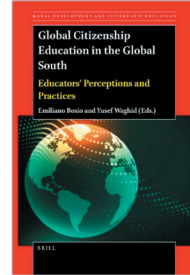


## 書評

# 全球南方中的全球公民教育 教育工作者的看法與實踐

**Global Citizenship Education in the Global South**  
Educators' Perceptions and Practices

by Emiliano Bosio & Yusef Waghid (Eds.)  
Koninklijke Brill, 2023, 295 pp.  
ISBN 978-90-04-52172-8



黃文定

## 壹、前言

「全球南方」（Global South）自 1996 年首見於社會科學與人文學科起，將其視為概念框架與分類標籤而加以運用的出版品、期刊以及機構日益增加。該用語常被視為替代「第三世界」（Third World），較為政治正確的用語，因而常常與貧窮和（低度）開發（（under-）development）連結在一起，雖然這種對於「全球南方」概念的解讀和使用方式有其問題，卻也是當今學術出版物和公共論述最常見的用法（Kloß, 2017）。

「全球南方」此一概念可溯源到自「南方」（the South）之概念建構。受到 1955 年第一次沒有西方國家參加的印尼亞非會議，通稱萬隆會議（Bandung Conference）、1964 年促進已開發國家和開發中國家對話的聯合國貿易和發展會議（UN Conference on Trade and

Development)、以及 1966 年在古巴召開的亞洲、非洲、拉丁美洲人民團結會議，又稱三洲會議 (the Tricontinental Conference) 等不同事件和運動的影響，「南方」在 1970 年代成爲一個重要類別。在此期間，形成了兩種集團，其一爲不結盟運動 (the Non-Aligned Movement)，由不與美蘇超級強權結盟的國家組成；其二爲 77 國集團 (the Group of Seventy Seven, G77)，該集團將自己界定爲在國際經濟體系中處於結構性劣勢的國家集團。在此脈絡下，「南方」成爲一個標籤，旨在克服第三世界等貶義詞，並與解殖化 (decolonisation) 和國家建構的進程相連結 (Kloß, 2017)。

進入 21 世紀後，臺灣的學術圈也陸續出現以全球南方爲焦點的論著，例如，邱林川 (2010) 分析全球南方之訊息傳播科技的發展；簡旭伸 (2012) 從全球南方的視野觀察非主流的另類發展 (alternative development) 行動；黃子倫 (2021) 探討都市研究中的全球南方轉向，重新思考全球南方城市及其帶來的啓發；《中山人文學報》於 2021 年以「全球南方華文文學」爲專題，所收錄的 5 篇文章旨在探討全球南方華文文學的文化多樣性 (詹閔旭、吳家榮, 2021)；之後，詹閔旭 (2022) 亦以臺灣千禧世代作家的南方論述爲分析焦點，探討這些作家書寫南方的動機、南方論述的內涵、以及和前一世代作家南方書寫內涵的差異。由以上的舉例可知，臺灣學術圈的這股南方熱，已擴及傳播學、國際援助與發展、都市研究、以及文學等領域，而教育領域則似乎尙待開發。詹閔旭 (2022) 指出，臺灣這股南方熱潮一方面可說是對 2016 年以後新南向政策需求的回應，另一方面也希冀在逐漸受重視的全球南方研究中汲取理論視野、方法取徑、以及論述資源。本文的目的，即是希望透過對《全球南方中的全球公民教育——教育工作者的看法與實踐》 (*Global Citizenship Education in the Global South: Educators' Perceptions and Practices*) (Bosio & Waghid, 2023) 一書的評介，讓讀者從全球南方的視角理解全球公民教育的實然與應然，除了瞭解其實踐行動與困境，亦

認識相關學者所倡議的理念與藍圖，最後，本文亦將闡述其理念與實踐行動所帶來對全球公民教育的反思與啓示。

本書的編者 Emiliano Bosio 爲日本東洋大學 (Toyo University) 教育學教授，其論著從批判教育學的觀點論述全球公民教育，近期著名著作包含與 Carlos Alberto Torres 合著的期刊論文 “Global Citizenship Education at the Crossroads” (Torres & Bosio, 2020)、與 Henry Giroux 合著的專書論文 “Critical Pedagogy and Global Citizenship Education” (Giroux & Bosio, 2021)、訪談批判教育學著名學者 Peter McLaren 對於批判性全球公民教育看法的期刊文章 “Revolutionary Critical Pedagogy and Critical Global Citizenship Education” (McLaren & Bosio, 2022)、以及與 Hans Schattle 合著的期刊論文 “Ethical Global Citizenship Education” (Bosio & Schattle, 2023)，他曾擔任 *Conversations on Global Citizenship Education* (Bosio, 2021) 與 *The Emergence of the Ethically-Engaged University* (Bosio & Gregorutti, 2023) 兩書籍的編輯與聯合國教科文組織 Prospects 期刊的客座編輯。

另一位編者 Yusef Waghid 爲南非斯泰倫博斯大學 (Stellenbosch University) 教育哲學特聘教授，其論著關注社會正義相關議題，包含高等教育的解殖與在地化，其近期代表著作包含與 Chikumbutso Herbert Manthalu 合著之專書 *Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa* (Manthalu & Waghid, 2019)、專書 *Towards a Philosophy of Caring in Higher Education: Pedagogy and Nuances of Care* (Waghid, 2019)、與 Nuraan Davids 合著之專書 *Academic Activism in Higher Education: A Living Philosophy for Social Justice* (Davids & Waghid, 2021)、與 Faiq Waghid、Judith Terblanche 及 Zayd Waghid 合著之專書 *Higher Teaching and Learning for Alternative Futures: A Renewed Focus on Critical Praxis* (Waghid et al., 2021)、專書 *Education, Crisis, and Philosophy: Ubuntu within Higher Education* (Waghid, 2022)、以及與多人合著之專書 *Towards an Ubuntu University: African Higher Education Reimagined* (Waghid et al., 2023)，他亦擔任 *Citizenship, Teaching and Learning* 與 *South African Journal of Higher Education* 兩期刊的編輯。

## 貳、本書綜覽與各章概述

本書編者 Emiliano Bosio 與 Yusef Waghid 在緒論中指出，「全球南方」不只指涉地理層面，亦含蓋政治、經濟、文化及教育層面。而本書第 3 章作者 Syed Nitas Iftekhar、Joel Jonathan Kayombo、Mjege Kinyota 與 Greg William Misiaszek 則進一步闡釋，「全球南方」是一個隱喻，用來表示、對抗、抵制和降低影響全球的壓迫和苦難（亦包含非人類之地球生物），這些壓迫與苦難不僅來自於西方的資本主義與殖民主義，亦來自於對被排斥、被剝奪發聲機會和被邊緣化的群體的壓迫，例如無證移民、失業者、少數民族、非主流宗教群體，以及性別歧視、恐同症和種族主義的受害者，而這些影響全球的壓迫和苦難亦存在於北半球。

本書集結了來自非洲、亞洲和拉丁美洲，專精於國際研究與比較教育之全球南方學者的論著。全書分為 3 大主題，每一主題之下包含來自全球南方國家的不同思維與實務之論著。第一大主題著重在全球公民教育理念的闡述，後兩大主題則偏重全球公民教育實務之探究。以下簡述各章之內容大要。

### 一、主題一：全球教育中的批判意識、解殖主義、關懷倫理、生態批判觀及人類增權賦能

在第 1 章中，本書的編者 Emiliano Bosio 與 Yusef Waghid 提出一套以解殖、關懷倫理、生態批判及人類增權賦能為四大支柱的全球公民教育，以發展學生的批判意識，促進學生連結全球／在地議題時，能分析自己的成見、立場與身分認同，同時鼓勵學生關懷他人、重視人權與環境保護。

在第 2 章中，Yusef Waghid 與 Naima Al-Husban 檢視約旦（Jordan）與南非（South Africa）跨國社區中移民教育所面對的兩難情境。兩位作者認為，就移民（大多為難民和尋求庇護者）而言，社會行動主義的全球公民教育不應該僅止於將移民「整合」（integrated）入新社區，而應

肯認其聲音，以及所有人（包含移民）都有權利對抗壓抑、邊緣化與排除多元生活形式的行動，支持移民合法地參與公共事務的審議與決定。

在第3章中，Syed Nitas Iftexhar、Joel Jonathan Kayombo、Mjege Kinyota及Greg William Misiaszek 聚焦於全球公民教育中北方認識論的支配。4位作者們引用Boaventura de Sousa Santos與Paulo Freire的觀點，闡釋一種較具多元性、含納全球南方認識論的全球公民教育取徑，這種取徑以生態教育學的觀點尋求替代性方案，促進學生「意識覺醒」（conscientisation），擴展全球公民教育的空間層面（包含在地社群、國家、超國家、全球）與時間層面（過去、現在與未來），兼容不同在地知識，集體共構知識。

在第4章中，Liesel Frick從南方觀點論述全球公民教育在挑戰知識經濟中北方對博士教育之支配性敘事所扮演的角色。她主張透過反思以下議題再概念化南方中的博士學位：全球公民資質與在地性、知識不正義（epistemic injustice）、研究指導所固有的父權與殖民實踐本質、研究合作的解殖化、創新對博士教育的威脅。

在第5章中，Manisha Pathak-Shelat與Kiran Vinod Bhatia基於他們在印度（India）針對12~16歲都會學生進行媒體教育的經驗，提出以後殖民教育為基礎的全球公民教育，主張教育工作者對地緣政治要素之角色的認知是全球公民教育有效性的關鍵，這些角色包含區域的歷史現實、歷史現實對當代不同地方與國家之間以及全球的社會政治與文化交流的啓示，以及對地緣政治情境之間夥伴關係與跨地方、跨國、全球關係的啓示。他們提出全球公民教育（特別是全球南方）必須認識到殖民創傷史如何影響日常意義建構與實踐的形式。

## 二、主題二：全球公民教育政策與實踐中的平等與多樣性

在第6章中，Jonathan J. Felix論證位在中美洲加勒比海的千里達及托巴哥共和國（Republic of Trinidad and Tobago）的高等教育系統，因為新自由主義的發展方向及在地社會政治結構弱化，而缺乏全球公民教育。

在第7章中，Simon Eten Angyagre 以個案研究法探討迦納（Ghana）一所大學的師生對全球公民教育的經驗與看法，研究結果顯示，該大學所提供的課程含蓋以下全球公民素養相關主題：負責任的公民、跨文化覺察與理解、與全球化連結的技能，然而，這些課程缺乏系統性規劃，師生們大多從技能—經濟的工具主義和新自由主義的觀點來詮釋與理解全球公民教育，且學生們認為只有少數（來自全球北方）富裕人士，有能力跨越不同國家者，才有資格成爲全球公民。因此，本章作者主張，全球公民教育內涵的界定應建立於在地的社會—文化與歷史特殊性上，運用批判的觀點，引導學生探討全球化對非洲社會（特別是迦納）所造成不均質的影響。

在第8章中，Yoman Awad 與 Patricia Carbajal 分析埃及（Egypt）和墨西哥（Mexico）小學教師如何透過衝突對話教學法，以短文引導學生以建設性方式討論文化相關之社會與政治衝突性議題與全球在地（glocal）問題，來實踐「民主公民教育」（democratic citizenship education），促進學生以更開放的心胸接納差異，提升學生的民主技能。

在第9章中，Yi Hong 運用半結構性訪談法，批判地探討中國（China）東部沿岸5所公立國中校長的領導角色如何形塑全球公民教育的實踐。她發現權威式領導（authoritative leadership）損害批判性全球公民教育的實踐，因爲這種領導形式強加不均衡的權力關係，並灌輸愛國價值觀；促進式領導（facilitative leadership）缺乏足夠權力進行介入，除非受到教師們的支持，否則難以確保批判性全球公民教育的實施；而轉型／變革型領導（transformative leadership）與親和型／協調型領導（affiliative leadership）也因爲課堂教學缺乏批判教育學而無助於「促進意識覺醒的學習」（conscientised learning）。

在第10章中，Judith Terblanche 與 Charlene van der Walt 以南非一套針對宗教和社區領袖的宗教與神學研究生課程模組爲研究焦點，分析如何運用以全球公民教育爲基礎的批判教育學，來促進宗教和社區領袖反思南非女性所遭受的不公平與暴力。

### 三、主題三：全球公民教育中的陌生化、宇宙互賴、積極抗爭

在第 11 章中，Zayd Waghid 運用「陌生化」(defamiliarisation) 此一概念建構南非一所科技大學教育學院師培課程的批判性全球公民教育，提出「世界主義審議架構」(cosmopolitanist-deliberative framework)，以批判的方法進行全球公民教育，投身於對他性(otherness)的肯認，並分享自己在教學歷程中的經驗與遭遇到的挑戰。

在第 12 章中，Joseph P. Hungwe 將辛巴威(Zimbabwe)「宇宙互賴」(ukama) 思想中的關聯性(relatedness) 概念與其高等教育之全球公民教育進行連結，「宇宙互賴」是指個體與其他人相連結的狀態，人們共享關係連繫、價值觀以及共同性。Hungwe 主張全球公民教育應納入在地道德體系和知識傳統(包含「宇宙互賴」)，並融入在地的日常生活中，以支持促進永續社會為目標的合作。

在第 13 章中，Thokozani Mathebula 與 Tiffany Banda 指出，馬拉威(Malawi) 受世界銀行(World Bank) 及其「結構調整方案」(Structural Adjustment Programmes) 的影響下，教育發展具有濃厚的新自由主義色彩，而全球公民教育則被新自由主義教育取向認為是不可行與不切實際的幻想，因此，本文作者以「抗爭學者」(protest scholars) 的立場主張在馬拉威發動全球草根對抗，以爭取全球公民教育與教育平等。

在第 14 章中，本書編者 Emiliano Bosio 與 Yusef Waghid 總結與發展本書三大部分的主要論證與觀點，並提出以後殖民／解殖理論為基礎的民主多元主義之全球公民教育，其理論觀點試圖在既有西方概念化限制下的全球公民教育中，創造出不同的概念空間，讓師生能在全球化潮流中建構與在地連結的全球公民教育定義、行動與空間。

## 參、綜合評析與啓示

本書兼顧全球公民教育的理念與實務層面。若以 Akkari 與 Maleq (2020) 所提出的兩種全球公民教育類型來定位本書所闡述之全球公民教育理念，則本書所倡議的理念偏重於批判性全球公民教育 (critical global citizenship education)，即強調基於世界共善而行事的道德良知，鼓吹對世界中不平等與不正義之共享責任感，而非工具性全球公民教育 (instrumental global citizenship education) (即強調在全球資本主義中獲取經濟成功所需的知識與技能)。<sup>1</sup>

在全球公民教育實務的分析上，本書含蓋非洲的埃及、迦納、辛巴威、馬拉威、南非 (3 篇)，亞洲的約旦、印度、中國，以及中美洲的墨西哥和千里達及托巴哥共和國，這些來自不同地區之案例有助於讀者理解全球南方內部的異質性，以及推動全球公民教育應考量的在地脈絡因素，不過，本書若能進一步納入對南美洲國家全球公民教育的案例分析，將能更完整地呈現全球南方的多元性。就分析的主題而論，本書包含教育政策、移民教育、校長領導角色、教學方法、課程規劃 (含師培課程)、師生經驗與看法，所涉及的主題廣泛多元，然而，這種論述廣度也同時犧牲了論述深度，無法針對同一主題比較不同地方的理念與實務。最後，就實務分析所探討的學習階段而論，本書較著重在高等教育 (6 篇)，中學和小學教育則相對較少。

從上述各章節內容的簡介可知，本書作者們從全球南方的視角，對歷史長河中西方的支配性提出批判，並反思南方脈絡中推動全球公民教育的理想與現實，以建構符應在地需求的全球公民教育觀點與途徑，這些論述所帶來的反思與啓示分述如下。

---

<sup>1</sup> 雖然 Akkari 與 Maleq (2020) 將全球公民教育區分為工具性全球公民教育與批判性全球公民教育，然而，兩者不必然以二元對立的方式存在，換言之，同一教育方案可能同時蘊含不同程度之工具性與批判性。



## 一、反思當前全球公民教育的研究趨勢與理想典範之適切性

根據 Hou (2020) 的分析，過去對於全球公民教育的比較研究大多集中在已開發國家，包括西歐、東亞和北美。這些研究往往以展示全球公民教育「最佳」實踐作為其他國家的參照依據，卻忽略了全球南方的聲音與觀點。從本書所呈現全球南方的案例可知，全球南方所面臨的全球公民教育議題和困境與已開發國家不同，值得一提的是，有些國家受限於政經環境與政策而缺乏全球公民教育（如：本書第 6 章中美洲加勒比海千里達及托巴哥共和國之案例），甚至須透過抗爭以尋求全球公民教育（如：本書第 13 章的馬拉威案例）。因此，從過去針對已開發國家所進行研究結果歸納而成的全球公民教育理想典範或模式，在全球南方中的適切性也就不無疑問。

## 二、再概念化與在地化全球公民素養與全球公民教育

當談到全球公民素養或全球公民教育，歐美國家所提出的架構與內涵，往往成為主流論述，被視為重要參考依據與評量基準，例如，英國慈善組織樂施會 (Oxfam) 將全球公民素養要素區分為三大面向：知識與理解、技能、價值觀與態度 (Oxfam, 2015)，並列出各面向包含的要素，另外，聯合國教科文組織 (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 從認知、社會—情感、行為三個面向，呈現各面向的內涵，界定全球公民應具備的能力 (UNESCO, 2015)。然而，從本書所呈現的全球南方案例與觀點可知，不同國家的政經脈絡與國際地緣政治情境不同，因而，全球公民教育所面臨的議題和困境亦不同。因此，對於歐美國家所提出的全球公民素養架構或全球公民教育內涵，實有必要再概念化，透過結合在地脈絡（如：第 5 章印度案例、第 7 章迦納案例、第 10 章南非案例所示）與在地知識（如：第 12 章辛巴威案例所示），在地化全球公民教育，重新思索全球公民素養應包含的知識或認知的內涵為何？技能或行為的內涵為何？社會—情感或態度的內涵為何？以形塑適合在地發展與需求的全球公民教育方案。

### 三、透過批判性全球公民教育驅動社會變革

本書的核心關懷乃在為當前社會所存在之不正義、剝削與不平等尋求解方。兩位編者在第 2 章提出以解殖、關懷倫理、生態批判、以及人類增權賦能為四大支柱的全球公民教育，期望從全球南方的視角、以關懷弱勢為出發點的批判思考、關注地球環境生態的批判意識、以及強化個人人際互動與改善社會之能力，來建構更民主、多元、平等的社會。除了前述四大支柱，本書第 8 章提出的衝突對話教學法以及第 11 章提出的「世界主義審議架構」，均有助於深化批判性全球公民教育理論內涵，並開展其多元實踐策略，用以提升學生批判意識，培養學生批判思考能力，促使學生投入轉化世界的行動，以驅動社會變革。

#### 致謝

本文為行政院國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「論批判性全球教育之理論基礎與批判取徑：批判性世界主義的啟示與限制」（NSTC 112-2410-H-260-005）之部分研究成果，特此致謝。

## 參考文獻

- 邱林川 (2010)。南方的想像：階級、網絡與傳播。中華傳播學刊，18，51-69。https://doi.org/10.6195/cjcr.2010.18.03
- [Qiu, J. L.-C. (2010). Southern imagination: Class, network, and communication. *Chinese Journal of Communication Research*, 18, 51-69. https://doi.org/10.6195/cjcr.2010.18.03]
- 黃子倫 (2021)。都市研究之後殖民都市主義取徑：理論、啓發與應用。地理學報，100，101-119。https://doi.org/10.6161/jgs.202112\_(100).0005
- [Huang, Z.-L. (2021). Toward post-colonial urbanism: Approach of post-colonial urbanism and its application in the global south. *Journal of Geographical Science*, 100, 101-109. https://doi.org/10.6161/jgs.202112\_(100).0005]
- 詹閔旭 (2022)。南方與多元文化：二十一世紀初臺灣千禧世代作家的南方論述新貌。中國現代文學，41，45-66。
- [Zhan, M.-X. (2022). Multiculturalism and the south: A new southern discourse in literary works of Taiwanese millennial writers. *Chinese Modern Literature*, 41, 45-66.]
- 詹閔旭、吳家榮 (2021)。「全球南方華文文學」專題：導論。中山人文學報，51，1-12。
- [Zhan, M.-X., & Wu, C.-R. (2021). Special issue on “global south Chinese literature”: Introduction. *Sun Yat-Sen Journal of Humanities*, 51, 1-12.]
- 簡旭伸 (2012)。回應「發展研究特刊序」：從南方看另類發展。都市與計劃，39 (2)，113-120。https://doi.org/10.6128/CP.39.2.113
- [Chien, S.-S. (2012). Response to the “special issue on development studies”: Viewing alternative development from the global south. *City and Planning*, 39(2), 113-120. https://doi.org/10.6128/CP.39.2.113]
- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). Rethinking global citizenship education: A critical perspective. In A. Akkari & K. Maleq (Eds.), *Global citizenship education: Critical and international perspectives* (pp. 205-217). Springer.
- Bosio, E. (Ed.). (2021). *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. Routledge.
- Bosio, E., & Gregorutti, G. (Eds.). (2023). *The emergence of the ethically-engaged university*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40312-5
- Bosio, E., & Schattle, H. (2023). Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects*, 53, 287-297. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09571-9
- Bosio, E., & Waghid, Y. (Eds.). (2023). *Global citizenship education in the global south: Educators' perceptions and practice*. Brill.

- Davids, N., & Waghid, Y. (2021). *Academic activism in higher education: A living philosophy for social justice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-0340-2>
- Giroux, H. A., & Bosio, E. (2021). Critical pedagogy and global citizenship education. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education* (pp. 1-10). Routledge.
- Hou, Y. (2020). Comparative global citizenship education: A critical literature analysis. *Beijing International Review of Education*, 2, 537-552.
- Kloß, S. T. (2017). The global south as subversive practice: Challenges and potentials of a heuristic concept. *The Global South*, 11(2), 1-17. <https://doi.org/10.2979/globalsouth.11.2.01>
- Manthalu, C. H., & Waghid, Y. (2019). *Education for decoloniality and decolonisation in Africa*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15689-3>
- McLaren, P., & Bosio, E. (2022). Revolutionary critical pedagogy and critical global citizenship education: A conversation with Peter McLaren. *Citizenship Teaching & Learning*, 17(2), 165-181. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00089\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00089_1)
- Oxfam. (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Torres, C. A., & Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, 48, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.
- Waghid, Y. (2019). *Towards a philosophy of caring in higher education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03961-5>
- Waghid, Y. (2022). *Education, crisis and philosophy: Ubuntu within higher education*. Routledge.
- Waghid, Y., Terblanche, J., Shawa, L. B., Hungwe, J. P., Waghid, F., & Waghid, Z. (2023). *Towards an ubuntu university: African higher education reimagined*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-06454-8>
- Waghid, Y., Waghid, F., Terblanche, J., & Waghid, Z. (2021). *Higher teaching and learning for alternative futures: A renewed focus on critical praxis*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75429-7>