



The Research on World Citizenship
Education's Ideological Trend

世界公民教育 思潮研究

宋 强◎著

中国社会科学出版社

世界公民教育思潮研究

The Research on World Citizenship
Education's Ideological Trend

宋 强◎著

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

世界公民教育思潮研究 / 宋强著. —北京: 中国社会科学出版社,
2018. 2

ISBN 978 - 7 - 5203 - 1952 - 2

I. ①世… II. ①宋… III. ①公民教育—教育思想—研究—世界
IV. ①D5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 005857 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 刘 芳
责任校对 季 静
责任印制 李寡寡

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印刷装订 北京明恒达印务有限公司
版 次 2018 年 2 月第 1 版
印 次 2018 年 2 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 20.25
插 页 2
字 数 328 千字
定 价 85.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话:010 - 84083683
版权所有 侵权必究

国家社科基金教育学青年项目（CDA130139）

“世界公民教育思潮下不同文明国家公民教育的本土生长研究”研究成果

序 一

宋强博士让我给写个序。我很乐意，这不仅仅因为他是我指导的博士毕业生，更主要是因为现在的年轻学生中敢于触碰公民教育这一极具挑战性选题的并不多。公民教育研究的挑战性不仅在于其涉及很多敏感话题，更在于从事这方面的研究需要研究者具有宽厚的人文社会科学，特别是政治哲学方面的素养。宋强在攻读博士学位之前并不具备公民教育研究的太多基础，但令我欣慰的是他敢于并乐于接受挑战，体现出作为一个研究者的应有勇气。

在中国，由于种种原因，对公民教育的研究相对薄弱。而且起初的公民教育研究大多或为体现研究者个人反思的规范性研究，或为对国外公民教育的描述性介绍。尽管这是公民教育研究起步阶段的正常现象，但是为了进一步推进和深化公民教育研究，还有很多基础性工作需要做，其中就包括对世界各国公民教育实践的历史研究和对公民教育领域中的主要流派或思潮的理论研究。在历史研究方面，东北师范大学国际与比较教育研究所已经毕业的几个博士生对美国、英国、加拿大等国的公民教育进行了历史考察，有的已经出版，有的将收入由我主编的《世界公民教育史研究文库》中。在某种程度上，研究公民教育思潮更具挑战性。迄今为止，宋强博士是我指导的博士生中唯一一个挑战公民教育思潮论文选题的学生，不畏艰难的精神着实可嘉。

现代公民资格是与民族国家紧密相连的，它关涉的是民族国家范围内公民个体与国家以及公民个体之间的关系。现代公民教育也因此主要是由民族国家主导并为了民族国家而开展的一种教育。然而，伴随国际化乃至全球化进程的逐步发展，地球村和“世界公民”“全球公民”之类的概念应运而生，民族国家以及与民族国家紧密相连的现代公民教育受到了严峻

的挑战。超越民族国家的“全球公民”或“世界公民”教育是否必要而且可行？民族国家认同与全球认同之间的关系如何处理？诸如此类的问题呼唤理论的回应。在此背景下，“世界公民”教育（或“全球公民”教育）思潮逐步形成并壮大起来。宋强博士的著作所关注的正是这一“世界公民”教育思潮。

宋强博士的著作从“是什么”“为什么”“怎么样”三个维度对“世界公民”教育思潮进行了全面系统的分析。所谓“是什么”维度的考察，就是对思潮的主要观点或主张进行解构（第五章和第六章）。该著作从公民资格观和公民教育观两个方面对“世界公民”教育思潮的主要观点进行了分析。特别值得指出的是，作者并未就“世界公民”教育思潮而论“世界公民”教育思潮，而是将其置于与自由主义、共和主义、社群主义等公民教育思潮比较的视野中进行考察，以凸显“世界公民”教育思潮的理论定位或特征。作者也并没有满足于对“世界公民”教育思潮观点本身的分析，而是将该思潮放到特定的时空与思想背景中进行考察，以揭示“世界公民”教育思潮为什么兴起并发展起来，以及为什么是这样一些理论主张。这就是本著作所谓的“为什么”维度的分析（第三章和第四章）。“世界公民”教育思潮对世界各国公民教育实践到底产生了什么样的影响？已有的“世界公民”教育实践效果如何？关于“世界公民”教育思潮，都存在什么样的质疑或争议？这些问题都是我们思考或研究“世界公民”教育思潮不可回避的话题。毫无疑问，该著作也在第七章对此进行了考察和梳理。这就是本著作所谓“怎么样”维度的考察。总体而言，全书逻辑清晰，结构安排得也较为合理，对“世界公民”教育思潮的分析也比较全面。

攻读博士学位是一个艰苦的过程，需要全身心的投入，即使是全脱产攻读，也未必都能够在学校规定的最低修业年限内顺利毕业。宋强作为一个在职博士研究生，为了完成博士论文研究，克服了很多困难，不仅在学校规定的最低修业年限内提交了毕业论文，而且在CSSCI期刊上发表了多篇相关学术论文。坦率地说，他所付出的努力和取得的成绩超出我的预期。然而，对于一个青年研究者，我们给予他的不应该仅仅是鼓励，还应该有所源于对其更高期望的鞭策。我所要表达的意思就是，该著作并非毫无瑕疵。事实上，细心的读者会发现其著作对于“世界公民”教育思潮的

分析在逻辑缜密性和理论深度上还有进一步提升的空间。我相信，这本书的出版并不是其关于“世界公民”教育思潮研究的终结，而是研究的新起点。我也相信该著作的一些不足在其以后的研究中会逐步得到弥补。著作的出版是更广泛地求教于学界同人的重要契机。因此，我乐见宋强博士有这样一个机会。

饶从满

于东北师范大学国际与比较教育研究所

2016年11月17日

序 二

宋强完成了国家社科基金教育学青年项目，名为“世界公民教育思潮下不同文明国家公民教育的本土生长研究”的报告书，并由中国社会科学出版社出版，书名为《世界公民教育思潮研究》。拜读过后，着实为宋强的研究成果高兴，感到年轻一代的学者青出于蓝，更上层楼。本书认真地进行了文献综述，广泛地检视了古今东西方的各种公民教育理论，以及各种主义的公民观。他的综论与分析，展示了公民概念的多面性和复杂性，也道出了公民概念很大程度受不同时地的文化背景和历史发展影响。同时包括了“公民性”“社会性”和“政治性”（Marshall, 1950）。著名学者何以德（Heater, 1997）指出，“公民”本身含义是多样性的。首先，他提出了公民形式（forms of citizenship）的概念，而公民形式主要有两种：第一种公民形式是以法律来定义公民，第二种形式是以态度来定义公民。因此，要讨论公民和公民教育的问题，同时要考虑每个地方的情境（context）、文化以及历史发展的轨迹，才可以进行概念的比较。一概而论的“公民”观，在学术理解上很容易流于武断，因而错误地将他方的公民概念，硬套到彼方的社会情境里，不单格格不入，而且可能错解真相。

事实上，公民概念是在不断的演变中。何以德（Heater, 1992）分析了公民概念发展的历史轨迹，发现不同的公民概念是根据欧洲不同的历史时代而衍生出来的。按历史时序，在欧洲出现了古典公民、自由公民、社会公民、国家公民、多元公民等概念。“古典公民”始于亚里士多德的年代，重视参与公共事务、公共服务，重视公众利益置于个人利益之上，重视责任与公民品德（civic virtue）。完全的公民（full citizen）可以参与治理工作，但只有少数人拥有这种身份。“自由公民”是古典公民的延伸，但重视个体的权利。政府存在的目的是要保障个人的权利，但权利与义务

是同等重要、相辅相成的。所有的个体都有同等的权利去参与公民生活与政府的管治工作，而公民也拥有全民投票的权利。“社会公民”是自由公民的延伸，但再加上经济权利（*economic rights*）。让全民有同等的经济权利的机会是建基于社会有充裕财富的必要性假设。政府的任务是以均等的方式将社会财富进行再分配。社会公民的概念同时建基于福利国家或福利社会的概念。这概念强调权利多于责任与义务，提出了一个社会个体应该得到公正的社会分配的权利，为未来发展的超越国界的世界公民概念奠定基础。“国家公民”源于国家民族（*nation-state*）的概念，公民被视为一种国民身份，不单从法律而言如是，从感性的角度（身份认同）也如是。政治参与的程度只限于是否能支持国家的政策目标。国家公民的概念重视国民意识、爱国主义和对国家的责任。“多元公民”可以说进入了“后国家公民”的时代。正如上述，何以德的公民形式的概念是多样性的。一个个体可以同时拥有超过一种公民形式，但由于权利与义务之间可能产生了抵触，有时会令个体难以适从。多元性的公民首先体现在一个个体可以感受或拥有多元公民身份的可能性。世界公民或全球公民是多元公民的一个重要成分。何以德认为多元公民身份的概念可以溯源至罗马帝国时期。当时由于商旅发达，不少商人与传教士都拥有双重国籍。此外，当时的欧洲各国联盟、分合此起彼伏，欧洲人因此自然很容易隶属于超过一个国家的公民身份。近年欧洲经济共同体兴起，继而成立欧盟，欧洲各国之间相互承认盟国的公民，欧洲人多重公民的概念更加扩大，产生了“超国家”公民（*supra-national citizenship*）的观念。从文化观点看，本人于 20 世纪 80 年代曾着力研究亚洲公民观，并于 2004 至 2010 间出版了一连三本的亚太公民教育系列，分别为《亚太的公民教育》《亚太的公民课程》和《亚太的公民教学法》（Lee, Grossman, Kennedy & Fairbrother, 2004; Grossman, Lee & Kennedy, 2008; Kennedy, Lee, Grossman, 2010; 再参考 Lee, 2012）。这套丛书揭示了从地缘文化的角度看，亚太地区的公民观与西方传统的公民观有根本性的差异。首先，正如何以德所说，西方公民概念的演变是按照其历史发展轨迹而出现的，但亚太地区的国家没有相同的历史发展轨迹，因此由于历史情境和文化不同，公民概念也应该有所不同。另外，西方的公民观很大程度是政治性的，而亚太地区的公民观主要是文化性的。西方的公民观按其历史情境发展出强调政治权利和义务的公

民观，而在亚太地区的公民观强调人伦、关系、和谐与修身。很多亚太地区的公民教育课程都有类似的大纲，例如：我与自己、我与家庭、我与学校、我与社区、我与国家、我与大自然。可以看出，亚太地区的公民道德课程的侧重点主要是关系性的。有两点是很特别的：我与自己、我与大自然。前者是修身，而后者是天人合一的概念、与大自然共生的精神境界。因此，亚太地区的公民观比较重视先要做一个好人（道德教育），才能做个好公民。好人与好公民在亚洲的文化是二而为一的。另外，亚洲公民观强调修身，是先处理好一个人与自己的关系，人要先与自己和谐，才能有效地开展与其他人的和谐关系。再推展开去，人与大自然的精神关系是天人合一、顺应自然，而人与大自然的操作关系是环境保护，并且是要胸襟广阔，以天下大地为依归——这就是亚洲文化的世界公民的精神面貌和境界，与西方所说的世界公民或全球公民也是有所区别的。

踏入了 21 世纪，研究世界公民或全球公民尤其显得重要。根据国际移民组织（International Organization for Migration）于 2015 年发表的《世界移民报告书 2015》（World Migration Report 2015）（IOM, 2015）指出，我们正生活在前所未见的巨大移民潮的大时代。在全球的大城市中，起码有五分之一的人口是出生于外地的，而在一些著名的国际城市中，例如悉尼、伦敦和纽约等，移民人口的比例高达三分之一。整体上，根据 2013 的统计，整个世界的国际移民数字是 2.32 亿，而国内的内部移民数字达 7.4 亿之多。在亚太地区，每天的移民（或流动人口）数字是 1.2 亿。上述的移民数字说明我们正生活在前所未有的大时代，就是人口大流动的大时代。人口流动意味着在流动的人，都带着不同的公民身份游走于国际之间。我们不能完全用“国家公民”来看待他们，因为这些流动人口不断在流动，而且移民的时间相对是短期的。但我们需要研究如何令这些在不断流动的人们意识到，每一个人，无论生活在哪里，都要附带公民责任。纵使只是居民而不是国民，也要在自己的生活所在地负有公民的义务和责任。这就是研究世界公民的必要性了。

宋强的研究报告可以说掌握了公民概念的发展前沿理论，针对正在发展的世界公民和全球公民概念的涌现，做出了广泛而深入的分析。我诚挚地邀请读者细读此书，参与世界公民和全球公民概念的思考。由于这些概念都在不断发展中，因此，在文献分析的过程中，会发现冲突、矛盾和

争议之处。宋强对于这些不同的见解和争议并没有回避，而且条理分明地陈列出来——这就是本书最具吸引力之处。

注：作者为原世界比较教育联合会会长，香港公开大学比较教育讲座教授、郑州大学荣誉特聘教授。

李荣安

目 录

第一章 导论	(1)
一 研究背景	(1)
(一) 全球化对传统“国家公民”教育提出挑战	(1)
(二) 世界各国和国际组织积极推行“世界公民”教育以 应对全球化的挑战	(2)
(三) 推行世界公民教育面对“世界认同”与“国家认同” 的不断博弈	(3)
(四) 中国对“人类命运共同体”的倡导和加强社会主义 公民教育的需要	(3)
二 核心概念界定	(5)
(一) 世界公民教育的内涵：由国家维度到世界维度	(5)
(二) 世界公民教育的外延：由世界维度到多元维度	(19)
三 研究思路与方法	(21)
(一) 研究思路	(21)
(二) 研究方法	(22)
四 研究意义	(24)
(一) 理论意义	(24)
(二) 实践意义	(25)
五 研究问题与分析框架	(25)
(一) 研究问题	(25)
(二) 分析框架	(26)

第二章 文献综述	(28)
一 国外研究	(28)
(一) 总体特点	(28)
(二) 基于数据库的研究趋势分析	(29)
(三) 国外研究的热点和存在的问题	(39)
二 国内研究	(45)
(一) 总体特点	(45)
(二) 基于数据库的研究趋势分析	(46)
(三) 国内研究的热点和存在的问题	(53)
第三章 世界公民教育思潮的历史发展	(55)
一 萌芽期 (公元前 4 世纪—1945 年)	(57)
(一) “道德普世主义”阶段 (公元前 4 世纪—476 年) —— “世界公民”的提出与世界主义的兴盛	(57)
(二) “宗教普世主义”阶段 (476 年—16 世纪) —— 由“宗教世界的公民”向“世界公民教育”过渡	(61)
(三) “政治普世主义”阶段 (16 世纪—1945 年) —— 源于社会契约理论的近代公民观念诞生与 “世界公民”政治诉求的明晰化过程	(64)
二 初创期 (1945—1991 年)	(72)
(一) “前经济普世主义”阶段 (1945—1973 年) —— “世界公民教育”的正式提出与思想初兴	(72)
(二) “文化普世主义”阶段 (1973—1991 年) —— “世界公民教育”思想的多元发展	(74)
三 快速发展期 (1991 年至今)	(75)
(一) “经济普世主义”阶段 (1991—2000 年) —— 世界公民教育思潮兴起	(75)
(二) “数字普世主义”阶段 (2000 年至今) ——世界公民教育 思潮广泛传播与国际组织、民族国家的积极应对	(77)

第四章 世界公民教育思潮的理论基础	(81)
一 世界主义	(81)
(一) 世界主义的内涵	(81)
(二) 世界主义的发展历程	(87)
(三) 世界主义是世界公民教育思潮的理论之源	(90)
二 全球化理论	(91)
(一) 全球化主要体现为经济全球化	(91)
(二) 全球化理论的主要观点	(92)
(三) 全球化促进世界公民意识的形成	(95)
三 全球治理理论	(98)
(一) 全球化背景下由“统治”到“治理”的转变	(98)
(二) 全球治理的内涵	(99)
(三) 全球治理的主要推进机构	(100)
(四) 全球治理为世界公民教育提供了价值指导	(103)
(五) 全球治理的局限	(105)
四 世界性与民族性系列理论	(106)
(一) 从个人主义到人类主义模式	(106)
(二) “多元文化主义/国家主义模式”与“国家主义/世界主义模式”	(109)
第五章 世界公民教育思潮的公民资格观	(113)
一 关于世界公民资格的演进：世界范围内的公民资格扩展	(113)
(一) 国家框架内的公民资格	(113)
(二) 世界公民资格的孕育	(115)
(三) 世界公民资格的展开	(116)
二 关于世界公民认同：国家认同与世界认同的优先权之争	(119)
(一) 认同的内涵	(119)
(二) 由国家认同到世界认同转变的原因	(120)
(三) 对国家认同与世界认同优先权的争论	(124)
三 关于世界公民权利：基于国家的契约式保障	(126)
(一) 自由主义、共和主义、社群主义、多元文化主义的	

公民权利观	(127)
(二) 世界公民应享有的权利	(128)
(三) 世界公民实际被赋予有限的权利	(132)
四 关于世界公民义务: 担当全球道德责任	(136)
(一) 世界公民应履行什么样的义务	(136)
(二) 世界公民怎样履行义务——培养国际素质, 分层实施	(138)
五 关于世界公民参与: 主动参与全球事务	(139)
 第六章 世界公民教育思潮的公民教育观	(143)
一 关于世界公民教育的地位	(143)
(一) 世界公民教育是应对全球变革的要求	(143)
(二) 世界公民教育在国家教育体系中实际处于 “一般地位”	(144)
(三) 世界公民教育是多维度公民教育中的重要部分	(146)
(四) 世界公民教育可以统合同类教育思潮共同推动 全球发展	(149)
二 关于世界公民教育的目标	(150)
(一) 宏观层面: 不同立场的教育目标	(150)
(二) 微观层面: “知识、情感、态度”的目标	(151)
三 关于世界公民教育的内容	(153)
(一) 国际组织: 培养担当全球责任的世界公民	(154)
(二) 怎样培养与成为“世界公民”	(158)
(三) 培养全球参与意识	(159)
(四) 培养文化公民, 实行主动公民教育	(160)
(五) 面向全球的多领域教育	(161)
(六) 建立世界公民教育课程体系	(163)
四 关于世界公民教育的途径	(165)
(一) 依托多元文化教育	(166)
(二) 分层展开	(168)
(三) 创设环境	(168)

(四) 学科渗透	(169)
第七章 世界公民教育思潮的实践效果与理论争议	(172)
一 实践产生的积极影响：促进了国际理解和世界公民意识的形成	(172)
(一) 合作共生：融入民族国家的教育政策与课程改革	(172)
(二) 追溯源头：在教师教育中增加“世界公民”的内容	(181)
(三) 主动实践：融入教师的教育理念	(183)
二 实践带来的认同危机：民族国家内部对世界公民教育接受的限度	(189)
(一) 国家认同与世界认同的张力：国家认同趋于强大	(189)
(二) 学校和教师：没有准备好培养世界公民	(191)
(三) 受教育者：尚未把握国家认同与世界认同的尺度	(199)
三 理论的质疑：是否有利于实现全球公正与正义	(201)
(一) 质疑西方单向度的全球公正与正义	(201)
(二) 质疑无差别地推行世界公民教育	(203)
四 理论的争议：批判与对立理论	(204)
(一) 为发展中国家代言：批判理论	(204)
(二) 挑战世界平等与正义：对立理论	(211)
(三) 偏离与背叛：世界公民教育思想的畸形发展	(213)
第八章 世界公民教育思潮的评价反思	(217)
一 研究结论	(217)
(一) 在肯定国家认同的基础上，世界公民教育思潮倡导多维度公民资格与认同	(217)
(二) 从人类利益共同体的角度看，世界公民教育思潮是一种值得借鉴并且可以本土化的思潮	(222)
(三) 世界公民教育思潮的五项主要特征	(230)
二 反思	(236)
(一) 谁是世界公民——社会精英还是普罗大众	(236)

- (二) 谁来承载世界公民教育——世界政府抑或民族国家 (240)
- (三) 国家如何应对国际组织推行的世界公民教育——抵制排斥或者选择性引入 (261)
- (四) 批判性世界公民教育的视角——世界一体化还是多样化 (266)
- 三 展望 (270)
 - (一) 通过世界公民教育构建人类命运共同体 (270)
 - (二) 逐步实现国家公民身份与世界公民身份的整合 (272)
 - (三) 国际组织向“全球共同体”的发展愿景 (274)
 - (四) 世界公民教育思潮仍将深入发展 (277)

参考文献 (280)

索引 (299)