

# 序章

## 研究の課題と方法

## 1. 研究の意義

20世紀も終盤に入り、新世紀を目指し国際的な関心は様々な事柄に向けられている。障害児教育もまたその一つである。「国連・障害者の十年」が終了した1992年に開催された国連アジア太平洋経済社会委員会会議では「万人のための社会へ向けて」がテーマとして掲げられた。さらに、「障害者の十年」に続き、同委員会は1993年からの十年を「アジア太平洋障害者の十年」とすることに決定し、以来、国際的協力のもと障害児教育のさらなる発展のために尽力している。

ユネスコは、このような関心を反映し、1995年に『世界の特殊教育の現状についての調査報告』を行った。この報告によれば、「特殊教育の発展に関する将来の課題」と「現在の研究課題」、「他国の経験について学びたいこと」といういずれの質問に対しても、「インテグレーション」と回答した国が多くを占めた<sup>1)</sup>。このことは、ここ数十年、脚光を浴びてきたインテグレーションの実践は現在も進行しており、今なお注目され続けていることを示唆している。翻って言えば、インテグレーション施策を行ってきた、あるいは、行おうとしている諸国において、インテグレーションに関して解決すべき課題が残存しており、かつ障害児教育の現状全てを肯定することはできない、ということであろう。

一方、1990年代に入り「インクルージョン」<sup>2)</sup>という新たな理念が提起された。そして、その理念を実践へと進展させている国もみられる。しかしながら、この反面、特殊教育諸学校の教育制度を副次的に位置づけかねない理念に対する懸念やインクルージョンへの安易な移行に対する危惧もまたみられる。

以上のような動向にあって、歴史研究に求められることは、インテグレーションの歴史的展開における積極的かつ消極的側面の解明とその歴史的意義づけであろう。インテグレーションは障害児教育に何をもたらしたのか、インテグレーションは本当に限界にきたのか、そうであるならばその限界とは何なのか、また、障害児教育にとって特殊教育諸学校はもはや価値がないのであろうか。このような問に対する答を導き出すためには、今後の障害児教育の在り方を念頭に置き、歴史から学ぶことが緊要である。

以上のような問題意識から、本研究ではスウェーデンにおけるインテグレーションの展開過程を検討の対象としている。周知のように、ノーマライゼーショ

ン理念は北欧で提起され、確立されてきた。また、その提起とともに、障害児教育の分野ではインテグレーションが提唱され、推進されてきた。つまり、北欧諸国はインテグレーション政策を積極的かつ先駆的に実践してきたといえる。この理由から、北欧の一国であるスウェーデンは格好の研究対象となろう。

スウェーデンはこれまでインテグレーションの実践に積極的に取り組んできた。そして、その推進のなかで消失した特殊教育学校もあれば、分離型の特殊教育学校も現存する。したがって、スウェーデンの障害児教育史には、「インテグレーション」の成立の典型が見出せる反面、それとは相容れない側面もある。

また、スウェーデンにおける障害児教育とそれに関連した分野での邦人による研究は十分とはいえないまでも比較的多く、スウェーデン国内におけるインテグレーションに関する研究もまた北欧諸国のうちでは比較的揃っている。それ故、このような研究の成果を活かしたより発展的な研究に対する関心は高いと考えられる。

以上のように、本研究はスウェーデンのインテグレーションを歴史的視点から論考することによって、その展開の過程を明らかにし、現代の障害児教育が抱える問題点と今後の方向性への示唆を得ようとするものである。

## 2. 先行研究と課題の設定・研究の方法

本研究は、スウェーデンにおいてインテグレーションがいかなる理由で教育組織に導入され、何ゆえ発展し、いかに変容しながら確立したのかを明らかにすることを目的とする。本目的を達成するために、義務教育諸学校に焦点を当て、インテグレーションに関連する法令や政策が規定されるに至った過程およびその規定について、これらの政策が学校において実践される過程についてを分析し、検討する。なお、本研究で扱うインテグレーションとは教育的インテグレーションであり、義務教育諸学校とは通常学校にあたる初等民衆学校<sup>3)</sup>と基礎学校<sup>4)</sup>、現存しているか、あるいは、既に廃校となっている特別教育諸学校<sup>5)</sup>を意味している。

スウェーデンにおけるインテグレーションに関する研究は、わが国では障害児教育の動向を報告するなかで扱われてきた。畠中(1976<sup>6)</sup>)、尾添(1979<sup>7)</sup>)、細村(1980<sup>8)</sup>)は、1970年代の知的障害児の教育組織と基礎学校就学児の統計的数値を示すことによって、当時の状況を報告している。近藤は、1989年から1994年にわたって一連の調査報告を行っており<sup>9)</sup>、障害種に分けてインテグレーションの動向を示している。また、西島(1975<sup>10)</sup>)は北欧におけるインテグレーションの特徴を明らかにしようと試みている。これら五者の研究はいずれも現状報告に留まっている。これに対し、二文字(1985<sup>11)</sup>)は全国聾者協会の主張に着目し、手話問題を通して聴覚障害児のインテグレーションに関して言及している。また、加瀬(1991<sup>12)</sup>)は知的障害児の敷地的インテグレーションに焦点を当て、その歴史的背景と実態から歴史的素描を明らかにすることを試みている。しかしながら、これら二つの研究は、二次的資料からの分析であり、その分析に未だ曖昧な点が残されている。このほか、細村(1969<sup>13)</sup>)やAnderson(1971<sup>14)</sup>)による肢体不自由児を中心としたインテグレーションの動向の報告がある。

インテグレーションに関する先進諸国間の比較研究には、UNESCO(1974<sup>15)</sup>; 1995<sup>16)</sup>)による調査報告、Meijer, Piji, and Hegarty(1994<sup>17)</sup>)による研究、OECD(1994<sup>18)</sup>)による調査報告があり、邦訳されているものもある。これらの研究は現状の概略を把握する資料としての価値はあるものの、歴史的経緯に関して一次資料からの検討はなされておらず、それが明確にされているとはいえない。

さらに、スウェーデンにおいては、Lundström(1979<sup>19</sup>)はインテグレーションの展開を政策と現実性という視点から明らかにしようと試みている。しかしながら、法律および学習指導要領の列挙と規定内容の記述に留まっており、資料的に乏しい。このほか、インテグレーションの実践報告として、Bergvallらによる一連の研究<sup>20</sup>)、Lindqvist och Trowald(1970<sup>21</sup>)、Hammarstedt och Amcoff(1979<sup>22</sup>)、Söder(1979<sup>23</sup>)、Eriksson(1989<sup>24</sup>)による研究などがある。

以上みてきたように、インテグレーションに関する先行研究は、動向の報告あるいは紹介に留まっているか実践報告がほとんどで、歴史的視点に欠けており、一次資料に基づいた研究は見当たらない。

次に、インテグレーションに関連した政策および法令に言及している研究についてである。三澤(1973<sup>25</sup>)と細村(1983<sup>26</sup>)は、1967年「精神遅滞者援護法」に基づき、いかなる制度的枠組みにおいて知的障害教育が提供されているかの概要を示している。また、二文字(1985<sup>27</sup>)は、保護色が強いことを同法の特徴として挙げているのに対し、Nirje(1969<sup>28</sup>)とGrunewald och Wessman(1979<sup>29</sup>)はノーマライゼーションの原理をスウェーデンの実情に即して具現化した立法と評価している。だが、いずれの研究も同法の評価における根拠に未解明な点が残されていると指摘できる。一方、加瀬(1994<sup>30</sup>)は1943年から1993年までの知的障害児・者援護法を比較検討しており、歴史的視点という点では評価できる。しかし、一次資料に基づく検討が不足している。

以上のように、先行研究では、政策がインテグレーションに対していかなる性格を有していたかについては知的障害児に関する特別法の分析が中心であった。また、一次資料による検討が十分でないためそれら法律制定に至るまでの過程が明確には言及されていない。それ故、援護法をはじめ、インテグレーション政策を決定した法令の再検討が必要である。

インテグレーションが施策される場合、学習指導要領における教育目標や特別指導の教育組織が少なからず関係する。学習指導要領で規定される特別指導に関しては、Stukät och Bladini(1986<sup>31</sup>)は、1969年版学習指導要領では、通常学級にインテグレートされている障害児の目標が強調されていると指摘している。また、Rosenqvist(1993<sup>32</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, och Wallin(1986<sup>33)</sup>)は1980年版指導要領にみられる目標として、インテグレーションが掲げられていると捉え、Meijerら(1997<sup>34)</sup>)は同指導要領が効力を発揮して以来、障害児のインテグレーションに向けての可能性がかなりの程度拡大したと指摘している。しかしながら、Rosenqvistによる研究ではその根拠は未解明のままである。Meijerらは活動単位指導を根拠として挙げているものの、それが規定される過程と具体的内容が示されていない。また、StukåトらおよびAhlströmらによる研究ではインテグレーションを示唆するような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、規定されるに至った過程において曖昧な点が残されている。このため、学習指導要領告示に至るまでの過程を明らかにし、インテグレーションの視点からその意義を再分析しなければならない。

次に、本研究対象時期のスウェーデン障害児教育史に関してである。知的障害児の教育に関しては、Nordström(1968<sup>35)</sup>)とSöder(1979<sup>36)</sup>)による研究がある。Nordströmは学校教育制度が整備されていく過程で「精神薄弱」児がいかに関離されていくかを一次資料に基づいて分析しており、加瀬(1990)も指摘するように、第一次世界大戦直後までの関連史実について現在のところこれを凌駕するものはない<sup>37)</sup>。また、Söderによる研究は、精神薄弱児・者援護の展開を政策と関連づけて検討し、Nordströmによる分析を越えるとはいえないまでも、その統計的資料の価値は大きい。一方、第二次世界大戦後の知的障害教育史に関しては、Ahlströmら<sup>38)</sup>が基礎学校を主軸として歴史的な展開を分析し、今後の展望を考究しようと試みている。しかしながら、Ahlströmらによる研究は、一次資料が検討されておらず、そのため未解明の部分が多い。

一方、肢体不自由教育、視覚障害教育、聴覚障害教育に関する研究はかなり限定的である。Förhammar(1991<sup>39)</sup>)は19世紀における障害児教育史を社会的、教育的、政治観念論的枠組みから明らかにしようと試みている。Förhammarによる論文は内容の点でも資料の点でも画期的研究といえるが、19世紀末までを網羅しているのみで20世紀の障害児教育に関する言及はなされていない。また、Åman(1976<sup>40)</sup>)による研究は19世紀から20世紀後半に至るまでの保護施設に焦点

を当てており、貴重な資料といえる。だが、建築面が中心に論じられており教育的視点からの分析は十分とはいえない。このほか、特別教育教員養成に関する Bladini(1990<sup>41)</sup>)の研究、1950年代末の肢体不自由児の教育措置状況に関する Taylor and Taylor(1960<sup>42)</sup>)による報告、Gissler(1964<sup>43)</sup>)による盲学校史がある。

このように、スウェーデン障害児教育史は知的障害児に関するものが主であり、また、20世紀中葉以降に焦点を当てて体系的に行った研究は見当たらない。

以上のような先行研究をふまえ、本研究では、初等民衆学校あるいは基礎学校にインテグレートされた障害児と敷地的にインテグレートされた特別学校に在籍する障害児とを比較することが課題となる。すなわち、個別的・集団的インテグレーションと敷地的インテグレーションとの比較である。障害の種別あるいはその程度によって、就学状況や学校教育組織、彼らを取りまく障害児教育観に関連した問題、その問題を解決するための教育政策は異なり、当然、インテグレーションの展開に差があった。既往の研究では、個別にインテグレートされている障害児に関するインテグレーションの歴史的展開に関してはほとんど取り上げられていない。このことには、インテグレーションがうまく機能しているため、問題視する必要性がないという見方もある。しかし、いかなる理由でインテグレーションが導入され機能してきたか、インテグレーションが同質的でなくいかに変容し展開を遂げてきたか、インテグレーションが導入されたにもかかわらず何ゆえ特別学校が残存しているのかを明らかにするためには、これら二者間の問題点や政策の比較という手段が有効であると考えられる。同時に、インテグレーションが拡大するに従って導入された「ニーズに応じた教育」の対象という観点からみれば、一つの障害種のみを研究対象とすることには疑問が残る。なお、各章で対象とする学校に関しては後述する。

次に研究の方法であるが、先行研究では未解明であったインテグレーションに関連する法令および政策が決定されるに至った過程を明らかにすることが第一に必要である。この場合、当時の教育における問題点および社会的背景、施策についても分析を行う。つまり、これらの政策が策定された背景を論及すること、これらの決定した政策を義務教育諸学校における教育の分析のなかに位置づけて検討を行うこともまた重要である。具体的な分析対象は、法律、条令、通達および

学習指導要領とする。学校教育庁によって出される通達は、議会の決定を具体化するものであり<sup>44)</sup>、その検討は不可欠といえる。

研究の対象時期は、1940年代から1980年代までである。スウェーデンのインテグレーション成立の時期に関しては、これまで研究者によって解釈が異なってきた<sup>45)</sup>。石田(1995<sup>46)</sup>)は、インテグレーションの成立時期は「1960年代半ばから後半にかけてとする」先行研究と「1970年代半ばから後半にかけてとする」先行研究をふまえ、分析を行っている。本研究では、石田による「萌芽期、発展期、確立期」の三分類を再検討し、それを一部修正し、対象時期を設定した。インテグレーションが成立するまでには、それ以前にその萌芽がみられるはずであり、スウェーデンは第二次世界大戦には参戦していないもののそれ以前と以後とでは教育全般にわたり大きく変化を遂げている。そのため対象を1940年代からとした。1940年代には、教育改革が開始し、初めて知的障害児の学校教育が法律により規定されている。また、肢体不自由児の学校教育整備が政府によって取り組まれた時期でもあった。対象時期を1980年代までとしたのは、新教育改革に向けた委員会が1980年代末に設置されていることと、1990年代に入りインクルージョンが新しく提起されているためである。すなわち、この時期がインテグレーションの展開を再検討するための一つの分岐点となると思われるからである。1980年代には、新学校教育法が制定され、義務教育諸学校の体系が統合された。また、基礎学校の特別学級が原則的に廃止され、視覚障害特別学校が廃校となる一方で、手話が聾者の第一言語として認められ、聾児の分離教育が方向づけられた。以上の理由からこの時期区分は妥当であると考えられる。なお、インテグレーションの歴史的展開を明らかにするために不可欠と考えられる場合、検討時期は拡大される。つまり、歴史の連続性を重視し、1940年代以前であっても言及を行っている。



### 3. 構成と資料

以上のような研究の課題と方法から時期区分は三期に分けた。第一期は肢体不自由児の教育政策の方針が原則的には初等民衆学校とされ、かつ、重度視覚障害児の個別的インテグレーションが開始された1940年代半ばから1950年代末までである。第二期は1940年代からの学校改革の終結として「学校教育法」が規定され、同時に、インテグレーションを示唆するような教育政策が決定かつ実践され始めた1960年代初頭から1977年とする。第三期はインテグレーションに関する検討委員会と審議会が設置され、インテグレーションの見直しが始まった1978年から、教育再改革が開始された1980年代後半までである。第一期には、インテグレーション理念が受容される社会的・教育的基盤が形成される。第二期では、障害児教育全体にわたりインテグレーションが数値的に拡大している。第三期には数値的には大きな変化はみられないものの、教育体系および教育組織上、障害児という枠組みが消失していく。

本論の構成は、この時期区分に従う。本研究では検討対象として障害種を限定していないが、障害種別によりインテグレーションの成立および発展の要因と時期が異なるため、それが顕著に表れているものを各章で論じた。つまり、第一章第一節では、草創期の障害児教育のいかなる点がインテグレーションに結びついていくのかを観点とし、障害児に教育が提供されるに至った過程を施設内学校、盲・聾学校、初等民衆学校の各点から論ずる。第二節では、初等民衆学校に焦点を当て、インテグレーションの萌芽はいかなる点にみられたのかと障害児を受け入れる側の初等民衆学校ではいかなる整備がなされたのかを論ずる。第三節では、教育制度の点から、インテグレーションの萌芽を論ずる。学校改革の進展のなかで、盲・聾学校の教育組織が初等民衆学校のそれと同質化する過程と、精神薄弱児(精神遅滞児)のための教育制度の整備においてみられる敷地的インテグレーションの萌芽を分析する。

第二章ではインテグレーションの展開過程を二点から論考する。すなわち、第一節では個別的インテグレーションおよび集団的インテグレーション、第二節では敷地的インテグレーションに関して論ずる。当時の障害児問題を障害種別とその程度に分けて検討することによって階層的インテグレーションが拡大した要因を解明し、その発展の歴史的意義を考究する。また、両節では、特別

教育諸学校および基礎学校におけるインテグレーションの実践を具体的に示し、教育政策はそのねらい通りに遂行されたのかについても分析を行う。

第三章では、インテグレーションの変容に焦点を当てる。第一節では基礎学校において特別指導はいかに変容したのかを分析する。そして、新しく導入された援助指導はいかなる性格を有していたのかを検討し、その指導モデルについて具体的に言及する。第二節では、インテグレーションが発展し、確立していくなかで、専門的な教育のニーズを満たすために政府はいかなる対応を行ったのかを分析する。また、聴覚障害特別学校において推進されていたインテグレーションは滞りをみせ、インテグレーション理念とは確執した形へと変容していくため、補節とする。つまり、補節では、手話が聴覚障害特別学校において必須教科として導入された結果、インテグレーションはいかに変容したかを分析し、その歴史的意義を論考する。

各章で対象とする学校は、視覚障害特別学校としてトムテボーダ学校(Tomtébodaskolan)、聴覚障害特別学校としてエステルボングス学校(Östervångsskolan)とヴェーネル学校(Vänerskolan)、知的障害特別学校と基礎学校の併設校としてはホヴフルト学校(Hovhultsskolan)とアンティロペン学校(Antilopenskolan)、基礎学校としてムンクヘッテ学校(Munkhätteskolan)である。トムテボーダ学校は19世紀から存続してきた国内唯一の視覚障害特別学校であった。視覚障害児のインテグレーション施策の例としてボルスタを選択したのは、視覚障害児のインテグレーションに関する研究数がかなり限定されており、地域における実践活動に関する資料で他の資料が見当たらないためである。エステルボングス学校とヴェーネル学校は、他の聴覚障害特別学校3校とともにインテグレーションを試行してきた。そのなかでエステルボングス学校を対象としたのは資料的理由からである。また、ヴェーネル学校を対象とする理由は、「基礎学校と聴覚障害特別学校を同敷地内に設立する」ホルメンゲ案に対し、教育提供側と教育受容側間で激しい論争が繰り広げられており、インテグレーションに関する問題を検討するのに適切だと考えられるからである。また、ホヴフルト学校とアンティロペン学校、ムンクヘッテ学校を選択した理由は各学校が、資金的、時期的、実践内容的な点で、全国のなかでもモデル校的役割を果たしたと考えられる故である。

本研究で扱う主な資料は、第一章では、精神薄弱保護審議会、整形外科・肢体不自由専門審議会による各答申、「教育可能な精神薄弱者に関する教育・保護法」、「精神遅滞者教育・保護法」、「盲学校令」、「聾学校令」の各法令制定と1955年版「初等民衆学校指導要領」告示に至るまでの国会議事録とする。第二章では、知的発達障害児・者全国協会と脳性まひ児親の会ほか関連協会の記念誌と機関誌を利用する。また、盲・聾学校審議会および脳性まひ保護調査審議会、肢体不自由児保護・教育審議会による各答申、「精神遅滞者援護法」と「特別学校令」の各法令制定と1962年版および1969年版の「基礎学校学習指導要領」が告示されるに至った国会議事録、これらの政策に関連して学校教育庁から公示された通達を扱う。インテグレーションの状況を把握するためには公的援助を得て計画、実施されたプロジェクトによる調査研究を用い、同時に国立統計局(SCB)による統計を使用することによって客観性を高めるようにした。第三章では、全国聾者協会をはじめとする障害児・者協会の記念誌と機関誌を利用する。また、インテグレーション審議会と援護委員会、学校内活動調査委員会による各答申、「知的障害者特別援護法」と新「学校教育法」の各法令制定と1980年版「基礎学校学習指導要領」が告示されるに至った国会議事録を利用する。

#### 4. インテグレーションとその関連概念について

「インテグレーション」という用語の概念については、これまで世界各国において多くの研究者によって検討が行われてきた。ここでは、それら全てを取り上げるのではなく、スウェーデンにおいてはいかなる概念として捉えられてきたのかを代表的と思われる研究に焦点を当てて論ずる。さらに、インテグレーションとしばしば同義として扱われる「ノーマライゼーション」と「メイストリーミング」、近年提起された「インクルージョン」の各概念を整理する。この場合、「インテグレーション」概念との関連に留意し、それらの用語はスウェーデンにおいてはいかに理解されているのかの点から言及する。

##### 1) インテグレーション

もともとインテグレーションは、ラテン語の'integrare'、'integratio'、さらにその形容詞'integer'に基づいている。integerは「無傷の、清らかな、完全な、全体の」という意味で個人的特徴を述べるために用いられていた<sup>47)</sup>。このような意味をもつインテグレーションということばは、障害児教育の分野では、古くから使われてきたものの<sup>48)</sup>、ノーマライゼーション概念が提起され定着するにつれてインテグレーション概念もまた障害児教育の分野で注目されるようになってきた。

スウェーデンにおいて、これまでインテグレーションという用語<sup>49)</sup>は多様な意味づけがなされてきた。たとえば、トータルインテグレーション(total integrering)・部分的インテグレーション(partiell integrering)、教育措置の場という観点からみた敷地的インテグレーション(lokalintegrering)・集団的インテグレーション(gruppintegrering)・個別的インテグレーション(individualintegrering)、公的機能の観点からみた行政的インテグレーション(administrativ integrering)・組織的インテグレーション(organisatorisk integrering)、学校の機能的な側面からみた構造的インテグレーション(strukturell integrering)、機能的インテグレーション

ン(funktionell integrering)、児童生徒間の交流の点からみた心理的インテグレーション(psykologisk integrering)・教育的インテグレーション(pedagogisk integrering)・社会的インテグレーション(social integrering)、あるいはインテグレートされる対象の点から言及される逆向的インテグレーション(omvänd integrering)等である<sup>50)</sup>。

しかしながら、このような重畳・位相的概念は、時間軸とセグリゲーションとの関連から、大きく三分類される。第一には、インテグレーションはノーマライゼーションに向かう手段であると概念づけられるものである。この概念はノーマライゼーション理念の提唱とともに用いられるようになり、それ故に、概念づけられた当初は未だ抽象的であったと思われる。ノーマライゼーション理念の提起が従来の知的障害児・者施設への批判と反省から一端を發し、その理念が障害者の人としての権利獲得を包含することとなったように、インテグレーションの原則は、従来の支配的な見方や傾向、つまり、障害児・者をセグリゲートする手段への反動として<sup>51)</sup>、イデオロギーに基づいて提唱されたといえる<sup>52)</sup>。すなわち、インテグレーションの概念は、障害児の教育措置という観点から、教育権の剥奪あるいは施設や特別学校への措置という形で障害児をセグリゲートするのではなく、他の児童とともに学習する機会を障害児にできるだけ提供することとして捉えられたといえよう。さらに、概念が実践に移されたとき、インテグレーションという用語はより具体的、同時に階層的なものへと分化した。

ところが、学校においてある程度インテグレーションが拡大したとき、インテグレーションが教育措置の場のみの形式に陥っているのではないかと疑問視されるようになってきた。このため、従来のインテグレーションとは異なる観点から、概念の理論に対し再提起が行われた。これが第二の分類にあたる。このインテグレーションの再概念化のイニシアチブをとってきたのは社会学者の Söder, M. であった。Söderは学校の役割が「児童生徒を社会における成人としてソーシャライズすること」である以上、社会におけるインテグレーションと学校におけるインテグレーションが同様であることは困難だと考えている<sup>53)</sup>。そして、セグリゲーションの教育的・社会的メカニズムを学校の一部として捉えている。たとえば、学校は児童に知的な達成を要求する側面を有しており、同

一の場合で全ての課題を全ての児童に教授することは不可能である。すなわち、Söderは従来の①「ノーマル」への理想主義化、②「教育の場の決定」イコール「インテグレーション」という見方、③学校におけるインテグレーションと地域社会におけるインテグレーション間のアプローチ、④教育的な事柄の費用に対する社会的目標の強調を問題点として捉えた結果<sup>54)</sup>、インテグレーションを物理的インテグレーション(fysisk integrering)、機能的インテグレーション、社会的インテグレーション、地域社会的インテグレーション(samhällelig integrering)の四段階に分類した。Söderによる分類を示したのがFig.1であり、このようなインテグレーションの段階づけは敷地的・個別的インテグレーション、あるいは、トータル・部分的インテグレーション、教育的・社会的インテグレーションなどとは観点を異にし、公的機能や物理的距離、リソース利用の点から行われている<sup>55)</sup>。

機能的インテグレーション						
概念	物理的インテグレーション	共同利用	同時利用	協力体制利用	社会的インテグレーション	地域社会的インテグレーション
同義	設備的インテグレーション	行政的インテグレーション		活動的インテグレーション 課題的インテグレーション 配置的インテグレーション		
	組織的インテグレーション 公的インテグレーション 構造的インテグレーション					

Fig.1 Söderによるインテグレーション概念  
(出典:Söder,1979d.Fig.1)

物理的インテグレーションとは障害児と非障害児間の物理的距離を意味し、そのアプローチはこれらの集団の地理的接近である。機能的インテグレーションとは障害児と非障害児間の機能的距離、つまり、障害児と非障害児が機器やリソースを共同で利用したり、同時に利用したり、(事前計画が含まれる)協力体制下で利用したりすることである。社会的インテグレーションとは障害児と非障害児間の相互作用と社会的距離で、これは心理的感情をも含む。すなわち、障害児が非障害児の社会の一部を形成するとき、社会的にインテグレートされることになる。地域社会的インテグレーションとは、成人として、他の人と同様に各種のリソースにアクセスし、状況に応じて多様な機会を持ち、生産的活動の役割を果たし、社会共同体の一部を形成することである。

第三は、Söderの批判をさらに発展的に受けとめたもので、教育学者Rosenqvist,J.が提起する「インテグリティ(integrity)」や同じく教育学者であるEmanuelsson,I.が提起する「挑戦としてのインテグレーション」の理論に代表される。Rosenqvistは、インテグレーションの語源的考察をふまえ、インテグレーションは「個人的水準としてのインテグレーション」と「社会的水準としてのインテグレーション」に二大別されると捉えた。「個人的水準としてのインテグレーション」とは「清廉潔白なる生涯をおくり、汚れなき魂を持った人(ラテン語ではinteger vitae scererisque purus)」<sup>56)</sup>から表記される。一方、「社会的水準としてのインテグレーション」はラテン語の名詞'integrum'、すなわち、「一人ひとりの侵すべからざる法的権利状態・条件を回復すること(ラテン語ではaliquem in integrum restituere)」<sup>57)</sup>から表記される。Rosenqvistは、社会的水準としてのインテグレーションを従来通りインテグレーションと称し、他方、個人的水準としてのインテグレーションをインテグリティと称している。そして、インテグリティは思春期における同集団間の必要性和通常学級の集団としての性格に着目する必要性から提起されている。たとえば、ハビリテーション<sup>58)</sup>とその維持のためには、障害児を逸脱した児童として抽出しなければならず、このような措置はインテグリティを獲得するために分離を行うこと、つまりインテグレーションに反対することになる<sup>59)</sup>。しかしながら、インテグレーションは教育措置の場が健常児と同じであれば達成されるという問題ではな

く、社会の一員として十分に参加するためによりよく発達する見地からも取り組まなければならない。これは、障害者と非障害者をわけるボーダー概念をどのように克服するかという課題への根元的な取り組みである<sup>60)</sup>。「障害児をセグリゲートする手段への反動として提起されたノーマライゼーションに向かう手段」として理解されてきたインテグレーションであったものの、このような従来のインテグレーション概念とは矛盾する点が指摘されたのである。それは、就学期に障害児を全く分離せずに教育を提供することは不可能ではないか、あるいは、学校卒業後のセグリゲーション回避とよりよい発達・成長を考慮するならば、場合によってはセグリゲーションが必要ではなからうか、といった障害児の特別な教育的ニーズを考慮した意見であったといえよう。

以上の三つの理論に示されるように、インテグレーション概念の捉え方は時期や観点によって異なる。本研究では、先行研究をふまえて、Fig.2に示したような枠組みによって、インテグレーションを検討する。

Lundström(1979<sup>61)</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「必要な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、障害児の特別なニーズや専門的な教育の提供を考慮に入れるならば、障害児が通常学級に在籍する際にも抽出して指導を行うことは不可欠であり、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。また、独立性の高い固定的な特別学級に在籍する場合と通常学級と関連を保ちつつ抽出グループに措置される場合とではインテグレーションの意味が異なってくると考えられる。このような理由から、本研究では、Lundströmによる概念を批判的に捉えたうえで、個別的インテグレーションは「場合に応じて抽出されながらも通常学級に在籍し、その指導に障害児が参加する」こととし、集団的インテグレーションは「障害児が基礎学校の特別学級において措置されることあるいは全ての指導時間特別指導(抽出)グループにおいて措置される」こととする。なお、敷地的インテグレーションとは「特別学校あるいはその分教室が基礎学校の同敷地あるいは同校舎



に設置される」ことを言及する。また、教育における組織や機能の面をからインテグレーションを考える場合には、Söderの概念に準じ、物理的、機能的、社会的、地域社会的という四段階によるインテグレーション概念に基づいて論考を行う。

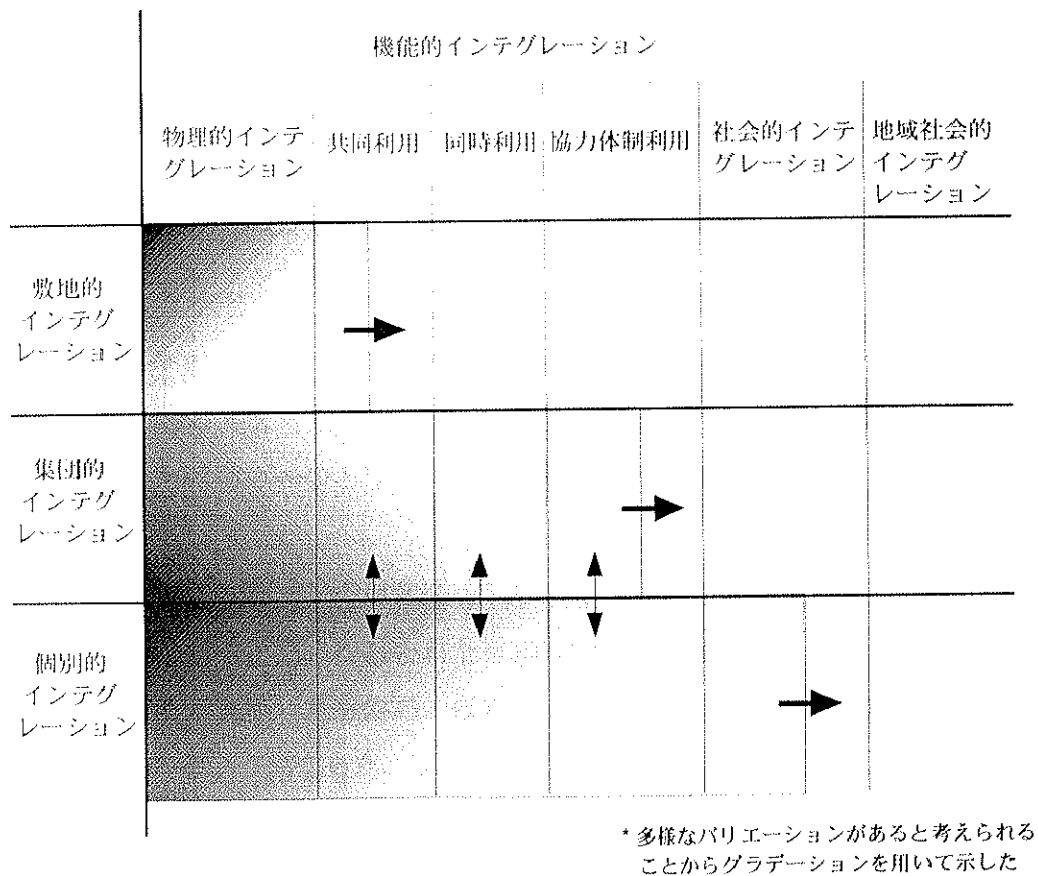


Fig.2 本研究におけるインテグレーション概念の関係  
(それぞれの概念を検討後、Söderによるインテグレーション概念の図に当てはめて作成)

Fig.2には、個別的、集团的、敷地的という三分類と物理的、機能的、社会的、地域社会的という四段階の関係を図式化した。Söderの論によれば、敷地的インテグレーションであっても物理的インテグレーションのみならず社会的あ

るいは地域社会的インテグレーションの段階が目指されるべきである。同様に、集団的および個別的なインテグレーションにおいても地域社会的インテグレーションに方向づけられるべきである。他方、全ての学校課業を通常学級で行うことのみを個別的インテグレーションとみなさないのであれば、インテグレーションの形式は、指導時間によって、集団的であったり個別的であったりする。このように、集団的と個別的なインテグレーションは固定的なものから柔軟的なものへと移行し、その境界は次第に消失していく。このような動向については本論において検討を行う。

## 2) ノーマライゼーション

ノーマライゼーションの概念を知ることにはインテグレーションの展開を論考するうえで基本となろう。なぜならば、ノーマライゼーションの理念に基づいて進められた運動の一つとしてインテグレーションを挙げることができるからである<sup>62)</sup>。

ノーマライゼーションの理念は1950年代末に北歐で提起され、その後、欧米諸国に拡大していった。提起された当時は知的障害者に対する概念として特に着目され使用されていたものの、概念が拡大していくとともに障害者全般にわたり使用されるようになった。

ノーマライゼーション原理を最初に提起したのはBank-Mikkelsen, N.E.<sup>63)</sup>である。Bank-Mikkelsenは第二次世界大戦後、デンマークの精神遅滞者援護庁長官となり、大規模な収容施設の改革を提起した。第二次世界大戦前のデンマークでは、施設による福祉サービスは比較的進んでいたものの、施設内ベッド数の増加とともにその規模は巨大化し、入所者は全面的に管理され、居住棟の多くは地域社会に対して閉鎖的運営方法をとっていた。そして、このような状態は第二次世界大戦後においても顕著であった。これを問題として捉え、Bank-Mikkelsenは以下のように提唱したのである<sup>64)</sup>。

精神遅滞者に、社会の主流となっている標準やパターンにできるだけ近似した日常生活を可能にすること。

すなわち、障害児のためのノーマライゼーションとは「自然な環境における生活や遊び、幼稚園や学校への就学」<sup>65)</sup>を意味する。このような革新的な理論は二つの世界大戦を通して平等の重要性を認識しかつ福祉国家を目指していた北欧全体に急速に拡大した<sup>66)</sup>。

スウェーデンにおいては、Bank-Mikkelsenが推進する改革にかかわっていた Nirje, B.<sup>67)</sup>が中心となり、その理論を確立したといえる。Nirjeは1968年2月にアメリカ合衆国で開催された「精神遅滞者に関する大統領委員会」会議に招かれ報告した中で、ノーマライゼーションという英語を定式化し、以下のように定義した<sup>68)69)</sup>。

ノーマライゼーションの原理とは、社会の本流(mainstream)となっている規範(norm)や様式(pattern)にできるだけ近い日常生活の様式や状態(condition)を精神遅滞者ができる限り利用できるようにすることを意味している。

そして、その実現には、①一日のノーマルなリズム、②一週間のノーマルなリズム、③一年間のノーマルなリズム、④ノーマルなライフ・サイクル、⑤自己決定権の尊重、⑥男女両性のいる環境、⑦ノーマルな経済水準、⑧ノーマルな物理的施設基準が達成されるよう、常に努力が払われるべきだと主張した。

Bank-MikkelsenおよびNirjeによるノーマライゼーション理念の提唱は<sup>70)</sup>、国際的な社会、特に北欧や北米へ向けられた啓蒙運動であり、これらの社会はそれを受容する素地を備えていた。そして、スウェーデンをはじめ北欧各国では、理念を実践に移すべく多様な取り組みが行われた。そして、障害児教育の分野においてもまた、差別から平等への潮流が押し寄せ、教育的なインテグレーションが提唱されるにいたった。ノーマライゼーションの理念がいかんにしてインテグレーションの実践へと展開していくのかに関しては本論においてさらに検討を加えたい。

### 3) メインストリーミング

メインストリーミングは、ノーマライゼーションの理念に基づいて進められてきた運動の一つであり、Birch(1974<sup>71)</sup>)によればメインストリーミングとは「特別教育が計画され、組織され、行われるなかで、基本的な単位(unit)として学級から個人へ移行すること」である。しかしながら、このような意味をもつメインストリーミングは、インテグレーションと同義で使用されてきた。

では、メインストリーミングとインテグレーションとの相違はあるのか、もしあるとすればそれは何であろうか。

スウェーデンの障害児教育分野においては、他のヨーロッパ諸国と同様に、メインストリーミングという用語ではなくインテグレーションという用語が使用されてきた。そして、メインストリーミングとインテグレーションはほぼ同義とみなされているが、その相違に関してEmanuelsson(1992)は以下のように述べている<sup>72)</sup>。

メインストリーミングは「本流(mainstream)のなかに置くこと」を意味し、それ故、場所および(あるいは)集団の組織について言及している。特に合衆国では、メインストリーミングはインテグレーションと同義にしばしば使用される。これら両概念は関連しているものの、イデオロギー的に真に定義されたインテグレーションの意味は、単なる場所や集団の問題よりもかなり広範である。この意味で、メインストリーミングはインテグレーションが展開するために不可欠な必須条件であり、インテグレーションは活動に十分に参加し、集団あるいは社会のなかに共にいることを意味する。メインストリーミングという用語は障害児を通常的生活および通常学校における教育課程に含むよう試みる方略に関して言及している。

以上のように、少なくともスウェーデンにおいては、メインストリーミングはインテグレーションに比べ、場所あるいは集団といったニュアンスがより強い概念として捉えられている。

#### 4) インクルージョン

インクルージョンは1990年代に入り新しく提起され、国際会議などを通じて世界的規模で拡大してきている。特に北米においては、メインストリーミングやインテグレーションはインクルージョンに改められつつある<sup>72)</sup>。インテグレーションの促進のなかでダンピング(dumping)といわれる現象がみられたこと<sup>73)</sup>、インテグレーションは結局はうまく機能しなかったことがその移行の理由として挙げられている。しかしながら、スウェーデンにおいてはこれとは異なる見方がなされていると指摘できる。

インクルージョンとは、研究者によって多少の差異はあるものの、全ての児童を包み込むことを基底とし「可能な限りサポート付で通常教育を障害児に保障する」<sup>74)</sup>ことを言及していると理解されている。インテグレーションと異なる大きな点として指摘されるのは、インテグレーションは通常の教育と障害児の教育を分けることを前提とした二元論から成立しているのに対し、インクルージョンは一元論から成立しているということである。また、インクルージョンは、障害児のみではなく、ニーズをもったすべての児童生徒が学校に包み込まれることを意味すると捉えられており、この特別なニーズをもつ児童という概念がインクルージョンに組み込まれていると理解されている。

特に、合衆国では、二元論の前提は完全参加と平等を実現する実践努力に一定の限界をもたらすため、一元論としてのインクルージョンを支持しようという動向が近年みられる。確かに、二元論とか一元論を主に概念を考慮した場合、インクルージョンは新しい概念といえるかもしれない。しかしながら、Rosenqvist(1994)が「合衆国におけるインクルージョンはスウェーデンがインテグレーションの用語で行ってきたことと同様なこととしてみなされている」<sup>75)</sup>と指摘しているように、インクルージョンに意味されることはスウェーデンにおいて必ずしも新しい概念というわけではなかった。特に1980年代以降は、障害という枠組みで児童をみる傾向は減少し、必要に応じた教育が唱えられるようになった。このように、スウェーデンにおいては、二元論に基づくインテグレーションが失敗したとは現在のところまだ捉えられてはいない。それ故、北米のようにインテグレーションにかわってインクルージョンを推進しようという動向は強くなく、むしろニーズに応じた適切な教育に力点が置かれている。

る。スウェーデンの教育において、ニーズに応じた適切な教育がいかんして提唱されるに至ったか、また、それはインテグレーション実践といかなる関係にあったのかに関しては本論において検討を行うこととする。

## 5. 用語について

最後に、用語に関して若干説明を行う。まず、本研究では「特殊教育」ではなく「特別教育」ということばを用いている。特殊教育という訳語を使用しない理由は、スウェーデンで使用される原語'specialundervisning'とは、特殊な場における教育を意味しているのではないためである。従って、わが国で現在使用されている「特殊教育」という用語を批判的にみる意味も含め「特別教育」を用いる。この意味で「特別教育」とは、特別教育諸学校か基礎学校、あるいは基礎学校内の特別指導グループ等の在籍に関係なく、特別な教育的ニーズをもつ児童のための教育や指導を表現している。これに関連し、特殊教育諸学校ではなく「特別教育諸学校」と、そして、特殊学級ではなく「特別学級」と呼称する。

障害児を呼称する場合には、障害種別より「知的障害児」、「肢体不自由児」、「視覚障害児」、「聴覚障害児」を基本的に使用するが、本研究では、表現を使い分ける。これは当時使用されていた原語にできるだけ基づいた表現を用いたいと考えたためであり、たとえば、知的障害児を称する場合に、「白痴」、「精神薄弱児」そして「知的障害児」といったいくつかの用語で表している。訳語を採用する場合には、邦人研究者による既往の表現、時代背景、スウェーデン語の原語を参照した。用いる表現はできるだけ統一し、適宜原語を付記することとした。

スウェーデンの基礎学校における就学期間は9年であるため、学校に就学する子どもを指し示す場合には「児童生徒」という用語を使う。ただし、基礎学校のなかで、初級学年(1-3学年)と中級学年(4-6学年)に在籍する子どもを示す場合には「児童」、上級学年(7-9学年)を示すときには「生徒」とする。また、学校に就学している児童と特定せず、一般的な意味での子どもを表現する場合にもまた「児童」とする。

その他、理解困難であろうと考えられる用語については本文で言及するか注釈を使用する。

## 文献および注

- 1) UNESCO(1995) Review of the present situation in special needs education. UNESCO Publishing. 研究企画委員会国際研究協力小委員会(編), 世界の特殊教育(XII). 国立特殊教育総合研究所, 76-79.
- 2) 1994年ユネスコがスペイン政府と共催した「特別なニーズ教育に関する世界会議」では、次のように述べられている。

インクルージョン学校が挑戦しているのは、著しい不利と障害をもつ子どもを含めた全ての子どもを首尾よく教育できる子ども中心の教育学を発展させるという課題である。こうした学校のメリットは、全ての子どもに質の高い教育を提供することができるということだけではない。それが確立すれば、差別的態度の変革を促し、好ましい地域社会を創造し、さらにインクルージョン社会を発展させるための重要なステップとなる[藤本文朗・小川克正(1996)障害児教育学の現状・課題・将来。培風館, 136]。
- 3) 旧制の初等教育学校。補助資料Fig. I 参照。
- 4) 1962年に全面的に導入された9年制の義務教育学校で、現在まで継続している。補助資料Fig. II 参照。
- 5) 聴覚障害特別学校、視覚障害特別学校、聴覚あるいは視覚重複障害特別学校から成る'specialskolan'と知的障害児のための特別基礎学校および特別訓練学校から成る'särskolan'を総称している。本研究では、聴覚障害特別学校、視覚障害特別学校、知的障害特別学校を中心的に重複障害特別学校に関しては補足的に扱う。また、必要に応じて、これらの学校の前身にあたる施設内学校についても言及する。
- 6) 畠中徳子(1976) スウェーデンにおける心身障害児対策の現状について(その1), 精神発達障害児の処遇. 立教女学院短期大学紀要, 8, 203-227.
- 7) 尾添和子(1979) スウェーデンの統合教育. 精神薄弱児研究, 253, 68-77.
- 8) 細村迪夫(1980) 北欧の特殊教育—スウェーデンの場合. 石部元雄・溝上修(編), 世界の特殊教育. 福村出版, 154-171.
- 9) 近藤久史(1989) スウェーデンの特殊教育に関する調査研究(その1). 外国調査小委員会(編), 世界の特殊教育, III, 9-18.; 近藤久史(1990) スウェーデンの特殊教育に関する調査研究(その2). 外国調査小委員会(編), 世界の特殊教育, IV, 8-17.; 近藤久史(1991) スウェーデンの特殊教育に関する調査研究(その3). 外国調査小委員会(編), 世界の特殊教育, V, 1-7.; 近藤久史(1994) スウェーデンにおける特殊教育教員養成, カリキュラムの内容について. 外国調査小委員会(編), 世界の特殊教育, VII, 21-27.
- 10) 西島義雄(1975) 北欧の精神薄弱教育とその基盤. 精神薄弱児研究, 197, 69-75.
- 11) 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.
- 12) 加瀬進(1991) スウェーデンにおけるローカル・インテグレーションの動向—精神発達遅滞児を中心に. 障害者問題研究, 64, 74-81.



- 13)細村迪夫(1969)スウェーデンにおけるリハビリテーション.東京教育大学教育学部附属  
桐が丘養護学校研究紀要,5,139-148.
- 14)Anderson,E.M.(1971) Making ordinary schools special,guide lines for teachers No.  
10. The College of Special Education,London.
- 15)UNESCO(1974) Case studies in special education. The Unesco Press,Paris.
- 16)op.cit.,UNESCO(1995).
- 17)Meijer,C-J.W., Piji,S.J., and Hegarty,S. (1994) New perspectives in special  
education, A six-country study of integration. Routledge,London and New York.  
渡邊益男監訳(1997)特別なニーズ教育への変換,統合教育の先進6カ国比較研究.川島  
書店.
- 18)OECD(1994) The integration of disabled children into mainstream education  
ambitions, theories and practices.OECD, Paris. 徳永豊・袖山啓子訳(1997)通常教育  
への障害のある子どものインテグレーション理想とその理念及び実践.全国心身障害  
児福祉財団.
- 19)Lundström,K.(1979) Integration den svenska skolan, Debatt och utveckling från  
1950-talet, Samspec projektet. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet,  
Uppsala.
- 20)Bergvall,E., Hansén,C., och Andersson,L.(1973) Handikappade elevers integrering i  
skolklassen, Rapport1. Upplevelse av skolsituationen och omgivningens  
inställning.Lund universitet, Lund.;Bergvall,E., Danielsson,B., och Hansén,C.  
(1974)Handikappade elevers integrering i skolklassen, Rapport2. Utvärdering av  
försök med integrerad elevvård. Lund universitet,Lund.;Bergvall,E., Danielsson,  
B., och Hansén,C.(1974) Handikappade elevers integrering i skolklassen, Att lära  
om handikapp med simuleringsövningar eller informationsmaterial. Lund  
universitet, Lund.
- 21)Lindqvist,B. och Trowald,N.(1970)Individual integrering av gravt synskadade  
elever i grundskolan; synpunkter efter en lärarenkät, Projektet:PUS: I . Lärar-  
högskolan i Uppsala, Rapport nr 4,Uppsala.
- 22)Hammarstedt,B. och Amcoff,S.(1979) Integration av hörselskadade elever i  
grundskolan, En karläggning vårterminen 1978.Project Samspec,report nr 10.  
pedagogisk forskning i Uppsala nr 15,Uppsala.
- 23)Söder,M.(1979) The education of the handicapped adolescent, Facility integration  
of special school classes for mentally retarded in Sweden. OECD/CERI, 1981,  
Original Report.

- 24) Eriksson, I. (1989) Integrering av särskoleklasser i grundskolan. Pedagogisk-psykologiska problem, 525, Lärarhögskolan, Lunds universitet, Lund.
- 25) 三澤義一 (1973) 北欧の特殊教育. 辻村泰 (監修), 欧米と日本の特殊教育—その制度と現状. 慶應通信株式会社, 164-174.
- 26) 前掲, 細村 (1980).
- 27) 前掲, 二文字 (1985).
- 28) Nirje, B. (1969) The normalization principle and its human management implications. In Kugel, R.B. and Wolfensberger, W. (Eds.), Changing patterns in residential service for the mentally retarded. President's committee on mental retardation, Washington, D.C., 179-195.
- 29) Grunewald, K. och Wessman, L. (1979) Omsorgsförfattningar, Lagstiftning angående omsorger om psykiskt utvecklingsstörda med kommenarer. Liber Förlag, Stockholm.
- 30) 加瀬進 (1994) スウェーデンにおける障害者の権利保障に関する研究, 精神遅滞者「援護法」改正史を手がかりに. 特殊教育学研究, 32(3), 23-31.
- 31) Stukåt, K.G. och Bladini, U.B. (1986) Svensk specialundervisning, intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv. Institutionen för pedagogik Göteborg universitet, Göteborg.
- 32) Rosenqvist, J. (1993) Country briefing special education in Sweden. European Journal of Special Needs Education, 8(1), 59-74.
- 33) Ahlström, K-G., Emanuelsson, I., och Wallin, E. (1986) Skolans kravelevernas behov. Studentlitteratur, Lund. 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.
- 34) op.cit., Meijer et al. (1994).
- 35) Nordström, S.G. (1968) Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921, Utvecklingen i relation till defferentieringsproblemet. Skånska Centraltryckeriet, Lund.
- 36) Söder, M. (1979c) Anstalter för utvecklingsstörda, En historisk-sociologisk beskrivning av utvecklingen. ala, Stockholm.
- 37) 加瀬進 (1990) スウェーデンにおける「精神薄弱」問題の成立過程に関する一考察. 障害者問題史研究紀要, 33, 19.
- 38) op.cit., Ahlström et al. (1986).
- 39) Förhammar, S. (1991) Från tärande till närande, handikapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige. Almqvist & Wiksenn International, Stockholm.

- 40)Åman,A. (1976) Om den offentligavården, byggnader och verksamheter vid svenska vårdinstituteioner under 1800- och 1900-talen. En arkitekturhistorisk undersökning. Liber Förlag, Stockholm.
- 41)Bladini,U.B.(1990) Från hjälpskolelärare till förändringsagent,Svensk special-läroutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- 42)Taylor,W.W. and Taylor,I.W.(1960) Special education of physically handicapped children in Western Europe. International Society for the Welfare of Cripples, New York,431-450.
- 43)Gissler,T.(1964) Bilindinstitute 75 år på Tomtebodan, till invigningen av den nya simhallen i maj 1964. Linköln Bloms Boktryckeri AB, Stockholm.
- 44)Boucher,L.(1982) Tradition and change in Swedish education. Pergamon Press, Great Britain.中嶋博訳(1985)スウェーデンの教育.学文社,54.
- 45)Paulsson,K.(1981) The disabled in Sweden, The integration of physically disabled pupils in Swedish schools. Current Sweden No273, The Swedish Institute, Stockholm,3-5.;Söder,M.(1986) Integration in school and transition from school to work for handicapped adolescents. Swedish report to the OECD/CERI,5.;Pedlar, A.(1990)Normalization and integration,A look at the Swedish experience. Mental Retardation,28(5),275-278.など。
- 46)石田祥代(1995) スウェーデンに関す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して—筑波大学大学院平成7年度中間評価論文.
- 47)SOU(1980) Handikappad integrerad normaliserad utvärderad. Delbetänkande från integrationsutredningen, 1980:34.Liber Förlag. Stockholm,11.
- 48)藤本文朗(1983)障害児教育におけるインテグレーションの系譜と動向.障害者問題研究,32,3.
- 49)「インテグレーション」にあたるスウェーデン語には、'integrering'と'integration'があり、英語の'integration'にあたることばはintegrationよりもintegreringにより近似している。すなわち、'integrering'は、'integration'の状態を果たすために向かって進行している行動や運動、およびその過程を規定している。本研究においては、'integration'と'integrering'の日本語訳の区別はせず、両者ともインテグレーションと訳す。
- 50)op.cit.,SOU1980:34,29.

- 51) Sterner, R. (1970) Föredrag av Richard Sterner på statens handikappråds konferens den 3 februari 1970, Stockholm, 2.; Söder, M. (1979d) Skolintegrering av utvecklingsstörda-begreppsanalys, forskning och forskningsbehov. In SÖ (Ed.), *Forsknings- och utvecklingsarbete om integration av handikappade elever i det allmänna skolväsendet*. Sö (1980) *Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system*, 1.
- 52) *ibid.*, Söder (1979d), 1.
- 53) *ibid.*, Söder (1979d), 5.
- 54) *ibid.*, Söder (1979d), 9.
- 55) *ibid.*, Söder (1979d), 12.
- 56) 加瀬進 (1997) 「インテグレーション」概念の再検討. *SNEジャーナル*, 2(1), 61.
- 57) 同前, 加瀬 (1997).
- 58) *habilitering*; *リハビリテーション*とは区別して用いられている。
- 59) Rosenqvist, J. (1992) *Forskningsprogram för projektet: Integrering av elever med psykisk utvecklingsstörning, En utvärdering av teori och praktik*. Lärarhögskolan, Malmö, 12-13.
- 60) Emanuelsson, I. (1992) *The ideology of integration and its consequences*, Paper presented at a symposium on integration at the 9th IASSMD world Congress, Brisbane, Australia.
- 61) *op. cit.*, Lundström (1979), 22-26.
- 62) インテグレーションの他には、脱施設化やメインストリーミングを挙げることができよう。
- 63) Niels Erik Bank-Mikelsen (1919-1990): 1944年から1945年まで知的障害者の権利改革運動を行う。1946年にデンマークの社会省に勤務し、1950年には同省知的障害児・者サービス局に転属、1959年に同局長に就任する [Kugel, R.B. and Wolfensberger, W. (1969) *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. President's committee on mental retardation, Washington D.C., 431.]。
- 64) Wolfensberger, W. (1981) *The principle of Normalization in human services*. York University Campus, Toronto.. 中園康夫・清水貞夫訳編 (1982) *ノーマリゼーション*. 学苑社, 48.
- 65) Bank-Mikelsen, N.E. (1969) *A metropolitan area in Denmark: Copenhagen*. In Kugel, R.B. and Wolfensberger, W. (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. President's committee on mental retardation, Washington D.C., 234.
- 66) 本論の第二章第一節を参照。

- 67) Bengt Nirje(1924- ):1956年から1958年までスウェーデン赤十字者オーストリア事務所に勤務しハンガリー避難民問題を担当、1958年から1959年までスウェーデン脳性小児まひ援護団体事務局長、1961年から1970年まで知的障害児・者全国協会において事務局長兼オンブズマンを就任し、この間、障害者団体中央委員会委員、政府障害者専門委員会委員などを務める[Nirje,B.(1967;1969;1970;1971;1972;1980;1985;1993;1998)The normalization principle papers.河東田博・橋本由紀子・杉田穂子訳編(1998)ノーマライゼーションの原理,普遍化と社会変革を求めて.現代書館,4.]。
- 68)op.cit.,Nirje(1969),181-185.
- 69)1985年、Nirjeは先の定義のなかの「主流」や「規範」という言葉が、誤解、誤用されやすいと考え、その定義を「ノーマライゼーション原理とは、障害(disability)またはその他の不利(handicap)をともなう全ての人々に、通常的环境と社会生活の方法ができる限り利用できるように、または、同様な日常生活の様式や条件を利用できるようにすること」と再提起した[Nirje,B.(1985)The basis and logic of the normalization principle. Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities,11(2),67.]。
- 70)Birch,J.(1974) Mainstreaming:Educable mentally retarded children in regular classes.Reston,VA:The Council of Exceptional Children,2.
- 71)Emanuelsson,I.(1992) Mainstreaming.The international encyclopedia of education, Article No 508022,1-2.
- 72)清水貞夫(1997)新たなメインストリーミング解釈としてのインクルージョン.発達障害研究,19(1),2.
- 73)富安芳和(1995)インクルージョン.発達障害研究,17(1),3.;石渡和実(1997)Q&A 障害者問題の基礎知識.明石書店,73.
- 74)清水貞夫(1998)インクルージョンに向かって一歩踏み出すか,合衆国の全障害者教育法(IDEA)の改訂.SNEジャーナル,3(1),137.
- 75)Rosenqvist,J.(1994)The concept of integration, An etymological scrutiny of current terms and a recommendation of a less restrictive one. Department of Education, University of Lund,Lund,7.