流動的文化疆界與跨界的心靈——國際教育相關概念的釐清

鍾宜興 *　黃碧智 **

摘　要

自 2011 年公布中小學國際教育白皮書，臺灣政府積極推動國際教育的決心。本文於檢視白皮書目標之後，提出值得進一步討論的三個問題，藉以澄清國際教育相關概念。首先是全球教育與國際教育的問題，研究發現國際教育內涵逐步增加，以致於與全球教育在內涵上有所重疊，但兩者的目的有所不同。前者在於了解其他國家，以獲取國家與國際共同之利益；後者在於強化全球公民對於地球的責任感。至於國際教育與多元文化教育之問題，國際教育與多元文化教育，兩者目標有所不同，且前者所理解的對象爲他國，後者爲國內的多元種族。最後，以上三者共同之處皆在跨越文化疆界，已達成文化交流。在現今流動的現代裡，已經無法漠視他者文化的存在，需要透過教育建構跨界的心靈。因此，此三者正是建構下一代跨界心靈之重要工程。

關鍵詞：國際教育、全球教育、多元文化教育、文化疆界、跨界

* 鍾宜興，暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授
** 黃碧智，國立屏東教育大學附設實驗國民小學教師
電子郵件：yhchung@ncnu.edu.tw；huang580118@yahoo.com.tw
來稿日期：2013 年 3 月 8 日；修訂日期：2013 年 4 月 8 日；採用日期：2013 年 7 月 16 日

Liquid Cultural Borders and Cross-Border Mind: Clarification of the Related Conceptions of International Education

Yi-Hsing Chung* Bi-Chih Huang**

Abstract

Since 2011, with the *White Paper on International Education for Primary and Secondary Schools*, Taiwan has demonstrated the determination to actively promote international education. After examining the aims of the *White Paper*, three issues worthy of further discussion are highlighted in this paper in order to clarify the related concepts of international education. First, the study discovers that international education connotation has gradually increased and overlapped with global education connotation despite the difference of their aims. While international education aims at learning about other countries to obtain national and international interest, global education aims at arousing the awareness of global citizenship and at strengthening the sense of responsibility. Second, despite some difference international education and multicultural education both cross cultural borders. So, in the final part, the paper maintains that international education, global education and multicultural education have made the same attempt to cross cultural borders. In the modern interchangeable times, education has to take into account the presence of other cultures as well as the fostering of a cross-border mind. In sum, the three above-mentioned issues of education should be taken into consideration for a social engineering of a cross-border mind of the next generation.

Keywords: international education, global education, multicultural education, cultural border, cross-border

* Yi-Hsing Chung, Associate Professor, Department of Comparative and International Education, National Chi-nan University
** Bi-Chih Huang, Teacher, National Pingtung University of Education Experimental Elementary School
E-mail: yhchung@ncnu.edu.tw; huang580118@yahoo.com.tw
Manuscript received: March 8, 2013; Modified: April 8, 2013; Accepted: July 16, 2013

壹、前言

白皮書（White Paper）是政府就某一重要政策或議題而正式發表的官方報告書，被視爲政府對國民正式發布訊息、資料和政策的一種手段。2011 年 4 月公布的《中小學國際教育白皮書》（以下稱白皮書），正是教育部對臺灣國際教育明確的政策方針、系統的規劃以及實際的支援行動（教育部，2011：32）。白皮書詳述中小學國際教育推動的核心理念、主要策略和次要策略、由下而上推動與由上而下的行動計畫以及國際教育目標。因此，白皮書周詳通盤的規劃，乃爲臺灣中小學國際教育推動時的圭臬。

因此，對於白皮書內涵的進一步探討，將有助於讀者更深入地理解國際教育的意義，進而在清楚的理念下開展國際教育。因此，本文先對臺灣中小學國際教育白皮書的目標進行分析，進一步釐清國際教育的意義與內涵，以及相關的全球教育與多元文化教育等概念。最後，試圖整合討論國際教育、全球教育與多元文化教育三者，在當前時代之受到重視的根本原因，以及三者可以聯貫之處。

貳、臺灣中小學國際教育白皮書的目標分析

白皮書中雖未載明國際教育的定義，卻指明中小學國際教育的目標在讓學生透過教育國際化的過程，了解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才（教育部，2011：4）。對於國家認同、國際素養、全球競合力以及全球責任感 4 個目標，白皮書分別以若干文字加以說明。

一、目標之分析

在國家認同部分，有以下的文字：

> 「國際教育應從認識自我『文化』[1]出發，讓學生具有本土意識與愛『國』情操。中小學國際教育之推動，學校能透過『國際』、『文化』的對照，教導學生深入了解『自我』、『文化』的特質，認識臺灣特殊的歷史定位，體認『國家』在『國際』社會的特殊處境，並喚醒『國家』意識，正視自己對『國家』的責任」（教育部，2011：5）。

所謂的國家認同，學生必須從自我文化了解入手。且是在對照其他國際文化之後，促成學生對自我文化特質的深入理解；然後，學生體認國家在國際間的處境，進而喚醒國家意識，完成國家認同。所以，此一目標的學習路徑是從本身的文化理解出發，終至對國家產生認同。

至於國際素養的說明，文字如下：

> 「國際教育應循序漸進，讓學生從外語、『文化』及『全球』議題的學習中，產生具有『國家』主體的『國際』意識。中小學國際教育之推動，學校能透過國際面向課程與國際交流活動，教導中小學生理解、尊重與欣賞『不同』『文化』，接觸並認識『國際』及『全球』議題，學習跨文化溝通的知識與技巧。」（教育部，2011：5）。

因此，國際素養四個字主要的意義顯露在三個層次。首先是理解、尊重與欣賞不同文化；其次是國際與全球議題的學習；最後則是學習跨文化溝通的知識與技巧。簡言之，國際素養的重點在於跨文化的理解、尊重、欣賞與溝通，爲達此目的，學生還必須在具備國家主體意識下，了解有關國際與全球的議題。

有關全球競合力的表現，白皮書運用以下的文字表達：

1　以下四段白皮書目標的文字中，引號與底線皆為作者所加。

> 「國際教育應提供學生體驗跨『國』學習機會，激發其跨『文化』比較的觀察力與反思能力。中小學國際教育之推動，學校能引導學生了解『國際』間競爭與合作實際運作情形，強化學生參加『國際』交流及國際教育活動所須的多元外語能力、專業知識與技能，並鼓勵學生體驗『國際』競爭與合作經驗，厚植邁向『國際』舞臺的實力。」（教育部，2011：5）

由此看來，在此目標下，首先要讓學生知道國際間是既競爭又合作。其次才是強化學生在國際交流時所須的能力，包括語言、專業知識與技能等，並充實學生有關的國際競爭與合作經驗。然，白皮書所稱「全球」競合力，卻是在「國際」之間競爭與合作，因此「國際」兩字不斷在字裡行間出現。

最後，且看看白皮書在全球責任感目標上的說明文字：

> 「國際教育應強調對『不同』族群、地域、『文化』的尊重包容，以及對『全球』的道德與責任，並提倡世界和平的價值。中小學國際教育之推動，學校能教導學生認識及尊重『不同』族群的『異質』『文化』，強調人權與永續觀念，體認世界和平的價值並重視『全球』環境生態的相互依存性，從日常生活中養成生命共同體的概念，進而產生對整個地球村的責任感。」（教育部，2011：5）。

從上述字裡行間可以看出，全球責任感包括認識與尊重不同族群的異質文化，培養人權與永續觀念，建立地球一家，生命共同體之概念。其中所論述主要是針對全球的道德感與責任。

二、目標分析之歸納

歸納而言，在白皮書的目標中，不斷出現幾個語詞。首先是「文化」；其次是「國家」、「國際」與「全球」三個詞語；最後則是「不同」或「異質」。

當出現「不同」或「異質」一詞時，乃隱含著我與他者不一樣，亦即兩者存在著差異。在白皮書所列目標的各段文字中可以發現，「不同」與「異質」一詞是運用文化，劃分出我與他者之疆界。因此，出現不同族群的異質文化之說法。「國際」一詞指的是國家間之分野，即出現國際一詞，自然架構出國家與國家之間的疆界。疆域的區隔，須要疆界或是邊界（boundary，border）。然在白皮書中，乃運用文化一詞，劃分臺灣與國際（亦即臺灣與他國），甚至族群之間最重要的區隔。簡單來說，白皮書中以文化疆界作爲國家疆界之表徵。

從廣義的角度，國家是指擁有共同的語言、文化、種族、血統或者歷史的社會群體。簡單而言，一個種族，一個文化，構成一個國家。此爲現代民族國家（nation-state）興起的定義與理想。不過，衡諸當今國家，乃是一個國家，吸納多元種族，多元文化。以臺灣爲例，種族多元，語言多元，文化也多元。因此，臺灣學子首先要去面對便是自身多元文化的國族環境。其次，也要理解他國是多元文化的載體。以菲律賓爲例，當地種族眾多，近五百年間，因政治理由，中國、西班牙、美國等國，各自輸入該國文化後，呈現出不同文化、語言與宗教信仰所交織而成的繽紛圖畫。

一國一文化僅是理想，大部分國家的現況並非如此。因此，異質文化的疆界是區隔出國家內的多元文化，或者劃分出臺灣與其他國家的不同文化？亦即多元文化教育與國際教育兩者概念是否相同或重疊？

跨出一國之疆界，即進入國際場域；而國際場域又納於全球之中。也就是國家、國際與全球三者，建構人類生存的空間，分出三個區域或稱三個層次。如此說法是依照區域大小劃分界線。但是，國際與全球之區分真是依照區域大小之別嗎？所有國家的總和果真爲全球嗎？在白皮書中，全球與國際兩個詞卻是不斷地交替出現，兩者似乎爲同義複詞。隨之而來的問題是，國際教育與全球教育是否有其分野？

過去，國家的疆界固定，文化疆界鮮明。但是，在上述三個空間之外，現今尚有虛擬空間的存在，人們透過網路，在虛擬空間中獲取訊息，了解周遭事物，與他人進行溝通與交流。在當前資訊交流頻繁，人類移動快速的情況下，兩者（國家與文化）的疆界是如何相互影響

呢？當所謂的文化衝擊發生時，是個人文化疆界的轉變嗎？

針對上述問題，本文以全球教育與國際教育的意義與內涵之確認、多元文化教育與國際教育概念的釐清、文化疆界的變化等三個問題爲主軸，依次分析與討論於後。

參、全球教育與國際教育之分野

本節將探討全球教育與國際教育之分野，首先分述國際教育與全球教育的意義與內涵，然後再進行兩者間的區辨。

一、全球教育的意義與內涵

全球教育並非新的概念，也不是一個已有結論的課程標準、科目或內容。在全球化的催化下，許多國家與大眾認知到全球教育的重要 (Gough, 1999；Tye, 2003)。但各國實施情形差異頗大，甚至，全球教育被批評爲有錢國家發動的議題（Hicks, 2003）。在英美等教育分權的國家，各地實施全球教育的情形，也有所差異（Pike, 2000；Tye, 2003）。

自 1970 年代開始，學者提出全球教育須求的相關論述。Becker（1969）宣稱，須要教育年輕人，使之在多元、彼此依賴，且變動不居的世界中，具備生存之公民素養。Hanvey（1976, p. 56 & p. 112）認爲，透過觀點意識（perspective consciousness）、全球意識（“state of planet” awareness）、跨文化意識（cross-culture awareness）、全球動態知識（knowledge of global dynamic）以及人類選擇的意識（awareness of human choices），可達成全球觀點。觀點意識乃個人所擁有的世界觀點，非有固定標準，因此應尊重他人的觀點。全球意識在於了解全球的情勢和狀況。跨文化意識強調對不同種族、地域、階層、性別的了解和包容。全球動態知識強調增加全球變動的知識和理論。人類選擇的意識乃指人類面對全球問題所做的選擇和覺知。

1980 年代，學者的關注焦點從全球教育的重要性轉而開始思考全球教育的內容，並且進入師資培育領域。Anderson（1982）蒐集美

國與西歐全球教育課程發展經驗，歸納全球教育的範疇。Kniep（1985 & 1987）主張全球議題須置於全球架構中思考，方能培養全球公民。Alger 和 Harf（1985）從 5 個面向討論全球教育所涉及的人口、糧食、能源議題。Alexandre 與 Commins（1989）主張，提升全球教育爲國家教育重要的部分，應使全球教育成爲國家基本教育的一部分，提供教師全球教育的在職訓練，培養具國際意識的學生。

1990 年代，對全球教育的討論掀起熱潮，在課程觀點上著力尤深。Hendrix（1998）強調國際合作與相互溝通。Bennet（1990, p. 282）從「全球化與多元文化觀點」的課程觀點提出全球教育的的 4 大價值與 6 大目標。Stirling（1993）統括目的、議題與主題的全球教育課程觀點。Merryfield 等人對全球教育提出課程觀點（Merryfield, 1995 &1998；Merryfield, Jarchow & Pickert, 1997）。Tye（2003） 對 52 國家進行跨國研究，歸納與整理全球教育的概念、內容與議題。

在全球教育課程內容日益清晰的情況下，師資培育應有全球教育的對應課程也更受到重視。所以，1990 年代，美國部分師資培育機構已經有全球教育的課程（Merryfield, 1998）。

歸納而言，自 1970 年代開始，全球教育受到重視，學者力倡全球教育的重要。1980 年代，開始思考全球教育的內容，1990 年代臻於成熟。整理學者的觀點，全球教育的價值包括和平安全、正義、人權、文化、多元、環境、轉變、選擇和相互依賴等。全球教育的議題則針對全人類共同的問題，大致有包括環境與自然資源、氣候變遷、人口（人口流動、移民以及難民）、人權、飢餓與貧窮、和平與安全、經濟成長與發展等。

從上述議題與內涵看來，誠如 Cakmak（1993, p. 6-9）所言，全球教育有兩大基本假設，一是國家疆域的迷思。因爲，我們生存在全球架構下相互依賴的世界，所有國家都會影響到其他國家，政治、經濟、文化、語言的連結與衝突，早已突破國家的疆界。二是全球問題的交互連結。關鍵的問題像是污染、人口過剩、疾病、營養失調等，是無法以國家的層級來解決的。

二、國際教育的意義與內涵

國際教育一詞出現較全球教育爲早。早在一次世界大戰之前，便有尋求國際和平的國際教育理念出現。一次世界大戰之後，國際間更積極爲追求世界和平，避免戰爭發生，在國際政治上有國家聯盟（League of Nations）的成立，在教育上則有 1929 年國際教育署（International Bureau of Education, IBE）的設計。許多學者更大聲呼籲，透過學校教育或課程促進國際理解（Harley, 1931；Stoker, 1933；Wilson, 1934；Kandel & Whipple, 1937）。

迨及二次世界大戰後，國際教育的呼籲更甚以往。所以，除在課程上強調國際理解之外（Hovde, 1950），更加重視學生與學者跨國之間的交流活動（Institute of International Education, 1959）。此時，學者希望各國在維持國家疆界，強調國家意識之外，以國際教育教育下一代，增進彼此間的認識與理解，進而能消弭戰爭與紛爭，爲世界帶來和平。在上述時空背景之下，國際教育如同 Brickman（1950）所言，其工作的重點在於「師生的交換，文化落後地區的強化，以及透過學校教學增進彼此理解等。」

隨著戰後國際局勢發展的複雜與多變，國際教育的議題與內涵不斷增加。1974 年聯合國教科文組織的《關於促進國際理解、合作與和平的教育以及關於人權與基本自由的教育建議（Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms）》中，對國際教育有著清楚的論述。《建議》中直指，在不同的社會和政治制度的國家和人民間，基於彼此友好關係的原則，以及對人權和基本自由的尊重，「國際理解」、「合作」和「和平」被視爲一個不可分割的整體，其內涵即是「國際教育」。在教育政策，主要指導原則如下：一是將國際面向和全球觀點運用於各教育階段和各種形式。二是理解和尊重不同民族文化和其他國家的民族文化，包括其文化、文明、價值和生活。三是增加人們和國家全球相互依存關係的意識。四是與他人的溝通能力個人、社會團體和彼此。五是聯合國會員國對權利與義務的意識。六是國際團結與合作必要性的

理解。七是個人參與解決社區、國家和世界問題的準備（UNESCO, 1974）。

除指導原則外，《建議》也對實施層面與內容清楚論述。在實際的教學、訓練和行動上，要熟悉解決基本問題的程序；參與社會的文化生活和公共事務。並盡可能的連結地方、國家和國際的行動。增加國家間、國際的共同合作，以發展世界和平。爲此，教育內涵包括平等、和平、人權、社會發展、自然資源保護和污染環境的使用與管理、保護人類文化遺產。各成員國應努力確保授予特別注意和資源，以進行國際教育活動（UNESCO, 1974）。

1970 年代，國際教育已包括人權以及自然資源保護等。爾後，有的學者不斷地強化既有的概念，但亦有學者逐漸將國際教育的內涵擴大。在強化既有概念方面，學者著重在國際之間的交流與支援，以及跨文化的溝通。Harari（1977）以及 Arum（1987）皆強調國際交流與國際研究 / 國際合作。Hinchcliff-Pelias 與 Greer（2004）將國際教育定義爲跨文化的溝通互動，也就是將個體置於不同文化中，從互動中察覺文化的差異，例如語言、膚色、食物、生活習慣等。Pasternak（2008）也提到，國際教育就是一種跨文化能力。

至於在擴大內涵方面，Schulz 等人（2007）認爲，所謂國際教育係指教育的歷程，須回應全球環境的改變，以及透過全球化議題的學習，培養世界公民，並促進教育的永續發展（Schulz, Lee, Cantwell, McClellan & Woodard, 2007）國際教育發展至此，似乎與「全球」關聯益加密切。

是以，Collins, Czarra and Smith（1995）綜合分析全球與國際教育有關研究，歸納出十類全球議題。包括衝突及控制、經濟體系、全球信仰體系、人權與社會正義、資源、能源與環境的全球治理、政治體系、人口、種族與族群的共同性與多元性、科技官僚革命以及永續發展。Collins（1995）等人將全球教育與國際教育等同，Sidhu & Matthews（2005）亦持相同看法。Cambridge 與 Thompson（2004）認爲，全球教育跟國際教育有很多類似的地方，兩者之間是相互影響的。

無怪乎，Husén（1994, p. 2973）在國際教育百科中將國際教育的

目標定義爲，增進學生對全球議題的意識，並提升其對此議題之反省與研究能力。Barber（1997）甚至直指，國際教育是有關全球議題的教育，如生活在和諧與無污染環境。所以，國際教育的內涵在經歷百餘年之後，不斷地擴大。如此一來，全球議題爲國際教育實施的重要內涵。

三、兩者的區辨

儘管國際教育與全球教育有不少重疊之處，但仍有學者將之劃分。Alger 與 Harf（1985）主張全球教育與國際教育是不同的。不同處有二，一是界線不同，全球乃多元界線（社區、國家、地區、全球……），認爲國家不是唯一的界線；國際則以國家爲界線。二是對象不同，因每個人處於相互依賴增強的環境下，全球教育應是大眾的，而國際教育僅限於少數菁英。Risinger（1996）認爲，國際教育多局限於教導學生探討其他國家的歷史、政治、經濟、科學等議題；而全球教育主張藉由跨學科領域的課程與教學方法幫助學生了解人類之間相互依賴的關係，並視世界爲一個整體的世界觀。

Frey 與 Whitehead（2009）指出，國際教育的目的雖在於培養全球公民，然國際教育與全球教育並不相同，國際教育乃從國家的觀點出發，此一觀點出現了相對於國家的他者（other）。國際教育著重國家經濟利益，諸如世界語研究、交換方案等的國際課程，皆是在於了解其他國家，以獲取更大的國家利益。

從內涵來看，各家的說法可以分成兩端。一端國際教育議題是以國家疆界劃分爲出發，在強調跨越疆界的議題上，例如學習他國文化、語言、歷史、政治等，進行國際之間的互動交流；另一端則是並無國界，涉及地球整體的議題，例如環境、永續發展、人權等問題。當越接近前者，則越凸顯出國際教育的性質；當越接近後者，則趨近於全球教育的範疇。

若是範疇上的問題，則國際教育與全球教育的劃分意義僅是認知上的問題。但是，在議題歸屬，範疇釐清的背後仍有教育目的上的差別。爲此，Lucas（2010）認爲教師應該分辨清楚兩者之不同。因爲，前者是在國家公民確認之下，以追求國家利益爲前提，然後認識、理

解他國之文化、政治、經濟，最後尋求世界和平等等；後者則無摒棄國家公民的身分，強調培養下一代爲全球公民（global citizenship）。若從國家公民與全球公民的角度出發，就成員資格、基本單位、情境、行動核心、公民認同等向度對照，得以進一步探討。

表 1

國家公民與全球公民之分別

	國家公民	全球公民
身分	法定的 / 制度的	道德的
成員資格	限制的	開放的
基本單位	民族國家	世界
情境	地區社群	跨國的，想像社群
行動核心	國家政治體制	全球公民社會
公民認同	固定的	彈性且多元的

資料來源：Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies, 55*(3), 286-303.

根據表 1 發現，Ross（2007）強調全球公民並不等同於國家公民，無法律規定，而是個人道德認知上自己所肯認的身分；凡自認爲是全球公民者即具備資格，所以其公民認同也是彈性而多元，無法律明定。在國家之中有法，一旦國家公民觸法，則有罰則。但是，當全球環境保護之法並未形成，或無所謂的罰則時，唯賴當事人自我立法，形成自我規範。擴而大之，無論是在資源環境，人權與社會正義，或永續發展等議題上，皆賴當事人從道德認知開始，並形成規範，最後轉化至道德實踐上的奉行。若非如此，個人認定全球議題與已無關，則在環境議題上，僅待地球反撲，人類受災而已；至於人權，在某國遭到漠視，坐待國際強權出手。

面對此種全球公民的特性，全球教育的達成便落入道德教育的範疇。透過全球教育，教導下一代對地球應有的道德認知，喚醒其對地球之責任感，進而能達成道德實踐。正因爲如此，白皮書中的 4 個目標，才會出現「全球責任感」，既稱責任感，便須透過道德教育完成之。

簡言之，國際教育與全球教育之差別在於，前者的目的爲厚實本國公民在國際間的競爭與合作能力，並進而能獲致世界和平；因此，國際教育的內涵便以教導相關知識與技能爲主。至於後者則是喚醒全球公民意識，強化全球責任感，此將賴下一代形成自我的道德法令，則有賴道德教育完成之。

肆、國際教育與多元文化教育的釐清

有關國際教育的論述中，無論是國際教育的目的或內涵，或是對於本國國家疆界之外的他者文化之認識、理解與尊重，皆爲學者所重視（Emert & Pearson, 2007）。正因國際教育與多元文化教育皆須處理文化之間跨界的問題，故容易造成兩者混淆。前面已對國際教育進行討論，此部分將以多元文化教育的討論爲主。

Banks（1993）認爲，儘管專家們對多元文化教育的定義或實施方式有不同看法，但是在其目標上卻有高度的共識；而多元文化教育最主要的目標在改革學校與教育機構，使在社會中不同背景的學生得以獲得均等的教育。可見，多元文化教育不僅是理念，更是行動，其目的在使不同族群皆能獲得相同的權利（力）與資源。但是，此處的不同族群係處於一國之內者，彼此競逐於資源與權力，而強者傾軋弱者。多元文化教育是針對一國之內的不同族群，尋求公平正義的待遇。

反觀國際教育的對象，則是在以國家爲單位的情況下，跨越國界至其他國家的文化。在目的上，國際教育主要在於認識、理解或尊重他國文化。並未必要付諸行動，尋求他國對於不同文化族群的公平待遇，以達致資源分配之均等以及社會正義。

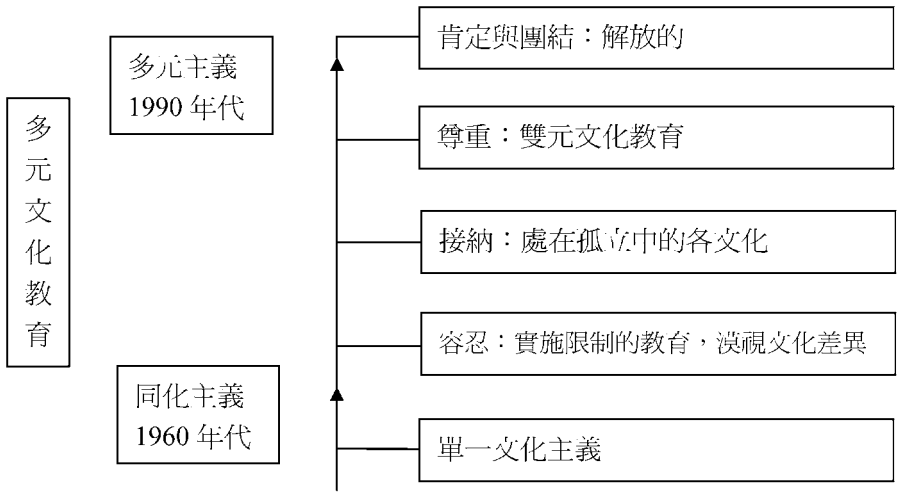
上述分析可歸納出，國際教育與多元文化教育兩者在目標與對象皆有不同。但是，兩者在跨越文化疆界上的努力卻是一致。所以，Chapman 與 Hobbel（2005）以美國爲例繪製出圖一，說明多元文化教育在處理跨文化疆界的層次。在同化主義下，文化疆界由國家或政權做出明確的規定，因此，非政權所認可之文化必須同化於主流文化

之中。隨著政策的轉變，多元文化教育出現不同類型。1990年代之後，多元主義抬頭，不同文化獲得解放，形成一個相互肯定與團結的社會之下。在此過程中，不同文化社群必須跨越疆界，彼此接納與肯定。因此，多元文化與跨文化兩者便有所關聯（James, 2005）。Fennes 與 Hapgood（1997, p. 40）認爲，多元文化（multicultural）一字係指稱外在環境爲文化雜多的現象，而跨文化（intercultural）則是在多元文化的環境下與其他文化團體彼此互動，形成交互關係。所以多元文化僅只是描述現象，但跨文化則是表達動作與關係。

在實施國際教育時，學生必須面對世界其他國家的不同文化。澳洲的國際教育實施目的在使學生能夠跨越文化，彼此對話（cross-cultural dialogue）（Hassam, 2007），因此，即使在英語課程之中也須放入跨文化的文本（Exley & Mills, 2012）。再者，從澳洲當局所設計的課程架構中，不難看出跨文化理解能力的重要。在其課程設計的目標中，列出學生應擁有的七項重要能力，其中包括跨文化理解。此項能力在於促使學生不僅重視自己的文化、語言與信仰，亦要尊重他者文化，肯認彼此之間的共同與差異。跨文化理解的能力讓學生能夠成爲本國公民以及全球公民，不論是在當地，區域甚至全球層次上，都能夠進行跨文化溝通 （Australian Curriculum, Assessment And Reporting Authority, 2012, p. 75）。

根據上述的論述，進行多元文化教育與國際教育時，學生都必須經驗跨文化理解與溝通。是以，Hill（2007）便以跨文化教育（intercultural education）作爲國際教育與多元文化教育的連結。如果學習是從近至遠，由自身周遭環境開始，再往外開展。因此，學生應先在國內多元文化的環境中，學習到跨文化溝通與理解之知識與技能，然後逐步擴展至其他國家不同文化的跨文化學習。以自我的文化（母語）的學習爲基礎，進而學習理解國內不同社群的文化，最後再進入國際，探討他國文化。所以，就學習者中心的角度觀之，此將是一連串文化與跨文化學習之路。而國際教育與多元文化教育之劃分，僅是整體文化學習歷程上的區別。

圖 1　美國多元文化教育發展圖



資料來源：Chapman, T., & Hobbel, N. (2005). Multicultural education and its typologies. In S. Farenga & D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of education and human development, Vol. 1,* (p. 299). New York: M. E. Sharpe.

伍、文化疆界的變動與教育之開展

最後，進入一再提及的文化疆界之討論。文化的定義多而不一，在此不多贅述。但疆界一詞卻須要進一步討論。疆界原指某個區域的界線。用於文化，指稱文化爲一區域。文化疆界，便是某一文化的區域界線。然則，文化如何建構其區域呢？文化透過人們之間的互動，歷經時間洗鍊，形成跨世代之間共同的溝通符號。符號承載著意義，由共同所認定的意義形成文化共同體。因此，文化疆界實爲無形，而在於使用共同意義與符號的共同體所劃定。文化疆界由承載的共同體所決定，不同的共同體形式與性質影響文化疆界的形成。在個人與他國人士互動的過程中，即是個人以自己所承載的文化與他國人的文化相互激盪。對於文化疆界，本文的研究旨趣在於了解文化疆界如何變動？個體的因應爲何？以及再次釐清國際教育下的文化疆界區分了何者？

一、文化疆界的變動

工業革命之前，農業社會分工簡單，個人擁有生產機器，形成村落自給自足。因此，農村型態的共同體運作相對較爲封閉，文化共同體落定在一定的居住地。在空間區隔下，文化成爲地區間差異之重要項目。所以，當談論某個村落或是地方，除不同風光外，便論及當地的文化特色。

進入工業化社會之後，分工日趨細密，人口從農村移向都市。所以，從村落文化共同體，轉變而成都市社區或是職業場所的文化共同體。此時，人類移動速度雖已加快，但仍不大，資訊傳播速度較慢，都市與鄉村的文化疆界不易突破，仍能持續保存各地的特色。

現今，交通發達，人與物的移動速度大幅提升。更因科技日新月異，電腦與通訊發明建構人類的另一溝通場域——虛擬空間。位居在村落的年輕人得以隨時接收來自於世界各國的訊息，城市與鄉村之間的界線日漸模糊。

在速度改變空間的時代裡，套用英國社會學者 Zygmunt Bauman 對現在的世界狀態所提出「流動的現代性」（liquid modernity），說明與過去「堅固的現代性」（solid modernity）之不同。所謂流動的現代性，對於個人而言，將面臨全新且前所未有的社會情境以及挑戰。舊有的結構、格局、依存與互動模式都扔進融爐之中，重新鑄造。取而代之的參考架構不再是既定已知的，更不是不證自明的，其中充滿了衝突，相互矛盾的，以至於許多規範的約束力日形薄弱（Bauman, 2000, p. 6）。

正因爲許多規範與制度缺乏足夠的時間得以固定，無法成爲社群行動與互動的行爲參照架構，而影響社會與個人的發展。在個人層面上，人類再也無法爲自己的人生提出較爲長期的計畫，而是以許多短期的計畫建構人生發展，造成人生被切割成許多的片段。如此容易放棄承諾與忠誠，以彈性與講究適應的計畫隨時面對變化。對於社會而言，個體的生命是圍繞在消費組織而成。依循欲望，而非規範。一個消費者社會就是一種普遍的比較（universal comparison）社會，不會依照參考團體（reference group）的既定規範與價值觀擬定計畫，而

是比較其生活周遭的他人與所處的情況，然後再擬定計畫（Bauman, 2000, p. 7& p. 76），而因應未來的計畫將是短暫而多變（Bauman, 2000, p. 137）。如此，固定的社會價值觀也隨之液化。流動的力量已經從制度與系統，進入社會生活之中，或者是從社會共存（social cohabitation）的宏觀層次轉而到微觀層次（Bauman, 2000, p. 7）。

在社會連結（social bond）對社群成員的約束力量轉弱，且人與物得以快速移動的情況下，發展出新的認同。新的認同乃建立在個人對於制度、機構、組織與社會的承諾不高，且人際之間所承擔的責任位於游移不定的處境中。對某一組織的認同隨著時空轉移，環境迅速改變後，認同隨即轉變。舉例而言，人生之中職業轉換，職場變化，對於工作機構的認同也倏忽改變。今日爲某公司的成員，明日轉到敵對公司服務，認同轉變，而原有的承諾與忠誠亦將消失。

文化的疆界隨著社群而定，當社群的成員並非處在封閉的區域，而是自由移動，並且開放的與其他文化的社群成員溝通交流，則文化的疆界不再固定。在流動的文化疆界衝擊之中，塑造出一個能夠彈性面對不可知的未來之心靈；於是心靈必須能夠隨時跨界，也趨於流動。

當前，國家的有形疆界十分固定，海關或邊防不斷地宣示主權。但國家是一個想像的共同體，並非實體。是以 Benedict Anderson 定義國家爲「一個想像的政治社群（imagined political community），同時也以想像構築其既定的限制與主權」（Anderson, 1991, p. 224）。其所稱的想像，係與實際日常面對面所生活的社群相對。因此，形成此種想像的國家概念須要透過教育與宣傳的手段，讓下一代形成想像共同體（imagined community）。現代國家高舉主權旗幟，對內打破各族群或社群的文化疆界，統一地方文化之差異，不讓地方文化割裂國家主權，維持國家之統一。從此處看來，對於某一文化的理解，甚至是認同，未必能夠形成國家認同，文化認同與國家認同兩者並未能畫上等號。如果國家的概念是須要建構而成，則處理全球社群與公民的想像構念（imagined construct）就更須要注意。如何讓學生能夠反省到其所處的地域，仍有全球及人類共有的價值，然後形成對全球與全人類的認同，便是全球教育必須側重的重點。

至於前述全球化的發展，亦不斷地衝擊國家共同體的維持。是

以，學者如大前研一指出在全球化過程中，由於投資（investment）、產業（industry）、資訊科技（information technology）及個別消費者（individual consumers）的移動，國家讓步給經濟活動而式微，國家的界線日漸模糊（Ohmae, 1995）。不過，在國家利益或主權遭受攻擊或損傷時，國家的界線又明顯出現。因此，許多國際貿易與事務之談判仍是在國家界限分明的概念下進行。事實上，一國之內的人們，因爲人與物的實體移動，或是訊息的接收，開始接觸國外的人、事、物與文化。人們將以其各自原有的文化接受外國文化之刺激；是以，儘管國家疆界依舊如故，但文化的疆界則出現流動。

二、文化疆界變動下之教育開展

如上論說，便不難了解何以國際教育的目標中，多次出現「文化」二字。教導或學習跨文化的知識與技能，爲國際教育必要之事。因爲國家係主權之展現，但國家之間的交流，應是人們跨國之間的交流。交流的人們，無論是在實體或是虛擬空間，所接觸的皆是帶著自身文化而來的人們。

法國人類學家 Claude Levi-Strauss 在《憂鬱的熱帶（Tristes Tropiques》）一書中嘗言，當原始社會處理陌生人或是背叛者時會將之吞食，使之成爲自己的一部分，以此獲取力量，是爲人之吞食（anthropophagic）；與上述相反，當代社會則會將背叛者驅離，使其遠離社會，或將其禁錮於特別的組織或機制之中，此爲人之禁絕（anthropoemic）（Levi-Strauss, 1992, p. 287-288）。之後便有學者將之用於社會控制之論述（Young, 1999），而 Bauman 將之轉化爲人類面對不同文化時之處理策略。Bauman（2000, p. 101）聲稱，第一種策略是人之禁絕策略，第二種是人之吞噬策略，轉化成文化的學習。易言之，前者爲摒棄或排除（exclusion），後者則是將之融入或吸納（inclusion）。

轉回對國際教育的討論。國際教育即是要求下一代面對跨國文化。循著 Levi-Strauss 或 Bauman 的理路，可以說，當跨國文化進入本國，對於本國各族群文化造成衝擊時，個人的文化疆界可能在融入他者文化後逐漸改變，形成新的文化元素，以適應更多外來的衝擊。

或是，在摒除他者文化後，封鎖自己的文化。疆域雖然強固，但也日亦僵化，進而失去面對變動環境的能力。

不過，處理他者文化並非僅是在此兩極端抉擇而已。因爲這兩者之間，是一連續體，無須全然排拒，或全盤吸納。國際教育還可以採用其它的策略。亦即，在教育政策上並不將他者文化完全摒除在外，而是將之當作另一學習的課題與內容並加以吸納。具體而言，白皮書中對於不同（或是異質）文化的處理，乃是透過認識、理解、尊重與欣賞。

國家、國際與全球三個詞語之中，國家形成固有疆界，但後兩者卻在超越國家疆界之限。國際與全球，並非區域大小的劃分，重要的是觀點的不同。國際是從本國觀點出發，越出本國疆界；全球則是觀照整個地球。全球議題之處理，則待國際之間的磋商與協調完成。

國際教育、全球教育與多元文化教育三者重要之分別，並非區域大小，亦非議題，而是教育目的之不同。不過，在更高的層次上看來三者各自的目的，卻皆在尋求打開疆界。前兩者旨在衝出國家的疆界；後者則在打破種族之界線。更深入地論說，三者所衝破者皆爲文化疆界。國際教育，越出一國之疆界，去面對本國之外的他者文化；全球教育，統合各國，弭平界域，含括不同文化，爲共同目標而努力；多元文化教育，更在尋求不同族群之間文化之肯認。因此，三者皆在教育學生面對他者文化時，從初步的認識，理解到尊重與欣賞，而此等在在都必須讓學生跨出本身的文化疆界。

陸、流動的文化疆界與跨界的心靈——代結語

疆界區隔人群。實體疆界，限制身體之行動；心靈疆界，則是限制思維與價值觀。前者可能緣於山川之阻隔，或是人定之國界；而後者常爲文化與教育所建構。文化，來自於過去某地區歷代集體形成的資源，成爲下一代學習的資源之一；但是文化形成的疆界，卻也形成下一代的心靈疆界。

當前科技促成高速移動，打破自然空間的限制，甚至壓縮空間；

而虛擬空間成立，人類資訊交流快速。在實體疆界逐漸模糊，人類交流加劇之際，人類已經很難處在單一文化刺激之空間中形成認同。在多元文化衝擊下，教育亦須回應。教育下一代的心靈迎接多元文化的衝擊。因此，文化的疆界不斷地流動，個人的心靈亦須因之流動，以便跨界。

國際教育、全球教育，乃至於多元文化教育，企圖讓下一代在形成認同時，打破更多的疆界。若不引入國際局勢與訊息，下一代可能封閉在一國之內；若不從全球觀點出發，則可能忽視地球與人類息息相關，環境巨變之永久影響；若不觀照其他族群文化，則可能認定我族優越，從而獨享資源。然，此三者所欲打破的疆界主要在於文化，或因文化而來的價值觀。在打破既有的疆界，迎接多元文化的同時，人們正建構新文化與新價值觀；藉由新文化與價值觀，進一步改變個人的行爲與思維。

在當今科技不斷精進，社會變動不居的情勢裡，面對流動的現代已經無法漠視他者文化的存在，須要跨界的心靈因應之。教育是建構跨界心靈的重要手段。建構新文化與價值觀是從認知入手，在獲取知識，形成技能之後，進而付諸行動。從知識的教導到道德的教育，從知之到行之。多元文化教育、國際教育與全球教育正是因應流動文化疆界，建構下一代跨界心靈之重要工程。

參考文獻

教育部（2011）。**中小學國際教育白皮書**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2011). *A white paper on international education for primary and secondary schools*. Taipei: Author.〕

Alexandre, L., & Commins, S. (1989). The national governs' report: A myopic vision. *Access, 89*, 5-6.

Alger, C. F., & Harf, J. E. (1985). *Global education: Why? For whom? About what? Working paper for the "guidelines for international teacher education" Project of AACTE*. Ohio: The Ohio State

University. (ED265107)

Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Anderson, L. F. (1982). Why should American education be globalized? It's a nonsensical question. *Theory into Practice, 21*(3), 155-161.

Arum, S. (1987). International education: What is it? A taxonomy of international education of U.S. universities. *International Education Exchange, 23*, 5-12.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2012). *General capabilities in the Australian curriculum*. Retrieved from http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Pdf/Overview

Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education, 19*, 3-40.

Barber, M. (1997). Education, Leadership and the Global Paradox. In P. Mortimore & V. Little (Eds.), *Living Education: Essays in honor of John Tomlinson* (pp.171-181). London: Paul Chapman.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.

Becker, J. M. (1969). An examination of objectives, needs & priorities in the United States elementary & secondary schools *(Report of the U.S. Office of Education on Project 6-2408)*. Maryland: U.S. Office of Education.

Bennet, C. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory into practice* (2nd ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Brickman, W. W. (1950). International education. In W. S. Monroe (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 617-627). New York: Macmillan.

Cakmak, S. B. (1993). *Educational and sociocultural roots of prejudices and approximations to globalism: American high school students perceptions of universal cultural diversity and concerns for humanity* (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate School of Loyola

University of Chicago, Chicago, Illinois.

Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare, 34*(2), 161-175.

Chapman, T., & Hobbel, N. (2005). Multicultural Education and its Typologies. In S. Farenga and D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of education and human development, Vol. 1* (pp. 296-301). New York, NY: M. E. Sharpe.

Collins, T., Czarra, F., & Smith, A. (1995). *Guidelines for global and international studies education: Challenges, culture, connections*. Retrieved from http://www.globaled.org/guidelines/guidelines.pdf

Emert, H., & Pearson, D. (2007). Expanding the vision of international education: Collaboration, assessment, and intercultural development. *New Directions for Community Colleges, 138*, 67-75.

Exley, B., & Mills, K. (2012). Parsing the Australian english curriculum: Grammar, multimodality and cross-cultural texts. *Australian Journal of Language and Literacy, 35*(1), 192-205.

Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. London: Cassell.

Frey, C. J., & Whitehead, D. M. (2009). International education policies and the boundaries of global citizenship in the US. *Journal of Curriculum Studies, 41*(2), 269-290.

Gough, N. (1999). Globalization and school curriculum change: Locating a transnational imaginary. *Journal of Education Policy, 14*(1), 73-84.

Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for Global Perspectives in Education.

Harari, M. (1977). Internationalization of higher education. In A. S. Knowles (Ed.), *The international encyclopedia of higher education* (pp. 2293-2301). San Francisco: Jossey-Bass.

Harley, J. (Ed.). (1931). *International understanding: Agencies educating for a new world*. Stanford: Stanford University Press.

Hassam, A. (2007). Speaking for Australia: Cross-cultural dialogue and

international education. *Australian Journal of Education, 51*(1), 72-83.

Hendrix, C. J. (1998). Globalizing the curriculum. *The Clearing House, 71* (5), 305-309.

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review, 55*(3), 265-275.

Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *Review of Education, 53,* 245-264.

Hinchcliff-Pelias., & Greer, N. S. (2004). The importance of intercultural communication in international education. *International Education, 33*(2), 5-18.

Hovde, B. J. (1950) Education for international understanding. *Harvard Educational Review, 20*(3), 190-196.

Husén, T. (1994) International education. In Torsten Husen & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.), *Vol 5* (pp. 2972-2978). Oxford: Pergamon Press.

Institute of International Education. (1959). *39th Annual report of the institute of international education*. New York, NY: Institute of International Education.

James, K. (2005). International education: The concept, and its relationship to intercultural education. *Journal of Research in International Education, 4*(3), 313-332.

Kandel, I., & Whipple, G. (Eds). (1937). *International understanding through the public school curriculum*. Bloomington Illinois: Public School Publishing Company.

Kniep, W. M. (1985). A critical review of the short history of global education: Preparing for new opportunities. Paper presented at the *American Forum for global education,* New York.

Kniep, W. M. (1987). *Next steps in global education: A handbook for curriculum development*. New York, NY: The American Forum.

Levi-Strauss, C. (1992). *Tristes tropiques*. United States: Penguin Group.

Lucas, A. (2010). Distinguishing between multicultural and global education: The challenge of conceptualizing and addressing the two fields. *The Clearing House, 83,* 211-216.

Merryfield, M. (1995). *Teacher education in global and international education*. (ERIC Document Reproduction Services No.ED384601) Retrieved from http://20.132.48.254/PDFS/ED384601.pdf

Merryfield, M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education, 26(3),* 342-379.

Merryfield, M., Jarchow E., & Pickert, S. (1997). *Prepare teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher education*. California: Corwin.

Ohmae, K. (1995). *The end of the nation state: The rise of regional economies*. New York: Free Press.

Pasternak, M. (2008). Is international education a pipe dream? A question of values. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International education principles and practice* (pp. 253-275). London: Taylor & Francis..

Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory Into Practice, 39(2),* 64-73.

Risinger, C. F. (1996). Global and international education on the world wide web. *Social Education, 60(7),* 447-448.

Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies, 55*(3), 286-303.

Schulz, S. A., Lee, J. J., Cantwell, B., McClellan, G. S., & Woodard, Jr., D. B. (2007). Moving toward a global community: An analysis of the internationalization of student affairs graduate preparation programs. *National Association of Student Personnel Administrators, 44*(3), 610-632.

Sidhu, R., & Matthews, J. M. (2005). International education for what? Under what conditions? The global schoolhouse project. *Social*

Alternatives, 24(4), 6-12.

Stirling, T. (1993). *The principal's role in staff development for global education at selected elite Chicago area secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation) The Graduate School of Loyola University of Chicago. Chicago, Illinois.

Stoker, S. (1933). *The schools and international understanding*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Tye, A. K. (2003). Globalizing global education to nurture world citizens. *The Education Digest, 69*(4), 18-23.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relation to human rights and fundamental freedoms*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/ nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf

Wilson, H. E. (1934). International relations and the school curriculum. *The Harvard Teachers Record, 4,* 73-80.

Young, J. (1999). Cannibalism and bulimia: Patterns of social control in late modernity. *Theoretical Criminology, 3*(4), 387-407.