



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	スウェーデンの学校教育と<個別支援計画> : <個別支援計画>の推進を支える制度的基盤を中心に(fulltext)
Author(s)	加瀬, 進
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 60: 245-254
Issue Date	2009/2/27
URL	http://hdl.handle.net/2309/95641
Publisher	東京学芸大学紀要出版委員会
Rights	

スウェーデンの学校教育と〈個別支援計画〉

—— 〈個別支援計画〉の推進を支える制度的基盤を中心に ——

加 瀬 進*

特別支援教育

(2008年9月26日受理)

1 問題の所在と目的

多様なニーズを有する子どもを統一的・一体的・継続的に支援しようとする現代にあつては、教育・福祉・医療等の関連分野による機能的なチーム・アプローチの展開とそれを支える基盤整備が改めて求められるところである。この点に関わつて、周知のように我が国の教育と福祉の分野では、それぞれにおいて「個別の支援計画」が重要なツールの一つとして導入された。しかしながら既に指摘されているように(加瀬2006)、「個別の支援計画」の用語法や概念規定、目指すべき統一的システムのあり方、効果的かつ効率的なPDSAサイクルの進め方等々については議論の最中にあり、とりわけ学齢期における教育と福祉が協働した〈個別支援計画〉の策定と推進は多くの課題に直面している。その解決には児童福祉と学校教育の法令・制度レベルにおける見直し、例えば〈子育て-発達〉支援センターや同コーディネーターの創設、就学前の諸機関と学校の相互訪問体制の実現、児童福祉と特別支援教育の対象規定の拡充と整合性等、が求められている(障害児個別支援計画研究協議会2008)。従つて、こうした制度の創設や基盤整備に向け、内外における有用な参照情報を収集し、検証的に分析・共有することが喫緊の課題になっているといえよう。

さて、以上の観点から欧米を俯瞰したとき、スウェーデンにおける〈個別支援計画〉をめぐる諸相が示唆するところは少なくない。スウェーデンにおいては医療、教育、福祉の各分野が〈個別支援計画〉の策定を進めてきているが、例えば保健・医療法に基づく「障害」の発見と直結したハビリテーション・プラン(註1)、学校教育法に基づく小中高児童生徒全員に対する個別発達支援計

画の導入と必要に応じた対策プログラムの策定(註2)、機能障害者サービス・支援法に基づく複数プランを統合・包摂する個別プラン(註3)がそれに該当し、課題を抱えながらも基盤整備と相互の協働を深めてきた経緯がある。しかしながら、その基本的仕組み・特徴・PDSAサイクルの実際・実施状況・各ライン間の関係や協働体制等に関する我々の情報は極めて乏しい状況にある。そこで、本報告では教育・福祉・医療各分野において〈個別支援計画〉を導入してきたスウェーデンの経験から検証的に学ぶ研究の一環・端緒として、教育分野における〈個別支援計画〉、特にその推進を支える制度的基盤を把握し、我が国における今後の制度設計や研究・実践課題に一定の示唆を得ることを目的とする。

2 方法

スウェーデン南部のクロノベリ県(Landstinget Kronoberg)に位置するヴェクショー市(Växjö Kommun)にある知的障害学校を併設する市立基礎学校2校(各々日本の小学校・中学校に相当)及び市立総合制高等学校1校において聞き取り調査及び参与観察を行った(註4)。尚、学校の選定・コンタクト、基礎資料等による事前準備、事後の課題整理等についてはヴェクショー大学教育学部ウッラ・ガッドラー(Ulla Gadler)准教授のスーパービジョンを受け(2007年10月5日、12月11日)、併せて同市の全国レベルにおける水準を定位するため、国の機関である特殊教育研究所Specialpedagogiska institutet アドバイザーのケネス・ドゥルッゲ(Kenneth Drougge)氏に聞き取り調査を行った(2007年11月29日)。

* 東京学芸大学(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

○Ljungfälleskolan (知的障害学校小中学部併設の小学校、以下ユングフェッレ学校と表記)

2007年10月31日(基礎学校部門校長の聞き取り)、12月5、6日(両部門にて参与観察)、12月11日(知的障害学校部門校長の聞き取り)

○Teleborg Centrum (知的障害学校中学部併設の中学校、以下TC学校と表記)

2007年10月12日(特別教育家、副校長の聞き取り)、10月17日(両部門にて参与観察)

○Kungsmadskolan (知的障害学校高等部併設の高等学校、以下クングスマード高校と表記)

2007年10月20日(学校公開日参加、特別教師聞き取り)、11月1日(特別教師聞き取り)、11月16日(知的障害学校部門校長、学習・進路指導担当の聞き取り)

なお、ヴェクショー市の概要であるが、同市はスウェーデン南部のクロノベリ県(医療等を司る第二次地方自治体、日本の慣習にならって<県>と訳したが、広域連合に近い)を構成する8つの市の一つ。2006/07年度統計では人口78,473人、新興のヴェクショー大学、クロノベリ県中央病院等を擁する、同県の構成自治体の中では中核的存在である。

同市の学校別教育財政支出計画書(Lokalförsljningsplan 2007-2009)によると、2007年度の児童数は1~5歳:4,452人、6~12歳:5,799人、13~15歳:3,019人となっている。6~12歳(日本の小学校段階相当)を対象とする公立基礎学校数は31校、13~15歳(日本の中学校段階相当)を対象とする公立基礎学校数は9校、公立の総合制高等学校(ただし校区はクロノベリ県全域)は3校で、私立学校も近年台頭してきている。

表1:クロノベリ県構成市の基礎統計(2006/07)

市(kommun)名	人口:人	面積:km ²	人口密度:人/km ²
Ljungby	27,121	1,758	15.4
Markaryd	9,613	520	18.5
Älmhults	15,368	895	17.2
ヴェクショー/Växjö	78,473	1,673	46.9
Lessebo	8,099	415	19.5
Uppvidinge	9,508	1,178	8.1
Alvesta	18,741	978	19.2
Tingsryd	12,712	1,049	12.1
合計	179,635	8,466	21.2

3 学校教育における個別支援計画と移行支援

2007/08年度現在のスウェーデンにおいては、原則9年間の義務教育並びに2006/07年度からは後期中等教育段階においても、主要教科の目標設定と振り返り、及び行動・情緒・人間関係について学期に一回の「発達支援会議」を行いながら、「個別発達支援計画」を全児童生徒に作成し、さらに個別の対応(特別の支援)が必要な場合には校長の責任において「対策プログラム」を策定することになっている(図1に示したグレー部分の学校種・学校階梯が相当する)。その策定に際しての原則は、可能な限り「分離」しない形で~実際には多様な分離的形態があって、その際には常に<統合>を志向しつつ、教育を行うこととされている(Fortbildningsförlaget; 2007)。

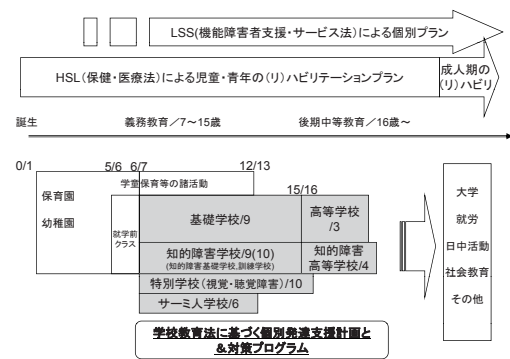


図1:スウェーデンの学校制度と<個別支援計画>

3.1 就学前学校から義務教育学校へ

就学前段階の教育制度においては、この「個別発達支援計画」の導入はまだ議論の最中である。しかしながら、障害の発見をスタートとして策定される「ハビリテーション・プラン」とも関わりながら、とりわけ就学支援において、実質的な<個別支援計画>といってもよいプロセスが展開されていた。図2はユングフェッレ学校(基礎学校・知的障害学校)と就学前教育機関との移行支援を模式化したものである。

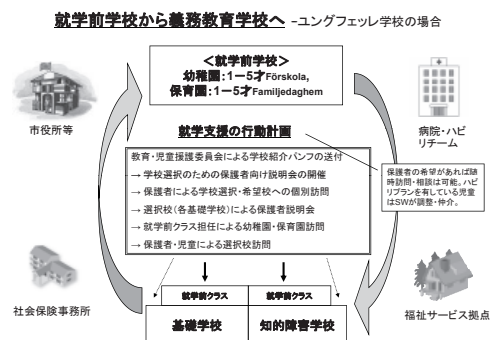


図2: 就学移行支援の流れ

まず制度的な背景がわが国と異なっている点を確認したい。第一に、就学前学校をはじめとする就学前の諸機関と学齢児童の放課後保障～日本風に言えば幼稚園 Förskola (幼児数38万人弱, 2005), 保育園 Familjedaghem (幼児数3万人, 2005) 等と学童保育 Fritidshem 他 (総計33万人弱, 2005) は、学校教育法の中で規定される教育制度の一環として位置づけられている (Skolverket: 2006)。第二に、これも日本風に言えば幼稚園・保育園の「年長クラス」が義務教育の基幹である基礎学校・知的障害学校に「就学前クラス」として位置づけられており、7才から始まる義務教育の1年前に、ほとんどの子どもが「トライアル就学」とでも呼ぶうる学校生活をスタートさせるという点である。

一点目の相違がどのように現れるか、その一例は学校内に設けられた「学童保育」の最終責任者が学校長である、というもので、是非はともかく小学校と学童保育の連携問題は日本のように立ち現れにくい (註5)。

二点目の相違は大変大きいという印象で、それは次のように説明できよう。

日本の〈個別支援計画〉の一つの焦点は就学支援にあるが、問題は就学前と就学そして就学後をどのような「のりしろ」で、どのようにスムーズにつなげるかという点にある。〈就学支援計画〉や〈就学支援シート〉等々の取り組みはその象徴であろう。しかしながらスウェーデンの場合、本人の「就学前クラス」における1年間の学習がライブ感溢れる「のりしろ」として機能するのである。

2日にわたって参与観察の機会をいただいた就学前クラスのAちゃんは可愛らしい女児で、かなり厳しいアテトーゼ型の脳性マヒがある。彼女は移民としてのバックボーンがあり、就学前クラスに入る直前にハビリテーション・プランの策定を受けた。保護者は脳性マヒの教育に専門性をもつユングフェッレ知的障害学校の就学前クラスに通わせたが、慎重な検査の結果、知的障害はないという診断が確定。その結果、7才の義務就学では同学校の基礎学校部門に就学することが望ましいとされた。そして2学期制の前期に相当する2007年秋学期は、脳性マヒに伴う訓練の継続、通常学級における配慮等々のアセスメントをするため知的障害学校部門に4日、通常学校部門に1日という通学からスタートし、まさに1年間をかけての通常学級就学への移行支援プランが進行していたわけで、書式・書類の有無ではない、実態としての〈個別支援計画〉が存在するといえるだろう。

さて、その上で基礎学校・知的障害学校サイドの情報は保護者に対して教育・児童援護委員会から提供され、個別訪問・個別相談に応じながら、学校選択を行い、そ

の後に選択した学校の説明会、さらには就学前クラス担任の就学前学校訪問－保護者と本人の基礎学校訪問といった相互訪問が行われる。就学前クラスという1年間の移行期間を前提とした相互交流という点に注目しておきたい。

(2) 個別発達支援計画と対策プログラム

次の図3及び図4はユングフェッレ基礎学校の通常学校部門と知的障害学校部門を例として、基礎学校と知的障害学校の組織構成と校内協働を模式的に表そうとしたものである。

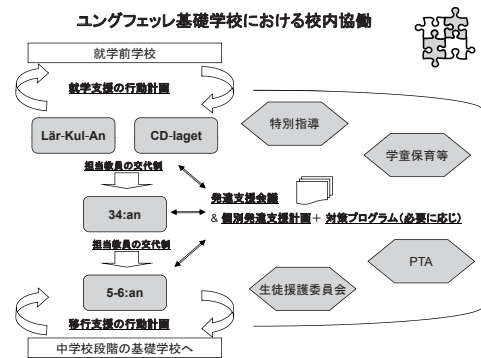


図3: ユングフェッレ基礎学校における校内協働

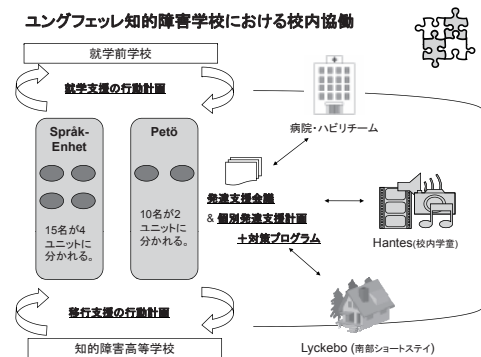


図4: ユングフェッレ知的障害学校における校内協働

図3、4いずれも中央に「発達支援会議&個別発達支援計画+対策プログラム」と記したように、一人一人の児童生徒を把握し、特別な支援が必要な場合にはオーダーメイドで用意し、相対的に短期間で支援の的確性の評価を繰り返しながら、教育を進めている。そして、その前提として図の左右に示した広義の〈チーム・アプローチ〉の浸透性を見て取ることができる。

図3でいえば「Lär-Kul-An」「CD-laget」「34:an」「5-6:an」、図4でいえば「Språk-Enhhet」「Petö」はいずれもスウェーデン語でいう Arbetslag という教員チーム+担当生徒グループ（同校では複数学年で構成）を表すニックネームである。いわば義務教育学校における教育実践の基礎

単位ともいえるものである。先に紹介した脳性マヒのAちゃんと言えば、図4に示した「Petö」で4日、図3に示した「Lär-Kul-An」で1日を過ごすことになる、といった具合である。この学校ではそれぞれのArbetslagが、それぞれのメイン教室とそこに付随する個別指導室・ロッカールーム等々のワンブロックを占有し、一斉学習・グループ学習・個別指導を展開していた。そしてこのArbetslag自体が一般教師、特殊教育を学んだ特別教師、生徒介助員、余暇活動を担当する余暇教育家、といった一種の多職種チームを構成しているのである。図4の知的障害学校部門のうち「Petö」グループに至っては、ハンガリーから移入された「Petö」システムという脳性マヒ教育方法を採用しているため、その訓練を受けた「コンダクター」と呼ばれる専門指導員やPTを配置しており、いっそう多職種チームの色彩が濃い。併せてハビリテーション・プランを仲立ちとしたハビリテーション・チームとの協議も適宜行われる。

一方、各図の右側にはユングフェッレ基礎学校・知的障害学校が日常的に活用できる資源を示した。図3の通常学校部門で言えば特別指導（グループを構成することもある：Specialundervisning）や学童保育等（Skolbarnomsorg）、日本の校内委員会や支援会議に相当する生徒援護チーム（Elevvårdteam）や保護者会（Föräldrasamråd）であり、図4の知的障害学校部門で言えば病院とハビリテーションはもとより、校内に設けられている専用の学童保育室（Hantes はニックネーム）やショートステイと余暇活動支援をかねた南部ショートステイ（Lyckebo はニックネーム）である。〈個別支援計画〉を動かすにはやはり「チームと資源」というエンジンとガソリンに相当するものが不可欠といえよう。

(3) 前期中等教育・後期中等教育への移行支援

さて、ユングフェッレ基礎学校・知的障害学校から次の教育段階への移行であるが、同学校は基礎学校部門が小学校段階の6年生まで、知的障害学校部門が義務教育修了の9年生（知的障害学校の場合、希望や必要に応じて10年とすることができる）までとずれているため、二つに分けて概観する。

図5の中央に基礎学校部門から中学への移行支援を示してある。基礎学校部門は就学前学校から就学前クラスへの移行支援と同様に、ほとんどの卒業生が移行するTC学校の基礎学校部門（中学校段階のみ）の担当副校長と特別教師による「6年生訪問」が春学期から繰り返し行われ、Arbetslagの教職員らとの情報交換及び生徒観察を行う。またユングフェッレ基礎学校の生徒も中学校訪問を行い、中学校進学後にはユングフェッレ基礎学

校の教員が中学校を訪問して、クラス担任に情報提供を行うというように、ここでも相互訪問が行われている。

尚、国の機関である特殊教育研究所SITのヒアリングで、こうした移行支援の規定についてうかがったところ、学校教育法等に明確な規定はなく、これまでの改善努力をベースに市の教育行政組織における慣習として位置づいたものであろうとの回答であった。この点については、後に改めて取り上げることにする。

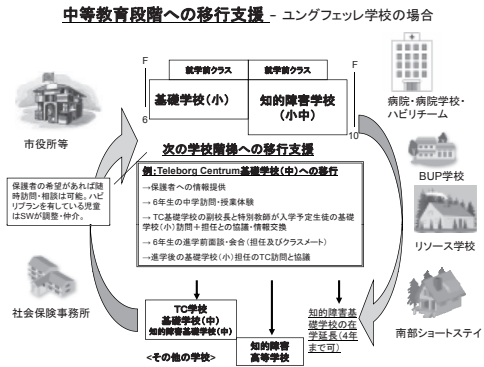


図5：中等教育段階への移行支援

ところで、図5の右側に図示したように、基礎学校・知的障害学校以外に複数のタイプの学校も用意されている。すなわちクロノベリ中央病院の児童病棟に設けられている病院学校（Sjukhusskolan）、児童精神科クリニック（BUP）の通院・入院児を対象とするBUP学校（BUPskolan）、及び基礎学校にどうしても適応が難しい児童のためのリソース学校（Resursskolor）である。本報告では詳細に取り上げることができないが、きわめて重要かつユニークな〈学校〉といつてよい。

狭義の障害の有無にかかわらず、学齢期に入院する、学校をしばらく休んで通院するということは十分にあり得る。スウェーデンにおいて精神疾患以外是一般病院で治療を受け、精神疾患は精神科クリニックで治療を受ける。治療期間中に原籍校Hemskolanの教育が受けられない事態が発生した場合に、原籍校に代わって教育を行うのがこうした学校である。とりわけ小学校高学年から中高段階においては、児童精神科クリニック学校（BUPskolan）や粗暴行為・発達障害等により一定期間、小規模学校（リソース学校）における学習を必要とする生徒が増えてくる。統計上は基礎学校や総合制高等学校の生徒であるが、実質はこうした学校で学ぶ生徒もおり、そうした資源が市内にあるということも、スウェーデンの〈個別支援計画〉を理解する一つのキーポイントであると思われる。

さて、知的障害学校部門の生徒であるが、義務教育を

修了すると、知的障害高等学校に進学することになる。ヴェクショー市においては1学年400人というクングスマード高校に知的障害高等学校（Kungsmadsärskolan）が併設されており、ほとんどがここに進学している。一般に高校進学は、各高校カラー、つまりカリキュラムの特色に従って選ぶことから、学校公開日を画期とする高校訪問によって選択を進めていくものの、そうした意味での選択肢があるわけではない。もちろん通常の高校を選べないわけではないが、知的障害であることを受け入れる限り、生涯にわたって多様な生活保障があること、知的障害がありながら通常の高校を選ぶには通常の基礎学校に籍を移す必要があることから、知的障害があつて普通高校籍というケースはレア・ケースということである。

(4) 知的障害高等学校からみた移行の実態

図6はヴェクショー市内に3校ある公立高校のうち、上述した知的障害高等学校を併設しているクングスマード高校における聞き取りをもとに、知的障害高等学校の移行を中心に模式化したものである。

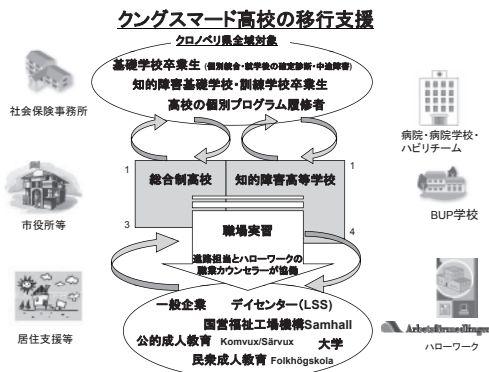


図6：後期中等教育段階の移行支援

クングスマード知的障害高等学校にはユングフェッレ知的障害学校の卒業生をはじめ、クロノバリ県全域から知的障害学校の卒業生が入学してくる。高等学校は今日、市立となっているが、知的障害学校とともに長らく県立であったこともあり、校区は全県下のままである。

だが問題は、それ以外のパターンにある。一つには基礎学校段階で通常学級に学んでいたが、やはり高校からは知的障害学校を選びたい（知的にボーダーであったり、発達障害がある場合など）、基礎学校段階も後半で診断を受けた、あるいは事故・病気による中途障害をもつたという生徒の一群である。個別発達支援計画が義務化された2006年度以降はともかく、しばらくの間は、十分な〈個別支援計画〉が保障されてこなかった生徒の就学が推定され、その課題をどのようにクリアしようとしてい

るのかは今後の大きな検討課題の一つである。

もう一つが、通常高校の「個別プログラム Program IV」経由で入学してくる一群である。スウェーデンでは、基礎学校修了の9年生で行われる全国統一テストにおいて国語、数学、英語の3教科（母語に置き換えること可能）で God（可）以上の成績を取らないと、高校には入れるが17種類に及ぶナショナル・カリキュラム及び地域特性を活かした特別デザイン・カリキュラムは履修できず、「個別プログラム Program IV」という一種の補修プログラムからスタートしなければならない規定になっている。近年の話題は、この「個別プログラム Program IV」履修者が高校1年の15%弱を占め、社会科学履修者数に匹敵する一大コースになっていること、そこからナショナル・カリキュラムへのステップアップが少ないことであるが（Myndigheten för skolutveckling：2006）、この「個別プログラム Program IV」履修群から知的障害高等学校への入学があるという意味である。もともと現在の高校教育においてはいわゆる国数英の基礎教科と17種類のナショナル・カリキュラムの選択自体に対するガイダンスが重要となっており、併せてコースによっては実学的実習が多いことから、「個別学習（履修）計画 Individuell studieplan」があり、そのための専門職である学習・進路担当専門員 SYV (Studie och Yrkes Värdare) が重要な役割を果たしている。この領域における個別の支援と知的障害高等学校への移行における連携ももう一つの重要課題である。

なお、ヴェクショー市の場合、「個別プログラム Program IV」はテクニクム高校（Teknikum）というもう一つの公立高校にのみ開設されていること、一方クングスマード高校の通常学校部門にはディスレキシア専門の生徒主導で作られた〈特別指導グループ体制〉～現在では読み書き困難に加えて算数困難にも対応～があること（註6）、など特徴的な取り組みも少なくない。また、こうした後期中等教育の諸課題はさらに成人教育とも連結しており、これらについては、別途、報告を予定している。

4 <計画〉の階層性と連動性：個人～学校～市～国～リージョン～世界

スウェーデンの個別支援計画に関する基礎的な概説書においては、いわゆる横のネットワークと縦の一貫性に加えて、個人から国レベルに至る計画の階層性と連動性が重要であるとされることが少なくない（Specialpedagogiska institutet：2004）。つまり「インクルーシブな社会を目指して、可能な限り統合された、しかし現在のニーズを充足するような支援を重視する」という

視点が、当事者中心の〈個別支援計画〉に十分に活かされ、それが学齢児の場合には就学している学校の「学校経営計画 (Lokalarbetsplan)」と相互環流し、以下同様に市の「教育計画 (Skolplan)」や各年度の予算書 (Budget)、国の学校教育法 (Skollag) や教育課程基準 (Läroplan) 等とも積極的な意味で歩調を合わせるということである。こうした階層性と連動性は、さらに EU といったリージョンにおけるプロジェクト、そして世界へ例えば国連における障害者権利条約にまで至るはずのものである。

スウェーデンの場合、障害者権利条約にも深くコミットし、すべての階層でインクルーシブな社会を目指すという方向性が明文化されている。しかし、重要なことはその明文化を実質的に機能させる仕組みがどのように構成され、機能しているかにある。

次の図7はヴェクショー市におけるこの仕組みを模式化したものである。

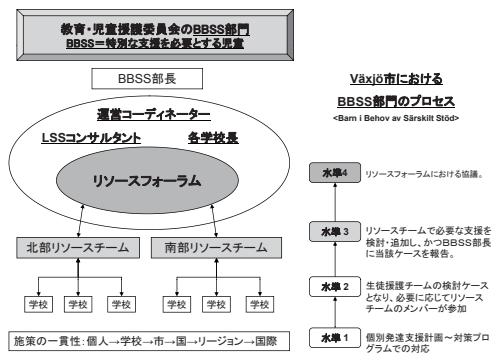


図7: ヴェクショー市における特別な支援を必要とする児童 (BBSS) への支援システムとその階層性

ヴェクショー市では2005年から特別な支援を必要とする児童 BBSS のセクションを教育・児童援護委員会 (日本でいえば教育委員会と児童及び障害福祉の担当課が合体した市役所の部局) に設け、そこに行政担当官 (Adm.Samordnare)、LSS コンサルタント (LSS-konsulent)、市立学校長 (Rektor) が参集し、予算決定権をもつリソースフォーラム (Resursforum) を開催して、どの学校の、どの児童生徒に、どのような予算を必要とする、どのような支援を提供するかを決定する。日本で言えば特別支援教育連携協議会と地域自立支援協議会の子ども部会が合同で行う支援会議である。検討するケースは北部と南部のリソースチーム (Resursteamet; 各学校を支援する特別教育家や心理士等) の協議からあがってくる。そして、こうした一連の協議には次のような4つの水準 (Nivå) があって、可能な限り通常学校・通常学級内の課題解決が志向されるのである。

- 水準1: 発達支援会議を通して困り感やニーズを把握し、個別発達支援計画、対策プログラムを策定・実施する。根拠法は学校教育法。
- 水準2: 校長が生徒援護チームに当該児童を検討ケースとして挙げる。必要に応じてリソースチームの教育・心理専門職を交えたカンファランスを実施する。
- 水準3: 当該ケースをリソースチームに挙げ、必要な支援を検討・追加しつつ、校長はBBSS部長に当該ケースを報告する。
- 水準4: 当該ケースの処遇について、フォローアップしてきたリソースチームを交え、リソースフォーラムで協議し、必要な予算措置を決定する。
当該ケースのリソース学校利用が必要と判断された場合、リソース学校ネットワークに当該ケースを挙げ、利用可能な場合には保護者を交えた決定協議を開催する。

さらに、この一連の仕組みを「インクルーシブな支援」に誘導するものとして、6年に1回行われる国 (Skolverket) による市と学校の監査、並びに特別な支援を必要とする児童に対する「インクルーシブな支援」等に対して出される国の補助金が位置づけられている。従って、市及び学校は地方分権によって裁量権を持つとはいえ、国の教育施策が〈インクルーシブな社会〉志向である限り、その方向に導かれることになるのである (註7)。

先に、ユングフェツレ学校入学・卒業時の移行支援について、それは法的な規定に促されたものではなく、「これまでの改善努力をベースに市の教育行政組織における慣習として位置づいたものであろう」という評価がなされていることに触れたが、そこには、こうした市レベルの仕組みと国レベルの施策が機能していると理解することができよう。

5 結 語

以上、ごく限られた情報収集ではあるが、スウェーデンの学校教育における〈個別支援計画〉、特にその推進を支える制度的基盤を中心に収集した情報の整理・分析を試みた。その結果、障害の発見をスタートとして策定されるハビリテーション・プランに続くものとして、義務就学を契機とする移行期における教員・関連スタッフによる相互訪問・就学前クラスという本人自身をのりしんとする仕組み・児童生徒全員に対する個別発達支援計画の策定と特別な支援を必要とする児童生徒に対す

る対策プログラム (IEP) の策定・それを実質的に支える〈チームと資源〉の蓄積と機能化・学校教育と児童福祉が法的・行政的にも緊密に〈統合〉された市レベルの教育行政制度・「インクルーシブな支援」に対する政策的誘導としての視学制度・補助制度などが把握できた。これらは20世紀中葉からの蓄積の上に、1974年 SIA 答申、1980年基礎学校教育課程基準 Lgr80、1994年義務教育学校教育課程基準 Lpo94 を経て、1998年の全国調査における対策プログラム (IEP) の機能不全に関する指摘 (Skolverket: 1999)、それを受けた2001年専門委員会報告 (Utbildnings-departementet: 2001) が謳った骨格に沿って展開されているものである。そこには、わが国の特別支援教育連携協議会や地域自立支援協議会がどのような制度的・構造的強化を図られるべきか等をはじめとして豊穡な示唆があると言えよう。

しかしながら、こうした示唆を我が国の文脈において有効に活用するには、日本における推進モデル事業等を実施しつつ、スウェーデンにおけるこうした制度的基盤整備に至る道程、特に失敗・行き詰まりの克服過程により深く学ぶとともに、ヴェクショー市でいえば行政部局を異にする義務教育と後期中等教育との協働や、上述した高校中退者及び成人期への移行支援等という観点からみた教育分野の〈個別支援計画〉の実情により具体的に迫る必要がある。これらについては今後の検討課題としたい。

* 本研究の推進にあたり、文部科学省より平成19年度・大学教育の国際化推進プログラム (海外先進研究実践支援) の助成を受け (「多様性を包み込む専門職種間協働の実践分析 (19-研-64)」)、併せて本学から研究専念期間を頂いた。記して感謝致します。

<註>

註1) スウェーデンにおける「障害」の発見・判定は県立病院の児童・青年ハビリテーション部門に位置付く判定チームによって行われ、「障害」があると判定されると、その(リ)ハビリテーション及び補装具の提供のために、利用者と協議の上で「計画」、即ちハビリテーション・プラン Habiliteringsplan が策定されなくてはならないことになっている (保健・医療法 (1982: 763) 第3条-b 条項)。詳しくは加瀬 (2008a) を参照されたい。

註2) 個別発達支援計画は IUP、即ち Individuella utvecklingsplaner の、対策プログラム (対応プログラムと訳されることもある) は Åtgärdsprogram の訳語である。後者はスウェーデンにおける英文略記では IEP とされることが多い。

註3) 個別プランは Individuell Plan の訳語で、社会福祉法を補強する補足法 LSS (機能障害者支援・サービス法) が定めるものである。義務規定となっている医療・教育分野における計画と若干性質を異にしており、自己申請によって策定される権利規定としての計画で、その策定率の低さが一つの課題となっている。詳しくは加瀬 (2008b) を参照されたい。

註4) スウェーデンにおける「知的障害学校」の大部分が基礎学校内に併設されており、学校によっては一つのクラスにしか見えないところもある。また〈知的障害〉の有無にのみ注目するので、身体障害があっても知的障害が無ければ基礎学校の通常学級で学ぶように支援することが大前提であり、逆に知的障害があれば、身体障害等があっても知的障害学校の対象となる、という点をふまえる必要がある。さらに厳密に言えば知的障害学校は知的障害基礎学校 (軽度) と知的障害訓練学校 (中重度) に区分されるが、実際の学習集団等の編成はその限りではなく、本校では義務教育段階を知的障害学校、後期中等教育段階を知的障害高等学校と総称している。

註5) 日本においても小学校内に学童保育相当の施設が設けられている自治体も散見されるが、校長とその責任者は別で、必ずしも十分な連携・協働が実現できないでいる。

註6) イメージとしては読み書き障害、算数障害の生徒のための通級指導教室である。1996年に Rikard Björkman という生徒が自らのディスレキシアについて、校長以下、高校の教員に対して説明と啓蒙を行い始めたことを契機に、パソコンを整備した専用の学習室と特別教師の配置を獲得したというものである。これは通称「VIP-200X」～現時点であれば VIP-2008 ～と呼ばれ、読み書き算数などの障害をカミングアウトした上で、この教室に通おうという生徒にのみ入室用の ID コードが発行され、パソコンを利用した学習や個別指導が受けられる、という仕組みになっている。もちろん、新入生400名全員に対するディスレキシアのガイダンスや読み書きのスクリーニング・テストの実施、「読みプロジェクト」という読書習慣プログラムの展開などを熱心に取り組んだ上での「自主通級」であることは言うまでもない。また教室は講義棟1階の中央、いわば校舎のメインストリートに位置づいていて、生徒からの相談や、担当教師から「気になる生徒」への働きかけも日常的に行われている。

註7) 特殊教育研究所 SIT アドバイザー、K. ドゥルツグ氏 (南部オフィス、Malmö) のレクチャー及び資料提供による。なお、SIT をはじめとする国の支援機関は他にもあり、しかもこれが2008年度中に機構改革を迎えることになっている。それぞれ重要な役割を果たしており、こうした機構改革をふまえた上で、詳細は別途検討・報告したい。

<文献>

- Fortbildningsförlaget(2007)IUP och utvecklingssamtal i praktiken, Fortbildningsförlaget, Solna.
- 加瀬進 (2006)「個別の教育支援計画」と「個別の支援計画」チームアプローチの必要性—福祉分野からの提言, 発達障害研究, 28 (5), 344-352.
- 加瀬進 (2008a) スウェーデンにおける<個別支援計画>に関する研究Ⅰ—Landstinget Kronobergにおけるハビリテーション・プランを中心に, 日本発達障害学会第43回研究大会発表論文集, 102-103.
- 加瀬進 (2008b) スウェーデンにおける<個別支援計画>に関する研究Ⅲ—LSS に基づく「個別計画 Individuell Plan」を中心に, 日本社会福祉学会第56回全国大会要旨集
- Kungsmadskolan(2007)Viktigt att veta, Kungsmadskolan, Växjö Kommun.
- Ljungfälleskolan(2006)Kvalitetsredovisning Läsåret 2005–2006, Ljungfälleskolan, Växjö Kommun.
- Ljungfällesärskolan(2007)Kvalitetsredovisning Läsåret 2006–2007, Ljungfällesärskolan, Växjö Kommun.
- Myndigheten för skolutveckling(2006)Kvalitet inom IV– hela skolans ansvar.
- 障害児個別支援計画研究協議会 (2008) 協働と創造の<個別支援計画>, 厚生労働省平成19年度障害者保健福祉推進事業報告書
- Skol-och barnomsorgsnämnden(2005)Kvalitetsredovisning 2005, Växjö Kommun.
- Skol-och barnomsorgsnämnden(2006)Barn i behov av särskilt stöd, Kvalitetsredovisning 2005, Bilaga1, Växjö Kommun.
- Skol-och barnomsorgsnämnden & Gymnasienämnden(2006)SKOLPLAN 2006–2010:Lokalt måldokument för utbildningsverksamheten i Växjö kommun, Växjö Kommun.
- Skol-och barnomsorgsnämnden(2007)Lokalförsörjningsplan2007–2009, Växjö Kommun.
- Skolverket(1999)Nationella Kvalitetsgranskningar 1998,
- Skolverket(2006)Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006, Swedish National Agency for Education report no. 283.
- Specialpedagogiska institutet(2004)Individuell planering för eleven I skolan, SIT.
- Sveriges Kommuner och Landsting (2006) Aktuellt om skola och barnomsorg.
- Teleborg Centrum(2007)Kvalitetsredovisning 2006–2007, Teleborg Centrum, Växjö Kommun.
- Utbildningsdepartementet(2001)Elevens framgång-skolans ansvar, Ds 2001: 19, Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- 2007年12月現在の Växjö 市学校情報ネットワーク skolwebb に公開された各訪問学校のHP.
(<http://www.skolweb.vaxjo.se/Default.htm>)

スウェーデンの学校教育と〈個別支援計画〉

—— 〈個別支援計画〉の推進を支える制度的基盤を中心に ——

A Study of School Education and “Individual Support Plan” in Sweden

—— Focusing on the base of the system to promote “ISP” ——

加瀬 進*

Susumu KASE

特別支援教育

Abstract

A purpose of this study is to elucidate a base of the system that is necessary to promote “Individual Support Plan”. When I survey EU and USA from such a point of view, the promotion condition of the ISP in the Swedish school education seems to be suggestive so much. Therefore I performed hearing investigation in two compulsory education schools and one high school at Växjö kommun in Sweden during October to December 2007.

As a result, it was suggested that the next points were important.

- ・ The setting of the transition period as “preschool class” in compulsory education schools
- ・ Reciprocal visit among teachers / the associated staffs during the transition period
- ・ The development of the Individual Development Support Plan(IUP) for all pupils/students, and development of IEP for the pupils/students with special educational needs
- ・ A accumulation and activation of teamwork and resources to support PDSA of IUP/IEP substantially
- ・ The educational administration system of the community level that school education and child welfare were integrated closely
- ・ A governmental inspection system and grant for each community and school to encourage inclusive settings in the school system.

Key words: “Individual Support Plan”, Sweden, the base of the system

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本論文の目的は、我が国における教育・福祉の両分野で導入された〈個別支援計画〉をよりよく推進し、その協働を促進するための示唆を得るために、教育・福祉・医療各分野において〈個別支援計画〉を導入してきたスウェーデンの経験から検証的に学ぶ研究の一環として、教育分野における〈個別支援計画〉、特にその推進を支える制度的基盤を把握することにある。

方法としては、スウェーデン南部のヴェクショー市南部エリアに位置する、知的障害学校を併設する市立基礎学校2校（各々日本の小学校・中学校に相当）及び市立総合制高等学校1校において聞き取り調査及び参与観察を

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

行った。尚、学校の選定・コンタクト、基礎資料等による事前準備、事後の課題整理等については Växjö 大学教育学部 Ulla Gadler 准教授のスーパービジョンを受け (2007年10月5日, 12月11日), 併せて同市の全国レベルにおける水準を定位するため、特殊教育研究所 SIT アドバイザーの Kenneth Drougge 氏に聞き取り調査を行った (同年11月29日)。

スウェーデンにおける教育分野の〈個別支援計画〉は義務教育及び後期中等教育段階のすべての児童生徒に策定される「個別発達支援計画」と、その上でなお特別な支援が必要な児童生徒に策定される「対策プログラム (IEP)」から構成されるが、その推進を支える制度的基盤としては次の諸点が把握された。

- ・就学前クラスという本人自身をのりしりとする移行支援期間の設定
- ・幼少、小中という移行期における教員・関連スタッフによる相互訪問
- ・〈個別支援計画〉策定を実質的に支える校内における〈チーム体制と資源〉の蓄積と機能化
- ・学校教育と児童福祉が法的・行政的にも緊密に〈統合〉された市レベルの教育行政制度
- ・「インクルーシブな支援」に対する政策的誘導としての視学制度・補助制度

要するに、スウェーデンにおいては学校教育と児童福祉が法的・行政的にも緊密に〈統合〉され、「インクルーシブな支援」に対する政策的誘導を伴いながら〈個別支援計画〉推進システムが構築されてきており、わが国の特別支援教育連携協議会や地域自立支援協議会等もさらに制度的・構造的な連携強化が図られる必要があることが示唆されよう。

キーワード:〈個別支援計画〉, スウェーデン, 制度的基盤