

Y 888479

学校代码: 10200
分类号: G40-03

研究生学号: 2084203001
密 级: 无



东北师范大学
硕士学位论文

全球公民教育思潮研究
Research on the Thought of Global Citizenship Education

作者: 陈以藏

指导教师: 饶从满教授
学科专业: 比较教育学
研究方向: 公民与道德教育
学位类型: 学历硕士

东北师范大学学位评定委员会

2006年5月

摘 要

通过教育使个体成为一个合格的公民,这是每个民族国家对成员个体发展的基本期望,也是教育最基本的目标之一。正是由于这样的背景,公民资格和公民教育理论,不断得到发展。然而自 20 世纪 80 年尤其是 90 年代以来,随着全球化趋势的增强以及全球化论的兴起,公民的定位、现代公民资格理论以及公民教育理论不断受到了挑战。全球公民教育教育思想就是在这样的背景形成了一股思潮。这一思潮在发达国家的教育实践中已经有所体现。我国已经加入了世界贸易组织,与国际交往日益扩大和加深。因此,在全球化的浪潮中,我国的公民教育怎样应对全球化的挑战,是一个必须面对的课题。因此,研究全球公民教育思潮,其意义是不言而喻的。

本文主要基于文献研究,考察与分析全球公民教育思潮,追溯其历史渊源和发展历程,探讨全球公民资格观和全球公民教育观的特征及其影响。

本文共由绪论和正文四个部分组成。第一部分主要是追溯全球公民教育思想的历史渊源和发展历程,按照前现代时期、现代时期和后现代时期这一历史分期,考察和分析了全球公民教育思想在每个阶段的特征。第二部分在分析了现代公民资格观的特征、全球化对现代公民资格观的挑战之后,探讨了全球公民资格观的内涵。第三部分主要分析和考察了全球公民教育观的主要内容。第四部分在归纳和总结了全球公民教育思潮的特征和考察了全球公民教育思潮的理论和实践性影响的基础上,对其作了简短的评价。

关键词: 全球公民; 全球公民资格; 全球公民教育; 教育思潮; 全球化

Abstract

It is the nation-states' basic expectation and one of the most fundamental educational goals to make every person a good citizen by instruction. Under such background, theories of citizenship and citizenship education have been developed gradually. Since 1980s, especially 1990s, however, the existing definition of citizen, and theories of citizenship and citizenship education have been challenged with the increasing of globalization and the development of the theory of globalization. In such a context, the concept and theory of global citizens have come into being and the thought of education for global citizenship has been put into practice in some respects. With China's entry into WTO and the widening and deepening of its intercourse with other countries, how to face the challenges and made proper responses to them has become a major task for us in our citizenship education. It is of significantly importance to research on the thought of education for global citizenship undoubtedly.

Based on the literature review, the thesis tries to expound the thought of global citizenship education, by ascending to the its origin and development, exploring the characteristics of the conceptions of global citizenship and education for global citizenship, and examining its influences.

The paper is comprised of a preface and four parts. Part 1 mainly examines the origin and development of the thought of global citizenship education. The characteristics of the thought in different stages are analyzed according to the three-stage division of the history: pre-modern times, modern times and post-modern times.

Part 2 explores into the characteristics of the conception of global citizenship after analyzing the features of modern citizenship, examining the challenges of globalization for the modern citizenship.

Part 3 mainly examines and analyzes the conception of education for global citizenship.

Part 4 provides a brief evaluation of the thought of education for citizenship on the basis of summarizing the characteristics of the thought of education for global citizenship, and examining the effect of the thought upon the educational theory and practice.

Key words: Global Citizen; Global Citizenship; Global Citizenship Education; Educational Thought; Globalization

独创性声明

本人声明所呈交的学位论文是本人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包含其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得东北师范大学或其他教育机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同志对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示谢意。

学位论文作者签名：陈以薇 日期：2006.5.9

学位论文版权使用授权书

本学位论文作者完全了解东北师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：东北师范大学有权保留并向国家有关部门或机构送交学位论文的复印件和磁盘，允许论文被查阅和借阅。本人授权东北师范大学可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印或其它复制手段保存、汇编学位论文。

(保密的学位论文在解密后适用本授权书)

学位论文作者签名：陈以薇 指导教师签名：张少海
日 期：2006.5.9 日 期：2006.5.30

学位论文作者毕业后去向：

工作单位：_____

电话：_____

通讯地址：_____

邮编：_____

绪 论

一、问题的提出

通过教育使个体成为一个合格的公民，这是每个民族国家对成员个体发展的基本期望，也是教育最基本的目标之一。尽管世界各国对公民素质的要求与公民教育的内容有所不同，但对公民与公民教育问题历来都十分重视。公民教育不仅仅是一个教育问题，也是一个民族国家得以凝聚、延续、稳定的根本所在。自从公民及公民教育概念提出以来，随着时代的发展，人们对其进行了详尽的研究、修正和补充。第二次世界大战以后，西方公民与公民教育研究与发展进入了新的历史时期。特别是在全球化的背景下，培养什么样的公民以及如何培养公民日益成为各个国家必须应对的重大问题。人员在全球范围内频繁的跨国迁移、流动，使得公民的定位超越了传统的国家定位，对民族国家的权威、认同构成了挑战，从而也对公民的定义及公民教育提出了新的挑战。人们开始从全球化的视野重新审视公民这个概念与公民教育问题，进而提出了“全球公民”（global citizen）以及“全球公民教育”（education for global citizenship or global citizenship education）的思想。

正如萧扬基所指出的那样：“今日自称有权代表世界说话的世界银行、经济合作与发展组织、三边委员会等机构发表的关于教育的《宣言》，无不要求当今一切形式的教育，必须以服务于新的全球（自由）市场经济为首要责任（Spring, 1998），若在这样一种对现实理解的大气候下，公民教育的目的即是培养全球（国际）公民。”^[1]

安德逊(L. F. Anderson)曾就全球化与公民素养的观点，提出在全球化时代，我们不应将视野局限于个人与单一国家的关系上，一个有能力的公民应具备对全球社会的参与能力。由此可知，全球公民的素养必须跳脱传统的以国家为本位、强调个人与单一国家之对应关系的狭隘观点，而代之以宏观的全球视野，体认世界各国相互依存的关系，进而培养全球公民所需具备的各项能力，方能善尽全球公民的责任。^[2]

全球化既然是不可阻挡的趋势，那么，原先的民族国家的公民概念以及公民教育应该作何种变化才能适应这一趋势，是摆在教育者面前的一个问题。人们对此进行了积极的探索，提出了各种各样的解决方案。虽然许多方案未尽完善，但由此而形成了全球公民教育的思潮。本文就试图对这一思潮进行梳理，总结其观点，揭示其特征，最后对其在实践中的影响作考察。

之所以对全球公民教育思潮进行研究，是基于对其研究价值的考虑。全球公民教育思潮研究的价值至少体现在以下两方面：

第一，学术价值。随着全球化的趋势的增强，全球性的经济、文化交流日益扩大，世界各国之间的合作、互助、互动日益加强，世界已成为一个不可分割的整体，同时也

出现了众多的全球化问题。无论是世界各国的相互依存，还是众多的全球化问题的解决，都需要具有与经济一体化同步的观念，一种全球意识，即把天、地、人看成一个整体系统，站在全球和全人类的立场来观察、认识和处理问题。人们思维上的变革、观念上的更新则显得必不可少。对于这些，教育虽然不是灵丹妙药，但教育的作用也绝不可低估。除了依赖教育培养未来公民的技能外，还需要通过教育来培养公民的“全球意识”，包括国际意识、人口意识、环境意识、可持续发展意识等方面。应该从全人类和全球的角度出发考虑问题，在充分尊重差异的同时，努力形成人类共同的认识、共同的价值和共同的实践。而原有的民族国家的公民概念显然已经不适应新的要求，“全球公民”概念的提出既是对全球化的一种反应，更是对原先的公民概念的发展。在此基础上形成的全球公民教育思潮就是对如何适应全球化和怎样解决全球性问题的一种教育回应。因此，研究全球公民教育思潮可以深化我们对公民教育理论的认识。

第二，实践价值。在当前全球化的大趋势下，国与国之间的联系日益密切，经济交融的程度越来越高，文化、教育的交流愈加频繁。特别是我国已经加入了世界贸易组织，与国际交往日益扩大和加深。因此，处在全球化的浪潮中，我国的公民教育怎样应对全球化的挑战而做出恰当的应答，研究全球公民教育思潮，对我国的公民教育无疑具有借鉴意义。此外，对于如何培养具有国际视野的人才，目前尚缺乏具体而又系统的理论指导。研究国外的全球公民教育思潮将对我国的全球公民教育具有理论指导意义。

二、研究现状

自从1950年联合国教科文组织将“国际理解教育”更名为“世界公民教育”(Education for World Citizenship, 又译为“全球公民教育”)以来,人们就已开始了对全球公民教育的研究,特别是在20世纪90年代以后,国外对全球公民教育的研究更是方兴未艾。查理斯(Charles)在《全球理解的公民教育》(Civic Education for Global Understanding)一文中,阐述了为什么要进行全球理解教育、全球理解教育的构成要素、全球理解教育的目标以及怎样实施全球理解教育。奥克斯法姆(Oxfam)在《全球公民资格》(Global Citizenship)一文章中对何谓全球公民、何谓全球公民教育、为什么要进行全球公民教育、全球公民教育的要素以及全球公民教育的课程进行了阐述。戴伟·巴罗斯(David Burrows)在《世界公民资格》(World Citizenship)一文中,对全球公民教育的内容进行了较为详细的解释。尤其是英国的教育家德里克·黑特(Derek Heater)在其《世界公民资格:世界主义思维及其反对者》(2002)(World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and its Opponents)、《公民教育的历史》(2004)(A History of Education for Citizenship)以及《公民资格:在世界历史、政治和教育中的公民理想》(Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education)等著作中对全球公民思想的历史、理论基础以及在各主要国家的实践等进行了较深入的研究。此外英国的歌百伦(Darren J. O'byrne)的《全球公民资格的维度:超越民族国家的政治认同》(2003)(The Dimensions of Global Citizenship: Political Identity Beyond the Nation-State)从公民资格的最基本要

素，即参与、权利、义务和成员身份等四个方面对全球公民资格进行了新的诠释，并对全球公民教育的内容等进行了分析。而布莱特·博登（Brett Bowden）撰文《全球公民资格的危險》（*The Perils of Global Citizenship*）对全球公民和全球公民资格的概念提出了质疑。美国学者汉斯·珊特尔（Hans Schattle）《全球教育与全球公民身份：拓宽公民教育的范围》（*Global Education and Global Citizenship: Widening the Scope of Civic Education*）对主要发达国家的全球公民教育实践进行了细致的描述。总体来说，国外对全球公民教育的研究主要侧重于全球公民资格的含义、全球公民教育的内容、实施途径和方法等，对于全球公民教育思潮的社会背景、思想基础、历史渊源以及全球公民教育思潮的基本特征较少系统的阐述。

从国内来看，近年来我国对公民教育的研究逐渐多了起来，但总体来说我国关于公民教育的研究尚处于起步阶段，对全球公民教育思潮的研究更是寥若星辰。只有古人伏教授在《德育新课题：引导学生了解世界；了解他人——谈世界公民教育》一文中对世界公民教育的内涵、主要教育内容及方法途径作了介绍，并强调了进行世界公民教育的重要性。

三、研究的视角和方法

为了更清楚地阐明全球公民教育思潮，有必要对它的历史进行追溯，以便明了其来龙去脉。在叙述其历史时，借助历史文献，对有关的论文进行整理、分析，来解读此思潮的历史、现状及其演变，揭示其在各个发展阶段的特征以及此思潮的主要教育观点等，由此构成了论文的第一部分；而要阐明全球公民教育，首先要解决的是全球公民资格的内涵问题，要解决这个问题，又必须回顾现代公民资格的特征、全球化对现代公民资格的挑战以及现代公民资格如何适应这个挑战，从超越民族国家的层面而跃升到全球层面的——全球公民资格，换言之，公民教育理论者是如何解决现代公民资格理论之不足而对其进行补充、修正和发展的，进而对全球公民资格的内涵进行分析和阐述，这样就构成了论文的第二部分。在解决了全球公民资格这个问题之后，接下来的便是本论文的核心——全球公民教育观，即这个思潮要解决的是什么问题、提出了哪些主张、在理论和实践上产生了哪些影响等等，并对此思潮进行简单的评价，这便是本论文的第三、四部分。

在写作本文时主要使用的是文献法和历史研究法；而在揭示全球公民教育思潮的特征时，将它与自由主义的、共和主义的以及社群主义的公民教育做了比较，分析其区别，揭示出他们之间的继承、发展和超越的关系。

四、概念界定

在阐述全球公民教育思潮前，首先需要厘清公民、公民资格、公民教育这些概念。要了解公民教育的内涵，必须先弄清公民的概念。而要明确公民概念，则必须先了解“公民资格”（citizenship）的内涵，因为公民资格是公民概念的核心要素。而关于公民概念

的任何界定都是以对公民资格的预先界定为基础与前提的。因此，有必要先对公民资格的特征作一基本梳理。

（一）公民资格

何谓公民资格？公民资格就是公民的身份，它规定着哪些人是或哪些人不是某一共同社会的成员。简言之，公民资格就是“一个政治共同体中的成员身份”（membership of a political community）。^[3]

《不列颠百科全书》从权利和义务的角度对公民资格做了一般意义的解释：“公民资格指个人同国家之间的关系，这种关系是，个人应对国家保持忠诚，并因而享有国家保护的权力。公民资格意味着伴随有责任的自由身份。一国公民具有的某些权利、义务和责任是不赋予或只部分赋予在该国居住的外国人和其他非公民的。一般地说，完全的政治权利，包括选举权和担任公职权是根据公民资格获得的。公民资格应负的责任有忠诚、纳税和服兵役。”^[4]

一般认为，公民资格一词最初源自英国社会学家马歇尔的演讲《公民资格与社会阶级》，他认为，公民资格是涉及通往各种权利和权力的途径的一种地位，它包括三个要素，也就是三种权利：公民权利、政治权利和社会权利。后来人们不断地对马歇尔的公民资格概念进行发展。如美国社会学家托马斯·雅诺斯基在其《公民与文明社会》一书中，将公民资格定义为“一个社会——政治共同体内一定水平平等基础上的普遍权利与义务的集合，它同时界定着该共同体成员身份的积极和消极属性，并以此为基础向各社会群体、家庭和个人分配集体性利益。”^[5]

公民资格经历了漫长的历史发展过程，在不同的历史时期与不同的政治形态相适应，而且，随着人类历史的发展，它也会进一步发展以适应社会—政治制度的需要。

尽管公民资格是一个极具争议性的概念，但是对于公民资格的构成维度，学者们还是存在一些共识的。通常来说，公民资格包含这么四个维度：（1）成员身份（membership），即政治社区中的一名成员；（2）权利（rights），它主要由市民权利、政治权利和社会权利所构成，但其核心是公民的自由权，它不同于人权，人权是普世的且不可剥夺的；（3）义务（duties）；（4）参与（participation），即积极参加管理社会的权利。^[6]

（二）公民

西方学者对“公民”涵义的解释一般分为狭义和广义两种。狭义上的解释把“公民”一词完全看作是一个政治的概念，认为公民身份是与政治自由息息相关的。广义的解释则把“公民”划分为几个不同的层次：在第一个层次上，对公民的解释与以上狭义的理解并无两样，即公民身份是一套存在于个人与国家之间的关系，这些关系既包括权利也包括责任。在另外两个层次上，公民这个概念的外延被扩大了。一方面，公民身份几乎被延伸到社会生活的各个领域。另一方面，公民身份超出了国家事务的范围。个人是许多团体的成员，是家庭、学校、宗教机构、工作场所以至世界的公民。^[7]狭义的公民概念即所谓现代公民概念，而广义的公民概念则正是所谓后现代背景下全球公民教育思潮

等所倡导的。

（三）公民教育

关于公民教育，张秀雄在其《公民教育的理论与实施》一书中就简要地揭示了公民教育的含义：“所有国家的教育体系，都是在灌输未来公民政治秩序的基本概念与价值。所以，培育未来公民养成一个国家政治价值的系统性教育，就是公民教育的意涵。在这个教育过程中，其任务就在于使未来公民能够产生维护政治秩序与社会现状的意识。”^[6]由此可见，所谓公民教育就是民族国家为了本民族和国家利益的最大实现，而对公民进行的特定的教育，目的是为了国家的内聚力和公民对国家的向心力。其实质是一种符合一定社会发展需要和人的发展需要的价值观教育，既要求公民对本国的社会制度、社会法律、社会道德的认同，也充分肯定个人的权利，以核心价值观引导人们处理好个人与社会、与政府、与国家、与他人等方面的关系，成为社会的好公民，是使之成为合格公民或好公民的价值观教育。关于公民教育的如上理解是以现代公民资格概念为基础的，也是现实中各国公民教育的主流。

第一部分 全球公民教育思想的历史演进

全球公民思想有着悠久的历史，它可以追溯到古希腊思想家们的思想中。自它产生时起，就随着时代的变化而不断地发展。17世纪民族国家的诞生以及20世纪90年代的全球化浪潮对全球公民教育思想产生了深刻的影响。本文根据全球公民教育思想在各个阶段发展的不同特征而将其划分为前现代、现代和后现代三个时期，并据此梳理全球公民教育思想的发展历程。

一、前现代时期的全球公民思想

公元前310年，即在亚里士多德创办吕克昂学院的25年之后，芝诺创立了斯多葛学派。该学派首创了“宇宙之城”或“作为一个城邦的宇宙”（kosmopolis）这个概念，其基本意思就是：所有人和上帝都从属于宇宙的道德法则，宇宙中的公民（kosmopolites）应该过着合乎道德的生活，承认所有其他的人为其家人。这样就要教育年轻人具有这种善，即合乎道德地生活。这一思想在法国人文主义思想家蒙田那里表现得最为明显，他在《论对儿童的教育》中这样写到：“与世界融为一体对人的判断力有着神奇的而又明显的影响。我们都局限于自身，被自身所禁闭。我们的视野收缩到只有我们的鼻子那么长。当人们问苏格拉底他是哪个城邦的人时，他回答的并不是‘雅典’而是‘世界’。他的回答很具想象力，他把整个世界看作他的城邦，并扩展他所认识的人、他的社会及他的情感于全人类。而不像我们，只看到我们的脚下……如果我们要从正确的角度来审视我们自己，这个伟大的世界就是我们必须照看的镜子。事实上，我将把它作为我的学生的书本。如此多的描述、判断、意见、法律和风俗教导我们作出自己理智的判断；教导我们怎样去认识不完美和自然弱点。这决不是小事。”^[9]

古希腊时期，斯多葛学派就曾主张以世界理性为主宰的世界一体说，即形成所谓世界国家。中世纪的思想家们也探讨了抽象意义上的全球社会，如意大利诗人、政治思想家但丁（A. Dante）在1311年写成的《论世界帝国》一书中指出：为了给尘世带来幸福，一个一统的世界政体是必要的。世界政体在人类共性的基础上统治人类，并依据一种共同的法律引导全人类走向和平，它能最有效地领导各个地方的政体，消除不和与纷争。此书还上呈给了神圣罗马帝国亨利七世，以宣传他的建立以罗马民族为核心的、君主专制的世界帝国秩序的理想。^[10]

蒙田的论说文不仅在法国受到人们的喜爱，在其他国家如英国也是如此。英国著名哲学家培根深受蒙田这一思想的影响，而表达了这样的观点。他在其《论善和自然的善》一文中提出：“如若一人对外地人优雅而又有礼貌，这表明他是一个世界公民；他的心不是与其他陆地隔绝的孤岛，而是连接陆地的大洲。”^[11]在他的《新大西岛》一书中，他提出建立一所由全球成员组成的高级研究机构。

无论是斯多葛学派，还是蒙田、培根等人，都是从哲学或文学的角度来谈及“世界

公民”这样的概念或思想的，欧百伦(Darren J.O'Byrne)将之归为“道德普世主义”的世界公民思想。然而，还有从神学的角度来阐述这一思想的。

公元 427 年，古罗马的神学家奥古斯丁在其著作《上帝之城》中写到：“这个天堂之城，尽管它处在人间，召唤着来自各国的公民，聚集了不同语言的朝圣者，但并不顾忌风俗习惯、法律和制度方面的多样性。保护和维持着世俗的和平，无论差别多大，他们都趋向于世俗和平这个同一目的。”^[12] 17 世纪捷克教育家夸美纽斯设想了一个机构，希望通过它将基督教原则深深地植入人们心灵从而能够使世界道德复兴，这样和谐代替战争，教育将确保事业的成功^[13]。在《希望之路》中，夸美纽斯这样写到：“愿现在在整个地球上就像在这个天堂一样将做到这些！贯穿整个欧洲、亚洲、非洲、美洲，贯穿陆地，贯穿海洋中的所有岛屿，愿这样的王国的到来！”夸美纽斯宣称：“整个世界就是整个人类的一所学校。”至于怎样教育全人类，他设想了一个三位一体的全球机构：政府法庭、宗教法庭和智慧之光大学。大学将监督全世界所有的公费建立的学校、监督所有与教育有关的事务，并尽全力将智慧传遍全球。夸美纽斯还建议筹划通用一种世界语言的世界，在这个世界上由和平王子(the Prince of Peace)来管理人类的事务。奥古斯丁和夸美纽斯等人是从神学的角度来阐明世界公民理念的，欧百伦(Darren J.O'Byrne)把它归为“宗教普世主义”的世界公民思想。

在前现代时期，“道德普世主义”的世界公民思想是从哲学或文学的角度来谈及“世界公民”这个理念，虽然反映了思想家们对人类社会终极目标的关怀，但由于带有很强的思辨成分，只求逻辑推理和论证，就使得世界公民显得抽象，与现实相差甚大，也就具有了空想色彩；“宗教普世主义”的世界公民思想从神学的角度来谈及“世界公民”这个概念，虽然美好，但笼罩着浓厚的神秘色彩。无论是“道德普世主义”，还是“宗教普世主义”的世界公民思想都具有同一特征，即抽象性。它们只是提出了零碎的世界公民的思想，并没有形成完整的理论体系。但这些却反映出人们对美好世界的渴望、对和平与安宁的渴求，这对以后的思想家、教育家等的全球公民教育思想产生了深远的影响。对其作用，英国的德里克·黑特(Derek Heater)给予了这样的评价：“对万国联盟、联合国以及联合国教科文组织的建立起到了奠基作用。联合国宪章中的‘既然战争是起始于人的思想的，所以必须在人们的思想中树立起保卫和平的信念’可能就是夸美纽斯的箴言，所以，联合国教科文组织在他去世的 300 年，即 1970 年庆祝他的工作就并不出人意料了。”^[14]

二、现代时期的全球公民教育思想

1648 年 10 月 24 日《威斯特伐利亚和约》的签定，对全球公民思想产生了深刻的影响。使《威斯特伐利亚和约》名标青史的原因，是由于它确定了“国家主权”原则。国家主权、国家领土和国家独立等国际关系准则，是国际关系史上新时代开始的重大标志。和约建立了国家之间关系的新秩序，标志着欧洲近代外交史的开端。和约建立起来的“威斯特伐利亚体系”是近代意义上的第一个国际关系体系。

本文在开篇就已经表明：通过教育使个体成为一个合格的公民，这是每个民族国家对其个体发展的基本期望，也是教育最基本的目标之一。公民教育之所以受到世界各国的重视，就是因为公民教育不仅仅是一个教育问题，更为重要的是，它也是民族国家得以凝聚、延续、稳定的根本所在。

正如泰德斯科（J. C. Tedesco）所指出的那样，“民族国家的历史与普选权的历史表明被理解为一种社会化过程的教育在巩固民族国家的过程中发挥着极其重要的作用。正如关于民族建立的历史分析所表明的那样，把所有公民吸引到教育中来是实现政治整合的手段，而公民的教育即意味着对民族的归属优先于任何其他纽带，无论是宗教的，文化的，还是族裔的。民族与民主是社会建构物，因此必须被教授和学习。”^[16]这就是公民教育产生的基础。也正因为如此，公民教育自从诞生之日起，就受民族和民主的观念支配，一直将重心放在民族国家的政治主权和合法性以及公民的权利和义务上。现代公民教育倾向于强化民族国家范围内的公民同质性，“熔炉论”（melting pot）最能代表现代公民教育的特点。

尽管如此，18世纪末全球主义理想的复兴还是对这个时期的全球公民教育思想起到了一定程度的推动作用，而全球主义理想的复兴要得益于著名的德国哲学家、思想家康德（I. Kant）。他在1795年出版的《论永久和平》一书中提出了和平与国际合作的观点，其中特别强调了代议制政府和世界联邦最终必将形成。1803年，他发表了《教育》这篇论文，提出了进行国家公民资格和世界公民资格教育的积极思想。他还说：“儿童应该受到教育，不是为了现在，而是为了将来人类可能改善了的状态，即：以适应人文思想和人类的整个命运的方式……教育计划的基础应该是全球的。”^[16]遗憾的是，康德没有具体说明公民教育的实践怎样与全球主义教育理想融合在一起。然而，另一位德国著名的哲学家费希特（Johann Gottlieb Fichte）在此方面做出了努力。他说：“受过完全教育的人……成为最完全和最有用的公民，而两个要素是基本的：没有爱国主义的全球主义是冷酷的、无用的和荒诞的；没有全球主义的爱国主义是狭隘的和自私的。”他认为个人应该以这样的方式受到完全而又正确的教育：爱国和全球主义是紧密相连的，且两者关系是明确的。爱国是他的活动；全球主义则是他的思想。他不认为国家会提供这样的教育，这任务得留给开明的如‘共济会’这样的私人团体去完成。^[17]

从以上不难看出，康德的世界公民教育思想基本上属于夸美纽斯派——其目的是为了实和实现和平；而费希特基本上属于斯多葛学派——其目的是确保承认所有的人是理性的和合乎道德的。可以说，他们两人在全球主义教育思想中起了承上启下的作用。但是反映出思想家们开始着手解决全球主义与爱国主义之间平衡这个难题。正是基于此点，欧百伦将其概括为“政治化的世界公民”，即“民族国家的观念并不受到反对，但反对的是盲目的爱国。”^[16]

这个时期，由于强调民族国家的独立，民族主义力量盛行，为了满足国家的利益，对民族国家的公民（nation-state citizens）教育十分注重，从而在公民教育中占据上风。在一定程度上，这就与全球公民思想产生了紧张的趋势。对应的是：自由主义与社群主义的公民教育、新自由主义与共和主义的公民教育理论之争占据主流。相比之下，全球

公民教育思想受到旁落。所以在这个时期，无论出现的自由主义与共和主义的公民教育思想，还是新自由主义与社群主义的公民教育思想，都是解决这样一个问题：公民与本民族国家以及国家内其他公民之间的关系，即公民与民族国家及其国内的其他公民究竟是什么样的关系。这样现代公民教育就围绕着两个维度来展开：一是公民与国家或政治共同体的关系；二是在该国家或共同体内公民之间的关系。其中前一个维度的关系最为根本。这两个维度均没有超出民族国家的范围而触及公民与其他国家以及他国公民之间的关系。

然而，19 世纪的民族主义的勃兴、广泛传播和加强的趋势对全球公民教育思想再次产生了明显的销蚀影响，全球公民教育思想因强调“国家公民”而被淡化。在现代时期，国家公民教育占据主流。

历史翻到 20 世纪，人类迎来的却是两次世界大战。巨大的灾难和不幸使人类警醒，也因此总结了惨痛的教训，逐渐走向明智：极端、狭隘的民族主义教育，不能正确处理国与国、以及各国公民之间的关系，会给人类带来难以估量的灾难，促使人们对民族国家的公民教育进行反思。怎样正确处理一国的公民与他国及其公民之间的关系，这样隐含着全球公民教育思想的国际理解教育被提上了议事日程。要遏制人类的冲突，实现持久和平的根本途径，不仅仅是签订军事停战条约，也不仅仅是放弃战争、宣布中立；而是通过教育的途径培育人类“真正理解”的理念，发展其追求持久和平的人性。正如联合国宪章所言，“在人们的心灵深处构建捍卫和平的屏障，是消灭战争的根本方法”。联合国教科文组织的组织法对其道德使命也做了类似的描述：“既然战争是起始于人的思想的，所以必须在人们的思想中树立起保卫和平的信念”。基于此，1947 年，联合国教科文组织于法国巴黎召开了国际研讨会，这次会议确立了国际理解教育的观念，并将国际理解的核心观念确定为：理解国际重大问题；尊重联合国和国际关系；消除国际冲突的根源；发展对他国的友好印象。此后，教科文组织又召开了几次国际研讨会来具体落实国际理解教育。联合国教科文组织在其以后的会议中还对地理、外语、历史等学科的教学实施国际理解教育提出了具体建议。

1950 年，国际理解教育被联合国教科文组织命名为“世界公民教育”（Education for World Citizenship），这一命名使全球公民教育思想更为明朗，它是迈向全球公民教育思潮的重要一步。1952 年，“世界公民教育”被改称为“世界共存教育”（Education for Living in the World Community），并提出“世界共存教育”的八项目标：（1）开展全球社会的教育，缔造一个与联合国精神相一致的国家社会；（2）各成员国无论存在着何种差异，都有权利和义务在国际机构中合作；（3）世界文明来自许多国家的共同贡献，所有国家之间都相互依存；（4）不同人们在生活方式、传统习惯、个性特征、存在的问题及解决问题的方法等方面有所不同，但各自都有赖以存在的理由；（5）人类在历史上、道德上、智力上和技术上的进步逐渐为全人类的共同遗产，尽管世界上仍被冲突的政治利益和紧张局势所分割，但是人们之间的相互依赖日益明显；（6）国际组织成员国所制订的条约上要各国人民积极不懈的支持，就会发挥重大作用；（7）人们尤其是青年人在心灵上要有全球和平的责任意识；（8）发展儿童健康的社会态度，为增强国际理解与合作奠定基

础。另外还提出在联合国成员国的学校中开展国际协作性的行动方案——“联合国教科文联合学校计划”。该计划明确提出在世界范围内实施国际理解教育，“联合学校计划”明确其宗旨是：（1）增强对世界问题和全球合作的了解；（2）通过学习不同国家及人民的文化促进国际理解；（3）增进人权知识，遵守人权的基本原则；（4）高度评价并大力支持联合国在世界和平、友谊等方面所做出的巨大努力。^[19]

1962年，联合国教科文组织提出了一份报告“向青年人宣传有关和平，相互尊重和理解思想的方法”，其主要内容为：（1）提高青年人对世界及各国人民的认识；（2）培养青年人以毫无偏见的赞同态度去认识他国文化；（3）以友谊而不是以暴力的方式去对待差异；（4）激发青年人理解国际合作在解决世界问题中的必要性；（5）鼓励尊重人权，对他人具有社会责任感和道德意识及积极向上的进取愿望。

1974年联合国教科文组织发表了《为国际理解、合作与和平的教育及与人权和基本自由相联系的教育之建议》，该《建议》进一步明确国际理解教育的任务，主要包括四个方面：（1）公民与道德方面：自由、平等、人权、消除种族歧视、尊重别人权利以及社会和公民责任；（2）文化方面：理解和尊重文化差异、文明遗产，不同生活方式和观点以及学习外语；（3）研究和解决人类主要问题：权力平等和自我选择权、维护国际和平与安全、尊重国际法和国际关系、裁军、殖民主义和新殖民主义、难民、解放运动、经济增长与社会发展、人口问题、文盲、健康、疾病、饥饿、生活质量、自然资源与环境、文化遗产保护、联合国体制的作用等；（4）其他方面：国际惩罚及解决问题办法、国际合作与发展的策略等。并要求各成员国重视国际理解教育并在各科中付诸实施。

从对全球公民教育的具体实施来看，前联合国秘书长吴丹（U Thant）曾这样写到：“1924年在万国联盟的宪章指导下成立的日内瓦国际学校（International School of Geneva），教育家们就试图建立一个教育儿童超越全球公民资格的旧范式的模式。然而直到1962年世界联合大学的建立，才标志着一种新的独特的全球公民资格教育模式的创立……民族主义的旧概念渐渐消失，将需要下代人拥有一个新的视角和态度，能使他们能自然地作为世界公民来思考问题。在那种联系中，世界联合大学在开拓具有重要意义的工作方面起了促进作用。”“1962年大西洋世界联合大学在全球公民教育方面迈出了第一步。世界联合大学不是出于对地方或国家的实际需要，而是出于教育世界公民的需要。”^[20]

可见，在这段期间，教科文组织积极倡导国与国以及一国公民与他国公民之间的理解、和平与合作关系，这超越了原先的着重强调公民与民族国家之间关系的公民教育，为全球公民教育更广泛的实施奠定了基础，也为全球公民教育思想发展提供了物质基础。而联合国宣言中提到“普世价值感和行为类型”以及“包含国际纬度的公民教育”，为后来的全球公民教育奠定了思想基础。

20世纪80年代前，全球公民教育思想反映了人们对和平的渴望，是对现实的一种回应。虽然建立了世界联合大学这样的实施机构，但由于未得到各国的积极响应和强有力的支持，具体实施就显得苍白无力。而真正主动制定政策来贯彻全球公民教育并从理论上进行具体、深入研究的则是20世纪80年代以后的事情。

三、后现代时期的全球公民教育思想

当人类进入到 20 世纪 80 年代以后时，尤其是随着“冷战”的终结，全球化趋势越来越强，也越来越明显，它给国家之间、种族之间、民族之间的共处带来复杂而多样的变化，也给现代公民教育带来了巨大挑战。原先的公民教育仅仅局限于一国公民与国家、与国内其他公民的关系，就显得远远不够了。公民教育面临着正确处理一国公民与他国及他国公民等等之间的关系，从此，公民教育思想翻开了新的篇章。

莫里斯 (P.Morris) 和考根 (J.J. Cogan) 等学者在对亚太地区六个国家和地区的公民教育进行比较考察的基础上，指出 21 世纪之初全球化和多元文化主义这两个趋势主导着全球，并构成世界各国日趋关注公民教育的性质和作用的主要动机。他们归纳了全球化与多样化的影响给各国和地区的公民教育带来的三类挑战：(1) 强调“审议 (deliberation) 和公民美德 (civic virtue)”的公民教育对“权利和义务”中心的公民教育的挑战；(2) 建基于“差异的公民资格观” (differentiated citizenship) 的公民教育对建基于‘普遍公民资格观’的公民教育的挑战；(3) 包容国家和超国家认同以及权利与义务的“弹性的公民资格观”对囿于民族国家范畴的“定型的公民资格观” (fixed citizenship) 的挑战。相应地，“熔炉论”的隐喻要接受“色拉拌” (tossed salad) 的隐喻的挑战。应该说，这一分析比较全面地概括了全球化对公民资格和公民教育的挑战。^[21]

全球公民教育思想的发展固然与全球问题的热化、人类认识的增长、学术的发展、全球化对教育的影响的增加等因素有关，但 1992 年全球治理委员会发表的《天涯成比邻：全球治理委员会的报告》对全球公民教育思想起了推动和促进作用，并促使许多学者对这一思想的极大关注。从而引起了新一轮的全球公民教育研究的热潮，且引起了巨大的争论。该报告明确提出“要提高全球治理的质量，最为需要的，一是可以在全球之家中指导我们行动的全球公民道德，一是具备这种道德的领导阶层。我们呼吁共同信守全体人类都接受的核心价值，包括对生命、自由、正义和公平的尊重，相互的尊重、爱心和正直。”为了在全球范围内实现这些普世价值，该委员会为全世界公民制定了相应的权利和义务。这些权利包括：(1) 安全的生活；(2) 公平的待遇；(3) 为自己谋生和谋取福利的机会；(4) 通过和平手段解决人们之间的争端；(5) 参与各级治理；(6) 为摆脱不公正而进行自由、公平申诉的权利；(7) 平等的知情权；(8) 平等地分享全球共同利益的权利。相应的义务是：(1) 考虑自己的行为对他人安全和福利的影响；(2) 促进平等，包括性别平等；(3) 追求可持续发展，保护人类共同资源，维护子孙后代的利益；(4) 保护人类的文化和知识遗产；(5) 积极参与治理；(6) 努力消除腐败。这些权利和义务对全球公民教育思想的支持者的教育日程和主张产生了直接的影响。许多有关全球公民的教育主张如和平、人权、正义、可持续发展等就是这些权利和义务的直接反映。^[22]

20 世纪 80 年代，由于全球化趋势的加强，全球意识的高涨，全球性机构和运动的数量大增，全球交往手段急剧增加，世界依存更为明显，人权成为全球问题且对于作为

共同体的人类的关心大大提高、对全球公民社会和全球公民身份的兴趣上升等等，这些都推动全球公民教育思想的发展，并为许多人所接受，逐渐汇成了这一思想的潮流。这个时期，学者们更加关注对全球公民教育思想的研究，发表了大量有关全球公民教育的论文，出版了一些专著，比较有代表性就有：英国教育家德里克·黑特（Derek Heater）的《世界公民资格：世界主义思维及其反对者》（2002）以及《公民资格：在世界历史、政治和教育中的公民理想》等著作，欧百伦（Darren. J. O'byrne）的《全球公民资格的维度：超越民族国家的政治认同》（2003），多尔（Dower, N.）的《全球公民资格导论》（*An Introduction to Global Citizenship*, 2003）。美国波士顿研究中心（Boston Research Center）出版的《全球公民教育课程资源》（*Curriculum Resources for Global Citizenship Education*）等等，这些都是对全球公民教育思想进行系统、深入而又广泛研究的结果。

随着全球化步伐的加快，要求突破公民资格教育作为民族国家认同的限制，通过全球教育来培养全球公民进入到了实施阶段。日本在这方面是先锋，它在 20 世纪 80 年代就提出了培养具有放眼全人类全世界的视野，受国际社会信赖的，能在各个领域为国际社会做出贡献的日本人。同样在这个时期，英国的许多地方教育当局提出促进“世界学生”的培养。到 2000 年，修订的地理课程就把全球公民资格作为一个关键因素，在英格兰和威尔士的所有初中学生接受新课程，实施包含许多全球教育内容的公民资格教育。苏格兰教育部也于 2001 年支持学校进行全球教育。美国课程发展与管理学会的 1991 年年鉴《全球教育：从思考到行动》认为：“全球教育涉及学习有关跨民族边界的和相互联系的系统——文化的、生态的、经济的、政治的和技术的的问题。全球教育也涉及学习了解和理解与我们有不同文化背景的邻居；通过其他人的心灵和眼光看世界；认识到所有人的需要和愿望一样重要。” 2002 年，美国大学协会（the American Association of Colleges and Universities）发起了一项名为“共同的未来：人文教育与全球公民”计划（*Shared Futures: Liberal Education and Global Citizenship*），这个计划得到了美国中等后教育改进基金会 65 万美元的资助，用来开展全球公民教育。无论是从理论还是从实践看，全球公民教育思想，在这个时期得到了发展和壮大，赢到了许多国家的积极响应，逐渐形成了一个思想潮流。

这个时期全球公民教育思想的典型特征是它的现实性和实际性。它反映了现实的需要，是现实需要的结果，从而使该思想进入到了具体的实施阶段，从联合国教科文组织到一些民族国家，采取了一些实际措施或策略，也因此使此思想的实现有了基础，同时全球性机构和运动的数量大增和全球公民教育在学校中的践行，更反映出趋于实际性。它既是对民族国家公民教育的超越，更是对前现代时期全球公民教育理念的升华和施行。

总之，全球公民教育思想在前现代时期，具有理想化的特征；在现代时期，带有政治化特征；而在后现代时期，这种思想逐渐扩大、增强，发展成了一种思潮。表现在：发达国家开始制定相应政策以便在教育实践中实行；也有许多学者对全球公民教育进行了系统的理论研究，这使得全球公民教育呈现出新的特征。

第二部分 全球公民资格观

一、现代公民资格的特征

公民资格概念的使用最早可以追溯到古希腊罗马时期。那时的公民资格概念也内含了现代所有政治文明和法治文明的“基因”，从而构成现代公民资格概念的源头。因为在古希腊和罗马，公民的本意是“属于城邦的人”或“组成城邦的人”。显然，这是一个超越血缘关系又超越王权专制的带有普遍性的法律资格的概念。因此，当我们说某人具有公民资格，意思是说他是某一个公民群体（即政治国家）的成员，并与这一群体中的其他成员具有平等的地位。也就是说，公民资格概念关涉纵横两个维度的关系：一是公民与国家或政治共同体的关系；二是在该国家或共同体内公民之间的关系。其中前一维度的关系最为根本，这也是现代公民资格概念的基本前提。

虽然公民资格作为一种制度和理论与古希腊和罗马的政治体系有关，但正如特纳（Bryan S. Turner）所精辟地指出的那样：“公民资格实质上是现代政治的产物，即法国大革命与工业革命的社会政治结果。……完整意义上的公民资格是封建与奴隶社会衰亡的后果，因此与现代工业资本主义社会的出现直接关联。用更具社会学意义的术语来说，公民资格既是现代性的构成要素，也是现代化过程的结果”。^[23]阿尔布劳（M. Albrow）也指出，现代性是“理性、领土、扩张、革新、应用科学、民族、公民资格、科层制和其他许多因素的大融合”。^[24]

而作为现代性构成要素的公民资格就具有这样两个特征：民族性与民主性。

（一）现代公民资格与民族国家

现代公民资格概念的一个核心就是公民与民族国家的关系。“民族国家”是继“传统国家”、“绝对主义国家”之后出现的现代国家形式。而现代意义上的公民资格既是民族国家对其成员身份、地位的法律确认，又意味着一种公民个体自愿归属于政治国家即民族国家的观念。由此，公民资格与民族国家建立了紧密的联系，主要体现在：（1）作为公民资格主要内容的权利与义务是民族国家范围内的权利与义务。（2）公民的归属与认同的对象主要体现为民族国家。

正因为现代公民资格观念与民族国家观念的契合性，现代公民资格不可避免地打上了民族国家的烙印，因而被人们称为“民族公民资格”（national citizenship）。

（二）现代公民资格与民主

公民资格与民主经常是紧密地联系在一起，这是因为，公民资格是一个社会—政治共同体内所有成员在一定平等基础上所拥有的普遍权利和义务的集合，是共同体向各社会群体、家庭和个人分配集体性资源或利益的基础。公民组成共同体分配资源的目的

是满足公民的需要，而分配的过程和原则就直接决定民主的发展。从这个意义上说，民主的发展历程就是公民资格演变的过程，反过来，公民资格的发展变化亦是民主理论不可或缺的一部分。

具体而言，现代公民资格与民主的联系至少体现在以下两方面：（1）在公民与国家（或公民权利与公共权力）的关系这个维度上，现代公民资格概念以国家与公民的两极对立假定为基础，构建了公共权力来源于公民权利且归属于公民的理论前提。这不仅揭示了公民权利之于公共权力的本性，还合理导出了人权保障和人民主权原则。（2）在公民个体与个体的关系这一维度上，现代公民资格概念蕴含了公民之间关系的普遍意义平等。也就是说，一个“民族国家”境内所有合格的成员都是平等的。^[26]

然而，现代公民资格在全球化的背景下，遇到了新的挑战。

二、全球化对现代公民资格观的挑战

在阐述全球化对现代公民资格观的挑战前，必须要弄清全球化的含义及其特征。

（一）全球化的内涵与特征

尽管对全球化有不同的解释，但在理解纷繁复杂的全球化现象及其内涵时，首先做以下两个区分是极为必要的：

第一，要区分全球化的主客观意义，区分它的经验意义与规范意义。“主观意义、规范意义上的全球化理论可以有很多种，而客观意义、经验意义上的全球化只能是一个。”^[26]“之所以如此，实际上是由于全球化本身所具有的双重性。这个特点体现为：一方面全球化是一个客观实在，是活生生的，发生在社会生活的各个领域，产生了各种不同的冲击、影响以及相应的反应，是具象的。另一方面全球化是一种观念，一种意识，一种认识方法。可以成为人们认识问题的工具或者参照系，同时也可以成为各个学科对话和合作的一个基本前提。”^[27]

第二，要区分广义和狭义的全球化。“广义的‘全球化’是泛指人类从彼此隔绝的多中心的民族国家社会逐步走向全球性社会的历史变迁过程。而狭义的全球化就是指当代意义上的全球化，特指20世纪末以来，以全球意识为基础，以人类共同利益、共生发展为目标，以科技进步和经济发展为动力，在全球范围内展现的涉及政治、经济、文化、社会等各个领域的人类社会整体化、多样化、依存化、关联化的客观历史进程和趋势。”^[28]

基于如上区分，本文所指的全球化主要是指作为客观意义上和狭义的全球化。而对于这种全球化的内涵与特征，尽管学者们是见仁见智，但是以下两点是比较有共识的。

第一，全球化是多维度、多层面的变化过程。在今天这样一个崭新的全球化时代，全球经济、政治、文化交流日益发展，各国之间相互之间的影响、合作、互动也愈益加强，并呈现出与以往时代显著不同的标志，主要体现在交通全球化、信息全球化、科技全球化、经济全球化、贸易全球化、经营全球化、文化全球化、观念全球化、竞争全球化、国际社会问题全球化等方面，呈现为多维度、多层面的变化过程。

第二，全球化是整体化与多样化相统一的过程。全球化“可被看作是指引着跨越时空的社会关系和社会制度的拓展和纵深发展，以至于一方面，地球一边的日复一日的活动正日益受到来自地球另一边发生事件的影响，另一方面，地方性团体或共同体的决策和事件可能会具有重要的全球影响。”“这种意义上的全球化，至少蕴含着两种特征。首先，它表明政治、经济和社会活动的诸多链条在范围上正在成为全球性的。其次，它还表明各国、各社会之间相互作用和相互联系的层次有所强化。”^[29]

总之，全球化不仅是一个整体化过程，更是一个多样化过程。全球化在许多方面产生了深刻的影响，对公民资格及公民教育也提出了挑战，使原有的公民资格概念及公民教育突显出局限性。正如韩国学者赵永植所指出的那样“人类有一直面临着的问题，需要用新的思维予以考虑，那就是人类社会所有问题，其原则、其基准，不能局限在个人或国家的层面上，而应从全人类的高品位上去把握。”^[30]那么，全球化究竟在哪些方面对公民资格提出了挑战，公民教育又是怎样对全球化作出回应的呢？

（二）全球化对现代公民资格的挑战

全球化的时代，凭借着先进的通讯和交通工具，人员的流动，物质的流通，信息的传递，完全超越了国界，而且就规模、强度和速度而言，达到了令人眼花缭乱、超越我们想象的程度。人员、物质和信息之间的相互影响与依赖，正在构造一个俱荣俱损的人类共同体。世界各地的人们有了前所未有的接触和联系，环境的威胁超越了民族国家的界限，跨国公司的触角伸向全球的每一个角落，新的全球性移民浪潮势不可挡。这些新情况和新形势对原有的公民资格提出了挑战：

首先，从与民族国家的关系角度来说，挑战主要体现在以下几个方面：第一，人员为了工作和生活的跨国界流动使得民族认同和归属、政治共同体中的成员身份以及因成员身份而产生的权利等成为问题。第二，全球化使民族国家的部分权力和权威向下转移给了非政府组织（如私人公司），向上让渡给了区域性机构（如欧盟）或跨国、超国家组织（如世界贸易组织）。第三，全球化给民族国家带来很多诸如艾滋病、环境恶化、国际毒品贸易之类在性质上是巨大而且是国际性的问题，这些问题又不是靠单个国家的政府就能解决的。全球化带来的如上一一些变化，使得民族国家不再是政治活动合法性的唯一来源，也不再是公民资格话语的主导者，公民资格越来越趋向于剥离民族国家的特征。

其次，从与民主的关系角度来说，全球化对民族国家即行使民主的场所的现代民主观念也提出了挑战。美国学者凯文·考柯斯（Kevin Cox）认为，在全球化以及社会、经济和政治组织呈现超民族（supra-national）形式的时代，地缘形式的民主成为一个迫切的问题。市场经济全球化的趋势，又使民主具有了全球化的趋势以及国际关系民主化的趋势。

传统上，公民资格被理解为一个特定政体的个人成员身份，最初在一个城邦国家，可是后来在帝国、民族国家，现在则逐渐地超越了民族国家而到了全球层面，即全球公民资格（global citizenship or world citizenship）。

早期公民理论完全是在民族国家的范围内思考公民与国家的关系问题，但当代迅猛发展的全球化进程却给传统的公民理论提出了一个新的课题。伴随着全球化进程，世界相互依存加深、国家间交往日益密切。一些学者已经开始注意到独立于主权国家权力的“世界公域”以及“全球公民社会”(global civil society)的出现。全球公民社会以跨越国家界限的非政府组织为核心，它形成了国家与公民社会的新维度的关系。因为它不是存在于国家界限以内，也不再仅仅是本国公民与国家的中介。从今以后，每个主权国家在面临国内公民社会的同时，还需面对全球公民社会。这些都对原有的国家公民资格理论提出了挑战。

黑特(Derek Heater)认为，对现代的国家公民资格的挑战来自上下两个方面：下来自于道德与文化差异的国内少数民族；而上则来自于所建立的跨国机构提供了公民地位，就如欧盟的情形。或者来自于人们这样的意识或信仰，即：世界公民具有超越国家法律责任，甚至声称拥有全球法律和政治的机构的道德法则。^[31]莫里斯(P.Morris)和考根(J.J. Cogan)等学者指出全球化对“包容国家和超国家认同以及权利与义务的‘弹性的公民资格观’对囿于民族国家范畴的‘定型的公民资格观’(fixed citizenship)的挑战。”^[32]

三、全球公民资格(global citizenship)的内涵

由现代公民资格越升到全球公民资格，其内容也发生了变化。以欧百伦(Darren J.O'Byrne)为代表的全球公民论者，从成员身份、权利、义务和参与四个方面分析了全球公民资格概念的内涵(参见表1)：^[33]

表1 公民资格四要素从民族国家向全球的转变

要素	民族国家公民资格	全球公民资格
成员身份	同化主义的 民族建构	多元的 多元文化的
权利	公民自由	人权
义务	民族国家的利益	全球主义 环境主义
参与	代议制 自由民主	信息社会 基层民主

资料来源：Darren. J. O'byrne. *The Dimensions of Global Citizenship: Political Identity Beyond the Nation-State* [M]. London: Frank Cass, 2003, p213.

(一) 成员身份：从政治国家的成员到多元文化社会的成员

在现代民族国家，公民资格基本上代表着政治共同体的成员身份，但是从超越国家界限的各种文化、社会和政治认同来看，这个定义已证明有不足之处了。这样，多元文

化主义就对民族国家的公民资格模式提出了挑战——对成员身份的思想的挑战，并进而对社会权利思想也提出了挑战。正如欧百伦所指出的那样，“移民和全球人口的不断流动已经迫使我们承认人们的文化或国家的身份可能不仅仅与其居住国相关联，即使他们是那一国的公民。移民或难民可能继续感觉归属于他们原先的国家。可是现代民族国家的公民教育的目的之一就是要建立起国家的团结和统一，新的公民要与迁入国融为一体，并产生归属感。这样，公民仅仅对迁入国表达效忠和义务的思想就出现了矛盾。而在许多情况下，人们的文化认同可能超越国家的界限而趋向于某一特定的族群或社区。”^[34]因此，“全球化需要这种多元文化的、多元的成员身份来取代在民族国家条件下对国家的建立起关键作用的单一文化的、同化的成员身份。”^[35]这就是说，全球公民论者主张，伴随全球化的进展，公民的“成员身份”不仅仅意味着某一个政治共同体即民族国家的成员身份，同时意味着它更是一个多元文化社会的成员身份。相应地，公民的认同也就超越了民族国家的认同(national identity)，而要求超越民族界限的文化认同(cultural identity)。

(二) 权利：从公民权到人权

全球化冲击了个人与民族国家之间固有的联系，开始建立一种个人与全球的关系，这种关系模式打破了人的归属关系以及与地域之间的关系。换言之，全球化需要关注各国公民的共性，同样，公众需要的是作为人的权利而不只是作为民族一员的权利。这样，在全球化的影响下，公民与国家之间关系维度上的权利与义务就具有了不同的意义，民族国家范围内的公民权利就成为了适用于所有人的权利，即人权(human rights)。因此，全球公民论者在权利方面，主张从公民权到人权的转变。

全球公民论者认为：“权利的制度化应被看作是现代主体的最重要成就之一，当然也是社会全球化话语内的核心概念之一。”^[36]全球公民论者从社会学的角度来阐释这种转变，认为：“社会学是与民族国家的建立相伴而生的，这样，学术对民族国家背景下的公民权的关注比对普遍的人权的关注要大得多。而当社会学对当代世界社会的意识不断增强时，其先前对国家公民权的关注就转向了对世界公民权利的关注，即人权。”^[37]

全球公民论者还认为：“尽管《世界人权宣言》不是尽善尽美，但它仍然是对法律认可的人类权利的本质进行讨论的起点。”“《世界人权宣言》的存在允许我们，也的确需要我们重新思考人权思想。这些权利不再是对哲学信条的抽象主张，相反，它是作为可实现的目标而存在的。”^[38]

全球公民论者认为：“一些国际组织和社会活动作为公民权利的承担者，总是并一直扮演着重要角色……新的社会活动更加关注全球问题，在缺少一个全球选举这样民主空间的情况下，他们担当起我们人类利益的发言人，强调我们的权利；同时在环境保护这样的活动中，也强调我们人类的责任。”^[39]

在民族国家模式中，关注的是公民权而不是人权，全球化下世界的逐渐一体化使人权问题再次成为国际法、国际关系与政治的中心问题。而公民权与人权的区别是：公民权是一个政治概念，公民权受国家控制，公民通过与国家之间权力与义务的互惠关系，

获得国家承认的公民资格，在特殊情况下国家也有权利剥夺公民的公民权。人权是一个文化和历史概念，具有普遍性，不受政治共同体的制约。

（三）义务：从民族利益到地球的生存

在义务(duties)方面上，全球公民论者主张从国家利益到地球生存，从对民族国家的义务到对全世界的义务的转变。

科学技术是一把双刃剑，它既为人类带来了进步与幸福，也带来了负面影响，全球问题即是其表现。而全球问题中最重要的问题之一就是生态环境的破坏，它导致了全球公民论者所称的“风险社会”(risk society)的出现。这引起了人们对全球生态环境问题的广泛而又高度的关注，深刻反思自己对待自然的观念与行为，并采取了与先前截然不同的态度。现代性强调控制自然(control over nature)，后现代性则强调是与自然共存(living with nature)。根据这一理念的转变，全球公民论者认为：“若现代性强调的是控制自然，那么后现代性就是关于备受争议的与自然相处的政治。但是这种对自然的关注也是人们的价值观重大转变的一部分，即从基本上只关注国家利益到关注全球问题的转变。”^[40]这样，“从对国家的价值观向作为一个整体的世界价值观的转变，为我们提供了与国家相对应的全球的责任与义务。”^[41]

于是，在全球公民论者那里，居于民族国家公民资格模式中心地位的公民与国家之间的社会契约关系被一种观念上的人类(作为公民)与地球之间的互惠关系所取代。被赋予全球公民的权利，观念上是被全体人类享受的人权。相应地，义务则要求这些公民向作为整体的世界履行义务，即保持地球的安全和可持续性。^[42]

关于对现代公民权利与义务观点的重构，另一位全球公民论者斯图伍德(Steward)也提出了类似的观点：“地球上的公民……包含了一种超越了传统民族国家背景的普世性政治主体的新意义，以及就我们共同对自然的依赖这个意义上来说的新的平等意识。全球公民表达的是不分民族的对人类共同的遗产权……与地球上的公民权利相伴随的义务本身包含了对地方和国家主权的一些因素的必要放弃。公民个人也有关心地球的义务。”^[43]

（四）参与：从自由民主到信息社会

民族国家的公民就其本意来说是指参与公共事务决策的成员，这样，公民资格就是政治参与的通行证，也就与民主结伴而行，而民主则是关于确保获得决策权。而在全球化背景下，信息技术能使公民参与全球公域成为可能。换言之，信息穿越了国家边界并形塑着全球政治实践。网络技术使人们参与政治的途径更多、参与也更便捷，代议制民主受到了严峻的挑战，公民更倾向于直接地参与政治，直接的民主成了议论的话题。

在全球层面，参与的政治、法律义务实际上并不存在，认识全球政治参与的形式必须诉求于公民是如何践行的(how they act)。这种参与不再局限于民族国家范围内的参与如：联合抵制某种商品、请愿等。全球参与必须要明确参与的方向定位(请愿可以是

关注于本土问题的，也可以使更多关注全球问题的，如反对核试验等）。

尽管学者们对全球公民资格进行了各种各样的探讨，但是从这些众多的探讨中仍可以看出全球公民资格观的两个特点：多维性（或称为多元性）和践行性（或称为参与性）。

（1）多维性或多元性(multiple citizenship)。詹姆斯·安德逊（James Anderson）在其著作《跨国民主：超越政治空间和边界》一书中认为，随着全球化的发展，出现了多重公民资格，即：一国的公民，既可以具有本国的公民资格，也可以具有地区的公民资格，更具有世界公民资格，且这三者并不矛盾。只不过这三个公民资格中，权利和义务既有重叠，又可能分离。上海师范大学的古人伏教授认为：传统意义上的公民，主要是指具有或取得某国国籍，并根据该国法律规定享有权利和承担义务的人。这是在民族国家建成之后产生的概念。而世界公民是指生活在地球上的每一个人，不仅是作为一个国家的公民，他还是作为世界大家庭的一员，在世界上应享有平等的权利并对世界也承担一份责任。全球公民的含义与国家公民概念的不同点在于前者是面向全球的，从世界角度思考问题；后者立足于本土，从国家角度理解个人的权利与义务。这里必须指出的是，作为一个世界公民，并不失其“根本”，游离于国家与民族之外，他仍然要积极参与其国家和基层社区的生活，但同时应该具有这样一种意识，即承认文化的多元性，人类的多样性，并认识到人类是相互依赖的。因此，人与人之间尽管有文化差异和不同信仰，不同生活方式，但都应该彼此尊重，相互包容。

（2）践行性或参与性(performative citizenship)。许多全球公民论者提倡，以全球的视角去检视公民资格时，应更注重实践的维度，即公民如何采取实际行动。这一观点的代表人物是李斯特（Ruth Lister），他认为：从权利的角度出发，这种实践体现了一种明确阐释在社会、经济、文化与政治生活中参与决策的权利的愿望。作为一种参与型的公民资格可以被理解为代表着人类在政治舞台上的作用与力量。在此基础上，他进一步提出一个大胆的定义：公民资格本身就是一种权利，它使得人们作为一种主体去行事。因此，公民资格是一个主动的概念，其实施的过程与结果是一个辩证统一的关系。针对以往对于权利仅从民族国家的法律和政治的角度所进行的僵化的理解，他提出权利并非是铁定的，它总是处于不断的重新定义与修改过程中，并且通过实践来得以维护和扩充。

[44]

而阿尔布劳（M. Albrow）则从个人的角度来阐述全球公民资格的，实际与李斯特的观点有异曲同工之妙，而更将全球公民资格理论引向了深入。阿尔布劳认为：参与可以被理解为公民改善政治与公共生活的能力与愿望。而作为实践个体的全球公民，每一个体的活动都越来越多地涉及到了集体组织，以实现一个全球性的结果。这一活动开始于每天的生活中，在每天的实践中得以体现，并且作为这些活动的结果，集体的参与与实践使全球更加成为了一个整体。阿尔布劳还指出，全球公民资格所提到的参与实际上包

¹ Mette Tobasin. Global Citizenship—an analytical conceptualization. Paper presented at European Consortium for Political Research—Joint Sessions, Copenhagen 14-19, April 2000.
<http://www.essex.ac.uk/ecpr/events/jointsessions/paperarchive/copenhagen/ws6/tobiasen.PDF>. 2005-10-15.

括两种形式的参与。一种是对以直接或间接的方式影响个体生活的全球政治机构施加影响的参与形式。这些全球政治机构包括联合国、世界贸易组织、经合组织、国际货币基金组织以及世界银行等机构。在这种参与形式中，公民是否代表各自的民族国家已经不重要了。第二种参与形式是问题指向性的参与。那些对于全球问题和争端施加影响的行动即属于这种参与的形式。这些行动可能是直接指向政治机构，或是其他机构，也可能是指向某个民族国家政府。在全球范围内，法律意义上的参与的权利与责任实际上是不存在的。因此，个体只有通过积极的参与全球性事务的实践的方式获得全球公民的资格，这为公民资格研究开辟了一个新的视角。^[45]

综上所述，全球公民资格不是复位于如世界政府这样的特定机构安排，而是对世界相互联系、相互依存的本质的本质的一种反应；也是对公民的责任超越特定的政治到更广阔的世界这个事实的一种反应。很明显，全球公民资格与全球化紧密相联；也是与人们对公民资格超越民族国家的界限到包含全球形式的意识不断增强这一现实相联系的。从全球公民资格的两个特点来看，无论是践行的全球公民资格，还是多维的全球公民资格，都有其相通之处，即在其本质上就是超越民族国家的维度而上升到全球层面。

虽然就目前的研究来说，学者们就全球公民资格问题进行着各种各样的探讨和争论。但无论如何，在这样一个全球化的时代，仅仅具有国家身份的公民已经远远不能够适应新的现实，一个负责任的公民同样需要有一个“国际身份”。与以前乌托邦式的世界公民概念不同，它并不要求一个公民放弃他的国家认同，而是要求他能够超越国家认同，就像他超越直接的特定族群或阶级的认同而建立国家认同一样，建立一种全球认同，不仅意识到自己是某个特定国家的公民，而且还要意识到自己同时也是这个全球化世界的公民。“尽管全球化时代的到来使民族国家面临严峻挑战，但它最终不会消亡，民族国家的公民资格在全球化时代不但没有削弱反而增强了，各国公民不仅在本国拥有合法的身份，而且在全球也获得了合法身份。”^[46]这样，全球公民就隐含了具有超越国家与文化的差异，遵循人类文明之普世价值而行事的理念的人之意义。

第三部分 全球公民教育观

以美国的戴伟·巴罗斯 (David Burrows)、英国的奥克斯法姆 (Oxfam) 为代表的全球公民论者首先提出了全球公民的素质或者说具体的公民教育目标, 并根据这一目标, 构建出了相应的知识、技能和价值观教育, 且认为这些知识是达到全球公民教育目标的基础; 技能是条件和动力; 而价值观则为目标的达成起着正确的导向作用。

一、全球公民教育目标观

全球公民教育论者认为全球公民教育应该致力于培养以下三个方面的素质, 即: 认知能力、自我发展和认同能力以及参与当今世界事务的意愿和能力三个方面; 并认为这些素质是交织在一起的, 而不是单独的。具体地说就是:^{[47] [48]}

(一) 认知能力

包括关于世界的知识并用这些知识来进行建设性地工作的智能。而认知能力是内容与过程的结合。

1. 理解影响我们生活于其中的全球因素的能力。这些因素既是自然的又是社会的, 这种理解应该包括影响当代世界的历史因素。

2. 作为全球社会的一员观察问题的能力以及进行批判性、系统性思维的能力。

3. 多学科的视野。即利用不同的理解方法和不同学科的优势。因为大部分世界问题超越了人们的理解范围, 因此结合不同学科的智力工具来处理这些问题尤为重要。

4. 理解人类经历多样性的能力。这包括洞察自己文化传统并与其他传统对照的能力, 它也包括对人类经历中哪些是普世的、哪些对特定文化来说是特殊的理解。

5. 构建新思想的能力。这对想在当今世界做出有效行动的公民来说, 产生新思想和计划的能力是关键。

简言之, 全球公民的认知能力包含: 理解全球影响因素、采取多学科视角、理解多样性和构建新思想的能力。

(二) 自我发展和认同

全球公民教育论者强调, 全球公民必须具有超越只关注自身周边环境的自我感, 在一定程度上, 这种自我感包括抽象思维能力, 因为它要求对不能直接体验到的人、事和影响力的关注。

1. 培养全球认同。全球公民是与对全球问题的关注相联系的, 但这并不代替个人认同而是超越个人认同。全球认同包括独特的且又与地方、地区和全球系统融为一体的自我感。

2. 培养对全球问题的关注，这包括关注世界问题并坚信能有效解决之。

3. 培养对人类差异的尊重。许多世界问题源于不能与我们不同的人们之间的互动，而对差异的尊重是有效公民资格的一个必要部分。理解、容忍、尊重和接受文化差异的能力，这对全球公民来说是必不可少的，而这一能力在许多方面与国际理解教育又是相通的。

4. 跨文化的能力。即在其他的文化中有效运作或行动的能力，包括适应新人和新形势的能力。

简言之，自我发展与认同包括全球认同、对全球问题的关注和对人类差异的尊重。

（三）参与当今世界事务的意愿和能力

全球公民教育论者认为：认知能力使公民理解世界成为可能，全球自我认同使公民关注世界问题，而把这些作为行动基础，则需要成功地应用这些知识和产生影响的动力。

1. 对人、文化和形势作出批判性判断的能力。有效的行动需要建立在对特定的个人、文化实践作出客观正确评价和对特殊的问题或形势作出有远见的判断基础上的。

2. 实际行动。对全球问题作出行动的动力以及有效而又合乎道德的行動的能力。这是将知识和理解转化为行动的技能 and 动力。愿意并有能力参与地方、国家和全球的政治，并为自己的行动承担责任的能力。要使实际行动有成效，就要具有愿意以非暴力的方式解决冲突的意愿；也要具有与他人合作的能力。

总之，“全球公民”应该既是勇于开放、乐于合作的，又是善于学习、敢于负责任的。开放是“全球公民”的禀赋，合作是“全球公民”的品格，负责任是“全球公民”的准则。具有全球意识是“全球公民”的最基本素质，为全人类的利益而行动是“全球公民”最根本素质。

但是，“全球公民”不是以损害自己国家的利益为出发点，相反，全球公民既维护民族国家的根本利益，又超越民族文化的狭隘局限；而是将两者合理地结合在一起。简单地说，全球公民角色应该是“思考着眼于全球，行动始于地方。”（think globally, act locally）

二、全球公民教育的内容观

为了使以上三方面的素质落到实处，全球公民教育论者提出了相应的教育内容（如图1）：

（一） 知识和理解

在知识与理解维度上，主要强调进行以下一些内容的教育：

1. 社会正义与平等。即要分清什么是公正和不公正；什么是对与错，并积极维护正义。培养学生同情心、侧隐心及仁爱精神，使其从心灵深处抵制以强凌弱的行为。这

是全球公民行动的前提。

2. 多样性。确立他人与自己关系的意识、人们之间相同与差别的意识，认识到个人的行为对他人以及世界的影响。同时要对不同文化持平等、欣赏的态度。培养学生了解世界文明的多样性，理解和尊重异质文明；保护各国、各民族的文化传统；实现公平的多种文化形态的表达与传播；激励国家、民族和地区间的文化交流。培养跨文化理解的能力，以增进跨国界的沟通与对话，使作为一个整体的全世界以及作为全球公民身份的个体都能够得到最大限度的发展。对他人和异质性、多样性的宽容之心教育。尊重及欣赏国际间文化的特质及差异、尊重国际礼仪等。要认识到人的多样性、生物的多样性、世界的多样性和天体的多样性，认识人在地球上的应有位置，国家在世界上的位置，自己在人群中的位置。

3. 全球化与相互依存。这是指对有机体在根本上是相互联系相互依存的信念的理解和信奉。正是全球相互依赖的动力意识才有可能使学生达到全球公民。通过揭示全球事务的网状联系而不是地方或国家所发生的事来使学生理解此价值观。着重要求培养学生同舟共济的全球意识和精神。

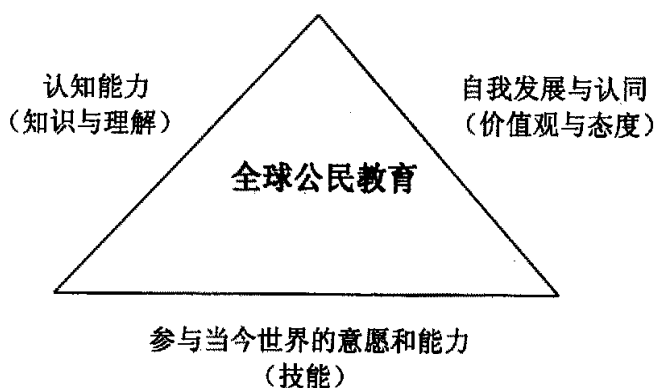


图1 全球公民教育观

4. 环境意识。全球公民论者认为：“对环境状况的关注是全球公民的责任与义务从民族国家向全球纬度转换的最明显的典范之一……这至少是对‘我们的基本责任必须朝向民族国家’的这个假定的挑战。”^[49]随着环境问题的日趋严重，将影响和阻碍社会、经济等的可持续发展，最终影响到人类自身的根本利益。因此，环境意识的实质是人的问题，是人类的可持续发展问题。环境教育最根本的目标是要培养尽责的公民，最终使公民直接参与环境的管理，研究找出解决本地、本区或世界性的生物环境问题。一系列严重的全球性环境问题，威胁着人类生存，使人们认识到，人类在地球上的持续生存有了危险。浅层环境意识主要关注小范围的环境污染；而全球公民教育则更加关注深层环境意识，即关注大范围的全球环境问题，如地球变暖、臭氧层破坏、酸雨、生物多样性消失和危险废物在全球范围转移等。浅层环境意识关注环境问题的危险性，是在近期影

响层次上，公众主要关注它对日常生活的影响或者关注对地区和国家经济增长的影响；深层环境意识不仅关注它的危险性，而且还关注它对发展的阻碍，更关注的是全球性的经济-社会发展、子孙后代和全人类的未来。环境意识，尤其是深层的环境意识是与用全球的视角来看待和处理问题息息相关的，它构成了全球公民教育重要内容之一。

5. 信息技术教育。全球公民论者极为重视信息技术教育，认为信息技术教育不仅能改善其工作，还能为参与信息社会作好准备。全球公民论者把信息技术教育放在更广阔的社会和政治背景中去考量的，他们首先考虑的是信息技术的广泛传播对民主所造成的后续的影响。“获得信息被理解为参与民主过程的一个基本部分；能够通过新技术获得信息至少会导致对直接民主的潜力的重新思考……这样信息技术需要放在参与式民主的潜力的背景下去加以理解。”^[60]

（二） 价值观和态度

全球公民教育隐含着超越国家与文化的差异，遵循人类文明之普世价值而行之理念，其目的就是养成关注全人类的命运、关心地球可持续发展的“全球公民”（global citizen）。这样的全球公民具有全球道德意识与国际素质，懂得个人的行为具有全球性后果，并能够承担人类命运的共同职责中自己的一份责任，以促进全球社会的公义、和平、发展和幸福。对学生来说，全球公民教育要求他们具有国际的眼光来对待问题，懂得参与国际事务的重要意义，尤其要理解“全球性的考虑，全球性的行动”或“全球、地方性的统一考虑，全球和地方性的统一行动”之意义。坚信任何一方只有走双赢或多赢的道路才有出路，而双赢或多赢的可能就在于“全球视角”的获得以及对其真正地践行。要在考虑本国利益的同时，兼顾人类共同体的利益，做出自己认为是对国家和社会，以及整个世界最为有利的选择。所有这些价值观和态度的获得，靠的是教育。

1. 全球视角与意识教育。最直接意义上，全球视角与意识表达的是一种对人类共同命运的关怀，它在强调个人、团体、民族、国家等等国际关系行为体对“全球村”的某种责任的同时，也强调对各种行为体之间复杂的、有时冲突的各种利益的统筹；平衡不同利益的出发点，是“共同体”的意识。在全球化时代，任何民族、国家的生存与发展都离不开其他民族、国家，特别是全球问题已经超越特定的国界、民族、文化以及社会制度，任何一个民族国家无论其多么强大，都无力去单独解决这些问题，而需要共同协作，才能完成。这种全球化发展的现实情况反映到人的意识中，便促使全球意识的形成。因此，在全球化时代，全球公民教育的重要目标之一便是培养人们的全球意识，着重培养学生从全球的角度来处理各种问题。

2. 社会责任感教育。只有公民个人具有社会责任感，才有可能具有全球的责任感，而个人社会责任感是基础和第一步。不仅如此，这种社会责任感还需继续向前到全球责任感。即它要求个人不但要对国家社会承担责任，而且要对世界社会承担责任，对世界社会承担责任的一个极其重要的方面，就是要坚持维护和平、正义、平等以及全人类的道德原则。它不仅重视自我责任感，以及个人对他人、对民族、对国家的责任感，更重视个人对世界、对人类的责任感。在全球化的时代，需要教育培养出具有全人类道德意

识的新人，这种新人必须懂得个人的行为具有全球性的后果，能够考虑事物的轻重缓急，并能够承担人类命运的共同职责中自己的一份责任。

3. 可持续发展教育。1987年，联合国环境与发展委员会在《我们共同的未来》中把“可持续发展”定义为：“既要满足当代人的需要，又不对后代人满足其需要的能力构成危害的发展。”其实质就是人类生存和发展的可持续性。全球公民论者尤其注重可持续发展教育，并把它看作是全球公民教育的重要内容。

4. 共处教育。学会共处的本质是正确认识自己在地球大系统中的位置、在人类大系统中的位置以及在社会中的位置和在人群中的应有位置。即学会与他人共处以及与自然和谐相处。学会与他人共处就是要学会共同生活、学会与他人共同工作。这是价值观教育中核心。全球化已经成为21世纪人类社会发展的基本趋势并给国家之间、种族之间、民族之间的共处带来复杂而多样的问题。而人与人之间、民族与民族之间、国家与国家之间互相依存程度越来越高，给公民教育提出了共处的要求。“学会共处”成为全球化社会的一种基本需求。而做到能真正与他人和睦共处则是对这种需求的反应。

“学会共处”的内涵还应当包括人与自然环境的和谐共处。能够正确对待自己和环境的关系，这是全球公民的基本素质。因此，学会共处是全球公民教育中重要内容。

5. 多元文化教育。全球公民论者认为：“我们生活在多元文化的世界，就要鼓励我们的课程是多元文化的课程，且有责任去在课堂上进行多元文化教育，将多元文化教育提到议事日程中极为重要，因为作为一个公民，其在民族国家范围内的成员身份的本意受到不断增强的多元文化主义、变化的认同和效忠的挑战，而这个认同和效忠曾被认为是民族国家的，现在却跨越了全球，并产生了与其他民族、社区和世界本身的联系。精确地说，全球公民的多元文化教育意味着公民认同自己所在的街道、邻里、家庭、民族或宗教的背景、民族国家或作为整体的世界。”^[61]

6. 人权意识教育。全球公民论者十分注重人权意识教育，认为在全球相互依存的背景下，这是处理人与人之间的关系的基本准则、关心其他国家公民的标志。

（三） 技能

在技能方面，突出以下几方面要素：

1. 批判性思维。倾听他人意见；提出问题并对问题进行认真思考；在考虑本国利益的同时，兼顾人类共同体的利益，做出自己认为是对国家和社会，以及整个世界最为有利的选择并付诸行动。

2. 有效辩论的能力。能清楚正确地表达自己的观点。

3. 挑战不公正和不平等的的能力。能识别不公正并采取适当措施，且能产生实际效果。

4. 合作与冲突的解决。协同与合作教育就是对于一切分歧都主张平等讨论和协商，求同存异，尽可能多地去理解周围那些正处于变化中的环境条件；尽可能多地理解所肩负的新责任。所谓合作，就是实践上的相互支持、相互联合，共同承担认识世界和改造世界的职责。和平教育就是要有助于培养批判性地分析和审视全球的、国家的、地区的、

社区的和人际间的冲突、暴力与不安宁的根源意识并培养这样的价值观和态度。这种价值观和态度鼓励人们去建立更加和平的社区、社会并最终建立起和平的世界。和平的对立面不仅是战争，还有一切形式的暴力、恐怖、压制和剥夺。而善良、友好、人道、幸福、互助、博爱等等理念，也都包容在和平之中。当然，这些划分并不是绝对的，也并不存在着绝对的界限，有时他们之间是相互联系、相互交融和贯通的。

全球公民论者还对课程提出了要求：他们并不赞同单独地列出一门课程；而是主张将全球公民教育纳入到诸如历史、社会、地理、外语等学科中，尤其强调课外活动和不同国籍的学生之间的交流的重要性，并对这样的交流活动甚为赞赏，认为这些对培养全球公民比单纯的全球公民知识的学习更有效。同时，他们还对教师寄予了厚望，认为“更多的要依赖教师而不是课程——教师的影响可以持续终生。”^[52]

第四部分 总结与评价

一、 全球公民教育思潮的特征

全球公民教育思潮具有哪些特征？为了弄清楚这个问题，有必要将它与自由主义、共和主义以及社群主义公民教育思潮作个比较，因为有比较才有鉴别。

（一）整体性和全局性

在国与国交往并不密切的过去，人们的视阈往往局限于本土，反映在对公民的教育要求上就是公民与国家的关系。这突出表现在自由主义、共和主义和社群主义的公民教育观上。

自由主义的公民教育观强调的是公民的个人权利，重视国家中立原则，反对国家干涉私人生活。自由主义公民教育关注以下两个问题：一是如何界定政府和个人之间的权利义务关系，以保障公民的自由；二是如何在多元化价值观广泛存在的前提下，使拥有不同价值观的公民可以共生共存。在国家和个人之间的权利和义务关系方面，自由主义的公民观强调个人权利的绝对优先。在个人参与国家政治生活方面，自由主义者多持消极的政治参与观。

与自由主义的公民教育观相对立，共和主义的公民教育观的核心理念是培养公民的公共善(common good)。共和主义公民教育强调国家利益，主张社会利益优先于个人利益，个人应当服从于国家，公民个人的行为应当以是否有利于国家利益作为评价标准。共和主义主张公民应当具有爱国主义思想，并倡导服务国家，强调对国家的认同，同时鼓励公民积极主动地参与国家政治生活和社会生活。共和主义者认为公民教育的目的是使公民了解合格公民的含义，引导公民具体实践公民的责任和义务，以促进国家和社会的发展为己任，树立国家利益优先的观念，并强调培养公民德行的重要性。

社群主义公民教育观是在批判自由主义的公民观，同时又修正了共和主义公民教育观的过程中形成的。一方面，社群主义者反对自由主义所主张的个人利益绝对优先，而强调国家和社群利益优先于个人利益。因为在他们看来，个人不能独立于共同的社会群体而存在，其个人自由的实现必须以公民对社群的认同为前提，公民在行使权利时应当首先考虑到其应当承担的社会责任。故社群主义非常强调公民义务，同时也特别强调公民对社群的认同。在个人参与国家政治生活方面，社群主义认为积极主动地参与社群公共事务是享有公民资格的重要前提，故而鼓励公民参与政治事务，认为积极参与政治事务是公民履行社会责任的体现。社群主义者认为公民教育的目的在于培养公民对其所属政治社群的认同感和归属感，提倡公民积极参与社会生活，并提高公民的社会公德意识

和爱国热情。社群主义者认为国家应当对公民进行道德教育以培养有道德的公民。

由此可见，现代公民教育解决的是处理好公民与民族国家以及本国公民之间的关系问题，换言之，现代公民教育主要解决的是民族国家内部的问题。正如麦柏所认为的那样：“公民教育的理论背景存在于政治哲学中，而政治哲学所处理的是公民与政府的关系、政府的权限、公民的权利与义务、公民彼此之间应该如何对待等问题。”^[63]这在国家间交往不甚密切的情况下，对维护公民与国家的关系有着作用；而全球化密切了各个民族国家之间的相互往来，也出现了全球性问题。为了共同的未来，人类需要怎样正确处理相互之间的关系、完美地解决全球问题，这些都是自由主义、共和主义和社群主义的公民教育范围之外的，也是这些公民教育思想所没有触及的。全球化的趋势要求人们树立整体的观点，即：既要顾及民族国家的利益，也要顾及全人类的利益；既要照顾到当前利益，更要关心长远利益，要在这两种利益之间求得平衡。在特定的局部利益与整体利益不一致或矛盾时，往往为了局部的或当前的利益而牺牲或损害了整体利益，从长远来看，会给整体带来灾难。正是看到了自由主义、共和主义与社群主义公民教育不足以及客观的实际需要的基础上，全球公民教育提出了自己的公民教育主张。这种公民教育解决的并非单个民族国家的问题，同时它为的是人类的整体利益。全球公民教育就是对这些问题的积极探索，弥补了原有的公民教育的缺陷。它既是对前现代时期世界公民思想的发展、理论化和系统化，也是对现代时期占据主流位置的自由主义、共和主义以及社群主义公民教育思想的超越（参见表 2），从而显示出其整体性和全局性。整体性和全局性是这一思潮的根本特征。

表 2 各公民教育流派主要观点之比较

内容流派	认同	与国家的关系	权利	义务	参与
自由主义公民教育思潮	个人认同	个人优先于社会、国家而存在	个人权利优先(个人自主、自由)	消极义务	消极的政治参与
共和主义公民教育思潮	国家认同	社会、国家优先于个人而存在	社会利益、国家利益优先于个人利益	强调公民义务(公共善)	积极的政治参与
社群主义公民教育思潮	社群认同	社会、国家优先于个人而存在	社会利益、国家利益优先于个人利益	强调公民义务(公民德行)	积极的政治参与
全球公民教育思潮	全球认同多重认同	在全球利益与国家利益之间求得平衡	强调人权(普遍的人类权利)	强调公民义务(环境保护/全球责任)	积极的公民参与

(二) 超越性和前瞻性

所谓的超越性，一是指全球公民教育思潮对其他公民教育思想的超越，从民族国家

的层面而达到了全球的范围；二是指全球公民虽然还不能算是真正的诞生，但未来需要的却是这样的公民，是对这样公民的渴望和追求。

（三）自上而下性

全球公民教育思潮的发展得益于国际组织和少数政治家。这种思潮只是由先进的思想家们的积极提倡，但并没有引起广泛的关注，只是在二次大战后由联合国教科文等国际组织和政治家们发起，得到了教育家们的积极响应、倡导而逐渐发展起来的。在此点上，全球公民教育思潮与其他的教育思潮有着很大的区别。

二、全球公民教育思潮的影响

全球公民教育思潮无论在理论上还是在实践上，都产生了一定的影响。从理论上讲，全球公民教育是对原有的公民教育理论的补充与发展。自由主义、社群主义、共和主义的公民教育只注重公民与民族国家及其他公民的关系，都没有跳出民族国家的范围，全球化把世界紧紧地联系在一起，各民族的交往密切，怎样正确处理民族国家之间、民族国家的公民之间的关系，以创造一个更加美好的世界，这就是全球公民教育所要着力解决的问题，全球公民教育理论虽不成熟，但它毕竟开始了万里长征的第一步，它对以后的更深入研究无疑起到了抛砖引玉的作用，而且从当前的对全球公民教育的多学科积极研究来看，无疑又起到了深化和系统化的作用。例如目前在美国，“全球公民教育进入到政治主流中，并已经获得了牢固的基础，且对全球公民教育进行多学科的研究已经出现。”^[64]

从实践上看，许多国家，尤其是发达国家开始有意识地进行了实践。以美国为例，美国自1960年起，世界公民教育是以综合的形式开展的。“高校、学术协会和教育组织、地方学区和非赢利社区组织发起了数千个计划和项目……课程编写者开发了数千个辅助材料和好几种‘全球’教材……全国教育组织发行刊物和资助会议等。”^[65]1979年，美国全国社会研究委员会的课程指南规定其目的是“把学生培养成有理性、仁爱和积极参与相互依赖不断增强的世界的公民做准备”^[66]

早在1970年代，在教育领域至少在美国，就已经积极提倡“全球公民”的概念。1979年，美国全国社会研究委员会的课程指南就已说明社会教育的目的是“在一个相互依存不断增加的世界里，为使学生成为有理性、仁爱和参与的公民做准备”。1984年，该委员会主席卡洛尔·翰恩（Carole Hahn）将全球公民提到了专业组织的议事日程，这被视为90年代政治理论家捍卫全球公民的争论的先锋。^[67]

20世纪80年代，美国开始重视“全球观教育”。美国的全球教育研究会提出对学生进行“全球观”教育，当时就已经有23个州的学校响应，并开设了有关国际知识的课程，有41个州的学校与国外建立了姐妹学校关系。全球观教育也已引起美国经济界的重视。美国南方州长协会顾问委员会的一份报告说：美国卷入世界经济活动如此之深，如果我们不能了解我们的地球邻居并与之联系，我们将为之付出政治上和经济上的代

价。^[68]

2002年,美国大学协会(the American Association of Colleges and Universities)支持11所大学改变课程结构,给予全球公民教育课程以更高的地位。在计划实施的三年期间,11所大学的代表每年都聚集在总部位于华盛顿的美国大学协会交流经验。^[69]

位于加利福尼亚南部的美国创价大学是一个国际性的大学。它也是国际创价学会的一个分支机构。这个大学的宗旨明确规定是要“源源不断地培养出能献身于作贡献的世界公民”。它着重在两个领域来培养世界公民:学生学会珍视人类在不同方面的差异和多样性——伦理的、文化的、精神的等等。其次,培养学生对国际事务的广阔的视角。这被大学视为“全球公民”的品质。^[60]这个大学没有单独的全球公民教育课程,但是,它的核心人文课程包括世界各地的哲学、文学和宗教传统等内容。所有大学一年级的学生必修叫做“太平洋盆地”的课程。在此课程中,学生们探讨太平洋上和太平洋两岸的人民和文化是怎样相互联系的。学生们也必修外语,还必须到国外去学习和交流,并且认为在国外的学习经历对于防止学生或多或少被束缚于西方的心理和社会思想的范式是至关重要的。创价大学的学生都被要求到国外去学习和交流。最为关键的是要求学生深入国外的生活当中,而不是仅仅停留在大学的校园内。交叉的学科内容和国外的学习经历不断地使学生处于不舒服的境地中,而这种不舒服感被视为全球公民资格在学生的意识中是否生根发芽的一个特殊的指标。^[61]美国的创价大学十分注重对话——课堂上的对话和非正式场合的对话。因为对话常常会产生误解或分歧。而要成为世界公民就必须面对误解或分歧,并设法解决之。学生们还要学会与他人和睦相处,既要面对自己的意识结构,更要面对他人的意识结构。此外,美国的创价大学也注重学校的建筑和校园的布局,试图使布局给教师、职工和学生以一种人人平等的理念,并促进教职工与学生之间的互动和合作。如所有管理人员的办公室面积一样;高级管理人员像校长和副校长等的办公室与教师在同一幢楼。美国的创价大学认为:表面上看,这些与全球公民教育无直接的联系;但是从其结果来看,又的确存在联系。因为美国创价大学的理念是:全球公民涉及创造一种探究和参与地方空间的氛围。^[62]总之,在美国的各级教育中存在着许多不同的全球公民教育方法。小学的全球公民教育计划趋向于特别强调语言学习和地理学科;同时鼓励学生思考全球的相互依存、跨文化的认同。在中学,典型的是给学生提供世界历史和世界文学,常常给学生强化在全球市场中所面临的挑战意识。而高等院校在全球公民教育中起着关键的作用。大学的全球公民教育计划给学生提供对外国政策、紧迫的全球问题以及政治、经济、文化的动力的更深入理解的机会;而在国外的学习与交流计划则为大学生们架起了他们的从思想到行动的桥梁。并作为全球共同体的成员,以真实的、有意义的方式,给他们自己定位。除此之外,美国大学的国际背景、学校所在不同的区域位置以及学校为来自不同国家的学生提供交流方便的特别设施等,为全球公民教育的顺利开展提供了极大的便利。^[63]但是无论采取何种方式,美国的全球公民教育普遍地强调培养有能力的、负责的、参与的、文化上机敏的人。通过对个人品质如负责任、同情心等逐步培养,来达到全球公民教育的目标。

在英国,类似学校和平联盟这样的组织仍然被叫做“万国联盟”(the League of

Nations Union), 它是通过英国教育委员会来工作的。1923年和1924年该委员会通过了决议:“鼓励不同国籍的青年的接触,关心对青年的万国联盟之理想教育……并指导秘书处对教学方法进行研究,通过有效的方法来促进所有国家青年的接触,并对他们进行世界和平教育以进一步促进团结与合作。”^[64]该机构在学校培养学生对国际事务的认识方面起了推动作用。在20世纪20年代前,英国的这种学校教学被定义为“世界公民教学”(teaching for world citizenship)。“1939年,这种教学从联盟中分离出来而成立了一个单独的机构,但仍与联盟保持着密切的联系。这样就需要一个新的名称,经过讨论,决定采用‘世界公民教育委员会’(the Council for Education in World Citizenship)这个名称,并明确了该委员会的目的:‘世界公民教育委员会的主要目的就是通过如教学、学习和研究这样的教育系统来促进各民族之间的相互了解、和平、合作和良好愿望的实现并导致世界联邦的建立。’这样,有着全球意义的公民资格概念被大胆地采用了。”^[65]

从历史来看,英国的全球公民教育在20世纪70年代和80年代由于有世界研究运动的刺激而复兴。1985年费舍尔(Robert Fisher)与黑克斯(David Hicks)将社会研究定义为“促进与负责地生活在一个多元文化的相互依存的世界中有关的知识、态度和技能”。他们的世界研究的观点包括研究与其不同的文化和国家、不同国家和文化所面对的主要问题以及日常生活和经验对更大的世界所产生影响与被影响的方式。^[66]

2000年,英国的全国课程标准进行了大幅度的修改,有了新的重大发展。由教育部出版的指南突出了公民教育的关键概念,包括可持续发展、社会正义、多样性、冲突的解决和人权等。

在2001-2002学年期间,威尔士大学的世界教育中心发起了一项培养全球公民教育的教师计划,这个计划认为教师教育与课程培训对培养从事全球公民教育的合格的师资起着关键作用。它表明为了使全球公民教育能有效地开展,而开始注重培养新型的全球公民教育的教师。^[67]

为了追求全球公民教育的目标和理想,联合国教科文组织在许多国家创办起国际夏令营和国际学校,英国就是这些国家中之一。如1933年英国万国联盟创办了为12-16岁的学生的“南森先锋夏令营”(Nansen Pioneer Camps)。20世纪70年代,在南威尔士等地创立了好几所“世界联合大学”(United World College)。如,1977年在威尔士的大西洋世界联合大学就读的学生来自世界42个国家。^[68]

三、简要评价

全球公民教育思想既古老又新颖。远在古代希腊和罗马时期,就有全球公民教育思想的因子,并在如夸美纽斯这样的教育家的思想中就表露出来;之所以新颖,是因为它在20世纪90年代,因全球化趋势的加强又绽放出生机,最近更成为社会学家、政治学家、教育学家等讨论的焦点。它虽然出现得很早,但成熟得比其他的公民教育思想要晚。全球公民教育还仅仅处于发展的起步阶段。

全球公民教育思想是在曲折中发展起来的。它随着社会的发展而发展,开始时主要

致力于和平教育，就是二战后的国际理解教育也仍然是和平教育的范畴。但到了 20 世纪 90 年代全球公民教育的内容有了很大的扩展：人权教育、环境教育、可持续发展教育等占据重要地位，且这些成为其不可分割的重要组成部分。它又是在曲折反复中前进和发展的。全球公民教育思潮在民族国家体系成立后至 20 世纪 70-80 年代出现低潮并不是特殊现象，这与当时的国际形势密切相关。民族国家为了维护其存在，就必须加强对公民的教育。而二战后的“冷战”使具有不同意识形态的国家彼此对立，此时国家主义盛行，从而掩盖了全球公民教育。到了上个世纪 90 年代以后，“冷战”消失，且全球化趋势增强，全球公民教育思想逐渐壮大，得到了一些政治家、教育家的积极提倡，并在教育中实行。同时学者们对此研究的兴趣上升，各自从不同的学科对此加以研究，理论著作渐多，才逐渐形成思潮。此时的全球公民教育思潮出现了热潮与全球化是密切相关的。德里克·黑特（Derek Heater）说：“若没有对全球化现象的广泛的学术兴趣，（对于全球公民教育的）反映就不会来得如此之快。”^[69]在一定程度上，可以说全球公民教育思潮是相互依存程度日增的时代的要求或必然以及对这种要求的反映。全球公民教育思潮是以一定的思想、理论、观点作主导和支撑的，因而也随着这些思想、理论、观点的变化而变化；同时，全球公民教育思潮在一定社会历史条件基础上形成与发展，因而也随着社会的发展变化和具体条件的改变而改变，它呈现出潮起潮落的景象。全球公民教育思潮的变动性是多方面的，有时表现为此思潮依据条件的变化而改变其具体表现形式，如二战后着重表现为国际理解教育，而近年来又侧重于环境教育、可持续发展教育、合作教育等等。

全球公民教育思想反映、表达了善良的人们的善良愿望，这种愿望虽早已有之，但并不完善、系统；也不切实际。随着社会的发展，尤其是两次世界大战，更促使人们对这种愿望的渴求，且使人们从理想逐渐转化为现实，并付诸行动。

由于全球公民教育体现着对人类生活最高境界的诉求，保留了对于超越实利的、非功利的价值的追求，至少寄希望于教育去使人对人在现实中的病态和畸型保持警觉，对人的纯功利冲动起到平衡和矫正作用。正如哈贝马斯所说的：“目前应该做的，正是提出一种较为合理的方案，以消除当今社会所显示出来的缺陷，克服它所带来的负面后果，使世界向较为公正的未来发展。倘若放弃一切努力，将世界看做一片黑暗，将改善目前状况的一切尝试统统称之为幻想，那么今天的状况将成为‘铁的现实’而延续下去，这个世界也许真的没有什么希望了。”^[70]可以说，全球公民教育就是一种尝试和不懈的追求。全球公民教育思想在目前的条件下，虽然具有乌托邦的色彩，但毕竟代表着一种向善的追求和努力，对现实中不完美之处可以起到警示和矫正作用，虽可能失败，但仍不愧是一种积极尝试。

全球公民教育也为公民教育研究提供了另一个视角，它在一定程度上弥补了现代公民教育的不足，昭示人们：公民教育不应该仅仅局限于民族国家层面，还应该上升到全球层面；为了人类自身，公民教育不应该仅仅局限于当前的、局部的民族国家利益，更应该放眼于长远的、整体的和全人类的利益，并将两者协调起来。

全球公民教育思想有助于丰富、发展和完善教育理论尤其是公民教育理论，它是对

人的全面发展理论的扩充，它有助于健全人格的确立，对正确处理与他人的关系有现实的启发作用。

虽然全球公民教育思想在最近有了长足的发展，但不可否认它的不足。

其一，如何解决全球公民资格这个难题，虽然学者们对此进行了各种各样的探讨，但并未能圆满地解决，全球公民资格仍然显得抽象，难以具体化。建立在这样薄弱基础上的“全球公民”就难取得稳固的地位。即使像绿色和平组织这样的非政府组织，其成员具有全球公民身份，但这样的组织及其成员毕竟是少数。这样，在民族国家仍然强大的今天，进行全球公民教育，在很大程度上只能代表着全球意识或全球视角的教育。

其二，全球公民论者虽然提出了全球公民的素质观和教育内容，但在学校中如何落实，怎样实施，并没有提出具体的方案。掌握知识是问题的一方面，学以致用则是另一方面。即使这些素质要求和教育内容为学生所理解、掌握，在现实中能否实现才是问题的关键所在，否则这些素质观和教育内容也就失去了意义。全球公民论者所提倡的到国外学习，在目前甚至将来的很长一段时间，很难普及。

其三，“全球公民”的培养，实质是一种现代生存理念的培育，它着眼于“全球公民”人格与全球“公共价值”意识的养成，表现为一种普世但非同质的价值理想。它的实现，需要一种必要的制度安排和实践规范，如法律、规则、目标、机制等等。没有如此支撑，全球公民教育只能是稀缺之物，全球公民的理想只能是乌托邦。

其四，全球公民教育思想的反对者认为教学全球伦理将会削弱学生对国家的忠诚。爱国主义与全球主义的态度和情感能否同时拥有并保持平衡是一个过去并在将来一直困扰开明的政治家、哲学家和教育学家的难题。虽然许多全球公民教育的支持者坚信成功地解决此难题的最好的办法就是：将来自不同文化和伦理背景的年轻人聚集在一起生活和学习一段时间以便使他们能够理解人类多样性中的根本统一性；但是在民族主义尚在盛行的今天，这样的调和教育能否顺利发展下去，还是一个未知数。

从其历史看，全球公民教育思想是在西方分裂、对抗的经济、政治和文化背景下，为解决西方的社会问题、形成起码的人文秩序而采取的一种办法，目的是为了人类的和谐。否则人们将在分裂、对立中互相残杀，乃至同归于尽。所以，无论西方人有无和谐意识，在客观上，这种思想若能起作用，则是具有和谐功能的。全球公民教育思想的出现是为了遏止战争，求得人类的持久和平。全球公民教育的目的是要努力培养积极而又负责任的全球公民，进而建立一个更加和平、公正和人人都能幸福地生活的美好世界。无论是夸美纽斯的和平愿望还是二战后联合国教科文组织的国际理解教育，都未能平息战争。战争一直不断，有时甚至很激烈。全球公民教育思想既没有达到预定的目的，也没有取得较大的效果，世界依旧并不太平。因此，用全球公民教育的思想来培养具有全球视野的学生，进而达到世界的和平与人类的幸福，无疑过高地估计了教育的作用。

就目前来说，全球公民教育的实践范围还是比较小的，在大学和中小学主要侧重于对学生的全球意识教育，而真正能与各国学生的广泛交流还是凤毛麟角的。这固然是由于条件，尤其是经济条件的限制的缘故。这在一定程度上妨碍了全球公民教育的更进一步的发展。总而言之，正如美国学者汉斯·珊特尔（Hans Schattle）所说的，全球公民

教育是否就能够真正培养出“全球公民”，仍然是个未知数。就目前国家主义色彩甚浓的背景下，要培养出“全球公民”还有很长的路要走。

参考文献

- [1] [2] 萧扬基. 全球化与公民教育: 彼此之间的特殊挑战[DB/OL]. 研究与动态, (9).
<http://www.dyu.edu.tw/~cd9000/9/2.doc>. -2005-12-09.
- [3] Painter, Joe. Multi-level Citizenship, Identity and Regions in Contemporary Europe[DB/OL].
<http://www.arena.uio.no/events/papers/Painter.pdf>. -2005-09-17.
- [4] 不列颠百科全书(第4卷)[Z]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1999. 236.
- [5] 褚松燕. 公民资格理论[D]. 博士学位论文. 北京大学 16.
- [6] [12] [18] [33] [34] [35] [36] [37] [38] [39] [40] [41] [42] [43] [49] [50] [51] O'Byrne, Darren J.. *The Dimensions of Global Citizenship: Political Identity Beyond the Nation-State* [M]. London: Frank Cass, 2003. 5-10, 68, 59, 211-235, 220-223, 226-230, 232-236, 248-251.
- [7] 高峰. 公民·公民教育·思想政治教育[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2002, (4).
- [8] 张秀雄主编. 公民教育的理论与实施[M]. 台湾: 台北师大书苑, 1998. 92.
- [9] [11] [13] [14] [16] [17] [31] [55] [56] [64] [65] [68] [69] Heater, Derek. *A History of Education for Citizenship* [M]. New York: Routledge Falmer, 2004. 220-224, 194, 231, 227-228, 232-233.
- [10] [58] 孙嘉明, 王勋 编著. 全球社会学: 跨国界现象的分析[M]. 北京: 清华大学出版社, 2006. 34, 30-31.
- [15] Tedesco, J. C.. *The New Educational Pact*[M]. Paris International Bureau of Education, 1995. 18.
- [19] 余新. 国际理解教育发展的研究 [J]. 外国教育研究, 2002, (8). 24.
- [20] [52] Mahlstedt, Andrew. *Global Citizenship Education in Practice : An Exploration of Teachers in the United World College*[DB/OL].
<http://www.stanford.edu/dept/SUSE/ICE/mastersmonographs.html>. -2005-09-15.
- [21] [25] 饶从满, 陈以藏. 全球化与公民教育: 挑战与回应[J]. 外国教育研究, 2006, (1). 46-50.
- [22] Commission on Global Governance. *Our Global Neighborhood: Report of the Commission on Global Governance* [M]. New York: Oxford University Press, 1995.
- [23] Turner, B. S., Hamilton, P.. *Citizenship-Critical Concepts*[A]. General Commentary[C]. London and New York: Routledge. 1998.
- [24] [45] Albrow, M. *The Global Age .State and Society beyond Modernity*[M]. Cambridge: Polity Press. 1996. 55. 201.
- [26] 郁建兴. 全球化: 一个批评性考察[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2003. 4-5.
- [27] 杨雪冬. 全球化: 西方理论前沿[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2002. 45.
- [28] 文军. 承传与创新: 现代性、全球化与社会学理论的变革[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2004.
- [29] (美)戴维·赫尔德, 胡伟 等译. 民主与全球秩序[M]. 上海: 上海世纪出版集团, 2003. 22.
- [30] (韩)赵永植. 重建人类社会[M]. 清玉译. 北京: 东方出版社, 1995. 143.
- [32] Cogan, J. J., Morris, P. &. Print M. (Eds). *Civic Education in the Asia-Pacific Region: Case Studies across Six Societies*[M]. New York: Routledge Falmer, 2002. 185-187.
- [44] Lister, Ruth. *Citizenship and changing welfare states*[Z]. Paper presented at COST A 13 conference, Brussels, September, 1999.
- [46] 胡少伟. 香港教师看全球化下的公民教育 [DB/OL].

- <http://sl2005.stu.edu.tw/CHT2.0/Paper/b2/胡少偉~香港教師看全球化下的公民教育.doc>.-2006-03-07.
- [47] Burrows, David. World Citizenship[DB/OL].
http://www.pkal.org/documents/World-citizenship_Burrows.pdf. -2005-09-21.
- [48] Oxfam. Key Elements of Global Citizenship[Z].
<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/key.htm>. -2005-09-06
- [53] 王文嵐. 当代西方公民教育理论探微 [J]. 兰州大学学报 (社会科学版), 2005 (11): 104.
- [54] [57] [59] [60][61] [62] [63] Schattle, Hans. Global Education and Global Citizenship: Widening the Scope of Civic Education[Z]. The paper which prepared for delivery at the 2005 annual meeting of the American Political Science Association. 44-45, 2-3, 5, 25, 27, 29, 43.
- [66] [67] Robbin, Mandy., Francis, Leslie J., Elliott, Eleri.. Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers[DB/OL].
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_ga3765/is_200305/ai_n9199468#continue. 2005-11-16.
- [70] 章国锋. 它总有一天会变成现实——哈贝马斯访谈录 [DB/OL].
<http://www.cc.org.cn/old/dongfang/gwqk/010405/010405012.htm>. -2006-04-20.
- [71] 赵中建主译. 全球教育发展的历史轨迹: 国际教育大会 60 年建议书[M]. 北京: 教育科学出版社, 1999. 434, 481.
- [72] 王晓辉. 学会和睦共处——第 46 届国际教育大会综述[J]. 比较教育研究, 2003, (6): 86-87.
- [73] 扈中平, 刘朝晖. 挑战与应答——20 世纪的教育目的观 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1995.
- [74] 赵中建选编. 全球教育发展的研究热点——90 年代来自联合国教科文组织的报告 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1999.
- [75] 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著, 华东师范大学比较教育研究所译. 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.
- [76] 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著, 华东师范大学比较教育研究所译. 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.
- [77] (伊朗)拉塞克、(罗马尼亚) 维迪努. 马胜利, 高毅等译, 从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
- [78] 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 (11).
- [79] 古人伏. 德育新课题: 引导学生了解世界; 了解他人——谈世界公民教育 [DB/OL]
http://nigce.ied.edu.hk/oxfam/papers/20040207/profkoo_speech.pdf——2005-05-07
- [80] 彭霄. 全球化、民族国家与世界公民社会——哈贝马斯国际政治思想述评 [J]. 欧洲研究, 2004 (1).
- [81] 袁祖社. “全球公民社会”的生成及文化意义: 兼论“世界公民人格”与全球“公共价值”意识的内蕴 [J]. 北京大学学报 (哲学社会科学版) 2004 (7).
- [82] Tobiasen, Mette. Global Citizenship—an analytical conceptualization. Paper presented at European Consortium for Political Research—Joint Sessions, Copenhagen 14-19, April 2000.
- [83] Matt Smith. Mediating the World: Development, Education and Global Citizenship [J].
Globalization, Societies and Education, Vol.2, No.1, March 2004.
- [84] Globalising Citizenship Education? A Critique of “Global education” and “Citizenship education” [J].
British Journal of Educational Studies, Vol53, Issue1.
- [85] Communicating Global Citizenship: Multiple Discourses Beyond the Academy[J]. *Citizenship Studies*, Jun 2005. Vol.9, Issue2.

- [86] Desforges, Luke.. The formation of global citizenship: international non-governmental organizations in Britain [J]. *Political Geography*, Volume: 23, Issue: 5, June, 2004.
- [87] Titus, Charles.. Civic Education for Global Understanding [DB/OL]
<http://www.ericdigests.org/1995-1/civic.htm>. -2005-10-15.
- [88] Andrzejewski, Julie., Alessio, John.. Education for Global Citizenship and Social Responsibility [DB/OL].
<http://www.uvm.edu/~dewey/monographs/glomono.html>. -2005-10-23.
- [89] Kenneth A, Tye.. Globalising Global Education To Nurture World Citizens[J]. *the Education Digest*, 2003(2).
- [90] Bowden, Brett.. The Perils of Global Citizenship [J]. *Citizenship Studies*, Vol.7, No.3, 2003.
- [91] Taso G. Lagos. Global Citizenship – Towards a Definition[DB/OL].
<http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf>. -2005-05-23.
- [92] Tully, James.. Two Meanings of Global Citizenship: Modern and Diverse [DB/OL].
<http://web.uvic.ca/polisci/tully/publications/Tully%20Presem%20-%20Two%20Meanings%20of%20Global%20Citizenship%20II.pdf>. -2005-06-18.
- [93] RSA Manifesto Challenges: Building Global Citizenship [J] . *Workshop*. 15 May, 2003.
- [94] Brosio, Richard. A Response to "Educating for Global Citizenship and Social Responsibility"[DB/OL].
<http://www.uvm.edu/~dewey/monographs/glomono.html#Another%20Response%20to%20Educating%20for%20Global>. -2006-03-05.
- [95]. Holden, C.. Education for global citizenship: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers[DB/OL].
http://www.globalteacher.org.uk/grg_report.htm. -2005-11-12.
- [96] Brownlie, Ali ; Mackenzie, Nadia. *Citizenship education : the global dimension : guidance for key stages 3 and 4* [M]. London: Development Education Association, 2001.
- [97] Young, Ben.. Education for Global Citizenship in Scotland: Putting the Horse Back in Front of the Cart [DB/OL].
<http://k1.ioe.ac.uk/pesgb/x/Young.pdf>. 2005-12-06.
- [98] Singleton, Corinne.. Think Globally, Act Locally: An Analysis of Community Participation Discourse in Educational for All National Action Plans [DB/OL] .
http://www.stanford.edu/dept/SUSE/ICE/Corrine_monograph.pdf. -2006-02-22.
- [99] Cogan, J. John., Grossman, David., Liu Mei-hui.. Citizenship: The Democratic Imagination in a Global/Local Context [DB/OL] .
<http://www.learner.org/channel/workshops/socialstudies/pdf/session8/8.Citizenship.pdf>. -2005-10-14
- [100] Cogan, J and Derricott R. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspectives on Education* [M] , London: Kogan. 1998.
- [101] Smith, J.Peter.. The Impact of Globalization on Citizenship: Decline or Renaissance?[J] . *Journal of Canadian Studies*. Volume 36 .No. 1. (Printemps 2001 Spring).
- [102] Banks, A.James.. Educating Global Citizens in a Diverse World [DB/OL] .

- <http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/banks2.htm>.-2006-03-09.
- [103] Oxfam. Education for Global Citizenship [DB/OL] .
<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/downloads/grantguidelines.doc>. -2005-06-08.
- [104] Stokes, Geoffrey.. Global Citizenship [J] . *Ethos*: Vol12, No1: March 2004. P19.
- [105] Bowden, Brett.. The Perils of Global Citizenship [J] . *Citizenship Studies*, Vol. 7, No. 3, 2003.
- [106] Boston Research Center. Curriculum Resources for Global Citizenship Education[DB/OL].
http://www.brc21.org/resources/res_crgce.html. -2005-12-3.
- [107] Phillips, Catherine.. Environmental Justice and Global Citizenship [EB/OL]. Inter-Disciplinary Press.
<http://www.inter-disciplinary.net/publishing/idp/eBooks/EJGC2%201.6.pdf>. -2005-12-25.
- [108] Reardon, Betty A. *Educating for Global Citizenship: Teacher-Designed Curricula for Peace Education, K-12*[M]. Teachers College Press. 1988.
- [109] Zhu Qian. *Good Global Citizenship—What Does It Mean?*[DB/OL].
http://usp1.scholars.nus.edu.sg/~geconvnt/pdf/A1_ZhuQian_NUS.pdf.-2006-03-10.
- [110] Latham, A. Andrew. Liberal Education for Global Citizenship Renewing Macalester'traditions of Public Scholarship and Civic Learning[DB/OL].
<http://www.macalester.edu/pericles/discussionpaper.pdf>. -2005-11-24.
- [111] Dower, N. *An Introduction to Global Citizenship* [M]. Edinburgh : Edinburgh University Press. 2004.
- [112] Hicks, David.. Providing a global dimension to Citizenship Education: a collaborative approach to student learning within Primary Initial Teacher Education[DB/OL].
http://www.citized.info/pdf/commarticles/Fran_Martin.pdf. -2005-11-02.

后 记

短暂而美好的三年学习生活很快就要结束，我的论文也已画上了小小的句号。首先我得感谢我的导师饶从满教授，从论文选题到资料的收集，导师都给予了我极大的帮助。导师渊博的知识、缜密的思维、广阔的视野都使我深深地折服；导师对我生活的关照、对待人接物的指教，使我受益非浅。师恩如海，何以回报？也要感谢师母对我学习的鼓励、工作的关心。

其次，要感谢国际与比较教育研究所和教师教育研究所的各位老师对我的教导和培育，是他们把我领进了宏伟而又瑰丽的学术殿堂。在读书期间，邓涛博士给予了我以极大的帮助。

最后，要感谢美国的罗杰·威廉斯大学（Roger Williams University）的汉斯·珊特尔（Hans Schattle）教授的帮助，他特地将其有关“全球公民教育”的论文及时送给我，并一再叮嘱要务必保持联系，也使我获得美国“全球公民”教育实践的第一手资料。

恩师的谆谆教诲鞭策着我；大学的学术氛围感染了我，而我将珍藏着这两大财富踏

恩师的谆谆教诲鞭策着我；大学的学术氛围感染了我，而我将珍藏着这两大财富踏上新的旅途。

2006年5月9日
于东北师范大学