

# グローバル化と学校教育政策：文化的均質化と独自性の間で

石井 由理

Globalization and School Education Policy:  
School education between cultural universalization and particularization

ISHII Yuri

(Received September 27, 2013)

## はじめに

2006年に改正された教育基本法では、教育の目標を記したその第二条五号において、「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」（教育基本法，2006）と述べている。この改正に伴って行われた中央教育審議会による学習指導要領の改訂作業においても、この改訂で充実すべき重要事項の三つめとして、伝統や文化に関する教育の充実をあげ、「グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々との共存のため、自らの国や地域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ることが重要になっている」（中央教育審議会，2008：52）としている。

グローバル化社会で生きていく若者を育成するための学校教育の対応の必要性を唱えているのは、日本だけではない。EUをはじめ、アジアの多くの国でも、同様の傾向を見出すことができる。本稿の目的は、世界各地の学校教育が対応しようとしているグローバル化とは何なのか、その対応とはどのようなものなのかを、探求することである。はじめに、グローバル化とはどのような現象なのかを、主として文化のグローバル化をめぐる研究者たちの議論を通して概観する。次に、教育・文化分野におけるグローバルな組織として国際社会が共有すべき普遍的価値を提唱してきた国連およびUNESCOが、文化のグローバル化をどのように認識し、それに対してどのような対応をしてきたのかを論じる。そして最後に、グローバル化がローカルたる各国の学校教育に及ぼしている影響を、いくつかの事例に基づいて考察する。

## グローバル化をめぐる議論

「グローバル化」とは、FeatherstoneとLash（1997）によれば、1990年代はじめから科学に登場してきた、たいへん影響力のある知的枠組みである。しかし、今日グローバル化と呼ばれている現象そのものがいつから始まったのかに関しては、研究者の見解は様々である。地球全体が物理的に一つにつながった空間であることが発見された大航海時代からグローバル化が始まったとする研究者もいれば、19世紀から始まる西洋の近代性の世界への広まりをもってグローバル化とする考え方、さらには1960年代の通信機器の発達によって、文化的情報が地球規模で共有される時代に始まった、とする考え方などがある（Pieterse, 1997：47）。これらはいずれも、一つの統合体として地球全体を見る点では共通しているが、何によって統合された時点を始めとするかが異なっている。

何をもってグローバル化が始まったとするのかが研究者によって異なるように、それが文化に対して及ぼす影響に関しても、解釈は様々である。一方には、現在グローバル化と言われている現象は、近代性の結果に過ぎないというものがある (Giddens, Featherstone & Lash, 1997: 3 の中で引用)。近代化理論では、現在ある世界の多様性は、その近代化の速度が異なるために生じた過渡的な状況であり、近代化が進めばいずれは全て均質な文化となると考えられる (山田, 2009: 29-30)。その均質な文化とは、大前 (Ohmae, Tomlinson, 1999: 15 の中で引用) によれば、今日の情報技術や交通網の発達によってスピードと厳しさを増したビジネス競争における、勝利者の文化ということになる。経済競争に勝利し、世界に広がることができるのは適者のみであり、経済同様に文化においても、インターネット等を通じて勝利者の文化が世界に広がり、文化の均質化が起きるからである。いわゆる文化のマクドナルド化である。

これに対して、そのような均質化への方向性も認識しつつ、グローバル化全体としてはそれだけではなく、緊密化する相互接触の中で自己と他者との境界を明確にすべく、独自性、ローカルイズム、差異を再発見しようという、ローカル文化の反動が高まるという議論もある (Featherstone, 1997)。また、ローカル化の高まりとグローバル化とは相反するものではなく、このような各ローカル文化の自己主張が、主張する中身は異なるにしろ、互いによく似たナショナリズムの形をとって世界中で起きているということは、グローバル化というよりもグローバルというものが相応しい状況である、という主張もある (Robertson, 1997)。さらに、グローバル化とは、全ての文化が一つの文化に収斂していく普遍化でも、多くが併存する多文化主義でもなく、異なる慣習が交わって新しい慣習が生まれる、インターカルチュラリズムを伴うハイブリッド化であるとする研究者もいる (Pieterse, 1997)。そして、ハイブリッド化の際に何をローカル文化に取り入れるかの選択によって、また、もともとあるローカル文化がどのようなものであるかによって、ハイブリッド文化のあり方も様々に異なったものになるとも言われる (Robertson, 1997; Green, 1997)。

グローバル化をめぐる議論には、国家の存在意義をめぐる問題も関わっている。大前によれば、ビジネスにおける競争と勝利者による世界展開という、国境を越えた文明を形成しつつある今日の市場経済には、伝統的な国民国家は適さないという (Ohmae, Tomlinson, 1999: 15 に引用)。同様に教育分野においても、国家の役割は縮小し、教育は国民アイデンティティを育成するものではなく、世界全体で均質的なものになっていくという主張もあるが (Usher & Edwards, 1994)、これに対して、国民国家の存在を軽視しすぎているという批判もある (Anderson-Levitt, 2003)。

## 国際社会におけるグローバル化と文化の多様性の認識

次に、世界全体に対する統治機構として構想され、現実的な対応をする立場にある国連およびその教育・科学・文化分野の専門機関である UNESCO が、グローバル化をどのように認識し、各国に対してどのような価値を、教育を通して推進していくべきグローバル・スタンダードとして提示しているのかを見ていく。

UNESCO のグローバル化に対する認識は、1974年の国際教育勧告 (「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」、1998) に既に見ることができる。この中で UNESCO は、環境汚染や資源の枯渇、経済の相互依存関係、文化遺産の保護など、国境を越えて対応すべき現象が生じていることを示し、これらの問題解決への参加を求めている。つまり、空間軸に関しては地球全体を、時間軸に関しては現在を過

去から未来へのつながりの中でとらえる、という視点から出された勧告であった。

1987年には国連環境と開発に関する世界委員会が、「持続可能な開発」という概念を全面に出した報告書（環境と開発に関する世界委員会，1990）を提出し、様々な資源の枯渇や熱帯雨林の消滅など、環境問題のグローバル化による危機感が国際社会で広く共有されることになった。「持続可能な開発」とは、現在生きている人々の間の生活水準の格差をなくすことをめざすとともに、現世代が環境破壊や資源の浪費によって未来の世代の生活を脅かすことのないよう、世代を超えた平等をも目指す開発概念である。地球全体を一体とする空間の捉え方と、過去から未来へのつながりの中で現在を見る時間の捉え方においては、1974年勧告と共通している。さらに1992年にリオ・デジャネイロで開催された国連環境発展会議において、自然環境と共存してきた先住民族の価値観が着目され（「環境と発展に関するリオ宣言」，1998：368）、持続可能な開発における価値観や文化の役割がそれまで以上に問われることとなった。

一方、UNESCO においては、1974年国際教育勧告から20年を経た1994年に、その教育を引き継ぐものとして「平和・人権・民主主義のための教育宣言」を出し、翌1995年にはその総合的行動要綱を採択した（「平和・人権・民主主義教育に関する総合的行動要綱」，1998）。この間、世界は、ソ連やユーゴスラヴィアの崩壊、EUの発足など、近代における国民国家とは何かを問うような、様々な事件を経験している。名称の変化からもわかるように、「平和・人権・民主主義のための教育」の焦点は、1974年の国際教育勧告と比較すると、国家間の相互理解や協力の推進を継承しつつも、国の内外を問わない多様な集団間の相互理解と相互尊重を唱えたものに移り、人類の普遍的価値として平和・人権・民主主義の尊重を掲げたものとなっている。つまり、多様性に関しては国家よりもより小さな単位で、普遍的な価値に関しては人類全体でとらえているのである。国家の位置はこの中間であるが、「国際教育」の時代と比較して、提言された価値の中で国家という単位のもつ比重が小さくなっているといえる。

これらの流れを受けて、文化の多様性の観点から持続可能な開発に関する議論が活発になっていく。1995年には、国連文化と開発に関する世界委員会から、報告書 *Our Creative Diversity*（人類の創造的多様性）が出され、2001年には、UNESCO から“UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity”（「文化の多様性に関するユネスコ世界宣言」）が出される。これらに共通していることは、持続可能な開発と環境との関わりにおいて、生物の多様性を維持することが重要であるのと同様に、文化の分野においても、先住民等のマイノリティー文化も含めて、多様性が維持されなくてはならないと、主張している点である。たとえば、「文化の多様性に関するユネスコ世界宣言」の前文では、グローバル化による文化の多様性に対する挑戦と新たな対話条件に言及したのち、文化の独自性、多様性、多元主義、人権、創造性、世界の連帯について述べられている（UNESCO, 2001）。グローバル化によって、世界の文化的多様性への挑戦が生じた一方で、多様な文化間の相互交流が容易になり、対話への道が開かれたということである。それぞれの文化が独自性を維持し、地球全体が多様な文化が共存する多元的な社会になることによって、個々の文化を担う人々の人権が尊重されると同時に、地球全体の文化にとっては、同質なもの同士の接触からは決して生まれて来ない、新たな発展と創造の可能性が拓かれるという考えかたである。こうして、1990年代以降は、有形の世界遺産の保護のみならず、日常生活の中にある文化や価値観の多様性の維持の重要性も唱えられるようになった。

加速する文化のグローバル化への対応として、2005年の UNESCO 総会では、さらに「文化的表現の多様性の保護及び促進に関する条約」が結ばれた。この背景には、当時のフランス大

統領シラク氏の、グローバル化による言語等の規格化に対する強い危機感があったという（寺倉，2010：233）。また、国連総会で採択され、2005年から10年間の期間で実施されている Education for Sustainable Development（持続可能な発展のための教育、ESD）の概念においても、持続可能性を環境と経済発展の関係からさらに文化、社会の分野にまで広げて、持続可能な地球社会の発展のための文化の多様性維持の重要性を述べている（Kaldun, 2010）。

以上述べてきたことから言えるのは、グローバルな組織である国連および UNESCO は、時代の要求に応じて少しずつ修正しつつも、このシステムのもとのでの世界の平和の実現、人権と民主主義の尊重という、普遍的価値の構築を目指してきたということである。この点においては、これらの機関の立ち位置は、自らが掲げる価値を、世界で共有される価値のグローバル・スタンダードとして普及しようというものであり、その意味では、一つの価値への収斂を推進するものであると見てよい。しかし、現実には普遍的価値共有に向けての実践を求める対象は各加盟国であり、国家の役割は決して軽視されているわけではない。

一方、修正されてきた中身を見ると、発足当初の国家間の文化的違いの尊重に始まって、1990年代以降は次第に国内の文化的多様性の尊重を唱えるようになってきている。他国文化のみならず、自らの地域のローカル文化の維持を推奨しているわけであるが、その理由には、国内の各マイノリティーの人権としての文化尊重という視点と、世界全体が新しい文化を創造するための、いわば文化的遺伝子のストックの維持という視点の両方が含まれている。つまり普遍的価値としては、統合された社会の構成員間の平等という面からも、社会全体の持続的発展のための文化創造機能という面からも、個々の文化の独自性が維持され、全体としての文化の多様性が保たれることが目指されている。

これらを前節で見たグローバル化をめぐる議論に照らしてみると、国連や UNESCO の認識しているグローバル化とは、ローカル文化の尊重をグローバルな価値として普遍化させるという点では、Robertson の主張に、多様な文化的遺伝子の混合による新しい文化の創造という点では、Pieterse のハイブリッド化に近いといえる。そしてこれらの機関が現在グローバル・スタンダードとして推進しているのは、西洋近代性一辺倒だった開発の概念に、各地の先住民族のもつ自然との共存の概念を取り入れた、「持続可能な発展」というハイブリッドな価値なのである。一つの価値への収斂という点では、近代性の結果であるといえるかもしれないが、それが西洋近代性への非西洋の収斂とは限らず、地球上の様々な文化をもとに作られ、さらに変化を続けるハイブリッド文化であるという点において、かつての近代化理論の描いた世界とは異なるものとなっている。

## 地域・国家の学校教育政策

前節では、グローバルな機関としての国連および UNESCO が、文化のグローバル化をどのように理解し、どのような価値をグローバル・スタンダードとして世界で共有しようとしてきたかを概観した。本節では、ローカルな立場からの教育におけるグローバル化への対応を、いくつかの地域および国家の教育政策の例を通して見ていく。

グローバル化は各国の政策、特に教育とナショナル・カリキュラムに関する政策に多大な影響を与えており（Reich, 1992; Dale, 2009; Waks, 2003. So, Kim & Lee, 2012: 800の中で引用）、多くの国では、教育を通してグローバル競争に立ち向かうための能力と、エスニック・アイデンティティーの強化を図っているという（Henry, et al., 1999; Priestley, 2002; Giddens, 1990. So, Kim & Lee, 2012: 800に引用）。たとえばヨーロッパ連合（EU）が2006年に出した「Key

Competences for Lifelong Learning (生涯学習のためのキー・コンピテンス)」「(Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning”, 2006 : L394/13) では、「グローバル化がEUに対する新たな難題を次々と投げかけてくるので、各公民は、変化が早く密接な相互関係でつながっている世界に柔軟に適應するための、幅広いキー・コンピテンスを必要とするようになるだろう。」と述べ、8項目のコンピテンス<sup>註1</sup>をあげて加盟各国における実践を促している。また、韓国においては、1990年代以降、教育におけるグローバル化と情報化への対応が唱えられ、「グローバル化に積極的に立ち向かうことのできる、自立し、創造的な韓国人」を育成するために、1997年にナショナル・カリキュラムが改訂されている (So, Kim & Lee, 2012 : 800)。中国でも2011年に改訂されたカリキュラム標準では、生徒たちのグローバル競争への参加と中国文化アイデンティティーの強化を目指している (Law, 2012)。同様に、台湾もグローバル化への対応として、国際的な参加や競争のための能力向上や自国および他国文化理解を掲げた国際教育という方針を打ち出している (呉, 2012)。

グローバル競争に立ち向かうための能力として求められているのは、まず、外国語によるコミュニケーション能力であり、ICTを使いこなすスキルである。EUの8つのコンピテンスのうち3項目(母語によるコミュニケーション、外国語によるコミュニケーション、デジタルコンピテンス)は、コミュニケーション能力に直接関係のある能力であるし、アジアにおいても同様に、ICT教育とともに、タイ、韓国、中国、台湾そして日本など、英国植民地ではなかった所でも、近年、小学校段階からの英語教育が導入されている。これらに加え、変化する世界に適應していくための主体性も、各国教育政策の中で共通する要素である。EUのコンピテンスでは、自分で学び続けていく力、イニシアティブをもってリスクを取りつつ新しい挑戦をする力などがあげられているし、韓国でも上述のように、問題に積極的に立ち向かい、自立し、創造的な人材育成が求められている。中国における近年の素質教育の中でも、創造性や実践能力、主体的学習能力が重視されている (日暮, 2011)。

一方、グローバル化への反動として生じているとされる、エスニック・アイデンティティーを強調する教育に関しては (Priestly, 2002. So, 2012 : 800に引用)、ローカル性による違いが見られる。たとえば、EUにおいては、各加盟国のアイデンティティーに加え、ヨーロッパ・アイデンティティーを培うことが求められている。EU諸国の連帯のために、国家と世界の間にもう一つのアイデンティティーの層を加えようとしているのであるが、その一方で、各国内の教育に関しては、EU圏内の人の行き来によってますます生徒の多様化が予想されるため、国家内の文化的・言語的少数者集団への配慮が必要となっている。

EU加盟国でもあり、多民族社会を自認するイギリスのイングランドのナショナル・カリキュラムで述べられているのは、自国内の多様なエスニック・バックグラウンドをもつ生徒に対して、彼らがイギリス社会の一員としての所属意識を発達させること、各生徒が、自分が何者であるかのアイデンティティーを探求する機会を学校教育が提供することである (Qualifications and Curriculum Authority, 2008 ; 2009)。また、アイデンティティーは多層かつ可変的であり、各生徒がイギリス社会の構成員としてのアイデンティティー意外にも、エスニック・アイデンティティーを含んだ複数のアイデンティティーをもっていることを指摘している。そこで強調されているアイデンティティーは、イギリス公民意識であって、1980年代末にナショナル・カリキュラムが唱えたような、イングランド人のイングリッシュネスではない。

イングランドの例は、近代化をいち早く達成した西洋の国であり、よって自国の伝統と近代

化が一連の流れによってつながっている例である。また、言語も現在グローバルな共通語と認識されている英語が使用されている。しかし、それでもかつてのようにイングランド＝イングリッシュの国というような単純化はできず、多民族国家の国民アイデンティティーが求められるようになってきている。19世紀に西洋によって持ち込まれた近代化に追いつこうと、それまでの伝統とは異なる、近代国家としてのアイデンティティー作りを模索してきたアジアの国々においては、その時代の支配者によって取られたアプローチが異なるため、さらに複雑である。

たとえば、中国における儒教的伝統と西洋近代との間でのアイデンティティーの模索を、Law (2012) は、19世紀末から20世紀初めにかけての清朝末期に行われた補足的アプローチ、1911年から1949年までの中国国民党による中華民国がとった総合的アプローチ、1949年から1976年までの毛沢東指導下の中華人民共和国における代替アプローチ、1976年から現在までの毛沢東後の中華人民共和国における実用的アプローチの4つの時期に分けて論じている。その議論によれば、これらはいずれも、2000年以上もの時間をかけて築かれた儒教的伝統から、西洋近代性を取り入れた近代国家に生まれ変わるための苦闘であり、補足的アプローチは、儒教的伝統に部分的に西洋近代を補おうとしたもの、総合的アプローチは、全面的に西洋近代との融合を図ろうとしたもの、代替アプローチは西洋起源の社会主義の思想によって、儒教思想を一掃しようとしたもの、実用的アプローチは、経済的には市場経済を、政治・価値的には社会主義を、そして社会主義では解決のできない価値・精神面の問題には、儒教的な価値観をもって対応しようとしているものである。つまり、1世紀以上にわたる近代国家への転換の苦闘の結果、中国独自のアイデンティティーを保ちつつ近代化するためには、儒教を捨て去ることはできないということが、明らかになったわけである。

さらにアイデンティティーの面でいえば、北方民族であった清王朝を倒す時には漢民族のアイデンティティーが、外国である日本に抵抗する時には中国人としてのアイデンティティーが、国民党と共産党との内戦から共産党が勝利したそれ以降の時期においては、社会主義国家の公民としてのアイデンティティーが求められてきた。そして、経済成長を遂げ、国際的な存在感を増している今日、中国が教育を通して推進しようとしているのは、民族的に多様である中国において、国民に共通する現代的公民アイデンティティーと、西洋とは異なる中国の独自性を主張できる、儒教の伝統に基づいた文化的アイデンティティーである。

韓国においても、やはり西洋近代性と儒教との関係が、近代国家としてのアイデンティティー作りのプロセスにおける大きな要素である。韓国の学校教育政策におけるアイデンティティー教育の変遷を、So, Kim & Lee (2012) に基づいて見ていきたい。So, Kim & Leeによれば、韓国のアイデンティティーは、長年にわたる王朝時代に築かれた儒教を基盤とするものであるが、この儒教の伝統をもって「コリアネス」の起源とする主張は、新しいアイデンティティーづくりとしばしば対立してきた。はじめの対立は、19世紀半ばの開国後に西洋からのキリスト教宣教師たちによってもたらされた、西洋的教育の影響を受けた近代的公民育成に向けた改革との対立である。朝鮮王朝によって始められたこの改革は、儒教支持者による抵抗を受けながらも、徐々に影響を広げつつあったが、1910年の日本による併合によって中断される。この後、1945年までの日本統治時代に展開されたのは、日本文化への同化政策であった。そして、1945年の解放後に再び「コリアネス」の探求が行われた時、アメリカから持ち込まれた民主主義と、再発見された儒教の伝統が再び対立する。この後、朝鮮戦争による国家の分断を経て、1961年の軍によるクーデター後に導入されたアイデンティティー教育では、西洋との差異化を求め、儒教を取り入れつつも、反共産主義と「コリア化された民主主義」、民族主義を強調した。こ

の新たに創造されたアイデンティティーは、学校教育を通して注入され、次第にコリアン・アイデンティティーを変えていったということである。

1990年代に入ってから、教育におけるコリアン・アイデンティティーは変化を続けている。1990年代以降の韓国のカリキュラムにおいては、韓国の民族的伝統と価値が強調されるようになってきている。これには、儒教の倫理観の他に、朝鮮半島の南北は本来一つであるべきだという認識が含まれる。朝鮮半島の南北分断に関する問題意識が薄らいでいく若い世代に対して、その問題に対する認識を高める必要があるからである。しかし、その一方で、1992年に軍政から民政へと移行したのちの教育では、近代的公民から、民主的公民、さらには、グローバル公民へと、求める公民像が変化している。特に2000年代に入ってから、韓国内にいる外国人が急増し、同時に民族・文化的マイノリティーである生徒も増加し、韓国はもはや多民族国家であることを否定できない状況となった。それに応じて、現在の韓国のナショナル・カリキュラムでは、自国を既述する際の「単民族国家」「一つの血統」「一つの民族」といった表現が姿を消し、グローバルな公民である意識と確固たるエスニック・アイデンティティーの両方を強調したものとなっている。以上が So, Kim & Lee (2012) による韓国の教育政策におけるアイデンティティー教育の変遷である。

最後に台湾の例を見ていきたい。台湾は、1990年代に入ってから、国民アイデンティティー教育における劇的な変化を遂げており、たいへん興味深い事例である。

韓国の場合とは異なり、清から日本が台湾を割譲された時点において、台湾は独立国ではなかった。原住民が住み始めた時期は不明であり、漢民族の台湾への移住の歴史も浅く、17世紀初めにオランダ人やスペイン人が占領した頃は、国際法でいう No Man's Land であったのだろうという (Chang, 2002: 605)。その後、明の鄭成功一族による短期間の統治の後、清によって台湾は領有されたが、領土ではあっても清が台湾の統治に熱心に取り組んだということもなく、清による近代化の試みは、その末期に劉銘伝が試みた6年間に過ぎない (同上: 610)。日本が近代化を始めた時点で、台湾は、民族も言語も多様であり、交通も発達しておらず、地方ごとに分割されており (張, Chang, 2002: 617の中で引用)、台湾独自の主体的な近代化の試みというものはなかったのである。近代に入って、日本統治下における、学校教育を通じた日本人としてのアイデンティティー教育、共通語としての日本語教育によって、ようやく台湾全体の一体性が出てきたといえるのかもしれない。つまり、西洋近代性は主として日本経由で持ち込まれたものであり、19世紀末に中国、韓国、日本が国として経験したような、それ以前の伝統的アイデンティティーと西洋近代性を備えた近代国家のアイデンティティーとの葛藤というものを、この時期の台湾は直接的には経験していない。それに代わるものとして台湾が経験したのが、台湾人の中に近代日本人アイデンティティーを植え付けようとする日本との文化的軋轢であった。

第二次世界大戦に敗れた日本が去った後、1949年に共産党との戦いに敗れた蒋介石に率いられた国民党が逃れて来て以来、台湾は中華民国として、正統な中国としてのアイデンティティーを主張してきた。いずれは大陸への復帰をめざす国民党政権にとっては、中国は一つであり、それは中華民国でなくてはならなかった。このため、大陸の中国にアイデンティティーをもっていない大多数の台湾住民 (内省人と呼ばれる) に対しても、中華民国国民としてのアイデンティティーの形成を求め、北京語、大陸の歴史や地理、文化などの教育を徹底し、台湾に関する教育はほとんど排除されていた。

これが転換するのは、1987年の戒厳令解除後の政局の変化によるものである。それ以降、教

育内容の台湾化への動きが活性化し、一部地域で出現した台湾言語の母語教育と郷土文化教材が拡大していった(林, 2009: 157)。林(2009: 257)によれば、このような民間の動きが、1994年の課程標準の公布による「郷土教学活動」(小学校)、「認識台湾」「郷土芸術活動」(中学校)の、郷土教育教科の設置によって急速に発展し、これらの独立した教科による教育の台湾化推進が一段落する2001年の9年一貫の新課程の導入の後も、郷土化は継承されているということである(同上: 257)。同課程では、「郷土意識」と「国際意識」を基本理念の中にあげ、それらの中には郷土愛、愛国心、文化と自然を含めた世界観が含まれていなければならない。また、特設された郷土科に代わって、中華民国の言語である北京語とは異なる、台湾の言語である閩南語、客家語、先住民の言語を含んだ郷土言語の必修化と全教科の郷土化という形で、現在の郷土教育は進められているということである(同上)。つまり、国内の地域と国に対する愛、ESDが掲げる文化と自然を含んだ世界観が含まれるわけであるが、台湾の特徴は、「国」が何を意味するか、郷土が何を意味するかを明示しないまま、実践が進められているところにある。EUでは国家と世界の間にはヨーロッパ・アイデンティティーを形成することを試みているが、台湾においては、地域と世界の間には台湾アイデンティティーを置くのか、中華民国アイデンティティーを置くのか間で、模索が続けられているのである。

## 終わりに

以上、文化のグローバル化とは何か、文化・教育分野におけるグローバルな組織は、グローバル化にどのように対応してきたか、ローカリティーとしての地域・国家の教育を通じたグローバル化への対応はどのようなものかを、主としてEUおよびアジアのいくつかの国の事例を通して論じてきた。そこから明らかになったことは、地球全体が一つのシステムへの統合に向かっているということに関しては、ほぼ認識が共有されており、各地域・国では教育を通してそのシステムに積極的に参加するための能力を身につけさせようとしていること。持続可能な発展というハイブリッドな価値と、それに基づいた各ローカリティーの独自性の尊重が、グローバル・スタンダードとして、国連やUNESCOによって推進されていること。そして実際にローカリティーたる各地域・国において、自国文化を尊重する国民アイデンティティー教育が行われていることである。

問題は、何が自国文化であり国民アイデンティティーであるのかが、時間の経過によって、人の移動によって、あるいは統治する者の選択によって、一定ではないということである。そして本稿で考察してきた例を見る限り、各ローカリティーの文化とアイデンティティーは、これらの変遷を遂げていくうちに既にハイブリッド化している。つまり、収斂していく先も、収斂していくはずの、あるいは自己主張を強めるはずの各ローカル文化も、いずれもハイブリッド文化だということである。自己主張は、その中のどの部分を主張すれば独自性が強いのかの問題である。またそれは、誰との違いを明確にするための自己主張であるかによっても異なってくるものと思われる。以上が本稿の結論であるが、どのような時に、何のために、誰との違いを明確にしようとするのかの探求は、今後の課題としたい。

## 註

1) communication in the mother tongue, 2) communication in foreign languages, 3) mathematical competence and basic competences in science and technology, 4) digital competence, 5) learning to learn, 6) social and civic competences, 7) sense

of initiative and entrepreneurship, 8) cultural awareness and expression の8つのコンピテンスである。

## 参考文献一覧

- 環境と開発に関する世界委員会 (1990) 大来佐武郎 (監訳) 『地球の未来を守るために』ベネッセ。
- 「環境と発展に関するリオ宣言」(1992) 堀尾輝久・河内徳子 (編) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店, pp. 366-369.
- 「教育基本法」(2006) 文部科学省ホームページ。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf)  
(2013年9月20日アクセス)
- 呉清基 (2012) 『中小学国際教育白皮書』台湾・教育部。
- 「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」(1998) 堀尾輝久・河内徳子 (編) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店, pp. 190-200.
- Chang, Wei-penn (2002) 小林裕文 (訳) 「台湾の近代化と日本」西川長夫・松宮秀治 (編) 『幕末・明治期の国民国家形成と文化変容』新曜社, pp. 605-630.
- 中央教育審議会 (2008) 文部科学省ホームページ。 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf) (2013年9月20日アクセス)
- 寺倉憲一 (2010) 「持続可能な社会を支える文化多様性」調査及び立法考査局『総合調査報告書「持続可能な社会の構築」』, pp. 221-237.  
<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/document2010.html> (2013年7月29日アクセス)
- 日本政府情報ポータルサイト <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html>  
(2013年7月10日アクセス)
- 日暮トモ子 (2011) 「中国の基礎教育課程改革の現状と課題—PISA 調査結果を踏まえながら—」  
[http://www.spc.jst.go.jp/hottopics/1105elem\\_see\\_education/r1105\\_higurashi.html](http://www.spc.jst.go.jp/hottopics/1105elem_see_education/r1105_higurashi.html)  
(2013年9月19日アクセス)
- 「平和・人権・民主主義教育に関する総合的行動要綱」(1998) 堀尾輝久・河内徳子 (編) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店, pp. 472-481.
- 林初梅 (2009) 『郷土としての台湾』東信堂。
- 山田肖子 (2009) 『国際協力と学校』創成社。

## 英語参考文献一覧

- Anderson-Levitt, K. M. (2003) "A World culture of schooling?" in K. M. Anderson-Levitt (ed.) *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, New York: Palgrave Macmillan, pp.1-26.
- Featherstone, M. (1997) *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*, London: SAGE.
- Featherstone, M. & Lash, S. (1997) "Globalization, modernity and the spatialization of social theory: An introduction" in Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R.

- (eds.) *Global Modernities*, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, pp. 1–24.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and Nation State*. Houndmills & London: Macmillan Press Ltd.
- Kaldun, B. (2010) “World heritage in young hands: The UNESCO world heritage education resource kit—its usage and adaptation within the context of education for sustainable development” in *A Teacher’s Guide: Incorporating Education for Sustainable Development into World Heritage Education*. Bangkok: UNESCO, pp. 35-55.
- Law, W. W. (2012) “Globalization, cultural heritage, and education: China’s struggles and experiences.” 平成24年度山口大学大学院東アジア研究科東アジア国際学術フォーラムプログラム『教育におけるグローバル化と伝統文化』2012年12月1日, pp. 15–19.
- Pieterse, J. N. (1997) “Globalization as hybridization” in Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (eds.) *Global Modernities*, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, pp. 45-68.
- Qualifications and Curriculum Authority (2008) *National Curriculum*.  
<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-e-and-4> (2009年8月31日アクセス)
- Qualifications and Curriculum Authority (2009) “QCA-National Dimensions Conference-12<sup>th</sup> March 2009.”  
<http://www.ttrb.ac.uk/viewArticle2.aspx?contentId=15346> (2009年8月31日アクセス)
- “Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning” (2006) 30.12.2006, pp. L394/10–18.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF> (2008年8月13日アクセス)
- Robertson, R. (1997) “Globalization: time-space and homogeneity-heterogeneity” in Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (eds.) *Global Modernities*, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, pp. 25–44.
- So, K., Kim, J. & Lee, S. (2012) “The formation of the South Korean identity through national curriculum in the South Korean historical context: conflicts and challenges,” *International Journal of Educational Development*, no. 32, pp. 797–804.
- Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture*, Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (2001) *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html) (2013年5月14日アクセス)
- UNESCO (1998) Background Document on “*Our Creative Diversity*” Report of the World Commission on Culture and Development.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159177e.pdf> (2013年5月30日アクセス)
- Usher, R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education*, London: Routledge.

付記：本稿は、科学研究費基盤研究（C）課題番号25381203「音楽文化のグローバル化と音楽教育を通じた国民アイデンティティの形成」の成果の一部に基づく。