

社会教育研究において「青年」はどう捉えられてきたのか

—戦後の「青年」概念の変遷に着目して—

生涯学習基盤経営コース 丹 田 桂 太

The Way of Describing "Seinen" in the Study of Adult and Community Education

— Focusing on the Transition of the Concept of "Seinen" Post War —

Keita TANDA

Today, young people are described as "Wakamono" in adult and community education research, which is essentially different from the concept of "Seinen". If we don't consider about the meaning of the two words, the effectiveness of adult and community education research when approaching youth can be ambiguous. So, in this paper is to organize how "Seinen" is described in post-war study of adult and community education research, and it is to consider how that affects today's research. As a result, the following became clear. First, the concept of "Seinen" has come to include concepts such as "personality" and "subject" in the process of historical construction. Seconds, today's adult and community education research needs to consider these concepts separately from the concept of "Seinen".

目 次

1. はじめに
2. 検討課題と対象設定
 - A. 本稿の課題
 - B. 「青年」および「若者」とは何か
 - C. 時期区分
- 3 「青年」概念の変遷
 - A. 戦後初期～1950年代後半（第一期）
 - B. 1960年代～1970年代前半（第二期）
 - C. 1970年代半ば～1980年代半ば（第三期）
 - D. 1980年代後半～1990年代前半（第四期）
4. 今日の議論への影響とその視座の有効性・課題
 - A. 1990年代半ば以降（第五期）の議論の特徴
 - B. 「青年」概念の連続性
 - C. 「青年」概念を援用する有効性と課題
5. おわりに

1. はじめに

本稿の目的は、戦後社会教育研究における「青年」概念の変遷を整理することで、近年の社会教育研究における若年者を捉える視点の特徴とその持つ課題、および可能性を検討することである。

1990年代半ばの「学校から仕事へ」の移行の変容という、かつての標準的なキャリア形成の様態がゆらぎ

を見せるなか、それまで若年者を主な対象としてきた社会教育研究も、その視座を転換していく必要性に迫られた。その変化は端的に、それまで「青年」と捉えていた対象を、研究者の多くが「若者」と捉えるようになったことにある¹⁾。それはまた、近年の議論が「青年教育」を中心としたものではなく、「若者支援」という文脈で展開される傾向にあることにも象徴的であろう。上野景三は、明治期における青年教育の成立史と、以後の青年教育に関わる専門職員の歴史を整理したうえで、近年の議論において「青年期」を「若者期」と呼ばないのは、「若者」という存在に「青年」という存在を背後で規定してきた発達課題を見出すことが難しいためであり、また、「青年教育」を「若者教育」と呼ばないのも、発達課題を抱えた青年たちが、学習活動を媒介にその課題を乗り越えていく組織的営為を「青年教育」とみなしてきたためであると指摘している。このような上野の視座からは、そもそもそうした発達課題を見出すことができない「若者」に対して、従来の「青年」に対する眼差しを適用することへの疑義が見出される。それは、彼の次のような言葉に表現されている。“青年教育から若者支援への転換は連続線上にあるのではなく、大きく変化しているのではないか”²⁾。“（20世紀末の—筆者注）「青年」の「喪失」とともに社会教育の一領域としての青年教育も「喪失」したのではないかと考えるのかどうか”³⁾。

このことからわかる最も基本的だが重要なことは、社会教育研究において「青年」と「若者」とはその使用方法をめぐって明確な区別がなされる必要がある、ということである。しかしながら、近年の若年者を対象とした社会教育研究のすべてが、その対象を「若者」と捉えているわけではない。むしろ、そこに明確な説明がなされぬまま「青年」という言葉で若年者を捉えたり、あるいは対象を「若者」と認識しつつそこに従来の「青年」への眼差しを投影したりする研究が散見される。後に詳しく見るように、例えばそれは、近年の若年者を「困難を抱える存在」として捉え、彼ら／彼女らへの「支援」の必要性を提起する文脈において、その「人格」や「主体」形成の必要性をも同時に論じる議論に代表的であろう⁴⁾。いうまでもなく、このような「人格」や「主体」となることは、「青年期」特有の発達課題でもあった。

このような事態はなぜ生じるのだろうか。「青年」と「若者」とが異なる概念であるならば、両者の区別を曖昧なまま議論を展開し続けることは、若年者に対する社会教育研究からのアプローチの可能性を矮小化してしまうことにもつながりかねない。

2. 検討課題と対象設定

A. 本稿の課題

以上の問いは、過去の社会教育研究において「青年」がどのように捉えられてきたのかを今一度整理する必要性を生起させる。なぜなら、近年の議論が「青年」の語を用いるのは、そこに何らかの有効性を見出しているためであり、その有効性が妥当かどうかは、過去の「青年」に対する眼差しのあり方を検討することなしには明確にされないためである。したがって本稿では、過去の「青年」概念の変遷を追うことによって、「青年」に対する眼差しの所在を検討し、それが「青年」と「若者」とを混在させている近年の議論にどのような点で影響を与えているかを明らかにしたうえで、近年の議論の妥当性を検証することを試みる。

社会教育研究における「青年」や彼／彼女らに対する「青年教育」を歴史的に整理しようとする試みはこれまでも行われてきたが、そこでは主として、当初“農村の勤労青年を中心にして展開されていた”ものの、“1960年代以降、農村部から都市部へ、勤労青年から在学青少年へとその対象をひろげながら、論点が曖昧化する過程をたどっていった”⁵⁾という通史的な理解がなされることがほとんどであった。したがってそ

こでは、過去の「青年」への眼差しと近年の「若者」への眼差しとの共通点ないし相違点に注目が集まり、「青年」への眼差しそれ自体がどのように変化してきたかということに目が向けられることは少なかったといえる。青年期の発達課題の一つとして捉えられていた「人格」や「主体」の形成が、近年の「若者」への「支援」の文脈においてもなお課題化されていることは既に述べたが、そこで用いられる「人格」や「主体」の形成という視座もまた、過去の「青年」概念の変遷の中で生まれたものである。そして、その「青年」に対する眼差しが勤労青年から在学青年へ、あるいは農村から都市へと変化していったのであれば、その変化の中に、「青年」に対し「人格」や「主体」の形成を課題として見出した歴史的経緯が存在しているはずである。

B. 「青年」および「若者」とは何か

ところで、そもそも「青年」や「若者」とは何のことを、そして誰のことを指すのであろうか。具体的な検討に入る前に、まずはその一般的理解に触れておきたい。ここでは主に、高山智樹と片瀬一男による整理を参考にする⁶⁾。それは、両者の議論が1990年代半ば以降の社会変動の中で揺れ動く若年者を念頭に置いている点で本稿の関心と重なるためである。

高山によれば、明治期に成立した「青年」という概念は、その当初“特定の思想と行動とを共有する人々が、自らを集合的にアイデンティファイするための道具”⁷⁾であったが、後に外的に規定され、意味づけられるものとなる。それは端的に、日本の近代化を担う存在としての「青年」という観念であった。20世紀初頭の発達心理学の「青年期」概念の導入による正統な「成長」モデルの形成とも相まって、「青年」は“国家が国民的統合を最も積極的にはたらきかけていくべき対象、ないしはその成功裏に進んでいる包摂の過程にある人間像を指す言葉”⁸⁾となったのである。

戦後には「青年」のみならずこれを包含した「青少年」という語が国民的統合の対象になり、政策的にも望ましい「青年」像が規範として示されてきた。同時に、企業による企業内訓練や生活管理もまた学卒後の若年者を規範的な労働者として社会化するという意味において、統制の一役を担ってきた。ところが、1960年代の高度経済成長と市場の拡大、さらに1970年代に至る高校進学率の上昇と「地方から都市へ」の進学移動の増大によって、都市部を中心に「若者文化」が形成されていく⁹⁾。小此木啓吾によって提唱された「モ

ラトリウム人間論¹⁰⁾に象徴されるように、この時期、若年者への眼差しは、消費社会やその下で形成される独自の文化を下敷きにして「青年」から「若者」へと転換していった。ここで「若者 (youth)」とは「青年」のように発達段階に基づいたものではなく、“消費社会や情報社会のなかで成人世代とは異なる独自の文化(若者文化)の担い手”¹¹⁾として捉えられる。ここにおいて「若者」は、“「若者文化」とされているものを消費するものが「若者」”¹²⁾という同義反復を許す概念となった。すなわち「若者」という語は極めて高い解釈的可変性を持つものとなったのだといえる。

C. 時期区分

以上のように、「青年」および「若者」はそれぞれ独自の意味を持つ概念であることを改めて確認した¹³⁾。社会教育研究における「青年」に関する議論は、明治期の徳富蘇峰や山本滝之助によって形成された「青年」概念を引き継ぎながら青年運動論や青年団論として構築された側面をもち¹⁴⁾、本来であれば戦前も含めた検討が必要である。しかし、戦前と戦後の「青年」に関する議論にはその性格ならびに対象把握の方法に差異があると考えられるため、本稿では「戦後」に絞って検討を行う¹⁵⁾。この場合、社会教育研究における「青年」概念の大きな変化を一つのメルクマールとして次のような5つの時期区分をとる。すなわち、①戦後初期～1950年代後半(第一期)、②1960年代～1970年代前半(第二期)、③1970年代半ば～1980年代半ば(第三期)、④1980年代後半から1990年代前半(第四期)、⑤1990年代半ば以降から現在(第五期)である。

以下では、既述の枠組みと時期区分に基づきながら、「青年」概念を整理する(第3章)。これを踏まえ、第五期の議論に再度目を向け、過去の「青年」概念が、近年の先行研究にどのようなかたちで影響を与えているのかを確認し、この期に及んで「青年」概念を用いることの有効性と課題について検討を行う(第4章)。最後に議論全体を整理しつつ、本稿の知見と残された課題について記述する(おわりに)。

3. 「青年」概念の変遷

A. 戦後初期～1950年代後半(第一期)

周知のとおり、戦後の社会教育研究は、「青年」あるいは「青年期教育」を主要な研究関心としてきた¹⁶⁾。その代表的論者である宮原誠一は、自身の青年期教育論において対象とした青年を「勤労青年」と規定し

た¹⁷⁾。この対象把握は“現在わが国では教育におけるすべての矛盾のしわ寄せが働く青年のうえに集約されており、働く青年の教育の問題のなかに、直接には青年全体の教育の、ひいては国民教育全体の秘密を解く鍵が蔵されている”¹⁸⁾という認識に基づいている。こうした認識は、戦前以来の「青年期教育」の分離、すなわち「勤労青年」と「学生青年」という「青年期の二重構造」の存在を基底に据えたものであった。宮原はこの分離の根拠を、精神労働と肉体労働の分離に求め、その統一を「青年期教育の創造」とおいたのである¹⁹⁾。

この認識のもとで、宮原は「勤労青年」の地域や職場における学習運動、とりわけ学習サークルに着目するが、その担い手とされたのが主に「農村」²⁰⁾に暮らす「青年」であった。それは、この時期の農村に対する学術的な視点と、そこに暮らす「(勤労)青年」の「教育可能性」が多分に影響していると思われる²¹⁾。例えば、1950年代の農村の状況について論じた山口武秀は、「農民」を“一般的に知識ないし意識の水準はひくく、社会関係、人間関係にたいする正当な理解、批判というものがよわ”い存在と捉えているが、一方で戦後の諸改革が彼らに「人間形成」への展望を可能にしたとする²²⁾。その中で「青年」は「あたらしい時代に育ち、敏感な感覚を持つ」存在であるがゆえに、その変革の担い手として位置づけられている。吉田昇によってこの時期進められた「共同学習」もまた、「青年」の“「ムラ」における封建的規制にたいする反発や農業生産増大の要求にこたえる”²³⁾ことを志向していたように、「青年」が、自身の暮らす「農村」の変革主体になりうるという視座が研究者の間で共有されていた。したがってここには、単に「青年」を「勤労/学生」の区分で捉える図式のみならず、「農村」を「都市」に対置する図式(農村(地方)/都市(中央))もまた存在していた。こうした構図からは、「農村」の変革が人々を民衆化すること、つまり「都市化」することに繋がり、その担い手となる「(勤労)青年」の教育可能性は、彼らを「都市青年」に近接化することであるという価値的な観点が議論の背後に存在していたことを見て取れる。

以上のように、この時期の「青年」概念は、第一に対象となる「青年」を「勤労青年」と措定したことで労働との結びつきが強固であったこと、第二に「前近代性」を有した場としての「農村」における学習活動に注目することで、「青年」はその変革主体として位置づけられたことが特徴として指摘できる。そしてこのいずれにも、その目指す先には「都市」が価値的に

おかれていた。

B. 1960年代～1970年代前半（第二期）

1960年代に入ると、「農村の変貌」や「都市流入青年」といった問題に見られるように、かつての「農村」の「勤労青年」を対象としてきた「青年」概念に転換が迫られることになる。これらの問題を扱った代表的な議論として日本社会教育学会編『農村の変貌と青年の学習』（1963年）と同『都市化と社会教育』（1969年）がある。前者では、産業構造の急激な転換の中で生じている農村青年の「脱農化」や「兼業化」が問題視され、在村通勤青年や中・上農層青年を含みこんだ新たな学習の方向性が模索されている。また後者では、小川利夫らによって描かれた、「集団就職」によって都市へと流入し、孤独のなかでの労働・生活を強いられる「青年」²⁴⁾の、都市におけるサークルや勤労青年学級での学習のありようが検討されている。小川が青年集団や青年教育の基底に青年労働問題の存在を指摘し、この時期の技術革新の影響を在村通勤青年や脱農する「青年」の増加に見た²⁵⁾ように、急激な経済発展のもとでそれまでの「青年」概念に変更が迫られたのである²⁶⁾。

当時、「青年」の「脱農化」現象は一般に、農村の「青年」に新たな問題状況を生んだとされていた²⁷⁾が、中には第二次産業への就業が農村の「青年」により近代的な職場への道を開くものだとする見方も存在した²⁸⁾。一方で、なおも農業に従事する「青年」の多くは相対的貧困にあえぐ中小農民であるとされ、その状況を打ち破る方途として「共同化」が模索されるとともに、その過程で、社会科学的洞察力と集団的政治実践への組織力を身につけることが生産の近代化・経営規模の拡大に繋がるという道筋が見出された²⁹⁾。こうした動きは、当時の青年運動の中に、“農村青年の生活の向上と独立・民主主義・平和の課題”の感覺的結合を見出そうとした木下春雄の議論に具体化されている³⁰⁾。

さらに、同時期の大きな変化として高校進学率の上昇がある。1960年時点で6割に満たなかった高校進学率が、わずか10年後に8割にまで上昇したが、その過程で展開された「高校全入運動」は、「完全な中等教育をすべての者に」³¹⁾を理念として掲げていた。その主導的役割を担った小川利夫は、青年期教育の思想を「高校全入運動」の基礎としつつ、これが“青年期教育のいわば二重構造を維持温存してきた社会教育・行政の根底的な民主化を求める思想として、今日改めて広く国民に支持されつつある”³²⁾ものと捉えていた。このような小川の言及には、木下の議論にあるよ

うな青年期教育における「運動」と「政治」との密接な連関がうかがえる。

以上のように、第一期における「勤労／学生」という図式をもとにした「青年」概念は、第二期においては、その図式を維持しつつも前者（「勤労青年」）が「農村」＝「前近代」的性格を帯びたものから「都市」＝「近代」的性格を帯びたものへと、後者（「学生青年」）が少数派から多数派へと移るように変化した。つまりそれは、第一期と同様に「農村」も「農村」出身の「青年」もともに「都市化」の眼差しで捉えられていたことを意味している。高校進学率の上昇は「青年」が学校経由の就職（≠就農）に意義を見出し始めた証左であり、したがって上記の「青年」概念の変化は、「農村」出身の「青年」を都市勤労者予備軍として捉えることを可能にし、「勤労青年」問題を「学生青年」問題へと横滑りさせる下地となったといえる。ここにはまた、青年集団や彼らを中心にした運動を社会科学という普遍あるいは民主主義といった国家的問題と結びつける視座が存在していた。

C. 1970年代半ば～1980年代半ば（第三期）

この時期の「青年」概念の変化もまた、高校進学率上昇の影響を受けている。高校進学率が9割を超え、第一期以降目指されてきた「高校全入」が量的に達成されたことにより、「青年」への眼差しは高校という「学校内部の格差」へと移る³³⁾。つまりこの時期の「青年」概念は、第二期のそれを継承するかたちで「勤労青年」から「学生青年」へと大きく比重を移し、「青年期教育の再編成」も後期中等教育の枠内で検討されるようになるのである。このうち、太田政男・大串隆吉は、1950年代の宮原青年期教育論の意義を認めつつ、高校準義務化の制度的・量的達成の裏側で“青年の学力と人格の発達の危機（中略）がうまれている”と指摘し、宮原論の問題構成を再検討している³⁴⁾。彼らは、宮原の議論において「精神労働」＝ホワイトカラー職に就くと想定されていた「学生青年」＝高卒者の就職先での職務内容が、もはや「精神労働」とはいえない状況にあることを批判的に捉え、青年の労働のなかに「構想と実行の分離」（H. プレイヴェアマン）が広がっていると指摘した。こうした認識は、「青年」の労働問題を中心に据えている点で、それ以前の「青年」概念の延長線上にあるが、そこで「青年」とは「高卒者」を指している。この点で「青年」概念はかつての「勤労／学生」という分断された図式から、「学生青年」を経て「勤労青年」に移行するという連続性を

もった図式へと変化している。つまり「青年」とされる存在が、おおむね高校を卒業し労働世界に参入していくと統一的に認識にされ、「勤労／学生」という図式それ自体は「青年」概念の構成要素として必ずしも重要ではなくなっているのである。それは「農村（地方）／都市（中央）」の図式においても同様であろう。名古屋サークル連絡協議会の活動をもとにした那須野隆一の『青年団論』（1976）が、“都市労働青年を下じきにしながらも、農村・都市の青年に共通する青年の人格発達という課題を中軸とした青年集団論、学習内容、方法論”を提示したものと評されている³⁵⁾ように、第一期・第二期の「青年」把握において存在した「農村（地方）／都市（中央）」という図式は、「青年」を統一的に把握しようとする動きの中でいわば「解消」されているのである³⁶⁾。

2-Bで示したように、この時期すでに社会学においては発達論の意味をもたない「若者」の語が主流となっていたが、社会教育研究の多くはなおも「青年」の語を用いていた。このような把握を可能にしたのは、階級論的な労働疎外の状況を「都市」の「青年」に捉えることで可能となった既述の「人格発達」という観点だと考えられる。「青年」という存在がみな同じように「人格」的に発達するという見立ては、彼らに対する同一の教育保障を求める主張を正当なものとし、したがって「青年」を統一的に把握することが一定の意義を持つと研究上または実践上認識されたものと思われる³⁷⁾。つまり、ゆらぎの中にある「青年」という対象を社会教育学の立場から認識し続ける有効性が、「人格発達」の保障という教育的命題のもとに保たれた点に、第三期の「青年」概念の特徴がある³⁸⁾。これはまた、「青年」の問題を普遍や国家と結び付けようとする第二期の大局的な「青年」概念の延長線上にある³⁹⁾。

D. 1980年代後半～1990年代前半（第四期）

この時期の動向は「青年期教育」における「青年」観および「学習」観の転換期として位置づけられる。阿比留久美は、1970年代以降の青年期教育論の分析枠組みを検討する中で、この時期に最盛期を迎えた「たまり場」論が、“未来志向の・時間教育的アプローチにかわり（中略）空間的アプローチ”を打ち出すものであり、“青年期教育における大きな転換点”となったことを指摘している⁴⁰⁾。

こうした転換は、第四期の特徴としてあげられる心理主義的な「青年」概念に支えられていた。例えば那

須野は『現代社会と青年教育』（1985）において、自身の提起してきた生活史学習とのかかわりから「青年教育研究の基本動向」を論じているが、そこで「現代青年」は次のように評される。“今日の青年たちは、（中略）感覚の面だけをとりあげてみれば、従来の青年たちにはない豊かなものを持っており、（中略）知性の面だけをとりあげてみれば、従来の青年たちを超える高い水準を示している。しかし彼らは、その感覚と知性を連動させる統合的な自己表出が不足している。（中略）彼らの感覚と知性はいわばバラバラに発達してきたのである”⁴¹⁾。このような認識に基づいた「青年」概念は、同書における柳沢昌一の議論にも見られる。柳沢はE. エリクソンの理論をもとに「青年」の心理社会的発達を論じているが、ここでは青年期の発達課題としての同一性形成が「基盤」として捉えられ、彼らと先行世代つまり「成人」との関係が検討されている⁴²⁾。当時の「青年」の問題が「社会的ひきこもり」と表現されているように、社会的な自己形成つまり「発達」の不全化が問題とされているのである。このような把握は1990年代に入ってもなお継続しており⁴³⁾、同時期の「青年」概念が心理主義的に構成されたことは明らかであろう。したがって、阿比留が転換点と見たこの時期の「空間的アプローチ」は、「発達」を捨象したのではなく、むしろその不全化を支えるものとされることによって、これを強化したといえる。

つまり第三期において定着した「青年」を統一的に把握する視座は、発達心理学を基礎にした「青年期」を誰もが体験するという第四期の心理主義的な「青年」概念に引き継がれている。したがってこの時期、「青年」は“人格の解体の危機、発達疎外の最先端におかれ、それらの危機（岐路）の自覚化と克服のみちすじにおいて、厳しく格闘している”⁴⁴⁾存在と認識されるのである。「危機」にあることが強調されればされるほど、その解消の道筋を「青年」に保障しようとする主張は正当性を帯びるようになる。「たまり場」をはじめとした青年集団の重要性がこの時期指摘されたのは、こうした「場」における他者との交流が「青年」の「人格形成」を支えるという認識に基づいていたためであろう⁴⁵⁾。

4. 今日的議論への影響とその視座の有効性・課題

A. 1990年代半ば以降（第五期）の議論の特徴

それでは、「青年」から「若者」へとその対象把握に変化が見られる1990年代半ば以降の議論はどのよ

うな特徴を有しているだろうか。ここで改めて、より詳しく整理を行いたい。

冒頭にも示した通り、この時期には若年者の「学校から仕事へ」の移行が不安定化した。それは、それまで人々のキャリアを安定的なものとしていた「日本型雇用システム」が機能不全を起こしたことが背景にあった⁴⁶⁾。その変容はまさにキャリア形成の途上であった若年者の生活と労働を根本からゆるがせることになり、それによって生じた問題に社会教育研究も対峙するようになる。既述のようにその際、若年者は「青年」ではなく「若者」として認識されたのである。

ただし、この時期の先行研究が「青年」から「若者」への変化に対して無関心であったわけではない。例えば矢口悦子は、00年代における若年世代をめぐる問題を論じる際、両者の語の差異に目を向けている。ただし、“事実や状況の記述においては（中略）若者という言葉を用い、教育理論を議論する場合は、青年期および青年教育と表現する”⁴⁷⁾と述べられているのみであり、そうした区分がなぜなされるのかについては検討されていない。矢口は、00年代の社会経済的状況の中で「若者」という存在それ自体が周辺化され、また「弱者」として位置づけられているとしつつ、“だからこそ（中略）若者が主体的に状況を変革する力を獲得するための教育的な場として青年期教育を再度吟味し、新しくもたらされた問題状況に合致するような理論的な枠組みと、具体的な学習・活動機会の提供、あるいは支援のための方法論を組み立てなおす必要があるのではないだろうか”⁴⁸⁾と問題提起している。このような提起に基づいた矢口の議論は、かつて社会教育研究において有効であった「青年」という語が共有されにくくなっていることは認めつつ、一方で「若者」として捉え直した若年世代の困難を解消するための方途として、従来の「青年」概念に依拠した社会教育研究の可能性を展望している。

このように「若者」=「困難を抱える存在」として定式化⁴⁹⁾その「支援」を模索する点も、第五期の特徴であるといえる。それは「子ども・若者」に対する「社会教育的支援」が年報のテーマとなっているように、近年の社会教育研究全体に共有されている。それでは「社会教育的支援」とは具体的にどのようなことを指しているのだろうか。例えば生田周二は、当該年報において子ども・若者支援と社会教育研究との歴史的関係やドイツの先進事例から、その枠組みを①相対的・普遍的な性格を持った構造的視点、②批判的視点、③集团的・地域的志向性を持った関係性の視点、④自立や人

格形成を志向し、自発性理論を基本的価値とする学習的視点として提示している⁵⁰⁾。このように示される「社会教育的支援」には、第三期から第四期にかけてみられた「人格発達」の保障という観点が引き継がれており、また戦後社会教育の本質を自発性理論と捉え、そこに非教育的意図を見出しながら「居場所づくり」と結びつけるその論理は、第四期の「たまり場」学習の議論と類似している。つまり生田の議論は、対象を「青年」ではなく「若者」と認識しつつ、その「若者」の内に多分にかつての「青年」概念の視座を滑り込ませているのである。子ども・若者支援の文脈において「人格形成」を重視する視座は同書の大村恵の議論にも見られ⁵¹⁾、「居場所」をベースにした「若者」への「支援」も第五期の社会教育研究の一つの潮流となっている。

以上のように第五期においては、第一に、対象とされる若年者を「若者」として捉えようとする点、第二に「若者」=「困難を抱える存在」として定式化し、その「支援」を社会教育的観点から模索していることが特徴としてあげられる。ただし、内実においてはかつての「青年」概念に見られた視座を引き継いでいる点には注意が必要であろう。

B. 「青年」概念の連続性

ここまで見てきたように、社会教育研究における「青年」概念は、その時々々の社会状況の影響を受けつつ変化してきた。まず第一期において「農村」に暮らす「勤労青年」を主軸に置いた「青年」概念は、第二期の高度経済成長を受け、次第にその対極にあった「都市」や「学生青年」に視座を移していく。このような視座は、第三期における「青年」を統一的に把握するそれへと結びついていく。そこでは、「青年」という存在が誰しも「人格」的に発達するとされ、その保障の道筋を探求することが社会教育研究の課題とされた。そして第四期には、「青年」が心理主義的に把握されることによって、「青年」という存在を一律に把握しようとする傾向はより顕著なものとなる。そこで「青年」とは、誰しも「危機」を抱えている存在だとされ、その「危機」の解消のための社会教育の役割が「生い立ち学習」や「たまり場学習」として検討されたのである。そして今日（第五期）において、社会教育研究が対象とする若年世代は「若者」=「困難を抱える存在」として捉えられている。そしてその困難を解消するための「社会教育的支援」を模索する論理は、第四期の心理主義的な「青年」概念の延長線上にある。そうであるからこそ、今日においてもなお“どの

「青年」「若者」も青年期の発達課題を抱え”⁵²⁾ており、“「青年」「若者」には、成長する権利があり、人格形成を遂げていく主体としてとらえることが何よりも重要”⁵³⁾という主張がなされるのである。

以上のことから、社会教育研究における「青年」概念は、それ以前の「青年」概念の影響を受けるかたちで変化してきたのであり、それは今日の議論においても同様であることがわかる。つまり、今日の若年者を対象とする社会教育研究の議論において、「青年」への眼差しは「喪失」しておらず、過去の議論との連続性のもとにあるのである。

そして、このような議論の連続性を担保しているのは、むしろ「若者」という言葉の持つ特徴に由来しているといえる。2-Bでみたように、「若者」という言葉は「青年」に比して極めて緩やかに用いられ、それゆえ高い解釈の可変性を有していた。第五期の議論は「青年」と「若者」の語の違いに意識的であるか否かという点で若干の差異があるが、いずれもその対象が抱えている困難性を解消する展望の先に、かつて社会教育研究が扱ってきた「青年」概念の有効性を見出そうとする論理を取る点では共通している。社会教育研究において若年者を捉える際に「若者」が多用されるようになり、かつそれらの議論において「青年」との明確な区分がなされていないのは、「若者」という言葉が持つ解釈の可変性の高さが、社会教育研究の独自性を担保してきた「青年」概念の現代的意義を「若者」という言葉に滑り込ませることを可能にしているためではないだろうか。

だが、第五期の議論のように、現代の若年者を「若者」＝「困難を抱える存在」として定式化する限り、その対象へのアプローチはもはや「社会教育内部の言語に囚われないかたちで提示」される必要がある⁵⁴⁾。それは一方で、社会教育研究それ自体の意義の後退にも繋がりがかねない。このような状況において、かつて用いられてきた独自の概念や視座の有効性を再検討することで研究の意義を見出そうとする試みが生じるのは当然であろう。まさにそのせめぎあい、「青年」と「若者」とが混在する今日の社会教育研究の特徴として現れているといえるのである。

このことは、次のようにまとめられる。近年の社会教育研究は、「青年」の語に固執するのでも「若者」の語に完全に一本化してしまうのでもなく、むしろ両者を混在させておくことによって、既述のような論理展開を可能にする余地を残そうとしたのであり、そのためにこそ両者の関係を問わず曖昧なままにしておく

ことが、研究方法上いけば合理的であったのである。

C. 「青年」概念を採用することの有効性と課題

「青年」と「若者」のせめぎあいに象徴される今日の社会教育研究は、果たして若年者に対するアプローチとしてどの程度の有効性を持ち得ているのだろうか。そしてそこにはらまれる課題と何であろうか。ここまでの議論をふまえ、本章の最後にこの点について考察を加えたい。

まず、有効性についてである。本稿の議論からは、第一に、戦後社会教育研究においては当初、「青年」概念のうちに、「勤労青年／学生青年」のみならず、「農村（地方）／都市（中央）」という二項対立の図式が存在していたこと、第二に、その二項対立の図式が、「主体」や「人格」の形成を至上命題とした統一的な「青年」概念へと変遷するなかで解消されていったことが示された。そして、その二項対立の図式は、前者（勤労青年・農村）を価値的に低位なものへとおき、時間的経過＝「社会」の発展によって、それらが後者（学生青年・都市）へと移り変わることで解消されるという構造にあった。しかしながらこの図式には、複線的な視座から、前者の文脈に沿いながら教育や学習の方途を探る道筋も存在していたのである。2-Bで取り上げた高山は、戦後初期の教育学が観念的には理想的な「青年像」を掲げつつ、他方では現実の若年層の多様性に応じるかたちで包摂を行ってきたことを指摘しつつ、そうした複線的なライフコースを想定し得ていた点を肯定的に評価している⁵⁵⁾が、このような指摘もふまえれば、宮原以後の論者によってその「統一的把握」が目指されてきた「勤労青年／学生青年」という区分と、そこに張りついていた「農村（地方）／都市（中央）」という二項対立の図式は、一面でその他方の文脈に沿うかたちで教育や学習のあり方を模索することを可能にしていたのだといえる。そしてその視座は、様々な格差によって分断の中にある今日の若年者へとアプローチの可能性を開く。例えば今日、若年者を取り巻く主要な議論であり、社会教育研究としても関心が寄せられつつあるテーマとして「地方の若者」をめぐる問題があるが、ここでは、彼らが生きる「地方」という場それ自体が「都市」との格差の中で問題化され、ともすればそうした「地方」に暮らす若年者もまた先験的に「弱者」と規定される傾向にある。このような動向に対し、上記の視座は、まさに若年者が暮らしている「地方」という場やそれぞれがおかれた文脈に即しながら、彼らの「地方」における生のあ

り様を検討する道筋を開きうる。少なくともこの限りにおいて、「青年」という視座は現在の議論にも有効なものとなりうるであろう。

以上のような意義を踏まえたとき、対照的にその課題が浮き彫りとなってくる。その最も大きなものは、今日の「困難を抱える存在」としての「若者」への「支援」の文脈において、かつての「青年」概念に含まれてきた「人格」や「主体」の形成を展望として見出すことにあるだろう。それは、「人格」や「主体」の形成が当の若者に対する「〈教育〉の論理」⁵⁶⁾として働かかねないという意味だけではない。本稿で見てきたように、「青年」概念における「人格」や「主体」形成への視座は、それ以前の「勤労青年／学生青年」および「農村（地方）／都市（中央）」という二項対立の図式をいわば解消していく中で生じた、統一的な「青年」概念の産物であった。したがって、若年者の「人格」や「主体」の形成を安易に促すことは、当時、「勤労青年」でありまた「農村」に暮らしながら生活していた「青年」に目を向けてきた社会教育研究がそうであったように、個別具体的な文脈に即しながらその生のあり様を考えていく道筋を弱めることにつながりかねない。言い換えれば、「人格」や「主体」の形成を命題として掲げる議論は、それらの概念が歴史的に、「青年」に対する眼差しの一面を等閑視し、そこに伏在していたはずの多様性を切り捨てた上で成立しえてきたことを忘却しているのである。「青年」への眼差しを適用することによって浮上する「人格」や「主体」の形成を目指す議論は、以上のことに自覚的である必要があろう。

5. おわりに

本稿はここまで、過去の「青年」概念の変遷を追うことによって、「青年」に対する眼差しのあり方を検討し、それが「青年」と「若者」とを混在させている近年の研究にどのような影響を与えているかを明らかにしたうえで、近年の議論の妥当性を検討してきた。その結果明らかとなったのは第一に、今日の社会教育研究においてもなお「青年」への眼差しが根強く残存していること、第二に、「青年」と「若者」の混在は、解釈の変異性が高い後者に前者の眼差しを滑り込ませることで成立しており、それが過去の「青年」概念や「青年教育」の今日的有効性を探ることを可能にしていること、第三に、今日の議論に過去の「青年」概念をそのまま適用することは、その個別具体的な文脈に

即したアプローチを可能にするという点で有効ではあるものの、他方でその目指す先に「人格」や「主体」の形成といった、一律的な「青年」像を見出す危うさを抱えていることであった。本稿の知見からは、多様性を忘却することで成立しえていた「人格」や「主体」を「青年」概念から引き剥がしていくことが、今日の「困難を抱える」若年者に「青年」という視座からアプローチする社会教育研究の強みとなることが示唆された。

ただし、冒頭でも述べたように「青年」という概念はあくまで明治期以降に成立したものであり、本来であれば戦後のみならず戦前まで含めた広汎な検討が必要であろう。加えて、本稿では今日その重要性が再検討されつつある「青年」の集団における学習活動や、階層および階級、ジェンダーの問題には十分触れられていない。今後の課題である。

注・引用文献

- 1) 日本社会教育学会年報のうち『子ども・若者と社会教育』(2002年)、『子ども・若者支援と社会教育』(2017年)では、そのタイトルから明らかなように、若年者が「若者」として捉えられている。また「労働」問題を扱った『労働の場のエンパワメント』(2013年)においても若年者への言及がみられるが、そこでもやはり「若者」の語が目立つ。各論稿の中で「青年」という語が用いられているものも散見されるが、いずれも「青年」と「若者」の表記には統一性があるわけではなく、大きな揺れがみられる。
- 2) 上野景三「社会教育・青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『子ども・若者支援と社会教育』東洋館出版社、2017a、p. 30.
- 3) *Ibid.*, p. 39.
- 4) とりわけ注目すべきは、「青年」の「喪失」に言及している上野自身が、別稿において近年の若年者に対して「人格形成」や「主体形成」を求めている点であろう(上野景三「社会教育の変容が若者たちにもたらしたもの」石井まこと他編『地方に生きる若者たち』旬報社、2017b、p. 275)。
- 5) 阿比留久美「青年期教育における分析視点の転換」『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第1分冊 哲学・東洋哲学・心理学・社会学・教育学』54巻1号、2009、p. 46.
- 6) 高山智樹「『ノンエリート青年』という視角とその射程」中西新太郎他編『ノンエリート青年の社会空間』大月書店、2009、pp. 356-370.
- 7) *Ibid.*, p. 357.
- 8) *Ibid.*, p. 359.
- 9) 片瀬一男『若者の戦後史』ミネルヴァ書房、2015、p. 144.
- 10) 小此木啓吾『モラトリアム人間の時代』中公叢書、1978.
- 11) 片瀬、*op. cit.*, 2015, p. 145.
- 12) 高山、*op. cit.*, 2009, p. 364.
- 13) なお、本稿においては各時期の研究が対象にしようとした存在に

- ついてフラットに記述する際は「若年者」という言葉を用いるが、各論者の議論に沿いながら対象について記述する際は「若年層」や「若年世代」という言葉を用いる。
- 14) 例えば、小川利夫「地域青年団成立史論(2)」日本青年館調査研究室『研究室報』No. 11, 1967, pp. 139-160など。
- 15) 「性格」という面については、制度的な差異があげられる。宮坂が指摘するように、戦前の公教育制度は二重制(複線型—dual system)のもとにあった(宮坂広作『近代日本の青年期教育』明石書店, 1995, p. 9)。社会教育研究における「青年期教育論」もまた、“二つの系統にひきさかれていた”のであり、社会教育は学校教育との対比の中で後者を補足・代位する「低級物」とされていた。戦後もこの「歴史的範疇としての社会教育」(宮原誠一「社会教育の本質」『教育論集』第二巻, 国土社, 1977, p. 11)という認識を引き継ぎつつも、一方で日本国憲法および(旧)教育基本法のもとで「青年期教育論」は「精神労働と肉体労働の統一」や「完全な中等教育をすべての者に」を理念として掲げたのであり、明らかに戦前のそれとは性格を異にしていた。したがって、そのもとでの「青年」への眼差しもまた、“国家や社会を前提とせず自己を位置づけようとするもの”(大山宏「青年期に求められる自立に関する歴史的検討」日本社会教育学会編, *op. cit.*, 2017, p. 60)と評される形式に変化したのである。
- 16) 大串隆吉「社会教育と青年期教育」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』東洋館出版社, 1988, pp. 247-255。
- 17) 宮原誠一「青年期教育再編成の基本的視点」『教育論集』第三巻, 国土社, 1977, p. 7。
- 18) 宮原誠一「序文」上杉孝實他編『青年の学習』日本図書センター, 2001, p. 2。
- 19) 大串隆吉「青年期教育研究の課題」『教育』国土社, 1975, p. 70。
- 20) ここでは「漁村」や「僻地」も合わせて「農村」と表記する。
- 21) 戦後初期の教育学における「地方」は、概して「遅れた場所」と見なされていた。元森によれば、当時は「農村社会」を停滞的と断じて「文化国家」への転換に向けた生活の合理化を提案したり、「へき地」では子どもの性格や知能、栄養状態がどれほど悪いかを語って、地元の人に学校の必要性を力説したりする論調がほとんどであり、“都市と地方の格差は、貧困や格差、不平等ではなく、「後進問題」だとされたのである”(元森絵里子「大人が語る「貧困」と「子ども」相澤真一ほか『子どもと貧困の戦後史』青弓社, 2016, p. 143)。したがってここでの「農村」の「青年」に対する視点もまた、上記の教育(学)的認識から自由であったとはいえない。
- 22) 山口武秀「農民運動と農民教育」生活科学調査会『講座・日本の社会教育Ⅱ 農民・労働者』医歯薬出版株式会社, 1959, p. 34
- 23) 大串隆吉「青年の変化と青年教育研究のあゆみ」日本社会教育学会編『現代社会と青年教育』東洋館出版社, 1985, p. 16。
- 24) 小川利夫・高沢武司『集団就職』明治図書, 1967。
- 25) 小川利夫「青年問題の現状と認識」『講座・日本の社会教育Ⅲ 青年教育』医歯薬出版株式会社, 1961。
- 26) ただし、ここで課題化されたのは「都市勤労青年」それ自体ではなく、「農村」から「都市」へと流入した「農村出身青年」にあった。したがって、この時点における「都市勤労青年」の問題は、「農村青年」問題の延長であったといえる。
- 27) 小林文人「農村青年と教育の機会」日本社会教育学会編『農村の変貌と青年の学習』国土社, 1961, pp. 60-81。
- 28) 伊藤三次「青年の脱農化現象」*Ibid.*, pp. 111-118。
- 29) 千野陽一「政治学習と生産学習の結合」*Ibid.*, pp. 179-202。
- 30) 木下春雄「農村青年運動の展望」*Ibid.*, pp. 203-217。
- 31) 宮原誠一「青年期教育の基本的視点」宮原誠一編『青年の学習』1960, 国土社, p. 33。
- 32) 小川利夫『青年期教育の思想と構造』勁草書房, 1978, p. 322。
- 33) 小川利夫「『日本の教育』この巨大な学校」『教育』国土社, 1981, pp. 6-11。
- 34) 太田政男・大串隆吉「青年期教育論の再検討」『教育』国土社, 1980, pp. 35-47。
- 35) 上野景三「農村青年教育研究」日本社会教育学会編, *op. cit.*, 1988, p. 264。
- 36) 本稿の後半で指摘するように、このような図式の「解消」は、一方でそれ以前の「青年期教育論」に保たれていた「青年」への複線的視座を等閑視することにも繋がったと思われる。
- 37) 「人格発達」の保障という教育的命題が正当性を持つのは、言うまでもなく教育基本法第一条と結びつくためである。ここでは詳述できないが、その学術上の正当性は、同時期の教育学全体に影響を与えていたマルクス主義と、これを基底に据えた「労働疎外論」が影響していると思われる。西川昇吾が指摘しているように、戦後社会教育研究における「労働」をめぐる議論は階級闘争的な観点からなされがちであり、そこで目指されたマルクス主義的な「全面発達論」に対しても批判的検討はなされてこなかった(西川昇吾「社会教育学における労働の再検討」『生涯学習基盤経営研究』第39号, 2014, pp. 51-59)。したがって、この時期の統一的な「青年」把握を支えた「人格発達」という視座もまた、こうした学術的潮流のもとでいわば前提化されていた。
- 38) 社会教育研究として当時から「若者」の語を用いていた議論として「生い立ち学習」や「たまり場学習」があるが、後年、このような場における学習が、“生活と人格のまるごとのふれあい”(那須野, *op. cit.*, 1985, p. 8)を可能にするがゆえに“人格の揺籃期を保障する”(大串, *op. cit.*, 1985, p. 23)ものであったとされているように、そこで「人格発達」が重視されていた点は同じである。
- 39) 「人格発達」が「普遍」や「国家」と結びつくのは、その「人格」の完成を明文化している教育基本法の法理の構造に因る。この点については、牧野篤『「わたし」の再構築と社会・生涯教育』大学教育出版, 2005を参照。
- 40) 阿比留久美「社会教育における青年期教育論の分析枠組みに関する考察」『フィロソフィア』(95), 2007, p. 44。
- 41) 那須野隆一「青年教育研究の基本動向」日本社会教育学会編, *op. cit.*, 1985, p. 8。
- 42) 柳沢昌一「心理=社会的発達段階としての青年期」*Ibid.*, pp. 27-38。
- 43) 例えば、小林は「現代青年像」を「アイデンティティの拡散—統合」問題という「青年期の発達課題」とともに捉えている(小林平造「社会変貌と青年の学習」小川利夫他編『新社会教育講義』大空社, 1991, pp. 244-261)。
- 44) 姉崎洋一「都市勤労青年の学習・教育実践とその社会的性格」日本社会教育学会編, *op. cit.*, 1985, p. 102。
- 45) 大串, *op. cit.*, 1985, p. 23。なお、「たまり場」論が興隆した背

- 景には『集団就職』（小川利夫）以来の青年の「孤立」問題があった。この点については、例えば斎藤秀平「青年教育の課題と展望」『月刊社会教育』No. 337, 1985, 国土社, p. 12などを参照。
- 46) 乾彰夫『〈学校から仕事へ〉の変容と若者たち』青木書店, 2010.
- 47) 矢口悦子「人間的自立と青年教育」〈日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値』東洋館出版社, 2004) p. 223.
- 48) *Ibid.*
- 49) 上野, *op. cit.*, 2017a, p. 40.
- 50) 生田周二「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, *op. cit.*, 2017) pp. 14-27.
- 51) 大村恵「社会教育研究における子ども・青年の人格形成支援の方法と支援者養成」〈*Ibid.*〉 pp. 88-99.
- 52) 上野, *op. cit.*, 2017b, p. 275.
- 53) *Ibid.*, p. 276.
- 54) 南出吉祥「若者支援において社会教育が果たしうる役割」『岐阜大学地域科学部研究報告第41号』, 2017, p. 125.
- 55) 高山, *op. cit.*, 2009, p. 366.
- 56) 仁平典宏「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理－生政治の変容の中で－」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第22号, 2018, pp. 43-49.

(指導教員 牧野篤教授)