

# スウェーデンにおける教育政策の立案と評価に関する システムの研究（その２）

—1989年の「知的障害特別学校委員会(Särskolekommittén)」の検討を中心に—

是 永 かな子

(高知大学教育学部 障害児教育学研究室)

A research of on planning and evaluation system of educational policy in Sweden (Part 2);  
Focusing on the examination of “Särskolekommittén” in 1989

Kanako KORENAGA

*Laboratory of Education for Children with Disabilities, Faculty of Education, Kochi University*

Abstract: For my research, I explored the method and content of the educational policy developed by the Särskole committee (Särskolekommittén). The documents examined were official government report (SOU) etc. that summarized the committee's discussion. My research was based on the following five points. First, I looked at the outline of the committee. Secondly, I verified the present conditions recognition of the committee. Thirdly, I analyzed deliberation progress in the committee and the result. Fourthly, I clarified the opinion of each committee member. Fifthly, I examined the suggestion of the committee and the evaluation method of the education policy carried out afterwards. As for the committee, the following points were characteristics. First it meant that reform was realized by the deliberation of a committee. Secondly it was to think the participation of the person concerned to be important. Thirdly it was that trials were performed for reform. Fourthly, it was that the roles of researchers were placed in the realization of the policy. Fifthly, it was a method of the evaluation. As for it, as for the evaluation of the measure based on suggestion and the suggestion of the committee, it was the subject of the next committee.

Keywords: Sweden, Planning of educational policy, Evaluation

## I. はじめに

本研究では、教育政策の立案および評価についてスウェーデンのシステムを検討する。

スウェーデンにおいて教育政策が決定される過程では、政府提案(Direktiv: Dir.)の提示、個別課題の検討委員会(Utredning・Kommittén)の委員の指名・招集、必要に応じた関係機関による諮問・意見徴収(Remiss)、公式調査報告書(SOU)や教育省報告書(DsU)の公表という手順となる。その後報告書に基づいて国会に提議(Proposition: Prop.)や動議(Motion)が提出され、審議後、法令(SFS)や通達が定められる。

本研究ではスウェーデンにおけるこれまでの特別ニーズ教育にかかわる政策・法令の立案や政策・法令実施後の評価について、まずは中央政府レベルでの検討委員会を対象に分析することとしたい。

具体的には、1989年に召集された「知的障害特別学校委員会(Särskolekommittén)」の審議を検討する。知的障害特別学校委員会は、県(Landsting)立であった知的障害特別学校(Särskola)を

コミュン（Kommun，市町村）立に移管することを導いたのである<sup>1</sup>。

知的障害特別学校委員会における現状評価の手立てや議論の根拠，および委員会提案を基礎として決定・実施された教育政策の評価方法に着目して分析することを本研究の目的とする。

## Ⅱ．研究の課題

本研究では，知的障害特別学校委員会における現状評価の手立てや議論の根拠，および委員会提案を基礎として決定・実施された教育政策の評価方法に着目して分析することを目的とする．具体的には，1980年代後半から1990年代前半の障害児にかかわる教育政策を象徴する委員会として，1989年に召集された知的障害特別学校委員会（以下，委員会）に着目して，委員会の審議について政府提案（Dir. 1989：20）と知的障害特別学校委員会報告書（SOU 1991：30）を検討する。

作業課題は以下である．第一に，委員会の概要の把握，第二に，委員会の現状認識，第三に，委員会における審議経過および結果，第四に，各委員会メンバーの見解，第五に，提案内容や実施された教育政策の評価方法，である。

## Ⅲ．知的障害特別学校委員会（Särskolekommittén）の概要

1989年5月11日に知的障害特別学校を県立からコミュン立に移行させる課題検討のための提案（Dir.）が示され，県立である知的障害特別学校のコミュン立移管の可能性について議論されることとなった<sup>2</sup>。

その後，8月30日に委員会の構成員が召集・任命された．委員会のメンバーは，以下（表1）である<sup>3</sup>。

表1 知的障害特別学校委員会構成員

名 前	役 職	立 場
Christina Rogestam	調査官（議長）	委員
Inger Dahlberg	県連盟代表	委員
Matti Hiitti	知的障害特別学校校長	委員
Randolph Norberg	スウェーデンコミュン連盟代表	委員
Gudrun Sandstrom	全国知的障害連盟（FUB）副代表	委員
Per-Erik Eriksson	学校視察官	書記（Sekretariatet）
Lars Ekblad	知的障害特別学校校長	書記（1989年11月20日以降）
Kenneth Eklindh	教育委員会（Undervisningsrådet）	協力者
Carl Leczinsky	教育省事務（Departmentssekreterarna）	協力者
Monica Martinson	教育省事務（Departmentssekreterarna）	協力者
Lillemor Johansson	教育省事務（Departmentssekreterarna）	専門家（1989年9月25日以降）
Margaretha Extergren	学校長	専門家（1990年10月8日から12月21日まで）
Ing-Britt Ling	修学指導担当（Studierektorn）	専門家（1990年10月17日から12月6日まで）

出典：SOU1991：30

委員会においては「当事者参加」が重要視されている。本委員会の主題は知的障害特別学校の県からコミュニティの移行であるため、県およびコミュニティの連盟の代表者が参加している。そして管轄について議論されている知的障害特別学校の学校長、知的障害特別学校に就学する知的障害児本人および保護者からの団体としての全国知的障害連盟(FUB)の代表が委員として参加している。行政関係者や学校関係者は事務局や協力者として参加していた。委員会は3年間に15回の会議を行った。

委員会の委員は多くはないが、必要に応じて研究協力を依頼する形態をとっていた。例えば、知的障害特別学校の県からコミュニティへの管轄移行について、Östergötland 県、Kopparberg 県、Jämtland 県、Skaraborg 県、Halland 県に諮問を行った<sup>4</sup>。各県の諮問・試行の結果は以下の表2に示す。具体的にいくつかの地域を指定して、実験・試行を行うのである。

また障害のある子どもの就学・修学に関しては、学校庁委員会(Skolverkskommittén)や障害のある子どもの支援に関する検討や労働市場の代表者、就学支援に関する中央検討委員会、知的障害を持つ成人教育委員会の事務局も協力した<sup>5</sup>。

委員会は、今後の教育制度を検討するため、国内のみならず社会制度や教育制度が類似した北欧の他の国々や、知的障害特別学校を廃止したイタリアの学校制度の研究も行った<sup>6</sup>。

他にも委員会は、Bräcke Östergårdにある国立肢体不自由教育補助器具センター(PRH-RH)やUmeåにある国立知的障害特別学校教育補助器具センター(RPH-sär)、特別な学校としてのDammsdals 学校やSalbohed 学校等の視察も行ったのである<sup>7</sup>。Dammsdals 学校やSalbohed 学校に関する検討結果は以下の表3に示す。

以上の試行、視察、議論を踏まえ、報告書(SOU 1991:30)が1991年4月3日に提出された。

#### IV. 委員会の現状認識

知的障害特別学校委員会は単独で議論されているのではなく、他の委員会の審議結果やスウェーデン全体の改革の影響を受けていた。

委員会の審議に影響を与えたのは、「地方分権化」と「インテグレーション」であるといえる。1975年に、「学校・国・コミュニティ検討委員会(SSK-utredningen)」が設置されて、教育の地方分権化が検討された。教育の地方分権化の文脈においても県立の知的障害特別学校をコミュニティ立学校へ移行することが課題となっていたのである。また従来の分離的な教育環境を改善し、統合的な教育環境として学校を整備する方法の一つとしても、知的障害特別学校のコミュニティ立学校への移行がめざされていたのである<sup>8</sup>。委員会は現状認識として、以下のような関係法令、委員会の概要について言及し、結論として、以下の事項を指摘する<sup>9</sup>。知的障害特別学校委員会の主たる課題は、知的障害特別学校の県からコミュニティへの管轄移行に関する一貫性の検討である<sup>10</sup>、とすでに学校・国・コミュニティ検討委員会において知的障害特別学校の管轄の変更については言及されていたが、知的障害特別学校委員会は初めて、自らの問題として管轄についての議論に着手したのである。

他にも1977年に設置された「ケア委員会(Omsorgskommittén)」の提案では、学校法において知的障害特別学校が若者の学校と同等の位置づけを得るために、知的障害特別学校はコミュニティ立になるべきとされた。福祉分野においてもより多くの部分でコミュニティが責任を持つべきであるとされた<sup>11</sup>。そのため、知的障害特別学校委員会では、福祉領域ではなくとくに教育領域における議論を行うこと、コミュニティにおける統合という文脈で検討すること、が指摘されていた<sup>12</sup>。

他にも、背景要因としては各種法令における知的障害特別学校の位置づけの再検討が必要であった。それらは、1985年に制定された学校法(SFS 1985:1100)、1986年の知的障害特別学校令(SFS 1986:573 Särskoleförordningen)、また、1985年のケア法(SFS 1985:568 Omsorgslag)に

における知的障害児に対する特別なケアなどである。

つまりこれまで通常教育や福祉の委員会において知的障害特別学校の在り方が検討されてきたが、知的障害特別学校は主体的に検討を行っていなかった。そのため地方分権としての管轄のコミュニティへの移行、コミュニティにおけるインテグレーションの推進という観点においても、管轄の移行の有効性について当事者による検討が必要であったと考えられる。

委員会の審議はいくつかの重点課題を提起して、それらに従って展開された。1989年12月20日に学校視察官の Per-Erik Eriksson 氏と知的障害特別学校校長 Lars Ekblad 氏は、委員会を代表して意見を提出している<sup>13</sup>。政府の県立からコミュニティ立に移行させる課題検討のための提案 (Dir.) を受けて、以下の6つの議論の方向性を提起する。

第一に、(政府提案 Dir. に示されるように) 知的障害特別学校の管轄がコミュニティに移行する際に知的障害特別学校の子どもに対する教育が悪化しないことが出発点である、としている。そのために教員研修の機会や予算を保障すること、重度・重複の子どもを考慮した個に応じた教育 (Individuanspassad undervisning) が必要であること、試行活動・地域において知的障害特別学校の多様な教育的ニーズに応じる組織について考察することなどが示された。

第二に、知的障害特別学校の管轄がコミュニティに移行するという課題があるとしている。地方分権化 (Kommunalisering) の利点と課題について検討すること、管轄移行による経済的な課題や同じ県の中のコミュニティ間の問題などが予想されること、これらの課題については学校法 (Skollagen, SFS1985:1100) の改正もかかわると指摘する。

第三に、ノーマライゼーション原則や多様な形態のインテグレーションの定義を行うこと、としている。管轄の移行においては知的発達障害 (Psykiskt utvecklingsstörda) の子どものインテグレーションをより発展させるための前提条件の形成も含む、としている。インテグレーションには例えば、個別インテグレーションといった場合にも特別の就学義務を通常学級で行っている場合や特別の就学義務を知的障害特別学校の学級と通常学級で行っている場合などがあり、ノーマライゼーションやインテグレーションのイデオロギー的、教育的もしくは実践的、行政的概念について整理する必要がある、とする。

第四に、基礎的な照会における同価値の保障、それらは学校指導組織、知的障害特別学校における就学の決定、多様な課題に対する決定水準、知的障害特別学校の子どもの教育の整備の課題、独自の知的障害特別学校のないコミュニティの課題、などである。コミュニティ立への移行を考慮して、子どもの教育が保障されているかを判断するために、子どもの就学や多様な子どものための学校形態の評価など、基準・水準を明確にする必要がある、とする。

第五に、知的障害特別学校のコミュニティ立への移行によって、知的障害特別学校のための特別な能力の要求がコミュニティの学校長にもたらされるわけではない、とする。知的障害特別学校の校長としての特別な役職にどのような能力が必要であるのか、どのように補償するのかを検討する必要がある、と。コンサルタントや支援を考慮する機能、重複障害児への対応についてはコミュニティ間の連携も必要である、とする。

第六に、知的障害特別学校の規定について、コミュニティの他の学校制度の適応をできる限り考慮する、とする。多様な学校形態ごとに活動は規定されているが、学校法は共通しているのであり、重要であるのは学校制度をいかに共通にするかである、と。現在のシステムをより簡易化する提案が求められている、と指摘する。

このような現状認識や課題設定から、議論が着手された。

## V. 委員会における審議経過および結果

上記の具体的な検討課題に従って、どのような議論が行われたかを以下に検討する。

委員会が検討を行うための、試行・諮問地域が指定され、管轄以降のための実験が先行的に着手された。それらは Östergötland 県、Kopparberg 県、Jämtland 県、Skaraborg 県、Halland 県であり、以下の表 2 のような結果を示した。

表 2 各県の試行・諮問結果

県	各 県 の 結 果
Östergötland	Östergötland 県では1970年代の終わりから知的障害特別学校就学児の通常学級への個別・集団統合を試行していた（HELIS プロジェクト）。その結果、一部の子どもは個別もしくは集団統合の形態で学習が出来ることが明らかになった。1989/90年度には全ての知的障害特別学校就学児の18%が個別統合されていた。その内98%は基礎知的障害特別学校（義務教育）の子どもであり、2%は職業知的障害特別学校（非義務教育）の子どもであった <sup>14</sup> 。また、1990年1月1日から Linköping コミューンと Norrköping コミューンでは Östergötland 県からの管轄移行が先行して行われた <sup>15</sup> 。
Kopparberg	Kopparberg 県では、統合教育が有効かの検証活動を行った <sup>16</sup> 。その結果、1991年1月1日から Avesta コミューンでは Kopparberg 県からの管轄移行が先行して行われた <sup>17</sup> 。
Jämtland	Jämtland 県では、統合教育が有効かの検証活動を行った <sup>18</sup> 。その結果、1991年1月1日から全てのコミュニティで Jämtland 県からの管轄移行が行われた <sup>19</sup> 。
Skaraborg	1991年1月1日から Linköping コミューンと Vara コミューンでは Skaraborg 県からの管轄移行が先行して行われた <sup>20</sup> 。
Halland	1991年1月1日から全てのコミュニティで Halland 県からの管轄移行が行われた <sup>21</sup> 。

出典：SOU1991：30

他にも1991年1月1日から Södertälje コミューンでも、Stockholm 県からの管轄移行が先行して行われた<sup>22</sup>。このようにいくつかの地域を指定し、実験を行い、その有効性について具体的な検証を行っていたのである。

委員会が提起した六つの課題のうち、第一の課題については、管轄移行による教育の質の低下を防ぐ策として、学校運営のための経費が議論されると同時に、コミュニティ立学校支援のための国の体制整備が検討された<sup>23</sup>。

そして、知的障害特別学校の体制や対象児に関する議論の整理も行われた<sup>24</sup>。同時に強度行動障害など特別な困難性のある知的障害児には特別な知的障害特別学校（Specialsärskola）として、Dammsdals 学校と Salbohed 学校が設置されていた。その学校の存続については以下のように議論された。

学校法の改正によって特別な知的障害特別学校（Specialsärskola）という用語は廃止される。しかし調査の結果、Dammsdals 学校および Salbohed 学校の果たしている機能の重要性から国立の特別学校として維持することが必要である。また国立障害研究所（SIH）がその支援を行う。学校の機能としては教育のみならず住居に対しても対応範囲とする<sup>25</sup>。これは県立学校の国立学校への移管となる<sup>26</sup>。

Dammsdals 学校および Salbohed 学校には知的障害のうち重度の行動障害を伴う等、重度・重複の障害児が就学していたため、他の国立聴覚障害特別学校や国立重複障害特別学校と同様に国立としての機能が求められたのである。これはコミュニティへの管轄以降とは逆行しているようにみえるが、他の知的障害特別学校をコミュニティの学校とするために、重度・重複障害児のための特別な学

校として差異化を図ったのである。すでに Dammsdals 学校および Salbohed 学校には全国から子どもが就学していた。例えば 1 つのクラスには 35 人の子どもが在籍していたが、彼らは 27 のコミュニティから集まってきていたなど、国立施設としての機能を有していたのである<sup>27</sup>。

委員会の議論は研究者による検証活動の結果も参考にした。知的障害特別学校検討委員会は Östergötland 県での試みや、個別統合の検討などを踏まえて、またケア委員会の時に参考にされた 1976 年の Arnell-Gustafsson 氏と Märten Söder 氏による「通常学校の中の知的障害児」の研究や、1989 年の Inge Carlström 氏と Lena-Pia Hagman 氏による「基礎学校における知的障害児の教育」の研究成果に基づき議論を行った。しかし 1989 年の Inge Carlström 氏と Lena-Pia Hagman 氏の研究は 21 ケースのみが対象であったために結論を導くには至らず、Jönköping 県と Kopparberg 県、そして Jämtland 県に継続的な調査を依頼した<sup>28</sup>。その後調査結果は多くの子どもが基礎学校に統合できるという前向きな可能性を示した。またそのためには柔軟性が強化されるべきことが指摘された。

一方で、インテグレーションに関しては、地域差があることも含めて、特別教員からの援助などの付加的な資源が必要であることなどが指摘された<sup>29</sup>。

そのため、コミュニティとなった知的障害特別学校での重複障害のある子どもに対する教育などに関しては国立障害研究所 (SIH) が支援することが提案された<sup>30</sup>。このように基本となる地域 (コミュニティ) が子どもに責任をもつが<sup>31</sup>、コミュニティのみで対応できない障害に関しては国が対応することについて提案がされていたのである。

次にコミュニティが知的障害特別学校を管轄するためには個別教育の保障が必要であるとされた。よって通常学級における個別教育を保障すること、インテグレーションを行うためにはケア検討委員会の議論などとも整合性を持たせることが指摘された<sup>32</sup>。

コミュニティに移行するにあたって、教職員の所属の問題があるが、職員も原則的にはコミュニティの職員となるとされた<sup>33</sup>。他にも通常学校の教職員に関しても障害に対する知識を教員養成において含めることが提案された<sup>34</sup>。

議論は知的障害児の教育評価、職業教育<sup>35</sup>や就職、余暇など、知的障害特別学校の移管のみならず、知的障害特別学校の将来についても議論されたのである。

上記第三の課題に関連して、ノーマライゼーションとインテグレーションの概念について検討された。

ノーマライゼーションとは端的に述べるならば、「障害のある人が参加と共有のもとに、他の人のように生活し、他の人と交わる可能性を有することである」とし、インテグレーションは、「参加と共有を達成するための方法である」とした。この点に関しては 1978 年インテグレーション検討委員会の成果を踏襲していた<sup>36</sup>。

委員会の審議は詳細なデータに基づいて行われた<sup>37</sup>。インテグレーションの実態についても具体的に、各県における知的障害児を含めた義務教育・非義務教育対象の子ども数および統合教育を受けている子どもの数、教育保障のための資源分配・必要経費の数的データ等が実数および割合で示された。必要に応じてコミュニティごとのデータも提示された<sup>38</sup>。データに基づいて、どの地域にどの程度の予算援助が必要になるのかが議論されたのである。

上記第六の課題に関連して、現状評価として知的障害には軽度・中度・重度の区別があること、1973 年に示された通常とは異なる特別な学習指導要領 (LsÄ73) に従って教育がなされていること、知的障害学校には、基礎知的障害学校と訓練学校があることについて、どのような検討がなされるべきかが問われていた。

## Ⅵ. 各委員会メンバーの見解

知的障害特別学校の学校長である Matti Hiitti 氏は委員会への提案(Dir.)の内「コミュニティに管轄が移行されることによって知的障害特別学校の子どもの教育が悪化してはならない」という部分にとくに着目していた。そのために、管轄が移行したとしても必要な情報や教材は引き継がれるべきであると指摘する。また教職員の所属変更の問題など、課題を常に意識しなければならないことに言及していた<sup>39</sup>。知的障害特別学校の学校長であるからこそ、今回の改革におけるデメリットについて注意を喚起していたようである。

全国知的障害連盟(FUB)副代表である Gudrun Sandström 氏はコミュニティが適切な学校を準備できなかった場合の学校選択、保護者の影響力の明確化、特別な学校としての Dammsdals 学校と Salbohed 学校の維持を主張した<sup>40</sup>。保護者の立場から、子どもの教育における選択肢の必要性、保護者の意見表明などを重視していたことがうかがえる。

教育省事務 Carl Leczinsky 氏は特別な学校としての Dammsdals 学校と Salbohed 学校が国立の特別学校となることの必然性を指摘している。また一方で居住地域で特別な教育が受けられることも重要であるとして、コミュニティが特別な援助を地域で保障することの重要性も指摘する<sup>41</sup>。

教育省事務 Monica Martinson 氏は Dammsdals 学校と Salbohed 学校が他の国立の特別学校と同様に全国の子どもに対応する特別の学校になることを指摘している<sup>42</sup>。知的障害特別学校がコミュニティ立になると同時に、困難な行動障害のある子どもの学校が国立として再定位されることを踏まえて、委員会は学校法の改正要求も行うに至る<sup>43</sup>。

## Ⅶ. 提案内容や実施された教育政策の評価方法

委員会は、結論として「知的障害特別学校の子どもの教育条件が悪化しない方法で管轄を県からコミュニティに移行する」とした<sup>44</sup>。

位置的統合は比較的軽度知的障害児を対象とする知的障害基礎学校の99.7%において、比較的重度知的障害児を対象とする訓練学校の94.5%において行われていた<sup>45</sup>。その上で、よりインテグレーションを進めるための手段としてコミュニティへの管轄移行を位置づけたのである。

知的障害特別学校を県の管轄からコミュニティの管轄に移行すること、移行の内容は、校長、教員、指導者、進路指導などの責任・権限を県からコミュニティの管轄とすることとした。

しかしインテグレーションを目指すものの、強度行動障害のあるような特別な学校としての Dammsdal 学校や Salbohed 学校は国立として独自の学校形態を維持し、国立障害研究所(SIH)などと連携することとして提案した。

通常学校は9年間の義務教育であるが、知的障害特別学校の修学期間は9年間の義務教育と1年間の就学期間の延長を保障することとした<sup>46</sup>。その上で必要に応じて21歳もしくは23歳まで教育が保障されることになった。

管轄の移行には通常学校の教育の個別化またインテグレーションの促進の必要性も指摘する。できる限り地域の学校に就学できること、個別インテグレーションを進めること、高校教育においては個別プログラムを準備することが求められた。

移行期間として3年が想定され、1994年のコミュニティへの管轄移行開始までの予算も提案された。この移行については1981年にもケア委員会において指摘されていたことと矛盾はしない<sup>47</sup>。

委員会はコミュニティ立の学校が「全ての子ども」の教育に責任を持つべきとの方向性を導いた。結論の裏付けとしては、コミュニティに移行する際の教育と教員の質の維持のために、①国や学校庁がコミュニティを支援すること、②国立障害研究所(SIH)のコンサルタント機能を強化すること、③強度行動障害のある子どもの学校としての Dammsdal 学校と Salbohed 学校は国立とすることな

どが提案された。

このように具体的な提案を盛り込んだ委員会の報告書が示されて、その後の政策立案につながっていったのである。

#### VIII. おわりに

知的障害特別学校委員会における教育政策の立案と評価システムとしては、以下の点がスウェーデンの特徴であると言える。

第一に、委員会の審議によって改革が具体化されることである。委員会はそれまでの教育施策を受けつつ、詳細なデータ、研究成果、調査結果、実態把握に基づいて、必要な予算措置や支援体制整備を各県・コミュニケーションレベルで検討し、実際の提案を行った。知的障害特別学校のコミュニケーションへの移管の方向性は政府の提案と同じであったが、そのための具体的な方略としての国立障害研究所（SIH）の支援、国立学校の設置、予算の要求などが委員会の議論によって方向づけられる。

第二に、当事者の参加である。委員会には知的障害学校関係者、知的障害当事者および保護者の連盟の代表の他、知的障害児学校の管轄移行の当事者となる県とコミュニケーションの代表者などが参加し、諮問は県に依頼するなど、関係者・当事者の意見を直接委員会に反映させる手続きがとられていた。スウェーデンにおいては自分の関係する組合や団体に所属する割合が高いため、当事者団体の代表が委員になることで当事者の意見を一定反映できると言える。

第三に、改革のために実験が行われることである。提案内容を具体化させるべく、地域を指定して試行活動を行っている。基礎学校としての統一学校設立の際にも同様の手立てがとられており、先行する実験に基づいて全国的な施策の評価を行う方法を用いる。具体的事例・成果・結果をもとに議論が行われ、結果は改革自体の進捗状況に大きく影響を与える。

第四に、研究者の役割である。委員の数は多くはないが、必要に応じて専門家や研究者がかかわっていた。課題に関係する研究成果が政策に反映されるのである。

第五に、評価のあり方である。本委員会は1991年の報告書を示して、解散となる。本委員会の前提として他委員会の議論の成果が検討されていたように、次の委員会審議の前提として現状評価が行われる中で本委員会の成果も検討されるのである。

#### 註・参考文献

- 1) 知的障害成人教育機関（Särvux）の管轄以降についても本委員会で議論されていたが、本稿では知的障害特別学校（Särskola）に着目して検討する。
- 2) Dir. 1989 : 20 .
- 3) SOU1991 : 30, Särskolan en primärkommunal skola, Betänkande avgift av sarskolekommitten, Allmänna Förlaget, Stockholm. s.3 .
- 4) SOU1991 : 30, s.3 .
- 5) SOU1991 : 30, s.4 .
- 6) SOU1991 : 30, s.4 .
- 7) SOU1991 : 30, s.4 .
- 8) SOU1991 : 30, s.33-36 .
- 9) SOU1991 : 30, s.44-45 .
- 10) SOU1991 : 30, s.44-45 .
- 11) SOU1991 : 30, s.36-40 .
- 12) SOU1991 : 30, s.44-45 .

- 13) SOU1991 : 30, s.215 .
- 14) SOU1991 : 30, s.50 .
- 15) SOU1991 : 30, s.172 .
- 16) SOU1991 : 30, s.52 .
- 17) SOU1991 : 30, s.172 .
- 18) SOU1991 : 30, s.52 .
- 19) SOU1991 : 30, s.172 .
- 20) SOU1991 : 30, s.172 .
- 21) SOU1991 : 30, s.172 .
- 22) SOU1991 : 30, s.172 .
- 23) SOU1991 : 30, s.14 .
- 24) SOU1991 : 30, s.19-23 .
- 25) SOU1991 : 30, s.78-80 .
- 26) SOU1991 : 30, s.81 .
- 27) SOU1991 : 30, s.81-83 .
- 28) SOU1991 : 30, s.52 .
- 29) SOU1991 : 30, s.53 .
- 30) SOU1991 : 30, s.93 .
- 31) SOU1991 : 30, s.105 .
- 32) SOU1991 : 30, s.56-57 .
- 33) SOU1991 : 30, s.89 .
- 34) SOU1991 : 30, s.98 .
- 35) SOU1991 : 30, s.118 .
- 36) SOU1991 : 30, s.47 .
- 37) SOU1991 : 30, s.231-279 .
- 38) SOU1991 : 30, s.276-279 .
- 39) SOU1991 : 30, s.179-180 .
- 40) SOU1991 : 30, s.181-182 .
- 41) SOU1991 : 30, s.183-184 .
- 42) SOU1991 : 30, s.185-186 .
- 43) SOU1991 : 30, s.185-186 .
- 44) SOU1991 : 30, p.11 .
- 45) SOU1991 : 30, s.62 .
- 46) SOU1991 : 30, s.61 .
- 47) SOU1991 : 30, s.172 .