

社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育をめぐる課題：  
中央教育審議会生涯学習分科会での議論を手がかりとして

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター<br>公開日: 2022-03-15<br>キーワード (Ja): 社会教育, 社会的包摂, 社会的排除, SDGs<br>キーワード (En):<br>作成者: 渋江, かさね<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.14945/00028708">https://doi.org/10.14945/00028708</a>  |

# 論文

## 社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育をめぐる課題

——中央教育審議会生涯学習分科会での議論を手がかりとして——

渋江 かさね

(静岡大学教育学部学校教育系列)

### The Issues Surrounding Adult and Community Education for "Contribution" and "Realization" to Social Inclusion:

Based on Discussions at the Central Council for Education Lifelong Learning Subcommittee

Shibue Kasane

#### Abstract

The purpose of this paper is to clarify that adult and community education is expected to "contribute" and "realize" to social inclusion in the national education policy on social education and lifelong learning in recent years. To clarify this, documents published by the Central Council for Education and related conference were considered.

The results are as follows. (1) Guaranteeing learning for vulnerable people, enabling them to connect with society through learning, (2) providing diverse people to learn together to create an environment where they can understand and coexist with each other, (3) expanding learning opportunities to take an interest in the problems faced by socially vulnerable people and solve the problems. These are thought to be influenced by domestic policies that promote a 100 million active society. These are related to the SDGs adopted by the United Nations, especially its philosophy of "no one is left behind".

Based on the results, two issues of social education related to "contribution" and "realization" to social inclusion are presented. One is the ideal and role of social education in relation to "contribution" and "realization" to social inclusion, while drawing on the fact that SDGs are aimed at the realization of an inclusive society in which no one is left behind. It is necessary to consider the ideal form and role of social education for the promotion of SDGs from the perspective of Target 4.7. The other is the "contribution" and "realization" of social inclusion through learning from diverse people, including people who tend to be socially isolated, people who have difficulty living, and "vulnerable people" such as people with disabilities.

キーワード： 社会教育 社会的包摂 社会的排除 SDGs

#### はじめに

社会教育・生涯学習に関する近年の国の政策的議論では、社会的包摂への「寄与」や「実現」にかかわって、社会教育の在り方や役割が言及されてきている。

社会的包摂 (Social Inclusion) とは、社会的排除 (Social Exclusion) の対概念であり、1970年代にフランスで発祥したとされている。その後、ヨーロッパ諸国、欧州連合、国際連合などの国際機関で、社会政策の基礎的な理念として確立されてきた。日本では、社会の構造的変化に対応するため、2011年1月に内閣総理大臣直属の組織「一人ひとりを包摂する社会」特命チームが、同年4月には内閣官房社会的包摂推進室が置かれた<sup>1)</sup>。特命チームにより翌月出された「社会的包摂政策を進めるための基本的考え方」では、社会的包摂が社会的排除——「様々なリスクが連鎖し、複合的に重なった結果として、雇用、家族、コミュニティなどの社会のあらゆる関係性から切り離され、社会とのつながりが極めて希薄になってしまう」につい

て、「構造と要因を克服する一連の政策的な対応」と説明された。だが、2013年1月に社会的包摂推進室は廃止となった<sup>2)</sup>。一方、社会教育に関する国の政策的議論で、社会的包摂への「寄与」や「実現」が言及され始めたのは、2017年に出された「人々の暮らしと社会の発展に貢献する持続可能な社会教育システムの構築に向けて 論点の整理」である<sup>3)</sup>。そしてこうした観点での検討が、現在も続けられている。

社会の中での格差が進み、新型コロナウイルス感染症によってそれがさらに深刻になる中で、社会的包摂への「寄与」や「実現」に、社会教育もさらに取り組んでいくことが求められていると考える<sup>4)</sup>。しかし、社会教育・生涯学習に関する近年の国の教育政策の議論に見る、社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育の在り方や役割——何を意味しており、どのようなことが求められているかを、整理し考察することはされてきていない。また、社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育にかかわる人を養成

する制度として、社会教育主事講習（以下、講習）と社会教育主事養成課程（以下、養成課程）がある。2018年に社会教育主事講習等規程が一部改正された際、「社会教育主事が人づくりや地域づくりに中核的な役割を担うことができるよう」講習や養成課程の科目が改善された。そして、講習と養成課程の修了者に社会教育士<sup>5)</sup>の称号が付与されることになった。前者に関し、養成課程にのみ残された「社会教育特講」（8単位）で扱う「主な内容」の一例として「社会的包摂と社会教育」があげられている。つまり、「社会教育主事としての幅広い視野、社会的関心を持たせるとともに、専門的内容についての理解を図る」ために扱うべき、「多岐にわたる現代的課題」とされたのである<sup>6)</sup>。この点に関しては、社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育の在り方や役割として、国の教育政策で示された内容を整理・考察したものに即し、再検討する余地が残されていると考える。

以上を追究する基礎作業として、本稿では2つのことに取り組む。まず、中央教育審議会および関連する会議体が公表した近年の文書で、社会的包摂への「寄与」や「実現」にかかわって社会教育の在り方や役割が、どのように論じられているかを整理し明らかにする。つぎに、整理した内容について考察し、社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育に関する課題を示す。これら2つを通して、社会教育主事・社会教育士養成カリキュラムで社会的包摂をいかに扱っていくかについて、示唆を得ることにつなげたい。

## 1. 中央教育審議会生涯学習分科会での議論の展開

生涯学習・社会教育に関する国の政策的議論をまとめた文書のうち、社会的包摂への「寄与」や「実現」にかかわって、社会教育の在り方や役割を述べているのは、表1にあげた3つである。以下では、これらの文書に示されている内容について整理していく。

表1 社会的包摂への「寄与」や「実現」という観点で社会教育の在り方や役割に言及した文書

| 年月           | 文書名  |
|--------------|--|
| 2017年<br>3月  | 学びを通じた地域づくりの推進に関する調査研究協力者会議「人々の暮らしと社会の発展に貢献する持続可能な社会教育システムの構築に向けて 論点の整理」 |
| 2018年<br>12月 | 中央教育審議会「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について（答申）」                            |
| 2020年        | 「第10期中央教育審議会生涯学習分  |

|     |   |
|-----|---|
| 12月 | 科会における議論の整理 多様な主体の協働と ICT の活用で、つながる生涯学習・社会教育～命を守り、誰一人として取り残さない社会の実現へ～ |
|-----|---|

まず「人々の暮らしと社会の発展に貢献する持続可能な社会教育システムの構築に向けて 論点の整理」（2017。以下、論点の整理）である。これを取りまとめた「学びを通じた地域づくりの推進に関する調査研究協力者会議」は、「中央教育審議会生涯学習分科会等において議論すべき内容の論点整理を行うため」に置かれたものである。本会議での具体的な検討事項は①「社会教育を取り巻く現代的課題等を整理した上で、学びを通じた地域づくりの観点から、『社会教育行政の再構築』のために必要な社会教育行政や公民館等社会教育施設の在り方等に関する論点整理」、②「その他学びを通じた地域づくり等に関して必要な論点整理」とされた<sup>7)</sup>。

論点の整理では、社会教育を取り巻く環境の変化と課題に鑑み、社会教育に期待される三つの役割と二つの方向性が示された。これらを実現することにより「人々の社会参加とよりよい社会づくりを促し、人々の暮らしの基盤としての役割を果たしていくことが期待され」ていたのである。「社会的包摂への寄与」は役割のひとつとされ、次のように述べられた。

○ 人口構造の変化に伴う高齢者の増加、貧困と格差に起因する困難を抱える人々の存在、グローバル化に伴う在留外国人の増加等を受けて、今後の社会教育には、高齢者、障害者、外国人、困難を抱える人々など、全ての住民が孤立することなく、地域社会の構成員として社会参加できるよう社会的包摂に寄与することが求められる。特に、障害者が、学校卒業後も生涯にわたり自己実現を図ることができるよう、社会教育が障害者の生きがいがづくり、地域とのつながりづくりに貢献していくことが重要である。

社会的に弱い立場にある人を孤立させることなく社会参加ができるよう、社会教育が役割を果たすことが求められている。障害者の生涯学習に言及されているのは、障害者の生涯学習の推進に、国の教育政策として取り組んでいく機運が高まっていた（翌月に文部科学省生涯学習政策局生涯学習推進課に、障害者学習支援室が設置された）ためと考えられる。

公民館、図書館、博物館等の社会教育施設にも、「社会的包摂への寄与」が求められている。図書館と公民館には、アウトリーチ活動の充実により「高齢者や障害者、困難を抱える人々等にも読書の機会を提供し、誰に対しても知的サービスを提供する施設として、

社会的包摂の観点から地域のニーズに積極的・能動的に伝えていくことが期待される」としており、社会的包摂への寄与の具体に言及されている。

つぎに、中央教育審議会「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について（答申）」（2018。以下、答申）である。答申の内容は第9期中央教育審議会生涯学習分科会で検討されてきた。中心的に審議する事項として、諮問では①「関係者の連携と住民の主体的な参画による新しい地域づくりに向けた学習・活動の在り方」、②「公民館、図書館、博物館等の社会教育施設に求められる役割」、③「社会教育施設が求められる役割を果たすために必要な具体的方策」があげられた。

下記のように、答申でも社会教育施設に社会的包摂への寄与が求められている。

- また、いずれの社会教育施設についても、地域住民の社会教育施設に関する多様なニーズの十分な把握に努めるとともに、障害の有無にかかわらず、全ての住民に開かれた施設としてユニバーサルデザイン化を進め、幅広い年齢層にわたる多様な人々のニーズに応え、あらゆる地域住民の社会的包摂に寄与するとの視点に立ち、運営の充実を図ることが求められる。〔中略〕生きづらさを抱えた人々を受け止め、学びを通して社会につなげる場としての役割にも十分に留意する必要がある。

答申では、つぎのように2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発目標」（SDGs）に言及しつつ、今後の地域における社会教育の在り方が述べられている<sup>8)</sup>。

- 「前略」地球上の「誰一人として取り残さない（leave no one behind）」をテーマに持続可能な世界を実現するための国際目標が定められている。目標は、誰一人として取り残さない「包摂性」や、全てのステークホルダーが役割を持つ「参画性」、社会・経済・環境に統合的に取り組む「統合性」等が特徴とされている。また、SDGsを受けて策定された日本国内の実施指針においても、優先的に進める分野の一つとして「あらゆる人々の活躍の推進」が挙げられている。
- 今後、より多様で複雑化する課題と向き合いながら、一人一人がより豊かな人生を送ることのできる持続可能な社会づくりを進めるためには、行政のみならず企業や大学、団体、個人など様々な主体がそれぞれの立場から主体的に取り組むことが必要となる。特に地域においては、行政＝サービスの提供者、住民＝サービスの享受者という二

分論の役割分担によるのではなく、住民自らが担い手としてその運営に主体的に関わっていくことがこれまで以上に重要となる。

- 特に、SDGsの理念も踏まえ、誰一人として取り残さない社会づくりを目指し、社会的に困難な状況におかれていたり、社会的に孤立したりしがちな住民等の学びを通じた地域社会への参画を支援するためには、より丁寧な対応が求められる。

つまり、SDGsの理念「誰一人として取り残さない」に見る「包摂性」の観点から、「社会的に困難な状況におかれていたり、社会的に孤立したりしがちな住民等の学びを通じた地域社会への参画を支援する」ことに、社会教育がいっそう細やかに応じていくことが期待されている。持続可能な社会づくりにおいては、様々な主体が主体的に取り組むことが求められておりそれはSDGsの目標の特徴である「参画性」との重なりが見られる。

なお人口減少時代答申には、下記の記述も見られる。社会的包摂の用語は出てこないものの、社会的包摂への寄与や実現に向けた社会教育の役割を述べているとも解釈できよう。

- また、年齢・性別・障害の有無・国籍・所得等にかかわらず、さらに、孤立しがちな人や、生きづらさを抱えた人も含め、全ての人が共に認め合い、温かい関係性の中で自らを高めながら暮らすことのできる共生社会を実現し、社会福祉を増進する上で、社会教育は大きな役割を果たしうる。社会の中で孤立しがちな人々の学びのきっかけづくりに向け、多様な関係者が連携し、より一層きめ細かい取組を進める必要がある。

最後に「多様な主体の協働とICTの活用で、つながる生涯学習・社会教育～命を守り、誰一人として取り残さない社会の実現へ～」（第10期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理、2020。以下、議論の整理）である。先の答申で示された社会教育の特徴「学びを通じて個人の成長を期するとともに、他者と学び合い認め合うことで相互のつながりを形成していく」に依拠し、新型コロナウイルス感染症への対応を通して、「誰一人として取り残されることなく生きがいを感じることでできる包摂的な社会を目指す生涯学習や社会教育の在り方」が述べられた。答申で示されたSDGsに関する説明（2頁に引用した文章の一番目）に、目標4「すべての人々への、包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」が加わったものも示されている。

そして「社会的包摂に向けた社会教育の果たす役割」

として、下記をあげている。

- [前略] 市民一人ひとりが排除されたり差別されたりすることなく、地域社会の一員として認められるとともに、自らの個性などを生かして幸せに生活できることが重要である。地域の多様な人々が相互に理解し合い共生できる環境をつくっていく上で、社会教育は極めて重要な役割を果たすことが期待されている。多様な人々が共に学び合う場を、社会教育を通じて実現していくことが重要である。
- また、困難を抱える家庭や子供たちへの支援、外国人の家族や子供たち、障害のある方やその家族への支援、社会的に孤立しがちな若者や高齢者への支援の必要性など、様々な課題がある中で、新型コロナウイルス感染症の感染拡大により、それらがより深刻化していることも指摘されている。
- これらの課題の解決のためにも、人々がこうした問題に関心を持ち、理解を深め、問題解決のために社会に参画していく上で、必要な知識や技能を習得する機会を充実するなど、社会教育における学習機会の拡充も重要である。その際、ICTを活用することで、これまで以上に学習の内容・方法が多様化・充実でき、また、一人ひとりの興味関心や学習歴等に応じたプログラムの提示など、よりきめ細かい支援も可能になると考えられる。
- 更に、様々な理由で困難を抱える方に対しては、知識や技能を習得する機会を充実するのはもちろんのこと、社会とつながりを持つことができる場や得意なことで力を発揮できる場をつくったり、将来のキャリアにつながる機会を設けたりすることなども重要である。また、その困難の状況に応じ、例えばアウトリーチ型の取組等、様々な形での支援を考慮すべきである。

それから、社会的に弱い立場にいる人たちに向けて行われた社会教育の取組みを例示した上で、「社会的包摂に関する社会教育の課題」として、つぎのものが指摘されている。

- [前略] 学びの保障等の課題に対し、社会教育・学校教育が重要な役割を果たしている事例がみられる一方で、地方公共団体や社会教育施設における取組はまだ一部にとどまっており、今後は地域の多様な人々のニーズに応え、「誰一人として取り残さない」社会的包摂の実現につながる取組が全国各地で展開されるようにしていく必要がある。

- あわせて、地域における家庭や子供の育ちを取り巻く環境が変化する中、地域全体で家庭教育を支える仕組みづくりが一層重要となっており、保護者に対する学習機会の提供や相談対応等の従来の支援に加えて、支援が届きにくい家庭に対して支援を届けることのできるアウトリーチ型の取組も求められる。

- これらの課題については、地方公共団体の首長と教育委員会が教育政策について協議する総合教育会議等を通じて関係部局が連携協力して取り組むことが望まれる。また、行政だけでなく、産業界、大学、NPO や PTA 等の民間団体など、様々な関係機関と協働して取り組むことが求められる。

議論の整理では、「新しい時代の生涯学習、特に身近な地域における社会教育の学びの在り方」が展望されている。社会的包摂に関わる内容としては、①「多様で豊かな学びを通じ、様々な背景を有する多様な世代の人々がつながり、共に学び合うことで、新たなアイデアが生まれたり課題解決につながったりすること」が、社会的包摂の実現につながるとされた。②「『命を守る』生涯学習・社会教育」が提起された。新型コロナウイルス感染症や自然災害にかかわって、「脆弱な人々」を含む全ての人々に向けて、「命を守る」ために必要な知識を得たり、課題解決に向けて学び合ったりする機会の充実が説かれている。また、多様で豊かな学びやつながりによる生涯学習・社会教育の取組みによって、命を守り、誰一人として取り残すことなく生きがいを感じることのできる包摂的な社会が実現していくとされた。

以上、生涯学習・社会教育に関する国の政策的議論をまとめた文書に見る、社会的包摂への「寄与」や「実現」に向けた社会教育の在り方や役割を整理してきた。具体的な在り方や役割としては、①社会的に弱い立場にいる人々に対する学びの保障と、彼らが学びを通して社会とつながれるよう、社会に参画できるようにすること、②多様な人々が共に学び合う場を提供することを通して、相互に理解し合い共生できる環境を作ること、③地域の人たちが社会的に弱い立場の人たちが抱える課題に関心をもち問題を解決していくための学習機会を拡充することとして示されていた。これらに関しては、教育委員会の社会教育担当部局や社会教育施設が単独で行うというよりも、様々な関係機関と協働して取り組むことが強調されていた。なお、2022年1月現在は第11期中央教育審議会生涯学習分科会の会期中であるが、社会的包摂への「寄与」や「実現」に向けた社会教育・生涯学習についての議論が継続している<sup>9)</sup>。

## 2. SDGsの推進と社会教育の在り方・役割の関係をどのようにとらえるか

「1」で一連の文書を整理する中で見えてきたことは、社会的包摂について、定義や説明があまりされないままに用いられていることである。「一人ひとりを包摂する社会」特命チームが設置された2011年時点において、「社会的排除や包摂といった言葉は、日本の中ではまだまだなじみの薄い言葉」で、「研究者の中でさえ他の概念と混同されている状況にある」と指摘されていた<sup>10)</sup>。

しかし、2015年10月に発足した第3次安倍改造内閣で、一億総活躍社会の実現に向けた取り組みがされることになった。それは「少子高齢化の流れに歯止めをかけ、誰もが生きがいを感ぜられる社会を創る。人生は十人十色であり、価値観は人それぞれである。一億総活躍社会は、女性も男性も、お年寄りも若者も、一度失敗を経験した方も、障害や難病のある方も、家庭で、職場で、地域で、あらゆる場で、誰もが活躍できる、いわば全員参加型の社会」すなわち「全ての人々が包摂される社会」の実現により、「包摂と多様性による持続的成長と分配の好循環」が生み出されることを意図していた<sup>11)</sup>。このような政策が進められたため、社会的包摂という用語や概念が、国の政策上においては既知のものとしてされ、定義や説明を詳細にしなかったとも考えられる。

他方で、社会的包摂への「寄与」や「実現」に向けた社会教育の在り方や役割が述べられるにあたり、SDGsに言及されていることがわかった。とりわけ「誰一人として取り残さない」という社会的包摂を表す理念について、そうした社会を作ることや実現させることとのかかわりで、社会教育に言及していた。SDGsの17の目標のうち生涯学習の機会の促進をうたった目標4にもふれていた。それは包摂的な教育の提供を前提としたものになっている。

そもそもSDGsは「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」（2015。以下、2030アジェンダ）で示されたものである。そこで、「誰一人として取り残さない」と目標4について、2030アジェンダの内容を確認しておく<sup>12)</sup>。まず「誰一人として取り残さない」に関しては、「世界を持続的かつ強靱（レジリエント）な道筋に移行させるために緊急に必要な、大胆かつ変革的な手段をとることに決意している。社会を変えていく我々はこの共同の旅路に乗り出すにあたり、誰一人取り残さないことを誓う」と述べられている。つまり、持続可能な開発にかかわって「大転換を起こす時に社会的弱者や少数派が排除されたり、不利益を被ることがあってはならないことを意味している<sup>13)</sup>。また「最も遅れているとこ

ろに第一に手を伸ばすべく努力する」「最も脆弱な人々のニーズが満たされる〔中略〕社会的に包摂な世界」との記述もある。最も脆弱な人々としては、子供、若者、障害者、HIV/エイズと共に生きる人々、高齢者、先住民、難民、国内避難民、移民とされた。ただし、アジェンダの内容から女性・女兒も含むと解釈できる。つぎに、目標4に関しては、それを解決するためのより具体的な目標とも言えるターゲットがあげられている（表2参照）。なお、目標4に関しては「子ども・若者・フォーマル教育重視の傾向」があることが指摘されている<sup>14)</sup>。

表2 目標4. すべての人々への、包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する

|     |  |
|-----|--|
| 4.1 | 2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、適切かつ効果的な学習成果をもたらす、無償かつ公正で質の高い初等教育及び中等教育を修了できるようにする。           |
| 4.2 | 2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達支援、ケア及び就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする。        |
| 4.3 | 2030年までに、すべての人々が男女の区別なく、手頃な価格で質の高い技術教育、職業教育及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、働きがいのある人間らしい仕事及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、先住民及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、すべての若者及び大多数（男女ともに）の成人が、読み書き能力及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、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズ                  |

ンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。

- 4.a 子ども、障害及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。
- 4.b 2020年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国、ならびにアフリカ諸国を対象とした、職業訓練、情報通信技術（ICT）、技術・工学・科学プログラムなど、先進国及びその他の開発途上国における高等教育の奨学金の件数を全世界で大幅に増加させる。
- 4.c 2030年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国における教員養成のための国際協力などを通じて、資格を持つ教員の数を大幅に増加させる。

社会的包摂への「寄与」や「実現」にかかわって、社会教育の在り方や役割を述べた一連の文書に立ち戻ると、ターゲット 4.5に見られるように、脆弱層に向けた社会教育の機会の保障に、よりいっそう取り組む必要性が強調されていた。他方で、2030アジェンダで示された「誰一人取り残さない」——脆弱層のニーズが満たされることを理念とした持続可能な開発では、ターゲット 4.7に見られるように、教育が重要とされている。そしてその教育も、「誰一人取り残さない」が前提である。教育の重要性に関しては、ユネスコのホームページにも「教育は人権であり、持続可能な開発と平和のための力である 2030アジェンダのすべての目標には、尊厳を持って生活し、生活を築き、社会に貢献するための知識、スキル、価値観を持つ人々に力を与えるための教育が必要」とある<sup>15)</sup>。一連の文書ではまた、持続可能な社会づくりを進めるための参画性に言及され、様々な主体が自ら取り組むこと、住民自身が主体的に持続可能な社会づくりを担うことが重視されていた。だがターゲット 4.7の観点からは、明確な言及はされていない。

以上より、SDGsが「誰一人取り残さない」包摂的な社会の実現を志向するものであることを引きつつ、社会的包摂への「寄与」や「実現」にかかわって社会教育の在り方や役割を考えるのであれば、SDGs「推進」のための社会教育の在り方や役割についても、ターゲット 4.7とのかかわりで検討することが求めら

れよう<sup>16)</sup>。また、参画性に関しては、社会教育行政（含社会教育施設）が果たすべき役割と、その他ステークホルダーが担う役割の在り方について、教育の公共性の観点から問われている。

### 3. 多様な人々による地域での学び合いをどのようにとらえるか

一連の文書では、社会的に孤立しがちな人々や生きづらさを抱える人々、障害者などの「脆弱な人々」を含む多様な人々が、地域の中で「相互に理解し合い共生できる環境」を作ることや「共に学び合っていく」ことにかかわって、社会教育の役割や在り方が述べられていた。この点に関し、具体的にどのような学習として展望するかが、課題としてあげられる。この課題を明らかにすることによって、社会教育の役割や在り方をより具体的にすることにつながると考える。

上記の課題について検討する端緒として、ここでは2点を指摘しておきたい。1点目は、先駆的な社会教育実践から導き出されている示唆についてである。具体的には、障害者とボランティアが学び合ったり、障害者の学習機会を関係団体の助言を得て提供したりする、公民館での学習実践をあげつつ、「（他者と）共に生きることを学ぶ」実践を公民館が推進することが提起されている。「誰もが障害の有無にかかわらずともに学び、生きる共生社会」の実現のための学習には、障害者が公民館での活動や学びから「遠ざけられてきたこと」や共生できていなかった社会を問うことが必然とされている。こうした学習は、「単なる啓発や理解を超えて、多様な住民が出会い、対話を通じて共に学びあう」ことを可能とする学習実践から生まれるとされた<sup>17)</sup>。つまり、社会的に孤立しがちな人々や生きづらさを抱える人々、障害者などの「脆弱な人々」の学習機会や社会参加の機会に、多様な人が意味ある形でかかわることで、先の人たちの置かれた社会状況を問うていく学び合いが展開していくことが志向されている。また、ここでの多様な人とは、障害者自身が抱える問題を解決してあげるための学習を提供する人ではなく、学習者である。あるいは障害者にとってより意味のある学習機会を整える人である。

「ひきこもり」の問題を扱った公民館の講座の参加者（ひきこもっているお子さんを持つ保護者）が中心となって立ち上げたサークル（講座を企画した職員も学習者として参加）の事例においても、ひきこもっているお子さんがいる女性を中心とした活動から、当事者、経験者、ボランティア活動をしている人、福祉関連の仕事をしている人など、多様な人の参加を得て、当事者が地域で活動できる実践などが展開されている。そこから得られる示唆として、サークルメンバーでもある講座担当職員が、活動をふり返って述べたことに着目する。職員は当初「不登校やひきこもりをなんと

かしなければ」と思っていたという。しかし、「ひきこもりが問題にならない社会は、誰もが生きやすい社会なのではないか」のように、不登校やひきこもりにかかわって対する認識が変わっていったという<sup>18)</sup>。こうした認識の変化は、ひきこもっている人の立場からひきこもりをとらえたことによるものと受け止める。地域の中で「相互に理解し合い共生できる環境」を作ることや「共に学び合っていく」こととは、社会規範であったり、社会の中で主流とされていたりする価値観を、社会的に孤立しがちな人々や生きづらさを抱える人々、そしていわゆる「脆弱な人々」の立場で見直すことにつながる学び、学び合いをつくることも解釈できる。

2点目は、一連の文書であがっていた「社会とつながりを持つことができる場や得意なことで力を発揮できる場」を作ることにかかわるものである。やや抽象的であるが、つぎのような事例はどのように考えればいいのか。社会的に排除された状態の手芸好きなAさんが、地域の手芸サークルとつながり、そこで手芸をするようになる。当初は作品作りに没頭していたAさんであったが、やがで、メンバーと完成した作品の感想を伝えあったり、手芸のコツを教えあったり、雑談しつつ手芸をしたりする中で生活の困りごとを話したりするようになった。それらを通してAさんはメンバーとのつながりが豊かになり、サークルに自分がいる意味を感じつつ、安心して過ごせるようになった。

「はじめに」でふれたように、2011年1月の「一人ひとりを包摂する社会特命チーム」の設置を嚆矢として、日本で社会的包摂政策を進めようとした。その目的は、経済のグローバル化、雇用の不安定化、地域・家族の紐帯の弱体化といった、社会の構造変化への対応にあった。そして、こうした構造変化に伴い、社会的リスクが連鎖し複合的に重なった結果、社会のあらゆる関係性（雇用、家族、コミュニティ）から切り離される社会的排除のリスクが問題視されていた<sup>19)</sup>。社会的排除とは「資源の不足をきっかけに、徐々に、社会における仕組みから脱落し、人間関係が希薄になり、社会の一員としての存在価値を奪われていくことを問題視」しており、「人と人、人と社会の『関係』」に焦点をあてている。そこからさらに、「人間の尊厳を保つ」ことをもたらす「居場所」「役割」「他者とのつながり」がないことが問われているとも指摘されている。社会的排除はまた、問題が個人ではなく社会にあるととらえるもので、「社会のありようを疑問視」する概念である<sup>20)</sup>。

上記を踏まえ、地域の手芸サークルにつながったAさんの例に立ち戻ろう。趣味のサークル活動を通して、社会的に排除された人が「居場所」「役割」「他者とのつながり」を培っていく形は、Aさんにとっては社会的包摂の「寄与」や「実現」につながる社会教育で

はある。しかし、社会的に孤立しがちな人々や生きづらさを抱える人々、障害者などの「脆弱な人々」を含む多様な人々が、地域の中で「相互に理解し合い共生できる環境」を作ることや「共に学び合っていく」観点で考えると、Aさんがサークルに加入したことで、サークルのメンバーやサークル全体にどのような学びが生じたかも問われてくる。また、Aさん自身が、「社会のありようを疑問視」していける学びをサークルのメンバーと共に進めていけるようになることも、問われてくるだろう。ただしこの点に関しては、サークル活動を通して社会的に包摂されていく中で、サークルとは別の場で、別のメンバーで、自らの置かれた社会状況を学んでいきたいとなる可能性もあるだろう。この場合、サークルはあくまでも趣味を楽しみ、趣味を通して仲間とつながり、安心していられる場である。

「1」で検討した文書のうち議論の整理では、様々な理由で困難を抱える人に向けた学習機会について、選択肢を示す形（知識や技能を習得する機会の充実、社会とつながりを持つことができる場や得意なことで力を発揮できる場をつくる、将来のキャリアにつながる機会を設ける）で言及している。そのことはすなわち、様々な理由で困難を抱える人や人たちの状況に応じた社会教育に取り組むという、社会教育の在り方を示したとも言えよう。同様に、趣味のサークル活動を通して、社会的に排除された人が社会に包摂されていくことをめぐっては、具体的な事例を通して検討・判断が求められる面もあると考える。

他方で、社会教育に関する国の政策的議論においては、教育委員会が提供する学習機会の多くが趣味・教養であり、市民意識や社会意識の涵養、現代的な地域課題に関するものが少ないことが問われており<sup>21)</sup>、「地域課題解決学習」の推進も提起されている<sup>22)</sup>。このことについて、趣味に関する社会教育が困難を抱える人を含む学習者、地域、社会にもたらす意義を、多面的にとらえる・明らかにすることが必要なのではないか。そしてそのことを基に、社会教育行政がそこに果たすべき役割、NPO、大学、企業等の多様な主体との協働の在り方、多様な主体による主体的な取り組みについて、考えていくことも重要な課題である。

## おわりに

本稿では近年の社会教育・生涯学習に関する国の教育政策が、社会的包摂への「寄与」や「実現」にかかわって社会教育に期待していること——社会教育の在り方や役割について、中央教育審議会および関連する会議体が公表した3つの文書に即して、明らかにしてきた。その結果、①社会的に弱い立場にいる人々に対する学びの保障と、彼らが学びを通して社会とつながれるようにすること、②多様な人々が共に学び合う場を提供することを通して、相互に理解し合い共生でき

る環境を作ること、③地域の人たちに対し、社会的に弱い立場の人々が抱える課題に関心をもち問題を解決していくための学習機会を拡充することが、期待されているとわかった。これらに関しては、2015年に国連で採択されたSDGs、とりわけその理念「誰一人として取り残さない」とのかかわりで提起されていた。そして上記を基に、社会的包摂への「寄与」や「実現」にかかわっての社会教育の課題を2つ示した。ひとつは、SDGsの理念に基づいて社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育の在り方や役割を考えるのであれば、SDGs「推進」のための社会教育の在り方や役割についても、ターゲット4.7とのかかわりでの検討が必要であることである。もうひとつは、社会的に孤立しがちな人々や生きづらさを抱える人々、そしていわゆる脆弱な人々を含む、多様な人々が学び合うことで、社会的包摂への「寄与」や「実現」が志向されている点に関し、その具体をいかに考えるかについてである。

最後に今後に向けて、社会教育主事・社会教育士養成カリキュラムで社会的包摂をいかに扱っていくかに関し、本稿からの示唆を記したい。社会的包摂の対概念である社会的排除の概念は、「労働市場から追い出され、社会の仕組みから脱落し、人間関係から遠ざかり、自尊心が失われ、徐々に社会から切り離されていく」<sup>23)</sup>ことを意味している。すなわち、社会の構造を問題としている概念である。このことから考えると、養成課程の「社会教育特講」で「多岐にわたる現代的課題」の一例として扱うに止まらない扱いが求められると考える。中央教育審議会および関連する会議体による文書の整理を通じて明らかになった3点について、それらを実現可能とする力量を、講習と養成両方のカリキュラム全体を通して培うことが必要であろう。

そしてその際には、「多様な人びとが学び合うことで、社会的包摂への「寄与」や「実現」が志向されている点に関し、その具体をいかに考えるか」で論じてきた内容が、鍵になると考える。多様な人びとが学び合うことは、社会的に孤立しがちな人々や生きづらさを抱える人々、そしていわゆる脆弱な人々のみを学習者として想定したものではない。これらの人々が学ぶために、誰かが何かを支援してあげるものではない。社会的に孤立しがちな人々や生きづらさを抱える人々、そしていわゆる脆弱な人々を含めた多様な人々で学び合うことで、先のような人々が生み出されている社会の構造に気づき、学び合い、行動していく。こうした学習を組織し、支援する資質能力を培うことが求められている。また、そうした学習をいかに具現化していくかにあたっては、「市民意識や社会意識の涵養、現代的な地域課題に関する」学習や「地域課題解決学習」として取り組もうとする方向性だけでなく、趣味・教養の学習機会を持つ可能性にも、改めて目を向け、学

習していくことが肝要である。

以上の内容を手がかりとして、今後は社会的包摂への「寄与」や「実現」のための資質能力を培う、社会教育主事・社会教育士養成カリキュラムの在り方を具体化していきたい。なおその際は、社会的包摂への「寄与」や「実現」のための社会教育にかかわる人々が抱える課題（たとえば、地域での社会教育・生涯学習の最前線にいる公民館等の施設職員の中には、会計年度任用職員という雇用形態で働く者も多い）についても、合わせて検討を進めていきたい。

## 注

- 1) 2011年より前の政策でも、社会福祉の基礎構造改革のうち地域福祉推進の理念に「共に生きる社会づくり（ソーシャル・インクルージョン）」があげられ（2000年）、「安心社会実現会議」報告書に見る理念「年齢性別を問わず社会に参加し、挑戦できる社会」に、社会的包摂の概念が取り入れられた（2009年）とされている（日本学術会議社会学委員会・経済学委員会合同包摂的社会政策に関する多角的検討分科会「提言いまこそ『包摂する社会』の基盤づくりを」2014年9月8日、2、7頁）。
- 2) 2011年8月には特命チームによる「社会的包摂政策に関する緊急政策提言」が出されており、翌年2月には内閣府事業として社会的排除リスク調査チームが実施した調査結果「社会的排除にいたるプロセス～若年ケース・スタディから見る排除の過程～」（2012年2月）が公表されている。
- 3) ただし文化芸術に関する国の政策では、2011年2月に閣議決定された「文化芸術の振興に関する基本的な方針（第3次基本方針）」で、文化芸術振興の基本的視点に言及する中で、「文化芸術は、子ども・若者や、高齢者、障害者、失業者、在留外国人等にも社会参加の機会をひらく社会的基盤となり得るものであり、昨今、そのような社会包摂の機能も注目されつつある」と述べていた。2015年5月に閣議決定された第4次基本方針では、文化芸術が「社会参加の機会をひらく社会包摂の機能を有している」とされた。都道府県レベルの生涯学習・社会教育に関する政策では、2015年3月に出された大阪市社会教育委員会「これからの生涯学習施策のあり方について（意見具申）」で、社会からの「孤立化」のリスクの高い世帯が多い大阪市では「社会的包摂（ソーシャルインクルージョン）」が、「重要な行政課題」であるとした。従来は社会福祉の領域で対応してきた課題であるが、つぎのように生涯学習・社会教育として取り組む必要性や重要性に言及した。「当事者の主体的な学習をとおしたエンパワメントを支援する、いわば社会教育的なアプローチ」、「学習したくでもできない環境にある人や、

- 学習が必要であるけれど、機会や情報がなく学習意欲が持てない人など、必要な人に届く生涯学習支援のあり方」や「市民と行政がそれぞれに役割を担い、共に学び解決にあたる姿勢」。なおここでの社会的包摂は、「社会的包摂政策を進めるための基本的考え方」に依拠して説明されている。
- 4) 「一人ひとりを包摂する社会」特命チームが置かれる以前から、そして社会教育に関する国の政策的議論で社会的包摂への「寄与」や「実現」が言及される以前から、社会的に困難な状況に置かれた人（社会的に排除された人を含む）を生み出す社会の課題の解決のために、社会教育の組織と体制について、住民の主体性を引き出す学習について、研究がされていた。また住民の主体性を引き出す学習も実践されていた（参照、上田幸夫・辻浩編著『現代の貧困と社会教育——地域に根ざす生涯学習——』国土社、2008年）。
  - 5) 社会教育士について、制度としては2020年度から始まった。社会教育主事講習や社会教育主事養成課程での学習成果を活かすべく、社会教育士の「称号」を与えるものである。多様な立場（行政、企業、NPO）や多様な領域で、「学びを通じた人づくり、つながりづくり、地域づくり」を支援し、「地域コミュニティの活性化」に資することが期待されている（文部科学省サイト「社会教育士について」、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_1/08052911/mext\\_00667.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/mext_00667.html) 2022年1月2日閲覧）。
  - 6) 「社会教育主事講習等規定の一部を改正する省令の施行について（通知）」2018年2月28日。
  - 7) 「学びを通じた地域づくりの推進に関する調査研究協力者会議の設置について」平成28年6月6日 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/04/1384048\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/04/04/1384048_8.pdf) 2022年1月2日閲覧）。
  - 8) 引用した3つの文章に関し、1番目と2番目は答申の中で連続して記載されているが、3番目はそうではない。
  - 9) 直近に開催された第114回生涯学習分科会で配布された資料によれば、課題のひとつに「1. デジタル社会における急激な社会の変化の中で、社会的包摂を実現するために生涯学習・社会教育が重点的に果たすべき役割は何か」があげられている（「【資料1】第11期生涯学習分科会の検討課題について [https://www.mext.go.jp/content/211018-mxt\\_syogai03-000018477\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/211018-mxt_syogai03-000018477_1.pdf) 2022年1月2日閲覧）。
  - 10) 阿部彩『弱者の居場所がない社会——貧困・格差と社会的包摂』講談社、2011年、94頁。
  - 11) 「一億総活躍社会の実現に向けて緊急に実施すべき対策—成長と分配の好循環の形成に向けて—」（平成27年11月26日一億総活躍国民会議）。
  - 12) 「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ（仮訳）」  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf>  
2022年1月2日閲覧。
  - 13) 高橋真樹『日本のSDGs——それってほんとにサステナブル？』大月書店、2021年、26–27頁。
  - 14) 近藤牧子「SDGs時代の成人学習・教育（ALE）の国際的展開—SDGs4.7とアクティブシティズンシップスキル教育の課題—」『日本公民館学会年報』第17号、2020年、130頁。
  - 15) UNESCO “Leading SDG 4 - Education 2030”  
<https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4> 2022年1月2日閲覧。
  - 16) 前掲14)では、ユネスコ「成人学習及び成人教育に関する勧告」（2015）に見るアクティブシティズンシップ教育をターゲット4.7とのかかわりで検討した上で、社会教育におけるアクティブシティズンシップ教育再考について論じている。こうした内容を踏まえて検討を進めることも必要である。
  - 17) 井口啓太郎「『障害者の生涯学習』政策と公民館の課題」『日本公民館学会紀要』17号、2020年、96–97頁。なお当論考は、第10期生涯学習審議会による議論の整理を「多様な住民による参加・参画を促進し、社会的包摂へ寄与していく社会教育・生涯学習に関する提起」として注目すべきとした（92頁）。
  - 18) 鈴木麻里「ひきこもっている人たちをそのまま受けとめ、共に歩く——公民館講座から発足したサークルTOMOPO（共歩）」『月刊社会教育』No.786、2021年、34–39頁。
  - 19) 「一人ひとりを包摂する社会」特命チーム「社会的包摂政策を進めるための基本的考え方（社会的包摂戦略（仮称）策定に向けた基本方針）」2011年5月31日。
  - 20) 前掲10)、93頁、124–125頁。
  - 21) 中央教育審議会生涯学習分科会「社会教育推進体制の在り方に関するワーキンググループにおける審議の整理」2013年9月。
  - 22) 学びを通じた地域づくりに関する調査研究協力者会議「人々の暮らしと社会の発展に関する持続可能な社会教育システムの構築に向けて 論点の整理」2017年3月28日。
  - 23) 前掲10)、6頁。