

教育研究集刊
第六十四輯第三期 2018年9月 頁41-78

論國際教育中愛國主義與世界主義的 矛盾與出路



黃文定

摘要

本文旨在運用教育詮釋學方法，爬梳國際教育中世界主義與愛國主義之間的兩種矛盾，分析Appiah「有根的世界主義」（或稱「世界主義的愛國主義」）觀點及其對兩種矛盾的調和，並闡釋國際教育面對矛盾的出路。Appiah世界主義觀點的兩項核心理念，是對人類尊嚴與自主性的普遍關懷與對差異的尊重。針對道德判斷觀點之普遍主義與社群主義的矛盾，Appiah承認普世價值的存在，但強調我們應接受不同地方對同一普世價值的不同詮釋與實踐方式的合理性，因此，教師應指導學生透過跨文化對話，理解不同在地脈絡的人對價值詮釋與實踐的多樣性。針對忠誠與認同對象之世界優先與國家優先的矛盾，Appiah指出我們應釐清「倫理」與「道德」兩種義務的區別，成為具多元忠誠與認同的世界公民，因此，教師應指導學生跳脫「國家—世界」二元對立，認識身分認同與義務之多樣性，自主地創造自我。

關鍵詞：K. A. Appiah、世界主義、多元認同、國際教育、愛國主義

黃文定，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

電子郵件：wdhuang@ncnu.edu.tw

投稿日期：2017年09月15日；修改日期：2018年01月02日；採用日期：2018年03月19日

On the Contradictions Between Patriotism and Cosmopolitanism and Their Resolutions Within International Education

Wen-Ding Huang

Abstract

The purposes of this article were to adopt the method of educational hermeneutics to examine the two contradictions between cosmopolitanism and patriotism within international education, to analyze Appiah's viewpoints of "rooted cosmopolitanism" (or "cosmopolitan patriotism") and reconciliation of the two contradictions, and to elaborate the resolutions to the contradictions in international education. The two core ideas of Appiah's cosmopolitan viewpoints were universal concern for human dignity and autonomy and respect for difference. In terms of the contradiction between universalism and communitarianism in moral judgments, Appiah acknowledged the existence of universal values, but emphasized that we should accept the legitimacy of different interpretations and practical approaches of the same universal value in different places. Hence, teachers should guide students to understand the diversity of interpretations and practices of values through intercultural conversation with people

Wen-Ding Huang, Associate Professor, Department of International and Comparative Education,
National Chi Nan University

Email: wdhuang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 15, 2017; Modified: Jan. 02, 2018; Accepted: Mar 19, 2018.

from different contexts. Regarding the contradiction of primary loyalty and identity between the state and the world, Appiah indicated that one should make a distinction of obligations between “ethics” and “morality” and can be a world citizen with multiple loyalties and identities. Therefore, teachers should educate students to go beyond the dichotomy of “nation-world” and understand the diversity of identities and obligations to create self autonomously.

Keywords: K. A. Appiah, cosmopolitanism, multiple identities, international education, patriotism

接受或拒絕歸屬——這是世界主義的問題。（To belong or not to belong—that is the cosmopolitan question.）（Beck, 2003, p. 454）

壹、緒論——從臺灣與英國國際教育政策目標隱含的理想世界公民圖像談起

全球化趨勢對世界各國政經與文化造成不小影響，有愈來愈多人進行跨國貿易，從事跨國業務，談跨國戀愛，締結跨國婚姻，做跨國研究，進行跨國短期教育進修或攻讀學位。Beck（2002）指出，這種轉變帶來兩個重要結果，其一是社群生活不再只決定於在地環境，其二是集體記憶正喪失其一致性與整合性。因此，他質疑我們為何還期望政治忠誠與認同只能與國家緊密綑綁在一起？換言之，我們應否接受或拒絕歸屬於一個像國家這樣的在地群體，已成為全球化趨勢下世界公民的重要課題。

相對應地，在教育上，Pike（2000）指出，針對全球化趨勢所興起的全球教育對學校塑造國家認同的傳統角色帶來巨大的挑戰，這是全球教育實踐者所面臨最複雜的議題。在過去，學校課程往往被當作是提升國家認同的手段，然而，在全球互賴日益增長與民族國家權力逐漸萎縮的世界中，個人的認同與公民身分不應僅建構於一個國家的框架下，而是受到全球系統多元觀點的影響而形塑。

就教育現況而論，不同國家在建構以培育世界公民為首要目標的國際教育或全球教育政策時，預設了什麼理想的世界公民圖像？未來世界公民的認同與忠誠對象為何？如何處理國家認同與歸屬的問題？以下以臺灣與英國的國際教育政策為例，分析比較兩國政策目標，以了解其背後隱含的理想世界公民圖像，並藉此了解兩國如何處理國家認同與歸屬的問題。

在臺、英國際教育政策背景的陳述中，全球化與全球社會是兩者共同的背景，換言之，兩者政策目標所勾劃的理想世界公民圖像乃是基於對全球社會的回應。因此，以下的分析將採用Cross與Molnar（1994）所歸納出的三種對於全球社會（global society）的思考觀點，以了解兩國勾劃理想世界公民圖像背後的理念。這三種觀點分別是強調國家主權與認同的國族主義取向

（nationalist orientation）、強調經濟發展的跨國商業取向（international commerce orientation），以及強調普世關懷的人文主義取向（humanistic orientation）。茲分述如下：

一、國族主義取向：這種觀點對於全球社會抱持著懷疑的態度，認為逐漸發展的全球社會對國家的主權構成威脅，反對為了全球政治、社會與經濟的整合而放棄國家的某些主控權。因此，這種觀點關注於維護自己國家主權、利益與文化傳統，認為世界社群的利益不應凌駕於國家的理想與文化傳統之上。國族主義取向之教育實踐強調在地認同、社群感與內部的凝聚力。

二、跨國商業取向：就跨國商業的觀點而論，全球經濟運作機制乃是以跨國企業自我利益為核心的競爭性跨國體系，唯有具備適應此跨國體系的能力，才能從全球社會中獲取最大的利益。這種觀點提倡能夠創造、維持與融入國際市場經濟所需的知能與價值觀，並反映在教育中「人力資本」（human capital）的概念上，認為教育應培養下一代參與全球經濟競爭市場之知識與技能。

三、人文主義取向：這種觀點將全球社會視為開創國際秩序的機會，在其中，不同國家共享並尊重彼此的文化價值。因此，人文主義強調社會正義、人權、跨文化理解、和平以及全球一體等概念，自由、平等與對多元文化的肯認是全世界人類都應享有的基本權益，在教育上也應強化學生們對這些概念與價值觀的了解與認同。

根據上述架構，研究者分析臺灣與英國官方重要的國際教育政策文件所列出之中小學國際教育目標。臺灣的文件以中小學學生為對象，其能力指標分成四個目標層面，每一層面依據能力等級區分為基礎、中階與高階階段，各階段包含二至三項指標。英國的文件除了以中小學學生為對象，亦涵蓋高等教育以及跨國教育合作與援助，共列出三大政策目標，每一政策目標均包含四項子目標，其中，第三大目標主要針對高等教育。分析結果如表1所示。

必須說明的是，因臺灣之國際教育政策文件是以中小學學生為對象，但英國之文件則包含高等教育以及跨國教育合作與援助，為求所分析之兩國教育階段的一致性，並聚焦於學生的學習，在分析時，英國文件中論及高等教育以及跨國教育合作與援助的目標則不列入。另外，表1僅列出符合三個取向內涵的具體目標與指標。

表1

臺英中小學國際教育政策目標隱含之理想世界公民圖像的分析與比較

國家 \ 取向	英國	臺灣
國族主義	無	目標一：國家認同 1-1-2 表現具國際視野的本土文化認同 1-2-2 具備國際視野的國家意識 1-3-2 正視自己對國家的責任
跨國商業	目標一：賦予兒童、青年和成人在全球社會中生活和全球經濟中工作的能力 1-2 轉化我們的語言能力 1-3 培養全球經濟勞動力所需的技能 目標二：與國際夥伴共同達成彼此的目標 2-2 發展與世界廣泛夥伴合作的能力	目標三：全球競合力 3-2-1 檢視個人在全球競爭與合作中可以扮演的角色 3-3-1 分析我國在全球競爭與合作關係中的地位 3-3-2 具備解讀全球勞動市場的能力
人文主義	目標一：賦予兒童、青年和成人在全球社會中生活和全球經濟中工作的能力 1-1 在所有兒童與青年的學習經驗中注入全球面向，讓學生理解以下八項關鍵概念： 1. 公民資質 2. 社會正義 3. 永續發展 4. 多樣性 5. 價值與覺知 6. 相互依存 7. 衝突解決 8. 人權	目標二：國際素養 2-1-2 體認國際文化的多樣性 2-1-3 具備學習不同文化的意願與能力 2-2-2 尊重與欣賞世界不同文化的價值 2-3-2 具備跨文化反思的能力 2-3-3 具備跨文化的溝通能力 目標四：全球責任感 4-1-1 認識世界基本人權與道德責任 4-1-2 瞭解並體會國際弱勢者的現象與處境 4-2-1 瞭解全球永續發展之理念並落實於日常生活中 4-2-2 尊重與維護不同文化群體的人權與尊嚴 4-3-1 辨識維護世界和平與國際正義的方法 4-3-2 體認全球生命共同體相互依存的重要性

資料來源：綜合分析自國際教育融入課程資源手冊－國小版，教育部，2012，臺北市：作者；*Putting the World into World-class Education: An International Strategy for Education, Skills and Children's Services*, by Department for Education and Skills, 2004, retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1077-2004GIF-EN-01.pdf>

從表1可知，臺灣與英國之國際教育目標所建構的理想世界公民圖像均預設跨國商業與人文主義兩種面向的知能。雖然Marshall（2016）的分析指出，英國政府在《將世界融入一流的教育》中，對跨國商業的強調甚於人文主義中的社會正義。而臺灣教育部（2011）的《中小學國際教育白皮書》在「願景」的陳述，以「國際競爭」為出發點，則顯示對跨國商業的高度關注。然而，兩國對於人文主義取向的著墨亦占不少篇幅，而人文主義的概念與價值即是世界主義倫理面向之核心內涵。

值得注意的是，兩者在國族主義的取向上有明顯差異。國族主義強調以共同的身分認同與文化來凝聚群體成員（Hoffman, 2004），就身分認同而言，臺灣十分強調國家認同，將之列為首要目標，但英國則隻字未提。臺灣教育部在《中小學國際教育白皮書》中，針對此目標，明確陳述「國際教育應從認識自我文化出發，讓學生具有本土意識與愛國情操」（教育部，2011，頁5），雖然從目標「1-2-2具備國際視野的國家意識」可知，臺灣對於國家認同的強調，並非建立在狹隘的國族主義之上，而是從國際的觀點來形成對國家的認同感（教育部，2012），但政策文件確實明確指出國家認同與愛國情操是國際教育的首要目標。

有趣的是，英國對於愛國主義（patriotism）則持相當保留的態度。以Hand與Pearce（2009）針對倫敦地區中學師生所做的調查為例，該研究顯示，無論教師或學生，有高達47%的填答者認為學校在愛國主義這個議題上應嚴守中立，有19%的教師與16%的學生認為，只有當學生主動表達愛國的看法時，學校才應支持；只有9%的教師與8%的學生認為，學校應主動提倡愛國主義。英國Hodder Education出版社所出版的公民教科書也持相同的立場，第三學習階段的課本以不同國家支持或反對愛國主義的實例，呈現愛國主義所具有的爭議性，並請學生思考學校是否有責任鼓勵學生愛國，以及鼓勵學生愛國所帶來的危險或困難（Thorpe, 2008）。

臺灣與英國之國際教育政策中，對國家認同與愛國主義是否作為政策目標所呈現的顯著差異，引發一連串值得深究的問題：國家認同所強調的愛國主義是否是未來理想世界公民所必備的特質？愛國主義強調對自己國家的愛與世界主義強調對全人類的關懷或全球責任感可能產生什麼矛盾？在國際教育中，兩者如何相容並存？

對於兩者之間的矛盾與衝突，世界主義學者Appiah（1997, p. 618）提出「有根的世界主義」（rooted cosmopolitanism）（或稱「世界主義的愛國主義」（cosmopolitan patriotism），兩者均為Appiah於著作中並陳提出，並無特別區分兩者的意義）（Appiah, 1997, p. 618）作為解決矛盾的出路，其觀點融入自由主義（liberalism）與人文主義，亦兼顧社群主義（communitarianism）對多元文化與價值的肯認，對於當前強調自由民主與尊重多元文化的臺灣而言，具有深遠的意義與豐富的啟示，故研究者選擇其觀點深入分析，並闡釋其觀點對臺灣國際教育之啟示。

回顧國內外教育相關文獻，鮮少以世界主義與愛國主義之間的論辯為主題的論著。在臺灣，僅黃綉媛（1996）分析第一次世界大戰以後，德、日、美、英在平衡世界主義與民族主義之歷史教育所做的努力。國外則有Papastephanou（2013）評述M. C. Nussbaum對愛國主義及其教育之論點，並提出「向內」（inward）與「向外」（outward）的愛國主義概念架構，以解決愛國主義與世界主義之間矛盾。Schumann（2016）則質疑Nussbaum認可愛國主義教學之動機的合理性，並引用Papastephanou的「向外愛國主義」觀點與「族群」（“ethnos”）的概念，作為愛國主義與世界主義之間衝突的解決之道。但兩篇文章對於自己所提出的主張在教育上的啟示與應用，著墨甚少。Mitchell與Parker（2008）針對250位美國國中生與高中生進行訪談，以了解他們對不同地理層級群體的忠誠與歸屬感，該研究發現，學生們對於世界與國家的忠誠具有暫時性、彈性與相對性的本質，且會隨著不同情境而改變，因此他們指出，在世界主義與愛國主義的爭論中，兩方學者預設人們對世界或國家的忠誠具有穩定性與固定性，是錯誤的。整體而言，國內外關於世界主義與愛國主義的爭論所做的教育研究數量甚少，更遑論探究此矛盾在國際教育中所反映的問題與可能出路的專著，而本文將可彌補此不足之處。

綜合上述，本文的研究目的有四：

- 一、探討世界主義與愛國主義的對立觀點及其在國際教育中的潛在矛盾；
- 二、分析Appiah的世界主義觀點內涵及其對世界主義與愛國主義之矛盾的調和；
- 三、闡述Appiah世界主義觀點對國際教育面對矛盾之出路的啟示；

四、評述Appiah理論觀點的限制並提出未來研究之建議。

基於以上的研究背景與目的，本研究採用H. Danner所提出教育詮釋學之文本意義的詮釋方法與步驟來達成研究目的，Danner特別指出，在詮釋過程中，這10項步驟不一定都要具備，也沒有嚴格的順序，可交錯進行。茲將其10項步驟分述如下（朱啟華，2013；梁福鎮，2000；Kimonen, 2015）：

一、預備的詮釋（Vorbereitende interpretation）

（一）考察文本的真實性。

（二）詮釋者對文本具有先前意見（*Vormeinung*）、先前理解（*Vorverständnis*）、先前知識（*Vorwissen*）、待答問題（*Fragestellung*），以作為詮釋的基礎。

（三）透過文章標題、目次或略讀全文掌握文本大意。

二、文本內在的詮釋（Textimmanente interpretation）

（四）詳細探究文本語意與語法，與上述步驟（三）反覆進行，運用「詮釋學循環」（*Hermeneutischer Zirkel*）的方法，探索文本之部分與整體之間的意義連結，來回詮釋，以彰顯文本的意義。

（五）運用邏輯法則對文本加以分類。

（六）對於文本內前後矛盾之處，設法從前後脈絡理解，若仍無法解決，則提出所理解到的矛盾。

三、交互關聯的詮釋（Koordinierende interpretation）

（七）在理解作者某一作品時，以對作者整體作品脈絡的理解為基礎。

（八）詮釋過程中，盡可能理解作者在文本背後隱含的預設。

（九）將文本意義與教育情境加以連結並詮釋。

（十）所掌握的文本意義只能視為需要不斷驗證的假設，可能被證實或修正。

根據以上的詮釋學方法，本文的研究方法說明如下。在「預備的詮釋」階段，研究者先分析臺、英兩國國際教育政策的目標，以形成對當前國際教育脈絡

的先前理解，接著探討愛國主義與世界主義的概念內涵，並爬梳兩者在道德判斷觀點以及忠誠與認同的優先對象上的矛盾，同時探討此兩種矛盾反映在國際教育上的問題。此步驟除了形成研究者的先前知識，亦有助於釐清本文的待答問題，以做為分析Appiah著作的焦點。在詮釋Appiah的著作文本前，研究者亦先整理出Appiah的生平與學術背景，略讀與掌握其著作文本的大意，形成先前理解與先前知識，以做為詮釋的基礎。在「文本內在的詮釋」階段，研究者在精讀Appiah著作文本各段落時，不斷地保持與文本所發展之議題主軸交互對話，並將文本所包含的概念與主張進行歸類。在「交互關聯的詮釋」階段，研究者在理解Appiah的特定作品時，不斷地與他的其他專書、期刊論文以及接受訪談的作品連結，融會貫通，以形成對其理論觀點的整體理解與詮釋，分析其觀點如何調和愛國主義與世界主義的矛盾，並將所形成的整體理解置於國際教育脈絡中，闡釋其理論觀點對國際教育的啟示。最後，研究者參考針對Appiah世界主義觀點之評述論著，反思與評論其理論觀點的限制。

基於以上的研究程序，在以下的內容中，本文將先探討愛國主義與世界主義的概念內涵，接著分析兩者矛盾之處，並探討國際教育中的內在矛盾。之後，本文整理出Appiah的生平與學術背景，並分析其世界主義觀點內涵與對愛國主義與世界主義之矛盾的調和。最後，本文闡釋其理論觀點對國際教育內在矛盾之出路的啟示，並批判地檢視其理論觀點的限制與提出未來研究建議。

貳、愛國主義與世界主義的概念內涵

一、愛國主義的概念內涵

「愛國主義」一詞源自拉丁文的patria，意指國家。愛國主義可說是一種情操（sentiment），與國家榮譽感有關（如唱國歌時、國家代表隊在比賽中勝利時、國軍打勝仗時），也與國家羞愧感有關（如所選出來的領袖違反道德原則）（Appiah, 1996, p. 26, 1997）。愛國主義包含對國家的愛，這種愛乃源自於自己國家值得讓人感到驕傲、贊同、喜愛或崇敬的特質（如自由、民主）（Keller, 2005）。愛國主義可簡單地界定為對國家的愛與忠誠，以及為國家奉獻的意願

（甚至是犧牲自己的生命），具體顯現在對自己同胞的特殊關懷（Berns, 2007, p. 3; Tan, 2004, p. 137; Taylor, 1998, p. 202）。在教育上，愛國主義將國家意識視為教育、社會化、個人志向與忠誠的首要基礎（Falk, 1996, p. 54）。

愛國主義與國族認同（national identity；或譯國家認同）常被相提並論，甚至交互使用（Theiss-Morse, 2009, p. 24）。愛國主義被視為是國族認同的重要要素，Renshon（2005, pp. 58-71）分析美國國族認同的三項要素為：信奉美國人所持有關於理想與期望的信條，接受美國特有社會、政治、文化與制度特性以實現自我的心理特質，以及愛國主義；Citrin、Wong與Duff（2001, p. 72）指出，國族認同的三個面向為自我分類、情感以及規範，其中，情感面向即包含愛國主義。愛國主義與國族認同均指個人與自己國家的深厚連結，但愛國主義著重在對國家的愛，而國族認同則是廣泛地指涉對國族群體的認知性、情感性與評價性連結（Theiss-Morse, 2009, p. 24）。

在討論愛國主義時，國族主義亦常被相提並論，兩者在概念上有極大的重疊處（Brubaker, 2007, p. 43），均意指對自己國家的奉獻、對自己同胞福祉的特殊關懷，以及為了國家利益而犧牲自己的意願（特別是危急時）（Poole, 2007, p. 129）。但兩者仍有其差異處，茲將兩者之差異處整理如表2。

表2
愛國主義與國族主義之概念內涵差異處

項目 概念	愛國主義	國族主義
思想起源	希臘城邦時期的共和主義	十八世紀末期的國族主義
認定最根本的價值	共和政體與此政體所允許的自由生活方式	民族精神與文化的統一
愛的類型	慈善、慷慨、非排他性的愛	無條件的忠誠或排他性依戀
對國家的信奉態度	經過仔細考慮且重合理性	較極端、絕對且不加批評

資料來源：整理自“Patriotism and Nationalism,” by R. Poole, 2007, in I. Primoratz and A. Pavkovic (Eds.), *Patriotism: Philosophical and Political Perspectives* (pp. 129-131), Aldershot, UK: Ashgate; “Nationalism and Modernity,” by C. Taylor, 1998, in J. A. Hall (Ed.), *The State of the Nation: Ernest Gellner and the Theory of Nationalism* (pp. 201-202), Cambridge, UK: Cambridge University Press; *For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism* (pp. 1-2), by M. Viroli, 1997, Oxford, UK: Clarendon.

二、世界主義的概念內涵

英文的“cosmopolitanism”可追溯到2000年前的希臘字“kosmopolitês”，指「世界公民」。西方文獻中，希臘犬儒學派（the Cynic）哲人D. Laertius（B.C. 404-323）最早指出自己是kosmopolitês，他反對階級與城邦界限的劃分，不過，這個用語不具有「身為世界公民」的積極意義，僅是消極地強調「不隸屬於任何城邦」。其後，斯多噶學派（the Stoics）在西元三世紀時，進一步發揚了kosmopolitês的積極意義，他們認為宇宙（cosmos）就是一個城邦（polis），即宇宙城（cosmopolis）。就此而論，他們認為宇宙與城邦並不互斥，也無必要排斥對城邦的認同（張君玖，2006；Appiah, 2005, pp. 217-218; Nussbaum, 1996, pp. 6-7）。啟蒙運動則是世界主義的另一個重要思想來源。啟蒙運動強調思想與宗教的自由，拒絕奴役並伸張人權。其中，I. Kant的《永久和平論》（*Zum ewigen Frieden*）則是世界主義觀點的重要來源之一，Kant認為，真正的和平必須是以合乎正義的法律來規範國家之內與國家之間的關係，因此，他提出以國際律法來成立類似國家的國際聯邦（楊深坑，2013；Carter, 2001, pp. 46-47）。

Kleingeld（1999）分析出世界主義的六個面向，此一架構為世界主義的內涵提供了清楚的輪廓，茲分述如下：

（一）道德的世界主義：道德的世界主義主張，所有人類是單一道德社群的成員，每個人不分國籍、語言、宗教、風俗習慣，對其他所有人都負有道德責任。

（二）推動國際聯邦的世界主義：有些道德的世界主義思想家吸納了一些政治哲學觀點，提倡一種由不同國家組成的聯邦，最終目標是全球的新秩序。

（三）世界法律（cosmopolitan law）：世界法律是針對個人與其他國家之關係的規範，其內涵是「受到友好對待」（hospitality）的權利，這項權利是指一位來自國外的陌生人（如難民）不應遭受不友善對待的權利。

（四）文化的世界主義：文化的世界主義主張人類以豐富多樣的文化形式展現自我，我們應該肯認不同文化的獨特性。

（五）市場的世界主義：市場的世界主義希望透過一連串的經濟改革來削弱政治的干預力量，並主張全球應形成單一自由貿易市場。

（六）浪漫的世界主義：對浪漫的世界主義者而言，愛、情感連結、美、共同信仰與互信才是人類生活的核心所在。他們亦重視個體性、自由、平等，並追求原子式的個人主義（atomistic individualism）與無根（rootlessness）的理想境界。

參、愛國主義與世界主義的矛盾與國際教育的內在衝突

Tan（2012, p. 31）指出，愛國主義與世界主義在道德承諾、決定價值的方式、責任的範圍、身分認同的形式，以及對政治制度的承諾，均有根本的矛盾。以下分別從道德判斷的觀點以及忠誠與認同的首要對象兩面向探討兩者的矛盾，並闡釋這些矛盾在國際教育中可能引發的內在衝突。

一、道德判斷觀點之爭論

就道德判斷所依據的觀點而論，世界主義的立場以普遍主義（universalism）為代表，而愛國主義的立場則與社群主義有密切關係。

普遍主義者主張，在理想上，許多重要的道德判斷應在不對任何個人或團體忠誠的情況下，從客觀、公正的觀點進行（Keller, 2005）。普遍主義道德論的五項核心論點如下（MacIntyre, 1984）：

（一）道德由律則構成，這些律則是任何理性個體在特定理想情境中會同意的。

（二）道德律則不僅限制對立與相互競爭的利益，在這些對立的利益之間，道德律則亦保持中立；換言之，道德本身並非任何特定利益的表達。

（三）在這些對立的利益之間，道德律則對於什麼是人類最好的生活方式，亦保持中立。

（四）構成道德內容與道德行動者的基本單位是人類個體，在道德評估中，每一個體的價值與重要性都一樣。

（五）道德行動者的道德觀點是由對於這些道德律則的忠誠所形成的，所以都是相同的，也都獨立於社會的特殊性（particularity）之外。

由以上的論點可知，世界主義者所支持的普遍主義道德論強調，人類個體做為道德判斷的基本單位，其價值與重要性都是均等的。既然每個人在道德上都是同等重要的，則國籍、族群、宗教、階級、種族與性別便是「在道德上不相關的」（morally irrelevant）（Nussbaum, 1996, p. 133），它們不應該是道德價值的決定因素。在Held（2011, p. 69）所歸納之八項世界主義的價值觀中，「相同價值與尊嚴」即為首要價值，強調道德關懷的終極單位是人類個體，而非國家或其他特定人類團體形式。人類隸屬於單一道德領域，在其中，每一個人被視為值得受到同等尊敬與關心。普遍主義道德論的支持者認為，人們不應以身為一個特定社群成員的角度來進行倫理判斷，而應以中立的觀點來進行倫理判斷，這不僅是可能的，也是可欲的（Keller, 2005）。

社群主義者則主張，只有根據個人身處的傳統、社群、社會角色架構以及忠誠對象，個人才能進行適當的倫理判斷（Keller, 2005）。社群主義道德論的三項核心論點如下（MacIntyre, 1984）：

（一）個別社會基於在地情境所發展出來的道德規範都有其獨特的特性，而不同社會中，人們透過不同的道德規範形式被教導與理解道德（如透過宗教規範或不成文的互動習俗）。

（二）證成一套道德規範的善（the goods），是建立在特定的社會之上的，不同的社會有不同的生活方式，形成不同的社會關係，對於善的界定也就不同。

（三）只有透過在地社群對個體行為的反應、回饋與監督，個體才能具備道德能力，持續遵守道德，成為有道德的行動者。

基於以上論點，此觀點的支持者反對普遍主義者的論點，主張以身為特定社群成員的角度來進行道德判斷，在本質上是再自然不過的事情，也是可欲的（Keller, 2005）。

二、國際教育中道德判斷觀點的問題

前述普遍主義與社群主義的對立觀點反映在國際教育的一個問題是：我們能否宣稱，基於每個人的相同價值與尊嚴，對不同國家的現象進行評判時，我們應跳脫其國家的情境與立場，以普遍的道德價值或觀點進行客觀的論斷？例如：以性別平權的道德標準批評伊斯蘭教包頭巾的規範使女性陷於被壓迫地位

是否適當？我們能否從保障孩子受教權的觀點批評美國與加拿大境內阿米什人（Amish）拒絕將孩子送到公立學校接受義務教育的做法？我們能否批評澳洲原住民在名為Bora的成年禮中打斷男孩門齒的儀式是違背身體自主權的做法？

另外，在特定的現實文化情境中，實踐世界主義者所主張的道德判斷方式亦有其困難。Kendall、Woodward與Skrbis（2009, p. 41）便指出，道德判斷的形成無可避免地受到個體的身分與所處群體和制度脈絡特性的影響。Putnam（1996, p. 97）亦強調，任何的推理推斷都必須在歷史傳統中進行。華人社會儒家文化脈絡中，差序格局的觀念便是一例。所謂差序格局，即是同心圓波紋性質的人際結構與規範，波紋的核心是自我，自我與他人互動所形成的種種社會關係，如同水的波紋般，一圈一圈往外推。隨著波紋與中心的遠近，形成一圈圈親疏不同、有差等次序的人際互動綱紀，即為人倫（費孝通，1948，頁26-27）。這種差序格局是以人倫為取向的角色關係，在各種人倫的規範下，人際關係是有差等的，而不是一視同仁的。基於人倫而形成的義務與道德要求，會因為互動雙方所屬群體與地位所形成親疏、遠近、上下等角色關係的不同而有所差異。例如：親屬之間要遵守孝悌的規範，朋友之間要遵守忠信的規範，至於不分差序的兼愛，則不在強調之內（鄭伯璜，1995）。可見，儒家的道德觀是以個人所屬群體為基礎，來判斷什麼是合宜的道德行為，而非獨立於社群成員的角度之外來進行道德判斷。因此，相較於世界主義者所主張的普遍主義道德判斷，愛國主義所立基的社群主義道德判斷在日常生活的實踐上，較能貼近在地文化脈絡。

不過，以自己的國家為出發點來進行道德判斷與評價，也有其危險。一位忠於自己國家的愛國者往往具有錯誤的信念，篤信自己的國家具有自己所信奉的價值（如自由、平等），刻意忽略挑戰其錯誤信念的證據。這種錯誤信念使愛國者帶有偏見，傾向於不切實際地將自己國家的人民、歷史、所支持的原則以及運作方式描繪為美好的，導致偏狹、盲從與愚行，其結果不僅影響到他們世界觀的建構，亦影響到重要道德問題的判斷（Keller, 2005）。就歷史教育而論，羅志平（2009）指出，在進行歷史教學時，運用歷史教科書來強化國族主義與愛國心，不是只有日本、韓國與中國這樣做，歐美國家也不例外（可參見Loewen（2007））。在愛國心與國族主義的合理化下，教科書基於本國立場的歷史詮釋所進行的道德評價，往往將敵人描繪成衝突的罪魁禍首，甚至塑造出「以武力

征服敵人是正當手段」的道德判斷，這不僅無法達成國際教育所強調的跨文化理解，亦阻礙世界和平理想的實現。

三、忠誠與認同的首要對象之爭論

就個人忠誠與認同的首要對象而論，世界主義者認為個人忠誠與認同的首要對象應該是人類整體與人性所具有之基本理性與道德能力，而非國家。世界主義的提倡者Nussbaum（1996, pp. 6-7, 1997, p. 58）引用斯多噶學派的觀點指出，一個人出生於何處，純屬偶然，因此，民族或國家不應成為人類同胞之間的藩籬，我們應該承認任何地方的人類同胞所具有的人性，此一人性的基本組成要素乃是理性與道德能力，而這樣的人性社群，才是我們的首要忠誠對象。以人性社群為首要忠誠與認同對象，乃是建立在以下四項論證（Nussbaum, 1996, pp. 8, 14, 1997, pp. 57-60; Tolstoy, 1896）：

（一）對於人性社群的忠誠，有助於我們將視野開放到全世界，觀察全世界人類所展現的人性，這對自我認知具有高度價值，因為唯有透過與其他理性民族比較生活方式之異同，我們才能更清楚地認識自己的習俗。

（二）從全體人類的廣泛脈絡下看待我們的問題時，我們更能解決這些問題。

（三）這種以人性社群為核心的世界公民立場有其內在價值，因為它承認人性對正義與善的渴望與推理能力。

（四）愛國主義極有可能流於國族主義或極端愛國的侵略主義（jingoism），導致戰爭，例如法西斯主義（fascism）。

雖然世界主義者主張人類整體所構成的人性社群，才是人們首要忠誠與認同的對象，但這並不代表他們否定我們可以對自己的家庭與國家有特別的關注。世界主義者指出，我們對於自己家庭與國家的特別關注，乃是基於實踐我們對人類整體之責任，所採取之有效率的分工合作方式，這是一種工具性論證（instrumental argument）。舉例而言，因為我們都是自己孩子最親近的人，最了解自己的孩子，也最容易提供適當的資源給自己的孩子，因此，我們可優先提供資源給自己的孩子；反之，若將自己有限的資源分散給所有小孩，則每位小孩所獲得的資源將是少之又少，對人類整體的貢獻反而更少。不過，這並不代表我們

自己國家或家庭的小孩比其他國家或家庭的小孩更有價值或更重要，對世界主義者而言，所有人都具有同等價值，只不過，對於自己家庭與國家的特別關注乃是達成世界主義理想的工具（Nussbaum, 1996, pp. 13-14; Tan, 2004, pp. 167-169）。

相反地，愛國主義者主張個人忠誠與認同的首要對象應該是國家，其支持者主要採取制度性論證（institutional argument）、國族特性與身分（nationality）以及忠誠與認同發展順序（developmental sequence of allegiance and identity）三種觀點論證其立場，分述如下：

（一）制度性論證

採用制度性論證者主張，同一國家的人民參與一套國內共同的制度，這套制度可確保社會正義與個人權利，在國際間則缺乏這樣的共同制度（Tan, 2004, p. 169）。唯有所有成員相信並認同自己所參與國家體制的運作，該體制才能順利運作（Taylor, 1996, pp. 119-120）。因此，個人忠誠與認同的首要對象應該是國家。

（二）國族特性與身分的論證

此觀點的支持者認為，個人與其國家的特殊關係是構成國家成為個人忠誠與認同首要對象的原因，這種特殊關係源自於國族特性與身分，也就是個體與自己國家同胞共享相同歷史、語言、文化參照架構，以及具有共同的歸屬感。Himmelfarb（1996, p. 77）指出，這些特性並非個體的「偶然」（accidental）特性，它們是基本特性。我們來到世間時，並非自由流動的自主個體，而是帶著界定我們的特定性質，完整地進入這個世界，這些特性使我們成為完全形構、具有身分的人類。基於這種國族特性與身分，個體與其同胞具有特殊關係，並將其國族視為首要忠誠與認同的對象，承認自己對同胞具有特殊的義務（Tan, 2004, pp. 180-181）。這種特殊關係所形成的認同與忠誠，乃是建立在個人對其國族特性的情感上，有助於形成內部凝聚力，強化內部團結，特別是弱勢國家在國際間堅持平等原則，克服不利條件，避免外在政治、經濟或文化威脅或權益受侵害時，激發群體愛國主義乃是有效的方式（Kymlicka, 1995, p. 104; Wallerstein, 1996, p. 123）。這與世界主義僅靠抽象原則來維繫對人類整體人性之認同與忠誠，有很大的差異（Kendall et al., 2009）。因此，Barber（1996, pp. 33-34）與McConnell（1996, p. 81）均批評世界主義的理念太過抽象，無法成為情感的強有力焦點，

凝聚人類彼此，激發支持的熱情。

（三）忠誠與認同發展順序的論證

支持國家在個人忠誠與認同中具有優先地位者，主張人類的情感開始於家庭的親密關係，對外圈世界的情感則發展自家庭中親密的自然聯繫。我們從愛自己身邊的人開始，再擴展至國家，最後才是人類整體。若以同心圓的比喻而言，應由內而外、由部分到整體，因為小層次架構的學習是學習大層次架構的基礎（Bok, 1996, pp. 39-41; McConnell, 1996, p. 79; Walzer, 1996, p. 126）。

四、國際教育中來自愛國主義的偏私性與世界主義的公正無私之間的矛盾

在國際教育中，當國家的利益與我們對人類整體之責任產生衝突時，世界主義與愛國主義在忠誠與認同的首要對象上的矛盾格外明顯，特別是在進行道德判斷時，我們應否犧牲自己國家同胞的利益，以履行世界公民責任，往往成為爭論的焦點，因為這牽涉到道德中立性的問題，愛國主義鼓勵偏私性（*partiality*），世界主義則主張公正無私（*impartiality*）（Tan, 2012, p. 36）。例如：Bok（1996, pp. 39, 41）便提問：在兩個人正溺水時，其中一人是自己的同胞，同胞關係應否在我們決定先救誰時有任何影響？另外，當外人的需求龐大且長久，將導致對稀有資源的大幅重新分配，我們能否主張以自己同胞的需求為優先，拒絕給予外人需求優先性？這個問題在處理國際教育中關於難民、移民以及國際援助之全球議題時，便需面對。同樣地，以國際教育全球議題中的正義概念為例，在教導學生認識到全球財富分配不均與貧窮問題時，如何處理愛國主義者的主張：基於以自己同胞利益為優先考量，我們應拒絕全球財富的重新分配？

再以歷史教育為例，黃文定與詹寶菁（2013）對以色列與巴勒斯坦共構教科書進行分析後發現，兩國民間人士為了促進對彼此的了解，化解對立，共同編撰歷史教科書。然而，將對方的歷史詮釋納入我方教學中，不僅影響我方政府統治與領土主權正當性的確立，更可能顛覆長期塑造的國家認同，因此，兩國政府均明令禁止使用此套教科書。於是，這種透過國際合作的歷史教育來打破國家之間藩籬的世界主義理想，在國家利益優先的考量下，顯得遙不可及。

歸納言之，正如Pinsky（1996, p. 85）所言，世界主義與愛國主義不只是概

念，也是情感，也就是愛的形式。在許多面向，兩者是愛的對立形式，具有根本的衝突。為尋求解決此矛盾的可行途徑，以下進一步探討Appiah提出的世界主義觀點。

肆、調和世界主義與愛國主義的矛盾—— Appiah的世界主義觀點

一、Appiah的家庭與學術背景

K. A. Appiah (1954-) 的父親J. Appiah為迦納人，是一名律師、政治家與研究古羅馬經典的學者，也是Asante王國國王的親戚（Asante目前為迦納境內的一個行政區），母親P. Cripps為英格蘭人，是一名小說家、Akan藝術蒐集者（Akan為一個西非族群，Asante為其分支）、學者與兒童文學作家，會說多國語言，Cripps的父親曾任英國駐莫斯科大使與英國財政大臣（Agyeman-Duah, 2012; Caine, 2010）。Appiah自陳其雙親均為世界主義者，其家庭背景使他易於接觸到來自不同文化背景的人，發現世界主義的迷人之處（Johnson, 2010），他也從父母親那裡學到對來自不同地方的人與文化抱持開放的態度（Appiah, 2008）。在他童年成長過程中，他的家鄉Asante的首都Kumasi正逐漸從英國的統治轉變為迦納共和國的一部分，在從殖民轉向後殖民的時代氛圍與跨國婚姻的家庭背景下，身分認同、文化與種族自然成為他作品中的核心主題（Newman, 2005）。

Appiah於1972年進入英格蘭劍橋大學就讀，分別於1975年與1982年在哲學系取得學士與博士學位，其博士論文結合語言哲學與心靈哲學的議題，探討概率語意學（probabilistic semantics）的基礎。Appiah早期的研究著重哲學的邏輯與語言領域，後來逐漸轉向種族、文化與認同的問題。在劍橋時，他結識了美國研究生H. L. Gates, Jr.（後來成為任教於哈佛大學的非裔美國歷史學者），以及奈及利亞作家與劇作家W. Soyinka（後來在1986年獲得諾貝爾文學獎），三人成為職業生涯長期合作的夥伴（Newman, 2005）。取得博士學位後，在Gates的說服下，他前往美國展開學術工作，曾在耶魯、康乃爾、杜克以及哈佛等大學教書（Agyeman-Duah, 2012），並於2002至2013年間擔任普林斯頓大學哲學系教授，

2014年則轉任紐約大學哲學系與法學院教授。Appiah的研究興趣包含倫理學、政治哲學、社會科學哲學、非洲與非裔美籍文學與文化研究以及文學評論與理論，其出版作品的主題涵蓋範圍廣泛（包含三部小說），獲獎無數。

二、Appiah所提倡之世界主義的核心理念

Appiah指出，自己所主張的世界主義包含兩個核心理念，其一是對人類尊嚴與自主性的普遍關懷，其二是對差異的尊重，亦即樂見各地人類不同在地生存方式的存在（Appiah, 1996, pp. 22-23, 1997, 2006a, pp. xv, 151, 2008）。以下分別說明這兩項理念並闡述兩者的關係。

（一）對人類尊嚴與自主性的普遍關懷

世界主義回應自由主義對個人尊嚴與自主性的尊重，而個人自主性與自我創造即是具有尊嚴之生活的基本要素；換言之，世界主義的理想是人們自由選擇自己想過的在地人類生活形式（Appiah, 1997, 2005, p. 267）。Appiah引用J. S. Mill的「個性」（individuality）概念，強調個人自主創造自我的重要性，認為這是人類福祉的核心要素，「個性」是指運用自己所具有的觀察、推理、判斷與思辨能力，從文化和社會向我們所提供的一系列可選擇的選項中，為自己選擇自己的生活計畫（life plans），在尊重道德要求的前提下，運用毅力與自制力實現此生活計畫（Appiah, 2005, pp. 4-6, 107; Johnson, 2010）。

對於自我創造，世界主義的基本想法是，創造自我的自由需要一系列社會所流傳下來，供我們創造身分認同的選擇。我們的家庭、學校、教會、寺廟、職業團體等，都是自我創造的重要來源（Appiah, 1997）。自我創造必須透過選擇與實現自己的生活計畫來完成，個人對於自己生活計畫的選擇乃是依據自己與他人互動後所形成的身分認同。當我們認同於一種身分，即是希望以這種身分來建構自己的生活方式（Appiah, 2005, pp. 16-24）。

（二）對差異的尊重

Appiah認為，世界主義的使命即是提倡多元主義（pluralism），許多價值都可成為生活準則，但我們的生活不可能包含所有價值，因此，我們期望不同的人與社會能含納不同的價值（Appiah, 2006a, p. 144, 2008）。一個充滿文化與社會多樣性的世界，是創造自我的先決條件，人類是有差異的，我們可以從這些差異

中學到許多，我們不希望每個人或每個社會都遵循單一的生活模式，因為在差異中存在著許多人類的可能性值得去探索（Appiah, 2006a, p. 4）。人類的多樣性使人類的選擇與能動性成為可能，多樣性是發展個性的條件，也是個性發展的結果（Appiah, 2005, pp. 142, 268）。

換言之，Appiah所支持的世界主義能接受以下這種世界的可能性：在這種世界中，每個人都是有根的世界主義者，依附於自己的國家，具有自己國家的文化特殊性，但樂見其他不同地方作為其他人祖國家鄉的存在。這樣的世界主義拒絕每個人成為同質性全球文化的一部分，並且體認到國內和國際間各地方道德氛圍有其差異，只要這些差異符合一般性倫理規範，特別是尊重基本人權，人們都樂見差異的存在（Appiah, 1996, pp. 22, 25-26, 1997）。

（三）兩項核心理念之間的關係

Appiah特別指出，當前述兩項核心理念發生衝突，必須在兩者之中擇其一時，基於讓人們有最好的機會自由地創造自己的生活，即使我們想保存人類情境的多樣性，也不應該把特定群體的人侷限在他們與其他人不同的原本生活環境中，強迫他們留在他們想離開的原生環境（Appiah, 2006a, p. 104）。因為就Appiah所支持的世界主義而言，雖然多樣性有助於人類自主性，但對人類尊嚴與個人自主性的尊重比對多樣性的熱愛更為根本。換言之，世界主義不應該要求犧牲個人的自主性，以維持多樣性（Appiah, 1997, 2005, p. 268）。對世界主義者而言，即使人類多樣性的存在是洞見與愉悅的無窮來源，提供我們選擇選項的人類多樣性也必須在自由的狀態下維持（Appiah, 1997）。例如：對於原住民文化的保存有助於維持社會的多樣性，但我們不能為了維持文化多樣性，而要求原住民只能遵循傳統文化生活，否定他們選擇主流文化或其他生活方式的自主性。

三、自我創造過程所應承擔的兩種義務：倫理與道德

我們選擇自己的生活計畫以進行自我創造時，即是從現有物質與環境中（如宗教、社會、學校以及國家）創造一種生活，在多種集體身分認同中發展出自己的身分認同與歸屬感，以及使特定活動和計畫可能實現的社會形式（Appiah, 2005, p. 231）。當我們選擇成為一個自己所認同的身分，也就承受了一些倫理和道德的重量，因為這些身分都是由規範與期望、權利與義務所構成的，例如：猶

太人應幫助其他猶太人，也應避免做有損猶太人聲譽的事（Appiah, 1997, 2005, p. 68）。

Appiah引用Dworkin（2000, p. 485）與Margalit（2002, pp. 7-8）對「倫理」（ethics）與「道德」（morality）的概念區別，說明個人在創造自我的過程中所應實踐的兩種義務或責任。以下分述這兩種義務的內涵，並將兩者之比較整理如表3。

Appiah根據Aristotle的界定，將倫理界定為「對於『過好生活需要什麼？』的研究」（Appiah, 2006b, p. 314）。倫理處理的是何種生活對我們而言是值得過的，也就是我們個人企圖成為什麼樣的人。倫理責任是一種個人任務，亦即是過一種好生活，這種任務包含對自己身邊社群的責任，因為這種責任不僅反映出自己對過特定類型生活的承諾，也反映出自己參與並享受與特定他人的深厚關係；換言之，個人對其生活的塑造源自其信念和價值觀、品味、情感特質，而這些又受到我們對不同形式社會身分的認同的影響。因此，倫理所規範的是厚的（thick）關係，厚的關係是依賴共享的過去或記憶來維繫，泛指我們與親近者或心愛的人的關係，例如：親子、朋友、戀人、同胞等關係，這種關係與我們如何過好生活有關。簡言之，倫理關注在厚的關係中，個人應該做什麼，而此關注焦點與約束來自於自我的生活計畫與前面所提及的「個性」概念（Appiah, 2005, pp. 163, 231-232）。

道德處理的是對別人應該做的，包括個人應該如何對待他人的原則。道德責任是一種政治任務，亦即是創造一個有良好秩序社會。因此，道德所規範的是薄的（thin）關係，薄的關係是依賴人們彼此共享的特定面向來維繫，例如：彼此同為女性或病人，泛指我們與陌生人和遙遠地方居民的關係。簡言之，道德關注的是社會正義，也就是有良好秩序的社會、正義的國家、民主治理的理想，而道德的關注焦點與約束來自自我的身分與人格（personhood）（Appiah, 2005, pp. 231-232）。

就倫理與道德的關係而論，Appiah指出，道德義務必須約束倫理義務，但這不代表普遍道德義務必須永遠優先於倫理義務。另外，對於薄的道德關係之要求不會排除厚的倫理關係的存在，因為我們與他人的連結不僅僅是基於彼此都是「人」，還透過兄弟姐妹、表兄弟姐妹、朋友、隊友等關係來連結（Appiah,

2005, pp. 233, 236)；換言之，我們對世界所有人類所具有之道德責任不會排除我們對家人、朋友、族群及至國家的倫理責任。事實上，Appiah對這兩種義務的區分，有助於調和愛國主義的偏私性與世界主義的公正無私兩者之間的矛盾。以下將進一步說明之。

表3

倫理與道德之內涵比較

比較面向	義務類型	倫理	道德
處理的問題		何種生活對我們而言是值得過的？	什麼是我們對別人應該做的？
任務類型		過一種好生活的個人任務	創造一個有良好秩序社會的政治任務
處理的關係類型		厚的	薄的（普遍的）
關注焦點		在厚的關係中個人應該做什麼	社會正義
規範依據		依賴於個人計畫的原則	依據客觀原則
關注焦點與約束的來源		自我的計畫與「個性」	自我的身分與人格

資料來源：整理自 *The Ethics of Identity* (pp. 230-237), by K. A. Appiah, 2005, Princeton, NJ: Princeton University Press.

四、具有多元忠誠與認同的世界公民

對於世界主義與愛國主義之間在首要忠誠與認同對象上的矛盾，Appiah先以自己父親為例，指出我們對國家與世界全體人類的忠誠與認同是可以並存的：

我父親是一位迦納的愛國者，他曾為我們Kumasi當地的報紙撰寫一篇特約專欄，專欄題目是「值得為迦納而死嗎？」，而我知道他內心的答案是肯定的。但他也愛Asante，這是他和我在迦納長大的一個地區，一個被併入英國殖民地的王國，之後，成為多元族群共和國的一個區域。這個過去的王國也是他和他父親所熱愛與服務的對象。同時，就像許多其他同階層與世代的非洲國族主義者，他總是熱愛他們所謂的非洲這個

迷人的抽象名稱。

當他去世時，我妹妹和我發現他對孩子們充滿愛與智慧的臨終未完成遺言手稿。在簡略地提醒我們自己所具有在迦納與英格蘭的雙重祖先後，他寫道：「記得你們是世界公民」。他接著告訴我們其意義是——無論我們選擇生活在何處，而且，作為世界公民，我們當然可選擇生活在任何一個地方——我們應該確保我們離開這個地方時，它「比我們發現它時更好」。他繼續寫道：「在我內心深處是對人類的大愛，以及看到人類在上帝的福佑之下實現最高使命的永恆渴望」（Appiah, 1997, pp. 617-618）。

就Appiah自己而言，他跟隨迦納父親與英格蘭母親長大，也從未發現擁有多重忠誠有何困難（Appiah, 2005, p. 214）。透過他自己與其父親的例子，Appiah想證明的是，世界主義者可以是熱愛自己祖國的愛國主義者（不只是自己出生的國家，也包含自己成長和居住的國家），世界主義者對廣大人類的忠誠並不會剝奪其關懷身邊的人的能力（Appiah, 1997）。

對於當國家的利益與我們對人類整體之責任產生衝突時，所產生之愛國主義的偏私性與世界主義的公正無私兩者之間的矛盾，Appiah主張偏私性有其價值，因為對人們自己的生活計畫與自我創造而言，人際關係是一種重要的善，具有客觀的價值，而許多關係需要偏私性，因為這些關係部分是由人們彼此具偏私性的特殊關懷所構成。而且國家以內的社群對個人的倫理層面（相對於道德層面），具有其重要性，我們對自己的理解與生活計畫都是透過與身邊認同群體成員（如家人、朋友、同事、同胞）所形成厚的互動關係所建構而來的。身分認同的過程有助於決定我們的生活計畫，協助我們提供行動的理由；換言之，我們是誰有助於決定我們關心什麼（Appiah, 2005, pp. 236-237, 242-243）。

正如前述，創造自我的自由需要一系列社會所流傳下來，供我們創造身分認同的選擇。國家認同即是社會生活所提供的資源之一，而愛國主義即是其核心要素之一。不過，Appiah對於建立在共同國族文化的國家認同抱持懷疑的態度，他認為，創造一種將我們生活集中於單一的國族共同文化是不可取的，一方面，現代國家內部多由不同族群及其文化組成，另一方面，由歷史可知，為了讓人們集

中於一種國族文化，國家必須強力捍衛對於文化內容與傳播方式的界定。在這個過程中，過於強調集體認同有走向權威的傾向，不只壓抑其他身分認同的人，還使不同個體所可能形塑之身分認同的個別性與獨特性消失殆盡。他認為，對國家的認同只需要建立在共享國家政治文化，也就是所有人都能尊重自由主義的政治文化，與此政治文化所包含的憲政秩序，而自由主義文化的本質存在於對個人尊嚴與自主性的尊重（Appiah, 1997）。

至於對國家的偏私性，是否違背世界主義公正無私的道德原則？Appiah認為，公正無私是一種取決於個人所處地位的義務，公正、無私所強調的平等（equality）不是對於作為個體的我們所具有的道德要求，它所代表的是對政治行為的規範性理想（屬於道德的義務），而非對個人行為的規範性理想（屬於倫理的義務）。在政治學說中，國家應該平等對待其公民，但在個人層次，這種道德命令並不適用，除非個人在行動的當下是扮演其政治角色（Appiah, 2005, pp. 230, 236）。因此，他說道：「我所捍衛的世界主義形式承認人們是偏私的，也承認人們被賦予偏私的權利」（Appiah, 2009, p. 91）。

但即使我們對自己較親近的人可以具有較多的責任感或偏私性，也不代表我們不必對廣大世界的陌生人擔負任何責任或義務，沒有任何對在地的忠誠可正當化我們遺忘對世界其他人所擔負的責任或義務。Appiah認為，我們對廣大世界的陌生人仍具有基本的責任或義務，而我們應該在對自己較親近的人與廣大世界的陌生人兩者之間的責任取得平衡（Appiah, 2006a, p. xvi, 2009, p. 91）。

相對於在厚的關係中所具有的倫理責任或義務，我們對人類整體擔負有什麼基本的道德責任或義務？簡單地說，是保障所有人之基本人權。Appiah從以下三個面向界定基本人權（Appiah, 2006a, pp. 162-163）：

（一）基本需求：健康、食物、住所、教育。

（二）可選擇發揮自己能力的機會：擁有自己的孩子、遷徙、表達想法、協助管理其社會、發揮自己的想像力。

（三）免於受傷害：免除沒有必要的苦痛、不當的蔑視、身體的傷害。

不過，Appiah特別指出，我們不需要獨自去承擔保障所有人之基本人權的重任，保障上述人類基本權利之主要機制是民族國家，但我們仍有責任確保國家尊重這些權利並滿足這些基本需求。如果國家不能盡其責任，則我們應合理地分

擔集體義務（collective obligation）去改變國家。在民主體制中，我們應該著重於運用政治影響力使國家做該做的事（如改變資源分配方式與重塑貿易與援助政策），如果國家無法盡其責任的原因在於缺乏資源，則我們的集體義務則包含提供資源（Appiah, 2006a, pp. 163-164, 2009, pp. 111-113），而我們也可以其他形式分擔集體義務，例如：支持或參與非政府組織的活動、擔任或支援海外志工（Johnson, 2010）。

然而，Appiah也同意，要確認什麼才是合理的分擔並不容易，尤其是當有些人不願分擔其基本義務或責任時。此外，他再次提醒我們，無論我們對遠方窮人的基本義務為何，都不能超過我們對家人、朋友和同胞的關心，而世界主義所主張「每個生命都是重要的」這個論點也不能忽略以下這個事實：「每個生命」其實也包含我自己的生命（Appiah, 2006a, pp. 164-165）。

歸納言之，我們對自我的創造必須同時承擔倫理與道德兩種義務。在倫理義務上，我們對自己身邊的人所具有的偏私性有助於我們保有生活所需的人際關係，形塑自我的身分認同，創造自我。在道德義務上，我們也必須分擔保障人類基本權利的基本義務。

五、透過跨文化對話理解不同地方對價值之詮釋與實踐的多樣性

對於世界主義與愛國主義之間在普遍主義與社群主義道德判斷觀點的矛盾，Appiah首先承認普遍價值的存在，例如世界主義的核心理念：每個人對其他人擔負義務，每個人都是重要的（Appiah, 2006a, p. 144）。但他認為在進行道德判斷時，愛國主義者所強調的社群主義觀點有其合理性，因為即使是同一普世價值，我們也會有分歧的意見。首先，不同群體或社會對同一價值所使用的語彙給予不同的詮釋，並表現出不同的實踐方式，這是因為價值的實踐必須與個人所處在地脈絡所形成的習俗與期望融合，並與在地社會制度相符（Appiah, 2006a, p. 49）。例如，禮貌是很多社會都有的價值性用語，但不同國家的人在表現禮貌時，卻不一定具有一致性（Appiah, 2006a, p. 57）；再以負起養育孩子的責任為例，這是所有社會接受的道德責任，但父系社會和母系社會在實踐這項責任的社會組織與運作方式卻不同（Appiah, 2009, pp. 92-93）。其次，不同社會或群體對同一價值也會給予不同的重要性，以尊敬父母為例，東、西方都同意子女應尊敬

父母，但在婚姻大事上，東、西方對「尊重父母」的重視程度並不同，儒家文化圈的子女大多傾向不應該與父母不喜歡的对象結婚，但大部分西方子女則認為，若經過一番努力仍無法讓父母親接受，則愛情的力量足以引導他們違背父母的意願（Appiah, 2006a, pp. 63-64）。

事實上，Appiah對愛國主義所主張之社群主義道德觀點的認可與他對多元主義的提倡是一致的。他指出，我們珍視人類社會與文化生活形式的多樣性，這意謂著在國內或國際道德思潮中存在著在地差異，只要這些差異符合一般性倫理規範，特別是尊重基本人權，我們都應樂見差異的存在（Appiah, 1996, pp. 25-26）。

不過，Appiah對社群主義的批評是，社群主義者對差異的保障是透過將每一社群分開成為一個個孤立的道德世界，但不同的世界之間卻缺乏對話與理解（Appiah, 2005, p. 249）。Appiah認為，我們應該從全球對話的視野來看待道德問題，對於世界主義者而言，人類之間的全球對話以交換彼此對於道德對錯的概念既是重要的，也是適當的（Appiah, 2009, pp. 91-92）。我們行使世界公民資質（citizenship）的方式，即是與世界上其他人針對必須共同解決的大小問題進行對話。就我們可互相學習的項目進行對話，這就是一種世界公民的生活了（Appiah, 2005, p. 271）。跨越國家、宗教或其他身分邊界的對話，可以從運用想像，閱讀理解異國小說、看異國電影、或欣賞異國藝術作品開始，當然也包含與來自不同國家的人民交流。因此，Appiah採用「對話」（conversation）這個用語，不是只表達字面上「說話」（talk）的意思，還表達一種隱喻，即運用想像力投入他人的經驗與想法（Appiah, 2006a, p. 72）。

必須說明的是，Appiah不認為這樣的對話必須達成一種道德的普遍主義，這種普遍主義否定不同合理生活方式的存在，對人類而言，有多種善的或最好的生活方式（Appiah, 2009, pp. 91-92）；換言之，與他人經驗或想法的偶然相遇，本身即是有價值的，對話不一定要形成共識，特別是關於價值的共識，只要有助於彼此熟悉，從彼此的差異中吸取好的理念，就已足夠（Appiah, 2006a, p. 72, 2008）。例如：在前述以色列與巴勒斯坦共構歷史教科書的過程中，兩國教科書編輯委員們僅將各自的歷史敘事並陳，讓彼此相互了解對方的歷史詮釋，而不強求達成一致的歷史理解（黃文定、詹寶菁，2013，頁174），這種做法仍有助於

消除彼此的仇視與對立。Appiah進一步指出，即使最後雙方得到相同的答案，兩者的實踐方式也可能是不一樣的（Appiah, 2009, pp. 92-93）。

綜合上述，Appiah所主張的「有根的世界主義」或「愛國主義的世界主義」，其核心意涵可歸納如下：一個人可以是世界主義者，頌揚人類文化的多樣性，尊重差異；可以有根的，忠於一個或多個自己視為家鄉的地方社會，並承擔對於身邊的人的倫理義務；可以是自由主義者，信奉個體的價值，尊重個人尊嚴與自主性，自主創造自我，並為保障基本人權盡自己的道德義務；也可以是愛國主義者，認同我們生活在其中之國家體制（Appiah, 1997）。

伍、Appiah世界主義觀點對國際教育之啟示

一、建構「以學生為主體，以自我創造為目標」的國際教育政策思維

全球化所引發之國際間高度競爭壓力促使各國提出國際教育的政策以回應之，這樣的回應往往將教育視為全球化中確保國家經濟競爭力的手段。臺灣的國際教育白皮書便指出：「在中小學深耕國際教育，是我國創造競爭優勢的藍海策略」（教育部，2011，頁4），英國的國際教育政策文件亦從國家的角度陳述其願景在於使英國「成為最先進的經濟體」（Department for Education and Skills [DfES], 2004, p. 5），Frey與Whitehead（2009）分析美國俄亥俄州（Ohio）與印地安那州（Indiana）的國際教育政策後亦發現，其國際教育被視為維持美國經濟發展的工具。這些政策論述都忽略了學生才是教育的主體，Appiah的世界主義觀點以「個性」與自我創造為出發點，強調個體自主地對自我的創造，才是回應全球化的核心與起點。就此而論，在訂定國際教育政策時，應擺脫以國家為中心的思考框架，運用「以學生為主體，以自我創造為目標」的核心理念，思考如何提供學生多元選擇的環境，協助學生進行跨文化對話，以形塑多元身分認同，使學生自主規劃其未來生活，充分發揮潛能，創造自我。

二、指導學生跳脫「國家—世界」的二元對立，認識多元身分認同與義務之內涵

在國際教育中，當面對國家利益與普世關懷之間的矛盾與道德兩難時（如探討難民、移民以及國際援助等議題），我們有何概念性工具或理論性觀點用來指導學生從矛盾中尋求解決之道？就Appiah的多元身分認同觀點而論，教師應該讓學生了解到我們對國家的忠誠與認同，不必排除我們對全體人類的忠誠與認同，我們可具有多元的身分認同，既是熱愛自己國家的公民，也是具有普世關懷情操的世界公民。

同時，就Appiah對「倫理」與「道德」這兩種義務與責任的區辨，老師也應指導學生了解到我們對同胞與身邊的人具有「倫理」義務與責任，這樣的特殊義務與責任乃是建立在我們與同胞之間的特殊關係以及我們作為自己國家公民的身分認同，而我們的生活計畫與自我創造則是在這種特殊關係中形成的，因此，我們必須賦予對自己國家的「倫理」義務優先性。不過，教師也應提醒學生們並不能因此拒絕我們對人類全體的「道德」義務與責任，我們仍應盡一己之力協助所有人獲得基本人權的保障，但我們對於全人類的「道德」義務不應超越我們對於身邊的人所具有的「倫理」義務。在前述的概念基礎上，教師可以指導學生們跳脫「國家利益」與「普世關懷」的二元對立，了解到我們既可以是世界主義者，也可以同時是愛國主義者。

三、重新審視以國族文化為基礎的國家認同，為學生自我創造釋放更多元的選擇

我國國際教育白皮書強調「國際教育應從認識自我文化出發，讓學生具有本土意識與愛國情操」（教育部，2011，頁5），能力指標的補充說明亦指出，「瞭解文化特質是認同的基礎」（教育部，2012，頁18），而鍾宜興與黃碧智（2013）分析我國國際教育白皮書後亦指出，白皮書中明顯以文化疆界作為國家疆界之表徵。換言之，我國的國際教育政策預設國家文化的存在，而國家認同之基礎則在於文化認同。

然而，承如前述，Appiah認為，將國家認同建立在共同國族文化上並不可

行。而且，過於強調集體認同可能窄化個體的文化視野與生活方式的選擇，壓抑了個體自我創造的個別性與獨特性。他指出，對國家的認同應建立在我們對以下兩者的接受與參與：其一是尊重人類尊嚴與自主性的政治文化，其二是此政治文化所包含的憲政體制，因為唯有在這種政治文化與體制中，個體才有可能自由地創造自我。

因此，我們應重新審視國際教育政策是否過於著重以文化認同作為建構學生國家認同的基礎，而忽略了學生對政治文化與憲政體制的認同，因為這種認同有助於確保民主自由憲政體制的運作，讓不同的思想相互激盪，讓人們自由地接觸各種國內外群體的生活方式，並在多樣的選擇中建構生活計畫以創造自我。正如 Beck 所言，「世界主義是指有根的世界主義，同時包含『根』（roots）與『翅膀』（wings）」（Beck, 2002, p. 19）。我們期望學生們能認同祖國，但也期望他們成為世界公民，能以開放的態度馳騁於廣大的世界，並探索人類的多樣性。

四、指導學生透過跨文化對話理解人們對價值詮釋與實踐的在地脈絡與多樣性

在進行國際教育時，我們能否跳脫在地情境，客觀地將普世價值或道德標準普遍地應用在不同國家的文化或現象上，進行評斷？還是我們僅能從各個國家的在地情境與文化傳統決定行為的適當性？Appiah 的世界主義觀點提醒我們，對於價值，特別是普世價值，我們不應堅持絕對的普遍主義，而應接受各地方文化脈絡所形成的不同詮釋與實踐方式的合理性，也應理解不同地方對同一價值可能賦予不同的重要性。對於這些差異，教師應安排跨文化對話的活動，使學生們理解並接受差異的存在，例如：閱讀異國小說、歷史和傳記、觀賞異國電影和戲劇、欣賞異國音樂、繪畫、舞蹈和雕刻，乃至於安排跨國交流活動。不過，這些跨文化對話的活動不能僅停留在表面事實的認識，而應引導學生深入事實背後的文化脈絡（如歷史演變、社會價值觀與規範、世界觀、物質環境）。當然，我們還應引導學生們回到自身社會，進行比較與反思。簡言之，唯有通過跨文化對話，向他人學習，理解他人價值觀與道德實踐的在地脈絡，我們才能不斷拓展倫理視野與生活計畫的選擇，朝向完滿的自我前進。

陸、Appiah世界主義觀點的限制與未來研究之建議

Appiah的世界主義觀點亦有受批評的不足之處，因而在應用上仍有其限制。首先，Appiah的世界主義觀點忽略了文化面向中的權力議題。Jeffers（2013）便批評Appiah的世界主義觀點未站在過去被殖民者與弱勢群體的角度，批判地檢視世界主義發展過程中所可能帶來的宰制與壓迫。例如：跨文化對話的情境是否是平等的？是否由其中一方支配，單向地由被支配者聆聽與學習支配者？換言之，對話過程是否存在壓迫的形式？更進一步，在探討世界主義時，若忽略當代世界政治與經濟的不平等結構（如過去殖民歷史的剝削過程與其後的新殖民主義），則世界主義者所追求對人權與全球正義的保障將難以實現。

其次，Nussbaum（2006）亦批評Appiah忽略世界公民對自我與自我傳統之批判思考能力的養成。Appiah主張，人民應認同於自由主義的政治文化與自由民主的憲政體制，但民主體制良性運作的前提是具備針對可能的選擇進行批判性思考與理性論辯的公民。另外，Appiah主張，透過跨文化對話來相互理解與學習，然而，缺乏對自我傳統反思與批判的對話並無法帶來自我真正的轉化與成長。

第三，Appiah對其世界主義觀點中重要概念「個性」與「生活計畫」的界定不夠清楚具體，導致Gracia（2006）質問：「個性」在其理論中被視為一種絕對善？或者僅是一種相對善（或工具善）？而什麼樣的目標才算是「生活計畫」的目標？是什麼將這些目標統整成個人的生活計畫？這些目標與個人的倫理義務有何關係？這些概念的模糊性都導致其觀點在應用上的不確定性與限制。

第四，Appiah主張，運用「對話」來理解不同地方對價值詮釋之多樣性，「對話」不僅是說話，還是一種運用想像力投入他人經驗與想法的隱喻。但在國際教育的實務應用上，研究者認為「對話」概念與實踐之間仍有極大的鴻溝，我們與異文化的「對話」不是一蹴可幾，參與對話者需要具備特定的能力，這個鴻溝需有一個中間層次的理論銜接抽象的理念與具體的實踐，研究者主張以「跨文化溝通能力」的概念與理論作為其「對話」概念轉化到具體實踐的中介。

最後，基於以上Appiah世界主義觀點的限制，建議未來可強化國際教育中跨

文化溝通能力的研究，以落實Appiah的「對話」理念，亦可進一步探討批判理論在國際教育中的應用，除了從批判理論的觀點檢視全球議題與跨國交流，也應針對自我傳統進行批判反思。另外，本文在緒論中以臺灣與英國的國際教育政策為例，分析兩者在處理愛國主義之議題上的差異，作為本文之研究問題背景。然而，因本文著重在理論觀點的研究，對於政策內涵並未從實證研究的角度進一步深入探討，建議未來的研究可在本文的基礎上，從愛國主義與世界主義的觀點分析世界不同國家（不只是臺灣與英國）的國際教育政策內涵與其背後的意識型態。

柒、結論

本文的目的乃在於運用教育詮釋學方法以爬梳國際教育中世界主義與愛國主義之間的潛在矛盾，並尋求可能的解決之道。從本文的分析可知，在進行國際教育時，對於不同國家現象的評判，教育工作者將面臨兩種對立觀點的矛盾，分為是以普世價值為基礎的普遍主義與以在地觀點為基礎的社群主義。另外，當教育工作者指導學生探討的國際議題具有國家利益與普世關懷之衝突本質時，亦將面臨愛國主義偏私性與世界主義公正無私之間的矛盾。

從本文的分析可知，Appiah世界主義觀點對前述對立觀點的調和可提供從事國際教育實務工作者面對前述矛盾時可能的解決之道。根據其觀點，教育工作者在承認普世價值存在的同時，應了解到不同地方對同一普世價值的不同詮釋與實踐方式都有其合理性，因此，教師應指導學生透過跨文化對話理解不同文化脈絡的人對價值詮釋與實踐的多樣性。此外，教師也應認識「倫理」與「道德」兩種義務的區別，指導學生跳脫「國家—世界」的二元對立，認識身分認同與義務之多樣性，培養學生成為具備多元忠誠與認同的世界公民。

致謝：本文為科技部補助專題計畫（MOST 103-2410-H-260-022）之部分成果，感謝科技部的經費補助，亦感謝匿名審查者悉心提供寶貴建議，使本文更臻嚴謹完善。

參考文獻

- 朱啟華（2013）。W. Rein理念學說的修正及其教育意義。《當代教育研究季刊》，21（1），1-28。
- [Chu, C.-H. (2013). W. Rein's doctrine of ideas and its implications. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 21(1), 1-28.]
- 張君玖（2006）。「世界」的翻譯與建構——中國西化論述中的幾種「世界主義」。《東吳社會學報》，20，59-108。
- [Chuang, C.-M. (2006). The translation and construction of Shi-Jie: Several cosmopolitanisms in the discursive field of Westernization in early twentieth century China. *Soochow Journal of Sociology*, 20, 59-108.]
- 教育部（2011）。《中小學國際教育白皮書：扎根培育21世紀國際化人才》。臺北市：作者。
- [Ministry of Education. (2011). *A white paper on international education for primary and secondary schools: Developing 21st century competencies for our next generation*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（2012）。《國際教育融入課程資源手冊——國小版》。臺北市：作者。
- [Ministry of Education. (2012). *Primary and secondary resource book for infusing international education into curriculum*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 梁福鎮（2000）。詮釋學方法及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育學研究所（主編），《質的研究方法》（頁221-238）。高雄市：麗文。
- [Liang, F.-C. (2000). Hermeneutic method and its application in educational research. In Graduate Institute of Education National Chung Cheng University (Ed.), *Qualitative research methods* (pp. 221-238). Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]
- 費孝通（1948）。《鄉土中國》。上海市：上海書店。
- [Fei, X.-T. (1948). *From the soil: The foundations of Chinese society*. Shanghai, China: Shanghai Bookstore.]
- 黃文定、詹寶菁（2013）。邁向相互瞭解與仇恨化解之路——以巴共構歷史教科書之探究。載於甄曉蘭（主編），《和平教育——理念與實踐》（頁165-186）。新北市：國家教育研究院。

- [Huang, W.-D., & Chan, P.-J. (2013). A way towards mutual understanding and the elimination of hatred: A study on jointly construction of history textbooks by Israel and Palestine. In H.-L. Chen (Ed.), *Peace education: Perspectives into practice* (pp. 165-186). New Taipei, Taiwan: National Academy for Educational Research.]
- 黃綉媛（1996）。民族主義與世界主義的歷史教育：一個國際比較的研究。*中學教育學報*，3，77-90。
- [Huang, H.-Y. (1996). History education in nationalism and cosmopolitanism: A study on international comparison. *Journal of Secondary Education*, 3, 77-90.]
- 楊深坑（2013）。國際教育理念與實務之歷史回顧與前瞻。*比較教育*，74，1-32。
- [Yang, S.-K. (2013). Retrospect and prospect of theory and practice in the international education. *Journal of Comparative Education*, 74, 1-32.]
- 鄭伯壘（1995）。差序格局與華人組織行為。*本土心理學研究*，3，142-219。
- [Cheng, B.-S. (1995). Differential mode of the association and Chinese organizational behavior. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 3, 142-219.]
- 鍾宜興、黃碧智（2013）。流動的文化疆界與跨界的心靈——國際教育相關概念的釐清。*教育資料與研究*，110，1-26。
- [Chung, Y.-H., & Huang, B.-C. (2013). Liquid cultural borders and cross-border mind: Clarification of the related conceptions of international education. *Educational Resources and Research*, 110, 1-26.]
- 羅志平（2009）。民族主義、歷史教育與國家認同。*朝陽人文社會學刊*，7（1），229-254。
- [Lo, C.-P. (2009). Nationalism, history education and national identity. *Chaoyang Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), 229-254.]
- Agyeman-Duah, I. (2012). Kwame Anthony Appiah, the “postmodern Socrates” gets his honour. *New African*, 516, 64-67.
- Appiah, K. A. (1996). Cosmopolitan patriots. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 21-29). Boston, MA: Beacon.
- Appiah, K. A. (1997). Cosmopolitan patriots. *Critical Inquiry*, 23, 617-639.
- Appiah, K. A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Appiah, K. A. (2006a). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Appiah, K. A. (2006b). Reply to Gracia, Moody-Adams and Nussbaum. *Journal of Social*

- Philosophy*, 37(2), 314-322.
- Appiah, K. A. (2008). Education for global citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 83-99.
- Appiah, K. A. (2009). Cosmopolitanism. In A. Taylor (Ed.), *Examined life: Excursions with contemporary thinkers* (pp. 87-113). New York, NY: The New Press.
- Barber, B. R. (1996). Constitutional faith. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 30-37). Boston, MA: Beacon.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44.
- Beck, U. (2003). Toward a new critical theory with a cosmopolitan intent. *Constellations*, 10(4), 453-468.
- Berns, W. (2007). Patriotism and multiculturalism. In P. Abbott (Ed.), *The many faces of patriotism* (pp. 3-13). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bok, S. (1996). From part to whole. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 38-44). Boston, MA: Beacon.
- Brubaker, R. (2007). In the name of the nation: Reflections on nationalism and patriotism. In P. Abbott (Ed.), *The many faces of patriotism* (pp. 37-51). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Caine, B. (2010). Writing cosmopolitan lives: Joseph and Kwame Anthony Appiah. *History Workshop Journal*, 70, 153-171.
- Carter, A. (2001). *The political theory of global citizenship*. London, UK: Routledge.
- Citrin, J., Wong, C., & Duff, B. (2001). The meaning of American national identity: Patterns of ethnic conflict and consensus. In R. D. Ashmore, L. Jussim, & D. Wilder (Eds.), *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction* (pp. 71-100). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cross, B. E., & Molnar, A. (1994). Global issues in curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 69(4), 131-140.
- Department for Education and Skills. (2004). *Putting the world into world-class education: An international strategy for education, skills and children's services*. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1077-2004GIF-EN-01.pdf>
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Falk, R. (1996). Revisioning cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 53-60). Boston, MA: Beacon.
- Frey, C. J., & Whitehead, D. M. (2009). International education policies and the boundaries of global citizenship in the US. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 269-290.
- Gracia, J. J. E. (2006). Individuality, life plans, and identity: Foundational concepts in Appiah's *The Ethics of Identity*. *Journal of Social Philosophy*, 37(2), 283-291.
- Hand, M., & Pearce, J. (2009). Patriotism in British schools: Principles, practices and press hysteria. In B. Haynes (Ed.), *Patriotism and citizenship education* (pp. 72-84). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Held, D. (2011). *Cosmopolitanism: Ideals and realities*. Cambridge, UK: Polity.
- Himmelfarb, G. (1996). The illusions of cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 72-77). Boston, MA: Beacon.
- Hoffman, J. (2004). *Citizenship beyond the state*. London, UK: Sage.
- Jeffers, C. (2013). Appiah's cosmopolitanism. *The Southern Journal of Philosophy*, 51(4), 488-510.
- Johnson, W. (2010). *A conversation with Kwame Anthony Appiah*. Retrieved from <http://mandala.uga.edu/cosmo/convo-kwame-cosmo.php>
- Keller, S. (2005). Patriotism as bad faith. *Ethics*, 115(3), 563-592.
- Kendall, G., Woodward, I., & Skrbis, Z. (2009). *The sociology of cosmopolitanism: Globalization, identity, culture and government*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kimonen, E. (2015). *Education and society in comparative context*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Kleingeld, P. (1999). Six varieties of cosmopolitanism in late eighteenth-century Germany. *Journal of the History of Ideas*, 60(3), 505-524.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Loewen, J. W. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong* (2nd ed.). New York, NY: Touchstone.
- MacIntyre, A. (1984). *Is patriotism a virtue?* Retrieved from <https://mirror.explodie.org/Is%20Patriotism%20a%20Virtue-1984.pdf>
- Margalit, A. (2002). *The ethics of memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marshall, H. (2016). Education for global citizenship: Reflecting upon the instrumentalist

- agendas at play. In M. Hayden, J. Thompson, & T. Bunnell (Eds.), *International education: Nature and meaning of international education* (Vol. 1, pp. 241-258). London, UK: Sage.
- McConnell, M. W. (1996). Don't neglect the little platoons. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 78-84). Boston, MA: Beacon.
- Mitchell, K., & Parker, W. (2008). I pledge allegiance to ... Flexible citizenship and shifting scales of belonging. *Teachers College Record*, 110(4), 775-804.
- Newman, R. (2005). Appiah, Kwame Anthony. In K. A. Appiah & H. L. Gates, Jr. (Eds.), *Africana: The encyclopedia of the African & African American experience* (2nd ed., pp. 236-237). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1996). Patriotism and cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For Love of Country?* (pp. 3-17). Boston, MA: Beacon.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). Political soul-making and the imminent demise of liberal education. *Journal of Social Philosophy*, 37(2), 301-313.
- Papastephanou, M. (2013). Cosmopolitanism discarded: Martha Nussbaum's patriotic education and the inward-outward distinction. *Ethics and Education*, 8(2), 166-178.
- Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.
- Pinsky, R. (1996). Eros against Esperanto. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 85-90). Boston, MA: Beacon.
- Poole, R. (2007). Patriotism and nationalism. In I. Primoratz & A. Pavkovic (Eds.), *Patriotism: Philosophical and political perspectives* (pp. 129-145). Aldershot, UK: Ashgate.
- Putnam, H. (1996). Must we choose between patriotism and universal reason? In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 91-97). Boston, MA: Beacon.
- Renshon, S. A. (2005). *The 50% American: Immigration and national identity in an age of terror*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schumann, C. (2016). What love of country? Tensions, questions and contexts for patriotism and cosmopolitanism in education. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 261-271.
- Tan, K. C. (2004). *Justice without borders: Cosmopolitanism, nationalism, and patriotism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tan, K. C. (2012). Cosmopolitanism and patriotism. In W. Kymlicka & K. Walker (Eds.), *Rooted*

- cosmopolitanism: Canada and the world* (pp. 31-46). Vancouver, Canada: UBC Press.
- Taylor, C. (1996). Why democracy needs patriotism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 119-121). Boston, MA: Beacon.
- Taylor, C. (1998). Nationalism and modernity. In J. A. Hall (Ed.), *The state of the nation: Ernest Gellner and the theory of nationalism* (pp. 191-218). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Theiss-Morse, E. (2009). *Who counts as an American? The boundaries of national identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Thorpe, T. (2008). *Understanding citizenship 3* (2nd ed.). London, UK: Hodder Education.
- Tolstoy, L. (1896). *Patriotism or peace*. Retrieved from http://www.nonresistance.org/docs_pdf/Tolstoy/Patriotism_or_Peace.pdf
- Viroli, M. (1997). *For love of country: An essay on patriotism and nationalism*. Oxford, UK: Clarendon.
- Wallerstein, I. (1996). Neither patriotism nor cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 122-124). Boston, MA: Beacon.
- Walzer, M. (1996). Spheres of affection. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 125-127). Boston, MA: Beacon.