

아주대학교 개교 50주년 기념
Ajou University 50th Anniversary



국제교양교육포럼

International Forum on Liberal Education

"세계시민교육과 교양교육"

"Global Citizenship Education and Liberal Education"

October 27(Fri.), 2023

Venue | Grand Hall, Yeonamgwan, Ajou University + online Zoom

장소 | 아주대학교 연암관 대강당 + online Zoom

Host



AJOU UNIVERSITY

Co-hosts



교육부
Ministry of Education



unesco
유네스코한국위원회



한국교양기초교육원
Korea National Institute for General Education

Organizer



아주대학교 다산학부대학
AJOU UNIVERSITY Dasan University College

Ajou University 50th Anniversary

2023 International Forum on Liberal Education

아주대학교 개교 50주년 기념
국제교양교육포럼

"세계시민교육과 교양교육"
"Global Citizenship Education and Liberal Education"

October 27(Fri.), 2023

Venue | Grand Hall, Yeonamgwan, Ajou University + online Zoom
장소 | 아주대학교 연암관 대강당 + online Zoom

Host



AJOU UNIVERSITY

Co-hosts



교육부
Ministry of Education



유네스코한국위원회



한국교양기초교육원
Korea National Institute for General Education

Organizer



아주대학교 | 다산학부대학
AJOU UNIVERSITY | Dasan University College

아주대학교 개교 50주년 기념

국제교양교육포럼

International Forum on Liberal Education

"세계시민교육과 교양교육"

"Global Citizenship Education and Liberal Education"

October 27 (Fri.), 2023

Venue | Grand Hall, Yeonamgwan, Ajou University + online Zoom

장소 | 아주대학교 연암관 대강당 + online Zoom

프로그램

시간	내용	연사
	개회 및 기조 강연	사회: 신종호 교수(아주대학교 다산학부대학)
10:15 ~ 10:20	개회사	박상규 아주대학교 다산학부대학 학장
10:20 ~ 10:30	환영사	최기주 아주대학교 총장
10:30 ~ 10:40	축사	이주호 사회부총리 겸 교육부장관
10:40 ~ 10:50		이보경 한국교양기초교육원 원장
10:50 ~ 11:00		황원제, 黃俊傑 국립대만대학 석좌교수(대만)
11:00 ~ 11:50	기조강연	세계시민성과 교육의 미래: 고등교육과 평생학습 한경구 유네스코 한국위원회 사무총장
11:50 ~ 13:00	오찬	
Session 1	각국 대학에서의 세계시민교육 현황과 방향	
		사회: 안지연 교수(아주대학교 다산학부대학)
13:00 ~ 13:40	주제발표 1 및 토론 (미국)	세계시민의식, 지속 가능성, 시민 참여의 회복 및 강화: 인류 번영을 위하여 카를로스 알베르토 토레스 석좌교수(University of California, Los Angeles, 미국)
13:40 ~ 14:10	주제발표 2 (일본)	포스트휴먼 시대의 시민 교육 고다마 시게오, 小玉 重夫 교수(도쿄대학교, 일본)
14:10 ~ 14:40	주제발표 3 (중국)	인류운명공동체의 건설: 중국의 세계시민 교육 쑹 치양, 宋强 교수(동북사범대학, 중국)
14:40 ~ 15:00	coffee break	

Host



AJOU UNIVERSITY

Co-hosts



교육부

Ministry of Education



unesco

유네스코한국위원회



한국교양기초교육원

Korea National Institute for General Education

Organizer



아주대학교 | 다산학부대학

AJOU UNIVERSITY | Dasan University College

Session 2	각국 대학에서의 세계시민교육 현황과 방향	
	사회: 오경희 교수(아주대학교 다산학부대학)	
15:00 ~ 15:30	주제발표 4 (대만)	세계시민의식의 성장: 대만의 교양교육 리우 메이웨이, 劉美慧 석좌교수(국립대만사범대학, 대만)
15:30 ~ 16:00	주제발표 5 (한국)	한국 대학의 세계시민교육에 대한 검토와 제안 송하석 교수(아주대학교, 한국)
16:00 ~ 16:40	주제발표 6 및 토론 (유럽)	유럽에서의 세계시민교육: 고등교육에서 문화적 다양성의 도전 마씨밀리아노 타로찌 교수(University of Bologna, 이탈리아)
16:40 ~ 17:00	coffee break	
17:00 ~ 18:00	종합 토론	사회: 박병철 교수(부산외국어대학교)
18:00	폐회	사회: 신종호 교수(아주대학교 다산학부대학)



아주대학교 개교 50주년 기념 국제교양교육포럼

International Forum on Liberal Education

"세계시민교육과 교양교육"

"Global Citizenship Education and Liberal Education"

October 27 (Fri.), 2023

Venue | Grand Hall, Yeonamgwan, Ajou University + online Zoom

장소 | 아주대학교 연암관 대강당 + online Zoom

Program

Time(KST)	Contents	Speaker	
Opening Ceremony & Keynote Speech MC: JongHo SHIN(Professor, Ajou University)			
10:15 ~ 10:20	Opening Remarks	SangKyu PARK(Dean, Dasan University College, University)	
10:20 ~ 10:30	Welcoming Remarks	KeeChoo CHOI(President, Ajou University)	
10:30 ~ 10:40	Congratulatory Remarks	JuHo LEE(Minister, Ministry of Education, Korea)	video
10:40 ~ 10:50	Congratulatory Remarks	BoKyoung LEE(Director, Korea National Institute for General Education)	
10:50 ~ 11:00	Special Congratulatory Remarks	Chun-chieh HUANG (Distinguished Chair Professor, National Taiwan University, Taiwan)	video
11:00 ~ 11:50	Keynote Speech	Global Citizenship and the Future of Education: Higher Education and Lifelong Learning KyungKoo HAN(Secretary General, Korean National Commission for UNESCO)	
11:50 ~ 13:00	Lunch		
Current Status and Directions of Global Citizenship Education in Universities Worldwide			
Session 1			
MC: JiYoun AHN(Professor, Ajou University)			
13:00 ~ 13:40	Presentation 1 + Discussion (USA)	Global Citizenship, Sustainability, and the Restoration and Enhancement of Civic Participation: The Quest for Human Flourishing Carlos Alberto TORRES(Professor, UCLA, USA)	Zoom
13:40 ~ 14:10	Presentation 2 (Japan)	Citizenship Education in the age of Posthuman Shigeo KODAMA(Professor, Tokyo University, Japan)	
14:10 ~ 14:40	Presentation 3 (China)	Building a Human Community with a Shared Future: China's Proposition for Global Citizenship Education Qiang SONG(Notheast Normal University, China)	
14:40 ~ 15:00	Coffee Break		

Host



AJOU UNIVERSITY

Co-hosts



교육부

Ministry of Education



unesco

유네스코한국위원회



한국교양기초교육원

Korea National Institute for General Education

Organizer



아주대학교 | 다산학부대학

AJOU UNIVERSITY | Dasan University College

Session 2			
		MC: KyungHee OH (Professor, Ajou University)	
15:00 ~ 15:30	Presentation 4 (Taiwan)	The Development of Global Citizenship: General Education in Taiwan MeiHui LIU (Distinguished Professor, National Taiwan Normal University, Taiwan)	
15:30 ~ 16:00	Presentation 5 (Korea)	Review and Proposal for Global Citizenship Education in Korean Universities HaSuk SONG (Professor, Ajou University, Korea)	
16:00 ~ 16:40	Presentation 6 + Discussion (Europe)	Global Citizenship Education in Europe, the challenge of cultural diversity in higher education Massimiliano TAROZZI (Professor, University of Bologna, Italy)	Zoom
16:40 ~ 17:00	Coffee Break		
Round Table			
17:00 ~ 18:00	Discussion	MC: ByungChul PARK (Professor, Busan University of Foreign Studies)	
18:00	Closing Remarks	JongHo SHIN (Professor, Ajou University)	

* Chinese-Japanese-English-Korean Simultaneous Interpretation & Translation



Ajou University 50th Anniversary 2023 International Forum on Liberal Education

CONTENTS

Opening Remarks

박상규 아주대학교 다산학부대학 학장
SangKyu PARK(Dean, Dasan University College, Ajou University) **10**

Welcoming Remarks

최기주 아주대학교 총장
KeeChoo CHOI(President, Ajou University) **12**

Congratulatory Remarks

이주호 사회부총리 겸 교육부장관
JuHo LEE(Minister, Ministry of Education, Korea) **16**

Congratulatory Remarks

이보경 한국교양기초교육원 원장
BoKyoung LEE(Director, Korea National Institute for General Education) **18**

Special Congratulatory Remarks

세계 시민교육과 교양교육의 변증관계
The Dialectic Relationship between Global Citizenship Education and General Education

황진제, 黃俊傑 국립대만대학 석좌교수(대만)
Chun-chieh HUANG(Distinguished Chair Professor, National Taiwan University, Taiwan) **21**

Keynote Speech

세계시민성과 교육의 미래: 고등교육과 평생학습
Global Citizenship and the Future of Education: Higher Education and Lifelong Learning

한경구 유네스코 한국위원회 사무총장
KyungKoo HAN(Secretary General, Korean National Commission for UNESCO) **26**



Session 1

세계시민의식, 지속 가능성, 시민 참여의 회복 및 강화: 인류 번영을 위하여
Global Citizenship, Sustainability, and the Restoration and Enhancement
of Civic Participation: The Quest for Human Flourishing

카를로스 알베르토 토레스 석좌교수 (University of California, Los Angeles, 미국)
Carlos Alberto TORRES(Distinguished Professor, UCLA, USA) **42**

포스트휴먼 시대의 시민 교육
Citizenship Education in the age of Posthuman

고다마 시게오, 小玉 重夫 교수 (도쿄대학교, 일본)
Shigeo KODAMA(Professor, Tokyo University, Japan) **58**

인류운명공동체의 건설: 중국의 세계시민 교육
Building a Human Community with a Shared Future: China's Proposition
for Global Citizenship Education

쑹 치양, 宋强 교수 (동북사범대학, 중국)
Qiang SONG(Professor, Northeast Normal University, China) **78**

Session 2

세계시민의식의 성장: 대만의 교양교육
The Development of Global Citizenship: General Education in Taiwan

리우 메이웨이, 劉美慧 석좌교수 (국립대만사범대학, 대만)
Meihui LIU(Distinguished Professor, National Taiwan Normal University, Taiwan) **108**

한국 대학의 세계시민교육에 대한 검토와 제안
Review and Proposal for Global Citizenship Education in Korean Universities

송하석 교수 (아주대학교, 한국)
HaSuk SONG(Professor, Ajou University, Korea) **136**

유럽에서의 세계시민교육: 고등교육에서 문화적 다양성의 도전
Global Citizenship Education in Europe, the challenge of cultural diversity in higher education

마씨밀리아노 타로찌 교수 (University of Bologna, 이탈리아)
Massimiliano TAROZZI(Professor, University of Bologna, Italy) **154**

개막식

개회사/환영사

Opening & Welcoming Remarks

사회: 신종호 아주대학교 교수

MC: **JongHo SHIN**(Professor, Ajou University)

개회사: 박상규 아주대학교 다산학부대학 학장

SangKyu PARK(Dean, Dasan Univeristy College, Ajou University)

환영사: 최기주 아주대학교 총장

KeeChoo CHOI(President, Ajou University)



안녕하십니까?

아주대학교 총장 최기주입니다.

아주대학교 개교 50주년을 맞이하여 개최하게 된 이번 국제교양교육포럼에 참석해 주신 모든 분들께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 그리고 이번 행사를 같이 주최할 수 있도록 도움을 주신 이주호 교육부 장관님, 유네스코 한국위원회 한경구 사무총장님과 교양기초교육원 이보경 원장님께도 감사의 말씀을 드리겠습니다. 특히, 해외에서 직접 참석해 주신 도쿄대학교의 고다마 시게오 교수님, 동북사범대학의 송 치양 교수님, 국립대만사범대학 리우 메이웨이 석좌교수님, 그리고 줌(zoom)과 영상으로 참여해 주시는 대만국립대학교 황권제에 석좌교수님, UCLA의 알베르토 토레스 석좌교수님, 볼로냐 대학의 마씨밀리아노 타로찌 교수님 등 외국 석학 여러분을 진심으로 환영합니다. 그리고 우리 아주대학교 송하석 교수님을 비롯한 모든 발표자분들에게 세계시민교육을 위한 통찰과 새로운 관점을 제공해 줄 수 있는 의미있는 발표에 깊은 감사를 드립니다.

이번 국제교양교육포럼의 주제는 “세계 시민교육과 교양교육”입니다. 소위 불확실하고, 복잡하고, 모호하며, 급속히 변화하는 세상에서 우리 학생들이 다양한 문화와 가치를 이해하고, 국제적인 문제에 대해 적극적으로 대응하는 능력을 갖추도록 하는 것이 대학 교육에서 더욱 중요해지고 있습니다. 이러한 시기에 대학 교양교육의 목표 중 하나가 학생들이 다양한 배경과 경험을 가진 사람들과 소통하고, 국제적인 문제에 대한 이해를 높이며, 글로벌 커뮤니티의 책임 있는 구성원으로 행동하는 능력을 갖춘 세계시민의 육성이라는 측면에서 대학 교양교육에서 세계 시민교육은 중요한 교육영역이 될 수 있을 것입니다.

특히, 올해로 개교 50주년을 맞이한 우리 아주대학교는 개교 이래로 ‘인간존중(人間尊重)’, ‘실사구시(實事求是)’, ‘세계일가(世界一家)’를 대학의 교육이념으로 추구해 왔습니다. 특히 세계일가란 ‘세계인류가 하나가 되어 조화를 이루고 살아가야 한다는 정신’을 말하는 것입니다. 한반도라는 좁은 울타리를 벗어나 세계로 뻗어 가야 하는 동시에 세계가 우리나라의 영역 안으로 들어오는 것도 받아들여야 한다는 것은 아주대학교가 젊은 세대를 교육함에 있어서 으뜸으로 추구해온 이념입니다. 그리고 이러한 교육이념은 교육을 통해 모든 학생이 세계시민으로 성장하는 것을 목표로 하는 세계시민교육과 교양교육의 목표와 근본적으로 동일하다고 할 수 있습니다.

그럼에도 불구하고, 아직 대학에서 세계 시민의 소양을 갖춘 학생을 양성하는 것은 아직도 많은 노력이 필요한 분야입니다. 이러한 의미에서 이번 국제교양교육포럼이 국내 대학 교양교육에서 세계 시민교육이 지속 가능한 방식으로 확산하고 정착할 수 있도록 관심을 환기할 수 있는 의미 있는 자리가 될 것이라고 기대합니다. 그리고 세계 시민교육의 역할과 중요성에 비추어 대학 교양교육의 역할을 무엇이며, 교육은 어떻게 이루어져야 하는가에 대한 구체적인 방향성을 확립하는 데 도움이 될 것이라고 믿습니다. 아주대학교 또한 지속적인 노력을 통해 우리 학생들이 진정한 세계 시민으로 성장하도록 지원하겠습니다. 이 자리에 참석하신 여러분의 지혜와 토론이 큰 도움이 되리라 믿습니다.

발표와 참석을 통해 이 포럼을 빛내 주신 여러분께 다시 한번 감사의 인사를 전합니다.
감사합니다.

2023년 10월 27일
최기주 (아주대학교 총장)

Hello, everyone.

I am Sangkyu Park, Dean of Dasan University College at Ajou University.

I would like to welcome all of you to the International Forum on Liberal Education, co-hosted by Ajou University, the Ministry of Education, the Korean National Commission for UNESCO, and the Korea National Institute for General Education.

As we celebrate the 50th anniversary of Ajou University, we are honored to host the international forum on “Global Citizenship Education and Liberal Education,” with the participation of esteemed guests from both domestic and international communities.

First and foremost, I would like to thank to Professor Keechoo Choi, President of Ajou University, for taking the time out of his busy schedule to welcome us to the International Forum. I also thank Minister of Education Juho Lee, Director of the Korea National Institution for General Education, Professor Bokyoung Lee, and Professor Chun-chieh Huang from National Taiwan University for their congratulatory remarks. Additionally, I wish to convey my thanks to Dr. Kyungkoo Han, Secretary General of the Korean National Commission for UNESCO, who will be delivering the keynote speech. My thanks also go to all the participants from both domestic and international communities who are contributing to today’s presentations and discussions, as well as the esteemed audience.

Today, our lives are significantly more interconnected globally than in the past, with various aspects of our daily existence intertwined with different parts of the world. The ongoing conflict between Ukraine and Russia, as well as the situation between Israel and Palestine, impact those of us residing on the Korean Peninsula. Moreover, our realities are inextricably linked to concerns such as hunger, poverty, human rights violations, and environmental challenges that extend across the globe. In the future, it is apparent that the upcoming generations will also grapple with these complex global issues throughout their lives.

Global citizenship education, which aims to solve these global issues through the lens of universal human values, can be said to be a key component of liberal education, which aims to educate students to be independent thinkers and agents of change.

In today’s forum, distinguished speakers from Asia, Europe, and the United States will deliver presentations on the methods for fostering global citizenship education within the framework of liberal education, followed by insightful discussions.

In any case, I hope that today’s International Liberal Education Forum will serve as a platform for future generations to actively engage in shaping a better world by reinforcing the universal values of humanity through their roles as global citizens.

Thank you.

Sangkyu Park (Dean, Dasan University College, Ajou University)

안녕하십니까?

아주대학교 총장 최기주입니다.

아주대학교 개교 50주년을 맞이하여 개최하게 된 이번 국제교양교육포럼에 참석해 주신 모든 분들께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 그리고 이번 행사를 같이 주최할 수 있도록 도움을 주신 이주호 교육부 장관님, 유네스코 한국위원회 한경구 사무총장님과 교양기초교육원 이보경 원장님께도 감사의 말씀을 드리겠습니다. 특히, 해외에서 직접 참석해 주신 도쿄대학교의 고다마 시게오 교수님, 동북사범대학의 송 치양 교수님, 국립대만사범대학 리우 메이웨이 석좌교수님, 그리고 줌(zoom)과 영상으로 참여해 주시는 대만국립대학교 황권제에 석좌교수님, UCLA의 알베르토 토레스 석좌교수님, 볼로냐 대학의 마씨밀리아노 타로찌 교수님 등 외국 석학 여러분을 진심으로 환영합니다. 그리고 우리 아주대학교 송하석 교수님을 비롯한 모든 발표자분들에게 세계시민교육을 위한 통찰과 새로운 관점을 제공해 줄 수 있는 의미있는 발표에 깊은 감사를 드립니다.

이번 국제교양교육포럼의 주제는 “세계 시민교육과 교양교육”입니다. 소위 불확실하고, 복잡하고, 모호하며, 급속히 변화하는 세상에서 우리 학생들이 다양한 문화와 가치를 이해하고, 국제적인 문제에 대해 적극적으로 대응하는 능력을 갖추도록 하는 것이 대학 교육에서 더욱 중요해지고 있습니다. 이러한 시기에 대학 교양교육의 목표 중 하나가 학생들이 다양한 배경과 경험을 가진 사람들과 소통하고, 국제적인 문제에 대한 이해를 높이며, 글로벌 커뮤니티의 책임 있는 구성원으로 행동하는 능력을 갖춘 세계시민의 육성이라는 측면에서 대학 교양교육에서 세계 시민교육은 중요한 교육영역이 될 수 있을 것입니다.

특히, 올해로 개교 50주년을 맞이한 우리 아주대학교는 개교 이래로 ‘인간존중(人間尊重)’, ‘실사구시(實事求是)’, ‘세계일가(世界一家)’를 대학의 교육이념으로 추구해 왔습니다. 특히 세계일가란 ‘세계인류가 하나가 되어 조화를 이루고 살아가야 한다는 정신’을 말하는 것입니다. 한반도라는 좁은 울타리를 벗어나 세계로 뻗어 가야 하는 동시에 세계가 우리나라의 영역 안으로 들어오는 것도 받아들여야 한다는 것은 아주대학교가 젊은 세대를 교육함에 있어서 으뜸으로 추구해온 이념입니다. 그리고 이러한 교육이념은 교육을 통해 모든 학생이 세계시민으로 성장하는 것을 목표로 하는 세계시민교육과 교양교육의 목표와 근본적으로 동일하다고 할 수 있습니다.

그럼에도 불구하고, 아직 대학에서 세계 시민의 소양을 갖춘 학생을 양성하는 것은 아직도 많은 노력이 필요한 분야입니다. 이러한 의미에서 이번 국제교양교육포럼이 국내 대학 교양교육에서 세계 시민교육이 지속 가능한 방식으로 확산하고 정착할 수 있도록 관심을 환기할 수 있는 의미 있는 자리가 될 것이라고 기대합니다. 그리고 세계 시민교육의 역할과 중요성에 비추어 대학 교양교육의 역할을 무엇이며, 교육은 어떻게 이루어져야 하는가에 대한 구체적인 방향성을 확립하는 데 도움이 될 것이라고 믿습니다. 아주대학교 또한 지속적인 노력을 통해 우리 학생들이 진정한 세계 시민으로 성장하도록 지원하겠습니다. 이 자리에 참석하신 여러분의 지혜와 토론이 큰 도움이 되리라 믿습니다.

발표와 참석을 통해 이 포럼을 빛내 주신 여러분께 다시 한번 감사의 인사를 전합니다.
감사합니다.

2023년 10월 27일
최기주 (아주대학교 총장)

Hello, everyone.

I am Keechoo Choi, President of Ajou University.

I would like to express my deepest gratitude to all of you for attending this International Forum on Liberal Education, which is being held in honor of the 50th anniversary of Ajou University. I would also like to thank Minister of Education Juho Lee, Dr. Kyungkoo, Han Secretary General of the Korean National Commission for UNESCO, and Dr. Bokyung Lee, Director of the Korea National Institute for General Education, for their support in organizing this event. In particular, I would like to extend a heartfelt welcome to our foreign scholars, including Prof. Shigeo Kodama of Tokyo University, Prof. Song Qiang of Northeast Normal University, and Prof. Meihui Liu of National Taiwan Normal University, as well as those participating via zoom and video, including Prof. Chun-chieh Huang of National Taiwan University, Prof. Alberto Torres of UCLA, and Prof. Massimiliano Tarozzi of the University of Bologna. I would like to extend my heartfelt gratitude to all the presenters, especially Professor Hasuk Song from Ajou University, for their invaluable presentations that offer profound insights and fresh perspectives on global citizenship education.

The topic of the International Forum on Liberal Education is "Global Citizenship and Liberal Education." In an uncertain, complex, ambiguous, and rapidly changing world, it is becoming increasingly important for higher education to equip our students with an understanding of diverse cultures and values and the ability to actively respond to international issues. Considering that one of the objectives of a liberal education at the college level is to cultivate global citizens capable of interacting with individuals from various backgrounds and experiences, fostering an understanding of international matters, and serving as conscientious contributors to the global community, global citizenship education undoubtedly holds significant prominence within the realm of college liberal education.

In particular, Ajou University, which celebrated its 50th anniversary this year, has been pursuing "Respect for Humanity", "Truth-seeking Based on Practicality", and "Uniting Humanity for One Global Society" as its educational philosophy since its inception. In particular, refers to the idea that the world's humanity should live in harmony as one. The notion of reaching out to the world beyond the limited scope of the Korean Peninsula, while also welcoming the world into our country's borders, has been a paramount pursuit for Ajou University in the education of the younger generation. This educational philosophy aligns fundamentally with the objectives of global citizenship education and liberal education, which strive to cultivate all students into global citizens through comprehensive education.

Nevertheless, cultivating global citizenship among university students remains an area that demands substantial dedication and effort. In this regard, I anticipate that this forum will serve as a significant platform to raise awareness about the sustainable integration of global citizenship education into the liberal education system of Korean universities. I firmly believe that it will contribute to establishing clear directions regarding the role of liberal education within universities and the methods by which it should be implemented, considering the pivotal role and significance of global citizenship education. At Ajou University, we are committed to continually nurturing our students into genuine global citizens, and I am confident that the insights and discussions held here today will greatly enrich our efforts in this endeavor.

Thanks again to all of you who have graced this forum with your presentations and attendance.
Thank you.

Oct. 27. 2023

KeeChoo CHOI(President, Ajou University)

개막식

축사

Congratulatory Remarks

이주호 사회부총리 겸 교육부장관

JuHo LEE(Minister, Ministry of Education, Korea)

이보경 한국교양기초교육원 원장

BoKyoung LEE(Director, Korea National Institute for General Education)

황진제, 黃俊傑 국립대만대학 석좌교수(대만)

Chun-chieh HUANG(Distinguished Chair Professor, National Taiwan University, Taiwan)



반갑습니다.

부총리 겸 교육부장관 이주호입니다.

“세계 시민교육과 교양교육”에 대한
국제교양교육포럼 개최를 진심으로 축하드립니다.

뜻깊은 자리를 마련해 주신
최기주 아주대학교 총장님을 비롯한
관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

또한, 바쁘신 와중에도 기조강연을 위해 귀한 걸음을 해주신
한경구 유네스코 한국위원회 사무총장님께
감사 말씀을 전합니다.

전 세계가 마주하고 있는
글로벌 패권 경쟁, 급격한 기술진보, 기후 변화 등의 위기는
어느 한 국가에만 국한되는 것이 아니므로
지구촌 공동의 대응이 필요합니다.

그러나 탈세계화 흐름이 점차 가속화되면서,
글로벌 선진국들은 오히려 빗장을 걸어 잠그는
내부화 전략을 채택하고 있습니다.

전 세계가 상생의 미래로 나아가기 위해서는
다시 한번 연대와 협력의 원칙을 바로 세워야 합니다.

또한, 세계적 관점에서 권리와 책임을 인식하고,
사회문제에 적극적으로 대응하는 세계시민을 양성해야 합니다.

교양교육이
인간, 사회, 자연, 예술에 대한 포괄적 이해를 바탕으로
개인의 올바른 세계관과 가치관 확립에 기여한다는 점에서
세계시민 양성에 중요한 역할을 할 것으로 기대합니다.

정부도 학계와 함께 고민하고 소통하면서
세계시민 양성과 교양교육의 지속적인 발전을 위해
최선을 다하겠습니다.

다시 한번 국제교양교육포럼 개최를 축하드립니다.
감사합니다.

이주호 (사회부총리 겸 교육부장관)

Greetings.

I am Ju-Ho Lee, Deputy Prime Minister and Minister of Education of the Republic of Korea.

First and foremost, I would like to extend my heartfelt congratulations to the hosting of the International Forum on Liberal Education, with its theme “Global Citizenship and Liberal Education.”

I am also deeply grateful to President Kee-choo Choi of Ajou University and all those who played a pivotal role in making this forum a reality.

Additionally, I want to express my appreciation to Dr. Kyung-Koo Han, Secretary General of the Korean National Commission for UNESCO, for taking the time out of his busy schedule to deliver the keynote lecture.

The challenges confronting our world today, such as the competition for global hegemony, rapid technological advancements, and the pressing issues of climate change, transcend national boundaries, demanding a united, worldwide response.

In a world where deglobalization appears to be gaining momentum, even the most advanced nations are opting for more inward-focused strategies.

Nonetheless, to secure a future where all can thrive, we must re-establish the principles of solidarity and cooperation.

Moreover, we must cultivate individuals as global citizens who recognize their rights and responsibilities from a global perspective and proactively engage with social issues.

Liberal education will play a pivotal role in fostering these global citizens, as it contributes to the formation of a person’s wholesome worldview and values based on a comprehensive understanding of humanity, society, nature, and the arts.

The Korean government will remain committed to the development of global citizens and continued advancement of liberal arts education in consultation with the academic community.

Once again, my warmest congratulations on the successful hosting the International Forum on Liberal Education. Thank you for your dedication and endeavor.

JuHo LEE(Minister, Ministry of Education, Korea)

아주대학교 개교 50주년을 진심으로 축하드립니다. 제가 대학생이었던 시절, 개교 10년을 방금 넘긴 신생 대학이었던 아주대학은 이미 당시에 한국 사회에 신선한 충격과 선한 영향을 미치고 있었습니다. 과학과 기술의 힘을 일찍부터 인식한 아주대학은 공업전문대학으로 출발하여 지금까지도 이공계 중심의 학과들이 주류를 이루고 있지만, 동시에 인간과의 조화로운 발전, 성장의 중요성을 강조하면서 이를 교육 과정에 충실히 담아 왔습니다. 1인당 국민소득이 500달러에도 미치지 못했던 시대에 세계화를 기치로 내걸었던 것도 정말 놀라웠습니다. 아주대학은 지난 50년 동안 ‘인간존중’, ‘실사구시’, ‘세계일가’의 이념을 충실히 구현해 온, 대한민국 최고의 대학 중 하나입니다. 십여 년 전 아주대학교는 ‘잘 가르치는 대학’의 모범 사례로 연구의 대상이 된 적이 있었습니다. 연구진들은 아주대학의 성공 요인을 ‘체질화된 혁신과 융복합 전략’으로 분석했습니다. 아주대학교가 길지 않은 역사에도 빠르게 좋은 대학으로 자리를 잡을 수 있었던 바탕에는 구성원들을 헌신과 꾸준한 혁신의 노력이 있었다는 것을 짐작할 수 있는 대목이었습니다.

이러한 생각에는 다산학부대학의 역할도 중요했었습니다. 다산학부대학의 역사는 십여 년 정도로 길지 않지만, 아주대학의 이념 아래 교양교육의 발전을 위해 큰 노력을 기울였으며, 한국 대학의 교양교육 발전에도 많은 영향을 주었습니다. 의사소통교육, 고전교육 등에서 대학 교양교육을 선도해 왔고, 학생들이 통합적으로 접근할 수 있도록 강의패어링과 같은 새로운 교육법을 개발하고, 확산해 왔습니다. 한국교양교육학회와 전국대학교양교육협의회도 다산학부대학 교수님들이 회장으로, 임원으로 발전을 견인해 주지 않았다면 오늘과 같은 모습으로 발전하지 못했을 것입니다. 한국교양기초교육원의 발전에도 다산학부대 교수님들의 도움이 컸습니다.

오늘 세계시민 교육을 교양교육의 틀 내에서 바라볼 수 있는 국제포럼을 아주대에서 개최하게 된 것은 우연이 아닙니다. 과학과 기술의 발전이 견인해 온 현대문명에서 인류는 안락함과 풍요로움을 누릴 수 있게 되었지만, 기후변화, 자원고갈, 삶과 기회의 불평등이 심화되는 상황에 직면했습니다. 오늘날 우리 앞에는 타인과의 공존, 자연과의 공존에 대해 깊게 고민하고 실천적인 대안을 찾아야 하는 중요한 과제가 놓여 있습니다. 이러한 시기에 아주대학이 개최한 국제포럼은 세계시민교육에 대해 성찰할 기회를 만들어 줌으로써, 한국 대학의 교양교육이 다시금 도약할 수 있는 계기가 될 것이라 생각합니다.

오늘 국제포럼 개최에 한 축을 담당해 준 교육부와 유네스코 한국위원회에 감사드리며, 발표를 맡아 주신 Carlos Alberto Torres 교수님, Shigeo Kodama 교수님, Qiang Song 교수님, Meihui Liu 교수님, Massimiliano Torozzi 교수님, 송하석 교수님 등 그동안 다양한 관점에서 세계시민교육을 연구하고 논의를 주도해 오신 분들을 한자리에서 만나 뵙게 되어 반갑고, 어떠한 내용이 다루어질지 무척이나 기대됩니다.

또한, 기조 강연을 해주실 한경구 총장님께도 깊이 감사드리면서, 이후에도 한국 사회가 세계시민교육에 보다 관심을 가질 수 있도록 교양교육학과와 협력하실 수 있길 기대합니다.

마지막으로 국제포럼 준비를 위해 애쓰셨을 박상규 학장님, 송하석 교수님, 신중호 교수님 그리고 다산학부대학의 교직원분들께 감사의 마음을 전합니다. 오늘 포럼에 참여하신 모든 분에게 즐겁고 유익한 시간이 되길 기원합니다.

감사합니다.

이보경(한국교양기초교육원장)

I extend my heartfelt congratulations to Ajou University on its 50th anniversary. During my time as a university student, Ajou University, then a young institution marking its 10th anniversary, was already making a fresh and positive impact on Korean society. With an early recognition of the potential of science and technology, Ajou University began as a technical college, emphasizing the significance of harmonious development and growth between technology and humans in its curriculum, despite the predominant focus on science and technology-oriented majors.

It was truly surprising to see the university embrace globalization at a time when the per capita national income was less than \$500. Over the past five decades, Ajou University has emerged as one of the foremost institutions in South Korea, faithfully upholding the values of "Respect for Humanity," "Truth-Seeking Based on Practicality," and "Uniting Human kind for One Global Society." Approximately a decade ago, Ajou University was lauded as a model for a "well-teaching university" in a comprehensive study. Researchers analyzed the university's success as a result of its 'systematized innovation and convergence strategy.' This underscores that Ajou University swiftly established its reputation as a premier institution, owing to the unwavering dedication of its staff and the relentless pursuit of innovation by its members.

Dasan University College has also played a pivotal role in this. Despite its relatively brief history of about 10 years, the college has made substantial strides in advancing liberal education, drawing inspiration from the principles of Ajou University and contributing significantly to the advancement of liberal education across Korean universities. Notably, the college has spearheaded the promotion of communication education and classical education within the realm of university liberal education. It has also pioneered innovative teaching methodologies such as lecture-pairing, thereby providing students with a comprehensive and integrated learning experience.

The pivotal role played by professors from Dasan University College as presidents and executives has been instrumental in the development of the Korean Association of General Education and the Korean Council for University General Education. Additionally, the professors from Dasan University College have significantly contributed to the progress of the Korea National Institution for General Education.

It is not a mere coincidence that Ajou University is hosting an international forum today, focusing on global citizenship education within the context of liberal education. Contemporary civilization, propelled by advancements in science and technology, has undoubtedly provided humanity with comfort and abundance. However, it has also brought about challenges such as climate change, resource depletion, and an ever-expanding gap in both living standards and opportunities. These urgent challenges require deep reflection on how we can coexist with both others and nature, prompting us to explore practical alternatives.

In this pivotal moment, I believe that the international forum held by Ajou University will serve as an opportunity for liberal education in Korean universities to take another leap forward by providing an opportunity to reflect on global citizenship education.

I would like to thank the Ministry of Education and the Korean National Commission for UNESCO for their role in hosting this International Forum. I would also like to express my appreciation to the distinguished speakers, Prof. Carlos Alberto Torres, Prof. Shigeo Kodama, Prof. Song, Prof. Meihui Liu, Prof. Massimiliano Tarozzi, and Prof. Hasuk Song, for their insightful presentations. It is indeed a pleasure to connect with individuals who have been actively researching and leading discussions on global citizenship education from diverse perspectives, and I eagerly anticipate hearing their valuable insights.

I also express my deepest gratitude to Secretary General Kyungkoo Han for delivering the keynote lecture, and I look forward to continuing to cooperate with the liberal education community to help Korean society become more interested in global citizenship education.

Finally, I would like to express my gratitude to Dean Sangkyu, Park, Professor Hasuk Song, Professor Jongho Shin, and the faculty and staff of Dasan University College for their hard work in preparing for the international Forum. I hope that today's forum will be enjoyable and fruitful for everyone who participates.

Thank you.

Bokyoung LEE (Director, Korean National Institution for General Education)

全球公民教育與通識教育的辯證關係

我首先以欣喜的心情祝賀亞洲大學創校50年來，朝向「尊重人類」、「實事求是」、「世界一家」理想而努力，所取得的卓越成就。

今天亞洲大學所舉辦通識教育國際論壇，具有極重要的21世紀新意義，我想就「全球公民教育與通識教育的辯證關係」，提出以下兩項命題：

- (1) 沒有全球公民教育的通識教育是空洞的；
- (2) 缺乏通識視野的全球公民教育是盲目的。

以上兩項命題的成立，建立在「通識教育」與「全球公民教育」兩者之間有其相輔相成性之上，因為：

- (1) 通識教育必須落實在公民培育之上，公民培育必須以通識教育為其基礎。
- (2) 通識教育與公民教育兩者有其不可分割性與相輔相成性。
- (3) 公民的培育必然以通識教育作為基礎，才能免除由於「國家」的異化而導致的「公民教育」對人性的背叛。

所以，我認為：

- (1) 公民教育的目標應在於建構一種「全球性的公民文化」(a global civic culture)。
- (2) 但是，以全球視野為中心的公民教育不應完全排斥以「國家認同」為中心的公民教育，因為兩者之關係並不是一種「零和遊戲」(zero-sum game)，因為教育的目的在於建立學生的主體性，使他們可以頂天立地自作主宰，不作其他主體(如「國家」)的工具，並與其他主體可以進行健康的互動。

那麼，在通識教育中如何實施「全球公民教育」呢？

我認為最有效的「全球公民教育」策略，可能在於深耕東亞文化並同時拓展全球視野，並在「本土化」(localization) 與「全球化」(globalization) 之間，保持動態的平衡。因為東亞文化的核心價值在於「心」，正如18世紀朝鮮偉大哲學家丁茶山所說：「萬言萬事之本，在於一心」，愈深入東亞文化的「心學」，就愈能觸及「普世價值」(universal values)，也就愈能走向「全球化」！

以上是我對今天通識教育國際會議的主題，所提出的一些意見，敬請各位朋友指教，祝福亞洲大學校務昌隆，在下一個50年成為世界高等教育的新典範，謝謝大家！

黃俊傑(臺灣大學特聘講座教授，歐洲研究院院士)

세계 시민교육과 교양교육의 변증관계

먼저, 아주대학교가 개교 이래 50년동안 ‘인간존중’, ‘실사구시’, ‘세계일가’의 이상을 향해 노력하여 거둔 탁월한 성과들을 기쁜 마음으로 축하 드립니다.

오늘 아주대학교에서 개최하는 국제교양교육포럼은 매우 중요한 21세기의 새로운 의미를 가지고 있으므로 저는 “세계 시민교육과 교양교육의 변증관계”에 대하여 다음과 같은 두 가지 명제를 제기하고자 합니다.

- (1) 세계 시민교육이 빠진 교양교육은 공허한 것입니다.
- (2) 교양적 시야가 부족한 세계 시민교육은 맹목적인 것입니다.

위의 두 가지 명제의 성립은 ‘교양교육’과 ‘세계 시민교육’의 상호 보완성에 기반하고 있습니다. 그 이유는,
(1) 교양교육은 반드시 시민 육성의 기반 위에서 이루어져야 합니다. 시민 육성은 반드시 교양교육을 기반으로 이루어져야 합니다.
(2) 교양교육과 시민 교육 간에는 분할불가성과 상호보완성이 있습니다.
(3) 시민을 육성하는 것은 필연적으로 교양교육을 기반으로 해야만 ‘국가’로부터의 소외(alienation)가 초래한 ‘시민교육’의 인성에 대한 배반을 막을 수 있습니다.

그러므로, 저는 다음과 같이 생각합니다.

- (1) 시민 교육의 목표는 ‘세계 시민문화’(a global civic culture)를 만드는데 있어야 합니다.
- (2) 그러나, 세계 시야를 중심으로 하는 시민 교육이 ‘국가 정체성’을 중심으로 하는 관점을 완전히 버릴 필요는 없습니다. 양자 간 관계는 결코 ‘제로섬게임’(zero-sum game)이 아니기 때문입니다. 교육의 목적은 학생들의 주체성을 세워 그들이 다른 주체(국가 등)의 도구가 되지 않고 스스로 이 세상의 주재자가 되어 다른 주체들과 함께 건전한 상호관계를 이루도록 하는데 있습니다.

그렇다면 교양교육에서 ‘세계 시민교육’을 어떻게 실시해야 합니까? 가장 효과적인 ‘세계 시민교육’ 전략은 동아시아 문화를 심화하는 동시에 세계적으로 시야를 넓히며 ‘본토화’(localization)와 ‘세계화(globalization)’ 사이에서 역동적인 균형을 유지하는 데 있다고 생각합니다. 18세기 조선의 위대한 철학자 정다산(丁茶山)이 “만언 만사의 근본은 일심(一心)에 있다”고 한 것 처럼, 동아시아 문화의 핵심가치는 ‘마음’(心)에 있기 때문에 동아시아 문화의 ‘심학’(心學)을 깊이 파고들수록 ‘보편적 가치’(universal values)에 닿을 수 있고 ‘세계화’로 나아갈 수 있을 것입니다.

이상으로 오늘 교양교육 국제포럼의 주제에 대하여 의견을 드리며 여러분의 가르침을 구합니다. 더불어 아주대학교의 모든 일들이 번창하고, 다음의 50년동안 아주대학교가 세계 고등교육의 새로운 패러다임이 되기를 기원합니다. 감사합니다!

황건제 (臺灣大學 석좌교수, Academia Europaea 회원)

The Dialectic Relationship between Global Citizenship Education and General Education

Hello everyone. First of all, with great pleasure, I would like to congratulate Ajou University on its 50th anniversary, and applaud the remarkable achievements made towards the ideals of “Respect for humanity”, “Truth-Seeking Based on Practicality” and “Uniting Humankind for one Global Society”.

Today, Ajou University is hosting the International Humanities Education Forum, which holds significant meaning in the context of the 21st century. For today’s forum, I would like to raise the following two propositions on “The dialectic relationship between global citizenship education and humanities education.”

(1) General education without citizenship education is hollow.

Human beings live within a complex web of political, economic, and social rights and obligations. Because it is the state that embodies this complex network of relationships, every individual is not only a human being in the universal sense, but also a “citizen” of their respective “state.” Only by assuming the identity of a “citizen” can individuals secure the various “inalienable rights” that come with being human.

However, citizenship education focused exclusively on “national identity” will more than likely turn citizenship education into a tool of the state and strip away the universal sense of what it is to be human. For instance, authoritarian states may drive their citizens, through militaristic citizenship education, to invade other countries and engage in inhumane acts and other crimes against humanity. Therefore, citizenship education in the 21st century must broaden its global perspective to become a “global citizenship education” and provide a clear and specific direction for humanities education.

(2) A global citizenship education without general education perspective is simply blind.

“Global citizenship education” must go beyond the limits of nations, ethnicities, political parties, and individuals to foster perspectives and values that say “all of humanity is my fellow compatriot and all creation exists alongside me” (民胞物與) as well as the bringing together of humanity for global unity. General education is of utmost importance for the development and nurturing of these perspectives and values.

“General education” serves as the soulful cornerstone of universities of the 21st century, and amid the turbulent waves of globalization and anti-globalization, general education becomes an academic field dedicated to the study of life. Universities should offer high-quality general education to students, giving them, as it were, a pair of handcrafted intellectual “shoes” that expand their global vision. This will enable students to metaphorically keep their eyes on the North Star, allowing them to adjust their life’s course when needed, rather than fixing their gaze on the deck of life’s ship.

The validity of the aforementioned two propositions is grounded in the complementary nature of “general education” and “global citizenship education.” Here’s why:

- (1) General education must be implemented on top of global citizenship education, and global citizenship education must be grounded in general education.
- (2) General education and global citizenship education are inseparable and mutually comple-

mentary.

- (3) Nurturing citizens necessitates a strong foundation in general education to safeguard the integrity of “citizenship education” from potential erosion due to the alienation of state.

Once a state is formed, there is a potential for it to deviate from its original goal of protecting and enhancing the welfare of its citizens. As Hegel (1770-1831) put it, the ideal goal of the state is to manifest the universal interests of society, and because it reigns above specific interests, overcoming the schism between citizens and state as well as the schism based on social status between each individual and citizens is possible. However, the ideal goal of the state is not always achievable, which led Marx to criticize Hegel’s view and argue that only by implementing democracy can the state defend its universal interests.

Therefore, my thoughts are as follows:

- (1) The goal of citizenship education in the 21st century should be to create a “global citizenship culture” in order to uphold Ajou University’s ideals of “Respect for Humanity” and “Uniting Humankind for One Global Society.”
- (2) However, citizenship education centered on global perspective should not completely exclude citizenship education centered around “state identity” because the connection between “global citizenship education” and “state identity” is not a zero-sum game. The purpose of education is to nurture students to become autonomous individuals and not become tools of other entities like the state, enabling them to assume leadership and forge sound relationships with other autonomous beings. Global citizenship education aims to foster an education that embraces the concept of “All Under Heaven Are One Family (天下一家)” allowing students to avoid becoming instruments of the “state.”

Then, how should “global citizenship education” be conducted in general education?

- (1) I believe the most effective strategy for “global citizenship education” may lie in deepening our understanding of East Asian culture while simultaneously expanding our global perspective as well as maintaining a dynamic balance between “localization” and “globalization.”
- (2) Maintaining a dynamic balance between “localization” and “globalization” is best achieved by returning to East Asian culture. Jeong Da-san (丁茶山), the eminent philosopher of the Joseon Dynasty in the 18th century, said, “The foundation of all discourses and myriad of things reside within the heart.” Likewise, the core values of East Asian culture center around the “heart”: “The origin of all words and deeds lies in the heart.” East Asian Confucianism sees the “heart” as having autonomous will, being the source of an intrinsic value consciousness, and having priority over “things (物).” As individuals residing in the 21st century, the deeper we explore the East Asian legacy of “the learning of mind-and-heart,” the better we can grasp “universal values” and progress towards “globalization.”

These are some of my thoughts concerning the subject matter of today’s international forum on general education. I respectfully welcome your invaluable feedback and wish Ajou University continued success in setting a new paradigm for higher education worldwide in the next 50 years. Thank you all!

Chun-chieh HUANG (Distinguished Chair Professor, National Taiwan University, Taiwan;
Member of the Academia Europaea)

개막식

기조강연
Keynote Speech

한경구 유네스코 한국위원회 사무총장
KyungKoo HAN(Secretary General, Korean National Commission for UNESCO)





한경구

- 유네스코 한국위원회 사무총장
- 전) 서울대학교 자유전공학부 교수
- 전) 한국국제이해교육학회 회장

HAN, Kyung Koo (Korea)

- Secretary-General, Korean National Commission for UNESCO
- Former Professor, College of Liberal Studies, Seoul National University
- Former President, Korean Society for Education for International Understanding

세계시민성과 교육의 미래 : 고등교육과 평생학습

한경구 (유네스코한국위원회 사무총장)

본 글은 세계시민성, 고등교육, 평생학습 등 다양한 교육 주제들을 하나로 담으려고 한다. 넓은 주제를 짧은 글 안에 담는 것은 쉽지 않을 수 있으나, 유네스코 차원에서 논의되는 다양한 주제들에 대해 이를 최대한 연결시키고 공통분모를 찾고자 한다. 먼저 우리가 기존의 교육제도와 교육방식에 대한 문제 제기를 하기 위해 최근에 유네스코에서 발표한 교육의 미래 의제와 세계시민교육에 대해 논의하고, 이를 각각 평생학습에 어떻게 연결시켜야 하는지 설명하고자 한다. 이후에는 이를 바탕으로 고등교육기관에서 평생학습을 실시하기 위한 제언을 하고자 한다.

교육의 미래에 대한 논의 : 왜 우리는 교육을 바꾸어야 하는가

우리는 교육을 흔히들 백년대계라고 말하고 있다. 한 사람은 평생에 걸쳐 배우고 성장하는데, 이러한 구성원들이 모인 사회를 생각한다면 당연히 교육도 이를 고려하여 구성되어야 할 것이다. 그러나 안타깝게도 우리가 처해진 환경은 일관된 교육을 장기적으로 구성할 기회를 허락해주지 않는다. 먼저 우리가 살아가는 사회는 코로나, AI 등 기술적 발전, 기후변화, 세계화, 문화적 갈등 등으로 급변하게 변하고 있고, 이로 인해 우리가 예상하는 미래는 이전보다 불확실해지고 불명확해지고 있다. 또한 교육 자체가 워낙 정치적으로 민감한 사안이다보니, 수시로 교육정책이 바뀌고 제도가 바뀌는 현상을 목격하게 된다. 오죽하면 교육은 백년대계가 아닌 대통령 정권에 따라 바뀌는 오년대계라는 자조섞인 비유도 나왔을까.

우리조차 알 수 없는 미래에 대비하여 우리의 후손을 키워야 하는, 바뀌서 말하자면 우리가 현재 만드는 선택을 우리의 후손이 책임져야 하는 것이 현재 우리가 살아가는 현실이다. 이를 교육적 시각에서는 여러 의견들이 있지만, 공통적으로는 현재의 교육으로는 부족하다, 교육이 바뀌어야 한다는 것이 중론이라고 할 수 있을 것이다.

교육이 바뀌어야 한다면, 우리는 교육을 어떻게 바꾸어야 하고, 우리는 어떻게 이를 준비해야 할까? 다행스럽게도 유네스코는 이에 대한 의견을 제시하고 있다. 유네스코의 주요 업무 중 하나는 국제사회에 정책적 제언을 해주는 것이다(Burnett 2010). 여러 국가들의 교육·과학·문화 정책을 이해하고, 관련 정보를 모아서 정리·배포하고, 새로운 의제 대해 논의를 하고 방안을 제시하는 것이 유네스코의 주요 역할에 포함된다.

유네스코는 이전에도 국제사회가 이행해야 할 교육의제를 제시한 바 있다. 1972년에는 ‘존재하기 위한 학습’이라는 제목의 보고서(별칭: 포르 보고서(Faure report))를 통해 처음으로 평생학습과 이를 위한 학습사회의 개념을 도입했으며(UNESCO 1972), 이후 1996년에는 ‘학습: 내재된 보물’이라는 보고서(별칭: 들로르 보고서(Delors report))를 통해 ‘알기 위한 학습’, ‘존재하기 위한 학습’, ‘행동하기 위한 학습’, 그리고 ‘더불어 살기 위한 학습’이라는 교육의 4가지 기둥을 제시했다(UNESCO 1996). 물론 이러한 교육 의제들도 현대사회와 깊은 연관이 있지만, 교육권에 대한 인식 변화나 정보통신의 발달 등 현대 사회의 변화를 고려하지 못한 측면이 있다.

이번에 유네스코가 제시한 미래 교육 보고서는 “함께 그려보는 우리의 미래: 교육을 위한 새로운 사회적계약(Reimagining our futures together: A new social contract for education)”이라는 제목으로 발간되었다. 물론 교육의 미래 보고서는 포르 보고서와 들로르 보고서의 지식을 이어받고 있으나, 여기서 주목해야 할 표현은 ‘새로운 사회적 계약’이라는 용어이다. 사실 최근에 여러 국제기구 및 비정부기구들이 사회 정의, 데이터 접근성 향상, 노동시장 변화, 국가 불평등 해소 등 다양한 사회적 영역에서 새로운 사회적 계약이 구성되어야 한다고 강조하고 있다(Bussolo et al 2018; ILO 2022; World Bank 2019; 2021).

우리가 지금 필요한게 새로운 사회적 계약이라면, 그럼 구시대적 사회적 계약은 무엇이고, 이게 새로운 사회적 계약과 무슨 차이가 있는가? 기존의 사회적 계약에 대한 철학적 논의는 루소, 홉스, 로크 등 서방세계의 정치학자들로부터 시작된다. 이러한 학자들은 국가가 개별 시민을 보호하고 사회적 제도와 안정을 제공해주는 대신, 각 시민의 세금을 걷고 자유를 일부 제한하는 것을 사회적 계약의 개념으로 삼았다. 교육 차원에서 이는 국가가 설정하는 교육 제도를 개인이 따라야 하는 것을 의미했다. 이렇다보니 권력계층 중심의 이해관계, 즉 사회를 위해 개인이 노동을 하고 기여를 해야 한다는 경제 성장 중심의 패러다임과, 권력에 대응하기 위해 협력과 연대하는 것보다는 권력 앞에 순응과 복종을 강조하는 것, 창의성과 호기심을 가지고 사물을 바라보는 것 보다는 주어진 지식을 그대로 습득하는 것이 강조되었다.

문제는 이러한 교육이 현대 사회의 문제를 해결하지 못했다는 것이다. 물론 어느 정도 발전이 이루어졌지만, 여전히 신분, 성별, 인종 등 사회적 취약계층에 대한 차별과 교육 불평등이 존재한다. 전세계 7.7억명이 여전히 글을 읽지 못하며, 60%의 청소년이 수리력, 독해력이 기준에 미치지 못한다. 또하나의 문제는 우리가 여전히 지속가능한 삶의 방식을 습득하지 못한 것에 있다. 우리는 여전히 기후변화를 해결하지 못하고 있으며, 빈곤과 사회적 분쟁이나 갈등 문제를 해결하지 못하고 있다. 결국 현재 사회가 말하는 보편적 교육권 실현은 실패했다고 볼 수 있다.

그렇다면 이를 대신할 새로운 사회적 계약은 무엇일까. 이에 대한 설명은 안토니우 구테흐스 유엔 사무총장의 ‘우리의 공동 의제(Our Common Agenda)’ 보고서에서 가장 잘 나타나 있다. 해당 보고서는 향후 국제사회가 해결해야 할 주요 12개 과제를 제시하고 있는데, 이를 이행하기 위한 핵심적인 요소로 새로운 사회적 계약을 구성해야 한다고 강조하고 있다. 사회적 계약의 주요 요소는 1) 신뢰, 2) 포용·보호·참여, 그리고 3) 정보의 객관적 생산과 수용이다. 우선 정부가 공통된 가치관을 가지고 정책을 꾸준히 실행하면서 시민로부터 신뢰를 쌓고, 이를 토대로 다시 정책을 실행해 나가고 시민의 복지와 안전을 제공할 수 있어야 할 것이다. 또한 정부는 다양한 이해관계자와 사회집단의 포용·보호·참여를 통해 정책의 의사결정 과정에 참여시키고, 정책 실행 과정에 참여시켜 도움을 얻고, 동시에 이들을 대상으로 정책을 추진하면서 소외되는 사람이 없도록 해야 할 것이다. 그리고 이러한 정책과 신뢰는 사회적 현황을 올바르게 나타낼 수 있는 객관적인 정보의 생산과 수용을 통해 이루어져야 할 것이다.

교육의 미래 보고서 역시 유사한 내용을 강조하고 있다. 보고서는 교육을 하나의 인권으로서 공통 불변적인 가치관이며, 다양한 이해관계자들의 협력을 통해 실행하는 것을 강조하고 있다. 물론 제도교육의 주된 행위자는 정부이지만, 현대사회에서는 정부만이 모든 사회 서비스를 책임질 수가 없다. 지역공동체, 시민사회단체, 청년, 사기업 등 다양한 사회 구성원들의 참여와 상호교류가 있어야지만 우리가 제대로 학습할 수 있다. 또한 교사에서 학생으로의 일방향적인 교육이 아니라, 교사-학생간, 그리고 학생-학생간 협력을 통해 같이 배우고 지식을 생산하는 방법을 배워야 할 것이다.

세계시민성 강화를 통한 교육의 미래 토대 마련

이처럼 교육의 미래 의제를 실행하기 위해서는 공통된 가치관을 가지고 상호신뢰성을 강조하고, 사회에 대한 공통된 시각을 가지고 참여하는 것이 매우 중요하다. 그리고 이를 위한 발판을 마련하는 것이 세계시민교육이라고 할 수 있다. 특히 한국은 이전부터 세계화가 진전되면서 유사주제인 국제이해교육을 강조해왔으며, 반기문 유엔 사무총장 임기때 세계시민교육이 급격히 확산되어 왔다. 지금도 우리나라 최초의 유네스코 카테고리II 기관인 아시아·태평양 국제이해교육원이 국내외에서 활발하게 활동하면서 모범적인 우수사례로 인정받고 있다. 한국 내 에스니시티 대응과 다문화교육 정책 추진, 다문화 가정 지원이나 이전의 선주민(先住民)에 대한 교육 등도 세계시민교육의 차원에서 강조되고 있다.

물론 유네스코는 세계시민교육 외에도 평화교육, 인권 교육, 국제이해교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 등 다양한 교육 주제를 강조해 왔고, 지금도 강조하고 있다. 사실 유네스코의 슬로건이 “전쟁은 인간의 마음속에서 생기는 것이므로, 인간의 마음속에 평화의 방벽을 세운다”라고 할 수 있다 (유네스코 헌장 前文). 그러나 유난히 세

계시민교육을 강조하는 이유는 이가 ‘교육의 미래’라는 의제 이행을 위한 가치관 형성에 잘 연결되기 때문이다. 세계시민교육은 여러가지 정의가 있지만 흔히 ‘학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주기 위한 것’으로 설명된다. 특히 세계시민교육은 책임성을 가지고 적극적으로 행동한다는 개념을 강조하고 있는데, 이는 지속가능발전교육이나 국제이해교육 등 유사한 교육주제에서 상대적으로 많이 강조되지 않고 있다. 세계에는 기후변화, 분쟁 등 하나의 국가나 사회에서 해결하기 어려운 과제들이 점차 대두되고 있다. 우리가 우리주변의 가까운 이슈들만 보거나 소극적으로 접하게 된다면, 이러한 큰 문제들을 해결할 수 없다. 오늘날 세계시민교육이 강조되는 것은 우리가 국경이나 문화적 경계를 넘어 서로에 대한 무지와 오해, 편견, 불신 등 평화를 위협하는 가치관들에 가장 근본적으로 대응할 수 있는 방안이 세계시민교육이기 때문일 것이다.

세계시민교육이 평화를 이루기 위한 것이라면, 우리는 평화에 대해서도 깊이 생각해 보아야 할 것이다. 그동안 많은 연구가 있었지만 이를 한마디로 정의를 내리기 어려운 것이 평화이다. 가장 기초적인 평화의 개념은 전쟁의 부재였다. 두 번에 걸친 세계 대전은 당시의 평화라는 개념을 수립하기에 충분하였을 것이다. 그러나 사회가 발전하고 윤리적인 기준이 강화되면서 우리는 평화에 대해 재해석하게 된다.

평화라는 개념에 대한 흔한 접근 방법은 모든 폭력의 부재로서의 접근이다 (Galtung 1996). 우리는 단순한 물리적 폭력이 없는 소극적 평화가 아닌, 모든 폭력이 없는 적극적 평화를 지향해야 한다. 전쟁과 같은 물리적 폭력도 폭력이지만, 특정 집단에 대한 국가의 억압이나 착취, 그리고 한 사회집단이 다른 사회집단을 부정적으로 인식하고 차별하는 것도 폭력이다. 또한 최근에는 가짜뉴스나 온라인에서 떠도는 잘못된 정보 등을 생산하고, 이를 검증없이 받아들이고 재생산하는 재현의 폭력의 개념도 나오고 있다 (이도훈 2017). 인터넷이나 유튜브, ChatGPT 같은 생성형AI에서 나오는 출처나 근거가 불분명한 정보를 우리가 비판적으로 수용하여 객관적이고 우리가 진정으로 필요한 정보를 선별할 줄 아는 미디어 리터러시를 키워야 하는 이유이다.

“갈등 없이는 문화도 없다”라는 표현이 있다(Boulding 1998). 문화라는 것 자체가 다양한 가치관과 생각, 관습을 가지고 있는 구성원들에 의해 생겨난 것이기 때문에, 사회 구성원간에는 갈등이 발생할 수 밖에 없다. 우리는 이러한 갈등을 부정적으로만 생각하고 강압이나 회피를 할 것이 아니라, 상호 존중과 협력을 통해 이를 대응할 생각을 가져야 한다. 이는 다양한 사회계층에 대해 이해하고, 소외된 사람이 없도록 배려하고, 공정한 절차에 따라 사회 정책에 대한 의견 수렴과 의사 결정을 하는 것을 의미한다. 또한 이는 글로벌 거버넌스 구조 내에서 다양한 이해관계자간의 상호연계성을 이해하고, 다양성에 대한 존중과 연대를 바탕으로 같이 해결책을 찾아나서는 세계시민교육의 학습 영역, 그리고 나아가 신뢰를 바탕으로 문제를 같이 해결해 나가려는 새로운 사회적 계약의 주제와 긴밀히 연결된다.

우리는 한국사회의 특징을 고려하여 이러한 원칙을 어떻게 접목시켜야 할지 고민해야 할 것이다. 물론 감사하게도 한국은 단기간내에 많은 발전을 이루었지만, 이는 그만큼 세대간 생각이나 가치관, 경험의 차이가 크다는 것을 의미한다. 낙태, 성소수자 문제, 종교 문제 등 어떠한 주제들은 논의 자체가 터부시되기까지 한다. 물론 이러한 주제들에 대한 논의가 쉽다는 뜻은 아니지만, 이를 회피한다고 문제가 해결되는 것은 아니다. 우리는 우리가 가지고 있는 공통된 가치관에 대해 고민하고, 기존에 논의하지 못했던 어려운 문제에 대해 어떻게 대응할지 의견을 나누는 용기가 필요할 것이다.

고등교육기관의 평생학습 기여

고등교육기관은 학위를 위한 대학교육, 연구개발 외에도 평생학습 등을 통한 사회적 기여라는 주요 목적을 가지고 있으며, 실제로 많은 대학들이 평생교육원 운영 등 평생학습을 주요 사업에 포함시키고 있다. 물론 이를 수익사업으로 운영하는 면도 있지만, 공공성을 가지는 교육기관으로서 대학이 사회에 환원하는 기회를 가지는 것은 분명한 의미가 있다. 다만 앞서 서술한 것처럼 현재의 교육제도가 우리에게 주어진 과제를 해결할 수 있도록 어

떻게 변화시킬 수 있을지, 그리고 고등교육기관의 평생학습이 어떻게 이러한 역할을 수행할 지가 중요할 것이다.

앞서 포르 보고서는 교육을 평생학습의 개념으로 확대했다고 언급했지만 사실 현재 우리나라의 평생학습은 이러한 개념과는 거리가 멀다. 한국에서 흔히 말하는 평생학습은 어릴때 교육을 받지 못했던 분들을 위한 성인 문해교육, 또는 학점은행제 등 학위 수료나 직업기술, 아니면 주로 주민센터 등 기초자치단체에서 운영하는 교양 교육 정도이다. 우리가 일생에 걸쳐 사회적 활동을 하지만, 여전히 대부분의 학습은 유아때 시작하여 20대 초반의 제도교육내에서 이루어진다. 그리고 대학 입학시의 학교나 학과가 우리의 평생을 좌우한다는 인식이 팽배하게 깔려있다.

고등교육기관 중심의 평생학습을 볼 때, 우리는 교육의 미래와 세계시민교육에서 논의된 원칙과 접근 방식을 가지고 새롭게 평생학습의 기회를 제공하는 것을 고민해야 할 것이다. 사실 한 개인이 100세까지 살아간다고 가정 한다면, 이는 우리가 일생에서 적극적으로 학습하는 기간은 일생의 1/4에 지나지 않는다. 급격하게 변화하는 사회에서, 우리가 20대까지 배운 내용을 중심으로 이후 70-80년 동안의 삶을 살아가는 것은 균형잡힌 학습의 삶이라고 보기 어려울 것이다.

학습이 우리의 가치관과 태도에 미치는 영향을 생각했을 때, 우리는 평생학습을 통한 세계시민교육의 중요성을 강조해야 할 것이다. 특히 평생학습은 개인의 경험 중시, 적극적인 학습 태도의 장려, 비판적 사고 및 문제해결 능력 향상, 자기주도적 학습, 지식의 학습자와 교육자간 상호 생성 등을 강조한다는 점에서 세계시민교육과 깊이 연결되어 있다 (UNESCO 2022). 세계시민교육은 또한 분석 능력이나 창의성의 향상, 상호 협력, 복잡한 문제의 해결 등 직업기술능력의 향상과 상당히 연결되어 있다. 급격하게 변하는 현대사회를 생각한다면, 어쩌면 우리가 가장 핵심적으로 이행하고 다른 학습주제와 상호연결시키는 주제로서 세계시민교육을 중심에 두고 접근해야 할 지도 모른다.

고등교육기관의 평생학습 제언

유네스코는 올해 고등교육기관의 평생학습 사업에 대한 설문조사 보고서를 발간한 바 있다. 해당 설문조사는 유네스코와 국제대학연합(IAU)가 공동으로 전세계 96개국 399개 고등교육기관을 대상으로 실시하였으며, 아주 대학교도 초기 파일럿 연구에 동참하였다(UIL & SOU 2023a). 또한 6개 고등교육기관에 대한 심층 사례 조사도 실시하였다(UIL & SOU 2023b). 여기에 나온 내용을 포함하여 제언을 하고자 한다.

첫째, 고등교육기관들은 조직 전체 뿐만 아니라 부서/교수진 등 모든 단계에서 평생학습에 대한 전략을 수립하는 전기관적인 접근(whole institutional approach)이 있어야 한다. 많은 기관들이 조직 전체 차원에서는 관련 전략을 가지고 있으나, 부서/교수진 단계에서도 이를 가지는 경우는 많지 않다 (41.8% 대 19.1%). 대학은 모든 학부와 센터에 평생 학습에 대한 명확한 책임을 부여해야 하며, 이를 조정할 강력한 조직적 리더십과 평생 학습 전담 부서가 필요하다. 조직의 전략은 관련 직원들과 이해관계자들이 이해하고 실행에 옮길 때에만 효과가 있기 때문에, 이러한 전략이 해당 부서의 실제 이행 단계까지 연결되는 것이 중요하다. 이는 평생학습 프로그램의 운영, 인적 자원의 활용, 그리고 강연 수입의 활용 등 다양한 부분에서 부서간 협력이 필요하다는 것을 포함한다.

둘째, 평생 학습 프로그램의 신뢰성과 효과성을 보장을 위한 질 관리 절차가 필요하다. 조사 결과 응답기관의 50% 이상이 평생학습 질 관리 절차를 갖추고 있으나, 이는 정규 학위 과정과 비교하여 미흡한 정도이다. 평생 학습을 위한 질 관리 메커니즘을 강화하고 조직 전략과 연결시키기 위한 추가 노력이 필요하다. 이는 기관에 따라서 내부 절차에 따라 진행되거나 외부 전문기관이 주도하는 평가가 될 수 있다. 또한, 산하 연구소를 개설하여 지역 사회 협력, 학제간 교육과정 운영 등 평생학습에 대한 연구를 통합적으로 진행하는 경우도 가능하다.

셋째, 평생학습 기회 제공의 확대를 위한 다양성과 유연성이 필요하다. 고등교육기관의 평생학습은 주로 근로자의 능력향상(upskilling)이나 재교육(reskilling)을 위한 것이 현실이다. 이 외에도 취약 계층 및 비전통적인 학습자 등 보다 다양한 학습자 범위를 대상으로 평생학습의 기회를 제공하는 것이 필요하다. 또한 학습 시간, 장소, 방식(온라인 등)을 유연적으로 운영하고, 비학위 프로그램, 자격증, 수료증, 산업 인증서, micro-credential과 같

은 대안적 자격증이나 수료증을 제공할 필요가 있다. 유연한 학습 경로를 지원하기 위해 학습자의 이전 학습 과정을 인정하는 메커니즘도 필요하다. 유연한 학습 경로(Flexible Learning Pathways)를 통해 학습자는 자신의 삶 여러 단계에서 고등 교육에 진입하고 다시 진입할 수 있으며, 개별화된 학습 중심 교육을 촉진할 수 있다. 조사된 기관의 2/3는 유연한 학습 경로를 지원하기 위한 정책을 가지고 있음에도 불구하고, 구체적인 대체 입학 및 이전 학습 경로에 대해 구체적으로 설명하지 못하였다. 특히 코로나 이후 단기 과정 운영, 유튜브 활용 등 온라인 강의의 장점을 활용할 수도 있다.

내용적인 측면에서는 근로자의 직업기술도 물론 염두에 두어야 하겠지만, 앞서 언급한 것과 같이 세계시민교육에 대한 내용도 강화해야 할 것이다. 세계시민교육은 민주시민교육, 세계화 교육, 환경교육, 다문화 교육 등 여러 주제들을 포괄하여 생각할 수가 있다. 우리가 사회에서 접하는 복잡한 문제를 해결하기 위해서는 다양한 주제들을 연결시키는 역량을 지속적으로 키울 필요가 있다. 이는 글로벌 이슈들을 진지하게 다루는 것 뿐만 아니라, 우리가 어떻게 학습하는지에 대한 재검토를 같이 의미하며, 학습방식에서 수업 문화와 교사의 역할을 재정립하고, 나아가 지역사회에 적극적으로 참여하는 방법을 재검토하는 것을 포함한다. 또한 장애인, 전과자, 이주민 등 사회적 소외계층에 대한 접근도 중요하다. 이는 이러한 소외계층에 대한 이해를 강화하는 것과 이러한 사회집단이 평생학습에 대한 접근성을 강화하는 것 모두를 포함한다.

넷째, 성공적인 평생 학습 프로그램을 위해 타대학, 민-학간, 그리고 공공영역과의 협력이 있어야 한다. 세계 고등교육기관들이 평생학습에 참여하는 주요 원동력에 대한 설문 결과, 가장 많은 답변은 커뮤니티 참여와 사회적 책임에 대한 것이었다(74.4%). 고등교육기관은 다양한 외부 이해관계자와의 협력을 통해 공개 강의, 워크숍 등을 개최하여 평생 학습 프로그램의 SDGs 달성 및 사회적 영향을 위해 노력해야 한다. 지역공동체를 대상으로 학습 기회를 제공하고, 이를 지역단체나 사기업을 대상으로 하는 학습과 연계하여 시너지 효과를 기대할 수 있다. 또한 담당교수가 운영하는 지역 프로젝트 사업을 개발하여, 지자체나 기업, 시민사회단체와 협력하여 지역내 역량 강화나 지식공유 봉사 프로젝트를 실시할 수도 있다. 개인학습자에게는 무료 또는 저가의 수강료를 통해 강연을 제공함으로써 참여율을 높이고, 정부나 사기업 등을 대상으로 다양한 교육을 실시하여 그 수익을 지역에 환원하는 형태도 가능하다.

마무리

세계시민성은 우리가 기본적으로 가져야 하는 소양이지만, 입시교육에 길들여져 있는 한국사회에서 다른 교과에 비해 이를 강조하기가 쉽지 않다. 학교에서 다양한 진로나 교과외 학습 기회를 제공하더라도, 학생들과 학부모들이 먼저 입시를 위해 내신과 생활기록부를 관리하는게 현실이다. 그러나 세계시민성은 일생에 걸쳐 지속적으로 길러야 하는 역량이며, 대학이 어떻게 이를 평생학습에 적용할지에 대한 고민이 필요하다. 대학 입학 인구 감소 시대에서 평생학습은 대학의 생존에도 중요하다. 미래의 대학은 20대 뿐만 아니라 중년, 노년 학생들로 가득 차게 될 것이다. 고등교육기관들은 세계시민교육 증진 및 시민대응의 역할을 수행하기 위해서는 고등교육과 연구 개발 이외에도, 평생학습 등 사회 대응이라는 역할을 어떻게 효과적으로 이행할 지 균형점을 찾아야 할 것이다. 아주대학교가 위치한 수원군은 평생학습을 우수적으로 실행하는 도시이기도 하면서 경제적·문화적으로도 풍성한 자원을 지니고 있다. 아주대학교가 지자체, 시민사회, 유네스코한국위원회 등 다양한 파트너와 함께 평생학습을 위한 새로운 모델과 플랫폼을 만들어 나갈 것을 기대한다.

참고문헌

- Cramer, A. (Jan 14, 2022) Why we need a new social contract for the 21st century. World Economic Forum website. 2023년 9월 19일 접속
- Boulding, E. (1998). Peace culture: The problem of managing human difference. *CrossCurrents*, 445-457.
- Burnett, N. (2010). How to develop the UNESCO the world needs : The challenges of reform. *Journal of International Cooperation in Education*, 13(2), 89-99.

- Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization.
- ILO (2 Nov. 2022) The world needs a new social contract says ILO Director-General. Press release. 2023년 9월 19일 접속
- UNESCO (1972). Learning to be: the world of education today and tomorrow
- UNESCO (1996). Learning: the treasure within.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education
- UNESCO (2023). 5th global report on adult learning and education: citizenship education : empowering adults for change; executive summary
- UIL & SOU (2023a). International trends of lifelong learning in higher education : research report
- UIL & SOU (2023b). Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education: research report
- World Bank. (2018). The changing nature of work.
- World Bank. (2021). World development report 2021: Data for better lives.
- Bussolo, M., Davalos, M. E., Peragine, V., & Sundaram, R. (2018). Toward a new social contract : Taking on distributional tensions in Europe and Central Asia. WorldBank Publications.
- 이도흙 (2017) 폭력 유형별 화쟁의 평화론. 통일과 평화. 9집 1호

Global Citizenship and the Future of Education : Higher Education and Lifelong Learning

KyungKoo HAN(Secretary-General, Korean National Commission for UNESCO)

This article aims to encompass various education topics, including global citizenship, higher education, and lifelong learning, into one. Condensing such broad topics into a short text can be challenging, but the intention is to connect and find common ground among the diverse themes discussed at the UNESCO level. First, I will discuss the agenda on the future of education and global citizenship education which was recently announced by UNESCO to raise questions about our existing educational systems and methods, and how to link them to lifelong learning. Afterward, I intend to make recommendations for implementing lifelong learning in higher education institutions based on this.

Discussion on the Future of Education: Why We Should Change Education

Education is commonly referred to as a centennial plan. This means that education policies should be carefully determined with a long-term vision, looking ahead for a hundred years. One person learns and grows throughout his or her life, and considering the society in which these members gather, education should naturally be organized in consideration of this. Unfortunately, however, the environment we are in does not allow us the opportunity to construct a consistent education over the long term. First of all, the society in which we live is rapidly changing due to the Coronavirus pandemic, technological advances such as AI, climate change, globalization, and cultural conflicts, which makes the future we anticipate more uncertain and unclear than before. In addition, since education itself is such a politically sensitive issue, we witness a phenomenon in which educational policies change frequently and systems change. Thus it is not surprising that education is sometimes metaphorically described as a "five-year plan" that changes with each presidential administration, as opposed to a centennial plan.

It is the reality of our current lives that our descendants will be responsible for the choices we make now, in other words, to raise our descendants in preparation for the future that even we do not know. There are many opinions from an educational perspective, but a common consensus is that the current education is inadequate and education needs to change.

If education has to change, how should we change education, and how should we prepare for it? Fortunately, UNESCO is offering its opinion on this. One of UNESCO's main tasks is to make policy suggestions to the international community (Burnett 2010). UNESCO's main role includes understanding the educational, scientific, and cultural policies of various countries, collecting, organizing, and distributing related information, discussing new agendas and suggesting plans.

UNESCO has previously proposed an educational agenda for the international community to implement. In 1972, a report titled "Learning to Exist" introduced the concept of lifelong

learning and a society for it for the first time (UNESCO 1972), and in 1996, a report titled "Learning: Intrinsic Treasure" (UNESCO 1996) presented four pillars of education: "Learning to Know," "Learning to Exist," "Learning to Act," and "Learning to Live Together" (UNESCO 1996). Of course, these educational agendas are also closely related to modern society, but there are aspects that do not take into account changes in modern society, such as changes in consciousness about education rights and the development of information and communication.

The future education report presented by UNESCO was published under the title "Reimagining our future together: A New Social Contract for Education." Of course, the Future of Education report builds on the knowledge from the Faure report and the DeLore report, but the term that deserves attention here is "a new social contract." In fact, several international and non-governmental organizations have recently emphasized that new social contracts should be formed in various social domains, including social justice, improved data access, labor market changes, and resolving national inequality (Bussolo et al 2018; ILO 2022; World Bank 2019; 2021).

If what we need now is a new social contract, then what is an old social contract, and what is the difference between this and a new social contract? The philosophical discussion of existing social contracts originated with Western political thinkers such as Rousseau, Hobbes, and Locke. These scholars considered the concept of the social contract to involve the state collecting individual citizens' taxes, limiting some freedoms in exchange for protection, and providing social stability and institutions. In terms of education, this meant that individuals had to follow the educational system set by the state. As a result, the interests of the power elite, the paradigm centered on economic growth that individuals should work and contribute to society, the emphasis on compliance and submission to authority rather than cooperation and solidarity in response to power, and the acquisition of given knowledge rather than looking at things with creativity and curiosity was emphasized.

The problem is that such education has not solved the problems of modern society. While there has been some progress, discrimination and educational inequality persist, particularly affecting socially vulnerable groups based on factors such as social status, gender, and race. 770 million people around the world still can't read, and 60% of teenagers don't meet the standards for math and reading. Another problem is that we have still not acquired a sustainable way of life. We are still unable to address climate change, poverty, and social conflicts or disputes. Ultimately, it can be seen as a failure to achieve the universal right to education that current society talks about.

Then, what is the new social contract to replace it. The explanation for this is best illustrated in U.N. Secretary-General Antonio Guterres' "Our Common Agenda" report. The report presents 12 major challenges to be solved by the international community in the future, emphasizing the need to form new social contracts as key elements to implement them. The main elements of social contracts are 1) trust, 2) inclusion, protection, participation, and 3) objective production and acceptance of information. First of all, the government should be able to steadily implement policies with common values, build trust from citizens, implement policies again based on them, and provide welfare and safety for citizens. Furthermore, the government should engage various stakeholders and social groups in the decision-making process of

policies, ensuring their inclusion, protection, and participation. It should seek their input during policy implementation and simultaneously work to ensure that no one is marginalized while pursuing policies that target them. These policies and trust should be established through the production and acceptance of objective information that accurately reflects the social reality.

The Future of Education report also emphasizes similar points. It highlights education as a universal and immutable value as a human right, stressing the need for its implementation through the collaboration of various stakeholders. While the primary actor in formal institutional education is the government, in modern society, the government alone cannot be responsible for all social services. We can learn properly only when various members of society, such as local communities, civil society organizations, youth, and private enterprises, participate and interact. Furthermore, rather than a unidirectional transfer of education from teacher to student, there is a need to learn methods of collaborative learning and knowledge production through cooperation between teachers and students, as well as among the students themselves.

Laying the Foundation for the Future of Education by Strengthening Global Citizenship

In order to implement the agenda on the future of education, it is crucial to emphasize mutual trust based on shared values and to actively participate with a common perspective on society. And it can be said that global citizenship education lays the groundwork for this. In particular, Korea has emphasized education for international understanding, a similar topic, as globalization has progressed, and global citizenship education has spread rapidly during the term of UN Secretary-General Ban Ki-moon. Even now, the Asia-Pacific Center of Education for International Understanding, Korea's first UNESCO Category II Center, is actively working at home and abroad and is recognized as an exemplary best practice. Responses to ethnicity in Korea, promotion of multicultural education policies, support for multicultural families, and education for previous indigenous people are also being emphasized in terms of global citizenship education.

Of course, in addition to global citizenship education, UNESCO has emphasized various educational topics such as peace education, human rights education, international understanding education, multicultural education, and sustainable development education. In fact, UNESCO's slogan is "Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed." (UNESCO Charter). The reason why global citizenship education is exceptionally emphasized is that it is well linked to the formation of values for the implementation of the agenda of the "future of education." Global citizenship education is defined in various ways, but commonly it is described as the means to cultivate the knowledge, skills, values, and attitudes necessary for learners to contribute to a more inclusive, just, and peaceful world. In particular, global citizenship education emphasizes the concept of acting responsibly and proactively, which is relatively less emphasized in similar educational topics such as education for sustainable development or education for international understanding. Challenges such as climate change and conflicts which are difficult to address

by individual nations or societies alone are gradually emerging worldwide. If we only focus on local issues around us or approach them passively, we cannot solve these significant problems. Global citizenship education is emphasized today because global citizenship education is the most fundamental way for us to respond to values that threaten peace, such as ignorance, misunderstanding, prejudice, and distrust of each other beyond borders and cultural boundaries.

If global citizenship education is to achieve peace, we should also think deeply about peace. There have been many studies, but peace is difficult to define in a word. The most basic concept of peace was the absence of war. Two World Wars would have been enough to establish the concept of peace at the time. But as society develops and ethical standards are strengthened, we reinterpret peace.

A common approach to the concept of peace is the absence of all violence (Galtung 1996). We should strive not for passive peace merely characterized by the absence of physical violence, but for active peace characterized by the absence of all forms of violence. Physical violence such as war is indeed violence, but so is a nation's oppression or exploitation of a particular group, as well as one social group's negative perception and discrimination against another. Recently, the concept of the violence of reproduction has emerged, including the production of fake news and the circulation of misinformation online without verification (Lee, 2017). This underscores the need for us to cultivate media literacy, enabling us to critically consume and select the information we truly need objectively, particularly in instances of unclear sources or evidence in content from the internet, YouTube, or generative AI like ChatGPT.

There is an expression "No conflict, no culture" (Boulding,1998). Since culture itself is created by people with various values, thoughts, and customs, conflicts are bound to arise among members of society. We should not view such conflicts solely in a negative light and resort to coercion or avoidance; rather, we must approach them through mutual respect and cooperation. This entails understanding various social strata, ensuring consideration for marginalized individuals, and engaging in opinion gathering and decision-making on social policies through fair processes. Moreover, this involves understanding the interconnectedness among various stakeholders within the global governance structure and seeking solutions together based on respect for diversity and solidarity. These principles are closely linked to the learning domain of global citizenship education, as well as the theme of the new social contract, which aims to address issues together based on trust.

We should consider how to incorporate these principles while considering the characteristics of Korean society. Of course, thankfully, Korea has made a lot of progress in a short period of time, but this means that there is a large difference in thoughts, values, and experiences between generations. Some topics, such as abortion, LGBTQ issues, and religious issues, are even taboo. Of course, it does not mean that discussing these topics is easy, but avoiding them does not solve the problem. We will need the courage to think about the common values we have and share opinions on how to respond to difficult issues that we have not previously discussed.

Contributions to Lifelong Learning by Higher Education Institutions

Higher education institutions have the important purpose of contributing to society through lifelong learning in addition to university education to obtain a degree and research and development. In fact, many universities include lifelong learning as their main projects, such as the operation of lifelong education centers. While some institutions run these programs as profit-generating ventures, the significance of universities as public educational institutions, contributing back to society, is apparent. As previously discussed, it is crucial to consider how the current education system can be transformed to address the tasks at hand and how lifelong learning in higher education institutions can fulfill this role.

Earlier, the Faure Report mentioned that education has been expanded to the concept of lifelong learning, in reality, lifelong learning in South Korea is far from this concept. Lifelong learning in Korea involves mostly adult literacy education for those who did not receive education in their youth, degree completion through credit bank systems, vocational skills, or primarily liberal education offered by local autonomous bodies through community centers. Although we engage in social activities throughout our lives, most learning still takes place during early childhood education and within the formal institutional education system during our early twenties. Moreover, the perception that the college or department that a student enters profoundly influences his/her entire life remains deeply ingrained.

When considering lifelong learning from the perspective of higher education institutions, we should contemplate providing new opportunities for lifelong learning, guided by the principles and approaches discussed in the future of education and global citizenship education. In fact, assuming an individual lives to be 100 years old, the active learning period in our lifetime would only account for a quarter of our lifetime. In a rapidly changing society, living your life for the next 70 to 80 years based on the knowledge you acquired up to your twenties cannot be considered a life of balanced learning.

Considering the impact of learning on our values and attitudes, we should emphasize the importance of global citizenship education through lifelong learning. In particular, lifelong learning is deeply linked to global citizenship education in that it emphasizes individual experience, encourages active learning attitudes, improves critical thinking and problem-solving skills, self-directed learning, and mutual creation of knowledge between learners and educators (UNESCO 2022). Global citizenship education is also significantly linked to the enhancement of vocational skills, such as improved analytical skills or creativity, mutual cooperation, and the resolution of complex issues. Given the rapidly changing modern society, perhaps we should consider placing global citizenship education at the forefront, as a topic that interconnects with other learning topics and to be chiefly implemented.

Suggestions for Lifelong Learning in Higher Education Institutions

UNESCO has recently published a survey report on lifelong learning initiatives in higher education institutions this year. The survey, jointly conducted by UNESCO and the International Association of Universities (IAU), covered 399 higher education institutions in 96 countries

worldwide, and Ajou University also participated in the initial pilot study (UIL & SOU 2023a). In addition, an in-depth case study was conducted on six higher education institutions (UIL & SOU 2023b). Along with the content included, I would like to make some suggestions.

First, higher education institutions need to have a whole-institutional approach to lifelong learning, not only in the entire organization but also at all levels, including the departments/faculty level. Many institutions have relevant strategies at the organizational level, but this is not often the case at the department/faculty level (41.8% versus 19.1%). Universities must assign clear responsibility for lifelong learning to all departments and centers, requiring strong organizational leadership and dedicated departments for lifelong learning to coordinate this. The effectiveness of the institution's strategy relies on the understanding and execution by the relevant staff and stakeholders, making it crucial that these strategies are linked to the actual implementation at the department level. This includes the need for interdepartmental collaboration in various aspects such as the operation of lifelong learning programs, utilization of human resources and the utilization of lecture revenues.

Second, quality management procedures are needed to ensure the credibility and effectiveness of lifelong learning programs. While over 50% of the responding institutions have quality management procedures for lifelong learning, it remains relatively inadequate compared to regular degree programs. Additional efforts are required to strengthen quality management mechanisms for lifelong learning and align them with organizational strategies. This can involve either internal processes conducted according to the institution's procedures or external evaluations led by specialized agencies. Furthermore, the establishment of affiliated research institutes can be considered to comprehensively conduct research on lifelong learning, including collaborations with local communities and the operation of interdisciplinary educational programs.

Third, diversity and flexibility are necessary to expand lifelong learning opportunities. Lifelong learning in higher education institutions primarily focuses on upskilling and reskilling for the workforce. It is necessary to provide lifelong learning opportunities for a broader range of learners, including vulnerable social groups and non-traditional learners. Additionally, there is a need to operate flexibly the learning time, places, and methods (such as online), and to provide alternative credentials or certificates such as non-degree programs, licenses, diplomas, industry certifications, and micro-credentials. Mechanisms to recognize learners' previous learning processes are also necessary to support flexible learning pathways. Through flexible learning pathways, learners can enter and re-enter higher education at various stages of their lives, promoting individualized learning-oriented education. While two-thirds of the surveyed institutions have policies to support flexible learning pathways, they did not provide specific explanations for specific alternative admissions and prior learning pathways. Especially since the pandemic, the advantages of conducting short-term courses, utilizing YouTube, and other benefits of online lectures can be utilized.

In terms of content, workers' vocational skills should of course be kept in mind, but as mentioned above, the contents of global citizenship education should also be strengthened. Global citizenship education can be considered encompassing various topics such as democratic

citizenship education, globalization education, environmental education, and multicultural education. In order to solve the complex problems we encounter in society, it is necessary to continuously develop the ability to connect various topics. This means not only taking global issues seriously, but also reviewing how we learn, redefining the classroom culture and the role of teachers in the learning process, and further reexamining how to actively engage in the local community. In addition, access to socially marginalized groups such as the disabled, ex-convicts, and migrants is also important. This includes both strengthening the understanding of the underprivileged and enhancing their access to lifelong learning.

Fourth, for the successful implementation of lifelong learning programs, collaboration among other universities, between academia and the private sector, as well as with the public sector, is necessary. According to survey results on the key drivers for the participation of global higher education institutions in lifelong learning, the majority of responses highlighted community engagement and social responsibility (74.4%). Higher education institutions should make efforts to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs) and create social impact through organizing open lectures, workshops, and other similar activities in collaboration with various external stakeholders. Providing learning opportunities to the local community and integrating these with learning initiatives aimed at local organizations or businesses can lead to synergistic effects. Additionally, local project initiatives led by professors in charge can be developed, in collaboration with local authorities, businesses, and civil society organizations, to enhance local capabilities and promote knowledge sharing services in the community. Offering lectures to individual learners either for free or at low cost can increase participation rates, and conducting various educational programs targeting the government or private enterprises can also generate revenue to be reinvested in the local area.

Conclusion

Global citizenship is a fundamental attribute that we should possess, but it is not easy to emphasize it compared to other subjects in Korean society, which is accustomed to entrance exam-oriented education. Even if schools provide various career and extracurricular learning opportunities, the reality is that students and parents primarily focus on managing their academic records and transcripts for college entrance. However, global citizenship is a capability that needs to be continuously nurtured throughout life, and universities need to consider how to apply this to lifelong learning. In an era of declining college admissions, lifelong learning is also crucial for the survival of universities. Future universities will be filled not only with students in their 20s but also with middle-aged and elderly students. Higher education institutions need to find a balance in fulfilling their role not only in higher education and research and development but also in social responsiveness such as lifelong learning to play a role in promoting global citizenship education and responding to citizens. Suwon, where Ajou University is located, is a city that executes lifelong learning exceptionally well and possesses abundant economic and cultural resources. We look forward to Ajou University creating new models and platforms for lifelong learning in collaboration with various partners such as local governments, civil society, and the Korean National Commission for UNESCO .

Reference

- Cramer, A. (Jan 14, 2022) Why we need a new social contract for the 21st century. World Economic Forum website. 2023년 9월 19일 접속
- Boulding, E. (1998). Peace culture: The problem of managing human difference. *CrossCurrents*, 445-457.
- Burnett, N. (2010). How to develop the UNESCO the world needs: The challenges of reform. *Journal of International Cooperation in Education*, 13(2), 89-99.
- Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. ILO (2 Nov. 2022) The world needs a new social contract says ILO Director-General. Press release. 2023년 9월 19일 접속
- UNESCO (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*
- UNESCO (2023). *5th global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change; executive summary*
- UIL & SOU (2023a). *International trends of lifelong learning in higher education: research report*
- UIL & SOU (2023b). *Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education: research report*
- World Bank. (2018). *The changing nature of work*.
- World Bank. (2021). *World development report 2021: Data for better lives*.
- Bussolo, M., Davalos, M. E., Peragine, V., & Sundaram, R. (2018). *Toward a new social contract : Taking on distributional tensions in Europe and Central Asia*. WorldBank Publications.
- 이도흙 (2017) 폭력 유형별 화쟁의 평화론. 통일과 평화. 9집 1호

Session 1

Current Status and Directions of Global Citizenship Education in Universities Worldwide

MC: **JiYoun AHN**(Professor, Ajou University)

- 1 Global Citizenship, Sustainability, and the Restoration and Enhancement of Civic Participation: The Quest for Human Flourishing

Carlos Alberto TORRES(Distinguished Professor, UCLA, USA)

- 2 Citizenship Education in the age of Posthuman

Shigeo KODAMA(Professor, Tokyo University, Japan)

- 3 Building a Human Community with a Shared Future: China's Proposition for Global Citizenship Education

Qiang SONG(Professor, Northeast Normal University, China)



카를로스 알베르토 토레스 (미국)

- University of California, Los Angeles 교육학과 석좌교수
- 전) UNESCO UCLA Chair on Global Learning and Global Citizenship Education

Torres, Alberto (USA)

- Distinguished Professor, School of Education & Information Studies, UCLA
- Former UNESCO UCLA Chair on Global Learning and Global Citizenship Education

Global Citizenship, Sustainability, and the Restoration and Enhancement of Civic Participation: The Quest for Human Flourishing.

Carlos Alberto Torres (Distinguished professor, UCLA, USA)¹⁾

1. Theoretical questions and queries

Although my theoretical and empirical writings have ranged across and incorporated multiple fields and disciplines, there is a consistent through-line to my work over the past decades, with a consistent focus on the complex and continually evolving relationship between power and knowledge. That is, the ways that political, economic, and cultural factors influence the production and reproduction of knowledge; the ways that education, in both formal institutions, particularly higher education, and informal sets of practices, serves alternately as a hegemonic agent and site of struggle; and the ways that education can and must be reframed within a global perspective, rather than as a state-sponsored and state-governed force. Understanding the contradictions or tensions between power and knowledge we may be able to address the increasingly urgent civic, environmental, economic, social, and political problems that humanity collectively faces.

This research agenda holds that the 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted by all United Nations member states in 2015, constitutes a major milestone in the progress toward global citizenship and, significantly, identifies global citizenship as inextricably connected to sustainability.

Sustainable Development Goal 4.7 promises to ensure that, by 2030, “all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others

1) Lecture at the 2023 Jeju International Conference on Education” from Thursday to Friday, December 7th to 8th, 2023, at the International Convention Center (ICC), Jeju-do, South Korea.

through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.”²⁾

Seeking to unpack and deconstruct these goals, which are both normative and analytical as well as programmatic, this research agenda aims to explore several areas of work connected to sustainable development and human rights.

These areas include the development and implementation of effective strategies for enhancing equity, diversity and inclusion as well as articulation for and advocacy for the role of civil societies and universities in protecting and advancing civil rights.

Global citizenship education addresses a set of problems that include but are not limited to: (1) unabated poverty; (2) growing inequality; (3) neoliberal globalization, which has weakened the systems of organized solidarity of the democratic nation-state; (4) banking education, which promotes authoritarian and inadequate curriculum in elementary, secondary, and higher education; and (5) the destruction of the planet’s ecosystem by predatory economic and social practices.

Canadian philosopher James Tully argues that, when global citizens attempt to address the first set of problems, “they find that the dominant forms of citizenship available to them are not very effective. The official institutions and channels of citizenship are limited. Moreover, the limits shield from public engagement the very processes and institutions that partly cause the four global problems. These limits lead to the fifth global problem, the crisis of global citizenship, and hence to the global protests by concerned yet incapacitated citizens.”³⁾

Thus, this research agenda aims to develop both an analysis of these five problems and an account of how global citizenship can effectively address them connected with the worldwide project of human flourishing and by implication sustainability.⁴⁾

But why global citizenship for human flourishing? I have written extensively that global citizenship concept is an intervention in search of a theory. Recent developments in the insights of human flourishing requires a more complex and evolving set of theories. The world is becoming increasingly interdependent and diverse, and its borders more porous; there is

2) <https://indicators.report/targets/4-7/>

3) Tully, J. (2014). *On global citizenship: James Tully in dialogue*. London: Bloomsbury.

4) Many empirical studies throughout the social and biomedical sciences focus only on very narrow outcomes such as income, or a single specific disease state, or a measure of positive affect. Human well-being or flourishing, however, consists in a much broader range of states and outcomes, certainly including mental and physical health, but also encompassing happiness and life satisfaction, meaning and purpose, character and virtue, and close social relationships. Tyler J. VanderWeele *On the Promotion of Human Flourishing*. Edited by Kenneth W. Wachter, University of California, Berkeley, CA, and approved June 16, 2017 (received for review February 21, 2017)

a de-territorialization of citizenship practices and identities, as well as of discourses about loyalty and allegiance. Accordingly, a thoroughly developed theory is needed to account for and analyze the rights, responsibilities, identities, social movements and communities involved in global citizenship.⁵⁾

An investigation of the dialectical relationship of the global and the local in these topics in the global systems will also be a priority in this research agenda. Many of the measures suggested in human flourishing theories include positive affect and life satisfaction but also a collection of others such as meaning, purpose, autonomy, self-acceptance, optimism, positive relationships, mastery, self-determination. These go well beyond the Sustainable Development Goals.

Further, in order to explore questions of leadership and civic studies in relation to global citizenship, we should focus on three conceptual dimensions - cognitive, social-emotional, and behavioral - at both the analytical and empirical level. This exploration will center on one of the most critical socio-psychological issues of our times: the politics of identity versus the politics of solidarity, often referred to as “The Culture Wars.” To address this problem, we need to implement a working hypothesis assuming that there is an elective affinity between global citizenship and sustainability. Particularly when a concept such as elective affinity so well developed by Max Weber may explain that two cultural forms-religious, intellectual, political or economic- have certain analogies, intimate kinships or meaning affinities, which enters in a relationship of reciprocal attraction and influence, mutual selection, active convergence and mutual reinforcement.⁶⁾

This agenda also calls for an analysis of how the Sustainable Development Goals were themselves developed and unpack and deconstruct its limitations. Specifically, I have argued that the concept of Global Citizenship Education emerged in 2012 not only as the first-ever educational initiative of any UN Secretary, but also as an effort to counter the mounting problems that the UN and its member states were facing. These include but are not limited to the dramatic political, economic, and social changes due to globalization; growing fragmentation of multilateralism; increased risk, amplified by the proliferation of military technologies that posed catastrophic implications for the planet; and the crisis of postwar societies confronting conflicting demands for growth and sustainability. The latter challenge was particularly

5) There is an exploration of human flourishing as the vector for the creation of a new social movements. Philipp Altmann. “Good Life As a Social Movement Proposal for Natural Resource Use: The Indigenous Movement in Ecuador” *Consilience*, No. 12 (2014), pp. 82-94 (13 pages) <https://www.jstor.org/stable/26476154>

6) M. Löwy, The concept of elective affinity used by Max Weber. January 2004. https://www.researchgate.net/publication/297467112_The_concept_of_elective_affinity_used_by_Max_Weber

pressing, pitting demands for fossil fuel-oriented growth against the destabilization and destruction of vital ecosystems. If this analysis proves accurate, then we face another pressing question: is Global Citizenship Education the 21st century expression of cosmopolitanism, and, if so, the ultimate expression of cosmopolitanism as “the rights of hospitality” in the Kantian sense or, alternatively, that cosmopolitanism is “nothing but the mask of Empire” as argued by Nancy Fraser.⁷⁾

Another area of exploration is how the responses from the epistemologies of the Global South constitute a criticism of Western capitalist modernity from the post-colonial epistemologies.⁸⁾ By implication there is a logic of suspicion of any Western initiative regarding cosmopolitanism, leadership, and new models of civic studies for the 21st century. To face the epistemological challenge of the epistemologies of the Global South, then, it is imperative to face as a categorical imperative the implications of neoliberalism in this time and age of globalization. Reading neoliberalism in a Gramscian key, I argue that neoliberalism is not merely an ideological agenda but a new design for civilization, or what Gramsci termed a new historical bloc.

In this context, the 21st century sees the return of nationalism and populism (authoritarian models) and even new forms of fascism. Why? The answer should come through a sociological analysis which focuses on real and perceived economic inequality and decline of living standards; economic globalization and the changing world of work as well as the perception of a future jobless societies; cultural anxiety; mistrust in politics and political institutions and a general sense of powerlessness; and the digital revolution as a facilitating factor. Global Citizenship and Sustainability will inevitably encounter pushback from virulent forms of nationalism, populism, and religious fundamentalism, which brings us to two additional challenges: First, how to develop a resilient sense of global citizenship for human flourishing that can resist against these attacks, and second, how the twin sisters of global citizenship education (at the local, regional and global level) and the politics of sustainability can resolve the tensions between globalization, particularly in the neoliberal declination, citizenship building, and learning bringing about a new model now described as human flourishing.

One powerful answer has always centered on the importance of human rights. Another hypothesis is that any concerted effort to connect the politics of sustainability and new models of democratic citizenship, following the UN’s Sustainable Development Goals, may help de-

7) See the following work about Frazer’s critique of cosmopolitanism. <https://core.ac.uk/download/pdf/210158.pdf>
8) Paulo Freire classic book *Pedagogy of the Oppressed*, is one of the pioneer oeuvres developing a postcolonial epistemology.

couple human rights politics from imperialism.⁹⁾

2.-Key preliminary questions and insights for a research agenda :

I. Global Citizenship Education and Sustainability are crucial allies of models of social transformation that are confronting crises that affect everyone: the ecological crisis and the future of capitalism, and the growth crisis of democracy. We should include in these analyses, perhaps as a lynchpin of a research agenda human flourishing. But doing so we should bring into conversation not only in the Western tradition but also in the indigenous traditions of Latin America like the good life or Sumak Kawsay or buen vivir.¹⁰⁾

II. We need to understand and document whether a majority of people seek a good society and a good life, or what in Latin America is defined as “el buen vivir.” Which constitute a model of human flourishing searching to depart from individualism as the basic norm of life and accessing a new perspective consummated in a model of communitarianism, assuming that it draws from traditional indigenous models of social interaction among individuals and with its own environments. This requires sustained effort to protect the planet from predatory cultures and create a more consistent set of civic cultures in democratic societies, and by implication to facilitate the consolidation of a global movement for peace. Assuming that this outcome is possible, we seek to understand how to connect global citizenship education as a new social movement with other social movements enhancing human flourishing, and particularly how to build alliances and leadership from participatory budgeting movements, which are also expanding worldwide. School Participatory Budgeting (SPB) is an innovative civic learning program designed to build student agency, collaboration, and critical thinking skills while creating equitable opportunities for students to authentically contribute to their communities and civic life. SPB is, at the same time, a tool for citizenship education, a tool for civic engagement, and a tool for school democracy. The school process stems from the widely

9) “Moving beyond positive psychology, there is a powerful argument on focusing on virtues” These four are sometimes referred to as: prudence or practical wisdom; justice; fortitude or courage; and temperance or moderation (23). Perhaps aspects of fortitude are touched upon in “resilience”; perhaps aspects of temperance in “self-determination”, but what of justice or wisdom? A focus on purely psychological aspects of life misses these. “ Kenneth W. Wachter,Op. Cit.

10) Philipp Altmann “Good Life As a Social Movement Proposal for Natural Resource Use: The Indigenous Movement in Ecuador” *Consilience*, No. 12 (2014), pp. 82-94 <https://www.jstor.org/stable/26476154>

adopted municipal Participatory Budgeting (PB) model¹¹⁾ and adds the dimension of the potential alliances between social movements defending women and Indigenous social movements that have emerged in the last decades as fundamental right holders for specific groups who had historically been neglected and disproportionately affected by the legitimacy crises of capitalist societies. Taking advantage of the potential alliances of these social movements, we will also explore whether there is a connection to the attempts to confront the growing precariat in contemporary capitalism, and how the empirical evidence of these models of social transformation is represented in industrial advance societies and in developing societies.

III. Higher education carries the responsibility of promoting global citizenship education, leadership and civic engagement, sustainability studies and policies, democratic competence, and civic education for the next and future generations. Accordingly, we aim to develop a comprehensive and evidence-based program to strengthen students' resilience against misinformation in social media, critical reasoning skills, and digital media literacy. Combining concepts of critical and digital citizenship education with education for active citizenship through innovative toolkits and future-oriented curricula analysis and recommendations for civics teacher education and school curriculum, this specific area of concern will help teacher-training institutions. One possible proposal is to move all higher education institutions into global institutions promoting:

global Learning – nurturing a world view among students and graduates that reflects an understanding of, and respect for, global differences in societal histories, arts and cultures, demographics and physiology, consumption patterns, socio-economic and political systems;
Global Research – advancing research agendas, impact, collaborations and funding that are – in their essence -- global;

Global Engagement of Alumni and Friends – engaging those residing outside the US in UCLA activities and priorities, including brand advocacy and philanthropic contributions;

Global Service – sharing knowledge and providing services that extend the public mission university seeking to contribute outside domestic borders, and lifting societies around the globe.

11) Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues. *Edited By Daniel Schugurensky & Charl Wolhuter* 2020, New York; Routledge. See also PARTICIPATORY BUDGETING IN NORTH AMERICA: THE CASE OF GUELPH, CANADA. Elizabeth Pinnington, Josh Lerner and Daniel Schugurensky. . OF PUBLIC BUDGETING, ACCOUNTING & FINANCIAL MANAGEMENT, 21 (3), 455-484. 2009.

IV. All these key concepts articulated in this research agenda also need to focus on the LGBTQ community and their call for recognition as citizens with duly rights. In addition to meeting fundamental needs (gainful employment; affordable transportation, education, and health care; retraining for new jobs), global citizenship must also recognize and promote values that constitute the basic premises of community: We are a common humanity, sharing values and responsibilities and promoting empathy, solidarity, and a respect for differences and diversity. Lurking in the background of this conversation is the growing concerns about alienation in the context of contemporary capitalism. To put it in the words of Hartmut Rosa in his recent work *Resonance*: “For many, the world is experienced as cold, bleak, gray, and indifferent.”¹²⁾ Global citizenship education seeks to develop a theoretical and empirically informed model of community that remedies that experience.

V. While these are ambitious goals, some promising recent developments help partially illuminate a path forward both as examples and as research opportunities to the study the processes whereby sustainability goals are advanced, including recently passed legislation in some places to provide Universal Basic Income for their citizens. It will also be important to conduct empirical work using participatory action research in key institutions that have practical and normative responsibilities in building new models of civics and leadership.

VI. It is known that Human flourishing means doing or being well in the following five broad domains of human life: (i) happiness and life satisfaction; (ii) health, both mental and physical; (iii) meaning and purpose; (iv) character and virtue; and (v) close social relationships. All are arguably at least a part of what we mean by flourishing. Each of these do-mains arguably also satisfies the following two criteria: (i) Each domain is generally viewed as an end in itself, and (ii) each domain is nearly universally desired.¹³⁾

VII. How longevity becomes a new source of human flourishing but also a new challenge. A New minority that will become by 2050 a new majority are the elderly: How to avoid age as another source of exploitation and oppression.¹⁴⁾ People are living longer. People over

12) *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World* Hartmut Rosa, James Wagner (Translator)
ISBN: 978-1-509-51992-7 July 2019 Polity 576 Page

13) Kenneth W. Wachter, Op. Cit

14) The Age Discrimination in Employment Act (ADEA) forbids age discrimination against people who are age 40 or older. It does not protect workers under the age of 40, although some states have laws that protect younger workers from age discrimination.

60 years of age, or in many countries over 65 years of age, depending of their condition in the social scale, they may need to be considered as a new active longevity, which creates a new segment of society at several levels a ‘silver economy.’ There are new areas of the world qualified as blue zones (areas with people over 100 years of age). Why this is relevant for human flourishing?

VIII. Concluding comments. Let me conclude with my personal statement on equity, diversity, and inclusion which is particularly important for this research agenda, and by implication for academic jobs in this time and age or perhaps to any job or employment more generally. As a prominent international scholar in Comparative Education, I have contributed not only to theory but also to practice and to the training of practitioners. This has been done through my many books and peer-reviewed articles, supervision and training of many graduate students, and the creation of several institutes. Furthermore, my work across multiple disciplines in political philosophy, political science, comparative education, Latin American education, and globalization demonstrates my commitment as a public intellectual to interdisciplinarity. While these arguments constitute part of a personal biography¹⁵⁾, I shall add that I am the first member of my family to attend college, in a country that I fled in exile due to my role as a student leader advocating for human rights during the brutal dictatorship that took control of the government in 1976.

IX. My experience as a first-generation college student in Argentina and as an international student in Mexico, USA and Canada impressed upon me the importance of including as broad a range of voices and perspectives as possible to help advance the cause of education. The loss of democracy in my native country demonstrated both the fragility of democracy and the urgent need to defend it through a commitment to equity, diversity, and inclusion to ensure that those voices and perspectives have a role in protecting and advancing human rights for all. Looking at the dimensions of the problem that I have outlined with this research agenda, I am reminded of the great aphorism popularized by Antonio Gramsci: “Pessimism of the intellect, optimism of the will.” This is a sort of a political ethos. I believe educators, above all professions, should embrace this political ethos because education is an exercise of optimism and hope in the middle of a dismaying state of affairs in our contemporary world.

15) Scratch a Theory, You Find a Biography. A Conversation with Troy Duster From the book Captivating Technology. Troy Duster
<https://doi.org/10.1515/9781478004493-016>

세계시민권, 지속가능성, 그리고 시민 참여의 회복과 강화 : 인류 번영을 위한 탐구

카를로스 알베르토 토레스 (석좌교수, UCLA, 미국)

1. 이론적 질문과 문제

나의 이론적, 경험적 저술은 여러 분야와 학문을 아우르고 통합했지만, 지난 수십 년 동안 나의 작업의 일관된 주제는 권력과 지식 사이의 복잡하고 지속적으로 진화하는 관계에 초점을 맞추고 있다. 즉, 정치, 경제, 문화적 요인이 지식의 생산과 재생산에 영향을 미치는 방식, 공식적인 제도, 특히 고등교육과 비공식적인 관행 모두에서 교육이 헤게모니의 대리인이자 투쟁의 현장으로 교대로 작용하는 방식, 교육이 국가가 후원하고 국가가 관리하는 힘이 아닌 글로벌 관점에서 재구성될 수 있고 재구성되어야 하는 방식에 대해 연구했다. 권력과 지식 사이의 모순이나 긴장을 이해하면 인류가 공동으로 직면하고 있는 점점 더 시급해지고 있는 시민, 환경, 경제, 사회, 정치적 문제를 해결할 수 있을 것이다.

이 연구 아젠다는 2015년 모든 유엔 회원국이 채택한 2030 지속 가능한 발전을 위한 의제가 세계시민의식을 향한 진전에 있어 중요한 이정표가 될 것이며, 세계시민의식이 지속가능성과 불가분의 관계에 있음을 확인한다고 주장할 것이다.

지속가능발전목표 4.7은 2030년까지 “모든 학습자가 지속 가능한 발전과 지속 가능한 삶의 방식, 인권, 양성평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 세계시민의식, 문화 다양성 및 지속 가능한 발전에 대한 문화의 기여에 대한 평가 등 지속 가능한 발전을 촉진하는 데 필요한 지식과 스킬을 습득”하도록 보장할 것을 약속하고 있다.¹⁾

이 연구 의제는 규범적이고 분석적이며 동시에 프로그램적인 이러한 목표를 풀어내고 해체하기 위해 지속 가능한 개발 및 인권과 관련된 여러 작업 영역을 탐구하는 것을 목표로 한다. 이러한 영역에는 형평성, 다양

1) <https://indicators.report/targets/4-7/>

성, 포용성을 강화하기 위한 효과적인 전략의 개발과 실행, 그리고 시민권을 보호하고 증진하기 위한 시민사회와 대학의 역할에 대한 지지와 옹호가 포함된다.

세계시민교육은 다음을 포함하되 이에 국한되지 않는 일련의 문제를 다룬다: (1) 줄어들지 않는 빈곤, (2) 증가하는 불평등, (3) 민주적 국민국가의 조직적 연대 체계를 약화시킨 신자유주의 세계화, (4) 초등, 중등, 고등교육에서 권위주의적이고 부적절한 교육과정을 조장하는 은행 교육(banking education)²⁾, (5) 약탈적 경제 및 사회적 관행에 의한 지구 생태계 파괴.

캐나다의 철학자 제임스 툴리(James Tully)는 세계 시민이 [위의] 첫 번째 문제를 해결하려고 할 때, “그들이 이용할 수 있는 지배적인 형태의 시민권이 그다지 효과적이지 않다는 것을 알게 된다”고 주장한다. “시민권을 행사할 수 있는 공식적인 제도와 채널은 제한적이다. 게다가 이러한 한계는 네 가지 글로벌 문제를 부분적으로 야기하는 바로 그 과정과 제도를 대중의 참여로부터 보호한다. 이러한 한계는 다섯 번째 글로벌 문제인 세계 시민의식의 위기로 이어지고, 따라서 우려는 하지만 무력한 시민들의 전 세계적인 시위로 이어진다.”고 주장한다.³⁾

따라서 이 연구 의제는 이 다섯 가지 문제에 대한 분석과 세계시민 의식이 인류 번영이라는 전 세계적 프로젝트, 나아가 지속 가능성과 관련하여 어떻게 효과적으로 문제를 해결할 수 있는지에 대한 설명을 발전시키는 것을 목표로 한다.⁴⁾

그러나 왜 인류 번영을 위한 세계시민권인가? 나는 세계시민권 개념이 이론 탐구를 위한 개입이라는 글을 여러 차례 써왔다. 최근 인류 번영에 대한 통찰력이 발전함에 따라 더 복잡하고 진화하는 이론이 필요하다. 세계는 점점 더 상호 의존적이고 다양해지고 국경은 점점 구멍이 뚫리고 있으며, 충성심과 충성심에 대한 담론뿐만 아니라 시민권 관행과 정체성(identity)의 탈영토화가 이루어지고 있다. 따라서 세계시민권과 관련된 권리, 책임, 정체성, 사회 운동 및 커뮤니티를 설명하고 분석하기 위해서는 철저하게 발전된 이론이 필요하다.⁵⁾

2) “교사는 의사소통 대신 천명(闡明)을 하고 학생들이 인쇄심을 가지고 받고 암기하고 반복하는 예금을 만든다. 이것이 바로 ‘은행’ 개념의 교육으로, 학생들에게 허용되는 행동 범위는 예금을 받고, 제출하고, 보관하는 데까지이다” (Paulo Freire, 『억압받는 자의 교육학 *Pedagogy of the Oppressed*』 1970, 즉 은행 모델은 교육을 수동적인 학생들에게 지식을 주입하는 과정으로 여긴다. 譯註.

3) Tully, J. (2014). *On global citizenship: James Tully in dialogue*. London: Bloomsbury.

4) 사회과학 및 생의학 분야의 많은 실증 연구는 소득이나 특정 질병 상태, 긍정적인 영향의 척도와 같은 매우 좁은 결과에만 초점을 맞추고 있다. 그러나 인간의 웰빙 또는 번영은 정신적, 육체적 건강뿐만 아니라 행복과 삶의 만족도, 의미와 목적, 인격과 미덕, 긴밀한 사회적 관계를 포함하는 훨씬 더 광범위한 상태와 결과로 구성된다. Tyler J. Vander Weele *On the Promotion of Human Flourishing*. Edited by Kenneth W. Wachter, University of California, Berkeley, CA, and approved June 16, 2017 (received for review February 21, 2017)

5) 새로운 사회 운동의 창조를 위한 방향으로서 인간의 번영에 대한 탐구가 있다. Philipp Altmann. “Good Life As a Social Movement Proposal for Natural Resource Use: The Indigenous Movement in Ecuador” *Consilience*, No. 12 (2014), pp. 82-94 (13 pages) <https://www.jstor.org/stable/26476154>

글로벌 시스템의 이러한 주제에서 글로벌과 로컬의 변증법적 관계에 대한 조사도 이 연구 의제에서 우선 순위에 놓일 것이다. 인간 변형 이론에서 제시되는 많은 측정 항목에는 긍정적 영향과 삶의 만족도뿐만 아니라 의미, 목적, 자율성, 자기 수용, 낙관주의, 긍정적 관계, 숙달, 자기 결정과 같은 다른 요소들도 포함된다. 이는 지속 가능한 개발 목표(Sustainable Development Goals)를 훨씬 뛰어넘는 것이다.

또한, 세계시민권과 관련된 리더십과 시민 연구의 문제를 탐구하기 위해서는 분석적 차원과 경험적 수준 모두 인지적, 사회적-정서적, 행동적이라는 세 가지 개념적 차원에 초점을 맞춰야 한다. 이 탐구는 우리 시대의 가장 중요한 사회심리적 문제 중 하나인 ‘정체성의 정치’ 대(對) ‘연대의 정치’, 흔히 ‘문화 전쟁’이라고 불리는 문제를 중심에 둘 것이다. 이 문제를 해결하기 위해서는 세계시민권과 지속 가능성 사이에 선택적 친화성(elective affinity)이 있다고 가정하는 작업가설을 구현해야 한다. 특히 막스 베버가 잘 발전시킨 선택적 친화성과 같은 개념은 두 가지 문화 형태(종교적, 지적, 정치적 또는 경제적 형태)가 특정한 유사성, 친밀한 유대감 또는 의미 친화성을 가지고 있으며, 이는 상호 매력과 영향력, 상호 선택, 적극적인 융합 및 상호 강화의 관계에 들어간다는 것을 설명할 수 있다.⁶⁾

이 의제는 또한 지속가능발전목표가 어떻게 개발되었고 그 한계를 어떻게 풀고 해체하는지에 대한 분석을 요구한다. 특히 나는 세계시민교육이라는 개념이 2012년 유엔 사무총장이 최초로 시도한 교육 이니셔티브일 뿐만 아니라 유엔과 회원국들이 직면하고 있는 산적한 문제에 대응하기 위한 노력의 일환으로 등장했다고 주장해왔다. 이것은 세계화로 인한 급격한 정치, 경제, 사회적 변화, 점증하는 다자주의의 파편화, 지구에 치명적인 영향을 미칠 수 있는 군사 기술의 확산으로 인한 위험 증가, 성장과 지속 가능성에 대한 상반된 요구에 직면한 전후 사회의 위기를 포함하지만 이것에만 국한되는 것은 아니다. 특히 후자의 과제는 화석 연료 중심의 성장에 대한 요구와 중요한 생태계의 불안정화 및 파괴라는 상반된 요구가 맞물려 있어 더욱 시급한 과제다. 이 분석이 정확하다면, 우리는 또 다른 시급한 질문에 직면하게 된다: 세계시민교육은 세계시민주의(cosmopolitanism)의 21세기적 표현인지, 그렇다면 칸트적 의미의 ‘환대의 권리’로서⁷⁾ 코스모폴리타니즘의 궁극적 표현인지, 아니면 낸시 프레이저(Nancy Fraser)가 주장한 것처럼 세계시민주의는 ‘제국의 가면일 뿐’인지라는 문제에 직면하게 된다.⁸⁾

6) M. Löwy, The concept of elective affinity used by Max Weber. January 2004. https://www.researchgate.net/publication/297467112_The_concept_of_elective_affinity_used_by_Max_Weber

7) “환대는 낯선 사람이 다른 사람의 땅에 도착했을 때 적으로 취급받지 않을 권리를 의미한다. 그를 파멸시키지 않고 할 수 있다면 그를 받아들여줄 수 있다. 그러나 그가 평화롭게 그의 자리를 차지하고 있는 한 그를 적대적으로 대할 수 없다. 그것은 영구 방문자가 신분을 요구할 수 있는 권리는 아니다. 일정 기간 동안 외부인에게 동료 거주자가 될 권리를 부여하려면 특별 계약이 필요하다. (...) 사람들은 지구 표면을 공통으로 소유하고 있기 때문에 그것을 가지고 있다. 그들은 무한히 흩어질 수 없으므로 마침내 서로의 존재를 용납해야 한다.” (칸트, 『영구평화론』, 1795). 譯註

8) 코스모폴리타니즘에 대한 프레이저의 비판에 대한 다음 저술을 보라. <https://core.ac.uk/download/pdf/210158.pdf>

또 다른 탐구 영역은 세계 남반구 인식론⁹⁾의 반응이 어떻게 탈식민주의 인식론에서 서구 자본주의 근대성에 대한 비판을 구성하는가이다.¹⁰⁾ 여기에는 암묵적으로 21세기를 위한 세계시민주의, 리더십, 새로운 시민 연구 모델에 관한 서구의 주도권에 대한 의심의 논리가 있다. 그렇다면 남반구 인식론의 인식론적 도전에 직면하기 위해서는 이 시대, 이 세계화 시대에 신자유주의의 함의를 정언명령으로 직시하는 것이 필수적이다. 그람시(Gramsci)의 열쇠로 신자유주의를 읽으면서 나는 신자유주의가 단순한 이데올로기적 의제가 아니라 문명을 위한 새로운 설계, 즉 그람시가 새로운 역사 블록이라고 불렀던 것이라고 주장한다.

이러한 맥락에서 21세기에 민족주의와 포퓰리즘(권위주의 모델), 심지어 새로운 형태의 파시즘이 다시 등장하고 있다. 왜 그런가? 그 해답은 실재하면 또 인식되는 경제적 불평등과 생활수준의 저하, 경제 세계화와 변화하는 직업 세계, 미래의 고용 없는 사회에 대한 인식, 문화적 불안, 정치와 정치 제도에 대한 불신과 일반적인 무력감, 그리고 촉진 요인으로서의 디지털 혁명에 초점을 맞춘 사회학적 분석을 통해 찾아야 한다. 세계 시민권과 지속 가능성은 필연적으로 악의적인 민족주의, 포퓰리즘, 종교적 근본주의 등의 강력한 반발에 직면하게 될 것이며, 이는 우리에게 두 가지 추가적인 과제를 안겨준다. 첫째, 이러한 공격에 저항할 수 있는 인류 번영을 위한 회복력 있는 세계시민권을 어떻게 개발할 것인가, 둘째, 세계시민교육(지역, 권역 및 세계적 수준)과 지속 가능성의 정치라는 쌍둥이 자매가 어떻게, 특히 신자유주의의 쇠퇴 속에서 세계화, 시민성 구축, 그리고 현재 인류 번영으로 묘사되는 새로운 모델을 가져올 학습 사이의 긴장을 해소할 수 있는지의 문제이다.

한 가지 강력한 대답은 항상 인권의 중요성에 집중되어 왔다. 또 다른 가설은 UN의 지속가능발전목표에 따라 지속 가능성의 정치와 민주적 시민권의 새로운 모델을 연결하려는 공동의 노력이 제국주의로부터 인권 정치를 분리하는 데 도움이 될 수 있다는 것이다.¹¹⁾

2. 연구 의제에 대한 주요 예비 질문과 통찰

- I. 세계시민교육과 지속 가능성은 생태 위기와 자본주의의 미래, 민주주의의 성장 위기 등 모두에게 영향을 미치는 위기에 직면하고 있는 사회 변화 모델의 중요한 동맹이다. 우리는 이러한 분석에 인간의 번영을 연구 의제의 핵심으로 포함시켜야 한다. 그러기 위해서는 서구의 전통뿐만 아니라 라틴 아메리카의

9) “지구 인구의 대다수가 남반구 국가에 살고 있지만 글로벌 남부는 지리적 개념이 아니다. 남부는 오히려 전 지구적 차원에서 자본주의와 식민주의로 인한 인간의 고통뿐만 아니라 그러한 고통을 극복하거나 최소화하기 위한 저항을 의미한다.” (Boaventura de Sousa Santos, *Epistemologies of the South and the future*, THE EUROPEAN SOUTH 1 (2016) p. 18) 譯註.

10) 파울로 프레이리의 고전적인 저술 『억압받는 자의 교육학 Pedagogy of the Oppressed』은 탈식민주의 인식론을 발전시킨 선구적인 작품이다.

11) “긍정 심리학을 넘어 미덕에 집중해야 한다는 강력한 주장이 있다.” 이 네 가지를 신중함 또는 실용적인 지혜, 정의, 강인함 또는 용기, 절제 또는 중용이라고도 한다(23). 아마도 인내의 측면은 “회복력”에서, 절제의 측면은 “자기 결정”에서 다루어질 수 있지만 정의나 지혜는 어떻게? 순전히 삶의 심리적 측면에만 초점을 맞추면 이러한 측면을 놓치게 된다.” Kenneth W. Wachter, Op. Cit.

토착 전통인 좋은 삶, ‘Sumak Kawsay’, 또는 ‘부엔 비비르(buen vivir)’도 대화에 끌어들어야 한다.¹²⁾

II. 우리는 대다수의 사람들이 좋은 사회와 좋은 삶, 즉 라틴 아메리카에서 “엘 부엔 비비르”로 정의되는 것을 추구하는지에 대해서 이해하고 문서화할 필요가 있다. 이는 인간의 번영 모델이 삶의 기본 규범으로서 개인주의를 벗어나 공동체주의 모델에서 완성된다는 새로운 관점을 구성하며, 개인과 환경 간의 사회적 상호 작용에 대한 전통적인 토착 모델에서 비롯된다는 가정하에 이루어진다. 이를 위해서는 약탈적 문화로부터 지구를 보호하고 민주 사회에서 보다 일관된 시민 문화를 조성하기 위한 지속적인 노력과, 평화를 위한 글로벌 운동의 통합을 암시를 통해 촉진하기 위한 노력이 필요하다. 이러한 결과가 가능하다고 가정할 때, 우리는 새로운 사회운동으로서 세계시민교육을 인류 번영을 증진하는 다른 사회운동과 어떻게 연결할 수 있는지, 특히 전 세계적으로 확대되고 있는 참여 예산 운동(budgeting movement)으로부터 연합과 리더십을 어떻게 구축할 수 있는지 모색하고자 한다. 학교 참여 예산(School Participatory Budgeting:SPB)은 학생들이 지역사회와 시민 생활에 진정으로 기여할 수 있는 공평한 기회를 제공하면서 학생의 자발성, 협업, 비판적 사고 능력을 키우기 위해 고안된 혁신적인 시민 학습 프로그램이다. SPB는 동시에 시민권 교육을 위한 도구이자 시민 참여를 위한 도구이며 학교 민주주의를 위한 도구이다. 이 학교 프로세스는 널리 채택된 지방 자치 단체 참여 예산(PB) 모델¹³⁾에서 비롯되었으며, 지난 수십 년 동안 자본주의 사회의 정당성 위기로 인해 불공평하게 영향을 받고 역사적으로 무시되었던 특정 집단의 기본권 보유자로 부상한 여성과 원주민 사회운동 간의 잠재적 동맹의 차원을 추가한다. 이러한 사회운동의 잠재적 연대를 활용하여 현대 자본주의에서 증가하는 프레카리아트(prekariat)¹⁴⁾에 맞서려는 시도와 연관성이 있는지, 그리고 이러한 사회 변혁 모델에 대한 경험적 증거가 산업 선진 사회와 개발도상 사회에서 어떻게 나타나는지 살펴볼 것이다.

III. 고등교육은 다음 세대와 미래 세대를 위해 세계시민교육, 리더십 및 시민 참여, 지속 가능성 연구 및 정책, 민주적 역량, 시민 교육을 촉진할 책임이 있다. 따라서 소셜 미디어의 잘못된 정보에 대한 학생들의 회복력, 비판적 추론 능력, 디지털 미디어 리터러시를 강화하기 위한 포괄적이고 증거에 기반한 프로그램을 개발하는 것을 목표로 한다. 비판적 및 디지털 시민성 교육의 개념을 혁신적인 툴킷과 미래 지향적 커리큘럼 분석, 시민 교사 교육 및 학교 커리큘럼에 대한 권장 사항을 통한 능동적 시민성 교육과 결합하면, 이 특별한 관심 영역은 교사 양성 기관에 도움이 될 것이다. 한 가지 가능한 제안은 모든 고등교육 기관을 다음과 같은 글로벌 기관으로 전환하는 것이다.

12) Philipp Altmann “Good Life As a Social Movement Proposal for Natural Resource Use: The Indigenous Movement in Ecuador” *Consilience*, No. 12 (2014), pp. 82-94 <https://www.jstor.org/stable/26476154>

13) “Global Citizenship Education in Teacher Education” *Theoretical and Practical Issues*, Ed. by Daniel Schugurensky & Charl Wolhuter, 2020 (New York: Routledge). 또한 다음을 참고하라. PARTICIPATORY BUDGETING IN NORTH AMERICA: THE CASE OF GUELPH, CANADA. Elizabeth Pinnington, Josh Lerner and Daniel Schugurensky. *OF PUBLIC BUDGETING, ACCOUNTING & FINANCIAL MANAGEMENT*, 21 (3), 455-484. 2009.

14) 직업이 불안정한(in precarity) 저소득층을 의미하는 신조어, 譯註

글로벌 학습 - 사회 역사, 예술과 문화, 인구 통계 및 생리학, 소비 패턴, 사회경제 및 정치 시스템에서의 글로벌 차이에 대한 이해와 존중을 반영하는 세계관을 학생과 졸업생에게 함양
 글로벌 연구 - 본질적으로 글로벌한 연구 의제, 영향력, 협업 및 자금 지원에서의 진전
 동문 및 동료의 글로벌 참여 - 브랜드 옹호 및 자선 기부를 포함하여 미국 이외의 지역에 거주하는 사람들을 UCLA 활동 및 우선순위에 참여시키기
 글로벌 서비스 - 지식을 공유하고, 국내 국경을 넘어 기여하는 공공 사명 대학을 확장하는 서비스를 제공하며, 전 지구의 사회를 고양하기

IV. 이 연구 의제에 명시된 모든 핵심 개념은 성소수자(LGBTQ) 커뮤니티와 이들이 정당한 권리를 가진 시민으로 인정받아야 한다는 요구에도 초점을 맞춰야 한다. 세계시민권은 기본적인 필요(양질의 일자리, 저렴한 교통, 교육, 의료 서비스, 새로운 직업을 위한 재교육)를 충족하는 것 외에도 공동체의 기본 전제를 구성하는 가치를 인정하고 장려해야 한다. 우리는 가치와 책임을 공유하고 공감과 연대, 차이와 다양성에 대해서 존중하는 공동의 인류이다. 이러한 논의의 배경에는 현대 자본주의의 맥락에서 소외에 대한 우려가 커지고 있다는 점이 숨어 있다. 하르트무트 로사(Hartmut Rosa)의 최근 작품 『공명 Resonance』에 나오는 말을 빌리면 다음과 같다: “많은 사람들에게 세상은 차갑고, 암울하고, 회색 빛이며, 무관심한 곳으로 느껴진다.”¹⁵⁾ 세계시민교육은 이러한 경험을 개선할 수 있는 이론적이고 경험에 기반한 공동체 모델을 개발하고자 한다.

V. 이들은 야심찬 목표이지만, 최근에 일부 지역에서 시민들에게 보편적 기본소득을 제공하기 위한 법안이 통과된 것을 포함하여 몇 가지 유망한 최근의 발전이 있다. 이들은 지속 가능성 목표가 진전되는 과정을 연구하기 위한 사례와 연구 기회로서 부분적으로 앞으로 나아갈 길을 밝히는 데 도움이 되었다. 또한 시민과 리더십의 새로운 모델을 구축하는 데 있어 실질적이고 규범적인 책임이 있는 주요 기관에서 참여 행동 연구를 활용한 실증적 연구를 수행하는 것도 중요할 것이다.

VI. 인간의 번영은 인간 삶의 다음의 다섯 가지 광범위한 영역에서 잘하거나 잘 존재함을 의미한다고 알려져 있다: (i) 행복과 삶의 만족, (ii) 정신적, 육체적 건강, (iii) 의미와 목적, (iv) 성품과 미덕, (v) 긴밀한 사회적 관계. 이 모든 것들은 우리가 말하는 번영의 의미에 적어도 일부분은 포함된다. 이러한 영역 각각은 다음 두 가지 기준도 충족한다: (i) 각 영역은 일반적으로 그 자체로 목적으로 간주되며, (ii) 각 영역은 거의 보편적으로 요청되는 것이다.¹⁶⁾

VII. 장수는 인류 번영의 새로운 원천이 되는 동시에 새로운 도전이기도 하다. 2050년까지 새로운 다수가 될

15) Hartmut Rosa, *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*, Trans. by James Wagner, (2019, Polity). p. 576.

16) Kenneth W. Wachter, Op. Cit

새로운 소수는 노인이다. 어떻게 하면 나이를 또 다른 착취와 억압의 원천으로 삼지 않을 것인가?¹⁷⁾ 사람들은 점점 더 오래 산다. 60세 이상 또는 많은 국가에서 65세 이상의 사람들은 사회 규모에 따라 새로운 활동하는 장수자로 간주되어야 할 수도 있으며, 이는 여러 수준에서 '실버 경제'라는 새로운 사회 부문을 창출한다. 전 세계적으로 블루존(100세 이상 인구가 거주하는 지역)으로 지정된 새로운 지역이 생겨나고 있다. 이것이 왜 인류 번영과 관련이 있는가?

VIII. 맺음말

이 연구 의제에서 그리고 암묵적으로 이 시대의 학문적 작업 또는 보다 일반적으로 모든 직업이나 고용에서 특별히 중요한 형평성, 다양성, 포용성에 대한 개인적인 주장으로 [이 글] 마무리하겠다. 비교교육학 분야의 저명한 국제학자로서 나는 이론뿐만 아니라 실무와 실무자 교육에도 기여해왔다. 이는 많은 저서와 동료 검토를 거친 논문, 많은 대학원생의 지도 및 교육, 여러 연구소의 설립을 통해 이루어졌다. 또한 정치철학, 정치학, 비교교육학, 라틴 아메리카 교육학, 세계화 등 여러 분야에 걸친 나의 연구는 학제 간 융합에 대한 공공 지식인으로서의 나의 헌신을 보여준다. 이러한 주장은 개인 전기의 일부이지만,¹⁸⁾ 나는 대학을 다닌 최초의 가족 구성원이라는 점, 그리고 1976년 정부를 장악한 잔혹한 독재 정권에서 인권을 옹호하는 학생 지도자로 활동하다 망명한 나라에서였다는 점을 덧붙인다.

IX. 아르헨티나에서 1세대 대학생으로, 그리고 멕시코, 미국, 캐나다에서 유학생으로서 내 경험은 교육이라는 대의를 발전시키기 위해 가능한 한 다양한 목소리와 관점을 포함하는 것을 나에게 깊이 각인시켜주었다. 나의 모국에서 민주주의의 상실은 민주주의의 취약성과 함께 형평성, 다양성, 포용성에 대한 헌신을 통해 민주주의를 수호하고 이러한 목소리와 관점이 모두의 인권을 보호하고 발전시키는 데 역할을 할 수 있도록 해야 한다는 시급한 필요성을 보여주었다. 이 연구 아젠다를 통해 요약한 문제의 차원을 살펴보면서 안토니오 그람시에 의해서 유명해진 위대한 격언이 떠올랐다. “지성의 비판주의, 의지의 낙관주의.” 이것은 일종의 정치적 에토스다. 교육은 현대 사회의 암울한 상황 속에서 낙관주의와 희망을 실천하는 일이기 때문에 다른 어떤 직업보다도 교육자들이 이러한 정치적 에토스를 받아들여야 한다고 생각한다.

17) 고용 연령 차별 금지법(ADEA)은 40세 이상에 대한 연령차별을 금지한다. 일부 주에서는 연령차별로부터 젊은 근로자를 보호하는 법률이 있지만, 그 법은 40세 미만의 근로자는 보호하지 않는다.

18) Scratch a Theory, You Find a Biography. A Conversation with Troy Duster From the book Captivating Technology. Troy Duster, <https://doi.org/10.1515/9781478004493-016>



고다마 시게오 (일본)

- 도쿄대학교 대학원 교육학연구과 교수
- 현) 일본교육학회 회장

Kodama, Shigeo (Japan)

- Professor, Graduate School of Education,
University of Tokyo, Japan
- President, Japanese Educational Research Association

ポストヒューマンの時代のシティズンシップ教育

小玉重夫 (教授, 東京大学, 日本)

はじめに

日本では、選挙権年齢が2016年に20歳から18歳に引き下げられた。それ以降、高等学校の3年生の投票率は相対的に高水準を維持しているのに対して、高校を卒業した19歳は従来の20代の投票率の水準にまで戻ってしまった。このコントラストの一つの要因として、高校と大学との接続がシティズンシップ教育や主権者教育において全く機能していないという要因をあげることができる。たとえば、筆者の一人(小玉)が関わった文部科学省の主権者教育推進会議最終報告書では、「主権者教育をめぐるのは、選挙権年齢の満18歳への引き下げがなされて以降、これまで行われた国政選挙では、18歳の投票率と高等学校段階を終えた19歳、20歳の投票率が低下する結果となっている。ともすれば主権者教育の取組は高等学校までの教育を中心に行われがちであるが、大学段階においても、高大接続改革の趣旨を踏まえ、高等学校における探究的な学びを通じた主権者教育の成果をつなぎ、学生一人一人に主権者としての意識の涵養を図ることが求められる。」と、述べられている(文部科学省2021:15)。

上記でも指摘されているように、シティズンシップ教育や主権者教育の推進にあたって、高大接続(高等学校と大学の接続)は枢要な位置を占めている。そこで重要となってくるのが、近年の日本における高大接続改革の動きである。すなわち、アクティブ・ラーニングを重視した学習指導要領の改訂、および、2020年度からは知識を問う問題が中心であった大学入試センター試験が廃止され、思考力を問う問題に重点をおいた大学入学共通テストが導入された。以上のような高大接続改革の背景には、高校が大学受験準備教育に特化し人材育成を企業社会に委ねてきた高度成長期型の学校教育のあり方を改革し、高等学校を市民形成の場へと転換させることをめざす流れが存在している(小玉2016)。

以上のような日本の高大接続改革の動向は、日本にとどまらない、グローバルな初等中等教育と高等教育の関係の構造転換の反映であると思われる。以下ではまず、そうした構造転換の特徴を、ジャック・ランシエールらの思想をふまえた教育政治学的な視点から検討したい。

1. 高大接続改革をめぐる議論にランシエールを導入するー トランジションからトランスフォーメーションへ

ランシエールはその著書『無知な教師』で、知識を有する者が知識を有さない者に対して「説明」をするという「説明体制」のもとでは、生徒の愚鈍化が進行するといひ、次のように述べる。

無能な者を無能な者として作り上げるのは説明家である。何かを誰かに説明するとは、まず第一にその人に向かって、あなたは自分ではそれを理解できないのだと示すことだ。説明は教育者の行為である以前に、教育学の神話、すなわち学識豊かな者と無知な者、成熟した者と未熟な者、有能な者と無能な者、知的な者とばかな者に分かれた世界という寓話である。……愚鈍化する者とは、生徒の頭に消化の悪い知識を詰め込む頭の鈍い旧来の教師でもなければ、自分の権力と社会秩序を守るために裏表のある真実を使い分ける邪悪な者でもない。それどころか、博識で教養があり、善意の者であればあるほど、一層愚鈍化する効力が強いのだ。(Rancière 1987:15-17=2011:10-12)

このように、ランシエールによれば愚鈍化する教師とは、「生徒の頭に消化の悪い知識を詰め込む頭の鈍い旧来の教師でもなければ、自分の権力と社会秩序を守るために裏表のある真実を使い分ける邪悪な者でもない。それどころか、博識で教養があり、善意の者であればあるほど、一層愚鈍化する効力が強いのだ。」という。これに対してランシエールは、19世紀初頭にルーヴェン大学でフランス語の教師をしていたジョゼフ・ジャコトの実践に注目し、ジャコトが愚鈍化に対抗して知性の解放を成し遂げることが出来た条件を、以下のように明らかにしようとする。

服従が一つの知性をもう一つの知性に結びつけるとき、それは愚鈍化になる。教えたり習得したりする行為には二つの意志と二つの知性がある。それらが一致していることを愚鈍化と呼ぶ。ジャコトが作った実験的状況においては、学生は一方で一つの意志、すなわちジャコトの意志に結びつけられ、他方で一つの知性、すなわち書物の知性に結びつけられており、意志と知性は完全に異なるものだった。二つの関係の違いが認知され維持されていること、意志が他の意志に従うときでも己自身にしか従わない知性の行為を、解放と呼ぶとしよう。(Rancière 1987:26=2011:19)

ランシエールによれば、「優れた」知性を持つ者が「劣った」知性を持つ者を支配するという構造そのものを変えていかなければいけないということになる。無知な教師がそれまでの教師と違うのは、教育をしている相手を知性が劣っている存在として見なすのではない教師、相手の知性を自分の知性によって支配するのではなく、相手の知性をその人自身の意志に従属させるような教師、「探究者をその人自身の道、その人がたった独りで弛まず探究し続ける道に引き留めておく者である」(Rancière 1987:58=2011:51) 点にある。このようなランシエールの知性の解放論は、知性のあるものとなないものとの間の優劣を問い直そうとするものであり、大学やアカデミズムが知性の創出において特権的な立場にあることの問い直しを射程に含むこととなる。

このランシエールの議論をふまえれば、高大接続についてのこれまでの議論は転換を迫られることになる。すなわち、従来の高大接続改革をめぐる議論においては、知を生産する場所としての大学と、知を伝達

する場所としての高等学校が自明の存在としてあって、その間の移行(トランジション)をいかに果たすのか、という視点から議論が組み立てられる傾向が非常に強かった。これに対して、本報告が注目するのは、高大接続改革の文脈で起きつつある知の構造転換が、大学＝知の生産の場、高校＝知の伝達の場という構造それぞれ自体の変革＝トランスフォーメーションを含んでいるという点である。このような、トランジションからトランスフォーメーションへ、という高大接続それぞれ自体をめぐる枠組みの転換に注目すること課題となる。

そうだとすれば、中等教育は、高等教育を変革する知性の解放とその担い手である政治的主体の形成において重要な位置を占めることになるであろう。その際にふまえなければならない課題は何か、その点を以下で検討していく。

2. 主体化のパラドクスを超えて

以下で検討したいのは、シティズンシップ教育という営みにつきまとうある種のパラドクス、逆説があるという点である。教育哲学者のガート・ビースタはそれを「パークスーアイヒマンパラドクス」と呼んでいる(Biesta 2022)。

パークスは、1950年代のアメリカでバス乗車中に運転手の指示に背き、白人に席を譲らない行動をとり、逮捕され、公民権運動を全米に広げるきっかけを作った人物である。アイヒマンは、ナチス政権下で優秀な官僚としてユダヤ人の強制移送に従事し、ユダヤ人大量虐殺に加担したということで、戦後イスラエルで処刑され、ハンナ・アレントによって「凡庸な悪」の体現者ととらえられた人物である。

ビースタによれば、「効果的な授業によって学習がうまくいくという視点からすれば、アイヒマンは教育の成功によってもたらされた人物であり、パークスはそれがうまくいかなかったことによってもたらされた人物であるということになるが、人間の主体性という観点からすれば、これとは反対の見方になる、ここにパラドクス(逆説)がある。」と、述べている。つまり、社会の変革を起こすような政治的主体としての市民は、教育の成功によってではなく、失敗によって育成される、というパラドクスがあり、これを「パークスーアイヒマンパラドクス」とビースタは名づける(Biesta 2022:28)。ビースタ自身は教育を主体化(subjectification)としてとらえ直すことを通じて、このパラドクスを超えようとするのであるが、しかしそれ自体が、きわめてパラドキシカルな問題設定であるように思われる。

というのも、主体性の主体に該当する英語はsubjectだが、subjectには服従、従属という意味もあるからである。つまり人間は主体化することで社会の権威や権力に服従、従属するというパラドクスがあり、パークスのような人間が育成されるためには、主体としてのsubjectが服従としてのsubjectに絶えず転化するという、この絶えざる円環構造を反転、あるいは切断するような、そういう教育が要請される。この主体化＝服従化の循環をたちきるためには、主体ではなく、エージェンシー(行為体)に注目する必要がある。

3. エージェンシーの両義性

subjectとしての主体とエージェンシーとの関係を徹底的に突き詰めようとしたのがジュディス・バトラーである。バトラーによれば、主体化と服従化の間を揺れ動くsubjectとしての主体の閉じた円環を打破し、「主

体化＝服従化を超出する」(小林 2023:58) のがエージェンシーである。しかしエージェンシーは主体化＝服従化を前提とし、そこから出てくるものであるがゆえに、以下に述べるような二面性に直面するという。

致命的あるいは象徴的な支配の諸形式は、私たちの行為が常に既にあらかじめ「飼い慣らされて」いる、という仕方で捉えられる。あるいは、一連の一般化され、時間を超越した考察は、未来に向かうすべての運動の持つアポリア的な構造を対象とする。私が示唆しておきたいのは、いかなる歴史的、あるいは論理的帰結も、従属化とこのこうした根源的な共犯関係には必ずしも従わないし、ある可能性が不確かな仕方で生じる、ということだ。エージェンシーが従属化に包含されることは、主体の核における決定的な自己矛盾の表れではないし、従って、その有害な、あるいは役立たずな性格のさらなる説明ではない。しかし、それはまた、主体のエージェンシーは常にただ権力に対抗する、という主体に関する純粹無垢な観念—古典的な自由主義的—人間主義的定式化に由来する—を復活させるものでもない。第一の見方は、政治的な意味で聖人をよそおった運命論の諸形式の特徴である。第二の見方は、政治的楽観主義のナイーブな諸形式の特徴である。私は、これら二つの選択肢のどちらも回避したいと考えている。(Butler 1997:17=2012:26-27)

私たちの主体性は常に既に既存の支配的秩序の中で「飼い慣らされている」。そうした主体＝服従の往還を超え出るものとしてエージェンシーが存在するが、エージェンシーはそれ自体、従属化に絡めとられ、飼い慣らされる可能性を否定できない。エージェンシーは「従属化に包含されること」と、「権力に対抗する」こととの両面の間で、常に揺れ動いているのである。前者を強調するだけだと、「政治的な意味で聖人をよそおった運命論」に陥るし、後者の強調は「政治的楽観主義」になる、重要なのは「これら二つの選択肢のどちらも回避」し、エージェンシーの二面性を見ずえることだと、バトラーはいう。

以上をふまえてバトラーは、従属する過去と変革する未来の間の交差点に「反覆される両義性」を核心とするエージェンシーを位置づけ、そこに、飼い慣らされない人間のあり方を構想しようとする。

超出することは自由になることではないし、主体はまさしく自らを拘束するものを超出するのである。この意味において、主体は自らを構成している両義性を抑制することはできない。《既にそこにある》と《これからやって来る》の間のこの揺れは、困難で、動的で、将来の望みに満ちた、主体を横断したすべての道程を結び合わせる交差点であり、エージェンシーの核心にある反覆される(reiterated) 両義性である。(Butler 1997:17-18=2012:27)

《既にそこにある》と《これからやって来る》の間にあって、エージェンシーは教育の場において、どのような形で、飼い慣らされない人間を創出するのだろうか。

4 ポストヒューマンの時代のエージェンシー

日本では2000年代以降、OECDのコンピテンシー概念の影響も受けて、学習指導要領において、内容(コンテンツ)重視型から、資質・能力(コンピテンス)重視型へのカリキュラムの構造転換が試みられてきた。「主体的、対話的で深い学び」という概念も、学習指導要領がそうした資質・能力重視のカリキュラムに移行しようとするなかで出てきたものである

という面がある。

しかし、当のOECDは、コンピテンシーに次ぐ次の段階の新しい教育改革の方向性をエデュケーション2030プロジェクトという形で示し、そこではエージェンシーという概念を強調し、生徒自らが社会の変革を促していく人間になっていくことをめざし、エージェンシーを変革の力としてとらえている(木村・一柳 2022)。コンピテンシーとエージェンシーの関係についてはOECDも文科省も明確な立場を示してはいないが、エージェンシーを、こうした変革を起こす力としてとらえるならば、そこには、コンピテンシーとは異なる新しい意味合いが含まれているとみることができる。

資質・能力重視のカリキュラム観には、学校を能力形成の場としてとらえ、能力を競い合う場として教室をとらえる側面が強調される傾向がつかまとう。これに対してエージェンシーは、周りに働きかけてそれを変えていくことを重視するので、能力を競い合う面よりも、関係性を培う場として教室をとらえる面がより強まる。

例えば、K.ムリスは、イタリアレッツジョ・エミリア市の幼児教育におけるドキュメンテーションの実践などに注目し(Murris 2017, 後藤 2022)、それらをふまえて、「ポストヒューマンな子ども:人間概念のとらえ直しを通じ、子ども期を脱植民地化する」という、きわめて興味深いマニフェストを発表している(Murris 2018)。

そこでムリスは、子どものエージェンシーの発現を阻害しているのは、「白人、中産階級、男性、ヘテロセクシュアル、健常者」といったマジョリティの表象である大人によって、子どもが植民地化されてきたことによるという。発展途上国の多くは、長い間植民地主義(コロニアリズム)の支配を受けるなかで、支配者の言語や文化によって自らの存在を命名され、自分たち自身の言葉を持つことを困難にしてきた。それと同じように、子どもは大人の規範によって植民地化されることによって自身の声を奪われてきたというのである(小玉 2023)。

それをふまえてムリスは、子ども期を脱植民地化し、子ども自身のエージェンシーを発現させるような対話的な実践の条件を、「ポストヒューマンな子ども」として概念化し、上述の通り、そのマニフェストを作成した。そこでムリスは、「ポストヒューマンな子どもは、その内的相互作用に先立って別個の実体として存在するのではない。主体とエージェンシーを構成する物質と言説との間の内的相互作用を通じて出現するのである」と述べる(Murris 2018:5)。個々人が独立した主体としてまず存在するのではなく、相互作用を通じてエージェンシーが構成されるということである。このようなポストヒューマンな子ども期の「脱植民地化」という点に、エージェンシーが発現するシティズンシップ教育の可能性を見て取ることができるのではないだろうか。

Gert Biesta 2022 *World-Centered Education*, Routledge

Judith Butler 1997 *The Psychic Life of Power*, Stanford University Press (=2012 佐藤嘉幸・清水

知子・訳『権力の心的な生—主体化=服従化に関する諸理論』月曜社)

後藤美乃理 2022 「P4wCとドキュメンテーション」片山嵐太郎・寺道亮信・後藤美乃理・小波津義嵩

「こどもの哲学(P4wC)を通じた社会的包摂の思想と実践—大阪市西成区「こどもの里」をフィールドとして」『東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター2021年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー』

木村優・一柳智紀 2022 「解放と変革の力としてのエージェンシーを再考する」『教師教育研究』15巻、福

- 井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)「教師教育研究」編集委員会編
小林夏美 2023『「語る子ども」としてのヤングアダルト—現代日本児童文学におけるヤングアダルト文学
のもつ可能性』風間書房
- 小玉重夫 2016『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房
- 小玉重夫 2023「ポストコロナリズム」教育哲学会編『教育哲学事典』丸善出版
- Murris, K. 2017 “Reading Two Rhizomatic Pedagogies Diffractively through One Another:
A Reggio Inspired Philosophy with Children for the Postdevelopmental Child”,
Pedagogy, Culture & Society, 25(4),
- Murris, K. 2018 “A MANIFESTO Posthuman child: de/colonising childhood through
reconfiguring the human”, <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>
- 文部科学省 2021「今後の主権者教育の推進に向けて(最終報告)」文部科学省 2021「今後の主権者教育
の推進に向けて(最終報告)」
- OECD 2019 *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Student Agency for 2030*,
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (=2020 秋田喜代美ほか訳「2030年に向けた
生徒エージェンシー」)
- Rancière, J., 1987 *Le maître ignorant*, Fayard(=2011梶田裕・堀容子訳『無知な教師——知性の解放につい
て』法政大学出版局)

포스트휴먼 시대의 시민교육

고다마 시게오 (교수, 도쿄대학, 일본)

들어가며

일본에서는 2016년에 선거권 연령이 20세에서 18세로 하향 조정되었다. 이후 고등학교 3학년생의 투표율이 상대적으로 높은 수준을 유지하고 있는 반면 고등학교를 졸업한 19세의 청년은 기존 20대의 투표율 수준으로 되돌아갔다. 이러한 대비를 보이는 요인의 하나로서 고등학교와 대학의 연계가 시티즌십 교육이나 주권자 교육에서 전혀 기능하지 못한다는 요인을 들 수 있다. 예를 들어 필자가 관여했던 문부과학성의 주권자교육추진회의 최종보고서에 따르면, “주권자교육과 관련하여 선거권 연령이 만 18세로 하향된 이후 지금까지 실시된 국정선거에서 18세의 투표율과 고등학교 과정을 마친 19세, 20세의 투표율이 저하되는 결과가 나오고 있다. 주권자교육의 실시는 자칫하면 고등학교 교육과정에서 이루어지는 것이라 생각하기 쉽지만, 고교-대학 연계 개혁의 취지를 감안하여 고등학교에서의 탐구적 배움을 통한 주권자교육의 성과를 연계해 대학 과정에서도 학생 개개인에게 주권자 의식의 함양을 도모하는 교육이 요구된다”고 서술하고 있다(문부과학성 2021:15).

위에서 지적했듯이 시티즌십 교육이나 주권자 교육의 추진에 있어서 고교-대학 연계는 중요한 위치를 차지한다. 그 점에서 최근 일본의 고교-대학 연계 개혁의 움직임이 주목된다. 즉 액티브 러닝을 중시했던 학습지도요령의 개정 및 지식을 묻는 문제 중심의 대학입학센터 시험이 폐지되고 2020학년도부터는 사고력을 묻는 문제에 중점을 둔 대학입학 공통테스트가 도입됐다. 이와 같은 고교-대학 연계 개혁의 배경에는 고등학교가 대입 준비 교육에 특화되어 인재육성을 기업과 사회에 맡겨 온 고도성장기형의 학교 교육 본연의 자세를 개혁하여 고등학교를 시민 형성의 장으로 전환하려는 목표가 존재한다(小玉 2016).

이상의 일본의 고교-대학 연계 개혁의 동향은 일본에 그치지 않는 글로벌 시대의 초중등교육과 고등교육의 관계 구조 전환의 반영이라고 생각된다. 다음에서는 우선적으로 그러한 구조 전환의 특징을 자크 랑시에르 등의 사상을 근거로 교육정치학적인 시점에서 검토하고자 한다.

1. 고교-대학 연계 개혁을 둘러싼 논의에 랑시에르를 도입하다 - 트랜지션에서 트랜스포메이션으로

랑시에르는 그의 저서 『무지한 스승』에서 지능을 가진 자가 지능이 없는 자에게 “설명”을 한다는 “설명 체

제” 하에서는 학생의 바보만들기가 진행된다며 다음과 같이 말한다.

무능한 자를 무능한 자로 만드는 것은 설명가다. 누군가에게 무언가를 설명하는 것은 먼저 그 사람을 향해, 당신은 그것을 스스로는 이해할 수 없음을 보여주는 것이다. 설명은 교육자의 행위이기 이전에 교육학의 신화, 즉 학식이 풍부한 자와 무지한 자, 성숙한 자와 미숙한 자, 유능한 자와 무능한 자, 지적인 자와 바보로 분할되어 있는 세계의 우화이다. ……바보로 만드는 자는 학생의 머리에 소화하기 어려운 지식을 집어 넣는 머리가 둔한 구시대의 교사도 아니고, 자신의 권력과 사회질서를 지키기 위해 표리 있는 진실을 가려내는 사악한 자도 아니다. 오히려 박식하고 교양 있고 선의의 사람일수록 더욱 바보로 만드는 효력이 강하다. (랑시에르 1987:15-17=2011:10-12)

이처럼 랑시에르에 따르면, 바보로 만드는 교사는 “학생의 머리에 소화하기 어려운 지식을 집어 넣는 구시대의 교사도 아니고, 자신의 권력과 사회질서를 지키기 위해 표리 있는 진실을 가려내는 사악한 자도 아니다. 오히려 박식하고 교양 있고 선의의 사람일수록 더욱 바보로 만드는 효력이 강하다”고 한다. 이에 랑시에르는 19세기 초 루뱅 대학에서 프랑스어 교사로 일하던 조제프 자코토의 실천에 주목하여 자코토가 바보만들기에 맞서 지적 해방을 이룰 수 있었던 조건을 다음과 같이 밝히고 있다.

하나의 지능이 다른 지능에 종속될 때, 그것은 바보 만들기가 된다. 가르치거나 습득하는 행위에는 두 가지 의지와 두 가지 지능이 있다. 그것들이 일치하는 것을 바보 만들기라고 부를 것이다. 자코토가 만든 실험 상황에서 학생은 한편으로는 하나의 의지, 즉 자코토의 의지에 연결되고, 다른 한편으로는 하나의 지능, 즉 책의 지능에 연결되어 있어서 의지와 지능은 완전히 구분된다. 두 관계의 차이가 인지되고 유지된다는 것, 의지가 다른 의지를 따를 때에도 자기 자신만을 따르는 지능의 행위를 해방이라고 부를 것이다(랑시에르 1987:26=2011:19).

랑시에르에 따르면, “뛰어난” 지능을 가진 자가 “열등한” 지능을 가진 자를 지배한다는 구조 자체를 바꿔 나가야 한다는 것이다. 무지한 교사가 지금까지의 교사와 다른 것은 교육을 하고 있는 상대를 지능이 열등한 존재로 간주하지 않는 교사, 자신의 지능으로 상대의 지능을 지배하는 것이 아니라 상대의 지능을 그 사람 자신의 의지에 따르게 하는 교사, “탐구자를 그 사람 자신의 길, 오직 자기 혼자서 꾸준히 탐구하는 길에 그를 붙잡아 두는 자이다”(Rancière 1987:58=2011:51)는 점에 있다. 이러한 랑시에르의 지능 해방론은 지능이 있는 것과 없는 것 사이의 우열을 재검토하는 것으로, 대학이나 아카데미즘이 지성 창출에 있어서 특권적인 위치에 있는 것에 대한 재반문인 것이다.

이 랑시에르의 논의를 감안하면 지금까지의 고교-대학 연계에 관한 논의에 전환이 요구된다. 즉, 종래의 고교-대학 연계 개혁을 둘러싼 논의에서는 지식을 생산하는 장소로서의 대학과 지식을 전달하는 장소로서의 고등학교의 구분이 자명했고, 그 사이의 이행(트랜지션)을 어떻게 완수할 것인가, 라는 시점에서 논의가 구축되는 경향이 매우 강했다. 이에 대해 본고가 주목하는 것은 고교-대학 연계 개혁의 맥락에서 일어나는 지식의 구조 전환이 대학=지식 생산의 장, 고등학교=지식 전달의 장이라는 구조 그 자체의 변혁=트랜스포메이션을 포함한다는 점이다. 이러한 트랜지션에서 트랜스포메이션으로, 라는 고교-대학 연계 그 자체를 둘러싼 구조 전환에 주목하는 것이 과제이다. 그렇다면 중등교육은 고등교육을 변혁하는 지능의 해방과 그것을

담당할 정치적 주체 형성에 중요한 위치를 차지하게 될 것이다. 그 때에 살펴봐야 할 과제는 무엇인가, 이하 그 점을 검토해 간다.

2. 주체화의 패러독스를 넘어서

이하에서 검토할 것은 시티즌십 교육의 운영에 따라다니는 모종의 역설이 있다는 점이다. 교육철학자 거트 비에스타는 그것을 “파크스-아이히만 패러독스”라고 부른다(Biesta 2022). 파크스는 1950년대 미국에서 버스 승차 중 운전자의 지시를 어기고 백인에게 자리를 양보하지 않는 행동으로 체포돼 미국 전역으로 민권 운동을 확산시키는 계기를 마련한 인물이다. 아이히만은 나치 정권 하에서 우수한 관료로 유대인 강제 이송에 종사하며 유대인 대량학살에 가담했다는 이유로 전후 이스라엘에서 처형됐으며, 한나 아렌트에 의해 악의 평범성을 보여준 자로 지목된 인물이다. 비에스타에 따르면, “효과적인 수업을 통해 학습이 잘 이루어진다는 관점에서 본다면, 아이히만은 성공적인 교육을 통해 빛어진 인물이고 파크스는 그렇지 못한 데서 만들어진 인물이겠지만, 인간의 주체성이라는 관점에서 보면 이와는 반대된다는 점에 패러독스(역설)가 있다”고 말했다. 즉, 사회의 변혁을 일으키는 정치적 주체로서의 시민은 교육의 성공에 의해서가 아니라 실패에 의해서 육성된다는 역설이다. 이를 비에스타는 “파크스-아이히만 패러독스”라고 명명한다(Biesta 2022:28). 비에스타 자신은 교육을 주체화(subjectification)로 다시금 파악함으로써 이 역설을 넘어서려고 하는데, 그러나 그 자체가 지극히 역설적인 문제 설정으로 생각된다. 왜냐하면 주체성의 주체에 해당하는 영어는 subject이지만, subject에는 복종, 종속이라는 의미도 있다. 즉 인간은 주체화함으로써 사회의 권위나 권력에 복종, 종속된다는 역설이 있고, 파크스와 같은 인간이 육성되기 위해서는 주체로서의 subject가 복종으로서의 subject로 끊임없이 전환된다는 이 끊임없는 순환구조를 반전, 혹은 절단하는 교육이 요청되기 때문이다. 이 주체화=복종화의 순환을 끊어내기 위해서는 주체가 아닌 에이전시(행위체)에 주목할 필요가 있다.

3. 에이전시의 양의성(兩義性)

subject로서의 주체와 에이전시와의 관계를 철저히 파고든 것은 주디스 버틀러다. 버틀러에 따르면, 주체화와 복종화 사이를 움직이는 subject로서의 주체의 닫힌 순환을 타파하고, “주체화=복종화를 극복한다”(小林2023:58)는 것이 에이전시이다. 그러나 에이전시는 주체화=복종화를 전제로 해서 나오는 것이기 때문에, 다음에서 이야기하는 양면성에 직면한다고 한다.

치명적이거나 상징적인 지배의 모든 형식은 우리의 행위가 항상 미리 ‘길들여져’ 있다는 식으로 받아들여진다. 혹은 일련의 일반화되고 시간을 초월한 고찰은 미래를 향한 모든 운동이 갖는 아포리아적 구조를 대상으로 한다. 내가 시사하고 싶은 것은 어떤 역사적 혹은 논리적 귀결도 종속화와의 이러한 근원적 공범관계를 반드시 따르지 않으며, 어떤 가능성이 불확실한 방식으로 생긴다는 것이다. 에이전시가 종속화에 포함되는 것은 주체의 핵심에서 결정적인 자기모순의 표출이 아니며, 따라서 그 유해한 혹은 쓸모없는 성격에 대한 추가 설명이 아니다. 그러나 그것은 또한 주체인 에이전시는 항상 단지 권력에 대항한다는 주체에 관한 순수무구한 관념-고전적 자유주의적-인간주의적 정식화에서 비롯된다는 것을 부활시키는 것도 아니다. 첫 번째 관점은 정치적 의미에서 성인(聖人)을 가장한 운명론

의 여러 형식의 특징이다. 두 번째 견해는 정치적 낙관주의의 순진한 형식들의 특징이다. 나는 이 두 가지 옵션 모두를 회피하고 싶다. (Butler 1997:17 = 2012:26-27)

우리의 주체성은 항상 기존의 지배적 질서 속에 이미 “길들여져 있다”. 그러한 주체=복종의 왕래를 넘어서는 것으로서 에이전시가 존재하지만, 에이전시는 그 자체로 종속화에 얽혀 길들여질 가능성을 부정할 수 없다. 에이전시는 “종속화에 포함되는 것”과 “권력에 대항하는 것”의 양자 사이에서 항상 요동치고 있다. 전자만 강조하면, “정치적 의미에서 성인(聖人)을 가장한 운명론”에 빠지고 후자를 강조하면 “정치적 낙관주의”가 된다, 중요한 것은 “이 두 가지 선택지 모두를 회피”해 에이전시의 양면성을 응시하는 것이라고 버틀러는 말한다. 이상을 바탕으로 버틀러는 종속된 과거와 변혁하는 미래 사이의 교차점에 ‘반복되는 양의성’을 핵심으로 하는 에이전시를 자리매김하고, 거기에 길들여지지 않는 인간의 모습을 구상하고자 한다.

넘어서는 것은 자유로워지는 것이 아니며, 주체는 바로 스스로를 구속하는 것을 넘어서는 것이다. 이러한 의미에서 주체는 스스로를 구성하고 있는 양의성을 억제할 수 없다. 《이미 거기에 있다》와 《앞으로 다가온다》는 사이의 이 흔들림은 어렵고, 동적이며, 장래의 희망에 찬, 주체를 횡단한 모든 여정을 연결하는 교차점이며, 에이전시의 핵심에 있는 반복되는(reiterated) 양의성이다. (Butler 1997:17-18=2012:27)

《이미 거기에 있다》와 《앞으로 다가온다》는 사이에서 에이전시는 교육의 장에서 어떤 형태로 길들여지지 않는 인간을 창출할 것인가.

4 포스트휴먼 시대의 에이전시

일본에서는 2000년대 이후 OECD의 역량 개념의 영향을 받아 학습지도요령에서 내용(콘텐츠) 중시형에서 자질·능력(컴피턴스) 중시형으로의 커리큘럼 구조 전환이 시도되어 왔다. “주체적, 대화적, 깊이 있는 배움”이라는 개념도 학습지도요령이 그러한 자질·능력 중시의 커리큘럼으로 이행하려는 가운데 나온 것이라는 측면이 있다. 그러나, 당초 OECD는 컴피턴시에 이은 다음 단계의 새로운 교육개혁의 방향성을 에듀케이션 2030 프로젝트라고 하는 형태로 제시하고, 거기에서는 에이전시라고 하는 개념을 강조해, 학생 스스로가 사회의 변혁을 이끄는 인간이 되어 가는 것을 목표로 하여 에이전시를 변혁의 힘으로서 파악하고 있다(木村·一柳2022). 컴피턴스와 에이전시의 관계에 대해서는 OECD나 문부과학성 모두 명확한 입장을 보이지 않지만 에이전시를 이러한 변혁을 일으키는 힘으로 본다면 거기에는 컴피턴스와는 다른 새로운 의미가 담겨 있다고 볼 수 있다. 자질·능력 중시의 커리큘럼관에는 학교를 능력 형성의 장소로 파악하고, 교실을 능력을 서로 경쟁하는 장소로서 파악하는 측면이 강조되는 경향이 있다. 이에 대해 에이전시는 주위의 관계에 작용하여 그것을 바꾸어 가는 것을 중시하므로, 능력을 서로 경쟁하는 면보다 관계성을 배양하는 장소로서 교실을 파악하는 면이 더 강해진다. 예를 들면, K. 무리스는 이탈리아 레지오 에밀리아에서 시작된 유아교육의 다큐멘터리 실천 등에 주목하여(Murriss 2017, 後藤 2022), 이를 바탕으로 “포스트 휴먼 어린이: 인간 개념의 재조명을 통해 아동기를 탈식민지화한다”는 매우 흥미로운 선언을 발표하였다(Murriss 2018). 여기서 무리스는 아이들의 에이전시 발현을 저해하는 것은 “백인, 중산층, 남성, 이성애자, 정상인”과 같은 마조리티의 표상인 어른들

에 의해 아이들이 식민지화되어 온 데 따른 것이라고 한다. 개발도상국의 상당수는 오랫동안 식민주의(콜로니얼리즘)의 지배를 받으면서 지배자의 언어와 문화에 의해 자신의 존재가 명명되어 자신들의 언어를 갖기 어렵게 해 왔다. 그와 마찬가지로 아이는 어른의 규범에 의해 식민지화됨으로써 자신의 목소리를 빼앗겨 왔다는 것이다(小玉 2023). 이를 바탕으로 무리스는 아동기를 탈식민지화하고 어린이 자신의 에이전시를 발현시키는 대화적 실천 조건을 “포스트 휴먼 어린이”로 개념화하고 상술한 바와 같이 그 선언문을 작성했다. 무리스는 “포스트휴먼 어린이는 그 내적 상호작용에 앞서 별개의 실체로 존재하는 것이 아니다. 주체와 에이전시를 구성하는 물질과 언설 사이의 내적 상호작용을 통해 출현하는 것이다”고 말한다(Murris 2018:5). 개개인이 독립된 주체로서 먼저 존재하는 것이 아니라 상호작용을 통해 에이전시가 구성된다는 것이다. 이러한 포스트휴먼 아동기의 탈식민지화라는 점에서 에이전시가 발현하는 시티즌십 교육의 가능성을 발견할 수 있지 않을까.

Gert Biesta 2022 *World-Centered Education*, Routledge

Judith Butler 1997 *The Psychic Life of Power*, Stanford University Press (=2012 佐藤嘉幸・清水知子・訳『権力の心的な生—主体化=服従化に関する諸理論』月曜社)

後藤美乃理 2022 「P4wCとドキュメンテーション」片山嵐太郎・寺道亮信・後藤美乃理・小波津義嵩
 こどもの哲学(P4wC)を通じた社会的包摂の思想と実践—大阪市西成区「こどもの里」をフィールドとして
 『東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター2021年度若手研究者育成プロジェクト
 採択者ワーキングペーパー』

木村優・一柳智紀 2022 「解放と変革の力としてのエージェンシーを再考する」『教師教育研究』15巻、福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)「教師教育研究」編集委員会編

小林夏美 2023 『「語る子ども」としてのヤングアダルト—現代日本児童文学におけるヤングアダルト文学のもつ可能性』風間書房

小玉重夫 2016 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房

小玉重夫 2023 「ポストコロナリズム」教育哲学会編『教育哲学事典』丸善出版

Murris, K. 2017 “Reading Two Rhizomatic Pedagogies Diffractively through One Another: A Reggio Inspired Philosophy with Children for the Postdevelopmental Child”, *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4),

Murris, K. 2018 “A MANIFESTO Posthuman child: de/colonising childhood through reconfiguring the human”, <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>

文部科学省 2021 「今後の主権者教育の推進に向けて(最終報告)」文部科学省 2021 「今後の主権者教育の推進に向けて(最終報告)」

OECD 2019 *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Student Agency for 2030*, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (=2020 秋田喜代美ほか訳「2030年に向けた生徒エージェンシー」)

Rancière, J., 1987 *Le maître ignorant*, Fayard(=2011 梶田裕・堀容子訳『無知な教師—知性の解放について』法政大学出版局) Rancière, J., 1987 *Le maître ignorant*, Fayard(=2011 梶田裕・堀容子訳『無知な教師—知性の解放について』法政大学出版局)

Citizenship Education in the age of Posthuman

Shigeo KODAMA (Professor, University of Tokyo, Japan)

Introduction

In Japan, the voting age was lowered from 20 to 18 in 2016. Since then, the voter turnout among third-year high school students has remained relatively high, while 19-year-olds who graduated from high school have reverted to the voting rate levels of those in their 20s. One reason for this contrast is the lack of effective integration between high schools and universities in citizenship education or sovereign education. For example, according to the final report of MEXT's Sovereign Education Promotion Council, with which the author was involved, "With regard to sovereign education, after lowering the voting age to 18, the results of national elections held so far show a decrease in voter turnout for 18-year-olds and for 19 and 20-year-olds who have completed their high school education. The implementation of sovereign education can be easily perceived as occurring within the high school curriculum, but taking into account the direction of high school-university connection reform (in terms of sovereign education), it is necessary to integrate or connect the results of sovereign education through exploratory learning in high school to cultivate sovereign consciousness in each individual student in the university curriculum as well (MEXT, 2021:15).

As mentioned earlier, the connection between high schools and universities plays a significant role in promoting citizenship education and sovereign education. In this regard, recent movements in the connection between Japanese high schools and universities have garnered attention. Specifically, there has been a revision of teaching methods emphasizing active learning, the abolition of university entrance exams that focused primarily on knowledge-based questions, and the introduction of a common test for university admission focused on

testing critical thinking skills since the academic year 2020.

The purpose behind such high school-university connection reforms is to transform high schools into environments that foster the development of responsible citizens, reforming the inherent stance of school education during the period of high economic growth, where high schools were specialized in preparing students for university entrance examinations, and entrusted the task of developing human resources to corporations and society (Kodama 2016).

The trends in the high school-university connection reform in Japan, as described above, are considered a reflection of the global era, not limited to Japan, and represent a structural transition in the relationship between primary and secondary education and higher education. In the following, we aim to examine the characteristics of such structural transitions from an educational-political perspective, based on the ideas of Jacques Rancière and others.

1. Introducing Rancière to the discourse surrounding the high school-university connection reform: From Transition to Transformation.

Rancière states the following, criticizing the “explanatory system” where an intelligent individual “explains” to one without intelligence, leading to the dumbing down of students, in his work “The Ignorant Schoolmaster.”

It is the explicator who makes the incompetent into the incompetent. To explain something to someone is to first show them that you can't understand it yourself. Explanation is an allegory of the myth of pedagogy before it was the act of educators: a world divided into the learned and the ignorant, the mature and the inexperienced, the capable and the incompetent, the intelligent and the stupid. ... The stultifier is neither a dull old-fashioned teacher who packs indigestible knowledge into his students' heads, nor an evil one who uses the half-truths to defend his power and social order. On the contrary, the more knowledgeable, educated and well-intentioned people are, the more likely they are to turn others into fools. (Rancière 1987:15-17 = 2011:10-12)

Thus, according to Rancière, a stultifier is “not a dull old-fashioned teacher who packs indigestible knowledge into his students' heads, nor is he an evil one who uses half-truths to defend his power and social order. On the contrary, the more knowledgeable, educated and well-intentioned people are, the more likely they are to turn others into fools.” Rancière noted the practices of Joseph Jacotot, who worked as a French teacher at the University of Louvain in the early 19th century, and sought to clarify the conditions under which he was able to achieve intellectual liberation against folly.

When one intelligence is subordinated to another intelligence, it becomes an act of making fools. In the act of teaching or acquiring knowledge, there are two wills and two intelligences. Making them coincide is what we would call the act of making fools. In the experimental situation created by Jacotot, the students were connected to one will, which is Jacotot’s will, and, at the same time, connected to one intelligence, which is the intelligence of the book. This means that the will and intelligence are completely separate. Recognizing the difference between these two relationships and maintaining it, and the act of intelligence following only itself when one will follow another will is called liberation. (Rancière 1987:26=2011:19).

According to Rancière, the structure in which an individual with “superior” intelligence dominates over an individual with “inferior” intelligence needs to be changed. The ignorant teacher, unlike conventional teachers, does not consider the person they are educating as someone with inferior intelligence. Instead, he is a teacher who does not dominate the intelligence of the other with his own intelligence but rather subordinates the other person’s intelligence to their own will. They are the ones who “hold the inquisitive learner on their own path, a path where they are consistently exploring on their own.” (Rancière 1987:58=2011:51). Rancière’s theory of intellectual emancipation involves a reexamination of the hierarchy between the intellectual and nonintellectual, questioning the privileged position of universities or academies in the creation of intellect.

Given Rancière’s argument, a transformation is required in the discussion thus far surrounding the high school-university connection. Specifically, the discussions surrounding the reform of high school-university connection have heavily focused on how to complete the transition between the university as a place of knowledge production and high school as a place of knowledge transmission. The focus of this paper is on the structural transformation of knowledge occurring within the context of the high school-university connection reform, which encompasses the transformation of the structure itself, where the university represents the site of knowledge production and the high school represents the site of knowledge transmission. The task is to pay attention to the structural change surrounding the high school-university connection itself, from transition to transformation.

Secondary education will then come to occupy a crucial position in the liberation of intelligence that transforms higher education and the formation of political agents responsible for it. The issues that must be addressed at this point will be further examined.

2. Beyond the paradox of subjectification

What will be examined below is a certain paradox that accompanies the operation of citizenship education. The educational philosopher Gert Biesta refers to it as the “Parks-Eichmann paradox” (Biesta 2022).

Parks is a figure who, in the 1950s in the United States, was arrested for refusing to obey the bus driver’s instructions and give up her seat to a white person, sparking a nationwide civil rights movement. Eichmann, on the other hand, was executed in post-war Israel for his involvement in the forced deportation of Jews as a prominent official under the Nazi regime and his complicity in the mass extermination of Jews. Hannah Arendt identified him as someone that demonstrated the banality of evil.

According to Biesta, “from the perspective that effective teaching results in successful learning, Eichmann may be seen as a figure created through successful education, while Parks is a figure created through unsuccessful education. However, from the perspective of human subjectivity, it is the opposite, and herein lies a paradox.” In other words, there is a paradox that the citizen as a political subject bringing about social transformation is nurtured not by the success of education but by its failures. Biesta calls this the “Parks-Eichmann paradox” (Biesta 2022:28). Biesta himself seeks to transcend this paradox by reinterpreting education as subjectification, yet this itself is seen as setting the problem in an overly paradoxical manner, because the English term for subject, “subject,” also carries the meaning of obedience and subordination. In other words, there is a paradox in that humans, through subjectification, are subjected to the authority and power of society, and for the cultivation of individuals like Parks, education that reverses or cuts off the endless cyclical structure where the subject as a subject is constantly transformed into the subject as a subordinate is required. To break away from this cyclical process of subjectification=subordination, it is necessary to focus not on the subject but on agency (acting agent).

3. Ambivalence of Agency

Judith Butler thoroughly delved into the relationship between the subject as subject and agency. According to Butler, to breakdown the closed cycle of the subject as a subject moving between subjectification and subordination, and “overcome subjectification=subordination” is agency (Kobayashi 2023:58). However, because agency emerges based on the premise of subjectification=subordination, it is confronted by ambivalence discussed in the following.

Either forms of capital or symbolic domination are held to be such that our acts are

always already “domesticated” in advance, or a set of generalized and timeless insights is offered into the aporetic structure of all movements toward a future. I would suggest that no historical or logical conclusions follow necessarily from this primary complicity with subordination, but that some possibilities tentatively do. That agency is implicated in subordination is not the sign of a fatal self-contradiction at the core of the subject and, hence, further proof of its pernicious or obsolete character. But neither does it restore a pristine notion of the subject, derived from some classical liberal-humanist formulation, whose agency is always and only opposed to power. The first view characterizes politically sanctimonious forms of fatalism; the second, naive forms of political optimism. I hope to steer clear of both these alternatives. (Butler 1997:17=2012:26-27)

Our subjectivity is always already “tamed” within the existing dominant order. While agency exists as a means to go beyond such subject=subordination dynamics, it cannot deny the possibility of being entangled in subjugation itself. Agency is constantly fluctuating between being “incorporated into subordination” and “resisting power.” Emphasizing the former might lead to falling into a “fatalism dressed up as a saint in political terms,” while emphasizing the latter could result in “political optimism.” What is crucial, according to Butler, is to avoid both of these choices and instead examine the ambivalence of agency.

Based on the above, Butler establishes agency centered around “reiterative ambivalence” at the intersection of the subjugated past and the transforming future, envisioning a form of humanity that is not tamed by it.

Exceeding is not escaping, and the subject exceeds precisely that to which it is bound. In this sense, the subject cannot quell the ambivalence by which it is constituted. Painful, dynamic, and promising, this vacillation between the already-there and the yet-to-come is a crossroads that rejoins every step by which it is traversed, a reiterated ambivalence at the heart of agency. (Butler 1997:17-18=2012:27)

Between «the already there» and «yet-to-come», in what way does agency create undomesticated people in the educational arena?

4. Agency in the Post-Human Era

In Japan, influenced by the concept of competence from the OECD since the 2000s, there has been an attempted transition in the curriculum structure from a content-oriented approach to an emphasis on qualities and abilities (competence). There is an aspect in which the concept of “active, interactive and profound learning” has emerged in response to this move towards competence-oriented curriculum.

However, the OECD presented the direction of a new educational reform following competency in the form of Education 2030 project. Emphasizing the concept of agency, the goal is for students themselves to become individuals leading social transformation, perceiving agency as a force for transformation (Kimura & Ichiryu 2022). While both the OECD and the MEXT have not shown a clear stance on the relationship between competency and agency, if agency is viewed as the force driving such transformation, it can be seen to carry a different, new meaning from competency.

Within the curriculum perspective that emphasizes qualities and abilities, there is a tendency to view schools as places for the formation of abilities and classrooms as places for competing with one another in terms of abilities. Agency, on the other hand, puts importance on influencing and changing the surrounding relationships, thereby there is a stronger tendency to see the classroom as a place to cultivate relationships rather than for competing with each other on abilities.

For example, K. Murriss drew attention to documentary practices in early childhood education that originated in Reggio Emilia, Italy (Murriss 2017, Goto 2022). Based on this, an intriguing manifesto titled “Posthuman Child: Decolonizing Childhood through Reconfiguring the Human” was published (Murriss 2018).

Here, Murriss suggests that the hindrance to the manifestation of children’s agency is a result of their colonization by adults who represent the majority, such as “white, middle-class, male, heterosexual, able-bodied” individuals. In many developing countries, a significant portion has long been under the domination of colonialism, having their existence named by the language and culture of the colonizers, making it difficult for them to have their own language. Similarly, children have had their voices taken away through colonization by the norms of adults (Kobayashi 2023).

Based on this, Murriss conceptualized the conditions of dialogical practice that decolonize early childhood and enable children to manifest their own agency as “posthuman children” and wrote the manifesto accordingly. Murriss states, “Posthuman children do not exist as separate entities prior to their inner interaction. They emerge through inner interactions between matter and discourse that constitute the subject and agency” (Murriss 2018:5). It means that individuals do not first exist as independent subjects, but that agency is formed through interaction. In terms of this decolonization of post-human childhood, could we not discover the potential of citizenship education manifesting agency?

Gert Biesta 2022 *World-Centered Education*, Routledge

Judith Butler 1997 *The Psychic Life of Power*, Stanford University Press (=2012 佐藤嘉幸・清水

- 知子・訳『権力の心的な生—主体化=服従化に関する諸理論』月曜社)
- 後藤美乃理 2022 「P4wCとドキュメンテーション」片山嵐太郎・寺道亮信・後藤美乃理・小波津義嵩
 こどもの哲学 (P4wC) を通じた社会的包摂の思想と実践—大阪市西成区「こどもの里」をフィールドとして」
 『東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター2021年度若手研究者育成プロジェクト
 採択者ワーキングペーパー』
- 木村優・一柳智紀 2022 「解放と変革の力としてのエージェンシーを再考する」『教師教育研究』15巻、福井大学大
 学院教育学研究科教職開発専攻 (教職大学院) 「教師教育研究」編集委員会編
- 小林夏美 2023 『「語る子ども」としてのヤングアダルト—現代日本児童文学におけるヤングアダルト文学のもつ可能
 性』風間書房
- 小玉重夫 2016 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房
- 小玉重夫 2023 「ポストコロニアリズム」教育哲学会編『教育哲学事典』丸善出版
- Murris, K. 2017 “Reading Two Rhizomatic Pedagogies Diffractively through One Another: A Reggio Inspired
 Philosophy with Children for the Postdevelopmental Child”, *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4),
- Murris, K. 2018 “A MANIFESTO Posthuman child: de/colonising childhood through reconfiguring the
 human”, <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>
- 文部科学省 2021 「今後の主権者教育の推進に向けて (最終報告)」文部科学省 2021 「今後の主権者教育の推進
 に向けて (最終報告)」
- OECD 2019 *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Student Agency for 2030*,
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (=2020 秋田喜代美ほか訳「2030年に向けた生徒エージェ
 ンシー」)
- Rancière, J., 1987 *Le maître ignorant*, Fayard(=2011 梶田裕・堀容子訳『無知な教師—知性の解放について』
 法政大学出版局)



송 치양 宋强 (중국)

- 동북사범대학 교육학부 교수
- 동북사범대학 사회과학처 연구원

Song, Qiang (China)

- Professor, Notheast Normal University, China

“推动构建人类命运共同体”：全球公民教育的中国方案

宋强 (研究员, 东北师范大学国际与比较教育研究所, 中国)

全球公民教育已成为一种深刻影响当代教育变革的思潮。联合国教科文组织2014年发布的《全球公民教育：让学习者准备应对21世纪的挑战》指出：“全球公民教育已经成为社会思潮 (ethos) 的一部分，这种思潮创设的学习环境已经影响到高层管理决策、教师实践、教育机构与社群的关系”。¹⁾《2030年可持续发展议程》确定了学生的全球公民身份，他们需要在在一个日益相互依存的世界中建设可持续未来的相应知识和能力。为了使教育支持公正和可持续的未来，我们必须提高星球意识。承担起与其他存在者共创世界这一责任的学习者必须被置于教育的中心。这一观点对几乎所有领域的教育实践都具有启示意义。特别是全球公民教育必须与这种星球意识相契合。²⁾

中国坚持经济全球化正确方向，结合本国实际，通过“弘扬中华文明蕴含的全人类共同价值，推动构建人类命运共同体”，在高校中开展全球公民教育。

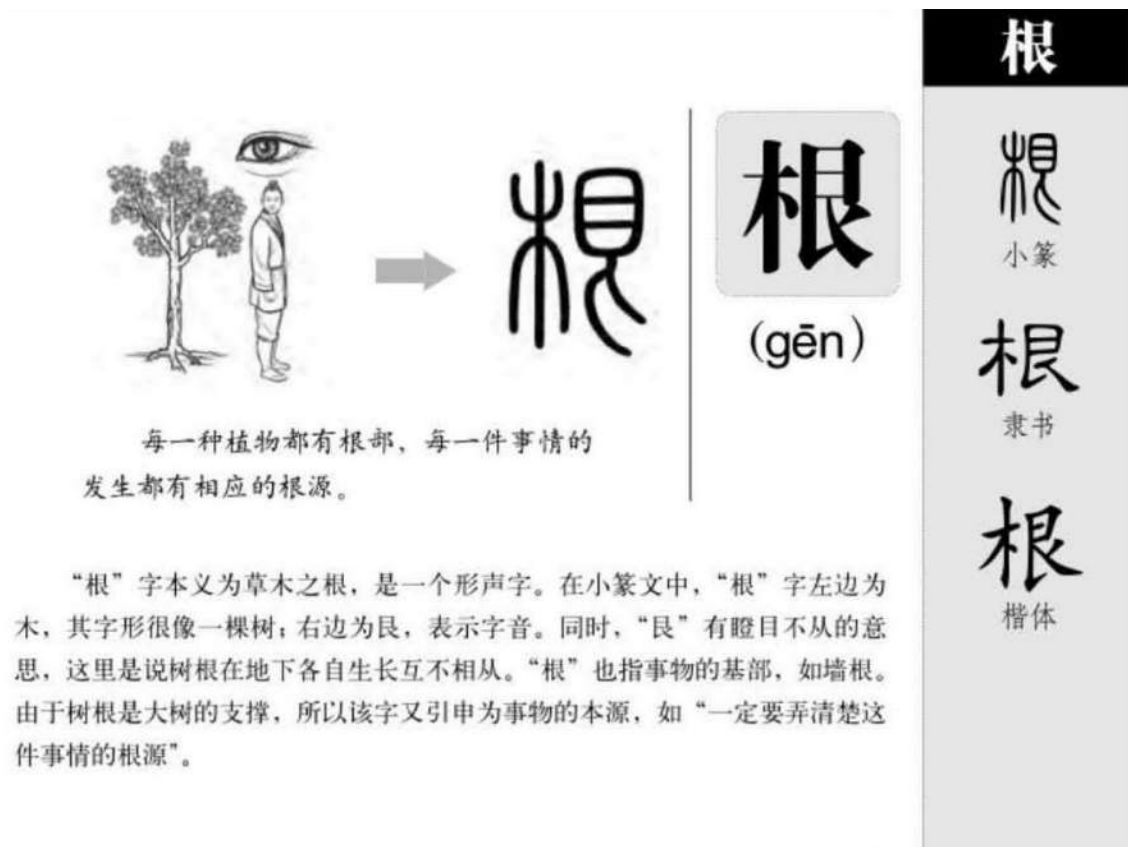
一、理论层面：中国的全球公民教育思想

(一) 天下为公：全球公民教育思想的源起

中国注重寻求事物的根源，正如胡塞尔 (Edmund Husserl) 所说：“回到事情本身”。“根”从小篆 (通行于公元前221年-公元8年的汉字书写形式) 来看，指人不盲从，一定要弄清楚事情的本源。

1) 原文为：GCE(Global Citizenship Education) becomes part of the ethos of a learning environment, influencing senior management decisions, teacher practices and relationships between educational institutions and communities.—UNESCO. Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century[R].Paris,2014.

2) UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education[R].Paris,2021.



(图1) “根”字源起

中国自古就有全球公民教育的思想。“天下大同”“万国咸宁”是中华优秀传统文化的核心价值理念之一，“亲仁善邻”“协和万邦”是中华文明一贯的处世之道。中国在距今两千年前，就提出了如下思想：

《易经》：见龙在田，天下文明

《庄子·齐物论》：天地与我并生，万物与我为一

《尚书·尧典》：百姓昭明，协和万邦

《左传·昭公二十年》：和而不同

《彖传上·乾》：万国咸宁

《礼记·礼运》：大道之行也，天下为公

中国认为：“天下”是全人类的天下。天下并非指没有人类生存的地理空间，而是一个超越国家但包括地球上所有国家的人类社会概念。当代的“天下”是全球性概念和全人类之总体；当代的“万邦”“万国”是构成人类命运共同体的所有国家；“大道”是各国共同遵守的全人类共同价值，“和而不同”“天下为公”，才能有效开展全球公民教育，实现“天下大同”的共同理想。

(二) “人类命运共同体”：当代全球公民教育思想的表现

2001年中国加入世界贸易组织后，开始快速融入经济全球化，并于2011年提出了“人类命运共同体”理念，2015年提出了“全人类共同价值”。中国基于“持久和平、普遍安全、共同繁荣、开放包容、清洁美丽”的“

人类命运共同体”理念,“和平、发展、公平、正义、民主、自由”的“全人类共同价值”,开展全球公民教育。

人类命运共同体是每个民族、每个国家的前途命运都紧紧联系在一起,应该风雨同舟、荣辱与共,努力把我国生于斯、长于斯的这个星球建成一个和睦的大家庭,把世界各国人民对美好生活的向往变成现实。推动构建人类命运共同体,不是以一种制度代替另一种制度,不是以一种文明代替另一种文明,而是不同社会制度、不同意识形态、不同历史文化、不同发展水平的国家在国际事务中利益共生、权利共享、责任共担,形成共建美好世界的最大公约数。人类命运共同体不要异化了的团结,不要那种以同一性压制差异性、以普遍性对抗特殊性的“机械团结”;我们要的是一种新型的团结,一种建立在尊重差异和个性基础上的团结,法国哲学家涂尔干(Émile Durkheim)称之为“有机团结”(Organic Solidarity)。“国家不分大小、强弱、贫富都是国际社会的平等成员,一国的事情由本国人民做主,国际上的事情由各国商量着办”,这是人类命运共同体所倡导的行动原则。

(三) 联合国对“人类命运共同体”的认同

“人类命运共同体”理念得到了以下认同:

2017年2月,联合国社会发展委员会第55届会议首次写入“构建人类命运共同体”理念;

2017年3月,联合国安理会和联合国人权理事会又将“构建人类命运共同体”首次载入决议,标志着这一理念成为国际话语体系的重要组成部分。

2018年3月,联合国人权理事会通过了中国提出的“在人权领域促进合作共赢”决议,呼吁构建人类命运共同体。

2022年11月1日和3日,联合国大会裁军与国际安全委员会(联大一委)先后表决通过三项决议,其中均写入中国提出的“人类命运共同体”理念。这是“人类命运共同体”理念连续六年写入联大一委决议。

二、比较层面:中国对“全球公民教育”的研究和评价

(一) 全球公民教育是一种社会思潮

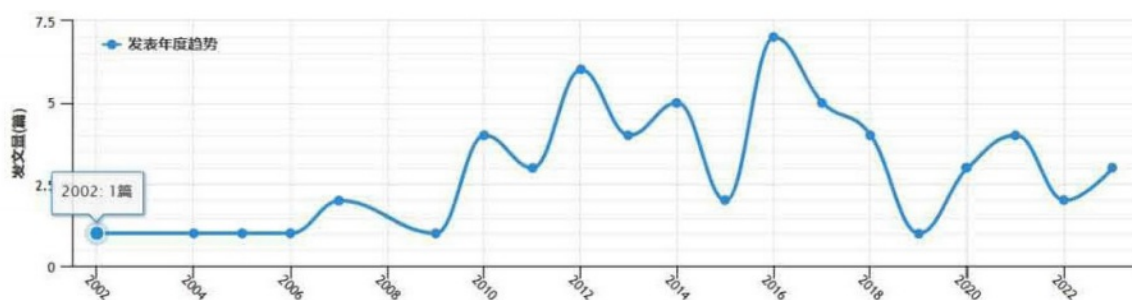
中国认为,全球公民教育已经形成一种教育思潮。思潮是社会潮流的一部分,思潮主要表现为社会思潮。一个人或多数人的思想如果没有一定群体的同情和支持,就不能传播开来,就终归是思想而不能称之为思潮。20世纪90年代以来,随着全球化的深入,全球公民教育受到国际组织、民族国家有目的、有限制的支持,逐渐形成一种思潮。

我们认为:全球公民教育思潮是将各国公民培养为“全球公民”(Global/World Citizenship)的思想潮流。教育目的是培养公民的国际视野,使其担负起作为地球村一分子的公民责任,形成与此有关的知识、能力和价值观,最终共同缔造一个正义、和平、可持续发展的世界;教育内容为和平教育、民主与人权教育、跨文化教育、环境教育等;现实表现为国际组织向世界各国推广的通过学校教育将学生培养为“全球公民”的教育,以及各国开展的“全球公民”相关课程。

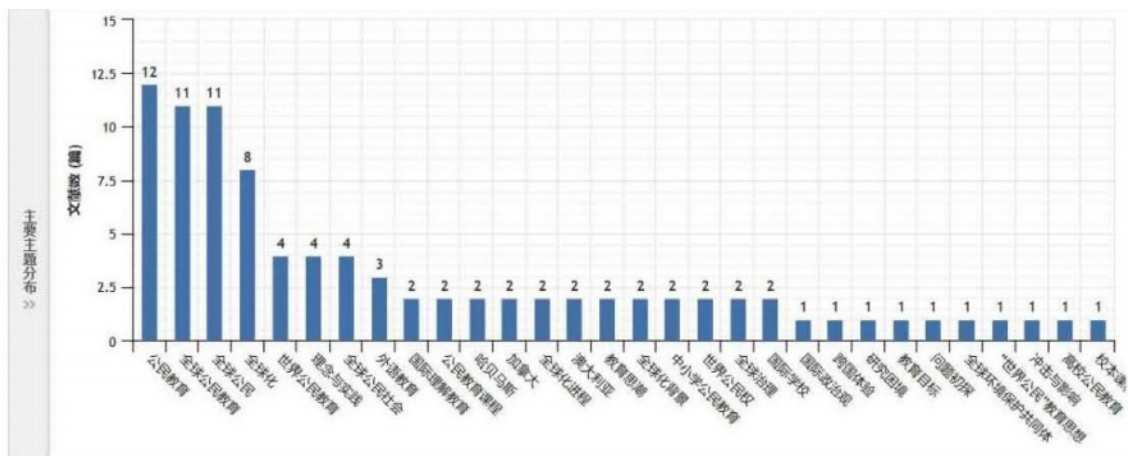
(二) 全球公民教育在中国的影响

中国认为,全球公民教育思潮在中国形成了一定影响。一是表现在学校领域。一些对外合作较多的高校和开设国际课程的中小学明确表示要培养“全球公民”或“全球公民”,并由此提出了相关办学理念、开设了有关课程、开展了各类主题实践活动。二是表现在学术领域。公民教育、道德教育、思想政治教育、等相关学科和研究领域的学者对全球公民教育进行了不同角度的研究,提出了融入全球化,适当本土化的建议。三是表现在社会领域。一些在国际组织工作的,或者为国内外社会公益做出贡献的人士,被誉为或自诩为“全球公民”。“全球公民”某种程度上成为彰显社会地位的公民身份象征,被公众视作一种前卫的公民资质。全球公民教育也伴随着“全球公民”身份的推崇,逐渐成为了一种社会上的教育时尚。

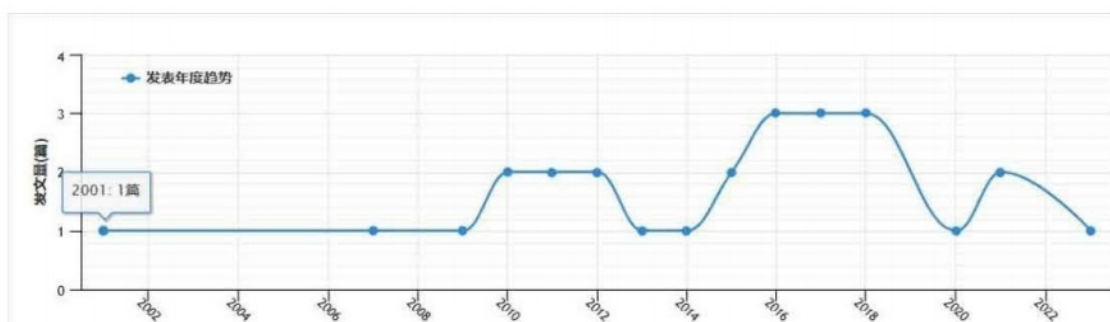
中国学术领域对全球公民教育的研究有如下特点:一是专门研究起步晚。在批判与简单译介后,较早专门研究将全球公民教育思想与中国教育结合的是2003年上海师范大学古人伏教授从德育角度论述的文章;二是研究未形成规模。近年来,中国陆续出现了一些对全球公民教育思潮的梳理、国际组织推进全球公民教育的评述以及在中国开展全球公民教育的探讨,但整体上研究文献较少且分析角度主要集中在国际理解教育、多元文化主义教育等。对全球公民教育进行研究的学者整体数量太少,直接相关的文献少,被比较教育、公民教育等研究领域引用少,并未形成规模。相关研究主要集中在北京师范大学、东北师范大学、南京师范大学(万明钢,2005;陈以藏,2006;高振宇,2010;冯建军,2012、2014、2018;姜元涛,2012;卢丽华,2013;姜英敏,2013、2017;宋强,2015、2016、2018、2019;张超,2020)。全球公民教育的研究并未独立作为专题研究列入学术刊物各类热点问题专栏,只是在“全球化、国际理解教育”等专栏中有所体现;三是研究内容重综述轻原创。多集中在境外理论和实践的分析 and 评判,缺乏对中国全球公民教育实施现状和未来策略的研究。以“世界公民/全球公民”“世界公民教育/全球公民教育”作为主题,分别在中国知网数据库检索2000年以来的文献(检索时间:2023年7月26日),分别检索出25篇和57篇。每年的发文数量都没有超过10篇,研究主题集中在“公民教育”“全球化”“国际理解教育”等方面。



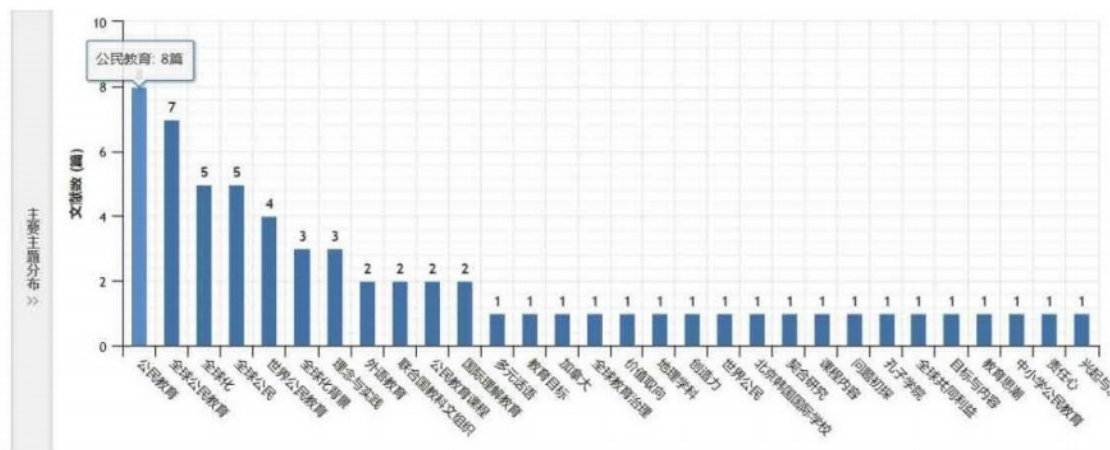
(图2)“世界公民/全球公民”研究发文趋势



〔图3〕“世界公民/全球公民”研究主题分布



〔图4〕“世界公民教育/全球公民教育”研究发文趋势



〔图5〕“世界公民教育/全球公民教育”研究主题分布

(三) 以“人类命运共同体”理念融合全球公民教育思潮

中国学者认为,虽然作为一种教育思潮,全球公民教育思潮的内涵与外延相对于“人类命运共同体”理念有其局限性,但由于该思潮具有教育学、政治学、经济学、伦理学等多重视野,在内涵上可以找到其与“人类命运共同体”理念的契合之处,两者的交叉点也成为“人类命运共同体”理念融合全球公民教育思潮

的前提和基础。

1. “主权平等”理念

“人类命运共同体”理念主张建立平等相待、互商互谅的伙伴关系。全球公民教育思潮推崇由“主权平等”到“天下大同”，将新共和主义与世界主义相结合，不断探索成立世界政府与世界联邦的可能。但因为世界政府与世界联邦遥不可及，该思潮承认：当前全球公民教育的主要载体和实施主体还是国际组织与民族国家，虽然全球化在很大程度上削弱了传统的国家主权，但主权国家的政府过去是全球治理的主角，将来也仍将是全球治理的主角。美国哈佛大学约瑟夫·奈教授 (Joseph Nye) 指出：“由于国家之上没有更高的权威，国内政治与国际政治间存在着法律、政治和社会上的重大区别。”^[3]与全球公民教育思潮被动承认“主权平等”理念不同，“人类命运共同体”的“主权平等”内涵得到了世界的认可。哈佛大学费正清中国研究中心研究员罗斯·特里尔认为，“中国这种‘商量着办’，与过去西方国际政治学宣扬的威斯特伐利亚体系、维也纳秩序、日不落帝国安排、雅尔塔秩序以及所谓的‘华盛顿共识’显然大异其趣”。^[4]

2. “对话协商”理念

“人类命运共同体”理念强调对话协商，致力于谋求开放创新、包容互惠的发展前景。全球公民教育思潮认为，无论一个国家的实力有多强，也都无法单枪匹马地解决全球化问题。人类迫切需要‘全球治理’，而全球治理需要建立与全球化相一致的文化和教育，在全球教育治理中应当发挥全球公民教育的作用。网络指导手册WIKIHOW聚焦不同国家以及公民之间的对话协商，列出了怎样成为全球公民的步骤和细则：“理解世界不局限于你家乡所在的村庄、城镇、州、国家，包括向其它国家和文化学习；……为其他国家的人民和文化而奋斗并发现能帮助的方式，参与全球讨论；反对各种形式的排外和不宽容；成为主动的和有贡献的全球公民”^[5]。

3. “合作共赢”理念

“人类命运共同体”理念倡导构建以合作共赢为核心的新型国际关系，是中国在深刻把握时代潮流与历史大势的基础上，呈现给世界独具东方智慧的解决方案。全球公民教育思潮始终倡导国际合作和理解，承认合作共赢的重要性。英国利兹大学奥德利·奥斯勒教授 (Audrey Osler) 指出：“全球公民教育作为一项理论建构，针对从国家到世界所有维度的公民资格，被重构来使青年认识到共同人性 (common humanity)，认识到从国家到世界都应与他人团结合作、包容和尊重价值多元。首先需要建构国家公民教育的概念来

3) 小约瑟夫·奈，戴维·韦尔奇.理解全球冲突与合作理论与历史 第9版[M]张小明译.上海：上海人民出版社,2012.5.

4) 吴绮敏等.让人类命运共同体理念照亮未来——写在习近平主席二〇一七年首次出访之际[N].人民日报, 2017-01-15(01).

5) How to Be a World Citizen[EB/OL].<http://www.wikihow.com/Be-a-World-Citizen>.2015-04-02.

适应当前的国家公民资格和全球共同体”。^[6]

4. “交流互鉴”理念

“人类命运共同体”理念秉持文明是多彩的、文明是平等的、文明是包容的原则，致力于促进和而不同、兼收并蓄的文明交流。全球公民教育思潮主张教育学生学会关心全球事务、尊重理解别国文化，与他人和谐共同生活。形成“求同存异、交流互鉴、共同进步，共同推动人类文明发展进步”的意识。作为全球公民教育的主要倡导者，联合国教科文组织2015年发布的《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》研究报告就指出：“关于公民素质问题，国家教育系统面临的挑战是如何塑造身份，以及在相互联系日益紧密和彼此依存日益加深的世界中如何形成对于他人的责任意识 and 责任感”^[7]。世界水土保持协会 (WASWAC) 前主席、英国牛津布鲁克斯大学黑格教授 (Martin Haigh) 认为全球公民应当“学会共同生活” (learning to live together)，即“对整个人类有着自我认同，而不是仅仅认同一些种族或家族集团。这蕴含着发展相互理解和情感智能——移情能力与同情心，并跨越文化边界积极地相互影响”^[8]。

5. “绿色发展”理念

“人类命运共同体”理念针对未来持久发展，倡导构筑尊崇自然、绿色发展的生态体系。全球公民教育思潮是一种危机逼迫型思潮，认为在全球化的背景下，人类有共同的自然资源，譬如海洋、空气、臭氧层，而这些全球公共资源由于战争、国家利益纷争等原因，随时有可能被破坏、消耗。在全球性危机中，思想者寻找着能反映全球利益、诉求和福祉的理论，并在危机中寻求重大的变革，全球公民教育便在这样的危机逼迫下应运兴起。罗马俱乐部、世界未来协会等全球公民教育的倡导者，其主旨目标都指向绿色发展。世界未来协会 (the World Future Council) 指出，“影响后代的罪行包括：导致长期严重广泛的自然环境破坏、威胁人类健康、破坏生态系统和物种的行动。破坏地球要受到法律的惩罚”^[9]。

三、实践层面：中国高校正在开展的“全球公民教育”

中国注重中国对世界的责任，希望通过全球公民教育的推行，培养具有全球视野和全球责任感的公

6) Audrey Osler. Citizenship and the Nation-state: Affinity, Identity and Belonging [Z]. Alan Reid. Globalization, the nation-state and the citizen: dilemmas and directions for civics and citizenship education [M]. Oxon: Routledge, 2010.221.

7) UNESCO. Rethinking Education: Towards a global common good? [EB/OL]. <http://www.unescocat.org/en/rethinking-education-towards-a-global-common-good>. 2015-07-15.

8) Martin Haigh. From Internationalisation to Education for Global Citizenship: a Multi-Layered History[J]. Higher Education Quarterly, 2014, 68(1): 6-27.

9) James R. Mancham. Seychelles global citizen: The autobiography of the founding president of the republic of Seychelles[M]. St. Paul: Paragon House, 2009.237-238.

民,为全球可持续发展作出积极贡献。2023年,中国围绕构建人类命运共同体理念,向全球提出了“三大倡议”,即全球发展倡议、全球安全倡议、全球文明倡议。

中国致力于将“人类命运共同体”理念全面融入各级各类教育之中,培养既具备强烈全球责任意识又坚守全人类共同价值,既满怀人类理想追求“天下大同”,又脚踏实地践行“和而不同”的“世界公民”。在教育教学上,这种愿景集中体现在统筹推进大中小学思政课一体化建设。即将人类命运共同体理念融入道德与法治(小学、初中)、思想政治(高中)、思想政治教育(大学)等课程,并通过“课程思政”融入到所有学科教学中。越来越多的中国高校开始在本科阶段设置与“全球化”相关的通识课程,涵盖国际合作、全球化趋势、跨文化交流等内容,旨在培养学生的全球意识、跨文化沟通能力、批判性思维和解决全球问题的能力。在国际合作中,中国注重“留学中国”品牌,与58个国家和地区签署了学历学位互认协议;中国高校鼓励学生参与留学交流项目、学生交换计划、暑期学校和国际课程合作,增进他们对其他国家和文化的了解。目前有超过130万中国留学人员在全世界100多个国家留学深造;中国在全球180多个国家和地区开展中文教学,累计学习和使用中文的人数接近2亿。中国鼓励学生参与国际组织举办的国际公益活动和志愿服务项目,实践全球公民的价值观。

结语

培养全球公民、构建人类命运共同体是一个需要联合国教科文组织和各国长期不懈努力才能实现的美好目标。我们要以更长远视角、更广阔视野,去深化和拓展研究,为这一理念的践行提供学理支撑。就像英国诗人蒲柏(Alexander Pope)所说:“教育使人形成共同意志,正如树枝都随树干弯曲”。(Tis education forms the common mind, just as the twig bent the tree's inclined.)

인류 운명 공동체 건설 : 중국의 세계시민 교육 방안

쑹 치양 (연구원, 동북사범대학 국제 및 비교교육연구소, 중국)

세계 시민교육은 현재 이미 교육 개혁에 중대한 영향을 미치는 추세로 자리 잡았다. 유네스코가 2014년에 발표한 <세계시민교육: 학습자가 21세기의 도전에 대비하게 하기> 보고서에서는 "세계시민교육이 이미 사회적 분위기(ethos)의 일부가 되어, 이러한 분위기가 조성한 학습 환경이 고위 경영지의 의사 결정, 교사의 실천, 교육기관과 지역 사회의 관계에 영향을 미치고 있다"고 지적하고 있다.

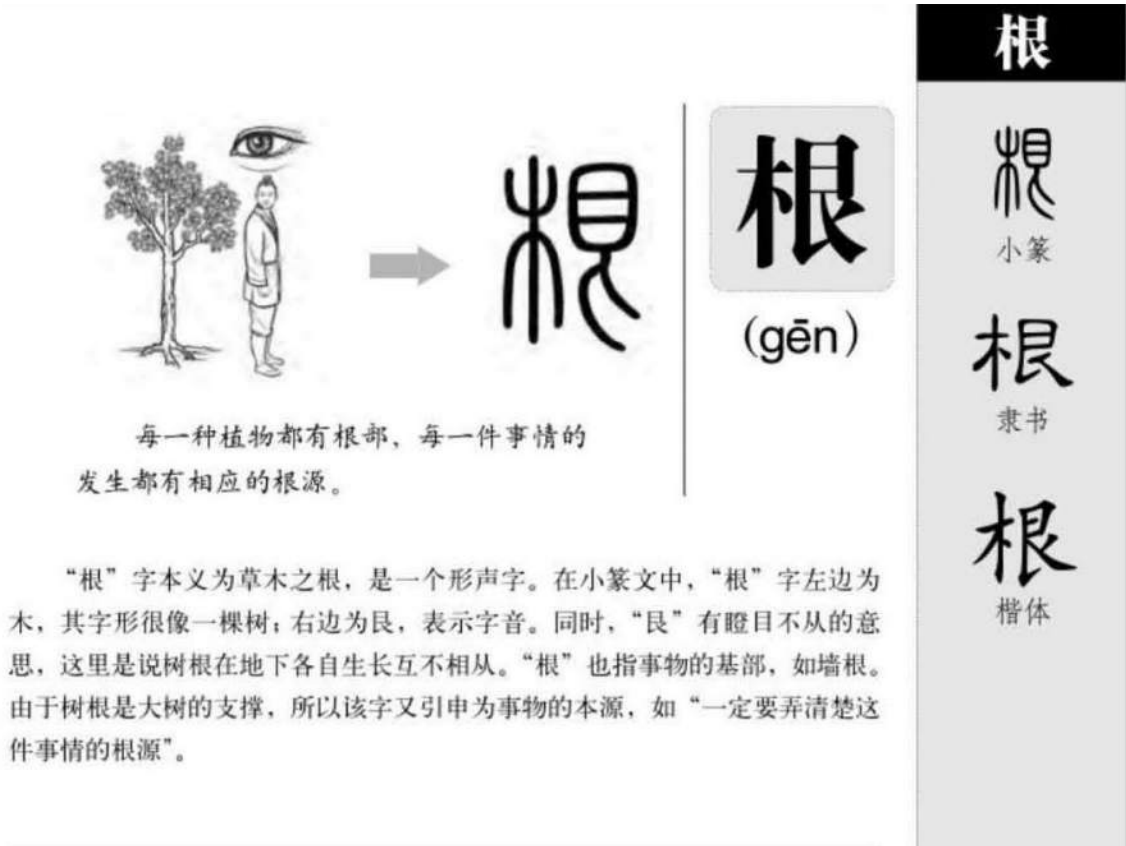
<2030년 지속 가능 개발 어젠다>는 학생들에게 세계시민 의식을 갖추고, 점점 더 상호 의존적인 세계에서 지속 가능한 미래를 위한 필요한 지식과 능력을 키울 것을 명시하고 있다. 공정하고 지속 가능한 미래를 뒷받침하기 위해서는 교육에서 지구별 의식을 높이는 것이 필수적이다. 다른 존재와 함께 세계를 공동으로 만들어 나가는 책임을 지는 학습자가 교육의 중심이 되어야 한다. 이런 관점은 거의 모든 분야의 교육 실천에 시사하는 바가 크다. 특히, 세계시민 교육은 반드시 이러한 지구별 의식과 맞물려져야 한다.

중국은 경제 세계화의 올바른 방향을 고수하고, 자국의 실정에 맞추어 '중화 문명에 내재된 전 인류의 공동 가치를 고양하고, 인류 운명 공동체의 건설'을 통해 대학에서 세계시민 교육을 진행하고 있다.

一、이론적 측면: 중국의 세계시민 교육 사상

(一) 천하는 모두의 것이다(天下为公): 세계시민 교육 사상의 기원

중국은 사물의 근원을 찾는 것에 중점을 둔다. 이는 에드문트 후설(Edmund Husserl)의 "사태 그 자체로 돌아가라"라는 말과 일치한다. "뿌리(根)"는 소전(小篆:기원 전 221년 ~ 서기 8년에 사용된 한자 쓰기 형식)에서 볼 때, 사람들이 맹종해서는 안되며 반드시 사물의 본래 근원을 밝혀야 함을 의미한다.



[그림 1] “根”의 기원

중국에는 예로부터 전해지는 세계시민 교육 사상이 있다. ‘천하대동’, ‘만국합녕’은 중화문명의 우수 전통 문화의 핵심 가치 이념 중 하나이며, ‘이웃과 사이좋게 지내다(친인선린)’, ‘협화만방’은 중화 문명의 일관된 처세 방식이다. 중국은 2천년 전부터 다음과 같은 사상을 제시했다.

- 《주역》: 나타난 용이 밭에 있다는 것은 천하가 문명화했다는 것이다.(견용재전, 천하문명)
- 《장자·제물론》: 천지가 나와 함께 더불어 나고, 만물이 나와 더불어 하나를 이룬다.(천지여야병생, 만물여야위일)
- 《상서·요전》: 백성이 밝게 드러나고, 온 세상이 화평하게 되다.(백성소명, 협화만방)
- 《좌전·소공20년》: 화합하지만 서로 다르다.(화이부동)
- 《단전 상·건》: 만국이 모두 편안하다.(만국합녕)
- 《예기·예운》: 큰 도가 행해지면 천하는 모두의 것이 된다.(대도지행야, 천하위공)

중국은 ‘천하’가 전 인류의 것이라고 생각한다. 천하는 인간이 살지 않는 지리적 공간을 의미하는 것이 아니라, 국가를 초월하지만 지구상의 모든 국가를 포괄하는 인류 사회의 개념이다. 현대의 ‘천하’는 세계적 개념과 전 인류의 총체이며, 현대의 ‘만방’, ‘만국’은 인류 운명 공동체를 구성하는 모든 국가이다. ‘대도’는 모든 국가가 공통으로 준수하는 전 인류의 공통 가치입니다. ‘화이부동’, ‘천하위공’의 가치로 효과적으로 세계시민 교육을 전개하고, ‘천하대동’의 공통 이상을 실현할 수 있다.

(二) 인류 운명 공동체: 현대 세계시민 교육 사상의 표현

2001년 중국이 세계무역기구(WTO)에 가입한 이후, 경제 세계화에 빠르게 통합되기 시작했고, 2011년에는 ‘인류 운명 공동체’ 이념을, 2015년에는 ‘전 인류 공동 가치’를 제시했다. 중국은 ‘지속 가능한 평화, 보편적 안전, 공동 번영, 개방과 포용, 청결과 아름다움’에 기반한 ‘인류 운명 공동체’ 이념과 ‘평화, 발전, 공정, 정의, 민주주의, 자유’에 대한 ‘전 인류 공동 가치’를 바탕으로 세계시민 교육을 전개하고 있다.

인류 운명 공동체는 모든 민족, 모든 나라의 미래와 운명이 밀접하게 연결되어 있으며, 같은 배를 타고 풍파를 함께 이겨내고, 영욕을 함께 나누며 우리가 태어나고 자란 이 행성을 화목한 대가족으로 만들고, 세계 각국 사람들의 아름다운 삶에 대한 바람을 현실로 만들기 위해 노력해야 한다. 인류 운명 공동체 건설을 추진하는 것은 하나의 제도가 다른 제도를 대체하거나, 하나의 문명이 다른 문명을 대체하는 것이 아니며, 다양한 사회 제도, 다양한 이념, 다양한 역사 문화, 다양한 발전 수준을 가진 나라들이 국제 문제에서 이익을 공유하고, 권리를 공유하며, 책임을 공유하는 것을 통해 더 나은 세상을 함께 만들겠다는 최대 공약수를 형성하는 것을 의미한다.

인류 운명 공동체는 이질적인 단결, 동일성으로 차별을 억압하고 보편성으로 특수성에 대항하는 ‘기계적 연대’보다는 프랑스 철학자 에밀 뒤르켐(Émile Durkheim)이 "유기적 연대(Organic Solidarity)"라고 부르는, 다양성과 개성을 존중하는 새로운 형태의 단일성을 목표로 한다. "나라의 크기, 강약, 빈부에 관계없이 모든 나라는 국제 사회의 평등한 구성원이며, 한 나라의 문제는 그 나라의 국민이 결정하고, 국제 문제는 모든 나라가 협의하여 처리한다", 이것은 인류 운명 공동체가 주장하는 행동 원칙이다.

(三) 유엔의 ‘인류 운명 공동체’에 대한 인정

‘인류 운명 공동체’ 이념은 다음과 같이 인정을 받고 있다.

2017년 2월, 유엔 사회개발위원회 제55차 회의에서 처음으로 ‘인류 운명 공동체 건설’ 이념이 포함되었다.

2017년 3월, 유엔 안전 보장 이사회와 유엔 인권 이사회에서도 ‘인류 운명 공동체 건설’을 처음으로 결의문에 포함시켜 이 이념이 국제 담화의 중요한 부분이 되었음을 명시했다.

2018년 3월, 유엔 인권 이사회는 중국이 제안한 ‘인권 분야 협력과 상생 촉진’ 결의안을 채택하고 인류 운명 공동체 구축을 촉구했다.

2022년 11월 1일과 3일, 유엔 총회 군축 및 국제 안전 위원회(유엔1위원회)는 ‘인류 운명 공동체’ 이념을 포함한 세 개의 결의를 채택했는데, 이것은 ‘인류 운명 공동체’ 이념이 6년 연속 유엔 총회 1위에 등재된 것이다.

二. 비교 측면: 중국의 '세계시민 교육'에 대한 연구와 평가

1) 세계시민 교육은 하나의 사회적 흐름이다

중국은 세계시민 교육이 이미 하나의 교육 사조를 형성했다고 생각한다. 사조는 주로 사회적 흐름으로 표현된다. 사람들의 생각이 일정한 집단의 동정과 지지가 없다면 퍼져 나갈 수 없고, 결국 그것은 생각일 뿐이며 흐름이 될 수 없다. 20세기 90년대 이후, 세계화가 심화됨에 따라 세계시민 교육은 국제기구와 민족국가의 목적과 제한적인 지원을 받아 점차 사조로 형성되었다.

우리는 세계시민 교육의 흐름이 각국의 시민을 '세계시민'으로 육성하는 사상적 흐름이라고 생각한다. 교육의 목적은 시민에게 국제적 시각을 부여하여, 지구촌의 일원으로서의 책임을 다하게 하고 관련 지식, 능력, 가치관을 형성하게 해, 궁극적으로 정의롭고 평화롭고 지속 가능한 세상을 함께 조성하는 것이다. 교육내용은 평화교육, 민주와 인권교육, 다문화 교육, 환경교육 등이며, 국제기구가 세계 각국에 보급하는 학교 교육을 통해 학생들을 '세계시민'으로 육성하는 교육과 각국이 전개하는 '세계시민' 관련 커리큘럼으로 나타난다.

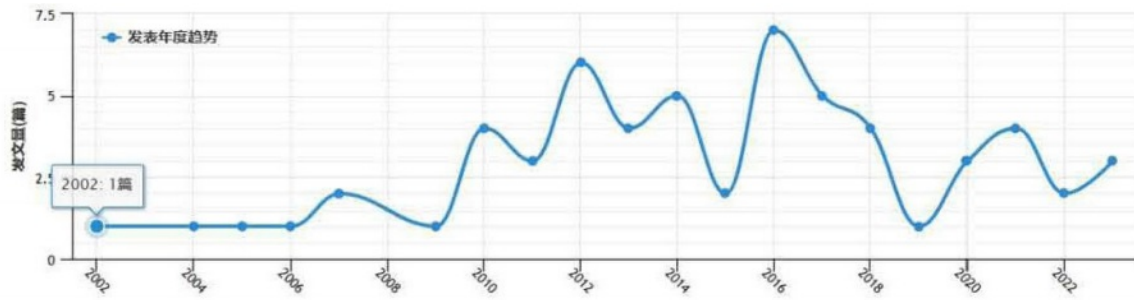
(二) 중국에서의 세계시민 교육의 영향

중국은 세계시민 교육 사조가 중국에 일정한 영향을 미쳤다고 보고 있다. 첫째는 학교 영역이다. 몇몇 외국과 협력이 많은 대학과 국제 과정을 개설한 초·중·고교는 명확하게 '세계시민'을 양성하겠다고 표명하고, 관련 교육 철학, 과목, 다양한 주제의 실천 활동을 진행하고 있다. 둘째는 학술 분야이다. 시민교육, 도덕교육, 사상정치교육 등 관련 학문과 연구 분야의 학자들은 세계시민 교육에 대한 다양한 각도의 연구를 수행하고 세계화에 통합하고 적절한 현지화를 위한 제안을 제시했다.

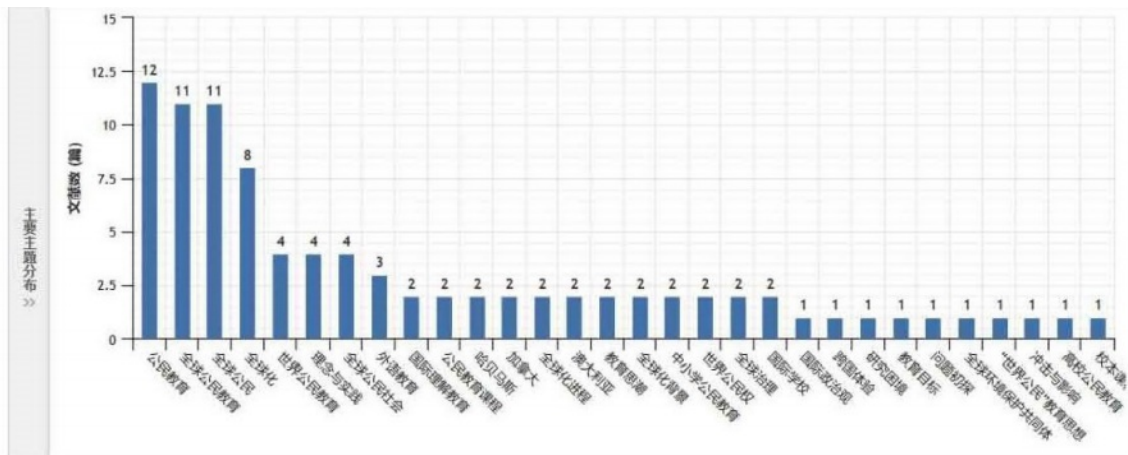
세째는 사회 분야이다. 국제기구에서 일하거나 국내외 사회 공익에 기여한 일부 인사들은 '세계시민'으로 칭송받거나 자부한다. '세계시민'은 어느 정도 사회적 지위를 나타내는 시민 신분의 상징이 되었으며 대중은 일종의 전위적인 시민의 자질로 간주한다. 세계 시민 교육은 '세계시민'이라는 정체성의 추앙과 함께 점차 사회에서 교육의 유행이 되었다.

중국 학술 분야의 세계시민 교육에 대한 연구는 다음과 같은 특징이 있는데, 첫째, 전문적인 연구는 늦게 시작되었다. 비판과 간단한 번역 후, 세계시민 교육 사상과 중국 교육을 결합하기 위한 초기 연구는 2003년 상하이 사범대학의 구런푸 교수가 도덕교육의 관점에서 논한 문장이었으며, 두 번째는 연구의 규모가 형성되지 않았다는 것이다. 최근 몇 년 동안 중국에서는 세계시민 교육 사상을 정리하고, 국제기구의 세계시민 교육 추진에 대한 논평과 중국에서 세계시민 교육에 대한 논의가 잇달아 등장했지만, 전반적으로 연구 문헌이 적고 분석적 시각은 주로 국제 이해 교육, 다문화주의 교육 등에 집중되어 있다. 세계시민 교육을 연구하는 학자의 수가 너무 적고 직접 관련된 문헌이 적으며 비교 교육, 시민교육 및 기타 연구 분야에서 인용되는 학자가 거의 없어 규모가 형성되지 않았다. 관련 연구는 주로 북경사범대학, 동북사범대학, 난징사범대학(왕밍강2005, 천이장2006, 가오전위2010, 평젠전 2012,2012,2014,2018, 장위엔타오2012, 루리화2013, 장밍민2013,2017, 쑹창 2015,2016,2017,2018,2019, 장차오2020)에 집중되어 있다.

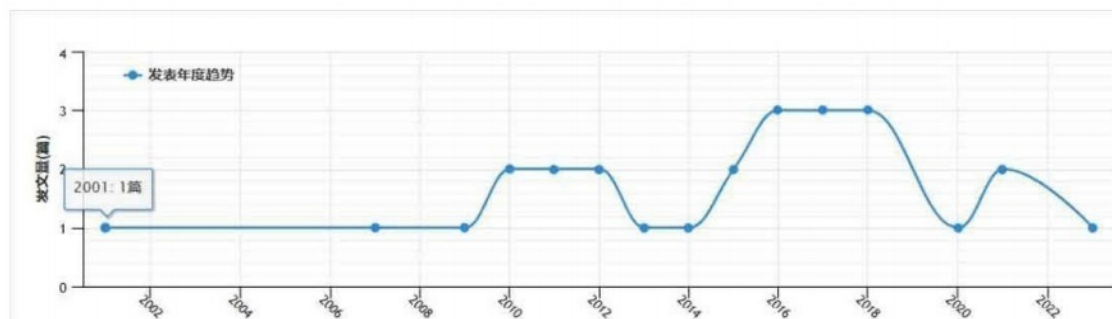
세계시민 교육 연구는 학술지의 주요 연구 주제로 독립적으로 취급되지 않고 있으며 ‘세계화, 국제 이해 및 교육’과 같은 주제로 나타나고 있다. 세 번째는 연구 내용은 원본 연구보다 주로 해외 이론 및 실천에 중점을 두고 있으며 중국의 세계시민 교육 현황 및 미래 전략에 대한 연구가 부족하다. 세계시민/글로벌 시민 및 ‘세계시민 교육/글로벌 시민 교육’을 주제로 2000년 이후 중국 CNKI(지식망 네트워크 데이터베이스)에서 검색한 결과 각각 25편과 57편의 문헌(검색 시간: 2023년 7월 26일)을 검색했다. 연간 논문 수는 10편을 초과하지 않으며 연구주제는 ‘시민교육’, ‘세계화’, ‘국제 이해 교육’에 집중되어 있다.



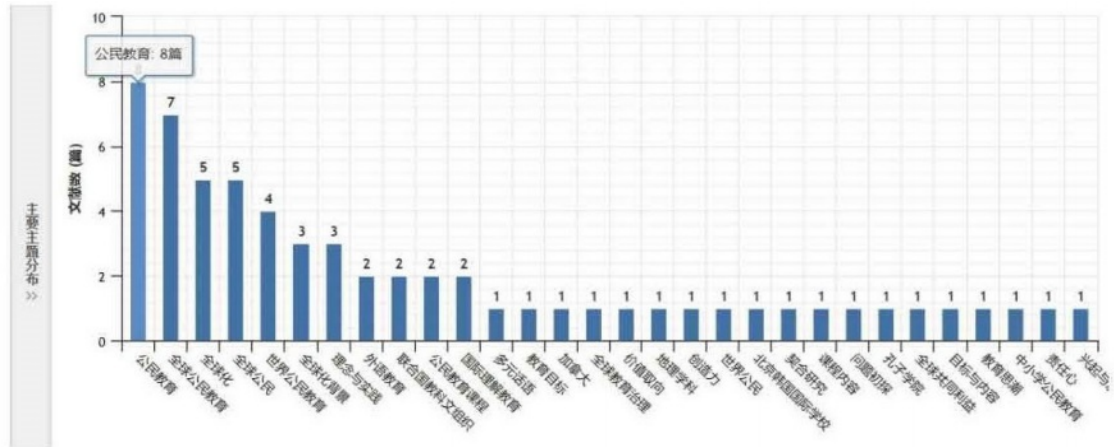
[그림 2] ‘세계시민/글로벌 시민’연구발표 추세



[그림 3] ‘세계시민/글로벌 시민’연구주제 분포



[그림 4] ‘세계시민교육/글로벌 시민교육’연구발표 추세



(그림 5) '세계시민교육/글로벌 시민교육'연구주제 분포

(三) '인류 운명 공동체'이념과 세계시민 교육 사조의 통합

중국학자들은 교육사조로서, 세계시민 교육 사조의 의미와 확장이 '인류 운명 공동체'이념에 비해 제한적이나, 교육학, 정치학, 경제학, 윤리학 등 다양한 측면을 포함하고 있기에 그 안에서 '인류 운명 공동체'라는 개념과 일치하는 부분을 찾을 수 있으며, 두 개념의 교차점은 또한 '인류 운명 공동체'이념이 세계시민 교육 사조 통합에 기초와 전제가 된다고 본다.

1. 주권평등 이념

'인류 운명 공동체'이념은 평등하게 대우하고 서로 협상하고 용서하는 동반자 관계 구축을 주장한다. 세계시민 교육 사조는 '주권평등'에서 '대동사회'로 나아갈 것을 주장하며 신공화주의를 세계주의와 결합해 세계 정부와 세계 연방의 설립 가능성을 지속적으로 모색한다. 그러나 세계 정부와 세계 연방은 현실화하기 어렵기 때문에 세계시민 교육의 주요 매개체이자 시행 주체는 여전히 국제기구와 민족국가이며, 세계화가 전통적 국가 주권을 크게 약화시켰지만 주권 국가의 정부는 과거 글로벌 거버넌스의 주역이었고 앞으로도 그러할 것이라는 것을 인정한다.

미국 하버드대 조지프 나이 교수는 “국가 위에 더 높은 권위가 없기 때문에 국내 정치와 국제 정치 사이에는 법적, 정치적, 사회적으로 큰 차이가 있다.”고 지적한 바 있는데, '주권평등'의 개념을 수동적으로 인정하는 세계시민 교육 사상과 달리 '인류 운명 공동체'의 '주권평등'의 의미는 세계적으로 인정받고 있다. 로스 테릴 하버드대 페어뱅크 중국연구센터 연구원은 “중국의 이런 ‘협의 처리’하는 방식은 과거 서구의 국제정치학이 내세웠던 웨스트 팔리아 체제, 비엔나 질서, 해가 지지 않는 제국의 구조, 알타 질서 및 이른바 ‘워싱턴 합의’와는 분명히 다른 것”이라고 주장했다.

2. '대화와 협상' 이념

'인류 운명 공동체'이념은 대화와 협상을 강조하며 개방적이고 혁신적이며 포용적이고 호혜적인 발전 전망을 모색한다. 세계시민 교육 사조는 아무리 강대국이라도 혼자서는 세계화 문제를 해결할 수 없다고 생각한다. 인류는 절실히 '글로벌 거버넌스'를 필요로 하며, 글로벌 거버넌스는 세계화와 일치하는 문화와 교육을 확립하고, 글로벌 교육 거버넌스에서 세계시민 교육의 역할을 수행해야 한다. 웹가이드 북 Wikihow는 다양한 국가 및 시민 간의 대화 및 협상에 초점을 맞추고 세계시민이 되기 위한 절차 및 규칙을 나열한다. "세계를 이해하는 것은 귀하의 고향 마을, 도시, 주, 국가로 제한되지 않으며 다른 국가 및 문화 학습을 포함합니다...다른 사람들과 문화를 위해 싸우고 도와줄 방법을 찾아, 글로벌 토론에 참여하고, 다양한 형태의 배타와 무관용에 반대하며, 능동적이고 공헌적인 세계시민이 됩시다".

3. '협력 상생'의 이념

'인류 운명 공동체' 이념은 협력과 상생을 핵심으로 하는 새로운 국제관계 구축을 주장하며, 중국이 시대 흐름과 역사적 대세를 파악하고 독특한 동양의 지혜를 바탕으로 중국이 세계에 제시하는 해결책이다. 세계시민 교육의 추세는 항상 국제 협력과 이해를 주장하며 상생 협력의 중요성을 인식한다. 영국 리즈 대학교의 오드리 오슬러 교수는 다음과 같이 지적했다. "세계시민 교육은 국가에서 세계에 이르기까지 모든 차원의 시민권을 대상으로 하는 이론적 구조이다. 세계시민 교육은 이론적인 구성으로 국가부터 세계까지 모든 차원의 시민 자격에 대해 청년들이 공통의 인간성(common humanity)을 인식하고 국가부터 세계까지 다른 사람들과 연대하고 협력하며 가치를 포용하고 존중하도록 재구성되었다. 우선 국가 시민교육의 개념을 구축하여 현재의 국가 시민 자격과 글로벌 공동체에 적응할 필요가 있다."

4. '상호 교류와 인식' 이념

'인류 운명 공동체' 이념은 문명이 다양하고, 평등하며, 포용적이라는 원칙을 가지고 다양한 문명 간의 교류와 상호 인식을 촉진하려고 노력한다. 세계시민 교육 사조는 학생들이 글로벌 문제에 관심을 갖고, 다른 국가와 문화를 존중하고 이해하며, 다른 사람들과 조화롭게 공존하는 법을 배울 것을 주장한다. 이로 인해 '공통점을 찾고 차이점을 인정하며, 상호 교류와 인식을 통해 공동으로 발전하고 인류 문명을 발전시키는' 의식이 형성된다. 세계시민 교육의 주요 주창자인 유네스코는 2015년에 발표한 "교육을 다시 생각하기: '세계 공동 이익'으로의 패러다임 전환?" 연구 보고서에서 "국가 교육 시스템이 직면한 도전은 어떻게 신분을 형성하고, 서로 점점 더 밀접하게 연결되고 상호 의존하는 세계에서 다른 이에 대한 책임감과 의식을 형성할 것인가"라고 지적했다.

세계 토양 보존 협회(WASWAC) 전 회장이자 영국 옥스포드 브룩스 대학의 마틴 하이 교수는 세계시민이 "함께 살아가는 법을 배워야 한다"고 주장하며, 이는 "인류 전체에 대한 자기 인식을 가지고, 특정 인종이나 가족 그룹만 인정하는 것이 아닌 상호 이해와 감정 지능—공감 능력과 동정심을 발전시키고, 문화적 경계를 넘어 긍정적으로 상호 작용하는 것을 의미한다"고 말했다.

5. '녹색 발전' 이념

'인류 운명 공동체' 이념은 지속 가능한 미래 발전을 위해 자연을 존중하고 녹색 발전을 중심으로 한 생태계를 구축하자고 주장한다. 세계시민 교육은 위기에 따른 긴박한 생각의 흐름으로, 세계화의 맥락에서 인류가 공유하는 자연 자원, 예를 들어 바다, 대기, 오존층과 같은 세계 공공 자원이 전쟁, 국가 이익의 충돌 등으로 언제든지 파괴되거나 소비될 위험이 있다고 지적한다.

세계적 위기 상황에서, 사상가들은 전 세계적인 이익, 요구, 복지를 반영할 수 있는 이론을 찾고, 이러한 위기 상황에서 중요한 변화를 추구한다. 세계시민 교육은 바로 이런 위기 상황에서 급성장했다. 로마 클럽, 세계 미래 협회와 같은 세계시민 교육의 옹호자들은 모두 녹색 발전을 주요 목표로 하고 있다. 세계 미래 협회(World Future Council)는 "후대에 미치는 부정적인 영향을 주는 행위에는 장기적이고 심각한 자연환경의 파괴, 인류 건강에 대한 위협, 생태계와 생물 종의 파괴가 포함된다. 지구를 파괴하는 행위는 법적으로 처벌받아야 한다"고 지적했다.

三. 실천 차원: 중국 대학에서 진행하는 '세계시민 교육'

중국은 세계에 대한 중국의 책임을 중시하며, 세계시민 교육을 통해 글로벌 시야와 책임감을 갖춘 시민을 양성하고 전 세계의 지속 가능한 발전에 긍정적인 기여를 하고자 희망한다. 2023년, 중국은 인류 운명 공동체 건설을 위한 '3대 제안'을 전 세계에 제시했다. 즉, 글로벌 발전, 글로벌 안전, 글로벌 문명에 대한 제안이다.

중국은 '인류 운명 공동체' 이념을 모든 수준과 유형의 교육에 전면적으로 통합하려고 노력하고 있다. 이를 통해 강한 글로벌 책임 의식과 인류 공동의 가치를 지키면서, '대동사회'를 이상으로 추구하고 '화이부동'을 실천하는 '세계시민'을 양성하고자 한다. 교육과 교수 방식에서 이러한 비전은 대학과 초중등학교의 사상과 정치 교육 통합 구축에 중점을 둔다. 이는 인류 운명 공동체 이념을 도덕과 법치(초중등), 사상과 정치(고등학교), 그리고 사상과 정치 교육(대학) 등의 교과 과정에 통합하고, 교과 사정을 통해 모든 학문 교육에 통합시키는 것이다.

점점 더 많은 중국 대학은 학부 과정에서 '세계화'와 관련된 교양 과목을 개설하고 있으며, 여기에는 국제 협력, 세계화의 추세, 문화 간의 교류 등이 포함된다. 이는 학생들의 글로벌 의식, 문화 간의 소통 능력, 비판적 사고, 그리고 글로벌 문제 해결 능력을 키우는 것을 목표로 한다.

국제 협력에서 중국은 '중국 유학' 브랜드를 중요시하고, 58개의 국가와 지역과 학력과 학위의 상호 인정에 대한 협약을 체결했다. 중국 대학은 학생들이 유학 교류 프로그램, 학생 교환 프로그램, 여름 학교, 그리고 국제 커리큘럼 협력에 참여하도록 장려하고, 그들이 다른 국가와 문화에 대한 이해를 높이는 것을 목표로 하고 있다. 현재 전 세계 100개 이상의 국가에서 유학 중인 중국 학생은 130만 명 이상이며, 중국어 교육은 전 세계 180개 이상의 국가와 지역에서 진행되고 있고, 중국어를 배우고 사용하는 사람의 수는 거의 2억에 가깝다. 중국은 학생들이 국제기구에서 주관하는 국제 공익 활동과 자원봉사 프로그램에 참여하고, 세계시민의 가치관을 실천하도록 장려하고 있다.

결론

세계시민을 양성하고 인류 운명 공동체를 구축하는 것은 유네스코(UNESCO)와 각 나라가 장기적으로 지속적인 노력을 기울여야만 달성할 수 있는 아름다운 목표이다. 우리는 더 장기적인 시각과 더 넓은 시야로 연구를 깊게 하고 확장하여, 이러한 이념의 실천을 위한 학문적 지원을 제공해야 한다. 영국의 시인 알렉산더 포프(Alexander Pope)가 말했듯이 “마치 나무 가지가 나무줄기를 따라 구부러지는 것처럼, 교육은 공통된 의지를 형성한다.(Tis education forms the common mind, just as the twig is bent the tree's inclined.)”

“Building a Human Community with a Shared Future”: China's Proposition for Global Citizenship Education

Song, Qiang (China, Institute of International and
Comparative Education, Northeast Normal University, Research Fellow)

Global citizenship education has already become a trend that has a significant impact on education reform. "Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century" report released by UNESCO in 2014 pointed out that “global citizenship education has already become part of the social ethos, and the learning environment created by this ethos is affecting the decision-making of high-level management, the practices of teachers, and the relationship between educational institutions and the local community.”

<2030 Sustainable Development Agenda> stipulates that students should have a sense of global citizenship and develop the necessary knowledge and abilities for a sustainable future in an increasingly interdependent world. Increasing global awareness in education is essential to support a fair and sustainable future. The learner who is responsible for shaping the world jointly with other beings should be the center of education. This perspective has great implications for educational practice in almost all fields. In particular, global citizenship education must be intertwined with this global consciousness.

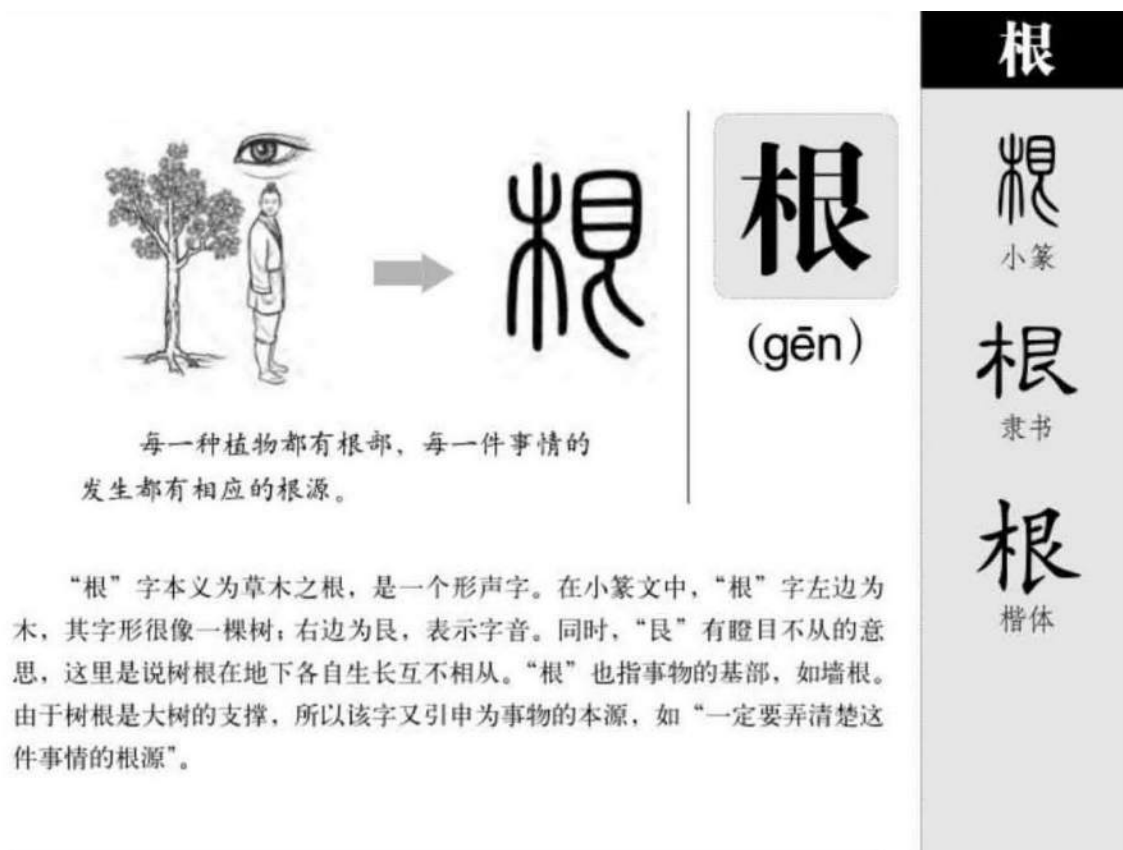
China adheres to the correct direction of economic globalization, promotes global citizenship education at universities by "elevating the common values of all mankind inherent in Chinese civilization, and building a human community with a shared future.”

1. Theoretical Aspect: China's Global Citizenship Education Philosophy

(1) The world belongs to everyone: The origin of global citizenship education philosophy

China focuses on finding the source of things. This is consistent with Edmund Husserl's

words, "Go back to the things themselves (Zurück zu den sachen selbst)." According to "Small Seal Script(小篆)", a form of written Chinese used BC 221- AD 8, "Root (根)" means that people should not be blindly obedient and must uncover the true origin of things.



[Figure 1] The origin of "根"

China has long had the idea of global citizenship education. "Great Harmony(天下大同)" and "All nations are peaceful(万国咸宁)" are two of the core values of the excellent traditional culture of Chinese civilization, and "Promoting good neighborliness(亲仁善邻)" and "Make all nations live together peacefully(协和万邦)" expresses the consistent ways of handling situations in Chinese civilization. Since two thousand years ago, China has proposed the following ideas:

《The Book of Changes》: The presence of the dragon in the field means that the world has been civilized.

《Chuang Tzu·Qiwulun》: The world and I are born together, and all creation and I unite as one.

《ShangShu·YaoDian》: The people shine brightly and the whole world becomes peaceful.

《Zuo Zhuan·ZhaoGong 20'》: In harmony, yet distinct.

《Tuan zhuan Part I·Qian》: All nations are at peace.

《The Book of Rites·LiYun》: When the profound wisdom of Tao is put into practice, the world becomes everyone's.

China believes that "the world" belongs to all of humanity. The world does not mean a geographical space where humans do not live, but it is a concept of human society that transcends nations and encompasses all countries on Earth. "The world," in the modern sense, is a global concept and the sum of all mankind; "all over the world" and "all nations," in the modern sense, means all the nations that make up the human community with a shared future; "profound Tao" is a value held highly by all mankind and all nations observe it. It is possible to effectively advance global citizenship education with "harmony in diversity" and "the whole world as one community," two very important values, and achieve the common ideal of "Universal Harmony."

(2) "The Human Community with a shared future": Expressing Modern Global Citizenship Education

After China joined the World Trade Organization (WTO) in 2001, it quickly began to integrate into economic globalization, proposing the idea of a "human community with a shared future" in 2011 and the "common values of all mankind" in 2015. China is advancing its global citizenship education built on the ideas of "human community with a shared future" based on "sustainable peace, universal safety, common prosperity, openness and inclusion, cleanliness and beauty" and "the common values held by humanity" of "peace, development, fairness, justice, democracy, and freedom."

In a human community with a shared future the destiny of all peoples and nations are intertwined, so we should strive to overcome all adversity, share the glory and shame, make this planet where we were born and raised a harmonious large family, and make the wishes of people around the world for a beautiful life a reality. Promoting the creation of a human community with a shared future doesn't mean that one institution replaces another institution, or one civilization replaces another civilization. It means countries with different social institutions, different ideologies, different historical cultures, and different levels of development are on common ground in regards to building a better world together by sharing profits, rights, and responsibilities in international affairs.

The human community with a shared future aims for a new form of unity that respects diversity and individuality, which French philosopher Émile Durkheim called "Organic Solidarity," rather than "mechanical solidarity" that opposes distinctiveness with universality and restrains differentiation with oneness and awkward unity. "Regardless of the size, strength, or wealth of a country, every country is an equal member of the international community. The issues of a country are determined by its citizens, and international issues are handled through consensus among all countries." These are the principle of action advocated by the Human

Community of a shared future.

(3) UN's recognition of the "human community of a shared future"

The ideals of the "human community of a shared future" is recognized as follows.

In February 2017, in the 55th session of the United Nations Committee on Social Development, the idea of "building a human community of a shared future" was included for the first time.

In March 2017, the U.N. Security Council and the U.N. Human Rights Council also included the "building of a human community of a shared future" in their resolution statement for the first time, emphasizing that this has become an important part of the international discourse.

In March 2018, the U.N. Human Rights Council adopted the resolution proposed by China on "cooperation in the field of human rights and promotion of mutual development" and called for the establishment of a human community of a shared future.

On Nov. 1 and 3, 2022, the U.N. General Assembly Disarmament and International Safety Committee (UN1 Committee) adopted three resolutions, including the "Human Community of a Shared Future," which marks the sixth consecutive year that the "Human Community of a Shared Future" has been ranked No. 1 in the U.N. General Assembly.

2. Comparative Aspects: Research and Evaluation of "global citizenship education" in China

(1) Global citizenship education is a social trend

China believes that global citizenship education has already formed an educational trend. This trend is primarily expressed through social trends. People's thoughts cannot spread without the sympathy and support of a certain group, and in the end, it is just an idea and cannot become a trend. Since the 1990s, as globalization intensified, global citizenship education has gradually evolved into a trend with the purpose and limited support of international organizations and nation-states.

We consider the flow of global citizenship education to be an ideological trend that nurtures citizens in each country as "global citizens." The purpose of education is to endow citizens with an international perspective, encourage them to take responsibility as members of the global community, and shape relevant knowledge, skills, and values, ultimately contributing to a just, peaceful, and sustainable world together. The educational content includes peace education, democracy and human rights education, multicultural education, environmental education,

and more. It is manifested through school education programs distributed by international organizations to countries around the world, fostering students as "global citizens," and through the "global citizenship" related curricula advanced by individual countries."

(2) The Impact of Global Citizenship Education in China

China believes that the trend of global citizenship education has had a certain impact on China. Firstly, in schools, elementary, middle and high schools, which have established international courses and universities that have cooperated with several foreign countries, have clearly expressed their willingness to cultivate "global citizens," and are carrying out activities on related educational philosophy, subjects, and various topics. Secondly, in the academic field, Scholars in related disciplines and research fields, such as citizenship education, moral education, and political ideology education, conducted research on global citizenship education from various angles, integrated it into globalization efforts, and proposed measures for appropriate localization.

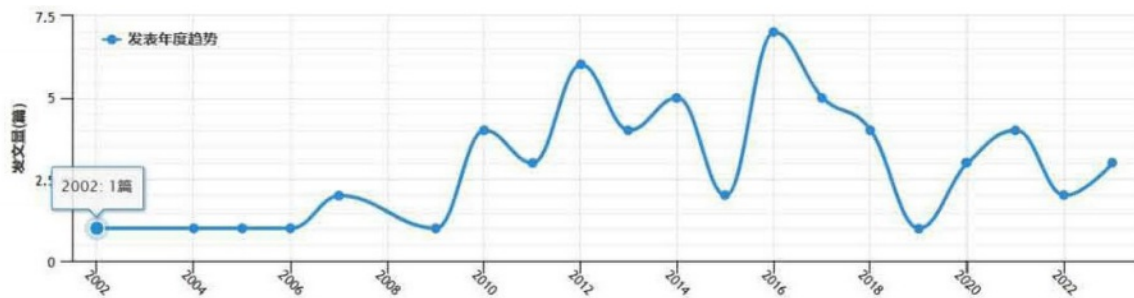
Thirdly, in the social sphere, some individuals who have worked for international organizations or contributed to domestic and international social causes are praised as "global citizens" and take pride in this title. Being a "global citizen" has become a symbol of civic status that represents a certain social status, and the public considers it a kind of progressive citizenry. With the reverence for the identity of "global citizen," global citizenship education has gradually become a trend in society.

Research on global citizenship education in the Chinese academic field has the following characteristics. First, professional research started relatively late. After criticism and simple translation, the initial study to combine the concept of global citizenship education with Chinese education was a sentence discussed by Professor Gu, Renfu of Shanghai Normal University from the perspective of moral education in 2003. Second, the scale of research has not been well-established. In recent years, China has clarified the concept of global citizenship education, and comments on the promotion of global citizenship education by international organizations, and discussions on global citizenship education in China have emerged one after another. However, overall, there is a shortage of research literature, and the analytical perspective mainly focuses on education for international understanding and multicultural education, and the like. The number of scholars researching global citizenship education is too small, and there are few directly related literature. Scholars cited in comparative education, citizenship education, and other research fields are rare, and a well-established research community has not been formed. Related research is mainly concentrated in Beijing Normal

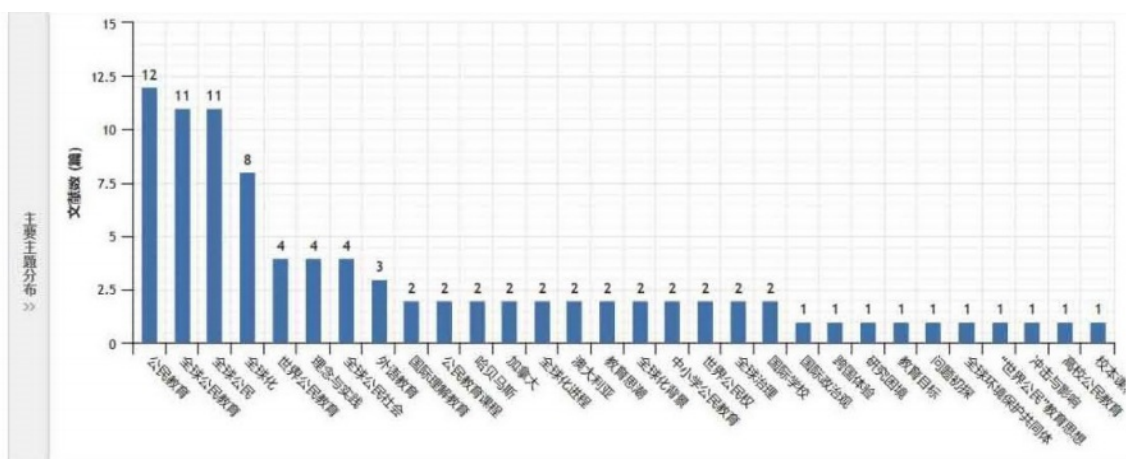
University, Northeast Normal University, and Nanjing Normal University.

(Wang 2005, Chen 2006, Gao 2010, Feng 2012, 2012, 2014, 2018, Zhang 2012, Lu 2013, Zhang 2013, 2017, Song 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, and Zhang 2020).

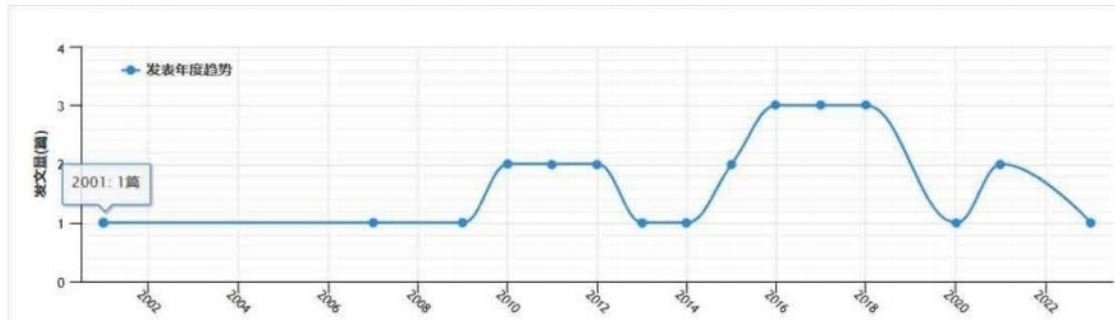
Research on global citizenship education is not treated as an independent major research topic in academic journals; it appears primarily under topics such as "globalization" and "international understanding and education." Third, the research content is primarily focused on foreign theories and practices rather than original research, and there is a lack of research on the current status and future strategies of global citizenship education in China. A search on the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) database using the keywords "world citizen/global citizen" and "global citizenship education" since the year 2000 yielded 25 and 57 documents, respectively (search conducted on July 26, 2023). The number of papers per year does not exceed 10, and research topics are concentrated on "citizenship education," "globalization," and 'international understanding education.'



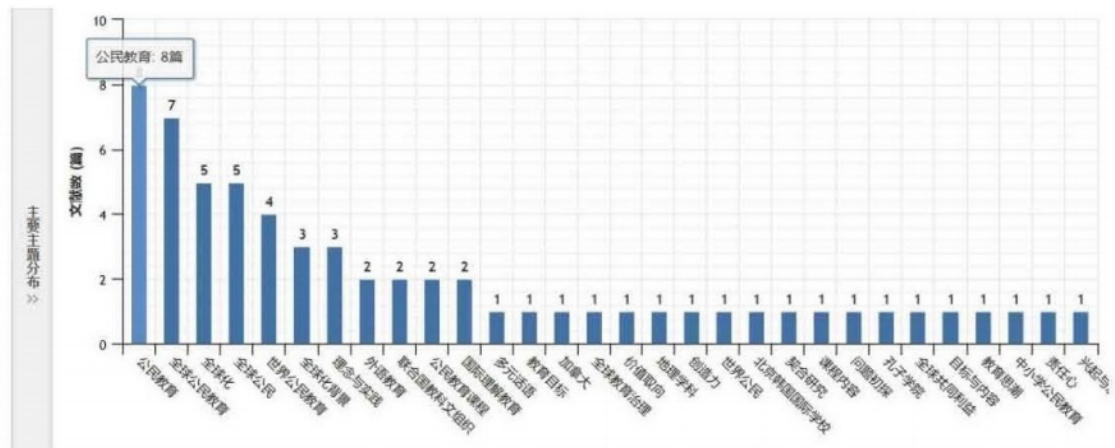
(Figure 2) Trends in research presentations on 'world citizens/global citizens'



(Figure 3) Distribution of research topics on 'world citizens/global citizens'



(Figure 4) Trends in research presentations on 'world citizenship education/global citizenship education'



(Figure 5) Distribution of research topics in 'world citizenship education/global citizenship education'

(3) Integrating the ideals of the 'human community of a shared future' and the global citizenship education ethos

Chinese scholars believe that, in terms of educational trend, the meaning and expansion of the global citizenship education trend is limited compared to the ideals of the "human community of a shared future," but can find some alignment between the two because global citizenship education encompasses various aspects including pedagogy, politics, economics, and ethics, and more. The intersection of the two concepts is also the basis and premise for the integration of the “human community of a shared future” into the global citizenship education trend.

1. Sovereign equality

The ideals of "human community with a shared future" advocates the establishment of a partnership characterized by equal treatment, negotiation, and forgiveness. The global

citizenship education trend insists on moving from "sovereign equality" to an "equitable and egalitarian society" and continuously explores the possibility of combining neo-republicanism to establish a world government and world federation. However, due to the practical challenges in realizing a world government and world federation, the primary agents and implementers of global citizenship education remain international organizations and nation-states. Although globalization has significantly weakened traditional national sovereignty, governments of sovereign nations acknowledge their historical roles as key players in global governance and will continue to be so.

Professor Joseph Nye of Harvard University in the United States has pointed out that there is a significant legal, political, and social difference between domestic politics and international politics because "there is no higher authority above the nation." Unlike global citizenship education, which passively acknowledges the concept of "sovereign equality," the meaning of "sovereign equality" in the "human community with a shared future" is globally recognized. Ross Terrill, a research fellow at Harvard's Fairbank Center for Chinese Studies, argued that China's approach of "consultative governance" is clearly different from the Westphalian system, the Vienna Order, the structure of the empire where the sun never sets, the Yalta Pact, and the so-called "Washington Consensus" that Western international politics advocated in the past.

2. Dialogue and Negotiation

The ideals of the "human community of a shared future" emphasizes dialogue and negotiation and seeks open, innovative, inclusive and reciprocal development prospects. The global citizenship education trend believes that no matter how powerful a country is, it cannot solve the globalization problem alone. Humanity desperately needs 'global governance,' which must establish a culture and education consistent with globalization, and play the role of global citizenship education in global educational governance. The web guide book Wikihow focuses on dialogue and negotiations between various countries and citizens, and lists the procedures and rules for becoming a global citizen. "Understanding the world is not limited to your home town, city, state, country, but includes learning other countries and cultures…… Let's find ways to fight for and help other people and cultures, participate in global discussions, oppose various forms of exclusivity and intolerance, and become active and contributing global citizens."

3. the ideals of cooperative co-prosperity

The ideals of the "human community of shared future" advocates the establishment of new international relations based on cooperation and co-prosperity. It is a solution that China

presents to the world, understanding the current trends and historical tides, and drawing upon its unique Eastern wisdom. The trend in global citizenship education consistently emphasizes international cooperation and understanding, recognizing the importance of cooperative co-prosperity. Professor Audrey Osler of Leeds University in the UK pointed out the following: "Global citizenship education is a theoretical structure that addresses citizenship at all levels, from the national to the global. It is a theoretical construct that has been reconfigured to allow young adults to recognize common humanity at all levels, from the national to the global, bond and cooperate with others both nationally and globally, embrace and respect values. First of all, it is necessary to build the concept of national citizenship education and adapt it to the current national citizenship and the global community."

4. Mutual Exchange and Recognition

The ideals of "human community of a shared future" strives to promote exchanges and mutual recognition between various civilizations with the principle that civilizations are diverse, equal, and inclusive. The Global Citizenship Education trend argues that students should pay attention to global issues, respect and understand other countries and cultures, and learn to coexist harmoniously with others. This leads to the formation of a consciousness that seeks "common ground while acknowledging differences, and through mutual exchange and recognition, collectively advances and advances human civilization." UNESCO, the leading advocate of global citizenship education, pointed out in its 2015 report, "Rethinking Education: A Paradigm Shift towards a Global Common Good" that the challenges facing national education systems are how to shape status and cultivate a sense of responsibility and awareness towards others in an increasingly closely linked and interdependent world.

Martin Hey, former president of the World Association of Soil and Water Conservation (WASWAC) and professor at Oxford Brookes University in the UK, argues that global citizens need to "learn how to live together." This means having a self-awareness that extends to all of humanity, developing mutual understanding and emotional intelligence, empathy and compassion-not just recognizing specific races or family groups, and interacting positively across cultural boundaries.

5. Green development

The ideals of the "human community of a shared future" calls for respecting nature and building an ecosystem centered on green development for sustainable future development. Global citizenship education follows a pressing trend of thought driven by crises and points out

that in the context of globalization, global public resources such as the oceans, atmosphere, and ozone layer, which humanity shares, are under constant threat of destruction or depletion due to conflicts of national interests or war.

In times of global crisis, thinkers seek theories that can reflect global interests, demands, and welfare, and they pursue significant changes in such crisis situations. Global citizenship education has grown rapidly precisely in such crisis situations. Advocates of global citizenship education like the Club of Rome and the World Future Council all prioritize green development. The World Future Council states, "Acts that have negative impacts on future generations include long-term and serious environmental destruction, threats to human health, and the destruction of ecosystems and biological species. Acts that harm the Earth should be legally punishable."

3. Practice : Global Citizenship Education conducted in Chinese universities

China attaches importance to its responsibilities to the world and hopes to cultivate citizens with a global perspective and sense of responsibility through global citizenship education. China aspires to make a positive contribution to sustainable development worldwide. In 2023, China presented to the world the "Three Proposals" for the construction of a "Human Community of a shared future," which includes proposals for global development, global security, and global civilization.

China is making efforts to comprehensively integrate the ideals of the "Human Community of a shared future" into education at all levels and types. Through this, China aims to cultivate "global citizens" who have a strong sense of global responsibility, uphold common human values, pursue an "equitable and egalitarian society" as an ideal, and practice the concept of "harmony without uniformity." In matters of education and pedagogy, this vision focuses on the establishment of an integration of ideology and political education between universities and elementary and secondary schools. This is to integrate the ideals of human community of a shared future into the curriculum such as ethics and legal education at the elementary and middle school levels, ideology and politics at the high school level and ideology and political education at university levels. It involves incorporating the ideals of Human community of a shared future into the curriculum and integrating it into all academic disciplines.

More and more Chinese universities are offering liberal education courses related to "globalization" in undergraduate courses, including international cooperation, trends in globalization, and intercultural exchanges. It aims to develop students' global consciousness,

intercultural communication skills, critical thinking, and global problem-solving skills.

In the realm of international cooperation, China places significant importance on its "Study Abroad in China" brand. It has signed agreements for mutual recognition of academic qualifications and degrees with 58 countries and regions. Chinese universities encourage students to participate in study abroad exchange programs, student exchange programs, summer schools, and international curriculum collaborations, aiming to increase their understanding of different countries and cultures. Currently, there are more than 1.3 million Chinese students studying abroad in over 100 countries worldwide. Chinese language education is conducted in over 180 countries and regions, with the number of people learning and using the Chinese language approaching nearly 200 million. China encourages students to participate in international public service activities and volunteer programs organized by international organizations and to practice the values of global citizenship.

Conclusion

Cultivating global citizens and establishing a human community of shared future is a beautiful goal that can only be achieved if UNESCO and each country make continuous long-term efforts. We must deepen and expand our research with a longer-term perspective and a broader perspective, providing academic support for the practice of these ideals. As Alexander Pope, a British poet, once said, "Tis education forms the common mind, just as the twig is bent the tree's inclined."

Session 2

Current Status and Directions of Global Citizenship Education in Universities Worldwide

MC: **KyungHee OH**(Professor, Ajou University)

4 The Development of Global Citizenship: General Education in Taiwan

Meihui LIU
(Distinguished Professor, National Taiwan Normal University, Taiwan)

5 Review and Proposal for Global Citizenship Education
in Korean Universities

HaSuk SONG(Professor, Ajou University, Korea)

6 Global Citizenship Education in Europe, the challenge of cultural
diversity in higher education

Massimiliano TAROZZI(Professor, University of Bologna, Italy)



리우 메이훤이 劉美慧 (대만)

- 국립대만사범대학 교육학과 석좌교수
- 국립대만사범대학 교무처장

Liu, Meihui (Taiwan)

- Distinguished Professor, Department of Education, National Taiwan University
- Vice President, Academic Affairs, National Taiwan Normal University

全球公民的培育－臺灣通識教育發展的新趨勢

Liu, Meihui (Taiwan)

摘要

臺灣通識教育的發展,自1980年代以來,經歷了三個階段及兩次結構性轉向,形塑了當前以全球公民概念為核心的大學通識教育。此一全球公民通識教育,受到以社會實踐為主軸的教育政策之影響,欲培養具備批判力、跨域力、行動力與國際力的全球公民。本文先分析臺灣通識教育的發展,說明三個時期的重點特色。其次,說明臺灣教育部如何透過大型計畫的引導,將永續發展與社會實踐等核心概念融入大學的通識教育。最後,以國立臺灣師範大學的通識課程改革經驗,說明課程如何回應全球公民的培育。

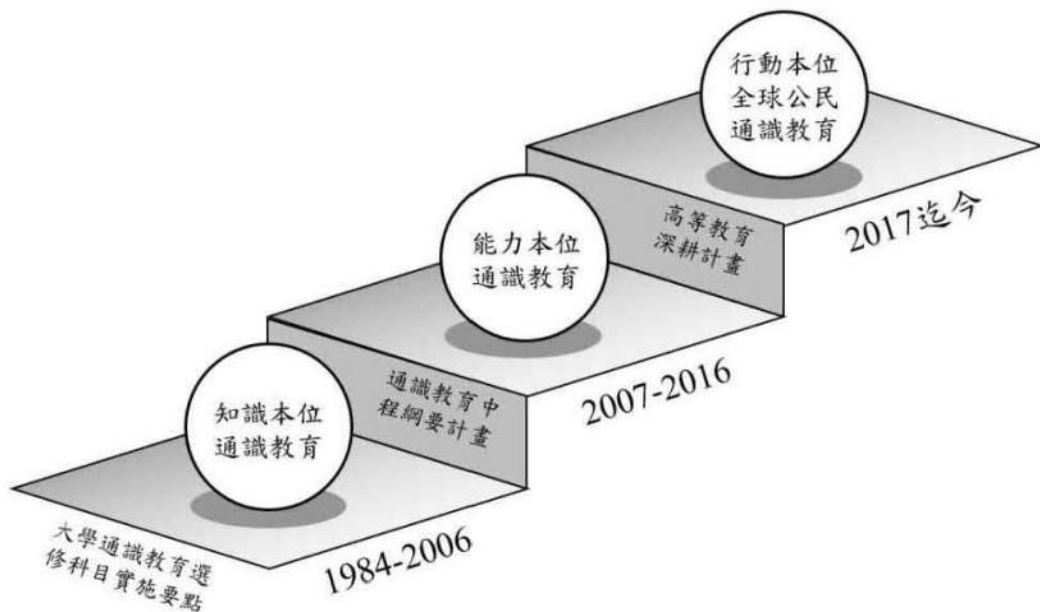
壹、前言

全球化的發展打破空間地理的限制,加速國與國之間的政經文化交流,同時也衍生許多全球共同的問題與挑戰,需要各國公民跨界合作,方能齊力解決。面對全球性議題,傳統上以國家為單位所定義的公民概念,已逐漸轉化為跨越國境的全球公民觀點。高等教育作為因應全球化衝擊的重要學術機構,如何培育大學生成為21世紀的全球公民,實為當前大學通識教育必須思考並尋求對策的關鍵課題。

全球化對公民素養的影響,根據美國學者Falk (1994)的看法,主要有下列四個層面。首先是心靈層面,全球化促使各國公民期待一個更加多元包容且和平正義的世界。其次,全球化造成區域經濟整合,各國公民需具備開闊的全球視野,從全球觀點來檢視個別國家的角色定位。第三,面對全球化造成的環境衝擊,各國公民應重視生態永續發展,建立全球公民環保意識。最後,全球化衍生的世界性問題,促使全球公民訴諸實際行動,共同尋求對策與解方。因此,全球化脈絡下的公民素養教育須除了認知與情意目標之外,更強調公民行動力。

回顧臺灣通識教育的發展,自教育部於1984年頒佈「大學通識教育選修科目實施要點」以來,迄今已近四十年,其中經歷了三個主要發展階段。第一個階段是從八〇年代中期至二十一世紀初期,通識教育的執

行著重通識教育理念的傳播與認同(沈宗瑞, 2007)。期間, 各大學傾向將學校的辦學目標, 關聯至通識教育理念與課程安排, 通識教育等同於博雅的全人教育, 注重人文精神的陶冶與健全人格的培育(陳介英, 2008)。第二個階段是從2007年到2016年, 教育部推動「通識教育中程綱要計畫」, 將通識課程定位為大學核心科目, 使其成為大學專業教育的一部分。在實際執行層面, 通識教育不再只是理念的指引, 而是強調學生「核心能力」的培養(黃俊儒, 2014)。從知識本位到能力本位的轉向, 強調培養學生批判性多元思考、團隊合作、問題解決、探究國際議題等能力。第三個階段是2017年迄今, 教育部透過一系列以「社會實踐」為主軸的高等教育政策, 賦予大學社會改革的角色, 並引導大學強化國際參與(楊智穎, 2023)。透過「地方創生」與「永續發展」等相關計畫的推動, 重視行動取向的全球公民通識教育, 逐漸在國內大專院校推展開來。



〔圖1〕臺灣通識教育發展三階段

本文聚焦在臺灣通識教育發展第三階段的探討, 檢視全球公民通識教育的相關政策與教學實踐。首先, 說明臺灣教育部近年來三項針對通識教育改革的高等教育政策, 提供背景脈絡。其次, 以國立臺灣師範大學的通識教育為例, 說明如何透過通識教育培育全球公民。最後, 歸納通識教育發展的核心特色與未來發展。

貳、臺灣推動全球公民通識教育之具體政策

臺灣近十年來推動一系列以「社會實踐」為主軸的高等教育政策, 其中與通識教育相關的計畫, 主要有三項, 包括高等教育深耕計畫、大學社會責任實踐計畫, 與提升大學通識教育中程計畫等。此三項政策計畫, 旨在培養學生的全球公民素養, 使其能夠面對未來社會的挑戰。以下分別說明這些高教政策與全球

公民通識教育之關聯，並指出臺灣通識教育在全球公民概念的影響下展現的核心特色。

一、高等教育深耕計畫 (SDGs X通識教育)

臺灣教育部自2017年起推動高等教育深耕計畫，引導大專院校調整校內課程開設，強化學生資訊科技能力、自主學習能力、跨領域能力、問題解決能力、國際移動能力、社會參與能力與通識人文能力，期以促進學生社會責任感並建立公民意識，使其成為展現利他行為的全球公民。

教育部也進一步將「聯合國永續發展目標」(SDGs)列為高等教育深耕計畫關鍵要素，引導大學與世界接軌、增進國際能見度，打造以永續發展目標為導向的通識教育。舉例而言，國立臺灣師範大學開設議題導向之SDGs通識課程，強化學生國際觀及地球永續觀，於2021年將永續發展目標(Sustainable Development Goals, SDGs)列為校務發展的重要項目，積極鼓勵教師將SDGs融入教學，讓學生了解永續發展的重要性。目前臺師大符合SDGs指標的通識課程已達200門以上。其中，學校也開設「自主學習專題探究」課程，由學生自組團隊自行構思課程內容，探討SDGs指標的意義與影響，並行動實踐。

綜言之，參與高教深耕計畫的大學，以「永續發展」為核心理念規劃通識課程，透過課程中SDGs的連結，培養學生國際視野，使其了解全球永續發展及社會公平正義之議題，並思考自己在其中的角色和責任。這有助於大學生意識到社會不平等和環境變遷的全球性問題，從而激發其積極參與推動正義和永續發展的行動。

二、大學社會責任實踐計畫 (場域實踐 X通識教育)

教育部在2018年推行大學社會責任(University Social Responsibility, USR)實踐計畫，成立「大學社會責任推動中心」，引導大學以人為本，從在地需求出發，透過人文關懷與協助解決區域問題，善盡社會責任，期待大學機構在洞察、詮釋及參與真實問題過程中，整合相關知識、技術與資源，促進創新知識的運用與擴散，帶動地方成長動能。楊智穎(2023)指出，在大學中推動USR計畫本身即屬一種大學教育的「改變」或「改革」，主要原因在於USR計畫企圖要顛覆傳統以學術知識傳遞與探究為中心的大學文化，鼓勵大學師生走出學術象牙塔，藉由大學的專業領域知識來回應地方需求，進而發展在地知識，解決在地場域的問題。

USR計畫型塑的通識課程，以在地發展需求與真實世界問題為導向，促進學生場域實踐，培養學生解決問題能力，屬於有社會責任感的通識教育。以臺師大為例，學校於2018年設立「減塑與永續消費促進中心」，由此推動減塑相關的主題式通識課程，培養學生愛護自然的關懷心與行動力，以二手再生的概念規劃編織麻繩網袋、手作環保蜂蠟布等課程。臺師大學生在增能學習後，進一步走入社區傳遞資源，辦理多元活動，帶動社區民眾參與減塑生活行動，打造臺師大與社區連結的減塑環保社區。融入USR概念的通識教育，強化學生的全球公民意識，並促進在地行動。

三、iGER教育部提升大學通識教育計畫

教育部於2022年推動「提升大學通識教育計畫」(Initiating General Education Renaissance, iGER)，提出

「新通識教育」的願景，並強調四大策略—「重定位」、「重關係」、「重內涵」及「重方法」。「重定位」係指各大學依自身特色及學生需求找到通識教育的新定位。「重關係」強調大學的通識教育發展必須和十二年國民基本教育課程綱要連結並融通專業教育的新關係。「重內涵」期待大學開設符合學生需求的素養導向通識課程。「重方法」強調大學的通識教育採行引發學生學習興趣的創新教法及數位學習(教育部, 2022)。新通識教育的特色在於專業與通識的跨域合作, 即鼓勵大學專業系所教師開設優質跨領域的專業課程, 並在兼顧學術承載度及生活連結應用原則下, 轉化為通識課程, 培養學生具備跨學科的綜合素養。

iGER計畫主持人政治大學李蔡彥校長指出, 新通識教育旨在培養學生具備社會需求的素養, 用體驗跟實作等有效的教學方法, 幫助學生找回學習的動機與態度。每一門課都強調與社會產生連結, 以問題導向的跨領域課程, 從問題發現、蒐集資料, 帶領學生以實踐為導向來關心國際, 並解決在地問題(教育部, 2023)。具體而言, 新通識教育的精神回應了全球化時代對公民「全球視野、在地實踐」的期待, 透過生命共同體的建立, 共同思考並解決全球議題, 達到永續發展的目標。

參、全球公民通識教育在臺師大的教學實踐

臺師大認為全球公民圖像必須具備批判力、跨域力、行動力與國際力, 以下說明相對應的通識教育實踐策略。

一、改革共同國文與英文, 透過議題討論, 培養學生思辨與表達能力

臺師大除了18學分的通識教育課程之外, 另有10學分的共同國文及英文課程, 此28學分就是大學共同必修課程, 也是「大通識」的概念。共同國文與英文長期由國文系與英語系負責開設, 課程內容猶如高中國語及英文的延伸, 許多學生質疑此課程的必要性及應用性, 因此校內課程改革的呼聲一直存在。

此時, 剛好高教深耕計畫目標一「落實教學創新及提升教學品質」中有一個共同績效指標「學生閱讀寫作能力提升及成效」, 為了回應學生的學習需求與高教深耕計畫的教學革新方向, 臺師大經歷數次溝通與協調, 於2016年成立共同教育委員會, 將開課程權由學系轉移到共同教育委員會統籌, 委員會將大一國文更名為「中文思辨與表達」, 課程強調「閱讀—思辨—討論—表達」的螺旋循環歷程, 課程內容以重要議題為素材, 透過小組深度討論, 培養學生批判思考、問題解決、學思寫作與口語表達能力。

課程除了統一課程架構之外, 也研發思辨與寫作能力評量系統, 檢測學習目標達成情形。檢測指標包括訊息摘要、問題提問、觀點建立與文辭結構等四項。這樣的課程不僅提升學生的批判思考能力, 也培養學生關注重要議題的情意目標。臺師大通識教育課程改革經驗在台灣的大專校院引起很大的關注, 並至多校分享課程改革經驗。

二、改革輔系雙主修制度, 鼓勵學生跨領域學習, 培養跨界能力

全球議題日趨複雜, 許多議題需要跨領域的知識才有可能解決。為了培養學生具備全球公民的跨域能

力，臺師大透過一連串的課程改革，鼓勵學生走出舒適圈，培養多領域的知能。首先，臺師大將傳統的輔系雙主修「甄選制」改為「登記制」，透過降低門檻與簡化程序的方式，鼓勵學生跨域探索。

此外，實施跨域先修課程，請各系開設跨域先修課程，做為專業與通識學分雙重採認，有效引導學生跨域探索。學生通過先修課程，即可登記為該系的輔系或雙主修生。同時，臺師大各學系將專業課程學分數調降至75學分以下，增加學生自由選修空間，學生可於自由選修修習學分學程、輔系或雙主修等。

實施至今，學生跨域修習已具成效，修習輔系與雙主修人數大幅提升，修習雙主修的人數更多於修習輔系的人數。由此可見，學生體會全球化時代需要的跨領域人才，並身體力行。

面對數位時代對學習的影響，臺師大特別於通識課程中針對非理工科系學生開設CT+X (Computational Thinking + X) 系列課程，提升學生資訊素養及跨域應用能力。臺師大共同教育委員會設立「邏輯與程式教育組」，規劃全校性程式設計通識課程，迄今已開設包含基礎知能、資訊技術及跨域整合三類課程，曾修讀程式設計課程之學士班人數比率已突破60%。

臺師大以跨域整合之方式，將教育、語言、運動科學、藝術人文等特色領域之優勢融入理工及社會科學領域，協助理工和社會科學進行教學和研究的能量擴充。除以通識課程引導學生跨域探索外，也推動跨領域學分學程，採跨院系授課的合作模式，將不同系所與領域的知識加以組織整合，讓學生除本系之專業知識外，更能夠融合學習跨域知識。

三、透過通識的社會行動取向課程，學生的自主學習計畫，培養學生行動力

臺師大鼓勵全校教師將SDGs議題融入課程與教學，讓學生了解永續發展的重要性，並運用專業知識回應與解決問題，達到公民實踐的理想。通識課程透過SDGs議題探究，採用行動取向的課程設計，讓學生將在地議題放置在全球脈絡中探討，透過真實情境，思考問題解決策略，並透過行動與反思的歷程，培養學生全球思維在地實踐的能力，朝全球公民目標邁進。

除了正式課程，非正式課程也是提升學生行動力的學習場域。臺師大執行「建構以社區為基的公民實踐與創新服務計畫」，結合聯合國永續發展目標，設計議題導向式的實踐服務方案，強調學生跨域學習、自主學習與體驗學習三種學習型態，進而辦理一系列的學習方案，期許學生運用所學關懷服務社區與社會，以促使學生體認自我社會責任及培養公民素養。

學習方案規劃由基礎至進階學習之螺旋式循序漸進的學習路徑，以「學生為中心」的設計理念、強調「課外學習」的理念與重要性、建立證據為基礎的評量模式。實踐議題包含高齡者服務、社區營造、食農教育、公民記者、減塑環境宣導、數位遠距教學、設計思考等議題，透過多元議題的服務實作，提升學生對社會議題的認知理解與全球公民素養。

四、推動全球虛擬教室，與姊妹校師生共同探討議題，培養學生的國際力

培養學生全球思維、增進國際移動與學習，一直都是臺師大推動國際化的重要項目之一。在全球化的時代，各國高等教育積極推動「跨國教育」(transnational education)，傳統的學生出國交換、教師短期海外授課與遠距教學，雖然仍是跨國教育的主流，但在高等教育競爭日益劇烈、少子化、新冠疫情等影響下，跨國

教育類型正面臨創新與多元的型態調整。

為打造國際化學習環境，臺師大善加運用疫情時代師生培養的遠距互動學習能力，於2022年推動「全球虛擬教室 (global virtual classroom) 計畫」，臺師大師生與姊妹校的師生共同線上合作探究議題三次以上，教師即可獲得獎勵，目前已有多門課程和不同國家的姊妹校合作。

以臺師大資訊工程學系王超教授的「智慧城市中的資料科學與通訊」課程為例，本課程與九州大學木實新一教授合開，兩位教師共同帶領兩校學生探討資料科學如何應用於智慧城市數位治理，解決城市交通與空氣品質監控等問題。選修課程的14名臺師大學生，與20位九州大學學生被安排在七個組別，每組學生必須在期末時提出解決方案，闡述他們想解決的社會議題，並解釋如何運用課程所學來達成目標。

透過跨國協同教學，讓雙邊國家在地課堂的學生能同步連線進行視訊交流，增進學生跨文化溝通與合作能力，是培養全球公民的創新途徑，也是透過數位科與國際鏈結，最具經濟效益的方法。

肆、結語

臺灣通識教育的發展，自1980年代以來，經歷了三個階段及兩次結構性轉向。每一個階段都有其重點目標，從知識本位、能力本位逐漸轉化到行動本位。「新通識教育」將由教育部提升大學通識教育計畫引導，本計畫透過通識教育問題分析、對應重定位、重關係、重內涵與重方法四個面向，提出具體的行動方案(圖2)。



〔圖2〕新通識教育策略、行動方案與問題對應圖(教育部, 2022)

值得一提的是，本計畫強調將強化與通識教育國際組織之合作模式，特別提及將與韓國國家教養學院

(KONIGE)、韓國通識教育學會(KAGEDU)合作。期待透過兩國通識教育組織的協作分享, 為培養全球公民共同努力。

參考文獻

沈宗瑞 (2007)。通識教育的結構性課題－下一波的通識教育改革重點。通識在線, 8, 38-39。

教育部 (2022)。提升大學通識教育中程計畫。

教育部 (2023年7月7日)。有社會責任感的通識教育。教育部大學社會責任推動中心。 <https://usr.moe.gov.tw/tw/report/media/383>

陳介英 (2008)。通識教育與台灣的大學教育。思與言, 46(2), 1-34。

黃俊儒 (2014)。通識課程的教學策略：以行動與問題解決導向為例。載於陳恒安 (主編), 課的反身 (頁186-197)。

臺南市：國立成功大學醫學、科技與社會研究中心。

楊智穎 (2023)。USR計畫脈絡下大學教育改革的批判性分析。教育研究月刊, 349, 4-17。

Falk, R. A. (1994). The making of global citizenship. In B. V. Steenbergen (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 127-139). London: Sage.

세계 시민의 양성 – 대만 교양 교육 발전의 새로운 추세

리우 메이웨이 (석좌교수, 국립대만사범대학, 대만)

요약 :

대만의 교양교육 발전은 1980년대부터 시작하여 현재까지 세 단계와 두 번의 구조적 전환을 거쳐, 현재는 '세계 시민' 개념을 중심으로 한 대학 교양교육으로 발전하였다. 이러한 세계 시민 교양교육은 사회 실천을 중심으로 한 교육 정책의 영향을 받아, 비판력, 다분야 연계 능력, 행동력, 국제력을 갖춘 세계 시민을 양성하고자 한다. 본문에서는 먼저 대만의 교양교육 발전을 분석하고, 세 시기의 주요 특징을 설명한다. 다음으로, 대만 교육부가 어떻게 대규모 프로젝트를 통해 지속 가능한 발전과 사회 실천과 같은 핵심 개념을 대학의 교양교육에 통합하였는지를 설명한다. 마지막으로, 국립 대만사범대학의 교양교육 과정 개편 경험을 바탕으로, 교육 과정이 세계 시민의 양성에 어떻게 대응하는지를 설명한다.

제1장 서론

세계화의 발전은 공간적, 지리적 제약을 타파하며, 국가 간의 정치, 경제, 문화 교류를 가속화시켰다. 동시에 세계 공통의 많은 문제와 도전이 발생하였고, 이를 해결하기 위해서는 각 국의 시민 간 국경을 초월한 협력이 필요하다. 세계적인 문제에 대응하여, 전통적으로 국가를 중심으로 정의되던 시민 개념은 국경을 넘나드는 '세계 시민'의 관점으로 점차 변화하고 있다. 세계화의 충격에 대처하는 중요한 학술기관으로서, 고등교육은 대학생을 21세기 글로벌 시민으로 육성하는 것이 현재 대학의 교양교육이 고민하고 대책을 강구해야 하는 핵심과제이다.

세계화가 시민의 소양에 미치는 영향에 대하여, 미국 학자 Falk(1994)의 견해에 따르면 주로 다음의 네 가지 측면이 있다.

첫째, 정신적인 측면에서, 세계화는 각국의 시민들에게 더욱 다양하고 포용적이며 평화롭고 정의로운 세상을 기대하게 한다.

둘째, 세계화로 인한 지역 경제 통합으로, 각국의 시민들은 개방적인 글로벌한 시각을 가져야 하며, 세계적인 관점에서 각 나라의 역할과 포지셔닝을 검토해야 한다.

셋째, 세계화로 인한 환경적 영향에 대응하여, 각국의 시민들은 생태의 지속 가능한 발전에 주의를 기울이고, 세계 시민으로서의 환경 보호 의식을 확립해야 한다.

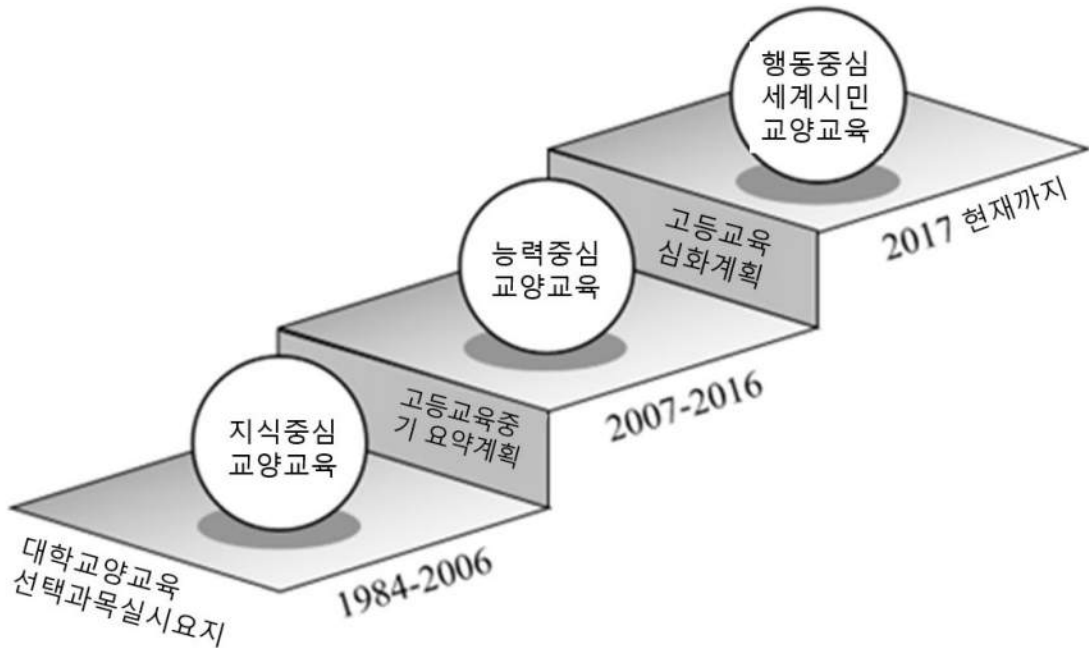
마지막으로, 세계화가 가져온 국제적인 문제들로 인하여, 세계 시민들은 실제 행동으로 나서서 공동으로 대응책과 해결책을 찾아야 한다. 따라서, 세계화의 맥락 속에서의 시민 소양 교육은 인지적, 정서적 목표를 넘어서, 시민의 행동력을 더욱 강조해야 한다.

대만의 교양교육 발전을 돌아보면, 교육부가 1984년에 ‘대학 교양교육 선택과목 시행 요점’을 발표한 이후, 지금까지 거의 40년에 걸쳐 세 가지 주요 발전 단계를 겪었다.

첫 번째 단계는 1980년대 중반부터 21세기 초까지이며, 이 시기의 교양교육 실행은 교양교육의 철학 전파 및 인식에 중점을 두었다(沈宗瑞, 2007). 그 기간 동안, 각 대학들은 학교의 교육 목표를 교양교육 철학과 교육 과정과 연관시키려고 했으며, 교양교육은 교양있는 전인 교육, 즉 인문학적 정신의 함양 및 건전한 인성 함양을 중시하는 경향이 있다(陳介英, 2008).

두 번째 단계는 2007년부터 2016년까지로 이 시기에 교육부는 ‘교양교육 중기 요강 계획’을 추진하며, 교양 과목을 대학의 핵심 과목으로 선정했고, 이로 인해 교양교육은 대학 전공 교육의 일부가 되었다. 실제 실행 측면에서, 교양교육은 더 이상 단순히 이념의 지침이 아니라 학생들의 ‘핵심 능력’ 향상에 중점을 두게 되었다(黃俊儒, 2014). 지식 중심에서 능력 중심으로의 전환을 통해, 학생들의 비판적 다양한 사고, 팀 협력, 문제 해결, 국제 이슈 탐구 등의 능력을 강조하게 되었다.

세 번째 단계는 2017년부터 현재까지이다. 교육부는 ‘사회 실천’을 중심으로 한 고등교육 정책을 통해 대학에 사회 변혁의 역할을 부여하며, 대학교의 국제 참여를 강화하도록 지도했다(楊智穎, 2023). ‘지역 창조’ 및 ‘지속 가능한 발전’과 같은 관련 프로젝트의 추진을 통해, 행동 중심의 세계 시민 교양교육의 중요성을 강조하며, 전문대학을 포함한 국내 대학들에서 점차 확산되고 있다.



[그림 1] 대만교양교육 발전 3단계

본문은 대만 교양교육 발전의 세 번째 단계에 대한 논의에 초점을 맞추고, 세계 시민 교양교육과 관련된 정책 및 교육 관행을 살펴본다.

첫째로, 대만 교육부가 최근에 제시한 교양교육 개혁을 위한 세 가지 고등교육 정책을 소개하고, 배경 맥락을 제공한다.

둘째로, 국립 대만사범대학의 교양교육을 예로 들어, 교양교육을 통해 어떻게 세계 시민을 양성하는지를 설명한다.

마지막으로, 교양교육 발전의 핵심 특징과 미래의 발전 방향에 대해 정리한다.

제2장 대만의 세계 시민 교양교육 추진을 위한 구체적인 정책

대만은 최근 10년 동안 '사회 실천'을 중심으로 한 일련의 고등교육 정책을 추진해왔다. 교양교육과 관련된 주요 계획으로는 세 가지가 있으며, 그것은 고등교육 심층화 계획, 대학 사회 책임 실천 계획, 그리고 대학 교양교육 향상 중기 계획이다. 이 세 가지 정책 계획의 목표는 학생들의 세계 시민 소양을 키우는 것으로, 그들이 미래 사회의 도전에 대응할 수 있게 만드는 것이다.

아래에서는 각 고등교육 정책이 세계 시민 교양교육과 어떻게 연결되는지를 설명하고, 대만의 교양교육이

세계 시민 개념의 영향 아래에서 나타내는 핵심 특성을 지적한다.

一. 고등교육 심층화 계획 (SDGs X 교양 교육)

대만 교육부는 2017년부터 고등교육 심층화 계획을 추진하며 대학들을 대상으로 교육 과정을 조정하도록 지도하고, 이를 통해 학생들의 IT능력, 자기 주도 학습 능력, 다영역 연계 능력, 문제 해결 능력, 국제 이동 능력, 사회 참여 능력 및 인문학적 능력을 강화하였다. 이는 학생들의 사회적 책임감을 키우고 시민 의식을 구축하여 이타적 행동을 보여주는 세계 시민이 되도록 하려는 것이다.

또한 교육부는 '유엔 지속 가능한 발전 목표(SDGs)를 고등교육 심층화 계획의 핵심 요소로 지정하고, 대학들이 세계 표준에 맞춰 국제적인 시야를 넓히며, 지속 가능한 발전 목표를 중심으로 한 교양교육을 구축하도록 지도하였다. 예를 들어, 국립대만사범대학은 SDGs를 주제로 한 교양교육 과정을 개설하였고, 학생들의 국제적 시각과 지속 가능한 지구 인식을 강화하였다. 2021년에는 지속 가능한 발전 목표(Sustainable Development Goals, SDGs)를 학교 발전의 중요한 항목으로 지정하였으며, 교수진이 SDGs를 교육에 통합하도록 적극 권장하였다. 현재 대만사범대학에서는 SDGs 기준에 부합하는 교양교육 과정이 200개 이상이다. 또한 학교에서는 '자기 주도 학습 특별 연구' 과정을 개설하였고, 학생들이 팀을 구성하여 SDGs 지표의 의미와 영향에 대해 연구하고 실질적인 행동으로 구체화시키도록 하였다.

二. 대학 사회 책임 실천 계획 (현장 실천 X 교양 교육)

2018년, 대만 교육부는 대학 사회 책임(University Social Responsibility, USR) 실천 계획을 추진하였고 '대학의 사회적 책임 추진 센터'를 설립하였다. 이는 대학을 중심으로 인간 중심의 접근방식을 가지고, 지역 수요에서 시작하여 인문학적 배려와 협력을 통해 지역 문제를 해결하고 사회 책임을 이행하게 하는 것을 목표로 한다. 대학 기관이 실제 문제를 통찰하고, 해석하며 참여하는 과정에서 관련 지식, 기술 및 자원을 통합하여, 혁신적인 지식의 활용과 전파를 촉진하며 지역의 성장 동력을 주도할 것으로 기대한다. 양즈잉(2023)에 따르면, 대학 내에서 USR 계획을 추진하는 것 자체가 대학 교육의 '변화' 또는 '개혁'으로 간주된다. 주요한 이유는 USR 계획이 학술 지식 전달과 탐구를 중심으로 한 전통적인 대학 문화를 전복하려고 시도하기 때문이다. 이 계획은 대학교수와 학생들에게 학문의 상아탑에서 나와 대학의 전문 분야 지식을 활용하여 지역의 요구에 응답하도록 권장하며, 이를 통해 현지 지식을 발전시키고 현장 문제를 해결하도록 한다.

USR 계획에 의해 구성된 교양 교육 과정은 현지 발전 요구와 현실 세계의 문제를 지향하며, 학생들의 현장 실천을 촉진하고, 문제 해결 능력을 키우는 사회적 책임이 있는 교양교육으로 간주된다. 대만사범대학을 예로 들면, 학교는 2018년에 '플라스틱 줄이기 및 지속 가능한 소비 촉진 센터'를 설립하였고, 이를 통해 플라스틱 감소와 관련된 주제 중심의 교양교육을 추진하여, 학생들이 자연을 사랑하고 보호하는 마음과 행동을 키우도록 하고, 재활용 원료로 만든 로프 네트 백, 수제 친환경 벌집 천 제작 등의 수업을 계획하였다.

대만사범대학의 학생들은 학습 능력을 향상시킨 후 지역 사회로 진출하여 다양한 활동을 주최하고, 지역 주민들의 참여와 플라스틱 사용을 줄이는 생활 행동을 이끌어, 이를 통해 대만 사범 대학과 지역 사회 간의 연결을 강화하며 플라스틱을 줄이는 환경 보호 커뮤니티를 만들었다. USR 개념을 도입한 교양교육은 학생들의 세계 시민 의식을 강화하고 현지 활동을 촉진한다.

三. iGER 교육부 대학 교양교육 향상 계획

교육부는 2022년 ‘대학 교양교육 향상 계획’(Initiating General Education Renaissance, iGER)을 추진하며, ‘신 교양교육’의 비전을 제시하고, 4대 전략인 ‘위치 재정립’, ‘관계중시’, ‘내용중시’, 그리고 ‘방법중시’이다. ‘재정립’은 각 대학이 자신의 특성과 학생의 필요에 따라 교양교육의 새로운 위치를 찾는 것을 의미한다. ‘관계중시’는 대학의 교양교육 발전이 반드시 12년 국민 기본 교육 과정의 핵심과 연계하여 전문 교육의 새로운 관계를 형성해야 한다고 강조한다. ‘내용중시’는 학생들의 요구에 맞는 소양 중심의 교양교육 과정을 개설하기를 기대한다. ‘방법중시’는 대학의 교양교육이 학생의 학습 흥미를 불러일으키는 혁신적인 교육법과 디지털 학습을 채택해야 한다고 강조한다(교육부, 2022). 신 교양교육의 특징은 전문 분야와 교양교육 간의 협력이 있으며, 이는 대학 전공 학과 교수진에게 우수한 다학제 전문 과정을 개설하도록 권장하며, 학술성과 실생활 응용 원칙을 고려하여 교양교육 과정으로 전환하여, 학생들이 다학제적 종합적 소양을 갖추 수 있도록 훈련한다.

iGER 계획을 주관하는 정치대학의 리차이엔 학장은 신 교양교육이 학생들에게 사회적 요구에 부응하는 능력을 키우는 것을 목표로 하며, 체험과 실천 등의 효과적인 교수법을 통해 학생들의 학습 동기와 태도를 되찾게 돕는 것에 그 목적이 있다고 하였다. 각 과목은 사회와의 연결을 강조하며, 문제 중심의 다학제 커리큘럼을 통해 문제의 발견 및 데이터 수집 등의 과정을 거쳐 학생들이 실천 지향적으로 국제적인 문제에 관심을 갖고 현지 문제를 해결하도록 이끈다(교육부, 2023). 구체적으로 말하자면, 신 교양교육의 정신은 글로벌화 시대에 시민들의 ‘세계적 시각, 현지 실천’에 대한 기대에 부응한다. 생명 공동체의 구축을 통해 세계적인 이슈를 공동으로 생각하고 해결하며 지속 가능한 발전 목표를 달성하는 것이다.

제3장 대만사범대학에서의 세계 시민 교양교육의 교학 실천

대만사범대학은 세계 시민의 모습은 비판력, 다학제 능력, 행동력 및 국제적 역량을 갖추어야 한다고 생각하며, 이에 해당하는 교양교육 실천 전략을 다음과 같이 설명하였다.

一. 공통 국어 및 영어 개혁으로 의제 토론을 통한 학생들의 비판적 사고와 표현 능력 개발

대만사범대학은 18학점의 교양교육 과정 외에도 10학점의 공통 국어 및 영어 과정을 가지고 있으며, 이 28학점은 대학의 필수 과목이며, ‘대교양’의 개념이다. 공통 국어와 영어는 오랫동안 국문과와 영문과에서 개설되어왔으며, 과정 내용은 고등학교 국어 및 영어의 연장선상에 있다. 많은 학생들이 이 과정의 필요성과 활용

성에 의문을 가지고 있어, 학내에서의 교과과정 개혁 요구가 계속되었다.

이때, 고등교육 심화 계획의 목표 1인 '교육 혁신 실현 및 교육 품질 향상'에는 '학생들의 독서 및 글쓰기 능력 향상 및 성과'라는 공통 성과 지표가 있다. 학생들의 학습 요구와 고등 교육 심화 계획의 교육 혁신 방향에 응답하기 위해, 대만사범대학은 여러 번의 협의와 조정 끝에 2016년에 공통 교육 위원회를 설립하였다. 위원회는 대학1 국어를 '중국어 비판적 사고와 표현'으로 명칭 변경하였고, 과정은 '독서-비판적 사고-토론-표현'의 나선순환 과정을 강조하며, 교과내용은 주요 의제를 기반으로, 소그룹 심층 토론을 통해 학생들의 비판적 사고, 문제 해결, 학습 및 글쓰기, 말하기 능력을 기르도록 하였다.

교육과정은 일관된 교육 구조를 가지고 있을 뿐만 아니라 학습 목표의 달성 정도를 검사하기 위해 비판적 사고와 글쓰기 능력 평가 시스템도 개발하였다. 평가 지표는 정보 요약, 문제 제기, 관점 설정 및 문장 구조 등 네 가지 항목이다. 이러한 과정은 학생들의 비판적 사고 능력을 향상시키는 데 도움이 되며, 학생들이 중요한 이슈에 대한 관심과 감정적 목표를 키우도록 도와준다. 대만사범대학의 교양교육 개혁 경험은 대만의 대학들에서 큰 주목을 받았으며, 여러 학교에서 교육과정 개혁 경험을 공유하였다.

二. 부전공 및 복수 전공 시스템 개혁으로 학생들에게 다학제 학습을 격려하고 다양한 분야의 능력 개발

글로벌 이슈들은 점점 복잡해지고 있으며, 많은 문제를 해결하기 위해서는 여러 분야의 지식이 필요하다. 학생들이 세계 시민으로서의 다학제 능력을 갖추 수 있도록 대만사범대학은 일련의 교과과정 개혁을 통해 학생들이 편안함을 벗어나 다양한 분야의 지식과 능력을 키우도록 격려한다. 먼저, 대만사범대학은 전통적인 부전공 및 복수 전공의 '선발제'를 '등록제'로 변경하여, 문턱을 낮추고 절차를 간소화해 학생들이 영역을 넘나들어 탐구하도록 장려한다.

또한, 다양한 분야의 예비 과정을 도입하여 각 학과가 이러한 과정을 제공하도록 하였고, 전공 및 일반 교육 학점을 이중으로 선택할 수 있도록 하여 학생들의 다학제 탐색을 효과적으로 안내했다. 학생들이 예비 과정을 이수하면 해당 학과의 부전공 또는 복수 전공 학생으로 등록할 수 있다. 동시에 대만사범대학의 모든 학과는 전공과목의 학점을 75학점 이하로 조정하여, 학생들의 자유 선택 공간을 확대하였다. 따라서 학생들은 자유 선택과목 공간에서 학점 과정, 부전공 또는 복수 전공 등을 선택할 수 있게 되었다.

시행 이후, 학생들의 다학제 학습은 이미 성과를 거두었으며, 복수 전공을 수강하는 학생의 수가 부전공을 수강하는 학생의 수보다 더 많았다. 이로써 학생들이 세계화 시대에 필요한 다학제 인재의 중요성을 인식하고 그것을 직접 실천하는 것을 볼 수 있다.

디지털 시대의 학습에 미치는 영향을 고려하여, 대만사범대학은 비이공계 학생을 대상으로 CT+X (Computational Thinking+X) 시리즈 과정을 통해 학생들의 정보 소양과 다학제 응용 능력을 향상시키고 있다. 대만사범대학의 공동교육위원회는 '논리와 프로그래밍 교육팀'을 만들어 전교 프로그래밍 교양 과정을 계획하였으며, 현재 기초 능력, 정보 기술 및 다학제 통합의 세 유형의 교육과정을 제공하고 있다. 프로그래

밍 과정을 이수한 학사 과정의 학생 비율은 이미 60%를 넘어섰다.

대만사범대학은 교육, 언어, 체육과학, 예술 인문학 등의 특색 분야의 장점을 과학기술 및 사회과학 분야에 통합하여, 과학기술 및 사회과학의 교육 및 연구 능력을 확장할 수 있도록 돕고 있다. 교양교육 과정을 통해 학생들을 다학제 탐구로 안내하는 것 외에도, 다학제 학점 과정을 통해 서로 다른 학과와 분야의 지식을 조직하고 통합하여 학생들이 전공 지식 외에도 다학제 지식을 통합 학습할 수 있도록 하고 있다.

三. 사회 행동 지향적 교양교육 과정을 통해, 학생들의 자기 주도 학습 계획으로 학생들의 행동력 개발

대만사범대학은 전체 교원에게 SDGs(지속 가능한 발전 목표) 주제를 교과와 교육에 통합하도록 권장하며, 학생들에게 지속 가능한 발전의 중요성을 이해시키고 전문 지식을 활용하여 문제에 응답하고 해결하고, 이를 통해 시민 참여의 이상을 달성토록 한다. 교양교육 과정은 SDGs이슈 탐구를 통해 행동 지향적 교과 설계를 채택하여 학생들이 지역 문제를 세계적 맥락에서 탐구할 수 있게 한다. 실제 상황을 통해 문제 해결 전략을 생각하고, 행동과 반성의 과정을 통해 학생들의 글로벌 사고와 지역적 실행 능력을 키우고, 세계 시민 목표를 향해 매진할 수 있도록 한다.

정규 교육 과정 외에도 비정규 교육 과정은 학생들의 행동력을 높이는 학습의 장이다. 대만사범대학은 '지역 기반 시민 참여와 혁신 서비스 프로젝트'를 시행하고, 유엔의 지속 가능한 발전 목표와 결합하여 주제 중심의 실제 서비스 방안을 설계하고, 학생들의 다학제 학습, 자주적 학습, 경험적 학습의 세 가지 학습 방식을 강조하며, 일련의 학습 프로그램을 운영해 학생들이 배운 것을 활용하여 지역사회와 사회에 관심을 가지고 서비스를 제공함으로써, 학생들이 자신의 사회적 책임을 인식하고 시민소양을 키울 것을 기대한다.

학습 프로그램 설계는 기초부터 고급 학습까지 나선형으로 순차적으로 진행되는 학습 경로로, '학생 중심'의 설계 철학과 '학과 외 학습'의 중요성을 강조하며, 증거 기반의 평가 방식을 구축하였다. 실천 주제로는 고령자 서비스, 지역사회 조성, 식량 교육, 시민 기자, 플라스틱 줄이기 환경 홍보, 디지털 원격 교육, 디자인 사고 등의 주제를 포함하며, 다양한 주제의 서비스 실행을 통해 학생들의 사회적 주제에 대한 인식과 이해 및 세계 시민의 소양을 향상시킨다.

四. 글로벌 가상 교실 추진으로 자매학교의 교직원 및 학생들과 함께 의제를 탐구하며 학생들의 국제 역량 개발

학생들의 글로벌 사고력을 키우고, 국제 이동 및 학습을 증진하는 것은 대만사범대학의 국제화 추진의 중요한 항목 중 하나이다. 글로벌 시대에, 각국의 고등 교육기관은 '국경을 넘은 초국가적 교육(transnational education)'을 적극적으로 추진하고 있다. 전통적인 학생 해외 교환 프로그램, 교수님의 단기 해외 강의 및 원격 교육은 여전히 국제 교육의 주류이지만, 고등 교육 경쟁이 점점 더 치열해지고, 저출산, 코로나19 등의 영향으로 국제 교육의 형태는 현재 혁신과 다원적 형태의 조정에 직면해 있다.

글로벌 학습 환경을 조성하기 위해, 대만사범대학은 팬데믹 시대에 교직원 및 학생들이 양성한 원격 상호

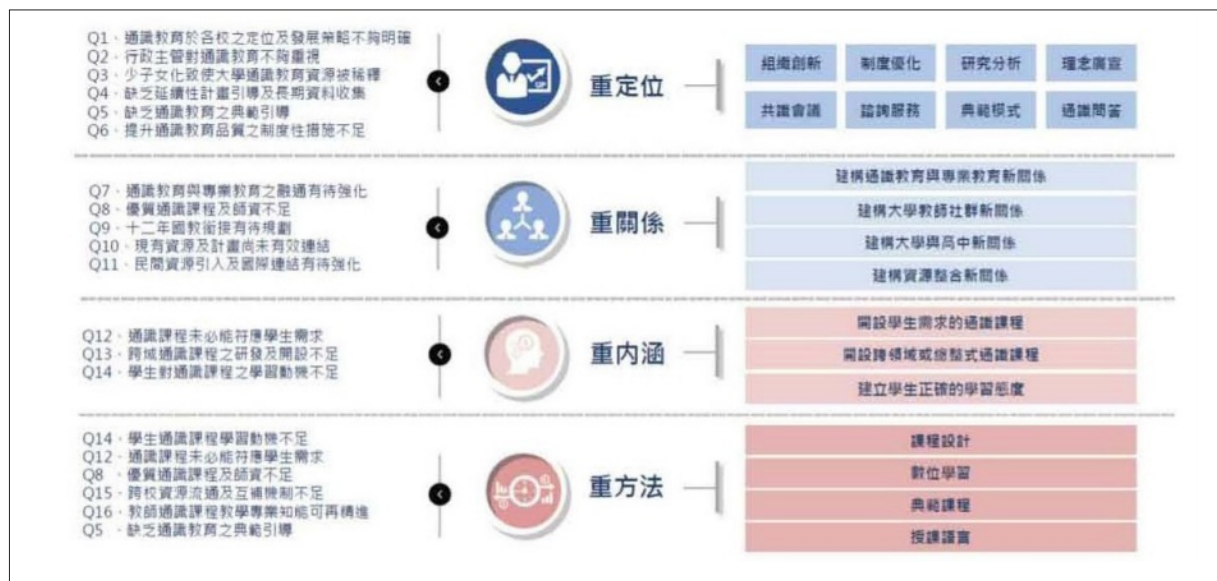
학습 능력을 잘 활용하여 2022년 '글로벌 가상 교실(global virtual classroom) 프로젝트'를 추진하였고, 대만 사범대학의 교수와 학생들이 자매학교의 교수 및 학생들과 온라인으로 3번 이상 함께 주제를 탐구하면, 교수는 보상을 받을 수 있어 현재 다양한 강의에 여러 나라의 자매학교들이 협력하고 있다.

대만사범대학 컴퓨터 공학과의 왕차오 교수의 '스마트 시티에서의 데이터 과학과 통신' 강좌를 예로 들면, 이 강좌는 규슈 대학의 코노미 신이치 교수와 함께 개설했다. 두 교수는 학생들에게 데이터 과학이 스마트 시티의 디지털 관리에서 어떻게 활용될 수 있는지, 도시 교통 및 대기 품질 모니터링과 같은 문제를 어떻게 해결할 수 있는지를 함께 탐구하게 했다. 선택과목을 수강하는 대만사범대학의 14명의 학생들과 규슈 대학의 20명의 학생들은 7개의 그룹으로 나뉘어, 각 그룹의 학생들은 학기 말에 해결책을 제출해야 하며, 그들이 해결하고자 하는 사회적 문제와 강좌에서 배운 내용을 어떻게 활용하여 목표를 달성할 수 있는지 설명해야 한다.

국가 간 협력 교육을 통해 양측 국가의 현지 학생들이 동시에 온라인 연결하여 영상으로 교류할 수 있게 하여, 학생들의 다문화 소통 및 협력 능력을 향상시키는 것은 글로벌 시민을 양성하는 혁신적 방법이며, 디지털과 국제 연결을 통한 경제적인 방법이기도 하다.

제4장 결론

대만 교양교육의 발전은 1980년대 이후로, 세 개의 단계와 두 번의 구조적 변화를 겪었다. 각 단계마다 주요 목표가 있으며, 지식 중심에서 능력 중심으로, 그리고 행동 중심으로 서서히 변화해왔다. '새로운 교양교육'은 교육부가 대학 교양교육 계획을 통해 지도하며, 이 계획은 교양교육의 문제 분석, 대응 재배치, 관계 중심, 내용과 방법 중심의 네 가지 관점을 통해 구체적인 행동 계획을 제시한다(그림 2).



(그림 2) 새로운 교양교육 전략, 행동 방안과 문제 대응도(교육부, 2022)

특히 언급할만한 것은, 이 계획은 교양교육과 국제 기구와의 협력 모델을 강화하겠다는 것을 강조하며, 특히 '한국교양기초교육원(KONIGE)' 및 '한국교양교육학회(KAGEDU)'와의 협력을 언급하였다. 양국의 교양교육기구 간의 협력과 공유를 통해 세계 시민 양성에 함께 노력하기를 기대한다.

The Development of Global Citizenship: General Education in Taiwan

Liu, Meihui (Distinguished Professor, National Taiwan Normal University, Taiwan)

Abstract

The development of liberal education in Taiwan began in the 1980s and has undergone three stages and two structural transitions to evolve into a university liberal education centered around the concept of "global citizenship". Influenced by education policies centered around social practice, this global citizenship general education aims to cultivate global citizens equipped with critical thinking, interdisciplinary skills, agency, and international competence. First, I will analyze the development of general education in Taiwan, explaining the key characteristics of the three periods. Next, I will describe how the Taiwanese Ministry of Education integrated core concepts such as sustainable development and social practice into university general education through large-scale projects. And finally, drawing on the experience of curriculum revision at the National Taiwan Normal University, I will explain how the curriculum is tailored to the cultivation of global citizens.

Chapter 1 Introduction

The advancement of globalization has broken down spatial and geographical constraints, accelerating political, economic, and cultural exchanges among nations. Simultaneously, numerous global issues and challenges have arisen, necessitating cooperation among citizens beyond national borders for their resolution. In response to global issues, the concept of citizenship, traditionally defined around the nation-state, is gradually evolving towards a perspective of "global citizenship" that transcends borders. As a crucial academic institution

dealing with the impacts of globalization, higher education is currently grappling with the essential task of cultivating university students into 21st-century global citizens, necessitating contemplation and strategic measures in the realm of university general education.

Regarding the impact of globalization on citizens' competency, according to the views of American scholar Falk (1994), there are primarily four aspects:

First, on a psychological level, globalization leads citizens of each country to anticipate a more diverse, inclusive, peaceful, and just world.

Second, due to regional economic integration brought about by globalization, citizens of each country must adopt an open global perspective and consider the roles and positioning of each nation from a global standpoint.

Third, in response to the environmental impacts of globalization, citizens of each country should pay attention to the sustainable development of ecology and establish an environmental awareness as global citizens.

Finally, due to the international issues brought about by globalization, global citizens must take practical action and work together to find countermeasures and solutions. Therefore, within the context of globalization, education to refine citizens should emphasize the agency of citizens beyond cognitive and emotional goals.

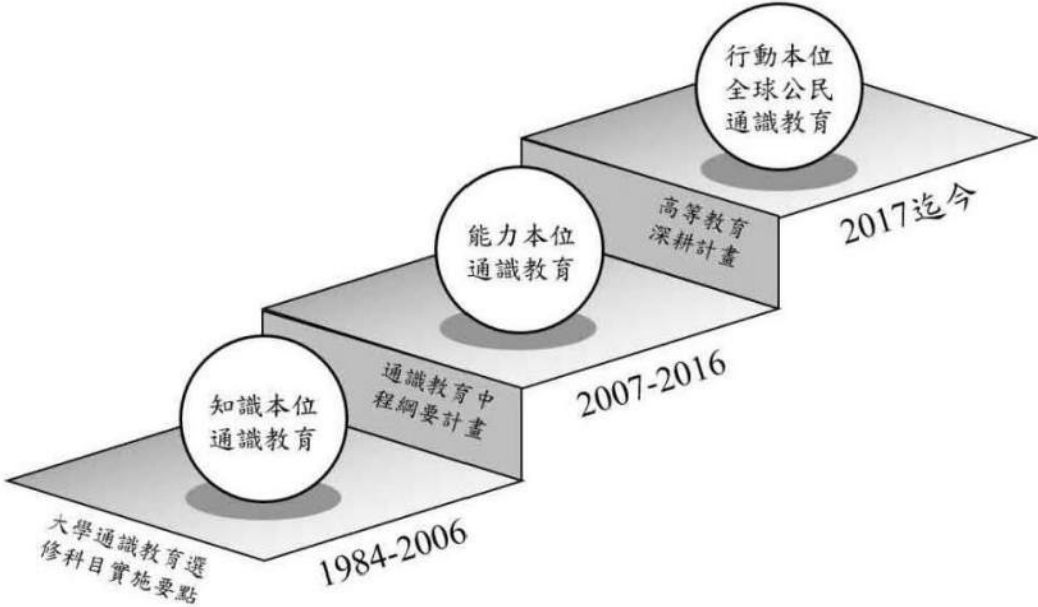
Looking back at the development of general education in Taiwan, since the announcement of the "Key Points for Implementing Elective Courses in University general Education" by the Ministry of Education in 1984, it has undergone three major stages over nearly 40 years.

The first stage, from the mid-1980s to the early 21st century, emphasized the dissemination and awareness of the philosophy of general education (Shen, 2007). During this period, each university attempted to align the educational goals of the institution with the philosophy and curriculum of general education, which tended to emphasize a holistic education that fosters a humanistic spirit and cultivates sound character (Chen, 2008).

The second stage, from 2007 to 2016, saw the Ministry of Education promoting the "Mid-Term Plan for general Education," designating general courses as core subjects within universities,

integrating liberal arts education into the main curriculum of university majors. In terms of practical implementation, liberal arts education began to focus on enhancing students' "core competencies" rather than being merely ideological guidelines (Huang, 2014). This shift from a knowledge-centered to a competency-centered approach emphasized students' abilities in critical and diverse thinking, teamwork, problem-solving, and exploration of international issues.

The third stage spans from 2017 to the present. The Ministry of Education has empowered universities with the role of social transformation through higher education policies centered around "social practice," and guided universities to strengthen their international engagement (Yang, 2023). Through the promotion of related projects such as "regional creation" and "sustainable development," the significance of action-oriented global citizenship liberal arts education has been emphasized, gradually spreading across domestic universities, including junior colleges.



(Figure 1) Three stages of development of Taiwanese General

This paper focuses on the discussion about the third stage of Taiwan’s general education development, examining policies and educational practices related to global citizenship education.

First, it introduces three higher education policies proposed by the Taiwanese Ministry of Education for the reform of general education and provides the background context.

Second, using the example of the National Taiwan Normal University, it explains how to foster global citizens through general education.

Finally, it summarizes the key features of general education development and outlines future directions.

Chapter 2 Specific Policies for Promoting Global Citizenship Education in Taiwan

Over the past decade, Taiwan has been pursuing a series of higher education policies centered around "social practice." There are three key plans related to general education, namely the Deepening of Higher Education Plan, the University Social Responsibility Execution Plan, and the Mid-Term Plan for Enhancing University general Education. The objective of these three policy initiatives is to enhance students' global citizenship capabilities, enabling them to respond to the challenges of future society.

The following explains how each higher education policy is connected to global citizenship general education and points out the key characteristics of Taiwan's general education under the influence of the global citizenship concept.

1. Deepening of Higher Education Plan (SDGs X General Education)

Since 2017, the Taiwanese Ministry of Education has promoted a plan to deepen higher education, guiding universities to adjust their curricula, thereby enhancing students' IT capabilities, self-directed learning abilities, interdisciplinary skills, problem-solving skills, international mobility, social engagement abilities, and humanistic competencies. The aim is to foster students' sense of social responsibility, build civic consciousness, and cultivate them into global citizens who exhibit altruistic behavior.

The Ministry of Education has also designated the "United Nations Sustainable Development Goals" (SDGs) as a key element of the Deepening of Higher Education Plan, guiding universities to broaden their international perspectives in line with global standards and establish general education centered around the SDGs. For example, the National Taiwan Normal University has introduced a general education program centered around the SDGs, enhancing students' international perspectives and sustainable global awareness. In 2021, the Sustainable Development Goals (SDGs) were identified as being significant for the school's development, with the faculty strongly encouraged to integrate the SDGs into education. Currently, there are over 200 general education courses at the National Taiwan Normal University that meet

SDGs standards. Additionally, the school has introduced a "Self-directed Learning Special Research" course, allowing students to form teams to research the significance and impact of SDG indicators and to put them into practice.

2. University Social Responsibility Execution Plan (On-site Practice X General Education)

In 2018, the Taiwanese Ministry of Education initiated the University Social Responsibility (USR) Execution Plan and established the “University Social Responsibility Promotion Center.” With a human-centered approach at the university level, it aims to address local issues through humanistic consideration and collaboration, fulfilling social responsibilities. It is expected to promote the innovative use and dissemination of knowledge and drive the growth engine of the region, as universities create insight into, interpret and engage in real issues and integrate relevant knowledge, skills, and resources. According to Yang (2023), the pursuit of the USR plan within the university itself is considered a "transformation" or "reform" of university education. This is primarily because the USR plan attempts to subvert the traditional university culture centered around the dissemination and exploration of academic knowledge. This plan encourages university professors and students to come down from the ivory tower of academia and respond to local demands with the use of specialized knowledge, thus fostering local knowledge development and resolving on-site issues.

The general curriculum established by the USR plan is considered to be a socially responsible general education that aims at local development needs and real-world issues, promoting students' on-site practice and enhancing their problem-solving abilities. Taking the National Taiwan Normal University as an example, the university established the “Center for Plastic Reduction and Sustainable Consumption promotion” in 2018, promoting a general education centered on the topic related to plastic reduction. Classes such as making rope net bags from recycled materials and crafting handmade eco-friendly beehives were held to help students develop a mindset to appreciate and protect nature.

After enhancing their learning abilities, students from the National Taiwan Normal University engage in various activities within the local community, drawing local residents’ participation and lifestyle changes to reduce plastic usage. This has strengthened the connection between the university and the local community, creating an environmental protection community that reduces plastic waste. Integrating the concept of USR into general education enhances students' global citizenship awareness and promotes on-site engagement.

3. iGER (Initiating General Education Renaissance) Plan by the Ministry of Education

In 2022, the Ministry of Education launched the 'Initiating General Education Renaissance' (iGER) Plan, presenting a vision for “New General Education” with four main strategies: “repositioning,” “focusing on relationships,” “focusing on content,” and “focusing on methods.” “Repositioning” refers to each university finding a new position for general education based on its own characteristics and the needs of its students. “Focusing on relationships” emphasizes that the development of a university's general education must be connected with the core of the 12-year national basic education curriculum to forge new relationships in professional education. “Focusing on content” hopes to open general education courses centered on competency that meet the students' demands. "Focusing on methods" highlights the adoption of innovative teaching methods and digital learning that arouse students' learning interests in the university's general education (Ministry of Education, 2022). The characteristics of new liberal arts education lie in the collaboration between specialized fields and general education. This encourages university faculty to open excellent multidisciplinary courses, transitioning them into general education courses considering both academic principles and real-life applications, thereby training students to have comprehensive multidisciplinary competencies.

The Dean of National Chengchi University, Li Caiyan, who is in charge of the iGER plan, stated that the goal of the new liberal education is to enhance students' ability to respond to social demands, aiming to help students regain their learning motivation and learning attitude through effective teaching methods such as experiential learning and practical applications. Each course emphasizes connections with society, guiding students to take active interest in international issues and solve local problems through a problem-centered multidisciplinary curriculum that involves processes such as problem discovery and data collection (Ministry of Education, 2023). Specifically, the spirit of the new general education aligns with the citizens' expectations for “global perspective and local practice” in the era of globalization. By establishing a living community, collectively considering and addressing global issues and achieving a sustainable development objective.

Chapter 3 : Pedagogical Practices of Global Citizenship General Education at the National Taiwan Normal University

The National Taiwan Normal University believes that as global citizens people should

be equipped with critical thinking skills, interdisciplinary abilities, ability to execute, and international competencies. Accordingly, the university has outlined the following strategies for implementing general education.

1. Development of Critical Thinking and Expressive Skills through Debates by Reforming Common Chinese and English

In addition to an 18-credit liberal arts education curriculum, the National Taiwan Normal University has a 10-credit program in common Chinese and English, totaling 28 credits, which are compulsory courses known as "General Education." Common Chinese and English courses have long been offered within the Chinese and English departments, with the course content being a continuation of high school-level language education. However, due to concerns regarding the necessity and practicality of these courses among many students, there has been a continuous demand for curriculum reforms within the university.

In line with Objective 1 of the Deepening of Higher Education Plan, which aims to achieve educational innovation and improve educational quality, there is a common performance indicator focusing on "enhancing students' reading and writing abilities and achievements." Responding to students' learning needs and the direction of educational innovation in the Deepening of Higher Education Plan, the National Taiwan Normal University established a Common Education Committee in 2016 after several discussions and adjustments. The committee renamed "College Chinese" to "Critical Thinking and Expression in Chinese," emphasizing a spiral process of "reading-critical thinking-debate-expression." The course content is based on major topics, fostering students' critical thinking, problem-solving, learning and writing, and speaking abilities through in-depth group discussions.

The curriculum not only maintains a consistent educational structure but also developed a critical thinking and writing evaluation system to examine the level of achievement of the learning objectives. There are four evaluation indicators: information summary, raising questions, setting perspective, and sentence structure. These courses help students improve their critical thinking skills and help them develop an interest in important issues as well as set emotional objectives. National Taiwan Normal University's experience in general education reform garnered significant attention within Taiwanese universities, leading to the sharing of curriculum reform experiences among several universities.

2. Encouraging Multidisciplinary Learning through Minor and Dual Major Systems Reform and Developing skills in Various Fields

As global issues become increasingly complex, addressing many challenges requires knowledge from various fields. In order to equip students with multidisciplinary capabilities as global citizens, National Taiwan Normal University encourages students to step out of their comfort zones and cultivate knowledge and skills across diverse disciplines through a series of curriculum reforms. Firstly, the university has transformed the traditional “selection-based” system for minors and dual majors to an “enrollment-based” system, lowering the threshold and simplifying procedures to encourage students to explore and traverse different domains.

Furthermore, the university has introduced preliminary courses in various fields, encouraging each department to offer such courses and allowing students to choose major and general education credits in double, effectively guiding students' multidisciplinary exploration. Upon completion of the preliminary courses, students can register as minors or dual majors in the respective departments. Simultaneously, all departments at National Taiwan Normal University have adjusted the credits for major courses to 75 credits or less, thereby expanding students' freedom of choice. Consequently, students have the option to choose credit courses, minors, or dual majors in the free elective space.

Since its implementation, students' multidisciplinary learning has already yielded results, with a greater number of students taking dual majors compared to those pursuing minors. This demonstrates students' recognition of the importance of multidisciplinary talents in the era of globalization and their active pursuit of it.

Taking into account the impact of the digital era on learning, National Taiwan Normal University has been enhancing students' information competence and multidisciplinary application abilities through the CT+X (Computational Thinking+X) series of courses, targeting non-STEM students. The university's Joint Education Committee established a "Logic and Programming Education Team" and planned a university-wide programming general education course. Currently, it offers three types of courses: basic skills, information technology, and multidisciplinary integration. The proportion of undergraduate students who have completed programming courses has already exceeded 60%.

National Taiwan Normal University integrates the strengths of specialized fields such as education, language, sports science, and arts and humanities into science and technology and

social sciences, thereby helping to expand the educational and research capabilities in science and technology and social sciences. In addition to guiding students towards multidisciplinary exploration through general courses, it organizes and integrates knowledge from different departments and fields through multidisciplinary credit courses, enabling integrative learning of multidisciplinary knowledge for students in addition to their major-specific knowledge.

3. Developing students' execution skills with students' self-directed learning plans through social behavior-oriented General curriculum

National Taiwan Normal University encourages its entire faculty to integrate the Sustainable Development Goals (SDGs) topic into their curricula and education, aiming to help students understand the importance of sustainable development and utilize their expertise to respond to and resolve issues, thus achieving the ideal of civic engagement. The general curriculum adopts behavior-oriented course design through the exploration of SDGs issues, enabling students to investigate local problems within a global context. It allows students to think about problem-solving strategies through real-world situations, develop their global thinking and regional execution skills through actions and reflection, and strive towards the goal of global citizenship.

In addition to regular academic courses, non-regular education programs serve as an arena for enhancing students' execution skills. National Taiwan Normal University has implemented the "Region-based Civic Engagement and Innovative Service Project" and designed a topic-centered real-world service initiative combined with the United Nations' Sustainable Development Goals. Emphasizing three modes of learning—multidisciplinary learning, self-directed learning, and experiential learning—the university operates a series of learning programs to encourage students to utilize what they have learned and contribute to the local and broader community. This approach aims to cultivate students' awareness of their social responsibilities and foster civic engagement.

The design of the learning programs follows a spiral path from basic to advanced learning, emphasizing a student-centered design philosophy and the significance of "out-of-department learning," while establishing an evidence-based evaluation method. Topics for implementation include elderly care services, community building, food education, citizen journalism, environmental promotion for reducing plastic usage, digital remote education, design thinking, among others. Through the implementation of services on various topics, students' awareness and understanding of social issues and global citizenship capabilities are enhanced.

4. Exploring agendas with faculty and students of sister schools and developing students' international competencies by advancing a global virtual classroom

Raising students' global thinking and promoting international mobility and learning is one of the important agendas of the internationalization drive at the Taiwan Normal University. In the era of globalization, higher education institutions worldwide are actively promoting "transnational education." Traditional student exchange programs, short-term lectures by professors abroad, and distance education still constitute the mainstay of international education. However, with intensifying competition in higher education and the challenges posed by factors such as low birth rates and the impact of COVID-19, the form of international education is currently facing the need for innovation and diversified adjustments.

To create a global learning environment, Taiwan Normal University launched the "Global Virtual Classroom Project" in 2022, leveraging the remote collaborative learning skills that faculty and students developed during the pandemic. Under this initiative, professors at Taiwan Normal University can receive incentives when they collaborate with professors and students from sister schools online to explore topics together for at least three times. Currently, various lectures involve collaboration among sister schools from different countries.

Taking the example of Professor Wang Chao from the Department of Computer Science at the Taiwan Normal University, he co-developed the course "Data Science and Communication in Smart Cities", in collaboration with Professor Kono Shinichi from Kyushu University. Both professors guided students on how data science can be leveraged in the digital management of smart cities, exploring solutions to issues such as urban transportation and air quality monitoring. Fourteen students from Taiwan Normal University and twenty students from Kyushu University enrolled in the elective course were divided into seven groups. Each group was required to submit a solution at the end of the semester, explaining how they can apply the knowledge learned in the course to address the social problems they aim to solve.

Improving students' multicultural communication and cooperation skills by allowing local students from both countries to connect online at the same time through cooperative education between countries is an innovative way to cultivate global citizens, and is also an economical way through digital and international connections.

Chapter 4 Conclusion

Since the 1980s, the development of general education in Taiwan has undergone three stages and two structural changes. There are major goals at each stage, and they have gradually changed from knowledge-oriented to ability-oriented and action-oriented. The "New General Education" is guided by the Ministry of Education through the University General Education Plan, which presents a detailed action plan through four perspectives: problem analysis, response relocation, relationship-oriented, and content and method-oriented (Figure 2).

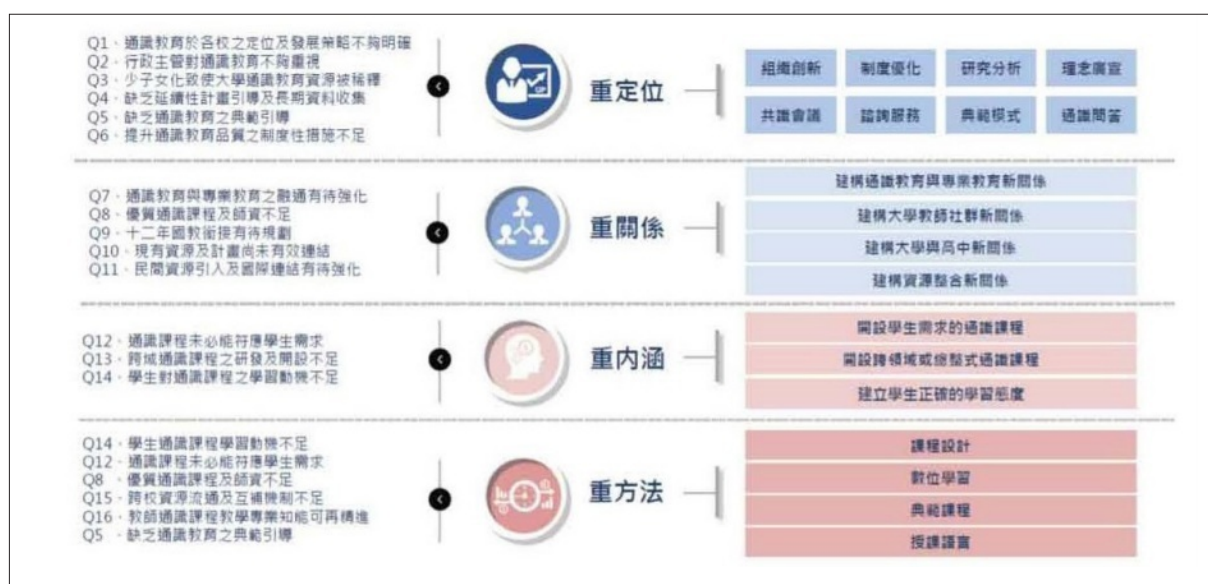


Figure 2. New general education strategy, action plan, and problem response map(Ministry of Education, 2022)

Of particular mention, the plan emphasizes the strengthening of the cooperation model between general education and international organizations, notably highlighting collaboration with the Korea National Institute of General Education (KONIGE) and The Korean Association of General Education(KAGEDU). Through collaboration and sharing between the general education institutions of both countries, it is hoped that efforts will be made together to foster global citizenship.



송하석

- 아주대학교 다산학부대학 교수
- 전) 전국대학교양교육협의회 회장

SONG, Ha Suk (Korea)

- Professor, Dasan University College, Aju University, Korea
- Former President of KCUGE

한국 대학의 세계 시민 교육에 대한 검토와 제안 : 교양교육으로서 세계시민 교육 어떻게 할 것인가?

송하석 (교수, 아주대학교, 한국)

1. 도입: 세계시민 개념과 세계시민 교육의 등장

20세기 후반 이후 세계는 급속하게 진행된 세계화로 경제, 정치, 환경, 기술 영역 등 거의 모든 분야에서 급진적인 변화를 겪기 시작했다. 또한 정보통신 기술의 발달로 시공간을 초월해서 전 세계의 소식을 실시간으로 접할 수 있게 되었고 교통의 급속한 발달로 지구 어느 곳이든 하루 만에 도달할 수 있게 되었다. 이렇게 세계가 하나의 공동체가 되어가고 상호의존성이 높아지면서 편리함의 이면에 여러 가지 문제도 발생하고 있다. 특히 심화되고 있는 빈곤과 불평등, 생태계 파괴와 기후 변화, 그리고 최근 겪었던 팬데믹 등 국가 단위로 해결하기 어려운 인류 공동의 위기에 직면하게 되었다. 국가 간의 상호연계 및 상호의존성은 세계화의 당연한 귀결이기 때문에, 이러한 인류 공동의 문제에 전 세계가 함께 대처해야 한다는 자각이 생겨난 것은 자연스럽다고 할 수 있을 것이다. 이런 상황에서 모든 인류는 이제 근대 이후 발생한 민족국가에 속한 시민을 넘어서 인류의 공동의 위기에 관심과 책임감을 가지고 행동하는 세계시민이 되어야 한다는 생각이 확산되기 시작했다.

2012년 9월 반기문 전 유엔사무총장은 <글로벌 교육 우선 구상(Global Education First Initiative)>에서 “우리는 세계시민 의식을 함양해야 한다. 교육은 글을 쓰는 능력과 산술능력 이상의 것이다. (...) 교육은 사람들이 더 정의롭고 평화로우며 관용적인 사회를 만들도록 돕는 본연의 역할을 온전히 떠맡아야 한다.”(UNESCO, 2014)고 언급함으로써 “세계시민 의식 함양”을 강조하였다. 이후 2015년 유엔은 “단 한 사람도 소외되지 않을 것(Leave no one behind)”이라는 슬로건과 함께 인류 공동의 17개 목표와 169개의 세부 목표를 설정하고 2030년까지 달성하기로 결의하였다. 이 지속가능발전목표 중 4번째 교육 부분의 일곱 번째 세부 목표로 세계시민 교육(Global Citizenship Education, 이하 GCED)이 포함되면서 세계시민 교육은 국제사회에서 주요 주제로 주목받기 시작했다.

이 글은 GCED가 무엇인지 그 목표와 목적을 살펴보고, 그 목표와 목적을 달성하기 위해서 대학은 어떤 역할을 할 수 있고, 또 해야 하는지를 살펴볼 것이다. 이 포럼의 목적이 대학의 교양교육으로서 GCED에 대

해서 논의하는 것이기 때문에, 현재 우리나라 대학에서 이루어지고 있는 GCED에 대해서 검토하고, 대학의 교육, 특히 교양교육이 GCED의 목표와 목적을 달성하기 위해서 무엇을 어떻게 교육해야 할 것인지에 대한 방향을 제시하고자 한다.

2. 세계시민과 세계시민 교육

GCED란 간단히 말해서 글로벌 시민 의식을 지닌 세계시민을 양성하는 교육이다. 그렇다면 세계시민(global citizen)이란 어떤 존재일까? 박순용은 세계시민을 “지식과 비판적 문해력을 갖추고, 사회적으로 연결되고 다양성을 존중하며, 윤리적으로 책임감 있고, 적극적으로 참여하는 자”(박순용 41)로 정의하고, 파이크(G. Pike)는 “전 지구적 차원의 복지, 환경, 인권 문제에 관심을 가지고 참여하는 책임감 있는 시민”(이윤주, 230)으로 정의한다. 옥스팜은 능동적이며 책임감 있는 세계시민이라면 무엇을 이해하고 알아야 하는지(지식 및 이해), 어떤 능력을 가지고 있고 또 길러야 하는지(역량 및 기술), 그리고 어떤 가치관과 태도를 가져야 하는지(가치 및 태도)를 구체적이고 명료하게 설명한다.

지식 및 이해	역량 및 기술	가치 및 태도
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 사회정의와 평등 ▪ 정체성과 다양성 ▪ 세계화와 상호의존성 ▪ 지속 가능한 발전 ▪ 평화와 갈등 ▪ 인권 ▪ 권력과 거버넌스 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 비판적이며 창조적인 사고 ▪ 공감 ▪ 자기인식과 성찰 ▪ 소통력 ▪ 협력과 갈등 해소 ▪ 복잡함과 불확실함에 대한 대처 능력 ▪ 지식을 바탕으로 한 성찰적 행동 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 정체성과 자부심 ▪ 사회정의와 평등에 대한 헌신 ▪ 인간과 인권에 대한 존중 ▪ 다양성에 대한 존중 ▪ 환경에 대한 관심과 지속 가능한 발전에 대한 헌신 ▪ 참여와 포용에 대한 헌신 ▪ 변화를 만들 수 있다는 믿음

〈표 1〉 출처: Oxfam (2015), p. 8

옥스팜의 설명을 정리하면, 결국 세계시민이란 평화, 인권, 다양성, 정의, 민주주의, 관용 등과 같은 보편적인 핵심 가치에 대해서 이해하고(지식), 비판적이고 창의적으로 문제를 해결하는 능력과 다양한 배경을 지닌 사람들과 상호작용하기 위해서 필요한 의사소통 능력을 가지고(역량), 인류 공동의 문제를 해결하기 위해서 노력하는 책임감 있는 사람이라고 할 수 있을 것이고, GCED는 이런 사람을 기르는 교육이라고 할 수 있을 것이다. 그런 점에서 유네스코는 GCED를 “보다 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고 포용적이며 안전한 지속 가능한 사회를 만들기 위해 필요한 지식, 역량, 가치 및 태도를 학습할 수 있도록 교육을 구안하는 방법에 대한 일종의 관점적 패러다임”(UNESCO, 2014. p. 9)이라고 규정하고 있다.

GCED는 그 목적을 달성하기 위해서 세 가지 영역(domains)에서 이루어져야 한다. 즉 세계시민이 지녀야 할 지식과 이해를 함양하는 인지적 영역, 그리고 지식과 이해를 토대로 구체적인 실천을 위해서 지녀야 할 다양한 역량과 기술을 훈련하는 사회·정서적 영역, 끝으로 실천을 훈련하는 행동의 영역이 그것이다.

학습 영역	내용
인지적 영역 (Cognitive Domain)	<ul style="list-style-type: none"> 전 세계, 권역, 국가, 지역사회의 이슈, 다양한 국가 및 국민들 간의 상호연결성과 상호존성을 비롯해, 지속가능발전의 사회적·경제적·환경적 측면 등에 대한 지식과 이해, 비판적 사고를 습득한다.
사회·정서적 영역 (Social & Emotional Domain)	<ul style="list-style-type: none"> 보편적인 인류에 대한 소속감을 가지며, 가치와 책임, 공감, 연대, 차이와 다양성에 대한 존중을 공유하고, 미래에 대한 책임감을 느끼고 감당한다
행동 영역 (Behavioral Domain)	<ul style="list-style-type: none"> 보다 평화롭고 지속 가능한 세계를 위해 지역적, 국가적, 세계적 수준에서 효과적이고 책임감 있게 행동한다.

〈표 2〉 출처: UNESCO (2019), p. 15

결국 GCED는 단순히 지식을 습득하고 이해하는 차원을 넘어서, “지구적 문제에 대한 인식을 공유하고 문제해결의 길을 모색하는 과정” (박구용, 82) 포함하여 세계시민성 또는 세계시민 의식(Global Citizenship)의 가치를 인식하고 이를 체화할 수 있는 실천적 행위 교육이어야 한다.

조대훈은 GCED의 목표를 달성하기 위해서 GCED의 페다고지는 전통적인 윤리 교육으로서 시민교육의 페다고지와 달라야 함을 강조한다.

	전통적인 시민교육 페다고지		세계시민 교육 페다고지
주된 관심/목적	소속 국가 이익의 극대화와 국가내 현상, 문제 초점	⇔	국가 이익과 지구촌 사회 상생의 조화 지향, 지역-국가-세계의 상호연결성 강조
학습자 이미지	수동적 학습 주체로서 학습자		능동적 학습 주체로서 학습자
교육과정 지식	국가가 정당성을 부여한 지식 습득과 평가의 강조		지식의 구성성, 특수성의 이해 강조
교수 방법	단일 학문 중심의 지식, 내용 전달 중심의 교육		통합적 접근을 바탕으로 하는 과정 및 문제해결 중심의 교수법
시민교육 접근법	사회가 강조하는 핵심 가치, 자질에 대한 규범적 학습		학습 내용과 연계된 시민 참여와 시민 행동 강조
적용 범위	단기적, 공식적 학교 교육 중심		지역 사회의 연계를 활용한 전 학교적 접근 강조

〈표 3〉 전통적 시민교육과 세계시민 교육의 페다고지 차이 (출처: 조대훈, 2022)

이를 토대로 GCED의 특징을 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 전통적인 시민교육은 학습자를 전달된 지식을 수용하는 수동적인 학습자로 간주하지만 GCED는 학습자를 사회 문제에 관심을 가지고 보다 공정하고 관용적이며 발전이 지속 가능한 세계를 만드는 데 적극적인 역할을 담당할 수 있는 능동적으로 기여할 수 있는 사람으로 보고 그럴 수 있는 능력을 함양할 수 있게 하는 교육이다. 둘째, 기성세대의 가치 체계와 규범을 일방적으로 전달하는 전통적 시민교육과 달리, GCED는 학습자가 자신의 권리와 의무를 깨닫고 보다 나은 세계, 보다 나은 미래를 만들어가기 위해서 성찰할 수 있는 기회를 제공하는 교육이다. 셋째, GCED는 단순히 지식 습득 중심 교육이 아니라, 습득한 지식을 토대로 주어진 문제를 창의적으로 해결해 나가는 과정 중심, 문제해결 중심의 교육이다. 끝으로 GCED는 실천, 행동 지향적 교육이다. GCED는 “배우는” 교육을 넘어 “실천을 하고 그 실천을 통해 학습하는” 교육이다.

3. GCED의 현황

세계 각국은 다양한 형태의 GCED를 행하고 있다. 이 중에서 대학에서 이루어지고 GCED에 대한 연구와 교육을 간단히 살펴보자. 아마 가장 먼저 GCED을 연구하고 교수한 대학은 영국의 런던대학(University College of London, UCL)일 것이다. 런던대학의 교육연구소는 GCED를 연구하는 전 세계 학자들의 모임인 ANGEL(Academic Network on Global Education & Learning)을 구성하여 매년 학술대회를 개최하고 연구서를 출판하고 있다. 또한 런던대학은 교육학과를 중심으로 다양한 GCED 관련 교과목을 개설하여 강의하고 있다. 그 외에 오스트리아의 클라겐푸르트 대학, 스위스의 제네바 대학을 비롯 네덜란드, 이탈리아 등 유럽 여러 대학에서 GCED이 이루어지고 있다. 또한 미국도 하버드대학, UCLA, 컬럼비아대학, 그리고 캐나다의 앨버타대학 등도 GCED를 강조하고 있다.(정우탁 160ff)

우리나라에서 GCED는 초, 중등교육에서 먼저 시작되었고, 시민단체와 지방자치단체가 중심이 되어 평생교육 또는 시민교육의 형태로 시작되었다. 대학에서의 GCED는 유네스코 아태교육원(Asia Pacific Center of Education for International Understanding, APCEIU)이 2016년부터 2021년까지 <세계시민 교육 대학 강좌 개설 지원 사업>을 시행하면서 본격적으로 이루어지게 되었다. 아태교육원의 사업 결과 2021년 50여 개 대학에서 GCED 관련 교과목이 개설되었다.

우리나라 대학의 교양교육에서 이루어지고 있는 GCED은 두 가지 유형으로 구분할 수 있다. 하나는 GCED 관련 단일 교과목을 개설하여 운영하는 것이고 다른 하나는 글로벌 역량 함양을 위한 교과군(教科群)을 두고 GCED를 하는 것이다. 전자의 대표적인 사례는 K대와 S여대를 들 수 있다. K대는 “세계와 시민”이라는 교과목을 개설하여 전교생이 필수적으로 이수하도록 하고 있고, 이 강의를 위해서 2019년 『세계시민』이라는 교재를 출간하였다. K대의 이 강의는 GCED의 영역 중에서 주로 인지적 영역에 집중하여 세계시민의 개념과 정치, 경제 영역에서 세계시민의 존재 기반 그리고 GCED의 보편적 핵심 가치를 중심 내용으로 하고 있다. 반면 S여대는 글로벌 공동체의 시민으로 성장하기 위한 자기성찰과 다양성, 인권, 정의 등 기본소양을 익히고 구체적 문제의식을 함양하는 것을 목표로 “세계시민 교육과 리더십”이라는 교과목을 개설하여 운영하고 있는데 팀 프로젝트로 <글로벌 이슈 보고서>를 작성하게 하여 GCED의 실천, 행동 중심의 교육을 하고 있다.

우리나라 대부분의 대학이 핵심 역량 중 하나로 글로벌 역량을 설정하고 있어 글로벌 역량 함양을 위한 교과군을 두고 GCED에 해당하는 교육을 하고 있는 대학은 많은 것으로 보인다. 그 대표적인 대학이 D대학이다. D대는 <전 지구적 사고와 과제>라는 영역을 두고 그 영역 아래 <21세기 시민>, <미래 위험사회와 안전>, <지역 연구>의 중영역을 두고 각각의 중영역에 4개의 교과목을 개설하여 학생들이 선택하여 이수하도록 하고 있다. 이 교과목 중에서 일부는 이론 중심 수업이지만 대부분은 프로젝트 중심의 수업이다.

요약하면, 우리나라 대학들은 단일 교과목을 통해서 GCED를 하거나 교과목 군을 통해 GCED 교과목 군을 통해서 글로벌 역량을 기르게 하고 있다. 그러나 GCED 관련 단일 교과목을 통해서인지 인지적 영역이나 행동 영역의 교육에 집중함으로써 GCED의 전체적 목표를 달성하기 어려운 한계가 있다. 그리고 교과목 군을 통해서 글로벌 역량을 함양하는 방식은 글로벌 역량 자체가 매우 포괄적이어서 원래의 GCED의 취지에 맞지 않는 교과목이 포함되는 사례도 쉽게 발견되고, 학생들의 선택이 그러한 교과목에 집중될 경우 소기의 목표를 달성하기 어려울 것이다.

4. GCED와 대학 교양교육

앞에서 언급한 유네스코의 GCED에 대한 정의를 받아들인다면, GCED는 세계시민으로서 지녀야 할 지식을 갖도록 할 뿐만 아니라, 역량의 개발에 중점을 두어야 한다. 그런데 역량의 함양은 지식의 전수와 달리 기계적인 방식이나 부분적으로 이루어질 수 있는 것이 아니다. 역량은 계속해서 새롭게 구성되는 맥락과 더불어 사용되어야 하는 능력이라는 점에서 맥락성(contextuality)이라는 특징을 지니고, 지식이나 기술과 같이 관찰 가능한 요소뿐만 아니라 동기나 태도와 같이 내재적인 특성을 포함한다는 점에서 총체성(totality)을 그 특징으로 갖는다. 뿐만 아니라 역량들은 서로 밀접하게 관련되어 있다는 점을 고려할 때 기본적으로 역량의 함양은 전일론적(holistic) 방식으로만 가능하다. 다시 말해서 어떤 특정 교과목을 통해서 하나의 역량을 완전히 함양할 수도 없고, 하나의 교과목을 통해서 하나의 역량만을 기를 수 있는 것도 아니다. 세계시민이 지녀야 할 비판적 사고력, 의사소통 능력, 창의적 문제해결 능력 등은 다양한 교과목을 통해서 오버랩되어야 비로소 개발될 수 있는 것이다. 그런 점에서 보편적 핵심 가치에 대한 이해와 다양한 역량을 지닌 세계시민을 양성하는 것을 목표로 하는 GCED는 단일한 교과목을 통해서 그 목표를 달성하기는 어렵다.

이런 문제를 해결할 수 있는 하나의 방법으로 한스테트(P. Hanstedt) 교수가 제안한 통합 과목(integrated course)을 생각해 볼 수 있다. 한스테트 교수가 GCED를 염두에 두고 통합과목을 제안한 것은 아니지만, 그가 교양교육을 통합적으로 실행해야 한다고 주장하는 이유는 가변적이고 해결하기 어려운 이른바 '사악한 문제들(wicked problems)'에 대처해야 하기 때문이다. 그는 통합적인 교양교육을 통해서 학습자들이 "다양한 환경에서 다양한 문제에 노출될 뿐만 아니라 한 환경에서 다른 환경으로 옮겨가는 것이 무엇을 의미하는지, 한 번도 마주친 적이 없는 상황에 어떻게 대응해야 하는지, [...] 등을] 곰곰이 생각할 수 있는 학습 환경을 조성하여 예상치 못한 문제들에 대비"시킬 수 있으리라고 기대한다.(Hanstedt, 2022) 그가 말하는 통합 교과목의 핵심은 두 가지 서로 다른 분야를 학제적으로 결합하는 것이 아니라 특정 분야와 관련된 지식을 제공하면서 이것이 다른 분야와 어떻게 연관되는지 주목하고 탐구하게 만드는 데 있다. 통합적 교양교육에서 그가 강조하는 것은 학습자들이 수행하는 과제와 프로젝트이다. 이를 통해서 학습자들은 한 수업에서 배운 지식이 다른 수업과 어떻게 연결되는지, 그리고 모든 수업에서 배운 지식이 자신의 삶의 세계와 어떻게 연결되는지를 파악할 수 있도록 해야 한다는 것이다. 한스테트의 통합 교과목의 방법을 GCED 교과목에 적용하면, GCED를 위해서 필요한 보편적인 핵심 가치에 대한 이론 수업과 프로젝트로 구성할 수 있을 것이다. 이론 수업을 통해서 인지적 영역과 사회, 정서적 영역의 교육을 하고, 프로젝트를 통해서 자신의 삶에서 해결해야 할 문제를 창안하고 이를 해결하기 위한 방법을 제안하고 실천하게 함으로써 실천적 행위 영역의 교육을 할 수 있을 것이다. 결국 K대의 인지적 차원의 수업과 S여대의 행동 중심의 수업을 결합한 것이라고 할 수 있을 것이다. 그러나 한스테트가 인정하듯이, 통합 교과목은 일반 교과목보다 적은 내용을 다룰 수밖에 없는 한계가 있어 인지적 영역과 사회, 정서적 영역에서 충분한 학습 기회를 제공하기 어려울 수 있고, 또한 행위 영역의 학습을 위한 프로젝트도 내실을 갖고 이루어지기 쉽지 않을 수 있다.

대학 교양교육으로서 GCED를 위한 방법으로 시카고대학의 코어 커리큘럼이라고 불리는 교양교육 제도를 생각할 수 있다. 시카고대학은 인문, 예술 영역, 사회과학 영역, 자연과학 영역의 코어 커리큘럼에서 각각 3개의 교과목을 연속해서 순차적으로 이수하도록 하고, 이를 위해서 시퀀셜 교과목(Sequential Courses)

을 제공하고 있다. 예컨대 사회과학에서 <자아, 문화 그리고 사회>, <권력, 정체성 그리고 저항> 등이 시퀀시얼 교과목으로 개설되어 있다. GCED를 위해서 시카고대학의 코어 커리큘럼에 주목하는 이유는 GCED의 목표를 달성하기 위해서는 앞서 살펴본 것처럼 인지적 차원의 교육과 사회, 정서적 차원의 교육이 필요할 뿐만 아니라 보편적이지만 불확실성이 수반되어 가변적이고 쉽게 해결되지 않는 이른바 사악한 문제들에 대한 구체적인 해결 방안을 탐색하는 행위 차원의 교육이 필요하기 때문이다. 그러나 시카고대학은 전체 졸업학점 126학점 중 45학점을 공통의 코어 커리큘럼 교과목을 이수하도록 하고 있기 때문에 이러한 순차 이수의 핵심 교양교육 제도를 운영할 수 있다. 반면에 한국의 많은 대학은 학생들에게 BSM과 같은 기초과목을 제외하면 핵심 교양교육에서 12학점에서 15학점 정도만 이수하면 되도록 하고 있다. 이런 현실을 고려할 때 한국 대학에서 시카고대학의 코어 커리큘럼 방식으로 GCED를 진행한다는 것은 거의 불가능할 것이다.

결국 가장 현실적이면서 효율적인 GCED는 기초학문을 중심으로 한 자유 학예(Liberal Arts and Science)의 교과목 중심의 교육을 강화하는 것에서 시작해야 한다. GCED의 토대는 인권, 다양성, 관용, 정의 등의 보편적인 핵심 가치를 이해하고 이를 존중하는 것이고 GCED는 이로부터 출발해야 한다는 데 별 이견이 없을 것이다. 이런 보편 가치에 대한 교육은 지금까지 거의 모든 대학에서 교양 교과목으로 제공하고 있는 윤리학 관련 교과목을 통해서 이루어질 수 있다. 윤리학 관련 교과목은 보편적인 핵심 가치에 대한 이해와 함께 공감과 연대의 중요성, 사회적 참여와 책임, 공동체 의식 등의 가치관 형성에도 도움이 될 수 있을 것이다. 물론 윤리학이라는 하나의 강좌를 통해서 창의적이고 혁신적인 문제해결 능력이나 다른 사람들과 네트워킹을 형성하고 상호작용하는 것 등에 대해서까지 배울 수는 없을 것이고, 더욱이 윤리학 수업에서 사회 문제를 구체적으로 해결하는 실천적인 경험에까지 이르는 것은 거의 불가능하다. 또한 교양 교과목으로 제공될 수 있는 환경이나 에너지와 관련된 교과목도 지구적 차원의 환경 문제나 에너지 문제의 원인과 진단, 그리고 가능한 해결책에 대한 지식을 제공해 줄 수 있고, 학습자들은 그러한 지식을 습득함으로써 환경 문제나 에너지 문제에 대한 성찰과 각성을 할 수도 있을 것이다. 그러나 이러한 교과목도 인지적 영역과 사회, 정서적 영역의 교육을 담당할 수 있지만 이를 넘어서 행동 영역의 교육을 수행하기는 어렵다. 그런 점에서 지금까지 일반적으로 대학 강의실에서 이루어지는 수업은 인지적 차원이나 사회, 정서적 차원의 교육을 넘어서는 문제해결을 위한 실천적 행동 영역의 교육을 기대하기는 어렵다.

그러므로 인문학의 윤리학이나 역사 관련 교과목에서 GCED의 보편적인 핵심 가치를 이해하도록 하고, 경제적 불평등, 다문화 사회, 지속 가능한 발전 등에 대해서 다루는 사회과학의 교과목과 환경, 기후, 종 다양성, 에너지 문제 등을 다루는 자연과학의 교과목을 통해서 세계화 시대에 직면하고 있는 구체적인 문제에 대한 진단과 분석을 할 수 있는 능력을 키우게 한 후, GCED를 위해서 새롭게 제안하는 캡스톤 교과목을 통해서 구체적으로 문제를 해결하기 위한 방안을 탐구하고 실천하게 함으로써 GCED에서 필요한 행동 영역의 훈련을 하게 할 수 있다. 구체적으로 말해서, 자유 학예 교육은 인권, 평화와 갈등, 민주주의 등의 보편적인 핵심 가치에 대한 이해를 제공할 뿐만 아니라 공감, 협력, 의사소통 등의 역량을 함양하기에 최적의 교육이다. 이러한 교육을 토대로 이미 수강한 교과목을 활용하여 해결해야 할 문제를 선정하고 그 문제를 해결하기 위한 방안을 학생들이 주도적으로 제시하게 하는 캡스톤 교과목을 통해서 GCED를 수행하자는 것이다.

5. 맺음말

GCED는 내용도 광범위하고 그 목표도 다차원적이어서 단일한 교과목을 통해서 효과를 기대하기 어려울 것이다. 뿐만 아니라 GCED를 통해서 기르고자 하는 다양한 역량이 단일 교과목을 통해서 길러질 것이라고 기대하기도 어렵다. 그런 점에서 GCED 관련 단일 교과목을 개설하여 교육하는 것이 의미가 없지는 않다고 할지라도 그 효과는 크지 않을 것이라고 생각한다. 결국 인문학, 사회과학과 자연과학이라는 전통적인 자유 학예 교육을 강화하는 것이 GCED의 출발이라고 생각한다. 자유 학예 교육을 통해서 학생들은 세계 시민으로서의 정체성을 확립하고 지금 우리가 직면하고 있는 사회적 문제에 대해서 분석할 수 있는 능력을 갖추 수 있을 것이다. 여기에 문제의 심각성을 자각하고 그 문제를 해결하기 위해서 고민하고 실천할 수 있도록 유도하는 캡스톤 교과목을 덧붙이는 것이 실질적이고 효과적인 세계시민 교육을 하는 방안이 될 것이다.

참고문헌

- 박구용 (2022), “민주시민교육으로서 세계시민교육” 『사회와 철학』 44집 (65~91).
- 박순용 (2020), “세계시민교육 개념의 다원성” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020), pp. 23~51.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2020) 『한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다』 (서울: 살림터).
- 이선경 (2020) “지속가능한 발전과 미래를 위한 세계시민교육” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020), pp. 295~331.
- 이윤주 (2016) “세계시민성 함양과 세계시민교육의 실천방안: 청소년 참여교육의 활성화를 중심으로” 『사회과학 연구』 27권 1호 (225-245).
- 정우탁 (2022) 『세계시민교육과 SDGs』 (서울, 주류성출판사).
- 조대훈 (2020) “학교교육의 혁신과 세계시민교육” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2020), pp. 53~82.
- 최현 (2020) “시민격(citizenship)과 세계시민 교육” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2020), pp.119~153
- 한승희 (2020) “평생학습 맥락에서의 세계시민성교육” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2020), pp. 83~113.
- Hanstedt, P. (2022) “Designing Effective Integrated General Education Courses and Assignment to Better Prepare Students for Complex Thinking” International Forum on Liberal Education, Keynote Speech paper (Seoul).
- Oxfam (2015), “Education for Global Citizenship, A Guide for School” <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/global-citizenship-guides/>
- UNESCO (2014) “Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century” UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015) “Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives” UNESCO Publishing.

Review and Proposal for Global Citizenship Education in Korean Universities : How to do global citizenship education as a liberal education

HaSuk Song (President, Ajou University, Korea)

1. Introduction: The Concept of Global Citizenship and Emergency of GCED

Since the second half of the 20th century, the world has undergone radical changes in almost all fields, including economy, politics, environment, and technology, due to rapidly progressing globalization. In addition, the development of information and communication technologies has made it possible to access news from around the world in real time, transcending time and space, and the rapid development of transportation has made it possible to reach any part of the world in a day. As the world has become a single community and interdependence has increased, various problems arise behind convenience. In particular, we are facing global crises such as rising poverty and inequality, ecosystem destruction, climate change, and recent pandemics that are difficult to solve on a national level. Since the interconnection and interdependence among nations is a natural consequence of globalization, it is certain that there is a growing awareness of the need for a global response to these common human problems. In this situation, the idea that all human beings should go beyond being citizens of nation-states that have arisen since modern times and become global citizens who act with interest and responsibility in the common crisis of humanity has begun to spread.

In September 2012, former UN Secretary-General Ki-moon Ban said in the <Global Education First Initiative>, “We must foster global citizenship. Education is more than literacy and numeracy. (...) Education must take on its full role of helping people build more just, peaceful and tolerant societies”(UNESCO, 2014), emphasizing “cultivation of global citizenship”. In 2015, the United Nations set 17 common goals and 169 detailed goals with the slogan “Leave

no one behind” and resolved to achieve them by 2030. As global citizenship education(GCED) was included as the seventh target of the fourth education part of the Sustainable Development Goals, it began to attract attention as a major topic in the international community.

This paper will examine what GCED is, its goals and objectives, and what role universities can and should play to fulfill those goals and objectives. Since the purpose of this forum is to discuss GCED as a liberal education in universities, I will review current GCED in Korean universities and provide directions on how university education, especially liberal education, should be taught to fulfill the goals and objectives of GCED.

2. Global Citizen and GCED

GCED, simply put, is education that fosters global citizens with global citizenship. But what is a global citizen? Soon-yong Park defines a global citizen as “a person who has knowledge and critical literacy, is socially connected, respects diversity, ethically responsible, and actively engaged”(Park, S. 41), and G. Pike defines a global citizen as “a responsible citizen who is concerned and engaged with issues of welfare, environment, and human rights on a global scale” (Yunju Lee, 230). Oxfam provides specific and clear description of what active and responsible global citizens should understand and know (knowledge and understanding), what abilities and skills they should have and develop (skills), and what values and attitudes they should have (values and attitudes).

Knowledge & Understanding	Skills	Values & Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Social Justice and Equality ▪ Identity, Diversity ▪ Globalization and Interdependence ▪ Sustainable Development ▪ Peace & Conflicts ▪ Human Rights ▪ Power and Governance 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critical and Creative Thinking ▪ empathy ▪ Self-awareness and reflection ▪ Communication ▪ Cooperation and Conflict Resolution ▪ Ability to manage complexity and uncertainty ▪ Informed and Reflective action 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sense of Identity and Self-esteem ▪ Commitment to social justice and equality ▪ Respect for people and human rights ▪ Value diversity ▪ Concern for the environment and commitment to sustainable development ▪ Commitment to participation and inclusion ▪ Belief that people can bring about change

〈Table 1〉 Oxfam (2015), p. 8

To summarize Oxfam's explanation, global citizens are people with diverse backgrounds

who understand about core values such as universal peace, human rights, diversity, justice, democracy, and tolerance, and have the ability to solve problems critically and creatively. They will be responsible people who have the necessary communication skills to interact with others and strive to solve common problems of humanity. GCED can be said to be the education that raises such people. In that respect, UNESCO defines GCED as “a kind of a perspective paradigm on how to design education to enable students to learn the knowledge, skills, values and attitudes necessary to create a more just, peaceful, tolerant, inclusive, safe, and sustainable society.”(UNESCO, 2014).

GCED must be accomplished in three domains to achieve its purpose. Such domains are cognitive one, social and emotional one and behavioral one. A cognitive domain is to cultivate the knowledge and understanding that global citizens must have, a social and emotional domain is to train various skills that must be possessed for specific practice based on knowledge and understanding, and finally, a behavioral domain is to train practice.(Park (2020) p. 41, Lee (2020) p. 323)

Learning Domain	Content
Cognitive Domain	<ul style="list-style-type: none"> To acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations
Social & Emotional Domain	<ul style="list-style-type: none"> To have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity
Behavioral Domain	<ul style="list-style-type: none"> To act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world

〈Table 2〉 UNESCO (2015), p. 15

In the end, GCED goes beyond simply acquiring and understanding knowledge, and includes “the process of sharing awareness of global problems and finding ways to solve them” (Park, G. (2022), 82). It must be a practical education that recognizes the value of global citizenship and embodies it.

Daehun Cho emphasizes that in order to achieve the goal of GCED, the pedagogy of global citizenship education must be different from the pedagogy of civic education as traditional ethical education.(Cho, D. (2020), p. 64)

	Traditional Civic Education		GCED
Main Interest/ Purpose	<ul style="list-style-type: none"> Maximization of national interests and focus on phenomena and problems within the country 	⇔	<ul style="list-style-type: none"> Aiming for harmony between national interests and global society, emphasizing the inter-connectedness of the region, country, and world

Learner	▪ Passive Learning Subject	⇔	▪ Active Learning Subject
Curriculum Knowledge	▪ Emphasis on knowledge acquisition and evaluation justified by the state		▪ Emphasis on understanding the composition and specificity of knowledge
Teaching Method	▪ Education centered on knowledge and content delivery centered on a single discipline		▪ Process-oriented and problem-solving-oriented teaching method based on an integrated approach
Educational Approach	▪ Normative learning about core values and qualities emphasized by society		▪ Emphasis on civic participation and civic action linked to learning content
Applied Area	▪ Focus on Short-term and formal education		▪ Emphasis on a whole-school approach utilizing community connections

(Table 3) Pedagogy differences between traditional citizenship education and global citizenship education

Based on this, the characteristics of GCED can be summarized as follows. First, while traditional citizenship education views learners as passive learners who accept imparted knowledge, GCED positions learners as interested in social issues and playing an active role in creating a more fair, tolerant, and sustainable world. It is an education that allows you to view yourself as a person who can actively contribute and develop the ability to do so. Second, unlike traditional citizenship education that unilaterally transmits the value system and norms of the older generation, GCED provides learners with opportunities to realize their rights and obligations and reflect on them to create a better world and a better future. Third, GCED is not simply education centered on knowledge acquisition, but rather process-oriented and problem-solving-oriented education that creatively solves given problems based on acquired knowledge. Lastly, GCED is practical and action-oriented education. GCED goes beyond “learning” education to “practice and learn through practice.”

3. Current State of GCED

Countries around the world are conducting various forms of GCED. Among these, let us briefly look at the research and education of GCED conducted in universities. Perhaps the first university to research and teach GCED was the University College of London (UCL) in the UK. The Education Research Institute of the UCL has formed ANGEL (Academic Network on Global Education & Learning), a group of scholars from around the world who research GCED, and holds academic conferences and publishes research papers every year. In addition, the UCL offers a variety of courses related to GCED centered around the Department of Education. In addition, GCED is being provided at several European universities, including the University of

Klagenfurt in Austria and the University of Geneva in Switzerland, as well as the Netherlands and Italy. In addition, Harvard University, UCLA, Columbia University in the United States, and the University of Alberta in Canada also emphasize GCED. (Chung, p.160 ff)

In Korea, GCED started in elementary and secondary education, and then in the form of lifelong education or civic education centered on civic organizations and local governments. GCED in universities began in earnest when the Asia Pacific Center of Education for International Understanding (APCEIU) of UNESCO implemented “the GCED University Course Development Support Project” from 2016 to 2021. As a result of APCEIU's project, more than 50 universities launched courses related to GCED in 2021.

GCED in liberal education of Korean universities can be categorized into two types. One is to establish and operate a single course related to GCED, and the other is to provide a group of courses to foster global competence. Representative examples of the former are K. University and S. Women's University. K. University has established a course called "World and Citizenship" that all students are required to take, and published a textbook called "World Citizenship" in 2019 for this course. Among the areas of GCED, K. University's course is mainly focused on the cognitive domain, centering on the concept of global citizenship, the basis for the existence of global citizens in the political and economic spheres, and the universal core values of GCED. On the other hand, S. Women's University offers a course called "Global Citizenship Education and Leadership," which aims to acquire basic skills such as self-reflection, diversity, human rights, and justice to grow as a citizen of the global community, and to cultivate a sense of concrete issues. The course is designed to provide practical and action-oriented education for GCED by having students write a <Global Issue Report> as a team project.

Since most universities in Korea have set global competence as one of their core competencies, it can be said that there are many universities that have a curriculum for fostering global competence and provide education corresponding to GCED. The representative university is D. University. D. University has an area called "Global Thinking and Challenges," and under that area, it has three major areas: "21st Century Citizenship," "Future Risk Society and Safety," and "Regional Studies," and has opened four courses in each major area for students to choose and complete. Some of these courses are theory-oriented, but most are project-oriented.

To summarize, Korean universities provide GCED through a single course or develop global competence through a group of GCED courses. However, there are limitations in achieving the overall goal of GCED through a single course related to GCED by focusing on education in the cognitive or behavioral domain. In addition, the method of cultivating global competence through a group of courses can easily lead to the inclusion of courses that do not meet the original purpose of GCED because global competence itself is very comprehensive, and it will

be difficult to achieve the intended goal if students' choices are focused on such courses.

4. GCED and Liberal Education of Universities

If we accept UNESCO's definition of GCED mentioned above, GCED should focus on the development of competencies, not just the knowledge that global citizens should have. However, unlike the transfer of knowledge, the development of competencies cannot be accomplished in a mechanical or partial manner. Competencies have the characteristic of contextuality in that they are abilities that must be used in a continuously newly constructed context, and includes not only observable elements such as knowledge and skills but also intrinsic characteristics such as motivation and attitude. Its characteristic is totality. Moreover, considering that competencies are closely related to each other, the development of competencies is basically possible only in a holistic manner. In other words, one competency cannot be completely developed through a specific course, nor can only one competency be developed through one course. The critical thinking skills, communication skills, and creative problem-solving skills that global citizens must possess can only be developed when they overlap through various courses. In that respect, it is difficult for GCED, which aims to cultivate global citizens with an understanding of universal core values and diverse skills, to achieve its goal through a single course.

One way to address these issues is through integrated courses, as proposed by Professor P. Hanstedt. While he did not propose this with GCED in mind, he argues for an integrated liberal education because of the need to address so-called "wicked problems" that are variable and difficult to solve. He expects that an integrated liberal education will prepare students for the unexpected by creating learning environments that "not only expose them to a variety of problems in a variety of settings, but also allow them to think about what it means to move from one setting to another, how to respond to situations they have never encountered, [...] and so on." (Hanstedt, 2022) The key to an integrated curriculum, he says, is not to interdisciplinarily combine two different disciplines, but to provide knowledge related to a particular discipline while making students notice and explore how it relates to other disciplines. In an integrated liberal education, he emphasizes the assignments and projects that students undertake. These should allow them to see how the knowledge they learn in one class connects to other classes, and how the knowledge they learn in all classes connects to the world of their lives. Applying Hanstedt's integrated curriculum method to a global citizenship course could be organized as a theory lesson and a project on the universal core values needed for global citizenship.

Theoretical classes would provide education in the cognitive, social and emotional domains, and projects would provide education in the practical behavioral domain by having students create problems to solve in their own lives and propose and implement methods to solve them. In other words, it's a combination of the cognitive domain of K. university and the behavioral domain of S. Women's University. However, as Hanstedt acknowledges, integrated courses have the limitation of covering less content than regular courses, which can make it difficult to provide sufficient learning opportunities in the cognitive, social and emotional domains, and projects for learning in the behavioral domain can be difficult to implement.

Another way to think about GCED as a college liberal education is the University of Chicago's liberal education system called the Core Curriculum. The University of Chicago's Core Curriculum requires students to take three courses in each of the humanities, arts, social sciences, and natural sciences in sequence, and offers Sequential Courses to accomplish this. For example, in the social sciences, Sequential Courses include <Self, Culture, and Society> and <Power, Identity, and Resistance>. The reason we focus on the University of Chicago's core curriculum for GCED is that achieving the goals of GCED requires not only cognitive, social and emotional education, as we have seen, but also behavioral education that explores concrete solutions to “wicked problems”. However, the University of Chicago is able to operate such a sequential core liberal education system because it requires students to complete 45 credits of the common core curriculum out of 126 total graduation credits. On the other hand, many Korean universities require students to complete only 12 to 15 credits in the liberal arts, excluding basic courses such as the BSM. Given this reality, it would be nearly impossible for a Korean university to implement a GCED in the manner of the University of Chicago's core curriculum.

In the end, the most realistic and effective GCED starts with strengthening the subject-centered education in the liberal arts and sciences. There can be little disagreement that the foundation of GCED is an understanding of and respect for universal core values such as human rights, diversity, tolerance, and justice. Teaching these universal values can be accomplished through ethics courses, which are now offered as liberal arts courses in almost all universities. Along with an understanding of universal core values, ethics courses can also help shape values such as the importance of empathy and solidarity, social engagement and responsibility, and a sense of community. Of course, it is unlikely that a single course in ethics will teach students about creative and innovative problem-solving, networking and interacting with others, and it is even more unlikely that an ethics class will provide them with practical experience in solving social problems. Courses related to the environment or energy, which may be offered as liberal arts courses, can also provide knowledge about the causes,

diagnosis, and possible solutions to environmental or energy problems at the global level, and the acquisition of such knowledge can lead to reflection and awareness of environmental or energy issues. However, these courses can also provide education in the cognitive, social and emotional domains, but it is difficult to carry out behavioral training beyond these domains. In this regard, it is difficult to expect education in the practical behavioral domain for problem solving beyond the cognitive, social and emotional domains in classes that are generally held in university classrooms.

I believe courses on ethics and history in the humanities will help students understand the universal core values of GCED, while courses in the social sciences on economic inequality, multicultural societies, and sustainable development, and courses in the natural sciences on the environment, climate, biodiversity, and energy issues will help students develop the ability to diagnose and analyze specific problems faced in the era of globalization. Requiring students who have taken these courses to complete a capstone course, such as the one I propose for GCED, in which they explore and implement solutions to concrete problems, would train them in the behavioral domains required for GCED. Specifically, a liberal arts and science education is best suited to provide an understanding of universal core values such as human rights, peace and conflict, and democracy, as well as to foster skills such as empathy, cooperation, and communication. Building on this education, we propose to implement GCED through a capstone course that asks students to identify a problem to be solved using the coursework they have already taken and to propose a solution to that problem.

5. Conclusion

GCED is broad in content and multidimensional in its goals, so it will be difficult to expect effectiveness through a single subject. In addition, it is difficult to expect that the various competencies sought to be developed through GCED will be developed through a single course. In that respect, although it may not be meaningless to provide a single course related to GCED, I think the effect will not be great. In that respect, I believe that strengthening traditional liberal education in the humanities, social sciences, and natural sciences is the starting point for GCED. Through liberal education, students will be able to establish their identity as global citizens and have the ability to analyze the social problems we are currently facing. Adding a capstone course that encourages students to recognize the seriousness of the problem and think about and take action to solve it would be a practical and effective way to provide GCED.

References

- APCEIU (2020), *Asking the way forward for Global Citizenship Education in Korea*, (Seoul, Salimter)
- Cho, D. (2020), “Transformation of School Education and Global Citizenship Education” reprinted in APCEIU (2020), pp. 53~82
- Choi, H. (2020) “Citizenship and Global Citizenship Education” reprinted in APCEIU (2020), pp. 119~153
- Chung, W. (2022) *Global Citizenship Education and SDGs* (Seoul, Juruseong)
- Han, S. (2020) “Global Citizenship Education in a Lifelong Learning Context” reprinted in APCEIU (2020), pp. 83~113
- Hanstedt, P. (2022) “Designing Effective Integrated General Education Courses and Assignment to Better Prepare Students for Complex Thinking” International Forum on Liberal Education, Keynote Speech paper (Seoul).
- Lee, S. (2020), “Global Citizenship Education for Sustainable Development and the Future” reprinted in APCEIU (2020), pp. 295~331
- Lee, Y. (2016), “How to Foster Global Citizenship and Global Citizenship Education : Towards the revitalization of youth participatory education” *Studies on the Social Science* vol. 27 no. 1, pp. 225~245
- Oxfam (2015), “Education for Global Citizenship, A Guide for School” <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/global-citizenship-guides/>
- Park, K. (2022), “Global Citizenship Education as Democratic Citizenship Education” *Society and Philosophy*, vol. 44. pp. 65~91.
- Park, S. (2020), “Pluralism in the concept of global citizenship education” reprinted in APCEIU (2020), pp. 23~51.
- UNESCO (2014) “Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century” UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015) “Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives” UNESCO Publishing.



마씨밀리아노 타로찌 (이탈리아)

- University of Bologna 교수
- UNESCO Chair in Global Citizenship Education in Higher Education

Tarozzi, Massimiliano (Italy)

- Full Professor, Department of Philosophy and Communication Studies, University of Bologna
- UNESCO Chair in Global Citizenship Education in Higher Education

Global Citizenship Education in Europe, the challenge of cultural diversity in higher education

Massimiliano Tarozzi (Professor, University of Bologna, Italy)

In this presentation I will explore the issue of cultural diversity and I will argue that Higher Education Institutions (HEIs) can play a major role in recognizing cultural diversity and in promoting a dialogue among individuals and groups. I will also argue that global citizenship education (GCED) could be a perfect paradigm to frame this intercultural approach within universities, provided that GCED is clearly distinguished from internationalization of HEIs.

After an introduction discussing differences between multiculturalism and interculturalism in education policy and practice, some criticisms will be raised on these culture-based models. A global approach to education is suggested to overcome the contradictions of inter-multicultural models.

Then the GCED in the European context is briefly presented to highlight the role of this approach in higher education. Finally, an example of a cross-curricular course on global citizenship competence is presented.

1. The challenge of cultural diversity in educational settings

Unlike multiculturalism and multicultural education which prevail in North America and in many parts of the world, the intercultural model is the one mainstreaming education policies in Europe. In a book co-authored with Carlos Alberto Torres we argued that the multicultural model has had the undeniable merit of moving the category of diversity from the margins to the mainstream in the social and political interpretation of contemporary society. However, it has offered a univocal response to manifold changes (Tarozzi & Torres, 2016).

One could argue that there are parallels between both sets of practices and traditions. And indeed, the two terms are often considered synonymous in their application to education. The

focus of both concepts is related but not identical and it is related to a collective identity based on the ambiguous concept of “culture”.

Nevertheless, it has been argued that, unlike normative multiculturalism, interculturalism, addressing mostly the question of social integration of immigrants, is an attempt to create intercultural mediation, based on a flexible idea of culture and seeking a new idea of citizenship based on intercultural negotiations across cultures, assumptions, values and beliefs (Torres & Tarozzi, 2020).

Although the concept of intercultural education has been extensively discussed in its political and pedagogical significance especially in Europe (Gundara & Jacobs 2000), it can be said that it considers cultural diversity as an educational resource rather than a problem to be solved and assigns an educational priority to the development of identity, including cultural identity. It is an approach that does not seek to assimilate those who are culturally other within a given order but attempts to reorganise the public sphere so that it can reflect the constitutive diversity of contemporary societies. In this sense, intercultural education is understood as a structural condition of the multicultural society, or rather of the heterogeneous contexts that shape today’s schools.

Cultural anthropology, post-modern thinking and post-colonial approaches have produced new visions that emphasise mixing rather than collective difference. They consider ethnic identities as always multiple, hybrid, and mobile. Moreover, intersectional perspectives shows that no social category alone is sufficient to explain complex phenomena of identity building and forms of discrimination (hooks, 2015).

The notion of collective identity does provide its members with tools to claim diversity, the cultural rights associated with it, and the possibility of social action on their basis, but it is necessarily based on an absolutized and reified concept of identity. While intercultural metissage, which also allows the production and not only the reproduction of difference, is unable to find any political or legal expression, multiculturalism offers political answers to recognition’s demands. But in doing so, it ends up entrenching diversities within granitic identities whereas education is always about interchange and mixing.

However, cultural diversity cannot be eliminated as one of the substantive ways to define our individual and collective identities. But, according to constructive multiculturalism (Torres & Tarozzi, 2020), culture is not the only dimension that constitutes collective and individual identities. Moreover, cultures are not monolithic entities, but have rich internal variety and difference, tensions and contradictions. Therefore, to establish any kind of intercultural dialogue, one must choose those aspects of a culture “that represent the widest circle of reciprocity within that culture, the version that goes furthest in the recognition of the other”

(de Sousa Santos, 2002: 55).

In the EU, intercultural education has been a response to the recent issue of immigration and not a model for the integration of linguistic or cultural minorities. Immigration is considered a key issue both at the Europe-wide level and by every national state, which requires appropriate responses from the education.

The forced migrant is the most realistically emblematic condition of the planetary economy and culture nowadays and globalization creates the economic, technical and cultural conditions for migration. In spite of the political discourse dominant in Western societies that tends to portray immigration as a negative but stoppable by-product of globalization, cultural diversity and multiple identities are constitutive elements of our societies. Educational institutions are structurally plural, and diversity cannot be seen as an emergency but as a structural sign of heterogeneity with which educators, policy makers and scholars have to deal with. In this scenario, new educational challenges take shape: A relativization of the western-centred way to represent the world; the emergence of social inequality, discrimination and racism within nationalistic societies; the need to rethink education for post-national citizenship.

Against this background, cultural diversity, especially the one generated by global migrations, is a key issue for GCED because it poses the question in terms of global mobility and inequalities between and within nations.

2. Criticisms to inter-multiculturalism

Since the first decade of the 21st century, for different reasons, both the multicultural and the intercultural education approach have shown signs of a historical, political and pedagogical crisis. Multiculturalism, which has never been a real policy in any European country, has in the last two decades been ferociously opposed by nationalist parties and far-right political movements, challenged by neo-liberal conservatives, and for different reasons also by some progressive scholars. Not to mention, then, that it was criticised from a practical point of view for the failure of its practical promises.

In particular, after 9/11 and the various Islamist attacks in many of the world's capitals, several countries where some multicultural policy has been implemented since the 1980s, have introduced a significant backlash, due to growing public criticism against the multicultural ideology accused, somewhat instrumentally, of having produced dangerous social fragmentation. Above all, populist, xenophobic and instrumental criticism has grown, especially targeted against migration depicted as a cultural threat to national identities

and security. These are affected by the emerging public feeling of hostility to intercultural approaches, too often accompanied by explicit racist attitudes.

But, beyond instrumental criticism, reinforced by populism and the emergence of new xenophobic right across Europe who are amplifying widespread discomfort in public opinion, multiculturalism has been criticised with far more solid arguments by scholars and intellectuals of various backgrounds (Vertovec & Wessendorf, 2010; Joppke, 2017). These have raised academic criticisms aimed at overcoming the excesses of ‘culturalism’ and emphasise the need to also include the social dimension in the educational debate on diversity. This growing post-cultural trend in educational policies has favoured the establishment of an integration policy model based on ‘civic integration’, combined with restrictions on immigration and naturalisation processes. This model prioritises civic education programmes, which aim at the social integration in particular of individuals with a migrant background into a national culture, values and beliefs, taken as homogeneous. This is a sort of new assimilation (Banks, 2009) that demands from newly-arrived immigrants and minorities integration into mainstream society, respect for liberal-democratic values and full knowledge of the language, norms and national history.

These criticisms of interculturalism are not acceptable, or only marginally, and in the book Torres and I argue some responses (Tarozzi & Torres, 2016). But beyond the fact that the theme of cultural diversity and intercultural education still is at the core educational policies and practices, I argue the need to move beyond the culturalist perspectives that have shaped many of the approaches to inter-cultural education. A backlash towards a civicism based on supposed national identities, as many educational reforms unfortunately propose, is not a proper response because it simply avoids the problem in its overall framework. But I argue that addressing global issues, such as the recognition of cultural diversity, often generated by migrations, global pedagogical and educational policies are needed. National models of integration, including multiculturalism or interculturalism, are no longer adequate to meet the challenges posed to education systems in plural and globally interconnected societies. As French sociologist Michel Wieviorka (2014) maintained it is not this or that model that is obsolete, it is the very concept of the national model of integration that has historically failed.

Both tensions and encounters between cultures are rooted in global perspectives and therefore educational policies that deal with them need a global stance and global responses, because within this complexity, solutions for educational policies can emerge from a global or at least supranational perspective. In this sense, global citizenship education or, more broadly, the global perspectives in education constitute a possible response that can offer an integrated perspective on the problems and opportunities offered by cultural encounter.

Traditional models of national integration aimed at social integration in a national culture, values and beliefs are obsolete and limited, and solutions more consistent with the new global scenarios can only emerge at the supranational level. The same civic or citizenship education, often evoked recently as an educational response to promote social cohesion against multicultural relativism, should be declined on a global level.

Unlike traditional models of citizenship education, global citizenship education offers a new lens to reframe the conundrums and contradictions of citizenship in today’s plural societies shaped by diversity in a globalised and interconnected world, taking into account both equality and human rights as well as differences.

Moreover, within this global scenario, the problems and opportunities generated by the exchange between cultural diversities are structurally linked to other, only apparently distant challenges, such as inequalities, poverty and environmental sustainability. Ultimately, global citizenship education can be seen as a natural development of intercultural education, which, however, is not denied, but simply reconceptualised and sublimated within a broader frame of reference.

3. GCE in Europe

GCED is a semantically indefinite concept, widely and differently conceptualized in the last few years, open to many different interpretations in Europe (Bourn, 2015; Davies, 2006; Oxley and Morris, 2013; Pashby et al., 2020), which can be place along two extreme poles: On the one hand it is understood as an approach suitable for the preparation for global elites to a flexible and competitive global labor market, forming human capital for the international knowledge economy (Hartung, 2017); on the other hand it can be understood as a way to challenge global inequality, providing a pedagogy for “global social justice” (Davies, 200; Bourn, 2015; Tarozzi & Torres 2016), or advocate a post-colonial perspective (Andreotti 2006; Andreotti 2011; Abdi, Shultz, & Pillay, 2015).

As I have argued elsewhere, I embrace a non-neutral Global Social Justice Framework (Tarozzi, & Torres, 2016; Tarozzi, 2021) which considers GCED not only a new educational content, as a mere extension of the citizenship’s concept from the national to the global level, but, following UNESCO’s view a “framing paradigm” (UNESCO, 2014: 9), a new perspective that allows policy-makers and practitioners to reconceptualize old issues within a new educational perspective to frame theoretically and methodologically different types of knowledge, abilities and values. In other words, it offers a new angle combining inter-multicultural education with a perspective

of education to environmental sustainability and providing new meanings to the problems of citizenship in global, plural and heterogeneous societies.

In Europe, in particular, GCED has been used as an umbrella term trying to be as much inclusive as possible to encompass different issues and different political agendas (GENE, 2019). This approach can be traced back in 1997, under the still prevailing name of “Global education”, with the Global Education Charter, adopted by the Council of Europe, and especially with the Maastricht Declaration embraced in 2002 by the Council of Europe, which represents a framework for a European strategy on Global education (Forghani-Arani, et al., 2013).

Such a holistic approach is regarded as a single educational response able to interconnect diverse global issues and current challenges like migrations, inequalities, human rights and environmental issues. It also makes possible to encompass different national policies, to mobilize international cooperation and therefore it can support a transformational agenda and the pursuit of global social justice.

However, it has been argued that the lack of clear conceptual boundaries and the continuous semantic widening of established concepts (such as development education, global education, sustainable development education) risk to make GCE an obscure and indefinite concept, especially for practitioners (Goren & Yemini, 2017), being unable to produce coherent practice. Moreover, the frequent conceptual and/ or nominal changes are perceived by practitioners and in particular by NGOs, as particularly disturbing.

4. GCED in higher education

I have been teaching GCED courses for 4 years both in Italy and in UK at Master programmes. It is a relatively new topic in the academia in Europe and GCED in higher education research, with few exceptions (Stein, 2015; Torres, 2015) including those of the hyperglobalisers, skeptics and transformationists. Three themes are central for this conversation, namely a, has received less research attention, and it is still a largely neglected policy area compared to other levels of formal education. While higher education institutions are in the best position to support both a rigorous research agenda and relationships among several actors involved in the promotion of GCED (Tarozzi & Mallon, 2019), too little attention has been paid thus far to the contribution to GCED by tertiary education institutions.

Yet internationalization is widely considered a priority across market-driven universities and GCED is frequently invoked as central to universities’ internationalization efforts (Stein, 2015). Employability and performativity are worldwide valued in international comparative

university rankings where the number of international students is one of the key indicators. In contemporary universities, competing in the global market to recruit the best students and to prepare a workforce to navigate in a global labor market, international students are regarded as commodity and clients (Burbules and Torres, 2000). But commodification, competition and internationalization of universities is different from GCED (Nixon, 2011), which aims to promote a global ethos toward social justice and sustainability.

Otherwise, higher education, and liberal art in particular, can play a pivotal role in providing teaching, research, and capacity building on GCED. Based on my experience I am convinced that to make GCED suitable and attractive for students, especially undergraduate ones, it should be taught as a transversal global skill. Global skills are nowadays central for the professional profile of students from every field of study. In the last academic year, I persuaded the University of Bologna’s governance to introduce an experimental course on “Global citizenship competence” as a cross-curricular offer to all the MA students. The course included multidisciplinary lectures, service-learning activities with a local NGO involved in GCED projects, a workshop on the theater of the oppressed and a study visit in Lebanon in cooperation with a local university where students met Lebanese colleagues, visited refugees camp of Shatila, discussed recent civil war with witnesses, learnt about current cultural, religious, political tensions in a controversial relationship with public memory.

Global citizenship can be regarded as key skill for everyone, but in a different way to the idea of key competences widely promoted to endorse a sort of technocratic competitive efficacy. On the contrary I support transversal courses on GCED based on a new interpretation of global skills as conceptualized by Bourn (2018) influenced by critical pedagogy, development education and transformative learning thinking.

In teaching GCED at any level, a deep gap is inevitably created between the abstract dimension of the values with which the GCED is represented and conceptualized and the concrete daily reality which often denies any idea of global ethics. However, research demonstrate (Francesconi & Tarozzi, 2012) that learning is valuable and effective when it is embodied. Therefore, teachers constantly need to propose an embodied GCED in which students can recognize the global dimension within their subjective lived experiences and their relationships with others. The experience of the theater of the oppressed, the service-learning and especially the study visit in Beirut were explicitly aimed at this scope.

To sum up, to address cultural diversity among university students three key features of a GCED course in higher education can be outlined:

- It should be a transversal course for all students, as a cross-curricular issue. In the academic year 2022-23 I designed a Global Citizenship Competences elective course for

all the students at the university of Bologna, teaching Global Citizenship as soft skill or key competence, in the framework of the life skills widely promoted worldwide and also at European level. The course included 18 hours of frontal classes and 15 hours of service learning in la local NGO engaged in GCED projects.

In addition I also gave many stand-alone courses within the curriculum in GCED both in the UK and Italy within the MA programme in Development education and global learning as well as in physical education MA.

- It should be Multidisciplinary. A transversal course is constitutively multidisciplinary and guest teachers from different disciplines should be invited to teach various topics that the facilitator has the task of integrating. Among the various topics are:
 - *Globalisation* : from a political science perspective
 - *Social & economic inequalities* : economics
 - *Global migrations and cultural diversity* : cultural anthropology
 - *Human rights* : international law
 - *Sustainability* : natural sciences/ ecology
 - *Climate change* : climatology

- It should be Experiential. Students should be encouraged to embodied abstract concepts related to GCED by experiencing activities that can create in them a concrete awareness of the implications of the GCED-related issues. This can be done through both real and symbolic experiences. Real experiences are internship and service learning working side by side with NGO activists in GCED-related projects. The symbolic approach can usefully utilize the experience of theatre that actively involves the body dimension. Among the various forms of participatory theatre, the theatre of the oppressed, which is based on the pedagogical and theoretical premises of Paulo Freire, has proved particularly effective for its political role in changing social reality.

- It should be open to the territory. An effective university GCED course must leave the ivory tower of the university and enter the surrounding community. Relationship with civil society organisations and local authorities are crucial for understanding the processes of social and political change. Therefore Community-engaged learning is a key feature of a GCED course committed to a deep understanding of cultural diversity and social justice.

References

- Abdi, A. A., Shultz, L. and Pillay, T. (2015): *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice : A Development Education Review*. V.3 (Autumn), 40–51.
- Andreotti, V. (2011). (Towards) Decoloniality and Diversality in Global Citizenship Education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–97.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London : Routledge.
- Bourn, D. (2015) *The theory and practice of development education : A pedagogy for global social justice*. London -New York: Routledge.
- Bourn, D. (2018). *Understanding Global Skills for 21st Century Professions*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan
- Burbules, N. C. and Torres, C. A. (2000), *Globalization and Education : Critical perspectives*. New York : Routledge.
- Davies, L. (2006) ‘Global citizenship: abstraction or framework for action?’ *Educational review*, 58(1), 5-25.
- de Sousa Santos, B. (2002). Toward a Multicultural Conception of Human Rights. B. E. Hernández-Truyol(Ed.) *Moral Imperialism : A Critical Anthology*, 39–60. New York: New York University Press.
- Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O’Loughlin, E. and Wegimont, L. (2013), *Global Education in Europe : Policy, practice and theoretical challenges*. Münster: Waxmann Verlag.
- Francesconi, D. & Tarozzi, M. (January 01, 2012). Embodied Education : A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, 12, 263-288. Fine modulo GENE. (2019). *The state of global education in Europe 2019*. Retrieved on 24-08-2023 from <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc40cf96457125654ba5954/1606683902082/SOGE-2019-web-version+%282%29.pdf>
- Goren, H. and Yemini, M. (2017) ‘Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education’. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183.
- Gundara J. & Sydney J. (2000). *Intercultural Europe : Diversity and Social Policy*. Aldershot: Ashgate.
- hooks, b. (2015). *Yearning: race gender and cultural politics*. London : Routledge.
- Joppke, C. (2017). *Is Multiculturalism Dead? Crisis and Persistence in the Constitutional State*. Malden, Mass.: Polity Books.
- Nixon, J. (2011). *Higher education and the public good : Imagining the university*. London : Continuum.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship : A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3). 301–25.

- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad : Higher education and the quest for global citizenship*. New York, NY : Routledge, 3-20.
- Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College and Character*, 16(4), 242-252.
- Tarozzi, M. (2021). Educating for global citizenship in diverse and unequal societies. E. Bosio (Ed.). *Conversations of Global Citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. New York : Routledge, pp.89-102.
- Tarozzi, M. & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*. 17 (2), 112-125.
- Tarozzi, M. & Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*. London : Bloomsbury.
- Torres C. A. & Tarozzi M. (2020). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation Societies and Education*, 7-18.
- Torres, C. A. (2015). Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. *European Journal of Education*, 50(3), 262-279.
- UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris : UNESCO.
- Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2010). *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London : Routledge.
- Wieviorka, M. (2014) A critique of integration, *Identities : Global Studies in Culture and Power*, 21:6, 633-641.

유럽의 세계시민교육, 고등교육에서 문화 다양성의 도전

마씨밀리아노 타로찌 (교수, 볼로냐대학, 이탈리아)

이 발표에서 나는 문화 다양성 문제를 살펴보고 고등교육기관(HEI)이 문화 다양성을 인정하고 개인과 집단 간의 대화를 촉진하는 데 중요한 역할을 할 수 있다고 주장할 것이다. 만일 세계시민교육(global citizenship education:GCED)이 고등교육기관의 국제화와 명확히 구분된다면, 나는 또한 세계시민교육이 대학 내에서 이러한 상호문화적 접근 방식을 구성하는 완벽한 패러다임이 될 수 있다고 주장할 것이다.

교육 정책과 실천에서 다문화주의와 상호문화주의의 차이점을 논의한 후, 이러한 문화 기반 모델에 대한 몇 가지 비판을 제기할 것이다. 상호-다문화 모델의 모순을 극복하기 위해 교육에 대한 글로벌 접근 방식이 제안될 것이다. 그런 다음 고등교육에서 이러한 접근법의 역할을 강조하기 위해 유럽 맥락에서 세계시민교육을 간략하게 소개할 것이다. 마지막으로 세계 시민 역량에 대한 교차-교과(cross-curricular) 과정의 예가 제시될 것이다.

1. 교육 환경에서 문화 다양성의 도전

북미와 세계 여러 지역에서 널리 퍼져 있는 다문화주의와 다문화(multicultural) 교육과는 달리, 상호문화(intercultural) 모델은 유럽에서는 주류가 된 하나의 교육 정책이다. 카를로스 알베르토 토레스와 공동 집필한 책에서 우리는 다문화 모델이 현대 사회의 사회적, 정치적 해석에서 다양성의 범주를 주변부에서 주류로 이동시킨다는 부인할 수 없는 장점을 가지고 있다고 주장했다. 그러나 그것은 다양한 변화에 대한 단일한 대응책만을 제시한다(Tarozzi & Torres, 2016).

두 가지 실천과 전통 사이에는 유사점이 있다고 주장할 수도 있다. 실제로 두 용어는 교육에 적용될 때 동의어로 간주되는 경우가 많다. 두 개념의 핵심은 서로 관련이 있지만 동일하지는 않으며, '문화'라는 모호한 개념에 기반한 집단적 정체성과 관련이 있다.

그럼에도 불구하고 규범적 다문화주의와 달리 주로 이민자의 사회 통합 문제를 다루는 상호문화주의는 문

화에 대한 유연한 개념을 바탕으로 문화들, 전제들, 가치 및 신념들에 대한 상호문화적 협상을 기반으로 새로운 시민권 개념을 추구하는 상호문화적 중재를 시도한다고 주장되어 왔다(Torres & Tarozzi, 2020).

상호문화 교육이란 개념은 특히 유럽을 중심으로 그 정치적, 교육적 의미에 대해 광범위하게 논의되어 왔지만(Gundara & Jacobs 2000), 그것은 문화적 다양성을 우리가 해결해야 할 문제가 아니라 교육적 자원으로 간주하고, 문화적 정체성을 포함한 정체성 개발에 교육적 우선순위를 부여한다고 할 수 있다. 그것은 주어진 질서 안에서 문화적으로 다른 사람들을 동화시키려는 것이 아니라, 현대 사회의 구성적 다양성을 반영할 수 있도록 공적 영역을 재구성하려는 접근법이다. 이러한 의미에서 상호문화 교육은 다문화 사회의 구조적 조건, 또는 차라리 오늘날 학교를 형성하는 이질적인 맥락으로 이해된다.

문화인류학, 탈근대적 사고, 탈식민주의적 접근은 집단적 차이보다는 혼합을 강조하는 새로운 비전을 만들어 냈다. 이들은 민족 정체성을 항상 다중적이고 혼합적이며 이동 가능한 것으로 간주한다. 더욱이 교차적 관점은 어떤 사회적 범주만으로는 복잡한 정체성 형성 현상과 차별의 형태를 설명하기에 충분하지 않다는 것을 보여준다(Hooks, 2015).

집단 정체성이라는 개념은 구성원들에게 다양성과 이와 관련된 문화적 권리, 그리고 이를 바탕으로 한 사회적 행동의 가능성을 주장할 수 있는 도구를 제공하지만, 이는 반드시 절대화되고 사물화된(reified) 정체성 개념에 기반한다. 차이의 재생산뿐만 아니라 생산도 허용하는 상호문화적 혼혈(metissage)은 정치적 또는 법적 표현을 찾을 수 없는 반면, 다문화주의는 인정의 요구에 대한 정치적 해답을 제시한다. 그러나 그렇게 하는데 있어서, 교육이 항상 교류와 혼합인 반면, 다문화주의는 결국 화강암 같은 정체성 안에 다양성을 고착화하는 결과를 낳는다.

그러나 개인과 집단의 정체성을 정의하는 실질적인 방법 중 하나로 문화적 다양성을 배제할 수는 없다. 그러나 구성적 다문화주의(constructive multiculturalism)에 따르면(Torres & Tarozzi, 2020), 문화만이 집단과 개인의 정체성을 구성하는 유일한 차원은 아니다. 또한 문화는 단일화된 실체가 아니라 풍부한 내적 다양성과 차이, 긴장과 모순을 가지고 있다. 따라서 어떤 종류의 문화 간 대화를 구축하려면 “그 문화 내에서 가장 넓은 상호성의 범위를 대표하고, 가장 멀리까지 상대방을 인정하는 버전”의 문화적 측면을 선택해야 한다(de Sousa Santos, 2002, 55).

유럽연합에서 상호문화 교육은 언어적 또는 문화적 소수자 통합을 위한 모델이 아니라 최근의 이민 문제에 대한 대응책이었다. 이민은 유럽 전체는 물론 모든 국가에서 핵심적인 이슈로 간주되며, 이에 대한 적절한 교육적 대응이 필요하다.

강제 이주민은 오늘날 지구촌 경제와 문화를 가장 현실적으로 상징하는 조건이며, 세계화는 이주를 위한 경제적, 기술적, 문화적 조건을 조성하고 있다. 서구 사회에서는 이민을 부정적이지만 막을 수 있는 세계화의 부산물로 묘사하는 경향이 있는 정치적 담론이 지배적이지만, 문화적 다양성과 다중 정체성은 우리 사회를

구성하는 요소이다. 교육 기관은 구조적으로 다원적이며, 다양성은 비상사태가 아니라 교육자, 정책 입안자 및 학자들이 대처해야 하는 이질성의 구조적 징후로 볼 수 있다. 이 시나리오에서는 새로운 교육적 도전이 구체화 된다. 즉 서구 중심의 세계 대표 방식에 대한 상대화, 민족주의 사회 내 사회적 불평등, 차별, 인종주의의 등장, 탈민족적 시민권을 위한 교육을 재고해야 할 필요성 등이 그것이다.

이러한 배경에서 특별히 글로벌 이주로 인해 발생하는 문화적 다양성은, 글로벌 이동성과 국가 간 및 국가 내 불평등이라는 측면에서 문제가 제기되었기 때문에, 세계시민교육의 핵심 이슈이다.

2. 상호-다문화주의에 대한 비판

21세기 첫 10년 이후 다양한 이유로 다문화 및 상호문화 교육 접근은 모두 역사적, 정치적, 교육적 위기의 조짐을 보여왔다. 유럽 어느 나라에서도 실제 정책이 된 적이 없는 다문화주의는 지난 20년 동안 민족주의 정당과 극우 정치 운동에 의해 격렬하게 반대되었고, 신자유주의 보수주의자들에 의해, 또한 다양한 이유로 일부 진보적 학자들의 도전을 받아왔다. 물론 실천적인 전망이 없다는 이유로 현실적 관점에서 비판을 받아왔다는 점은 말할 것도 없다.

특히, 9/11 테러와 세계 여러 수도에서 발생한 다양한 이슬람 공격 이후, 1980년대부터 일부 다문화 정책을 시행한 몇몇 국가에서는 다문화 이데올로기가 위험한 사회적 분열을 초래했다는 비난과 함께 대중의 비판이 점증하면서, 어느 정도 도구적으로, 상당한 반발을 불러일으켰다. 무엇보다 특히 국가 정체성과 안보에 대한 문화적 위협으로 묘사되는 이주를 겨냥한 포퓰리즘, 외국인 혐오, 도구적 비판이 증가했다. 이러한 비판은 상호문화적 접근 방식에 대한 대중의 적대감이 대두되면서 영향을 미치며, 노골적인 인종차별적 태도를 동반하는 경우가 많아지고 있다.

그러나 도구적 비판을 넘어서, 포퓰리즘에 의해 강화되고 유럽 전역에 새롭게 등장하여 여론에 광범위하게 불편함을 증폭시키는 외국인 혐오 우파로 인해, 다문화주의는 다양한 배경을 가진 학자와 지식인들에 의해 훨씬 더 탄탄한 논증으로 비판을 받고 있다(Vertovec & Wessendorf, 2010; Joppke, 2017). 이들은 ‘문화주의’의 과잉을 극복할 목적으로 학문적 비판을 제기하고 다양성에 대한 교육적 논의에 사회적 차원도 포함해야 할 필요성을 강조한다. 교육 정책에서 탈문화적 경향이 커지면서 이민 및 귀화 절차에 대한 제한과 함께 ‘시민 통합’을 기반으로 하는 통합 정책 모델이 선호되었다. 이 모델은 특히 이주 배경을 가진 개인을 동질적인 것으로 간주 되는 국가의 문화, 가치 및 신념에 사회적으로 통합하는 것을 목표로 하는 시민교육 프로그램에 우선순위를 둔다. 이는 새로 도착한 이민자와 소수 민족에게 주류 사회로의 통합, 자유민주주의의 가치 존중 그리고 언어, 규범 및 국가의 역사에 대한 완전한 지식을 요구하는 일종의 새로운 동화이다(Banks, 2009).

상호문화주의에 대한 이러한 비판은 받아들일 수 없거나 단지 지역적으로만 받아들일 수 있으며, 토레스

와 나는 몇 가지 대응책을 주장했다(Tarozzi & Torres, 2016). 그러나 문화 다양성과 상호문화 교육이라는 주제가 여전히 핵심 교육 정책과 실천에 있다는 사실을 넘어, 나는 상호문화 교육에 대한 많은 접근 방식을 형성한 문화주의적 관점을 넘어설 필요가 있다고 주장한다. 안타깝게도 많은 교육 개혁이 제안하는 것처럼, 국가 정체성에 기반한 시민주의(civicism)에 대한 반발은 전체적인 틀에서 야기되는 문제를 회피할 뿐이므로 적절한 대응이 아니다. 그러나 나는 이주로 인해 종종 발생하는 문화적 다양성의 인정과 같은 글로벌 문제를 해결하기 위해서는 글로벌 교육 및 교육 정책이 필요하다고 주장한다. 다문화주의 또는 상호문화주의를 포함한 국가적 통합 모델은 다원적이고 전 세계적으로 상호 연결된 사회에서 교육 시스템에 제기되는 과제를 해결하는데 더 이상 적합하지 않다. 프랑스 사회학자 미셸 위비오르카(Michel Wieviorka, 2014)가 쓸모없는 것은 이 모델이나 저 모델이 아니라고 주장했던 것처럼, 역사적으로 실패한 것은 국가 통합 모델이라는 개념 그 자체다.

문화 간의 긴장과 만남은 모두 글로벌 관점에 뿌리를 두고 있으므로 이를 다루는 교육 정책에는 글로벌 입장과 글로벌 대응이 필요하다. 왜냐하면 이러한 복잡성 속에서 교육 정책을 위한 해결책이 글로벌 또는 적어도 초국가적 관점에서 나타날 수 있기 때문이다. 이러한 의미에서 세계시민교육, 더 넓게는 교육에서 글로벌 관점은 문화적 만남이 제공하는 문제와 기회에 대한 통합적인 관점을 제공할 수 있는 가능한 대응책이 될 수 있다.

민족 문화, 가치, 신념에 기반한 사회 통합을 목표로 하는 전통적인 국가 통합 모델은 더 이상 유효하지 않고 한계가 있으며, 새로운 글로벌 시나리오에 더 부합하는 해결책은 초국가적 수준에서만 등장할 수 있다. 최근 다문화 상대주의에 반대하며 사회 통합을 촉진하기 위한 교육적 대응책으로 자주 거론되는 시민(civic) 교육 또는 시민권(citizenship) 교육은 글로벌 차원에서 거부되어야 한다.

전통적인 시민권 교육 모델과 달리 세계시민교육은 세계화되고 상호 연결된 세계에서 다양성으로 형성된 오늘날의 다원적 사회에서 시민권의 난제와 모순을 재구성하는 새로운 렌즈를 제공하며, 평등과 인권뿐만 아니라 차이를 모두 고려한다.

더욱이 이러한 글로벌 시나리오 내에서 문화 다양성 사이의 교류로 인해 발생하는 문제와 기회는 불평등, 빈곤, 환경 지속 가능성과 같은 걸음으로 보기에 멀게만 보이는 다른 문제와 구조적으로 연결되어 있다. 궁극적으로 세계시민교육은 상호문화 교육의 자연스러운 발전으로 볼 수 있으며, 상호문화 교육은 그러나 부정되는 것이 아니라 더 넓은 범위에서 재개념화되고 승화된다.

3. 유럽에서 세계시민교육

세계시민교육은 의미상 불명확한 개념으로 지난 몇 년 동안 광범위하고 다르게 개념화되었으며, 유럽에서는 다양한 해석이 가능해서 두 개의 극단에 놓일 수 있다(Bourn, 2015; Davies, 2006; Oxley and Morris, 2013;

Pashby et al., 2020). 한편으로는 유연하고 경쟁적인 글로벌 노동 시장에 글로벌 엘리트를 준비하는 데 적합한 접근 방식으로 이해되어 국제 지식 경제를 위한 인적 자본을 형성한다(Hartung, 2017). 다른 한편으로는 이는 “글로벌 사회 정의”를 위한 교육학을 제공하여 글로벌 불평등에 도전하거나(Davies, 2000; Bourn, 2015; Tarozzi & Torres 2016) 탈식민주의 관점을 옹호하는 방법으로 이해될 수 있다(Andreotti, 2006; Andreotti, 2011; Abdi, Shultz, & Pillay, 2015).

내가 다른 곳에서 주장했듯이, 나는 중립적이지 않은 글로벌 사회 정의 틀(Global Social Justice Framework)을 수용하는데(Tarozzi, & Torres, 2016; Tarozzi, 2021) 이는 세계시민교육을 시민권 개념이 단순히 국가 차원에서 글로벌 차원으로 확장되는 새로운 교육 콘텐츠일 뿐만 아니라, 유네스코의 관점에 따라 “패러다임 구성(framing paradigm)”(UNESCO, 2014: 9), 즉 정책 입안자와 실무자가 이론적, 방법론적으로 다양한 유형의 지식, 능력과 가치를 구성하기 위해 새로운 교육적 관점 내에서 오래된 문제를 재개념화할 수 있는 새로운 관점으로 간주한다. 다시 말해서 그것은 상호-다문화 교육과 지속가능한 환경 교육의 관점을 결합하고, 세계적이고 다원적이며 이질적인 사회의 시민권 문제에 새로운 의미를 부여하는 새로운 시각을 제시한다.

특히 유럽에서 세계시민교육은 다양한 이슈와 다양한 정치적 의제를 포괄하도록 포괄적인 용어로 사용되어 왔다(GENE, 2019). 이러한 접근 방식은 여전히 널리 퍼져 있는 ‘글로벌 교육’이라는 이름으로 1997년에 시작되었으며, 이는 유럽 평의회가 채택한 글로벌 교육 헌장, 특히 2002년 유럽 평의회가 채택한 마스트리히트(Maastricht) 선언과 관련되는데, 이것은 글로벌 교육에 대한 유럽의 전략들을 대표한다(Forghani-Arani, et al., 2013).

이러한 전일론적인 접근 방식은 다양한 글로벌 문제와 이주, 불평등, 인권, 환경 문제와 같은 현재의 과제를 상호 연결할 수 있는 단일한 교육적 대응으로 간주된다. 또한 이러한 접근은 다른 국가의 정책을 포괄하고 국제 협력을 동원하는 것을 가능하게 하므로 변혁적 의제와 글로벌 사회 정의 추구를 지원할 수 있다.

그러나 명확한 개념적 경계의 부재와 확립된 개념의(개발 교육, 글로벌 교육, 지속 가능한 발전 교육과 같은) 지속적인 의미 확장으로 인해, 특히 실무자들에게 세계시민교육이 모호하고 명확하지 않은 개념이 될 위험이 있고 결과적으로 일관성 있는 실천을 할 수 없다는 주장이 있다(Goren & Yemini, 2017). 더욱이 빈번한 개념 및/또는 명칭의 변화는 실무자들과 특히 시민단체(NGO)들에 의해 특히 혼란스러운 것으로 인식되고 있다.

4. 고등교육에서 세계시민교육

나는 이탈리아와 영국의 석사 프로그램에서 4년 동안 세계시민교육 과정을 가르치고 있다. 이는 유럽 학계에서 상대적으로 새로운 주제이고, 고등교육 연구에서 세계시민교육은 몇 가지 예외를 제외하면 관심을 별로 끌지 못하고 다른 공식 교육 수준과 비교하여 여전히 크게 무시되는 정책 영역이다(Stein, 2015; Torres,

2015). 고등교육 기관은 세계시민교육의 촉진에 관여하는 다양한 주체들 사이의 관계와 엄격한 연구 의제를 지원하기에 가장 좋은 위치에 있음에도 불구하고, 세계시민교육에 대한 고등교육 기관의 기여에는 지금까지 거의 관심을 기울이지 않았다(Tarozzi & Mallon, 2019).

그러나 시장 논리를 따르는 대학에서는 국제화가 우선 순위로 널리 간주되며 세계시민교육은 대학의 국제화 노력의 핵심으로 자주 호출된다(Stein, 2015). 취업률과 성과는 국제 비교 대학 순위에서 전 세계적으로 중요하게 평가되는데, 거기에서 유학생 수가 주요 지표 중 하나다. 최고의 학생을 모집하고 글로벌 노동 시장에서 활동할 인력을 양성하기 위해 글로벌 시장에서 경쟁하는 오늘날의 대학에서 유학생은 상품이자 고객으로 간주된다(Burbules and Torres, 2000). 그러나 대학의 상품화, 경쟁 및 국제화는 사회 정의와 지속가능성을 향한 글로벌 정신을 증진하는 것을 목표로 하는 세계시민교육과는 다르다(Nixon, 2011).

다른 한편 고등교육, 특히 자유학예는 세계시민교육에 대한 교육, 연구 및 역량 강화를 제공하는 데 중추적인 역할을 할 수 있다. 내 경험을 바탕으로 나는 세계시민교육을 학생들, 특히 학부생들에게 적합하고 매력적으로 만들기 위해서 세계시민교육이 횡단적(transversal) 글로벌 스킬로 가르쳐져야 한다고 확신한다. 글로벌 스킬은 오늘날 모든 학문 분야에서 학생들의 직업적 관심사의 중심이다. 지난 학기에 나는 볼로냐 대학교의 거버넌스를 설득하여 모든 석사 과정 학생들에게 ‘글로벌 시민 역량’에 대한 실험적 과목을 교과 과정으로 도입하도록 했다. 이 과정에는 다학제적(multidisciplinary) 강의, 세계시민교육 프로젝트에 참여하는 지역 시민단체의 봉사 학습 활동, 억압받는 사람들의 연극에 관한 워크숍, 지역 대학과 협력하여 레바논을 방문하여 학생들이 레바논 동료들을 만나고, 샤틸라(Shatila) 난민 캠프(1949년에 레바논의 베이루트에 팔레스타인 난민을 위해 국제적십자회가 설립, 역주)를 방문하였으며, 최근 내전의 목격자들과 토론하고, 대중의 기억과 논쟁적인 관계에 있는 현재의 문화, 종교, 정치적 긴장에 대해 학습하는 등의 활동이 포함되었다.

세계시민권(global citizenship)은 모든 사람에게 핵심 스킬로 간주될 수 있지만, 일종의 기술주의적(technocratic) 경쟁 효능을 지지하기 위해 장려되는 핵심 역량 개념과는 다른 방식으로서이다. 반대로 나는 비판적 교육학, 개발 교육, 변혁적 학습 사고의 영향을 받은 번(Bourn, 2018)이 개념화한 글로벌 스킬에 대한 새로운 해석을 기반으로 한 세계시민교육에 대한 횡단적 과정을 지지한다.

어떤 수준에서든 세계시민교육을 가르칠 때, 그것이 표현되고 개념화되는 가치의 추상적 차원과 종종 글로벌 윤리에 대한 개념을 부정하는 구체적인 일상 현실 사이에는 필연적으로 깊은 간극이 있다. 그러나 연구 결과는 학습이 구체화 될 때 가치 있고 효과적이라는 것을 증명하고 있다(Francesconi & Tarozzi, 2012). 따라서 교사는 학생들이 주관적인 삶의 경험과 타인과의 관계 속에서 글로벌 차원을 인식할 수 있는 구체화된 세계시민교육을 지속적으로 제안할 필요가 있다. 억압받는 사람들의 연극 경험, 봉사 학습, 특히 베이루트의 연구 방문은 명시적으로 이 범위를 목표로 했다.

요약하면, 대학생들의 문화적 다양성을 다루기 위해 고등교육에서 세계시민교육 과정의 네 가지 주요 특

징이 개괄적으로 설명될 수 있다:

- 그것은 교과 과정 전반에 걸친 문제로서 모든 학생을 위한 횡단적 과정이어야 한다. 2022-23학년도에 나는 볼로냐 대학의 모든 학생을 대상으로 글로벌 시민 역량 선택 과목을 설계하여 전 세계적으로 그리고 유럽 수준에서 널리 장려되는 삶의 스킬이라는 틀에서 소프트 스킬 또는 핵심 역량으로서 글로벌 시민 의식을 가르쳤다. 이 과정에는 18시간의 대면 수업과 15시간의 세계시민교육 프로젝트에 참여하는 현지 시민단체에서의 봉사 학습이 포함되어 있다. 또한 영국과 이탈리아의 개발 교육 및 글로벌 학습 석사 프로그램과 체육 석사 프로그램에서 세계시민교육 커리큘럼에 많은 독립형 과정을 제공했다.
- 그것은 다학제적이어야 한다. 횡단적 과정은 본질적으로 다학제적이며, 진행자가 통합해야 하는 다양한 주제를 가르치기 위해 여러 분야의 객원 교사를 초청해야 한다. 다양한 주제는 다음과 같다:
 - 세계화: 정치학 관점에서 바라본 세계화
 - 사회 및 경제적 불평등: 경제학
 - 글로벌 이주와 문화 다양성: 문화인류학
 - 인권: 국제법
 - 지속가능성: 자연과학/생태학
 - 기후 변화: 기후학
- 그것은 체험적이어야 한다. 학생들은 세계시민교육 관련 이슈의 함의를 구체적으로 인식할 수 있는 활동을 경험함으로써 세계시민교육과 관련된 추상적인 개념을 구체화하도록 장려해야 한다. 이는 실제 경험과 상징적 경험을 통해 이루어질 수 있다. 실제 경험은 세계시민교육 관련 프로젝트에서 시민단체 활동가들과 함께 일하는 인턴십 및 봉사 학습이다. 상징적 접근은 신체적 차원이 적극적으로 개입되는 연극의 경험을 유용하게 활용할 수 있다. 다양한 형태의 참여 연극 중에서도 파울로 프레이리의 교육학적, 이론적 전제를 바탕으로 한 억압받는 자의 연극은 사회 현실을 변화시키는 정치적 역할에 특히 효과적임이 입증되었다.
- 그것은 주변 세계에 개방적이어야 한다. 효과적인 대학의 세계시민교육 과정은 대학의 상아탑을 벗어나 주변 지역 사회로 들어가야 한다. 시민 사회 단체 및 지방 당국과의 관계는 사회 및 정치적 변화 과정을 이해하는 데 매우 중요하다. 따라서 지역 사회 참여 학습은 문화적 다양성과 사회 정의에 대한 깊은 이해를 위해 노력하는 세계시민교육 과정의 핵심 기능이다.

참고 문헌 (원문 참조)

아주대학교 개교 50주년 기념 사업

2022.10 ~ 2023.12



세상의 A+가 되겠습니다

세계로

국제협력

- Ajou University anniversary international conference
- 아주인터네셔널 워크 2023 with AUT
- 외국인 학생 참여 K-POP 문화 페스티벌 개최
- Culture Workshop 부스 개최·운영 및 컨퍼런스 개최
- 국제교류경험 수기 공모전·발표회 및 내·외국인 동문 홈커밍

꿈으로

기획/행사

- 개교 50주년 기념식
- 아주비전 5.0 수립 및 선포
- 미래캠퍼스 환경개사-노천극장, 정문 및 진입로
- 개교 50주년 기념 홍보사업
- 개교 50주년 기념관 「AU50 첨단 융복합관」 신축(안)수립

금지로

역사/기념

- 아주역사 전시실 개편사업
- 아주역사 전시실 홍보영상 제작 및 공모전 추진사업
- 아주대학교 50년사 디지털편찬 사업
- 그땐 그랬지-아주 추억찾기 챌린지
- 중앙도서관 복합학습공간 구축

미래로

학술/산학

- Global Lecture Series
- 아주 바이오·헬스 사이언스 리서치 페어
- 국제학술세미나
- 대학교육혁신포럼
- 국제교양교육포럼
- AJOU ICC R&BD 기술매칭페어 및 기술교류회

하나로

아주문화

- 교직원 하나로 행사
- 아주캐릭터 및 디자인 개발
- 의료원과 함께하는 지역 의료봉사
- 아주 동문 홈커밍
- 지역사회와 함께하는 아주가족축제



112,712

총 졸업생수
누적 졸업생, 석·박사 포함
개교 당시 학생수 279명

42

개설 학과수
11개 대학, 1개 특수학부
1개 학부, 38개 학과

333

글로벌 자매 대학수
67개국, 329개
대학·4개 기관

128,218

총 교내외 연구비 수혜
공시 기준(단위: 백만)

AJOU UNIVERSITY

숫자로 보는
아주 50년
2022년 기준

13,712

총 재학생수
학사 9,705명
석사 3,509명
박사 498명



Ajou University 50th Anniversary

**2023
International
Forum on
Liberal
Education**