

(2021年7月6日受稿 2021年9月4日受理)

【研究ノート】

寄宿舎教育の使命と可能性

——特別支援学校の寄宿舎にある生活と教育から——

柴田 久美子（札幌学院大学非常勤講師）

連絡先 E-mail : ksibata@esh2.jp

はじめに

特別支援学校の寄宿舎は、歴史的には通学困難な子どもたちの通学保障の役割を担ってきた。しかし、実践の積み重ねによって寄宿舎での生活に教育的意義が見いだされ、子どもたちの発達を保障する場としての寄宿舎教育へと発展してきた。1980年に「寄宿舎教育研究会」が結成され、「生活教育」¹⁾を提唱し、寄宿舎実践の理論化とともに、よりよい寄宿舎教育の創造がめざされてきた。北海道においても1987年に「北海道寄宿舎教育研究会」を発足し、全国組織である「寄宿舎教育研究会」に学びながら、北海道独自の地域性に基づいた寄宿舎教育の実践研究に取り組んでいる。

さて、障害児学校の増設やスクールバスの配置などにより、通学保障としての「寄宿舎の歴史的使命は終わった」といわれて久しく、全国的に寄宿舎の統廃合が止まらない。地域によっては、入舎の希望があるにもかかわらず、通学困難のみに制限し、家庭の事情や教育的な課題による入舎が認められず、舎生の減少につながっている。特に、東京、大阪、滋賀など、日本の寄宿舎教育を先駆的に築き上げてきた地域

で、政策的に寄宿舎の統廃合が強力に推し進められている。今日、これらの地域における貴重な寄宿舎教育実践の蓄積を守り、継承し、新たに発展させながら、日本の寄宿舎教育の未来を拓いていくことが求められている²⁾。

2007年に本格的な実施となった特別支援教育は、発達障害などの障害の多様化に応じて対象が広がり、様々な特別な教育的ニーズに応える新たな教育条件の整備を課題として浮上させた。対象の多様化ゆえ、日中の学習活動だけではなく、生活の場においても特別な教育的ニーズに応える可能性が広がる寄宿舎教育の出番といえるが、そのようには位置づけられなかった。対象者数の増加とともに、特別支援学校、学級の増設が、大規模化、狭隘化をはじめとする多くの問題を抱えながら進められてきたが、寄宿舎併設校の新設はわずかである。

北海道は、全国一の寄宿舎数、舎生数である。1965年に北海道白樺高等養護学校が知的障害の寄宿舎併設校として開校し、寄宿舎が社会自立に向けた教育の場として位置づけられ、通学生の体験入舎にも先進的に取り組んだ実績がある³⁾。その後も新設高等養護学校にはすべて寄宿舎が併設されてきた。しかし、2011年の北海道小樽高等支援学校⁴⁾の寄宿舎新設を

最後に、新たな寄宿舎は併設されていない。近年、高等部への進学希望者が増加し、新設高等支援学校の多くが廃校になった中学校、高校を活用しての開校となった。急激な間口増により、広域に散在する地域への学校増設が追いつかず、応急的な措置が優先された結果でもあり、今後の計画的な教育条件整備とともに寄宿舎併設校の新設が望まれる。北海道に限らず、全国的に寄宿舎教育実践による子どもたちの成長発達の事実をより広く伝え、今後の特別支援教育の条件整備の要の一つとして寄宿舎の新設を位置づける取り組みが求められる。

一方、大学の学寮⁵⁾は、近年、再び脚光を浴び、新設や再整備に取り組む大学が増えている。学寮の多くは、自宅から通学することが困難な学生に対して、比較的安価で安全な寝食の場を提供する経済・生活支援として設置されたが、大学のもつ人間形成機能が強調されるなかで、基礎的・汎用的能力を育む共同生活の場として活用しようとしている（望月 2019）。寮という生活の場の教育的価値に着目し、学生寮から教育寮への転換が起きているのである（沢辺 2012）。現代の日本の青年期には、自律・自立を促す人間形成空間が欠けているとし、「他者との共生を強制する場」として「ともに住まいともに成長する新しい学生寮」を新設し、他者と助け合い、主体性・自立性をもった人格を養うことをめざしている大学もある（耳塚、桂 2013）。

高等専門学校の学寮は、設立当初から教育寮として設置、運営されている。学寮が基本的な生活習慣の確立や共同生活による相互互助の精神の育成に果たす役割は大きく、高等教育機関の中でこの教育寮制度が特徴の一つとして高く評価されているという（富澤、齋藤 2003）。

このように大学や高等専門学校においても、特別支援学校の寄宿舎と同様に生活の場におけ

る教育的な価値が認められ、注目されている。現代はきょうだいが少なく、他人と近い距離で過ごすことに違和感のある学生が多いからこそ、あえて違う人間と切磋琢磨できる機会を積極的に設けることが、若者の可能性を引き出す重要な条件であるという（沢辺 2012）。また、かつての学生とは比較にならないほど「家庭の庇護」や「学校の庇護」のもとで成長しており、大人たちの庇護から解放された場が必要なのだという（耳塚、桂 2013）。これらは人間発達における思春期・青年期の自立に向けた課題であり、本稿においても、親から離れ、異質な他者と生活することの発達的な意味について論じているところである。また、先にあげた統廃合が進む地域の寄宿舎においては、この自立ということについても優れた実践の蓄積がある。本稿が契機となり、この貴重な実践の蓄積を学寮の教育に取り組む関係者も含めて共有の財産とし、日本の教育と発達保障の見地から検証され、今後の実践に活かされることを期待している。

本稿では、このような問題関心から、特別支援学校の寄宿舎にある生活と教育について、そこで暮らす子どもたちの成長発達の姿をとおして明らかにし、そこから見いだされる寄宿舎教育の意義と役割をふまえ、子どもたちの発達を保障するための寄宿舎教育の使命と可能性について論じる。

1 寄宿舎という居場所

1.1 “おかえり！”からはじまる教育

寄宿舎教育は、学校から帰ってきた子どもたちを「おかえり！」と迎えるところからはじまる生活の場における教育である。学校教育の中にあるが、朝、登校し、「おはよう！」からはじまる教育とは違い、学校で日中の活動に精一

杯取り組んできた子どもたちの放課後からはじまるところに寄宿舎教育の独自性がある。いうまでもなく、子どもたちの側からすると、一日の生活は学校から寄宿舎へとつながっており、放課後から夜を過ごして、また翌朝からの生活が毎日同じようにくり返されることになる。しかし、援助者である寄宿舎指導員が子どもたちを迎え、その日の生活を共に過ごす実践のはじまりは「おかえり！」からといえるだろう。

間宮（2019）は、この「おかえり」を『『境目』のことば』であるとし、よそから自分の村に戻ってくるとき、その前で「ああ、帰ってきた」と感じる目印の場所としての道祖神⁶⁾のイメージと重ね、人間の育ちの、時間と場所の「境目」を表現していることばであると意味づけている。確かに、毎日子どもたちは疲れた心や体とともに、日中の時間を過ごした学校という別の場所から寄宿舎に戻ってくる。学校によってはその距離や経路は様々だが、寄宿舎の玄関に着いたときに「ああ、帰ってきた」と感じているであろう子どもたちの姿がある。寄宿舎指導員であるならば、その「境目」の場所で「おかえり！」ということばをかけて迎えることの意味を意識し、自らの専門性を発揮する瞬間として位置づけることが必要であろう。

元夜間中学教師の松崎（2012）は、「“おかえり！”は魔法のことば」と表現している。寄宿舎に帰ってきた子どもたちが「おかえり！」と言ってもらうだけで、ホッとした顔になり、疲れやストレスが飛んでいき、今までの辛かったことや苦しかったことをみんな溶かしてくれるというのだ。「ああ、帰ってきた」という安堵の瞬間である。「おかえり！」からはじまる寄宿舎教育実践を、「こんばんは」からはじまる夜間中学での長年の実践から深く意味づけている。

1.1.1 “おかえり！”は魔法のことば

～情動ごと受けとめる

養護学校で出会った小学2年生のAくんは、言葉で意思表示をすることは難しいが、小さな体を力いっぱい働かせ、興味の趣くままに駆け回っている姿は天真爛漫そのものである。毎日、大きな黒のランドセルを背負って、元気いっぱい走って登下校していた。そんなある日の下校時間、一目散に走って帰ってきたAくんは、寄宿舎の玄関の前でいったん立ち止まり、ガラッと一気に戸を開けた途端、「うわぁ～ん！！」という大声とともに大粒の涙を流して泣いたのだった。そんな感情をぐっところえて寄宿舎をめざしてまっしぐらに帰ってきた健気な様子がうかがえた。何かがあったのだと思いながら、まずは「おかえり！」とその大泣きごとAくんを受けとめて寄宿舎での生活がはじまる。これまで見たことのないAくんの大泣きのシーンが、「“おかえり！”は魔法のことば」と重なって思い起こされる。

1.1.2 思春期の心に寄り添う

いつでもこのように「魔法のことば」をかけて子どもたちを迎える場面を大事にしたいが、とりわけ思春期の子どもたちは下校時の様相が変わってくるので、相応の心構えが必要になる。「おかえり！」と笑顔で声をかけたとしても、思い切り体全体でフンッ！と顔を背けてサッサと自分の部屋へと去ってしまう、あるいは「ただいま！」という挨拶どころか、担当者の顔を見た途端に「おまえ、いたのか！」、果ては「帰れ！」などと言われてしまい、心が折れそうになってしまうこともある。このようなときに、現象面では挨拶を「しなかった」とされ、否定的な受けとめ方をされるかもしれない。それどころか、悪態をついたことへの「指導」が必要だと問題にされることもあるだろう。

う。しかし、思い切りフンッ！と顔を背けたことがその子の精一杯のアピールであり、そのときの情動的な表現と捉えたなら、そのような私を受けとめてほしいという願いとしてみることができるだろう。思春期の子どもたちと生活を共にしていると、覚悟はしていても、拒否されたり、罵声を浴びたりすることは辛いものである。しかし、子どもたちが安心して悪態をつく、どんなことをしても見放されないという絶対的な安心感があるからだと捉えれば、これまでの地道なかかわり方が深まってきた証とも考えられる。そうであれば、「挨拶をしなさい」と「指導」をして、ますます反発をかうのではなく、その心に寄り添い、しばらくそっとして、あとで様子をうかがうなど、様々な対応が考えられる。すなわち、子どもたちの表面的な言動のみに目を向けて、「できた、できない」、「良い、悪い」と単純な評価をしてしまうと、大切な発達の契機を見逃してしまったり、せっかく築き上げてきた人間関係の絆をこちらから断ち切ってしまうことになりかねない。

「おかえり！」からはじまる寄宿舎での教育は、日中の活動に精一杯取り組んできた子どもたちの情動表現に応え、あくまでも子どもたちが主体でなくてはならない。ゆえに、寄宿舎指導員に求められるのは、寄宿舎に帰ってきた子どもたちの様々な表現から、それは言葉だけではなく、態度や姿勢、表情などから直観的にピンとくるカンのような、察知できる力である。

1.2 特別支援教育と寄宿舎教育

寄宿舎教育はこのように生活の場における教育であるが、特別支援教育の施行を契機に、寄宿舎においても学校と同じような「個別の指導計画」の作成をはじめ、何らかの目標を立て、その達成に向けた意図的で計画的な指導に取り

組むことが求められるようになった。学校によっては、寄宿舎における「個別の指導計画」の作成にあたって、「指導目標は、願望や期待目標ではなく、一定期間内に達成させなければならない目標なのだから、具体的かつスモールステップの原理で示すとともに、場合によっては数値化した目標が必要」という方針を示すところもある。そして、保護者への説明責任も意識し、「長期目標」、「短期目標」を明確にし、特に「短期目標」は、目に見える事実として達成できそうな目標とすることが推奨されている。寄宿舎指導員自身も、指導目標の達成に向けて、指導方法や評価の仕方を考え、計画的に取り組むことが実践力であり、専門性であるというような認識が強まってきたといえるだろう。

このような認識が進むと、「おかえり！」と子どもたちを迎え、子ども主体の生活のなかに寄宿舎教育の独自性を見いだしてきた寄宿舎ならではの教育ではなく、指導者側があらかじめ考え主導していく生活となってしまうおそれがある。生活の場での教育は、あくまで子どもたちの要求から出発し、子どもたち自身が主体的につくりだしていくものであるということを改めて確認しておく必要がある。

1.3 寄宿舎生活があったから

寄宿舎で生活している子どもたちの多くは、金曜日に自宅に帰り、月曜日の朝に寄宿舎に戻ってくる。そこには、寄宿舎と同じように家に帰ったときに「おかえり！」と言ってもらえる子どもたちばかりではないという厳しい現実がある。なかには、保護者の離婚により、今週はどちらの家に帰るのか、帰ったとしても保護者が在宅で迎えてくれるのか、毎週の帰省のたびに不安を抱えるケースや、保護者の体調や事情によって自宅への帰省をあきらめざるを得な

い場合もある。また、自分よりも障害の重いきょうだいの世話をし週末を過ごす場合もある。

小学生のときに担当していたBくんも家庭に様々な事情のあった子どもの一人であった。そのBくんが、高等部を卒業し、就職のために遠く本州に旅立つ前に寄宿舎に会いに来てくれたことがある。ひとしきり小学生時代の思い出話を楽しんだあと、「寄宿舎生活があったから、今の自分がある」と言うのだった。就職が決まり、自立に向かっている今の自分である。

Bくんは、筆者が異動で赴任した年に担当したが、保護者と会えたのは次の年の運動会の日だった。毎週の帰省の送迎は高校生のきょうだいも担い、家庭訪問も難しく、1年余りの間、保護者とは連絡帳か電話でのやりとりだけだった。帰省中も保護者の体調がすぐれないことが多く、不在の日もあり「食材がないから、ごはんを作れなかった」と言うこともあった。寄宿舎でお風呂に入れてもらうよう言われて、入浴に間に合うように帰ってきたこともある。成長に合わせた衣類や日用品、学習用具をそろえることにも苦労した。学級担任は「寄宿舎があってよかった」と言い、寄宿舎がセーフティーネットの役割を果たしていたといえるだろう。

小学生の頃はカッとなりやすく、よくケンカをするなど、友だちとのトラブルもあり落ち着かないことが多く、学習に集中することが難しい面もあった。しかし、持ち前の明るさやチャレンジ精神もあり、地域の学童保育の子どもたちと物怖じすることなく積極的にかかわり、楽しく遊び、交流行事で力を発揮することもあった。中学部卒業後、高等部の3年間で心も体も大きく成長し、自立に向けた希望をもって旅立つBくんの姿はとても頼もしく見えた。

1.4 子ども期を子どもらしく

～遊びでギャングエイジを満喫

家庭での生活は安定していたとしても、子ども期を子どもらしく過ごすことのできる放課後の生活が保障されない場合もある。Cくんは、軽度の肢体不自由があったが、地元の小学校の通常学級に就学した。しかし、いじめに遭い、小学2年生から特別支援学級に移ったものの、その学級では学年相応の学習が難しく、新たな就学先を探していたところ、相談先で視覚認知障害が認められ、盲学校への転校を勧められた。特別支援教育への転換期にあり、盲学校でも就学対象を広げていたことから、Cくんも小学3年生の途中から転校することができた。

Cくんが4年生で同室となった小学3年生のDくんは弱視であり、学年相応の学習に取り組んでいた。様々なことに興味関心があり、探究心も旺盛な活発な子どもで、遊びにも学習にも意欲的だったことから、Cくんはこの同室の年下の仲間から多くの刺激を受け、深いかかわりの中で生活することになった。視覚障害のある子どもたちは、歩行や遊び、日常生活全般において様々な支援が必要であり、生活全体のペースがゆっくりで、Cくんにとっては、肢体不自由があることをあまり自覚する必要もないほど他の子どもたちと対等な関係をもちながら、ほどよいペースで生活できる環境であったといえる。

地元の学校にいた頃は、同級生から「のろい」などとからかわれ、ときどき暴力も受けるなどいじめられたことから、外に出ることを怖がり、友だちと遊ぶこともできず、放課後は一人でゲームかビデオを見て過ごす生活だった。Cくんは、ギャングエイジ真っ只中だったこともあり、はじめて親元を離れた寂しさはありつつも、同年齢の仲間がいる生活は楽しく、外で力いっぱい遊びきる毎日となった。

敷地が広い学校で、グラウンドの周りや校庭には木立や土手もあり、季節ごとの木や草花に恵まれ、寄宿舎からの登校路も安全で快適な自転車乗りのコースに活用できた。ジャングルジムやブランコなどの遊具や砂場も寄宿舎側にもあったことから、子どもたちがのびのび遊ぶことのできる条件がそろっていた。Cくんは、外遊びや体を動かすことが大好きだったようで、ジャングルジムにすぐに飛びつき、肢体不自由があるとは思えないほど活発に動き楽しんだ。補助輪なしの自転車にも他の子どもたちと一緒に挑戦し、一人でこぐことに成功した。大人用の三輪車を用意したことで、ますます自転車乗りを自由に楽しむことができるようになった。

土手の坂は急斜面であったが、他の子どもたちと競って上り、落ちている木の枝を遠くまで飛ばす競争にも興じた。トンボの季節になると、Cくんが慎重に指し出した人差し指にはじめてトンボを止まらせることができ、満悦の表情になった。雪の季節には、そり遊びでスピードやジャンプに興じ、あるときは雪山に一人登り、雪玉を作って下校してくるDくんを待ち伏せ、ワクワクして笑いが抑えられないCくんの姿もあった。

工作好きのDくんと様々な素材で遊び道具を制作した。発泡スチロールの板を切り抜き、いくつかのフリスビーを作り、相手の投げたフリスビーに当たらないように素早くかわし、激しく応戦した。取っ組み合いの遊びを柔道にみたとて、「一本!」「技あり!」などの掛け声で大いに盛り上がり、力いっぱい体をぶつけ合い、投げたり、投げ飛ばされたりをくり返した。

Cくんは、3.2で述べるが、後に学習障害と診断された。学習障害児のために感覚統合療法を用いていたエアーズ（1979）は、家庭における遊び⁷⁾の援助を推奨している。Cくんが楽しんだ遊びの多くが感覚統合に効果があると

推奨されており、ギャングエイジの満喫だけではなく、Cくんの特別な教育的ニーズにも寄宿舎生活が自然に応えていたことになる。

1.5 安心できる居場所として

高等養護学校には、家庭から寄宿舎には帰ってくるが登校はしないという生徒が複数いた。寄宿舎からの不登校だ。生徒たちの様子は、その日によっては遅れて登校、給食の時間帯をきっかけに登校、授業がすべて終わったあとの部活動にだけ参加、登校せずに連日寄宿舎で過ごしているなど様々だ。連日の生徒の場合は、寄宿舎で学校の課題に取り組み、授業に振り替える配慮もしていた。なんとか登校してホッとしたのも束の間、教員の言動にキレてしまい、15分もしないうちに寄宿舎に怒涛のごとく走って戻り、登校拒否となった生徒もいた。

寄宿舎指導員の立場からすると、自分の宿直明けの朝に登校しない生徒がいることは、常連で毎日登校しない生徒の場合は別として、一人であれ、二人であれ、登校を促せなかったという無力感や負い目のような気持ちがわき、自分の働きかけを振り返ることとなる。しかし、見方を変えると、学校に行かずに、家庭ではない寄宿舎のベッドに寝ていられるということは、寄宿舎がそのような彼らの居場所としての役割をしっかりと果たしているともいえるだろう。

湯浅（2008）は、居場所は、「まったり性」をもつことが大事であるという。寄宿舎であれば、何をするでもなくゴロゴロしたり、ボーッとしたりする時間が保障されていることであり、居場所とは本来そのように、何もしなくても安心していられる場所のことであろう。学校に行っても行かなくても、どんな自分であっても受けとめてくれる、安心してそこにいてもいい場所、寄宿舎のあるべき姿といえるだろう。家庭が安心できる居場所とはなっていない子ど

もたちが確実に増えている現在、学校教育法第78条⁸⁾の特別支援学校における寄宿舎の設置義務の規定が、新たな根拠をもって位置づく時代を迎えているのではないだろうか。

地域には寄宿舎と同じように放課後を集団で過ごすことのできる場がいくつかある。白石（2007）のいう「第3の世界」であり、学童保育所や児童会館、放課後等デイサービスなどである。子どもの貧困のクローズアップとともに全国的に広がった「子ども食堂」もそのひとつであろう。これらは何より子どもたちの安心した居場所としての役割を果たしているといえる。しかし、寄宿舎の場合は、放課後だけではなく、夜も含めた翌朝登校までの時間帯に、親と離れ、仲間と過ごし、寄宿舎指導員が寝泊りを共にする生活が淡々とくり返される。親と離れ、人と暮らし、援助者がいるという3つの条件により、寄宿舎独自の教育的作用が働くのである。

2 寄宿舎独自の教育的作用

2.1 親と離れる

2.1.1 心の自立

弱視のため小学1年生から盲学校に入学し、寄宿舎生活をしたEさんは、教員として活躍されてきた。寄宿舎では確かに寂しい思いもあったが、家族とは離れていても気持ちや心が通じていたという。兄が日記帳を持たせてくれて、その日の日記を書いてページをめくるとその裏に「今日もよく頑張ったね」など、一言一言が1ページずつ書かれていたという。そして、親がそばにいないことで、自分でやってみようとする気持ちが生まれてきたといい、心の自立のための寄宿舎生活の重要性を述べている（柴田2005）。相談機関に在職のときには、その体験を保護者に伝え、特別支援学校への入学とともに

に寄宿舎への入舎を積極的に勧めていた。

Eさんの体験は、家族は一緒にいても離れていてもお互いに心が通じていることに意味があるのであり、「親子の過ごした時間的絶対量ではなく、心的相互交流の強さの方がより重要」としたラター（1979）の主張と一致する。田中（1998）はラターのいう「幸福な分離」をあげ、「母親がいなくても母親のことを思い浮かべて、安心したり元気を出したりできるような心の働きが子どものなかにできることが大切で、そのためには、母子が常に密着しているだけではなく、適切な仕方で離れる経験が大切」としている。すなわち、そばにいる母親に依存したり直接支えてもらうのではなく、離れている母親を心の支えに自分でがんばろうとしていく内面的な力のことである。寄宿舎での実践では、入舎して「しっかりしてきた」「たくましくなった」などと表現しながら、保護者とも共感し合うことが多い子どもの心の育ちである。

2.1.2 生活世界の広がり

Fくんは、全盲で知的障害を併せもち、手引きによる歩行はある程度可能だが、両下肢にも機能障害をもつ重度重複障害児である。3歳から盲学校で教育を受けていたが、家が近く、寄宿舎への入舎の対象ではなかった。小学2年生のときに保護者の希望により、体験入舎を経て寄宿舎に入舎した。

乳児のときに離乳が難しかったため、粉ミルクだけで栄養を摂り成長してきた。保護者は、専門機関に母子入院をして支援を受けようとしたが、そこで離乳の時期を逸したことを責められたように感じ、その後の離乳も難しくなった。学校で給食の時間に離乳食の指導に取り組んだが、Fくんはそれを全く受け入れず、ミルクを飲むことも拒否するようになり、一時は家

庭でも飲まなくなった。以来、学校での摂食指導は完全に滞ることになった。自宅では、保護者とともに夜遅い時間まで起きていることが多く、起床が遅くなり、登校後も睡眠不足により、1時間目から2時間ほどぐっすり寝てしまうこともあり、学習活動も滞るほど生活リズムが崩れていた。排泄は、おむつを使用し、Fくんの状況を見計らってトイレに連れて行くと排尿することもあったが、排泄を自ら伝えることはなかった。

このようにFくんは、食事、排泄、睡眠といった生活基盤の確立を課題としていた。学級担任は、生活リズムを整えることを当面の課題とし、家庭だけでは難しいと考え、寄宿舎での生活に期待していた。Fくんは、粉ミルク以外には水もお茶も摂取しない状態であり、最も懸念されたことは、寄宿舎でもミルクの摂取を拒否し、脱水症状に陥らないかということであった。

保護者とともに体験入舎をした日、夕食の時間帯になり、筆者が横になった姿勢のFくんにミルクを入れた哺乳瓶を渡したが飲んでくれず、保護者が声をかけると飲みはじめた。就床時間になり、不機嫌になったFくんは筆者に抱きついてきて離れず、添い寝をしてみたが不機嫌な状態は続いた。保護者が作ったミルクを筆者が渡すが飲んでくれず、保護者が声をかけると哺乳瓶を受け取って飲んだ。その後、ケラケラ笑い出し、なかなか寝付かず、遅くに寝付いたものの、夜中に何度か目覚めており、日常の家庭での睡眠の状態が理解できた。

翌朝、お腹がすいてミルクがほしかったのか、大きな声で泣き、抱っこすると筆者の髪を引っ張ったり、首をひっかいたりするなどの不機嫌な行動が続いた。朝食の時間になったので、横になった姿勢にして、筆者が哺乳瓶を渡したところ、受け取って飲んでくれた。保護者

以外の者が哺乳瓶を渡しても飲んだことから、脱水症状は避けられることがわかり入舎が決まった。

入舎して数か月は、起床時、朝食時、夕食時、就床時、寝付いたあとも目覚めて泣き出したときに、横になった姿勢でミルクを飲ませていた。お腹がすくと泣き、ミルクを飲んで満足するという状況から、徐々に寄宿舎の食事の時間に飲むという形になった。また、21時頃に就床すると、起床時までぐっすり眠るようになり、睡眠も安定し生活リズムも確立していった。

寄宿舎生活にも慣れてきた頃、他の子どもたちと一緒にテーブルで椅子に座った姿勢で同じ食事を味わい、おやつの時間も楽しめたいと考えた。歯もしっかり生えており、嚥下や消化器官などの機能的な問題もないことを確認し、医師の指導を受けながら、普通食の摂取を目指した。はじめは、ミルクと経口栄養剤の摂取を基本に、カップやスプーンで水、お茶、スープ、みそ汁、みそ汁の具をつぶした物、おやつのゼリーやヨーグルトなどと、Fくんの意思を大切にしながら、口にできる物の種類を広げていった。入舎3年目頃には、おかゆやおかずを小さくつぶした物をスプーンに入れておくと自分で口に運んで食べられるようになった。一人だけマットの上に横になり哺乳瓶でミルクを飲んでいたFくんが、他の子どもたちと一緒にテーブルにつき楽しい食事の時間を共有できるようになったことは、食生活の広がりというだけではなく、人とのかかわりながら生活を共にするという意味で生活世界が広がったといえるだろう。

2.1.3 親の価値観からの解放

～無重力、ここが私の文化

弱視で中学1年生まで地域の通常学級に通っ

ていたGさんは、中学2年生で盲学校に転校してはじめて「無重力、ここが私の文化」（柴田2005）と感じたという。通常学級のなかでは、自分だけが見えない、他の人と違うということからくる緊張感。どんなに温かく支援されても、常に支援される側でいることの負い目。自分の見えなさがよくわからない辛さを味わってきた。しかし、Gさんの親は、弱視であっても人の3倍がんばって学校の成績を良くし、何でもできるようにと、同じ弱視であった姉に厳しく教育者のように接していたという。そんな姉の姿を見ながら、Gさんは親の反対を押し切り自分で決断して遠く離れた盲学校に転校した。これまで弱視であるため、家の手伝いをはじめ何をやってもうまくできず、結局は何にも手を出せず、役に立たない惨めな自分を感じ、将来の不安とともに何かを壊したいと考えての決断であった。

スウェーデンでは、早くからノーマライゼーションの考えから唯一の盲学校を廃止した。しかし、地域の通常学校に通う視覚障害児は各学校に1名ということが多く、高学年に向かうにつれて友だちができない⁹⁾、すなわち、自分を客観視する思春期の時期に、同じ障害を分かち合う仲間との学校生活を保障できない問題があるという。思春期の自分くずしと自分づくりには、「親密な友達関係」（竹内1987）が不可欠である。視覚障害があってもインテグレートされた教育の場が提供されたかもしれないが、一日の核となる時間を過ごす学校で友達関係が成立しづらいとしたら、自分をつくる思春期に大切な発達の機会を逃してしまう。ノーマライゼーションもインテグレーションも、そしてインクルージョンにしても、障害のある子どもたちの自己の形成という人間発達の中核になる部分に視点をあてた教育の保障を考える必要がある。また、そうした観点で障害のある子どもの

保護者への情報提供や適切な支援が必要である。

2.1.4 親のつくる生活環境からの解放

高等養護学校の卒業式でHくんが次のように答辞を述べたとき、筆者は耳を疑った。

入舎後の寄宿舎生活
規則正しい生活が
なにか自分に安心感を与えてくれた

男子グループのリーダー的な存在で、威勢もよく、行動も活発だったHくん。もっと自由な生活を好み、寄宿舎の規則正しい日課などには不満があったのではないかと思っていたからだ。入学前は、保護者が家を空けることが多く、アパートで一人、食事を作って食べる孤独な日々を過ごしてきた。ときには、食事代が置かれていない日もあったという。冬の間、灯油のない厳しい生活も経験している。

他にも、一般就労に向けて現場実習を終えて帰ってきたときに感想を聞いたところ「グループホームのご飯がすごくおいしかった！」と開口一番に答えた生徒もいた。実習そのものではなく、実習先に通勤するために入居したグループホームでの生活が心に残ったようだ。Hくん同様、家族そろって温かい食事を規則正しく食べることができなかった生徒の一人だ。

このように、一日三食の食事がとれず、保護者がいつ帰るのか、明日はどうなるかわからないという不安定な生活をしてきた生徒にとっては、毎日が同じようになり返される規則正しい生活に安心感があったのだ。下校すると必ず「おかえり！」と迎えられ、みんなで夕食をとり、温かいお風呂に入り、仲間との楽しい時間を過ごし、ぐっすりと眠る。翌朝からもまた必ず同じ生活がくり返される。こうした規則正し

い生活自体が心の安定につながることは、自立支援施設の実践でも聞くことである。親のつくる不安定な生活環境から解放される意味は大きい。

2.2 人と暮らす

2.2.1 他者体験が自分をつくる

Iさんは、独特で気になる行動があり、人とかかわりでトラブルをおこすことが多かった。自分の主張が通らないと、容赦なく声を荒げて机を叩いたり、戸を蹴飛ばしたり物にあたってしまう。新しいことや予想外のことに対応できず、思った通りに事が運ばないと興奮して怒ってしまう。一つのパターンに固執した面があり、音にも敏感なところがあった。

中学2年生のとき中学1年生のJさんと同じ部屋になった。Jさんはいつも穏やかではっきり物を言わないタイプのため、何を考えているか分からない不安感があり、気疲れする生活となった。Iさんは「私は気が短いけど、Jちゃんは気が長いからいいね」と言い、自分との違いを強く感じていた。Iさんが感情を爆発させてしまったときも、Jさんが何も言わないため、自分がどう見られているのか不安にかられることになり、室担当が間に入って話し合いの場をもった。

Iさんは、以下のように切り出した。

I：こんな性格で、いやじゃなかった？
うるさいし。
J：なんともない。
I：怒っているとき。
J：状況がわからなかった。でも、勉強面でも考えてくれて、自分で部屋を出て行ってくれたし、それにすぐなおって戻ってきたから、悪い印象はないよ。

これまで自分の主張を譲らず、戸を蹴飛ばしても貫いてきたIさんが、自分の性格や言動を気にしているのである。Jさんに「なんともない」と言われるが、再度聞いて確認するほどだった。穏やかなJさんとの生活が自分との違いを鮮明に感じさせることになり、自分を振り返る契機になったのである。一方、JさんにとってもIさんとの生活は刺激的で、自分にはないものをもっていると感じていたようだ。それは、Jさんの短歌にも表れていた。

マイペース
いつも私はあこがれる
全く気にせず
自分のペースを

Jさんもタイプの違う人と生活することにより、自分を見つめ直していると思われた。その後、Iさんが不用意に発した言葉でJさんは大変なショックを受け、泣いてしまう事態となった。いつも穏やかなJさんが泣くほどの怒りを示したことが、Iさんの心によほど響いたらしく、Jさんに謝りはしたものの、筆者の前で泣いて反省する姿があった。

このように寄宿舍生活では、部屋の人間関係で居心地が悪かったり、感情的なぶつかり合いもあるが、田中（1998）はこうした「マイナスの感情体験」も大切だとしている。なぜなら、人間関係のもつれや、そこからくる感情的葛藤を人間的に処理する力を身につけたり、つらさの経験をとおして、他人を発見し、他人への共感力を培うことになるからである。異質な他者と同じ部屋で暮らす体験は、思春期から青年期にかけての自分づくりに重要な意味がある。

2.2.2 “小さな先輩”の自覚と誇り

幼稚部5歳のKさんは、新入舎生で小学6年生のLさんと二人部屋になった。はじめて一緒に寝た次の日の朝、隣のLさんを見ると自分から起きて布団を畳んで片づけ、着替えをし、てきぱき行動した。前の年は、宿直者が添い寝をし、起床時も大人との一対一の関係だったので、眠そうにしながら、まずは甘えて抱っこというのが日常だった。就床準備のときもKさんはうれしそうに小さな先輩として、大きなLさんにお手本を示し、はりきって布団敷きをした。はじめて家を離れて寄宿舍で寝ることになったLさんとピッタリと布団をくっつけて顔を見合わせにっこり笑い、やがて眠りについたのだった。大人が添い寝していても夜中に泣き出したり、ちょっと離れると目覚めて廊下に出てきたりして、安心して眠ることができなかったKさんが、その後ぐっすりと眠れるようになったことから、子ども同士の支え合いの力を感じた。

Lさんの入舎により、寄宿舍生活の“先輩”であることを自覚したKさんは、外出のときにも、大人や上級生と一緒にいるときは違う姿を見せてくれた。大きな体のLさんの手を引き、道路を歩くときも、信号や横断歩道でもLさんを気遣い、新入舎生に配慮する力があることがわかった。店内では、大人と一緒にいるときにはあまり興味を示さなかったKさんが、Lさんと一緒にいろいろな物を見て歩き、興味、関心が広がった。やはり子どもには、共感し合うことができる子どもの存在が必要なのだ。年下であっても、寄宿舍生活では自分が先輩であり、お手本を示し世話をする側にあるという誇りが、てきぱき自分で行動する力につながっている。自己は他者との関係によってつくられる（浜田1983）ということが、こうしたKさんの様子から確認できる。

2.2.3 感情をことばで表現

二人部屋になって2年目、小学1年生となったKさんが宿題に取り組み、難しくて泣いていると、Lさんは心配そうな表情になった。Lさんはことばで表現することは難しいが、ティッシュを取ってKさんに渡したり、ガッツポーズで励ましたり、肩をポンポンと優しく叩いて応援してくれる。Lさんは、下校後はお絵描きが日課になっており、普段はそれを外すことは難しいが、Kさんが発熱し寝込んでいるのを見たときには、お絵描きの道具を持って移動し、Kさんの帰省を見送ると部屋に戻って絵を描くなど、状況を察知して行動することができる。就床時間になってもKさんの宿題が終わらず、泣きそうになりながら取り組んでいる横でLさんが絵を描いていたとき、就床を促されても「いえいえ」と手を振ったLさん。Kさんが宿題を終えると自分も片づけて一緒に就床。いつもKさんを優しく気遣い、心を寄せながら生活していた。

Kさんの方は、小さな先輩として教える立場でのかかわりはあったが、Lさんの気遣いや思いやりに対して、同じように返していく様子は見られなかった。これまでも他の子が何をしていたても気にしない、泣いている子がいても関係なく遊び続けている様子があった。そんなKさんが、みんなで外出するという日に、Lさんが発熱し一緒に行けなくなったと知らされしばらく泣いたあと、「さびしい」とことばではっきりと表現したのだった。こうした理由で泣くことや感情をことばにすることも初めてのことであり、室担当は驚いたという。同じ部屋で支え合いながら寝泊りしてきた日々が二人の親密な関係をつくり、周囲の出来事や友だちのことを気にしなかったKさんの心を動かし、感情をことばで表現することへと導いたといえる。

2.3 援助者がいる～斜めの関係

先のIさんは、筆者の前で泣きながら反省した際に、学校では泣くのを我慢しているという。

O先生と話すときは泣けないから我慢した
私は家でも泣けない
おかあさんは泣くのは嫌いだいうから

このように、Iさんばかりではなく、親の気持ちを気遣い、嫌われるのではないかと不安があり、親の前では泣いたり弱音を吐いたりできないという生徒がいる。そのような生徒にとって、親でも教師でもない、学習の評価などといった利害関係もほとんどない立場にある寄宿舎指導員は、安心して本音をぶつけることのできる存在であろう。

特に、思春期から青年期の子どもたちには、こうした大人の存在が必要であり、笠原（1997）が親と子、教師と先生といった直系的なタテの関係に対して、「叔父－甥（ないしは叔母－姪）」という「斜めの関係」と呼んでいる関係にあたる。自分を出し切れず、いら立ちや不安感をため込んでいる生徒たちが、安心して本音を出せる居場所としての寄宿舎に、「親－子」「教師－生徒」とは違い、もっと緩やかで自由な関係の寄宿舎指導員がいることに意味がある。

対人援助職には様々あるが、寄宿舎指導員は学校の中であって、子どもたちのありのままの生活に立ち会うことができる稀有な職種である。その場で目撃できる子どもの姿、体感できる子どもの情動、斜めの関係として聴くことができる子どもの声がある。萩原（2015）は、発達障害の支援において、フォーマルなアセスメントを実施したうえで、実際の生活での行動

を観察し評価するインフォーマルなアセスメントが不可欠であるという。寄宿舎生活における行動観察には重要な意味があり、寄宿舎指導員の専門的な観察力とその新たな役割が期待される。

3 寄宿舎教育の新たな使命と可能性

3.1 地域であたりまえに暮らす

重度の身体障害と知的障害を併せもつMさんは、肢体不自由養護学校の高等部時代に2年間の寄宿舎生活を経験した。通学生であっても教育的課題により入舎する「教育入舎」を実施しており、Mさんも入舎することができたのである。卒業後、施設入所も経験したが、地域生活への希望を持ち続けた。念願かなって新しくオープンしたグループホームに入居し、同じように重度の身体障害のある仲間5人とともに暮らしている。

Mさんのように、障害が重く、ことばでコミュニケーションが難しく、生活全般に介助が必要な場合、母親が介助を担っていることが多い。介助者としての母親の負担も大きい。日常的な介助により母子のかかわりが深まり、以心伝的な意思疎通も成立し、母親以外の人とのコミュニケーションが難しくなることがある。また、食事や排泄なども母親以外の支援を受けられなくなることもあり、介助の面でも精神的な面でも母子分離が難しくなることもある。また、常に介助を受ける側であるために、本人の依存心が強くなる場合もある。

Mさんのお母さんは「寄宿舎での経験があって自信がつき、地域での生活を考えるようになった」と言う。すなわち、寄宿舎への入舎によって、将来の地域での暮らしという希望を持つようになったのであり、寄宿舎生活が人生の新たな希望を生み出したことになる。障害が

あっても地域であたりまえに暮らすことがめざされている今日、学齢期に家庭から離れた生活を経験できる寄宿舎の教育的な役割はますます大きくなっているといえる。

3.2 特別な教育的ニーズに応える

～生活の技をゆっくり磨く

先のCくんは、話す力はあるが、読み書きや計算に困難を抱えていた。小学1年生の漢字を復習していたが、「学」という字を練習すると、「字」であったり、冠の点が4つあったり、「子」の部分に「字」と書くなど、書いた字のほとんどが違っていた。物語の音読では、行を飛ばして読む。日記を書くときは、行が変わると文章が途切れて新たな内容になる。「ば」を「ば」、「小声で」を「小さな声で」など、読み間違いがある。幼稚園のとき「イスとりゲーム」が「ビス」と聞こえたので「ビスとりゲーム」だと思っていたと言い、その後も修正が難しかった。

Cくんの抱える困難は、生活のなかでも表れていた。衣類の畳み方、干し方、布団の敷き方、畳み方などを覚えるとき、物の形、全体の構成をつかむことが難しい。布団を敷くとき、掛け布団の表と裏、上下がわからず、敷き布団に垂直の方向で掛け布団を掛けても気づかない。布団を押し入れに納めるときに、敷き布団を三つ折りにするのが難しく、二つ折りか、丸めた形になってしまう。畳んだ敷き布団を縦の方向に抱えて押し入れに入れようとする。掃除機を畳の目に沿ってかけることが難しい。学校への持ち物や入浴の準備など、必要な物を一つ一つ確認してそろえることが難しく忘れ物をする。洗濯機の使用など手順を覚えることが苦手。カレンダーや時計を読むことが難しく、計画を立てたり見通しをもって生活することが難しい。

しかし、自分のことは自分でする生活のなかで、着実に生活の技を磨いていった。一学期の終わり頃には、布団を敷くことや敷布団を三つ折りに畳み押し入れに整然と納めることができるようになった。同室のDくんは、上手に畳む力はあるが、素早くすませてしまいたい気持ちが先行し、畳まずに押し込んでいる毎日だった。ある日、押し入れの戸を開けてみると、上段に整然と納められたCくんの布団と下段にぐちゃぐちゃに押し込まれたDくんの布団が現れた。Dくんはその歴然とした差を目の当たりにし、「ボクはだらしがないから、だらしな君だ!」と言って、自分の行いを恥じて泣いたことがあった。Cくんは毎日、生活の必要にせまられて、布団の上げ下ろしをしていただけである。しかし、教えられたとおりに手を抜くことなく続けた結果、着実に自分でその技を磨いていった。その後、掃除機の使い方や洗濯物の干し方や畳み方も上手になった。このような生活技術の向上は誰の目にも成果がわかりやすく、自分自身でも確認できるので自信や誇りにつながり、自尊心を育む力となると考える。

窪島（2019）は発達障害の支援について「自尊心が学習を下支えする」と述べている。Cくんが漢字の宿題に苦勞して取り組んでいるとき、Dくんに「Cくんはどうして1年生の漢字をやってるの?」と言われたことがあり、学習面では辛い気持ちを抱えていたのではないかと思われる。しかし、学習を嫌がるとか、宿題を投げ出してしまったことはなく、地道に努力していた。Cくんが本来もっているまじめさや粘り強さだったかもしれないが、自分のことは自分でする生活において、着実に生活の技が磨かれた実感、そうした手応えのある生活から生じた自信や誇りが自尊心を高め、困難な学習に取り組む姿勢を支えていたとも考えられる。

特別支援教育により対象とされた障害は、

LD, ADHD, 高機能自閉症などであり、CくんやIさんのような子どもたちである。頑なであったIさんが自分を振り返る様子からもわかるように、人は人と深くかかわることにより自らを変えていくのであり、そうした他者体験や情動的交流の場が必要なのである。寄宿舎にはこのような場としての新たな使命があり、日々の生活の営みのなかには多様な子どもたちの教育的ニーズに応える可能性が広がっている。

おわりに

日本の障害児学校は盲、聾学校にはじまるが、学校を開設しても富裕家庭の子弟しか就学できず、地方の貧しい障害児を就学させるために寄宿舎が設置された。就学差別をなくし、生活と人権を守るため、校長が自宅を開放して通学させたこともあったという（大泉 1994）。

現在、子どもの貧困が社会問題となり、虐待を受けている子どもたちの数は毎年過去最多である。子どもの自殺も増え続け、障害のあるなしにかかわらず、子どもの命を守ることが喫緊の課題である。小野川（2018）が指摘しているように、もともと障害のある子どもと家族は生活の困難を抱えており、この社会状況からその深刻さは増すばかりであろう。しかし、寄宿舎草創期の貧困や格差とは質を変え、家庭の困難や子どもたちの実態が見えづらい状況にもあり、教育現場では子ども理解と実態に応じた教育的支援の難しさを抱え、保護者支援にも苦慮している。今、障害のある子どもたちに安心できる居場所と安定した生活を保障することが先決であり、かつての寄宿舎の「歴史的使命」を超えたこの新たな現代的使命を関係者は認識すべきであろう。通学とともに生活を保障してきた寄宿舎の本領発揮の時代といえるからだ。

大学や高等専門学校においても、「安価で安

全な寝食の場」としての学寮の存在は、進学を決定し、希望する学びを続けるうえで重要な選択の基準となっており、生活支援が第一の機能として重視されている。また、学生の対人関係や学習態度などの内面的な変化が問題となり、正課外での教育・支援の場として学寮が注目されてきたが、青年期にある学生のこのような実態から学寮という生活の場に教育の可能性と活路を見いだすのは当然のことだろう。

しかし、他方で社会が求めるグローバル人材の育成の場として着目している点を見逃すわけにはいかない。また、小学生からの推進施策となっている「キャリア教育」のなかでも、「基礎的・汎用的能力の向上」があげられており、教育寮として実績のある高等専門学校であればこそ、こうした力を涵養する上で、共同生活をしながら、自己の可能性を伸ばしてゆく寮生活は絶好の場であるという認識に至るのも自然なことであろう（五十川他 2014）。特別支援学校の高等部においても、この「キャリア教育」が重視される傾向にあるが、「勤労観・職業観の育成」のみに焦点が絞られてしまっているという問題が指摘されていることを認識する必要がある（文部科学省 2011）。

学寮であれ、寄宿舎であれ、人間形成の場としての教育的な価値は本稿で述べてきたとおりであるが、その価値が本質的に生かされるのは、社会の要請に応じた人材づくりであるとか、何らかの役に立つ人を育てるためなどということではなく、すべてのひとが人として発達していくことが保障される生活の営みにおいてである。ゆえに「生活そのものが教育的営み」（糸賀一雄研究会 2021）であるという発達保障の場としての生活の原点に立ち戻り、それぞれの実践をくり返し検証していく必要があるだろう。

本稿で様々な子どもたちの発達の姿を示した

ように、本来の寄宿舎教育の使命は生活の営みのなかにあり、生活の場ならではの教育の可能性は、そこに生きている子どもたち一人ひとりの未来と同じように限りなく広がっている。

(しばた くみこ)

注

- 1) 生活教育とは、障害のある子どもたちの生活の現実を問題として、これを教育的に組織化して指導・援助する実践のあり方のことである(大泉 1994)。
- 2) 寄宿舎教育実践の蓄積を守り、継承していく取り組みの一つに、2009年に閉校した大阪市立貝塚養護学校の貴重な実践をまとめた本の発刊がある。その「はじめに」では、「全国では不登校は依然として増加の一途をたどり、成人期のひきこもりが社会的問題となっており、発達障害等の子どもと家族を支える教育実践は始まったばかりである。『子どもの貧困』『養育困難』が深刻化し、子どもの生活基盤を守り支えることは喫緊の課題である。今こそ『寄宿舎のある養護学校』としての貝塚養護学校のような学校と教育実践が必要とされているのではないか」(p.3)と述べられている(猪狩恵美子・楠凡之・湯浅恭正 貝塚養護学校の実践を考える会 2018)。
- 3) 特殊教育百年北海道記念会(1978)『北海道の特殊教育』には、白樺養護学校(当時の名称)の「寄宿舎では、集団の生活を通して社会で生活が円滑にできる能力を身につけさせることをねらいとしています。このようなことから、通学生に対しても、3年生の職場実習の間に必ず一度は2ヶ月間、寄宿舎の生活をさせることになっています。生徒にとって、寄宿舎生活は社会自立をするために大事な教育の場であるともいえます」(p.84)とある。
- 4) 北海道小樽高等支援学校の開校(2009年)以降、新設校は「支援学校」という呼称が使用されるようになり、「養護学校」も継続しており、北海道には両方の呼称がある。
- 5) 大学では学寮の他に、学生寮、寄宿舎などの呼称もあるが、本稿では引用論文に基づき学寮とした。
- 6) 間宮(2019)によると、道祖神とは、峠や辻・村境などの道端に立ち、霊や疫病などが村に入ってくることを防ぐ神さまであり、そ

こは異界へ旅立つ際の『境目』にもなるという。

- 7) エアーズ(1979)は、専門家が行う治療とは別に、家庭での遊びの援助を推奨しており、「荒っぽい遊びは、強い筋肉の収縮から、触覚、筋肉、関節に多くの感覚が与えられること、三輪車、ワゴン、なわとび、滑り台、ブランコ、揺り木馬、ジャングルジム、積み木、パズル、レゴなど、身体全体を動かさなければならぬようなもの、両手で操作できるおもちゃがよい」とし、「その遊びは、主として子どもの内的欲求に導かれることを忘れてはならない」ともいう。Cくんが思いきり体をぶつけ合って楽しんでいた柔道や自転車乗り、ジャングルジムなど遊具での遊び、工作など、エアーズの推奨する遊びの多くが含まれていた。
- 8) 学校教育法第78条では、「特別支援学校には、寄宿舎を設けなければならない。ただし、特別の事情のあるときは、これを設けないことができる」と規定されている。
- 9) 1994年1月「北海道寄宿舎教育研究会」のメンバーを含む視察団でスウェーデンを訪問。全国唯一の盲学校だった所が視覚障害児や家族の支援を行うセンターとなっていた。視覚障害児は通常学校で教育を受けているが、同じ障害をもつ者同士のつながりの必要性から就学後は年1回、全国から視覚障害児が集まり、ここで合宿を行い、先輩たちの体験も語ってもらっているという(北海道北欧福祉視察団 1994 p.26)。

文献

- エアーズ A.J. 佐藤剛監訳(1979)『子どもの発達と感覚統合』協同医書出版社 p.259
- 萩原拓編著(2015)『発達障害のある子の自立に向けた支援—小・中学生の時期に、本当に必要な支援とは?—』金子書房 p.33
- 浜田寿美男訳編(1983)『ワロン 身体・自我・社会』ミネルヴァ書房 p.112
- 北海道北欧福祉視察団(1994)『STOCKHOLM 訪問記—福祉・教育・環境—』p.26
- 猪狩恵美子・楠凡之・湯浅恭正・貝塚養護学校の実践を考える会(2018)『仲間とともに育ちあう貝塚養護学校—寄宿舎のある病弱養護学校の実践記録—』クリエイツかもがわ
- 五十川読他(2014)「学生寮運営に関する一考察

- 寮キャリア教育とその周辺—」『熊本高等専門学校 研究紀要』第6号
- 糸賀一雄研究会（2021）『糸賀一雄研究の新展開 ひとと生まれて人間となる』p.22
- 笠原嘉（1997）『青年期—精神病理学から—』中公新書 p.115
- 窪島務（2019）『発達障害の教育学—「安心と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導—』文理閣 p.572
- 間宮正幸（2019）「『おかえり』の思想」『北海道の寄宿舎教育研究』第33号 北海道寄宿舎教育研究会 p.121
- 松崎運之助（2012）「生きることと学ぶこと」『北海道の寄宿舎教育研究』第26号 北海道寄宿舎教育研究会 p.32
- 耳塚寛明・桂瑠以（2013）「〈高等教育の動向〉学生寮への教育的期待：お茶大 SCC の実践と課題」『京都大学高等教育研究』第19号
- 文部科学省（2011）「小学校キャリア教育の手引き（改訂版）」教育出版
- 望月由起（2019）「多様化する日本の大学の学寮機能」『学寮プログラムの現代的展開』広島大学高等教育研究開発センター
- 大泉溥（1994）『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』労働旬報社 pp.26-29
- 大泉溥（1994）『障害児の生活教育—寄宿舎教育研究会15年の歩みから—』法政出版 p.36
- 小野川文子（2018）「障害ある子どもとその家族の貧困を考える」『誰も置き去りにしない社会へ—貧困・格差の現場から—』新日本出版社 pp.71-93
- ラター M. 北見芳雄他訳（1979）『母親剥奪理論の功罪』誠信書房 p.12
- 沢辺有司（2012）「特集 今だから注目される学生寮の魅力 生活と教育が結びつき学生寮の役割が拡大！ “個”を好む若者を変える」『進学情報 2012年10月号』学研
- 柴田久美子（2005）「障害児学校寄宿舎における子どもの成長と教育—『自己』の発達と援助の問題を中心に—」北海道大学大学院教育学研究科「教育臨床心理学・臨床教育学研究グループ」修士論文
- 白石正久（2007）『障害児がそだつ放課後—学童保育は発達保障と和みの場所—』かもがわ出版 pp.116-117
- 竹内常一（1987）『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会
- 田中孝彦（1998）『保育の思想』ひとなる書房 p.79
- 特殊教育百年北海道記念会（1978）「寄宿舎生活」『北海道の特殊教育』p.84
- 富澤好太郎・齋藤正美（2003）「高専教育と寮生活の意義」『工学教育』第51巻1号
- 湯浅誠（2008）「この人に聞く 反貧困運動の組織化と研究への期待」『貧困研究』vol.1 明石書店 p.81