

第三章

インテグレーションの確立と
ニーズに応じた指導への取り組み
(1978-1988)

第一節 特別なニーズをもつ児童生徒への指導

1. 政府の問題解決へ向けての取り組み

スウェーデンにおいて、1980年代、インテグレーション基盤を強化することが目指され、同時に、従来の枠組みを越えた新しい指導の方法や組織が提起される。基礎学校においては、インテグレーションが拡大するにつれ、解決すべき重要な事柄に物的・人的リソースに関係した問題が顕在化したことは既に言及してきた。また、障害児のみならず多様な困難をもつ児童生徒への基礎学校内の教育的対応もまた大きな課題であり、政府はこれらの課題解決に着手する。そこで、政府が設置した調査委員会および審議会の性格、その問題認識と問題解決の方法、社会的・政治的性格に関して分析する。

基礎学校におけるインテグレーションに関連した問題点は障害種別にかかわらずかなり共通しており、集約的にみて人的・物的リソースの問題があった。リソースの問題は、大きく三分類できる。まず、予算が不十分であることが原因となり、指導に必要な物的リソースの供給や人的リソースの配置もまた不十分になるということであった。これに関しては、レーンおよびコミューン間で差がみられ、この差は各地方自治体の財政面とインテグレーションへの姿勢が原因となっていた。次に、行政的・組織的な点で、早急に必要リソースを利用することが困難であることが指摘されていた。たとえば、聴能ケア相談員は、教育当局が聴覚障害児に必要な物的リソースに対して理解を示さないことを問題として捉えていた。このような問題に対応するために提案されていたのは、物的リソースのより柔軟的組織を導入することであった。最後に、人的リソース面での問題が指摘されていた。これは、一つには特別に養成された特別教育教員の不足であり、もう一つには、教員以外の訓練指導や保護を行うための専門療法士および保護職員の不足であった。

以上のような点は、教職員や教育相談員等の関係者によって学校内外の会議や集会において問題点として指摘されていたものの、政府が取り組みを示したのは学校内活動調査委員会(以下SIA委員会とする)設置によってであった。学校内の活動に関する調査は、Lgr69刊行の翌年にあたる1970年に「学校で特別な困

難をもつ児童生徒の援助と学校の活動環境に関する問題」を調査することが国王の命により教育大臣に許可されたことによって開始された。SIA委員会は学校教育庁長官Orringほか6名で構成され、この他、調査官9名が指名された。SIA委員会は、調査計画の際には七つの関係団体および専門家と協議を行い、調査実施の際には調査専門家による協力を得た。そして、1974年に『学校活動環境』¹⁾に関する報告書が作成された。SIA委員会は教員養成調査委員会とともに、義務教育および後期中等教育に関わる調査を体系的に行い、新しい教育概念を提起した。この意味で、それらの提案は次代へ新風をもたらしたといえる。SIA委員会による答申は、1980年版学習指導要領改訂の基本方針となっており、特に、「適応困難児」の指導という考え方と新しく導入された「活動単位」はSIA調査に基づいたものであった。

『学校活動環境』に関する調査において、SIA委員会は、これまでの基礎学校における教育の実績を評価し²⁾、障害種に方向づけられていた従来の特別指導に疑問を投げかけた。そして、今後の方針を立てるために、①学校で困難をもつ児童生徒(以下適応困難児と呼称する³⁾)に関する追跡調査を行い、②その援助手段の適正を評価し、③学校活動から十分な刺激を受けていない児童生徒のために必要な教育内容の変更と補償的手段に関する計画を立てることを課題とした。その場合に、基本原則は「児童生徒の困難をできるだけ取り除くこと」とされた。具体的には、助成金、地域における学校心理士や福祉士の働き、教員の役割、学校と家庭間の関係、学校活動に関連した余暇環境、児童生徒の生活環境全体を調査することが視点であった⁴⁾⁵⁾。こうして、SIA委員会による答申で今後の方針として提案されたのは、①人的・物的リソースをより柔軟に利用できるようにすること、その場合に②最も必要とされるリソースが利用されるべきこと、③活動単位と活動チームによる指導を設けること、④個別指導の拡大、⑤地域レベルの決定権の増加等であった⁶⁾⁷⁾。そして、SIA委員会はさらに『適応困難児』⁸⁾と『学校活動計画と学校規模』⁹⁾に関する調査報告書を作成し、『学校活動環境』に関する調査内容を充実させ、補足している。

SIA委員会は、答申において、適応困難児に適切な指導を提供するための再方向付けを提案している¹⁰⁾。SIA委員会が提案した基礎学校実践計画における第

一レベルの活動単位では、一般的な学校環境および学級のなかの学校課業で困難を軽減することがねらいとされている。たとえば、学級枠にとらわれない自由なグループ構成、教職員や教材などのリソースの効果的な利用、保護者との協力活動等を通して、最も有効な方法がとられ、学校福祉士、学校心理士、学校看護師などの職員を含めた活動チームによって行われる活動である。そして、第二レベルは、重度の身体障害、あるいは学習障害や行動障害のため特別指導グループでの指導が適切な場合、言語障害や聴覚障害などのために特別な指導手段が必要な場合、特別な医療的あるいは心理的指導訓練が必要な場合に適用される。特別指導グループは少人数で構成され、補助リソースが利用される。しかしながら、SIA委員会は、第二レベルである活動単位以外の固定されたグループにおいてもまた、国語や数学などの教科で単位活動が利用できると考えている¹¹⁾。

さて、特別教育教員の不足への対応策を講じるためには、1974年に教員養成調査委員会(以下LUT委員会とする)が設置され、1978年に『教員養成調査』¹²⁾に関する答申が提出された。ここで、LUT委員会が設置されるまでの特別教育教員養成について言及しておく必要があるだろう。特別教育教員養成課程は、民間の手で、徐々に公的な助成を受けながら20世紀に入る前から行われていたものの¹³⁾¹⁴⁾、公式に設置されたのは学校教育法が制定された1962年であった¹⁵⁾¹⁶⁾。そして、教員養成課程をさらに充実させるため、1965年の国会に、教員養成に関する提議が提出され¹⁷⁾、翌1966年に教員養成課程が整備された¹⁸⁾。これが1967年から実施されている特別教育教員課程であり、新特別教育教員課程は学校教育庁の管轄に置かれた。なお、1968年には、視覚・聴覚障害教員養成課程もまた特別教育教員養成に含まれている。

以上のような養成課程の発展において、従来の特別教育教員養成は、特別教育諸学校を、養成修了後の主な活動の場として方向づけられてきた。ところが、SIA委員会による革新的な提案にともない、LUT委員会もまた問題提起をしたのである。LUT委員会は、「特別教育はもはや限定された教育ではなく、自然な環境で、多くの児童生徒が必要とする援助を探求すべき」であると意見を具申し¹⁹⁾、SIA調査との関連から今後必要とされるニーズについて検討を重

ねた。結果として、特別教育教員は他の教員とチームを組んで活動を行うべきであり、特別なニーズをもつ児童生徒の問題を解決するために学校において情報提供的な役割を担うべきであると考えられた。LUT委員会による本提案には、この後の特別教育に対する新しい捉え方が表れており、留意しておきたい。

また、特別なニーズをもつ児童生徒の学校環境を適切にするために、教員の履修課程全体を再考することが提案された²⁰⁾。結果的に、特別教育教員養成は、社会的・情緒的障害、知的障害、聴覚・言語障害、肢体不自由、視覚障害から構成され、基礎学校指導も特別学校指導も網羅した制度が目指された。これを図示したのがFig.3-1である。特別教育教員はもはや特別学校においてのみ配置される存在ではなく、基礎学校も不可欠となったのであった。

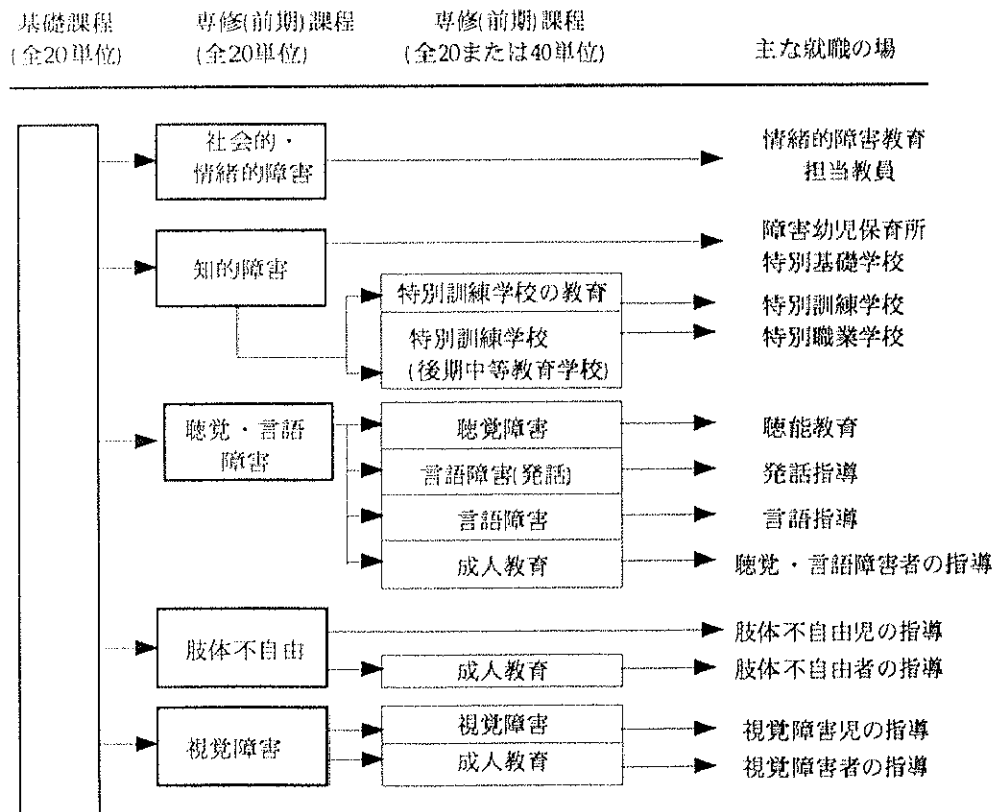


Fig.3-1 特別教育教員養成制度案

さらに、1978年6月8日に、首相Mogårdは、「諸学校における障害児のインテグレーション」に関する問題をその概念とこれまで行われてきた調査を中心に整理し直し、評価を行うことを決定した。召集された委員は、学校教育庁長官Orehag,L.、総合制高等学校教員かつ全国聴覚言語障害児協会(DHB)代表であるCrona,U.、手工芸科教員かつ全国肢体不自由協会(RBU)代表であるMartinson,Å.、学校長でありスウェーデン視覚障害者同盟(SRF)代表のPekkari,O.ほか教科教員や特別教育教員等であった。本調査委員会は「インテグレーション審議会」と命名され、これまで推進されてきたインテグレーションの良い点をさらに伸張し、悪い点を改善することを試みた。この取り組みでは、審議会構成員が障害児・者協会代表であることから理解できるように、従来のインテグレーションに対する見解とは異なる提案すなわち当事者の意見を反映した提案も行ってきた²¹⁾。

インテグレーション審議会は、インテグレーションの実践と改革への提案が必要であると捉え、これまで公的になされてこなかった通常の学校組織における障害児のインテグレーションに関する評価を行うことによってその解決法を見出そうとしている。そのために調査委員会が行ったのは、ハンディキャップ、インテグレーション、ノーマライゼーション、同化(assimilering)、評価の各用語を用語辞典を中心に確認したうえで、これらの概念の再検討を図り、評価を行うことであった。本報告によって、障害からWHOが提言する「ハンディキャップ」という用語とその概念を教育の場で使用し²²⁾、「インテグレーション」という用語をハンディキャップ児のよりよい教育および学校状況のための公的な用語とすることが提言されている²³⁾。

以上の調査は、行政関係者および専門家によって構成された委員会によって遂行され、調査課題は、行政上および組織上の観点から提起されている。また、従来の学校運営のなかで問題点として指摘されていたことが課題の中心に据えられている。さらに、調査結果は、これ以後の教育方針に結実するものであり、これらは政府主導型の運動であったといえる。

では、何ゆえ政府主導型の運動がこの時期に行われたのであろうか。一つには、教育改革によって従来の教育組織とは大きく変化した基礎学校がうまく機能するのかが政府が評価する必要がある。障害児教育の方針がインテグレー

ションを推進していたことに加え、移民をはじめとするマイノリティ集団や社会の変化による多様な適応困難児の問題など基礎学校内に見過ごすことのできない問題が顕在化した。第二に、スウェーデン政治組織機構が関与していると思われる。調査委員会の一部にもみられるように、教職員が国会議員を兼務していることや審議会に障害児・者協会代表を採用するなど、教育現場や福祉現場で働く人々が直接の政治に関わっていることはもはや珍しいことではなかった。そのような関係者は、現場の問題点を早急に解決すべきだと主張したであろうし、政策方針の策定にも関わりをもった。第三には、国際的な動向を反映していることが考えられる。障害児教育の世界的動向は、1975年国際連合総会第30回会期において「障害者の権利宣言」が唱えられ、英国では1978年のウォーノック報告によって「特別な教育的ニーズ」の概念が導入された。これらはいずれも国際的に高い関心を集めた。福祉国家として認められつつあったスウェーデン政府は、このような時流に積極的に参加したことが政府主導型の運動の背景にあった。

2. 個々のニーズに相応する教育

前章においてみてきたように、1970年代、インテグレーションは発展を遂げてきた。それにともない、基礎学校には種別や程度が多様な児童生徒が就学することとなった。そのような多様な障害児を受け入れる基礎学校において、Lgr69告示以来、特別学級と抽出指導(一体化した特別指導)から成る特別指導が提供されてきた。しかし、そのような指導が疑問視され、1980年版学習指導要領(以下Lgr80とする)では、従来の特別指導にみられた特徴であった障害種別による特別学級はもはや言及されず、「援助指導」が規定される。それ故、Lgr80が告示されるまでの過程を明らかにし、インテグレーションの観点からLgr80における援助指導の性格を分析することは重要である。

Lgr80は、1978年の国会でLgr69の改訂が決定され²⁴⁾、学校教育庁による提案と『教員養成調査』²⁵⁾、『学校における評価に関する調査』²⁶⁾の各答申、関連行政と諸団体による声明に基づいて国会提議が再び審議され刊行に至ったものである²⁷⁾。

まず、1978年「学校教育令に関する条例」制定までの過程である。1975/76年度国会において、SIA答申に基づいて作成された「学校内活動の規定」に関する提議が審議された。特別指導組織については、SIA答申で提案されたように、第一レベルとしての活動単位を主とした指導がかなり強調されていた。しかし、従来の特別指導組織と異なる点が多かったため、関連機関はかなりの懸念を示した。肯定的見解を明示したのは家族・学校全国協会であり、「全体的にみてSIA提案は1946年学校改革委員会の計画に一致する点が多い」としている。また、スウェーデン学校福祉士連盟と全国障害者協会(DHR)は適応困難児のための実践計画を支持したものの、前者は「生徒援護会議が第一レベルグループの措置決定をすべきでない」、後者は「第一レベルに関する提案はかなり拡散している」とし、「教育学的な困難が大きすぎて通常グループの指導についていくことができない場合にのみ第一レベル実践計画がなされるべき」であると意見を表明した。一方、クロノベリレーン教育当局はSIA提案が指導訓練の不利と危険性を強調しすぎていると全体的に批判し、「効果的訓練は指導訓練で行

われる」と主張している。同様に、スウェーデン特別指導協会は、「身体的障害、知的障害、その他の特別な適応困難児が選択できる指導訓練活動をより広く捉える」ことを求めている。また、マルモコミューンは「第一レベルの見方は特別学級数を増加させ、コミューンに児童生徒の統制を行わせる危険性」があると考え、ノルショーピングコミューンは実践計画によって第一レベルの児童生徒と身体的障害児、知的障害児あるいは行動障害児間の「境界線が引かれる」ことを危惧している。その他、エレプロレン教育当局による実践計画は児童生徒のニーズによって採用されるべきで「組織的編制を設けるべきでない」、イエーテボリコミューンによる「実践計画は適切でない」、クリスタッドコミューンとストックホルムコミューンによる「特別学級が含まれている現行の組織を継続すべき」であるとの各声明が表明された²⁸⁾。以上のように、第一レベルに対する否定的見解では、グループ対象の曖昧さが指摘されるとともに、第一レベル以外の特別指導の必要性が説かれている。これらの点は、学習指導要領改訂版の草案にかなり影響を及ぼしており、特に留意すべき点である。

SIA調査および各声明をふまえて、Palme首相は、適応困難児の実践計画は「組織的な単位組織内で作成されるべき」であるとの立場を明らかにしたうえで²⁹⁾、活動単位を支持するものの、教育学的な困難が大きすぎて通常グループの指導についていくことができない場合にのみ第一レベル実践計画がなされるべきであるとの声明を支持している。また、第一レベルの児童生徒数の上限値や下限値を設定することは不必要であるとした³⁰⁾。つまり、これまでの特別学級上限値15%の規定³¹⁾と同様な数値設定を取りやめることを意味していた。その他、障害や慢性的病弱児の援助指導に対しては、「現行の規定が採用されるべきで、従来通りに生徒援護会議で決定すべき」³²⁾であると考慮されている。首相は最終的に五点の要求を行い、これらのうち上記の言及に特に関係のある提言は、第一提言「私が先に言及しているように、学校内活動の改革方針が同意されること」³³⁾であった。他方、特別教育教員の欠乏に関しては、1980年代に入る前に解決すべきであると公言され³⁴⁾、「教員養成は第一に特別教育学的養成がねらわれるべき(第2223動議要求19)」であるとされた。

文教委員会による審議では、「活動単位は、数学級で、場合によっては異なる

る学年で構成され、生徒援護活動や自由な方針から開始される。通常学級指導についていくことができない教育学的に大きな困難をもつ児童生徒が第一レベルとして措置される。この場合、児童生徒およびその保護者と協議のうえ生徒援護会議で措置が決定され、生徒援護会議あるいは保護者が第一レベルとしての措置を適切かどうか同意しかねる場合には、地域の教育当局に問い合わせる」とされた。また、障害や慢性的病弱児の援助指導への助成は、現行の規定に従うことが示されている³⁵⁾。以上の点に関する文教委員会による最終案は、第8最終案「国会は文教委員会の言及を承認し、特別指導および当該第一レベルのグループに関する規定を行う」³⁶⁾と第79最終案「国会は第2223動議要求19に関する規定を行う」である。最終的に、第8最終案は各院審議会の承認を経て国会で承認された³⁷⁾。一方、特別教育教員に関する第79最終案は、採決の結果、賛成259、反対47、無投票1で可決された³⁸⁾。これらの決定により、1978年6月29日に「学校条令(1971:235)改正に関する条令」³⁹⁾が制定され、学習指導要領告示に一步接近した。

3年後の1978/79年度国会では、学習指導要領の具体的草案が審議されている。基礎学校学習指導要領等に関する提議⁴⁰⁾(以下1978/79:180提議とする)は学校教育庁による提案に基づいて作成されているため、まず、1979年2月の学校教育庁による提案のなかで、適応困難児の指導に関していかなる見解が示されているのかをみることが重要であると思われる。

学校教育庁によれば、「特別教育学的な活動は個々のニーズを満たすために様々な場において行われ、あらゆる特別教育学的な活動はできるだけ児童生徒と接近して行われるべき」⁴¹⁾である。また、「学校は単位活動を家庭および学友らと一体になって行うべき」⁴²⁾であると提言された。他方、特別指導グループでの指導の必要性も僅かながら触れられている。

このような学校教育庁の提案に対して、スウェーデン特別指導協会は好意的な見方をし、一方、ストックホルムレーン教育当局、エダコミュニケーションおよび国民党青少年連合は「学校教育庁による提案で適応困難児の援助が可能であるのか」と疑問を投げかけている。スウェーデン国立障害者評議会と全国障害者協会は障害児が特別な援助と指導を提供されることを強く求めており、国立ハンディキャップ評議会は、提案が学校における障害児の状況を簡潔に触れている

にすぎないと批判した。さらに、ウプサラ、コッパルベリの各レーン教育当局、スウェーデン雇用者組合、穏健統一党女性連合は、より困難を有する児童生徒の援助にも着目すべきであることを強調した⁴³⁾。以上のような見解は、学校教育庁の理想主義的ともいえる指導要領に対する姿勢や抽象的な提案に対して、より現実的な教育組織づくりを求めたものであると捉えられる。

この後、国会では、「動議において指摘されることと一致して、適応困難児の援助に関する学習指導要領の規定部分が改訂されることを国会は政府に要求すること」⁴⁴⁾が動議第2597号として出された。本動議においては、SIA調査が適応困難児について改革案を示しているにもかかわらず、1978/79:180提議では様々な言及においてそれが反映されていないことが指摘され、特に補助リソースの分配と町村レベルにおける主な分配に関する二つの提案が批判的に捉えられている。また、動議第2598号では、「特に適応困難児のために国が教材の費用を支払うこと」⁴⁵⁾および特別指導グループ間と通常学級間の協同活動は両者にとって好ましいとの見地から「特別なニーズをもつ児童生徒はその権利においてグループを設けるが、通常学級との協同活動は保つこと」⁴⁶⁾が求められた。さらに、動議第2606号では「特別なニーズをもつ児童生徒のための活動に関して動議が示すように規定されることを国会は決定すること」⁴⁷⁾が要求された。動議第2606号においては、動議第2597号と同様に、1978:180提議がSIA調査提案を反映していないことが指摘され、特別教育学的な活動の形成、内容、組織は発達と特別な障害を背景に新しくされるべきであると言及されている。また、1978/79:180提議では身体的あるいは知的障害、特別指導グループの重度障害について言及がなされていないことが指摘され、必要とされる特別なリソースを利用することを提案するとともに、これらの障害児や社会的行動障害を有する適応困難児が特別学校からコミュニンの学校にインテグレートされることを特に強調している。

最終的には、文教委員会による第3最終案「国会は以下の動議に相応する1978/79:180提議の部分…(中略)…動議第2597号第1要求、動議第2606号第2要求…(中略)…とともに基礎学校学習指導要領の概観に関して規定を行う」に対しては、賛成235対反対69で可決され、国会提議では言及されていなかった事項も

含め、特別ニーズをもつ児童生徒の活動の規定が学習指導要領で行われることに決定した。また、第4最終案「国会は動議第2698号第4要求および第5要求を承認しない」については、国会審議において、動議を提出したLövenborg議員が、特別指導グループと通常学級間の協同活動の重要性を再度主張したにも関わらず、賛成301対反対2で、最終案が可決された。この結果、特別指導グループを設ける場合の通常学級との協同活動は、Lgr80においては言及されないことに決定した⁴⁸⁾。

これらを受けて改訂されたLgr80は、児童生徒の能力は入学の時点で多様であり、全般的な能力発達のための条件は児童によって異なるとしたうえで、学校は全ての者を同じように教育しようとしてはならないとしている。そのため、学校は、個々の児童生徒の状況に合わせて実施事項を決定し、それを計画立案するべきであり、かつ、児童生徒各々の進捗で系統的に能力を養い高めていけるように援助し、十分な時間を用いるべきであると言及されている⁴⁹⁾。しかしながら、多様な適応困難をもつ児童生徒が混在するなか、これを遂行することは容易ではない。そこで、Lgr80では、「児童生徒が学校活動で適応困難に陥らないように努めるべきこと」⁵⁰⁾が目標として掲げられ、教育内容、教育方法、教育組織を整備する必要性が唱えられた⁵¹⁾。具体的には、Lgr80作成段階で提案されていた「特別教育学的指導法」と「協同活動」⁵²⁾を利用し、活動単位による個別指導や特別指導グループでの指導で対処することである。

活動単位指導とは、活動チームで行われる協議や生徒援護会議に基づいて実践計画が立案され、実施される指導活動である。計画は、ニーズに応じて、学校、児童生徒、保護者が一体となって作成し、そのねらい、手段、方法が明らかにされなければならない。実際の指導では、児童生徒の長所を伸ばし、自己理解と自信を強化していくことが重要であるとされ、ねらいと方法が検討されるまで他集団に児童生徒を措置する問題は提起されるべきではないと規定されている⁵³⁾。活動単位指導の全体的な流れはFig.3-2に示したが、活動単位指導とは計画から実施までのプログラム全体を総称したものである。学級担任、教科教員、特別教育教員、学校心理士、学校福祉士が協力し、学級と家庭へのアプローチ、個別指導あるいは多様な集団での指導を通じて児童生徒の困難を改善する意図が読みとれる。

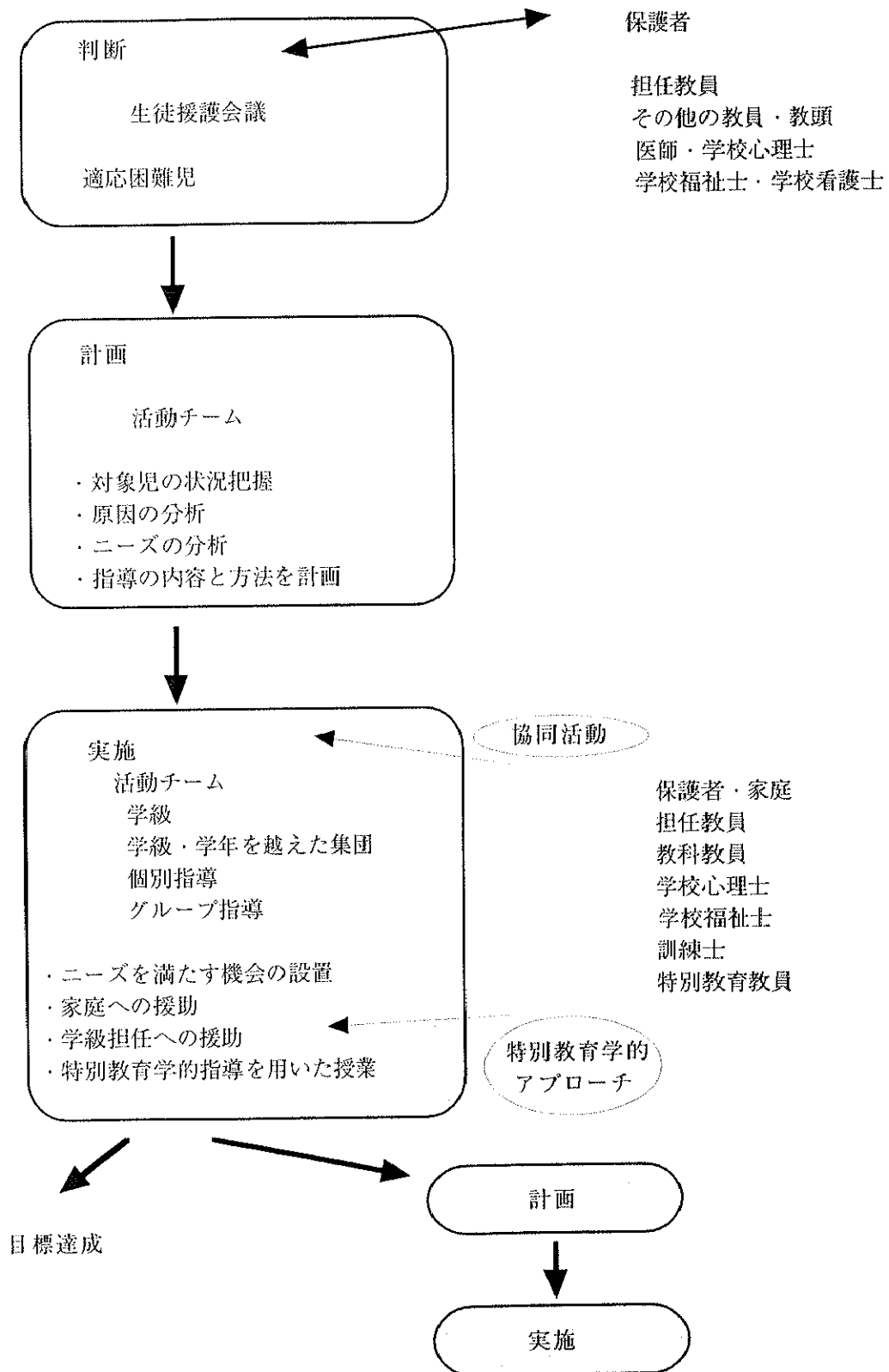


Fig.3-2 活動単位指導

さて、活動単位に重点を置いているLgr80ではあったが、知的障害、肢体不自由、情緒障害、社会的障害等をもつ児童生徒のための特別指導グループの設置も考慮に入れられている。国会では、このような指導グループに関しては「従来の指導と同様」との方向づけがなされていた。ただし、改訂されたLgr80では、このような指導の対象は困難が「特に大きい」児童と言及されており、指導は特定の教科に限定されるべきであると考えられている。なお、特別指導グループでの援助は一学期間(二学期制で秋学期は9月から12月、春学期は1月から6月)以上行われ⁵⁴⁾、児童生徒および保護者と協議のうえで、生徒援護会議において児童生徒の問題が討論されることとなった⁵⁵⁾⁵⁶⁾。以上のように言及されている特別指導グループは、特別学級が(規定上は)消失した基礎学校に、当然必要とされる集団であったと考えられる。国会審議において指摘されていたように、活動単位指導では満たすことのできない指導が提供されることは不可欠といえるからである。

Lgr80ではまた、重大な課題であった「リソースの分配」が強調されている。リソースの分配には、地方教育当局が各学区内で多様な要求に基づいて実施し、同時に、学校内や教育活動集団の中でも、特に援助を必要とする児童生徒のニーズに合わせて分配が行われるべきと言及されている⁵⁷⁾。さらに、適応困難児に援助指導を行う際には、通常の間割から逸脱した形で、特に配慮された授業が用意されることも認められた⁵⁸⁾。

以上のように、Lgr80における援助指導では、活動単位指導がかなり強調されている。すなわち、指導の基本は通常学級としつつも、既成の学級という概念を越えてニーズに応じた適切な指導を行うことがねらいとされており、多様な児童への適切な指導が目標として掲げられているといえよう。他方、従来の特別学級は援助指導の一部としては捉えられていない。このように、Lgr80では、固定制の強い集団的インテグレーションではなく、個々のニーズを重要視した個別的インテグレーションを確立させる性格を有していた。さらに、障害というラベリングで児童の指導が考慮されているわけではないことに留意したい。また、活動単位指導では補えない、訓練をはじめとする専門的な指導は、特別指導グループで指導されることになった。この特別指導グループは、結果的には、Lgr69とほぼ同内容の言及となっているものの、着目すべき点はその策定の

なかにみられる。特別指導グループに関しては二つの国会提議においては重視されていなかった。しかしながら、関係諸団体による声明や動議において、その点が鋭く批判され、訓練指導や専門的な指導が存続することとなった。

このような考え方および新しい指導形式が導入されるに至った背景であるが、一つには、学校で困難をもつ児童生徒の多様化が考えられ、このような児童生徒全てに対処できるような指導が基礎学校において必要とされたのであろう。もう一つには、学級単位での指導がうまく機能していなかったことが考えられる。これは、SIA委員会が「学級という単位は教師間および他の職員間の連絡を阻害しており、学級で適応困難児を援助するための計画を行うことは困難である」⁵⁹⁾と捉えていることから裏付けられよう。また、Lgr80の主眼の一つであった平等の原則⁶⁰⁾が反映された結果であろう。

3. 活動単位指導モデル

活動単位指導は児童生徒のニーズに応じて計画・実践される指導である。それ故、各学校や問題となっている事柄によって実践の内容は多種に分かれ、進め方は多様性に富む。そこで、ここでは活動単位指導モデルを従来の指導法と比較することと具体的な指導例によって示したい。

活動単位指導は、基礎学校の学校課業に困難をもつ児童生徒の援助としての指導であり、同時に、学校の目標を反映し、成果をもたらすものでなければならない⁶¹⁾。学校教育法第一条によれば、学校の目標とは①知識を伝達すること、②成熟と発達を促すこと、③調和のとれた人を育成すること、④有能で責任観のある社会構成員を育成することであった⁶²⁾。そして、Lgr80では、これに「教育の平等」が加わる⁶³⁾。それ故、学校の目標と活動単位指導にはFig.3-3のような図式が成立する。

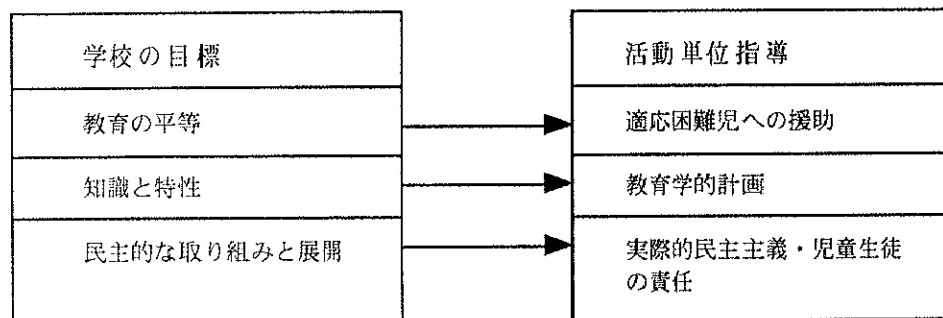


Fig.3-3 学校の目標と活動単位指導の関係
(出典:Brettell,1986.p.25)

しかしながら、このような学校目標を達成するための指導は、Lgr80で初めて導入されたわけではなく、Lgr62やLgr69においても工夫がなされていた。では、従来の指導とLgr80における指導において異なる点は具体的には何であろうか。

まず、従来の学校活動の組織とLgr80における組織間の比較を示したのがFig.3-4である。Fig.3-4によれば、活動単位指導は特定の目標によって設定される指導で、時間割や活動の場の利用、リソース利用や計画立案のための会議等は、従来の指導に比べ柔軟性のあるものになっている。

次に、これらの組織のうち、学級編成に着目する。従来の指導では一学級に対して一教員であったのが、活動単位指導ではFig.3-5のようにいくつかの学級が一つの単位を構成し、活動チームが指導にあたる。ただし、全ての学級在籍児が同一の指導対象となるということではなく、指導のねらいや内容によって大集団(20-30名)あるいは小集団(最高12名位)が設置され、活動に応じて活動グループ(例えば3-5名のグループ)が形成される⁶⁴⁾。これが活動単位の基本的モデルである。そしてこのような基本モデルが学校内に同時にいくつも存在する場合もある。

活動単位を構成する各学級には、従来の学級アプローチに加え、学級の全般的な役割を討論する学級評議会、保護者との個別的な話し合いの場となる学級面談、必要に応じて活動単位指導会議の下位会議としての役割を果たす学級会が含まれる。そして、この単位は、組織的機能をもっていなければならない、同時に中央で統制されない単位、計画立案的単位、援護単位でなければならない。さらに、活動チームを構成する教職員と児童間で協働活動ができなければならない⁶⁵⁾。ここで、活動単位指導の決定機関ともいべき活動単位指導会議について言及する必要があるだろう。活動単位指導会議は指導の内容やその進度によって柔軟性をもつ一方で基本的な役割を有しており、以下のような事柄に対して具体的に決定するべきである。それは、①指導年度あるいは指導学期間の長期計画、②活動計画と評価、③使用するリソース、④特別指導とそのグループ、⑤活動単位区分と時間割、⑥児童生徒援護活動、⑦児童生徒の活動と学級会、⑧保護者との協働活動、⑨活動のテーマ、⑩教材等である。そして、これらの決定に従い、活動チーム会議はより具体的な指導内容を決定しなければならない⁶⁶⁾。

以上のうち、①長期計画と②活動計画と評価を中心に、春学期の計画を例に挙げて説明を加える。計画モデルにおいては、新しい指導を導入する場合には十分な時間を計画に費やすべきだと考えられている。そのため、新しい活動単

| | 従来の活動組織 | Lgr80による活動組織 |
|--------------|--------------------------|----------------------------------|
| 活動設定 | 規定的設定 | 範囲設定・目標による設定 |
| 組織体 | 学級 | 活動単位 |
| 責任者 計画・決定 | 学校責任者が計画し、決定する | 学校責任者は計画書と決定をできるだけ委任する |
| 責任・主体 | 学校責任者が責任を負う | 学校責任者と活動単位が責任を分割する |
| 公的区分 | 特別化と厳密な活動区分 | 活動単位や教員チームでの活動を促進 |
| 時間割 | 時間と教科を組み入れた時間割 | 柔軟的時間割。活動をより長期的に行うことと教員と教科間の協働活動 |
| 場の利用 | 時間割による場の利用 | 柔軟的な場の利用 |
| リソース 利用 | リソースは目的による | より自由なニーズに応じたりソース利用 |
| 特別指導 | 一体化指導・訓練指導 | 活動単位指導 |
| 援護 | 部門化して児童生徒援護 活動の分化・特別化 | 児童生徒への総合的見解 活動単位が責任を負う |
| 会議 | 多様な正規の会議 | より自由な会議の設定 |

Fig.3-4 Lgr80による活動組織モデル
(Brettell,1986.p.58より作成)

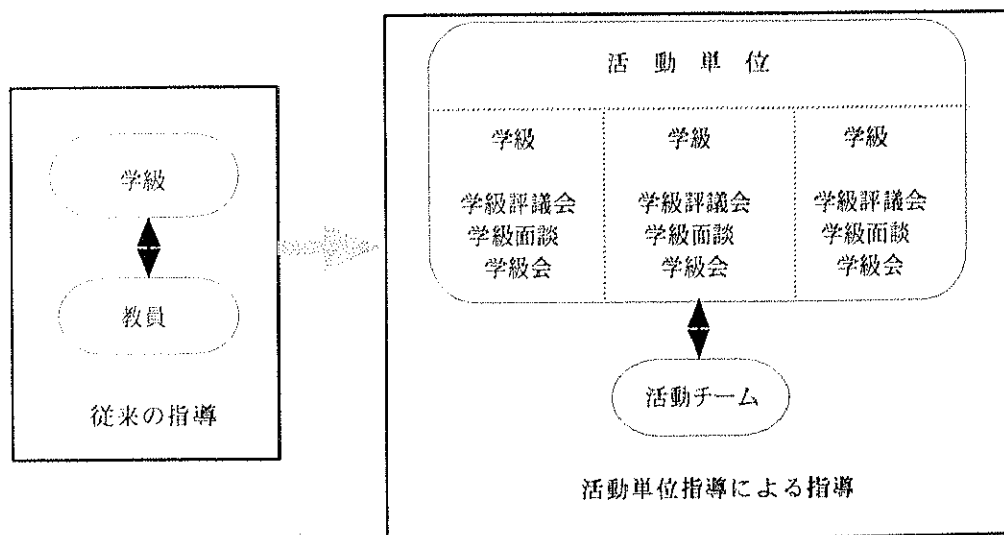


Fig.3-5 活動単位指導基本モデル
(Brettell,1986.p.28とp.33より作成)

位指導を秋学期に実施するとき、その計画は春学期開始の1月から行われなければならない。まず、1月から2月にかけては計画決定が主となる。計画を決定する際には、活動の目標を明白にすることが重要であり、2月終日までには、遂行と評価の計画が終了していなければならない。そして、3月には原則の決定に移行する。ここでは多くの討論を通して、活動内容や活動チーム、特別指導内容、リソースや活動の場について決定を行う。4月は活動組織を決定する。すなわち、時間割や、会議システム、特別指導等の組織についてである。そして、計画第四段階として、5月には、全ての活動と活動チームの計画を終了し、秋学期に備えなければならない⁶⁾。この計画モデルを図に示したのがFig.3-6である。

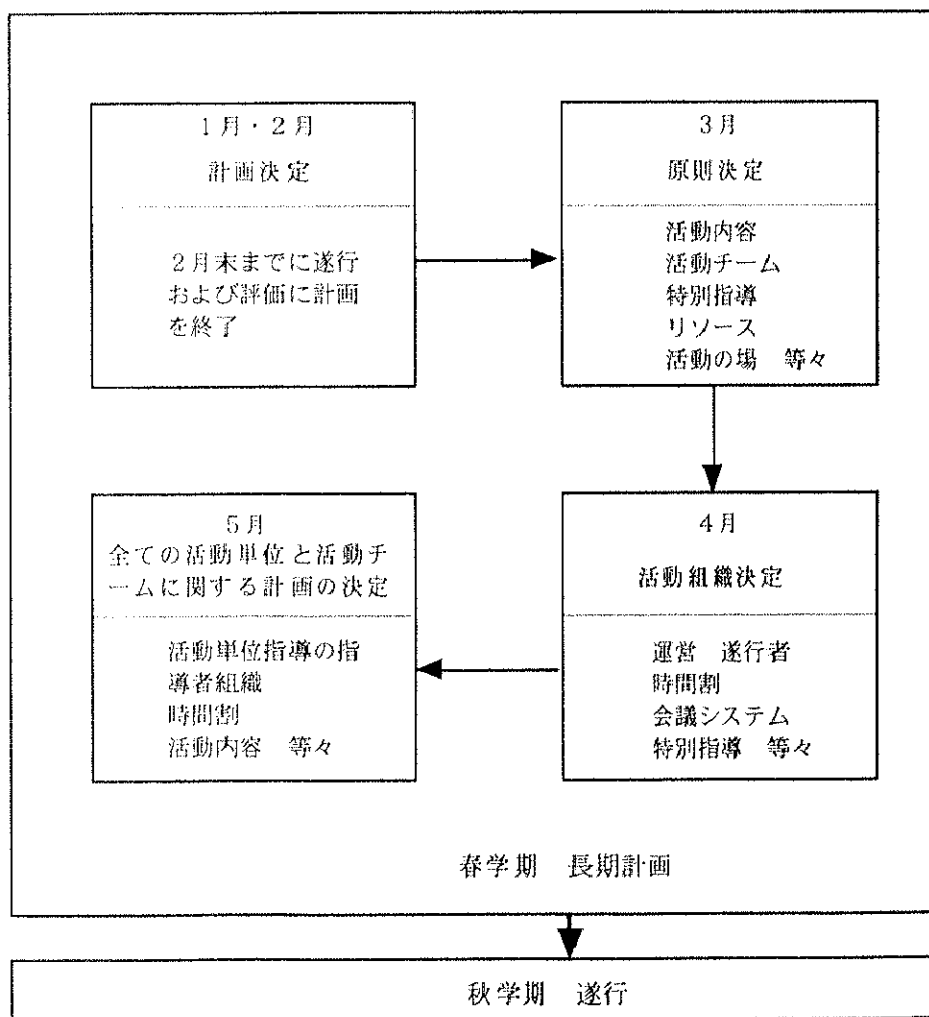


Fig.3-6 計画モデル
(Brettell,1986.p.113とP.114より作成)

では、このような計画に沿って具体的にどのような指導がねらわれているのであろうか。ここでは、Lgr80告示の2年後に刊行された解説篇『適応困難児への援助』に挙げられている指導を例に挙げ、具体的な指導をみることにする。Table3-1によれば、児童の状況に対する分析は、児童自身の能力を視点とするの

Table 3-1 活動単位による指導例
(出典:Lgr80,Kommentarmaterial,pp.26-27)

| 内容 | A | B | C |
|-----|---|---|--|
| 状況 | 静か 心配性 読みが遅い 情報をみつけられない 壁をみている | 遅い 多動 食事が遅い 読みが遅い 時々体育を怠ける | 騒がしい 集中できない 割り算に問題がある 読みと書くことが遅い 知識不足 遅刻 休憩時間に騒がしい 周りに悪影響を及ぼす |
| 分析 | 家庭からの大きな要求 姉への競争心 自身への過大要求 親友を求めている | 悪い自己認識 サッカーを好む 読むことを好まない アンナが読んでいるとき友人がイライラしているのに気付いている 末っ子であり、母親が援助しすぎる | 自信がない 保護者が社会的に困難な状況 友人がアンデルスを恐がる 保護者がたたくことへの恐れ 友人を求めている |
| ニーズ | できることに気付くこと 自身と競争すること 遂行の喜びを得ること コミュニケーション参加 | 成功すること 聞く側が肯定的になること 自己認識の開始 友人による受け入れ | できることに気付くこと 友人に対する攻撃が不必要であること 友人の肯定的な受け入れ 家庭が援助を得ること |
| 活動 | 学校心理士と保護者間の懇談 活動単位における活動形式と活動コースの討論 特別教育教員による読み指導の分析 学級担任と体育科教員間の懇談 活動単位における編制 | 特別教育教員と母親間の懇談 特別教育教員による読み書き、数学の診断 学級担任と学校心理士が加わり、人は種々であることを学級内で話し合う アンナの自信を強めるための学級内での活動 | 生徒アシスタントのニーズ 学校心理士、学校福祉士、保護者間の懇談 家庭への援助のために行政に連絡するための生徒保護会議を開くこと 特別教育教員による数学診断 特別教育教員による読み書き発達の分析 活動単位において活動の場と形式を討論すること 活動単位リソースの準備 |
| 指導 | 特別教育教員による週3時間の指導 活動への保護者の積極的参加 多くの読む機会をつくること 正しい方法を知ること | 母親が学校方針に肯定的になること 数学とスウェーデン語の個別指導 学級内でのその他の指導に特別指導教師が加わること アンナを肯定的に受け入れるための学級における話し合い | 家庭が援助されうること アンデルスに否定的な期待をしていることを学級での話し合いを通じてアンデルスが知ること 読み書き個別指導 数学個別指導 |
| 方法 | 保護者との懇談 学校心理士、社会福祉士による学級での話し合い 読み時間を長くする 特別教育教員が教科指導週3時間を設ける 特別教育教員による週4時間のその他の指導 | 保護者と学級の話し合い 学校心理士による特別指導教員と学級担任への援助 | 週3時間の国語でのグループ指導 週3時間の読み個別指導 C児への否定的な見方を変えるための学級内での話し合い グループ指導を増加する |

ではなく、児童をとりまく環境や児童の内的な側面を視点としている。このような分析に基づいた児童に必要とされることは、児童と環境間の作用をスムーズにすることが中心となっている。そして、活動単位指導対象児のニーズに基づいて、活動や指導、方法が計画されていることが理解できる。また、指導は教職員と当該児間のみ関係から構成されているのではなく、学級での話し合いが重視されている。

以上みてきたように、Lgr80で言及される活動単位指導は、極めて抽象的な指導といえる。一つの理由は児童の状況によって計画されるためであり、他の理由は学校教育庁によって緻密なマニュアルが作成されているわけではないからであった。そのため、各学校がねらいとしていることや力を入れることを大いに反映できる反面、学校間で取り組みに差ができるという危険性をもっていた。

文献および注

- 1)SOU(1974)Skolans arbetsmiljö, Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete - SIA,1974:53. Allmänna Förlaget, Stockholm.
- 2)SIA 委員会が問題点として捉えたのは、①近年の教育改革が不利となる児童生徒が存在すること、③外的環境が学校活動における困難となり得ること、④学校活動に十分な刺激を見出さない児童生徒が存在すること、⑤適応困難児は何らかの逸脱がみられるため集団を構成していること、⑥児童生徒への動機付けが基本的問題の一つであること、⑦児童生徒の家庭環境における社会的、文化的状況であった [Beckne, R.(1975) SIA, The working environment in school, A summary of the SIA report by Rolf Beckne, The National Swedish Board of Education, Stockholm,7-8]。
- 3)原語では'elever med skolsvårigheter'。学校課業に困難をもつ児童生徒の総称で、障害児のほか、マイノリティ集団、長期欠席児等の多義にわたる児童を含む。
- 4)SIA 調査では学校困難に対する解決方略を検討するために、個人内要因、社会環境における要因、指導状況における要因の点から学校困難が再考され(SOU1974:53,129-136)、特別指導の展開の整理と特別指導形式の分析に関する先行研究のレビュー、国内の43コミュニティを対象に援助指導の追跡調査が行われ(SOU1974:53,136-183)、学校における困難は何に起因しているかの分析がなされた(SOU1974:53,215-226)。
- 5)op.cit.,Beckne(1975),8.
- 6)その他、⑥教員の役割拡大、⑦家庭間の協力体制、⑧社会的訓練の増加、⑨児童生徒のために好ましく、環境を刺激するような授業日が設定されること、⑩継続的な発達が進められるようにすることであった。
- 7)op.cit.,Beckne(1975),13-17.
- 8)SOU(1978)Skolplanering och skolstorlek, Faktaredovsning och bedömningsunderlag, 1978:4. Liber Förlag, Stockholm.
- 9)Utbildningsdepartementet(1974) Problem och svårigheter i skolan, Rapport från undersökningar genomförda av utredningen om skolans inre arbete -SIA Del II, 1974:2.Allmänna Förlaget, Stockholm.
- 10)op.cit.,SOU1974:53,227-229.
- 11)第三レベルとしては、基礎学校の指導についていくことができないか学級での指導や他の児童生徒にとって障害になる重度適応困難児の指導が提起されている。提案されている指導は、デイ・センター学校部での指導、この指導の一環としての学校寄宿舎での指導、寄宿制学校やコロニー学校での指導である。他には、学校と地域のデイ・センターおよび福祉行政との協力指導が提案されている。これらの他、学校で困難をもつ児童生徒は多様であるため、たとえば長期欠席児や移民などのマイノリティ集団児が挙げられ、それらの適応障害児には履修課程を修正、変更することによって適切な就学方法が検討されているが、本研究では取り上げない。

- 12)SOU(1978)Lärare för skola i utveckling,Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT74), 1978:86. Liber Förlag, Stockholm.
- 13)二文字理明(1988) スウェーデンにおける障害児教育教員養成課程とそのカリキュラム.大阪教育大学紀要特殊教育学研究,26(3),67.
- 14)特別教育教員養成課程は、1905年、補助学級が創設されて以来、1921年に至るまでは初等民衆学校の通常教育教員が指導を行い、1921年以後は短期の研修が増加、それらの研修が拡大する形で発展してきた。
- 15)ストックホルム大学とイエーテボリ大学に補助学級教員課程、観察学級教員課程、聴覚障害学級教員、CP児指導教員、言語指導教員、知的障害特別学校教員養成のために1年間の各課程が設けられ、1962年には両大学合わせて100名の学生が課程を履修している[Bladini(1990),364]。また、第二期の特別教員養成短期コースは1962年国会で提議として提出され、国会を通過したことによって設置に至った。これは同国会で審議された「義務教育学校改革への提案」と密接に関わって提出されたものである(Prop.1962:54)。
- 16)Prop.1962:106;Rskr.1962:330.
- 17)Prop.1965:79.
- 18)SÖ(1966) Studieplaner för utbildningen av speciallärare. Stencil. Stockholm.
- 19)op.cit.,SOU1978 :86,278.
- 20)Bladini,U.B.(1990) Från hjälpskolelärare till förändringsagent,Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.Acta universitatis Gothoburgensis,Gäteborg,352.
- 21)インテグレーション審議会によって提出された答申には、ここで言及する「ハンディキャップ、インテグレート、ノーマライズ、評価」のほか「視覚障害児教育」のほか「特別学校の責任主体」、「エレプロにおける重度聴覚障害・聾児の高等学校における教育」、「障害児のパーソナルアシスタント」、「障害児のテクニカルエイド」、「聾・聴覚障害特別学校の上級学年」、「特別学校図書館」、「通常の学校組織における障害児に関する最終報告書」等があった。
- 22)SOU(1980) Handikappad integrerad normaliserad utvärderad, delbetänkande från integrationsutredningen, Nr34. Liber Förlag, Stockholm,74-75.
- 23)ibid.,SOU1980:34,79-80.
- 24)SFS1978:588, Förordning om ändring i skolförordningen (1971:235). ;Prop.1975/76:39; M.2223;UbU30;P.134;Rskr367.
- 25)op.cit.,SOU1978:86.
- 26)SOU(1977) Betygen i skolan, Betänkande av 1973 års betygsturedning,Nr9. Liber Förlag, Stockholm.

- 27)SFS1980:64 Förordning om mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan.;
Prop.1978/79:180;M2597.M.2606;UbU45;P.166;Rskr422.
- 28)op.cit.,Prop.1975/76:39,91-92.
- 29)ibid.,Prop.1975/76:39,220.
- 30)ibid.,Prop.1975/76:239.
- 31)「コミュニケーションの特別学級数は通常学級数の最高15%とする」[SFS1958:399,Kungl.
Maj:ts Stadga för folkskolor, fortsättningsskolor och försöksskolor (folkskole-
stadga), 108 §].
- 32)op.cit.,Prop.1975/76:39,240.
- 33)ibid.,Prop.1975/76:39,335.
- 34)op.cit.,M.1975/76:2223.10.
- 35)UbU1975/76:30,21.
- 36)ibid.,UbU1975/76:30,69.
- 37)op.cit.,P.1975/76:134,106.
- 38)ibid.,P.1975/76:134,114.
- 39)op.cit.,SFS1978:588.
- 40)1978/79:180提議では、1976年の国会による決定が「学校は多様な場で適応困難児の
援助できるようにしなければならない」ことを強調していたことを挙げ、教職員の
貢献とリソース分配の柔軟性を重要視している。また、適応困難児の指導では、よ
り小集団での指導、援助指導、教材と活動の場の個別化、当該児が興味をもつ課題
と選択課程での援助、特別指導グループでの指導が利用されることが提案された。
- 41)op.cit.,Prop.1978/79:180,141.
- 42)ibid.,Prop.1978/79:180,141.
- 43)op.cit.,Prop.1978/79:180,220-240.
- 44)op.cit.,M.1978/79:2597,yrkandet1.
- 45)op.cit.,M.1978/79:2598,yrkandet2.
- 46)ibid.,M.1978/79:2598,yrkandet4.
- 47)op.cit.,M.1978/79:2606,yrkandet2.
- 48)Rskr1978/79:422.
- 49)SÖ(1980) Läroplan för grundskolan,Lgr80, Allmän del.Liber Utbildningsförlaget,
Stockholm,14-16.
- 50)ibid.,SÖ(1980),52.
- 51)ibid.,SÖ(1980),52.
- 52)協働活動とは学校側と保護者、社会的問題と余暇時間の問題を扱う専門家、学校教育
関係者間の頻繁な連絡および相談、協力しながら活動を進めていくことを意味して
いる[SÖ(1980),56]。

- 53)op.cit.,SÖ(1980),54-56.
- 54)ibid.,SÖ(1980),55.
- 55)このような児童生徒は、給食時間や余暇時間に他集団と過ごすことが考慮されるべきであった。
- 56)op.cit.,SÖ(1980),55-56.
- 57)ibid.,SÖ(1980),54。
- 58)ibid.,SÖ(1980),55.
- 59)op.cit.,SOU1974:53,93-94.
- 60)この他、基礎学校と高等学校の連結、地域社会とともに機能するセンターとしての役割が目指された[二文字理明(1985)スウェーデンにおける基礎学校およびろう学校の教育課程改訂について.聴覚言語障害,14(2),85-92.]
- 61)Brettell,L.(1986)Arbetsenheterna i skolan,Skolöverstyrelsen B 86:1.Liber Utbildningsförlaget, Stockholm, 23.
- 62)SFS1962:319,Skollag,1 §.
- 63)op.cit.,SÖ(1980),13-19.
- 64)op.cit.,Brettell(1986),39.
- 65)ibid.,Brettell(1986),38.;Rask,L. och Wennbo,U. (1988) Ledning i arbetsenheten, Utveckling av skolans inre arbete. Almqvist & Wiksell, Stockholm,31.
- 66)ibid.,Brettell(1986),106.
- 67)ibid.,Brettell(1986),113-112.

第二節 専門的な教育とインテグレーション

1. 視覚障害特別学校の廃校とリソースセンターとしての存続

重度弱視・盲児の基礎学校へのインテグレーションが増加する反面、トムテボーダ視覚障害特別学校では児童生徒数が減少する。それ故、トムテボーダ視覚障害特別学校を学校として存続させるのか廃校にするのか、廃校にする場合に視覚障害児のニーズは基礎学校のみで満たすことが可能か等の課題を早急に解決する必要があった。そこで、政府が設置した審議会ではいかなる提案が出されたのか、その結果トムテボーダ学校はいかなる道を進むこととなったのかを言及し、それがインテグレーションにとっていかなる意味をもっていたのかを論考する。

第二章で言及したように、重度弱視児および盲児のインテグレーションは、上級学年児から中級および初級学年児へと拡大され、推進されてきた。そして、1979/80年度には、35名の児童生徒のみがトムテボーダ視覚障害特別学校(以下トムテボーダ学校とする)に就学していたが、これらの約半数は学校所在地であるストックホルムレーン在住であったり。これに対し、居住地域の基礎学校に就学の児童生徒数は、Table3-2に示したように、1,042名であった。これらのうち111名が、専門的な教育や訓練などの必要なニーズを満たすために、抽出指導グループにおいて指導を受けていた。なお、111名のうちの約半数60名は何らかの他の障害をもっている児童であった²⁾。抽出指導グループは「明らかな身体障害、社会的および情緒的障害、あるいは、他の困難を有する児童」³⁾のために設置されると規定されており、人口が比較的多いストックホルムとイエーテボリでは、視覚障害児のみを抽出しグループを設けていたのに対し、他のレーンにおいては聴覚障害児あるいは肢体不自由児など他の障害児とともにグループが設置された。また、111名のうち、約18%の児童生徒がパーソナル・アシスタントのサービスを受け、個別的にインテグレートされていた。

このような援助を受け、基礎学校に視覚障害児がインテグレートされることは、保護者からの支持、基礎学校および全国各地の地方自治体の協力、さらにはトムテボーダ学校のインテグレーションへの理解を得て、着実に推進されつ

Table3-2 全国の基礎学校へ就学の視覚障害児数(1979/1980年度)
(SOU1982:19,pp.66-67より作成)

| レーン名 | 全視覚障害児数 | 重度視覚障害児数 | 抽出指導グループ |
|-------------|---------|----------|----------|
| ストックホルム | 198 | 8 | 39 |
| ウプサラ | 28 | 2 | 5 |
| セーデルマンランド | 24 | 3 | 2 |
| エステルヨットランド | 51 | 1 | 2 |
| ヨンショーピング | 41 | 3 | 2 |
| クロノベリ | 34 | 0 | 2 |
| カルマル | 34 | 0 | 0 |
| ヨットランド | 12 | 2 | 2 |
| ブレッキング | 10 | 0 | 8 |
| クリスチャンスタッド | 26 | 2 | 2 |
| マルモフース | 97 | 2 | 26 |
| ホーランド | 25 | 0 | 1 |
| イエーテボリ・ボーフス | 92 | 7 | 0 |
| エルプスボリ | 49 | 5 | 1 |
| スカラボリ | 35 | 2 | 6 |
| ヴァームランド | 29 | 1 | 2 |
| エレプロ | 25 | 2 | 0 |
| ヴェストマンランド | 26 | 2 | 2 |
| コッパルベリ | 33 | 1 | 0 |
| イエブレボリ | 21 | 1 | 2 |
| ヴェステルノーランド | 21 | 0 | 0 |
| イエムトランド | 21 | 1 | 0 |
| ヴェステルボッテン | 58 | 4 | 5 |
| ノルボッテン | 42 | 3 | 2 |
| 計 | 1,042 | 53 | 111 |

つあった。そして、1986年、約100年間視覚障害教育を行ってきたトムテボーダ学校は遂に廃校となった。ただし、廃校前に計画・実施されてきたリソースセンターとしての活動は継続されることとなった。

トムテボーダ学校をリソースセンターとして残存させる案は、インテグレーション審議会の答申に基づいたものであった。インテグレーション審議会は、1977年に学校教育庁下に設置されたトムテボーダ活動部会による提案および関連行政・機関の意見を考慮し、視覚障害児の教育に関する答申を教育省に提出した⁴⁾。トムテボーダ活動部会は、トムテボーダ学校では児童生徒数が漸減して

いること、しかしながら、インテグレートされている児童が居住地において特別学校ほどには援助を受けることは不可能であること、を早急に解決すべき課題として捉えた。そのためトムテボーダ学校を国内全域の視覚障害児のためのリソースセンターとして機能させることを提案したのであった⁵⁾。活動部会は、①(従来の視覚障害特別学校をリソースセンターの一部として存続させる)センター付設学校部、②インテグレートされた視覚障害児のための活動部、③(成人)視覚障害者のための活動部を行うセンター、から構成されるリソースセンターを提案した。学校部では、特別学校と就学前学校の役割を従来より規模を縮小し存続させること、そして、教員養成のためのリソースを維持すること、補助具や補助教材の開発を行うことがねらわれた。また、②インテグレートされた視覚障害児のための活動部には、幼児と就学児の診断および医学的助言、地方組織とサービスの統括的組織、就学前学校相談員と巡回教員のセンターとしての役割が含まれていた⁶⁾。

活動部会の提案に対し、多くの関係機関はリソースセンターとしての機能に価値を認めた。活動部会による学校部に関する提案に対しては概ね賛意が示されたものの、視覚障害者協会は学校部が「リソースセンターから独立せずに機能することが重要」と意見を表明し、トムテボーダ学校保護者会は「児童が通常の学校組織に組み込まれるようにすることを学校部の目標とするべき」であると考えた。また、上記②インテグレートされた視覚障害児のための活動部、に対しても賛意が示されている。社会福祉庁はセンターの役割の一つである「地方の活動の統括的組織」に対しては反対の立場をとり、今後、地域の各学校がこのような役割を担うべきと意見を示している⁷⁾。

以上のような提案と意見を検討し、インテグレーション審議会は、学校部の活動に関して、トムテボーダ活動部会による提案を全面的に受容し、それと同様の提案を行った。また、インテグレートされた児童のための活動としては、トムテボーダ学校の現在のリソースを存続させるとともに、そのリソースを地域のリソースへと発展させることを付記した。また、社会福祉庁の意見を採用し、トムテボーダ活動部会が提案していた「地方組織とサービスの統括的組織」という役割は削除され、「障害児援助のための地域組織のための責任部としての役割を担う就学前学校相談員と巡回教師のセンター」としての活動が提

案された⁸⁾。一方、活動部会による提案「リソースセンターとしてのもう一つの役割—成人のためのコース活動」に対しては、活動範囲がより拡大され「指導・情報活動」として最終提案がなされた⁹⁾。

1979/80年度国会では、この答申に加え「現時点ではトムテボーダ学校で使用されている有益なリソースを廃校後にリソースセンターで再分配するべき」であるとの提案が承認され¹⁰⁾、トムテボーダリソースセンターとして機能させることとなり、これに即して予算が組まれた¹¹⁾。従来のトムテボーダ学校はセンター付設学校部として、規模を縮小しながらも特別学校としての機能は維持されていた。

しかしながら、学校教育庁は数年内にその活動を停止する方向で学校部運営を図ってきた¹²⁾。学校部在籍児数は、さらに減少したためである。1984年度には15名を残すのみとなった。そして、同年の国会において、学校部廃校が公式に提言され¹³⁾、それが承認された結果¹⁴⁾。1986年にトムテボーダ学校は遂に廃校となった。

以上のようにして、視覚障害特別学校としての機能は停止し、リソースセンターとして運営されることとなったが、この決定はある意味では必然的であったといえよう。視覚障害児のほとんどが基礎学校へ就学する動向をふまえると、学校運営を維持することは困難であった。しかしながら、たとえ全ての重度弱視・盲児が基礎学校へインテグレートされることになっても、専門知識と経験をもつトムテボーダ学校の教職員、すなわち人的リソースを保持することは、専門的な教育の提供とさらなる人材の養成という点で重要であった。また、視覚障害児は全国各地の基礎学校に就学したとしても、専門的な中央機関としての機能は必要であったからである。

トムテボーダリソースセンターは1999年現在も重要な役割を果たしているが、その具体的な役割は以下である¹⁵⁾。

- ①アセスメント。教師、心理学者、福祉士、眼科医、眼鏡販売業者、理学療法士、人間工学を専攻している建築家など多領域の専門家によるアセスメントを行う。
- ②訓練集中コース。地域の学校から依頼された視覚障害児のための集中コー

スで、点字や弱視用拡大テレビを用いた読み書き訓練、コンピュータのシステムに関する訓練、歩行訓練、ADL訓練などを行う。

- ③リソースセンターの機能の提示。同年齢の全視覚障害者を対象に年に一度、一週間、トムテボーダリソースセンターへグループ訪問に招待する。
- ④保護者へのコース。幼児に視覚障害が発見された時と5歳になった時、就学する前の三回のコースが設けられている。
- ⑤専門家へのコース。就学前学校から高等学校までの専門家に対し、視覚障害児をいかに指導するべきかに関するコースを設けられている。

このように、視覚障害児のインテグレーションは、視覚障害児は居住地の学校に就学し、必要に応じてリソースセンターのサービスを受けるというシステムとして、確立したといえよう。

2. 知的障害特別学校の学校教育法への統合

これまで別法で規定されていた知的障害特別学校における教育は、1985年学校教育法(以下、新学校教育法とする)に統合されることとなる。1967年援護法の草案で提案されたものの見送りとなった「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」という案が、ここに至りようやく実現される。この統合は援護委員会による提案が社会省と教育省の賛意を得て採用されたものであった。ただし、同委員会による提案「責任主体の移管」は先送りとなる。そこで、知的障害特別学校に関する規定が特別法から一般法へ統合されるに至った過程を明らかにし、それがインテグレーションにとっていかなる意味をもっていたのかを検討する。

第二章で指摘したように、知的障害特別学校の敷地的インテグレーションの拡大にともない、解決すべき新たな問題が顕在化した。これは大きく三点にまとめられる。第一は、特別援護・指導教職員、特別教室や補助具、補助教材等の基礎学校では補えないリソースの問題である。1970年代にかなり整備されたとはいえ、まだ不十分であるとの指摘があった¹⁶⁾。二点目は、敷地的インテグレーションの利点を活かした交流指導が不十分であることである¹⁷⁾。ただし、この状況には、1968年学校教育庁による通達、知的障害特別学校を基礎学校とは独立して運営する方針が反映されていたと考えられる。三点目は、二点目と関連しており、責任主体の問題である。知的障害特別学校と基礎学校の責任主体が異なることによって、学校の施設(場)の賃貸、実技系教科教員、生徒保護職員、教材、給食費、保健等に関連した問題が生じていた¹⁸⁾。

このような問題に対し、まず、運動を開始したのが教育学および社会学の研究者であった。政府はこれらの研究者を起用した調査委員会を設置することで積極的な姿勢を示した。

学校教育庁は1978年に社会学者Söder,M.、後のトムテボーダリソースセンター長Svensson,H.、ルンド大学マルモ教員養成学部のNordén,K.とÅng,T.、Paulsson,K.を中心にインテグレーション検討委員会を設置した。検討委員会は1979年『障害児の通常学校へのインテグレーションに関する研究とその展開』¹⁹⁾に関する報告書を作成した。本報告書は、知的障害児、視覚障害児、聴覚障

害児、肢体不自由児の各インテグレーションに関する報告から構成されており、知的障害児に関する報告は概念分析を中心に作成されている。ここで言及されているインテグレーション概念の再提起は、本委員会の他のメンバーによって支持された。また、教育省設置のインテグレーション審議会においても検討がなされ²⁰⁾、それ以降のインテグレーションの在り方に少なからず影響を及ぼしたといえる。

Söderは児童生徒を社会人として育む学校の役割の点から学校と社会におけるインテグレーションの相違を強調し、新しい観点からのインテグレーションの段階付け、物理的・機能的・社会的・地域社会的インテグレーションを提起した²¹⁾。この段階付けは、あらゆる型の学校のチェック機能をもつ理論装置として提起されており²²⁾、この理論を基軸に、知的障害特別学校におけるインテグレーションの状況が疑問視された。

このような問題提起には、学校教育庁が関わっており、その意味で政府主導型の運動といえることができよう。これらの批判を受けとめた政府は、知的障害特別学校が敷地的にインテグレートされる場合、形式的インテグレーションに陥らないように、社会的なインテグレーションをも考慮するべきであった。折しも、1970年代から1980年代にかけて、障害児・者全般のための教育および援護への政府の取り組みは従来とは方向づけが変わりつつあった。たとえば、既述のように基礎学校では活動単位指導の導入によって児童生徒の必要なニーズを満たすことがねらいとされていたし、1980年「社会サービス法」²³⁾は、青少年、高齢者、中毒患者、障害児・者のための社会サービスを包括した法律として制定された²⁴⁾。政府は、障害や年齢の枠を越えた、必要なサービスの提供を重視し始めていたのである。それ故、政府が、知的障害特別学校におけるインテグレーションと関連し、着目したのは、法制上の統一と責任主体の移管という課題であった。そして、これらの課題は1967年援護法の改正および新学校教育法の制定のなかで提起されることとなった。

1985年に制定された新「学校教育法」²⁵⁾では、「本法において知的障害特別学校が言及」されることとなった²⁶⁾。すなわち、同年制定された1985年「知的障害者特別援護法」²⁷⁾ではもはや教育に関しては言及されず、旧法の「精神遅滞児の教育は1967年援護法において規定される」²⁸⁾が削除された。

知的障害特別学校を特別法ではなく学校教育法のなかで規定する提案は、1977年に社会省に設置された援護委員会による「障害児・者援護に関する法」の草案において出されたものである。援護委員会は政府次官Larsson,G.を中心とし、ランスティング評議員のHallerbym,N.およびSwartling,F.、コミューン評議員Samuelsson,I.、国会議員Signell,S-G.とWiklund,S.によって構成された。援護委員会は、社会省事務官Mattsson,B-O.、社会省評議員Grönwall,L.、社会福祉庁医療評議員のGrunewald,K.、同庁知的障害特別学校主事Wessman,L.、心理士Dahlin,G.(全国神経症児協会代表)、全国知的障害児協会弁護士Everitt,A.、ランスティング連合事務官Linder,B.、コミューン連合事務官Johansson,K-A.とKarlsson,T.等の専門家および関連協会の所見を収集、検討し、『ハンディキャップをもつ人々に関する援護』²⁹⁾と題される答申を作成した。

援護委員会は、「知的障害特別学校を通常の学校組織に統合することは長期にわたり進められてきている」ことを指摘し、障害児は社会的かつ地域社会的にインテグレートされるべきであると主張した。さらに、このようなインテグレーションにとって「知的障害特別学校を通常の学校組織へ統合すること」は不可欠であると捉え、1967年援護法の改正を機に法制度の統一化を再考すべきであると提言したのであった³⁰⁾。本答申は1981/82年国会では見送りとされたものの1984/85年国会で「1967年援護法改正」に関する国会提議として取り上げられた。本提議においては、援護委員会による提案「法の統一化」が採用され、1967年援護法で規定されていた知的障害児の教育に関する部分は新しく制定される学校教育法で言及されることが提案された³¹⁾。

さて、援護委員会による答申では、知的障害特別学校のインテグレーション形式が一つの着目点であった。援護委員会は、従来使用されてきた「敷地的インテグレーション」という用語が学校内の多様な集団において互いに機能することが含まれていない点を問題と捉え、敷地的インテグレーションのねらいを「社会的インテグレーションかつ地域社会的インテグレーションへ到達すること」にすべきであると考えている。このような視点から、援護委員会は、知的障害特別学校が敷地的にインテグレートされている場合であっても分離型であっても、リソース供給の点からいえばランスティングからコミューンへ責任主体を移管することが望ましいと提案した³²⁾。この責任主体の問題は、多くの

関係当局によって既に指摘されていた³³⁾。

しかしながら、1967年援護法改正および新学校教育法に関する両国会提議においては、従来通りランスティングを責任主体とすることが提案され、保守的な姿勢は崩されなかった³⁴⁾。加瀬(1994)は関係諸団体への聞き取り調査の結果、①特別学校管轄のコミューンへの委譲は教員給与、施設・設備費財源の確保が困難であるとしてコミューンの強い反発を受けたこと、②特別学校管轄をコミューンに委譲したとしても、全障害児を対象とする限り特別の援護にかかる財源確保が困難であるとしてランスティングの強い反発を受けたことを示している³⁵⁾。こうした地方自治体の要望を受けて、援護法案諮問委員会は結果的に責任主体について「特別の援護、就学前学校を除く知的障害特別学校ともにランスティングの管轄とする」ただし「合意形成がなされれば、政府承認の下でランスティングからコミューンへ委譲できる」という折衷案を採択したのであった。

このような経過で制定された新学校教育法では、旧法による規定と同様に、「知的障害特別学校の責任主体はランスティング」³⁶⁾であると規定された。これは、知的障害児の援護組織が整備されているランスティングの方がコミューンよりも必要なニーズを提供する管轄として適切という見方がとられ、それが最終的な決定へと結実したものである。すなわち、知的障害児に適切な教育を提供するためには、コミューンへの移管は財政的³⁷⁾および組織的に無理であると判断された結果であった。この決定は、援護と結びついた専門的な教育提供という視点からは妥当であったと思われる。ただし、責任主体が異なることによって指摘されていた問題をどのように克服するか、という点は政府によっては先送りされ、各学校の課題となったといえよう。

以上のように、特別学校としての体系は保持しつつも³⁸⁾、知的障害特別学校は他の義務教育学校と同様に³⁹⁾、新学校教育法⁴⁰⁾において規定されることとなり、従前の特殊性と独立分離性は弱まりをみせた。つまり、法制上の統合は達成された。本法制定によって、知的障害特別学校は、社会省から教育省の監督管轄下に移管されたが、これは援護の延長線に位置していた知的障害特別学校が、教育体系の延長に置かれることとなったことを意味している。しかしながら、法の統合が知的障害特別学校における敷地的インテグレーションに直接的な影響を及ぼすことになったのは、1990年代以降のことであった⁴¹⁾。

3. 敷地的インテグレーションの実践と残された課題

1970年代後半以降、さらに多くの知的障害特別学校で敷地的インテグレーションが導入される。しかしながら、そこでは数値的拡大のみならず質的に充実することが期待されていた。知的障害特別学校では、形式的インテグレーションを打開するため、1970年代後半に指摘された課題をできるだけ解決するよう、基礎学校と知的障害特別学校間の調和や連携が目指され、日常の学校課業においてインテグレーションが展開される。

知的障害特別学校では、1970年代後半から1980年代にかけて敷地的インテグレーションが数値的にさらに拡大した。特別基礎学校と特別訓練学校におけるインテグレーションの全国的数値の推移はFig.3-7とFig.3-8に示した。Fig.3-7に

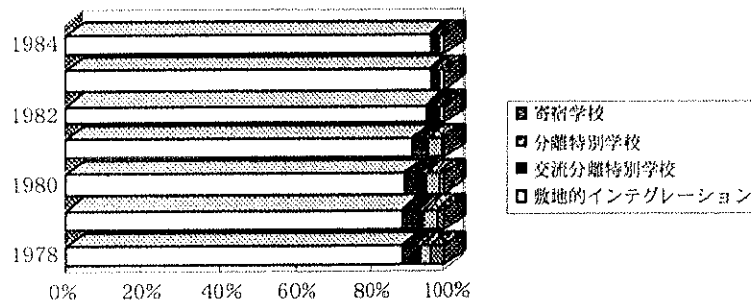


Fig.3-7 特別基礎学校におけるインテグレーションの推移(1978-1984)

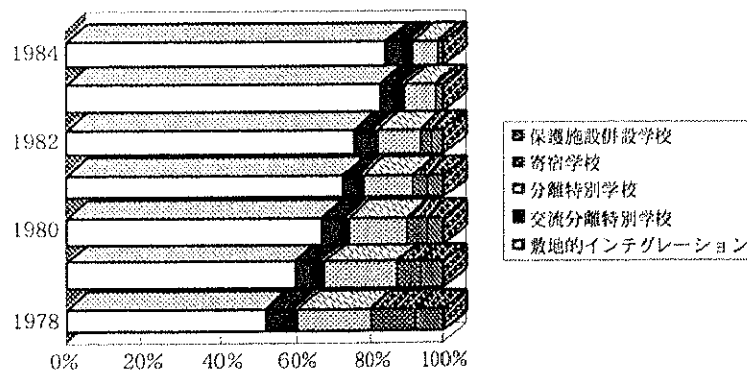


Fig.3-8 特別訓練学校におけるインテグレーションの推移(1978-1984)

よれば、その割合は1970年代後半には既に85%を越えているため急激な増加はみられないものの、1984年には国内484校のうち95.2%が基礎学校に付設されている。また、Fig.3-8によれば、1977年には約50%のみが敷地的にインテグレートされていたのに対し、付設の割合は漸増し1984年には国内395校のうち84.3%が基礎学校に設置されるまでになった。

これらの知的障害特別学校のうち、ここではアンティロペン学校の実践に着目する。その理由は、アンティロペン学校では、休憩時間や給食時間での交流から拡大し、授業においてもまたインテグレーションを実践しているからである。インテグレーション実践を行ったプロジェクトチームは、「行政上の問題あるいは学校建築や学校間の距離などの機能的環境、リソースの不足、多様な教育学的見解、時間的不足、教職員間の対立関係」と「懸念や疑念、悪情報、否定的態度、非合理化」は悪循環にあると捉え、これらを解決することを重要視した⁴²⁾。なお、アンティロペン学校の教職員には、インテグレーションに対する積極的な姿勢がみられ⁴³⁾、これはインテグレーション遂行にとって重要な鍵の一つとなる。

アンティロペン学校はクリスチャンレーンのクリッパンコミュニティに位置する。基礎学校の6初級学級(1-3学年)と3中級学級(4-6学年)、知的障害特別学校のうちの特別基礎学校5学級(1-10学年)が設置され、総在籍児数は約250名(基礎学校約40名)である。Fig.3-9にアンティロペン学校の見取り図を示したが、敷地的側面からは共有スペースである実技室、図書館、食堂等が従来のインテグレーションの場として利用されていた。

ところが、1978年度に学校内に一つの変化が起こった。時間割が考慮され、インテグレーションの一つの試験的実践として、学校内に設置されている知的障害特別学校および基礎学校の合同授業が行われたのである。本実践の結果、翌1979年度から1983年度にかけてこの試みをさらに拡大したプロジェクトを組むことが決定された。プロジェクトはクリスチャン大学が中心となり計画されたが、基礎学校の責任主体であるコミュニティ教育委員会と知的障害特別学校の責任主体であるレーン教育当局、知的障害児援護の責任主体である援護局が関心を示し協力を行った⁴⁴⁾。なお、プロジェクト実施にあたっては、それが試験

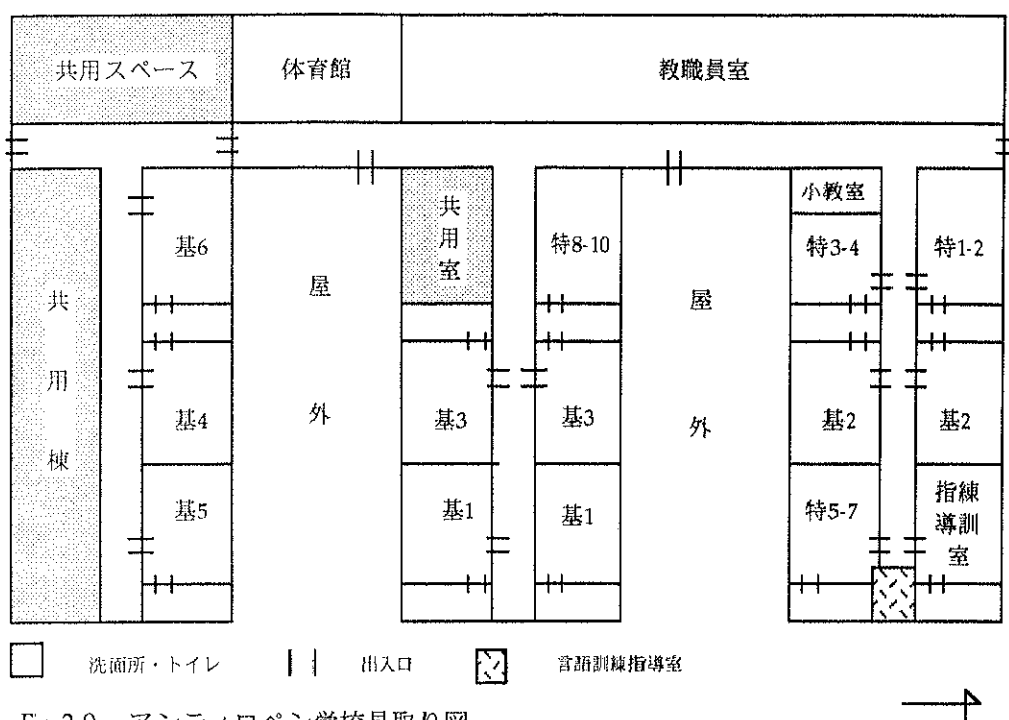


Fig.3-9 アンティロペン学校見取り図

的活動に留まるのではなく、学校における通常の遂行になることに重点が置かれた。

アンティロペン学校におけるインテグレーションプロジェクトの目的は、①両学校(基礎学校・知的障害特別基礎学校)の児童生徒間の理解、関心、寛容を生み出すこと、②両学校の児童生徒に、人は多様でかつ権利を有するという理解を深めさせること、③児童生徒の社会的発達と知識を促進することの三点とされた⁴⁵⁾。この目的を達成するためには、両学校の児童生徒間の交流が特に重要となってくる。そのため、合同授業が設定された。また、その授業の観察、結果の分析、保護者との会談と職員会議での論議の後に、特別基礎学校在籍児を特定の授業のみではあるものの基礎学校の学級に個別にインテグレートすることが計画された。プロジェクト内容を図式化したのがFig.3-10であるが、ここでは合同授業に着目してみていく⁴⁶⁾。前プロジェクトでは、主プロジェクトが開始時点から機能することがねらいとされ、基礎学校2学年(22名)と特別基礎学

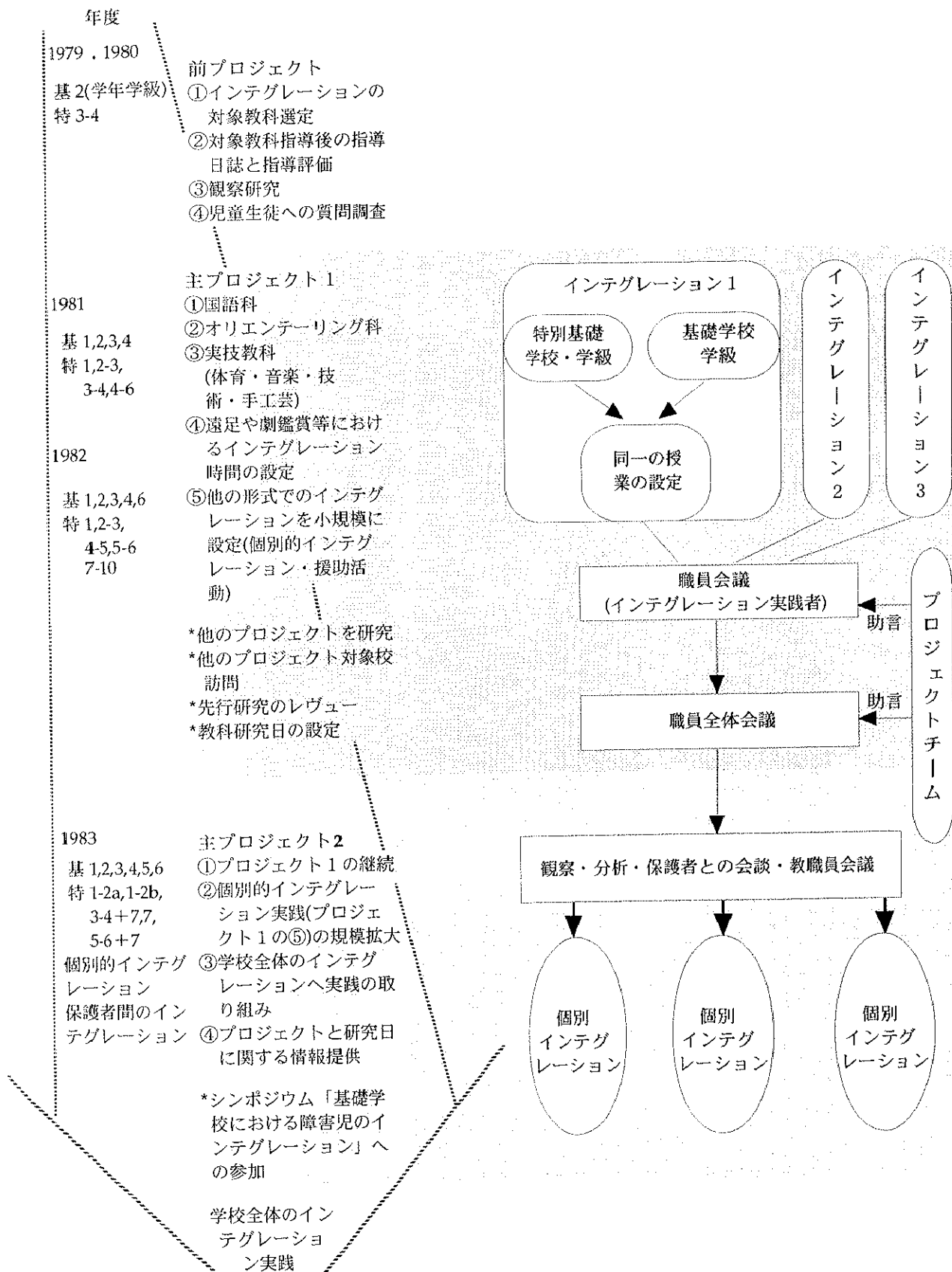


Fig.3-10 アンティロペン学校におけるインテグレーション実践

校3学年と4学年(7名)を対象に、体育(3時間/週)、技術(2時間/週)、音楽(1時間/週)、国語(1時間/週)の教科で合同授業が行われた。年度を通しての前プロジェクト実践が終了した後、「いかなる設定がより好状況であるのか」を基本に主プロジェクトが計画された。その詳細がTable3-3である。

Table3-3 主プロジェクトの内容

| 年度 | 特別基礎学校 | 基礎学校 | 教科 |
|------|----------|-------|--|
| 1981 | 1学年(6名) | 1(20) | 国語(1時間/週),オリエンテーリング(1),音楽(1) |
| | 2/3(9) | 2(21) | オリエンテーリング(2),体育(1),手工芸(2) |
| | 3/4(6) | 3(18) | 体育(1) |
| | 4/6(13) | 4(21) | 国語/オリエンテーリング(3),音楽/図工(1) |
| 1982 | 1(5) | 1(24) | 国語/音楽(2) |
| | 2/3(12) | 2(18) | 国語/音楽(2),オリエンテーリング/図工(2),体育(1), 3 オリエンテーリング(1) |
| | 4/5(9) | 3(18) | 体育(1) |
| | 5/6(9) | 4(27) | オリエンテーリング/図工(2) |
| | 7/10(13) | 6(24) | オリエンテーリング/図工(4) |
| 1983 | 1/2a(6) | 1(19) | オリエンテーリング(1) オリエンテーリング/手工芸(1),体育(1) |
| | 1/2b(6) | 2(24) | オリエンテーリング(2) |
| | 3/4(8) | 3(18) | オリエンテーリング(2),体育(1) |
| | 5/6(10) | 5(27) | 国語(1) |
| | 7(8) | 4(27) | 国語(2)/オリエンテーリング(2) |
| | 7(8) | 5(27) | オリエンテーリング(3) |

では、具体的にはいかなる合同授業が設定されたのか。アンティロペン学校では、第一に全体的見通しに立ち、学期を通した計画がなされた(総合計画)。これら総合計画のうち、体育の全体的計画を例示したのがTable3-4であり、本計画

Table3-4 総合計画(体育,初級・中級学年)

(Carlström,1985.p.5)

| 週 | 内容 | 教材 |
|---------|------------------------------|-----------------|
| 第1-8週 | スキー,スケート,そり,氷湖での遊戯 | |
| 第9-12週 | ダンス,リトミック,体操 | リソースセンターカタログ |
| 第13-16週 | 健康維持訓練,用具を使用した運動 歩きながらの体操 | 指導教本(Almqvistら) |
| 第17-22週 | 陸上,屋外活動,ランニング,球技 | スポーツ教本(s-holm) |

では遂行期間、使用する教材のみが示されている。また、総合計画に沿った課題および課題毎の課題計画が立てられた。1982年度に実施された中級学年のオリエンテーリング科・図工科複合授業の課題計画を示したのがTable3-5である。授業の実践では、集団を変えた指導が考慮されており、それが活動形態に示されている。この他、適切に反復させること、様々な感覚を考慮した適切な情報、重要な部分の強調、授業を小部分に分けて指導、時間の考慮、新しい段階に入る前の復習等が考慮されるべきであった。これらはいずれも基本的な指示であるものの、基礎学校と特別基礎学校の合同授業では個々の学習能力や遂行時間に差がでてくるため特に留意すべき点となろう。

Table3-5 課題計画(オリエンテーリング/図工,中級学年)
(Carlström,1985.p.57)

| 内容 | 教材 | 活動 | 活動形態 |
|-------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| 初級学年の復習 | 新聞切り抜き | 討論,読本,絵画 | グループ活動 |
| 秋 | 自然からの教材 様々な木の葉 | スケッチ,葉の観察 校庭における葉の収集 | 個別活動または グループ活動 |
| 様々なハンディキャップ | 様々な情報紙 絵カード | 討論,点字作成 | 学級全体 |
| パズル | クレヨン,画用紙 | 何を描くかを決定する 作成 | 学級全体または グループ活動 |
| 水と空気 | 施設に関する本 | 水と空気に関係した施設 の施設組織を学習 | グループ活動 |

アンティロペン学校ではこのような計画によって合同授業を行い、Söderが指摘するところの機能的インテグレーションと社会的インテグレーションを試みている。実践は職員会議で検討されつつ実行されており、プロジェクト終了後の教職員による全体的評価はインテグレーションがうまく機能したというものであった⁴⁷⁾。

では、実践前に指摘されていた問題全てが本試行によって解決されたのであろうか。学校建築については、特別基礎学校が完全に独立してはいないものの三つの建物が別棟になっており、また、トイレも各教室から直接行き来可能となっている。そのため、本実践前においては両学校間の交流は限定されたもの

であったと考えられる。今回の実践では、授業を合同に行うことによって実技教室や体育館が同時に使用された。また、年度毎に、合同授業の教科と学級の組み合わせが変更されており、合同授業で両学校間の児童生徒が理解をより深めることが目指されていた。合同授業における児童生徒間の交流は、休憩時間や給食時間の交流を促進したと考えられる。

問題点としては、遊戯器具の不足が両学校の教員によって指摘されており、リソースの不足は十分に解消されたとはいえない。反面、リソースには無駄があった。すなわち、アンティロペン学校には独立した二つの教育体系が存在しているため、教育行政上、場合によっては両学校によって物品が購入されたり、人的あるいは物的リソースが整備される必要があった。この他、行政・組織面から引き起こされる問題として指摘されたのは、両学校間の時間割の調整と両学校教職員の計画時間調整の困難、複数の責任者の存在等であった⁴⁸⁾。基礎学校より特別基礎学校の方が教育組織上柔軟であったということが教員により指摘されているが、これは同実践を行う基礎学校に所属する教員の不満を高めることかもしれない。また、教育組織枠を越えた実践を行ったアンティロペン学校の経験から出されたこのような問題は、学校の内部努力では解決できない問題といえる。そのため、地域行政の理解と柔軟な姿勢はいうまでもなく、政府による教育組織改革が必要なことが指摘される。しかしながら、教育組織改革にはなお時間を要した。この後、全国各地で同様の実践が取り組まれ、行政上の問題が深刻化した後ようやく政府が解決に取り組み始める。1990年代に入ってようやく解決が図られ、知的障害特別学校における責任主体の移管が行われたのは1993年になってであった。

文献および注

- 1)エケ重複障害(視覚障害)特別学校には62名が就学していた。
- 2)SOU(1982)Handikappade elever i det allmänna skolväsendet,1982:19.Liber Förlag, Stockholm,67-68.
- 3)SFS1978:588, Förordning om ändring i skolförordningen (1971:235), 5 kap 39 §.
- 4)Utbildningsdepartementet(1979) Undervisningen för synskadade elever - planering i ett kortare perspektiv, Förslag från integrationsutredningen, D_sU1979:11. Liber Förlag, Stockholm.
- 5)ibid.,D_sU1979:11,6.
- 6)ibid.,D_sU1979:11,9-14.
- 7)ibid.,D_sU1979:11,44-51.
- 8)ibid.,D_sU1979:11,65.
- 9)ibid.,D_sU1979:11,51-55,65.
- 10)Prop.1979/80:100,285.
- 11)UbU1979/80:26;Rskr1979/80:301.
- 12)M.1984/85:1842,18.
- 13)op.cit.,Prop.1984/85:100.
- 14)同国会ではまたリソースセンターの役割を重視し、現行の役割に加え就学前学校幼児のための調査活動、全般的情報提供と社会的な視点に立ったより個別的な情報提供、就学準備をねらいとしたコースの開催、地域にある就学前学校教職員への情報提供日の開催を要求した動議第1842号が提出された。文教委員会はリソースセンターの活動は早急に発展すべきであるものの、なお時間を要すると判断し、本動議の要求を承認しないことを最終案とした。最終的には国会は本最終案を国会の決定とした。
- 15)近藤久史(1990)スウェーデンの特殊教育に関する調査報告(その2).外国調査小委員会(編),世界の特殊教育(IV).国立特殊教育総合研究所,13-16.
- 16)Hoffman,M., Söder,M., och Arnell-Gustafsson,U.(1979)Att integrera, Särskolan i grundskolan. Lts förlag, Stockholm,43-45.
- 17)Hoffman et al.(1979),46-47.
- 18)Hoffman et al.(1979),34.
- 19)SÖ(1979) 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.
- 20)SOU(1980) Handikappad integrerad normaliserad utvärderad, Delbetänkande från integrationsutredningen, 1980:34. Jernström Offsettryck AB, Stockholm,32-34.

- 21)序章において言及した。
- 22)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,64,79.
- 23)SFS1980:620, Socialtjänstlagen.
- 24)1954年「節酒法」、1956年「社会福祉法」、1960年「青少年福祉法」、1977年「児童福祉法」を包括した法として制定された。
- 25)1962年制定の学校教育法と区別するため、新学校教育法ということばを使用する。; SFS 1985:1100, Skollag; Prop.1985/86 :10; UbU.6; rskr.39.
- 26)ibid.,SFS1985:1100, 1 kap. 7 § .
- 27)SFS1985:568,Lag om särskilda omsorger om psykiskt utvecklingsstörda m.fl.
- 28)SFS1962:319,Skollag, 6 § .
- 29)SOU(1981)Omsorger om vissa handikappade, Betänkande av omsorgskommittén, 1981: 26. Jernström Offsettryck AB, Stockholm.
- 30)ibid.,SOU1981: 26, 163.
- 31)Prop.1984/85:176,40.
- 32)SOU1981:26,20-21,64.
- 33)Grunewald,K. och Wessman,L.(1979) Omsorgsförfattningar, Lagstiftning angående omsorger om psykiskt utvecklingsstörda med kommentarer, Tredje omarbetade upplagan. Liber Förlag, Stockholm, 19.
- 34)Prop.1984/85:10,44;Prop.1984/85:176,94.
- 35)加瀬進(1994) スウェーデンにおける障害者の権利保障規定に関する研究 . 特殊教育学研究,32(31),28.
- 36)op.cit.,SFS 1985:1100, 3 kap. 3 § .
- 37)1970年代からの低成長期に引き続き、1980年代にかけて、財政赤字は増加し、インフレも進んでいた。1982年から87年にかけて、経済状況は好転したものの、財政面では、大幅に借入れをし、赤字を膨脹させていた[岡沢憲英・宮本太郎(1997)比較福祉国家論—揺らぎとオルタナティブ—.法律文化社,104-106.;武田龍夫(1981)北欧 その素顔との対話.中央公論社,75.]
- 38)第6章「知的障害特別学校」において、総則、地方自治、知的障害特別学校の設置途内容、雑則について規定されることとなった。なお、第4章「基礎学校」、第5章「総合制高等学校」、第7章「基礎学校」、第8章「サーメ(ラップ)学校」となっている。
- 39)ただし、総合制高等学校もまた包含されている。

- 40)第1章「総則」は、総則、学校の範囲と責任主体、用語について、から構成される。
第2章「公的な学校基盤組織」は中央政府とレーン、地方自治、就業学期から構成される。第3章「義務教育および教育の権利」は義務教育の権利、義務教育の開始、義務教育の終了、義務教育における就学、義務教育遂行方針、継続教育から構成される。たとえば、第3章「義務教育および教育の権利」のうち第2条では「一般的に、児童は通常の義務教育を行う。それは基礎学校において遂行されるべきである」と規定され、第3条「特別な就学」では「基礎学校へ就学できない児童の就学は知的障害特別学校あるいは特別学校において遂行される」と規定された。
- 41)1990年代に入り、試験的移管の後、責任主体は1996年1月にコミューンに移管された [Skolverket(1994) Särskolan i kommunen, Skolverkets rapport nr 45. AB CO ekblad & CO, Västervik, Stockholm.;Skolverket(1994) Särskoleelevernas integrering - en dokument - och litteraturstudie. AB CO ekblad & CO, Västervik, Stockholm.]。
- 42)Carlström,I.(1985) Integrering mellan grundskola och grundsärskola. En information om Antilopenprojektet. Slutrapport. Pedagogisk metodisk utveckling 90, Högskolan i Kristianstad,19.
- 43)Ohlin,C.(1980)Antilopenprojektet, Inetgration mellan grundskola och grundsärskola. Pedagogisk metodisk utveckling 46, Högskolan i Krinsianstad.
- 44)本プロジェクト実施にはリソースが不可欠と考慮され、社会福祉庁によりそれが供給された。また、クリッパンコミューンは助成金、教育当局は教職員がプロジェクトに専心できるよう勤務時間の調整を行うことで協力を行った。
- 45)op.cit.,Carlström(1985),13.
- 46)3名の児童が個別にインテグレートされているが、1年間の実践報告がなされておらず、また、本節では敷地的インテグレーションの動向を言及しているため、扱わない。
- 47)op.cit.,Carlström(1985),60.
- 48)ibid.,Carlström(1985),63.

補節 脱インテグレーションの試み

1. 手話の獲得へ向けた運動とインテグレーションへの批判

聴覚障害特別学校の敷地的インテグレーションに関しては、設備や教職員に関連した問題は存在したものの、より根元的な問題があった。根元的な問題とは、第一には当時の社会的要請に従いインテグレーションを推進していくのか、あるいは、当事者の主張を優先するののかという問題である。この問題に対し、全国聾者協会(SDR)はインテグレーションを激しく批判するとともに、手話の獲得に向けた運動をより積極的に開始した。最初は反対の立場であった他の聴覚障害児・者協会もまた、全国聾者協会との討論を重ねるうちに手話獲得運動に対する理解を深めることとなった。こうして、手話の獲得は当事者と保護者の意見として尊重され、政府の方針との歩み寄りをみせ始める。

聴覚障害特別学校においてもまた敷地的インテグレーションが推進されてきたことは前章で既に見てきたことである。それに対し、全国聾者協会が難色を強く示し始めたことも言及してきた。これには、長期に渡り論争となってきた「聾児への言語指導」の問題が深く関わっている。手話の問題は、聴覚障害特別学校におけるインテグレーションにとって重要な鍵となるため、ここでその歴史的展開をみることにする。

スウェーデンにおける口話法と手話法の歴史は、19世紀初頭に遡る。既述のようにスウェーデン最古の聾啞院はBorgが創設した盲聾総合院に由来するが、スウェーデンにおいて当時は未だ聾教育に関する特別な教育法は確立しておらず、手探りの指導であったり。そのため、指導法は各々の学校およびその教員に委任されていたようである。たとえば、マニッラ学校が手話法を採用していたのに対し、草創期のピリギッタ学校は口話法を採用した²⁾。また、マニッラ学校においても手話法が継続的に利用されたわけではなく、後には口話指導が行われており、聾学校の指導法の主流は20世紀以降は口話法であった。

全国聾者協会は手話法を主張する圧力団体であり、1950年代から手話を聾者の言語にすることを強く訴え続けていた³⁾。しかしながら、手話に関する社会的関心および政府の関心は決して高いとはいえなかった。このような風潮が変化

し始めたのは、1970年代に入ってからであるが、その一つの契機となったのは手話法の改善であった。1970年代初めに作成された新しい手話は⁴⁾、それ以降、標準化した適切なスウェーデン語としての手話作成の動因となった⁵⁾。このような動向の背景には、アメリカ合衆国をはじめとする諸外国のトータルコミュニケーション法浸透の時流の影響があった。

しかしながら、手話と口話の論争は歴史的流れのなかでは常に対立する問題であり、容易に解決できることではなかった。その背景には社会における聾児・者への異なる見解があった。口話主唱者は「口話は生活の方法」と理解し、障害はできるだけ除去されるべきだと考え、手話主唱者は、聾児・者はいつも権利獲得と取り組まなければならないマイノリティ集団であり、手話は言語的マイノリティのためのことばであると考えた⁶⁾。両主張がともに道理にかなっているだけにいずれの主張を採用するのかを決定することは困難であったが、スウェーデンでは歴史的に、行政および保護者は前者を、当事者は後者を支持する傾向にあった。これら各々の主張に、聴覚障害特別学校における敷地的インテグレーションの数的拡大が加わり、さらに困難な問題として顕在化したのである。すなわち分教室設置がうまく機能するためには健聴児と聴覚障害児のコミュニケーションがかなり重要な要因であり、手話・口話問題は聴覚障害特別学校におけるインテグレーションを推進するか否かに深く関わることとなった。

このような動向のなかで、全国聾者協会は手話獲得のためにさらに積極的な運動を行う。口話法が主流であった頃は、わが子が言語的にも社会的にも十分に成長していないと心配していた保護者たちが存在したものの、口話・手話論争が活発になると、手話の第一言語化に対し難色を示す保護者がでてきた。口話法を支持していたのは、聴覚言語障害児協会(DHB; Riksförbundet för döva, hörselskadade och språrkstörda barn)と全国難聴者協会(HRF; Hörselskadades riksförbund)である。これらの協会に対し全国聾者協会がとった対策とは、ストックホルム大学による手話研究の成果を示し、手話が聾児・者にとっての言語であると根気強く説得を続けたことであった。この結果、最初は抵抗を示していたこれら二つの協会は代表者間の話し合いを通じて、全国聾者協会の主張に理解を示し、手話の第一言語化に向けての運動に加わり始めた⁷⁾。これら三協

会は、機関誌やパンフレットを通じて社会への啓発活動を行い、北欧諸国における会議の場で手話の重要性を主張した。さらに、この運動が政策へ結びつくように、各政党へ協会の主張をアピールするとともに選挙前後に聾児・者に対する政見をインタビューした。このような活動は1980年代初めまで継続され、次第に当事者の意見として認められることとなる。たとえば、インテグレーション検討委員会は、聾児を含む重度聴覚障害児のインテグレーション拡大は必要という立場をとりつつも調査の冒頭で「重度難聴・聾児のインテグレーションとは重度難聴・聾児としての自尊心と自立心を発達できるようにすることを意味し、指導法は個別的インテグリティとアイデンティティの権利を有する個人として尊重されるべきであり、かつ彼らのコミュニケーション手段の選択が尊重されるべきある」⁸⁾と明言した。

このように、政府は国内の聴覚障害特別学校の教育方針を再検討する時期にきていた。すなわち、聴覚障害特別学校は、統合型特別学校として健聴児とのコミュニケーションのために口話法を採用するか、当時者の意見を採用し分離型特別学校として手話法を採用するのか、これに関連して聴覚障害特別学校のインテグレーションの方向性をどうするのか、を決定するべきであった。

2. 手話の第一言語化と教科としての導入

全国聾者協会の手話獲得運動は、遂に歴史的決定に結実した。聴覚障害特別学校における指導は、1980年版学習指導要領告示で規定される。最終決定は、聾児が二重言語を学ぶこと、それに伴い手話指導を積極的に導入することであった。これに関連し、国会では聴覚障害特別学校在籍児のみならず「基礎学校中級学年児全てが手話を学習すること」を示した動議が提出されたものの、本案は実現をみなかった。そこで、政府の手話に対する見解と学習指導要領における手話に関する言及はいかなるものであったかをみる。そして、それがインテグレーションにいかなる意味をもっていたのかを論考する。

1980年版学習指導要領における聴覚障害特別学校教育課程の改訂の要点は、①手話が聾教育の言語として公認されること、②手話が教科として認定されること、③国語(スウェーデン語)は外国語(第二言語)扱いになることの三点であった⁹⁾。指導要領改訂の要点として手話と国語の問題が取り上げられた背景には、既述の全国聾者協会をはじめとする関係諸団体の運動とそれを研究者が支持し始めたこと、それに触発された形で政府が手話導入に理解を示したことがあった。政府の手話に関する見解は、教育省による報告書『特別学校の責任主体』¹⁰⁾のなかにみられる。報告書では「健聴児にとっての国語と同様に聾児にとっては手話が第一言語とされるべき」¹¹⁾であると言及された。また、学校教育庁が手話に対して理解を示したことは、全国聾者協会の機関誌“SDR-Kontakt”の引用によってみることができる¹²⁾。

我々は手話の重要性を既に理解していた。しかし、手話が国語から独立した言語になることは困難であった。そこで、我々は課程を簡単なものに変更した。数年前、まず、難解なこと、話すこと、書くこと等の国語と関係した問題を廃止した。また、聾児の手話は独自の言語であることを認め始めた。手話は、文法的、構造的に国語とは関連のない視覚的な言語である。

実は、このように政府が手話に対して理解を深める以前に、手話指導に関連

した提案は既になされていた。それは1973年の国会においてであり、同国会では、聾児・者に関する他のいくつかの提議も検討された¹³⁾。そのうち1973年の第1230提議においては、国民党のFränkel議員によって、①通訳利用組織の実現をできるだけ早急に行うこと、②聾児の保護者に手話教育を提供すること、③映像の利用を通して手話教育を拡大することの三点が学校教育庁に要求された¹⁴⁾。本提案は国会決議までには至らなかったものの、政党が当事者の意見「手話の導入」に歩み寄りを示し始めていることが理解できよう。

学習指導要領改訂に関する1979年の国会提議においては、手話に関する言及はない。そのため、全国聾者協会は1979年に以下のような要求を挙げ、運動することを決定した。第一に、聴覚障害特別学校は聾児の二重言語を発達させることに責任を負うことである。これは、聴覚障害特別学校が手話を促進するのみでなく、手話を教科として扱うことが含まれていた。第二には、手話を用いる児童全ては聴覚障害特別学校に就学することであった。つまり、基礎学校へのインテグレーションに反対することを明示している¹⁵⁾¹⁶⁾。

全国聾者協会によるこれら二つの要求は、1983年に刊行された1980年版学習指導要領『特別学校解説篇』によって実現することとなった。すなわち、「重度難聴・聾児の手話環境は児童生徒の知識とパーソナリティの発達に重要」という見解が示され¹⁷⁾、手話が教科として公認されたのである。1969年版学習指導要領においては、手話は初級・中級学年では任意、上級学年では国語のなかで指導し、手話指導を希望しない児童生徒には強制しないというものであった¹⁸⁾。これに対し、1980年版では手話、国語、英語が一括された「言語ブロック」が創設され、これに伴い手話が初級学年から必修科目となった¹⁹⁾。さらに、「言語ブロック」のみでなく、他の教科においてもまた手話によるコミュニケーションが重視されるべきと手話の指導に関する考慮がなされている。本指導要領で手話が教科として認められたことの一つの要因として考えられるのは移民の問題である。指導要領改訂前に一つの論点であったのは、移民に母国語(出身国言語)の指導を提供することであった。学校教育庁は、重度難聴・聾児における二重言語、手話と国語の関係を移民における母国語と国語に関する調査報告に基づいて考察した。その結果、重度難聴・聾児にとっては国語のみな

らず手話が重要な言語であるとの判断を下したのである²⁰⁾²¹⁾。

ところで、学習指導要領の改訂に際し、国会ではもう一つの動向があった。手話を使用する児童生徒が孤立しないように配慮すべきであるという動議が提出されたのである。まず、1978/79年国会に中央党 Andersson議員らを中心として手話指導に関する動議が提出された。動議においては、手話が重度難聴・聾児に認知可能なかつ確実なコミュニケーション手段であることが冒頭に言及された。そして、手話が言語理解と他者を理解するためにより強い可能性をもつ言語であると考えられている²²⁾。このような主張に立ち、動議が国会に要求したことは「重度難聴・聾児の孤立を防ぐねらいで、基礎学校中級学年児全てに後年手話指導が導入されるために手話指導の試験的活動の実施を行うこと」²³⁾であった。中央党は全国聾者団体の主張を全面的に支持していた党であり、重度難聴・聾児が手話を用いることに賛意を示す一方で、これらの児童生徒のインテグレーションには難色を示していた²⁴⁾。中央党の党員は、全国聾者協会による選挙前のインタビューにはこのような意見を述べ、さらに、国会に動議を提出し、全国聾者団体の主張が政策レベルの決定の結実するよう試みた。しかしながら、本動議を受けた文教委員会は、「国会は手話指導に関する動議を承認しない」²⁵⁾ことを最終案とし、国会審議会では文教委員会の最終案に同意を示した。翌年、同内容の動議が再度提出されたものの承認は得られず²⁶⁾、健聴児が手話を学習することは基礎学校における教育課程には導入されなかった。

手話が重度難聴・聾児の第一言語として公認されたことは、インテグレーションにとっては、その推進以来の革命的な出来事といってよい。これまでは基礎学校に設置された聴覚障害特別学校分教室においては口話法中心の指導形態であった。ところが、手話が第一言語となり、初級学年から必修教科となったため、分教室を設置する場合のコミュニケーションは解決すべき問題となった。なぜなら、同敷地に分教室をするのみでは、知的障害特別学校の敷地的インテグレーションで指摘された形式的インテグレーションを繰り返すことになりかねないからである。しかしながら、政府の方針は手話は認めるものの聴覚障害特別学校のインテグレーションもまた推進することであった。

3. 併設型聴覚障害特別学校案

重度聴覚障害児への手話教育が必須となり、基礎学校に付設された聴覚障害特別学校分教室での指導の在り方を再検討する必要性が生じる。行政と教育関係者は依然として何らかの形でインテグレーションを推進する必要があると主張する。他方、手話を獲得した当事者側の意見は、分教室在籍児にも当然手話教育が必要であり、それを実行するならば当該児は基礎学校で孤立するというものであった。そこで、ホルメンゲ学校新設に着目し、両者の意見の相違を分析する。また、新設案に対して当事者がとった運動とそれがインテグレーションをいかなる方向へ導いたのかを論及する。

重度聴覚障害児に関する教育政策の方針に従って、聴覚障害特別学校では分教室設置という形で敷地的インテグレーションが推進されていた。1980年版学習指導要領の告示により、聴覚障害特別学校では手話指導が必須教科となったものの、学校教育庁や地方教育当局、聴覚障害特別学校長らは「たとえ手話が第一言語であっても聾児や重度難聴児を社会から分離することは好ましいことではない」と考え、敷地的インテグレーション賛成の立場をとり続けた。ただし、特別学校長らは、重度難聴・聾児の発達とリソースの点から、分教室という形式での敷地的インテグレーションには難色を示していた²⁷⁾。聴覚障害特別学校の老朽化の問題を抱える学校もあり、1980年代に入り、学校教育庁は各聴覚障害特別学校にインテグレーションの課題を含め今後の計画を立てることを勧告した²⁸⁾。

このような状況にあって、分教室の代替案として特別学校長らが提示したのは²⁹⁾、従来の敷地的インテグレーションとは趣を異にした案であった。すなわち、聴覚障害特別学校と基礎学校の学級がほぼ同数併設的に設置される案や既存の聴覚障害特別学校に基礎学校がインテグレートされる案であった。これらの案を提示した特別学校側の意見は特別学校長会の会議録にみることができる³⁰⁾。校長らは聴覚障害特別学校の役割は重度難聴・聾児の権利を促進することであり、そのためには「当該児と健聴児間のよりよい関係を設ける」ことと「当該児が自身に対してできるだけ現実的な見方をするよう指導する」ことが重要だと捉えている。しかし、聴覚障害特別学校の設置形態では社会との接触が

困難であり、それが当該児の社会的成長を妨げる一因となっているとみなした。それ故、基礎学校と共存型の聴覚障害特別学校は有用な案として提示されたのである。

各聴覚障害特別学校の今後の方針のうち³¹⁾、ヴェーネル聴覚障害特別学校(以下ヴェーネル学校とする)では、当時の学校長がエルブポリレーン教育当局による提案「併設型学校設置」に積極的であった。学校長Landstedt,Lは聴覚障害特別学校在籍期間は児童の発達に重要であると捉え、分離型の学校は社会では通用しない独自の規範と価値を生み出す恐れがあると危惧し、教育当局の提案を1981年に計画に移したのであった。それは、ホルメンゲに基礎学校とヴェーネル学校を併設する計画であり、ホルメンゲプロジェクト³²⁾と命名された。エルブポリレーン教育当局は重度難聴・聾児と健聴児間が指導時間や休憩時間に相互交流をすることをねらいとした。また、Landstedt校長は、聴覚障害特別学校在籍児と健聴児が同じ場で学習することが可能となるように小グループを配置し、手話や手工芸などの教科を一緒に学習することを具体的に提案した³³⁾。ホルメンゲには学校が新設されるのみならず、新しい住宅地としての開発が進められることが予定されており、適切な学校設置場所と考えられた。また、ホルメンゲ学校では、基礎学校の学級が各学年に1学級に対し聴覚障害特別学校の学級が各学年2学級設置される予定であった。ただし、1学級あたりの児童数は聴覚障害特別学校の方が少人数であるため、児童生徒総数は前者が後者の約3倍になる予定であった³⁴⁾。

ホルメンゲプロジェクト実現には5から6年を要するとなっていたものの、最終的には実行に移されるには至らなかった。これには当事者側の反対運動が大いに関係している。1981年4月スウェーデン聾青少年評議会(Sveriges dövas ungdomsråd)はホルメンゲプロジェクトに対し反対の意を示した。また、ヴェーネル学校9学年生は同校において「ホルメンゲ案を止めて」と反対デモを行った³⁵⁾。さらに、全国聾者協会は1981年全国会議において、本プロジェクトの停止を要求することに決定した³⁶⁾。

反対派は「プロジェクトは教育学的視点ではなく社会的視点から取り上げられた」と社会へ訴えた。すなわち、児童生徒の発達や成熟を教育学的に促すという観点ではなく、インテグレーションは社会的に好ましいこととされている

故に本プロジェクトが提案および計画されたという主張であった。また、セルフエスティームを強化し、集団に属すべき学齢期には、平穩に学習する必要があると意見を表明した。さらに、全国聾者協会は「行政はヴェーネル学校の跡地に病院を建設することを希望している」と痛烈に批判している³⁷⁾。反対運動はさらに拡大し、同1981年、全国聾者協会および同協会青少年支部は、障害者団体中央委員会の協力を得て、イエーテボリとストックホルムにおいて「聴覚障害特別学校を守る」をスローガンとしたデモを行なった。そして、このような運動は、当事者側の主張として、社会に受けとめられることとなり、ホルメンゲ案は、最終的計画設定に至ることなく、中止された。

ホルメンゲ案の中止は、分離型聴覚障害特別学校の継続をもたらし、これは、インテグレーションの展開に対しては、停滞の意味をもっていたといえよう。すなわち、分離型の場における教育的な措置は、健聴児との交流を限定的にし、それ故、社会的インテグレーションは十分とはいえないからである。さらに、分離型の学校は、物理的インテグレーションや機能的インテグレーションをもたらすこともない。このような分離型聴覚障害特別学校は、一見すれば、インテグレーション導入以前と同様のものである。しかしながら、聴覚障害特別学校の教育組織は、先述のように、通常の教育と同質的な組織となった。また、指摘されていた自宅から遠距離の学校への就学という点については、学校と同敷地内の学校寄宿舎から学校近隣に設置されたより家庭的な寄宿舎への見直しが行われたこと、学校近隣の養育家庭からの通学が重視されるようになったこと、国庫助成によって週末および長期休暇の帰省が容易となったこと、あるいは、重度難聴・聾児の家族の学校近隣への転居等によってもはや深刻な問題ではなくなった。

他方、インテグレーション発展のなかから顕在化してきた当事者側の主張は新たな課題を提示したといえる。すなわち、児童生徒を同一の場に措置し、教育を提供することが全ての障害児にとって有益か否かは再考されるべきであろう。

文献および注

- 1) Bernving, A. (1974) Korgmakaren Magnus Olsson från Lima. SDR-Kontakt, 18, 10.
- 2) SDR (1975) Birgittaskolan 100 år. SDR-Kontakt, 22, 7.
- 3) Kruth, L. (1972) Rent orala metoden har misslyckats, Var gör skolöverstyrelsen?
SDR-Kontakt, 14, 20.
- 4) スウェーデンでは、初めての手話辞典が刊行されたのが1916年であり、それから40年以上の年月を経て、1960年に教会聾者委員会によって、1968年に学校教育庁によってそれぞれ手話辞典が刊行された。
- 5) Hammarstedt, B. och Amcoff, S. (1979) Integration av hörselskadade elever i grundskolan, En karläggning vårterminen 1978. Project Samspec, rapport nr 10. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 15, Uppsala, 2.
- 6) op.cit., Hammarstedt et al. (1979), 4-5.
- 7) SDRとDHBが一緒に活動を行い始めたのは1970年のことである[SDR (1996) Handlingsprogram, Orsa Tryckeri AB, Stockholm, 25].
- 8) SÖ (1979) Forsknings- och utvecklingsarbete om integration av handikappade elever i det allmänna skolväsendet, Stockholm.
- 9) SDR (1984) Den fungerande dövskolan. SDR-Kontakt, 10/11, 15-31.
- 10) Utbildningsdepartementet (1979) Huvudmannskapet för specialskolan, En lättläst version i sammanfattning av integrationsutredningens delbetänkande SOU 1979:50, DsU 1979:8. Liber Förslag, Stockholm.
- 11) ibid., DsU 1979:8., 36-37.
- 12) Tjärnström, L. (1982) Början till en ny dövskola? SDR-Kontakt, 5, 4.
- 13) Prop. 1973:461では、手話に関連して教員養成コース計画の考慮が、Prop. 1973:1293では教員養成課程の考慮が求められた。また、Prop. 1973: 463では、リソース設置のための早急な調査の必要性が述べられた。
- 14) Prop. 1973:1230.
- 15) その他、聴覚障害特別学校は初級・中級・上級学年を含む単一体とすること、国が聴覚障害特別学校に責任を負うこと、言語訓練に特別な時間を整備すること、全ての聴覚障害特別学校が職業指導員を配置させること、成人聾者が高等学校における教育の権利を保障されること、手話による大学あるいは高等教育機関の教育を開始すること。
- 16) SDR (1979) Förslag till nytt handlingsprogram. SDR-Kontakt, 5, 15-18.
- 17) SÖ (1983) Läroplan för specialskolan, Kompletterande föreskrifter till Lgr80, Liber Utbildningsförlaget, Stockholm, 13.
- 18) SÖ (1970) Specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade, Lgr 69 II :Spsk. Bröderna Lagerström AB, Stockholm, 75.

- 19)op.cit.,SÖ(1983),15-32.
- 20)1980年版学習指導要領では移民の児童生徒に母国語教育が導入されている。
- 21)op.cit.,DsU 1979:8.,34-46.
- 22)M.1978/79:1325,1.
- 23)ibid.,M.1978/79:1325,2.
- 24)Sjöberg, M.(1976) Kunskapen om döva dålig i riksdagen, SDR-Kontakt,14/15,15-16.
- 25)UbU1978/79:45,74 Nr 62.
- 26)M.1979/80:875,1-2; UbU 1979/80:37.
- 27)SDR(1977) Dövskolerektorer: Att placera döva i en "normar" situation är inte integrering. SDR-Kontakt,12,20.
- 28)Jernberg, P.(1980) Ska dövskolorna vara dövskolor i framtiden?, SDR-Kontakt, 16,6.
- 29)マニッラ学校(ストックホルム)とエステルヴォングス学校(ルンド)を除いた重複障害(聴覚障害)特別学校2校を含む5校の聴覚障害特別学校長。
- 30)Jernberg, P.(1982) Dövskolerektorer vill ha lokalintegration med hörande skolor, SDR-Kontakt,16,16.
- 31)1980年の時点では、ヘルネサンドコミュニオンはクリスティーナ聴覚障害特別学校(ヘルネサンド)にクリスチャン基礎学校3学級がインテグレートされる計画を立てている。クリスティーナ学校としては、初級、中級学年では、半数が重度難聴・聾児で半数が健聴児、上級学年では、健聴児のなかの一つの集団、卒業後は健聴の社会と段階的にインテグレーションが進むことが好ましいと考慮した。一方、ピリギッタ学校(エレブロ)では分教室は設置していたものの今後の具体案は検討されていない。また、エステルヴォングス学校(ルンド)では2基礎学校にインテグレートされることがレーン教育当局により提案されたが、保護者会は本提案に反対し、学校を新築するか、新築されない場合は現在の学校を保持することを意見し、学校側の方針は定まらなかった。マニッラ学校(ストックホルム)では、学校をデュールゴルデンからbronマの基礎学校に移築する計画が立てられた。
- 32)プロジェクトにはLandstedt校長のほか、ヴェーネル基礎学校長Blomgren,L.校長およびヴェーネルスポリコミュニオン教育委員会Olsson,J-O.が参加している。
- 33)op.cit.,Jernberg(1980),7.
- 34)SDR(1981a)Stoppa den integrerad dövskolan i Göteborg, SDR-Kontakt,9,9.
- 35)SDR(1981b) Döva säger nej till lokalintegration, SDR-Kontakt,7,5.
- 36)ibid.,SDR(1981a),8.
- 37)学校教育庁はこれを否定している。