

子ども・若者支援における対話の一考察

生 田 周 二 奈良教育大学教育連携講座

A Study of Dialogue in Child and Youth Support

IKUTA Shuji

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

Abstract

This paper is concerned with the significance of dialogue and its framework that should be inquired in the field of child and youth support. As the analysis based on previous researches, Chapter 2 deals with the backgrounds of the paradigm change to face each other's diversity and voices by dialogue. Chapter 3 deals with the importance of the 'free and safe space for each individual' (*ibasho*) and the placement of dialogue in the field of social pedagogy for child and youth in Japan. Chapter 4 deals with four approaches of dialogue. It states about the change from the approach based on authority and roles of professionals to the approach oriented to empowerment of persons concerned and their community and also about the placement of appreciative dialogue for organizational vitalization.

Based on the above, in Chapter 5, I will try to define the dialogue and construct its structure with its related areas such as *ibasho*, self-esteem and independence. In the end, by the structure built in Chapter 5, I propose a draft about three viewpoints of dialogue in child and youth support as follows:

1. Relationship viewpoint in the free space etc. on the basis of dialogue,
2. Inquiring viewpoint concerning with needs or themes of young individual.
3. Structural viewpoint in order to launch some questions about how and what the society/community should be.

These viewpoints and the placement of the dialogue are important for examining the framework in developing and analyzing social pedagogical practices in the field of child and youth support.

キーワード：対話，子ども・若者支援，居場所

Key Words: dialogue, child and youth support,
'free and safe space for each individual'
(*ibasho*)

1. はじめに

子ども・若者支援は、家庭・学校・地域と連携しながら、しかし家庭、学校とは異なった観点から、子ども・若者の自立、つまり「子どもから大人への移行」を支援（支え、援助し、見守る）する取り組みを指す⁽¹⁾が、2000年代に入りクローズアップされてきた。「子ども・若者支援」という言葉の背景には、2000年以降の子ども・若者を取り巻く状況の変化がある。たとえば、「子供・

若者育成支援推進大綱」（2016年、子ども・若者育成支援推進本部決定）において指摘されているのは、次のような問題状況である。

- ・家庭：ひとり親世帯の増加，子どもの貧困，児童虐待など
- ・地域社会：近所づきあいの減少，子ども会加入率の減少，地域の見守り機能への期待
- ・情報通信環境：SNSを介したいじめ，違法・有害情報の拡散，情報モラル教育の必要性

・雇用：グローバル化・情報化等による経済社会構造の変化，非正規雇用の増に伴う不安定化，所得減

その上で，とりわけ困難を有する子ども・若者について，「貧困，児童虐待，いじめ，不登校，ニート等の問題が相互に影響し合うなど，様々な問題を複合的に抱え，非常に複雑で多様な状況となっている」ことを踏まえた取り組みを展開しようとしている。その際に，対話が一つのキーワードとなっている（山登2018）。

本論では，こうした問題状況を踏まえ，子ども・若者支援領域での対話の意義と検討課題について論述する。先行研究を踏まえた論究として，第2章では対話が重視される背景について，第3章では日本の青少年への社会教育とそれを一つのルーツとする子ども・若者支援における対話の位置づけ，第4章では対人支援に関わる領域での対話に関する4つのアプローチ，以上を踏まえ第5章では対話の定義と関連領域を整理し構造化を試みる。

2. 対話がクローズアップされる社会的背景

対話が重視されるに至る背景には，80年代から90年代にかけての歴史的なうねりがある。

第一に1989年ベルリンの壁崩壊以降の，相対主義，構築主義への移行ともいえるパラダイムの転換がある。つまり，グローバル化の進展に伴い，多様性（diversity）が現実味を帯び，冷戦構造の中で支配的であった権威主義的な「こうあるべき」論が機能しなくなった。EUの成立などを受け，欧州評議会キャンペーン「みんな違い，みんな平等（all different, all equal）」（1995～2007年）においても，一人ひとりの存在や可能性を聴き取ることが大切にされている（生田2008）。

これは，応答する関係性の形成とも関連する。応答能力（the ability to respond）は，他者と応答する自己の責任とその能力（responsible）とも関連し，「責任」（responsibility）主体の形成につながる。それはまた，他者への応答（responsive）でもあり自己内対話でもある。つまり，民主的实践としての「責任」は，権利を持つ人として他者を認識し応答する能力と関連し，それに必要なスキルが求められる（Gollob et al. 2007；Huber/Harkavy 2007；参照：生田2008）。責任は，個人の心構えに収斂されるのではなく，他者との応答とその能力形成，対話的關係性が大きく関わっている。

第二に，ユネスコ学習権宣言（1985年），子どもの権利条約（1989年）に見られる子どもの意見表明と参画（第12条），応答関係の重要性の指摘である。学習権宣言では，学習権の基本を「読み書き」「問い続け，深く考える」「想像し，創造する」「自分自身の世界を読みとり，歴史をつづる」権利として位置づけ，「人々を，なりゆきまかせの客体から，自らの歴史をつくる主体にかえて

いくもの」としている。

子どもの権利条約第12条では，子どもの「意見」の英語表記は「views」であり，「ある位置から見える景色や見方」を意味する。つまり，まとまった見解という「opinions」ではない。子どもの「views」に大人が向き合うことの重要性，すなわち応答関係の大切さが示唆されている。乳幼児が喃語によってお腹がすいたり，ぐずったりする表現や訴えかけとしての「views」に対応することが含まれる（参照：堀尾2011，浅田2017）。これは，対話により言語の獲得が促され，概念形成が進む過程と重なるものである⁽²⁾。この点は，第5章でも説明する。

第三に，以上の流れとともに，学習論の転換がある。ユネスコ「学習の4つの柱」（1996年）⁽³⁾，PISA型コンピテンシー（知識蓄積型→活用型，相互作用型の知識基盤社会論）は，重点の置き方は違っていても，他者との相互関係の重要性が指摘されている。また，人権学習の中でも，1990年代半ばから，参加型学習が提唱され，アクティブ・シティズンシップの形成に向けた実践が多く取り入れられる。

関連して重要であるのが，パウロ・フレイレ（1982）の指摘である。民衆教育の展開において，銀行型（知識蓄積）ではなく，認識対象との対話，自己内対話，他の認識主体との対話，批判的な「意識化」などを通じての対話型，課題探究型の学習のあり方を提唱している。

日本の文科省が提唱するアクティブ・ラーニング，「主体的・対話的で，深い学び」については，これらの関連性を踏まえた学習の展開が重要になるであろう。

以上，一人ひとりに向き合おうとする多様性への対応の流れ，子どもの見方・声（views）に向き合うことの重視，学習論の転換との関連で対話の背景を検討してきた。

日本では，1980年代半ば以降，偏差値志向の強まりや評価にさらされるストレス社会の中で，学校における不登校・いじめ問題の現出，また他方ではフリースクールの取り組みの登場，子どもの権利条約の参画論の影響もあり，集団的な「たまり場」から一人ひとりに向き合う対話的な「居場所」が大きなキーワードとなる（藤竹2000）。日本政府の「子ども・若者ビジョン」（2010年）においても，「子ども・若者を社会を構成する重要な“主体”として尊重」，「“今”を生きる子ども・若者を支えるとともに，“将来”をよりよく生きるための成長も支援」することを強調している。

なお他方で対話をめぐって看過してはならない点は，バックラッシュともいえる動向である。例えば，ヘイトスピーチ，多様性へのストレス・不寛容，ゼロトレランスの風潮（基本ルールの設定と罰則・制裁，分離，隔離）などがあるが，これらについて別の検討を要する。

3. 日本の青少年教育, 子ども・若者支援における「対話」の位置づけ —「共同学習」から居場所, エンパワメント志向へ—

青少年教育や青少年への社会教育において、戦前の「社会の側から個人を統制し方向づける観点」である統制的・教化的な方向性への反省から、戦後、「国民の自己教育, 相互教育」としての社会教育が提唱され、「個人の自主性, 自発性に基づく自由な学習の展開を社会教育の本質とみる」自発性理論⁽⁴⁾が基本的精神となった(倉内1983: 180-182)。自発性理論の具体的な展開であり、実際生活に即した学習課題に向き合う学習論として、共同学習, 生活記録学習, 生い立ち学習などが提唱される。大串(2008: 122)は、これらにおいて、「事実と事実との関連の発見, 事実と自己との関わりを明らかにするために、対話がこれらの学習で大切な点であった」と述べている。

共同学習に連なる青少年の社会教育領域ならびに子ども・若者支援領域では、次のような歩みをたどり、対話の意義が高まっていく。

(a) 高度経済成長期から1970年代に至る「戦後日本型青年期」への対応の時期

日本青年団協議会により「共同学習」が提唱され、その特徴は、「戦後日本型青年期」の課題克服のための「たまり場」(「第三の『生活空間』」)(小川1978: 8)における、青年の自主的自発的で生産やくらしに直結した学習⁽⁵⁾、日常の具体的実践活動を「下から積み上げ高め」る学習が目指される(福本1985: 132-33; 参照: 矢口2011)。

(b) 1970年前後からの「在学青少年の社会教育」に重点が移る時期

高校進学率の上昇、それに伴う青年団員数の減少、学校外教育の必要性を受け、勤労青少年の社会教育からの移行が見られる。

(c) 80年代半ば以降、「居場所」が大きなキーワードとなる時期

学校における不登校・いじめ問題の現出、フリースクールの登場、また子どもの権利条約(1989年)の参画論の影響も受け、対話的で相互作用的な関係性や学習環境が注視されるに至る。その中で、一人ひとりに寄り添いつつ自己決定やエンパワメントを志向する「居場所」に注目が集まる。

(d) 2000年代に入り、子ども・若者支援の制度化の進展の時期

子ども・若者の社会的移行の困難と貧困などの深刻化、それに対応する“第三の領域”として子ども・若者支援の取り組みの中で居場所づくりなどの必要性がますます高まる。

この流れの中に、社会教育や支援のあり方を問う日本

社会教育学会編(2017)『子ども・若者支援と社会教育』の刊行がある。とりわけ、ニート、不登校など困難を抱える子ども・若者へのターゲット的な支援において、孤立や貧困化といった現代社会が深めてきた構造的な困難の側面も見据えた「社会教育的アプローチ」が問題提起される。それは、対話による「応答性に満ちた安全・安心な居場所の時間の中で受容され、承認され、そして他者へとつながっていくこと」による人間性の蘇生、すなわち「若者たち自身が生きづらい社会に対峙し乗り越えていく主体へと自己教育していくことを支援」することである(佐藤2017: 159-160)。

「対話の流れ」として、＜出会いの場としての居場所での対話→ グループでの対話→ 対話から新しい物語へ→ 社会との出会い直し＞が語られている。居場所での関係性のつむぎ直し、そして自己実現と社会参画を模索する段階への移行において、対話が大きな役割を果たす。

4. 対話に関するアプローチ

こうした支援領域での対話の広がりについて、野口裕二(2018)は、ナラティブアプローチ、オープンダイアログを取り上げている。また、ケネス・J・ガーゲンとメアリー・ガーゲン(2018)は、これら二つのアプローチのほかに、支援領域以外の組織開発、紛争解決などにも注目しAI (Appreciative Inquiry: 肯定的探究) 等のアプローチを取り上げている。なお、紛争解決については、日本の少年非行やいじめ問題への対応にも関連する修復的司法 (Restorative Justice) (ゼア2006, 山田2016など) についても取り上げる。

4.1. ナラティブアプローチ

ナラティブ (narrative) は、「具体的な出来事や経験を順序立てて物語ったもの」を基本的イメージとする。それを踏まえたナラティブアプローチ (マクナミー/ガーゲン2014; 野口2002, 2005など) は、「ナラティブ (語り, 物語) という形式を手がかりにして何らかの現実接近していく方法」(野口2005: 5, 8)であり、医療、福祉などの臨床現場でのアプローチの変遷とともに語られる。つまり、パーソナリティシステムに着目した精神分析などを中心とした「診断治療モデル」、そしてそれを止揚し家族関係やその他を含むシステムに着目した「支援モデル」(家族療法, フリースクール・居場所づくりなど) を踏まえている。これら二者の支援—被支援性を克服するのが、言語, 物語, 対話, エンパワメントに着目した「協働 (コラボレーション) モデル」としてのナラティブアプローチである。これは、べてるの家 (浦河べてるの家2002; 伊藤・向谷地2007) の実践や次

に取り上げるオープン・ダイアログなどとも関連する。

底流に流れるのは、「ひとは物語によって生きる、あるいは、物語を生きる存在」、「語ること」、「物語ること」によって新たな意味が生まれ、共有され、変形されてゆくというクライアント主体の考えである。専門家としてのセラピストは観察者ではなく対等な一参加者である。セラピストの主要な任務は、「そうした『自由な語りの空間を創造すること』」であり、「家族を介入の対象と考えるのではなく、セラピストと家族を含むひとつのシステムの変化」を目指すことである（野口2005：142）。

4.2. オープンダイアログ

オープンダイアログ（斎藤2015など）は、フィンランドを始めとする精神医療において提唱されている手法である。それは、多くの精神障害にとって「病的体験の言語化＝物語化」は何らかの治療的な意義を持つとされ、ナラティブ・セラピーから大きな影響を受けている。先ほども指摘した診察室を中心として行われてきた「支援モデル」的な家族療法の手法的限界を乗り越えるために開発されたもので、次の特徴を持つ。

- 電話を受けたスタッフが責任者となり、即座にチームで会いに行く。
 - 本人なしでは何も決めない。
 - 対話の中で、患者の病的な発話のなかに潜んでいる、メンバー間で共有可能な発話を導き出す。
 - 言葉を包帯として用いる。……これに対して、精神分析は言葉をメスとして用いる。
 - 結論も合意も目指さない。……正しいか間違いか白黒ははっきりさせるのではなく、すべての声が受け入れられ、傾聴とやりとりが促される。
 - 患者や関係者の前で治療者グループの話し合いを展開する（リフレクティング）。……治療者たちを逆に観察する機会、自分についての話を聞く仕掛けとなる。
- これらをまとめると、「対話主義」（言葉をつむぎだし、語り得なかったものに声を与える）、「ポリフォニー」（ネットワークのなかの重要な他者の助けを借りる）、「不確実性への耐性」（結論を求めるのではなく、十分に時間をかけて人々を支える）である。これら3つによって、開かれた言語的实践が展開する。社会構成主義の理念を反映した取り組みであるといえる（斎藤2015：99）。

4.3. 修復的司法

修復的司法は、犯罪の加害者と被害者の双方の事件理解の促進と和解の方法論であり、日本では少年非行やいじめ問題への対応（山田2016）においても注目されている。それは、従来の応報的司法（懲罰による苦痛が償いであり、犯罪予防であるとの観点）からのパラダイム転換である。つまり、従来の刑事手続きは国家対加害者の

構図で進行するため、加害者への量刑が焦点となり、そのため被害者は結果的に「部外者」的扱いとなる。それに対して修復的司法は「事態の修復」のために、「被害者、加害者、およびコミュニティと関わりつつ、回復や和解を進め、自信を増進させる解決策を追い求める」特徴を持つ（ゼア2006：184；参照、安藤2014：69）。

大津市立中学校におけるいじめに関する第三者委員会『調査報告書』（2013年214頁）では、その意義を次のように述べている。

『『修復的司法』とは応報的で対立的な司法制度に対し、終局の目的を当事者間の関係修復を目的とする新たな司法制度の考え方である。この考え方は、被害者側と加害者側の対話を通して被害者側の被害の回復を目指し、加害者側に自己の行為の意味を理解させ責任を取らせ、その上で、当事者間の関係のみならず、地域との関係修復をも目指すものである。日本では十分に浸透した考え方ではないが、子ども間のいじめの事案において、従来の司法的対応と並行して、関係修復の努力を継続的に行うことは、最終的には当事者の救済に結びつくのではないかと考える。』（下線：筆者）

以上の3つのアプローチはいずれも、当事者が問題状況から疎外されている感覚を持ってしまうという課題（診断治療モデル、支援モデル、応報的司法）、つまり「専門分化した社会の中で、専門家にまかせ、自らが力をつける機会を失っていないか」という普遍的な課題」（安藤2014：67）に対応したものであり、当事者のエンパワメントを志向するパラダイム転換である。

4.4. AIアプローチ

上記3つに対して、AIアプローチ（ホイットニー／トロステンブルーム2006など）は、コミュニケーションのあり方を対話的な方向に変えることで企業や団体活動などの組織変革を促そうとする。社会構成主義の理論と実践に基づいており、組織の過去、現在、未来の最善の状態に焦点を当てた肯定的な問題設定を踏まえ、対話を促すプロセスとして4-Dサイクルがある。それは、発見（Discovery）、夢（Dream）、設計（Design）、運命（Destiny）のプロセスである。

例えば、2017年12月奈良市立東市小学校での“学生・地域・学校でつくるこれからの学習支援「つながりが深める学び」”におけるAIワークショップでは、全体テーマ「チームとしての実力を高められる組織運営に変えたい」に沿って、グループ毎のトピックとして「自分の意見を共有しやすい話し合いの環境」などが設定された。4-Dサイクルの順に「どんな課題がある」（発見）、「それが実現した時にどうなるか」（夢）、「その実現のためにできることは何か」（設計）、「具体的に何をやろうとするのか」（運命）を出し合い、ラベルを抽出する（「同

じ思い・同じ気持ち」,「進め方:リーダー・司会,場づくり」,「仲間」,「積極性」)。こうしたA Iワークショップを定期的に行っている学習支援サークルでは,物事を複眼的に見ること,場づくりの大切さの意識化,チームやリーダーの役割の具体的な検討などにつながっている。AIアプローチは,組織の活性化のために対話を「関係性のプロセス」における重要なポイントとして位置づけ,「ビジョンや目標は一人の人間がつくり上げるものではなく,関係者たちの間の対話から生まれるもの」だとしている(ガーゲン,ガーゲン2018:102)。

以上を踏まえ,それでは対話とは何なんだろうか。

5. 対話とは何か

5.1. 対話の特徴

対話は,学習や言語獲得において極めて重要な役割を果たしている。ヴィゴツキー(2001)が『思考と言語』において指摘するように,「人間の思考(内的発話)は,まず幼児と両親の間で交わされる対話の相互作用の中から生まれる。(中略)先ず対話があって,そこから自己の言葉[内言]や思想がつくられる。」そのため,「コミュニケーションの過程でこそ,考えを検討し,確認する必要が生じる」のである。

対話は,つまり「人間と外部環境との相互作用」(デューイ)としての大切な経験であり,それを通じて,学習過程が展開し,言語の獲得,概念の形成,行動の変容などが実現する。その対話は,親などに理解され守られているという安心感,それからさらに,他者との関係において考えが異なっても人間としての普遍的な共通する土台があることの理解へと通じている。そうした人間理解はまた人権理解と関係している。

第4章での4つの対話のアプローチをも踏まえ,対話とは,関係性と応答性の存在する,言葉を媒介とするやりとりであり,次の特徴を持つ⁽⁶⁾。

- ・基本的に対等な人間関係を踏まえている[人としての尊重]。
- ・双方から話を往復させ,応答のある共感的関係を基本とする[応答性]。
- ・性急に結論を求めることをせず,「不確実性への耐性」を持つ[寛容]。
- ・以上のやりとりを通して,内なる感情や思いを言葉にし,そのことを通して自らの感情や思いを自分で確認する[自己の存在・アイデンティティの再構築]。

5.2. 対話の関連領域

次に,対話が居場所と自尊感情(セルフ・エスティーム,自己肯定感),さらには自立において持つ重要性である。

5.2.1. 居場所

居場所は,第3章での指摘の通り1980年代半ば以降の重要なタームであるが,青年団などの集団的な活動の「たまり場」とは性格を異にし,一人ひとりに焦点を当てた機能を有している(参照:阿比留2012)。

萩原建次郎(2001:63;参照2012:29-31)は,居場所の意味を次のように整理している。

- ①居場所は「自分」という存在感とともにある。
- ②居場所は自分と他者との相互承認という関わりにおいて生まれる。
- ③居場所は生きられた身体としての自分が,他者・事柄・物へと相互浸透的に伸び広がっていくことで生まれる。
- ④同時にそれは世界(他者・事柄・物)の中での自分のポジションの獲得であるとともに,人生の方向性を生む。

関連する取り組みは,奈良教育大学で毎週火曜日に不登校傾向の子どもたち向けに開設されている居場所「ねいらく」である。「ねいらく」には,下記の3部屋があり,＜自分のそのまが受け止められる感覚(しずかスペース)→他者との対話の中での関係づくり(まったりスペース)→協働性の構築(集団活動スペース)＞という展開がみられる(生田2018)。

- ・「しずかスペース」:静かな環境で,面談をしたり勉強などに利用。
- ・「まったりスペース」:カーベットを敷いて2～3人での会話や勉強,ゆっくり活動する場合に利用。
- ・「集団活動スペース」:がやがやと話をしたり,ゲームやイベントなど集団で過ごすために利用。

これらを踏まえ,居場所の機能として次の点を指摘できる。①一人ひとりの存在の受容,②関係性の構築,③可能性の展開という機能である。これは,自尊感情ならびに自立とも関連する。

5.2.2. 自尊感情

自尊感情は,対自己,對他者との対話の中で育まれる自己価値に関する感覚であるが,自尊感情に関する定義は基本的自尊感情と社会的自尊感情の区分とも相関している(近藤2013:14)。つまり,基本的自尊感情を大切にする定義は「自分が自分であっても脅かされることがない。安心して自分のままでいられる。自分が自分であることを受け容れ,許されているという感覚」(高垣1999)がある。社会的自尊感情にシフトした定義は,「社会とのかかわりの中で特定の役割,価値観の達成を通して獲得される自己価値についての確信」(遠藤1981),「自己像と理想自己の不一致についての個人の評価」(ローレンス2008)をあげることができる。

子ども・若者の場合,家庭のあり方,友だち関係,社

会や人との関わり、学業の状況、自己認識と関連し（櫻井・櫻井2009）、次の4つの感情（自己受容感、所属感、可能性感、貢献感）から構成される（生田2009：50-51、70-71；森本2008）。この4つの感情は、下記の説明にある通り、自己受容感と所属感が基本的自尊感情と関連し、可能性感と貢献感は社会的自尊感情と関連している。

①自己受容感（ありのまま感）

良い面も悪い面も含めてありのままの自分を受け容れる感覚。自分を取り巻く環境に対しての受容感や幸福を求める豊かな感性の基になる。

②所属感（受け容れられ感）

自分の存在を認めてくれる他者によって構成される帰属感覚。他者からの信頼と他者への信頼の両者が組み合わされてより強固なものになる。

③可能性感（できる感）

自己決定を伴った過去の経験を基盤として自分の可能性を信じる感覚。新しい物事に挑戦する意欲や困難に立ち向かう勇気の拠り所となる。

④貢献感（やった感）

他者の役に立った経験や他者からの肯定的な評価や言葉によって培われる感覚。外界に働きかけ他者を幸福にできたという達成感が、自身の幸福感も高める。

4つの感情からなる自尊感情の捉え方は、子ども・若者の存在を受け止め、それぞれの可能性と役割を認めつつ、適切な機会や場を提供したりして、成長発達、自立を支援することにつながる。4つの感情の醸成の上で、対話の持つ意味は大きい。つまり、第3章で紹介した「対話の流れ」＜出会いの場としての居場所での対話→グループでの対話→対話から新しい物語へ→社会との出会い直し＞と関連している。居場所の役割も含めて、その関係性を示すのが、表1「居場所、自尊感情（セルフ・エスティーム）、対話の流れの相関」である。

表1 居場所、自尊感情（セルフ・エスティーム）、対話の流れの相関

居場所の役割	自尊感情	対話の流れ
一人ひとりの存在の受容	自己受容感（ありのまま感）	出会いの場としての居場所での対話
関係性の構築	所属感（受け容れられ感）	グループでの対話
可能性の展開	可能性感（できる感） 貢献感（やった感）	対話から新しい物語へ 社会との出会い直し

5.2.3. 自立

自立は、日本社会教育学会研究プロジェクト「子ども・若者支援専門職の必要性和資質に関する研究」の展開により、次の過程であると捉えられる（生田・大山2017）。

①親を中心に家族など、「信頼できる他者」との関係性

を踏まえる

②自己の能力や世界観、主体性を獲得・拡張していく

③自己決定能力を獲得し、自己実現を果たしていく

つまり、親などとの関係において安心感を基盤にしつつ、そこを巣立っていく力を蓄え、自分の能力を発揮する場と機会を獲得する過程である。それは、マズローの欲求階層説（Maslow, A. H. 1954）で指摘する「基本的ニーズ」（生理的なニーズ、安心・安全へのニーズ、帰属感と愛情のニーズ）を踏まえながら、次の展開として、より社会的な性格を帯び、自己の知的関心や能力を伸ばし役割獲得につながる「成長と動機づけとしてのニーズ」（承認へのニーズ、自己実現へのニーズ）と関連している（ゴープル1972）。

「基本的ニーズ」は自立の発達の側面、文化的側面、社会的側面に対応し、「成長と動機づけとしてのニーズ」は経済的側面と政治的側面と対応関係にある（生田2017）。

○発達の側面（身体・生活習慣など）

衣食住など人間的な生活を送る上で必要となる生活習慣などの基盤を形成する。また、身体的成長を促す。「生理的なニーズ」、「安心・安全へのニーズ」を充足しつつ、「帰属感と愛情のニーズ」を満たす上で重要となる。

○文化的側面（自己理解・自己管理）

自分が「したいこと」「意義を感じること」「できること」を判断する上で、遊びや余暇など自由な空間・居場所が大切である。「帰属感と愛情のニーズ」の充足と関連している。……自己コントロール、自律、アイデンティティ

○社会的側面（人間関係・社会性形成）

様々な出会いや活動を通しての関係づくり、学校・施設・団体などでの多様な世代との開かれた交流と活動が想定される。「帰属感と愛情のニーズ」や「承認へのニーズ」の充足と関連している。……つながり

次に、「成長と動機づけとしてのニーズ」に対応する側面は、経済的側面と政治的側面に分かれる。

○経済的側面（能力開発）

学習、職場体験、就労支援などを通じて、キャリアの基礎を形成する。「承認へのニーズ」や「自己実現のニーズ」の充足と関連している。……知る、できる

○政治的側面（意見表明・役割獲得）

自分の考えや意見を踏まえた自己決定ができるようになり、企画や決定への関与、運営などに関わり、役割を果たしつつ他者と協力・協働して活動できる。「自己実現のニーズ」の充足と関連している。……関わる、担う

5.2.4. 子ども・若者の「自立の5側面」

図1は、これら自立の5側面の枠組みである。縦軸として個人の基礎的帰属（家庭や居場所など）から自己実

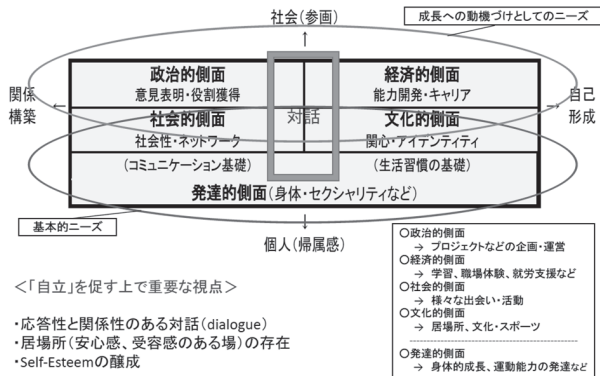


図1 子ども・若者の「自立の5側面」

現に向けたシステムへの統合・参画を志向する軸、横軸として自己形成と他者との関係構築の軸である。基本的なニーズの充足の側面として、発達・文化・社会の3つの側面があり、自己実現に向けて学校などの社会システムへの関わりによる社会参画への準備(経済的・政治的側面)が行われる。4.1での指摘を踏まえ、図1の中心、すなわち人間の発達・自己実現の中心には「対話」が位置づく(参照：生田2016)。

ここから表1とも関連づけて、「自立」において重要な視点は、「応答性と関係性のある対話」を中心軸とし、安心感や受け入れられ感のある場としての「居場所の存在」、そうした基礎的ニーズの充足の上に自己の能力の可能性や貢献感につながる「自尊感情の醸成」である。

5.3. 子ども・若者支援における「居場所と対話」に関する事例

「対話を生み出す場づくり」をテーマとする日本社会教育学会関西六月集会(2018年6月)では、子ども・若者支援の取り組みにおける「居場所と対話」の側面に関する次の報告がされた：「生きづらさを抱えた青年と高校生との関係性の紡ぎ直し—麦の郷、創カフェとまなびの郷KOKO塾—」(森橋美穂：ハートフルハウス創)。

なお、この報告は、「対話の3つの異相」、すなわち「居場所と対話(安心感・関係性)」、「テーマと対話(知的関心、専門的知識との出会い)⁽⁷⁾」、「コミュニティ構築と対話(地域性)⁽⁸⁾」の一環としての報告であった。この異相は、図1 子ども・若者の「自立の5側面」で指摘した点とも関連する。

報告の要点は下記の通りである。

KOKO塾は、和歌山大学の生涯学習研究プロジェクトの一環として2001年の試行開始から継続している「高・大・地域連携モデル」でもあり、学校づくりと地域づくりを統合させて、高校生も大人(学生、教員、地域住民、NPO職員、自治体職員など)も共に学び成長発達していくことをめざしている。その一環に古民家を活用した「高校生カフェ」などの取り組みがある。不登校・ひき

こもりなど生きづらさを抱えた青年の居場所となっている古民家での出会いと交流を通じて、新たな関係づくりが育まれている。そこでは、以下のことを理念としている。①家以外でゆっくりできる居場所[自己肯定感の再構築]、②やりたいことを実現する自治活動[新たな自分(可能性)との出会い]、③共同で働く場[多様な働き方の模索]、④地域と共に安心できる地域を創る[共同で仕事を創り出す、社会で生きる主体者になること]。居場所での取り組みが、表1で指摘した展開である、「一人ひとりの存在の受容」「関係性の構築」、さらに「可能性の展開」につながっていくことが期待されている。

図1との関連で説明するならば、KOKO塾の取り組みは、居場所の空間の保障を踏まえ、自立の文化的側面と社会的側面を中心として受容と関係性を重視した特徴を有している。それらを踏まえて、自立の経済的側面や政治的側面への展開による自己実現が期待されている。

以上から、子ども・若者支援における対話は、居場所論、学習論、セルフ・エスティーム論、自立・人格形成論、今回は言及していないが専門職論とも関連しつつ、教育・学習のパラダイムを考える重要な視点である。

6. おわりに

日本の子ども・若者支援の取り組みにおいて居場所、その中での対話的關係性・相互性への注視が見られる。また、対話には、専門家の権威・役割に依拠したアプローチから当事者とそのコミュニティのエンパワメントを志向するアプローチへの転換、ならびに組織の活性化のための肯定的な対話の位置づけのアプローチがある。それらの背景には、一人ひとりの多様性や声に向き合おうとするパラダイムの転換ともいえる状況の出現がある。その中で、対話は、居場所をもとより自尊感情、自立と関連づけて考えることができる。

以上を踏まえて、子ども・若者支援における対話について、3つの側面から考えることができる。

第一に、対話を踏まえた居場所・空間づくりなど関係性の側面である。そこでは、個を見据えつつ関係性をつむぎ育てるアプローチ(受容、同伴、助言など)、ならびに他者との関係性や専門的な関係職員の関わりの中での対話と省察のある場(居場所)づくりなどが課題となる。

第二に、自己の可能性を追求するとともに、新しい物語の構築などに向けた課題探究の側面である。自発性に基づく、自由で、「生活の創造」を含めた広い視野での学びの展開、相互作用のある学習過程が重要な課題となる。

第三に、社会や地域とのつながりづくりと関連する構造的側面である。AIアプローチなども活用し、組織や

地域のなかでの対話的な話し合いの仕組みなどが検討課題となる。

以上の対話の側面や位置づけ、職員等の専門性について、今後さらなる追究を要する。

註

- (1) 子ども・若者育成支援推進法（2009年）第1条（目的）では、「子ども・若者育成支援」を次のように規定している：「日本国憲法及び児童の権利に関する条約の理念にのっとり、子ども・若者をめぐる環境が悪化し、社会生活を円滑に営む上での困難を有する子ども・若者の問題が深刻な状況にあることを踏まえ、子ども・若者の健全やかな育成、子ども・若者が社会生活を円滑に営むことができるようにするための支援その他の取組」。
- (2) 国連「子どもの権利委員会 一般意見7号（2005年）乳幼児期における子どもの権利の実施」（Convention on the Rights of the Child: GENERAL COMMENT No. 7（2005）：Implementing child rights in early childhood）の「14. 乳幼児の意見および気持ちの尊重（Respect for the views and feelings of the young child）」において次の指摘がある。「委員会は、第12条は年少の子どもと年長の子どもの双方に適用されるものであることを強調したい。もっとも幼い子どもでさえ、権利の保有者として意見（views）を表明する資格があるのであり、その意見は『その年齢および成熟度にしがたい、正当に重視され』るべきである（第12条1項）。（中略）。乳幼児は、話し言葉または書き言葉という通常的手段で意思疎通ができるようになるはるか以前に、さまざまな方法で選択を行ない、かつ自分の気持ち、考えおよび望みを伝達しているのである。」参加の権利の達成には、「おとなが子ども中心の態度をとり、乳幼児の声に耳を傾けるとともに、その尊厳および個人としての視点を尊重することが必要とされる。」
- (3) 知ることを学ぶ（learning to know）、為すことを学ぶ（learning to do）、共に生きることを学ぶ（learning to live together）、人間として生きることを学ぶ（learning to be）（21世紀のための教育国際委員会報告書1997）
- (4) 現実には「一方では個人の外部から課せられる諸要求と、他方では個人の内的欲求との調整を援助するところに社会教育の役割をみようとする」適応理論が支配的である（倉内1983）。
- (5) 1953年9月、日本青年団協議会「勤労青年教育特別対策委員会」第2回委員会
- (6) 暉峻淑子（2017：88）は、「対話」とは「基本的に一対一の対等な人間関係の中で、相互性がある（一方向に上の人が下の人に向かって話すのではなく、双方から話を往復させる）個人的な話し合い」だとする。
- (7) 「サイエンスカフェは市民と科学者の対話を生み出すか」（片山実紀：サイエンスカフェ伊丹）：サイエンスカフェは2006年科学技術週間の際に科学技術振興機構、文部科学省などが実施して以来広まってきており、2000年以降に各地で取り組まれている哲学カフェなどとともに、「一般市民と科学者・研究者をつなぎ、科学の社会的な理解を深める新しいコミュニケーションの手法」である（滝澤・室伏2009：187）。サイエンスカフェ伊丹の場合、2008年から月1回土曜日に2時間開催されている。ミッションは「科学技術に関して幅広い市民の関心と理解を深めること」である。表1に見る、テーマを中心とする参加者間の「関係性の構築」や「可能性の展開」への志

向性が窺える。

- (8) 「『おしゃべり会in公民館』は、公民館の内と外の対話を生み出すか」（佐野万里子：（公財）奈良市生涯学習財団）：おしゃべり会in公民館は、奈良市生涯学習財団が指定管理者となっている奈良市内の公民館24館を地域にもっとよく知ってもらおうとする取り組みである（参照：佐野・泉森2018）。2017年7月から始まったこの企画は、各館でテーマを設定し、市民と職員と一緒に話し合える場を設定し展開している。地域の共有財産である公民館を、表1の「関係性の構築」と「可能性の展開」を見据え、地域の学習や文化活動に根ざした意見交換と交流の場にしていくことが期待されている。

引用・関連文献

- 浅田明日香（2017）「子どもと保育者の相互的な関係一泣き場面での意見表明に着目して」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第66号 11-17頁
- 阿比留久美（2012）「『居場所』の批判的検討」田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加—ユースワークが築く新たな社会—』東洋館出版社 35-51頁
- 安藤博（2014）『子どもの人権を尊重する生徒指導—権利・人権を学んでいじめ・体罰から子どもを守る』学事出版
- 生田周二（2008）「ヨーロッパ評議会を中心とする『民主的シティズンシップ教育』の動向—教育者養成への視点を中心に—」『部落問題研究』第186輯、71-95頁
- 生田周二（2009）「今、子どもたちは～3500名の子ども調査から～」奈良の子ども白書づくり実行委員会編『知ってきたい！今の子どものコト』ルック 12-78頁
- 生田周二（2016）「子ども・若者支援と自立の枠組み—“第三の領域”の構築に向けて—」『奈良教育大学教育学部紀要』第65巻第1号（人文・社会科学）183-193頁
- 生田周二（2017）「まえがき」序：子ども・若者支援における『社会教育的支援』の枠組み』日本社会教育学会編『子ども・若者支援と社会教育』東洋館出版社 1-9頁、14-27頁
- 生田周二・大山宏（2017）「子ども・若者支援専門職の基本理念—“第三の領域”の視点から—」『社会教育研究』第53巻第1号 15-16頁
- 生田周二（2018）「不登校などの問題を抱える子どもの居場所づくり—居場所ねいらくの取り組み—」奈良教育大学広報誌『ならやま』秋号 7-9頁
- 伊藤絵美・向谷地生良編著（2007）『[DVD付]認知行動療法、べてる式。』医学書院
- ヴィゴツキー（2001）『新訳版・思考と言語』新読書社
- 浦河べてるの家（2002）『べてるの家の「非」援助論—そのままでいいと思えるための25章』医学書院
- 遠藤辰雄（1981）『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版
- 大串隆吉（2008）『社会教育入門』有信堂
- 小川利夫（1978）『青年期教育の思想と構造』勁草書房
- ガーゲン、ケネス・J；ガーゲン、メアリー（2018）『現実はいつも対話から生まれる』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 倉石一郎（2016）「対話的構築主義と教育実践研究を架橋する」日本社会教育学会編『社会教育研究における方法論』東洋館出版社 36-48頁
- 倉内史郎（1983）『社会教育の理論』第一法規
- ゴープル、フランク（1972）『マズローの心理学』産能大学出版部
- 近藤卓（2013）『子どもの自尊感情をどう育てるか—そばセット（SOBA-SET）で自尊感情を測る—』ほんの森出版

- 斎藤環 (2015) 『オープンダイアログとは何か』医学書院
- 佐藤洋作 (2017) 「若者を居場所から仕事の世界へ導く社会教育的支援のアプローチ」日本社会教育学会編『前掲書』159-168頁
- 佐野万里子・泉森奈央 (2018) 「公民館職員の力量形成－奈良市生涯学習財団の職員研修から－」『月刊社会教育』No.747, 56-61頁
- ゼア, H. (2006) 『修復的司法とは何か－応報から関係修復へ－』新泉社 (Zehr, H. (1990) : Changing Lenses)
- 高垣忠一郎 (1999) 『『自己肯定感』を育む－その意味と意義』八木英二・梅田修編『いま人権教育を問う』大月書店
- 滝澤公子・室伏きみ子編著 (2009) 『サイエンスカフェによるこそ！ 科学と社会が出会う場所』富山房インターナショナル
- デューイ, J. (1950) 『経験と教育』春秋社 (Dewey, J. (1938) : Experience and Education)
- 暉峻淑子 (2017) 『対話する社会へ』岩波新書
- 櫻井恵子・櫻井裕子 (2009) 「自分について－自尊感情と家庭環境－」奈良教育大学・子ども調査研究プロジェクトグループ『奈良県の子どものストレスと学校・家庭生活との相関に関する調査研究 (Part II)』23-31頁
- 野口裕二 (2002) 『物語としてのケア－ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院
- 野口裕二 (2005) 『ナラティブの臨床社会学』勁草書房
- 野口裕二 (2018) 『ナラティブと共同性』青土社
- 萩原建次郎 (2001) 「子ども・若者の居場所の条件」田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房 51-65頁.
- 萩原建次郎 (2012) 「近代問題としての居場所」田中治彦・萩原建次郎編著『前掲書』18-34頁.
- 藤竹暁 (2000) 『現代人の居場所』現代のエスプリ別冊 至文堂
- フレイレ, P. (1982) 『伝達か対話か－関係変革の教育学－』亜紀書房
- ホイットニー, D./ トロステンブルーム, A. (2006) 『ポジティブ・チェンジャー主体性と組織力を高めるAI－』ヒューマンバリュー
- 堀尾輝久 (2011) 「子どもの権利とは何か」日本弁護士連合会編『問われる子どもの人権』駒草出版
- マクナミー, S.; ガーゲン, K. J. 編 (野口裕二・野村直樹訳) (2014) 『ナラティブ・セラピー：社会構成主義の実践』遠見書房 (S. McNamee, K.J. Gergen (1992) : Therapy as social construction)
- 森本千尋 (2008) 『子どもの自尊感情を育てる教育』2007年度奈良教育大学教育学部卒業論文
- 矢口徹也編著 (2011) 『社会教育と選挙－山形県青年団、婦人会の共同学習の軌跡』成文堂
- 山田由紀子 (2016) 『少年非行と修復的司法－被害者と加害者の対話がもたらすもの－』新科学出版社
- 山登敬之編 (2018) 「対話がひらくこころの多職種連携」日本評論社
- ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書 (1997) 『学習：秘められた宝』ぎょうせい
- ローレンス, D. (2008) 『教室で自尊感情を高める』田研出版
- Gollob, Rolf/ Huddleston, Edward/ Krapf, Peter/ Salema, Maria-Helena/ Spajic-Vrkas, Vedrana (2007) : Tools on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg: Council of Europe.
- Huber, Josef/ Harkavy, Ira (eds.) (2007) : Higher Education and Democratic Culture. Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility. Strasbourg.

