

非行児の指導に関する研究

— 学校内における集団非行問題を中心として —

愛知県児童相談所非行問題研究班

中 村 幸 男	(愛知県半田児童相談所	所長)
杉 井 久 子	(愛知県中央児童相談所	心理判定員)
堀 田 伊久子	(愛知県一宮児童相談所	心理判定員)
定 森 露 子	(愛知県半田児童相談所	相談判定主査)
二 宮 直 樹	(")	心理判定員)
日比野 雅 彦	(愛知県岡崎児童相談所	心理判定員)
広 瀬 淳	(愛知県豊田児童相談所	心理判定員)
松 尾 昌 之	(愛知県刈谷児童相談所	心理判定員)
宮 沢 実 穂	(愛知県豊橋児童相談所	指導課長)
定 森 恭 司	(")	心理判定員)
松 崎 俊 司	(愛知県豊田事務所	主査)
富 所 昌 子	(愛知県勤労会館	心理判定員)

はじめに

非行問題は、その児童自身あるいは、その児童の家庭環境だけに、問題の発生原因を求められるほど単純な性質のものではない。むしろ、それらを取り囲む学校・地域社会との深い関係の中で、発生しているものである。また、非行行動についての原因・発生論については、さまざまな観点から論議されている。

しかし、その指導法となると、有効かつ具体性をもったものが少ないのが現状である。特に、現在の非行は、個別のケースに対する指導だけでは対応しきれない、社会病理学的な深さと広がりをも有し、集団性をおびてきている。そのため、非行児に対する指導は、今後新たなアプローチを模索しなければ、指導上さらに困難な局面を迎えることが十分予測される。

そこで、当研究では、第Ⅰ部として、校内暴力事件を引き起こした児童を、地域や学校との連携のもとに指導した事例を紹介し、今後の非行児の指導のあり方を考察し、第Ⅱ部として、中学校の生徒指導担当者の意識調査を通じて、地域社会の非行指導の現状と、今後の児童相談所の

課題を、研究するものである。

Ⅰ 事例研究

1. 研究目的

愛知県半田児童相談所では、昭和57年5月からほぼ7か月にわたり、校内暴力事件を引き起こした児童に対して、ソーシャル・グループワークによる指導をおこなった。この指導は問題を起した児童ばかりでなく、その保護者・学校、更には地域をも含めてその指導対象と考え、しかも、多くの地域社会資源を利用し、地域社会の中で児童の健全育成をはかっていくとするものであった。

非行児童による校内暴力事件に対する対応は、これまでの児童相談所の非行指導にはなかった多くのものを要求した。一般に非行児童は、容易に指導を受けつけない。それが集団を背景にした場合は、仲間集団や非行文化への準拠と共感が強く、大人達への反発も強まり、更に指導が難しくなる。保護者についても事件が大きく取りあげられるため、不安や防衛が強く、助言を与えても適切な行動がとれない場合が多い。また校内暴力事件は学校を含めた地域社会全体の問題となるため、児童相談所に

対して、学校をはじめ広く地域社会を対象とした指導が要請される。

以上のような問題点を解決しようとしたのが愛知県半田児童相談所のソーシャル・グループワークである。そこで、当研究ではこの指導事例を報告するとともに、今後の非行児童の指導における、有効な方法と児童相談所の今後の課題について検討するものである。

2. 指導事例

(1) 指導に至る経過

ア. A校について

A校は、T市にあり、昭和44年4月に創設された。T市は、本県の臨海工業地帯として、それまでの農漁業を中心とした町から、重化学工業都市へと相隣接する2つの町が、合併してできた。A校は、ちょうどこの市制施行と同時に開設され、いわゆるT市の、その後の歩みを象徴する学校といえる。

A校の校区は、T市の高度成長に伴い、人口の急激な流入に対応して、公営・民営を問わず、居住空間の狭隘な住宅・アパートが、軒並み建設されてきた地区である。

A校の昭和57年度の生徒数は1,068名で、その大半が遠く九州・北海道からの流入世帯であり、また教師のほとんどが、経験が浅いか、他地区から転勤してきて間がないものであり、地域の特性や人々を、知り尽くしているベテラン教師は殆どいない。

イ. 過去の指導状況

A校は、半田児童相談所管内で、ここ数年来最も受理件数の多い中学校である。また、相談の内訳も、教護・触法など非行児童をはじめ、登校拒否・養護相談等広範に及んでいる。

A校の非行児童に対する指導状況は、形態別からすると便宜上、2期に分けることができる。

第1期（昭和56年6月以前）

この時期に受理した非行児童の殆どは、いわゆる警察からの通告による触法児童である。触法の内容は、2～3人のグループによる校外での万引きや窃盗、車上ねらいを中心としたもので、指導状況は一般的な児童相談所のとおり、児童福祉司による個別的なケースワークであった。

しかし、この指導形態では保護者の養育態度に問題があったとしても、表面的な助言指導のみで終わってしまい、親子関係や児童を取り囲む家庭や社会環境の調査をはかるまでには至らず、有効な治療効果や指導効果を示すことが少なかった。ただ、一過性の問題児童に対しては、それなりに対症療法的な効果を生み出していた。

第2期（昭和56年7月～昭和57年3月）

児童による、校内暴力事件が続発する時期である。

第1期の後半期に、学校内における集団リンチや授業エスケープ、妨害などのケースが増加してきたため、心理判定員が児童福祉司に同行し、主に保護者と児童の心理分析、治療に参加することとした。この結果、親子関係に問題があったり、児童や保護者のうちカウンセリングへの動機づけのしやすいタイプには、それなりの効果を示したが、児童自身が「自己」への内省力に欠ける場合や、言語表現能力に欠ける場合、この方法だけでは児童との継続的治療関係を維持することは、極めて困難であった。ことに、仲間集団への親和性が高く、問題行動が多岐にわたる児童には、その交遊関係を個別的な指導のみで改善することは難しく、学校の特に強い要望により、番長格の児童を教護院へ措置したが、これがかえって、教師に不満をもつ非行集団の凝集力を高める結果となった。

このような経緯のなかで、A校はしだいに連日、防犯ベルが鳴ったり器物破損や生徒間暴力が続き、ついに昭和57年3月には、対教師暴力事件により、マスコミに大きく報道されるに至った。学校長は、さまざまな努力をおこなったにもかかわらず、事態の改善をはかれなかったことに責任を感じ、3月末に依願退職した。

(2) 反省点と今後の指導方針

学校・児童相談所等のさまざまな努力にもかかわらず、A中学校の状況は改善されなかった。改善をみるには表面的な対処療法ばかりでなく、その問題行動の動機や誘因となっている原因まで含んだ抜本的な原因療法を実施する必要があることを痛感することになる。そこで、それまでの指導の反省をふまえ、次期の指導方針を立てることになった。

① 番長の教護院措置のみでは、構造的な非行発生と集団化を根本的には防止できない。ボスの処遇と、そのボスを取り囲む集団も含めて指導体制を作る必要がある。

② 問題児童相互の親和性が高く、お互いの交遊を断ち切れようとする、かえって指導者との信頼関係をこわすことになりかねない危険性があり、このことを防ぐためには、交遊関係のある問題児童と保護者を、それぞれまとめて指導する方が適切と思われる。

③ 問題児童達は、ツッパルこと以外に自己の社会的承認の動機づけを失ってしまっており、自己の承認動機づけを十分充足できるだけの場を作ってやる必要がある。

また、問題児童は粗暴児というより、情緒面の発達が未熟であり、人に対する甘えの反抗という側面がある。従って、この面からの指導により、彼らの社会的な自立を図っていくような指導が必要である。

④ 問題児童をかかえる保護者は、親の責任と養育態度を責められることがあっても、具体的に子供を立ち直らせるすべを、共に考えてくれる共感者はなく孤立していることが多い。またその結果として、周囲の人（他児の保護者や教師）に対して、不平・不満を強く持っている。そのため、このような保護者へのかかわりとしては、単に親のとるべき態度についての助言や説明だけでなく、親の孤立感や不安を取り除くようなカウンセリング的かかわりが求められる。

⑤ 児童相談所と学校との連携は、これまで学校の生活指導担任を中心とする。一部の教師との関係ばかりであり、児童相談所の治療・指導方針が、各クラス担任等教師集団の末端まで伝わりにくい面があった。今後は、児童相談所の職員が積極的に、教師集団全員と連携していく必要がある。

以上の反省点から、A中学校の集団非行に対して、1、2の担当者が個別的なケースワークをする従来の指導方法ではなく、児童相談所全体のとらえ方として、ソーシャル・グループワークを試みることにする。

(3) ソーシャル・グループワーク指導概要

あらかじめ次のような要綱を、学校・その他関係者と協議のうえ定め、58年5月から開始した。

① 目的

さまざまな原因により、家庭・地域・学校で問題を有する触法・教護児に対して、適切な集団活動の場を与え、自我行動の基準を確立させ、心身の健全な発達を援助する。

② 対象児童

同一学校内で集団化して非行行動をおこす児童集団のうち、児童相談所の呼びかけに応じた児童で、保護者・学校が同意するものか、児童福祉法第27条第1項第2号措置（児童福祉司指導）の決定された児童で、保護者・学校が同意するもの。

③ 実施日時

隔週1回（必要に応じて週1回）

④ 指導方法

⑥ あらかじめ定められたカリキュラムにより、体育指導・学習指導・職業指導・社会見学・集団プレイ・ボランティア活動・グループカウンセリング・その他（教師との対談・キャンプ）を通所指導にておこなう。

⑦ 保護者に対して、グループカウンセリングを実施し、親同志のつながりをつけ、孤立感や周囲の人に対する不信感を取り除き、子供に対する積極的な養育態度の形成を図る。

⑧ 指導対象児の在籍する学校に対して、定期的に訪

問し、学校長以下全教師との連携を図り、児童相談所及び教師との相互の役割を調整する。この相互調整は、常に具体的なケースカンファレンスを通じておこなう。

⑤ スタッフ

児童福祉司（1名）、心理判定員（3名）、学生ボランティア、臨時委嘱講師（例、体育指導の際の指導員等）
注1 対象児童は、A中学の学校長・生徒指導主事との話し合いの中で決定された。そのほとんどの生徒は、すでに警察からの通告のあった児童である。

グルーピングの基準は、A中学で最も中核的になっている集団のうち、学校の指導に乗り切らない児童達6～7名とした。またその児童達は、相互に親和性の高いものとした。（表1参照）

注2 スタッフとしては、児童のグループワークは心理判定員（男2、女1）が主としてかかわり、保護者・学校との話し合いは心理判定員・児童福祉司がかかわった。臨時委嘱講師としては、教育委員会社会教育課職員（体育指導）、青年会議所理事長はじめ青少年部会のメンバー等に依頼した。

(4) 指導経過

指導を始めるにあたっては、彼等のグループワーク参加への動機づけが重要になってくる。対象児童が決定された後、判定員が直接個別面接を繰り返し、参加への動機づけを行った。その際の考え方は次の3つの観点にまとめられる。

① 指導者は仲間に対する親和性に積極的な受容を示しつつも、今までの人間関係が相互加害的なものであることの自覚化を図る。すなわち、今回の番長の教護院措置を招いた第一原因が彼を持ちあげていた仲間自身にあることを自覚させ、責任ある相互依存関係作りへの自我関与を高める。

② 遊び、学習、運動等の活動の場を学校教育の枠を越えて保障し、かつ学校の授業への出席扱いとすることで、指導内容への興味づけを行う。

③ 児童福祉法・児童相談所の役割をわかりやすく説明し、児童相談所の指導に対する不安をとり除く。

ほぼ1か年にわたる指導は、その内容から便宜上4期に分けることができる。（表2、表3、表4）

第一期

〔児童集団〕

この時期はグループワーク当初ということで(1)指導対象児童の行動・性格特性の把握を通じ、(2)ワーカーとの信頼関係を樹立すること。またこの信頼関係の土台のもとにスポーツ、遊びを含んだ幅広いカリキュラムを与えることで(3)それまで彼等が準拠していた非行集団の全体

表1 指導対象児童概要

	家族構成及び養育態度	非行内容（通告の有無）	本児の性格及び行動特徴
A (中三)	父親前妻と離婚、市内に前妻の子供が在住、父親は放任、実母は溺愛型共稼ぎ世帯。	S 53. 3. 4 警察通告。 対教師暴力、生徒間暴力、窃盗、家出、喫煙、校則違反、シンナー、副番長格。	幼児性が強く、自己中心的。感情的。常に仲間を周囲に集めたがる。服装など華美で表面的な格好にあこがれる。
B (中三)	父親、母親との間に離婚問題をかかえる、父母とも過干渉、溺愛型。	学校からの相談。窃盗、生徒間暴力、シンナー、喫煙、エスケープ、校則違反。	父母への不信と期待とのアンビバレントが強く、大人不信。表情の変化は少ない。仲間への親和性は高い。弱い者いじめをすることが多く、運動能力に優れている。
C (中三)	父親は職人気質で厳格で権威が高い、母親は男性的である。	本人より指導を希望。 生徒間暴力、器物破損、喫煙、エスケープ、校則違反。	気分の変易が激しい。男性的であるが表面的な格好にあこがれる。権威に弱く、ステレオタイプな面がある。大人への親和は、強い者にはよい。
D (中三)	父親は労災保険と生保を受ける、父親は口はたっしゃであるが子供は放任型。	S 56. 6 警察通告。 窃盗（集団万引）、生徒間暴力、器物破損、喫煙、エスケープ、校則違反。	幼稚で、学習不振、調子にのりやすく仲間には付和雷同型。意志が弱く自制心に欠ける。人には好かれるタイプでおひとよしの面がある。
E (中二)	父母別居で母親はスナックに夕方～深夜勤める。母親が子供の躾を厳しくいう。父の酒乱が別居理由。	S 57. 4 警察通告 生徒間暴力、エスケープ、シンナー喫煙、校則違反、2年生の番長格	学習能力に優れ、支配欲が強い。強い意志をもつが、母親には弱く、尊敬する。女性への関心が強い。自己防衛的で自己合理化の面が強い。
F (中三)	実父と継母の家庭、実父は厳格型であるが、育児は継母任せ、継母は実子の出産後は、本児の母親役と実子への感情との板ばさみ。	S 56. 9 警察通告 窃盗未遂、家出、シンナー、エスケープ、校則違反	不和雷同的、意志が弱く、いやなことをいやといえず、劣等感が強い。強いものにはいじめられ、弱いものにはいじめをする。

を支配していた消極的刹那的感情を修正し、新しい体験の場であるグループワークに対する(4)継続的な動機づけをすること。これらが指導上の重点的方針とされた。

(1)の行動・性格特性の把握は、従来行なわれていた各種心理検査や個人面接に代って、グループワークを通しての生活場面における行動観察を主体に、ワーカーの合議により判定がなされた。その結果は次のようなものである。

① 彼等のほとんどは、情緒の発達に於て未熟で甘えがまだ強い。(ワーカーが同席しない自由遊び場面では、三輪車・すべり台・プラレール等幼児用の玩具ばかり使用し嬉々としている等)

② 自分の性役割に対する認識、自己の能力に対する

自己評価、正・不正、美・醜等の価値判断力等自己のとるべき行動基準が混乱している。(客観的には運動能力に優れていても自己評価は低かったり、男性にもかかわらず女性用のサンダルやペンダントを身につけたがったりする等)

③ 彼等のグループは集団というより集合的な性質のもので、しかも一般的な社会的関係(クラス集団等)から疎外意識をもった反動形成としての下位集団である。

④ 社会的自立心に欠け、社会性の発達に問題がある。

(2)の重点的方针であるワーカーとの信頼関係の樹立が、第1期に於て指導上最も困難な課題であった。今回のグループワークの指導対象児童とは、すでに個別ケースワ

ークの時代からワーカーとの関わりはあった。しかしこの頃の関係は、もともと児童自身の自発的意欲を伴う面接とはいえず、相互の人格や情動的なつながりが成立しているとは言い難かった。グループワーク開始当初この関係は持ちこまれたままであった。このことがはっきりとワーカーにわかったのが、第2回目の5月17日であった。彼等は5月14日の厳かな雰囲気で行なわれた開講式に於て、保護者・学校関係者・ワーカー等の前で固く更生を誓ったにもかかわらず、その数日後に他校との集団乱闘事件をひきおこしたのである。ワーカー達は事件直後の指導日であっただけに、彼等は通所を拒否するかと思った。しかし彼等は平然と何事もなかったような態度で来所した。しかも開講式でみせた緊張は消失し、怠惰な態度を示したのである。

この乱闘事件は、グループワークへ最後の望みを託した学校にその後の指導への不安を招き、所轄の警察署からは施設入所を望む強い意見すらでてきたのである。その為指導の継続の是非を巡って、所内で会議もたれた。その結果、①定期的に来所しさえすれば教護院に入れられはしないし、先生や保護者も文句が少なくなるといった現実的な利害意識しか抱いてない虞れがある。②しかもこの意識は彼等の社会的発達の不熟さからくる自己中心的な甘えが根底にあることから生じているのではない。③従って、この甘えを断ち切っていないと、ワーカーとの信頼関係作りもワーカーからの一方的な空振りに終る恐れが生じ、彼等の非行行為に対しても制限を与えることができなくなる可能性がある、ということが指摘された。そして、今後彼等に対して指導上の權威を示しつつ、ワーカーに対する信頼を失なわせないために、今回の事件に対して強い姿勢で臨み、彼等の行動に対する社会的責任の自覚を迫ることにした。

5月17日の体育指導のあと、予定時間を延長して集団面接が行なわれた。この面接では彼等の現実的な利害意識を破ることに主眼がおかれ「集団乱闘事件は許せない」という一点で迫った。彼等はすぐさま「向うからしかけてきたんだ……俺達は知らない間に巻きこまれたんだ……」と抵抗をみせた。しかしなおワーカー(A)が許さないとの態度で迫っていったところ、今度は態度をすぐ変え、「もうしません許して下さい。」と哀願した。彼等の表情は明らかに自己の行為に対する罪責感から許しを求めるといったものではなく、ただ現実的な利害意識が働いただけのようなものに思われた。そこでなおワーカー(A)が「その言葉はすでに何度もきいている。信じる訳にはいかない。また児童相談所の人に謝まっても責任はとれない。もう一度皆で考え直せ」とつっぱね、彼等に考えさせる時間

を与えて、短絡的に指示・援助を求めないようワーカー(A)は席を立ち、かわりにワーカー(B)が面接場面に入った。ワーカー(B)は集団討議の方向づけをしながら、彼等の自己洞察を支持した。その結果でてきたことは、「これから校長先生に代って、校庭の掃除をします。喧嘩の相手が謝ってくれるなら謝りに行きます……」等であった。この内容はワーカー(A)に緊張と真剣さを伴いながら訴えられた。しかしワーカー(A)はこの考え方の内容に潜在している自己中心的で他者依存的な甘えに、彼等自身が気付いていないことが気掛りとなり、敢て「それでも許せない」と、初めて彼等の気持ちの内にある他律的な依存心を解釈し、「もう一度、いったいこの事は誰の問題なのか考え直せ」と迫った。この指示は彼等に強い精神的動揺を与えた為、これ以上彼等を追いてむことはよくないと判断して、今度はワーカー(A)に代って女性のワーカー(C)が面接場面に入り、精神的動揺の受容と自己洞察を支えた。そして集団面接を始めてから2時間余を経て、彼等は自ら「今回のことは、自分達の問題です。これからできる限り努力します」との自己の行動に対する自律的な自覚に基く結論を導き出したのであった。この決意は最後に直接ワーカー(A)に伝えられ、ワーカー一同は指導継続に自信を持つことになった。

この長時間に及ぶ集団面接は、その後の彼等の行動にも多くの変化を与えた。まず彼等は面接終了時に自発的に「今日は遅くまですみませんでした」と、初めて礼儀正しく挨拶をした。またこの日をきっかけに、それまで頻発していた集団リンチ・暴力等一切影をひそめたのである。その後のグループワークに於ても、ワーカーはいつでも彼等の行為に対して受容と權威を両立させることが可能になり、彼等もワーカーに対して同一視を深めてくるようになったのである。

(3)のグループメンバーを支配している消極的利他的感情を修正し、自己の新しい感情の再発見をさせることについてであるが、この消極的利他的感情はグループメンバー共通の集団的価値基準を支える情動的側面であり、彼等はこのような感情が支配する雰囲気の中で、相互批判性と主体的な自我形成を育くむことなく、非行児童への親和と同一視を深めている。そこで、彼等に新しい行動基準を形成する具体的活動を与え、その体験を通じて、自己の修正感情を生じさせることをねらった。活動として、ソフトボール・学習・ゲーム等を与えた。前述したように彼等は未熟な遊びしか知らず、ルールを伴うような集団活動は苦手であった。この苦手意識は、あきらかにそれまでの彼等の遊びの経験・体験の貧弱さから生じているものである。事実彼等はトランプをやれば、次回

のグループワークの時には必ずといってよい程同じトラップゲームをやりがり、簡易テニスをやれば再び同じゲームをやりがってきた。ワーカーがじっくり彼等の技術やゲームでの反射能力が身についてくるまで待ってやれば、自分の能力に対し自信を持ち、かつ持続的な興味をもってくるのである。結果的にはそれぞれ得手不得手があるとはいえ、この各種活動を通じ、それまで準備してきた価値基準に代って、自分に合った積極的な基準を身につけようとしたすきかけになっていった。またメンバーの間に相互評価する雰囲気も生まれるようになってきたのである。

(4)のグループワークへの継続的動機づけは、ワーカーとの信頼関係の樹立と、カリキュラムへの興味づけにより支えられた。特にワーカーとの信頼関係が樹立されたと思われた頃からは、カリキュラムの良否によって通所意欲は左右されてきたといえる。そのためカリキュラムの決定に際しては、彼等の自己の能力や自己評価に対する洞察の深まりとともに、児童からの自発的要望をワーカーがとり入れていくようにした。

〔保護者集団〕

第1期の保護者集団に対しては、グループカウンセリングによって、周囲から「親が悪い」と有形無形に親の耳に伝わってくる等から生じる罪責感による情緒不安定や孤立感を払拭し、同じ立場にある保護者相互の信頼と、ワーカーとの信頼関係を樹立することが指導方針とされた。保護者の多くは、子供の非行に悩まされているうえに、周囲の批判的な言葉に振りまわされ、かえって子供に対して一方的な罰を与えたり叱責を与えたりして、親子関係を悪化させていることが多かった。しかも近隣や教師との心理的距離も自然に遠のき、孤立して悩んでいる人がほとんどであった。ワーカーとしては、まず親の立場に立って親の不安・苦悩に付きあっていくことが重要と思われた。また子供達は親和性が高く日頃集団での行動が多だけに、その保護者が協同していくことで、子供の交遊に対する周囲の一貫した態度をつくることも重要であると思われた。しかしこの保護者相互の信頼関係づくりには大きな障壁があった。「自分の子を悪くしたのは、あの親の子である。」という他罰的で自己防衛的な意識であった。グループカウンセリング開始当初は、隣席の保護者にまともに視線を向けず親すら多く、話もなかなか深まらなかった。ただ子供への対応の技術をワーカーに淡々と求めるだけで、親自身や親相互にある情緒的問題には触れようとはしなかった。このような雰囲気を破っていったのは、ワーカーが保護者相互に共通すると思われた学校への不満に話題の焦点を絞っていっ

た時である。相互の親は学校への不満を自由に表出するなかで、同じ立場の悩める存在としての仲間意識が芽生えてきたのである。保護者相互の共感性が高まると、今度は学校の努力を認めるような発言も出てきたりして、それなりに自分達自身の姿勢・態度を内省することすらできたりもした。ただし、ワーカーが保護者相互の共感性を高めることを第一義としたため、ともすると全体の雰囲気としては、学校とか周囲の人に対しては外罰的に、逆に自分達の子供に対しては過保護・過干渉の方に傾きがちなものとなった。予期しなかった効果としては親相互が親しくなることで、それまでただ一方的に自分の子供に対して仲間との付き合いを止めさせようとしていた態度が変容し、親相互が日頃なにげなく連絡をとりあうようになり、交遊関係を巡っての親子の対立が激減していったことである。

〔学校との関係〕

従来A中学校と児童相談所とのつながりは、生徒指導主事を中心とする一部の教師とのそれがほとんどであった。そのため児童相談所の方針が、各クラス担任までその真意が伝わらないことが多かった。又学校長以下の管理職レベルの教師にも、児童相談所の役割についての十分な理解を得ていないということも目立っていた。そこで、第1期では児童相談所と学校との組織的な連携をはかっていくために、管理職レベルとのケース検討会が、ワーカーが学校に訪問する方法で行なわれた。このケース検討会では、相互にかなり本音を出しあっているが、学校と児童相談所の役割分担が、対象児童の処遇を中心として話しあわれた。このケース検討会で明確にされてきたのは次のようなことである。

(1) 児童相談所は従来、学校の現場教師や児童集団の実情をふまえない方針が多かったため、今後はそれらの点をふまえての処遇方針を出していく。

(2) 学校も既存の学校教育の諸問題の壁を打破って、児童への援助をする。

(3) 児童相談所はグループワークで得られた児童の肉面的な気持ちや適切な関わり方、有効な指導プログラムを学校側に提示していく。

(4) 学校は学校内での問題児童の動きや教師の指導現状等の必要情報を、常時児童相談所にオープンにする。このケース検討会はソーシャル・グループワークをすすめていくうえで大きな転機となった。それまでも学校と児童相談所との協力については強調されてきていた。しかし、その人材の交流を含めての深い相互信頼にまでは至らず、相互の指導方針に微妙な不一致がみられていた。今回のケース検討会はこの壁を破り、真に問題児童の在

宅指導・地域処遇への道を切り開くきっかけとなったといえるのである。

(第1期のまとめ)

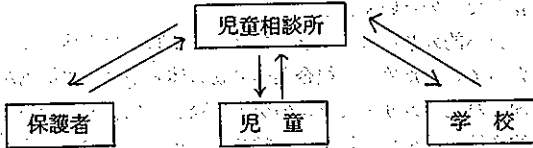


図1 第1期 児童相談所・児童・保護者・学校の関係

第1期は児童相談所を中心とした、保護者・児童・学校との信頼関係づくりが中心となった。しかし、保護者と児童、保護者と学校、児童と学校といった関係になると、まだ不十分のままであったといえる。また指導の場も児童相談所や一部の社会資源のみであり、関わる人材も主に児相のワーカーのみであったため、ソーシャル・グループワークというよりも、集団心理治療的色彩の濃いものであったといえる。また、ワーカーと児童集団との間に信頼関係が樹立され、指導上の権威も児童相談所が示せるようになったものの、かえってこのことで、彼等が担任教師等の指導を無視する傾向が目立ってきたことである。その意味では、彼等がグループワークにおいてかなり良好な自己洞察を深めていったというものの、一般的な社会生活にまで汎化された行動には結びついてはいかなかったといえる。

一 第2期一

(児童集団)

第2期は社会化が問題とされた。そこで、この時期は、グループワークの場を広く一般的な社会的場に求め、社会教育的アプローチを通じて、混乱した行動基準の修正を図り、社会化された自我の行動基準の確立を目的とした。又、それまでに失われていた児童と教師との信頼関係の再修復もこの時期の重点的方針とされた。

彼らが、ワーカーの権威と受容を共に信頼を保ちながら受け止め、ある程度行動の改善の方へ向いながら、それが一般的な社会関係にまで汎化しない理由は、彼らの情緒発達において、他人に対する甘え、依存心が強すぎるためと考えられた。そこで、この甘えを断ち切り、社会的自立心の向上を図るために、企業見学やボランティア活動等のカリキュラムを導入した。これらの活動は、彼らに大きな変化を与えた。2・3の具体例を示そう。

7月3日から4日にかけての市内在住の心身障害児とその保護者との一泊キャンプは、彼らに自分の社会的存在を自覚する発端となった。ワーカーから、ボランティアとしての参加依頼を受けた時、彼らは新しい活動に

対する興味と期待だけから飛びついただけであった。事実彼らは、ボランティア活動当日、派手で自己顕示欲だけをみたくような服を着てきてしまった。しかしながら彼らは、後になってこのことの甘さに気がついていった。

彼らは、ことあるごとに参加者の前でボランティアとして紹介され、挨拶を余儀無くさせられる。朝早く皆んなの前でラジオ体操の見本をみせなくてはならない。こんな人との社会的関係の中で自分の果さなくてはならぬ役割を演ずるうちに、彼らは、自分の自己中心性に気づいていった。彼らは、ワーカーが何度注意しても直そうとしなかった服装について、「先生、この紫のくつした、はかん方がいいだろうか?」と尋ねてきたのである。また、企業見学などは、レストランの経営者などから、「カウンターの中でおれのいうことが聞けないなら蹴っ飛ばしてやる。蹴っ飛ばすのは、お客さんに迷惑をかけるからだ。服装も決められたユニホームを着てもらう。それがイヤなら仕事をやめてもらうだけだ。ただし、一歩店の外に出たら何も云わん。自分で責任をとれ、俺は知らん……」など、初めて「社会」の言葉がぶつけられた。彼らは、何度も、身を引締めながら、真剣な眼差しで聞いていた。それまで教師や親から聞かされている世の中のことであったが、理屈や知識ではない、体験のうちからにじみでてくる言葉の迫力に彼らは身を乗り出して聞き入ったのである。この企業見学後、彼らは社会に対する見方をひとつ変化させ、就職に対しても積極的にとらえていく姿勢がみられるようになり出した。

教師との関係も「自己洞察を、より一般的な社会関係の中における自己の存在を自覚していく形で進んでいって」少しずつ改善されていった。それは、今まで自己中心的にしかとらえられなかった教師を、教師の目からみた自分自身の問題に気付いていく過程を通じて違う目で見始めていったからのようであった。

(保護者集団)

ここでの指導目標は、とすると子供に対して過保護、過干渉なところで集団一致をみやすい保護者集団に対して、子供の社会的自立をじっくり見守れる養育態度を相互啓発しながら形成することにあつた。この時期の保護者は、相互に批判したりすることはなく、逆に2・3の保護者は、常に連絡をとり合ったりして、自分の子供以外の児童とも積極的に話し合うようになってきたりした。しかし子供への理解を進めながらも、先行きに対する不安や焦りから過干渉になりすぎたりして、子供自身が自己決定的に行動するのを妨げたりすることが目立った。そこで、ワーカーはボランティア活動や企業見学での彼らの様子や変化を保護者に伝えながら、親のあるべき養

育態度を全員でじっくり考え合っていた。この、共に親の養育態度を考え合っているという雰囲気は、表面的で短絡的な技術を求める姿勢を抑制し、自分自身の養育態度を内省させていくのに大きな効果を示した。

〔学校との関係〕

第1期での管理職レベルとのケース検討会は、児童相談所というもののについての啓蒙やソーシャル・グループワークをすすめるにあたっての基本的理解を促進するには効果があった。しかし、児童の具体的問題に臨機応変に対応したり、クラス集団内における児童の安定を図るためには、日頃生徒指導の直接的な当事者となっている各クラス担任レベルとの協力関係が必要になってきた。また、クラス担任からも、彼らの学校での生々しい状況を知ってもらいたいとの声もあり、第2期では、ケース検討会を各担任レベルとの間で行うことになった。このケース検討会では、学校・家庭・児童相談所での児童の様子が情報交換され、それぞれ1人1人の児童と保護者に対する援助の方法が具体的に方向づけられていった。このケース検討会は、児童と学校が組織ぐるみで交流しだすことになり、この結果は、あらゆる面でスムーズな連携を両者がとることを可能とした。

〔第2期のまとめ〕

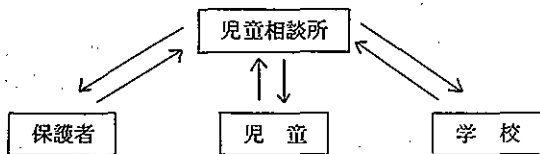


図2 児童相談所・児童・保護者・学校の関係

第2期は、児童相談所と児童と保護者。児童相談所と児童と学校との関係がそれぞれ強化された時期といえる。また、この時期は、社会教育的アプローチにより、各社会的資源の活用がすすめられながら指導がなされた時期で、グループワークの発展期ともいえる。また、この時期は主に児童の社会的自立過程が中心課題となった。しかし、この社会化は、常に学校外の活動ばかりで求められたこともあり、学校内での彼らの行動は常に孤立的で仲間うちだけでかたまる傾向がつづいた。また、保護者と学校との関係修復がなかなか進まず、ワーカーが、教師と保護者との板ばさみになって困惑することなどもしばしば続いた。

一 第3期一

〔児童集団〕

第3期では、①仲間に準拠した行動基準から、独立した行動基準の確立促進と、②社会的価値の認識と卒業後

の社会的目標の確立が指導方針とされた。また、これ以降は、グループワークにおける個別化を尊重しながら指導することになった。グループワークの最終的段階を目指したものとしよう。

具体的カリキュラムとしては、この時期は夏休みにあたっていたため、各種企業への勤労体験やクラブ活動が組まれた。カリキュラムの決定に際しては、児童の自発的意欲を尊重し、保護者・学校・児童相談所の協力で、個別的行われた。この際3年生の児童のほとんどは就職希望であることから考慮され、進路の決定における主体的な判断能力を体験的に身につけさせることも目的とされた。

結果的には、A・Bは保護者から離れて保護者の郷里で勤労体験を実施し、C・Fは自宅通勤で勤労体験を行った。Eは2年生ということもあり、また本人自らがバスケットボールに熱心になりかけていたこともあり、部活動を休まず続けることが課題とされた。なお、この際の勤労体験は、まだ義務教育中の中学生ということで、原則として報酬・賃金は受けとらないこと。また責任は保護者が全面的にもち、企業への申込みも保護者自身が行うこととさせた。

このような方針とカリキュラムに基づいて行われた第3期は、各自の社会的目標の差違が明確化し、各自の特性に応じた個別化が図られたと同時に、個々の児童の社会的自立のための力の差が歴然とした時期でもあった。

Aは、もともと両親の過保護下で長く育かれたこともあり、最も幼児性が強く、自立心に欠けていた。Aは、勤労体験を通じ、ある程度の自立性を獲得したものの、自己の社会的目標を自己決定できるだけの力までは身につけられていなかった。Cもこの傾向が強かったが、勤労体験を通じて自信のある程度をもってその後の進路決定にのぞむようになった。B・Fは、勤労体験を通じて、それまで、依存的にしかとらえてこなかった両親に対してある程度自立して物事をとらえるようになり両親の家庭の問題に対してははっきりと自己主張をするようにならなくなっていった。その意味では、この2人は、ある程度の潜在的な自立心を持ちながら、家族によってその力が抑圧されていたともいえる。最もこの時期に変貌したのが、2年生のEであった。Eはもともと、学力にもすぐれ、自立心や自己洞察力にもすぐれていた。このEが、バスケットボールという建設的な活動に向かった時、大きく彼は変貌していった。彼は、この期を境に自己の目標を高校進学と学校再建におき、クラス集団にも学校にも自ら積極的に飛び込みはじめたのである。

第3期が、このような個人差を生んだことは、我々にとっては、あらかじめ予期されていたこととはいえ、や

はりショックは隠せなかった。しかしこのことは、それまでの児童の発達上の重みの度合によるもので、この発達のトラブルを1～2年という短期間で指導していくこと自体に大きな壁があると思われた。できれば、より継続的な日常の場で、もっと時間をかけながらとり組んでいくことの大切さを我々自身が再認識させられたともいえる。

この期の各人の社会的自立力の差は、ワーカーから保護者に卒直に伝えられ、この自立を援助できる日常的な場こそ家庭（学校）であることが相互自助確認された。

〔保護者集団〕

子供が、クラブ活動、勤労体験等、各々の特性に応じた活動を行い始めた第3期の保護者グループの指導目標は、子供の建設的な社会化を永続的に保障するために、①保護者の自立的な相互自助システムの確立と、②学校と保護者の信頼関係の樹立におかれた。

このうち、第1点目の目標は、具体的には、グループワーク対象の保護者を中心に、「A中学校区親の会」を設立することによって達成された。親の会の目的は、A中学校区における問題行動をもつ児童及びその家族を守りその福祉をはかると共に社会を明るくすることとされ、この目的を達成するために次の4つの事業が義務づけられた。①問題行動をもつ児童たちの親の連絡ならびに研修会及び「親の会」の開催。②問題行動をもつ児童に対する健全育成の促進。③他団体との連絡及び愛知県半田児童相談所、A中学校等関係機関との連絡調整をはかること。④その他本会の目的を達成するための必要な事業。

親の会の設立運営にあたっては、当初は、児童相談所が会則をつくらしたり、親の会の設立を提案したり、全面に互って協力を行ったが、その後、会長、副会長を互選によって選出し（Aの父が会長）、学校が事務局となって「親の会」の場所を貸しはじめたりしたため、児童相談所は、顧問役として表面活動から退き、親による自主的活動が尊重されるようになった。また、従来児童相談所で行なわれてきた保護者グループワークも、親の会の活動に移行していった。

第2点目の目標も「親の会」を定期的に学校を会場として開き、そこに、学校のクラス担任や他の必要な教員及び児童相談所のワーカーが参加することで達成されるようになった。このように親の会が設立されたことは、ソーシャル・グループワークを大きく前進させることになった。即ち、非行児童の地域処遇に必要な拠点としての役割を、この親の会が果たすることが期待できるからである。第2期以前まで児童相談所がその役割を果たしていたが、児童相談所はこの期を境に、児童相談所による地域

の直接指導から、しだいに地域の主体性を重んじる方向に転換されていくことになった。

〔学校との関係〕

第3期の目標は、今までぎくしゃくしてきた学校と保護者の関係を改善することにおかれた。この期は保護者のグループが、親の会として正式に組織だったものになっていったため、この両者の改善を、親の会自らが進んで行うことで行われた。具体的には、親が学校を会場として主催する「親の会」に、教師とワーカーが参加することで、各々の人がそれぞれ感じたままに意見を述べながら、相互の連携と協力が推進された。この会合は、学校と保護者の関係改善・協力関係強化に大いに役立った。それまで、どちらかというと、立場の弱かった保護者は、教師に一方的に説教されて終わり、結果的には、潜在的な不満を残しておわるだけの保護者が多かった。また逆に、親の主張に責任感を感じて萎縮してしまっていた教師などがいた。しかし、両者とも相手の努力や立場を尊重しながら、具体的な子供への対応を模索し合おうとの会の運営の姿勢は、自然に相互の人々の労苦に対する共感の雰囲気をつくり出し、しだいに、双方とも本音で話し合っていくといった会のムードができていったのである。こうなってくると、それまで、周囲の人に対して自己防衛の姿勢を示したり外罰的姿勢を示していた親もしだいに情緒的に安定しはじめ、教師も、親の素直な悩みを聞くなかで、指導者意識より、共に子供のことを考え合うとの姿勢が身についていったのである。

〔第3期のまとめ〕

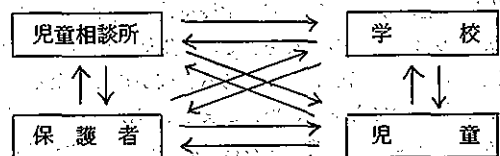


図3 第3期 児童相談所・児童・保護者・学校の関係

第3期は、児童相談所・保護者・学校・児童の4者の関係がすべて改善、修復され、それぞれの信頼関係も初めて基本的に相互的樹立がなされた時期である。また、問題児童も、夏休みをそれぞれの目的や特性に応じた建設的な活動を体験することを通じ、その児童なりの社会化をはかっていった時期でもある。この社会化の過程は結果的に、彼らの以前の非行性の仲間集団を自然崩壊させ、それぞれにクラス集団や、周囲の保護者・教師等の自分を取り囲む一般的な社会関係にある人々を常に意識させていくことになり、この時期は、ほとんど問題らし

き問題をひきおこさなかった。そして重要な点は、このような子供達の社会化を促したのは、保護者や学校関係者らにより、彼らにも健全な育成の場を与えようとの強い意識と協力があったということである。

一 第4期一

〔子供集団〕

この期は、夏休み明けから始まるということもあり、それまでに培われてきたものを、実際に、自らが主体的に学校・家庭生活において役立てていくことが目的とされた。そのため指導方針としては、①卒業後の就職先の決定。②クラス・学校への適応があげられた。またこの期は、社会教育的アプローチよりは、一般的なグループ・カウンセリングや個別カウンセリングにより、児童の主体的意識や自立心持続のための精神的援助を側面的に行うことになった。治療教育的関わりから、相談援助的関わりへの転換であった。このため、この時期は定期的な通所指導は行なわれず、必要に応じての対応がなされた。

第4期は、第3期につづいて、社会化における個人差が一段と広がった時でもある。それは、各々の行動基準の確立の程度、情緒面の発達等によって決定づけられる課題場面における自主的な解決能力の差異ともいえるべきものからきていたように思われる。また、その中において、もっとも彼らの方向を決定づけていたのは、周囲の者に対する甘えの程度、親からの精神的自立の程度にあったように思われる。Eは、第2期に引きつづき、もっとも早く立ち直っていった。彼は、クラブ活動やクラス集団に自ら溶け込んでいく努力をしながら、今までの周囲への悪影響を反省して、学校再建の先頭に立ちはじめた。彼は、周囲の不安をよそに、生徒会副会長に立候補し、みごとに当選したのである。彼がここに至るまでには、教師の努力をはじめ、さまざまな陰の力があつた。しかし、何よりも、彼自身の自立心の強さと問題解決能力における力がもともと彼にそれまでに備わっていたことが最大の要因でもある。彼は、片親母によって育てられ、幼少期より、将来母親に楽をさせようと、男性としての独立心に目覚めていた。また、もともと中学一年まで彼は、成績優秀児であり、知的な判断力も優れていたのである。彼のこのような力が、非行から転換して、学校再建に向けられたのである。

一方、今までずっとボスの座にあったAは、いつまでたっても、クラス集団や学校生活に自分の新しい場を見い出すことができなかった。彼は、何度もクラス集団の中に入りようとした。しかし、彼は、周囲が自分を認めてくれないかぎり、自らクラスの中に飛び込むことができないような児童ではなかった。Aは、今回の指導対象児

の中では、もっとも過保護に育てられ、甘えん坊に育てられていた。このことが、この期に至って大きな障壁となって現われたのである。C・FもこのようなAにいつも付き合い、廊下をウロウロすることがしばしばであった。

またBは、この時期に入って始めて、両親の不和に対する不満と苦悩をワーカーに自己表出した。彼は生まれた時から、両親の離婚さわぎのまっただ中におかれてきた。両親は、ただ子供のために同居しているだけであった。しかし、共に、我が子に対しては、相手に張り合うように過保護・過干渉を示してきたのである。ワーカーも学校も、この両親の不和を改善することを何度も試みたが、うまくいかなかった。あとはBが、この両親を乗り越える時期をひたすら待つだけであったのである。Bは、卒業後の進路決定が迫るにつれ、両親のエゴイズムに巻き込まれることを嫌って、ついに不満を述べたのである。彼は、この両親への不満を自己表出する頃から、自分自身のことを自立して考えるようになり、しだいに折目正しい学校・家庭生活をするようになっていった。

〔保護者集団〕

第4期は、第3期に引き続き、A中学校にて定期的に関われる「親の会」に参加する形で、側面的援助が進められた。しかし、進路上の問題や就職の問題、家庭内の問題など、保護者の個別的悩みに対しては、個別相談が行なわれた。この時期は、学校との関係において、今まで受身的であった保護者が能動的になっていった時でもある。しかし、進路問題では、この能動性がともすると親の過剰期待から発揮されたりして、ワーカーは、もっぱらこの点のセーブにまわることが多かった。

〔学校との関係〕

この期は、ソーシャル・グループワークの最終段階ということで、グループ指導の対象児童については、基本的には、親の会と学校に一任し、児童相談所は、学校とともに、広く校内暴力再発防止のための地域啓蒙に力点を注いだ。具体的には、A中学校区の保育園や小学校の母親学級父親学級に参加し、講演会等を通じて、非行再発防止のための努力を地域の人々が一体となって行うことを訴えたのである。この講演会は、A中学校の1年近くに亘る実践が生々しくそのまま伝えられたため大きな反響を呼んだ。また、この歩みの中で得られた多くの知見は、地域の人々に日常生活の中で何を具体的に果していけばよいかをあきらかにした。そして、地域の人々に、子供の健全育成をはかることが、いかに大変でまた大切なことであるかが痛感されていったのである。

〔第4期のまとめ〕

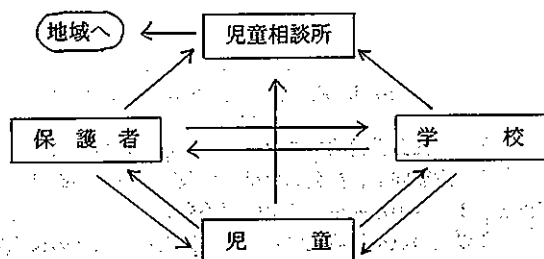


図4 第4期 児童相談所・児童・保護者・学校の関係

この時期は、ソーシャル・グループワークの最終段階として地域が主体となり、児童相談所は、必要に応じてのみ、個別相談をするにとどまった。しかし、逆に、児童相談所の役割としては、校内暴力再発防止のための地域運動に、具体的な方向性と方法を、ソーシャル・グループワークの実践を通して伝達することが大きな業務となった。このことは、A校のソーシャル・グループワークの終了が、新たな非行予防のための地域作りの第一歩であったことを物語った。

一その後一

児童相談所のソーシャル・グループワークは、第4期の11月5日をもって実質上終了した。ということは、校内暴力事件をひきおこした直接の児童に対する当初の指導目標は、それなりに達成され、また家庭・学校を中心とする地域の人々の指導力も安定してきたため、児童相談所ソーシャル・グループワークを進める意義が発展的に解消されていたためである。

指導対象児のその後の経過は、卒業式や進級を前にして、不安や焦燥感などが入り混り、一進一退を続けながら、それなりの進路に進んでいった。

Aは、最後の最後まで、クラス集団に溶け込むことができず登校拒否的な状態が続いたりしたのち、自動車整備関係の各種学校に進学していった。卒業を前にした彼は、目をくりくりした幼い印象を与える子で、以前A中学校のボスとして君臨した面影はどこにも見当らなかった。これは、ある意味で、彼が、彼本来の姿に戻っていた時、彼の幼なさと自我の弱さが、正直に顔や態度に現われたものといえよう。

Cも、ある程度クラス集団に溶け込みかけたものの、周囲が進学に熱を入れ始めた頃から疎外感を感じ始め登校拒否の状態が続きはじめた。そのため卒業式まぎわには、本人、保護者、学校の協力下のもとに勤労体験が進められ、卒業式には、自らが望んだ大工職人への就職を

内定し、さわやかに出席した。

Bは、父・母が子供の進路をめぐる激しい対立を繰り返したため、卒業式まぎわまで進路の方向が定まらなかった。しかし、彼自身が両親からの精神的独立の決意を固めることにより、他市町村の中小企業に住込みで働くことに決まり、やっと、学校生活、家庭生活とも落ちつきの方向に向っていった。

Dは、学習不振が強く、学業にもなかなか落ちつかず、付和雷同的な行動が続いたが、父親の病気をきっかけに、一家の長男としての自覚に芽生え出し、中小企業に意欲的に就職していった。

Eは、生徒会副会長に当選したのち、一変していった。彼は、地域の非行を自らひきおこした者としての立場から、非行防止のため訴えをはじめたのである。

Fは、継母に対する甘えと反発のアンビバレンスと父親の厳格・放任に対する反発のため、なかなか落ちつかず、家出・怠学を繰り返した。そんな彼に対して援助をしつづけたのは、担任と生徒指導主事の教師であった。彼は、就職未定のまま、なんとか家庭に落ちつきはじめたところである。

3 考察

今回、ソーシャル・グループワークを通じて感じられることは、指導対象児の大半が、それまでの発達過程上の歪みが原因となって、

- (1) 自分の性差に対する役割認識
- (2) 自分の能力に対する適切な自己評価
- (3) 正と不正、美醜などの価値判断力

など、適切な自我の行動基準をもっていないということである。しかも、この自我の行動基準の混乱が、それまでの発達上の各年令期における課題（基本的信頼の獲得、自立性の獲得等）を、適切に乗り越えずにきたところから生じていると考えられることである。彼らは、適切な自我の行動基準を持ち得ぬからこそ、彼らを取り囲む一般社会との心理的距離を一層広げ、疎外感からの反動形成から、非行性の文化行動基準に準拠していつているのである。

学校内において問題児童が、このような傾向にある時に、地域の人々のコミュニティー意識が薄かったり、教師集団の指導に問題があったりして、彼らに対して疎外感を増大させるような指導がなされると、問題児童は周囲の人々に対して強い不信感や反発心を抱くことになる。そして彼らは、ますますお互いの非行文化の共有や同一視を通じて、独自の非行集団を学内に形成していつてしまう。そして時々、その不満が学校内暴力として噴出するのである。このような時、非行集団を取りまく一般生

表2 児童集団への指導経過一覧

	第Ⅰ期（5月～6月初旬）	第Ⅱ期（6月初旬～7月末）
指導方針	1. 児童の行動・性格特性の把握 2. ワーカー（心理判定員）との信頼関係の樹立 3. グループメンバーの消極的・刹那的感情の修正と自己の新しい感情の再発見 4. グループワークへの動機づけ 以上の点を具体化するため、開講式・体育指導・学習指導・ゲーム・遊び等を行う	1. 社会教育的アプローチによる、地域社会への参加意欲向上、社会的目標、自我行動基準の確立 2. 教師と児童との信頼関係樹立 以上の点を具体化するため、児相と学校との役割分担を明確化し、児相は、社会見学、ボランティア活動の社会教育を重点的に実施する。
指導内容	5月11日…開講式、プレイ（ホットテニス） 5月17日…半田社会教育課の協力下に体育指導（ソフトボール）、集団面接（5月14日の他中学校の生徒と集団乱闘事件について） 5月26日…学習指導（小3～中2までの数学）、プレイ（ホットテニス） 5月31日…学習指導（算数・数学） 6月8日…体育指導（ソフトボール）、プレイ（ホットテニス）	6月14日…社会見学（肢体不自由施設見学） 6月21日…プレイ（トランプ、はりつけ）、集団面接 6月29日…プレイ（トランプ、卓球、ソフト）、集団面接（卒業後の目標、ボランティア活動への動機づけ） 7月3～4日…ボランティア活動（市内在住の精進児・者とその保護者の一泊キャンプに学生ボランティアとして参加） 7月6日…教師との集団対談（生徒指導担任、教頭に児童達が、日頃の思いのたけを集団でぶつける） 7月12日…社会見学（企業見学及び経営者との懇談会）
行動変容	警察の補導の対象となるような反社会的行動はなくなる。しかし、遅刻、エスケープ、校則違反、教師・保護者への反発は依然頻発する。又クラス内では孤立気味の行動をとり、他クラスの不良児との交遊がつづく。ワーカーと児童集団との間に信頼関係が樹立されたが、児相の児童に対する指導上の権威が高まりすぎ、学校における教師と児童との信頼関係が阻害されやすい傾向となる。	新しい社会体験により、自己の甘えを断ち切り始め、自立心を持ち始める。又保護者が、それぞれの子供の変化や長所を相互に受容しはじめ、一方的な交遊の分断を押しつけなくなり、その結果として、保護者と児童との信頼関係が修復されはじめる。学校内では、授業に参加意欲を持ち始めるもの、部活に参加しはじめるものなどが出現しはじめる。しかし、児相の指導対象児だけが、クラス集団から孤立し、仲間うちだけでかたまる傾向がつづく。
次期指導課	学習指導や体育指導等、既存の学校教育に類似する指導プログラムのみでは、児童の社会的参加意欲の向上や自覚を促すためには限界がある。	総括的な集団指導による社会教育のみでは、個別の特性に応じた発達援助に限界がでてくる。又、学校の進路指導に応じ、早期の進路決定のための側面的援助が必要になってくる。

第Ⅲ期（7月末～8月末）	第Ⅳ期（9月～現在）
1. 仲間に準拠した行動基準から独立した自己の行動基準の確立促進 2. 社会的価値の認識と卒業後の社会的目標の確立 以上の点を具体化するため、各個人の個別化を重視したグループワークと、勤労体験や部活動の促進援助による、個別的なかわりを重視した指導を実施する。又、キャンプ活動により、児童相互の相互啓発を行う。	1. 卒業後の就職先の決定 2. クラス・学校への適応 以上のことを具体化するため、グループカウンセリング、及び個別カウンセリングを実施する
7月22日…体育指導（卓球） 8月17日…キャンプ説明会 8月26～27日…1泊キャンプ（愛知青少年公園にて） 夏休み中…各自勤労体験、部活動を行う	9月8日…B来所、個別カウンセリング（就職と両親の不和について）。C.D.学校にて面接（器物破損について） 9月14日…グループカウンセリング（過去の反省とこれからの決意表明） 9月27日…個別カウンセリング（現在の気持と今後の決意表明の確認） 10月4日…F来所、個別カウンセリング（家出について） 10月12日…C来所、青年会議所の協力下で企業見学
卒業後の進路を自己の特性に照らして考えはじめ、自主的に勤労体験や部活動、学習等に積極的になりはじめる。甘えの強かった面から、自分の行動基準を確立しはじめ、自立の方向へ向いはじめる。	進路決定を、不安と焦燥感のなかから自立して決定していく。クラス集団に溶け込もうとする児童もではじめる。又、教師に対しての反発心がなくなり、甘えの行動が通にはじめる。又、学校再建のため、生徒会副会長に立候補し、当選するものもではじめる。
卒業後の指導体制の充実化をいかに図るか。夏休み中の成果をいかにして、休み明けに結びつけていくか。学校・保護者の問題児童への取りくみに自信がでてきており、今後は、児相の主体性より、学校・家庭・地域の主体性を尊重した方がよいと思われてくる。又、これらの点を総合すると、グループワークの当初の目標はある程度達成されたと思われる。今後はグループ指導を終結して、学校・保護者からの相談に基づく個別指導に切り換えていく必要性がでてくる。	卒業後の就職安定を図ること。社会的責任を自覚した行動がとれること。これらのことを、援助していくためには、学校関係者や児相を超えた、地域の人々の彼らに対する理解がなにより必要不可欠であるが、それを実現するには至らず、いつ再び社会への参加意欲を失うかもしれない面がある点。

表3 保護者集団への指導経過一覧

	第Ⅰ期（５月～６月初旬）	第Ⅱ期（６月初旬～７月末）
指導方針	1. ワーカーと保護者との信頼関係樹立 2. 保護者相互の信頼関係の樹立 3. 「親が悪いといわれる」罪意識からくる孤立感の払拭 以上のことの具体化のため集団面接を実施する。	保護者と相互協力による子供の社会的自立援助に対する指導観の確立。 以上のことを具体化するためグループカウンセリングを実施する。
指導内容	5月11日…開講式、懇談会 5月26日…グループカウンセリング（学校に対する不満を自由に出してもらう） 6月8日…グループカウンセリング（親の嫉の指導との違い、子供の将来目標について）	6月21日…グループカウンセリング（共同して子供のことを考えること、卒業後の進路決定をはやめること） 7月6日…グループカウンセリング（組織的に共同して子供のことを考えるための親の会設立について）
行動変容	保護者相互が「自分の子を悪くしたのは、あの親の子である」との思いから、他者批判的で自己防衛が強かったが、学校への不満など、保護者相互に共通する思いを表出することを通じて、相互共感的になる。又、親の不安・孤立感の受容を通じて、カウンセラーに対して信頼をおきはじめる。	保護者相互が、連絡をとりあったりして、子供の指導を協力しはじめるとともに、相互の信頼関係を深め始める。
問題点	集団面接を通じて、保護者の心理的安定は図られたが、ともするとその養育態度は、子供の自立的発達を阻害する過干渉な考え方で集団一致をみやすくなる。	子供の自立援助を保障するための、体系的な保障システム作りが課題となる。

表4 学校との関係一覧

	第Ⅰ期（５月～６月初旬）	第Ⅱ期（６月初旬～７月末）
協力のための方針	1. 校長以下管理職レベルの教師との信頼関係の樹立 2. 児相の指導方針の啓蒙 以上の点を具体化するためケース検討会を実施する。	1. クラス担任レベルとの協力強化 2. 児相と学校との役割分担の明確化 以上のことを具体化するためケース検討会を実施する。
協力内容	学校訪問によるケース検討会（５月15、18、21、25、28、6月9、18、30日）	学校訪問によるケース検討会（7月6、7、26日）
協力形態の変容	それまで、児相のケースワーカーと、生徒指導担任との個別的な協力が中心であった。このケース検討会を通じて学校ぐるみの協力関係が強まる。又、学校全体や地域環境についての実情を考慮・配慮した指導方針が、相互協力下に立てはじめられる。又、児相の組織・機能についての学校側の認識が深まる。	担任レベルとの信頼関係が成立し、ワーカーと現場教師との組織的協力体制が確立される。ワーカーと学校現場教師とのケース討論を通じ、それまで不鮮明であった学校と児相との相互役割分担に基づく指導体制が確立される。

中村他：非行児の指導に関する研究

第Ⅲ期（7月末～8月末）	第Ⅳ期（9月～現在）
1. 保護者の自立的な相互自助システムの確立と、その活動の援助 2. 学校と保護者の信頼関係の樹立、以上のことを具体化するため、親の会による自立的な活動を援助する。	親の会による学校への協力促進の側面的援助 家庭内のトラブルに対する個別カウンセリング
7月20日…第1回親の会（児相にて設立式） 8月13日 } …第2回、第3回、学校を事務局として開催 8月30日	9月14日…第4回親の会 10月1日…第5回親の会 11月5日…第6回親の会
親の会を自立的に運営ははじめ、卒業後をふまえた相互協力体制をつくりはじめ、各クラス担任との信頼関係づくりをしはじめる。	学校との信頼関係が、受身から能動的になる。
学校と保護者との話し合いで、双方の意見調整をできるリーダーシップを、どこの誰がとるかが不鮮明のままである点。	親が「子供の生涯を通じ、親として自分が責任をもって育てていく」という意識に目醒めた時、学校での適応のみを強調する教師に対して、再び不満を抱く可能性がある点。

第Ⅲ期（7月末～8月末）	第Ⅳ期（9月～現在）
1. 教師と保護者との協力関係強化 2. 教師と保護者との役割分担の明確化 以上のことを具体化するため親の会主催の教師との懇談会に参加	グループ指導の対象児については、基本的に、学校の指導に任せ、児相は学校とともに校内暴力再防止のための、地域啓蒙に力点を置く
親の会に、学校の教師とともに参加（8月13、30日）	地域の保護者会や学校での母親学級に参加又、隣接地区への啓蒙
保護者・学校・児相の三者による指導協力体制が樹立される。教師・児童・保護者の三者の信頼関係が樹立されはじめる。	学校との信頼関係が充実し、地域対策に学校と歩調を合わせる段階にまで至る。

徒にも、学校生活への不満や進路上の不安、非行への漠然とした憧れなどがあれば、学校全体が荒れることも稀ではない。

以上のように考えてみると、今日の非行は大きく分けて2つの要因があるように思われる。その1つは、児童自身の発達上の問題であり、もう1つは、周囲の問題児童に対する接し方の問題である。

以下この2つの観点から、非行指導上の問題点をまとめると次のようになる。

(1) 権威と受容

今日の非行問題を引き起こしている問題児童の多くは、それまでの発達過程のなかで、十分な自立性を獲得するのに失敗し、幼児的な甘えを持ったままである。このような児童に対して、一方的な強制や厳しさのみで周囲が接しては、児童から感情的反発を招くことになる。かといって、児童の気持ちをくむと称して、子供の言うなりを許しては、反社会的行為をそのまま許容してしまうことにも通じる。指導上大切なことは、周囲の指導者が、二面的に接する必要があるということである。この「二面」とは、子供と大人とを結びつけている心理的な人間関係上のことで、「権威と受容」といえるものである。

特にこのことは、今日の問題児童の両親の養育態度が、社会的規範・権威の象徴としての父性が弱まり、無条件の共感者・理解者としての母性がうまく機能していないことを考慮すると、指導上重要なポイントとなる。

この二面的なかわりを、いかにして家庭・教師集団・地域関係機関同志、そして児童相談所等が役割分担し、その統合をはかるかを、今後検討していく必要があろう。まさに権威と受容が、問題児童を取り囲む周囲の人々の間で、うまく統合されていない時に、周囲への不信感としての非行が発生すると考えられる。

(2) 社会教育的アプローチの有効性

周囲の者に対して心理的な甘えのある児童に対し、社会的な自立心を形成していくためには、面接による個別・集団的なカウンセリングばかりでなく、現実的な社会関係のなかにおいて、治療・教育をおこなうことも有効な方法である。他人や社会を意識せざるをえないような状況は、自己の洞察を結果的に促進させることになる。この際重要なことは、問題児童にかかわる関係者が、社会教育的働きかけの意義に対して、十分な理解を持って進められる必要があるということであり、ただ問題児童に対して、ボランティア活動や勤労体験をさせれば良いというものではない。このアプローチはあくまで、一定の治療・教育的目的を持って進められるべきであり、一種の生活場面的な面接技法やケースワーク的働きかけが、

常に必要とされるからである。

また、社会教育的アプローチの有効性は、問題児童の多くが持つ自我の行動基準の混乱に対して、その再教育的機能を有するということである。自我行動基準の混乱は、長い生育史上の発達のトラブルとして生じてくるものであって、この混乱に対して、ただ物事のあるべき行動基準を説明したり説得するだけでは、真に自己のあるべき姿を洞察し得ないことは明らかである。自我の確立のために必要なことは、遊び方・学習・ルール作り等を含む、発達課題達成の基準となる具体的活動を通じての、体験的自己洞察が必要となってくるのである。

(3) 問題児童をかかえる保護者へのアプローチ

今日の問題児童をかかえる保護者は、子供への嫉妬が分からなかったり、地域住民の非難のなかで孤立し、強い情緒不安のなかで混乱していることが多い。最近のように何事においても、親が悪いといって済ましてしまう安易な風潮が周囲にある場合などは、ことさらこの傾向が強く、なかには過度な防衛心や外罰性を持ってしまっている保護者も少なくない。特に、流入世帯人口が多く、急成長の地域などは、地域住民の相互の知り合い度（既知度）が薄く、この傾向が強まる。

このような保護者に対して、何よりも大切なことは、親が子供の嫉や教育に自信が持てるような援助を周囲のものがする機運を作り出し、まず保護者の情緒的安定をはかっていくことが必要となってくる。その意味では、問題児童をかかえる保護者を集め、グループカウンセリングを試みていくのも1つの有効な方法である。また、今回のソーシャル・グループワークのように、学校単位で保護者を組織し、周囲の者がその親の会の援助をはかっていくのも、有効であろう。

(4) 地域社会資源の活用と組織化

問題児童の指導にあたって、地域の社会資源を活用しながら、その組織化をはかるかどうかは、その後の在宅指導に大きな差を生む。今回のソーシャル・グループワークにあたっては、学校ばかりでなく、社会教育課の青少年の健全育成に携わる指導員に体育指導を依頼したり、企業見学や勤労体験学習にあたっては、青年会議所の青少年問題部会の全面的協力を得たりした。また、障害児へのボランティア活動にあたっては、福祉事務所・社会福祉協議会・手をつなぐ親の会などの協力も得た。

このような、地域の社会資源の活用は、地域の人々の非行防止や問題児童に対する関心を高めていく結果となり、その組織化を通じてその後の指導においても、多角的な地域処遇のプログラムを作ることを可能にしていたのである。地域機関の連携は、ただ行政的に組織化す

るだけでは、実行力を伴った地域システムは生まれてこない。やはり日頃、具体的なケースについて社会資源を有効に活用しながら、組織化をはかることを通じて、相互の役割が明確となり、実行力のある連携が深まってくものと考えられる。また、この社会資源の活用は、学校などを中核的拠点としていけば、より永続的で地域に根づいた組織化が可能になると思われる。今後児童相談所は、非行児童の地域処遇にあたって、学校との密接な連携をとる必要があろう。

このような指導上の諸問題から、今回の指導事例の指導効果と今後のあるべき児童相談所の非行児の指導のアプローチをまとめると次のようになる。

(1) 今回の事例では、非行児童を取り囲む保護者・教師・地域の人々が、指導上の一致をみた時（問題児童を1人も疎外せず、権威と受容を各々が適切に機能させ、連携・統合をはかりながら、心身の健全な育成をはかるとの姿勢で、一致した態度）、反社会的行動への收拾の道が開かれた。

今後児童相談所としては、卒先して非行児童を取り囲む家庭・学校・関係機関のオーガニゼーションをはかり、非行指導上のリーダーシップをとる必要があろう。また、その組織化の土台となる治療教育プログラムを、地域に示す必要があろう。

(2) 今回の事例では、反社会的行動の收拾には、保護者・学校・地域の連携が最も効果を示したが、問題行動の発生原因となっている発達上の問題解決には、社会教育的集団指導が効果を示した。しかし、その治療・教育効果はそれまでの、発達上の歪みの度合によって大きな差違がみられた。

今後児童相談所は、従来の個別的な面接指導ばかりでなく、社会教育的アプローチや集団指導の技術や指導体制を充実させていく必要があろう。また、問題児童への早期対応や指導密度の濃さなどを、いかに充実させるか検討していく必要があろう。

II 非行問題に関する意識調査

1 問題

われわれは、非行児童に対する有効かつ具体的な指導の一つのあり方を示すものとして第一部事例研究において、半田児童相談所で試みられたソーシャル・グループワークの実践を報告した。そしてそこでは、児童本人とその保護者に対する指導とともに、学校と地域社会とが連携を保ちながらこの問題に立ち向かうことの重要性や、児童相談所がその中核的役割を果たしうることを示した。

これは、児童相談所が、「地域ぐるみの非行対策」との観点からその活動を展開しようとするものであるが、理論面、実践面で曖昧な部分があり、検討すべき点も多々残されている。例えば、第一部で報告したような深刻な非行問題が他の地域にも存在するかどうか、活用する社会資源の現状はどうか、児童相談所の指導体制をいかに整備するか等々の問題がその例である。これらの問題は、換言すれば、半田児童相談所の行ったソーシャル・グループワークは、その地域の特性を背景にした特異な活動として位置づけられるべきか、それとも普遍化するものなのかという実践経験から抽出されたものをどこまで一般化できるかという問題である。したがって、この位置づけをめぐる検討は、われわれの意図するソーシャル・グループワークをより精練するための最も基本的な作業といわざるをえない。

われわれは、こうした問題の検討を進めるにあたって、まず、非行問題に対する学校の意識を把握する必要があると考えた。その理由は、一つには、学校が長期的、計画的に人間を育成する専門機関として機能し、非常に大きな指導力を具備していること、二つには、その反面で、学校の現在の指導に対して様々な立場からの問題が投げかけられていることである。

われわれは、また、このような作業を通して、非行の予防や指導に対して、児童相談所が今後行うべき援助を考える糸口が見い出せるのではないかと考えており、今回の意識調査は、今後の児童相談所の方向をさぐるために実施したものである。

調査の内容は、おおむね次の4項目である

1. 中学校における非行の現状
2. 中学校における非行児の指導の現状と問題点
3. 非行の予防や指導に対して健全育成活動の果たしている役割
4. 今後の非行対策

2 方法

愛知県下（名古屋市を除く）の全公立中学校の生徒指導主事263名を対象に、質問紙によるアンケート調査を実施。調査時期は、昭和58年2月1日から25日まで。調査用紙は、各中学校あてに郵送した。（別表(1)、(2)）

対象者を生徒指導主事に限定したのは、中学校における非行指導に実務レベルで中心的役割を果たしているの、学校全体を掌握しやすい立場にいたり、回答の水準を同一にすることを期待したからである。

なお、対象者の所属する中学校の分布状況は、図5のとおりである。

図5 愛知県下の中学校の分布状況

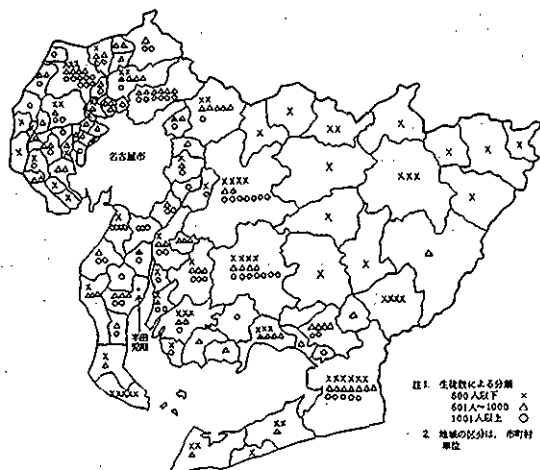


表5 対象者の中学校生徒指導主事の経験（通算年数）

年数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10以上	無回答	計
人	101	58	32	26	11	5	7	2		2	1	245
(%)	(41.2)	(23.7)	(13.1)	(10.6)	(4.5)	(2.0)	(2.9)	(0.8)		(0.8)	(0.4)	(100.0)

表6 対象者の所属する中学校の生徒数

生徒数	1 200	201 400	401 600	601 800	801 1000	1001 1200	1201 1400	1401 1600	1601 1800	計
人	20	27	31	47	50	37	18	11	4	245
(%)	(8.2)	(11.0)	(12.7)	(19.1)	(20.4)	(15.1)	(7.4)	(4.5)	(1.6)	(100.0)

表7 対象者の所属する中学校区の生活区域

地域	商業	工業	住宅	農村	山村	漁村	その他	無回答	計
人	123	38	68	11	1	2	3	1	247
(%)	(50.2)	(15.5)	(27.8)	(4.5)	(0.4)	(0.8)	(1.2)	(0.4)	(100.0)

表8 中学校からみたここ2～3年の非行問題

傾向 生徒数(人)	大きく なっている	一貫して 問題に なっている	おさま っている	ほとん ど問題 になって いない	無回答	計
600 以下	16 (20.5)	8 (10.3)	16 (20.5)	38 (48.7)		78 (100.0)
601～ 1000	33 (34.0)	28 (28.9)	15 (15.5)	20 (20.6)	1 (1.0)	97 (100.0)
1001 以上	26 (37.2)	21 (30.0)	17 (24.3)	5 (7.1)	1 (1.4)	70 (100.0)
計	75 (30.6)	57 (23.3)	48 (19.6)	63 (25.7)	2 (0.8)	245 (100.0)

人(%)

3 結果と考察

(1) 対象者について

得られた有効回答数は、245で、回収率は93.2%であるが、その対象者の中学校における生徒指導主事の経験年数は、表5のとおりである。また、その所属する中学校の生徒数及び校区内の生活区域は、表6、7のとおりである。

(2) 非行問題に対する学校の意識

昨今、非行は戦後第三のピークにあるといわれている。この問題に対し、学校はどのような意識をもっているのだろうか。当該学校生徒の非行問題について、ここ2～3年の傾向を問うた結果が表8である。

これをみると、4分の3の学校が非行問題に直面して、ほとんど問題になっていない学校は、25.7%にすぎない。また、問題に直面している学校についても、沈

静化の傾向にあるのは、その3分の1にすぎない。これらの数字は、非行が一部の特別な学校の問題でなく、多くの学校に共通する問題となっていることを示すと共に、今後の予測に楽観を許さぬものがあることを物語っている。

ここで注目すべきことは、学校の規模により、前述の傾向にも差異があるということである。即ち、生徒数600人以下の学校においては、約50%がほとんど問題になっていないのに対し、1,000人を越えた学校ではそれが7%に激減している。これらは、生徒数の多い学校ほど非行が問題化している傾向を示すものである。

これに関連して、校区内の人口流出入状況をみたものが表9である。この表によれば、校区内の人口変動は、

表9 校区の人口流出入状況

人口 生徒数(人)	変動あり		一定		無回答	計
	増加 傾向	減少 傾向	流出入 あり	流出入 なし		
600 以下	29 41 (52.6)	12	5 37 (47.4)	32		78 (100.0)
601～ 1000	53 58 (59.8)	5	15 38 (39.2)	23	1 (1.0)	97 (100.0)
1001 以上	51 52 (74.3)	1	9 15 (21.4)	6	3 (4.3)	70 (100.0)
計	133 151 (61.6)	18	29 90 (36.7)	61	4 (1.7)	245 (100.0)

人(%)

生徒数の多い学校ほど著しい。

以上のことから、生徒数の多い学校に非行問題が多発しているのは、学校教育とともに地域のあり方にも関係があるとみるべきであろう。人口規模が一定な地域に比べ、そこに変動のある地域、殊に増加傾向にある地域では、住民の連帯意識が脆弱な場合が少なくない。このような意味で、生徒数の増加をもたらした校区内の人口増加が非行発生予防やその指導にとってマイナスの作用を果たしているものと思われる。

(3) 指導が困難な非行内容

現在、非行が問題化している学校にとってどのような非行が指導上に困難を伴うかをみたものが図6である。

多くが指摘するものは、「飲酒、喫煙」、「怠学」、「万引」で各々50%又はそれに近い数字となっている。次いで「薬物乱用」「夜遊び・深夜徘徊」、「家出」、「器物破損」が20%台で続き、「対教師暴力」、「生徒間暴力」、をあげるものは低率となっている。

これをみると、学校が指導に困難を感じるもののうち、最近注目を集めている校内暴力のような、粗暴行為を伴う非行は少ない。一方飲酒・喫煙、怠学等の非行は、以前から発生頻度の高いものであり、当該生徒が多くの学校に存在することが予想される。したがって、学校においては、これらへの対策を日常的にたてる必要があるわけで、このことが高い指摘率となって表われたのであろう。

ところで、飲酒・喫煙、怠学、万引等の非行は、学校外のような教師の目が届きにくい場所で発生することが多い。学校では既に校外指導が精力的に行われているが、このような校外で発生する非行の指導に困難を伴うことが多いとの今回の結果は、今後の非行指導には学校と地域の連携の必要性を示唆するものと考えられる。

図6 指導が困難な非行内容 (重複回答)

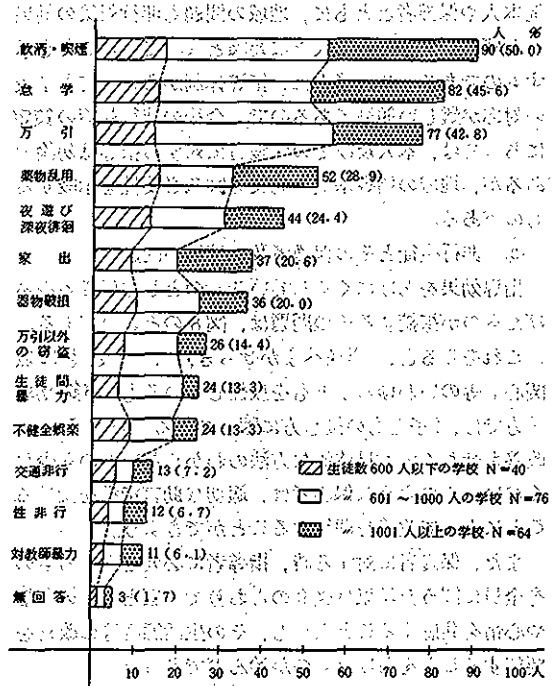
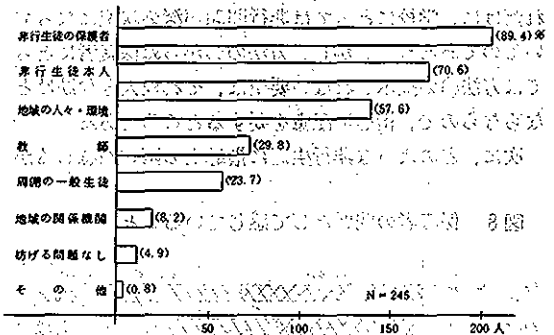


図7 非行生徒の指導を妨げるもの (重複回答)



(4) 非行対策推進上の問題

① 非行生徒の指導を阻むもの

中学校が実施している非行児の指導にとって、どのようなことがその妨げになっているかをみたものが図7である。

最も多いのは、「問題生徒の保護者」で全体の約90%の者が指摘し、「生徒本人の問題」(70%)を上まわっている。次いで、「地域の人々・環境」が約60%であるが、これには本人と同じ学校の卒業生が含まれている。一方、「教師」、「周囲の一般生徒」は、全体の約30%と低くっており、児童相談所、福祉事務所、警察等の「地域の関係機関」に至っては10%を越えていない。

これらの結果は、学校が主たる指導対象としている生徒本人や保護者とともに、地域の問題も非行対策の効果あげにくくしている大きな要因となっていることを示すものである。時に後者は、指導体制からいっても学校の対応が難しい領域であるので、今後の非行対策の策定にあつては、本人及びその保護者に対する指導は勿論であるが、地域の指導基盤の充実を図る必要性を示唆するものである。

② 非行生徒とその保護者及び地域の問題

指導効果をあげにくくしているものとして保護者をあげたものが指摘するその問題は、図8のとおりである。

これをみると、「学校へまかせっきり」、「子どもに無関心」等のいわゆる子どもを放任しているものが多いが、一方では、「子どもの接し方に困っている」のように、改善させたくても具体的な方法のわからないものも少なくない。このような保護者は、適切な助言指導を受けることによって改善を期待することができよう。

また、保護者に対する時、指導者に必要とされるものを全員に問うた結果は図9のとおりで、親としての苦悩や心情を共感することよりも、その生活態度等の改善を要望することをあげたものが殆んどであった。

これは、保護者が親としてのあり方を自分のペースで改めていくのを待つ姿勢とは相いれないものであり、それだけに、学校にとっては非行問題が深刻状況になっているのであろう。しかし、方法のわからぬ保護者にとっては方法論の提示されない要望は、それ程大きな助けとならなからので、指導に配慮を要するところである。

次に、どのような非行生徒に指導上の困難を感じるか

図8 保護者の問題として感じていること

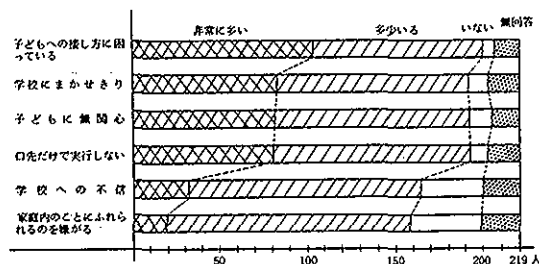


図9 非行生徒の保護者への対応で大切なこと

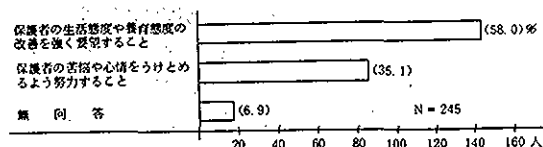


図10 非行をもつ生徒の問題別にみた指導困難度

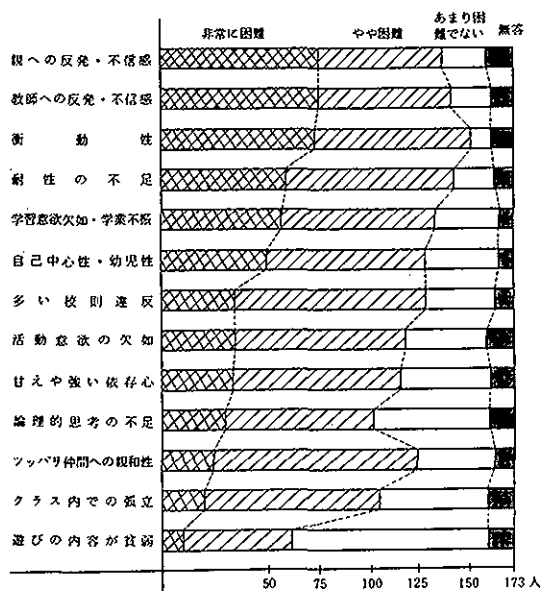
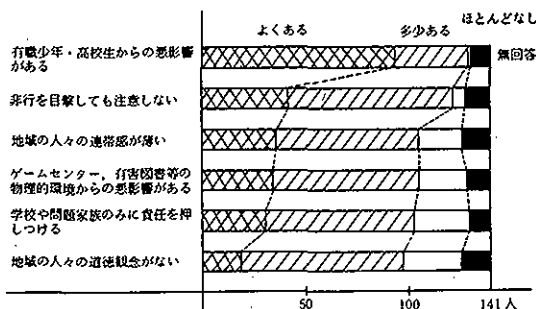


図11 地域の問題の内容



という問題であるが、指導効果があがらぬ原因として「非行生徒本人」をあげたものが指摘した結果は、図10のとおりである。

これをみると、親や教師に反発したり不信感を抱いたり、耐性が不足して衝動的な生徒が比較的高い割合となっている。その像は、教師や保護者の説諭に耳をかさなかったり指導に素直に従わないものであって、指導場面への自我関与に乏しい生徒である。このような家庭及び学校の教育的基盤が欠如しやすい者に対しては、時に地域との連携が必要であろう。

更に、「地域の人々・環境」を指導効果のあがらぬ理由にあげたものの指摘したその内容は、図11に示されている。

この図からは、地域の人々が非行に無関心であることや有職少年、高校生からの悪影響が大きいことが問題と

となるが、義務教育終了者に対する指導を中学校が行うことは、ややもすると本人の反発を買うことになる。そのため何らかの形で彼らに対する指導の場を設けることが必要である。このような場が乏しい現状をみると、義務教育終了者からの悪影響が強いことも地域の無関心とは表裏一体の関係にあるものと思われる。

(5) 学校からみた健全育成活動の現状と問題点

県下には、児童館、子ども会、スポーツ少年団等青少年の健全な育成を図ることを目的とした組織がある。その活動目的には、非行防止やその指導も含まれているので、中学校の生徒指導にとっても無縁ではない。そこでこのような健全育成活動に対する熟知度を問うたのであるが、その結果は、表10のとおりである。

約90%の者がその内容を知っていると考えているが、よく知っている者となると約30%に落ちこんでしまう。

今後、地域ぐるみでの非行対策を推進し、地域と学校との連携を図ろうとする時には、この点が問題になるのではない。

また、非行の発生予防とその指導にどの程度効果をあげているかを問うた結果が、表11に示されている。健全育成活動を知っていると答えた者227人のうちで、効果をあげているとしたものは全体の37.4%にすぎず、多くは効果をあげていないとみている。

そして、健全育成活動が非行の発生予防とその指導に効果をあげていないと答えた者の指摘するその理由は、表12のとおりである。

表10 健全育成活動に対する学校の熟知度

	人	%
よく知っている	77	(31.4)
ある程度知っている	150	(61.2)
ほとんど知らない	16	(6.5)
無 回 答	2	(0.8)
計	245	(100.0)

表11 非行の発生予防とその指導に対する健全育成活動の効果

	人	%
効果をあげている	85	(37.4)
あまり効果をあげていない	128	(56.4)
ほとんど効果がない	13	(5.7)
無 回 答	1	(0.5)
計	227	(100.0)

表12 非行発生予防とその指導に健全育成活動が効果をあげていない理由

	人	%
非行生徒本人が活動に参加しない	46	(32.6)
適当な指導者がいない	38	(27.0)
活動が地域に定着しない	23	(16.3)
非行生徒を指導の対象にしたらない	17	(12.1)
活動の内容及が合わない	9	(6.4)
そ の 他	4	(2.8)
無 回 答	4	(2.8)
計	141	(100.0)

それによれば、これらの活動が十分な効果をあげていないのは、そこへの参加意欲に乏しいという非行生徒自身の問題と、活動内容、指導者の資質、非行生徒に対する姿勢等活動を企画、実施する側の問題とが介在している。

(6) 今後の非行児の指導について

① 今後学校が重点をおこうとする非行対策

中学校では、道徳教育や生活指導をはじめとする校内での指導と、小中学校生徒指導推進事業、生徒特別指導推進事業等の校外での指導とが平行して行われている。

今後、非行防止対策として、学校がどちらに重点をおこうとしているかを問うた結果は、図12のとおりである。これをみると、指導の重点を校内指導におくものが約37%、校外指導におくものが約43%となっている。

また、校外指導に重点をおこうとするものの4分の3は、校内指導からその方向を変えようとするものである。

次に、学校内の実情や情報を地域に流すことの可否であるが、この点は、図13に示すとおり、地域に伝える方が良いとするものが約88%に達している。この中には、先の質問で今後も校内指導に重点をおくと答えたもののがかなり含まれており、そのような学校においても、情報交換を求めるとの意味で地域との連携を保とうとする姿勢をうかがうことができよう。

ところで、教師自身の指導能力を高めることについては、いかなる方向が示されているのか。この結果は、図14のとおりであって、教師自身の研修では、非行の発生メカニズムや非行児童に対する指導法よりも、一般の生徒指導を充実させることが必要とするものが、約70%に達している。また、学校の指導体制の強化を図るためには、図15のとおり専任教師の配置よりも、教師全体が

一体となるべきだとするものが圧倒的に多い。

これらのことは、非行指導というものを、一部の非行児童に対して一部の教師が関わるのではなく、教師集団が一般生徒集団の中で行おうとするものであって、集団の中での相互協力を重視する点では共通した姿勢を示している。

② 地域の健全育成活動に対する学校の期待

非行児童に対する地域の健全育成活動に対して学校のもつ考えは、図16のとおりである。

図12 中学校の行う非行防止対策で今後重点をおくもの

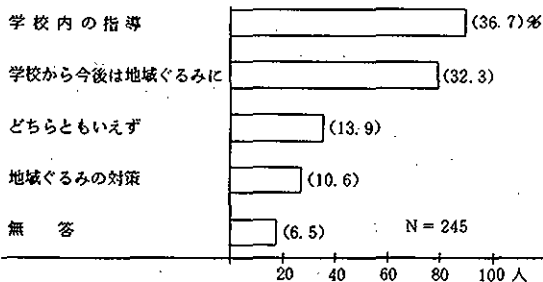


図13 校内の非行の実情を地域へ伝えることの是非

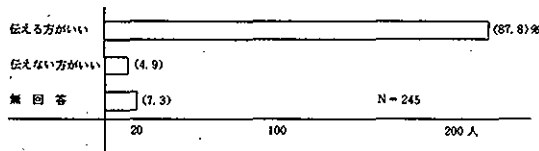


図14 非行児童の理解をすすめるために望ましい研修会の内容

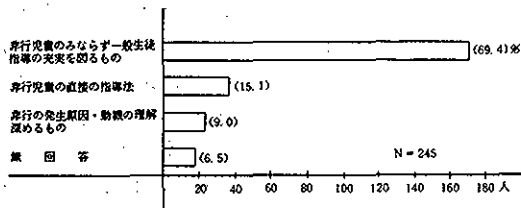


図15 非行指導に対する学校の体制を作る上で重要なこと

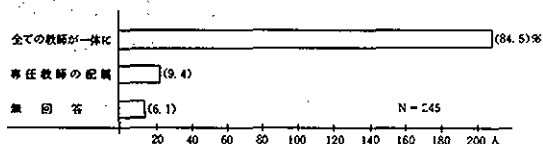
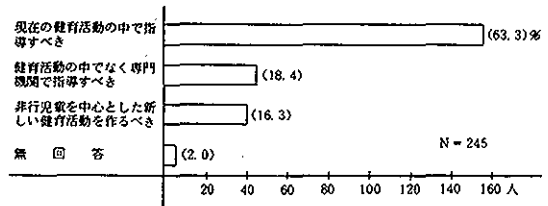


図16 非行児に対する地域の健全育成活動のあり方



現在実施している活動が非行児童をもその対象とすべきだとするものが、約70%に達しており、学校の指導と同様に一般生徒の中での指導を望む声が強い。

また、一般生徒から切り離れた上での、非行児に対する健全育成活動への期待は少ない。

4 まとめ

今回の調査は、非行問題に対して今後児童相談所が進むべき方向性をさぐることを目的として実施された。率直に言って、この調査は、いわば予備調査的なものであって、得られた結果からは大雑把な傾向をうかがうことしかできなかったが、それでもいくつかの手がかりを見出すことができた。

結果のまとめは、次のとおりである。

(1) 学内指導の限界

非行は、中学校の努力にもかかわらず、もはや、学内指導だけでは対処しきれない深刻な状況にあると思われる。

その要因としては、非行生徒の量的増加ばかりでなく、質的な変化からくる指導上の困難さがまず第一にあげられる。次に、保護者指導においても、親の養育態度の変化に伴う困難さがあげられる。また、こうした教師の指導に直接関わる問題以外に、学校教育の手が及びにくい地域の問題の影響も大きくなってきている。

(2) 基本的生徒指導の充実

学校は非行生徒のみを特別に指導しようとするのではなく、一般生徒の指導の充実の中で考えていこうとしている。しかし、現実には学校がこのような形で指導する事は難しい状況にある。教師がこれを推進しうる資質を養うための研修を求めている。

(3) 学校における今後の非行対策の方向

多くの学校は、「学内だけの非行対策」から、「地域ぐるみの対策」に重点をおこうとしている。学内に重点をおく学校も、地域との連携に關しての期待は大きい。

(4) 健全育成活動の役割と問題点

以上のことから、地域の健全育成活動の果たす役割には大きなものがあるが、学校からみれば、これらの活動は十分な効果をあげていない。その原因として、参

加しようとし、ない非行生徒本人の問題と、彼らを対象にしたがらない、又プログラムが適切でない、健全育成活動そのものが地域に定着していないという現在の健全育成活動の問題が考えられる。

これらの結果を、今後の児童相談所のあり方という観点から眺めてみると、非行児の指導をその生徒本人と保護者のみを対象として捉える限り、幅広く地域の中で指導していこうとする学校の考えとの間にズレを生じる可能性もある。このことは、今後児童相談所が学校や地域へ積極的に働きかけようとした場合、学校がそれに歩調をあわせる姿勢を持っていることを示していると考えられる。

おわりに

(研究のまとめと児童相談所の課題)

第Ⅰ部においては半田児童相談所の非行指導におけるソーシャル・グループ・ワークの事例が報告された。

それはグループ・ワークという方法を取りながら、

①非行発生の原因を児童の発達の歪みや未熟さにとらえ、非行児童に対する権威と受容のかかわり方や社会教育的アプローチによる継続的な発達援助をしてゆく。②その場合、児童相談所が中心となって保護者・教師・地域連携をはかり、児童の指導と受け入れの場を広げてゆくというものであった。

結果は、児童の反社会的行動を収拾するのに大きな効果を示したが、社会適応を進めるための発達援助の効果については児童により差が見られた。

第Ⅱ部では、児童の指導現場である中学校を対象にアンケート調査を実施し、非行児童の処遇を進めるにあたって、今後の課題が検討された。

結果は、非行がかなり広汎に問題となっていること、対策としては学校内における努力とともに地域ぐるみの対策を志向していること。また地域の健全育成活動については、あまり知られていないが大きな期待が持たれて

いることがわかった。

これらのことから、今後の児童相談所の課題を求めると以下になるよう。

①個別処遇から地域処遇へ

児童相談所は従来、非行指導において児童やその保護者への指導を中心に行なってきた。今後は、児童をとりまく地域の様々な人々との関係の中で児童を指導することを考えなければならない。児童相談所は指導の枠を大きく広げ学校や地域社会に対しても指導・援助を行なうという、非行児童の地域処遇へと拡大してゆかなければならない。

② 非行児童の健全育成活動の重視

非行児童は発達の歪みや未熟さを持っており、ただ彼らの問題行動を抑制することだけではなく、学校や社会への適応を促すための、健全育成をはかることが必要である。そこでまず児童相談所がそのための体制を整備し実践することによって、そうした指導技術やプログラムを開発する。また、地域の健全育成活動を援助することにより、彼らの受け入れの場を広げることが必要であろう。

③ 児童相談所の地域における役割

非行対策において、地域の各種行政機関や団体の連携をはかる必要性が叫ばれてすでに久しい。しかしこれらの活動は従来、非行予防のための啓発に重点がおかれてきた傾向がある。しかし今後は、具体的な非行児童への直接指導、あるいは地域の健全育成活動のために連携をはからなくてはならない。そうした場合、児童問題の専門機関である児童相談所への期待が大きいであろう。従って、児童相談所は、非行指導のためのコミュニティ・オーガニゼーションへ積極的に取り組む必要がある。

最後に、この研究をすすめるにあたって、A中学校はじめT市内の各中学校、愛知県教育委員会、T市教育委員会、愛知県民生部など、多くの方々の多大な御協力をいただきましたことに対して、つつしんでお礼申し上げます。

別表(1)

「非行・問題行動をもつ生徒の指導に関する調査」のお願い

謹啓 時下ますます御清栄のこととお喜び申し上げます。

さて、すでに御案内のように青少年の非行は、戦後第三のピークにあるといわれるように激増しており、非行内容も悪質、多様化しております。又、非行・問題行動をもつ生徒の指導には、児童相談所ばかりでなく、学校・家庭・地域の人々・関係機関など、さまざまな人びとが関わっておりますが、その指導も色々と困難を極める状況にあります。

このたび、私達、愛知県児童相談所非行問題研究班は、厚生省の科学研究補助を受けて、非行・問題行動をもつ生徒に関する研究を進めるなかで、今後の指導のありかた、特に児童相談所の役割を探るために、日頃直接生徒指導に活躍しておられる県下の中学校生徒指導主事の先生方全員の御意見を承ることが必要と考えました。

御多忙のところ誠に恐れ入りますが、別紙調査票に先生個人の忌憚の無い御意見をお寄せくださるようお願い申し上げます。

なお、この調査は無記名で実施し、処理はすべて統計的に処理され、この目的以外には利用いたしません。

調査票は2月 日までに回答くださるようお願いいたします。

敬具

昭和58年2月1日
生徒指導主事様

愛知県児童相談所非行問題研究班長
愛知県半田児童相談所長 中村幸男

非行・問題行動をもつ生徒の指導に関する調査

(ここでいう非行・問題行動とは、P2①-③の万引～家出の行動をさす)

愛知県児童相談所非行問題研究班

あなたと、あなたの学校の状況についておたずねします。

- ① あなたの通算の中学校教職経験年数 () 年
- ② あなたの通算中学校生徒指導主事経験年数 () 年
- ③ 学校の現在の生徒数(百人以下切り上げ) () 人
- ④ 学校の現在の教員数(十人以下切り上げ) () 人
- ⑤ 学校は開校以来何年経過していますか。 () 年経過
- ⑥ 校区の生活区域を表1の分類に従い御記入下さい。あてはまる番号を多い順に3つまでお書き下さい。() () ()
- ⑦ 校区の保護者の教育的関心はいかがですか。次のうちあてはまるものに○をおつけ下さい。 ア. 高い イ. 普通 ウ. 低い
- ⑧ 校区の人口流入状況を表2のあてはまる記号によりお書き下さい。()

- | | | | |
|---------|---------|---------|------------|
| 1. 商業地域 | 2. 工業地域 | 3. 住宅地域 | 4. 農村地域 |
| 5. 山村地域 | 6. 漁村地域 | 7. 団地 | 8. その他 () |

- | |
|----------------------------|
| ア. 流入人口が流出人口を上回る。(人口の増加傾向) |
| イ. 流出人口が流入人口を上回る。(人口の減少傾向) |
| ウ. 流出・流入ともあるが、人口は一定である。 |
| エ. 流出・流入とも少なく、人口は一定である。 |

① あなたの学校での非行・問題行動の状況についておたずねします。

- ① あなたの学校では、ここ2～3年の間に学校内外での生徒の非行・問題行動がどのような経過をたどっていますか。あてはまるもの1つに○をおつけ下さい。(数の多少に関係なくおつけ下さい。)

- ア. 問題は大きくなってきている。
- イ. 一貫して問題になっている。

ウ。問題はおさまってきている。

エ。ほとんど問題になっていない。

- ② ①で「ウ」「エ」におつけになった方におたずねします。その理由は次のうちいずれにあてはまりますか、1つに○をおつけ下さい。

ア。もともと少ないため。

イ。以前は問題であったが、学内の努力で現在おさまっている。

ウ。以前は問題であったが、地域の協力により現在おさまっている。

エ。その他（ ）

- ③ ①で「ア」「イ」「ウ」におつけになった方におたずねします。現在問題となっている非行・問題行動のうち、次のいずれの行動が指導上困難を伴っていますか。困難を伴っている順番に3つまで番号をおつけ下さい。

- | | |
|-----------------|--------------|
| () 万 引 | () 万引以外の窃盗 |
| () 対教師暴力 | () 生徒間暴力 |
| () 校具等の器物破損 | () 夜遊び、深夜徘徊 |
| () 不健全娯楽 | () 怠 学 |
| () 交通関係非行、暴走行為 | () 飲酒、喫煙 |
| () 薬物の乱用 | () 性非行 |
| () 家 出 | |

- ④ ①で「ア」「イ」におつけになった方におたずねします。現在問題となっている非行・問題行動は、単独によるものが多いですか、それとも集団によるものが多いですか。次のうちあてはまるものに○をおつけ下さい。

ア。単独で行う非行が多い。

イ。集団で行う非行が多い。

ウ。どちらともいえない。

- ② 学校が非行対策をすすめるにあたって、生じてくる問題についておたずねします。

- ① あなたの学校では、非行・問題行動をもつ生徒の指導をすすめるにあたって、どのようなことがさまたげになっていますか。あてはまるものすべてに○をつけ、その中で最も強いものに◎をおつけ下さい。

ア。非行・問題行動を行っている生徒本人の問題

イ。非行・問題行動をもつ生徒をとり囲む一般生徒の問題

ウ。教師の問題

エ。非行・問題行動をもつ生徒の保護者の問題

オ。地域関係機関の問題（児童相談所、福祉事務所、警察等）

カ。地域の人々（卒業生の先輩及び有職無職の青少年を含む）や環境の問題

キ。さまたげとなることはなかった

ク。その他（ ）

- ② ①で「ア」に○または◎をおつけになった方におたずねします。あなたは非行・問題行動をもつ生徒本人の問題として、次のそれぞれについてどの程度指導に困難を感じますか。あてはまるところに○をおつけ下さい。

非常に やや あまり
困難である 困難である 困難でない

- | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| 1. 教師への反発や不信感をもつ生徒 | | | | |
| 2. ツッパリ仲間に親和性をもつ生徒 | | | | |
| 3. 学習意欲の欠除、学業不振の生徒 | | | | |
| 4. 自己中心性や幼児性の強い生徒 | | | | |
| 5. クラス内で孤立している生徒 | | | | |
| 6. 校則違反の多い生徒 | | | | |
| 7. 活動意欲のない生徒 | | | | |
| 8. 耐性の乏しい生徒 | | | | |
| 9. 衝動性のある生徒 | | | | |
| 10. 親への反発や不信感をもつ生徒 | | | | |
| 11. 甘えや依存心の強い生徒 | | | | |
| 12. 遊びの内容が貧弱な生徒 | | | | |
| 13. 論理的思考が乏しい生徒 | | | | |

- ③ ①で「イ」に○または◎をおつけになった方におたずねします。一般生徒の問題として、次のそれぞれについてどのように感じますか。あてはまるところに○をおつけ下さい。

非常に やや 殆んど
問題である 問題である 問題でない

- | | | | | |
|--------------|--|--|--|--|
| 1. 非行に無関心な生徒 | | | | |
| 2. 非行を容認する生徒 | | | | |

3. 非行をあおりたてる生徒
4. 非行・問題行動をもつ生徒に服従する生徒
- ④ ①で「ウ」に○または◎をおつけになった方におたずねします。あなたの学校の教師の問題として、次のそれぞれについてどのように感じていますか。あてはまるところに○をおつけ下さい。

非常に問題である やや問題である 殆んど問題でない

1. 非行・問題行動をもつ生徒への指導法、対応法がわからない。
2. 非行・問題行動をもつ生徒の保護者への対応法がわからない。
3. 非行・問題行動をもつ生徒への指導と保護者への働きかけに消極的。
4. 教師間の指導法の共通理解が不十分である。
5. 学校内の業務が多忙である。
6. 学校外での業務が多忙である。
7. 教師の数が足りない。
8. 校務分掌の各組織の有機的な連携が不十分である。

よくあてはまる 多少あてはまる 殆んどあてはまらない

- ⑤ ①で「エ」に○または◎をおつけになった方におたずねします。非行・問題行動をもつ生徒の保護者の問題として、次のそれぞれについてどのように感じていますか。あてはまるところに○をおつけ下さい。

非常に多い 多少いる 殆んどいない

1. 子供のことに無関心な人
2. 家庭内のことに触れられるのを嫌がる人
3. 学校にまかせきりの人
4. 返事ばかりで実行の伴わない人

非常に多い 多少いる 殆んどいない

5. 学校に対して不信感を持つ人
6. 子供への接し方に困っている人

- ⑥ ①で「オ」に○または◎をおつけになった方におたずねします。地域関係（警察以外の児童相談所、福祉事務所等）の指導に対し、次のそれぞれについてどのように感じていますか。あてはまるところに○をおつけ下さい。

よくあてはまる 多少あてはまる 殆んどあてはまらない

1. 指導や調査の期間が長すぎる。
2. 非行・問題行動をもつ生徒への指導が厳しすぎる。
3. 非行・問題行動をもつ生徒への指導が甘すぎる。
4. 指導や調査の開始時期が遅すぎる。
5. 学校での指導では効果のない生徒の施設入所が難しい。
6. 継続的な指導が得られない。
7. 学校に対する適切な指導・助言が得られない。
8. 保護者に対する適切な指導・助言が得られない。

- ⑦ ①で「カ」に○または◎をおつけになった方におたずねします。地域の協力や環境の問題として、次のそれぞれについてどのように感じていますか。あてはまるところに○をおつけ下さい。

よくある 多少ある 殆んどない

1. 有職少年や高校生の悪影響がある。
2. 地域の人々の道徳観念が低い。
3. 非行・問題行動を見ても注意しない。
4. 地域の人々が、学校や問題家族のみに責任をおしつける。
5. 地域の人々の連帯感が薄い。
6. ゲームセンター・有害図書等の物

理環境の悪影響がある。

3 児童館、子供会、スポーツ少年団等の青少年を集団で育成する地域の活動（以下「健全育成活動」という。）に対するあなたの御意見をおたずねします。

- ① あなたは地域の健全育成活動の内容をご存じですか。
- ア. よく知っている。
イ. ある程度知っている。
ウ. ほとんど知らない。
- ② ①で「ア」「イ」におつけになった方におたずねします。地域の健全育成活動は非行の予防と指導に効果をあげていると思いますか。あてはまるものに○をおつけ下さい。
- ア. 効果をあげている。
イ. あまり効果をあげていない。
ウ. ほとんど効果がない。
- ③ ②で「イ」「ウ」におつけになった方におたずねします。地域の健全育成活動が非行の予防と指導に十分な効果をあげていない理由はなんだと思いますか。あてはまるものすべてに○をおつけ下さい。
- ア. 適当な指導者がいない。
イ. 活動内容が子供にあっていない。
ウ. 問題児を指導の対象にしたがらない。
エ. 問題児は健全育成活動に参加しない。
オ. 健全育成活動が、まだ地域に十分定着していない。
カ. その他

4 今後の非行指導について、あなた自身の考えをおたずねします。

- ① 今後あなたの学校では非行防止のための対策として、学校内の生徒指導の充実と、学校外での地域ぐるみの対策（小中学校生徒指導推進事業、生徒特別指導推進事業、青少年健全育成協議会、子供を守る会など）のどちらに重点をおかれてゆくつもりですか。あてはまるものに○をおつけ下さい。
- ア. 従来どおり学校内の指導に重点をおく。
イ. 従来どおり地域ぐるみの対策に重点をおく。

ウ. 従来は学校内の指導に重点をおいていたが、今後は地域ぐるみの対策に重点をおく。

エ. どちらともいえない。

- ② 学校内での非行・問題行動をもつ生徒の理解をすすめる研修会の今後のあり方についておたずねします。あてはまるもの1つに○をおつけ下さい。
- ア. 非行・問題行動の発生原因や動機等についての理解を深める必要を感じている。
イ. 非行・問題行動をもつ生徒の直接の指導法についての理解を深める必要を感じている。
ウ. 非行・問題行動をもつ生徒のみでなく、一般の生徒指導の充実を図る必要を感じている。
- ③ ②で「ア」「イ」に○をおつけになった方におたずねします。非行・問題行動をもつ生徒の理解をすすめる研修をすすめるにあたって、適当な人がいれば外部講師として招かれますか。あてはまるものに○をおつけ下さい。
- ア. 積極的に利用する。
イ. 必要に応じて利用する。
ウ. あまり必要を感じていない。
- ④ 学校内での非行・問題行動をもつ生徒に対する今後の指導体制づくりにとって、次のどちらが大切だと思いますか。あてはまる方に○をおつけ下さい。
- ア. 非行・問題行動をもつ生徒の指導が一部の教師の請負にならないようすべての教師が一体となるべきである。
イ. 非行・問題行動をもつ生徒の指導は、より専門分化させ、専任の教師を配属すべきである。
- ⑤ 学校内での非行・問題行動について、その実情を今後地域に伝えるべきかどうかについておたずねします。どちらかあてはまる方に○をおつけ下さい。
- ア. 伝える方がよい。
イ. 伝えない方がよい。
- ⑥ 一般的にいて、今後非行・問題行動をもつ生徒にどのような態度で教師が接する必要があるとお考えですか。あてはまるもの1つに○をおつけ下さい。

ア. 動機に関係なく厳しくあたる。

イ. 気持ちをうけとめつつ厳しく接する。

ウ. 気持ちをうけとめつつやさしく接する。

エ. 厳しく、やさしさの両面から接する。

- ⑦ 非行・問題行動をもつ生徒の保護者に対する今後の対応について、最も大切だと思うことは何ですか。どちらかあてはまる方に○をおつけ下さい。

ア. 保護者の生活態度や養育態度を改めるよう強く要望すること。

イ. 保護者の苦悩や心情をうけとめるよう努力すること。

- ⑧ 今後の非行・問題行動をもつ生徒に対する地域の健全育成のあり方について、あなたの考え方をあたはまるもの1つに○をおつけ下さい。

ア. 非行・問題行動をもつ生徒を中心とした新しい健全育成活動の場をつくるべきである。

イ. 現在の活動に、もっと非行・問題行動をもつ生徒をとり込みながら指導すべきである。

ウ. 地域での非行・問題行動をもつ生徒への健全育成は難しいので専門機関で行う方がよい。

- ⑨ 非行・問題行動をもつ生徒に対する指導効果を高めるため、教護院（愛知県の場合は愛知学園）など児童福祉施設の利用についてどのようにお考えですか。あてはまるものに○をおつけ下さい。

ア. 施設利用はあくまで避けるべきである。

イ. 施設利用を積極的に行うべきである。

ウ. わからない。

- ⑩ ⑨で「イ」に○をおつけになった方に、施設入所の時期についておたずねします。あてはまるものに○をおつけ下さい。

ア. 非行・問題行動の軽いうちに入れた方がよい。

イ. 非行・問題行動が重くなってから入れた方がよい。

ウ. どちらともいえない。

- ⑪ 現在の教護院のあり方にあなたは満足していますか。あてはまるものに○をおつけ下さい。

ア. 満足している。

イ. あまり満足していない。

ウ. わからない。

- ⑫ ⑩で「イ」に○をおつけになった方におたずねします。今後どのように教護院を改善すべきかについて、あなたの御意見をお書き下さい。

()

- ⑬ 地域の健全育成活動以外で、非行・問題行動をもつ生徒に対して生活指導、スポーツ、社会見学等を継続的に行う場を知っていますか。知っている場合は名称など具体的にお書き下さい。

ア. 次のところを知っている。

名 称	所在市町村	主たる指導内容	過去の利用
			有・無
			有・無
			有・無
			有・無
			有・無

イ. 知らない。

- ⑭ 非行・問題行動をもつ生徒の指導をすすめるにあたって、児童相談所に対しどのような御意見、御希望をお持ちですか。

あなたの御意見、御希望をお書き下さい。

()

- ⑮ 今までの質問、その他でお気づきの点がありましたらお書き下さい。

()

御協力下さいまして、ありがとうございました。