



# 全球教育之脈絡分析兼評臺灣 的全球教育研究\*

宋佩芬・淡江大學師資培育中心副教授

陳麗華・臺北市立教育大學教授兼教育學院院長

## 壹、前言

本文的目的是透過文獻分析，梳理全球教育（global education）的多重複雜脈絡，並對臺灣的全球教育現況做出評論。由於旨在了解各國全球教育的狀況，因此文獻分析並不侷限於美國，而涵蓋英國、歐洲與亞洲國家。在此之前，首先釐清「全球教育」與「全球化下的教育」或「全球化與教育」（globalizationin education or globalization and education）等名詞的差異。「全球化下的教育」或「全球化與教育」之研究範疇是所有與全球化有關的教育現象，包括國家制度與政策、語言、認同、文化、科技及課程等，舉凡高等教育的擴充到教育政策的聚合、從全球受新自由主義影響的課程共相到地方性的存在，都是討論的範疇（Gough, 1999; Green, 1999; Scott, 1998; Stromquist & Monkman, 2000; Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004）。相較之下，「全球教育」涵蓋的範圍縮小，但其本身的定義與面向仍然十分複雜，它所關懷的可能是與他國的關係或競合、人類共同命運的連結與發展，或普同人性與正義的關懷與實踐。全球教育是一種公民教育理念，直接與所要養成人民之知識、態度、技能之課程與教學相關。或有將 global education 譯為「全球化教育」者，此譯法容易混淆以上兩種不同的內涵，並不適切；也有部分研究者將其譯為「全球觀教育」

\* 本文曾發表於課程與教學季刊，11（2），1-25。

或「世界觀教育」者，其中文字面之意涵指向全球意識（perspective consciousness），則又略嫌窄化 global education 的複雜意涵。因此為使全球教育複雜的內涵得以呈現，本文將 global education 直譯為「全球教育」。

全球教育並非一個有高度共識的名詞，相似的內容，其名稱可能是世界研究（world studies）、跨文化教育（intercultural education）、全球觀教育（global perspectives in education）、發展教育（development education）、和平教育（peace education）、國際理解（international understanding）、多元文化教育（multicultural education）、人權教育（human rights education）、環境教育（environment education）（Fujikane, 2003; Osler & Vincent, 2002; Pike, 2000）。此外，它也和國際教育（international education）有很多類似的地方（Cambridge & Thompson, 2004）。然而，這些不同思想源流的課程，原本各有其特別關懷的議題，在1990年代後，因國際間互動與依存的關係在全球化下愈益明顯，使得這些議題有了共同的急迫性，愈來愈多學者呼籲進行使全世界的人可以共同相處、共同解決問題的世界公民的教育（Cogan, 1998; Heater, 1997; Tye, 2003）。

由於進行某種國際理解與交流的教育方案很多，也因為定義不清楚而產生很多的誤解與批評，因此，有學者希望可以釐清全球教育的內涵（Kirkwood, 2001; Tye, 1990a），甚至規定出某些標準，認為符合其標準的才可稱為全球教育（Hicks, 2003）。然而，也有人認為問題不在於定義是否清楚，而是在於教師如何在其國家脈絡中詮釋全球教育（Pike, 2000）。本文首先分析全球教育的多重脈絡——我們認為全球教育會受不同的意識型態、國家文化、國際組織與非政府組織，以及教師詮釋之影響，而有其各自的樣貌；之後，再對臺灣的全球教育研究提出反省與評析，並提出對未來研究的建議。

## 貳、全球教育之脈絡分析

我們有必要對全球教育的出現有脈絡性的理解——在什麼樣的情境下，出現怎樣的全球教育，以明白我們有哪些選擇，判斷臺灣需要怎樣的全球教育。全球教育做為一個琅琅上口的新名詞，並不是一個新的概念，也不是一個已有結論的課程標準與內容。它是一個持續發展的教育理念，也是持續發展的課程實踐，會因各地方

的需求與受影響之處不同，而有不同的樣貌（configuration）。雖然目前因為全球化的催化，各國看起來有些共相，即許多國家都認為全球教育重要（Tye, 2003），但是各國的差異仍然相當大，甚至於被批評為是有錢國家發動的議題（Hicks, 2003）；在英、美等教育分權的國家，全球教育的實施在各地也會有所差異（Pike, 2000; Tye, 2003），並非所有人對全球教育有同樣的願景，如同「多元文化教育」的課程改革，它並不是沒有爭議的運動。Tye (1990a) 指出，全球教育是一種社會運動，如同其他在美國歷史裡曾經出現的社會運動一樣，它需要的是一群對其願景（vision）認同之人的努力，使其進入主流的課程與教學中；它也是一種促使學校變革的創新方案（innovation for school renewal）。目前各國仍然透過國際組織、政府鼓勵、非政府組織提供資源，以及學者廣為倡導等方式形塑中。此外，它也會受意識型態思想取向、國家文化、國際組織與非政府組織，以及教師詮釋之脈絡的影響。

## 一、思想取向的差異：基進、自由與保守派

全球教育的文獻比較沒有區分全球教育背後的哲學或意識型態取向，即使有，也沒有深入探討（Lamy, 1990; Pike, 2000）。原因可能是，大多數的全球教育學者都屬於改革者，他們戮力於改變現行以國家為基本架構的課程，成為以全球為考量基礎的課程與教學，但是，全球教育本身仍然不是中性的名詞。全球教育的文獻中，呈現出基進、自由與保守意識型態<sup>1</sup>的差異，而中間似乎也有國家的差異。

我們採用基進、自由與保守的角度來分析全球教育的取向，因為這些名詞在文獻中被提及或其內涵被隱涉<sup>2</sup>。英國似乎比較著重強調社會改革的基進（radical）思想，對英國全球教育影響很大的學者 Richardson (1976)，就被認為其思想是受到基進教育學者如 Galtung (1971) 的和平研究及 Freire (1972) 的政治教育所影響。其

<sup>1</sup> 「意識型態」與「思想取向」在本文為相互使用的名詞。意識型態在此並沒有正、負面的意涵，迄今為止，沒有非意識型態的社會科學（McLellan, 1986）。

<sup>2</sup> 基進主義（radicalism）、自由主義（liberalism）及保守主義（conservatism）都有很長久的政治哲學發展史，各自都有豐富的內涵。本文採其最基本的精神——基進主義主張對現行政治、經濟、社會等狀況進行根本的改變；自由主義則是強調個人自由與理性思考的政治哲學；保守主義則是相信維持社會既定價值與機制的政治哲學（資料來源：電子資料庫 Grolier Online）。

於 1973～1980 年主持的世界研究計畫（World Studies Project）強調貧窮、壓迫、衝突及環境之議題，並提出參與式教育學（participatory pedagogy），在教學上強調參與能力的培養（Hicks, 2003），是一種比較強調社會改革行動（activism）的全球公民教育。Richardson (1976) 編輯的書《學習改變世界》（*Learning for Change in World Society*），其書名即已點出其左派的觀點——全球教育目的是為了改變世界。Richardson 對於英國後續的全球教育發展影響深遠，在英國學者的文獻中幾乎都可以看到他的影子（Davies, 2006; Hicks, 2003; Ibrahim, 2005; Osler & Vincent, 2002）。雖然英國在 1988 年國定課程之後，受到保守派政黨的影響，全球教育有些邊緣化，但 2000 年以後，全球教育又受到重視，並且正式成為公民教育的一部分（Hicks, 2003）；與其他國家相比，英國的全球教育也比較強調參與及過程的教學（Pike, 2000）。

另外，英國的非政府組織（NGO）Oxfam<sup>3</sup>（香港翻譯成樂施會）對英國的全球教育也十分重要，它為教師提供了許多課程、教材及工作坊。Oxfam 對全球公民的定義是：一個「知道世界如何運作，對於不公義的事情感到憤怒，願意採取行動面對這種全球挑戰的人」（Oxfam, 1997: 1；引自 Ibrahim, 2005），特別重視培養學生「使用開放及批判的態度取得不同觀點及資訊」，並且能「選擇合適的行動來改變現狀」（Oxfam, 1997: 14-15）。為了使學生有能力採取行動，Oxfam 的課程包括培養學生在學校及社區層級參與學習，預備其在國家及國際的層次具備所需的政治知能；同樣地，參與 Richardson 世界研究計畫的學者也認為，所有的全球知識及技能最後如果不能以行動來影響現實的世界，那麼這些學習都是枉然，因此，有必要教導學生運用政治技能（political skills）（Fisher & Hicks, 1985），即全球公民必須了解他們如何可以在不同的層級上，影響政治決定的過程及結果；同時，相關的語言、宣傳及動員（mobilization）的技能也是必須教導的（Osler & Vincent, 2002）。在價值上，Oxfam「重視社會正義及公平」、「尊重多元」、「體認人有共同的人性、

<sup>3</sup> OXFAM 的全名為 The Oxford Committee for Famine Relief，是由一群熱心的英國人士於 1942 年成立，目的是協助解決當時世界各地的饑荒及貧窮問題。1995 年全球各樂施會組成國際樂施會，現有 11 個成員組織（2007 年 9 月 10 日，取自香港樂施會 <http://www.cyberschool.oxfam.org.hk/glossary.php?cod=63>）。

需求與權利」（Oxfam, 1997: 15）。對於將全球疾苦當成自己疾苦的基進者而言，全球教育的目的是弭平國家的疆界，培養具有全球一體意識的公民，也就是成為世界公民（cosmopolitan citizens）（Osler & Vincent, 2002; Pike, 2000）。

美國的全球教育比較傾向自由主義，這可以從其最早與最常被引述的美國學者 Hanvey (1976, 1982) 的作品《達得到的全球觀點》(An Attainable Global Perspective) 中觀察得到。Hanvey 提出五個學生應發展的觀點，包括：觀點意識 (perspective consciousness)、「全球狀況」覺察 (“state of the planet” awareness)、跨文化覺察 (cross-cultural awareness)、全球動態知識 (knowledge of global dynamics)、人類選擇的覺察 (awareness of human choices)。Hanvey 影響了後續美國許多全球教育學者的論述，特別是觀點與文化差異的覺察。受其影響之學者，如 Tye (1990a: 163)，其在所主持的Center for Human Interdependence (CHI) 計畫中，將全球教育定義為：

全球教育是學習有關跨國界的問題與議題，以及生態、文化、經濟、政治及科技系統之間的相互關聯。全球教育是有關觀點的採取 (perspective taking)——從別人的眼光中看事情，並且了解雖然人與群體之間看事情不同，他們仍然有共同的需要與渴望。

CHI 傾向選擇低政治性的議題為教學內容，例如：環境、人權、文化事物。而且為了使學校與教師對於全球教育的左派社會改革的色彩釋疑，CHI 引用了 Hanvey 的定義來說明全球教育「並不強調改造世界」（Lamy, 1990: 53）。Hanvey 等學者雖然也有改革的意識，但是比較傾向以對其他國家及文化的理解，促進合作與互賴，強調差異的覺察，而非做決定與行動，因此，其選擇的議題也會比較有限，並且避免道德判斷 (Pike, 2000)。受其影響之美國學者，例如：Tye (1990b)、Case (1993) 及 Kniep (1986) 其發展之全球教育概念，仍然重視觀點的覺察與避免偏見等態度，或是對於全球現狀的了解，但是比較強調開放的心胸、理性的思考，以及讓個人做決定的自由主義精神。

英國學者 Pike 與 Selby (1988) 的著作《全球教師，全球學習者》(Global Teacher, Global Learner) 擁有廣大的讀者，對全球教育的影響也很大，他們後來到加拿大發展，影響了加拿大的全球教育。Hicks (2003) 認為，他們受到 1970 年代