The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	学校教育を通じた「社学共創」と「共生」 : 南アフリカ共和国のLife Orientationの教科書と指導書を事例に
Author(s)	坂口, 真康
Citation	未来共創. 2025, 12, p. 83-114
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/102521
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

特集論文

学校教育を通じた「社学共創」と「共生」

南アフリカ共和国の Life Orientation の教科書と指導書を事例に

坂口 真康

要旨

本稿の目的は、学校教育を通じた「社学共創」と「共生」について考察することである。その際、南アフリカ共和国の Life Orientation の教科書と指導書を事例とした議論を展開する。本稿では、同教科の後期中等教育段階の 10 年生と 11 年生の任意の教科書と指導書の記述の分析結果を踏まえて、主に次の点を指摘する。まずは、同教科の「民主主義と人権」と「社会と環境に対する責任」の単元において、ローカルあるいはグローバルな社会や環境の課題について、学習者が他者と「共に生きる」際の「人権」、「多様性」、「尊厳」や「尊重」といった観点（「共生」）について学びつつ、知識や経験を有する学校外の組織と「協力」し、「共に働く」こと（「社学共創」）を通じて、それらの課題の解決に取り組むための教授・学習内容が設定されていることを指摘する。次に、そのような課題に取り組む中で、「市民社会」の「一般の人々」としての学習者がスキルを発揮することが重視されていることを指摘する。その上で、本稿で取り上げた 10 年生の教科書と指導書において人間の「尊厳」が重視されている側面が見られることを取り上げつつ、それが現代の日本社会や国際協力における「社学共創」や「共生」を議論する際の重要な要素であることを踏まえた考察を行う。

キーワード

学校教育　南アフリカ共和国
「社学共創」　Life Orientation
「共生」

目次

1. はじめに
2. 南アの事例をもとに「社学共創」と「共生」を考える意味──国際協力の視点より
3. 学校教育における「社学共創」と「共生」の具体的事例としての南アの取り組み
3.1 「社学共創」と「共生」を教授・学習する教科 ──Life Orientation
3.2 10 年生の「民主主義と人権」および「社会と環境に対する責任」の内容例
3.3 11 年生の「民主主義と人権」および「社会と環境に対する責任」の内容例
4. 分析の対象と観点
4.1 分析の対象
4.2 分析の観点
5. 分析の結果
5.1 「民主主義と人権」に関する教科書と指導書の記述の探索
5.2 「社会と環境に対する責任」に関する教科書と指導書の記述の探索
6. おわりに

大阪大学大学院人間科学研究科グローバル共生学講座；sakaguchi.masayasu.hus@osaka-u.ac.jp

1． はじめに

本稿の目的は、学校教育を通じた「社学共創」と「共生」について考察することである。その際、南アフリカ共和国（以下、南ア）のLife Orientationの教科書と指導書（特に後期中等教育段階）を事例とした議論を展開する。その背後には、同事例より「社学共創」と「共生」の議論を深める際の資源を得るというねらいがある。

「共創」については、栗本英世が、「『みんなでいっしょに新しいものを創造する』ことを意味していると考えられる」とした上で、「『みんな』とはだれか、なにを、なんのために創造するのか」を問う必要性を説いている（栗本 2020: 4）。その点に関して、本稿では「共創」における「みんな」が、本特集のテーマである「社学共創」の「社学」という範囲で議論が展開されるということになる。そのような中、例えば大阪大学人文社会科学系オナー大学院プログラムでは、「社学共創」とは「大学と社会が場を共有しつつ、新しい価値を創りだすこと」[1]と説明されている。このような説明に沿うと、「社学」の「社」は、必ずしも「会社」だけではなく、「社会」のあらゆる分野にまたがると解釈することができるだろう。

本特集が組まれている『未来共創』を発行する大阪大学大学院人間科学研究科附属未来共創センター（以下、未来共創センター）では、その目的として「社学共創活動を展開することにより、共生社会実現に向けての実践的な教育研究活動の強化を図る」[2]ことが掲げられている。同様に、未来共創センターにおける議論では、「『共生』は創るべきもの（what）であり、『共創』はそのやり方やプロセス（how）」（志水 2021: 4）とされてきた。これらのことからは、未来共創センターでは、「社学共創」に加えて「共生」が鍵概念として登場していることがうかがえる。

また、栗本によると、大阪大学大学院人間科学研究科（以下、人科）における「共創」については次の点が指摘されている。

> 本研究科［人科］における共創という概念の出自は、経営学やマーケティングとは無縁である。それは、共生とペアになる概念であって、人間科

学という学問の強みと可能性にかかわる自己認識に基づいている。（栗本 2020: 18── ［ ］内引用者）

ここではつまり、人科で「共創」が取り上げられる際には、ともすれば「競争」原理が重視されるビジネス界との結びつきよりも、人間科学の観点から「共生」が中心に据えられることになると指摘されているといえる。これらの指摘を踏まえると、未来共創センターや広く人科において「共創」（「社学共創」）の議論を深めるためには、「共生」に関する議論もあわせて深めることが不可欠ということになる。

さらに、その際、「日本」というナショナルな枠組みを超越した観点が重要になることも指摘することができる。栗本により、人科における「共創」に関わる重要なこととして、それが「科学・技術の進歩によってイノベーションを起こし、それによって日本という国の経済を発展させることを目的としているわけではない」ことが強調されている（栗本 2020: 20）。そして、人科の「教員と学生による研究は、日本というナショナルな枠組みをはるかに越えている」ことを挙げつつ、それが同科の「研究と教育の特性・強みであり、未来共創センターという研究科附属のセンター、共創知というテーマ、そして未来の共生社会を構想するという課題の基盤となっている」（栗本 2020: 24）とされている。

以上に示した指摘に沿うと、本特集において「社学共創」を議論する際には、経済的利益（「競争」原理）や国益（ナショナルな枠組み）を超越して、「共生」の観点から議論を展開することが肝要になるといえる。そして、「共生」の観点を軸に据えるのであれば、「どういった状況がよりよい共生なのかという価値観は人によって異なる」（笠井 2020: 230）という指摘に注意を払う必要が出てくる。すなわち、「社学共創」に関しても「共生」に関しても、多様な様相を念頭においた議論を展開することが肝要になるといえるだろう。

以上のことを踏まえつつ、本稿では、「社学共創」と「共生」についてより広く、深く議論する際の参照点を日本の枠組みを超えた社会としての南アの事例──中でも学校教育（後期中等教育）の事例──より導き出すことを試みる。それに先立ち、同事例をもとに探索することの意味について、現代の国際協力に関

わる議論を経由しつつ整理したい。

2.　南アの事例をもとに「社学共創」と「共生」を考える意味──国際協力の視点より

内海成治によると、国際協力は国際連合の発足と同様に、第二次世界大戦が「勝者」か「敗者」に関係なく「悲惨な結果をもたらしたことへの人類としての反省の一つの形」とされつつ、それが「戦いから協調へ、ともに助け合い世界を作り出そうという人類の理想を具現化したものであるということであろう」とされている（内海 2024: 17）。この指摘を踏まえると、国際協力を「共創」にも「共生」にも関わる営みとして位置づけることができるだろう。

そして、ここで重視されている「協調」や「ともに助け合い世界を作り出」すという視点は、かねてより国際協力の文脈において、「伝統的な援助や協力の形態が問題視され、『援助』から『パートナーシップ』への変更の必要性が認識されるようになっており、被援助国と援助国の双方が、交流と互恵を基盤にした協力の新しい提携を求めている」（ユネスコ21世紀教育国際委員会訳書 1997: 148-149）とされてきたことと関連することも指摘できる。また現代においても、国際協力では「グローバルな新たな課題が次々に生じ、国際社会としてそれらに立ち向かうことが求められる一方、ローカルな文脈に即して、多様なアクターと連携していくことに解決の糸口を見出すことが必要となる」（杉田 2024: 11）とされている。さらに今後の国際協力に必要なこととしても、「NGO［非政府組織］・企業・大学等も含めた多様なアクターの重要性の認識とアクター間の連携」（内海 2024: 28──［ ］内引用者）が挙げられている。

これらの指摘を踏まえると、いわゆる「発展途上国」における国際協力について議論する際には、1対1の関係性ではなく、多様な関係者が存在する中で国際協力が展開されることが重要であると捉えることができる。加えて、「これからの国際協力は長期的な視野にたつことが必要であり、レシピエント・ドリブンの姿勢は、重視されねばならない」（内海 2024: 29）[3]とされることも踏まえると、「援助」側の特定の一方的な価値や技術の押し付けではなく、「被援助」側とされる社会でいかなる価値が重視されているのかを見極めることが

欠かせないといえる。以上のことをまとめると、現代の国際協力においては、「被援助」側とされる社会の価値を見極めつつ、あらゆる立場の多様な関係者間での議論や実践に取り組むという──本稿がテーマとしている──、「社学共創」や「共生」とも親和的な観点を有することが肝要になるということができるだろう。

それでは、「被援助」側と位置づけられる「発展途上」の社会では、「社学共創」や「共生」に関わる要素として何が重視されているのだろうか。本稿では、しばしばそのような社会の一つとして位置づけられる南アの事例を取り上げる。その背後には、同国で重視されている「社学共創」や「共生」の特徴を可視化することを通じて、日本（語）でのそれらの概念に関わる議論を深めるための参照点を導出することを試みるというねらいがある。

なお本稿では、「社学共創」の「学」として、高等教育を取り上げるのではなく、それより前の学校段階（具体的には後期中等教育段階）を取り上げる。制度としてのアパルトヘイト（人種隔離政策）撤廃後の南アの後期中等教育段階を事例とした先行研究において「共生」概念を中心に据えた議論がすでになされてきたことから（e.g. 坂口 2021a）、同概念を探索する上で同段階の学校教育に焦点をあてることには意味があると考えられる。また本稿には、後期中等教育段階を対象とすることにより、高等教育段階の議論では俎上には乗らないような観点から、「社学共創」や「共生」に関する議論を一層幅広く展開することができるという想定がある。

3. 学校教育における「社学共創」と「共生」の具体的事例としての南アの取り組み

3.1 「社学共創」と「共生」を教授・学習する教科──Life Orientation

上述のとおり、現在までにポスト・アパルトヘイト時代の南アの「共生」やそれに関わる教育に関する研究が展開されてきたが、その中で特に注目されてきたのが、後期中等教育段階のナショナル・カリキュラムを構成する「カリキュラムとアセスメント方針の声明（*Curriculum and Assessment Policy Statement*）」（DoBE 2011）（以下、CAPS）で週2時間必修教科として設定され

ているLife Orientationという名の教科である（e.g. 坂口 2021a）。先行研究では、南アでは特に同教科を通じて「共生」に関わる教授・学習が後期中等教育段階の学校において展開されてきたことが指摘されてきたのである（e.g. 坂口 2021a）。

南アの後期中等教育段階のLife Orientationは、「他者や社会に関係した自己に関する学業」だと定義される教科である（DoBE 2011:8; 坂口 2021a: 205）。また同教科では、①「社会における自己の成長」、②「社会と環境に対する責任」、③「民主主義と人権」、④「キャリアとキャリア選択」、⑤「勉学のスキル」、⑥「体育」の6つのトピックが設定されている（DoBE 2011: 9; 坂口 2021a: 206-207）。そして、同教科は「知識に焦点を当てるのみではなく、スキルや価値を実際の生活場面で利用すること」（DoBE 2011: 8; 坂口 2021a: 210）を強調するとされるように、実践的なスキルが重視されていることが指摘できる。様々な形で学習者が現実の生活（社会）においてスキルを発揮することが重視されるLife Orientationは、すでに指摘されてきた「共生」の観点のみならず（坂口 2021a）、「社学共創」の観点からも重要な教科であるといえるだろう。そこで本稿では、南アの事例を探索するに際して同教科に焦点をあてることとする。

具体的には、本稿では先行研究で重点的に探索されてきた「共生」のみならず、「社学共創」の観点からの議論を深めることを目的として、後期中等教育段階のLife Orientationの内、後者とも関連深い、学校外でのボランティア活動の課題が課される10年生とインターンシップ（ジョブ・シャドーイング）の課題が課される11年生（cf. 坂口 2021a）に焦点をあてる。その際、就労（企業も含む）という観点からの社会との接続ではなく、社会問題の解決という観点からの社会との接続に関わる項目に特化した探索を行うこととする。その理由は、そのような点に焦点をあてた探索を行うことで、上述した「共生」を見越した「社学共創」のための学校教育の教授・学習内容の具体例をより的確に描写できると考えられるからである。より具体的には、10年生と11年生のLife Orientationの学習内容の内、「民主主義と人権」および「社会と環境に対する責任」のトピックを重点的に取り上げる。

本節では以下、それらのトピックの内容例について、「2023／24年年間教授計画：Life Orientation：10年生（*2023/24 Annual Teaching Plans: Life*

Orientation: Grade 10）」（DoBE 2023a）と「2023／24年年間教授計画：Life Orientation：11年生（*2023/24 Annual Teaching Plans: Life Orientation: Grade 11*）」（DoBE 2023b）をもとに整理したい。

3.2　10年生の「民主主義と人権」および「社会と環境に対する責任」の内容例

まずは、南アの基礎教育省の「2023／24年年間教授計画：Life Orientation：10年生」（DoBE 2023a）をもとに、10年生の「民主主義と人権」および「社会と環境に対する責任」のトピックで「核となる概念、スキルと価値」として設定されている教授・学習内容の例を整理する。同計画では、10年生の第1学期の「民主主義と人権」（DoBE 2023a: 1）として、例えば表1に示した内容などが設定されている。

表1　「2023／24年年間教授計画」における10年生のLife Orientationの「民主主義と人権」の内容例

CAPS上のトピック	「核となる概念、スキルと価値」の内容例
「差別と人権侵害」	南アとグローバルな文脈における「差別的振る舞いと暴力の種類」と「差別的振る舞いと人権侵害の発生件数」の識別という説明がなされつつ、ゼノフォビアや人身売買などが例示されている。
「偏見と差別に挑戦する」	「人権侵害に対処するための個人による多大なる貢献」として、具体的な人物名が例示されている。
「南アフリカの移行の性質を披露する現代の出来事」	「差別と人権侵害に対処する南アフリカの取り組みとキャンペーンの影響を評価する」とされつつ、具体的なキャンペーンが例示されている。また、「差別と人権侵害に対処するための自身の立場、行動と貢献：差別と人権侵害に対処するための自身のキャンペーンを開始する」としてスキルの発揮を促す内容が設けられている。

DoBE（2023a: 1）をもとに筆者作成。

表1に示したとおり、10年生のLife Orientationの「民主主義と人権」においては、南アのみならずグローバルな文脈も想定した中で、「差別」と「人権侵害」への対処のための教授・学習内容が設定されていることが読み取れる。

また、10年生の第2学期の「社会と環境に対する責任」（DoBE 2023a: 2）では、

例えば表2に示した内容などが設定されている。

表2　「2023／24年年間教授計画」における
10年生のLife Orientationの「社会と環境に対する責任」の内容例

CAPS上のトピック	「核となる概念、スキルと価値」の内容例
「ローカルおよびグローバルなコミュニティにネガティブな影響を及ぼす現代の社会の課題」	「概念を理解していることについて示す：社会的および環境的正義」という項目や「個人やコミュニティの健康」に「有害な影響を評価する」として「犯罪」や「暴力」などの課題が挙げられている。
「市民生活に参加するために必要なスキル」	「ローカルおよびグローバルなコミュニティに影響を及ぼす社会的課題に対して、情報に基づいた意思決定と適切な行動を起こすために必要な知識とスキルの概要を示す」や、「ローカルおよび／またはグローバルなコミュニティにネガティブな影響を及ぼす現代の社会的課題対処するためのグループまたは個人のプロジェクト」において、プロジェクトなどへの「自身の貢献を報告する」といった項目が設けられている。

DoBE（2023a: 2）をもとに筆者作成。

表2に示した内容例からは、10年生のLife Orientationの「社会と環境に対する責任」においては、ローカルなコミュニティのみならずグローバルなコミュニティも想定されつつ、「犯罪」や「暴力」などの社会課題に対応するためのプロジェクトを実施するための教授・学習内容などが設けられていることを読み取ることができる。

3.3　11年生の「民主主義と人権」および「社会と環境に対する責任」の内容例

次に、南アの基礎教育省の「2023／24年年間教授計画：Life Orientation：11年生」（DoBE 2023b）をもとに、11年生の「民主主義と人権」および「社会と環境に対する責任」のトピックで「核となる概念、スキルと価値」として設定されている教授・学習内容の例を整理する。同計画では、11年生の第1学期の「民主主義と人権」（DoBE 2023b: 1）として、例えば表3に示した内容などが設定されている。

表3の内容例からは、11年生のLife Orientationの「民主主義と人権」におい

ては、「民主的参加」として「市民社会」で実際に活動に参加することへとつながるような教授・学習内容などが設定されていることが読み取れる。

表3　「2023／24年年間教授計画」における11年生のLife Orientationの「民主主義と人権」の内容例

CAPS上のトピック	「核となる概念、スキルと価値」の内容例
「民主的参加のための原則、プロセスと手続き」	「市民社会の利益を考慮した構造の原則と機能について説明する」などの項目が設けられている。
「国民形成におけるスポーツの役割」	いかにスポーツが国民形成を支え得るのか、または貶め得るのかといった項目が設定されている。

DoBE（2023b: 1）をもとに筆者作成。

また、11年生の第2学期の「社会と環境に対する責任」（DoBE 2023b: 2）では、例えば表4に示した内容などが設定されている。

表4　「2023／24年年間教授計画」における11年生のLife Orientationの「社会と環境に対する責任」の内容例

CAPS上のトピック	「核となる概念、スキルと価値」の内容例
「不健康の原因となる環境問題」	「環境汚染」や「気候変動」などの内容に加えて、「責任あるシティズンシップ」として、現代の環境問題に対処するためのコミュニティ・サービスに参加することを促す内容などが設定されている。

DoBE（2023b: 2）をもとに筆者作成。

表4に示したとおり、11年生のLife Orientationの「社会と環境に対する責任」においては、「責任あるシティズンシップ」の観点から、学習者が環境問題などに対処するためのコミュニティへ参加することを促進するための教授・学習内容などが設定されていると捉えることができる。

4. 分析の対象と観点

4.1 分析の対象

本稿では、前節で示した特徴を有する南アの後期中等教育段階のLife Orientationの教授・学習内容について、特に教科書と指導書をもとにした探索を行う。前者については、「非常に大きな影響力を持つ出版メディアとして『教科書』(ならびに副教材）が果たしてきた役割を忘れることはできない」(北村ほか 2021: 95）ともされていることから、南ア社会で重視されている内容を可視化する上で分析・考察の対象にすることに社会的・学術的な意義があると考えられる。また後者については、教科書の記述内容を補強する役割を担うことが期待されることに加えて、日本（語）の文脈に引きつけた南アのLife Orientationの具体的な教授・学習内容に関して指導書を探索した研究は管見の限り見られないことから、分析・考察の対象とすることには学術的な意義があり、本稿の独創性を際立たせるといえる。

具体的には本稿では、筆者が南アで入手することができた表5に示したLife Orientationの10年生と11年生を対象とした教科書2冊とそれらに対応した指導書各1冊を任意の例として分析・考察の対象とする[4]。その点において、本研究は同教科の学習内容を網羅的に探索する研究ではないが、「社学共創」と「共生」に関わる議論を深める際の資源を得るというねらいには沿っていると考えられる。

表5　分析対象とするLife Orientationの教科書と指導書

【10年生の教科書と指導書】
• *Oxford Successful Life Orientation Grade 10 Learner's Book*（Attwel et al. 2011a）
• *Oxford Successful Life Orientation Grade 10 Teacher's Guide*（Attwel et al. 2011b）
【11年生の教科書と指導書】
• *Oxford Successful Life Orientation Grade 11 Learner's Book*（Attwel et al. 2012a）
• *Oxford Successful Life Orientation Grade 11 Teacher's Guide*（Attwel et al. 2012b）

日本（語）の文脈に根差しつつ、後期中等教育段階のLife Orientationの教科書を探索した研究としては、坂口（2021a; 2022a; 2022b）が挙げられるが、そ

れらの研究ではLife Orientationの教科書が網羅的に取り上げられたわけではなく、本稿で対象とするOxford University Press Southern Africa社の10年生の教科書と指導書（Attwel et al. 2011a; 2011b）および11年生用の教科書と指導書（Attwel et al. 2012a; 2012b）は取り上げられていない――先述のとおり指導書に関しては日本（語）の文脈に引きつけた研究が管見の限りない。また、それらの研究では、「共生」や同概念に関わるグローバル化などの観点からの探索はされているが、本稿が焦点を当てている「社学共創」の観点からの探索は管見の限り十分には行われていないため、同観点からの分析・考察の余地が残されているといえる。

4.2　分析の観点

以上のことを踏まえつつ、本稿では、表5に示した*Oxford Successful Life Orientation*の10年生の教科書と指導書（Attwell et al. 2011a; 2011b）および11年生の教科書と指導書（Attwell et al. 2012a; 2012b）（以下、それぞれ10年生の教科書と指導書、11年生の教科書と指導書と表記する）について、次の2つの観点から整理を行う。第1に、それらの教科書と指導書の「民主主義と人権」のトピックに関する箇所について、「社学共創」および「共生」概念に関連すると考えられる教授・学習内容の記述を抽出し、それらの特徴を整理する。第2に、それらの教科書と指導書の「社会と環境に対する責任」のトピックに関する箇所について、同様の観点から整理する。それらの探索においては、「社学共創」に関しては、「協力する（co-operate）」や「共に働く（work together）」といった単語が用いられている箇所に焦点をあてつつ、学習者と学校外との関わりが想定されている教授・学習内容に着目する。また、「共生」に関しては、「共に生きる（live together）」という用語が用いられている箇所を重点的に取り上げつつ、「人権（human rights）」、「多様性（diversity）」、「尊厳（dignity）」や「尊重（respect）」といった単語が登場する記述に着目する。

分析・考察に先立ち、表5の教科書と指導書とナショナル・カリキュラム（CAPS）との関連についても整理しておきたい。10年生の指導書では、同学年の教科書がCAPSと対応しており、それに沿ったLife Orientationの「目的」として、「重要なグローバルな課題を含むローカルな文脈を利用する」ことと

「学習者が彼／彼女たちの知識とスキルを意味のある文脈で応用できるようにする」ことの2点あることが提示されている（Attwell et al. 2011b: 5-6）。また10年生と11年生の指導書では、CAPSにおける「一般的な目的」をもとに、同教科が「内容知識に関することに限らない」ことから、両学年の教科書では、「学習者の実生活におけるスキルと価値」と「全人的な成長：社会的、知的、情緒的、スピリチュアルと身体的」に「重点を置いている」とされている（Attwell et al. 2011b: 7; Attwell et al. 2012b: 6）。これらの文言からは、すでに指摘されてきたとおり（e.g. 坂口2021）、後期中等教育段階のLife Orientationの特徴として、学習者が知識を得ることのみならず、それらをスキルとして発揮することに重点が置かれているという点が指摘できる。本稿では、そのような同教科の特徴を念頭に置きつつ、10年生と11年生の教科書と指導書ではいかなるスキルが「社学共創」や「共生」に関わる教授・学習内容で言及されているのかについても着目しつつ分析・考察する。

以上の観点から、本稿では表5の10年生と11年生の教科書と指導書の内、それぞれの「民主主義と人権」（Attwell et al. 2011a: 38-49; 2011b: 27-31; Attwell et al. 2012a: 40-55; 2012b: 47-56）と「社会と環境に対する責任」（Attwell et al. 2011a: 72-85; 2011b: 49-53; Attwell et al. 2012a: 91-104; 2012b: 84-102）のトピックに関わる箇所の記述に焦点化した探索を行う。なお指導書に関しては、教科書の内容をいかように教授するような指示がなされているのかに特化した探索を行う。その点において本稿では、教科書の記述に機軸を置き、指導書の内容でそれらの記述を補強するという手法で分析・考察を進める[5]。

5. 分析の結果

5.1. 「民主主義と人権」に関する教科書と指導書の記述の探索

5.1.2 10年生の教科書と指導書

10年生の教科書の「民主主義と人権」の単元については、学習者に南アと「国際的コミュニティ」が「**人権**」を保護、推進する方法を紹介するという説明がなされた上で、「民主主義への移行以来、南アフリカの主な目的の1つは、差別

という古い文化を各人の**尊厳**の尊重という新しい文化へと置き換えることであったことを強調します」(Attwell et al. 2011b: 27) という文言が登場する。また、「民主主義と人権」の単元では、「**人権**概念」として「**多様性**」が挙げられており、そこでは、南アは多くの異なる文化的背景を有する人々がいる「**多様**な国である」という説明や、アパルトヘイト体制下には政府により文化による分離がなされていたといった説明がなされている（Attwell et al. 2011a: 38)。これらの記述からは、「民主主義と人権」の単元においては、「人権」、「尊厳」や「多様性」が鍵概念として登場していることが読み取れる。

そのような中、同単元では例えば「あなたはどれだけ『**多様性**に適応』していますか」というアクティビティが設定されている (Attwell et al. 2011a: 39)。同アクティビティでは「私たちが住むこの**多様**な国において、あなたは成功あるいはただ生き残ることができるかを確認しましょう」という説明に始まり、学習者に「異なる生き方があることを発見する」、「人々を理解しようと一生懸命努力している」、「変化に対処するために学んでいる」、「問題を解決する異なる方法を学んでいる」、「1言語より多くの言語を学んでいる」などの10項目の「難題」のリストが提示された上で、自らが「どれだけ『**多様性**に適応』している（**多様性**が心地よい）か」を測る活動が設定されている (Attwell et al. 2011a: 39)。なお、10年生の指導書では同アクティビティについて、学習者が「難題に直面する」ことで「多くの異なる状況に対処できるために必要なスキルを発展させる」ことができることの理解や、学習者が「困難に直面し――そして乗り越える――」ことで「対処スキル」を身につけることができるということの理解を促すための手助けをするという指示がなされている（Attwell et al. 2011b: 28)。このような説明からは、上述したLife Orientationの特徴である学習者が実際にスキルを発揮できることが重視されているという点が再確認でき、それが「多様性」に関わる出来事においても組み込まれていると指摘することができるだろう。

そして、10年生の教科書の「民主主義と人権」の単元で設定されている項目として挙げられるのが「差別」である。同項目では、「差別とは、個人や人々の集団を彼／彼女たちが、彼／彼女たちの人種、宗教、ジェンダー、年齢、健康や経済状況を理由に、他の人々よりも価値や**尊厳**が劣るかのように扱うこ

とです」という説明の後に、南アのアパルトヘイトにより学習者の両親や祖父母の世代が人種差別を経験したことへの言及がなされている（Attwell et al. 2011a: 41）。そこでは続けて、「アパルトヘイトの終焉と1994年の民主主義への移行以来、南アフリカの主な目的の1つは、差別という古い文化を各人の**尊厳**の**尊重**ならびに**多様性**の受容という新しい文化へと置き換えることでした」（Attwell et al. 2011a: 41）という説明が登場する。これらの記述からは、10年生の教科書では、「尊厳」や「多様性」という要素と関連付けられながら「差別」――特に南アの過去のアパルトヘイトという人種差別――に関する教授・学習内容が設定されていることが指摘できる。

他にも、10年生の教科書の「民主主義と人権」の単元の中の「人権」の箇所においては、次の説明がなされている。

> 私たちは全員が、人間であることから**人権**を有しています。**人権**は特権ではなく、私たちが何者であるのか、私たちがどこに住んでいるのか、私たちがどのように生きているのか、あるいは私たちが何をしているのか、に関係なく私たちが有している権利です。私たちの**人権**を奪ったり、侵害したり、蹂躙したりする権利は誰も有していません。（Attwell et al. 2011a: 42）

その上で、「世界人権宣言」の項目において、「**人権**侵害することは戦争を引き起こす可能性があります」や「人々が、**共に、良く生き**、自由と繁栄を謳歌し、抑圧、貧困と戦争を防ぐとしたら、人々の**人権**を**尊重**することはとても重要です」などの文言が登場する（Attwell et al. 2011a: 42）。加えて、南アの憲法の前文における「南アフリカがそこに住む全ての者に属し、私たちの**多様性**によって団結することを信じる」などの記述が提示されている（Attwell et al. 2011a: 43）。ここで示したとおり、10年生の教科書では、「人権」に関わる箇所において、「共に、良く生き」や「多様性」による団結といった観点、すなわち「共生」に関わる観点からの教授・学習内容が設定されていることが読み取れる――同様のことは、他のLife Orientationの教科書を探索した研究でも指摘されてきた（坂口 2021a）。

さらに、10年生の教科書の「偏見と差別に立ち向かう」の箇所においては、「**人権**侵害に立ち向かい、**多様性**を称えた多くの個人と組織が南アフリカを変革するために重要な貢献をしました」という説明がなされた上で（Attwell et al. 2011a: 49）、次の記述が登場する。

> 市民社会とは**一般の人々**が**共に働く**ことを意味します。南アフリカにおいて市民社会はアパルトヘイトを終わらせるために大きな役割を演じました。市民社会は今、南アフリカを変革するためにより大きな役割を演じています。（Attwell et al. 2011a: 49）

ここでは、「人権」と「多様性」に関わる具体的な活動として、市民社会の「一般の人々」の協働が取り上げられており、それにより南アの過去の「人権侵害」の制度の撤廃が達成されたことの説明がなされていることが読み取れる。すなわち、10年生の教科書では、「人権侵害」に立ち向かう上で、「一般の人々」が重要な役割を担うこと、そのような人々が社会に変化をもたらす重要な存在であることが強調されていると捉えることができるのである。

また、10年生の教科書では、「人権の日の博覧会を組織する」という、クラスで取り組むアクティビティが設けられていることが提示できる（Attwell et al. 2011a: 49）。その具体的な手順は表6に示すとおりである。

なお、10年生の指導書では、本アクティビティは授業内で取り上げるか宿題として提示することができるとされ、実施に際しては、「全ての南アフリカ人が**人権**、各人の**尊厳**と価値の**尊重**の文化の発展と**多様性**の受容に関与していることを説明しなさい」とされている（Attwell et al. 2011b: 31）。これらの記述からは、10年生の教科書と指導書においては、「人権の日の博覧会を組織する」という活動を通じて、学習者が、人間の「尊厳」、「尊重」や「多様性」という視点から「人権」に関わる活動が展開されていること、さらには、ここでも「一般の人々」が参加することの重要性が強調されていることを指摘することができる。

他にも、10年生の教科書では、「［アパルトヘイトの］闘争時はいかようであったのか」というアクティビティが設けられている（Attwell et al. 2011a: 46）。

表6　10年生の教科書のアクティビティ「人権の日の博覧会を組織する」の内容

1　**人権**の日［3月21日］がある週の中で日にちを設定しなさい。
2　**人権**の日の博覧会が開催できる教室内のスペースまたはローカルなコミュニティのホールをアレンジしなさい。
3　［10年生の教科書の］47ページにリストされている組織にコンタクトをとり、彼／彼女たちにあなたの**人権**の日の博覧会について伝えなさい。もしあなたがあなたのエリアの他の**人権**［擁護のため］の組織を知っているのであれば、それらも加えなさい。
4　彼／彼女たち［人権擁護のための組織］に、彼／彼女たちが何者であるのか、彼／彼女たちが行っていること、そして**一般の人々**がいかに彼／彼女たちの活動に参加できるのかを説明する無料のポスター、パンフレット、冊子と記事をあなたに送ってもらえるように尋ねなさい。
5　彼／彼女たち［組織］の仕事、ならびに学習者が彼／彼女たちの仕事をいかにサポートし参加できるのかについて話をしてもらうために、あなたの学校に組織から代表を派遣してもらえるように依頼しなさい。
6　あなたの学校とコミュニティで博覧会を宣伝しなさい。
7　あなたが受け取った全てのポスター、パンフレット、冊子と記事について、他の学習者と一般市民がそれらを見ることができるように展示をアレンジしなさい。

Attwell et al.（2011a: 49）をもとに筆者作成。

そこで学習者は、アパルトヘイトの闘争の時代を生きた人々の記憶をたどりながら、現代の南アの憲法の「権利章典」で明記されている内容が、アパルトヘイトが二度と起こらないようにするためにいかように機能しうるのかを探索するとされる（Attwell et al. 2011a: 46）。そして、具体的には表7に示す内容に取り組むとされている。

表7に記載のとおり、「闘争時はいかようであったのか」のアクティビティでは、学習者が、実際に南アのアパルトヘイトを経験した人々へのインタビュー活動を通じて、南アの「権利章典」に根差しつつ過去の出来事をより具体的に捉える視点や、過去の人権侵害を繰り返さないための議論をより多角的に実施するための視点を養うための仕掛けが設けられていると捉えられる。なお、10年生の指導書において表7のアクティビティは「評価を目的としたプロジェクト」に位置づけられており、学習者は3人1組で2週間のプロジェクトに取り組むとされている（Attwell et al. 2011b: 29）。すなわち、同指導書の

表7　10年生の教科書のアクティビティ「闘争時はいかようであったのか」の内容

1　1960年以前に南アフリカで生まれた人への1時間のインタビューをアレンジしなさい。
2　［10年生の教科書に記載されている南アの］**権利章典**の概要の27項目から5つの項目を選択しなさい。
3　インタビューをする人物にあなたが選んだ5つの項目を示しなさい。
4　インタビューする人物に、あなたが選んだ5つの項目にあてはめつつ、彼／彼女たちがアパルトヘイト闘争時に何を経験したのかあるいは知っていたのかについてあなたに描写するように尋ねなさい。
5　あなたがインタビューする人物があなたに伝えることについてメモをとりなさい。
6　「闘争が**権利章典**を形作った―アパルトヘイトの生存者が語る」のような見出しあるいはあなた自身が選ぶ見出しをつけた新聞報道を書きなさい。
7　クラスにいるみんながお互いの新聞報道を読めるようにあなたの教室内に掲示物を設置しなさい。（あなたがインタビューをした人物に新聞報道を渡すことを覚えておきなさい。）
8　クラスの中で、**権利章典**がいかにこれらの出来事が再び起きることを防ぐのかを議論しなさい。

Attwell et al.（2011a: 46）をもとに筆者作成。

内容も踏まえると、同アクティビティは学習者が学校で過ごす時間以外の時間も割きつつ、学外で活動することが想定されていることが読み取れる。その点において表7のアクティビティは、「共生」をテーマとした学外の人々との知識の「社学共創」を推進するための活動と位置づけることもできるだろう。

以上に示したとおり、10年生の教科書と指導書の「民主主義と人権」のトピックに関わる箇所では、「共に生きる」、「人権」、「多様性」、「尊厳」や「尊重」という――「共生」概念とも関連が深い――用語が軸に据えられた教授・学習内容が設定されていると整理することができる。さらに、「一般の人々」の貢献という点が強調されながら、具体的な活動として過去の出来事を実際に経験した人々へのインタビュー調査を行う過程で、学習者が学校外の社会で人々との関わりを持つ――「社学共創」とも読み替えられる活動の――ための仕掛けが設定されていることが読み取れた。

5.1.3　11年生の教科書と指導書

次に、11年生の教科書と指導書における「民主主義と人権」の箇所の記述を整理する。11年生の教科書では、「民主主義への参加：あなたの民主的権利を行使する」の項目の「民主主義とは何か」において、「民主主義とは、人々が彼／彼女たちをどのように統治するのか、そして規則を定めるのかについて発言することができる社会である」という説明がなされつつ、次の記述が登場する（Attwell et al. 2012a: 40）。

> 民主主義においては、**権利**と**責任**の間にバランスがとられています。市民は（平等と言論の自由といった）**権利**を有していますが、彼／彼女たちは（他者の権利を**尊重**すること、法律に従うこと、税金を納めるといった）特定の**責任**も有しています。（Attwell et al. 2012a: 40）

ここでは、「民主主義」における「権利」と「責任」の重要性が述べられているが、特に社会における「責任」の行使として「他者の権利」の「尊重」という点が組み込まれていることが、「共生」の観点から重要であるといえるだろう。

さらに11年生の教科書では、「**一般の人々**が参加できる方法：公共的な参加と請願」（Attwell et al. 2012a: 44）という項目において、南アが民主化される前は「**一般の人々**が民主的権利を要求する上で大きな役割を果たしました」（Attwell et al. 2012a: 44）という文言が登場する。そこでは続けて、「あなたは次の方法で民主主義に貢献することができます」として、「投票する」や「ミーティングに参加する」などの方法が提示されている（Attwell et al. 2012a: 44）。なお、11年生の指導書においては、「民主主義と人権」の単元について、南アの「民主主義の本質」や「統治と立法に市民が参加できる方法」などを扱うものであるという説明がなされている（Attwell et al. 2012b: 47）。その上で、具体的な項目として「民主的参加のための原則、プロセスと手続き」や「民主的構造」などが挙げられているが、前者に関しては「法の支配と同時に**一般の人々**が政府に関与する方法についても説明されます」という説明が、後者に関しては「コミュニティ組織、NGOs［非政府組織］、利益団体と他の組織を含むその他の市民社会組織と構造が説明されます」という説明がなされている（Attwell et al.

2012b: 47)。このような記述からは、11年生の教科書と指導書では、「一般の人々」としての学習者が実際に「民主主義と人権」に関わる責任を行使する――知識をスキルとして発揮する――ことを促すための教授・学習内容が設定されていることを読み取ることができるだろう。

他にも11年生の教科書では、政府の外側から「民主的プロセス」に参加する方法として、政府の関係する機関への「請願書」の送付や「平和的な」デモへの参加などが挙げられている（Attwell et al. 2012a: 44)。その上で、具体的な活動として「請願書を作成する」というアクティビティが設けられているが、そこでは、学習者がグループで課題のリストを作成し、その中から1つの課題を選んで政府が行動を起こすように「請願書」を作成・送付するという活動と、グループで作成した「請願書」をクラスで共有し、どのグループが最も説得力のある「請願書」を作成したのかを学習者同士で決定するという2つの活動が設定されている（Attwell et al. 2012a: 44)。なお、ここで示された活動は学校内で完結する内容となっているが、11年生の指導書の同アクティビティの箇所においては、「時間が許す限り」の「推奨される拡張アクティビティ」として次のことが述べられている（Attwell et al. 2012b: 49)。それは、学習者が自分たちの「コミュニティや学校に影響を及ぼす課題」を選択した上で、それに対してどのような対処を望むのかを記載した「請願書」を作成し、署名を得た上で「関係当局」に提示するという活動である（Attwell et al. 2012b: 49)。これらの記述からは、11年生の教科書と指導書では、社会の課題の解決のための「請願書」の作成という活動を通じて、学校外部の政府の関係者との協働も視野に入れた「民主的なプロセス」に関する教授・学習内容が設定されていると整理することができる。

以上に示した11年生の教科書と指導書の「民主主義と人権」のトピックに関わる箇所の記述からは、「民主主義」における「権利」と「責任」に関する議論において、他者の権利の「尊重」が「責任」として――「共生」概念とも関連が深い内容が――位置づけられていることが読み取れる。さらに、「民主主義」への貢献として「一般の人々」が果たし得る役割に関する説明とともに、学習者が実際に学校外の組織と関わることを想定した活動――「社学共創」とも読み替えられる内容――が設定されていると整理することができる。

5.2. 「社会と環境に対する責任」に関する教科書と指導書の記述の探索

5.2.1 10年生の教科書と指導書

10年生の教科書における「社会と環境に対する責任」の単元では、例えば「ローカルおよびグローバルなコミュニティにネガティブな影響を及ぼす現代の社会課題」の項目において、「社会的および環境的正義とは基本的には、みんなが彼／彼女たちが選ぶコミュニティで安全に生き、誰も彼／彼女たちの現在と未来で最低限必要なものを全く有さないということなく十分に有していることを意味します」(Attwell et al. 2011a: 72) という説明が登場する。さらにそこでは、「惑星地球で現在、そして未来で生き延びるためには」として、「私たちはみんな平和に**共に生き、働く**必要があります」と、「私たちは、私たちが必要なもの全てを探し、作り、共有し、使い、気を配らなければなりません」という2つの提言が掲げられている (Attwell et al. 2011a: 72)。これらの記述からは、10年生の教科書の「社会と環境に対する」の単元では、地球において人々が「平和に」「共に生きる」こと(「共生」)と「共に働く」こと(「共創」)の重要性が強調されていることを読み取ることができる。

また、10年生の教科書では「社会と環境の課題」の項目において、「良い関係性、平和なコミュニティと効果的な**協力**は、私たちが惑星地球から必要なものを見つけるために**共に働く**ことを可能にします」(Attwell et al. 2011a: 74) という記述が登場する。そこではさらに、社会の課題に対して「私たちがどのように**共に生き**、**協力**し、取引をし、私たちのコミュニティを組織し、そして**共に働く**かに関する問題」という説明が、環境の課題に対して「惑星地球と私たちとの関係性における問題」という説明がなされている (Attwell et al. 2011a: 74)。他にも「共生」に関しては、「貧困に関わる社会的課題」の項目において、「貧困は、人々が、私たちが**共に生き**、取引をし、私たちのコミュニティを組織し、そして**共に働く**方法から取り残されたときに起こります」(Attwell et al. 2011a: 75) という文言が登場する。加えて、「安全と安心に関わる社会的課題」の「犯罪と暴力、安全と安心」の項目においても、「犯罪と暴力の連鎖を断ち切り、コミュニティに安全と安心を築くための2種類の行動がある」として、次の説明がなされている (Attwell et al. 2011a: 80)。すなわち、「止め

る行動：人々が犯罪を犯したり暴力的に行動したりすることを阻止する行動」と「始める行動：人々が、彼／彼女たちが犯罪や暴力を犯すことがないように、**共に生き**、取引をし、彼／彼女たちのコミュニティを組織し、**共に働く**ことを手助けする行動」（Attwell et al. 2011a: 80）である。ここで示した記述からは、10年生の教科書においては、地球を舞台とした社会課題や環境問題に対して、人々が「協力」することや「共に働く」こと、そして「共に生きる」ことについて教授・学習する内容が設定されていると整理することができる。

さらに、10年生の教科書では、「社会的課題――グローバルおよびローカル」の項目において、「社会的課題は私たちがどのように**共に生き**、**協力**し、取引し、私たちのコミュニティを組織し、**共に働く**かの問題です」（Attwell et al. 2011a: 75）という記述が見られる。また、「そこには3つの主な社会的課題の類型があります」として、「貧困に関わる社会的課題」、「健康に関わる社会的課題」、「安全と安心に関わる社会的課題」の3つが挙げられている（Attwell et al. 2011a: 75）。なお、10年生の指導書の「社会と環境に対する責任」の箇所においては、教育者に対して学習者が互いに協働することで、「必要不可欠な知識を習得し、スキルを発展させ、情報に基づいた決断を行い、適切な行動を起こし、そして社会的責任を果たす」ことができるようにするようにという指示が与えられている（Attwell et al. 2011b: 49）。その上で、「**協力**、建設的かつ批判的思考、決断し行動する」ことが含まれる活動を通じて、学習者の「知識、スキル、意思決定、**共同行動**」を育成するという説明が登場する（Attwell et al. 2011b: 49）。これらの記述からは、10年生の教科書と指導書では、社会の課題が人々が「共に生きる」ことや、「協力」や「共に働く」ことに関わることが示されつつ、学習者が実際に「協力」し、「共同行動」するためのスキルを育成するための教授・学習内容が設定されていることが読み取れる。

そして10年生の教科書では、具体的なアクティビティとして、例えばHIV／Aids に関するプログラムを学校で展開するために数週間かけて実施されるクラスのプロジェクト活動である「つながりなさい！」が設けられている（Attwell et al. 2011a: 79）。同アクティビティにおいて学習者は、クラスの中で「HIV／Aidsにつながるチーム」を作り、そのメンバーを中心に学校外の組織に連絡を取り、助言を得ながら（それらの組織から専門家を学校に派遣

してもらいながら）、学校におけるHIV／Aidsに関わるプログラムを展開していくとされている（Attwell et al. 2011a: 79）。また、同教科書の中で組織の候補が連絡先とともに挙げられているが、学習者には他の組織を探すことも可能であるということが説明されていると同時に、「重要なことは、知識と経験を有する組織とあなたがつながることです」ということが述べられている（Attwell et al. 2011a: 79）。なお、10年生の指導書においては、「カリキュラムでは、学習者がローカルおよびグローバルなコミュニティにネガティブな影響を及ぼす現代の社会的課題に取り組むグループ・プロジェクトに参加することが求められている」中、同アクティビティがその要件を満たすものであることが述べられている（Attwell et al. 2011b: 50）。また、学習者を観察する際の観点として、「社会的に建設的な方法で**協力**している」、「知識と情報を収集している」、「コミュニティとして**共に働く**ためのスキルを発展させている」、「決断を下している」、「彼／彼女たちが下した決断の行動をしている」という項目が提示されている――さらにそこでは、そのような観点から学習者のプロジェクトへの参加を観察・評価することを伝えるように促されている（Attwell et al. 2011b: 50）。これらの記述からは、10年生の教科書と指導書では、HIV／Aidsという社会の課題を題材としながら、学習者が他者と「協力」する、「共に働く」といったスキルを発揮しながら、学校外の組織と連携した活動が設けられていると整理することができる。

他にも、10年生の教科書では、「行動を起こしなさい：交流を通じてあなたのローカルな政府の代表を手助けしなさい！」（Attwell et al. 2011a: 83）という、6人1組で次の内容に取り組むアクティビティが設けられている。

表8に示した内容を踏まえると、同アクティビティでは学習者が学校の周辺の環境に関する課題を認識した上で、それの解決のための方策について実際に政治に関わる人々にアプローチをしながら思考し、行動するための活動が設けられていると整理することができる。なお、10年生の指導書においては同アクティビティに関して、学習者の「環境を観察する」能力や、彼／彼女たちの有する知識やスキルなどを用いて、「市民の生活に参加する」能力を評価するという説明がなされている（Attwell et al. 2011b: 52）。すなわち、教育者の役割として、学習者が「市民」として実際の活動に参加することができる

表8　10年生の教科書のアクティビティ「行動を起こしなさい：交流を通じてあなたのローカルな政府の代表を手助けしなさい！」の内容

1　例えば、改善が必要な公共の公園、修繕が必要な道路、近頃水漏れを起こしている地下水道のパイプや、学校の近くの広場でゴミを捨てている人々などのあなたの**学校の周りのエリア**の問題を特定しなさい。他の問題もあるかもしれません。

2　あなたの学校に一番近い**ローカルな自治体の事務所**を訪問するか、電話をし、あなたの学校の位置するエリアの市あるいは自治体の評議員の名前と住所を尋ねなさい。

3　あなたの［地域の］**議員**に手紙を書き、問題を説明しなさい。礼儀正しくし、あなたの学校の周り近所のウェルビーイングに対するあなたの懸念を示しなさい。あなたのグループの各メンバーが手紙に署名をしなければなりません。

4　**議員**に手紙を郵送するか届けなさい。

Attwell et al.（2011a: 83）をもとに筆者作成。

ように促すことが重視されているのである。

以上に示した10年生の教科書と指導書の「社会と環境に対する責任」のトピックの箇所の記述に関しては、次の点が特徴として挙げられるだろう。それは、ローカルおよびグローバルなコミュニティにおける社会と環境の課題について、人々と「協働」（知識を学ぶことも含む）すること――「社学共創」に関わる活動――が視野に入れられた中で、「共生」に関わる学習内容が設定されているという特徴である。さらにその際、実際に学習者がスキルを発揮することで、学校外の人々との関係性を構築することを推進しようとしている点も10年生の教科書と指導書――Life Orientationという教科そのもの――の特徴として指摘することができる。

5.2.2　11年生の教科書と指導書

10年生の教科書と指導書においてコミュニティでの活動への言及が見られることと同様に、11年生の教科書の「社会と環境に対する責任」の単元では、「コミュニティ・サービスへの参加」という項目が設けられている（Attwell et al. 2012a: 104）。そこでは、「惑星を救うと同時に楽しみなさい」（Attwell et al. 2012a: 104）とされつつ、次の説明が登場する。

> Life Orientationとは世界に違いを生み出すことです。コミュニティ・サービスとは、あなたがLife Orientationで学習したことを教室の外、そして世界で用いて、変化をもたらすエージェントになることです。（Attwell et al. 2012a: 104）

このような記述からは、学習者がLife Orientationで学んだ内容をコミュニティなどの現実の世界で応用することを奨励していることが読み取れる――さらに、そこでは具体的なプロジェクトの例として、「食糧生産」、「非人道的な畜産方法」、「環境悪化」、「不健康の原因となる環境要因への対処」、「気候変動」が挙げられると同時に、それぞれの項目に関わる具体的な組織名（組織によってはウェブサイトのURL）が記載されていることが指摘できる（Attwell et al. 2012a: 104）。なお、11年生の指導書では同プロジェクトに関する箇所において、コミュニティ・サービスには、「ボランティアとして積極的に関わる」ことも含まれるといった説明が登場する（Attwell et al. 2012b: 101）。そして、同活動は11年生のLife Orientationのナショナル・カリキュラムで設定されている「プロジェクト」という正式な評価項目であるとされた上で（Attwell et al. 2012b: 101）、いくつかの注意事項が示されている。それらは例えば、「学習者は、第2学期に彼／彼女たちのコミュニティ・サービス・プロジェクトを与えられるあるいは［自ら］選択するべきです」や「学習者は、コミュニティ・サービスに参加することと、彼／彼女たちが参加するコミュニティ・サービスに関するレポートを書くことが求められます」などである（Attwell et al. 2012b: 102）。

以上に示した記述からは、11年生の教科書と指導書における「社会と環境に対する責任」のトピックに関しては、学習者が地球規模の課題――「共生」とも関わる課題――に取り組むために、身近なコミュニティで対応するための活動として、学外におけるボランティア活動などのコミュニティ・サービスへの参加――という「社学共創」とも読み替えられる活動――の機会が設けられていると整理することができるだろう。

6. おわりに

本稿で事例として取り上げた南アのLife Orientationの10年生と11年生の教科書と指導書の記述例の分析結果からは、主に次の点を指摘することができる。まずは、「民主主義と人権」と「社会と環境に対する責任」の両方の単元において、ローカルまたはグローバルな社会や環境の課題について、学習者が他者と「共に生きる」際の「人権」、「多様性」、「尊厳」や「尊重」といった観点（「共生」）について学びつつ、知識や経験を有する学校外の組織と「協力」し、「共に働く」こと（「社学共創」）を通じて、それらの課題の解決に取り組むための教授・学習内容が設定されていることが指摘できる。次に、そのような課題に取り組む中で、「市民社会」の「一般の人々」としての学習者がスキルを発揮することが重視されていることが指摘できる。すなわち、実際に学習者──後期中等教育段階1年目の10年生や2年目の11年生の学習者──が、一個人と関わることから政府や非政府組織などの団体と関わることまで視野に入れつつ、学習者が学校外の社会で「共創」（「社学共創」）しつつ、「共生」について学ぶための内容が設定されていることが指摘できるのである。

そのような中、トピックとして「民主主義と人権」が中核に据えられ、社会課題や環境問題への取り組みが推進される際に、本稿で取り上げた10年生の教科書と指導書において、人間の「尊厳」が重視されている側面が見られたことは重要なことであると思われる。なぜならこの点は、南アの学校教育の取り組みの特徴として「人間の尊厳」が重視されている点が挙げられていた先行研究の指摘とも親和的であることからも（坂口 2024）、南アの学校教育において重要な要素であることが再確認されたといえるからである。そして「人間の尊厳」という要素は、より広い文脈における国際協力を想定した議論を展開する際、さらには南アの事例を資源に日本（語）の「社学共創」や「共生」の議論を展開する際にも重要な要素であると考えられる。

例えば内海は、国際協力が目指すのは「自由で民主的な市民社会」だとした上で、「民主的社会においては人間の尊厳が守られること、さらには促進されることが最も重要と思う」（内海 2024: 17）としている。そして、国際協力における「人間の尊厳」について次の点を論じている。

> 国際的協調や人間の尊厳という課題を追求する国際協力を行う国においては、その内部においてもこの理念が追求されねばならないのである。援助する国自体が民主的で人々の尊厳が守られていることは国際協力の前提なのである。（内海 2024: 18）

内海により、国際協力における「人間の尊厳」の重要性が提示されているわけであるが、本稿の冒頭で示したとおり、現代の国際協力学が「被援助」側と「援助」側、さらには多様な関係者の中で築かれていく――「共創」（「社学共創」）されていく――のであれば、いずれの側においても「共生」と深く関わる「人間の尊厳」を前提とすることが不可欠ということになる。

そのような中、権学俊により、日本では政治家の発言に見られるように、「マイノリティや移民に対して差別的、排他的な意見が根強く存在する」ことなどから、「いまだ日本は偏狭な『単一民族社会』の神話から抜け出せず、多民族共存社会とはかけ離れた状況にある」（権 2021: 258）とされてきた。すなわち、国際協力の文脈において「援助」側とされる日本においては、同国内で人間の「尊厳」が十分に尊重されているとは言い難い状況があることが指摘されてきたのである。

さらに、このような日本社会内において「共生」が十分に進められていない側面があるという指摘に加えて、経済分野とのつながりの中で教育分野において「人間」を捉える視点が変容していっていることに対する警鐘も鳴らされてきた。山口二郎は、「人間の生命とか人間の知とか人間の発達可能性」が「商品化」されていく、「あるいは人間の知的な活動を利益追求の道具にしていくという風潮が新自由主義的な改革」であり、それが1990年代以降に教育（と医療）の世界にも入り込んできたことを指摘している（山口 2016: 59）。山口が指摘する人間の存在が「商品化」されていくという「新自由主義的な改革」現象は、「社学共創」を推進する中で「社」と「学」が交わる際に起こり得る可能性が高い現象として注意を向ける必要があるといえる。特に、教育の分野においては「人材」ではなく「人」（「人間」）を中心に据えることの重要性も指摘されてきたことも踏まえると（e.g. 坂口・南 2024）、「新自由主義的な改革」が浸透す

る中にあって、教育（高等教育）の分野において「商品化」された「人材」ではなく、「人間」の「尊厳」を軸に据えた観点から「社学共創」の議論を進めていくことが一層肝要になるといえるだろう。

今一度、冒頭で示した栗本の議論に立ち返ると、人科における「共創」は「経営学やマーケティングとは無縁」であり、それは人間科学を学問的基盤としつつ、「共生」と結びつけられるものであるという点を呼び起こすことができる（栗本 2020: 18）。このことを踏まえると、本特集を通じて人科の附属機関である共創センターで「社学共創」を議論する際には、「共生」に根差すことが肝要となることが再確認できる。そのような中、人間科学を基盤として議論を進めていく際に、本稿で取り上げた、人間の「尊厳」などの観点から「共生」に関わる内容が軸に据えられつつ学校と学校外との「共創」（「社学共創」）が推進されようとしている南アの学校教育の具体的事例を参照することには意義があると思われる。特に、上述したとおり、近年の国際協力分野においては「援助」側のみならず「被援助」側も含んだ多様な関係者の価値を含んだ議論が求められている中（e.g. 内海 2024）、「被援助」側とされることの多い南アの学校教育において、「共生」の観点からの議論の中で「社学共創」がいかように位置づけられているのかを見極めることは重要になると考えられる。「社学共創」と「共生」の理論と実践の議論の精緻化が一層求められている状況において、南アの事例にそれらの議論を進めるための参照点を見出し得る点を示したことに本稿の意義があるといえるだろう。

そのことを踏まえると、「社学共創」において経済的利益の追求を推し進める形ではなく、「共生」の視点を組み込む上で南アの事例から参照できる点のさらなる検討が今後の課題となる。その際、同国において「共創（co-creation）」という言葉がどのように捉えられているのか、そもそも浸透しているのかに関する探索も必要となる。少なくとも、今回本稿で取り上げた教科書と指導書においては、「共創」のエッセンスは見られたものの、「共創」という単語が登場する箇所は管見の限り見られなかった。そのため、同国の学校教育における同単語の位置付けの探索は今後の課題である。また、その点と関わって、「共に働く」、言い換えると「協働」と「共創」の異同についての検討も進めることが重要だと考えられる。本稿では両者の異同を十分に検討することが

できなかったため、「共創」と「共生」との異同も視野に入れて同概念の意味内容を探索することが今後の課題となる。また、それらの課題に取り組む際には、本稿が任意の例として取り上げた教科書と指導書が限られていたという限界を越えるために、本稿では取り上げなかった教科書と指導書の探索も進めることも必要になる。

付記

本稿は、未来共創センター主催2024年度テーマ研究会「「社学共創」への共創的アプローチ」の第1回研究会および2024年度第三世界の教育研究会12月例会における筆者の発表内容を土台として加除修正したものである。それぞれの研究会で共に議論をしてくださった全ての方々に深くお礼申し上げる。また本稿は、JSPS科研費JP20K13903および同JP24K16630の研究成果の一部である。

注

1　大阪大学人文社会科学系オナー大学院プログラムのウェブサイト「社学共創ユニット」（https://www.hsshonor.osaka-u.ac.jp/socialcocreationunit、2024/10/26アクセス）より。

2　未来共創センターのウェブサイト「IMPACT projects」（https://www.hus.osaka-u.ac.jp/mirai-kyoso/ja/impact/、2024/10/26アクセス）より。

3　「レシピエント・ドリブン」とは、「支援を受ける裨益者のニーズや立場を重視する方法」（内海 2024: 28）であるとされる。

4　本稿では、Life Orientationの教科書と指導書を任意で選出しているため、網羅的な事例研究ではない点に限界がある。そのため、言うまでもなく他の教科書や教員用指導書も含めたより深く、広い探索が今後の課題となる。とはいうものの、本稿で取り上げる教科書と指導書の具体的記述からは、学校教育を通じた「社学共創」や「共生」を議論する上で、参照し得る資源を提示することができるという意義があると考えられる。

5　本稿では教科書と指導書の記述の引用に際しては、色や太字などは反映せずに、あくまでも記述内容を取り上げることとする。なお、引用の際の下線太字や［ ］内は引用者による補足である。

参照文献

笠井賢紀

2020 「共生社会・共生経済の構築に向けた研究と実践」笠井賢紀・工藤保則編『共生の思想と作法──共によりよく生き続けるために』pp.225-231、法律文化社。

北村友人・荻巣崇世・芦田明美

2021 「SDGs時代における「学び」のあり方を「文化」の視点から捉え直す」関根久雄編『持続可能な開発における〈文化〉の居場所──「誰一人取り残さない」開発への応答』pp.91-114、春風社。

栗本英世

2020 「人間科学型の共創および共創知を目指して」『未来共創』7: 3-28。

権学俊

2021 『スポーツとナショナリズムの歴史社会学──戦前＝戦後日本における天皇制・身体・国民統合』ナカニシヤ出版。

坂口真康

2021a 『「共生社会」と教育──南アフリカ共和国の学校における取り組みが示す可能性』春風社。

2021b 「学校教育における「多様性」と「統一性」の折衷点に関する一考察──南アフリカ共和国西ケープ州の教育省行政官と学校教員の認識を事例として」『教育学研究』88 (4): 671-683。

2022a 「南アフリカ共和国におけるグローバル化に関わる教育の一考察──高等学校段階のLife Orientationの教科書を事例として」『アフリカ教育研究』13: 42-53。

2022b 「スポーツを通じた共生教育」小野雄大・梶将徳編『新時代のスポーツ教育学──Neo Sport Pedagogy and Andragogy』pp.126-135、小学館集英社プロダクション。

2023 「南アフリカ共和国の道徳教育──義務教育段階の必修教科ライフ・スキルズとライフ・オリエンテーション」『人間と教育』119: 108-113。

2024 「南アフリカ共和国における教育の普遍化と格差の現状と論点──格差是正の対策・支援と「人間の尊厳」」『比較教育学研究』68: 202-221。

坂口真康・南美佐江

2024 「学校における「グローバル教育」と国際交流プログラムに関する教員の認識の一考察－－2023年度実施の教員研修プログラムを事例として」『兵庫教育大学学校教育学研究』37: 95-105。

志水宏吉

2021 「はじめに」大阪大学大学院人間科学研究科附属未来共創センター編『共生社会のアトリエ──大阪大学大学院人間科学研究科 附属未来共創センターの挑戦』pp.1-11、大阪大学出版会。

杉田映理
2024 「変化する国際協力」内海成治・桑名恵・杉田映理編『国際協力を学ぶ人のために』pp.5-12、世界思想社。

ユネスコ 21 世紀教育国際委員会
1997 『学習──秘められた宝（ユネスコ「21 世紀教育国際委員会」報告書）』天城勲監訳、ぎょうせい。

内海成治
2024 「国際協力とは何か」内海成治・桑名恵・杉田映理編『国際協力を学ぶ人のために』pp.15-32、世界思想社。

山口二郎
2016 「民主主義と学問の自由」広田照幸・石川健治・橋本伸也・山口二郎『学問の自由と大学の危機』pp.57-70、岩波書店。

Attwell, T., F. Clitheroe, L. Dilley, B. Engelbrecht, J. Falken, B. Lundall & S. Miehe
2011a *Oxford Successful Life Orientation Grade 10 Learner's Book*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

2011b *Oxford Successful Life Orientation Grade 10 Teacher's Guide*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Attwell, T., J. Bottaro, F. Clitheroe, L. Dilley, B. Engelbrecht, H. Peasnall, N. Perez & P. Visser
2012a *Oxford Successful Life Orientation Grade 11 Learner's Book*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

2012b *Oxford Successful Life Orientation Grade 11 Teacher's Guide*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Department of Basic Education [DoBE] [Republic of South Africa]
2011 *Curriculum and Assessment Policy Statement Grade 10-12 Life Orientation*. https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/CAPS%20Commnets/FET/LIFE%20ORIENTATION%20GRADES%2010%20-%2012%20EDITED.PDF?ver=2018-08-29-154752-423（2025/2/25アクセス）

2023a *2023/24 Annual Teaching Plans: Life Orientation: Grade 10*. https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Recovery%20plan%20page/2023%20ATPs/FET%20Content%20Subjects/Grade%2010/1.700%20ATP%202023-24%20Gr%2010%20LO%20final.pdf?ver=2022-12-22-114023-787（2025/2/25アクセス）

2023b *2023/24 Annual Teaching Plans: Life Orientation: Grade 11*. https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Recovery%20plan%20page/2023%20ATPs/FET%20Content%20Subjects/Grade%2011/1.710%20ATP%20

2023-24%20Gr%2011%20LO%20final.pdf?ver=2022-12-22-114023-833（2025/2/25アクセス）

RESEARCH ARTICLE

‘Co-creation among Society and Academia’ and ‘Living Together’ through School Education: A Case Study of Textbooks and Teachers’ Guide of Life Orientation in the Republic of South Africa

Masayasu SAKAGUCHI

Abstract

The purpose of this paper is to consider ‘co-creation among society and academia’ (in Japanese ‘*Shagaku Kyoso*’) and ‘living together’ (in Japanese ‘*Kyosei*’) through school education. In doing so, it develops a discussion using the Life Orientation textbooks and teacher’s guides from the Republic of South Africa as examples. In this paper, based on the results of an analysis of the descriptions in the textbooks and teacher’s guides for the 10th and 11th grades of the upper secondary education level of the subject, the following points are mainly pointed out. First of all, in the units on ‘Democracy and Human Rights’ and ‘Social and Environmental Responsibility’ in the subject, learners learn the issues of local and global society and the environment, learning about ‘human rights’, ‘diversity’, ‘dignity’ and ‘respect’ when ‘living together’ with others (these are the elements related to the concept of ‘living together’), and through ‘cooperation’ with organisations outside of school that have knowledge and experience, and ‘working together’ (these are the elements related to the concept of ‘co-creation among society and academia’), this paper points out that the teaching and learning contents are set to address these issues. Next, this paper indicates that, in tackling such issues, there is an emphasis on learners as ‘ordinary people’ in ‘civil society’ demonstrating their skills. In addition, this paper points out the importance of the concept of ‘human dignity’ in the textbooks and teacher’s guides for the 10th grade and consider how it is an important element in discussions of ‘co-creation among society and academia’ and ‘living together’ in modern Japanese society and international cooperation.

Keywords : School Education, ‘Co-creation among Society and Academia’, ‘Living Together’, The Republic of South Africa, Life Orientation