

# 子ども・若者支援における「第三の領域」と「社会教育的支援」概念に関する研究

— 日本とドイツにおける議論を中心に —

生田周二

(奈良教育大学 教育連携講座)

帆足哲哉

(玉川大学 学術研究所)

A Study on the Concepts of “the Third Institution” and “Social Pedagogical Support” in Child and Youth Support:  
On the Basis of Theories and Practices in Japan and Germany

Shuji IKUTA

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

Tetsuya HOASHI

(Research Institute, Tamagawa University)

**要旨:** 科学研究費補助金（基盤研究 B）をベースとした本研究は、子ども・若者支援（子ども・若者の家庭・学校から社会への移行ならびに自立支援）の包括的な枠組みを「第三の領域」とし、「社会教育的支援(Sozialpädagogische Hilfe; Social Pedagogical Support)」概念を作業仮説としている。「第三の領域」と「社会教育的支援」の両概念について、ドイツを中心とする枠組みとその歴史的経緯を明らかにし、「自助に向けた援助」としての「社会教育」の「同伴」「助言」「受容」などの教育的方法の意義について考察する。続いて、日本の「第三の領域」をめぐる状況を分析し、ユニバーサル的な側面が弱い一方、ターゲット的な側面が強く、また就労支援に傾斜しすぎている傾向などについて明らかにする。以上を通じて、「第三の領域」と「社会教育的支援」概念を措定する意義について明らかにする。

**キーワード:** 子ども・若者支援 Child and Youth Support  
第三の領域 the Third Institution  
社会教育的支援 Social Pedagogical Support

## 1. はじめに

科学研究費補助金（基盤研究 B）による本研究「子ども・若者支援における専門性の構築—『社会教育的支援』の比較研究を踏まえて—」（2018～2021 年度）<sup>1</sup>は、子ども・若者支援（子ども・若者の家庭・学校から社会への移行ならびに自立支援）の包括的な枠組みを「第三の領域」とし、「社会教育的支援(Sozialpädagogische Hilfe; Social Pedagogical Support)」概念を作業仮説としている。本論では、ドイツの「社会教育(Sozialpädagogik)」ならびに「社会教育的支援」概念を検討・整理し、日本の子ども・若者支援の状況を読み解くことを試みる。

このため、第 2 章では、日本社会教育学会年報(2017)『子ども・若者支援と社会教育』のドイツを中心とする論稿を踏まえ、「第三の領域」、「社会教育的支援」の歴史的経緯と内実、ならびに養成・研修の枠組みについて検討し、「自助に向けた援助(Hilfe zur Selbsthilfe)」としての「社会教育」の「同伴」「助言」「受容」などの教育的方法の意義に

ついて考察する。

第 3 章では、日本の「第三の領域」が、困難を抱える子ども・若者へのターゲット的な側面が強く、また就労支援に傾斜する動向などについて明らかにする。

以上を通じて、単なる課題対応ではなく発達や人格形成を考慮した訓育(Erziehung)・陶冶(Bildung)・学習(Lernen)の「社会教育的支援」の意義について明らかにすることを目的とする。執筆分担は、第 1、2、4 章を生田、第 3 章を帆足が担当した。

ところで、訓育・陶冶・学習は、「社会教育」の関連概念である。これらについて、例えば次のように説明されている(Maus/ Nodes/ Röh 2010: 60)。

- ・訓育：社会的行動と関連……他者の心理的資質の構造を心理、社会文化的手段で改善しようとする
- ・陶冶：個性の発達……全世代に関わる生涯の過程
- ・学習：態度の変容、コンピテンシーの拡大、資格……情報を受容、変容、転換

訓育は家庭や学校などにおいて目上の者が価値の伝達などを含めて子ども・若者の成長・発達に関わる対応であ

り、陶冶は知的陶冶、人格陶冶などと表現されるように人間の成長・発達の開花・促進を指し、その両者に学習が深く関わっている。また、これら3つに関連し、学校教育、成人教育、職業教育、特別支援教育などの分野を含む基礎的な理論と実践の学問として教育学(Pädagogik)が位置づく。

## 2. 「第三の領域」と「社会教育的支援」概念 —ドイツにおける議論を中心に—

### 2. 1. 「第三の領域」としての青少年援助(Jugendhilfe)

ドイツの子ども・若者支援は、法的にはドイツ国青少年福祉法(1922年)を起源とし、戦後、青少年福祉法(1961年)を経て、1990年制定の児童・青年援助法(Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)、以下、青少年援助法)により青少年援助(Jugendhilfe)として位置づけられている。青少年援助法第1条では、青少年援助が27歳未満の子ども・若者の権利であると明記されている<sup>2</sup>。なお、日本の児童福祉法の対象は18歳未満となっており、18歳以降の支援のあり方や連続性が課題となる。

青少年援助の領域は、家庭・学校とは異なる独自の「第三の領域(dritte Institution)」（Schilling2005: 183)としての役割を有している。3分類は、次のように整理される。

- ・第一次社会化エージェンシー：家庭、親族
- ・第二次社会化エージェンシー：幼稚園、学校など
- ・第三次社会化エージェンシー：青少年援助

青少年援助は、図1の通り4領域からなる(Bock, 2002, 305ff)：①幼年教育ならびに保育所、幼稚園などの児童昼間施設(Kindertagesstätte)、②ユースワーク(Jugendarbeit)、③ユースソーシャルワーク(Jugendsozialarbeit)、④施設入所を含め、困難を抱える家庭と子どもや青年に対する「訓育への援助(Hilfe zur Erziehung)」。資格要件を満たせば基本的に誰もがアクセスできるユニバーサル・サービスの①②、困難や課題を抱える対象者へのターゲット・サービスの③④に区分することができる。

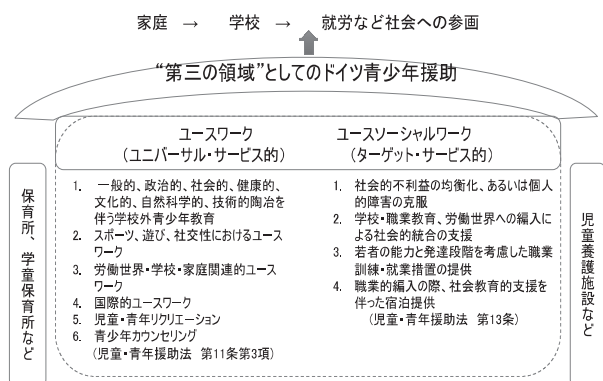


図1 「第三の領域」としてのドイツ青少年援助の枠組み(生田整理)

青少年援助の構造と領域は、図2の通り、(a)組織、(b)

専門職、(c)対象、(d)領域、(e)学問的視点の5領域からなる(Flösser/ Otto/ Rauschenbach/ Thole 1998:229-230; 生田・大串・吉岡 2011:175-177)。本論で取り扱うのは、(d)領域、(e)学問的視点、そして支援者の養成・研修に関連する(b)専門職についてである。(d)領域は「第三の領域」に、(e)学問的視点は「社会教育」(Sozialpädagogik)に関わっている。すなわち、「社会教育」は、青少年援助の理論と実践の枠組みである(生田・大串・吉岡 2011)。

なお、ドイツと比較して日本の場合、子ども・若者支援において支援領域の枠組み((d)領域、(b)専門職、(e)学問的視点)が未整備という「三つの欠損」(生田 2016: 3)が存在する。

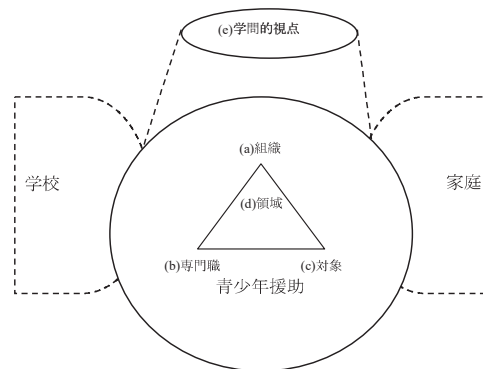


図2 児童・青年援助の構造要素と関連領域  
(Flösser/ Otto/ Rauschenbach/ Thole 1998, 230; Bock 2002, 309; 生田・大串・吉岡2011, 176)

### 2. 2. 「第三の領域」と「社会教育」

学問としての社会教育の基礎を形成したノール<sup>3</sup>やボイマーらが、Sozialpädagogikは「家庭・学校とならぶ、独自の第三の訓育・陶冶・学習の制度(eigenständige dritte Erziehungs-, Bildungs- und Lerninstitution)である」とのべている(Bäumer, in: Wollenweber 1983b, 58, 70f; in: Schilling/ Klus 2018, 137)。

その歴史は、1900年頃から貧困やそれに起因する非行などの課題を抱える青少年に対応する「青少年救護(Jugendfürsorge)」に始まり、1910年頃から労働運動などの青年運動への対抗から「青少年育成(Jugendpflege)」の側面が加わる。1991年からは図1の通り法的規定もあり、ユースワーク、ユースソーシャルワークなどに区分される。

「第三の領域」における学問的視点および実践的な視点でもある「社会教育」は、子ども・若者の成長・発達への支援に着目した概念である。

つまり、ドイツの「社会教育」は、「教育的考察が子どもと青年の教育と教授にもっぱら向けられている時代に生まれた。『援助』の機能が後に付け加わったとしても、社会教育は若い人を対象とすることが合意されていた。」(ハンプルガー2003=2013, 163)と記載されている通り、青少年援助との関連が強い分野である。

そこには、「社会教育的支援」における支援の総体性と方法という特徴がある(生田 2017a)。

支援の総体性については、「社会教育」が「全人(whole person)として子ども・若者の総合的な発達への支援に焦点」を当てるとともに、問題の背景にある関係性やコミュニティにも焦点を当てる「創造的アプローチ」(チームワークと他者の寄与の重視)のスタンスをとっている点にある(Hatton 2013: 6-7)。

「社会教育的支援」の方法は、「自助に向けた援助」であり、福祉的な「保護 Schutz」、「養育 Pflege」とともに、「同伴 begleiten」「助言 beraten」「受容 akzeptieren」などの教育的支援により自己の生活・行動の振り返りと自己決定を促す「生活に同伴した再帰的活動」が行われている(Schilling 2005: 185; Hamburger 2003: 154; ハンブルガー 2013: 164)。この点については、2. 5. で再度詳述する。

### 2. 3. 「社会教育」概念の拡大

「社会教育」は上記の流れの中で、青少年援助の理論と実践の学問として 1967 年には専門大学(Fachhochschule)が登場することで大きな進展を遂げ、大学教育として「社会教育」の履修(Studium der Sozialpädagogik)が始まる。それとともに、社会教育士(Sozialpädagoge)などの専門職<sup>4</sup>養成が本格化する(Schilling/ Klus 2018, 84f; Schilling 2005: 183)。

しかし、この流れはより包括的な概念である総合社会活動(Soziale Arbeit)ならびに社会事業(Sozialwesen)が登場することで「社会教育」の内容に変容が見られる。具体的には、2001 年に大学において総合社会活動のディプロム履修課程(Diplom-Studiengänge der Sozialen Arbeit)が共通枠組みとして位置づく。

その中で、「社会教育」との対比で示されるのが、主に成人に関わる社会福祉援助活動(Sozialarbeit)である。そして、この両者を包摂する概念として総合社会活動ならびに社会事業があり、教育科学ならびに社会科学からのアプローチが行われている。「社会教育」は、青少年援助の領域を中心としつつ、職業教育・学校教育への支援を含めた実践領域における、教育科学的なアプローチからの学問体系として位置づいている。

これまでの議論を整理すると、ドイツの「社会教育」(この項での略称 SP) は、次の歴史的段階を踏まえて展開している(Schilling/ Klus 2018: 90)。現段階は、3)を基礎としつつ、5)と 6)にある。

- 1) SP は、公的(国家的・民間的)児童・青年救護(Kinder- und Jugendfürsorge)である。それは、次の目的を持つ。予防的・訓育的援助措置により、貧しい人々の児童・青年を放置の状況から守ることである。
- 2) SP は、児童・青年に対する、法的・行政的に組織された公的な援助措置の教育的転換である。
- 3) SP は、青少年援助の理論である。
- 4) SP は、社会と国家における訓育的救護の内実である。それは家庭と学校外に存在する。

5) SP の課題分野は、時代とともに展開し、今日、あらゆる年齢段階の人々に対する公的な援助提供として理解されている。それは、放置や逸脱行動と関連するだけでなく、人間の正常性の展開・再生に関わっている。

6) SP のもとには、今日、非常に様々な構造的・構想的施策や社会的事業が位置づいている。

5)、6)に関しては、ローター・バーニッシュ(Lothar Böhnisch)の次の定義が基本的に踏まえられている。

「社会教育は一般的な意味で社会科学と教育科学の専門分野であるだけでなく、同時に特別な実践の制度化の理論—特に青少年援助と社会福祉援助活動の理論でもある。教育科学の専門分野として社会教育学は、児童と青年の社会化の過程で生じる社会構造的、制度的葛藤に取り組む。」(ハンブルガー 2003=2013, 30)

以上から、ドイツの「社会教育」は、児童・青年に対する、法的・行政的に組織された公的な援助措置である青少年援助の理論と実践の学問として出発し、今日、社会福祉援助活動を含めたあらゆる年齢段階の人々に対する公的な援助提供に関する学問の基礎として位置づいている。

これら「社会教育」と社会福祉援助活動の上位に位置づくのが次に検討する総合社会活動である。

### 2. 4. 総合社会活動(Soziale Arbeit)の実践・課題分野

「総合社会活動は、この間、一実践と大学からのあらゆる疑念にもかかわらず一、以前分かれていた領域である社会福祉援助活動と社会教育の上位概念となった。」(Maus/ Nodes/ Röh 2010: 16)。つまり、

「社会教育」 + 社会福祉援助活動 = 総合社会活動



という図式である。

そして、カッセル大学教授トーレは、「社会教育」と社会福祉援助活動の当初の区分を次のように示している(Thole 2011c: 9)。

表 1 当初の「社会教育」と社会福祉援助活動

	社会教育	社会福祉援助活動
活動領域	・保育施設 ・学校外児童・青年教育、 学校補完的・関連の提供 ・家庭教育の提供と形態 ・教育・家庭相談	・教育的援助:施設教育から柔軟な教育的援助まで ・国家的課題 ・家庭保護、健康保護、一般的社会事業
対象	・児童・青年 (年齢関連)	・貧困者、要支援者 (問題関連)
活動形態	・訓育(Erziehung)、陶冶 (Bildung)	・援助(Hilfe)、援護 (Unterstützung)

さらにトーレは、上記二つを統合した「総合社会活動の実践・課題」について表 2 の通り、より具体的に整理している(Thole 2011b: 28)。

表2の横軸(活動分野)の通り、総合社会活動は青少年から高齢者、健康支援、貧困などへの社会的支援の広がりがある。

縦軸(介入の強度)は、対象者の生活世界の「補完」「援護」「代替」的な取り組みに区分されている。「補完」とは、対象者の生活機能を補う役割を果たす事業である。たとえば、基本的に自律的に活動できる対象者の生活を補完するために、家庭の保育機能を補完する保育所・学童保育所、

学校外での学びや体験活動を補完する余暇・団体活動、生活資金を補完する給付、様々な疑問や悩みに対応する相談などである。次に「援護」は、要保護的な対象者の生活を支援する活動である。貧困、非行、失業など課題を抱え自律的に対応できない対象者に対して、専門職や施設が法に基づく措置的な支援を行う。「代替」的支援は、「援護」的な支援だけでは不十分で、生活の場を施設などで代替することで新たな環境での生活の組み直しを図る対応である。

表2 総合社会活動の実践・課題分野(Praxis- und Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit)

活動分野 介入の強度	児童・青年援助 Kinder- und Jugendhilfe	社会扶助 Soziale Hilfe	高齢者扶助 Altenhilfe	健康扶助 Gesundheitshilfe
生活世界— 「補完的」 ergänzend	・児童保育施設(Kita) ・児童・ユースワーク ・特に、青少年余暇活動、 青少年団体活動 ・一般的社会事業	・社会扶助受給者への援助 ・借金相談 ・一人暮らし困窮者、無宿 者への支援 ・家族計画への支援 ・難民、東方帰還者、難民 申請者の保護 ・再社会化支援 ・企業の社会事業、失業者 センター	・救急保護業務 ・高齢者クラブ、高齢者サー ビスセンター	・社会精神医学的の事業 ・企業的健康事業 ・相談窓口、健康センター ・自助グループ
生活世界— 「補完的」お よび活動分野 を超えたプロ ジェクト発想	コミュニティ活動・地区活動 社会空間的社会的活動 社会的ネットワークプロジェクト 社会ステーション 自治体近接の、心理社会的センター			
生活世界— 「援護的」 unterstützend	・ユースソーシャルワークを 含む児童・ユースワーク ・指導支援、例えば社会教 育的家庭支援 ・一般的社会事業 ・特別社会事業 ・青少年裁判援助	・生活困窮・無宿者の收容 施設 ・成人の後見、保護 ・保護観察支援、交流免除 支援	・後期高齢者のためのデイ サービスセンター ・オープンな高齢者支援・高 齢者教育	・入院可能なりハビリ ・職業訓練事業、職業セン ター ・障害者作業所、心理的疾 患者・麻薬依存者のための 活動プロジェクト ・病院・リハビリセンターに おける社会事業
生活世界— 「代替的」 ersetzend	・指導援助、特に別の居住 形態 ・少女センター ・青少年裁判援助	・女性センター・女性の家 ・刑執行におけるソーシャル ワーク	・高齢者センター ・高齢者ハイム ・高齢者保護ハイム ・ホスピス	・社会療育的・リハビリ的の施 設 ・保養所 Kurhäuser
学問・専門性に 関連した領域	・社会教育的養成・研修	・社会教育的研究・評価	・社会教育的スーパーヴィジ ョン、実践相談、組織・人事相 談	・社会計画、社会報告処理 Sozialberichterstattung

生活世界の「補完」「援護」「代替」は、青少年援助の分野では、図1の左側から保育関係やユースワークによる「補完」的な取り組み、ユースソーシャルワークによる「援護」的な措置、児童養護施設などによる「代替」的支援と介入の程度が強くなる。

総合社会活動は、トーレによれば、実践的側面と研究的側面から次のように整理される(Thole 2011c: 14-18)。

○実践の側面

- 1) 総合社会活動は、近代の産物である。
- 2) 総合社会活動は、社会的不平等と異質性、社会的問題の公的な対応、ならびに大人になることへの陶冶志向的同伴の制度であり、人と結びついた形態である。
- 3) 総合社会活動は、社会的非統合と排除の過程に対抗する試みである。それはつまり人間の社会的統合な

いは包摂に向かう。その際に優先的に陶冶の問題(学校に次ぐ)、訓育、援助(Hilfe)、世話(Betreuung)そして援護(Unterstützung)の問題(家庭に次ぐ)、そしてモラルの問題に対応する。そして間接的にはあるが、経済的な供給不足(これは一時的な社会政策の課題である)の問題に対応する。

○研究の側面:

- 1) 広い意味で、現代科学である。
- 2) 総合社会活動は、開明的で、多観点的で、ハイブリッドな理論的概念化を求める。
- 3) 総合社会活動は、概念化のために、教育科学、社会学、心理学、病理学、法・行政学などの観点を必要とする。
- 4) 学問的枠組みの形を作り切れていない。教育科学や行動分野関連科学、学校・成人教育学、医学・政治行

動分野などと分かち合っている。

以上のため、学問としてのあり方が大きな課題となっている。

## 2. 5. 「社会教育的支援」の内実と支援者の養成・研修

### (1) 「社会教育的支援」について

これまでの整理から、「社会教育」は近年、総合社会活動の理論となってきた。とりわけ「社会教育的支援」に関わっては、ドイツ青少年援助法(KJHG)の規定で「社会教育」の文言が明示的に示されているのは、13条「ユースソーシャルワーク」、31条「社会教育的家庭援助」(Sozialpädagogische Familienhilfe)、35条「集中的社会教育的個別の世話」(Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung)である。

13条「ユースソーシャルワーク」は、若者の「社会的不利益の均衡化」、「個人的困難の克服」に向けた「社会教育的支援」の提供である。その支援は、「学校・職業教育、労働世界への組み入れ、社会的統合の助成」を目指している。

31条「社会教育的家庭援助」は、「日常問題の克服」、「対立と危機の解決」、「当局や制度との接触」に向けて、「集中的な世話と同伴により、教育課題に直面している家族を支援し、「自助のための援助を与える」ことにある。通常、家族の協力のもとで、比較的長期にわたる取り組みである。

35条「集中的社会教育的個別の世話」は、「社会的統合」と「自己責任ある生活を送ることへの集中的な支援を必要とする青年」を対象とした援助である。通常、青年の個人的必要を踏まえつつ、比較的長期にわたる措置である。

「社会教育的支援」は、2. 2と2. 3でも示した通り、基本的には「自助に向けた援助」として青少年援助の各分野で展開されているが、より明示的にはユースソーシャルワークや家庭支援の領域において展開されている。その手法は、対話を踏まえた寄り添いや同伴、場づくりなどを通じて、当事者が問題解決の主体と成りゆく過程、およびそれを通じた人格的な発達を支援する営みであるといえる。

### (2) 養成・研修の枠組み

「社会教育的支援」を展開する支援者の養成・研修を見ることが、その資質・能力をどう考えているのかを窺い知ることができる。ここでは、学術団体であるドイツ教育学会(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))の「社会教育」カリキュラム案(学士課程BA.)、ならびに専門職集団の団体であるドイツ総合社会活動職業連盟(Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH))のコンピテンシーの枠組み、また具体的にヒルデスハイム専門大学(Fachhochschule Hildesheim)の学士課程「総合社会活動」(BA Soziale Arbeit)のカリキュラム構成を示し検討する。

<ドイツ教育学会(DGfE)による基本カリキュラム:「社会教育」の教育課程(学士)>(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2010)

#### ○学士課程(BA.) (3年間)

履修ユニット	内容
1	教育科学の基礎……基礎概念、歴史と理論、理論的発想、質的・量的研究方法
2	国際的側面を含めて、学校と学校以外の施設における陶冶、職業訓練、教育(訓育)の社会的・政治的・法的条件……理論・機能・歴史的側面、教育政策・教育法など、差異と平等および言語的・文化的・社会的異質性
3	教育科学的学修方向への導入……教育科学の構造、職業領域における活動領域・活動形態・姿勢と態度
4	「社会教育」の理論的・歴史的基礎……「社会教育」の理論概念・基礎概念・研究アプローチ、「社会教育」的領域と社会的業務、「社会教育」的視点での社会化・陶冶・学習
5	「社会教育」の活動領域と行動コンピテンシーの基礎……「社会教育」的活動領域(児童・青年援助、高齢者との総合社会活動、成人との総合社会活動および社会的業務、児童・青年との総合社会活動、健康保健制度のもとでの総合社会活動)、コンピテンシー(特に、調停・診断;計画化と組織;社会的・人的マネジメント;相談と情報)

以上の構造モデル:教育科学 52単位、職業志向(実習など) 40単位、「社会教育」36単位、副専攻 42単位、卒論 10単位、計 180単位<sup>5</sup>

#### <ドイツ総合社会活動職業連盟(DBSH)>

○社会福祉援助活動・社会教育のコンピテンシー(Maus/Nodes/Röh 2010: 12, 60)

コンピテンシー	内容
戦略的	専門性行使の基礎的な前提……社会問題の理論(社会学など)ほか
方法	計画通り省察的に行動でき、手続き・方法について把握している……個別支援、グループワーク、地域活動
「社会教育的」	・子ども/若者の教育学的知識/行動の基礎、・青少年援助の理論、・青少年援助と青少年救護の教育学的実践、・親との活動の方法、・メディアとの付き合い
社会法的	社会的扶助に関する知識など
社会行政的	公的行政部署との関係性の理解(事業委託、経費面)
人としての・コミュニケーション的	人間理解、相互作用の構築、チーム形成など
職業倫理的	人間的、人権的、哲学的、宗教的基礎の理解、DBSHのコード
社会専門職的相談	主体に適応した、人生に関連した、状況を踏まえた、コミュニケーションのある、合意したサポート行為→個人、グループ、施設の洞察・決定・行動能力の改善
実践研究・評価	社会科学の方法論の把握など(質的・量的方法など)

<ヒルデスハイム専門大学:学士課程「総合社会活動」>(括弧内は単位数)

履修領域1: Soziale Arbeit の一般的基礎(42)

専門職としてのアイデンティティ形成(18), 総合社会活

動における心理学(9), 訓育・陶冶・社会化(6), 組織・マネジメント・倫理(6), 専門性と職業への参入(3)

履修領域 2 : 研究的活動(24)

メンタリング: 履修における学習・活動戦略(3), 経験的社会・児童期研究(6), 卒論研究(15)

履修領域 3 : 総合社会活動の枠組み条件(30)

国家と社会における権利(6), 青少年援助および生存権(6), 社会・経済・社会政策 I(基礎)(6), 社会・経済・社会政策 II(深化)(6), 総合社会活動の選択的活動分野における権利(6)

履修領域 4 : 応用社会福祉活動の科学(42)

総合社会活動におけるコミュニケーションと文化(6), 総合社会活動の行動概念と方法 (基礎) (3), 公共団体や社会空間における総合社会活動と事例に即した総合社会活動(6), 総合社会活動の行動概念と方法 (深化) (6), 社会福祉活動の科学: 理論と歴史(9), 会話の展開と対話 I(6), 会話の展開と対話 II(6)

履修領域 5 : 活動領域とプロジェクト(36)

プロジェクト I と II(12), 行動分野・人権・多様性 (基礎) (12), 行動分野・人権・多様性 (深化) (12)

履修領域 6 : 個人研究(6)

個人のプロフィール研究(6)

以上の枠組みは、「社会教育」の履修ならびに総合社会活動の履修においても、訓育、陶冶、学習の側面から、相談、同伴、また対話などの受容的な手法により、子ども・若者期をベースとして人格形成と自立を支援する専門性とコンピテンシーの形成を目指していることを示している。また、2. 2でも指摘した「支援の総体性」のため、全体的な社会的課題への洞察と人権的観点を踏まえた上での展開が当然ながら意識化されている。

今回は、紙面の関係上詳細な検討はできないため、青少年援助に関わる担当者の専門性あるいは専門職養成<sup>6</sup>の枠組みについては別の機会に譲りたい。

### 3. 日本の子ども・若者支援における「第三の領域」と「社会教育」把握

#### 3. 1. 日本での「第三の領域」の非対称な2つの対象

日本での子ども・若者支援の「第三の領域」把握について、これまでの検討を整理し、あらゆる子ども・若者を対象として必要な支援を受けることのできる場やしきみについて検討する。その中で「社会教育的支援」を実施するための支援(活動)の提供主体の把握を試みる。

これまでの検討において用いてきた図「“第三の領域”としての子ども・若者支援の枠組み」(本稿の図1参照)をもとにすれば、日本での子ども・若者支援の場やしきみとしての「第三の領域」を把握することができる。その中で対象として位置付けられるように、あらゆる年代におこ

なわれるユニバーサルなユースワーク(青少年育成的支援、以下、YWとする)と、対象を定め、特別な支援を実施するユースソーシャルワーク(青少年福祉的支援、以下、YSWとする)の2つに大別される。参加する意思を示せば、どのような子ども・若者でも受け入れることのできるキャパシティもつ YW は、多様な対象や活動を特性として見て水平方向への広がりとして把握できる。スポーツクラブや子ども会のキャンプ、地域の教育機関と連携したサービ斯拉ーニングの一環としての地域創生活動、公民館や児童館等での様々な体験教室がそれに該当する。

一方で YSW は「社会的不利益、あるいは個人的困難のため課題に直面」する「若者自身の自己のアイデンティティの拠り所となる場や人との関わりの機会の提供や社会的関係性の構築など、自立に向けた支援」(生田 2017: 165)である。「子どもの貧困」に関わる子ども食堂や学習支援、夕方から夜間もしくは宿泊を伴う子どもの預かり事業に限らず、非行や犯罪に走った若者に対する社会復帰を目指す矯正・保護活動、母子家庭の総合的な自立支援やドメスティック・バイオレンス被害救済のための母子生活支援施設や家庭的環境を代替する児童養護施設、里親養育制度などをあげることができる。対象が抱える困難や不利益に対して職員やボランティアが積極的に関わり、社会の「一般的な」レベルまで引き上げる、垂直方向への支援として捉えられる。YSW の対象は積極的、かつ意図的な手厚い支援がなければ、生活を送ることに困難が生じる者である。YSW は YW と同列に並べて、対等的な位置づけがなされているように見えるけれども、両者に異なる視点を置く必要がある。ただし、本稿で措定する「第三の領域」をめぐる議論が、教育政策の俎上に載せられる際に、YW よりも YSW の傾向が強く表れる。

#### 3. 2. 若者支援の背景と活動/支援の監督・管理主体の変化

バブル経済の崩壊後、グローバル経済が進展する中で1999年に青年学級振興法は廃止となり、若者が市民相互の関わりを手段とする、社会教育的な機能を持った活動は限定的になる。一方で、児美川(2010: 18-20)によれば、新自由主義経済への移行後、それまで聖域とされた「教育」と「福祉」に市場原理が導入され、所得の格差は拡大化し、非正規雇用労働者は数を増やし、地方経済を疲弊させたことで、「貧困」問題が表面化したという。表出した貧富の差は格差として現れ、権利や利益にアクセスできる者/できない者との間に「社会的排除」の条件を生み出した。ことに若者の雇用にあっては、雇用を通じた社会とのつながりを切り離された若者の排除に抗する「社会的包摂」として、日本で初めての省庁横断的な、総合的な「若者自立・挑戦プラン」(以下、「プラン」とする)が2003年に実施された。

青年学級振興法の廃止に続き、2001年には青少年審議会や青少年対策本部が廃止され、青少年の健全育成を目指

した施策は2002年の「青少年の育成に関する有識者懇談会」に引き継がれる。同懇談会は翌2003年に「報告書」を提出するが、これを最後に上記の「青少年の健全育成」を主眼とする青少年施策は「職業の獲得による自立」へと転化していった。

紙幅の都合上、逐次の説明は留めるが「プラン」(2003年)以外にも、いわゆる「ジョブカフェ」(2004年)、若者自立塾(2005年～2009年)、地域若者サポートステーション(2006年、以下サポステ)が現在もおこなわれている(若者自立塾を除く)。これらは「職業の獲得による自立」を前提とし、その準備としての職業生活の基礎を築く活動／支援がおこなわれると考える要因は、以下の点に示される。

まず「プラン」は文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府(経済財政政策担当)による「日本で初めての省庁横断的な、総合的な若者政策」(児美川2010:18)として一定の評価を認められる。しかし「プラン」への文部科学省の関わりには社会教育の機能を捉える視点はなく、専ら学校教育に特化した「キャリア教育の総合的推進」として限定的である。「義務教育段階からの組織的・系統的なキャリア教育の推進やインターンシップ(就業体験)などの職業体験の促進、フリーターへの再教育の実施など」(文部科学省2003:146)を想定している。フリーターへの再教育の場は「専修学校での」という場を特定し、彼らの生活世界にある社会教育の場や機能が意識されていない。加えて2011年の中教審答申も「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」であり、学校教育でのキャリア教育として対象が限定的であり、予防的と言わざるをえない。現実問題として家庭や地域に存在する対象へは、学校教育への検討で対策が講じられる問題ではない。

また「プラン」の実施以降、社会教育行政の中で「第三の領域」を場として、若者を対象とした施策が講じられていない点があげられる。ジョブカフェ、若者自立塾、サポステは厚生労働省が主管する事業であり、厚生労働省が若者を教育的に健全育成することはないだろう。2010年に制定された子ども・若者育成支援推進法についても内閣府によって総合的に扱われており、一般的な(社会)教育の意味は再考を求められる。

### 3. 3. これからの日本社会と「社会教育」としての支援

近年、産業界や経済界を中心として、今後の日本社会の在り方を“Society 5.0”と表現されることが多い。“Society 5.0”とは、経済産業省(2019:252)によれば「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会(Society)」であり、「第5期科学技術基本計画において我が国が目指すべき未来社会の姿」であるという。この未来社会を見据えて、前項までに検討した第三の領域での支援を考えるならば、就労支援

への傾倒であり「いかに若者を人材として育成するか」という点に収斂されるように思える。

これまで検討してきた「プラン」の中にも、深刻な現状と国家的課題のひとつに「わが国にとって人材こそ国家の基礎であり、政府、地方自治体、教育界、産業界等が一体となった国民運動的な取り組みとして、若年者を中心とする「人材」に焦点を当てた根本的対策を早急に講じていく必要がある」(若者自立・挑戦プラン2003)と記す。本章執筆者の感覚の域を出ないが、様々な能力をもつ若者一人ひとりを「人材」として括られることに不安を拭えない。

「プラン」を嚆矢として関連する省庁の連携のもと、子ども・若者のあらゆる生活の場や機会を支える取り組みがおこなわれた。近年、子ども・若者支援は内閣府によって文部科学省以外の省庁と関連化され、総合的かつ主導的な取り組みへと変化してきている。これまで文部(科学)省の専売特許としてきた「教育」という言葉が、人材育成の中で頻繁に用いられるようになってきている。そのような中で、子ども・若者に対する支援が市場経済という価値観に歪曲されず、これまでの社会教育実践の中で培ってきた教育的価値を維持し、高めていく必要がある。

## 4. まとめ

第2章では、ドイツにおける「第三の領域」としての青少年援助の理論と実践の学問である「社会教育」の歴史の変遷を踏まえながら、また養成・研修の枠組みを参照する中で「社会教育的支援」の概念と内容を検討した。ドイツ青少年援助の場合、法的・制度的な位置づけが明確であり、それに基づく「第三の領域」の図を示すことができ、その学問体系が「社会教育」という形で構築されてきている。近年は、子ども・若者からより広く総合社会活動の学としての広がりが見られ、それに伴う整理が追究されているところである。

第3章では、日本の子ども・若者支援における「第三の領域」と「社会教育」の位置づけについて、ドイツの状況と対比しながら検討している。そこでは、従来から指摘されている自立の経済的側面への傾斜、すなわち就労支援への傾斜<sup>7</sup>であり、その背景には「人材」育成の視点の重視がある。こうした状況の中で、人格形成、生活の自律的展開、社会やコミュニティへの参画などの教育的価値をどう位置づけるのかが大きな課題となる。

2. 1においても指摘した通り、日本の子ども・若者支援に存在する「三つの欠損」(支援領域の枠組み、専門職、学問領域が未整備)がある中で、ドイツの「社会教育」の先行事例に学びつつ、次の点で「第三の領域」ならびに「社会教育的支援」の観点を踏まえることが重要となる。

#### A. 子ども・若者支援の総体的・構造的把握の視点

家庭・学校から社会への移行支援の「第三の領域」として、社会福祉、臨床心理学、キャリア教育、職業訓練

などの領域と関連づけた構造的把握

B. 子ども・若者理解の視点

個人の自主性、自発性に基づく自由で、自立を志向する学びや活動を重視する自発性理論を基本的価値とする自己・相互学習の視点

C. 支援の方法論としての関係性の視点

「個人の個別的需要」に応えつつ、子ども・若者問題を個人の問題に矮小化せず集団的・地域的志向性を持った視点

D. 専門性理解の視点

学習支援、生活支援、就労支援など特定の分野に偏ることなく、支援をする上での「共通基礎」として備えるべき知識・技術・価値・センスの各要素の「専門的能力」の明確化と関連づけの視点

E. 支援についての批判的視点

支援には、「統制」的・教化的傾向性（思想善導など）、社会情勢への「適応」的・統合的傾向性（就労重視、適性重視など）の矛盾・葛藤があるという理解・把握を踏まえた批判的・省察的視点

本論文でのドイツ「社会教育」の分析を踏まえつつ、以上の点をさらに検討することが求められる。その検討を通じて本研究の最終目的である、“第三の領域”における「社会教育的支援」を展開する「子ども・若者支援」プログラムの開発につなげたい。

注

- 1) 研究代表者：生田周二、2018年度～2021年度；研究課題/領域番号 18H00978。
  - 2) 児童・青年援助法 第1条
    - (1) すべての若者は、成長のための支援を受け、責任感と社会性のある人格に育てられる権利を有する。
    - (2) 子どもの養育および教育は親の自然権であり、なかならず親に課された義務である。社会が権利の実現と義務の履行を監視する。
    - (3) 青少年援助は、この権利の実現のため、特に
      1. 若者の個人的・社会的成長をうながし、不利な条件を除去ないし削減する。
      2. 親および他の親権者の教育相談にのり、教育を支援する。
      3. 児童・青年の福祉のために安全対策を講じる。
      4. 若者とその家族にとって好ましい生活条件、ならびに子どもと家族にやさしい環境の維持・創出に貢献する。
- 第7条では、年齢区分が次の通りされている。
- ・包括的な概念「青少年」 Jugend (youth)
  - ・14歳未満の「児童」あるいは「子ども」 Kind (child)
  - ・14歳以上 18歳未満の「青年」 Jugendliche(r) (adolescent)
  - ・18歳以上 27歳未満の「若い成人」 Volljähriger

(young adult)

・27歳未満の「若者」 junger Mensch (young person)

- 3) ノール、ヘルマン (Nohl, Herman) : 1879 -1960年。ベルリンに生まれる。ゲッチンゲン大学教授。主な著作は、Jugendwohlfahrt (青少年福祉) 1927年；Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (ドイツの教育運動とその理論) 1935年である。青年運動や女性運動などの社会運動を積極的に受け止め、「社会教育学」(Sozialpädagogik)の基礎を形成した。家庭と学校と並ぶ、重要な教育場面としての青少年援助の位置づけと専門職化のきっかけを作った。(参照：生田2012)。
- 4) 専門職の条件(日本社会福祉士会編2009: iii; 日和2016)
  - (1) 専門職とは、科学的理論に基づく専門の技術の体系をもつものであること。(体系的な理論 systematic theory)
  - (2) その技術を身につけるのには、一定の教育と訓練が必要であること。
  - (3) 専門職となるには、一定の試験に合格して能力が実証されなければならないこと。(専門職的権威 professional authority)
  - (4) 専門職は、その行動の指針である倫理綱領を守ることによって、その統一性が保たれること。(倫理綱領 ethical codes)
  - (5) 専門職の提供するサービスは、私益でなく公衆の福祉に資するものでなければならないこと。(社会的承認 community sanction)
  - (6) 社会的に認知された専門職団体として組織化されていること。(専門職的文化 professional culture)
- 5) 欧州単位互換制度(ECTS= European Credit Transfer System)により、1単位=30時間である。
- 6) ドイツにおける専門職養成の流れの概要は次の通りである(Züchner 2017:62f; Schilling/ Klus 2018: 204f)。
  1. 1920年代以降：専門学校(Fachschulen)・・・福祉事業における養成(Ausbildung in der Wohlfahrtspflege)
  2. 1960年代:専門大学(Fachhochschule)の設置
  3. 2001年：総合社会活動のディプロム履修課程(Diplom-Studiengänge der Sozialen Arbeit)
  4. 2004年以降：保育士の大学での養成(Akademisierung der Erzieher\_innenausbildung)
  5. ボローニャ・プロセス(Bologna-Prozess1999 → 2010年):学士(BA.)3年、修士(MA.)2年の修業年限
  6. 国家認証：保育士(Erzieher\_in), ソーシャルワーカー・社会教育士(Sozialarbeiter\_in/ Sozialpädagog\_in), 児童教育士(Kindheitspädagog\_in) に区分。
- 7) 平塚(2012: 64-65)は、欧州と比較して、「日本の若者政策は、……学校外についてみると、総じてターゲット志向が強い」、また「一貫して、子ども・若者のニーズを各々人レベルでとらえ、相談・ガイダンス型で個別に対応する支援手法を基本としてきたことが特



徴」だと整理している。

引用・参考文献

- 生田周二・大串隆吉・吉岡真佐樹(2011)『青少年育成・援助と教育—ドイツ社会教育の歴史、活動、専門性に学ぶ—』有信堂。
- 生田(2012)「ヘルマン・ノール」『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店
- 生田周二(2016)「権利としての子ども・若者支援」『月刊社会教育』723号 pp.3-9.
- 生田周二(2017a)「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』pp. 14-27.
- 生田周二(2017b)「子ども・若者支援専門職関わる研究プロジェクトの経緯と到達点—子ども・若者支援の領域と『社会教育的支援』」『次世代教員養成センター研究紀要』第3巻 pp.163-168.
- 生田周二(2018)「社会教育とユースワーク」『月刊社会教育』743号 pp.16-20.
- 経済産業省・厚生労働省・文部科学省編(2019)『2019年版ものづくり白書』経済産業調査会。
- 児美川孝一郎(2010)『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援策の動向と課題』『日本労働研究雑誌』No.620 pp.17-26.
- 日本社会教育学会編(2017)『子ども・若者支援と社会教育』東洋館出版社。
- 日本社会福祉士会編(2009)『新社会福祉援助の共通基盤(上)』(第2版)中央法規出版
- 日和恭世(2016)「専門職としてのソーシャルワークの再検討—専門職の概念に焦点をあてて—」『別府大学紀要』第57号 pp.57-66.
- 平塚真樹(2012)「子ども・若者支援の政策と課題」田中治彦・萩原健次郎編著『若者の居場所と参加』東洋館出版社, pp.52-69.
- 文部科学省(2003)『文部科学白書(平成15年度)創造的活力に富んだ知識基盤社会を支える高等教育—高等教育改革の新展開』国立印刷局。
- 若者自立・挑戦戦略会議(2003)『若者自立・挑戦プラン』<https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/minutes/2003/0612/item3-2.pdf> (2019年10月31日アクセス)
- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 5. Langensalza, S. 3-17.
- Bock, K. (2002): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen, S.299-315.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)(2010): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft: Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 2. Erweiterte Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Flösser, G./Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Thole, W.(1998): Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Rauschenbach, Th. /Thole, W.(Hrsg.): *Sozialpädagogische Forschung*. Weheim/München, S. 225-262.
- Galuske, M./ Müller, C. W. (2011): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit – Geschichte und Entwicklung. In: Thole, W. (Hrsg.): a.a.O. S. 587-610.
- Hamburger, F.(2003): *Einführung in die Sozialpädagogik*, Stuttgart. (F.ハンプルガー(2013)『社会福祉国家の中の社会教育—ドイツ社会教育入門—』有信堂)
- Hatton, K. (2013): *Social pedagogy in the UK : Theory and Practice*. Dorset.
- Maus, F./ Nodes, W./ Röh, Dieter (2010): Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit. für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik. (2. Auflage) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rauschenbach, Th./ Züchner, I. (2011): Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): a.a.O.
- Schilling, J. (2005): *Soziale Arbeit: Geschichte - Theorie - Profession*. München.
- Schilling, J./ Klus, S.(2018): *Soziale Arbeit: Geschichte - Theorie - Profession*. (7., aktualisierte Aufl.) München.
- Thole, W. (Hrsg.) (2011a): *Grundriss Soziale Arbeit*, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2011b): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In: Thole, W. (Hrsg.): a.a.O.
- Thole, W.(2011c): Soziale Arbeit als Bildungsprojekt 12.ppt. (Unterlage)
- Züchner, I. (2017): Personal der Sozialen Arbeit. In: Kessl, F./ Fruse, E./ Stövesand, S./ Thole, W.(Hrsg.): *Soziale Arbeit - Kerntemen und Problemfelder*. Opladen/ Tronto: Verlag Barbara Budrich.