

· 教育基本理论 ·

# 全球公民社会与全球公民教育

冯建军<sup>①</sup>

(南京师范大学道德教育研究所, 江苏南京 210097)

**摘要:** 全球化时代产生全球公民社会, 全球公民社会需要全球公民。全球公民不仅生活在全球化时代, 更要具有全球意识和人类关怀, 并愿意为世界的和平与人类的发展、全球的公平与正义、人与自然的可持续发展采取积极的行动。培养负责任的全球公民, 是全球化时代赋予公民教育的新使命。全球公民教育, 就是培养具有全球意识并愿意为全球和人类的发展而积极行动的负责任的公民的教育, 包括人权和人道主义教育、全球意识和全球责任教育、环境和可持续发展教育、国际理解教育与多元文化教育。

**关键词:** 全球化; 全球公民; 全球公民社会; 全球公民教育

**中图分类号:** G416 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2014)03-0006-09

## The Global Civil Society and the Global Citizenship Education

FENG Jian-jun

(Research Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

**Abstract:** The globalization era generates the global civil society, and the global civil society requires the global citizen. Global citizens not only live in the era of globalization, but also should have global awareness and human care, being willing to act positively for world peace, human development, global equity, justice and sustainable development of human and nature. Cultivating responsible global citizens is the mission given by the new era of globalization for education of civilization. The purpose of global civic education is training responsible civic education which has global awareness and takes positive action for global and human development. The global civic education includes human rights along with humanitarian education, global consciousness along with global responsibility education, environment along with sustainable development education, and international understanding education along with multicultural education.

**Key words:** globalization; global citizenship; global civil society; global civic education

<sup>①</sup> 收稿日期: 2014-01-12

基金项目: 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目(10JJD880009); 教育部新世纪优秀人才支持计划(NCET-11-0989)  
作者简介: 冯建军(1969—), 男, 河南南阳人, 南京师范大学教育科学学院副院长, 道德教育研究所教授, 博士生导师, 从事教育基本理论、教育哲学研究。

全球公民是当今社会全球化的普遍要求,是世界各国公民所共有的身份,也是必须具有的身份。全球公民要求必须学会共同生活,“教育人们共同生活在一个相互依存的世界里,这不是个选答题,而是个必答题”<sup>[1]</sup>。因此,国际 21 世纪教育委员会在向联合国教科文组织提交的《教育——财富蕴藏其中》的报告中,把“学会共同生活,学会与他人一起”作为 21 世纪教育的四大支柱之一,并把它视为人类减少冲突和暴力,走向和平与合作的必要手段。这是公民教育的重要使命,也“可能是今日教育中的重大问题之一”。<sup>[2]</sup>

## 一、全球化、全球公民社会 与全球公民

全球公民是伴随着全球化而致的全球公民社会的新现象,但不完全是一个新概念。与全球公民类似的概念有“宇宙公民”、“世界公民”、“世界历史性个人”等。“宇宙公民”最早为斯多葛学派哲学家所使用。早期斯多葛学派认为,人生活在共同的宇宙之中,遵循宇宙的自然法则,因此是一个宇宙公民。“世界公民”为康德所使用。康德的世界公民是为了消除战争,建立一个世界公民社会,实现人类的永久和平。马克思使用的是“世界历史性个人”,但它表达的同样是世界公民的含义。马克思的“世界历史性个人”是基于近代社会的“普遍交往”而提出的,代表着近代社会人的发展的新阶段。斯多葛学派的宇宙公民基于大自然的法则,基于人性的共同要求,更具有理想色彩。康德的世界公民和马克思的世界历史性个人基于近代社会发展的要求,具有现实性。世界公民致力于消解的是国家间的战争与冲突,实现人类的永久和平。虽然马克思的世界历史性的个人形成了“世界历史”的现场,但还没有出现全球化的现场。当代社会的全球化,使世界公民身份超越了永久和平的追求,而致力于全球共同体和全球公民社会的发展,这就使得世界公民进一步发展为全球公民。全球化是“全球公民”产生的直接动力。

尽管也有学者把马克思所说的“历史”向“世界历史”转变视为全球化的开端,但多数学者认为,全球化始于 20 世纪 80 年代末 90 年代初。1992 年,时任联合国秘书长加利在联合国日致辞时宣布:“第一个真正的全球化时代已经到来了。”最初受到全球化影响的只是国际社会的跨国精英,现在如同奥德利·奥斯勒所说:“我们生活在一个日益相互依赖的

世界,普通公民的行为可能影响到生活在地球另一边的人们生活。反过来,我们的生活、工作、所吃的食物以及我们社区的发展也正在受到全球发展的影响。”<sup>[3]</sup>全球所有的公民,不管愿意与否,都置身于一个全球的世界,生活在一个全球社会,承载着全球公民的新身份,这是全球化发展的要求,也是全球化发展的必然结果。

全球化极大地密切了国与国之间、人与人之间的全球性联系。前全球化时代,生活在主权国家中的人,没有普遍有效的交往,国与国之间相互封闭,缺少有效的合作与共享,有的只是对立和冲突。因此,康德为“世界和平”呼唤“世界公民”。全球化时代,虽然主权国家依然占据主导地位,但政治、经济、文化、信息的充分交流,突破了民族国家的界限,打破了国家之间的空间障碍,国家间、地区间、不同种族的社会个体间同质性增强。全球性联系的增强,促使了全球公民社会的逐渐形成。

全球公民社会是全球化发展的结果,是公民社会全球化的体现。公民社会是非政治性、非经济的公共领域。全球公民社会超越了主权国家,是跨国性或全球性的公民社会。我国学者何增科指出:“所谓全球公民社会是指公民们为了个人或集体的目的而在国家和市场活动范围之外进行跨国结社或活动的社会领域,它包括国际非政府组织和非政府组织联盟、全球公民网络、跨国社会运动、全球公共领域等。”<sup>[4]</sup>这与国外学者的认识一致。赫尔穆特·安海尔认为:“全球公民社会是指存在于家庭、国家和市场之间,在国家的社会、政治和经济限制之外运作的观念、价值、制度、组织、网络和个人领域。”<sup>[5]</sup>保罗·瓦普纳纳则认为:“全球公民社会是存在于个人之上、国家之下,但却跨越国界的结社生活的领域。”<sup>[6]</sup>国内外学者都把“跨越国界的结社生活”和“国家的社会、政治和经济限制之外的组织和网络”作为全球公民社会的重要特征。全球公民社会不是“世界政府”,也不同于“国家联盟”,它是一个非政府的、非经济性的全球性的社会组织及其活动,包括跨国非政府组织、跨国倡议网络、跨国的社会论坛、跨国的社会运动等。<sup>[7]</sup>

全球公民社会不仅意味着日益密切的国家间的联系,而且还必须应对全球生存危机,诸如环境污染、生态危机、恐怖主义、网络安全、跨国犯罪以及资源危机、世界性的贫困与不平等、传染性疾病等。这些问题的解决,客观上非一个国家所能为,必须是世界各国联手,形成一种全球性的社会治理。正如时任联合国秘书长安南在清华大学发表演讲时所指出

的：“在全球化的年代里，一个人的呼吸，足以使世界另一半球的人打喷嚏。人类的苦难没有国界，人类的团结也应同样不分国界。”<sup>[8]</sup>面对全球共同的生存危机与发展瓶颈，每个国家都必须超越自身的利益，着眼于全球的共同利益。可以说，日益密切的全球联系为全球公民社会的出现提供了基本依据，而全球化的问题为全球公民社会的出现提出了必然要求。赫尔穆特·安海尔就指出，全球公民社会以全球化为动力，是对全球化特别是对全球资本主义扩散和相互联系加强的后果的一种反应。<sup>[9]</sup>全球公民社会是全球化的必然结果。

全球公民社会的出现，要求公民必须超越国家身份，形成一种新的身份——全球公民。其实，对于全球公民是否可能，既有支持者，也有反对者。沃尔泽就明确宣称：“我不是一个世界公民，……我甚至不知道存在着这样一个我们可以是其公民的世界。从来没有人授予我世界公民权，或向我描述过归化入籍的手续，从来没有人将我招募登记进世界的制度结构，或给我描述过决定的程序，……也从来没有人给我一睹世界公民权之权益和义务的清单，或告诉我世界的历法、公共的庆典以及各种公民仪式。”<sup>[10]</sup>希特也认为：“世界公民身份在理论上无法界定，在实践中并不存在，而且无论如何也是不可欲的。”<sup>[11]</sup>我国也有研究者认为：“全球公民资格在目前是一种虚假的现实，说得委婉一点，至少在相当长的时期，全球公民资格是不可能形成的。”<sup>[12]</sup>

按照沃尔泽的认识，全球公民身份如同国家公民一样，应该是“世界国家”的公民，“世界国家”赋予公民权利、义务，有进入“世界国家”的程序和制度。即便是全球化时代，主权民族国家依然是全球事务的基本单位，“世界政府并不是事实。也没有什么用处。而且既然世界政府与独立主权的国家政府的存在是不相容的，所以世界公民与国家公民也是不相容的”<sup>[13]</sup>。主权国家不能容忍公民忠诚于别的国家或一个超国家的机构。尽管哈贝马斯认为，全球化带来了主权国家的冲击，甚至认为会导致国家主权的终结，但现实并没有催生“世界国家”、“世界政府”，而且全球范围内国家与国家之间存在的利益纷争更强化了国家公民的身份。所以，在现阶段，那种“世界国家”的公民身份肯定不存在，而且在很长一段时间也不会存在。

全球化既有全球的统一性，又有各民族国家的多元性。全球化的结果不是“世界国家”取代民族国家，也不是以全球公民取代国家公民。全球公民不是“世界国家”、“世界政府”的公民。由于不存在“世

界国家”，所以，我们也不能以国家公民的思维看待全球公民。但尽管不存在“世界国家”所规定的权利和义务，并不意味着不存在全球公民的权利和义务。全球公民的权利，一是来自于普遍的人权，二是来自于全球公民社会或者国家联盟所赋予的权利。但全球公民强调得更多的不是权利，“个体对自己作为一个全球公民的身份认同以及遵从普遍的道德目的，这才是全球公民身份的本质特征”<sup>[14]</sup>。全球公民身份不是一种单独的身份，而是国家公民的一种补充身份，它使公民超越了狭隘的民族国家意识，具有了世界胸怀、全球视野和人类的意识，成为具有全球观念和类意识的国家公民。

全球公民教育家玛莎·纳斯鲍姆指出，我们必须将国家、民族的标签视为次要的，那只是人“意外地在某地出生”的结果，我们必须从全世界的高度和全人类的高度，对国家身份、民族身份所导致的狭隘心态和排他行为进行检讨。所以，全球公民身份不只是应对全球一体化的需要，更是矫正狭隘民族主义、国家主义的有力武器。全球公民应逾越地域和特定社群的局限性，站在全球的角度、全人类的角度看问题。他们不应该只有对国家的忠诚，更应该有对于全球的忠诚；他们不应该只关注自己国家内部的正义，更要关心国际正义。全球公民应该具有批判思维能力、相互认可和关心、叙事想象力<sup>[15]</sup>，从而能够打破传统、惯例、信仰等对于公民的思想束缚以及对于公民“全球性思维”形成的不利影响。

英国非政府组织乐施会(Oxfam GB)提出全球公民的核心要素和基本特征是：第一，意识到更广阔的世界和自己作为全球公民的角色；第二，尊重和价值多元；第三，对世界的经济、政治、社会、文化、技术和环境的运作机制有一个了解；第四，对社会不公平感到愤怒，具有社会公平正义感；第五，在从地方到全球的范围内，积极参与和贡献于社区；第六，为世界更可持续发展作出努力；第七，对自己的行为负责。<sup>[16]</sup>

全球公民与康德、哈贝马斯的世界公民有联系，但不相同。康德和哈贝马斯的世界公民更多的是“国家联盟”的公民，所要解决的是消灭战争和冲突，实现世界的和平。全球公民不是建立在“国家联盟”之上，而是建立在广义的全球公民社会上，全球公民不是“国家联盟”的公民，而是全球公民社会的公民。世界公民致力于世界的和平，全球公民超出了战争与和平单一的主题，融入了更多的全球化的成分，要求公民以全球的视野处理人与人、国与国、民族与民族、人与自然的的关系。因此，全球公民是一个比世界

公民内涵更丰富的概念。从全球公民需要处理的关系看,全球公民主要涉及这样几个维度和关键要素:

表 1 全国公民涉及的维度和关键要素

维度	关键要素
人与人	人权、人道主义
人与世界	全球意识、全球责任
人与自然	关注生态环境、可持续发展
国家与国家	和平思想、国际理解
民族与民族	文化多样性、尊重多元

总之,全球化时代产生全球公民社会,全球公民社会需要全球公民。全球公民不仅生活在全球化时代,更要具有全球意识和人类关怀,并愿意为世界的和平与人类的发展、全球的公平与正义、人与自然的可持续发展采取积极的行动。

## 二、全球公民教育:培养负责任的全球公民

成为一个负责任的全球公民,是全球化时代对公民的新要求。培养负责任的全球公民,也是全球化时代赋予公民教育的新使命。全球公民教育,简单地说,就是培养具有全球意识并愿意为全球和人类的发展而积极行动的负责任的公民的教育。不同时期,公民所面临的问题不同,公民教育的侧重点也不同。20世纪90年代全球化之前,着眼于不同国家、民族间的关系,公民教育需要培养理解、同情和帮助他人的“世界公民”,创造和谐的国际关系,强调国际理解教育、多元文化教育。20世纪90年代以后,全球化需要立足于全球和人类发展的共同利益,超越国家利益,把重点放在国家以外的人类共同因素上,培养具备全球视野和类观念,能创造公平正义的全球社会的“全球公民”,因此强调人权和人道主义教育、全球意识和全球责任教育、环境和可持续发展教育等。

今天的全球化具有多元性和统一性,公民既需要学会处理不同国家、民族间的关系,又需要关照全球和人类发展的整体利益。因此,全球公民教育就需要培养公民具有人类情怀和全球视野,具备正确处理全球化过程中人与人、人与世界、人与自然以及国家与国家、民族与民族间问题所需要的态度、价值观和相应的行为能力,形成全球公民身份的认同,更好地履行全球公民的职责,实现人类和平与可持续

发展,达成人类的美好未来。

根据对全球公民素质维度的分析,培育负责任的全球公民需要进行如下方面的教育。

### 1. 人权和人道主义教育

权利是公民身份的象征。国家公民的身份在于特定国家的法律赋予的权利。全球公民也具有权利,这是一种普遍的人权。人权是人之为人的权利,它不分公民的国籍、种族、文化、宗教、政治或其他见解、社会身份和地位等,是所有人都应该享有的权利。正如《世界人权宣言》序言中所指出的:“对人类家庭所有成员的固有尊严及其平等的和不移的权利的承认,乃是世界自由、正义与和平的基础”;“对人权的无视和侮蔑已发展为野蛮暴行,这些暴行玷污了人类的良心,而一个人人享有言论和信仰自由并免于恐惧和匮乏的世界的来临,已被宣布为普通人民的最高愿望。”所以,公民首先作为人享有人权。只有享有人权,才能保证公民有尊严地生活;只有享有人权,才能免于人类的野蛮暴行,使世界走向自由、正义与和平。

人权作为“人之为人的基本权利”,还有另外一层意思,即每个人都应该得到人性的对待,谓之“人道”。人权不仅与人道相连,而且人道是人权的应有之义。每个人应当享有的权利和维护每个社会成员的尊严与价值的道义性,构成了人权的双重特征。<sup>[17]</sup>人权既意味着人的基本权利,还意味着人道主义的对待,二者相辅相成。

人权和人道都是基于对人的尊严、价值和幸福的向往,其基本的理念就是康德的“人是目的”。在康德看来,人具有自身的内在价值,而不是作为达成其他目的的手段,这样的一种思想体系就叫作人道主义。康德的“人是目的”是人道主义的基本价值,米尔恩甚至把“人是目的”直接称为“人道原则”。弗洛姆在《作为一种全球性人的哲学的人道主义》中把人道主义作为一种全球性的人的哲学。人道主义是普遍的价值,不管一个人是哪国的公民,不管他的身份如何,他首先是作为人而存在,受到人道主义的对待。人道主义是基于人的原则和人的价值,而不是基于国家公民的价值,人的普遍价值高于国家公民的价值。一个国家的公民可能与另一个国家的公民存在价值观和文明的冲突,甚至发生武力和战争,但在一个国家发生灾难时,另一个国家还要对其进行援助。这种援助不是基于国家利益,而是基于普遍的人道主义。人道主义看到的是人,是人类的一员,而不是某一国家的公民。它超越了国家、种族、宗教等所有的差别,是一种普遍的人性观,是一个让人类

共同崇拜信仰的价值观。人道主义教育就是要教育公民超越其身份的特殊性,以人的方式对待人类社会的所有成员,承认人人平等的人格,互相尊重,互相扶助,以谋人类全体之安宁与幸福。全球公民教育就是要使公民超越国家利益,具有普天之下的人道主义情怀,并在公民生活中践行人道主义精神,给每个人以人道主义的关怀。

人权不仅是一种普遍权利,更是一种社会文化。“人权是社会文化,而不是为民主和社会和平创造条件的法律本身,但法律反过来有助于创造这种文化。”<sup>[18]</sup>权利需要法律保证,但人权文化需要教育。人权教育首先要使公民知晓人权,了解国际公约中关于人权的内容;其次要有人权的意识,保护自己的权利,不践踏他人的权利;第三,能够有效地维护人权,行使自己的权利,尊重他人的权利,关心和帮助那些人权遭到侵犯的人。人权教育不仅要让人了解人权,更要捍卫人权。捍卫人权需要法律武器,但长久来说,更需要一种人权文化。正如《世界人权宣言》的起草者人之一勒内·卡森所指出的:“法律效力本身只是一个次要的安全保障。正是对年轻人也是对成年人的教育,才是少数族裔首要和真正的保障,这些少数族裔常常面对极易导致暴力和谋杀的种族仇恨。”<sup>[19]</sup>所以,人权教育最重要的是形成一种人权文化。尊重人权、捍卫人权的文化,必然是一种人道主义。

## 2. 全球意识和全球责任教育

全球化不仅意味着物理空间的压缩、地球距离的缩短,而且更根本的是国家之间的联系日益增强,形成了一个全球性架构。因此,在全球化进程中,需要人们用国际视野和全球意识思考问题,以全球化的眼光去看待世界。全球意识是全球化对全球公民的第一要求。

全球意识是全球整体意识。全球化时代,世界已经成为“地球村”,国与国之间、人与人之间的活动有着不可剥离的联系,世界各国面临着一荣俱荣、一损俱损的局面,因此,全球意识需要确立整体的人类意识,树立全球关怀的意识,而不能只考虑国家和个人的私己之利,损害全球的利益。但全球作为一个整体,并非意味着世界大同。世界依然是由利益不同的主权国家组成,因此,全球意识不仅要从小整体上看到国家之间密切的联系,还要看到国家之间可能存在的资源纷争。“全球化加剧了全球不平等的发展,使资源分配不平等变得越来越明显。”<sup>[20]</sup>因此,全球化时代更需要树立国际公平正义的观念。如同罗尔斯的正义是国家—社会的首要价值一样,国际

正义也是全球社会的首要价值,它对于维护全球和平秩序、公平分配全球资源、建立国家与国家之间平等的关系、捍卫公民的人权都具有重要的作用。公民不仅要维护一个国家或政治组织内部的正义,保护自己的平等权利和利益,而且要维护世界范围内一个国家的利益,维护世界范围内国家的正当权利。只有建立公正的世界秩序,人类才能真正实现和平与发展。全球公民的培养应该首推全球意识的培养,把全球意识渗透到教育目标之中,使公民能够超越国家—社会的界限,立足于全球,以全球的视野去考察每个国家和公民个人的行为方式,改变地球社会的不公正、不平等,使每个公民树立为了世界的公正应该尊重所有人的权利、公平地使用地球资源的观念。

全球化不仅指世界各国的整体发展,还指世界各国面临着一些共同的问题。全球问题的解决必须扩展到超国家的层次,开展全球治理。全球性问题的解决需要全球治理。作为全球化时代的国家,必须遵守国际法和国际公约,积极承担全球的责任和义务,愿意对全球发展负责,并与其他国家建立更加紧密的关系。作为全球公民,也必须具有全球责任意识和义务意识,并在全球治理中承担自己的一份责任。“积极参与全球治理和分担国际责任是培养全球公民意识的重要途径。”<sup>[21]</sup>在全球问题日益严重的今天,全球公民教育必须强化公民的全球责任意识。只有对全球发展负责的公民,才是一个真正的全球公民。

## 3. 环境和可持续发展教育

全球公民不仅要面对人与人、人与世界的关系,而且要面对人与自然的的关系。近年来,日益严重的环境问题、生态危机,成为全球面临的极为严峻的问题,把世界各国紧紧联系在一起。

1962年,美国海洋科学家蕾切尔·卡逊出版了《寂静的春天》,书中描述了人类将可能面临一个没有鸟、蜜蜂和蝴蝶的世界,引发了全世界对环境保护事业的关注。1972年,罗马俱乐部发表了《增长的极限》,把人类面临的生存危机作为全球性问题尖锐地提了出来。同年,联合国在瑞典斯德哥尔摩召开的有114个国家的代表参加的联合国人类环境会议提出了“只有一个地球”(Only One Earth)的口号,并通过了《人类环境宣言》。以此次会议为契机,世界各国政府开始重视环境问题,并把环境教育作为应对环境危机的重要策略。1975年,联合国教科文组织在贝尔格莱德召开“国际环境教育研讨会”,通过了《贝尔格莱德宪章》,阐明了环境教育的目的、目

标、对象和指导原理。1977年,在第比利斯召开了“政府间环境教育会议”,这是历史上第一次国际环境教育大会。大会形成的《最终报告》呼吁各国“要有意识地将对环境的关心、活动及内容引入教育体系之中,并将此措施纳入教育政策之中”。第比利斯会议宣言确立的国际环境教育的基本理念,成为许多国家推行环境教育的基本指针。自此,环境教育问题得到世界各国的重视,各国通过国际组织开展了一系列教育和培训项目。

面对环境污染、生态危机,通过环境教育,只能起到环境保护的作用,但生态危机背后有着更深刻的发展方式的问题。1987年,由时任挪威首相布伦特兰夫人担任主席的国际环境和发展委员会(WCED)向联合国提交了《我们共同的未来》的报告,报告明确提出了“可持续发展”的概念——“既不损害满足后代人要求的可能性和能力,又满足当代人需要的发展”,并提出了“今天的人类不应以牺牲今后几代人的幸福而满足其需要”的总原则。1992年,在巴西里约热内卢召开了有180个国家的代表参加的联合国环境与发展大会,会议通过了《里约环境与发展宣言》和《21世纪议程——为了可持续发展的行动计划》(以下简称《21世纪议程》)。这两份文件分析了人类赖以生存的环境的恶化,号召人们坚决摒弃以消耗大量能源和破坏环境为代价的传统发展观,实施人口、环境、经济和社会的可持续发展。《21世纪议程》指出:“教育对促进可持续发展和提高人们解决环境和发现问题的能力,具有重要的作用。”为了切实加强可持续发展教育,《21世纪议程》要求环境教育成为公民的必备知识和世界各国的共同责任,“使不同年龄的人都能接受环境与发展教育;深化环境与发展概念,将人口问题纳入所有的教育项目中”。1993年,为了普及、推进和落实可持续发展理念,联合国设置了可持续发展委员会(UNCSE)。1994年,在可持续发展委员会的倡导和努力下,联合国教科文组织提出了“为了可持续性教育”(Education for Sustainability)计划。这一计划把环境教育与发展教育、人口教育相融合,建立了环境、人口和发展项目(EPD项目)。1997年11月,联合国教科文组织发表了《教育为可持续未来服务:一种促进协同行动的跨学科思想》,同年12月,联合国教科文组织和希腊政府在塞萨洛尼基举行“国际社会与环境会议:可持续未来教育和公众意识”,会议通过的《塞萨洛尼基宣言》正式确立了可持续发展教育在世界上的地位。2002年12月,联合国第57届大会通过了第254号决议,将2005—2014年确定

为“可持续发展教育十年”(DESD),联合国教科文组织制定了“教育促进可持续发展十年(2005—2014)国际实施计划”。

在《21世纪议程》颁布后,中国政府作出了履行《21世纪议程》等文件的庄严承诺,于1994年3月通过了《中国21世纪议程》。《中国21世纪议程》指出:“加强对受教育者的可持续发展思想的灌输”,“将可持续发展思想贯穿于从初等教育到高等教育的整个过程之中”。《中国21世纪议程》规定了从初等教育到高等教育进行可持续发展教育的具体内容。

从环境教育到可持续发展教育,反映了世界各国对全球发展认识的深入。环境教育只是为了保护环境,强调对环境问题的治理,在实践中偏重于传授环境保护的知识、技能,走的是技术主义的解决路径,没有关注和反思环境问题的根本原因——社会发展方式。20世纪末期,人们认识到,环境问题不单是环境自身的问题,而且是社会、经济、环境与发展间关系的问题,环境问题的解决是个复杂的系统工程,涉及社会、经济、文化和环境各个方面,仅仅依赖技术的手段治理,仅靠支离破碎的环境教育无法实现可持续发展的目标。<sup>[22]</sup>从源头解决环境问题,需要确立可持续发展的方式。因此,国际社会逐渐把单一的环境教育转变为统合“环境、社会(包括文化)和经济”的可持续发展教育,从环境教育的技术路线转向可持续发展的价值观教育。从环境教育到可持续发展教育,将环境教育纳入可持续发展的视野中,使其肩负对可持续发展的更大责任。因此,我们既需要以可持续发展的理念引导环境教育,更需要通过环境教育、发展教育、人口教育等使可持续发展得到落实。

#### 4. 国际理解教育

全球化并不是一体化,而是多元化。全球化的时代图景是国家与国家之间的相互依赖,而不是一个“世界国家”。国家作为一个主权的存在,国与国之间有着政治、经济、文化方面的种种差异,但国家之间的差异容易引起矛盾和冲突。亨廷顿预言,未来世界的冲突主要不是武力的战争,而是文明的冲突。全球化不仅要避免文明间的冲突,而且要使各种文明和平共处。这就需要一种国际理解教育(Education for International Understanding)。国际理解教育的目的就是“增加不同文化背景的、不同种族的、不同宗教信仰的和不同区域、国家、地区的人们之间相互了解和相互宽容;加强他们之间相互合作,以便共同认识和处理全球社会存在的重大共

同问题;促使‘每个人都能够通过进一步认识来了解自己 and 了解他人’。将事实上的相互依赖变成有意识的团结互助”。<sup>[23]</sup>

国际理解教育由联合国教科文组织倡导。1968年,联合国教科文组织和国际教育局共同制定了《关于将国际理解纳入教育课程与学校生活之一部分的建议》。1974年,第18届联合国教科文组织大会通过了《关于促进国际理解、合作与和平的教育以及关于人权与基本自由的教育的建议》。1981年,联合国教科文组织委员会编写了国际理解教育指南。1994年,第44届国际教育大会以“国际理解教育的总结与展望”为主题进行了充分的辩论,通过了《第44届国际教育大会宣言》和《为和平、人权和民主的教育——综合行动纲领》,提出了“通过全民教育促进和平、人权和民主的文化”,“为理解和宽容而教育”的理念。

国际理解教育的内容根据不同时期国际社会的问题不同而变化。前期的国际理解教育偏重于文化间的相互理解与和平教育,目的是使公民形成文化间的尊重和宽容意识,消除暴力、冲突和种族歧视,形成和平文化,养成和平意识。后期国际理解教育主要针对全球化日益密切的相互依赖和全球共同存在的问题,强调公民要树立一种全球意识和一种共同的价值观。前者是世界公民视野中的国际理解教育,后者则是全球公民视野中的国际理解教育。当前的全球化还处于全球化的初级阶段,主权国家既保持独立,又需要合作。因此,国际理解教育就应该包括两个层面:既需要着眼于与其他国家关系的处理,了解别国历史、文化、社会习俗的产生、发展和现状,学习与其他国家人们交往的技能、行为规范,学习正确分析和预见别国政治、经济发展状况及其对本国发展的影响;也需要着眼于全球问题,正确认识和处理经济竞争与合作、生态环境、多元文化共存、和平与发展等方面的国际问题,关心人类的共同发展,建立人类共同的基本价值观,担负起“全球公民”的责任。

国际理解不只是在消极意义上消除暴力和冲突,实现一种消极和平,更重要的是国与国之间文化、意识形态、价值观的相互尊重,相互接受,实现一种积极和平。时任联合国教科文组织总干事马约尔指出,我们必须发展一种以所有各种文化所共同认同的价值观为基础的“和平文化”,以便“成功地实现从战争文化向和平文化的过渡”。<sup>[24]</sup>在第44届国际教育大会上,马约尔进一步指出,这种文化不仅要摒弃暴力,而且要“热爱民主、自由、正义、团结、宽容,

接受民族间和国家间、种族、宗教、文化、社会群体之间以及个人之间的差异和谅解的原则”。马约尔还指出,国际理解,即国家间、民族间的理解,是基于差异的相互尊重、相互承认,因此,需要理解的双方都具有宽容精神和开放胸怀。<sup>[25]</sup>没有宽容和开放,故步自封,自以为是,就不可能有相互间的理解。因此,国际理解教育“为理解而教育”,“为宽容而教育”,在全球化的社会,使不同国家、不同民族的公民学会相互理解、相互尊重、相互宽容、相互协商。只有这样,才能形成一个和而不同的和谐世界。

### 5. 多元文化教育

多元文化教育对于培养全球公民具有重要作用,以至于纳斯鲍姆把世界公民教育与多元文化教育相等同。最初的多元文化以一国之内的民族或种族为主题,多元文化教育也是以一国之内多民族的文化认同为目标,通过认识自己民族的文化和其他民族的文化,发展学生的跨文化交往能力,解决民族之间可能发生的冲突,达成民族的团结,这是一种民族文化教育。民族多元文化教育局限于一个国家或地区,过于强调差异性,缺乏对全人类的思考。在全球化背景下,民族多元文化教育显得狭隘、小气、内向性,甚至排他性<sup>[26]</sup>,不能适应全球化的需要。因此,全球化时代的多元文化教育必须从“民族多元文化教育”转变为“全球多元文化教育”。

最早提出全球多元文化教育的是英国多元文化教育代表人物詹姆斯·林奇,他在1989年出版的《全球社会的多元文化教育》中就倡导全球主义的多元文化课程,以纠正当时造成文化和地理无知以及不关心世界其他人命运的课程中的地方主义。随着全球化的日益发展,全球的多元文化交流和冲突日益突出,全球多元文化教育被提上日程。2009年,班克斯的《多元文化教育的国际合作》一书也描述了多元文化教育的这种转向:过去10年中多元文化教育研究出现的新方向,研究主题关注世界上其他国家,寻求全球多元文化教育的理解并开展相应的学术研究。<sup>[27]</sup>

对于全球化背景下的多元文化如何发展,也有不同的认识。一种意见认为,全球化就是西方化,主张全球文化的同质化,以西方主流文化销蚀弱势民族的文化,最终实现一种文化。还有另一种实现文化一体化的意见,其路径是建立在全球一体的基础上,通过民族文化的交融、趋同,实现文化的一体化。第三种意见主张文化的多元化,在这种主张看来,全球化不是消灭差异,而是承认差异的存在。我们主张,全球化是以尊重多国主权和多种文化为基础的

相互联系和共同性。因此,全球化下的多元文化具有共同性和多元化的双重属性。全球化并不表示各民族文化的同质化,全球文化的共同性建立在多元文化的相互对话和重叠共识基础上。因此,既要认识到民族文化的独特性和多元性,也要认识到全球文化的共同性和统一性。民族主义文化强调各民族文化的独特性是必要的,但全球多元文化只强调民族文化的独特性是不够的,还必须强调全球文化的共同性,如同《学会生存——教育世界的今天和明天》中所指出的:“全部学生都应该有机会通过他们的学习计划了解自己文化以外的文化,从而能够意识到人类的统一性,即意识到适用于所有人的那种基本相同的生活条件和愿望。”<sup>[28]</sup>

全球多元文化教育对于每种文化来说,都是一种知彼知己和达成共识的过程。因此,全球多元文化教育包括相互联系的三方面内容:

第一,本国、本民族的文化教育,培养公民对本民族文化的自信和文化自觉的品格。

全球多元文化是多种民族文化的并存,每种文化都应该是“文化百花园”中的平等一员,都有着独特的价值和世界文明的独特贡献。全球多元文化教育不是弱化自己的民族文化,而是要求公民首先要认同和热爱本民族的文化,在全球化过程中不崇洋媚外,具有文化的自信和文化自觉,维护本民族文化的独特性。但也不能夜郎自大,沉溺于本民族文化而盲目排外,而是要在与其他文化的交流和沟通中开放自我,丰富自我。

第二,他国、他族文化的教育,培养公民对他国、他族文化的尊重、包容和欣赏。

国家不分强弱,民族不分大小,都是平等的。因此,全球多元文化教育就是要培养公民开阔的文化视野和开放的文化观,强调不同国家、不同民族文化间的多元平等,尊重和欣赏不同的文化,识别并批判地分析狭隘的民族主义和种族主义,接纳文化和生活方式的差异性,促进不同文化之间的相互了解和交流,消除对少数民族文化的刻板印象和偏见,使公民从认同本国、本民族的文化发展到尊重和欣赏他国、他族文化,学会发现并力求避免文化偏见,形成包容异己的文化。

第三,跨文化的共生教育,提升公民跨文化交往能力,实现文化的共生与繁荣。

文化反映着人性中的美好,也记录着时代的足迹,因此,不同民族的文化不是不可通约的,而是具有共通性的。全球多元文化教育既要认识到文化的多元,培养公民跨文化的意识、态度,提升公民的跨

文化能力;同时也要认识到文化的统一性,使公民形成全球共同的价值观。“任何人类社会的团结,都源于一整套共同的活动和计划,也源于共同的价值观。”<sup>[29]</sup>但这种统一性不是某种一元的同质性文化,而是在多元文化的基础上通过平等对话和沟通所形成的一种文化共识(类似于罗尔斯所说的“重叠共识”和伽达默尔所说的“视域的融合”),并在此基础上凝聚人类文明,形成人类文化的精华。

总之,通过全球化多元文化教育,既要促进不同国家、不同文化的和平共存,又要促进全球文化的共生共荣,从而形成“和而不同”的多元的文化共生体系。

#### 参考文献:

- [1][3] OSLER A. Learning to Live Together: Citizenship Education in an Interdependent World [M]//Centre for Citizenship Studies in Education, University of Leicester. Global Citizenship Supplement. Leicester: University of Leicester Press, 2002: 2-6.
- [2][29] 联合国教科文组织国际 21 世纪教育委员会. 教育——财富蕴藏其中[M]. 联合国教科文组织总部中文科,译. 北京:教育科学出版社,1996: 82, 38.
- [4] 何增科. 全球公民社会引论[J]. 马克思主义与现实, 2002, (3): 31-32.
- [5][9] ANHEIER H, et al. Global Civil Society [M]. Oxford: Oxford University Press, 2001: 17, 7.
- [6] 转引自熊李力. 非政府专业国际组织在中国的影响力[J]. 太平洋学报, 2010, (4): 51.
- [7][14] 周俊. 全球公民社会引论[M]. 杭州:浙江大学出版社, 2010: 20, 109.
- [8] 联合国秘书长科菲·安南在清华大学演讲[EB/OL]. [2013-12-10]. [http://news.china.com/zh\\_cn/international/1000/20041012/11911969.html](http://news.china.com/zh_cn/international/1000/20041012/11911969.html).
- [10] 安德鲁·林克莱特. 世界公民权[K]//恩新·伊辛, 布雷恩·特纳. 公民权研究手册. 王小章,译. 杭州:浙江人民出版社, 2007: 434.
- [11] 德里克·特纳. 何谓公民身份[M]. 郭忠华,译. 长春:吉林出版集团有限责任公司, 2007: 138.
- [12] 褚松燕. 个体与共同体——公民资格的演变及其意义[M]. 北京:中国社会出版社, 2003: 241.
- [13] 德里克·特纳. 公民身份——世界史、教育学和政治学中的公民理想[M]. 郭台辉,余慧元,译. 长春:吉林出版集团有限责任公司, 2010: 328.
- [15] 玛莎·纳斯鲍姆. 培养人性:从古典学角度为通识教育改革辩护[M]. 李艳,译. 上海:上海三联书店, 2013: 10.
- [16] What is Global Citizenship? [EB/OL]. [2013-12-22]. <http://www.oxfam.org.uk/education/global>



citizenship/what-is-global-citizenship.

- [17] 张凤阳,等. 政治哲学关键词[M]. 南京:江苏人民出版社,2006:4.
- [18][19] 奥德里·奥斯勒,休·斯塔基. 变革中的公民身份:教育中的民主与宽容[M]. 王啸等,译. 北京:教育科学出版社,2012:36.
- [20] 基恩·福克斯. 公民身份[M]. 郭忠华,译. 长春:吉林出版集团有限责任公司,2009:122.
- [21] 哈坎·奥尔蒂奈. 全球公民:相互依赖世界中的责任与权利[M]. 祁怀高,金芮帆,译. 上海:上海人民出版社,2012:150.
- [22] 钱丽霞. 可持续发展教育的历史演进与价值分析[J]. 上海教育科研,2006,(2):28.
- [23] 徐辉,王静. 国际理解教育研究[J]. 西南师范大学学

报(人文社会科学版),2003,(6):85.

- [24] 赵中建. 全球教育发展的研究热点[M]. 北京:教育科学出版社,1999:332.
- [25] 赵中建. 教育的使命[M]. 北京:教育科学出版社,1996:184-186.
- [26][27] 姚东林,李国. 民族多元至全球多元:美国多元文化教育的转向[J]. 教育学术月刊,2011,(11):17,19.
- [28] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京:教育科学出版社,1996:285.

(本文责任编辑 曾甘霖)

## · 高等教育学科博士学位论文提要 ·

### 从“高深学问”到“个人知识”

——当代大学课程的秩序转型

南京大学博士生 王一军

导师 龚放

研究方向 高等教育学

答辩时间 2012年5月

大学课程研究中的知识问题是大学课程开发的本质问题,也是大学课程研究的核心问题。在数字化生存方式、知识民主化和学习型社会的背景下,知识越来越多元化、个性化。在高等教育走向普及化的进程中,大学逐渐成为大学人自我发现、自我建构的重要驿站,于是“每一个人的知识都有价值吗?”成为新的知识论题,也是新的课程论题。在知识与大学的双重演进中,大学课程由“普遍知识秩序”转向“高深学问秩序”,在当代历史条件下正在走向“个人知识秩序”。本文对“个人知识秩序”的分析与描述以方法论个人主义为基础,确认社会认知以个人建构为前提,通过个人需求分析探讨大学课程制度设计的具体内容与策略。本文的主要结论:(1)“每一个人的知识都有价值吗?”这一问题的探讨超越了课程作为一种教育实践计划与方案的传统内涵,而成为一种政治、一种消费、一种制度、一种文化;(2)大学课程是一种秩序的存在,在不同的实践层面上分别表现为一种理智性的标准秩序、一种信念性的文化秩序、一种情感性的伦理秩序,三者有机统一构成整体的课程秩序状态,并具有外部关涉、目标驱动、主体合作、对话生成、持续发展等鲜明的实践表征;(3)大学课程秩序生成于古希腊知识遗产的土壤,因宗教的控制和国家的人才诉求得以维持,从“普遍知识秩序”到“高深学问秩序”,知识演进固然是内在动因,却离不开中等教育大众化、人才的专业性需求、研究成为大学职能、大学享有学术自由等外部因素的综合作用,一个半世纪以来,“高深学问”成为大学存在的合理依据与哲学基础;(4)“高深学问

秩序”的维持,依赖于“大学是高深学问的领地”、“大学学习是少数精英的特权”、“大学学术自治”、“学者的学术自由”四个条件,但在当代大学教育生态中,这些条件基本丧失,使这一课程秩序与社会需求疏离、与学生需要冲突、与教授观念相左,导致秩序失范而备受指责;(5)“高深学问秩序”向“个人知识秩序”转型,是与当代知识状况相适应的,“知识生产模式2”的出现、学术资本主义的兴起、知识民主化进程加快构成了当代大学内外知识的主要特征,对大学课程秩序的冲击具体表现为个性化知识建构成为课程重要目标、课堂由知识传播的场所变为知识交流的场所、传统的学科体系受到跨学科研究需要的冲击、促进了教学与研究关系的重建,对个性化知识建构诉求、学科知识范式的式微以及教学向生活的转移,显示出“个人知识”课程秩序生成的必要性;(6)围绕个人知识的研究,既有一般知识论的理解,也是一种意会认知理论,还是一种社会行动理论,但无不昭示知识的主体建构性、内隐性和分立性,其本质是人自身价值的发现与觉醒,其课程意义表现为主体解放的旨趣、意会认知的方法和行动学习的过程,在个人知识建构的意义上,大学是学生自我唤醒、学术体验和理智生成的地方;(7)在课程目标的意义上,“个人知识”可理解为学生对专业知识的个性化建构、在具体情境中解决问题的能力、具体行动中所采取的独特思路与方法、对知识价值与自我需要的意知、理性信念与情感寄托,据此,大学课程的开发目标包括丰富学术体验、建构专业知识、提升意会能力和唤醒理智激情四个维度;(8)推动“个人知识秩序”生成的课程制度建设包括以学生学习为中心的正式课程整体设计、丰富学生学术经历的隐性课程开发、服务学生行动学习的课程实施安排,这种制度生态的维持需要建立“发展自由”的理念,促使学生成为自我探险者、教授成为课程开发者。大学课程秩序是特定历史时期知识状况在教育生活中的具体反映,不同的课程秩序之间有历史的承继性但并不相互排斥。大学课程开发与研究要从自然状态走向秩序自觉,“个人知识秩序”将生成研究型大学课程的新意义,即秩序自觉中的学生个人知识建构。