て刊行に至ったものである<sup>54)</sup>。特に、Lgr 80 で主援助指導として打ち出された「適応困難児」<sup>55)</sup>の指導という考え方と新しく導入された「活動単位」は SIA 調査案に基づいたものであった。SIA 調査委員会は、障害種に方向付けられていた従来の特別指導に疑問を投げかけ、特別なニーズ<sup>56)</sup>をもつ児童生徒に適切な指導を提供するべきと提案している<sup>57)</sup>。具体的に提示された基礎学校実践計画における第一レベルは活動単位、第二レベルは活動単位以外の固定グループであった<sup>58)</sup>。しかし、これまでの特別指導編成と異なる点が多かったため、1976 年の国会において関連機関は「第一レベルの提案はかなり拡散している」、「指導訓練の不利と危険性を強調しすぎている」、「市が児童生徒の統制と観察を行う危険性がある」等、かなりの懸念を示した<sup>59)</sup>。

これらをふまえ、首相は、活動単位指導を支持するものの、通常グループの指導についていくことができない場合のみを第一レベルとし、その対象児数の上限・下限値設定は不必要であるとした。本提言は従来の特別学級上限値 15% の規定と同様な数値設定の廃止を意味していた。一方、身体的な障害や慢性的病弱児の援助指導、つまり SIA 提案が言及している第二レベルに対しては、現行の規定が採用されるべきと提言している<sup>60)</sup>。この後、文教委員会では大臣による提案を最終案として採択し<sup>61)</sup>、それが国会に承認されたことによって、80 年の改訂へとつながった。

後の 1978 年国会では具体的草案が国会に提出された。しかし、本提議では SIA 調査が提案した適応困難児についての改革案が十分に反映されていないとの指摘があった<sup>62)</sup>。また、特別指導グループと通常学級間の協同活動は両者にとって望ましいとの見地から、特別指導グループを設けるが、同時に、通常学級との協同活動は保つことを要求した動議が提出された<sup>63)</sup>。最終的には、前者に関しては賛成 235 反対 69 で、国会提議では言及されていなかった事項も含め、適応困難児の指導に関して学習指導要領で規定されることに決定した。一方、後者については、動議を提出した議員が国会審議において協同活動の重要性を再度主張したにも関わらず、賛成 301 反対 2 で承認されなかった。

改訂された Lgr 80 では、児童生徒の能力は入学の時点で多様であり、全般的な能力発達のための条件は児童によって異なるとしたうえで、学校は全ての者を同じように教育しようとしてはならないとしている<sup>64)</sup>。しかしながら、多様な適応困難をもつ児童生徒が混在するなか、これを遂行することは容易ではない。そこで、Lgr 80 では「児童生徒が学校授業で適応困難に陥らないように努めるべきこと」を目標として掲げ、活動単位および特別指導グループでの指導で対処することとした。活動単位指導とは活動チームで行われる協議や生徒援護会議に基づいて計画・実施される指導活動全体を総称したものである。計画は、ニーズに応じて、学校、児童生徒、保護者が一体となって作成し、ねらい、手段、方法が明らかにされなければならない。実際の指導では、児童生徒の長所を伸ばし、自己理解と自信を強化していくことが重要であるとされ、ねらいと方法が討論されるまで他集団に児童生徒を措置する問題は提起されるべきではないと規定されている<sup>65)</sup>。活動単位指導の全体的な流れは Fig. 2 に示した。学級担任を中心に専門教職員が協力し、学級と家庭へのアプローチ、個別あるいは多様な集団での指導を通じて児童生徒の困難を改善する意図が読みとれる。

以上のように、Lgr 80 では必要な援助を保ち

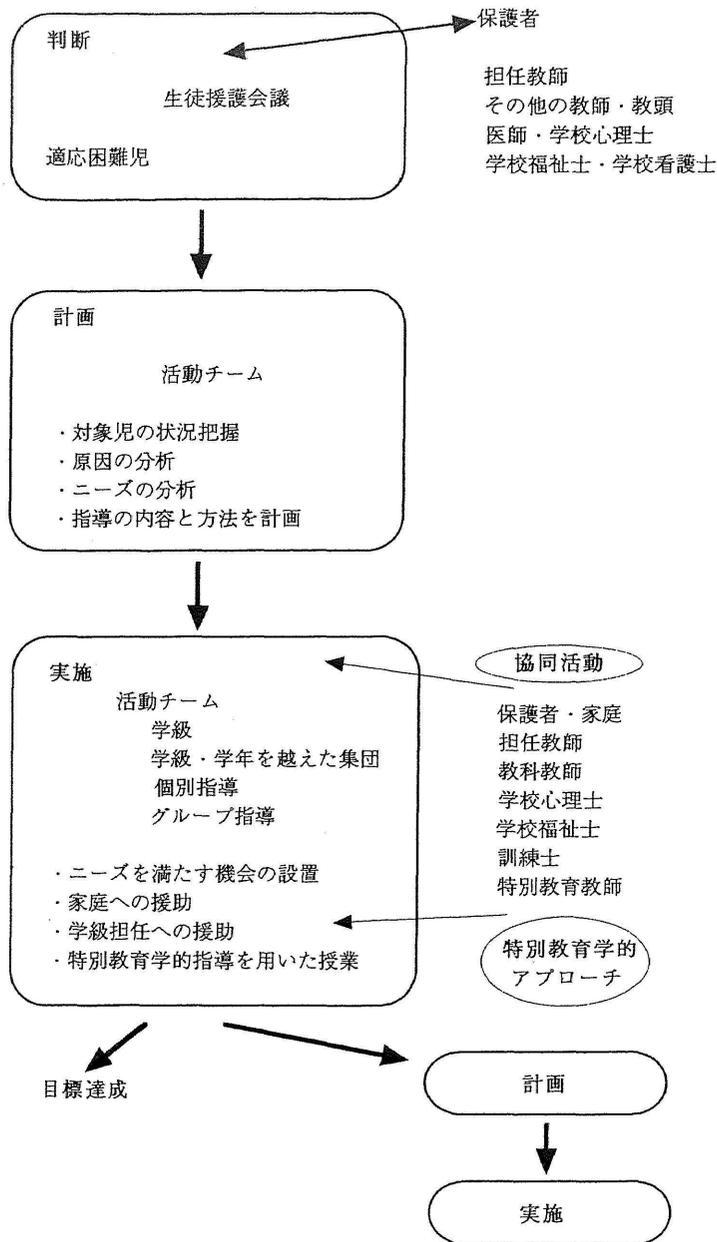


Fig. 2 活動単位指導

つつ児童生徒が通常学級に個々にインテグレートされることを Lgr 69 以上に促進している。この意味で、Lgr 80 はインテグレーションを反映した学習指導要領といえるであろう。さらに、個々のニーズが重要視されているのであって、障害というラベリングで児童の指導が考慮されているわけではないことに留意したい。さて、このような考え方および新しい指導形式が導入

されるにいたった背景であるが、一つには、学校で困難をもつ児童生徒の多様化が考えられる。基礎学校にインテグレートされる障害児が増加したことに加え、移民などのマイノリティ・グループ、また、慢性的病弱児以外の長期欠席児などの問題が浮上し、従来の指導形式や方法では対処できなくなっていたのではないだろうか。そのため、これらの問題全てに対処

できるような指導が基礎学校において必要とされたのである。もう一つには、学級単位での指導がうまく機能していなかったことが考えられる。これは、SIA 調査が「学級という単位は教師間および他の職員間の連絡を阻害しており、学級で適応困難児を援助するための計画を行うことは困難である」<sup>66</sup>と捉えていることから裏付けられよう。

### III. 結論

本稿ではインテグレーションの見地から基礎学校指導要領を歴史的に再検討することを試みた。

その結果、第一に、55年指導要領では初等民衆学校の指導の一部として特別指導が正式に導入され、Lgr 62では特別指導拡大によって補助学級の独立分離化が阻止されたことに意義が認められた。さらに、これらの学校において特別学級を中心に特別指導体制が拡充していったことが明らかとなった。第二には、Lgr 69では個々のニーズに相応した指導へと方向付けられ、Lgr 80ではさらにそれが強調されていることに意義が認められた。さらに、これらの指導要領の規定によって、基礎学校において固定制の強い集団的インテグレーションから通常学級に在籍しつつ必要に応じて部分的に抽出される個別的なインテグレーションへと導かれたことが明らかになった。

Lgr 69では、抽出特別指導が基礎学級への入級を目指した指導として捉えられており、これが実際に機能した結果、通常学級に在籍する障害児が増加した。この点からLgr 69は通常学級にインテグレートされている障害児はもちろんのこと、従来は特別学級に在籍していた児童生徒を通常学級へ入級させることもまた目標としていると捉えることができよう。数値の推移からみればLgr 69告示以降、特別学級在籍児数は確かに減少しているが、全体的見通しと特別指導拡大の結果基礎学校への就学がより容易になったという点から捉えるならば、Lgr 69よりはむしろLgr 62がインテグレーションの時期

を方向付けたと考えられる。Lgr 80では、活動単位指導がかなり強調されており、そこでの指導では補えない訓練指導は特別指導グループで指導されることになった。先述のように、指導の基本は通常学級としつつも、既成の学級という概念を越えてニーズに応じた適切な指導を行うことがねらわれている。このことからLgr 80はインテグレートされている多様な児童への適切な指導が一つの目標として掲げているといえよう。

以上みてきたように、学習指導要領を通してインテグレーションの展開を考えた場合、基礎学校にインテグレートされている障害児を個別的インテグレーションと集団的インテグレーションに二分類することは困難である。教育組織と教育措置を視点とするならば、独立性の高い固定的な補助学級と組織上通常学級に準じた補助学級ではインテグレーションの意味が異なってくる。また、適切な配慮なくしての教育措置をインテグレーションとしないならば、障害児が通常学級に在籍する際にも適切な配慮や指導は不可欠であり、通常学級での全ての課業に参加することのみを個別的インテグレーションとすることには疑問が残る。抽出指導はLgr 69やLgr 80では児童生徒が個別に通常学級にインテグレートされることを促進していた。また、Lgr 80における活動単位指導では場合によっては通常学級で、他の場合は個別に抽出したり特別指導グループの形成によって児童生徒の困難を解決することがねらわれていた。それ故、Lundströmが集団的インテグレーションと総称しているインテグレーションには多様な段階が含まれており、一体化指導での特別指導グループはむしろ臨機制の個別的インテグレーションとすべきではないだろうか。

今後は、特別学校や施設における動向も含めインテグレーション概念をさらに検討していきたいと考える。また、Lgr 80による活動単位指導に関しては、計画の点でも実施の点でもかなり多様であるため、適応困難児の指導のためにうまく機能してきたのかという疑問が残る。そ

Table 1 学習指導要領比較対象表

規 定	1955	Lgr62	Lgr69	Lgr80
全体的目標	—	—	できるだけ通常学級へいれること。	児童生徒が学校授業において困難をもたないようにすること。
措置決定	補助学級は学級担任の文書による報告の後、知能検査が行われ、検査者および担任によって決定。行政当局により転入に関する情報が提供される。	特別指導の協議のために、学級担任によって校長に報告される。本報告は学級担任を除いては、教頭、医師、学校心理士、学校福祉士、学校看護士、教育当局によって行われる。特別指導の開始および終了は原則的に保護者の自由意志による協力の上に行われる。当該の児童生徒および同学級の他の児童生徒の双方を考慮することになった場合には保護者による自由選択権は破棄され、県教育当局が決定する。	生徒援護会議(校長か教頭、担任、学校心理士、医師、学校福祉士、学校看護士、教科教師、必要な場合は学内外職員、場合に応じて当該児とその保護者が参加)で検討され、学級担任を除くメンバーで特別指導が提案される。校長による決定後、保護者と相互理解のうえ、地方教育当局に報告される。県教育当局による再検討後、地方教育当局によって決定、通知される。	児童生徒およびその保護者と協議のうえ、生徒援護会議によって決定される。(生徒援護会議に関しては左記)
特別学級	補助学級 特別教育：観察学級 読字困難学級、聴覚障害学級、視覚障害学級、言語障害学級、就学時適応困難学級、戸外(結核児)学級、病虚弱学級	補助学級、観察学級 読字困難学級、聴覚障害学級、視覚障害学級、言語障害学級、就学時適応困難学級、病虚弱学級、CP学級	補助学級、観察学級、読字困難学級、聴覚障害学級、視覚障害学級、就学時適応困難学級、肢体不自由学級	—
他の特別指導	抽出補助指導 対象は補助学級が適切でない、あるいは、同様の理由の児童生徒。週2時間、最高4時間、基本的には国語と算数に行われる。 (抽出特別指導) 規定および方針を将来規定すべきである。	抽出特別指導 対象は知的障害児、不適応児ほか、聴覚障害、視覚障害、言語障害、読字障害、書字障害の児童生徒。指導が適切なのは以下の場合である。 ①特別学級を設置するには児童生徒数が不十分 ②抽出特別指導が適切だと判断される場合 ③特別学級に入級する必要はないと判断される場合 ④特別学級退級後の補習指導として ・抽出補助指導 原則的に国語と数学 ・抽出観察指導 教師が観察学級以外の個別あるいは集団指導が適切であると判断した場合に一定期間、全体的あるいは部分的に実施 ・その他の抽出訓練指導 例として、特別訓練室での指導、言語発達のための訓練指導、読字書字訓練指導	一体化した特別指導 ・援助指導 個別指導と小集団グループで小教室の特別指導を通してスキルと機能訓練を実施。 ・観察指導 対象は行動障害児と適応困難児 通常指導と並行して実施 ・その他の訓練指導 国語・数学困難児 読字書字訓練 聴能指導 視覚障害児の指導に適切な課題活動 肢体不自由のための理学療法、ADL訓練等	活動単位による指導 対象は適応困難児で指導例は以下である。特別な援助を必要とする児童生徒は短期間、小集団を形成 通常よりも長期の特別課題を行う 保護者への特別な懇談会が準備される 家庭で行えない宿題がある児童生徒を援助する時間が設置 特別指導グループによる指導(左記)
時間割配当	補助学級に特別時間割。特別学級は通常時間割に従う。	補助学級に特別時間割。特別学級は通常時間割に従う。	通常時間割に従う。	—

のため、活動単位指導が学校においていかに機能してきたのか、その施行においていかに性格が変わってきたのかを検討課題としたい。

注

- 1) 中村満紀男(1987)：外国障害児教育史の研究—アメリカ合衆国を中心に—。特殊教育学研究, 25(2), 75.
- 2) 1962年から全面的に導入された9年間の義務教育学校で、それ以前の旧制義務教育学校が初等民衆学校である。
- 3) Stukåt, K-G. och Bladini, U-B. (1986)：Svensk specialundervisning. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg, 58.
- 4) Rosenqvist, J. (1993)：Country briefing special education in Sweden. European Journal of Special Needs Education, 8(1), 65.
- 5) Ahlström, K-G., Emanuelsson, I., och Wallin, E. (1986)：Skolans kravelevernas behov. 二文字理明訳編(1992)：スウェーデンの障害児教育改革—特別指導の歴史と現状。現代書館, 244.
- 6) Lundström, K. (1979) Integration den svenska skolan. Pedagogisk forskning Uppsala 8, Uppsala, 22-26.
- 7) Skolöverstyrelsen (SÖ) (1958)：Undervisningsplan för rikets folk skolor. Svenska Bokförlaget Norstedets, Stockholm.
- 8) SÖ (1962)：Läroplan för grundskolan. Emil Kihlströms Tryckeri AB, Stockholm.; SÖ (1964)：Specialundervisning i grundskolan. Emil Kihlströms Tryckeri AB, Stockholm.
- 9) SÖ (1969)：Läroplan för grundskolan. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.; SÖ (1969)：Specialundervisning. Utbildningsförlaget Liber AB, Stockholm.
- 10) SÖ (1980)：Läroplan för grundskolan. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.; SÖ (1982)：Elever med funktionshinder. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.; SÖ (1982)：Hjälp till elever med svårigheter. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- 11) 初等民衆学習指導要領は1878年, 1889年, 1900年, 1919年と告示されてきた。
- 12) SFS1950: 138; Prop. 1950: 70; U11: 1; Rskr. 341
- 13) SFS1942: 629; Prop. 1942: 292; U6: 203; Rskr. 413
- 14) SÖ (1943)：Provisorisk normalundervisningsplan för folkskolans hjälplasser. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 5.
- 15) 学習不振児, 精神薄弱児, 非行児のほか, 貧困児の教育が大きな課題であった。
- 16) 情緒的・社会的に問題があり, 通常学級の指導に適応が困難な児童を対象とする。
- 17) 石田祥代(1995)：スウェーデンにおけるインテグレーション展開に関する研究—関係法令と教育課程の指針を中心に—。筑波大学大学院平成7年度中間評価論文, 23.
- 18) op. cit. 13) Prop. 1942: 292, 2.
- 19) ibid. 18.
- 20) ただし音楽や体育などの実技指導では通常指導と同様の目標が設定されている。
- 21) op. cit. 8), 231-261.
- 22) ibid. 263-264.
- 23) ibid. 262-264.
- 24) ただし, 従来は通常学級で学習していた障害児が特別学級に措置される可能性もあったことに留意しなければならない。当時の通常学級の設備と指導状況を考慮すれば, 障害児が通常学級で必要な補助および指導を受けていたのかには疑問が残り, 措置される場のみによって個別インテグレーションから独立性の高い集団的インテグレーションへ逆移行したと判断することはできないであろう。
- 25) Statens offentliga utredningar (SOU) (1961)：Grundskolan. Ivar Hæggströms Boktryckeri AB, Stockholm, 387.
- 26) SFS1956: 263
- 27) SFS1957: 319
- 28) 就学3から4週間後, 言語発達, 集中力, 注意力等の点で通常学級指導に適応が困難が認められた場合, Table 1の措置決定に従って入級する。入学前の情報は保護者と幼稚園あるいは保育園の保母から入手する。
- 29) op. cit. 25), 388.

- 30) SFS1962 : 316  
 31) SFS1962 : 439  
 32) 1951年設置の肢体不自由保護審議会答申によってCP児の教育問題が提起され、1961年の国会でCP児の教育組織は「できるだけ通常学校に就学する」方針となり、学校教育庁がその教育に責任を負うことになった。そこで、Lgr62の作成にあたり、学校教育庁はCP学級を特別学級に加えることを提言し、CP学級が設置された。また、Lgr69では肢体不自由学級となった。
- 33) SFS1958 : 399, 108 §.  
 34) op. cit. 25), 390-391.  
 35) Prop. 1962 : 54, 230-231.  
 36) ibid. 291.  
 37) SFS1962 : 480; Prop. 1962 : 54.; SU12 : 1 ; Rskr328.  
 38) op. cit. 8) SÖ (1962), 62.  
 39) ibid. 68-69.  
 40) ibid. 63.  
 41) ibid. Tabell 2.  
 42) Statistiska centralbyrån (SCB) U1969 : 5.  
 43) Fahlgren, K. E., Gustafsson, L., och Österling, O. (1965): Arbets-, trivsel-och ordningsförhållanden i den obligatoriska skolan. Eklunds & Vasatryck, Stockholm, 14.  
 44) 抽出特別指導は①特別学級設置には児童生徒数が不十分な場合、②特別学級指導より抽出指導の方が適切であると判断される場合、③児童生徒が特別学級に入級する必要はないと判断される場合、④特別学級から通常学級への転入後、補習指導が必要な場合に実施された。  
 45) SÖ (1967): Läroplansöversyn grundskolan. AB Rotopress, Stockholm, 62.
- 46) ibid. 83.  
 47) op. cit. 30)  
 48) SFS1967 : 920  
 49) op. cit. 9) SÖ (1969), II, 11-43.  
 50) SCB : U1970 : 5-U1979 : 4.  
 51) 二文字理明(1985)スウェーデンにおける基礎学校およびろう学校の教育課程改訂について、聴覚言語障害, 14(2), 85-92.  
 52) SOU (1974): Skolans arbetsmiljö. Göteborgs Offsettryckeri AB, Stockholm.  
 53) SFS1978 : 588 ; Prop. 1975/76 : 39, ; UbU30 ; Rskr. 367.  
 54) SFS1980 : 64.; Prop. 1978/79 : 180.; UbU45 : P, 166 ; Rskr. 422.  
 55) 学校課業に困難をもつ児童生徒の総称で、障害児のほか、マイノリティ集団、長期欠席児等の多義にわたる児童を含む。  
 56) 学校における困難を消失か減少させ、基礎学校課業に適応できるためのニーズ。例えば、本文中の活動単位指導、訓練指導のほか特別時間割、医療的・心理的・社会的な配慮等。  
 57) op. cit. 52), 227-229.  
 58) ibid. 349-412.  
 59) op. cit. 51) Prop. 1975/76 : 39, 91-92.  
 60) ibid. 220-240.  
 61) op. cit. 53) UbU30, 21.  
 62) Motioner1978/79 : 2597, yrkandet 1 ; M. 1978/79 : 2598, y2.  
 63) M. 2598, y4.  
 64) op. cit. 13) SÖ (1980), 14-16.  
 65) ibid. 54-56.  
 66) op. cit. 57), 93-94.

## **A Study of the Provisions of Special Teaching in the Curriculum for the Comprehensive Schools in Sweden in Terms of Integration**

**Sachiyo ISHIDA and Yuji YANAGIMOTO**

The purpose is to study the development of school integration in Sweden viewed historically in terms of the following: 1) to examine the process of publishing the Curriculum for the Comprehensive School, 2) to examine how integration develops according to the provisions of the curriculum.

The following results were obtained :

1) It is significant that the Curriculum in 1955 officially introduced the special teaching in ordinary school and Lgr62 prevented the 'help class' from segregation. The organization of special teaching, mainly the special classes, expanded in the ordinary schools.

2) It is significant that Lgr69 was directed to adapt the special teaching to individual needs and Lgr80 emphasized it even more. The provisions of those curricula led from group integration to individual integration in the ordinary schools.

**Key Words :** School Curriculum, Integration, Sweden