



後全球化脈絡下國際教育理念析辨： 全球主義 vs 世界主義

王俊斌

摘 要

研究目的

面對後全球化狀況，受到國際關係、地緣政治以及產業鏈重組等國際因素影響，臺灣取得新發展契機，像經濟面向的投資將會帶動人才需求以及國際移動力、語言與文化的交流則會讓臺灣成為提供華語學習的重要國家、經貿地位的提升將會讓臺灣學校教育的國際化更有發展條件。本研究以後全球化為脈絡，一方面企圖能更深入釐清「全球主義／世界主義」以及「全球公民」與「世界公民」根本區別，另一方則以雙重性理想公民圖像之架構，透過國際教育課程政策與實際問題，提出國際教育理念定錨及其轉踐轉化歷程的思考。

研究設計／方法／取徑

本研究採用理論研究方法和文件分析法：一方面，通過全球化理論和相關文獻分析，探討世界體系從「全球一體化」論述轉向「後全球化」之變化；另一方面，以國際組織 (UNESCO、OECD) 和臺灣素養導向課程改革與國際教育白皮書等政策文件，構建面對 21 世紀趨勢「全球公民—世界公民」之國際教育之發展框架。

王俊斌，國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

電子郵件：chunping@mail.ntue.edu.tw

投稿日期：2023 年 4 月 16 日；修正日期：2023 年 5 月 29 日；接受日期：2024 年 4 月 22 日

研究發現或結論

本研究透過「全球公民」與「世界公民」之理念趨向架構，提出在後全球化脈絡下之國際教育理念雙重性特質，一方面是在新自由主義脈絡下所需雙語能力和國際競爭力人才培育，另一方面則在面對永續發展和生態正義所需之世界公民陶冶。研究者指出兩種理念的關係並非二元對立關係，而是一種光譜式的趨向選擇，建議學校推動國際教育時應將全球競爭力和永續責任之公民能力培養同時納入思考。

研究原創性／價值

受到嚴重特殊傳染性肺炎疫情、美中經濟對抗以及烏俄戰爭等國際關係轉變，原本世界體系架構下的「全球一體化」論述不再適用，研究者提出「後全球化」觀點，說明在地緣政治以及產業鏈重組等層面變化的影響下，臺灣取得新的發展契機，這雖讓臺灣學校教育的國際化更有發展條件，然有關「彰顯國家價值」面向之在地認同定位問題也同樣亟待關注。

教育政策建議或實務意涵

根據國際教育理念雙重性內涵分析，研究者建議可依據全球素養與永續責任之國際教育整合發展架構，能有效協助學校能從全人觀點來推動國際素養教育之理想。

關鍵詞：全球化、後全球化、新自由主義、世界主義、國際教育



ANALYSIS OF INTERNATIONAL EDUCATION IDEALS IN THE CONTEXT OF POST-GLOBALIZATION: GLOBALISM VS COSMOPOLITANISM

Chun-Ping Wang

ABSTRACT

Purpose

In the face of the post-globalization situation, Taiwan is gaining new developmental opportunities because of international factors such as international relations, geopolitical dynamics, and the reconstruction of industrial supply chains. These new opportunities include investment in the economy that will drive demand for human resources and international mobility, language and cultural exchanges that will position Taiwan as an important country in providing Mandarin Chinese language learning, and enhanced economic and trade status that will further favor the developmental diversity of internationalization of Taiwan's educational institutions. This study, set in the context of post-globalization, attempts to clarify "globalism/cosmopolitanism" and to delve deeper into the fundamental distinctions between "global citizen" and "cosmopolitan citizen." Additionally, it utilizes the framework of dual ideal citizen images to address international education curriculum policies and practical issues. It also proposes the considerations of the international education anchoring concept and its transformational process.

Design/methodology/approach

This study adopts theoretical research methods and documents analysis. On the one hand, it explores the changes in the world system from the discourse of "global unification" to "post-globalization" through analysis of globalization theories and related literature review; on the other hand, based on policy documents

Chun-Ping Wang, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications
Technology, National Taipei University of Education

E-mail: chunping@mail.ntue.edu.tw

Manuscript received: April 16, 2023; Modified: May 29, 2023; Accepted: April 22, 2024

such as international organizations (UNESCO, OECD), Taiwan recent curriculum reform, and International Education White Paper, it constructs a development framework for international education facing 21st-century trends, focusing on “global citizens-world citizens.”

Findings/results

Through the conceptual framework of “global citizenship” and “cosmopolitan citizenship,” this study proposes the duality of international education concepts in a post-globalization context. On the one hand, it addresses the need for talent training on bilingual competencies and global competitiveness in the context of neoliberalism; on the other hand, it aims to cultivate future-oriented world citizens attuned to sustainable development and ecological justice. The researcher pointed out that the relationship between those two ideal concepts is not a contradictory binary opposition but rather a spectrum-like orientation of choices. Schools should consider cultivating both global competitiveness and civic responsibility toward sustainability when promoting international education.

Originality/value

Due to the impact of the COVID-19 epidemic, the economic confrontation between the United States and China, and the Ukrainian-Russian War, the original “global unification” under the framework of the world system is no longer applicable. The researcher proposed a new perspective of “post-globalization” and that Taiwan has gained new developmental opportunities due to geopolitics and industrial chain restructuring changes. Although these changes make the internationalization of Taiwan’s school education more conducive to development, the issue of positioning local identity in the context of “demonstrating national value” should also be considered.

Implications for policy/practice

Based on the analysis of the distinction between global citizenship and cosmopolitan citizenship, an international education development framework that integrates global competencies and sustainable responsibility is proposed to help schools promote international education from a holistic person perspective.

Keywords: globalization, post-globalization, neoliberalism, cosmopolitanism, international education

壹、前言

如何面對全球化的挑戰，這一直是我國教育變革的核心論述，像是高等教育強調的國際移動力、雙語教育強調的國際競爭能力、2011 年公布《中小學國際教育白皮書—扎根培育 21 世紀國際化人才》（即《國際教育 1.0》），著眼於臺灣國際化程度提升以及社會文化日益多元，為能夠因應全球化的跨文化衝擊，或是頻繁國際交流場合所需的應對知能，期待國際教育能協助國民肯認自己國家的文化傳統，也能學會欣賞外國文化，達成培養具備「國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才之政策目標」（教育部，2011）。十二國民基本教育同樣將「多元文化與國際理解」列為核心素養之一，期待未來公民能夠「具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷」（教育部，2021）。此外，《中小學國際教育白皮書 2.0—接軌國際、鏈接全球》（即《國際教育 2.0》）更將「培育全球公民」列為首要目標，並以「彰顯國家價值、尊重多元文化與國際理解、強化國際移動力、善盡全球公民責任」做為學習主題（教育部，2020a，2020b）。

盱衡全球化以及當前國際趨勢，邱玉蟾（2012）曾以國際教育意識型態座標架構，將全球化過程區分為「民族主義、國際主義、全球主義及世界主義」等四種意識型態，大部分教育工作者對於不同意識型態缺乏必要的理解，致使國際教育的課程教學與交流活動之深化程度受到局限。不可諱言，縱使《國際教育 1.0》與《國際教育 2.0》皆以四種意識型態為核心理念的區分，原本的「國家認同」因其帶有我族中心傾向，又無法回應新南向政策與新住民之多重認同需求（王俊斌，2022b），必須從身分認同與義務多樣性的角度來尋找跳脫「國家—世界」二元對立關係（黃文定，2018），也就有其必要，這也是《國際教育 2.0》將「國家認同」修正為「彰顯國家價值」的原因之一。再者，不論是十二國教課程綱要、國際教育議題，或者二份國際教育白皮書仍將學習者界定為「全球公民」，顯見未能清楚區分「具備跨文化知能以及國際移動力的全球公民」以及「能了解全球永續發展理念並落實於日常生活的世界公民」的差異，前者係以個人發展及國際競爭力為著眼，而後者則是以關注社會正義與永續責任之公民培

育為核心。本研究將以 21 世紀全球化發展的新趨勢（即「後全球化」）為脈絡，透過雙重性理想公民圖像的光譜式趨向的建構，同時輔以國際教育課程政策與實際案例之討論，提出國際教育理念定錨及其轉踐轉化歷程的思考，即以全球公民與世界公民的理念趨向架構，協助現場學校能在國際教育的理念基礎與轉化實踐之間有更好的整合。

貳、全球化：概念內涵及其變化

「全球化」從 20 世紀的 80 年代晚期、90 年代初才漸漸興起「全球化」（globalization），經過四十多年的發展，不論是日常生活經驗或者是學術討論場合，人們對於「全球化」不會再大驚小怪，不論是「全球公民」或「全球永續發展」，都可看出國際教育的推動與「全球化」發展的關聯性。在 Malcolm Waters（2000）在《全球化》（Globalization）一書便清楚描繪這樣變化，儘管“global”一詞從出現迄今已有 400 多年的歷史，但“globalize”或“globalizing”等常見用法，卻是到 1960 年代才出現，像是《經濟學人》（The Economist）首先在報導中使用了「全球化配額」（globalized quota）；韋氏字典（Webster）則是第一個提為「全球主義」提供定義，即以「日益一體化的全球經濟發展，尤其以自由貿易、資本自由流動和開發廉價的外國勞動力市場為其特徵」來定義「全球化」；《觀察家雜誌》（The Spectator）則以「令人震驚的概念」（a staggering concept）來評論當時的“globalization”現象，而這一個概念後續更出現“globalism”、“globalization”、“globalize”以及“globalized”等不同用法。相較於前述雜誌報導，“globalization”卻未被學術界認可，直至 1980 年代中期之後，它才具學術意涵。

伴隨「全球化」的現象與趨勢，學界對於「全球化」帶來的關注也隨之增加，「時間與空間的壓縮」是最常見用來界定「全球化時代」的說法。然而，所謂「時間與空間的壓縮」並非新奇的說法，其實 Karl Marx 早在《政治經濟學批判大綱》（Grundrisse: Foundations of the critique of political economy）即已提及「時間消滅空間」（the annihilation of space by time）之觀點，根據貨幣（投資）—生產過程—產品—轉化為貨幣—剩餘資本」

的流通關係，他認為當生產出超過基本需求的產品時，人們將對「交換價值」（exchange value）有更大依賴，因為交換的需求，又更進一步讓通訊和運輸等交換機制所必需之物理條件變得越發重要。基於商品與貨幣交換的運作邏輯，Marx 也才會有「資本在本質上超越了每一個空間障礙」（Capital by its nature drives beyond every spatial barrier）的說法（Marx, 1973）。

全球化分析大抵可從經濟、政治和文化等三個層面來看，就經濟面向言，如同 Immanuel Wallerstein 「世界體系理論」（world-systems theory）之觀點，他認為當不同國家間存在著相互依賴的發展關係，便可以透過資源、勞動力以及市場來加以整合。這種看法不同於現代化理論（modernization theory）僅將民族國家（the nation state）作為唯一的分析單位，在時間與空間壓縮的「全球化」脈絡衝擊下，Wallerstein（2006）不認同各個國家只能有一條現代化的共同路徑，也不再僅會受到單一政治結構的控制，而是會將資本無限積累視為最優先任務，最終形成世界經濟與資本主義制度緊密結合的狀況。顯而易見，資本主義經濟（capitalist economy）或自由市場經濟（free market economy）的運作本質，它與利益競爭、財產所有權和創業自由（entrepreneurial freedom）等系統化制度的息息相關，而跨國企業盛行、財富高度集中以及社會不正義問題的擴大，卻又變成 21 世紀全球資本主義普遍特徵（Bøyum, 2016; Piketty, 2014）。

就政治面向而言，現代國家概念及其運作方式可追溯至 17 世紀歐洲的政治發展，特別是 1648 年《西發里亞條約》（the Peace of Westphalia）的談判，國家主權的意涵也才被凸顯。政治全球化（political globalization）意指各國之間政治關係的強化與擴張，而這樣的發展進程便會涉及種種與國家主權、地緣政治（geopolitics）以及全球治理（global governance）等不同層面課題（Steger, 2020）。至於文化全球化（cultural globalization）會與文化擴展（cultural diffusion）有關，由於文化層面受到政治、經濟面向的全球化以及資訊科技發展的影響，文化的齊一性與同質化被加速，特別像是由消費主義的商品邏輯所主導的文化帝國主義，它支撐著強調效率與控制的「麥當勞化」（McDonalozation）不斷擴展，卻也同步侵蝕在地性文化以及對價值理想的堅持（王俊斌，2022a；Hayes, 2017）。

上述對於全球化的理解大致反映 21 世紀初期的狀況，原本預期在世

界體系架構下的「全球一體化」(global unification)並未真正發生，就如同 Michael O'Sullivan 在一篇名為「全球化已死，我們需要創建新的世界秩序」(Globalisation is dead and we need to invent a new world order)的訪談中，他認為全球化已成為過去，未來將會是仍在形成中的多極世界(multipolar world)，原本的世界銀行(World Bank)、國際貨幣基金組織(the International Monetary Fund)或世界貿易組織(the World Trade Organisation)，它們功能必定會更難彰顯(O'Sullivan, 2019)。近幾年來，全球化已呈現出不同樣貌，特別是嚴重特殊傳染性肺炎(COVID-19)疫情、美中經濟對抗以及烏俄戰爭，防疫物資與疫苗的不足，迫使歐美國家重新思考全球垂直分工對國家安全的危害；在「美國印太戰略」(Indo-Pacific strategy of the United States)中，美國認為中國挑戰國際秩序的種種行徑都嚴重傷害美國在該區域內的盟友和夥伴(American Institute in Taiwan, 2022)，進而推動政治上民主國家結盟，經濟上的產業鏈重構，不斷強化圍堵以制裁中國；至於烏俄戰爭所造成的人民死傷與苦難，地緣政治的衝擊、接納難民的人道關懷以及軍需物資的支援等等，這讓恢復俄羅斯榮光的民族主義，以及做為世界公民的責任成為鮮明對比。上述種種變化，不論是用「全球化已死」、「全球化之後」或「後全球化」(post-globalization)，它們都指向一種新時代的開始：

在察覺全球化危機的背景之下，全球化典範的關鍵特徵將在媒體和傳播研究中受到影響，可以觀察到以下兩個問題：一個是低估了民族國家存在的重要性，另一個則是將某些文化和身份過度誇大為所謂「後民族」(post-national)和世界主義(cosmopolitan)。民粹主義的興起可能會導致一個後全球時代，但它更有可能標誌著國家政策和政治優先事項，它們在全球企業和多邊機構的運作中得到了重申。這就提出了一個問題，即全球化研究是否需要更關注國家政策問題，而不是將「全球」本身作為一個實體。(轉引自王俊斌, 2022a, 108-109; Flew, 2020)

面對「後全球化」時代，國際教育的思考與實踐必須對此有所回應，故應先釐清「全球主義／世界主義」(globalism/cosmopolitanism)以及「全球公民」(global citizen)與「世界公民」(cosmopolitan citizen)的本質性區別，也就是從理想公民(ideal citizenship)特質與內涵為基礎，區分

為將每一個獨立存在行動個體 (agent) 視為「平等權利的承載者」(equally as bearers of rights) 以及強調集體關係性先於個體存在「義務的承載者」(bearers of obligations) (王 俊 斌, 2008; Johnston, 1994; Nisbet, 1994; Taylor, 1992)。再者, 若從實際面對的問題來看, 國際教育的推動要能回應全球化競爭與個人福祉的「全球主義—全球公民」(Globalism-Global Citizen) 培育問題, 也要能回應當前全球化危機(諸如貧富差距持續擴大、階級世襲化、地緣政治衝突加劇、極端氣候與生態危機)的「世界主義—世界公民」(Cosmopolitanism-Cosmopolitan Citizen) 之培育問題, 兩者看似分別指向不同目的, 然其間關係應為非此即彼的選擇? 或是一種相對傾向的偏重?

參、從全球主義到後全球化：具國際競爭力的全球公民

一、全球化 1.0：世界體系與全球資本主義

在《全球主義、民族主義、部落主義：理論回歸》(Globalism, nationalism, tribalism: Bringing theory back in) 一書, Paul James (2006, 21) 指出地球村 (global village) 意謂人們不論身在何處, 分工機制讓人們之間的關係變得像鄰居一般緊密, 讓原本只是某個地區的小公司轉身變為跨國大企業, 更讓人們從在地性進入全球主義時代。James 指出若將全球主義等同於現代性結果, 這會是一種過度簡化的說法, 若主張全球主義將會取代現代性, 這則是一種誇大的說法。他認為地球村、世界一家或全球一體 (即全球化) 之現象早在現代性之前就已經發生, 「現代主義」雖是工業革命之後帶來的文化、科學與社會改變, 但它仍然必須透過主觀性 / 審美性 (subjectivity/aesthetic) 或存有論形式 (ontological formation) 來理解。相較之下, 「全球主義」視是一種描述性術語, 它意指具有時空延伸的相似性或具一致性的各種實踐、歷程性或主觀性經驗 (James, 2006, 24)。因此, 全球主義與全球化之概念雖不能直接等同, 但兩者之間仍具有脈絡相關係。

新自由主義是另一個與全球化以及全球主義密切相關的概念, 新自由主義被視為與市場和準似市場的運作規範有關, 也被來應用於國家和社會

的重新組建之上。它源自正統經濟學概念及其化約論假設，而它的應用形式則是包括最重要的競爭性資本運作機制，再加上國家也會從各種推陳出政策來反映其對特定的利益關注。因此，從結構意義上來說，現實存在的新自由主義是可以被界定為是推動全球化的「軟體」，通過與技術及物流等基礎建設的整合，它不只讓生產鏈結得以不斷重組，更讓「全球化」成為可能（Carroll, 2022）。在類似的基礎之上，現代化理論或世界體系理論也據此解釋市場全球化現象，只是現代化理論預設所有發展落後國家，在得到發達國家支持後，將能以同樣方式得到發展，而世界體系理論則是透過兩組概念批判並修正了現代化理論，一個是「核心—半邊陲—邊陲」（core-semiperiphery-periphery）的分工架構，另一個則是「依賴理論」（the dependency theory），前者係將資本主義與世界經濟之分工關係區分為「核心—邊陲」（core-periphery）的階層性關係，也就是根據生產過程的獲利程度來區分（Wallerstein, 2006）。世界體系觀點認為資本主義必定會將各種勞動形式整合到一個有效的分工架構中，過去將單一國家視為一個獨立存經濟體之概念已不再適用，已由世界經濟體系「核心—半邊陲—邊陲」三層架構來取代。後者則是在「核心—半邊陲—邊陲」的分工關係之下，同時強化不同國家間相互依賴的關係，只是這種依賴關係並不建立在核心國家對貧窮國家剝削之上，而是一種生產獲利（即剩餘價值）的重分配關係。正因如此，原於處於邊陲地位的貧窮國家，它們將因加入世界體系，逐步朝「半邊陲」，乃至於「核心」位置移動。簡言之，世界體系架構下的分工關係，不只是提供貧窮國家逐步現代化與資本化的發展契機，更是加入全球化資本主義陣營。

二、全球化 2.0：後全球化狀況

全球化並不是一個新的概念，像是 Jeffery Sachs（2020）就將「全球化」區分為「舊時器時代：全球遷移」、「新石器時代：農耕與村落」、「馬背時代：以馬匹為基礎的國家」、「古典時代：帝國規模的管理」、「海洋時代：全球帝國」，以及 19 世紀以後的「工業時代：大量工業製造」和 21 世紀開始的「數位時代：連結、計算與人工智慧」等七個時期。若不要把概念範圍無限擴大，二百多年前的奴隸人口販賣（slave trade）、殖民與帝國主義，或是跨國貿易所引發的衝突，它們都是「全球化」現象（廖

炳惠，1993）。相較過於寬泛的「全球化」時期界定，應該將 19 世紀未到 21 世紀初期視為「全球化 1.0」，21 世紀 20 年代開始則是進入一個更不確定，且更複雜的「全球化 2.0」：

（一）就全球經貿夥伴與國際關係的變化而言，原本部分環太平洋國家間達成了一項貿易協定，2008 年 George W. Bush 總統宣布美國啟動貿易談判，接任的 Barack Obama 總統持續進行會談，並將跨太平洋夥伴協定（Trans-Pacific Partnership/TPP）視為美國將把戰略重心轉向亞太地區。經過 19 輪正式談判和個別會議後，參與國於 2015 年底達成協議，並於 2016 年初簽署協議。對於支持者來說，這樣的協議會擴大美國在海外的貿易和投資，刺激經濟增長，降低消費價格，創造新的就業機會，同時也會促進美國在亞太地區的戰略利益。TPP 因此成為世界上最大的自由貿易協定，涵蓋全球經濟的 40%。Donald Trump 接任總統之後卻認為該協議可能會加速美國製造業的衰退、工資下降和不平等的加劇，因而選擇退出該協議。（McBride et al., 2021）Trump 政府將原本全球化的多邊協議轉成單邊主義，宣稱此舉會「讓美國再次偉大」，並要求國際企業將藍領工作重新帶回美國。後來的 Joe Biden 不再採取美國至上的「單邊主義」政策，改採民主國家的價值結盟，然仍維持前任政府面對南海衝突的政策，加強推動「開放印太」戰略，建立美、日、印、澳等民主價值同盟，一股新的冷戰氛圍逐漸成形。

（二）就新民族主義與國際衝突而言：俄羅斯總統普丁（Vladimir Putin）在 2022 年 2 月 24 日向俄羅斯和烏克蘭公民宣布「關於開展特別軍事行動」（On conducting a special military operation），隨即發動入侵烏克蘭的戰爭。普丁透過「特別軍事行動」的電視演說，解釋之所以必須在頓巴斯地區（Donbas region）展開「特別軍事行動」，這符合《聯合國憲章》第 51 條規定，指控烏克蘭是一個新納粹國家，認為俄羅斯面對頓巴斯人民共和國（The people's republics of Donbas）的請求，自然必須「基於友好互助條約，透過特別軍事行動，出兵保護以俄語為主要語言的頓巴斯地區的人民，期以真正解決他們面臨著基輔政權的羞辱和種族滅絕」。除此之外，普丁可更提及北約的東擴問題，這將使得俄羅斯處於危險的狀態，北約軍事布署更向俄羅斯邊境推進，而烏克蘭也正在成為一個「反俄」國家，這些都是「不可接受」的。然而，普丁發動戰爭的理由並未被國際接受，

更直指普丁發動的是侵略戰爭，而非「特別軍事行動」。原本加入全球市場的俄羅斯，陸續受到國際經濟制裁，俄羅斯全面入侵烏克蘭後，西方國家共同決議將之排除「全球銀行金融電信協會」（Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication/SWIFT）之外，陸續又實施多項對俄羅斯的嚴厲金融制裁，許多跨國企業也宣布暫停或撤出俄羅斯市場。以美國為首的民主國家企圖透過經濟制裁手段，讓俄羅斯與全球資本市場脫勾，藉此增加俄羅斯內、外部壓力。

（三）就超國家組織的解組與重構而言：源自 1952 年建立的歐洲煤鋼共同體，歐盟（European Union）是由歐洲多國家共同建立的政治及經濟聯盟，目前歐盟的運作方式依照《里斯本條約》（Treaty of Lisbon）之協議，所有成員國均為民主國家，而經濟上更是舉足輕重的經濟實體。歐盟模式曾被視為全球化進程很重要的里程碑，跨國區域性經濟整合成為維持國家競爭力的必要手段，像是原本為防堵共產勢力擴張的「東南亞國家組織」（Association of Southeast Asian Nations/ASEAN），也在 2015 年 11 月在馬來西亞召開東協十國峰會宣布成立「東南亞經濟共同體」（AEC），這也是一個明顯例子。對照國際間政治與經濟的結盟趨勢，英國對歐盟的疑慮存在已久，主要係因政治、經濟、移民、歷史、地理及文化等多重因素的考量，諸如政治上，英國不願向歐盟讓渡國家主權，經貿與移民等層面則不願被歐盟法令束縛（魏資尹，2015）。英國於 2016 年 6 月舉行全國性公投，脫歐派以 51.9% 勝出，再於 2017 年 3 月 29 日啟動《歐洲聯盟條約》第 50 條脫歐程序（洪德欽，2017）。隨後，英國已於 2020 年 1 月底正式退出歐洲聯盟，所謂「英國脫歐」（Brexit）的行動正式啟動，這意指使英國不再受歐盟法律、歐洲單一市場及若干自由貿易協定約束，並可取回對移民政策的控制權。由此可見，原本樂觀看待的全球全一體化必將發生，若從國家間對區域結盟的不同態度，結果未必完全如預期。

（四）就新興科技與民主社會的危機而言：不同於前述政治或經濟的全球化，資訊或文化的全球化的調整步調，看來與們的日常生活更近，甚至會是以「不可見」的方式發生改變。二十多年來，原本資訊與數位科技被視為是推動全球化發展的加速器，特別是早期訊息流通不易的閉封社會，由於社群媒體（social media）與智能手機（smart phone）的使用早已成為人們生活的能力，這讓我們擁有的不再只是時間與空間壓縮，而是即

時性與零距離，更意味全球化（其實是西方化或者是美國化）必然到來。舉例來說，2010 年突尼西亞爆發茉莉花革命，由於 Facebook 或 Twitter 等社群媒體成為打破國家宣傳機器的資訊守門（gatekeeping）有利工具，人民可以藉由網際網路上資訊流通改變參與公共事務的方式，所謂「網路民主」（internet democracy）也就帶動後來「阿拉伯之春」的革命浪潮。除此之外，基於技術中立的錯誤想像，我們也有些誇大「網路民主」的文化擴散（cultural diffusion）效果，像是人工智能、演算法與大數據成為管制訊息流通的新獨裁，這不只突顯「技術做為一種意識型態」之事實，「互聯網（即網際網路）曾經許諾一個更加開放的社會，現在卻成了年輕民族主義者的搖籃」（王亞秋，2020）。

面對 21 世紀 20 年代之後的全球經濟、國際政治與新興科技的變化與挑戰，形成中的新全球化形式（即「後全球化」）之特徵可以歸納如下：

1. 從單一線性發展與垂直分工關係轉變為多極世界與選擇性產業鏈分工
2. 國家主權、國際組織與全球參與之國家角色傾向為辯證性之多重選擇
3. 跨國集體對抗之新冷戰局勢促使民族主義精神與國家認同的再度復興
4. 調整或修正新自由主義的經濟效益導向並加入民主與人權之價值選擇
5. 數位科技加速全球資訊流通卻也同時侵蝕在地文化並凸顯反民主風險

三、全球化長臂：教育全球化及其風險

對比經濟、政策與技科等不同層面的後全球化趨勢，教育面向的後全球化的變化會是什麼？一般而言，「教育全球化」（educational globalization）論述係透過新自由主義與人力資本論（human capital theory）做為推動力，另外也結合消費主義（consumerism）和商品化（commodification）來強化其控制力（Spring, 2010）。因此，國家經濟發展與全球競爭力的基石在於高素質的人力，影響人力素質的關鍵則在於學校教育，而學校教育品質則在國家的教育投資以及師資素質。這樣的思維

係透過國際競爭力論述來凸顯教育問題，又基於效能原則來合法化市場導向教育改革，又將利益團體的創新智慧視為解決教育問題良方，在「未來工作」、「幸福生活」或「學習者中心／顧客至上」等意象的包裝下，形構成支持新自由主義改革運動的教育治理（姜添輝，2020）。

Crain Soudien 在「全球化背景下教育的特徵及其發展前景」（Education and its ethical imperative: One world united in difference）一文指出一種被各國政府和國際組織普遍推崇的教育形式，即基於「公民只有終身學習才能充分參與國家經濟發展」之主張，自然會接受將國家發展與經濟全球化聯繫在一起的「工具性教育」（instructional education）（Soudien, 2009），而 Noel Gough 則以「全球化的長臂」（the long arm(s) of globalization）來比喻教育（特別是課程發展）所受到的衝擊：

全球化根本不會只有一個單一目標，自然也不會就只有一個「全球化（跨國、想像）的長臂，這些長臂都來自某些特定地方（特別是美國與其他經濟強權），將手伸到其他地方。（Gough, 2002, 169）

顯而易見，「全球化長臂」早已深入教育的各個環節，世界主要先進國家往往透過國際組織、跨國教育、學校與營利機構等管道，將理念、制度與做法移植給其他國家的過程，並對其產生直接或間接的影響（Spring, 2010）。在教育全球化趨勢下，《國際教育 1.0》也就反映相同脈絡：

在全球化的趨勢下，國際競爭不再是傳統的數量與價格的競賽，而是創意與價值的競爭，而人力資源乃是決定競爭力強弱的關鍵因素。面對社會、經濟與科技的快速變遷與競合需求，教育需要跳脫傳統的框架，邁向創新的思維。（教育部，2011，4）

《國際教育 1.0》雖將「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」以及「全球責任感」列為四大目標，若從全球化角度，「國際素養」、「全球競合力」與「全球責任感」，應可以視為全球化架構下不同層面，前二者皆與學習者應具備之「全球素養」（global competencies）相關，差別在於跨文化知能或全球競爭力的重點不同，「全球責任感」則不是從競爭力的角度，而是注重公民責任意識與實踐行動力的培養。至於「國家認同」層面，雖然主張「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），希望學習者能在參與國際交流或跨文化的學習時，亦能對自身的歷史與文化有一定認識，這樣的說明是合理的，只是在觸及國家意識或國家責任時，這便帶有民族主義傾向，更可能會與另外三個全球化面向相互扞格。至於《國際教育 2.0》則是在永續發展的全球責任之外，仍然強調全球競爭人才培育之目標：

面對全球化時代的人才競爭，國際教育應將未來社會所需技能，如外語能力、科技運用能力、全球議題探究反思能力及跨文化溝通能力等納入課程與教學內涵，方能切實提升學生的競爭力。（教育部，2020a，15）

相同的立場也出現在《2030 雙語國家政策（110 至 113 年）計畫》（後來修正為《2030 雙語政策（110 至 113 年）計畫》）：

為能強化臺灣年輕世代的競爭力，以獲得更好的就業機會與薪資所得，必須培植年輕人的專業知識跟得上國際水準，以及有能力在國際上與世界各國的專業人士進行溝通與合作，甚至具備隨著臺灣產業全球布局的就業移動能力。……基於臺灣已掌握華語使用的優勢，期在專業知識之上，進一步強化年輕世代與世界對話的英語能力，以提升年輕世代的全球競爭力。（行政院，2022，1-2）

基本而言，不同於在地認同和面向全球的價值衝突，培養學習者應有的全球競爭能力，這當然是必要的安排，然若太強調經濟利益與個人生活品質，這不免又讓教育淪為替全球資本主義服務的工具。誠如 Amartya Sen 在《經濟與倫理》（*On ethics and economics*）指出：「自利」（*self-interest*）與自由市場（*free market*）雖是資本主義市場經濟學的有力支持，而「自利」的解釋也好像可以反人的普遍心態，但是經濟行尚需考量與「自制」（*self-command*）有關的倫理面向，即應在不否定人可以追求「利益」的前提下，重新將合理欲望滿足的「自制」倫理意涵重新維入思考（Sen, 1987）。針對以經濟為導向的教育全球化發展，表面上，當代學校教育看似直接批評傳統知識導向的教育，也以自主探究和問題解決為核心能力，強調學習多樣化，將教育的重心從教師教學轉向學生學習，更將教師角色從知識權威者轉變為協助學生的學習促進者（Rømer, 2021）。針對教育全球化現象，Gert Biesta（2009, 2017）卻將強調學校評比、國際排名、績效

責任（accountability）、證據本位（evidence-based）以及優質教育（good education）等教育口號描繪為「評量時代」（an age of measurement），批評種種論述都充斥著資本主義的商業邏輯，也就未能賦予培育世界公民等同教育價值。

肆、世界主義：具人文精神與永續責任的世界公民

一、邁向永續未來的共同責任：斯多噶式世界主義情懷

21 世紀的特徵具體展現在全球化、跨國流動和科技創新之劇變，只是這樣的全球聯結性（global interconnectedness）卻也同時揭示人類社會更加嚴重的不平等權力結構，群體間的文化失衡也就更難修復。面對當前狀況，學者認為唯有更準確反映問題並提供人們身為世界一家成員（as a constituent member of an interconnected planetary community）的存在經驗，始方有助於問題的改善（Shaw, 2017）。世界一家或者是把陌生他人視為家人之觀點源自源自雅典，更產生長期且深遠的影響的斯多噶主義（Stoicism），它不以系統理論為主，而是以融合理論原則與生活實踐為核心（苑舉正，2020）。斯多噶主義假設人都期待得享愉悅（happy），更將追求幸福（happiness）視為人生的目的，也就是主張人所做的一切都是為了幸福，而得享幸福的關鍵在於能夠順從自然（following nature），亦即能按照身為人的本性來行事，更要依循整個自然運作法則來做事，這就好比是照著宙斯或天神所支配的宇宙秩序而行。因此，斯多噶主義首先認為唯有「順應自然」，人才能展現出德行，也才能真正得享幸福。其次，若想要能對人有益，又想要得到快樂的結果，唯有美德才能同時達成，只是不應直接將快樂本身視為是件好事，抱持這種想法會是種錯誤，例如直接認定金錢、名譽、健康、自由都會是美好的，這便會是錯誤的。同樣的，像是貧窮、恥辱、疾病、奴役和死亡，認為它們對人絕對不利，這也是不正確的聯結。其實，它們不一定會對幸福的結果有害，同樣的，也不見得會讓人不幸福（Brennan, 2005）。

斯多噶學者認為一個人能否進步的最大障礙即在於人對什麼是真正的好和壞的錯誤信念，亦即，必須明白除美德外沒有什麼是好的，唯有惡的

本身才是壞的，除此之外，其餘的一切都是「無關緊要」（indifferent），不論是個人的幸福或不幸，是富有還是貧窮，是健康還是生病，這些與美德相較，這些都是其次的。只是人們很難看到這一點，更很難打破我們相信金錢和榮譽會是件好事的看法（Brennan, 2005）。將美德與幸福之外的一切都看成是「無關緊要」，不把關乎個人利益就當成幸福，也不把對己不利視為惡，這便讓世界一家的理想有了實踐基礎。因此，以往將「世界一家」或「公民責任」做為課程核心價值，期能呼應「多元文化價值觀與世界和平胸懷」或「善盡全球公民責任」之教育目標，其困難在於要一個人將「遙遠他者」視之如家人一般，願意為他們不幸付出關懷，甚至願意採取行動，這種斯多噶世界主義情懷（Stoic cosmopolitanism），它與「自利」（self-interest）的人類本性相去太遠，致使得教學效果多停留在認知層面，縱使能感同身受，這樣的同理也難以成為內化的價值與信念，結果便是讓許課程教學流於形式，無法變成學習者真正的能力。突如其來的新型冠狀病毒肺炎（COVID-19），這個慘通經歷卻提供人們體會何謂休戚與共的學習機會。疫情嚴竣時，英國女王伊麗莎白二世以「後會有期」（We will meet again）為題對全國演說：

[我]不禁想起 1940 年的處境，當時在姐妹的幫助下於溫莎（Windsor）發表的第一次全國廣播。我向那些必須從家中撤離，以及基於安全考量要被送走的孩子們講話。今天，再次有許多人會感到與親人的分離感到痛苦。現在，就像那時一樣，我們自始自終都明白是在做正確的事。儘管曾經面臨挑戰，但這次已有所不同，我們有了更進步的科學、由衷的同情心、全球國家的共同努力以及對病患救治。我們會成功的，且成功將屬於我們每個人。……相信美好的日子將會回來，好友得以相聚，家人得以團圓，後會有期！（BBC, 2020）

伊麗莎白女王二世以 'We will meet again' 來鼓舞人心，'We will meet again' 的典故出自二戰時期歌典，為了安撫因戰亂被迫分離的親人，歌詞因此反覆提及「後會有期」、「不知何處、不知何時，但我知，我們會在某個陽光普照的日子再相見」！1998 諾貝爾經濟學獎得主 Amartya Sen 支持伊麗莎白女王鼓舞人心的想法，並認為這正是我們所需要的。他在《金融時報》（Financial Times）發表 'A better society can emerge from the

lockdowns’，進一步應該思考的問題：在疫病大流行之後，我們可以期待一個什麼樣的世界？我們又將從共同抵禦危機的經驗中得到什麼？實際在新冠狀病毒疫情發生前，世界早已充滿嚴重問題，像是國家之間及其內部的不平等，此刻共同經歷大流行是否有可能減少先前存在的不公平？他以第二次世界大戰的艱難時期為例，戰時英國的食物不足發生率反而急劇下降，原因在於面對糧食供應量的大幅度減少，英國通過配給和社會支持制度，反而讓食物得以更平等地共享：

在 1940 年代的戰爭中，十年下來的英格蘭和威爾斯男子預期壽命增長了 6.5 歲，前一個十年卻只有 1.2 歲，女性則增長了 7 歲，遠遠超過前一個十年的 1.5 歲。這種追求公平以及更關注弱勢群體的積極經驗，當然有助於福利國家的形成。……與英國民眾更好地共享糧食和醫療保健形成對照，1943 年在英屬印度的孟加拉發生飢荒，造成近 300 萬人喪生，殖民地統治者幾乎沒有採取任何行動。在針對當前大流行的政策中，公平卻不是特別值得注意的優先事項，像在美國，非裔美國人死於 COVID-19 的比率比白人高得多。在芝加哥，大流行死亡人數的 70% 以上是非裔美國人，他們僅佔常住人口的三分之一。（Sen, 2020）

在 ‘A better society can emerge from the lockdowns’ 文章未了，Sen 提醒當我們使用嚴厲控制和突然的封鎖措施上，對於失去工作的勞工或移徙工人（最窮困且需到離家很地方工作）的關注很少，因此有必要將補償性收入、食物和醫療照顧的整合在一起，若不能如此，Sen 語重心長的說：

可悲的是，很可能當我們再次見面時，我們將無法面對我們存在我們生活中的不平等。然而，它還是可以不走那條路。若能從公平的角度來思考面對危機管理，還是可以減輕許多國家遭逢的痛苦，並提供新的想法來激發我們在未來建立一個更平等的世界。既然此刻仍處於危機之中，我們敢於期待這種情況能夠實現？（Sen, 2020）

當冠狀病毒危機已蔓延到經濟，政治和道德等不同領域，具國際影響力的美國學者 Martha Nussbaum 也在 “COVID-19 and creating a sustainable society” 提醒人們應回首過往經歷，想想這場危機會帶給我們什麼樣的啟示：

個人經歷的最大動盪是越南戰爭及其帶來的文化崩潰，這場危機與當前的危機有很大的不同，因為戰爭是根本錯誤的，更是可以避免的。當時身為年輕世代，能做的事很明確，就是抗議並拒絕徵兵。戰爭中最糟糕的就是階級不公，中產階級很容易找到各種藉口不當兵，所以戰爭的重擔落在了工人階級和少數族裔身上。……（抗議帶來了階級與世代的對立，以及文化劇變），年輕人因反戰同樣抗議兵工產業，而老一輩人則無法諒解年輕人的異議，父母不跟孩子說話，而孩子們也鄙視父母的價值觀。……當前的危機完全不同，雖然它不是由謊言與怠惰引起的，但疫情並沒有分裂社會。我們在一起……‘Together Apart’的口號最具象徵意義，有一個電視廣告，在一個小盒子放入大約一百張不同年齡和種族的芝加哥人面孔，這意味著我們在一起，相互支持，同意隔離是因為我們必須團結在一起。此刻（Nussbaum）從公寓可以俯瞰窗外美麗湖岸，公園和沿途的自行車道，但沒有人在那裡……在越南戰爭期間沒有這樣的團結形象。（Nussbaum, 2020）

不論是伊莉莎白女王鼓舞人心的‘We will meet again’，Sen呼籲應該齊心建構一個更合乎正義與公平的‘A better society’，或者是 Nussbaum 以‘Together Apart’積極價值為‘Sustainable Society’指出一道曙光。他們共同表達的想法在於支持有價值的幸福人生是每一個所想要的，縱使彼此全然陌生，當人們能夠以家人的方式來對待此時，這便體現著一種斯多噶式世界主義情懷。

二、教育的新社會契約：朝向永續未來的共同責任

為能邁入 21 世紀預做準備，聯合國教科文組織（The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）在 1996 年公布《學習：寶藏蘊含其中》（Learning: The treasure within），從終身學習（lifelong learning）的角度，為回應科學技學、經濟發展和社會活動的快速變化，「學會學習」（learning to learn）會比單純學科知識學習更重要；面對更不可預見的未來，學習者更應具備應對各種情況的能力，可能問題情境必定更複雜，更難預料，「學會做事」（learning to do）的能力與能夠精熟地把某件工作完成，兩者將同等重要（UNESCO, 1996）。不同於個人終身學習的能力成長，面對全球化發展以及未來社會遷的挑戰，像是

極端氣候發生的頻率加快，地球的脆弱性日漸明顯，存在的不平等現象、社會破碎化以及政治極端主義，它們都將讓人類生活更具風險，而數位傳播、人工智慧和生物科技的進步，這些變化更潛藏著巨大潛力，特別是創新和技術變革在促進人類繁榮方面前景尚不明朗之際，倫理和治理問題也必須被嚴重關切（UNESCO, 2019）。

在《教育的未來：聯合國教科文組織相關學校網絡的觀點與見解》（The futures of education: Perspectives and insights from the UNESCO associated schools network），UNESCO 則是以「全球公民教育」（global citizenship education）與「永續發展教育」（education for sustainable development）為核心，泛蒐集各國老師、學生和家長對於 2050 年未來學校教育的想像。當被問到最不想看到什麼，除環境永續與減少污染等共同關注外，也希望未來能避免戰爭暴力與恐怖主義，改善對於人權的侵害，不要再有加諸少數種族或特定群體的不公平，期待社會弱勢不因身體或傳染性等疾病而更容易受害（UNESCO, 2022）。在《共同未來的重新想像：教育的新社會契約》（Reimagining our futures together: A new social contract for education），UNESCO 更倡議應積極改轉未來，故提出「以人為本」的人文主義的教育取向（A humanistic approach to education），期待人類能朝永續方向進前：

我們面臨雙重挑戰，既要兌現尚未能實現的承諾，像是確保每個兒童、青年和成人都享有接受優質教育之權利，又要充分發揮教育作為邁向永續集體未來（collective futures）的潛在變革動能。為此，我們需要一個新的教育社會契約，在改變未來的同時，也能一併改善不公正的狀況。這一新的社會契約必須以人權為基礎，並基於不歧視、社會正義、尊重生命、人性尊嚴和文化多樣性等原則，此外它必須包含關懷、互惠和團結等道德規範。換言之，新社會契約必須將教育作為一項公共事業以及人類共同利益來加以強化。（UNESCO, 2021, 3）

就當前全球化危機而言，世界主義標示著一種以政治道德形式出現的全球化與新國際秩序，強調不應再以個別國家的特殊性來考量，而是要建立在「人文主義轉向」（humanitarian turn）的「世界主義」基礎之上（Scuccimarra, 2022）。Nussbaum 指出斯多噶學派的「世界公民」（kosmou

politês/world citizen) 是主張每個人身處兩個社群之中，一個是出生地，另一個則是看似很偉大卻又很普通，它不是從哪個角落來劃定界線，太陽照耀地方是國家的邊界：

關於正義等根本道德價值則是「我們應該把所有人都視為我們的同胞和鄰居」……，我們應該認真看待每一個在特定具體情境的人類問題，而不是從特定國家認同的角度來認定別人有問題。……從某種意義上說，邀請一個人從世界公民的角度來思考，這便會是邀請人們走出愛國主義的舒適和輕鬆的情緒，並從正義和善的角度看來待自己的生活方式。一個人出生地是偶然的，任何人都可能出生在任何國家，認識到這一點，我們便不應該讓國籍、階級或種族，甚至性別差異在人類同胞之間豎起障礙。(Nussbaum, 1996, 7)

Kwame A. Appiah 在「世界主義的愛國者」(cosmopolitan patriots) 以人文主義觀點闡述超越國族之上的人類大愛 (great love)，雖然偏隘的民族主義將此譏諷為失根 (rootless) 的世界主義者，他仍主張這才會是一種世界主義為根基的愛國主義 (a rooted cosmopolitan patriotism)：

愛的對象可以是愛國家、愛家人、愛朋友，而一個真正的愛國者對其所屬國家，乃至於生活其中的社群區，都會有一定的規範，對社群成員更會有一定的道德期待……。世界主義挑戰自由主義者過於屈從民族國家內部道德的約制作用，像是 John Rawls 雖然以哲學自由主義來重構正義理論，但有關國際之間的道德議題，他卻能同等看重。……世界主義者可能會爭辯，認為這種優先次序是完全錯誤的，在某個特定國家範圍內展開自由主義的爭論，才會是件好事。但是，如果某個國家在國際關係中操弄、支持，甚至是縱容某個不自由政權，世界主義者批判這樣的愛國主義完全沒能充分衡量人類的生命價值，這樣政治自由主義已是失敗的。(Appiah, 1996, 24)

回到國際教育「善盡全球公民責任」之面向，公民責任意識的價值根源與實踐動力正是以「世界主義」為其基礎的，它與 UNESCO 期待透過學校教育引導人們回到「共同人性」(common humanity) 的主張一致，教育不應僅局限於經濟發展之功利角色 (utilitarian role)，而是要能關注包容性議題，教學者則應作為促進學習以維持永續發展的核心角色

(UNESCO, 2015)。質言之，當國際教育議題涉及弱勢扶助、教育公平、海洋永續、能源與糧食等 SDGs 議題，課程設計或學習活動安排，雖是必要的教育手段，但真正的目的應在於涵育學習者能對遙遠他者或其他物種表達真心關懷，甚至會願意為採取行動以改變其不利處境。從課程設計或教學現場觀察的角度，正是缺少對「人文主義」與「世界公民」的深度理解，多數 SDGs 議題融入國際教育課程發展，不免只是知識概念或經驗的提供而已。

伍、雙重核心能力：整合全球競爭力與永續責任的國際教育

後全球化趨勢在政治與經濟造成的改變明顯可見，諸如南海衝突、臺海危機、美中經濟對抗與烏俄戰爭等地緣政治問題，只是強調對抗關係以及選擇性結盟之做為，諸如美國前總統川普提出的「讓美國再次偉大」，俄羅期總統普丁主張的「恢復大俄羅斯的傳統榮光」，這樣的訴求不免會再次讓「國際教育被拿來作為達成國家安全與國家利益的工具，而在國際教育政策上表現出超強烈的民族主義意圖」（邱玉蟾，2012，11），進而逐漸形構 21 世紀的新冷戰格局。無庸贅言，全球資本主義發展深受政治關係影響，就如同前一世紀石油戰爭和能源危機，《晶片戰爭：世界核心關鍵技術的競爭》(Chip war: The fight for the world's most critical technology) 已開啟一個新場景：

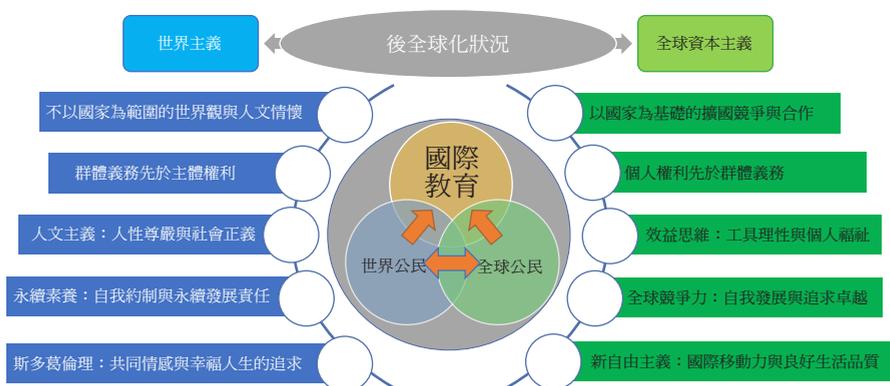
2020 年美國驅逐艦馬斯亭號 (Mustin) 從臺灣海峽北端駛入……船上一名戴著海軍棒球帽與口罩的軍官舉起望遠鏡遠眺著地平線。水域中停滿了商業貨輪，它們將貨物從亞洲的工廠運往世界各地的消費者。……美國政府正在大幅收緊電腦晶片的生產與銷售規則，這些規則已在軍事系統和消費品中無處不在。目標是中國科技巨頭華為 (Huawei)，該公司銷售智能手機、電信設備、雲計算服務和其他先進技術。……美國禁止華為購買採用美國技術製造的先進電腦晶片。……若第二次世界大戰是由鋼鐵和鋁來決定的，緊接著是冷戰則是由原子武器來決定的。美國和中國之間的競爭很可能會是由電腦的運算能力來決定的。……如果沒有半導體貿易和相關電子產品的使用，全球化就不會存在。(Miller,

2022, xvii-xix)

根據前述有關「具國際競爭力的全球公民」以及「具人文精神與永續責任的世界公民」之討論，「全球資本主義」是以人力資本來界定人的存在，強調人際或國家之間是一種競合關係，而「世界主義」則認為人是先屬於這個世界，後來才成為某個國家的一份子。因此，若從人才培育與國際移動力的角度來設想，舉凡學制、課程、教學、學生學習，乃至於師資養成，它們皆與國家發展密切相關。可見的未來，非垂直分工的全球化模式將引導各國進行人力資源需求的調整，人力需求將進一步影響未來學校教育制度與課程變革。然而，從國家利益角度來思考人力培育，學校教育仍然會受到市場化與消費主義之後全球化運作邏輯影響，並會以全球素養以及個人幸福生活（謀生能力）做為論述的合理化基礎。縱使世界體系或全球一體化會被重新調整，Thomas Piketty（2014）認為若持續放任自由資本主義與經濟全球化的發展，將會不斷擴大貧富差異，出現社會出現 型化發展，以級階級世襲化的社會不正義結果。因此，當學校教育以在培養具全球競爭力的未來公民為目標時，必須先將對於人的關懷以及自我節制之倫理前提納入思考，更不應讓國際化能力發展（即雙語／英語化）變成帶有文化歧視的潛在課程，也唯有如此，全球公民素養教育偏誤也才有可能被降低。（如下圖 1）

圖 1

整合全球素養與永續責任的國際教育架構



不論是在 OECD 2030 學習羅盤架構下的全球公民教育，或者在聯合國支持下永續持續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs），它們都受到普遍重視，特別是聯合國和歐盟參與並推動基於共同價值觀之超國家公民身份的發展，因其能為學習者提供工具以了解全球問題，進而成為全球化世界中負責任和積極的公民之需要，雖然這樣說法仍有一定意識形態，也存在著一定爭議，各國仍普遍選擇支持（Akkari & Radhouane, 2022）。不同於全球公民教育的角度，「世界主義」期待未來公民能夠關注遙遠他者（包括人類與其他物種），能以家人或鄰人的方式來相互對待，該關心的事不再局限於個人福祉或國家利益，且更應該是一種永續責任的承擔。這種世界觀與責任意識同樣可以做為永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）的基礎，只是出發點不是培育具競爭力的未來公民，而是能夠為生態問題採取行動的負責任公民。

SDGs 源自聯合國於 2012 年在巴西里約召開的 Rio+20 會議，與會國共同決議以 SDGs 作為未來十五年（2016-2030）的發展議題主軸，旋於 2015 年簽署 2030 年永續發展目標議程（Agenda 2030），並從 2016 年正式啟動。SDGs 包含 17 項目標（Goals）及 169 項細項目標（Targets）。就以目標 3：「良好健康和福祉」（Good health and well-being）為例，永續發展中確保健康的生活方式、促進各年齡層的福祉相當重要的，各國在平均壽命增加已有顯著成效，而幸福感的提升亦相當重要，幸福是一種對生活的滿足感，一種以健康、幸福和繁榮為特徵的國家，應採採取一切措施以保護人們免受疾病和毒物的影響。目標 4：「優質教育」（Quality education）的重點在於透過高品質的教育以改善人民生活和實現永續發展。（教育部，2020c）當各級學校推動 SDGs 主題融入學校國際教育課程時，因為臺灣四周環海的生活環境，目標 11：「水下生活」（Life below water）便是許多學校會選擇的主題，諸如「海洋廢棄物」或「海洋資源特色課程」，期使學習者能夠「學會運用批判性思維……在日常工作中改變行為，實現永續的作法與生活」（教育部，2020c）。

就「自利」的人類本性，人會為了自己而竭盡心力，較不會只是為自然永續本身而去做某事，這正是環境倫理或生態正義無法成為人類共同價值的原因所在，而這也讓有關 SDGs 主題的課程與教學，極容易變成知識或概念教導，或者只是某個體驗活動而已，缺乏課程發展應有的系統性思

考與設計。再者，SDGs 主題課程（或活動）背後的課程哲學（世界觀、價值觀或人與自然的關係）到底為何？其實也沒有得到應有的關注，種種原因造成課程或活動僅有「世界一家」的表象，底層仍是新自由主義與資本化的運作邏輯。Nicola Walsh（2008, 538-540）曾建議應區分「永續發展」（sustainable development）與「永續性」（sustainability）的差異，「永續性」堅持生態問題必須優先於經濟發展，而「發展」則意指在經濟與生態間的適當平衡，故「發展」必須要以對生態影響最小為前提。如果 SDGs 主題融入學校國際教育之目標即在於培育生態永續公民，世界主義強調反思與身體力行的倫理態度，這是反省全球化問題的恰當基礎，只是應避免流於理想化、形式化，乃至於教條主義。

若以圖 1 做為思考架，21 世紀以來的全球化資本主義以及永續發展世界主義，兩者共同交織並形構「後全球化狀況」，國際教育的推動不應該採取非此即彼的選擇，而是要將個人幸福生活和跨物種的永續未來同時納入考量，並以相對的趨向性為尺度，檢視學校推動國際教育的課程發展或交流活動案例（例如教育部中小學國際教育 2.0 全球資訊網已建置許多 SIEP 課程與教學、SIEP 國際交流的案例工具包，或者是學配合雙語政策推動國際交流的學校規劃），以下三個案例分別反映不同問題以及可能修正：

案例 1：學校 A 為進行跨文化交流，老師引導學生討論可與外國學生分享的臺灣文化，學生能夠想到幾乎都是珍珠奶茶、臭豆腐、雞排等夜市美食，或是原住民族舞蹈與文化。縱使《國際教育 2.0》期待學習者應能瞭解自己國家在世界脈絡中的特色，並建立對自己文化的自尊與自信（教育部，2020a，28）。若學生對自身文化了解與認同的深度不足，國際交流活動便不免只是徒具形式。

案例 2：學校 B 選擇以培養具國競爭力優秀人才為主題，發展雙語教育結合國際議題論辯之校定選修課程，安排學生能在外師指導下學習全英語表達與問題討論能力、辯論活動的主持與正反辯角色學習。《國際教育 2.0》將「培育全球公民」列為目標之一，要求學校應培育學生「國際化及全球化時代所需的知識、技能及態度，期使能在未來全球環境下順利學習，勝任工作」（教育部，2020a，28），案例學校的國際教育校定課程雖已符合前述目標，

然若指導學生能以 SDGs 為論辯主題，同時規劃語文、社會、自然等不同領域教師協同教學，支持學生探究性別問題、海洋生態保育、區域衝突與戰爭等全球議題，這便能將永續發展之世界公民培育同時納入。

案例 3：學校 C 選擇社會、藝術與綜合等領域融入方式發展國際教育，學習環境永續與社會正義等議題，期使學生「能認識並尊重世界基本人權與道德責任，體會國際弱勢者的現象與處境，了解全球永續發展之理念」（教育部，2020a，28），提供領域融入的永續發展主題學習，其實只能視為培養學生成為關懷弱勢之世界公民的條件，而非必然結果。尊重人權以及對弱勢的道德責任無疑對行為者有較高的道德要求，若是單純的教師講述或學生報告，可能只是道德教條或者得到知行脫節的結果。若能透過問題解決或方案本位等探究與實作之學習方法，透過深入了解永續問題的複雜性（像是跨國企業在第三世界投資有助於改善人民生活條件，卻也因環境污染而嚴重影響健康），這才能真正達成世界公民培養之理想。

陸、結語：以理念雙重性為定錨的學校國際教育

《國際教育 1.0》將「國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感」列為政策目標，而《國際教育 2.0》仍以「全球公民」為培育目標，二前在方向上並無不同，只是更強調「彰顯國家價值、尊重多元文化與國際理解、強化國際移動力、善盡全球公民責任」之意涵（教育部，2011，2020a）。在十二年國教「國際教育」議題之中則是將上述四者定為核心素養面向，其中之一的「強化國際移動力」則特別強調「外語能力、探究及批判能力、運用資訊科技能力及跨文化溝通能力」，「善盡全球公民責任」則是期待學習者能夠「認識並尊重世界基本人權與道德責任，體會國際弱勢者的現象與處境，了解全球永續發展」（教育部，2022b，295-296）。就國際教育理念的倫理學基礎來看，一個新自由主義的效益邏輯，另一個則是世界主義的斯多噶倫理學；一個是強調「自利」的自我發展觀，

另一個則是強調「共善」的世界共好。

形式上，兩者看似是對立或矛盾的關係，即「為己」與「為人」的差異；實質上，兩者關係可以是辯證的互補關係。簡而言之，當學校為配合「雙語政策」，嘗試發展「內容和語言的整合學習」（content and language integrated learning/CLIL）或「全英語授課」（English as a medium of instruction/EMI），又在教育部推動的「國際姐妹校計畫」，要求學校應與國外學校簽訂 MOU，甚至建立姐妹校關係，並透過「線上文化交流活動」、「教師協同合作教學」以及「線上學分選修課程」等多元管道，期能呼應「國際移動力」或「國際競合力」等核心素養目標。可以想見，學校可以整合多項政策資源來發展學校本位國際教育，種種做法也都可以提供學習者提升國際素養的管道。然而，學校若過度偏重外在目的或教學手段，忽略「自利」應有「自制」做為前提，這樣國際教育便有侵蝕教育的合價值性基礎的可能性。與此相同，若學校選擇以 SDGs 主題融入學校國際教育課程或交流活動，問題可能會是將 SDGs 窄化為知識概念的教學，也可能是將世界主義的理想性扭曲成道德教條，這將會使得永續責任意識更難以實現。世界公民除了永續責任的養成外，有關全球化議題或 SDGs 主題學習同樣需要外語能力或批判探究等能力，這便讓公民主義與世界公民有可能統整成為一種全人觀點的國際教育。

過去，「全球一體化」原本擔心「在地性」或「多元文化」將會被壓縮，後來發展不只沒有出現「完全一體化」，也讓「反全球化」保留空間。面對當前的後全球化狀況，受到國際關係、地緣政治以及產業鏈重組等層面變化的影響，臺灣取得難得的發展契機，像經濟面向的投資將會帶動人才需求以及國際移動力、語言與文化的交流則會讓臺灣成為提供華語學習的重要國家、國際地位的提升也會讓臺灣學校教育的國際化更有發展條件。在此同時，未來的國際教育發展仍必須面對一個老問題，即全球化場域雖指涉著超越國家層次，這並不是說「彰顯國家價值」不重要，所謂「彰顯國家價值」係指學習者應「能瞭解自己國家在世界源流脈絡中的特色、曾經做出何種貢獻、國際競爭實力所在……從而養成對自己文化的自尊與自信」（教育部，2020b），只是「國家認同」或「自己國家」的說法，我們必須面對族群更趨多元（如新住民族群作為臺灣第五大族群），以及跨文化素養比以往更加重要（國際移動與跨國就業人數的增加）。避免陷入

狹隘的「我族中心主義」當然是必要的，只是為了避免政治與文化認同可能造成族群關係的對立，刻意弱化甚至迴避有關到底什麼「我們」的討論？無怪乎絕大多數學生被要求分享臺灣文化特色時，他們所能想到的總是珍珠奶茶、臭豆腐、雞排等夜市美食了，對自身文化的認識或認同顯得極其有限的。因此，若國際教育的課程教學或交流活動沒能先釐清「什麼是『我們』？」，也就無法解釋「我們到底以何種身份參與世界？」這涉及族群關係、社會核心價值、學校多元文化教育以及教師跨文化素養等複雜因素，它們將是後全球化時代臺灣推動國際教育的挑戰，更是國際教育理念研究的核心課題。

參考文獻

- 王亞秋 (2020)。中國「防火長城」正在改變一個世代—互聯網曾經許諾一個更加開放的社會，現在卻成了年輕民族主義者的搖籃。 **Human Rights Watch**。
<https://www.hrw.org/zh-hant/news/2020/09/01/376265>
- [Wang, Y. Q. (2020). China's "Great Firewall" is changing a generation - The internet once promised a more open society, but now it has become the cradle of young nationalists. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/zh-hant/news/2020/09/01/376265>]
- 王俊斌 (2008)。後民主化狀況及其公民教育問題——種趨向性對比範式的建構。
彰化師大教育學報, 14, 19-41。
- [Wang, C. P. (2008). Post-democratizing condition and problems of citizenship education: A comparative mode of dichotomous perspectives. *Journal of Education National Changhua University*, 14, 19-41.]
- 王俊斌 (2022a)。社會變遷下「未來」臺灣學校教育想像—後全球化狀況的觀察。
在楊洲松、王俊斌 (主編)，**2050 臺灣教育願景—教育價值與學校功能的重建** (頁 85-118)。學富文化。
- [Wang, C. P. (2022a). "Future" Taiwan school education imagination under the social changes - An observation of the post-globalization situation. In Yang Z. S. & Wang C. P. (Eds.), *2050 Taiwan education vision - Reconstruction of educational values and school functions* (pp. 85-118). ProEd Publishing Company.]
- 王俊斌 (2022b)。複合性認同、全球素養與新多元文化教育。*課程研究*, 17 (1), 41-68。
- [Wang, C. P. (2022b). Hybrid ethnic-cultural identity, global competence and new multicultural education. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 41-68.]
- 行政院 (2020)。2030 雙語政策 (110 至 113 年) 計畫。<https://www.ey.gov.tw/File/2B6104944B834BE1>
- [Executive Yuan (2020). *Project of 2030 bilingual policy (110-113)*. <https://www.ey.gov.tw/File/2B6104944B834BE1>]
- 邱玉蟾 (2012)。全球化時代國際教育中的意識型態。*課程研究*, 7 (2), 1-30。
<https://www.statmodel.com/download/Yudissertation.pdf>
- [Chiu, J. (2012). The ideologies in international education in the age of globalization. *Journal of Curriculum Studies*, 7(2), 1-30.]
- 苑舉正 (2020)。求善：臺大哲學教授的斯多噶生活講堂。究竟出版社。
- [Yuann, J. J. (2020). *Seeking goodness: A National Taiwan University professor's lectures on Stoic life*. Athena Press.]

- 姜添輝 (2020)。新自由主義治理性視角下的全球化教育改革運動。《教育學報》，**16** (2)，3-13。
- [Chiang, T. H. (2020). The analysis of global education reform movement in the perspective of neoliberal governmentality. *Journal of Educational Studies*, 16(2), 3-13.]
- 洪德欽 (2017)。英國脫歐對歐盟之影響。《問題與研究》，**56** (2)，145-163。
- [Horng, D. C. (2017). Brexit and its impact on the European Union. *Issues & Studies*, 56(2), 145-163.]
- 教育部 (1996)。邁向學習社會白皮書。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6938/87.03 邁向學習社會白皮書.pdf
- [Ministry of Education (1996). *Towards a learning society - White paper.*]
- 教育部 (1998)。九年一貫課程綱要—總綱。https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/總綱.pdf
- [Ministry of Education (1998). *Grade 1-9 curriculum guidelines - General outline.*]
- 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。https://reurl.cc/xl2gNL
- [Ministry of Education (1998). *White paper on international education for primary & secondary school - Taking root and cultivating international talents for the 21st century.* https://reurl.cc/xl2gNL]
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf
- [Ministry of Education (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education - General outline.*]
- 教育部 (2020a)。中小學國際教育白皮書 2.0—接軌國際、躍入全球。https://reurl.cc/xl2gNL
- [Ministry of Education (2020a). *White paper 2.0 on international education for primary & secondary school - Connect with the world and leap into the world.* https://reurl.cc/xl2gNL]
- 教育部 (2020b)。議題融入說明手冊。https://reurl.cc/8qRy9R
- [Ministry of Education (2020b). *The instruction manual of issues integrated into curriculum.* https://reurl.cc/8qRy9R]
- 教育部 (2020c)。永續發展目標_SDGs_教育手冊—臺灣指南。https://reurl.cc/pv2Y3e
- [Ministry of Education (2020c). *Educational handbook of sustainable development goals (SDGs) - Taiwan guide.*]
- 黃文定 (2018)。論國際教育中愛國主義與世界主義的矛盾與出路。《教育研究集刊》，**64** (3)，41-78。
- [Huang, W. D. (2018). On the contradictions between patriotism and cosmopolitanism and their resolutions within international education. *Bulletin of Educational Research*, 64(3), 41-78.]

- 廖炳惠 (1993)。關鍵詞。麥田出版社。
[Liao, B. H. (1993). *Keywords*. Rye Field Publishing Co.]
- 魏資尹 (2015)。英國脫離歐盟之原因與可能影響。國際金融參考資料，69，17-26。
- [Wei, Z. I. (2015). The reasons and possible impacts of Brexit. *International Finance Reference*, 69, 17-26.]
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). *Intercultural approaches to education: From theory to practice*. Springer.
- American Institute in Taiwan (2022). *Indo-Pacific strategy of the United States*. <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2022/02/U.S.-Indo-Pacific-Strategy.pdf>
- Appiah, K. A. (1996). Cosmopolitan patriots. In J. Cohen (Ed.), *For love of country? A new democracy forum on the limits of patriotism* (pp. 21-29). Beacon Press.
- BBC (2020). The Queen's coronavirus address: 'We will meet again'. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/av/uk-52174772>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2017). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330.
- Brennan, T. (2005). *The stoic life: Emotions, duties, and fate*. Clarendon Press.
- Carroll, T. (2022). Neoliberalism, globalization, and late capitalism: Capital, ideology, and making the world market. In Z. Cope & I. Ness (Eds.), *The Oxford handbook of economic imperialism* (pp. 135-152). Oxford University Press.
- Gough, N. (2002). The long arm(s) of globalization: Transnational imaginaries in curriculum work January. In W. E. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 167-178). Peter Lang.
- Hayes, D. (2017). *Beyond McDonalozation: Visions of higher education*. Routledge.
- James, P. (2006). *Globalism, nationalism, tribalism: Bringing theory back in*. Sage.
- Johnston, D. (1994). *The idea of a liberal theory: A critique and reconstruction*. Princeton University Press.
- Marx, K. (1973). *Grundrisse: Foundations of the critique of political economy*. Penguin Books.
- McBride, J., Chatzky, A., & Siripurapu, A. (2021). *What's next for the Trans-Pacific Partnership (TPP)? Council on Foreign Relations*. <https://www.cfr.org/background/what-trans-pacific-partnership-tpp>
- Miller, C. (2022). *Chip war: The fight for the world's most critical technology*. Scribner.
- Nisbet, R. (1994). Citizenship: Two traditions. In B. Turner & P. Hamilton (Eds.), *Citizenship: Critical concepts* (pp.7-23). Routledge.
- Nussbaum, M. C. (1996). Patriotism and cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country? In a new democracy forum on the limits of patriotism* (pp. 3-17). Beacon Press.

- Nussbaum, M. C. (2020). COVID-19 and creating a sustainable society. *The Kyunghyang Shinmun*. <https://www.law.uchicago.edu/news/martha-c-nussbaum-covid-19-and-creating-sustainable-society>
- O'Sullivan, M. (2019). Globalisation is dead and we need to invent a new world order. *The Economist*. <https://www.economist.com/open-future/2019/06/28/globalisation-is-dead-and-we-need-to-invent-a-new-world-order>
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rømer, T. A. (2021). Gert Biesta—Education between Bildung and post-structuralism. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 34-45.
- Sachs, J. (2020). *The ages of globalization: Geography, technology, and institutions*. Locus Publishing Company.
- Scuccimarra, L. (2022). Globalization and cosmopolitanization: Reassessing the ‘humanitarian turn’ of international politics thirty years later. In R. A. Cohen, T. Marci, & L. Scuccimarra (Eds.), *The politics of humanity: Justice and power* (pp. 81-112). Palgrave Macmillan.
- Sen, A. (1987). *On ethics and economics*. Blackwell.
- Sen, A. (2020). A better society can emerge from the lockdowns. Financial Times. <https://www.ft.com/content/5b41ffc2-7e5e-11ea-b0fb-13524ae1056b>
- Shaw, K. (2017). *Cosmopolitanism in twenty-first century fiction*. Palgrave Macmillan.
- Soudien, C. (2009). Education and its imperative: One world united in difference. *Comparative Education Review (Beijing Normal University)*, 232, 1-6.
- Spring, J. (2010). Globalization of education. *Tsinghua Journal of Education*, 31(6), 1-18.
- Steger, M. B. (2020). *Globalization: A very short introduction*. Oxford.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within - Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century (highlights)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- UNESCO (2019). *Futures of education: Learning to become*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO (2022). *The futures of education: Perspectives and insights from the UNESCO associated schools network*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378054>
- Wallerstein, I. (2006). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press.
- Walshe, N. (2008). Understanding students’ conceptions of sustainability. *Environmental Education Research*, 14(5), 537-558.
- Waters, M. (2001). *Globalization*. Routledge.