

台湾における漢文教育の論点

——「国民中小学九年一貫課程綱要」の動向との関連から——

古 珮 玲

1 本研究の目的及び問題所在

中国、日本、韓国などの漢字文化圏^①においては、漢字を共有することによって、異なる言語や文化を持ちながらも、儒教などの東洋思想の影響を受け、今日に至っている。そして、漢字文化圏の未来に期待を込めて言及している論文もある^②。そこで、漢文教育^③の分析を通して、これらの期待に応える一つの手がかりとして、漢字文化圏における漢文教育のあり方を比較・検討することが本研究の目的である。そのために、まず、この研究において比較対象の地域の主体となる台湾における教育背景や課題を明らかにすることにする。次に、各国・地域における漢文教育を比較することによって、達成できる目的や意義の可能性を検討することにする。

2 台湾における教育と課題

2-1 教育改革の動向について

近年、台湾においては全面的な教育課程の改革が進められている。その代表が1990年代末の「国民中小学九年一貫課程綱要^④」（学習指導要領に相当、以下、「九年一貫」）の編成である^⑤。

2008年の「国民小中学九年一貫課程綱要総綱」（総則の部分に相当）^⑥によれば、現代社会の需要や変動に応じて国の競争力を上げることが教育改革の一つの背景である。こうした背景の中で、今までにない大幅な改革が見られた。台湾における教育課程の改訂について、これまで実施されてきたのは小・中学校に分けて定められていた「課程標準」^⑦である。過去の「課程標準」においての知識偏重型を改め、今回の小中一貫の「九年一貫」では学習者の「基本能力」（core competence）を強調することになった。すなわち、これまでの小・中学校の「課程標準」に示された目標はいずれも学科知識をまとめたものであるのに対して、「九年一貫」では新しい教育理念と課程の目標に基づく「基本能力」を踏まえ、それに対応したものになっているのである^⑧。そこで、教育課程の中核をなすものとして、「基本能力」の位置づけや概念規定を略述することにする^⑨。

2-2 「基本能力」の概念について

まず、「九年一貫」の基本理念として、以下の五つの項目が挙げられている。

- ①ヒューマンイズムの心情、
- ②統合と整理の能力、
- ③民主的な意識、

④郷土と国際意識,

⑤生涯学習

これらを踏まえ、「九年一貫」における国民教育の目的として、「人と自己」、「人と社会」、「人と自然」等の教育活動を通して、基本知識を伝授し、生涯学習能力を養成させ、健全な国民及び世界公民を培うことが望まれている。このような目的を達成するために、課程編成のもとになる十項目の「基本能力」が以下のように提示された。

①自己理解と潜在能力の発展能力,

②楽しみ・表現・審美と新しく創造する能力,

③生涯設計と生涯学習の能力,

④他人を尊重し、社会に関心を持ち、チームワークを促進する能力,

⑤表現と相互コミュニケーションの能力,

⑥文化学習と国際理解の能力,

⑦計画、組織と実践の能力,

⑧科学技術と情報を運用する能力,

⑨主動的探索と研究の能力,

⑩独自思考と問題解決の能力。

これらの能力は以下のような七つの学習領域において養成されることになる。

①語文⁽¹⁰⁾,

②健康及び体育,

③社会,

④芸術と人文,

⑤自然と生活科学,

⑥数学,

⑦総合活動

つまり、十項目の「基本能力」はどの学習領域をも貫くことになる。なお、これらの学習領域は学科目ではなく、学習内容で教科をまとめたものである。そして「基本能力」を各学習領域に具体化させるために、各学習領域に対応して「基本能力指標⁽¹¹⁾」(competence indicators or benchmarks)が定められている。「九年一貫」の内容及び配列の特色については、各項目の一つ一つの目標は課程目標(「基本能力」に対応した目標である)と各学習段階⁽¹²⁾の該当「基本能力指標」の相互関係が分かるように示されており、どういう能力を育てるのが系統的に示されている⁽¹³⁾。

語文領域に属する国語の「能力指標」を例にすると、六項目の指標が挙げられる。また、国語における課程目標は十項目の「基本能力」に対応して定められているため、各「基本能力」の項目ごとに六項目の「基本能力指標」が付くことになる。国語科における教育課程を構成する三つの要素の関係をまとめると、表1のようになる。

表1 国語科における「基本能力」・課程目標・「基本能力指標」の関係性⁶⁰⁾

基本能力	課程目標	基本能力指標
自己理解と潜在能力の発展能力	言語文字を応用し、個人の潜在能力を引き出し、学習空間を開拓する。	①注音符号应用能力 ②聞く能力 ③話す能力 ④文字認識と書写能力 ⑤読む能力 ⑥書く能力
楽しみ・表現・審美と新しく創造する能力	語文を創作する趣味を培い、文学作品を鑑賞・批評する能力を引き上げる。	同上
生涯設計と生涯学習の能力	語文学習の自学能力を備え、生涯設計・生涯学習の基礎を固める。	同上
他人を尊重し、社会に関心を持ち、チームワークを促進する能力	言語文字を応用して情意を表現し、経験を分かち合い、見解を話し合う。	同上
表現と相互コミュニケーションの能力	語文の交流を通し、環境に応じて、適当に対応する。	同上
文化学習と国際理解の能力	語文学習を通して、本国と外国の文化風習を体得する。	同上
計画、組織と実践の能力	言語文字を応用し、計画を立て、有効に実行する。	同上
科学技術と情報を運用する能力	語文、科学技術及び情報を結合し、学習効果を高め、学習領域を拡張する。	同上
主動的探索と研究の能力	語文を探索する趣味を培い、主体的に語文を学習する態度を養う。	同上
独自思考と問題解決の能力	語文を応用して独立思考し、問題を解決する。	同上

以上のように、「基本能力」は「九年一貫」を貫く重要な概念である。「基本能力」を国民教育段階における課程目標の指標にする意義について、楊思偉ほか（1999）⁶⁵⁾では、①課程目標の明瞭化、②課程編成の弾力化、③課程実施の統合化という三つのメリットが示されている。「九年一貫」の編成委員の代表者（元教育部長）である林清江（1998）⁶⁶⁾によれば、今回の教育改革では実用的な能力の養成が中心となり、その趣旨は「培養帶得走的能力而不是背不動的書包」（学ぶべきことは重すぎて持ち運びのできないバックのようなものではなく、持ち運び可能な能力を身につけるべきである）ということである。つまり、単なる試験対策のための科目知識を獲得するだけでなく、具体的な生活上の様々な課題に対応できるような能力が問われているのである。

2-3 国語科における「基本能力」の課題

楊思偉⁶⁷⁾によれば、「基本能力」とは、個体として、その時代や社会において、生きていくために必要となる知識的・身体的、技術的・技能的、社会的・社交的などの様々な能力（ただ基本的な学力だけでなく、それと同時に国民として必要な能力、つまり体力、技能及び人間関係など社会的な能力を含む）を指すという。

そして、「基本能力」においての「能力」とは、「日常生活における物事に対応する行為の特質」ということを指す。言語能力としての例を挙げると、例えば、うまくスピーチすることができる

のは一種の能力であれば、落ち着いてスピーチを用意することができるのも一種の能力である⁽¹⁸⁾。つまり、能力とは、知識、技能のことを指すと同時に、行為そのものの態度とそれに対する評価の価値観も含まれることになる。

なお、国語科における「基本能力」の場合、まず、国語科の基本理念を見てみると、以下のよう
に書かれている⁽¹⁹⁾。

「本国の言語文字への正確な理解及び運用能力を培うことを旨とする。生徒に良好な聴き・話し・読み・書き・作文等の基本能力を身につけさせ、言語を使用して十分に情意を表現し、性情を陶冶し、心性を啓発し、問題を解決することが望まれる。また、有効に中国語文を応用することを養成させ、思考・理解・推理・協調・討論・鑑賞・創作に従事することによって、生活経験を拡張し、多元的な視野を開拓し、国際潮流に向き合う。さらに、広く読む趣味を引き起こし、文学作品の鑑賞力をあげ、本国文化の精華を体得する。」と同時に、ツールブックを利用することを学習し、インターネット情報を結合し、言語学習の広さと深さを促進し、自学力を培う。」（下線：筆者による）

以上から国語科においては主として言語を操るような「基本能力」が重視されていることが分かる。これを「九年一貫」よりも前の「課程標準」に比べれば、伝統文化を強調し伝承することが義務教育段階の中心目標ではなくなったことが大きな違いである⁽²⁰⁾。さらに、「九年一貫」の課程目標を貫いた「基本能力」は、社会文化の文脈によって発展した本土の特色のあるものではない⁽²¹⁾との指摘を踏まえると、国語科において学ぶべき「本国文化」とは、どのようなものなのかは不明瞭になる。

以上を踏まえて、国語科における「基本能力」の内容を見てみると、伝統文化への言及はない。そして、楊思偉（2002）⁽²²⁾が言うように、「基本能力」の概念は技能のほかに態度や価値観も含まれるとされているが、この基本理念から、これまで国語教育においては自明のこととされていた、言語教材の中に含まれる態度や価値観の扱いは不透明である。言語は日常生活において伝達の機能を担うと同時に、文化を継承する重要な道具でもある。しかし、古代から現代にわたって、その言語を使用することによって形成されてきた伝統的な言語文化は、現代社会で通用する態度や価値観の育成に役立つことが期待されているにもかかわらず⁽²³⁾、公用文書では伝統文化に対しての明瞭な説明がなされていない。

従って、「基本能力」を重視する教育改革の中で、「九年一貫」でなされる小中学校つまり義務教育段階において、国語科における伝統文化の位置づけを再検討する必要があると考えられる。

2-4 「本土化」における二元対立について

伝統文化に関して、台湾の文脈で考えると、自分の文化のアイデンティティーを探る例として、近年行われる教育の「本土化⁽²⁴⁾」（ここでの「本土」は台湾を指す）運動をあげることができる。「本土化」の発展の背景として、一つは西欧文化に対しての「本土化」の意識であり、もう一つは中国文化に対しての「本土化」の意識が挙げられる⁽²⁵⁾。

西欧文化に対しての「本土化」の意識については、林秀珍（1999）⁽²⁶⁾によれば、教育の「本土化」の議論の発端となったのは、1980年に行われた学術研究会による教育研究の西欧化への反省からなのである。さらに、今まで西欧から与えられた影響を無批判に受け入れる台湾社会の誕生の原因として、長期に渡る国民政府の戒厳統治⁽²⁷⁾のもとで、西欧先進国の研究成果を参照することによって政治安定や経済発展を狙ったことが挙げられている。その後、教育研究の「本土化」の方針を提唱する論文が多く見られる中⁽²⁸⁾、「本土化」が推進されるにつれ、脱西欧化の手段となりつつあった。黄騰（2009）⁽²⁹⁾ではこうした教育研究の「本土化」の問題として、実証研究を行わない理論の検討に過ぎないことと「本土化」対「西欧化」の二元対立の立場に陥ることなどが指摘されている。

中国文化に対しての「本土化」の意識については、陳昭瑛（2009a）⁽³⁰⁾では文化史の視点によってこの議論が展開されている。陳氏は台湾における「本土化」運動を歴史の流れに沿って「反日」、「反西洋化」、「反中国」という3段階⁽³¹⁾に分けて説明している。そして、「本土化」における二元対立の問題について、陳氏は第3段階の「反中国」（1983年⁽³²⁾～）段階における「本土化」運動は、「中国対台湾」、「外来対本土」、「非主体性対主体性」などの対立概念を用いて、アイデンティティーを確立させようとしていることを指摘している。さらに、陳氏は「反日」、「反西洋化」との2段階では中国伝統文化を代表する儒教が台湾の本土文化として批判精神を発揮したにもかかわらず、「反中国」の段階になると、儒教があえて外来文化として、「本土化」運動の批判対象となったと言及している⁽³³⁾。つまり、この「本土化」が第3段階になると、脱中国化の手段として推進されるようになったのである。

このように、自分のアイデンティティーを探る運動としての「本土化」は対西欧化や対中国化のような二元対立の迷路に陥る場合がある。例えば、台湾における国語科でなされる「本土化」の議論は、しばしば中国の古典文学との対立に関連付けられる。しかし、学校教育の中でなされる古典教育は中国古典を抜きにしては成り立たないものだと思うられるため、この対立への検討は必要になると考えられる。

3 まとめ

3-1 古典文学の学習の位置づけ

台湾における教育改革での「基本能力」は実用的な能力の養成が中心であるとされている。しかし、国語科教育においては、実用的な言語能力のほかに、伝統的な古典文学の学習も重要である。蔡世明（2003）⁽³⁴⁾では、教育の立場から考えると、語文（国語に相当）はすべての学科の基礎になり、しかも生徒の道徳性の培いや民族文化の伝承にかかわるものであると述べられている。よって、台湾においての国語科教育はこのように、伝統文化⁽³⁵⁾の継承の責任を担うことになると言える。

台湾においては、「九年一貫」以前に行われた中学校の「課程標準」では、「身をもって中華文化を理解し、民族精神を深く植えつけ、倫理、民主、科学の観念を養い、愛郷愛国の思想を啓発

すること」³⁶⁾が国語科における教育目標の筆頭に据えられていた。これに対して、「九年一貫」では、「本国の言語文字への正確な理解及び運用能力を培うことを旨とする」という読み書き能力の強調が筆頭に表れている。前後のナショナルカリキュラムを比べると、重点に置かれるものの違いが一目瞭然である。つまり、前者は伝統的な文化を継承し、愛国心を培うことが主眼点となっており³⁷⁾、後者は実用的な言語能力の養成が強調されているのである。

教育の本質的な問題として、誰のために何のために教育を行われるのかということが考えられる。学習者のために国語科教育を考えると、日常生活に適用する実用能力は第一義的な目標となりうるが、一方で伝統的な文化を継承するための古典文学の学習の位置づけも再検討する必要があると考えられる。台湾における言語文化は中国語を基盤とするものであり、伝統的な中国言語文化が、台湾の土地においても受け継がれてきた。長い歴史のもとで生まれた代表的な經典はその歴史を受け継いできた人々の態度や価値観の形成には不可欠なものだと思われる。よって、実用的な言語能力を強調する「九年一貫」においては、学校教育でなされている古典文学教育のあり方をカリキュラムや国語教材から見直すことが望まれる。

日本のナショナルカリキュラムを例にすると、2008年に出版された新しい学習指導要領では、実生活に応じた言語活動の充実が求められるとともに、伝統的な言語文化に関する指導の重視も打ち出された。こうして古典の指導を取り立てて「伝統的な言語文化に関する事項」として設定し、古典に親しませるとともに、継承・発展させる態度を育てる³⁸⁾ことから、言語そのものの文化価値が認められているといえる。

伝統文化の学習について、中国古典文学の教育がなされている地域は台湾だけではない。漢字・漢文を共有する漢字文化圏まで視野を広げれば、中国はもちろん、日本、韓国、香港もあげることができる。自明なことに、中国においては中国古典文学は固有の文化としてカリキュラムの中に位置づけられている。香港のカリキュラムにおいても、中国古典文学が「中国語文教育学習領域³⁹⁾」の中に提示されている。日本と韓国においては中国古典文学は外来文化であるものの、自分の伝統文化に深い影響を与えたことで、漢文という枠組みで学校教育の中に位置づけられている。以上の国・地域においては、固有文化であれ外来文化であれ、中国古典文学はナショナルカリキュラムでははっきりとした位置づけがなされている。現在の台湾における教育の場合、異なるイデオロギーの立場に立つ議論が多岐に渡るため、中国古典文学の位置づけが混乱に陥ってしまった現状が見られる。

従って、今回の「九年一貫」において、このように漢字文化圏における国・地域の古典教育の観点を参照しながら、古典文学の学習の位置づけを見直すことが望まれる。そして、具体的な検討の仕方として、各国・地域におけるナショナルカリキュラムでなされた伝統的な言語文化（漢文教育に限定する）についての規定を見ることが考えられる。

3-2 中国古典教材の独自性

台湾においては、自分のアイデンティティーを探る活動として「本土化」運動があげられてい

る。そして「本土化」の概念は本来、脱西欧化を意味していた。山崎（2009）^{40）}が指摘したように、今日の台湾教育に必要なのは、西欧先進国から無批判に移植することから脱却して、在地の教育理念を確立することである。

しかし、イデオロギーの影響を受け、今日の台湾教育においては「本土化」というのはしばしば「脱中国化」の手段として議論されることになる。前述したように、「本土化」運動は二元対立の迷路に陥る場合が多いと指摘されている。西欧諸国から教育理念を参照しつつ、本土の文脈に沿って在地の教育理念、つまりその土地に適用したものを確立しなければならないように、中国古典文学が「本土化」の対立対象とされていることを再検討する必要がある。台湾の義務教育段階における古典文学教材を見てみると、中国古典教材の姿が当然のように存在している。このように、中国古典教材はカリキュラム上、明瞭な規定が見られないものの自明のように扱われており、さらにこの対立状態が続くとますます古典文学教育の位置づけが不明瞭になると想定できる。

この不確定性や対立性を解消するために、まず、台湾における小・中学校の教材としての中国古典はどのようなものがよく採り上げられ、そしてどのように扱われているのかを調査することによって、中国古典教育の現状を明らかにする。次に、漢字文化圏を視野に入れ、各国・地域の中国古典教材の扱い方を比較することによって、台湾における中国古典教材の独自性を鮮明にする。その比較した結果を見極めることによって、現在の台湾教育の特徴に沿った中国古典教育が明らかになり、中国古典と対立するはずのない証拠になると考えられる。そして、中国文化と台湾文化の間には切り離せない部分がある以上、現在の台湾における中国古典文学の教育の中に台湾の文脈に沿った独自性を見出せる可能性があるのかを検討することが必要なのである。

注

- （1）「漢字文化圏」とは、普通挙げられるのは、中国（香港含む）・台湾・ベトナム・朝鮮半島・日本とこれらの地域の言語を話す人々が集団で住んでいる地域である（水谷修ほか編、社団法人日本語教育学会（2005）『新版日本語教育事典』大修館書店 pp. 399～400）。本研究では台湾・日本・韓国・中国・香港を検討対象にする。
- （2）例えば、漢字文化圏における漢字文化の変容と発展、民間習俗と生活文化など、その近代化に関する様々な検討をなされる論文集が見られる。（溝口雄三ほか（1992）『漢字文化圏の歴史と未来』大修館書店）
- （3）日本と韓国では漢文という名称が用いられているが、台湾、中国、香港では現代文の対義語である「文言文」という名称が用いられている。本研究において、漢文とは広く中国古典文学を指すこととする。
- （4）2001年の「国民小中学九年一貫暫行綱要」（暫定版）から、2003年の「国民小中学九年一貫課程綱要」の修正を経て、2008年の「国民小中学九年一貫課程綱要」となった。前後はさほど変わることがないため、本研究では特に言及のない限り、2008年版を扱うことにする。
- （5）オーストラリアにおいて1990年代に実施された「核心能力」教育（key competency based

- education) の計画は近年台湾において行われている教育改革に大きな示唆を与えたと言われている。最も最初に「核心能力」教育を紹介した文章は羊憶蓉 (1996)「1990年代的澳洲教育改革：「核心能力取向的教育計畫」」『教改通訊』第20期が挙げられる。
- (6) 教育部 (2008)「国民小中学九年一貫課程綱要総綱」教育部
 - (7) 中学校の場合においては、1968年に「国民中学課程標準」が出されて以来、1972, 1983, 1985, 1994年度の4回の改訂を経て、2003年の「九年一貫」に移行した。
 - (8) 金子守 (2005)「台湾」『国語科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向(2)—』国立教育政策研究所p. 16
 - (9) 教育部 (2008)「国民小中学九年一貫課程綱要総綱」教育部
 - (10) 語文領域では、本国語文と英語との二つに分けている。さらに、本国語文には国語と郷土言語 (閩南語, 客家語, 原住民語など) がある。すなわち、国語は英語や郷土言語とともに、言語学習領域に含まれることになっている。
 - (11) 楊振昇・洪淑萍 (2002) によれば、「基本能力指標」は「基本能力」の内実に基づいて作られた「指標」である。「指標」(indicator) とは、ある現象・能力・結果の参照標準のことであり、それを通して到達度がわかり、その後の分析や修正の根拠として扱うことができるという。「基本能力指標與轉化—以語文學習領域為例」『教育研究月刊』第96期 pp. 24~25
 - (12) 「九年一貫」においては、学習段階を4段階に分け、小学1~2年を第1段階、同3~4年を第2段階、同5~6年を第3段階、中学校1~3年を第3段階としている。
 - (13) 金子守 (2007)「台湾〈国語〉」『諸外国の教育課程(2)—教育課程の基準及び各教科等の目標・内容構成等—』国立教育政策研究所 p. 352
 - (14) 楊振昇・洪淑萍 (2002)「基本能力指標與轉化—以語文學習領域為例」『教育研究月刊』第96期 p. 28
 - (15) 楊思偉ほか (1999)『國民中小學九年一貫課程基本能力實踐策略』國立臺灣師範大學教育研究中心 pp. 20~21
 - (16) 林清江 (1998)「九年一貫課程規劃專案報告」立法院教育委員會第三屆第六會期, 教育部, <http://m2.ssps.tpc.edu.tw/~mask/edu-report/r9.htm> を参照
 - (17) 楊思偉は台湾における教育部 (文部科学省に相当) の依頼を受け、教育研究センターによって「基本能力」の解釈について出された研究報告書の代表者の一人である。
 - (18) 楊思偉 (2002)「基本能力指標之建構與落實」『教育研究月刊』第96期 pp. 17~22
 - (19) 教育部 (2008)「国民小中学九年一貫課程綱要語文學習領域 (国語文)」教育部
 - (20) 羊憶蓉 (1992) における過去30年間の8回の「課程標準」の分析によれば、この間の国民教育段階における中心目標は国家愛を養成し、伝統文化を伝承することであったという。この8回の「課程標準」は1952, 1962, 1968, 1975の4回の小学校の「課程標準」と1952, 1962, 1972, 1985の4回の中学校の「課程標準」を合わせたものである。 (「現代化與中國人的價值變遷—教育制度的檢視」『中國人的價值觀國際研討會論文集』周昌龍編 漢學研究中心

pp. 258~273)

- (21) 方德隆 (2004) では、学者や研究者らによる「基本能力」に対しての指摘 (例えば、学術の根拠がなく社会の特性を無視していることや国家目標と民族感情の論述に欠けていることなど) を引用しながら、「基本能力」の立論基礎は不明であり、本土の特色のある課程目標になっていないと指摘されている。 (「基本能力，統整課程：課程改革政策的理想與實際」林生傳ほか『国民中小学九年一貫課程理論基礎 (二)』教育部 p. 509)
- (22) 前掲
- (23) 台湾において、伝統的な中国文化が現代社会にもたらす価値概念の検討について、例えば 2000年に「中國傳統文化與現代價值的激盪」というシンポジウムが開催された。(林正珍 (2001)「第一屆「中國傳統文化與現代價值的激盪」研討會後記」漢學研究通訊 第20期 pp. 79~82)そして、文言文 (漢文) 教育に関する研究では、文言文の鑑賞学習は学習者の人格教育に繋がることを前提にした論文は多く見られる。例えば、鄧萃文 (2008)「當前國中古典散文鑑賞教學研究」高雄師範大學修士論文、洪憶梅 (2007)「國中中文言文教材之教學研究」彰化師範大學修士論文。さらに、国語教科書に関する研究では、国語科において道徳性を育成する役割が多く担われているという指摘も多い。例えば、蕭碧瑤 (2007)「九年一貫課程國民中學國文教科書道德教育內涵之研究」私立明道大学修士論文、鄭嘉惠 (2005)「九年一貫國中階段國文教科書「品格教育」之內容分析—以關懷倫理學之關懷關係為分析架構」銘傳大学修士論文
- (24) 黄政傑 (1995) では教育の「本土化」の概念を「本土を教育の中心とすることであり、教育に関する一切の措置を本土の状況と需要に合わせ、本土と関連付け、本土の文化を通して選択・応用することによって、本土において役立つものとする」というように定義づけられている。(「教育本土化的理念」『北県教育』第7期 p. 26)
- (25) 黄俊傑 (2002)「歴史經驗與國家認同」『台灣的文化發展』黄俊傑・河寄澎湖編 台大出版中心 pp. 261~290
- (26) 林秀珍 (1999)「教育理論本土化的省思」『教育研究集刊』第24期 pp. 1~15
- (27) 第二次世界大戦後、日本が台湾から撤退した後に、台湾において国民政府による中央集権統治が行われた。その代表は約40年近く (1948年~1987年) の戒厳統治である。
- (28) 例えば、周愚文 (1987)「我國教育研究的新方向：教育研究的本土化」『現代教育』第4期 第6巻 pp. 128~134、黄政傑 (1995)「教育本土化的理念」『北縣教育』第7期 pp. 26~29、吳清山 (1993)「教育研究本土化的取向」『教育研究雙月刊』第31期 pp. 15~21などが見られる。
- (29) 黄騰 (2009)「教育研究本土化的再省思—困境與可能」『教育研究集刊』第55期 第3巻 pp. 1~28
- (30) 陳昭瑛 (2009a)「論台灣的本土化運動：一個文化史的考察」『台灣文學與本土化運動』台大出版中心 pp. 98~175

- (31) 陳昭瑛 (2009a) は、この3段階は各段階の始まりあるいは盛んになった時間に基づいて時代を区分したため、その段階の結束となるようなものではないと述べている。(同上参照)
- (32) 陳昭瑛 (2009a) は1983年を「反中国」の本土化運動の起点とする理由として、この年は「統独」論争が白熱化した年となるためであると述べている。(同上参照)
- (33) 陳昭瑛 (2009b) 「當代儒學與台灣本土化」『台灣文學與本土化運動』台大出版中心 pp. 263~328
- (34) 蔡世明 (2003) 「近百年來我國中學國文教學的發展」文史哲出版社 p. 265
- (35) 台湾の国語科教育では、国語の言語教材は現代文と文言文との2種類の文体からなる。通常、伝統的な言語文化とは、文言文つまり伝統的な中国古典文学のことを指す。しかし近年、台湾の主体性が高まる中で、台湾における固有の古典文学も議論されるようになった。本研究では漢字文化圏において共有する漢文、つまり中国の古典文学のみ検討の対象とする。
- (36) 教育部 (1995) 「国民中学課程標準」(1994年改定版) 教育部 p. 15
- (37) 羊億蓉 (1992) (前掲) は戒嚴前の時期に行われた「課程標準」を分析対象とし、その結果は前述したように、伝統文化の継承や愛国心の養成が教育の中心目標であった。戒嚴後、つまり1990年代に入った頃から、民主化・自由化の時代的潮流のもとで行われたカリキュラム改定(1994年の「課程標準」の改訂版)は2000年代の「九年一貫」のカリキュラム改革を方向付けるものであるといわれている。しかし、国語科における教育の中心目標としては、1994年版ではその以前のとはさほど変わらないものである。
- (38) 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省
- (39) 香港課程發展議會 (2002) 「中國語文教育學習領域課程指引 (小一至中三)」教育署課程發展處
- (40) 山崎直也 (2009) 『戦後台湾とナショナル・アイデンティティ』東信堂