

# 子ども・若者支援の新たなパラダイム

— 専門性の構築に向けて —

生 田 周 二 奈良教育大学教育連携講座

## A New Paradigm for Child and Youth Support : Towards the Construction of Professionalism

IKUTA Shuji

*(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)*

### Abstract

This paper concerns the structural issues and professionalism of the child and youth support professions in Japan.

Chapter 1 shows that the child and youth support in Japan has been in a situation without any paradigms. This situation results in three deficits: 1) a deficit of comprehensive third institutions, 2) a deficit in professionalism, and 3) a deficit in systemic theory.

Chapter 2 describes three roots of child and youth support policies and measures (youth education, youth policy, welfare policy for working youth) and asserts that child and youth support should be situated as the third institution in relation to the two institutions of family and school.

Regarding the academic deficit, Chapter 3 considers the background in which various academic theories and practices such as youth pedagogy and out-of-school education theory have not been enough to construct the framework of child and youth support due to a primarily school-centered approach.

As for the deficit in professionalism, Chapter 4 deals with the history of school training and in-service training programs for the enhancement of professionalism. This history shows insufficiencies in terms of systemic theory, ethical codes, training programs, and the social acknowledgement of child and youth support as a profession. It deals with their current difficulties, which are carried out based on current conditions in the youth support profession.

In the end, this paper shows that the conditions of the child and youth support profession has a great deal to do with systemic theory construction, the education and training based on it, the authority resulting from it, the ethical codes and community sanction obtained through those practices, and the professional culture that maintains and develops their organization as professionals. This paper is expected to be the beginning of overcoming these three deficiencies, which will lead to the empowerment of professional staff and the more effective articulation of their practices.

キーワード：子ども・若者支援, 専門性, パラダイム

**Key Words: Child and Youth Support, Professionalism,  
Paradigm**

## 1. はじめに

### 1.1. 問題意識<sup>(1)</sup>

子ども・若者の家庭・学校から社会への移行ならびに自立を支援する、いわゆる子ども・若者支援関連の施策が2000年代、とりわけ子ども・若者育成支援推進法(2010年施行)以降、全国的に展開されるとともに、地域における居場所づくり、学習支援、生活支援、就労支援など多様な取り組みの展開がある。その中で、子ども・若者支援の一環として図1(第三の領域)の社会的困難層に焦点化したターゲット支援を中心とするユースソーシャルワーク的な取り組みに関する研究が進んでいる(埋橋・大塩・居神 2015; 岩槻2016)。他方で特徴的であるのは、日本の場合、ユニバーサルな取り組みが弱い点の指摘である(平塚 2012)。また、ターゲット支援の中で生じている問題点の分析では、学校を離れると継続的な支援がなくなる問題、児童福祉の措置が原則18歳までという制約を含めて「人生の連続性での支援」がない問題がある。そのため、教育、雇用、福祉、保健・医療などの包括的な環境整備をめざす「若者移行政策<sup>(2)</sup>」と「支援が必要な若者に関与する人材の養成」の必要が提起されている(宮本みち子 2015)。

支援の枠組みや専門性について検討する上で、ドイツを始めとする欧州の「社会教育(Sozialpädagogik, social pedagogy)」は示唆的である(Hamburger 2003; F. ハンブルガー 2013; 生田 2010; 細井 2016)。それが、欧州の子ども・若者支援において着目されている理由として、「全人(whole person)としての子どもとその総合的な発達への支援に焦点」を当てている点、またそれが子どもや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; 松田武雄 2014; 松田弥花 2017)<sup>(3)</sup>。

本論は、ドイツを始めとする「社会教育的支援」の視点を射程に入れつつ、日本の子ども・若者支援の構造的な問題と専門性のあり方に迫ろうとする。

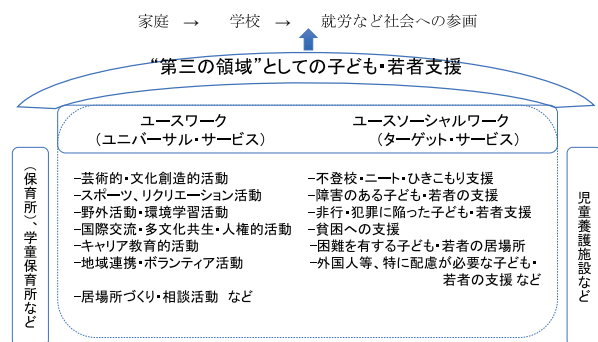


図1 “第三の領域”としての子ども・若者支援の枠組み

### 1.2. 子ども・若者支援のパラダイム不在と三つの欠損

先ほど述べた通り、日本において子ども・若者支援の必要性が意識化されたのは2000年に入ってからであり、それは従来の青少年教育や青少年対策が子ども・若者が直面している課題に対応できる仕組みと構造になっていなかったからでもある。つまり、子ども・若者支援のパラダイム不在である。

具体的には、子ども・若者支援の現場においては、教育、文化、福祉、就労などの多様な側面が構造化されていない現実、自立が経済的自立に一面化される傾向にある現実、既存の専門的資格(教員、保育士、社会福祉士、臨床心理士など)を持つ支援者によって展開されつつも子ども・若者の課題に沿った支援となっているのかどうか不安を抱える現実、特に支援者の専門性が明確でない現実、そのため支援する側の「子ども・若者支援の共通」の枠組みが見えにくい現実、これらの点がこの間の研究で明らかになってきた。

その仕組みと構造の弱点を別の表現ですれば、日本の子ども・若者支援には総じて次の三つの欠損があるということになる(生田 2016b)。

- i. 家庭、学校と並ぶ、30歳頃までの子ども・若者期を支援する包括的な「第三の領域」(図1)の欠損
- ii. 支援する「専門職」の欠損
- iii. それを支える「学問」領域の欠損

以上にもう一点付け加えるとすれば、子ども・若者支援の権利性の欠損である<sup>(4)</sup>。

欠損理解の上では、ドイツの子ども・若者支援(青少年援助)研究において示されている「児童・青年援助の構造要素と関連領域」(図2)が示唆的である。検討課題を次の通り整理している(Flösser/ Otto/ Rauschenbach/ Thole 1998, 229-230; 生田・大串・吉岡 2011, 175-177)。

- (a) 組織：現実の組織の展開を分析し、制度化の過程

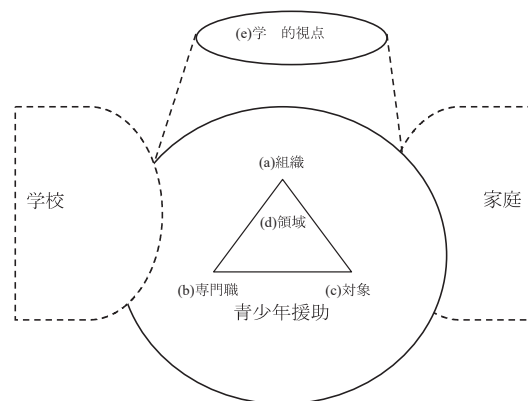


図2 児童・青年援助の構造要素と関連領域

(Flösser/ Otto/ Rauschenbach/ Thole 1998, 230; Bock 2002, 309; 生田・大串・吉岡2011, 176)

を再構成し、実践・評価分析を行う。

- (b) 専門職性：職能、訓練、研修、方法論、ボランティア論など
- (c) 対象：対象者と専門職との関係・相互作用、社会的な管理、生活状況分析など
- (d) 提供・活動領域：施設調査、現状の活動分野の多様性の調査など
- (e) 学問的研究：学問体系上の位置、理論的・基礎的課題の検討など

こうした全体像の把握の上に、ドイツでは青少年の自己実現と移行援助を課題とする青少年援助(Jugendhilfe)が展開する。とりわけ教訓的であるのは、“第三の領域”としての青少年援助が27歳未満の子ども・若者の権利であると児童・青年援助法(1990年)に明記されている点である<sup>(5)</sup>。つまり“第三の領域”の観点、子ども・若者のだれもが地域の中で生活し、学び、活動し、働くことを大切にする「切れ目のない支援」のあり方を構築することにつながっているのである。そしてその理論と実践の学問的枠組みである「社会教育」が存在する。近年の新しい動向では、「社会教育」と成人に主に関わる「社会福祉援助活動(Sozialarbeit)」を統合し、教育と福祉の統合的視点からの「総合社会活動(Soziale Arbeit)」の位置づけが検討されている(生田2017b;生田・帆足2020)。

図2から日本の子ども・若者支援を見ると、欠損iは(a)組織を中心に全体の枠組みに関わっており、欠損iiは(b)専門職性に関わり、欠損iiiは(e)学問的研究に関わっている。また、4番目の欠損ともいえる子ども・若者支援の権利性の欠損は(a)組織、(c)対象とも関連する課題である。

以上から、本論の趣旨は、上記の欠損の背景を探ることを通して、新たなパラダイムとりわけ専門性構築への視座を示すことにある。

## 2. 子ども・若者期を支援する包括的な「第三の領域」の欠損の背景

### 2.1. 子ども・若者政策の三つの源流

「第三の領域」の欠損の背景として、特に若者政策が不在であった点についてまず検討してみたい。そもそも日本では、学校教育外の子ども・若者支援において、次の三つの施策の流れがある：

- ・子ども会・青年団などの団体育成、少年自然の家などによる学校外教育施設の拡充などの青少年教育(文部科学省)、
- ・非行対策・健全育成の流れをくむ青少年対策(内閣府)、
- ・勤労青少年ホームなどの流れをくむ勤労青少年・福祉

的対策(厚生労働省)。

これらは近年、2003年に政府に内閣府、文科省、厚生労働省、経産省合同の「若者自立・挑戦戦略会議」<sup>(6)</sup>の設置、その後さらに「子ども・若者育成支援推進法」(2010年4月1日施行)、同年「子ども・若者ビジョン」(2010年7月23日策定)、「子どもの貧困対策の推進に関する法(子どもの貧困対策法)」(2013年6月19日成立)、「子供の貧困対策に関する大綱について」(2014年8月29日閣議決定)などにみられるように、内閣府などを中心にした「子ども・若者支援」に収斂する傾向がみられる。

さらにこの間、子ども・若者育成支援推進本部「子供・若者育成支援推進大綱～全ての子供・若者が健やかに成長し、自立・活躍できる社会を目指して～」(2016年)、文部科学省「次世代の学校・地域」創生プラン(2016年)、厚生労働省・文部科学省「放課後子ども総合プラン」(2014年)など包括的な取り組みが進んできている。

厚生労働省・文科省「放課後子ども総合プラン」では学童保育の整備、放課後子ども教室の整備がなされる。また学校教育において「学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策の推進」<sup>(7)</sup>(文部科学省)も謳われている。文部科学省「『次世代の学校・地域』創生プラン」(2016年)では、「チーム学校」とも関連して、「学校を核とした地域の創生」が謳われ、「地域全体で学び合い未来を担う子供たちの成長を支え合う地域をつくる活動(地域学校協働活動)を全国的に推進し、高齢者、若者等も社会的に包摂され、活躍できる場をつくる」ことが目指されている。ここでは社会教育は地域と学校とのコーディネーター的、そして学校の「補完」的役割を担うことが期待され、「学校」が再度大きくクローズアップされることとなる。

他方で、「子ども・若者育成支援推進法」(2010年施行)により「置くよう努める」(法第19条)とされている、地域自治体の総合調整機関である「子ども・若者支援地域協議会」の設置状況は特に身近な市町村ではかばかしくない：都道府県(設置数42/全体47：以下同)、政令指定都市(14/20)、その他市町村(70/1704+23東京都特別区)、計126地域(2020年3月31日現在)。背景には、既述の通り三つの施策の流れがある行政内部においてどこが主担当となるのかの調整が進まない実情、構成員が類似する他の協議会の存在(要保護児童対策地域協議会など)等の事情がある(参照：竹中2016;宮池2019)。

このような三つの施策の流れとそれが近年融合しつつある背景、ならびにしかし子ども・若者支援の全体像の構築に至らない背景には、日本の労働、福祉、教育に関わる問題点が潜んでいる。それについて、学校から職業への移行、ならびに福祉領域に関わる問題について検討する。

2.2. 若者政策の不在…学校から職業への移行について

金子元久 (2006), 本田由紀 (2009), 濱口桂一郎 (2013) は, 日本と欧米の教育と職業の関係について次のように指摘している。

金子: Jモード……「各大学の入学者選抜が学生の基礎学力水準の指標を提供し, 企業はそれを基準として大卒者を採用したのちに, 企業内で必要な限りの職業知識を実践的に習得させるという, 日本独特の大学と仕事との関係」(本田 2009: 118f) を指し, 就職後のOJTに重きを置く。この関係性は日本企業の終身雇用制を前提とした養成システムである。

職業知モード……小中高で学ぶ基礎的学力とそれを踏まえた教科学力, 大学教育ではその基礎の上に将来の職業に関連する理論的知識とさらに具体的な職業知識を獲得する。卒業後, 若者は現場で実践的な知識・技能(職場技能)を習得する(金子 2006: 133)。こうした学校と職業とのリンクが欧米では主流であった。しかし, 知識の高度化の中でゆらいでいる。

本田: 戦後日本循環型モデル(赤ちゃん受け渡しモデル)……「教育・仕事・家族という三つの社会領域が, それぞれのアウトプットを次の領域へと注ぎ込む太い矢印によって緊密につながれるという形の『循環型モデル』」。「新規学卒者一括採用」という固有の慣行により, 「職業人としてはきわめて未熟な状態の新規学卒者が, 教育機関と企業との間で受け渡され, 彼らの育成については企業が責任をもつというしくみ」(本田 2009: 186f)。

棒高跳びモデル……「教育機関が職業能力を若者に手渡し, 若者がそれを支えとして自ら労働市場に飛び込んでゆく」欧米での中心的な

モデル(本田 2009: 187)。

濱口: メンバーシップ型雇用システム(「入社」)……「入社」という言葉に代表されるように, 「『職(ジョブ)』に『就』くことではなく, 『会社』の『一員(メンバー)』になること」(濱口 2013: 22)。「いったん『入社』して『正社員』になれば, 職務や時間・空間の限定なく働かなければならない義務を負う代わりに, 定年までの職業人生を年功賃金によって支える生活保障が与えられ」た(濱口 2013: 22f)。  
ジョブ型雇用システム……企業活動等を維持するために必要な「職務(ジョブ)」について, その「職務」に就く者が不足した時に必要な人材を採用する方式であり, 大学等で学んだ専門分野やその分野の習得度としての成績, 当該分野での就業経験が考慮される。

三者が指摘する教育と職業との関係性における日本(Jモード, 赤ちゃん受け渡しモデル, メンバーシップ型雇用システム)と欧米(職業知モード, 棒高跳びモデル, ジョブ型雇用システム)の特徴づけは共通するものがある。この点について金子(2006: 137)が端的に述べている。

日本的なJモードの「職業能力形成のあり方」は一方では生涯雇用制度に支えられるとともに, 日本の企業に特有の職場全体としての効率性の向上に大きな役割を果たしてきた。一定の職場知識が従業員に広く共有され, また多様な職場を経験するために, より広い範囲で使われている知識のマッピングが作られる。こうした形での技能形成は必ずしも理論的に整理されたものではないが, それだからこそその習得には基礎的な学力が大きな意味をもつ。」

しかし, 1990年代のバブル崩壊と国際化の波の中で日本経済が減量化を強いられ, 「戦後日本循環型モデル」である終身雇用と企業内訓練の場と機会が減少し, 非正

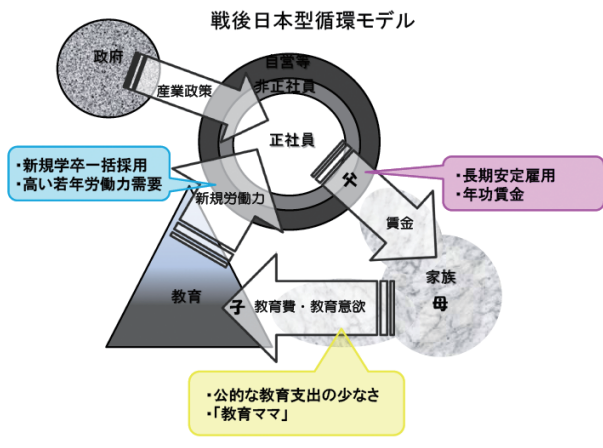


図3 戦後日本循環型モデル (本田 2014: 67; 参照: 本田 2009: 187)

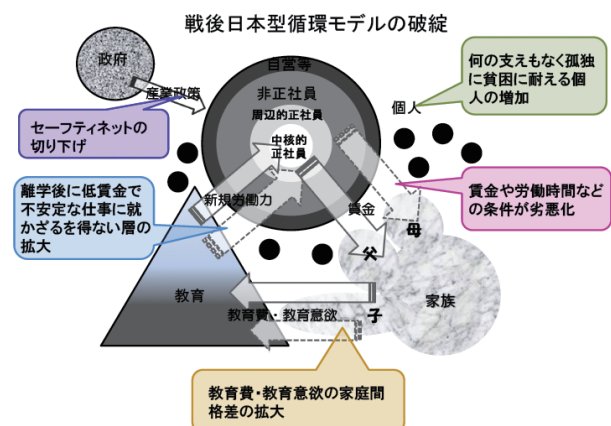


図4 戦後日本循環型モデルの破綻 (本田2014: 73)

規雇用が増加するなか、フリーター、ニート、ひきこもりなどの問題状況が現出する<sup>(8)</sup>。若者世代が「失われた世代」(1970年～1982年頃に生まれ、1990年代始めから2000年頃にかけて就職期を迎えた世代)と称され、労働市場の変化が顕著である<sup>(9)</sup>。この点は、本田(2014: 72f)に示されている「戦後日本型循環型モデルの破綻」(図4)、ならびに次節で取り上げるセーフティネットの不十分さと関連する。

### 2.3. 福祉領域での普遍主義への志向性と障壁

こうした日本の学校から仕事への移行をめぐる日本的なシステムは、労働をめぐる問題状況への安全弁としての福祉施策のあり方とも深く関連している。

エスピン-アンデルセン(2001: xiii-xiv)は、福祉レジーム(自由主義、保守主義、社会民主主義)の分類<sup>(10)</sup>において、日本を企業福祉と家族福祉が危機的状況に向かいつつある中で自由主義と保守主義モデルを均等に併せ持つ傾向を有しているが、最終的な判定は猶予が必要と位置づけている。日本は後発福祉国家として、「男性稼ぎ主の安定雇用を守ることを軸とした生活保障の定着」(宮本太郎 2017: 148)のもと、選別主義的、救済的社会保障観が支配的であり、そのため「自助」と「自己責任」が強調される。

1990年代以降、福祉のあり方をめぐっては、「支える側」「支えられる側」の二分法の克服、選別主義から「すべての人々をサービスの対象としようとする」普遍主義への転換が志向されてきたとされる(宮本太郎 2017: 147)。改革理念として「参加保障」、「安心に基づく活力」、「普遍主義」(2010年「社会保障改革に関する有識者検討会」報告書)が提起され、社会福祉基礎構造改革が展開される(埜 2014: 149-155)。そのめざすひとつの方向性として、宮本太郎は、表の通り「共生保障」をあげている。

表1 旧来の政治対抗と共生保障の政治

(宮本太郎 2017: 211)

	支え合いのかたち	自助・互助・共助・公助
経済的自由主義	「支える側」の活躍条件拡大とトリクルダウン	自助に重点
保守主義	家族や地域共同体における「支える側」「支えられる側」の紐帯強化	互助・共助に重点
リベラル	「支えられる側」の権利擁護	公助に重点
共生保障の政治	「支え合い」を支える	自助・互助・共助・公助の連携

しかし、赤字国債を抱えた財政的制約、自治体制度の機能不全(例:雇用と福祉の分断)の壁を突き崩せてい

ない。そのため、財政的コストをかけて、中間層をも対象とする、幅広い人々の自立支援をおこなう普遍主義改革の三重のジレンマ(宮本太郎 2017: 153)として、次の3点が指摘されている。

1. 財政的困難の中での着手
2. 自治体制度改革の不十分・未対応
3. 雇用の劣化による中間層の解体……相対的貧困率 2012年16.1%

これにより、本来の普遍主義改革が展開できないジレンマに陥っている。子ども・若者支援においても、先ほど見た地域協議会の設置が進まない背景にはこうした実情もある。そのため、次のような状況が生まれている。

「自立支援についても、就労支援に財源が回らないままですむ。非正規の不安定な雇用しか選択肢がない状況では、自立支援は空回りし、劣化した就労の義務づけという性格を強めていく。」(宮本太郎 2017: 164)

以上のように、労働、福祉の分野における日本の自助、共助を中心とするこれまでのセーフティネットがほころんできている状況を踏まえ、子ども・若者支援の“第三の領域”としての新しい展開を検討する必要がある。

次章では、子ども・若者支援の歴史的理解を踏まえて、それに関連する動向を検討し、新たな展開の可能性を考える。

## 3. 子ども・若者支援の歴史的理解

### —「学問」領域の欠損—

子ども・若者支援は、図1のユニバーサルな側面では子ども会、青年団などの団体活動ならびに校外指導、野外活動や青少年センター等の施設での活動などが関連し、ユニバーサルな側面でもありターゲット的な側面ともいえる居場所づくり、就労支援につながる実業補習や学校教育の補完、そしてターゲット的な側面に焦点を当てた教育福祉的な取り組みを含んでいる。これらを対象にする青年教育論、校外教育論、学校外教育論、青年期教育論、教育福祉論、居場所論などに関連する。これらは、「子ども・若者政策の三つの源流」と交差しているとともに、日本の社会教育をめぐる議論と深く関わっている。

### 3.1. 歴史的理解—戦前の動向—

本題に入る前に、戦前からの歴史を振り返ろう。学齢期にある子どもたちに対しては校外教育が位置づく。「校外教育とは、学校教育の時間、場所、内容及び年齢の外にある児童に対して、保護、指導及び組織の必要から行う教育作用である。」(松本 1937: 36; 小川 1978c: 137)とされ、元来は感化教育的児童保護事業としての性格を持ち、「時代ノ急激ナル推移」にともなう「社会

的環境」の悪化を契機とし、そのために生ずる「不良ナル影響ヲ防止」することを目的とするものであった。1933（昭和8）年12月の文部省訓令「児童・生徒ノ校外生活指導ニ関スル件」は、「学校教育ノ補足」として家庭・地域生活の指導に学校教員が関与することが求められた。そして、「少年団運動等」のあり方が特に重視されている<sup>(11)</sup>。

この校外教育には、下記の4つの分野がある（松本1937：36）。

- 第一分野（時間外及び半場所外）：保護的（消極）、指導的（積極）……低学年的（消極的断片的）
  - 第二分野（正課外）：知育方面、情操方面、保健方面……全学年（文化的）
  - 第三分野（正課外及其他）：校外自治団、防火団、少年団……高学年的（団体的奉仕的）
  - 第四分野（年齢外）：幼児、一般青年、中等校生……
- 第一分野、第二分野、第三分野：独自の

以上のように、放課後生活指導、放課後学習指導、団体的奉仕活動、地域教育活動という学校外の活動を包括する概念であった。

上記の第四分野の一般青年に関わって青年教育が位置づく。その領域に社会教育が実践領域としてまた専門的研究として関係する。日本の社会教育の歴史的理解として、学校教育の「補足」「以外」「拡張」という宮原誠一による整理（宮原1977）、同じく宮原が述べた「二つの青年期」「精神労働と肉体労働の分裂」（宮原1966）は、近年に至るまで大きな影響力を持っていた。「二つの青年期」とは、戦前において旧制中学へ進学する若者、他方で地域に残り高等小学校や実業補習学校（「補足」としての低度実業教育の実施機関）、そしてのちの青年学校（1935年発足）などへ進み、青年団などの学校「以外」での地域実践活動の中心になる若者という両側面である。後者の若者が主に社会教育の対象となる。特に青年期の社会教育は、20歳の徴兵検査、25歳の男子普通選挙権の行使を見据え、兵式訓練を含めた公民教育と低度実業教育が中心であった。

戦前の社会教育は、一般青年の問題を「社会問題」（小川1987：2）として、より具体的には「生活改善との関連」（上杉1993：15）で教育的対応が進められ、青年団、子ども会、夜学的な実業補習学校、青年学校などの制度化への道程を歩む中で、学校や国家の機能を「補足」、補完する関係で整備されてきたのである。

### 3.2. 歴史的理解—戦後の動向—

戦後は、戦前の統制的、教化的な社会教育のあり方への反省の上に立つとともに、1948年の文部省と労働省の協議により公的社会教育は非職業的教育が中心となった。公的社会教育は、「あらゆる機会、あらゆる場所に

於て」実現されるべき「国民の自己教育、相互教育」であり、生活に根ざした学習活動を支える役割が求められるに至る<sup>(12)</sup>。その意味で、地方自治体のあり方と密接に関連するとともに、社会教育の主体としての住民、すなわち住民の学習権の保障が重要な課題となる。

小川利夫（1987）<sup>(13)</sup>と倉内史郎（1983）<sup>(14)</sup>の社会教育に関する整理を踏まえると、戦前は「社会」「学校」「国家」という体制側のシステムへの統合・同化的な統制理論に基づく対応が中心であったが、戦後は民主主義と地方自治の本旨に即した「自治体」「人権」を重要な側面とする課題対応が意識化され、住民の学習権・発達権・生活権保障のあり方を模索してきたといえる。基本的には自発性を重視する理論に依拠しながら、社会への適応や編入を視野に入れながら展開していく。

福祉国家的方向性を模索しつつも、オイルショック（1973年）後の減量経営が強られる中、小さな政府と市場の自由化を求める臨調・行革路線による新自由主義的な傾向が強まる。臨時教育審議会（1984～87年）での民間活力の活用を中心とする生涯学習体系への移行（個性化と多様化、地方分権など）の流れにも影響を受けて1990年代以降、とりわけバブル崩壊後に「プレカリアートpreariat」（不安定な雇用を強いられた人々）<sup>(15)</sup>が3分の1を占める社会の中で、「公共性」のあり方、社会政策のあり方、個の生活と社会的責任のあり方が厳しく問われている。また、今日的な就労支援などは適応理論に沿ったものと考えられる。これに関連して、「個人を、一律に押しつけたのではなく、自発的に外部の枠組みに順応させていく（資格の取得、職場人としての適応などを考えよ）」という意味では、「ネオ統制理論、といえなくもない面がある」と興味深い指摘がある（倉内1983：182）。

これらの前提を踏まえ戦後の動向を検討する際に、大きく次の3つの時期区分により議論したい：(1) 青年団や青年学級などの青少年（青年）教育ならびに青年期教育の再編成と「たまり場」づくり（1950年代～70年代中頃）、(2) 学校外教育の拡充・多様化と居場所論の展開（1970年代～90年代）、(3) 子ども・若者支援に向けての施策（1990年代後半～2000年代）。

#### 3.2.1. 青少年（青年）教育ならびに青年期教育の再編成と「たまり場」づくり（1950年代～70年代中頃）

小川利夫（1978a：7-8）の言では、「現代日本の児童・生徒の大半は、おそくとも18歳までに『明日の働く青年』として世に出ていくことをいわば運命づけられている。彼らは、いずれわが国民の大半、労働者の大半、母親や父親の大半となるのである。」

このように、高度成長期から80年代頃に至る青年期の問題として小川が指摘するのは、第一に学校（「進路」

意識の形成をめぐる問題)、第二に職場(「卒業後における青年労働者の形成」)、第三に青年集団とりわけ青年運動の果たす役割(「みずからの主体的な人間性を取りもどすいわば第三の『生活空間』」)である。

このため、「勤労青年」を対象とした教育事業や活動の場としての青年の家や、高校に代わる学びの場を保障するため学校教育の「代位」的な措置として制定された青年学級振興法(1953~1999年)により青年団や公民館を中核とした青年学級も設置され、青年教育や活動が展開された。戦後から1960年代までは社会教育の重点のひとつは勤労青年教育であった。

つまり、青年団や青年学級などでの学びは、高校教育の「代位」的な学びなどを含めた学習権保障を中心としつつ、職場における疎外された労働を回復する上での集団形成の役割に重点を置いていた。しかし、高校進学率の上昇や青年団員数の減少により参加数も減少し衰退していった(生田 1992)。このため、社会教育の重点は後述の通り70年代から「在学青少年の社会教育」へと移行する。

他方、「健全育成施策」と「非行対策」としての取り組みも学校外で行われる。健全育成策の問題点としては、「健全な」「子ども」の参加に偏りがちであり、その反対に非行対策の問題点としては対症療法的で原因に迫れないという問題点が指摘されてきた。これらは今日の内閣府につながる総理府などを中心に展開されることとなる。

### 3.2.2. 学校外教育の拡充・多様化と居場所論の展開 (1970年代~90年代)

高度経済成長のもとで都市化が進み進学圧力が強まる中、子どもの文化的・教育的環境の改善を目指す文化活動と住民運動、そして家庭内暴力や学校における不登校・いじめ問題の現出などにより、自然体験や集団活動の場としての学校外教育の拡充が求められ、少年自然の家の設置<sup>(16)</sup>が進められ、また小学校高学年を中心にスポーツ少年団などが隆盛する(生田 1991)。そこにおいて、社会への適応を重視する理論と個々の自発性を重視する理論のせめぎ合いが焦点化していく。

佐藤一子(2006:80-81)は、1970年代の日本社会教育学会年報(酒匂一雄編(1978)『地域の子どもと学校外教育』)と1990年代を踏まえた年報(日本社会教育学会編(2002)『子ども・若者と社会教育—自己形成の場と関係性の変容—』)における学校外教育論の変化を次のように捉えている。

前者は、「自主的で民主的な地域の教育力の創造とその公的援助」という視点での整理であり、「補足」としての学校外教育の歴史的な性格を脱し切れていない。他方、1990年代以降になると、学校の「補足」ではなく、

子どもの権利条約の「参画」の視点を含め「独自の教育・学習の作用をもった子ども・若者の『自己形成空間』が意義づけられている」。

しかし、その意義づけは、社会教育においてどういう意味を持つものだったのだろうか。居場所論(田中 2001; 萩原 2001; 萩原 2018)やアニメーション<sup>(17)</sup>などの重要な指摘はある。たとえば、増山均(1997:199)は、「魂(精神)をワクワクさせながら自由に想像し創造していくアニメーション活動、文化・芸術活動の分野が貧弱」であることに警鐘を鳴らしている。能力主義や管理主義によって歪められ「<学校>に枠づけられた<教育>」を中心とする<不安と競争の子育て>を「日本の特殊性」とし、「福祉・文化・教育の諸機能を総合的に含んだ多面的な子育て運動」の広がりによる<安心と協同の子育て>の必要性を提起し続けている。

他方、小川利夫・土井洋一編(1978)『教育と福祉の理論』、小川利夫(1985)『教育福祉の基本問題』、高口明久編(1993)『養護施設入園児童の教育と進路』、時代は少し下るが望月彰(2004)『自立支援の児童養護論』などにおいて、児童養護施設の入所児童、集団就職者、成年労働者などが抱える生活・教育課題を踏まえ、福祉領域における子ども・若者の学習権保障の検討・提案が行われてきた。とりわけ小川は、「教育福祉」問題の関連構造を検討する中で、次の3つの側面の提案を行っている：

- ・「教育福祉」問題<sup>(18)</sup>：社会福祉に内包されている課題、
- ・「福祉教育」：社会福祉に対する学習権として外延的な課題、
- ・「社会福祉の専門教育、大学教育」：社会福祉の科学を規定する課題。

表2 「教育福祉」問題の関連構造(小川 1978b:11)

「福祉専門教育」	
学校「福祉教育」	社会「福祉教育」
「学校福祉」	「学校外教育」
「教育福祉」問題	

しかし、こうした取り組みの枠組みを、社会教育的枠組みとして統一的に問題提起しようとする試みが弱かったのではないかと考えられる。

### 3.2.3. 子ども・若者支援に向けての施策の推進を受けて (1990年代後半~2000年代)

この時期、学級崩壊、児童虐待、学力低下が問題化し、発達障害への関心も高まる。非正規雇用が勤労者全体の3分の1に達するなど格差と貧困が拡大する中で、ニート、フリーター、ひきこもりが問題化し今日に至っている。ヨーロッパでも、「プレカリアート」問題が深刻な

話題になる (Kessl/ Klein/ LandhäuBer 2011 ; Maus/ Nodes/ Röh 2010 : 15)。

こうした背景のもとで、従来の「青少年」から「子ども・若者」へと用語が変化する。これは、子どもを巡る問題とそれに続く“青年期以降”の問題について、とりわけ後者の問題が就労支援の必要性や「ひきこもり」の長期化などが顕在化する中で30歳代以降を視野に含めた言葉として「若者」が使用されるようになる。たとえば、1956年から発行されていた『青少年白書』<sup>(19)</sup>は、子ども・若者育成支援推進法に基づき2010年から内閣府が『子ども・若者白書』として発行するようになった。なお、「子ども」表記を2013年に文部科学省が「子供」に変更したことに伴い、2015年からは『子供・若者白書』となっている。

この中で、イギリスでニート支援のコネクションズサービスの支援の取り組みに若者の自発性を大切にするユースワークの手法が採用されたことなどをきっかけに、ユースサービス(ユースワーク)に注目が集まる(立石 2007 ; 立石・生田 2011 ; 井上 2019)。しかし、乾彰夫(2013 : 56)は、「ユースワークなど『新たな』実践領域と専門性の形成も試みられている」中で、「社会教育の存在感がもう一つ薄い」点を指摘する。具体的には次の点での存在感の薄さである(乾 2013 : 65-66)。しかしまた、その裏返しとしての期待でもある。

- ・70年代以降、欧米で進んだユースワークの展開について十分な議論を日本でしていないため、「ユースワーク不在の時代」となった。イギリスやドイツの外国研究中心であった。
- ・エンプロイアビリティ(employability就業可能性)を中心とする若者支援のあり方について、若者の社会参加や社会的包摂の歴史的遺産があるにもかかわらず、きちんと批判していない。
- ・『個人の個別ニーズに応える』よりも地域コミュニティの中での関係性を育てるというアプローチが「社会教育固有のもの」として期待している。

以上の点を踏まえて、筆者の研究プロジェクトの展開がある。第4章で詳しく取り上げる。

他方、今日、社会福祉の領域において、「教育福祉」の定義が教育権と生存権保障のための総合的な取り組み、ならびにそのための人材育成として示されている(川村・瀧澤 2011 : 4-6)<sup>(20)</sup>。具体的には、下記の2類型、つまり一般国民対象の「一般教育福祉」と人材育成の「専門福祉教育」に区分されている(川村・瀧澤 2011 : 12-18)。

○一般教育福祉：国民一般を対象とした教育福祉

- ・教育における福祉的対応……主として国民の学習権の享受を実体的に保障する営み
- 学校保健(学校衛生)活動、学校給食活動、学校安全

および災害共済給付、就学援助制度、スクールソーシャルワークなど

- ・福祉教育……主権者としての福祉の担い手を形成する各教科を通じた福祉学習、「総合的な学習の時間」や道徳教育の活用、特別活動などにおける福祉的活動への参加、学校外活動やボランティア活動など

○専門福祉教育

- ・国や地方地自体、社会福祉法人による社会福祉専門職(ソーシャルワーカー)の研修
- ・学校による専門福祉教育
- 福祉系高等学校、専修学校、短大、大学による介護福祉士、社会福祉士、精神保健福祉士の養成教育

上記の「一般教育福祉」は小川の表2の学校「福祉教育」と「学校福祉」に相当し、「専門福祉教育」は小川の「福祉専門教育」に相当すると思われる。「教育における福祉的対応」が学校における対応を中心としたものとなっており、とりわけ小川が関心をもち研究対象とした児童養護施設などの社会的養護問題に代表される、教育上・学習上において疎外され不利益を被る子ども・若者への支援にあたる部分が十分に視野に入っているとはいえない状況にある。

その中で、辻浩(2017)、松田武雄(2015)などが子ども・若者支援と地域づくりとを関連づけながら整理し新たな問題提起につなげようとしている。

### 3.3. 小括

以上の子ども・若者支援に関する動向の整理は、三つの源流を踏まえつつ社会教育の側面からの検討であるが、一定の普遍性をもつと思われる。

都市化や高校進学率の上昇などをを受けて1970年代を分岐として勤労青少年の社会教育から在学青少年の社会教育への変化が見られる。また、学習権保障を目指す教育福祉論の展開がみられるとともに、1980年代半ば以降からは、不登校・いじめ問題などへのフリースクールなどの取り組みもあり、また子どもの権利条約(1989年)における参画論の影響もあり、集団的な「たまり場」から一人ひとりの自己決定やエンパワメントを志向する「居場所」が大きなキーワードとなってくる。臨時教育審議会での民間活力の活用を中心とする生涯学習体系への移行(民間活力の活用、地方分権、新しい公共性)の流れにも影響を受けて1990年代半ば以降は、NPO団体などの取り組みの活発化などの新しいうねりがある一方で、指定管理者制度の広がりなどにより公共性のあり方とそれに従事する職員等の職能と専門性が問われることとなる。とりわけ、2006年の教育基本法改正により、社会教育をめぐる法的環境も大きく変化し、学校との連携、家庭支援との関連の中でその存在意義が問われる傾向が強まった(参照：上野 2009)。



しかし結論的には、教育福祉論、青年期教育の再編成の流れや学校外教育の構築の議論や実践が子ども・若者支援の枠組み構築には至らなかった。その背景には、「戦後日本型循環型モデル」とも関連する1990年代半ば頃までの「戦後日本型青年期」(乾 2010)という状況、つまり「家族・学校・企業の三つのトライアングルに枠づけられながら、青年がスムーズに成人期へ移行していく」状況(藤田栄史 2014:90)があったため、高校進学による学習権・進路保障をめぐる権利論・制度論が中心となり学齢期以降の移行支援の発想に乏しい結果となった点、家庭・学校の変容と教育基本法改正(2006年)などのため、家庭支援・学校支援的な側面が強調されてきた点、他方では2000年代の子ども・若者支援の経緯の中で包括性が追求されつつも就労を中心とする自立観のもとでユニバーサルな側面への充実にはつながっていない点などがある。

こうした中で、研究と実践現場が共同して、乾が先に指摘した研究の不十分性の克服を試みる取り組みが進んでいる。特に、子ども・若者の「個人の個別ニーズに応える」ことを大切にしつつ、「地域コミュニティの中での関係性を育てるというアプローチ」を言語化し、専門性の構築や、子ども・若者支援領域の分野の確立を目指そうとする取り組みである。とりわけ、子ども・若者支援の関わりを言語化し、専門性を探究し、その重要性の社会的認知を広げるための取り組みを次に検討する。それは、専門性の欠損を克服することにもつながっている。

#### 4. 子ども・若者支援領域の言語化をめざして —専門性の欠損への対抗—

子ども・若者支援の枠組みを検討する際に、支援者の専門性や養成・研修のあり方については看過されがちである。

一例として、日本学術会議(2017)「提言 若者支援政策の拡充に向けて」におけるとりまとめでは、若者支援政策を検討する上で、(1)セーフティネット、(2)教育・人材育成、(3)雇用・労働、(4)ジェンダー、(5)地域・地方という5つの軸を設定し、第2章で「若者支援に係る諸政策の現状と問題点」の整理、第3章で提言を行っている。提言は、内容が一般的で具体性が乏しいという問題点とともに、本論で論点としている専門職など支援者の位置づけがないという問題点が指摘できる。

本章では、その中で専門性がどう位置づけられてきたのかを明らかにしたい。

#### 4.1. 青少年に関わる専門職養成の歴史の概要

##### 4.1.1. 青少年に関わる専門職養成の歴史の概要 (1)

青少年教育関係について、上野景三(2014)は歴史的経緯を踏まえ次のように述べている。「社会教育・青少年教育関係専門職全般についていえば、従来より教職が基礎資格とされてきたため社会教育専門職としての資格は未成熟のまま、経験や資質は問われるがそれが専門性や資格化に発展するに至らず、養成の中身は団体活動への指導・助言に重きを置いた指導者・リーダー養成が中心であった」。例えば、1962年には中央青少年問題協議会が、青少年指導に関する専門職は社会教育主事などがその職務にあたるよう意見具申したが、社会教育主事を養成する主事講習は「社会教育職員を対象とする再教育」であるため「便宜的養成」であり「体系的な指導者養成プログラム」にはなっていない点が問題視されてきた(近藤・高塚・田中1978)。また社会教育主事講習を便宜的に活用するにしても、青少年をキーワードに挙げた科目は、社会教育特講の「青少年問題と社会教育」にしか見当たらず(「社会教育主事講習等規定」2009年4月30日改正)、青少年問題の用語が示すとおり、社会問題として青少年を捉えており、非行対策(健全育成)の視点からの青少年理解になってしまいかねない。しかも本科目は必修ではないという制約もある。さらに、上野(2017:37)は、近年の動向を踏まえ、「社会教育・青少年教育関係関連の施設・職員は、縮小・再編の中にある一方で、地域社会では困難を抱える子ども・若者への対応が求められ、子ども・若者支援行政の役割が相対的に大きくなってきている。この枠組みの中で職員の専門性を考えていかなければならない。」と述べている。

新しい動向として、社会教育主事講習等規程の一部を改正する省令(2018年2月28日公布、2020年4月1日施行)に伴い、生涯学習支援論と社会教育経営論が社会教育計画に代わって新たに導入された。とりわけ生涯学習支援論は、「学習者の多様な特性に応じた学習支援に関する知識及び技能の習得を図る」ことを目的に、「学習支援に関する教育理論」、「効果的な学習支援方法」、「学習プログラムの編成」、「参加型学習の実際とファシリテーション技法等」を内容としている。この中に、子ども・若者支援的側面を入れ込むことは可能である。また、大学の主事養成課程で行われる社会教育特講の1科目として例示されている「青少年健全育成と社会教育」を想定することも可能である。しかし、内容的に野外活動や団体活動、学習支援に偏重する傾向があり、福祉的側面での学習・研修に弱さがある。

また、青少年活動施設、学童保育・放課後児童の居場所活動、子どもの芸術表現活動、プレイパーク・野外活動、以上の領域を横断する支援者のあり方を説くとともに、地域における子どもたちの活動・文化・集団づくり

を育てるとりくみを調査研究し、「体系的な学習プログラム」も提案した研究としては、増山の研究（1986）が示唆的である。しかし、このプログラムが現場レベルでどのように生かされてきたのかは明確でない。

他方、子ども・若者支援関連領域のうち国の管轄下で必置とされているのは、厚労省令により2015年度から施行されている学童保育の「放課後児童支援員」<sup>(21)</sup>である（関西子ども文化協会 2015）。「しかしこの研修・資格も厚労省が定める時数の『放課後児童クラブ研修』を履修すれば必然的に資格付与される仕組みになっている点、学童保育士協会や学童保育学会による実践・研究が十分に反映されていない点など、専門性の担保に検討の余地がある。」とされている（川野・松田・南出 2016）。

こうした中、ユースワークの領域では、先駆的に支援者の養成・研修講座を展開し、さらに今日発展させている動きがある。

4. 1. 2. 青少年に関わる専門職養成の歴史の概要 (2)

先行研究として水野篤夫・遠藤保子（2007）、宮崎隆志（2008）、水野篤夫（2009）によれば、青少年の専門的指導者養成の流れは次のように整理されている。

- (1) 労働省：勤労青少年指導者大学講座（1976～98年）……先駆的な専門指導者養成コース
- (2) 大阪府青少年活動財団：青少年活動指導者研修・研究コース（1986～2000年）
- (3) 東京都：「青少年指導者（ユースワーカー）養成講座」（2000年）
- (4) 愛知県県民生活部社会活動推進課：「ユースワーカー養成講座」（2001～2003年、2006～2009年頃）
- (5) 大阪府青少年活動財団：「ユースワーカー養成講座」（2001～2017年）……2018年度からは青少年活動リーダー（ユースリーダー）育成事業として展開
- (6) 立命館大学：ユースワーカー養成プログラム（2006年から）……京都市ユースサービス協会との協同による大学院レベルのコース<sup>(22)</sup>
- (7) 北海道大学大学院教育学研究院・さっぽろ青少年女性活動協会：「ユースワーカーリーダー研修コース」（2007年）

水野・遠藤（2007：96）は、これらの養成・研修をレベル別に「専門職養成」、「支援職員のレベルアップ」、「ボランティア養成」の三層構造として図4の通り表している<sup>(23)</sup>。それに応じて、宮崎（2008）もボランティアレベル（愛知「ユースワーカー講座」）、パートタイムレベル（愛知・大阪「ユースワーカー講座」、[立命館大学]）、フルタイムレベル（勤労青少年指導者大学講座、大阪「SV養成講座」、立命館大学）と分類している。

また、宮崎（2008：30-31）は、養成講座・研修等の

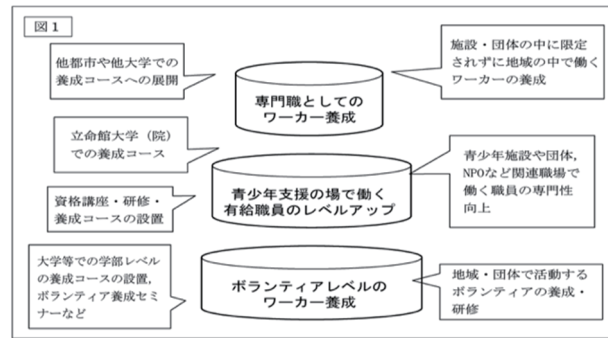


図4 養成・研修の三層構造（水野・遠藤 2007：96）

表3 養成講座・研修等の整理（宮崎 2008：30-31）

	愛知 Y	大阪 Y	大阪 SV	立命	大学講座
青少年問題・青少年理解	○	○		○	○
対人関係論・カウンセリング・援助技術	○	○	○	○	○
団体活動論・グループワーク	○				○
地域活動論・コミュニティワーク	○	○			○
コーディネート・ネットワーク論	○				
安全教育		○			
労働問題・職業適応					○
マネージメント論					○
自主研修・実習			○	○	○

内容と方法の観点から養成講座・研修の整理を行い（表3）、専門的力量的階層的構造を示した。

- ①対人関係論や対人援助論、および青少年問題論……すべてのレベルに共通する基軸的内容
- ②グループワークやコミュニティワーク……ボランティア・パートタイムレベルの位置づけ  
技法として定型化される内容……フルタイムレベルのコースでは重視されない
- ③自主研修や実習、実践についての分析能力の向上……フルタイムレベルで重視

以上のように、養成・研修のレベル別の目的や内容・方法の分析があるものの、専門性の内実には迫る研究は進んでいないといえなかった。また、これらの先駆的な養成・研修の試みも一過性で終わったり、全国的な展開を見せるには至っていない。

そのため、水野（2009：158）は「そうした取り組みがありながらも必ずしも『ユースワーカー』という名称とその役割についての社会的な認知は広がっていません。」と総括し、その理由として下記の点を指摘する（下線：筆者）。

- ①養成されたユースワーカーが、社会的な課題の解決に必要欠くべからざる役割を果たしていると思われていない。
- ②格別の知識と技術的な専門性を有していると思わされ

ていない。

- ③養成プログラムが適切かつ高度なものか評価が未形成である。
- ④採用や活動の選択、行動についての必要な自律性をもっていないし、そのための制度的基盤が弱い。
- ⑤「ユースワーカー集団」が十分成立していないことと、資格取得後の研修の機会の保証がない。

以上の問題点は、専門性を考える際の重要点と関わっている。

#### 4.2. 専門職の条件と専門性

専門職の条件として必要なものは下記の項目である（日本社会福祉士会編 2009：iii；日和 2016；参照 Müller 2011：957-958）。

- 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）

水野が前節で指摘する養成・研修をめぐる問題点は、上記1)～6) にあげられている専門職として備えるべき「体系的な理論」、それに基づく「教育・訓練」とそれを経ることによる「権威」、専門職が大切にすべき「倫理綱領」「行動指針」、それらの実践を通じて得られる「社会的承認」、専門職集団としての文化を維持・発展させる「組織」の存在などの点で不十分であったということである。

次に、こうした支援者の専門性は、「子ども・若者支援を展開する体系的な理論の枠組みを持ち、一定の教育と訓練を必要とする」ものだと考えられる。その専門性を形づくる専門的能力として次の4つの要素がある（生田2017a）。なお、一般的にはナレッジ、スキル、マインドの3つを指摘することが多い（岩間2016ほか）<sup>(24)</sup>。

ナレッジ（知識）：社会制度や資源、子ども・若者に関わる問題についての知識

スキル（技能）：課題に向かうための技能……個人・グループ・システムに働きかける

マインド（価値観）：活動を支え、方向づける、基盤となる理念・思想・哲学

センス（感受性）：社会的ニーズを発見するなど、状況の要請に対する必要な感受性

以上の点について、自覚的に取り組もうとする動きが筆者の研究プロジェクトを始めとしていくつか存在する。

#### 4.3. 養成・研修等をめぐる新たな動向

新たな動向として、次の取り組みが進行中である。

- ①京都市ユースサービス協会「ユースワーカー養成講習会」……2008年度から年2回（8月、3月）開催

目的としては、ボランティアワーカーや関連機関で働くワーカーの養成である。このため、内容的には、宮崎が整理した①②を中心とする。筆者が参与観察した第15期ユースワーカー養成講習会（2016年3月12、13日（土日）京都市中央青少年活動センター）については、本論最後の参考資料1を参照してもらいたい。

- ②内閣府研修……2010年度以降開催

「ニート、ひきこもり等の子ども・若者の相談業務に従事する相談員研修」（2011年3月）、「困難を有する子ども・若者の相談業務に携わる公的機関職員研修」（2012年度～2016年度：各年度10月）、「困難を有する子ども・若者の相談業務に携わる民間団体職員研修」（2012年度～2016年度：各年度12月または1月）、「構成機関における相談業務に関する研修」（2017年度～）、「専門分野横断的研修」（2017年度～）

2019年度段階では、困難を有する子ども・若者の相談業務や領域横断的な子ども・若者支援の課題に対応するための研修が国立オリンピック記念青少年総合センターにおいて5日間の合宿形式で行われている。上記以外にも、スキルを限定した「アウトリーチ（訪問支援）研修」も2010年度から実施されている（事前研修5日間、受入団体研修7日間、事後研修3日）。

- ③「一般社団法人 若者協同実践全国フォーラム」（略称：JYCフォーラム）発足：2017年11月6日

2005年に結成された「若者支援全国協同連絡会」が法人格を取得して発足した。目的は、「若者の置かれる不利な状況を起点にして、社会的孤立・排除の課題に向き合う実践者（支援者・当事者・家族・研究者・行政関係者・市民等）の実践や思いを交流しながら、若者が地域の主体となる実践とその交流・研究を支える場づくり」である。毎年、全国若者・ひきこもり協同実践交流会を開催している。

以上の取り組みは、①についてはボランティアを含めた養成・研修的側面が強く、②については現職研修、スキルアップ的側面が強い。③はターゲット支援を中心とする支援者間の交流・発信のための場づくり的な側面が強

く、多くの団体・支援者が関与している。

#### 4. 4. 専門性探究をめぐる取り組み

上記の取り組みと関連しつつ、専門職の条件に記載した「体系的な理論」、それに基づく「教育・訓練」、大切にすべき「倫理綱領」、専門職集団としての文化を維持・発展させる「組織」に意識的に取り組んでいるのが、筆者が関与する以下の事例である。

##### ①ユースワーカー全国協議会（準備会）編（2019）『ユースワークって何だろう!? ～12の事例から考える～』（子ども・若者支援専門職養成研究所、奈良教育大学次世代教員養成センター）発行

事例研究向けの研修教材（ワークブック）を、2018年度日本教育公務員弘済会本部奨励金の助成を受けて作成した。ワークブックは、ワーカー編7事例、マネージャー編5事例からなり、それぞれの事例では「事例提示—支援者の対応例（4パターン）—支援の解説」という記載の流れで構成されている。また、ユースワークの価値観と目標観を定めた。価値観は6側面があり、それに即した目標と具体的指標を措定した（参考資料2）。

##### ②ユースワーカー協議会発足……2019年7月1日

上記ワークブックを編集した準備会が正式に協議会として発足した。目的（規約第2条）は、「この会は、ユースワークに携わる実践者が集まり、ユースワーク（若者の成長支援）に関わるスタッフの、実践交流による専門的力量的の向上と実践の言語化（エンパワメント）を進めるとともに、その社会的認知を拡大していくことを目的とする。」である。当面は「研修団体」としての役割を志向し専門性の向上を目指す。設立メンバーは、さっぽろ青少年女性活動協会、よこはまユース、名古屋市青少年交流プラザ、こうべユースネット、京都市ユースサービス協会の5団体に所属する職員を中核とし、監査として筆者が関わっている。

##### ③子ども・若者支援専門職養成研究所編（2020）『子ども・若者支援専門職養成ガイドブック—共通基礎—』（サンプル版）発行

2018年度および2019年度に実施した研修会などの展開を踏まえた研修テキスト試行版である。支援の方法論、専門性の枠組み研究の整理を一定程度反映した表「ナレッジとスキルの要素（試案）」に即して作成している（参考資料3）。

作成の趣旨は以下の通りである。

- ・子ども・若者支援に関わる人たちの「共通基礎レベル」の知識と方法論、大切にすべき価値についての養成・研修テキストの試行版とする。
- ・支援の方法論、専門性の枠組み研究の整理を一定程度反映した表「ナレッジとスキルの要素（試案）」に即して作成している。

・ターゲット的支援を中心に検討し作成する。

・このガイドブックの制作は、支援の現場において、明確な枠組みを持った養成・研修の教材やカリキュラムが不十分な現状を踏まえた取り組みである。

①は、ユースワークを中心とする「倫理綱領」、体系的な理論、それに基づく「教育・訓練」のためのワークブックの作成である。②は、専門職集団としての文化を維持・発展させる「組織」の確立を志向している。③は、「体系的な理論」、それに基づく「教育・訓練」のためのテキストづくりである。

以上の取り組みを通じて、水野（2009：158）が5点にわたって指摘した問題点、社会的承認の低さ、知識・技術の体系的弱さ、養成プログラムの妥当性、行動指針の不明確さ、組織的未確立を克服しようと動き出している。

## 5. おわりに

本論は、日本の子ども・若者支援の構造的課題と専門性のあり方に迫ろうとした。

第1章では、日本の子ども・若者支援がパラダイム不在の状況にあること、それを三つの欠損、すなわち包括的な「第三の領域」（図1）の欠損、「専門職」の欠損、「学問」領域の欠損、さらに付け加えて子ども・若者支援の権利性の欠損として示した。

第2章では、子ども・若者支援の三つの施策の流れ（青少年教育、青少年対策、勤労青少年・福祉的対策）を踏まえ、2000年以降、内閣府などを中心にした「子ども・若者支援」に収斂する傾向がみられること、しかし子ども・若者支援の全体像の構築に至らない背景に労働と福祉をめぐるモデル（戦後日本型循環型モデル、自由主義・保守主義モデルなど）とその破綻、新たなモデル構築に向けてのジレンマを明らかにした。そうしたジレンマを踏まえつつ、子ども・若者支援を“第三の領域”として位置づける展望を検討する必要性を指摘した。

第3章では、「学問」領域をめぐる、教育福祉論、青年期教育の再編成の流れや学校外教育の構築の議論や実践が子ども・若者支援の枠組み構築には至らなかった背景を検討した。第2章での問題点と共通する課題があり、1990年代半ば頃までの「戦後日本型青年期」（乾2010）の存在が移行支援の具体化に結びつかなかった点、教育基本法改正（2006年）などにより家庭支援・学校支援的な側面の強調、他方では2000年代の子ども・若者支援の中で就労を中心とする自立観が強い点などが、包括的な分野形成につながらなかったといえる。

第4章では、こうした中で、専門性向上の養成・研修の取り組みの歴史を踏まえつつ新しい地平が開いていることを明らかにした。とりわけ、「専門職の条件」とし

て提示される6点について、これまでの取り組みの弱さが指摘されている。専門職として備えるべき「体系的な理論」、それに基づく「教育・訓練」とそれを経ることによる「権威」、専門職が大切にすべき「倫理綱領」「行動指針」、それらの実践を通じて得られる「社会的承認」、専門職集団としての文化を維持・発展させる「組織」の存在などの点で不十分であった。こうした不十分点に意識的に取り組むことにより、第1章で指摘した3つの欠損の克服の端緒となることが期待され、支援者のエンパワメントや実践の言語化につながっていく。

今後の課題は、新たなパラダイムづくりに関わって、第一に、子ども・若者支援の三つの源流を踏まえつつ、「第三の領域」として統合し、権利性のある領域として合意形成していく方途が問われる。研究と実践とに関わる者同士が実践を共有しつつ、言語化し、それに基づいて対話し、新たなパラダイムを作っていく必要がある。

第二に、ドイツなどの子ども・若者支援の重要なキーワードとして「補完性原理Subsidiaritätsprinzip」があ

る。これは、「NPOなどの民間の社会的団体が提供可能な仕事を政府はすべきではなく、むしろ政府の責務はサービスが円滑に実施されるために、非営利組織を支援すべきとする原則」（生田2011：5f）である。この原則を踏まえて、ドイツでは行政と民間とのパートナーシップが確立している。たとえば、青少年援助法の規定による民間団体代表などを入れて意思決定・調整する委員会の存在の明記、民間団体による活動は公的資金により100%助成されることで公益性の確保の手立てが図られていることなどである（生田2015：223）。日本の場合、NPO団体を始めとする民間団体の活動への助成が指定管理者に見られるように期間限定であったり、助成割合が限定的であったりという問題がある。そのため、民間団体が長期的な見通しで支援の継続がしにくい現状、支援者の多くが低賃金で不安定な雇用となっている現状、その状況において専門性の維持・向上に困難が多いという問題がある。これらについての検討も大きな課題である<sup>(25)</sup>。

#### <参考資料1> 京都市ユースサービス協会 第15期ユースワーカー養成講習会

(2016年3月12, 13日 (土日) 京都市中央青少年活動センター)

##### ◎スケジュール

	1日目		2日目
10:15 ~ 12:00	●若者を支える仕事 ユースサービスとユースワーカー	10:00 ~ 12:00	●ユースワーカーに求められるスキルI コミュニケーションワークを通して
休憩		休憩	
13:00 ~ 16:00	●ユースワーカーとしての自己理解	13:00 ~ 16:00	●ユースワーカーに求められるスキルII グループワーク/グループプロセスと観察
休憩		休憩	
16:15 ~ 18:15	●相談に来る若者への理解 個別支援とユースワーク	16:15 ~ 18:00	●事例検討を通じた実践の省察 ●資格コース案内

◎対象……青少年支援現場で支援活動を行っている人、若者に関わる現場を持つ人

(例) 青少年関係団体の職員・ボランティアスタッフ、若者と関わる活動をするNPO 職員、児童館職員、若者を中心とするボランティアグループのリーダー層、保健師、心理カウンセラー、大学職員、ケースワーカー、学生等

##### ◎主な内容

1日目はユースワークの理解と自己理解、それを踏まえ、2日目はグループへの働きかけについて考え合うセッションである。ユースワークは、若者の自分づくり、仲間づくり、社会（コミュニティ）づくりへと成長の広がり支援していく作用であり、それを具体的に考え合うことができる研修といえる。

##### ◎1日目

例) 「若者を支える仕事 ユースサービスとユースワ

##### カー」の構成

1. なぜ、ユースサービスの仕事へ？
2. ユースサービスの価値
3. あなたにとっての若者を巡る課題・「問題」って何？
4. 日本における従来の青少年への関わり
  - (1) 青少年（青年）教育……だんだん参加を得られなくなって衰退
  - (2) 「健全育成施策」と「非行対策」……対症療法的で原因に迫れない
  - (3) 総合的な取り組み（若者政策）への流れ
    - ・子若育成支援推進法（2010）：子どもの権利条約をベースに、総合的な支援体制を自治体の責任で作る
    - ・「青少年」から「子ども（と）若者」へ：子どもを巡る問題と、それに続く「青年期以降」の問題…長くなる青年期を含めた言葉として「若者」に注目
  - (4) ユースサービス（ユースワーク）への注目
5. ユースワークとは何か……“学校教育課程外での「非

- 形式的な」成長への支援の営み”
- ・子どもから大人への移行期にある若者を支援し、その成長をトータルに手助けします。
  - ・ユースワーク展開の鍵となるのが専門スタッフとしてのユースワーカーです。
6. ユースワークの目指すこと……
- ・楽しさとチャレンジとを学びに結びつけた、“非形式的な教育”を通して、
  - ・若者が自分自身のこと、周りの人々のこと、そして社会を知っていけるように手助けし、
  - ・また、若者の個人としての成長と社会性の開発を促し、
  - ・若者がコミュニティや社会に対しても声を出し、影響を与えることができる位置づけを得られるようにします。(National Youth Agency: 2007)
7. ユースサービス(ユースワーク)の範囲
- ・青少年活動の施設、
  - ・就労支援 自立支援活動、
  - ・フリースタール・居場所活動・自立支援活動
  - ・行政の施策……青少年教育/青少年育成施策、福祉の領域/児童福祉・保健、労働行政
  - ・民間の青少年活動……子ども会・少年補導委員などの地域活動、スポーツ少年団・音楽・文化活動団体など目的別活動、ボーイスカウト・ガールスカウト、ユースホステルなど野外活動団体、YMCA・YWCAなど総合的な青少年団体
8. ユースサービスの実際をいくつか(京都市ユースサービス協会の実際)
- ・オープンでありつつ落ち着ける場をつくる……「ロビーが居場所！」
  - ・居場所づくり支援の事業……「街中コミュニティ」(街コミ)
  - ・20代も生きづらい!?……「20代の鍋の会」
  - ・アートを生かしたプログラム……「東山コトハジメ」, 「ダンスワークショップ」
  - ・地域社会と関わる……「サンタ大行進」, 「伝記プロジェクト」
  - ・「政治」参加を考える
  - ・食や農を通して考える……「野菜づくりから仕事に近づく」
  - ・ボランティア活動の場……下京フェスタ、地域の清掃活動支援、日本語教室など
9. ユニバーサルなワークと個別課題に関わった取組
- ・青少年活動のセンター等は「課題があるから」やってくる場ではない。
  - ・それに対して「課題毎」に関わる取組もある……職業的な自立、経済的困窮という課題
  - ・課題横断的な取組も求められるようになった……個

- 別に抱える複合的な課題：就労支援、学習支援
10. ユースワーカーとは……?
- ・ユースワークの企画や運営に当たる専門スタッフ
  - ・社会と若者の間で、若者が社会のメンバーとして自立していくことを若者の側に立って手助けする人
  - ・若者の成長や利益のために、役立てる人
- 日本でも、ユースワーカーといってもいい役割を果たす人たちが多く活動：専門領域の経験を生かして若者と関わる人、関連する職にあって若者と向き合う人、プロフェッショナルワーカー
11. 京都でのユースワーカー養成の試み
12. 子どもが大人になるとは?
- ・家庭(家族)世界……甘える、服従する(指示に従う)、大きくなる、体験する
  - ・学校世界……勉強する、集団行動する、規則を守る、良い成績を取る、身体を鍛える ←学校外活動の領域
  - ・勤労世界……お金を稼ぐ、組織の規範に従う ←社会活動の領域
- ……それぞれの時期に「移行」という課題 → 移行期の“危機”
13. 子どもが社会の人になる?
14. 若者の生活空間とユースサービス

## ◎2日目

具体的なコミュニケーションスキルを育成するワークが展開される。

### 例)「ユースワーカーに求められるスキルⅡ：グループ・プロセスの観察のワーク」の流れ

- 課題について議論しあうグループ(A)とその様子を観察するグループ(B)に分かれる。
- それぞれの議論・観察状況の意見交換の様子を相互に観察しあう。
- 役割を交代して2セットを実施する(各セットは1時間程度)。
- グループでの課題に関する討議のプロセスを、全体の議論の流れ、個人の果たしている役割、メンバー間の関係性、論点などの転換や整理・進行の役割、雰囲気づくりなどの視点から検討しあう。

### 例)「事例検討を通じた実践の省察」の流れ

あるセンターでのロビー記録についての検討である。中学生グループとの関わりの様子とそれぞれの場面についてのワーカーの所感の記録であるが、中学生によるワーカーを試す行為が続いた後、関係性の構築のきざしが窺えるエピソードである。ワーカーの対応については、いくつかの課題が出されたが、中学生にとってセンターが重要な他者のいる居場所となりつつある様子がうかがえる事例である。

<参考資料2>ユースワークの価値観と目標観 (2019.1) (ユースワーカー全国協議会(準備会)編 2019:3)

	基本的な価値観	ワークの目標		ユースワークは以下のことを大事なものとする
1	個々の若者の固有性を価値あるものとしてとらえる	個々の若者の持つ力を尊重しながら、それが引き出されるようにする	1-1	若者が本来持つ力を大事にして、それが引き出されるよう働きかけていく
			1-2	先入観に囚われず、公平な視点を持って若者を受け容れ若者と関わる
2	信頼関係づくりから始める	若者との間に信頼と共感という基盤を形成する	2-1	若者と同じ時間や場、活動を共に過ごすことで作られる信頼関係から始める
			2-2	若者の求めるものや世界観を前提としながら、ワークを組み立てる
3	若者の自己決定を尊重する	若者の選択肢を増やし、自己決定の能力を培う	3-1	若者にとっての選択肢を増やし、自己決定できる機会を保障する
			3-2	若者が自らの選択や判断の前提をふりかえることが出来る機会を保障する
4	他者との関わりと、集団の中での学びのプロセスを大事なものとする	若者が社会の中で生きていく力を身につけていけるようにする	4-1	若者が他者や集団(グループ)とつながり、対人関係の中で生き方を学んでいくことを促す
			4-2	体験を通して、認知的・非認知的な能力を伸ばしていくよう促す
5	すべての若者への機会と場を保障できるようにする	すべての若者への学びと成長のための機会と場を保障する	5-1	若者が安心して、チャレンジを許容する活動の場や機会が、平等に開かれているようにする
			5-2	多様で曖昧な若者の思いやニーズに応えることができる場を、すべての若者に対して開く
6	若者が所属するコミュニティや社会全体の正規の一員として位置づけられる	若者を受け容れるコミュニティをつくる	6-1	若者が理解され、その思いが伝わりやすいコミュニティができるよう働きかける
			6-2	特に地域コミュニティにおいて、若者が意思決定に参画する機会を保障する

<参考資料3> 「ナレッジ」と「スキル」の要素 (試案)

専門的能力	要素		アプローチ
	A. 青少年育成的(青少年活動、講座・イベント企画、など)	B. 青少年支援的(就労支援、ニート・ひきこもり・不登校支援など)	
I 子ども・若者理解と支援の課題把握	I-1 子ども・若者をめぐる歴史・子どもの権利・法・文化・取り組みなどの概要の理解		知識・理解
	I-2 子ども・若者支援の基礎概念(自尊感情、対話、居場所、自立)の理解と教育的・福祉的対応の理解		
II 支援の方法論の把握・活用	II-1 子ども・若者と出会い、向き合う……居場所と対話・自尊感情に関する理解を踏まえた対応(1)		対象理解・支援方法
	II-2 社会性を育む支援……居場所と対話・自尊感情に関する理解を踏まえた対応(2)		
III 社会性・寛容性・連携力	III-1 関係者、支援者や学校などの機関との連携やネットワークの構築・活用		つながり・多様性
	III-2 児童虐待等の早期発見、ならびに児童相談所等の関係機関と連携した対応		
IV マネジメント・運営力	IV-1 総合調整と人材育成、ノウハウ蓄積・共有		経営・参画
	IV-2 事業の公共性の維持		

<註>

- (1) 次の研究活動が課題の発見・整理、子ども・若者支援の三つの欠損（領域、専門性、学問）の指摘となった。
  - ・筆者が研究分担者として関わった科学研究費補助金・基盤研究（B）「日独社会教育学における青少年自立援助システムの比較研究」（2004～2006年度、研究代表者：大串隆吉）
  - ・それを整理した『青少年育成・援助と教育』（生田・大串・吉岡2011）の刊行
  - ・科学研究費補助金・基盤研究（B）「子ども・若者支援専門職養成に関する総合的研究」（2013～2016年度、研究代表者：生田周二）
  - ・日本社会教育学会プロジェクト研究「子ども・若者支援専門職の必要性と資質に関する研究」（2014～2016年度、研究代表者：生田周二）
  - ・日本教育公務員弘済会本部奨励金「子ども・若者支援における専門性向上のための研修の枠組みと研修教材の開発」（2018年度、研究代表者：生田周二）
  - ・科学研究費補助金・基盤研究（B）「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、研究代表者：生田周二）
- (2) 政策の重点は以下の通りである（宮本 2015：242-244）。
  - ・移行期の試行錯誤を認める、
  - ・職業教育・訓練機会を保障する、
  - ・非正規雇用労働者の処遇見直し、
  - ・失業と離転職が負の経験とならない社会体制、
  - ・積極的労働市場政策と仕事の多様化、
  - ・支援環境の豊富化、
  - ・社会への参加を保障する能動的福祉政策、
  - ・若者の社会保障制度の構築
 4つの柱として以下の指摘がある（宮本2015：241f）。
  1. <学び>学校教育の改革とオルタナティブな学びの場を作ること
  2. <つながり>若者の社会参加を支える仕組み作り
  3. <生活支援>若者が生きていく生活基盤作り
  4. <出口>働く場・多様な働き方を増やす
- (3) スウェーデンのsocial pedagogyは、Lisbeth Erikssonによれば教育学と社会福祉学を横断する唯一の研究領域とされ、次の3つのモデルを表している。本論の記述と通底する。

表 エリクソンによる三つの社会教育学モデル

モデル	適応	編成・組織化	民主化
ルール	関係	行動	対話
方法	個人に対する援助・治療	社会に対する構造的な方法	グループの活性化
姿勢	個人主義的	集団的、変革	実践知
概念	コミュニティ	解放、エンパワメント	陶冶、市民性

（松田武雄 2014：228；参照：松田弥花 2017：127）

- (4) 日本の児童福祉法の改正（2016年）に伴い、従来の規定になかった子どもの権利条約、権利性についての記載が盛り込まれた。児童の年齢は、従来通り18歳未満である。
 

第一条 全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健全やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉を等しく保障される権利を有する。

改正前：第一条 すべて国民は、児童が心身ともに健や

- かに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない。2 すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない。
- (5) 児童・青年援助法（Kinder- und Jugendhilfegesetz（KJHG）1990年制定）
 

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。

第7条（年齢区分）：・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）
- (6) これに伴い、キャリア教育の推進、中2での職場体験の推奨などが展開する。
- (7) 内閣府編（2015）『子供・若者白書<平成27年度版>』168頁：「全ての子供が集う場である学校を、子供の貧困対策のプラットフォームとして位置付け、子供の貧困問題を早期に発見し、教育と福祉・就労との組織的な連携、学校における確実な学力保障・進路支援、地域による学習支援を行うことにより、貧困の連鎖を断ち切ることが重要である。
- 文部科学省では、福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーの配置を推進しており、平成27（2015）年度においては、1,466人から2,447人に増加することとしている。また、学校支援地域本部を活用し、家庭での学習習慣が十分に身につけていない中学生などを対象に、大学生や元教員などの地域住民の協力による原則無料の学習支援（地域未来塾）を平成27年度から新たに2,000中学校区で実施することとしている。」
- (8) 内閣府「若者の意識に関する調査報告書」（2010年）によれば満15歳から満39歳のひきこもりの推計70万人、内閣府「若者の生活に関する調査報告書」（2016年）では満15歳から満39歳のひきこもりの推計54万人、内閣府「生活状況に関する調査報告書」（2019年）では満40歳から64歳までの中高年ひきこもりの推計61万人である。
- (9) OECD刊行のJobs for Youth: Japan 2009（『日本の若者と雇用—OECD若年者雇用レビュー』）は、日本の教育システムの弱点を次の通り指摘する。
  - ・普通教育の偏重による、労働市場からの能力需要と教育システムとの関連性の薄さ
  - ・在学中の就労経験が限定的
  - ・公的な職業訓練システムの未発達
  - ・二元的な徒弟制度や職業教育システムの弱さ
  - ・教育機関からの中退率の漸増と、中退者に対する体系的な支援の弱さ、などである。
- (10) 福祉レジームは、下記の通りである（エスピン-アンデルセン2001：v-vi）。
  - 社会民主主義：「きわめて協力で包括的な社会権を保障し、普遍主義的な原則に立脚」
  - 保守主義：「社会権は雇用と抛出に基づいており、（中略）保険原理を基礎にして作られており、平等よりも公平（契約上の公正）を強調」……家族主義、コーポラティズム型福祉国家
  - 自由主義：「市場こそがほとんどの市民にとって（中略）望ましい適切な福祉の源であると主張」……個人主義的
- (11) 校外教育は次のような系譜をたどる（小川 1978c：128f；参照 松永 1937）。
  - (1)「校外監督」または「取締り」(明治40年頃から大正初期)



- (2) 「校外教護」または「校外補導」(大正末期まで)
- (3) 「校外教育」(昭和初年以來)
- (4) 「校外生活指導」(特に昭和7年以後)
- (12) 「社会教育は本来国民の自己教育であり、相互教育であって、国家が指揮し統制して、国家の力で推進せらるべき性質のものではない。」(寺中1949: 9-10)
- (13) 小川(1987: 10-11)は「社会教育」の思惟様式として下記のように整理し、「社会」「学校」「国家」「自治体」の中心に「人権」を措定しつつ、これら5つが「今日も無視できない社会教育の基本問題」であるとしている。明治期:「社会」(社会問題教育としての社会教育)……山名次郎「社会教育論」(1899)  
大正期:「学校」(教育的デモクラシーとしての社会教育)……春山作樹「社会教育概論」(1932)  
戦前昭和期:「国家」(国民教化としての社会教育批判)……吉田熊次「社会教化論」(1937)  
戦後:「自治体」(地方自治としての社会教育)……寺中作雄「社会教育法解説」(1949):生活の中にある教育  
高度成長期以降:「人権」(人権としての社会教育)……枚方の社会教育(1963):社会教育の主体は市民
- (14) 「あらかじめある一つの基準なり尺度なりをもって測ることをせずに、むしろ諸理論を“相対化”してみる視点が有効ではないか」という観点から、倉内(1983: 180-182)は、社会教育の「総体」を3つの理論で捉えようとした。  
統制理論は、「社会の側から個人を統制し方向づける観点」である。戦前の国民道徳の涵養、国家観念の育成、思想善導などがあげられ、戦後においても共通目標的な取り組みや啓発活動に見ることができ。自発性理論は、「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」観点である。戦後の「国民の自己教育、相互教育」としての社会教育理論はそうである。  
この二つの中間に位置するのが適応理論である。「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」観点である。生涯学習の基礎理論としての発達課題説も、「個人の側に視点を置いて、個人の側から外的状況にどう反応していくかという見方」のためこの傾向があるとしている。
- (15) precarious「不安定な」とProletariat「労働者階級」を組み合わせた語。
- (16) 1971年に国庫補助による最初の公立施設が香川県で設置される。1975年には「国立室戸少年自然の家」が開設された。国立の「少年自然の家」は以後順次設置され全国に14施設。2006年青少年教育振興機構への統合に伴って「国立青少年自然の家」となる。
- (17) 増山(1997: 203)によれば、アニメーション(animation)はラテン語のanima(アニマ)=魂・生命を語源とし、「すべての人間がもって生まれたその命・魂を生き生きと躍動させること、あるいは動きなきものに生命をふき込み活性化させることを意味する」。こうした観点から、子どもの育ちにおける遊びや文化・芸術活動、余暇(気晴らし)の意義、「文化生活に関する権利」(世界人権宣言第27条、子どもの権利条約第31条)を重視する。
- (18) 「今日の社会福祉とりわけ児童福祉事業のなかに実態的には多分に未分化に包摂ないし埋没され、結果的には軽視ないし剥奪されている子どもと青年の学習・教育権上の諸問題が、ここでいう教育福祉問題」(小川1978b: 7)。たとえば、青少年福祉センター編(1989)『強いられた

- 「自立』に見られる児童養護施設の問題点の指摘など。
- (19) 1956年については『青少年児童白書』。
- (20) 教育福祉は、「国が国民に対して教育権と生存権を保障し、福祉社会の構築(形成)のために有用な人材の育成、および国民が、長い人生におけるさまざまな問題を解決し、自己実現と社会変革をめざすことにより、だれでも住み慣れた地域で、いつまでも健康で自立して生活できるよう、自己および他者の幸福のため、教育と社会福祉にかかわる総合的な制度・政策および事業・活動」とされる。(下線:筆者)
- (21) 放課後支援員は、放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)に従事する者で、「児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」(2014年厚生労働省令第63号)第10条に規定されている。支援員の研修は、16科目24時間(90分×16科目)で構成されている。16科目は下記の通り大きく6分類されている。
  1. 放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)の理解【4.5時間】
    - 1-①放課後児童健全育成事業の目的及び制度内容
    - 1-②放課後児童健全育成事業の一般原則と権利擁護
    - 1-③子ども家庭福祉施策と放課後児童クラブ
  2. 子どもを理解するための基礎知識【6時間】
    - 2-④子どもの発達理解
    - 2-⑤児童期(6歳~12歳)の生活と発達
    - 2-⑥障害のある子どもの理解
    - 2-⑦特に配慮を必要とする子どもの理解
  3. 放課後児童クラブにおける子どもの育成支援【4.5時間】
    - 3-⑧放課後児童クラブに通う子どもの育成支援
    - 3-⑨子どもの遊びの理解と支援
    - 3-⑩障害のある子どもの育成支援
  4. 放課後児童クラブにおける保護者・学校・地域との連携・協力【3時間】
    - 4-⑪保護者との連携・協力と相談支援
    - 4-⑫学校・地域との連携
  5. 放課後児童クラブにおける安全・安心への対応【3時間】
    - 5-⑬子どもの生活面における対応
    - 5-⑭安全対策・緊急時対応
  6. 放課後児童支援員として求められる役割・機能【3時間】
    - 6-⑮放課後児童支援員の仕事内容
    - 6-⑯放課後児童クラブの運営管理と運営主体の法令の遵守
- (22) 立命館大学応用人間科学研究科の院生を対象とするプログラムで、下記の科目で構成されている。

	テーマ	単位	
1	青少年とその背景の理解 (ユースワーク概論)	2	前期(隔週土曜午後)
2	対人関係の理解と支援 (援助・制度領域)	4	既存開講授業から充当
3	対人関係の理解と支援 (心理・医学領域)	4	既存開講授業から充当
4	演習	2	後期(隔週土曜午後)
5	実習	2	インターンシップ(90時間)

- (23) 水野は、研修で次の通り例示している(第15期ユースワーカー養成講習会(2016年3月)資料より)。  
◎ボランティア・ワーカーの役割(YW-V):○若者の近くにおいて様々な活動機会を提供する(ハイキング、キャ

ンプ、クリスマス会), ○若者の近くにいる, 教師や親と別の「意味ある他者」となる(親と教師とも違う大人), ○ピアサポーターとしてのワーカー(近い年代・共通の経験を持った存在)

◎関連した「職場」で働くワーカー(YW-CO): ○教師・行政職員・司法や警察のスタッフ, ○福祉職・養護施設職員, ○大学職員・公民館職員・学芸員・図書館職員, ○NPOスタッフなど民間活動団体のスタッフ……☆機関や団体, 施設が若者の自立に向けた動きができるよう支える, ☆ボランティアワーカーや地域の育成, 支援の営みに場を開く

◎プロフェッショナルなワーカーの役割(YW-Pro): ○困難さをもった若者への支援プログラムを開発し運営する, ○若者の支援に関わる様々な営みや資源をコーディネート(媒介)する, ○ワーカーやスタッフ, ボランティアを育てる, ○社会システムに働きかける = 生きやすい社会づくり!

(24) ナレッジ(知識)とスキル(技能)について, 「生きた知識」とするための認知スキーマ(schema)の構築, それを踏まえた知識の身体化・スキル化の方途についても大きな検討課題である(参考:今井2016など)。

(25) ニールス・メガース(Niels Meggers)氏(元IJABドイツ国際ユースワーク専門機関国際青少年政策協力担当部長)を招いて開催した「日独ユースワーク専門家会議」(2014年10月16日:東京)において, 民間優位の原則である補完性原理について次のように述べている(生田2015:232)。

「ユースワークを行う母体が民間団体になるのですが, それは国が責任を取らないのではなく, 国あるいは州にはそれをサポートする役割があり, 実施団体である民間団体が権限と決定権を持っているのです。この補完性の原理があるために, 民間優先の原則がきちんと保障されているために, ドイツではNPOの存在が非常に強く, NPO=民間団体, 事業団体というふうに呼んでいますけれども, その権利が保障されているのです。これはユースワークの分野だけではなく, スポーツや文化面でもNPOが活躍するときに非常に重要な原則になっています。民間優先と言われていますが, これは国が委託し命令して, 資金提供してやらせるという立場ではなく, あくまでも民間事業を国がサポートする義務を有するという考え方です。

私が日本と議論する中で, 国が民間に資金援助をする際に, あまり信用していないことに非常に驚きました。このお金で何をやるのだろうかというような不信感を持っている場合があると聞いたのですが, ドイツの場合, 国にはお金を出す義務があるし, 権限を与えて行う事業をサポートする義務があるという, 全く逆の考え方です。」

#### <参考文献>

- 生田周二(1991)「子どもと学校外教育」室井修編『教育行政の原理と課題—学校・社会教育に問われるもの—』法律文化社 156-173頁
- 生田周二(1992)「地域活性化と青年の役割に関する予備的考察—『鳥取県青年団員の意識動向に関する予備調査』から—」『鳥取大学教育学部研究報告:教育科学』第34巻第2号 373-390頁
- 生田周二(2010)「ドイツの生存権保障としての教育福祉政策の展開—教育福祉としての社会教育学の視点から—」『人間と教育』第65号 12-19頁

- 生田周二・大串隆吉・吉岡真佐樹(2011)『青少年育成・援助と教育』有信堂
- 生田周二(研究代表者)(2015)『子ども・若者支援専門職養成に関する総合的研究—2014(平成26)年度研究成果報告書—』(課題番号25285214)平成25年度~平成28年度科学研究費補助金(基盤研究B)
- 生田周二(2016a)「子ども・若者支援専門職養成の構想試論—ユースワークを中心に—」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第2号 259-263頁
- 生田周二(2016b)「権利としての子ども・若者支援—第三の領域」の構築に向けて—」『月刊社会教育』723号 3-9頁
- 生田周二(2017a)「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 163-168頁
- 生田周二(2017b)「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』14-27頁
- 生田周二(2018)「社会教育とユースワーク」『月刊社会教育』743号 16-20頁
- 生田周二・帆足哲哉(2020)「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—」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第6号 15-23頁
- 乾彰夫(2010)『<学校から仕事へ>の変容と若者たち』青木書店。
- 乾彰夫(2013)「労働・コミュニティからの排除と若者支援—社会教育へのひとつの問題提起—」日本社会教育学会編『労働の場のエンパワメント』(日本の社会教育第57集)東洋館出版社 56-67頁
- 乾彰夫・本田由紀・中村高康編(2017)『危機のなかの若者たち:教育とキャリアに関する5年間の追跡調査』東京大学出版会
- 井上慧真(2019)『若者支援の日英比較—社会関係資本の観点から—』晃洋書房
- 今井むつみ(2016)『学びとは何か—<探究人>になるために』岩波新書
- 岩槻知也編著(2016)『社会的困難を生きる若者と学習支援』明石書店
- 岩間伸之(2014)『支援困難事例と向き合う—18事例から学ぶ援助の視点と方法—』ミネルヴァ書房
- 上杉孝實(1993)「『週休二日制社会』と社会教育研究の課題」日本社会教育学会編『週休二日制・学校週五日制と社会教育』東洋館出版社 10-23頁
- 上野景三(2009)「自治体社会教育の再定義と社会教育ガバナンス」日本社会教育学会編『自治体改革と社会教育ガバナンス』東洋館出版社 10-25頁
- 上野景三(2014)「社会教育・青少年教育関係専門職をめぐる歴史的経緯と課題」2014年度日本社会教育学会六月集会プロジェクト研究「子ども・若者支援専門職の必要性と資質に関する研究」発表資料
- 上野景三(2017)「社会教育・青少年教育関係専門職をめぐる歴史的経緯と社会教育行政の課題」日本社会教育学会編『別掲書』30-41頁
- 埋橋孝文・大塩まゆみ・居神浩編著(2015)『子どもの貧困/不利/困難を考えるII—社会的支援をめぐる政策的アプローチ—』ミネルヴァ書房
- 埋橋孝文・同志社大学社会福祉教育研究支援センター編(2019)『貧困と就労自立支援再考:経済給付とサービス給付』法律文化社

- エスピン-アンデルセン, G. (2001)『福祉資本主義の三つの世界—比較福祉国家の理論と動態』ミネルヴァ書房 (Esping-Andersen, G. (1990) : *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge : Polity Press.)
- OECD (編集), 濱口桂一郎 (監訳) (2010)『日本の若者と雇用—OECD若年者雇用レビュー』明石書店
- 小川利夫 (1978a)『青年期教育の思想と構造』勁草書房
- 小川利夫 (1978b)「教育と福祉の間—教育福祉論序説」小川利夫・土井洋一編『後掲書』3-30頁
- 小川利夫 (1978c)「学校外教育思想の歴史的遺産—学校外教育論序説」小川利夫・土井洋一編『後掲書』124-152頁
- 小川利夫・土井洋一編 (1978)『教育と福祉の理論』一粒社
- 小川利夫 (1985)『教育福祉の基本問題』勁草書房
- 小川利夫 (1987)「福祉教育と社会教育の間—社会『福祉教育』論序説—」小川利夫・大橋謙策編『社会教育の福祉教育実践』光生館 1-20頁
- 金子元久 (2006)『大学の教育力』ちくま新書
- 川野麻衣子・松田考・南出吉祥 (2016)「報告2 子ども・若者支援専門職・資格の現状と課題—関連分野のシステム・内容の調査から—」2016年度日本社会教育学会六月集会プロジェクト研究「子ども・若者支援専門職の必要性和資質に関する研究」発表資料
- 川村匡由・瀧澤利行編著 (2011)『教育福祉論—生涯学習と相談援助—』ミネルヴァ書房.
- 関西こども文化協会編 (2015)『放課後児童支援員認定資格研修テキスト—子どもが輝く放課後を創る—』フォーラム・A企画
- 倉内史郎 (1983)『社会教育の理論』第一法規.
- 熊沢誠 (2006)『若者が働くとき』ミネルヴァ書房
- 子ども・若者支援専門職養成研究所編 (2020)『子ども・若者支援専門職養成ガイドブック—共通基礎—』(sample) 版
- 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 17-26頁
- 近藤正・高塚雄介・田中治彦 (1978)「青少年教育指導者養成の課題」酒匂一雄編『地域の子どもと学校教育』(日本の社会教育 第22集) 東洋館出版社 208-218頁
- 酒匂一雄編 (1978)『地域の子どもと学校教育』東洋館出版社
- 佐藤一子 (2006)『現代社会教育学—生涯学習社会への道程—』東洋館出版社
- 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『子ども・若者支援と社会教育』159-168頁
- 青少年福祉センター編 (1989)『強いられた「自立」』ミネルヴァ書房
- 総合人間学会 (編集) (2015)『<居場所>の喪失, これからの<居場所>: 成長・競争社会とその先へ』学文社
- 高口明久編 (1993)『養護施設入園児童の教育と進路』多賀出版
- 竹中哲夫 (2016)『子ども・若者支援地域協議会のミッションと展望』かもがわ出版
- 立石麻衣子 (2007)「イギリスのユースサービスにおけるニート問題への対応—コネクションズサービスの導入を中心に—」岡山人権問題研究所『人権と社会』第2号, 83~100頁
- 立石麻衣子・生田周二 (2011)「イギリスにおける若者の自立支援制度『コネクションズサービス』の事例報告—就労支援と性教育を柱にした若者支援—」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』No.20, 307~312頁
- 立石麻衣子 (2011)「若者を対象とする社会教育職員 (ユースワーカー) の専門性に関する一考察」『部落問題研究』第198号 2-28頁
- 田中治彦編著 (2001)『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 田中治彦・萩原建次郎編著 (2012)『若者の居場所と参加』東洋館出版社
- 辻浩 (2017)『現代教育福祉論—子ども・若者の自立支援と地域づくり—』ミネルヴァ書房
- 寺中作雄 (1949)『社会教育法解説』社会教育図書株式会社
- 埜洋一 (2014)「少子高齢化時代の福祉政策」社会福祉士養成講座編集委員会『現代社会と福祉 第4版』中央法規出版 121-155頁
- 日本学術会議 (2017)「提言 若者支援政策の拡充に向けて」社会学会委員会 社会変動と若者問題分科会
- 日本社会教育学会編 (2002)『子ども・若者と社会教育—自己形成の場と関係性の変容—』東洋館出版社
- 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
- 萩原建次郎 (2001)「子ども・若者の居場所の条件」田中治彦編著『前掲書』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
- 萩原建次郎 (2018)『居場所—生の回復と充溢のトポス』春秋社
- 濱口桂一郎 (2013)『若者と労働—「入社」の仕組みから解きほぐす—』中公新書ラクレ
- 平塚真樹 (2012)「子ども・若者支援の政策と課題」田中治彦・萩原建次郎編著『前掲書』52-69頁
- 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 57-66頁
- 藤田晃之 (2014)『キャリア教育基礎論—正しい理解と実践のために—』実業之日本社
- 藤田栄史 (2014)「若者 (自立) 支援政策と子ども・若者が抱える困難・貧困」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』第22号 83-106頁
- 細井勇 (2016)「ソーシャル・ペタゴジーと児童養護施設—福祉レジームの観点からの国際比較研究—」『福岡県立大学人間社会学部紀要』Vol.24, No.2, pp.1-21.
- 本田由紀 (2009)『教育の職業的意義—若者, 学校, 社会をつなぐ—』ちくま新書
- 本田由紀 (2014)『もじれる社会—戦後日本型循環モデルを超えて—』ちくま新書
- 増山均 (1986)『子ども組織の教育学』青木書店
- 増山均 (1997)『教育と福祉のための子ども観』ミネルヴァ書房.
- 増山均 (2015)『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社
- 松田武雄 (2014)『コミュニティ・ガバナンスと社会教育の再定義—社会教育福祉の可能性—』福村出版
- 松田武雄編著 (2015)『社会教育福祉の諸相と課題—欧米とアジアの比較研究—』大学教育出版会
- 松田弥花 (2017)「スウェーデンにおける子ども・若者を対象としたアウトリーチ事業—『フィールドワーカー』に着目して—」日本社会教育学会編『前掲書』124-133頁
- 松本健哉 (1937)『校外教育十講』第一書房
- 水野篤夫 (2004)「実践をふりかえる方法としての事例研究と職員の力量形成」日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社 173-185頁
- 水野篤夫・遠藤保子 (2007)「ユースサービスの方法とユース

- ワーカー養成のプログラム開発：ユースワーカー養成に関する研究会の議論から」『立命館人間科学研究』第14巻 85-98頁
- 水野篤夫 (2009) 「子ども・若者と社会教育：今求められるユースサービス」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社 144-168頁
- 宮池明 (2019) 『若者のライフステージに応じた切れ目ない支援と組織体制の構築について～子ども・若者のライフステージに応じた奈良市の自治体における事例から～』放送大学2019年度卒業研究
- 宮崎隆志 (2008) 『『ユースワーカー』の養成・研修に関する実践的研究』『マツダ財団研究報告書 Vol.20』25-35頁
- 宮原誠一 (1966) 『青年期の教育』岩波新書
- 宮原誠一 (1977) 「社会教育の本質」『宮原誠一教育論集』第二巻 国土社
- 宮本太郎 (2017) 『共生保障—く支え合い>の戦略—』岩波新書
- 宮本みち子編 (2015) 『すべての若者が生きられる未来を』岩波書店
- 望月彰 (2004) 『自立支援の児童養護論—施設でくらす子どもの生活と権利—』ミネルヴァ書房
- ユースワーカー全国協議会 (準備会) 編 (2019) 『ユースワークって何だろう!? ～12の事例から考える～』子ども・若者支援専門職養成研究所・奈良教育大学次世代教員養成センター
- 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*. Weiheim/München, S. 225-262.
- Hamburger, F. (2003) : *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart (F. ハンブルガー (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.
- Kessl, F./ Klein, A./ Landhäußer, S. (2011) : Armut und Prekarisierung von AdressatInnen Sozialer Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) : *Grundriss Soziale Arbeit*, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 541-547.
- Maus, F./ Nodes, W./ Röh, Dieter (2010) : *Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit. für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. (2. Auflage) Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Müller, B. (2011) : Professionalität. In: Thole, W. (Hrsg.) : *Grundriss Soziale Arbeit*, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 955-974.
- OECD (2009) : *Jobs for Youth: Japan 2009*.