

スウェーデンの知的障害特別学校と障害の重い子どもの教育：ストックホルム市のモッカシネン特別基礎学校の訪問調査から

著者	能田 昂, 田部 絢子, 石井 智也, 内藤 千尋, 石川 衣紀, 池田 敦子, ?橋 智
雑誌名	尚絅学院大学紀要
号	82
ページ	83-96
発行年	2021-12-23
URL	http://doi.org/10.24511/00000552

スウェーデンの知的障害特別学校と障害の重い子どもの教育 —ストックホルム市のモッカシネン特別基礎学校の訪問調査から—

能田 昂*・田部 絢子**・石井 智也***・内藤 千尋****・
石川 衣紀*****・池田 敦子*****・高橋 智*****

The Actual Situation of Education for Children with Severe Intellectual Disabilities in
Sweden: Visit Survey to A Compulsory Special School for Students with Intellectual
Disabilities in Stockholm

Subaru Nohda, Ayako Tabe, Tomoya Ishii, Chihiro Naitoh,
Izumi Ishikawa, Atsuko Ikeda, Satoru Takahashi

「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」研究チーム（代表：高橋智日本大学文理学部教育学科教授・東京学芸大学名誉教授）は、1994年から四半世紀以上にわたり北欧福祉国家（スウェーデン、デンマーク、フィンランド、ノルウェー、アイスランド）を調査訪問（全23回）して、多様な発達困難を有する子ども・若者の発達支援・特別ケアのあり方について日本との比較研究を行ってきた。その一環として本稿では、2020年3月に実施したスウェーデン・ストックホルム市の知的障害特別基礎学校であるモッカシネン特別基礎学校（Mockasinen Grundsärskola）への訪問調査を通して、スウェーデンにおける重度知的障害・自閉症・重複障害等の障害の重い子どもの教育支援の実際について検討した。

モッカシネン特別基礎学校では個々の子どもの実態に即した個別発達計画の立案、毎回の授業記録を通した子どものニーズ把握や授業改善・教材の工夫等、教職員が協働して重度知的障害・自閉症・重複障害等の障害の重い子どもの教育実践に取り組んでいた。そのことを可能にしているのが、特別学校における教職員の豊富な配置と高い専門性、それを保障している勤務条件である。例えば勤務条件では、専任教職員の就業時間（44.5時間／週）には授業（約17時間）の他、会議・打ち合わせ、個別発達計画や教育計画・授業計画の作成、教材作成、研修として約17時間、その他の教職員裁量の自由時間として約10時間が設けられている。授業の改善や専門性の向上に費やすことのできる十分な時間が保障されており、そこには日本の特別支援学校の教職員の勤務条件との大きな格差が示された。

キーワード：スウェーデン、知的障害特別基礎学校、知的障害児、インクルーシブ教育

2021年10月7日受理

- * 尚綱学院大学 総合人間科学系 教育部門 助教
- ** 金沢大学 人間社会研究域学校教育系 准教授
- *** 東海学院大学 人間関係学部 専任講師
- **** 山梨大学 教育学部 准教授
- ***** 長崎大学 教育学部 准教授
- ***** 東海学院大学 人間関係学部 教授
- ***** 日本大学 文理学部教育学科 教授

1. はじめに

筆者ら「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」研究チーム（代表：高橋智日本大学文理学部教育学科教授・東京学芸大学名誉教授）はこれまで四半世紀にわたり、北欧福祉国家（スウェーデン、デンマーク、フィンランド、ノルウェー、アイスランド）における多様な発達困難を有する子ども・若者の発達支援・特別ケアのあり方について調査・検討を行ってきた。

その一環として本稿では、2020年3月に実施したスウェーデン・ストックホルム市の知的障害特別基礎学校（grundsärskola）であるモッカシネン特別基礎学校（Mockasinen Grundskola）への訪問調査を通して、スウェーデンにおける重度知的障害・自閉症・重複障害等の障害の重い子どもの教育支援の実際を紹介する。なお、モッカシネン特別基礎学校の調査協力者に対しては、事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」について説明し、承認を得ている。

なお、本論に入るまでに、スウェーデンの学校教育制度の概略について述べる。スウェーデンの教育制度は2010年制定の教育法（Skollag（2010：800））および、2011年に制定された教育条例（Skolförordning（2011：185））によって規定されている。義務教育は6歳からスタートし、1年間の就学前クラス（förskoleklass）と9年間の基礎学校（grundskola）の計10年間である。義務教育段階ではこの他に特別基礎学校（grundsärskola）、特別学校（specialskola）、サーム学校（sameskola）がある。特別基礎学校および特別学校の場合は任意で10学年まで教育期間を延長することができる。

後期中等教育は3年制の総合制高等学校（gymnasieskola）と4年制の知的障害特別高校（gymnasiesärskola）があり、そのほか成人教育の場として国民大学（folkhögskola）や自治体による成人教育学校（vuxenutbildningen）がある。義務教育以降、大学院に至るまで教育費は無償である。

スウェーデンではインクルーシブ教育の理念や方法が取り入れられてきているが、特別基礎学校・知的障害特別高校等の特別学校は廃止されることもなく、基礎学校と特別学校の連携・協働を通じた教育が推進されている。知的障害に伴う多様な認知・学習上の困難もつ子どもには特別基礎学校・知的障害特別高校の特別学校において子どものニーズに応じた教育支援が実施され、また日本の小中学校に相当する基礎学校においては隣接等の位置的統合がなされている特別基礎学校のリソースを十分に活用し、学習集団に応じた多様な学習形態の確保や特別教育（specialundervisning）の推進などを通して、多様な学習困難を有する子どもの教育支援が行われている（高橋ほか：2021）。

2. スウェーデンの特別基礎学校制度

特別基礎学校への就学要件は、知的障害を有していて通常の基礎学校の科目習得が難しいと判断される子どもや、脳損傷により重大かつ永続的な知的障害があり、基礎学校の科目習得が困難と判断された子どもが入学することができる。自治体の基礎学校長および特別基礎学校長が認めた場合のみ、基礎学校に就学して特別基礎学校のカリキュラムで学習することも可能である。

スウェーデン国立教育庁（Skolverket）によれば2019-20年度の特別基礎学校数は573校

であり、全290の基礎自治体（コミューン）のうち282自治体に設置されている。このうち94%は自治体立であり、残りは「独立した学校（Fristående skolor）」と呼ばれるいわゆる私立形態である。全在籍者数は12,279人であり（全義務教育児童生徒数の1.1%に相当）、このうち37%にあたる4,580人が訓練学校（Träningskola）と呼ばれる部門に在籍している。訓練学校には特別基礎学校の科目の全て又は一部を学ぶことの難しい、障害のより重たい子どもが就学している。訓練学校は1966年に制度化されたが、2011年の学校法改正により現在は特別基礎学校の一部門として機能している。

2011年から2014年には全体の在籍者数が減少傾向にあったが、その後、現在に至るまで増加傾向にある。また31%にあたる3,850人の子どもが、移民・難民等の背景を理由にスウェーデン語ではなく母国語での教育を必要としている。

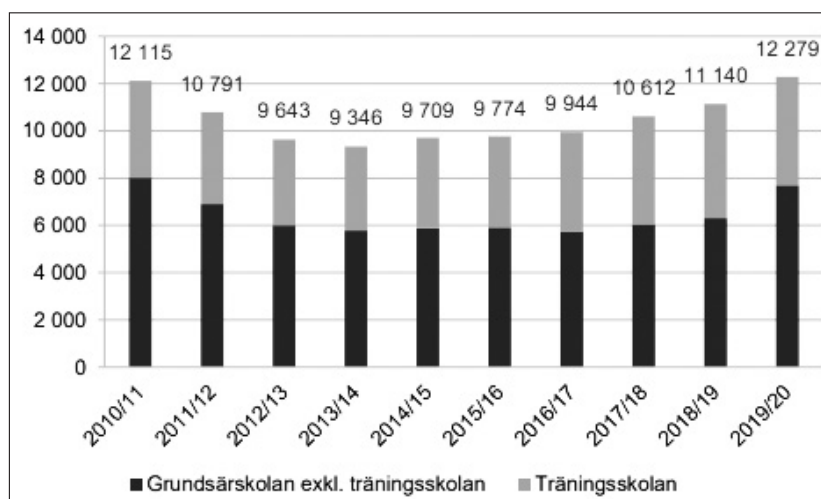


図1 特別基礎学校および訓練学校の在籍者数の推移
(<https://www.skolverket.se/getFile?file=6476>)

特別基礎学校のカリキュラムは「教科カリキュラム」と「教科領域カリキュラム」の2種類が設定されており、訓練学校の場合は「教科領域カリキュラム」のみとなっている。各カリキュラム内容は以下の通りである。なお2022年秋より、特別基礎学校のカリキュラムの改訂版が発効することとなっている（表1・2）

スウェーデンにおいては2011年制定の「教師と就学前教師の資格認証に関する条例（Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare）」によって、大学での学位の他に、国立教育庁が発行する教員資格（lärarlegitimation）を有していない場合は担当する子どもの成績評価を一人では行うことができず、雇用も単年度契約とされることとなった。特別基礎学校の教師として勤務するためには、基礎学校の教員資格に加えて特別教師（Speciallärare）の教員資格を有している必要がある。

スウェーデンでは通常学校の子どもも含めすべての子どもに「発達面談（utvecklingssamtal）」の実施が義務付けられている。発達面談は各学期に少なくとも1回の実施が求められ、「学校が子どもの知識発達と社会性の発達を最もよくサポートできる方法」「子どもが知識要件

表 1 特別基礎学校の教科カリキュラム

現行カリキュラム	2022 年秋以降のカリキュラム
<ul style="list-style-type: none"> ● 美術 ● 英語 ● 家庭（家政学） ● スポーツと健康 ● 数学 ● 母国語 ● 母国語－少数民族言語としてのユダヤ語 ● 母国語－少数民族言語としてのメアンキエリ語 ● 母国語－少数民族言語としてのロマ語 ● 母国語－少数民族の言語としてのフィンランド語 ● 音楽 ● 科学 ● 社会志向科目 ● 手芸 ● スウェーデン語 ● 第二言語としてのスウェーデン語 ● 技術 	<ul style="list-style-type: none"> ● 美術 ● 英語 ● 家庭と消費者の知識 ● スポーツと健康 ● 数学 ● 母国語 ● 母国語－国の少数言語としてのフィンランド語 ● 母国語－少数民族言語としてのユダヤ語 ● 母国語－少数民族言語としてのメアンキエリ語 ● 母国語－少数民族言語としてのロマ語 ● 音楽 ● 自然志向科目 ● 社会志向科目 ● 手芸 ● スウェーデン語 ● 第二言語としてのスウェーデン語 ● 技術

（国立教育庁ウェブサイトより作成 <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan>）

表 2 特別基礎学校の教科領域カリキュラム

現行のカリキュラム	2022 年秋以降のカリキュラム
美的活動 コミュニケーション 運動技能 日常の活動 現実の認識	美的活動（美術・音楽・手工芸に対応） コミュニケーション（スウェーデン語・母国語・英語に対応） 運動技能（スポーツと健康に対応） 日常の活動（家庭と消費者の知識、社会志向科目に対応） 現実の認識（数学、自然志向科目、技術に対応）

（国立教育庁ウェブサイトより作成 <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan>）

（kunskapskraven）に到達し、カリキュラムの枠組みの中で可能な限り発展するためにどのような努力が必要か」等について、本人・保護者・教師で協議される。なお現在、新型コロナウイルス感染症の拡大の影響を受けて、発達面談も基本的にはビデオ通話システムを活用することが推奨されている。

発達面談では各教科の成績についても扱われるが、スウェーデンでは基礎学校・特別基礎学校ともに 5 年生までは成績評価がつかないため、代わりに「個別発達計画（IUP、Individuella Utvecklingsplanen）」を年 2 回作成する必要がある。6 年生からは成績評価がつくために個別発達計画の策定は義務でなくなるが、必要に応じて策定することも認められている。個別発達計画は「各教科の評価シート」「発達全般の評価シート」「将来計画シート」の 3 つの書式で構成されている。

「各教科の評価シート」では、それぞれの教科について成績判定ではなく「まだ許容できるレベルの知識に達していない（追加の適応に対する学生の必要性を評価する）」「許容可能なレベルの知識に達している」「許容レベル以上の知識に達している」の 3 段階評価および学校からのコメントが記述され、最後に学校が取り組む今後の支援内容と計画について記述される。

「発達全般の評価シート」では子どもの発達状況が表形式で記述される。左端の列に各全体

目標が記載され、2列目に各目標の子どもに対する具体化、3列目に各目標に対する子どもの強み、4列目に学校が行う支援内容について記載される（図1）。

「将来計画シート」では個別発達計画の内容やそれに基づく学校の取り組み内容について子ども・保護者とともに確認・検証し、今後どのような方策で発達支援を進めていくべきかについて記載される。子どもの発達のためになにができるかについて、本人、学校、保護者がそれぞれの視点から記入していく。

**Blankett för omdöme av elevens utveckling
i övrigt inom ramen för läroplanen**

ELEVENS NAMN _____ ARSKURS _____

Övergripande mål i del två i läroplanen	Konkretisering – skolans tolkning av vad det övergripande målet kan innebära i praktiken (exempel)	Omdöme Vilka styrkor finns hos eleven? Vad kan utvecklas och stödjas?	Hur kan skolan stödja?

LÄRARE _____ LÄSAR _____ DATUM _____

図1 「発達全般の評価シート」

https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a24956/1528108970012/omdome-elevens-utveckling-ovrigt_org.pdf

特別基礎学校の場合は、6年生以降も本人・保護者が希望した場合のみ成績評価が出されることとされているため、希望しない場合は引き続き個別発達計画にもとづく把握がなされる。各教科の成績は、基礎学校ではA～Fの6段階で示され、Fは不可を意味している。特別基礎学校ではA～Eの5段階で、不可であるFは用いられない。

また特別基礎学校卒業後の進路として、知的障害を有している子どもの場合は知的障害特別高校（gymnasiesärskola）に進学するケースが多い。特別基礎学校と知的障害特別高校のいず

れも、通常の基礎学校および通常の高校に併設されている場合が多い。

新型コロナウイルス感染症（Covid-19）の影響について付言する。スウェーデンはロックダウンや一律の学校閉鎖を実施しない独自の方策を採用し、緊急時においても子どもの教育を受ける権利の保障に努めている一方で、障害児者への対応においては課題も指摘されている（能田ら：2021）。特別基礎学校の子どもたちも可能な限り対面での教育を受けていたが、基礎疾患のある子どもを中心に長期欠席が増加しており、多くの学校がこうした欠席者への対応に苦慮している。また、教職員の欠勤増加が現場の負荷増大と教育の質の低下を招いたことが指摘されており、一部の特別基礎学校ではスタッフ不足が深刻化し、教育活動に大きな支障が生じている。基礎学校と特別基礎学校のコラボレーション・協力関係にも断絶が生じていることも明らかになっている（Skolverket：2021）。

3. モッカシネン特別基礎学校の概要

調査訪問したモッカシネン特別基礎学校は「精神遅滞者の援護に関する法律」によるスウェーデン最初の「訓練学校」として1969年に開設された歴史ある学校である。その後、火災によって焼失したために、1996年にソルベリヤ基礎学校（Solbergaskolan）（写真1）およびブロスコラン（Broskolan）特別基礎学校と同じ敷地内に開設され、現在に至っている（写真2）。



写真1 ソルベリヤ基礎学校の外観（ウェブサイト）
<https://solbergaskolan.stockholm.se/om-skolan>



写真2 モッカシネン特別基礎学校の外観

モッカシネン特別基礎学校は就学前学年（第0学年）から第9学年までの10年制の学校である。重度の知的障害・自閉症・重複障害等を有する子どもが27名在籍し（訪問時）、31名の教職員によって教育支援が行われている。コミュニンによる「教育的、心理的、医学的、社会的障害の判定」に基づいて就学措置が決定され、在籍している子どものほとんどが重度の知的障害・自閉症・重複障害等であり、発語や身体上の障害を抱えている子どもも少なくない。

インタビューに応じていただいた副校長のボー・カールグレン（Bo Carlgren）氏（写真3）は重度障害を有する子どもの教育実践に長年取り組んでおり、「就学を希望する重度の知的障害・自閉症・重複障害等を有する子どもは障害の程度に関係なく受け入れ、拒否することはない」と強調した。交通事故等の後遺症による深刻な障害によって通学が困難である子どもの場合は、家庭訪問による訪問教育を実施しているとのことであった。



写真3 ボー・カールグレン副校長

モッカシネン特別基礎学校は7クラスから構成される。各クラスでは特別教育家・特別教師1名とアシスタント4名による教育が実施されており、授業内容や子どものニーズに応じてさらに2～3の学習集団に分かれて教育が行われていた。

スウェーデンの学校は学校長が教師を直接採用し、教師が望まない限り転動がない。そのため教師は一つの学校に長く勤務し、授業内容の改善・拡充に専念できる。モッカシネン特別基礎学校では、特別教育家、特別教師、学校看護師のほか、ハビリテーションセンターの作業療法士、理学療法士、言語療法士により構成される子ども健康チーム、ATP（教師の資格がないアシスタントを含むすべてのスタッフ）、LÄ（教師によるチーム）、SUM（学校教育開発グループ）、DUG（デジタル開発グループ）、FUM & PU（余暇活動・学童保育に関するグループ）などの多様な多職種協働チームによって、子どものニーズに応じた丁寧な支援が実施されていた。

特別教育家（Specialpedagog）とは特別な教育的支援を行うだけでなく、個人・グループ・学校の各レベルにおける学習環境の開発を担う高度専門職である。子どもへの発達支援、教師へのスーパーバイズ、保護者への助言、校長への学校経営アドバイス等を行い、評価とフォローアップの責任を負う（高橋ほか：2004、高橋：2005）。

カリキュラムは学校法に定められた「教科領域」に基づき、①「芸術領域（美術・工芸・音楽など）」、②「運動領域（スポーツ・健康など）」、③「コミュニケーション領域（スウェーデ

ン語・英語・外国語)」、④「日常活動領域(家庭、消費者の知識など)」、⑤「現実理解領域(数学・自然科学など)」から構成されている。

モッカシネン特別基礎学校では、重度知的障害・重複障害を有する子どもの多様な学習・発達上の困難に応じた教育を実施するために「個別発達計画(IUP、Individuella Utvecklingsplanen)」に基づいて教育実践が進められている。それぞれの子どもについて個別発達計画を作成し、各教科領域の個別の発達目標が設定される。教師は個別発達計画に基づき、各学習グループの授業内容等に関わる教育計画・授業計画を作成する。

カールグレン副校長は「個別発達計画を作成する上で、子どもの様々な問題－観察－分析－議論－改善というサイクルのなかで子どもの学習・発達上のニーズを明らかにし、教育支援の改善につなげていくこと」を強調している。授業中の子どもの学習・発達の困難や支援ニーズ、学びの様子は「授業日誌(Loggbok)」に記録され、授業後にスタッフ間で検討することで授業内容や支援方法の改善に繋げていく。

こうした専門性の高い教育活動を実施するには教職員の専門性の向上が不可欠であり、学校における教育課題を自治体と協同して検討し、その成果を随時、教職員に伝達している。教師資格がないアシスタントに対しては、副校長が学期に2～3回研修会を開催して教育支援の質の向上をめざしていた。

なお、専任教職員の就業時間(44.5時間/週)には授業(約17時間)の他、会議・打ち合わせ、個別発達計画や教育計画・授業計画の作成、教材作成、研修として約17時間、その他の教職員裁量の自由時間として約10時間が設けられ、授業の改善や専門性の向上に費やすことのできる十分な時間が設けられていた。



写真4 インタビューの様子

モッカシネン特別基礎学校では重度の知的障害・自閉症・重複障害等を有する子どもが安心して学習できるように、建物全体の色調、照明、インテリア配置、スノーズレン等による教育環境整備や調整も行われている。学校の玄関脇には大きなソファが設置され、壁には子どもの作品が掲示されていた。また教室は白を基調としつつ、インテリアや家具、カーテン等を工夫して暖かみのある学習空間が整備され、教室にはソファも置かれており、子どもがゆった

りと安心して過ごすことができる居場所が作られていた。照明も光量が強すぎないように間接照明などで調整されていた（写真5・6・7・8）。



写真5 玄関脇のソファと子どもの作品



写真6 廊下の壁にかけてある教材



写真7 教室の様子



写真8 教室に置かれたソファー

ストックホルム市が2019～2020年に保護者に実施したアンケートでは、モッカシネン特別基礎学校の満足度について「とてもそう思う」「そう思う」が約81%であった。教職員が子どもの学習意欲を向上させている項目については「とてもそう思う」「そう思う」が約90%の結果が示されている。また、教師が子ども本人および保護者の意見を丁寧に聴いていると約78%が回答しているほか、「発達面談（Utvecklingssamtal）において良い対話や検討が行われている」ことに関しても約91%が「とてもそう思う・そう思う」と回答するなど、モッカシネン特別基礎学校の教育環境や子どもに与える影響に対する高い満足度がうかがえた（Genomförd av Origo Group på uppdrag av Stockholms stad：2020）。

4. モッカシネン特別基礎学校の授業

訪問調査では2つの学習グループの授業見学を行い、その後に授業者へのインタビューを行った。

Aグループでは「朝の集会」と「アクティビティ」が取り組まれ、自力歩行の子ども1名、歩行困難な子ども3名が参加していた。「朝の集会」では特別教育家1名とアシスタント教師1名の2名で、今日の日付・曜日の確認、顔写真カードによる出欠調べ等が行われていた。「アクティビティ」の時間にはアシスタント教師3名が教室に入り、子どもと1対1対応で授業が進められ、提示された内容から自分で決定する活動を通して自己選択・自己決定の機会が用意されていた。

授業を担当した特別教育家は、「朝の集会」は「コミュニケーション」と「日常生活」を中心とした複数の教科領域に基づいていること、言葉を話せない子どもが多いためにカードやイラストを用いていること、子ども主体の活動を重視し子どもが他の子どもの活動を見ながら授業に参加できるようにすること、「アクティビティ」は新しい内容であったためにマンツーマンでサポートして進めていたこと等の教育上の配慮について語った。

Bグループの担当であった特別教育家のオーサ氏（写真9）は、保育士を経験した後に5年

間大学で学び、特別教育家の資格を取得している。訪問時は重度障害をもつ子ども2名に対して「芸術」の教科領域に基づいた授業が実施され、タブレットで音楽を流し、オーサ氏が歌う歌のリズムや声の大きさにあわせて、音量などを調節しながらシンバルを鳴らす、手をたたくなどの活動が取り組まれた。教材は子どもが関心を持ち、自発的に行えるようにオーサ氏の手づくりの教材が用いられていた。楽曲の選択は子どもの一人がとても好んでいる曲を選択したとのことであった。



写真9 特別教育家のオーサ先生

発語困難な子どもに対しては「コミュニケーションブック」を利用し、教師と子どもの関係性や信頼関係を構築することを大切にしていた(写真10)。「コミュニケーションブック」は子どものニーズに応じてカスタマイズが可能であり、誰もが使うことができるような工夫がなされている。なお、スウェーデンでは各教師が作成した手作り教材を学校間・教師間でシェアしダウンロードできる「教材図書館」ウェブサイトが存在しており、教師はより子どものニーズに応じた教材を活用することができる仕組みが作られている。

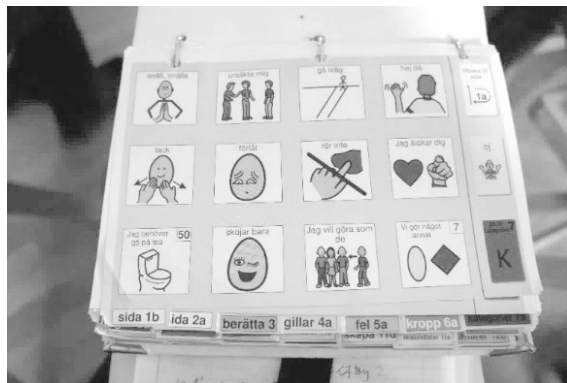


写真10 それぞれの子どもに応じたコミュニケーションブック

A・Bの双方のグループとも、特別教育家とアシスタント教師は意見交換や協議を行いながら、子どもの目標や到達点を確認して、自信をもって教育を進めていると語った。



写真11 副校長と授業者を交えたインタビューの様子



写真12 調査終了後にモッカシネン特別基礎学校にて

5. おわりに

本稿では、2020年3月に実施したスウェーデン・ストックホルム市の知的障害特別基礎学校であるモッカシネン特別基礎学校（Mockasinen Grundsärskola）への訪問調査を通して、スウェーデンにおける重度知的障害・自閉症・重複障害等の障害の重い子どもの教育支援の実際について検討した。

モッカシネン特別基礎学校では個々の子どもの実態に即した個別発達計画の立案、毎回の授業記録を通した子どものニーズ把握や授業改善・教材の工夫等、教職員が協働して重度知的障害・自閉症・重複障害等の障害の重い子どもの教育実践に取り組んでいた。

そのことを可能にしているのが、特別学校における教職員の豊富な配置と高い専門性、それ

を保障している勤務条件である。例えば勤務条件では、専任教職員の就業時間（44.5時間／週）には授業（約17時間）の他、会議・打ち合わせ、個別発達計画や教育計画・授業計画の作成、教材作成、研修として約17時間、その他の教職員裁量の自由時間として約10時間が設けられている。授業の改善や専門性の向上に費やすことのできる十分な時間が保障されており、そこには日本の特別支援学校の教職員の勤務条件との大きな格差が示された。

現在、日本では特別支援学校教師の専門性向上策として「特別支援学校教諭免許状取得に向けた優良事例の収集・周知、免許法認定通信教育の実施主体の拡大の検討」などが議論されてきているが（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議：2021）、こうした議論は個別単独でなされるのではなく、2019年12月に成立した改正給特法や2021年9月に公布された「特別支援学校設置基準」とも関連させながら、職場環境・処遇をはじめとした教師の勤務労働条件改善ともあわせて検討することが不可欠といえる。

【附記】 本調査研究の遂行においてスウェーデン・ストックホルム市在住の佐々木瑞子氏（コーディネーター・通訳）より多大なる協力支援をいただいた。記してお礼申し上げる。

文献

- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（2021）「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」。
- Förordning（2011：326）om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326
- Genomförd av Origo Group på uppdrag av Stockholms stad, “Vårdnadshavare till barn i grundsärskola 1-6 Solbergaskolan”。
<https://ssps2.stockholm.se/anonym/webdokument/Delade%20dokument/Grunds%C3%A4rskola/Solbergaskolans%20grunds%C3%A4rskola%20Mockasinen/Enk%C3%A4t%202020%20V%C3%A5rdnadshavare%20Grunds%C3%A4rskolan.pdf>
- 松本直巳・佐藤のり子・高橋智（2012）スウェーデンの個別教育プログラムに関する研究－「個別発達支援計画」の実践と評価に関する調査から－、『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』第63集、pp.57-87。
- Mockasinen Grundsärskola： <https://solbergaskolan.stockholm.se/mockasinen-0>
- 能田昂・石川衣紀・田部絢子・高橋智（2021）スウェーデンにおけるコロナ禍と子どもの発達危機に関する動向、『SNEジャーナル』第27巻1号、日本特別ニーズ教育学会。
- Skollag（スウェーデン「学校法」）：
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket： <https://www.skolverket.se/>
- Skolverket（2020）PM - Elever i grundsärskolan läsåret 2019/20.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2020/pm---elever-i-grundsarskolan-lasaret-2019-20>
- Skolverket（2021）Blankett för omdöme av elevens utveckling i övrigt.
https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a24956/1528108970012/omdome-elevens-utveckling-ovrigt_org.pdf
- Skolverket（2021）Covid-19-pandemins påverkan på skolväsendet Delredovisning 3 - Tema grund- och grundsärskolan.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2021/covid-19-pandemins-paverkan-pa-skolvasendet-delredovisning-3-tema-grund-och-grundsarskolan>
- Solbergaskolan： <https://solbergaskolan.stockholm.se/>
- 高橋智・是永かな子（2004）スウェーデンの特別ニーズ教育と「特別教育家（specialpedagog）」の研究－「特別教育家」制度の成立前史の検討を中心に－、『学校教育学研究論集』第10号、pp.155-165。
- 高橋智（2005）『スウェーデンの特別ニーズ教育専門職のシステムに関する研究－「特別教育家（specialpedagog）」を中心に－』東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座高橋智研究室、全102頁。

高橋智・石川衣紀・田部絢子・石井智也・能田昂・内藤千尋・池田敦子・柴田真緒・田中裕己（2021）スウェーデンにおけるインクルーシブ教育と知的障害特別学校の役割－ストックホルム市の二つの基礎特別学校の訪問調査から－、『日本大学文理学部人文科学研究紀要』第 102 号。