

少年院教育における「発達の見点」の語られ方

——向井義の宇治少年院の実践を中心に——

高石市立高陽小学校 堀 元樹

1. はじめに

新しい概念が教育現場に入り込んでくるとき、子どもを説明する道具として専門性の高い医学的な知識が付与されることがある。筆者は支援学級の担任をしている中で、「発達障がい」と称される子どもの問題行動を語るに、医学的な説明（診断）を用いることがある。医学的な説明を用いたとしてもすぐに問題の解決には至らないが、子どもの理解に医学的な説明を用いるとき、診断名を付与された子どもや周囲の支援者の行為や経験のあり方が、少なからず変わっていくことも実感している。専門的な概念を用いる際、単に子どものラベリングにならないように、どのように折り合いをつけていくのかは、教育においても課題になると考えられる。そこで本稿では、「発達障がい」と呼ばれる少年を対象とした少年院教育に用いられた、「発達の見点」という概念に着目したい。本稿では、引用文を除き「障害」を「障がい」（現在は「障がい」の程度で分類することは少なく、「軽度発達障がい」と表記する）、少年院で行われる「矯正教育」を「少年院教育」と表記する。

少年の非行は、戦後最悪であった昭和 58 年をピークとして減少し、平成 8 年から増加に転じ（平成 9 年には 15 万人を超える検挙人員）、平成 24 年には刑法犯少年の検挙人員は 6 万 5448 人と減少傾向にある¹⁾。非行臨床の研究者である牛島ら（1998）は平成 8 年以降の非行の質的な変化について言及する。これまでの、「初発型非行」（万引き、バイク盗など）を繰り返し重大な非行に陥るといふ警察の指摘とは別に、非行歴のない少年による非行が増えてきたことに着目する。「非行歴もなく『いきなり』非行を敢行し、生育史にも大きな負因が認められず、非行の動機にしても（中略）あまりに直截的なものが特徴的である」（牛島ら 1998:5）とし、適切な再犯防止の処遇方法を立てることは難しく、我が国の「精神障がい」²⁾を抱える非行少年の対応に、精神医学が関与し難い現状を指摘する。つまり、「精神障がい」があっても、精神医学では解釈しにくい別の種類の少年の対応に苦慮したのである。こういった状況の中、当時、少年院で主に問題とされたのが少年を収容する収容期間の長さ

であった（広田ら 2013:30）。以降、度重なる少年法の改正により、「少年を少年としてではなく、『犯罪者』として成人と同じように扱うことを社会が要求している」（広田ら 2013:36）とし、「少年院はこれまでにない少年を受け入れることを余儀なくされ、（中略）集団処遇に馴染みにくい年若い少年」（広田ら 2013:34）たちを収容することになったとし、2000年代以降の集団に馴染みにくい非行を起こす少年の特性を指摘する。

2000年代以降、非行が発達障がいと関連づけて述べられる論文が増える。塩川ら（2005）は、少年非行と発達障がいの関係について心理判定員の意識調査から分析している。「少年非行の背景因子として、発達障害は意識されにくく、環境要因を強く意識される」（塩川ら 2003:79）ので、「軽度」の発達障がいは「障がい」と認識されにくく、本人の性格・特性と誤解されがちであると説明する。また、木村（2009）は、1990年代以降中旬からの文部科学省による「学習障がい」「ADHD」「高機能自閉症」の定義化による特別支援教育の重要性が語られる過程で、「障がい」が「非行」と関連付けられて述べられるようになってきたことを指摘する。2005年には「発達障害者支援法」が施行され、医療や福祉や就労の場でも「発達障がい」は支援の対象として語られるようになった。

このように、少年非行の原因についての説明が、環境要因だけではなく「これまで見られなかった医療的な解釈が取り入れられるようになってきている」（木村 2009:228）とし、「非行の原因は『障害』というカテゴリーで説明され、『非行の医療化』が生じている」（木村 2009:234）と指摘する一方で、家庭や学校にその原因や対応を求める現状を課題に挙げる。さらに、穴倉（2016）は『『発達障害』概念の普及により、非行問題に発達障害の視点からアプローチする機会は各領域において増えている』（穴倉 2016:455）が、「それが問題の説明を可能にする道具にはなっても、問題の解決までは至らないこともある」（穴倉 2016:455）とし、我が国の非行少年へのサポートシステムの課題を述べる。そのうえ、少年院教育の分野でも発達障がいが非行との関わりで述べられ、「発達（障がい）の視点」の必要性が述べられる（内藤ら 2015, 後藤 2012）。こうした少年院における教育実践や質問紙調査により現場の様子を述べる論文は増えてきたが、少年院教育の実践は学校教育に介入しにくい現状がある。

そこで本稿では、少年院教育に「発達の視点」がいかにして取り入れられたのかを、宇治少年院における向井義の実践（2000年代以降）を中心に述べたい。ただし、紙面の都合上、歴史的にすべての論文を記述することは困難であること、また向井義本人が関連する事件内容に関して道徳的に答えるものではないことを断っておきたい。

2. 近年の少年院教育の現状と「発達の視点」

後藤（2012）は、近年の少年院における少年院教育の現状について、在院少年に対する教育の二つの視点³⁾を示す。一つは家庭や学校教育等で身に付ける「社会適応の視点」、もう一つは自分自身の課題を改善するために様々な問題解決の仕方を学ぶ「再非行防止の視点」である。特殊教育課程⁴⁾の少年の場合、前者に重きを置いた働きかけになるが、双方からの総合的な実践や研究が進められる必要があると述べる（後藤 2012）。しかし、在院少年の中でも「知的障害や発達障害などの精神障害⁵⁾の少年は、必ず特殊教育課程の少年院に收容されるかといえば、そうではない」（後藤 2012:325）とし、非行や知的障がいの程度などによって弁別され、特殊教育課程の少年院に必ずしも收容される訳ではない。医療措置の必要な場合は医療少年院に、知的障がいであっても集団行動やしつけが出来る場合は職業訓練や教科教育を中心に行っている少年院などに收容される（後藤 2012）。このように特殊教育課程のノウハウが一般の少年院に共有される必要性を説く。

少年院教育に「発達障がいの視点」が取り入れられるようになったのは、「平成 16 年に発達障害支援法ができた影響もあるが、むしろ、特殊教育課程や医療措置過程の少年院ではない、むしろ普通の少年院の処遇の場面で『なんだか普通の少年と違うな』という感触をもたざるを得ない少年をどう適切に指導していけばよいのかという昔からの問題意識に、『発達障害』の視点が答えてくれたことによる」（後藤 2012:325）と述べ、法律の整備以前の実践的な研究の積み重ねによって得られたものであるとする。

また、品川は著書（品川 2005）の中で「非行」と「発達障がい」が注目を浴び始めた、2004 年 9 月 4 日に行われた日本犯罪心理学会について言及している。『非行臨床と発達障害』というテーマでディスカッションが行われ、少年院研究に精通する非行臨床という学問分野で「発達障がい」が取り上げられ、少年院教育に「発達障がいの観点」が導入されることを専門家たちは肯定的に評価していたことを述べている。

以上のように、2000 年代以降、少なくとも「なんだか普通の少年とは違う」感触が現場のスタッフからうまれ声（悩み）となり、特殊教育のノウハウの必要性を引き寄せたと言える。よって、「発達障がいの視点」は一般の少年院に收容された精神障がい（知的障がい、発達障がいを含む）が疑われる少年の特性を理解し、再非行防止と社会適応を目的とした個別の処遇プログラムを計画し、個別と集団指導によって処遇するものである。こうした「発達障がいの視点」が「発達の視点」として用いられた宇治少年院の取り組みを、次節以降で

述べる。

3. 向井義の取り組み

品川（2005）による宇治少年院の実践記録は、少年院教育の背景や宇治少年院の主席専門官であった向井義の実践が詳細に述べられている。向井へのインタビュー調査や犯罪心理学や精神医学などの専門家の意見が詳細に記され、少年院教育の変遷を辿る上ではとても参考になる。本節では、こうした品川の調査を参考に、2000年代以降の向井義の「発達の視点」に関連する叙述を中心に述べていくこととする。

（1）宇治少年院とは

当時（1997年）、宇治少年院を訪問した永田（2006）がその様子を記している。種別は、初等少年院（14歳以上16歳未満で犯罪傾向の進んでいない者が対象等）。また、長期処遇過程（平均在院期間は11ヶ月）の施設であり、教科書教育課程、職業能力開発過程、生活訓練課程の指定を受け、男子少年を収容している。教科教育に重点を置き、パソコンでの個別学習が積極的に導入されている。品川（2005）によると、平成9年から少年たちの過剰収容状態が続き、平成17年には120%（149名）となり、収容人数の増加問題や少年たち自身の課題が依然とは異なってきたことが取り上げられ、当時、少年院の職員の組織面や処遇方法の改善が求められた。そこで、2000年から始まった宇治少年院の独自の処遇過程⁶を紹介している。宇治少年院の処遇プログラムの特徴的な点は、発達障がい、特にLD・ADHDの少年を対象とした処遇システムに、学習面のみならず、「生活スタイル、生活環境が規律にのっとりリズム」（竹田 2003:44）で構造化されていることにある。その上で、「軽度発達障がい」の少年を対象とした「聴くトレーニング」といった処遇プログラム、集団行動訓練、個別指導などとの併用により、「組織化された系統的アプローチが効果を生んでいる」（竹田 2003:49）ことを示す。

このように、2000年以降の宇治少年院は発達障がい、特に「軽度発達障がい」の少年を対象とした処遇プログラムが組み込まれた特徴的な少年院として位置づけられている。

（2）向井義の取り組み

本項では、宇治少年院の独自の処遇プログラムがいかにして導入されていたのか、向井の

「発達の視点」の導入という観点から述べる。

2000年頃より、向井を中心とした宇治少年院の実態調査⁷⁾、実践が始まる。向井は当時教育・社会制度面では、少年法改正、教育や少年院の現場における「荒れ」の問題を取り上げ、具体的施策が提示されつつあったとし、実態調査から宇治少年院の少年像を当時の社会背景から読み解く(向井 2001)。宇治少年院の少年は一般の中学生に比べ、親などから甘やかされ、放任的な傾向にあり、「学校への不適応が著しい一方、自分の親に親和性を示し、仲間内でのつながりを大切」(向井 2001:72)にしている。「生活環境自体に問題があるためか道徳心や社会的な規範意識が乏しい傾向」(向井 2001:72)にあるが、「人の役に立ちたい、親切にしたいという欲求は一般中学生より強い」(向井 2001:72)傾向にある。また、彼らは初発非行の発現が早く(5歳からの万引き等)、「LD(学習障害)、ADD(注意欠陥等)やADHD(注意欠陥多動性障害)といった軽度発達障害が背後に隠れていることも多くあり、加えてこの特性や個性は学校や親に認知されにくく、家庭での教育も難しいため虐待の対象やトラブルの原因となっている事例も多く認められ」(向井 2002a:42)とし、非行などの問題行動を起こす要因の一つに「軽度発達障がい(ここではLD、ADD、ADHD)」の行動特性を疑うのである。向井はこうした特性のある少年を「特徴が複雑化した少年」と表現し、「矯正教育実施上も従来の非行原因の除去という視点だけでは実務的な対応ができなくなってきています」(2002a:42)と述べる。学校不適応を示す「軽度発達障がい」の少年に対し、これまでの集団指導を主とした処遇プログラムだけではなく、個人の特性を知る手法が組み入れられる必要があることを示した。

まず、向井は「問題を抱えた少年たちも少年院で収容して厳しくかつ温かで親身な教育を行えば、基礎学力や自主性、規範意識等も確実に伸びてくる」(向井 2001:72)とし、収容(環境)と少年院教育⁸⁾の機能的な結びつきを重視する。更生的な教育環境⁹⁾を作るためには「不毛な争いのない教育環境下で体験と対話を通じた教育」(向井 2001:73)が必要であると述べる。少年院の「荒れ」は、「彼らが問題や不満を正しく解決する方法、価値観を身につけていないために起こるもの」(向井 2001:74)とし問題解決能力等の課題を挙げる。非行少年の多くは社会的に未熟であるので、集団を一気に作り上げることは困難である(向井 2001:74)。処遇プログラム構築には、「まずは統制された集団から徐々に合意的で民主的な集団へと段階を踏んで集団を成長させていかなければなりません。統制(手取り足取り)して参加(いっしょに)、そして委任(信頼して任せてみる)という段階的プロセスから、民主的な集団をともに創りあげるという体験が必要」(向井 2001:74)であるとする。

「統制は悪、合意は善」という単純な善悪論に陥らないことを指摘する（向井 2001:75）。向井の少年院教育の中心にある考えは、「規律正しい生活のなかでより自由で民主的な集団をつくり教育を実施する」（向井 2001:75）ことにある。「統制」は、民主的集団を創り上げていくための初期段階で不可欠な要素であると説明する。

こうした「軽度発達障がい」の少年の行動特性に対し、向井は主要なリスク要因を生活指導と集団指導リンクさせて考えた、新しい処遇プログラムを提示する。「特に家庭でのしつけ不足により自己統制力が乏しい少年が多いため、基本的生活習慣形成の指導を行」（向井 2002a:43）い、「発達障害や多動性のある少年に多く見られる協応動作のまずさを集団行動訓練で強化」（向井 2002a:43）する。次に、「衝動性は社会での食生活の乱れと関連があるので、脳の機能と心を安定させるような手づくり中心の献立で栄養バランスをコントロール」（向井 2002a:43）し、「ワークショップなどの参加型学習を通して、『聴く・話す』スキルトレーニングなどの認知行動訓練を実施」（向井 2002a:44）する。その他、モラルジレンマ授業やロールレタリングなどの教育方法を紹介する。このように、個別の特性を理解した生活指導を行うとともに集団指導を展開する処遇の重要性を説く一方で、個別指導と集団指導の課題についても言及している。個別指導の問題点は、「寮内では仲の良い、気の合う少年同士がグループ化し（中略）民主的に民主化することは難し」（2002b:47）い。「少年院ではこのようなインフォーマルグループをいかにコントロールするかが重要であるのだが、個別処遇中心で少人数しか扱ったことのない若手職員にはその意味やメカニズムさえ理解が難しい」（2002b:47）とし、職員の集団指導力の低下を指摘する。少年間にグループができてしまうと、その集団を維持するためには「裏の掟」が必要になり、「もともと暴力的支配しか経験のない少年たちにとっては、幼稚で封建的な力関係に基づいたルールが作られやすい」（2002b:47）とし、少年院において「フォーマルなルールが否定される」（2002b:47）要因を述べる。

以上のように、収容人数の増加の下で行われる少年院教育の問題解決に向けて、向井は次のように述べる。第一に、組織力強化の必要性の認識を挙げる。向井は「平成 12 年前半から抜本的に教育部門組織の在り方を検討し、組織力の強化に取り組んだ」（向井 2002:49）とし、個人プレーに走らない協同という観点から組織改革を行ったのである。

第二に、教育環境の維持と体系化である。まず、規律の維持を挙げる。人権や教育上のマイナスから社会統制を厳しくしないという方針から、『社会統制（規律維持）をゆるめない』というコントロール的な方針へ変換し、職員の意識統一を図った」（向井 2002:52）とする。

これは、単なる権力の行使ではなく、「規律違反行為の指導を通して職員と少年との相互作用の機会を確保するという狙いがあった」（向井 2002:52）とする。向井は、規律違反行為の処理について「集団を権力作用で押さえつけるのではなく、適正なコントロールによって少年たちが主体化され、社会性を身に付けていく過程を支援しているに過ぎない」（向井 2002:53）とし、問題が起きた時が指導の機会であるとして、規律を重視する。

第三に、少年院教育の在り方を再検討している。向井は少年の特性に着目する。「特に基礎学力の問題が深刻であり、人の話の意味さえ理解できない少年たちに、SSTやロールレタリングなどの高度な指導はそれ以前の問題」（向井 2002:53）とし、これまでの学習の在り方を問う。向井は、「生きる力の育成」は基礎学力と密接な関係があると述べる。まず、「漢字ドリルや算数ドリルの徹底反復学習と基本を重視した学習を展開」（向井 2002:53）する。学力が伸びない少年には、「発達障害（LDやADHD等）の視点からスクリーニングを行った結果、これらの問題を持つ可能性の高い少年たちが多数認められた」（向井 2002:53）とし、こうした少年特有の「ふてぶてしい態度などの行動特性を職員に『個性』として理解させながら、学習障害等に対する指導を導入し『聴く、話すスキルトレーニング』や参加型のワークショップ授業等の教育を展開」（向井 2002:53）する。さらに、『『基本の徹底』』ということを生指導から教科体育指導にいたるまで教育方針の基本コンセプト」（向井 2002:54）とし、「不当な競争を排除し、協力の精神を基本として正しい競争をさせるように徹底させた」と説明する。「自分に自信がなくて劣等感の強い少年は攻撃性で身を守るのだが、協力体制がそれを徐々に剥いてくれる」（向井 2002:54）とし集団指導の利点を述べる。

これまでを整理すると、向井は、まず高率収容という社会の実情、職員の困窮状態を述べ、少年院の秩序が保たれていない状況を指摘した。そこで、職員と少年の信頼関係の回復を課題に挙げた。まず、少年院の組織運営の改善を取り上げた。単なる権力行使で規律違反行為を統制することを批判する。この場合の「単なる」とは、様々な状況下（職員の不足、若手職員の個別指導の偏りなど）で信頼関係ができていない状態での社会統制である。一方、社会統制を緩めることにも批判的である。無秩序化に陥るからである。そこで向井は適正なコントロールの重視性を説く。これは単なる社会統制で終わらない、問題発生が指導のチャンスという考え方が根底にある。また、学習面では、基礎学力の徹底を挙げる。「発達障がい」の視点」を常に考えて処遇方法を提唱するのであった。向井の「発達障がいの視点」は、適正なコントロールの下、つまり集団と個別の連関によって行われる働きかけである。

4. 「発達の視点」とは

このように、近年の研究動向をみると、少年院における「発達の視点」は「発達障がいの視点」として用いられ、「軽度発達障がい」を対象とした働きかけのことを指す。しかし、向井の宇治少年院の実践をみると、すでに配置された「軽度発達障がい」の少年に対する働きかけというよりは、在院少年の具体的な問題行動を分析し宇治少年院の少年像を構築する過程で、個々の発達の課題が表出されそこに個々のプログラムを当てはめ「軽度発達障がい」の少年が描写される。「軽度発達障がい」というカテゴリーに対する処遇プログラムではなく、個々の問題行動を個々の発達課題や非行のリスク要因と結び付けて考え、指導を行っていくのである。向井は、様々な年齢の発達課題が適切に体験できない、または克服できない要因を、非行のリスク要因という視点から論じ、「発達課題の視点」の重要性を説く（向井 2005）。また、2006年には「発達の視点を取り入れて処遇しよう」というテーマで、3回に渡って処遇法を述べている。この第1回で、LD、ADHD、PDDの可能性のある子の事例を挙げ、「軽度発達障がい」の少年に「“発達上の機能不全を意識する視点”つまり“発達の視点”があれば、彼らの行動や態度について、より明確に効果的に処遇を展開できる」（向井 2006:141）と述べる。少なくとも向井の「発達の視点」は、発達上の課題を理解しようとする「発達課題の視点」であり、診断名が付与された「軽度発達障がい」の少年を対象とした働きかけである「発達障がいの視点」ではないと言える。

しかし、本稿で取り上げた先行研究によると、現在、少年院教育の分野で、「発達障がいの視点」という概念が用いられている論文が少なからずみられる。これは、少年たちの日々の行動問題を非行のリスク要因に照らし合わせて考える「発達課題の視点」をもった向井の少年院教育が、同時期の「非行臨床」という学問との接合により、非行と発達障がいに関連付けられて述べられ、「軽度発達障がいの視点」で少年院教育を考えることが可能となり、非行少年の理解に役立つ方に社会（教育）は重きを置くようになったからであると言える。よって、「発達障がいの視点」は、彼らの行動特性を考える手立て（障がいの特性を説明すること等）にはなるかもしれないが、彼らの「障がい」が生きていく上での「壁」となり、生きにくさを知る、またその解決を一緒に考えることにはならない。一方、「発達課題の視点」は、個々の少年の発達課題を考え、克服できていない、体験できていない点を非行のリスク要因と関連付けて考えていくという手法をとる点では、個々の問題行動の改善に役立つと考える。

近年、非行と発達障がいに関連させて考える機会は、少年院教育が行われている少年院だけの特別な事ではない。個々の発達課題を非行のリスク要因と結びつけ、克服できていない事象をターゲットに、スキルを獲得する少年院教育の処遇の個別化の考えは、学校教育における個別の教育指導計画の作成等で生かせることだと言える。

本小論は、取り上げた向井の論文や近年の研究動向の論文数は少ないが、小学校や中学校の教諭にとって、少しでも少年院教育の実態や実践を学ぶ機会になれば幸いである。

◆参考文献及び引用文献

- 穴倉悠太,2016「発達障害を有する非行少年、不良行為少年の再犯防止に関する考察——実態調査結果をもとに——」『國士館法學』 49:425
- 牛島浩・村松励編,1998『非行臨床の実践』金剛出版
- 木村祐子,2009「少年非行と障害の関連性の語られ方：DSM型診断における解釈の特徴と限界」『人間文化創成科学論叢』 11:227-236
- 後藤信之,2012「近年の少年院における矯正教育の実践・研究の動向について」『特殊教育学研究』 50(3):323-332
- 塩川朋子・林隆・木戸久美子・中村仁志,2005「少年非行と発達障害の関係についての分析——心理判定員の意識調査より——」『山口県立大学看護学部紀要』 9:75-82
- 品川裕香,2005『心からのごめんなさい——一人ひとりの個性に合わせた教育を導入した少年院の挑戦——』中央法規
- 竹田契一,2003「宇治少年院から学ぶLD・ADHD教育」『刑政』 5(114):32-49
- 内藤千尋・田部絢子・高橋智,2015「発達に困難を抱える子どもの非行（虞犯・触法・犯罪）の実態と支援の課題——少年鑑別所・少年院の職員への全国調査から——」『発達研究』 29:189-194
- 永田憲史,2006「施設見学記録（2）——宇治少年院——」『関西大学法学論集』 56(1):252-255
- 広田照幸・後藤弘子編,2013『少年院教育はどのように行われているか』矯正協会
- 向井義,2001-06「非行少年の規範意識の実態と矯正教育」『教育』 51(6):69-75
- ,2002a「職場シリーズ2 非行少年の処遇（4）初等少年院の処遇—新しい処遇・教育模索とその実践から—」『青少年問題』 49(10):41-44

- ,2002b「高率収容下の少年院処遇—組織管理と処遇環境の維持—」『犯罪と非行』
131:41-55
- ,2005-12「少年院における年少少年の処遇について（「発達課題」の視点からの構築）—宇治少年院の実践から—」『家庭裁判月報』57(12):1-69
- ,2006-04「実務講座 発達の視点を取り入れて、処遇しよう（1）—第1回 処遇戦略の策定—」『刑政』117(4):140-153

◆注

- 1) 警察庁による「少年非行の現状と対策」の報告。
(<https://www.npa.go.jp/hakusyo/h25/honbun/html/pf222000.html>)
- 2) 牛島は論文の中で、1997年の神戸連続児童殺傷事件を取り上げその少年の特性を「精神障害」と表記している。
- 3) 「本来であれば家庭のしつけや学校教育等で身に付けていたであろう社会生活に必要な知識、技能を身に付けさせることで、実際の社会生活への適応力を向上させようとする働きかけ（社会適応の視点）、もう一つは、非行に至った本人の問題性を改善する、つまりは、認知の歪み、例えば、物事を解決したり自分の思い通りに物事を運ぼうとしたりする際に暴力を使ってもよいといった、誤った考え方を改善させようとする働きかけ（再非行防止の視点）」（後藤 2012:324）としている。
- 4) 少年院における特殊教育課程とは、精神障がいや知的障がいなどを対象に専門的に編成された処遇課程である。知的障がい者であって専門的医療措置を必要とする心身に著しい故障のない者および知的障がい者に対する処遇に準じた処遇を必要とする者（知的障がいをもつ少年=IQ69以下）を「H1」、情緒未成熟等により非社会的な形の社会的不適応が著しいため専門的な治療教育が必要とする者を「H2」に分類し収容する。全国的にみても特殊教育課程の少年院は少なく、現在大阪府では交野女子学院（女子少年院）のみである。
- 5) 筆者の理解では、精神障がいという大きな枠組みの中に、知的障がいや発達障がいを位置づけていると考えられる。これら3つの障がいが相互に重なり合う場合もあれば、独立で存在する場合も考えられる。
- 6) 教育目標に「義務教育課程を履修させ、学力の向上を図る」「職業上の資格取得に努めさせ、職業生活に必要な意識、知識、技能等を身につけさせる」「著しい価値観のゆが

み、または反社会的行動傾向の改善を図る」の三つを挙げている。また処遇の特色に「生活の基本や学習の基礎を大切にする教育」「学習指導要領に準拠した教科教育（初等）」
「将来独立自活に必要な職業資格を取得させるために、職業上の基本的な知識、技能を習得させる教育（初等、中等）」「豊かな自然を活用して生命あるものを大切にするとともに、自己の価値を再認識させる教育」「発達障害（LDやADHD）にも対応した教育」を掲げる（品川 2005:35）。

- 7) 2000年に文部省が行われた「低年齢少年の価値観等に関する調査」（総務庁青少年対策本部）(<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei/teinenrei.htm>)を宇治少年院でも行った。
- 8) 向井は少年院で行われる教育を「矯正教育」と表記している。しかし、本稿では冒頭で述べたように、引用文を除き「少年院教育」と表記する。
- 9) 具体的には、①個別的処遇計画を作成し一人ひとりを大切にする教育、②生活の基本を体験的に学ばせる、③集団指導と教育的な環境づくりの重要性を挙げる。