

第一章

インテグレーションの萌芽
とその要因
(1940-1959)

第一節 障害児への教育の始まり

スウェーデンにおいて、障害児教育は大きく三つの系譜に分けることができる。一つは、精神薄弱施設や肢体不自由施設などの施設における事業の一環として開設された施設内学校における教育である。ここでは、成人後の自立した生活をねらいとした職業教育が主に行われていた。二つ目は盲学校と聾学校である。これらは私設の小規模学校に由来するが、比較的早期に義務教育が法制化されたことによって、特別学校として教育組織が整備されてきた。最後に、初等民衆学校に設置された補助学級を挙げることができる。本節では、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、障害児教育が提供されるに至った過程およびその発展の様相を施設内学校、盲・聾学校、初等民衆学校の各点から論ずる。

1. 施設内学校の創立

1) 精神薄弱施設における白痴学校の開設

インテグレーションの概念は、ノーマライゼーション理念の定着とともに注目され、定義づけられることとなった。すなわち、20世紀半ばまでの精神薄弱施設における処遇のあり方への批判やセグレーションの反動として、ノーマライゼーションの理念を具現化する手段としてのインテグレーションの必要性が唱えられたのである。

他方、知的障害特別学校において、インテグレーションは教育政策の一環として、敷地的インテグレーションとして開始される。敷地的インテグレーションは、精神薄弱児の教育の場の移行と教育対象の拡大によって、知的障害特別学校を急増させる必要が生じたため取られた策であった。

そこで、まず、草創期の精神薄弱施設および精神薄弱収容保護施設の成立と展開過程を概観する。そして、その展開過程のなかで、後に問題点として挙げ

られる処遇へと方向づける要因は存在したのかを検討する必要がある。また、精神薄弱児がいかにして教育対象と成り得たのかを検討する必要がある。この場合、事業の一環として白痴学校を開設していた精神薄弱施設に加え、より重度の精神薄弱児を対象する精神薄弱収容保護施設もまた検討対象とする必要がある。精神薄弱収容保護施設に入所する児童は、教育不可能とみなされていたものの、1950年代から1960年代にかけて、公的教育の対象とされていくからである。

スウェーデンでは、1830年代から、大農制への移行や飢饉などによって挙家離村が行われた。そして、挙家離村と工業化の遅れによる労働力需要の狭隘の狭間に、膨大な相対的過剰人口が顕在化し、19世紀末から20世紀にかけて、北米へ流動した移出民は総人口の約四分の一にあたる100万人を越えた。移出ができずスウェーデンに残留した貧窮民は、各都市に過剰人口として停滞し顕在化していった。この過程において救貧法が制定され、1869年に最高の救貧率を示したため1871年に抜本的に改正がなされたものの、劣等処遇、院内救護に基づく処遇であった。このような社会的状況のなかで、精神薄弱児の保護は開始された。

ダンヴィクス病院医師Sondén, C. U. (1802-1875)はかねてから院内処遇改善を主張していた人物であるが、1847年、パリのビセートル院を訪問する機会をもった。Sondénはビセートル院において「白痴の教育可能性」を確認し²⁾、帰国後、精神薄弱児の教育可能性とそのための学校設立を主張した。それにもかかわらず、施設での教育処遇にはなお時間を要し、むしろ「教育不可能性」の主張が信奉される。だが、1860年代に入り、精神科の医師らによって「白痴」の分類や処遇原則の研究が進められ、その教育や処遇に要する理論的根拠が準備されていった³⁾。

そして、Carlbeck, E. O.⁴⁾が精神薄弱教育の先駆者として現れる。Carlbeckはニア・ベルベット聾啞学校を設立したGlasell, P. B. J.の影響で、1866年9月1日に、イエーテボリ⁵⁾に精神薄弱児を対象とする小規模な施設を設立し、4名の児童の教育を試みた。ところが、開設当初、施設では「児童に適切で栄養のある

食事を与え、入浴させ、屋外で長時間過ごすことで体力の増進を図ろうという基本的処遇」は行われていたものの、Carlbeck自身が「このような不幸な児童が教育を受けることができるのか、私としても確信がもてず、(後に)西欧の先駆的な実践経験に学ぶ機会を得るまで、自分で方法を考え出し試みるしかなかった」⁶⁾と述べているように、教育的活動といえることは実際にはほとんど行われていなかった⁷⁾。

当時、Carlbeckの施設は財政的に厳しく、経済的困難に直面していた。これに対し運動を起こしたのが、ウプサラ大学医学部精神科教授Kjellberg,N.J.、Feilitzen,O.V.博士、作家Knös,T.およびLeijonhufvud,S.である。1868年秋、彼らの広告への署名によって、ストックホルムの各新聞を通じ募金活動が開始された。さらに、これら四者による募金活動が準備室となって⁸⁾、翌1869年に精神薄弱児保護協会(FSBV;Föreningen för sinneslöa barns vård)の創立会がもたれた⁹⁾。精神薄弱児保護協会は裕福な会員に恵まれていたことと募金活動によって、財政基盤を確立していた。同協会はストックホルムに施設を設立し、一方で、Carlbeckが大都市に、より大きな白痴学校¹⁰⁾を設立できるように計3,000リクスダーレル¹¹⁾を寄付している。Carlbeckの精神薄弱施設は1875年3月にヨハネスベリに再度移転し、精神薄弱児保護協会からの直接的資金援助と国の援助¹²⁾によって、運営された。Carlbeckは1867年デンマークへ1カ月間の視察旅行をする機会を持ち、バッケフス王立白痴院とケラー白痴学校から強く影響を受けた。この視察旅行が教育活動を開始する契機となり、8寝室を備えた同施設内に白痴学校が開設されたのは1881年であり、そこでは70名の精神薄弱児の指導が行われた¹³⁾。

さて、精神薄弱児保護協会は、活動目的として「精神薄弱児を社会に周知させ、また、社会の有用な一員となるよう養育すること」を、活動計画として「白痴学校の設立と監督」および「他の白痴学校を財政的に援助すること」を掲げて活動を開始し、1870年にはストックホルムに白痴学校を設立することを実現した¹⁴⁾¹⁵⁾。同協会は、1879年に設立された精神薄弱児を対象とする学校の教員・看護師(婦)養成校を通じて精神薄弱児に関する諸活動の力を集約し、指導的役割を担い、さらに、政府の精神薄弱事業を積極的に要請かつ支持した¹⁶⁾。

このようにして、同協会は急速に精神薄弱領域における指導的組織となっていった¹⁷⁾。Nordströmによれば、同協会は政府が精神薄弱事業に本格的に着手する以前の同事業に対するエネルギーを集結し、統制する運動団体としての性格をもっていた¹⁸⁾。また、博愛主義的要因が強かったが、同時に教育学的関心も持ち合わせていた¹⁹⁾。

一方、収容保護活動は、いくつかの事業を行っていた特別施設にその起源をみることができ、国内初の精神薄弱収容保護施設は1875年ステングネスに開設された²⁰⁾²¹⁾。また、精神薄弱児保護協会は、精神薄弱施設よりは小規模であったもののエンショーピング郊外に収容保護施設を設置し、Carlbeckもまたヨハネスベリの施設において収容保護特別部門を設けた。

以上のように、精神薄弱施設と精神薄弱収容保護施設は、Carlbeckや精神薄弱児保護協会による働きによって、徐々に全国的に設置されることとなった。しかし、施設の財政は厳しく、それ故、施設側の国庫補助への要望は高かったと考えられる。精神薄弱施設入所児へ始めて国庫補助の投入が決定されたのは1878年国会による決定であった²²⁾。一般補助金として精神薄弱施設入所の6歳から15歳までの各児童に100クローネが配分されることとなり²³⁾、同時にその施設は査察の対象となった。同国会ではまた、地方自治体の予算を投入できる施設の設置が提案され、より大規模なレーン立施設²⁴⁾を設置することが決定された。国庫補助が現実的に施策へと結びつくには、国庫予算の問題が解消されるべきであったからである。1878年にはマルモフースとエステルヨットランドの両レーンに、スウェーデン初のレーン立精神薄弱施設が設置されることとなった(Fig.1-1)。

他方、精神薄弱収容保護施設入所者に国庫補助金が助成されることが決定したのは1904年の国会においてであり²⁵⁾、75,000クローネの国庫予算が準備された²⁶⁾。この結果、20世紀初頭には、精神薄弱児の収容保護における一応の形態が整えられ、収容保護施設は社会省の管轄下に置かれることになり、医療庁が直接の責任当局となった。

以上のような国会の決定によって、精神薄弱のための施設および施設内白痴学校は全国的に増設された(Table1-1)。そして、1916年には全てのレーンに精神

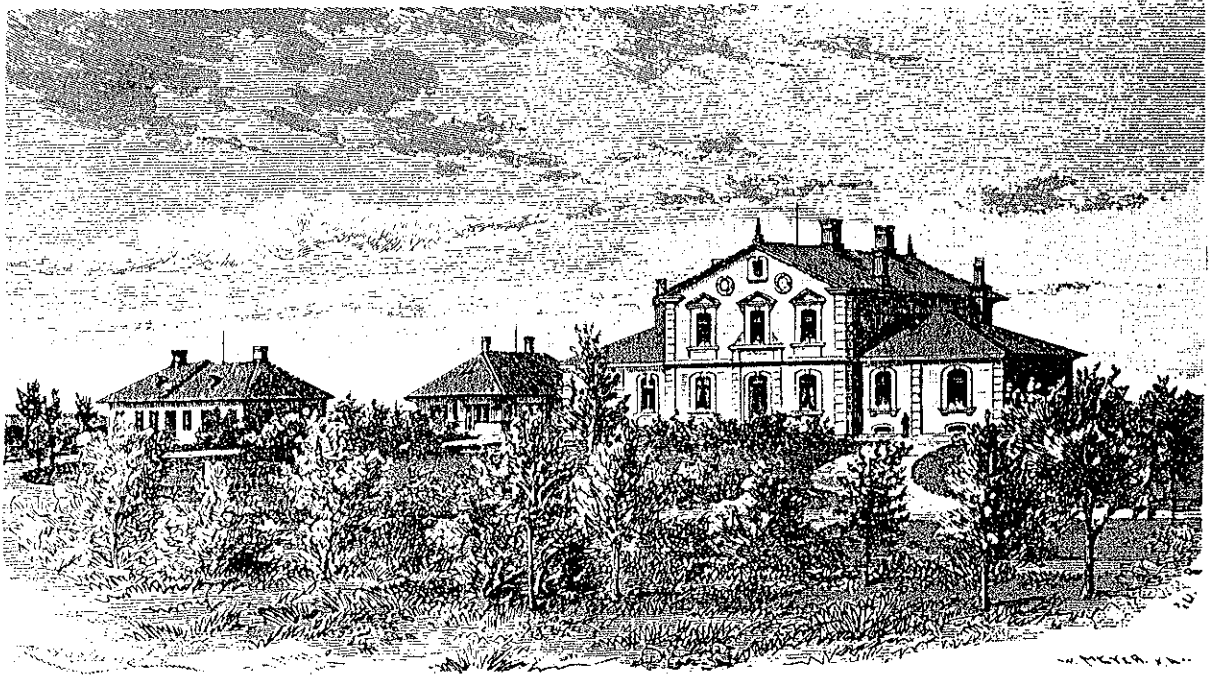


Fig.1-1 マルモフースレーンの精神薄弱施設(ルンド)
(出典:Åman,1976.p.224)

Table1-1 全国における精神薄弱のための施設数の推移(1870-1916)
(Söder,1979a.Tab 10,11 より作成)

年	白痴学校と 作業学校数	収容保護 施設数	白痴学校児童数 (教育可能)	収容児童数 (教育不可能)
1870	3		40	
1875	4		49	8
1880	7		119	16
1885	10		214	29(1887)
1890	16	3	349	
1895	19	1	470	131
1900	20	0	529	97(1902)
1905	23	2	631	195(1906)
1910	25	4	824	408
1915	23	4	1014	870
1916	24	3	1130	974

薄弱施設が設置され、その施設には白痴学校が開設されるまでになった²⁷⁾。このように、精神薄弱児のための施設は、私設の小規模なものから、運営基盤が強固で、国および地方自治体からの公的資金の確保がより容易で、より大規模なレーン立のものへと発展していく傾向にあった²⁸⁾。では、後に問題として顕在化した精神薄弱児のための施設の巨大化およびコロニー化を方向づける要因は果たして存在したのか。

スウェーデンにおいて、1920年代初頭は不況とそれに伴う失業率の悪化が認められた時期であり、1930年代には世界的大恐慌の波が襲ってきた。また、参戦こそしなかったものの、二つの世界大戦中は国内の軍備強化のために国庫資金を投入する必要があった。このような厳しい時代背景のなかで、政府は従来の社会政策の全面的改革によって基本的保障の確立を図ろうとしたものの、財政上の困難は精神薄弱児のための施設にも波及した。施設数と運営資金の不足のために、施設は定員過剰の入所児を受け入れなければならず²⁹⁾、次第に巨大化していくこととなった(Fig.1-2)。

さて、施設内に設置された白痴学校では、他の障害児のための教育と同様に、職業教育に重きが置かれていた。すなわち、男子には農作業、庭仕事、大工仕事、靴製造、ブラシ製造等が、女子には清掃、床磨き、洗濯、アイロンがけ、織物、縫い物、手工芸等が指導された。他方、計算や国語などの指導は行われていなかった。職業教育のみの指導内容に疑問が投げかけられたのは20世紀に入ってからのことである。1915年の精神薄弱児保護協会およびスウェーデン救貧保護協会(Svenska fattigvårds och barnvårdsförbundet)主催による会議において「アカデミックな教科指導もまた導入されるべき」との主張が教員によって行われたのである³⁰⁾。さらに、精神薄弱児の義務教育と施設組織の再整備に関する問題を調査することを目的として、精神薄弱児・者専門委員会が設置された。1920年国会では、精神薄弱児・者専門委員会の答申に従い、学校教育庁を所轄当局とする精神薄弱施設を設置することが決定された。これは、施設における主活動を教育とすることがねらわれていることを意味し、精神薄弱教育の発展という点からみれば画期的な決定であった。しかしながら、実際は二つの施設の設置に留まり、これは精神薄弱教育の一部がカバーするだけのもであった。また、精神薄弱児・者専門委員会は、精神薄弱児の義務教育をレー

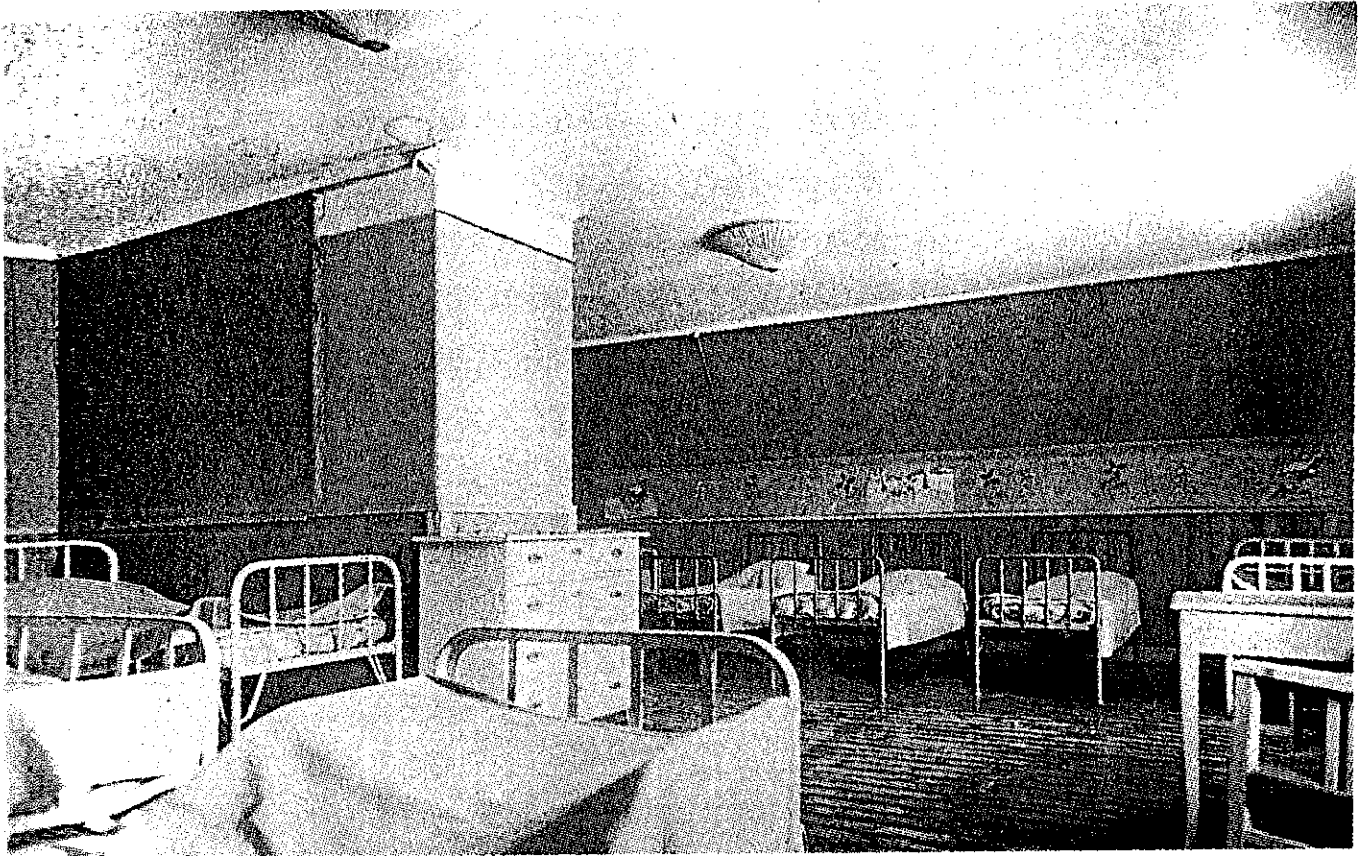


Fig.1-2 精神薄弱収容保護施設の男子就寢室(1935年撮影、カールスルンド)
(出典:Bruskog,1989.p.67)

ン立施設における教育組織に加えることを提案したが、政府は教育よりも保護
へに関心に向け、本提案は実現には至らなかった³¹⁾。

ところで、このような教育への関心は、「教育可能(bildbar)」な精神薄弱児に
向けられたものであった。「教育可能」ということばが初めて公的に使用され
たのは、1892年の国会においてであり³²⁾、以後、教育可能および教育不可能
(obildbar)ということばは1950年代に至るまで使用され続けた。すなわち、精神
薄弱施設入所児は教育可能、精神薄弱収容保護施設入所児は教育不可能という
系図ができあがっていったのである。

2) 肢体不自由施設における施設内学校の開設

スウェーデンにおける肢体不自由教育の系譜は二系統に大別できる。一方は創設当初から肢体不自由児の教育と訓練指導を取り入れてきたオイギニアヘメットであり、他方は肢体不自由協会による活動の一環としての施設内学校³³⁾である。オイギニアヘメットは、創設当初、1869年に最高の救貧率に達するという社会的状況を反映し、「貧困な肢体不自由児」を対象とした教育施設であった。しかし、1915年になるまで同様の施設は国内に設立されなかったことが一因となり、国内全域から、下層階級出身児に限らず肢体不自由児が集まってくるようになった。一方、肢体不自由協会は、結成時には、児童ではなく青少年を活動の対象としていたが、1915年から1916年にかけて施設内学校を開設している。草創期の肢体不自由児の教育はこれらの施設内学校において行われてきた。肢体不自由児のインテグレーションは、学校設備および教育的リソース等の充実によって、1960年代に数値的に拡大することとなったが、政府が教育組織の編成に実際に着手したのは1960年代に入って以後のことであった。そこで、肢体不自由児のインテグレーションはいかなる点が除去あるいは配慮され急速に拡大したか、を探る手がかりとして、肢体不自由施設において施設内学校が開設されるに至った過程を概観する。そして、何ゆえ教育組織の整備が遅れたかを観点とし、それらの施設および施設内学校に政府はいかに関わりを示したかを論ずる。

石部(1970³⁴⁾)は欧米肢体不自由教育成立の前史的な動向を検討するなかで、欧米肢体不自由教育が盲・聾教育に比べ、遅れて発足してきた理由を四点挙げている。すなわち、第一には肢体不自由者の生存者数が非常に少なかったということ、第二には盲・聾者に対する以上に肢体不自由者に対しては根強い社会的偏見があったということ、第三に整形外科学が長い間未開拓であったということ、第四に肢体不自由教育では盲・聾教育のように独自の教育方法が明確に把握できなかったということである。スウェーデンにおいてもまた肢体不自由教育は盲・聾教育に遅れをとった。肢体不自由教育施設は盲施設・聾施設から遅れること70年にしてようやく設立され、この設立は盲、聾児の義務教育が法律において規定されるのとほぼ同時期にあたる。

スウェーデン初の肢体不自由児施設はオイギニアヘメットである³⁵⁾。オイギニアヘメットの創設は、1879年オウゲニー王女³⁶⁾が「貧困な肢体不自由児」³⁷⁾のための慈善事業組織を設立したことに基づいている。そして、1882年、ストックホルムのスンドビベリにオイギニアヘメットが創設され、12名の児童に教育活動が開始された。創設当初は精神薄弱児がみられたものの、1886年、ノルバッカに移築後は、内反足児やポリオによるまひ児、くる病の肢体不自由児、その他の事故による肢体不自由児などが指導を受けた³⁸⁾(Fig.1-3)。



Fig.1-3 オイギニアヘメットの主棟の前に整列する児童(1904年撮影)

(出典:Aman,1976.p.238)

創設時のオイギニアヘメットにおいて、活動のねらいは大きく二つあったと考えられる。一つは「肢体不自由児に職業教育を提供すること」である。オイギニアヘメットでは、男子は手工芸、枝編み細工、籐細工、ブラシ製造を、女子は仕立て、靴製造、裁縫などを学んでいた。職業教育という救済手段を与えることにより将来自活できるようにすることは、オイギニアヘメットが下層階級出身の肢体不自由児を対象とする慈善的教育施設であった点から考えて、必要不可欠のねらいであったと思われる。もう一つのねらいは「運動障害を回復あるいは改善させること」であった³⁸⁾。このねらいを達成するために、オイギニアヘメットでは1886年ノルバッカに移築したことを期に整形外科診療所を設けたほか(施設入所児のみならず成人の肢体不自由者にも門戸を拡げた)、補助具の使用と訓練指導が重視された。このようにして、オイギニアヘメットにおける活動内容の拡大とともに、その利用者も増加した。1886年にはオイギニアヘメットで教育および訓練を受けていた入所児は50名であったが、20世紀初頭には、寄宿生1-2学年児40名、通学生1-2学年児20名、通学生3-8学年児100名、整形外科診療所の患児36名の計200名がオイギニアヘメットで何らかの指導を受けた。しかしながら、退所する児童は収容保護施設(asylen)に収容され、その他の児童は施設に残留するという問題点が浮上した。1913年にはオイギニアヘメットにも収容保護施設(後に作業所となった)が設置されているが、これは退所児減少のための対応策であったと思われる。

スウェーデンにおける肢体不自由協会の結成は、Carlander,I.O.医師(1844-1899)の努力が結実したものである。肢体不自由協会は隣国デンマークのコペンハーゲンにおいて、1872年にKundsen,H.によって既に設立されていた³⁹⁾。Carlanderは1884年にコペンハーゲンで開催された国際医師会議に参加し、そこでKundsenの活動から感銘を受け、スウェーデンの肢体不自由協会結成への動機を得た。翌1885年にイエーテボリ肢体不自由者援助協会が結成された。協会のねらいは「肢体不自由者、特に青少年を援助し、彼らの苦しみを最良の場で軽減すること」⁴⁰⁾であった。結成から少し遅れたものの、同年に職業学校が2名の生徒のために開始され、1年以内に10名に増加した。そして、1885年にカールスクローナ肢体不自由・身体障害者援助協会、1887年にスコーネ肢体不自由

者援助協会、1891年にストックホルム肢体不自由・身体障害者援助協会が結成された。これらの協会はそれぞれヘルネサンド施設、ヘルシンボリ施設、ストックホルム施設(後のノルバッカ施設)を創設し⁴¹⁾、まず職業学校を開始した後、整形外科診療所⁴²⁾、寄宿舍、靴生産所そして施設内学校を加えていった。職業学校の生徒は、通常、16歳から18歳で入学し⁴³⁾、学費は無料で指導領域は多様な職業にわたった⁴⁴⁾。指導は通学制で開始されたが、後に寄宿制も設置されている⁴⁵⁾。寄宿舍設置の必要性は、施設設置地域の肢体不自由者を対象とすることがねらわれていたにもかかわらず、生徒は肢体不自由施設設置地域よりも国内の様々な地域から集まってきたことにあった。

先述のように肢体不自由援護協会による施設の対象は青少年であり、学齡児は含まれていなかった。これらの協会活動の一環として施設内学校が設立された直接の要因は1911年からその翌年にかけてのポリオの流行である。「居住地の学校に就学できない、あるいは、肢体不自由施設病院部に入院するのが適切な肢体不自由学齡児にできるだけ早期に施設内学校を設置すること」をねらいとしてポリオキャンペーンが繰り広げられ、募金活動が行われていることから裏付けられるように、ポリオの流行は当時の社会的な問題として扱われた。募金活動では約60万クローネが回収されたが、そのうち38万クローネが「ポリオと肢体不自由児の保護」のため政府に供与された。政府は施設内学校設置を計画していたストックホルム、イエーテボリ⁴⁶⁾、ヘルシンボリの各協会に供与金から10万クローネずつを助成し⁴⁷⁾、1915年から1916年までに施設内学校が開設されるに至ったのである。

以上のように、施設内学校における肢体不自由児の指導は、オイギニアヘメットのほかに、協会の活動の一つとして行われることとなった。では、政府はこれらの施設に対し、いかなる関わりをもったのであろうか。オイギニアヘメットの場合、オウゲニー王女の慈善事業の一つとしてオイギニアヘメット協会が結成されたにもかかわらず、その結成時には何ら公的助成を受けてはいない。このような運営方法に対し、修正のイニシアチブをとったのは1883年国会で動議を提出したBerg,C.O.議員である。動議では、当時スンドベリに設置されていた「オイギニアヘメットで医療部門を拡大するため5,000クローネを政府が

助成するべき」とされた。しかし、国会審議委員会は慈善事業組織活動に関する調査と公式報告の不足を理由に本動議を承認していない⁴⁸⁾。翌1884年の国会では、オイギニアヘメットのノルバッカへの移築に関する議題が取り上げられている。決定事項はノルバッカでは王立居住施設(kronolägenhet)を賃貸することができること、しかし、オイギニアヘメットは賃貸料を支払わねばならないことであった⁴⁹⁾。国立居住施設を賃貸するということで、オイギニアヘメットは一応国立の肢体不自由施設としては認められたものの、政府からの助成はなく、経営は困難であったと考えられる。ただし、3年後の1887年の国会においてHedin,A.S.議員による動議が承諾され、オイギニアヘメットは税金からは免除されることになった⁵⁰⁾。ようやく政府助成が承認されたのは1921年になってからである。1921年と1922年の各年には、50,000クローネが支給されることになり⁵¹⁾、以後助成が継続されることになった。

一方、イエーテボリ協会、ヘルシンボリ協会、ヘルネサンド協会は協会結成から間を置かずして、ランスティング助成の許可を得た⁵²⁾。これらの協会は、活動のねらい「肢体不自由者の援助」を実行するために、精力的に助成金獲得運動を行ったからである。さらに、四つの肢体不自由協会は活動内容を拡大することを希望していたため、連名で政府へ公式文書を提出した。公式文書では、他の北欧諸国でおこなわれている助成例と国内の他の障害者協会への助成許可例が示され、年間25,000クローネの町助成が嘆願された。この公式文書が提出された後、内務大臣はランスティング知事に問い合わせをしているが、それらの返答はこの金額に概ね好意的なものであった。しかしながら、1900年国会では、1名あたり75クローネ(イエーテボリ協会30名、ヘルシンボリ協会31名、ヘルネサンド協会41名)の計算で、計7,500クローネの助成金が妥当とされ⁵³⁾、翌1901年の国庫予算に組まれることが決定した⁵⁴⁾。協会はさらに増額されることを求めて嘆願運動を行い、その結果、助成金は翌年、翌々年と増額されることとなった。

ところで、これらの施設に付設された施設内学校は、いずれの施設内学校も法的には学校の一部としては認可されてはいなかった。1921年の国会では、第144提議「肢体不自由施設および療養所における教員の配置への国庫助成に関し

て」において、教員に関する議題が提出されている。第144提議では、医療保護施設における初等民衆学校教員の配置が提案されているが、同様の提案は肢体不自由施設に対してはなされなかった。すなわち、肢体不自由施設におけるアカデミックな教科教育の必要性は認められてはいなかった。これまでみてきたように、肢体不自由施設において、教育は医療的ケアや訓練指導と密接な関連をもって行われていた。また、オイギニアヘメットには作業所が、他の施設においては職業学校が開設されていることから理解できるように、施設内学校における教育は、成人後の自立を目指した実技指導が主であった。ただし、第144提議において、肢体不自由施設および海浜療養所に勤務する教員に20,000クローネの国庫助成を行うことが提案され⁵⁵⁾、本案は国会で承認された⁵⁶⁾。

肢体不自由児のための教育組織の整備が国会において論議されるには、いま少し時間を要した。法律で規定される学校の一部としての施設内学校として認められた唯一の学校は、ストックホルム施設内の学校であった。ストックホルム施設は1935年にノルバッカに移転したが、これを期に初等民衆学校上級学年部(8-10学年)が設けられ、この上級学年部のみは初等民衆学校の一部として認められたのである。

2. 盲聾院の設立と盲・聾啞教育の義務教育制

精神薄弱児、肢体不自由児の両教育が依然として施設内学校を主に行われていたのに対し、盲・聾教育の場は施設盲聾院から公立学校へと移行する。19世紀末に盲学校および聾啞学校における義務教育が法律で規定され、盲・聾教育は初等民衆学校とは独立した学校体系を形成していく。しかしながら、20世紀中葉になると、教育関係者によっても保護者によっても盲・聾学校と地域社会との繋がりが求められるようになり、そこに盲・聾学校のインテグレーションの萌芽がみられる。ところで、草創期における盲・聾教育は同一施設において行われていたが、1880年から90年代に各々に分離し、盲学校と聾啞学校として、初等民衆学校とは独立した教育組織で発展していく。そこで、第一に盲聾院の創立と盲と聾啞の各教育への分離化の過程、盲・聾啞両教育の義務制への過程を概観する。さらに、盲・聾啞教育が独立性の高い教育組織を形成していく過程を論考する。

Borg,P.A.⁵⁷⁾はフランスのde l'Epée,C.P.⁵⁸⁾の思想や指導から影響を受けて教育の道を志し、1807年に24歳の盲女性Seyerling,A.C.の指導を開始した。Borgによるこの試み以前に、Troll,U.V.とEngeström,L.V.によってde l'EpéeとHeinicke,S.の論争は既に紹介されていたものの、社会的な見方としては「聾啞者は聴くことと話すことのみならず知的な能力においても教育不可能」というものであった⁵⁹⁾。

Borgは、Seyerlingの指導を公開するなどして、社会的関心、特に上流階級の人々の関心を集めた。また、当時、議定書官として勤務していた彼は、政府への巧みな働きかけによって、1808年に450リスクダーレルの国庫補助金を獲得した。ただし、国会の決定は、翌1809年に公的監査を受ける、すなわち補助金を得て行った指導の成果が審査されるべきであるという条件つきであった。そこで、Borgはまず1808年6月10日に、ストックホルムに国内初の盲聾院を創設し、Seyerlingの指導のほか、14名の児童の指導を行った。1809年7月5日、国会はBorgに対し公的審議を行った⁶⁰⁾。その結果、BorgはSeyerlingの指導成果が認められ、「1年間計450リスクダーレルが補助される」正式な決定を得て、教育

活動をさらに拡大した⁶¹⁾。1808年にストックホルムに創設された施設は移転を繰り返していたが、1812年に、ストックホルム郊外のデュールゴルデンに移築⁶²⁾、「盲聾総合院」と命名され、経済的困難にもかかわらず指導が展開された (Fig.1-4)。盲聾総合院において、Borgは、フランスのAbbénを真似て、児童のなかでも特に言語指導が困難な20名の男子児童に、指文字 (handalfabet) を用いてコミュニケーションを試みた。一方、この時期にはまだ読話と発音を用いるドイツの方法は使用されていない。

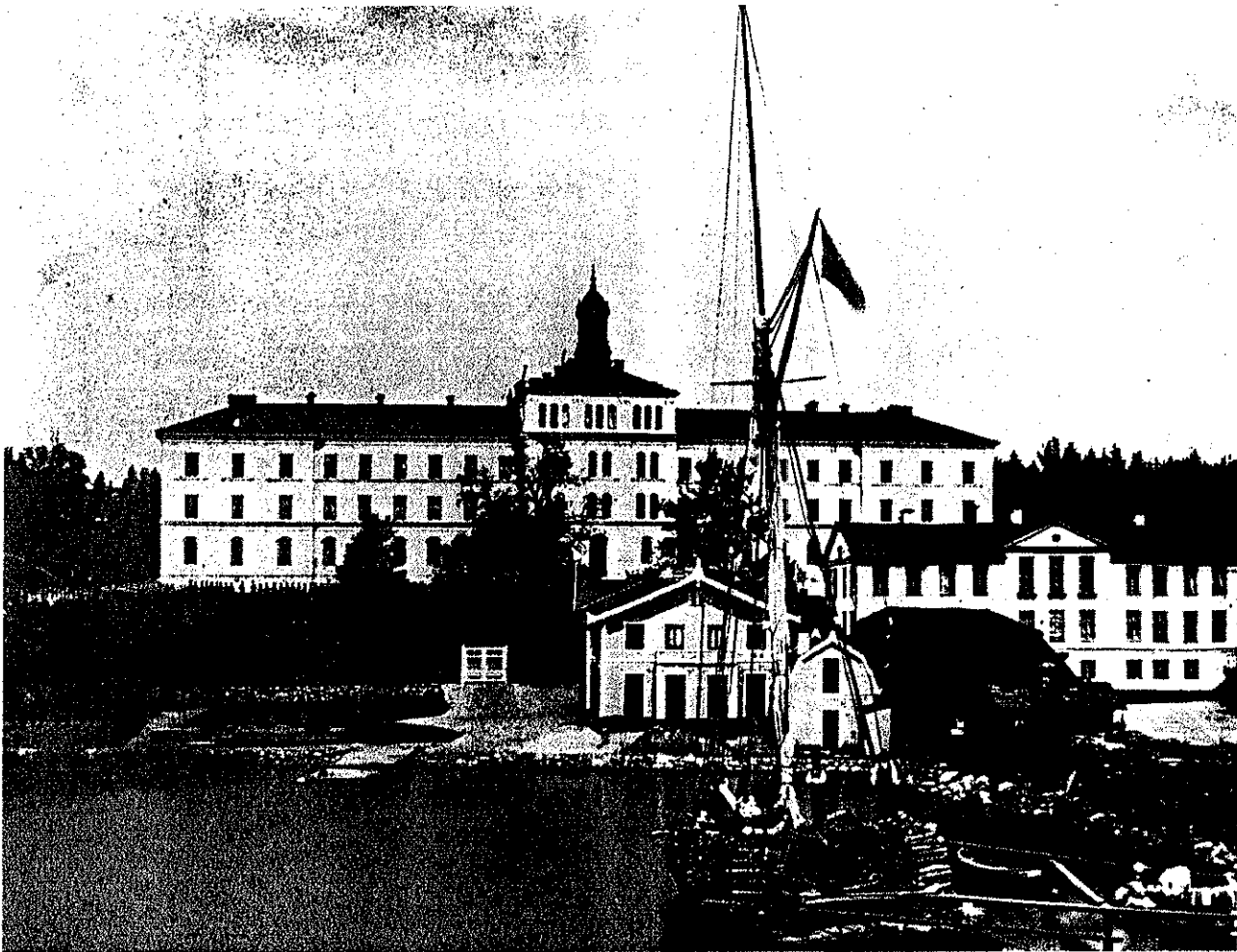


Fig.1-4 マニッラ聾啞学校(1881年撮影)

(出典:Aman,1976.p.231)

Borgは1829年に息子のBorg,O.E.⁶³⁾(以下Borg,Jr.とする)を責任者としたが、Borg,Jr.の代になると国庫補助が削減され、盲聾総合院は経済的困難に陥った。この経済的問題を解決するために、Borg,Jr.は1844年国会に、①ストックホルム師範学校において聾教育を学習する学生に奨学金を出し、初等民衆学校で聾教育を展開する準備を行うことと②盲聾総合院職員に国が給与支給をすることの二点の実現を図る提案を行った。しかしながら、実現すれば聾教育史を大きく変化させていたであろう本提案は、継続審議に移され、結局実現には至らなかった。

以上のように、Borg父子は政府への積極的働きかけによってスウェーデンにおける盲・聾教育の基盤を形成したのみでなく、指導の公開などを通して盲・聾児の教育可能性を社会に示す役割を果たした。この後、国内には、盲・聾教育のイニシアチブをとる人が続いた。1858年には神学者Glasell,P.B.J.によってイエーテボリにニア・ヴォルベット聾啞学校が⁶⁴⁾、1862年には初等民衆学校教員Brodahl,P.によってイエーテボリのホーガに聾啞学校が⁶⁵⁾、1888年には聾啞教育教員Palmkvist,M.(1888-1893)によってマリーシュタッドにマグヌスパームクビスト聾啞学校がそれぞれ設立されたほか⁶⁶⁾、小規模の聾啞学校が国内各地に創設された(Table1-2)。これら小規模学校の多くは私設であったが、町やレーンから助成を得て運営されるようになり、1889年に聾啞教育が義務化され、聾啞学校における教育組織が公的に整備されるまで教育活動が継続された。

Table 1-2 草創期の聾啞学校

1856	ストレームホルムに聾学校 ウメオに聾学校
1858	カールスクローナに聾学校 イエーテボリに聾啞学校
1859	イエーテボリに聾学校
1860	ストックホルムに聾学校
1862	ホーガに聾学校 フヴェンに聾学校
1864	フヨルテッドに聾学校
1867	ヘルネサンドに聾学校
1871	ルンドに聾学校
1873	フォルンに聾学校
1875	エレプロに聾学校
1877	ヴェーネルボルグに聾啞学校
1888	マリーシュタッドに聾啞学校

全国各地に聾啞学校が増加してくると、聾啞児の義務教育制を求める声が聾啞学校関係者のなかから出てきた。1876年の国王の命によって設置された聾啞教育審議会は⁶⁷⁾、1878年に提出した答申において、「聾啞児の教育の義務化」を提案した。また、1884年クリスティーナで開催された異常児学校会議(abnormskolemötet)において、エレブロ聾学校長 Blomkvist,J.も同課題を提起した。これらが促進剤となり、聾啞児の義務教育への関心は高まりをみせ、早急な法律制定実現に結実したといえる。最終的な提議が提出されたのは1888年国会においてであり、カールスタッドのElowsson校長は次回の通常国会で「聾啞教育の整備」に関する決議を行うことを要求した。

このような経過で、1889年5月31日「聾啞教育法」⁶⁸⁾において、「先天的聾児、後天的聾児、聾啞教育教員の必要性を要する言語発達遅滞や啞の聾児、試験的指導後に聾啞学校における指導が可能と認められる精神薄弱聾啞児」(第1条)が義務教育の対象に加えられ⁶⁹⁾、「ランスティングが教育に責任を負う」(第2条⁷⁰⁾)こととされた。指導方法は、口話法(talmetod)に、児童の状況を考慮して書字法(skrifmetod)や手話法(teckenmetod)を加え、各学校において整備されることになった(第13条第1項)。指導教科は、庭仕事、農作業に加え、国語、書字、宗教、計算、地理、歴史、科学、手話、体育、手工芸とされ(第16条)、従来の聾啞学校では職業指導(実技系指導)を主としていたのに対し、国語や計算等のアカデミックな教科が大きく導入されている。国内は7分割され、既述のマニッラ、ルンド、ヴェーネルスボリの各聾啞学校のほか、イエヴレ、ヘルネサンドとヴェクショー、エレブロに公立学校が設置された。全国各地に設けられていた小規模で個人経営の私設聾啞学校の多くは教育活動を中止し、これらの学校で指導を受けていた児童たちは全国7校の学校で指導を受けることとなった。

さて、Borg によって開始された盲聾総合院では、1817年には10名の盲児が指導を受けていた⁷¹⁾。同年にはマルガレータ王女⁷²⁾が「盲児・者を援助し、実際的な方法で慈善を導く」ことを現実的なねらいとして、マルガレータ王女盲活動協会(Kromprinsessan Margaretas arbetsnämnd för de blinda)を創設している

73)74)。しかしながら、盲児の教育状況は整っていたとはいえず、盲聾総合院においてでさえ、盲児と聾児が同室に寄宿していた。また、1818年以降は盲児の指導は行われてはいない⁷⁵⁾。これには、盲聾総合院の経営困難が関わっているが、父親のBorgが長逝した後には国庫補助が削減されたため状況はさらに悪化した。そして、1840年には盲聾総合院盲部門の活動はついに中止にせざるを得ない状況に陥っている。これに対し、Borg,Jr.は1844年の国会に独自の提案を行った。Borg,Jr.による、既述の提案は棚上げとされたものの、その代替案として「盲児も含めたうえで盲聾総合院の再編成に関する審議を行うこと」が決定され、1846年「盲聾総合院に関する条令」⁷⁶⁾によって再規定が行われている。本法によって総合院に限ってではあるものの、盲・聾両教育は制度的な基盤を得ることとなった⁷⁷⁾。

こうして盲教育はマニツラにおいて再開されたが、1870年代に入り盲教育が再び問題として取り上げられる。これには、聾啞教育審議会が盲聾総合院からの独立、すなわち盲教育を聾教育から独立させることを提起したことが契機となった⁷⁸⁾。本提案は1878年の国会において決定事項となり⁷⁹⁾、1878年5月18日盲教育部はマニツラから分離し、エステルマルムに移転した。ところが、エステルマルムで使用されていた学習室は盲児の指導に適切な建築とはいえず、不衛生でもあった⁸⁰⁾。そのため、いかなる建物が盲児にとって適切かということを検討する必要が生じた。結局、ストックホルム郊外のトムテボーダ王立居住施設が最も適切と判断され、盲児の指導に適切のように建物の整備が開始された。そして、1888年トムテボーダに新しい盲教育院⁸¹⁾が完成し、翌1889年9月1日から100名の児童に指導が始められている⁸²⁾(Fig.1-5)。

盲児の義務教育制は「聾啞教育法」を追う形で進められた。聾啞教育審議会においては、「聾啞児の教育を義務にすべきか否か」という点が一つの論点であったが、1893年に設置された盲教育審議会においては既に盲児への義務教育制が前提として審議が進められている。盲教育審議会は教育学的と経済的の観点を含んだ「盲学校に関する提案」を政府に提出し、本答申に基づいて1896年「盲教育法」が制定された⁸³⁾⁸⁴⁾。本法によって、盲児と初等民衆学校の指導についていくことが困難な弱視児にもまた義務教育が保障され(第1条)、国が盲教

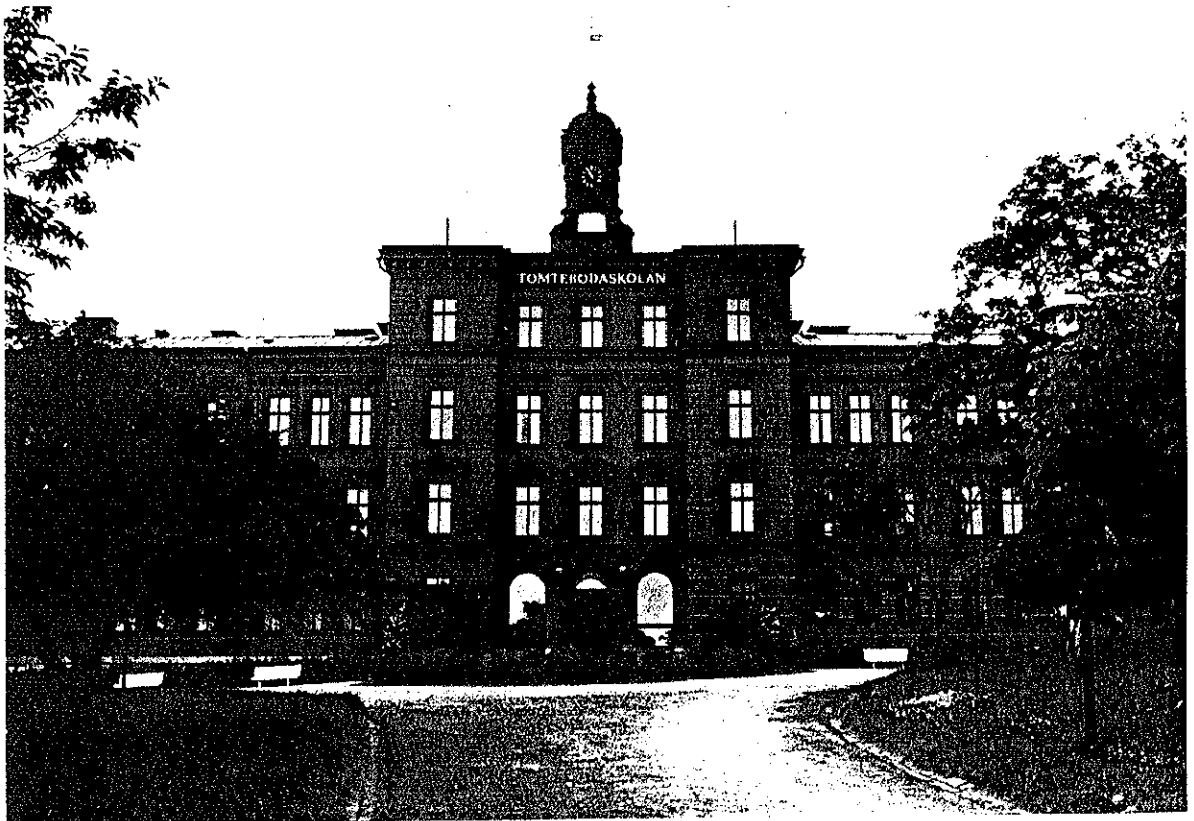


Fig.1-5 1888年建設のトムテボータ盲教育院(1976年撮影)

(出典:Åman,1976.p.236)

盲・聾両教育史において、「盲教育法」および「聾啞教育法」によって義務教育制が保障され、学校組織の基盤が整えられたということはいうまでもなく重要である。しかしながら、これらの法律はまた全国諸地域に分散していた小規模私設聾啞学校を統廃合し、初等民衆学校とは独立した形で体系化させる性格を有していた。このような動向は1938年の聾啞学校の国立化によってさらに強められる⁸⁵⁾。全国は7から5の地域に再分割され⁸⁶⁾、学校はより大規模になっていった。また、トムテボーダ盲教育院は国内唯一の国立学校としての地位を固めていった。さらに、盲教育院においても聾啞学校においても寄宿制が敷かれたため、大部分の児童は、家庭や社会から長期間分離して、授業においても寄宿舎での生活においても一緒に過ごす必要があった⁸⁷⁾。

盲・聾両学校の地域社会からの孤立は1940年代に入り教育的視点と社会的視点から問題視される。教育的視点とは、将来の就労生活のために社会的スキルを身につけることであり、教員ら教育関係者によって特に重要視された。他方、社会的視点とは教育と居住空間を同一地にすべきでないということであった。外出する機会も、地域社会と接触する機会も減少し、施設内のみでの生活になってしまうからである⁸⁸⁾。1949年に設立された聴覚言語障害児協会(DHB:Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn)は1950年代に寄宿制聾啞学校の居住形態を問題として捉えた。保護者たちの問題解決に向けての協力活動は協会に留まらず、学校においても行われ始めている。1945年にマニッラ学校において、1956年にはクリスティーナ学校において父母会が結成された。

3. 初等民衆学校における補助学級の設立

インテグレーションの実践には、それが個別的であれ敷地的であれ、受け入れ側の学校における受容・協力体制および教員の障害児の指導に対する捉え方が深く関わってくる。スウェーデンにおいて、初等民衆学校が法的規定の基に確立するのは1842年である。不適応児⁸⁹⁾の問題は19世紀末から次第に顕在化し、これには貧困であるか否かということが深く関わっていた。20世紀初頭には補助学級の設置が都市において始まり、それ以来半世紀にわたり初等民衆学校における特別指導の中心的位置を占める。20世紀中葉以後は新形態の特別指導が加えられ、このような特別指導あるいは特別学級の存在なくして初期のインテグレーションは有り得なかったといえよう。そこで、第一に補助学級はいかにして設立され、当初のねらいは何であったのかを論考する必要がある。補助学級設置のねらいは次章で論ずる特別学級数の縮小を考えるうえでも重要となってくる。

1842年、スウェーデン教育史において特に重要な決定がなされている⁹⁰⁾。すなわち「初等民衆教育令」⁹¹⁾が制定され、義務教育が法律で規定されたのである。本法では、障害児や社会のマイノリティ(ラップランドの児童など)に関する教育条項は含まれていなかったものの、学習に遅れのみられる貧困児のために「最低限の課程(minimikurs)」が規定されていた⁹²⁾⁹³⁾。草創期の障害児施設全般において貧困児が対象となっていたことを併せて考えれば、貧困児の救済と彼らの成人後の自立が当時の社会的課題であり、貧困であることが大きな社会的不利であったと理解できる。

初等民衆学校の教育水準は視学制度の導入や教育課程基準の策定などによって次第に改善されていった。この教育水準の高度化と就学率の実質的向上によって初等民衆学校に不適応児の問題が顕在化し始めていたが、1900年最低限の課程が廃止され⁹⁴⁾、不適応児の問題がさらに深刻になった。

通常学級では適応できないこれらの児童の問題に何らかの対応がなされる必要があり、補助学級を導入しようという見解が急速に普及した。補助学級の設置は既にドイツにおいて行われており⁹⁵⁾、北欧がそれを模倣し導入した⁹⁶⁾。スウェーデン初の補助学級はドイツのエルベルフェルト(Elberfeld)における補助学

級が模倣され、1897年ノルショーピングに設置された。また、1900年にはヴィスヴィとカールスタッドに設置され、全国では5補助学級が設置された⁹⁷⁾。そして、後に、ストックホルムやイエーテボリなどの大都市もこれに続いた⁹⁸⁾。補助学級の設立で特に留意しなければならないのは、設立当初の補助学級対象児に関してであろう。たとえば、ノルショーピングにおいては、学習に遅れのみられる児童の教育問題は非行児の処遇方策と結びつけられ、対象は非行児が主であった⁹⁹⁾。また、カールスタッドでは、貧困児が補助学級に受け入れられていたし、一方、ヨットランド島に位置するヴィスヴィでは、本土では精神薄弱施設に入所しているような児童が対象であった¹⁰⁰⁾¹⁰¹⁾。

しかしながら、次第に補助学級対象カテゴリーが定着する。1915年にストックホルムで開催されたスウェーデン精神薄弱保護会議において、精神薄弱施設監査官Lundahl,N.が提唱したのは、「学業不振児、注意散漫児、非行児(たとえば無断で欠席する児童や学友と悪い関係をもつ児童)、各年の試験で不合格の児童、通常学級に適応できない児童、特定の教科で遅れのみられる児童(たとえば計算ができない)、自己抑制に時間を要する児童、記憶力の低い児童、学習能力の低い児童」¹⁰²⁾を補助学級の対象とすることであった¹⁰³⁾。このように、非行児や貧困児はもはや主対象として考えられてはいない。しかし、貧困児が補助学級から全く消失したわけではなかった。後に1942年精神薄弱者教育・援護法の草案作成に関わるPetrén,A.¹⁰⁴⁾は、1915年同会議において、「精神薄弱ではないが遅れのみられる女子児童が教員によって補助学級入級が必要と判断された」例を挙げ、家庭やその他の環境も救済対象の考慮に入れられなければならないとしている¹⁰⁵⁾。また、「盲、聾、白痴(egentliga idioter)の児童」は補助学級対象外と考えられており、このような児童は各施設への入所措置という見解がなされていた。同会議では「補助学級と精神薄弱施設の境界線をどこに引くべきか」ということが一つの論点であったが、「児童が身辺自立できなければ(ej kan reda sig på egen hand)、施設入所が最善の措置である」¹⁰⁶⁾との見解が示された。

ところで、補助学級設立の過程を検討する場合に、学業不振児の分離問題が大きく関与していることを留意しなければならない。例えば、ストックホルム

では、1899年にストックホルム初等民衆学校視学官によって、学習に遅れのみられる児童のリストを作成する決定が下された。1901年にリストが完成し、リスト作成者のHellströmは教育当局にこれらの児童に適切な教育と保護を提供するため、初等民衆学校に精神薄弱児部門を設けることを提案した。一方、同年、ストックホルム初等民衆学校教員協会は学業不振児のために分離教育を編成する提案をコミューン議会に提出した。コミューン議会で新しく私設精神薄弱施設を設置することが議論された後、「小規模な私設精神薄弱施設に財政援助すること」を結論とした。教員らによって要請されていた学業不振児のための特別部門としては、補助学級が設置され通常学級には能力別学級編成を導入しないことになった。また、イエーテボリにおいても、初等民衆学校教員のなかで分離教育を編成するべきか否かという議論¹⁰⁷⁾が起こった。教員間では意見が分かれたが、視学官とイエーテボリコミューン初等民衆学校課は分離に反対の立場をとった¹⁰⁸⁾¹⁰⁹⁾。当時の分離問題はマンハイム・システム¹¹⁰⁾を導入するか否かを含め、北欧全体の議論となったが、スウェーデンではマンハイム・システムは導入せず、補助学級の設置と精神薄弱施設への入所措置という形で一応の結論をみる¹¹¹⁾。

さて、スウェーデンにおいて補助学級はさらに全国的拡大をみた。1914年には全国29の都市に33の補助学級が、1920年には178学級に増加し在籍児数も2,764名を数えた¹¹²⁾。このように、補助学級数がかなりの勢いで増加したにも関わらず、学校教育庁の反応は決して迅速とはいえなかった。1923年には北欧各国の補助学級教員によって『補助学級(Hjälpskolan)』が創刊されているが、Almströmらも指摘するように、補助学級の教員たちは闘う必要を認識し、そのような認識が彼らを連帯させたといえよう¹¹³⁾。

では、教員らはいかなる必要性を感じていたのであろうか。1924年ストックホルムで開催されたスウェーデン初等民衆学校教員会議において、教員らは諸対策の要求事項を決議している¹¹⁴⁾。

①補助学級における教育に対する特別補助金の交付ならびに補助学級の設置方法に関する規則の公布を国が実施すべきこと。

- ②学校教育庁は補助学級のための特別教育課程を編成すべきこと。編成に際しては、実技的教科が初等民衆学校の通常の教育課程と比較しより大きな部分を占めること。
- ③補助学級を、教員養成所の実習学校にも設置すべきこと。
- ④補助学級のための教員養成課程が設置されるべきこと¹¹⁵⁾。

同様の要求が数十年にわたって繰り返されたものの、補助学級の設置に関する公的規定は何ら策定されなかった。この間、補助学級にはいくつかの形態が形成されていった。第一形態は、国語と計算の指導で不適応な児童の学級であり、第二形態は、初等民衆学校初級学年と同内容の指導を行う学級である。そして、第三形態は、貧困のために学校の全課程を終了できない児童を対象とした学級であった¹¹⁶⁾。これらの三形態は公的規定がなされなかったために、自然発生をみたものであるが、当時、初等民衆学校で問題となっていたのはいかなる児童であるかが理解できる。また、補助学級における教育課程に関する告示もなかったため、指導は初等民衆学校における通常の教育課程が使用されていた¹¹⁷⁾。

このような状況に一つの変化が生じたのはようやく1940年代に入ってからのものであり、暫定的ではあったが、初等民衆学校における特別指導の指導要領が作成されたのである。この特別指導の公的な規定がなされるに至った過程については次の検討課題となる。

文献および注

- 1) 一番ヶ瀬康子(1981) 歴史的考察—貧乏国から福祉国家へ—。スウェーデン社会研究所(編), スウェーデンの社会政策, 8.
- 2) 1851年の王立委員会の報告書『わが国院内処遇に要される改善』で報告された。
- 3) 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, 21.
- 4) Emanuella Ottiliana Carlbeck(1829-1901): Carlbeckは精神薄弱児・者事業に関心を持つようになるが、専門教育およびそのための基礎教育を十分に受けたわけではなかった。彼女の長姉の三男が「白痴」でGlasellの「哑学校」に6歳から預けられていたため、博愛事業に熱意を抱くようになったのである。直接的契機は28歳の夏に社会—宗教活動に参加したことであり、以後、1858年から1865年までストックホルムで私的な医療活動を営む親類のもとで働いた。1862年に甥が「哑学校」に預けられて以降は、同校を頻繁に訪問し障害児と接するようになり、彼女の関心は次第に障害児教育へと傾斜していく[同前, 加瀬(1990), 22]。
- 5) 1967年フローヴィへ、同年クルトムテンへ、1968年シェヴデへそれぞれ移転している。
- 6) Nordström, S.G. (1968) Hjälpsskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921, Utvecklingen i relation till defferentieringsproblemet. Skånska Centraltryckeriet, Lund, 248.
- 7) 前掲, 加瀬(1990), 22.
- 8) 同前, 加瀬(1990), 22.
- 9) Kjellberg, Feilitzen, Leijonhufvudの他、官僚夫人のUgglas、最高裁判事夫人 Olivecrona、牧師Glafström、そして当時医療大臣であった既述のSondénと Carlbeckが創立会に参加している。
- 10) 当時の国会においては白痴'idiot'という用語が用いられている。公用語に変化がみられるのは20世紀に入ってからである。
- 11) 旧の貨幣単位。
- 12) 精神薄弱児保護協会の働きによって1869年国会で動議が承認された(M.FK1869:28)。
- 13) Åman, A. (1976) Om den offentliga vården, byggnader och verksamheter vid svenska vårdinstituteioner under 1800- och 1900-talen. En arkitekturhistorisk undersökning. Liver Förlag, Stockholm, 223.
- 14) M.FK1869:28; SU1870:28, 36-37.
- 15) 比較的軽度でない精神薄弱児が教育を受けた[op.cit., Åman(1979), 223]。
- 16) 前掲, 加瀬(1990), 23.

- 17) 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, 33.
- 18) op.cit., Nordström(1968), 253-254.
- 19) ibid., Nordström(1968), 253-254.
- 20) 同施設では、物的・人的リソースが不足していた。この状況を改善するため、同施設は1881年以降、当時国庫補助金の対象であった「教育可能」児の受け入れに着手した。
- 21) Söder, M. (1979) Anstalter för utvecklingsstörda, En historisk-sociologisk beskrivning av utvecklingen. a1a, Stockholm, 33.
- 22) Rskr. 1878:37, 30.
- 23) 精神病やてんかんの児童は除外された。
- 24) レーン(län)とは県にあたる国の地方行政区。現在24レーンが存在し、ランスティング(landstingskommun)とほぼ同じ地理的区分である。ランスティングが広域行政対、地方自治体であるのに対して、レーンは主に国の出先機関、国の地方行政区である。レーンの責務の中で重視されているのは、地域計画の策定にあたっての国と地方の協力関係の促進である。その他の仕事としては、たとえば計画、公衆衛生、食物検査など監督的な性格のものが多い。また、自動車登録・運転免許、民間防衛などの仕事も行っている(デンマーク・スウェーデン社会福祉用語集, 49)。補助資料 Fig. IX 参照。
- 25) 精神薄弱施設を終了し作業施設に入所する者全員に対しても国庫補助金が助成されることに決定した。
- 26) Rskr. 1904:134; SFS 1904:33, Kungl. Maj:ts nådiga Kungörelse angående anslag af allmänna medel åt uppfostringsanstalter för sinnesslöa barn och åt arbetshem för sinnesslöa; SFS 1904:67, Kungl. Maj:ts nådiga Kungörelse angående understöd af stadsmedel åt anstalter för obildbara sinnesslöa.
- 27) op.cit., Söder(1979), 103.
- 28) ibid., Söder(1979), 107-115.
- 29) Brunskog, E. (1989) Anhöriga flyttar. Handikapp historia, Seminarium 1989: begåvningshandikappades historia. Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, Stockholm, 67.
- 30) Ekwall, K. (1915) Arbetspeincipens tillämpning i sinnesslöskolan, Förhandlingarna vid sjätte allmänna svenska nötet med representanter och intresserade för vården om de sinnesslöa i stockholm. Oskar Eklunds Boktryckeri, Stockholm, 47.

- 31)この時期は重複障害児への関心も高まっており、1920年の国会では盲聾重複障害児のための国立施設の設置が、1922年国会では、盲精神薄弱児のための国立施設の設置が決定した。
- 32)M.FK1982:10.
- 33)Skolhem:加瀬は教育ホームと訳している。skolは「学校」という意味であり、hemには「家」のほか「宿舎を備えた保護や福祉施設」という意味がある。本研究では「施設内学校」と訳す。
- 34)石部元雄(1970)草創期における欧米肢体不自由教育.東京教育大学教育学部紀要,6, 144-146.
- 35)SOU(1954)Vanförestalterna och Eugeniahemmet, Riktlinjer för organisationen m. m. av ortoped- och spastikervården samt viss arbetsvård för partiellt arbetsföra, 1951 års vanförestalutredning, Nr 28.K.L. Beckmans Boktryckeri, Stockholm,23.;SOU(1960)CP-Vården.Iduns tryckeri aktiebolag esselte AB, Stockholm, 30.;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,432;op.cit.,Åman(1976),37;Förhammar, S.(1991) Från tärande till närande, handikapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige. Almqvist & Wiksens International, Stockholm, 185.
- 36)Charlotta Eugénie Augusta Amalia Albertina(1830-1889):オスカー二世の姉妹であり、オスカー二世と共に慈善事業を行っていた。オイギニアヘメットの名称はオウゲニー王女に由来している。
- 37)1883年国会の動議第11号において「オイギニアヘメット協会のねらいは、全国から貧困かつ不治の病をもつ児童を受け入れ、保護すること」と言及されている(M.FK 1883:11,11.)。
- 37)オイギニアヘメットでは、方針として、精神薄弱児ではなく病弱児および慢性病児を対象としたため、結果として肢体不自由児施設となっていった。なお、オイギニアヘメットとコペンハーゲンのKnudsen,H.の活動との間に直接のつながりはなく、オイギニアヘメットは貧困な慢性病のための施設として独自に設立された。オイギニアヘメットの建物は、運営費の不足のため、1886年に主棟が設置された後は10年間にわたり徐々に増設されていった。1886年設立の主棟には、集会室、教室、寄宿舎、整形外科診療所が設けられていた。
- 38)op.cit.,Åman(1976),239.
- 39)コペンハーゲンの施設には1873年に整形外科診療所が、1875年に職業学校が、1896年には施設内学校が開設された。
- 40)op.cit.,Förhammar(1991),186.

- 41) コペンハーゲンのKnudsenによる作業施設では整形外科的援助施設の色が濃かったのに対し、スウェーデンでは、将来の職業のために適切な実践訓練を提供することが強調されていた。
- 42) イェーテボリ施設では1890年に、ストックホルム施設とヘルシンボリ施設では1913年に、ヘルネサンド施設では1931年にそれぞれ整形外科診療所が開所された。
- 43) 最小年齢は14歳から最長年齢は25歳まで入学が認められていた。ただし、カールスクローナ協会の活動対象は22歳以上であった。
- 44) 女子3年に対し男子は4年の教育を得た。
- 45) 寄宿舎では食事、宿泊所、不可欠な保護が提供され、同時に特別夜間学校の指導で実際の知識が提供された。1891年にヘルシンボリ施設は収容人数40名の寄宿舎を、1894年にイェーテボリ協会は非イェーテボリ在住者対象の施設を、1901年には同協会は女子専用寄宿舎、1901年にストックホルム協会は収容人数9名の寄宿舎を設置した。
- 46) イェーテボリ施設は1941年、定員割れのため廃校となり、児童はストックホルム施設と後に開設されたヘルネサンド施設の施設内学校に転設した。
- 47) カールスクローナ協会の活動は対象を22歳以上としていたため困難を極め、1907年活動を中止し、ヘルネサンド施設が再開されたのは1930年、施設内学校が開設されたのは1931年であった。
- 48) M.FK1883:11.11.;SU1883:12A.68;FK1883:24,30;AK1883:25,35.
- 49) Prop.1884:40,3f.;Rskr.1884:60,20.
- 50) M.AK1887A:128,3.;Rskr.1887A:6,11.
- 51) Prop.1921:1:5,100;Rskr1921:5A,62;Prop1921:2:5,26;Rskr1921:5B,7.
- 52) 地域の全ランスタイングから助成を受けていたわけではない。
- 53) Rskr1900:79,54.
- 54) Prop.1900:1:8,350-364;US1900:9,382;Rskr1900:79,55.
- 55) Prop.1921:144,2.
- 56) Prop.1921:1:8;SU1921:60,15.Rskr1921:8A,150.
- 57) Pär Aron Borg(1776-1839):ウプサラ大学で哲学と神学を学び、その後医学を学んだ後、ストックホルムにおいて公務官となったが、公務官をすぐに止め聾者とその教育へ関心をもつ。
- 58) De L'Epée, C.M.(1712-1789):手話法の創始者として、また、聾教育を私的個人的教育から公的社会的教育へと転換させた先駆者として知られる。
- 59) op.cit.,Åman(1976),229.
- 60) Kanslersgillet Prot. 16/6 1809 § 2 (RA).

- 61) Borgが1812年にマニッラに移ったとき、スペイン大使館の夏期住宅だった(かなり危険な)木造の住宅があった。二階建ての住宅は子どもたちのために低くされた。最初の施設は1812から14年に建てられた。Borgと実技教科教員で補佐役を務めていた Carl Modéerが中心となり、盲聾院へ入所予定の児童らがこれを手伝い、再建が進められた。拡張は先の建物に垂直的に付設され、全てを建物を通して高低のバリエーションがつけられた。デザインはシンプルで、廊下はなく、ホールの方の側には、読書室、用具室、男子部屋、もう一方の側には、施設長の住居、給食室、食堂、保健室、女子部屋があった。建築形態は施設建築とはいえ、学校建築でもなく、公共施設とも異なっていた。むしろ、大きな団地の建物のものであった[op.cit., Åman(1976),233]。
- 62)デュールゴルデン西のマニッラの現在の建物は1864年からのもので、一階には食堂、作業室が、二階には学級が、最上階に就寝室(200m強)があった。女子は建物の西部分に、男子は東部分に分けられていた。180名の生徒がいた。さらに、施設長のアパート、教師の住居、教会が三階に含まれていた[op.cit.,Åman(1976), 231-232]。
- 63)Ossi an Edmund Borg:1875年まで責任者を務める。
- 64)Nya Varvet(1858-1898):設立以来数年間、教育活動はカルネジー基金によって行われていたが、1875年、施設運営委員会はイエーテボリとボーフスレーンによる聾学校に移された。しかし、1898年に活動は中止され、児童はヴェーネルスボリ聾学校へ転校した[Vänerskolan(1977)Vänerskolan,Specialskolan för döva och hörselskadade i Vänersborg.CW Carlssons Eftr Vänersborg,Vänersborg,3-4]。
- 65)Tysta skolan(1862-1886):1800年代後半に初等民衆学校教員Petrus Brodahlは、聾児が社会から孤立し、話す能力がなかったり言語が貧しかったり、あるいは軽視されていることに深く考えさせられ、将来、聾児の教育に携わることを決心した。1862年スクールガータン17番地のホーガ児童施設で4名の聾児教育を始め、やがて40名を越えた。Josefsson,A.やHammarberg,P.などの町の卸売り業者が協力し、学校活動の教材を集めた。Brodahlもまた町助成を得ることができた。Brodahlはしばしば児童たちと一緒に家事、掃除、ベッドメイキング、料理を行った。このように、経済的困難、職員の欠乏にもかかわらず、Brodahlは24年間聾児の指導に貢献したものの、1886年に疲労のため、この仕事を断念した[op.cit.,Vänerskolan(1977),4.]。
- 66)児童数は最高8名とされ、言語教授法が強いられた。学校はスカラボルグランスティングとマリーシュタッドコミュニティから助成金を得て運営されていたが、1893年教育活動は中止され、児童はヴェーネルスボリ聾学校へ転校した[op.cit.,Vänerskolan(1977), 9]。
- 67)Kyhbergが委員長となった。Kyhbergはルンドにおいてセミナー教員を、ノルショーピングにおいて初等民衆学校視学官を務めた人物であり、1876年にはマニッラ聾総合院長に就任し、聾教員セミナーを設置した。

- 68)SFS1889:27, Lag, angående döfstumundervisningen.; Prop.1889:31;SU.1889:5;
Rskr.1889:89.
- 69)聾啞学校での指導が不可能な精神薄弱聾啞児は精神薄弱児施設か同様の慈善施設に措置されるべきと考えられた(Prop.1889:31,22)。
- 70)ランスティングあるいはランスティングに属していない町が教育の責任主体とされた。
- 71)Torsten,A.(1995) Blindundervisningens platser och byggnader - Tomtebodatiden. Riksbys Tryck AB, Sundbyberg,8.
- 72)Margareta Victoria Augusta Chalotte Nora h(1882-1921):38歳で没するが、社会的事業に多くの時間を費やした。第一次世界大戦中は軍人のための活動を行い、また、児童保護や障害児の保護、教育活動も行った。
- 73)他方、盲者援護協会は1885年に結成されている。
- 74)Blücher,A.E.(1967) Kronprinsessan Margareta-De blindas tidskrift,1,7.
- 75)Gissler(1964) Blindinstitutet 75 år på Tomteboda.Linkoln Bolms Boktrzcckari AB, Stockholm,8.
- 76)SFS1846:18,Kongl. Maj:ts förngade rådiga regöemente för allmänna institutet för döfftumma och blinda.
- 77)加瀬進(1996) スウェーデン「精神薄弱」問題史研究Ⅶ—盲・聾・肢体不自由問題の展開からみた1870年代教育施設の位置—,日本特殊教育学会大会発表集,654.
- 78)Förhammar,S.(1991) Från tärande till närande, handilapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige, Almqvist & Wiksell International, Stockholm,162.
- 79)SU1878:11,54.Rskr.1878:37,27.
- 80)op.cit.,Gissler(1964),8.
- 81)原語'läroanstalter för blinda'に則して、盲教育院という訳語を用いる。
- 82)トムテボダ盲教育院は、コミュニケーション面がかなり考慮され、衛生面について話し合いがなされた。就寝室は90㎡が一室、50㎡が二室であり、天井は3.7mと高くとられた[op.cit.,Åman(1976),235.]。
- 83)「聾啞教育法」とは異なり、指導方法および指導教科に関する言及はない。しかし、「盲教育院令」第8条は教員に関してアカデミックな教科の教員、実技系教科教員、音楽科教員、体育科教員が配置されることと規定している。1870年代には、ブライユ点字とともにムーン式アルファベット(Moons alfabet)が使用されていたことから[op.cit.,Gissler(1964),12.]、それらの指導が行われていたと考えられる。また、1904年にエスペラント語、1909年に家庭科、1928年に社会科、1925年にタイプライターの指導がそれぞれ導入されている。

- 84)SFS1896:34, Lag angående blindundervisningen.; SFS1896:35, Kongl. Maj:ts några stadga för läroanstalter för blinda.; Prop.1896:5;S.U.1896:6; Rskr.1896:70.
- 85)SFS1938:345, Kungl. Maj:ts Kungörelse angående dövstumpräster.; SFS1938:341, Lag om upphävande av lagen den 31 maj 1889(nr 27,sid.1)angående dövstumundervisningen.; Prop.1938:212;U⁹S.47;Rskr.235.
- 86)ストックホルムのマニッラ学校、ルンドのエステルボングス学校、ヴェーネルスボルグのヴェーネル学校、ヘルネサンドのクリスティーナ学校、エレプロのピリギッタ学校。
- 87)20世紀初め頃にマニッラ聾学校で指導を受けていたAnderssonは以下のように回想している[Andersson,G.(1976)Ett barndomsminne. SDR-Kontakt, 6,8-9.]。
- 父と姉のメルタと私はストックホルムまで汽車に乗り、マニッラへ行きました。私は大きな高い建物を見上げました。そこには、多くの聾児がいました。そして、父は帰っていきました。私の先生は高齢のセデルバラッド先生で、女子3名と男子7名が指導を受けていました。何度も家に帰りたと思いましたが、姉が励ましてくれました。話すことを学ぶのは難しく、セデルバラッド先生は、ホルンのマウスピースと喉をくすぐる皮で忍耐強く私を指導してくれました。…(中略)…私たちは2年間、夜も指導を受け…(中略)…午後は、麻の糊皮の作業をしました。
- 88)北欧聾啞教育教員セミナーにおいても、従来の社会とは孤立した学校が問題視された。また、寄宿制学校の場合、寄宿舎は家庭的環境にし、大規模施設では家庭的集団に分けて生活する提案がなされている[Ingvarsson,I.M.(1952)Föreläsningar vid dövstumläroarseminariet. Nordisk tidskrift för dövstumskolan,7,92]。
- 89)学業不振児、精神薄弱児、非行児のほか、貧困児が学校課業についていくことができず、初等民衆学校における大きな課題であった。ここでは、これらを総称して不適応児とする。第三章で用いる適応困難児とは多少意味が異なる。第三章第一節参照のこと。
- 90)1809年憲法制定当時からSilverstolpe, A.G.らによって、初等民衆学校の必要性が提起されていたものの、議会は初等民衆学校を教会の仕事として位置付けていた。これを覆したのが、助教制普及教会と農民党の教育要求であった。1840年から1841年の議会で、初等民衆教育改革の計画が実行に移されることになり、1842年の制定となった。
- 91)SFS1842:19, Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket.
- 92)ibid.,SFS1842:19,4 § 5:o
- 93)当時、初等民衆学校では教員が課題を補助教員に分配し、課題遂行の経過を管理する助教制がとられていたことは興味深い。授業は年齢ではなく、知識水準によって振り分けられた学級によって行われていた。第三章第一節「活動単位指導」参照。

- 94)1897年制定の「初等民衆学校令」第48条において、「児童が貧困のために学校の全課程を終了しない場合」(第1項)と「能力の不足による場合」(第2項)には全課程を終了しなくても単位取得証明書(除籍証明書)を取得できることが規定され、最低限の課程はもはや不必要と判断された(SFS1897:108, Kungl. Maj:ts förnyade näriga stadga angående folkundervisningen i riket.)。
- 95)1879年ドイツのエルベルフェルトに設置され、大都市に急速に広がった。1910年度には1,544補助学級が存在し、35,196名の児童が在籍していた[Tamm,A.(1915)Om hjälpklasserna i Stockholm. Förhandlingarna vid sjätte allmänna svenska mötet med representanter och intresserade för vården om de sinnesslöa. Oskar Eklunds Boktryckeri, Stockholm,70]。
- 96)北欧で最初の補助学級が設置されたのはノルウェーのクリスチアニアであり、学校はコミューン助成金と学校運用資金で補助学級運営を行った。1990年代にはベルゲンとトロンドハイムに補助学級が設置され、補助学級設置はノルウェー国内において急速に拡大された。1901年には17補助学級に252名が在籍していた[op.cit.,Tamm(1915),70-71]。
- 97)ノルショーピングに3学級設置。
- 98)ヘルシンボリ1901年、エスキルステューナとルンド1903年、スンドスヴァル1904年、ストックホルムとカールスタッド、ヘルネサンド1905年、イエーテボリ、エレブロ、ヴァステロース1906年[op.cit.,Tamm(1915),70-71]。
- 99)次第に遅れのみられる児童は都市部の補助学級に就学し、非行児は地方の家庭に預けられた。一方、精神薄弱児は精神薄弱児施設に入所するようになった。
- 100)ヨットランド島内に位置するヴィスヴィでは、精神薄弱児施設がなく本土との連絡も密にとれないため、教育専門家が初等民衆学校内で精神薄弱児の教育を行ったためである。
- 101)Nordström,S.G.(1968)Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921, Utvecklingen i relation till defferentieringsproblemet. Skånska Centraltryckeriet, Lund,162-186.
- 102)補助学級入級児の判別に関して言及しているのは、Ahlström,K-G., Emanuelsson, I., och Wallin,E.(1986) Skolans kravelevernas behov.Studentlitteratur,Lund. 三文字理明訳編(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,48-53.である。それによれば、判別の原則は多様ではあったが、担当教員の申し出により、いくつかの教科に関して教育委員会の担当官、学校長、補助学級担当教員のうちいずれか一人、あるいは、そのうちの複数の者によって、当時外の検査が実施され、決定されていた。

- 103) Lundahl, N. (1915) Om hjälpklassarbetet ilandsorten. Förhandlingarna vid sjätte allmänna svenska mötet med representanter och intresserade för vården om de sinnesslöa. Oskar Eklunds Boktryckeri, Stockholm, 85.
- 104) 第一章第一節 2. を参照のこと。
- 105) Petrén, A. (1915) Diskussionen. Förhandlingarna vid sjätte allmänna svenska mötet med representanter och intresserade för vården om de sinnesslöa. Oskar Eklunds Boktryckeri, Stockholm, 96-97.
- 106) op.cit., Petrén (1915), 97.
- 107) 分離教育を編成するべきか否かという論争について言及している研究は以下である：前掲の Ahlström, Emanuelsson, och Wallin (1986), 38-45. および Nordström (1968), 311-396. と加瀬進 (1996) スウェーデンにおける能力別学級編成の導入に関する研究 1: マンハイム・システム導入論争を中心に. 日本教育学会大55回大会自由研究発表要旨集録, 74-75. および当日補足資料、1905年第9回北欧教育会議「分離問題論争」の概要。
- 108) op.cit., Nordström (1968), 187-218.
- 109) 1905年北欧教員会議においては、多くの児童が教育課程を修了できずに、初等民衆学校において原級留置を余儀なくされているという事実が引き合いに出された。
- 110) 南ドイツのマンハイム市で試みられた能力別の学級編成法。視学官アントン・ジエキンガーの創意により1901年から実施された。当時、多数の落第・退学生が出た事態に対処するため、①8カ年の通常学級のコースを基準に、②準備学級コース(優秀児)、③促進学級コース(遅滞児)、④補助学級コース(精神薄弱児)、⑤白痴院のコースという五つの能力別コースを設けた[石部元雄・伊藤隆二・鈴木昌樹・中野善達 (1996) 心身障害辞典, 福村出版, 294]。
- 111) マンハイム・システムは全面的導入には至らなかったものの、その理念はスウェーデンにおいて残存し、促進学級や観察学級として発展していく。
- 112) op.cit., Tamm (1915), 70.
- 113) op.cit., Almström et al. (1986), 60.
- 114) Elgenström, S. (1924) Från hjälpskolekursen i Göteborg 2-9 januari 1924. Hjälpsskolan, 2, 27-30.
- 115) 補助学級教員の養成に関しては前掲の Ahlström et al. (1986), 54-59. で言及されている。
- 116) op.cit., Lundahl (1915), 88.
- 117) Bruce, N.O. (1940) Svenska floksskolans historia, Det svenska folkundervisningsväsendet 1900-1920, Fjärde delen. Albert Bonniers Förlag, Stockholm, 196.

第二節 初等民衆学校におけるインテグレーションの萌芽

初等民衆学校におけるインテグレーションの萌芽は、教育政策の基本的方針と障害児側からのアプローチにみられる。そして、それを受け入れる側の初等民衆学校における特別指導の拡大は、障害児の初等民衆学校就学をより容易にし、インテグレーションの発展へと方向づけるものであった。

1. 教育組織の原則に関する提案と初等民衆学校への就学

肢体不自由保護審議会の答申において、重度でない肢体不自由児は初等民衆学校へ就学することが提案された。本提案は、国会の承認を経て、肢体不自由教育政策の方針となり、1960年代に継続して行われた肢体不自由児の教育組織の整備においても繰り返し言及されている。このような点から、肢体不自由保護審議会の答申における提案には、肢体不自由児のためのインテグレーションの萌芽が認められるといえよう。そこで、「肢体不自由児の初等民衆学校への就学」が最終方針として決定されるまでの過程を分析する。

一方、1950年代末に重度弱視児の就学において、数年間、トムテボーダ盲学校で指導を受けた後、地域の初等民衆学校へ転校する児童が現れた。このような動向は、保護者や医師や教員らの関係者の関心をさらに高め、重度弱視児の初等民衆学校就学についての協議や通達へ結びついていく。

1946年4月26日、社会福祉庁は、最高7名の専門家を召集し専門審議会を設置し、整形外科・肢体不自由保護組織に関する調査と提案を行うことを決定した。社会福祉庁による決定には、1911年の結成以来、肢体不自由児の処遇改善のために尽力してきたスウェーデン肢体不自由施設中央委員会(SVCK:Svenska vanförestalteras centralkommitté¹⁾)の働きが大きく関与していた。スウェーデン肢体不自由施設中央委員会は、1944年に脳性まひ専門部会を委員会内に設置し、1944年から1945年にかけて、学校、肢体不自由施設、病院および診療所(整

形外科・小児科)の学齡脳性まひ児439名を対象に行われた質問紙調査の結果から、脳性まひ児の教育に関する問題点を明示したのである²⁾。

1946年5月に召集されたのは、Johansson,S.教授をはじめとする医師、医療保険部長ら5名、調査事務官としてスウェーデン肢体不自由施設中央委員会責任者のMontan,K.であった。11月には、同中央委員会活動部会のThott,A.が加わり、最終的に、計7名の整形外科・肢体不自由専門審議会が設置された。答申は『整形外科・肢体不自由保護組織に関する調査と提案』³⁾と題され、1948年に作成された。

整形外科・肢体不自由専門審議会は、医学的保護を充実させるには、社会的保護と教育的保護が不可欠であると捉え、医学、社会的保護、教育を盛り込んだ新しい組織編成を提案することをねらいとした⁴⁾。それ故、調査とその答申においては整形外科診療所の設置⁵⁾と福祉士の配置⁶⁾が重視されているが、教育問題に関する提案は多くない。特に学齡児のための肢体不自由教育に関しては、スウェーデン肢体不自由施設中央委員会の調査結果を報告書に挿入しているのみである⁷⁾。ただし、本審議会が脳性まひ児の教育問題を通して肢体不自由児の教育組織整備の必要性を唱えたこと、そして、審議会によるこのような問題意識が、医療庁の支持を得て、さらなる調査実施の決定に結びついたことは重要である。

実際に、肢体不自由児の教育に関して提案が行われたのは、1951年設置の肢体不自由保護審議会の答申においてであった。1951年6月29日、内務大臣は「肢体不自由施設とオイギニアヘメットの組織および職員の必要性」に関する調査のため専門委員会を召集することを決定した。同年7月9日、スカラポリレン知事Hofsten,E.V.が召集され、調査事務官としては、前スウェーデンランスタイング連合事務官かつノルボッテンレン副知事であるHæggström,Å.が任命された。審議委員会の答申は『肢体不自由施設とオイギニアヘメット』⁸⁾と題され、1954年に作成されている。翌年、本答申に基づいた提議が国会審議委員会と下院において審議され、最終的に国会審議委員会が決定した要求が承認を得た。これにより、肢体不自由児の教育組織に対する政府の基本的方針は、初等民衆学校就学となった。

肢体不自由保護審議会の答申で第一に提言されたのは「肢体不自由施設にお

ける教育は、「寄宿制特別指導の必要がある重度肢体不自由児⁹⁾に限定すべき」ということであった¹⁰⁾。そして、重度でない肢体不自由児は在宅で地域の初等民衆学校の指導に参加すること、肢体不自由児のための援助は初等民衆学校への就学を増加させるために行うことと提案されたのである。肢体不自由保護審議会は、当時の社会的見方「児童・青少年期には施設あるいは寄宿制でできるだけ保護されるべきでない」を提示し、人格形成のため家庭的環境から離れるべきでなくかつ健常児から孤立すべきでないことを本提案の理由として挙げている。

しかしながら、当時施設に入所する必要性が認められない肢体不自由児が初等民衆学校に在籍していたであろうことを考慮すれば、本提案は現状追認にすぎず、画期的なものであるとはいえない。ただし、この後の肢体不自由教育組織が、初等民衆学校への就学を基本として整備されていったことは重要であり、ここに肢体不自由児のインテグレーションの萌芽がみられる。

また、「肢体不自由児の初等民衆学校への就学」提案の背景には、調査の目的の一つであった予算の減額が影響していることも考慮に入れなければならない。スウェーデンにおいて、社会福祉費、社会保険費と保健・医療費とを合わせた社会保障のシェアは、第二次世界大戦中は国防費の増大のため足ぶみしたものの、社民党政権のもと、社会政策の拡充に向けて経済成長と完全雇用への見通しを織り込んだ「政治的交換」戦略がとられた結果、1950年代に入り急速に増大した¹¹⁾。それ故、総合的な視点からみれば、社会保険費の増大は障害児福祉の発展にも好結果をもたらしたといえる。しかしながら、1953年5月から年金の基礎金額が引上げられ¹²⁾、1955年からは、当時政府の最大の関心であった強制加入健康保険法が施行されるなど、国庫予算の調整が必要であった。1951年当時、肢体不自由児への教育補助は、オイギニアヘメットで1名につき1日当たり1クローネ、肢体不自由教育施設では0.5クローネであり、ストックホルム施設上級学年部では1950年までは一カ月につき10クローネ、1951年以降は6クローネであった。このような状況に対し、肢体不自由保護審議会は、教育補助を1名につき1日当たり0.5クローネから2.5クローネに増額する必要性を唱え、予算の見積もりを行った。しかしながら、施設入所児に対しては、教育費のみならず、医療保護や社会的補助(移動やその他の配慮)の面においても補助

金が支給されるべきであり、肢体不自由施設に必要な予算総額を急増させないためには施設児数をこれ以上増加させないことが重要であった。

ところで、「肢体不自由児の初等民衆学校への就学」のために解決すべきことはいかなる点であったらうか。肢体不自由保護審議会は、解決すべき点は「移動」の問題であると捉え、肢体不自由児は学校敷地近隣にできるだけ居住する必要があると考えた。そのため、通常の教育組織において、家庭と学校間の距離を最小にすることが提案された¹⁴⁾。また、移動手段を提供することが提案され、予算面においても多額の費用なしに「移動手段の提供」が行えると言及している¹⁵⁾。さらに、肢体不自由児が地域の学校に就学するためには、居住地域における医療的ケアの整備が不可欠と考えられている。それ故、医療的ニーズを満たすことができるように整形外科診療所での保護を早急に整備すること、軽視されがちな初等民衆学校在籍肢体不自由児のために理学療法士(以下PTとする)やプールなどの整形外科的配慮を行うことが提言された¹⁶⁾。

答申および声明を考慮した結果、内務大臣は、肢体不自由児が自宅に居住し、初等民衆学校へ就学することを全面的に支持している。しかし、内務大臣はまた予算を増加させないという苦しい立場にあったようである。これは肢体不自由保護審議会が提案した移動や学区整備に関する施策は行わないことを明白にしている点から裏付けることができよう¹⁷⁾。国会審議委員会は、肢体不自由児の教育に関して、肢体不自由保護審議会による提案および大臣の提言について検討し、賛成の立場を示してはいるものの、肢体不自由児の初等民衆学校就学推進は最終案には組み入れられなかった¹⁸⁾。

さらに、答申では肢体不自由教育の二つの問題が指摘された。一点目はストックホルム施設上級学年部以外の教育施設は学校教育を提供しようと試みているにもかかわらず、法的には暫定的形式で規定されており、初等民衆学校組織と同様の学校としては認められていないこと、および、ストックホルム施設上級学年部以外の施設では常勤教員が配置されていないことであった¹⁹⁾。二点目は施設内学校在籍児数から明らかなように(Table1-3)、ストックホルム施設上級学年部の定員のみでは教育ニーズを満たすことができないことであった²⁰⁾。しかしながら、本答申では問題点の指摘に留まっており、具体的な提案はなされてはならず、国会においても特に言及はされなかった。重度肢体不自由児の

ための教育組織が整備されるのは1960年代に入ってからのものであり、これに関しては次章において言及する。

以上みてきたように、肢体不自由児の教育は、寄宿制特別指導の必要がある重度の肢体不自由児を除いては初等民衆学校で行うことが提起され、これが肢体不自由児のインテグレーションの萌芽となる。しかしながら、この時点では教育組織あるいは教育環境の整備の基盤が作成されるまでには至らず、次期への課題となった。また、医療庁が強調していた脳性まひ児の保護・教育に関しては、調査の必要性が論じられ、予算を編成することが決定された²¹⁾。

Table1-3 施設内学校の児童と教員の数(1954年3月15日)
(出典:SOU,1954,p.175.Tab.33を一部修正して作成)

施設名	学年	児童数	教員数
ストックホルム上級学年	1	12	3
	2	10	
ストックホルム上級学年部	3	11	全部で3名
	4	9	
	高等学校	7	
	ソルナ教育活動	4	
	計	53	
ストックホルム施設	1	6	1
	2	6	
	3	10	1
	4	5	
	5	6	1
	6	3	
	7	1	
	計	37	3
ヘルシンボリ施設	1	4	1
	2	9	
	3	10	1
	4	4	
	5	6	1
	6	4	
	7	5	
	計	42	3
ヘルネサンド施設	1	8	1
	2	4	
	3	1	1
	4	3	
	5	5	
	6	11	1
	7	1	
	計	33	3

1950年代にはまた、重度弱視児²²⁾の就学において一つの動向がみられた。数年間、トムテボーダ盲学校で指導を受けた後、地域の初等民衆学校へ転校する児童が現れたのである。このような試みは1949年に開始されている。このときは、トムテボーダ盲学校の一人の生徒が中等学校²³⁾通常学級に転校したのであった²⁴⁾。詳細な資料がないため、何ゆえ当該生徒が転校したのか、転校するにあたっていかなる決定が行われ、どのような配慮がなされたのかは明白ではない。しかしながら、保護者が初等民衆学校への転校を主張し、トムテボーダ盲学校と居住地の教育委員会がその主張を受け入れたという見方が妥当であると思われる。何ゆえ盲学校ではなく初等民衆学校への就学が求められたのかについても推測の域をでないものの、自宅から通学可能という点が重要であったのではないだろうか。1950年代は、自宅から遠距離の寄宿制学校や施設に関する疑問の声が挙がってきた時期であった。また、1940年代から1950年代には未だ盲者の多くが学校卒業後に自活することが困難な時代であった²⁵⁾。そのため、保護者が盲学校に就学する必要性を認めず、わが子の将来を考慮し、在宅で家業を手伝うことを希望したのかもしれない。

そして、この生徒の転校がうまくいった結果、重度弱視児の初等民衆学校就学の可能性が見出され、保護者や眼科医、教員らの関係者の間で初等民衆学校就学への関心が高揚したのであろう。このようにして、1950年代には数名の児童生徒が初等民衆学校に就学、つまりインテグレートされた。たとえば、1956年秋学期開始時から4名のトムテボーダ盲学校在籍児が、ストックホルムの初等民衆学校に新設された視覚障害特別学級に転校している²⁶⁾。そして、このような傾向は1960年代にさらに強まっていった。

2. 初等民衆学校における受け入れ体制の整備

これまでみてきたように、1950年代に、障害児が初等民衆学校へ就学する動向がみられた。このような傾向をさらに促すことになったのは、初等民衆学校における特別指導に関する法的な規定である。特別指導の拡大は、受け入れる側の教育体制の整備を意味し、それ故、インテグレーションを促進したといえる。

1940年代に入り、初等民衆学校における特別指導が法的に規定される。第一に規定されたのは、国内各地にみられた補助学級であり、補助学級指導に関する指導要領は暫定的に公示される。特別指導が含まれている初の正式な指導要領は1955年になってようやく告示に至る。指導要領で言及されている特別指導は特別学級が中心ではあるものの、本指導要領によって特別指導が有用性を認められ初等民衆学校の指導の一部として導入されたことは、通常学級に適応できない児童であっても初等民衆学校に就学する可能性を高めた点で重要といえよう。そこで、1955年版学習指導要領が規定されるまでの過程と指導要領では特別指導に関していかなる言及がなされていたのかを明らかにする。さらに、本指導要領がインテグレーションに対し、いかなる性格を有していたのかを検討する。

スウェーデンでは、1940年に学校審議会が設置された。そして、当時の西欧各国において伝統的であった複線型初等教育制度および選抜制度の構造の改革を行うために、検討が重ねられてきた²⁷⁾。さらに、1950年代を通じ、従来の複線型学校に代替するものとして計画される9年義務制統一学校が国内各地に実験的に設置され、さらなる検討が加えられた。このため、1940年から50年代にかけては、旧式の教育組織が残存する一方で新しい教育組織が試みられた時期であり、教育課程は複雑なものとなっていた²⁸⁾。ただし、このような時期にあって、統一かつ分化のない学校という概念に深く関わりをもつと思われる特別指導の組織は、問題としては特に取り上げられていない。なお、統一制学校の整備に関しては後述する。

1955年版学習指導要領²⁹⁾(以下55年指導要領とする)は特別指導を含む初めての正式な指導要領である³⁰⁾。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³¹⁾、改訂に至ったものであるが、本提議においては

特別指導は扱われていない。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学校における補助指導に関する条令」³²⁾と1943年「暫定的学習指導要領」³³⁾によっている。時期的にみると、1942年の条令制定はかなり遅く、初等民衆学校内で特別学級が発展した後ようやく取り上げられたと考えなければならない。すなわち、先にみてきたように初等民衆学校内の不適應児に関する問題は19世紀末から既に顕在化しており、そのため20世紀初頭には補助学級で、1930年までには促進学級³⁴⁾や観察学級³⁵⁾においても指導がされ始めていた。しかしながら、このような指導は学校において組織的に提供されていたとはいえず、また、補助学級教員の養成は行われてはいなかった。

この状況を改善すべく、1932年専門家会議では、特別指導に関する議題が取り上げられた。しかしながら、この時は国会に補助教育教員コースのための予算申請と補助学級相談員設置を行うことで一応の問題解決が図られているのみである³⁶⁾。ただし、本審議会による提案「初等民衆学校令において補助学級に関する規定を行うこと」が政府の問題解決化の動因となったことは重要である。

そして、1940年学校審議会の答申に基づいて、1942年の特別指導に関する国会提議が作成された。本提議をみると、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、学校審議会は特別指導を含む暫定的指導要領の作成を要望している³⁷⁾。これが、翌年の暫定的指導要領公示という結果になった。こうして、1942年に「初等民衆学校および中等学校における補助指導に関する条令」³⁸⁾が制定され、補助学級における指導が法的に規定された。また、翌年公示された暫定的学習指導要領によって教育課程の基礎が形成された。暫定的学習指導要領では、補助指導の対象児は「通常の指導に参加できないものの初等民衆学校における特別指導を利用できる精神発達遅滞児(intellektuell utvecklingshämning)」とされ³⁹⁾、てんかん児、重度肢体不自由児、重度聴覚障害児、重度視覚障害児、病虚弱児、特定の教科指導に適應できない児童、通常学級のほとんどの指導に適應できない教育問題をもつ児童は対象外とされている⁴⁰⁾。なお、これ以後、1955年まで初等民衆学校内の特別指導に関しては国会では扱われていない。

以上の過程を経て告示された55年指導要領では、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⁴¹⁾。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発達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、時間割配当は短縮されている⁴²⁾⁴³⁾。補助学級における時間割配当時間は、全学年において通常学級においてよりも少なかった。Table1-4によれば、第

Table 1-4 初等民衆学校における時間割配当表
(1955年版学習指導要領第4学年A型,SO,1954,p.45とp.237より作成)

教科	通常学級	補助学級
宗教 (キリスト教)	2	2
国語	10	8
歴史	2	5
社会(地域社会)		
地理	2	
理科	2	
算数	5	4
技術	2	2
音楽	2	1
体育	3	2
手工芸	4	4
計	34	28

単位時間/週

4学年(A型⁴⁴⁾)では、通常学級の週当たり34単位時間に対し、補助学級では28単位時間に短縮されていることが分かる。さらに、55年指導要領では、通常指導

とは若干異なる各教科の目標と内容が示された⁴⁵⁾。たとえば算数科の場合、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⁴⁶⁾。また、国語科の場合は、通常学級指導の目標は「自然に、流暢に、人に分かるように話す」ことと「詩および散文を表現豊かに朗読する」、「異なる段階の読み書き表現を習得し、簡潔に明確に正しく表現すること」であるのに対し、補助学級指導においては「簡単で日常的な出来事を人に分かるように話す」ことと「分かり易い手段で簡単な語句、および、かなり重要な綴りの手紙あるいは文章を読解すること」であり、この指導目標に則して各学年の指導内容が決定されている⁴⁷⁾。他方、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⁴⁸⁾、児童の特別学級の入級に関する保護者への通知は、その決定以前に行われなければならなかった⁴⁹⁾。

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。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⁵⁰⁾。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⁵¹⁾、正式な規定には至っていない。

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有していたことである。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。ただし、従来は通常学級で学習していた何らかの障害をもった児童が特別学級に措置されることを助長する可能性もあったことに留意しなければならない。当時の通常学級のリソースと指導状況から考慮すれば、それらの児童が通常学級で必要な補助と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的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いうこととはできないであろう。

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、それが初等民

衆学校の他の教育組織とは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年初頭以来、補助学級を初等民衆学校から独立させること、すなわち、「補助学校」を創設する計画を進行させていた。Table1-5に補助学級数および在籍児数の推移を示した。1945年に補助学級は全国に393学級あり、在籍児数5,319名であったのが、1959年には前者が1,684学級、後者が22,014名といずれも15年間で4倍になっている⁵²⁾。このように急激に増大した補助学級をいかなる組織形態にするかは、基礎学校の全面的導入までに考慮すべき課題となった。

Table1-5 補助学級数と在籍児数の推移(1945-1959)

(出典：SOU1961:30,p.387.Tabell10)

年度	義務教育学校在籍児	補助学級在籍児	全体に占める割合	補助学級数
1945	523,380	5,319	1.02	393
1947	544,330	6,316	1.16	467
1949	599,695	8,074	1.37	611
1951	650,677	10,350	1.58	762
1953	728,309	12,694	1.74	937
1955	793,000	15,940	2.01	1,190
1957	830,169	19,321	2.33	1,447
1959	836,146	22,014	2.63	1,684

その他の特別学級に関しては、55年指導要領を追う形で、1956年に「初等民衆学校における特別指導に関する条令」⁵³⁾が、1957年に「1956年法改定に関する条令」⁵⁴⁾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⁵⁵⁾が特別学級として規定された。1958年度の統計によれば、国内の1,032コミュニティのうち、特別学級を設置しているコミュニティは467であるのに対し、設置していないコミュニティは565であった⁵⁶⁾。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問題点の一つとなり、後述する「15%の規定」とも関連してくることになる。

文献および注

1)1909年にイエーテボリ施設のBonthron,A.がストックホルム施設の責任者であった

Haglund,P.医師に相互協力を求める書簡を送ったことによって、1911年に結成された。委員会の初期の活動には、行政に経済的援助を要求すること、ポリオ児への保護・援護のための支援要求、肢体不自由児・者の生活状況を改善するための社会福祉庁や社会保険庁、医療庁への働きかけ等があった。このことから考えると、スウェーデン肢体不自由施設中央委員会は圧力団体としての性格をもっていたといえよう。

2)脳性まひ児のための教育の場の不足と知的な遅れのため、精神薄弱施設における施設内学校や補助学級において教育を受けている肢体不自由児への整形外科的な配慮の不足であった[SOU(1948)Betänkande med utredning och förslag rörande ortoped- och vanförevårdens organisation, avgivet av ortoped- och vanförevårdssukkunniga,Nr41. Katalog och Tidskriftstryck, Stockholm,31-32.]。

3)ibid.,SOU1948:41.

調査は内務省管轄下に置かれた。調査が対象としたのは先天性疾患、発達障害、骨折、運動障害、慢性疾患であり、専門審議会によれば、整形外科的保護のニーズをもつ肢体不自由児・者は1万名あたり約109名で、総数は67,393名であった。調査報告書の内容は以下である。

首相と内務大臣への公式文書

はじめに

第1章 整形外科・肢体不自由保護の展開と現状(1.医療保護, 2.福祉士の活動, 3.職業教育, 4.教育施設活動, 5.保護収容施設, 6.組織と施設)

第2章 整形外科・肢体不自由保護の現在の費用

第3章 整形外科・肢体不自由保護の今後の展開(1.医療保護, 2.福祉士の活動, 3.職業教育, 4.教育施設活動, 5.保護・作業所, 6.今後の組織と施設,

7.肢体不自由施設の建築計画の視点)

第4章 整形外科・肢体不自由保護の今後の費用

4)ibid.,SOU1948:41,5-8.

5)ヨットランドを除く全レーンに整形外科診療所が設置されることが提案されている。

6)福祉士は雇用促進所と連携して活動を行うべきで、職業指導、個別職業ガイダンス、職業選択と職業教育における援助、労働市場獲得、監督が任務として提案されている。

7)整形外科・肢体不自由専門審議会の教育施設の活動に関する提案は、通学制を促進すること、発達遅滞児のための補助学級と就学前学校教育をより分化させること、知的な遅れをもつ重複肢体不自由児のために特別教育施設を設置することであったものの、具体的な提案はなされていない。

8)SOU(1954)Vanförestalerna och Eugeniahemmet,Riktlinjer för organisationen m. m. av ortoped- och spastikervårdensamt viss arbetsvård för partiellt arbetsföra, 1951 års vanförestalutredning,Nr.28,. K.L. Beckmans Boktryckeri, Stockholm, 178-179.

調査は、施設運営の効果的改善と運営予算減額を提案する目的で、肢体不自由施設とオイギニアヘメットの現在の組織と職員の状況、それらに関連した問題を分析した。1950年国会で、政府主計官によって肢体不自由施設の医療部門、職業学校、寄宿舎の領域において運営金を減額可能とし、肢体不自由施設の運営資金を最小限にすることが要求されたためである。政府主計官の提案に対し、医療庁とスウェーデン肢体不自由保護中央委員会は肢体不自由施設予算は当時の経済的な上昇に伴ってうまく増額されているとしたが、国会では整形外科・肢体不自由保護予算は減額可能との判断がくだされ、早急な調査が必要とされた。調査による分析結果、現行の枠組みでは問題解決にならないことが明らかになり、改革計画が必要と判断された。調査報告書の内容は以下である。

首相と内務大臣への公式文書

第1章 調査開始

第2章 概念規定

第3章 肢体不自由施設とオイギニアヘメット 一般的な報告

第4章 肢体不自由児・者と他集団のための他の社会的援助 連携の必要性

第5章 ポリオの場合における整形外科的特別保護と予後指導・保護

第6章 職業指導とそれに関連した活動

第7章 学校教育

第8章 保護活動と作業活動

第9章 福祉士と作業センター

第10章 整形外科的・技術的援助とそれに関連した活動

第11章 作業保護施設の状況・費用・組織

第12章 建築と地域の問題

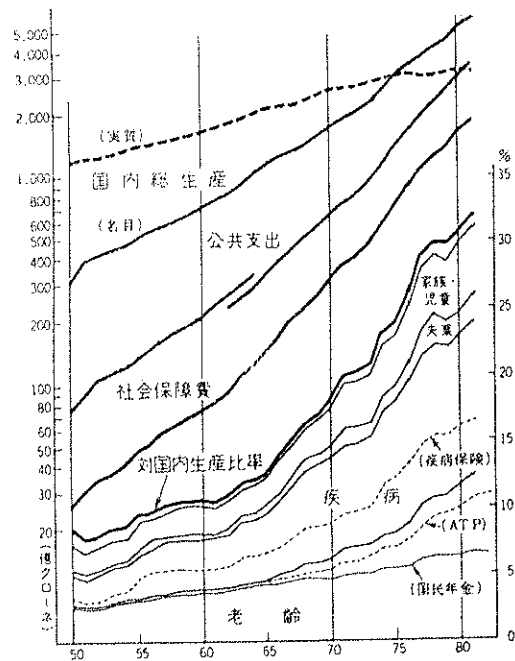
第13章 保護のための一般的方針

第14章 オイギニアヘメットの状況・費用・組織

第15章 要約と費用計算

9)本答申において、重度肢体不自由児に対する明確な提議はなされてはいない。しかしながら、調査結果によれば、1951年1月1日から1952年6月30日までの間、ストックホルム施設入所学齢児のうち、先天性疾患・変形4名、後天性(若年)疾患・変形1名、骨疾患6名、神経・筋疾患(小児まひ)40名、脳性疾患(脳性まひ瘻直型)1名の計52名のうち26名が重度肢体不自由児とされている。同様に、ヘルネサンド施設入所学齢児の59名(先天性疾患・変形7名、後天性(若年)疾患・変形4名、骨疾患5名、神経・筋疾患(小児まひ)24名、脳性疾患(脳性まひ瘻直型)7名、その他12名)のうち24名が重度肢体不自由児とされている(ibid.,SOU1954:28,319.)。

- 10)地域の初等民衆学校へ就学することが不可能な肢体不自由児に関しては、学校教育庁は児童の要求を考慮し援助を開始すべきであり、肢体不自由施設の効果的な利用と指導の視点から適切な施設を分配すべきであると提案された(SOU, 1954.196)。国会提議においては、小児科医協会のみが痙攣症状を示す肢体不自由児も寄宿制施設に入所すべきとして、本提案に対しては反対の意を示した(Prop.1955:135,72)。また、ルンド・マルモフス医学部とクリスティアンスタッドレーン議会は、重度肢体不自由児には国立施設を、中度肢体不自由児には国立施設ではなく中央病院に院内学校を整備することを提案した(Prop.1955:135,72)。
- 11)「政治的交換」戦略とは、政府が経済成長の果実を福祉国家形成に結びつけるかぎり、労組は賃金政策においてインフレ会費に協力するという、ある主の社会契約であった。同時に政府と労組は積極的労働市場政策の執行において強調し、低利潤セクターから高利潤セクターへの労働力移動を図った[宮本太郎(1997)比較福祉国家の理論と現実。岡沢憲英・宮本太郎(編),比較福祉国家論,28.]



注) 上段の実学は対数目盛により、花壇の比率は通常の日盛による。

資料) Statistisk årsbok för Sverige各年版

Table 国内総生産と社会保障費

(出典:戸原,1984,p.322.第2図)

- 12)戸原四郎(1984)福祉国家スウェーデンの生成と展開. 東京大学社会科学研究所(編), 福祉国家の形成. 東京大学出版会,317.
- 13)ibid.,SOU1954:28,179.
- 14)op.cit.,SOU1954:28,195.
- 15)これに対し、地方自治体の予算面から反対表明を示したのはストックホルム町議会であった。肢体不自由児を考慮した学校建設費用は町助成金が期待されるとの見通しに対し、町助成金の負担を懸念した結果であった(Prop.1955:135,72)。
- 16)op.cit.,SOU1954:28,196.
- 17)Prop.1955:135,74-75.
- 18)なお、施設とオイギニアヘメットにおける今後の活動と費用および脳性まひ児の保護に関する大臣の提案を承認すること(最終案①)、イエーテボリの脳性まひ施設に関する調査予算を承認すること(最終案③)は国会決定となった。
- 19)op.cit.,SOU1954:28,193.
- 20)ibid.,SOU1954:28,193.
- 21)SU1955:139,31.
- 22)視覚障害児に関する正式な規定はないが、レーン連合において使用されている定義は「視覚的機能が通常のレンズまたは適切なエイドを得ることができない者」である[Svensson.H.(1980) Research and development finding in Sweden on integration of visually impaired pupils. Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system, National Swedish Board of Education, Stockholm,2.]. 重度弱視者に関する正式な規定もないが、Dellgrenは「盲を含む矯正視力が0.3(2/60)d以下の者」と言及している[Dellgren,K.(1979) synhandikapp,Omsynskadadades personlighetsutveckling, skolgång och rehabilitering. Natur och kultur,Malmö,8.].
- 23)realskola:補助資料Fig. I 参照
- 24)op.cit.,Gissler(1964),24.
- 25)Projektet Handikapprörelsens historia(1987) Handikapp historia, Tolv personer berättar intervjuer av Malena Sjöberg. Arbetarrörelsens arkiv, Sweden,99.
- 26)Nordisk blindtidskrift(1956) skolrapporter.Nordisk blindtidskrift,16(2),62.
- 27)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,27.
- 28)補助資料Fig. I とFig. IIを参照のこと。
- 29)SÖ(1958) Undervisningsplan för rikets folk skolor,Den 22 januari 1955. Svenska Bokförlaget Norstedets, Stockholm.

- 30) スウェーデンにおいては、学習指導要領は1878年を初版とし、1889年、1900年、1919年と発行されてきたが、いずれの指導要領においても特別指導に関する言及は含まれていなかった。
- 31) SFS1950:138, Kungl. Maj:ts Kungörelse om vissa ändringar i Kungörelsen den 31 oktober 1919(nr 880) angående undervisningsplan för rikets folk skolor.; Prop.1950:70.;U11:1;Rskr.341.
- 32) SFS1942:629, Kungl. Maj:ts Kungörelse med vissa bestämmelser angående hjälpundervisning i folk- och småskolor.; Prop.1942:292.;U6:203; Rskr.413.
- 33) SÖ(1943) Provisorisk normalundervisningsplan för folkskolans hjälpklasser, Fastställd av Kungl. Skolöverstyrelsen den 26 mars 1943. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 5.; SFS1943:360, Kungl. Maj:ts Kungörelse angående fastställande av provisorisk normalundervisningsplan för folkskolans hjälpklasser.
- 34) 1920年代にストックホルム、イエーテボリ、マルモ、ヘルシンボリ、ヴェステロース、セーデルテリエに促進学級が設置されており、このうち、イエーテボリにおいては1937年に80、1939年に91の促進学級があった[Ahlström,K-G., Emanuelsson, I., och Wallin,E.(1986)Skolans kravelevernas behov.Studentlitteratur, Lund,42-43]。
- 35) 1930年代には「初等民衆学校の枠組みの中で児童生徒を観察し、教育し得る機会を用意すること」を目的とした観察学級が創設される。最初の観察学級はスイスのチューリヒのモデルに習って1930年ウプサラに設置された。続いて1932年にイエーテボリ、1934年には、ストックホルムに開設されている[ibid.,Ahlström et. al. (1986),61]。
- 36) op.cit., Prop.1942:292,2.
- 37) ibid., Prop.1942:292,18.
- 38) op.cit., SFS1942:629
- 39) op.cit., SÖ(1943),3.
- 40) ibid., SÖ(1943),4.
- 41) Fig.VIIおよびTable I 参照。
- 42) この点に関しては指導要領の言及はなかったものの補助学級設置当初から補助学級教員がとっていた方法である。
- 43) op.cit., SÖ(1958),231-232.
- 44) 1から2学年では、学年毎の時間割配当から構成されるa型と複式学級における配当から構成されるb型がある。同様に、3学年以上はA型とB型がある。
- 45) 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。
- 46) op.cit., SÖ(1958),123-129,255-257.
- 47) ibid., SÖ(1958),61-66,244-246.

- 48) *ibid.*, SÖ(1958), 231-261.
- 49) *ibid.*, SÖ(1958), 263-264.
- 50) *ibid.*, SÖ(1958), 232.
- 51) *ibid.*, SÖ(1958), 264.
- 52) SOU(1961) Grundskolan, Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning, IV, 1961: 30.
Ivar Hæggströms Boktryckeri AB, Stockholm, 387.
- 53) SFS 1956:263, Kungl. Maj:ts Kungörelse om med vissa bestämmelser om specialundervisning i folkskolan.
- 54) SFS 1957:319, Kungl. Maj:ts Kungörelse om ändring i Kungörelsen den 1 juni 1956 (nr 263) med vissa bestämmelser om specialundervisning i folkskolor.
- 55) 入学の 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と認められた場合、補助資料 Table I 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就学前学校の保母から入手する。
- 56) *op.cit.*, SOU 1961:30, 388.

第三節 教育制度におけるインテグレーションの萌芽

1950年代、教育制度が整備されるなかで、インテグレーションの萌芽がみられた。本節では、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)のための教育法が制定される過程を分析するなかで、教育組織上のインテグレーションと敷地的インテグレーションの萌芽を検討する。

1. 初等民衆学校から統一制学校への移行と盲・聾学校の教育組織の見直し

インテグレーションは学校、すなわち教育の場において導入され、推進されてきた。それゆえ、インテグレーションの萌芽について分析するとき、教育全体の動向を考慮に入れることは不可欠であろう。1940年から1950年代にかけて大規模に行われた教育改革は、実験的試行を通じて、複線型から総合型の学校への教育制度の変革をもたらした。

そして、教育改革は同時期の盲・聾教育制度の整備へも波及する。1950年代から1960年にかけて、盲・聾両教育においては大きく二度の改革が行われる。次章で言及する1965年「特別学校令」が法的規定の点で盲・聾学校のインテグレーションの開始点であるとすれば、この時期の教育組織再編成はいわばその準備段階であった。つまり、盲・聾学校における教育組織は初等民衆学校の教育組織に、より同質化していく。第一段階としては、盲・聾両学校のアカデミックな教科指導期間と義務教育期間が延長される。第二段階では、「盲学校令」と「聾学校令」において規定される教育課程が初等民衆学校と近似したものとなる。このような傾向は、次期に続き、インテグレーションは拡大していくこととなった。そこで、統一制学校¹⁾の整備との関連から、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を検討する。

1940年11月22日、教育大臣はスウェーデンの学校制度を改める準備として学校審議会(skolutredning)を設置した。本審議会の設置は、1930年代に顕在化してきた「教育は特殊な階級のためのものではなく、国民全体の共通利益のために奉仕するものでなくてはならない」²⁾を反映したものであった。1930年代までの初等教育に続く中等教育は、都市においては発達していたが、地方においては十分にその準備がなされておらず、費用も相当かかるため、階級的に恵まれた児童への教育機関であった。しかし、経済状況が向上し、地方から都市への人口の動きが増大するにつれて、中等学校は徐々に混雑の度合いを高めてきた³⁾。また、第二次および第三次産業従事者が増加傾向にあり⁴⁾、教育レベルはこれらの産業従事者や国内の生産性を無視できない状況になってきた。それ故、学校審議会は「異なる学校形態は全体の一部とみなされるべきであり、それらの極めて多面的な問題の解決は、ただ単に特定の形態の当該校に適用可能な方法においてではなく、われわれの全体的な文化を促進するような方向で探求されるべきである。すなわち、その最終目標は、われわれの教育制度をわれわれの国家的養成と現代社会の養成に適合させることでなければならず、最も単純かつ効果的な方法で過度の経済的支出なしに、市民一人ひとりが社会の利益と自己の将来の職業のために必要な教育を得る可能性をもつように、教育制度を構築することでなければならない」⁵⁾と明示し、教育改革の策定を試みた。しかしながら、学校審議会による1944年の答申においては、具体的な提案はなされず、4年制の基礎学校とそれに続く理論的、技術的、実践的に分化された4年制のコースという考えが保持された⁶⁾。

具体的な提案がなされたのは学校調査委員会(skolkommission)による答申においてであり、本委員会は社会民主党Erlander,T.が首相となった1946年に、議会の諸政党を代表とする委員で構成された。1948年に作成された答申では「学校組織と活動形態は、社会および文化の歴史的な展開に依るものであり、時代の社会的な構造と文化的ニーズに適合させる」⁷⁾と社会的背景との関わりが強調され、根本的学校改革の一般方針が策定された。具体的な提案の内容は、①三段階に分けられた9年統一制学校の設置、②重度障害児の学校を除いて16歳までの現存する全ての学校に代わる単一の学校、③統一制学校における最終学年では、高等学校系列、一般系列、職業系列の三系列に分化されること、④従来の

中等学校卒業試験の撤廃、⑤第6学年までの学級担任教員と教科教員のための教員養成の再編成、⑥児童中心主義および活動主義教育学的探求、であった⁸⁾。

これらのうち、①三段階に分けられた9年統一制学校の設置については、1950年5月26日、国会において満場一致で可決された。ただ付帯決議として、それは向こう十年間実験を行い、かつ実験と研究が公平に行われ、その結果が偏見なく評価されなくてはならないという、条項が付け加えられていた⁹⁾。そして、このような提案を実験的に試行してみることが1950年代を通して行われたが、それを示したのがFig.1-6である。

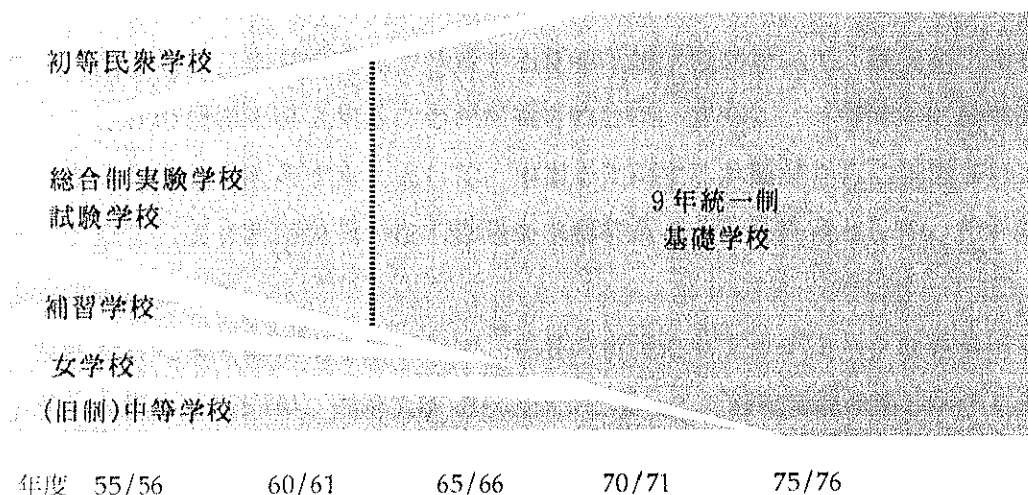


Fig.1-6 教育改革期の教育編成
(Utbildnings statistisk årsbok,1980資料より作成)

この実験学校が設置され試行が繰り返されるなか、統一かつ分化のない学校という概念は統一制学校の特徴として、賛成反対の両者から強調された。特に、③統一制学校における最終学年に関しては、いかなる形態に分化させるべきかをめぐって、活発に議論された¹⁰⁾。統一制学校の導入は、1956年国会における、教育大臣による公式声明によって、正式に確認された。そして、1957年教育改革委員会(skolbredning)が新たに組織され、主として能力開発に関する実験・調査・研究が教育学者その他に委嘱され、1962年の基礎学校全面的導入に向かっていくこととなった。

また、②単一の学校については、結果的には、重度以外の全ての障害児を包含する単一の学校の創設には至らなかったものの、本提案以前に、従来の盲・聾学校の教育組織の見直しは既に行われていた。1945年、聾教育の組織を再編成するため、内務大臣によって、聾調査委員会が召集された。本委員会設置の目的の一つは、聾児の職業選択と関連して、聾学校における教育内容の見直しを図ることであった¹¹⁾。聾調査委員会は、アカデミックな教科指導に関しては近年いかなる提案もなされていないことを指摘し¹²⁾、その整備を進めることを提案した。しかしながら、本答申後、早急に事は運ばれず、国会に聾学校の教育課程に関する提議が提出されたのは5年後の1952年であった。同国会では、年長の生徒が学習する聾継続学校において、選択制アカデミック教科の指導を導入することが提案された¹³⁾。さらに、「聾児は健聴児と同様の知的水準を有する」として、本案を支持する動議がさらに提出された¹⁴⁾。そして、国会審議委員会は本動議を承認することを最終案とし¹⁵⁾、それが国会決定となった。

聾学校に関する決定を追う形で、年長の盲児にもアカデミックな教科指導が導入される。1953年、内務大臣 Persson,I.によって、盲教育院の第8学年にもアカデミックな教育が導入されることが提案された¹⁶⁾¹⁷⁾。提案では、他の諸国においては、中等・高等学校レベルでも盲学校が設置されているが、スウェーデンでは同等レベルの盲学校は存在しないことがまず指摘された。そのうえで、就学前学校期間の1年と義務教育期間の6年の計7年のアカデミックな教科指導によって、初等民衆学校と同レベルの知識量を獲得することに困難が認められている。そこで、第8学年においてもアカデミックな教科を導入し、初等民衆学校と同様の知識を獲得することが提案され¹⁸⁾、それが国会の承認を得た¹⁹⁾²⁰⁾。そして、1954年度から盲教育院での就学期間が11年となり、そのうち8年間は義務教育学校、3年間は義務教育職業指導学校とされた。

以上のような国会決定を経て、それぞれ次年度から、従来は職業指導を受けていなかった生徒に対してもアカデミックな教科指導が行われることとなったものの、実践が先行し、法律として正式に規定されたのは1960年になってからのことであった。それは「盲学校令」²¹⁾と「聾学校令」²²⁾においてであり、その内容を図式化したのがFig.1-7である。まず、学校の名称変更がなされた。従

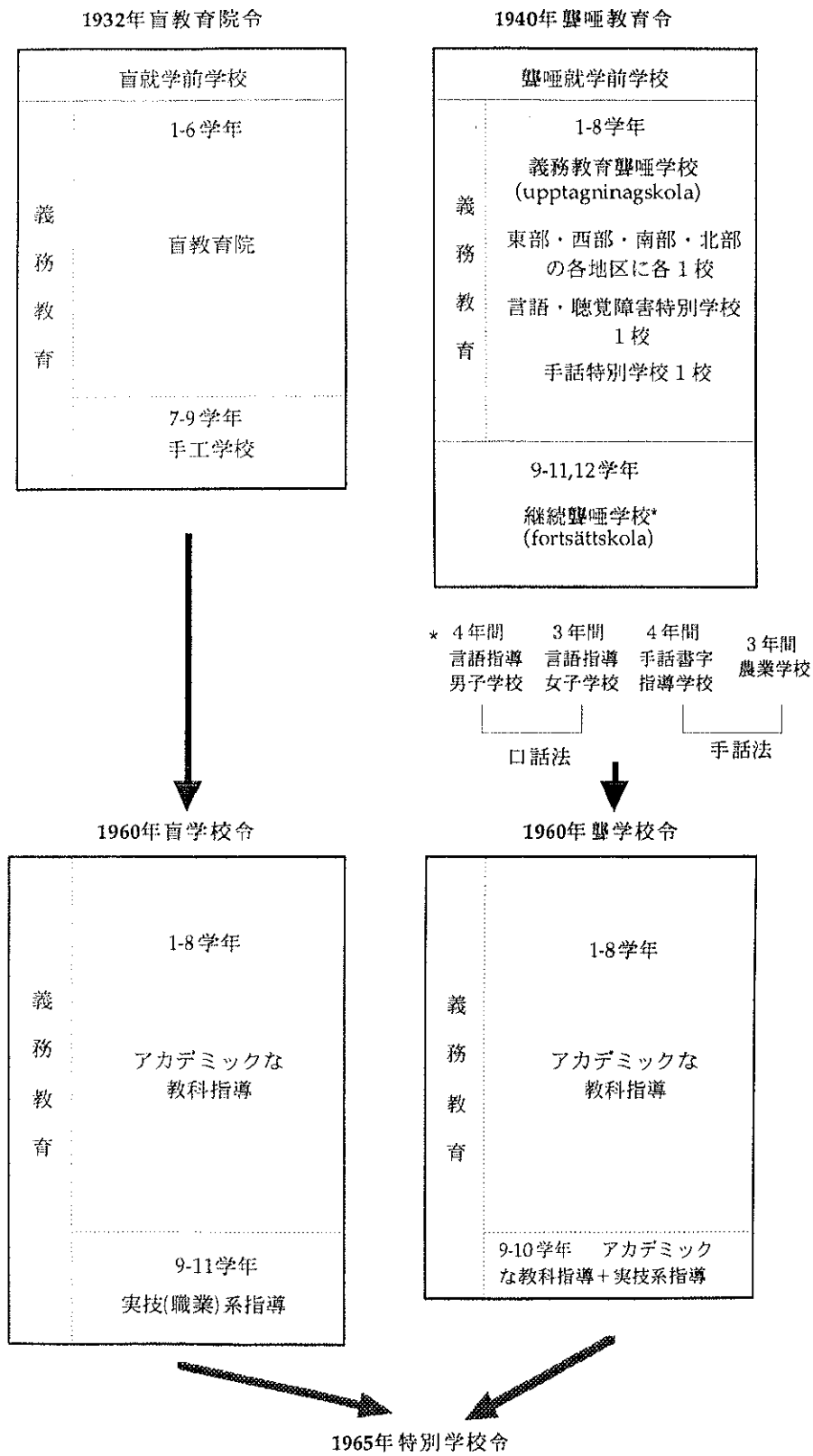


Fig.1-7 条令における盲学校および聾学校の教育課程

来の「盲教育院(läroanstalter för blinda」と「聾啞学校(dövstumskolor)」は、「盲学校(blindskolor)」と「聾学校(dövskolor)」に改名された。次に、両学校において、それぞれ義務教育期間が2年間延長され、アカデミックな教科指導提供の期間もまた延長されている。このように、教育組織の再編成によって、特殊性を有していた教育内容はより普遍的になり、初等民衆学校と同質化しつつあることが理解できる。また、徐々に地域社会のなかでの学校、初等民衆学校と分離しない学校が目指されており、これは上述の1946年学校調査委員会による提案に合致しないまでも近似した内容となっている。そして、通常の教育組織へのアプローチは1960年代に入っても継続する。盲・聾教育が通常の学習指導要領の一部となるまでには今しばらく時間を要したものの、1960年の条令においては「盲(聾)学校における学習指導要領は初等民衆学校と関連した学習指導要領が作成されるべき」²³⁾と規定された。

教育改革期わたって行われてきた試行や議論は、社民党の方針を反映し、教育の平等および民主化という考え方を育てていった。この点は、イデオロギーの側面から、インテグレーションの萌芽に少なからず影響を及ぼしたといえよう。また、インテグレーションという観点で「盲学校令」と「聾学校令」を分析するとき、これらの学校における教育目標が特に着目されるべきである。両条令の第一条では「盲(聾)児の地域社会における適応を促進する」²⁴⁾ことが盲および聾教育の目標として掲げられた。トムテボーダ盲学校が盲教育院として創設された当初の目標が「初等民衆学校に適応できず、技術や手仕事のスキルをも持たない盲児が有益な活動を遂行できるようにする」²⁵⁾ことであり、1932年「盲教育院令」においてはこのような目標に「初等民衆学校で獲得する知識を授ける」²⁶⁾ことが加えられていることから、段階的に初等民衆学校における教育との同質化が目指されてきたことが理解できよう。ただし、能力とは何か、あるいは、民主的な教育とは何かという議論がなされたにもかかわらず、移行期の初等民衆学校内の特別指導に関しては、分化のない学校という観点から取り上げられることはなかった。また、重度以外の全ての障害児を包含する単一の学校という構想があったにも関わらず、精神薄弱児のための学校は考慮には入れられてはいない。次は、精神薄弱児のための特別学校の整備に関して検討を行っていきたい。

2. 初等民衆学校付設の知的障害特別学校の誕生

1940年代から1950年代にかけて、精神薄弱教育は、寄宿制施設内学校から通学制の学校へと教育の場が移されつつあった。政府は教育組織の整備に着手するため、施設内学校の現状を把握し、問題点を明確にした。そして、それらの問題点の解決を図りながら教育組織を編成していくが、寄宿制施設内学校から通学制の学校教育への方向性の転換は政府予算と多分に関わっていた。また、1940年代から50年代にかけては、従来は地域社会において施設で保護することが当然と考えられていた人々に施設以外の生活の場がないことが論じられ始めた時期でもあった²⁷⁾。

1944年に「教育可能な精神薄弱者に関する教育・保護法」(以下1944年教育・保護法とする)が制定され、精神薄弱児にもようやく義務教育が認められる²⁸⁾。しかしながら、「教育可能な精神薄弱児」という限定つきであった。1954年には「精神遅滞者教育・保護法」(以下1954年教育・保護法とする)が制定され、教育対象が拡大し中度精神遅滞児も教育対象となる²⁹⁾。知的障害特別学校の敷地的インテグレーションはここに由来する。つまり、教育対象の拡大によって、学校の増設を早急に行う必要性が生じた。限られた予算のなかで、教育の場のニーズを満たすために、通学制学校への依存が強まり始め、さらに、初等民衆学校に知的障害特別学校を併設することが試みられる。そこで、明らかにしなければならないのは、法律制定の過程で対象者はどのように扱われたのか、何ゆえ対象が拡大されたのかということである。そして、いかなる政策によって、敷地的インテグレーションの萌芽となったのかを分析することである。

放置されていた義務教育の問題に対して運動を再開したのは、スウェーデン救貧・児童保護協会とヴェステルノーランドレーン立精神薄弱施設、スウェーデン公共協会(Almänna svenska föreningen)であった。これらの協会は、教育可能な精神薄弱児の義務教育問題を再提起し³⁰⁾、このような協会の働きによって、1937年の国会において調査の遂行が決定されたのである。

精神薄弱児のための教育法の出発点である1944年教育・保護法は学校部門をもつ公立中央施設の設置を主眼としたもので、従来の私立精神薄弱施設の「公

立化」を実現しようとしたものである。この公立化は第一次改正である1954年教育・保護法で一応の完成をみる。1954年教育・保護法は居住および介護・養護領域に重点が置かれていたとはいえ、「教育権」「発達権」という側面をも含んでいた³¹⁾。1944年教育・保護法では、「精神薄弱学校を付設した教育施設」(第3条)が「初等民衆学校の教育に適應できないものの教育可能な精神薄弱児」(第1条)に「ランスティングの責任」(第2条)によって設置されることが規定された。さらに、1954年教育・保護法では、「教育可能な」という用語が削除され、「家庭において十分な保護が得られない学齢の精神遅滞児」(第1条)も教育対象に加えられた。つまり、施設付設であったが、精神薄弱(知的障害)特別学校を数ランスティングごとに設置することが原則とされたのである³²⁾。

1944年教育・保護法案で、国会法務委員会は「精神薄弱者が教育可能(低能)と教育不可能(白痴)に分けられる」と明言している³³⁾。本法に関する国会提議は1942年に設置された精神薄弱保護審議会による答申³⁴⁾に基づいているが、本審議会による調査および報告は「教育可能な」精神薄弱児を対象とすることを前提として行われた。調査の遂行は1937年の国会で既に決定しており、その時点で調査は「教育可能な」精神薄弱児に関する内容とされていたためであろう。また、1932年専門家会議においても、1940年学校調査においても「教育可能な」精神薄弱児の教育の必要性が説かれていた。さらに、1942年精神薄弱保護審議会にはスウェーデン精神薄弱保護協会長Petrén, A.³⁵⁾が任命されていたにもかかわらず、「教育可能な」精神薄弱児のみを教育の対象として扱うことが審議会によって問題視されなかった点から考えれば、「教育可能」「教育不可能」という概念は当時の社会通念になっていたと捉えるべきであろう。

ところで、「教育可能な」精神薄弱児とはいかなる児童を意味するのであろうか。1944年教育・保護法によれば、それは「アカデミックな教科指導や実技的な指導が可能な軽度の精神薄弱児」(第1条)である。これは1936年にストックホルムで開催された専門家北欧会議における「教育可能と不可能の境界」についてのシンポジウムで討論の末、結論づけられた概念であった³⁶⁾。では、1954年教育・保護法においてはいかなる経過で「教育可能な」という用語が除去され、教育対象が拡大したのであろうか。

1944年教育・保護法改正が決定した理由には、「精神薄弱」という用語が不適切であると考えられたこと、現行法では7歳から21歳までが法適用年齢であり、精神薄弱保護の部分的ニーズしか満たされていないこと、保護の場が未だ不足していること等を挙げることができる³⁷⁾。政府は改正に向けて慎重に草案づくりを進めた。改正案は、1946年精神薄弱保護調査委員会と1948年精神薄弱保護専門審議会による各答申が検討され、関係行政および関係機関からの意見を参考にした後、国会提議として提出され、さらに論議された。

教育対象の拡大は、1946年精神薄弱保護調査委員会による答申で既に指摘されていた課題であった³⁸⁾。本委員会は、前審議会(1942年精神薄弱保護審議会)による提案「各ランスティングにおける精神薄弱保護は、施設内で連携がとられ、様々な保護部門の総責任者によって指導される」は不適切であったと指摘した。特に、「中央施設の学校部のみが規定されて」いる点、「各ランスティングの精神薄弱保護は一つの施設に集中すべきで、中央施設が実際の代表施設」とされている点、「中央施設が教育的な側面と医療的・社会的側面の両面を備えているべき」である点が現行法の問題点として捉えられた³⁹⁾。そのため、1946年精神薄弱保護調査委員会は、第一に、法の適用対象を拡大することを重要視した。つまり、現行法の「教育可能な」精神薄弱児のみならず、成人の「教育可能な」精神薄弱者およびあらゆる年齢層の「教育不可能な」精神薄弱者が教育・保護法の対象となることが提案されたのである⁴⁰⁾。第二に、現行法の中央施設に関する規定を改正する必要があると判断された⁴¹⁾。このように、1946年精神薄弱保護調査委員会による提案では、1944年教育・保護法の問題点が鋭く指摘され、いかなる点を改正すべきかが明白にされた。ところが、委員会による教育・保護法改正草案の第一条では、現行法と全く同様の表現が採用されており、「教育可能な」という用語も、また「精神薄弱」という用語も残存している⁴²⁾。これらの用語が除去されたのは、1948年精神薄弱保護専門審議会によってであった。

では、1946年精神薄弱保護調査委員会と1948年精神薄弱保護専門審議会の各審議会で異なる草案が作成された理由は何か。1946年委員会を召集したのは社会大臣であったのに対し、1948年審議会を召集したのは内務大臣であった。保

護的色彩が強く、教育に関しては保守的ともいえる精神薄弱保護専門審議会による草案に対し、内務省は精神薄弱児の成人後の自立した生活をねらいとした法案作成を希望していたと考えられる⁴³⁾。また、1946年委員会には、医師 Annell, A-L. と初等民衆学校主事 Haage, H. が任命されていたのに対し、1948年審議会には精神薄弱教育主事 Jungner, R. が任命されており、前者と後者間で、精神薄弱教育への捉え方に相違があったのではないだろうか⁴⁴⁾。

1948年審議会⁴⁵⁾は、1946年精神薄弱保護調査委員会と同様に、重複・重度精神遅滞を除くあらゆるカテゴリーの精神遅滞児・者の教育と保護を法的に保障することを提案しているが⁴⁶⁾、同時に現行法で使用されている用語を問題として捉えた。これに関連し、「教育可能」と「教育不可能」両カテゴリー間の境界は固定的ではないと意見を具申している⁴⁷⁾。そのため、1948年審議会が提案した改正案では、このような考え方が反映されており、旧法とは大きく変化しているといえよう。すなわち、「本法は家庭において保護が得られない学齢の精神遅滞児、および、精神遅滞により初等民衆学校において通常教育や補助指導が得られない精神遅滞児、同様の理由により自身で保護できない精神遅滞者に関するものである」と第1条において対象の拡大を明白に規定し、さらに「精神薄弱(sinneslö)」ではなく「精神遅滞(psykisk efterblivenhet)」という新しい用語が採用された改定案を作成した。

1948年審議会による提案は、医療庁、学校教育庁、スウェーデン精神薄弱・てんかん協会(Almänna svenska föreningen för sinnesslöa)、精神薄弱学校運営協会(Sinnesslöskolornas föreståndarförening)によって支持された⁴⁸⁾。このような過程を経て本改定案は国会で承認され、1954年教育・保護法に適用されることとなり、精神遅滞児のための教育が公的規定による施設内学校において始まった。

しかしながら、当初から校舎不足に悩まされており、知的障害特別学校⁴⁹⁾が給食設備、体育館、実技科目や日常生活動作訓練(以下ADL訓練とする)等に要する特別教室を欠いていること、1カ所の知的障害特別学校に1、2クラスしか開校できず年齢、発達段階が様々な混成学級になってしまうことから十分な教育活動が展開できないことなどが指摘されていた⁵⁰⁾。1954年教育・保護法の

教育対象の拡大によって、さらに学校の増設が必要となった。このため、政府は知的障害特別学校が付設された施設の設置・新設予算を大幅に増額する措置をとった。1953年に850,000クローネ、1954年に900,000クローネであった予算は、1955年には3,200,000クローネに、その後1956年以降1960年までは毎年2,500,000クローネと増額されている⁵¹⁾。しかしながら、その場所的ニーズは予算をはるかに上回り、そのため、通学制への依存が高まっていった。

このような状況を解決するため、学校教育庁は、初等民衆学校の空教室を利用する方策を試みることを決定した。1959年に学校教育庁は「知的障害特別学校を初等民衆学校内に設置ないし移転させて、初等民衆学校が所有する諸設備を共同利用し、科目別の補習学級や他の障害児のための特別学級と連携することで児童生徒のニーズに対応していく方法を試みることを通達した⁵²⁾。この通達によって、政府は知的障害特別学校設置に関する財政的な問題を先送りすることが可能になったばかりでなく、通達には1940年代から50年代にかけて顕在化してきた「施設以外に生活の場がない障害児・者」の問題への対処になるという長所があった。このようにして、知的障害特別学校の敷地的インテグレーションが開始されたのである。

文献および注

- 1)1962年からの基礎学校導入以前に実験的に設置された学校は総合制学校(enhetsskola)と命名されている。本研究では、複線型の学校から9年統一制の学校への移行という意味で、統一制学校という用語を使用する。
- 2)中嶋博・鈴木慎一・天野正治(1965)福祉国家における教育.南窓社,261.
- 3)国全体からすれば、1930年代には、中等学校は当該年齢層の約10%を受け入れたが、1944年にはそれは25%になり、1948年には30%にもなったが、都市部における進学率は地方の二倍であった。しかも、1930年代の年間8から9万から1940年代後半の13から14万人のピークへと上昇した出生率は、この切迫した問題をさらに悪化させた[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,27]。
- 4)Dallöf,U.(1970)Svenska skolreformer under 25 år, Huvuddragen i utvecklingen 1945 - 1970.Pedagogiska institutionen, Göteborg,1:3.
- 5)op.cit.,Boucher(1982),27.
- 6)学校審議会による答申については、上記、中嶋ら(1965)、Boucher(1982)、Dallöf(1970)のほか、Marklund(1980)を参考にしたが、SOU1944:20の検討は今後の課題としたい[Marklund,S.(1980a)Skolsverige 1950- 1975.Liber UtbildningsFörlaget, Stockholm.]。
- 7)SOU1948:27(p.45)において言及されているが、5)と同様に、SOU1948:27の検討は今後の課題とする。
- 8)op.cit.,Boucher(1982),29.
- 9)前掲,中嶋・鈴木・天野(1965),262-263.
- 10)同前,中嶋・鈴木・天野(1965),265-266.
- 11)SOU(1947) Betänkande och förslag rörande dövstumundervisningen avgiven av 1945 års dövsumutredning,1947:64. Iduns Tryckeriaktiebolag, Esselte AB, Stockholm,8.
- 12)ibid.,SOU(1947),12.
- 13)SOU1952:139,2.
- 14)M.AK1952:525.
- 15)Risk.1952:287.
- 16)前トムテポータ⁹ 盲教育院長で1926年に盲教育視学官に就任したEk,G.は、「現在利用されているリソースで盲児が理論的知識を学習することに基本的困難はなく、盲教育院の教育課程は初等民衆学校と同様の教育課程と教科書(ただし点字)が使用できる」ことを政府に報告している[Fredriksson,V.(1950) Svenska folkskolans historia, Det svenska folkundervisningsväsendet 1920-1942, Femte delen. Albert Bonniers Förlag, Stockholm,194]。

- 17) Prop.1953:104,6.
 18) ibid., Prop.1953:104,3.
 19) 内務大臣 Persson の提言が国会審議委員会における最終提案となり、それが国会の決定とされた(S6U.1953:150)。
 20) Rskr.1953:293.
 21) SFS1960:508, Kungl. Maj:ts stadga för statens blindskolor (blindskolestadga).
 22) SFS1960:509, Kungl. Maj:ts stadga för statens dövskolor (dövskolestadga).
 23) op.cit., SFS1960:508 21 § ; SFS1960:509, 29 § .
 24) ibid., SFS1960:508, 1 § ; SFS1960:509, 1 § .
 25) Sörensen, A. (1942) Svenska floksskolans historia, Det svenska folkundervisningsväsendet 1860-1900, Tredje delen. Albert Bonniers Förlag, Stockholm, 203-209.
 26) SFS1932:347, Kungl. Maj:ts stadga för statens läroanstalter för blinda.; SFS1940:347, Kungl. Maj:ts stadga för angående dövstumundervisningen.; 同様の条項が1940年「聾啞教育条令」第1条にある。
 27) Lindqvist, B. (1989) Från institutionerna - till vad?, Handikapp historia, Seminarium 1989, Begåvninghandikappades historia, Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, Borås, 19.
 28) SFS1944:77, Lag om undervisning och vård av bindbara sinnesslöa.; Prop.1944:205; SU9255; Rskr.386.
 29) SFS1954:483, Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna.; Prop.1954:26; SU9227; Rskr.239.
 30) P.AK1937:107.
 31) 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), 64-65.
 32) 必要に応じて寄宿制学校に通学部を設置するか、通学制学校をもって補完することも規定された。
 33) SU1944:9255, 2.
 34) SOU(1943) Betänkande rörande sinnesslövärdens organisation med hänsyn till erforderliga åtgärder för beredande av skolundervisning åt bildbara sinnesslöa barn, Nr 29. P.A Norstrdt & Söner, Stockholm.

調査報告内容は以下であった。

国王への公式文書

第1章 精神薄弱児の義務教育学校に関する歴史的動向と契機

第2章 施設の発展と精神薄弱保護の現行の組織

第3章 教育可能な精神薄弱児の就学実現に不可欠な条件

第4章 精神薄弱保護に関する規定への提案、精神薄弱保護に関する法、児童保護法改正、初等民衆学校条令改正、精神薄弱保護条令、コミュン立精神薄弱施設建設、改築、運営への町助成と私立精神薄弱・てんかん施設

第5章 精神薄弱児の就学に関する予算

35) てんかんに関する研究を行っている教授であり、前社会福祉庁精神薄弱・てんかん児・者保護主事であった。彼のほか、精神薄弱保護監査官Annell,A-L.が任命されている。

36) Stadius,G.(1936) Begreppet bildbarhet. Program för det 9:de nordiska mötet i stockholm 17-20 juni 1936 för undervisning och vård av blinda, sinnesslöa och av talrubbingar lidande, Stockholm, 366-371.

37) Prop.1954:26,32-37;SU1954:9227,17-21.

38) SOU(1949) Betänkande om sinnesslövården avgivet av 1946 års sinnesslövårdsutredning, Nr 11. Katalog och Tidskriftstryck, Stockholm.

調査および報告の目的は1944年教育・保護法の枠外にいる精神薄弱児・者の保護に関する調査を行うことであり、調査報告の内容は以下である。

第1部 精神薄弱保護

第1章 歴史

第2章 施設と利用者

第3章 精神薄弱保護の場の必要性

第4章 精神薄弱保護組織への提案

第5章 精神薄弱保護国庫補助への提案

第6章 予算

第7章 専門審議会による要約

精神薄弱保護・教育法への提案

精神薄弱保護・教育法案への特別な動因

第2部 てんかん保護

第8章 歴史

第9章 現行の施設組織と場の必要性

第10章 てんかん保護に関する提案

39) ibid.,SOU1949:11,119-120.

40) op.cit.,Prop.1954:26,26.

41) 本提案に対し、医療庁は賛意を示し、社会福祉庁は精神薄弱保護整備の必要性を強調、社会援護協会(Socialvårdsförbundet)は様々な段階の精神薄弱施設の新設を強調した。学校教育庁は、「教育可能および教育不可能の精神薄弱者が特別法において規定されるべきか、あるいは、あらゆるケースに法が適用されるように法律に特別な条項を設けるか」、「精神遅滞者(現行法の教育可能者)および精神薄弱者(現行法の教育不可能者)の特別法には地域の医療委員会が責任を負うべきか」とさらに課題を投げ掛けた。一方、ランスティング連合は近年の精神薄弱保護の地域がかなり不明瞭になっていることを問題点として表明している(Prop.1954:26,26-28)。

42) ibid.,Prop.1954:26,92.

43) 社会省が国民の保護を主としているのに対し、内務省は労働と住宅に関して司る省である。補助資料Fig.VI参照。

- 44)1946年6月に社会大臣に精神薄弱保護審議会設置が命じられた。審議会には下院議員 Björklund,L.A.を責任者に、ウプサラ大学病院医師Annell,A-L、初等民衆学校主事 Haage,H.が任命された。一方、1948年10月、内務大臣に精神薄弱保護審議会設置が命じられた。審議会には、局長代理Bolin,L、政府事務官Eckerberg,P、精神薄弱教育主事Jungner,R.が任命された。
- 45)SOU(1951) Betänkande angående skol- och yrkeshem för barn med komplicerad utvecklingshämmning, Nr 48. Katalog och Tidskriftstryck, Stockholm. 審議会は教育可能な重度精神薄弱幼児の保護施設組織についてと精神薄弱児・者国立施設の早急な資料収集の両課題に関する報告を行うことが目的とされた。調査報告書の内容は以下である。
- 首相および内務大臣への公式文書
 - 第1章 国立施設の創設と展開
 - 第2章 適用される規定と現行の保護環境
 - 第3章 1948年精神薄弱保護専門審議会の課題
 - 第4章 重度行動障害児に関する審議会の調査
 - 第5章 利用者、保護、教育
 - 第6章 場の必要性
 - 第7章 組織
 - 第8章 特別教育施設と特別作業施設に関する提案
 - 第9章 予算
 - 第10章 要約
- 46)SU1954:9227,19.
- 47)ibid.,SU1954:9227,29.
- 48)これらの関連機関はまた教育不能な精神薄弱児・者の保護に関する法的規定がうまく機能していないことを指摘した(Prop.1954:26,31)。
- 49)1954年教育・援護法では'särskola'という用語が使用されている。'sär'は「特別な」という意味であり、'skola'は学校という意味であるが、'specialskolan'と区別するため知的障害特別学校という訳を使用する。
- 50)Söder,M.(1980) The education of the handicapped adolescent, Facility integration of special school classes for mentally retarded in Sweden. OECD,CERI, 1981,Original Report,4.
- 51)Rskr1953:11;Rskr1954:304;Rskr1955:11;Rskr1956:11;Rskr1957:11;Rskr1958:11; Rskr1959:11.
- 52)ASÖ1959:17, Föreskrifter och anvisningar beträffande anmälen av elever till särskola.