

社会教育による社会的包摂の実現可能性

松永由弥子¹⁾・角替弘規²⁾

Feasibility of Social Inclusion through social education

MATSUNAGA Yumiko・TSUNOGAE Hiroki

Abstract

The purpose of this paper is to examine the potential for social education to achieve social inclusion in response to the divisions in contemporary Japanese society. The expansion of COVID-19 has revealed various disparities and divisions in Japanese society, but this is merely a manifestation of the vulnerabilities that Japanese society has long harbored. There are many issues that need to be resolved, such as the wage gap between men and women and the increase in the number of children who are not attending school. Social education has the potential to fully address these issues. The Shizuoka Voluntary Evening Class is steadily working on what it can do on a volunteer basis, even though it faces a number of challenges. By viewing isolation as a "situation" that can happen to you, and by providing free, experiential, individualized learning opportunities in social education, it is hoped that a lifelong learning society will be built in which people can recognize and learn from each other.

本稿の目的は、現代の日本社会における分断に対して、社会教育が社会的包摂を実現する可能性を検討することにある。COVID-19の拡大は日本社会の様々な格差と分断の状況を明らかにしたが、それは日本社会が以前から抱えていた脆弱性が顕在化したに過ぎない。男女の賃金格差や不登校児童生徒の増加など解決すべき課題は多い。こうした課題に社会教育は十分対応し得る可能性がある。しずおか自主夜間教室では、いくつか課題を抱えながらも、ボランティアベースで可能なことに着実に取り組んでいる。孤立を自分にも起こり得る「状況」ととらえて、社会教育の自由かつ体験的で1人1人に応じた学び合いの提供により、お互いに認め合い学び合う生涯学習社会の構築が期待される。

Keywords : 社会的包摂、社会教育、社会的分断、格差、孤立、状況、打開、学び合い

I. はじめに

本稿の目的は、COVID-19の蔓延によって明らかとなった今日の日本社会における様々な分断に対して、社会教育が社会的包摂³⁾を実現する機会としての可能性を持ちうるかという点について、静岡県内における社会教育の実践を参照しつつ検討することにある。

すでに周知のことではあるが、2019年以降の世界的なCOVID-19の感染拡大は社会の様々な分断とそれらの格差を招いた。しかしながら、注意しなければならないのは、ここで現れた分断の諸相は、COVID-19によって出現したということよりも、すでに潜在していた社会的な分断と格差が、COVID-19の拡

1) 静岡産業大学スポーツ科学部
〒438-0043 静岡県磐田市大原1572-1

2) 静岡県立大学食品栄養科学部
〒422-8526 静岡県静岡市駿河区谷田52-1

1) *Faculty of Sport Science, Shizuoka Sangyo University
1572-1 Owara, Iwata, Shizuoka, 438-0043, Japan.*

2) *Food and Nutritional Sciences, University of Shizuoka
52-1 Yada, Suruga, Shizuoka, 422-8526, Japan.*

大によって顕在化したという点である⁴⁾。つまり、COVID-19の有無にかかわらず、日本社会における分断は人知れぬまま進行していたのであり、その状況がCOVID-19によって多くの人々に認知されるに至ったに過ぎないという見方ができるのである。

この視点に立てば、COVID-19の蔓延は私たちの社会の今後の在り方を検討するうえでの格好の機会であると捉えることも可能であろう。むしろ、今回のコロナ禍において多くの方々が大変な状況に置かれたことは深刻に受け止める必要がある。しかしコロナ禍における犠牲を単なる犠牲とせず、今後同様の災厄が生じないようこれからの社会を構想することもまた必要なことであろう。

これらと並んで、本稿の問題関心の背景として指摘したいのは、国連が提唱する「持続可能な開発目標 (Sustainable Developmental Goals : SDGs)」とそれらへの対応である。

周知のとおり、このSDGsは2015年に「誰一人取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現のため、2030年を年限とする17の国際目標」であり、17の目標の下で169のターゲットと231の指標が定められている⁵⁾。すでに示されている通り、これらの目標が目指す中には「誰一人取り残さない」という包摂性が明示されていることに注目したい。

17の目標の4つ目に「教育」が設定されており「質の高い教育をみんなに」というキャッチフレーズが掲げられている。より具体的には「すべての人々への包括的かつ公平な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」と規定されている⁶⁾。すなわち、この目標の実現に当たって一つのカギとなるのは、生涯学習のあり方なのであり、社会的包摂の具体的進展に資する生涯学習機会の充実と実現が期待されているのである。

COVID-19の蔓延による社会的分断と排除の顕在化と、それらを克服するための理念としてのSDGsを、問題関心の背景として、静岡県内の社会教育における取組や議論を具体的に検討し、社会教育による社会的包摂の実現可能性について考察していきたい。

II. 社会的分断と排除の諸相

COVID-19の蔓延によって顕在化した社会的分断の一つを象徴したのは、2020年3月に当時の政府によって突然施行された一斉の休校措置の影響である。とりわけ子育ての最中にある親世代は、日中子どもだけを自宅に置いておくわけにもいかず、自らの仕事をあきらめざるを得なかったケースが多発した。またこの措置が一定期間持続したことによって、休業や離職、あるいは解雇を余儀なくされたケースも多く報道された。この状況下であって、シングル・マザーといったより弱い立場に置かれた人々は困窮の度合いを増した。

またCOVID-19は零細企業や自営業者や高齢者などに経済的な苦境をもたらし、多くの爪痕を残している。そしてコロナ禍は未だ収束することなく、こうした苦境が日常化しつつあるともいえる。

繰り返しになるが、以上のようなCOVID-19による様々な災厄はコロナ禍をきっかけとして表面化したに過ぎず、それまで多くのリスクを抱えていた社会の脆弱性が表面化したに過ぎない。すなわち、一見平穩に見えていたこの社会は、常に分断のリスクを孕んだ不安定な社会であったということである。コロナ禍がもたらしたのは、そもそもリスクを抱えていた人々ほどリスクにさらされやすいという残酷な現実である。

では、こうした潜在的な分断は日本社会のどのような部分に現れていたとみることができだろうか。あくまでもそれは一つの簡単な事例に過ぎないが、令和3年度の厚生労働省による賃金構造基本調査にも見て取ることができる。つまり、日本社会における極端な男女の賃金格差の存在である(図表1-1および1-2⁷⁾)。

図表1-1および1-2として示したのは、厚生労働省による学歴別、性別、年齢階級別賃金の比較である。男女それぞれについて見れば、日本社会は高学歴になればなるほど賃金が高く、高卒労働者と大卒労働者では約1.4～1.6倍の違いがあることが分かる。このこと自体は、この国が能力主義的選抜を基礎と

する競争社会であることを示しており、そのこと自体何ら疑問をさしはさむものではない。

しかしながら、注目したいのは、同じ学歴同士を比較した際に見られる、男女の賃金差である。同じ学歴同士（ここでは高卒及び大卒に限定）で、男女間における賃金のピークを比較すると、高卒では女性の賃金は男性の7割弱に（図表1-1）、大卒では女性の賃金は75%に留まっている。学歴を能力の証明として置き換えるのであれば本来同程度の賃金であるべきところ、性別という本人の選択に寄らない属性によってその差が生じているとすれば、それは性差別ということが言えるだろう。

あるいは、女性の賃金が低く示されているのは、正規雇用者が少ないことが原因であるという説明も可能であろう。その説明は一見、統計的に観察される男女間の賃金差の合理性を説明できるかに思われるが、一方で別の疑念を惹起する。すなわち、なぜ女性側に正規雇用者が少ないのかという疑念である。終身雇用をベースとした日本型雇用慣行において、一旦正規雇用として雇われた男性労働者は、途中転職を試みなければ一定のキャリアを積みながら継続的に賃金を上げていくことが可能である。しかし、女性労働者の場合には、結婚・出産といったライフサイクルに従って、就労を断念せざるを得ない機会が訪れる可能性を孕む。それらを機に職場を離れた場合、再び正規雇用の職にありつけることはむしろまれであり、非正規雇用に甘んじる状況に置かれることは、今日であっても一般的である。つまり、ここにこの社会に就労機会の

性差別の存在が疑われるのである。

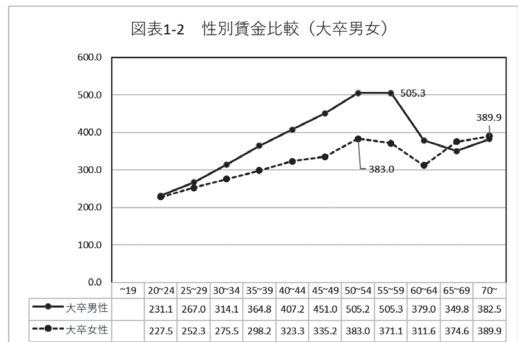
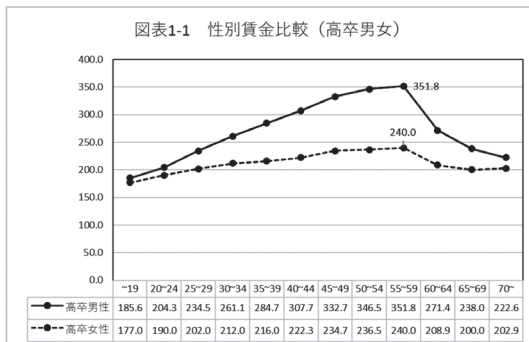
特に戦後日本における高度経済成長を経て、家事育児のほとんどが女性に割り当てられることが定着する中で、賃金上の男女格差の存在は、女性をして構造的に社会的弱者の立場に追いやってしまうことを意味していると言える。

国際競争力の低下や、日本経済の先行きについての不透明感が増加している今日、これらを払拭するためにはより有能な人材を適所に配置することで、社会全体の効率性を高めることが焦眉の急であろう。そのような時に女性の就労機会を限定していることは大きな経済的損失であるとも言えるだろう。子育てをしながらであっても、女性の持てる力を十分に引き出せるだけの社会的な措置が強く求められる所以である。

このように性別において歴然たる賃金格差が存在する中で、COVID-19のような自然災害が生じた際に、低賃金にあえぐ女性が大きなリスクにさらされる可能性が高いことは明確であり、こうした格差の是正が求められるところである。

では、学校教育を巡ってはどのような状況が見られるのであろうか。本稿において注目するのは不登校児童生徒の増加傾向である。

令和3年10月に文部科学省が明らかにした「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」によれば、長期欠席のうち、小中学校における不登校児童生徒数は8年連続で増加傾向にあることが指摘されており、「憂慮すべき状況」とされている。これに付け加えれば、小・中・高等学校における自殺者数も増加傾



向にあり、これもまた「極めて憂慮すべき状況」と指摘されている。

図表2は不登校児童生徒数の推移をまとめたものであるが⁸⁾、上述のように、小学校・中学校ともに不登校児童生徒数は増加傾向を示しており、とりわけ2016年以降の増加が著しい。

これらの人数を児童生徒100人当たり的人数に換算すると⁹⁾、小学校においては2020年であっても児童100人当たり1.00人とどまるが、中学校においては、2016年以降生徒100人当たり3.00人を上回り、その5年後の2020年には100人当たり4.09人となっている。100人当たり4人を上回る不登校生徒、つまり25人当たり1人以上の不登校生徒が存在するという事は確かに非常に多い数と言わざるを得ないだろう。文部科学省はすでに不登校は誰にでも起こりうる事態であるとしてそれを「悪い事」として捉えないよう通達を出しているものの、こうした学習者による学校の拒否は、今後、学校そのもののあり方について根底からの問い直しを迫るものとなるだろう。

これらの学校を巡る状況を背景としてここで問題としたいのは、上記のような不登校者がその後、どのように扱われるか、という問題である。

日本の義務教育においては、その組織編成の原理として、「学年主義」を採用している。つまり、同一年齢集団は年度が更新されるた

びに、学年が自動的に繰り上がり、卒業年次を終了すればところでん式に「卒業」を迎えることになる。長期欠席者であっても、「義務教育課程を修了した者として「卒業」させられる」のである。いわゆる「形式的卒業者」である。

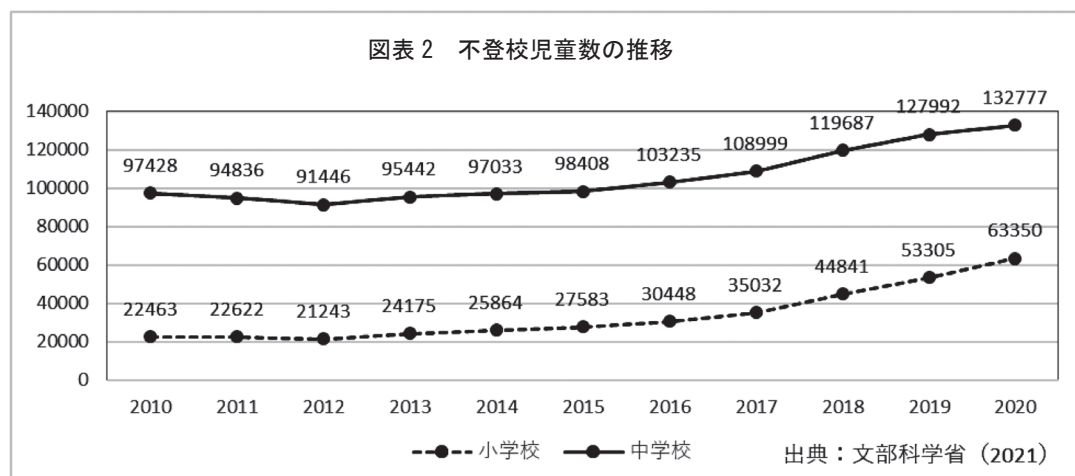
図表2において示した不登校者の増加は必然的に「形式的卒業者」の増加を意味する。単純計算で生徒25人当たり1人以上の「形式的卒業者」が出現する事態を、私たちはどのように受け止めればよいのだろうか。これは学習者個人の責任を問うことよりも、かれらの学齢期超過後の社会生活を、社会としてどのように保証する必要があるのかを真剣に検討しなければならない時期をすでに迎えていることを示しているのではないだろうか。

Ⅲ. 学校—家庭—地域と社会教育の位置づけ

ここで今一度、先に示したSDGsにおける教育に関する目標と、それを構成するターゲットを確認してみよう。

SDGsの目標4は「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」とされ、それを達成するためのターゲットとして10のターゲットが示されているが、これらのうち社会教育に関わるターゲットとしては以下のターゲットが該当すると思われる¹⁰⁾。

4.3: 2030年までに、すべての人々が男女の区別なく、安価で質の高い技術教育、職



- 業教育、および大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする。
- 4.4: 2030年までに、技術的・職業的スキルなど、雇用、ディーセント・ワークおよび起業に必要な技能を備えた若者と成人の割合を大幅に増加させる。
- 4.5: 2030年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民および脆弱な立場にある子どもなど、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする。
- 4.6: 2030年までに、すべての若者および成人の大多数（男女ともに）が、読み書き能力および基本的計算能力を身に付けられるようにする。
- 4.7: 2030年までに、持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力の文化、グローバル市民、および文化的多様性と文化が持続可能な開発にもたらす貢献の理解などの教育を通じて、すべての学習者が持続可能な開発を推進するための知識とスキルを獲得できるようにする。
- 4.a: 子ども、障害、およびジェンダーに配慮した教育施設を構築・改良し、すべての人々に安全で非暴力的、包摂的、効果的な学習環境を提供できるようにする。

SDGsは国連が提唱するが故にその政策の対象は発展途上国を中心とした海外へと目が向けられがちであるが、前節で示された日本社会における分断の状況を踏まえるならば、日本社会の足元においてもまた、SDGsが達成されていないことは明白であり、海外への支援と並んで、国内にも今なお支援を必要としている人々がいることを再認識すべきである。そのうえで、SDGsを構成するターゲットを確認するならば、そこで目指されているのは教育機会の平等な提供と、差別の撤廃、包摂性の実現であることが分かる。

学校教育から長期にわたって離脱し、制度上致し方なく卒業に至った形式的卒業者であっても、学卒後の社会生活を送るにあたっては、経済的自立が求められるのは自明であり、

職業生活を送るうえで必要な知識やスキルの習得が必要不可欠となる。

こうした人々が学校以外の場で教育を受けようとするれば、現実には高額な教育費を支払う必要があり、経済的な格差はますます拡大してしまう。こうした状況を少しでも緩和するためにも、学校教育制度以外の教育制度が求められるところである。これを担うのがまさしく社会教育であると考ええる。

これは、障害者や形式的卒業者といった社会的弱者だけに当てはまることではない。変動の激しい現代社会にあっては、いかなるものであれ、常に新しい知識やスキルを不断に学習することが求められている。そして社会の流動性と柔軟性を高めることが、より激しい競争に打ち克っていくうえでの重要な要素とされる。その意味で、改めて社会教育・生涯学習の現代的意義を見出すことができるだろう。

ともすれば、成人労働者が職業生活をリタイアした後の余暇生活の充実の機会として位置づけられがちであった生涯学習は、いまや労働再教育あるいはリスクリングの重要な段階として捉える必要に迫られている。社会の誰もが、必要な時に、必要な場所で、必要なだけ学習に専念できる社会的環境の整備が求められているのである。そしてそれらを通して、学校教育制度だけに頼らない、より柔軟で多様な社会的達成への道筋が構築される。

IV. 社会教育における実践例と具体的課題

では上記のような社会教育を通しての包摂的な社会の実現は、現実のレベルにおいてはどの程度可能なのであろうか。また、包摂的な社会を構築するために実際の社会教育の取組においてどのような課題が見いだせるのだろうか。ここでは具体的に筆者(角替)も理事の一人として関わっている「しずおか自主夜間教室」の取り組みを取り上げ、検討してみよう。これはNPOによる市民レベルの自主的な取り組みであり、自治体が主導している取り組みとは異なる。

平成28年12月に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会

の確保等に関する法律」(以下、教育機会確保法)を受けて、静岡県では磐田市と三島市の二か所に県立夜間中学校の設置を決定し、令和5年4月から開学する見込みである。正規の学校としてこうした学校が設置されることは、先のSDGsの観点からも高く評価されることであるが、公立中学校として現実の通学時間や現実的な通学範囲を考慮するならば、将来的にはより多くの地域で同様の学校が設置されることが望ましい。とは言え、不登校者が急激に増加する昨今にあって、行政が主体となって教育機会の確保が図られることは大きな意義を持つものと思われる。

このような状況下で、しずおか自主夜間教室は、公立夜間中学校の設置を意識しつつも、正式な教育制度から図らずもこぼれ落ちてしまい、現在学びを必要とする様々な人々に対してその門戸を開いている。

公立中学校とは異なり、ボランティアベースの取り組みであるため、教室を開くことができるのは月2回に限定される上に、毎回参加する学習者も決して多いわけではないが、教師役を務めるスタッフは真摯に学習者との対話に努め、毎回とても穏やかな雰囲気の下でそれぞれの学習者が求める学習に取り組んでいる。

令和4年現在においてしずおか自主夜間教室に参加している学習者は成人男性、成人女性、外国人労働者、中学校卒業生、中学校に在籍している者など、多様である。それぞれに学習ニーズを抱えており、学びの機会を必要としている。教室では学習者一人ひとりのニーズを確認したうえで、学習者1名につきスタッフ1名で対話的な学習を展開している。「教室」と謳っている以上、名目的には「学習」を主目的とするものではあるが、むしろ重要なのは、学習者とスタッフが対話を通じて社会的な関係を構築することにある。つまり、これまで何らかの形で社会から排除され、困難を抱えてきた学習者が、もう一度社会に対する信頼を得て社会的なつながりを作ってもらふことで、社会的包摂を実現しようと考えているからである。したがって、逆説的ではあるが、学習を通して学力の向上を

狙おうというよりも、むしろ学習を通じて友人や知り合いを作り、学習者が自分の抱えている問題を周りの人に開示し、それらに対して手助けができるような環境を作ろうとすることが主眼となっている。こうした狙いなどのような成果を生み出すのかは、まだこれからの活動の継続如何にかかっているが、こうした活動を継続するうえで今後解決が求められる課題としては以下のことが挙げられる。

一つは学習者のニーズをどのように把握し、それらに対してどのように対応するかということである。学校に通えないままに職業生活に移行した人は、目前にある仕事上の課題の解決が第一の目標となるが、目先の課題だけを追っただけでは、体系的な知識の獲得がおぼつかなく可能性が高い。学習者の生活上職業上の必要性を把握しつつ、より体系的な知識の獲得につなげていくためのスタッフ側の工夫が求められるところである。

二つ目に学習者の掘り起こしである。しずおか自主夜間教室では、できるだけ多くの形式的卒業生をはじめとする学習者に対して学習機会を提供したいと考えている。しかしながら、こうした潜在的な学習ニーズを抱えている人たちに対するアクセスが非常に難しいという現実にも直面している。こうした課題を解決するために、可能な限り学校現場との連携を図りたいと考えている。必要とする人々に必要な情報を届けるために様々なチャンネルを通じての情報発信が検討されている。

三つ目に財政的な課題を指摘しておきたい。先にも示したように、しずおか自主夜間教室はボランティアベースの市民活動であり、財政的には母体となるNPOの予算によって運営されている。しかし活動場所の確保や教材の準備等、活動の拡大に伴って必要とする経費も拡大しつつある。公正な教育機会の確保という極めて公益性が高いと思われる活動に対して、やはり何らかの財政的措置が講じられる必要があるのではないかと考える。

ここで取り上げたしずおか自主夜間教室のみが、公正な教育機会の確保に寄与しているわけではない。そして、たった一つ

の団体だけでこうしたことが実現できるとも考えていない。しかし、同じような志を持った様々な団体が、県下の様々な場所で多様な活動を展開するとしたらどうであろうか。行政が主導する正規の学校教育があり、それらの周りで民間の教育支援活動が展開することによって、学習者は自分のペースに合わせて必要なタイミングで必要な知識やスキルを身に付けることができるようになるのではないだろうか。しなやかで多様な社会教育の実現が公正な教育機会の確保を実現し、より包摂的な社会の構築が可能となると考える。

(角替弘規)

V. 社会的包摂の実現に寄与する社会教育のあり方に向けて～第 37 期静岡県社会教育委員会における議論から～

令和 2 年 11 月 1 日から令和 4 年 10 月 31 日までの 2 年間開催された第 37 期静岡県社会教育委員会では、「誰もが共に学び合う生涯学習社会の形成に向けて～全ての人が参画し、共に学び合う社会教育のあり方～」との諮問問題に対して、共に学び合う包摂的な社会教育のあり方について検討を重ねた。会合は 2 ケ月に一度のペースで開かれ、第 1 回から第 5 回までは、困難を抱え孤立しがちな人々の中で障害者に焦点を当てて、障害者の生涯学習について議論を交わし、中間報告を取りまとめ、2021 年 9 月度定例静岡県教育委員会では報告を行った。その内容については、既に松永・角替¹¹⁾に考察結果をまとめたところである。

その後、同委員会の議論のテーマは、障害者だけでなく、貧困世帯、外国籍の人々、ひとり親世帯など、かつて社会的排除にあった、ありとあらゆる困難を抱え孤立しがちな人々に対して、社会教育は何ができるのか、ということに移行し、その議論のきっかけとして「社会で孤立しがちな人」の類型化を試みるべく検討を始めた。ここでは、その議論の経緯をたどりながら、最終的に本委員会が結論として見出した、社会的包摂の実現に寄与する社会教育のあり方を提示する。

(1) 「人」より「状況」への視点の変化

すでに述べたように、中間報告後の議論では、「社会で孤立しがちな人」を取り上げ、まずはその方々の特徴や生涯学習への取り組み状況について、グループワークを通して検討を行った。「社会で孤立しがちな人」とは、どのような人なのかについて、グループワークで出された委員の意見には、以下のようなものがあった。

- ・遠慮があり、こもりがちな人
- ・自己肯定感が低いなどマイナス思考の人
- ・福祉の支援が必要な人
- ・一人を好む強い人
- ・性格が個性的な人
- ・周りにつながりがなく、支えがない人
- ・経済的に生きることが大変な人
- ・身体的精神的に事情がある人
- ・家族に事情がある人
- ・外国にルーツがあるなどで言葉の壁がある人
- ・情報に疎遠な人

次に、このような「社会で孤立しがちな人」の中から、社会教育より学習機会を提供したい人々をより明確にするために、孤立しがちな人々の特徴を明確にし、整理することを試みた。以下は、その過程で委員から示された特徴等である。

- ・コミュニケーション能力、家庭環境、独居高齢者、障害者、外国人
- ・自分自身の性格と状況・現状、家庭環境、地域の環境、社会の環境
- ・身体的要素(性格・志向、障害・病気・老化)、社会的要素(生計、言葉・情報、心の支え、安心感)
- ・経済的貧困な人、身体に障害のある人、自分の居場所のない人、人とのつき合いが苦手な人、情報が入らない人
- ・経済的な事情がある人、障害や病気のある人またはその家族、言葉や文化の壁(がある人)、他との関わりが好きではない人
- ・①理解してもらえない・知られたくないから：病気や障害
- ・②気持ちが苦しくなるということから：経済的な理由
- ・③外からわかりにくい、助けてが言いにくい

くいことから：虐待・DV

④上記の①～③に当てはまらない(外国人や性的少数派など)

- ・行政の施策の対象になっている人、対象にしななければいけないが対象になっていない人
- ・言葉、気持ち・心情(性格も含む)、(狭義の)環境(独居、介護、障害)、世代
- ・あえて積極的に人とかかわらない人、情報獲得量が極めて少ない人、逆に情報が多すぎて混乱している人

この孤立しがちな人の特徴を整理する議論の過程で、多くの委員が、この特徴は、今孤立あるいは孤立しがちな「人」そのものに依るのではなく、自身もその特徴を引き起こす「状況」に陥れば孤立した人になってしまうことを強く認識した。委員の中には、議論の過程で「明日は我が身に起こることではないか」との強い危機感を抱き、その率直な感想を意見として述べる場面も見受けられた。

既に、委員会では、第3回委員会において、ICFの考え方を委員全員で共有しており、障害のある人が社会生活上で受ける制限は、社会環境を柔軟に変化させることによって、制限を緩和させたり取り除いたりすることができるという考え方を理解していた。その上で、孤立を検討していく中では、孤立する「人」ではなく、孤立を引き起こす「状況」に注目する必要がある、という視点の転換に至ったのである。

(2) 孤立を作り出す状況の整理と打開策

第9回からの委員会では、孤立を作り出す状況を整理し、その整理をもとに、今後の社会教育のあり方をまとめた。

最終的には、孤立を作り出す状況は、以下の3点に加え、学習機会が十分でないことにまとめられた。

- ①社会全体に困り感の理解が得られていない、
- ②学習機会及び活動の情報を届けられていない、
- ③(学ぶ側が)学ぶこと、つながることへの安心感がない。

また、この整理を手がかりに、それぞれの

孤立を作り出す状況を打開するという観点から、社会教育のあり方を検討した。その際、元々社会教育が有している、

- ・教える・教わるという関係性が固定的ではなく、学びの場にいるお互いが学び合い教え合う、
 - ・学習者それぞれの自由な学びをその人に合わせた形で提供・支援できる、
- という2つの特長を生かした考え方や方法を検討した。

その結果、まず、「①社会全体に困り感の理解が得られていない」状況の打開策としては、理解を促すための「体験」や「交流」の機会の設定が提言された。既に、学校教育では「交流籍」を活用した児童生徒の交流や共同学習は障害理解の促進に有効であると言われている。この事例を参考に、対象を限定しない多様な学習機会の提供が望まれる。次に「②学習機会及び活動の情報を届けられていない」状況の打開策としては、「一人一人」「当事者の目線」による情報提供の重要性が提案された。また「③(学ぶ側が)学ぶこと、つながることへの安心感がない」状況の打開策としては、「学ぶ楽しさ」が感じられる学習機会の提供、学びにつながる「居場所づくり」の必要性が挙げられた。

これらの孤立を作り出す状況を打開しても、そもそも社会教育において全ての人が参画し、共に学び合うことが可能な学習機会・施設が十分提供されていなければ、社会的包摂に寄与したことにはならない。その学習機会・施設の充実に向けては、関係機関の「連携」と「人材」確保の重要性も指摘された。

以上の検討を重ねた上で、委員会では、既述の諮問問題に対して、孤立を自分にも起こり得る「状況」ととらえて、社会教育の自由かつ体験的で一人一人に応じた学び合いの提供により、お互いに認め合い学び合う生涯学習社会の構築が期待される、と結論付けた。その中では、教育や学習支援の場面で生じやすい教育する側・支援する側のやってあげる・してあげるという意識の持ち方にも注意を喚起し、自分自身も一学習者であり、孤立を作り出す状況に遭遇すれば孤立に陥る可能性の

ある己自身であることを前提に、自分自身の問題として、丁寧に一人一人にアプローチすることの必要性を訴えた。

以上のことを要旨とする本委員会の提言は報告書¹²⁾としてまとめられ、2022年11月度定例静岡県教育委員会において教育長に手交されたが、本委員会の議論の最大の成果は、現れる現象の起因を「人」に求めるのではなく、「状況」の分析に求めることができた点である。本稿前半において角替が指摘したさまざまな問題状況は、日常において、「○○さんが△△なんだって。」「◎◎ちゃんは□□らしいよ。」と、個人個人に起こった出来事として私たちは見聞きしているため、それらを見る我々の視点は、どうしても個人レベルのものとなり、結果他人事になりやすい。しかし、委員会の議論を通して、個人個人に起こる出来事が、社会の状況や環境に由来し、逆にその状況や環境を変えれば個人個人の出来事も好転すると期待できる、という視点の転換を委員全員で体感・共有できたことは、本委員会の財産だと思われる。

VI. 第37期静岡県社会教育委員会の提言からみた「しずおか自主夜間教室」の現状と課題

本稿の最後に、第37期静岡県社会教育委員会で提言された打開策に沿って、IVで取り上げた社会教育の実践例「しずおか自主夜間教室」の現状と課題を考察してみよう。

まず「しずおか自主夜間教室」の現状は、「一人一人」「当事者の目線」に立って、「学ぶ楽しさ」が感じられ、参加者の「居場所」にもなる学習提供が行われている。一方で、情報提供に関しては未だ「一人一人」「当事者の目線」に立った情報発信は難しいようではあり課題が残っている。同時に学習ニーズの把握においても「一人一人」「当事者目線」で現状を的確に把握し、体系的な知識獲得のプロセスに位置づけることが重要と見ることができる。あわせて、「体験」「交流」による困り感や夜間教室の必要性に関する理解を広く社会に浸透させることが、財政的措置を促すことにつながる可能性も考えられる。また、「しずおか自主夜間教室」と学校が「連携」し、

関心を持つ「人材」が育つことで、この取組が社会的により認知されるようになれば、この事も財政的措置を促す原動力となり得るだろう。

以上のように、第37期静岡県社会教育委員会において提示した8つのキーワード(V(2)において「」で示した8つの単語)は、実践例の分析と課題を整理する上で有効と思われる。県内各地ですで行われている様々な社会教育活動、学習活動が、このように検討されることで、誰もが共に学び合う活動となっていくことを期待する。

VII. おわりに

最近では、社会的包摂(インクルージョン)の概念を超えて、「トランスクルージョン」¹³⁾という概念も提起されているそうである。インクルージョンが有する外部(マイノリティー)を内部(マジョリティー)に取り込もうとする本来の意味に対して、トランスクルージョンとは、互いに影響を与え合い、変容し合いながら共生する姿勢を意味するものだそうである。第37期静岡県社会教育委員会における議論の立ち位置も、このトランスクルージョンに近いものかもしれない。

我が国では、とかく教育という近代化を推し進める原動力となった近代学校をモデルとした学校教育が連想されることが多く、一斉に、みんな一緒に、平等に、決めた内容を決めた時間で、資格のある者から教えられて学ぶ姿こそが教育の姿だと思われがちである。だが、本稿で取り上げた社会教育が示す教育の姿は、本来、自由であり、各自の必要な時に、必要な場所で、必要なだけ学習機会が提供される、また、そこでの学びは人が集まれば自由な交流により学び合い教え合う中で成立する無限の学習方法が編み出されていくものである。いかなる状況にある人であっても、この自由度の高い教育の中であれば、自身に合った学習方法を見つけることができ、状況を打開していくことが可能であろう。したがって社会教育による社会的包摂の実現可能性は、かなり高いものとみることができ

今後は、多様な実践の促進を図ると同時に、その実践例を収集・分析を重ねて好事例を見出し、さらなる実践の促進に貢献する研究を行っていきたい。

(松永由弥子)

VIII. 謝辞

本研究は静岡県立大学令和4年度教員特別研究推進費(区分2)「アフターコロナ社会における包摂的な社会教育のあり方の検討」(代表者:静岡県立大学食品栄養科学部教育学研究室・教授 角替弘規)によるものである。

IX. 引用・参考文献及び注

- 3) 社会的包摂とは、ソーシャル・インクルージョン (social inclusion) の訳で、国民一人ひとりを社会の構成員として取り込むことを言う。1980年代に問題となった「社会的排除」に対応する概念として、社会から孤立した方々が再び社会参加できる制度整備の中で生まれた理念である。詳しくは公益財団法人日本女性学習財団・キーワード・用語解説「社会的包摂(ソーシャル・インクルージョン)」(<https://www.jawe2011.jp/cgi/keyword/keyword.cgi?num=n000205&mode=detail&catlist=1&onlist=1&shlist=1>) (2022年10月24日アクセス)を参照。
- 4) 鈴木江理子編著「アンダーコロナの移民たち 日本社会の脆弱性が現れた場所」明石書店、2021年
- 5) 外務省国際協力局地球規模課題総括課「持続可能な開発目標(SDGs)達成に向けて日本が果たす役割」2022年5月 https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/sdgs_gaiyou_202206.pdf (2022年10月22日アクセス)
- 6) 外務省国際協力局「持続可能な開発目標(SDGs)と日本の取組」https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/SDGs_pamphlet.pdf (2022年10月22日アクセス)
- 7) 厚生労働省「令和3年賃金構造基本統

計調査」https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/chinginkouzou_a.html (2022年10月22日アクセス)

- 8) 文部科学省「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」2021年 https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2022年10月22日アクセス)
- 9) 文部科学省の資料では児童生徒1000人当たりの人数を算出している。本稿ではこれを100人当たりの人数に換算した。
- 10) Global Compact Network Japan「SDGsとは」<https://www.ungcjin.org/sdgs/goals/goal04.html> (2022年10月22日アクセス)
- 11) 松永由弥子・角替弘規「ポストコロナ時代における社会教育の意義と役割」静岡産業大学論集『スポーツと人間』第6巻第2号、pp.117-126、2021年
- 12) 第37期静岡県社会教育委員会「誰もが共に学び合う生涯学習社会の形成に向けて～全ての人が参画し、共に学び合う社会教育のあり方～(報告)」静岡県教育委員会社会教育課(静岡県社会教育委員会事務局)、2022年10月
- 13) 苫野一徳「トランスクルージョン」『内外教育』第7025号、P1「ひとこと」欄、2022年9月16日