

可欲且可行的全球公民教育实践路径： 苏格兰“全球故事情节法”探析

饶舒琪

(格拉斯哥大学 教育学院, 英国 格拉斯哥 G3 6NH)

[摘要] 研究发现,全球公民教育的热度不高与其实践层面的三重困境有关。“全球故事情节法”之所以成为苏格兰实施全球公民教育的最有效路径,正是源自于其对实践困境的有效回应:其一,政府对全球公民教育的倡导营造了相对宽松的政策环境,“全球故事情节法”与现有课程体系相融合获得了灵活的实践空间,实现了安全的课程地位。其二,通过对“故事情节法”和教育戏剧的运用,使全球社会和全球议题通俗化,实现了学生的体验式学习,弥合了学生认知能力和认知需求间的矛盾。其三,西苏格兰发展教育中心通过职业培训传播了理论知识和实践能力,构建了围绕全球公民教育的共同体,为教师提供了教学支持。

[关键词] 全球公民教育;全球故事情节法;苏格兰

[中图分类号]G619.1 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1006-7469(2020)03-0108-09

无论是对联合国教科文组织(UNESCO)倡导的回应,还是对推进“一带一路”过程中的多元文化的考量,全球公民教育的意义都是重大的。然而,尽管自20世纪后期起就备受世界各国的关注,全球公民教育的处境依然尴尬。一方面,学界对全球公民身份这一支撑全球公民教育的基础性概念的混沌理解使其在理念层面备受质疑;^[1]另一方面,实践层面的三重困境(模糊不清的课程地位、学生的认知能力和需求间的矛盾、匮乏的教师教学支持)更使得“在课堂中也很少能听到这些话语”。^[2]然而,全球公民概念并非“既不实际也不可欲”(neither practical nor desirable),^[3]学校教育对其也并非“束手无策”。关注全球公民教育是近年来苏格兰基础教育发展的重要特征。自2010年以来,在英国国际发展部(Department for International Development, 简称 DFID)的资助下,西苏格兰发展教育中心(West of Scotland Development Education Centre, 简称 WOSDEC)、格拉斯哥市议会(Glasgow City Council)和斯特拉斯克莱德大学(University of Strathclyde)共同开发了“全球故事情节法”(Global Storylines),且已被苏格兰各地方教育当局和小学所广泛采纳,被视为实施全球公民教育的最有效路径。^[4]那么,苏格兰的“全球故事情节法”到底为何能取得成功呢?

为解答这个疑惑,笔者与西苏格兰发展教育中心工作人员、“全球故事情节法”项

[作者简介] 饶舒琪,格拉斯哥大学教育学院博士生。

目的领导者格蕾丝(Grace)^①进行了一个半小时的访谈,围绕“全球故事情节法”的来龙去脉、内在逻辑以及实施情况展开了讨论,并从她处获得了相关政策文本和研究报告。此外,笔者在格拉斯哥市某小学校长的邀请下,对该校“全球故事情节法”在二年级课堂中的教学实践展开了非参与式观察。本文试图基于上述信息,从全球公民教育实践的三重困境出发,全面解析“全球故事情节法”的成功经验。

一、保障全球公民教育的课程地位:苏格兰教育政策与实践的支撑

尽管有关全球公民的话语已经愈发频繁地成为了学术讨论的焦点,但学界并未就其概念界定达成一致意见。多派学者的各执一词,使得全球公民概念并无明确的内涵与外延。作为一个“广义术语”(broad term),它既可被认为是对他国人民的关心与认同,也可被理解为对民族国家的矮化和对全球社会的依附。^[5]这也使得全球公民教育成为了一个“复数概念”,并在实践中与多元文化教育、国际理解教育和可持续发展教育等存在不同程度的交叉。

如果说概念层面的多重理解源自于学界对全球公民身份的众说纷纭,那么实践层面的多重模式就必须要从全球公民教育自身归因。正如林恩·戴维斯(Lynn Davies)所分析的,“全球”、“公民”和“教育”的排列组合会引发不同的实践侧重:(1)全球公民+教育:明确定义“全球公民”,并通过教育来培养;(2)全球+公民教育:使公民教育更加全球化或国际化;(3)全球教育+公民:强调国际意识以及公民权利和责任的培养;(4)教育+公民+全球:将公民身份和国际理解的不同面向融入学校课程,但不必要将二者相关联。^[6]那么,全球公民教育的实践形态到底应当是怎样的?当然,这并不意味着全球公民教育实践存在唯一“最优解”,也不意味着要对上述四种理解进行优劣排序,而是指无论遵循哪种阐释,都应一以贯之地明确全球公民教育的角色和责任,否则,就会引发所谓“课程的不安全性”(curricula insecurity),^[7]这也被实证研究表明是导致全球公民教育实践热度不高的首要原因。

那么,为了实现安全的课程地位,就必须依照逻辑顺序回应以下三个问题:全球公民教育实践是否能在教育政策领域寻求支持?全球公民教育实践是否有明确的目标和内容界定?全球公民教育实践如何与已有的课程体系相融合?

事实上,苏格兰一直在思考如何向青少年传递苏格兰议会权杖上所描绘的价值观——智慧、公正、同理心和正直,^[8]同时使其拥有在21世纪生存和发展的必备技能。在此背景下,旨在将学生培养成为“成功的学习者、自信的个体、负责的公民、积极的贡献者”^[9]的“卓越课程”(Curriculum for Excellence)于2004年应运而生。^[10]虽然“卓越课程”在改善教育质量与公平方面的效果不尽如人意,但其透视出的对于全球公民教育的关注却是不言而喻的。“卓越课程”明确指出,21世纪不仅给人类社会带来了更多的机遇与挑战,同时也要求学校教育加速变革以满足时代发展需求。如何帮助年轻人更好地适应在全球化社会的工作与生活,是苏格兰必须要思考的问题:全球变暖和

①此处受访者已作匿名化处理。

贫困问题等需要由具有创新思维的年轻人解决;民主社会的构建需要年轻人的发声和参与;不公正与不平等现象需要由具备全球意识的年轻人来改善。基于此,全球公民的培养被视为“卓越课程”改革的核心旨趣之一,并且在8个课程领域的指导政策中均有详细体现。^[11]由于苏格兰基础教育“国家体系、地方管理”^[12]的特征,各地方教育当局和中小学被鼓励开发符合自身发展需求的全球公民教育实践。“全球故事情节法”正好契合了苏格兰对全球公民教育的需求,因而能够在政策领域获得支持。

“全球故事情节法”之所以能成为苏格兰实施全球公民教育的最重要路径,不仅源于教育政策的保障,还在于其清晰地界定了自身的角色。“全球故事情节法”采纳了乐施会(Oxfam)的立场,将全球公民定义为:“意识到自己身处广阔的世界,理解自己的全球公民身份;尊重并重视多样性;懂得所处的世界是如何运作的;积极致力于实现社会正义;从各个层面,由当地到全球范围参与社区建设;同他人合作促进世界和平与可持续发展;对自我的行为负责。”^[13]同时确定了清晰的教育目标:(1)知识与理解:社会正义和公正、多元化、全球化与相互依赖性、可持续发展、和平与冲突;(2)技能:批判性思维、有效辩论、挑战不公正和不平等现象、尊重他人和事物、合作与解决争端;(3)态度价值观:自我认同与自尊、同情心、对社会正义的责任感、尊重多样性、对环境 and 可持续发展的关心与责任感、对人类可以有所为的信仰”。^[14-15]在此目标框架的指引下,出于对苏格兰教育体系特征和改革需求的考量,“全球故事情节法”进一步选择了对苏格兰学生更有切身感的全球议题,主要包括:媒体偏见、包容、难民与避难、公正贸易、土地权利、水资源安全、食品问题、可持续发展、偏见与歧视等。^[16]

明确合理的目标定位和内容选择固然重要,但是如何寻求课程空间将其贯彻,也是全球公民教育必须思考的课题。换言之,无论是作为一种指导思想渗透至多学科的教学,还是作为一门独立学科存在,全球公民教育的实践还需要仔细思考如何与已有的课程体系共处。“全球故事情节法”的成功之处就在于迎合了苏格兰“卓越课程”的诉求。具体而言,“卓越课程”的一个重要特征就在于对跨学科教学的倡导。在其看来,课程教学不应当被学科边界所限制,不同学科应实现知识和技能的融汇贯通,具体可通过两种方式实现:一是建立多学科之间的关联性,例如将数学中的概率问题和科学中的基因问题一同讲授;二是创设一个话题环境,在解决问题或完成项目的过程中融入多学科元素的教学。^[17]“全球故事情节法”遵循的就是第二种方式,其通过创设一个真实的社区环境,并从上文所提及的全球议题出发,运用艺术表现形式,将社会、科学与技术等学科知识相融合,在传播全球公民理念的同时关注学生的读写能力、计算能力和身心健康。^[18]由此可见,“全球故事情节法”并没有额外“增加”全球公民教育课程,而是将全球公民教育有机地融入到已有体系中,这不仅使得其他学科的教学更具有理论深度和丰富性,同时也为全球公民教育的实践赢得了更广泛的空间。

二、适应学生的学习特征:“故事情节法”与教育戏剧的应用

在教育政策层面寻求相应支持、清晰的目标与内容界定以及与已有的课程体系

相融合,可以为全球公民教育实践谋求相对安全的课程地位,但其如何实现与课堂教学的联结,还有赖于恰切的方法。

全球公民教育实践一直深陷于艰涩难懂的全球议题概念与学生对其不断增长的学习需求之间的矛盾当中。一方面,相较于具有明确疆域边界的民族国家,作为一个把地球上生存和发展的所有人都纳入其中的共同体——全球社会是“难以想象”的。尽管全球公民可挣脱传统的政治共同体框架,转而寻求紧密人际关系的保障以构建合法地位,^[19]但它对于中小學生而言依旧是模糊和宽泛的。在此基础上,以培养全球公民为宗旨的教育必然涉及围绕抽象,甚至是暴力和恐怖议题的讨论。这些事务虽然真实发生在全球社会,但却与学生的理解和情感有一定距离^①。换言之,全球公民教育实践难以自恰于学生的认知能力。另一方面,正如有学者指出,“当今世界的主要矛盾并非源自人们读写能力的缺失,而是由拥有不同文化、种族、信仰等背景的人们无法有效沟通协作引起的。”^[20]如何实现公民个体对不同文化、种族和宗教群体的理解与尊重,从而构建对全球社会的主观认知和情感联系,就成为全球公民教育义不容辞的责任。事实上,面对这一现实,青少年并非置身事外。有实证研究表明,学生已逐渐意识到,为了对社会发展和自我生活发挥主导作用,他们应当在学校学习和讨论全球议题。^[21]换言之,全球公民教育实践符合学生的认知需求。

那么,面对与学生认知能力的被动“疏离”和学生认知需求的主动“靠近”,如何弥合这一显见的畛域,就成为了甄别全球公民教育实践方法恰切与否的重要标准。具体而言,恰切的全球公民教育方法应当满足以下两个条件:营造可以为学生所感知和理解的全球议题环境;发挥学生的主观能动性,使其在积极参与和体验的过程中满足自身对全球议题的学习需求。

基于对“故事情节法”(storyline)^②的应用,“全球故事情节法”的特点首先在于将全球社会转化为可被学生感知的“社区”(community)语境,借助“社区”中发生的故事来探讨在地化的全球议题,并在故事背景、角色和情节的发展过程中逐渐渗透相关的全球公民知识和价值观。那么,为实现上述目标,“全球故事情节法”依托的是怎样的语境呢?透过最早被编写与应用的故事——“村庄与巨人”的大纲,可管窥一二。

村庄与巨人^[22]

村庄正打算参与“最佳村庄社区”的评选,可是这个计划被一个最近出现的爱惹麻烦的巨人打乱了。这个巨人想要做什么?村民可否帮助他适应社区生活?如果可以,村民应当怎么做?村民们又应当如何保住他们最佳村庄的地位?这个故事主要探讨全球化社会普遍存在的偏见与歧视问题,旨在让学生检视自身对待差异和包容的态度。

项目组为每个故事编写了“分集剧情”,以保证故事走向与全球议题间的紧密相

① 摘自2019年2月26日与格蕾丝的访谈笔记。

② 20世纪60年代由苏格兰教师培训师开发,这种教学方式的特征在于以故事为媒介,并借助故事背景、角色及情节等要素帮助学生理解课程内容。故事情节法是一种以学生为中心,可整合多学科知识的活动教学法,已被广泛应用于欧美国家的学前教育和基础教育阶段。

关性。通常而言,每个故事的教学大约持续6~8个星期,故事的每一“集”(episode)都有明确的方向性指标,具体涵盖应当围绕哪些问题展开讨论、教师的核心教学任务、学生的主要学习活动。^[23]但教师仍有较大的自由度,以决定具体课时以及教学的深度和广度等。此外,正如上文所述,“全球故事情节法”还秉持了跨学科教学的思维,这不仅体现在对多学科知识和技能融合,还体现在对多种教学活动形式,包括研究调查、讨论、批判性验证信息、写作等的灵活运用。^[24]其目的都在于使全球社会不再难以想象,使抽象的全球议题通俗化,从而适应学生的认知能力。

如果说故事情节的运用营造了一个可被“想象”的全球“社区”,那么教育戏剧(educational drama)元素的融入,就进一步使得学生与真实的全球生活相联结。^[25]在备课过程中,教师会根据故事情境与班级情况设计一系列角色,以使剧情发展合理化和丰富化。例如,“村庄与巨人”中包含的角色有村长、警察、动物园工作人员、火车司机、汽车司机、理发师、教师等。每个学生自愿选择扮演固定的角色,不仅要承担与之相应的责任与义务,并且需始终站在自己角色的立场思考、发言和行动^①。在“全球故事情节法”中,角色扮演的作用并非完善剧情,更不在于依照剧情完成演出,而是给予学生充分体验和换位思考的机会。一方面,角色扮演的戏剧方式划定了相对安全的“距离”,将一些敏感的全球议题以一种更易被接受的方式展现,避免了对学生的心理和情感伤害。另一方面,学生可以自主地感知全球社会中正在产生的现象与纷争,理解身处其中的个体的不同立场和价值观,并进一步探讨解决问题的多种可能方案。在这种互动的课堂环境中,师生关系是更为灵活的,教师的任务并非遵循死板的课程和故事框架,而在于鼓励和推动学生的积极参与,使其在角色扮演的过程中实现对全球议题的体验式学习^②。

当然,无论是通过故事情节的编写使全球议题通俗化,还是通过角色扮演来满足学生对全球议题的自主学习需求,都并非漫无边界。虽然公民教育,特别是全球公民教育,往往被人诟病缺乏合理有效的评价方法,但项目组在开发“全球故事情节法”时,不仅立足于宏观的教育目标,同时还将全球公民所应具备的核心技能、价值观和态度与每一则故事相关联(参见表1^[26]),使一切课堂行为有据可依,确保了教学实践的方向感。

三、为教师教学提供技术支持:西苏格兰发展教育中心的角色

拥有了相对安全的课程地位和恰切的方法,并不足以保证全球公民教育的有效实施。全球公民教育能否在课堂教学实践中取得实效,最终还取决于教师的意识与能力。

事实上,在围绕全球公民教育的学术研究中,学界并未忽视教师角色的重要性,且基于此展开了大量实证调查。结果显示,在课程考试的压力下,作为新近的教育理

① 摘自2018年10月29日对格拉斯哥市某小学的课堂观察笔记。

② 摘自2019年2月26日与格蕾丝的访谈笔记。

表1 “村庄与巨人”应培养的全球公民核心技能、态度和价值观

尊重差异	通过探索社区和其中的群体,我能够考虑到不同的需求以及它们是如何被满足的;我逐渐意识到人们的信念和价值观会影响其行为
合作和参与	我参与了决策过程并了解到做决策的不同方式;在围绕自我及他人“需要”和“想要”间区别的话题讨论中有所贡献
社会正义和公正	我能够理解权利和义务的含义,并论述其与自身的相关性;通过探查我和他人被赋予的权利,我能够恰当行使权利并承担相应责任;我能够尊重他人的权利
批判性思维	我理解证据的可信程度存在差异,并能够将其应用至对当前社会事务的学习;为达成合理的见解,我正在学习区分事实和观点;基于不同的目的,在倾听或与他人对话时,我可以交换信息、体验、解释观点,提问题或者鼓励他人进一步表达

念,全球公民教育鲜少被教师视为教学优先项。^[27]教师即便有意识将全球公民教育付诸于课堂实践,却仍面临如下问题与困惑:在处理富有争议的议题时没有足够的自信和经验、缺乏相关的教学资源 and 培训支持、在教学过程中缺少与同仁间的经验交流和总结等。^[28]然而,学界的研究仅仅“浅尝辄止”,并没有就如何为教师提供教学支持提供解决方案,这也被认为是制约全球公民教育实践的另一重要原因。

那么,为了实现全球公民教育实践的目标效果,不仅应当使教师充分理解全球化社会中重要的政治、经济、文化和环境等议题,同时应当使教师具备信心与能力促成这些议题在课堂中的讨论与学习。

作为苏格兰国际发展教育协会(International Development Education Association of Scotland,简称IDEAS)的成员,西苏格兰发展教育中心一直致力于推动全球公民教育、可持续发展教育和权利教育在西苏格兰地区学校的课堂实践。^[29]为了确保“全球故事情节法”的有效应用,它不仅在学理层面不断完善和编写故事,更关注在实践层面为教师免费提供相关的培训和专业发展机会,倾听并满足教师的教学需求。截至2017学年,已经有超过250名小学教师受惠于此,获得了受苏格兰教学协会(General Teaching Council for Scotland)承认的职业认证。^[30]西苏格兰发展教育中心提供的关于“全球故事情节法”的职业认证包含三个阶段:

第一,教学培训阶段。在培训开展之前,教师需完成相关学术文献的阅读,从而实现了对全球议题和“全球故事情节法”的初步理解。^[31]正式的教学培训为期两天,培训者将带领教师沉浸式地体验“全球故事情节法”,旨在达成三个主要目的。首先,传播全球公民教育的核心理念。教师不仅要理解作为全球公民所应具备的技能、态度和价值观,从而确立清晰的教育目标,还要理解在“卓越课程”改革的框架下,如何在已有的课程教学中渗透全球公民的核心议题,包括全球化与相互依赖、可持续发展、和平与争端、社会公正与正义、多元化等。其次,讲解“全球故事情节法”的实践过程。教师不仅要学习“故事情节法”和教育戏剧的内在逻辑与优越性,同时还要挖掘其他体验式教学的活动和方法,以深化学生对全球议题的思考。此外,给予教师自我反思

的空间,使其检视自身当前对全球公民的理解和体验,并通过学习博客和其他社交媒体促成教师间的交流与合作,从而构建基于全球公民教育的教学共同体。^[32]

第二,教学实践阶段。在为期6~12周的教学实践中,培训者鼓励教师尽可能多地运用“全球故事情节法”,将对学生的读写能力、计算能力、身体和心理健康等素质的培养整合至全球公民教育的框架中。在此过程中,教师一方面需要阅读相关文献以深化对全球公民教育的概念理解,另一方面还需要记录自身实践,并提供证据证明学生是否发展了全球公民的技能、态度和价值观。实践结束后,培训者将组织两次分享会,旨在让教师交流教学经历和分析学生的学习表现。^[33]

第三,经验总结阶段。在最后的培训总结日,所有教师将一同总结在运用“全球故事情节法”时成功和失败的经验,反思其对自身专业发展的影响。在此基础上,培训者还鼓励教师发挥带动作用,为学校中的新教师提供建议和指导,推动全球公民教育的实践。^[34]最后,完成三个阶段培训任务的教师将获得职业认证。

在为期一年的职业培训中,从培训开始前的期望到教学培训中对全球议题的理解,到教学实践中应用“全球故事情节法”的收获和困惑,再到最后对自身作为全球公民教育实践者的需求与经验的梳理,教师的自我反思是贯穿始终的。与其说西苏格兰发展教育中心提供的是有关“全球故事情节法”的职业培训,不如说为教师营造了自主理解和实践全球公民教育的空间;教师不仅在学理层面构建起了对全球公民相关议题的理解,同时在实践层面掌握了全球公民教育的创新实践方法和能力。此外,培训过程中的共同体建设能够给予教师以经验交流和分享的机会,使其日后的全球公民教育实践不再孤单。

四、结语

“全球故事情节法”在苏格兰的成功并非偶然。政府对全球公民教育的关注与倡导营造了轻松的政策环境。在设定清晰的目标和内容的基础上,“全球故事情节法”与已有课程体系相融合,获得了灵活的实践空间,安全的课程地位由此实现。就方法本身而言,通过对“故事情节法”和教育戏剧的应用,“全球故事情节法”使得全球社会不再模糊和难以想象,全球议题也由抽象走向通俗,学生能够在角色扮演的体验式学习中真实地理解和践行全球公民价值观,学生的认知能力和认知需求间的矛盾弥合了。作为项目的开发者,西苏格兰发展教育中心还为教师提供了相应的教学支持,在传播理论知识和实践技能的同时,协助搭建了关于全球公民教育的教学共同体,促进了教师间的经验交流。正是由于对实践层面困境的考量和解决,“全球故事情节法”才得以成为苏格兰实施全球公民教育的最有效路径。

[参考文献]

- [1][19] 饶舒琪. 全球公民教育:困惑及其澄清[J]. 比较教育研究, 2019, (3): 24-30.

- [2][7] Rapoport, A.. We Cannot Teach What We Don't Know: Indiana Teachers Talk about Global Citizenship Education[J]. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2010, 5(3): 179-190.
- [3] Heater, D.. *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and its Opponents*[M]. London: Continuum, 2004: 15.
- [4][16] GlobalStorylines. Frequently Asked Questions[EB/OL]. [2019-03-16]. <http://www.global-storylines.org.uk/about/faq#where>.
- [5] Oxley, L. & Morris, P.. Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions[J]. *British Journal of Educational Studies*, 2013, 61(3): 301-325.
- [6] Davies, L.. Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action[J]. *Educational Review*, 2006, 58(1): 5-25.
- [8][9] Education Scotland. A Curriculum for Excellence: The Curriculum Review Group [EB/OL]. [2016-12-04]. <http://www.gov.scot/Resource/Doc/26800/0023690.pdf>.
- [10] Priestley, M.. The 3-18 Curriculum in Scottish Education[M] // T. G. K. Bryce, W. M. Humes, D. Gillies & A. Kennedy. *Scottish Education (Fourth Edition: Referendum)*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2013: 28-29.
- [11] Learning & Teaching Scotland. Developing Global Citizens within Curriculum for Excellence [M]. Glasgow: Learning and Teaching Scotland, 2010: 17.
- [12] Croxford, L., Grek, S. & Shaik, F. J.. Quality Assurance and Evaluation(QAE) in Scotland: Promoting Self-Evaluation within and beyond the Country[J]. *Journal of Education Policy*, 2009, 24(2): 179-193.
- [13][15] Oxfam. Education for Global Citizenship: A Guide for Schools[EB/OL]. [2019-03-17]. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>.
- [14][22][24] McNaughton, M. J. & Ellis, D.. *Global Storylines: The World in the Classroom; The Classroom in the World*[M] // Mitchell, P. L. & McNaughton, M. J.(Eds). *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016: 80, 84, 83.
- [17] Education Scotland. CfE Briefing[EB/OL]. [2019-03-17]. <https://education.gov.scot/Documents/cfe-briefing-4.pdf>.
- [18] GlobalStorylines. Curriculum for Excellence [EB/OL]. [2019-03-17]. <http://www.globalstorylines.org.uk/cfe>.
- [20] Banks, J. A.. Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies[M] // J. A. Banks (Ed). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004: 3-15.
- [21][28] DfID. Enabling Effective Support: Responding to the Challenges of the Global Society[D]. London: Department for International Development, 2003: 3, 7-8.
- [23] McNaughton M. J.. From Acting to Action: Developing Global Citizenship through Global Storylines Drama[J]. *The Journal of Environmental Education*, 2014, 45(1): 16-36.
- [25] McNaughton, M. J.. Educational Drama in Education for Sustainable Development: Ecopedagogy in Action[J]. *Pedagogy, Culture and Society*, 2010, 18(3): 289-308.
- [26] GlobalStorylines. Curriculum for Excellence[EB/OL]. [2019-03-27]. http://www.globalstorylines.org.uk/images/experiences_and_outcomes/giant_summary.pdf.
- [27] Lee, W. O., Leung, S. W.. Global Citizenship Education in Hong Kong and Shanghai Secondary

Schools: Ideals, Realities and Expectations[J]. *Citizenship Teaching and Learning*, 2006, 2(2): 68-84.

[29] WOSDEC. Who We Are[EB/OL]. [2019-03-27]. <http://www.wosdec.org.uk/who-we-are>.

[30] WOSDEC. Annual Review 2016-17[EB/OL]. [2019-03-27]. http://www.wosdec.org.uk/images/docs/Wosdec_AR_16-17_for_web.pdf.

[31] GlobalStorylines. Professional Learning Programme 2018/19[EB/OL]. [2019-03-27]. http://www.globalstorylines.org.uk/images/Global_Storylines_2018_19_programme.pdf.

[32] GlobalStorylines. Stage 1[EB/OL]. [2019-03-27]. <http://www.globalstorylines.org.uk/professional-learning/stage-1>.

[33] GlobalStorylines. Stage 2[EB/OL]. [2019-03-27]. <http://www.globalstorylines.org.uk/professional-learning/stage-2>.

[34] GlobalStorylines. Stage 3[EB/OL]. [2019-03-27]. <http://www.globalstorylines.org.uk/professional-learning/stage-3>.

A Desirable and Practical Approach to Global Citizenship Education: An Exploration of "Global Storylines" in Scotland

RAO Shuqi

(School of Education, University of Glasgow, Glasgow G3 6NH, UK)

Abstract: The problems that global citizenship education has to deal with are three-fold. "Global Storylines", which provides corresponding solutions to practical difficulties, has emerged as the most effective approach to global citizenship education in Scotland. Firstly, global citizenship education has enjoyed a long continuity of government support. Through integrating with the current curriculum landscape, "Global Storylines" experiences secure curriculum status. Secondly, by utilizing "storylines" and educational drama, global society and global issues are introduced in subtle forms, which benefits students' experienced-based learning. The contradiction between students' cognitive need and ability is resolved accordingly. Thirdly, WOSDEC as the co-creator of "Global Storylines" offers a professional learning program. Teachers are universally supported in terms of theoretical knowledge, practical skills and being involved in the teaching community of global citizenship education.

Key Words: Global Citizenship Education; Global Storylines; Scottish

[责任编辑:刘 怡]