

## 面對全球化的課程－評 **Smith** 的三種全球化趨勢

周珮儀

全球化是當前課程理論研究的新興重要議題，本研究評論 **Smith**「面對全球化的課程與教學」一文，這篇文章是 **Pinar** 等人主編「國際課程研究總覽」(2003) 的第一篇文章，其重要性不言而喻。

**Smith** 認為：當前世界上有三股全球化的趨勢在運作：第一股趨勢是主流形式，可以泛稱復甦的基進自由主義或新保守主義，時間可回溯自 1980 年代美國雷根政府和英國柴契爾政府的時期。第二股趨勢是指世界各地對第一股全球化趨勢的反應，這種反應各地不一，包括從容納到抗拒。第三股趨勢是指如何促進新的全球對話，開展永續的人類未來。本研究分析上述論點，並援引相關文獻，從社會學和課程學（特別是社會批判取向的再製理論和抗拒理論）補充其理論基礎和實務內涵。

關鍵字：全球化、全球在地化、課程理論

作者現職國立中山大學教育研究所副教授

## 壹、前言

當前世界各國的經濟、政治和生態等現象往往都超越國家界限，教育議題亦然；因此，課程發展也無法密封於國家疆域之內(Pinar et al., 1995)。某些學習領域，像歷史或地理等，關注全球化議題已有一段時間。在 1980 年代末期，像發展教育(development education)、和平教育(peace studies)、世界觀教育(world studies)、全球環境教育方案(Global Environmental Education Programme)、發展中國家的工業化等涉及全球化層面的議題，已是課程領域常見的焦點。有許多國際組織試圖透過跨國的課程發展或教師專業發展方案，促進學校課程革新。例如：聯合國在 1982 年發展一套「世界核心課程」(World Core Curriculum)，目標包括：培育兒童對出生的家和家庭有良好而正確圖像，了解其在自然和文化層面有各種相同與差異的特質，並對生長時間有正確圖像等。美國知名的 Iowa 全球教育協會(Iowa Global Education Association)提出包括五個基本主題的全球教育課程：1.全球相互依存；2.人類資源、價值和文化；3.全球環境和自然資源；4.全球和平和衝突管理；5.變遷和各種可能的未來(Pinar et al., 1995)。在 1968 年創辦於瑞士日內瓦的國際學校中等畢業考試組織(The International Baccalaureate Organization，簡稱 IBO)提供世界主要大學認可的課程和文憑證明，支援要上大學的學生的國際流動。最近 IBO 進一步提供各年齡層學生的課程，1994 年為 11-16 歲學生發展中間課程，1997 年為 3-11 歲學生發展初級課程，都是在培育學生的國際觀和批判思考技能(Cambridge & Thompson, 2004)。

雖然全球化的相關議題已發展許多實際方案，但是課程研究領域對「全球化」本身的研究與相關影響的探討迄今仍然不夠；事實上，連「全球化」這個語詞如此頻繁使用也是相當新近的事，其相關內涵迄今仍眾說紛紜，矛盾混淆。甚至柯林頓日前訪台時也提到：若能找到一個簡要概括二十一世紀特徵的語

彙，他不會用「全球化」，因為全球化較常被拿來作經濟的解讀；他會用「全球相互依存」作為描述二十一世紀的用語。事實上無論是「全球經濟」或「全球相互依存」，都是全球化的重要層面。McGrew(1992)就認為：全球化是「全球相依程度的強化」，並強調此種連結是多方面的，從財貨、資本、人員、知識、影像、犯罪、污染、流行時尚到信仰，從學術研究到兩性關係，無一不跨越地域版圖的限制，受到跨國網絡、社會運動和人際關係的影響。簡言之，當代社會現象和日常生活，無一能置全球化的影響於外；教育研究與課程發展，自然也必須對這種現象有更多瞭解。更重要的是，教育以及作為教育核心的課程與教學，不只要配合全球化造成的社會與生活變遷而調適本身的結構、功能與內涵，更要透過理念與價值的創新，面對全球化的衝擊，促進社會改革，引導社會變遷。

因此，本研究將評論加拿大阿柏塔大學(University of Alberta)教授 David Geoffrey Smith「面對全球化的課程與教學」一文，這篇文章是 Pinar 主編「國際課程研究總覽」(2003)的第一篇文章，而 Pinar 又認為這本書是第一本「國際課程研究總覽」(p.1)，呈現全世界(二十九個國家)不同的課程研究圖像，其重要性不言而喻。這篇文章除了為課程研究領域引入全球化這個重要卻才剛起步的議題，也呈現全球化複雜的多面向，除了闡述課程對全球化趨勢的因應、調適與抗拒，也發揮課程學者的理想與使命感，企圖指出另一種建構新認同、開展新未來的可能性，發揮教育導進社會的力量。

## 貳、Smith 的生平與研究立場

Smith (2005) 生於文化大革命時期的中國，在英國殖民統治末期的中非尚比亞長大，於英屬哥倫比亞大學主修英國文學和社會科學，取得學士學位，畢業後從事照顧情緒困擾兒童的工作。數年後再進入皇后大學，以比較宗教的領域獲得神學學位。他接著在英屬哥倫比亞的維多利亞大學進修，取得學士後教育文

憑，並在當地任教四年後，進入英屬哥倫比亞大學在課程研究領域以西方童年的歷史研究獲得碩士學位；之後，又在阿柏塔大學以成人和兒童關係的詮釋學獲得哲學博士學位。他過去二十餘年來的研究興趣主要從文化思考的角度從事課程研究、教學研究、師資培育、詮釋學研究等，最近研究焦點在於「全球化」，探討教育者面臨全球經濟要求教育為單一市場服務的壓力下所應該承擔的責任。他組織一個「教育和社會的國際論壇」，希望在教育領域發展跨文明的對話，引用世界各個豐富的知識傳統，例如：除了歐美傳統之外，也包括亞洲、非洲和中東的傳統；近年相關著作在 2000 年由北京教育科學出版社集結出版為「Globalization, Postmodernism and education」，並有中譯本名為《全球化與後現代教育學》。

由上述背景可見他具有在不同文化傳統的生活經驗，這些背景使他關心不同於主流西方文化的多元思考方式。然而，要深入與自身不同文化傳統的精髓並不是一件容易的事，例如：他認為中國儒家傳統有助於在全球化潮流中建構新認同，可是對它的實際內涵和做法或許還不夠深入了解（本研究之後討論他的第三種全球化趨勢時會再進一步分析）。

本研究基於課程理論「意識」與「結構」互動的立場，發現 Smith 過去長期偏向微觀詮釋取向的背景，關注個人的教育經驗，描述兒童如何在班級生活世界，經由自己、他人與教材之間的互動關係，深切地自我理解、反省和產生意義。然而，他卻比較少運用社會批判的理論和取向，將課程目的、形式和內容連結到鉅觀的社會和政治結構，了解這些結構如何賦予某些人特權，又如何把某些人排擠到社會邊緣（周珮儀，1999）。事實上，社會批判理論所建立的許多關鍵概念，例如：「再製」與「抗拒」，在全球化架構下加以轉化之後，正分別是說明他的第一種和第二種全球化趨勢非常適切的理論工具。他呼籲教育與課程學者面對全球化的衝擊要轉向第三種趨勢，建構新認

同；然而，他建構新認同的方式偏重「意識」勝於「結構」，可能要留心這種認同過於主觀，將外在客觀世界變成只是人們創造的意識構成。

再者，本研究主張課程是「理論」與「實務」辯證的領域，因此，除了針對 Smith 的文本進行理論與概念的分析，也企圖去延伸探討與詮釋他的論點在課程實務上的啓示和可能的做法，尤其後者是他本文中比較不足的部分，但也是教育實務人員最關注的部分。

此外，本研究也主張課程研究領域面對「全球化」這個新議題必須採取「跨越邊界」(crossing border)的策略，借助其他許多新的學科領域、新的理論和語言，創造新的學術連結，才能獲得超越現狀的洞見。正如近年來教育與課程領域開始流行的後現代議題，在人文社會科學領域早就已經有過熱烈討論；因此，Pinar(1995)等人在「理解課程」一書中討論後結構和後現代的部分，幾乎一半篇幅都是哲學觀念的介紹，顯示後現代課程取向仍在努力從這些領域借取基礎理論，發展自身的學術造型。Smith 等人在追尋「全球化」這個概念的系譜時，以及如何將這個議題結合、甚至重組以往形成的教育與課程論述的架構時，仍處在一種不斷「再概念化」(reconceptualization)的過程；仍需大量藉諸當代經濟學、政治學、社會學、生態學等社會科學對全球化議題的討論，才能奠定本身的理論基礎。然而，在本文中，對上述研究的瞭解似乎並不那麼堅實，使得他的論點受到限制，以下將進一步闡述。

### 參、全球化的概念與趨勢

Smith(2003)認為：「全球化」這個語詞被如此頻繁使用是最近的事，它代表近來許多世界政經事務重要發展趨勢的匯合 (p.35)。他舉例說明 1995 年牛津英文字典只收錄「全球的」(global)這個形容詞，意指「全世界」，並未對「全球化」有更精確的界定。

教育學者與全球化議題接觸的時間或許

## 專論

不長，一般而言是近十餘年來的事；而許多傾向左派的課程論述在討論全球化議題時，往往會將它「再脈絡化」在 1970 年代後「新右派」的教育政策 (Apple, Kenway & Singh, 2005; Smith, 2003; Young, 1998)，藉這個議題來重整課程領域「再概念化」學派以來對「新右派」的批判。然而，社會學領域對全球化的起源一般而言追溯得更早。以研究全球化議題聞名的 Held 和 McGrew 就指出：全球化源自許多十九世紀早期知識份子，從 Marx 和 Sanit-Simon 等社會學家，到指出現代性如何整合世界的地理學家，如 MacKinder 等人均有相關討論。但直到 1960 年代和 1970 年代早期，「全球化」一詞才獲得學術界重視，並廣泛流通 (Held & McGrew, 2002)。

Smith 認為：當前世界上有三股全球化趨勢在運作：

第一股全球化趨勢是主流形式，可以泛稱復甦的基進自由主義或新保守主義，時間可回溯自 1980 年代美國雷根政府和英國柴契爾政府的時期。第二股全球化趨勢是指世界各地對全球化第一股趨勢的反應，這種反應各地不一，包括從容納 (accommodation) 到抗拒 (resistance)。第三股全球化趨勢主要是指我們現在可以發展哪些條件，支持對可存續性的人類未來展開新的全球對話 (p.35)。

雖然 Smith 對全球化的界說仍嫌簡略，但是他的觀點超越當前許多將「全球化」等同「市場化」的教育論述，對教育領域如何面對全球化提供更全面性的架構。即使相較立場相近的左派學者 Young (1998, pp.157-158)，後者將全球化的觀點分為二，第一種將全球化視為一套衝擊世界各國的冷酷無情的經濟力量，削減國家政府的角色，並賦予只顧自身利益的多國企業特權。第二種不否認某些超越國家界線的新實體，但著重國家面對這些新情境的反應，強調國家--特別是執政黨的意識形態，在決策時

仍扮演重要角色；Smith 的論點不只更有條理地陳述前兩種取向，更以一種兼具「批判性和可能性」(Aronowitz & Giroux, 1985) 的方式，提出第三種取向。

然而，Smith 對全球化界說的簡略，可以見諸他這篇文章的參考文獻對教育論述的引述較多，對社會科學重要的全球化論述引用較少；例如：相較 Apple, Kenway & Singh (2005) 的著作中探討 Beck, Giddens, Harvey, Held, McGrew, Roberson, Tomlinson, Waters 等等當代討論全球化的重要學者的論述，他的理論基礎似乎比較不足。目前學界在討論全球化議題時常使用 Held 等人的分類，他的文章中並沒有引述 Held 等人的著作，但研究者經比對之後覺得：他的三股全球化趨勢和 Held 等人 (1999) 提出三派不同的全球化研究取向有相呼應之處，而且後者正可補足前者理論化的不足，因此以下嘗試以 Held 等人 (1999) 的架構為主，其他相關學者的說明為輔，強化 Smith 的理論基礎；特別是其中的第三種取向更具有教育蘊義，會有較多討論。

Held 等人 (1999) 將全球化描述為「在當代社會生活各層面中，全世界內在連結的加廣、加深、加速」，它是一個轉型的過程，社會關係和交流產生跨越大陸或區域的流動和網絡；其中又可分為三派不同研究取向：超全球論、懷疑論和轉型論。

超全球論者認為：全球化是「人類行為為結構」在根本上的重新配置。經濟權力與政治權力逐漸有效分散並脫離國家掌控。經濟全球化正逐步建構新的社會組織型態，取代（或終將取代）傳統民族國家，成為全球社會的主要政治與經濟單位。因此，全球化基本上屬於某種經濟現象，這種現象逐漸將現今存在的全球經濟體系整合，而全球資本需求迫使所有政府接受新自由主義的經濟原則，使政治變成一種「充分經濟管理」的實踐。例如：Wiseman 對全球化的定義即偏重經濟因素，他描繪全球化時代中「自由化、市場化、遠距管理」的特質：

在地、國家、超乎國家之上的經濟和社會的互賴，國際貿易、投資、生產和資金的流動、區域貿易聯盟和貿易協定的重要性增加、國際金融機構和跨國公司的角色日趨重要，資本——特別是金融資本的流動性大增；以及高度商品化和個別化經濟、社會和文化關係全面擴展到各項人類活動（Wiseman, 1995, p.5）。

懷疑論者批評：將全球化視為一個完全整合的全球市場只是一種迷思。相較於世界帝國時期，從地理涵蓋的範圍而言，現代國際經濟體系的全球化程度已大不如前。世界經濟活動正歷經明顯的「區域化」發展，主要分成歐洲、亞太與北美三大經濟區。政府並非國際化潮流的消極受害者，而是國際化的基本架構，國家統治權力反而強化或提高。因此，當前的全球化突顯的是國際化與區域化。全球化也並未導致全球經濟關係的徹底重建，世界經濟體系的不平等與階級仍未改變，反而更驅使南方國家利益逐漸邊際化。

轉型論者認為：全球化是一種偶發而充滿矛盾的歷史過程，它是新千禧年引發社會、政治與經濟變遷的主要動力，而這些變遷正逐漸重建現在社會與世界秩序，引發國際關係與遠距行為的重新配置。因此，政府權力不必然削弱，而是在一個往來聯繫日趨密切的世界裡重建或重組。例如：Giddens 從社會關係層面對全球化論述提供另一種定義：

全球化可視為全世界社會關係的強化，將距離遙遠的在地聯結起來，在地發生的一切會受到遠方事件的影響，反之亦然。這是一種辯證的過程，因為這些局部發生的事務會受到非常遠方的關係所影響。隨著跨越時空的社會連結的擴展，在地的轉型成為全球化的一部份（Giddens, 1990, p.64）。

這個定義顯示雖然同質性是全球化的一項特質，但是這個過程也充滿矛盾的本質和辯證的過程，在地對這種現象的回應也會影響政策方向。正如 1995 年第五十屆聯合國大會由多國政府、國際組織與基金會所組織「全球管理委員會」(Commission on Global Governance, 1995) 提出的口號：「我們的世界鄰居」(Our Global Neighbourhood)，指出我們的在地生活、文化經驗與全球化結構和改變全球化的力量兩者間存在辯證關係。以西方文明為主軸、朝向西式市場化道路的「全球化」，將逐步邁向「全球在地化」(glocalization) (Roberston, 1995)，在地和全球並非兩個極端的文化概念，而是相互滲透的原則，形成「全球思考、在地行動」(thinking globally, acting locally) 的新趨勢。

因此，對轉型論者而言，全球化不是單面向的。相反地，全球化在各地都要對地方重新強調，它不只是消解地方化，而是以「再地方化」為先決條件。即使從經濟考量也可知，「全球範圍」生產和行銷的公司必須發展地方的條件。一方面，他們的產品形成基於地方的基礎；另一方面，能在全球範圍行銷的文化象徵，必須汲取地方文化為材料，才能生動有力和多樣化地發展。因此，全球化不是在世界各地建造工廠，而是成為各種文化的一部份。全球化不會強迫文化一統化，文化象徵和資訊的大量生產不會導致「全球文化」產生，例如：世界「麥當勞化」的觀點。形成中的全球地方場景，應該是一種明顯具兩面性的「可能生活的想像」，由與自身生活和團體認同極為不同的、多樣的選擇組成 (Beck, 1998/1999)。

然而，站在新的全球變局前，地方化並不一定意味著地方的復興，這是因為表現地方意義的相關架構改變了，地方文化不能再直接透過對世界的防禦來證明自己的方向和自我更新，不再等同單方向的「繼續這樣」的傳統主義，不再是狹隘鄉土主義實踐的依據，而是在全球脈絡中、在跨地方的交換、對話、衝突中，創新傳統、更新地方特色，經由無止盡的「解

## 專論

地方化」進行「再地方化」，才能將地方特色成功推廣到全球 (Beck, 1998/1999)。

經過以上全球化理論的補充與梳理，可以補充 Smith 在本文中論點不足與模糊之處，同時更突顯出他描述的三種全球化取向中，跨國資本主義、民族國家對全球化的回應、全球化與本土化的辯證對課程的影響。

## 肆、全球化浪潮衝擊下的課程趨勢

影響政策形成的過程充滿多元因果、多向衝突、行政的複雜和歷史的慣性。全球化並非影響近年來世界各國積極推動教育改革的唯一因素，也不是促使當地利益團體形成政策的唯一因素，但它確實挑戰建立在民族國家的教育政策，對課程改革的影響也越來越大 (Priestley, 2002)。因為全球化本身的複雜性和多元性，對現有課程的影響也是複雜而多元的。以下將藉由 Smith(2003) 的架構闡述全球化浪潮衝擊下的三種課程趨勢，並歸納比較學者提出的相關論點；這三種趨勢第一種強調經濟全球化對課程的影響，第二種是對第一種經濟全球化取向的批判與因應，第三種是在尊重局部差異與多元文化的世界社會關係網絡中，思索未來課程轉型的可能性。

### 趨勢一：新自由主義的影響

Smith 認為：第一股全球化趨勢是目前主流的形式，它結合基進自由主義或復甦的新保守主義，時間可回溯 1980 年代美國雷根政府和英國柴契爾政府的時期。新自由主義版本的全球化本質上是一種盎格魯美式觀點，努力將世界其他部分拉進它的運作規則；其對教育與課程的影響如下 (Smith, 2003, p.38)：

1. 抨擊公立教育失敗，並企圖消除它的合法化，例如：危機中的國家(A Nation at Risk)和荷姆斯報告(The Holmes Report) 等教育文件都顯示這種趨勢。
2. 視教育為商業，並企圖使學校環境商業

- 化，為產出或成果導向的測量而負責。
3. 強調以表現和成就指標培養學校和學區累積競爭力。
4. 透過選擇學校和教育券系統推動私立教育。
5. 嚴格的財務預算控制優先於真正的教育需求。
6. 攻擊教師公會對教師勞動的管制會喪失競爭力。
7. 在學校推動教育管理，卻將課程和政策的權威保留在國家手中。
8. 目標方案的財務管理，例如：推動教學科技化和中小學與大學科技科目的優先，以合乎全球工業競爭力的需求。
9. 推行教育人力資本資源模式，透過課程和教學生產新的全球市場系統所需的工人。
10. 以終生學習的語言取代生涯發展，告訴人們公司會不斷組織再造以維持全球競爭力。因此，人人都會經常失業，必須不斷再充實知能。
11. 非教育性的團體參與制訂課程和教育政策，像是加拿大的國家事務商業委員會、美國的商業圓桌會議、三邊委員會、國際貨幣基金會、世界銀行等。因而加速跨國課程的同質性，增加勞動者的流動，將更多國家帶入新經濟的全球化網絡中。
12. 將教育議題的辯論和討論--像是將兒童如何學得最好和教師如何教得最好等人性化的議題，與教育管理等議題分開。
13. 壓迫政府接受上述行動，做為加入新的國際貿易聯盟(例如：WTO)的條件。

上述現象與觀點可在許多學者的著作找到呼應與共鳴，例如：Young(1998)認為：在主要國際組織和主要工業國家--以美國馬首是瞻，包括英國、澳洲、紐西蘭、和某些拉丁美洲的國家，這種觀點都是普遍而盛行的；它們採用充滿雷根主義和柴契爾主義色彩的新自

由主義經濟政策，制定政策以全球市場為考量，將教育等公共領域私有化、市場化或準--市場化，大規模解除管制的市場、削減公共支出；它們強調提升效率，促使教育經費的利潤極大化；將教育導向經濟目的，而非社會或文化目的。它們在 1980 和 1990 年代推動一系列的基礎教育改革，即是將公共教育視為經濟政策的工具，假設這些改革將會培育具有高度技術而較低成本的勞力，提昇國家生產力，使國家在全球市場有更好表現。

Priestley (2002) 也認為：最近二十年來，英語系國家的公共教育系統，很多課程規定或學校管理形式都極相似，大量出現標榜「管理」、「競爭」、「測驗」、「選擇」、「自主事業」等語言，其共同教育趨勢包括：

- 1.以經濟術語建構教育改革，例如：人力資源發展等。
- 2.對教育與訓練的批評逐日增加。
- 3.資源的增加趕不上改善的需求(入不敷出)。
- 4.透過管理形式的改革促成教育改革。
- 5.教育市場化。
- 6.日漸強調標準、績效與測驗。

Pinar 等人(1995)更指出：這種課程相似性並不限於已開發國家，也擴展到開發中國家。當代社會的某個概念都可能迅速擴展到全球，使全世界的學校課程有點標準化。Edwards 等人(1999)指稱這些趨勢反映出新自由主義的全球化本質--「政策移植」，Reich(1992)則認為這是因為全球化削弱各個民族--國家的主權，例如：跨國組織( World Bank、IMF 以及 OECD 等)、多國公司、國際區域聯盟( EC 等)的影響，已促使許多領域的政策與論述同質化；Dale(1999)進一步說明這是因為這些國家自願讓渡出部分國家政策的決策能力給國際組織，以維護他們自身在世界經濟的利益位階。這些觀點可以印證並補充說明 Smith 所觀察到

的現象。

反映出這種全球化趨勢的課程方案主要受到自由市場經濟價值觀在全球散播的影響，並轉而助長它。這種課程方案是一種國際菁英教育，以國際認可來確保品質標準，提供教育資格的全球證明，支援在全球各地移動的菁英確保其子女接受教育的持續性，促進學生的社會和全球流動，並使全球文化日益朝向跨國資本主義階級的價值觀( Cambridge & Thompson, 2004)。

總之，Smith 將第一種全球化趨勢等同「新右派」的教育政策，不過由於他以往偏向詮釋學微觀研究的背景，對形成這種趨勢背後的因素--跨國資本主義的分析較少，雖然與當前學界的觀察有呼應與共鳴，但是敘述重點在 1980 年代以來左派教育學者就曾批判過(周珮儀，2000)，如果可以從超全球論為批判的基礎，延著 1970 年代以來社會批判課程理論中「再製理論」的取向，探討與批判經濟全球化如何透過學校結構和生產結構的「符應原則」，發展適合全球市場的意識形態，教導學生進入全球市場的經濟系統，產生「社會再製」，論點應該會更深入。

### 趨勢二：民族國家的調適與抗拒

Smith(2003)認為：第二股全球化趨勢是指世界各地對第一股全球化趨勢的反應；這種反應各地不一，包括從調適到抗拒。Young(1998)也有類似觀點，指出國家面對全球化的回應不一：「這些 1970 年代後浮現的新情境，包括製造業的全球市場、消費需求的擴展和分化、新傳播技術的浮現和空運的發達、冷戰的結束，在在都使國家政府發現他們處在一個新情境；而政府教育政策對此的回應將反映出國家在世界經濟次序中的立場、國家傳統的遭受質疑和特定政府的政策選擇。」

正如 Held 等人(1999)的第二種全球化論點--懷疑論指出：全球化突顯的是國際化與區域化。在歐洲和亞太區域，與積極擁抱第一種

## 專論

全球化的北美區域，經濟政策和公共政策並不相同，顯示國家統治權力並未削弱，反而強化或提高。Smith 認為：

除了從經濟角度因應全球化，今日世界上還有許多國家強調公民責任的悠久傳統，從保護公民的角度接受全球化的挑戰，發展出許多不同於第一種全球化取向的模式。例如：在經濟發展和合作組織（OECD）中的多數國家，技術革新和全球化造成社會階級和區域之間貧富差距日增；美系政府允許這種不平等深化和生根。然而，歐陸政府，像瑞典、法國和德國，則相對希望在維持國際競爭力下，也維護社會責任。今日加拿大兒童生存在貧窮水準的佔 25%，瑞典只有 2.5%；當加拿大政府推動以私立教育系統取代公立教育系統，德國和荷蘭則對原本就不錯的公立系統加強投資。日本、韓國和大陸等亞洲國家受到儒家思想影響，強調國家經濟的社會責任，將就業率視為比 GNP 的成長更重要，即使就業的工作是偏向人工而易為科技所取代的（Smith, 2003, p.42）。

然而，Smith 這種對歐陸和亞洲國家教育政策過度浪漫的懷想，似乎無視這些區域的國家在苦守傳統之際，面對全球化衝擊陷入的困境，付出經濟成長遲緩、通貨膨脹率上升和高失業率等福利國家的代價。例如：Beck(1998/1999)就指出：與美國和英國相較下，諸如法國和德國等社會國家是全球化的失敗者。經濟全球化使其陷入社會政策的兩難困境：當經濟發展脫離民族國家的控制，其社會後果—失業、移民、貧窮，卻要由社會國家承擔。這些社會制度良好的國家陷入麻煩的漩渦中，他們必須支付法律規定的福利，卻失去對稅收的控制；跨國企業的經理將營業處移往南印度，卻將子女送到受國家資助的頂尖歐洲大學；他們是全球化的勝利者，獲得夢寐以求的盈餘，卻逃脫對未來民主的責任，而由全球化

的失敗者支付所有開支，維護社會福利和正常運轉的民主體制。Smith 看到這些國家重視公共教育品質的傳統，卻看不清維護這種傳統的稅基正不斷被跨國資本主義以不合乎社會正義的方式規避和掏空，陷入岌岌可危之中。此外，這些國家具內部同質性、與外界有所區隔、封閉的民族國家空間的自我形象，受到外來世界全球化市場的威脅，動搖其社會制度，也使他們的自我意識與認同陷入危機。

雖然有上述問題，但是 Smith 仍指出第二種全球化論述觀察到的一個重要現象：全球化的經濟壓力並沒有導致國家教育和課程政策完全的同質性，民族國家也沒有立即讓位。正如 Marginson(1999, p.25)所言：「全球化並沒有取代民族國家，而是在某些層面逐漸破壞舊式民族國家，強迫它們去改變。」Priestley(2002)也主張全球化並沒有讓國家在教育上失去權力，而只是讓其權力緊縮。

然而，這種情況其實是很複雜的，針對 Smith 觀察到的英語系國家政策與實踐呈現市場化的同質性現象，而將希望寄託在其他文化傳統；有些學者則提出更細緻的看法，指出即使在英語系國家，這種複製其他國家的教改政策並不是真正對全球經濟變遷的回應，而是右翼意識形態的反映(Young, 1998)。這些國家集權化、中心化的課程與評量架構，就像 Giddens(1990)所說的，是全球化本質辯證的「拉」和「扯」(push and pull)，一方面可視為對全球化的回應，政府透過教育提升在世界市場的競爭力，發展教育的「新職業主義」，應用人力資源管理到教育系統，以回應市場壓力；另一方面也可視為對全球化的反動，國家因為害怕失去主權，透過課程規範重新伸張國家與文化認同。在英語系國家，當新保守主義的力量努力維持國家主權，教育領域也同時透過課程規範來進行文化復興。例如：國定課程對英國史地和古典英國文學的重視，以創造或重新創造國家認同。這都是面對全球化，以在地異質性重申民族國家的統治主權。

因此，「全球化不必然是一股同質化的力

量，它也透過各地文化傳統提供相當程度的異質性機會」(Henry et al., 1999, p.86)；它「不僅主動導致特定趨勢與觀點的普世現象……也見證差異性、地方性、地區性與族群認同的確鑿情形」(Edwards & Usher, 1997, p.256)。全球化過程中當地方傳統與全球化影響結合時，也存在相當異質性的情況，產生許多具有特色的混合性教育系統 (Dale, 2000 ;Green, 1999)，例如：英國各個不同信仰門派所建立的學校。

不過 Smith 也注意到：即使在英語系國家，對第一種全球化取向的抗拒也正在產生。在美國、加拿大、墨西哥成立一個「三國維護公共教育聯盟」(The Trilateral Coalition in Defense of Public Education)，遊說政府發揮社會責任、保護公立教育。它也在 2000 年 WTO 西雅圖會議進行抗議，抗議源自第一種全球化取向的國外教育服務公司，表面上協助建立全球化過程需要的知識經濟，實際上卻進行教育控制。他們憂慮的是：當非國家的人員掌管教育，那麼國家認同將會如何？正如 Beck (1998/1999)所言：當民族國家有計畫地將權限讓與跨國市場，它們在各個面向將失去主權和實質：失去財政資源、政治和經濟的權力、資訊和文化政策，更重要的是失去公民的日常生活認同。

總言之，Smith 浪漫地在英語系國家之外，尋求歐亞等文化傳統和社會福利國家對公共教育品質的關懷，在這方面可藉諸懷疑論對國家權力的強調，沿著社會批判理論中「抗拒理論」的路線加以擴展，討論國家或群體如何以自身主體性發展一種尊重人類差異、促進自主行動的「對立教育」(oppositional pedagogy) (Giroux, 1981, 1983)，抗拒第一種全球化趨勢的意識形態與文化霸權。然而，我們也不要忘記事實上抗拒涉及的後果不見得這麼單純。早在 1980 年代抗拒理論的研究就曾質疑 (Giroux, 1983)：抗拒是否能夠真正對抗霸權？還是維護現狀？在當前抗拒第一種全球化趨勢是否能夠脫離再製的命運？當跨國資

本主義以不合乎社會正義的方式規避對民族國家的責任，福利國家與公共教育所付出的代價能夠不受影響嗎？凡此種種問題，皆顯示出國家無法逃避全球化現象，但是無論是對它採取同化、調適或抗拒的立場，都有其無法避免的問題。

### 趨勢三：重建新認同

Smith 認為第三股全球化趨勢是指如何促進新的全球對話，開展永續的人類未來；其中最重要的就是透過教育重建人類意識的新認同，並透過重建新認同去改變文化、改變社會、改變國家的發展、甚至改變人類的未來。他說：

全球化不只是人們或團體之間的貿易，也不只是文化交流，因為這是之前人類已有的文化經驗；而是在人類意識本身形成一種新的「想像的理解」(imaginal understanding)，讓我們以新的方式來想像自身的認同和公民身份。這樣一來，我們可以根據國家和文化，以及建構各種國家和文化的經濟發展形式，透過不同的想像來建構我們自身 (Smith, 2003, p.35)。

課程要如何重建人類「想像的理解」？他在這裡回歸碩士和博士論文以來對西方童年的歷史研究和成人和兒童關係的詮釋學研究，批評來自第一種全球化取向的教育改革反映以成人為中心的保守文化基本策略，它們的政策對兒童和青少年的生活、對年輕人未來可能的貢獻、對不在新保守主義預期的未來，漠不關心。他主張第三種全球化的課程觀應該把下一代當成夥伴，讓成人與兒童能以健康的方式共同生活，建立相互關係，傾聽他們的聲音，分享理解的視野，分享他們的世界。

Smith(2003)認為：我們不能將研究對象和實施視為封閉而無生命的，他們是開放的、對話的，可以不斷克服人與人、人與世界的疏

## 專論

離。成功的研究必須導向和平，不只是減少衝突，而是透過學習克服已知與未知的界線，進入主客交融的境界。因此，Smith 強調要「以課程和教學導向和平」(p.48)，讓課程和教學成為「理解視野的分享」(a Sharing of the Horizons of Understanding) (p.46)。這種觀點與 Pinar 等人(1995)的主張相呼應：「積極的和平不只是沒有軍事武力，也包括沒有經濟、文化、政治壓迫的結構性武力。」(p.842)相對西方音樂教育強調個人的愉悅、表現、甚至狹義的美感成就，Smith 特別推崇古代中國儒家傳統將「樂」視為「和平的藝術」，統整了音樂、舞蹈和文學來陶冶人格，幫助學生理解世界的各種形式 (p.48)。然而，要如何以禮樂導向和平？Smith 在本文中可能限於篇幅 (pp.48-49)，並未充分說明。然而，我們可以從他推崇的中國儒家思想經典——特別是禮記樂記，發現更積極精闢的論證：真正的和平不只是消極地在各方面沒有壓迫，更是透過內在的和樂，外在的節序，表現人道精神，印證天道精神。因此，禮記樂記有云：

樂者，天地之和也；禮者，天地之序也。和，故百物皆化；序，故群物有別。...明於天地，然後能興禮樂也。

賈馥茗(1988)對此加以闡述：

先哲發現，用樂來陶冶感情，使情感作用能夠「適度」，即是不失其「中」，才能維持人與人間的「和」，於是有了「樂」的製作；同時教人控制行動，在任何心情狀況下，對人不失其「恭敬」，於是便有了「禮」。教育的精神，便蘊含在禮和樂之中(p.167)...

在禮樂之中，即可見出人和人適當對待的方式以及心理狀況；這兩者的效用終至合而為一，表現出人的改善與進步(p.168)。

本著和樂的心情待人，自然不會失禮；而有禮的行動，也會得到同樣的恭敬。無論從發出一個人來說；或是從互相對待的兩個人來說，都有對應反覆的效果。那麼回到最根本之處，便是合乎人情和天道準則的(p.169)。

在學世幾乎將全球化等同為「西方化」、甚至「美國化」的浪潮中，Smith 提出中國儒家思想以禮樂導向和平的重要性，促使我們省思自身這種獨特的文化資產在全球架構的意義與價值，尋繹以我們的「在地」轉化「全球」的契機。對於如何以禮樂導向和平的理論和實踐，除了 Smith 的提點，我們更可以從探究自身儒家文化和傳統發現一套完整的系統。

在陳述新認同的重要性之後，Smith 提出以「全球化」和「在地化」的辯證來建構新認同，以及在全球化潮流之下「認同危機」的迫切性：

「人類的自我理解」越來越面臨一種「在地化」和「全球化」的張力，我透過我是這個地方的人來理解我自己，而我也越來越深刻地感受到這個地方是受到一個更大更廣的實體深厚的影響。這種張力不只是一種新的在地感，也是一種新的對外在世界的回應。這種前所未有的體驗使得沒有人能精確掌握正在發生的經驗，於是，全球化引發新型的「認同危機」，其中包括國家認同受到侵蝕，以及本土語言和文化在全球資本主義的同質化壓力下面臨前所未有的失落 (Smith, 2003, p.36)。

正如 Pinar(1998)在「課程：邁向新認同」一書所言，「認同」是未來課程研究亟待開發的一塊處女地。「新認同」的形成，必須從根本上重新思考教育與課程的目的和過程，發展新的學習方式。Smith 的上述論點值得肯定，但在本文中可能限於篇幅，相關說明略為簡略，以下將綜合相近的論點延伸他的論點在學

校教育中的蘊義。

首先，這種新認同可以透過「全球思考，在地行動」來轉化「在地化」和「全球化」的張力，培養學生對全球系統的理解，並思考自己置身的「在地」在全球架構中的意義與行動。正如前述轉型論者所言，全世界的社會關係強化，將距離遙遠的在地聯結起來，在地發生的一切會受到遠方事件的影響，反之亦然。因此，全球化教育即是發展「透過他人的眼睛和心靈來看待事物的觀點，了解雖然個人和團體可能從不同觀點看待生命，但是他們也有共同需求和願望。」(Pinar et al., 1995)。

此外，隨著全球系統的理解，學生可以進一步發展混合的、彈性的認同，培養跨越種族、語言、國家和文化邊界的容忍和欣賞(Gardner, 2004)。當前新全球傳播體系正轉變實體地點和社會環境之間的關係，並改變政治與社會生活的「情境性地理」。「實體脈絡」和「社會條件」之間的傳統連帶打破，隨著個體與共同體體驗到遠處事件和發展，地理邊界也消彌了。雖然每個人都體驗著本地生活，但人們理解當前世界的方式，逐漸透過來自許多不同脈絡的概念與價值 (Held & McGrew, 2002)。新的認識、共同性和意義架構，均在人們並未直接接觸的情況發展成形，因此它們可將認同剝離特定的時間、地點與傳統的脈絡情境，也能對認同結構產生多重衝擊，產生較不固定單一的連結性認同 (Hall, 1992)。

因此，在快速全球化的時期，學校教育應該重新思考如何處理文化認同、文化差異、文化共同性、多元文化和知識組織等議題。在全球架構下，透過不同文化的比較，學生更能體驗和珍視自身文化傳統的獨特意義和價值，也更能理解其他文化和傳統的知識(Gardner, 2004)。由於以往主流教育和文化取向，例如：技術取向或現代主義取向對此有所疏忽，使得像「文化」和「認同」這些概念尚未理論化，而這正是全球化中多元文化等課程方案的核心。因此，Matus 與 McCarthy (2003) 建議：

這方面的研究與教育可多運用新的批判性論述，例如：文化研究、後現代主義、多元文化主義和後殖民主義等。

這種觀點鼓勵一種科際整合的課程與教學，學生不只需要在學科中進行分析和創造思考的能力，也需要處理跨越學科界限的問題和議題的能力(Gardner, 2004)，去探討各種超越國界的問題和議題，特別是發現系統的內在連結 ( the interconnectedness of systems )，包括生態、政治、經濟、文化、科技和教育等系統的內在連結(Pinar et al., 1995)，在更緊密連結、相互依存的新世界，能夠「見樹也見林」，解讀世界的變化和事件之間的連結關係，發展全球思考能力；因為如果看不到那些連結，就看不到整個世界(齊若蘭，2004)。

這不只是傳統課程「內容」的增加或變通方案，更從根本挑戰將課程視為「容器」這個比喻。從「全球思考」看學校課程改革，因為全球環境內在連結的複雜性和多元性，將挑戰和顛覆現有課程「容器」的隱喻；正如 Gough (1999)所言：我們不能再把垃圾丟到「別處」，因為全球環境沒有「別處」。

然而，我們必須注意的是，所謂的「全球思考、在地行動」的趨勢中，事實上有許多不同的潮流相互衝撞。Gough 提醒我們注意：許多號稱「全球思考，在地行動」的課程，並未針對「全球思考」這個概念仔細研究和理論化，某些教育者未經思考就接受西方科學可普遍應用的假設，以西方科學對全球環境問題和議題的理解，作為全球思維的基礎。這正反映出西方科學的「在地思考、帝國行動」(thinking locally, acting imperially) (Gough, 2003, p.59)。例如：UNESCO-UNEP 的國際環境教育計劃，至今推動許多關懷全球環境品質的教育計劃，然而 Gough 批評這個方案反映新殖民主義的論述，而不是推動真正的國際合作。因此，假如「全球思考」要真正融入學校課程，我們必須對這個概念本身進行「再概念化」(reconceptualization)。西方科學只是一種特殊

## 專論

的在地思維(thinking locally)，是許多種在地知識傳統的一種，我們必須了解它的局部性，使在地知識傳統能同台展現，而不是創造一個全球共同市場，強迫在地知識的表徵轉換成一種一致性的論述。

在另一方面，某些新的批判論述有些過度偏向局部化、地方化，而將整體架構視為一種巨型敘事(grand narrative)而加以反對，這也不能解釋多樣的關係如何彼此互相決定和限制，並組成相關的廣域的社會和全球系統(Giroux, 1991)。正如前述 Beck (1998/1999) 所言：新的全球變局已經改變表現地方意義的相關架構，地方文化不能再直接透過對世界的防禦來證明自己的方向和自我更新，不能再採取單方向「繼續這樣」的傳統主義，不再是狹隘的鄉土主義實踐的依據，而必須在全球脈絡中、在跨地方的交換、對話、衝突中，創新傳統、更新地方特色。

總之，Smith 體認到教育與課程面對全球化的衝擊，無論是接受其經濟再製，或是採取抗拒與保護，均不能真正解決問題；唯有透過課程與教學建構新的認同，才能發揮以教育導進社會的功能。正如 Young(1998)所言：「全球競爭並不只是降低教育成本，而是在根本上發展新的學習方式，並建立教育和經濟的新關係。」然而，由於他偏向詮釋學的背景，比較從惟心角度討論成人與兒童的關係，少從鉅觀社會結構討論認同的建構，而從全球化角度建構新認同卻不能脫離經濟、政治、文化、資訊、甚至生態等全球化的架構。他提到「本土化」與「全球化」的辯證，這個方向是重要的，但也遠比他提到的複雜。要更深入了解這個議題，可以藉由轉型論所論述的「本土化」與「全球化」的關係，討論「在地」如何在「全球」架構更新與創造，「全球」又如何匯聚「在地」的豐富多樣而形成，而兩者的轉化又如何影響個人認同和國家文化。

此外，「全球思考，在地行動」的口號已經發展很久，教育界更關心的是如何將其落實在課程與教學中，一方面培養學生具有「見樹

又見林」的系統內在連結的思考，發展具有文化多樣性和創生性的認同；另一方面避免第一種全球化趨勢中新殖民主義追求同質性與標準化的保守文化霸權，以及第二種全球化趨勢中防禦世界趨勢衝擊所採取的過度狹隘的本土主義和鎖國政策意識形態；這些部分是未來可以進一步探討的方向，以下僅舉數端供未來思考的方向。

從全球文化的在地性而言，有越來越多的研究批判全球同質性文化（特別是「美國化」）的假設，以研究美國大眾文化聞名的 Jenkins (2004, p.115)發現最近幾年研究美國大眾文化，越來越不能只鎖在美國境內，而必須研究產生它的全球脈絡。因為美國大眾文化中有越來越多的成分來自境外，特別是亞洲。

從在地文化的全球化而言，Watson (2004, p.167)論及當代全球化的一個主要特色是「回濺效應」(the splash-back effect)，某種文化形式輸出到其他社會，產生讓人認不出來的轉型，再重新輸入原來的社會。例如：在 1990 年代，日本卡通橫掃美國電視，甚至世界各地，對多國孩子產生很大的影響，這種大眾文化形式產生徹底的轉型，讓人幾乎忘了它是源自二十世紀早期美國的卡通。同樣地，在目前以西方工業生產制度奠定基礎的學校教育中，我們也有許多「回濺」的可能性，例如：源自西方的學校管理和班級經營理念，經過前述儒家禮樂的「和平藝術」的轉化，可以對全球教育產生什麼影響？

## 伍、結語

全球化是一個多面向的複雜概念，目前仍處於不斷「理論化」的過程，持續擴散它在觀念上的影響力。本研究探討 Smith(2003)從三種全球化概念建構的課程理論，並援引相關文獻，從社會學和課程學（特別是社會批判取向的再製理論和抗拒理論）補充其理論基礎和實務內涵。

Smith 將第一種全球化趨勢界定為近二十

年來英語系國家「新右派」的教育政策，以經濟術語建構課程改革，將教育市場化，進行嚴格財務管理和預算刪減，推行教育人力資本模式，以課程和教學生產新的全球市場系統所需的工人。然而，由於他以往偏向詮釋學微觀研究的背景，所以對形成這種趨勢背後的因素--跨國資本主義的分析較少，所敘述的現象 1980 年代以來左派教育學者就曾批判過，如果可以以超全球論為基礎，延著 1970 年代以來社會批判課程理論中「再製理論」的取向加以擴展，探討與批判經濟全球化如何透過學校結構和生產結構的「符應原則」，發展適合全球市場的意識形態，教導學生進入全球市場的經濟系統，產生「社會再製」，論點應該會更深入。

Smith 將第二種全球化趨勢界定為對第一種經濟全球化的因應、批判與抗拒，浪漫地在英語系國家外，尋求歐亞等文化傳統和社會福利國家對公共教育品質的關懷，強調國家教育的社會責任，從保護公民的角度迎向全球化的衝擊。在這方面可以藉諸懷疑論對國家權力的強調，沿著社會批判理論中「抗拒理論」的路線，討論國家或群體如何以自身主體性發展可行的「對立教育」，抗拒第一種全球化趨勢的霸權導致全球課程的相似性、標準化與「政策移植」，也促進差異性、地方性、區域性與族群認同。然而，我們也要審慎思考：抗拒是否能真正對抗霸權？還是維護現狀？而在當前抗拒第一種全球化趨勢是否能夠脫離再製的命運？當跨國資本主義以不合乎社會正義的方式規避對民族國家的責任，福利國家的公共教育能不付出代價嗎？凡此種種，皆需要更細緻的思考。

再從另一個層面來看，Smith 以其傾向左派的立場，字裡行間對第一種全球化趨勢有所貶，對第二種全球化趨勢有所褒。然而，這兩種全球化的趨勢不見得是二元對立、只能擇一的。它們很可能是一體兩面，從世界體系的大視野來看，並不存在著一個全球社會，而是至少有兩個彼此競爭的社會：其一是民族國家的社會，其二是多樣化的跨國組織、行動者、團

體、個人，他們建立和擴展出一個社會關係網絡 (Beck1998/1999)。要了解影響當代課程的動力，也必須從兩者辯證的關係去掌握。在這個立場上，也可以推導出第三種全球化趨勢最重要的架構--「在地化」與「全球化」的辯證。

Smith 將第三種趨勢界定在尊重局部差異與多元文化的世界社會關係網絡中，未來課程轉型的可能性。然而，他的這種界定比較偏向微觀，比較少討論局部差異與多元文化如何在「全球」架構更新與創造，而「全球」又如何匯聚和連結「在地」的豐富多樣，兩者的轉化又如何影響個人認同和國家文化，在課程與教學實務上要如何設計與因應。換言之，由於他偏向詮釋學的背景，比較從惟心角度討論成人與兒童的關係，少從鉅觀社會結構討論認同的建構，而從全球化角度建構新認同卻不能脫離經濟、政治、文化、資訊、甚至生態等全球化架構。雖然他也提到「在地化」與「全球化」的辯證這個重要的方向，但並未充分闡述其發展的理論與架構。

上述種種問題是因為目前有關這方面的理論討論都還在起點，其中有許多爭議仍待釐清。研究者認同 Smith 的觀點：教育與課程面對全球化的衝擊，無論接受其經濟再製，或採取抗拒與保護，均不能真正解決問題；而透過課程與教學建構新認同，是其中可行的途徑之一。在全球化浪潮的衝擊下，課程可能使學生與世界有更密切的聯結，卻也可能將其阻隔在外；它們可能促進文化多樣性，卻也可能強化單一文化的發展；它們可能提供體驗學習的架構，卻也可能提供全球教育成就的文憑，反而擴展「文憑病態」。它們可能鼓勵全球公民進行社區服務，卻也常被用來作為增進有利位置的競爭和個人經濟發展的工具 (Cambridge & Thompson,2004)。雖然影響課程的因素有很多，特別是鉅觀社會結構的制約不容忽視，但是 Smith(2003, p.36)仍為課程學者和教育人員指出在全球化潮流衝擊下努力的方向：

## 專論

課程學者在新千禧年的任務是去解構理論中對全球經濟程序毫不質疑的接受，否則即使在正義和平等的名義下，課程還是可能成為全球化的共謀；而關鍵就在於發

掘全球化的複雜層面，改變建構它的思考。

## 參考文獻

- 周珮儀(1999)。從社會批判到後現代--季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。
- 周珮儀(2000)。教育政策的兩難：以英美當前的教育改革為例。師大教育研究集刊，**45**，57-84。
- 賈馥茗(1988)。教育哲學。台北：三民。
- 齊若蘭(2004)。國際化教育、世界即校園。天下雜誌 **2004** 年教育特刊，34-43。
- Apple, M. W., Kenway, J. & Singh, M. (2005). *Globalizing education: Policies, pedagogies, and politics*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Beck, U. (1998/1999). Was ist globalisierung? 孫治本（譯）。全球化危機：全球化的形成、風險與機會。台北：台灣商務。
- Cambridge, J. & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, *34*(2), 161-175.
- Commission on Global Governance (1995). *Our global neighbourhood: The report of the Commission of Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, *14*(1), 1-17.
- Dale, R. (2000). Globalization: A new world for comparative education. In J. Schriewer (Eds.), *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Edwards, R., Nicoll, K. & Tait, A. (1999). Migrating metaphors: The globalization of flexibility in policy. *Journal of Education Policy*, *14*(6), 619-630.
- Edwards, R. & Usher, R. (1997). Final frontiers? Globalization, pedagogy and (dis)location flexibility in policy. *Curriculum Studies*, *5*(3), 253-267.
- Gardner, H. (2004). How education changes: Considerations of history, science, and values. In M. M. Su'arez-Orozco and D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp.235-258). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetta: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1991). Border pedagogy in the age of postmodernism. In S. Aronowitz & H.A. Giroux (Eds.), *Postmodern education: Politics, culture and social criticism* (pp.114-135). University of Minnesota Press.
- Gough, N. (1999). Globalization and school curriculum change: Locating a transnational imaginary. *Journal of Education Policy*, 14(1), 73-84.
- Gough, N. (2003). Thinking globally in environmental education: Implications for internationalizing curriculum inquiry. In Pinar W. F., *International handbook of curriculum research* (pp.53-72). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Green, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held & A. McGrew (Eds.), *Modernity and its future*. Cambridge: Polity Press.
- Held, D. & McGrew, A. (2002). *Globalization/anti-globalization*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global transformations*. Oxford: Polity Press.
- Henry, M. Lingard, B. Rizvi, E. & Taylor, S. (1999). Working with/ against globalization in education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 85-97.
- Jenkins, H. (2004). Pop Cosmopolitanism: Mapping cultural flows in an age of media convergence. In M. M. Su'arez-Orozco & and D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp.114-140). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Marginson, S. (1999). After globalization: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 19-31.
- Matus, C. & McCarthy, C. (2003). The triumph of multiplicity and the carnival of difference: Curriculum dilemmas in age of postcolonialism and globalization. In W. F. Pinar et al. (Eds.), *International handbook of curriculum research* (pp.73-82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McGrew, A. (1992). A global society? In S. Hall, D. Held & A. McGrew (Eds.), *Modernity and its future* (pp. 61-102). Cambridge: Polity Press.

## 專論

- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (2003). (Eds.), *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pinar, W. F. (1998). *Curriculum: Toward new identities*. New York and London: Garland.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. N.Y.: Peter Lang.
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 13(1), 121-138.
- Roberston, R. (1995). Globalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In Featherstone et al. (Eds.), *Global modernity* (pp.23-44). London: Sage.
- Reich, R. (1992). *The work of nations: preparing ourselves for 21<sup>st</sup> century capitalism*. London: Simon & Schuster.
- Smith, D.G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar et al. (Eds.), *International handbook of curriculum research* (pp.35-51). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Smith, D. G. (2005). *Profile of Dr. David Geoffrey Smith*. Retrieved on 2005/09/02, from <http://66.102.7.104/search?q=cache:UO-Gr91BS9oJ:www.ualberta.ca/~smithdg/+Dr.+David+Geoffrey+Smith&hl=zh-TW>.
- Watson, J. L. (2004). Globalization in Asia: Anthropological perspectives. In M. M. Su'arez-Orozco & and D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp.141-172). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Wiseman, J. (1995). Globalization is not Godzilla. *Frontline*, 26(July), 5-6.
- Young, M. F. (1998). *The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*. New York: RoutledgeFalmer.

# Curriculum and Teaching Face Globalization - Review on Smith's Globalization One, Two, Three

**Pei-I Chou**

Globalization is an outstanding issue frequently discussed in the field of curriculum studies. This study aims at criticizing the article, “*Curriculum and Teaching Face Globalization*”, compiled by Smith and first published on *International handbook of curriculum research*, which was edited by Pinal, Reynolds, Slattery and Taubman.

Smith argued that there are three forms of globalization operating through out the world nowadays: Globalization One, Two, and Three. Globalization One is the dominant form arising from what can broadly be called the revival of radical liberalism or neoliberalism, dating back to the administration of Ronald Reagan and Margaret Thatcher in the 1980s. Globalization Two represents the various ways that people around the world are responding to Globalization One through acts of accommodation or resistance. Globalization Three speaks to the conditions that may be emerging for a new kind of global dialogue regarding sustainable human futures. After preceding critique, the researcher discovers that the main problem is associated with a lack of the fundamental theory. Consequently, the related researchers are supposed to reinforce theory foundation and practice connotation on social sciences and curriculum studies, especially on the approaches of reproduction and resistance of social criticism.

keywords: globalization, glocalization, curriculum theories

Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Sun Yat-Sen University

專論