

●教育思想与理论研究

国际环境政治与全球公民教育的批判路径^①

郑富兴

(四川师范大学教育科学学院多元文化研究中心, 四川成都 610068)

[摘要] 自20世纪90年代以来,全球公民教育研究和实践蓬勃发展,然而全球公民教育实践的效果很有限。对于全球公民教育的探讨不能回避“全球公民教育如何可能”这一前提性问题。“全球公民”身份推衍困境、“在地实施”的“异化”后果让全球公民教育实施的可能性成为问题。环境问题既是一个“全球共同利益”问题,也是各国政府关心的问题,为解答“全球公民教育何以可能”提供了较好的切入点。国际环境政治解释了全球环境治理中发展中国家与发达国家的不合作与不平等状况。以全球环境问题及其治理作为教育内容,全球公民教育具有批判性。批判的生态教育学成为全球公民教育的重要实践形态。在既有的国家边界限制下,批判的生态教育学通过全球与在地的混合行动,让全球公民教育获得了一种新的可能性。

[关键词] 全球公民教育; 生态教育学; 环境政治

中图分类号: G416

文献标识码: A

文章编号: 1003-7667(2017)08-0064-08

自20世纪90年代以来,关于全球公民教育的研究和实践蓬勃发展。这既是诸如联合国教科文组织等国际组织、非政府组织努力促成与推动的结果,也是全球化时代国际合作与竞争的需要。然而有研究指出,全球公民教育实践所取得的进展却不是很大。^[1]2016年6月1日,第66届联合国新闻部/非政府组织会议通过了一份全球教育行动纲领《庆州行动计划》,主题为“开展全球公民意识教育:共同实现可持续发展目标”。这一目标主要指2030年可持续发展议程中的可持续发展目标4:“确保包容和公平的优质教育,让全民终身享有学习机会”。^[2]针对这一目标,该计划提出了42条落实全球公民意识教育的建议,从原则、内容、方式到组织,非常详尽,针对性强。《庆州行动计划》充分体现了联合国等国际组织落实全民教育和全球教育政策的急迫心情。当前,全球公民教育研究大多讨论

的是其重要意义与如何实施,而全球公民教育的推动者与工作者不能回避“全球公民教育如何可能”这一前提性问题。

一、全球公民教育的实践困境

全球公民教育理念实现与政策落实的难点在于教育目标的全球性与教育实施的地方性之间的关系问题。简单地说,就是“全球公民,在地教育”。前者从受教育者的角度看全球公民身份的群体归属问题,即“何种公民”;后者从教育者的角度看全球公民教育的实施主体、实施途径与方法等问题,即“如何教育”。

从受教育者的角度来看,全球公民教育实践在教育目标上存在着理清培养国家公民与培养全球公民之间的关系问题。“‘全球公民’概念从未像‘国家公民’或‘公民身份’那样具有清晰的内涵和外延界定,这是由于‘全球公

^① 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“美丽中国视野下的公民美育研究”(课题号:BEA140075)阶段性研究成果。

作者简介:郑富兴,男,四川师范大学教育科学学院副院长,教授,博士生导师,教育学博士。

民’概念完全缺乏当把公民身份这一概念用于描述个人与国家之间关系时所具有的法律和政治准确性。”^[3]一般认为,全球公民身份归属于人类共同体,传统公民身份归属于民族主权国家。从地方到全球,存在公民身份推衍的困难。推己及人在地方层面和国家内部都很难做到,推己到他国、他文化就更加困难。没有归属群体的公民身份是空洞的,而不同层次群体之间的深沟壁垒使得公民身份被分割成互无联系的若干成分。“传统公民教育对国家公民的关注与全球性的视角相比,构成了一种国家—全球困境中的约束。传统公民教育本身就是以国家为中心,非常强调关于政府知识的教与学。这种途径是在民族国家构建时期、冷战时期、前全球化时期得以确认的。全球公民教育不是传统公民教育的扩展,而是对所有21世纪公民提出的要求的逻辑发展。它应该帮助学生发展文化的、国家的和全球的认同(identification),也显著地促进了公民民主的发展。”^[4]当代民主国家大致能够解决国内的公民身份问题,即不同阶层、宗教、地域的群体能够相对公平地分享共同利益,但在国家界线之外就很难做到这一点。全球公民教育的任务是让个体逐步扩展自己的公共参与范围,逐渐超越自己所在的阶层、宗教、社区、国家,走向人类共同体。这无疑是艰难的,甚至是不可能的。从国家公民到全球公民的身份推衍的国家界限是全球公民教育实践的第一个困境。

从教育者的角度来看,全球公民教育在实施上受主权国家的教育能力和价值意识两个因素制约。有价值意识没有实施能力,或者有实施能力没有价值意识,都不足以落实全球公民教育理念。

首先,主权国家的教育能力是全球公民教育有效实施的重要基础。现代大规模的制度化教育体系是教育国家化的结果,只有国家才有能力提供大规模教育所需的成本。全球公民教育的“在地实施”,不仅体现在培养“全球思考、在地行动”的公民这一目标上,更体现为全球公民教育实践是在一个个民族主权国家的学校进行。如果没有民族国家框架里的学校教育,全球

公民教育难以落实。这也是为什么人们大都在高等教育层面谈全球公民教育的原因。^[5]虽然许多国际组织或非政府组织也在实施全球公民教育,但是这些组织的教育实践最终要依赖公民所在的国家或政府。教育的社会制约性与现代教育的国家化决定了全球公民教育实践的力度与效果因国而异。

其次,主权国家的价值意识是全球公民教育有效实施的关键因素。从全球公民教育政策与实践来看,国家重视全球公民教育,实施力度大,则效果好,反之则效果差。^[6]“重视”表明了国家对全球公民教育的价值意识。全球公民教育的价值意识是指个体、社会和国家等以什么态度、什么道德准则去对待全球公民教育。全球公民教育对于不同国家具有不同的意义。对发达国家而言,全球公民教育更多是一种新自由主义途径,即基于单一全球市场的支配和自由跨国贸易原则,认为全球公民是由资本主义和技术驱动下的自由经济的参与者。^[7]发达国家的全球公民教育实践有着一种全球主宰者或救世主的潜意识。而对发展中国家而言,全球公民教育既要培养能够参与全球经济竞争的全球公民,也要培养抵御由发达国家主宰的全球政治、经济、社会体系的国家公民。对发展中国家来说,国际关系视野下的全球公民教育存在着“既要学习西方,又要反对西方”的一种矛盾。由此可见,无论发达国家还是发展中国家,全球公民教育一旦由主权国家加以实施,便不可避免地被赋予了维护国家利益的价值。全球公民关注“全球共同利益”^[8],而传统公民关注国家利益。但是,全球公民教育在国家化教育制度下实际上被转换成了国家公民教育。换句话说,全球公民教育只是国家教育的一种手段而已。这种“异化”也许是全球类教育的普遍命运。其实,各国政府对全球公民教育这一概念均持谨慎态度。美国人承认:“与欧洲和东亚国家相比,美国教育工作者对全球公民教育比较谨慎,甚至持怀疑态度,他们还认为这会冲击爱国主义”。^[9]在美国,“虽然全球公民这一概念已经在学术会议、各种教育话语中被越来越广泛地使用,但是在课堂上却很少听到这些术语”。^[10]

全球公民教育“在地实施”的“异化”后果让全球公民教育的可能性成为了问题。全球公民身份的归属问题质疑了全球公民教育的价值和教育目标的可行性,而全球公民教育的能力与范围问题则直接质疑了全球公民教育实施的可行性。全球公民教育政策的落实不容乐观。全球公民教育大多停留在教育理念层面,为不同国家、不同组织的教育机构有选择性地使用。对此,《庆州行动计划》提出“敦促”联合国与会员国在政策实践中优先重视教育,要求作为全球公民教育主体的非政府组织增强游说政府的能力。^[11]Robert C. Paehlke说:“全球公民运动未必紧迫,而且实施也很困难,因为它没有明确的责任主体”,即全球公民没有一种全球政府做依托。^[12]没有“全球政府”,而各种国际组织又是松散的,全球公民孤立无依,^[13]全球公民教育自然无力、低效。

二、国际环境政治与全球公民教育的可能

全球公民教育的实践困境彰显了主权国家是全球公民教育政策落实中的关键因素,主权国家把全球公民教育转变成了维护本国利益的国家公民教育。在这种情况下,我们可以从两个方面着手推动全球公民教育的在地实践:一是将各国共同关注的问题作为全球公民教育的内容,这样各国在实施关于共同关注问题的国家公民教育的同时,也就等于在实施全球公民教育;二是寻求社会力量的支持,通过自下而上的努力,推动主权国家政府把全球全人类共同关注的问题纳入学校课程并予以实施。这两个方面都基于“各国共同关注的问题”。这一思路实际是从全球公民教育内容的角度来解答其可能性问题。

前述全球公民教育实践中“全球目标与在地实施”并没有谈及全球公民教育的课程内容,而指出全球公民教育的内容应该注重探讨那些超越国界、影响全球的基础性问题。现有全球公民教育实践大都依托于多元文化教育、国际理解教育、人权教育等来展开其活动。这些活动固然有其价值,但是大都体现在教育目标上,而不是具体内容,比较空洞,更重要的是这些内

容的政治性与文化性过强,难以超越国界,为主权国家政府所警惕。价值层面与制度层面的文化差异是根本的文化差异,而各个国家的政治与文化差异非常大,即使在“世界是平的”全球化时代也很难改变。因此,全球公民教育中偏重政治、文化方面的内容难以为各国政府所认同。但是,如果把全球公民教育的内容侧重于物质文化、自然环境方面的问题,那么各国政府的认同程度就会增加,从而对全球公民教育的支持力度就会增强。

世界各国共同面临的最具生存性和基础性的问题非环境问题莫属。环境问题是一个关系人类生存空间的底线问题,还是一个全球性和普遍性的问题。全球性意味着环境恶化的影响是自然的、客观的,它没有政治界线与地理界线;普遍性意味着环境问题无人能够逃脱,丧钟为每个人鸣。

但是,如果环境问题只是一个无关政治与社会的问题,自然也就没有公民教育的价值。虽然各国共同面临环境问题,但是,解决环境问题也要考虑国家的治理能力和价值意识。环境问题本身是经济生产与消费的不可持续模式造成的结果。可持续发展是一个“全球共同利益”问题。近年,有研究者主张,全球公民教育需要根据可持续发展来加以重塑,因为当前由新自由主义主导的那些被动的、工具化的教育模式正在塑造或维持当今世界那些备受关注的价值观念和思维方式,如环境不正义。^[14]围绕环境问题的治理责任认定产生了国际环境政治。而这正是全球公民教育的重要教育目标之一。因此,本文从国际环境政治角度探讨全球公民教育的可能性问题。

国际环境政治是环境问题突破了国家边界而产生的政治问题。两对基本矛盾构成了国际环境政治的核心问题。

第一,国际环境政治的主体困境。国际环境政治的第一对矛盾为环境问题的普遍化与环境治理的国家化之间的矛盾。国际环境政治涉及世界各国如何解决气候变化治理、自然资源管理(水、空气、捕鲸、生物多样性、森林与荒漠化等)、环境污染治理等具体问题。“在解决全球环

境问题上存在着一个最基本的矛盾,即地球在生态上是一体的,而在政治上却是分裂的。”^[15]因此,环境问题的解决超出了民族国家的范围,需要各国通力合作。

国际环境问题是主权国家的利益冲突问题。虽然全球环境问题穿透了国家边界,但是全球环境治理仍然固守着民族主权国家的界线。各国大都选择了非合作博弈的行为方式,从而让全球环境治理陷入“集体行动的困境”。当前各国关于解决气候变化问题的马拉松式的谈判历程鲜明地体现了这一点。在1979年第一次世界气候大会上,气候变化首次作为一个引起国际社会关注的问题被提上议事日程。但是,直到1990年联合国大会建立了政府间谈判委员会,各国才开始进行气候变化框架公约的谈判。1992年制定了《联合国气候变化框架公约》。1997年,《京都议定书》对主要发达国家在2012年以前减排温室气体的种类、减排时间表和额度等做出了具体规定。《京都议定书》的签订开启了漫长的谈判历程,持续至今。期间,各国讨价还价,以美国为首的发达国家不仅不断阻挠,还常常直接退出。2015年12月通过的《巴黎协定》放弃了《京都议定书》所遵循的“发达国家”和“发展中国家”两分法格局,更多地强调世界各国按照各自能力和自愿原则进行国家自主贡献减排模式。^[16]《联合国气候变化框架公约》的艰难谈判凸显了国际环境政治的主体困境。国际“碳政治”的“生态帝国主义”逻辑或本质鲜明地表达了国际环境政治中的不平等国际关系。

这种主体困境也间接证明了主权国家才是全球环境治理最为重要的行动主体。英国社会学家安东尼·吉登斯认为,实施应对气候变化方案这一重任还是只能靠国家来完成。在全球化时代,“世纪之交以为即将出现一个基于国际机构而非国家的、基于国与国之间的合作而非传统主权的新世界秩序的澎湃热情,似乎已经黯然消退”。^[17]民族国家还和以前一样强大,而大国之间的竞争也逐步加剧。气候谈判从气候问题演化为全面的大国博弈。虽然全球化日益削弱个体的国家意识,但是全球环境治理仍然要

依赖民族主权国家之间的合作才能实现。

第二,国际环境政治的损益错位。国际环境政治强调在国家关系的视角下看待环境治理的集体行动困境。各国对于全球环境治理的不配合更多地是出于保护国家核心利益的考虑。国家这一行为主体的自利意识本无可厚非,但从损益的角度来看,却存在富国受益与穷国受损的不平等问题,即发达国家享有丰富的环境资源,而发展中国家承受了环境污染的恶果。我们称之为“损益错位”。经济全球化过程即生产、流通、消费的世界化。在这一经济格局中,获取能源、生产原料、劳动力,倾倒废弃物场所都在发展中国家完成,但是高额利润却回归发达国家,而高附加值的产品又以高价被销售到发展中国家,留给发展中国家的还有些生产废料或废弃物。^[18]这是发达国家对发展中国家的经济剥夺和环境剥夺,是“环境殖民主义”的体现。

一般认为,西方发达国家在过去两百多年的资本主义经济扩张中,凭借科技和军事优势大肆掠夺欠发达国家的自然资源,造成严重的全球环境污染、生态恶化和气候变暖,已危及人类的生存。面对全球性环境问题,这些国家不肯承担相应的环境治理责任,在对发展中国家进行资源掠夺的同时转嫁污染的恶果。“首先,发达国家通过不平等的贸易体制掠夺资源,输出污染,给欠发达国家造成严重的土壤流失、水污染、动植物死亡及其它生态破坏危害。其次,发达国家将肮脏的‘夕阳产业’转移到欠发达国家,不仅对欠发达国家的环境造成严重危害,而且从根本上破坏了欠发达国家进一步发展的资源基础和环境基础,致使不计其数的人处于疾病与死亡的无尽痛苦之中,大多被污染的环境至今没有得到恢复。再次,发达国家进行‘生态倾销’,将垃圾、有毒废弃物作为贸易向不发达国家转移。”^[19]

发达国家不仅转嫁污染的恶果给发展中国家,而且在全球大肆宣传绿色政治,推销他们的环境治理技术,对发展中国家进行二次掠夺。发达国家以保护全球环境为名,一方面要求发展中国家同发达国家一样共同承担量化

的减排义务,另一方面大搞碳政治,灌输绿色意识形态,以绿色名义扩张全球资本。有研究者指出:“今日,绿色价值观已经成为泛道德化的象征符号,同时也享有了普遍真理的意义。事实上,气候变暖、减碳、绿色都可以成为一种‘工具’——领导人的政治资本、企业树立自身形象的筹码、个人对地球的良心的体现与追求区隔的心理需要。绿色意识形态正在被塑造为一种人类终极追求的目标,绿色意识形态俨然成为了道德与真理的双重化身。……在清洁发展机制(CDM)下,发达国家与发展中国家间的技术转移开展有限。投行、碳基金公司作为市场中介,赚取了碳排放权贸易中的大部分利润。业内称21世纪二氧化碳将从废气变为黄金,正反映了其中巨大的商业诱惑。同时,国际资本谋求增殖的目的并不包括对技术转移的关注,国际资本追逐下的碳贸易、碳金融可能独立并脱离于‘减缓气候变暖’的原始出发点,成为一个纯粹的商业、金融活动。”^[20]这样,发达国家既给发展中国家制造“毒药”,又给他们提供“解药”,而这两种“药”都需要付费。通过这个过程,发达国家在发展中国家赚取了多倍利润。

国际环境政治的上述两对矛盾也可以归结为一个问题,即环境领域的南北问题。从国家边界的角度来看,国际环境政治问题主要表现为西方发达国家和发展中国家在环境治理问题上的合作和冲突。主体困境呈现的是南北国家在全球环境治理上的不合作,损益错位则是南北国家在全球环境问题及其治理上的不平等。不公平产生的是冲突与不合作,不合作加剧了不公平。因此,在某种意义上说,主权国家尤其是少数西方国家是全球环境治理的障碍。

全球环境问题及其治理为全球公民教育提供了绝佳的教育内容,而从中产生的国际环境政治的上述两对矛盾又分别对应于全球公民教育的教育目标和教育实施两个方面,因而能够为解答全球公民教育实践的可能性问题提供可能的路径,即在全球与地方的辩证互动中实施批判生态教育学,培养生态公民。

三、全球公民教育的批判路径:批判的生态教育学

国际环境政治解释了全球环境治理中发展中国家与发达国家的不合作与不平等状况。这意味着,如果在发展中国家通过国际环境政治来解答全球公民教育的可能性问题,那就意味着全球公民教育具有了批判性。如前所述,国际关系视野下发展中国家实施的全球公民教育存在着“既要学习西方,又要反对西方”的一种矛盾。这体现在国际环境政治上,就要求全球公民教育不仅需要生态公民以及公民组织积极参与全球环境治理以走出主体困境,更需要批判来揭示国际环境政治问题的负面影响,抵制国际环境政治中的环境不平等,维护弱势群体包括欠发达国家的利益。也就是说,在全球化时代的发展中国家,环境问题上的全球利益与国家利益紧密相联。批判的生态教育学成为致力于全球环境治理的全球公民教育的新路径。

(一) 环境正义与批判的生态教育学

国际环境政治中的不平等现象促使国际社会产生对环境正义的要求。“国际环境正义呼声的高涨主要是因为国际资本转移背后污染产业及有毒废物的转移,产业发展造成的全球气候变化问题给发展中国家带来了严重的发展问题。国际环境正义主张,各国不论大小、强弱,均享有免遭环境迫害的权利,同时负有保护和改善环境,不侵害他国和后代环境利益的义务。”^[21]具体而言,环境正义有两个要点。第一,在性质上,环境正义属于分配性正义,即“对于环境利益和环境危害、风险与成本在不同人们之间进行平等分配”^[22]。这属于谁受益的问题。国际环境政治中存在的“损益错位”就是典型的不平等。第二,在内容上,环境正义强调保护弱势群体的环境利益。这属于谁受保护的问题。环境正义意味着关注弱势群体和最不利群体,因为无论是发达国家还是欠发达国家,都承受着环境污染所带来的不利后果。其实这两点也可以归为一点,因为“损益错位”意味着在全球环境问题及其治理中弱势群体和弱小国家受损而强势群体和发达国家受益的不平等分配。

依据环境正义对国际环境治理中的推卸责任、转嫁后果的做法提出强烈批判,成为全球公民教育议题中的应有之义。全球公民教育的全球视野使全球公民教育对国际环境问题中的环境平等不能视而不见。国际环境政治已经说明,环境问题不是一个纯粹的科学技术问题,归根结底是一个政治问题和社会问题。但是,当前的环境教育常常忽视理论批评与政治分析的严格培训,学习者所获得的只是一些落后的、简化的、片面的认识。“在这个教育过程中缺少强烈的批判意识和道德思考,而这恰恰是当今逐渐严重的全球生态危机所要求的重要内容。”^[23]因此,基于批判理论的生态教育学成为了环境教育新的发展路向。

生态教育学把环境问题与社会正义、国家关系联系起来思考,认为环境破坏行为是政治性的,即一些人受益而另外一些人受损^[24],如国际环境政治中的“损益错位”。环境与社会之间的关系经常被那些从特定环境灾难中受益的人所掩盖。生态教育学就是致力于通过批判性地学习环境问题,揭示这一被掩盖的关系,以终结或减弱社会压制。^[25]正是对产生环境不正义的社会根源即政治经济不平等的揭示,批判的生态教育学成为全球公民教育的重要实践形态。

(二) 批判的混合行动主义:全球与地方的辩证互动

批判的生态教育学首要的是一种行动批判。全球公民教育实践的“全球目标与在地实施”在生态公民参与环境治理行动中整合起来。全球环境治理需要一种为人类共同生存环境负责的新型公民,即生态公民。全球意识是生态公民的应有之义。^[26]

生态公民需要全球视野,但是在地行动更重要。全球视野有助于揭示环境问题的深层次原因和长距离结果。^[27]国际环境问题的改变从全球公民所在国家内部的改变开始。全球公民教育要引导个体改变自身行为,更新生活方式,如有学者批判发达国家民众的帝国式生活方式,^[28]强调以自己的方式参与到全球环境治理中来。越是地方化的行动,就越接近全球公民的理想目标。环境保护从我做起,改革个体的

生活方式,是最直接和简单的参与方式。批判的生态教育学应该“让许多人意识到自己在破坏环境中所起的作用,从而在社会活动中逐渐变得积极起来,共同参与建立生态和谐与可持续发展的世界。”^[29]如果能够做到这一点,那么他就已经是全球公民了。也许这种作用很微小,但是“重要的是国家里的个人像全球公民那样思考,并寻找一起行动的方式”^[30]。解决全球性环境问题必须要从地方环境问题着手,而对地方环境问题的解决要有全球视野。因此,全球环境治理需要全球与在地的共同努力、联合斗争。“来自全球行动者的意义和实践被地方行动者所效仿或适应,地方行动者又把修正过的意义和实践反馈回来。在这连续的适应与效仿行动中,产生了一种混合的地方行动主义(hybrid activism)。”^[31]混合的地方行动主义让全球与地方成为一个硬币的两面。这也正是奥康纳针对绿色主义者(还有行动主义者)所说的:“不仅要全球性地思考、地方性地行动,而且要地方性地思考、全球性地行动,然后最终,既是全球性地又是地方性地思考和行动”^[32]。

生态公民的这种混合行动主义需要一种批判性。第一,批判主权国家内部的环境治理问题。生态公民在全球与地方的混合行动不仅直接参与全球环境治理与维护,还借助国际组织对民族主权国家施加压力,影响国家相关政策,利用国家这一种“必要的恶”,通过权力与资本的力量,达到改善环境的结果,最终穿透国际环境政治的国家壁垒。第二,批判生态公民及其组织的南北等级关系。在巴西环境运动中,来自发达国家的公民社会组织与来自发展中国家的公民社会组织之间存在一种等级关系。由于基金主要来自欧美组织,形成了一种北方捐赠、南方接受的附庸关系。^[33]第三,批判生态公民的精英主义。全球化强化了既有的公民社会组织成员之间的国家等级性,形成了地方普通公民与全球化的专业行动主义者之间的隔阂。生态公民参与需要较高的素质要求,例如教育程度高、人脉资源丰富、阅历广泛、通晓多种语言,能够穿梭于全球与地方,能够获得运用国际会议、国际谈判协定等全球机会获得跨国合作所必需的

经费和文化资源,等等。因此,生态公民往往是地方精英,是地方社区的专家与代表,也是地方环境项目的实施者。^[34]这种全球环境治理中的精英主义在某种程度上会削弱混合行动主义在全球与地方的整合效应。全球环境治理需要大众参与。如前所述,只要每个人像全球公民那样“在地行动”,从日常生活中的环境保护做起,就已经是全球生态公民了。

(三) 批判生态教育学的深层意识批判

批判生态教育学的生态批判既包括对发达国家与发展中国家之间不平等关系的批判,即维护弱势群体的利益,更有解殖(decolonize)公民的认知殖民化,^[35]揭示被隐藏、被宣传的虚假意识形态。深层意识批判是批判生态教育学最重要的批判任务。

从当代国际环境政治实际来看,发展主义的意识形态是批判生态教育学急需解殖的深层意识。“所谓‘发展主义’(严格地说,应该是‘开发主义’),指的是一种源起于西欧北美特定的制度环境,并在60年代之后逐步扩张为一种为国际组织所鼓吹、为后发社会所遵奉的现代性话语和意识形态。它通过对工业化、城市化、现代化等的许诺,对广大的‘第三世界’产生了极其深远的影响,包括贫富悬殊拉大、环境—生态恶化,等等。”^[36]发展主义将发展简单地还原为经济增长,将经济增长又简单地等同于国内生产总值或人均收入的提高。但是,它隐瞒的事实是,发达国家的成功乃至所谓的幸福生活方式是建立在“一种不均衡的经济格局和不合理的交换—分配体系”^[37]的基础之上。发达国家掠夺发展中国家的资源,把污染的环境留给发展中国家,而发展中国家在获得发达国家的资金与过时科技的同时,也付出了资源日益减少、环境严重破坏、生态脆弱的代价。但是,最可怕的不在于发达国家赤裸裸地掠夺和破坏,而在于这种“发展主义”思维被发展中国家接受并内化。运用现代化理论,一些西方发达国家趋于灌输这样一种理念:环境灾难是人类生存与进步的必要代价。^[38]因此,批判生态教育学最重要的是生态公民对自我内在意识被殖民的解殖。

就全球公民教育而言,这种自我解殖尤其

重要。康奈尔指出,现有的全球公民教育实践也许强调了参与和责任,但是在理论建构上不具有全纳性(non-inclusive),因为该领域大部分知识的生产由西方学者主导和控制。这些人拥有更多的制度性研究能力,而这种优势是由于几个世纪来对南方国家在观念、理论和实践方面的边缘化和强有力地剥夺。虽然南方国家取得了经济发展和社会进步,但是也付出了生命灾难与生态破坏的代价。对于南方国家来说,更需要在意识上对现有公民和公民教育在实践与精神方面存在的单一维度、单向的习惯化问题做出批判地理解和回应。^[39]

因此,致力于培养生态公民,全球公民教育实践通过批判的生态教育学,在既有的国家边界限制下,通过全球与在地的混合行动主义,获得了一种新的可能性。

参考文献:

- [1][7] Lynette Shultz. Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings [J]. The Alberta Journal of Educational Research, 2007, 53(3): 248-258.
- [2][11] 庆州行动计划: 开展全球公民意识教育: 共同实现可持续发展目标 [DB/OL]. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/zh/2016/06/>, 2016-06-01.
- [3][6] 姜英敏. 韩国“全球公民教育”的发展及其特征 [J]. 比较教育研究, 2013(10): 49-54.
- [4][9][10] Anatoli Rapoport. A Forgotten Concept: Global Citizenship Education and State Social Studies Standards [J]. The Journal of Social Studies Research, 33(1): 91-112.
- [5] Madeleine F. Green. Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter? [J]. International Educator, 2012, 21(3).
- [8] UNESCO. Rethinking education: Towards a global common good? [DB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>, 2015.
- [12][13][30] Robert C. Paehlke. Hegemony and Global Citizenship: Transitional Governance for the 21st Century [M]. Palgrave Macmillan, 2014: 1, 169-170, 188.
- [14] Maureen Ellis. The Critical Global Educator: Global Citizenship Education as Sustainable Development [M]. New York: Routledge, 2016. ix.

- [15] 刘湘溶, 张斌. 国际环境正义实践的伦理困境及其化解 [J]. 湖南师范大学社会科学学报, 2009 (2): 10-14.
- [16] 祁悦, 李俊峰. 《巴黎协定》将推动全球合作应对气候变化 [J]. 环境经济, 2016 (9): 42-44.
- [17] 安东尼·吉登斯. 气候变化的政治 [M]. 社会科学文献出版社, 2009: 231-232.
- [18][22][32] 詹姆斯·奥康纳. 自然的理由——生态学马克思主义研究 [M]. 唐正东, 藏佩洪, 译. 南京大学出版社, 2003: 205, 535, 476.
- [19] 苑银和. 环境正义论批判 [D]. 青岛: 中国海洋大学, 2013: 270-271, 271.
- [20] 翟一达. 气候暖化、意识形态与资本 [J]. 天涯, 2010 (2): 26-39.
- [21] 刘轩溢. 国际环境正义的探寻 [J]. 法制与社会, 2009 (10): 216-217.
- [23][29] Richard Kahn. 批判教育学、生态扫盲与全球危机: 生态教育学运动 [M]. 张亦默, 译. 高等教育出版社, 2013: 6-7, 4.
- [24][25][27][38] Gregory William Misiaszek. Ecopedagogy in the Age of Globalization: Educators Perspectives of Environmental Education Programs in the Americas which Incorporate Social Justice Models [D]. A dissertation for the degree Doctor of Philosophy in Education, University of California, Los Angeles, 2011: 1, 9, 7-8, 5-7.
- [26] 徐梓淇. 生态公民 [M]. 江苏人民出版社, 2014: 74-78.
- [28] 乌尔里希·布兰德, 马尔库斯·威森文. 全球环境政治与帝国式生活方式——复合危机中国家-资本关系的表达 [J]. 李庆, 郇庆治, 译. 鄱阳湖学刊, 2014(1): 12-20.
- [31][33][34] Angela Alonso. Hybrid Activism: Paths of Globalisation in the Brazilian Environmental Movement [R]. IDS (Institute of Development Studies), Working Paper, volume 2009, number 332: 43, 42, 42-43.
- [35] Ali A. Abdi, Lynette Shultz, Thashika Pillay (eds.). Decolonizing Global Citizenship Education [M]. Sense Publishers, 2015: 3.
- [36][37] 李少君. 南山纪要: 我们为什么要谈环境—生态? [J]. 天涯, 2000 (2): 154-161.
- [39] J. Connell. Southern theory: social science and the global dynamics of knowledge [M] // Ali A. Abdi, Lynette Shultz, Thashika Pillay (eds.). Decolonizing Global Citizenship Education. Sense Publishers, 2015: 2.

International Environmental Politics and Critical Approach to Global Citizenship Education

ZHENG Fuxing

(Research Centre for Multi-Culture, Faculty of Education, Sichuan Normal University, Sichuan Chengdu, 610066)

Abstract: The research and practice of global citizenship education have thrived since 1990s, but the effectiveness of global citizenship education is limited. The researcher cannot avoid the problematic premise of the possibility of global citizenship education. The identity predicament of global citizen and alienation of local implementing make probability of the global citizenship education problematic. The practical predicament of the global citizenship education manifests that the nation state is the key factor of policy implementation. Environmental question, which is about global common good, attracts the attention from the government of most of nations, and becomes the good case for exploring the feasibility of global citizenship education. Environmental politics explain the inequality and injustice in the globally environmental governance which made the global citizenship education critical. The critical ecopedagogy becomes the new form of global citizenship. The practice of the global citizenship education becomes viable by hybrid activism generated by dialectical movement between local and global in the limit of nation-state.

Key words: Global Citizenship Education; Ecopedagogy; Environmental Politics

本文责编: 吴婷