

【個人研究】

青少年教育研究におけるユースワーク論の位置 —集団と指導者・支援者に関する議論に注目して—

青山 鉄兵*

Characteristics of youth work theory in the recent study of youth education:
In the context of groups and supporters

Teppey AOYAMA

Discussions on youth work in recent years are extensions of discussions on “the whereabouts of youth” dating from the 1990s, and discussions on those “whereabouts” have been influenced by discussions of groups and leaders of young people since the latter half of the 1960s. Give the state of youth education in recent years, research on youth work needs: (1) to devise a methodology for support through direct “involvement,” (2) to clarify the significance and limitations of support through traditional small group activities, (3) to examine the effectiveness of a social work methodology, and (4) to examine the position of volunteer leaders.

Key words : ユースワーク、ユースワーカー、居場所、たまり場、参加

1. はじめに

本論文の目的は、1960年代後半以降の青少年教育研究におけるユースワークに関する議論の変遷を、特に集団（グループ）と指導者・支援者の位置付けをもとに整理し、青少年教育研究におけるユースワークに関する議論の特徴と今後の課題を抽出することである。

1990年代以降、社会教育・生涯学習に関する領域では、青少年教育施設・団体を中心とした従来の青少年教育とは異なる子ども・若者支援のあり方に関心が寄せられ、子ども・若者にとっての「居場所」や「参加」の意味や、そこでの支援（者）のあり方が問われてきた¹⁾。さらに、2000年代以降には、①「ニート」「フリーター」「ひきこもり」といった子ども・若者をめぐる問題への

社会的な関心の高まりや、②それに伴う子ども・若者支援政策の展開、③青少年教育行政や青少年教育施設・団体をめぐる制度的基盤の弱体化、といった状況の中で、改めて社会教育における青少年教育（近年の文脈では、子ども・若者支援）のあり方が問われている状況がある²⁾。

近年では、こうした子ども・若者支援の新たな枠組みを捉える概念として、「ユースワーク」概念が用いられるようになってきている。田中治彦によれば、ユースワークは「主に思春期以降の若者に関わる活動や事業の総称」であり、イギリスでは1970年代以降、「若者のために提供するサービスという「上から目線」ではなく、若者に関わり支援するという意味」で用いられてきたとされる³⁾。ユースワーク概念については、後に見るように1960～1970年代に主にイギリスでの議論が紹介される形で日本でも議論されたことがあるが、近年、子ども・若者に対する新たな支援方法論や支援者のあり方に関心が寄せられる中で、改めて注

* あおやま てっぺい 文教大学人間科学部人間科学科

目されるようになってきている状況がある。

こうした近年のユースワークをめぐる議論は、後に見るように、①1990年代以降の青少年の「居場所」をめぐる議論の延長線上に位置づくものであると考えられる。また、②そうした1990年代の「居場所」をめぐる議論は、1960年代後半以降に青少年の集団や指導者めぐって展開された議論を踏まえて成立したものとして捉えることができる。近年におけるユースワークをめぐる議論の特徴を捉えるためには、1960年代後半以降の議論の流れの中に近年の議論がどのように位置づくのかを検討することが有効であると考えられる。

こうした議論の流れを検討する際の視点として、本論文では、集団と指導者・支援者のあり方がどのように捉えられてきたかに注目する。これらの視点に注目するのは、小集団での活動を伝統的に重視してきた従来の青少年教育の方法論の限界・衰退が意識される中で、1990年代以降の議論においては、①かわりを通じた新たな支援方法を構築する上で、小集団を通じた支援方法をどのように位置づけるか、②「ユースワーカー」に代表される指導者・支援者の役割や専門性をどのように捉えるかが、重要な論点となっている状況を踏まえてのことである。

本論文では、(a)「居場所」をめぐる議論が展開される以前の1960年代後半～1980年代と、(b)「居場所」をめぐる議論が展開される1990年代以降、の2つの時期に区分し、それぞれの時期のユースワークに関連する議論を検討する。以下、2章では(a)の時期の議論として、「たまり場」や「社会参加」等の青少年の集団に関する議論[2-(1)]と、青少年指導者の養成をめぐる議論[2-(2)]を取り上げ、3章では(b)の時期の議論として、90年代以降の青少年の「居場所」に関する議論[3-(1)]と、2000年代以降のユースワークをめぐる議論[3-(2)]を取り上げる。

2. 1960年代後半以降の青少年の集団と指導者をめぐる議論の展開

(1) 青少年の集団への新たな意味付け—「たまり場」と「社会参加」—

高度経済成長を通じた急激な社会構造の変化は、青少年の生育環境にもさまざまな変化をもたらした。1970年代以降、こうした変化の中で生じた青少年の課題への対応など、新たな青少年教育のあり方が模索されるようになる。本節では、こうした状況の中で青少年にとっての集団の意味を新たに捉えようとした議論として、青少年の「たまり場」と「社会参加」に関する議論を検討する。

a. 青年の学習論の見直しと「たまり場」への注目

1950～1960年代にかけて、社会教育研究の文脈では、農村の勤労青年による小集団学習が主要な研究テーマとされてきた。1970年代以降、急激な都市化や進学率の向上を背景に、従来の議論とは異なる新しい青年の学習論が展開されるようになる。そこでは、かつての小集団学習論を踏まえつつ、青年の集団活動への新たな意味付けをみることができるといえる。

代表的な例として、名古屋サークル連絡協議会の実践を背景にした、那須野隆一の「生い立ち学習」に関する議論がある。那須野は、都市化によって急増した都市の勤労青年の劣等感と孤独感を問題にし、「多くの中・小零細企業勤労青年に特有の劣等感と孤独感を、実名青年としての生活のなかでどのように克服していくのか」に、サークルの初歩的で原則的な役割があるとして、「成員ひとりひとりの生活史(生い立ち)と人生論(生き方)が議論されること」を基本としたサークル活動のあり方を提唱した⁴⁾。那須野は、従来の小集団学習論が、自然成長的な集団における「人間性の回復/解放」(那須野の用語では「情念的生活認識」と、目的意識的な集団における系統的学習(那須野の用語では「知性的生活認識」)を分離して捉えていたことを批判的に捉え、双方を統一的に獲得することの必要性を指摘し、①生活史(生い立ち)の発表、②家族の生活史の検

討、③社会の歴史の学習、④人生論の討議、という4つの段階を経た学習プロセスを設定している⁵⁾。

また、三鷹市での青年学級の実践を背景に、都市の勤労青年に対する「青年教室」「青年学級」「青年自由大学」の3つの事業から青年教育の構造化と組織化を構想した大橋謙策の議論においても、勤労青年の孤独を解消するための集団づくりが一貫して重視されるとともに、従来の青年教育の「青年の生き方にかかわるものとして、社会科学を教えればよいとする傾向」が批判され、人間性を重視した人文科学と社会科学の結合が目指されている⁶⁾。

那須野と大橋の議論に共通して見られるように、この時期の青年の学習論においては、孤独な都市の勤労青年にとっての集団の意味が改めて強調されるとともに、1950～1960年代の小集団学習論において対立的に捉えられていた、自然成長的な集団における「人間性の回復／解放」と、目的意識的な集団における系統的な社会科学の学習を、統合的に捉えようとする方向性が見られる。1950～1960年代の共同学習論やサークル論においては、運動の停滞とともに初期の議論が前提としていた集団の自然成長性が批判されるようになり、指導性と組織性を基盤とした目的意識的な社会科学の学習が求められていった⁷⁾。しかし、1960年代後半以降、急激な社会構造の変化、とりわけ都市化状況での青年の孤独化、個別化、内向化が問題視されるようになった結果、集団における「人間性の回復／解放」の価値が再び重視され、それまで対立的に捉えられていた2つの方向性の統合が目指されるようになったのだと考えられよう。そこでの集団は、第一義的には孤独化した青年を結びつける場として捉えられていたといえる。

1970年代の後半になると、こうした都市化の中で新たに生じた孤独を解消するような社会教育実践を表すキーワードとして「たまり場」が用いられるようになる。1974年の東京都教育庁社会教育部「新しい公民館像をめざして」の中でも、公民館の役割の中に「たまり場」が位置付けられたほか、すでにみた那須野隆一や大橋謙策も1970年代

後半には、自らの議論と「たまり場」の関連性を指摘するようになる⁸⁾。那須野や大橋の議論は、いずれも青年の孤独を解消する文脈で「たまり場」に注目しているが、そこでは1970年代前半までの議論以上に、集団を通じた「人間性の回復／解放」が強調され、活動内容よりも活動される「場」そのものの意義が論じられている。

こうした都市の青年たちにとっての「たまり場」を積極的に意義付けるとともに、その理論化を目指した議論として、国立市公民館での「コーヒーハウス」の実践を背景にした平林正夫の議論がある。

平林は、都市において出会いやふれあいの機会が極端に喪失してしまった状況の中で、「社会教育の出発点は場づくりにある」として、「たまり場」の意義を以下のように述べている⁹⁾。

「教育」というと「教師」「生徒」というように「教え」—「教えられる」という上下関係を前提に、意図的に行われるものと考えられがちであるが、社会教育の場合、必ずしもそうではない。…社会教育が無意図的な環境を含むことによって、その影響力が活動をする人だけでなく、広く不特定多数への影響力を持つことも大きな特徴である。…社会教育をこのように考えていくと「学級・講座」という教室の中での一斉授業形態だけではどうも無理があるようである。学習ということにこだわらず、気軽にいけて色々な人との出会いがあり、様々な交流を経て、何か目的をもち、活動を始めるための場づくりを基本に置くべきではないだろうか。初めに設定する場はもちろん、無意図的、無目的な場である。ここではこのような場を「たまり場」と呼んでおこう。

ここでは、教育する側の意図にもとづいて青少年に直接的に働きかけるのではなく、結果として教育的な変化が生じる可能性を多く含んだ「場」や「空間」への働きかけが重視されているといえる。こうした空間的アプローチにもとづく「たまり場」の特徴として、以下の3点が指摘できる。

第1に、「たまり場」が無意図的、無目的な場と

して捉えられていることである。初めから目的があつて集まるのではなく、まず出会いがあり、そこでの交流を通じて、結果的に何かの目的につながるような場が目指されていると考えられる。その際、どのような活動がなされるかは問題とされていない。すなわち、結果的にさまざまな活動につながる場が目指されているとしても、そこでは活動につながるような場があること自体に価値があると考えられている。

第2に、「たまり場」が出入りの自由なオープンな場であると同時に、一定の閉鎖性をもつものとして捉えられていることである。平林は、この閉鎖性について、「集団意識が高まれば高まるほど他者にとっては入りにくい空間になってしまい…公共の施設にとっては自己矛盾となる」というデメリットを指摘しつつ、「公共スペースといえども、完全にオープンであるとはかぎらない」として、「青年教育にとって“たまり場”などある程度、閉鎖的な空間を準備することは可能であろう」としている¹⁰⁾。「たまり場」に関する議論では、固定された集団での活動よりも、人が集まる空間が重視されるが、そこには一定の集団意識が前提とされていたと考えられる。また、平林が「ある意味では、初めの段階では「逃避の場」「避難の場」であってもいいのかもしれない」と述べているように¹¹⁾、「たまり場」の閉鎖性は、生きづらい社会から青年が一時的に避難する場としての意味を持つものとしても捉えられていたといえる。

第3に、無意図的な場を意図的に作り出す方法論とその矛盾が意識されていたことである。平林は、「社会教育実践として“たまり場”を形成していく場合、自然発生的な“たまり場”とはちがいが、当初は無目的を目的化したり、無意図的な場を意図的につくらなければならない矛盾がある」ことを指摘している。こうした矛盾に対し、平林は①初めは方向性を持たず、人との出会い、ふれあいに重点を置くこと、②次に自主的な企画・運営をできるかぎり可能にすること、が重要であるとし、最終的には、企画者の意図を最後まで貫徹させず、「企画が参加者によって変えられていき、企画者が参加者に学んでいくという立場

の逆転」が期待されると述べている¹²⁾。ここでは、たまり場に一定の意図的な働きかけを行う職員の役割が前提とされると同時に、上記の矛盾を自覚し、意図的な働きかけの限界も踏まえた関わりが重視されていたといえよう。

b. 「青少年の社会参加」の政策的推進

1960年代後半に、青少年行政は、敗戦以来の非行防止に代表される個別の対症療法的な対策から、より積極的・総合的な健全育成施策へとその重点を移していった。青少年問題審議会（前身は中央青少年問題協議会）や総理府の青少年局の設置、青少年育成国民会議の発足（いずれも1966年）などは、こうした動きを示すものといえる。

こうした動きを受けて、1970年代の青少年行政の中心的なテーマの1つとされたのが「青少年の社会参加」であった。1972年の青少年問題審議会答申「青少年に関する行政施策の基本的な考え方について」は、当時の社会の変化の中での青少年の課題を整理し、青少年行政の重点課題を示したものであるが、この答申の起草に関わった松原治郎は、答申に示された各種の施策の中でも「あらゆる社会場面での青少年の社会「参加」(participation)を促進すること」が青少年行政の最重点であると述べ、青少年の社会参加の意義を以下のようにまとめている¹³⁾。

およそ青少年は、参加することによって、みずからの役割と責任をそこに見出し、集団や組織への帰属感をもち、さらに他人との連帯感をも強める。それは同時に責任にともなう自負や誇りをも生み出すであろうしそれこそが「生きがい」にも通じる。参加とは、単なる所属ではなく、また集団の側からの一方的な包摂や強制でもない。すすんで集団の目的（使命）に方向づけられ、感性的にも打ち込むことである。情緒的反応に敏感な現代青少年をまず情緒面で包みこみ、すすんで帰属感をもてるような条件づくりがいまあれば、青少年は組織にすすんで身を投入するだけの構えはある。そして、この面からの参加を社会的に受け入れ、使命達成に参画し、社会的役割を担う場を作ることをするならば、青少年は行動に責任をも負うにちがいな

い。参加はまず、青少年の行政の施策の企画や運営、施設の管理それ自体に関してすすめられるべきであるし、さらに、職場、団体サークル、そしてコミュニティ活動などいろいろな分野に広げられるべきである。

ここでは、単なる所属でもなく包摂や強制ではない、自発的・主体的な参加の意義が述べられている。それが結果として、集団への帰属感や連帯感、「生きがい」をもたらし、さらには青少年問題の解決にもつながると考えられている。

こうした社会参加への注目は、その後、1979年に青少年問題審議会意見具申「青少年と社会参加」（以下、「意見具申」）としてまとめられる。この文書は、1970年代の社会参加に関する議論の総括として、それまでの社会参加に関する議論と比して①参加の意味を明確に定義した点、②参加を1つのプロセスと捉え、具体的な段階のモデルを示した点、③青少年および社会にとっての参加の意義を示した点、などの特徴が見られるものであった。

意見具申においては、青少年の社会参加とは、「青少年自身が、自発的に進んで役割を遂行することによって、その集団や社会を自分たちのものと認識するようになる自主的選択の過程、さらに言えば、進んで新たな社会を創造していく過程」であるとされるとともに、参加の過程が、①集団や組織に所属すること、②集団に対して帰属意識を持つこと、③進んで分担した役割を果たすこと、④自発的に社会にかかわり、積極的に役割を遂行すること、⑤利他、奉仕の精神に至ること、の5段階で捉えられている。

また、青少年の社会参加が求められる背景として、青少年の側には、「社会的、民主的人間としてしっかりと自己形成を遂げ、自己並びに他人への信頼感に裏付けられた連帯感を持って生きるという課題」があること、社会の側には、「新しい時代への展望を踏まえつつ、青少年の創意とエネルギーを受け入れていくという課題」があることが挙げられている。具体的には、学生運動や青少年の非行・自殺等への社会的な関心の高まりに加えて、1950～1960年代にかけての、都市化、

情報化、産業化、コミュニティの弱体化に伴う青少年の生育環境の悪化や、進学率の上昇とそれに伴う受験競争の加熱、社会の価値観の多様化や混乱、余暇時間の増大、などの社会構造の急激な変化への対応といった側面があったと考えられる。

ここには、さまざまな集団での活動が、青少年の社会参加の場として捉えられるようになった状況を見ることができる。たとえば、家庭・学校・職場・コミュニティ・国際社会等への参加の促進が求められる中で、「青少年の自主的な選択による集団への参加は、青少年にとって最も主体的な社会参加体験の場であり、その意味で最もはつらつとした参加体験が深められていくところ」として、「青少年団体・各種グループ」への参加が挙げられているように、そこでの集団は、青少年の具体的な社会参加の場面であり、また、さらなる参加を促す場としての機能を期待されていた。ここでは、青少年にとっての集団の教育的な意味が「参加」という観点から捉え直されるとともに、青少年の集団での活動の社会的な意義が注目されていたといえることができる。

なお、一連の青少年政策における議論は、学生運動等の青少年問題への対応としての側面を強くもつものであったし、青少年の主体性を強調する一方で、青少年を指導や育成の対象として捉える傾向のみられるものでもあった。社会教育研究の文脈では、こうしたいわば「上から」の青少年の社会参加の強調を、青少年に対する新たな管理・統制の手段であるとして批判する議論が主流を占めていた¹⁴⁾。また、指導者の養成については、政策課題として挙げられていたものの、青少年の社会参加をどのように促すのかといった、具体的な方法論や指導者に求められる役割や専門性については、あまり議論されていなかったといえる。

(2) 青少年指導者の養成をめぐる議論の展開

1960年代後半以降、青少年の健全育成を中心とした青少年行政が推進されるなかで、イギリスのユース・サービスに関する政策が紹介されたり、青少年施設の整備や青少年の余暇時間の増大といった状況への対応が求められたりしたことを契機として、青少年問題協議会や青少年育成国民会

議を中心に、青少年指導者の養成をめぐる議論が展開されるようになる。

a. イギリスのユース・サービスをめぐる議論の影響

1960年代初頭から、イギリスのアルプマール委員会報告（1960）に端を発するユース・サービスに関する議論が、諸岡和房らによって紹介されるようになり¹⁵⁾、1960年代後半になると、ユース・サービスとともに「ユースワーク」の語も用いられるようになる。1969年にR.W.キープル『ユースワーカー—青少年と意義ある人生—』（日本YMCA同盟出版部）を翻訳した永井三郎は、イギリスの動向に加えて国連等の議論も紹介しつつ、ユースワークを以下のように定義している¹⁶⁾。

- ① 主として青少年の余暇における活動であること。
- ② 仲間づくり、グループ活動がその中心になっている。
- ③ 広い範囲の民間団体と、そのボランティアの活動に依存している。
- ④ そのプログラムは、広いレクリエーション活動から、学習活動、修養、鍛錬、にまでわたっている。
- ⑤ 目的は、各団体に特有のものがあるが、青少年をして、自由社会の、創造的な、責任を負いうる、よりよい一員となるように助けることにおいては一致している。
- ⑥ 各種の団体及び公共の施設がその活動に用いられている。
- ⑦ その活動範囲は、義務教育後の青少年のみに限らず、在学中のもの校外活動にも及んでいる。
- ⑧ 成人のワーカーと、多数のボランティア・リーダーを持っている。

ここでの各項目の内容は、当時の議論で前提とされたユースワーク像とほぼ重なるものであったといえる。

1970年代になると、イギリスにおけるユース・サービス開発協会（YSDC）による「70年代にお

けるユース・アンド・コミュニティワーク」（1969）などの動向を踏まえつつ、柴野昌山や坂口順治らによって、イギリスのユース・サービス／ユースワークに対するより詳細な紹介や検討がなされるようになる¹⁷⁾。この時期のイギリスのユース・サービス、特にYSDC報告におけるコミュニティワークやデタッチドワークの強調をどのように捉えるかについては、柴野のように、一貫して教育的な文脈の中で総合的な支援のあり方を考える立場と、坂口のように「教育的サービス」から「福祉的ワーク」への移行として捉える立場が見られたが、教育や福祉などのさまざまな領域を含む、「上から」の指導ではない支援のあり方が模索されたという点では共通していたといえる。この時期の柴野と坂口の議論は、それぞれ京都市におけるユース・サービス施策の推進（1973～）や、勤労青少年ホーム等の指導者養成を意図した「勤労青少年指導者大学講座」（1976～）等の国内におけるユースワークやユースワーカー養成に関する先駆的実践の理論的なバックボーンとなった研究としても注目される。

b. 青少年問題審議会における指導者養成をめぐる議論

1966年に発足した青少年問題審議会は、1967年の「青少年健全育成施設の整備について」（意見具申）の審議の過程で、「施設を生かすのは人である」という議論がなされたことを契機に指導者部会を設置し¹⁸⁾、1969年に「青少年の余暇活動に関する指導者の養成確保について」（意見具申）を発表した。ここでは、指導者の養成確保が求められる理由として、さまざまな社会構造の変化の中で、増加した余暇時間を建設的に使うことができず主体性を失いがちな青少年に対し、余暇時間を積極的に活用する意識を適切に指導できる指導者が必要であることが指摘され、有給指導者と有志指導者のそれぞれについて、今後の養成確保に向けた具体策が整理された¹⁹⁾。

青少年指導者をめぐる問題を改善する具体策として、有給指導者については、①青少年指導者の専門性を確立するため、共通の資格要件を設けること、②青少年指導者の処遇の改善をはかること、③青少年指導者の定数の増加をはかること、

④青少年指導者の間の人事交流を活発にすること、有志指導者については、①有志指導者（ボランティア）の確保をはかること、②有志指導者の資質の向上につとめること、が挙げられている。

その上で、この意見具申で注目されるのは、有給指導者と有志指導者の双方について、身につけるべき知識・技術が具体的に列挙されたことである。

有給指導者に共通する資格要件としては、以下の2項目が挙げられていた。

- 1) 心身ともに健全で、青少年の余暇活動の指導に専心する自覚と熱意をもつこと
- 2) 社会全般と青少年の特性を科学的に理解し、その指導に関する知識・技術について、次の科目を習得していること（青少年指導概論、青少年の心理と行動、ガイダンスとカウンセリング、グループワークの理論とその実習、組織論、青少年問題に関する行政、社会調査法、体育およびレクリエーション指導）

有志指導者については、青少年指導の第一線の指導者であり、「単に有給指導者を補助し、あるいは、その役割を代替するものではなく、その人格を直接に青少年に反映し、また、つねに新鮮な青少年の課題をは握する等の独自の機能をもつもの」であるとした上で、研修等を行う上での統一の基準として、以下の各科目が示されていた。

初級：青少年グループ活動の意義、青少年指導者の心がまえ、体育・レクリエーションの初歩的実技

中級：青少年の意識と行動、青少年健全育成事業、グループ指導の理論と実際

上級：青少年指導者論、青少年問題、青少年団体組織論

ここでの議論の特徴としては、以下の各点が挙げられる。

第1に、有給指導者および有志指導者について、団体や活動内容にかかわらず共通して求められる専門性がそれぞれ具体的に示されたことである。有給指導者を専門職として捉え、その制度的基盤を強化しようとすると同時に、有志指導者にも有給指導者の補助ではない独自の役割があることを

認め、青少年の余暇活動に関する指導者として、双方の充実が目指されていたといえる。

第2に、指導者の具体的なかわりの場面として、青少年の団体・グループが前提とされていたことである。例えば、部会の委員の一人であった寒河江善秋は、部会で検討するべき事項をめぐる議論の中で、「指導者とは、集団に影響を与える人」という考えが前提であり、「指導者とはグループ・リーダーのこと」であると述べていた²⁰⁾。こうした団体・グループを前提とした指導者像は、すでにみたような有給指導者・有志指導者が身につけるべきだとされた知識・技術にも見られるものである²¹⁾。

第3に、議論の前提として、イギリスのユース・ワーカーに関する議論の影響が見られることである。たとえば、部会の委員の一人であった永井三郎は、「青少年指導者」という語は不相当であり、ユース・ワーカーと呼ぶべきであると述べている（ここで永井は、ユース・ワーカーを専門職として確立されていないとしつつも、ユース・リーダーを育てる有給指導者としてイメージしていた）²²⁾。また、同時期の『青少年問題』誌上において、部会の委員であった永井三郎や福田穂穂によって、同様の文脈でのユース・ワーカーに関する議論が展開されている²³⁾。結果として意見具申の中ではユースワーク等の語は見られず、直接的に言及されることはなかったが、指導者部会の議論の前提には、こうした海外の動向もあったと考えられる。

c. 青少年育成国民会議における有志指導者養成の試み

青少年育成国民会議は、1973年2月に青少年指導者に関する研究委員会を設置し、同委員会は、1976年3月に「我が国の青少年指導者一特に有志指導者と関連して一」と題する報告書をまとめた。この報告書では、当時の青少年指導について、①かつてのような指導者が一方的に一定の方向へ押しつけるものではなく、青少年個々の自己成長への努力を援助するものとなっていること、②指導の対象として在学青少年に対する学校外での指導の必要性が高まっていること、③地域社会のすべての年長者に青少年指導の責任があるとは

考えられなくなり、特定の人々が指導にあたるようになってきていること、④家庭、学校、社会、職場などの教育機能が変化し、非行対策に限らない日常的な健全育成が求められるようになってきていること、といった状況を踏まえて、青少年指導者に関する課題として、「指導者の不足」「専門性の欠如」「養成研修の仕組みの不備」の3点が指摘されている²⁴⁾。

また、青少年指導者の類型と役割について、青少年と直接的にかかわりをもつ「前衛的役割」と、青少年と直接的に接するよりも、条件、環境の整備あるいは指導者にかかわる「後衛的役割」を区別し、有志指導者が前衛的役割を多く担っている状況のもとで、有志指導者に常勤指導者の補佐的な役割をはたすものではない独自の役割を期待するとともに、有志指導者の専門性が特に軽視されがちな傾向の中で、有志指導者にも指導者としての専門性を十分に身につける必要があると主張されている²⁵⁾。

さらに、青少年指導者に必要な要件として、①青少年に深い愛情と理解をもち、人間の魅力があること、②青少年のニーズにこたえる専門性を有していること、の2点を挙げ、②については、専門性の内容を原理的知識、基本的技術、分野別知識・技術の3つの観点から以下の通り整理されている²⁶⁾。

原理的知識：青少年の諸様相／現代社会と青少年
青少年 青少年指導 青少年指導とその環境

基本的技術：調査と分析の技術 計画化の技術
評価の技術 コミュニケーションの技術

分野別知識と技術：分野別指導知識技術 分野別活動計画化技術

報告書では、こうした知識・技術の「体系的、組織的な学習習得の場は、我が国においてはいまだに設けられていない」として、行政および国民会議で指導者養成の仕組みを構築することが提言された。実際、青少年育成国民会議はこの報告を受け、1977年から2年間の通信教育と集合研修を組み合わせた「青少年指導者のための通信教育」を実施し、認定された受講者に「青少年育成アドバイザー」の資格の付与する仕組みを開始している。

ここまで見てきた青少年育成国民会議における指導者養成をめぐる議論は、有給指導者にも目配りしつつ、青少年指導の前衛的役割を担う有志指導者の役割を強調するとともに、有志指導者にも一定の専門性を求め、そのための養成・研修の具体化を目指したものであり、青少年問題協議会における議論とは前提をほぼ共有したものであったといえる。こちらの報告書では、特に、民間の有志指導者に重点をおいていた点、提言が通信教育や資格付与等の具体的な養成・研修システムにつながった点に特徴があったといえる。

以上、1960年代後半から1980年代までの議論においては、第1に、「たまり場」や「社会参加」の観点から、青少年の集団に対する新たな意義が注目された。青年の学習論をめぐる議論においては、都市化によって生じた勤労青年の孤独を克服する側面に重点が置かれるようになる中で、自然成長的な集団での「人間性の回復／解放」と、指導的・目的意識的な集団での系統的な学習を対立的に捉えた1950～1960年代の青年の学習論の捉え直しがなされ、両者の統合が目指された。そして、社会的な価値の実現を目指した従来の目的意識的な小集団学習論とは異なる、「たまり場」に代表される空間的アプローチが注目されるようになると同時に、無意図的な場を意図的に作り出すという支援する側の新たな役割と困難も意識されるようになっていく。

また、「青少年の社会参加」をめぐる議論では、社会構造の変化に基づく（とされた）青少年問題の解決が目指され、そのための方向として、青少年の主体的な「社会参加」が求められた。そこでは、具体的な参加の場面として、また、さらなる参加を促す場としてさまざまな集団が捉えられていた。同時に、それらが新たな管理・統制であるという批判も存在した。

いずれの議論においても、社会構造の急激な変化の中で、青少年の集団に新たな意味づけがなされていった状況を見ることができる。そこには、集団で何をするか以上に、「集まること」自体に価値が置かれるようになった傾向が見られる一方

で、こうした「たまり場」や「社会参加」に関わる指導者・支援者のあり方については、あまり議論されなかったといえる。

第2に、青少年の健全育成といった文脈では、新たな青少年指導者の養成のあり方が注目された。具体的には、青少年の余暇時間の増大や、イギリス等の海外の議論の影響を受けつつ、青少年問題協議会や青少年育成国民会議等によって青少年指導者の養成等に関する議論が展開された。ここでは、有給指導者、有志指導者の双方について、団体や活動内容を越えて「青少年指導者」として共通する専門性や養成システムのあり方が検討され、その一部は先駆的な実践として具体化されたものもあった。しかし、社会教育研究の文脈では、こうした青少年の指導者養成に関する議論は、ほとんど注目されなかったといえる。

こうした青少年指導者をめぐる議論において、有給指導者の専門職の確立が課題であることが強調されていた一方で、実際の現場では有志指導者が中心的な役割を果たしていた状況を反映して、有志指導者のレベルアップを図ることに重点が置かれていた。また、ここでの議論においては、指導者が団体・グループの指導者であることが前提とされており、カリキュラムの中に、グループワークなどの方法論が提示されるなど、具体的な場面での青少年との「かかわり」を通じた支援方法論が意識されるとともに、そうした「前衛的役割」の担い手として有志指導者が想定されている状況が見られた。

3. 1990年代以降の居場所論の展開とユースワーカーへの注目

(1) 子ども・若者の「居場所」への注目

1990年代以降の子ども・若者の「居場所」に関する議論は、1960年代後半以降に青少年の集団や指導者をめぐって展開された議論を踏まえて成立したものとして捉えることができる。

青少年の問題と関わるキーワードとして「居場所」という語が用いられるようになったのは、1980年代の後半であり、90年代に入ると政策文書や学会などでも使用されるようになったとされ

る²⁷⁾。居場所という語が用いられるようになった直接の背景には、1970～1980年代に、不登校の児童生徒への支援の必要性が自覚されるようになった状況があった。すなわち、久田の指摘するように、人間関係が学校に集中する状況のなかで、学校に身の置きどころなくなった児童生徒にとって、学校教育モデルの方法ではなく、何よりもまず本人の存在が認められる空間や人間関係が必要とされたのであり²⁸⁾、この点で、住田の指摘するように、「居場所」の神髄は、学校的文脈を離れたところにあつて、学校価値に否定的あるいは対立的な意味合いを含んでいる」ということができる²⁹⁾。

一方、社会教育の分野においては、1980年代以降に、青少年教育団体の会員数の減少など、青少年の「集団離れ」が生じていた³⁰⁾。「集団離れ」は青少年教育団体の問題にとどまらず、同じく集団での活動を前提としてきた青少年教育施設の問題でもあった。田中治彦は、1980年代以降に右肩上がりの時代が終焉を迎え、将来の目標に向かって行われる未来志向の「時間的アプローチ」に基づく集団指導が成立しなくなった結果、「今、ここ」を対象とし、集団づくりにこだわらず、「個人」としての子どもや若者の遊びや余暇活動の条件づくりを行う「空間的アプローチ」が注目されるようになったと述べ、空間的アプローチを社会教育の観点から概念化したものとして「居場所」を捉えている³¹⁾。

このように、「居場所」は、学校教育と社会教育の双方において、従来の教育のあり方の限界が指摘されるようになる中で、青少年を支援するための新しい方法として注目されるようになったものといえる。前節で見た1980年代までの議論に比べると、ここでの議論には、①社会教育（研究）に関わる論者によって展開された議論であったこと、②在学青少年を主たる対象とした議論であったこと、③具体的な実践が先行した議論であり、特定の施設や団体の実践を念頭においた議論であったこと、などの特徴が指摘できる。③について久田は、「居場所」型とされる施設の特徴として、1) 若い世代の日常生活の身近なところに位置すること、2) 音楽や演劇といった若い世代が

興味をもつ活動のための施設であること、3) 利用する若者が積極的に関わる仕組みをとっていること、の3点を挙げている³²⁾。

こうした「居場所」をめぐる議論には、前節で検討した、1960年代後半以降の集団及び指導者をめぐる議論の内容が、さまざまな形で反映されていると考えられる。

第1に、「空間的アプローチ」にもとづく「居場所」のあり方は、1970年代の「たまり場」に関する議論の延長線上に位置づくものといえる。ただし、両者の異同について、久田は、「居場所」も「たまり場」も学校のような組織的な活動の場ではないという点で共通しているが、「たまり場」がそこに集まる人たちの仲間意識を前提としていたのに対し、「居場所」ではそのような仲間意識に期待することができない点に違いがあるとし、人間関係が希薄になるにしたがって、「たまり場」が成り立たなくなった結果、「居場所」という言葉が注目されるようになったことを指摘している³³⁾。もちろん、「居場所」においても、結果的に何らかの自己形成のきっかけとなるような「かわり」は期待されるのであるが、青少年の「集団離れ」の結果、具体的な集団を前提としない点がより強調されるようになったと考えられる。

第2に、1980年代までの議論において、「社会参加」は「たまり場」と別の議論として展開されていたが、1990年代以降の「居場所」に関する議論においては、「社会参加」とのつながりが重視されていた。「居場所」に関する議論においては、「居場所」をつくるための方法としても、「居場所」における活動の方向性としても、「参加・参画」が位置づけられていたといえる。

新谷周平は、「外部の社会からいったん退避する空間」でもある「居場所」は、「社会から一定の距離を置く」ものであるが、「それ自体が生活手段を有するコミュニティとなるのでない限り、社会へのつながりが必要となってくる」ことを指摘し、「居場所」と「参画」の関係を、「居場所における参画」と「居場所からの参画」という2つの次元で整理している³⁴⁾。前者は「居場所の設置や運営の意志決定や実行過程に子ども・若者が加わること」であり、これは「必ずしも外部の社会

とのつながりを持つものではないが、そのための条件にはなりうるもの」とされる。後者は、「社会からの退避空間としての居場所から、外部社会への参画」であり、「一般に社会参加や社会参画とも言われる」という。こうしたオープンな場であると同時に閉鎖的な場でもあるという特性は、かつての「たまり場」をめぐる議論にも見られたものであるが、ここではそうした特性が「参加・参画」の観点から捉え直されているといえる。

ただし、ここでの「参加・参画」は、1979年の青少年問題審議会意見具申「青少年と社会参加」における「社会参加」とはニュアンスを異にしている。新谷周平によれば、かつての「社会参加」は既存の社会での「役割遂行」に重点が置かれていたものであったが、子どもの権利条約が日本で批准される1994年前後から、「青少年と社会参加」とは異なる視点から、「子どもの権利としての参加」の必要性が唱えられてきたという³⁵⁾。子どもの権利条約は、1989年に国連で採択されたものであり、「子ども最優先の原則」のもとに「参加の権利」が位置づけられ、「従来保護の対象としていた子どもを、権利をもつ主体として捉え直したこと」が特徴であるとされる。青少年を育成・指導の対象として捉える傾向があった1970年代の議論と異なり、ここでは、ロジャー・ハート (Roger A. Hart) 等の議論の影響を受けつつ³⁶⁾、青少年の側からの参加に重点が置かれている。

第3に、「居場所」に関する議論では、意図的に青少年とかかわる指導者・支援者の存在が前提とされており、従来とは異なる新しい支援の方法論や支援者の養成システムの構築が目指された。田中治彦は、従来の「教育」「育成」「指導」が無力化した状況において、「関わり」と「参画」への発想の転換の必要性とともに、「居場所」において「関わりを創り出し、つなげ、発展させる」ような「指導者」の必要性を指摘している³⁷⁾。久田は、若い世代には、指導者を頂点に置いてその下にメンバーが組織される「団体型の集団」も、メンバーの横のつながりを中心に組織される「サークル型の集団」も馴染まなくなっているため、居場所を支えるのは、「ロビーに集まる人たちの姿のように、数人の集まりから一人の存在までを受

け入れる不定型」な「ロビー型の集団」であると述べている³⁸⁾。「居場所」をめぐる議論では、指導者・支援者の役割として、こうした「ロビー型の集団」にかかわるロビーワークや、施設を利用しない青少年へのデタッチドワークなど、必ずしも集団を前提としない支援の方法が注目された点に特徴があったといえる。

以上、1990年代以降の「居場所」をめぐる議論を、1960年代後半以降の集団及び指導者をめぐる議論との関連の中で検討してきた。ここには、「たまり場」や「社会参加」、指導者養成といった論点が、それぞれの重点を変化させつつ、「居場所」をめぐる議論の中に引き継がれていった状況が確認できる。特に、1980年代までの議論との違いに注目すると、「居場所」においては、青少年の「集団離れ」を踏まえた空間的アプローチを基礎としつつ、集団を前提としない支援のあり方と、意図的な支援者の役割が重視されていた点に特徴があったといえる。

(2) 近年の青少年教育研究におけるユースワーク論の位置

近年のユースワークをめぐる議論は、2000年代の半ば以降、社会的な課題や政策の変化をふまえ、「居場所」をめぐる議論をより広い枠組みで捉えようとする中で登場してきたものと捉えられる。

2000年代には、「ニート」「フリーター」「ひきこもり」「子どもの貧困」など、若者の就労や生きづらさをめぐる問題への社会的な関心の高まりを受けて、教育行政以外の行政分野も含めたより総合的な子ども・若者支援に関する政策が推進されるようになった。2010年には、子ども・若者育成支援推進法が施行され、教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用などを含めた官民協働の支援体制の整備が進められている。こうした近年の子ども・若者支援施策では、1960年代以降の青少年行政よりもさらに総合的な施策の推進が目指される一方で、「ニート」「フリーター」等への社会的な関心の高まりを受けて、若者の就労をめぐる問題に重点が置かれている点に特徴があるといえる。

一方、社会教育の領域における伝統的な青少年教育は、このかん制度的な基盤の弱体化に直面してきたといえる。青少年教育施設の施設数や職員数は減少傾向にあり、指定管理者制度の導入等によって施設運営のあり方も多様化している。伝統的な青少年教育団体の会員数の減少にも歯止めがかからず、青少年育成国民会議や中央青少年団体連絡協議会といったネットワーク組織も解散した。1999年には青年学級振興法が廃止され、青少年教育関連施策の所管が教育委員会から首長部局に移される自治体が多くなるなど、青少年教育行政の枠組み自体が見えにくくなる状況が生じている。

こうした状況の中で、社会教育における青少年教育は、一方で他の行政分野と連携・協働しながら総合的な子ども・若者支援施策を推進する役割が期待されると同時に、もう一方で、社会教育にこそ果たしうる役割がこれまで以上に不明確になる中で、その存在意義が問われるようになっていく。近年、ユースワークという語が改めて用いられるようになっていく背景には、こうした状況の中で、社会教育における子ども・若者支援の枠組みを示すとともに、その独自の存在意義を示しうる概念として期待されている状況があると考えられる。

近年のユースワークをめぐる議論の特徴としては、以下の5点をあげることができる。

第1に、ユースワークをめぐる議論が、1990年代以降の「居場所」をめぐる議論の延長線上に展開されてきたものであることである。例えば、2010年に出版された田中治彦・萩原建次郎編『若者の居場所と参加—ユースワークが築く新たな社会—』は、かつて「居場所」めぐって出版された書籍（久田邦明編『子どもと若者の居場所』萌文社、2000や田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001）と執筆者の多くが重複しており、それまでの「居場所」に関わる議論を、より広くユースワークの文脈の中に位置づけようとする取り組みであったと考えられる³⁹⁾。また、先に「居場所」をめぐる議論が特定の施設の実践を念頭においたものであったことを指摘したが、近年のユースワークをめぐる議論においても、多

くの場合、そこで前提とされているのは、「居場所」に関する先駆的事例として知られてきた施設等での実践である⁴⁰⁾。こうした点で、近年のユースワークをめぐる議論は、研究および実践の双方において、1990年代以降の居場所をめぐる議論と地続きであり、「居場所」の方法論をより総合的なユースワークの枠組みの中に位置づけようとしたものであるということが出来る。

第2に、支援の対象として、青年期以降の若者の比重が高くなっていることである。たとえば、2003年および2008年の「青少年育成施策大綱」では、若者の就労や社会的自立への関心の高まりを受けて、施策の対象として「おおむね30歳未満まで」の若者が想定されていたし、その後の「子ども・若者ビジョン」(2010)および「子供・若者育成支援推進大綱」(2016)では、施策によっては「40歳未満までのポスト青年期の者」も対象に含むとされるようになっていく。すでにみたように、1990年代の「居場所」をめぐる議論では、高校生までの在学青少年が主たる対象とされていたが、ユースワークをめぐる議論においては、こうした20～30代の若者をどのように支援するかが再び課題となっているといえる。

第3に、支援にあたっては、教育的な観点と福祉的な観点の双方を含むことの重要性が指摘されつつ、最終的には(社会)教育的な観点からの支援のあり方に関心が置かれていることである。松井祐次郎が指摘しているように、ユースワークは「若者の成長を目的とする社会教育の活動」であると同時に、「若者の社会的包摂と幸福(wellbeing)を目指す社会福祉の活動」でもあり、「教育や福祉といった枠組みを超えて、若者に対する総合的な支援を行うもの」である⁴¹⁾。こうした状況の中で、生田は社会教育の観点から「ユニバーサル型のユースワーク」と「ターゲット型のユースソーシャルワーク」を区別し、日本においては、ユニバーサル型のユースワークを基本的なものとして、その上でターゲット型のユースソーシャルワークを展開することを提案している⁴²⁾。こうした提案の背景には、日本における学校外での若者政策がターゲット型のアプローチに傾斜してきたことをふまえ⁴³⁾、社会教育の独自の役割が

問われる状況の中で、ユニバーサル型の支援が「社会教育的」なものとして捉えられているのだと考えられる。

第4に、支援のあり方に関連して、ユースワークの方法論の中に、小集団を通じた支援方法をどのように位置づけるかが模索されていることである。田中治彦は、1990年代以降の「居場所」をめぐる議論において、小集団指導を前提とした青少年育成の限界が意識され、個々の若者に関わるさまざまな試みが模索される一方で、ユースワークにおける小集団指導の位置付けが問われるようになった状況について、以下のように述べている⁴⁴⁾。

一時期、個々の若者に関わる事が強調されたために、グループワークなどの小集団活動の意義を否定したり、低く評価する向きもあった。しかしながら、若者が地域から切り離され孤立していることや、グローバリゼーションのなかで世界的なできごとに直接間接に影響される社会に生きていることもあって、社会とのつながりをつくることも重要な課題であることが改めて認識されるようになった。その意味で、ユースワークにおいて再び小集団指導の意義や地域との関係の再構築が注目されている。

ここでは、青少年にかかわる上で、個人に関わる支援と集団に関わる支援の双方の意義を踏まえつつ、青少年の「集団離れ」の中で、従来の小集団活動の意義と限界を見据えた新しい支援方法論の構築が目指されているといえる。

第5に、支援者の養成に関連して、専門職としてのユースワーカーの養成に主たる関心が置かれていることである。1960年代後半以降の青少年指導者をめぐる議論においても、有給職員の専門職としての確立が目指されていたが、同時に、実践において青少年と直接関わるボランティア(有志指導者)の存在が大きな意味を持っていた。現在でも、多くのボランティアの指導者・支援者がユースワークに関わる活動をしているが、ユースワークをめぐる議論においては、ユースワーカーの専門職としての確立と求められる資質・能力に関する検討に関心が集中してきた状況がある。こ

うした状況は、ユースワークをめぐる議論が、特定の施設・団体の実践を念頭において展開されている状況とも関連したものだと考えられる。

4. おわりに

ここまで見てきたように、①近年のユースワークをめぐる議論は、2000年代の半ば以降、社会的な課題や政策の変化のもと、1990年代以降の青少年の「居場所」をめぐる議論をより広い枠組みで捉えようとする中で登場してきたものであり、②1990年代以降の「居場所」をめぐる議論は、1960年代後半以降の「たまり場」や「社会参加」、青少年指導者の養成などをめぐる議論が、それぞれの重点を変化させつつ合流したものとして捉えることができる。また、近年のユースワークへの関心は、総合的な子ども・若者支援施策の推進の中で、社会教育にこそできる支援のあり方が問われている状況と密接に関係したものであった。

こうした青少年教育研究におけるユースワークに関連する議論の動向を踏まえ、今後の研究課題として、以下の4点を挙げるができる。

第1に、直接的な「かかわり」を通じた支援方法論を構築することである。1990年代以降、上からの「育成」「指導」ではなく、「かかわり」を通じた支援を行う指導者・支援者の存在が明確に意識されるようになってきたといえるが、社会教育研究においては、社会教育主事等の職務と関連して間接的な指導・支援のあり方が積極的に議論されてきた一方で、直接的な「かかわり」を通じた支援のあり方については、実践においてはその重要性が意識されながらも、研究的にはほとんど関心が払われてこなかったといえる。今後は、青少年教育における直接的な「かかわり」を通じた支援方法論についての研究蓄積が求められる。関連して、20～30代の若者をどのように支援するかが再び課題となっている状況においては、対象の年齢ごとの支援方法の異同をどのように捉えるかについて検討することが重要であろう。

第2に、青少年教育施設・団体等で伝統的に行われてきた小集団活動を通じた支援の意義と限界を明らかにすることである。青少年の「集団離

れ」を踏まえつつ、支援方法論の中に集団を通じた支援をどのように位置づけるかを検討するためには、従来の青少年教育の領域における小集団活動がなぜ影響力を失っていったのかについての検証が行われなければならないし、その上で、グループワークを中心とする集団を通じた支援方法の現代的な意義と限界を明らかにすることが重要であろう。特に、近年のユースワークをめぐる議論が、都市型の「居場所」型の施設における実践を念頭において展開されてきたことを踏まえると、ユースワークをめぐる議論と、伝統的な青少年教育施設・団体をめぐる議論をどのように接合していくかが—社会教育の独自性を考える観点からも—重要な課題であると考えられる。

第3に、青少年教育の文脈における、ソーシャルワークの方法論の有効性を検討することである。教育的な観点と福祉的な観点の双方を踏まえ、かつ、直接的な「かかわり」を通じた支援のあり方を考えるとき、「かかわり」を通じた支援方法論として発展してきたソーシャルワークの方法論から学ぶべきことは少なくないと考えられる。一方で、福祉的な観点に軸足のあるソーシャルワークの方法論をそのまま社会教育の方法論として取り入れることにも限界がある。こうした文脈において、戦後において社会教育と社会福祉の双方の領域で影響力をもったグループワークの方法論は、ユースワークにおける教育的支援と福祉的支援の差異を踏まえつつ、両者を架橋しうるものとして捉えることができるものである。前項で挙げた現代におけるグループワークの意義と限界を把握する作業は、こうした観点からも意義をもつものといえる。

第4に、ボランティアの指導者・支援者の位置付けを検討することである。近年のユースワークをめぐる議論は、専門職としてのユースワーカーの養成に関心が置かれているが、現在でも、青少年教育実践の多くはボランティアの指導者・支援者によって支えられており、近年のユースワークをめぐる議論の中にボランティアの指導者・支援者がどのように位置づくのかについて検討される必要がある。特に、青少年教育実践においては、ボランティアの指導者・支援者自身も青少年であ

ることが多いことを考えると、ボランティアの学習者としての側面に注目し、いわゆる「ナナメの関係」の中で、支援「する側」と「される側」が入れ替わりながら双方の学びが循環していくような教育・学習のあり方こそ、「社会教育的」なものと言うこともできる。こうした状況を踏まえ、専門職とボランティアの双方のレベルにおいて、求められる資質・能力の具体化と、養成システムのあり方を検討することが、今後の課題となる。

-
- 1) 代表的なものとして、久田邦明編『子どもと若者の居場所』萌文社、2000、田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想「教育」から「関わりの場」へ』学陽書房、2001、日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育—自己形成の場と関係性の変容—』（日本の社会教育第46集）東洋館出版社、2002など。
 - 2) 代表的なものとして、田中治彦・萩原建次郎編『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、2012、日本社会教育学会編『子ども・若者支援と社会教育』（日本の社会教育第61集）東洋館出版社、2017など。
 - 3) 田中治彦『ユースワーク・青少年教育の歴史』東洋館出版、2015、p.2.
 - 4) 那須野隆一「都市青年とサークル活動」日本青年館調査研究室、日本青年団協議会編『地域青年運動の展望』1968、pp.177-181.
 - 5) 那須野隆一「労働者教育の一視点—青年学級から青年自由大学へ—」倉内史郎編『労働者教育の展望』（日本の社会教育第13集）東洋館出版社、1970、pp.19-32.
 - 6) 大橋謙策「地域青年の学習活動と形態—青年学級から青年自由大学へ—」碓井正久編『社会教育の方法』（日本の社会教育第17集）東洋館出版社、1973、pp.91-95.
 - 7) このあたりの状況については、青山鉄兵「戦後初期社会教育論における「集団」の検討」『生涯学習・社会教育学研究』第30号、2005.
 - 8) 那須野隆一『青年団論（第2版）』日本青年団協議会、1978（初版は1976）、pp.84-89および、大橋謙策「地域青年自由大学の創造」『青年の学力』（講座日本の学力14巻）日本標準、1979、p.402.
 - 9) 平林正夫「「たまり場」—社会教育の方法論としてのアプローチ」『東京の公民館の現状と課題—公民館の事業を中心に—』東京都立川社会教育会館、1982、pp.5-6.
 - 10) 平林正夫「「たまり場」考—社会教育における空間論的視点」長浜功編『現代社会教育の課題と展望』明石書店、1986、pp.135-136.
 - 11) 同上、p.159.
 - 12) 同上、p.147およびp.159.
 - 13) 松原治郎『日本青年の意識構造』弘文堂、1974、pp.211-215.
 - 14) 例えば、阿久津一子「青少年の「社会参加」と学校論の再構成—パーソナリティ変容における小集団の機能—」碓井正久編『社会教育の方法』（日本の社会教育第17集）東洋館出版社、1973、pp.226-240、藤岡貞彦「自己啓発と生涯学習」宮原誠一編『生涯学習』東洋経済新報社、1974、およびこれらの議論の総括として山田正行「高度産業社会における青年労働者の学習」日本社会教育学会編『現代社会と青年教育』（日本の社会教育第29集）東洋館出版社、1985.
 - 15) 初期の文献としては、諸岡和房による一連の議論諸岡和房「英国における継続教育の展開（その2）—ユース・サービスについて—」『九州大学教育学部紀要』第8集、1962および、同「英国における継続教育の展開（その3）—ユース・リーダーの養成について—」『九州大学教育学部紀要』第9集、1963など。なお、アルプマール委員会報告は、後に総理府青少年対策本部「イギリスのユース・サービス—アルプマール委員会報告書—」1972として翻訳された。
 - 16) 永井三郎「ユース・ワーカーの構想とその問題点」『青少年問題』第16巻7号、1969、p.7.
 - 17) 柴野昌山「イギリスにおけるユース・サービスの展開とその構造」『京都大学教育学部紀要』(20)、1974、および坂口順治「イギリスにおける青少年育成事業（ユース・サービス）に関する研究」労働省婦人少年局年少労働課、1975.
 - 18) 総理府青少年局「青少年問題審議会指導者部

- 会資料」1968, p.5.
- 19) 指導者について、有給指導者の具体例としては、社会教育主事、青年の家指導員、児童厚生員、勤労青少年ホーム指導員、ユースホステル指導員、民間の有給指導者が、有志指導者の具体例としては、体育指導員、年少労働者福祉員、青少年指導員、青少年育成推進員、青少年団体指導者、青少年育成団体指導者、BBS会員、VYS（有志青年社会事業家）会員が挙げられている。
- 20) 総理府青少年局「青少年問題審議会指導者部会資料」1968, p.34.
- 21) ただし、部会の中では、青少年施設において、グループに属する青年だけを指導の対象とすることに対して批判的な意見もあった。同上, p.88における二宮徳馬の発言。
- 22) 同上, p.88.
- 23) 木谷宜弘ほか「(座談会) 望ましいユース・ワーカー」『青少年問題』第16巻2号, 1969, p.28および、永井三郎「ユース・ワーカーの構想とその問題点」『青少年問題』第16巻7号, 1969, pp.6-11など。
- 24) 青少年指導者に関する研究委員会『我が国の青少年指導者一特に有志指導者と関連して一』社団法人青少年育成国民会議, 1976. pp.2-3, 13-14.
- 25) 同上, pp.10-11.
- 26) 同上, pp.11-13.
- 27) 田中治彦「「子ども・若者と社会教育」の課題」日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育—自己形成の場と関係性の変容—』前掲, 2002, p.15.
- 28) 久田邦明「子どもと若者の居場所—大人に期待される役割」久田邦明編『子どもと若者の居場所』萌文社, 2000, pp.209-210.
- 29) 住田正樹「子どもたちの「居場所」と対人的世界」住田正樹・南博文編『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会, 2003, p.4.
- 30) 田中治彦「「子ども・若者と社会教育」の課題」前掲, p.12.
- 31) 同上, pp.13-15.
- 32) 久田邦明, 前掲, p.213.
- 33) 同上, p.209.
- 34) 新谷周平「序説—居場所・参画・社会つながり」子どもの参画情報センター編『居場所づくりと社会つながり』（子ども・若者の参画シリーズI）萌文社, 2004, pp.9-10.
- 35) 新谷周平「参加・参画論の展開と理論的課題—子ども・若者・大人の関係性から—」子どもの参画情報センター編『子ども・若者の参画—R. ハートの問題提起に答えて』萌文社, 2002, p.29.
- 36) ハートの議論については, Roger A. Hart『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』[CHILDREN'S PARTICIPATION: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care, UNICEF, New York, 1997] 木下勇・田中治彦・南博文 [監修], IPA日本支部 [訳], 萌文社, 2000.
- 37) 田中治彦「関わりの場としての「居場所」の構想」田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想「教育」から「関わりの場」へ』前掲, p.10.
- 38) 久田邦明, 前掲, pp.217-218.
- 39) 田中治彦「はじめに」田中治彦・萩原建次郎編, 前掲, p.i.
- 40) たとえば、日本社会教育学会のプロジェクト研究「子ども・若者支援専門職の必要性と資質に関する研究」（2013～2016）は、京都市ユースサービス協会、さっぽろ青少年女性活動協会、よこはまユースの3団体との協力の上で進められていた。
- 41) 松井祐次郎「ユースワークと若者自立支援—青少年総合対策推進法案と今後の課題—」『調査と情報』(642), 2009, p.4.
- 42) 生田周二「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—」『次世代教員養成センター研究紀要』(2), 2016, p.262.
- 43) 平塚真樹「子ども・若者支援の政策と課題」田中治彦・萩原建次郎編, 前掲, p.64.
- 44) 田中治彦「若者の居場所とユースワーク」田中治彦・萩原建次郎編, 前掲, p.6.

[抄録]

近年のユースワークに関する議論は、1990年代以降の青少年の「居場所」をめぐる議論の延長線上に位置づくものであり、「居場所」をめぐる議論は、1960年代後半以降に青少年の集団や指導者をめぐる展開された議論を踏まえて成立したものである。近年の青少年教育の状況を踏まえると、今後のユースワークに関する研究課題として、①直接的な「かかわり」を通じた支援方法論を構築すること、②伝統的な小集団活動を通じた支援の意義と限界を明らかにすること、③ソーシャルワークの方法論の有効性を検討すること、④ボランティアの指導者・支援者の位置付けを検討すること、の4点を指摘することができる。
