

若者にとっての生活体験

長尾, 秀吉
別府大学

<https://doi.org/10.15017/1932636>

出版情報 : 生活体験学習研究. 16, pp.1-11, 2016-07-30. 日本生活体験学習学会
バージョン :
権利関係 :

若者にとっての生活体験

長尾 秀吉*

Life Needs Experience for the Young

Nagao Hideyoshi*

要旨 本論は、日本生活体験学習学会において、2014年・15年の二年にわたり取り組んできたプロジェクト研究「若者問題と生活体験」の議論と成果についてまとめたものである。

今日の若者問題には、七五三という離職率の高さに象徴される就労問題の他、学校における人間関係をうまく構築できない、若者文化への蔑視や排除、疾病・障害による社会的孤立など多様な問題がある。これらに対して、社会人基礎力や生活スキルなどの能力向上が求められており、そこで多様な体験活動が行われている。

本プロジェクトでは、若者問題は子ども期からの体験不足によるものと考え、今、若者にどのような生活体験の機会が求められているのか、どのような有効性を持っているのかを究明しようとした。その結果、有効性の検証は不十分なながらも多様な若者問題に対する多様な体験活動の機会の広がり、体験活動の目的と学習者自身特性の違いに着目することで、整理・把握することができた。

キーワード 生活体験 若者 社会人基礎力 孤立

はじめに

日本生活体験学習学会では、2014年から15年までの二年間、「若者が抱える問題と生活体験」をテーマとする研究プロジェクトを立ち上げ、三回のシンポジウムを開催した。

この間の主要な議論の柱は、開催順にあげると次のようなものであった。1回目は、「就労の場面で顕在化する若者のつまずきに対して、どのような体験が必要か」である。2回目は、「若者が生活全体の中で抱えている問題とは何か、子ども期からの生活体験の過不足がどう関わっているか、それをどう克服できるか」である。そして、3回目は、「孤立する若者が自立していくために、どのような生活体験が有効か」である。

こうした問題提起に対して完全に回答が得られたわけではない。ただ、若者の抱える問題に対して、様々な体験活動が用いられていることを確認す

ることができた。そして、それらの取り組みを整理していくことで、仮説的ではあるが若者問題に対する生活体験の見取り図を示すことができたのではないかと考える。また、見取り図を示していくことで、若者問題と生活体験に関する新たな研究課題を示すことができたと考える。

以下、三年間のシンポジウムの議論を振り返り、議論で得られた成果と課題を述べる。

1. 若者問題と社会人基礎力

(1) プロジェクト研究の問題設定

はじめに、プロジェクト研究の初回となる2014年度の議論を振り返る。初回は、地方セミナー「働く力と生活体験—今、若者に求められている働く力とは何か」、シンポジウム「若者の社会人基礎力を高める体験活動の新展開」を開催した。この二つに共通する問題意識と各報告のまとめ、および今後の研究

*別府大学

連絡先：〒874-8501 別府市北石垣82別府大学内 E-mail: nagao@nm.beppu-u.ac.jp

課題については、『生活体験学習研究』15号（2015年2月）に掲載されている。そのため、ここではその概要に留めたい。ただ、プロジェクトの問題意識はこの後の議論にもつながるため、少し長いが示しておきたい。上野は次のようにプロジェクトの問題意識を述べている（上野 2015：39）。

…日本の労働市場の流動化に伴い、従来の学校教育から労働市場への移行が困難になったことを背景にして、新規学卒者に対する社会的・経済的要請が「社会人基礎力」、「学士力」として大学教育の内容の再編を求めるようになった。具体的には、達成目標値の設定やカリキュラム再編、教育方法の改善等を求め、インターンシップをはじめとする大学教育における体験学習の有効性についての検証が必要になってきた。

しかし、青年・若者の抱える問題は、*employability* への疑念、キャリア教育、インターンシップの形式化、青年・若者の生育過程における発達の歪み、といった様々な問題を内包しており、問題の全体像の解明と、それと体験学習との関連の議論が求められている。とくに、働く力やコミュニケーション能力の不足が指摘されるが、これらの諸能力の形成は、人間の生育過程における体験の質と量のかかわる問題として把握されなすことが必要である。

このような問題意識のもと、初年度は、就労に関する若者問題に対する社会人基礎力養成の取り組みに着目した。

ここで、若者の働く力や社会人基礎力に注目する理由について確認しておきたい。これまでの生活体験学習研究において、「生活体験」は、様々な自然体験や社会体験を内容にもつ言葉として用いられてきた。その前提には、①日々の生活そのもの（生活経験）が、人間の認識や発達に良くも悪くも多大な影響をもたらすこと、②意図的に取り組まれる良質な自然体験や社会体験（生活体験）によって子どもの認識や発達が促される、③さらに生活体験を通じて日々の生活のゆるやかな改善が期待される、という共通理解があるように思われる。生活体験は、「子ども」の認識論・発達論のキーワードと位置づけられてきたといえる。

だが、「子ども」ではなく「若者」にとっての生活体験の意味について考えようとする、認識論や発達論の枠組みにとどまっていたよいか問題となる。というのも、子ども期の体験の積み残し（不足）は、若者になって中等・高等学校への就学、さらには卒業後の経済的な自立、自分の属する社会への参加、余暇の過ごし方、家族や友人関係など多方面での生活困難につながっていくと考えられるからである。若者の生活体験をみていくためには、認識や発達の問題という視点に加え、生活困難の問題を視野にいれなければならないのではないかと。子どもから若者への成長を連続的にとらえていこうとすれば、子どもの生活体験の積み残しの結果としての若者の生活困難という観点が必要となってくるのではないだろうか。

このように考え、本プロジェクトにおいて、生活困難の問題を乗り越えるために行われている体験活動（例えばそれは、職業体験、地域社会への参加、レクリエーション、自らの生活経験をみつめ他者に伝える言語活動、若者文化、自立生活訓練…など）を、ひとまず若者の生活体験として考えていくこととした。

生活体験をこのようにみることで、生活困難を抱えている若者が取り組む体験活動は、仮に内容が子どもと同じキャンプであったとしても、子どもと若者では体験の意味が異なってくるのが推測される。若者にとって、体験は、自らの生き方に深く関わることが、子どもに比べて多分にあるのではないかと。また、子どもにとってゲームやアニメは発達への悪影響をもたらすものととらえられがちだが、困難を抱える若者にとってはコミュニティ参加、生活文化創造へのチャンネルとしてみていくことができるのではないだろうか。以上のような観点から、若者問題と生活体験についてのこの三年間の議論を振り返ってみたい。

(2) 高校・大学における体験活動の傾向

初回、取り上げられた事例は、大分大学の教養教育における地域環境問題を題材とした地域体験活動、同じく大分大学の初年次教育における中小企業インターンシップ、鹿児島で行われている志學館大学・地域経済界・NPOが連携して進める長期イン

ターンシップ、厳しい経済事情や苦しい生活経験を持つ生徒の多い熊本の県立定時制Y高校におけるキャリア教育である。鹿児島市の事例を除く各事例については、すでに詳細な報告があるため、ここでは省略する（市原、中川 2015）。以下、各事例で示された若者の学習意欲や就業意欲を高める体験活動について、どのような傾向があるのかを整理する。

全ての事例に共通していたのは、経済界だけではなく、各学校側もそれぞれが抱える生徒の実態に応じて、主体性、課題発見力、コミュニケーション力などの社会人基礎力や自尊感情を高めるようなキャリア教育を求めているということであった。

また、学校教育における若者の体験活動の今日的傾向は、五官を使った体験活動が、回数や期間に程度の差はありながらも、長期間行われていることである。事例に則して言えば、大分大学の地域体験活動は長期で2年、インターンは半年、志学館大学の長期インターンは1年半、Y高校の生活体験作文は4年間（定時制高校）となっている。学習の動機づけや就労意欲の向上をはかるためには、長期の体験活動が必要と考えられている。生徒・学生は、義務教育段階からの職業体験や奉仕体験などの体験の積み上げがあるにもかかわらず、高校・大学まで延長されつつあるといえる。

こうした体験活動の長期化の背景として、一つには、学校教育の出口にある企業が、かつては体験不足の若者も時間をかけて人材養成していたが、今日は、養成しなくなってきたことがあげられるだろう。企業内の人材養成に使う労力・経費を削減し、学校側に労力・経費の代行を求めており、学校の負担が増しているといえる。

けれども、二つ目には、上野が指摘しているように、体験活動の義務教育から高校・大学への延長と、高校・大学における体験活動の長期化の背景には、学生の生育過程において体験の欠損が深刻であるということも見逃されてはならない（上野 2015：44）。事例でも明らかなように、地域課題の発見や職業における興味・やりの発見は、地域生活や職業生活から切りはなされてきた生徒・学生にとって非常に難しい課題となる。また、学業や対人関係で困難を抱えこみ、自尊感情が低かったY高校の生徒が、自らの厳しい生活経験を振り返り、現在の自

分を肯定的に受け止めていけるようになるために、長期にわたる自分を表現する体験と教師の指導が必要とされていた。

三つ目には、学校では、ただ体験するだけでは済まされないということである。例えば、社会通念上、アルバイトの体験は、それ自体が意味ある事柄であるとされ、体験が顧みられることはない。だが、学校での職業体験では、体験そのものだけでなく、体験を通じた気づきや自分の価値観・意欲の変化を言語化することも重視される。学生は、すぐに体験や生活経験を言語化できるわけではない。作文やレポートや論文、プレゼンテーション、など様々なやり方で言語化し、他者に伝えようとすることで、自己理解・他者理解の深化を促し、コミュニケーション力や自己肯定感を高めると考えられ、その指導に時間を必要としていると考えられる。

体験活動が、小・中学校から高校・大学に延長され、長期化することの是非についてはここではとりあげない。ここで指摘しておきたいことは、子ども期からの体験不足の「つけ」を克服するためには、かなり長期の体験を必要とするということである。例えば、地域社会の一員として生活しているという生活感覚を身につけることや、教室や職場で互いに気持ちを述べ合える関係性の構築は、そうした経験が乏しい若者にとって容易ではない。さらに、学校という枠組みの中では、本人が体験したことを言語化・意識化する作業が行われるため、さらに体験活動は長期化せざるをえない。

2. 企業・学校・就学・文化面からみた若者問題と体験活動

(1) 何を「社会人」の基礎力とするか

1回目のセミナー・シンポでは、若者が学習・就業意欲を高める体験活動の事例検討を通じて、上記のような傾向がわかってきたのであるが、それに伴い、新たな論点が示された（上野 2015：44）。

一つ目は、若者にとって必要な生活体験の全体像をどう把握するかということである。今日、グローバル経済の求める社会人基礎力や士力の涵養が高校や大学で進められているが、そうした教育課程の論理だけで、若者に必要な体験が充足されるのかが問われる。若者にとって必要な生活体験とはどのよ

うなものか。それは、学習意欲や就業意欲の喚起に限られるものではないのではないのか。

二つ目は、高校や大学の教育課程と学生の有する生活経験との関連を考え、学校における生活体験の質と量をどのように設計できるかである。

三つは、教育のトラッキングと生活体験の関係である。学校の序列化が強まるとともに、学校入学時点で卒業進路が決まる傾向も強まっている。こうした教育のトラッキングが進む中、生活条件に恵まれず問題を多く抱えた若者が多数在籍する学校と、そうではない学校では、求められる体験活動は異なると考えられる。「個々人やある群ごとに即した生活体験の持つ意味」をとらえ返していく研究が求められる、という点である。

そこで、2年目は、一つ目の論点である「若者にとって必要な体験の全体像の把握」を行おうと、『『育ち直す』若者と生活体験—今、何を『社会人』基礎力とするか—』をテーマにシンポジウムを開催した。若者にとって必要な生活体験の全体像を把握していくためには、1回目のように若者問題を大学の研究者・教育実践者からみた学習・就業問題と体験活動の関連に絞り込むのではなく、様々な領域の専門家から、それぞれが感じている若者問題を語っていただくことが有効と考え、次の四氏に報告をお願いした。

一人目はハウインターナショナル代表取締役会長・正田英樹氏に企業人の立場から、二人目は大分県立日田三隈高校教頭・小池楠男氏に高校教員の立場から、三人目は佐賀大学保健管理センター所長・佐藤武氏に学生メンタルヘルス担当医師の立場から、四人目は九州大学・岡幸江氏に北欧のユースワーカーの取り組みから、そこに現れる若者問題とその背景、およびそこで必要な若者の体験活動について提言していただいた。

なお、テーマにある「育ち直す若者」についてであるが、ここには、「育てられる」受動的な存在から、「自らを育てる」という主体的な存在へと転換（自己確立）するという意味が込められている。1970年代からモラトリアムが拡大し、経済危機の90年代以降は、標準的な生活モデルが失われることで、ますます若者の自己確立が難しくなっている。若者が自己と社会とを関係づけながら、社会人となってい

くことの難しさは、今日、どのように顕在化しているのだろうか。また、その問題は何に起因し、問題解決にむけてどのような取り組みが求められているのか。

(2) 多方面に現われる社会的自立の困難

報告一人目の正田氏は、企業人として協力企業の前線で三ヶ月以上活動する長期実践型インターンシップを実施している。大学や学生に募集を呼びかけ、この10年間で受講者は2000名にのぼる。最初に示されたのは、所属する組織とそれを取り巻く社会環境が激変していく中で、若者が変化に対応できていないという強い危機感である。激変する企業組織や社会環境に、個人は柔軟に対応していく必要に迫られており、そのために、社会や組織はどのようにあり、どこに問題があるのかを見極める力が不可欠であると述べる。

一方、氏は、小学校から大学にかけて、教員から準備された問題を解くことが重視されている現在の教育システムの中で、若者に問題を発見・解決していく力が身につけていないと指摘する。学力が高い学生ほど問題を与えてもらおうとする傾向が強いという。

そこで、飯塚の地域活性の体験活動の事例（九州工業大学生が、歴史を中学生に伝えようと、英語で動画をつくる活動）で、自分で考え始めるようになった若者がいきいきと行動するようになった姿を紹介された。そこで、今後、教育に求められるのは、「若者を主体的に考え、行動する場に身を置かせること」、「小学から大学までの枠をできるだけ取り払い、多年代で複数年学べる場」であると提言した。

かつて多くの家庭には生業があり、地域社会には多数の手習いの場があった。だが、今日では、それらは失われ、アルバイトはマニュアル化され、仕事のやりがいを感じる機会が少なく考えられる。また、企業は人を育てる手間と費用を省き、学校に任せようとしてきた。こうした状況下において、企業が仕事のやりがいを通じて若者を育てようとする取り組みは希有であり、意味を持つ。だが、やりがいは一朝一夕でみつけられるものではないため、体験は長期化する。すると、学校教育における知識の伝達の時間が割かれる。学校教育と就業体験の質・量

をどう調整していくかが問題となる。

二人目は、小池氏である。日田三隈高校は、総合学科を設置して20年の歴史がある。また、大分県西部の地方都市である日田市において、主として学力的には日田圏域の中位の生徒が集まる学校である。三隈高校では独自のキャリア教育が行われている。それは、①「120科目から自分でつくる時間割」、②「体系的なキャリア教育 (Mikuma PAS System)」、③「30歳のレポート」である。

中でも、オリジナルな教育が、②と③である。②では、一年次にキャリア形成の基礎である4つの力(調べる力、まとめる力、発表する力、聞く力)を涵養し、それを、二年時の夏期休業中の職業体験や、三年次の課題解決フィールドワーク・論文作成を通じて練り上げるという体系となっている。③では、30歳になった卒業生が、卒業後の人生経験を振り返るレポートを書き、在校生や一般人の前で発表する。その姿は、在校生にとって、近未来を考える上で活きた教材となるという。

こうした取り組みの背景には、地域社会に仕事が少ない、低賃金であるなどの厳しい経済状況があり、若者の社会的自立が困難となってしまう現実がある。30歳のレポート作成と指導について、「総合学科として力を入れて取り組んできたキャリア教育の結果がどうだったのか。我々には結果に責任がある」と小池氏は述べた。日田三隈高校のキャリア教育の凄味は、卒業後までも見据えて、徹底していることであろう。だが、このことは逆に、生徒の社会的自立の困難さを示すとともに、学校教育はどこまで生徒のキャリア形成や求められる体験活動を保障していくべきかという問いを投げかけている。

三人目の、佐藤氏には、大学生のメンタルヘルスに関わる医師の立場から報告いただいた。氏は、最近の傾向として、「空気が読めない」、「友人ができない」などのコミュニケーション障害を抱えた若者が増加していると述べた。また、口論をしたことがない、ケンカをしたことがない、など密接な人間関係を避ける傾向が見られ、加えて、スマートフォンなど最先端の道具によるコミュニケーションの多用で、人間関係がさらに希薄化していると指摘する。問題を抱えた若者の中には、「便所飯」をする者もいるという。便所飯とは、食事を一人でするような自

分は人間として価値がないと思い込み、一人で食事をすることや、その姿を人に観られることへの恐怖感から、トイレの個室にこもってご飯を食べる行為である。

一方で、集団になじめないけれども、他者の些細な言葉に敏感になっているという。氏は、こうした状態を人間関係免疫不全状態ととらえ、「こころアレルギー」と呼んでいる。からだのアレルギーでは皮膚に赤く湿疹ができる現象を比喻して、人と人との接触で嫌な気持ちになる(心に湿疹ができる)状態を例えている。

こうした若者の背景には何があるのか。氏は、曖昧さや他者への配慮を大事にする日本ならではのコミュニケーションの形式や、昔の集団遊び・集団行動の衰退を、その背景として挙げる。そして、若者のこころアレルギーへの一つの対応として、欧米の学生のように「共同生活」の体験の必要性を提案された。

共同の体験の必要について、異議を唱える人は少ないであろう。それが社会生活の基礎的な原理であるとともに、その体験を経て社会性が身につくと考えられるからである。けれども、既に家庭では、テレビや電話などの家電製品、部屋も一人一つをもつ時代になり、家電製品もネットワーク・全自動化され、共同生活の煩わしさから解放された日常生活をおくっている。共同は不便さを一つの要素に形成される側面があるが、その不便さ故に共同性を再構築することはたやすくはない。若者にとって共同の体験が、どのようにして可能になるのか問われることになる。

四人目は、岡氏である。岡氏からは、社会教育研究者として北欧の文化ユースワークの事例を報告いただいた。取り上げられたのは、フィンランドのユースワークである。Youth act (青年法)を背景に1980年代以降、ユースワークの制度化が進んでいる。その目的は、「参加」状況の増進を通して、若者の人生選択と責任感覚を支援することにあるとされている。具体的な事例として、グラフィティアートのケースが挙げられた。グラフィティ(壁の落書き)は社会的に厄介者扱いされる。だが、若者自身がユースセンターでの活動を通じて、工事現場での一時的なグラフィティの場を交渉で実現し、さらに芸術的なアプ

ローチのための講座の開設を実現し、若者文化としてのグラフィティについて社会的承認を獲得して、町の環境破壊防止に寄与したという。他にもゲームやスケートボード等は厄介者扱いされがちだが、若者にとってそれらの体験の意味を考え、最終的に社会的承認を得ていくというケースも挙げられた。

このユースワークで大事にされているのが、「会話」であった。「ユースワーカーの仕事は、若者にどんな社会人基礎力が足りないかを考えることではなく、彼らのありのままの生活世界の中に社会とつながる萌芽を探し出し、教育的手段に転換していくことである」と、氏は述べる。

若者の社会人基礎力は、若者を取り巻く大人によって設定されがちである。当事者である若者の生活世界の中に、社会人基礎力の芽があるという指摘は非常に重要である。ただし、この取り組みは、社会をつくる過程に自己実現が組み込まれている。教育課程が当事者以外の手で設定される学校教育とは対極にあると考えられる。

では、2回目のシンポジウムで明らかになってきたことは何か。一つには、若者は、就業の場面に限らず、生活の多方面で社会的自立の困難を抱えているということである。働く場でやりがいを見つけること、高校で自分の進路をみつめること、大学キャンパスで人と交わること、ゲームやスケボーなどの余暇・文化活動、それぞれの生活場面において周囲の社会との接点が乏しいために、社会と関わりながら自立していくことへの困難を抱えているということが明らかになった。

二つには、多方面で若者の社会的自立の困難さが顕在化している背景として、厳しい経済社会環境や、課題を教師が与える学校教育のあり様、PCやスマートフォンなど利便性・娯楽性の高い物質的な環境、共同体験の不足、若者が主体性を発揮する機会の欠如と若者不信などが挙げられていた。若者の社会的自立の困難さは、生活構造に深く根ざしていることが明らかになった。

三つ目に、若者の社会的自立が生活構造に深く根ざしているということは、学校の体験を拡充しても克服が難しいといわざるをえないということである。その端的な例が、ユースワークである。若者の社会的自立を阻むような社会環境を、当事者である

若者が主体的に改善していこうとする社会参加の体験は、決められた教育課程の履行が求められる学校教育においては、最も実施困難である。ただ、逆に一定程度の知識・技術水準を担保する必要に迫られる職業資格に関わる体験は、学校教育が向いていると考えることができる。

知識と体験とのバランスを考える際に、社会において行われることが望ましい体験（当事者の主体性が優先される場合）、学校において行われることが望ましい体験（一定水準の知識・技能の修得が優先される場合）があるのではないだろうか。この点については、後述したい。

3. 孤立する若者と生活体験

(1) 孤立する若者にとって生活体験の有効性

3回目は、「社会的関係に困難を抱え孤立する若者に必要な体験とは」をテーマに、シンポジウムを開催した。

1回目は高校や大学における社会人基礎力を、2回目は若者の生活全般における問題を取り上げた。そこで取り上げられた若者は、見方を変えてみれば、職業体験が可能な者であり、学校に通うことが可能な者であり、文化活動に取り組むことが可能な者である。こうした若者は、困難は抱えつつも、学校に在籍し、卒業後に就業をめざす「正規ルート」に在籍する、あるいはその可能性をもつ若者である。

だが、障害や病気、非行事件など人間関係のトラブル等によって、学校や職場、あるいは家族や交遊関係などの社会的生活の基盤を失い、不登校やひきこもりの状態となり、孤立する若者は少なくない。例えば、平成2010年に実施された内閣府「若者意識に関する調査（ひきこもりに関する実態調査）」では、ひきこもりの状態にある若者（15～39歳）は約70万人と推測されている。

先の論点の三つ目で、若者にとっての生活体験の意味は、教育トラッキングの進行と関連づけて考えられる必要があると指摘した。孤立する若者は、教育トラッキングが進む中、「正規ルート」に在籍していないことがハンデとなり、将来的に生活の困難を抱えやすい。そのため、孤立する若者にとって、教育よりも、生活を支える福祉的支援が必要と考えられている。

ところが、近年、障害者自立支援法により、障害者の自立生活を実現する取り組みが始まると、そこでは体験的手法がかなり用いられているようになってきている。福祉的・心理的支援と呼ばれるものには、生活技能訓練、キャンプやレクリエーション活動、福祉的就労と呼ばれる職業訓練、参加者が相互の経験を語る小集団（居場所）づくりなどが挙げられる。社会教育の領域で取り込まれてきた学習方法とよく似た体験的手法が用いられていることに気づく。そこで、3回目は、孤立する若者にとって、こうした体験的手法がどのように有効なのかを検討しようと、実践者四人に報告をお願いした。

一人目は、加藤雅世子氏である。周囲とのコミュニケーションに困難を抱える中卒者を対象とした学校法人・佐賀星生学園（高等専修学校）を平成23年に設立し、現在は校長をつとめている。二人目は、三城大介氏である。精神障害をもつ若者を対象に、SST（生活技能訓練）を基礎にしたIPS（個別就労支援）や当事者グループ活動支援を行っている。IPSは、精神障害があっても働けることを目指して行われる就労支援であり、「訓練のための職場」よりも「職場での訓練」が効果を高めるとしている。

三人目は、桑原宏樹氏と小杉綾花氏である。桑原氏は佐賀県警生活安全部少年課で勤務する一方で、不登校・非行・犯罪被害など様々な悩みを持ち、心のより所なくした少年たちの居場所づくり活動を行っている。小杉氏は、その居場所づくりを支援する佐賀大学学生ボランティア団体・ルピナスの代表である。

四人目は、木戸健二氏である。福岡市城南区長尾小学校校区で、30年以上にわたり、任意団体「ウハウハ長尾」の代表を務め、若者たちを見守ってきた。子どもキャンプや遊びの企画・実施を中心に、地域清掃や公民館祭りへの参加など地域づくり活動にも積極的に取り組んでいる。ウハウハ長尾に集う若者たちの中には、つらい家庭環境下にある者も少なくない。学校に適応できなかった若者もいる。様々な若者が集い、活動を通じて絆を深めていける場所がウハウハ長尾である。

(2) 居場所をつくる若者たち

一人目の加藤氏からは、不登校、発達障害の若者

のための高等専修学校で教育運営に携わってこられた立場から、「解決志向アプローチ」の有効性についてご報告いただいた。家族や学校で、「できない」という烙印を押されてきた若者たちにとって必要なのは、自分の問題とその克服に目を向けることではなく、解決にむけて自らの可能性を発見して挑戦することであるという。

入学時、生徒の95%が「学習したい」、「友達がほしい」という。この思いに応えるために、学園では①発達障害の特性に配慮した視聴覚教材を用いた授業、②学習意欲を高める装置としての検定試験、③コミュニケーションや緊張のコントロールができるようになるためのソーシャル・スキル・トレーニング（以下、S.S.T）、④劇や歌などの集団活動で自己を表現するチャレンジワークを柱とした教育が行われる。

これらの活動は、切り離されていない。①②についても、学力別クラス編成は行われていない。有名大学に受かる若者と進学・就職が困難な若者が一緒に学ぶ。互いに認め励ましていく関係づくりが重視され、結果的に学力は高まっているという。

学園では、教室・学校が若者にとっての「社会＝居場所」として明確に位置づけられ、日々の個々の活動が、安心して暮らせる居場所づくりに連動していくことが目指されている。学校生活＝社会（居場所）づくりということは、換言すれば、学校生活における活動すべてが、若者にとって社会生活スキル習得の場であり、社会参加を通じた社会的自立を促す場となっている、といえるのではないだろうか。

二人目の三城氏からは、精神障害があり、社会から孤立する若者を支援する立場からご報告いただいた。精神障害者は、潜在的に800万人以上いるとされるが、支援を受けるために必要な「精神障害者保健福祉手帳」所持者は50万人しかいないという。その背景には、精神障害者への差別があり、手帳申請ができない若者が多いと氏は指摘する。

こうした中でも、障害者自立支援法制定後は、精神障害者が地域社会の中で自立した生活を送れるような支援活動が進められてきた。氏は、当事者支援団体「ハートブリッジ」において、「IPSプログラム」を提供し、若者を支援している。

そして、IPSの基礎には、S.S.Tによる自律生活実

現、アサーショントレーニングによる対人能力向上、ピアカウンセリングによる体験の暴露と自他受容など、社会生活に必要なスキルの訓練がある。これに加え、将来の自律に向けた中・長期の計画をたてる「自分シート」を作成する。

精神障害のある若者にとって、「やれると思っっている」ことと、「やってみたこと」の乖離は大きく、「1時間だけ野犬の散歩できる」、「掃除機ならしっかりかけられる」（時給500円）など、実際には本人の特性に応じた働き方となる。このとき、できることを見つけ役に立つことで自己効力感を高めつつも、自分の弱点を認めることが重要だという。氏は、この両面があって、初めて精神障害者は社会との折り合いをつけられると強調する。

生活の目標を立てて将来見通しをもつこと、生活リズムを整えたり体力をつけたり健康を管理すること、掃除や洗濯や買物などの生活能力を高めること、人とうまく話せるようになること、自分の特性にあった仕事をする。これら自立した社会生活をおくる上で不可欠なスキルの習得プログラムが、日々の生活で継続的に行われている。それは、障害のある若者にとっての継続的な生活体験といえるものではないだろうか。また、主として経済社会や学校の要請で行われる社会人基礎力養成プログラムと比べて、IPSは、社会や支援者の意思ではなく、当事者の特性や意思が尊重される個人プログラムとして展開されていることが注目される。同じ若者の就労体験であるが、そこには異なる点があるといえる。

三人目は、罪を犯した少年や被害少年の立ち直り支援に関わっている立場から桑原宏樹氏（佐賀県警）と小杉彩花氏（学生ボランティア団体・ルピナス）に報告していただいた。かつて、桑原氏は、法に基づいて罪を犯した少年を処遇することだけに専念していたが、それでは、少年の立ち直りは難しいことを実感し、当時は警察組織では異例ではあったが、勤務時間外に少年たちと交流の機会をつくる。

罪を犯した少年たちの多くは、厳しい生育条件下で育ったため、一般的に「できて当然のこと」ができない者が多いという。氏は、少年たちがありのまま受け止められる、ほっと安心できる場所、自分でやりたいことができる居場所が必要だと考え、少年たちがやりたいことを尋ねる。その結果、一緒に

レクリエーションをする、料理を作って食べる、遊ぶ、いろいろなことについて話し合う、ことなどを活動内容とする居場所がつけられた。ここでの活動を通して、少年が明るさを取り戻している姿が報告された。

続いて、小杉氏からは、少年たちと共に活動するボランティアグループの立場から、活動を通じた自分自身の変化が語られた。「年が近いのに、全く別世界にいる」ように感じていた少年との交流に、最初は怖さを覚えたという。けれども、長く一緒に活動を続けていくことによって、一人一人の少年の良さが見え、互いに本音も語れるようになってきたという。そのような関係ができたとき、これまで自分が少年にレッテルを貼っていたことに気づき、小杉氏自身にとっても意味ある活動へと変化したことが語られた。

三城氏の報告に続き、この報告でも、少年自身の声を尊重した居場所づくりについて語られている。だが、異なるのは支援者がSWではなく、ボランティアであることである。ここで注目したいのは、少年たちにとっても、年が近い大学生たちにとっても、両者に意義のある体験となっていることである。家庭にも社会にも行き場がない少年と、少年を別世界の人間ととらえる学生。両者が、体験的な活動によって、少しずつ他者との信頼関係を取り戻し、居場所を一緒に形づくってきたとみることができよう。

四人目は、木戸健二氏である。地元の子どものためにキャンプや文化活動を行う若者グループ「ウハウハ長尾」の指導に関わってきた立場から報告していただいた。

ウハウハ長尾は、福岡市城南区長尾小学校区の長尾公民館青年学級からスタートし、青年学級が廃止となってからは、校区の任意団体として現在も活動している。半年ほどの時間を使い、年2回、地域の子どものために手作りのキャンプを計画・実施すること、地域の清掃活動や祭りなどの行事に参加すること、などが主な活動である。

氏が関わってきた若者の中には、学校や社会にうまく適応できない者も少なくなかったという。氏は、若者は「自己表現が下手、一生懸命、自分を認めてほしい」など昔から本質的に何も変わっていないが、

社会が変化し、自分を信じてくれる人、居場所が失われたとき、社会に対して反抗する、と述べる。

ウハウハ長尾では、団体目標である「子どもたちの輝く瞳を取り戻す」ために、自分は何がやりたいのかを真剣に話し合い、行動していくことが求められる。その過程で、自分を認めてくれる人（同世代のスタッフや地域の大人）、信じてくれる人（子どもや仲間）と出会う。その結果、若者は反抗する必要がなくなり、他人のために尽くしながら自己肯定感を高めることができるという。さらに、そうした若者の姿が、子どもにとっての憧れとなり、子どもが将来のスタッフとなり、30年以上、活動が継続していることが紹介された。

本当にやりたいことを若者自身が発見する、それを人に伝える、他者の話に耳を傾ける、自分を見つめ直す、思いを共有する、思いを反映したプログラムをつくる、プログラムを実施できるキャンプ技術を磨く、子どもの気持ちを把握する、子どもたちを励まし元気づける、保護者や地域に活動の意義を理解してもらうなど、キャンプには様々な体験のプロセスが組み込まれている。社会から排除され、反抗していた若者が、自分を認めてくれる人や信頼できる人と出会い、自分のふるさと（居場所）を構築していくとき、これら一連の体験があってこそ、その構築が可能になるといえるだろう。

以上の報告から、孤立する若者にとっての生活体験の意味を考えようとするとき、何が言えるだろうか。一つには、若者にとっての生活体験は、現実社会における居場所づくりと密接に結びつけられている、ということである。星生学園、ハートブリッジ、佐賀県警とルピナス、ウハウハ長尾のいずれの事例においても、居場所は重要なキーワードになっていた。

二つ目は、居場所を形づくっていく過程で集団的な活動が行われているが、そのベースには、若者一人一人の「やりたい」という意思や特性が、非常に尊重されているということである。自分の意思や特性に従って、個人は体験を積み重ね、徐々に周囲のメンバーとの関係の構築につなげていくこと（居場所づくり）が目指される。そのとき、外部の人間が若者の問題を示して問題克服を目指させるような指導・支援（レッテル貼り）ではなく、当事者が「で

きる」ことに注目し、その力を若者自身が最大限発揮できるようなエンパワーメントが目指されていたことである。これにより、若者は自己肯定感、自己効力感を高めることができていた。

三つ目は、社会的に孤立している若者に必要な体験として重視されていたのは、「社会生活スキルの習得」であったことである。コミュニケーションスキル、家事や健康的な生活のスキルなど、当事者の意思や特性に応じた個別性をもった社会生活スキルの習得が目指されていたことである。しかも、それは若者の問題を指摘するのではなく、若者自身が潜在的に持っている力を発揮するエンパワーメントの原理に従って行われている。

以上をふまえて、若者にとっての居場所とは、できない自分を否定される場所ではなく、自分の可能性を磨く生活スキル習得の訓練の場であり、同時に自他を認め合える共生社会づくりの機会である、ということがいえるのではないだろうか。

4. おわりにー若者問題と生活体験の見取り図ー

では、最後に、若者にとっての生活体験とは何かについて整理してみたい。この三年間では、一回目に就労場面の若者問題を、二回目に生活全体における若者問題を、三回目には若者の社会的孤立問題ととりあげ、それぞれの問題に応じて行われている様々な生活体験の活動の実際とその意義について検討してきた。その結果、若者問題に対する体験活動を整理していくにあたっては二つのポイントがあり、その二つを軸に設定することで若者の生活体験の見取り図（図1）を、仮説的ではあるが示することができるのではないかと考えた。

まず、一番目のポイントは、体験活動の質が大きく二つのタイプに分かれていることである（図の縦軸）。二つのタイプのうち、一つのタイプは、一定の期間に一定の教育目標を実現しようとする学校教育で行われているような、もしくは学校教育で行われるのが適当と考えられる体験活動である。具体的には、資格取得のために行われる現場体験実習と事前・事後指導のように、体験前に目的や基礎的スキルを学び、体験し、体験後に自分が体験した出来事を振り返り、学習の成果や課題を言語化・自覚化していく作業が該当する。この点は、1・2回目のシ

ンポジウムの大分大学や熊本Y高校、日田三隈高校、ハウインターナショナルの事例において、概ね共通していると考えられる。

重要なことは、学校教育で行われる体験活動は、その目的が当事者以外（学校あるいは企業社会）の手で設定されている点である。社会人基礎力や学士力、キャリア形成という観点から行われる体験活動がそれにあたる。

しかし、一方では、学校や企業が体験の目的を設定するのではなく、体験の当事者の思いや特性を中心にして体験の目的が設定される場合がある。これが二つ目のタイプである。3回目のシンポジウムの各事例や2回目のユースワークの例が該当する。

次に、二番目のポイントは、若者が抱えている社会的困難の大きさによって体験が二つのタイプに分かれていることである（図の横軸）。ここでいう社会的困難は、①疾病・障害の有無といった特性や生得的能力の程度など本人の内面に起因する困難、②家庭・学校・職場等の社会的関係や物質的・経済的環境に起因する困難、③社会制度的条件の過不足などに起因する困難などが重なり合った複合的な困難と考えている。先述した教育のトラッキングは、これら三つの要因が複合的に絡み合い、生じていると考えられる。

例えば、抱えている社会的困難が相対的に小さい場合、つまり個人の特性・能力や外部環境にも恵ま

れている場合は、学歴を高めること、社会が要請する高度な職業人養成プログラムや社会課題解決プログラムを体験することが可能となる。また、個人の意思に基づいたボランティア活動や起業が可能である。

反対に、社会的困難が大きい場合、つまり個人の特性・能力や外部環境に恵まれていない場合は、社会生活スキルの向上や、居場所づくりや社会参加を通じたエンパワーメントが重要となってくる。

図1に示したように、四つの領域に若者の生活体験を整理できるのではないだろうか。領域1は、抱える社会的困難が小さい若者が対象であり、社会や学校が目的を設定して行われる領域である。具体的にはインターンシップや社会課題解決型学習などがあげられる。領域2は、抱える社会的困難が小さい若者が対象であり、本人が目的を設定できる領域である。サークル活動やNPOなどの活動、起業などが考えられる。領域3は、抱える社会的困難が大きい若者が対象であり、社会・学校が目的を設定して行われる領域である。そこでは生活体験作文や集团的・表現的活動などがあげられる。領域4は、抱える社会的困難が大きく、目的を本人が設定して行う領域である。福祉的就労や社会生活スキルの訓練などである。

以上のように、若者の生活体験の見取り図をしたわけであるが、このような見取り図を提示すること

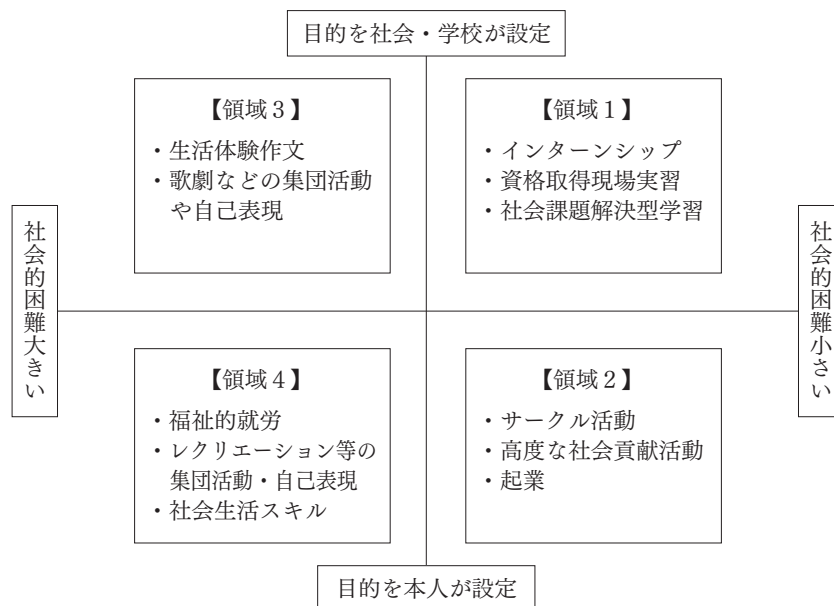


図1. 若者の生活体験の見取り図

にどのような意味があるのか。それは、一つには、様々な若者の体験活動の特徴を大まかではあるが把握できるということである。若者に様々な体験体験が求められているとして、すべての活動が学校教育で可能だろうかとか問いかけたとき、もちろん、そうであるわけではない。どんな体験でも学校に任せればよいというわけではないだろう。多様な体験が求められていると考えた場合、「どのような若者」に、「どのような目的・方法・場」をもちいた体験活動が望まれるのか、あるいは実際に行われている生活体験にはどのような傾向があるのかを整理することには一定の意味があると考えられる。

二つ目に、「抱える社会的困難の大きさ」と「目的設定における主体性の発揮」という生活体験の分析軸が見えてきたことである。今回の図は、若者の生活体験の見取り図を示したが、これは子どもの生活体験にも当てはまるかもしれない。例えば、庄内生活体験学校は、炭鉱閉山後の厳しい社会状況におかれた子どもたちが対象であり、子ども自身による共同生活を通じた陶冶の場（社会生活力を身につける場）として始まったといわれる。そのようにとらえられるとすれば、庄内生活体験学校は、領域4にあたる活動と整理することはできないだろうか。

もちろん、これまで述べてきたことは、三回のシンポジウムを通じて考えた筆者の憶測や恣意性を含んだ仮説的な整理にすぎない。今後、このような生活体験を把握しようとする枠組みが適切であるかどうかは十分に吟味する必要がある。そのために、次のような研究課題が残されていると考える。

一つには、図1の各領域で示した例が本当に適切であるかの検証である。今回示した図1は、あくまでシンポジウムの報告に基づく整理である。よって、多分に筆者の憶測や恣意性が含まれている。各

例が、その領域を代表する生活体験の事例であるかどうかの検証が必要である。また、領域を超えて行われている事例はないのかも見ていく必要がある。

二つには、図1に示されていない生活体験を位置づけていくことである。例えば、アルバイトやボランティアは、若者にとって身近な体験であるが、これらはどの領域に位置づけることが妥当なのかが問われる。

三つには、シンポジウムで取り上げられた重要な言葉でありながら、図1に示されていない言葉をどう位置づけるかである。例えば、「居場所」という言葉である。居場所は、領域3・4の生活体験と親和性をもって語られていたが、領域3・4とのみ親和性をもつ言葉なのか。それとも、全領域に親和性を持つのだろうか。

四つには、一～三を通じて、子どもの生活体験を把握する枠組みとしても妥当かどうかを検証することである。

若者問題の解決に向けた生活体験のあり様を考えていくために検討すべき課題は他にもあろう。だが、ここでひとまず研究課題については上記の指摘まででとどめたい。子どもから若者までの発達の連続を念頭に、若者問題と生活体験のあり様を考えていこうとする研究は、まだ緒に就いたばかりである。今後の研究の盛り上がりを楽しみたい。

引用・参考文献

- 上野景三「青年・若者問題と生活体験学習研究の新展開」『生活体験学習研究』15 日本生活体験学習学会 2015年
市原宏一「地域体験活動を組み込んだ初年次教育実践について」同上
中川忠宣「インターンシップ授業の展開と社会人基礎力の育成への効果」同上