

現代青少年に関わる諸問題とその支援

ー青少年の社会化支援理念の変遷と 支援方法論をめぐってー



青少年社会化支援研究の意義

ー 「普遍」と「共有」の追究 -

社会化支援は、普遍的な目標と共有すべき価値を見失いつつある。その追究の意義は大きい。



・ 社会の流動化

社会の多様化

→ 居場所談

青少年の個人化 → 個人化論

青少年教育における目標設定への疑問視 - 田中治彦の論点の変化から -

学校外教育論(1988年)

居場所論(2001年)

社会参加



アイデンティ ティの確立 青少年自身 が教育目標 を疑問視

青少年育成 基盤の崩壊 目標のある教 育、育成、指 導の無力化



「関わり」と「参画」の効果への期待

西村注:流動化•多様化•規制緩和•偽装•格差

<u>戻る</u>

社会学の視点からの個人化論 - 個人を根本的な不安にさらす仕組み -

近代市民社会の成立による個人の解放

[それとは別の意味での個人化の進行]

個人の自己選択が再帰的に求められる「制度化された個人主義」

戻る

関連する議論

- (「しつけ」について)個性や個人差の強調が、積極的な個人本位ではなく、情緒的で矮小化された私的自己本位的性格を帯びる。(柴野昌山『しつけの社会学-社会化と社会統制』1989年)
- (「やりたいこと」に関する自問自答について)「やりたいこと」は実はかならずしも「できること」ではないし、できることに比べ「価値あること」ともかぎらない。 だが、親も子もその呪縛にとらわれ、結果として現実逃避が続いている。 (宮本みち子『若者が≪社会的弱者≫に転落する』2002年)

本研究のねらい

一個人化と社会化の関連付けの視点から一

従来の 議論 青少年の社会化にとって、個人化については負の側面が強調され、不要なもの、阻害要因として対置されて論じられてきた。

個人化と社会化は相互に影響を及ぼしあい、その成果として質の高い社会化に至ると考える。

研究の ねらい

個人化と社会化の関連付けの視点から、 支援理念の変遷及び理念実現の方法を検 討することによって、青少年の社会化支援 における普遍と共有の所在を明らかにする。



本研究の問題意識

一個人化と関連付けた社会化支援研究の必要性一

これまで、青少年に対するさまざまな場面において、それぞれの立場や 観点から青少年の社会化支援が行われ、その理念が形成され、各種の 学問的観点からそれぞれの局面についての検討が行われてきた。しか し、両者のニーズを関連づけて検討する研究は、その重要性にもかか わらず、行われてこなかったといえる。本研究では、次のように支援 理念を方向付け、その確立を図るための検討が必要であると考える。

- ◆ 社会からの要請の視点だけでなく、個人の視点からも、社会化を捉え直す。
- 社会化過程における個人化の積極的側面に着目する。
- 個人化と社会化の過程を、一体的に支援する。
- 社会化過程を構造的に把握し、構造モデルの類型的理解のもとに支援する。
- 他者や社会への関与や参画と、自問自答や自己内対話の両側面を、一体 的に支援する。
- 社会化に関わる獲得能力に着目し、その能力ラダーに適切に対応して支

援する。

本研究の課題設定 1

ー 「個人化」と「社会化」の定義付け -

個人化と関連付けた社会化支援研究のため、青少年個人とその自己形成を重視する視点から、「社会化」の定義について次のとおり設定する。

社会の中でより充実して生きるための能力の獲得過程

青少年個人は、上の社会化ニーズと並行して個人化ニーズと もいうべき願望を有している。そのため、「社会化」と 対比させ、「個人化」の定義について次のとおり設定す

個人としてより充実して生きるための能力の獲得過程

(注) ここで「能力」とは、「知識・技能・態度」を意味する。

本研究の課題設定 2

一支援理念とこれを現実化する方法論研究一

青少年支援は、支援理念と、その実現のための方法論とが一体となって行われる。したがって、社会化支援理念研究においても、その理念を現実化する支援方法をも研究対象としなければ現実には意味をなさない。そのため、本研究では次の4課題を設定する。

- ① 社会化支援理念変遷過程の研究
- ② 個人化と社会化に関わるこれまでの支援理念の研究
- ③ 青少年の多様な社会化実態とその過程の理解に基づいた支援方法の研究
- ④ 支援理念現実化の一環としての政策決定・政策実施の方法に関する研究



本研究の目的と方法 1

社会化支援理念変遷過程の研究

「青少年問題文献」に見られる社会化支援理念の変遷

仮説

仮説1:青少年の「個人化」と「社会化」を分離してとらえたため、 両者を統合した社会化支援理念を見出せなかった。

仮説2:青少年個人からの視点が軽視されたため、彼らの社会化 の実態やニーズに適合した社会化支援理念を見出せなかっ た。

方法

キーワード出現率の量的分析

方法2「社会性」に関する論旨の量的分析

方法3「青少年教育・対策」文献における支援理念の変遷は関 する質的分析

分析方法 分析方法

方法1 キーワード出現率の量的分析 ー 「青少年問題文献」要旨の分析 ー



青少年問題に関する文献データベース(注)



「青少年問題全般」文献

「青少年教育・対策」文献

1978年1月から2002 年12月までに発行された「青少年問題全 れた「青少年問題全 般」文献23,732件 カテゴリー:「社会」、 「文化」、「生涯学習・ 社会教育」、「字校教育」、 「職場」、「学校教育」、 「意識」、「非行」、「心 身の発達」(最終時)

各文献の題名、 要旨における青 少年の社会性に 関するキーワー ド出現率の量的 変化を検討 1990年1月から2004 年3月までに発行され た「青少年教育・対 策」文献、4,202件

カテゴリー:「社会」、 「文化」、「生涯学習・ 社会教育」(最終時)

(注)平成14・15・16年度日本学術振興会研究成果公開促進費(データベース)により構築・公開10

開成高校生被殺害事件

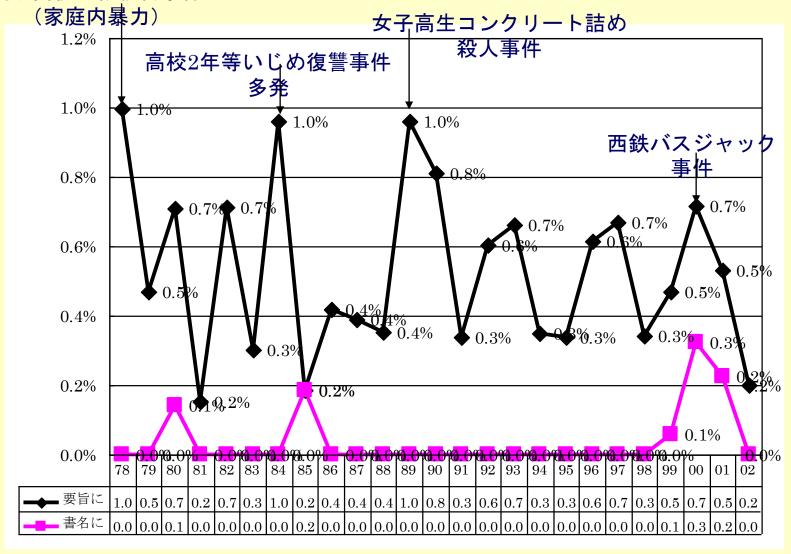


図1 17歳少年が起こした事件と「17歳」の出現率の変遷

n=23,732 (「青少年問題全般」文献)

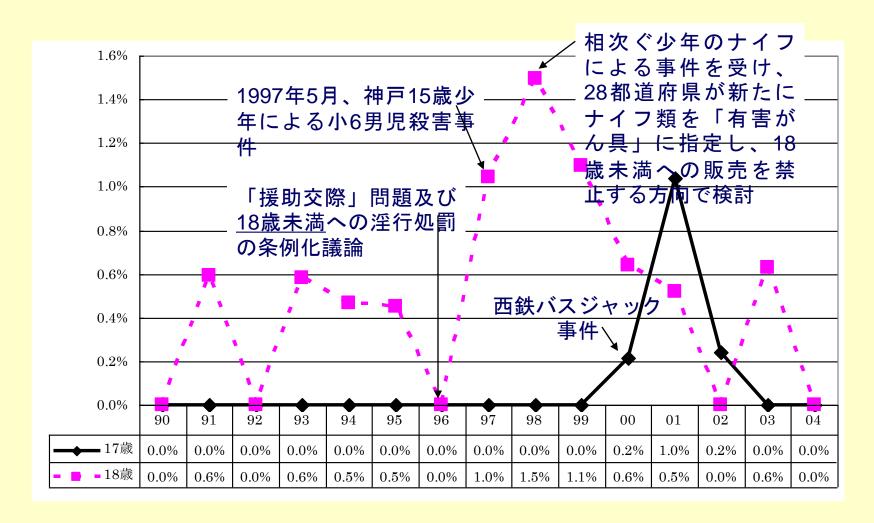


図2「17歳」と「18歳」の出現率の比較 n=4,202(「青少年教育・対策」文献)

図1からは、17歳少年が事件を起こすたびに、「青少年問題全般」文献において、「17歳」という語を含む文献が増加する傾向が顕著に示されていることがわかる。2000年5月3日には、17歳の少年による事件が多発したため、マスコミ等では、「キレる17歳」、「17歳問題」などと騒がれた。図2からは、「青少年教育・対策」文献において、「西鉄バスジャック事件」の1年後に、実数は少ないが出現率は急増したことがわかる。これは、世論が危惧する「17歳問題」に対応しようとする「教育」や「対策」の姿勢が表れたものと考えられる。反面、法制度上等では本来のターニングポイントである「18歳」の出現率が「17歳」よりも相対的に高い水準で維持されていることも、本研究の対象としている文献の注目すべき特徴と考える。



以上の考察から、文献要旨におけるキーワードの出現率の単純な分析についても、「社会化支援理念」の変遷の検討方法としての一定の妥当性が確かめられたということができる。

単純な分析方法の問題

キーワードの出現率の数値そのものを検討するため、一般的なキーワードと考えられる「青少年」を検索語として分析を行った。「青少年問題に関する文献」なのであるから、ほとんどの文献のキーワードとして「青少年」が含まれると考えられるが、実際には「青少年問題全般」の文献においては15.2%、「青少年教育・対策」文献においても48.1%にすぎない。また、「青少年」をキーワードとする文献の比率が、年によって変化するのは、文献本来のキーワードの変遷を反映していないと推察される。

分析上の阻害要因

- ①「要旨」の分量の不十分さ。(本来なら全文テキスト検索が理想であろう)
- ②ドキュメンテーションにおける検索語の出現率と、実際の原著のもつべきキーワードとの食い違い。
- ③「資料収集」や「要旨」の分量に関する経年的不統一。
- →①と②は遡及的改善は不可能と判断。
 - ③に関する改善方法について<u>次ページ</u>に掲載。

分析方法の改善のための「操作」の方針

単純な分析では、年ごとの「要旨」の分量の異なりによって、出現率が左右されてしまう。ドキュメンテーション作業において、一般的な文献については、800字程度の「要旨」を作成することが許された場合、文献全体のキーワードをほぼ網羅できるということをわれわれは経験的に感じていた。そこで、当該年度の「要旨」平均文字数が800字に満たない場合、800字であればもっと出現率が増えるはずであると考え、800字を「理想的文字数」として仮に設定した。ただし、その倍率については、文字数が増えるほど一文献において重複する割合が大きくなると考え、単純な比率に対して平方根を求めることにした。

「操作」の方法

当該年度の「要旨」平均文字数に対する「理想的文字数」の 比を求め、その平方根を求めて倍率とした。出現率をその倍 率でかけて、「操作後の出現率」とした。

また、年ごとのバラツキの影響を避け、変遷の把握と可視化を図るため、グラフに多項式(6次)近似曲線を加えた。

方法2「社会性」に関する論旨の量的分析 ー 「青少年問題全般」文献の分析 ー

類型の設定

本研究では、青少年の「気づき」に関する「即自」、「対自」、「対他」の分類に基づき、青少年の社会化過程に沿った形で、次の5つの類型を設定した。

- ①主観的社会
- ②身近な他者(原初的社会としての「家族」のほか、「友達」を含めた)
- ③他者(身近な他者以外)
- 4集団・組織
- ⑤社会全体

分析の方法

青少年問題文献において「社会性」というキーワードが、どのような文脈で使われているかを、上の類型に沿って分析した。 その結果から、類型別比率の経年変化の特徴を分析した。

方法3「青少年教育・対策」文献における支援理念の変遷に関する質的分析

分析の方法

前掲「青少年教育・対策」文献、4,249件(1989年4月から2004年3月発行分まで)のうち、青少年の社会化支援に関する510件を抽出し、次のジャンルごとに発行年度ごとの質的変化を検討した。

I 青少年対策: ①青少年問題、②青少年対策、③青少年 育成国民運動。

Ⅱ 青少年教育: ①青少年教育、②指導者・ボランティア、③ 団体活動、④国際交流、⑤メディア・文化。



本研究の目的と方法 2 ② 個人化と社会化に関わる これまでの支援理念の研究

テーマ

青少年社会化支援のトピックスに関する支援理念の変遷と課題

• 目 的

次の4つのトピックスに関する支援理念の変遷や課題を検討し、 社会化支援理念における個人重視の内容と、その阻害要因を明 らかにする。

①個性重視、②青少年教育施設、③職業・就職支援、④居場所づくり。

・方法

前述方法1から3までを必要に応じて活用するほか、トピックスに応じた類型化を試みる。

本研究の目的と方法 3

- ③ 青少年の多様な社会化実態とその過程の 理解に基づいた支援方法の研究
- · テーマ 若者の社会化実態とニーズの構造的理解に基づいた 自己形成支援の方法
- ・ 目 的 若者の友人関係、個人化・社会化ニーズ、社会化過程 について、類型的、構造的に理解し、これに対応した青少年教 育指導の効果を検証する。
- ・ 方法1 質問紙調査法(若者の友人関係の類型的理解と各類型に応じた社会化支援方法の検討):現代都市青年の友人関係や自己意識などについて行った質問紙調査結果(2002年秋、杉並・神戸の青年1,100件)に基づき、現代青年の「自分らしさ×友人関係」について4タイプに分類し、それぞれの特徴の差を検討。
- 方法2 アクションリサーチ(大学授業における学生の社会化支援方法の検討) 詳細は次ページに掲載

大学授業における学生の社会化支援方法の研究方法

- ① 多様な教育形態の社会化支援効果を明らかにするため、双方向要素を取り入れた授業において、自己や他者に関する学生の授業イメージの量的変化を測定して分析する。
- ② 青少年個人の社会化の段階及び類型の理解に基づく支援方法を明らかにするため、自分自身にとっての「自分らしさ」と社会性との関係について学生に記述させ、「自分らしさの位置づけ×社会的能動性」について4タイプに分類し、各類型の社会化課題を検討する。
- ③「未来の母親」としての女子学生の社会化過程とその問題点を明らかにするため、子育て支援研究に取り組ませる授業において、成果の検討や学生の記述内容の逐語的分析を行う。
- ④ 学生の自己決定能力を育成するワークショップの構成要素を明らかにするため、ワークショップ型授業において、学生の気づきを即自、対自、対他者の3つに分けて記述分析により検討する。さらに、活動分析によって、学生の気づき過程と対応させて教育指導効果を検証する。

記述分析の方法

青少年の社会化過程に沿った形で、「即自」、「対自」、「対他」の分類に基づいて、青少年の「気づき」を分析→<u>次ページ</u>

記述分析における気づきのプロセスの理念型の設定(図3)

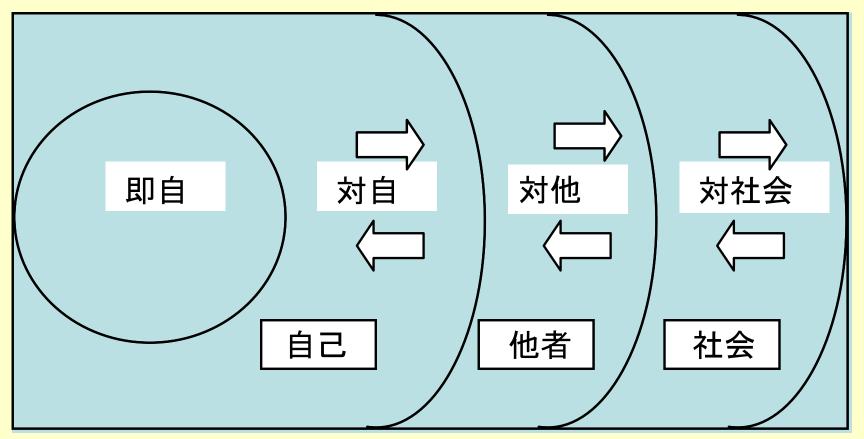


図3 気づきのプロセスの理念型

(注)現代青年対象の調査結果(第3章)に基づいて、「対他」より「対自」を先にした。

記述分析における気づきのプロセスの理念型の設定(説明)

青少年個人の社会化過程と結びつけて支援方法を検討するた め、図3に示した理念型に沿って青少年の気づきに関する指標 を設定した上で記述分析を行った。気づきの状態を「即自」と「対 自」と「対他」に分け、その発展上に「対自=対他」を設定する。 「即自」とは無自覚に認識できる「そのままの自分」である。ただ し、「対自」や「対他」から何度も立ち戻った末の深いレベルの 「即自」も想定される。「対自」とは自己を客観的に認識する「もう 一人の自分」への気づきである。自己否定から自己受容に至る いくつかのレベルが想定される。「対他」とは「自己とは異なる他 者の存在」への気づきである。「ほかの人も自分と同じ」と いうレベルから、「異なる他者への共感や自他受容」などのレベ ルまで数段階のレベルが考えられる。



本研究の目的と方法 4-1

④ 支援理念現実化の一環としての 政策決定・政策実施の方法に関する研究

1

- · テーマ1 青少年社会化支援及び子育てのまちづくりに関する 計画過程の分析
- · 目 的 政策決定における社会化の阻害要因と促進要因の共 通理解及び政策決定にあたっての合意形成過程を明らかに する。
- ・方法 社会化支援のための実効性のある計画策定の方法を明らかにするため、「居場所」、「参画」、「仲間づくり」、「文化や労働の継承」、「地域の教育力」、「自然の教育力」、「教育機関の教育力」、「家庭の教育力」の6つの社会化促進要因を設定し、これによって政策決定に参画する市民委員の発言を分析する。



本研究の目的と方法 4-2

④ 支援理念現実化の一環としての 政策決定・政策実施の方法に関する研究

- 関する
- · テーマ2 青少年社会化支援及び子育てのまちづくりに関する 計画過程の分析
- ・ 目 的 政策実施機関における社会化支援の実践と研究の過程を明らかにする。とりわけ、個人化と社会化との関連の視点から、個人を重視した社会化支援の方法を明らかにする。
- ・ 方 法 個人化と社会化の統合的支援の課題に直面してきた 宿泊型青少年教育施設の、とくに政策的に課せられた「団体 宿泊訓練機能」について、関係文献に示された実践と研究の 蓄積に基づいて、その効果的な方法論に関する検討を行う。

本論文の構成

第1章

序論(研究の課題と方法)

第2章

「青少年の社会化」支援理念の変遷

第3章

社会化支援の方法論 (青少年教育指導の実践面から)

第4章

社会化支援の方法論 (政策決定・政策実施のプロセスから)

第5章

結論



社会化支援理念変遷過程に見られる「個人化」と「社会化」の分離

ー キーワード出現率の量的分析から

① 自己形成に関するテーマ

自分らしさ 個性 ↔ (セルフ 自律)

② 社会化の「入り口」にあるテーマ

友人 交友関係 家族 親子 ↔ (保護者 規律)

③「自己形成」と「社会形成」を結ぶテーマ

家庭(教育) しつけ 社会化

→ (参画 参加 貢献 ボランティア 地域)

減少傾向

黒字は増加したキーワード。 1990年代と 2000年に入ってからの 増減。

詳細→図4

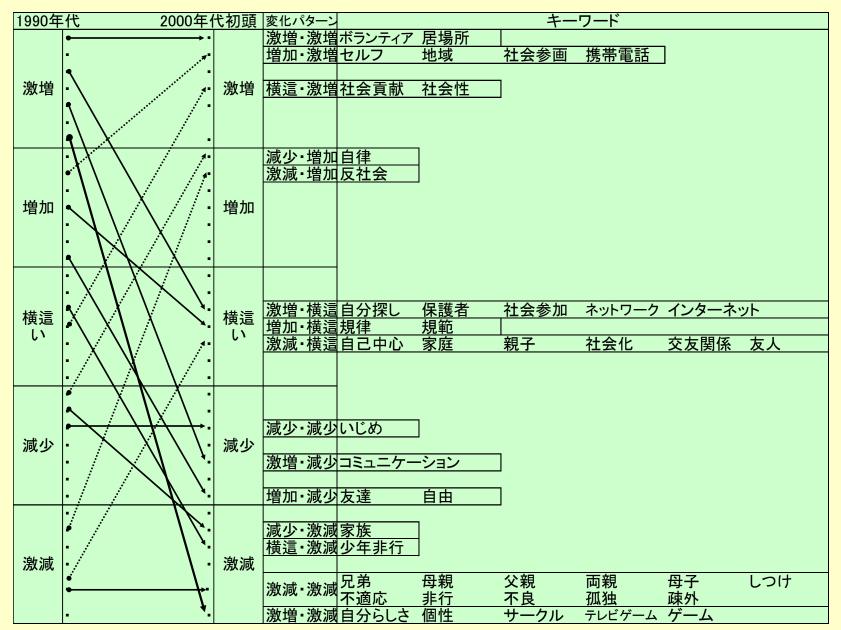


図4 キーワード出現率の増減傾向



社会化支援理念変遷過程に見られる青少年個人からの視点の軽視傾向

一社会性に関する論旨の量的分析から

① 1991年から、「身近な他者」に関する論旨が 激減。これに替わって「自然体験活動」などの意図 的な教育活動の中での「(見知らぬ)他者」との交 流によって社会性を涵養しようとするものが増加。

軽視 傾向 ② 1997年から、「社会全体」については、青少年の社会参加や社会貢献などを通した社会形成への参画活動による効果を、「集団・組織」については、教育的意図に基づく組織化による効果を重視する文献が増加。(「目標疑問視」状況との乖離)

詳細<u>→図5</u> 次へ→質的分析

③ 反面、「主観的社会」や「身近な他者」という文脈での社会性に関する論旨は減少。

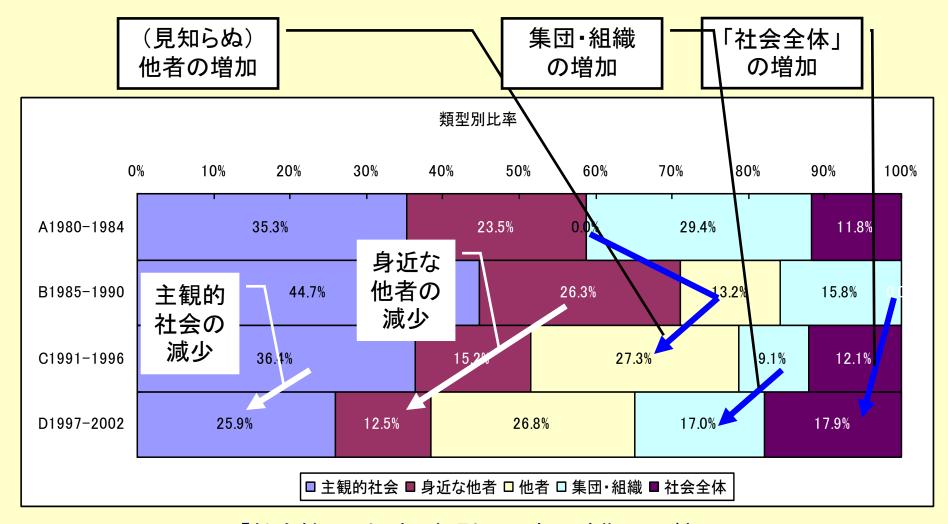


図5「社会性」の文脈の類型別比率の時期別比較 n=233

- 注1 体験活動における「社会性」については、「他者」とした。
- 注2 学校という場における「社会性」については、「集団・組織」とした。
- 注3 社会奉仕、社会参加、社会参画等における「社会性」については、 「社会全体」とした。

大人社会の問題視と青少年の社会化への期待

ー 「青少年教育・対策」文献における支援 理念の変遷に関する年度別質的分析から —

(1989年度から2003年度までの文献分析)

① 青少年対策においては、大人の姿勢や社会環境が問題視され、青少年の社会参画に期待がかけられた。

普遍と共有の喪失

示すべき社会理念の喪失

② 青少年教育においては、学校週5日制を支える生涯学習、社会教育の役割が重視されたが、社会化における達成能力が抽象的で不鮮明のまま。

③ 青少年個人に対しては、「癒し」や「居場所」の重要性が認識されたが、社会化支援目標の設定と結びつけた議論は見当たらない。

「一足飛び の社会化」 の危険性 「青少年育成施策大綱」(2003年)

大人社会の見直し

青少年の社会適応

青少年の社会参画の促進を提起

16

「個性重視」支援理念の深まりと弱点

ー 個人化と社会化に関わる これまでの支援理念の研究 1ー

臨時教育審議会答申:教育理念としての「個性重視」と教育政策としての「生涯学習体系への移行」(1985年)

(1990年代の文献分析)

深化

個人の個別性と多義性を認識

固有の身体をもつ個への注目

他者の個との関わりの重視

個が生きる新たな共同体の発見

個が受容されることの重視

参画し貢献する個の価値を認識

自由時間 ソロ 自分さがし

臨床の知 冒険 生きる力

癒し 居場所 第4の生活の場

学社融合 第4の領域

カウンセリング 基本的信頼

ボランティア 協働 社会貢献



目標喪失

社会システムの優位性:青少年個人に対する学校、家庭、地域等の社会化役割は無力→「個人的な正しさの信念は、社会の未来を少しも方向づけない」(宮台真司,1994年)



支援理念における個人化と社会化、自己形成と社会形成の分離



青少年教育施設における 「生きる力」支援理念実現の阻害要因

ー 個人化と社会化に関わる これまでの支援理念の研究 2-

中央教育審議会答申:「生きる力」(1996年)

社 信 活 決 回 **5** 1995 1996 1997 1998 0 0 1999 **(4**)

(1990年代の「生きる力」文献分析)

- ① タイムラグ:とくに公立施設● 政策への追従に終わる危険
- ② 開発性の衰退 2年目以降、理念が自由に語られなくなる
- ③ 自然体験活動への集中 社会化過程に関する指導者の 視野の狭まりにつながる危険
- ④ 支援理念の総花化 理念定着とともに列挙型が増加
- ⑤ 政策的根拠との距離 講演や寄稿◎を除くと、「生きる 力」の政策の本質について、語ら れていない

図6「生きる力」論旨の経年変化

若者の就職・職業支援における 個人化と社会化の一体的支援の意義

ー 個人化と社会化に関わる これまでの支援理念の研究 3-

(産業教育学会ラウンドテーブルで提起された内容の整理)

個人化の希薄化

興味あることがないという。だが、経 験するチャンスを 与える必要がある。

「やりたいこと」は 会社の中にもある はず。見つけられ ない若者にも問題 がある。

個人化と社会化の分裂

社会の一員として 「自分らしく生きたい」という当然な欲求を否定的にとらえざるを得ない状況や環境こそ、変える必要がある。

社会化の空疎化

子どもに「将来何になる?」 と聞くと「サラリーマン」と答 える。小学生の時ぐらいだ れでも夢を持つはず。子ど もが将来の仕事に夢を持 たなくなったのは大人や社 会の責任。

個人化と社会化はともに当然の欲求。これを一体的に支援することによって、「自分らしさ」や「やりたいこと」を職業の中で実現させることが必要。

居場所づくりにおける社会化支援理念

ー 個人化と社会化に関わる これまでの支援理念の研究 4-

表1「居場所」の分類

		種類	例
		対自	自分の部屋、ひきこもり、黙想、音楽、散歩
無意図の居場所		対他	友達の部屋、街頭、インターネット通信、(家族)
		対社会	地域活動、ボランティア活動、市民活動、(学校・職場)
意図された居場所の		対自他・対社会	行政活動、青少年施設、地域施設、青少年育成活動等
	一般的呼称	一次的目的	集まり方
	主催事業	特定の事業目的	特定の事業目的にひかれて集まる。
	活動拠点	特定の活動目的	集まることによって、ある目的を実現しようとする。
	たまり場	偶発的な目的	集まっているうちに何かをやろうとする。
	居場所(狭義)	即目的	居場所であること自体が主要な目的である。

詳細<u>→次ページ</u>

次へ→社会化支援の方法論

社会化に向けた気づき過程の一環として理解される

支援理念の動向 (「青少年教育・対策」文献から)

- ●「青少年問題文献」ドキュメンテーションの要旨における「居場所」の出現率は、 1997年から増加。
- ●1997年、中·高校生建設委員会の基本設計による東京都杉並区児童青少年センター『ゆう杉並』が開館し、彼らの地域での居場所が目指された。
- ●1998年、内閣総理大臣の下、「次代を担う青少年について考える有識者会議」 が「学校外での青少年の居場所づくり」を提言した。そこでは、「適切な指導者等 の下に、子どもたちの主体性を重視した子どもにとって魅力ある活動を行うこと」 等が挙げられた。
- ●その後、繰り返し起こる青少年問題のなかで、「居場所が大切である」という客観的認識から「居場所をつくる」という能動的行為に進展した。

「居場所づくり」における社会化支援理念

対他活動を避けたままの個性や「自分らしさ」への願望は、若者たちをかえって「自分らしさ」から遠ざける結果になりかねない。また、行政が意図的につくる居場所においても、今の若者と同様の表面だけの「許しあい、わかりあい」に走るならば、それは、「自分らしさ」を望めば望むほど「自分らしさ」を失っていく今の若者の傾向を強化することにしかならない。以上から、居場所を「つくる」教育的意図とは、居場所の中で若者たちの相互関与を深め、対他、対自、対社会の気づきの循環を支援しようとすることであると考えることができる。



友人関係の類型的理解と社会化支援方法

ー 若者の社会化実態とニーズの構造的 理解に基づいた自己形成支援の方法 -

合意形成への 表2 4類型の分布 態度 (数字は実数) 非交渉 交渉 貫徹 335 263 自分ら 志向 しさの 状況 一貫性 272 205 対応 有意差検定 Q「どんな場面でも自分 結果→レジメ らしさを貫くことが大切」

Q「友達と意見が合わなかったときには、 納得がいくまで話し合いをする」

貫徹志向
非交渉型貫徹志向
交渉型状況志向
非交渉型状況志向
交渉型

図7 4類型の設定 各類型の特徴→<u>次ページ</u>

各類型の特徴

- ●「貫徹志向交渉型」は運動部系部活歴、音楽活動、友人関係など活発で自己肯定感が強い。勉強や仕事にも真剣に取り組み、日本の将来にも関心がある。
- ●「貫徹志向非交渉型」は、音楽活動、携帯電話やインターネット等のメディア利用が不活発で、親友や友人とも深入りしない。自己同一感、自己肯定感が弱く、日本の将来にも関心が薄い。
- ●「状況対応非交渉型」も同様に携帯電話の利用を含めて不活発。携帯電話をあまり使わないが、フェース・トゥー・フェースのコミュニケーションの活性化や親友や友達との信頼関係の深まりにはつながっていない。
- ●「状況対応交渉型」は親友・友人関係については活発である。



友人関係の類型に応じた社会化支援の方法

各類型の状況や特徴に応じた社会化支援を行うことが効果的である。その方法を検討した結果をレジメに示した。

双方向要素の種類と授業イメージの量的変化

一大学授業における社会化支援の方法 1-

他者との距離を保証した場合

- ●「なぜ、この授業を受けるのか」を各自がカードに記入して提出し、教師が読み上げて黒板上で集計する教師観察型WSは、「おもしろい」などの即自的項目において高い評定を得た。→他者とのコミュニケーションが苦手な学生でも気楽に参加できる。
- ●学生の自由記述に教師が壇上でコメントする「出席ペーパーシステム」は、即自的な項目のほか、「自分に気づける」などの対自的項目、「友達にこのシステムについて話したくなる」などの対他的項目においても評定が高かった。→日常的な文章表現を行い、顔の見えない他者のそれを聴くことは、学生に適度な距離感を保証しながら対他の気づきを促す点で効果的だった。

共有には至らない程度の共存を求めた場合

●愛、自己実現、正義などに関する順位づけして、自他の価値観を知り、相手の判断基準を納得するまで質問させて、異なる価値観を受容させる「価値観ゲーム」は、「心が安らぐ」ということはないものの、即自面でも「没頭できる」「退屈しない」という評定だった。その上で、「自分に気づける」し、「団体で行動ができるようになる」、「相手のよいところを発見できる」とされた。→「対他は苦手」という学生の中には、社会化とは自他の痛みを切り捨ててまで、組織や集団に奉仕することだと考えている者もいる。そういうタイプの学生には、望ましい社会化に向けた気づきにつながる。

共同作業による成果を求めた場合

●共同作業による「図解ワーク」は、即自的項目の評定が低く、「心が安らぐ」、「くよくよしなくなる」などに対して平均値が中間値を大きく下回った。しかも、「人の痛みがわかるようになる」も低い。ただし、「団体で行動ができるようになる」、「リーダーシップが身につく」、「責任感が強くなる」に対しては肯定的。→チームワークが苦手な学生に対して団体行動や統率力、さらには責任感をもつようにグループワークを強制しただけでは、かえって「人の痛み」などを無視して表面的なワークに走らせる危険性がある。

消極層に強制的に能動を求めた場合

●全員にマイクをまわして「できるだけ何か一つでも教師にインタビューするように」指示した「全員インタビューダイアローグ」については、即自的項目のみならず、「自分と関係のある」という対自、「人を信頼できるようになる」、「団体で行動ができるようになる」、「リーダーシップが身につく」などの対他の項目でも評定がかなり低かった。反面、「言葉をうまく使えるようになる」、「判断力が身につく」、「自発性が身につく」「相手のよいところを発見できる」については他より突出して高かった。→グループワークに積極的に参加しない学生がいる。周りの学生も、その学生に協力するよう促すよりも、距離を置いて共存することを優先する。しかし、積極的に参加しない学生は、じつは自己内対話さえしていないおそれがある。その回は、そういう学生たちも、仕方なく「自発的」に「自己の判断」を働かせて「言葉」を発せざるをえなかった。ショック療法的な効果はあるかもしれないが、これまで個人内閉塞を許されてきた学生にとっては納得がいかない危険性がある。

検討結果「双方向授業の方法」

双方向要素の一定の部分は、一部の学生にとっては、主 に即自的な面での不安、不快感が強く、そのため脱落者も 多かった。しかし、「社会性を身につけること」が「曲がりなり にも」彼ら自身の願いでもあることを思えば、双方向授業に 耐える社会性をもった青年だけを相手にするのではなく、そ れを恐れる学生に対しても、教師は社会化支援機能を効 果的に発揮する責務がある。そのためには、学生個人個 人の即自、対自、対他の気づきの状況、すなわち各人の個 人化と社会化の状況に的確に対応した指導行為が大学授 業に求められる。「十把一絡げ」では双方向授業は成立し ない。



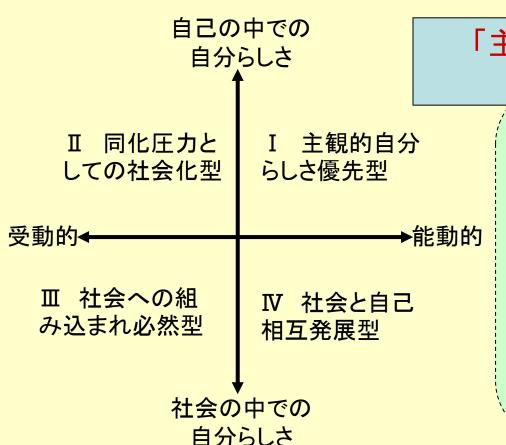
個人の社会化の段階及び類型の理解に基づく支援方法

一大学授業における社会化支援の方法 2ー

「自分らしさ」と社会性に関する学生による対照的記述

I「主観的自分らしさ優先型」=「自分らしく生きたい」と思っている今その全てが「自分らしさ」。社会性が身に付いていてもいなくても、それがそのまま「自分らしさ」。言葉に振り回されてはいけない。結局自分自身で認めるかどうかの問題。 Ⅱ「同化圧力としての社会化型」=他人と違う行為や言動で仲間から外されるという恐怖があって自分の意見を言えない。意思を押し通そうとすれば「協調性がない」と煙たがられる。自分らしさを守り育てることと、社会性を身につけることは相反する。

Ⅲ「社会への組込まれ必然型」=自分らしさを守り育てることは、社会性を身につけることの中に含まれる。社会性を身につけた上での、社会に受け入れられる自分らしさではないと価値がない。両者は同時に並行して行われなければならない。
Ⅳ「社会と自己相互発展型」=自分らしさは、人と接することでさらに磨かれる。
健全な両者を持つということは他者へも良い刺激となり、再び自分へつながる。
よってこれら2つの関係は、お互いに盛りたてあう関係にある。木と根っこのようにも思える。 →次ページへ



「主観的自分らしさ」のもつ 社会的可能性

一番少数派の類型である I が、全体の母数は小さい中でだが、一番支持を集めた。これは主観的には社会から自由な「主観的自分らしさ優先型」が、WS型授業等での学生同士の関係においては、他の学生によい刺激を与える可能性を示唆している。大学授業において「自己内自分らしさ型」の欠点を補いつつも、力点は彼らの長所を発揮させるところにおくことが重要と考える。

類型ごとに異なる社会化課題が想定される

I は自己を守ろうとする純潔さゆえに、組織や社会に対しては「仮所属」になりがち。Ⅱ は表面上は外部からの同化圧力に屈服した形をとり、主体的には社会に関わらない恐れがある。Ⅲは過度に社会に適応しようとし、組織や社会になじめない自他の個性については否定しがち。Ⅳ は実際に自分らしさの危機に陥ったときに、それを認めようとしなかったり、挫折したりする恐れがある。



学生による子育て支援研究の方法と効果

一大学授業における社会化支援の方法 3-

①学生自身およびその環境という「資源」の活用

●学生の自己客観視や、自己とは異なる他者の存在への気づきの効果が期待できる。ピアコンセプトのマイナス面の克服にもつながる。

②他者の意見という「事実」に対する主体的関与

●当初、多くの学生は、被調査者が言ったことを、そのまま結論として利用しようとした。 これに対して、「Aさんはこう考えている」というデータでしかないと助言した。このこと は、他者に対する主体的関与の意欲と能力につながる。

③仲間の意見間および自己の意見との差異の解釈と構造的把握

●自己とは異なる他者と「共存」はできても、理解の「共有」は難しい。図解や類型化などによる検討を指示することにより、彼らのもつ「人それぞれ」という限界を乗り越えさせるきっかけになる。

④批評精神の養成

●青少年にとっての自己肯定感の重要性が指摘されているが、研究活動において真摯な批評の方法を経験することは、「打たれ強い」、「友人と真摯に批判しあう」などの資質と能力にもつながる。安定した自己肯定感にもつながると考える。



学生の自己決定能力を育成するワークショップの構成要素

ー大学授業における社会化支援の方法 4ー

①ワークショップの効果

- ●学生を自己や他者存在への気づきにまで導くためには、一方向の一斉承り型講義では時間がかかる。双方向の授業や学生同士の共同作業によるワークショップ型授業は、現代青年を自己決定の態度に向かって変容させるために一定の効果がある。
- ●学生の「即自」→「対自」→「対他」という気づきの発展過程の仮説は、部分的には検証された。しかし同時に、他者への気づきが「対自」や「即自」の気づきに再び転化して深まっていくことが確認された。

②指導者の役割

- ●指導者の行為としては、課題提示(問いかけ)、紹介(読み上げ)、回答(レスポンス)、 指示(ワークの進め方)が頻繁に行なわれた。そのことによって、役割提供機能(ワーク)、表現支援機能(文章、話し合い、発表)、受容機能(学生の表現への評価)、課題解 決機能(気づきの促進)、揺さぶり機能(固定概念の打破)が発揮できた。
- ●しかし、その効果は、学生の到達段階やその循環の程度によって左右されることが 明らかである。→次ページへ

③学生の自己認識による効果の相違

●受動的に生きてきたと自己規定する学生にとっては、表現支援機能や受容機能による学習が大きな部分を占めていたと考えられる。日常で避けてきた「新しい関わり方」を体験し、他者への肯定的関心と自己への気づきにつながった。自己決定がしづらいと認識していた学生に対しては同様の効果があったと思われるが、それ以上のものは得られなかったようである。これらの学生に対しては、より質の高い課題を提示することによって、より高いレベルの気づきを促すことが重要といえる。

④個人に対応した支援方法

- ●学生の変容がどの段階にあるのかをたえず把握しながら、適切で柔軟な授業を組み立てることが求められる。学生が到達した質的内容に応じたグループ編成や展開方法も検討の価値がある。適時処理が行なわれず、終了後に教師が講評で補完する事態では、ワークショップ型授業の意義は薄い。
- ●また、学生のもつ固定概念を揺さぶり、自己と他者との関わりのとらえ直しを促すことが大切である。自己内対話の深化を含めた気づきの支援機能の充実が重要である。
- ●他者との距離を測ることによって自己の位置を客観的に認識し、役割発揮を自己決定する要素が重要である。図解ワークショップで自分のカードの主張がメンバーに共有され、全体の図のなかで位置づけられることは、その自己決定を促すものであった。



社会化支援のための実効性のある計画策定の方法

ー 政策決定のプロセスから ー

社会化に関する委員の認識と支援政策への反映の経過

- ①「まちづくり推進」という公的課題の学習において、生涯学習推進関係者のあいだでは、青少年と親の社会化不全の状況が問題視された。
- ②社会化不全状況の解決のためには、「社会化促進要因」が重要であると認識された。
- ③「まちづくり推進」において、これらの「社会化促進要因」を活性化するための方策については、委員発言および起草結果から、「居場所」、「参画」、「仲間づくり」などに関して、実践的で有益な一定の提言が行われた。
- ④しかし、「地域教育力」、「家庭教育力」などに関しては、現在の「衰退」「閉塞」等の状況に対する憂慮がややもすると強く表れ、実効性のある現実的な支援方法を十分に具体的に明らかにするまでには至らなかった。

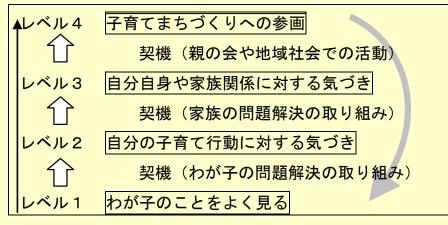


図8 親の能力開発ラダー

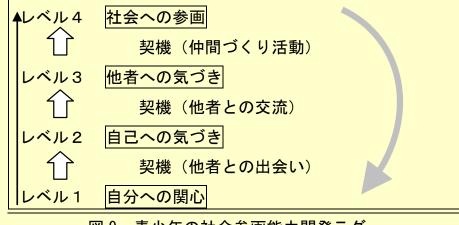


図 9 青少年の社会参画能力開発ラダー

親が子育てまちづくり活動に至るまで、 青少年が社会参画活動に至るまでの 学習の発展の構造を左図に示した。し かし、これらの構造は単純な一方向的 なものではない。①集団学習によって、 個人学習による自己への気づき効果 がより高まる、②主体的、客観的条件 が整った場合は、地域社会における 「仲間」との活動自体が、学習活動にと どまらずに、まちづくりへの参画活動そ のものとして行われる、③仲間との参 画活動が個人の気づきを深め、集団 学習の質をレベルアップさせる、など の「連鎖」や「循環」が想定される。 効果的な生涯学習推進政策の決定の ためには、「まちづくりへの参画」や社 会参画に至るまでの彼らの社会化過 程を、より実態に即したかたちで構造 的に理解する必要がある。

26

本研究の結論

本研究の結果から、次の諸点が指摘された。

- ●社会化支援理念変遷過程における「個人化」と「社会化」の分離傾向及び青少年から の視点の軽視傾向
- ●個性重視、生きる力、職業・就労支援、居場所づくり等の社会化支援理念における、 「個人化と社会化の一体的支援」という視点の重要性
- ●青少年の多様な社会化過程の構造的理解に基づいた支援方法のもつ効果
- ●個人化と社会化の双方の多様性を認め、構造的把握によって連続体として理解することと、流動性を認め、ラダーや循環を動態的に把握することの重要性

現在、青少年の社会参画の必要性が叫ばれる一方で、青少年の現実はますます個人化し、狭いピアの世界に閉じこもっている。青少年支援の立場からでさえ、自らがもつ社会化支援機能について、理念や方法を見失い、諦観が支配的である。

このときにおいて、個人化と社会化とを連続体として理解し、両者のインタラクティブな能力獲得過程からのアプローチによって構造的な把握に基づく支援理念と方法を明らかにすることの意義は大きい。

青少年支援が掲げるべき「目標」や「価値」は、本研究で得られた知見に基づいて、現代青少年の能力獲得過程に適合したものとして見出すことができると考える。