

グローバル対応力を育成する「伝統・文化」教育の充実に関する考察 —東京都の取り組みとカンボジアの学校教育を視座として—

安 藤 雅 之, 大 矢 隆 二

Study on the Enhancement of “Tradition and Culture”
Education for Global Response Capabilities
-Based on efforts of the Tokyo Metropolitan Government
and the School Education of Cambodia-

Masayuki ANDO, Ryuji OYA

2015年11月20日受理

抄 録

日本の「伝統・文化」に関する指導については、これまでも各学校において、各教科、特別活動および総合的な学習の時間に位置づけて実施されてきた。しかし、学習の意義や目的は明確に位置づけられている訳ではなく、行事的、慣例的取り組みとして展開されることが多かった。2011年に東京都が策定した、「日本の伝統・文化」カリキュラムは、教科・科目との関連も図りながら系統的かつ体系的なカリキュラムとして構成されており、アイデンティティの形成やグローバル対応力の育成が目指されている。今日、わが国で求められている教育の充実は、子どもたちが郷土や自国の伝統・文化・歴史に対する理解を深めるとともに、「伝統・文化」を継承・発展させる主体的、創造的な実践力を培う体験、学習機会である。カンボジアの社会科教育では、自国の「伝統・文化」を受け継ぎ、国民としてのアイデンティティの育成を図ることが目指されているのである。

キーワード：伝統・文化，アイデンティティ，カンボジア，社会科教育，体育科教育

I. 問題の設定

世界的にグローバル化が進展する中で、国際社会に生きる日本人としての自覚をもち、主体的・創造的に未来を拓き、世界の人々から信頼され尊敬されるグローバル対応力を備えた日本人の育成が求められている。

グローバル対応力とは、一般的に海外で活躍できる力と捉えられがちであるが、アイデンティティや語学力、海外経験、受容力というグローバル社会での共通基盤の上

に個人独自の「専門性・自分の強み」を培い、物事を総合的に分析し、創造していくことができる力であると措定する^{註1)}。

このグローバル対応力の中核となるのが日本人としてのアイデンティティの確立である。すなわち平成25年4月25日の中央教育審議会答申（以下、中教審）において、グローバル人材の育成には「日本人としてのアイデンティティ」がその前提であると明確に説明され、加えて「日本の文化に対する深い理解」も明示された。このことは、学校環境を取り巻く地域、社会、文化を含んだ幅広い視点から教育環境を理解し、アイデンティティと日本の文化に対する深い理解と学びを学校教育から発信していくことが求められている。

グローバル化が加速する今日、これまで日本の学校教育では重要視されながら十分に語られてきていないアイデンティティ育成について、教育活動に明確に位置づけるとともに学習活動に活かしていくことが今後の学校教育に不可欠であると考えられる。一人ひとりが自ら確実に道を切り拓き、社会形成に貢献できるために、地域や日本の「伝統・文化」を確実に理解し、自分の好きなことや日本について語ったり、意見を明確に伝えたり、他者の意見を真摯に受け止めたりすることなどがグローバル対応力育成の基盤となる。

本稿では、グローバル対応力の中核となるアイデンティティの育成に対して、日本における「伝統・文化」教育の法的背景を明確にし、「伝統・文化」教育によるアイデンティティ形成の有効性や価値を探ることで、ひいてはそれがグローバル対応力の育成に必要な要素を析出することに繋がるという問題意識で論を展開する。具体的には以下の3つの課題を設定する。

- (1)日本における「伝統・文化」教育の意義とその現状について、法令や学習指導要領、さらには先導的な東京都の実践から、その概要や課題を総括的に示す。
- (2)「伝統・文化」教育によるアイデンティティの育成を目指すカンボジアの古典舞踊教育の状況について、その概要、状況および課題を総括的に示す。
- (3)「伝統・文化」教育とアイデンティティの関係を検討し、グローバル対応力を育成する「伝統・文化」教育を充実させる要素や課題について考究する。

II. 「伝統・文化」教育の意義

2. 1 アイデンティティと「伝統・文化」教育

アイデンティティは、エリクソン (Erikson, E) によって定義された心理学の概念であり、自我同一性とも言う¹⁾。自我とは『その人個人』ではなく、またその人の個性でもない。もっとも、その個性にとって欠くことのできないもの²⁾であり、人間は発達段階に応じて様々な社会的役割が与えられ、その過程においてその役割の意味を自己の中に内面化し、「文化の中で意味のあることを成しとげる」³⁾ ようになることを、自我同一性として説明している。つまり人間は自我を発達させることによって成熟した大人・社会の形成者となり得ることができるのである。

アイデンティティを育成することは、(1)社会の形成者としての自覚をもつ、(2)自他

の人格を互いに尊重し合う、(3)社会的義務や責任を果たそうとする、(4)社会生活の様々な場面で多面的に考える、(5)公正に判断する等の態度や能力を育成することにほかならない。社会生活についての理解を深め、日本の伝統や文化に対する理解と愛情を育てることを通して、国家・社会の形成者として、その発展に貢献しようとする態度や能力を育てることが、まさにグローバル対応力を育成することになる。

東京都では、「国際社会で信頼される日本人となるためには、まず日本の『伝統・文化』のよさや豊かさに気付き、その価値や意義を理解すること、そして、自分の生まれ育った郷土や自国に誇りと愛着を持ち、自分が日本人であるというアイデンティティを確立することが大切である」⁴⁾として、グローバル対応力を備えた日本人を育成するために「伝統・文化」教育によるアイデンティティの確立が必要であると明示している。さらに、国家・社会の形成者としての資質・能力の育成こそ重要であることを示唆している。

2. 2 「伝統・文化」教育を重視する法的背景

平成18年に改正された「教育基本法」の前文において、新たに「公共の精神」の尊重、「豊かな人間性と創造性」や「伝統の継承」と「未来を切り拓く」教育の基本の確立が求められたことは周知の通りである。第2条には「教育の目標」が新設され、「伝統・文化」に関しては、「五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」⁵⁾と規定された。

平成19年には改正「教育基本法」の新しい教育理念を踏まえて、「学校教育法」に新たに義務教育の目標が新設され、「伝統・文化」については、第21条「三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」⁶⁾を明示した。

また、平成20年の中央教育審議会答申では、学習指導要領の改訂において充実すべき重要事項の一つとして、「7. 教育内容に関する主な改善事項」の(3)には以下のように「伝統や文化に関する教育の充実」を掲げた。

「国際社会で活躍する日本人の育成を図る上で、我が国や郷土の伝統や文化を受け止め、そのよさを継承・発展させるための教育を充実することが必要である。世界に貢献するものとして自らの国や郷土の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身につけてこそ、グローバル化社会の中で、自分とは異なる文化や歴史に敬意を払い、これらに立脚する人々と共存することができる。このため、伝統や文化の理解についても、発達の段階を踏まえ、各教科等で積極的に指導がなされるよう充実することが必要である」⁷⁾。

このように、「伝統・文化」教育の充実が法令改正によって明確にされ、まさにグローバル人材の育成が教育の核として明確に位置づけられたのである。さらに、平成20

年に告示された小学校および中学校の学習指導要領では、国語科での古典の重視、社会科での歴史学習の充実、音楽科での唱歌・和楽器の指導の充実、技術・家庭科での伝統的な生活文化の重視、美術科での我が国の美術文化の指導の充実、保健体育科での武道の指導の充実など、具体的な教育内容が示され、これまでの教育の改善が目指されることになった。「伝統・文化」教育を充実させることによって、グローバル対応力を備えた主体性のある国際感覚にあふれた日本人の育成が図られ、ひいては知・情・意・体のバランスのとれた人間の育成が目指されたと考えられる。

Ⅲ. 東京都における「伝統・文化」教育

3. 1 「伝統・文化」教育の特徴

東京都教育委員会では平成18年に、高等学校に学校設定教科・科目として「日本

表1 小・中学校におけるモデルとなる「伝統・文化」教育の題材名

| 小学校におけるモデル | | | 中学校におけるモデル | | |
|------------|--------|-------------------------|------------|------|---------------------------|
| 教科等 | 学年 | 題材名 | 教科等 | 学年 | 題材名 |
| 国語 | 3年 | いろいろな文字を読んでみよう | 国語 | 2年 | いろいろな文字を読んでみよう |
| 社会 | 3年 | 着付け・和装—人々の生活と和装 | 社会 | 2年 | 着付け・和装—村山大島紬 |
| 生活 | 6年 | 日本の住まい—日本の住まいの特徴 | | | |
| | 2年 | 昔の遊び博士になろう | 音楽 | 1年 | 世代をつなぐ日本のうた—童歌と箏の音— |
| | | 生活に生き続ける江戸の文化—俳句 | | 1年 | 日本的な感性を味わおう |
| | | カルタをつくろう— | | | —和太鼓を制作し、演奏しよう— |
| 音楽 | 1/2年 | 世代をつなぐ日本のうた—わらべうた | 美術 | 2年 | 風呂敷デザイン |
| | 5年 | 文化としての日本の音—和楽器体験 | | | |
| 図工 | 5年 | マイふろしき | 技術 | 1年 | 道具と工具—木工における道具と工具 |
| | 6年 | アニメ絵巻を作る—自分龍(流)— | 家庭 | | |
| | | | (技術 | | |
| | | | 分野) | | |
| 音楽 | 3/4/5年 | 祭りの魅力—囃しについて学ぼう | 保健 | 2年 | 大相撲と現代生活—武道(相撲)— |
| +図工 | | | 体育 | 3年 | 武道に学ぶ—剣道— |
| +総合 | | | | | |
| 総合 | 3年 | マイ風呂敷 | 国語 | 1年 | 百人一首大会 |
| | 3年 | ジャパンパーティーの企画・演出 | +総合 | | |
| | 4年 | 江戸・東京を歩く—どんど焼きをしらべてみよう | 総合 | 1年 | 風呂敷から発展する |
| | 4年 | 日本的な感性を味わおう—篠笛づくりに挑戦 | | 1年 | 和の響きを聞く—管生歌舞伎から学ぶ |
| | 3/4年 | 「道」に学ぶ茶道・華道—茶づくり— | | 1年 | アニメ絵巻を作る—アニメごまを作ろう |
| | 3/4年 | 折り鶴を折る | | 1年 | 折り鶴を折る |
| | | —野口宇宙飛行士による「宇宙鶴」プロジェクト— | | | —「宇宙鶴」プロジェクトから新たなプロジェクトへ— |
| | 5/6年 | 箸と椀—江戸前雑煮を作ろう | | 2年 | 箸と椀—和食と食器 |
| | 5/6年 | 道具と工具—お米博士になろう | | 2年 | 祭りの魅力—地域の魅力、再発見 |
| | 6年 | 大相撲と現代生活—相撲— | | 2年 | 「道に学ぶ」—茶道・書道・華道— |
| | 6年 | 武道に学ぶ—柔道— | | 2年 | ジャパンパーティーの企画・演出 |
| | | | | 1/2年 | 日本の住まい—生け花 |
| | | | | 1/2年 | 文化としての日本の音—日本独特の音 |
| | | | | 1/2年 | 江戸・東京を歩く—地域探検 |
| | | | | 1/2年 | 生活に生き続ける江戸の文化 |
| | | | 特別活動+学校行事 | 全学年 | —みんなで楽しむ絵カルタ(百人一首)— |

東京都教育委員会 (一部加筆)

の「伝統・文化」を設定し、「郷土や自国の伝統・文化・歴史に対する理解を深める」ことと「伝統・文化を継承・発展させる主体的、創造的な実践力を培う」ことを目的に小・中の系統的な実践の上に指導内容を一層具体的かつ明確にし、教科横断型・教科関連型のカリキュラム編成を図りながら、生徒に異文化を理解し大切にしようとする心や価値観の違いを認め合う心、そして世界の人々から信頼され、尊敬される人間を育成する教育活動を展開している。指導内容は4領域((1)「日本の心に関すること」、(2)「衣食住に関すること」、(3)「芸術や芸能に関すること」、(4)「『伝承』に関すること」)から構成されている。

平成23年3月に作成された『小・中学校「日本の伝統・文化」指導書』(以下、『指導書』)には、さらに、特別支援学校も含めた各領域のモデルとなる実践事例(表1)が、題材、題材の目標、指導体制・形態等、評価規準、指導計画として示された⁸⁾。題材名に着目すると、小学校と中学校は共通の視点のもと、同じ単元名を設定し、小単元として発達段階に応じた活動によって教育の質を高めることを意図している。指導時間は、小学校では「総合的な学習の時間」をコアにして、算数科・理科以外の教科において学習指導要領の内容を発展させたり、関連づけたりしながら位置づけられている。中学校では、僅かながら1・2年生を中心にして数学科・理科・英語科以外の教科に位置づけられ、大半は「総合的な学習の時間」で取り扱われている。

3. 2 「伝統・文化」教育の課題

東京都では、江戸・東京という地域性を意識しながら、日本全体に共通する「もの・こと」をその主な指導内容としている。また『指導書』の指導内容一覧において示された4つの領域は、系統的・体系的なカリキュラムとして構成されており、先導的な取組みとして評価できる。一方、アイデンティティの育成という面から考察するとき、体験の重視は必要であると考えるが、地域の固有性・特殊性を通して、地域で育む地域愛や地域に対する誇り、その地域で生きる生きがいなどの心情的側面をどのように育成していくかが課題となる。

「伝統・文化」教育は、これまでも学校において各教科、特別活動および総合的な学習の時間に位置づけて実施されているが、わが国の「伝統・文化」の良さを世界に発信するためには、地域における「伝統・文化」の理解を図る内容設定や指導方法の吟味と日本人として語ることができる共通の「もの・こと」を各教科に位置づけることが重要と考えられる。

東京都と同様、本稿で着目しているアイデンティティ育成を重視しているカンボジアにおいては、国家・社会の形成者を育成するために古典舞踊教育を通して自国に対する誇りと愛着を育てようとする取り組みは、日本における「伝統・文化」教育を充実させ推進していくうえで、大いに参考となる事例である。

IV. カンボジアの初等教育における「伝統・文化」教育

4. 1 学校教育

カンボジアは、1970年代後半（1975年1月～1979年4月）のポル・ポト政権（クメール・ルージュ）^{註2）}により、教育システムは崩壊し、教員や教科書が極端に不足するとともに、施設、システムなどが根本から破棄され、子どもの教育環境は危機的事態に陥った。仏教の破壊に象徴されるように、ポル・ポト政権は、西欧のイデオロギーとしてのマルクス主義にもとづいてカンボジアの伝統をすべて破壊する運動を開始した（駒井，2001）^{9）}。そのため、農業以外の産業がほぼ壊滅状態になり、資本主義の基盤である都市を廃絶してその全人口を農村に送るという反都市主義を政策の柱とした（駒井，2001）^{10）}。多くの国民が被害にあう中で、指導者や教師の被害も少なくなく、実に小学校教員の7/8、中・高等学校教員の1/10、全体で3/4学校の教員が同政権に殺害されたといわれており、人材のみならず全ての教材が焼き払われるなど、教育制度の根幹を揺るがす、壊滅的なダメージを受けたのである（山口，2014）^{11）}。ポル・ポト政権時代を通じて、小学校教育は一部だけに留まり、中学校教育はまったく存在しなかったとされる。小学校教育といっても授業は一日30分程度で、それも子どもたちに革命の歌やスローガンを叩き込んだだけであり（山田，2004）^{12）}、学業は必要ないとされ、肉体労働だけが求められた。このように、動乱期を経たカンボジアの前途は多難であり、政治の安定化を図り、経済を立て直し、民生を向上させることは容易なことではないとされたが（池田，1996）^{13）}、カンボジア紛争に終止符を打った「パリ和平協定」の締結以降は、カンボジアの国家と社会、そして人々の生活は大きな変化を遂げるに至り、特に、2000年以降、同国では政治的カンボジアの安定のもとで経済活動が多面的な展開をみせ、急速な経済成長・発展が続いている。しかし、教育現場においては、各国の支援を受けながら教育システムの復興が続けられているが、教室、教師の絶対数および学校教育の授業時間数が不足している。また、授業は45分で二部制授業の実施が強いられている。授業前後は、家で仕事をすることも多く存在する。このような諸事情があいまって、初等および前期中等教育への未就学、学習成果の低水準、高率の落第と中退が発生する（池田，1996）^{14）}。その一方で、貧富の格差の拡大や後手にまわりがちな教育インフラの問題など、新たな社会の分裂を誘発しかねない、経済開発の負の側面が顕在化している。さらに、「教育を担う人材の不足」や「援助組織の重点支援課題」などが影響し、未だに、子ども、青少年・少女の成長段階に最も重要な「体育科授業」「芸術・音楽授業」「生徒会活動」「課外活動」等の導入が遅れている（山口，2014）^{15）}。

このようにカンボジアの学校教育では、ポル・ポト時代の影響から、ベテランの教師が不足していることを踏まえ、教員養成期間の更なる知識と実践の習得が目指されるとともに、教職に就いた後の学校内外の教科研修制度の確立が望まれている。

4. 2 「伝統・文化」教育を目指した舞踊教育

現在のカンボジアの初等教育は、週6日制、そして6年制（6歳から11歳）である。小学校では、クメール語、算数、理科、社会科、体育科の5教科が必修科目となる。カンボジアの公教育では、国家カリキュラムに準拠することが義務づけられており、

2学期制による年間38週、週6日制（1日6時間）でクメール語による学習指導が行われている。さらに、年2回の学期末試験による進級制度がある。小学校第1学年から第3学年までは、理科と社会科の教科配当時間がひとつの教科としてまとめられており、第4学年からは、理科と社会科がそれぞれ独立する。「伝統・文化」教育としての古典舞踊はこの教科で扱われている。アプサラダンスに代表される古典舞踊は、第2学年から取り扱われており、第6学年までの該当頁数は40頁を越え、系統的な学習が目指されている。

第2学年の社会科の教科書では、柔軟な体をつくるストレッチ方法や手足の動き、第3学年では、指や手足の動きとそのパターンについて、第4学年では、祭りで使う古典楽器や祭りにおけるダンスの基本、第5学年では、伝統的なダンスの踊り方や古典楽器とダンスについて、第6学年では、伝統舞踊の衣装や道具や暮らしと伝統舞踊についてなど、動作方法や動きの意味などが詳細に記述されている。

学校教育への古典舞踊の導入は、国家再建の途上にあるカンボジアにおいては課題解決のひとつの方法であり、カンボジアの「伝統・文化」を理解させ、カンボジア人としての自覚と誇りをもって伝承させていくために、歴史を学び、一つひとつの動作や型の意味を学ばせ、自文化を意識の中に取り込み、国家・社会の形成者育成がその大きな目的であると推察できる。国家・社会の形成者としてのアイデンティティを国民に育成することは、まさに学校教育に託された重要な使命であり、古典舞踊の教育は、ひとつの手段としてその役割が期待されていたと考えられる。

カンボジアの古典舞踊は、「アプサラ・ダンス（天女の舞）」と呼ばれ、カンボジアを代表する優雅な群舞である。インドからもたらされたヒンドゥー教の影響を受けて6世紀頃までに起こったと考えられている。踊り手たちは、高貴な衣装ときらびやかな装飾を身につけていたとされ、その様子がアンコール遺跡の壁画に遺されている。アンコール遺跡は、カンボジア人にとって不滅の存在であり、民族の誇りであると同時にカンボジアの国宝であり文化遺産である（石澤，1996）¹⁶。このように、カンボジアの初等教育では、愛国心を育み、国民として主体的に国家形成に参画する資質・能力を育成するために古典舞踊を初等教育に段階的・系統的に位置づけている。当然のことながら、小学校をはじめアプサラダンス養成塾の教育においても、カンボジア国家という枠組において古典舞踊がもつ文化的重要性を理解させ、国家・社会の一員としてのアイデンティティを構築することが最大の目標となっている。D.Heywood（2008）が、「古典舞踊の教育はカンボジア人の歴史、文化、信条、信仰などを伝承する重要な役割があると考えられている」¹⁷と結論づけた点は大いに参考になる。つまり、一つひとつの動きの意味を正しく・深く理解させ、自分たちにはカンボジアの「伝統・文化」を後世に伝承していく重要な役割があることを自覚させる点など、カンボジア固有の教育的特徴を見出すことができる。

4. 3 身体教育の位置づけ

カンボジアの学校教育では、古典舞踊を教材として「伝統・文化」の教育が行われ

ており、系統性をもった学習内容に学ぶべきことが多い。しかし、本来、体育領域において学習すべき内容も社会科で取り上げられたり、保健および体育領域の学習内容も限定されたりするなど、身体教育の位置づけが明確に示されていない。それは、施設の整備・用具の普及が十分に整えられていない状況、他教科の改善に追われ体育科の教育改革が留まっていることなどが理由としてあげられる。教員養成課程においても健康・体力、技能、身体諸機関の知識などの教育が十分とはいえず、教育現場における健康・運動指導も地域により様々である^{註3)}。各国の支援に頼らざるを得ない現状を抱えている。カンボジアの学校教育における保健・体育科の改善には課題が山積している。これらの現状から、山内ら(2004)¹⁹⁾は、一般的に青少年期の発育発達に伴ってみられる体力の発達が、筋力の影響する種目(瞬発力、敏捷性)において、女子に関して見られないと指摘している。これは、体育活動における運動頻度、体育施設・用具を含む環境の課題から、十分な学習時間を確保できなかったものと推察できる。すなわち発育・発達期における必要な運動頻度が少なく、その結果、運動に親しめず、体力・運動能力の向上が望めていないという典型的な例といえる。同様に、山口(2012)の調査²⁰⁾では、教育体制の立て直しが急務とされ、国語、算数、理科、社会の科目の改善に対する対応に追われ、情操教育に位置づけられる体育においては、系統的・体系的に行われているという状況ではなかったことが影響していると指摘した。

今後は、体育教員の養成と雇用、施設・用具の整備、学校教育に専念できる体制づくりなど、国家としての体制整備が望まれるとともに、国際規模での協力体制も喫緊の課題と考えられる。すなわちこれらの改善を図ることによって、古典舞踊にみられる「伝統・文化」の教育が他の教科、領域に明確に位置づけられていくことにもなると考えられる。本来、舞踊は身体運動に関わるため、近代日本ダンス教育のように、体育領域で学習させていくことも考えられた。しかし、古典舞踊は芸術的な性格から、それを社会科の学習内容として位置づけ、「伝統・文化」教育の充実を図ることが目指されたのである。

5. グローバル対応力育成への示唆

日本の「伝統・文化」に関する指導については、これまでも各学校において、各教科、特別活動および総合的な学習の時間に位置づけて実施されている。しかし「伝統・文化」教育の意義やその目的は必ずしも明確に位置づけられているのではなく、「体験的に学ぶ」といういわゆる名の下で、行事的、慣例的取り組みとして展開されることが多かった。この点において、東京都が策定した「日本の伝統・文化」カリキュラムは、教科・科目との関連も図りながら系統的かつ体系的なカリキュラムとして構成されており、アイデンティティ形成を図り、ひいてはグローバル対応力を育成するカリキュラムとして意義深いと考えられる。

また、今日求められている教育の充実は、子どもたちが郷土や自国の伝統・文化・歴史に対する理解を深めるとともに、「伝統・文化」を継承・発展させる主体的、創造的な実践力を培う点が重要である。この点において、カンボジアにおける古典舞踊

教育の取り組みは大変参考となる。すなわちこれからの学校は、子どもたちが身近な地域や日本の伝統・文化の価値を学び、他者へ発信することができるようにするとともに、異なる文化を理解、尊重、協調していく態度や資質を育むことを目指した、グローバル対応力を育成する教育こそ求められているのである。

そのためにも学校・家庭・地域社会と連携し、固有の特殊性を大いに生かした計画的・段階的・系統的かつ体系的な指導を展開することができるようなカリキュラム整備や学習内容の検討が必要であろう。

付記：本稿は、日本学校教育学会第27回全国大会（2012年7月）、28回大会（2013年8月）、日本教科教育学会第38回大会（2012年11月）、日本比較文化学会中部支部第6回大会（2014年9月）、第8回大会（2015年9月）において、一般研究発表した内容をもとに加筆・修正したものである。

註

註1) 平成25年4月25日に出了れた中央教育審議会答申『第2期教育振興基本計画について』において、「未来への飛躍を実現する人材の養成」として「卓越した能力」を備えた「社会全体の変化や新たな価値を主導・創造する人材等の養成」が成果目標として掲げられた。「能力」とは、「国際交渉できる豊かな語学力・コミュニケーション能力や主体性、チャレンジ精神、日本人としてのアイデンティティ、創造性など」と説明されている。これらは全て個々人に培われ、発揮される力といえる。グローバル社会における生き方として、個々人のよさや強みを生かしつつ日本人としての主体性を確立するためには、的確な判断や意思決定によってクリティカルに物事をとらえ推し進めていく積極的な能力が一層求められる。すなわち筆者らはグローバル対応力を積極的な判断思考ととらえ、グローバル社会をたくましく生き抜く力であると解釈する。

註2) 1975年4月17日、ロン・ノル軍が降伏し、クメール・ルージュと呼ばれた共産党が政権についた時から、1975年1月7日クメール・ルージュが主としてベトナム軍によって打倒された時までの間、独裁政権が続いた。

註3) プノンペンなどの都心部では、体育専科の教員を配置するなどして、健康・運動領域の指導体制を構築している小学校も見られる。しかし、保健体育指導が可能な教員の不足、体育施設、教材・教具の不足は否めなく、体育教育が十分に保障されている訳ではない。今後は、国として指導者の確保や施設設備の改善が望まれる。

引用文献

- 1) 西園薫 (1994). アイデンティティ (『日本学校教育大辞典』所収) ぎょうせい p.13.
- 2) E.H. エリクソン著 仁科弥生訳 (1993) 幼児期と社会 I . みすず書房 . p.246.
- 3) 同上書 . p.303.
- 4) 東京都教育委員会 『東京都立学校 学校設定教科・科目「日本の伝統・文化」カリキュラム』 . 東京都教育庁指導部指導企画課 . 平成 18 年 . p. 2 .
- 5) 文部科学省 「教育基本法」
http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/_icsFiles/afieldfile/2014/12/17/1354049_1_1_1.pdf (参照日 : 2015 年 11 月 15 日).
- 6) 文部科学省 「学校教育法等の一部を改正する法律」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07081705.htm (参照日 : 2015 年 11 月 15 日).
- 7) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導領等改善について(答申)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo//shukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf. (参照日 : 2015 年 11 月 15 日).
- 8) 東京都教育委員会 (2011). 小・中学校「日本の伝統・文化」指導書. pp. 1 -84.
- 9) 駒井洋 (2001). 新生カンボジア . 明石書店 . p.36.
- 10) 同上書. p.37.
- 11) 山口拓 (2012). カンボジアにおける教育政策に関する一考察 : 体育科教育の普及課題. 体育学研究. 57 (1) p.299.
- 12) 山田寛 (2004). ポル・ポト〈革命〉史—虐殺と破壊の四年間 . 講談社 . p.90.
- 13) 池田維 (1996). カンボジア和平への道—証言:日本外交試練の 5 年間. 都市出版. p.226.
- 14) 同上書. p.197.
- 15) 前掲書 11). 57 (1) p.302.
- 16) 石澤良明(1996). アンコール・ワット—大伽藍と文明の謎. 講談社現代新書. p.203.
- 17) Denise Heywood, Cambodian Dance, Celebration of the Gods, Thailand, 2008, pp.122-125.
- 18) 財団法人日本武道館 振興事業「武道憲章」
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/rikkoku/detail/1293110.htm (参照日 2015 年 11 月 15 日).
- 19) 山内賢・武藤三千代・平田大輔・渡部鎌二 (2004). カンボジア・シェムリアップ州の青少年における生活習慣と体力の関係(その 1) ~身体活動と体力について~ 慶応義塾大学体育研究紀要 43 (1) : 37-44.
- 20) 前掲書 11). 57 (1) p.299.