

多元话语与实践：西方全球公民教育述评

周小勇

[摘要]通过对西方全球公民教育的理论和实践进行梳理发现，西方全球公民教育无论在理论还是在实践方面都不是一个单数概念，它是一个复杂、多元的话语，实践形式也不尽相同。根据其背后理念的不同，将西方全球公民教育可划分为能力导向的全球公民教育、意识导向的全球公民教育、政治导向的全球公民教育和批判导向的全球公民教育，并就其如何理解全球公民和全球公民教育及推行相应的全球公民教育实践作了深入分析。

[关键词] 全球公民；全球公民教育；多元话语

[作者简介] 周小勇，男，华东师范大学外语学院副教授，华东师范大学教育学部国际与比较教育研究所博士生。（上海 200241）

21世纪以来，全球公民教育越来越受到国际机构和各国政府的重视。联合国发起的“全球教育第一倡议”（Global Education First Initiative）将促进全球公民建设作为三个优先领域之一。2014年5月12-14日的全民教育（EFA）全球会议在马斯喀特召开，会议发表的“2014全民教育全球会议最后声明——《马斯喀特共识》”制定了2015年后全民教育议程，确定了到2030年人人享有公平、包容的良好教育和终身学习机会的总目标。总目标下分解7个具体目标，其中第5条特别提到全球公民教育：到2030年，让所有学习者都获得建设可持续发展的和平社会所需要的知识、技能、价值观和态度，全球公民教育和可持续发展教育是达成这一目标的重要手段。^[1]

与联合国一系列倡议相呼应，全球公民教育也随着全球化进程逐渐成为西方甚至全世界教育领域日益显现的话语。不过，需要注意的是，西方全球公民教育并不是一个单数概念，尽管都声称自己所从事的是全球公民教育，但这些实践及其背后的理念呈现出多元化的态势，其理论内涵及操作实践存在着很大的差异。分析有关全球公民教育的文献可以发现，“全球公民教育”包含了一个复杂、多元的话语体系，其背后的理论依据也各有侧重，具体实践也不尽相同。

一、能力导向的（competence-oriented）全球公民及全球公民教育

西方社会对公民的理解历来有两个传统，即自由主义传统和共和主义传统。依据自由主义传统，公民的核心是享有权利，公民是建立在权利基础上的法律身份，洛克（John Locke）对此有经典的分析。当然，与此相对应，公民也承担对国家忠诚及其他义务，但总的而言，自由主义传统对公民的理解更加强调个人的权利而非对他人的义务。

反映到全球公民教育上,就是强调基于竞争的个人选择。以能力为导向的全球公民教育,也被称作新自由主义(Neo-liberal)全球公民教育、工具主义的全球公民教育(instrumental agendas in global citizenship education)、经济层面的全球公民或实用主义的全球公民教育(pragmatic global citizenship education)^[2]。以能力为导向的全球公民教育观已经成为21世纪教育的主流话语。美国总统奥巴马(Barack H. Obama)在2009年的一次演讲中谈道:我倡议咱们国家的州长们、各州的教育主管们,在开发评价标准时,不要只盯着学生涂写的答题卡,而是要看看他们是否掌握了21世纪的技能,比如问题解决能力、批判思维能力、创新精神和创业精神等。^[3]

类似“全球竞争”、“21世纪技能”这样的话语并不仅仅是美国国内的政治修辞,而且它已经成为明显的全球性话语,无论是在欧洲、美国、加拿大,还是在中国、日本、韩国,^[4]甚或是非洲国家,21世纪技能都是一个热门词汇。在联合国教科文组织的一些文件中也开始反映这种对全球竞争力的关注,表示这是该组织发展策略的一部分。其2008年的一份文件声称,该组织致力于“加强教育和经济发展之间的联系”,从而“使学校课程适应来自全球市场和知识经济的新的需求,培养学生诸如沟通、批判性思维、自信、科学思维以及技术等能力,并且学会如何学习。”^[5]

能力导向的全球公民被看作是这样的人:^[2]

1. 他/她能够在全球范围内自由往来以获取各种机会;
2. 他/她因为参与全球社群而获益;
3. 他/她积极参与到全球经济发展进程中;
4. 他/她能够和全球范围内的精英相竞争;
5. 他/她是在全球市场如鱼得水的参与者;
6. 他/她关心并推动全球文化、政治和经济环境发展。

新自由主义全球公民社会文化资本的获得取决于一些知识、技能及情感态度,可以通过教育来帮助学习者获得这些能力,即全球公民教育。能力导向的全球公民教育主要着眼于以下议题:

1. 确保学习者掌握充分的语言技能;
2. 培养学习者参与全球市场所必须的技能;
3. 提升学习者的跨文化交际能力,包括跨文化知识、技能及态度;
4. 提供国际游学或访问经历。

二、意识导向的(consciousness-oriented)全球公民及全球公民教育

自由主义传统的公民观强调对个人权利和自由的保护,相对而言,公民的概念是静态化的,自由主义公民倾向于被动地享有个人权利,对参与公民社会不太积极。与自由主义注重消极的自由不同,共和主义所认同的自由是积极的自由,是“被公意所约束着的社会的自由”以及“道德的自由”。^[6]

共和主义公民观对公民的道德期许同样被赋予了全球公民。从这个角度而言,全球公民教育意味着教育学生“不能仅仅依据自身、地方和国家的考量而做出决策,而需要把整个世界包括进来”,全球公民“不单单思考什么对我们自己最为有利,更多的情况下,他/她思考的是什么对整个世界而言是最为有利的——我们对世界肩负着什么责任”?^[7]与新自由主义全球公民观关注能力不同,新共和主义(Neo-republican)全球公民观关注公民的意识和行动,因而也被称作是意识导向(consciousness-oriented)的全球公民观。

首先,全球公民必须有罗伯特·汉威(Robert Hanvey)所谓的视角意识(perspective consciousness),^[8]他/她必须意识到自己的观点并非被他人一致接受,他人的观点可能与我们的观点大相径庭,换句话说,视角是多元的、跨越界限的。这里所说的界限不仅仅指地理上的界限,在更多情形中,这里所说的界限指民族、种族、性别、宗教以及文化的界限。比如说,对于一个全球公民而言,他/她能够超越自身的视角,能够超越地域界限去关心和理解他人的生活和经验。这是一种思维方式——一种甘愿付出的意识,将自己视作更为开放的社群中的一员,而不仅仅局限于当前、当地的环境范围。这种对自身身份和义务的开放心态正是现代意识的内在特征之一。^[12]皮特·伯格(P. Berger)认为,“生活世界的多元化”是现代性的印记。^[9]对全球公民来说,由于全球化所带来的国界的消失,身处多元的生活世界、拥有多元公民身份,必然要求多元的视角意识。

其次,全球公民必须具备全球意识,也即汉威(Hanvey)所谓的“全球国家”意识(“State of the Planet” Awareness)。通过视角意识的训练可以帮助学习者建立起正确的全球意识,全球意识是全球公民的灵魂。全球社会越来越紧密的联系(interconnectedness)和彼此依存性(interdependence)决定了我们必须把全球社会看作一个整体,用更为开阔的视域来审视我们身处的世界。正如耶茨(Yates)^[10]所说,我们“有关世界的图景”第一次形成了真正意义上的整个地球,“整个人类被看作是一个整体,世界被看作是一个整体,历史被看作是共享的叙事”。对于(新)共和主义者来说,参与公共社会是公民的本质之一,而全球公民则应当投身于全球社群(global community)。

最后,积极参与(active participation)还意味着行动。与能力导向的公民观强调公民的权利不同,意识导向的公民观更加强调公民参与公共生活,对共和主义者来说,存在是

通过积极参与来体现的。与之相适应，全球意识也并非简单地想象存在着一个全球社会，全球意识要求全球公民参与到全球社群，承担一定的义务，这种责任感和行动才是一个全球公民作为人类社群的一名成员所具有的根本性特征。主动参与意味着对人类整体——全球社群中我们的邻居——的责任和关爱。全球意识中所蕴含的责任通常以关注全球性问题的形式而存在：饥饿、贫穷、环境污染、和平，等等，都是全球公民教育所关注的主题。

著名慈善和教育机构乐施会（OXFAM）是此类全球公民教育的典型代表。根据乐施会的定义，^[11]全球公民是将世界视为一个全球社区并承认在这个社区内的公民所具有的权利与义务的人，他/她：

1. 意识到自己身处于一个广阔的世界，并意识到自己是一个世界公民；
2. 尊重并重视多样性；
3. 懂得身处的这个世界在经济、政治、社会、文化、科技及环境方面是如何运作的；
4. 对社会不公感到愤慨；
5. 愿意采取行动使我们所处的世界变得更加公平，促进世界可持续发展；
6. 在各个层面，从当地一直到全球范围，参与社区建设，为社区建设奉献自己的力量。

乐施会认为，负责任的全球公民具有知识、能力和价值观三个方面的因素。从知识角度而言，全球公民具备有关社会公正和平等、多元文化、全球化、可持续发展以及和平与冲突等方面的知识；从能力角度而言，全球公民具有批判性思维、对不公平提出挑战、尊重不同的人 and 事物、合作以及解决冲突的能力；从价值观角度而言，全球公民具备身份意识和自尊、具有同情心、致力于社会公平、尊重多样性、致力于改善环境和可持续发展、相信努力可以创造不同的世界等。

三、政治导向的（politically-oriented）全球公民及全球公民教育

自由主义和共和主义对公民的理解历来不同，其根本的问题在于如何看待公民的权利，如何看待公民应尽的道德义务，以及如何理解公共生活与政治的关系等。但无论是自由主义，还是共和主义，两者都是在民族国家的框架内来理解公民含义的，在这一点上，双方并不存在分歧。所谓全球公民，不过是在外延上超越了民族国家的界限而已。

然而，从世界主义者（cosmopolitans）^[12]的角度而言，民族国家的边界限制显然不成为全球公民身份的桎梏，对世界主义者来说，民族国家主权主义者对公民的理解只是对公民、国家以及全人类之间关系的若干理解路径之一，对其他路径而言，民族国家与公民之间的绑定无论从历史角度还是从现实角度而言都站不住脚。^[13]

全球化使得一些原来发生在主权国家之间的政治、经济、文化和社会关系第一次真真切切

切地发生在普通人之间。例如，作为一个世界公民，帮助世界上其他地方极度贫困的人消除贫困就是世界主义在现实中的具体体现。如此，世界主义便不再是少数人的乌托邦，而是许多人的行动纲领，是世界公民的行动纲领。^[14]当今的世界主义已不再刻意强调成立一个全球联合政府，他们致力于创建一个全球范围内的公共社会空间（world-wide public space），作为全球公民积极参与公共生活的舞台。对世界主义者来说，除了不利用别人的弱点谋利、有决心从道德的角度关爱他人之外，全球公民还必须采取政治范畴内的行动去创建交往社群（communication communities），以使外来者，尤其是其中的弱势群体，有能力就不公正的社会结构进行分析和协商。^[15]林克莱特（Linklater）把这种对公民的理解称之为对话公民观（dialogic citizenship），是理解公民、国家和人类整体之间关系的第三种途径。^[13]联合国、欧盟和跨国非政府组织都是比较典型的例证。

尽管世界主义者认为，全球公民应当关爱全球社群中的其他个体以及全球社会所面临的共同问题，尽管与意识导向的全球公民教育在某种程度上有相互重合的议题（如社会公正、环境等），但现代世界主义者所认同的全民公民教育更加侧重公民身份的政治含义，有时候甚至刻意区分世界公民（cosmopolitan citizenship）和全球公民（global citizenship），^[16]前者属于政治概念，而后者更多地出现在经济和社会领域。

当今的世界主义者更希望用多元身份的视角来达成世界主义的理想，在他们看来，世界公民身份与国家公民身份及地方公民身份并非是冲突的，而是共存的。^[17]换句话说，每个人都拥有多元、多层次的公民身份，拥有世界公民身份并不排斥国家公民身份。相反，国家公民身份以及地方公民身份对世界公民来说还很重要，正是在地方的层面上，在每天的日常生活中，我们才有机会践行公民身份的含义。^[17]

当代世界主义者寻求创建一个全球公民社会（global civil society），^[18]其出发点是局限于民族国家的民主是有缺陷的民主。戴维·赫尔德（David Held）^[19]认为，由一个国家或地区的公民所做出的民主决定，如果影响到了“非公民”——其他国家或地区的公民——的权利，那么就不能称之为民主的决定。比如说，在当今这样一个全球化社会，处于全球秩序底端、撒哈拉沙漠以南的一些村民，他们的生活很有可能会受到某一主权国家内部民主决策的影响；德国央行利率的调整会影响到欧洲其他国家的就业形势；一个国家有关核电站的决策可能影响到周边环境。那些被影响到的群体或公民通常处于弱势，没有对上述决策的话语权，目前以主权国家为主体的国际关系（international relations）模式无法解决公平缺失的问题。^[20]

政治导向的全球公民教育以世界公民身份建构为核心目标，旨在培养能参与全球公民社

会的公民。受过良好教育的世界公民，首先理解自己作为地区、国家及世界公民的多重身份，并愿意为地方社群及全球社群的和平、人权和民主而奋斗，他们：

1. 认同个人责任，认识到作为公民的职责；
2. 协同解决问题，致力于创建和平、公正和民主的社群；
3. 尊重人们之间存在的性别、种族和文化差异；
4. 尊重文化遗产并致力于保护环境；
5. 在国内国际层面推进团结和平等。^[21]

在课程建设方面，世界主义公民教育与公民教育的课程基本一致，通常在学校正式教育中以公民教育课程或社会课程来实现。当然，从教学法的层面来说，尽管世界公民教育和国家公民教育在概念上不存在冲突，但世界公民教育的确需要与国家公民教育不同的教学法。例如，世界公民教育需要学习者批判地、而非盲目地看待爱国主义。世界公民身份是建立在对全球公民社群中他人的关切态度之上的，因此，世界公民教育对民族-国家中心主义提出了挑战。世界公民教育意味着对国家公民身份更为广阔的理解。比如说，世界公民教育需要我们意识到，不同人对公民身份的理解可能是不同的。^[22]

四、批判导向的 (critically oriented) 全球公民教育

全球公民教育的兴起，从某种程度上而言，是面对全球化态势的回应，从理想的层面而言，有着崇高的教育情怀，通过教育途径解决我们所面临的社会危机。这是一直以来教育赋予自身的理想。然而，无论是能力导向的全球公民教育、意识导向的全球公民教育还是世界主义视域中的全球公民教育，如果还是受到传统教育力量的主导，那么我们对全球化的复杂性及其所带来的问题的认识注定不够彻底，也无法创建全球公民教育所期冀的自由、平等和公平的全球社群。^[23]批判导向的全球公民教育从批判教育学、话语分析、后殖民主义理论出发，对当前的全球公民教育话语进行批判，并提出基于批判理论的全局公民教育观。

(一) 对能力导向的全球公民教育观的批判

对能力导向的全球公民教育观的批判，首先指向其背后的新自由主义。美国著名的批判教育学家亨利·吉鲁 (Henry A. Giroux) 指出，新自由主义已经成为 21 世纪流行最广和危害最大的意识形态之一。^[24]新自由主义不仅对全球经济有着前所未有的影响，自由市场的原教旨主义已经取代民主的理想主义成为世界大多数地方的政治和经济的驱动力量；更为严重的是，它强大到可以重新定义社会政治生活的方方面面，以至于父母和孩子、医生和病人、教师和学生之间等原本充满丰富含义的关系都被简化成了供应商和顾客的关系。

(二) 对意识导向的全球公民教育观的批判

意识导向的全球公民教育主张公民要意识到不同文化的人们之间存在视角的差异,主张公民积极参与联系日趋紧密的全球公共社会,采取行动解决人类所共同面临的贫穷、冲突和环境问题,这是意识导向的全球公民教育的主要宗旨。但在批判教育者看来,这种以关爱、帮助为主题的全球公民教育依然没有认识到造成贫穷、冲突和环境污染的根源,属于“温和的”(soft)全球公民教育。^[25]比如说,一些国际非政府组织所推行的志愿者行动,尽管其宗旨是帮助欠发达地区的人民摆脱贫困,但实际上这些非政府组织所传递的、并通过其志愿行为不断强化的信息却是这样的观念:北方(发达国家)南方(欠发达国家)之间存在的并非是全球公民所声称的相互依存的关系,有着切割不开的命运,而是一种“供养”关系,即发达国家在“供养”欠发达国家。发达国家对欠发达国家的种种善举被看作是一种“施舍”,体现在相关机构的公共服务申明、发展教育的教材和资金筹措的广告之中,也体现在资金和技术(从富到贫)的转移当中。这种“北方给予、南方接受”的信息反复传递着一个信息——南方的需求是无止境的,因而建立在这种模式上的善举是不可持续的,因而无法持续培养积极改变现状的全球公民^[26]。问题的关键是,我们应当以批判的态度审视全球性的问题。

(三) 对政治导向的全球公民教育观的批判

当代世界主义对全球化的回应可以归结为世界主义民主,其想法很简单:既然我们在民族国家范围内可以实现民主,那么,全球化时代的要求就是把这种民主的思想和实践扩大到民族国家范围之外,创建可以实现民主的政治社群,当代世界主义的代表人物戴维·赫尔德(Held)为此详细设计了全球民主治理的多层次模型。^[19]但在后殖民主义者或批判主义者眼里看来,这样的设计缺乏对历史现实的关注,是反历史(ahistorical)、以欧洲模式为中心的,且没有关注到全球化时代错综复杂的社会现实情境。

现代公民身份是和西方社会的现代化以及非西方社会的殖民化的进程联系在一起的对西方国家而言,其现代化是和代议制政府、国际法体系、欧洲帝国的去殖民化、超国家层面的治理体系以及全球公民社会的形成而完成的;对非西方国家而言,其现代化是通过殖民化、托管制、后殖民民族国家的形成和全球治理机构的成立而实现的。在这个过程中,西方社会的公民观念被上升到唯一对全人类通用的公民观念。这种所谓的通用的公民观念,通过看似普遍的历史进程呈现出来,从原始文明到开化、现代化、立宪制、民主化到如今的全球化。起源于欧洲、被表述为普遍话语的社会发展阶段,随着欧洲对其他国家的殖民以及欧美经济在全球不断扩大影响而建立的新的霸权扩散到了全世界。

世界公民、全球治理成为了西方发达国家重新取得霸权地位的全新话语,现代(或者后现代)国家借由全球性治理机构如世界银行、国际货币基金组织等联合起来实施“先进的治

理”；他们的跨国公司享有世界公民的自由贸易权利；国际非盈利组织作为全球公民参与公共生活的场所。所有这一切都借由自由、平等的话语表达，从而有意识（或无意识）地掩盖了帝国与殖民地之间的剥夺与被剥夺的历史，也掩盖了至今依然存在的控制与依赖的不平等关系。^[27]

（四）建构转化导向的（transformation-oriented）全球公民教育

转化导向的全球公民教育强调发展学生处理复杂性、不确定性和不安全感问题的能力，认为全球公民教育的核心之一在于培养学生的批判素养和独立思考的能力，从而帮助学习者：

1. 接触复杂的地方/全球社会进程，培养多元视角；
2. 审视自己及他人理论的源头及其意蕴；
3. 磋商变化、转化关系、独立思考、对自己的生活做出负责任和自觉的选择；
4. 学会与差异及冲突共存，并从中学习，阻止冲突进一步发展为侵犯和暴力；
5. 与族群之外的人建立起道德、负责任和关爱的关系。^[28]

为培养学生的批判素养，转化导向的全球公民教育着重以批判的思维探究和分析发展、文明进程与进步、文化与差异、社会与全球公正、贫穷与财富、消费主义与反消费主义！恐怖主义等议题，重点突出对待这些议题不同的、甚至是冲突的视角，从而引导学生审视自身的观念和态度，养成独立的批判思维，做出符合伦理的选择。

批判导向的全球公民教育强调教师和学生应当挑战固化的、占主导地位的意识形态，分解权力结构，挑战当前的课程与教学。教师需要重新考虑整个公民教育课程，鼓励学生反思经济、知识、文化和身份的不确定性，从而获得理解和质疑压迫性的社会、政治和经济结构的知识和意识。全球公民教育的义务就是要让学生掌握这样的知识和意识，并最终掌握消除压迫性结构的能力。

五、结语

进入 21 世纪以来，全球公民教育已经成为西方国家学校教育、非正式教育以及非政府组织非常关注的话题。随着全球化进程的不断深化，西方国家对全球公民和全球公民教育的理解也逐渐深入，在此基础上的实践不断丰富，全球公民教育的宗旨及实施途径存在着很大的差异。新自由主义推崇整体的全球市场的主导作用，提倡跨国自由贸易。从这个角度出发，全球公民就是能够成功参与自由市场，具有熟练的语言、交际、文化沟通技能特征的人。新共和主义强调公民参与公共生活的重要性，看重对他人的责任。从这个角度看，全球公民是那些对全球化带来的问题深切关注的人，他们致力于理解造成各种社会问题的文化差异，对

全球性问题，如环境、贫穷及不平等都非常关注，并致力于采取行动解决这些问题。世界主义者看重全球公民的政治身份建构，强调建设民主的全球治理机构和全球公民社会。从这个角度看，全球公民积极参与全球治理，努力参与创建全球公民社会。批判主义者则把全球化看作是西方经济霸权不断扩张的结果，全球公民需要理解西方经济霸权如何导致了世界经济发展的不平衡，从而造成了某些地区的贫困、落后和冲突。因此，全球公民教育应当以转化为导向，把全球化看作是一个经济、文化、社会、环境和政治进程，发达国家和不发达国家、西方和东方、北半球和南半球的公民需要共同努力，消解以上二元结构，将彼此看作超越国家界限、相互依存、生活在同一个社群的成员，其共同使命是让我们彼此共存的家园更加公正、民主和可持续发展。

参考文献：

- [1]GEM.GEM Final Statement2014 GEM Final Statement--The Muscat Agreement[R].<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014.pdf>, 2014: 3.
- [2]Falk, Richard. Global Visions: Beyond the New World Order[M].Cambridge: South End Press, 1993: 42~47.
- [3]Obama, Barack. Remarks by the President to the Hispanic Chamber of Commerce on a Complete and Competitive American Education [EB/OL] .https://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-of-the-President-to-the-United-States-Hispanic-Chamber-of-Commerce, 2009.
- [4]姜英敏. 韩国“全球公民教育”的发展及其特征 [J]. 比较教育研究, 2013 (10): 49-55.
- [5]UNESCO . IBE Strategy 2008 ~ 2013 [EB/OL] .http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/IBE_STRATEGY08_en.pdf, 2008: 8~9.
- [6]卢梭. 社会契约论 [M]. 北京: 商务印书馆, 1980: 31.
- [7]Dill, Jeffery. The Longings and Limits of Global Citizenship Education [M].New York: Routledge, 2013: 127.
- [8]Hanvey, Robert. An Attainable Global Perspective [J].Theory into Practice, 1982, (21): 162~167.
- [9]Berger, P., Berger B &Kellner H. The Homeless Mind: Modernization and Consciousness

[M] .New York: Vintage Books, 1973: 68.

[10]Yates, Joshua. Mapping the Good World: The New Cosmopolitans and Our Changing World Picture [J] .The Hedgehog Review, 2009 (11): 7~27.

[11]Oxfam. A curriculum for Global Citizenship [M] .Oxford, UK: OXFAM, 1997.

[12]Banks, J. A. Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. [J] .Educational Forum, 2004 (68): 289~298.

[13]Linklater, Andrew. Cosmopolitan Citizenship [M] .New York: St. Martin' s Press, Inc, 1998.

[14]Dower, Nigel. An Introduction to Global Citizenship [M] .Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2003.

[15]O' Neill, Onora. Transnational Justice [M] .Cambridge: Polity, 1991.

[16]Osler, Audrey. Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities [J] .Journal of Curriculum Studies, 2011, 43 (1): 1~24.

[17]Nussbaum, Martha C. For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism [M] . Boston: Beacon Press, 1996.

[18]Kaldor, Mary. The Ideas of a Global Civil Society [J] .International Affairs, 2003, 79 (3): 583~593.

[19]Held, David. Democracy and Globalization [M] .Cambridge: Polity, 1998.

[20]Archibugi , Daniele. Cosmopolitan Democracy [EB/OL] .http : //www.sage-ereference.com/politicaltheory/Article_n102.html, 2010.

[21] Osler, Audrey, Starkey H. Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people' s experiences [J] .Educational Review, 2005, 55 (3): 243~255.

[22]Osler, Audrey, Vincent K. Citizenship and the Challenge of Global Education [M] .Stoke-on-Trent, UK: Trentham, 2002.

[23]Andreotti, Vanessa. Postcolonial and post-critical global citizenship education [A] .in Elliot, Geoffrey & Fourali Chahid, Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives [C] .London: Continuum International Publishing Group.

[24]Giroux, Henry A & Giroux S. Challenging Neoliberalism' s New World Order: The Promise of Critical Pedagogy [J] .Cultural Studies & Critical Methodologies. 2006, (6): 21~

32.

[25]Andreotti, Vanessa. Soft Versus Critical Global Citizenship Education [J] .Policy and Practice-A Development Education Review, 2006 (3): 40~51.

[26] Canadian Council for International Cooperation. Global Citizenship: A New Way Forward [EB/OL] .http : //www.cctic.ca/_files/en/what_we_do/002_public_a_new_way_forward.pdf, 1996: 2015.

[27] Ayers, Alison J. Demystifying Democratization: The Global Constitution of (Neo)liberal Politics in Africa [J] .Third World Quarterly, 2006, 27 (2) :321~338.

[28] Andreotti, Vanessa, Barker L & Newell-Jones K. Critical Literacy in Global Citizenship Education [R] .Center for the Study of Social and Global Justice, 2008.

A Review of Global Citizenship Education in the West: Plural Discourses and Practices

ZHOU Xiao-yong

(Institute of International and Comparative Education, East China Normal University, Shanghai 200241)

Abstract: This thesis reviews theory and practice of global citizenship education in the western countries. It holds that global citizenship education in western societies is not a singular concept. It is composed of complicated and multiple discourses and practices. Global citizenship education in western countries can be categorized into competence-oriented global citizenship education, awareness oriented global citizenship education, politically oriented global citizenship education and critically oriented global citizenship education. The article focuses on how global citizenship is understood and how global citizenship education is implemented.

Keywords: global citizens; global citizenship education; Plural discourses
