

グローバル化とユネスコの国際理解教育

—グローバル・スタンダードと多様性—

石井 由理

Globalization and UNESCO's Education for International Understanding:
global standard and diversity

Yuri Ishii

(Received September 27, 2002)

現代はグローバル化の時代であるといわれる。グローバル化の影響は、決して経済分野においてのみいわれることではなく、教育の分野においても現れているという。それは、教育に関する国境を越えた情報交換や学生や研究者の移動にとどまらず、交換された情報に基づく、教育内容や教育の役割の認識の変化にも及んでいる。例えば、1990年にタイのジョムティエンで開かれた「万人のための教育世界会議」や、1996年に出されたユネスコ国際委員会の報告書である「ドロール・レポート」などは、グローバル化の教育の役割への影響を十分に意識したものである(Hallak, 2000:21-22)。

ジョムティエンでは、国家や外国機関主導の教育から教育関係者すべてが主体的に参加するやり方へ、教師中心から学習者中心の教育へ、知識の詰め込みから参加型の教育へ、の変化が提案された(Hallak, 2000:21-22)。また「ドロール・レポート」では、1970年代に「フォール・レポート」の題名となった“Learning to be”に加え、“Learning to know, learning do and learning to live together”が、今後数十年の教育制度のあり方を決める目的である、とされている(Hallak, 2000:21-22)。これらの提案には、国家の役割の縮小とそれに伴う個人の役割の変化、異なるもの同士の共生など、グローバル化への対応であると考えられる要素が、多々含まれている。また一方では、ユネスコの宣言のように世界をまとめて共通の基準を設けようという試みそのものが、グローバル・スタンダードを求めるグローバル化の特徴の一つであるとも解釈できる。

時代の変化に対応すべく、1990年代には、ユネスコは国際理解教育についても見直しを行なった。1991年の専門家会議で「国際理解教育」の実践について一層具体的な提案を行い、また1994年の国際教育会議、1995年の総会では、「国際理解」ではなく、「平和、人権、民主主義」が、

今後のこの分野の教育のキーワードとして宣言、提起された（ユネスコ第44回国際教育会議、1998；第28回ユネスコ総会、1998）。1990年代のユネスコのこのような動きは、グローバル化に対するどのような解釈に基づいているのであろうか。

本稿ではまず、グローバル化とはどのような現象かについて、既に多くの研究者やジャーナリストによって述べられている特徴を簡潔に紹介する。そして、1974年の「国際教育勧告」がどのような時代認識のもとに作られたのかを考察した後に、90年代にユネスコから出された指針、報告などから、ユネスコがグローバル化の時代をどのようにとらえ、それが国際理解教育あるいは国際教育に対して、どのような影響を及ぼしているのかを論じていく。

1. グローバル化

現代においてグローバル化という現象が進んでいることと、20世紀末からその速度が加速していることに関しては、様々な研究者の見解はほぼ一致している。しかしその一方で、グローバル化とはどのようなものかについては、普遍的な定義があるわけではない。よってこの節では、グローバル化の定義を試みるのではなく、研究者の間で認識されているグローバル化現象の主たる特徴についてまとめてみたい。

まず第一に、分野によってグローバル化現象は異なるということである。例えば、ロバートソン（Robertson, 1992）は、グローバル化を分析するにあたり、バウム（Baum, 1974）の集斂（convergence）と拡散（divergence）に関する概念が有効であるとしているが、それは「社会はある面では集斂し（主に経済と技術）、他の面では拡散し（主に社会関係）、その他の面では同じままである」（Robertson, 1992: 11）というものである。

経済と技術における集斂に関しては、大前（Ohmae, 1995）やフリードマン（2000）が詳しく述べている。情報技術の発達によって、企業競争の中で最も成功している製品や営業方法の情報が、短期間のうちに世界中に広まる時代となった。これによって、世界の市場では、競争に勝つためにすぐにこの製品や営業方法が取り入れられることになる。その結果、成功者の基準がグローバル・スタンダードとなって世界中に広がっていくのである。往々にしてアメリカが勝者であるため、これはアメリカナイゼーションやマクドナルディゼーションということばで語られることもある。

さらに、インターネットの普及によって個人が国のシステムを介せずに世界の市場とつながって情報のやり取りを行うことが可能になったため、多数の各個人の判断が国にコントロールされることなく為されるようになった。情報のやり取りは瞬時に行われるため、国が自国の利益を守るために介入することが、時間的にできなくなってきた。数年前のマレーシアリングの下落なども、マレーシアという国がアメリカの個人投資家の行動から自国通貨を守れなかった例としてあげられる。このような現象から、経済において国家の役割は縮小してきているともいわれている。

一方で、「社会関係」に分類されるであろう文化に関しては、アメリカ化といわれるような集

験の面もあるが、それに対する拡散の面もある。自分達のグループの独自性をを維持するためのローカル化の現象である。これは決して伝統文化の復権という単純なものではなく、独自の伝統を強調したいが故に、今までは存在しなかったような厳格な区別を作り出したり、今まで見過ごされてきた小グループの独自性が見直されたりしている。国ごとの多様性ばかりではなく、国の中にあるさまざまな文化の多様性が自己主張を始めたのである。つまり、文化においてみられるグローバル化は二つの側面を持つ。グローバル・スタンダードへの集験と、個々の文化がその独自性の主張を強めることによって生じる多様化である。

こうして、一方では個人レベルで自由に国境を越え、他方では国境の中にさらに様々な多様性が存在することが認識されるようになり、「国」の枠組みだけでは解決できないことが多くなってきた。

以上、グローバル化の特徴をおおまかに述べてきたが、教育分野における影響はどうであろうか。ハラック (Hallak, 2000) によれば、それは短い期間で見れば最小のものだという。教育という分野が、金融や文化産業、マス・メディアなど、グローバル化に直結している分野から離れているためであるが、それでも影響はやがて現れてくる。そこでハラックは、グローバル化の教育への影響を考える視点として、以下の二つをあげている。一つは今後、教育制度に与える影響。もう一つは、グローバル化に対処するためにどのような教育政策が取られるべきかという視点である。次節以降ではハラックの二番目の視点に絞り、90年代のユネスコがグローバル化時代への対処として、どのような教育政策を提案しているのかを、1974年の「国際教育勧告」と比較することによって明確にしていきたい。

2. 1974年「国際教育勧告」

1974年「国際教育勧告」は、正式には「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」という。この長い名称自体が、1974年当時のユネスコの立場を物語っている。

1945年にユネスコ憲章が採択されて以来、ユネスコは様々な名称のもとに、「正義、自由、人権および平和の推進のため」(ユネスコ第18回総会, 1998: 190)の教育を勧めてきた。根底には、東洋と西洋の間の相互文化理解の推進に見られるように、異なる文化を理解し合うことが平和の維持に役立つという認識があった。しかし、「アフリカの10年」といわれる1960年代の、旧植民地を中心とした新独立国の誕生を経て、「国際教育勧告」が採択された1970年代には、異文化間の相互理解だけでは平和の推進は図れないことが明白になってきた。つまり、「国際理解」の他に、新興独立国が先進国並みの生活水準に達するための「国際協力」も必要であるという認識が加わったのである。よって、この長い名称に含まれている「国際理解」は、従来の異文化間理解促進の継続、「国際協力」は新しい加盟国への教育分野での協力を意味する。「平和」、「人権」、「基本的自由」は、それらの教育が実現をめざす目的である。このように、主として先進国間の

文化の違いの理解から、先進国と新独立国との経済的・政治的な制度の発達のギャップを埋めるための教育協力へと、1970年代のユネスコの重要課題は変化したのである。

また、「国際教育勧告」中の用語の説明によれば、『「国際理解」、『国際協力』、『国際平和』』という用語は、異なった社会的および政治的制度をもつ諸人民と諸国家の間の友好関係の原則、ならびに人権および基本的自由の尊重に基づいた、不可分の全体をなすもの」とされる。同勧告中の他の箇所に「国内の民族文化および他国民の文化を含む、すべての人民と、その文化、文明、価値および生活様式に対する理解と尊重」（ユネスコ第18回総会、1998：192）とあることを見れば、決して国家、あるいはそれに準ずる政治的制度をもった集団のみを単位とした相互理解・協力を唱えているのではないことがわかるが、勧告全体としてはやはり、「国家」が占める役割は大きい。

用語の説明の中には「人権」と「基本的自由」に関する説明もある。この中でこれらの用語の意味は、「国際連合憲章、世界人権宣言、経済的、社会的および文化的権利に関する国際規約、ならびに、市民的および政治的権利に関する国際規約に定義されたところによる」とされる。「国際教育」によって達成されるべき「人権」と「基本的自由」に関しては、人類にとって普遍的な定義があるという解釈である。

実際には、人権や基本的自由の解釈が民族や国家によって異なるのは、その後の国際会議等での欧米諸国とイスラム圏諸国間の、女性の権利をめぐる不一致などから明らかである。欧米の価値基準を押し付けるべきではないという、欧米の価値基準をグローバル・スタンダードとすることへの、多様性の尊重の観点からの反論は常に存在する。

以上見てきたように、1974年「国際教育勧告」においては、国家が重要な位置をしめているとともに、異なる文化、価値、政治、経済システム間の理解・協力が大きな関心事である。一方で、人権や基本的自由に関しては人類に共通な価値基準がある、という前提も存在している。グローバル化時代の特徴とされるグローバル・スタンダードと多様性の併存は、ユネスコの1974年「国際教育勧告」の主なテーマではないが、少なくとも課題としては認識されていたのである。

3. 1990年代のユネスコと国際理解教育

(1) 専門家会議の指針と基準

1974年「国際教育勧告」採択から20年近くを経て、1990年代にこの勧告の見直しが行われた。その一つが、1991年3月に国際教育のための教育専門家会議で採択された「国際教育に関するカリキュラム、教科書、他の教材の開発、評価、改訂のための指針と基準」である。

「指針と基準」は、1974年勧告を修正するというよりは、20年間の実践を経て、より教育現場に近い視点から具体性を加えたものだと考えられる。具体性の例としては、「世界の諸問題に立ち向かう態度と価値を発達させ」、「グローバルな問題の解決への自覚とそれへの関与を奨励する」（国際教育のための教育専門家会議、1998:353）ために設定された目標があげられる。

目標は、知識、態度と価値、スキルの三つの柱から成り立っているが、このうちの知識に挙げられている7項目は、「人々の平等、平和の維持、人権、発展、環境、国際理解と人類の文化遺産、国連機構」である。これらは、1974年勧告で「国際教育」が扱う分野として挙げられた7項目と一致している。「指針と基準」の後半部分では、これらの各項目がさらに「特別のグローバルな問題との関係で導き出される個別的な基準」として細分化されているが、これらは、人類にとって共通な基準とされるものと、個人や地域、国などによって異なるとされるものとの、両方の微妙なバランスの上に成り立っている。例えば、人権に関する基準（国際教育のための教育専門家会議、1998：360）をみると、

- a) 国連の諸宣言：世界人権宣言と市民的・政治的権利に関する国際人権規約と、経済的、社会的権利に関する国際人権規約の二つが、積極的に、またすべての民族、組織、政府の行動を決定する包括的な倫理原則として提示されていること。

に見られるように、1974年勧告同様、すべての民族、組織、政府の行動を決定する普遍的な基準として国連の諸宣言をとらえている。また、

- b) 普遍性：生命、平等、自由への権利のような基本的人権は、ただ人間であるという理由においてのみ、すべての人々に適用されるものと見なされていること。

とある一方で、

- e) 少数者：少数者の権利が、国際法に従って保護されていること。
- f) 難民：国内および国際的な状況における難民の権利が、肯定的に提示されていること。
- g) 責任：自分と同じ権利を他人にも認める個人的責任（責務）が確立されていること。

とあり、基本的人権は普遍的であっても、それを適用される人間は多様であることを認識している。上記の通り、ここに見られる多様性は、異なる国や民族間の違いのみを意味するのではない。国内の様々な少数者（民族的少数者に限定されない）や、国家という枠組みからはみ出してしまった難民も、多様性の中に含まれている。1974年勧告と比べ、国家の枠組みを越えた多様性の認識がさらに進んでいることがわかる。

このような普遍性と多様性の関係は、「国際理解と人類の文化遺産」（国際教育のための教育専門家会議、1998：361）の項目になると、バランスの取り方が非常に困難になる。

- b) 多様性：学習者は、文化的経験の多様性を重んじ、他者の考え方や生活に寛容であることが奨励されていること。
- c) 倫理的普遍主義：世界人権宣言に反するような文化的風習を拒絶することが奨励されていること。

女子割礼のように、文化的多様性でありながらも基本的人権への侵害であるともとれる習慣の場合、これら二つのうちのどちらの方が優先されるのであろうか。目標にあげられている他の2つの柱である「態度と価値」、「スキル」を見ていくと、ここで求められている「態度と価値」、「スキル」が、主に欧米の価値観に基づくものであることがわかる。例えば、「態度と価値」中にある「開かれた心」と「スキル」中にある「批判的思考」は、いずれも批判的精神で情報源や問題に接近し、その結果によっては自分の見解を変更することを求めている。また、「スキル」では、自己主張できるスキルや意思決定に影響を与え、参加する能力も求めている。これらは、年長者や権威を尊重する多くのアジアやアフリカの国々の伝統的な価値観とは異なるものである。

一方で、「他者尊重」や「共感」など、異なるものを認めることを奨励している項目が含まれているが、これらは上記の態度・価値、スキルとともに身につけられるべきものであるから、欧米の価値観を基盤にしたグローバル・スタンダードの設定を前提としたうえでの、文化や民族、家族の多様性の尊重であるといえる。よって、前述の女子割礼の問題などは、国連の立場としては人権への侵害であると考えられている。

(2) 平和・人権・民主主義のための教育

「平和・人権・民主主義のための教育」は、1994年のユネスコ第44回国際教育会議で宣言が採択され、1995年のユネスコ第28回総会でその総合的行動要綱が採択された。この名称を見る限り、「国際理解」も「国際協力」も入っていない。しかし、内容に目を転じると、宣言には、「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本自由についての教育に関する勧告に沿って、平和、人権、民主主義の促進に参加する市民の教育」（ユネスコ題44回国際教育会議：1998:449）とあり、また、総合的行動要綱には、「国際教育の領域においてすでに存在するあらゆる行動計画を考慮しながら、平和、人権、民主主義に関する総合行動計画を仕上げること」（ユネスコ第28回総会、1998:472）とある。「国際理解」のことばはなくても、1974年勧告がこれらの宣言、総合的行動計画の基盤となっているのである。

これほどはっきりと「国際教育勧告」に基づくものであると述べながら、「国際」ということばを含む部分が全て抜け落ちたのはなぜであろうか。総合行動要綱の内容を見ると、その理由が理解できる。

まず、序の部分であるが、「組織、国、国際レベル」という言い回しが多くみられる。また、「国際政府間機構」と並んで、「非政府間機構」ということばも用いられている。同様のことは、

「目的」や「戦略」のについてもいえる。「国内および国際レベル」における連帯や、「場合によっては一国の中においてさえも異なる歴史的背景、文化的伝統、発展段階を考慮」（ユネスコ題28回総会、1998：475）という記述である。これらが示すのは、「国際教育」ということばに含まれている「国際」つまり国家間という前提が、1990年代にはかなり怪しいものになってきた、という認識である。かつては一つの国家であったユーゴスラヴィアやソビエト連邦は、多数の国家に分裂した。その一方で、数十年の間異なる国家として存在してきた東西ドイツが一国家として統合された。このように、1990年代前半のヨーロッパにおいては、国家の枠組みはかなり不安定な単位となっていた。特に分裂したユーゴスラヴィアやソ連においては、かつて同国人であった市民同士が殺し合う事態となり、「国内」の異なるグループの相互理解が急務となった。国の枠組みを越えた多様性の認識が必要になったわけである。

国内の異民族意外にも、「非政府間機構」の存在がやはり「国家」の枠組みを離れた存在として登場している。非政府間機構には、一つの国の中にとどまらずに、国境を越えた組織となっているものもある。これらの組織の活動について語る時、「国家」はやはり不適切なのである。

二つ目の理由としては、多文化主義という概念が、民族単位の文化的違いからさらに、個人単位の文化的違いの認識へと変化してきたことがあげられる。「総合的行動要綱」に書かれている「平和・人権・民主主義教育」の目的の中に、次の一節がある。

教育は、個人、性、集団、文化の多様性の中に存在する価値を認識し、受容する能力…を発達させなければならない。多元主義社会、多文化世界の市民は、以下のことを受容できなければならない。すなわち、状況および問題について市民が行う解釈はそれぞれの個人生活や当該社会の歴史、当該文化の伝統に基づいていること、…ゆえに、各自は相互に理解・尊敬すべきであり、また共通の基盤を探る観点で平等な立場から交渉を行うべきである。したがって教育は、個人的アイデンティティを強化しなければならないし、個人間、集団間の平和・友情・連帯を強化する考え方と解決の方向が励まされなければならない。

（ユネスコ第28回総会、1998:474）

国内の様々な少数者に対する認識が1990年代に変わってきたことは既に専門家会議の指針のところで述べたが、1995年にはさらにこの方向性がはっきりしてきている。多文化主義が個人レベルの文化の違いまで認識するようになった結果、国内の様々な少数者、特に弱い立場の集団の権利が一層強く求められるようになったためである。総合的行動要綱に挙げられている少数者は、以下のような人々である。

子ども、女性、紛争状況下にある人々、遺棄された子ども、ストリートチルドレン、難

民・亡命者のこども、経済的・性的に搾取されたこども、学習上の困難を抱えている人々、先住民、国民的、民族的、宗教的、言語的少数者。

そして、これらの多様な人々の人権を守るための手段として、行動要綱が主張しているのは、市民各個人の役割である。「平和の文化が達成されるような普遍的な価値と行動様式の間接的な感覚があらゆる個人において発達すること」(ユネスコ第28回総会、1998:474)、「個人的責任の認識は、他者とともに問題を解決したり、公正で平和的、民主的な行動社会のために働くというような市民的参加を評価する認識と結合されなければならない」(同上)、「読み書きや話し言葉の包括的な習得によって、市民は情報へのアクセスが可能になり…社会的環境への活動に参加できるようになる」(同上:477)などの記述の中に、ユネスコが唱える平和・人権・民主主義の実現のために、市民各個人のエンパワーメントが重視されていることが読み取れる。国家が担っていた責任の一端を市民一人一人が担うことになり、市民の積極的な参加が求められることになる。よって、参加に必要な思考力や行動力、情報収集・分析力を求めた行動要綱となるのである。これはまた、万人のための教育世界会議やドロール・レポートが提案している今後の教育の役割とも一致している。

これまで見てきたことから、1995年の総合行動要綱に「国際」ということばが用いられなかったのは、多様性について語る際に、もはや国家という単位だけでは不適切な時代になっている、ということも反映したものだと考えられる。また、「国際理解」「国際協力」ではなく、「平和・人権・民主主義」が選択されたということは、国家を主たる単位と見なして、国家間の関係に焦点を当てた政策から、国内、国外を問わず、あらゆる多様な人々にとって普遍的な価値を求め、広めることへと、ユネスコの政策の視点が変化したことも表している。

4. ユネスコはグローバル・スタンダードを作れるか

1990年代のユネスコは、国家の役割の縮小と個人の役割の増大、文化や社会規範の集積と拡散など、グローバル化の特徴といわれる現象への対応の中で、平和、人権、民主主義の重視を人類にとって普遍的な価値観として基盤に置き、それらが守られる範囲内で多様性を認めるという方針を採用した。多様な個人一人一人の中にこの共通の価値観を築いておけば、人々がどのような単位で括られようとも、この価値観は維持されるはずだからである。

果たしてこの方針は、世界の人々によって選ばれて、グローバル・スタンダードとなるのだろうか。現実にはその道はかなり険しそうである。理由の一つは、「平和、人権、民主主義」が何を意味するのかに関して、世界の合意が得られているわけではないということである。これらのことばの解釈は多様であり、公教育だけをとっても、国の教育政策でどのように解釈するかによって、実践はかなり異なってくる可能性がある。例えば、1990年代末から進められているいくつかの国のカリキュラム改革では、ユネスコの方針に沿うかのように、多様性の認識の重要性を

唱えている。にもかかわらず、「多様性」に対するそれらのカリキュラムの解釈は決して一致してはいない。学習者の多様性に主眼をおいたカリキュラムもあれば、日本のように同質の学習者を前提に、異なる他者の多様性について学ばせるという解釈もある。よって、ユネスコが人類にとって普遍的な価値観として「平和、人権、民主主義」を唱えても、その実践は、その地の価値観に大きく影響されたものになるはずである。

二つ目の理由は、「平和、人権、民主主義」の重視が必ずしも個人の物質的利益をもたらさないということである。フリードマン（2000）によれば、経済のグローバル化は、どうしたらより利益を得られるかの競争によって加速化している。他者の尊重や平等な分配などが含まれる「平和、人権、民主主義」は、時には個人の経済的生活水準の低下を要求するかもしれない。物質的利益を求めて競争が加速している現在では、世界が「平和、人権、民主主義」の実現のためにこぞって競争する事態にはなりそうもない。

しかし、「やや時間がたってから現れる」（Hallak, 2000: 26）グローバル化の教育への影響を、その時間差を利用して、できるだけ望ましい方向へ導くための方策、そのためのモデルの提示は、決して無意味なことではない。実際に多くの国が、少なくとも教育政策レベルでは市民としての責任や主体性、異なるものに対する寛容性とそれとの共生を取り入れようとしている。「平和・人権・民主主義」の解釈の違いの問題は残っていても、それらの重要性を教育政策の中で認識しているかどうかは、国際社会の中で認められるための一つの基準となっているように思われる。つまり、現在は、平和・人権・民主主義の解釈のグローバル・スタンダードは存在していないが、各国の公教育の中でこれらを推進すべきであるというグローバル・スタンダードはできつつあるといえるのではないだろうか。

結 論

グローバル化の影響は、グローバル化によっておこると予想される事態にどう教育が対処していくかという点において、ユネスコの政策に明確に現れている。それは、国家による公教育を通してという形をとりながらも、今後ますます主張されてくるであろう個人レベルの多様性とそれが引き起こす問題に、個人個人の判断力や多様性尊重の態度を育てることによって対処していこうというものである。国家では対応できない様々な問題が起きると予想されるからである。そして、全ての人々が個々の判断や態度を決める際の普遍的な基準としてユネスコが選んだのが、「平和、人権、民主主義」の尊重である。

現在ユネスコが唱えている「平和、人権、民主主義」のための教育は、欧米的価値観に基づくものであるが、決してまだグローバル・スタンダードであるとはいえない。ユネスコがグローバル・スタンダードにしたいと望んでいるものにすぎない。将来どのような「平和、人権、民主主義」がグローバル・スタンダードとなるのかはまだ不明であるし、そのようなものが生まれてくるのかも不確かである。学校教育が全世界で受け入れられていったように、価値観のグロー

バル化が進み、「平和、人権、民主主義」のための多様な教育実践の中から、多くの国によって受け入れられるモデルが生まれてくれば、その時によろやくグローバル・スタンダードということばで呼ぶに相応しい「平和、人権、民主主義のための教育」の誕生となるのかもしれない。

参考文献

- フリードマン, T. (2000)、東江一紀、服部清美 (訳) 『レクサスとオリーブの木、上』、草思社。
- ユネスコ国際教育のための教育専門者会議 (1998) 「国際教育に関するカリキュラム、教科書、他の教材の開発、評価、改訂のための指針と基準」、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、352-365頁。
- ユネスコ第18回総会 (1998) 「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」、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、190-200頁。
- ユネスコ第28回総会 (1998) 「平和、人権、民主主義教育に関する総合的行動要綱」、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、472-485頁。
- ユネスコ第44回国際教育会議 (1998) 「平和、人権、民主主義のための教育・宣言」、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、448-451頁。
- Featherstone, M. (1997) *Undoing Culture: Globalization, postmodernism and identity* (London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications).
- Hallak, J. (2000) "Globalisation and its impact on education" in Mebrahtu, T., Crossley, M. and Johnson, D. (eds.) *Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition* (Oxford: Symposium Books), pp. 21-40.
- Ohmae, K. (1995) *The End of the Nation State: The rise and fall of regional economies* (London: Harper Collins).
- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social theory and global culture* (London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications).
- Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture* (Chicago: The University of Chicago Press).