

## 障害児の寄宿舎における生活教育

小田 史

The Life Education of School Dormitories for Handicapped Children

Fumi Oda

### 要約

障害児学校寄宿舎とは盲学校、聾学校及び養護学校に付設された教育機関であり、我が国では創設期から数えると120年を超える歴史をもっている。歴史的経過の中で、寄宿舎における舎生への生活援助は単なる「障害児の世話」から「教育的価値ある活動」としてとらえられるように変化してきた。

1970年代以降は、障害児の権利保障や発達保障と結びつき、障害児を生活の主体とし、寮母(寄宿舎指導員)自らが運動と実践の主体となって「生活教育」としての展望を切り開いてきた。

今日においても、寄宿舎は社会環境を反映した新たなニーズを含みながら、障害児やその家族にとって必要とされている。しかしながら国や地方自治体は「地域での障害児教育を推進する」という方針から、寄宿舎の新設校への不設置や廃舎が進んでいる状況にある。時代を経た今日においても、寄宿舎は障害児やその家族にとって教育的意義や社会的意義を持ったものであり、現代においての寄宿舎の存在意義や社会的価値を明確にする必要がある。

キーワード：寄宿舎 寄宿舎教育研究会 生活教育

2004年10月2日受理

### はじめに

障害児学校寄宿舎(以下、寄宿舎)とは学校教育法第七十三条の二に規定される盲学校、聾学校及び養護学校に付設された教育機関である。明治時代、障害児の通学困難解消のために学校に設置されたのがその始まりであった。寄宿舎は時代を経て、生活の中での教育的な役割が見出されるようになり「寄宿舎教育(生活教育)<sup>1)</sup>」として実践が積み重ねられ理論化がはかられることで発展してきた。「生活」と「教育」が結びつくまでの道のりは決して平坦なものではなかった。1960年前後からの寮母<sup>2)</sup>の労働条

件をめぐる闘争、1970年代の障害児不就学の問題を取り上げた権利保障運動、また「実践」の深化をはかるべく1980年発足した寄宿舎教育研究会、この歴史的経過が寄宿舎をめぐる「運動」・「実践」そして「障害児の発達保障と権利獲得」を前進させる原動力となった。

本稿は寄宿舎教育と生活教育の発展の過程をまとめたものである。寄宿舎教育(生活教育)は障害児の権利保障や発達保障と結びつき、障害児を生活の主体とし、寮母が実践の主体者として展望を切り開いてきた。障害児やその家族にとって、寄宿舎は通学困難の解消のみならず

教育的意義や社会的意義をもっていまなお必要とされている。しかし国や地方自治体の政策は「通学困難が解消されれば、寄宿舎は必要ない」として寄宿舎縮小路線をとっており、現代においての寄宿舎の存在意義や社会的価値が明確されなければ、一部の過疎地を除いて寄宿舎は消滅してしまう危機に直面する。

筆者は「生活の場における生きる力の形成」について検討しており、その中のひとつとして寄宿舎教育に着目した。教育の場でありながらも「生活」を視点としたアプローチを行い、寄宿舎教育研究会は「生活教育」として重要な課題を提起していると考えられる。従って本研究ノートでは、寄宿舎及び寄宿舎教育研究会の活動歴を記録した以下の文献、『障害児の生活教育』（大泉 溥 京都法制出版 1994年）、『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』（大泉 溥他 編著 JUNPO 1994年）、『提言2000 寄宿舎教育の課題と展望』（寄宿舎教育研究会 2000年）を研究資料とし、生活教育という内容から提起されてきた生きる力の発達、自立観などに関する重要な構成要素を抽出し整理する。具体的には「生活教育」をつくり出してきた歴史的経過を概観しつつ、生活教育の内容を構成している重要な要素について抽出し整理していく。

## 1. 障害児学校寄宿舎の歴史的経過

### 1) 前史的段階

日本における最初の障害児の寄宿舎は、京都府立盲啞院（1878年創立）と東京の私立・楽善会訓盲院（1880年創立）に設置されたもので、いずれも1881年に開設され、120年を超える歴史を持っている。明治時代以降、障害者を「廃人」として就学免除する時流に対し、就学の差別を除去し、生活と人権を保護し社会的自立の道を開こうとする先人たちの教育の理想・熱意をもってつくり維持されてきた。<sup>3</sup>戦争や経済変動など時代に翻弄されながらも、日本の盲聾教育の普及と障害者運動の土台をつくり上げ

てきた。<sup>4</sup>

大正から昭和初期、政府は盲・聾学校を文部省の管轄とし、都道府県に移管する形でその運営を担わせるようになった。当時の天皇制公教育のもと、寄宿舎は生徒を確保し学校を維持するための「必要悪」「便宜的手段」として位置付けられ、支配的な「伝統的寄宿舎観」<sup>5</sup>が発生した。

戦後、1948年『学校教育法施行規則』が施行され、盲・聾学校の義務制実施にともない、第七十三条の二に寄宿舎の設置と舎監・寮母という職員の配置と職務が規定された<sup>6</sup>。

寄宿舎では、寮母の職務は「世話と教育」<sup>7</sup>とされたが、校長や舎監（学校教員）が、舎生と寮母を管理的に「指導・監督」し、学習指導や生活指導については、舎監だけの役割とされてきた<sup>8</sup>。

当時の寄宿舎は、病気や問題行動のない身辺自立のできた者しか入舎できず「伝統的寄宿舎観」のもと、きわめて管理主義的な団体生活を余儀なくされていた。寮母の労働は、戦前と同様「母親がわり」として舎生たちの居室に共に住み込み、ろくに休みをとることもできず身辺の世話や賄いに従事し、無資格・無権利・低賃金の劣悪な労働条件下に置かれていた。舎生には寄宿舎の運営に反対したり、改善を求めることは許されておらず、校長や舎監の意に反すれば即退学・退舎を申し付けられた。当時において寄宿舎を追われることは、教育の機会を奪われることと同意であった。

この時期は寄宿舎の実践史としては「前史的段階」と位置付けられている。

### 2) 寮母闘争と「寄宿舎教育」の成立

寮母の労働条件と身分の確立、とくに「住み込み」から現在の「通勤制」への転換を求める闘いは、1956年に三重の聾学校寄宿舎に始まり、1960年10月、日教組が主催した全国寮母大会を契機に全国に広がった<sup>9</sup>。「寮母闘争」

と呼ばれたこの闘いは、単なる対管理者に向けての労働条件の改善要求運動にとどまらず、同時に運動の主体者である寮母集団に「寄宿舎とはなにか」「寮母の職務とはなにか」という根源的な問いを投げかけることになった。

当時は寮母が担当する日常生活上の起床、洗面、食事、掃除・洗濯などの援助は、「世話」としての位置付けであり、舎監が担当する宿題などをみる行為が「教育」という位置付けをされ、「世話」と「教育」は分離したものという捉え方が一般的であった<sup>10</sup>。

1961年、第2回全国寮母大会において「寮母は教育者である」「寮母の職務は寄宿舎教育である」との提起がなされ、ここで初めて「寄宿舎教育」の用語と概念が成立した。「世話」と「教育」は分離したものという捉え方でなく、寄宿舎での日常を「寄宿舎教育」として位置付け、その生活の指導は、寮母の教育的自覚と指導力量が求められるものであるとされた。この定式化により寮母職の「教育者」としての専門性が根拠づけられた。寮母と舎生とのかかわりあいの中での教育的価値が見出されるようになり、舎生の集団の教育的組織化が「実践」として取り組まれるようになっていく。

生活の指導をめぐる貴重な提言が1963年の第3回全国寮母大会に出されている。きっかけとなったのは東京大学教授、宮坂哲文による講演である。「生活指導は、子どもの現実に直接働きかける教育の仕事であり、子どもの現実をどうとらえるかということを一ばん大切にしたいと思います」<sup>11</sup>宮坂の提起は、指導とは「しつけ」ではなく子どもの現実の姿から出発する「実践」として寄宿舎教育を発展させる土台となったと言えよう<sup>12</sup>。また「寮母の職務は生活指導を中心とする寄宿舎教育である」という寮母の教育的自覚は、支配的な「伝統的寄宿舎観」と対決する抵抗概念としての「生活の発見」であり、ここにおいて「生活と教育」は一つのものになった。

### 3) 不就学の問題を取り上げた障害児権利保障運動

1960年代の「寮母闘争」以後、一貫して寮母集団は寄宿舎を必要としている障害者の人権を守る立場をつらぬいた。その大きな波が1970年代の不就学障害児の発達を保障するための養護学校義務制実施要求運動である。「寄宿舎を必要とする障害児を切ることにはできない」という職場合意を生み出し、ついには「すべての障害児に寄宿舎教育を」のスローガンを掲げるところまであらわれるようになった<sup>13</sup>。このスローガンは、寄宿舎の誕生以来、「他人に迷惑をかけない」「身辺自立できている」という入舎条件を根本的に見直すものとなった。実践的には、重い障害のため教育の機会を保障されずに在宅ですごしてきた障害児の生活を受け止めるという未知への挑戦であった。試行錯誤が重ねられた末、寄宿舎という集団生活の場ならでの発達的变化を引き出すことに成功している<sup>14</sup>。これら生活場面での具体的実践を通して障害児の「発達と権利」は一つのものになり、寮母集団は実践の主体者としても成長を遂げた。

1979年、学校教育法の中で養護学校の義務制が実施され、各県で新增設が進んだ。障害の重い子どもたちを寄宿舎で排除せず受け止めるためには、人権を否定する管理主義から脱却し、寄宿舎の民主的な運営と発達を保障する実践の探求が不可欠であるとの認識は、寄宿舎実践の質的な発展を促すことになった。1970年代には寄宿舎の機能として、①通学保障（通学困難による入舎）、②教育的機能（教育的必要からの短期間入舎）、③健康保持機能（病弱児の入舎）、④福祉的機能（家庭事情による緊急入舎）の4つを提起した<sup>15</sup>。この提起は当時としては寄宿舎の社会的な役割をとらえたものとして画期的であった。しかしながら入舎理由を分類的に捉えても、舎生にとって保障されなければならない寄宿舎の機能の本質はもっとトータルな

生活保障ではないかとの考えから、1980年代寄宿舎教育研究会により見直しが図られ、再度提起し直された。

#### 4) 寄宿舎教育研究会の誕生

寄宿舎教育にとって常に情勢を見据え、実践と理論の共同がはかられたのは1980年に結成された寄宿舎教育研究会によるところが大きい。

寄宿舎における「生活指導」は教育学の理論を学ぶことにより「実践」されてきたが、具体的な「実践」が積み重ねられるに従って自分たちなりの課題意識や指導方法論を「生活教育」として追求しようという動きがあらわれてきた。1981年には『障害児の生活教育研究』という専門誌を創刊、実践的研究の成果を盛り込んだ。

寄宿舎の社会的機能・役割については①通学の保障、②生活の保障、③健康と発達の保障という3つを新たに掲げ、どんな舎生にとっても共通に保障されるべきものとして普遍化した<sup>16</sup>。

寄宿舎と家庭の違いを明らかにして、学校の一部、学部と対等の「教育の場」としてとらえながらも、寮母たちは学部の授業とは異なる寄宿舎で実生活をとおして取り組む固有の役割があることに気づき、実践と運動の主体者として将来展望を切り開いていくきっかけとなった<sup>17</sup>。

養護学校義務制実施以後、重度化する舎生の実態変化に対応し、新たに「生活」という視点からのアプローチがはじまった。寄宿舎教育研究会の活動は「生活指導から生活教育へ」という方向にすすみ、指導や発達のあり方を云々するだけでなく、舎生を「生活の主体」ととらえる概念が成立した<sup>18</sup>。

また「生活」をノーマライゼーションの理念から検証し、「自立」「自由」という観点から日課や建物を見直すなど生活面の課題を具体的に

検討し、舎生たちにとってより快適で価値のある生活を保障するにはどうしたらよいかを追求する立場をとった<sup>19</sup>。

寄宿舎教育研究会の主張する「生活教育」とは「生活の現実」に着眼し、障害のある子どもたちの生活に学び、生活を変える力=生きる力を育む、そこに家族をはじめとする国民の連帯に可能性を見出すことであった<sup>20</sup>。

また寄宿舎教育実践の発展過程では障害児の自立観について新しい視座を切り開いた。この「生きる力」と「新しい自立観」については、生活教育の中核を成すものである。その内容については、2. 生活教育の構成要素で詳しく後述する。

## 2. 生活教育の構成要素

### 1) 生活教育とは何か

大泉 溥は生活教育について下記のように説明している。

「生活教育とは舎生たちの生活現実を直視して、その社会的な生活実態（貧困・孤立・差別・偏見を含む）に寄り添い、ともに実態を変えていくような、自らを生活の主体者となることを基本的課題としている。すなわち、寄宿舎における生活を集団的、主体的に組織し、さまざまな活動の中でいろいろと選択・決定しながら、自らの生活（人生）の主体者として生きることを指導し援助する教育の実践である。寄宿舎における教育は、学部の授業のように指導課題を設定し教材を準備してとりくむ『前から引っ張る』指導が基本ではなく、実生活のなかでみんなとともに食事をしたり入浴をしたりするなどの活動に主体的にとりくむのを『後ろから支える』援助が基本である。こうした生活教育の見地からは、寄宿舎が学部や家庭などと深い関係があることを前提としながらも、それらの代替的なものだとは考えない。寄宿舎が舎生本人にとって『居心地よく』、『（他人のために）やる

べきことがある』独自の生活世界とすることが大切だとしている<sup>21</sup>」「寄宿舎における生活教育とは、舎生たちの発達と人権にアプローチすることです。すなわち、舎生たちの人間としての、人間らしい集団生活を教育的に組織し指導・援助する実践をとおして『生きる意欲と力』を育成するものです<sup>22</sup>」

過去に生活指導の実践を積み上げてきた寄宿舎は、そこに管理主義的な「生徒指導」や「訓練主義的」な「基本的生活習慣の指導」になり下がる危険性に気づき、そこからどう脱却するかを問い続けてきた<sup>23</sup>。

大泉はその問題の根源を「教育や指導の対象としてしか舎生の生活をとらえようとしない子ども観の狭さや生活理解の浅薄さ」にあると見て、寄宿舎での生活を単なる「寄宿舎教育」や「生活指導」にしてはならないと明言している<sup>24</sup>。

「生活教育」とは、障害児が自らの生活（人生）の主体者として、生活の中でいろいろと選択・決定しながら活動に主体的に取り組むのを「後ろから支える」ことを基本においた援助であり、その社会的な生活実態（貧困・孤立・差別・偏見を含む）に寄り添い、ともに実態を変えていくような、発達と人権にアプローチする社会的価値をもった援助活動としてとらえることができる。

## 2) 生きる力を育む

### ・生きる力とは何か

養護学校義務制実施以後、寄宿舎は多くの重度障害児を受け入れての実践を行なうようになる。それをきっかけとして生じたのが実践の視点の変化であり<sup>25</sup>、それまでの「障害」・「発達」・「集団」という視点だけでなく、「生活」を視点としたアプローチが始まった。「生活指導」から「生活教育」という概念に移行しつつ、特に「生活」をどのようにとらえるかを、重大な価値観の転換期として表している。「生活教育」の中

で中核となる「生活」そのものの概念について、大泉は次の3つを提起した<sup>26</sup>。①「鉛筆が削れない」、「すぐ骨折する」など、子どもたちの生活の崩れや乱れをどう立て直すかが社会問題化している時代状況の下での、障害児の客観的な「生活」実態をどう認識するか。②受け身でなく主体的に過ごす「生活」の中で、子どもの可能性や価値が発見されることの認識。③子どもたちの生活力をどう考えるか、主体的に「生きる力」を育てるといふ課題をどう実現するか。又、これらの「生活」概念のもとに、子どもたちが主人公となる寄宿舎での生活をどう組織し援助できるのかということが、教育者としての専門的力量であるとした。

「寄宿舎での（教育的に組織された）集団生活をとおして、生きる力、自立の力を獲得し人格的な発達をとげていく」ことが、「生活教育」としてのひとつの到達点であるといえよう<sup>27</sup>。

『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』では、教育実践の柱の一つとして「生きる力を育む」ことを取り上げている。ここでは通常の教育も視野に入れ、普遍的に「生きる力とは何か」「子どもたちにどのような力が育つことが期待されるのか」について次のように述べている。「生きる力」は次の4つのレベルでとらえられている<sup>28</sup>。

### ①生理的レベル

（食事・排泄・睡眠・清潔など生理的に生命の維持の為に必要な基本的活動の力）

### ②心理的レベル

（感覚・知覚・記憶・認識・思考・感情など心理的活動の力）

### ③社会的レベル

（人との交わりや集団生活を円滑に営む力。相手の立場の理解、助け合いや集団のルールづくり社会参加のための生活技能などをさす）

### ④歴史的レベル

自分史のなかの自分がこの先どう生きていく

か、自分で判断し、選択しながら生きていく力人格的な発達、精神的な自立を意味する。)

この4つのレベルは、年齢や発達により主要な課題は異なるものの人間の「生」にとって不可欠なものであり、障害のある子どもたちにとっても同様である。

寄宿舎教育のもう一つの実践の柱として「基礎的生活習慣の獲得」<sup>29</sup>がある。狭義では、日常生活の中での起床や洗面、食事、排泄等々の「身の自立」に向けての取り組みを指すが、広義では生理的基盤の確立・身の自立の確立・生活リズムの確立の3つを指している。生理的基盤の確立では、生命維持に必要な生理的機能を活性化し、子どもがもって生まれた身体の諸機能を最大限に発揮し、さまざまな力を獲得していく基礎を作り出す。身の自立の確立では子どもたちの発達段階に応じて、課題が設定され取り組みが進められるが、物事に向かう意欲や主体性を重視し、継続することで技術の獲得や拡大につなげていく。生活リズムの確立は、生活の区切りを理解し、生活の見通しをもつことのできる力を育てることを指している。これらの基礎的生活習慣の獲得は、社会性の獲得につながるものであり、社会性は発達を促す原動力となる。

#### ・(教育的) 集団はどのように組織されるか

寄宿舎にとって集団とは2つの教育的意味を持つ<sup>30</sup>。一つは寮母(寄宿舎指導員)が個々の子どもの課題を共有しあい教育活動をすすめていく集団の形成。もう一つは、子どもたちが仲間の中で援助し、協力しあい、励ましあうなどの相互関係の中で培われる自覚的集団の形成である。

寄宿舎での集団作りは1980年代から「交わりの指導」として発展してきた経緯がある<sup>31</sup>。これは遊びの中で大人対子どもの関係から子ども対子どもの仲間関係へと発展させ、人と人と

の付き合い方、交わる力、集団的自治能力の基礎をつくる指導方法論を実践したものであり、寄宿舎のカリキュラムに積極的に取り入れられた。又、「生活教育」の中では社会的な見地から子どもの生活実態をとらえ、集団の編成や活動だけでなく生活時間帯にあわせたふさわしい活動の中身(文化)と集団を形成するという視点で実践がすすめられてきている。

#### ・安らぐ力の形成

1991年、愛知県で開催された第10回障害児の生活教育全国研究集会にシンポジストとして招かれたコロニー春日台授産所の石井鉄一は、生活する5つの力として、健やかに生活する力、楽しく生活する力、遅く生活する力、巧く生活する力、安らいで生活する力を提起した。この中で「安らいで生活すること」は特に注目される提起であった。石井は障害をもつ人たちが1人になると、ただ時間がすぎていくだけでやすらぐことができない事実から、「1人でやすらぐにも力がある」ことを指摘し、やすらぐということを積極的に人間の力として位置づける必要があるとした。

生活の中で「自分はこうありたい」という願いやイメージをもつ力、それを実現しようとする力は、活動の柱である労働と共にやすらぐ力があるからこそ、より豊かに育ちゆくのではないかと、あらためて生活の中でのやすらぐ力の重要性を提起している<sup>32</sup>。

#### 3) 新しい自立観の形成について

寄宿舎教育研究会ではその実践過程で「自立をどうとらえるか」という「自立」観の再検討を行いその変遷を理論として展開している<sup>33</sup>。

以前の寄宿舎にとっての自立観は、身の自立として基本的生活習慣の獲得を課題とする「教育入舎」の意義付けや、社会自立を目指し、寄宿舎退舎前に自身体験を行なう「自立の部屋」の実践から、組みたてられてきた。そこでの自

立の意味は「その子なりの生活世界の中で、他人に依存したり迷惑をかけたりしない」「自分のことは自分でできる」そのための力をつけることが目標であり、自立＝依存からの脱却（独立）と捉えられてきた。そのため、自立の力が足りないのは、生活技術の未熟さや生活意欲に問題があるという視点から、それを「指導」するという考えが一般的であった。

この自立観を、現実の障害者の姿に照らし合わせ「自立をどうとらえるか」という視点から検討がなされた。

①身辺自立の能力だけをみた自立観は、行政の選別的なそれと同じであり、障害者を追いたてるものではないのか。

②障害の有無や依存の程度で自立を外から決め付けるのではなく、障害者自身が現実の社会的諸条件のもとでどのように生きていくか。個々の社会資源の駆使や生活展開の主体性の中に「自立」を認めるべきではないか。

①の「身辺自立」のみを基準とした限定的な自立観には、限界がある。②のように、自分なりの生き方を選択し決定する主体としての個人をとらえ、新しい「自立」観を展開した。

生活教育の中での「自立」の課題は「個人の責任や努力の問題として個別に完結させるべきものでなく、人間関係のゆたかさの中で、身体的、精神的・社会的な「自由」を獲得しながら確立し発展させていくべきもの<sup>34</sup>」であるとして、寄宿舎は「自立訓練の場」から「依存的自立も視野に入れた主体的な生活の場」へと変化した。このことは義務としての自立から、権利の自立への変化をも意味している。寄宿舎が生み出した新しい自立観は、生活の主体を障害者本人におく基本姿勢が貫かれ、その後の具体的な実践展開に影響を与えた。寄宿舎教育の大きな柱である「身辺自立」にむけた取り組みは訓練主義から脱却し、生活の自由やゆたかさにつながる力を集団生活の中で培っていくものへと変化した。

## おわりに

寄宿舎教育研究会は、生活と教育の理論と実践を統一することに努め「生活教育」の確立を目指してきた。近年、養護学校などの特殊教育諸学校は「地域密着化」の傾向が強まり、もともとから寄宿舎のない学校が増えてきた。既存の寄宿舎では校区が縮小されることにより入舎する生徒が減少し、こうした実態が寄宿舎の廃舎に拍車をかけている。

寄宿舎の入舎理由は「通学困難」だけでなく、家庭事情による「福祉的入舎」や「緊急入舎」、発達課題や教育的課題の必要からの「教育入舎」などに分類されるが、特に近年では教育入舎や福祉的事由による緊急入舎が急増している。現代の社会情勢を反映し、障害者家庭を支える福祉制度そのものの貧困さも重なって、寄宿舎の新しい役割が発生してきた。

寄宿舎の教育実践は「生活をとおした発達」「生活教育」の実践である。その現代においての存在意義や社会的価値は「生活」そのものをどうとらえるかという問題に帰結していく。

生活（生活環境や生活実態）は人間の発達の基盤であり、生活の困難は発達困難を生み出すものである。障害の有無にかかわらず子どもや青年層は困難な生活・発達条件により、二次的、三次的に困難が拡大しやすい。「生活」の建て直しは、現代の子どもや青年の発達にとって重要な課題であり、これは教育分野のみならず福祉の共通の課題であるともいえよう。

## 脚注

- 1 1980年初め、障害児の生活を教育的に組織する場として寄宿舎をとらえる視点から寄宿舎教育研究会により提唱された寄宿舎教育の呼称。寄宿舎教育研究会『提言2000 寄宿舎教育の課題と展望』2000年P49のものを筆者が要約した。
- 2 2002年4月「寮母」は「寄宿舎指導員」に呼称が変更された。

- 3 京都府立盲啞院は開設以降、通学が困難な貧しい障害児に教育の機会を与えることを目的として古河太四郎が議会に上申し寄宿舎が設置された。東京の楽善会訓盲院では開設当初から寄宿舎の必要性を決議し校舎の一部を用いて仮開設を行った。大泉 溥他 編著『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P29-30
- 4 明治10年後半の大不況により京都府立盲啞院では補助金が打ち切れ明治19年にやむなく大整理が行われた。教師が半減、生徒の43名が退学、明治14年建設の寄宿舎も処分され、校舎の一隅に縮小された。その後日本最初の盲啞院を潰すまいという市民の慈善運動に支えられ徐々に復興した。寄宿舎教育研究会『障害児の生活教育研究』第2号 1982年 P14-15
- 5 伝統的寄宿舎観とは、支配的な学校本位の寄宿舎観である。これにより障害児の就学と生活の保障のための寄宿舎という位置付けから学校運営の都合によるものへと変質させられていった。『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P31
- 6 養護学校にこの寄宿舎規定が適用されたのは1973年である。1948年当時はまだ養護学校そのものが少なかったためではないかと大泉は説明している。『障害児の生活教育』1994年 P6
- 7 学校教育法 第七十三条の四の3による。1973年の改正で同法第七十三条に移行し世話と教育は養育に改められた。『障害児の生活教育』1994年 P6
- 8 この段落の引用は大泉『障害児の生活教育』1994年 P7-8のものを筆者が要約した。
- 9 『障害児の生活教育』1994年 P9
- 10 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P32のものを筆者が要約した。
- 11 『障害児の生活教育』1994年 P13
- 12 『障害児の生活教育』1994年 P13-15のものを筆者が要約した。
- 13 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P33のものを筆者が要約した。
- 14 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P33のものを筆者が要約した。
- 15 寄宿舎教育研究会『提言2000 寄宿舎教育の課題と展望』2000年 P49
- 16 寄宿舎教育研究会『提言2000 寄宿舎教育の課題と展望』2000年 P49-50のものを筆者が要約した。
- 17 『障害児の生活教育』1994年 P22-24のものを筆者が要約した。
- 18 『障害児の生活教育』1994年 P22-24のものを筆者が要約した。
- 19 『障害児の生活教育』1994年 P22-24のものを筆者が要約した
- 20 大泉『障害児の生活教育』P36
- 21 大泉 溥他 編著『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P257用語解説を筆者が要約した。
- 22 大泉『障害児の生活教育』P46
- 23 大泉『障害児の生活教育』P44
- 24 大泉『障害児の生活教育』P50
- 25 大泉『障害児の生活教育』P22
- 26 大泉『障害児の生活教育』P23のものを筆者が要約した。以下段落も同様。
- 27 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』 P76
- 28 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P76-78のものを筆者が要約した。
- 29 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P81のものを筆者が要約した。
- 30 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P55-59のものを筆者が要約した。
- 31 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』1994年 P256のものを筆者が要約した。
- 32 『障害児の寄宿舎教育実践ハンドブック』P 92
- 33 大泉『障害児の生活教育』P110のものを筆者が要約した。以下段落も同様。
- 34 寄宿舎教育研究会『提言2000 寄宿舎教育の課題と展望』2000年 P143

(おだ ふみ 本学助手)