

第二章

インテグレーションの発展と
問題の発生
(1960-1977)

第一節 集団的・個別的インテグレーションの展開

集団的および個別的インテグレーションは大きく二つの系譜で発展する。一つは、従来、学校教育を受けていた児童を中心とした展開である。すなわち、特別教育の組織整備によって、障害児の初等民衆学校への就学可能性が拡大する。そして、抽出指導によって、集団的インテグレーションは固定的から柔軟的なものへと方向づけられていく。もう一つは、従来は学校教育を受けてこなかったような児童を中心とした展開である。これらの児童の教育措置の場は、施設内学校から特別学級へと変遷する。これらの二つの系譜は、相互に複雑に関連し、展開を遂げていく。そして、次第に融合し、ついには個別的インテグレーションへと方向づけられていく。そこで、まず、初等民衆学校と施設における教育の状況を概観し、固定性の強い集団が柔軟性を有する集団へと方向づけられていく過程を、上記二つの系譜から分析する。次に、このような動向がいかにか政策へと結びついていくのかを、実践を通して論考する。

1. 初等民衆学校への就学と学校教育のニーズ

1) 重度弱視児および軽・中度肢体不自由児の初等民衆学校への就学の拡大

教育政策の基本方針「肢体不自由児の初等民衆学校への就学」の公示や重度弱視児の初等民衆学校における指導の実践例、特別教育に関する公的規定によって、これまで以上に、障害児の初等民衆学校への就学可能性が拡大することとなる。それ故、従来は初等民衆学校に在籍しなかった児童や特に取り上げられてはこなかった境界線児への指導が課題となる。この課題の解決はインテグレーションの展開と密接な繋がりをもっていたと考えられるため、まず、重度弱視児および肢体不自由児の初等民衆学校への就学の様相から論じたい。

重度弱視・盲児の初等民衆学校就学には、盲学校長を始めとする教員らの意識が深く関わっていた。スウェーデンの盲学校および施設¹⁾の教職員は20世紀中葉には、北欧盲教員協会(Nordisk blindlärarförening²⁾)に加盟し、北欧全体で盲教育の問題を論議してきた。また、1949年8月に英国のオックスフォードで開催された盲教育国際会議を機に、組織委員会が結成され、国際的活動が開始された³⁾。このように広い視野を培い、国際的に情報を収集していたスウェーデンの盲学校教職員が、国際会議で討論された結果を自国の盲教育活動に活かそうと試みたのは当然の結果であった。

1952年にオランダにおいて開催された盲教育国際会議の関心の一つは、「盲青少年のより一般的な教育の必要性」であった。地域社会において経済的、社会的な生活が営めるように盲児を教育すべきことが会議参加国全ての目標として打ち立てられ、そのためには、盲児が健常児と接触を持つことが重要視された。さらに、「健常児と盲児が同一学校で理解し合うことを将来的に可能とする」ことが提言されている⁴⁾。また、1940年代にトムテボーダ学校と視覚障害者協会、マルガレータ王女盲活動協会が盲者を産業界に送り出そうという野望を抱いて以来⁵⁾、盲者の職業選択は徐々に拡大し、健常者とともに就労生活を送る傾向にあったことを考慮に入れるべきである⁶⁾。このことにより、健常児との接触、地域社会で生活できるスキルの獲得、アカデミックな教科指導の重要性などが盲学校教員のなかで共通理念となったからである。

当時、盲学校に就学するほどに重度でない弱視児は初等民衆学校に就学していた。また、重度弱視児の初等民衆学校での教育の可能性も認識されつつあった。しかしながら、初等民衆学校における視覚障害特別学級は全国25レーン中6学級というものであり⁷⁾、全国的に設置されているとはいえない状況であった。すなわち、居住地域近隣の学校へ就学希望の視覚障害児がいたとしても、地域の受け入れ体制に差があったのである。盲学校に就学する場合は、学校近隣に居住している児童を除いては、家庭から離れ、学校寄宿舎か近隣の寄宿舎に居住する必要がある。しかし、児童を家庭から離れた宿舎に居住させることを好まない保護者が地域の学校への就学を求め始めていた。

以上のように、盲学校教職員と保護者のなかで初等民衆学校への就学への関心が高まりつつあった。このような状況において、重度弱視児の初等民衆学校

就学傾向をさらに高揚させたのは、1960年に開催された第一回重度視覚障害教育協議会である⁸⁾。本協議会は、眼科医、学級担任、保護者によって開催されており、重度弱視児の初等民衆学校就学への関係者らによる関心の高さが窺える。そこでは、重度弱視児が初等民衆学校に就学するために必要な指導や保護に関する話し合いがもたれ、それが重度弱視児のインテグレーション展開に結実した。

他方、脳性まひ児は少なからず初等民衆学校に就学していることが、「ノルボッテンにおける脳性まひ児に関する調査」⁹⁾の結果、明らかとなった。

本調査は、『脳性まひ保護』¹⁰⁾に関する調査の基礎調査として、Herbert,E. 医師によって1959年に行われたものであった。調査対象児は、1959年1月1日現在ノルボッテンにおいて登録されているCP患児男子73名、女子57名の計130名である。Table2-1に130名の内訳を示したが、ここでは、7-14歳の学齢児計73名

Table 2-1 ノルボッテンにおける脳性まひ児(1959)
(出典:SOU1960:14,p.119)

生年	男子	女子	計	カテゴリー	合計		
1958	0	0	0	新生児	0		
1957	1	1	2	乳児	13		
1956	4	1	5				
1955	3	3	6	幼児	23		
1954	6	3	9				
1953	4	1	5				
1952	3	6	9				
1951	5	1	6	学齢児	73		
1950	8	4	12				
1949	6	3	9				
1948	4	6	10				
1947	5	6	11				
1946	5	3	8				
1945	4	6	10				
1944	5	2	7				
1943	2	3	5			職業学校あるいは高等学校	21
1942	2	0	2				
1941	2	2	4				
1940	2	1	3				
1939	0	2	2				
その他	2	3	5				
計	73	57	130		130		

に特に注目したい。Table2-2に示したように、28名が地域の初等民衆学校通常学級に、5名が補助学級に就学している。これは全体のそれぞれ38.3%と6.8%にあたり、半数近くが初等民衆学校で指導を受けていることを示している。

Table 2-2 ノルボッテンにおける脳性まひ就学児の措置
(SOU 1960:14,資料Aより作成)

措置	生年			計	割合(%)
	1950-51	1948-49	1944-47		
初等民衆学校通常学級	8	6	14	28	38.3
初等民衆学校補助学級	1	2	2	5	6.8
エレブロ曠学校特別学級	0	0	1	1	1.4
てんかん児施設(マルガレッタヘメット)	0	0	1	1	1.4
オイギニアヘメット	0	1	0	1	1.4
通学制教育施設(カールスピック)	1	0	3	4	5.5
寄宿制教育施設(トールヘデン)	0	2	6	8	11
保護施設(イングリッドヘム)	1	6	5	12	16.4
その他の保護施設	5	2	3	10	13.7
施設における特別指導	1	0	1	2	2.7
その他	1	0	0	1	1.4
計	18	19	36	73	100

しかしながら、他の障害種とは異なり、初等民衆学校内では肢体不自由児のための特別学級や特別指導は未だ規定されていなかった。このことから、初等民衆学校に在籍する肢体不自由児は通学可能かつ初等民衆学校における指導に、たとえ困難はあったとしても、適応可能な児童であったことが推測できる。このような肢体不自由児の指導は学校や担任教員の裁量に任されており、その多くは通常学級で指導を受けていた。補助学級、あるいは、病虚弱学級や観察学級で指導を受けていた児童も存在したであろう。初等民衆学校において肢体不自由児のための特別指導組織が公的に規定されるには、今しばらく時間を要した。

このように、肢体不自由教育組織の方針としては居住地の初等民衆学校への就学が打ち出されていたものの、その方針を促進する施策進行の実態は遅々としていた。実際に、組織編成が着手されたのは、学校教育法制定以後のことであった。政府は、学校改革期にあって、第一に通常教育編成を完成させる必要があり、特別教育はその後の課題とされたことが背景にあったと考えられる。

ただし、地域基盤の医療保護組織は整備されつつあった。1951年肢体不自由保護審議会によって提言されていた整形外科診療所の整備は、各都市への設置として実現した。全国各地に診療所が増加することは、肢体不自由児の居住地域における学校就学の可能性拡大を意味し、これが地域基盤のハビリテーション組織に発展していく。なお、医療的ニーズについては後に言及する。

2) 重度肢体不自由児への学校教育のニーズ

1948年、整形外科・肢体不自由専門審議会による答申において、脳性まひ児の教育組織の編成が次期への課題として挙げられた。そこで、早急に着手されなければならなかったのは、脳性まひ児の教育に関する状況把握と、それによって明らかとなった問題解決のために今後の方針を立てることであった。1960年代から1970年代にかけては、既に提案されていた「肢体不自由児の初等民衆学校就学」原則が、実際に施策に連結した時期である。また、肢体不自由児の義務教育が法的に規定されたのもこの時期であった。そこで、まず、肢体不自由教育組織の策定に至るまでに重度肢体不自由児のいかなる問題が顕在化したのかを分析する必要がある。

重度肢体不自由児の教育組織は脳性まひ児の処遇改善とともに整備されてきた。最初に脳性まひ児処遇問題を取り上げたのはスウェーデン肢体不自由施設中央委員会であり、1944年設置の同委員会内に脳性まひ専門部会が問題を提起した。脳性まひ専門部会には、初等民衆学校指導主事Haage,H.、医師Nilsonne,H.が、事務官として医師Jonsäterが着任し、質問紙調査が1944から1945年にかけて、学校、病院、肢体不自由施設、病院整形外科、小児病院、病院小児科のCP学齢児439名を対象に実施された。調査の結果、脳性まひ専門部会は、調査対象者439名のうち209名が教育を受けるために特別施設に滞在する必要があると捉えた。また、65名の定員が収容可能な、上級学年のための施設内学校の設置が提案された¹¹⁾。脳性まひ専門委員会は政府直轄の整形外科・肢体不自由審

議会に調査結果を提出し、脳性まひ児の教育に関する問題点を明示するとともに問題解決の必要性を唱えたのである。

また、Brattgårdらによる『学校教育未終了の重度肢体不自由者の状況』¹²⁾と題された調査の結果は、1950年代から60年代の重度肢体不自由教育に関する問題点を明らかにしている。

本調査は1950年代から60年代にかけて学齢期にありながら学校教育を修了していない重度肢体不自由者に焦点が当てられており、ある期間就学していたか、あるいは、全く就学していない20から44歳(1969年当時)の重度肢体不自由者238名が対象であった。社会保険事務所、医師、看護婦らから情報を得て、調査を行った結果、対象者の多数は、日常生活に技術的援助と人的援助を必要とし、教科指導で補足的な指導のニーズを有していた。同時に、言語障害、視覚障害、聴覚障害などの重複障害のため、教育に特別な配慮を要し、これらが教育を受ける際の障害となっていたことが明らかになった。また、対象者のうち多数は就職していないこと、重度肢体不自由者のための居住施設の不足が問題点として指摘された。以上のような結果、学校教育未修了は社会的孤立へと導くことから、家族に責任が負わされていると重度肢体不自由者は感じていること、親が保護している状況は将来の不安を生じさせること、適切な技術的援助および障害者の住居の不足は保護を困難にすることが示されている。

このような問題点が指摘された一つの理由に、施設内学校が公的な教育体系に組み込まれていないことがあった。すなわち、ストックホルム肢体不自由施設上級学年部が公的な教育体系に組み入れられているのみであり、この点は肢体不自由保護審議会による1954年の答申において指摘されているにもかかわらず、解決に向けての政策的アプローチはなされていなかった。

一方、草の根的運動は開始していた。肢体不自由児の保護者たちは、教育活動を含まない(収容)保護施設にわが子を送ることを望まなかったのである¹³⁾。しかしながら、Table2-3に示したように、国内で保護と教育を同時に提供している

Table 2-3 国内における脳性まひ児への教育提供数(1959年)
(出典:SOU1960:14,p.41)

組織	通学制	寄宿制	その他
国・地方*	10	120	0
ランスタイング・大都市	185	10	6
計	195	130	6

*オイギニアヘメット、ブレッケエステルゴード等

場は限定的であった。このことは、当時、全国で0歳から18歳までの推定脳性まひ児数が約3,100名であったことから明らかである¹⁴⁾。

このような状況の改善を試みたのは医師や理学療法士(以下PTとする)らであった。医師らは医学的側面から脳性まひでは早期発見、早期訓練が必要であると捉え、そのためには医療と同様にリハビリテーションや指導が必要であると考へた。そして、整形外科をはじめ様々な科の医師¹⁵⁾から構成される医師チームにPT、作業療法士(以下OTとする)、言語療法士(以下STとする)、遊戯療法士らの職員を加えたチーム活動を導入した。また、Table2-4に示したように、教育活動にも関心を示し始めた。学校教育は近隣の施設内学校や知的障害特別学校と連携をとって提供されたが、このような連携は地域と学校間のより強固な協力体制へと発展していき、それが後に重度肢体不自由児のインテグレーション発展に影響を及ぼす。

Table 2-4 病院における脳性まひ児教育・保護活動
(SOU1960:14,Billiga Eより作成)

病院	開始年	7-18歳児	親の会	学校教育	今後の教育計画
カロリンスカ	1952-	80	有	有	
クロンプリンセン	1951-	165	有	20	
アカデミスカ	1952-	95	有	7	
エスキルスツーナ	1956-	73	有	5	
リンショーピング	1956-	103	無	38	
ヨンショーピング	1957-	92	有	無	学校教育と職業教育
ヴェクショー	1957-	33	有	無	養成された教員と心理士雇用
カールスクローナ	1956-	27	有	無	学校教育
クリスチャンスタッド	1957-	35	有	12*	
マルモ	1955-	65	有	17	学校新設
ルンド	1956-	58	有	24	寄宿制学校
ヘルシンボリ	1957-	16	有	6**	
ランドスクローナ	-	-	有	2	
ハームスタッド	1955-	53	有	無	
イエーテボリ小児病院	1953-	126	有	25	
ウッデバーラ	1956-	25	有	無	
ヴェーネスボリ	1956	49	有	無	ブレッケ・エステルゴード施設内学校との連携
ボーロス	1953-	32	有	無	学校教育
ファルクショーピング	1954-	43	有	無	職業教育
リッドショーピング	1959-	23	有	無	脳性まひ特別学校設置
カールスタッド	1952-	70	有	無	
エレブロ	1955-	75	有	5	
ヴァステロース	1954-	77	無	無	
スンドヴァール	1957-	50	有	無	学校教育
エステルスンド	1958-	28	無	無	
ウメオ	1957-	35	有	計画中	
ボーデン	1953-	139	有	無	脳性まひ特別学級

*知的障害特別学校へ **家庭へ訪問教育

では、何ゆえ全国の病院において脳性まひ児教育・保護活動の開始時が同時期であったのだろうか。この動きは1953年に医療省によって行われた調査によって、脳性まひ患児の保護・教育のための今後の方針「ランスティングおよびコミュニケーションに脳性まひ児の診断と保護が含まれるべきで、脳性まひを乳幼児期に発見することが重要な課題である」が適用されたことが反映していると思われ、この点から、ある程度政府主導型¹⁶⁾といえる。

医師らの活動に加え、運動を開始したのは脳性まひ児の保護者らであった。全国最初の「親たちの団体」である脳性まひ児親の会が設置されたのは、1952年であった。ヴァームランドにおいて、カールスタッド病院小児科医師Thysell,T.が発起人となり、脳性まひ児親の会が創立されたのである。カールスタッド病院では、同年に脳性まひ保護活動が開始されており(Table2-4)、活動の一環として、入院あるいは通院脳性まひ児の保護者が情報交換および相談できる場をつくるため親の会設置が計画されたものと思われる。このことはヴァームランド親の会会員のJahannesson,I.が1962年『CMP-NYTT第4号』で以下のように記していることから窺える¹⁷⁾。

このヴァームランド親の会に触発され、各地に脳性まひ児親の会が設置され始め、1955年1月21日に、国内の八つの脳性まひ児親の会が集結し、中央局を設けることになった¹⁸⁾。さらに、翌年1956年には、二つの目立った動きが見られる。まず、親の会再組織化に向けて、委員会を設置したことである。会長および事務員、活動委員会相談員は赤十字、ラジオ局、スウェーデンスカウト協会、学校教育庁を訪問し、協力を求めた¹⁹⁾。第二には、オスロで開催された第二回北欧脳性まひ会議に参加したことである。脳性まひ児親の会の活動はもはや国内に留まらず、北欧規模で進められることになった。

このような経過で、1957年、協会は一つの前進をしている。すなわち、ボーロス親の会の提案によって、全国組織「スウェーデン脳性まひ児親の会(Riskförbundet Sveriges föräldraföreningar för cp-barn)」²⁰⁾として機能を開始した。スウェーデン脳性まひ児親の会は、1960年には22支部、1,444名の会員を数えており、会の活動への保護者の関心の高さが表れている。では、脳性まひ児親の会の会としての性格はどのようなものであったのか。まず、会の創設は医師やPTの尽力によるものであったことに着目したい²¹⁾。つまり、病院の活動と深く関わっていることが指摘でき、結成当初は医療的保護面から問題を捉え、問題解決を試みていたと考えられる。たとえば、1955年設立のヨンショーピン

グ脳性まひ児親の会(Föräldraförening för CP-barn i Jönköpings län)は、ランスタイングへ脳性まひ保護のためのPTを措置することを要求している²²⁾。さらに、親の会において、保護者が集結し情報交換が行われるようになると、保護面のみでなく教育の問題が大きく顕在化し²³⁾、他の児童と同様に学校へ行く権利を獲得するための組織的活動が保護者のなかで共通認識となっていた。脳性まひ児の教育獲得へ向けて行われた注目すべき運動は、社会への啓蒙活動である。脳性まひ児親の会はスウェーデンラジオ局の協力を得て親の会の存在と会の主張をアピールした。この報道は、人々に脳性まひ児に対して考える機会を提供し、同時に、資金収集の役割を果たした²⁴⁾。また、行政への要求は1957年に開始しており、しばしば全国障害者協会(DHR;De handikappades riksförbund²⁵⁾)とともに行われた。行政への働きかけは脳性まひ審議会による答申ほか政府の調査や国会における審議に結実し、関連組織の声明として考慮される結果となる。このように、スウェーデン脳性まひ児親の会は行政への圧力団体であり、同時に啓発団体としての性格をもっていたといえる²⁶⁾。

2. 基礎学校学習指導要領における特別指導の充実とそのための条件整備

1) 基礎学校学習指導要領における抽出指導の拡大

1950年代の雇用促進や保険制度整備、教育改革等の政策を経て、1960年代には経済は安定した成長を遂げ、同時に、国内の福祉政策も拡充する。1962年には「学校教育法」が制定され、基礎学校が全面的に導入される。基礎学校内の特別教育組織は特別学級を中心として整備されるものの、次第に抽出指導に重点が置かれることとなる。そして、このような方向づけは基礎学校におけるインテグレーションに変化をもたらすものであった。そこで、この時期に告示される二つの学習指導要領で特別指導はいかに編成されているか、それはインテグレーションにいかなる意味をもっていたのかに関して検討を行う。

1962年版学習指導要領²⁷⁾(以下Lgr62とする)は、従来の教育組織を一新した総合制学校を制度化した「学校教育法」²⁸⁾および「学校令」²⁹⁾を反映し、全面的に導入された基礎学校の指導要領として新たに告示されたものである³⁰⁾³¹⁾。このため、全体的にみれば、新制度に伴い、大規模な組織的改変がもたらされているといえよう。特別指導の特徴としては、特別指導室で行われる抽出特別指導(särskild specialundervisning)の規定が拡大していること、特別学級に関する規定がより詳細になり補助学級もその一部であること、脳性まひ学級が新しく加えられたことが挙げられ³²⁾、特に抽出特別指導拡大は新しい方向性を示すものであった。

抽出特別指導は、初等民衆学校令で定められている「コミュニンの特別学級数は通常学級総数の最高15%とする」³³⁾ことからの関連案である。1957年設置の教育改革委員会が提案したのは、特別学級を設置する場合に他のコミュニンの特別学級も引き受ける場合には上限値15%が引き上げられることであった³⁴⁾。その意図は規定をより柔軟にすることによって、都市部ばかりでなく全国的に特別指導を発展させ、かつ、特別指導をそれまで以上に機能的にすることにあつたと思われる。本案に対する関係行政および諸団体の声明は、根本から特別学級の数え方の細かい点まで意見がかなり分かれた。実際の必要性に応じな

ければならず、上限値15%の規定は廃止すべきであるという声明が特に数多く提出されている。たとえば、スウェーデン特別指導協会、聴能教育連合、国家公務員全国協会、公務員中央組合、スウェーデン学校中央組織、コッパルベリレーン教育当局らは、「15%という数値は廃止されるべきで、実際の必要性に応じて特別学級数が決定されるべき」³⁵⁾であると意見を表明した。しかしながら、ここでは、学校教育庁が表明し、スウェーデン学校教員連合が関心を示した声明「特別学級は15%以内にし、これを越える場合は抽出特別指導を設けるべき」に特に注目したい。これが抽出特別指導拡大に結実しているからである。

内務大臣は、委員会の答申および関係機関の声明を考慮し、15%の規定の全面的廃止には反対の立場をとりつつも、学校改革準備委員会が提案しているコミュニケーション間の協力活動には賛成の立場を示した³⁶⁾。この後、上限値15%が引き上げられない場合には、障害児の保護者が特別指導を受けることができる地域に転出することも考えられるとの判断から、「必要な場合には特別指導の設置を行うべき」であると要求している動議が提出された³⁷⁾。そして、最終的には国会審議委員会によって作成された最終案「国会は、国会提案、特別学級数の数え方を示した動議と大臣の提言を承認する」ことが国会で承認された³⁸⁾³⁹⁾。

以上の過程を経て作成されたLgr62では、特別指導は「就学できる基盤をつくるため、十分な課程かつ各児童の状況と必要性に適切な指導を含む」基礎学校で当然提供される援助であると考えられている⁴⁰⁾。規定される特別学級の内訳は55年指導要領とほぼ同様であったものの、学級在籍児数が修正され、より少人数で特別学級が構成されることとなった⁴¹⁾。また、特別学級の時間割配当は通常指導のそれに準ずることとされた⁴²⁾。一方、補助学級は55年指導要領に引き続き、特別時間割配当を有していたものの、各教科指導は通常指導に準ずることとされ、補助学級の独立性の高い性格はやや弱まりをみせた。

Lgr62における抽出特別指導は、55年指導要領からさらに拡大し、原則的に国語と数学⁴³⁾において行われる抽出補助指導、観察学級以外の個別指導あるいは集団指導援助が適切であると考えられる児童(粗暴、疲労傾向、攻撃傾向等)に一定期間行われる抽出観察指導、特別訓練室における指導や言語訓練指導からな

る抽出訓練指導から構成されている⁴⁴⁾⁴⁵⁾。そして、たとえば、数学科における抽出指導では、「数概念をより具体的に指導すること」が特に留意されている⁴⁶⁾。また、特別指導措置決定に関しては、保護者の自由意志による協力の上にて実行されることが規定されたものの、「当該の児童生徒および同学級の他の児童生徒の双方を考慮することになった場合には保護者による自由選択権は破棄され、レール教育当局が特別指導の開始と終了を決定する」ことが注釈として加えられた⁴⁷⁾⁴⁸⁾。

Lgr62における特別学級と抽出特別指導の規定の拡大は、基礎学校におけるインテグレーションにとって二つの重要な意義をもっていたと思われる。第一には、特別指導が大きく取り入れられることによって、独立した補助学校が創設されることはもはやなくなったことであり、対象児を通常の学校体系から分離することが避けられた。学校教育庁では、1940年代初頭から特別な補助学校をつくる計画が進行中であったが、教育改革委員会による代替案によって、本計画を中絶している。すなわち、1962年から全面的に移行される基礎学校においては、補助学級と特別指導の設置を促進すること、地域の教育当局に時間割や教材、専門図書に関する助言を行うこと、適切な指導法を説明するために学校訪問を行うこと等で代替する方針をとるという案であった⁴⁹⁾。この背後には、特別学級の発展によって生ずる複線型教育体系をつくらず、総合制の原則を貫くことがあったと考えられる。

第二には、特別学級と抽出特別指導を提携させた特別指導の充実によって、特定の、あるいは、いくつかの通常学級における指導に適応できない児童の問題に対処したことである。軽・中度障害児が地域の学校に就学することが当然とされつつある当時の風潮をふまえると、基礎学校における特別指導規定の拡大は必要不可欠であった。このように、特別指導の拡大は、教育改革期にわたって繰り広げられてきた矛盾した二つの問題点の解決策であった。だが、未だ上限値15%の規定⁵⁰⁾は残存していること、特別抽出指導が教科や訓練に限定した規定であることなど、まだ保守的な面を残していた。また、同時に特別学級の拡大の可能性は55年指導要領に引き続き備えていた。

1969年版学習指導要領⁵¹⁾(以下Lgr69とする)への改訂への直接の要因は、1965

年に学校教育庁によって行われた調査の結果⁵²⁾、基礎学校から総合制高等学校への連結がうまく機能していないとの判断が下されたことにあった。第7学年という早い時期で実質的に将来の選択を決定することは、経済的、社会的視点から、好ましくないと考えられたのである⁵³⁾。すなわち、経済状況の上昇にともない労働市場では知識を備えた人材を必要としており、Lgr62の規定では時代のニーズに適合しなくなったのであった。そのため、「基礎学校学習指導要領の整備」に関する提案と称されるLgr62改訂へ向けての提案が国王宛に提出され⁵⁴⁾、Lgr62からわずか7年目にして学習指導要領が改訂されることとなった⁵⁵⁾。特別指導に関して改訂された主な点は、第一に、「通常指導と一体化した特別指導(samordnad specialundervisning)」、すなわち、通常学級における授業と平行または一体化させて、小教室において個々あるいは小集団の児童生徒に実施する指導が導入されたことである(以下一体化指導とする)。一体化指導がLgr62の抽出特別指導と異なる点は、Lgr62では抽出指導は特別学級との関連から捉えられており、結果として、特別指導形態を拡大したのに対し、Lgr69では通常学級との関連から捉えられており、通常学級指導に困難をともなう児童生徒への対応策となっている点であろう。重ねていえば、そのような児童生徒が通常学級指導についていけるようにするために、補助的な教科指導や通常学級の指導では補えないような訓練指導を抽出して行うということである。改訂点の第二は、補助学級の特別時間割配当が廃止されたことである。

だが、改訂までの一連の過程では、特別指導に関する言及は僅かであった。1965年に学校教育庁によって行われた「指導編成が基礎学校内でうまく機能しているか」に関する調査では特別指導は対象外となっている。ただし、その答申では、「抽出特別指導の促進により、障害児をできるだけ基礎学校で指導するための組織構造改革が期待できる」⁵⁶⁾⁵⁷⁾、「学習進度が遅い上級学年児のために、特別な注意が払われるべきであるが、抽出特別指導の効果を調査し、適切な一体化した特別指導の設置を意図するべき」⁵⁸⁾であると言及されている。本提案によって、初めて一体化指導の案が出されているが、留意すべき点は「学習進度が遅い上級学年児」が一体化指導の対象として考慮されていることから理解できるように、本指導が障害児のみに焦点を絞った指導とはいえないことであった。しかしながら、答申における表現は抽象的であり、いかなる形

式をとるべきであるのかに関しては触れられていない。

翌1968年の国会では、社会福祉庁が特別指導計画と一体化指導を強く支持した⁵⁹⁾。先に障害児に関する多様な調査を行ってきた社会福祉庁は、障害児の訓練を含む医療面のほか、精神遅滞児の援護に関する統括・指導機関であり、さらに児童保護全般の統括・指導機関でもあった。また、同時期制定の「学校教育法」と「精神遅滞者援護法」⁶⁰⁾により全障害児の義務教育制が実現しており、従来は社会福祉庁の管轄下に置かれていた児童の教育責任主体は学校教育庁へと移管することとなった。それ故、社会福祉庁は障害児全体のための特別指導計画を重要視し、これまでの知識を活かして基礎学校における特別指導に関してもまた助言を行ったと考えられる。

このような経過で刊行されたLgr69において、一体化指導は、特別指導、観察指導、就学時適応訓練指導から構成され⁶¹⁾、視覚障害児、聴覚障害児、言語障害児、肢体不自由児、国語科あるいは数学科の指導についていくことができない児童等に提供される。この一体化した特別指導編成の目的は、当該児を通常学級へ在籍可能にすることであり、補助学級全体の在籍児数の縮小と特別学級数の減少に重要であると考えられた。また、一体化した観察指導は、観察指導室において提供され、担任教員、教科教員、特別教育教員の協同指導によって、通常学級指導についていけるようにすることが目的である。そのため、指導は一ヶ月以内とし、指導終了後は生徒援護会議で、①通常学級の指導と平行あるいは一体化した観察指導を観察指導室において継続する、②全指導を指導室で行う、③観察学級へ措置する、④その他の特別指導を行うのいずれかに決定されることになった⁶²⁾。Lgr69で規定される抽出指導、つまり一体化指導は、より多様化し、通常学級在籍をより促進させるような配慮となっていることがわかる。Fig.2-1は一体化指導を図で示したものである。いずれの一体化指導も通常学級における教育措置を主にしていることが分かるが、場合によって、抽出されることもあった。たとえば、軽度の精神遅滞児には通常学級での個別指導が、より困難をもちスキル・機能訓練が必要な精神遅滞児には個別あるいは小集団の抽出指導が必要である。このような視点から、精神遅滞児のための一体化指導では、特別教育教員が通常学級指導に加わる複式教員による指導方式がとられることとなった。ただし、総合的な視点から、当該児の困難に特に注

意しなければならない場合、教職員の協力体制のもと、個別に抽出するか、抽出した児童で小グループを設けて指導が行われる⁶³⁾。また、聴覚障害児の場合は、できるだけノーマルな環境すなわち通常学級における聴能訓練が活用されるべきだとされ、通常学級との一体化が強調されている⁶⁴⁾。

	一体化した 特別指導	一体化した 観察指導	一体化した 就学時適応訓練指導
主な困難	精神薄弱・視覚障害・聴覚障害 言語障害・肢体不自由	行動障害 適応困難	社会的問題 情緒的問題
通常学級 における 指導	特別教育教員や他の教職員が通常指導に参加する複式教員指導 個別指導 実技指導 補助指導 聴能訓練的指導 等	複式教員指導	小集団での指導や訓練が必要な場合、必要に応じて柔軟的にグループを形成する
抽出指導	言語訓練や理学療法、ADL訓練等の特別な指導を訓練室で行う	特別な行動障害がある場合、学校医、心理士、看護師、福祉士等が加わり観察指導室で行う	個別的配慮の必要性が認められた場合、観察指導室で行う

Fig.2-1 一体化指導

以上の結果、Lgr69における特別指導は、障害種別によってではなく、個々のニーズに相応した指導へと方向付ける性格をもっていたといえよう。これは、第一に教育組織上独立性の高かった補助学級を基礎学校内に組織的にインテグレートする結果となった。また、児童生徒が措置される場の点からみれば、特別学級での指導という「固定制集団的インテグレーション」から必要な場合は抽出されるものの基本的には通常学級で指導される「臨機個別インテグレーション」へ導くこととなった。一体化指導導入の背景の一つには、財政上の問題があったと考えられる。1960年代は、1950年代からの好景気によって、公共支出に占める教育費は安定した伸びを示していた⁶⁵⁾。そのため、特別学級の整備に国庫予算を配分することが可能であり、特別学級設置当初、特別学級はうまく機能しているとみなされていた。しかし、特別学級整備に必要な費用が数年で三倍に増加したため、特別指導は残存させつつも特別学級数を減少させ、支出を削減する必要があった。このことはLgr69の全体的方針「合理化」に

も一致しており、限られた学校運営資金のなかでいかにうまく特別指導を機能させるかということが考慮された結果であろう。特別学級縮小のねらいは実際に遂行されており、1969年を境に特別学級は、特に補助学級および観察学級を中心に減少している。このように、Lgr69では通常学級とより一体・連携化した特別指導形態が取り入れられたことによって、従来の基礎学校における特別教育編成、すなわち、特別学級の拡大・増大化の方向性が変化した。ただし、基礎学校における特別教育組織のための予算減額は、人的・物的リソース供給の不足をもたらし、インテグレートされた児童生徒に十分な指導を提供できないという歪みをもたらした。インテグレーション推進によって地域や学校では実際にいかなる対応がなされたのかは具体的な実践例によって検討を行う。

2) 障害児の基礎学校就学を促進する通達

重度視覚障害児の初等民衆学校への就学は既にいくつかの成功例があったが、学校教育庁による通達がこれを受ける形で出される。そして、この通達は視覚障害児のインテグレーションをさらに発展させる。政府はまた、肢体不自由児や視覚障害児、あるいは他の困難をもつ児童が基礎学校へ就学できるように、援助の体制を編成していく。同時に、困難をもつ児童生徒が増加した基礎学校側の受容体制も必要であった。そこで、基礎学校におけるインテグレーションの観点から、教育政策が具体化されるために出された通達に関して論じる。

第一回重度視覚障害教育会議が開催された翌年の1961年に、学校教育庁からレーン教育当局、校長、教員、学校医、学校保健士(養護教員)に対して「重度弱視児が基礎学校に就学できるように、特別な教育学的および技術的援助を行うこと」が通達された⁶⁶⁾。具体的には、以下四点である。

- ① 学校教育庁に視覚障害教育相談員を設け、視覚障害児の特別指導整備のため助言と援助を行うこと
- ② 国内の視覚障害特別学級および特別指導組織を整備すること
- ③ 補助具、指導教材を準備し、重度視覚障害児の指導を適切なものとする
と
- ④ 視覚障害教育相談員が眼科医の協力を得て保護者と教員へ助言を行うこと

視覚障害教育相談員は1960年度予算に組み込まれ、1960年秋学期にいくつかのコミュニンに試験的に置かれていたが、本通達によって正式に設置されることになった。また、当時、大都市にしか視覚障害特別学級は設けられていなかったため、学校教育庁は重度視覚障害児の基礎学校へのインテグレーションに向けて段階的活動を計画している。第一段階は、アメリカ合衆国サンフランシスコの視覚障害学級に倣い、学級在籍児数を考慮すること、学級を一階に設置すること、大活字本を準備すること等であった。第二段階は、アメリカ合衆国クリーブランドおよびニューヨークの通常学級在籍視覚障害児の試みに倣い、特別学級職員室を設け校内視覚障害児指導の中心組織とすること、電子拡大複写装置を準備すること等であった。第三段階は、アメリカ合衆国オークランド、ポートランド、ロングアイランドの試みに倣い、小教室を用意すること、視覚障害学級在籍児の移動手段を確保すること等であった。

本通達の背景には、1949年以來の実践を通しての地域の学校における指導の可能性に対する見通しと初等民衆学校就学の障害児数の実質的増加があったと考えられるが、本通達はまた1958年「初等民衆学校・試験学校・実験学校のための条例」⁶⁷⁾の第5条「レーン教育当局の許可の後、特別指導は整備される」および第110条「視覚障害特別学級がない場合は特別抽出指導が整備される」による規定を反映したものであった。1959年秋には二名の教員が、視覚障害教育視察のためにアメリカ合衆国へ派遣されており、その報告が本通達作成に寄与した。このようにして、1963年には37名の重度弱視児が31の各地域の学校へ就学した⁶⁸⁾。

ところで、次の節で言及する盲・聾学校教育組織審議会設置の主要なねらいは、盲学校の改革と基礎学校在籍視覚障害児のために特別指導の方針を立てる

ことであった⁶⁹⁾。基礎学校の視覚障害児指導は、ストックホルム、イエーテボリ、マルモと限定されていたため、多くは抽出特別指導において特別なニーズを満たしているのが現状であったためである。そこで、審議会は、障害を補いハビリテーション⁷⁰⁾が行われるために教育学的、医学的、技術的補助具の必要性を示した。審議会は、また、盲学校が通常学校組織内に導入され得る可能性を、心理学、指導目標、教育の義務、各学年の指導、特別指導、抽出指導、援助指導、上級学年での対応の各側面から論じている⁷¹⁾。しかし、国会では、基礎学校組織にできるだけ近い組織とするものの盲学校としての独立教育体系を保つことに決定した。

それにも関わらず、重度弱視児および盲児の基礎学校へのインテグレーションの試みはこの後継続された。その要因は、盲学校教職員が視覚障害児のインテグレーションに積極的な考えをもっていたこと、保護者がこれを支持したこと、児童生徒が基礎学校に適応することができたこと、当事者による反対がなかったことであった。さらに、基礎学校教職員もまた重度弱視児のインテグレーションに肯定的な見方をした。1970年代に入って以後は、トムテボーダ視覚障害特別学校(1965年に盲学校から視覚障害特別学校に改名)の上級学年生全員と中級・初級学年生の一部は、基礎学級に籍を与えられた。

この上級学年のインテグレーションに先立ち、適切なインテグレーション組織に関する検討を行うための調査が行われている。1969年4、5月に8、9学年19名の生徒を全国の基礎学校において試験的に受け入れ、教科教員57名(回収率90%)を対象とした質問紙調査によってインテグレーションシステムがいかに機能しているのかが調査された⁷²⁾⁷³⁾。

結果を要約すると、41名の教員が事前に当該児やインテグレーション試行に関する情報を受けており、約半数がその情報が適切であったと考えている。有益であったのは、リソースセンターからの検査紙(21名が利用)と図書であった。一方、問題点として挙げてきたのは、巡回教員の訪問時期が遅かったことと教材入手までに時間がかかることであった。約80%の教員は授業において補助的情報を提示していなかったものの、図を用いた場合は説明が行われた。総合的に、教員は、重度弱視児は学校課業に適応していると捉え(50名)、基礎学校で学

習していくことが可能という見通しをもった(40名)。質問紙作成の手順や回答の妥当性のほか様々な点で問題はあつたものの、重度弱視児は基礎学校で適応している、また、学習していくことができるとみなされた点、十分とはいえないにしても基礎学校においてインテグレーションシステムが一応機能したという点で、本調査は重要であつた。基礎学校での重度弱視児のインテグレーションの可能性が見出せたからである。翌年から、トムテボーダ学校上級学年生全ての基礎学校就学の試みが開始されているが、この調査者の一人であるTrowaldは1973年および1977年に同様な質問紙を用いて追跡調査を行っている⁷⁴⁾⁷⁵⁾。

また、同1969年に、視覚障害リソースセンターから『視覚障害児のインテグレーション』⁷⁶⁾と題された教員および保護者のための手引き書が刊行され、基礎学校が重度弱視・盲児の受け入れをスムーズに行うことができるように配慮された。巡回教員の援助、抽出特別指導、教材、指導に関してそれぞれ助言がなされている。このような段階を経て、旧来はトムテボーダ視覚障害特別学校に就学するべきであつた重度弱視・盲児は基礎学校に措置されることになつた。

基礎学校に障害児が就学する場合、単に、教育措置の場を移行するのみでなく、特別な配慮や援助を行うことが重要である。この時期に、政府が着手したのは、基礎学校内に特別教育組織を編成することであつた。

第二は、人的リソースの整備である。まず、相談員の設置であり⁷⁷⁾、基礎学校にインテグレートされる場合には、就学前の助言をはじめとして、保護者、学校、担当医間のコーディネートを行う役割を担つた。視覚障害児に対しては、1960年以降は学校教育庁の視覚障害教育相談員が学校部門の援助を行うこととされた。肢体不自由教育相談員の設置は少し遅れたものの、1971年にイエーテボリ、エレブロ、ウメオのレーン教育当局に、1976年、ストックホルムとマルモに、1977年、ウプサラとリンショーピングに加えられた⁷⁸⁾。また、パーソナルアシスタントの設置もインテグレーションの発展に関する要因を考慮する際の一つの鍵である。1969年、学校教育庁から肢体不自由児⁷⁹⁾とその他の障害児⁸⁰⁾のためにそれぞれパーソナルアシスタントが設置されることが通達

された。パーソナルアシスタントの設置によって、障害児の通常学級における指導の可能性が拡大するとともに基礎学校教員の負担も軽減された。

第三には、機器・設備リソースの整備である。まず、障害をもっているも利用できる学校建設が計画された。すなわち、新設学校はすべてアクセスが可能ないように建設されるべきで、その他の校舎については部分的に改造、修理を行うことが規定されたのである⁸¹⁾⁸²⁾。

最後に、テクニカルエイドの援助である。国立中央機関として肢体不自由補助器具センターが設置され、補助器具の検査と適切な技術的援助の判断がなされ、教材のカタログが作成された。センター長は訪問サービスや学校におけるガイダンスを通して、肢体不自由児のニーズを満たす役割を担った。

これまでみてきたように、基礎学校へのインテグレーションは教育政策の一環として進められてきたが、そのために調査を行い、設備や補助具の整備をするとともに、地域のハビリテーションセンターや特別学校との連携体制によってインテグレーションが促進された。このことは、スウェーデンにおけるインテグレーション発展の特殊条件であったと評価できよう。

3. 特別な配慮を必要とする肢体不自由児のための教育組織

肢体不自由保護審議会による答申では、脳性まひ児に関するさらなる調査の必要性が認められ、政府は調査に着手する。その結果、組織の枠組みが策定され、整備される。そして、1962年「学校教育法」制定後に、肢体不自由保護審議会による提案が修正、補足され、肢体不自由教育組織として、一応の完成をみる。この教育政策が、重度肢体不自由児のインテグレーションの源泉となっており、それ故、この教育政策が決定するまでの過程を明らかにし、政策の意義を検討することが重要である。

1954年「肢体不自由施設」調査の結果、脳性まひ児のための教育のニーズが、より顕在化し、1955年6月17日、医療庁において脳性まひ児の新しい保護組織の方針を早急に作成することが決定された。方針を定めるには、1954年の調査では未だ不明瞭であった肢体不自由児の現状をより詳細に把握する必要があった。そのため、1958年に医療庁は、問題解決に向けて、首相Engel,A.G.W.を代表とし、医学博士Enell,E.、児童保護研究者Ström,J.、Vahlqvist,B.およびHerlitz,C.W.の教授らに、事務官を加えた計6名から構成される脳性まひ調査審議会を設置した。審議会は、医学的、教育的、保護的見地から脳性まひ児の現状と問題点を明らかにしたうえで、1960年に『CP保護』⁸³⁾と題された答申を作成している(以下脳性まひ保護調査とする)。そして、本答申に基づいて、肢体不自由児の教育組織の枠組みが策定された。そのため、まず、脳性まひ保護調査審議会の教育に関する提言内容を把握しておく必要がある。提言では、教育方針とその組織は医療的ケアや保護、特別な配慮と関連して考慮されており、かなり複雑なものとなっているため、答申の内容を整理し、分析していく。

審議会は以下の四つの脳性まひ児の教育措置の場を提案した⁸⁴⁾。

- ①初等民衆学校(基礎学校⁸⁵⁾)における教育措置。知的障害および情緒障害を重複しない初級・中級学年以下脳性まひ児は、学校の型と通学を考慮して、初等民衆学校で指導を受ける。
- ②通学制脳性まひ学校における教育措置。児童生徒が移動可能である場合、

本措置が取られる。よりよい教育リソースや医療的扱いのニーズが教育と同じ場で提供されるためである。

- ③施設入所児(在宅児)のための訪問指導。児童生徒が移動不可能であるため通学制脳性まひ学校あるいは初等民衆学校へ就学できない場合に本措置がとられる。
- ④通信教育あるいは同等の指導(寄宿制脳性まひ特別学校)。短期あるいは長期間の施設入所児に本措置が取られる。

調査の結果、審議会は脳性まひ学齢児全体の半数が初等民衆学校への就学が可能であると判断している⁸⁶⁾(教育措置①)。その他半数の選択肢として、教育措置②から④があるが、医療的保護や個々のニーズを満たせるような寄宿制あるいは通学制の脳性まひ特別学校の必要性が特に強調されている。この脳性まひ特別学校に関連し、審議会が提案したのは、脳性まひ特別学校は小規模にすること⁸⁷⁾、教育学的小および医学的観点から、より個別指導が必要である上級学年は初級・中級学年の脳性まひ特別学校とは異なる学校に措置されること、重複脳性まひ児のために脳性まひ特別学校に特別学級を設置することであった⁸⁸⁾。このような複雑な教育組織を編成するため、医療省が脳性まひ保護の主旨導機関とされ、教育に関しては学校教育庁が責任を負うことが提案されている⁸⁹⁾。さらに、脳性まひ特別学校を整備するために、答申で提言されたのはレーン、地区⁹⁰⁾、国の三部構成によって教育・保護組織を計画することであった。審議会が提案した教育措置、学校設置計画責任主体、指導政府機関を図示したのがFig.2-2である。在宅脳性まひ児のほか施設入所脳性まひ児が存在すること、教育と医療的保護は深く関わっていることから脳性まひ児の教育編成には様々な配慮をしなければならなかったことが分かる。

以上のような答申に基づいて作成されたのが1961年「脳性まひ青少年の保護・教育組織原則への提議」⁹¹⁾である(以下1961:170提議とする)。本提議では、三点が教育編成の主な特徴として指摘できる。一点目は初等民衆学校へのインテグレーションが基本として考えられていること⁹²⁾、二点目には医療保護が必要な脳性まひ児のための特別学校の整備を強調していること、三点目は教育組織の脱中央集権化が反映していることである。ここでは、初等民衆学校へ就学

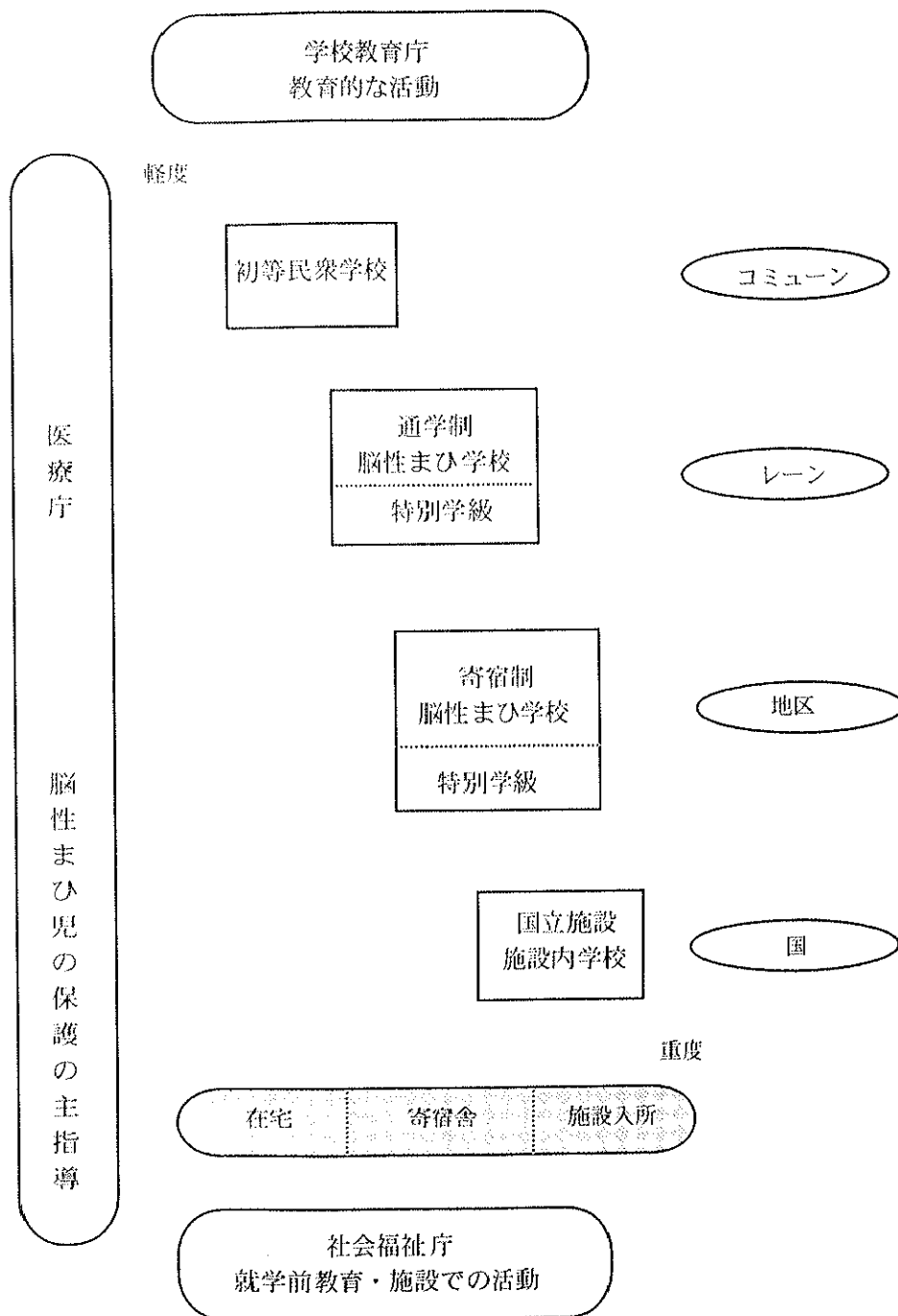


Fig.2-2 脳性まひ保護審議会による脳性まひ児の教育組織提案(1960)

が困難な脳性まひ児の教育組織編成に特に着目したい。

第二点目の脳性まひ特別学校整備に関しては、答申と同様に、レーン⁹³⁾、地区⁹⁴⁾、国⁹⁵⁾がそれぞれ通学制脳性まひ学校、寄宿制脳性まひ学校、重度・重複CP児のための国立施設のための整備を計画することが再提案されており、脳性まひ特別学校は医療的配慮が必要な児童生徒が就学できるようにするための策として捉えられている。また、通学制脳性まひ学校で問題となってくる通学困難を解消するために提案されたのは、私立寄宿舎あるいは施設寄宿舎を学校近隣に設置することであった⁹⁶⁾⁹⁷⁾。そして、本提案はこの国会では見送りとされたものの、5年後に制度化される。

第三点目の脱中央集権化とは肢体不自由教育が国立施設にのみ集中しないようにすることである。そのため、脳性まひ児の保護活動は各地区の中央病院が責任をもち、同時にコミュニンに担当センターが設置されること、医療分野でカバーできないような保護や教育の情報を満たす脳性まひセンターが設置されることが提案されている⁹⁸⁾。以上のような1961:170提議が国会に承認されたことによって、脳性まひ児、特に初級・中級学年児の教育方針とその組織の基盤が作成された。しかしながら、具体的政策は国会審議においても国会委員会においても審議されてはおらず、各責任主体が教育の組織化に向けて活動を開始することとなった。

肢体不自由児の教育の方向性を大きく変えたのは、1962年「学校教育法」⁹⁹⁾である。学校教育法草案にあたっては、肢体不自由児の義務教育に関して特に考慮あるいは審議された訳ではなかった。しかし、第23条および第30条で「国内に居住する児童は基礎学校における教育の権利を有する」と規定されたことによって、肢体不自由児にもまた義務教育が法的に保障されることとなったのである¹⁰⁰⁾。レーン、地区、国による脳性まひ特別学校整備が国会で承認され、かつ基礎学校における脳性まひ学級が規定されたため、脳性まひ児の当面の教育体制の準備が整ったものの、義務教育制により、脳性まひ児以外の肢体不自由児の教育組織をも早急に整備しなければならなかった。また、上級学年の教育組織の課題が未だ残存していた。そこで、脳性まひ児から肢体不自由児全体に焦点を拡げた「肢体不自由児の保護・教育問題に関する提議」¹⁰¹⁾(以下1965:75提議とする)が国会に提出された。

本提議の「教育組織」部分は、基本的には1961:170提議と同様である。つまり、肢体不自由児の基礎学校へのインテグレーションが原則であった¹⁰²⁾。課題となっていた上級学年に関しては、上級学年児は初級・中級学年以上に考慮が必要であること、上級学年学校組織は脱中央集権¹⁰³⁾に向かっていること、特別な学級で指導を受けてきた中級学年児は上級学年で長時間の学習のニーズがあることが指摘された¹⁰⁴⁾。そのため、上級学年肢体不自由児は居住地近隣の地区学校における教育を主体とし¹⁰⁵⁾、重度児の教育はストックホルムのノルバッカ施設およびイエーテボリのブレッケ・エステルゴードの国立施設学校部において行うことが提案された¹⁰⁶⁾。社会大臣は1961:170提議による提言および本調査の結果を検討したうえで、基本的には基礎学校における教育を、各学年70から80名の生徒のためには地区計画特別学校における教育を、重度重複児のためには国立施設敷設特別学校における教育を提言した¹⁰⁷⁾。しかしながら、特別学校就学の場合にも、部分的に肢体不自由児のインテグレーションが促進されることが考慮されている。つまり、教科指導においては通常学級児と一緒に指導を行うこと、たとえばフォルケ・ベルナドッテヘメット学校部の上級学年児は近隣の基礎学校において教科指導に参加する試みを行うことが提案された¹⁰⁸⁾。

この後、国会では、「教育の場が増設されること」と「在宅以外の肢体不自由児が無料で帰省できるようにすること」を要求した動議が提出された¹⁰⁹⁾。さらに、国会審議では、中央党Pettersson議員が以下のように述べ、肢体不自由児の保護および教育原則の提言に賛意を示した¹¹⁰⁾。

肢体不自由児の教育はわが国において追求され続けている。今日、我々は肢体不自由児の特別なニーズが広い地域社会の援助を通して満たされることに同意しており、1965:75提議はかなり重要な問題に関する把握をするための表明である。

国会採決の結果、審議案①「肢体不自由児の保護・教育の原則に関する大臣の提言を承認する」は、賛成112、反対12、無投票3で可決され¹¹¹⁾、肢体不自由児の教育が整備されることとなった。

これまでみてきたように、肢体不自由児に関する二つの国会提議およびそれ

に関する国会決議は、従来は学校や各施設に委任されていた肢体不自由教育の体系基盤を形成したという点で肢体不自由教育史上、画期的な出来事であった。基本原則は、肢体不自由児の教育はできるだけ基礎学校で行うことであり、これは現状追認が公的になされたにすぎない。ただし、これまでとは異なり、学校寄宿舎や基礎学校内の特別指導の整備が指摘され、この意味で本国会で決定された教育組織はインテグレーションを直接的、間接的の両者において促進する性格をもっていたといえる。他方、基礎学校就学が困難な肢体不自由児の教育は、医療的保護と連携した、レーン・地区・国立計画のいずれかによる通学制あるいは寄宿制特別学校で行うことが重要視され¹¹²⁾、これは基礎学校とは独立した肢体不自由児学校の組織体系を拡大させる性格を有していた。すなわち、1965年の肢体不自由教育に関する国会の決定はインテグレーション原則に対し、相反する二つの性格を備えていたと捉えることができる¹¹³⁾。

また、同1965年には「肢体不自由学校寄宿舎に関する法」¹¹⁴⁾が制定された。本法制定の背景には児童生徒の帰省費削減という政府のねらいがあったと考えられるとはいえ、本法によって全国各地に寄宿舎が設置されれば、在宅困難な肢体不自由児であっても、保護者が居住する地域の基礎学校に就学できる可能性が生じた。このことは、本法が重度肢体不自由児のインテグレーションを促進する性格をもっていたことを意味する。

4. 集団的・個別的インテグレーションの拡大とその実践

1960年代には、インテグレーションを基本とした教育組織の編成とそれをカバーする諸規定が定められたことは既に検討を行ってきた。これらの施策によって、1960年代前半に、肢体不自由児のインテグレーションは急速な展開をみせる。一方、視覚障害特別学校では、インテグレーションが1970年代後半に着々と推進される。そこで、第一に、その拡大を統計的数値によってみる。そして、従来、施設や特別学校において指導を受けていた児童が基礎学校に就学するために、地域行政や受け入れ学校側ではどのような準備を行ったのか、そして政策がいかに実践に結実したのかを、肢体不自由児と視覚障害児のインテグレーションを例に挙げ、論ずることとする。

1) 集団的・個別的インテグレーションの拡大

第一に肢体不自由児のインテグレーション拡大を全国的な数値でみる。1965年、スウェーデンには約2,600名の肢体不自由児がおり、そのうち約90%が基礎学校に集団的あるいは個別にインテグレートされ、約8%がレーンあるいは地区計画によって設けられた肢体不自由学級(「特別学校」)、約2%が国立施設内学校に在籍していた¹¹⁵⁾¹¹⁶⁾。PRESSプロジェクトの報告によれば¹¹⁷⁾、基礎学校には多数の重度あるいは重複肢体不自由児が肢体不自由学級に集団的ではあるもののインテグレートされていた。改築、アシスタント、居住地における理学療法訓練設置などの手段によって肢体不自由学級に就学可能となったためである。同時に、基礎学校通常学級に個別にインテグレートされる肢体不自由児の増加に伴い、肢体不自由学級の運営を維持するため重度重複児の措置が増加した。さらに、以前は補助学級に在籍していた肢体不自由児が肢体不自由学級に移籍していた。これらの理由から肢体不自由児の基礎学校へのインテグレーションの割合が増加したのである。

次に、政策が全国各地においてどのような教育施策となったのかを知る手がかりとして、1973年5月当時の肢体不自由児の教育に関する各レーンの肢体不自由教育施策をTable2-5に示した。全国的に基礎学校へのインテグレーションが基本とされていることが分かる。一方、レーンあるいは地区計画による肢体不

Table 2-5 肢体不自由教育政策(1973年5月当時)
(Socialstyrelsen, 1973, Bil2および学校白書1972/73から作成)

地区・レーン名	人口	生徒数	基礎学校学齢肢体不自由児の教育施策
ストックホルム地区			
ストックホルムL・ヨットランドK	1,486,676	1,500	原則はテクニカルエイド、パーソナルアシスタントをつけてできるだけ基礎学校通常学級で指導を行うこと。 スカンスヴァルンス学校通学制RH学級(初級・中級学年)、 エステルホルムス通学制学校RH学級(上級学年)。
エストラ地区			
エステルヨットランドL	384,041	250	ノルショーピングに初級・中級学年RH学級(5名)。 その他の学校に肢体不自由児はインテグレートされている。
ヨンショーピングL	306,742	342	RH学級なし。通常学校にインテグレートされない児童生徒はエク ハーグスカブレッケ・エステルゴード敷設学校に就学。
カルマルL	240,660	90	RH学級なし。通常学校にインテグレートされない児童生徒はエク ハーグスカブレッケ・エステルゴード敷設学校に就学。
南部地区			
マルモL	439,059	210	初級学年RH学級(12名)。 スコルデンボリ施設に学校寄宿舎(1から6学年の約20名)。
マルモK	286,980	200	ロネホルムズ通学制学校に初級学年、中級学年各2RH学級(30名)。 スロツスタデンス通学制学校に上級学年2RH学級(12名)。
クリスティアンスタッドL	265,345	100	RH学級なし。
クロノベリL	167,358	80	RH学級なし。通常学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴード敷設学校に就学。
ブレッキンゲL	153,961	90	—
西部地区			
イエーテボリK	463,944	450	通学制初級・中級学年RH学級(25名) 25名がシェーラルンド通常学校にインテグレートされている。 心理学的評価のために小児心理診療所を設置。
エルブスボリL北部	405,746	70	RH学級なし。基礎学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴードに就学。
南部		130	RH学級なし。基礎学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴードに就学。
スカラボリL	257,515	180	RH学級なし。基礎学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴードに就学。
モルンダル・ボーフスL北部	255,702	80	RH学級なし。基礎学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴードに就学。
南部		60	RH学級なし。基礎学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴードに就学。
ホルムシュタッドL	196,803	80	RH学級なし。基礎学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴードに就学。
エレブロ地区			
エレブロL	276,499	140	オライヘメット(寄宿制あるいは通学制)(初級学年17名、中級学年 6名) 集団的インテグレーション(上級学年4名、その他上級学年2名)。
セーデルマンランドL	248,724	160	—
カールスタッドL	284,251	250	RH学級なし。基礎学校にインテグレートされない児童生徒はブレ ック・エステルゴード敷設学校に就学。 エレブロに新施設が設置予定。
ウプサラ地区			
ウプサラL	220,924	250	ベックレサ基礎学校に初級・中級学年肢体不自由学級(6名)。 ヴェルセトラ基礎学校に中級・上級学年肢体不自由学級(18名)。 フォルケ・ベルナドッテヘメット(中級・上級学年32名)。
ヴェストマンランドL	261,402	150	ベガ通学制学校に初級・中級学年(約12名)。
コッパルベリL	277,292	198	RH学級なし。インテグレートされていない児童生徒はフォルケ・ ベルナドッテヘメットに就学。
イエヴレボリL	293,605	190	エリクスベルグ通学制学校に初級・中級学年4RH学級(18-24名)。
イエムトランドL	125,937	60-70	RH学級はなく、基礎学級へできるだけインテグレートする。1973 /74年以降、スンドスヴァル施設に初級・中級学年用寄宿舎を設置 予定。上級学年はフォルケ・ベルナドッテヘメットに就学。
ウメオ地区			
ヴェステルボッテンSL	232,857	110	オリッドヘムス通学制学校に初級・中級学年各1RH学級(12名)。 上級学年1RH学級(5名)。
ロールボッテンSL	256,095	250	ガメランス通学制学校に初級学年1RH学級、中級学年1RH学級 (計20名)。

L: レーン名
M: コミューン
RH学級: レーン計画による肢体不自由学級

自由学級は全ての地域に配置されてはいない。このことから肢体不自由児の教育施策に関してはある程度地域行政に任されていたと捉えることができ、地域によって多少相違があったと考えられる。このことは先のPRESSプロジェクト報告からも裏付けられる。すなわち、基礎学校通常学級への個別的インテグレーションは大都市よりも他地域において顕著にみられた。通常学級在籍肢体不自由児の割合は大都市では60%、その他の地域では75%であり、肢体不自由学級在籍の割合は大都市で17%、他の地域では5から6%であった。一見すれば、通常学級へのインテグレーションは好ましいものに思われる。ところが、実際は、肢体不自由学級が設置されている学校近隣に居住するため、大都市へ転居している家族が存在した。また、軽度であっても肢体不自由特別学校に在籍する児童が存在した。これらのことから理解できるように、より個別的な指導、より充実した物的・人的リソースは1970年代までは依然として肢体不自由学級に置かれていた。また、基礎学校におけるリソースの予算と理学療法士や言語療法士を含めた教職員数の不足、リソース分配の遅滞は、インテグレーションが拡大するにつれて解決すべき課題となった。

ところで、先にみてきたように、1965年国会ではレーンおよび地区計画による肢体不自由児のための「特別学校(specialskolan)」の必要性が説かれていた。同時に、計画を設定する際の原則は脱中央集権化と小規模学校設置でもあった。このため、レーンによっては基礎学校に肢体不自由学級を数学級を併設するという手段をとり、このような実際の施策によって「特別学校」ではなく、肢体不自由学級(RH学級)や特別学級、特別指導集団、通学制学校等と呼称されていた。また、肢体不自由学級(RH学級)増設を計画するのはレーン教育当局であったものの実際の教育活動は基礎学校と同様にコミュニオン教育委員会が責任を負った。すなわち、肢体不自由児の教育は組織的には通常の学校組織に完全に統合されたといえよう。1969年度と1974年度の国、地区、レーン計画による肢体不自由児のための寄宿制および通学制学校の学級数をTable2-6に示した。寄宿制および通学制の学校は、学級数から考えて、小規模学校であるのは明らかであり、これらのうち基礎学校付設肢体不自由学級は、ロネホルムス学校(Rönneholmsskolan)やスロットススタデンス学校(Slottsstadens skola)、オライ

学校(Olaiskolan)などである。

Table 2-6 肢体不自由のための学校
(学校白書より作成)

計画	都市・レーン名	学校・施設(1969/70)	寄宿舎	初級	中級	上級	学校・施設(1974/75)	初級	中級	上級	その他	
国	ストックホルム	ノルバッカ	○				10 イングムンド				レーンと協同計画	
		オイギニアヘメット	○	3	5		(ノルバッカ施設)					
地区	ヘルシンボリ	スケルデンボリ	○	1	2						レーンと協同計画	
	イエーテボリ	ブレッケ・エステルゴード	○	5	5	3	ブレッケ・エステルゴード	5	6	3		
	リンショーピング	エクハーグ	○	1	2		エクハーグ	2	2	2	レーンと協同計画	
	スケレフテオ	ストロームセル		全16名								
	ストックホルム	スカンスクヴァルンス		2	3		スカンスクヴァルンス	4	3			
		エステルホルムス					1 エステルホルムス				4	
	ウプサラ	フォルケ・ベルナドッテ	○	4	1	3	フォルケ・ベルナドッテ	4	1	1	レーンと協同計画	
	エレブロ	オライ	○	2	1							
	レーン	サーデルマンランド	ネクロス	○	1(中・上)		ネクロス		2	1		
		エステルヨットランド	ホルムススタッド		1 Integr kl		ホルムススタッド					1
マルモブース	ロネホルムス			2	2	1	ロネホルムス	2	2		基礎学校付設	
	スロットスタデンス					26名	スロットスタデンス ラウス				1 基礎学校付設	
ヴェストマンランド	ヴォーガ			19名	30名	27名	ヴォーガ		1	1		
	イエブレボリ	ノルトユールス		全3学級								
ヴェステルノーランド	ボスヴェヂュエ			1	1							
							エリックベリ	1	1		基礎学校付設	
ヴェステルボッテン	エストベリスカ			1(初・中)			オ・ノルリーデン	2	1			
							アリッドヘム	1	1	1	基礎学校付設	
ノルボッテン	ガメレング	○	1	1		ガメレング		1	1			

一方、視覚障害特別学校在籍児のインテグレーションを数値的にみるために、児童生徒の推移を示したのがFig.2-3である。1974年には127名のうち32名が個別にインテグレートされ、個別インテグレーションは1970年代後半に着々と進んでいることが示されている。試験的にインテグレーションを行い、調査を通じて教員への情報、訪問教員、教材、補助器具センターサービス、パーソナルアシスタントや補助教員等の問題解決を行ってきた結果、特別学校から基礎学校への移行が比較的円滑に行われたのである。ただし、精神遅滞を伴う児童は重複障害学校のエケ学校か知的障害特別学校に就学した。知的障害特別学校に在籍する視覚障害児数は明らかにされてはいないが、基礎学校に在籍する視覚障害児よりも多いと推測されている¹¹⁸⁾。一方、比較的軽度の精神遅滞を伴う

視覚障害児が在籍するエケ学校においてもまた基礎学校へのインテグレーションがみられた。1970年代初めには、約100名の重複視覚障害児がトムテボーダ盲学校へ就学していたのに対し、1978/79年度には57名に減少した¹¹⁹⁾。

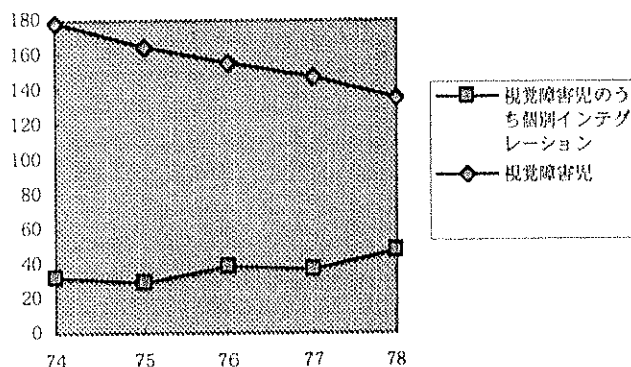


Fig.2-3 視覚障害特別学校における児童生徒数の推移(1974-1978)
(SCB1975-1979により作成)

さらに、基礎学校サイドからインテグレーションの拡大を検討する。この時期の基礎学校における学級数の推移をTable2-7に示した。1958/59年度と比較してわかるように1960年代半ばから1970年代にかけて特別学級数が増加している。Lgr69が刊行され、特別指導と一体化した特別指導が導入されて以後は、補助学級と適応困難学級数が特に減少しており、聴覚障害特別学級や肢体不自由学級数もまたなだらかな減少あるいは横並びの状態になっている。1971年4月に一体化した特別指導を受けた児童生徒数を示したのがTable2-8である。読み書き指導について、補助指導、数学指導を受けている児童生徒数が顕著に多いことがわかる¹²⁰⁾。特別学級数の変化と一体化指導を受けている児童生徒数を総合して考えると、Lgr69のねらい通り特別学級から通常学級への動きが実際の数値に表れている。

Bergvallらは1973年から1974年にかけて三つの質問紙による調査報告をしてい

Table2-7 基礎学校特別学級の推移
(SOU1961:30, Tabell12とSCB1964年から1978年までの資料を修正して作成)

年度	補助学級	適応困難学級	観察学級	ことばの学級	聴覚障害学級	視覚障害学級	肢体不自由学級	病虚弱学級	その他	計
1958	1684	306	62	211	32	6	—	21	—	2321
1963	2289	494	160	349	57	16	39	5	—	3409
1964	2357	565	175	382	65	13	42	4	1	3604
1965	2373	613	157	409	72	13	34	3	4	3678
1966	2378	655	179	421	90	14	54	2	4	3797
1967	2329	635	158	445	89	9	55	3	48	3771
1968	2252	588	124	470	103	14	65	1	40	3657
1969	2251	533	113	474	101	11	65	—	19	3567
1970	2178	459	123	487	117	12	64	—	36	3476
1971	2078	440	139	524	102	11	69	—	21	3384
1972	2004	367	145	466	95	8	65	—	37	3187
1973	1906	328	131	391	88	8	63	—	84	2999
1974	1794	262	153	361	89	8	69	—	94	2830
1975	1653	203	150	315	93	13	79	—	89	2595
1976*	1412	262	152	189	98	12	72	—	98	2234
1977	1078	74	206	157	91	9	67	—	4	1686

—は記録なし

* 1975年および1977年のデータを照らし合わせた結果から手直した
1975年のデータでは、観察学級：152、聴覚障害学級：98

Table 2-8 一体化した特別指導を受けた児童生徒数(1971年4月)
(Bergvall, Hansén och Andersson,1973, Tabell3)

	就学時適応困難	観察	数学	補助	読み書き	言語	視覚障害	聴覚障害	その他	合計
児童生徒数	8649	12677	24712	21204	83301	17726	135	465	3954	172823

るが¹²¹⁾、第一調査の目的は基礎学校在籍障害児の適応に関して調査を行うこと、第二調査の目的は1973/74年度秋学期にヘルシンボリの3校を通して障害児と教員のよりよい環境と活動状況を作り出すこと、第三調査のねらいはヘルシンボリとカールスタッドにおける24学級を通して障害児の感情と行動への理解、障害児への肯定的態度を深めることであった。調査結果の信頼性には疑問が残るが、これらの調査から明らかとなった問題点は、肢体不自由児および聴覚障害児に関する調査と同内容であった。多様な問題を残しつつも、1960年代から70年代にかけて基礎学校で受け入れる障害児数は増加し、特別指導が整備されてきた。このような展開を経て、基礎学校における特別教育の組織は特別な教育的ニーズに即した新しいアプローチへと方向付けられるわけであるが、基礎学校の特別学級に関する統計廃止の動きはこの新しいアプローチに一致するものであった¹²²⁾。

2) ムンクヘッテ学校における肢体不自由児のインテグレーション実践

先にみてきたように肢体不自由児のインテグレーション実践を行った基礎学校は全国各地に数多く存在する。これらのうち、マルモフースレーンに設置されているムンクヘッテ学校¹²³⁾に焦点を当て、基礎学校において肢体不自由児がいかにインテグレートされてきたか、また、教育政策が施行されていくなかで、肢体不自由児のインテグレーションがどのように変化していったかについて検討を行う¹²⁴⁾。ムンクヘッテ学校に焦点を当てる理由は、ムンクヘッテ学校への肢体不自由児のインテグレーションは1965:75提議で既に提案されていることおよびルンド大学教員養成学部が協力していることでモデル校的役割を果たしていること、ある程度の数の児童生徒がインテグレートされたので基礎学校の変容をより容易にみることができることである。さらに、全国肢体不自由協会もこの試みを支援し、協力活動を行っていることは、もう一つの理由となる。

ムンクヘッテ学校は、国内第三の都市であるマルモに、ルンド大学教員養成学部と総合制高等学校に隣接して設置されている初級・中級学年のための基礎学校である。マルモにおいて肢体不自由学級が開設されたのは1958年であったが、国会において肢体不自由児の教育組織整備が決定された1965年にこれらの児童生徒はレーン計画によるロネホルムス学校に移籍した(Table2-8)。しかしながら、インテグレーション理念が教育分野における通念となり、全ての居住地域の学校に就学するべきとのいう動向が次第に強まっていた。そのため、肢体不自由児の職員年次会議において、新しい学校をどのようなものにすべきか、インテグレーションをどのように行うべきかが活発な議論をよんだ。さらに、居住地域以外の地区学校に就学している児童生徒にとって、日常の理学療法、タイプライター指導、ADL訓練等のニーズを満たすことが困難であるという短所が指摘されていた。これらに加え、マルモ肢体不自由全国協会の長期にわたる取り組みも貢献し、1977年4月マルモコミュン教育委員会はロネホルムス学校通常学級に児童生徒を措置することを決定した¹²⁵⁾。

ムンクヘッテ学校が肢体不自由児のインテグレーション対象校に選定された理由は、ムンクヘッテ学校の児童生徒数が減少していたこと、理学療法やADL等が配慮されていること、学校施設が車椅子使用者の移動負担を軽減できる構造であったこと、エレベータ設置を通して学内移動が円滑にできることであった。1976年4月、ムンクヘッテ学校への肢体不自由児の移籍準備のために、学校長および学校医、教員、保護職員から構成される活動グループが設置され、地区、情報、学級在籍肢体不自由児数、エレベータ、タクシーの移動手段および移動サービス、研修に関して討論がなされた¹²⁶⁾。これから以後1977年秋学期までの約一年半の間、肢体不自由児を受け入れるため様々な準備が行われているが、短期間で十分な体制を整えることは困難であり、そのため、インテグレーション導入後に形態を変えて様々な試みを行っている。ただし、学校側が研修および受け入れのための特別編成をすることによって、最善の体制を設けようとしていることは評価できる。ここで注目すべき点は、転校生の移籍前における教職員の戸惑いである。1976年10月初旬のロネホルムス学校における肢

体不自由児の体験学習後の反省会では教職員によって様々な意見が出されているが¹²⁷⁾、これらの意見から、インテグレーションが決して容易に推進されたものではないことが理解できる。教職員は以下のような感想を挙げている。「肢体不自由児の受け入れに際し、その学級在籍児を減少させなければならない」、「教員研修は不可欠である」、「障害児教育課程を修了した特別教育教員が他の教員に助言すべきではないのか」、「このようなインテグレーションモデルの経験は国内にあるのか」、「このようなインテグレーションは待って、代わりに通常学級在籍児を特別学級にインテグレートすることはできないものか」、「運動障害のみの児童生徒ではなく、訪問してきたような重複障害児もインテグレートされるのか」¹²⁸⁾。

それまで肢体不自由児の指導を行った経験をもたない教職員が肢体不自由児を受け入れるためには研修がかなり重要な意味をもっていたと考えられる。ムンクヘッテ学校の場合は、研修は三段階から構成され、医師や全国肢体自由協会がこれに協力した。研修のねらいは、第一段階は医学的情報を得ること¹²⁹⁾、第二段階は転校してくる児童生徒の情報を収集すること¹³⁰⁾、第三段階はインテグレーションに関する問題を討論し計画を立てることである¹³¹⁾。さらに、教職員研修のほかに、スムーズにインテグレーションが開始できるよう以下の活動が行われた¹³²⁾。

- ①全国肢体不自由協会マルモ支部計画によるムンクヘッテ学校訪問。1977年5月後半の日曜日に開催され、肢体不自由児、その保護者、ロネホルムス学校とムンクヘッテ学校の職員の一部が参加した。その際、ムンクヘッテ学校の改築が進行中で、その建物に関する質問と討論がなされた。
- ②ムンクヘッテ在校生保護者への通知。1977年春学期末、校長、ムンクヘッテ学校親連合、マルモRBU支部等によって作成されたインテグレーションに関する情報を含んだ通知が出された。
- ③ホールヴィにおけるコース。マルモコミュニケーション教育委員会によって開催された保護者、教員、パーソナルアシスタントを対象とした3日間のコースで、その内容は肢体不自由児の身体的・知的困難、保護者や施設の問題に関する情報を提供すること、肢体不自由者が個人的に自身の学校状況に関

して情報を提供することが主であった。本コースにムンクヘッテ学校教員の一部が参加した。

- ④ムンクヘッテ学校教職員への通知。1977年秋学期初日、全職員が午前中は初級学年肢体不自由児と、午後は中級学年肢体不自由児と何らかの関わりを持つことが通知された。
- ⑤肢体不自由児の日の設定。全学級が肢体不自由児に関してよく知ることができるように肢体不自由児の日を設定し、児童はグループ毎に補助器具や道具を使用する機会をもった。
- ⑥1学年および4学年児の保護者への案内。肢体不自由学級の特別教育教員が、なぜ肢体不自由となるのか、どのような補助器具が使用されるのか、補助員の役割は何か、治療について、肢体不自由の学友に対するわが子の考えをどのように扱うか、肢体不自由児のインテグレーションを促進するために保護者は何ができるのか、についての案内を作成し、保護者へ通知した。

以上のような準備期間を経て、開始された肢体不自由児の転校であったが、最初の1学期間のインテグレーションは試行錯誤しながら行われた。インテグレーションの試行内容は、異なる人数での試行、通常指導への肢体不自由児のインテグレーション、健常児の特別集団へのインテグレーション等であった。試行錯誤の様子は1977年秋学期終了後に行われている会議内容から読みとることができる。職員会議では、肢体不自由児が参加不可能な活動、特別教材の購入、通常的时间割以外のタクシーおよび移動サービスの予約、いくつかの学級を掛け持ちで指導している特別教育教員と学級担任間の協力活動、肢体不自由児に関する会議に興味をもつ教員の会議への参加、アシスタントの活動状況、アシスタントが休んだ場合の他のアシスタントの配置、アシスタントが休んだ場合の肢体不自由児の状況、短時間の休憩時間の問題、学級における補助器具の利用とその置き場、言語療法士のための場、全教職員が集合できる会議時間等に関して話し合いがもたれた¹³³⁾。これらは学期期間中の試行の中で問題点として浮上してきた事柄だと理解できよう。

Table2-9に、ムンクヘッテ学校内容を示した。準備内容は先述の聴覚障害児の

インテグレーションにおける入学前の準備とほぼ同内容であり、このことからインテグレーション導入の際に重要視されたのは、入学・転校時に適応し易いように訪問日を設けること、基礎学校側が児童生徒の情報を収集しておくこと、保護者との協力体制を整えること、教職員のコースや研修を開催することが理解できる。

このような試行の中で、肢体不自由児に関する学校内の教育的配慮としてTable2-10のような特別編成がなされた。肢体不自由児のインテグレーションの場合、学内外の移動手段が特に重要であり、それがインテグレーション成功の一つの鍵となる。ムンクヘッテ学校の場合、学内の移動のために考慮されたことは学校改築であり、家庭と学校間の通学には車椅子用特別仕様車が準備された。また、人的・物的リソースは他の障害児がインテグレートされる場合と同様に不可欠である。1979年秋学期には19名の肢体不自由児(11名は車椅子使用者、2名は部分的通学¹³⁴⁾)が在籍していたが、当該児らのために配置された職員は以下であった¹³⁵⁾。

ハビリテーション医師	3時間/週
学校福祉士 ¹³⁶⁾	0.5名 ¹³⁷⁾
理学療法士 ¹³⁸⁾	2.5名
保母 ¹³⁹⁾	2名
言語療法士	10時間/週
電子タイプライター教員	13時間/週
作業療法士	20時間/週
特別教育教員	5名(うち2名は上級学年2学級専任)
パーソナルアシスタント	11名

また、運動に障害があるため、健常児と同様の時間で学習が遂行できないことが配慮され、教員、上記のような特別な職員および保護者間で特別時間割が作成された。ムンクヘッテ学校の第6学年の時間割をTable2-11に例示した。当時、用いられていたLgr69の通常学級における時間割配当にないのは、理学療法

Table2-9 ムンクヘッテ学校におけるインテグレーション実践のための準備内容

①体験学習	1976年10月。ロネホルムス学校在籍児が半日の学習体験する。
②教職員の研修	1977年1月の医学的情報収集。 1977年5月のロネホルムス学校・コレベケンス就学前学校への訪問。 1977年5月のインテグレーション討論会。
③学校訪問	1977年5月下旬の日曜日。マルモRBUが主催し、肢体不自由児と保護者、ロネホルムス学校とムンクヘッテ学校の職員の一部が参加する。
④保護者への通知	1976/77年度春学期末に在校生保護者宛に「インテグレーション情報誌」を配布する。
⑤ホルヴィコース	マルモ教育委員会主催の保護者、教員、パーソナルアシスタントを対象とした3日間のコースで、教職員の一部が参加する。
⑥教職員への通知	1977/78年度秋学期初日。全教職員は午前中に初級学年肢体不自由児と、午後は中級学年肢体不自由児と関わりを持つように指示される。

Table2-10 ムンクヘッテ学校におけるインテグレーション実践のための特別編成内容

①学校改築	1976/77年度春学期に開始される。改築対象は、音楽室、技術室、理科室、トイレ、増築対象は、ADL室、理学療法室、小訓練室、訓練士職員室。増改築費用は550,000skr、エレベーター設置費用は200,000skr。
②移動手段の確保	通学はタクシーまたは特別仕様車を使用し、全ての移動には保母1名が付き添いを行う。特別教育教員が担任教員と保母間の連絡をとる。
③個別時間割	治療と訓練を含んだニーズに応じた個別時間割を作成する。
④ミーティング	学級担任と特別教育教員間で最低週1回、担任教員間と医師間で最低学期1回話し合いがもたれる。
⑤補助員	6、7名の肢体不自由学級には2名の補助員を、初級学年車椅子使用者にはパーソナルアシスタントをつける。
⑥人的リソース	ハビリテーション医師、学校福祉士、PT、OT、ST。電子タイプライター指導教員、保母、パーソナルアシスタント、特別教育教員を編成する。

Table2-11 ムンクヘッテ学校肢体不自由児第6学年の時間割

	月	火	水	木	金
1	理学療法	ADL	数学	言語指導	ADL
2	クリニック	国語	クリニック	タイプライター	数学
3	クリニック	クリニック	クリニック	オリエンテーリング	クリニック
4	言語指導	オリエンテーリング	言語指導	タイプライター	クリニック
5	体育	クリニック	オリエンテーリング	クリニック	国語
6	手工芸	クリニック	体育	音楽	美術
7	手工芸	—	—	水泳 又は	—
8	手工芸	—	—	ハビリテーション	—

* 1 課業は45分

やクリニック、言語指導、タイプライターであり、一方、縮小されている教科は美術、英語、家庭、数学、国語の指導時数である。

以上、インテグレーションの実践による基礎学校側の諸条件の変容をムンクヘッテ学校の実践を通してみてきた。教育政策の実践という観点からみれば、1960年代の政府の決定後、比較的早い段階で肢体不自由児のインテグレーションは数値的に拡大してきたが、PRESSプロジェクト報告とマルモコミューンの例で裏付けられるように基礎学校内肢体不自由学級への就学が主であった。ムンクヘッテ学校の場合は、レーン計画で設置されたロネホルムス学校の肢体不自由児が転校してきており、政府が意図していた地区およびレーン計画の学校は次第に消滅し、代替として地域の基礎学校が受け入れ学校になっていった。これまでみてきたムンクヘッテ学校の試行は、この段階では、まだ試験的色合いが強く、その実践を通してどのような方法が最も適しているのかを模索している様子がかがえる¹⁴⁰⁾。準備に1年半を費やしていることや試行内容からわかるように、インテグレーションは政策が決定したからといって容易に実施できるものではなかった。しかし、居住地域に親学校があり、週に数時間ムンクヘッテ学校へ通学する児童がいる例、また、既成の概念にとらわれず健常児を肢体不自由児グループにインテグレートする例をとってみても柔軟性のある教育対応になっているといえよう¹⁴¹⁾。

3) ボルスタにおける盲児のインテグレーション実践

トムテボーダ視覚障害特別学校では、従来就学していたような重度弱視児や盲児が基礎学校に個別にインテグレートされるようになり、学校が小規模化していく。それ故、トムテボーダでは、学校としての機能に加え、リソースセンターおよび情報センターとしての役割が重要となる。そこで、ここではボルスタの基礎学校へ入学した2名の視覚障害児に焦点を当て、各々が何ゆえトムテボーダ学校ではなく、地域の基礎学校へ就学することになったかをみる。

ボルスタ¹⁴²⁾における実践に着目する理由は、具体的に実践を示した報告がそれ以外には見当たらないためである¹⁴³⁾¹⁴⁴⁾。また、盲児が入学時から基礎学校へ就学する試みが、本事例から始まっている点も興味深いためである。

まず、それぞれの児童の生年および就学前の状況をTable2-12に示した。これら2名の児童は、ともに基礎学校へ入学することになったものの、それぞれ地域の受け入れ状況が異なっていた。すなわち、アンナの場合は、保護者が第1学年から地域の基礎学校に就学することを望んでおり、それを目標として積極的に活動した。アンナの保護者は、教育措置が決定される前に特別教育教員と連絡をとり、ホーボコミューンの代表者、教育委員会代表者および学校長と一緒に解決を目指した。そして、結果的に地域の基礎学校への入学が認められたのである。

Table2-12 児童の状況

	アンナ	レイフ
生年	1970年12月	1970年3月
居住地	ブロー(ボルスタから1.6km)	ボルスタ
状況	2カ月のとき、左眼に腫瘍が発見され、左眼の腫瘍が摘出された。しかし、腫瘍が右眼に転位していることが発見され、右眼は摘出された。	両眼に先天的障害があった。3歳で左眼の機能は消失、右眼視力は裸眼で0.02から0.03(1/36)である。
就学前の措置	同じ幼稚園(lekskola)に2年間通園するのを避けるため、5歳で幼稚園に入園、6歳で別の幼稚園に措置された。就学前学校では基礎学校入学時の健常幼児と一緒に措置された。就学前学校相談員は2週間に1度幼稚園と家庭へ訪問を行った。	就学前学校期、レイフは良い援助、活動的な訓練、かなり良い助言を保育園と家庭で受けた。

他方、レイフの場合は居住地近隣において、既にアンナがインテグレートされていたため、トムテボーダ学校への就学が変更された例である。レイフの就学は、その直前までトムテボーダ学校で計画されていた。ところが1975年夏、保護者がトムテボーダ学校長へ連絡をした際に、レイフは既に1名の盲児を受け入れているボルスタの学級で措置されるべきと校長から提案された。本案に対し、「レイフがインテグレートされる場合に利点はあるのか」と特別教育教

員が難色を示した。そのため、保護者、トムテボーダ学校長、就学前学校相談員、巡回教員、居住地のウップランドス・ブローコミュニティと基礎学校があるホーボコミュニティ、就学予定の基礎学校長が協議を行った。結果的には、ボルスタでインテグレートされることに決定したが、協議ではコミュニティ間の支払いが一つの問題となった。話し合いで同意がなされたのは教育の責任はホーボコミュニティに、ウップランドス・ブローコミュニティはテクニカルエイドや拡大鏡などの補助的リソースの支払いを行うことであった¹⁴⁵⁾。

では、ホーボコミュニティでは盲児の就学にいかなる配慮をしたのか。まず、相談活動を挙げることができる。特に特別教育教員が重要な役割を果たしている。入学前1年半にわたる相談活動によって教員側が受容的であり、同時に学校やコミュニティが経済的に責任を負うことが明らかにされて初めて、インテグレーションの措置が実現可能と認められ、決定に至る。措置が計画される場合には、アンナやレイフの例でみられるように協議が行われるが、情報収集や状況検討がなされる。また、既にインテグレートされている児童生徒への訪問が行われる。

他の障害児のインテグレーション実践の場合と同様に、リソースは重要である。本実践例の場合、1978年度の特別配慮のための基本リソースは、非常勤教職員とされ、週に12時間指導に参加した。このうち6時間は通常学級指導(担任のほか、非常勤教員が授業に参加)、1時間は体育、1時間は水泳、1時間は白杖訓練、3時間は計画設定、そして、1時間は学習訪問、教材作成、点字教科書作成等の教材研究および指導以外の重要な仕事に用いられた¹⁴⁶⁾。

また、学級における児童生徒数もインテグレーションが成功するか否かの重要な要因となる。ボルスタでは、視覚障害児が在籍する学級を19名以上にはしないという配慮を行い、視覚障害特別学級という形式はとらなかった。特別な指導が必要な児童や達成度の低い児童生徒は、通常学級で上述の特別教育(週6時間)を利用した。また、視覚障害児は、全ての学校課業において他の児童生徒よりも多くの時間を要する。それ故、ボルスタでは、数学と国語は、当該児のペースで活動を行う場をもつことが適切だと考えられた¹⁴⁷⁾。これは学習指導要領の抽出特別指導の考え方を反映しているものと思われる。

では、トムテボーダ視覚障害特別学校側は、居住地の基礎学校へ就学する視

覚障害児の教育にどのように関与していたのであろうか。トムテボーダでは、国内のリソースセンターおよび情報センターとして、教員や保護者のためのコース開催、相談活動、情報提供、リソースの貸出、巡回教員派遣等を行っていた。たとえば、コース参加者は年間、就学前幼児約50名、初級・中級・上級各学年約150名の計500名であった。また、重度弱視・盲児のインテグレーションに重要と考えられる巡回教員の派遣は十分とはいえず、各児童は一学期間に一度しか訪問を受けていない状況であった¹⁴⁸⁾。学校教育庁、視覚障害者協会(SRF;Synskadades riksförbundet)、トムテボーダ視覚障害特別学校、同学校保護者会、視覚障害補助器具センター¹⁴⁹⁾の各代表から構成されたトムテボーダ活動部会は、同時期に、このような現状を問題視し、トムテボーダの今後の活動を検討するなかで提案を行った。それによれば、第1学年児は1週間に1度、第2および3学年には2週間に1度、中級学年児は3週間に1度、上級学年児は1か月に1度の巡回が必要とされている¹⁵⁰⁾。トムテボーダでは、特別学校在籍児数の減少とともに、リソースセンターとしての役割がさらに重視され、検討が重ねられるが、それに関しては次章で言及する。

以上が、ボルスタにおけるアンナとレイフを通してのインテグレーションの実践であり、当該児が中級学年になったときに「インテグレーションがスムーズに機能する」ことを次段階の目標として報告が終えられている。アンナの例から分かるように、全ての視覚障害児が簡単に地域の学校に就学できるという訳ではなかった。特にアンナの場合は、ボルスタ地域において初めての盲児の受け入れであったため、その受け入れが慎重であったことが推測できる。特別教育教員が意欲的であったことやコミュニンが経済的援助を受け入れたことが鍵となり、アンナの居住地における通常学校就学が実現している。一方、レイフの場合はトムテボーダ学校長が積極的であった。このことは、アンナが既に通常学校にインテグレートされており、それがうまく機能していたためであったと思われる。このように、盲児および重度視覚障害児のインテグレーションの背景は第一にトムテボーダ学校がそれを方針としていたこと、第二に保護者が積極的であること、第三に居住地域のコミュニンや学校職員が受容的であることが必要であったと考えられる。

文献および注

- 1) トムテボーダ盲学校、ルンド重複障害(盲)保護施設、クリスチネハーム手工芸学校(年長者学校)、ヴェクショー手工芸学校(年長者学校)。
- 2) 協会誌は1940年が初版で1956年まで発行されている。1953年の会員は、デンマークでは、コペンハーゲン施設をはじめとする施設の教職員ら計53名、フィンランドにおいては、ヘルシンキ盲学校をはじめとする盲学校および施設の教職員ら30名、ノルウェーでは、フーセヴィ盲学校をはじめとする盲学校および施設の教職員ら20名であった。スウェーデンの会員はトムテボーダ施設の会員は校長をはじめ28名、ルンド重複障害(盲)保護施設の会員は校長をはじめ9名、その他6名の会員を加えた計43名であった。
- 3) 協会誌では他の諸国の教育状況や指導方法が紹介されているが、1950年代の協会誌を分析してみると、ドイツおよびアメリカ合衆国が情報源となっている。
- 4) Gisslar, T. (1953) Resolutioner. Nordisk Blindtidsskrift, 13(1), 34-35.
- 5) Projektet Handikapprörelsens historia (1987) Handikapp historia, Tolv personer berättar intervjuer av Malena Sjöberg. Arbetarrörelsens arkiv, Sweden, 107.
- 6) Gissler, T. (1964) Bilindinstitute 75 år på Tomtebodan, till invigningen av den nya simhallen i maj 1964. Linköln Bloms Boktryckeri AB, Stockholm, 22.
- 7) SOU (1961) Grundskolan, Betänkande av givet av 1957 års skolberedning, IV, 1961:30. Ivar Hæggströms Boktryckeri AB, Stockholm, 388.
- 8) SFS 1960:508, Kungl. Maj:ts stadga för statens blindskolor (blindskolestadga).
- 9) ノルボッテンはレーンの一つであり、当時の人口は約250,000名であった。
- 10) SOU (1960) CP-Vården, 1960:14. Iduns tryckeri aktiebolag esselte AB, Stockholm.
- 11) SOU (1948) Betänkande med utredning och förslag rörande ortoped- och vanförevårdens organisation, av givet av ortoped- och vanförevårdssakkunniga, Nr 41. Katalog och Tidskriftstryck, Stockholm, 31-32.
- 12) Brattgård, S.O., Carsson, F., och Juhlin, I.M. (1969) Situationen för svårt rörelsehindrade med ofullständig skolgång. Avdelning för handikappforskning, Göteborg universitet, Göteborg.
- 13) Stukát, K.G. (1985) Rörelsehindrade barn och ungdomar. Institutionen för pedagogik 1985:11, Göteborgs universitet, Göteborg, 30.
- 14) 脳性まひ児の発生率は年間1,000名に対し1.6から1.7名であった。先にみた「ノルボッテンにおける脳性まひ児に関する調査」では約半数が初等民衆学校就学であったが、この結果を考慮に入れたとしても、定員数の不足は明らかである。
- 15) 整形外科医のほか、小児科、言語障害科、小児心理科、神経科、耳科、眼科、脳波科、レントゲン科らの医師。

- 16)加藤は社会的・政治的アクションとしての運動として、政策抵抗型、政策翼賛的な運動、官僚主動型の官製運動などを挙げている[加藤康昭(1996)障害者教育史研究の視点.障害者問題史研究紀要,37,4.].本研究では、政府による提案を、政府が具現化し、政府が実施するという意味で政府主導型ということばを使用することとする。
- 17)Jahannessonは「わが子が改善する可能性を見出すことができ、会合の後には、希望が持て、気持ちが軽くなり、家路につきます」と記している。
- 18)イエーテボリ脳性まひ児親の会のJust er,K.が会長に就任し、ストックホルム、イエーテボリ、マルモ、ヘルシンボリ、ポーロス、カールスタッド、ヨンショーピング、トロールヘッタンの各支部が加入した。この時点ではまだ親の会設置には至っていなかったリンショーピング、フォルショーピング、エレプロからは代表者が参加した。
- 19)赤十字を訪問した理由は、スウェーデン赤十字が1950年代初頭以来、脳性まひ幼児のための活動、すなわち、脳性まひ幼児施設、夏期コロニー、脳性まひ児が入所できる幼稚園の設置活動を行っていたからであり、スウェーデンスカウト協会への訪問は、スカウト協会がフォルケ・ベルナドッテ施設の活動に協力参加していたためであった(op.cit.,SOU,1960:14,38-41.)。
- 20)公的補助が給付されるまでの期間、脳性まひ児親の会は私的資金によって運営を行った。私的資金でうまく運営を行うため、事務局員は運営方法の情報を得ることを目的とし、イギリス脳性まひ児親の会を訪問している。また、1961年以降は募金を設置し、運営資金の一部にした。
- 21)オイギニアヘメットの医師は親の会の活動に参加しておらず、全ての医師が親の会の活動に協力的だったわけではなかったことも留意すべきである。
- 22)Föräldraförening för CP-Barn i Jönköpings län, 1955-1965(1965),4.
- 23)たとえば、親の会会員のGösta,S.の子ども(1945年出生)は初等民衆学校へ就学したものの、学校初の肢体不自由児であった。このため、Gösta氏はトイレへの付き添いなど、子どもの世話のため、たびたび一緒に学校へ行かなければならなかった。また、同会員Jonsson,V.は初等民衆学校への就学を考慮せず、オイギニアヘメットへの就学を決めた。しかし、子どもを一人で就学させることを好まず、家族でストックホルムに転居している。
- 24)500万クローネが集まり、これらはフォルケ・ベルドッテヘメットとブレッケ・エステルゴードの活動資金に当てられた。
- 25)1923年に設立された。成人の肢体不自由者の組織である。
- 26)1969年、スウェーデン脳性まひ児親の会から「全国肢体不自由青少年連盟(RBU; Riksförbundet för rörelsehindrade barn och ungdomar)」になって以後は組織の規模も活動も拡大していった。規模についていえば、1970年には26支部あり1846名が加入、1975年には28支部で11,000名が加入している。活動の拡大の一つとしては機関誌『肢体不自由(Rörelse)』の発刊を挙げることができ、『肢体不自由』では、会

議の報告、肢体不自由児に関する調査の報告などが取り上げられた。また、年次集会は会員数の増加とともにより大規模になった。たとえば、1974年ブレッケエステルゴードで開催された定例会の目的は基礎学級の肢体不自由児が直面する問題に関する情報を提供すること、保護者による協議会を開催することであった。

- 27)'läroplan'の英語訳は'Course of study'であり、本研究では学習指導要領ということばを用いる。'lära'は「教える」という意味である。スウェーデンの学習指導要領に関しては補助資料Fig.VIIおよびTable Iを参照のこと。;SÖ(1962)Läroplan för grundskolan,SÖ skrifteserie 60,Emil Kihlströms Tryckeri AB,Stockholm.;SÖ (1964)Specialundervisning i grundskolan,Särskilda bestämmelser jämte anvisningar, SÖ skrifteserie 60a,Emil Kihlströms Tryckeri AB, Stockholm.
- 28)SFS1962:316,Skollag.
- 29)SFS1962:439,Skolstadga.
- 30)学校改革の最終段階に設置された1957年「教育改革委員会」による実験的総合制学校の分析と総合制基礎学校導入に向けての最終的提案をもとに作成された国会提議(Prop.1962:54)が検討され告示に至ったものである。
- 31)SFS1962:480. Kungl.Maj:ts Kungörelse om läroplan för grundskolan m.m.;Prop. 1962:54.; SU.12:1;Rskr.328.
- 32)1961年の国会提案において脳性まひ児の教育組織は「脳性まひ児はできるだけ基礎学校に就学する」方針となり、学校教育庁がその教育に責任を負うことになった。そこで、Lgr62の作成にあたり、学校教育庁は脳性まひ学級を特別学級に加えることを声明として提出し、脳性まひ学級が誕生することになった。脳性まひ児の教育組織の整備については後述する。また、Lgr69では脳性まひ学級から肢体不自由学級への改訂されている。1965年の国会において、脳性まひ児から肢体不自由児へと対象枠が拡大されてその教育組織の方針が決定したことを反映していると思われる。名称が脳性まひ学級から変更となった肢体不自由学級の対象児は、主に①脳性まひ、②筋疾患、脊髄損傷、神経疾患、交通事故等による障害、③ポリオによる肢体不自由児が在籍し、知的障害がある場合は知的障害特別学校へ、その他の重複障害がある場合はその障害の程度によって重複障害特別学校のいずれかに措置されることになっている(SÖ,1974,42)。
- 33)SFS1958:399,Kungl.Maj:ts Stadga för folkskolor, fortsättningsskolor och försöksskolor (folkskolestadga), 108 §.
- 34)op.cit.,SOU1961:30,390-391.
- 35)また、スウェーデン学校長連合、スウェーデンコミュン連合、スウェーデン町連合は「特別学級数はその必要性を認めた後に決定されるべきで、就学時適応困難学級も特別学級として数えられるべき」であり。セーデルマンランドレーン教育当局は「特別学級数はコミュンの編制によってではなく、教師の報告によるべき」であると声明した。一方、エスキルスツーナ町は「言語訓練等の訓練は特別学級とし

て数えるべきではなく、特別学級数の上限値はコミューン内の全通常学級のうちの15%にすべき」と意見している(Prop.1962:54,230-231)。このほか、抽出特別指導については、学校教育庁およびスウェーデン特別指導協会、ヴェストマンランドレーン教育当局による「補助学級の措置と並んで児童が抽出特別指導を供給されるべきである」、ボロンマ上級学年学習活動会員による「適応困難児はより落ち着いた環境が準備されるべきである」、カールスタッド初等民衆学校セミナー会員による「適応困難児には通常学級よりも小規模な型が必要である」、ストックホルム教員養成学部教員による「特別学級のみを特別指導として設置すべきでない」等の声明を挙げることができる。また、スウェーデン学校中央組織、初等民衆学校教員同盟、ブレッキンゲレーン教育当局は特別な数学訓練の必要性を唱えている(Prop.1962:54,232-234)。

36)op.cit.,Prop.1962:54,291.

37)M.AK1962:723.

38)SU1962:1,197,第30最終案.

39)第30最終案には動議II:742「児童生徒が適切な就学を開始ができるようにすべきであり、この見地から適応困難学級は15%に数えられるべきではない」ことを承認することも含まれていた。これが国会で承認されたことによって適応困難学級は15%の規定に含まれないこととなった。

40)op.cit.,SÖ(1962),62.

41)1956年「初等民衆学校における特別指導に関する条例」(SFS1956:263)とLgr62による規定は以下である。

Table 学級の規模(55年指導要領とLgr62)

学級名	55年指導要領	Lgr62
補助学級	8-17(18-30)	8-15(16-28)
聴覚障害学級	7-13(14-20)	5-8(9-14)
視覚障害学級	7-13(14-20)	5-10(11-16)
観察学級	7-13(14-20)	7-12(13-18)
ことばの学級(読字学級)	10-15(16-28)	—
言語障害学級	10-15(16-28)	8-14(15-26)
戸外学級	10-21(22-40)	8-20(21-38)
病虚弱学級	10-21(22-40)	8-20(21-38)
脳性まひ学級	—	7-12(13-18)
就学時適応困難学級	—	8-15(16-28)

()内は2名の教員あるいは2合同学級の場合

42)op.cit.,SÖ(1964),20.;ただし、たとえば、英語科の指導が行えない場合は、国語科や数学科の指導を行うこと、手工芸科や家庭科の指導ではさらに小人数でグループを構成すること等、留意すべき点が言及されている。

- 43)55年指導要領においては算数と訳し、基礎学校は9年制の学校で、'matematik'であることから数学とする。
- 44)op.cit.,SÖ(1962),68-69.
- 45)抽出指導が適切なのは①特別学級を設置するには児童生徒数が不十分な場合、②児童生徒を特別学級に集めるよりも抽出の特別指導の方が適切な指導形態であると判断される場合、③児童生徒が特別学級に入級する必要はないと判断される場合、④児童生徒が特別学級を退級して通常学級に入級した後の補習指導として実施される場合であった。
- 46)op.cit.,SÖ(1964),14.
- 47)op.cit.,SÖ(1962),63.
- 48)特別指導の措置決定の際の保護者の関与は、Lgr62草案における論争であり、Lgr62の全体的な方針「児童生徒の自由選択意志の尊重」を反映させるべきか否かがその争点であった。学校改革準備委員会は、「行政側の任意の参加を原則とし、学校責任者が個々の生徒と学級指導の点から、特別学級指導の開始と終了を決定すること」を提案している(Prop.1962:54,227-228)。本案は、学校教育庁、クロノベリ、ブレッキング、マルモ、スカラボリ、ヴァームランドの各レーン教育当局、教員養成学部、教員セミナー協会、公務員中央組合、スウェーデン初等民衆学校教員連合、スウェーデン特別指導協会、スウェーデン学校長連合、スウェーデン小児科医連合、スウェーデン社民党青少年連合によって支持された。一方、社会福祉庁は、決定には専門家が参加すべきであり、検査には小児精神科医と心理士が加わるべきとの慎重な立場をとっている。エステルオーケルコミュニオンとエンショーピング町は学校改革調査委員会の提案に対し、自由選択の原則に反すると批判している。これらの提案を考慮し、内務大臣は、保護者の任意の参加を支持する一方で、行政官はレーン教育当局が決定に反対する権利をもつという中間案を提言した。しかし、この後「児童生徒は保護者の許可なしに特別学級に転入されない」ことを支持した動議 I : 587が提出された(1962,M. I :587,3)。結果として、「国会は動議 I :587を承認しない」という最終案が国会で承認され、Lgr62では内務大臣による提言を活かした判断措置が作成されることとなった。
- 49)op.cit.,SOU1961:30,400.
- 50)op.cit.,SFS1962:439,43 §.
- 51)SÖ(1969a)Läroplan för grundskolan,Lgr69 I ,Allmän del.Liber Läromedel/Utbildningsförlaget,Stockholm.;SÖ(1969b)Specialundervisning,Lgr69 II ,Supplement. Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, Stockholm.
- 52)Fahlgren,K.E., Gustafsson,L., och Österling,O.(1965)Arbets-, trivsel- och ordningsförhållanden i den obligatoriska skolan, Intensivstudie utförd av en arbetsgrupp inom skolöverstyrelsen, Skolöverstyrelsens utredningar i skolfrågor 14. Eklunds & Vasatryck, Stockholm.

- 53)Lundgren,U.P., Svingby,G. och Wallin,E.(1981) Från Lgr69 till Lgr 80, Erfarenheter från SÖ:s läroplansarbete,Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik,AVEBE-industrierna, Grafiska enheten,Stockholm,66.
- 54)SÖ(1967) Läroplansöversyn grundskolan, Förslag till Kungl Maj;t angående översyn av läroplan för grundskolan,AB Rotopress, Stockholm.
- 55)Prop.1968:129;SU179.;Rskr378.
- 56)特別教育教員に関する部分で以下のような言及がなされている。「特別指導における教員は抽出特別指導と特別学級における指導を行う。この場合、特別学級指導の縮小に対応して、それと並列した抽出特別指導の組織が今後拡大される可能性はかなり増大している。1964年以降、観察指導室を設置することで学校内の良好な環境と平穏が促進されてきた。観察指導室は継続的ニーズによってそのような指導が必要と判断され設置されるものである。しかし、観察指導室の設置条件、最小限の児童生徒数が示されている規定はない。読み書き困難児、聴覚障害児、視覚障害児のほか、肢体不自由児の指導、および、補助指導、観察指導、では特別教育教員が措置される。特別学級と同様に、抽出特別指導学級にも特別教育教員が配置される。学校令第1条第4項において履修単位制もまた導入されている。抽出特別指導の設置をより促進することで、特別指導内の効果的な組織構造改革が期待できるであろう。この組織構造とは、援助を行い障害児をできるだけ通常学級で指導する取り組みで特徴づけられる。今後数年間、特別教育教員のニーズは継続するか、むしろ増加するであろう」[op.cit.,SÖ(1967),62.]。
- 57)op.cit.,SÖ(1969a),62.
- 58)ibid.,SÖ(1969a),83.
- 59)また、新しい学習指導要領が使用される以前に、言及されていることに対し準備を行い、かつ、問題解決を行うことが地域自治体から学校教育庁へ要求された。具体的な要求をしているのはレーン教育当局で、通常学級における職員のうち最高15%が特別学級以外の特別指導、心身に障害をもつか病弱である児童生徒の援助に利用されるべきであるとし、援助の例として個別指導と通常学級課業に適応できるようにするための援助を挙げている。このとき、全学年と全学校においてこのニーズを満たせるよう学期開始から教員を調整すべきと要求した。
- 60)SFS1967:940,Lag om angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda.
- 61)上記以外の一体化指導を整備する場合には学校教育庁の許可が必要となっている(SÖ,1969a.76-77)。
- 62)op.cit.,SÖ(1969b),62,11-43.
- 63)ibid.,SÖ(1969b),11-12.
- 64)ibid.,SÖ(1969b),28.
- 65)公共支出の伸びは第一章第二節文献および注12)に示した通りである(p.76)。また、公共支出のうち、教育費が占める割合は次頁のようであった。

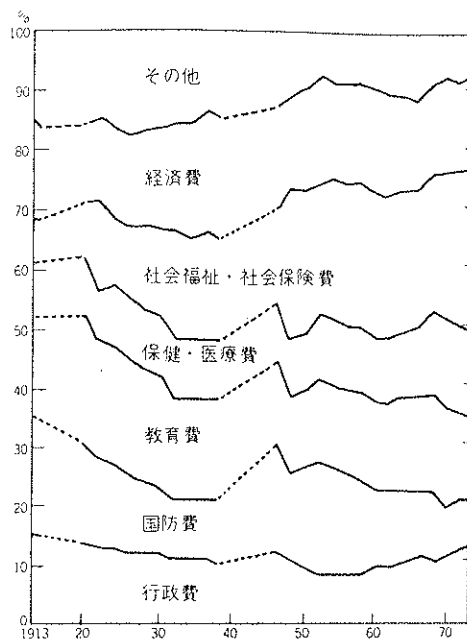


Fig. 公共支出の目的別構成
(出典:戸原,1984,p.334,第4図)

66)ASÖ1961:8,Undervisning av gravt synskadade barn.

67)op.cit.,SFS1958:399

68)op.cit.,Gissler(1964),24.

69)SOU(1964)Grundskola för blinda och döva, 1964:61.Svenska Reproduktions AB,
Stockholm,11-12.

70)原語では'h abilitering'もとに戻すという意味を含む're habilitering'とは区別して使
用されている。

71)op.cit.,SOU1964:61,38-52.

72)質問項目は、①教員への事前の情報の時期および情報源、②巡回教員訪問の回数と
評価、③教材へのアクセス、④リソースセンターからの検査紙サービス、⑤点字図
書あるいはトーキングブック(カセットテープ)へのアクセス、⑥主題となっている
ことの授業中での提示、⑦学校課業の重度視覚障害児の適応、⑧学級内の重度視覚
障害児の学校課業に関する教員の見解であった。

73)Lindqvist,B. och Trowald,N.(1970)Individualintegrering av gravt synskadade
elever i grundskolan; synpunkter efter en lärarenkät, Projektet:PUSS: I.
Lärarhögskolan i Uppsala,Rapport nr 4,Uppsala.

74)調査報告書として刊行はされていない。

75)Svensson,H.(1980) Research and development finding in Sweden on integration of visually impaired pupils.In National Swedish Board of Education(Ed.),Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system,Stockholm,15-16.

76)Andersson,T.(1969) Integration av synskadade elever, Vägledning för lärare och föräldrar, Rikscentralen för pedagogiska hjälpmedel, Sweden.

77)学校相談員は、①計画と予算を立てる以前に、地域自治体の政治家および責任者に情報を提供すること、②ニーズの分析と計画の際、各責任者の相談にのること、③障害児と一緒に活動している個々のグループに特別教育の助言と援助を行うこと、④障害児と保護者に特別教育の助言と援助を行うことを主な役割とする。

78)肢体不自由教育相談員の相談・援助活動としては、学校における主計画とリソース供給、教育的なニーズをもつ児童生徒の調査、就学前幼児の援助と学齢期にわたる継続的な評価、肢体不自由教育関係者への情報提供とその養成、肢体不自由教育関係者へのガイダンス、肢体不自由児の転校と職員移動への援助、コンピューター教材に関する相談、指導・活動に関する相談、ノリッジ・センターに関する情報提供と活動、研究に関する情報提供等がある[SIH(1996),3]。

79)ASÖ1968/69:41,Personell assistans till rörelsehindrade elever i obligatoriska skolor.

通達の内容は以下である。

通常学級肢体不自由児のパーソナルアシスタントのニーズは時間制職員の援助で解決され、教育委員長によって計画される。アシスタントは保護と教育的な援助に責任を負うべきである。このような援助ニーズの判断は、当該の学級担任および他の教員との相談において校長によって行われるか、児童生徒の医学的配慮に責任を負っている医師によって行われるべきであり、特に児童生徒援助を重視すべきである。児童生徒が大きな困難なくして指導についていくことができるようかつ学校が機能するようにすべきである。

パーソナルアシスタントには多様な段階があり、様々な場合に責任がもたれることが経験によって示されている。教育委員会は障害児を援助するために適切なアシスタントを設置する多様な可能性を試みアシスタントの雇用を準備することは、学校教育庁によって前提とされている。諮問は学校教育庁のUA1:1部門で行われる。この場合、現在のアシスタント不足は、交代要員の設置開始後に評価される。

特別学級肢体不自由児のパーソナルアシスタントは常勤職員、たとえば訓練士が適用される。適切な訓練士は、教員養成学部、セミナー、社会学部で学習した者か他の適切な職員が考えられる。助成は監査後支給される。

以上の主要項目のニーズのための資金は、教育委員会によって予算が申請され、学校教育庁によって許可される。学校教育庁によって要求されている形式は以下である。

SÖ 175.12.1968 基礎学校

UA 1:1 通常学級肢体不自由児へのパーソナルアシスタントのための資金計画

SÖ 177.12.1968 基礎学校

UA 1:1 肢体不自由学級児へのパーソナルアシスタントのための資金計画

SÖ 176.12.1968 基礎学校以外の学校

UA 1:1 障害児への技術的援助のための資金計画

本通達では、通常学級、特別学級、基礎学校以外の学校におけるパーソナルアシスタント各々について示し、また、予算について言及されている。パーソナルアシスタントの給与は、コミュニケーションで決定されている標準金額に基づいて助成され、肢体不自由児数が多い場合は特別助成が加えられることになった(RBU,1976,2.35-37.)。

80)ASÖ 1968/69:62, Personell assistans till handikappade elever i obligatoriska skolor.;通達内容は別途通達されている肢体不自由児のパーソナル・アシスタントに関する通達(上記)を参照。

81)スウェーデン肢体不自由施設中央委員会の陳述を受け1966年に国会提議が作成され、国会審議の結果、1966年建築令が一部改正され、1966年7月の施行に至ったものである。本改定は、これまでその障害のため基礎学校への就学困難であった児童の基礎学校就学枠を拡大した。

82)SFS1966:175, Kungl.Maj:ts Kungörelse om ändring i byggnadsstadgan den 30 december 1959(nr612).;Prop.1966:118;L³U43;Rskr231.

83)op.cit.,SOU1960:14.

調査報告書の内容は以下であった。

第1章 調査委員会

第2章 調査開始

第3章 脳性まひに関する医学的概念、症状、原因

第4章 スウェーデンおよび諸外国における脳性まひの発生率

第5章 脳性まひ保護の展開と現状

第6章 脳性まひ保護の重要な医療的配慮

第7章 教育の問題

第8章 職業教育の問題と脳性まひ青少年の将来

第9章 脳性まひ保護の形成

第10章 個人的指導と個人的ニーズ

第11章 今後の援助

第12章 要約

84)ibid.,SOU1960:14,48-49.

85)基礎学校の全面的導入以前に、初等民衆学校と平行して試験的・実験的基礎学校が全国各地に設置されていた。

86)基礎調査結果、示唆された。第一章第一節参照。

87)脳性まひ児の保護は小規模な場で行うべきことは前調査において指摘されていた。同時に教育改革の一つの課題「脱中央集権化」が関係している。

88)op.cit.,SOU1960:14,49-53.

89)就学前幼児および施設は、社会福祉省の責任下に置かれた。また、調査に基づいて出された脳性まひ児の通学制・寄宿制7施設の設置費用は約2500万クローネ、脳性まひ保護のための建設費用は約1億3,500万クローネであった。

- 90)全国が7地区に分割されている。ストックホルム地区、ウプサラ地区、リンショーピング地区、ルンド・マルモ地区、イエーテボリ地区、エレブロ地区、ウメオ地区である。
- 91)Prop. 1961:170;SU.138;SU.161;PFK.25:3;PFK.31:33;PAK.25:128;PAK.31:51;Rskr367.
- 92)初等民衆学校へのインテグレーションに関しては、「自然な通常環境で成長することが重要」との見地から「CP児が非障害児と同様の教育課程を利用する機会をできるだけもつことができるようにすべき」とされ、医療的保護のため、医師および養育、教育、保護に関する知識をもつ保護職員の設置が求められている(Prop. 1961:170,10-11)。CP児の教育を一般の学校組織において行うことは、学校庁、職業教育評議会、労働庁、エルブスボリ・エレブロレーン、オイギニアヘメット評議協会、肢体不自由施設中央委員会、全国CP児親の会によって支持された(Prop. 1961:170,31)。
- 93)この他、レーンによる計画は、①中央病院小児科におけるCP児活動中央部、②巡回理学療法士、③スーパーバイザー、④CP児のためのコロニー活動、⑤親の会とされた。
- 94)地区はまた、地区が援助を行う地域の通学制学校の計画にも関与する。この他、地区病院小児科におけるCPセンターの整備を計画する。
- 95)この他、国による計画は、①上級学年と高等学校における教育、②特別職業学校とされた。国計画による上級学年の教育に関してはより調査が必要との見方がとられている。
- 96)母親も入居できるのが望ましいとされた。
- 97)op.cit.,Prop. 1961:170,15.
- 98)ibid.,Prop. 1961:170,11-12.
- 99)op.cit.,SFS1962:319.
- 100)ただし、精神遅滞を伴う重複肢体不自由児に関しては精神遅滞障害者教育・援護法によって別途規定されることとなっている。
- 101)Prop. 1965:75.;M.AK847,AK848,AK849;SU100;Rskr274;P. FK26,AK26.
- 102)1965:75提議では、第一に「肢体不自由上級学年に関する調査」によってなされた提案「第一に肢体不自由児は援助のうえ地域の基礎学校に就学すべきである」が支持されている(Prop.1965:75,11)。「基礎学校への就学」案は、全国CP児親の会の「肢体不自由児は就学時期に通常学校の教育を通して健常児の社会に参加すべきである」に代表されるように障害児・者協会全体の意見でもあった(Prop.1965:75,37)。これらをふまえ、社会大臣は「重度でない肢体不自由児の通常学校組織のインテグレーションは地域の学校への就学と通常学級における指導を通して可能にすべきである」と提言し、提案に賛成の立場を示した(Prop.1965:75,70-71)。つまり、肢体不自由児は他の児童とできるだけ同様の活動を行うこと、必要な場合には、就学期間の延長が認められるべきこと、特別指導が取り入れられるべきことが勧告されたの

である。また、「肢体不自由児ができるだけ基礎学校組織における就学を行うこと、あるいは、できるだけ地域近隣の学校に就学すること、同時に特別学級が整備されること」を支持し「早急で効果的な障害児の住居、テクニカルエイド、公然的保護、余暇活動、移動等の補助を行うための社会的助成の必要性」が示された動議 II :847(M.AK1965:847)が提出された。

- 103)decentralization;1960年代から70年代にかけて、政策や経済において、方略として打ち出された。脱官僚体制、脱統制、民主化、参加、地方分権化、セルフ・マネージメント等が包含される概念である[Olsson,S.E.(1990) Social policy and welfare state in Sweden,Arkiv förlag,Lund.,245-254.]。学校や施設の設置は、脱中央集権化の観点から、国内各地に分散させることが重要視された。
- 104)op.cit.,Prop.1965:75,14.
- 105)基礎学校在籍肢体不自由児のうち約35%が地区学校に転校する必要があると考えられた。
- 106)op.cit.,Prop.1965:75,14.
- 107)ibid.,Prop.1965:75,73.
- 108)ibid.,Prop.1965:75,74.
- 109)op.cit.,M.AK1965:848,8-10.;肢体不自由児は学校卒業時に重大な進路問題をもつと理由から、地域社会や保護者を含めて肢体不自由児の学校卒業後に関する保護と教育の原則を打ち出すことも、動議の要求に含まれていた。
- 110)op.cit.,P.FK1965:26.
- 111)op.cit.,Rskr.1965:274,7.
- 112)1962年学校教育法第7条によってコミューン教育委員会が学校教育に責任を負うことと規定された。このため、寄宿制あるいは通学制肢体不自由学校設置および整備の計画は国・地区・レーンにおいて行われ、実際の教育の責任管轄はコミューンとなった。
- 113)これらの政策によって新しく編成された肢体不自由児の教育・保護に関する組織図を補助資料Fig.Vとして添付した。
- 114)SFS1965:136,Lag om elevhem för vissa rörelsehindrade barn m fl.; Prop.1965:76; L²U52;Rskr317.
- 115)RBU機関誌の報告は、この時期に約2,000名の肢体不自由児が通常学級へ個別にインテグレート、約500名が特別学級へ集団的にインテグレートされたとしている(RBU, 1976.35)。RBU機関誌の報告も本文で挙げたオイギニアヘメットによる報告も出典がないため、多少信頼性に欠けるものの、前者の合計数が2,500名であり後者の2,600名の90%2,340名に近似した数値であること、国立統計局(SCB)による肢体不自由学級在籍児数が1968年には約500名であることからおおそは合致していると思われる。いずれにしても1960年代に肢体不自由児の通常学校へのインテグレーションが拡大したことは間違いないであろう。

- 116) Malcus, A. A. (1992) Changes and development of services for children with special needs in Göteborg, Sweden, From a School Aspect 1972-1992-2012. Bräcke Östergård, Göteborg, 2.
- 117) ブレッケ・エステルゴード校長が先導し、研究者、教育実践者、障害児・者団体責任者、地方教育当局、社会省等が協力を行い、1972年に開始された。プロジェクト開始のねらいは多領域にわたる教育学的研究のイニシアチブをとることであり、プロジェクトグループはBrattgård, S-O.教授、ブレッケ・エステルゴードからの教員3名と学校医1名、ブレッケ・エステルゴードリソースセンターの特別教育教員、イエーテボリ大学心理学講師、イエーテボリ大学教員養成学部教授ほか、保護者、社会庁、児童ハビリテーションセンター、学校教育庁の代表等の14名から構成された。本文では「通常学校の肢体不自由学級に関する調査研究」の結果を主にPaulsson(1980, 48-51)のPRESS1からPRESS5の調査結果の要約に補足する。Briedetis, K. Landström, B. och Norlin, G. (1976) Elever i klasser för rörelsehindrade. Uppsala universitet, Pedagogiska institutione, Uppsala.; Paulsson, K. (1979) Integrering av rörelsehindrade barn i det allmänna skolväsendet. In SÖ(Eds.), 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.
- 118) op.cit., Svensson(1980), 7.
- 119) ibid., Svensson(1980), 6.
- 120) 国立統計局(SCB)によれば、1976年に20%が、1977年には21.1%が何らかの一体化指導を受けている。SCBによる一体化指導の内訳では、母体数が多いため1977年度視覚障害児は0.0%、聴覚障害児は0.1%、肢体不自由児は0.1%となっているが(SCB, 学校白書, 1980. Tabell 3.9b)、これは視覚障害児がまったく一体化指導を受けていないことを意味しているわけではない。
- 121) Bergvall, E., Hansén, C., och Andersson, L. (1973) Handikappade elevers integrering i skolklassen, Rapport 1. Upplevelse av skolsituationen och omgivningens inställning. Lund universitet, Lund.; Bergvall, E., Danielsson, B., och Hansén, C. (1974) Handikappade elevers integrering i skolklassen, Rapport 2. 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.
- 122) 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

社財団,5.

123)学校白書によれば、1977年度ムンクヘッテ学校には初級学年6学級、中級学年11学級、特別学級2学級があった(Sveriges Lärarförbund,1978)。

124)Christensson,S., Lager,S., Lendahls,B., och Sjöberg,L.(1980) Integration av rörelsehindrade vid Munkhätteskolan i Malmö, Nr 3. Lärarhögskolan i Malmö, Malmö.にLärarehögskolanのIngvar Sandlingと1997年春学期当時ムンクヘッテ学校に部分的通学をしていニーボン学校(Nyvångsskolan)女子生徒からの聞き取りを補足的に加える。

125)op.cit.,Christensson et al.(1980),3.

126)ibid.,Christensson et al.(1980),3-5.

127)体験学習前に校長が担任を通じて在校生に伝達した内容は、①肢体不自由学級在籍児は何らかの運動障害をもっていること、②そのため、これらの肢体不自由児は健常児のように歩行や運動ができないこと、③これらの児童生徒は学校に就学すべきで、その一部は肢体不自由学級に、他は通常学級に通学していること、④これらの児童生徒は次学期にロネホルムス学校からムンクヘッテ学校に転校してくること、⑤今回はムンクヘッテ学校でどのように学習しているかを彼らが見るためと車椅子はどの程度の場所を必要とするかを理解するための訪問であること、⑥これらの児童生徒が転校してきた際、同教室で共に学習する可能性があることだった。

128)op.cit.,Christensson et al.(1980),6.

129)ムンクヘッテ学校全教職員を対象に1977年1月28日に開催された。プログラムは以下であった。

午前 肢体不自由児 なぜ、どのように?(医療的情報:CP児に関して、二分脊椎に関して、筋疾患に関して、リウマチズム児に関して)

午後 マルモ病院ハビリテーション科を訪問(看護婦、心理士、福祉士、言語療法士、作業療法士、理学療法士、水泳部門、遊戯療法士)

130)全教員を対象に5月に開催。ロネホルムス学校に1日訪問。1年生担当教員と特別教育教師はマルモ病院ハビリテーション科に設置されているインテグレーションを導入しているコレベケンス就学前学校を訪問。

131)ムンクヘッテ学校およびロネホルムス学校職員を対象に1977年5月初旬に開催。プログラムは以下である。

午前 ITVプログラム、肢体不自由に関する討論と質疑応答

午後 協同活動できる領域、学級担任、特別教育教育の協同活動、実際の役割、パーソナルアシスタント、教員資格、適切でない活動に関する討論と計画

132)op.cit.,Christensson et al.(1980),9-11.

133)ibid.,Christensson et al.(1980),11-12.

134)部分的通学とは、居住地域の学校に在籍しているが、訓練指導を受けるためと障害をもった同世代の友人との交流のため週に数時間ムンクヘッテ学校に通学するという意味である。

- 135)op.cit.,Christensson et al.(1980),15.
- 136)kurator;スウェーデンにおいて福祉士は学校、病院、市役所に必ず配属されている。
- 137)「0.5」とは半日のパートタイム勤務を意味する。残りの半日は、たとえば、他の学校や病院で勤務していることが考えられる。
- 138)居住地域の学校にインテグレートされている他の児童に対する配慮も含まれる。
- 139)ADL職員および学級におけるパーソナルアシスタントとしての役割を兼任する。
- 140)この後、ムンクヘッテ学校では試行が継続され、現在は親学級での指導、訓練指導、肢体不自由児を集めたグループ指導、個別指導等が組み合わされた各児童が各々の時間割をもっている。特別学級という学級ではなく、親学級に在籍し、指導形態に応じて臨機応変にグループの規模と年齢が考慮されている。
- 141)石田祥代(1998)スウェーデンにおけるインテグレーションの展開過程—1969-70年代の発展期に焦点をあてて—SNEジャーナル,3(1),69.
- 142)ボルスタはウプサラレーンホーボコミュニティに位置し(補助資料Fig.Ⅷ参照)、トムテポータ学校が位置するストックホルムレーンとは隣接しており、かなりの遠距離というわけではないが、トムテポータに就学する場合は家庭から通学するのは困難である。
- 143)実践報告書の執筆者の一人は、特別教育教員であり、当時の状況およびその他の聞き取りから内容的に信頼できると判断した。
- 144)Huovinen,A. och Inde,K.(1980) Integration och praktisk verklighet,idéer och råd utifrån gjorda erfarenheter med integration av synskadade barn.SRF Tal & Punkt, Sweden,3-4.
- 145)ibid.,Huovinen et al.(1980),3-4.
- 146)ibid.,Huovinen et al.(1980),8-10.
- 147)ibid.,Huovinen et al.(1980),8-10.
- 148)Utbildningsdepartementet(1979)Undervisningen för synskadade elever - planering i ett kortare perspektiv, Förslag från integrationsutredningen,DsU1979:11. Liber Förslag, Stockholm,11.
- 149)Rikscentralen för pedagogiska hjälpmedel för synskadadeSweden(RPH-SYN)
- 150)DsU1979:11,27-29.

第二節 敷地的インテグレーションの展開

1. ノーマライゼーション理念の提起とインテグレーションの具現化

1) 保護主義への批判とノーマライゼーション理念の提起

1960年代始めから1970年代末までに知的障害教育は変動的な時期に入る。まず、保護主義に対する批判が行われ、「ノーマライゼーション」という理念が確立された。これは、教育の場では、インテグレーションとして実現化される。第二に、全ての精神遅滞児に義務教育が保障される。さらに、この義務教育化と関連し、知的障害特別学校を急速に増設する必要性が生じ、その実現のための敷地的インテグレーション導入、そして形式的インテグレーションの顕在化である。では、ノーマライゼーションの理念はいかにして精神遅滞児の教育問題へと影響を及ぼしていったのであろうか。その鍵となるのは発達遅滞児・者全国協会であり、特に人物を挙げるならばNirje,B.である¹⁾。そこで、まず当時の世情をふまえつつ、保護主義のいかなる点が批判の対象となったのか、それに対していかなる運動が起こされたのかを明らかにする。

軍備に財政を投入しなければならなかった第二次世界大戦が終わり、スウェーデンでは積極的な社会政策が展開される。1930年代以来一貫して政権を担当していた社民党は、1950年代には中央党と連合をせざるをえなかったものの、年金法や保険法の改革や失業率低下へ向けての労働市場政策に取り組みをみせた。そして、1960年代には経済が活性化し、住宅保障が実現するとともに、労働市場に参加し始めていた女性の意識が変わる。また、急速な都市化と大衆化現象による青少年やアルコール中毒者、高齢者や障害者に関わる諸問題が顕在化し、それらの改善に向けての社会改革が提案された。このような経済の活性化と人々の意識の変革は相互作用的に影響し、障害児・者施設における処遇の劣悪さもまた指摘されるようになってきた。

保護主義に対する批判は、施設の巨大化とコロニー化、施設における処遇の劣悪さに集約できるであろう。保護施設の巨大化は20世紀前半を通して進行し

てきたもので、精神遅滞児・者施設のみならず他の保護施設、つまり長期療養施設や高齢者施設、精神病院などに同様の傾向がみられた。精神病院を例に挙げると、1880年には病院数が10、収容可能数が1,841であったのに対し、1943年には病院数が31、収容可能数が30,837である。単純計算を行えば、1880年の1病院当たり184名の収容に比べ、1943年には1病院当たり約1,000名とかなり増加している²³⁾。精神遅滞児・者施設に関しては、1954年「精神遅滞者教育・保護法」による収容保護施設の公立化によって、ランスティングが施設に財政援助を果たすことになった。このランスティングへの運営主体の変更は、当時の経済成長も伴って、より一層施設の巨大化、コロニー化を促すこととなった。1960年代には約40箇所の精神遅滞障害児・者施設が新設されているが、新設された施設の全収容人数は4,000名を越えるものであった⁴⁾。

1960年代に新設された施設の多くは、数百名の作業所と居住施設、喫茶室、売店、給食所、体育館等が敷地内に設置されたコロニーであった。このことは施設における便利さという点では、画期的なことである反面、一般社会との隔離に結びついていた。また、精神遅滞児を施設に入れた場合、保護者が児童を訪問することは可能であったものの、事前に施設へ通知をしなければならず、訪問に対して施設側からの積極的要請はなかった。

一般社会から隔離して精神遅滞児・者を収容保護することに対する批判がなされ、ノーマライゼーションの理念が提起されたのは、1963年ノルウェーの首都オスロにおける北欧精神発達遅滞者会議においてであった⁵⁾。北欧各国は巨大施設廃止や権利獲得に尽力していたのである。他の北欧諸国の当時の状況を振り返ってみると、ノルウェーでは親の会が1967年により活動を開始しており、フィンランドでは未だ知的障害特別学校が法的規定を受けておらず、新法案が策定されていたところであるのに対し、デンマークではBank-Mikkelsen⁶⁾らの活動によって援護が既に整備されている状況であった。スウェーデンでは、発達遅滞児・者協会(FUB; Riskförbundet för utvecklingsströda barn, ungdomar och vuxna)が全国組織として活動を拡大し、圧力団体として政府へ働きかけを行っている状況であったが、会議ではこれらの北欧諸国が結集し、ノーマライゼーションを中核に自国で活動を進めていくことが誓われたのである。

発達遅滞児・者全国協会は1952年結成の民間団体に由来する⁷⁾。この民間団体は法律適用対象外の精神遅滞児・者のための施設を運営したが、翌1953年、ストックホルム発達遅滞児親の会を創設した。初年度の会員はすでに350名を数えた。創立当初のストックホルム発達遅滞児親の会で注目すべき活動は、もう一方のスウェーデン最初の親の会として設立された脳性まひ児親の会との協同活動である⁸⁾。この時点では、どちらの親の会もまだ地域組織でストックホルム内における小規模な活動であったものの、情報交換を通して協力体制の基盤ができあがっていったことはその後の圧力団体としての活動を強力化するものであった。この発達遅滞児親の会を主軸に、社会学者Hjelmström, G. A.の提案で1956年に発達障害児・者全国協会が新しく開始された⁹⁾¹⁰⁾。全国協会としての目標は「保護者らの知識を増やすため、また、発達遅滞児・者活動の理解のために、全国で関心をもつ精神発達遅滞児・者が支部を通して集結すること」であった¹¹⁾。

精神遅滞児・者全国協会のオンブズマン¹²⁾として1961年に就任したのがNirje, B.¹³⁾である。Nirjeらはオンブズマンとして精神遅滞児・者処遇改善を政府へ積極的に要求し、それを法律として実現した。また、国内外における会議を通して、ノーマライゼーションの理念を社会に広く啓発し、行政および教育関係者らの意識を改革し、それは教育の場におけるインテグレーションに影響を及ぼしたと考えられる。特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」会議における講演は、国際的に大きく反響した。このように、この時期のNirjeら運動者の働きは、全ての精神遅滞児に学校教育を提供するという基本的な段階から、基礎学校付設の知的障害特別学校の増設という段階へと発展していった。この基礎学校付設知的障害特別学校に関しては後述する。

NirjeはデンマークのBank-Mikkelsenとともにノーマライゼーションの原理を提唱したと称されている人物である。彼の思想の根底には「すべての人は平等な権利をもつ」という理念があった。Nirjeはこの平等の原理のもとで、オンブズマンとして協会弁護士Everitt, A.とともに、学校教育庁、医療庁、労働庁等へ協会の意見を陳述し、「精神遅滞児・者の権利獲得」運動を進めていった。そして、このような運動の蓄積が、発達遅滞児・者全国協会の政策立案への参画

や調査諮問委員会への参加という結果をもたらした。発達遅滞児・者全国協会の政府へ対する要求の一つは「精神遅滞児・者が教育権をもつ」ということであり¹⁴⁾、1968年「精神遅滞者援護法」では、遂に全ての精神遅滞児への義務教育の公的保障を実現した¹⁵⁾。

発達遅滞児・者全国協会の運動は、戦後スウェーデン社会で定着しつつあった平等化思想を反映させ、精神遅滞児・者の権利への関心を高揚させた。また、経済的保障から人間的福祉への模索、福祉の量から質への転換、マクロ的な政策と個々のサービスとの関連等が論じられた時期に¹⁶⁾、政府の社会福祉政策推進を利用し¹⁷⁾、オンブズマンNirjeや医師、社会学者等の協力を得つつ法的制度のなかに橋頭堡を築くことに成功を取めたといえよう。

2) 聾学校における教育の課題

一方、聾特別学校の教育政策として敷地的インテグレーションが導入されたことには、保護者や教育関係者間での論争や運動に加え、政府設置の調査審議会による貢献が大きかった。そこで、当時の聾学校における教育の課題と、それに対していかなる動きがあったのかに関して論ずることとする。

20世紀後半に義務教育が制定されて以後、国内には、盲・聾学校教育組織の基盤が形成されてきたこと、そして、1950年代に組織改革が行われたことは前章でみてきた。しかしながら、なお、二つの課題が残されていた。指摘される問題の一つは、これら聾(盲)学校に就学する児童生徒は家庭から遠く離れて、学校寄宿舎に居住しなければならなかったことである。当時はまだ、家庭への帰省に対する国からの助成金は定められておらず、一旦入学すると家庭からは分離しがちであった。また、このような状況を避けるために、国立特別学校がある地域周辺へ家庭が転居する場合もみられた。このような状況に対し、保護者や教育関係者のなかで、疑問が提起されつつあり、これには当時のノーマライ

ゼーションの動向が少なからず影響していた。1965年に刊行された全国聾者協会機関誌"SDR-Kontakt"において、全国聾者協会会員Lundell,M.は以下のように意見を表明した¹⁸⁾¹⁹⁾。

我々の社会は、障害児をできるだけノーマライズすることを求めることに対し、かなり影響力をもっています。…(中略)…聾児は8年から10年間、学校卒業後に対面すべき環境から孤立しています。聾児は「言語的防火幕の背後」に生まれます。しかし、健聴児と聾児間の分離を避けるために何らかの試みがなされるべきではないでしょうか。

第二の課題は、当時の状況に即応した盲・聾学校における指導に関する課題である。1960年「盲学校令」および「聾学校令」による規定によってアカデミックな教科指導期間が延長されるとともに、その指導は初等民衆学校に沿った指導要領が使用されるべきとの規定がなされた。同時期、盲・聾者の職業範囲が援助団体や盲・聾者協会の活動によって拡大してきており、アカデミックな教科指導の必要性はより強まってきていた。聾者の靴製造業者、農林業従事者、庭師、盲者でいえば、手工芸者、ピアノ調律師、音楽指導者等の伝統的な保護雇用から職業枠が拡大したのである²⁰⁾。この傾向は1970年代に入り、政府の積極的労働市場政策によってさらに強められる。1974年には雇用促進法が実施され、企業は高齢、病気その他の障害が労働者の仕事の能率を損なう場合でもそれを理由に解雇することは認められず、雇用者はそうした障害者が仕事をしやすくなるような措置が要請される。従業員50名以上の企業に設置される雇用適応グループは本法に基づき、①高齢者および労働生活に職業上障害のある者のために、より積極的な活動をすること、②職場において高齢者および職業上障害のある者の採用を容易にするための措置を提案すること、③高齢者と職業上障害のある者が職場にとどまり易くするような措置を提言するための役割を担った²¹⁾。これに加え、障害者雇用の助成として雇用助成金制が導入された。たとえば、重度障害の場合の保障率は初年度に総賃金費の75%、二年目50%、三年目以降は25%とされている。以上のような社会的動向に応じた指導に

向けて、学校側や政府が教育の再改革を開始したのである。

さらに、この時期が基礎学校組織の教育改革が終了する時期であったことも重要である。すなわち、1962年に総合制基礎学校の一応の体制が整ったとき、次に着目されたのが障害児教育改革であった。盲・聾学校の教育改革もその例外ではなく、後述する盲・聾教育審議会によって改革案が草案された。特に責任者を務めた教育評議委員Lundström,K.の働きは大であった。調査報告の役割を果たしたのみでなく、"SDR-Kontakt"をはじめ諸機関誌で政府の教育改革への捉え方を報告し、かつ協会側の意見に耳を傾けることを行ったからである。いわば、政府と当事者間の縫としての役割を果たしたといえよう。

2. 敷地的インテグレーションの導入

知的障害特別学校は通常の教育体系と分離独立した形で、一方、聾学校は独立体系を保ちながらも通常の教育体系の一部として整備される。これら両者の教育組織体系は異なるものの、基礎学校に敷地的にインテグレートする教育政策が施行されることとなった。そこで、これらの政策が決定される過程を、知的障害特別学校と聾学校の各点から論ずる。

1) 知的障害特別学校における敷地的インテグレーションの導入

知的障害特別学校の敷地的インテグレーションは、教育対象の拡大にともなう学校の新・増設を限られた予算のなかで遂行するため着手される。ノーマライゼーション理念が社会に浸透しつつあったこの時期、敷地的インテグレーションは国内全域で急速に拡大する。それ故、知的障害特別学校において教育が拡大される過程とそれがインテグレーションにいかなる意義をもっていたのかを分析しなければならないであろう。

1954年の通達「知的障害特別学校を基礎学校内に設置する試行」の結果、学校教育庁は本試行を、教育の場のニーズを満たすのみでなく以下のような好結果をもたらすと判断した。第一に、初等民衆学校教職員が知的障害特別学校の組織と活動方法を知る機会をもち、かつ学校間の訪問が設けられることである。第二には、地域行政の学校教育責任者が知的障害特別学校を訪問する機会ができることである。このような判断に基づいて、学校教育庁は1961年にレーン教育当局、地方教育当局、教育委員長に対し、知的障害特別学校を設置するにあたっては「基礎学校敷地内に設置する」よう求める通達を正式に出した。具体的な通達内容は以下五点である²²⁾。

- ①教育当局は、併設型が整備されるよう活動するべきである。なお、併設型活動領域においては、児童生徒の施設(elevunderlag)が十分でなければなら

ない。

- ②併設型学校の敷地的問題はコミュニオンおよびランスタイング間が協力して解決すべきである。
- ③小規模および中規模の併設型学校では、手工芸科および家庭科の指導は初等民衆学校との共同活動を通して行われるべきである。
- ④併設型学校の児童生徒は校内の社会的整備(学校給食時間割、保健、歯科ケア等)および学校医等を初等民衆学校の児童生徒と同様に利用できるべきである。
- ⑤コミュニオン学校責任者が併設型学校を運営することが最も適切である。

本通達によって、知的障害特別学校に関連した支出を抑制することが可能となったことは政府にとって重要であった。Table2-13から明らかなように、知的障害児のための学校と保護施設の新・増設予算は、1955年から大幅に増額されてはいるものの、施設の公立化と教育対象の拡大によって増加した知的障害児の教育の場のニーズを解決するだけの額ではなかった。

Table 2-13 施設・知的障害特別学校の新・増設予算の推移
(Rskr.1953:11からRskr.1962:11より作成)

年	予算額(クローネ)
1953	850,000
1954	900,000
1955	3,200,000
1956	2,500,000
1957	2,500,000
1958	2,500,000
1959	2,500,000
1960	2,500,000
1961	4,000,000
1962	5,000,000

さらに、本通達のねらいには学校設備を共有することによって生じる初等民衆学校と知的障害特別学校間の児童生徒および教員の交流と教育行政間の協力体制の促進があった。特に、両学校間の交流を行うというねらいは、これまで隔離あるいは分離しがちであった精神遅滞児の教育にとって画期的な前進であったといえる。

ところで、1954年精神遅滞者教育・保護法に関連して、精神遅滞児に関する教育には、残された大きな課題があった。それは、重度精神遅滞児の義務教育保障の問題である。先述のように、北欧会議で取り上げられたノーマライゼーションの理念は社会のなかに受容されつつあり、政府はこの問題をもはや先送りできない状況にあった。政府は、教育のみならず、1954年教育・保護法では規定されていない地域社会におけるサービスを供給する必要があり、そのため援護を全面に打ち出した新法が制定されるに至った。この1967年「精神遅滞者援護法」²³⁾をインテグレーションの見地から捉えたとき、全員就学実現によって全ての精神遅滞児がインテグレートされる対象者となり得たことは価値があるものの²⁴⁾、本法によって知的障害特別学校における教育が通常教育とは完全に別体系になってしまった点から、インテグレーションを停滞あるいは減退させる性格をもっていたことが指摘できる。

国会審議において社民党のWallentheim議員が「提議の主要項目は精神遅滞児・者のインテグレーションとノーマライゼーションをねらいとしている」と指摘しているように、1967年精神遅滞者援護法はインテグレーションとノーマライゼーションの理念に基づいて立案されたものであった。しかしながら、本法には保護色の強い独立した法律の色彩が色濃く残っている。その理由を一連の国会審議に基づいて分析すると、障害児・者が地域社会に参加する権利は法律によって固守されるべきであるという見方が強調されたことを挙げることができよう。たとえば、成人期における労働生活に関しては、精神遅滞者が労働市場に参加できるように、庇護職業のほか様々な援護形態を整備することが強調された。そのため、結果的に知的障害特別学校における法的規定もまた学校教育法とは完全に分離した別体系を構成することとなった。ただし、知的障害特別学校の「教育の責任主体」は国会の争点の一つであった。つまり、教育の責任主体をコミュニンとランスタイングのいずれにするべきかということであ

る。

1967年援護法に対する国会提議においては、「知的障害特別学校は通常教育体系に統合されるか近年中に統合されるべきである」とされたうえで、特に上級学年は通常教育体系に統合することが提案された。この提案に伴い、肢体不自由児の場合と同様にコミュニンが教育責任を負い、医療責任はランスティングが負うのが好ましいとされたのである。基礎学校に知的障害特別学校が敷地的にインテグレートされ始めており、基礎学校と知的障害特別学校の教育責任が同じである方がよいという理由である。本提案は先述の1961年の学校教育庁による通達「コミュニン学校責任者が併設型学校を運営することが最も適切である」に合致する内容でもあった。

しかしながら、社民党のWallentheimを中心とする議員らは、動議I :876において、教育と援護の責任主体はその情報を専門化している機関に置かれるべきとの理由から、この提議にかなりの懸念を示している²⁵⁾。同様に、「援護は医療的、教育的、社会的、職業保護的な結合を要求するが、ランスティングには既に全国的に機能している精神遅滞児のための組織が整っているのに対し、コミュニンにはそれがいないため、援護主体はランスティングとするべきである」という動議が中央党のMattsson議員を中心に²⁶⁾、また、「ランスティングには既に就学前学校、特別基礎学校、特別訓練学校、特別職業学校からなる知的障害特別学校があるため、知的障害特別学校の責任主体はランスティングにするべきである」という動議がRyding議員を中心に提出された²⁷⁾。国会審議において、中央党のOlsson議員およびElvy議員はこの動議を支持し²⁸⁾、一方、国民党のHamrin-Thorell議員は以下のように意見を具申している²⁹⁾。

我々は、精神遅滞児・者が孤立すべきでないことで同意しています。この理解を越えるべきではありません。そしてまた、全ての障害児はできるだけ基礎学校における知的障害児のための特別学級にインテグレートされるべきでしょう。しかし、知的障害特別学校の発達遅滞児は通常学級に就学できないため、頻繁に適用されかつ適切と思われるインテグレーションは「部分的」になるでしょう。

国会採決の結果、動議 I :876が賛成71対反対52で支持されたため、これまでと同様にその教育、保護、その他の援護責任はランスティングが負うことに決定した。Fig.2-4は知的障害特別学校と基礎学校の責任主体を図にしたものである。なお、知的障害特別学校在籍児が基礎学校へ就学が可能となるように以下のような配慮がされている。「知的障害特別学校の児童生徒は、通常の学校制度の中で教育に適應できるか否かを審査するため、最高6カ月(必要な場合は1回につき6カ月まで延長)の期間試験的に退学でき、もし必要になれば、特別学校で教育が再開される」³⁰⁾。

以上のように知的障害特別学校は、通常教育および他の障害児教育とは異なり、独立した教育法とそれに伴う独立した知的障害特別学校学習指導要領(Lsä73³¹⁾)をもつこととなった。また、教育の責任主体は、ランスティングとなった。Fig.2-5から明らかのように、1954年教育・保護法では、保護施設と知的障害特別学校に教育措置が分割していたのに対し、1967年援護法では全ての精神遅滞児が学校教育の対象となっている。

本法制定の翌年、1968年に、学校教育庁は知的障害特別学校のインテグレーションに関する通達を再度行っている。通達では、知的障害特別学校の指導の場を基礎学校に設置することでインテグレーションが推進されることが確認された。本通達で新しく加えられた点は、知的障害特別学校の学級数を設置しすぎないこと、すなわち基礎学校と知的障害特別学校の学級数のバランスを留意することであった。そして、知的障害特別学校の学級を特別な建物に設置するか集合させることであった³²⁾。1967年援護法に本通達が適用されることによって、知的障害特別学校は、基礎学校の一部としてではなく、あくまで独立して基礎学校内に敷地的に付設されることが推進されることとなった。知的障害特別学校は法的規定の点でも、教育組織的にも基礎学校とは独立しており、その意味でいえば、学校教育庁が知的障害特別学校の独立性を強調したのは、当然の結果といえよう。しかしながら、本通達内容は、知的障害特別学校を基礎学校とは分離して方向づけ、さらに、基礎学校との交流および連携を困難にするものであり、インテグレーションの展開という観点からみれば、知的障害特別学校のインテグレーションを敷地のみでの形式的なものへと導くものであった。

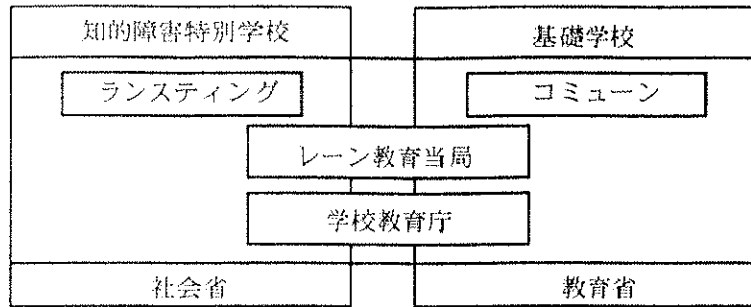


Fig.2-4 精神遅滞児の教育の責任主体
(出典:Hoffman et al.,1979.p.33)

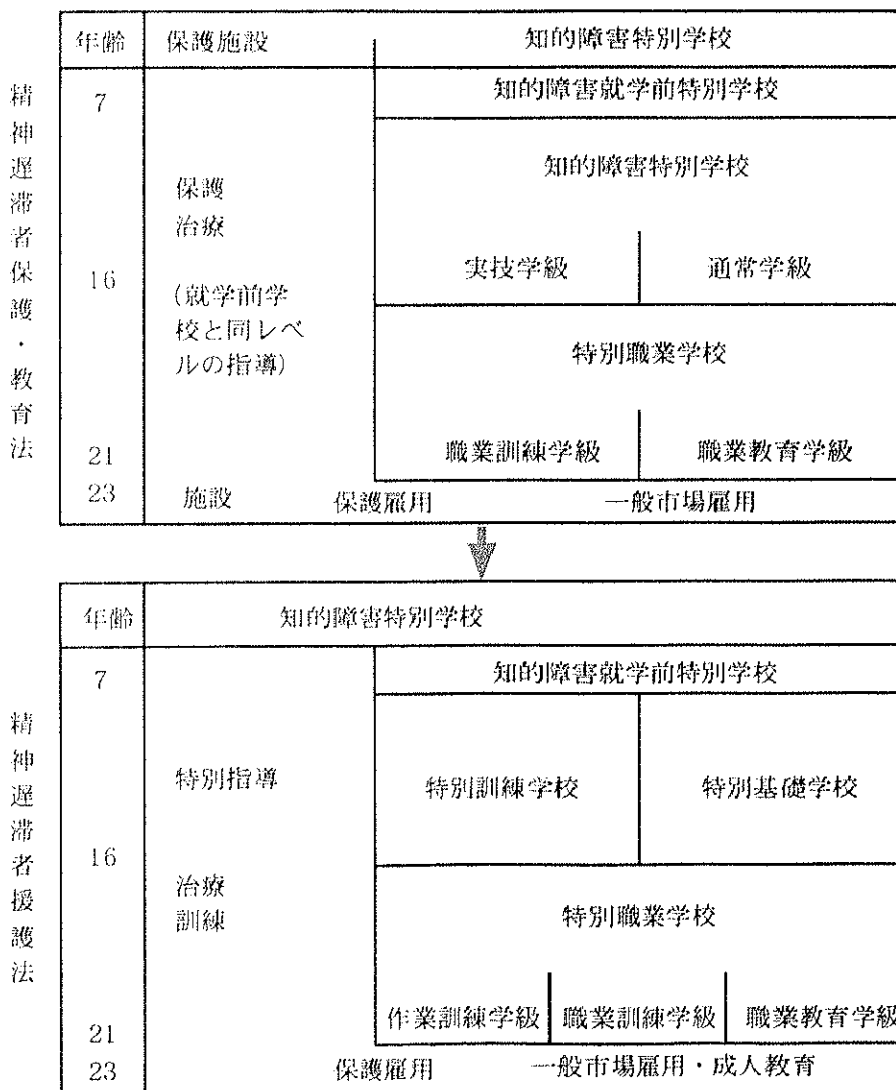


Fig.2-5 精神遅滞児の教育の責任主体
(FUBKontakt,1968.別冊Fig.1とFig.3より作成)

ただし、Rosenqvistらの指摘するインテグリティの概念「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」から考慮するならば、知的障害特別学校を基礎学校内に分散させるよりも独立性を保つことは教育組織上、メリットがあると考えられる。知的障害特別学校の敷地的インテグレーションから顕在化する諸問題点に関しては、後に検討を行いたい。

2) 聴覚障害特別学校(聾学校)における敷地的インテグレーションの導入

一方、聾学校の教育組織編成は、知的障害特別学校とは異なり、基礎学校教育組織に類似させる方向で推進され、聾学校が部分的にはあるが、敷地的にインテグレートされる。教育改革の一つのねらいである「脱中央集権化」³³⁾に則り、全国各地に聾学校を設置することが当初は提案された。しかしながら、聾学校を存続させ、同時に基礎学校組織にできるだけ近い指導を行うことが最終案となる。全国的に聾学校を設置するための費用は莫大になることと聾児が精神遅滞児に比べ数的に少ないことが、最初の提案が決定されるに至らなかった理由であると思われる。だが、「全国各地に聾学校を設置する」代替案として、児童生徒の一部を基礎学校に付設された聾学校分教室に措置することが教育政策として打ち出される³⁴⁾。

1961年11月24日、内務大臣Edemanは、聾学校の教育目標および組織に関する調査を早急に行うことを決定した³⁵⁾。学校改革の一環として盲・聾学校の改革も行われる必要があること、また、アカデミックな教科と実技教科両者の指導を整備する必要があると考えられた結果であった。盲・聾教育審議委員として任命されたのは、常任教育評議委員のLundström,K.、国会下院議員であり初等民衆学校教員であるOlsson,G.、内務省予算事務官のGöransson,G.であった。さらに、1962年4月に、トムテボーダ盲学校長Gissle,T.およびルンド聾学校長Lundberg,E.、エレプロ聾学校長Zommarin,H.、カロリンスカ研究所員Barr,B.、ヴェーネスボリ聾学校教員Cullbrand,G.が召集され、調査に関する協議がなさ

れた³⁶⁾。また、聾教育改革の方針決定には、スウェーデンのみならず、デンマーク、オランダ、イギリスの施策が参考にされた。そして1964年「盲児および聾児のための基礎学校」³⁶⁾と題された答申が作成された。

盲・聾教育審議会は、聾児の学級配置にあたって中央集権化すべきか、あるいは、脱中央集権化すべきかを審議会が設置された当初から検討していた。すなわち、旧来の国立学校において聾児の教育活動を行うか、コミュニン学校区に4、5名は存在するであろう重度難聴・聾児のために全国のコミュニンに学校を設置するかである。審議会の最終方針は、「脱中央集権を重視し、自宅近隣での教育を可能にする」とことと「基礎学校組織にできるだけ近い指導を行うことを原則とする」ことであった。しかしながら、脱中央集権化を実行し、全国各地に聾学校を設置するためには莫大な費用が必要であり、現実的には困難であった。そのため、解決策として打ち出されたのが「地域の学校組織に聾学校分教室を設置すること」であった³⁷⁾³⁸⁾。この背景には、保護者らの要望があった。保護者らは、わが子の就学や援助がノーマルに供給されることを重んじていた。このような状況をふまえ、審議会は重度難聴・聾児は、健常児と同様に発達と指導の時期、指導のねらいが提供されることを考慮したのであった³⁹⁾。

翌1965年には、本答申に基づいて作成された「盲・聾学校組織に関する提議」⁴⁰⁾が国会で検討された。盲・聾教育審議会による提案「盲・聾学校は基礎学校体系に導入されるべき」を支持したのは、聾学校およびスウェーデン聾教員学会(Svenska dövlararsällskapet)である。ただし、聾学校全てが賛意を示したわけではなく、マニツラ聾学校は、調査が言及している盲・聾学校の目標に同意したものの、基礎学校体系の規範に障害児を適応させることには、難色を示した。また、医療庁も反対の立場をとった。内務大臣は、盲・聾教育審議会による提案と関係機関からの声明を考慮して、「盲・聾学校は、児童の状態と必要性を考慮したうえで基礎学校と同様の目標をもつべき」であるものの、盲・聾学校は特別学校の組織基盤に置かれること、その場合に審議会による提案と同様な措置をとることを提言している。さらに、「盲・聾学校教育組織は通学制および基礎学校組織とより同質化すること」を主張した動議が提出された⁴¹⁾。提議および動議に基づいて国会審議委員会では「盲・聾学校原則は国会

審議委員会議事に同意する」⁴²⁾とする最終案を決定し、本最終案は国会において承認された。

以上のような過程を経て、盲・聾学校は基礎学校の組織基盤ではなく、特別学校基盤において体系化されることとなったものの、基礎学校組織にできるだけ近い組織編制がとられることとなった。なお、1960年に制定されていた「盲学校令」と「聾学校令」は一括され新しく「特別学校令」として制定された。また、「盲学校(blindskolor)」および「聾学校(dövskolor)」から「特別学校(specialskolor)」と改名されている⁴³⁾。

さて、特別学校の目標の一つに従えば、特別学校の児童生徒は社会と関わりをもたなければならない⁴⁴⁾。このためにとられた具体的方策は、盲・聾教育審議会では提案されていた基礎学校に聾学校分教室を敷地的にインテグレートすることであった⁴⁵⁾。すなわち、独立体系を保ちながらも、その組織や設置を通常学校に接近させることがねらいとされていることが分かる。責任主体はこれまで通り学校教育庁であるが⁴⁶⁾、特別学校における学習指導要領は基礎学校学習指導要領の一部に導入されることになった⁴⁷⁾。1967年に追加して刊行された補説篇『特別学校における基礎学校』では、特別学校の目標として「特別学校は基礎学校の活動の一部として組織され、社会生活と活動を目指した指導が行われる」⁴⁸⁾と言及されている。また、本指導要領告示以後は、「特別学校(specialskolor)」から「視覚障害特別学校(specialskola för synskadade)」、「聴覚障害特別学校(specialskola för hörselskadade)」とさらに改名された⁴⁹⁾。

3. 敷地的インテグレーションの試みと問題の発生

1) ホヴフルト学校の試み

政府が敷地的インテグレーションの教育政策を決定した後、敷地的インテグレーションの全国的数値は拡大する。知的障害特別学校を基礎学校に設置する試みは学校教育庁による通達後、教育当局および教育委員会で検討と計画がなされ、実践される。このような実践が全国各地で推進されるなか、1970年代以降、次第に浮上してきたのは、それらのインテグレーションは、学校という場のインテグレーションにすぎないのではないかという、敷地的インテグレーションを疑問視する見方であった。そこで、まず、教育政策が具現化する過程を実践例を通して論ずる。知的障害特別学校と基礎学校では、行政管轄が異なっており、国の決定が実行されるまでの経緯をみることは重要となる。そして、敷地的インテグレーションのいかなる点が疑問視されたのかを論ずる。

まず、知的障害特別学校の敷地的インテグレーションの拡大を数値によってみる。知的障害特別学校には比較的軽度の精神遅滞児を対象とする特別基礎学校と中・重度精神遅滞児を対象とする特別訓練学校がある⁵⁰⁾。各々の学校設置形態の全国的数値の推移を示したのがFig.2-6とFig.2-7である。Fig.2-6によれば、特別基礎学校の敷地的インテグレーションが1970年には43.6%であったのが、その後漸増し1976年には80%を越えている。一方、Fig.2-7によれば、特別訓練学校の敷地的インテグレーションは不十分ながら一応増加の途を辿っている。

特別訓練学校の敷地的インテグレーションが特別基礎学校に比べ不十分であった第一の理由は、基礎学校側の重度精神遅滞児に対する理解の低さであろう。重度精神遅滞児の義務教育化は1967年であり、それまでは保護施設の対象であり、時には公的保護の対象ですらなかった。そのような児童が健常児と同一の敷地内で教育を受けることが可能であるのかと考えた教員あるいは教育関係者が少なからず存在したことは容易に推察できる。同時に、1961年の通達以来推進されてきた特別基礎学校の敷地的インテグレーションに比べ、行政および学校の取り組みが遅れた。一方、知的障害特別学校の敷地的インテグレーション

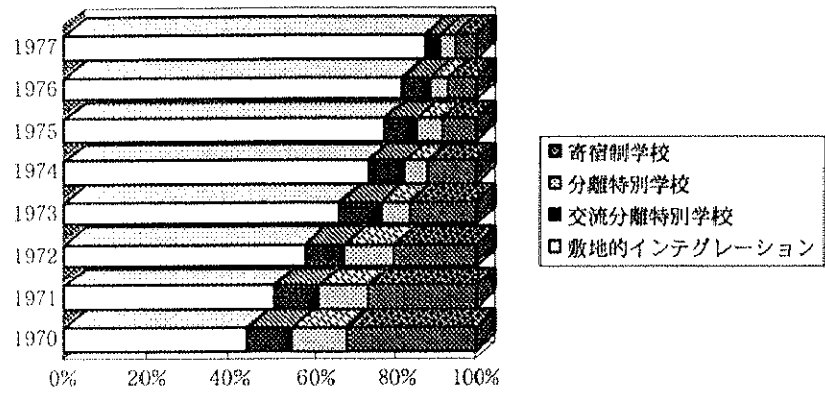


Fig.2-6 特別基礎学校における敷地的インテグレーションの推移

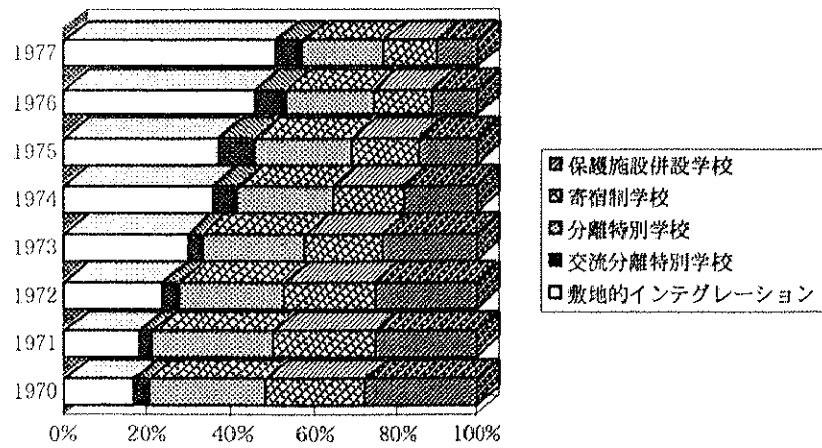


Fig.2-7 特別訓練学校における敷地的インテグレーションの推移

ションが全体的に拡大している理由には、以下の点が考えられる。すなわち、知的障害特別学校の教育組織体系は他の教育とは独立した形で存続しており、敷地的にインテグレートするからといって根本的にそれが崩壊することにはならなかった。つまり同一敷地内にあるとはいえ、基礎学校は基礎学校として、特別学校は特別学校として学校運営を行っていた。

知的障害特別学校の敷地的インテグレーションは全国各地において推進されたが、社会的インテグレーションをねらいとして知的障害特別学校を基礎学校に併設することが計画された例がある。ここで、取り上げるのはイエーテボリ・ボーフスレーンのウデヴァッラコミュニティにあるホヴフルト学校⁵¹⁾の実践である。ホヴフルト学校への敷地的インテグレーションの導入は、学校教育庁とイエーテボリ・ボーフスレーン、ウデヴァッラコミュニティからの資金によるプロジェクトとして行われており、モデル校としての役割を担っていた。本実践を取り上げる他の理由は、実践前にインテグレーションに関する先行調査を収集し、それらの結果を実践に活かすことが試みられていることにある。プロジェクトと実践はイエーテボリ大学教員養成学部のÅgren,B.を中心に、教職員と保護者が加わって進められた⁵²⁾。

1974年5月、ウデヴァッラ教育委員会とイエーテボリ・ボーフスレーン援護当局の各代表者がイエーテボリ大学教員養成学部に対して、ホヴフルト学校のインテグレーションに関する研究プロジェクトを依頼した。ホヴフルト学校はウデヴァッラコミュニティ内に位置し、改築を機に翌1975年度秋学期から基礎学校の12学級に知的障害特別学校6学級が加えられる予定であった。ホヴフルト学校に予算が組まれた背景には、学校教育庁が「インテグレーション計画」の遂行を決定したことに加えて、社会福祉庁が「余暇活動分野発展計画」のためにウデヴァッラコミュニティに政府助成をしたこともあった。インテグレーション施策のため、知的障害特別学校を対象とした本プロジェクトを含むUDDプロジェクト⁵³⁾のほか、身体障害児を対象に行われた『学級にインテグレートされた障害児』⁵⁴⁾と題されたプロジェクトや後述する聴覚障害児を対象に行われたSAMSPECプロジェクト⁵⁵⁾にそれぞれ学校教育庁が助成を行っており、1970年代に積極的にインテグレーションを拡大しようと試みたことが理解できる。特

に、ある程度インテグレーションが推進されたときに関心の的となったのは社会的インテグレーションであった。これは学校教育庁のプロジェクトのねらいから裏付けられる。1975年度に学校教育庁によって計画されたプロジェクトのねらいは以下三点を調査することであった⁵⁶⁾。

- ①基礎学校と知的障害特別学校(特別基礎学校)間の社会的インテグレーションはいかにして起こるか。
- ②地域社会活動や教員間および家庭・学校間の連絡活動を通して社会的インテグレーションはいかに改善可能か。
- ③社会的インテグレーションは知的障害特別学校児の総合的状況にどのような効果をもたらすか。

ウデヴァッラプロジェクトはUDDプロジェクトの一部として開始されることとなったが、学校教育庁は継続的資金の援助を行わなかったため、ウデヴァッラコミュニティおよびイエーテボリ・ボーフスレーンの公的資金がプロジェクト遂行に不可欠であった。

もう一方の「余暇活動分野発展計画」助成は、1971年の国会決定「遊び環境を発展させる」が起因となっている⁵⁷⁾。国立遊環境評議会はウデヴァッラコミュニティに社会福祉庁からの交付金を援助することを提案し、プロジェクトが組まれることになった。ウデヴァッラコミュニティは通常の交付金に多額の助成金を得ることとなったが、国立遊環境評議会議長はウデヴァッラコミュニティが特別予算を組むのではなくコミュニティ予算枠で校庭を整備することが重要との判断を下した。

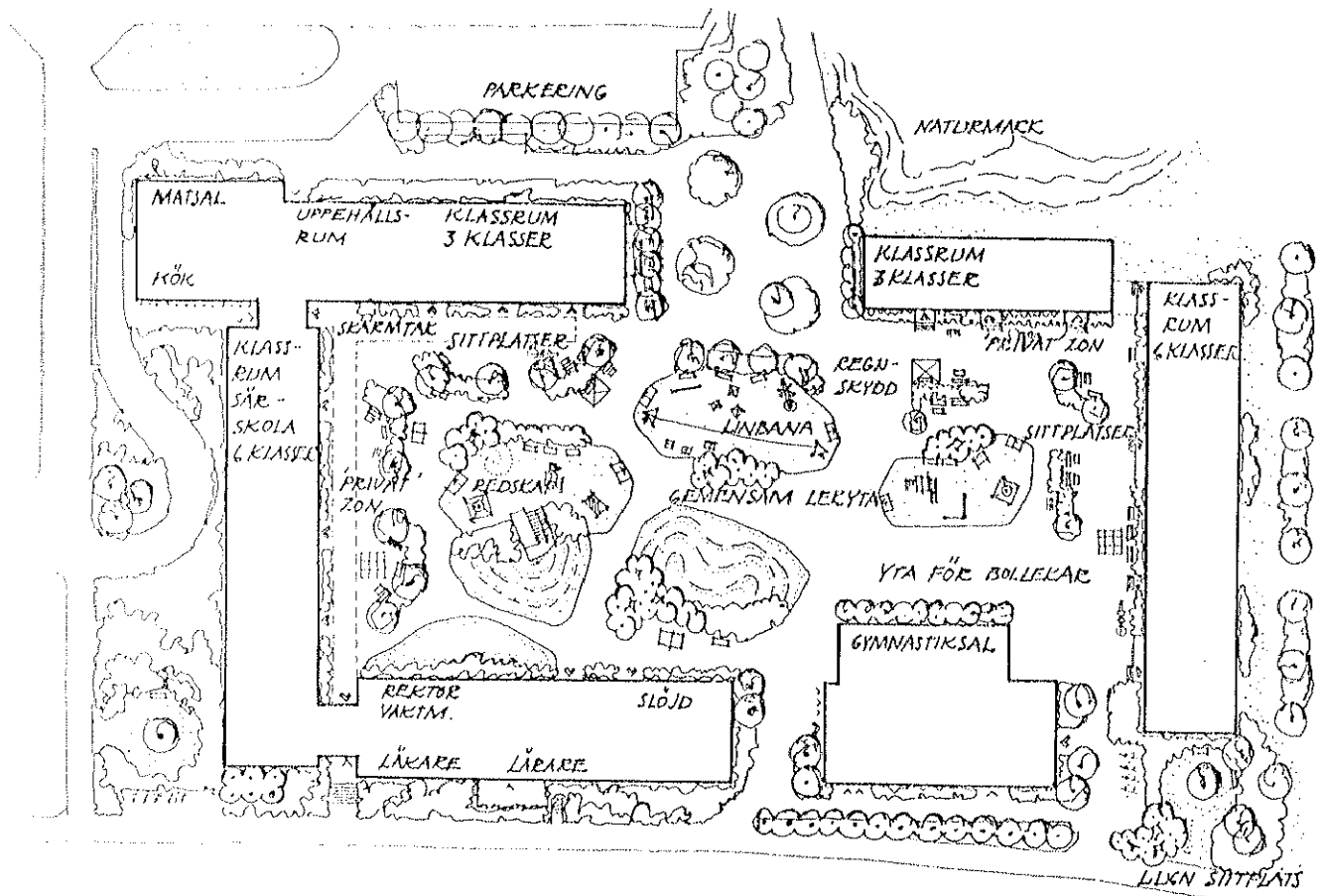
このようにインテグレーション試行と校庭整備の二側面からホヴフルト学校が選定され、Table2-14のような委員会でウデヴァッラプロジェクトが開始することになった。本プロジェクトの目的は先の学校教育庁のプロジェクトのねらいに即していたが、ホヴフルト学校教職員がプロジェクトの責任主体となること、これに関連して教員を鼓舞することもまたねらいとされた⁵⁸⁾。ウデヴァッラプロジェクトで特徴的なのは、社会的インテグレーションがよりよく遂行されるために学校設計が特に配慮されていることである。その設計図がFig.2-8で

Table 2-14 ウデヴァッラプロジェクト委員会(1975)

運営委員会	学校教育部主事(ウデヴァッラ) 学校教育部副主事(ウデヴァッラ) イェーテボリ・ボーフスレーン援護当局特別学校局長 ウデヴァッラ学校医 知的障害特別学校福祉士 ホヴフルト学校校長(基礎学校校長と知的障害特別学校校長) ウプサラ大学教員養成学部教育学科教授 プロジェクト責任者
報告委員会	ホヴフルト学校心理士(2名) ホヴフルト学校職員代表 保護者代表 教員組合員 イェーテボリ・ボーフスレーン援護当局援護局長 コミューン援護委員長 コミューン教育委員長 コミューン教育委員長補佐

Table2-15 ウデヴァッラプロジェクト情報・連絡活動(1975年度春学期)

開催日	目的	対象	内容
1975年3月5日	研究訪問	報告委員会	イェーテボリのインテグレーション学校
1975年3月19日	勉強会	ホヴフルト学校	ヴェーネルスボリ学校のインテグレーション実践
1975年5月12日	移行訓練 その他	ホヴフルト学校 教員 保護者 教職員	新学期に向けての最終打ち合わせ 知的障害特別学校教員と基礎学校教員間の懇談 保護者への情報提供 全職員への面談



GEMENSAM LEKYTA 共同遊技場
 GYMNASTIKSAL 体育館
 IDROTTSOMRÅDE 運動場
 KLASSRUM 教室
 KLASSRUMSÄRSKOLA 知的障害特別学校教室
 KÖK 給食室(台所)
 LINBANA リフト
 LÄRARE 職員室
 MATSAL 給食室(食堂)
 NATURMARK 自然地区

PARKERING 駐車場
 REDSKA 遊技器
 REGNSKYDD 雨避難場所
 REKTÖRVAKTM 校長室
 PRIVATZON プライベートゾーン
 SITTPLATTER 座スペース
 SKARMTAK 渡り廊下
 SLÖJD 手工芸室
 UPPEHÄLLESRUM 休憩室
 YTA FÖR BOLLEKAR 球技スペース

Fig.2-8 ホヴフルト学校計画

(出典:Ågren,1975.p.49)

ある。設計にあたって考慮された点は、多様な児童生徒集団が休憩時間に屋外において相互に交流できること、教室の広さや形式、建築材料等に変化をもたせることであった。変化に富んだ建築から、個々の児童生徒は選択の余地(多様な大きさの集団間、動的・静的活動間)があり、それが相互交流をより活動的にすると考えられたのである⁵⁹⁾。活動計画決定後、1975年度秋学期までは準備期間として情報・連絡活動が主にされた。開催された行事はTable2-15に示した通りである。

本プロジェクトの試行計画によって、インテグレーション政策が地域行政によって、いかに実施されたのかが理解できよう。知的障害特別学校の主行政管轄の援護局および基礎学校の主行政管轄である教育委員会の両者が主導機関であり、協力してインテグレーションを実践していた。本プロジェクトは学校教育庁と社会福祉庁から別の目的で助成が行われ、遂行に至ったが知的障害特別学校と基礎学校間の社会的インテグレーションに重点が置かれていた。

全国的に知的障害特別学校の敷地的インテグレーションは推進され、ホヴフルト学校のようにプロジェクトとして計画、実行された学校もあった。しかしながら、社会的インテグレーションがうまく機能しておらず、知的障害特別学校のインテグレーションは形式的なインテグレーションに留まっているという批判が1970年代半ば以降激しくなった。このような形式的なインテグレーションに関して鋭く言及しているのが社会学者Söder, M.⁶⁰⁾である。調査対象校は知的障害特別学校(特別基礎学校・特別訓練学校)50校と多くはないものの、物理的、機能的、社会的、地域社会的側面からインテグレーションの状況を分析した。以下各側面からの調査の結果を要約する。

まず、物理的な側面において指摘されたのは、同一敷地内であっても知的障害特別学校が独立校舎になっている場合があること⁶¹⁾、物理的環境に問題点が見られることであった。物理的環境とは、学校建築の点で階段やトイレ、教室の面積が車椅子使用者に不適切であること、プレイルーム等の基礎学校における学習活動では必要とされないものの知的障害特別学校には必要な教室の不足等である⁶²⁾。機能的な面は人的リソースと物的リソース両者の利用度に問題がみられた。基礎学校の教職員の派遣は実技教科教員派遣が63%、保健室(学校看護士)が80%とかなり高い数値を示しているが十分とはいえず、また、実技系教

室や給食室、運動場の利用はある程度進んでいたものの⁶³⁾、同時利用率や交流活動になると数値が低くなっていた。Söderは「活動がこのように継続されるのではなく通常学校校舎に移動されなければ、敷地的インテグレーションそれ自体が意味をなさなくなってしまう」⁶⁴⁾と言及している。

社会的側面、地域社会的側面においては縦断的方法が取られていないため、明確な結果を把握することはできない⁶⁵⁾。ただし、学校内外でさらに交流を促進するような努力について何らかの方法を取ろうという合議が成立している学校(約10校)では、放課後や長期休業中の交流活動が半数以上行われている。しかしながら、そこに参加する教職員による肯定的評価は高くなかった⁶⁶⁾。また、限定した事例で特別学校と基礎学校間の児童生徒の社会的関係の特徴づけることが試みられている。それによれば、知的障害児は一応健常児に受け入れられているとされているが、機能的インテグレーションが実際の社会的インテグレーションの結果とはならないと結論づけられている⁶⁷⁾。

本調査から、敷地的にインテグレートされている知的障害特別学校においては、物理的、機能的、社会的、地域社会的ないずれの側面においても課題が残されていることがわかる。知的障害特別学校が基礎学校と同敷地内に設けられているからといって基礎学校と同様あるいは同時にリソース利用されていないこと、機能的にインテグレートされているからといって社会的にインテグレートされているとはいえないことが指摘されている。学校教育庁による通達は、敷地的インテグレーションの数値的拡大という点ではねらい通りにいったものの、学校運営や児童生徒間あるいは教職員間の社会的インテグレーションの点で解決すべき課題を残したといえよう。

2) エステルボングス学校分教室の設置

それでは、政府の教育政策方針「聴覚障害特別学校を基礎学校教育組織に類した形式にするための一つの施行としての敷地的インテグレーションの導入」はいかに実行されたのか。スウェーデン国内には5校の聴覚障害特別学校⁶⁸⁾と

2校の重複障害(聴覚障害)特別学校⁶⁹⁾が設置されているが、ここでは、そのうち西部地区のエステルボングス聴覚障害特別学校⁷⁰⁾の試行に着目する。

エステルボングス学校の敷地的インテグレーション実行には、ルンド近隣の都市マルモとクリスチャンスタッドが選ばれ、クリスチャンスタッドではソルホルメン学校(Solholmens skolan)を分教室設置対象校に決定した。

敷地的インテグレーションの施策には、コミュニーの教区学校部⁷¹⁾が中心となり、検討を行っている。コミュニーは基礎学校の責任主体であり、行政側の許可なくして分教室を設置することは不可能である。クリスチャンスタッドコミュニーの場合は以下のものであった。まず、1969年春に学校部領事のLangseth, M.が、クリスチャンスタッド学校心理士の責任者であるBrendstad, N.に「クリスチャンスタッドコミュニーは聾児を受け入れる試みに関心がある」旨を記した公式文書を送付した。関係者による検討会が重ねられ、同時に西部地区特別学校相談責任者がエステルボングス学校の児童生徒を観察した結果、実行可能との判断が下された。1972年10月17日の教区学校部審議会では、以下三点が提案されている。

- ①ソルホルメン学校に分教室を試験的に設置する。
- ②分教室では聾児を受け入れる。
- ③対象はエステルボングス聴覚障害特別学校第4学年以上の聾児とする。この場合、自然獲得以外の方法で言語指導を受けた聾児が対象となる。

このような経過で、1972年11月29日に「ソルホルメン学校にエステルボングス聴覚障害特別学校分教室を2年間試験的に設置する」最終決定がコミュニーによって下された。そして、7名の聾児を含む重度聴覚障害児がソルホルメン学校の分教室に就学することとなったのである。敷地的インテグレーション開始の1年目には、分教室在籍児に対する言葉のスキルは重要視されず、むしろ遊びを通して健聴児と交流することが重視された⁷²⁾。コミュニーは基礎学校に分教室を設けることを許可するほか、分教室在籍児が基礎学校の教科教員から指導を受けることができるよう、かつトイレ、校庭、体育館等の基礎学校諸設

備を利用することができるように聴覚障害特別学校と協力活動を行うこととなった⁷³⁾。

以上が西部地区における敷地的インテグレーションの実行までの経緯であるが、同様の試みは各地区で実施された⁷⁴⁾。Table2-16は1978年5月当時の聴覚障害児の教育措置状況を示したものである。義務教育年齢の聴覚障害児のうち27%が聴覚障害特別学校に就学しており、全体のうち6%の児童生徒が基礎学校に付設された分教室において学習をしている。在籍児数でいえば、聴覚障害特別学校の全在籍児577名の約四分の一にあたる133名が敷地的にインテグレートされた。

Table2-16 聴覚障害児の生年別にみた教育措置 (1978年5月現在)
(Hammarstedt och Amcoff,1979.24,Tabell 1を一部修正して作成)

	個別 インテグ レーション	集団的 インテグ レーション	敷地的 インテグ レーション	セグリ ゲーション		
		聴覚障害学級 (学年別)	聴覚障害学級 (複式)	聴覚障害特別学校分教室 (通常学校)	聴覚障害特別学校	計
1959	1	—	—	—	1	2
1960	2	1	1	—	12	16
1961	18	13	1	12	42	86
1962	123	24	9	8	50	214
1963	142	31	4	31	36	244
1964	129	39	15	28	56	287
1965	147	24	17	6	43	237
1966	123	28	32	6	39	228
1967	148	35	21	2	40	246
1968	116	22	24	5	34	201
1969	122	25	24	23	53	247
1970	94	8	7	12	37	158
1971	—	—	—	—	1	1
計	1165	250	155	133	444	2147
		405				
	54%	19%		6%	21%	100%

Table 2-17 障害程度と教育措置の割合(1978年5月現在)
(Hammarstedt och Amcoff, 1979, 39, Tabell 3を一部修正して作成)

dB	通常学級	聴覚障害学級	特別学校分教室
0-30	33	32	—
31-60	30	30	39
61-90	20	23	28
91-	17	15	33
	100%	100%	100%

措置の場と障害の重さの程度の全国的な割合はTable2-17に示した。それによれば、比率の差こそあれ、就学の場合は児童によって様々であることがわかる。すなわち、障害の程度のみが措置の決定的な要因になっているわけではない。エステルボングス学校が設置されている西部地区の場合は以下の手順で、入学までの教育措置が決定された⁷⁵⁾。

- ①入学の前年度に保護者が質問および討論を行うことができるガイダンスを計5回開催する(第1か第2週末)。
- ②11月、次年度9月に入学する聴覚障害児をもつ保護者を対象に学校措置コースを開催する(週末)。
- ③1月、上記②の保護者を対象にエステルボングス学校および基礎学校聴覚障害学級訪問日を設ける(休日)。
- ④保護者、就学前学校教員、聴能ケア相談員、福祉員、場合によっては心理士または医師を加え、話し合いを行い措置を決定する。
- ⑤4月、聴能ケア相談員は学校訪問し補助等に関して学校サイドと話し合う。
- ⑥4月、聴覚障害児を担当する教師は2日間のコースに参加する。

以上のように保護者のほか聴覚障害幼児の就学前学校教員が加わり、いかなる場が最適かを検討のうえ決定が下され、9月に児童は各学校へ入学する⁷⁶⁾。このような、措置決定プロセスにおいて重要な役割を果たしたのは聴能ケア相

談員であり、保護者、学校、行政間の調整役を務めた。

知的障害特別学校の敷地的インテグレーションと比較して、聴覚障害特別学校におけるインテグレーションの増加の割合が少ないのは、知的障害特別学校のように学校全体が併設されるのではなく、学級のいくつかが分教室として設置されたためである。また、分教室の設置に対し反対運動が起こったためであろう。圧力運動に関しては次章で検討を行うが、ここで、聴覚障害特別学校における敷地的インテグレーションに対して関係者はいかなる見方をとっていたのかを整理する必要がある。それぞれの立場と見解を理解することによって、当時の問題点が浮き彫りになり、同時に圧力運動を客観視できるからである。1960年代半ば以降、様々な場で議論が交わされているが、1972年北欧オージオリジー会議はそうした場の一つであった。Madebrink(1972⁷⁷)の発表は様々な問題の指摘が含まれていると考えられるため、以下に引用する。

通常の学校組織の中で注意深く設けられたインテグレーションプログラムでは、重度聴覚障害児の教育が通常の学校目標により接近することが望まれている。その教育目標の設定においては、成人聾者の手話利用を一方で考慮するとともに、他方では聾者が口話を十分に習得すべきことが求められている。今日、かなりの聴覚障害児は通常学級にうまくインテグレートされたり、聴覚障害学級や分教室に措置されている。…(中略)…聾児を含む重度聴覚障害児はオーラルコミュニケーションがかなり困難であり、それ故、学級内外において、指導法は純粋な口話法からそのシミュレーション使用、手話まで広範囲に及んでいる。分教室では純粋な口話法が利用されており、かなり特別な立場をとっている。このようなプログラムで聴覚障害特別学校教員は、特別学校在籍児を健聴児や基礎学校とより近接させること、当該児に社会的発達や適応にポジティブな影響を与えようと試みている。インテグレーションを成功させることは多くの難解な問題を示す。感覚的方法で当該児を受け入れるため、聴覚の世界をどのようにして最良に準備することができるか。当該児の保護者に合理的に何を要求できるのか。保護者を援助するのは学校の課題か。手話は本当に重度聴覚障害児の発達に非人間的な影響を及ぼしているか。インテグレートされた学校で教育を受けている重度聴覚障害児は、聴覚の社会で聴覚障害特別学校児と

比較し、よりインテグレートされているか。今日成人となっている聾者と比較して、インテグレートされた学校はコミュニケーションのよりよい手段を提供しているか。重度聴覚障害児の自尊心は聴覚障害特別学校においてよりインテグレーションプログラムの方がよりよい方法で発達されているか。重度聴覚障害児は誰とともにアイデンティティをもてるのか。健聴者と聾者両者における信頼関係は成立するか。

聴覚障害特別学校分教室の設置には、障害児であっても親や兄弟と接触しながら成長し、障害児集団として孤立すべきではなく、他集団とのかかわりによって知識を増加させるという社会的理由と全国各地に独立した聴覚障害特別学校を設置するのは困難であるとの財政的理由が所以であり、保護者や特別学校側の賛同を得て教育政策として推進されたものであった。しかしながら、それらの問題は関係者の立場によって異なるものでもあった。そこで、聴覚障害特別学校におけるインテグレーションに関する各々の見解と問題点に関して検討を重ねる。これは、Madebrinkが指摘している多様な問題を整理する意味も含む。

まず、保護者の見解である。保護者が自宅から遠距離の特別学校に子弟を就学させることを望んでおらず、また、特別化・分離化した教育編成に反対の立場をとっていたことは既に指摘した通りである。そのため、保護者らは、分教室が設置され就学に選択の余地が増加したことを肯定的に捉えていた⁷⁸⁾。しかしながら、教育措置決定に際してコースに参加しない保護者がいること、あるいは、保護者が学校側に非現実的な要求をした場合に就学前学校や学校側と対立することが聴能ケア相談員によって指摘された⁷⁹⁾。この問題は、各立場の主張が絡んでおり容易に解決できるものではなく、また、障害種別に限らず生じる問題である。

次に行政についてである。国の政策決定後、地域行政が敷地的インテグレーション推進の方向で施策を進めてきたことは西部地区を例にとり、既に言及してきた。行政機関の中央部にあたる学校教育庁は「他の児童生徒と同様に社会における成人生活の準備を行うため、インテグレーションの原則が学校で適用されるべき」⁸⁰⁾という方針を違えず、将来的には視覚障害特別学校と同様に聴

覚障害特別学校在籍児も通常学校に何らかの形でインテグレートされることを目指していた⁸¹⁾。学校教育庁は分教室は敷地的にのみインテグレートされるのではなく、基礎学校内にマイノリティ集団が生まれないように規模に特別な注意を払うこと、健聴児との関係によって分教室児の成長に刺激が与えられること、聴覚障害特別学校と基礎学校間で人的、技術的、教材的リソースの協力体制を設けることを強調し、分教室が基礎学校内でうまく機能することをねらっている⁸²⁾。

第三には、学校側の見解である。基礎学校側は敷地的にインテグレートされた聾児を含む重度聴覚障害児は健聴児に受容されているとみなしている⁸³⁾。ただし、聴能ケア相談員は、地域による差を指摘しており、これは医師数の不足、聴覚的に考慮された学級をもつ困難、小規模学級の欠乏等のリソース供給への行政の不理解に関連した問題であった。学校にリソースが不十分な場合には、基礎学校、寄宿舎に居住する別の地区の基礎学校、あるいは、家族に学校措置が決まった地区への引っ越しを勧めるかの選択に迫られることになり、特に敷地的インテグレーションの導入期には深刻な問題であった⁸⁴⁾。聴覚障害特別学校側の見解は、特別学校長による学校教育庁宛の公式文書でみることができる⁸⁵⁾。それによれば、施行されているインテグレーションは、特別学校教職員によって肯定的に捉えられてはいるものの、聾者からの視点の欠乏が指摘されている。分教室の場合は健聴児とのコミュニケーションが関係し、口話法が中心の指導であり、そのため、聾児のインテグレーションはコミュニケーション環境によって決定されるべきとの意見である。また、ノーマルな状況に聴覚障害児を措置することだけがインテグレーションと呼ばれ得ることに疑問を投げかけ、言語面、リソース面で基礎学校分教室は好ましくないとの意見も出た。他方、聴覚障害特別学校が新設される場合には、分教室ではなく特別学校全体が知的障害特別学校のように基礎学校と併設されるべきとの提案をしている。この提案は、老朽化した聴覚障害特別学校の問題と関わり、1970年代以降継続的な論争となった。

このような肯定的な見解に対し、激しく反対を唱えたのは全国聾者協会(SDR)であり、特別学校が提案する併設型学校に対してでさえ反対の立場をとった。一連の全国聾者協会の機関誌の分析によれば⁸⁶⁾、インテグレーションの反対の

理由として三点にまとめられる。まず、基礎学校における人的・物的リソースの不足を挙げることができる。十分な教育を受けることなくして、意義のある成人生活を送ることはできないとの主張である。分教室が基礎学校に設置される場合、特別学校がコミュニケーションとの協力体制をとることは先に述べた。全国聾者協会はこの体制に危惧を覚えており、コミュニケーションの責任が曖昧なものになったとき、手話指導を行える就学前学校教員、各学年教員の不可欠なリソースを全く整備できなくなることが指摘されている⁸⁷⁾。第二には、児童期の孤立とアイデンティティの問題である。行政側が聾児の発達にとって健聴児との交流が不可欠であるとしているのに対し、全国聾者協会は、インテグレートされているようにみえても孤立していると捉え、インテグレートされている児童は成人後に聾の社会と健聴の社会の中で孤立してしまうことを問題点として挙げている。第二点目と関連して、言語の問題がある。聾児がいつも互いに手話を学ぶことができる寄宿制学校の利点が強調され、手話も口話も十分に獲得できず、卒業後、聾者あるいは健聴者のいずれの社会にも属することができなくなることが指摘された。この問題を考える場合には、上述のように全国聾者協会が手話使用主張団体であることを踏まえておかねばならない。最後に、聾児が全国諸地域に分散することによって、19世紀以来守られてきた聾の社会もまた分散してしまうことに懸念が示されたことも考慮に入れなければならない⁸⁸⁾。

以上のような理由から、全国聾者協会は分離型特別学校存続と手話獲得のために運動を開始する。では、全国聾者協会のインテグレーション反対にはいかなる歴史的背景があったのか。本協会は1922年に設立され、主会員は幼児期から聾である人々である。設立当初から手話主張団体であり、社会にその重要性を訴え続けてきた協会であり⁸⁹⁾、反政策型の色彩が強い運動団体であることを留意しなければいけない。全国聾者協会は、聾児を含む重度聴覚障害児のインテグレーションに対し当初は賛成の立場をとっていたものの、数年後、立場を一転させている。敷地的であれ、学校におけるインテグレーションには強く反対し始めたのである。ここには教育を提供する側と当事者側の意見や立場の相違がみられる。また、当時のSDR協会長であり、自らも障害をもつKruth,L.の影響が大きいと考えられる。彼の基本的な考え方は1965年の機関誌上の言明でみることができる⁹⁰⁾。

聾は教育的、心理的障害である。実際の経験と同様にここ数年行われている多くの科学的調査の主線は、身体的、技術的障害としての聾はかなり少ないことを示しているといえよう。聾は他の全ての障害とは異なる。

実際の聾者のうち約90%にとって、就学時期は話すことと読唇を学ぶことが含まれている。しかし、健聴者の社会的生活の表面で少し訓練しているのみであり、それは十分な情報とはいえない。

Kruthの主張では、聾者の言語問題が多分に含まれている。この言語問題が次章で述べるように聴覚障害特別学校のインテグレーションが他とは異なる形で理解される要因となったのである。

知的障害特別学校においても聴覚障害特別学校においても敷地的インテグレーションが数値的には全国的に拡大し、この点では政府のねらい通りに事は運ばれた。しかしながら、知的障害特別学校の場合には、もう一つの重要なねらいであったはずの学校間および教職員間、児童生徒間の社会的視点からのインテグレーションはうまく機能したとはいえ、全国的な視点でみた場合に残された課題となった。また、聴覚障害特別学校の場合には、コミュニケーション手段あるいは児童生徒の発達という観点から敷地的インテグレーションに対する疑問が当事者側から提起された。

文献および注

- 1)序論第二章第一節を参照のこと。
- 2)巨大化は1900年代に新設された病院に、より顕著に表れており、たとえば、1927年にヘルシンボリに建設されたセント・マリア国立精神病院収容数は1,200名、1932年にストックホルムに建設されたベッコムベルガコミュン立精神病院収容数は1,300名であった。
- 3)Åman, A. (1976) Om den offentligavården, Byggnader och verksamheter vid svenska vårdinstituteioner under 1800- och 1900-talen. En arkitekturhistorisk undersökning. Liver Förlag, Stockholm, 305-320.
- 4)ibid., Åman(1976), 458.
- 5)会議に関しては機関誌『精神発達遅滞(Psykisk utveckling hämning)』数号にわたって掲載されている。
- 6)序論第二章第一節を参照のこと。
- 7)1870年代から活動を行っていた慈善団体「知的障害児保護協会」が保護者たちとともに民間団体を設立した。
- 8)この協同活動は、脳性まひ児親の会がストックホルムFUB副会長Hedlund, A-M.を会議に招いたことから始まった。
- 9)発達遅滞児・者全国協会の活動として、ウプサラの寄宿制作業所ALAや短期入所施設(定員20名)ヘデスンダヘメットの運営、1966年以降の機関誌"FUB Kontakt"発刊等が挙げられる。
- 10)FUB(1967)Vad gör egentligen Riskförbundet FUB?. FUB Kontakt, 5-6, 28-29.
- 11)医師Ramer, T.が新協会長Sterner, R.に提案した。協会を全国組織にするメリットには、より精力的な活動を行えることのみならず、国から助成金を得ることがあったと考えられる。
発達遅滞児・者全国協会は以下のような形式をとっている。全国集会は協会最高議事機関であり、全国集会は評議会(会長、20名の会員、10名の評議委員から構成される)、問題解決のための活動委員会および委員会(協議委員会、知的障害特別学校委員会、保護委員会、財務委員会等)を任命する。協会の実践活動は施設を通して行われた。
- 12)オンブズマンと協会弁護士の仕事には協会主催のコース活動を監督することもあった。
- 13)Niljeは1971年までオンブズマンとして務めた。
- 14)Alsén, O. (1966) Den nya omsorgslagen. FUB Kontakt, 1, 10.
- 15)発達遅滞児・者全国協会や他の障害児・者協会の運動は、政府が障害児・者団体の自主性を尊重することや活動に対して財政的援助を行うこと、社会からの障害児・者運動への支持、協会員が各種施設の理事会会員になること等へも繋がっていった。

- 16) 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.成文堂,16.
- 17) 社会民主党は農民党の協力を得て1930年代から平等・民主主義・生活の安全といった社会福祉政策を推進してきた。社会福祉政策例として、1946年国民年金法の大幅改定、1947年傷病保険法の制定、1955年強制加入健康保険法の実施、1956年公的扶助法の制定、1958年不可年金法の制定等がある。
- 18) SDR(1965)Döv barnklass i skola för hörande. SDR-Kontakt,1,7-8.
- 19) これに対し、Kruth,Lは手話の重要性を強調し、反論しているが、彼と彼の役割に関しては次章において検討を行う。
- 20) Gissler,T.(1964)Blindinstitute 75 år på Tomtebodan, till invigningen av denna simhallen i maj 1964. Linköln Bloms Boktryckeri AB, Stockholm,22-23.
- 21) 丸尾直美(1981)労働市場政策,一積極的雇用政策—。スウェーデン社会研究所(編),スウェーデンの社会政策.成文堂,58-61.
- 22) ASÖ1961:26, Samverkan mellan särskolor och skolor för allmän undervisning av skolpliktiga barn, Årgång14,516.
- 23) SFS1967:940, Lag om angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda.; Prop. 1967:142; M. AK1085; L²U.67; Rskr.400; P. FK.52; P. AK.52.
- 24) ibid., SFS1967:940, 3 §.
- 25) op.cit., M.1967: I :876,1-2.
- 26) op.cit., M.1967: II :1086,9.
- 27) op.cit., M.1967: II :1087,12.
- 28) op.cit., P. AK1967:52,79.
- 29) ibid., P. AK1967:52,71.
- 30) op.cit., SFS1967:940, 30 §.
- 31) The National Board of Education(1973) Curriculum for Special School for Mentally Retarded, Lsä, General Section. The National Board of Education, Stockholm.; SÖ(1959) Läroplan för rikets särskolor den 30 april 1959. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 43. AB Ragnar Lagerblads boktryckeri, Karlshamn. が改訂され、告示された。
- 32) ASÖ1968/69:38, PM rörande planering av särskolan, 7.
- 33) 第二章第一節、注103)参照のこと。
- 34) 他方、盲学校においてはより多くの重度視覚障害児が盲学校ではなく基礎学校へ就学するようになり、盲学校在籍児数が減少し始める。これは前節で言及してきた。
- 35) 聾学校の見直しは、盲学校とともに行われたが、盲学校に関しては本節では言及しない。

36)SOU(1964)Grundskola för blinda och döva, 1964:61.Svenska Reproduktions AB,
1964:61. Stockholm.

聾学校の技術的問題においては、カロリンスカ研究所のJohansson,B.から、盲指導
の医学的問題においてはトムテボータ学校眼科医Olsson,O.から助言を得ること
になった。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 調査開始
- 第2章 調査活動の内容と計画
- 第3章 先行調査
- 第4章 盲教育の現状
- 第5章 視覚障害児の基礎学校
- 第6章 盲児のための基礎学校学習指導要領
- 第7章 義務教育後の盲青少年の継続教育
- 第8章 職員の必要性
- 第9章 予算
- 第10章 聾教育
- 第11章 技術的・医療的オージオロジー
- 第12章 聾児および聴覚障害児の柔軟性
- 第13章 就学前教育
- 第14章 聾児および聴覚障害児の基礎学校
- 第15章 義務教育後の聴覚障害をもつ青少年の継続教育
- 第16章 職員の必要性
- 第17章 予算
- 第18章 基礎学校への転校のための時期の計画と学校名
- 第19章 盲・聾学校のリソース改善
- 第20章 盲・聾学校の場の必要性
- 第21章 教員養成の問題と教育学的活動の必要性
- 第22章 特別学校の運営と監査
- 第23章 特別学校基盤の状況
- 第24章 要約

37)なお、聴覚障害教育の脱中央集権化の問題は1970年代に入っても引き続き問題として
取り上げられている。中央党の国会議員であるTillander,U.を中心に同党員
Ekelund,U.、Andersson,K.、Söder,K.らは、エレプロ聴覚障害特別学校の聾児およ
び聴覚障害児に就学する保護者の多くがわが子と一緒にエレプロに引っ越したり、
通学のために送迎している点を問題として捉え、聴覚障害教育の脱中央集権化を国
会に求める決意を表明している[SDR-Kontakt(1974),7,8-9.]。

38)op.cit.,SOU1964;61,159-164.

39)ibid.,SOU(1964),11.

40)Prop.1965:70;MFK.694,MFK.695;S⁶U101;Rskr275;P.AK26:77d.

41)op.cit.,M.FK1965:694,7.

- 42)op.cit.,S⁶U1965:101,9,Ⅲ:2.
- 43)SFS1965:478,Kungl. Maj:ts speci alskolstadga.
- 44)ibid.,SFS1965:478,17 §.
- 45)SOU(1975) Huvudmannskapet för specialskolan och särskolan,1975:6. Liber Tryck, Stockholm,23.
- 46)ibid.,SFS1965:478,8 §.
- 47)SÖ(1967) Grundskola i specialskolan, Särskilda bestämmelse jämte anvisningar och kommentarer,Skolöverstyrelsens skriftserie 60b. Gummessons Boktryckeru AB, Srockholm.;SÖ(1970) Specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade, Lgr 69 II: Spsk. Bröderna Lagerström AB, Stockholm.
- 48)ibid.,SÖ(1967),7.
- 49)1978年以前、上級学年はエレプロ以北のみで措置されていたが、1978年秋学期以降、聴覚障害特別学校5校に初級、中級、上級学年の設置が行われることによって上級学年の地方区分もまたこれに従うことになった。また、2つの国立重複障害学校も特別学校条令で規定された。知的障害を伴う重複聴覚障害児のための特別学校がイエネスタに、その他の重複障害児のための特別学校がシグツナに設置された。
- 50)補助資料Fig.Ⅲ参照。
- 51)教頭2名、基礎学校教員13名、知的障害特別学校教員10名。
- 52)Ågren,B.(1975) Social intgration mellangrundskola och grundsärskola, Planering av ett fältförsök. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal, Mölndal.
- 53)UDDプロジェクトとは基礎学校における知的障害特別学校のインテグレーション試行の略である。プロジェクト責任者にはSöder,M.が選ばれ、本プロジェクトのほか様々な方法とねらいをもった並行的プロジェクトが計画された。以下はUDDプロジェクト報告書である。:Wessman,L. och Thalén, I. (1974) Utvärdering av integration av särskola i grundskolan. Projektplan, Skolöverstyrelsen.; Söder, M. och Arnell-Gustafsson,U. (1975) Utvärdering av särskolans integrering i den vanliga skolan. Sociologiska intstitutionen, Uppsala universitet, Uppsala.;Hoffman,M., Söder,M., och Arnell-Gustafsson,U.(1979) Att integrera, Särskolan i grundskolan. Lts förlag, Stockholm.
- 54)Bergvall, E., Hansén,C. och Anderson,L.(1975) Handikappade elevers integrering i skolklassen, Rapport 1, Nr. 42. Upplevelse av skolsituationen och omgivningens inställning. The Institute of Educa iton, University of Lund, Lund.
- 55)Hammarstedt,B. och Amcof,S.(1979) Integration av hörselskadade elever i grundskolan,En karläggning vårterminen 1978. Project Samspec,report nr 10. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 15, Uppsala.
- 56)op.cit.,Ågren(1975),40-41.

- 57)本決定によって1974年に居住・余暇時間分野に3千万クローネと学校環境に3千万クローネの予算が組まれた。
- 58)op.cit.,Ågren(1975),43-44.
- 59)ibid.,Ågren(1975),51-52.
- 60)Söder,M.(1979c) The education of the **handicapped adolescent**, Facility integration of special school classes for mentally retarded in Sweden. OECD,CERI,1981, Original Report.;Söder,M.(1979d)Skolintegrering av utvecklingsstörda-begreppsanalys, forskning och forskningsbehov.In SÖ(Eds), 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.
- 61)特別基礎学校16%、特別訓練学校の23%が独立校舎に付設。
- 62)op.cit.,Söder(1979d),13.
- 63)知的障害特別学校の実技系特別教室の利用は53%であったが、34%が家庭科室を、10%が木工室や運動場・体育館を基礎学校外の場所(他の独立型知的障害特別学校)に求める必要があった。また、食堂、運動場の共同利用率はいずれも90%前後と高いが、同時利用率となると前者で84%、校舎で55%となる。双方の児童生徒の交流活動は、授業以外では96%と高いものの、週に最低1回以上のグループ交流授業を行っているところが22%、特定科目での個別インテグレーションを行うのが24%、交流授業が時間割りに組み込まれているところは7%であった。
- 64)op.cit.,Söder(1979d),15.
- 65)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,64,74-81,78.
- 66)op.cit.,Söder(1979c),42-43.
- 67)op.cit.,Söder(1979d),16.
- 68)ルンドにはエステルボングス学校が設置されており、地区はクロノベリ、カルマル、ブレッキング、カールスタッド、マルモフスの各レーンから成っている。同様にヴェーネルスボリにヴェーネル学校、ヨンショーピング、ホーランド、イエーテボリ、ボーフス、エルプスボリ、スカラボリ。エレプロにピリギッタ学校、セーデルマンランド、エステルヨットランド、ヴァームランド、エレプロ、ヴェストマンランド、コッパルベリ。ストックホルムにマニツラ学校、ストックホルム、ウブサラ、ヨットランド。ヘルネサンドにクリスティーナ学校、イエプレボリ、ヴェステルノーランド、イエムトランド、ヴェステルボッテン、ノルボッテン。
- 69)知的障害を伴う重複障害児のための特別学校がイエネスタに、その他の重複障害児のための特別学校がシグツナに設置されている。
- 70)エステルボングス学校は西部地区のルンドに設置されている学校で、町の中心部に位置する。周囲にはルンド大学の諸学部や総合制高等学校がある。初級・中級学年の

- ための学校で、計50名の児童が1971年当時就学していた。児童は学級ではなく、13の指導グループに分けられ指導を受けていた。教職員は59名で、その内訳は学校長、教頭、16名の教員、福祉士、聴能技師、心理士、8名の保護職員(女性6名、男性2名)、学校経営職員であった(SDR-kontakt, 1971, 15.6-7)。
- 71)従来、学校は教区学校であり、地方教区牧師が職業上、教育委員会の委員長を兼任し、こうした状況は、1950年代に至るまで存在していた。
- 72)SDR(1973) Det som kan se ut som integrering kan upplevas som isolering.SDR-Kontakt,3,5.
- 73)D₅U(1979) Huvudmannskapet för specialskolan, En lättläst version i sammanfattning av integrationsutredningens delbetänkande SOU 1979:50. Liber Förlag, Stockholm,8.
- 74)たとえば、ピリギッタ学校では、初級・中級学年24学級のうち、9学級はエレプロのアルムヴィ学校に、3学級はエレプロのエンゲルブレクトス学校に分教室を設置(Jernberg,1982.12-13.)。クリスティーナ学校上級学年はランドグレンス学校に分教室を設置(Jernberg,1980.6-7)。重複障害特別学校のオスパッカ学校では、1979年1月にオスパッカ学校から500メートルの場所に位置するダンスウト学校に全中級・上級学年を設置(Sjöberg,1979.18-19)。
- 75)Hammarstedt,B. och Amcof,S.(1979) Integration av hörselskadade elever i grundskolan,En karläggning vårterminen 1978. Project Samspec,rapport nr 10. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 15, Uppsala,15-16.
- 76)入学後の11月には就学前学校教員が聴覚障害特別学校および基礎学校聴覚障害特別学級を訪問。
- 77)Madebrink,R.(1972) Integration of the deaf - a must ? In Kampp,E.(Eds.) Integration of hearing handicapped in the community,Scandinavian Audiology - Supplementum 2. Århus C, Denmark,13.
- 78)SDR(1973)Var är god språklig miljö för ett dövt barn? SDR-Kontakt,6,1-3,17,2-3.
- 79)op.cit.,Hammarstedt et al.(1979),16-19.
- 80)この他、ノーマライゼーションと柔軟性の原則も強調されている。
- 81)Madebrink,R.(1970)Rapport om interaktion av hörselskadade barn i Sverige. SDR-Kontakt, 2,22.
- 82)op.cit.,SDR(1973),2-3.
- 83)例えば、エステルスンドのオデンサーラ学校の4名の聴覚障害児、エステルヨットランドおよびヨンショーピングレーンの数地的にインテグレートしている聴覚障害児などは、校庭で友人と遊び、孤立せず、うまく適応しているとみなした(Thunberg, 1970.2,8.;SDR-Kontakt.1973.11,8-9.;SDR-Kontak,1973.3,5.;SDR-Kontakt,1977.19/

20,16)。

- 84) 医師数の不足、聴覚的に考慮された学級をもつ困難、小規模学級の欠乏等。
- 85) op.cit.,Hammarstedt et al.(1979),16-19.
- 86) SDR(1977) Dövskolerektorerna: Att placera döva i en "normar" situation är inte integrering. SDR-Kontakt,12,20.
- 87) SDRの機関誌SDR-Kontakt1964年から1980年までの各号によるインテグレーションに関する論述、政策・教育実践に対する見解をとりあげ、執筆者(SDR・行政・教師・保護者・当事者・その他)とその主張、それに対するSDR側のコメントを確認し、分析を行った。
- 88) Kruth,L. (1975) Skall kommunerna överta specialskolan? SDR-Kontakt,5,2.
- 89) たとえば、盲・聾教育審議会答申後、協会は、基礎学校において口話と手話の両者が使用されることと聾学校においてジェスチャー言語(åtbördsspråkets)を文化的言語として認めること、および、サイン言語(tecknar)が学習されることを意見として挙げている(SDR-Kontakt,4.3)
- 90) SDR(1965)Döv barnklass i skola för hörande. SDR-Kontakt,1,7-8.