

人类命运共同体视角下的“全球公民”教育：基本内涵与实践模式

贾雪莱 常馨

上海外国语大学贤达经济人文学院

DOI:10.32629/mef.v9i2.19146

[摘要] 在人类命运共同体理念引领全球治理变革的时代背景下,全球公民教育成为回应人类共同挑战、培育新型主体意识的重要路径。研究首先梳理全球公民身份的多维界定,揭示其从法权概念向伦理与行动概念转化的理论趋势;继而对比分析自由主义——普世主义、新自由主义——全球竞争力、批判性——解放主义三种主要教育模式,阐明各自的理论预设、实践特征与局限性;在此基础上,提出“天人合一”视角下的“学以成人”教育范式下的全球公民身份的生成路径,探讨人类命运共同体视域下全球公民身份的理论内涵、全球公民教育的多元模式及其文化根基,重点阐释儒家“天人合一”哲学与“学以成人”范式对全球公民教育的独特贡献,为推动全球治理体系变革、实现人类共同繁荣贡献中国智慧。

[关键词] 人类命运共同体; 全球公民; 全球公民教育; 天人合一; 学以成人

中图分类号: G4 文献标识码: A

Global Citizenship Education in the Vision of a Community with a Shared Future for Humanity: Connotations and Models

Xuelai Jia Xin Chang

Xianda College of Economics and Humanities Shanghai International Studies University

[Abstract] Under the backdrop of the Community with a Shared Future for Humanity guiding global governance transformation, Global Citizenship Education emerges as a vital pathway for addressing common challenges. This study reviews the multi-dimensional definitions of global citizenship, revealing its theoretical shift from legal to ethical and action-oriented concepts. It compares three paradigms: Liberal-Universalist, Neoliberal-Global Competitiveness, and Critical-Liberationist, clarifying their assumptions and limitations. Building on this, it proposes a generative pathway under the Learning to Be Human paradigm rooted in Confucian Unity of Heaven and Humanity. The study elucidates the unique contributions of this Chinese philosophical tradition to global citizenship education, offering Chinese wisdom for transforming global governance and achieving common prosperity.

[Key words] Community with a Shared Future for Humanity; Global Citizenship; Global Citizenship Education; Unity of Heaven and Humanity; Learning to Be Human

引言

以全人类的共同繁荣和可持续发展为核心目标的人类命运共同体视域下的全球公民身份的建构(习近平, 2007)是向世界贡献全球治理的中国方案。这一目标的实现是培养个体身份向全球公民身份构建转变的过程,即向培养构建命运共同体的全球公民身份为目标的过程(贾玉新等, 2019)。全球公民身份建构不仅应培养具有理性的知识人,更要提升并超越理性,培养文化人、社会人、道德人(杜维明, 2006)。现代儒家学者重新发掘的

儒家人类宇宙观适逢其时,既是对启蒙心态的发展和完善,也是对只重视培养工具理性人,排斥文化、社会、道德和生态人格的全球公民教育的反思和批判。因此,作者认为人类命运共同体视域下的全球公民身份建构之路径就是儒家人类宇宙视野下的学习成人之道。

1 全球公民身份的界定

联合国将全球公民定义为具有全球意识的个人和社群,他们参与社会、政治、环境和经济行动,相互联系,重视和尊重多

样性,并有能力采取行动,挑战不公正。这一概念将个人视为群体中的一员,处于多重、多样化、本地及非本地的人际网络中,而不是孤立社会的单一成员。这一概念突出了全球公民的归属感和责任感——对共同人类命运的感知,以及对全球正义的义务承诺(Reysen & Katzarska-Miller 2013)。

我国最早关于全球公民的研究发表于2003年,赵晖指出全球化进程中世界公民的概念日益彰显,相关教育强调国际视野和全球意识,展现了公民教育的新前景。邬志辉认为,世界公民是指在确立国民意识的前提下,适应本国的国际化需要而具有国际素质的公民,应具备的素质包括民族意识与爱国精神、世界意识、创新精神和世界一体的观念、权利与义务的观念、民主与法治意识、生态意识与人道精神、竞争意识和合作精神(2004:148-163)。以上的界定体现了全球公民身份的多维度特征。

2 全球公民教育主要模式

2.1 自由主义——普世主义模式

欧美社会的全球公民教育起源早、思想体系较为完善。Oxley & Morris(2013)详细论述了世界主义方向和倡导型方向下的政治、道德、经济、文化、社会、批判、精神、环境共计八大类别的全球公民身份。在这一模式下,全球公民教育的内涵主要包括:培养提问能力与批判性思维;掌握作为积极公民所需的知识、技能和价值观;认识全球议题的复杂性;揭示全球与本土日常生活的交融;理解人类如何与环境共存、如何与他人联结。

因此,与自由主义相一致的教育实践以人权、尊严、平等、尊重为基础,围绕全球化与相互依存、社会正义与公平、和平与冲突、可持续性等核心概念展开深度学习。例如,英国等西方国家的全球公民教育将全球问题的事实性知识作为现有科目的“附加”内容进行传授,并鼓励学生参加模拟联合国、慈善募捐等课外活动来培养全球公民意识(Rapport, 2010)。

然而,自由主义模式存在深刻的悖论:它以欧美中心主义价值观为隐形标尺,将复杂的历史与权力关系简化为可传授的“普世知识”。在实践中,该模式往往沦为现有课程中去政治化的“附加内容”,通过慈善活动与事实性知识传授,塑造了一种关注“远方苦难”却回避结构性不公的道德情感,实质上复制了全球北方的认知霸权(Andreotti, 2006:40-51)。

2.2 新自由主义——全球竞争力模式

新自由主义范式将全球公民教育工具化作为服务全球市场竞争的人力资本培养机制,侧重培养“经济贡献者”而非具有伦理关怀的全球公民。该模式主要受经合组织(OECD)及商业部门影响,核心理念是市场竞争、效率与个人成功,回避对权力与资源的批判性反思。全球公民身份被等同于在全球化劳动力市场中可量化的“全球技能”或“21世纪技能”,服务于个人职业发展而非全球责任意识。

OECD为响应《2030年可持续发展议程》,提出可量化测评的“全球胜任力”：“审视本土与全球性跨文化议题的能力,理解并尊重不同观点和世界观,与多元文化背景者开展开放、恰当且有效

的互动,最终为集体福祉与可持续发展付诸行动”(OECD, 2018)。在教育实践中,它侧重于国际商务、STEM全球合作、语言学习及数字素养。

但批评者指出,这一模式将全球公民素养窄化为适应全球市场的能力,服务于国家经济竞争力,掩盖了全球正义的诉求。此模式加剧了教育商品化与社会不平等,掏空了全球公民身份的伦理维度与批判内核,使全球公民沦为全球北方国家复制全球不平等秩序的隐性工具。建立在西方新自由主义、工具主义基础之上的全球公民教育观已成为西方发达国家重新取得霸权地位的全新话语(周小勇, 2016),其呈现的西方化倾向对我国的全球公民教育形成冲击。

2.3 批判性——解放主义模式

批判性模式下的全球公民教育观根植于社会正义、解放、去殖民化和反霸权主义,强烈批判新自由主义全球化造成的剥削、不平等和文化同质化。它强调从被边缘化群体的视角理解全球问题,关注殖民历史、债务问题、资源掠夺等结构性不公。其教育被视为偿还“历史社会债务”、实现真正民主化的关键工具。

在课程设计上,这一模式强调对帝国主义、种族主义、阶级压迫及性别不平等在全球范围内的表现进行深入剖析,引入全球南方的历史叙事与社会运动经验。倡导采用“问题提出式教育”等批判性、反思性教学策略,引导学生分析权力关系,培养与被压迫群体团结共情的能力,即挑战西方知识的霸权地位,承认并整合被边缘化的本土知识体系,指向一种与环境和谐共存、超越人类中心主义的全球公民身份。其根本目标在于培育具有批判意识与行动能力的“变革主体”,致力于解构不公正的全球体系。然而,该模式在实践中常因触及政治敏感议题而遭遇体制性阻力,同时也被部分批评者认为过于侧重批判解构,在具体、可操作的行动方案构建上有所不足(Kuter, 2025)。

2.4 天人合一视角——“学以成人”模式

进入21世纪,人类面临的问题由“生存型”转向“发展型”问题。在这一时代背景下,全球公民教育逐渐由培养全球适应力发展为引导公民关注生命和培养宽容、正义、责任等内在品质(缪学超, 刘三利, 2024)。习近平总书记提出“推动构建人类命运共同体”的构想,使全球公民教育的相关课题焕然一新。宋强(2018)认为,世界公民教育思潮与“人类命运共同体”思想在“主权平等、对话协商、合作共赢、交流互鉴、绿色发展”等内涵上具有诸多共通点。许继莹(2020)进一步提出儒家“修身”思想为构筑以人类命运为支点的全球公民教育提供了思想养分。但这些研究尚未形成系统的全球公民身份建构的理论框架。

贾玉新等学者(2019)以杜维明(2006)关于“精神人文主义”、“仁者与天地万物为一体”及“学以成人”等思想为基础,提出了天人合一视角下的全球公民教育“学以成人”的新范式。“天人合一”以整个宇宙和人类历史为背景,体现了“仁”所固有的“人与天地万物贯通”的本体论,是对西方启蒙心态下的世俗主义、世界主义的反思、批判和超越。杜维明指出,抵达天地

人之贯通的连续性取决于人类生存和发展的四个维度:一是“己”,即个人的主体性;二是“群”,即社会群体性,从家庭到国家所展开的各种公共领域;三是“地”或自然,即实现人与自然万物的贯通;四是“天”或天道,即人与天道的纵向贯通,抵达“仁人”的境界。

这一模式将学以成为全球公民视为“学以成人”的组成部分。在中国文化中,“仁者人也”。“仁”表示“人”在质性上的升华,是对“自我”的转化和超越而成为“仁人”的标志:从一个自私自利的小我向关切他人之大我的转化。“自我”的超越和转化意味着“自我”的延伸和向他人扩展,吸收他者,并将所吸收的品质化为自我的一部分。由此,21世纪的全球性自我存在于无数他者的自我之中,存在于与他人的对话关系之中。个体自我的转化和超越是以自我为关系中心,向家庭、社会、国家、世界、宇宙延伸、扩展并与其融合的过程。这就是以“中国犹一人,世界犹一家”为核心的全球共同体。

与以上模式相一致的全球公民教育实践则是通过引导学习者对全球问题进行反思,重点并非是全球知识的学习,而是在于是否能够引导学习者从“仁”出发,从多方立场分析和解决问题,从而引起态度、行为和身份的转变。这样的活动旨在帮助学习者意识到个人身份建构是一个连续的、有意识的反思过程,是一个习得的“成人/仁”的过程。

3 全球公民教育的现实挑战与实施困境

尽管全球公民教育的理念日益获得认同,其实践落地仍面临深层挑战。联合国《2024年可持续发展目标报告》指出,尽管90%的国家报告称正在努力推进变革性教育的主流化,但在教育实践中仍存在显著不足。理念与现实的差距,折射出全球公民教育从政策话语转化为课堂实践的深层困难。

因此,推进尊重关切、开放共生的全球公民身份建构具有重要意义。我国学者应就全球公民教育问题采用多元化的研究方法,进一步细化理论内涵和要素分类,厘清全球公民教育的范围边界,并强调理论在具体教育实践中的应用。该项目旨在在人类命运共同体视角下,以儒家思想天人合一为核心,对全球公民身份建构制定系统的理论框架,不仅为全球公民身份建构提出中国方案,也可以为国内的全球公民教育、全球胜任力的培养、全球治理方向提供理论依据。

4 结语

通过上述分析,本文旨在为全球公民教育的理论发展和实践提供中国视角和智慧。中国的全球公民教育研究亟待构建彰显原创、适合本土实践的全球公民教育理论。我国学者应从本体论、知识论等不同维度对全球公民身份建构进行宏观研讨,结合中国本土哲学思想,为全球公民教育贡献来自中国的独特视角。

[基金项目]

本文系上海外国语大学贤达经济人文学院校级科研项目“人类命运共同体视域下的全球公民身份建构理论框架研究”(项目编号:A3106.25.1801.2416)的研究成果。

[参考文献]

- [1]Andreotti V. Soft versus critical global citizenship education[J]. Policy & Practice: A Development Education Review, 2006(3):40-51.
 - [2]Kuter S. Advancing the critical potential of global citizenship education in a conflict society: A study of the primary social sciences curriculum in Northern Cyprus[J]. International Journal of Educational Research, 2025(134):102841.
 - [3]Oxley L, & Morris P. Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions[J]. British Journal of Educational Studies, 2013, 61(3):301-325.
 - [4]Raoport 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.
 - [5]Reysen S, & Katzarska-Miller I. A model of global citizenship: Antecedents and outcomes[J]. International Journal of Psychology, 2013(5):858-870.
 - [6]杜维明. 儒家传统与文明对话[M]. 石家庄:河北人民出版社, 2006.
 - [7]贾玉新, Michael Byram, 贾雪莱等. 跨文化交际新视野[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2019.
 - [8]缪学超, 刘三利. 从“全球公民”到“生态公民”:全球公民教育的目标转向[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2024(4):15-20.
 - [9]宋强. 新时代“人类命运共同体”理念引领世界公民教育思潮的理路[J]. 教育学报, 2018(3):28-34.
 - [10]邬志辉. 教育全球化:中国的视点与问题[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2004.
 - [11]习近平. 之江新语[M]. 杭州:浙江人民出版社, 2007.
 - [12]许继莹. 儒家修身思想与全球公民教育[J]. 教育学术月刊, 2020(5):32-38.
 - [13]赵晖. 全球化进程中的世界公民教育[J]. 外国教育研究, 2003(6):17-20.
 - [14]周小勇. 西方新自由主义全球公民教育话语批判[J]. 全球教育展望, 2016(4):45-53.
- 作者简介:**
贾雪莱(1977--),女,汉族,黑龙江哈尔滨人,博士,副教授,研究方向:全球公民教育。