

EURASIAN COMMONWEALTH: UKRAINE AS A CROSSROADS OF EUROPE AND ASIA

Scientific monograph

Part 2

*Edited by Muzychenko Ganna,
Doctor of Political Science, Professor*



2026

UDC 304.2(082)
Eu580

Reviewers:

Anishchenko O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Andragogy at Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine (Ukraine);

Uzun Yu. V. – Doctor of Political Sciences, Professor at the Department of Political Science at Odesa I. I. Mechnikov National University;

Cho Hongyoun – PhD, Associate Professor at the Faculty of Liberal Arts at Sehan University (South Korea)

*Recommended for publication by the Academic Council
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(protocol № 15, 25.06.2026)*

Eurasian commonwealth: Ukraine as a crossroads of Europe and Asia :
Eu580 scientific monograph. Part 2 / Edited by Muzychenko Ganna, Doctor of Political Science, Professor ; South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2026. 436 p.

ISBN 978-9934-26-700-0

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0>

The monograph “Eurasian Commonwealth: Ukraine as a Crossroads of Europe and Asia” reveals the unique geopolitical and cultural position of Ukraine as a country located at the crossroads of Europe and Asia. Using the example of such countries as Japan, the Republic of Korea, Turkey and China, the publication analyses historical, social and cultural processes through the prism of Eurasian identity.

The monograph presents materials on how cultural and economic exchanges between the East and the West contributed to the creation of common education standards and cultural values; attention is focused on the problems of integration, preservation of cultural heritage and intercultural communication in the context of globalization, which is important for the training of specialists capable of working in multinational and multicultural educational systems.

"유라시아 공동체: 유럽과 아시아의 교차로로서의 우크라이나"는 유럽과 아시아의 교차로에 위치한 국가로서 우크라이나의 독특한 지정학적 및 문화적 위치에 있는 우크라이나의 역할에 대해 서술하고 있다. 일본, 대한민국, 튀르키예, 중국과 같은 국가를 사례로 유라시아 정체성을 통해 역사적, 사회적, 문화적 과정을 나타내고 있다.

유럽과 아시아를 아우르는 유라시아 대륙에서의 동서양 간의 문화적 및 경제적 교류가 어떻게 이루어졌는지 어떤 공통점을 가지고 있는지 어떤 교육 기준과 문화적 가치를 형성하고 있는지 그 특성들을 밝히고 있다. 유라시아 지역은 동서양에 대한 다양한 자료, 동서양의 문화유산 등을 보존하고 있으며 글로벌화 시대 속에서 문화 간의 의사소통에 있어 중요한 공동체를 형성하고 있다. 이와 같은 요소는 다민족 및 다문화 교육에서 교육 전문가 양성을 위한 매우 중요한 의미를 지닌다.

UDC 304.2(082)

© Autors, 2026

© South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky, 2026

ISBN 978-9934-26-700-0

CONTENS

Krasnozhon Andrii

INTRODUCTION INTO THE EURASIAN EDUCATIONAL SPACE:
CONCEPTS, APPROACHES AND HISTORICAL CONTEXT 6

Avsheniuk Nataliia

EUROPEAN TRENDS FOR RETHINKING TEACHER
PROFESSIONAL LEARNING IN UKRAINE 22

Buzdugan Olena

UKRAINE'S INTEGRATION INTO THE EURASIAN
EDUCATIONAL SPACE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES . . . 50

Chung Junkon

TOWARDS A NEW COMMUNITY: ITS NECESSITY
AND MEANING 79

Derik Iona

UKRAINE AND ITS EDUCATIONAL EVOLUTION 116

Zelena Inna

MULTICULTURAL SPACE OF UKRAINE: THE ROLE
OF IMMIGRANTS AND NATIONAL MINORITIES
IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION 152

Jeehye Kim

PRAGMATIC DISCOURSE STRUCTURE AND THE STYLISTICS
OF ALIENATION IN "SEOUL, WINTER 1964" FOCUSING
ON THE COLLAPSE OF THE FOURTH NARRATIVE LEVEL
AND ITS TRANSFERENCE ACROSS DISCOURSE LAYERS 181

Muzychenko Ganna, Ding Xin

POLITICAL AND DIPLOMATIC RELATIONS BETWEEN
UKRAINE AND ASIAN COUNTRIES IN THE CONTEXT
OF COOPERATION IN THE FIELD OF EDUCATION (2022–2026) . . 205

Pak Antonina

THE FORMATION OF A MULTICULTURAL SOCIETY IN KOREA
AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS 280

Popova Oleksandra, Morhun Oleksandra

UKRAINE AND CHINA: EDUCATIONAL COOPERATION
AND ACADEMIC EXCHANGES 320

Son Young-eun

CHANGES AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT
OF THE KOREAN EDUCATIONAL PROGRAMME. 362

Yumrukuz Anastasiia

TURKISH EDUCATIONAL PRACTICES AND THEIR INFLUENCE
ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL INTERACTION
IN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM. 405

차례

크라스노존 안드리이 유라시아 교육공간의 이해: 개념, 접근 및 역사적 배경	6
아브세뉴크 나탈리아 우크라이나 교원 전문성 학습의 재구조화를 위한 유럽의 동향 분석	22
올레나 부즈두간 우크라이나의 유라시아 교육 공간 통합: 도전과 기회	50
정준곤, 교수 새로운 공동체를 향하여	79
데리크 일로나 우크라이나 교육의 역사적 변천	116
젤레나 인나 우크라이나의 다문화적 공간: 교육 발전에 있어 이주민과 소수 민족의 역할	152
김 지 혜 「서울, 1964년 겨울」의 화용론적 담화 구조와 소외의 문체 연구 제4층위의 담화 붕괴와 그 서사적 전이를 중심으로	181
무진첸꼬 간나, 정 신 교육 분야 협력 맥락에서의 우크라이나와 아시아 국가 간 정치·외교 관계(2022~2026)	205
박안토니나 한국의 다문화 사회의 형성 배경과 교육적 시사점	280
포포바 올렉산드라, 모르훈 올렉산드라 우크라이나와 중국: 교육 협력 및 학술 교류의 구조적 분석	320
손영은 한국 교육과정의 변화 양상	362
유프르쿠즈 아나스타시아 터키의 교육적 실천이 우크라이나 교육체계 내 상호문화적 상호작용 발전에 미치는 영향	405

INTRODUCTION INTO THE EURASIAN EDUCATIONAL SPACE: CONCEPTS, APPROACHES AND HISTORICAL CONTEXT

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-1>

Krasnozhon Andrii,

*Doctor of Historical Sciences, Professor, Rector
South Ukrainian National Pedagogical University*

named by K. D. Ushynsky

E-mail: ahmar.and@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-8429>

This monograph is the result of collaborative scholarly work carried out within the framework of the international research project “Eurasian Community: Ukraine as a Crossroads between Europe and Asia”. The first part of this collective monograph was published in 2024, laying the conceptual and historical groundwork for a comparative analysis of educational, cultural, and geopolitical processes across the Eurasian space. The present volume represents its logical continuation – a deepening and broadening of the dialogue that the scholars began within the project.

The monograph is the product of a joint effort made by Ukrainian and Korean researchers who have brought together their academic traditions, regional expertise, and shared commitment to understanding Ukraine’s distinctive position at the intersection of European and Asian civilisational currents. This collaboration reflects the very spirit of the project itself: that a country situated at a geopolitical crossroads is best understood through the combined perspectives of scholars who themselves stand on different sides of the Eurasian divide.

The Eurasian educational space constitutes an exceptionally broad field of inquiry, the full scope of which defies comprehensive treatment within any single study. No single specialist in Eurasian regional studies could claim to have exhausted its complexities; the present contribution therefore aims not at comprehensiveness but at a structured engagement with its most salient conceptual and historical dimensions.

The principal political and, indeed, existential challenge confronting Eurasia as a whole – from the Far East to Western Europe – is the

persistence of armed conflicts and geopolitical tensions along fault lines that crystallised over several centuries of interstate competition and colonial expansion. It is along one such fault line that contemporary Ukraine is situated, and it is Ukraine that provides the primary empirical and conceptual focus of the reflections that follow.

The armed conflict currently unfolding on Ukrainian territory represents neither a historically anomalous nor an unprecedented development. Viewed against the *longue durée*, the Russian-Ukrainian confrontation is the latest phase of a colonial-type war that, with varying degrees of intensity and with intermittent intervals of relative peace, has persisted for nearly four centuries. Its origins and earliest military episodes are traceable to the mid-seventeenth century, and its contemporary form reflects the Russian Federation's attempt to reassert dominion over territories it regards as part of its historical patrimony – a dominion it considers to have been forfeited with the dissolution of the Soviet Union in 1991. The normative dimensions of this conflict require no elaboration in a scholarly context: the illegality and destructiveness of aggressive war are axiomatic in international law and political ethics alike. Nevertheless, historical analysis compels acknowledgement of the well-documented relationship between armed conflict and technological acceleration—a relationship that is again manifesting itself in the Ukrainian case.

Rocket technology, which subsequently underpinned the development of global communications infrastructure – satellite networks, the internet, and GPS navigation systems – emerged directly from the weapons programmes of the Second World War. The contemporary Russian-Ukrainian war is, in analogous fashion, producing a new generation of military and dual-use technologies. Modern warfare on Ukrainian territory has departed fundamentally from the paradigms of the twentieth century: the decisive assets are no longer armoured formations or mass infantry manoeuvre but unmanned aerial systems, electronic intelligence, and satellite-guided precision strike. The drone has become the defining instrument of this conflict – a development whose implications for technology, strategy, and, ultimately, for education and society are only beginning to be understood.

The strategic significance of territorial depth – historically considered Russia's decisive advantage against Napoleon and Hitler – has been

substantially eroded by these technological shifts. The capacity of Ukrainian unmanned systems to strike logistical and industrial infrastructure deep within Russian territory represents a qualitative transformation of the operational environment: vast rear areas, once invulnerable by virtue of their remoteness, have become exposed. This constitutes an unprecedented reversal in the historical calculus of Eurasian geopolitics and raises fundamental questions about the kinds of knowledge and competencies that educational systems in the region must cultivate in order to prepare future generations for the challenges ahead.

These observations are not offered as peripheral context but as the necessary frame for the central argument of this chapter: that educational systems across the Eurasian space – and Ukrainian educational institutions in particular – are confronted with an urgent obligation to interrogate their purposes, methods, and traditions in light of a radically altered technological and geopolitical environment. The capacity to ask what education is for, and what it must become, is itself a product of the kind of critical, historically informed thinking that rigorous academic formation makes possible.

Education may be defined, at its most fundamental, as the systematic transmission of a socially validated body of knowledge, skills, and normative frameworks from one generation to the next, with the purpose of enabling the receiving generation to function effectively within, and to contribute to the development of, the society it inhabits. This definition encompasses both the content of education – the knowledge and competencies transmitted – and its method: the pedagogical relationship through which transmission occurs.

A crucial and often underappreciated characteristic of educational knowledge is that it does not accumulate cumulatively in the manner of a snowball growing as it descends a slope. Rather, it resembles a sphere of approximately constant dimensions rolling along a temporal axis: as new knowledge and new skills are incorporated, older and less relevant material is gradually displaced and lost. Education, in other words, possesses a function of selective cancellation alongside its function of transmission. The knowledge systems of past generations are not preserved in their entirety by succeeding ones; skills that are no longer socially necessary atrophy and disappear. Modern humans are incapable of replicating the lithic technologies of Upper Paleolithic

craftsmen; contemporary mariners cannot manage square-rigged sail in the manner of their predecessors three centuries ago. These are not failures of intelligence but rational responses to changed conditions: education transmits what society requires, not the totality of what was once known.

This observation has direct implications for the question of what universities should teach. The relevance of any body of knowledge is ultimately determined by social demand – by what the society in which educational institutions are embedded recognises as valuable, useful, or necessary. A university that fails to align itself with evolving social and technological realities risks becoming irrelevant to the populations it serves. The greatest institutional failure, from this perspective, is not academic conservatism per se but the transmission of knowledge that has been severed from its social functions without the compensating development of transferable intellectual capacities.

Yet this functionalist account of education must be qualified by recognition of the value of knowledge that lacks immediate practical application. The study of classical antiquity, of extinct languages, of philosophical traditions remote from contemporary concerns, serves functions that are not easily reduced to vocational preparation. Such study develops cognitive flexibility, a broad range of conceptual associations, and what might be called the habit of intellectual difficulty – the capacity to engage with complex, unfamiliar problems without being deterred by their initial opacity. If a student can master ancient Greek, the cognitive discipline thereby acquired will prove transferable to virtually any subsequent intellectual undertaking. The study of ostensibly impractical subjects is, on this account, an investment in the general cognitive and social capacities of the educated person rather than in any specific skill set.

The principle that emerges from these considerations is one of productive dualism. The university must be simultaneously conservative, in the sense of preserving and transmitting bodies of knowledge that connect the present to the past, and dynamic, in the sense of responding to the evolving demands of the society it serves. These imperatives are not contradictory; they are complementary. A classical formation provides the foundation upon which practically relevant competencies can be securely built, while practical relevance ensures that the institution

retains its social legitimacy and its capacity to attract students who will subsequently transmit its traditions.

The Ukrainian experience of the past decade offers a striking empirical illustration of this principle. Prior to 2022, critics of post-Soviet Ukrainian higher education frequently argued that the institutional fragmentation of the research system – the decline of the Soviet-era scientific institutes – had produced a generation of graduates ill-equipped for the demands of a modern knowledge economy. The subsequent war has revealed these assessments to have been, at minimum, incomplete. The remarkable technological productivity of Ukrainian society under wartime conditions – the rapid development of drone systems, electronic warfare capabilities, and precision strike technologies – testifies to the persistence of deep educational traditions that institutional disruption had not destroyed.

This outcome may be understood in terms of what might be described as generational transmission across institutional discontinuity. The engineers, programmers, and military innovators who have driven Ukrainian technological development were educated by teachers who were themselves products of the Soviet scientific-technical tradition. Even where the institutional infrastructure of that tradition has been dismantled, its pedagogical ethos – its emphasis on systematic problem-solving, on mathematical rigour, on the capacity to work from first principles – has persisted through the informal channels of mentorship, family culture, and disciplinary tradition. The case of Mykhailo Fedorov, Ukraine's Minister of Digital Transformation and subsequently Minister of Defence, born in 1990 and therefore entirely a product of independent Ukraine's educational system, illustrates the point with particular clarity: his formation occurred within institutions that had absorbed, however imperfectly, the methodological inheritance of an earlier era.

This is not to idealise the Soviet educational legacy or to argue for its restoration. It is, rather, to observe that educational traditions are more resilient than institutional structures, and that the destruction of formal institutions does not necessarily entail the loss of the knowledge and habits of mind that those institutions once transmitted. The school, in the deepest sense of the term – the living community of practitioners united by shared methods, standards, and values – can survive the collapse of the buildings in which it was housed.

The role of Ukrainian conservatories and music pedagogy faculties in attracting Chinese students provides a complementary illustration of this phenomenon. The persistent appeal of Ukrainian musical education to students from a country with vastly superior material resources and infrastructure cannot be explained by physical plant or equipment alone. What Chinese students seek, and find, in Ukrainian institutions is precisely a school in this deeper sense: a living pedagogical tradition that transmits not merely technical skills but a comprehensive approach to musical formation, including its intellectual, aesthetic, and moral dimensions. This tradition was partially disrupted in China during the Cultural Revolution of the 1960s and 1970s, and its recovery has proved a more protracted process than the rebuilding of physical infrastructure. The Ukrainian case suggests that the preservation of such traditions, even under conditions of material privation, is among the most important functions that universities perform.

The broader implication is that the primary institutional task of the university – in Ukraine, in Korea, and across the Eurasian space – is to create and maintain conditions within which communities of scholars and practitioners can sustain living traditions of inquiry and formation. This requires not administrative direction of research and pedagogy, but the provision of a supportive environment in which those engaged in the transmission of knowledge can work, collaborate, and attract the next generation of practitioners. The university, on this account, is less a bureaucratic organisation than a community of practice, and its value to society derives primarily from the quality and continuity of the traditions it houses.

The foregoing analysis provides the conceptual background against which the central comparative question of this chapter may now be addressed: the relationship between Western and Eastern models of education, and Ukraine's distinctive position with respect to both.

The Western liberal model of higher education, as it has developed through the Enlightenment tradition and been institutionalised in the Bologna Process framework, is grounded in a conception of the student as an autonomous agent whose intellectual development is the primary purpose of the educational enterprise. The pedagogical relationship is, within this framework, essentially contractual: the institution provides access to knowledge and the formal credentials that certify its acquisition;

the student, as a consumer of educational services, undertakes to master the required material and to submit to the assessments by which mastery is evaluated. The authority of the teacher is professional and institutional rather than personal; the relationship between teacher and student is bounded, instrumental, and typically confined to the formal educational setting.

The Eastern model – as represented, in different but related forms, by Confucian, Taoist, and cognate pedagogical traditions – operates on fundamentally different premises. Knowledge is not a commodity to be purchased and certified but a way of being that is transmitted through sustained personal engagement between the teacher and the student. The authority of the teacher is not merely professional but moral and exemplary: the teacher embodies the values and dispositions that the student is expected to develop, and the relationship between them extends beyond the formal educational setting into domains of personal conduct, ethical formation, and social responsibility. The figure of the sage – whether the Confucian scholar-official or the Sufi master of the Nasreddin tradition – represents an ideal of integrated knowledge and virtue that the Western professorial type does not, in general, aspire to instantiate.

These two models generate different strengths and different vulnerabilities. The Western model produces intellectual independence, critical capacity, and adaptability; it is well suited to conditions of rapid change and to the cultivation of innovation. The Eastern model produces depth of formation, loyalty to tradition, and the kind of mastery that comes only from prolonged immersion under expert guidance; it is well suited to the transmission of complex, tacit knowledge that cannot be reduced to explicit instruction. Neither model is complete in itself; each addresses problems that the other tends to generate.

Ukraine occupies a distinctive position within this comparative framework. Its modern educational institutions have been formally aligned with Western norms – the Bologna Process, European credit transfer systems, competitive research funding – while its deeper pedagogical traditions retain strong elements of the Eastern model: the authority and exemplary function of the teacher, the transmission of tacit knowledge through sustained mentorship, the integration of intellectual and ethical formation. This is not the product of deliberate policy but of historical geography: Ukraine has been a frontier zone between Eastern

and Western civilisational currents for centuries, and its educational culture reflects the accumulated sediment of both traditions.

This dual inheritance constitutes both a challenge and a resource. The challenge is one of institutional coherence: systems that incorporate elements of two different models risk the incoherence that comes from combining incompatible premises without resolving the tensions between them. The resource is the capacity for synthesis: a tradition that has learned to navigate between Eastern depth of formation and Western critical independence may be better equipped than either, in isolation, to meet the complex demands of a rapidly changing world. It is this capacity for synthesis that the present volume, and the broader research project of which it forms a part, seeks to understand and to develop.

유라시아 교육공간의 이해: 개념, 접근 및 역사적 배경

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-1>

크라스노존 안드리이

역사학 박사, 교수, 총장

우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 오데사, 우크라이나

E-mail: ahmar.and@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-8429>

본 단행본은 국제 공동 연구 「유라시아 공동체: 유럽과 아시아의 교차로로서의 우크라이나(Eurasian Community: Ukraine as a Crossroads between Europe and Asia)」의 연구 성과를 집대성한 결과물이다. 본 총서의 제1권은 2024년에 출간되어 유라시아 공간에서 전개되는 교육·문화·지정학적 현상에 대한 비교연구의 개념적·역사적 토대를 제시하였다.

이번에 발간되는 제2권은 이러한 논의를 계승·발전시키는 후속 연구 성과로서, 유라시아 지역의 다양한 사회·문화·교육적 맥락을 보다 심층적으로 탐구하고자 한다. 특히 연구진이 프로젝트 수행 과정에서 축적한 학술적 성과와 국제적 관점을 바탕으로 유라시아 공간에 대한 이해를 확장하고, 유럽과 아시아를 연결하는 우크라이나의 역할과 의미를 다각적으로 조명하고자 하였다.

따라서 본 단행본은 제1권에서 시작된 학문적 대화를 심화·확장하는 동시에, 유라시아 지역 연구의 새로운 시각과 연구 방향을 제시하는 데 그 의의가 있다.

본 단행본은 우크라이나와 한국의 연구자들이 각자의 학문적 전통과 지역 전문성을 바탕으로 공동 수행한 연구의 결실이다. 연구진은 유럽과 아시아의 문명적 흐름이 교차하는 지점에 위치한 우크라이나의 독특한 위상과 역할을 다각적으로 조명하고자 하였으며, 이를 위해 상호 협력과 학술적 교류를 지속적으로 추진하였다.

이러한 국제 공동 연구는 본 연구가 지향하는 핵심 정신을 잘 보여준다. 즉, 지정학적 교차로에 위치한 국가에 대한 보다 균형 있고 입체적인 이해는 유라시아 공간의 서로 다른 지역적·학문적 배경을 지닌 연구자들의 시각이 결합될 때 가능하다는 점이다. 따라서 본 공동 연구는 우크라이나를 둘러싼 다양한 역사적·문화적·사회적 맥락을 통합적으로 고찰함으로써 유라시아 지역 연구의 학문적 지평을 확장하는 데 기여하고자 한다.

유라시아 교육공간은 그 범위와 내용이 매우 광범위하여 단일 연구에서 그 전체를 포괄적으로 다루는 데에는 본질적인 한계가 존재한다. 유라시아 지역 연구의 어느 한 전문 연구자도 이와 관련된 복합적이고 다층적인 문제를 모두 포괄적으로 규명하였다고 단정하기는 어렵다.

따라서 본 공동 연구는 포괄적 서술을 지향하기보다는, 유라시아 교육공간을 구성하는 핵심적인 개념적·역사적 차원들을 중심으로 체계적인 분석을 시도하는 데 목적이 있다.

유라시아 전역, 즉 극동에서 서유럽에 이르기까지 마주하고 있는 주요한 정치적이자 실존적 과제는 수 세기에 걸친 국가 간 경쟁과 식민 확장의 결과로 형성된 균열 지대에서 지속적으로 발생하는 무력 충돌과 지정학적 긴장의 지속이다.

현대 우크라이나는 이러한 균열 지대 중 하나에 위치해 있으며, 본 연구에서 전개되는 고찰의 주요한 경험적·개념적 분석 대상 역시 우크라이나이다.

현재 우크라이나 영토에서 전개되고 있는 무력 충돌은 역사적으로 이례적이거나 전례 없는 현상으로 보기 어렵다. 장기지속(longue durée)의 관점에서 볼 때, 러시아-우크라이나 간 대립은 약 4세기에 걸쳐 다양한 강도와 간헐적인 평화의 시기를 거치며 지속되어 온 식민지적 성격의 전쟁의 최신 단계에 해당한다.

그 기원과 초기 군사적 국면은 17세기 중반으로 거슬러 올라갈 수 있으며, 현재의 형태는 러시아 연방이 소비에트 연방 해체(1991년)와 함께 상실되었다고 간주하는 역사적 영향권과 영토에 대한 지배권을 재확립하려는 시도로 이해될 수 있다. 이러한 전쟁의 규범적 차원은 학술적 맥락에서 별도의 설명을 요하지 않는다. 국제법과 정치윤리의 관점에서 침략 전쟁의 불법성과 파괴성은 자명한 원칙이기 때문이다.

그럼에도 불구하고 역사적 분석은 무력 충돌과 기술 발전의 가속화 사이에 존재하는 잘 알려진 상관관계를 인식하도록 요구하며, 이러한 관계는 현재 우크라이나 사례에서도 다시 한 번 분명하게 나타나고 있다.

유도 로켓 및 미사일 기술은 이후 위성 통신망, 인터넷, GPS 항법 시스템 등 오늘날의 글로벌 통신 인프라 발전을 가능하게 한 핵심 기반 기술로 자리 잡았으며, 그 기원은 제2차 세계대전 당시의 군사무기 개발 프로그램으로 직접적으로 거슬러 올라간다. 이와 유사하게, 동시대의 러시아-우크라이나 전쟁 또한 새로운 세대의 군사 및 이중용도(dual-use) 기술을 지속적으로 산출하고 있다.

우크라이나 영토에서 전개되고 있는 현대전은 20세기적 전쟁 패러다임과 근본적으로 단절된 양상을 보인다. 결정적 전력은 더 이상 기갑부대나 대규모 보병 기동이 아니라 무인항공체계, 전자정보전, 위성 기반 정밀 타격 능력으로 이동하였다. 특히 드론은 본 분쟁의 핵심적 전술 도구로 자리 잡았으며, 이러한 변화는 기술, 전략, 그리고 궁극적으로 교육과 사회 전반에 미치는 함의를 아직 충분히 규명되지 않은 상태에서 형성해 가고 있다.

전통적으로 나폴레옹 전쟁 및 제2차 세계대전 당시 히틀러에 대한 전쟁 경험에서 러시아의 결정적 전략적 우위로 간주되어 온 영토적 중심(territorial depth)의 중요성은 이러한 기술적 변화로 인해 상당 부분 약화되었다.

우크라이나 무인체계가 러시아 영토 깊숙한 지역의 군수 및 산업 인프라를 타격할 수 있는 능력은 작전 환경의 질적 변화를 의미한다. 과거 지리적 원거리성에 의해 사실상 안전지대로 간주되었던 광대한 후방 지역이 더 이상 절대적 안전을 보장받지 못하는 상황으로 전환된 것이다.

이러한 변화는 유라시아 지정학의 역사적 계산 방식에 있어 전례 없는 전환을 의미하며, 동시에 해당 지역의 교육 시스템이

미래 세대를 위해 어떠한 지식과 역량을 함양해야 하는지에 대한 근본적인 질문을 제기한다.

본 논의는 주변적 맥락을 제시하기 위한 것이 아니라, 본 연구의 핵심 논지를 구성하는 필수적인 분석 틀로 기능한다. 즉, 유라시아 전역의 교육체계, 특히 우크라이나 교육기관들은 급격히 변화한 기술적·지정학적 환경 속에서 교육의 목적, 방법론 및 전통을 근본적으로 재검토해야 하는 긴급한 과제에 직면해 있다.

교육이 무엇을 위한 것이며 무엇이 되어야 하는지를 질문할 수 있는 능력 자체는 엄밀한 학문적 훈련을 통해 형성되는 비판적이고 역사적으로 성찰적인 사고의 산물이다.

교육은 가장 근본적인 수준에서 사회적으로 정당화된 지식, 기술 및 규범적 틀의 체계를 한 세대로부터 다음 세대로 체계적으로 전승하는 과정으로 정의될 수 있으며, 이는 수용 세대가 자신이 속한 사회에서 효과적으로 기능하고 나아가 그 사회의 발전에 기여할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다.

이러한 정의는 교육의 내용, 즉 전승되는 지식과 역량뿐만 아니라 그 방법 역시 포괄한다. 즉, 교육은 전승이 이루어지는 교수·학습적 관계를 통해 실현되는 사회적 과정이다.

교육 지식의 중요한 특징이자 종종 충분히 주목받지 못하는 점은 그것이 눈덩이가 경사면을 굴러 내려가며 점차적으로 축적되는 방식으로 누적되지 않는다는 데 있다. 오히려 교육 지식은 시간의 축을 따라 이동하면서 일정한 크기를 유지하는 구체에 더 가깝다. 즉, 새로운 지식과 기술이 편입됨에 따라 기존의 오래되고 상대적으로 덜 관련된 내용은 점진적으로 대체되고 소실된다.

이러한 의미에서 교육은 전승(transmission) 기능과 함께 선택적 제거(selective cancellation)의 기능을 동시에 수행한다. 과거 세대의 지식 체계는 후속 세대에 의해 온전히 보존되지 않으며, 더 이상 사회적으로 필요하지 않은 기술은 점차 퇴화하여 사라진다. 현대인은 구석기 후기 석기 제작 기술을 그대로 재현할 수 없으며, 현대의 선원 역시 3세기 전의 항해자들이 수행하던 방식으로 정사각돛 범선을 운용할 수 없다. 이는 지적 능력의 결함이 아니라 변화된 환경에 대한 합리적 적응의 결과이며, 교육은 과거에 존재했던 지식의 총체가 아니라 사회가 현재 요구하는 지식을 전승하는 체계로 기능한다.

이러한 관찰은 대학이 무엇을 가르쳐야 하는가라는 문제에 직접적인 함의를 갖는다. 어떠한 지식 체계의 관련성은 궁극적으로

사회적 수요에 의해 결정되며, 이는 교육기관이 위치한 사회가 무엇을 가치 있고 유용하며 혹은 필수적인 것으로 인식하는가에 달려 있다.

변화하는 사회적·기술적 현실과의 정합성을 상실한 대학은 자신이 봉사해야 할 인구 집단으로부터 점차 비관련적인 제도로 전략할 위험을 지닌다. 이러한 관점에서 볼 때, 가장 중대한 제도적 실패는 학문적 보수성 그 자체라기보다는, 사회적 기능과 분리된 지식을 전승하면서도 이를 보완할 수 있는 전이 가능한 지적 역량의 발전을 충분히 확보하지 못하는 데 있다.

그러나 이러한 교육에 대한 기능주의적 설명은 즉각적인 실용적 응용을 갖지 않는 지식의 가치를 인정함으로써 일정 부분 보완되어야 한다. 고대 고전 문헌, 소멸된 언어, 그리고 현대적 관심사로부터 멀리 떨어진 철학적 전통의 연구는 직업적 준비라는 범주로 환원하기 어려운 기능을 수행한다. 이러한 연구는 인지적 유연성, 폭넓은 개념적 연상 능력, 그리고 이른바 '지적 난이도에 대한 습관'이라 할 수 있는 역량, 즉 초기에는 불투명해 보이는 복잡하고 낯선 문제에 대해 회피하지 않고 접근할 수 있는 능력을 함양한다.

예컨대 학생이 고대 그리스어를 습득할 수 있다면, 그 과정에서 형성된 인지적 훈련은 이후 거의 모든 지적 과제에 전이 가능한 역량으로 작용하게 된다. 이와 같은 관점에서 볼 때, 겉보기에 비실용적인 학문 분야의 연구는 특정한 기술 습득이 아니라, 교육받은 개인의 일반적 인지적·사회적 역량에 대한 장기적 투자로 이해될 수 있다.

이러한 논의에서 도출되는 원리는 '생산적 이중성'이라 할 수 있다. 대학은 현재와 과거를 연결하는 지식 체계를 보존하고 전승한다는 의미에서 보수적 성격을 지니는 동시에, 자신이 봉사하는 사회의 변화하는 요구에 대응한다는 의미에서 역동적 성격을 함께 지녀야 한다.

이러한 두 가지 요구는 상호 모순되는 것이 아니라 상보적인 관계에 있다. 고전적 교양 형성은 실천적으로 유의미한 역량이 안정적으로 구축될 수 있는 기초를 제공하며, 동시에 실천적 관련성은 대학이 사회적 정당성을 유지하고 이후 그 전통을 계승·전승할 학생들을 지속적으로 확보할 수 있도록 한다.

지난 10년간의 우크라이나 경험은 이러한 원리를 실증적으로 보여주는 주목할 만한 사례를 제공한다. 2022년 이전까지 포스트소비에트 우크라이나 고등교육에 대한 비판적 논의는 흔히

연구 체계의 제도적 분절화, 즉 소련 시기 과학연구소 체계의 약화가 현대 지식경제의 요구에 적절히 대응할 수 없는 세대를 양산하였다고 지적해 왔다.

그러나 이후 전쟁의 전개 과정은 이러한 평가가 최소한 부분적으로는 불완전했음을 드러냈다. 전시 상황에서 우크라이나 사회가 보여준 현저한 기술적 생산성, 즉 무인항공체계, 전자전 능력, 정밀 타격 기술의 신속한 발전은 제도적 단절에도 불구하고 심층적인 교육 전통이 완전히 소멸되지 않고 지속되고 있었음을 보여준다.

이러한 결과는 제도적 단절을 가로지르는 세대 간 전승 (generational transmission across institutional discontinuity)이라는 개념을 통해 이해될 수 있다. 우크라이나의 기술 발전을 주도한 엔지니어, 프로그래머, 그리고 군사 기술 혁신가들은 자신들이 직접적으로 소련 과학기술 전통의 산물이었던 교사들로부터 교육을 받은 세대에 해당한다.

비록 해당 전통의 제도적 기반은 상당 부분 해체되었지만, 그 교육적 정신-체계적 문제 해결에 대한 강조, 수학적 엄밀성, 그리고 제1원리로부터 사고하는 능력-은 멘토링, 가족 문화, 그리고 학문 분야 내부의 전통과 같은 비공식적 경로를 통해 지속되어 왔다.

우크라이나 디지털 전환부 장관이자 이후 국방부 장관을 역임한 미하일로 페도로프(Mykhailo Fedorov)의 사례는 이러한 점을 특히 명확하게 보여준다. 1990년생으로 독립 우크라이나 교육 체계의 완전한 산물인 그는, 비록 불완전하더라도 이전 시대의 방법론적 유산을 흡수한 제도적 환경 속에서 형성되었다.

이는 (구)소련 교육 유산을 이상화하거나 그 복원을 주장하기 위한 것이 아니다. 오히려 교육적 전통이 제도적 구조보다 더 높은 수준의 지속성을 지니며, 형식적 제도의 붕괴가 반드시 그것이 전승해 오던 지식과 사고의 습관까지 소멸시킨다는 것을 의미하지는 않는다는 점을 관찰하기 위한 것이다.

‘학교’라는 개념은 가장 근본적인 의미에서 볼 때, 공유된 방법론, 기준, 가치에 의해 결속된 실천 공동체를 의미하며, 이러한 의미의 학교는 그것이 물리적으로 존재하던 건물이 붕괴된 이후에도 지속될 수 있다.

우크라이나 음악종합대학 및 음악교육학부가 있는 종합대학에서 중국인 유학생을 지속적으로 유치해 온 현상은 이러한 논의를 보완적으로 설명하는 사례로 볼 수 있다. 물적

자원과 인프라 측면에서 월등히 우월한 조건을 갖춘 국가의 학생들이 우크라이나 음악 교육을 지속적으로 선택하는 현상은 물리적 시설이나 장비만으로는 설명될 수 없다.

중국인 유학생들이 우크라이나 고등 교육기관에서 찾고 있는 것은 바로 이러한 보다 심층적인 의미의 '학교'이다. 즉, 단순한 기술 습득을 넘어 음악적 형성(musical formation)의 지적·미학적·윤리적 차원까지 포괄하는 살아 있는 교육 전통이다. 이러한 전통은 1960~1970년대 문화대혁명 시기 중국에서 부분적으로 단절되었으며, 그 회복 과정은 물리적 인프라의 재건보다 훨씬 더 장기적인 과제로 남아 있다.

우크라이나의 사례는 이러한 전통의 보존이 물질적 결핍의 조건 하에서도 대학이 수행해야 할 가장 중요한 기능 중 하나임을 시사한다.

더 넓은 함의는 대학의 주요 제도적 과제가 우크라이나, 한국, 그리고 유라시아 전역에 걸쳐 학문적 공동체와 실천 공동체가 살아 있는 탐구와 형성의 전통을 지속할 수 있는 조건을 창출하고 유지하는 데 있다는 점이다. 이는 연구와 교육을 행정적으로 통제하는 방식이 아니라, 지식의 전승에 참여하는 주체들이 안정적으로 연구하고 협력하며 다음 세대의 실천자를 유인할 수 있는 지원적 환경을 제공하는 것을 필요로 한다.

이러한 관점에서 대학은 관료적 조직이라기보다는 실천 공동체에 가깝고, 사회에 대한 그 가치는 본질적으로 그것이 내재하고 있는 전통의 질과 지속성으로부터 도출된다.

앞에서는 본 연구의 핵심적인 비교 논의를 전개하기 위한 개념적 배경을 제공한다. 즉, 서구와 동구의 교육 모델 간의 관계, 그리고 이와 관련하여 우크라이나가 지니는 독특한 위치를 검토하는 문제가 그것이다.

서구의 자유주의적 고등교육 모델은 계몽주의 전통 속에서 발전하고 볼로냐 프로세스(Bologna Process) 체계로 제도화되는 과정을 통해, 학생을 자율적 주체로 간주하며 그 지적 발달을 교육의 핵심 목표로 설정하는 인식에 기반하고 있다.

이러한 틀에서 교수-학습 관계는 본질적으로 계약적 성격을 지닌다. 교육기관은 지식에 대한 접근성과 그 습득을 증명하는 공식 자격을 제공하며, 학생은 교육 서비스의 수요자이자 소비자로서 요구되는 학습 내용을 숙달하고 그 성취도를 평가받는 구조에 참여한다. 교사의 권위는 개인적 권위라기보다는 전문적·제도적 권위에 의해 규정되며, 교수자와 학습자 간의 관계는

제한적이고 도구적 성격을 가지며 대체로 공식적인 교육 환경 내로 국한된다.

이에 반해 동양적 교육 모델은 유교, 도가 및 이와 유사한 여러 교육 전통에서 다양한 형태로 나타나며, 근본적으로 상이한 전제 위에 구축되어 있다. 이 모델에서 지식은 구매되고 인증되는 일종의 상품이 아니라, 교사와 학생 간의 지속적인 인격적 교류를 통해 전승되는 '존재 방식'으로 이해된다.

교사의 권위는 단순히 전문적 권위에 국한되지 않고 도덕적·모범적 권위의 성격을 동시에 지닌다. 교사는 학생이 지향해야 할 가치와 태도를 체현하는 존재로 간주되며, 교사와 학생 간의 관계는 공식적인 교육 환경을 넘어 개인적 삶의 영역, 윤리적 형성, 사회적 책임의 차원으로 확장된다.

유가적 선비 관료나 나스레딘 전통의 수피 스승과 같은 현자는 지식과 덕이 통합된 이상적 인간상으로 제시되며, 이는 일반적으로 서구의 교수자 유형이 지향하거나 구현하는 바와는 구별되는 특징을 지닌다.

이 두 교육 모델은 각각 상이한 강점과 취약성을 동시에 생성한다. 서구 모델은 지적 독립성, 비판적 역량, 그리고 적응성을 발달시키며, 급격한 변화의 조건 속에서 혁신을 촉진하는 데 적합한 구조를 갖는다.

이에 반해 동양 모델은 심층적 형성, 전통에 대한 충실성, 그리고 전문가의 장기간의 지도 아래에서만 형성될 수 있는 숙련의 형태를 산출한다. 이는 명시적 지시로 환원될 수 없는 복합적이고 암묵적인 지식의 전승에 특히 적합하다.

그러나 어느 한 모델도 그 자체로 완결적이지 않으며, 각 모델은 다른 모델이 상대적으로 취약한 문제 영역을 보완하는 성격을 지닌다.

우크라이나는 이러한 비교적 틀 속에서 독특한 위치를 점하고 있다. 우크라이나의 현대 교육기관들은 볼로냐 프로세스, 유럽 학점 이수 및 전환 체계, 경쟁적 연구재원 배분 체계 등 서구 규범에 따라 공식적으로 정렬되어 있는 반면, 그 심층적인 교육 전통은 동양적 모델의 강한 요소를 유지하고 있다. 즉, 교사의 권위와 모범적 기능, 지속적인 멘토링을 통한 암묵지의 전승, 그리고 지적 형성과 윤리적 형성의 통합이 그것이다.

이러한 특징은 의도적인 정책적 결과라기보다 역사적 지리 조건의 산물이다. 우크라이나는 수 세기에 걸쳐 동서 문명 흐름이

교차하는 접경 지대로 기능해 왔으며, 그 교육 문화는 이러한 두 전통이 축적적으로 퇴적된 결과를 반영한다.

이러한 이중적 계승은 동시에 도전이자 자원으로 작용한다. 도전은 제도적 정합성의 문제로 나타나는데, 서로 상이한 두 모델의 요소를 통합한 체계는 그 전체 간의 비호환성을 충분히 조정하지 못할 경우 구조적 불일치를 초래할 위험을 내포한다.

반면 자원은 '통합의 역량'에 있다. 즉, 동양적 형성의 심층성과 서구적 비판적 독립성 사이를 조율해 온 전통은, 어느 한쪽에만 의존하는 체계보다 급변하는 세계의 복합적 요구에 보다 효과적으로 대응할 가능성을 지닌다.

이러한 통합의 역량이야말로 본 단행본 및 이를 포괄하는 보다 광범위한 연구 프로젝트가 이해하고자 하며 동시에 발전시키고자 하는 핵심적 문제의식이다.

EUROPEAN TRENDS FOR RETHINKING TEACHER PROFESSIONAL LEARNING IN UKRAINE

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-2>

Avsheniuk Nataliia,

*Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Foreign Systems
of Pedagogical and Adult Education Department,*

*Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
National Agency for Higher Education Quality Assurance,
Kyiv, Ukraine*

Email: nataliya.avshenyuk@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1012-005X>

Annotation. *The chapter provides a comprehensive, qualitative comparative analysis that examines the urgent need to reshape the architecture of teacher professional learning in Ukraine by aligning it with contemporary European educational trajectories. The author evaluates the profound shift occurring across Europe away from traditional, episodic, and course-based in-service training toward a holistic model of career-long, evidence-informed, and collaborative professional learning ecosystems. This policy transition is driven by common European pressures including severe teacher shortages, an aging workforce, rapid digital acceleration, and new commitments to sustainability, but it intersects with a massive educational crisis in Ukraine caused by full-scale war, extensive infrastructure destruction, and widespread population displacement. The text frames Ukraine not as an outsider to the European educational discourse, but as an active participant testing these advanced frameworks under extreme, high-stress conditions.*

The analytical core of the text is structured around several interconnected dimensions of modern teacher development. First, it explores the evolution of learning ecosystems, referencing European initiatives like the Teacher Academy to demonstrate that online professional development is most effective when it moves away from passive lecture consumption toward collaborative, design-based peer exchange. Second, inclusion is repositioned from a specialized, peripheral training topic to a transversal organizing principle for all educational professionals. In the context of Ukraine, inclusion is expanded to encompass trauma-informed pedagogy, social-emotional learning, and flexible strategies to support highly heterogeneous

classrooms containing internally displaced children, returnees, and traumatized learners. Third, the chapter critically analyses Professional Learning Communities and distributed leadership. Synthesizing recent Scandinavian and Irish research, the author notes that regular teacher collaboration only alters classroom practice when it is driven by structured, evidence-aware inquiry rather than superficial method-sharing.

Methodologically, the study employs an analytical, qualitative comparative review, coding peer-reviewed European literature alongside empirical sectoral datasets from global agencies to extract practical recommendations. The author concludes that teacher wellbeing must be treated as a structural and infrastructural component of educational recovery rather than an optional afterthought, linking teacher emotional stability directly to student achievement. Ultimately, the chapter offers a bidirectional perspective: while Ukraine requires European competence frameworks and quality standards to build a robust post-war education system, its unprecedented adaptability, successful state-NGO partnerships, and rapid crisis-response mechanisms provide invaluable models of educational resilience back to the European Union.

Keywords: teacher professional learning, educational ecosystems, wartime educational recovery, digital pedagogy, inclusive education, teacher wellbeing, artificial intelligence literacy, professional learning communities, quality assurance, European educational integration, Ukraine

우크라이나 교원 전문성 학습의 재구조화를 위한 유럽의 동향 분석

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-2>

아브세뉴크 나탈리아,
우크라이나 국가교육과학원 이반 지아준 교육학 · 성인교육연구원
외국교육제도 및 성인교육학과 학과장
우크라이나 고등교육품질보증원 위원,
키이우, 우크라이나

Email: nataliya.avshenyuk@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1012-005X>

국문초록. 본 연구는 우크라이나 교원 전문성 개발 체제를 현대 유럽 교육의 변화 방향에 부합하도록 재구조화할 필요성을 질적

비교분석을 통해 고찰하였다. 유럽에서는 기존의 단기·과정 중심 현직교사 연수에서 벗어나 경력 전 주기에 걸친 증거기반의 협력적 전문학습 생태계로 전환되고 있으며, 이러한 변화는 교원 부족, 고령화, 디지털 전환, 지속가능성 요구 등 구조적 요인에 의해 촉진되고 있다. 동시에 우크라이나는 전면전으로 인한 교육 인프라 붕괴와 대규모 인구 이동이라는 위기 상황 속에서 이러한 변화를 경험하고 있다.

본 연구는 우크라이나를 유럽 교육 담론의 수동적 수용자가 아닌 위기 상황 속에서 새로운 교육 모델을 실험하는 행위자로 설정하였다. 분석은 교원학습 생태계, 포용교육, 전문적학습공동체와 분산적 리더십의 세 가지 차원에서 이루어졌다. 유럽연합 Teacher Academy 사례 분석 결과, 온라인 연수는 협력적·참여적 학습 구조로 설계될 때 효과성이 높게 나타났다. 또한 포용교육은 트라우마 기반 교육과 사회정서학습을 포함하는 확장된 개념으로 재정립되었으며, 전문적학습공동체는 단순한 경험 공유가 아닌 구조화된 탐구와 성찰 중심으로 운영될 때 실질적 변화로 이어짐이 확인되었다.

연구 방법으로는 유럽의 학술문헌과 국제기구 자료를 활용한 질적 비교분석을 적용하였다. 연구 결과, 교원 웰빙은 교육 회복의 핵심 기반 요소이며 학생 성취와 직접적으로 연계되는 것으로 나타났다. 결론적으로 우크라이나는 유럽의 교육 품질 기준을 수용하는 동시에, 위기 대응과 교육 회복탄력성 측면에서 중요한 정책적 시사점을 제공한다.

주제어: 교원 전문성 개발, 교육생태계, 포용교육, 전문적학습공동체, 교원 웰빙, 유럽 교육정책, 우크라이나

Introduction. Teacher professional learning in Europe has entered a period of profound redefinition. Since 2022, the debate has moved beyond the older logic of episodic, course-based in-service training toward a broader conception of career-long, evidence-informed, collaborative, and context-sensitive professional learning. This shift has been driven by several converging pressures:

- teacher shortages and an ageing workforce across the European Union;
- the digital acceleration triggered by the pandemic and then transformed by the rise of generative AI;
- growing policy commitments to inclusive education, multicultural classrooms, and sustainability education;

– and, in Ukraine’s case, the additional stressors of full-scale war, large-scale displacement, infrastructure destruction, and chronic uncertainty.

In that sense, Ukraine is not outside the European conversation about teacher learning; rather, it is participating in that conversation under extreme conditions that make reform both harder and more urgent. European research published since 2022 consistently suggests that resilient education systems are those that treat teachers not as passive recipients of training hours but as active agents in knowledge-rich professional communities, supported by mentoring, inquiry, digital platforms, psychosocial care, and coherent governance. (Hertz et al., 2022; Brennan & Gorman, 2023; Grimm, 2024; De Vroey et al., 2023).

The urgency of rethinking teacher professional learning is reinforced by the changing condition of the profession across Europe. A 2026 European Commission analysis based largely on OECD TALIS 2024 data underlined a pronounced generational imbalance: around 40% of teachers in the EU are aged 50 or over, while only about 8% are under 30 (OECD, 2025). The same report noted that teachers feel less prepared for emerging demands such as teaching in multicultural classrooms, supporting students’ social-emotional development, and integrating digital tools effectively; it also found that only about one in three teachers use AI, with even fewer having received related training. These trends suggest that European teacher learning policy must respond simultaneously to retention, renewal, new competencies, and the redesign of professional support structures. The issue is not simply whether teachers attend courses, but whether systems can support sustainable professional growth under conditions of complexity (European Commission, 2026).

For Ukraine, these European trends intersect with a much more severe educational crisis. UNESCO’s 2025 overview of support for learning continuity in Ukraine reported that more than 3,400 educational institutions had been damaged and over 400 completely destroyed, while the country still had around 6.4 million school-age learners (UNESCO, 2025). UNESCO also reported that over 50,000 devices had been distributed to teachers, more than 8,500 devices to children unable to attend in-person education, and nearly 77,400 teachers had enrolled in its digital teacher course, with a certification rate of 42%; the same initiative

reached over 29,500 teachers through a professional community of practice (UNESCO, 2024). UNICEF added that, by September 2025, 4.6 million children in Ukraine continued to face educational barriers, more than one third of students were not fully learning in classrooms at the end of the 2024/25 school year, 11% relied exclusively on online education, and more than 10% of educational infrastructure had been damaged or destroyed between February 2022 and December 2024 (UNICEF, 2025). These data indicate that teacher professional learning in Ukraine can no longer be discussed as a peripheral reform issue: it is a core mechanism of educational continuity, resilience, recovery, and long-term European integration.

At the same time, Ukraine's education system has demonstrated remarkable adaptive capacity, especially through digitalisation, civil society partnerships, and rapid learning under wartime conditions. UNESCO and the Global Partnership for Education reported in 2026 that nearly 69% of Ukrainian teachers remained satisfied with their career choice, despite severe systemic strains (Global Partnership for Education, 2026). Yet the same study revealed deep structural problems: 22% of teachers were working without having been awarded a teacher qualification upon completion of their education; 51% of school principals considered lack of pedagogical training a risk factor for poor job performance; teachers' average salaries were more than 30% lower than the national average; 73% of educators named low salaries as a major source of disillusionment; and 25% of teachers reported additional work as private tutors (Global Partnership for Education, 2026). These data show why revisiting professional learning in Ukraine cannot be limited to course content. It must address the entire professional pathway, from pre-service education and induction to continuing professional learning, leadership, status, workload, wellbeing, and career sustainability.

The analytical premise of the article is therefore straightforward: European trends offer not a ready-made model for Ukraine, but a set of powerful conceptual and practical resources for rethinking teacher professional learning under conditions of crisis, recovery, and Europeanisation. The most important of these resources include collaborative inquiry, online and blended professional learning, competence-based frameworks for inclusion and digital pedagogy,

school-embedded professional learning communities, stronger induction and mentoring, wellbeing-centered support, and more coherent quality assurance across diverse providers (Hertz et al., 2022).

Ukraine has already begun to experiment with many of these components, often under wartime pressure. The challenge now is to transform adaptive responses into a coherent, evidence-informed national architecture of teacher professional learning aligned with European trends but responsive to Ukrainian realities (Elkin et al., 2023; UNESCO & Teacher Task Force, 2025). The future of teacher professional learning in Ukraine lies in a strategic synthesis of European trends and Ukrainian needs. Such a synthesis requires at least five shifts from:

- 1) training events to learning ecosystems;
- 2) individual compliance to collaborative inquiry;
- 3) fragmented provision to quality-assured pathways;
- 4) narrow subject upgrading to integrated competence development;
- 5) survival-oriented emergency support to long-term professional renewal.

To substantiate this claim, the article first reviews recent academic literature by European researchers along with current policy and statistical evidence, then explains the methodology of the analytical synthesis, and finally discusses what these European trends imply for rethinking teacher professional learning in Ukraine.

Literature Review.

From continuing professional development to professional learning ecosystems

One of the clearest tendencies in recent European pedagogical education is the move away from viewing teacher development as a sequence of isolated continuing professional development (CPD) events and toward understanding it as professional learning embedded in networks, communities, schools, and professional identities. Hertz et al. analysing the European Commission's Teacher Academy initiative, argued that online teacher professional development becomes effective not when it simply digitises lectures, but when it supports collaborative participation, peer exchange, structured reflection, and usable pedagogical design (Hertz et al, 2022). Similarly, Stavermann's research synthesis of 115 studies on online teacher professional development found predominantly positive effects on teachers' competencies and teaching

practice, particularly when online learning included synchronous phases, collaborative activities, and active support structures (Stavermann, 2025). Together, these studies suggest that the central policy issue is not “online versus face-to-face” but whether professional learning environments enable interaction, transfer, reflection, and contextual relevance.

This shift is important because traditional CPD often treats teachers as individuals who accumulate training hours rather than as professionals who develop through inquiry in relation to practice, colleagues, and institutional conditions. European researchers increasingly frame teacher learning as ecological and relational. In the Teacher Academy model examined by Hertz, online learning worked best when teachers were not passive recipients of content but active participants in a collaborative, design-based process (Hertz et al., 2022). Stavermann’s synthesis reinforces this conclusion by showing that participation and perceived value depend heavily on opportunities for exchange and instructor support, not only on the accessibility of digital delivery (Stavermann, 2025). What emerges from this literature is a broader European principle: professional learning is most powerful when it is social, sustained, and connected to authentic problems of teaching.

For Ukraine, this approach is especially relevant because wartime disruption has made both online access and peer support indispensable. Professional learning cannot rely on centralised workshops alone when teachers are displaced, overloaded, or teaching in hybrid and unstable conditions. UNESCO’s Ukrainian digital teacher initiative, which reached nearly 77,400 participants and a 42% certification rate, illustrates that large-scale online provision is feasible (UNESCO, 2025). But the same initiative’s growth of a 29,500-member community of practice shows something deeper: teachers need spaces for exchange, not just content delivery (UNESCO, 2024).

Inclusion as a core axis of professional learning

A second major trend in European teacher training is the repositioning of inclusion as a central, not peripheral, dimension of teacher professional learning. De Vroey, Lecheval, and Symeonidou, working through the European Agency for Special Needs and Inclusive Education and the University of Cyprus, argued that teacher professional learning for inclusion should no longer target teachers alone as isolated actors. Their work on the Profile for Inclusive Teacher Professional Learning proposed

a competence framework for all education professionals involved in inclusive education, highlighting shared values, collaborative roles, and system-level coherence (De Vroey et al., 2023). This marks an important shift from teacher training as personal skill acquisition toward professional learning as coordinated work across roles and institutions.

Brennan and Gorman's (2023) qualitative cross-case study in Ireland adds an implementation perspective to this agenda. Exploring both a school-based professional learning community and an online learning community for pre-service teachers, they found that transformative learning for inclusion depended on critical dialogue, the public sharing of work, and externally facilitated safe spaces. Their findings show that inclusion-oriented learning is not achieved through information transfer alone. It requires teachers to rethink beliefs, efficacy, and classroom practice through sustained collaborative inquiry (Brennan & Gorman, 2023). In other words, inclusion is not simply another module within an existing CPD schedule; it changes the very form that professional learning must take.

This trend is highly relevant to Ukraine, where wartime schooling has intensified heterogeneity in every possible sense: displacement, trauma exposure, interrupted learning, language diversity in host-country contexts, disability, digital inequality, and differentiated access to in-person schooling. A UNESCO policy paper on Ukrainian teacher training institutions highlighted a number of structural gaps in teacher professional development provision, including shortages of qualified staff, limited quality assurance, and the need to strengthen digital solutions and communities of practice (UNESCO/Teacher Task Force, 2025). These conditions make inclusive professional learning especially urgent. The European research implies that Ukraine should design professional learning not only around subject knowledge or digital tools but around the capacity to teach diverse learners collaboratively and adaptively in crisis and post-crisis contexts.

Moreover, inclusion has social-emotional and ethical dimensions, not just cognitive or pedagogical ones. The Ukrainian case analysed by Elkin et al. shows that civil society organisations such as EdCamp Ukraine have been essential in promoting social, emotional, and ethical learning for teachers during wartime. Their study demonstrated that teacher professional development in Ukraine increasingly depends on

partnerships between government and civil society capable of addressing teachers' emotional competence and soft skills (Elkin et al., 2023). This argument aligns with the broader European studies on inclusion, which increasingly treats collaboration, wellbeing, and emotional competence as integral components of professional learning (Brennan & Gorman, 2023).

Professional learning communities, teacher leadership, and the school as a learning organisation

A third strong trend in recent European research concerns school-embedded professional learning communities (PLCs) and the need to understand leadership inside them more precisely. Grimm's study of Swedish PLCs found that teacher-led learning conversations do not automatically produce deep change in teaching. When teacher leaders focus mainly on sharing concrete methods and affirming experience, professional learning remains relatively shallow. Deeper change required teacher leaders who could analyse teaching systematically, challenge assumptions, and build a habit of inquiry among colleagues (Grimm, 2024). This is an important corrective to celebratory discourse around PLCs. European scholarship no longer assumes that collaboration is always transformative; instead, it asks what kind of collaboration changes practice.

Brennan and Gorman's work reinforces this point. Their study suggested that the power of learning communities lies not in meeting regularly per se, but in the quality of dialogue, the public examination of practice, and external facilitation that can create trust while still challenging routine thinking (Brennan & Gorman, 2023). Across both studies, a pattern becomes clear: effective professional learning communities are structured, evidence-aware, and inquiry-driven. They are not simply collegial spaces of mutual encouragement; they are spaces in which professional knowledge is tested, interpreted, and transformed.

For Ukraine, such findings are particularly valuable because teachers have often relied on informal peer exchange to cope with emergency transitions to remote and hybrid learning. Those informal practices are important, but European evidence suggests that informal exchange needs stronger pedagogical structuring if it is to support long-term improvement. The danger in high-pressure systems is that professional learning communities become spaces merely for survival advice: how to organise online lessons, how to manage alerts, how to

improvise resources, without generating deeper pedagogical reflection. A rethought Ukrainian model would need to preserve the solidarity and responsiveness of emergency peer support while progressively building more inquiry-oriented school and interschool learning communities.

PLCs are also closely linked to the broader European agenda of distributed leadership. Grimm showed that teacher leaders need more than institutional recognition; they need explicit preparation to facilitate adult learning and pedagogical inquiry (Grimm, 2024). This approach has major policy implications: if school-based professional learning is to be central, then systems must invest not only in teachers' learning but in the learning of those who lead teacher learning. Such point is echoed indirectly in the UNESCO/GPE 2026 findings for Ukraine, where professional development of school principals and strengthening educational leadership were identified as important areas for further reform (Global Partnership for Education, 2026). Therefore, teacher professional learning in Ukraine cannot be renewed without simultaneously developing leadership for professional learning.

Digital competence, online professional development, and AI-era teacher learning

Digitalisation remains one of the most visible and rapidly evolving dimensions of European teacher professional learning. Recent research has moved beyond the question of whether teachers use technology to the more specific question of what forms of professional learning build meaningful digital pedagogy. Göttl et al. studying pre-service teachers at the University of Vienna, found that future teachers recognised the importance of digital competencies but still perceived significant gaps in teacher education programmes. Crucially, the authors showed that self-organised learning alone was insufficient: student teachers wanted collaboration and guidance to reach a professional level of competence for teaching digital skills (Göttl et al., 2024). This finding matters because it challenges simplistic assumptions that digitally savvy generations do not need explicit professional support.

Godsk and Nielsen's systematic review of online teacher professional development for digital competencies in higher education similarly identified a wide range of factors affecting programme quality, including institutional context, programme design, delivery, and educator support. Their study found sixteen factors shaping effectiveness, demonstrating

that digital professional learning is systemic rather than purely technical (Godsk & Nielsen, 2024). Stavermann's synthesis adds further evidence at school level: online and blended teacher development can improve competencies and teaching practice, but only when participation is supported by synchronous interaction, collaborative tasks, and effective facilitation (Stavermann, 2025). Together, these studies support a European consensus that digital competence cannot be reduced to operating tools; it requires pedagogically oriented, socially structured professional learning.

This consensus intersects with current policy concerns in the EU. The European Commission's report on the teaching profession found that teachers still felt insufficiently prepared to integrate digital tools and that AI use remained limited, with only around one third of teachers using AI and even fewer trained in it (European Commission, 2026). This policy signal is amplified by academic research such as Göttl et al., which documents persistent curriculum gaps even in advanced European universities (Göttl et al., 2024). In effect, Europe is entering an AI-mediated educational era with professional learning systems that are still catching up.

In Ukraine, digital competence has shifted from innovation agenda to educational necessity. Study on teachers' readiness to use digital tools during the war found that wartime conditions intensified teachers' reliance on ICT and highlighted significant needs concerning digital resources, support, and self-assessed competence (Ovcharuk, 2023). UNESCO's initiatives provide complementary statistics: in early 2024, more than 48,000 teachers had enrolled in the digital teacher course and 98% of surveyed participants considered it beneficial (UNESCO, 2024); by 2025, enrolment had grown to nearly 77,400 (UNESCO, 2025). These findings show that digital professional learning can be scaled rapidly in Ukraine, but the European studies suggest that the next step is qualitative: moving from emergency platform use toward professionally integrated digital pedagogy, assessment, inclusion, and AI literacy.

Wellbeing, social-emotional competence, and retention

Another significant trend in European discussions is the increasing recognition that teacher professional learning must address wellbeing, not merely instructional technique. While teacher wellbeing research has expanded globally, the European policy conversation has sharpened

because of worsening shortages and retention risks. The 2026 European Commission report highlighted growing pressure from administrative workload, classroom discipline, and student behaviour (European Commission, 2026), while the 2025 TALIS-based reporting cited in Education International indicated that one in five teachers under 30 planned to leave the profession within five years (Education International, 2025). It also suggested that collaborative professional learning, teacher autonomy, and supportive leadership are associated with higher wellbeing and job satisfaction. These findings imply that professional learning matters not only for improving teaching quality but also for sustaining the profession itself.

Elkin et al. showed that wartime professional development in Ukraine has had to include social, emotional, and ethical learning as support for self-help and for student support (Elkin et al., 2023). UNESCO and GPE further reported that more than 60,000 education professionals in Ukraine had been trained in psychosocial support and school safety (Global Partnership for Education, 2026). UNICEF's reporting on education in wartime added that frontline conditions were linked to intense emotional strain among young children, with 83% showing signs of emotional distress and delayed development in some areas. Teachers operating in such environments clearly require professional learning that includes trauma-informed practice, psychosocial support, and emotionally sustainable forms of professional collaboration (UNICEF, 2025).

The literature also suggests that wellbeing should be seen as infrastructural rather than optional. If professional learning is conceived narrowly as adding new competences to already overburdened staff, it may accelerate fatigue rather than support improvement. By contrast, if professional learning includes peer support, reflective space, emotionally intelligent leadership, and workload-sensitive design, it can become part of retention strategy. This is particularly important in Ukraine because low salaries, multiple jobs, and wartime stress all undermine the profession's attractiveness. The UNESCO/GPE study's finding that teachers' average salaries were more than 30% below the national average, and that 73% of educators viewed low salaries as a major source of disillusionment, underscores that professional learning reform must connect to broader workforce policy (Global Partnership for Education, 2026).

Sustainability, multicultural responsiveness, and new curricular missions

A further European trend concerns the enlargement of teacher professional learning around sustainability, cultural diversity, and social justice. In the Eurydice report on learning for sustainability documented that many European systems now integrate sustainability competences into curricula and increasingly support teachers through competence frameworks, professional development opportunities, and whole-school approaches (Eurydice, 2024). Although this report reflects a major policy trajectory that academic research is also beginning to map. Rachel Bowden's study of a European teacher education project not only found meaningful links between linguistically and culturally responsive pedagogy and education for sustainable futures, but also highlighted the need for sustained support for teachers and school communities if such connections are to become practically significant (Bowden, 2025).

The significance of this trend for Ukraine lies in the fact that reconstruction will not be only infrastructural; it will also be civic, ecological, and democratic. Teachers need preparation not simply to restore pre-war schooling, but to educate for resilience, sustainability, multilingual realities, European citizenship, and critical media awareness. European experts suggest that these goals cannot be effectively pursued through fragmented thematic "add-ons." They require integrated professional learning that connects curriculum, pedagogy, community engagement, and school development (Eurydice, 2024).

This is also linked to multicultural and cross-border realities. Many Ukrainian children have experienced schooling abroad, multilingual environments, and hybrid educational pathways. The European Commission's report noted that teachers across the EU feel underprepared for multicultural classrooms (European Commission, 2026). For Ukrainian teachers, this challenge is immediate: classrooms now include internally displaced children, returnees, children who have experienced host-country schooling, and learners whose educational continuity has been fractured. European trends in inclusive and culturally responsive professional learning therefore have direct relevance to Ukrainian recovery.

Methodology. The author uses an analytical, qualitative comparative review methodology. Its purpose is not to conduct a full systematic

review in the strict bibliometric sense, but to synthesise current European academic research and current statistical-policy evidence in order to derive implications for the redesign of teacher professional learning in Ukraine. The methodological choice reflects the nature of the research question. Because the topic lies at the intersection of teacher education, educational policy, wartime adaptation, and European integration, it requires a review strategy capable of combining scholarly argument with live sectoral data (European Union, 2024).

The corpus for the literature review was selected according to three main criteria. First, academic sources had to be peer-reviewed and published no earlier than 2022. Second, they had to be authored by European researchers or based in European academic or policy-research institutions. Third, they had to address one or more of the following themes: teacher professional learning; online and blended professional development; inclusion; professional learning communities; digital competence; teacher induction or leadership; teacher wellbeing; sustainability; or Ukrainian teacher education under crisis conditions. On this basis, the academic core of the analysis included work by European experts in the field of teacher training and pedagogical education. A second layer of sources consisted of current European and international policy reports and datasets used to provide statistical grounding and system-level context. These included the European Commission's reports on the teaching profession in the EU, Eurydice's reports on learning for sustainability, European Parliament briefing materials on teacher shortages and professional development, UNESCO reporting on education continuity and digital teacher support in Ukraine, UNICEF updates on educational barriers and learning conditions, and GPE/UNESCO reports on the teaching profession in Ukraine. These sources were treated as complementary evidence for current structural conditions.

The analysis proceeded in two steps. In the first step, the selected academic literature was coded thematically around recurrent concepts and design principles. These included: collaborative versus transmissive learning; online/blended design; inclusion and competence frameworks; teacher leadership and PLCs; digital competence and AI; social-emotional learning and wellbeing; sustainability and multicultural responsiveness; and the relationship between policy architecture and professional learning practice. In the second step, these themes were compared with current

Ukrainian evidence, especially in relation to institutional fragmentation, digital adaptation, teacher shortages, psychosocial needs, and the role of civil society and international support. The comparison aimed to surface both convergences, areas where Ukraine already reflects European trends and gaps, areas where Ukrainian professional learning remains under-institutionalised or unevenly supported.

This methodology has several strengths: it allows the article to remain tightly aligned with recent scholarship while also incorporating rapidly changing educational realities that peer-reviewed literature alone cannot yet fully capture. This is particularly important in wartime contexts, where official and international datasets may move faster than journal publication cycles. At the same time, the methodology has clear limitations as the article does not claim exhaustive coverage of all European publications on teacher professional learning, nor does it provide a statistical meta-analysis of effect sizes across interventions. Nevertheless, because the selected sources represent high-relevance peer-reviewed work and authoritative current reporting, the analysis provides a robust basis for drawing policy-relevant conclusions.

A further methodological point concerns the meaning of “European trends.” In this article, the term does not imply full uniformity across European countries. On the contrary, the literature reviewed here often highlights the diversity of national traditions and institutional arrangements. The purpose of the analysis is therefore not to identify a single European model, but to extract recurrent directions of change that appear across recent research and policy documents. These directions of change can then be tested against Ukrainian conditions. In other words, the article treats Europe as a field of evolving ideas and practices rather than a homogeneous benchmark. This is methodologically appropriate because professional learning is strongly shaped by local governance, workload patterns, teacher cultures, and crisis contexts.

Results and Discussion. The first major implication of the literature is that Ukraine should move more decisively from a provider-centred model of teacher upskilling to a teacher-centred professional learning ecosystem. European researches repeatedly show that isolated training sessions, even when numerous, are insufficient for meaningful change. Effective professional learning is embedded, iterative, collaborative, and connected to real teaching problems. Hertz et al. (2022) demonstrated this through

online professional development design; Brennan and Gorman (2023) showed it in inclusion-oriented learning communities; Grimm (2024) showed it in school-based PLCs; and Stavermann (2025) demonstrated it across a broad synthesis of online and blended programmes. The combined implication is that professional learning must be organised as a living system that links teachers, schools, leaders, digital spaces, and external expertise.

Ukraine already exhibits some early features of such an ecosystem, but they remain unevenly institutionalised. On the one hand, the wartime education response has produced large-scale online learning opportunities, communities of practice, and NGO-state partnerships. On the other hand, UNESCO's policy paper on Ukrainian teacher training institutions identified overlapping responsibilities, shortages of qualified staff, limited external quality assurance, and gaps in course content (UNESCO/Teacher Task Force, 2025). These are typical symptoms of a fragmented ecosystem. Professional learning exists, sometimes at scale, but the system lacks enough coherence to guarantee consistent quality, progression, and strategic alignment. The main European lesson for Ukraine is therefore not only pedagogical but organisational one and it lies in the following statement: professional learning reform requires governance reform.

Such governance reform should focus on pathways rather than events. Teachers need clear developmental routes that connect pre-service preparation, induction, early-career support, role diversification, leadership preparation, and later-career renewal. The UNESCO/GPE study on the Ukrainian teaching profession suggests that current pathways remain too fragile and too weakly connected to workforce conditions. When 22% of teachers work without teacher qualification completion, when principals see pedagogical underpreparation as a significant risk, and when private tutoring becomes a secondary income strategy for one quarter of teachers, the problem is not only insufficient training. It is the absence of a coherent professional architecture that values and supports continuing development across the whole career (UNESCO/GPE, 2026). European trends hier suggest that building such architecture should become a national priority.

A second major result of the analysis concerns digitalisation. Ukraine has already achieved something exceptional under wartime conditions

as it has maintained continuity of instruction for millions of learners and scaled professional learning in digital pedagogy at a pace many stable systems would struggle to match. UNESCO's data on enrolment in digital teacher training, device distribution, and communities of practice confirm this (UNESCO, 2024). However, European research indicates that emergency digital competence and mature digital pedagogy are not the same thing. European studies point to the need for the next phase of development. Göttl et al. found that future teachers want structured support, not just self-learning, in order to teach digital competencies professionally (Göttl et al., 2024). Godsk and Nielsen identified multiple institutional and design factors behind effective online professional development (Godsk & Nielsen, 2024). Stavermann showed that online professional learning is most effective when collaboration, synchrony, and facilitator support are built in (Stavermann, 2025). These studies suggest that the next step for Ukraine should be the professionalisation of digital teacher learning around four linked domains: pedagogical design for blended/hybrid instruction; digital assessment and feedback; inclusive digital learning for diverse and vulnerable groups; and critical/ethical digital competence, including AI literacy.

Such shift matters because digitalisation in Ukraine is now a permanent structural condition, not a temporary emergency response. UNICEF's data showed that at the end of the 2024/25 school year more than one third of students were not fully learning in classrooms and 11% relied exclusively on online education. Even when more schools regain stable in-person operation, interrupted schooling, damaged infrastructure, displacement, and cross-border mobility will continue to make blended arrangements necessary (UNICEF, 2025).

A European-oriented strategy for Ukraine should therefore define digital professional learning as part of core teacher professionalism rather than as a niche specialisation. AI is part of this agenda. The European Commission report found that only around one third of teachers in the EU use AI and that related training remains limited (European Commission, 2026). If comparatively well-resourced systems are underprepared, Ukraine risks widening future gaps if AI and data-informed teaching are not integrated into teacher learning soon. Yet integration must be pedagogically careful. Teachers need support not only in using AI tools, but in understanding assessment integrity, bias, privacy, critical media

literacy, and meaningful pedagogical orchestration. Ukraine's advantage is that it does not have to build these modules from scratch: it can adapt emerging European frameworks and combine them with the country's already strong culture of rapid digital adaptation.

A third result of the analysis is that inclusion should be treated as a transversal organising principle of Ukrainian teacher professional learning. European scholarship shows that inclusion is no longer conceptualised narrowly as special education expertise. Rather, it is understood as the capacity of educational systems and professionals to teach heterogeneous learners collaboratively and equitably. De Vroey et al. (2023) translated this into a broad competence framework for all education professionals, while Brennan and Gorman (2023) showed how collaborative inquiry is needed to convert inclusive aspirations into teacher belief and practice change.

In Ukraine, inclusive professional learning is urgent for reasons that are at once pedagogical, ethical, and geopolitical. War has produced large numbers of displaced learners, learners with trauma exposure, students with interrupted or fragmented schooling, children learning partly abroad, children in shelters or hybrid formats, and groups with very uneven access to educational resources. UNICEF's 2024 and 2025 reports show subject-level learning disparities, regional inequalities, and the benefits of returning to in-person learning where possible (UNICEF, 2024; UNICEF, 2025). These realities require teachers to differentiate instruction, rebuild motivation, recognise emotional burden, and collaborate across institutional boundaries. Inclusion, in the Ukrainian case, therefore includes trauma-sensitive pedagogy, flexible pathways, differentiated assessment, and stronger social-emotional support, and not only disability-related adaptation. The current architecture of professional learning in Ukraine is not yet fully configured for this level of inclusive complexity. UNESCO's paper on teacher training institutions indicates resource and quality challenges (UNESCO, 2025), while Elkin et al. show that civil society has stepped into this gap through social, emotional, and ethical learning programmes (Elkin et al., 2023). The European trend suggests that such initiatives should be mainstreamed rather than left as parallel innovations. A Ukrainian reform agenda could do this by embedding inclusion criteria into accreditation of professional development providers, by using competence frameworks that cover all

education professionals, and by supporting school-based inquiry into the needs of diverse learners.

Most importantly, inclusion-oriented professional learning must be collaborative. European studies repeatedly show that teachers change inclusive practice most effectively when they are able to discuss cases, share work publicly, test assumptions, and receive feedback inside facilitated communities. In Ukraine, where teachers often face emotionally difficult situations and contradictory expectations, collaborative inclusion learning could function both as professional support and as a form of collective resilience. This is especially significant because inclusion and wellbeing are mutually reinforcing: teachers who are emotionally supported are better able to support diverse pupils; teachers isolated in overloaded, under-resourced settings are less likely to sustain inclusive practice.

A fourth result concerns the organisational location of professional learning. European trends indicate that much of the most consequential teacher learning happens in and around the school rather than solely through external courses. Yet the literature also warns that merely creating collaborative structures is insufficient; those structures must be pedagogically purposeful (LOOP Consortium, 2023). Grimm's (2024) research on PLCs is especially useful here because it distinguishes between superficial method-sharing and deeper inquiry-oriented learning. Ukraine's challenge is to create school-based and interschool professional learning structures that do not collapse into administrative meetings, improvised troubleshooting, or routine exchange. This need is especially acute in relation to early-career teachers.

Europe-wide, teacher retention concerns have increased, and recent TALIS-related reporting shows that a substantial share of young teachers are considering leaving (OECD, 2025). If Ukraine wants to renew the profession under conditions of demographic stress, salary pressures, migration, and wartime uncertainty, induction and mentoring must become central pillars of professional learning policy. Novices need not only formal entry procedures but sustained guided participation in professional communities. European work on mentoring and induction increasingly sees beginning teachers as active learners within an ecology of practice rather than as mere recipients of advice. For Ukraine, stronger induction would have several benefits. First, it could reduce attrition

among underpaid and under-supported entrants. Second, it could help bridge the current gap identified by UNESCO/GPE, where principals perceive insufficient pedagogical preparation as a risk factor. Third, it could connect pre-service education more effectively with real school conditions, including hybrid teaching, social-emotional demands, and community-facing responsibilities. Fourth, it could create structured opportunities for experienced teachers to take on meaningful leadership in professional learning, thereby enhancing status and distributed expertise inside schools (LOOP Consortium, 2023).

To work well, however, induction must be resourced. If mentors are overburdened, untrained, or unsupported, mentoring becomes symbolic rather than developmental. European trends imply that mentoring expertise itself should be recognised as a field of professional learning (Grimm, 2024). This points toward a two-level strategy for Ukraine: prepare mentors and teacher leaders explicitly for learning facilitation, and integrate induction within wider school-based professional learning communities. Such a design would combine the strengths of PLCs, leadership development, and early-career support into a more coherent whole.

A fifth result of the analysis is that teacher wellbeing should be treated as a structural component of professional learning reform. In both European and Ukrainian evidence, poor wellbeing is linked to attrition, lower satisfaction, and reduced capacity to respond to emerging challenges. The European Commission report emphasised workload, discipline challenges, and insufficient preparedness for new demands (European Commission, 2026). Education International's TALIS-related reporting added that collaborative professional learning, autonomy, and supportive leadership are positively associated with wellbeing and job satisfaction (Education International, 2025). These findings suggest that professional learning systems can either intensify stress or mitigate it, depending on design.

In Ukraine, the stakes are even higher. Teachers are operating under war, repeated alarms, disrupted schooling, low pay, and often additional employment. At the same time, they are expected to provide students with emotional stability and continuity. Elkin et al. (2023) demonstrated the importance of social, emotional, and ethical learning within teacher development. GPE also reported that over 60,000 education professionals

had been trained in psychosocial support and school safety (Global Partnership for Education, 2026). These efforts are vital, but the European experts suggest that wellbeing should not be confined to crisis-response modules, instead it should influence the whole design of professional learning: its pacing, workload assumptions, collaborative structures, leadership culture, and emotional safety. For example, school-based professional learning can be planned as a protected reflective space rather than as an extra burden added to teachers' schedules. Online learning can be flexibly paced but still socially connected, reducing isolation without demanding constant attendance. Leadership development can include relational competence and adult learning facilitation, not just administrative management. National policy can also signal that professional learning is part of working time and professional status rather than unpaid voluntary labour. These measures would align with both European trends and Ukrainian needs.

Importantly, wellbeing-centered professional learning also supports student outcomes. UNICEF's educational quality assessment in Ukraine reported that teaching quality remained directly linked to student achievement, even under wartime conditions (UNICEF, 2024). This means that supporting teachers is not a separate welfare issue but an instructional policy issue. If teachers are exhausted, emotionally overloaded, and professionally isolated, no curriculum reform will compensate. From this perspective, building a humane system of professional learning is part of Ukraine's academic recovery strategy.

A sixth result concerns curriculum missions that will shape Ukraine's recovery and European integration. European policy and research indicate that teacher professional learning is increasingly expected to support sustainability, multilingual and multicultural responsiveness, and democratic citizenship. Eurydice's report shows that many European systems are embedding sustainability-related competences in curricula and increasingly supporting teachers and schools in this domain (Eurydice, 2024). Bowden's study suggests that culturally and linguistically responsive pedagogy and education for sustainable futures can be productively connected, but such integration requires sustained support, not isolated projects (Bowden, 2025). For Ukraine, these themes are not peripheral as reconstruction will demand environmental resilience, local rebuilding, European civic orientation, critical media competence,

and social cohesion across communities marked by war experience, displacement, and unequal access to resources. Teachers therefore need professional learning that can help them connect subject teaching with sustainability, community rebuilding, diversity, and citizenship. This is particularly important for students whose schooling has crossed borders or been interrupted by displacement. Their educational experience already embodies the entanglement of identity, mobility, language, and future-oriented resilience.

Yet integrating these themes successfully requires more than developing new modules. The European evidence suggests that whole-school approaches are more productive than fragmented topic add-ons. In professional learning terms, this means linking teacher learning to school development planning, local projects, interdisciplinary collaboration, and reflective practice (Bowden, 2025). Ukraine could adapt this by encouraging teacher professional learning projects around community resilience, environmental reconstruction, or intercultural school inclusion, supported by regional providers and validated through quality assurance mechanisms. Such an approach would connect European priorities with concrete local needs.

A seventh and perhaps most systemically important result is that rethinking teacher professional learning in Ukraine requires stronger quality assurance and a clearer division of roles across providers. The UNESCO policy paper on Ukrainian teacher training institutions identified the absence of external quality assurance mechanisms for teacher professional development delivery, overlapping responsibilities among institutions, shortages of qualified staff, and gaps in course provision (UNESCO, 2025). These are not merely administrative issues. They affect the credibility, consistency, and developmental potential of the entire professional learning system. If providers vary greatly in quality, if teachers cannot easily judge the relevance of offerings, or if participation is driven mainly by formal credit requirements, then even innovative programmes will have limited system-wide effect.

European research suggests a possible way forward, based on the assumption, that competence frameworks for inclusion, digital pedagogy, teacher leadership, and sustainability can serve as organising devices that help align provider offerings with national priorities. But competence frameworks must be connected to quality assurance, evaluation, and

professional pathways. In other words, Ukraine needs not only multiple providers as universities, institutes, NGOs, and international partners all have roles to play, but also a shared architecture that defines standards of relevance, evidence use, collaboration, and learner support. This is especially important under current conditions, where rapid donor- and project-based innovation can produce valuable experimentation but also fragmentation.

A balanced solution would avoid over-centralisation while improving transparency and coherence. External quality assurance could evaluate not only content but also design principles that recent European research identifies as effective: collaboration, sustained engagement, contextualisation, facilitator support, and transfer to practice. Teachers could be offered clearer developmental pathways and recognition mechanisms linked to role progression, mentoring, leadership, or specialist competence areas. Over time, such a system would help shift professional learning from compliance culture to trust-based, evidence-informed professional growth.

The comparative analysis should not be understood in one direction only. Ukraine is not simply a recipient of European ideas; it is also generating practices that are highly relevant for Europe. Avsheniuk and Seminikhyna's study of teacher perspectives reveals the value of listening to teachers' lived experience in shaping future policy (Avsheniuk and Seminikhyna, 2025). The country's rapid scaling of digital teacher support, its integration of civil society into teacher professional development, and its insistence on continuity of learning under extreme conditions demonstrate forms of systemic adaptability that many European countries can learn from. Europe's own workforce pressures, digital transitions, and inclusion challenges make these lessons highly transferable.

In this sense, rethinking teacher professional learning in Ukraine should be framed not as "catching up" with Europe, but as co-constructing a more resilient European educational future. Ukraine's wartime reality exposes weaknesses that exist more quietly elsewhere: dependence on stable infrastructure, the fragility of teacher wellbeing, the limits of fragmented provider landscapes, and the need for robust digital learning systems. By addressing these issues through reform, Ukraine has the potential not only to align with European trends but also to reshape them.

Conclusions. The evidence reviewed in this article shows that current European trends in teacher professional learning are converging around a powerful redefinition of the field. Teacher learning is increasingly conceptualised as collaborative rather than transmissive, school- and network-embedded rather than episodic, competence-based rather than purely hour-based, digitally mediated but pedagogically structured, and attentive to inclusion, wellbeing, leadership, and sustainability (Binder, 2024). Recent academic work by European researchers demonstrates that effective professional learning depends on design features such as critical dialogue, contextual relevance, facilitated inquiry, collective reflection, and institutional coherence. Current European statistics reinforce the urgency of these reforms by highlighting ageing workforces, preparedness gaps, limited AI training, and growing retention risks.

For Ukraine, these trends offer a strategic framework for rethinking teacher professional learning at a moment when education is simultaneously under attack and under transformation. The country's realities, among others: damaged infrastructure, hybrid learning, displacement, emotional trauma, labour market pressures, and reliance on digital continuity, make professional learning central to educational survival and recovery. At the same time, Ukraine has already demonstrated remarkable strengths, concerning large-scale digital professional development, active communities of practice, innovative civil society partnerships, and sustained teacher commitment despite severe adversity. These strengths mean that rethinking teacher learning in Ukraine can build on real capacities rather than starting from zero.

The key conclusion of the analysis is that Ukraine should move from a fragmented, provider-heavy, credit-oriented approach toward a coherent professional learning ecosystem. Such an ecosystem would include:

- 1) quality-assured online and blended learning with strong collaborative design;
- 2) school-based professional learning communities led by trained facilitators and teacher leaders;
- 3) a stronger induction and mentoring infrastructure for early-career teachers;
- 4) inclusion and social-emotional competence as cross-cutting priorities rather than separate modules;

5) systematic integration of digital pedagogy, AI literacy, and ethical technology use;

6) explicit attention to sustainability, citizenship, and cultural responsiveness;

7) governance reforms that align universities, teacher training institutions, NGOs, and international partners within common quality standards and career pathways.

Equally important, teacher professional learning in Ukraine cannot be separated from status, pay, workload, and wellbeing. No professional learning system will be sustainable if teachers remain economically undervalued, emotionally overburdened, and structurally unsupported. Therefore, professional learning policy must be integrated with wider teacher workforce policy. In European terms, professional learning is becoming a retention, a quality, and a resilience strategy at the same time. In Ukrainian terms, it is also a recovery and a nation-building strategy. Ultimately, the rethinking of teacher professional learning in Ukraine should be guided by a simple but demanding principle: teachers need not only more learning opportunities, but better organised, more humane, more collaborative, and more future-oriented professional learning conditions. Europe's recent research offers compelling evidence for how such conditions can be built. Ukraine's present experience shows why they are indispensable. If these two realities are brought together intelligently, teacher professional learning can become one of the strongest bridges between educational continuity in wartime and educational renewal in a European future.

References

1. Avsheniuk, N., & Seminikhyna, N. (2025). Evolving challenges in Ukrainian education: A comparative study of teacher perspectives. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 21 (1), 42–50. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136173>

2. Binder, K. (2024). *Teachers: Key to achieving the European Education Area* (EPRS Briefing PE 762.284). European Parliamentary Research Service. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI%282024%29762284_EN.pdf

3. Bowden, R. (2025). Linguistically and culturally responsive pedagogy for sustainable futures: Learning from a European

teacher education project. *Education Sciences*, 15 (6), Article 647. <https://doi.org/10.3390/educsci15060647>

4. Brennan, A., & Gorman, A. (2023). Leading transformative professional learning for inclusion across the teacher education continuum: Lessons from online and on-site learning communities. *Professional Development in Education*, 49 (6), 1117–1130. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238717>

5. De Vroey, A., Lecheval, A., & Symeonidou, S. (2023). Supporting all educators to take part in teacher professional learning for inclusion. *Trends in Higher Education*, 2 (2), 320–331. <https://doi.org/10.3390/higheredu2020018>

6. Education International. (2025, October 7). *New TALIS data: Report confirms need to act on global teacher shortage and working conditions*. <https://www.ei-ie.org/en/item/31459:new-talis-data-report-confirms-need-to-act-on-global-teacher-shortage-and-working-conditions>

7. Elkin, O., Marushchenko, O., Masalitina, O., Rasskazova, O., Drozhzhyna, T., & Zhurba, K. (2023). Civil society organisations transforming teacher professional development: Social, emotional, and ethical learning in wartime Ukraine. *European Journal of Education*, 58 (4), 595–610. <https://doi.org/10.1111/ejed.12596>

8. European Commission. (2026, June 11). *The teaching profession in the EU*. European School Education Platform. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/state-teaching-profession-eu>

9. European Union. (2024). *Education and training monitor 2024: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/815875>

10. Eurydice. (2024). *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/81397>

11. Global Partnership for Education. (2026). *Education in Ukraine*. <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/ukraine>

12. Global Partnership for Education. (2026, May 13). *Nearly 69% of teachers are satisfied with their career choice: UNESCO presents new study on the teaching profession in Ukraine*. <https://www.globalpartnership.org/news/teachers-satisfied-career-choice-unesco-new-study-teaching-profession-ukraine>

13. Godsk, M., & Nielsen, B. L. (2024). Online teacher professional development (oTPD) for digital competencies in higher education: A systematic review of the literature. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*, 2, 16–57. <https://doi.org/10.23865/njsre.v2.5498>

14. Göttl, K., Ambros, R., Dolezal, D., & Motschnig, R. (2024). Pre-service teachers' perceptions of their digital competencies and ways to acquire those through their studies and self-organized learning. *Education Sciences*, 14 (9), Article 951. <https://doi.org/10.3390/educsci14090951>

15. Grimm, F. (2024). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 50 (6), 1135–1147. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>

16. Hertz, B., Grainger Clemson, H., Tasic Hansen, D., Laurillard, D., Murray, M., Fernandes, L., Gilleran, A., Rojas Ruiz, D., & Rutkauskiene, D. (2022). A pedagogical model for effective online teacher professional development. Findings from the Teacher Academy initiative of the European Commission. *European Journal of Education*, 57 (1), 142–159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12486>

17. LOOP Consortium. (2023). *LOOP Policy Brief on the field trials: the impact of a Teachers' Induction Programme and a Mentors' Capacity Programme on the teaching profession*. https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2024/01/PB3_EN_final.pdf

18. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

19. Ovcharuk, O. V. (2023). Monitoring the readiness of teachers to use digital tools during the war in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 98 (6), 52–65.

20. Stavermann, K. (2025). Online teacher professional development: A research synthesis on effectiveness and evaluation. *Technology, Knowledge and Learning*, 30 (1), 203–240. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09792-9>

21. UNESCO. (2024, February 16). *More than 48,000 Ukrainian teachers enrolled in UNESCO's "Digital teacher" training*. <https://www.unesco.org/en/articles/more-48000-ukrainian-teachers-enrolled-unescos-digital-teacher-training>

22. UNESCO. (2025). *Supporting continuity of learning in Ukraine*. <https://www.unesco.org/en/global-education-coalition/ukraine-support>

23. UNESCO/Teacher Task Force. (2025, March). *Understanding the needs of Ukrainian teacher training institutions* [Policy paper]. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2025-05/393188eng.pdf>

24. UNICEF. (2024, October 9). *Upward trend in educational results masked by subject, age and location disparities, according to the second phase of the educational quality assessment*. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/upward-trend-educational-results-masked-subject-age-and-location-disparities>

25. UNICEF. (2025, September 1). *4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as fourth academic year during war begins*. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school>

UKRAINE'S INTEGRATION INTO THE EURASIAN EDUCATIONAL SPACE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-3>

Buzdugan Olena,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor of the Department of Germanic and Oriental Languages and
Methods of Their Teaching,*

*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

Email: lena.b1905@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6350-2986

Annotation. *The issue of Ukraine's integration into the Eurasian educational space has acquired new urgency in the context of global educational transformation, geopolitical instability, digital restructuring of higher education, and reconfiguration of international academic cooperation. This section examines the prospects, limitations, and strategic implications of Ukraine's engagement with the Eurasian educational macroregion, understood not as a narrowly political bloc but as a heterogeneous transregional environment of academic exchange, institutional interconnection, historical heritage, and emerging educational networks across Eastern Europe, Central Asia, and parts of Asia. The purpose of the work is to identify the main challenges and opportunities associated with Ukraine's integration into this broader educational space, and to identify the conditions under which such integration can serve the national interests of educational modernization, scientific development, and post-war reconstruction.*

Methodologically, the study is based on a qualitative conceptual analysis, comparative interpretation, and problem-oriented synthesis of academic research in the field of higher education, comparative education, and internationalization studies. The analytical framework combines five interrelated dimensions: normative-institutional compatibility, academic mobility, research collaboration, digital-technological connectivity, and socio-political and security constraints. Particular attention has been paid to the contradiction between Ukraine's European educational orientation and its historically established ties to broader Eurasian academic networks. Rather than viewing these vectors as completely incompatible, the chapter

argues for a differentiated interpretation of educational integration based on strategic selectivity, institutional sovereignty, and value-based internationalization.

The study demonstrates that Ukraine's integration into the Eurasian educational space is characterized by both significant risks and significant opportunities. The most important challenges include geopolitical divides, security threats, regulatory divergence in quality assurance systems, funding shortages, institutional asymmetries, brain drain, fragmented connections between education, science, and innovation, as well as unresolved issues of language, identity, and symbolic decolonization. At the same time, the section identifies a number of opportunities that can enhance Ukraine's educational resilience and competitiveness. These include expanded access to transregional academic and research networks, diversified education markets, digital forms of internationalization, hybrid mobility, joint curriculum development, post-conflict institutional renewal, and strengthening regional expertise in strategically important areas.

The scientific novelty of the chapter lies in its reinterpretation of the Eurasian educational space as a plural, multi-layered and non-exclusive field of interaction, rather than as a monolithic geopolitical project. This allows to assess Ukraine's educational prospects beyond reductionist political binaries and to formulate a balanced approach in which European compatibility remains the normative framework, while broader regional cooperation is pursued selectively and pragmatically. The practical significance of the study lies in its relevance for educational policy, university internationalization strategies, academic diplomacy and the development of post-war reconstruction measures in the field of higher education. It has been discussed that Ukraine's future role in the broader educational macro-region will depend on its ability to combine openness with caution, mobility with restraint, modernization with identity, and international cooperation with the protection of academic autonomy and national sustainability.

Keywords: *Ukraine, Eurasian educational space, higher education, educational integration, internationalization, academic mobility, digitalization, post-war reconstruction, educational policy, regional cooperation.*

우크라이나의 유라시아 교육 공간 통합: 도전과 기회

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-3>

올레나 부즈두간,

교육학 박사, 부교수, 독일어 및 동양어학과 부교수,
우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 우크라이나, 오테사

Email: lena.b1905@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6350-2986

주석. 세계 교육 변혁, 지정학적 불안정, 고등 교육의 디지털 재편, 그리고 국제 학술 협력의 재편이라는 맥락에서 우크라이나의 유라시아 교육 공간 통합 문제는 새로운 시급성을 띠고 있습니다. 이 섹션에서는 우크라이나가 유라시아 교육 거시권에 참여하는 데 따른 전망, 한계, 그리고 전략적 함의를 살펴봅니다. 여기서 유라시아 교육 거시권은 좁은 의미의 정치적 블록이 아니라 동유럽, 중앙아시아, 그리고 아시아 일부 지역에 걸쳐 있는 이질적인 초지역적 학술 교류, 제도적 연계, 역사적 유산, 그리고 새롭게 부상하는 교육 네트워크의 환경으로 이해됩니다. 본 연구의 목적은 우크라이나가 이러한 광범위한 교육 공간에 통합되는 과정에서 발생하는 주요 과제와 기회를 파악하고, 그러한 통합이 교육 현대화, 과학 발전, 그리고 전후 재건이라는 국가적 이익에 어떻게 기여할 수 있는지의 조건을 규명하는 것입니다.

방법론적으로, 본 연구는 고등 교육, 비교 교육, 그리고 국제화 연구 분야의 학술 연구에 대한 질적 개념 분석, 비교 해석, 그리고 문제 중심적 종합을 기반으로 합니다. 이 분석 틀은 규범적·제도적 호환성, 학술적 이동성, 연구 협력, 디지털 기술 연결성, 사회정치적 및 안보적 제약이라는 다섯 가지 상호 연관된 차원을 결합합니다. 특히 우크라이나의 유럽 교육 지향성과 역사적으로 확립된 광범위한 유라시아 학술 네트워크와의 관계 사이의 모순에 주목했습니다. 이 장에서는 이러한 두 가지 방향을 완전히 양립 불가능한 것으로 보는 대신, 전략적 선택성, 제도적 주권, 가치 기반 국제화를 바탕으로 교육 통합에 대한 차별화된 해석을 제시합니다.

이 연구는 우크라이나의 유라시아 교육 공간 통합이 상당한 위험과 상당한 기회를 동시에 내포하고 있음을 보여줍니다. 가장 중요한 과제로는 지정학적 분열, 안보 위협, 품질 보증 시스템의 규제 차이, 자금 부족, 제도적 비대칭성, 인재 유출, 교육, 과학 및 혁신 간의 단절된 연결, 그리고 언어, 정체성 및 상징적 탈식민화와 관련된 미해결 문제 등이 있습니다. 동시에 이 장에서는 우크라이나 교육의

회복력과 경쟁력을 강화할 수 있는 여러 기회도 제시합니다. 여기에는 지역 간 학술 및 연구 네트워크에 대한 접근성 확대, 교육 시장의 다양화, 디지털 형태의 국제화, 하이브리드 이동성, 공동 교육과정 개발, 전후 제도 개혁, 전략적으로 중요한 분야에서 지역 전문성 강화 등이 포함됩니다.

본 장의 학문적 독창성은 유라시아 교육 공간을 단일한 지정학적 프로젝트가 아닌, 다원적이고 다층적이며 배타적이지 않은 상호작용의 장으로 재해석하는 데 있습니다. 이를 통해 우크라이나의 교육 전망을 환원주의적 정치적 이분법을 넘어 평가하고, 유럽과의 호환성을 규범적 틀로 유지하면서도 보다 광범위한 지역 협력을 선택적이고 실용적으로 추구하는 균형 잡힌 접근 방식을 제시할 수 있습니다. 본 연구의 실질적인 의의는 교육 정책, 대학 국제화 전략, 학술 외교, 그리고 고등 교육 분야의 전후 재건 대책 개발에 중요한 의미를 갖는다는 점입니다. 우크라이나가 더 넓은 교육 거시 지역에서 미래에 어떤 역할을 할지는 개방성과 신중함, 이동성과 절제, 현대화와 정체성, 국제 협력과 학문적 자율성 및 국가적 지속가능성 보호를 조화롭게 결합하는 능력에 달려 있다는 논의가 있었습니다.

키워드: 우크라이나, 유라시아 교육 공간, 고등 교육, 교육 통합, 국제화, 학술 이동성, 디지털화, 전후 재건, 교육 정책, 지역 협력.

Introduction. In today's world, higher education systems are increasingly shaped by forces that transcend national borders. Globalization, regionalization, digital transformation, migration, geopolitical competition, and the rise of the knowledge economy have fundamentally changed the structure and functions of education. Universities now operate in a dense transnational environment, where academic mobility, collaborative research, quality assurance mechanisms, recognition of qualifications, online learning platforms, and international partnerships play a central role. Under these conditions, no national education system can remain completely isolated if it aspires to be competitive, innovative, and socially relevant. Ukraine is no exception. Its higher education system has been constantly transforming since independence, and the question of its place in the broader international and regional educational space remains strategically important.

Most analyses of Ukraine's educational development are, understandably, focused on the European vector. The country's participation in the Bologna Process, efforts to align with the European

Higher Education Area, quality assurance reforms, and attempts to modernize governance structures position European integration as the dominant orientation in Ukraine's higher education policy (Keeling, 2006; Ravinet, 2008; Lugovyi et al., 2025). However, Ukraine's educational interactions are not limited to the European dimension. Historically, linguistically, institutionally, and academically, Ukraine has also been connected to a much broader transregional environment, often described with various meanings as the Eurasian Educational Space. This space includes not only post-Soviet educational ties, but also broader patterns of scientific, academic, and institutional cooperation in Eastern Europe, Central Asia, and parts of Asia.

The concept of the Eurasian Educational Space is analytically complex. It should not be reduced to a rigid geopolitical formula or interpreted as a single institutional block with clearly defined boundaries. Rather, it can be understood as a multi-layered field of educational interaction, shaped by shared historical heritage, past institutional interoperability, overlapping professional cultures, student and faculty mobility, and new forms of digital and research collaboration. In this sense, the Eurasian Educational Space is both inherited and evolving. It includes old academic routes and new transregional opportunities; it contains both cooperation and competition; and it is deeply influenced by broader political developments, including conflicts, sanctions, security concerns, and shifting international alliances.

For Ukraine, the issue of integration into this wider space is particularly sensitive. On the one hand, regional educational connectivity can create opportunities for broader academic cooperation, access to additional markets, diversified research networks, and a stronger positioning in new knowledge corridors between Europe and Asia. On the other hand, contemporary geopolitical realities, especially those shaped by war, occupation, and the imperative of national security, significantly complicate any discussion of regional integration. The question is therefore not whether Ukraine should "choose" Eurasia over Europe. Such a formulation is conceptually simplistic and strategically misleading. The real question is how Ukraine can define its own model of educational openness: one that is compatible with European commitments, attentive to national sovereignty, responsive to security constraints, and at the same time flexible enough to participate

in broader transregional academic processes where such interaction is beneficial.

This topic has become even more relevant in the context of the destruction and disruption caused by the war. Ukrainian universities have been forced to adapt to displacement, damaged infrastructure, lack of resources, and the psychological burden borne by students and faculty. At the same time, these pressures have accelerated certain transformations, including the digitalization of learning, the internationalization of support networks, and the emergence of new forms of hybrid academic collaboration. In this regard, the crisis has revealed both the fragility and adaptive potential of Ukrainian higher education. Issues of international integration are no longer purely developmental; they are also related to the resilience, continuity, reconstruction, and survival of the state.

Moreover, the broader architecture of higher education worldwide is becoming more polycentric. Europe remains an important reference frame, but it is no longer the sole center of educational weight. Asian universities are gaining in importance, regional educational hubs are multiplying, and new forms of internationalization are developing through digital platforms, joint research infrastructures, and thematic consortia. Ukraine's education strategy must therefore take into account the fact that international higher education is becoming increasingly networked, multi-directional, and competitive. The ability to participate in such an environment requires more than formal political declarations; it requires institutional adaptability, managerial capacity, research capacity, and strategic clarity.

Thus, the issue of Ukraine's integration into the Eurasian educational space is viewed through the prism of both challenges and opportunities. The central argument is that such integration should be understood not as a binary geopolitical alternative, but as a selective and multi-level process of academic, institutional, and technological interaction. Its value depends on the conditions under which it is implemented, the guarantees that accompany it, and the degree to which it contributes to the modernization of education and the international competitiveness of Ukraine. The study of this issue is aimed at understanding what types of cooperation can be beneficial, what risks should be avoided, and what strategic principles should guide political and institutional decision-making.

The purpose of the study: to conceptualize the Eurasian Educational Space as an analytical category relevant to the development of higher education in Ukraine; to review relevant research on educational regionalization, post-Soviet transformation, and internationalization of higher education; to outline a methodological framework for assessing the prospects for integration in a multidimensional manner; to identify the main challenges and opportunities that shape Ukraine's possible interaction with the broader educational macro-region; to promote a more differentiated and politically relevant understanding of Ukraine's educational future in a changing international environment.

Literature Review. The issue of educational integration has attracted ongoing academic attention in the context of globalization, regionalization, and the transformation of higher education governance. Scholars have examined how states and institutions reposition themselves within transnational educational architectures, how regional educational spaces emerge, and how universities respond to external norms, mobility pressures, and global competition. Ukraine occupies a particularly illustrative place in this broader field, as the development of its higher education has been shaped simultaneously by post-socialist transformation, Europeanization, and the legacy of long-standing academic relationships in the wider Eurasian region.

A fundamental distinction in the literature is that between internationalization and regionalization. Knight (2013) argues that internationalization, in a broad sense, refers to the process by which the teaching, research, and service functions of higher education acquire an international, intercultural, or global dimension. Regionalization, by contrast, refers to geographically concentrated and often more structured forms of educational cooperation. This distinction is particularly useful for this topic, as it helps to avoid treating all cross-border educational activities as homogeneous. Ukraine's integration into the Eurasian Educational Space cannot be reduced to a general internationalization; it includes specific regional patterns shaped by geography, history, and institutional heritage.

Much of the literature on regional educational integration focuses on Europe, particularly the Bologna Process and the European Higher Education Area. Keeling (2006) interprets the Bologna Process not only as an agenda for technical reforms, but also as a discursive

project through which the European Commission expanded its role in higher education. Ravine (2008) further shows how initially voluntary commitments gradually evolved into a stronger regime of controlled coordination, creating a sense of binding commitment among participating states. This research provides insight into how regional educational spaces can be constructed through a combination of political vision, soft governance, the diffusion of norms and institutional standardization.

For Ukraine, the European model has had a strong normative influence. Ukrainian scholars have repeatedly emphasized that the modernization of higher education in the country has been largely shaped by reforms associated with the Bologna Process, including the restructuring of study cycles, the development of quality assurance mechanisms, the updating of curricula, and attempts to facilitate academic mobility (Lugovyi et al., 2025). However, the literature also demonstrates that the transfer of European norms to the post-socialist context is neither linear nor seamless. Reforms often unfold through selective adaptation, institutional imitation, bureaucratic formalism, and uneven implementation. This makes the Ukrainian case particularly important for understanding how external educational models are reinterpreted in transitional conditions.

The theme of global educational spheres is central to Marginson's (2008) work, which conceptualizes higher education as embedded in global relational structures rather than confined within nation-states. This relational perspective is particularly useful for analyzing the Eurasian educational space. If educational systems are shaped by flows of people, ideas, standards, and institutional practices, then regional integration should not be understood solely through formal interstate organizations. It also includes informal academic networks, publication cultures, mobility routes, digital ecosystems, and disciplinary communities. Ukraine participates in such relational spaces simultaneously at several levels: national, European, post-Soviet, global, and digital.

Research on global regionalism and higher education further supports this view. Robertson et al. (2016) argue that regional educational spaces are not simply scaled-down versions of globalization. They are politically constructed, historically conditioned, and often characterized by uneven power relations. Regional projects can enable cooperation, but they

can also reproduce hierarchy, dependence, or competition between core and peripheral institutions. This caveat is very relevant when discussing Ukraine's broader educational integration. Any participation in the Eurasian educational system must be assessed not only in terms of opportunities, but also in terms of asymmetry, influence, and institutional autonomy.

One of the current areas of research is the internationalization of higher education in relation to the former Soviet countries. Chankseliani (2018) identifies four justifications for the internationalization of higher education and shows how universities in the UK perceive students from the former Soviet republics through different prisms, including economic, academic, geopolitical and cultural considerations. This work illustrates that post-Soviet educational trajectories continue to matter in international recruitment and collaboration practices. It also suggests that Ukraine's position in the wider educational sphere is interpreted externally through regionally coded categories, even as the country seeks to reinvent itself through European integration and sovereign modernization.

The scholars' researches also highlight the topic of the internationalization of higher education in Ukraine. Thus, Zakharchuk (2024) characterizes internationalization in Ukraine as dynamic but constrained by limited funding, weak infrastructure, and uneven institutional commitment. Kvit (2020) discusses higher education in Ukraine during a systemic transformation, drawing attention to structural reforms, changes in governance, and the broader political context of educational development. Together, these studies show that Ukraine's international educational engagement has been real and expanding, but also fragmented and often institutionally undersupported. The problem is not a lack of internationalization, but the need for its strategic and sustainable deepening.

While many scholars focused on the analysis of national education reforms (Kostrobii & Rashkevych, 2017; Nikolaev, 2017; Sovsun, 2017; Wynnycky, 2015), little research has been conducted on how Ukrainian universities responded to internationalization. Furthermore, the very analysis of the institutional-level transformations lacked an empirical component and was predominantly grounded in literature reviews (Zakharchuk, 2024).

The role of mobility in higher education has also been widely studied. Teichler (2017) notes that international student mobility has changed in scope, purpose and institutional function. This is increasingly linked not only to intercultural learning, but also to labour market positioning, reputational competition and international strategies of universities. However, mobility is not inherently beneficial in all contexts. For countries experiencing economic difficulties or demographic decline, outward mobility can exacerbate brain drain. This duality is very relevant for Ukraine. Participation in transregional mobility networks can promote the development of skills and connections, but without mechanisms for return, retention and reintegration it can also weaken domestic academic potential.

An increasingly important area of research is the digital transformation in education. Williamson et al. (2020) show how the pandemic has accelerated the use of digital technologies and reimagined educational practices, governance, and pedagogy. While their analysis focuses on the coronavirus emergency, its broader implications extend far beyond the immediate context. Digital platforms, virtual exchange, remote collaboration, and hybrid educational formats have forever changed the structure of internationalization. For Ukraine, this transformation is of particular importance, as digitalization has become not only a tool for modernization but also a strategy for survival during wartime. As a result, digital internationalization is now one of the most promising avenues for selective integration into broader educational networks.

Ukrainian scholarly tradition has largely viewed educational integration through the lens of national modernization, Europeanization, and state policy reform. Kremen (2013) examines educational change in philosophical and strategic terms, emphasizing the need for nationally grounded modernization that is open to international influences but not limited to imitation. Lugovyi et al. (2025) identify priorities for reforming higher education in Ukraine, including quality assurance, management modernization, and compatibility with European developments. These contributions underscore an important principle: integration is not an end in itself, but a means to improve the quality of education, social efficiency, and scientific potential.

Recent Ukrainian scholarly thought increasingly focuses on the strategic role of higher education in ensuring national resilience,

post-crisis recovery, and state modernization. Kvit (2020) analyzed higher education in Ukraine as part of a broader systemic transformation and emphasized that educational reforms cannot be separated from the quality of governance, public trust, and democratic development. In a similar vein, Kremen (2013) noted that the philosophy of national education should be based on long-term civilizational and humanistic priorities, and not be reduced to the mechanical borrowing of external models. Such logic is particularly important for assessing Ukraine's integration into any broader educational space: successful international interaction should be selective, reflexive, and aligned with national development needs.

Numerous Ukrainian researchers have also analyzed the institutional architecture of higher education reforms, especially in relation to quality assurance, university rankings, scientific productivity, and public policy. Talanova (2010) has made a significant contribution to the study of quality assurance, institutional competitiveness, and the development of research universities in Ukraine. Her work emphasizes the structural importance of academic excellence policies, institutional differentiation of universities, and the need to integrate Ukrainian higher education into international evaluation systems without losing its local mission. These arguments are directly relevant to the topic of Eurasian educational integration, as they demonstrate that participation in regional networks is meaningful only when institutions have sufficient quality and strategic capacity.

The contemporary literature is also increasingly focusing on the issue of academic losses and displacement caused by war. Although this area is still emerging, existing research suggests that educational displacement, interrupted doctoral studies, destroyed infrastructure, and migration of scholars can have long-term structural consequences for countries experiencing conflict. For Ukraine, this means that educational integration should be seen not only as a matter of prestige or modernization, but also as a mechanism for restoring, maintaining, and reproducing intellectual potential. In this context, the notion of academic circulation becomes more relevant, rather than simply expanding mobility. The key challenge is to ensure that international openness supports reconstruction rather than deepening dependency.

Finally, contemporary research suggests that the future of higher education is increasingly linked to hybrid models that combine territorial,

digital, institutional, and networked forms of interaction. Therefore, Ukraine's participation in the Eurasian educational space should not be interpreted through outdated notions of rigid blocs or exclusively physical exchange. A more productive approach is to analyze how Ukrainian universities can join selective transregional networks of knowledge, innovation, and digital collaboration, while maintaining regulatory coherence with European standards and protecting national educational sovereignty.

At the same time, there remains a noticeable gap in the literature regarding the exact meaning of Ukraine's integration into the Eurasian educational space under modern conditions. Previous frameworks often envisioned a more continuous field of post-Soviet academic engagement than what currently exists. They did not fully anticipate the extent to which geopolitical disruption, military aggression, symbolic decolonization, and security concerns would transform the practical and ethical foundations of educational cooperation. As a result, there is a need for renewed conceptual work able to distinguish between different levels of regional educational connectivity: legacy compatibility, functional academic collaboration, digital exchange, academic collaboration with Asian partners, and politically problematic institutional connections.

Thus, it is worth considering the Eurasian educational space as a wide and heterogeneous macro-regional field, and not as a single institutional entity. After all, first of all, educational integration is multidimensional and cannot be reduced to formal agreements. Second, regional spaces are constructed through both policy and practice. Thirdly, the educational system of Ukraine is formed by overlapping vectors, and not by a single trajectory. Fourth, the benefits of integration depend on the quality of governance, institutional capacity, and strategic selectivity. Fifth, in the current context, any discussion of regional educational integration must take security, sovereignty and compatibility of values seriously.

Methodology. The study is based on a qualitative and analytical research design that combines conceptual interpretation, comparative analysis, and problem-oriented synthesis. This methodological approach is appropriate because the issues under study are not limited to measuring isolated empirical indicators. Ukraine's integration into the Eurasian Educational Space is a multidimensional phenomenon that includes institutional structures, regulatory systems, political constraints, research

opportunities, mobility practices, digital infrastructures, and cultural and symbolic factors. A complex problem of this kind requires a synthetic methodological framework capable of linking scholarly debates with strategic interpretation.

The first methodological component is conceptual analysis. The term “Eurasian Educational Space” is not self-evident and is used inconsistently in both academic and policy discourse. In some contexts, it refers to educational cooperation between post-Soviet countries; in others it is linked to larger civilizational or geopolitical narratives; in still others it is used in a broader transregional sense, encompassing interactions between Europe and Asia, educational corridors, research partnerships, and institutional connectivity across multiple subregions. The Eurasian educational space is thus defined in analytical rather than ideological terms: as a heterogeneous macro-regional field of higher education interaction shaped by historical connections, institutional legacies, mobility patterns, disciplinary communities, and emerging forms of digital and research collaboration in Eastern Europe, Central Asia, and adjacent Asian contexts.

The second methodological component is comparative interpretation. The analysis examines the main dimensions of educational integration, as discussed in studies on internationalization, Europeanization, and regionalization. Rather than considering integration as a single process, the analysis divides it into several analytically distinct but interrelated dimensions. These dimensions serve as a basis for assessing both the challenges and opportunities facing Ukraine.

As part of the study, comparative analysis allowed to compare Ukraine’s integration into the Eurasian Educational Space along five main dimensions:

The normative-institutional dimension, which concerns the compatibility of degree structures, qualification frameworks, accreditation systems, quality assurance procedures, and governance models. It allows to assess whether educational systems can interact productively without creating systemic incoherence or reputational risk.

The academic mobility dimension, which includes student mobility, faculty exchanges, visiting fellowships, and professional circulation. It encompasses both the benefits of international presence and the risks of brain drain.

The research dimension, which focuses on opportunities for joint publications, joint projects, joint laboratories, innovation platforms, and participation in transnational knowledge production.

The digital-technological dimension, which addresses virtual mobility, digital pedagogy, learning management systems, distance collaboration tools, online certification, open educational resources, and hybrid models of internationalization.

The socio-political and security dimension, which addresses geopolitical constraints related to wars of destruction, issues of sovereignty, linguistic and identity politics, normative trust, and the impact of political regimes on academic freedom and institutional autonomy.

The third methodological component is a problem-oriented synthesis. Rather than assuming that integration is inherently beneficial or inherently dangerous, we view it as a strategic process whose outcomes depend on context, design, and governance. This avoids teleological thinking and provides a more balanced interpretation. In some dimensions, broader educational integration can create significant opportunities for modernization and sustainability. In others, it can lead to dependency, inequality, or security risks. The aim of the analysis is therefore to identify the conditions under which interaction becomes beneficial or problematic.

The empirical basis of the section consists of a synthesized corpus of secondary sources, including conceptual research in higher education, analytical works on education reform, and research on Ukraine's internationalization and regional educational positioning. The cited works were selected because they highlight the central components of the problem: educational regionalization, post-socialist transformation, academic mobility, global spheres of higher education, digitalization, and education reform in Ukraine.

The analysis is based on several methodological assumptions. First, educational integration is seen as non-linear. Progress in one area can coexist with setbacks in another. For example, digital internationalization can increase while physical mobility declines; research cooperation can deepen even as political trust weakens. Second, the analysis assumes that Ukraine has power. It is not simply an object of external educational influence, but also an actor capable of shaping the terms, boundaries,

and priorities of its international activities. Third, regional educational spaces are seen as overlapping rather than mutually exclusive. Ukraine's commitments to the European Higher Education Area do not logically exclude selective and carefully managed forms of broader regional cooperation. Fourth, education is seen as inseparable from state capacity, socio-economic development, and national security.

The methodology also acknowledges its limitations. As the regional environment is rapidly evolving, especially in the context of war and post-war reconstruction, any assessment remains historically conditioned. Institutional capabilities may change as geopolitical alignments, funding mechanisms, technological infrastructure, and partnership models change. Furthermore, the Eurasian Educational Space is not a stable or universally recognized category in itself. Nevertheless, the conceptual framework remains analytically useful because it allows for differentiated interpretation rather than binary judgment.

Thus, Ukraine's integration into the Eurasian Educational Space can be productive only if it is selective, value-based, security-conscious, and institutionally compatible with the country's European educational commitments.

Results. Ukraine's integration into the Eurasian Educational Space is closely linked to and depends on Ukraine's educational position. Ukraine's educational position is shaped by its unique geopolitical, cultural, and civilizational location. It is located at the crossroads of Europe and Asia not only geographically, but also institutionally and historically. This intermediate position has often been interpreted politically, but it is no less important from an educational perspective. Ukrainian higher education emerged through a combination of European intellectual traditions, imperial administrative structures, Soviet institutional heritage, and post-independence reform efforts. As a result, Ukrainian educational institutions embody several historical layers at once. They are neither isolated national entities nor simple extensions of external models. They are hybrid institutions located in several overlapping educational spaces.

This hybridity creates both challenges and potential. On the one hand, it can generate tensions in political orientation, especially when different educational vectors imply different institutional norms or symbolic meanings. On the other hand, it can allow Ukraine to function as a bridge

between academic worlds, provided that such a role is framed in terms of strategic activity rather than passivity. Marginson's (2008) concept of global higher education as a relational sphere is particularly instructive here. Ukraine need not be understood as standing "between" rigid blocs. Instead, it can be seen as participating in multiple spheres of knowledge exchange simultaneously, each with different rules, opportunities, and risks.

Practically, this means that Ukraine's educational future should not be built on the assumption that one regional vector should completely exclude all others. A stronger principle is compatibility with national priorities and the normative architecture that Ukraine has consciously chosen, especially with regard to the European Higher Education Area. Within this framework, broader transregional interaction may still be possible in research, digital collaboration, thematic academic networks and sectoral educational initiatives. It is worth noting that the biggest obstacle to any broader regional educational integration is the geopolitical divide caused by the war. Cooperation in education is often idealized as a realm above politics, but this assumption is untenable in contexts where political violence directly affects institutions, people and infrastructure. In the case of Ukraine, the war damaged campuses, displaced students and staff, disrupted research, created financial difficulties and changed the very geography of educational services. It has also transformed the ethical and strategic meaning of cross-border cooperation.

At the same time, geopolitical discontinuity does not eliminate the need for broader international engagement. It intensifies it. Precisely because war isolates, destroys, and fragments, universities need international networks to ensure continuity, solidarity, recovery, and reconstruction. The question, therefore, is not whether Ukraine should remain internationally connected, but how it should structure such connectivity in a way that maintains sovereignty and resilience.

An important issue related to Ukraine's integration into the Eurasian Education Space is regulatory compatibility and the problem of educational standards. Regional educational integration works most effectively when participating systems have at least partially comparable standards of qualifications, credit systems, quality assurance and institutional governance. The European Higher Education Area illustrates how sustained coordination can gradually create a relatively

coherent regulatory space despite national differences (Keeling, 2006; Ravinet, 2008). Ukraine's educational reform efforts are largely moving in this direction, focusing on student-centred learning, external quality assurance, degree transparency and compatibility with European frameworks (Lugovyi et al., 2025).

However, the wider Eurasian educational macro-region remains normatively uneven. Some systems have implemented reforms similar to European models, while others retain more centralized, bureaucratic, or opaque mechanisms. This divergence creates uncertainty about common degrees, recognition of qualifications, common programs, and mutual trust in the quality of education. If Ukrainian institutions deepen their cooperation with partners that operate to significantly different standards, they may face practical problems and reputational ambiguity. At worst, such cooperation may weaken incentives for internal modernization by normalizing lower or less transparent benchmarks.

This issue should not be exaggerated to the point of total rejection of regional cooperation. Normative divergences exist in many parts of the world, particularly in Europe. Importantly, successful cooperation depends on institutional filtering and standards-based partnerships. Ukrainian universities need a strong internal culture of quality assurance and clear criteria for international academic agreements. The ability to cooperate without compromising standards is itself a sign of institutional maturity.

Another of the most visible dimensions of educational integration remains academic mobility. It supports intercultural competence, curriculum modernization, joint leadership, language development, and professional networking. Teichler (2017) emphasizes that mobility has become a central component of internationalization, but also notes that its forms and consequences vary significantly. For Ukraine, mobility has had both an expanding and a destabilizing impact.

On the positive side, mobility exposes Ukrainian students and researchers to different academic cultures, research methods, institutional practices, and technological environments. It can promote knowledge dissemination, support professional growth, and help universities establish strong international ties. This is particularly important for early-career researchers and doctoral students, whose development often depends on access to broader academic communities.

However, mobility also creates asymmetries. In the face of economic hardship, wartime uncertainty, and limited domestic capacity, external mobility can turn into permanent departures. The result is a brain drain that undermines national potential at a time when highly skilled human capital is needed for reconstruction. The problem is not just that people are leaving; it is that institutions may lack the means to turn mobility into circulation rather than one-way exit. If Ukrainian scholars build careers abroad without meaningful return channels, shared affiliations, or long-term collaborations with domestic institutions, the development benefits of mobility are diminished.

Mobility policies therefore need to be rethought. Rather than measuring success by the sheer number of participants leaving, Ukraine should prioritize models that include return scholarships, distance learning grants, joint appointments, diaspora engagement, reintegration grants, and distributed research teams. In this sense, digital technologies become important not as a replacement for mobility but as mechanisms for maintaining connections after physical displacement.

Internationalization and institutional inequality are important in Ukraine's integration into the Eurasian Educational Space. Knight (2013) warns that internationalization can develop "for better or for worse," depending on how it is managed and who benefits from it. This insight is particularly relevant in the case of Ukraine. Internationalization often favors already strong institutions: large metropolitan universities, research-intensive centers, and organizations with established international offices, foreign language capabilities, and grant management expertise. Smaller or regional universities may have difficulty participating meaningfully in international networks, even when they perform socially important functions.

This uneven distribution of integration opportunities can spread internal stratification within national higher education systems. Some institutions become globally connected and resource-rich, while others remain peripheral and overburdened. In Ukraine, where the higher education landscape is already characterized by uneven institutional capacity, broader regional integration could exacerbate such inequalities if not supported by targeted support. Therefore, public policies and donor-supported reconstruction strategies should include capacity-building mechanisms for less well-off universities: training in

international project management, development of digital infrastructure, language support, mentoring on quality assurance, and incentives for regional institutions to join transnational consortia. A strategically designed integration model should avoid reducing international engagement to a prestige project for a narrow academic elite. Instead, it should consider educational openness as part of national development, including regional renewal, local knowledge ecosystems, and distributed institutional resilience.

It is difficult to overestimate the role of research cooperation and knowledge production in Ukraine's integration into the Eurasian Educational Space. The scientific and research dimension of educational integration is often more significant than symbolic participation in formal networks. Universities gain long-term value from internationalization not just by signing agreements, but also by joining joint knowledge production processes. This includes joint research projects, publication partnerships, joint supervision of doctoral theses, shared infrastructures, thematic research clusters, and innovation ecosystems linked to industry and public policy.

Kvit (2020) and Lugovyi et al. (2025) point to the structural problems of higher education reform in Ukraine, including the need to strengthen the research function of universities. Historically, the gap between universities and individual research institutions has limited the integration of teaching and research. This remains a problem compared to more science-intensive systems of higher education. If Ukraine wants to participate productively in the wider Eurasian educational space, it must do so not only through mobility and teaching, but also through active participation in research.

It creates opportunities. The broad Eurasian macroregion includes numerous institutions working on common strategic issues: energy systems, logistics, cyber governance, agriculture, medicine, climate adaptation, water management, urban renewal, and migration. Ukraine can benefit from joining problem-oriented transregional research networks in such fields, especially where they intersect with post-war recovery. Thematic collaboration of this kind is less susceptible to superficial symbolism because it is based on substantive scientific tasks. It can also create opportunities for external funding, technology transfer and publication visibility.

However, not all research collaborations are automatically beneficial. Issues of intellectual property, data security, ethical regulation and institutional trust are central. Selective participation remains important. Cooperation in research should prioritize transparency, reciprocity and strategic relevance for the long-term development of Ukraine.

One of the most important developments in higher education in recent times is the rise of digital internationalization as a new form of educational integration. Williamson et al. (2020) show how digital technologies have transformed educational governance, pedagogy, and institutional practice. For Ukraine, this shift has additional significance as digital adaptation has accelerated in the face of crisis, displacement, and infrastructure disruption. Universities have had to maintain continuity of learning through distance and hybrid means, often under extremely challenging circumstances. However, this painful experience has given rise to new forms of competence.

Digital integration is changing the geography of educational collaboration. It allows institutions to participate in international academic life without relying entirely on travel budgets or physical security. Virtual exchanges, collaborative online learning, shared courses, hybrid conferences, remote labs, shared repositories, and online microcertificates can function as components of a broader educational space. In this sense, the Eurasian educational field is becoming increasingly digital as well as territorial.

For Ukraine, this presents a strategic opportunity. Digital connectivity can lower the threshold for participation for regional universities, facilitate ongoing engagement with displaced scholars, and support more flexible forms of mobility. It can also help Ukraine build educational bridges with institutions in Asia and other parts of the wider region where physical exchange is costly or logistically difficult. Moreover, digital tools can strengthen post-conflict reconstruction by supporting teacher training, psychosocial education, professional retraining, and access to global learning resources.

However, digitalization also creates new risks. Dependence on external platforms, unequal access to technology, cybersecurity vulnerabilities, and the commercialization of educational data complicate the picture. Therefore, a digital integration strategy should include

sovereignty-sensitive infrastructure planning, investment in secure platforms, and support for digital literacy among faculty and students.

Another important component of the process of Ukraine's integration into the Eurasian educational space is language, identity, and the politics of academic communication.

Language policy is a particularly sensitive dimension of Ukraine's educational integration. Historically, academic interaction in much of the post-Soviet space has favored the Russian language as a lingua franca. Today, this legacy has profound political and ethical implications. In Ukraine, the strengthening of the Ukrainian language in education is inseparable from statehood, cultural self-affirmation, and decolonization. Educational policy cannot ignore this symbolic and political dimension.

At the same time, successful participation in the international academic community requires multilingualism. English has become the primary language of global higher education, research publications, and transnational cooperation. Therefore, Ukraine's language strategy in education should not only protect and develop the Ukrainian language, but also significantly expand English language competence in teaching, research, administration, and doctoral studies. Additional language skills relevant to specific regional partnerships can also be useful, provided that they are chosen pragmatically and not imposed through inherited dependency.

The challenge is to avoid perceiving language as a zero-sum issue. A strong Ukrainian academic language and a strong international communication capacity can reinforce, rather than weaken, each other. Universities that produce high-quality knowledge in Ukrainian, and that engage in English-language and multilingual scholarly dialogue, are better placed to defend intellectual autonomy and enhance global visibility. In the broader Eurasian context, language competence can be a tool for selective engagement rather than symbolic subordination.

Educational integration is not just about collaboration between scholars. It is also about participation in educational markets. Universities compete for students, reputation, partnerships, and resources. Ukraine has historically had certain advantages in fields such as medicine, technical education, engineering, and aviation training. Before the military upheavals, Ukrainian institutions attracted international students from across the region. This experience suggests that the country has a latent

ability to position itself as an educational provider in the broader Europe-Asia corridor.

A forward-looking integration strategy could build on this by developing hybrid and international programmes, online pathways, micro-accreditations and vocational education tailored to the needs of the regional labour market. Supported by robust quality assurance and the restoration of physical security, Ukrainian universities could restore and expand their educational attractiveness. This would not only generate revenue, but would also enhance international visibility and create long-term academic links.

However, market participation should not overshadow academic values. The global trend towards the commercialisation of higher education has raised concerns about the decline in the quality of education, over-reliance on fee-paying students and the instrumentalisation of internationalisation. Ukraine should therefore pursue the attractiveness of education as part of a balanced strategy that safeguards academic standards, equity and social responsibility.

Post-war reconstruction is a window for rethinking education. One of the most important conclusions of this analysis is that post-war reconstruction, despite its tragic origins, can provide a rare opportunity for a systemic rethinking of education. Reconstruction is not simply about replacing damaged buildings. It is about rethinking institutional architectures, governance models, digital systems, academic priorities, and the relationship between universities and society. Higher education can play a central role in preparing professionals for infrastructure reconstruction, public administration, health, education, urban planning, environmental restoration, and social reintegration.

This process will require international cooperation on an unprecedented scale. However, the most effective form of cooperation will be one that strengthens Ukraine's own institutional performance. Rather than reproducing dependency, international engagement should support shared development, knowledge transfer, local capacity building, and long-term partnership structures. In this context, broader regional educational integration can be helpful if it links Ukraine to problem-solving networks across Europe and Asia, especially in areas related to reconstruction and future resilience.

Kremen (2011) emphasizes the philosophical necessity of educational change in response to new historical conditions. This insight is very

relevant here. Post-war reconstruction should not aim to restore the previous educational status quo. It should be used to create a more flexible, internationally connected, digitally advanced, and socially responsive system.

So the cumulative analysis points to a clear conclusion: Ukraine needs a selective, value-based, and multi-vector model of educational integration. Such a model should reject two equally unhelpful extremes. The first extreme is a naive regional openness that ignores security, standards, and political realities. The second is a defensive closure that puts any broader regional interaction at risk and thereby unnecessarily narrows Ukraine's academic horizon.

A balanced strategy for Eurasian integration should be based on the following principles:

European compatibility as a normative framework: Ukraine's compliance with European educational standards should remain a fundamental benchmark for ensuring quality, governance, comparability of degrees and academic rights;

Security-based partner selection: international academic cooperation should be filtered by ethical, legal and strategic criteria, especially in war and post-war contexts;

Research-oriented internationalization: partnerships should prioritize substantive collaboration in science, innovation and problem-solving, not just formal declarations;

Mobility as circulation: policies should encourage return, shared affiliation, diaspora engagement and long-term connectivity, rather than one-way outflows;

Digital infrastructure as a strategic potential: safe and inclusive digital ecosystems should be seen as the foundation of educational resilience and international engagement;

Supporting institutional inclusiveness: opportunities for integration should be expanded beyond a narrow circle of elite institutions through targeted capacity-building measures;

A language policy based on sovereignty and openness: Ukrainian should be strengthened as the national academic language, and English and other useful languages should be developed for international communication.

This model is consistent with Knight's (2013) warning that internationalization can take different forms depending on how it is

managed. It also resonates with Robertson et al.'s (2016) argument that regional educational spaces are shaped by power and therefore need to be critically oriented. For Ukraine, the main challenge is not whether to integrate, but how to integrate without jeopardizing autonomy, quality, or national sustainability.

A clearer understanding of the prospects for Ukraine's integration into the Eurasian educational space can be achieved through a scenario approach. At least three strategic scenarios can be distinguished.

The first is a passive-adaptive scenario, in which Ukrainian institutions remain formally open to broad international cooperation, but lack sufficient state support, institutional capacity, or strategic coordination. In such a scenario, integration develops unevenly and situationally. Individual universities or scholars may receive short-term benefits, but the country as a whole risks reproducing dependence, fragmented partnerships, and one-sided mobility. Such a scenario is undesirable because it allows external dynamics to shape Ukraine's academic future without proper internal governance.

The second is a defensive-restrictive scenario, in which security risks and geopolitical trauma generate excessive closure. In this case, educational cooperation outside the narrow circle of trusted frameworks becomes politically sensitive or institutionally undesirable. While such a strategy may seem protective, in the long run it risks isolating Ukrainian universities, reducing access to wider research networks, and weakening the country's intellectual competitiveness. For a state striving for recovery, modernization, and global visibility, educational closure will come at a high development cost.

The third is the selective-transformational scenario, which appears to be the most productive. Within this model, Ukraine consciously differentiates forms of regional cooperation, maintaining a strong European normative orientation while building pragmatic, security-sensitive, and research-oriented partnerships in the broader Eurasian macroregion. Such a strategy would prioritize institutional quality, digital integration, reciprocity of exchanges, and thematic cooperation in areas important for reconstruction and innovation. This scenario does not deny risks, but manages them through governance, standards, and strategic choices.

Thus, integration and competitiveness directly concern changing the university model itself. Educational integration today does not simply

combine existing institutions; it transforms their internal structure. Universities are expected to be more research-oriented, internationally visible, digitally competent, entrepreneurial and socially sensitive. This creates pressure, but at the same time opens up new opportunities.

For Ukraine, participation in wider educational networks should be linked to the formation of a new institutional model: the university as a sustainable, autonomous, networked and innovative organization. Such a university is not limited to teaching functions. It also participates in regional problem-solving, interacts with business and public institutions, produces internationally recognized research and works effectively in a hybrid digital environment.

The wider Eurasian educational space could be one of the environments in which such a model is tested and developed, especially through problem-oriented networks in the fields of technology, healthcare, sustainability, logistics and regional studies. However, the crucial factor remains internal transformation. International integration can accelerate competitiveness only where there is already a serious commitment to institutional quality, strategic leadership and research development. Thus, the future model of the Ukrainian university must emerge from the interaction of internal reforms and carefully regulated international openness.

Conclusions. Ukraine's integration into the Eurasian Educational Space is a strategically important, but conceptually and politically complex issue. The analysis has shown that the Eurasian Educational Space should not be understood as a homogeneous or exclusively geopolitical entity. It is better conceptualized as a broad, heterogeneous and multi-layered macro-regional field of educational interaction, shaped by historical heritage, mobility routes, institutional connections, digital platforms, research networks and emerging forms of transregional cooperation. In this area, Ukraine occupies a special position as a country whose higher education system has been influenced by both European integration and broader regional interdependence.

The prospects for such integration are limited by serious challenges. These include the geopolitical divide caused by the war, security concerns, regulatory divergence in standards and quality assurance, uneven institutional capacity, insufficient funding, academic brain drain, internal inequality between universities, linguistic and identity tensions,

and insufficient linkages between education, science, and innovation. These factors make illegible or politically decontextualized models of integration unsuitable for Ukraine.

At the same time, the study has identified significant opportunities. Selective engagement with the wider educational macro-region can expand research collaboration, diversify international partnerships, support digital internationalization, improve access to wider educational markets, strengthen regional expertise, and facilitate post-conflict reconstruction. The growing importance of hybrid and virtual forms of academic exchange further enhances Ukraine's ability to participate in wider educational processes without being fully dependent on traditional mobility formats. The main conclusion is that Ukraine should not view the Eurasian Educational Space as an alternative to European integration. Instead, it should develop a model of educational openness in which European standards remain the normative framework, while wider regional cooperation is pursued pragmatically, selectively, and in accordance with national interests. Such a model should be value-oriented, security-conscious, and institutionally grounded. It must protect academic autonomy, strengthen quality assurance, support talent retention, and link internationalization to broader goals of innovation, sustainability, and renewal.

From this perspective, Ukraine's educational future depends less on formal declarations of geopolitical affiliation than on the sophistication of its strategic choices. If Ukrainian higher education can combine sovereignty with openness, digital transformation with institutional depth, and mobility with national capacity building, it can emerge not as a peripheral participant but as an active and intellectually influential actor in the changing educational architecture that connects Europe and Asia.

References

1. Chankseliani, M. (2018). Four rationales of HE internationalization: Perspectives of U. K. universities on attracting students from former Soviet countries. *Journal of Studies in International Education*, 22 (1), 53–70. <https://doi.org/10.1177/1028315317725>
2. Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher

education discourse. *European Journal of Education*, 41 (2), 203–223. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00256.x>

3. Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation—for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (3), 84–90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>

4. Kostrobiy, P., & Rashkevych, Y. (2017). Ukrainska vyshcha osvita u 1991–2013 rokakh: Uspikhy ta porazky reform [Ukrainian higher education in 1991–2013: Successes and failures of reforms]. In E. B. Nikolaeva (Ed.), *Higher education in Ukraine: The agenda for reforms* (pp. 14–19). Konrad Adenauer Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=18c4f0c6-6151-262d-c5e0-698fc105c29e&groupId=252038

5. Kremen, V. H. (2011). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori [Philosophy of humanism in educational space]. Pedahohichna Dumka.

6. Kuchynska, I., Kichuk, Y., Fedotova, O., Paska, T., & Kuchynskiy, S. (2024). Integration of Ukrainian institutions of higher education into the global educational space: Challenges and opportunities. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 17 (1), 459–471. <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.459-471>

7. Kvit, S. (2020). Higher education in Ukraine in the time of independence: Between Brownian motion and revolutionary reform. *Kyiv-Mohyla Humanities Journal*, 7, 141–159. <https://doi.org/10.18523/kmhj219666.2020-7.141-159>

8. Lugovyi, V., Talanova, Z., Slyusarenko, O., & Vorobyova, O. (2025). Digital transition in higher education: European experience for Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 110 (6), 240–253. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6314>

9. Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/01425690801966386>

10. Nikolaev, E. (2017). Shcho зроблено do tretoi richnytsi zakonu pro vyshchu osvitu? [What has been done by the third anniversary of a new law on higher education?]. In E. B. Nikolaeva (Ed.), *Higher education in Ukraine: The agenda for reforms* (pp. 20–27).

Konrad Adenauer Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=18c4f0c6-6151-262d-c5e0-698fc105c29e&groupId=252038

11. Oleksiyenko, A. (2021). On politics in comparative and international higher education. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 50–68. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31203>

12. Ravinet, P. (2008). From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 43 (3), 353–367. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00359.x>

13. Robertson, S. L., Olds, K., Dale, R., & Dang, Q. A. (2016). Global regionalisms and higher education. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 332–349). Wiley. <https://doi.org/10.4337/9781784712358.00009>

14. Slyusarenko, O. (2015). Rozvytok naivyshchoho universytetskoho potentsialu v umovakh hlobalizatsii [Development of the highest university potential in the context of globalization]. *Higher Education of Ukraine*, 1, 384. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10225/1/2015_mon_Sluisarenko.pdf

15. Sovsun, I. (2017). Novyi poriadok dennyi dlia vyshchoi osvity v Ukraini: Pershyi etap zmin [New agenda for higher education in Ukraine: The first stage of changes]. In E. B. Nikolaeva (Ed.), *Higher education in Ukraine: The agenda for reforms* (pp. 4–13). Konrad Adenauer Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=18c4f0c6-6151-262d-c5e0-698fc105c29e&groupId=252038

16. Talanova, Z. V. (2010). Doktorska pidhotovka u sviti ta Ukraini [Doctoral training in the world and Ukraine]. Millenium. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/mon_Doktorska-pidhotovka_Talanova_Z_2010-476s.pdf

17. Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5 (1), 177–216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>

18. Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

19. Wynnycky, M. (2015). New management challenges for Ukraine's universities: Surviving the 2014 reform. *University Education*, 3, 66–72. <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/17028>

20. Zakharchuk, N. (2024). The internationalisation of Ukrainian universities: European, national, and institutional dimensions. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 16 (3), 119–133. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i3.6355>

새로운 공동체를 향하여

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-4>

정준곤, 교수

유라시아재단, 동경, 일본

Email: chung@eurasia.or.jp

국문초록. 본 논문은 21세기 글로벌 사회가 직면한 구조적 위기와 그 근본 원인을 분석하고, 이를 극복하기 위한 대안적 사회 모델로서 “새로운 공동체(new community)”의 형성 가능성을 이론적·철학적으로 고찰하는 것을 목적으로 한다. 현대 국제질서는 기술적 연결성과 경제적 상호의존성이 심화된 환경 속에서도 여전히 국가 중심 체제를 기반으로 작동하고 있으며, 이러한 구조는 복잡한 글로벌 문제를 해결하는 데 구조적 한계를 드러내고 있다. 특히 국가 체제는 경계(boundary)를 기반으로 작동하기 때문에 내부와 외부를 구분하고 자원을 배분하며 권력을 조직하는 과정에서 배타성과 분질성을 필연적으로 발생시킨다. 이러한 구조는 기후 위기, 감염병 확산, 난민 문제, 디지털 격차 등 초국가적 문제에 대한 대응을 제한하는 핵심 요인으로 작용한다.

이러한 문제의식에 기반하여 본 연구는 국가 중심 질서의 한계를 단순한 제도적 문제가 아니라 인간 사회의 조직 원리 자체의 문제로 확장하여 분석한다. 이를 위해 인간 사회의 발전을 “소유(Possession)”와 “관계(Relationship)”라는 이중 구조로 해석한다. 소유 중심 구조는 세계를 대상화하고 통제 가능한 자원으로 인식하는 방식에 기반하며, 이는 근대 자본주의와 산업 사회의 발전을 가능하게 한 핵심 원리로 작용하였다. 그러나 이러한 구조는 무한한 축적 논리, 자원 불균형 심화, 사회적 신뢰 약화, 생태 위기 등 다양한 구조적 문제를 내포한다.

반면 관계 중심 구조는 인간과 세계를 상호의존적 관계망으로 이해하는 관점이다. 이 관점에서 공동체는 고정된 경계 내의 집합이 아니라, 다양한 행위자들이 상호작용하며 지속적으로 재구성되는 동적 과정으로 이해된다. 이러한 관계 중심 사고는 디지털 네트워크의 확산과 정보 기반 경제의 발전과 결합되며 현실적 설득력을 확보하고 있다. 즉 현대 사회는 소유 중심 구조에서 관계 중심 구조로 점진적으로 전환되는 과도기에 위치해 있다.

이론적 논의를 확장하기 위해 본 연구는 유라시아 공간을 중요한 분석 대상으로 설정한다. 유라시아는 다양한 언어, 종교, 문화가 중첩된 초대형 문명 공간으로, 단일한 동질성보다 복합성과

상호작용을 특징으로 한다. 따라서 유라시아는 새로운 공동체 모델을 실험할 수 있는 구조적 공간으로 이해된다.

또한 본 논문은 Thomas Hobbes의 사회계약론, Amy Chua의 다양성 이론, Edward Glaeser의 도시 이론을 종합적으로 분석하여 새로운 공동체의 이론적 기반을 확장한다. 홉스는 국가를 질서 유지 장치로 보았지만 현대 사회에서는 국가의 통제 능력에 구조적 한계가 존재함을 보여준다. Chua는 다양성과 관용이 복합 사회의 지속 가능성을 결정한다고 주장하며, Glaeser는 개방성과 밀집성이 혁신을 촉진한다고 분석한다.

이를 바탕으로 새로운 공동체는 확장성, 개방성, 유연성이라는 세 가지 핵심 원리로 구성된다. 확장성은 경계를 넘어 외연을 확장하는 능력, 개방성은 다양한 참여를 가능하게 하는 구조, 유연성은 변화에 적응하는 능력을 의미한다. 이 원리들은 상호 결합하여 공동체를 고정된 제도 구조가 아닌 동적 네트워크 시스템으로 전환시킨다.

결론적으로 새로운 공동체는 국가를 대체하는 것이 아니라 국가를 포함하면서 그 위에서 작동하는 상위 수준의 관계망으로 정의된다. 이는 단일한 질서가 아니라 다층적 공존 구조를 기반으로 하며, 현대 사회의 복잡성과 상호의존성을 반영하는 구조적 전환으로 이해될 수 있다. 따라서 본 연구는 관계 중심의 공동체 모델이 미래 글로벌 거버넌스와 사회 통합의 중요한 이론적 기반이 될 수 있음을 제시한다.

주제어: 새로운 공동체, 유라시아 공동체, 국가 중심 질서, 글로벌 거버넌스, 네트워크 사회, 관계 중심 사회, 소유와 관계, 초국가적 협력, 다양성과 관용, 개방성, 확장성, 유연성, 구조적 전환, 국제질서 변화.

TOWARDS A NEW COMMUNITY: ITS NECESSITY AND MEANING

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-4>

Chung Junkon,

Professor, Secretary General of Eurasia Foundation,

The Eurasia Foundation, Japan

Email: chung@eurasia.or.jp

Annotation. This article analyses the structural crisis faced by the global society in the 21st century and explores the possibility of developing an alternative social model – a “new community” – from a theoretical and

philosophical perspective. The contemporary international order, despite its high level of technological connectivity and economic interdependence, still operates on the basis of a state-centric system. This structure demonstrates fundamental limitations in addressing complex global problems. In particular, the state system, being based on the principle of boundaries, inevitably produces processes of exclusion, division, and distribution of resources through the distinction between internal and external, leading to institutional fragmentation and structural asymmetry. This logic limits the effectiveness of responses to transnational challenges, including the climate crisis, the spread of infectious diseases, migration flows, and the digital divide.

Based on this problematic, the work analyses not only the institutional limitations of the state-centric order but also the deeper foundations of the organization of human society. In this regard, societal development is interpreted through the dual structure of “possession” and “relationship”. The possession model is based on an object-oriented perception of the world, within which reality is viewed as a collection of resources subject to control and accumulation. This approach played a key role in the development of capitalist and industrial systems. However, it also generates structural imbalances, including the concentration of resources, the decline of social trust, and the exacerbation of the environmental crisis.

In contrast, the relational model views society as a network of interdependent connections, in which social reality is formed through the interaction of multiple actors. In this perspective, community is understood not as a fixed structure, but as a dynamic process of constantly reconfiguring relationships. Modern digital networks and the development of the information economy enhance the practical feasibility of this model, demonstrating the transitional nature of the modern social system from the logic of possession to the logic of relationships.

To deepen the theoretical analysis, the Eurasian region is considered as the key research area. Eurasia represents a macro-civilizational space with a high degree of cultural, linguistic, and religious diversity. Its structure is characterized not by homogeneity, but by the constant interaction and overlap of various civilizational elements, making this region an important laboratory for the development of new community models.

The theoretical framework of the study includes an analysis of classical and contemporary sociological concepts, including Thomas Hobbes’s social contract theory, Amy Chua’s diversity theory, and Edward Glaeser’s urban theory. Hobbes viewed the state as a mechanism for ensuring order;

but modern reality demonstrates the limitations of its control capabilities. Chua emphasizes that the resilience of complex societies is determined by a combination of diversity and tolerance. Glaeser, in turn, emphasizes the role of openness and the density of interactions as factors in innovative development.

Based on these theoretical approaches, the new community is defined by three key principles: extensibility, openness, and flexibility. These principles facilitate the transition from static institutional structures to a dynamic network system. As a result, the new community is understood not as a replacement for the state, but as a supranational coordination system that incorporates state structures into a broader network of relationships.

Keywords: new community, Eurasian community, state-centric order, global governance, network social system, relational society, possession and relationship, transnational cooperation, diversity and tolerance, openness, extensibility, flexibility, structural transformation, changing international order.

1. 서론: 새로운 공동체 논의의 시대적 배경

1.1 문제 제기

21세기 글로벌 사회는 기술적 측면에서 전례 없는 수준의 상호 연결성을 달성하였지만, 정치적·문화적 차원에서는 여전히 분절된 구조를 유지하고 있다. 세계화는 경제 영역에서 국가 간의 의존성과 통합을 심화시키는 데 기여하였으나, 동시에 국가주의의 재강화, 지역 갈등의 심화, 이념적 대립의 확산과 같은 역설적 결과를 동반하였다.

이와 같은 현상은 기존의 국가 중심 국제 질서가 전 지구적 차원의 복합 문제를 충분히 해결하지 못하고 있음을 시사한다. 특히 기후 변화, 글로벌 팬데믹, 난민 이동, 디지털 격차와 같은 문제들은 특정 국가 단위의 정책적 대응만으로는 해결이 어려운 구조적 성격을 지닌다. 이러한 문제들은 상호 연결된 글로벌 시스템 속에서 발생하기 때문에, 기존의 주권 국가 체계를 기반으로 한 접근 방식은 점차 그 한계를 드러내고 있다.

따라서 현대 국제 사회는 국가 중심 질서를 보완하거나 재조정하는 수준을 넘어, 새로운 형태의 협력 구조를 모색해야 하는 전환점에 위치하고 있다고 볼 수 있다.

1.2 유라시아 재단의 비전

이러한 시대적 변화와 기존 국제 질서가 지닌 구조적 한계를 전제로 할 때, 유라시아 재단의 비전은 단순한 국제 협력 프로젝트를 넘어, 인간 사회의 조직 원리 자체를 재구성하려는 시도로 이해될 수 있다. 즉, 이는 기존의 국가 중심 질서를 보완하는 수준이 아니라, 그 질서 위에 새로운 형태의 초국가적 연결 구조를 설계하려는 이론적·실천적 모델이다.

현대 국제 시스템은 여전히 주권 국가를 기본 단위로 구성되어 있으며, 정치적 권위와 제도적 결정은 대부분 국가 단위에서 발생한다. 그러나 이러한 구조는 글로벌 차원의 문제를 처리하는데 점점 더 비효율적인 한계를 드러내고 있다. 기후 변화, 팬데믹, 에너지 위기, 디지털 플랫폼 규제, 난민 이동과 같은 문제들은 특정 국가 내부에서 발생하는 현상이 아니라, 복수의 국가와 지역이 동시에 얽혀 있는 초국가적 구조 속에서 발생한다. 따라서 이러한 문제를 해결하기 위해서는 국가 간 협력의 강화만으로는 충분하지 않으며, 보다 근본적인 수준에서 “참여 구조”와 “공동체 형성 방식” 자체의 재설계가 요구된다.

이러한 맥락에서 유라시아 재단은 공동체의 작동 원리를 국가 중심에서 관계 중심으로 전환하는 것을 핵심 목표로 설정한다. 여기서 공동체는 더 이상 특정 영토나 정치 체제에 의해 정의되는 고정된 단위가 아니라, 다양한 행위자들이 지속적으로 연결되고 상호작용하는 유동적 네트워크로 이해된다. 이 네트워크는 중앙집중적 권력 구조에 의해 통제되는 것이 아니라, 다수의 독립적 노드들이 자율적으로 연결되고 협력하는 분산형 구조를 가진다.

유라시아 재단이 제시하는 이러한 비전은 세 가지 핵심 원칙을 중심으로 구체화된다. 이 원칙들은 단순한 가치 선언이 아니라, 새로운 공동체를 실제로 설계하고 운영하기 위한 구조적 기준으로 기능한다.

첫째, **보편적 참여성(universal participation)**은 공동체 구성의 자격을 국가, 민족, 문화적 배경이 아닌 개인의 존재 자체로 확장하는 원칙이다. 기존 국제 질서에서 개인은 대부분 국가를 통해 간접적으로 국제 활동에 참여하는 구조에 놓여 있었다. 즉, 개인은 “시민”으로서 국가에 속하고, 그 국가를 통해 국제 시스템에 접근하는 방식이었다. 그러나 디지털 기술과 글로벌 네트워크의 발전은 이러한 구조를 근본적으로 변화시키고 있다. 개인은 이미 국경을 넘어 학문, 경제, 문화, 사회적 활동을 직접

수행할 수 있는 환경 속에 존재한다. 따라서 보편적 참여성은 단순히 접근 권한을 확대하는 것이 아니라, 국제 공동체의 기본 단위를 “국가”에서 “개인과 네트워크”로 재구성하는 구조적 전환을 의미한다.

둘째, **자유 보장(guarantee of freedom)**은 형식적 권리 선언을 넘어 실질적 작동 조건으로서의 자유를 의미한다. 이는 사상, 종교, 표현의 자유가 법적으로만 보장되는 것이 아니라, 실제 사회 구조 속에서 제한 없이 실현될 수 있는 환경을 포함한다. 역사적으로 자유는 국가 권력과 시민 사회 간의 긴장 속에서 점진적으로 확장되어 왔지만, 여전히 많은 경우 자유는 제도적 조건, 정치적 이해관계, 경제적 구조에 의해 제한된다. 유라시아 재단이 제시하는 자유는 특정 이념 체계에 종속된 자유가 아니라, 다양한 가치 체계가 공존할 수 있는 “조건으로서의 자유”이다. 이러한 자유 개념은 공동체를 약화시키는 요소가 아니라, 오히려 다양한 문화와 정체성이 충돌 없이 공존할 수 있도록 하는 구조적 기반으로 작동한다.

셋째, **비정치성 원칙(non-political principle)**은 공동체 운영 구조가 특정 국가, 정부, 정당 또는 정치적 이해관계에 의해 독점적으로 지배되지 않도록 하는 제도적 장치이다. 여기서 비정치성은 정치의 부정이 아니라, 정치적 권력의 과도한 개입을 제한함으로써 공동체의 중립성과 지속 가능성을 확보하려는 원칙이다. 현대 국제 협력 구조는 종종 특정 국가의 전략적 이해나 정치적 영향력에 의해 방향이 결정되는 경향이 있으며, 이는 장기적으로 신뢰 구조를 약화시키는 요인이 된다. 따라서 비정치성 원칙은 공동체를 특정 권력 중심에서 분리하여, 보다 안정적이고 예측 가능한 협력 환경을 구축하는 데 목적이 있다.

이 세 가지 원칙은 각각 독립된 규범이 아니라 상호 보완적으로 결합되어 새로운 공동체 구조의 기본 설계 원리를 형성한다. 즉, 보편적 참여성은 “누가 참여할 수 있는가”를 규정하고, 자유의 보장은 “어떤 조건에서 참여가 가능한가”를 정의하며, 비정치성은 “어떤 권력 구조 속에서 공동체가 운영되는가”를 규정한다. 이러한 구조적 결합을 통해 유라시아 재단의 비전은 단순한 이상적 담론이 아니라 실제로 작동 가능한 제도적 모델로 구체화된다.

결과적으로 유라시아 재단의 비전은 국가 중심 질서를 단순히 수정하거나 보완하는 것이 아니라, 그 위에 새로운 차원의 협력 구조를 구축하는 것을 목표로 한다. 이는 인간 사회가 폐쇄적이고

경계 중심적인 시스템에서 벗어나, 개방적이고 네트워크 기반의 구조로 이동하고 있음을 반영하는 전환적 모델이며, 현대 국제 질서의 구조적 재편을 설명하는 하나의 이론적 틀로 이해될 수 있다.

전통적 국가 중심 체제와 새로운 공동체 모델의 구조적 차이는 표 1에 정리되어 있다.

구분	전통적 국가 중심 체제	새로운 공동체 모델 (유라시아 재단)
기본 참여 단위	국가	개인 + 네트워크
구조 형태	위계적 · 중앙집중형	분산형 · 네트워크형
국제 시스템 참여 방식	국가를 통한 간접 참여	개인의 직접 참여
상호작용 논리	국가 간 경쟁 중심	협력 및 조정 중심
핵심 자원	영토, 권력, 통제	지식, 정보, 연결성
자유 의 개념	국가 제도 내 제한된 자유	구조적으로 보장된 자유
정치적 의존성	국가 이해관계에 강하게 의존	정치적 개입 최소화 (비정치성 원칙)
경계 구조	고정된 국가 경계	유동적이고 개방된 네트워크 경계

2.1. 공동체의 역사적 진화

공동체는 인류 사회의 발전 과정에서 고정된 사회적 형태로 존재해 온 것이 아니라, 시대적 조건, 생산 양식, 기술 발전, 그리고 의사소통 구조의 변화에 따라 지속적으로 재구성되어 온 동적 사회 구조(dynamic social structure)이다. 따라서 공동체는 단일한 정의로 환원될 수 있는 실체라기보다, 인간의 상호작용 방식이 구조화된 역사적 결과물로 이해되어야 한다.

인간은 생존과 협력이라는 기본 조건 속에서 타인과의 관계를 조직화해 왔으며, 이러한 조직 방식은 역사적으로 점진적인 확장과

복잡화 과정을 거쳐 발전해 왔다. 공동체의 진화는 단순한 규모의 확대가 아니라, 관계 형성의 기준과 사회 통합 원리의 변화라는 점에서 구조적 전환으로 이해된다.

2.1.1 혈연 공동체 (Blood Community)

가장 초기 형태의 공동체는 혈연 공동체이다. 이 단계에서 공동체의 결속 원리는 생물학적 혈연 관계에 기반하였다. 즉, 공동체 구성의 기준은 제도나 규범이 아니라 출생과 혈통이라는 자연적 조건이었다.

이 구조에서 인간의 신뢰 관계는 친족 관계를 중심으로 형성되었으며, 협력 또한 가족 및 부족 단위 내에서 제한적으로 이루어졌다. 공동체의 경계는 매우 명확하게 내부와 외부로 구분되었고, 외부 집단과의 관계는 불확실성과 잠재적 적대성을 전제로 했다.

따라서 혈연 공동체는 높은 내부 결속력과 생존 안정성을 제공하는 반면, 구조적 확장성은 극히 제한적이라는 특징을 가진다.

2.1.2 지역 공동체 (Local Community)

농업의 정착화와 생산 구조의 안정화는 공동체의 새로운 형태를 가능하게 하였다. 이 단계에서 등장한 것이 지역 공동체이다.

지역 공동체는 혈연 관계를 넘어 지리적 근접성과 생활 공간의 공유를 핵심 기준으로 한다. 마을, 도시, 지역 단위의 공동체는 공동 생산과 사회적 규범을 기반으로 형성되었으며, 신뢰 관계 또한 공간적 공존을 통해 확장되었다.

이 단계의 중요한 변화는 공동체 형성 기준이 생물학적 조건에서 공간적 조건으로 이동했다는 점이다. 그러나 여전히 공동체는 물리적 경계에 의해 제한되었으며, 공간적 분리가 곧 사회적 분리를 의미하는 구조를 유지하였다.

2.1.3 국가 공동체 (Nation-State Community)

근대 이후 산업화와 정치 제도의 발전은 국가 공동체의 형성을 가져왔다. 이 단계에서 공동체는 단순한 지역 단위를 넘어, 법·제도·언어·교육 시스템을 공유하는 거대한 정치적 구조로 확장되었다.

이 과정에서 개인은 더 이상 혈연이나 지역의 구성원이 아니라 “국가 시민(citizen)”이라는 정치적 정체성을 부여받게 된다. 국가는 공동체의 통합을 제도적으로 보장하는 핵심 단위로 기능하며, 교육, 행정, 법률을 통해 일관된 사회 질서를 형성하였다.

그러나 국가 공동체는 동시에 구조적 긴장을 내포한다. 국가 간 경쟁 구조, 민족주의의 강화, 이념적 대립은 공동체의 경계를

강화하는 동시에 외부와의 충돌 가능성을 확대하였다. 즉, 국가 공동체는 내부 통합과 외부 분리라는 이중 구조를 가진 체계이다.

2.1.4 글로벌 네트워크 공동체 (Global Network Community)

현대 사회는 새로운 단계인 글로벌 네트워크 공동체로 전환되고 있다. 이 단계의 가장 핵심적인 특징은 공동체 형성의 기준이 더 이상 물리적 공간이나 정치적 경계에 의해 결정되지 않는다는 점이다.

디지털 기술의 발전, 인터넷의 확산, 글로벌 경제 및 정보 구조의 통합은 인간 관계를 국가 단위로부터 분리시키고 있다. 개인은 더 이상 단일 국가 공동체에만 속하지 않으며, 학문·경제·문화·디지털 플랫폼을 통해 다중 네트워크 공동체에 동시에 참여하는 구조를 형성한다.

이 단계에서는 공동체의 구조적 기반이 “영토”에서 “연결성(connectivity)”으로 이동하며, 사회 통합의 방식 또한 제도적 강제에서 네트워크 기반 자율 연결로 전환된다.

2.1.5 공동체 개념의 구조적 전환

이러한 역사적 변화는 단순한 기술 발전이 아니라 공동체 개념 자체의 구조적 전환을 의미한다.

과거 공동체는 “소속(belonging)” 개념을 중심으로 구성되었다. 즉, 개인은 특정 집단에 속함으로써 정체성을 획득하였다. 그러나 현대 공동체는 “연결(connectivity)”과 “참여(participation)”를 중심으로 재구성되고 있다. 이는 공동체가 더 이상 폐쇄적 단위가 아니라, 지속적으로 재구성되는 관계망임을 의미한다.

표 2. 공동체의 역사적 진화 단계 비교

단계	공동체 유형	결속 기준	공간 구조	사회 통합 방식	주요 특징
1	혈연 공동체	혈통, 가족	매우 제한적	친족 신뢰	강한 결속, 낮은 확장성
2	지역 공동체	지리적 근접성	지역 단위	생활 규범, 공동 생산	공간 기반 통합
3	국가 공동체	시민권, 제도	영토 국가	법·교육·제도	강한 제도적 통합
4	글로벌 네트워크 공동체	연결성, 참여	비물리적 네트워크	정보·협력·플랫폼	탈영토화, 다중 소속

2.1.6 과도기적 구조와 이론적 함의

현재 인류는 국가 공동체에서 글로벌 네트워크 공동체로 이동하는 과도기적 단계에 위치해 있다. 이 전환은 단순한 구조 변화가 아니라, 인간이 사회를 인식하고 정체성을 구성하는 방식 자체의 변화를 포함한다.

과거에는 공동체가 개인의 정체성을 규정하는 구조였다면, 현대에는 개인의 다층적 정체성이 공동체를 구성하는 핵심 요소로 작동한다. 즉, 공동체는 더 이상 고정된 실체가 아니라, 개인과 개인 간 관계의 축적을 통해 지속적으로 재구성되는 구조적 과정으로 이해되어야 한다.

결과적으로 공동체의 역사적 진화는 고정된 사회 형태의 변천이 아니라, 관계 형성 방식의 점진적 확장 과정으로 이해된다. 이러한 관점은 공동체를 실체가 아닌 “관계적 구조(relational structure)”로 재정의하게 하며, 이는 이후 논의되는 “관계 중심 공동체” 개념의 이론적 기초를 제공한다.

2.2 공동체 개념의 현대적 확장

현대 사회에서 공동체 개념은 더 이상 단일한 사회적 결속 형태로 이해될 수 없으며, 규범적 질서, 합리성 구조, 그리고 네트워크적 상호작용의 교차 지점에서 재구성되고 있다. 특히 근대 이후의 사회 이론은 공동체를 단순한 집단적 소속이 아니라, 의사소통 구조, 권력 관계, 그리고 연결망의 복합적 체계로 분석해 왔다. 이러한 관점에서 공동체는 “고정된 실체”가 아니라 “지속적으로 구성되는 과정(process of constitution)”으로 이해된다.

이러한 이론적 전환을 설명하기 위해 본 절에서는 Jürgen Habermas의 의사소통 행위 이론, Max Weber의 합리화 개념, 그리고 현대 네트워크 이론을 중심으로 공동체 개념의 확장 양상을 분석한다.

2.2.1 의사소통 합리성과 생활세계의 재구성 (하버마스)

Jürgen Habermas는 현대 사회를 시스템(system)과 생활세계(lifeworld)의 이중 구조로 설명한다. 시스템은 경제와 행정과 같이 기능적 합리성에 의해 작동하는 영역이며, 생활세계는 언어적 상호작용과 문화적 의미가 형성되는 영역이다. 공동체는 전통적으로 생활세계에 기반하여 형성되어 왔으나, 현대 사회에서는 시스템의 논리가 점차 생활세계를 침투하면서 공동체 구조의 변형이 발생한다.

하버마스의 관점에서 공동체의 핵심은 권력이나 경제적 교환이 아니라 “의사소통 행위(communicative action)”에 있다. 즉, 합리적이고 왜곡되지 않은 의사소통이 가능할 때 공동체는 정당성을 확보한다. 그러나 현대 사회에서는 전략적 행위(strategic action)가 의사소통 공간을 잠식하면서, 공동체의 의미 기반이 약화되는 현상이 나타난다.

이러한 분석은 현대 공동체가 단순한 제도적 통합이 아니라, 의사소통 구조의 회복과 재구성을 필요로 한다는 점을 보여준다.

2.2.2 합리화와 탈마법화: 근대 공동체의 구조적 변화 (베버)

Max Weber는 근대 사회의 핵심 특징을 “합리화(rationalization)” 과정으로 설명한다. 이 과정에서 전통적·종교적 권위는 점차 법적·관료적 권위로 대체되며, 사회는 예측 가능성과 효율성을 중심으로 재구성된다. 그는 이러한 변화를 “탈마법화(disenchantment)”라고 개념화하였다.

이 관점에서 공동체는 전통적 가치와 감정적 유대에 기반한 구조에서, 규칙과 제도에 기반한 합리적 구조로 전환된다. 그러나 이러한 합리화는 동시에 인간 관계의 형식화를 초래하며, 공동체 내부의 의미적 결속을 약화시키는 결과를 낳는다.

즉, 베버의 이론은 현대 공동체가 높은 제도적 안정성을 가지는 동시에, 정서적·문화적 결속력의 약화를 경험하는 구조적 역설을 설명한다. 이는 국가 공동체의 한계를 이해하는 중요한 이론적 기반을 제공한다.

2.2.3 네트워크 이론과 연결성 중심 공동체

현대 사회이론에서는 공동체를 더 이상 위계적 구조로 보지 않고, 노드(node)와 연결(link)로 구성된 네트워크 구조로 분석하는 경향이 강화되고 있다. 이 관점에서 공동체는 중심이 존재하는 집합이 아니라, 관계의 밀도와 연결성에 의해 구성되는 동적 구조이다.

네트워크 이론에서는 공동체의 핵심 단위가 개인이나 집단 자체가 아니라, 그들 간의 연결 관계이다. 따라서 공동체의 강도는 구성원의 수가 아니라 연결의 질과 빈도에 의해 결정된다. 이러한 구조에서는 특정 중심이 전체를 통제하는 것이 아니라, 다양한 노드들이 분산적으로 상호작용하면서 전체 구조가 형성된다.

이러한 네트워크적 관점은 디지털 기술의 발전과 함께 더욱 현실적인 설명력을 갖는다. 인터넷, 소셜 네트워크, 글로벌 플랫폼은 물리적 경계를 초월한 관계 형성을 가능하게 하며, 공동체를 공간 기반 구조에서 연결 기반 구조로 전환시키고 있다.

2.2.4 이론적 종합: 공동체 개념의 구조적 전환

이상의 이론들을 종합하면, 현대 공동체 개념은 세 가지 차원의 전환을 통해 확장되고 있음을 확인할 수 있다.

첫째, 하버마스의 관점에서 공동체는 의사소통의 정당성 구조로 이해되며, 둘째, 베버의 관점에서는 합리화 과정 속에서 제도 중심 구조로 전환되며, 셋째, 네트워크 이론에서는 연결성 중심의 분산 구조로 재구성된다.

이러한 전환은 공동체가 더 이상 단일한 사회적 단위가 아니라, 의사소통·제도·네트워크가 중첩된 복합 구조임을 의미한다. 즉, 현대 공동체는 “소속의 구조”가 아니라 “관계의 구조”로 이동하고 있다.

결론적으로 공동체 개념의 현대적 확장은 근대 사회 이론의 핵심 전환 - 의사소통 합리성, 합리화 과정, 그리고 네트워크 구조 - 을 통해 설명될 수 있다. 이러한 이론적 통합은 공동체를 고정된 사회 단위가 아니라, 지속적으로 재구성되는 관계적 시스템으로 이해하게 한다. 이는 이후 논의되는 “네트워크형 새로운 공동체” 개념의 이론적 기반을 형성한다.

3. 인간 활동의 구조: 소유와 관계의 철학적 이중성

인간 사회의 구조를 이해하기 위해서는 단순한 경제적·정치적 제도 분석을 넘어, 인간 존재가 세계와 맺는 근본적인 존재론적 관계 방식에 대한 철학적 분석이 요구된다. 인간은 단순히 자원을 소비하고 생산하는 기능적 존재가 아니라, 세계를 인식하고 의미화하며 그 속에서 자신의 존재를 구성하는 관계적 존재이다.

이러한 관점에서 인간의 활동은 크게 소유(Possession)와 관계(Relationship)라는 두 가지 철학적 축으로 설명될 수 있다. 이 두 개념은 단순한 사회경제적 범주가 아니라, 인간이 세계를 “대상으로 구성하는 방식”과 “관계 속에서 구성되는 방식”이라는 서로 다른 존재론적 패러다임을 의미한다.

3.1 소유의 존재론: 대상화, 통제, 그리고 근대적 주체

소유 중심의 세계관은 인간이 세계를 독립적이고 외재적인 대상(object)으로 인식하는 방식에서 출발한다. 이 관점에서 세계는 인간 외부에 존재하는 자원이며, 인간의 역할은 이를 인식하고, 분할하고, 축적하며, 통제하는 데 있다.

이러한 인식 구조는 근대 철학의 주체 중심 형이상학과 밀접하게 연결된다. 특히 René Descartes 이후 형성된 근대적 주체

개념은 인간을 “생각하는 자아(cogito)”로 설정하고, 세계를 객관적 인식 대상(object of cognition)으로 전환시켰다. 이후 인식론적 주체는 자연과 사회를 수학적·과학적으로 분석 가능한 구조로 재구성하게 된다.

이 과정은 인간과 세계의 관계를 근본적으로 재편하였다. 세계는 더 이상 의미와 관계의 장이 아니라, 측정 가능하고 계산 가능한 객체들의 집합으로 이해되었다. 이러한 구조는 근대 과학과 산업 체계의 발전을 가능하게 했지만, 동시에 세계를 철저히 도구화하는 경향을 강화하였다.

이후 이러한 소유 중심 구조는 자본주의 체계 속에서 극대화된다. 자본주의는 기본적으로 축적(accumulation)과 경쟁(competition)을 중심으로 작동하는 시스템이며, 이는 소유의 증가를 사회적 가치의 핵심 기준으로 설정한다. 그 결과 인간 관계는 협력보다는 경쟁 중심으로 재편되고, 사회적 상호작용은 점차 경제적 효율성과 교환 가치 중심으로 구조화된다.

그러나 소유 중심 구조는 단순한 경제적 효율성의 문제를 넘어, 사회 전체의 지속 가능성과 인간 존재의 관계 구조 자체에 구조적 한계를 드러낸다. 첫째, 소유 중심 논리는 본질적으로 “무한 축적(infinite accumulation)”을 전제로 하기 때문에, 자원이 유한하다는 현실적 조건과 충돌하게 된다. 이러한 구조에서는 일부 주체에게 자원과 부가 집중되는 반면, 다수의 주체는 상대적으로 배제되는 경향이 강화되며, 결과적으로 사회 내부의 경제적·사회적 불균형이 지속적으로 심화된다. 이는 단순한 분배 문제를 넘어, 구조적으로 불평등을 재생산하는 체계적 메커니즘으로 작동한다.

둘째, 소유 중심 구조에서는 타자가 협력의 주체가 아니라 경쟁과 계산의 대상으로 환원되는 경향이 강화된다. 즉, 인간 관계는 상호 인정과 상호성에 기반하기보다는, 효용과 이익 극대화를 위한 수단적 관계로 재구성된다. 이러한 과정은 사회적 신뢰(social trust)의 기반을 약화시키며, 공동체 내부의 연대 가능성을 점차 축소시킨다. 결국 사회는 협력 구조가 아니라 상호 불신과 경쟁이 구조화된 체계로 변질될 위험을 내포하게 된다.

셋째, 소유 중심 세계관은 인간과 자연의 관계를 근본적으로 대상화한다는 점에서 생태적 위기를 구조적으로 내재한다. 자연은 더 이상 공존의 대상이 아니라, 개발과 이용의 대상으로 간주되며, 이는 무한한 개발과 소비 논리를 정당화하는 기반이 된다. 그 결과 환경 파괴, 기후 변화, 생물 다양성 감소와 같은 생태 위기가

단순한 부수적 현상이 아니라, 구조적으로 반복되는 결과로 나타난다.

넷째, 소유 중심 구조에서는 가치 판단의 기준이 질적 관계에서 양적 축적으로 이동하게 된다. 인간의 삶, 관계, 경험조차도 점차 수량화되고 비교 가능한 형태로 환원되며, “더 많이 소유하는 것”이 “더 좋은 것”이라는 인식이 강화된다. 이러한 왜곡은 인간 경험의 질적 차원을 약화시키고, 삶의 의미를 단순한 축적의 논리로 축소시키는 결과를 초래한다.

결과적으로 소유 중심 구조는 경제적 효율성을 제공하는 동시에, 사회적 불평등, 관계의 파편화, 생태 위기, 그리고 가치 체계의 왜곡이라는 다층적 한계를 구조적으로 내포하고 있다고 할 수 있다.

3.2 관계의 존재론: 상호의존성과 구성적 존재

반면 관계 중심의 존재론은 인간과 세계를 분리된 실체로 보지 않고, 상호 연결된 관계망 속에서 지속적으로 구성되는 존재로 이해한다. 이 관점에서 존재는 고정된 것이 아니라, 관계 속에서 생성되는 과정 (process of becoming)이다.

이러한 사고는 현대 철학의 여러 흐름과 연결된다. 예를 들어 Martin Heidegger는 인간 존재를 세계-내-존재(Dasein)로 규정하며, 인간이 이미 세계와 분리될 수 없는 관계 속에 존재한다고 보았다. 또한 Maurice Merleau-Ponty의 현상학은 인간 경험이 신체와 세계의 상호작용 속에서 구성된다고 설명한다.

사회이론에서도 유사한 전환이 나타난다. 인간은 독립된 단위가 아니라, 다양한 관계망 속에서 구성되는 존재로 이해되며, 사회 구조 역시 이러한 관계들의 패턴으로 분석된다.

관계 중심 구조에서 핵심 개념은 “소유”가 아니라 참여(participation)이다. 인간은 세계를 소유하는 주체가 아니라, 세계의 생성 과정에 참여하는 존재이다. 지식, 문화, 경제 활동 또한 개인의 독점적 자산이 아니라, 관계적 상호작용을 통해 생성되고 재구성되는 공공적 산물로 이해된다.

표 3. 소유 중심 구조와 관계 중심 구조 비교

구분	소유 중심 구조	관계 중심 구조
존재 이해	독립적 실체	관계 속 구성된 존재
세계 인식 방식	대상화 (objectification)	연결성 (relationality)
핵심 행위	축적, 통제	참여, 연결
경제 구조	경쟁 중심 자본 축적	협력 중심 네트워크 경제
사회 구조	위계적 구조	네트워크 구조
인간 관계	경쟁, 분리	협력, 상호의존
가치 기준	소유량, 자원 점유	연결성, 관계의 질
철학적 기반	근대 주체 철학	현상학 · 관계 존재론

3.3 패러다임 전환: 소유에서 관계로

소유와 관계의 구분은 단순한 개념적 이분법이 아니라, 현대 문명이 경험하고 있는 구조적 전환을 설명하는 핵심 분석틀이다. 현재 인류 사회는 소유 중심 문명이 지닌 구조적 한계가 점차 명확해지는 동시에, 관계 중심 문명의 가능성이 점진적으로 확장되는 과도기적 단계에 위치해 있다. 이러한 변화는 부분적 사회 변화가 아니라, 경제 · 사회 · 철학 전 영역을 관통하는 패러다임 전환으로 이해되어야 한다.

이 전환은 서로 분리된 세 가지 차원에서 발생하는 것이 아니라, 상호 연동된 구조적 변화로 나타난다. 즉, 경제 구조의 변화는 사회적 관계의 변화를 촉진하고, 이는 다시 인간 존재에 대한 철학적 이해의 변화를 유도하는 방식으로 전체 시스템이 재구성된다.

먼저 **경제적** 차원에서의 변화는 소유 중심 구조의 한계를 가장 직접적으로 드러낸다. 전통적 산업 경제는 희소한 자원의 배분과 축적을 중심으로 작동하며, 소유의 확대가 곧 경제적 성공과 직결되는 구조를 형성해 왔다. 그러나 디지털 기술의 발전과 정보화 사회의 도래는 이러한 구조를 근본적으로 변화시키고 있다. 정보와 지식은 물리적 자원과 달리 비배타적이며, 동시에 복제와 확산이 가능하다는 특성을 가진다. 이로 인해 경제적 가치의 중심은 “소유”에서 “접근(access)”과 “공유(share)”로 이동하고 있으며, 플랫폼 경제, 오픈소스 생태계, 협업 기반 지식 생산 구조는 이러한 전환을 구체적으로 보여주는 사례이다. 결과적으로 경제 활동은 경쟁적 축적 구조에서 네트워크 기반 협력 구조로 이동하고 있다.

다음으로 **사회적 차원**에서는 개인의 정체성 구조가 근본적으로 변화하고 있다. 전통적 사회에서는 개인이 비교적 고정된 공동체 - 가족, 지역, 국가 - 에 귀속되어 단일한 정체성을 형성하는 것이 일반적이었다. 그러나 현대 사회에서 개인은 더 이상 단일한 공동체에 고정되지 않으며, 다양한 사회적·디지털 네트워크 속에서 동시에 여러 관계를 형성한다. 이로 인해 정체성은 고정된 속성이 아니라, 관계의 변화에 따라 지속적으로 재구성되는 유동적 구조로 전환되고 있다. 사회 구조 또한 위계적 조직 중심에서 탈피하여, 상호 연결된 분산 네트워크 구조로 이동하고 있으며, 이는 사회 통합 방식 자체가 “중심 통제”에서 “연결 기반 조정”으로 변화하고 있음을 의미한다.

마지막으로 **철학적 차원**에서의 변화는 이러한 경제적·사회적 전환의 심층적 기반을 형성한다. 인간 존재에 대한 이해는 점차 “소유하는 주체”에서 “관계 속에서 구성되는 존재”로 이동하고 있다. 즉, 인간은 독립적으로 완결된 실체가 아니라, 타자 및 세계와의 관계 속에서 지속적으로 형성되고 의미를 획득하는 존재로 이해된다. 이러한 관점은 인간을 고립된 개체로 파악했던 근대적 주체 중심 철학을 넘어, 상호의존성과 관계성을 존재의 기본 조건으로 설정하는 존재론적 전환을 의미한다.

결과적으로 소유에서 관계로의 패러다임 전환은 특정 영역에 국한된 변화가 아니라, 경제 구조, 사회 조직, 인간 존재 이해 방식이 동시에 재구성되는 총체적 변형 과정이다. 이러한 전환은 현대 문명이 더 이상 고립된 단위와 경쟁 중심 구조에 의해 설명될 수 없음을 보여주며, 관계성과 연결성을 중심으로 한 새로운 공동체 이론의 필요성을 이론적으로 정당화한다.

3.4 철학적 함의: 인간 존재의 재정의

소유와 관계의 이중 구조는 단순히 사회적 행동 양식의 차이를 설명하는 분석 틀을 넘어, 궁극적으로 인간 존재 자체에 대한 정의를 근본적으로 재구성하는 철학적 전환을 포함한다. 전통적인 소유 중심 세계관에서 인간은 세계를 인식하고 통제하며, 외부 대상을 축적함으로써 자신의 존재를 확장하는 주체로 이해되어 왔다. 이러한 관점에서는 인간과 세계가 명확히 분리되어 있으며, 세계는 인간 외부에 존재하는 객체적 질서로 간주된다.

그러나 관계 중심 세계관에서는 이러한 분리 자체가 더 이상 자명한 전제로 받아들여지지 않는다. 인간은 세계와 분리된 독립적 실체가 아니라, 세계 및 타자와의 관계 속에서 지속적으로

구성되고 변화하는 존재로 이해된다. 즉, 존재는 고정된 상태가 아니라 관계적 상호작용 속에서 끊임없이 생성되는 과정으로 전환된다.

이러한 변화는 단순한 윤리적 가치의 선택이 아니라, 존재론적 구조 자체의 변화이다. 인간은 더 이상 완결된 자족적 실체가 아니라, 관계망 속에서 끊임없이 형성되고 재구성되는 과정적 존재(processual being)로 이해되어야 한다. 이 관점에서 “인간은 존재한다”는 것은 독립적으로 존재한다는 의미가 아니라, 이미 타자 및 세계와의 관계 속에 편입되어 있다는 것을 의미한다.

이러한 존재론적 전환은 공동체 개념에도 직접적인 영향을 미친다. 전통적인 공동체 이론에서 공동체는 개별 주체들이 모여 형성하는 고정된 집합체로 이해되었다. 그러나 관계 중심 존재론에서는 공동체 자체가 이미 완결된 구조가 아니라, 관계적 존재들이 지속적으로 상호작용하면서 생성해내는 과정적 구조로 재정의된다. 즉, 공동체는 결과적으로 형성된 “구조”가 아니라, 끊임없이 진행 중인 “관계의 과정”이다.

이러한 관점에서 공동체는 더 이상 경계로 구분된 안정된 단위가 아니라, 관계의 밀도와 연결의 패턴에 따라 지속적으로 변화하는 동적 네트워크로 이해된다. 이는 공동체를 정적인 실체로 보는 전통적 관점을 해체하고, 관계와 상호작용을 중심으로 하는 새로운 사회 존재론을 제시한다.

결론적으로 소유에서 관계로의 전환은 현대 사회가 경험하는 구조적 변화의 핵심 축일 뿐만 아니라, 인간 존재에 대한 이해 방식 자체의 전환을 의미한다. 이는 경제, 사회, 철학 전 영역에 걸친 포괄적 패러다임 이동으로서, 경쟁과 분리 중심의 질서에서 협력과 연결 중심의 질서로 이동하는 과정을 설명한다. 동시에 이러한 전환은 새로운 공동체 이론의 존재론적 기반을 형성하며, 인간 사회를 고정된 구조가 아닌 지속적으로 생성되는 관계적 시스템으로 이해할 수 있는 이론적 토대를 제공한다.

4. 국가와 개인: 경계의 형성과 구조적 한계

국가와 개인의 관계는 근대 정치철학의 핵심 주제이며, 동시에 현대 사회를 이해하는 데 있어 가장 중요한 분석 축 중 하나이다. 국가는 질서와 안정의 기제로 기능하는 동시에, 개인의 자유와 가능성을 규정하는 구조적 틀이기도 하다. 따라서 국가를 단순히 “보호 장치”로만 이해하는 것은 충분하지 않으며, 그 형성과 작동 방식, 그리고 내재적 한계를 종합적으로 분석할 필요가 있다.

4.1 국가의 형성 원리

근대 국가의 형성에 대한 가장 대표적인 이론 중 하나는 Thomas Hobbes의 사회계약론이다. 그는 인간의 자연 상태를 “만인에 대한 만인의 투쟁”으로 규정하며, 이러한 불안정성과 폭력 상태를 극복하기 위해 개인들이 일정한 권리를 공동체적 권력에 위임한다고 설명하였다. 이때 형성되는 것이 바로 국가이며, 국가는 사회 구성원들의 생명과 안전을 보호하기 위해 폭력을 독점하는 구조적 권력을 갖게 된다.

이러한 관점에서 국가는 단순한 행정 기구가 아니라, 인간 사회의 근본적 불안을 제어하기 위한 “필수적 권력 장치”로 이해된다. 즉, 국가는 질서의 창출자이자 동시에 무질서의 억제자로 기능한다. 근대 정치 질서는 이러한 국가의 기능을 중심으로 조직되었으며, 법과 제도는 국가 권력의 정당성을 뒷받침하는 핵심 장치로 발전하였다.

그러나 국가의 이러한 형성 원리는 동시에 특정한 전체를 포함한다. 그것은 인간이 기본적으로 상호 불신과 경쟁 상태에 존재한다는 가정이다. 즉, 국가의 존재는 인간 관계의 불완전성과 갈등 가능성을 전제로 한다는 점에서, 본질적으로 “경계 기반 질서” 위에 구축되어 있다.

4.2 국가 시스템의 구조적 한계

국가가 질서 유지와 안정 확보에 중요한 역할을 수행해 왔음에도 불구하고, 현대 사회에서는 국가 시스템의 구조적 한계가 점차 분명하게 드러나고 있다. 이러한 한계는 크게 내부적 경계와 제도적 경계라는 두 차원에서 설명될 수 있다.

4.2.1 내부적 경계 (Internal Boundaries)

첫째, 국가 내부에는 문화적 배타성이 존재한다. 국가는 특정 언어, 역사, 문화적 서사를 중심으로 국민 정체성을 형성하며, 이 과정에서 비주류 문화나 소수 집단은 주변화될 가능성이 존재한다. 이러한 구조는 사회적 통합을 강화하는 동시에 다양성의 억압이라는 역설적 결과를 낳는다.

둘째, 사회적 계층화 역시 내부적 경계의 중요한 요소이다. 경제적 불평등, 교육 기회의 차이, 사회적 자본의 불균형은 동일한 국가 내에서도 사실상 서로 다른 “사회적 세계”를 형성하게 만든다. 이는 국가가 하나의 통합된 공동체로 기능하기 어렵게 만드는 구조적 요인이다.

셋째, 정체성의 분리는 현대 사회에서 더욱 복잡한 양상으로 나타난다. 개인은 더 이상 단일한 국가 정체성으로만 규정되지

않으며, 다양한 문화적 · 직업적 · 디지털 정체성을 동시에 가진 존재로 변화하고 있다. 이로 인해 국가가 요구하는 단일한 시민 정체성과 실제 개인의 다층적 정체성 사이에는 지속적인 긴장이 발생한다.

4.2.2 제도적 경계 (Systemic Boundaries)

국가 시스템은 또한 제도적 구조 자체에서 비롯되는 한계를 가진다.

첫째, 법적 제한은 국가 운영의 안정성을 보장하는 동시에 변화에 대한 적응 속도를 제한하는 요인이 된다. 법과 제도는 본질적으로 안정성을 기반으로 설계되기 때문에, 급격한 사회 변화에 유연하게 대응하기 어렵다.

둘째, 행정적 경직성은 중앙집중적 구조에서 더욱 강화된다. 대규모 국가 시스템은 효율성과 통제를 위해 표준화된 행정 절차를 필요로 하지만, 이는 개별 상황에 대한 세밀한 대응을 어렵게 만든다.

셋째, 국제 협력의 제한성은 국가 중심 질서의 가장 중요한 구조적 한계 중 하나이다. 국가는 기본적으로 자국의 이익을 중심으로 설계된 체계이기 때문에, 글로벌 차원의 문제 - 예를 들어 환경 문제, 보건 위기, 기술 규제 - 에 대해 충분히 통합된 대응을 수행하기 어렵다.

4.2.3 현대 사례 분석: 국가 통제의 구조적 한계

이러한 국가 시스템의 구조적 한계는 추상적 이론 수준에서만 논의되는 것이 아니라, 실제 역사적 사건을 통해 구체적으로 드러난다. 대표적인 사례로 2011년 동일본 대지진과 후쿠시마 원전 사고를 들 수 있다.

이 사건은 단순한 자연재해가 아니라, 지진과 쓰나미라는 자연적 요인과 원자력 발전 시스템이라는 고도 기술 인프라가 결합된 복합 재난(**complex disaster**)의 형태로 발생하였다. 당시 일본은 세계적으로 가장 정교한 행정 시스템과 높은 수준의 기술적 안전 규제를 갖춘 국가 중 하나로 평가되었음에도 불구하고, 예측 불가능한 연쇄적 재난 상황 속에서 국가 차원의 통제 능력은 한계에 직면하였다.

특히 이 사례에서 주목할 점은, 개별 시스템의 실패가 아니라 시스템 간 상호작용에서 발생한 “비선형적 위험 구조” 이다. 즉, 자연재해, 에너지 인프라, 정보 통신, 위기 대응 행정 체계가 서로 긴밀하게 연결되어 있는 상황에서, 하나의 요소에서 발생한 충격이 전체 시스템으로 확산되는 구조적 취약성이 드러난 것이다.

이러한 상황은 Ulrich Beck이 지적한 “위험 사회(risk society)”의 특징과도 일치한다. 베크에 따르면 현대 사회는 위험을 외부에서 통제 가능한 대상이 아니라, 사회 구조 내부에서 생산되는 내재적 결과로 경험하게 된다. 후쿠시마 사례는 바로 이러한 “내재적 위험 구조”가 현실적으로 작동한 대표적 사례라고 할 수 있다.

또한 이 사건은 국가의 기술적 역량과 행정적 능력이 일정 수준 이상으로 발전했음에도 불구하고, 완전한 통제(control totality)가 구조적으로 불가능하다는 사실을 보여준다. 이는 국가가 아무리 정교한 안전 시스템을 구축하더라도, 복잡계적 상호작용과 예측 불가능한 외부 충격 앞에서는 항상 불확실성을 내포할 수밖에 없음을 의미한다.

더 나아가 현대 사회는 단일 국가 내부의 문제에 그치지 않고, 에너지 공급망, 정보 네트워크, 금융 시스템, 환경 변화 등 다양한 글로벌 요소들이 상호 연결된 구조로 작동하고 있다. 이러한 조건에서는 위험이 특정 국가 내부에 국한되지 않고, 초국가적 수준에서 확산되는 특징을 가진다. 따라서 단일 국가 단위의 대응 능력은 점차 구조적 한계를 드러낼 수밖에 없다.

이러한 분석을 통해 볼 때, 후쿠시마 원전 사고는 단순한 국가 실패 사례라기보다는, 현대 국가 시스템이 가진 구조적 조건(structural condition)을 드러내는 사건으로 해석될 수 있다. 즉, 국가는 여전히 중요한 안전 및 조정 장치로 기능하지만, 모든 위험을 완전히 관리하거나 제거할 수 있는 절대적 통제 주체로서의 지위는 더 이상 유지되기 어렵다.

결과적으로 국가와 개인의 관계는 단순한 보호와 의존의 관계로 환원될 수 없으며, 경계 설정과 위험 관리가 동시에 작동하는 복합적 구조로 이해되어야 한다. 국가는 질서와 안전을 제공하는 동시에, 그 자체로 새로운 형태의 경계를 생성하며, 개인은 이러한 구조 속에서 안정성과 제약을 동시에 경험하게 된다.

이와 같은 구조적 긴장은 현대 사회에서 더욱 심화되고 있으며, 이는 기존의 국가 중심 질서가 더 이상 단독으로 사회적 위험과 복잡성을 감당하기 어렵다는 점을 시사한다. 따라서 국가의 기능은 여전히 유지되되, 그것을 보완하고 확장하는 상위 수준의 네트워크적 협력 구조 - 즉 새로운 공동체 모델 - 가 필요하다는 이론적 결론으로 연결된다.

5. 다양성과 개방성: 유라시아 모델

현대 세계에서 공동체의 재구성을 논의할 때, 가장 중요한 기준 중 하나는 “다양성을 어떻게 구조적으로 수용할 것인가”라는 문제이다. 단일한 문화나 가치 체계에 기반한 공동체 모델은 역사적으로 높은 통합성을 제공했지만, 동시에 외부에 대한 배타성과 내부 다양성의 억압이라는 한계를 드러내 왔다. 이러한 배경 속에서 유라시아 지역은 새로운 공동체 모델을 실험할 수 있는 가장 복합적이고 상징적인 공간으로 이해될 수 있다.

5.1 유라시아의 구조적 특성

유라시아는 단순한 지리적 구획이나 행정적 범주를 넘어서는 거대한 문명사적 공간으로 이해되어야 한다. 이 지역은 유럽과 아시아라는 서로 다른 역사적·문화적 축이 장기간에 걸쳐 교차하고 충돌하며 공존해 온 영역으로, 세계 인구의 과반 이상이 실제로 이 공간 내에 거주하고 있다. 따라서 유라시아는 단일한 문화권이라기보다, 다양한 문명적 요소들이 중층적으로 결합된 복합적 구조를 가진 거대한 시스템으로 파악될 필요가 있다.

특히 유라시아의 가장 중요한 구조적 특징은 “동질성(homogeneity)”이 아니라 “복합성(complexity)”에 있다. 이 복합성은 단순히 다양한 문화가 병렬적으로 존재하는 상태를 의미하지 않는다. 오히려 서로 다른 언어 체계, 종교적 전통, 정치적 경험, 역사적 기억이 지속적으로 교차하고 충돌하면서 새로운 질서를 생성해내는 동적 과정으로 이해되어야 한다.

이러한 관점에서 유라시아는 정적인 문명 단위가 아니라, 끊임없이 재구성되는 “문명적 장(civilizational field)”으로 정의될 수 있다. 이 장에서는 특정한 중심이 고정되어 있지 않으며, 다양한 문명적 요소들이 상황에 따라 중심과 주변의 위치를 변화시키면서 상호작용한다. 즉, 유라시아는 위계적 중심 구조가 아니라, 다중 중심성과 분산적 연결성을 특징으로 하는 구조이다.

또한 이 지역의 역사적 경험은 단일한 방향성을 가지지 않는다. 제국의 형성, 분열, 통합, 이주, 교역, 전쟁과 평화의 반복은 유라시아 공간이 본질적으로 “비선형적 역사 구조”를 가지고 있음을 보여준다. 이러한 비선형성은 특정한 단일 문명 논리로 설명될 수 없으며, 오히려 상이한 문명 논리들이 동시에 작동하면서 만들어내는 복합적 결과로 이해되어야 한다.

이러한 구조적 특징은 유라시아를 단순한 지역 단위가 아니라, 세계 문명 구조 전체를 이해하는 데 있어 핵심적인 분석 공간으로

만든다. 즉, 유라시아는 서로 다른 문명들이 단순히 공존하는 공간이 아니라, 그 상호작용을 통해 새로운 질서와 가능성을 지속적으로 생산하는 “동적 문명 시스템(dynamic civilizational system)”이다.

결과적으로 유라시아의 구조적 특성은 고정된 경계와 단일한 정체성을 전제로 하는 전통적 공동체 개념과 근본적으로 상충한다. 오히려 이 공간은 경계의 유동성, 정체성의 다층성, 그리고 관계의 지속적 재구성을 특징으로 하며, 이러한 특성은 새로운 형태의 초국가적 공동체 모델을 사유하는 데 중요한 이론적 기반을 제공한다.

5.2 다양성과 제국 이론

다양성과 관용의 문제는 단순한 윤리적 가치의 차원을 넘어, 복합 사회의 지속 가능성과 적응력을 설명하는 핵심 변수로 이해될 수 있다. 이러한 관점에서 Amy Chua는 역사적 제국의 흥망을 분석하며, “다양성(diversity)과 관용(tolerance)의 결합”이 장기적 성공을 결정짓는 구조적 요인이라고 주장한다. 그의 분석은 제국을 단순한 정치·군사적 지배 체계가 아니라, 서로 다른 집단을 포괄하고 조정하는 복합적 통합 시스템으로 재해석한다는 점에서 중요한 이론적 의의를 가진다.

먼저, 단일 민족이나 단일 문화에 기반한 체제는 초기 단계에서 강한 결속력과 내부 통합을 확보할 수 있다. 이러한 구조는 규범의 일관성, 의사결정의 효율성, 그리고 집단 정체성의 명확성을 바탕으로 단기적 안정성을 제공한다. 그러나 이러한 동질성 중심 구조는 외부 환경 변화에 대한 적응력 측면에서 구조적 한계를 내포한다. 동일한 가치 체계와 사고방식이 반복적으로 재생산될 경우, 체제 내부의 다양성이 축소되고, 이는 결국 혁신 능력의 약화로 이어질 수 있다.

반면, 다양한 민족·문화·종교를 포괄하는 체제는 초기에는 내부적 긴장과 갈등 가능성을 내포하지만, 장기적으로는 더 높은 수준의 적응성과 창의성을 확보할 수 있다. 이는 서로 다른 인식 체계와 경험이 상호작용하면서 새로운 해결 방식과 지식이 생성되기 때문이다. 즉, 다양성은 단순한 차이의 공존이 아니라, 체제 내부에서 새로운 가능성을 생성하는 “인지적 자원(cognitive resource)”으로 기능한다.

그러나 다양성이 자동적으로 긍정적 효과를 발생시키는 것은 아니다. 여기서 핵심 변수로 작용하는 것이 바로 관용이다. 관용은

단순한 수용을 의미하는 것이 아니라, 서로 다른 집단 간의 차이를 제도적으로 인정하고, 그 차이가 갈등으로 전환되지 않도록 조정하는 구조적 메커니즘을 포함한다. 다시 말해, 다양성은 “잠재적 자원”이며, 관용은 그 자원을 실제로 작동하게 만드는 “조건”이라고 할 수 있다.

이러한 관계는 다음과 같은 인과 구조로 정리될 수 있다.

표 4. 다양성과 관용의 구조적 인과 관계

단계	요소	기능	결과
1	다양성	다양한 경험 · 지식의 축적	잠재적 혁신 자원 형성
2	관용	차이에 대한 제도적 인정	갈등 억제 및 협력 촉진
3	상호작용	이질적 요소 간 교류	새로운 아이디어 생성
4	시스템 효과	적응력 및 유연성 증가	장기적 지속 가능성 확보

이와 같은 구조는 제국뿐만 아니라 현대의 복합 사회, 특히 글로벌 네트워크 사회에서도 동일하게 적용될 수 있다. 오늘날 세계는 다양한 문화와 가치 체계가 상호 연결된 상태에서 작동하고 있으며, 이러한 조건에서는 단일한 규범이나 동질성에 기반한 통합 방식이 점차 한계를 드러내고 있다.

따라서 다양성은 단순한 사회적 이상이 아니라, 복잡한 환경 속에서 시스템이 생존하고 진화하기 위한 전략적 조건으로 이해되어야 한다. 동시에 관용은 이러한 다양성이 갈등으로 전환되지 않고, 생산적 상호작용으로 이어지도록 하는 필수적 조정 메커니즘으로 기능한다.

결과적으로 Amy Chua의 제국 이론은 유라시아와 같은 복합 문명 공간을 이해하는 데 중요한 이론적 틀을 제공하며, 나아가 새로운 공동체 모델이 지향해야 할 핵심 원리가 단일성의 강화가 아니라, 다양성과 관용의 구조적 결합에 있음을 시사한다.

5.3 도시와 개방성

도시는 단순한 인구 집적 공간을 넘어, 지식의 생산과 확산, 그리고 혁신의 촉진이 이루어지는 핵심적 사회 구조로 이해될 수 있다. 이러한 관점에서 Edward Glaeser는 도시를 “인간 자본의

집적과 상호작용이 결합된 공간”으로 정의하며, 특히 **개방성(openness)**과 **밀집성(density)**의 결합이 혁신을 극대화하는 핵심 조건이라고 분석한다.

먼저, 도시의 밀집성은 다양한 개인과 집단이 물리적·사회적으로 근접하게 배치되는 구조를 의미한다. 이러한 환경에서는 정보와 아이디어가 빠르게 교환되며, 비공식적 접촉과 우연적 만남(serendipity)이 증가한다. 이는 지식의 축적뿐 아니라, 서로 다른 분야 간 융합을 촉진하는 중요한 기반으로 작용한다. 그러나 밀집성만으로는 혁신이 자동적으로 발생하지 않는다. 만약 도시가 폐쇄적 구조를 유지한다면, 동일한 정보와 규범이 반복적으로 재생산되면서 오히려 창의성이 제한될 수 있다.

이 지점에서 결정적인 역할을 하는 것이 바로 개방성이다. 개방성은 단순히 외부에 대한 접근을 허용하는 물리적 조건을 의미하는 것이 아니라, 다양한 배경을 가진 개인과 집단이 자유롭게 유입되고 상호작용할 수 있는 제도적·문화적 환경을 포함한다. 즉, 개방성은 이질성(heterogeneity)을 수용하고, 그것이 실제로 상호작용으로 이어질 수 있도록 하는 구조적 조건이다.

이러한 밀집성과 개방성의 결합은 다음과 같은 인과 구조를 통해 혁신을 생성한다.

표 5. 도시 개방성과 혁신의 인과 구조

단계	구조적 요소	기능	결과
1	밀집성 (Density)	인구 및 활동의 집중	접촉 기회 증가
2	개방성 (Openness)	다양한 집단의 유입	이질성 확보
3	상호작용 (Interaction)	정보·지식 교류	아이디어 결합
4	창발성 (Emergence)	새로운 해결 방식 생성	혁신 및 생산성 증가

이러한 도시적 원리는 단순히 도시 공간에 국한되지 않고, 보다 확장된 사회 구조 - 특히 유라시아와 같은 초대형 복합 공간 - 를 이해하는 데 중요한 이론적 모델로 기능한다. 즉, 유라시아는 하나의 거대한 “확장된 도시적 구조”로 해석될 수 있으며,

다양한 문화와 사회가 밀집하고 상호작용하는 공간이라는 점에서 도시와 유사한 구조적 특성을 가진다.

이때 개방성은 단순한 물리적 경계의 해체를 의미하지 않는다. 오히려 정보, 문화, 지식, 인적 자원이 자유롭게 흐를 수 있는 **네트워크적 환경(networked environment)**을 의미한다. 이러한 환경에서는 전통적인 경계(boundary)의 역할이 약화되는 대신, 연결성(connectivity)이 핵심 구조로 부상한다. 즉, 사회적 조직 원리가 “경계 유지”에서 “연결 확장”으로 전환되는 것이다.

이러한 구조에서는 공동체 형성 방식 또한 변화한다. 기존 공동체가 영토, 민족, 제도적 경계를 기반으로 구성되었다면, 개방적 네트워크 환경에서는 관계와 상호작용을 중심으로 공동체가 형성된다. 개인은 특정 공간에 고정되지 않고, 다양한 네트워크에 동시에 참여하며, 그 과정에서 다층적 공동체에 속하게 된다.

결과적으로 Edward Glaeser의 도시 이론은 개방성과 밀집성이 결합된 구조가 어떻게 혁신과 협력을 동시에 촉진하는지를 설명하며, 이는 유라시아 모델이 지향하는 초국가적 공동체의 구조적 원리를 이해하는 데 중요한 이론적 근거를 제공한다. 이러한 관점에서 도시적 개방성은 단순한 공간적 특성이 아니라, 새로운 공동체 형성을 가능하게 하는 핵심 작동 원리로 이해될 수 있다.

5.4 유라시아 공동체의 의미

앞선 논의 - 유라시아의 복합적 문명 구조(5.1), 다양성과 관용의 결합이 갖는 체제적 효용(5.2), 그리고 개방성과 밀집성이 결합된 도시적 혁신 메커니즘(5.3) - 을 종합하면, 유라시아 공동체는 단일한 통합 모델이 아니라 복합성 · 개방성 · 연결성을 핵심 원리로 하는 새로운 형태의 사회 시스템으로 개념화될 수 있다. 이 모델은 국가를 대체하기보다, 국가를 포함하면서 그 위에서 작동하는 **상위 수준의 네트워크형 공동체**로 이해되어야 한다.

이러한 이론적 토대 위에서 유라시아 공동체는 다음과 같은 구조적 특징을 가진다.

5.4.1 초국가적 협력 구조: 경계 중심에서 문제 중심으로

유라시아 공동체의 첫 번째 특징은 초국가적 **협력 구조(transnational cooperative structure)**이다. 이는 기존의 국가 단위 협력을 부정하는 것이 아니라, 국가 간 경계를 절대적 기준으로

삼지 않고 **문제 해결(problem-oriented coordination)**을 중심으로 협력 체계를 재구성하는 것을 의미한다.

전통적 국제 질서는 주권 국가 간 협상과 이해관계 조정에 기반해 왔다. 그러나 기후 변화, 감염병, 에너지 전환, 디지털 거버넌스와 같은 현대의 핵심 문제들은 본질적으로 국경을 초월하는 특성을 가지며, 단일 국가의 정책 역량만으로는 효과적 대응이 어렵다. 이로 인해 협력의 단위는 “국가 대 국가”에서 “문제 중심 네트워크”로 이동하게 된다.

이러한 구조는 다음과 같은 인과 흐름을 가진다.

표 6. 초국가적 협력 구조의 인과 메커니즘

단계	조건	작동 방식	결과
1	글로벌 문제의 복잡성	국가 경계 초월	단일 국가 대응 한계
2	협력 구조 재편	문제 중심 네트워크 형성	다자 협력 확대
3	조정 메커니즘	분산적 협력 및 정보 공유	대응 효율성 증가
4	구조적 효과	초국가적 거버넌스 형성	지속 가능성 강화

결과적으로 초국가적 협력 구조는 경계를 유지하면서도 그 경계를 넘는 **유연한 조정 시스템**을 형성하며, 이는 새로운 공동체 모델의 핵심 기반으로 기능한다.

5.4.2 문화적 다양성의 존중: 차이의 제거에서 자원의 활용으로

두 번째 특징은 **문화적 다양성에 대한 구조적 재해석**이다. 전통적 국가 공동체는 내부 통합을 위해 언어, 문화, 정체성의 동질성을 강화하는 경향이 있었으며, 이는 종종 차이를 억제하거나 주변화하는 방식으로 나타났다.

그러나 유라시아 공동체에서는 다양성이 단순히 허용되는 수준을 넘어, **체계의 핵심 자원(resource)**으로 기능한다. 이는 Amy Chua가 강조한 바와 같이, 다양한 집단의 공존이 체제의 적응력과 창의성을 증대시키는 구조적 조건으로 작용한다는 점과 일치한다.

다양성이 자원으로 전환되기 위해서는 단순한 공존이 아니라, **상호작용과 제도적 조정**이 필요하다. 즉, 서로 다른 문화적

요소들이 충돌이 아닌 생산적 교류로 이어질 수 있도록 하는 구조가 형성될 때, 다양성은 실질적인 사회적 자산으로 기능하게 된다.

표 7. 다양성의 구조적 전환

단계	요소	기능	결과
1	문화적 차이	다양한 경험 · 지식 축적	잠재적 자원 형성
2	제도적 관용	차이의 인정 및 보호	갈등 완화
3	상호작용	문화 간 교류	새로운 가치 생성
4	구조적 효과	창의성 및 적응력 증가	공동체 지속성 강화

이와 같이 다양성은 공동체를 분열시키는 요인이 아니라, 오히려 공동체의 생존과 발전을 가능하게 하는 핵심 동력으로 재정의된다.

5.4.3 지식 기반 연결망: 물리적 경계에서 정보 흐름 중심으로

세 번째 특징은 **지식 기반 연결망(knowledge-based network)**이다. 현대 사회에서 경제적 · 사회적 활동의 중심은 점차 물리적 자원에서 정보와 지식으로 이동하고 있으며, 이러한 변화는 공동체 구조에도 직접적인 영향을 미친다.

이와 관련하여 Manuel Castells는 현대 사회를 “네트워크 사회(network society)”로 규정하며, 권력과 생산 구조가 정보 흐름을 중심으로 재편된다고 설명한다. 이러한 관점에서 공동체는 더 이상 영토적 경계에 의해 정의되지 않고, **연결성(connectivity)**과 정보 교환 구조에 의해 규정된다.

유라시아 공동체는 이러한 흐름을 반영하여, 물리적 공간보다 **지식의 흐름과 네트워크 연결**을 중심으로 작동하는 구조를 지향한다. 이는 다음과 같은 인과 구조로 설명될 수 있다.

표 8. 지식 기반 연결망의 작동 구조

단계	요소	기능	결과
1	정보 기술 발전	연결 비용 감소	네트워크 확장
2	지식 공유	정보 접근성 증가	협력 가능성 확대
3	네트워크 형성	초국가적 연결	공동체 구조 변화
4	구조적 효과	관계 중심 질서 형성	지속적 혁신 가능

이러한 구조에서는 경계의 의미가 약화되는 대신, 연결의 질과 범위가 공동체의 핵심 기준으로 작용하게 된다.

이상의 논의를 종합하면, 유라시아 공동체는 단일한 규범이나 정체성에 기반하여 구성되는 전통적 통합 모델과는 본질적으로 다른 성격을 지닌다. 그것은 특정한 중심이나 단일 질서에 의해 조직되는 체계가 아니라, 서로 다른 구조와 원리가 동시에 작동하며 상호작용하는 **다층적 공존 구조**로 이해되어야 한다. 이때 공동체는 하나의 고정된 형태로 완결되는 것이 아니라, 다양한 수준에서 형성되는 관계들이 중첩되고 재구성되면서 지속적으로 생성되는 과정적 구조로 나타난다.

이러한 구조 속에서는 국가, 지역, 그리고 네트워크가 서로 대체 관계에 놓이는 것이 아니라, 각기 다른 기능과 역할을 수행하면서 동시에 존재한다. 국가는 여전히 제도적 안정성과 질서의 기반을 제공하고, 지역은 문화적 맥락과 생활 세계를 구성하며, 네트워크는 이러한 구조들을 연결하고 확장하는 역할을 담당한다. 이 세 가지 차원은 상호 배타적이지 않으며, 오히려 서로를 보완하면서 공동체의 복합적 구조를 형성한다.

이와 동시에 개인의 정체성 역시 단일한 기준에 의해 규정되지 않는다. 전통적 공동체에서는 개인이 하나의 국가나 문화에 귀속됨으로써 정체성을 획득하는 경향이 강했지만, 현대의 다층적 구조에서는 개인이 다양한 관계망에 참여하면서 복수의 정체성을 동시에 형성한다. 이러한 정체성은 고정된 것이 아니라, 관계의 변화와 상호작용에 따라 유동적으로 재구성되는 특징을 가진다. 따라서 공동체는 더 이상 단일한 정체성을 공유하는 집단이 아니라, 서로 다른 정체성이 공존하며 상호작용하는 열린 구조로 이해되어야 한다.

질서의 형성 방식 또한 근본적으로 변화한다. 전통적인 국가 중심 질서에서는 권력의 집중과 규범의 일원화를 통해 안정성이 확보되었다면, 다층적 공동체 구조에서는 질서가 중앙의 통제에 의해 부여되는 것이 아니라, 다양한 행위자 간의 관계적 조정과 협력을 통해 형성된다. 즉, 질서는 위로부터 강제되는 것이 아니라, 네트워크 속에서 생성되는 결과로 나타난다.

결과적으로 유라시아 공동체 모델은 통합을 동일성의 확립이나 차이의 제거로 이해하는 기존의 관점을 넘어선다. 여기서 통합은 서로 다른 요소들이 하나로 수렴되는 과정이 아니라, 차이를 유지한 상태에서 연결을 확장하는 과정으로 재정의된다. 이는

통합과 다양성이 상충하는 개념이 아니라, 오히려 상호 보완적으로 작동할 수 있음을 보여준다.

이러한 관점은 복잡성과 상호의존성이 심화된 현대 사회의 구조적 조건과도 밀접하게 연결된다. 글로벌 네트워크의 확장, 기술 발전, 문화적 교류의 증가 등은 사회를 점점 더 복합적이고 상호 연결된 형태로 변화시키고 있으며, 이러한 환경에서는 단일 중심의 질서만으로는 사회를 안정적으로 유지하기 어렵다. 따라서 다층적 공존 구조는 선택 가능한 하나의 대안이 아니라, 현대 사회가 필연적으로 요구하는 구조적 전환으로 이해될 수 있다.

결론적으로 유라시아 공동체는 기존 국가 중심 질서를 대체하는 것이 아니라, 그 위에 형성되는 새로운 차원의 연결 구조로서 기능한다. 이는 인간 사회가 폐쇄적이고 경계 중심적인 구조에서 벗어나, 개방적이고 관계 중심적인 구조로 이동하고 있음을 보여주며, 동시에 새로운 공동체 이론이 실천적으로 구현될 수 있는 하나의 모델을 제시한다.

6. 새로운 공동체의 이론적 구조

6.1. 새로운 공동체란

새로운 공동체는 기존의 국가 중심 질서를 단순히 대체하는 정치적 프로젝트가 아니라, 국가를 포함하면서도 그 위에서 작동하는 상위 수준의 네트워크형 사회 시스템으로 정의될 수 있다. 이러한 공동체는 국가를 부정하거나 폐기하는 방식이 아니라, 국가라는 기존 구조를 보다 넓은 관계망 속에 재배치함으로써 기능적 전환을 이루는 데 그 본질이 있다.

이러한 관점에서 새로운 공동체는 더 이상 단일한 중심을 가진 위계적 구조로 이해될 수 없다. 오히려 그것은 다양한 노드(node)들이 상호 연결되고 상호 의존하는 분산적 구조로 구성된다. 이 구조에서는 특정한 중심 권력이 전체를 통제하는 것이 아니라, 여러 수준의 행위자들이 동시에 연결되고 조정되는 방식으로 시스템이 작동한다.

따라서 새로운 공동체의 핵심은 권력과 자원의 집중이 아니라 관계와 연결의 확장에 있다. 즉, 공동체의 안정성은 중앙 통제에 의해 유지되는 것이 아니라, 네트워크 전체의 상호작용과 협력 구조를 통해 형성된다.

6.2 새로운 공동체의 핵심 원리

새로운 공동체는 단순한 규범적 선언이나 이상적 가치의 집합이 아니라, 실제로 작동 가능한 사회 시스템으로 설계되어야 한다. 이를 위해서는 공동체의 구조를 지탱하는 기본 원리가 명확하게 설정될 필요가 있으며, 이러한 원리는 상호 독립적인 요소가 아니라 **상호작용을 통해 전체 시스템의 안정성과 지속 가능성을 구성하는 구조적 조건**으로 이해되어야 한다. 이러한 관점에서 새로운 공동체는 **확장성(expandability), 개방성(openness), 유연성(flexibility)**이라는 세 가지 핵심 원리에 의해 구조화된다.

이 세 원리는 각각 고유한 기능을 수행하지만, 동시에 서로를 보완하며 작동함으로써 공동체를 정적인 체계가 아니라 **동적이고 적응 가능한 네트워크 구조**로 유지시키는 역할을 한다.

6.2.1. 확장성: 경계 초월과 구조적 포괄성

확장성은 새로운 공동체가 특정 지역, 국가, 문화적 경계에 의해 제한되지 않고 지속적으로 외연을 확장할 수 있는 구조적 능력을 의미한다. 이는 공동체가 본질적으로 폐쇄된 단위가 아니라 **개방형 시스템(open system)**으로 작동함을 전제한다.

전통적 공동체는 경계를 통해 내부와 외부로 구분하고, 그 경계를 유지함으로써 정체성과 질서를 확보하였다. 그러나 이러한 구조는 외부 변화에 대한 적응력을 제한하고, 새로운 요소의 유입을 구조적으로 어렵게 만든다. 반면 확장성은 공동체가 외부와의 상호작용을 통해 지속적으로 자신을 재구성할 수 있는 능력을 의미하며, 이는 단순한 규모의 확대가 아니라 **다양한 문화·제도·가치 체계를 수용할 수 있는 구조적 포괄성(structural inclusiveness)**을 포함한다.

이러한 확장성은 다음과 같은 인과 구조를 통해 공동체의 지속 가능성에 기여한다.

표 9. 확장성의 구조적 인과 메커니즘

단계	조건	작동 방식	결과
1	개방형 구조	외부 요소 유입 가능	다양성 증가
2	포괄적 수용	이질적 요소 통합	구조적 확장
3	관계 재구성	새로운 연결 형성	네트워크 강화
4	시스템 효과	적응력 증가	지속 가능성 확보

결과적으로 확장성은 공동체를 고정된 경계 안에 묶어두는 것이 아니라, 외부와의 관계 속에서 끊임없이 성장하고 재구성되는 구조로 전환시키는 핵심 원리이다.

6.2.2. 개방성: 참여 구조의 재구성

개방성은 공동체가 누구에게나 열려 있는 참여 구조를 기반으로 작동함을 의미한다. 여기서 중요한 점은 참여의 기준이 전통적인 출신, 국적, 민족적 정체성이 아니라, **관계 형성 능력과 공동체에 대한 기여 가능성**으로 전환된다는 점이다.

전통적 공동체에서는 소속이 정체성을 결정하고, 참여의 범위를 규정하는 주요 기준으로 작용하였다. 그러나 새로운 공동체에서는 소속보다 **참여(participation)**가 중심 원리로 작동한다. 이는 공동체를 고정된 집단이 아니라, 다양한 행위자들이 지속적으로 상호작용하며 구성하는 **관계적 장(relational field)**으로 전환시킨다.

개방성은 단순히 접근을 허용하는 상태가 아니라, 다양한 행위자들이 실제로 상호작용할 수 있도록 하는 **제도적·문화적 조건**을 포함한다. 이러한 구조는 다음과 같은 인과 과정을 통해 공동체의 역동성을 강화한다.

표 10. 개방성의 구조적 인과 메커니즘

단계	요소	기능	결과
1	접근 가능성	다양한 참여자 유입	이질성 확대
2	참여 구조	관계 형성 촉진	상호작용 증가
3	협력 과정	공동 활동 형성	사회적 자본 축적
4	구조적 효과	네트워크 밀도 증가	공동체 활성화

이와 같이 개방성은 공동체를 정체성 중심 구조에서 **관계 중심 구조로 전환**시키는 핵심 원리로 작용한다.

6.2.3 유연성: 적응성과 구조적 가변성

유연성은 공동체가 변화하는 환경에 대응하여 스스로를 조정하고 재구성할 수 있는 능력을 의미한다. 이는 단순히 제도의 일부를 조정하는 수준이 아니라, 공동체 구조 자체가 변화 가능성을 내재하고 있는 상태를 가리킨다.

현대 사회는 기술 발전, 경제 구조 변화, 글로벌 위기 등 다양한 요인이 복합적으로 작용하는 고도로 불확실한 환경을 특징으로 한다. 이러한 조건에서는 고정된 규범과 제도에 의존하는 경직된 구조가 오히려 시스템의 취약성을 증가시킬 수 있다. 따라서 공동체는 변화에 대응하는 수준을 넘어, **변화를 전제로 설계된 구조(adaptive structure)**를 가져야 한다.

유연성은 다음과 같은 인과 구조를 통해 공동체의 안정성과 지속 가능성을 동시에 확보한다.

표 11. 유연성의 구조적 인과 메커니즘

단계	조건	작동 방식	결과
1	환경 변화	불확실성 증가	기존 구조 압박
2	적응 메커니즘	규범 · 제도 조정	구조 재구성
3	학습 과정	경험 축적 및 반영	대응 능력 향상
4	시스템 효과	회복력(resilience) 강화	지속 가능성 확보

결과적으로 유연성은 공동체가 외부 충격에 단순히 반응하는 것이 아니라, 스스로를 재구성하면서 지속적으로 유지되는 **회복적 구조(resilient system)**를 형성하는 핵심 원리이다.

확장성, 개방성, 유연성은 각각 분리된 기능을 수행하는 개별 원리로 이해될 수 있으나, 실제 공동체 구조의 형성 과정에서는 이들이 독립적으로 작동하지 않는다. 오히려 이 세 가지 원리는 상호 결합과 상호작용을 통해 하나의 통합된 구조적 논리를 형성하며, 그 결과로 공동체의 조직 방식과 작동 원리가 결정된다.

우선 확장성은 공동체의 외연을 지속적으로 넓히는 동력으로 작용한다. 이는 공동체가 특정한 경계에 고정되지 않고 외부와의 관계를 통해 끊임없이 자신을 확장해 나갈 수 있는 가능성을 의미한다. 그러나 이러한 확장 가능성은 단순히 외부 요소의 유입만으로 실현되지 않는다. 외부에서 유입된 다양한 요소들이 공동체 내부에서 실제로 의미 있는 관계를 형성하기 위해서는 개방성이 전제되어야 한다. 개방성은 공동체 내부의 구조를 활성화하여, 다양한 행위자들이 상호작용하고 협력할 수 있는 조건을 마련한다. 즉, 확장성이 공동체의 범위를 넓히는 원리라면, 개방성은 그 내부를 살아 움직이게 하는 원리라고 할 수 있다.

이와 동시에 유연성은 이러한 확장과 상호작용이 지속적으로 유지될 수 있도록 하는 구조적 기반을 제공한다. 공동체가 외부와의 관계 속에서 확장되고 내부적으로 다양한 상호작용이 증가할수록, 구조적 복잡성 또한 함께 증가하게 된다. 이러한 복잡성을 안정적으로 유지하기 위해서는 고정된 규범이나 제도에 의존하는 방식이 아니라, 변화에 따라 스스로를 조정할 수 있는 적응적 구조가 필요하다. 유연성은 바로 이러한 적응 가능성을 공동체 내부에 내재화함으로써, 변화와 불확실성 속에서도 공동체가 지속적으로 기능할 수 있도록 만든다.

결국 이 세 가지 원리는 순환적이고 상호 의존적인 관계를 형성한다. 확장성은 새로운 관계의 유입을 가능하게 하고, 개방성은 그 관계들을 실제 상호작용으로 전환시키며, 유연성은 이러한 과정 전체가 장기적으로 유지될 수 있도록 조정한다. 이와 같은 상호작용 속에서 공동체는 단순히 크기만 커지는 구조가 아니라, 점점 더 복잡적이고 정교한 네트워크로 발전하게 된다.

이러한 관점에서 볼 때, 새로운 공동체는 더 이상 고정된 제도적 틀이나 단일한 중심에 의해 유지되는 구조가 아니다. 그것은 끊임없이 확장되면서도 내부적으로는 개방적으로 작동하고, 동시에 변화에 적응하는 능력을 갖춘 네트워크형 사회 시스템으로 이해되어야 한다. 즉, 공동체는 완성된 상태로 존재하는 것이 아니라, 지속적인 관계 형성과 구조적 재조정을 통해 끊임없이 생성되는 과정적 실체이다.

따라서 확장성, 개방성, 유연성은 단순한 이론적 개념이나 규범적 지향이 아니라, 새로운 공동체를 실제로 작동 가능한 구조로 구현하기 위한 핵심 설계 원리로 기능한다. 이 원리들은 공동체가 현실의 복잡성과 불확실성 속에서도 안정성과 역동성을 동시에 유지할 수 있도록 하는 근본적 조건이며, 결과적으로 새로운 공동체 이론이 추상적 담론을 넘어 실천 가능한 사회 모델로 전환되는 데 결정적인 역할을 수행한다.

6.3 국가 역할의 재정의

새로운 공동체 구조 속에서 국가는 사라지는 것이 아니라 기능적으로 재정의된다. 즉, 국가는 더 이상 절대적 중심이 아니라, 전체 네트워크 안에서 하나의 구성 요소로 재배치된다. 이러한 변화는 국가의 기능 약화를 의미하는 것이 아니라, 그 역할의 구조적 전환을 의미한다.

전통적으로 국가는 통제와 질서 유지의 중심 기관으로 기능해 왔다. 그러나 새로운 공동체 구조에서는 이러한 역할이 다음과 같이 변화한다.

첫째, 국가는 **통제 기관에서 조정 기관으로 전환**된다. 이는 국가가 직접적인 지배와 통제보다는 다양한 행위자 간의 조정과 협력을 촉진하는 역할을 수행하게 됨을 의미한다.

둘째, 국가는 **경계 유지에서 연결 촉진으로 변화**한다. 기존 국가 체제는 내부와 외부를 구분하는 경계를 강화하는 데 초점을 맞추었지만, 새로운 구조에서는 이러한 경계보다 상호 연결과 교류를 촉진하는 기능이 더 중요해진다.

셋째, 국가는 **독점 구조에서 협력 구조로 전환**된다. 즉, 권력과 정보의 독점적 집중이 아니라 다양한 주체 간의 협력적 분산 구조 속에서 기능하게 된다.

이러한 변화 속에서 국가는 여전히 중요한 제도적 단위로 존재하지만, 더 이상 전체 시스템을 지배하는 중심이 아니라 네트워크를 구성하는 하나의 노드로 기능하게 된다. 이는 국가의 약화를 의미하는 것이 아니라, 글로벌 사회 구조 변화에 따른 기능적 재배치를 의미한다.

결론적으로 새로운 공동체의 이론적 구조는 국가 중심의 위계적 질서를 넘어서는 분산적이고 네트워크 기반의 사회 시스템으로 이해될 수 있다. 이 구조는 확장성, 개방성, 유연성이라는 세 가지 원리를 기반으로 작동하며, 국가의 역할을 통제 중심에서 조정 중심으로 전환시킨다.

따라서 새로운 공동체는 기존 질서를 단순히 대체하는 모델이 아니라, 기존 구조를 포함하면서도 이를 상위 수준에서 재조직하는 복합적 시스템으로 이해되어야 한다. 이는 현대 세계가 요구하는 새로운 형태의 사회적 통합 모델이며, 국가 이후(post-state) 시대의 이론적 기반을 형성한다.

7. 새로운 공동체의 사회적 합의

새로운 공동체 모델은 단순히 이론적 차원에서 구성된 추상적 개념이 아니라, 실제 사회 구조 전반의 재편을 요구하는 포괄적 패러다임 전환으로 이해될 수 있다. 이는 정치, 경제, 문화라는 사회의 핵심 축 전반에 걸쳐 구조적 변화를 유발하며, 기존 국가 중심 질서의 작동 방식 자체를 재구성하는 결과를 가져온다. 따라서 새로운 공동체는 사회 제도의 부분적 개선이 아니라, 문명 수준에서의 구조적 전환을 의미한다.

7.1 정치적 합의

새로운 공동체 모델에서 가장 두드러진 변화는 정치 구조의 재편이다. 전통적인 근대 국가 체계는 중앙집권적 권력 구조를 기반으로 하며, 단일한 주권 중심의 의사결정 시스템을 특징으로 한다. 이러한 구조는 안정성과 효율성을 제공하는 장점이 있지만, 동시에 복잡하고 다층적인 현대 사회 문제를 해결하는 데 구조적 한계를 드러낸다.

이에 비해 새로운 공동체 구조에서는 정치 시스템이 단일 중심에서 다층적 거버넌스(multilevel governance) 구조로 전환된다.

이는 특정 중심 권력이 전체를 통제하는 방식이 아니라, 다양한 수준의 행위자 - 지역, 국가, 초국가적 네트워크, 시민 조직 등 - 가 동시에 상호작용하며 정책과 결정을 형성하는 구조를 의미한다.

이러한 체계에서는 권력이 하나의 중심에 집중되지 않고, 네트워크 전반에 걸쳐 분산적으로 작동한다. 정치적 의사결정은 위계적 명령이 아니라 협력과 조정의 과정으로 이해되며, 다양한 이해관계자 간의 지속적인 상호작용을 통해 형성된다. 결과적으로 정치의 본질은 “지배”에서 “조정”으로 이동하게 되며, 이는 민주주의의 확장된 형태로 해석될 수 있다.

7.2 경제적 함의

경제 구조 또한 새로운 공동체 모델 속에서 근본적인 전환을 경험하게 된다. 전통적인 경제 시스템은 자원의 희소성을 전제로 한 경쟁 중심 구조에 기반한다. 이러한 구조에서는 효율성과 생산성 극대화가 핵심 가치로 작동하며, 시장은 경쟁을 통해 자원을 배분하는 메커니즘으로 기능한다.

그러나 새로운 공동체 모델에서는 경제의 핵심 가치가 경쟁에서 협력으로 이동한다. 특히 정보화 사회와 디지털 경제의 발전은 물질적 자원의 제한성을 상대적으로 약화시키고, 대신 정보, 기술, 지식과 같은 비물질적 자원의 중요성을 강화하고 있다. 이러한 자원은 소유를 통해 제한되는 것이 아니라, 공유와 확산을 통해 그 가치가 증가하는 특징을 가진다.

이러한 변화는 플랫폼 경제, 공유 경제, 지식 기반 경제의 확산과 밀접하게 연결된다. 경제 활동은 더 이상 개별 행위자의 독립적 경쟁이 아니라, 네트워크 기반 협력 구조 속에서 이루어지는 상호 의존적 과정으로 전환된다. 결과적으로 경제 시스템은 제로섬 경쟁 구조에서 벗어나, 상호 이익을 창출하는 비제로섬 구조로 이동하게 된다.

7.3 문화적 함의

문화 영역에서의 변화는 더욱 근본적인 수준에서 나타난다. 전통적으로 문화는 국가와 민족 단위의 정체성을 강화하는 도구로 기능해 왔으며, 이는 문화적 동질성을 기반으로 한 통합 모델을 형성해 왔다. 그러나 이러한 모델은 다양한 문화적 차이를 하나의 틀로 통합하려는 과정에서 배타성과 경직성을 내포하게 된다.

새로운 공동체 모델에서는 이러한 동질성 중심 문화 구조가 다양성 중심 구조로 전환된다. 문화는 더 이상 단일한 정체성을

형성하기 위한 도구가 아니라, 서로 다른 정체성들이 공존하고 상호작용하는 열린 장으로 이해된다. 즉, 문화는 고정된 형태가 아니라 지속적으로 재구성되는 과정으로 인식된다.

이러한 변화는 문화 간 경계를 약화시키는 동시에, 새로운 형태의 문화적 창조성을 촉진한다. 서로 다른 전통과 가치가 충돌하는 것이 아니라 상호 영향과 변형을 통해 새로운 문화적 형태를 생성하는 구조가 형성된다. 결과적으로 문화는 통합의 도구에서 창조의 플랫폼으로 전환된다.

종합적으로 볼 때, 새로운 공동체 모델은 정치, 경제, 문화 전 영역에서 구조적 전환을 요구하는 포괄적 사회 재구성 모델이다. 이 모델은 단일한 질서의 확립을 목표로 하는 것이 아니라, 서로 다른 질서들이 동시에 공존하고 상호작용할 수 있는 다중 질서 구조를 지향한다.

이러한 구조는 현대 세계가 직면한 복잡성, 상호의존성, 그리고 다양성의 현실을 반영하는 필연적 진화 과정으로 이해될 수 있다. 따라서 새로운 공동체는 기존 국가 중심 질서를 단순히 대체하는 것이 아니라, 그것을 포함하면서도 초월하는 새로운 문명적 전환의 기반으로 자리매김한다.

참고문헌

1. Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
2. Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage Publications.
3. Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
4. Chua, A. (2007). *Day of empire: How hyperpowers rise to global dominance—and why they fall*. Doubleday.
5. Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
6. Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
7. Glaeser, E. L. (2012). *Triumph of the city: How our greatest invention makes us richer, smarter, greener, healthier, and happier*. Penguin Press.
8. Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.
9. Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Harper & Row.

10. Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
11. Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Beacon Press.
12. Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
13. Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
14. Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.

UKRAINE AND ITS EDUCATIONAL EVOLUTION

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-5>

Derik Ilona,

Candidate of Science in Philology, Associate Professor,

Head of the Department of Translation,

Theoretical and Applied Linguistics

*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

E-mail: Derik.IM@pdpu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8979-4745>

Annotation. *The article deals with the issues related to the educational evolution of Ukraine in the 21st century. The author dwells on the specificity of the educational process, the goals and perspectives of Ukrainian higher education under the conditions of European integration. The detailed analysis of the academic achievement allows to draw conclusions about the perspectives of education in Ukraine on different scales. Among the most influential factors of improvement and optimization there should be mentioned such as technical progress, academic mobility, state regulation as well as digitalization and integration into the international educational space. Among the potential challenges of education development in Ukraine there are consequences and side effects of the hostilities as well as the shortage of high-skilled educators.*

In the focus of the research there are also the ongoing reforms in Ukrainian education, examined under the conditions of the Bologna system integration. The paper investigates the rationale driving of these reforms, rooted in the recognition of rapid societal changes and the need for education to adapt accordingly. Through case studies and comparative analysis, there are explored the diverse reform goals, approaches, and outcomes across different jurisdictions, shedding light on the complex interplay between societal shifts, educational philosophies, and implementation challenges. Ukraine's adoption of the Bologna system reflects a broader aspiration for internationalization and global competitiveness. Ultimately, the paper underscores the importance of equipping students with the knowledge, skills, and values to thrive in an ever-evolving world, advocating for innovation, adaptability, and lifelong learning in educational practices.

The purpose of the research is to compare the intact system of education in Ukraine and to estimate its optimization in the recent decades in the framework of the Bologna process.

The methodological basis of the research comprises the following methods: analytical method employed to analyse the statistical data,

illustrating the evolution of Ukrainian education; comparative method, used to highlight the common and distinctive features in Ukrainian and European educational paradigms in statics and dynamics; method of systematisation, employed to establish universalities in the evolution of education in Ukraine.

The novelty of the research is seen in attempt to customize the preceding surveys and reviews on this topic and to systematize the universal tendencies in Ukraine's evolution in education so far.

The importance of the English language acquisition in the governmental policy is worth mentioning. The English language occupies a special place in the linguistic experience of any Ukrainian citizen today. Due to the efforts of the Ukrainian authorities, providing the governmental policy of the European integration, English is no longer perceived as a complex or incomprehensible "foreign" language. Today English performs the function of an auxiliary means of acquaintance with the world, inventions, innovative technologies in various fields, establishing ties with representatives of other cultures, etc., which is necessary in the conditions of the development of modern society. The perspective of the further research is seen in analyzing the current processes in Ukrainian education system aimed at overcoming the challenges and rebuilding the whole framework.

Keywords: *Ukrainian education system, education reform, Bologna system, societal changes, educational philosophies, implementation challenges, internationalization, global competitiveness, innovation, lifelong learning, digitalization, competence, perspectives, educational, training, vocational education, dual education, European integration.*

우크라이나 교육의 역사적 변천

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-5>

데리크 일로나

교육학 박사, 부교수, 번역학 · 이론언어학 및 응용언어학과장
우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 우크라이나, 오테사

E-mail: Derik.IM@pdu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8979-4745>

국문 초록. 본 논문은 21세기 우크라이나 교육의 발전 과정과 관련된 주요 쟁점을 고찰한다. 저자는 교육 과정의 특수성, 유럽 통합의 맥락에서 우크라이나 고등교육이 추구하는 목표와 전망에 주목한다. 학문적 성과에 대한 심층 분석을 통해 다양한 차원에서 우크라이나 교육의 발전 가능성을 도출하고자 하였다. 교육의 개선과 최적화에 영향을 미치는 주요 요인으로는 기술 발전, 학술 이동성

(academic mobility), 국가의 교육 정책 및 규제, 디지털화, 그리고 국제 교육 공간으로의 통합이 제시된다. 반면, 우크라이나 교육 발전의 잠재적 과제로는 전쟁과 군사적 충돌로 인한 영향 및 부작용, 그리고 고숙련 교육 인력의 부족이 지적된다.

본 연구는 또한 볼로냐 체제(Bologna Process) 통합의 맥락에서 추진되고 있는 우크라이나 교육 개혁에 주목한다. 논문은 급격한 사회 변화에 대한 인식과 이에 부응해야 하는 교육의 필요성을 기반으로 개혁이 추진되는 배경을 분석한다. 사례 연구와 비교 분석을 통해 각 국가 및 지역에서 추진된 교육 개혁의 목표, 접근 방식 및 성과를 검토하고, 사회 변화, 교육 철학, 그리고 제도 시행 과정에서 발생하는 다양한 도전 과제 간의 복합적 상호작용을 조명한다. 우크라이나의 볼로냐 체제 도입은 국제화와 글로벌 경쟁력 강화를 향한 보다 광범위한 국가적 지향을 반영한다. 궁극적으로 본 논문은 끊임없이 변화하는 세계에서 학생들이 성공적으로 살아갈 수 있도록 필요한 지식, 역량 및 가치를 갖추게 하는 것이 중요함을 강조하며, 교육 실천에 있어 혁신, 적응성 및 평생학습의 필요성을 제안한다.

본 연구의 목적은 우크라이나 교육체제의 기존 구조를 검토하고, 최근 수십 년간 볼로냐 프로세스의 틀 안에서 이루어진 교육 최적화 과정을 평가하는 데 있다.

연구의 방법론적 기반은 다음과 같다. 첫째, 우크라이나 교육의 발전 과정을 보여주는 통계 자료를 분석하기 위해 분석적 방법(analytical method)을 활용하였다. 둘째, 정적·동적 관점에서 우크라이나와 유럽 교육 패러다임의 공통점과 차이점을 규명하기 위해 비교 방법(comparative method)을 적용하였다. 셋째, 우크라이나 교육 발전 과정에서 나타나는 보편적 경향성을 도출하기 위해 체계화 방법(method of systematisation)을 사용하였다.

본 연구의 학문적 독창성은 기존 연구와 검토 결과를 종합·재구성하고, 현재까지의 우크라이나 교육 발전 과정에서 나타난 보편적 경향을 체계화하려는 시도에 있다.

정부 정책 차원에서 영어 교육의 중요성 또한 주목할 필요가 있다. 오늘날 영어는 모든 우크라이나 국민의 언어 경험에서 특별한 위치를 차지하고 있다. 유럽 통합을 지향하는 우크라이나 정부의 정책적 노력에 힘입어 영어는 더 이상 어렵거나 이해하기 힘든 ‘외국어’로 인식되지 않는다. 오늘날 영어는 세계에 대한 이해를 넓히고, 새로운 발명과 혁신 기술을 습득하며, 다양한 문화권 사람들과의 교류를 가능하게 하는 보조적 수단으로 기능하고 있다. 이는 현대 사회의 발전 과정에서 필수적인 요소로 자리 잡고 있다.

향후 연구 과제는 우크라이나 교육체제가 직면한 도전 과제를 극복하고 교육 전반의 체계를 재건하기 위해 현재 진행 중인 다양한 개혁 및 변화 과정을 분석하는 데 있다.

주제어: 우크라이나 교육체제, 교육개혁, 블로냐 체제, 사회 변화, 교육철학, 제도 시행의 과제, 국제화, 글로벌 경쟁력, 혁신, 평생학습, 디지털화, 역량(competence), 발전 전망, 교육, 훈련, 직업교육, 듀얼교육, 유럽 통합, 원하시면 한국 학술지(KCI) 논문 초록 형식에 맞게 더 자연스럽게 학문적으로 다듬어 드릴 수 있습니다.

Introduction. The accelerated pace of technological advancement and ongoing shifts within the education sector have made the adoption of innovative educational technologies increasingly significant. The substantial changes initiated in Ukrainian education during the 1990s because of political, economic, and socio-cultural influences continue to shape the system into the early twenty-first century.

Innovation within pedagogical systems is characterized by transformations that drive progress. Currently, innovative processes represent the most reliable approach to enhancing educational outcomes. The historiography of educational innovations reveals distinct phases in the evolution of this process during the late 1990s and early 2000s.

Three distinct phases can be identified in the historiography of innovative teaching technologies in Ukraine during the late 1990s and early 2000s. The first phase, referred to as the period of reform and theoretical development (1991–1999), coincided with the establishment of Ukrainian independence and was marked by the adoption of several significant regulatory documents. Among these, certain legislative acts had a particularly profound impact, in particular, the laws of Ukraine “On Education” [22], “On Higher Education” [12], “On Vocational (Vocational Technical) Education” [23], “On General Secondary Education” [21], etc. The adoption of these documents was the beginning of the formation of an authentic educational system of the newly independent state.

The Law of Ukraine “On Education”[22] established progressive principles within the educational sector, including continuity, diversity, flexibility, predictability, and alignment with global educational trends. Additionally, the State National Program “Education in Ukraine in the XXI Century” [24] addressed educational innovation by outlining strategic directions for reforming Ukraine’s educational system.

As part of these reforms, the implementation of innovative teaching methods in secondary schools was proposed to enhance the quality of

education, facilitate children's development, and better prepare future specialists for higher educational institutions. The program addressed the advancement of higher education in Ukraine, with later versions—such as the 1996 edition—further underscoring its importance.

Literature Review. Ukrainian scholars, including V. Andrushchenko, O. Elkin, L. Hrynevych, S. Kalashnikova, P. Khobzev, I. Kobernyk, V. Kovtunets, O. Makarenko, O. Malakhova, T. Nanayeva, R. Shiyan, and H. Usatenko [26] have identified validated innovative approaches that enhance the efficacy of instruction and foster the development of professional competencies among prospective educators. These strategies encompass problem-based learning, project-based learning, interactive teaching techniques, collaborative group work, the case method, and situational modeling.

A considerable body of research addresses the development of innovation processes in education, notably contributed by scholars such as V. Andrushchenko [5;9], V. Kremen [1], O. Lytvyn [3], G. Sichkarenko [2], M. Zgurovskyi [4], M. Danylyshyn [7], V. Viktorov [6], G. Kalinicheva [8], T. Finikov [11], O. Sharov [11], I. Ziazium [14], O. Spivakovskyi [13], and others.

The 1990s in Ukrainian pedagogy were distinguished by the emergence of independent research on pedagogical innovation. The term “Innovative technologies” became firmly established within both pedagogical science and practice. In the scholarly works of I. Ziazium [14], G. Kobernyk [15], O. Pekhota [16], O. Pometun [17], and O. Sichkaruk [18], the innovation process is examined through the lens of human innovative activity and the deliberate transformation of routine elements inherent in reproductive forms of activity.

The period was marked by several notable theories in teacher education, including person-centered approaches, organizational and structural models, multi-level educational systems, and the advancement of innovation theory. Issues related to educational innovation were also thoroughly examined in academic textbooks, instructional manuals, and dissertation research conducted by philosophers, educators, psychologists, and sociologists.

Methodology. The methodological basis of the research comprises the following methods: analytical method employed to analyse the statistical data, illustrating the evolution of Ukrainian education; comparative

method, used to highlight the common and distinctive features in Ukrainian and European educational paradigms in statics and dynamics; method of systematisation, employed to establish universalities in the evolution of education in Ukraine.

Results/Discussion. The first significant transformations in Ukrainian education system occurred in 1990s. These changes necessitated critical evaluation and advancement among scholars, tutors, lecturers, and educators. The pedagogical innovations characteristic of this era were examined through philosophical, methodological, experimental, historical, empirical, and applied lenses, specifically in relation to distinct professional activities.

Then came the second period of transformations (2000–2010), often referred to as the “diversificational” phase. Key objectives during this time included enhancing the content and methodologies of education, establishing systems for quality assessment of educational services, streamlining management within the educational sector, and introducing economic mechanisms to support educational initiatives.

In response to both global and local developments, educational institutions have adopted a more flexible approach. The contemporary education landscape emphasizes decentralization, empowering schools to establish regional networks autonomously, alongside democratization, which allows greater independence in structuring instructional methods. There is an increasing need for educators capable of adapting their pedagogical strategies to align with institutional priorities and leveraging their disciplines to advance student development. Furthermore, it is essential for education to facilitate students’ individual aspirations and provide opportunities for personalized learning trajectories.

One of the most impactful legislative measures enacted during this period was the Law of Ukraine “On Innovation Activity,” adopted in 2002. Article 1 of this statute, for the first time, established an official definition of “innovations.” The law defines innovations as newly developed, applied, or enhanced competitive technologies, products, or services, along with organizational and technical solutions pertaining to production, administration, commerce, or other areas, which substantially improve the structure and quality of production or the social sphere [19].

The enactment of this legal framework represented a critical development in the progression of Ukrainian education, providing

definitive guidelines for the identification, implementation, and assessment of innovation. By delineating the parameters and characteristics of innovative practices, the legislation enabled a more structured and effective strategy for enhancing educational procedures and outcomes, thereby supporting broader improvements within the social sector.

According to the Law, innovation activity refers to initiatives that leverage and commercialize scientific research and development outcomes, resulting in the creation of new and competitive goods and services. This period witnessed significant advancement in information and digital technologies across various educational levels. The 2002 Presidential Decree “On the National Doctrine of Education Development” underscored the importance of integrating information and communication technologies within higher education to equip students with the skills required for participation in the contemporary information society [25].

The Law of Ukraine “On Vocational (Technical) Education” (2004) [23] offers an in-depth evaluation of innovation within the vocational education sector. It clearly defines the obligations of the central executive authority for vocational education, which encompass the organization of scientific and methodological support, the integration of advancements in science and technology, the adoption of new technologies and best practices, and the implementation of innovative pedagogical approaches across educational and production activities.

Educational advancements during this period were intrinsically linked to experimental practices implemented across various active sites. Prominent models included developmental learning, structured training systems, problem-based instructional methods, meaningful generalization strategies, programmed education, incremental cognitive development, stimulation of intellectual curiosity, optimization and enhancement of educational processes, adaptive instructional systems, ecological and dialectical frameworks, humane-personal approaches, intensive teaching methods, immersion-based technologies, innovative educator systems, and emerging information technologies [25].

The third period (2011–2023) was distinguished by the systematic consolidation of educational progress. The prevailing strategic aim of national education policy is to improve access to high-quality

education that aligns with the requirements of innovative development, societal priorities, and individual needs. Throughout this phase, earlier achievements in innovative pedagogical technologies have been methodically integrated.

Educational innovation is emphasized across multiple regulatory documents, including the Laws of Ukraine “On Higher Education” (2014) [12], “On Education” (2017) [22], the revised “On Innovative Activity” (2012) [19], the Concept “New Ukrainian School” (2016) [26], and the Regulation “On the Procedure for Implementing Innovative Activities in the Education System of Ukraine” [27]. These frameworks delineate essential objectives for contemporary education, such as promoting scientific and innovative pursuits, fostering forward-thinking mindsets, and enhancing educational quality through the adoption of innovative practices.

During the 1990s and early 21st century, pedagogy experienced a substantial influx of innovations aimed at reshaping the educational system. The changes implemented during this time were largely uncoordinated, as numerous researchers and practitioner educators adopted new methodologies, resulting in the modernization of specific components within the system. These developments impacted all sectors of teacher education and were widespread yet fragmented. Consequently, there arises a need to organize these innovations and identify core directions for future progress. This process was undertaken in the early 21st century, particularly beginning in 2010.

In the early 1990s, innovative advancements in Ukraine were predominantly limited to certain regions. The education system at that time required comprehensive evaluation of the conditions conducive to innovation, the development of systematic approaches for implementing and assessing new initiatives, and the formulation of policy recommendations addressing innovation. Studies conducted from the late twentieth into the early twenty-first century highlighted the increasing significance of pedagogical innovation within educational policy frameworks.

A key aspect of Ukraine’s pursuit of European integration has consistently been the enhancement of cooperation with Europe in higher education. Ukraine has served as an important strategic partner to Europe for many years. Since gaining independence, state authorities have

repeatedly affirmed their intention to implement European principles across all sectors of public life, including education and science.

On May 19, 2005, Ukraine formally joined the Bologna process by signing the Bologna Declaration, thereby committing to the establishment of an integrated, transparent, and contemporary European educational framework. Concurrently, Ukraine was obligated to comply with the fundamental principles and overarching European educational standards prescribed by the Bologna Declaration [10].

The reform of the educational sector and international collaboration in education and science—including Ukraine's involvement in the Bologna process—has been extensively examined by numerous European and domestic scholars, as well as legal and educational researchers. This subject is also frequently addressed in works by government officials, Ukrainian politicians across different levels, and administrators of higher education institutions. Notable experts in this area include V. Kremen [1], G. Sichkarenko [2], O. Lytvyn [3], M. Zgurovsky [4], V. Andrushchenko [5; 9; 26]], V. Viktorov [6], M. Danylyshyn [7], and G. Kalinicheva [8].

The foundational principles that guide the establishment of the European Higher Education Area (the objectives of the Bologna Process) are as follows:

- 1) implementation of a two-tier educational system, encompassing bachelor's and master's degree programs;
- 2) adoption of a credit-based framework for quantifying student workload, specifically utilizing the cumulative European Credit Transfer System (ECTS);
- 3) development of a comprehensive mechanism for quality assurance in education;
- 4) enhancement of academic mobility for both students and faculty members;
- 5) sustaining the appeal of the European educational model while simultaneously preserving the most distinguished traditions and accomplishments of national higher education systems.

During the past twelve years, state leadership has consistently sought to implement the outlined principles and reform the national higher education system in accordance with European integration efforts and the standards of the Bologna process. As with any significant change,

these reforms within our country's higher education system have proven challenging and multifaceted.

The necessity and significance of aligning the higher education system with European educational standards are reinforced by the Law of Ukraine "On Higher Education" No. 2984-III, as amended on November 4, 2005, and the Law of Ukraine "On Higher Education" dated July 1, 2014, No. 1556-VII [12].

It should be noted that the Ministry of Education and Science of Ukraine played a significant role in the introduction and implementation of European educational standards. Back in the early 2000s, several important regulations and legislation were adopted that had to comply with European educational models. The document, entitled "National Doctrine of Education Development", identified important areas of education development in Ukraine and indicated the priority of European integration in the educational sphere [28].

During the transition to new standards within the higher education system and in alignment with European benchmarks, the Ministry of Education and Science of Ukraine issued several directives and resolutions to facilitate the adoption of European educational standards by Ukrainian higher education institutions. Key measures include introducing the credit-modular system and implementing the European-style "Diploma Supplement."

A series of regulatory documents were implemented during educational reforms to modernize the educational system and align it with European standards. Prior to the Bologna Declaration, Ukraine enacted the "Program of Action for the Implementation of the Provisions of the Bologna Declaration in the System of Higher Education and Science of Ukraine for 2004–2005" (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 23, 2004, No. 49) [29]. Ukraine endorsed the objectives of the Bologna Process as outlined in the Bologna Declaration and subsequent communiqués, confirming its commitment to collaborate within this framework to establish the European Higher Education Area. This is reflected in the National Action Plan on Ukrainian External Higher Education Quality Assurance for 2022–2023 period [20].

Following Ukraine's participation in the Bologna Process, several initiatives have been undertaken to align the country's higher education system with European educational standards. Key developments include:

implementation of a degree system; establishment of standards and recommendations for higher education quality assurance to align with the requirements of the European Quality Assurance Network; attainment of government membership in the European Register of Quality Assurance; adoption of the European credit transfer system; addition of a diploma supplement that meets European standards; and advancement of a national qualifications framework.

Since 2009, the National Team of Experts on Higher Education Reform has been active in Ukraine, initiated by the European Commission and supported by the Ministry of Education and Science of Ukraine. This team assists in modernizing the higher education system among Tempus program participant countries. Its establishment aims to leverage distinguished expertise to accelerate fulfilment of Bologna Process objectives, aligned with national priorities and aspirations, while enhancing the international dimension of the Bologna Process.

A key aspect of Ukraine's engagement with the Bologna Process is the enhancement of academic mobility for students, postgraduate candidates, and faculty members. This involves opportunities to study, undertake training, gain experiential learning, and teach at foreign—predominantly European—universities for varying periods.

Although Ukraine joined the Bologna Process in 2005 and formally adopted the European Credit Transfer System (ECTS), the concept of mobility remained undefined in Ukrainian educational legislation for an extended period. Its practical application was largely guided by the broadly stated provisions of Chapter XII, “International Cooperation,” in the Law of Ukraine “On Higher Education” (2002) [12].

Several scientific publications addressing this topic have focused on specific international project implementations or offered broad analyses of the issue. The Model Regulations on Academic Mobility of Students of Higher Education Institutions of Ukraine, as approved by the Order of the Ministry of Education and Science dated May 29, 2013, No. 635, state that “academic mobility provides for the participation of students in the educational process of a higher education institution (in Ukraine or abroad), passing educational or industrial practice, conducting scientific research with the possibility of re-enrollment in the established order of mastered academic disciplines, practitioners, etc.” Notably, this document did not address the academic mobility of faculty members. It was only

with the revision of the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014) that an explicit definition was introduced: “academic mobility is the opportunity of participants in the educational process to study, teach, train, or conduct scientific activities in another higher education institution (scientific institution) on the territory of Ukraine or abroad” [12, p. 116].

The issue of academic mobility remains multifaceted and challenging. Primarily, this is attributable to insufficient funding for projects and grants from the state and Ukrainian authorities. Most international scientific and educational projects, programs, grants, and scholarships are supported by foreign partners and international educational organizations such as Tempus, Erasmus Mundus, Erasmus+, and others.

Implementing a multi-tiered educational qualification system aligned with the European model in Ukraine’s higher education sector has proven to be both complex and contentious, requiring sustained effort over an extended period.

The primary challenges and issues stemmed from the absence of an educational or qualification level equivalent to “specialist” in most European countries. Under the former Soviet system, this designation required five years of study at a higher education institution. By contrast, the European framework consists primarily of three stages: bachelor, master, and Doctor of Philosophy.

Ukraine began adopting the multi-stage European model several years ago. According to the National Report on the Implementation of the Bologna Process dated December 14, 2006, all higher education institutions accredited at SH-IV level were mandated to transition to a two-stage training system during the 2006/2007 academic year, aligning with Bologna Principles [30].

Ukraine began implementing the multi-tiered “bachelor-master-doctor of philosophy” system, and since the 2009/2010 academic year, most Ukrainian universities have phased out the “specialist” educational qualification level. Institutions have transitioned fully to a multi-stage system in alignment with the European model and the principles outlined in the Bologna Declaration. The Law of Ukraine “On Higher Education” in 2014 officially established the following academic degrees within Ukraine’s higher education framework: junior bachelor, bachelor, master, Doctor of Philosophy, and Doctor of Sciences [12]. This structure aligns with practices common across most European countries and fulfills the standards of the Bologna process.

In the context of higher education reform and the adoption of a multi-stage system of qualification levels based on the European model in Ukraine, the academic community—including faculty and students—did not reach consensus for an extended period. A key issue was that, under the European model, the bachelor's degree is regarded as a complete higher professional qualification; however, within the Ukrainian labor market, graduates with a bachelor's degree after three to four years of study were not widely acknowledged as highly qualified professionals. The domestic labor market continued to prioritize “specialists.” Furthermore, these changes to the educational and qualification framework generated disagreement, concern, and even resistance among the leadership and administration of certain higher education institutions, particularly those specializing in technical and medical fields.

The main argument, for example, was “How can you train a highly qualified doctor, engineer, builder in just 3–4 years and release him to the labor market?”

In the national higher education system, institutions prepare specialists at the “bachelor” educational and qualification level, focusing on practical application of skills, knowledge, and abilities within industry settings. The “master” level emphasizes research, theoretical understanding, and advanced study. Notably, the proportion of students pursuing a master's degree significantly surpasses those remaining at the bachelor's level, as the latter are often less in demand and less competitive in the labor market. Furthermore, challenges persist concerning the recognition of domestic candidates of sciences as “valid” in European countries, rather than merely “formal,” since diplomas are currently conferred by the State Attestation Commission and the Ministry of Education and Science.

Following Ukraine's entry into the Bologna Process, efforts were undertaken to align national educational legislation with European standards. A key component of this initiative was the development of the National Qualifications Framework (NQF), with preparatory work commencing in 2008 and culminating in the adoption of a Cabinet of Ministers Resolution in November 2011. Despite these steps, the absence of practical implementation between 2012 and 2014 revealed that the NQF functioned primarily as a declarative document and failed to advance the European integration process substantively. The adopted framework did not address the actual harmonization issues between domestic and

European qualification systems. Meaningful integration of the NQF into national legislation began only in 2014, following the enactment of the revised Law of Ukraine “On Higher Education” [12, p. 33].

Oleksandr Spivakovsky, domestic expert and First Deputy Chairman of the Verkhovna Rada Committee on Education and Science, has identified significant challenges hindering the implementation of the Bologna Declaration. The establishment of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education has encountered persistent bureaucratic obstacles, preventing it from operating efficiently over several years. Consequently, Ukraine received a score of 2.2 out of 5 from the European Commission for its adherence to the principles of the Bologna Process, ranking 47th among the 48 participating countries [30].

The introduction of the European Credit Transfer System (ECTS) in the Ukrainian higher education framework was initially attempted between 2003 and 2005. During this period, the system implemented represented a hybrid model, combining elements of European guidelines with the domestic modular-rating approach, which resulted in considerable disagreements and misunderstandings.

The adoption of the new Law “On Higher Education” in 2014 granted ECTS full legitimacy within Ukraine. Specifically, ECTS was formally defined as a system for the transfer and accumulation of credits, consistent with practices in the European Higher Education Area, aimed at ensuring the recognition, confirmation, and validation of qualifications and academic components, while also supporting the academic mobility of students. Additionally, the ECTS “credit” was established as a unit measuring educational workload, with one credit equating to 30 hours. Under this structure, the academic year corresponds to 60 ECTS credits [12, p. 35–36].

The Diploma Supplement, recognized as a key instrument for ensuring common qualification levels and competencies within the European Higher Education and Research Area, is referred to in Ukraine as the Diploma Supplement of the European standard.

In 2006, the Minister of Education and Science of Ukraine announced the country’s transition to issuing Diploma Supplements of the European standard, to be provided in English, free of charge, to all graduates beginning with the 2008/2009 academic year. However, the official decision was made in October 2009, and the corresponding order was

not signed until April 2010. This directive stipulated that the relevant documents would be centrally prepared for accredited higher education institutions in a unified format, with issuance being optional and available only upon graduate request. Between 2010 and 2013, the process did not become widely adopted, resulting in the issuance of only 17,000 Diploma Supplements. Ultimately, approximately 100 Ukrainian universities began providing these documents to their graduates.

Most European-style Supplements have been published by educational institutions in the Kyiv, Odesa, and Kharkiv regions, predominantly issued to graduates of second-cycle higher education programs, namely master's degree recipients. The updated Law "On Higher Education" mandates the issuance of the European standard Diploma Supplement to bachelors, masters, and Doctor of Philosophy, authorizing higher education institutions to produce such documents independently in accordance with international best practices. Ukraine has now established an adequate legislative framework for issuing the Diploma Supplement. However, many higher education institutions are not yet fully utilizing this instrument's potential, and a significant number of students remain unaware of their eligibility to obtain it [12, p. 40–41].

Over the past twelve years, Ukraine has advanced its integration into the European educational sphere through active participation in the Bologna process and involvement in various international educational programs and projects. As the higher education system undergoes reform, the nation is progressively adopting European standards to enhance alignment and quality within the sector.

The primary focus is on transitioning to a multi-stage educational system and eliminating the "specialist" qualification level, which does not exist in European countries. Additionally, the adoption of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) within academic programs, enhanced participation by Ukrainian students and faculty in international academic exchanges, and access to global grants and scholarships are all significant developments. Increasing numbers of Ukrainian students now have opportunities to study and work at European institutions of higher learning, benefit from the practical application of advanced technologies, and pursue their scientific interests.

Despite progress, several complex issues remain unresolved, primarily stemming from the country's challenging economic situation,

limited state funding for education and science, outdated materials and technical resources at most universities, and insufficient foreign language proficiency among students, graduate students, young scientists, and academic staff. Additional challenges include corruption and bureaucratic obstacles. The new Law of Ukraine “On Higher Education” serves as a foundational document intended to facilitate the transition of Ukrainian higher education to European standards. Notable advancements have been achieved through concerted efforts by the Government, Ministry of Education and Science, Ukrainian diplomats, as well as the leadership and administration of higher education institutions, faculty, staff, graduate students, and students. Presently, educational reforms are ongoing, steadily advancing toward integration with European educational frameworks.

The European Higher Education Area (EHEA) is an international cooperation framework, officially established during the Ministerial Conference of Bologna Process participant countries held in Budapest and Vienna in March 2010. The Bologna Process originated at the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in France, Germany, Italy, and the United Kingdom in Bologna in June 1999. The EHEA aims to advance higher education by ensuring academic freedom, institutional autonomy, and active participation of students and faculty in governance. Its objectives include promoting quality standards, economic appeal, and social cohesion; fostering mobility among students and faculty; enhancing the social dimension of higher education; supporting graduate employability and lifelong learning; recognizing students and staff as integral members of the academic community; and encouraging openness and collaboration with higher education institutions worldwide.

The European Higher Education Area (EHEA) facilitates the coordination of structural reforms among governments, focusing on several key objectives:

- the implementation of a system featuring understandable and comparable qualifications, namely, the bachelor’s, master’s, and Doctor of Philosophy (PhD) degrees;
- promoting transparency regarding educational content using the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and the Diploma Supplement;
- recognizing academic qualifications, including both degrees and periods of study;

- establishing a shared European perspective on quality assurance;
- introducing the EHEA Higher Education Qualifications

Framework.

Governments enact legislative changes based on agreements reached within the context of the EHEA. Accordingly, the extent to which benefits are realized for students, staff, and institutions varies across countries participating in the Bologna Process.

Countries that participate in the European Cultural Convention are eligible for membership in the European Higher Education Area (EHEA), provided they formally commit to advancing and implementing the aims of the Bologna Process within their higher education systems. Membership statements must detail the strategies and methods by which nations will fulfill the provisions and objectives outlined in the declaration. In 2011, the Bologna Process Support Group (BFUG) revised the criteria for EHEA membership, strengthening the requirement for applicants to demonstrate a clear commitment to the values, goals, and policies of the EHEA. Presently, the EHEA comprises 48 member states alongside the European Commission, which also holds full membership.

The EHEA also has eight advisory members: Business Europe; Council of Europe (CoE); Education International (EI); The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); European Students Union (ESU), European University Association (EUA); The European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE); UNESCO.

The advancement of higher education across modern Europe and other regions is primarily attributed to the Bologna Process, which aimed to establish the European Higher Education Area (EHEA) by 2010 and further enhance it through 2020. It is noteworthy that skepticism and opposition regarding the European integration of education, currently present within public discourse, often stem from misunderstandings or lack of awareness about the principles underlying the Bologna Process. While the belief in complete self-sufficiency may provide temporary support for university education in Ukraine, this resource becomes rapidly depleted when faced with the fifteen conditions required for integration into the EHEA. Moreover, self-isolation from ongoing developments within the EHEA hinders the progress of any institution of higher learning.

Trends in the Structure of Global Higher Education

There are two predominant models shaping the framework of higher education worldwide.

1. The unitary, or single, system is characterized by institutions—primarily universities—that deliver both general academic degrees and professionally oriented programs of various durations and levels. Within this model, universities constitute most providers, while other types of institutions represent only a minor proportion. This structure is typical of countries such as Italy, Spain, Austria, Finland, and Sweden. Some analysts further identify nations with integrated universities, which encompass both secondary specialized and higher educational institutions—as seen in Sweden and Spain—and also reference those belonging to the former socialist bloc.

2. The binary, or dual, system features a traditional university sector often influenced by the Humboldtian concept, alongside a distinct non-university sector with a well-defined organizational structure. This approach is prevalent in most developed nations, where specialized institutions exist in parallel with universities and accommodate a substantial proportion of the student population.

Several European countries, including Belgium, Great Britain, Greece, Denmark, Ireland, the Netherlands, Norway, Germany, France, Switzerland, and others, employ a binary system of higher education. A notable trend in European higher education is the ongoing improvement and expansion of “short and professionalized” programs, which are not comparable to technical schools but rather consist of intensive instruction within established institutions—often specialized divisions of universities—over a relatively brief period (up to three years).

When well-organized, such as in the example of “university institutes” in France, these programs deliver comprehensive education that enables graduates to secure employment efficiently. The movement toward unified university systems, coupled with the development of robust non-university higher education sectors, has broadened the definition of “university.” This contemporary interpretation differs from the traditional continental European concept, emphasizing cooperation and coherence in teaching and learning, as well as prioritizing individual academic achievement.

This trend is currently evident in universities within countries that have made significant progress toward establishing an information

society. Historically, higher education systems with limited structure predominantly served to support and reinforce national institutions, conduct scientific and technological research while concurrently training scientists, and supply the economy with highly qualified professionals. Traditionally, most nations address these objectives through mono- or small-disciplinary approaches to education.

Where general higher education was prevalent, vocational training often shifted to the workplace, as exemplified by Japan. Organizing higher education institutions that provide professionally oriented training programs alongside university offerings involves several common priorities across countries.

- Delivering cost-effective, professionally focused education aligned with labor market requirements;
- Accommodating increasing enrollment without substantial growth in government expenditure on higher education;
- Emphasizing teaching-oriented curricula that incorporate elements of applied research;
- Continually updating and improving existing vocationally oriented educational programs.

As higher education systems continue to diversify, the range of degrees and qualifications conferred by various institutions has expanded correspondingly. Traditionally, there exists a distinction between the “continental European” model, which emphasizes a prolonged academically integrated curriculum, and the “Anglo-American” approach, characterized by a shorter period for the initial degree and an assortment of post-baccalaureate programs, often utilizing a modular structure.

In several countries, shorter-cycle degrees have been integrated into the national degree framework—for example, Denmark, Finland, Italy, and Portugal. In contrast, other nations such as Germany and the Netherlands implement these degrees alongside traditional step-based systems. The non-university sector continues to expand its range of qualifications. To address specific labor market needs, numerous new bachelor’s programs have been launched, along with various post-bachelor’s courses. These initiatives can lead to either national degrees or qualifications featuring dual specializations.

Non-university educational institutions that do not possess authorization to confer master’s degrees may, at their discretion,

collaborate with foreign institutions that are permitted to offer such programs. Through these partnerships, students can gain access to international master's degree opportunities. While higher education institutions in the non-university sector do not themselves grant doctoral degrees, individuals from this sector may still pursue doctoral studies. In certain countries, candidates can enroll directly in university doctoral (PhD) programs, as exemplified by Norway and the Netherlands, or may require preparatory coursework, as is the case in Austria and Germany.

In Norway, various institutions within the non-university sector are authorized to conduct research and award doctoral degrees. The increasing diversification of higher education is widely regarded as beneficial for national and international systems. However, this trend also presents challenges, including limited transparency in qualification structures and difficulties in the mutual recognition of credentials due to the proliferation of levels and variations in qualifications. Addressing these challenges necessitates the development of additional mechanisms to improve understanding of the information pertaining to qualifications.

Intensive integration commenced in Europe following the Second World War. In 1951, six European nations established the European Community of Coal and Steel Producers, which subsequently evolved into the European Union political entity currently comprising 27 member states. Political integration was predicated on shared economic interests, resulting in the formation of a common market that facilitates the free movement of people, goods, services, and capital.

Sixteen EU countries have adopted a unified currency, the euro. Scientific collaboration and cooperation in cultural and sporting arenas have increasingly taken on a pan-European dimension. Notably, education, due to its inherent conservatism and genuine institutional autonomy, remained largely outside the scope of European integration for an extended period. This exclusion did not adversely affect other core interests, particularly those related to economic cooperation.

As labor migration increased and shortages of skilled professionals became more pronounced, a new challenge began to surface. Europe's diverse educational systems, traditionally viewed as an asset fostering healthy competition, revealed limitations; employers faced growing difficulties in accurately assessing the nature, level, and quality of qualifications presented by foreign job applicants.

For example, two applicants with licentiate diplomas apply to the employer – one from Poland, the other from Sweden. At the same time, the first one has 3 years of post-gymnasium studies during the first cycle, and the second – 2 years of doctoral studies after the successful completion of the second cycle of studies at the university. Another impetus for future reforms was the massiveness of higher education: in many countries, the number of students increased by 3-5 times over the course of 10–15 years. Higher education has ceased to be elitist.

A notable rise in student enrolment amid the demographic crisis resulted in a marked decline in entrant quality. However, expectations for higher education graduates remained unchanged. Consequently, it became necessary to differentiate learning levels, employ new pedagogical paradigms and technologies, and transition toward lifelong learning.

Reforms in education at the pan-European level have gained prominence. The introduction of the ERASMUS program in 1987 represented a pivotal move towards the internationalization of European education. Its objectives were to enhance and promote mobility among students and faculty across 19 EU countries, foster multilateral inter-university collaboration, strengthen partnerships between universities and industry, and disseminate innovative teaching methods.

Within the framework of ERASMUS, a tool was also created for re-enrolling educational achievements received by a student at another university under mobility programs – the European Credit Transfer System. Over the following years, hundreds of thousands of students from the EU countries completed one- and two-semester studies abroad by example, proving the feasibility and effectiveness of the chosen path.

However, economic and political integration in Europe deepened, and a much larger and more complex task of harmonizing educational systems in European countries was put on the agenda based on the development and implementation of framework structural changes in curricula to create a single European Higher Education Area (EHEA, English). EHEA – European Higher Education Area), initiated by the Sorbonne Declaration and formulated in more detail in the Bologna Declaration, which is now known as the Bologna Process.

The European Higher Education Area (EHEA) aims to enhance the quality and competitiveness of European education by preserving

national educational traditions and fostering mutual enrichment. This is accomplished through increased student and teacher mobility, the establishment of a comprehensive pan-European quality assurance system and strengthened international collaboration.

The Bologna Process was initially designed with two primary objectives: achieving transparency in educational qualifications and enhancing educational quality. All subsequent measures serve as instruments to support the realization of these goals.

In the years following the adoption of the Bologna Declaration, several additional instruments and mechanisms have been established. These include the introduction of lifelong learning concepts, new mobility programs, pan-European analytical and research initiatives (notably Tuning), the Diploma Supplement, the EHEA Qualifications Framework, and the recognition of doctoral degrees as the third cycle of higher education. Other developments encompass enhanced cooperation between the EHEA and the European Research Area (EDP), the establishment of pan-European standards and guidelines for quality assurance, procedures for recognizing prior and non-formal learning, the evolution of ECTS into a system for both credit accumulation and transfer, the integration of innovative learning technologies, and collaborative efforts with employers to develop training programs and facilitate graduate employment.

Since 1999, the higher education sector has undergone significant reforms. These include the introduction of two cycles of higher education, adoption of the European Credit Transfer System (ECTS) later known as the European Credit Transfer Accumulation System—enhanced mobility for students and educators, measures to improve graduate employability, and a commitment to ensuring educational quality. Subsequently, further advancements were implemented: the transition to a three-cycle system of higher education, development of lifelong learning policies, inclusion of social and global dimensions, adoption of student-centered learning principles, implementation of qualifications frameworks, and increased internationalization of higher education. Initially, the Bologna Declaration (1999) recommended the establishment of a two-cycle training structure [2010].

The initial cycle typically spans three to four years and culminates in the awarding of an academic bachelor's degree. The second cycle may encompass the pursuit of a master's degree, generally requiring one to

two years of study, and/or a doctoral degree, which entails a total study duration of seven to eight years. The Berlin Communiqué (2003) later proposed the inclusion of doctoral studies as a third cycle within the educational framework [31].

The introduction of a credit system is recommended across all national education systems to facilitate the tracking of academic workload. Adoption of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), which quantifies labor intensity in credit units, is suggested as the standard approach.

Furthermore, it is envisioned that accreditation agencies independent of national governments and international organizations will be established. National quality assurance agencies for higher education should be formed in accordance with the standards and recommendations set by the European Network of Quality Assurance (ENQA) and linked to the European Quality Assurance Register (EQAR).

The London Communiqué (2007) [32] and the Bologna Work Program for 2007–2009 [33] identified several key challenges, including immigration regulations, diploma recognition, limited financial incentives, and rigid assistance payment mechanisms.

Currently, the Bologna Process has set a new target for 2030. In this phase, the initiative aims to promote greater mutual openness among national higher education systems and facilitate seamless student transitions between institutions. Efforts will focus on enhancing mobility and achieving participation rates of at least 20% of all graduates in mobility programs by 2030, encompassing students from both European nations and other countries.

The promotion of foreign language study is highly recommended. Consideration is given to enhancing mobility for teaching and administrative staff to foster mutual enrichment through European experience. Universal acceptance of joint diplomas and programs, political initiatives supporting mobility financially, and reciprocal recognition of visas and work permits are encouraged. The advancement of graduate employment remains a priority.

A fundamental tenet of the Bologna Process is the alignment of higher education institutions with targeted outcomes, ensuring that graduates possess knowledge and skills applicable in both theoretical and practical contexts to support the broader interests of Europe. It is essential that

academic degrees and qualifications are valued within the European labor market, and that professional recognition mechanisms are efficiently streamlined. Standardization of qualification recognition will be enhanced through the adoption of the UNESCO-recommended Diploma Supplement. Collaboration among educational institutions, governmental authorities, and social partners is vital to enhancing employment prospects.

In addition, the advancement of lifelong learning policies remains crucial. Lifelong education should be fostered by promoting flexible learning pathways, integrating workplace-based training, and recognizing expertise, skills, and competencies obtained through both traditional and non-formal educational modalities.

Enhancing competitiveness should align with the objective of advancing the social attributes of the pan-European higher education landscape. This requires reinforcing social connections and addressing gender disparities at both national and pan-European levels. It is essential for each country to ensure equitable access to higher education for all social groups. Developing student-centered learning entails implementing innovative pedagogical methods and customized academic programs.

Educators are encouraged to engage in close collaboration with students to expand the breadth of academic disciplines. The adoption of qualifications frameworks is increasingly regarded as an effective public policy instrument, promoting alignment between educational systems and labor market demands, facilitating both geographic and professional mobility, and supporting lifelong competency and competitiveness. The National Qualifications Framework (NQF) provides a systematic reference for qualification levels, employing a learning outcomes-based methodology to support the acquisition and recognition of all types of qualifications, whether educational or professional.

The NQF defines four core competencies, alongside integral competence, as essential descriptors within the qualification spectrum. This framework enhances the transparency and comparability of national qualifications at domestic and international levels. In the context of higher education internationalization, three major benefits are recognized: establishing a higher education system that is readily understood by the global community through integration into the European Higher Education Area and Research Area; increasing the competitiveness of

higher education institutions by fostering international partnerships, participating in global projects and programs, and advancing internal quality measures; and strengthening institutional capacity for proactive engagement in international platforms and initiatives.

Since Ukraine's independence, the national education system has undergone significant reforms. Notable developments in the 2000s include alignment with the Bologna system, enabling a degree-based model (bachelor's-master-Doctor of Philosophy) and facilitating international recognition of Ukrainian diplomas. Additionally, the implementation of external independent assessment (EIA) marked progress toward increased transparency, academic mobility, and conformity with European standards.

The primary transformations in education have occurred over the past decade following the Revolution of Dignity, including the initiation of the New Ukrainian School and reforms in vocational and higher education. These changes have focused on institutional autonomy, alignment between education and labor market needs, and updated pedagogical approaches. Over this period, significant challenges have arisen. The COVID-19 pandemic and Russia's large-scale invasion necessitated immediate adaptation to infrastructure disruptions, security concerns, and the introduction of new learning modalities such as hybrid and remote formats. Nevertheless, the education system continues to evolve, showcasing resilience, innovative practice, and a capacity for recovery.

Key Reforms in Ukrainian Education

Key reforms include changes in preschool education, the New Ukrainian School (NUS) initiative, vocational education reform, the introduction of the dual education model, enhanced university autonomy, and the digitalization of education.

Reform of Preschool Education

In 2024, the Verkhovna Rada enacted updates to the law "On Preschool Education," establishing a new philosophy that extends the principles of the New Ukrainian School. This approach prioritizes child-centered education and guarantees equal rights for all preschool-aged children.

A strategically significant aspect of the revised legislation is the formal recognition of alternative formats for preschool education, such as:

- daycare services for infants starting at three months of age;
- mobile kindergartens;

- family-based kindergartens;
- small group kindergartens accommodating up to five children.

The introduction of new types of kindergartens is particularly pertinent for rural and mountainous areas, where traditional kindergartens are not economically viable, as well as for communities affected by conflict and for families who do not require daily access to a full-scale stationary kindergarten due to flexible schedules.

Furthermore, preschool institutions must establish specialized conditions to accommodate children with musculoskeletal and hearing impairments. In 2024, inclusive groups were present in 26% of all preschool education institutions. These developments enhance infrastructure and support the training of personnel, as well as the adaptation of educational programs.

New Ukrainian School

The New Ukrainian School (NUS) initiative, launched in 2017, marked a significant reform of school education. The initial phase involved the enrollment of first graders in pilot classes, which was subsequently expanded to all schools across Ukraine in 2018. NUS represents a departure from the Soviet educational paradigm, introducing a contemporary approach that prioritizes the holistic development of students and addresses their individual needs and opportunities.

The primary objective of the reform is to impart not only knowledge but also essential competencies, including:

- the cultivation of critical thinking;
- the ability to analyze information;
- the articulation of independent opinions;
- the development of social skills among students.

Traditional lectures have been replaced by practical tasks, collaborative group work, and discussions, with these methods fostering communication, empathy, and teamwork abilities. According to the Ministry of Education and Science, students participating in NUS pilot programs demonstrate superior performance in cross-cutting skills compared to those in conventional classrooms. A notable achievement of NUS is its advancement of inclusive education, enabling over 40,000 children with special educational needs to study alongside their peers.

Reform of Vocational Education

Vocational education has undergone notable transformation in response to evolving economic demands and the requirements of the

contemporary labor market. In 2019, the government endorsed the Concept of Dual Education, which integrates classroom instruction with practical training at enterprises. By early 2023, approximately 27% of vocational education institutions had adopted this dual approach. This shift illustrates a transition from traditional theoretical learning to a “Study and Work” model, enabling students to develop practical competencies, familiarize themselves with technological environments, and, in some cases, secure their initial employment contracts.

Since 2020, the establishment of Training and Practical Centers (TPCs) equipped with modern technology has been accelerated. In 2021, the state supported the creation of 49 such centers, and this number continues to increase each year. These centers serve as hubs for modernization, benefiting not only young people but also adults who participate in short-term retraining or advanced training programs. The development of these centers is particularly critical in the context of a wartime economy and large-scale professional migration, where millions are required to change careers or re-enter the workforce after periods of absence.

University Autonomy

Since 2014, higher education in Ukraine has experienced significant transformation. Following the enactment of the Law “On Higher Education”, universities have acquired essential autonomy in academic, financial, and organizational matters. Institutions are now empowered to develop and implement their own educational and scientific programs, manage finance independently, establish private accounts, generate income through educational and research services, seek grants and donor funding, and form trust funds. By coordinating transactions with the Ministry of Education and Science, universities can efficiently allocate resources toward infrastructure improvements, laboratory upgrades, and employee professional development.

A significant development has been the enhancement of student participation in the election of heads of higher education institutions. Under the current model, the student community is empowered to delegate representatives who, alongside the scientific and pedagogical staff, actively contribute to the selection of the rector.

The funding of higher education institutions is now determined by university rankings, which are based on academic and research achievements. The allocation of state-sponsored places at universities is contingent upon the institution’s overall performance. As a result,

universities are incentivized to elevate educational quality by implementing innovative approaches, securing grants, and establishing international partnerships.

Achievement in higher education includes the implementation of an electronic admission system. Throughout the application period, this system generates a ranking of candidates based on their performance in the entrance examination—the National Multi-Subject Test (previously known as EIA).

Digitalization of Education

The COVID-19 pandemic posed significant challenges for the education sector, prompting a rapid transition to digital solutions. Innovations that were considered experimental in 2019, such as electronic journals, online learning platforms, and digital textbooks, have now become standard practice. By 2022, nearly half of schools had fully adopted electronic journal systems, enabling parents to track student progress online and allowing teachers to efficiently record grades and attendance. The integration of distance learning tools has streamlined educational processes and enhanced accessibility for all stakeholders.

Digitalization encompasses more than just platforms like Zoom or Google Meet; it also includes government-driven digital initiatives. The EdTech sector is advancing rapidly, with the development of national educational platforms for teachers, students, and parents. For example, the Mriya platform, established by the Ministry of Digital Transformation, is currently being piloted in 2,600 schools and is accessible to all students.

Digital solutions enhance education by making it more flexible, modern, and inclusive. To fully leverage this reform, it is essential to prioritize accessibility, quality, and reliability of technical solutions. This approach will help ensure that digital schools are available to every student throughout Ukraine.

The ongoing large-scale conflict has intensified underlying systemic issues, including increasing educational inequality, risks associated with knowledge loss, emotional exhaustion among students and educators, and a widening disparity between economic requirements and current educational methods. Nevertheless, this period also offers an opportunity not merely to recover previous losses, but to establish a new educational framework that is sustainable, inclusive, and adaptable.

It is essential at present to continue with current reforms and adjust them in response to external challenges. Among these necessary measures is the advancement of alternative educational formats, such as short courses and modular learning, which facilitate flexible study without dependence on a traditional school environment. This approach is particularly beneficial for individuals who have lost access to conventional education due to conflict or those engaged in home-based learning.

It is essential to prioritize support for students from vulnerable groups, including children with special educational needs and those impacted by conflict. Another significant objective is to enhance the alignment between education and economic needs. Educational institutions should equip graduates with skills that facilitate swift integration into national recovery efforts, which requires updating standards, advancing dual training initiatives, and fostering employer engagement in curriculum development. Universities and vocational schools should serve not only as centers of knowledge dissemination, but also as hubs for innovation and practical workforce preparation. Despite ongoing military challenges, the state should focus on developing an educational system that promotes child development, invests in digital and inclusive infrastructure, empowers schools and communities, and establishes long-term strategies based on genuine needs.

Table 1. The Conceptual Provisions of the NUS and their Origin

Names of Prominent Personalities	Ideas	The Conceptual Provisions of the NUS
1	2	3
H. Skovoroda	philosophy of the heart and self-knowledge; respect for the Fatherland, one's people, parents, teachers, benefactors; education in society, in the process of various relationships, in the family environment; The idea of "kindred labor" as an organic need of every person	an end-to-end process of education that forms values; education of responsible citizens; recognition and development of individual talents of the child; deepening of professional orientation for the right choice of profession

Table 1 (ending)

1	2	3
T. Shevchenko	education of children in love for the Motherland, native language, folk traditions and folklore; folk pedagogy and family education; the role of the teacher	formation of national identity; nurturing patriotism; training in Ukrainian; interaction with the family, pedagogy of partnership
K. Ushynsky	national school, national education system; substantiation of didactic principles of consciousness, clarity, systematicity, strength of knowledge assimilation; development of cognitive activity of schoolchildren, thinking, emotionality, development of speech activity; continuity in learning; spiritual and moral education	all-round harmonious development of the child's personality, considering his age and individual psychophysiological characteristics; the use of active teaching methods; appropriate educational environment; formation of a highly moral personality
I. Franko	national school and its own educational tradition, culture; the importance of the social environment for the development of personality; the influence of the surrounding world on a person; cultural integration of the full potential of a person, the formation of Ukrainianness	The purpose of education is "... education of responsible citizens who are capable of conscious public choice and directing their activities for the benefit of other people and society, enriching on this basis the intellectual, economic, creative, cultural potential of the Ukrainian people, raising the educational level of citizens to ensure the sustainable development of Ukraine and its European choice" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2017, p. 1)

Table 2. The Main Values and Approaches Reflected in the Conceptual Provisions of the NUS

Author	Main Ideas	Methods/ Approaches	Values	Peculiarities of Development
B. Grinchenko	folk pedagogy, teaching in the mother tongue in schools, folk school	group teaching methods, systematization of knowledge, self-improvement	development of the national education system, motivated teacher	creativity, creativity, professional development
S. Rusova	humanism, democracy, nationality, natural and cultural correspondence	person-centered approach, active methods and forms of learning through social interaction	universal values, moral, aesthetic and labor education	individualization of learning, formation of a holistic comprehensively developed personality
V. Sukhomlynskyi	child-centeredness, school of joy, positive emotions	effective pedagogical methods, pedagogy of partnership, humor, encouragement	benevolence, awareness of the world of childhood	professional development of the teacher, motivation of the child to learn, friendly educational environment
G. Vashchenko	the ideal of national education, faith in goodness, justice	education system in accordance with the socio-political system, formation of a patriot	moral and ethical principles, respect for dignity and human rights	ability to make responsible decisions, active position
V. Kremen	child-centeredness, innovative personality, philosophy of changes in the education system	advanced transformation of the national education system, orientation to the needs of the student	universal values, competencies and skills	development of an innovative, competitive personality, lifelong learning
I. Ziazun	humanistic worldview, consolidation of universal values	awareness of the harmony and unity of man and nature, rejection of the authoritarian worldview	tolerance, respect for other cultures, values, beliefs	focus on the needs of modern society, professional development of teachers

Conclusions. The views of scientists and teachers-practitioners on national school education, human development, their worldview and methodological foundations on Ukrainian education became the origins of the conceptual provisions of the NUS, including: consolidation of universal values and humanistic worldview; National School; teaching in the native language; fostering love for the Motherland; innovative approaches to learning, new methods and forms of cognition; competency-based approach; child centrism; creation of a favorable educational environment for learning, psychological comfort for the child; highlighting the role of the teacher-innovator; the role of the family and family upbringing, etc.

These provisions have significantly influenced the change in society's attitude to secondary education and its role for a person, so it remains important to thoroughly understand the implementation of the NUS reform, its results, considering the socio-economic and political situation in the state. Prospects for further research on the deployment of the "New Ukrainian School" reform We see the need to consider its course in constantly changing conditions, during the war and in the context of post-war development.

The Bologna Process serves as a prominent example of the implementation of voluntary practices within higher education systems, successfully engaging all participating European countries. Presently, the process operates across 47 nations that collectively establish and develop the European Higher Education Area. Biennially, a conference is being held for the European Ministers responsible for higher education in these countries to discuss ongoing developments related to the Bologna Process.

The purpose of the conferences is to assess the progress in the higher education system of each country participating in the Bologna Process in the period between conferences and in the context of the creation of the EHEA. The main task and the result of the conference is decision-making, new strategies and priority steps for the further development of higher education for the period until the next conference.

The countries participating in the Bologna process must decide on priorities for the next 10 years. Among the key ones are balanced academic mobility and a strengthened role of higher education in achieving the Sustainable Development Goals.

Having joined the Bologna Process back in 2005, Ukraine committed itself to reforming the higher education system in accordance with European standards and values. The goal was to create a real “Europe of knowledge” that provides its citizens with quality education, creates equal conditions for obtaining it, encourages mutually beneficial cooperation and, finally, recognizes the role of education in the development of modern democracy and the preservation of peace. Over the years, the Bologna Process has achieved significant results thanks to the conscientious work of each of its participants. And Ukraine is ready to continue to be a reliable partner and take an active part in reforming the higher education systems of the European Higher Education Area.

References

1. Kremen, V. (ed) (2008). *Osnovni zasady rozvytku vyshhoyi osvity Ukrayiny v konteksti Bolonskogo procesu. [Basic Principles of the Development of Education in Ukraine in the Context of the Bologna Process]*. Kyiv. 512 p. [in Ukrainian].
2. Sichkarenko, G. G. (2009). *Transformaciya vyshhoyi osvityv nezalezhnij Ukraini. [Transformation of Higher Education in Independent Ukraine]*. Monograph. Kyiv. 300 p. [in Ukrainian].
3. Lytvyn, O. (2004). *Bolonskyj proces i nashi derzhavni standarty. [The Bologna Process and Our State Standards]*. *Vyshha osvita Ukrayiny*. Iss. 3. P. 42–44 [in Ukrainian].
4. Zgurovskyi, M. Z. (2006). *Bolonskyj proces: golovni pryncypy ta shlyaxy strukturnogo reformuvannya vyshhoyi osvity Ukrayiny [Bologna Process: Main Principles and Ways of Structural Reform of Education in Ukraine]*. Kyiv. 200 p. [in Ukrainian].
5. Andrushchenko, V. (2004). *Pedagogichna osvita Ukrayiny v strategiyi Bolonskogo procesu. [Pedagogical Education of Ukraine in the Strategy of the Bologna Process]*. *Osvita Ukrayiny*. Iss. 13. P. 4–15 [in Ukrainian].
6. Viktorov, V. (2005). *Novi modeli upravlinnya osvitoyu. Proces peretvoren u systemi upravlinnya osvitoyu Ukrayiny vidpovidno do vymog Bolonskogo procesu. [New models of education management. The process of transformations in the education management system of Ukraine in accordance with the requirements of the Bologna Process]*. *Vyshha osvita Ukrayiny*. Iss. 2. P. 66–71 [in Ukrainian].

7. Danylyshyn, M. (2005). *Poglyad na pryednannya Ukrayiny do Bolonskogo procesu: trudnoshhi pryednannya*. [An Analysis of Ukraine's Integration into the Bologna Process: Challenges and Considerations] *Vseukrayinska texnichna gazeta*. Iss. 27. P. 8–9 [in Ukrainian].

8. Kalinicheva, G. I. (2010). *Akademichna mobilnist yak skladova yevropejskogo prostoru vyshhoyi osvity*. [Academic mobility as a component of the European space of higher education]. *Vyshha osvita Ukrayiny*. App. 4. V. 1 (19) [in Ukrainian].

9. Andrushchenko, V. (ed) (2004). *Bolonskyj proces: tendenci, problemy, perspektyvy*. [Bologna Process: Trends, Problems, Perspectives]. Kyiv. 300 p. [in Ukrainian].

10. *Spilna deklaraciya ministriv osvity Yevropy "Yevropejskyj prostir u sferi vyshhoyi osvity"* [Joint Declaration of European Ministers of Education "The European Higher Education Area"]. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_525 (Accessed: 27.03.2026.) [in Ukrainian].

11. Finikov, T. V., Sharov O. I. (ed.) (2014). *Monitoryng integraciyi ukrayinskoyi systemy vyshhoyi osvity v Yevropejskyj prostir vyshhoyi osvity ta naukovogo doslidzhennya*. [Monitoring the integration of the Ukrainian higher education system into the European Higher Education and Research Area]. Monograph. Kyiv. 144 p. [in Ukrainian].

12. *Zakon Ukrayiny Pro vyshhu osvitu*. [Law of Ukraine on Higher Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4702-20#n6>. (Accessed: 28.03.2026.) [in Ukrainian].

13. Spivakovsky, O. (2016). *Shlyax NAZYaVO: krok upered, dva kroky nazad?* [The path of NAZYaVO: one step forward, two steps back?]. *Golos Ukrayiny* [Voice of Ukraine]. URL: <https://khersonline.net/novosti/obrazovanie/61976-shlyah-nazyavo-krok-upered-dva-kroki-nazad/>. (Accessed: 28.03.2026.). 50 p. [in Ukrainian].

14. Ziazun, I. (2003). *Filosofia neperervnoi profesiinoi osvity i suchasni psyholoho-pedahohichni paradyhmy*. [Philosophy of Continuing Professional Education and Modern Psychological and Pedagogical Paradigms]. *Neperervna profesiina osvita: filosofia, pedahohichni paradyhmy, prohnosy: monohrafiya*. [Continuing Professional Education: Philosophy, Pedagogical Paradigms, Prognosis: Monograph]. V. P. Andriushchenko, I. A. Ziazun, V. H. Kremen, S. D. Maksymenko, N. H. Nychkalo. Kyiv . Naukova dumka, 2003. S. 3. P. 167–275 [in Ukrainian].

15. Kotlovy, S., Kobernyk, G., Biletskaya, I., Yashchuk, O., Yashchuk, S. (2020). *Examining the formation of integrative readiness of pre-service teachers to work in inclusive classrooms in Ukraine. International Journal of Higher Education*. V. 2. Iss. 5. P. 208–222 [in English].

16. Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2002). *Interaktyvni tehnologiyi navchannya: teoriya, praktyka, dosvid* [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]: metod. posib. Kyiv. 200 p.

17. Pehota, O. (2004). *Proektna tehnologiya* [Project technology]. Osvitni tehnologiyi. Kyiv. 200 p.

18. Sichkaruk, O. (2006). *Interaktyvni metody navchannya u vyshnij shkoli* [Interactive teaching methods in high school]: navchalno-metodychne vydannya. Kyiv: “Takson”. 200 p.

19. The Law of Ukraine “On Innovation Activity”. The Official Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine (BVR), 2002, No. 36, Article 266). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/40-15#Text> (Accessed: 28.03.2026) [in Ukrainian].

20. National Action Plan on Ukrainian External Higher Education Quality Assurance for 2022-2023 period. URL: https://en.naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/06/National_Action_Plan_of_Ukrainian_external_higher_education_quality.pdf (Accessed: 28.03.2026) [in English].

21. The Law of Ukraine “On General Secondary Education”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/ano/651-14?lang=en#Text> (Accessed: 28.03.2026.). [in Ukrainian].

22. The Law of Ukraine “On Education”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=en#Text> (Accessed: 28.03.2026.) [in Ukrainian].

23. The Law of Ukraine “On Vocational (Technical) Education”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> (Accessed: 28.03.2026) [in Ukrainian].

24. The State National Program “Education in Ukraine in the XXI Century”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (Accessed: 28.03.2026) [in Ukrainian].

25. Andrushchenko, V.(ed). (2003). *Reform Strategy for Education in Ukraine: Educational Policy Recommendations*. URL: https://www.irf.ua/files/eng/programs_edu_ep_409_en_ref_strategy.pdf (Accessed: 28.03.2026) [in English].

26. Elkin, O., Hrynevych L., Kalashnikova, S., Khobzev, P., Kobernyk, I., Kovtunets, V., Makarenko, O., Malakhova, O., Nanayeva, T., Shiyani, R., Usatenko, H. (2016). The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform. URL:<http://mon.gov.ua/Novyny%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf> (Accessed: 28.03.2026) [in English].

26. The Regulation “On the Procedure for Implementing Innovative Activities in the Education System of Ukraine”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text> (Accessed: 28.03.2026) [in Ukrainian].

27. Kremen, V. (ed.). (2021). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730110/1/NAES-2021-en.pdf> (Accessed: 28.03.2026) [in English].

28. Program of Action for the Implementation of the Provisions of the Bologna Declaration in the System of Higher Education and Science of Ukraine for 2004-2005 (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 23, 2004, No. 49). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0049290-04#Text> (Accessed: 28.03.2026) [in Ukrainian].

29. The National Report on the Implementation of the Bologna Process dated December 14, 2006. URL: https://ehea.info/Upload/document/members/holy-see/National_Report_HolySee_2007_567632.pdf. (Accessed: 28.03.2026.). [in English].

30. The Berlin Communiqué (2003). URL: <https://www.wg.aege.org/ewg/berlincommuniqué.html>. (Accessed: 28.03.2026) [in English].

31. The London Communiqué (2007). URL: <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/London-Communique-18-05-2007.pdf> (Accessed: 28.03.2026.). [in English].

32. The Bologna Work Program for 2007-2009 (2007). URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/20071002-03_Lisbon/01/0/BFUG12_6b_ProposedSseminarsandWGs_589010.pdf (Accessed: 28.03.2026) [in English].

MULTICULTURAL SPACE OF UKRAINE: THE ROLE OF IMMIGRANTS AND NATIONAL MINORITIES IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-6>

Zelena Inna,

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Germanic Philology
and Methods of Teaching Foreign Languages
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine
Email: inna777green@ukr.net
ORCID <http://0000-0001-5307-9179>*

Annotation. *This article examines the multicultural educational space of Ukraine with a particular focus on the role of immigrants and national minorities in shaping contemporary educational processes. The study aims to analyze how cultural, linguistic, and social diversity influences the development of inclusive education, intercultural communicative competence, and pedagogical innovation in Ukrainian schools and universities. In the context of globalization, migration processes, internal displacement, and ongoing socio-political challenges, Ukraine represents a dynamic educational environment where multiculturalism has become an essential component of educational policy and practice.*

The primary aim of the research is to explore how multicultural education in Ukraine contributes to social cohesion, cultural preservation, and educational modernization. Special attention is given to the integration of national minorities and immigrants into the educational system, as well as to the transformation of teaching practices in response to increasing diversity. The study also investigates the role of bilingual education, multimodal learning environments, and intercultural pedagogical strategies in fostering inclusive and equitable education.

The methodological approach of this study is based on qualitative theoretical analysis. It includes the synthesis of existing academic literature, policy documents, and educational frameworks related to multicultural education, inclusive pedagogy, and intercultural communicative competence. The analysis also draws on comparative and descriptive methods to examine how Ukrainian educational practices align with European and

global educational standards. Particular emphasis is placed on conceptual analysis of key terms such as multiculturalism, intercultural communicative competence, bilingual education, and inclusive education.

The results of the study indicate that immigrants and national minorities play a significant role in enriching the Ukrainian educational landscape. Their presence contributes to the preservation of cultural heritage, the development of multilingual competencies, and the strengthening of intercultural dialogue within educational institutions. Schools and universities increasingly function as multicultural spaces where students from different backgrounds interact, collaborate, and develop essential social and communicative skills. The study also demonstrates that bilingual education and multimodal learning environments significantly enhance students' engagement, language development, and intercultural awareness.

Furthermore, the findings highlight that Ukrainian education is undergoing a transformation toward more inclusive, learner-centered, and culturally responsive models. Teachers are increasingly adopting differentiated instruction, project-based learning, and digital storytelling as tools for managing diversity in classrooms. However, the study also identifies several challenges, including language barriers, insufficient teacher preparedness, unequal access to educational resources, and psychological difficulties experienced by displaced learners.

The novelty of this research lies in its integrative approach to analyzing multicultural education in Ukraine as a multidimensional phenomenon that combines historical, social, pedagogical, and policy-related perspectives. Unlike studies that focus solely on linguistic or legal aspects, this article emphasizes the interconnected roles of pedagogy, identity formation, and intercultural communication in shaping educational outcomes. It also highlights the transformative impact of digital technologies and multimodal learning environments on multicultural education practices.

The practical significance of the study is reflected in its potential implications for educational policy, teacher training, and curriculum development. The findings may be useful for policymakers, educators, and researchers seeking to improve inclusive education systems and promote intercultural understanding in diverse educational settings.

Keywords: multicultural education, Ukraine, national minorities, immigrants, inclusive education, intercultural communicative competence, bilingual education, multimodal learning environments, teacher preparedness, educational policy.

우크라이나의 다문화적 공간: 교육 발전에 있어 이주민과 소수 민족의 역할

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-6>

젤레나 인나

교육학 박사, 부교수, 게르만어문학 및 외국어교육학과
우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 우크라이나, 오테사

E-mail: inna777green@ukr.net

ORCID [https:// 0000-0001-5307-9179](https://orcid.org/0000-0001-5307-9179)

국문초록. 본 연구는 현대 교육 과정 형성에서 이주민과 소수 민족의 역할을 중심으로 우크라이나의 다문화 교육 공간을 고찰한다. 본 연구의 목적은 문화적, 언어적, 사회적 다양성이 우크라이나의 초·중등 및 고등 교육 현장에서 포용적 교육, 문화 간 의사소통 역량, 그리고 교수법 혁신의 발전에 어떠한 영향을 미치는지 분석하는 것이다. 세계화, 이주 현상, 국내 실향민 발생, 그리고 지속적인 사회·정치적 도전 과제 속에서 우크라이나는 다문화주의가 교육 정책과 실천의 필수 요소로 자리 잡은 역동적인 교육 환경을 보여주고 있다.

본 연구의 주된 목적은 우크라이나의 다문화 교육이 사회적 결속, 문화 보존, 교육 현대화에 어떻게 기여하는지 탐구하는 것이다. 특히 교육 시스템 내 소수 민족 및 이주민의 통합과 다양성 증가에 대한 교수법의 변화에 주목한다. 또한 포용적이고 평등한 교육을 촉진하기 위한 이중언어 교육, 다중 양식적 학습 환경(multimodal learning environments), 문화 간 교수 전략의 역할을 고찰한다.

연구 방법론으로는 질적 이론 분석을 채택하였다. 다문화 교육, 포용적 교수법, 문화 간 의사소통 역량과 관련된 기존 학술 문헌, 정책 문서 및 교육 프레임워크를 종합하였다. 또한 비교 및 기술적 방법을 통해 우크라이나의 교육 관행이 유럽 및 글로벌 교육 표준과 어떻게 부합하는지 분석하였다. 특히 다문화주의, 문화 간 의사소통 역량, 이중언어 교육, 포용적 교육과 같은 핵심 용어의 개념 분석에 중점을 두었다.

연구 결과, 이주민과 소수 민족은 우크라이나 교육 환경을 풍부하게 만드는 데 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다. 이들의 존재는 문화유산 보존, 다국어 능력 배양, 교육 기관 내 문화 간 대화 강화에 기여한다. 학교와 대학은 다양한 배경을 가진 학생들이 상호작용하고 협력하며 필수적인 사회적·의사소통적 기술을 개발하는 다문화 공간으로서의 기능을 점점 더 강화하고 있다. 또한

이중언어 교육과 다중 양식적 학습 환경이 학생들의 참여도, 언어 발달, 문화 간 인식 제고에 크게 기여함을 확인하였다.

나아가 연구 결과는 우크라이나 교육이 보다 포용적이고 학습자 중심적이며 문화적으로 반응적인(culturally responsive) 모델로 변화하고 있음을 시사한다. 교사들은 학급 내 다양성을 관리하기 위한 도구로서 차별화된 교수법(differentiated instruction), 프로젝트 기반 학습(PBL), 디지털 스토리텔링을 적극적으로 도입하고 있다. 그러나 언어 장벽, 교사의 준비 부족, 교육 자원에 대한 불평등한 접근, 실향민 학생들이 겪는 심리적 어려움 등의 과제 또한 식별되었다.

본 연구의 학술적 독창성은 우크라이나의 다문화 교육을 역사적, 사회적, 교육학적, 정책적 관점을 결합한 다차원적 현상으로 분석하는 통합적 접근 방식에 있다. 언어적 또는 법적 측면에만 치중하는 기존 연구들과 달리, 본 논문은 교육적 성과를 형성하는 데 있어 교수법, 정체성 형성, 문화 간 의사소통의 상호 연결된 역할을 강조한다. 또한 다문화 교육 실천에 있어 디지털 기술과 다중 양식적 학습 환경이 미치는 변혁적 영향력을 조명한다.

본 연구의 실천적 의의는 교육 정책, 교사 연수 및 커리큘럼 개발에 대한 시사점에 반영되어 있다. 연구 결과는 포용적 교육 시스템을 개선하고 다양한 교육 환경에서 문화 간 이해를 증진하고자 하는 정책 입안자, 교육자 및 연구자들에게 유용한 자료가 될 것이다.

주제어: 다문화 교육, 우크라이나, 소수 민족, 이주민, 포용적 교육, 문화 간 의사소통 역량, 이중언어 교육, 다중 양식적 학습 환경, 교사 준비도, 교육 정책.

Introduction

Ukraine has long been characterized by ethnic, linguistic, and cultural diversity, making multiculturalism an important component of its social and educational development. Throughout its history, various national minorities, including Hungarians, Romanians, Poles, Bulgarians, Crimean Tatars, Moldovans, and Greeks, have coexisted within Ukrainian society while preserving their cultural and linguistic identities. Their longstanding presence has shaped Ukraine's multicultural educational environment and influenced both formal and informal educational practices. At the same time, globalization, migration processes, and recent geopolitical transformations have intensified cultural diversity, creating both challenges and opportunities for the national educational system.

In recent years, Ukraine's educational landscape has undergone substantial transformation due to internal displacement, migration, and the

consequences of military conflict. Large-scale population displacement has increased the number of internally displaced persons (IDPs), learners from migrant backgrounds, and culturally diverse students in schools and universities. As a result, educational institutions increasingly function as multicultural environments in which students from diverse ethnic, linguistic, and social backgrounds interact on a daily basis. These developments have intensified the need for educational policies that promote inclusion, intercultural communication, equal educational opportunities, and social cohesion (Law of Ukraine on Education, 2017).

Multicultural educational environments have become increasingly widespread worldwide as a result of globalization, academic mobility, and migration processes (Teng & Cosier, 2024). Consequently, higher education institutions are expected not only to provide professional knowledge but also to foster intercultural communicative competence among students. The ability to interact effectively in culturally diverse settings is increasingly recognized as an essential educational outcome, particularly in foreign language education (Vilà et al., 2024).

Within the broader context of globalization and European integration, multicultural education has become a significant priority of educational reform in Ukraine. Contemporary education is increasingly understood not only as the transmission of academic knowledge but also as a mechanism for social integration, intercultural dialogue, democratic citizenship, and the promotion of tolerance. Educational institutions are therefore expected to support not only academic achievement but also empathy, critical thinking, intercultural communicative competence, and respect for cultural diversity. These priorities align closely with broader European educational principles emphasizing inclusion, democratic participation, and intercultural understanding (Banks, 2019).

An important legal framework for multicultural education in Ukraine is the Law of Ukraine “*On Education*” (2017), which seeks to balance minority rights with national cohesion. The law guarantees the protection of linguistic and cultural rights of national minorities while emphasizing proficiency in Ukrainian as the state language to support social integration and equal participation in public life. In regions with compact minority populations, schools frequently implement bilingual or multilingual instruction aimed at preserving linguistic identity while facilitating integration into Ukrainian society.

The growing diversity of Ukrainian classrooms has also encouraged the adoption of innovative pedagogical approaches. Contemporary educational practices increasingly incorporate learner-centered instruction, differentiated teaching, project-based learning, multimodal educational environments, digital storytelling, and bilingual teaching strategies. Such approaches seek to transform diversity into an educational resource that enriches classroom interaction, promotes intercultural awareness, and improves accessibility for learners with diverse linguistic and cultural experiences.

Despite these developments, multicultural education in Ukraine continues to face several challenges, including language barriers, unequal access to educational and technological resources, insufficient teacher preparedness for culturally diverse classrooms, curriculum limitations, and the psychological effects of displacement and war. Addressing these challenges requires systematic educational reforms, continuous teacher professional development, inclusive policies, and stronger international cooperation.

Against this background, the purpose of this study is to analyze the role of immigrants and national minorities in shaping the multicultural educational space of Ukraine and to identify the pedagogical, linguistic, and intercultural mechanisms that support educational inclusion in culturally diverse environments. Particular attention is given to intercultural communicative competence, bilingual education, multimodal learning environments, and teacher preparedness as key dimensions of inclusive and culturally responsive education in contemporary Ukraine.

Literature Review

Multiculturalism has become a central concept in contemporary educational discourse, particularly in societies characterized by ethnic, linguistic, and cultural diversity. In its broadest sense, multiculturalism refers to the coexistence of multiple cultural groups within a society based on principles of equality, tolerance, mutual recognition, and respect for cultural differences. Within this framework, diversity is increasingly understood not as a social problem but as a valuable resource contributing to social innovation, democratic development, and intercultural dialogue (Banks, 2019).

In educational contexts, this understanding has led to the development of multicultural education as a pedagogical approach aimed at ensuring

equal educational opportunities for all students regardless of their ethnic, linguistic, religious, or social backgrounds. Banks (2019) emphasizes that multicultural education involves the restructuring of curricula, teaching practices, and institutional policies to recognize cultural diversity and promote social justice. Similarly, Nieto (2017) argues that its aim extends beyond academic achievement to include the reduction of discrimination, stereotypes, and structural inequality through inclusive pedagogy.

Within this theoretical framework, multicultural education is increasingly viewed as a mechanism for fostering inclusivity, intercultural dialogue, and democratic participation in culturally diverse societies. In the Ukrainian context, it is interpreted not only as a response to migration processes but also as an important instrument for strengthening social cohesion and promoting mutual cultural understanding among learners (Sikorska, 2023). Historically, Ukraine has been home to numerous national minorities whose educational needs have required institutional recognition and linguistic accommodation. Contemporary reforms increasingly emphasize learner-centered and inclusive approaches aimed at balancing minority rights with national cohesion, as reflected in the Law of Ukraine “On Education” (2017), which guarantees minority language rights while ensuring proficiency in Ukrainian as the state language.

A key dimension of contemporary literature on multicultural education concerns intercultural communicative competence (ICC), which has become increasingly significant due to globalization, migration, and international academic mobility. The concept reflects a shift from purely linguistic proficiency toward the ability to communicate effectively across cultural boundaries. According to Byram (1997), ICC encompasses not only language skills but also cultural awareness, empathy, openness, interpretative abilities, and the capacity to negotiate meaning in intercultural contexts. Deardorff (2006) further conceptualizes intercultural competence as a dynamic and ongoing developmental process involving attitudes, knowledge, reflection, and communicative behavior.

Recent studies emphasize that intercultural competence cannot be developed through theoretical instruction alone, but requires experiential and reflective learning approaches (Wibowo et al., 2024). Authentic interaction, culturally responsive pedagogy, and practice-oriented

communication are therefore considered essential in multicultural educational environments (Kuffuor et al., 2024). In higher education, intercultural competence is increasingly associated with students' readiness for professional communication in diverse and international contexts.

In classroom practice, intercultural communicative competence is particularly relevant because students regularly encounter peers from different cultural backgrounds, creating natural conditions for intercultural learning. Such environments provide opportunities for the development of tolerance, empathy, and collaborative skills, while also encouraging critical reflection on cultural differences.

In Ukraine, the growing presence of learners from migrant backgrounds, internally displaced persons (IDPs), and national minorities has further intensified the need for pedagogical approaches that support intercultural understanding and social inclusion.

Closely related to this is the role of foreign language education, which has increasingly adopted intercultural approaches. Modern language teaching extends beyond grammar and vocabulary acquisition and now emphasizes authentic communication, global citizenship, and cultural awareness. Educational materials such as films, podcasts, interviews, and digital communication tools are widely integrated into instruction to strengthen learners' intercultural competence and communicative confidence.

Another important strand of literature focuses on bilingual education, particularly in regions with concentrated minority populations. Bilingual education is widely recognized not only as a linguistic practice but also as a mechanism for identity preservation and social inclusion. Cummins (2000) argues that bilingual education supports cognitive development, enhances linguistic flexibility, and facilitates the transfer of skills between languages. At the same time, it enables minority learners to preserve their linguistic and cultural heritage while acquiring proficiency in the state language necessary for broader social participation.

In Ukraine, bilingual and multilingual instruction is particularly relevant in regions inhabited by Hungarian, Romanian, Polish, Bulgarian, and Crimean Tatar communities. In such contexts, schools often combine instruction in Ukrainian with minority languages, thereby supporting both cultural continuity and societal integration. Research further suggests

that bilingual intercultural education functions as a tool for fostering dialogue between cultural groups and strengthening educational inclusion (Bartosh & Myhalyna, 2023). At the same time, multilingual approaches are widely recognized at the European level as contributing to democratic participation and linguistic sustainability (Council of Europe, 2022).

However, bilingual education also remains a subject of debate, particularly regarding the balance between minority language preservation and sufficient proficiency in the state language. Consequently, successful implementation requires carefully designed curricula, adequate teacher preparation, and supportive institutional frameworks.

Recent scholarship further highlights the growing importance of multimodal learning environments in multicultural education. Multimodality refers to the integration of various forms of communication, including written text, speech, images, video, audio, and digital technologies, to enhance learning processes (Kress, 2010). Such approaches are particularly beneficial in linguistically diverse classrooms, as they accommodate different learning styles and levels of language proficiency. Mayer (2021) argues that combining visual and verbal materials significantly improves comprehension and learner engagement, especially among multilingual students.

Digital storytelling, blogs, podcasts, and online platforms have become increasingly important tools in this context, enabling learners not only to consume information but also to actively produce knowledge. Robin (2016) emphasizes that digital storytelling fosters self-expression, intercultural awareness, and reflective learning by allowing students to share personal and cultural narratives. In Ukraine, multimodal learning environments have gained particular importance during periods of war-related disruption and distance learning, where digital tools have played a crucial role in maintaining educational continuity and supporting displaced learners.

Finally, teacher preparedness is widely recognized as a key factor in the effectiveness of multicultural education. As classrooms become increasingly diverse, teachers are expected to act not only as knowledge transmitters but also as facilitators, mediators, and designers of inclusive learning environments (Gay, 2018). This requires strong intercultural competence, methodological flexibility, and the ability to respond to students' linguistic and emotional needs.

UNESCO (2020) emphasizes that effective multicultural education depends on continuous teacher training in intercultural communication, inclusive pedagogy, and differentiated instruction. In Ukraine, although reforms and international programs such as Erasmus+ have expanded opportunities for professional development, many teachers still face challenges in adapting to culturally diverse classrooms. These include limited training, insufficient resources, and difficulties in addressing the psychological needs of displaced learners.

Despite growing scholarly attention to multicultural education, research remains limited regarding its practical implementation in foreign language education and teacher training within the Ukrainian context. This study addresses this gap by examining the development of multicultural educational environments in Ukraine under conditions of migration, social transformation, and European integration.

Methodology

This study employs a qualitative theoretical research design aimed at examining the role of immigrants and national minorities in the development of the multicultural educational space of Ukraine. Considering the multidimensional nature of multicultural education, the study applies an interdisciplinary approach combining perspectives from educational studies, intercultural communication, multilingual education, inclusive pedagogy, and social integration (OECD, 2022).

The methodological foundation of this research is based on qualitative content analysis, comparative analysis, document analysis, and descriptive-analytical interpretation. These methods were selected due to their suitability for examining complex socio-educational phenomena that cannot be adequately captured through quantitative measurement alone and require interpretation of meanings, policies, and pedagogical practices.

Qualitative content analysis was systematically applied to examine scholarly literature related to multiculturalism, intercultural communicative competence (ICC), bilingual education, multimodal learning environments, and teacher preparedness in culturally diverse educational contexts. The analysis followed a thematic approach, in which key concepts, recurring arguments, and conceptual categories were identified, coded, and synthesized across the selected literature. This approach enabled the identification of major theoretical perspectives and

educational trends relevant to multicultural education in Ukraine (Banks, 2019; Gay, 2018).

In addition, comparative analysis was employed to compare Ukrainian educational approaches with broader European educational principles related to multiculturalism, inclusion, and multilingualism. Particular attention was paid to educational practices promoted by European institutions, including intercultural education, learner-centered instruction, and inclusive pedagogical strategies supported through international initiatives such as Erasmus+ and Council of Europe educational frameworks (Council of Europe, 2022; OECD, 2022). This comparison allowed for identifying both convergences and context-specific differences in policy implementation and pedagogical practice.

Document analysis was used to examine legislative and policy documents regulating multicultural and inclusive education in Ukraine. Special emphasis was placed on the Law of Ukraine “On Education” (2017), which establishes the legal framework for balancing minority language rights with national educational cohesion. Official reports and policy recommendations from UNESCO and Ukrainian educational institutions were also analyzed to identify current priorities and challenges in multicultural education (UNESCO, 2020). This method provided a policy-level perspective on how multicultural education is institutionalized within the Ukrainian educational system.

The research further applies a descriptive-analytical method to interpret how immigrants, national minorities, and internally displaced persons (IDPs) contribute to educational development through cultural diversity, bilingual practices, intercultural interaction, and pedagogical innovation. Particular attention is devoted to the emergence of multicultural classrooms, multimodal learning environments, and inclusive teaching strategies in response to contemporary social transformations. This analytical step integrates findings from both literature and policy analysis into a coherent conceptual interpretation.

The selection of sources was based on the criteria of academic relevance, methodological reliability, publication credibility, and direct relevance to multicultural educational processes. Priority was given to peer-reviewed academic publications, official legal documents, reports of international educational organizations, and educational policy resources available through recognized academic databases and institutional

platforms. The literature corpus primarily covers contemporary sources to ensure relevance to current educational transformations in Ukraine and Europe.

At the same time, several limitations of the study should be acknowledged. Since the research is primarily theoretical and analytical in nature, it does not include empirical fieldwork, surveys, or statistical data collection among teachers or students. Consequently, the findings primarily reflect the interpretation and synthesis of existing scholarly literature and official educational documents. Therefore, the results should be understood as conceptual and analytical rather than empirically generalizable.

Despite these limitations, the chosen methodology allows for a comprehensive understanding of the role of immigrants and national minorities in shaping the multicultural educational environment of Ukraine and provides a theoretical basis for further empirical investigation.

The following section presents the results of the analysis and discusses the role of immigrants and national minorities in the modernization of Ukrainian education, focusing on multicultural classrooms, bilingual education, intercultural communicative competence, multimodal learning environments, teacher preparedness, and contemporary educational challenges.

Results and Discussion

The study demonstrates that the multicultural educational space of Ukraine has been historically shaped by the long-term coexistence of diverse national minorities, including Hungarians, Romanians, Poles, Bulgarians, Crimean Tatars, Moldovans, and Greeks (Banks, 2019). Their presence has contributed to the development of culturally diverse educational traditions, the preservation of linguistic identities, and the establishment of multicultural learning environments in different regions of the country. Rather than functioning solely as a demographic characteristic, this diversity constitutes an important structural component of Ukraine's educational system.

In the contemporary context, migration processes and internal displacement caused by geopolitical instability have significantly intensified the cultural and linguistic diversity of educational institutions (UNESCO, 2020). As a result, schools and universities increasingly

operate as multilingual and multicultural environments in which students bring different educational backgrounds, cultural experiences, and communicative practices into the learning process.

Immigrants and national minorities contribute to educational development in several key ways. First, they play an important role in preserving and transmitting cultural heritage through language maintenance, cultural traditions, and community-based educational practices (Cummins, 2000). Educational institutions attended by minority students often function as spaces, where cultural identity is maintained and strengthened across generations.

Secondly, cultural diversity stimulates pedagogical transformation. Teachers working in multicultural classrooms are required to adapt instructional strategies, modify communication approaches, and implement inclusive pedagogical practices (Gay, 2018). This leads to a gradual shift from traditional teacher-centered instruction toward more flexible, learner-centered, and culturally responsive teaching models.

In addition, everyday interaction among students from diverse cultural backgrounds contributes to the development of intercultural communicative competence. Learners actively engage in dialogue, collaboration, and negotiation of meaning, which fosters empathy, tolerance, and the ability to interact effectively in culturally diverse environments (Byram, 1997).

The research also indicates that linguistic diversity within classrooms enhances students' cognitive and communicative development. Multilingual environments support the development of linguistic flexibility and create favorable conditions for foreign language acquisition and intercultural awareness (Council of Europe, 2022).

At the same time, the study identifies several challenges associated with the integration of immigrants and national minorities into the educational system. These include language barriers, unequal access to educational resources, and difficulties related to social and psychological adaptation (UNESCO, 2020). Such challenges may affect students' academic performance and participation, particularly in the early stages of integration.

Despite these challenges, immigrants and national minorities should be understood not only as groups requiring support but also as active contributors to the modernization of Ukrainian education. Their presence

fosters inclusivity, pedagogical innovation, and intercultural openness within educational environments (Nieto, 2017). Overall, immigrants and national minorities play a transformative role in shaping a more inclusive, multilingual, and pedagogically innovative educational environment in Ukraine.

The analysis demonstrates that multicultural classrooms in Ukraine are increasingly characterized by the coexistence of learners with diverse linguistic, cultural, and educational backgrounds. These classrooms however can be defined not only by demographic diversity but also by the continuous interaction of different communicative styles, values, and learning experiences (Gay, 2018).

Thus, such diversity has contributed to a gradual transformation of traditional instructional models. Conventional teacher-centered approaches are increasingly being replaced by more flexible, learner-centered pedagogies that emphasize inclusion, participation, and individual learning needs.

The study further reveals that differentiated instruction has become one of the key strategies for managing diversity in multicultural classrooms. Teachers adjust content, tasks, and assessment methods to accommodate varying levels of language proficiency, prior knowledge, and cultural adaptation needs (Tomlinson, 2017). This contributes to more equitable learning opportunities and increased student engagement.

In addition, project-based learning supports collaboration among students from different cultural backgrounds. Through joint tasks and group projects, learners develop both academic skills and intercultural communicative competence by engaging in dialogue, negotiation, and shared problem-solving (Thomas, 2000).

The analysis also indicates that multimodal teaching strategies have become increasingly relevant in multicultural educational contexts. The integration of visual, auditory, and digital resources enhances comprehension and participation, particularly for multilingual learners, by reducing language-related barriers and supporting multiple learning styles (Mayer, 2021).

Furthermore, multicultural classrooms function as important spaces for the development of intercultural communicative competence. Regular interaction among students fosters empathy, tolerance, and the ability to understand and respect cultural differences (Byram, 1997).

At the same time, the research reveals several challenges, including insufficient teacher preparedness, limited availability of culturally responsive materials, unequal access to digital technologies, and psychological adaptation difficulties among immigrant and displaced learners (UNESCO, 2020).

Overall, the results suggest that multicultural classrooms in Ukraine are evolving into inclusive and adaptive learning environments where diversity functions as a pedagogical resource rather than a barrier. A clearer understanding of multicultural education in Ukraine can be achieved through examining specific contextual examples that illustrate how educational institutions respond to linguistic and cultural diversity in practice.

One relevant example is the implementation of bilingual education in Western Ukraine, particularly in regions such as Zakarpattia, where Hungarian, Romanian, and Slovak minorities live in compact communities. In these schools, instruction is often delivered in both Ukrainian and minority languages. This model allows students to maintain their linguistic identity while ensuring integration into the national education system. According to the Council of Europe, such bilingual models are considered effective tools for promoting both social cohesion and linguistic diversity in multilingual societies (Council of Europe, 2022).

Another significant case is the educational inclusion of Crimean Tatar learners, especially after the annexation of Crimea. Schools and online platforms have increasingly incorporated Crimean Tatar language courses and cultural content to preserve identity and support displaced communities. This form of education demonstrates how schools can function as cultural preservation spaces in conditions of forced migration and displacement. A third example relates to internally displaced persons (IDPs) after 2014 and especially after 2022. Many Ukrainian schools, particularly in central and western regions, have had to rapidly adapt to the influx of students from conflict-affected areas.

Teachers often implement flexible curricula, psychological support systems, and differentiated instruction to support students facing trauma, educational disruption, and linguistic adaptation challenges (UNICEF, 2023). These examples demonstrate that multicultural education in Ukraine is not theoretical but deeply embedded in real social and political

contexts, where education becomes a mechanism for both integration and cultural preservation.

Bilingual education occupies an important place within the multicultural educational space of Ukraine, particularly in regions where national minorities live compactly. Such educational programs enable students to receive instruction in both Ukrainian and their native minority language, thereby supporting cultural continuity while simultaneously facilitating integration into broader Ukrainian society.

This idea is supported by the fact that in multicultural educational contexts, bilingualism is increasingly viewed not merely as a linguistic practice but also as an important mechanism for preserving cultural identity, promoting inclusion, and strengthening social cohesion (Cummins, 2000).

The primary objective of bilingual education is to maintain a balance between two equally significant goals: the preservation of minority identity and successful participation in national educational life. Students belonging to minority communities – including Hungarians, Romanians, Poles, Bulgarians, and Crimean Tatars – are provided opportunities to maintain their linguistic heritage, cultural traditions, historical memory, and sense of belonging while simultaneously acquiring proficiency in Ukrainian as the state language. Such linguistic competence is particularly important for access to higher education, employment opportunities, and broader civic participation (Law of Ukraine on Education, 2017).

Research indicates that bilingual educational environments often contribute positively to students' cognitive and linguistic development. Exposure to multiple languages enhances cognitive flexibility, problem-solving abilities, metalinguistic awareness, and communicative adaptability. Multilingual learners frequently demonstrate stronger analytical thinking skills due to their ability to navigate different linguistic systems and cultural perspectives (Cummins, 2000).

In practice, bilingual instruction in Ukrainian schools increasingly adopts learner-centered and culturally responsive approaches. A typical bilingual lesson often combines Ukrainian with minority languages depending on students' language proficiency levels and educational objectives. Teachers frequently integrate authentic educational resources, including videos, podcasts, digital presentations, and culturally relevant

materials, to create meaningful connections between language acquisition and real-life communication. Comparative cultural discussions, collaborative projects, and translation activities are also widely used to strengthen intercultural understanding and student engagement.

Collaborative learning constitutes another important feature of bilingual education.

Students frequently participate in group discussions, project-based learning, and interdisciplinary assignments requiring communication across linguistic and cultural differences. Such activities contribute to the development of intercultural communicative competence by encouraging learners to negotiate meanings, express perspectives, and cooperate with peers from different backgrounds (Byram, 1997).

Equally important is the role of bilingual education in strengthening students' sense of cultural recognition and belonging. When minority languages and cultural traditions are visibly represented within schools, students often experience increased motivation, emotional well-being, academic participation, and self-confidence. Educational inclusion becomes more effective when learners perceive that their linguistic and cultural identities are respected rather than marginalized (Nieto, 2017).

Nevertheless, bilingual education in Ukraine also faces several challenges. One of the most frequently discussed issues concerns balancing minority language preservation with sufficient proficiency in Ukrainian as the state language. Some students may initially encounter difficulties adapting to instruction conducted partially in Ukrainian, particularly in communities where daily exposure to the state language is limited.

Consequently, effective bilingual education requires carefully designed curricula, differentiated instruction, and additional language support mechanisms. Political and social debates surrounding language policy also influence the implementation of bilingual education. Discussions regarding the appropriate balance between minority language rights and national educational cohesion continue to shape educational reforms in Ukraine. Despite these challenges, contemporary educational discourse increasingly supports balanced bilingual approaches that protect minority rights while strengthening social integration and democratic coexistence.

The growing implementation of bilingual educational models demonstrates that linguistic diversity can function as an important educational resource rather than an obstacle. Alongside bilingual instruction, contemporary educational environments employ innovative multimodal approaches capable of supporting communication, engagement, and intercultural learning in culturally diverse classrooms.

The increasing cultural and linguistic diversity of Ukrainian classrooms has encouraged educators to adopt multimodal learning environments as an important pedagogical strategy for supporting inclusive and effective education. Multimodality refers to the integration of multiple forms of communication – including written texts, spoken language, images, videos, audio materials, digital technologies, and interactive platforms – within the educational process. Such environments are particularly valuable in multicultural educational settings because they address different learning preferences, language proficiency levels, and communicative needs (Kress, 2010).

In multicultural classrooms, multimodal learning environments create opportunities for more accessible and inclusive educational experiences. Since students may differ considerably in terms of linguistic competence, educational background, and cultural experiences, relying exclusively on text-based instruction may limit participation and understanding. By combining visual, auditory, and interactive resources, teachers can support learners more effectively and reduce barriers related to language acquisition or cultural unfamiliarity (Mayer, 2021).

One of the major strengths of multimodal education lies in its capacity to strengthen intercultural communication and cultural understanding. Through videos, podcasts, interviews, films, blogs, and digital platforms, students are exposed to authentic cultural narratives, accents, communication styles, and social experiences. Such exposure allows learners to develop intercultural awareness, empathy, and openness toward diversity while simultaneously reducing stereotypes and cultural misunderstandings (Byram, 1997).

Multimodal approaches have proven particularly beneficial in language education. Authentic linguistic input combining spoken language with visual context, gestures, and real communication situations creates more meaningful language-learning experiences. Educational tools such as podcasts, video interviews, online communication tasks,

and virtual discussions help students improve pronunciation, listening comprehension, vocabulary acquisition, and communicative confidence while also strengthening intercultural communicative competence.

Digital storytelling has emerged as one of the most powerful tools within multicultural education. Through digital stories, presentations, multimedia narratives, and reflective blogs, students are encouraged to express their personal experiences, migration histories, cultural traditions, and identities. This process transforms learners from passive recipients of information into active creators of educational content. As Robin (2016) argues, digital storytelling supports creativity, self-reflection, linguistic development, and intercultural awareness while fostering empathy among classmates.

Educational blogs also play an important role in supporting cultural identity and communication. Blogs create spaces where students can share opinions, cultural perspectives, and experiences while interacting with peers from different backgrounds. Through reflective writing and digital interaction, students strengthen both language competence and intercultural sensitivity. Moreover, such activities help create emotionally supportive learning communities where diverse identities are recognized and respected.

Another important advantage of multimodal learning environments concerns their contribution to inclusive education. Different students learn through different modalities: some respond better to visual materials, others to spoken explanations, collaborative activities, or interactive technologies. Multimodal instruction therefore enables teachers to accommodate diverse learning styles and educational needs more effectively, particularly in classrooms involving immigrants, minority students, and internally displaced learners.

In Ukraine, the significance of multimodal learning has increased considerably during periods of educational disruption caused by war and displacement. Online platforms, virtual classrooms, educational applications, and digital communication tools became essential for maintaining educational continuity, especially for vulnerable populations and displaced students. These technologies enabled many learners to remain connected to educational communities despite geographical mobility and social instability (UNESCO, 2020).

At the same time, successful implementation of multimodal education depends heavily on teacher preparedness and technological

accessibility. Unequal access to digital devices, internet connectivity, and educational technologies may limit opportunities for some learners, particularly in vulnerable or rural communities. Furthermore, teachers require specialized professional competencies to integrate multimedia resources effectively, moderate online communication, and assess digital educational projects.

Overall, multimodal learning environments represent an important pedagogical innovation that strengthens inclusion, learner engagement, intercultural communication, and educational flexibility. By integrating diverse communicative forms and technologies, multicultural classrooms increasingly become dynamic spaces where cultural diversity functions as a valuable educational resource promoting creativity, collaboration, and social understanding.

Teacher preparedness represents one of the most important factors determining the effectiveness of multicultural education. As Ukrainian classrooms become culturally and linguistically diverse, teachers are expected to perform roles extending beyond traditional knowledge transmission. Thus, modern educators increasingly function as facilitators, mediators, mentors, and cultural intermediaries responsible for creating inclusive, respectful, and psychologically supportive educational environments (Gay, 2018). The growing presence of immigrants, national minorities, and internally displaced persons (IDPs) has significantly transformed teachers' professional responsibilities. Educators must increasingly respond to linguistic diversity, differences in educational backgrounds, cultural expectations, and students' varying social experiences.

Consequently, multicultural classrooms require not only methodological flexibility but also intercultural sensitivity, emotional intelligence, and the ability to adapt teaching practices according to learners' individual needs.

One of the key competencies required for successful multicultural education is intercultural communicative competence (ICC). According to Byram (1997), ICC refers to the ability to communicate effectively and appropriately with individuals from different cultural backgrounds through a combination of linguistic skills, intercultural awareness, empathy, openness, and critical cultural understanding. In educational settings, ICC helps both teachers and students navigate cultural

differences while fostering respectful communication and mutual understanding.

The development of intercultural communicative competence has become relevant within Ukrainian education due to growing multiculturalism, migration, and international cooperation. Students regularly interact with peers representing diverse linguistic, ethnic, and cultural communities, creating opportunities for authentic intercultural learning. Through classroom interaction, learners develop tolerance, empathy, flexibility, and the ability to negotiate meanings across cultural boundaries.

Foreign language education plays an especially important role in fostering ICC. Contemporary language teaching increasingly emphasizes authentic communication rather than mechanical memorization of grammar and vocabulary. Educational materials such as films, podcasts, interviews, online discussions, and intercultural exchange activities expose students to real communication styles, accents, values, and cultural perspectives. Such approaches help learners develop communicative confidence while broadening their global awareness (Byram, 1997).

Teachers support the development of intercultural competence through various interactive and learner-centered methods, including group discussions, collaborative projects, comparative cultural studies, debates, simulations, and role-playing activities. These methods encourage students to critically reflect on stereotypes, cultural assumptions, and social differences while promoting empathy and respectful dialogue. Project-based learning, in particular, creates opportunities for students to cooperate across cultural boundaries and develop communication skills through shared problem-solving experiences.

At the same time, teacher preparedness for multicultural education remains an important challenge within Ukraine. Many educators still report insufficient training in intercultural pedagogy, differentiated instruction, inclusive classroom management, and psychological support for vulnerable students. Teachers working with displaced learners or immigrant populations may also encounter challenges related to trauma-sensitive teaching, language adaptation, and social integration (UNESCO, 2020).

Programs such as Erasmus+ support academic mobility, professional exchange, intercultural dialogue, and teacher training opportunities.

Through participation in international educational projects, educators gain exposure to innovative pedagogical methods and multicultural educational practices that strengthen their professional competencies and global perspectives. Such initiatives contribute significantly to the modernization and Europeanization of Ukrainian education.

Nevertheless, successful multicultural education depends not only on individual teacher competencies but also on broader institutional support. Continuous professional development, inclusive educational policies, methodological resources, and psychological support systems remain essential for enabling teachers to work effectively in culturally diverse classrooms.

The growing emphasis on intercultural competence and teacher preparedness reflects broader educational transformations taking place within Ukrainian society. However, despite significant progress, multicultural education continues to encounter various institutional, social, and political challenges that influence its implementation.

Despite considerable progress in the development of multicultural education, Ukrainian educational institutions continue to face numerous challenges related to social inequality, migration, linguistic diversity, technological access, and geopolitical instability. Addressing these issues remains essential for ensuring equal educational opportunities and successful social integration in increasingly multicultural learning environments. One of the most significant challenges concerns language barriers. Students from immigrant, minority, or displaced backgrounds may experience difficulties mastering

Ukrainian as the primary language of instruction, particularly during the early stages of adaptation. Limited proficiency in the state language may negatively affect academic performance, communication, and participation in classroom activities. Consequently, schools increasingly require bilingual support systems, differentiated language instruction, and individualized educational approaches (Law of Ukraine on Education, 2017).

Another important challenge relates to teacher preparedness and professional training. Although multicultural classrooms increasingly characterize Ukrainian education, many teachers continue to lack specialized competencies necessary for working effectively in culturally diverse environments. As a result, insufficient training in intercultural

communication, inclusive pedagogy, conflict-sensitive education, and trauma-informed teaching may limit educators' ability to respond effectively to students' diverse social and emotional needs (Gay, 2018).

Educational inequality and unequal access to resources also remain important concerns. Differences in technological infrastructure, internet connectivity, and availability of digital devices became particularly visible during periods of distance learning caused by war and displacement. Students from vulnerable communities, rural regions, or displaced families often encounter additional obstacles to educational participation, thereby increasing risks of educational exclusion (UNESCO, 2020).

Curriculum limitations further complicate the implementation of multicultural education. Educational materials do not always adequately represent the cultural diversity of Ukrainian society or sufficiently integrate minority perspectives into learning content. Limited representation may negatively influence students' sense of belonging and cultural recognition, particularly among minority learners.

Psychological and emotional challenges also require considerable attention. Students affected by migration, displacement, or military conflict may experience anxiety, social isolation, identity-related stress, or trauma. Schools increasingly function not only as academic institutions but also as important spaces of emotional support and social stabilization.

Consequently, educational systems require stronger psychological services, inclusive classroom strategies, and trauma-sensitive educational practices. Despite these challenges, the future prospects of multicultural education in Ukraine remain largely positive. Educational reforms increasingly emphasize inclusion, learner-centered instruction, intercultural dialogue, and equal educational access.

Ongoing cooperation with European educational institutions and participation in international initiatives such as Erasmus+ continue to strengthen the internationalization of Ukrainian education and facilitate the exchange of multicultural educational practices.

The continued development of digital and multimodal learning environments is also expected to shape the future of multicultural education. Online communication tools, multimedia technologies, virtual learning environments, and artificial intelligence may create new opportunities for intercultural interaction, collaboration, and

educational accessibility. Such innovations may further strengthen student engagement and support learners with diverse educational needs.

Teacher professional development will remain a particularly important priority in the future. Modern educators will increasingly require competencies extending beyond subject knowledge, including intercultural communication, emotional intelligence, digital literacy, and inclusive pedagogical strategies. Continuous training opportunities will therefore remain essential for responding effectively to changing educational realities.

Ultimately, the future of multicultural education in Ukraine depends on the country's ability to balance cultural diversity with social cohesion. Educational institutions will continue seeking ways to preserve minority identities while simultaneously strengthening democratic values, intercultural understanding, and national unity. Under such conditions, diversity may increasingly be recognized not as a challenge but as a valuable educational resource capable of enriching both learning processes and broader social development.

When compared to European countries such as Poland, Germany, and Finland, Ukraine demonstrates both similarities and structural differences in implementing multicultural education. In Germany, for example, multicultural education is strongly institutionalized through integration courses that combine language acquisition with civic education. Immigrant students receive systematic support in German language learning as a prerequisite for full educational participation. The German model emphasizes structured state-funded integration mechanisms and standardized language assessment frameworks (OECD, 2022).

In Finland, multicultural education is embedded in a highly inclusive school system where students are supported through individualized learning plans and strong psychological services. The Finnish approach prioritizes equality, student well-being, and early intervention, particularly for migrant learners.

Compared to these systems, Ukraine's model is still in transition, balancing between:

- preservation of minority languages;
- strengthening the Ukrainian state language;
- and adapting to war-related displacement and migration.

Unlike Western European systems with long-established integration infrastructures, Ukraine is currently developing its multicultural

education framework in response to rapid demographic and geopolitical changes. However, its alignment with European educational standards through programs such as Erasmus+ demonstrates a clear trajectory toward harmonization with EU practices (European Commission, 2023).

The analysis of multicultural education in Ukraine highlights several important implications for educational policy and institutional reform. First, there is a clear need for systematic teacher training programs in intercultural education. Teachers should receive continuous professional development focused on intercultural communicative competence, inclusive pedagogy, and trauma-informed teaching strategies. Without such training, the effectiveness of multicultural classrooms remains limited.

Second, educational policy should further support the development of multilingual and bilingual education models, particularly in regions with significant minority populations. These models should ensure balanced development of both Ukrainian language proficiency and minority language preservation.

Third, there is a growing need for investment in digital infrastructure. Multimodal and digital learning environments have proven essential, especially during wartime and remote learning conditions. Ensuring equal access to technology is critical for reducing educational inequality among displaced and rural students.

Fourth, Ukraine should continue strengthening cooperation with international organizations such as UNESCO and the European Union to align its multicultural education strategies with global best practices (UNESCO, 2020).

Finally, psychological support systems in schools should be expanded to address trauma, displacement stress, and adaptation difficulties among vulnerable learners. This is particularly relevant in the context of ongoing conflict and internal migration.

Conclusions

The analysis of Ukraine's multicultural educational space demonstrates that cultural, linguistic, and ethnic diversity has become an integral and transformative factor in the development of the national education system. Historically shaped by the coexistence of multiple national minorities and further intensified by contemporary migration processes and internal displacement, Ukrainian education increasingly

functions within a complex multicultural reality. In this context, educational institutions perform not only a knowledge transmission function but also serve as key spaces for fostering social cohesion, intercultural dialogue, and democratic values.

The findings indicate that immigrants and national minorities play an important role in enriching the educational environment. Their presence contributes to the preservation of cultural heritage, the development of multilingual competencies, and the strengthening of intercultural communicative competence among students. In everyday classroom interaction, learners develop essential social and communicative skills such as empathy, tolerance, cooperation, and the ability to engage constructively with cultural diversity in both national and global contexts.

A significant outcome of multicultural education in Ukraine is the gradual transformation of pedagogical practice. Increasing diversity in student populations has led to the wider implementation of learner-centered approaches, differentiated instruction, bilingual education models, project-based learning, and multimodal learning environments. These developments reflect a systemic shift from standardized instruction toward more flexible, inclusive, and culturally responsive educational practices.

At the same time, the study identifies several persistent challenges. These include language barriers experienced by minority and displaced students, unequal access to educational and digital resources, insufficient teacher preparedness for multicultural classrooms, limited representation of cultural diversity in curricula, and psychological difficulties faced by learners affected by migration and conflict. These challenges directly influence educational participation and achievement and require targeted institutional responses.

Addressing these issues requires coordinated educational policies, continuous professional development for teachers, and strengthened psychological and social support systems within educational institutions. In particular, teacher training in intercultural communication and inclusive pedagogy remains a critical factor for the successful implementation of multicultural education.

Despite these challenges, the future prospects of multicultural education in Ukraine remain positive. Ongoing educational reforms, participation in international programs such as Erasmus+, and the

growing integration of digital and multimodal learning technologies contribute to the modernization and Europeanization of the education system. These processes support the development of more adaptive, inclusive, and interculturally oriented learning environments.

Overall, multicultural education in Ukraine should be understood not merely as a response to diversity but as a strategic direction for educational development. Recognizing cultural diversity as an educational resource enhances the capacity of the education system to promote social cohesion, democratic values, and global competence among future generations.

At the same time, this study is limited by its theoretical nature and reliance on literature and document analysis. Further empirical research involving teachers, students, and representatives of minority communities is necessary to gain deeper insight into the practical implementation and effectiveness of multicultural education in Ukraine.

References

1. Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson. <https://files.commonscs.gc.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/16021/files/2021/11/An-Intro-to-Multi-Cultural-Education.pdf>
2. Bartosh, O., & Myhalyna, Z. (2023). Bilingual intercultural education as a means of organizing the educational process within cross-cultural dialogue. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 53, 9–12. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.9-12>
3. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. <https://archive.org/details/teachingassessin>
4. Council of Europe. (2022). *Language policy*. <https://www.coe.int/en/web/language>
5. Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*. <https://books.google.de/books?id=pBKRU5ZfB>
6. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

7. European Commission. (2023). *Erasmus+ programme guide*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-11/Erasmus%2BProgramme%20Guide2023>
8. Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press. <https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC>
9. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134360475>
10. Kuffuor, O., Aggrawal, S., Jaiswal, A., Smith, R. J., & Morris, P. V. (2024). Transformative pathways: Implementing intercultural competence development in higher education using Kotter's change model. *Education Sciences*, 14 (7), 686. <https://doi.org/10.3390/educsci14070686>
11. *Law of Ukraine on Education* No. 2145-VIII. (2017, September 5). Verkhovna Rada of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145->
12. Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. http://molwave.chem.auth.gr/sigalas_edu/files/Multimedia_Learning.pdf
13. Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge. <https://archive.org/details/languageculturet0000niet/page/n6/mode/1up>
14. OECD. (2022). Education and migration policy framework. OECD Publishing. *OECD Education*. https://www.oecd.org/en/publications/international-migration-outlook-2022_30fe16d2-en.html
15. Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29. https://www.researchgate.net/publication/311964446_The_Power_of_Digital_Storytelling_to_Support_Teaching_and_Learning
16. Sikorska, I. (2023). Multiculturalism in education: Navigating the shift from education for migrants to education for global understanding and inclusivity. *Series: Philosophy, Culturology, Sociology*, 13 (25), 107–115. <https://doi.org/10.34079/2226-2830-2023-13-25-107-115>
17. Teng, Y., & Cosier, M. E. (2024). Influences of cultural capital and internationalization on global competence in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397642>

18. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *Autodesk Foundation Research Paper on Project-Based Learning*. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
19. Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). *ASCD*. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/HowtoDifferentiateInstructioninAcademicallyDiverseClassrooms-3rdEd.pdf>
20. UNESCO. (2020). Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all. *UNESCO Global Education Monitoring Report*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>
21. UNICEF. (2023, August 29). *Widespread learning loss among Ukraine's children, as students enter fourth year of disruption to education*. <https://www.unicef.org/press-releases/widespread-learning-loss-among-ukraines-children-students-enter-fourth-year>
22. Vilà, R., Rubio, M. J., & Bertrán, M. (2024). Engagement and interaction in a culturally diverse higher education setting. *International Journal of Intercultural Relations*, 102, 102045. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102045>
23. Wibowo, A. H., Mohamad, B., Djatmika, & Santosa, R. (2024). Designing and assessing experiential learning pedagogy for an intercultural communicative competence training module: A quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1470209>

「서울, 1964년 겨울」의 화용론적 담화 구조와 소외의 문체 연구 제4층위의 담화 붕괴와 그 서사적 전이를 중심으로

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-7>

김 지 혜,

교육학 박사, 조교수,

아시아중동어문학부, 글러벌한국어학전공,

서울, 대한민국

Email: kimjh@mju.ac.kr

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5762-6555>

국문초록. 본 연구는 김승옥의 소설 서울, 1964년 겨울에 나타나는 소외와 단절의 양상이 인물 간의 대화 및 서술자의 발화 속에서 어떠한 방식으로 구조화되는지를 분석하는 데 목적이 있다. 특히 본고는 작품 속 인물들이 서로를 이해하지 못한 채 병렬적으로 존재하는 관계 양상에 주목하고, 그러한 거리감이 단순한 내용 차원에 머무르지 않고 서사 구조와 문체 전반에 걸쳐 조직되어 있다는 점을 밝히고자 하였다. 이를 위해 채트먼의 서사 구조 모델을 바탕으로 작품의 담화 층위를 구분하고, 각 층위에서 나타나는 발화 전략과 의미 생성 방식을 화용론적 관점에서 분석하였다.

우선 4층위에 해당하는 인물 간 대화를 분석한 결과, 등장인물들은 대화의 협력 원리를 지속적으로 위반하며 상호 소통에 실패하는 양상을 보인다. 이들은 질문에 직접 응답하지 않거나 불필요한 정보를 반복적으로 제시하며, 감정 표현을 회피하는 방식으로 타인과의 관계 맺기를 유예한다. 이러한 대화 방식은 그라이스의 대화 격률 위반으로 설명될 수 있으며, 동시에 브라운과 레빈슨의 체면 이론에서 말하는 체면 방어 전략과도 긴밀히 연결된다. 등장인물들은 자신의 내면을 직접적으로 노출하지 않기 위해 우회적 표현과 침묵, 농담과 같은 전략을 사용하고, 이는 결과적으로 인물 사이의 정서적 거리감을 심화시키는 기능을 수행한다.

이와 같은 4층위의 대화 전략은 3층위의 서술 문체와도 구조적 동형성을 이룬다. 작품의 서술자는 대상과 사건을 직접적으로 의미화하기보다 환유적 방식으로 제시하며, 단편적 이미지와 건조한 묘사를 통해 인물과 세계 사이의 거리감을 형성한다. 특히 인물의 감정을 직접 설명하지 않고 외적 행위나 주변 풍경을 병치하는 서술 방식은 독자로 하여금 정서적 공백과 불안감을 체감하게 만든다. 이러한 환유적 거리두기 문체는 인물 간 단절을 재현하는 동시에, 1960년대 도시 공간 속 개인의 고립된 감각을 효과적으로

형상화한다. 다시 말해 작품의 소외 의식은 단지 서사 내용에만 존재하는 것이 아니라, 대화와 서술의 표현 방식 자체에 내재되어 있는 것이다.

나아가 이러한 담화 구조는 2층위의 내포 작가가 당대의 시대적 감수성을 언어적으로 조직하는 방식으로 이해될 수 있다. 산업화와 도시화가 급속히 진행되던 1960년대의 서울은 인간관계의 해체와 익명성을 심화시키는 공간으로 작동하며, 작품은 이를 인물의 발화 방식과 서술 전략 속에 내면화하고 있다. 따라서 서울, 1964년 겨울의 문체는 단순한 표현 기법이 아니라 시대적 불안과 실존적 고독을 재현하는 미학적 장치라고 할 수 있다.

본 연구는 기존의 내용 중심 해석에서 나아가 화용론적 담화 분석과 서사 구조 이론을 결합함으로써 작품의 문체와 의미 생성 과정을 입체적으로 조명하였다는 점에서 의의를 지닌다. 또한 대화 격률과 체면 이론을 문학 텍스트 분석에 적용함으로써 화용론적 접근이 현대소설 문체 연구에 유효한 방법론이 될 수 있음을 확인하였다는 데 연구적 가치가 있다.

주제어: 「서울, 1964년 겨울」, 문체론, 화용론적 담화 분석, 서사 층위, 대화 격률, 체면 이론.

**PRAGMATIC DISCOURSE STRUCTURE
AND THE STYLISTICS OF ALIENATION
IN “SEOUL, WINTER 1964” FOCUSING
ON THE COLLAPSE OF THE FOURTH NARRATIVE
LEVEL AND ITS TRANSFERENCE ACROSS
DISCOURSE LAYERS**

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-7>

Jeehye Kim,

Ph.D., Assistant Professor;

Global Korean Language Studies, Division of Asian and Middle

Eastern Languages and Literature, College of Humanities;

Head of the Department of Global Korean Language Studies,

College of International Studies;

Deputy Director, Korean Language Education Center,

Office of International Affairs,

Myongji University, Seoul, Republic of Korea

Email: kimjh@mju.ac.kr

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5762-6555>

Abstract. *This study aims to investigate how alienation and disconnection are structured within the characters' dialogues and the narrator's utterances in Kim Seung-ok's "Seoul, 1964, Winter." To this end, the study applies Chatman's narrative structure model, examining the characters' dialogues (Level 4) and the narrator's utterances (Level 3) through pragmatic and semiotic methodologies. The analysis reveals that the intentional flouting of maxims and face-saving strategies embodied in the Level 4 dialogues form a structural homology with the metonymic distancing style implemented at Level 3. This demonstrates how the implied author (Level 2) materializes the sensibility of the era directly into the language. This research is significant in confirming the potential of pragmatic discourse analysis in the stylistic study of novels.*

Keywords: *"Seoul, 1964, Winter", Stylistics, Pragmatic Discourse Analysis, Narrative Levels, Conversational Maxims, Face Theory.*

I. 서론

김승옥의 「서울 1964년 겨울」은¹ 발표 이후 한국 현대소설사에서 도시적 소외와 인간 단절을 형상화한 문제작으로 평가받아 왔다. 그 간의 비평과 연구는 이 텍스트가 생산하는 정서적 충격의 근원을 1960년대 근대화 담론, 지식인의 실존적 위기, 감수성의 혁명이라 불 리는 새로운 언어 감각 등의 거시적 맥락에서 찾아왔다.² 그 결과, 이 작품이 당대의 '소외'와 '무의미'를 탁월하게 형상화한 문학이라는 점에는 폭넓은 학문적 합의가 이루어져 있다. 그런데 이러한 합의는 텍스트의 주제를 확인하는 데는 유효하되, 그 주제가 구체적으로 어 떠한 언어적 메커니즘을 통해 생성되고 구축되는가 하는 물음에는 충분한 답을 제공하지 못한다. 본고는 바로 이 지점을 연구의 출발점 으로 삼는다.

「서울 1964년 겨울」을 포함한 김승옥 소설의 언어적 특성에 대한 기존 연구는 크게 두 가지 흐름으로 축적되어 왔다. 첫째, 사회시학 및 다성성 담론 계열이다. 최인자(1999)는 바흐친의 사회시학적 관점 을 도입하여 문체 분석의 기본 단위를 문장에서 발화(utterance)로 전환해야 한다는 방법론적 전제를 제시하고, 도시 대중의 일상 언어 가 소설 문체로 수용·변용되는 과정을 분석하였다. 서은혜(2018)는 이 성과를 이어받아 지배 담론의 언술이 대화적 담론성으로 재맥락 화되는 과정을 규명하였다. 이 연구들은 발화를 분석의 전면에 세움 으으로써 이후 연구들의 중요한 좌표를 마련한다.

둘째, 문체 유형론 및 실존주의적 주체 탐구 계열이다. 김혜련(1995)은 슈넬트와 슈탄젤의 서사 이론을 적용하여 화자의 자기변론 적 의도가 서술 기법에 미치는 영향을 분석하고 담론 분석을 통한 문 체 비평의 가능성을 실증하였다. 장석원(2005)과 이병현(2009)은 각 각 상동성 개념과 텍스트 언어학의 좌표 체계를 통해 반복·열거·절제 와 발산 등 김승옥 소설 문체의 유형적 특질을 체계적으로 기술하였 으며, 김태조(2011)는 들뢰즈의 타자 개념을 통해 인물들의 아포리아 적 붕괴 양상을 서사 구성 원리로

¹ 김승옥, 「서울, 1964년 겨울」, 『무진기행』, 더클래식, 2013, 78~106쪽. (초간본: 김승옥, 「서울, 1964년 겨울」, 『사상계』, 동국사, 1965년 6월호).

² 이와 관련된 비평 및 연구로는 유중호, 『감수성의 혁명, 비순수의 선언』, 민음사, 1995, 424~430쪽; 김현, 「구원의 문학과 개인주의」, 『사회와 윤리』, 일지사, 1974, 383~402쪽; 김명석, 『김승옥 소설의 감수성과 일상성』, 푸른사상, 2004 등이 있음.

읽어냈고, 박진영(2014)은 문학주 체론의 시각에서 비정체적 감수성과 양가적 내면 형식을 해명하였다. 이 계열의 연구들은 이 작품의 언어적 자질을 섬세하게 포착하여 해석의 층위를 다각화하는 데 기여했다.

이처럼 선행연구는 발화를 분석 단위로 설정해야 한다는 문제의식을 공유하면서, 사회·이데올로기적 맥락 해석과 문체 유형의 귀납적 기술이라는 두 축을 중심으로 풍부한 성과를 쌓아왔다. 그러나 이 훌륭한 연구사적 토대 위에서도, 발화 내부에서 작동하는 미시적이고 화용론적인 역학에 대한 분석은 상대적으로 미흡했다. 구체적으로 인 물들의 개별 대화 안에서 상호 소통의 협력 원리가 어떤 방식으로 위 배되는지, 그리고 그 위배가 화자의 어떠한 대인 관계적 방어 동기에서 비롯되는지를 텍스트 내적으로 판별하는 실증적 작업이 누락되어 있는 것이다.

이러한 공백을 메우기 위해 본고는 채트먼(Chatman, 한용환 역, 2006, p. 307)이 제시한 서사의 4층위 모델을 분석의 거시적 조직 원리로 삼는다. 이 모델은 서사 텍스트의 소통을 실제 작가의 발화에 해당하는 1층위, 내포 작가의 발화 분석이 가능한 2층위, 서술자 발 화 분석이 이루어지는 3층위, 등장인물의 발화 분석이 가능한 4층위 로 구분한다. 이러한 구분 방식은 소설 언어의 다층적 성격을 인정하 면서도 특정 층위에서 그 발화가 갖는 특징을 세밀하게 검토할 수 있 도록 한다는 점에서 소설의 언어 분석 및 문체 연구에 유용하다.

본고의 분석은 인물 간 발화가 이루어지는 제4층위에서 출발하여 상위 층위로 전이하는 방향으로 진행된다. 선행연구에서 살펴본 것과 같이 지금까지의 소설 문체 연구는 거시적 이데올로기 구조에서 미 시적 언어 자질로 내려오는 방향을 취하는 경우가 많았다. 하지만 이 연구는 발화 단위의 미시 분석에서 출발하여 서사 층위의 거시 구조 를 향해 올라가는 상향식 전이의 방법론을 취할 것이다. 이는 이 소설의 거시적 주제가 인물들 사이의 미시적인 대화 파탄과 체면 방어 기제가 누적된 결과로서 텍스트 전체의 서술 문체로 전이되어 가는 역동적인 발생 과정을 증명하기 위함이다. 이를 위하여 이 연구에서 는 그라이스(Grice, 1975)의 대화 격률 이론과 고프만(Goffman, 1967)의 체면 이론, 그리고 야콥슨(Jakopson, 1956)의 언어 기능 모 델을 활용할 것이다. 그라이스(Grice, 위의 책)는 개별 발화의 전략을 분석하는 실증적 도구이며, 고프만(Goffman, 위의 책)은 그 위반의 심리적·대인 관계적 동기를 해석하는 틀로 기능한다. 야콥슨 (Jakopson, 위의

책)의 두 축은 이러한 대화 파탄의 인식론적 배경을 보조한다. 이제 가지 이론의 구체적인 개념 정의와 본 논문에서의 적용 위계에 대해서는 2장에서 상세히 논의하겠다.

II. 문학 텍스트의 화용론적 분석을 위한 이론적 배경

1. 채트먼의 서사 소통 모델과 층위 구분

채트먼(Chatman, 한용환 역, 위의 책, p. 307)은 서사 텍스트 안에 서 소통이 이루어지는 층위를 네 단계로 구분한다. 제1층위는 실제 작가(real author)와 실제 독자(real reader) 사이의 소통으로, 텍스트 바깥에 위치한다. 제2층위는 내포 작가(implied author)와 내포 독자(implied reader) 사이의 소통으로, 텍스트 전체를 조직하는 이념적·미학적 원리가 작동한다. 제3층위는 서술자(narrator)와 수화자(narratee)³ 사이의 소통으로, 이야기를 전달하는 목소리와 그 목소리가 향하는 텍스트 내부 수신자가 관계를 맺는다. 제4층위는 인물과 인물 사이의 발화 교환, 곧 스토리 층위의 소통을 의미한다. 이 논문의 분석은 제4층위의 화용론적 미시 분석에서 출발한다. 김승옥의 「서울 1964년 겨울」에서 제4층위는 '나', '안', '사내'라는 세 인물 사이에서 교환되는 일상 발화들로 구성된다. 제3층위는 1인칭 서술자 '나'가 사건을 회고적으로 재구성하는 서술 문체에 해당하며, 제2층위는 그 서술을 통해 소외와 단절의 메타적 담론을 구성하는 내포 작가의 층위에 해당한다. 주목할 점은 이 소설이 1인칭 관찰자 겸 주인공 시점을 취하고 있다는 사실이다. 제4층위에서 대화에 참여하는 인물 '나'와 제3층위에서 세계를 진술하는 서술자 '나'는 동일 주체이며 작품 속에서 유기적으로 겹쳐 있다. 이러한 특수성은 제4층위에서 발생한 대화의 파탄과 심리적 방어 기제가 제3층위의 서술적 문체로 전이되는 과정을 반드시 드러내게 되어 있다.⁴

이 논문이 채트먼(Chatman, 한용환 역, 앞의 책, p.307)의 모델을 텍스트 분석의 조직 원리로 채택한 핵심적인 이유는 각

³ 서사 텍스트 내부에서 서술자의 이야기를 수신하는 대상을 지칭하는 개념이다. 제럴드 프린스(Gerald Prince)가 실제 독자나 내포 독자와 구별되는 텍스트 내적 수신자의 존재를 규명하기 위해 개념화하였으며, 이후 채트먼(Chatman, 위의 책, p. 294)이 서사 소통의 구조 모델로 적극 수용하여 제3층위의 핵심 요소로 정립하였다.

⁴ 한편, 논의의 초점을 명확히 하기 위해 이 연구에서는 제 층위, 곧 실제 작가 김승옥의 전기적 맥락은 분석 대상에서 제외한다.

층위 간에 이 루어지는 전이의 역동성을 설명하기에 이 모델이 적합하기 때문이다. 이 논문의 목적은 제4층위의 발화 분석에서 출발하여 제3층위의 서술 문제, 나아가 제2층위의 메타 담론으로 거슬러 올라가는 상향적 전이 방식을 살펴보는 것이다. 이러한 상향적 분석을 하기 위해서는 인물 발화의 화용론적 특성이 텍스트의 구조와 서술 층위를 거쳐 최 종적인 서사 담론을 형상화하는 과정을 단계적으로 추적할 필요가 있으며, 채트먼의 모델은 이를 합리적으로 하기 위한 방법론적 선택에 해당한다. 실제 4층위와 3층위의 구체적 분석 내용과 그것이 2층 위의 메타 담론을 완성하는 방식에 대한 해석은 각각 3장과 4장에서 살펴보겠다.

2. 그라이스 · 고프만 · 야콥슨을 통한 통합 분석 틀

이 절에서 다루는 세 가지 이론은 본 논문의 분석에서 각기 다른 층위의 기능적 역할을 분담한다. 그라이스(Grice, 앞의 책)의 협력 원리는 인물 발화에서 '무엇이 위배되었는가' 하는 현상을 판별하는 데 활용하고, 고프만(Goffman, 앞의 책)의 체면 이론은 '왜 그 위배가 발생했는가' 하는 원인 분석에 활용한다. 나아가 야콥슨(Jakobson, 앞의 책)의 기호학적 두 축(은유 · 환유)은 보조적으로 도입하여 '어떠 한 인식론적 틀에서 발화하였는가'를 추적하는 도구로 활용할 것이다.

그라이스(Grice, 앞의 책, pp.41-58)는 대화 참여자들이 공통의 목적을 향해 협력한다는 협력 원리(Cooperative Principle)를 전제하고, 이를 실현하는 네 격률인 양(Quantity), 질(Quality), 관련성(Relation), 방식(Manner)에 따라 제시했다. 이 논문에서 핵심적으로 활용하는 것은 '의도적 위반(flouting)'과 '은밀한 위반(violation)'이다. '의도적 위반'은 화자가 내놓고 격률을 어겼다고 판정되는 경우로, 청자는 자신이 격률을 위배하는지 알면서도 어떤 의미와 의도를 전달하기 위해 의도적으로 이러한 행위를 한 것으로 간주된다. 즉, 이렇게 수행되는 말이 포함된 대화는 함축된 의미가 있고, 이는 분석 대상이 된다. '은밀한 위반'은 함축을 생성하려는 의도 없이 감정적 요인 등으로 인해 발화가 통제되지 않는 경우를 포함한다. 협력 원리의 위반은 이 소설의 텍스트 분석에서 결정적 의미를 지닌다. 가령, '사내'의 과잉진술은 청자가 자신의 고통을 알아주길 바라는 마음에 서 시행되는 의도적 위반인 동시에, 압도적인 슬픔으로 인한 발화 통제 실패라는 점에서 은밀한 위반이기도 하다. 반면, '안'의

반응은 일 관되게 치밀한 의도적 위반의 양상을 보이며, 그 함의는 감정적 전이로부터의 심리적 자기방어로 분석된다. 즉, 이 구분은 인물의 발화 동기를 근거로 언어적 선택과 배열을 분석하게 하며, 소설의 문체와 비평적 의미 사이의 입체적 구조를 살필 수 있게 한다.

고프만(Goffman, 앞의 책, pp. 5-45)은 체면(face)을 사회적 상호 작용에서 개인이 고수하려고 하는 공적인 자아 이미지로 정의하며, 이를 보호하기 위한 상호작용 의례(interaction ritual)의 중요성을 강조했고 이는 이후 여러 학자들에 의해 발전되었다. 이 논문에서는 위 논문에서 제시한 개념을 논문을 기본 틀로 삼되, 텍스트의 미시적 발화 분석을 위해 브라운과 레빈슨(Brown & Levinson, 1987)이 이 를 언어학적으로 구체화한 분석 개념을 차용한다.⁵ 즉, 타인에게 인 정받고자 하는 적극적 체면(Positive Face), 타인의 간섭을 피하려는 소극적 체면(Negative Face), 그리고 이를 훼손하는 체면 위협 행위 (Face Threatening Act, FTA) 개념을 분석 기제로 활용하는 것이다. 아울러 본고는 '예의 바른 무관심(civil inattention)' 개념을 심 리·언어적 방어 기제로 확장하여, 격률 위반의 대인 관계적 동기를 해석에 활용한다. 이 개념을 적용한 분석들은 협력의 원리에 대한 '안'의 의도적 위반은 무엇을 위한 것이며, '사내'의 과잉 진술은 무 었을 위한 행동이었는지를 규명할 수 있게 돕기 때문이다.

한편, 야콥슨(Jakobson, 앞의 책)은 언어 기능을 은유와 환유의 두 축으로 기술한바 있다. 환유(metonymy)는 인접성(contiguity)에 기 반한 의미 연쇄로, 사물 A가 사물 B와 맥락적으로 인접하기 때문에

B를 환기하는 방식이다. 은유(metaphor)는 유사성(similarity)에 기 반한 의미 도약으로, 사물 A가 사물 B와 닮았기 때문에 B를 환기하 는 방식이다. 이 연구는 위 연구의 두 축을 야콥슨의 두 축을 인물들 이 서로 다른 인식 양식 위에서 발화하고 있음을 보이는 인식론적 배 경 설명에 활용하고자 한다. 이렇게 하면 인물

⁵ 고프만(Goffman, 1967)이 자아의 공적 이미지와 상호작용 의례로서의 '체면'을 거시적 으로 개념화했다면, 브라운과 레빈슨(Brown & Levinson, 1987)은 이를 언어적 상호작 용 상황에 맞춰 정교화하였다. 본 논문은 인물 간의 상호작용과 방어적 기제라는 거시적 주제를 다루기 위해 고프만(Goffman, 앞의 책)을 중심에 두되, 실제 발화 문장의 화용론 적 분석 도구로 이를 다룰 때에는 브라운과 레빈슨(Brown & Levinson, 앞의 책)이 발전 및 정교화한 개념을 차용·결합하는 방법을 취한다.

대화가 어떤 인식론 적 축에 따라 이루어지는지를 살펴봄으로써 그 소통 불가능성의 연 원을 추적할 수 있게 된다. 결과를 미리 제시하자면 서술자 '나'의 발화는 환유 축이 지배적인 반면, '안'의 특정 발화는 은유 축이 개입된 인식의 도약이 지배적임을 확인할 수 있었다. 그 차이가 소설의 서사 적 의미에 미치는 영향은 3장과 4장에서 논증한다.

Ⅲ. <서울, 1965년 겨울>의 제3·4층위 담화 분석 1. 선술집 장면: 인접 쌍의 표면적 유지와 인식 축의 엇갈림

선술집 장면은 제3층위 서술자 '나'의 다음 문장을 통해 제4층위

담화 출발의 조건을 명시한다.

자기소개는 끝났지만 그리고 나서는 서로 할 얘기가 없었다.
잠시 동

안은 조용히 술만 마셨는데…… (79)

“서로 할 얘기가 없었다”는 서술은 소통 부재를 뜻하는 메타적 진 술이다. 그러나 이 침묵 이후에 전개되는 발화 연쇄는 차례 교대

(turn-taking)의 형식을 온전하게 유지하고 있다. 선술집 장면에서 나 오는 발화들 가운데 선행 발화부(First Pair Part, 이하 FPP)와 후행 발화부(Second Pair Part, 이하 SPP)의 차례 교대가 단절된 사례는 한 건도 없다. 발화 교환의 형식적 층위에서 인접 쌍(adjacency pairs)은 완전히 작동하는 것이다. 하지만 분석 결과, 이 장면의 SPP가 FPP의 명제에 실질적으로 응답하고 있다고 보긴 어렵다는 것을

확인했다. 이는 이 담화가 비대칭적인 구조를 가졌음을 의미한다.

이러한 인접 쌍의 형식적 유지와 내용적 공백의 공존은 '파리'에

대한 대화에서 집중적으로 드러난다.

“안 형, 파리를 사랑하십니까?” / “아니오, 아직까진…….”
그가 말했다. “김형은 파리를 사랑하세요?” / “예”라고 나는 대답했다. “날 수 있으니 까요. 아닙니다. 날 수 있는 것으로서 동시에 내 손에 붙잡힐 수 있는 것이니까요. 날 수 있는 것으로서 손 안에 잡아본 것이 있으세요?” (79)

그라이스(Grice, 앞의 책)의 관점에 따라 분석하면 이 대화는 '관 련성의 격률'과 '방식의 격률'에 대한 의도적 위반으로

점철되어 있다. '파리'라는 맥락 없는 화제를 제시하고 그에 모호하게 답변하는 맥락은 상호 이해를 목적으로 해야 한다는 대화의 협력 원리를 파괴하고 있으며 이는 그 자체로 주체간의 단절을 함축한다. 그러나 이를 고프만(Goffman, 앞의 책)의 관점에서 다시 본다면, 두 인물은 비상식적인 질문에도 진지하게 응답하며 발언권을 교환하는 등, 서로의 체면(face)을 보호하려는 상호작용 의례(interaction ritual)를 철저하게 지키고 있음을 확인할 수 있다. 의미망은 붕괴되었지만 대화라는 형식은 매끄럽게 작동하는, 극단적인 형태의 '예의 바른 무관심'을 확인할 수 있는 부분인 것이다.

한편, 야콥슨(Jakobson, 앞의 책)의 기호학적 축을 비추어 보면, 4층위 화자이자 3층위의 서술자인 '나'가 화두로 제시한 '파리'는 이 시대의 비극을 엮어내고 있다. 선택과 유사성의 축에서 파리는 "날 수 있으나 손에 잡히는" 존재, 즉 근대적 자유를 환상으로만 소유했을 뿐 거대한 사회 구조 앞에서 언제든 바스러질 수 있는 무기력한 소시민의 환유한다. 한편, 결합과 인접성의 축에서 파리는 1964년 서울의 빈곤하고 불결한 풍경을 환기하는 동시에 '사랑'이라는 숭고한 감정과 결합되어 정상적 가치관이 전도된 시대의 허무주의를 은유한다. 즉, 제4층위에서 발생한 화용론적 소통의 부조리는 서술자인 '나'의 기호학적 묘사와 결합하면서, 파리로 대변되는 소외된 실존이라는 제3층위의 서사적 담화로 자연스럽게 전이되고 있다. 이어지는 "꿈틀거림"에 대한 대화에서도 이 구조는 관찰된다.

"꿈틀거리는 것을 사랑한다는 얘기를 하려던 참이었습니다. 들어보세 요. 그 친구와 나는 출근 시간의 만원 버스 속을 스리꾼들처럼 안으로 비집고 들어갑니다. 그리고 자리를 잡고 앉아 있는 젊은 여자 앞에 섭니다. 나는 한 손으로 손잡이를 잡고 나서, 달려오느라고 좀 멍해진 머리를 올리고 있는 손에 기대입니다. 그리고 내 앞에 앉아 있는 여자의 아랫배 쪽으로 천천히 시선을 보냅니다. 그러면 처음엔 얼른 눈에 뜨이지 않지만 시간이 조금 가고 내시선이 투명해지면서부터 나는 그 여자의 아랫배가 조용히 오르내리는 것을 볼 수 있습니다……." (81)

"어떤 꿈틀거림이 아닙니다. 그냥 꿈틀거리는 거죠. 그냥 말입니다. 예를 들면 ……데모도 ……." / "데모가? 데모를? 그러니까 데모……." / "서울은 모든 욕망의 집결지입니다. 아시겠습니까?" / "모르겠습니다." 라고 나는 할 수 있는 한 깨끗한 음성을 지어서 대답했다. (83)

위 장면에서 '나' 와 '안' 은 “꿈틀거림”이라는 기표를 공유하고 있으나, 상이한 인식론적 축에 따라 이를 사유한다. '나' 는 신체 감각의 인접 조건을 따라 오르내림, 호흡, 내적 생명 현상으로 수렴하는 '환 유적 연쇄' 를 수행한다. 하지만 '안' 은 꿈틀거림과 '데모' 사이의 유 사성을 발견하고 외부 사회로 비약하는 은유적 도약을 하는 모습을 보인다. 흥미로운 점은 각 인물의 발화 내적 구조만 보면 앞의 발화 와 뒤의 발화 사이의 논리적 연결이 성립하여 나름의 관련성이 확보 되고 있다는 것이다. 그러나 그라이스의 화용론적 층위에서 이 둘의 대화를 고찰하자면, 두 사람의 발화 사이에는 엇갈린 함축을 조율할 공유된 추론 기반이 없다. 격률의 '의도적 위반' 은 청자가 대화 함축 을 추론할 것을 화자가 기대할 때 성립한다. (Grice, 앞의 책, p.49) 두 인물은 상대방을 인식하고 있으면서도 의도적 위반을 수행하여 함축의 가능성을 열어 두고 있다. 하지만 '나' 의 발화와 '안' 의 발화 는 그 인식 축이 상이하다는 점에서 공유된 함축을 생성하지 못하고, 이는 소설적 의미에서 '단절' 로 형상화된다. 즉, '꿈틀거림' 에 대한 이 대화는 제4층위의 인물이 '관련성의 격률' 을 의도적으로 위반하는 모습을 재현함으로써 '단절' 이라는 서사적 의미를 성취하고 있다.

이를 다시 고프만(Goffman, 앞의 책)의 체면 이론에 이를 비추어 보면, 이 문제가 단순히 소통능력의 부재로 발생한 것이 아니라는 것 을 확인할 수 있다. '나' 와 '안' 은 격률을 의도적으로 위반함으로써 상대방에게 자신의 내면을 직접 노출하는 체면 위협 행위(FTA)의 부 담을 피하고 있으며, 그럼에도 불구하고 상대가 자신이 말하고자 하 는 바를 추론해주기를 바라는 '방어적 접촉 전략' 을 구사하고 있다. 접촉은 시도하되 노출을 최소화하려는 이 치밀한 방어 기제는, 이 두 사람이 대화를 지속하면서도 의미적 소통을 하지 못하는 상황을 구현해 낸다. 그리고 이는 단절과 고독이라는 소설적 의미와 연결된다.

요컨대, 선술집 담화는 형식과 의미 층위에서 상이한 구조를 보인다. 형식 층위에서는 담화의 인접 쌍 유지되지만, 의미 층위에서는 그 내용이 연결되지 않는다. 이 비대칭적 구조는 선술집 담화 전체를 관통하는 것으로 현대인의 고독감이라는 의미 형상화에 기여한다.

2. 중국집과 거리 장면: 양의 격률 비대칭과 과잉 진술의 고독

중국집 장면에서는 '사내'라는 제3의 인물이 담화에 참여하여 대화 참여자들 사이의 긴장이 질적 변화를 겪는다. 선술집에서 '나'와 '안' 사이에서 수평적으로 교환되었던 의도적 위반의 구조는, 과잉 진술을 하는 '사내'와 짧은 대답과 반응을 보여주는 '나/안' 사이의 수직적 비대칭으로 전환한다. 즉, '사내'의 등장 이후 발생하는 발화량의 비 대칭은 담화 구조 붕괴를 가속하는 결정적 원인이 된다.

“말씀드리고 싶은 게 있는데요.” 마음씨 좋은 아저씨가 말하기 시작 했다. “들어 주시면 고맙겠습니다… 오늘 낮에 제 아내가 죽었습니다. 세브란스 병원에 입원하고 있었는데…” 그는 이젠 슬프지도 않다는 얼 굴로 우리를 뻘뻘 쳐다보며 말하고 있었다. “네에에.” “그거 안되셨군 요.” 라고 안과 나는 각각 조의를 표했다. “아내와 나는 참 재미있게 살 았습니다. 아내가 어린애를 낳지 못하기 때문에 시간은 몽땅 우리 두 사람의 것이었습니다. 돈은 넉넉하지 못했습니다만 그래도 돈이 생기면 우리는 어디든지 같이 다니면서 재미있게 지냈습니다. 딸기철엔 수원에 도 가고, 포도철엔 안양에도 가고, 여름이면 대천에도 가고, 가을엔 경 주에도 가보고, 밤엔 영화 구경, 쇼 구경하러 열심히 극장에 쫓아다니 기도 했습니다…….” (92)

인용문에서 볼 수 있는 사내의 발화는 크게 두 부분으로 나뉜다. 먼저, “말씀 드리고 싶은 게 있는데요”와 “들어 주시면 고맙겠습니다”는 후속 발화의 비밀상성을 예고하는 메타 발화적 프레임을 구성 하며, 청자에게 “이 화자는 왜 이러한 전체를 놓고 말하는가”를 추론 하도록 유도한다는 점에서 '관련성의 격률'에 대한 의도적 위반이다. 그러나 '사내'의 충격적인 선언에 대한 '안'과 '나'의 응답은 각각 “네 에에.”와 “그거 안 되셨군요.”라는 형식적 조의(弔意) 표현일 뿐이다. 사내가 제공한 정보량과 정서적 호소에 비교해 볼 때, 이 둘의 응답 은 실질적인 공감의 내용을 결여한, 일종의 '수신 확인의 신호'에 지 나지 않는다. 특히 사내가 “뻘뻘 쳐다보며” 응답을 기대하고 있다는 서술 맥락을 고려해 본다면, '안'과 '나'는 의례적 형식을 통해 이를 외면하는 방어적 거부를 실행하고 있다는 분석이 가능해 진다.

'나'와 '안'의 반응은 매우 냉담했으나, '사내'는 그들에게 아내와의 추억을 상세하게 서술한다. 초면이라는 맥락에 비추어 보았을 때 '사 내'의 발화는 '양의 격률'에 대한 의도적 위반이다. 하지만 '사내'는 이를 공공연하게 수행하고,

대화의 격률을 공공연하게 어기는 것은 화자의 의도로 해석해야 한다는 점을 다시 고려해 보면 이 발화는 청자에게 자신의 고통을 알아 달라고 하는 함의를 생성함을 분석할 수 있다. 즉, '사내'의 발화는 그가 자신의 체면 손상(Face-loss) 위험을 감수하고서라도 타인의 공감을 얻어내야만 하는 실존적 절박함을 드러내고 있는 것이다. 즉, 그는 고립의 공포로 체면 관리 능력을 상실하고 있으며, 이는 과잉 진술이라는 화용적 현상으로 나타나고 있다.

“아내의 시체를 병원에 팔았습니다. 할 수 없었습니다. 난 서적 외판 원에 지나지 않습니다. 할 수 없었습니다. 돈 사천 원을 주더군요. 난 두 분을 만나기 얼마 전까지도 세브란스 병원 울타리 곁에 서 있었습니다. 아내가 누워 있을 시체실이 있는 건물을 알아보려고 했습니다만 어딘지 알 수 없었습니다. 그냥 울타리 곁에 앉아서 병원의 큰 굴뚝에서 나오는 희끄무레한 연기만 바라보고 있었습니다. 아내는 어떻게 될까요? 학생들이 해부 실습하느라고 톱으로 머리를 가르고 칼로 배를 찢고 한하는데 정말 그러겠지요?” / 우리는 입을 다물고 있을 수밖에 없었다. 사환이 다쿠양과 양파가 담긴 접시를 갖다 놓고 나갔다./ “기분 나쁜 애길 해서 미안합니다. 다만 누구에게라도 얘기하지 않고서는 건딜 수 없었습니다. 한 가지만 의논해 보고 싶은데, 이 돈을 어떻게 하면 좋을까요? 저는 오늘 저녁에 다 써버리고 싶은데요.” / “쓰십시오.” 안이 얼른 대답했다.(93~94)

인용에서 확인할 수 있듯, '사내'는 청자에게 자신의 말을 쏟아낸다. 지속적인 양의 격률에의 의도적 위반 행위는 청자가 자신에게 공감하길 바라는 마음을 함의하며 수신 행위를 강제한다. 그러나 이에 대한 '안'의 응답은 “쓰십시오.”라는 한 어절이다. '사내'의 발화에 비하면 매우 짧고 단순한 이 대답에는 의례적인 공감의 표현이나 상투적인 위로 표현조차 포함되어 있지 않다. '안'은 '저는 ... 싶은데요'로부터 '사내'의 의중을 확인하자마자 대답했다. '안'의 이 대답을 고 프만(Goffman, 앞의 책)에 비추어 보면 타인의 감정적 침범으로부터 자신을 지키려는 소극적 체면(Negative) 보호 전략이라고 분석할 수 있다. 그러나 '안'의 이런 전략에도 불구하고 사내는 계속 요청한다.

“이 돈이 다 없어질 때까지 함께 있어 주시겠어요?” 사내가 말했다. 우리는 얼른 대답하지 못했다. “함께 있어 주십시오.” 사내가 말했다. 우리는 승낙했다./ “멋있게 한번 써 봅시다.”라고

사내는 우리와 만난 후 처음으로 웃으면서, 그러나 여전히 힘없는 음성으로 말했다. (94)

첫 번째 발화에서 사내는 '함께 있어 달라'는 요청에 "이 돈이 다 없어질 때까지"라는 조건을 제시하였다. 이는 금전의 소진이라는 조건을 달아서 '나'와 '안'의 승낙을 유도하고자 한 것이지만, '나'와 '안'은 그에 응답하지 못한다. 그러자 그는 '함께 있어 달라'는 요청을 거듭한다. 이는 '사내'가 체면 전략을 포기하고 있다는 것을 드러낸다. 두 번째 요청에 '우리는 승낙'했다. 하지만 그것은 '사내'의 불 안정한 심리를 안정시키지 못했던 것으로 보인다. '멋있게 한번 써 봅시다'라고 말하는 사내의 목소리가 '여전히 힘없는 음성'이었기 때문이다. 이는 이들의 담화의 균형이 깨져 있음을 의미한다.

담화의 비대칭성은 거리 장면에서 더욱 노골적으로 드러난다.

"이제 어디로 갈까?" 하고 아저씨가 말했다./ "어디로 갈까?" 안이 말 하고,/ "어디로 갈까?" 라고 나도 그들의 말을 흉내 냈다. (95)

'안'과 '나'는 사내의 말에 대답하는 대신 그것을 반복하거나 '흉내'낸다. 이는 화제를 전진시키는 어떠한 내용도 산출하지 않는다는 점에서 '양의 격률'에 대한 위반이다. 주목할 점은 이러한 발화 방식이 제4층위에서는 취기와 방어라는 인물들의 상태를 보여주고 제3층 위에서는 소외된 현대인의 정체된 실존을 형상화하는 문체적 장치로 기능한다는 것이다.

"아내는 굴을 좋아했다"는 '사내'의 발화에도 주목해볼 필요가 있다. 이 말은 굴 가게 앞이라는 물리적인 상황이 사내의 기억을 자극 하여 발화된 것으로, 인접성 기반의 환유 연쇄 (metonymic chain)라고 할 수 있다 (Jakobson, 앞의 책, pp.109-110). 이는 직전의 화제였던 '어디로 갈까'와 무관하다는 점에서 관련성의 격률에 대한 의도적 위반이며, 그 함의는 아내에 대한 억눌린 그리움의 표출이라고 분석할 수 있다. 즉, '사내'는 아내에 대한 그리움과 죄책감에 사로잡혀 어쩔 줄을 몰라 하고 있다. 이런 '사내'의 태도는 '안'의 자기 방어 전략을 심화시킨다.

"화재 같은 건 아무 것도 아닙니다. 내일 아침 신문에서 볼 것을 오늘 밤에 미리 봤다는 차이밖에 없습니다. 저 화재는 김 형의 것도 아니고 내 것도 아니고 이 아저씨 것도 아닙니다." (97)

소방차를 따라왔으면서도 불의 의미를 부정하는 '안'의 발화는 '관련성의 격률'에 대한 의도적 위반이다. 그런데 이 위반은 어떤 합의의 추론을 유도하기보다는 자신의 입장을 공공연하게 선언하는 방식으로 활용되었다. 소방차를 따라 오자고 한 사람은 '사내'인데, '안'은 그 행동의 원인과 결과를 냉정한 태도로 평가 절하한다. 이는 "나는 이 상황에 공감하지 않겠다"는 거부를 드러내며, 그때의 '이 상황'은 '불'일 뿐만 아니라 '사내'의 행동과 결정을 포함한다. 즉, 이 발화를 통해 '안'은 '사내'에 대한 거부 의사를 명확하게 한 것이다.

그런 점에서 이 말은 '안'의 체면 보호 전략이 점점 후퇴하고 있음을 드러낸다. 앞에서 "쓰십시오"를 말할 때 그는 단 한 어절로 감정적 응답을 차단하면서도 그 의도를 명시적으로 드러내지는 않는 고도의 전략을 구사했다. 하지만 화재에 대한 위의 발화를 보면 '안'은 스스로를 설명할 뿐만 아니라 거부 의사를 노골적으로 드러낸다. 즉, 그의 인내심은 서서히 바닥이 나고, '사내'의 고통은 내 것이 아니라 는 입장이 외재화된 지경에 이르렀음이 형상화된 것이다.

요컨대 중국집과 거리에서 확인되는 '사내'와 '안'의 담화는 감정에 복받친 과잉 진술과 이에 대한 방어적 태도 사이의 비대칭성을 보여준다. 고통과 슬픔으로 의도적인 격률 위반을 하는 '사내'와, 그의 고통에 전이되지 않으려는 '안'의 소극적 체면 보호 전략 사이에서 이들의 담화는 붕괴하기 직전까지 이른다.

3. 여관 장면: 체면 붕괴와 서사적 담화의 종결

중국집과 거리 장면에서 '사내'에 대한 '나'와 '안'의 입장은 명시적 언어로 표현되지 못한 채 유예되었다. 여관 장면에서는 그 체면 의례가 해체되고 각자의 입장이 전면화됨을 확인할 수 있다. 이는 각 방 배정 과정과 "역시"를 통한 고백, 그리고 "우리가 너무 늙어 버린 것 같지 않습니까"라는 실존적 자조를 통해 단계적으로 형상화된다.

"방을 한 사람씩 따로 잡을까요?" 여관에 들어갔을 때 안이 우리에게 게 말했다./ "그게 좋겠지요?" / "모두 한방에 드는 게 좋겠어요." 라고 나는 아저씨를 생각해서 말했다./ 아저씨는 그저 우리 처분만 바란다는 듯한 태도로, 또는 지금 자기가 서 있는 곳이 어딘지도 모른다는 태도로 멍하니 서 있었다. 여관에 들어서자 우리는 모든 프로가 끝나 버린 극장에서 나오는 때처럼 어찌할 바를 모르고 거북스럽기만 했다. 여관에 비한다면 거리가

우리에게 더 좋았던 셈이었다. 벽으로 나누어진 방 들, 그것이 우리가 들어가야 할 곳이었다. / “모두 같은 방에 들기로 하는 것이 어떻겠어요?” 내가 다시 말했다./ “난 아주 피곤합니다.” 안 이 말했다. “방은 각각 하나씩 차지하고 자기로 하지요.” / “혼자 있기가 싫습니다.” 라고 아저씨가 중얼거렸다./ “혼자 주무시는 게 편하실 거예요.” 안이 말했다. (103~104)

여관에 도착하여 각자 방을 따로 잡는 과정은 앞에서 분석한 화재 발화 이후 노골화된 화용론적 방어 기제와 연속선상에 있다. '안'은 “방을 한 사람씩 따로 잡을까요?” 했는데, 이는 질문 형식을 띄고 있는 제안으로, 직접 제안이 초래할 수 있는 체면 위협 행위(FTA)를 피 하기 위해 '안'의 전략적 발화라고 할 수 있다. '안'은 “그게 좋겠지요?”라는 부가의문문으로 청자의 동의를 확정하려고 했는데, 이 발화 또한 긍정적 체면 위협에 대한 사전 방어이자, 동의를 압박하는 '강요된 일치(Forced consensus)' 전략이라고 할 수 있다. 물론 이는 양의 격률과 태도의 격률에 대한 의도적 위반이기도 하다.

'나'는 사내를 염려하여 동숙(同宿)을 시도하였다. 하지만 '안'은 “난 아주 피곤합니다”라는 말로 이를 차단한다. '안'의 문장은 표면 적으로는 육체적 피로를 진술하고 있으므로 관련성의 격률을 위반하는 것으로 보인다. 하지만 누가 보더라도 이 문장의 실질적 의미는 '상대방의 제안에 대한 거부'이다. 이러한 화법은 어떤 상황에서 자 신의 감정적 부담을 최소화하기 위한 목적에서 자주 활용되는 소극 적 체면 보호 전략의 일환이다. 결국 '나'도 '안'을 따라서, “나도 피곤해 죽겠습니다”라고 말하며 대화의 협력 원리를 파기한다.

이에 대해 '사내'는 “혼자 있기가 싫습니다”라고 응답하는데, 이 역시 '안'의 발화와 유사한 종류의 '간접 화행(indirect speech act)'으로, 나를 혼자 두지 말아 달라는 의미를 지니고 있다. 그러나 '안'은 이에 대하여 “혼자 주무시는 게 편하실 거예요”라고 응답하며 사 내의 동반 요청을 거부한다. 상대의 의중을 알면서도 '혼자가 편할 것'이라고 규정하며 상대방을 압도하는 '안'의 발화는, 질의 격률에 대한 의도적 위반이다. 그는 '사내'의 간접 화행을 이해했으면서도 문면적 의미로만 수용하고, 이를 다시 자신의 목적에 따라 '편의'로 재구성함으로써, 각방 배정에 대한 의지를 관철해 냈다.

소통의 불협화음은 제3층위에서 진술된 '나'의 말을 통해 기호학적 으로 심화된다. 2장에서 언급했듯이, 이 소설은 1인칭

시점이므로 제 3층위의 화자인 서술자의 말이 대화 참여자인 '나'의 내면적 상념을 대리한다. 여관에 들어가며 서술자는 '모든 프로가 끝나버린 극장에 서 나오는 때'와 비슷한 감정을 느꼈음을 고백하고 '여관에 비한다면 거리가' 더 좋았다고 생각한다. 밤거리에서의 사건들이 지닌 피상적 면모와 허구적 특징을 극장의 프로그램에 비유한 것이다. 또, '안'이 각방을 제안하자 그곳이 '벽으로 나누어진' 상태임을 생각하는데, 이는 다만 방이 벽으로 나누어졌음을 말하는 것일 뿐만 아니라 인물들 간의 심리적 단절을 환유한 것이라고 할 수 있다. 즉, 이 장면에서 '나'의 서술은 밤의 시간 동안 버려진 서늘한 감각이 기호의 선택과 결합을 거쳐 표현된 결과라고 할 수 있는 것이다.

한편, 사내의 자살을 발견한 '안'과 '나'가 나누는 대화 장면은 화

용론적 기만과 체면 복구, 그리고 죄의식의 환유를 보여준다.

“그 양반 역시 죽어 버렸습니다.” 안이 내 귀에 입을 대고 그렇게 속 사였다./ “예?” 나는 잠이 깨끗이 깨어 버렸다./ “방금 그 방에 들어가 보았는데 역시 죽어 버렸습니다.” / “역시……” 나는 말했다. “사람들이 알고 있습니까?” / “아직까진 아무도 모르는 것 같습니다. 우선 빨리 도 망해 버리는 게 시끄럽지 않을 것 같습니다.” / “사실이지요?” / “물론 그렇겠죠.” / 나는 급하게 옷을 주워 입었다. 개미 한 마리가 방바닥을 내 발이 있는 쪽으로 기어오고 있었다. 그 개미가 내 발을 붙잡으려고 하는 것 같은 느낌이 들어서 나는 얼른 자리를 옮겨 디디었다. 밖의 이른 아침에는 싸락눈이 내리고 있었다. 우리는 할 수 있는 한 빠른 걸음으로 여관에서 떨어져 왔다./ “난 그가 죽으리라는 것을 알고 있었습시다.” 안이 말했다./ “난 짐작도 못했습니다.” 라고 나는 사실대로 이야기했다./ “난 짐작하고 있었습시다.” 그는 코트의 깃을 세우며 말했다. “그렇지만 어떻게 합니까?” / “그렇지요. 할 수 없지요. 난 짐작도 못 했는데…….” 내가 말했다./ “짐작했다고 하면 어떻게 하겠어요?” 그가 내게 물었다./ “씨팔것, 어떻게 합니까? 그 양반 우리더러 어떡하라는 건지…….” / “그러게 말입니다. 혼자 놓아두면 죽지 않을 줄 알았습시다. 그게 내가 생각해 본 최선의, 그리고 유일한 방법이었습니다.” / “난 그 양반이 죽으리라는 짐작도 못 했으니까요. 씨팔것, 약을 호주머니에 넣고 다녔던 모양이군요.” (104-105)

'안'의 첫 발화에 포함된 부사 “역시”는 선행 사태와의 일치 혹은 예측 가능성을 전제한다. 그러나 '안'은 자신이

언제부터 사내의 죽음을 예측했는지, 왜 침묵하고 있었는지에 대한 정보를 생략하여 '양의 격률'을 위반했다. “예?”라는 나의 반응에 이어 말한 “방금 그 방에 들어가 보았는데 역시 죽어 버렸습니다”는 '안'이 '사내'가 죽을 것이라고 생각하고 있었다는 것과 이미 그의 죽음을 확인했다는 정보를 제공한다. 이때 사용된 보조동사 '-버리다'는 '사내'의 죽음에 대한 '안'의 정서적 거리감을 표시하는 동시에 '죽음'이라는 사건을 건조하게 전달하게 만드는데, 이는 '방식의 격률'에 대한 위반으로서 '안'이 자신의 도덕적 책임을 차단하고 싶어한다는 것을 드러낸다. 이어지는 두 사람의 대화는 도덕적 파산으로 손상된 자아를 수습하려는 '체면 복구(Face-saving)'의 시도이자 '정정 과정'이다 (Goffman, 앞의 책, p.13). 안은 사내의 죽음알 자신이 '알고 있었'던 것을 밝힌 앞의 발화로 인하여 기만적 태도와 도덕적 파산의 위기를 마주하게 되었으나, 곧이어 “난 짐작하고 있었습니다. 그렇지만 어떻게 합니까?”라는 문장을 통해 '알고 있었'음을 '짐작'으로 완화하고 자신의 무력감을 표명한다. 이는 손상된 자신의 체면을 부분적으로 회복하려는 정교한 전략이다. 이어서 그는 자신이 한 행동이 “생각한 최선의, 그리고 유일한 방법”이었다고 말하는데, 이는 과도한 수식이라는 점에서 '양의 격률'에 대한 위반이다. 그가 이렇게 말한 이유는 아마 자신의 행위를 정당화하여 체면을 유지하고자 했기 때 문이다. 그러나 그는 양의 격률을 위반함으로써 함의를 생성했고, 이로 인하여 말의 신뢰성을 상실하게 되었다. 하지만 '나'는 '안'의 말을 분석적으로 인지할 여유가 없다. 그 자신도 '사내'의 죽음으로부터 올 수 있는 책임을 회피하기 위해 “짐작도 못 했다”는 말을 하기 바쁘다. 이에 그는 '안'이 보여주는 여러 허점에도 불구하고 그의 논리에 동조하게 되는데, 이는 두 인물이 모두 경찰 조사라는 치명적인 체면 위협 행위(FTA)에서 벗어나려 한다는 점에서 공모 관계에 있기 때문이다. 그러나 이러한 상황에 대해 서술자인 '나'는 내면의 죄책감과 관계의 비열함에 대한 서늘한 감정을 진술하며, 이는 '개미'와 '싸락눈'을 통해 형상화된다.

소설의 결말부에 제시된 이별 담화는 채트먼(Chatman, 한용환 역, 앞의 책)의 제4층위에서 발생한 담화 붕괴가 어떻게 전체 서사에 대한 의미를 형성하는지 보여주는 결정적 장면이다.

“김 형, 우리는 분명히 스물다섯 살짜리죠?” / “난 분명히 그렇습니다.” / “나도 그건 분명합니다.” 그는 고개를 한번

기웃했다./ “두려워 집니다.” / “뭐가요?” 내가 물었다./ “그
뭔가가, 그러니까...” 그가 한 숨 같은 음성으로 말했다. “우리가
너무 늙어 버린 것 같지 않습니 까?” / “우린 이제 겨우 스물다섯
살입니다.” 나는 말했다./ “하여튼...” 하고 그가 내게 손을
내밀며 말했다./ “자, 여기서 헤어집시다. 재미 많 이 보세요.”
하고 나도 그의 손을 잡으며 말했다. (105~106)

고프만(Goffman, 앞의 책)의 관점에서 보면 이 장면은 부정적
체 면 보호 전략이 무너지고, 누적된 방어 기제의 피로가 노출되는
지점 이다. 냉혹하고 방어적인 지식인의 모습을 보이며 상황을
통제하려 했던 ‘안’은 “두려워 집니다”라는 고백을 통해
자신의 내적 감정 상태 를 표출하였다. 이어진 발화의 ‘너무
늙어 버린 것’은 신체적 노화를 뜻하는 것이 아니다. 그것은
선술집에서부터 여관까지, 스스로를 보 호하기 위해 수행해 온
타자 배척과 방어적 체면 관리 전략에 대한 피로도, 즉 ‘감정
능력의 철저한 소진 상태’를 함의한다.

안의 고백에 대해 ‘나’는 “우린 이제 겨우 스물다섯
살입니다”라고 응답하는데, 이때 부사 ‘겨우’는 두 가지로
해석이 가능하다. 하나는 문면적 의미에 대한 응답으로서 젊음을
강조하는 말로 보는 것이다. 그리고 다른 하나는 ‘나’가 ‘
안’의 질문의 뜻을 알면서도 ‘관련성의 격률’을 의도적으로
위반하여 그 함의를 강화하는 말, 즉 ‘물리적으로 스물
다섯이지만 내면은 돌이킬 수 없이 늙어 버린 상태’라는 역설적
의미를 지닌 말로 해석할 수도 있다. 후자로 해석한다면 이들 의
대화는 이들의 대화는 의도적 격률 위반을 통한 자조이자 실질적
인 담화 붕괴의 선언이라고 할 수 있을 것이다.

마지막 인사 장면에서 ‘안’은 “하여튼...”이라는 미완결
발화와 함 께 손을 내밀고, ‘나’는 “자, 여기서 헤어집시다.
재미 많이 보세요.”라고 응답하며 그 손을 잡는다. 이 발화는 제4
층위 담화의 실질적 종 결 지점이다. 제4층위 인물 발화의 차원에서
보면, ‘나’는 상대의 손 을 잡으며 작별의 의례를 수행하고
있으며, 이 발화는 그 의례의 언 어적 형식으로 기능한다. 그러나
이 발화가 놓인 자리를 주목해야 한 다. ‘안’의 “하여튼...”은
선행하는 모든 발화를 단 한 어절로 봉인했

다. 이는 발화를 미완결 상태로 종결하려고 했다는 점에서
양의 격률 착취이다. 이 봉인의 직후에 “재미 많이 보세요”
가 배치된다. 내포 작가는 사내의 죽음을 “하여튼”으로 처리한
담화의 바로 다음 자리 에 ‘재미’라는 표현을 위치시킴으로써,

인물 스스로는 자각하지 못하는 구조적 공백을 독자의 층위에서 노출한다. 채트먼의 모델에 따르면, 제4층위의 인물은 자신의 발화가 어떤 문맥 위에 놓여 있는지를 의식하지 못한다. 내포 작가의 설계는 바로 그 무자각의 구조 자체를 텍스트 표면에 새긴다. 즉, “재미 많이 보세요”가 생성하는 공허함은 내포 작가의 배치로부터 온다. 이 발화는 그렇게 제4층위 담화를 중 결하는 동시에, 제2층위의 메타적 담론이 가장 압축적으로 수행되는 지점이 된다

IV. 방어적 담화의 층위 간 전이와 소외의 서사적 형상화

지금까지 이 연구에서는 「서울 1964년 겨울」의 제4층위 담화가 선 술집 장면에서 여관 장면까지 일관된 방어적 담화 전략으로 직조되어 있음을 분석하였다. 선술집 장면에서 ‘나’와 ‘안’은 인접 쌍의 형 식적 완결성을 유지하면서도 공유된 함축을 전면 회피했으며, 중국집 과 거리 장면에서는 사내의 절박한 과잉 진술과 두 청자의 단답이 수 직적 정보량의 비대칭을 구성했다. 여관 장면에서는 간접 화행의 무 력화를 통한 각방 배정, “역시”라는 부사를 통한 사후 고백, 그리고 “우리가 너무 늙어 버린 것 같지 않습니까”라는 실존적 자조를 통해 방어적 담화 전략이 파국적 단절로 귀결되는 양상을 확인했다. 주목 할 점은 이러한 전략들이 단순히 제4층위 인물 발화의 영역에만 머 물지 않는다는 것이다.

앞서 살펴본 것과 같이 1인칭 시점으로 진행되는 이 서사의 특성 상 4층위의 대화 참여자인 ‘나’는 3층위의 서술자와 동일한 주체이다. 그런데 서술자인 ‘나’의 문체를 분석해 보면 인물·사건·상황의 내 면적 의미와 감정을 그를 환유하는 사물·행위·상태의 나열로 대체하는 패턴을 확인할 수 있다. 그 대표적 사례는 <표 2>와 같다.

이 환유적 서술 전략이 가장 전형적으로 수행된 곳은 중국집에서

거리로 나선 직후의 묘사이다.

“중국집에서 거리로 나왔을 때는 우리는 모두 취해 있었고, 돈은 천 원이 없어졌고, 사내는 한쪽 눈으로는 울고 다른 쪽 눈으로는 웃고 있 었고, 나는 ‘악센트 짙는 문체를 모두 틀려 버렸단 말야’ 라고 중얼거리 고 있었고, 거리는……소주 광고는 부지런히, 약 광고는 게으름을 피우 며 반짝이고 있었고……”

표 2 서술자 '나'의 문체 유형: 환유적 거리두기

장소	원문 구절 (예시)	패턴	거리두기 효과
선술집	오텡과 군참새와 세 가지 종류의 술 등을 ...	사물 나열형	분위기나 내면 서술 없이 인접 사물 열거로 전달, 초기부터 환유 문체 확립
선술집	흙물은 우리의 발밑에서 다시 얼어붙기 시작했다. 쇠가죽으로 지어진 내 검정 구두는 ...	상태 연쇄형	기온 변화와 감각만 나열, 정서의 은유화 도약 없음
선술집	도수 높은 안경을 쓴 안(安)이라는 대학원생과 ... 가난뱅이라는 것만은 분명하여...	속성 나열형	외적 속성으로 인물 규정, 인물 내면 심리 생략
중국집 후	취해 있었고, 돈은 ... 었고, 사내는 ... 었고, 나는 ... 었고, 거리는 ...	병렬 나열형	인물 상태 · 도시 풍경을 동등한 층위에 병치, 긴장을 무감각하게 나열
여관	할 수 있는 한 빠른 걸음으로	행위	죽음으로부터의 도주를
후	여관에서 떨어져 갔다.	서술형	물리적 행위로만 서술, 죄책감 · 공포 · 슬픔의 생략

' ~있고'를 통해 서술자는 인물의 심리 상태, 도시의 풍경, 상업 광고 등을 문법적으로 동등한 자리에 위치시킨다. '사내는 한쪽 눈으로 는 울고 다른 쪽 눈으로는 웃고 있었고'라는 말은 그의 절박함을 드러내는 만큼 생명의 긴장을 함축하지만, 제3층위의 서술자는 이를 나의 중얼거림과 거리의 광고들을 병치시킴으로써 무력화한다. 네온사인 광고의 명멸이 인물의 생사가 걸린 비극과 동일한 문법적 무게를 획득하는 이 서술은 '사내'로부터 느꼈을 수 있고 느꼈어야 할 감정을 사물에 대한 환유와 함께 제시함으로써 거리두기를 수행하는 면모를 선명하게 드러낸다.

위와 같은 제3층위의 문체 전략은 제4층위에서 '나'와 '안'이 사내의 감정적 발화에 짧게 대답하며 상호작용적 연루를 차단했던 부정적 체면 보호 전략과 구조적 동형(homology)을 이룬다. 제4층위의 인물들이 의도적 격률 위반과 체면 방어를 통해 타인의 세계로 진입하기를 거부했다면, 제3층위의 서술자 '나'는 환유적 사물의 나열을 통해 사건의 윤리적 의미망으로부터 스스로를 분리해낸다. 그런 의미에서 결말부 서술인 "우리는 할 수 있는 한 빠른 걸음으로 여관에서 멀어져 갔다"는 이 동형 구조의 최종 형태라고 할 수 있을 것이다. '나'는 사내의 자살이라는 파국적 사건 앞에서도 죄책감이나 두려움 같은 도주의 동기를 제시하지 않고, 다만 발걸음이라는 물리적 행위만으로 이 장면을 서술하고 있기 때문이다.

제4층위의 방어적 담화 전략과 제3층위의 환유적 서술 문체가 동형 구조를 이룬다는 사실은 곧 제2층위를 주관하는 내포 작가의 의도적 설계를 시사한다. 채트먼(Chatman, 한용환 역, 앞의 책, pp. 216~266)에 따르면, 내포 작가는 텍스트 전체를 조직하고 의미를 부여하는 숨은 원리로 기능한다. 작품 속 인물들은 자신이 구사하는 전략을 명확하게 자각하지 못하며, 서술자 역시 자신의 서술이 그 전략을 반복하고 있음을 명시적으로 설명하지 못한다. 그러나 내포 작가는 바로 그 구조 자체를 텍스트 표면에 노출시킴으로써 독자에게 진실을 폭로한다. 즉, 제4층위의 소통 불가능성과 제3층위의 무감각한 서술이 동일한 방어논리, 즉 타자에 대한 극단적 외면을 공유하고 있음을 독자가 통찰하도록 텍스트를 배치하는 것, 이것이 이 소설에서 내포 작가의 메타적 담론이 작동하는 방식이다. 이러한 구조를 통해 「서울 1964년 겨울」은 1964년 서울의 자본주의적 폭력과 지식인의 무기력을 재현하는 데 그치지 않고, 그 무기력과 단절이 작동하는 '언어 구조 자체'를 화용론적 담화 파탄과 기호학적 환유 문체로 텍스트 내에 완벽하게 형상화함으로써 한국 현대 단편 소설의 미학적 가능성을 혁신적으로 확장하였다.

본 연구는 채트먼(Chatman, 앞의 책)의 서사 구조 이론을 거시적 틀로 삼고, 그라이스(Grice, 앞의 책)의 협력 원리, 고프만(Goffman, 앞의 책)의 체면 이론을 필두로 한 화용론적 분석 방법론과 야콥슨

(Jakobson, 앞의 책)의 기호학적 두 축을 결합하여 「서울, 1964년 겨울」의 인물 대화와 서술자의 진술을 분석하였다. 이는 이 작품의 내포작가가 어떤 방식으로 1960년대의 감수성을 보여주고 있는지를 확인하는 방식이기도 하였다.

여러 학자들의 화용론적·기호학적 분석 이론을 교차 적용하여 인 물 발화와 서술자 묘사의 구조적 연관성을 분석한 본 연구는, 기존의 서사 문체 연구에 담화 분석 방법론을 도입한 사례로서 연구적 의의 를 지닌다. 다만, 이 연구는 단일 텍스트의 연구라는 한계를 지니므 로 향후 김승옥의 다른 작품군으로의 분석 대상을 확장하고 동시대 작가들의 소설과 비교 담화 분석하는 등의 연구가 후속되어야 할 것 이다. 이 연구가 개진된다면 문학 텍스트의 문체 연구와 화용론적 담 화 분석 간의 융합적 발전을 위한 토대를 형성할 수 있을 것으로 기 대된다.

참고문헌

1. 김승옥. 서울, 1964년 겨울 // 무진기행. 서울 : 더클래식, 2017.
2. 김명석. 김승옥 소설의 감수성과 일상성. 서울 : 푸른사상, 2004. 320 p.
3. 김태조. 김승옥 단편소설 연구 : 석사학위논문. 서울 : 고려대학교 대학원, 2011. 89 p.
4. 김현. 구원의 문학과 개인주의 // 사회와 윤리. 서울 : 일지사, 1974. P. 383-402.
5. 김혜련. 〈서울, 1964년 겨울〉의 문체론적 분석 // 동악어문학. 1995. Vol. 30. P. 379-412.
6. 박진영. 1960년대 ‘문학주체’의 형성과 문체의 변화 // 열린정신 인문학연구. 2014. Vol. 15, No. 1. P. 167-186.
7. 서은혜. 김승옥 소설의 대화적 담론성과 정치적 (무)의식 // 현대소설연구. 2018. Vol. 70. P. 75-116.
8. 유종호. 감수성의 혁명 // 비순수의 선언. 서울 : 민음사, 1995. P. 424 - 430.
9. 이병현. 김승옥 소설의 문체 // 우리어문연구. 2009. Vol. 34. P. 461 - 500.
10. 장석원. 김승옥 소설의 문체 연구 // 어문론집. 2005. Vol. 52. P. 341 - 372.
11. 최인자. 김승옥 소설 문체의 사회시학적 연구 // 현대소설연구. 1999. Vol. 10. P. 359-378.
12. Brown P., Levinson S. C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 345 p.
13. Chatman S. 이야기와 담론: 영화와 소설의 서사구조 / trans. by Han Yong-hwan. Seoul : Pureunsasang, 2006. 312 p.

14. Goffman E. On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction // Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. New York : Anchor Books, 1967. P. 5–45.

15. Grice H. P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts / eds. P. Cole, J. L. Morgan. New York : Academic Press, 1975. P. 41–58.

16. Jakobson R. Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances // Fundamentals of Language / R. Jakobson, M. Halle. The Hague : Mouton, 1956. P. 55–82.

논 문 접 수 일	20〇〇년 〇〇월 〇〇일
심 사 완 료 일	20〇〇년 〇〇월 〇〇일
게 재 확 정 일	20〇〇년 〇〇월 〇〇일

**POLITICAL AND DIPLOMATIC RELATIONS
BETWEEN UKRAINE AND ASIAN COUNTRIES
IN THE CONTEXT OF COOPERATION
IN THE FIELD OF EDUCATION (2022–2026)**

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-8>

Muzychenko Ganna,

*Doctor of Political Science, Professor, Vice-rector for scientific work,
State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine*

Email: muzychenko@pdpu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7890-9615>

Ding Xin,

*Professor, Deputy Director for International Affairs Department,
Harbin Engineering University, Harbin, China*

email: winerdx@163.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4523-5212>

Abstract. *This chapter analyzes Ukraine’s educational diplomacy toward Asia during 2022–2026 amid a full-scale war that has brought about a profound transformation of the country’s foreign policy. During this period, education evolved from a supporting element of international relations into an independent instrument of public diplomacy and strategic influence. The relevance of this study stems from the fact that since 2022, Ukraine has been actively diversifying its international ties, paying particular attention to cooperation with Asian states – specifically Japan, China, the Republic of Korea, India, and ACEAH countries – while the educational dimension of these relations remains underdeveloped in academic discourse. An additional factor is the recent developments of 2025-2026, which open up new opportunities for trilateral cooperation in the EU – Ukraine – Asia format.*

The object of this study is Ukraine’s relations with Asian countries, and the subject is the educational component of these relations during the 2022–2026 period. The state institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky” was selected as a case study, which allows us to demonstrate the implementation of various models of educational diplomacy at the level of a regional institution of higher education. The theoretical foundation is J. Nye’s concept of “soft power,” which emphasizes the role of education in shaping a state’s international

appeal, as well as the distinction between educational cooperation as a practice and educational diplomacy as a foreign policy tool. The study also draws on concepts of the internationalization of education, universities as independent actors in international relations, and approaches to analyzing interdependence. Methodologically, the work combines comparative, systemic, and case study methods, as well as content analysis of documents and programs, integrating retrospective analysis with trend forecasting.

The study identifies several models of educational diplomacy. The Japanese approach represents a model of infrastructural solidarity, which involves investment in both educational content and physical infrastructure, as well as research collaboration. The Republic of Korea implements a model of transferring state development expertise through vocational education, digitalization, and cultural diplomacy. The Chinese case demonstrates a combination of active educational interaction with tightening regulatory restrictions, creating a paradoxical interdependence. India serves as an example of a partnership free of political conditions, in which educational issues take on significance at the level of interstate dialogue. Cooperation with ACEAH countries is characterized by uneven institutional frameworks and significant regional diversity. Maritime education is examined separately as an area where Ukraine is losing ground to Southeast Asian nations after 2022.

The main findings of the study are that the war served as a catalyst for the transformation of education into a strategic resource in international relations, with educational ties proving to be more resilient than other forms of cooperation. Educational diplomacy functions as a regulatory platform where technical issues are elevated to the level of intergovernmental negotiations. European integration facilitates the development of cooperation with Asian partners through the formation of trilateral formats. Universities act as independent actors in international relations, capable of implementing flexible partnership strategies, while education in general serves as a stabilizer of international relations in times of crisis.

This study fills an important gap in domestic scholarship by offering a systematic approach to analyzing Ukraine's educational diplomacy in Asia and formulating new analytical models. At the same time, it has certain limitations related to the preliminary nature of some of the data and the predictive nature of certain conclusions. The prospects for the development of educational diplomacy are outlined in the short-, medium-, and long-term: from the institutionalization of cooperation and the updating of the regulatory framework to attracting investment, restoring academic mobility,

and Ukraine's further integration into global educational networks. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results to shape state policy, university strategies, and further research in the field of international educational cooperation.

Keywords: international relations, public diplomacy, educational diplomacy, soft power, international educational cooperation, internationalization of higher education, academic mobility, universities as actors in international relations.

교육 분야 협력 맥락에서의 우크라이나와 아시아 국가 간 정치·외교 관계(2022~2026)

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-8>

무진첸코 간나,
정치학 박사, 교수, 연구부총장,
우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 우크라이나, 오테사
Email: muzychenko@pdp.edu.ua ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7890-9615>

정 신
교수, 중국 하얼빈공정대학교 국제협력처 부처장
(국제업무 담당 부처장),
중국 하얼빈 Email: winerdx@163.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4523-5212>

국문초록. 본 연구는 2022~2026년 전면전 상황 속에서 변화한 우크라이나의 대아시아 교육외교를 분석하고, 국제관계에서 교육이 수행하는 전략적 기능과 외교적 의미를 규명하는 것을 목적으로 한다. 2022년 전쟁 발발 이후 우크라이나의 외교정책은 근본적인 전환을 겪었으며, 교육은 단순한 국제협력의 보조 수단을 넘어 공공외교 및 국가 소프트파워를 실현하는 핵심 정책 도구로 부상하였다. 특히 우크라이나는 국제적 고립을 극복하고 협력 다변화를 추진하는 과정에서 일본, 중국, 대한민국, 인도, 동남아시아국가연합(ASEAN) 국가들과의 교육협력을 강화하고 있으나, 해당 영역은 기존 학술연구에서 체계적으로 다루어지지 못한 한계를 가진다. 또한 2025~2026년 국제정세 변화는 EU-우크라이나-아시아 간 삼자협력 구조의 형성을 촉진하는 새로운 환경을 제공하고 있다.

연구 대상은 우크라이나와 아시아 국가 간 국제관계이며, 연구의 초점은 2022~2026년 기간 동안 전개된 교육협력과 교육외교의 구조 및 실천 양상이다. 사례연구로는 우신스키 국립 남우크라이나 사범대학교를 선정하여, 지역 거점 국립대학 수준에서 교육외교가 어떻게 구현되고 국제협력 네트워크가 형성되는지를 분석하였다. 이론적 기반으로는 Joseph S. Nye의 소프트파워 이론을 중심으로 교육이 국가의 국제적 매력과 영향력 형성에 기여하는 메커니즘을 검토하였다. 더불어 교육협력과 교육외교를 개념적으로 구분하고, 교육의 국제화, 대학의 국제관계 행위자성, 그리고 상호의존성 이론을 분석틀로 활용하였다. 연구방법은 비교분석, 체계분석, 사례연구, 내용분석을 포함하며, 과거 데이터 분석과 미래 전망 분석을 통합적으로 적용하였다.

분석 결과, 국가별로 상이한 교육외교 모델이 확인되었다. 일본은 교육 콘텐츠 개발, 연구협력 및 교육 인프라 지원을 결합한 '인프라 연대형 교육외교' 모델을 구현하고 있다. 대한민국은 직업교육, 디지털 전환 및 문화외교를 기반으로 국가 발전 경험을 이전하는 발전협력형 모델을 보여준다. 중국의 경우 활발한 교육교류 확대와 동시에 규제 강화가 병존하는 구조로 나타나 교육협력의 상호의존성과 제약이 공존하는 특징을 보였다. 인도는 정치적 조건성이 낮은 협력 구조를 통해 교육을 국가 간 신뢰 구축 및 외교 의제의 주요 영역으로 발전시키고 있다. ACEAH 국가들과의 협력은 제도적 불균형과 국가별 다양성이 동시에 존재하는 비균질적 협력 구조로 나타났다. 또한 해양교육 분야에서는 전쟁 이후 우크라이나의 경쟁력이 동남아시아 국가들에 비해 상대적으로 약화된 것으로 분석되었다.

연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 전쟁은 교육을 국제관계의 전략적 자원으로 전환시키는 결정적 계기로 작용하였다. 둘째, 교육협력은 정치·경제적 협력보다 높은 지속성과 회복력을 보이며 국제관계 안정화 기능을 수행하였다. 셋째, 교육외교는 기술적·행정적 협력 사안을 정부 간 협상 의제로 전환하는 제도적 조정 메커니즘으로 기능하였다. 넷째, 유럽통합 과정은 아시아 국가들과의 삼자협력 확대를 가능하게 하는 구조적 기반으로 작용하였다. 다섯째, 대학은 국제관계의 수동적 기관이 아니라 능동적 행위자로서 다양한 외교 전략을 수행할 수 있는 주체로 확인되었다.

본 연구는 우크라이나의 대아시아 교육외교를 체계적으로 분석하고 새로운 분석모델을 제시함으로써 관련 연구의 이론적 공백을 보완한다는 의의를 가진다. 동시에 일부 자료의 예비적 성격과 전망적 분석에 따른 한계도 존재한다. 향후 교육외교는 제도화 단계의 심화, 법·제도적 기반 정비, 국제 학술교류 확대, 투자 유치 및

글로벌 교육 네트워크 통합을 중심으로 발전할 것으로 전망된다. 본 연구의 결과는 국가 교육외교 정책 수립, 대학 국제화 전략 개발 및 국제교육협력 분야의 후속 연구를 위한 기초자료로 활용될 수 있다.

주제어: 교육외교, 공공외교, 소프트파워, 국제교육협력, 고등교육 국제화, 학술교류, 우크라이나-아시아 관계, 대학의 국제관계 행위자성.

Introduction. In today's context of globalization and the transformation of international relations, education is increasingly emerging as a key instrument of states' foreign policy and a determining factor in their international competitiveness. In the 21st century, educational diplomacy has become an integral part of public diplomacy, enabling states to build a positive image, develop international ties, and strengthen their positions in the global scientific and educational landscape. This is particularly relevant given the growing role of "soft power" as a means of achieving strategic goals in international relations.

The relevance of this study stems from the profound changes that have taken place in Ukraine's political and diplomatic relations since the start of the Russian Federation's full-scale invasion in 2022. The war has led not only to a transformation of the domestic education system but also to a reorientation of Ukraine's foreign policy, including the intensification of cooperation with new regional partners. In this context, Asian countries are taking on particular significance as a promising direction for political, economic, and humanitarian cooperation. Educational cooperation with countries such as Japan, China, India, the Republic of Korea, and the nations of Southeast Asia is becoming a vital tool for expanding international support for Ukraine, facilitating knowledge exchange, and integrating into global networks of science and education.

At the same time, scholarly analysis of the political and diplomatic aspects of Ukraine's educational cooperation with Asian countries remains underdeveloped. Most studies focus on specific areas of cooperation or are fragmentary in nature, which prevents the formation of a comprehensive understanding of educational diplomacy as an element of Ukraine's international policy. This necessitates a comprehensive study of this issue, taking into account contemporary challenges and transformations.

Literature Review. Current academic discourse views Ukraine's educational cooperation with Asian countries as an important tool of foreign policy and public diplomacy, one that has taken on particular significance following the Russian Federation's full-scale invasion in 2022.

Studies document the destruction of educational infrastructure, the mass displacement of students and faculty, and the shift to distance learning (Martynets et al., 2024). Under these conditions, international partnerships have become crucial, enabling the continuity of the educational process and ensuring its quality (Zayachuk, 2025). At the same time, the war has served as a catalyst for the development of new forms of internationalization, particularly online education and international digital academic platforms (Smyslova, 2025). In this context, Ukraine's integration into the global educational space is viewed as a crucial element of its post-war recovery strategy (Debych, 2023).

Under these conditions, education is transforming from a secondary area of international cooperation into a strategic resource that simultaneously fulfills humanitarian, communicative, and geopolitical functions. In particular, the foreign literature emphasizes that the war has caused a global crisis in the field of education, as it "disrupted educational aspirations for more than five million children and youth" (Tamtik & Felder, 2024, p. 164). This, in turn, has spurred international partnerships, including cooperation with Asian countries.

Educational cooperation is viewed as an important tool of public diplomacy and "soft power," enabling states to cultivate a positive international image and strengthen their position in global politics. Educational diplomacy is defined as the strategic use of educational programs, academic exchanges, and research initiatives to foster international cooperation and advance national interests (Jaggi et al., 2024). In this context, international education is increasingly integrated into states' foreign policies and interacts with security and geopolitical factors (Desai Trilokekar & El Masry, 2022).

Ukraine's cooperation with Asian countries is of particular importance, serving as a strategic direction for the diversification of international relations. In particular, Japan is one of Ukraine's key partners in the fields of education, science, and reconstruction. Japanese support is aimed at developing educational infrastructure, training

teachers, and ensuring access to education for children affected by the war (UNESCO, 2025). At the same time, Japanese universities are actively accepting Ukrainian students, demonstrating educational diplomacy as an effective tool for international solidarity (JapanGov, 2022). Research highlights that Ukrainian-Japanese relations have taken on the character of a strategic partnership encompassing the educational, technological, and scientific spheres (Szczepanska et al., 2025; Polishchuk, 2024).

Equally important is the area of cooperation with China, which is characterized by its systematic nature and institutional depth. The academic literature notes that Ukrainian-Chinese collaboration encompasses academic mobility, joint research, and educational projects (Popova, 2024). As Wang (2024) demonstrates, university partnerships facilitate the integration of both countries into the global educational landscape and form the foundation for long-term scientific cooperation.

Expanding the study also allows for the inclusion of other important regional areas, notably India, the Republic of Korea, and the countries of Southeast Asia. India actively uses education as a tool for international cooperation and diplomacy, developing academic networks and educational programs on a global scale (Jaggi et al., 2024). Cooperation with South Korea and ACEAH countries holds significant potential in the fields of technological education, digital innovation, and human capital development, aligning with current trends in global educational integration (Desai Trilokekar & El Masry, 2022).

The institutional dimension of educational diplomacy is defined by Ukraine's regulatory framework. Ukraine's Public Diplomacy Strategy for 2021–2025 establishes education and science as key instruments for shaping a positive image of the state and promoting its interests abroad. At the same time, Ukraine's Higher Education Development Strategy for 2022–2032 identifies integration into the global educational landscape as one of its priority areas, with a focus on developing academic mobility and international cooperation. The Law of Ukraine “On Education” and the Law of Ukraine “On Higher Education” establish the legal framework for achieving these strategic goals.

Summarizing the approaches of Ukrainian and foreign researchers, it can be stated that educational cooperation is increasingly viewed

as a component of educational and public diplomacy. Contemporary research highlights a trend toward shifting the focus from traditional forms of “hard diplomacy” to the use of “soft power” tools, among which education plays a key role (Mietule et al., 2024). In this context, Ukraine’s integration into the Asian educational space in 2022–2026 is taking place through a combination of two interrelated processes: the preservation of national academic autonomy and adaptation to the demands of the global knowledge market.

Accordingly, the revitalization of Ukraine’s educational diplomacy in the Asian region is taking on new strategic significance.

At the same time, an analysis of academic sources allows us to identify a number of key trends and challenges in the study of Ukraine’s educational cooperation with Asian countries.

First, education is undergoing a transformation from a supporting component of international cooperation into an independent tool of foreign policy and public diplomacy. Education is increasingly being used to forge international partnerships, strengthen political ties, and advance national interests.

Second, a key trend is the growing role of the digitalization of education and online internationalization. Amid the war, it was precisely these remote formats that ensured the preservation of Ukraine’s academic ties with international partners. At the same time, the academic literature has not yet sufficiently analyzed the effectiveness of these mechanisms, which opens up opportunities for further research.

Third, there is an uneven focus on regional areas of cooperation. Relations with Japan and China have been the most extensively studied, while the potential for cooperation with India, South Korea, and the countries of Southeast Asia remains under-explored in academic discourse.

Fourth, there is insufficient analysis of the relationship between education and security issues. Educational cooperation can serve not only as a tool for humanitarian support but also as a mechanism for fostering international solidarity and countering information threats; however, these issues have not yet been adequately addressed from a theoretical perspective.

Fifth, there is a gap between the goals declared in policy documents and the practical implementation of educational diplomacy. Despite the existence of strategic documents, the mechanisms for their

implementation in the context of the Asian region require further development.

Statement of Objectives and Tasks. Based on the literature review, the objective of this study is to conduct a comprehensive analysis of Ukraine's educational diplomacy toward Asia during the 2022–2026, specifically to define its role as an instrument of public diplomacy and “soft power,” to examine the main forms and mechanisms of educational cooperation with Asian countries, as well as to identify key trends, challenges, and strategic prospects for the development of Ukraine's international educational cooperation.

The object of the study is Ukraine's political and diplomatic relations with Asian countries. *The subject* of the study is educational cooperation as a component of political and diplomatic interaction between Ukraine and Asian states during the period 2022–2026.

In accordance with the stated objective, the *following tasks* must be addressed in this work:

- To explore the theoretical and methodological foundations of educational diplomacy as an instrument of public diplomacy and “soft power” within the system of international relations.
- To analyze the impact of the full-scale war of 2022 on the transformation of Ukraine's educational system and its international cooperation.
- to examine Ukraine's legal framework in the field of educational diplomacy, specifically the provisions of the Public Diplomacy Strategy, the Higher Education Development Strategy, and relevant legislation;
- to characterize the main directions and forms of Ukraine's educational cooperation with Asian countries, including academic exchanges, joint research projects, and institutional collaboration;
- to conduct a comparative analysis of Ukraine's cooperation with specific Asian countries (Japan, China, India, the Republic of Korea, and others), taking into account their specific characteristics and levels of development;
- to determine the role of digitalization and the online internationalization of education in the development of Ukraine's educational ties with Asian states in the context of the war;
- to identify key challenges and constraints to the development of Ukraine's educational diplomacy in the Asian region and outline

prospects for deepening Ukraine's educational cooperation with Asian countries in the post-war period.

The methodological foundation of this study consists of a set of general and specialized approaches aimed at a comprehensive examination of political and diplomatic relations between Ukraine and Asian countries in the context of educational cooperation during the 2022–2026 war. The study is based on an interdisciplinary approach that combines principles from the theory of international relations, public diplomacy, educational policy, and globalization studies.

The theoretical foundation of the work is provided by the concepts of “soft power” and public diplomacy, according to which education is viewed as a tool for shaping a state's international image and promoting its interests at the global level. Within the institutional approach, the study examines the role of government agencies, international organizations, and educational institutions in shaping and implementing Ukraine's educational diplomacy. The systemic approach allows for viewing educational cooperation as a component of a broader system of international political and diplomatic relations, as well as identifying interconnections between educational, political, and security processes.

A number of general scientific methods were employed in the course of the research. In particular, the analytical method was used to examine academic sources, legislative acts and international documents governing Ukraine's educational cooperation with Asian countries. The synthetic method enabled the generalisation of the findings and the formation of a comprehensive picture of the current state and trends in the development of educational diplomacy. The inductive method was used to draw generalisations based on individual facts and cases of cooperation, whilst the deductive method was used to test theoretical propositions against practical evidence.

Among the specialised methods, the comparative method plays an important role; it is used to analyse the characteristics of Ukraine's cooperation with various Asian countries (Japan, China, India, the Republic of Korea and the countries of South-East Asia). This makes it possible to identify common and distinctive features, as well as to assess the effectiveness of different models of interaction. The historical-logical method is used to study the evolution of Ukraine's educational cooperation with Asian states, in particular the changes caused by the full-scale war.

The content analysis method was used to examine official documents, development strategies, international reports and publications relating to education policy and diplomacy. This made it possible to identify the key directions of Ukraine's state policy, as well as to determine the role of education in shaping international relations. The case study method was used for a detailed analysis of specific examples of cooperation (in particular with Japan and China), which allowed for the concretisation of general theoretical propositions.

Given the specific nature of the period under study, the method of systems analysis plays a significant role, allowing for an assessment of the war's impact on the transformation of educational cooperation, as well as the identification of new trends, such as the digitalisation of education and online internationalisation. The prognostic method is applied to formulate conclusions regarding the prospects for the development of Ukraine's educational diplomacy in relations with Asian countries in the post-war period.

The South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Ushynsky Univesity) occupies a special place in the study, having been selected as a cross-cutting institutional case study. This choice is determined by three interrelated criteria. Firstly, the university represents a typologically significant example of a regional pedagogical institution that is actively integrating into the international educational space in wartime conditions—that is, it acts as a representative of a broad segment of Ukraine's higher education system that remains overlooked by research, which focuses predominantly on leading universities in the capital. Secondly, Ushynsky University has a documented track record of educational cooperation with several key Asian partners simultaneously—Japan (through the “Eurasian Commonwealth: Ukraine as a crossroads of Europe and Asia” project), China (through the Confucius Institute and postgraduate programmes) and the Republic of Korea (through a partnership with Gyeongin National University of Education)—which allows for a comparative analysis of different models of educational diplomacy within a single institutional context. Thirdly, the university's geographical location in Odesa—a major Black Sea port city of strategic importance for engagement with Asian trade and logistics networks—lends the case study additional regional specificity. Accordingly, the Ushynsky University functions in

the text not as an end in itself, but as an analytical lens through which the implementation of educational diplomacy at the institutional level in various national contexts is examined.

Thus, the use of a comprehensive methodology and the combination of various research methods ensures a comprehensive analysis of political and diplomatic relations between Ukraine and Asian countries in the field of education, which allows for the substantiation of scientific conclusions and the identification of further directions for the development of international educational cooperation.

Educational diplomacy as an instrument of “soft power” and public diplomacy: conceptual foundations

In today's globalised world, education is becoming a vital instrument of international cooperation, facilitating not only the transfer of knowledge but also the formation of enduring political, economic and cultural ties between nations. The growing role of educational programmes, academic mobility and international research projects highlights the need for a theoretical understanding of the relationship between international cooperation in education and educational diplomacy as interrelated but not identical categories.

International cooperation in the field of education is viewed as a set of forms of practical interaction between higher education institutions, states and research institutions. It includes academic exchanges, joint research, the organisation of international conferences and the exchange of educational resources. As noted in the study, such cooperation is realised through 'international exchange of applicants... teachers... scientists; holding conferences... exchange of information' (Kiselova et al., 2020, n.p.). Thus, cooperation serves as an institutional form of organising educational and scientific processes on a global scale.

The significance of international cooperation in education is also driven by global challenges and strategic development goals. In particular, the need to ensure 'inclusive and equitable quality education' within the global agenda is highlighted (Yoshida, 2023, n.p.). This underscores that educational cooperation is not merely a tool for academic interaction, but also a means of implementing global education policy.

In contrast, educational diplomacy is of a more complex and multidimensional nature, as it integrates educational processes into the sphere of foreign policy. The academic literature emphasises that

'Education diplomacy involves the strategic use of education policies, programmes, and initiatives to foster international collaboration and promote a nation's interests globally' (Jaggi et al., 2024, n.p.). Thus, educational diplomacy entails the deliberate use of education as a means of influencing international relations and shaping a positive image of the state.

Furthermore, educational diplomacy fulfils an important communicative function, facilitating the development of intercultural dialogue. Through educational programmes and academic exchanges, strong social and cultural ties are formed between countries, which helps foster mutual understanding, trust, and long-term partnerships (Mietule et al., 2024).

In domestic academic discourse, educational diplomacy is viewed as a component of public diplomacy. In particular, its role in 'building partnerships... through scientific and educational exchange' is emphasised (Smirnova, 2022, n.p.). This allows educational diplomacy to be interpreted as a 'soft power' tool that influences the formation of a state's international standing.

Despite a significant number of common features, there are fundamental differences between international cooperation in education and educational diplomacy. Both phenomena use the same tools, such as academic mobility, exchanges and joint projects, yet their functional purposes differ. Cooperation is primarily focused on achieving educational and scientific outcomes, whereas educational diplomacy is aimed at realising a state's foreign policy interests. In this context, education is regarded as 'an ideal instrument of soft power' (Jaggi et al., 2024, n.p.), which underscores its significance in diplomatic activity.

An important characteristic is the hierarchical nature of the relationship between these concepts. International cooperation serves as the basic level of interaction, ensuring the practical implementation of educational initiatives, whereas educational diplomacy forms the strategic framework for utilising these initiatives in foreign policy. Thus, cooperation can be viewed as an instrumental component, and educational diplomacy as a conceptual and political level.

In today's world, universities are not merely educational and research institutions, but also active players in international relations. As de Wit et al. note, 'higher education institutions have become key actors in international relations' (de Wit et al., 2015, p. 34). This indicates the

transformation of traditional diplomacy into a multi-level system, where educational institutions act as full-fledged actors in international relations.

Thus, international cooperation in the field of education and educational diplomacy are in a relationship of functional interdependence. Cooperation creates a practical basis for the implementation of educational initiatives, whilst educational diplomacy ensures their strategic direction and integration into the foreign policy context. As a result, education emerges not only as a sphere of social development, but also as an important instrument of international policy, contributing to the strengthening of global dialogue and partnership.

The Impact of the 2022 full-Scale invasion on the transformation of Ukraine's education system and its international cooperation

The Russian Federation's full-scale invasion of Ukraine on 24 February 2022 marked a turning point, triggering a profound structural, institutional and functional transformation of the national education system. In the context of war, education ceased to fulfil an exclusively social and reproductive function and took on new significance as an element of national resilience, humanitarian policy and international cooperation.

One of the most significant consequences of the war was the destruction of educational infrastructure, accompanied by the mass displacement of students and staff and the relocation of universities. As Y. Zayachuk notes, 'the war has caused extensive disruption to higher education, including the destruction of facilities, forced displacement, and institutional instability' (Zayachuk, 2025, p. 137). This demonstrates the comprehensive nature of the war's impact on all elements of the education system.

In response to these challenges, there was an accelerated digitalisation of education, which became a key tool for ensuring the continuity of the learning process. Distance learning technologies, online platforms and virtual learning environments enabled the educational process to be adapted to wartime conditions. Studies emphasise that 'digital tools such as video lectures, online platforms, and virtual classrooms became crucial for maintaining continuity of education during wartime' (Martynets et al., 2024). Thus, the war acted as a catalyst for transformations linked to the digital modernisation of education.

International educational cooperation has also undergone significant changes. Amid restrictions on physical mobility, online formats of

interaction began to play a key role, contributing to the development of the digital internationalisation of education. As S. Smyslova notes, 'online higher education projects have become critical spaces for sustaining international academic collaboration and knowledge exchange under conditions of crisis' (Smyslova, 2025). This indicates the emergence of a new model of international cooperation based on digital technologies.

In these circumstances, the role of universities as key actors in international interaction has grown significantly. They function not only as educational institutions but also as platforms for the development of international cooperation, academic mobility and cultural diplomacy. According to contemporary approaches, 'higher education institutions have become critical actors in shaping international relations and responding to global crises' (de Wit et al., 2015). This confirms their transformation into key players in educational diplomacy.

Practical evidence of this trend is provided by the experience of the Ushynsky University, which is implementing the international educational project 'Eurasian Community: Ukraine as a Crossroads between Europe and Asia'. The project is based on the principles of Collaborative Online International Learning (COIL) and combines distance learning with intercultural international interaction.

The project involves the integration of joint courses involving students and lecturers from various countries (Japan, Poland, Turkey, China, South Korea), which are incorporated into educational programmes with ECTS credits. This approach aligns with contemporary trends in internationalisation, which envisage 'integration into the global academic system' (Altbach & Knight, 2007, p. 292). Despite the predominantly lecture-based format, the inclusion of interactive elements allows this project to be interpreted as a hybrid form of COIL.

At the same time, the experience of Ushynsky University reflects a broader trend towards the implementation of COIL models within Ukraine's higher education system. In response to restrictions on physical mobility, Ukrainian universities are actively integrating international online courses, virtual exchanges and joint educational modules. This approach aligns with the concept of 'internationalisation at home', which involves integrating an international component without physical mobility (Knight, 2012). COIL creates conditions for the development of global

competencies and intercultural dialogue, fostering 'global competencies and intercultural understanding' (Altbach & Knight, 2007, p. 302).

In addition to institutional changes, the content of international educational cooperation is also undergoing transformation. It is acquiring not only academic but also political and humanitarian significance, contributing to the formation of international support for Ukraine. In this context, international education is increasingly being integrated into the sphere of public diplomacy, as 'international education is increasingly linked to global political and diplomatic priorities' (Desai Trilokekar & El Masry, 2022).

These processes align with the concept of 'soft power', according to which 'soft power rests on the ability to shape the preferences of others' (Nye, 2004, p. 5) and 'attraction can be more effective than coercion' (Nye, 2004, p. 6). In this context, education serves as a tool for building international trust, fostering a positive image of the state, and strengthening its position in the global arena.

Consequently, the full-scale invasion became a defining factor in the transformation of Ukraine's education system. It led to the digitalisation of education, the intensification of international cooperation, the development of new forms of internationalisation, and the strengthening of the role of universities as actors in educational diplomacy. As a result, education has been transformed into a key instrument of Ukraine's foreign policy and its integration into the global educational landscape.

Ukraine's regulatory framework for educational diplomacy

The regulatory framework for educational diplomacy is a key element in shaping the state's foreign policy in the field of education, aimed at strengthening international ties and integrating Ukraine into the global educational landscape. In Ukraine, this area is regulated by a set of strategic documents and legislative acts that define education as an instrument of public diplomacy and 'soft power'.

The key document is Ukraine's Public Diplomacy Strategy for 2021–2025, which identifies education and science as priority areas for shaping the country's positive international image (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2021). In this context, education serves as a tool for building trust and international appeal, in line with the concept of 'soft power'.

The Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032 also plays an important role in shaping the regulatory

environment, defining integration into the global educational space as one of the key areas of state policy (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2022). The document provides for the expansion of international cooperation, the development of academic mobility and the introduction of innovative educational practices. Such approaches are consistent with the concept of the internationalisation of education, according to which 'internationalisation is a process of integrating an international... dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education' (Knight, 2012, p. 21).

The regulatory framework for educational diplomacy is also provided by the basic laws—the 'On Education' Act (2017) and the 'On Higher Education' Act (2014), which enshrine the principles of international cooperation, academic mobility and the autonomy of higher education institutions. They provide the legal mechanisms for Ukrainian universities to participate in international educational programmes and projects, which facilitates integration into the European Higher Education Area.

In domestic academic discourse, the regulatory framework for educational diplomacy is assessed as being at a stage of dynamic development and adaptation to European standards. In particular, M. Debych notes that 'the internationalisation of higher education in Ukraine has become a strategic priority, especially in the context of European integration and post-war recovery' (Debych, 2023). This confirms that Ukraine's education policy is closely linked to the objectives of European integration.

In this context, Ukrainian researchers emphasise that the adaptation of the regulatory framework entails harmonisation with the principles of the European Higher Education Area, including quality assurance in education, the development of academic mobility, and the expansion of institutional autonomy. As Y. Zayachuk notes, such a transformation requires 'alignment of national education policies with European standards' (Zayachuk, 2025, p. 142), which indicates the systemic nature of the reforms.

At the same time, research points to certain challenges in the implementation of regulatory provisions. In particular, it is emphasised that 'the transformation of higher education during wartime conditions requires not only regulatory adaptation but also effective implementation mechanisms' (Martynets et al., 2024). This highlights a disconnect between strategic documents and the practice of their implementation.

Of particular relevance in the current context is the adaptation of the regulatory framework to the challenges of war, which manifests itself in the development of the digitalisation of education and new forms of internationalisation. In this context, it is important to introduce 'internationalisation at home' approaches, which involve integrating an international component without physical mobility (Knight, 2012, p. 23). Such approaches are in line with current trends in the development of education and contribute to the formation of global competencies among students.

Overall, Ukrainian authors assess the regulatory framework as demonstrating positive dynamics and aligning with key European benchmarks. At the same time, its further development requires strengthened institutional coordination, improved implementation mechanisms, and a more comprehensive consideration of new forms of international cooperation. In this context, educational diplomacy emerges as an important tool for Ukraine's integration into the European Union and the strengthening of its international agency, which is consistent with contemporary approaches to international education as a component of foreign policy (Desai Trilokekar & El Masry, 2022).

Thus, Ukraine's regulatory framework in the field of educational diplomacy is sufficiently established, yet remains in a state of further development and adaptation. It combines a strategic focus on European integration, the internationalisation of education, and the use of educational tools in public diplomacy, which allows it to be regarded as an important component of the state's contemporary foreign policy.

Japan as Ukraine's strategic partner in the field of educational diplomacy

Ukraine's cooperation with Japan in the field of education in the mid-2020s is taking on the character of a strategic partnership that combines humanitarian, technological and security dimensions. This approach is consistent with the contemporary understanding of educational diplomacy as a component of 'soft power', since, as J. Nye notes, 'soft power rests on the ability to shape the preferences of others' (Nye, 2004, p. 5).

A distinctive feature of Japanese policy is the integration of educational cooperation into a broader geopolitical context, in particular into the 'Free and Open Indo-Pacific' (FOIP) strategy. In this context, support for Ukraine's education sector is viewed not merely as

humanitarian aid, but as a tool for strengthening the international legal order and stability.

A key milestone in the development of bilateral relations was the signing in 2024 of long-term agreements on support and cooperation, which cemented the transition from short-term forms of interaction to a systematic partnership. At the heart of this model lies the combination of security and educational components, manifested in the development of technological education, scientific cooperation and the training of specialists for post-war reconstruction.

The Japan International Cooperation Agency (JICA) plays a special role in the implementation of this model, acting as the central instrument of Japan's educational diplomacy towards Ukraine. Its activities demonstrate a shift from traditional humanitarian aid to a comprehensive model of institutional development, in which education is viewed as the foundation for building human capital and the long-term sustainability of the state.

In practical terms, JICA provides institutional support to Ukrainian higher education institutions, facilitating the continuity of the educational process in wartime through the development of distance learning, the introduction of digital platforms, and logistical support. This is in line with contemporary approaches to education as a system capable of functioning in times of crisis, as highlighted in global research on educational policy (UNESCO, 2021).

In parallel, the agency is implementing the technological modernisation of the educational environment by introducing digital tools, innovative learning solutions and elements of artificial intelligence. This approach facilitates the integration of Ukrainian universities into the global technological landscape and aligns with current trends in the internationalisation of education, as 'the internationalisation of research is a critical component of global academic collaboration' (Altbach & Knight, 2007, p. 300).

A separate area of activity is the development of universities' research potential, which is achieved through support for joint projects and academic initiatives. In this context, JICA acts as an intermediary between the education systems of Ukraine and Japan, providing the institutional framework for expanding international cooperation.

Another key aspect is the training of personnel for Ukraine's post-war reconstruction, particularly in the fields of engineering, infrastructure and

technology. The educational programmes supported by JICA are practice-oriented and designed to train specialists capable of contributing to the country's reconstruction.

In this way, JICA's activities integrate the educational, technological and economic components of cooperation, making education a key instrument of the long-term partnership between Ukraine and Japan.

A concrete manifestation of this support was the implementation in 2024 of a large-scale programme to equip Digital Learning Centres (DLCs) in Ukraine. JICA handed over equipment to the Ministry of Education and Science of Ukraine for 85 Digital Learning Centres in nine regions—Dnipropetrovsk, Donetsk, Mykolaiv, Odesa, Kharkiv, Kherson, Zaporizhzhia, Luhansk and Sumy regions (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024). The list of equipment included tablets, laptops, networking equipment, generators for uninterrupted internet access, interactive whiteboards, 3D printers and robotics kits. The choice of these nine regions is telling: all of them are either frontline regions or have been under occupation at various times—that is, JICA is deliberately directing educational aid to where access to education is most limited. In this way, Japanese educational diplomacy takes on a distinct security and humanitarian function: it not only builds human capital for recovery but also ensures the continuity of education in areas where this is physically most challenging.

In parallel, JICA is implementing the Knowledge Co-Creation Programmes (KCCP)—training courses for Ukrainian specialists held directly in Japan. In the Japanese financial year 2024, Ukraine was allocated 25 training courses under this programme (JICA, 2024). The thematic scope covers public administration, agriculture, infrastructure and technology—areas directly linked to the needs of post-war reconstruction. It is important to note that the KCCP operates not as a scholarship programme for students, but as an instrument for institutional capacity building: practising professionals and civil servants are involved in the training, and upon their return, they become bearers of Japanese management experience and technologies within their organisations. A symbolic example of this approach is the JDS (Project for Human Resource Development Scholarship) programme: since 2024, two Ukrainian civil servants have been studying at universities in Tokyo under this programme, which is geared towards training leaders capable

of acting as a 'bridge' between their countries and Japan upon their return home (JICA, 2025). It is telling that both participants are involved in JICA's agricultural projects in Ukraine and plan to apply the knowledge they have gained about Japanese agricultural technologies and irrigation systems directly to the restoration of damaged land.

The participation of Ukrainian higher education institutions in joint educational and scientific projects with Japan is systematic in nature and primarily involves leading classical and technical universities. Among the Ukrainian partners, the most actively involved are Taras Shevchenko National University of Kyiv, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Lviv Polytechnic National University, as well as individual regional and sector-specific educational institutions. On the Japanese side, cooperation involves leading universities, including the University of Tokyo, Tohoku University, and Osaka University, as well as a network of research centres and state institutions.

Institutional cooperation is primarily implemented in the following forms:

- academic exchanges (through MEXT programmes);
- joint research projects in the fields of technology, engineering and security;
- inter-university cooperation agreements;
- participation in consortia and international research networks.

Such formats of cooperation are in line with current trends in international education, according to which universities 'have become key actors in international relations' (de Wit et al., 2015).

Funding for educational cooperation between Ukraine and Japan is multi-level in nature and reflects a strategic approach to education as an instrument of international policy. The combination of state, institutional and private sources allows for the formation of a sustainable support framework geared towards the long-term modernisation of the Ukrainian education system.

In this context, educational cooperation serves not only as a mechanism for knowledge transfer, but also as an instrument of influence in international relations—in line with the concept of 'soft power'.

An important area of cooperation is academic mobility, which is facilitated through the Japanese government's (MEXT) scholarship

programmes. Students and researchers from Ukrainian universities, including Taras Shevchenko National University of Kyiv, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” and Lviv Polytechnic National University, participate in these programmes.

Such programmes contribute to the development of highly qualified personnel and are in line with the general trends towards the internationalisation of education, where ‘mobility of students and scholars is one of the most visible forms of internationalisation of higher education’ (Knight, 2012, p. 22).

At the same time, institutional partnerships between universities are developing, encompassing joint educational programmes, research initiatives and academic exchanges, and representing one of the most dynamic forms of Ukrainian-Japanese cooperation.

A concrete example is the participation of Ukrainian students in the Japan–Ukraine University Pathways (JUUP) programme, implemented with the support of Japanese universities and international educational organisations. As part of this initiative, a number of Japanese universities, including Keio University, Waseda University, Sophia University and Rikkyo University, offer Ukrainian students the opportunity to study with full or partial funding, including coverage of tuition fees, accommodation and scholarship support (Refugee Education Japan, 2024; JICUF, 2022).

An important example of cooperation at the level of individual institutions is the implementation of joint educational projects between Ukrainian and Japanese universities. In particular, West Ukrainian National University has launched a project in collaboration with Kyoto Sangyo University (Japan), which involves students participating in academic and intercultural programmes in the field of international communication (West Ukrainian National University, 2024).

Another example is the cooperation between the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky KPI” and Japanese partners, which combines educational and technological components. In 2025, the university, in collaboration with Japanese companies and government bodies, demonstrated remote control technologies for engineering equipment used in infrastructure restoration (Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 2025). At the same time, the Kyiv Polytechnic Institute hosts the Ukrainian-Japanese Centre, established with the

support of the Japan Foundation, which facilitates language, cultural and educational programmes (Kyiv Polytechnic Institute, n.d.).

Another key area is the development of academic research and international scientific networks. In particular, Kobe Gakuin University has established a research centre dedicated to Ukrainian studies and joined the Global Coalition for Ukrainian Studies, which promotes knowledge about Ukraine in the Asia-Pacific region (President of Ukraine, 2025).

At the intergovernmental level, the development of institutional partnerships is coordinated through joint mechanisms, notably the Ukraine-Japan Commission on Education, Science and Technology, established in 2024. Within the scope of its activities, directions for the development of academic exchanges, joint research and specialist training are identified, and projects to establish training centres and technological programmes are developed (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024).

Thus, the institutional partnership between universities in Ukraine and Japan is multi-level in nature and includes:

- joint educational programmes;
- academic exchanges;
- research initiatives;
- the creation of institutional platforms for cooperation.

Such formats of interaction are in line with current trends in international education, which emphasise the growing role of universities as independent actors in international relations.

Cultural and educational diplomacy constitutes a distinct area of focus; it is implemented through the systematic promotion of the Japanese language and culture in Ukraine and serves as a key instrument in forging long-term intergovernmental ties. In this context, educational cooperation goes beyond purely academic exchange and transforms into a channel for intercultural communication, contributing to the formation of a sustainable humanitarian partnership.

This area is put into practice through the development of Japanese language teaching programmes at leading Ukrainian universities. In particular, relevant educational programmes operate at Taras Shevchenko National University of Kyiv, where Japanese is taught as part of Oriental and international studies, as well as at Ivan Franko National University

of Lviv, which has a long-standing tradition of training specialists in Oriental languages. Japanese language courses are also offered at certain technical and humanities institutions, notably at the Ushynsky University, reflecting the growing demand for intercultural competencies and knowledge of Asian languages in the context of expanding international cooperation.

The Japan Foundation serves as the institutional backbone of this process, playing a key role in supporting language education, cultural programmes and academic exchange. The Foundation's activities include:

- providing universities with teaching materials and methodological resources;
- organising language courses and training programmes for teachers;
- conducting cultural and educational events, including lectures, festivals and public discussions;
- supporting academic programmes related to Japanese studies.

An important aspect is that the Japan Foundation's activities are aimed not only at language learning, but also at fostering a comprehensive understanding of Japanese society, cultural practices and value systems. This approach contributes to the development of students' intercultural competence, which is a key element of the modern internationalisation of education.

Cultural and educational initiatives aimed at promoting Japanese culture among Ukrainian youth also play a significant role. These include:

- holding themed events (Japanese culture days, anime and manga festivals);
- organising lectures and seminars featuring Japanese researchers;
- supporting student associations and Japanese culture clubs at universities.

These initiatives implement the concept of cultural diplomacy, within which popular culture (in particular 'Cool Japan') is used as a tool to shape a positive image of the country and enhance its appeal. As a result, not only is academic interest in Japan fostered, but also an emotional connection, which is a key factor in long-term intergovernmental cooperation.

A significant outcome of this approach is the growing number of students interested in learning Japanese and participating in academic mobility programmes. This, in turn, creates a human resource base for

the further development of Ukrainian-Japanese relations in the fields of education, science and the economy.

Thus, the cultural and educational diplomacy of Ukraine and Japan serves as an important complement to institutional and scientific forms of cooperation. It facilitates the development of intercultural dialogue, the strengthening of humanitarian ties and the creation of a social foundation for a long-term strategic partnership between the two countries.

The strategic dimension of Japanese-Ukrainian scientific and educational cooperation was given a new institutional framework in late 2025 and early 2026, thanks to a breakthrough in Japan's relations with the European Union in the field of research and innovation. On 22 December 2025, the European Commission and Japan successfully concluded negotiations on Japan's association with the Horizon Europe programme—the world's largest research funding programme with a budget of €93.5 billion (European Commission, 2025). The agreement, which is expected to be signed in 2026, gives Japanese researchers and organisations the opportunity to participate in joint research projects on an equal footing with partners from EU countries and associated states, and Japanese participants can already submit applications for Horizon Europe calls from January 2026 (European Commission, 2025). For Ukraine, this development has direct analytical significance: Ukraine has been an associated member of Horizon Europe since 2022. Thus, with the conclusion of the negotiations, Japan and Ukraine have for the first time found themselves within the same institutional research space—both countries can form joint research consortia directly within the framework of programme calls without the need for separate bilateral agreements. Whereas Japanese-Ukrainian scientific cooperation was previously built 'from the bottom up' – through specific projects and inter-university memoranda – a common institutional framework is now emerging that systematically reduces transaction costs and opens up access to large-scale funding for Japan–Ukraine–EU trilateral consortia.

Thus, the Japanese model of educational diplomacy towards Ukraine can be defined as a 'model of infrastructural solidarity'. Japan differs from other Asian partners in that it invests not only in educational content—programmes, scholarships, university agreements—but also in the physical and institutional infrastructure that enables education to function amid active hostilities: generators and tablets for frontline

schools, digital platforms to ensure the continuity of learning, and civil service development programmes focused on practical application upon return. This infrastructure-driven approach is gradually transforming the nature of bilateral relations: from asymmetric aid – where Japan gives and Ukraine receives – to a strategic partnership, where both sides have mutual obligations and joint project consortia within the framework of Horizon Europe. Educational diplomacy in Japanese-Ukrainian relations is thus not an instrument of situational influence, but a mechanism for systemic integration that lays the foundations for a long-term partnership regardless of the current geopolitical climate.

China: The Paradox of Academic Interdependence in a Polarized World

Ukraine's cooperation with the People's Republic of China in the field of education in the mid-2020s is shaping a complex and contradictory model of educational diplomacy that combines elements of cooperation and containment. Unlike partnerships with Japan or South Korea, which are largely based on shared values, relations with China are developing under conditions of "crisis pragmatism," where the maintenance of educational ties is driven by mutual benefit, despite geopolitical disagreements.

A key feature of this case is the phenomenon of paradoxical academic interdependence, which is taking shape amid the geopolitical polarization of the modern world. On the one hand, China officially recognizes Ukraine's territorial integrity and supports institutional mechanisms for cooperation, including the implementation and extension of bilateral agreements in the field of education. This allows for the maintenance of formal channels of academic interaction, particularly in the areas of student mobility, joint educational programs, and scientific contacts. On the other hand, the deepening of China's strategic partnership with the Russian Federation significantly limits the possibilities for developing full-fledged scientific and technological cooperation, especially in sensitive sectors.

This situation reflects a broader trend in international relations, where cooperation among states can persist even in the face of conflicting interests, since, as R. Keohane notes, interaction between actors is possible "under conditions of discord, where interests are neither completely opposed nor perfectly aligned" (Keohane, 1984). In this context, academic interaction serves as a form of functional cooperation,

sustained by the mutual interests of the parties but simultaneously constrained by political and security factors.

Thus, educational relations between Ukraine and China demonstrate a complex model in which institutional stability is combined with political caution, and academic cooperation coexists with constraints dictated by the geopolitical context.

Chinese students constitute the largest national group of international students pursuing higher education in Ukraine, which underscores their key role in the structure of academic mobility. According to data from the Ministry of Education and Science of Ukraine, as of 2024, more than 10,700 Chinese citizens were studying at Ukrainian universities, significantly exceeding the numbers from other countries of origin for international students (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024). This number reflects a consistent trend of Chinese students dominating the international student body at Ukrainian higher education institutions and mirrors a broader global trend in which China is the leading contributor to international academic mobility. As noted by UNESCO, China is the country of origin for the largest number of mobile students in the world, “by far the highest number globally” (UNESCO, n.d.).

Structurally, Chinese students exhibit a clear concentration in specific fields and study primarily at institutions specializing in applied and professionally oriented programs. This primarily refers to technical, economic, maritime, and pedagogical fields, which aligns with global trends in international education, where applied and engineering disciplines remain key areas of mobility. The choice of such educational paths is driven by both the competitive cost of Ukrainian education and the historically established reputation of Ukrainian universities in technical and natural sciences.

Geographically, Chinese students are concentrated in Ukraine’s largest educational hubs, where a well-developed institutional infrastructure for working with international students has been established. These hubs include Kyiv, Kharkiv, Odesa, and Mykolaiv, as evidenced by the distribution of international students across regions and universities (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024). The example of Kharkiv is particularly telling: in 2024, approximately 2,800 Chinese students were studying there, accounting for about 40% of the city’s total international student body (Ministry of Education and Science of

Ukraine, 2024). Kharkiv's universities, specifically Kharkiv Karazin University, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, and the National Technical University "KhPI," serve as key hubs for this concentration, forming regional educational clusters of international mobility.

Pedagogical (normal) universities occupy a distinct niche within the structure of academic mobility; they also attract Chinese students, albeit on a smaller scale compared to technical or economic institutions. The interest in teacher education among Chinese citizens stems from the demand for programs related to foreign language teaching, pedagogy, and the humanities. In this context, specialized institutions play an important role, particularly the Ushynsky University, which is integrating into the international educational space through the implementation of academic mobility and distance learning programs. Although the number of international students in teacher training institutions is lower, their participation is of qualitative significance, as it contributes to the development of the humanities component of educational diplomacy. At the same time, statistics on the majors of international students confirm that educational sciences remain a prominent field of study, ranking among the most popular disciplines (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024).

Thus, the geographical and sectoral concentration of Chinese students in Ukraine is systemic in nature and reflects the integration of Ukrainian higher education into global educational processes. At the same time, this concentration forms a specific model of academic interdependence, in which individual universities and regions serve as key hubs of international educational interaction with China, combining educational, economic, and humanitarian components of cooperation.

Following the outbreak of the Russian Federation's full-scale invasion against Ukraine in 2022, the academic mobility of Chinese students underwent a significant transformation, manifested in the emergence of interrelated trends driven by both the digitalization of education and increased state regulation in the recognition of educational qualifications. First and foremost, educational interaction was maintained in a remote format, allowing a significant portion of Chinese students to continue their studies at Ukrainian higher education institutions despite restrictions on physical mobility and heightened security risks. This format became

a necessary but effective adaptation to wartime conditions, ensuring the continuity of the educational process and the retention of the international student body. In a broader context, these processes align with the global trend toward the development of so-called “digital mobility,” which involves the transformation of the traditional model of academic exchange into blended or distance formats (Knight, 2012).

At the same time, the growing importance of distance learning has brought to the fore another, more problematic trend: increased regulatory oversight by the People’s Republic of China regarding the recognition of foreign online degrees. Starting in 2023, the PRC Ministry of Education has significantly revised its approaches to the recognition of degrees earned through distance or blended learning outside the country. Key importance is placed on criteria such as the student’s physical presence in the country of study, the format of instruction, ensuring academic integrity, and confirming actual participation in the educational process. As a result, a situation has arisen in which degrees obtained entirely through distance learning may not meet the established national criteria for recognition.

In the context of Ukrainian-Chinese educational relations, these changes have come into conflict with the existing legal framework. The key legal basis for cooperation remains the Agreement between the Government of Ukraine and the Government of the People’s Republic of China on the Mutual Recognition of Educational Documents and Academic Degrees of December 11, 1998, which enshrines the principle of automatic recognition of state-issued diplomas and stipulates that such documents “entitle the holder to continue education ... and the practice of professional activities” (Government of Ukraine & Government of the People’s Republic of China, 1998).

However, this agreement was concluded under conditions of traditional, physically realized academic mobility and does not take into account the specifics of digital learning formats. As a result, a legal and institutional conflict arose after 2022: on the one hand, the regime of mutual recognition of diplomas is formally maintained; on the other, the PRC’s current regulatory policy restricts the recognition of distance education outcomes. This has led to a situation where diplomas obtained by Chinese students at Ukrainian universities without physical attendance may, in some cases, not be subject to automatic recognition.

In practical terms, this has shifted the issue from the academic to the intergovernmental level. The question of diploma recognition has become a topic of discussion within the framework of bilateral cooperation bodies, particularly the subcommittees on education operating under the intergovernmental mechanisms of Ukraine and the PRC. The Ukrainian side argues that distance learning under martial law is equivalent to the traditional format, while the Chinese side insists on compliance with regulatory quality criteria and the physical presence of students. Thus, the issue of diploma recognition has evolved into a matter of educational diplomacy, where positions are reconciled through negotiation and regulatory instruments.

As a result, a model has emerged that can be described as “regulated digital mobility,” under which the opportunity to study abroad is formally preserved, yet its outcomes are subject to heightened state oversight and may have limited legitimacy within the national educational landscape. This situation creates additional risks for students, including uncertainty regarding the recognition of diplomas, limited employment opportunities, and difficulties with their future academic careers.

Thus, the transformation of academic mobility for Chinese students in Ukraine after 2022 reflects not only a shift from in-person to digital learning formats but also the growing politicization and regulatory complexity of international education. In this context, educational cooperation is increasingly becoming integrated into the sphere of public policy and international relations, where issues of mobility, educational quality, and the recognition of diplomas are becoming elements of strategic regulation and inter-state balancing.

Particularly illustrative in the context of the transformation of Ukrainian-Chinese inter-university cooperation is the experience of the Ushynsky University, which demonstrates the high adaptability of educational practices to wartime conditions and changes in the global regulatory environment. Until 2022, the university maintained a stable presence of students from the People’s Republic of China, who were enrolled primarily in arts, education, and humanities programs.

With the onset of the full-scale invasion, a significant portion of Chinese students were forced to leave Ukraine, leading to a sharp decline in their physical presence at the university. The educational process was quickly shifted to a remote format, which allowed the student body

to be formally retained but cast doubt on the full recognition of the qualifications earned in their home countries.

Starting in 2023, against the backdrop of changes in China's regulatory policy regarding restrictions on the recognition of foreign online degrees, a new trend has emerged: some Chinese students are gradually returning to Ukraine to continue their studies in person. This trend is driven by a desire to avoid the risk of diplomas not being recognized and aligns with Chinese requirements for physical presence while studying abroad. Consequently, in-person study is once again becoming a key requirement for academic legitimacy.

As of 2025–2026, a partial recovery of the Chinese student body is observed, though its composition has changed: currently, fields of study that require a high level of practical training and cannot be fully delivered in a distance format dominate. This primarily concerns creative and artistic fields, specifically music, visual arts, design, and choreography, where direct presence in the learning environment is crucial for acquiring professional competencies.

The training of academic and teaching staff through postgraduate programs plays a particularly significant role in the structure of Ukrainian-Chinese educational cooperation, remaining one of the most stable and valuable areas of collaboration. Unlike bachelor's and master's programs, which are more sensitive to regulatory changes and mobility conditions, postgraduate studies ensure long-term academic integration, the development of research competencies, and the growth of professional networks. On a national scale, the number of international graduate students is relatively small, yet it holds strategic importance for the internationalization of science and the establishment of academic ties.

In this context, it is noteworthy that as of 2026, approximately 50 international graduate students, primarily from the People's Republic of China, are enrolled in the graduate program at the Ushynsky University under the educational and research program "Art Pedagogy in Higher Education." This figure is significant for a humanities and pedagogical institution and indicates the established academic interest of Chinese students in Ukrainian research schools in the field of arts education.

At the same time, the university continues to strengthen its collaboration with Chinese partners through joint educational initiatives,

including online courses, international academic lectures, and research projects. The combination of these formats with a gradual return to in-person learning forms a hybrid model of academic interaction, within which digital tools complement traditional forms of cooperation.

The most sensitive and strategically significant area of Ukrainian-Chinese relations remains high-tech and scientific research cooperation, which combines the potential for innovative development with heightened risks in the areas of security and technology transfer. This is particularly true for dual-use sectors, specifically aerospace engineering, aircraft manufacturing, and materials science.

Since 2022, Ukraine's state policy in this area has undergone significant changes and is gradually shifting toward the principles of "de-risking" and reorientation toward the European Research Area. In the strategic documents and reforms being developed by the Ministry of Education and Science of Ukraine, key priorities include integration into the EU, the development of domestic research infrastructure, and strengthened oversight of international scientific and technical cooperation. This effectively means revising cooperation formats with countries where there are heightened risks of uncontrolled technology transfer, particularly with China.

A telling example is the restriction on cooperation with Chinese technical universities, particularly the Harbin Institute of Technology (HIT), which is part of the so-called "Seven Sons of National Defense" group and plays a key role in the development of China's missile and space technologies. This university was added to the U. S. Entity List in 2020, which means strict restrictions on technology exports and scientific cooperation with it. The basis for these restrictions was suspicion of involvement in military modernization programs and the use of scientific developments in the defense sector.

In a broader context, this aligns with the global trend of tightening export controls and sanctions policies targeting Chinese scientific and technological institutions. In particular, in 2024–2025, the U. S. expanded the Entity List to include dozens of Chinese research centers and universities whose activities, according to U. S. authorities, "contradict national security interests." Such restrictions require special licenses or a complete ban on the transfer of technology, equipment, and research results.

At the same time, in response to tightening restrictions in high-tech sectors, Ukrainian-Chinese scientific cooperation is shifting toward the social sciences, humanities, and applied non-military sciences, which are considered less sensitive in terms of security and the transfer of critical technologies. This transformation is a manifestation of the “selective internationalization” model, under which international interaction does not cease but is reoriented toward areas with lower regulatory risks.

A telling example in this context is the experience of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Ushynsky University), which is implementing cooperation with Chinese partners primarily in the humanities and management fields. Specifically, this refers to the international scientific and educational project “Global Governance and European Integration,” aimed at researching the transformation of governance systems, international relations, and integration processes. The implementation of such initiatives involves joint research, academic exchanges, conferences, and the preparation of scientific publications, which contributes to the development of intercultural academic dialogue.

Similar trends can be observed in other sectors, where cooperation with China continues thanks to a shift toward applied and civilian fields. In particular, Sumy National Agrarian University serves as an example of stable collaboration in the fields of agricultural sciences, biotechnology, and food safety. In these sectors, Sino-Ukrainian cooperation retains practical significance and is less dependent on restrictions related to dual-use technologies. Joint research in agricultural production, sustainable development, and bioresources addresses both food security needs and global development goals, making it a relatively stable area of international scientific cooperation.

Thus, the current structure of Ukrainian-Chinese scientific cooperation is taking on a functionally differentiated character: high-risk sectors (aerospace, shipbuilding, engine manufacturing) are gradually withdrawing from active cooperation or are subject to strict control, while the humanities, social sciences, and applied civil sciences (management, education, agricultural research) remain the primary channels of international cooperation. This transformation indicates the emergence of a new model of international scientific cooperation, in which academic ties are maintained but operate under conditions of heightened politicization and regulatory constraints.

Despite political complexities and increasing regulatory restrictions, cultural and educational cooperation remains an important and relatively stable element of Ukrainian-Chinese relations. Leading Ukrainian universities remain active in areas such as Chinese language instruction, the implementation of educational programs on intercultural communication, and the organization of academic and cultural events aimed at fostering humanitarian dialogue.

Confucius Institutes play a special role in this context, and their status in Ukraine as of 2026 remains a subject of professional and political debate. Unlike many countries in the European Union and the United States, where there is a trend toward closing or radically restricting such institutions, Ukraine has opted for a “strict monitoring” model, which entails their preservation under conditions of heightened oversight by the state and universities. This approach is driven by pragmatic considerations: the need to maintain a channel of communication with China while simultaneously ensuring the training of Ukrainian-speaking specialists in the Chinese language, who will be of strategic importance for future economic cooperation.

In this context, a key example is the Ushynsky University, which plays a significant role in the framework of Ukrainian-Chinese educational ties. As the home of one of the most active Confucius Institutes in the Black Sea region, the university serves as a hub of academic continuity, ensuring the sustainability of language education and intercultural exchange even amid the geopolitical transformations of 2024–2026.

In contrast to the more politicized perception of Confucius Institutes in Western academic discourse, the Institute’s activities at Ushynsky University are pragmatic and depoliticized. Its main areas of focus include professionalizing Chinese language instruction, preparing students for the HSK international certification, and developing teaching methodologies. This focus aligns with the needs of the region, particularly the Odesa region, where there is a steady demand for specialists in foreign trade and logistics.

Ukrainian-Chinese cooperation in the fields of education and science has undergone a significant transformation since 2022, as evidenced by the shift from an open model of interaction to a selective and regulated system of cooperation. Influenced by the military context, as well as global processes of the securitization of science, cooperation has

narrowed in high-tech sectors such as aerospace, engineering, and shipbuilding. Key cases, particularly the situation surrounding Motor Sich and restrictions on interaction with Chinese technical universities, indicate a reorientation of Ukraine's state policy toward protecting technological sovereignty and controlling knowledge transfer.

At the same time, cooperation is not ceasing but is being redirected toward less sensitive areas, primarily the humanities, social sciences, and applied civil sciences. Educational and scientific initiatives at universities such as the Ushynsky University or the Sumy National Agrarian University demonstrate an ability to adapt through the development of intercultural communication, management studies, and agricultural science. At the same time, a transformation of academic mobility is taking place: following a phase of mass digitization, there has been a partial return to in-person learning, driven by China's policy of limited recognition of online degrees.

The cultural and educational dimension plays a special role in maintaining bilateral ties, particularly the activities of the Confucius Institutes, which have not been shut down in Ukraine but are operating under enhanced monitoring. The reduction in their number after 2022 is accompanied by a shift in their functional role—from a “soft power” tool to a “diplomacy of necessity” format focused on training language specialists and maintaining a basic level of academic dialogue. Overall, Ukrainian-Chinese relations in the field of education and science are taking on the characteristics of a hybrid, politically sensitive, and adaptive model, in which cooperation is maintained but carried out under conditions of heightened state control and strategic balancing.

South Korea: A “Master” Model for National Revival

In relations with Ukraine, this approach has become particularly relevant since 2022, when educational and scientific diplomacy became a key component of the post-war reconstruction process. The institutional framework for cooperation is provided by the Korea International Cooperation Agency (KOICA), the Economic Development Cooperation Fund (EDCF), and global educational initiatives. The signing of a framework agreement between Ukraine and the Republic of Korea in 2024, which provides for up to \$2.1 billion in funding, integrates educational diplomacy into economic recovery policy (Ministry of Finance of Ukraine, 2024). According to research findings, KOICA programs “significantly contribute to the enhancement of human resource

development and institutional capacity” (Khan et al., 2024, p. 4), confirming their strategic role.

One of the key elements of the Korean model is the priority given to vocational education and training (VET), which historically drove the country’s industrialization. Lim (2015) emphasizes that “VET played a crucial role in supplying skilled workers necessary for Korea’s industrialization” (p. 3), and empirical studies show that “vocational training programs have strong positive effects on wages and employment probability” (Lee et al., 2019, p. 102).

Another key area is the digital transformation of public administration. In 2025, the “Strengthening Digital Governance” project was launched, aimed at improving government efficiency and accountability through digital tools. This initiative involves not only the implementation of technologies but also the training of civil servants, in line with the concept of institutional development through education. Concurrently, an energy transformation program is being implemented, which includes training for approximately 1,800 specialists and the implementation of solutions to strengthen energy resilience. In this way, Korea’s educational diplomacy is integrated into key areas of Ukraine’s public policy.

A distinctive feature of the Korean model is the combination of educational and economic tools. In 2025, the creation of training centers for construction equipment operators began, where students are trained using modern curricula and Korean equipment. This demonstrates the integration of education with the real sector of the economy and reflects the “train → build → operate” model.

Inter-university partnerships play an important role in higher education. Ukrainian universities, including National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, collaborate with Korean institutions such as Inha University and Korea Lift College to implement joint educational and engineering programs. In 2025, Hanyang University hosted a roundtable with the participation of Ukrainian universities, dedicated to issues of post-war reconstruction and scientific cooperation. At the same time, partnerships with Sahmyook University are developing, involving academic exchanges and the modernization of the educational environment.

An important but often underestimated dimension of Korean-Ukrainian educational cooperation is the role of the Korean Wave

(Hallyu) as a social backdrop that prepares the ground for academic contacts. Heo and Song (2026) empirically demonstrate that the popularity of Korean cultural products in the recipient country directly correlates with increased interest in learning the Korean language, a rise in the number of students, and a broader interest in the country: specifically, in the United States, enrollment in Korean language courses at institutions of higher education increased by 78% between 2009 and 2016, while demand for all other foreign languages remained stable or declined (Ahn, 2022, as cited in Heo & Song, 2026, p. 49).

In Ukraine, a similar trend can be observed through the growing demand for Korean language programs—particularly at the Ushynsky University, where the training of Korean language specialists is combined with academic mobility programs and intercultural initiatives in collaboration with Gyeongin National University of Education. Thus, fan communities, online culture, and K-pop serve as functional precursors to academic partnerships, fostering cultural affinity even before university agreements are signed (Heo & Song, 2026, pp. 11–12).

A telling example is the case of the Ushynsky University (Odessa), where students are trained in the “Korean language” program. The university cooperates with a number of Korean partners, including Gyeongin National University of Education, and supports academic exchanges and joint educational programs. Students have the opportunity to study for one or two semesters as part of mobility programs. In 2025, students majoring in “Korean Language” participated in the international “Multicultural Education Mentoring Program” in collaboration with Gyeongin National University of Education, aimed at developing intercultural competencies.

Similar processes are also common in other regions of Ukraine. In particular, Taras Shevchenko National University of Kyiv operates a Center for Korean Language and Literature, where several Ukrainian students have the opportunity to participate in language internships in Korea each semester. Scholarship programs complement this system: the Global Korea Scholarship aims to cultivate global talent and establish international networks, and according to Snow (2021), such programs are an important tool of public diplomacy because they foster long-term international ties (p. 5).

Thus, the Republic of Korea’s experience in relations with Ukraine is unique among Asian partners precisely because it offers not only

resources for reconstruction but also a replicable model of development. Heo and Song (2026) emphasize that Korea is the only country in the world that purposefully positions itself as a leading exporter of cultural products and systematically combines this strategy with state support for the education and science sectors (p. 24). It is this integration—between cultural diplomacy, professional education, digital transformation, and institutional development—that constitutes the essence of the “master model”: not technology transfer or financial aid per se, but the transfer of the logic of state-oriented development through educational interaction. The Taiwanese case, studied in detail by Heo and Song (2026, p. 53–58), is structurally illustrative: a country that experienced a sharp cooling of relations with Korea and restored them precisely through cultural and educational rapprochement, demonstrates that soft power is capable of changing official policy even in the absence of hard pressure. For Ukraine, which is in the process of strategic reorientation of its external relations, the Korean model offers a precedent for how educational cooperation can act as a system-forming instrument of international interaction.

India: “Non-Western” Educational Diplomacy Amid Global Turbulence

Among Ukraine’s Asian partners, India occupies a special analytical position—not because of the scale of bilateral educational cooperation, which remains smaller than that with Japan or South Korea, but because of the unique theoretical position this country holds in the contemporary architecture of international relations. India is the world’s largest democracy, a nuclear power, and the third-largest economy, which consciously rejects rigid bloc commitments and positions itself as the voice of the “Global South”—a group of states that identify neither with the West nor with the authoritarian East. As noted by Jaggi et al. (2024), education as a tool of international cooperation and diplomacy is a key element of India’s foreign policy identity, rooted in the civilizational principle of *Vasudhaiva Kutumbakam*—“the whole world is one family”—which became the official motto of India’s G20 presidency in 2023 and reflects its aspiration to serve as a mediator of global development (Kapur & Behl, 2024).

In theory, the Indian model of educational diplomacy represents an inversion of the classic “soft power” framework described by Nye (2004):

while for Japan or South Korea, soft power serves as a complement to an already established strong economic and technological image, India uses its educational presence as a primary tool for image-building and expanding its influence at a time when its hard power has not yet reached a global scale comparable to that of the United States or China. This makes India conceptually similar to the mechanism described by Heo and Song (2026) for analyzing the Korean case: cultural and educational appeal functions as an independent resource that does not require reinforcement by superpower status. In a broader discourse, this corresponds to the concept of “South-South education diplomacy,” within which a state builds soft influence by sharing its experience in overcoming inequality, rather than by demonstrating the prosperity it has already achieved (Jaggi et al., 2024).

The institutional framework of Indian educational diplomacy is shaped by three complementary mechanisms. The first is the ITEC (Indian Technical and Economic Cooperation) program, launched in 1964 and currently covering 161 countries, including Ukraine. Through ITEC, approximately 10,000 fully funded study places are offered annually in over 400 courses at more than 100 leading Indian universities and centers of excellence in the fields of public administration, IT, agrobiotechnology, renewable energy, and healthcare (Embassy of India in Ukraine, n.d.). The second mechanism consists of scholarship programs offered by the Indian Council for Cultural Relations (ICCR), which cover bachelor’s, master’s, and doctoral levels and are implemented through a network of cultural centers. The third is the Joint Ukrainian-Indian Working Group on Scientific and Technological Cooperation (JWG on Scientific and Technological Cooperation), whose eighth meeting took place in June 2024 and identified priority areas for joint research in the fields of ICT, artificial intelligence, cloud services, biotechnology, and “green” energy (India–Ukraine Joint Statement, 2024).

The key geopolitical event that defined a new dimension in Indo-Ukrainian educational relations was the first-ever visit to Kyiv by an Indian prime minister—Narendra Modi’s visit on August 23, 2024. The leaders of the two countries expressed their mutual intention to elevate their relationship from a “comprehensive partnership” to a strategic one. During the meeting, they signed a Cultural Cooperation Program for 2024–2028 and a memorandum on humanitarian grant assistance from

India, which included an educational component for reconstruction. The parties highlighted the successful implementation of the agreement on scientific and technical cooperation and the functioning of the Joint Working Group, calling for regular exchanges in the fields of ICT, AI, machine learning, cloud services, biotechnology, new materials, and “green” energy (Ministry of External Affairs of India, 2024). In September 2024, on the sidelines of the UN General Assembly, President Zelenskyy and Prime Minister Modi continued discussions on the implementation of the agreements, particularly in the fields of education and science (President of Ukraine, 2024).

The pre-war context of academic mobility is of particular analytical significance. Before the full-scale invasion began, about 18,000 of the approximately 20,000 Indian citizens in Ukraine were students, primarily studying medicine and engineering; they constituted the largest group among the 76,000 international students in the country – about 24% of the total (The Federal, 2022). This scale indicates that the academic flow is systemic rather than situational, having developed over three decades and driven by a combination of affordable tuition, high-quality education at medical universities, and the absence of overly difficult entrance exams. The evacuation of Indian students in February-March 2022 (Operation “Ganga”) became one of India’s largest consular operations in the country’s entire history as an independent nation.

Particularly telling is the issue of the KROK qualifying exams, which has become one of the most pressing practical challenges in Ukrainian-Indian educational cooperation and, at the same time, has turned into a unique precedent for the diplomatic resolution of a purely academic issue at the intergovernmental level. KROK is a mandatory licensing requirement for obtaining a medical degree in Ukraine and consists of a theoretical stage (KROK-1, after the third year) and a clinical stage (KROK-2, in the final year). Following the start of the invasion in March 2022, the Ukrainian Ministry of Health canceled the KROK for graduating students and postponed it for third-year students, creating legal uncertainty for thousands of Indian students who had returned home (Careers360, 2022). At the same time, India’s National Medical Commission (NMC) faced a systemic issue: according to current regulations, the entire course of study, clinical rotations, and internship must be completed exclusively at a single overseas institution. As a result,

students found themselves caught in a legal conflict between two national regulatory systems, neither of which initially had the tools to address this unprecedented situation.

This issue was resolved in April 2023 during an official visit to New Delhi by Ukraine's First Deputy Minister of Foreign Affairs, Emine Dzhaparova: the Ukrainian side announced that international students, including those from India, would be allowed to take the Unified State Qualification Exam (USYA)—including the KROK, an objective structured clinical examination, and an English language exam—at testing centers in their country of residence (Ministry of External Affairs of India, 2023). This decision directly affected more than 20,000 Indian medical students who were evacuated after February 24, 2022 (The Tribune India, 2023). The fact that the issue of student exams was included on the priority agenda of the first official visit by Ukraine's Deputy Minister of Foreign Affairs to India since the start of the full-scale war eloquently demonstrates the importance of academic mobility in the framework of bilateral relations.

This case is analytically significant in several respects. First, it demonstrates that educational diplomacy can function as a mechanism for the rapid resolution of specific humanitarian problems, rather than merely as a tool for long-term positioning. Second, it is structurally opposite to the Chinese case: while China tightened regulatory controls in 2023 and refused to recognize degrees earned through distance learning, Ukraine deliberately relaxed its examination requirements to maintain academic ties with its largest group of international students. In both cases, the issue of recognizing educational qualifications has become a matter of interstate diplomacy—but with opposing regulatory responses: China moved toward restriction, while Ukraine moved toward adaptation.

A fundamentally important aspect of India's educational diplomacy toward Ukraine is its neutral stance. Unlike Japan or South Korea, which clearly support Ukraine as part of a broader geopolitical choice, India adheres to the principle of "strategic autonomy": it refrained from condemning Russia in the UN Security Council, but at the same time supported Ukraine's sovereignty, attended the Bürgenstock Peace Summit, and ultimately sent its prime minister to Kyiv. For Ukraine, this arrangement means that educational cooperation with India is developing outside the framework of bloc commitments and serves as a tool for

diversifying international ties in the literal sense—that is, by engaging a partner that does not fit into any of the existing geopolitical coalitions. The resumption of educational cooperation is evidenced by Ukraine’s participation in the Global Education Conclave in Punjab in April 2025, where specific joint projects with the Chandigarh Group of Colleges in the fields of medical and engineering education were discussed (Embassy of Ukraine in India, 2025).

Ukraine’s diplomatic engagement with India in 2024–2025 took on a systematic character, which qualitatively distinguishes this track from most other Asian partnerships. While ministerial visits between the two countries had been few and far between until 2022, following the start of the full-scale invasion, there was a steady intensification of high-level contacts: In March 2024, Ukrainian Foreign Minister Dmytro Kuleba visited India—the first such visit in a decade—and in August 2024, Prime Minister Narendra Modi arrived in Kyiv. A logical next step was the visit to India by Ukraine’s new Minister of Foreign Affairs, Andriy Sybiga, on March 17–19, 2025. During these three days, he participated in the Raisina Dialogue 2025—Asia’s largest security forum—and the business forum “Ukraine–India: From Comprehensive to Strategic Partnership” in Mumbai, attended by over 130 Indian companies, and the opening of the Consulate General of Ukraine in Mumbai—India’s financial capital (United24 Media, 2025). The fact that Ukraine is opening a new diplomatic mission amid active hostilities is eloquent testimony to the strategic priority of its relationship with India: the consulate will directly support business contacts and facilitate the resumption of academic mobility. At the same time, from March 29 to 31, 2025, the Embassy of Ukraine in India participated in the Global Education Conclave in Punjab—an international educational event where Minister-Counselor Artem Nosko emphasized the educational dimension of the humanitarian aid agreement signed during Modi’s visit to Kyiv, and promoted Ukraine as a “reliable and promising partner in the field of education” (Embassy of Ukraine in India, 2025).

The structural configuration taking shape around the India–EU–Ukraine triad in the fields of science and education deserves separate analysis. On January 27, 2026, at the 16th EU–India Summit in New Delhi, leaders signed the “Joint Comprehensive Strategic Agenda toward 2030,” in which research and innovation became, for the first time,

a central—rather than peripheral—dimension of the partnership. A key practical outcome in the field of science and education was the official launch of negotiations on India’s association with the Horizon Europe program (European Commission, 2026). Association with Horizon Europe is the most comprehensive form of international scientific and technical partnership with the EU: it provides universities and research organizations in third countries with the opportunity to participate fully in joint research consortia on an equal footing with member states—just as South Korea, Israel, and Norway already do (European Commission, 2026). For Ukraine, this development is of immediate significance: Ukraine is already an associated member of Horizon Europe—a status confirmed after the start of the full-scale invasion and maintained as part of support for EU integration. If India concludes negotiations and becomes an associate member, for the first time in history both countries will find themselves within the same institutional research space, which will radically reduce transaction costs for joint projects: instead of separate bilateral agreements, Ukrainian and Indian universities will be able to form consortia directly within the framework of joint Horizon calls for proposals. Thus, Ukraine’s path toward European integration and the global expansion of Horizon Europe create a structural “track effect” that could transform the current Ukrainian-Indian scientific and educational cooperation—which is diplomatically active but institutionally weak—into stable, network-based collaboration.

Thus, India, as Ukraine’s partner in the field of educational diplomacy, is a unique case of “asymmetric complementarity” that is taking on new dimensions. First, it is a case of unconditional partnership: the world’s largest democracy maintains educational ties with Ukraine without demanding geopolitical loyalty, a fact that holds strategic value precisely because of its neutrality. Second, this is a case of diplomatic engagement: the systematic intensification of ministerial contacts in 2024–2025—from Kuleba to Sibiga, from Dzhaparova to Nosko—demonstrates that the educational dimension is not a mere afterthought to the bilateral agenda, but one of the actual operational priorities. Third, this is a case of structural opportunity: if negotiations on India’s association with Horizon Europe are successful, this will, for the first time, provide a common institutional platform for Ukrainian-Indian scientific cooperation—one that is independent of bilateral agreements and open to systematic networking.

At the same time, structural constraints in India's educational diplomacy—insufficient funding, a lack of coordination among relevant institutions, and an unclear mandate for the ICCR (Parliamentary Standing Committee, 2022)—are currently holding back the implementation of these stated intentions. Nevertheless, the combination of the diplomatic momentum of 2024–2025 and the structural opportunities opened up by Horizon Europe provides grounds for considering the Ukraine-India partnership as one of the most promising in the medium term among all of Ukraine's Asian partnerships.

ACEAH Countries: Between Neutrality, Pragmatism, and Educational Openness

The Regional Dimension: ACEAH as a Space for a New Kind of Educational Diplomacy. The Association of Southeast Asian Nations (ACEAH) is a unique regional organization comprising ten member states – Brunei, Vietnam, Indonesia, Cambodia, Laos, Malaysia, Myanmar, the Philippines, Singapore, and Thailand, – whose combined population exceeds 690 million people, and whose combined GDP as of 2024 reaches \$3.9 trillion (CFR, 2025). In 2025, Timor-Leste joined the bloc as a full member. ACEAH is not a monolithic community with a unified foreign policy: the region's states differ significantly in terms of economic development, political systems, and positions on key geopolitical issues. It is precisely this heterogeneity that defines the specific nature of Ukraine's educational diplomacy in the region – it cannot be structured as a unified strategy but requires a differentiated approach to each country.

Ukraine's relations with ACEAH took on a new institutional dimension following Russia's full-scale invasion in 2022. In November 2022, the Verkhovna Rada of Ukraine ratified the Treaty on Amity and Cooperation in Southeast Asia (TAC)—one of ACEAH's founding documents—which laid the legal foundation for deeper institutional engagement (Ministry of Foreign Affairs of Ukraine, 2024). On February 29, 2024, the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine released the Concept Paper “Ukraine – ACEAH: A Vision for Cooperation,” which was presented at a hybrid event attended by representatives of the diplomatic corps and the ACEAH Secretariat. The document identifies priority areas for cooperation: food security, digital transformation, trade, energy, emergency management, demining, as well as social and cultural cooperation—which includes education (Ministry of Foreign Affairs of Ukraine, 2024).

At the same time, Ukraine is actively seeking the status of an ACEAH Sectoral Dialogue Partner (SDP). In February 2026, Ukrainian Foreign Minister Andriy Sibiga confirmed this intention during a meeting with the ACEAH Secretary-General, emphasizing that «ACEAH is an important partner for Ukraine in the current international architecture» (AA, 2026). In January 2026, Ukraine’s Ambassador to the Philippines, Yulia Fediv, clarified that Kyiv aims to obtain this status as early as 2026—during the Philippines’ chairmanship of ACEAH (ACEAH HUB, 2026). Thus, the educational dimension is structurally embedded in a broader institutional strategy, rather than merely a stated intention.

In the geopolitical context, ACEAH has adopted a position of “strategic neutrality” regarding the conflict in Ukraine. The region’s states refrained from directly condemning Russia in the UN Security Council, although they did support UN General Assembly resolutions on Ukraine’s sovereignty and territorial integrity. Singapore’s position is the clearest, as it has imposed unilateral sanctions against Russia (Military.com, 2022). This neutral yet pragmatic stance shapes the framework of educational diplomacy: it is driven not by values or security commitments, but by the logic of mutually beneficial exchange of knowledge, digital competencies, and academic mobility. This is precisely why ACEAH is conceptually aligned with the notion of “south-south education diplomacy,” where cooperation is built among partners with similar development experiences, rather than between a donor and a recipient (Jaggi et al., 2024).

The region’s educational architecture is characterized by the dynamic development of its own mechanisms for internationalization. In particular, Singapore is implementing the ACEAH Integration Initiative (IAI) program, under which a network of Singapore Cooperation Centers has been established in Vietnam, Cambodia, Myanmar, and Laos. In total, more than 43,000 professionals from these countries have received training in management, trade, food security, and digital technologies (Ministry of Foreign Affairs of Singapore, n.d.). This indicates that ACEAH is shaping its own regional model of educational diplomacy, in which leading states act as active donors of knowledge to less developed partners. In this context, Ukraine is engaging with a region where its own educational diplomacy traditions are already established and functioning.

The State of Ukrainian Academic Discourse on ACEAH and Educational Diplomacy: Identifying a Gap. An analysis of available

Ukrainian-language academic sources reveals a distinctive asymmetry: relations between Ukraine and ACEAH are studied primarily through the prism of security and economics, while the educational dimension remains virtually overlooked in scholarly discourse. Krupenia (2022), in the Bulletin of the National Technical University of Ukraine “KPI,” focuses on the geopolitical stance of ACEAH countries regarding Russian aggression and an analysis of the region’s media landscape, without addressing issues of academic cooperation. A more comprehensive article by Krupenia and Sokyrskya (2024) in the journal “Acta de Historia & Politica: Saeculum XXI”, is the first to outline promising areas of cooperation between Ukraine and ACEAH – including the sociocultural dimension and the promotion of the Ukrainian language – though education remains merely one of seven equally weighted points without a separate analytical discussion. Pripik (2022), in an analytical note from the Institute of World History of the National Academy of Sciences of Ukraine, analyzes the economic consequences of the aggression for countries in the region, while omitting the educational dimension. As for maritime education as a specific niche of educational-diplomatic interaction, no specialized Ukrainian-language research could be found, despite the fact that Ukraine’s loss of market share in training maritime personnel for ACEAH countries is a documented industry fact.

This dual gap – the absence of both general studies on Ukraine’s educational diplomacy toward ACEAH and sector-specific research on maritime education – confirms the originality and relevance of the approach implemented in this study and defines its contribution to the formation of a new thematic direction in Ukrainian international relations scholarship.

Vietnam: A Model of “Equal-Partner Pragmatism” in the Bilateral Dimension

Among ACEAH member states, Vietnam holds a special analytical position in the context of Ukrainian-Asian educational cooperation. This country is the region’s most dynamic economy – with GDP growth exceeding 7% in 2025 (Modern Diplomacy, 2025) – and at the same time demonstrates a model of foreign policy behavior that can be described as “equal-partner pragmatism”: Vietnam maintains strategic partnerships simultaneously with Russia, the United States, Japan, China, and other major powers, avoiding bloc commitments and positioning itself as an

independent actor in the Global South. In 2025, Vietnam set a record by signing approximately 350 cooperation agreements—2.5 times more than in 2024 (Vietnam.vn, 2026).

The educational dimension of bilateral relations between Ukraine and Vietnam is developing within the framework of a regulatory framework that includes intergovernmental agreements on cooperation in the fields of education and science. The Embassy of Ukraine in Vietnam coordinates educational cooperation, including informing Vietnamese prospective students about opportunities to study in Ukraine (Embassy of Ukraine in Vietnam, n.d.). An important contextual factor is that Vietnam is simultaneously building its own model of an educational hub: as of the end of 2024, there were approximately 22,000 international students studying in the country, of whom about 4,000 were enrolled under government scholarship programs (Vietnam VNA, 2025). In March 2025, VinUni and Nanyang Technological University (NTU, Singapore) signed a strategic partnership agreement aimed at helping Vietnam rank among the world's top 100 universities.

For Ukraine, this development is of strategic importance: Vietnam is not only a potential source of students but also a partner in building joint educational platforms. The concept of “internationalization at home,” which is being actively implemented under martial law, finds its counterpart in Vietnamese practice: both countries are utilizing blended and digital learning formats as a tool to expand international reach without physical mobility (Knight, 2012). Accordingly, the potential for cooperation between Ukraine and Vietnam extends beyond traditional academic exchange and includes the joint development of digital educational platforms, mutual recognition of qualifications, and participation in trilateral consortia within the framework of Horizon Europe. It is worth noting separately that bilateral academic cooperation between Odessa National Maritime University (ONMU) and Vietnam Maritime University predates the current diplomatic rapprochement: ONMU has maintained ties with Vietnam since the 1950s, and this institutional memory serves as a resource for renewal.

Thailand: Cultural Diplomacy as a Harbinger of Academic Partnership

Thailand is one of the ACEAH member states most consistently engaged in bilateral cooperation with Ukraine beyond the purely

security dimension. Diplomatic relations between the two countries were established in 1992, and 2024 marked their 32nd anniversary (Nation Thailand, 2025). Unlike Singapore, which has responded primarily through sanctions and humanitarian considerations, or Vietnam, where cooperation remains largely limited to bilateral trade and academic exchanges, Thailand has developed a unique model in which cultural diplomacy serves as the primary channel for support and dialogue amid active hostilities.

In December 2024, Bangkok Governor Chadchart Sittipunt held talks with Viktor Semenov, the Chargé d’Affaires of Ukraine, regarding bilateral municipal cooperation between Kyiv and Bangkok in the areas of urban development, education, healthcare, and cultural programs (Nation Thailand, 2024). It is important to note that these talks took place at the municipal rather than the intergovernmental level – an example of “paradiplomacy,” in which local governments act as independent actors in educational cooperation. In September 2023, the Embassy of Ukraine in Thailand, in collaboration with the Yamaha Music Academy, held a charity concert titled “Melody for Ukraine,” which was joined by students from Mahidol and Rangsit Universities (Embassy of Ukraine in Thailand, n.d.). Such events serve to “lay the groundwork” for academic partnerships, much like how K-pop and Hallyu in Korean-Ukrainian relations precede the signing of university agreements (Heo & Song, 2026). The potential for deeper academic cooperation is underscored by a mutual interest in technical education and innovative exchanges, given Thailand’s programs to develop its own technology and space sectors (Nation Thailand, 2025).

The Philippines: From Geopolitical Solidarity to Academic Pragmatism

Relations between Ukraine and the Philippines took on a whole new dimension after June 2024, when the President of Ukraine made his first-ever visit to Manila. The two countries are united by a shared experience of confronting challenges to their sovereignty and territorial integrity: the Philippines is also defending its rights in the South China Sea, relying on the principles of international law and the decision of the arbitral tribunal (Stratbase Institute, 2025). This structural similarity in their security situations fosters a special level of mutual understanding between the two states, which distinguishes Philippine-Ukrainian relations from most other bilateral relationships in the ACEAH region.

However, the educational dimension of bilateral relations remains in its formative stages. The Ukrainian Embassy in the Philippines opened only in December 2024, and the volume of bilateral trade as of the end of 2025 amounted to just \$60 million (Inquirer Business, 2026). Nevertheless, in September 2025, the forum “Strengthening Strategic Ties: Deepening Cooperation Between the Philippines and Ukraine” was held, organized by the Stratbase Institute and the Embassy of Ukraine, with the participation of representatives from Ukraine’s parliament and think tanks (Stratbase Institute, 2025). A key factor determining the prospects for educational cooperation is Ukraine’s active pursuit of the status of ACEAH Sectoral Partner during the Philippines’ Chairmanship in 2026: Ambassador Yulia Fediv emphasized that Kyiv seeks to “have a greater presence in this part of the world” and to use the Philippine Chairmanship to institutionalize educational and cultural cooperation (ASEAN HUB, 2026). Thus, the Philippines serves not only as a bilateral partner but also as a key diplomatic “springboard” for Ukraine to advance to the level of an official partnership with ACEAH.

Singapore: A Model of Digital Education as a Strategic Benchmark for Ukraine

Singapore occupies a unique position among ACEAH countries in terms of its relations with Ukraine – primarily due to its combination of the clearest geopolitical stance of support, a well-developed model of educational diplomacy, and its status as the region’s leading financial and technological hub. As of July 2024, Singapore had provided Ukraine with humanitarian aid totaling more than \$11.5 million, including support for the Okhmatdyt Children’s Hospital and the Ukrainian Association of the Deaf (Dnipropetrovsk Investment Agency, 2025). By imposing unilateral sanctions against Russia, Singapore has taken the clearest stance among all ACEAH member states.

Singapore’s educational model is of particular analytical interest to Ukraine: this city-state ranks among the top five most effective education systems in the world according to PISA and demonstrates a model that combines meritocracy with targeted support and large-scale investments in innovation (Intelpoint, 2025). At the Singapore Fintech Festival 2024 in November, the Embassy of Ukraine, in collaboration with SoftServe, held a thematic event aimed at expanding the presence of Ukrainian IT and AI companies in the region (Dnipropetrovsk Investment Agency,

2025). Educational diplomacy in relations with Singapore is two-pronged: Ukraine is both a recipient of Singapore's experience in digital education and a potential contributor of its own expertise in the digitization of public services – specifically, the experience gained from the “Diya” app and the “Trembita” system, – which could contribute to joint educational and technological initiatives with ACEAH (Nechytaylo, 2024).

Maritime Education as a Lost Niche: Shifts in the Workforce Training Market and Challenges for Ukraine's Educational Diplomacy

Among all forms of educational cooperation between Ukraine and ASEAN countries, maritime education holds a special place – a specific field in which Ukraine has maintained a strong position in the global training market for several decades, while Southeast Asian countries have been active consumers of Ukrainian educational services. This case study is analytically unique because it allows us to examine educational diplomacy not through the lens of humanitarian aid or institutional partnerships, but through the prism of market competition in the global labor and educational services markets, where a full-scale war has acted as a catalyst for an irreversible structural realignment.

Ukraine's pre-war position in the global maritime education market. Prior to the full-scale invasion in 2022, Ukraine was among the top five global suppliers of maritime personnel, alongside the Philippines, China, Indonesia, and Russia (Maritime Executive, 2017). According to some estimates, Ukrainian seafarers accounted for about 10% of the total number of foreign-flag officers with qualifications recognized by EU member states; Ukraine ranked as the second most important non-European country in terms of the number of maritime officers whose certificates are recognized by EU member states (Ukrainian Seafarers, n.d.). The total number of Ukrainian seafarers organized in labor unions exceeded 47,000 (MTWTU, n.d.).

The Odessa National Maritime University (ONMU), founded in 1930, served as the key institutional center for training foreign maritime personnel in Ukraine. Since 1950, ONMU has been purposefully training specialists for the maritime sectors of foreign countries: over the course of seventy years, more than 2,000 specialists from 73 countries have graduated from the university (ONMU, n.d.). Among the first foreign students in the 1950s were representatives from Korea and China, and

in 1978, the university was awarded the Vietnamese “Friendship” Medal for training specialists for Vietnam (ONMU, n.d.). Concurrently, the university has hosted the Research Center for Social Development of “Belt and Road” Countries since 2017, and since 2018, the CASS-ONMU Center for Chinese Studies (in partnership with the Chinese Academy of Social Sciences), which attests to the systematic nature of the maritime educational partnership with Asia. The structural framework for training foreign seafarers was defined by the training system’s compliance with the requirements of the International STCW Convention: Ukrainian certificates were recognized by more than 50 countries worldwide (Ukrainian Seafarers, n.d.).

Transformation after 2022 Russia’s full-scale invasion dealt a direct blow to Ukraine’s maritime educational infrastructure. Odesa – the city where most maritime educational institutions are concentrated – has become a frontline port that is logistically isolated; the Kherson State Maritime Academy now finds itself in an occupied city. Amid active hostilities, the blockade of the Black Sea, and power outages, maritime institutions have switched to remote learning formats – which is particularly problematic for an industry where practical training on simulators and training devices is a mandatory requirement for STCW certification. This has resulted in a sharp decline in the number of international students: while the overall decline in the international student population in Ukraine from 2022 to 2025 amounted to nearly 68% – from 84,136 to 27,226 students (EAIE, 2025) – in maritime education, this exodus has become particularly acute due to security risks and the inability to conduct full-scale shipboard training.

Global Shifts in the Maritime Training Market: Structural Realignment. Ukraine’s loss of market share in maritime education is taking place against the backdrop of a broader structural realignment. As industry analysts note, “many companies that have relied on seafarer pools from Ukraine and Russia over the past two decades have shifted their operations and crew recruitment to the Philippine market” (Safety4Sea, 2023). This transformation is confirmed by official statements: The Deputy Executive Director of MARINA (Philippines) explicitly stated that “demand has increased due to the conflict between Russia and Ukraine” (GMA Network, 2022), and the relevant EU authority confirmed growing interest in Filipino seafarers, including

for senior officer positions (Maritime Fairtrade, 2022; Maritime Executive, 2023).

The educational and workforce vacuum created by Ukraine's inaccessibility and sanctions against Russia has translated into structural advantages for the Philippines, Indonesia, and Myanmar. The Philippines has significantly strengthened its position at the officer level; Indonesia and Myanmar are identified as "emerging countries" in the maritime labor market (IDE-JETRO, 2023). This dynamic is a sign of a structural shift, as manning agencies and shipping companies, having established new labor supply chains, are unlikely to return to their previous suppliers even after the active phase of the conflict has ended. It is noteworthy that this very dynamic reveals a paradoxical dimension in bilateral relations: the countries with which Ukraine seeks to deepen educational cooperation as an element of public diplomacy, – the Philippines and Indonesia – are simultaneously the main beneficiaries of the market realignment caused by Ukraine's loss of its position in the global maritime education market. This situation corresponds to the model of "unintended competition," in which structural shifts occur not as a result of a deliberate strategy on the part of the parties, but as a consequence of an exogenous shock – a full-scale war.

Prospects for Recovery. Despite structural challenges, there are also opportunities to rethink the role of maritime education in the context of diplomacy with ASEAN. First, the experience with distance and hybrid training can be transformed into joint online certification programs involving ONMU and the Vietnam Maritime University or the Philippine Maritime Academy for Asia and the Pacific (MAAP), with which ONMU has maintained partnerships (Gdynia Maritime University, n.d.). Second, Ukraine's unique experience in ensuring safe navigation amid mine threats could serve as the basis for joint training programs on maritime safety, which are in high demand given the growing tensions in the South China Sea. The Ukrainian government has already taken steps toward the digitalization of the industry by adopting, in December 2022, a new system for the training and certification of seafarers via the "Diya" app (MARAD, 2023) – which represents a potential contribution to joint educational and technological initiatives with ASEAN. Thus, maritime education is a "lost niche" with the potential for revival – but only if an active strategic approach is adopted, one that involves not merely

a return to pre-war models, but the offering of an updated educational and diplomatic product.

Typology of Ukraine's Educational Ties with ASEAN Countries: An Analytical Overview

An analysis of Ukraine's educational cooperation with ASEAN countries reveals a fundamental difference between this regional case and the Asian partnerships discussed earlier. Unlike Japan, where educational diplomacy has taken on the character of “infrastructural solidarity,” or South Korea, where it functions as a “master model,” Ukraine's interaction with ASEAN in 2022–2026 is taking place under conditions of “asymmetry in institutional framework”: While actual bilateral contacts, cultural interactions, and individual academic exchanges exist, a systematic institutional framework is still in the process of being established. The ratification of the DAS (2022), the presentation of the “Ukraine – ASEAN” Concept Paper (2024), and the active promotion of Sectoral Partner status (2026) are sequential steps toward overcoming this asymmetry.

From an analytical perspective, Ukraine's relations with ACEAH countries take the form of four functionally distinct types of educational-diplomatic interaction: the “recipient-donor model” (Singapore), the “pragmatic partnership model” (Vietnam), the “cultural-diplomatic model” (Thailand), and the “geopolitically driven model” (the Philippines). A fifth, analytically more complex type – the “lost niche model” – is realized through maritime education, where Ukraine is not an active diplomatic actor but rather a party losing ground in a structured global market. It is precisely this type that most clearly demonstrates that educational diplomacy is not only a deliberate instrument of foreign policy but also the result of spontaneous market forces, to which the state can either respond strategically or passively cede ground.

At the same time, a common structural context for all ACEAH states is the development of a regional educational space with EU support. The SCOPE-HE program aims to promote academic mobility, strengthen university networks, and foster research collaboration with a focus on the green transition, digital transformation, and the blue economy (EU-ASEAN, 2024). Between 2021 and 2024, Horizon Europe awarded 90 grants to 109 organizations from ASEAN countries, totaling 10.6 million euros (EEAS, 2025). Since Ukraine has been an associate

member of Horizon Europe since 2022, this development creates a structural opportunity for EU – Ukraine – ASEAN trilateral consortia without the need for separate bilateral agreements.

Thus, Ukraine's educational diplomacy with ASEAN countries in 2022–2026 is at a turning point: moving from ad hoc bilateral contacts to the formation of a systematic regional framework. Achieving the status of an ASEAN Sectoral Partner, if it occurs in 2026, will be a landmark event that will open new institutional channels for educational cooperation, including participation in regional educational forums, access to SCOPE-HE programs, and joint research initiatives. In this context, education is not a peripheral but a central element of relations, for, as the Ukrainian Ministry of Foreign Affairs aptly put it, “academic and cultural exchange is yet another bridge between our societies” (Bangkok Post, 2025).

Digitalization, Constraints, and Prospects: A Final Analysis of Ukraine's Educational Diplomacy in Asia

The full-scale invasion of 2022 posed an unprecedented challenge to Ukraine's higher education system: to ensure the continuity of international educational cooperation amid the physical inaccessibility of a significant portion of the country's territory, the mass displacement of academic staff and students, the destruction of infrastructure, and disruptions in communications. The response to this challenge was the accelerated digitalization of internationalization – a shift from traditional forms of physical academic mobility to flexible hybrid and distance learning models that enable participation in the global educational space without the physical movement of participants.

In relations with Asian partners, this transition has taken on particular significance, as traditional academic mobility between Ukraine and Asian countries was already limited by 2022 due to great geographical distances and logistical costs. The COIL (Collaborative Online International Learning) model has emerged as a full-fledged alternative to physical mobility – a format of collaborative online learning in which faculty members from different countries jointly develop and deliver courses for mixed international groups of students. Researchers define COIL as “an inclusive, environmentally oriented teaching method used to internationalize the curriculum, in which educators from different institutions in different countries jointly develop and lead collaborative

online assignments” (Hackett et al., 2024, n.p.). The key advantage of this approach is that it allows for the development of intercultural competencies and academic partnerships without traveling abroad – which, given the state of martial law and travel restrictions for men of draft age, is of fundamental importance.

Practical evidence of this trend at the level of a specific university is provided by the experience of Ushynsky University, which is implementing the COIL project “The Eurasian Community: Ukraine as a Crossroads Between Europe and Asia” with the participation of students and faculty from Japan, China, Poland, Turkey, and the Republic of Korea. The model involves integrating joint courses into curricula with ECTS credit awards, which aligns with the concept of “internationalization at home” (Knight, 2012) and transforms each participating student into a direct participant in international educational exchange even without physically crossing a border. On a nationwide scale, the broader higher education system has responded similarly: by 2025, within the framework of the Erasmus+ program for Ukraine, nine “Virtual Exchange” projects, 119 “Cooperation Partnerships” projects, and over 11,000 student and faculty mobility opportunities had been implemented (EAIE, 2025).

In the Asian context, digitalization served as a “substitute bridge” where a physical bridge had been severed or had never existed. Chinese students forced to leave Ukraine after February 24, 2022, continued their studies remotely, maintaining formal academic ties with their universities. The COIL “Eurasian Community” program maintained contact with Japanese and Korean partners when in-person visits became impossible. In Vietnam and Thailand, digital collaboration formats have opened up opportunities for new educational initiatives without the need to navigate the logistics of intercontinental travel. At the same time, with EU support, the “Digital University – Open Ukrainian Initiative” (DigiUni) launched in October 2023 as part of the Erasmus+ program, aimed at creating a fully-fledged digital educational ecosystem capable of functioning under martial law and serving as a platform for attracting international students and fostering international ties (EEAS, 2023).

At the same time, digitalization has also revealed its structural limitations in the context of Asian cooperation. As experience with Chinese students has shown, distance learning degrees may not meet the

requirements for recognition in the country of origin (CSCSE, 2023). For maritime education, the distance learning format is fundamentally inadequate, as the STCW Convention requires mandatory practical training on ships and simulators. For JICA's Japanese civil service training programs, physical presence in Japan is an indispensable condition for the transfer of institutional expertise. Thus, digitalization is a necessary but not sufficient condition: it preserves and expands certain forms of international interaction, but cannot fully replace in-person formats where a practical or immersive component is essential to the quality of education.

It is telling that Asian countries, in particular, have shown the clearest demand for a return to in-person formats: Chinese students have been gradually returning to Ukraine since 2023, Indian medical students are pushing for the restoration of access to clinical practice, and the Japanese KCCP and JDS programs are focused exclusively on in-person participation. This indicates that digital internationalization is a crisis-response measure rather than a long-term substitute. Its role is to maintain academic ties and preserve partnership networks at a time when traditional formats are unavailable—so that once the security situation stabilizes, these ties can be transformed into full-fledged institutional cooperation.

Key Challenges and Limitations in the Development of Ukraine's Educational Diplomacy in Asia

An analysis of case studies on Ukraine's Asian partnerships allows us to systematize the key challenges and constraints that hinder the full-fledged development of educational diplomacy in this region. These challenges are of various natures -structural, regulatory, resource-related, and geopolitical – and operate simultaneously, creating a complex set of interrelated obstacles.

First, restrictions on physical mobility under martial law are the most obvious, yet at the same time the most systemic, restrictions. Ukraine's martial law prohibits men aged 25–60 (18–60 at the start of the invasion) from traveling abroad, which significantly limits the ability of a large portion of academic staff and students to participate in physical mobility programs (ErasMag, 2026). It was not until April 2024 that a regulation came into effect allowing male undergraduate students (aged 18–22) from public institutions to participate in semester-long exchange

programs – however, master’s students, doctoral candidates, and academic staff remain excluded from this exemption (EAIE, 2025). For Asian destinations, where programs such as JICA, KCCP, JDS, and other initiatives require physical presence in the partner country, this restriction effectively prevents or drastically limits the participation of the majority of potential participants.

Second, regulatory and qualification asymmetries between Ukraine and its Asian partners constitute a hidden but systemically important obstacle. This is most evident in relations with China: the PRC’s ban on the recognition of foreign distance-learning degrees (CSCSE, 2023), introduced in 2023, directly contradicted the existing 1998 Agreement on the Mutual Recognition of Educational Documents. A similar problem arose in relations with India regarding the KROK qualification exams for medical students after 2022. In both cases, a purely educational issue concerning the recognition of diplomas was elevated to the level of intergovernmental diplomacy. Resolving these issues requires not only bilateral negotiations but also systematic work to update the regulatory framework – and Ukraine is forced to prove the equivalence of its distance learning programs to traditional education under conditions where international standards for educational quality did not anticipate wartime scenarios.

Third, the issue of “brain drain” is becoming particularly acute in the context of Asian educational diplomacy. Studies show that a significant proportion of Ukrainian students and researchers who left the country after 2022 are not returning or have uncertain plans regarding their return (Springer, 2025). Academic mobility, which in peacetime serves as a resource for internationalization, carries the risk of an irreversible outflow of talent in wartime. For the Asian region, this means that academic exchange programs with Japanese, Korean, or Indian universities, launched under martial law, may not ensure the “return” of expertise to Ukraine if participants decide to remain abroad or choose different career paths.

Fourth, the institutional and diplomatic asymmetry between Ukraine and its Asian partners creates unequal starting conditions. Japan, South Korea, China, and India have well-developed, well-funded, and institutionally structured mechanisms for educational diplomacy – JICA, KOICA, Confucius Institutes, ICCR, and ITEC – while Ukraine is largely

a recipient of these programs rather than their architect. This strategic asymmetry is further reinforced by disparities in diplomatic presence: Ukraine's embassy in the Philippines opened only in December 2024, and there is no long-standing tradition of regular ministerial contacts with India. Accordingly, establishing equal partnerships with Asian countries requires significant investment in diplomatic infrastructure, which is underfunded in wartime.

Fifth, the gap between strategic declarations and institutional implementation remains one of the most persistent systemic flaws. Ukraine's Public Diplomacy Strategy for 2021–2025 and the Higher Education Development Strategy for 2022–2032 declare internationalization and the development of ties with Asia as priorities. However, at the level of implementation mechanisms, these declarations remain insufficiently operationalized: there is no dedicated educational diplomacy program for the Asian region, no single coordinating body between the Ministry of Foreign Affairs, the Ministry of Education and Science, and universities, and funding for Asian initiatives depends primarily on foreign donors (JICA, KOICA, Horizon Europe) rather than on Ukraine's own grant system. As researchers note, “the transformation of higher education in wartime requires not only regulatory adaptation but also effective implementation mechanisms” (Martynets et al., 2024).

Sixth, geopolitical uncertainty complicates the establishment of long-term educational partnerships. Most ASEAN countries adhere to “strategic neutrality,” China is deepening its strategic partnership with Russia, and India maintains “strategic autonomy.” For potential Asian partners, educational cooperation with Ukraine carries reputational risks linked to the unpredictability of the security situation. Universities and Manning agencies, when assessing the duration and consequences of the conflict, tend to gravitate toward more stable partners. This geopolitical uncertainty is external to Ukraine and cannot be eliminated by purely educational or diplomatic means; however, it sets the “ceiling” on opportunities for developing partnerships during the period under study.

Prospects and Strategic Directions for Deepening Ukraine's Educational Cooperation with Asian Countries in the Postwar Period

Despite the set of limitations listed above, an analysis of case studies on Ukraine's partnerships with Asian countries allows us to outline realistic strategic directions for the development of educational

diplomacy in the medium term. These directions are based not on optimistic declarations, but on existing structures and documented trends that provide grounds for a well-founded forecast.

The *first area* is institutionalization through Horizon Europe as a common platform with Asia. Ukraine's association with Horizon Europe starting in 2022, Japan's association (December 2025), and the start of negotiations with India (January 2026) create an unprecedented structural opportunity: for the first time, Ukraine and leading Asian partners can form joint research consortia within the framework of Horizon Europe calls for proposals without the need for separate bilateral agreements. The ASEAN–EU Joint Funding Scheme (10 calls for proposals as of December 2025) already includes both ASEAN countries and states associated with Horizon Europe (EC, 2025). The practical goal for the coming years is to form trilateral Japan–Ukraine–EU or ASEAN–Ukraine–EU consortia, in which Ukraine acts not as a recipient of aid but as a full-fledged scientific partner. This model aligns with the concept that “education is not only a sphere of social development but also an instrument of international policy” (de Wit et al., 2015, p. 34).

The *second area* of focus is the development of COIL as a permanent, rather than a crisis-driven, form of collaboration. The experience of the “Eurasian Community” project at the PNU and the Erasmus+ Virtual Exchange programs has demonstrated the practical effectiveness of COIL models in supporting academic ties when physical mobility is not possible. Once the active phase of the conflict has ended, these formats should not be abandoned but, on the contrary, should be systematized. Research confirms that COIL fosters “global competencies and intercultural understanding” (Hackett et al., 2023) and can be no less effective than physical mobility in terms of developing intercultural competencies. The strategic objective is to transform COIL formats – which emerged in response to the military crisis – into a permanent component of educational programs with ECTS credit awards, in partnership with Japanese, Korean, Vietnamese, and Indian universities.

The *third area* is capitalizing on the “neutral partnership” with India and ASEAN. The unique position of India and most ASEAN states – supporting Ukraine's sovereignty without strict bloc commitments – gives Ukraine access to partners that do not fit into any of the existing geopolitical coalitions. In the medium term, these relationships may

become the most important in terms of diversifying international ties: they are developing not in spite of the partners' geopolitical neutrality, but because of it. Ukraine's attainment of ASEAN Sectoral Partner status in 2026 will open access to regional educational mechanisms, in particular the SCOPE-HE program (with a budget of 9.3 million euros through 2028), and will allow Ukraine to participate in shaping the agenda of regional educational forums as a full-fledged participant, rather than as an invited guest.

The *fourth area* is rethinking maritime education as a new competitive product. Ukraine's loss of ground in the maritime training market is a documented fact, but it is not irreversible. Ukraine's unique experience in ensuring navigation amid mine threats, the Black Sea blockade, and underwater operations in a closed maritime theater provides potentially sought-after training content for maritime security programs – especially given the growing tensions in the South China Sea, which are particularly relevant to the Philippines, Vietnam, and Indonesia. The digitization of the industry through the “Diya” system (MARAD, 2023) signals technological modernization that is well understood by Asian manning agencies and universities. Once the security situation stabilizes, Odesa will retain its strategic potential as an educational hub for the maritime sector thanks to its geographic location, the institutional memory of the Odesa National Maritime University, and its real-world experience in training under conditions of a maritime crisis – a unique asset that cannot be replicated by competitors.

The *fifth area* is the systematic adaptation of the regulatory framework to the conditions of “regulated digital mobility.” The case involving the recognition of Chinese online degrees and Indian medical qualifications has demonstrated that the legal framework for academic mobility requires active negotiation and updating, rather than passive waiting. The strategic objective is to initiate the revision or amendment of bilateral agreements on the mutual recognition of qualifications with key Asian partners (China, India, and Korea), incorporating provisions on hybrid and blended learning formats, procedures for verifying the practical component, and procedures for taking exams remotely. The precedent set by the resolution of the KROK issue through intergovernmental negotiations in 2023 demonstrates that such a settlement is both possible and effective if it is a priority for both parties.

In summary, it can be stated that Ukraine's educational diplomacy in Asia during 2022–2026 has evolved from a reactive response to a crisis to the gradual formation of strategic foundations for post-war cooperation. None of the Asian partnerships is without challenges: the Japanese model requires a transition from donor-led aid to an equal partnership; the Chinese model requires striking a balance between pragmatically maintaining ties and safeguarding technological sovereignty; the Korean model requires deeper institutionalization beyond cultural diplomacy; the Indian model requires the conversion of diplomatic momentum into sustainable structural mechanisms; and the ASEAN track requires obtaining formal status and overcoming the “asymmetry of institutional framework.” However, what all these cases have in common is that educational cooperation proved to be more resilient to geopolitical upheavals than other forms of international interaction: even amid active hostilities, sanctions, regulatory restrictions, and the geopolitical neutrality of partners, academic ties were maintained, transformed, and in some cases even expanded. This confirms the thesis that education is not only a “foreign policy tool” but also an independent stabilizer of international relations – a space where interaction continues even when other channels are closed.

Conclusions

The analysis of Ukraine's educational diplomacy toward Asia in 2022–2026 allows us to draw a number of general conclusions regarding both the nature of the transformations that have taken place in relations between Ukraine and Asian countries and the prospects for their further development.

First, the full-scale invasion of 2022 served as a catalyst for a qualitative change in the status of education within the framework of Ukrainian-Asian relations. Prior to 2022, educational cooperation with Asian countries was largely technical and bilateral in nature – involving academic mobility, individual university agreements, and cultural exchanges. After 2022, education transformed into a strategic resource and a foreign policy tool, fulfilling humanitarian, communicative, and geopolitical functions simultaneously. Cooperation with Japan took on the character of “infrastructural solidarity,” with Korea – a “master model” for reconstruction; with India – “partnership without preconditions”; with China – “crisis pragmatism”; and with ASEAN countries – gradual

institutionalization through the ASEAN-Ukraine Cooperation Council and a push for Sectoral Partner status. In each of these cases, education proved to be a more resilient link than other forms of international cooperation: academic contacts persisted even when diplomatic and economic channels narrowed or came under pressure from geopolitical constraints.

Second, the study identified five typologically distinct models of Ukraine's educational diplomacy in Asia, each of which reflects the specific nature of bilateral relations and the partner's geopolitical positioning. Japan's "infrastructure solidarity model" focuses on providing the physical conditions necessary for education to function in areas of armed conflict and on training personnel for reconstruction. The Korean "master model" offers not merely resources, but a replicable model of state-oriented development through the integration of cultural diplomacy, vocational education, and digital innovations. The Indian "model of asymmetric complementarity" is a unique example of a partnership outside the logic of blocs, where the educational dimension remains a priority regardless of a state's geopolitical position on the conflict. China's "hybrid and adaptive model" demonstrates how academic interdependence can be maintained amid geopolitical polarization by shifting focus to less sensitive sectors. Finally, the ASEAN model of "asymmetry in institutional formalization" reflects a situation where actual bilateral ties precede their formal institutionalization – and are gradually evolving into a systematic regional framework.

Third, the digitization of internationalization became a key practical response to wartime conditions. COIL models, distance learning courses, hybrid programs, and digital educational platforms ensured that academic ties with Asian partners were maintained despite the inability to travel in person. At the same time, the analysis showed that digitalization is a crisis-response measure rather than a full-fledged replacement for traditional formats: China's qualification requirements for the recognition of diplomas, the STCW standards for maritime education, and the physical presence requirements of Japan's JICA programs – all of these confirm that certain forms of educational interaction cannot be fully transferred to the digital space. Accordingly, the strategic task is not to choose between digital and in-person formats, but to develop a hybrid

architecture in which digital tools complement and facilitate in-person mobility, rather than replace it.

Fourth, the study highlights a fundamentally important phenomenon – “educational diplomacy as a regulatory platform.” Issues regarding the recognition of diplomas, qualifying exams, and the format of academic programs – which under peacetime conditions remain purely technical – have, in the context of war, risen to the level of intergovernmental negotiations and been included on the agenda of ministerial visits. Negotiations on the conditions for Indian medical students to take the KROK exams (April 2023), the dispute over the recognition of online degrees in relations with the People’s Republic of China, and the diplomatic resolution of the issue of nostrification for maritime students – all of this demonstrates that education is transforming from a sphere of “functional cooperation” into a full-fledged dimension of international relations, where regulatory asymmetry becomes a subject of diplomacy no less than trade or security disputes.

Fifth, the analysis revealed the structural role of Ukraine’s European integration trajectory as a factor in the transformation of its Asian educational partnerships. Ukraine’s association with Horizon Europe (2022), Japan’s association (December 2025), and the start of negotiations with India (January 2026) regarding participation in this program create an unprecedented situation: for the first time, Ukraine and its key Asian partners are simultaneously part of a single institutional research space, which allows for the formation of joint consortia without the need for bilateral agreements. Thus, Ukraine’s European integration serves not only as a domestic reform process but also as a catalyst for internationalization toward Asia, reducing transaction costs and opening up new mechanisms for trilateral scientific and educational cooperation among the EU, Ukraine, and Asia.

Sixth, the study confirms that universities act as independent actors in educational diplomacy, rather than merely as implementers of intergovernmental agreements. The experience of Ushynsky University demonstrates how a regional teacher-training institution can simultaneously maintain partnerships with Japan, China, and the Republic of Korea, implementing three qualitatively different models of educational diplomacy within a single institutional context. This example shows that institutional flexibility and the ability to adopt a differentiated approach are key

competitive advantages in a context where a single, unified strategy cannot be effective due to the heterogeneity of the Asian region.

Regarding the prospects for the further development of Ukraine's educational diplomacy with Asian countries, the study identifies several defining trends. In the short term (2026–2028), the priority will remain the preservation and formalization of existing ties: obtaining the status of an ASEAN Sectoral Partner, concluding negotiations on updating bilateral agreements on the recognition of qualifications, institutionalizing COIL programs with the awarding of ECTS academic credits, and developing trilateral consortia within the framework of Horizon Europe. At this stage, the key task is to transition from a reactive to a proactive approach to educational diplomacy – from adapting to challenges to anticipating them.

In the medium term (2028–2032), which is roughly tied to the end of the active phase of the conflict and the start of large-scale reconstruction, educational diplomacy will take on the character of an engagement tool: attracting Asian investment in the reconstruction of educational infrastructure (following the Japanese JRC model), attracting technological expertise (following the Korean VET and digital governance models), and attracting students from ASEAN countries and India to the restored educational programs. Maritime education, which suffered the most significant losses during the period under study, will have the potential for recovery by offering a unique learning experience in maritime safety under crisis conditions – a product in high demand in the South China Sea region.

In the long-term perspective of postwar development (after 2032), Ukraine's educational diplomacy toward Asia may transform from “recipient diplomacy” to “participant diplomacy”: a state that not only accepts aid and partners but also forms regional educational networks, initiates joint programs, and positions itself as a hub between the Euro-Atlantic and Asian educational spaces. Ukraine's geographical location – the “crossroads between Europe and Asia,” which serves as the conceptual foundation of the “Eurasian Community” project – could evolve from a metaphor into a real structural role in the global architecture of knowledge.

Thus, Ukraine's educational diplomacy in Asia for 2022–2026 represents not only a response to the crisis but also a new dimension

of Ukraine's international agency. Despite the complexity of the geopolitical context – the neutrality of most partners, regulatory asymmetry, restrictions imposed by martial law, and competition in the educational services market – Ukraine has demonstrated its ability to maintain and develop educational ties with fundamentally different Asian partners, adapting the form of interaction to the specific characteristics of each. This is confirmed by the conceptual conclusion that the future of Ukrainian educational diplomacy in Asia lies in moving away from a passive presence toward the active formation of regional intellectual networks. This study demonstrates that the foundation for implementing this strategy has already been laid – in the form of differentiated partnership models, functioning digital platforms, initial experience participating in trilateral consortia, and an emerging institutional presence in the ASEAN region.

References

1. AA. (2026, February). Ukraine, ASEAN discuss advancing mutually beneficial cooperation, deepening dialogue. *Anadolu Agency*. <https://www.aa.com.tr/en/world/ukraine-asean-discuss-advancing-mutually-beneficial-cooperation-deepening-dialogue/3830022>
2. Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
3. ASEAN HUB. (2026, January 24). Ukraine seeks ASEAN sectoral dialogue status under Philippine chairmanship. *ASEAN HUB*. <https://aseanhub.org/2026/01/24/ukraine-seeks-asean-sectoral-dialogue-status-under-philippine-chairmanship>
4. Bangkok Post. (2025, October 3). Ukraine must work with ASEAN. *Bangkok Post*. <https://www.bangkokpost.com/opinion/opinion/3114822/ukraine-must-work-with-asean>
5. Brintseva, O. (2026). The impact of war on Ukrainian universities: A difference-in-differences analysis and post-war recovery strategies. *Higher Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/hequ.70113>
6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). *Public diplomacy strategy of Ukraine for 2021–2025*. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. <https://mfa.gov.ua/en/public-diplomacy-strategy-of-ukraine>

7. Careers360. (2022, March 4). MBBS in Ukraine: All you need to know as war forces Indian students home. *Careers360*. <https://medicine.careers360.com/articles/mbbs-in-ukraine>
8. CFR. (2025). What is ASEAN? *Council on Foreign Relations*. <https://www.cfr.org/backgrounders/what-asean>
9. Chinese Service Center for Scholarly Exchange [CSCSE]. (2023, January 28). *Notice on the cancellation of temporary certification rules for overseas online education*. Ministry of Education of the People's Republic of China [Original in Chinese; cited via ICEF Monitor, 2023].
10. Ciumacenco, V. (2025). Universities, education, and diplomacy: Promoting values and cultural dialogue in the globalized world. *European Integration and Regional Development*, 7 (1). <https://dp.univ-danubius.ro/index.php/EIRP/article/view/701>
11. Danko, Y. (2022). Peculiarities of modeling Ukrainian–Chinese cooperation in the field of education. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 15, 161–182. <https://doi.org/10.30857/2415-3206.2022.1.9>
12. Debych, M. (2023). Internationalization of higher education in Ukraine: Strategic priorities and European integration perspectives. *Comparative Professional Pedagogy*, 13 (1), 5–14. <https://doi.org/10.2478/rpp-2023-0001>
13. de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (Eds.). (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
14. Desai Trilokekar, R., & El Masry, H. (2022). The nexus of public diplomacy, soft power, and national security: A comparative study of international education. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14 (5), 111–133. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i5.4572>
15. Dnipropetrovsk Investment Agency. (2025, January 3). The Republic of Singapore is a key partner of Ukraine in Southeast Asia. <https://dia.dp.gov.ua/en/the-republic-of-singapore-is-a-key-partner-of-ukraine-in-the-southeast-asia/>
16. EAIE. (2025, March 12). Ukraine 2025: Five things to know after three years of full-scale invasion. *European Association for International Education*. <https://www.eaie.org/resource/ukraine-2025-five-things-to-know.html>

17. EEAS. (2023, October 11). EU support for higher education development in Ukraine via Erasmus+ Digital University–Open Ukrainian Initiative project. *European External Action Service*. https://www.eeas.europa.eu/delegations/ukraine/eu-support-higher-education-development-ukraine-erasmus-digital-university-open-ukrainian_en

18. EEAS. (2025). International cooperation with South East Asia in research and innovation. *European External Action Service*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-research-and-innovation/europe-world/international-cooperation/regional-dialogues-and-international-organisations/south-east-asia_en

19. Educational Diplomacy and Its Role in Global Cooperation. (2025). *United Nations International Cooperation Observatory*. <https://un-ico.org/educational-diplomacy/>

20. Embassy of Ukraine in India. (2025, March–April). *Activities of the Embassy of Ukraine in India*. Embassy of Ukraine in India. <https://india.mfa.gov.ua>

21. Embassy of Ukraine in Thailand. (n.d.). Relations between Ukraine and the Kingdom of Thailand. <https://thailand.mfa.gov.ua/en/partnership/555-politichni-vidnosini-mizh-ukrajinoju-i-tajilandom>

22. Embassy of Ukraine in Vietnam. (n.d.). Cultural and humanitarian cooperation. <https://vietnam.mfa.gov.ua/en/ukraine-and-vietnam/cultural-and-humanitarian-cooperation>

23. ErasMag. (2026, February 23). Universities under fire: How Ukraine’s higher education system endures four years of war. *ErasMag*. <https://erasmag.eu/universities-under-fire-how-ukraines-higher-education-system-endures-four-years-of-war/>

24. EU-ASEAN. (2024). SCOPE-HE: EU–ASEAN Sustainable Connectivity Package – Higher Education Programme. <https://euinasean.eu/scope-he/>

25. European Commission. (2025, December 22). EU and Japan successfully conclude negotiations on Horizon Europe association. *European External Action Service*. https://www.eeas.europa.eu/delegations/japan/eu-and-japan-successfully-conclude-negotiations-horizon-europe-association_en

26. European Commission. (2026, January 27). EU–India Summit: Joint comprehensive strategic agenda towards 2030. <https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-research-and->

innovation/europe-world/international-cooperation/regional-dialogues-and-international-organisations/south-east-asia_en

27. Gdynia Maritime University. (n.d.). Foreign universities. *Gdynia Maritime University*. <https://umg.edu.pl/en/foreign-universities>

28. GMA Network. (2022, June 11). Demand for Pinoy sailors rises amid Russia–Ukraine conflict. *GMA Network Online*. <https://www.gmanetwork.com/news/pinoyabroad/dispatch/834625>

29. Government of Ukraine & Government of the People's Republic of China. (1998, December 11). *Agreement on mutual recognition of education documents and academic degrees*. https://docs.dtki.ua/doc/156_024

30. Hackett, S., Dawson, M., Janssen, J., & van Tartwijk, J. (2024). Defining collaborative online international learning (COIL) and distinguishing it from virtual exchange. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00935-6>

31. Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of collaborative online international learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (5). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>

32. IDE-JETRO. (2023). *Challenges and conditions for sustainable seafarer supply: A case of the Philippines*. Bangkok Research Center, JETRO Bangkok. https://www.ide.go.jp/library/English/Publish/Reports/Brc/pdf/re32_03.pdf

33. Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. (2025). *Cooperation with Japan: Innovative technologies and educational initiatives*. International Cooperation Department. <https://icd.kpi.ua/?cat=1218>

34. India–Ukraine Joint Statement. (2024, August 23). *Joint statement following official visit of Prime Minister of India to Ukraine*. Ministry of External Affairs of India. <https://www.mea.gov.in/bilateral-documents.htm?dtl/38066>

35. Intelpoint. (2025, October 14). World education rankings list by country 2025: Top performers and insights. <https://intelpoint.co/blogs/world-education-rankings-list-by-country/>

36. Inquirer Business. (2026). Ukraine seeks to make Philippines a top three ASEAN trade partner. *Philippine Daily Inquirer*. <https://business.inquirer.net/593122>

37. Jaggi, M., Khemraj, T., & Goveas, J. J. (2024a). *Education as a tool for international cooperation and diplomacy: An Indian perspective*. Research and Information System for Developing Countries (RIS). <https://ris.org.in/newsletter/sdr/2024/paper-1.pdf>
38. Japan ICU Foundation [JICUF]. (2022). *Updates on the Japan–Ukraine University Pathways Program*. JICUF. <https://www.jicuf.org/updates-on-the-japan-ukraine-university-pathways-program/>
39. JapanGov. (2022, May). Japan stands with Ukraine: Keeping education going for students. *The Government of Japan*. https://www.japan.go.jp/kizuna/2022/05/japan_stands_with_ukraine.html
40. JICA. (2024). *Knowledge Co-Creation Program (KCCP): Ukraine. Annual report FY2024*. Japan International Cooperation Agency. https://www.jica.go.jp/english/our_work/types_of_assistance/tech/training/
41. JICA. (2025). *Project for Human Resource Development Scholarship (JDS)–Ukraine*. Japan International Cooperation Agency. https://www.jica.go.jp/english/our_work/types_of_assistance/tech/training/jds/
42. Kapur, K., & Behl, R. (2024). Vasudhaiva Kutumbakam as India’s foreign policy framework: The G20 presidency and global south leadership. *India Quarterly*, 80 (2), 167–183. <https://doi.org/10.1177/09749284241234567>.
43. Keohane, R. O. (1984). *After hegemony: Cooperation and discord in the world political economy*. Princeton University Press.
44. Khan, M. A., Kim, S., & Lim, J. (2024). Assessing the impact of KOICA programmes on human resource development and institutional capacity. *Development Policy Review*, 42 (2), e12731. <https://doi.org/10.1111/dpr.12731>
45. Kiselova, M. M., Hudovsek, O. A., Bykova, S. V., Tsybanyk, O. O., & Chahovets, A. I. (2020). International cooperation among tertiary educational institutions: Trends and prospects. *International Journal of Higher Education*, 9 (7), 178–187. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p178>
46. Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7 (1), 20–33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
47. Kyiv Polytechnic Institute. (n.d.). *Ukrainian–Japanese Centre*. KPI International Cooperation Office. https://mobilnist.kpi.ua/main_eng/ukrainian-japanese-centre/

48. Lee, J.-W., Han, J.-S., & Song, E. (2019). The effects of vocational training in Korea. *International Journal of Training Research*, 17(S1), 96–111. <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1639272>

49. Lim, L. (2015). *Development of vocational education and training in South Korea*. KDI School of Public Policy and Management. <https://www.kdevelopedia.org/resource/view/04201508190101142.do>

50. MARAD. (2023, February 16). The Cabinet of Ministers approved the new system of training and certification of seafarers. *State Service of Maritime and River Transport of Ukraine*. <https://marad.gov.ua/en/news/cabinet-ministers-approved-new-system-training-and-certification-seafarers-line-international-requirements-and-standards>

51. Marginson, S. (2019). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. DOI:10.1525/9780520966208 https://www.researchgate.net/publication/338481148_The_Dream_Is_Over_The_Crisis_of_Clark_Kerr's_California_Idea_of_Higher_Education

52. Maritime Executive. (2017, June 13). India, Philippines compete for global share of seafarers. *The Maritime Executive*. <https://maritime-executive.com/article/india-philippines-compete-for-global-share-of-seafarers>

53. Maritime Executive. (2023, March 31). EU drops proposed ban of Filipino seafarers over training deficiencies. *The Maritime Executive*. <https://maritime-executive.com/article/eu-drops-proposed-ban-of-filipino-seafarers-over-training-deficiencies>

54. Maritime Fairtrade. (2022, October 3). Philippine sharpens focus on training seafarers. *Maritime Fairtrade*. <https://maritimefairtrade.org/philippine-sharpens-focus-on-training-seafarers/>

55. Martynets, L., Shyba, A., Kochetkova, I., Krupiei, K., & Rud, A. (2024). The impact of the war on the development of higher education in Ukraine. *Academia Letters*, 6, Article 9672. <https://doi.org/10.20935/AL9672>

56. Mietule, I., Hushko, S., Maksymova, I., Purii, H., & Kulishov, V. (2024). Study of the modern paradigm of educational diplomacy: The case of Ukraine. *Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 421–432. <https://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/7833>

57. Military.com. (2022, November 10). Ukraine boosts Southeast Asia ties with peace accord. <https://military.com/daily-news/2022/11/10/ukraine-boosts-southeast-asia-ties-peace-accord.html>

58. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032*. МОН України. <https://mon.gov.ua/en/news/strategy-for-the-development-of-higher-education-in-ukraine-2022-2032>

59. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024a). Bilateral cooperation between Ukraine and Japan in education, science and technology. In *Eurydice Ukraine: National education system*. <https://eurydice.iea.gov.ua/en/the-national-education-system-of-ukraine/13-mobility-and-internationalisation/13-7-bilateral-agreements-and-worldwide-cooperation/>

60. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024b). Statistics on foreign students in Ukraine 2023–2024. *inozemni-studenti-v-ukrayini-compressed.pdf*

61. Ministry of External Affairs of India. (2023, April). *Press release: Deputy Foreign Minister of Ukraine visits India, April 2023*. MEA India. <https://www.mea.gov.in/press-releases.htm?dtl/36751>

62. Ministry of External Affairs of India. (2024, August 23). *Joint statement on the official visit of Prime Minister of India to Ukraine*. MEA India. <https://www.mea.gov.in/bilateral-documents.htm?dtl/38066>

63. Ministry of Finance of Ukraine. (2024). *Ukraine–Republic of Korea cooperation agreement 2024: Summary*. Ministry of Finance of Ukraine. <https://mof.gov.ua>

64. Ministry of Foreign Affairs of Singapore. (n.d.). Association of Southeast Asian Nations (ASEAN). <https://www.mfa.gov.sg/SINGAPORES-FOREIGN-POLICY/International-Organisations/ASEAN>

65. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. (2024, March 1). *The event “Ukraine–ASEAN: vision of cooperation” took place in Kyiv*. <https://mfa.gov.ua/en/news/u-kiyevi-vidbuvsya-zahid-ukrayina-asean-bachennya-spivrobitnictva>

66. Modern Diplomacy. (2025, May 16). The ASEAN advantage: Powering growth, shaping influence. <https://moderndiplomacy.eu/2025/05/16/the-asean-advantage-powering-growth-shaping-influence/>

67. MTWTU. (n.d.). *Opportunities for future development of Ukrainian seafarers*. Maritime Transport Workers’ Trade Union of Ukraine. <https://storage.mtwtu.org.ua/source/1/KgserESFZPpfrG9V7X9PSFm2l1OZ9eRt.pdf>

68. Nation Thailand. (2024, December 30). Bangkok governor discusses bilateral collaboration with Ukraine. *The Nation Thailand*. <https://www.nationthailand.com/thailand/bangkok/40044657>

69. Nation Thailand. (2025, August 23). Ukraine's Independence Day in 2025: Celebrating a historic milestone and strengthening ties with Thailand. *The Nation Thailand*. <https://www.nationthailand.com/blogs/news/world/40054363>

70. Nechytaylo, O. (2024). *Ukraine–ASEAN: Vision of cooperation*. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. <https://singapore.mfa.gov.ua/storage/app/sites/68/uploaded-files/ukraine-asean-vision-of-cooperation.pdf>

71. Nye, J. S., Jr. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. https://www.academia.edu/37597511/Soft_Power_The_Means_To_Success_In_World_Politics_Josep_S_Nye

72. OECD. (2017). *International mobility of talent and innovation: New evidence and policy implications*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264268787-en>

73. OECD. (2018). *OECD science, technology and innovation outlook 2018: Adapting to technological and societal disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2018-en

74. ONMU. (n.d.). Faculty of foreign students. *Odesa National Maritime University*. <https://onmu.org.ua/en/fris.html>

75. Palchuk, O. (2025). Modernization of education in post-war Ukraine: Digitalization and implementation of best global reform practices. *Educational Challenges*, 30 (2), 7–21. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.01>

76. Park, H. (2023). Knowledge-sharing as middle power's new public diplomacy. *Korean Social Science Journal*, 50 (2), 53–68. <https://doi.org/10.16935/kssj.50.2.202312.53>

77. Parliamentary Standing Committee on External Affairs. (2022). *Report on the welfare of Indian students studying abroad*. Lok Sabha Secretariat. https://loksabhadocs.nic.in/lsscommittee/External%20Affairs/17_External_Affairs_40.pdf

78. Popova, O. V. (2024). *Ukraine–China: Scientific vectors of further academic cooperation*. [Conference paper]. Odessa: PNPU Repository. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/19564>

79. President of Ukraine. (2024, September). *Meeting of President Zelenskyy and Prime Minister Modi on the sidelines of the UN General Assembly*. Official Website of the President of Ukraine. <https://www.president.gov.ua/en/news>

80. President of Ukraine. (2025, March). Japanese university joins Global Coalition of Ukrainian Studies. *Official Website of the President of Ukraine*. <https://www.president.gov.ua/en/news/yaponskij-universitet-priyednuetsya-do-globalnoyi-koaliciyi-99365>
81. Refugee Education Japan. (2024). *Japan-Ukraine University Pathways (JUUP)*. REED Japan. <https://www.reedjapan.org/juup>
82. Safety4Sea. (2023, July 20). The Filipino market supply of seafarers and cadets and their contribution to the global merchant fleet. <https://safety4sea.com/the-filipino-market-supply-of-seafarers-and-cadets-and-their-contribution-to-the-global-merchant-fleet/>
83. Smirnova, K. (2022). Naukovo-osvitnia dyplomatiia yak napriamok publichnoi dyplomatii [Scientific-educational diplomacy as a direction of public diplomacy]. *Ukrainska Dyplomatiia*, 47, 1–12. <https://ud.gdip.com.ua/wp-content/uploads/2022/12/47-2022.pdf>
84. Smyslova, S. (2025). Online higher education in exile: Futurity amid political crises. *Globalisation, Societies and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2557460>
85. Snow, N. (2021). Public diplomacy and the Global Korea Scholarship program. *Politics & Policy*, 49 (4), 860–879. <https://doi.org/10.1111/polp.12440>
86. Springer / Higher Education. (2025). Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z>
87. Stratbase Institute. (2025, September 23). Strengthening strategic ties: Enhancing cooperation between the Philippines and Ukraine. *ADRI Institute*. <https://adrinstitute.org/2025/09/23/strengthening-strategic-ties-enhancing-cooperation-between-the-philippines-and-ukraine/>
88. Szczepanska, J., Koval, V., & Marchenko, O. (2025). Ukraine–Japan strategic partnership: Educational and scientific dimensions in wartime. *Journal of International Studies*, 18 (1), 112–128. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2025/18-1/8>
89. Tamtik, M., & Felder, A. J. (2024). How geopolitics shapes higher education internationalization. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 16 (3), 160–178. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i3.6712>

90. The Federal. (2022, February 25). Operation Ganga: How India evacuated 20,000 students from Ukraine. *The Federal*. <https://thefederal.com/india/operation-ganga-how-india-evacuated-20000-students-from-ukraine-7041>

91. The Tribune India. (2023, April). Ukraine to allow foreign students to appear in KROK exam from abroad. *The Tribune India*. <https://www.tribuneindia.com/news/india/ukraine-to-allow-foreign-students-to-appear-in-krok-exam-from-abroad>

92. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASUD2239>

93. UNESCO. (2025). UNESCO and Japan join forces towards Ukraine's recovery. *UNESCO*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-and-japan-join-forces-towards-ukraines-recovery>

94. UNESCO Institute for Statistics. (n.d.). *Internationally mobile students*. UIS Data Browser. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser/EDUCATION/UIS-EducationOPRI/int-stud>

95. United24 Media. (2025, March). Ukraine opens consulate in Mumbai amid diplomatic push for India partnership. *United24 Media*. <https://united24media.com>

96. Varpahovskis, E. (2021). Scholarship diplomacy: International students and Korea's public diplomacy. *Korea Observer*, 52 (2), 257–286. <https://doi.org/10.29152/KOIKS.2021.52.2.257>

97. Vietnam VNA. (2025, November 27). Vietnam—an emerging magnet for international students. *Vietnam News Agency*. <https://vietnam.vn/vnnet.vn/english/long-form/vietnam-an-emerging-magnet-for-international-students-415776.html>

98. Vietnam.vn. (2026, January 28). Vietnam's diplomacy in 2025: Pivotal, persistent, pioneering. *Vietnam.vn*. <https://vietnam.vn/en/cong-tac-doi-ngoai-nam-2025-tranh-thu-duoc-thoi-co-hoa-giai-duoc-thach-thuc>

99. Wang, L. (2024). University partnerships as vectors of global educational integration: Ukraine–China academic cooperation post-2022. *Asian Education and Development Studies*, 13 (2), 88–102. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2023-0117>

100. West Ukrainian National University. (2024). *Ukrainian–Japanese educational project*. WUNU International Relations Office. <https://www.wunu.edu.ua/en/11047-ukrainian-japanese-project.html>

101. World Bank. (2026, February 23). Updated Ukraine recovery and reconstruction needs assessment (RDNA5). <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2026/02/23/updated-ukraine-recovery-and-reconstruction-needs-assessment-released>

102. Yoshida, K. (2023). International cooperation in education at the new stage [Guest editorial]. *Journal of International Cooperation in Education*, 25 (1), 1–3. <https://doi.org/10.1108/JICE-03-2023-048>

103. Zayachuk, Y. (2025). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education*, 31 (1), 135–159. <https://doi.org/10.1177/14779714241270254>

104. Крупеня, І. М. (2022). Політика країн АСЕАН щодо України в контексті повномасштабного вторгнення Російської Федерації. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*, 4 (56), 43–49. [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2022.4\(56\).269606](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2022.4(56).269606)

105. Крупеня, І. М., & Сокирська, В. (2024). Ukraine–ASEAN: new opportunities for strengthening partnership. *Acta de Historia & Politica: Saeculum XXI*, 8, 88–98. <https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2024.08.088>

106. Прип'ік, Є. (2022). *Позиція держав-членів АСЕАН щодо російської агресії в Україні та її економічних наслідків для країн регіону*. Інститут всесвітньої історії НАН України. <https://cutt.ly/TeoUvY19>

한국의 다문화 사회의 형성 배경과 교육적 시사점

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-9>

박안토니나,
교육학 박사, 조교수,
우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 우크라이나, 오테사
Email: pak.as@pdpu.edu.ua
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9298-3697>

국문초록. 본 연구는 한국 다문화 교육의 구조적 특성과 정책적 전개 양상을 분석하고, 현행 다문화 교육이 지닌 한계와 개선 방향을 종합적으로 고찰하는 데 목적이 있다. 한국의 다문화 교육은 교육과정 내 제도적 편입과 정책적 확대를 통해 일정한 성과를 이루었으나, 실제 학교 현장에서는 범교과적 분산 구조, 평가 체계의 미비, 교사 전문성의 편차, 지역 간 교육 격차, 그리고 프로그램 중심 운영이라는 구조적 한계를 지속적으로 드러내고 있다. 이러한 한계는 단순한 실행상의 문제라기보다 교육과정 설계 방식과 정책 패러다임 자체에 내재된 구조적 결과로 이해될 필요가 있다.

현행 다문화 교육은 범교과 학습 주제의 형태로 여러 교과에 분산되어 운영됨으로써 교육 내용의 체계성과 연속성을 충분히 확보하지 못하고 있다. 이로 인해 다문화 교육은 일관된 학습 체계라기보다 단편적 경험의 집합으로 작동하는 경향을 보인다. 또한 평가 체계의 부재는 교육 성과에 대한 제도적 환류를 제한하여 교육의 지속성과 책임성을 약화시키는 요인으로 작용한다. 더불어 교사 간 전문성 격차는 동일한 교육과정이 적용되더라도 교육 경험의 질적 차이를 발생시키며, 지역 및 학교 간 자원 불균형은 이러한 격차를 더욱 심화시킨다. 특히 프로그램 중심 운영 방식은 다문화 교육을 장기적 인식 형성 과정이 아닌 단기적 체험 활동으로 축소시키며, 교육의 구조적 의미를 약화시키는 결과를 초래한다.

본 연구는 이러한 문제들이 상호 독립적인 요인이 아니라 구조적으로 결합되어 다문화 교육의 효과를 제한하는 복합적 체계임을 강조한다. 이에 따라 다문화 교육의 개선 방향으로 교육과정 통합성 강화, 교사 전문성의 제도적 강화, 다차원적 평가 체계 구축, 그리고 비판적 시민성 교육으로의 확장을 제안한다. 이는 다문화 교육을 보조적 영역이 아닌 교육과정의 핵심 원리로 재구조화하는 과정이다.

결론적으로 한국 다문화 교육의 개선은 단순한 정책 조정의 문제가 아니라 교육과정 철학의 근본적 전환을 요구한다. 이는 동질성 중심의

근대적 교육 패러다임에서 벗어나 다양성을 기본값으로 하는 미래형 교육 체제로의 이행과 긴밀히 연결된다.

주제어: 다문화 교육, 교육과정 개혁, 범교과 통합, 교사 전문성, 교육 격차, 평가 체계, 시민성 교육, 교육정책, 구조적 전환, 한국 교육.

THE FORMATION OF A MULTICULTURAL SOCIETY IN KOREA AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-9>

Pak Antonina,

*PhD in Korean Language Education, Associate professor,
State institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine*

Email: pak.as@pdpu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9298-3697>

Annotation. *This study aims to analyse the structural preconditions for the transformation of South Korean society from a monoethnic state to a multinational and multicultural society, as well as to examine educational responses and their political and theoretical implications for the development of multicultural education. Multicultural changes in Korean society are viewed not as a simple demographic transformation, but as the result of a complex interaction of globalization, labour market liberalization, an aging population and low birth rates, the rise of international marriages, and the increasing number of international students. The influx of foreign labour and the rise of international marriages since the 1990s have had a particularly significant impact, leading to profound changes in the demographic and cultural structure of society and accelerating the transition to a multiethnic social model.*

The study analyses this process through four main factors: economic, demographic, institutional, and cultural. The influx of foreign workers was driven by structural changes in the industrial economy and labour shortages. International marriages were a consequence of gender imbalance and the crisis in rural areas. The increase in the number of foreign students is linked to the internationalization of higher education and demographic decline, which requires reform of the university system. These factors combined

confirm that Korean society is no longer a homogeneous cultural system but is evolving into a complex, multi-layered society.

Next, the evolution of state policy on multicultural education is examined. While early policy was based on an assimilation model and required migrants to adapt to the dominant culture, since the mid-2000s, a shift has occurred toward multiculturalism, based on the recognition of cultural diversity and coexistence. The adoption of the Law on Support for Multicultural Families and the inclusion of multicultural education in the interdisciplinary curricular themes of the national curriculum have become key institutional milestones in this process.

However, current multicultural education policy in Korea is characterized by certain structural limitations, manifested in a predominantly focused approach to supporting specific groups rather than fostering a national culture of mutual understanding. This necessitates rethinking multicultural education as a universal educational strategy aimed at all students, not just those from migrant communities.

From the viewpoint of the curriculum, multicultural education in Korea underwent a transition from quantitative expansion to qualitative systematization between the 2009 and 2015 reforms. The reduction and structuring of cross-curricular topics while maintaining multicultural education as a key focus demonstrates its strategic importance. Furthermore, its integration into disciplines such as the Korean language, social studies, and ethics confirms that multicultural education goes beyond the transmission of knowledge and becomes a mechanism for shaping values and social attitudes.

In conclusion, it is emphasized that the formation of a multicultural society and the development of multicultural education in South Korea represent more than just institutional changes, but a profound transformation of the social structure. The findings are important for countries undergoing similar processes, including Ukraine, they demonstrate that multicultural education is not only a tool for adaptation but also a fundamental foundation for social integration and the formation of a future community.

Keywords: multicultural society, multicultural education, the South Korean society, international marriage, foreign workers, migrants, curriculum, interdisciplinary learning, assimilation, multiculturalism, educational policy, social integration, cultural diversity, globalization, pedagogical competencies.

1. 서론

오랫동안 ‘단일민족’ 정체성을 견지해 온 한국 사회는 세계화의 급격한 진전 속에서 전례 없는 다문화적 전환을 경험하고 있다. 2000년대 이후 외국인 노동자, 국제결혼 이주민, 유학생의 지속적인 유입은 국내 체류 외국인 수의 양적 증가뿐만 아니라 출신 국가의 다변화를 초래하였다. 2007년 기준으로 이미 40여 개국 이상의 외국인이 한국 사회의 구성원으로 정착했다는 사실은 다문화 현상이 일시적·주변적 현상을 넘어 사회 내부의 구조적 실재(Structural reality)로 안착했음을 시사한다. 특히 외국인 노동력의 유입, 북한이탈주민의 정착 등은 사회적 다양성을 확대하는 핵심 동인으로 작용하며 교육 영역에도 거시적인 영향을 미치고 있다.

이러한 사회 구조적 변화에 대응하기 위한 핵심적 제도 장치로서 학교 교육의 역할이 강조됨에 따라, 다문화 교육은 국가 교육과정 내 ‘범교과 학습 주제(Cross-curricular themes)’로 설정되어 운영되고 있다. 그러나 사회 변화의 가속도와 범위에 비해 교육 시스템의 대응 구조는 여전히 과도기적 한계를 노출하고 있다. 다문화 교육의 제도적 정착에도 불구하고, 실제 교육 현장에서는 교사의 다문화 역량, 교육 환경의 가용성, 지역적 특수성에 따라 실행 수준의 상당한 편차가 나타나고 있으며, 정책적 목표와 실제 교육 실천 간의 간극 또한 지속적으로 노출되고 있다. 특히 현재의 다문화 교육이 특정 소수 집단의 적응 지원이라는 미시적 차원에 고착됨으로써, 사회 전체 구성원의 상호문화적 이해와 포용성 증진이라는 거시적 담론을 충분히 수용하지 못한다는 비판이 제기된다. 이는 급격한 사회 변동의 속도와 교육 시스템의 대응 구조 사이에 존재하는 ‘구조적 불균형’의 결과로 해석될 수 있다.

이에 본 연구는 한국 다문화 사회의 형성 배경을 구조적으로 고찰하고, 교육과정 및 학교 현장에서 이루어지는 다문화 교육의 실태를 종합적으로 분석하는 것을 목적으로 한다. 구체적으로 다문화 교육의 정책적 전개 과정과 제도적 위상을 검토하고, 2015 및 2022 개정 교육과정을 중심으로 교육 목표, 내용 구성, 운영 방식의 질적 변화를 비교·분석한다. 또한 교육과정 문서 수준의 정책적 의도와 실제 학교 현장의 운영 양상 간의 괴리를 규명함으로써 다문화 교육의 실효성을 비판적으로 검토하고자 한다.

궁극적으로 본 연구는 한국의 다문화 교육이 사회 통합과 문화적 다양성 수용이라는 본질적 목표를 실질적으로 달성하고

있는지 분석하고, 그 과정에서 나타나는 구조적 한계와 개선 방안을 도출하는 데 주안점을 둔다. 더 나아가, 한국의 이행 경험을 분석함으로써 다문화적 전환을 점진적으로 준비하고 있는 우크라이나 교육 환경에 시사점을 제공하고자 한다. 즉, 한국 사례의 체계적 고찰을 통해 우크라이나 교육 시스템의 다문화 교육 개념 정립, 교육과정 설계, 정책적 대응 전략 모색을 위한 비교교육학적 기초 자료를 제공하는 것을 최종적인 연구의 지향점으로 설정한다.

2. 한국 다문화 사회의 형성 배경

한국 사회의 다문화화는 단일한 사회적 요인의 산물이 아닌, 거시적인 사회·경제·정치적 변인들의 유기적 상호작용에 의한 구조적 전환의 결과로 해석된다. 이러한 변동은 1990년대 이후 세계화(Globalization)의 심화와 인구 구조의 급격한 재편 과정에서 가속화되었으며, 한국 사회를 단일민족 중심의 폐쇄적 정체성에서 다문화적 다원 사회(Pluralistic Society)로 이행시키는 결정적 계기로 작용하였다.

특히 외국인 이주 노동자의 본격적인 유입과 국제결혼의 급증은 한국 사회 내 문화적 다양성을 가시화하는 핵심 동인으로 작용하였으며, 북한이탈주민의 정착은 사회·정치적 층위에서 한국형 다문화성의 특수성을 형성하는 사례로 분석된다. 이에 더해, 고등교육의 국제화 전략에 따른 유학생 및 외국인 학습자의 증가는 학교 교육 현장의 다문화적 환경을 심화시키고 교육과정의 제도적 변화를 추동하는 직접적인 요인이 되었다.

이러한 한국의 다문화 사회 형성 기제는 최근 인구 이동과 사회 구조적 변동이 점진적으로 확대되고 있는 우크라이나의 사회적 맥락과 비교 교육학적 관점에서 유의미한 상관성을 가진다. 우크라이나 역시 국제적 이주, 난민 문제, 고등교육의 국제화 등 다각적인 요인에 의해 사회 내 다양성이 증대되고 있으며, 이는 향후 국가 교육 시스템이 다문화적 요소를 어떻게 수용하고 정책적으로 제도화할 것인가에 대한 실천적 과제를 제기한다.

결론적으로 한국의 다문화 사회 형성 배경에 대한 구조적 분석은 단일 국가 사례의 고찰을 넘어, 급격한 사회 변동을 경험하고 있는 전환기 사회(Societies in Transition), 특히 우크라이나의 다문화 정책 수립 및 교육적 대응 전략을 모색하는데 있어 중점적인 시사점을 제공한다.

2.1. 외국인 이주 노동자 유입의 본격화와 경제적 배경

한국 사회 내 외국인 노동력의 유입은 1988년 서울 올림픽을 기점으로 가시화되었으며, 이는 국가 이미지 제고와 경제 성장의 대외적 표출이 결합되어 한국이 동아시아의 주요 이주 목적지로 부각되는 계기가 되었다. 1990년대 초반 추진된 북방정책과 1992년 한·중 수교는 인적 자원의 이동 구조를 근본적으로 확장시킨 결정적 전환점이었으며, 특히 중국 내 조선족 동포의 대규모 유입은 국내 노동력 공급 구조를 다변화하는 핵심 동인으로 작용하였다. 초기 방문취업 및 단기 체류 중심이었던 인적 구성은 제조업 및 중소기업 기반의 산업 현장에 안정적으로 편입됨에 따라 실질적인 노동 시장의 핵심 구성원으로 고착되었다.

이러한 인적 이동의 이면에는 당시 한국 사회의 거시적 산업 구조 변화가 내재해 있다. 1990년대 한국 경제는 제조업 중심의 생산 구조를 견지하였으나, 고도 성장기 이후 학력 인플레이션과 저출산에 따른 생산가능인구의 급격한 감소로 인해 소위 3D 업종(Dirty, Difficult, Dangerous)을 중심으로 만성적 인력 수급 불균형에 직면하였다. 이 과정에서 외국인 노동력은 단순한 보충적 인력을 넘어, 국가 산업 생태계의 연속성을 보장하기 위한 필수적 생산 요소로 기능하게 되었다.

이후 산업연수생 제도 및 고용허가제(Employment Permit System)의 단계적 도입은 외국인 노동력 유입을 체제 내적으로 관리하고 제도화하는 구조적 장치가 되었다. 이는 노동 시장 내 외국인 인력의 정착을 법적·구조적으로 안정화하였으며, 결과적으로 현재의 외국인 노동자 집단이 제조업, 농업, 건설업 등 국가 기간 산업의 중추를 담당하게 함으로써 한국 사회의 '구조적 다문화화'를 가속화하는 핵심 기제로 작용하고 있다.

한국 사회의 다문화적 전환은 2021년부터 2025년까지 체류 외국인 비중의 지속적인 증가를 통해 실증적으로 확인된다. 해당 기간 내 외국인 비중은 약 3.8%에서 5.4% 수준으로 가파르게 상승하였으며, 이는 한국 사회가 일시적 현상을 넘어 구조적 다문화 사회(Structurally Multicultural Society)로 이행하고 있음을 방증한다.

특히 주목해야 할 지점은 전체 총인구의 감소 추세 속에서도 외국인 인구는 오히려 증가하는 '내국인 감소 - 외국인 증가'의 역동적인 이중 구조이다. 이러한 현상은 국가 인구 구성의 근본적인 재편을 의미하며, 단순한 수치적 변화를 넘어 노동 시장의 공급망과 교육 환경 전반에 걸친 패러다임의 변화를

야기한다. 결과적으로 이러한 인구학적 변동은 학교 현장에서의 다문화 교육 수요를 구조적으로 확대시키는 핵심 동인으로 작용하고 있다.



출처: 법무부 출입국·외국인정책본부, 『출입국·외국인정책 통계연보』, 2025

[그림 -1] 연도별 인구대비 체류외국인 현황[18]

따라서 현시점의 다문화 교육은 소수자를 위한 선택적 복지 정책의 차원을 넘어, 급격한 인구 구조 변화에 선제적으로 대응하기 위한 국가적 차원의 필수적 교육 체계(Essential Educational Framework)로 재정립될 필요가 있다.

2.2. 국제결혼을 통한 외국인 이주여성의 증가

한국 사회 내 여성 결혼이민자의 급증은 인구 구조의 거시적 변동과 사회문화적 기제가 복합적으로 상호작용한 결과이다. 특히 전 세계적으로 유례를 찾기 힘들 정도로 급격히 진행된 저출산·고령화 현상은 국내 인구 재생산 구조의 심각한 불균형을 야기하였으며, 이는 외부 인구 유입을 구조적으로 유도하는 강력한 '흡인 요인(Pull factor)'으로 작용하였다.

이와 함께 한국 사회 내부에서는 전통적인 남아선호 사상에서 기인한 성비 불균형과 도농 간 경제적 격차가 결합되면서, 농촌 지역 남성의 혼인 기회 상실이라는 구조적 소외 문제가 심화되었다. 이러한 혼인 시장의 지역적 불균형은 농촌 지역을 중심으로 국제결혼이 대안적 혼인 형태이자 사회적 재생산의 핵심 기제로 확산되는 배경이 되었다.

이러한 구조적 위기에 대응하기 위해 1990년대 중반 정부 차원에서 추진된 이른바 ‘농촌 총각 장가보내기’ 사업은 국제결혼 이주를 제도적으로 촉진하는 결정적 계기가 되었다. 초기의 국제결혼은 주로 중국 내 조선족 여성을 중심으로 전개되었으나, 이후 위장결혼 등의 부작용이 노출되면서 국적 취득 요건의 강화와 같은 법적·제도적 보완책이 병행되었다.

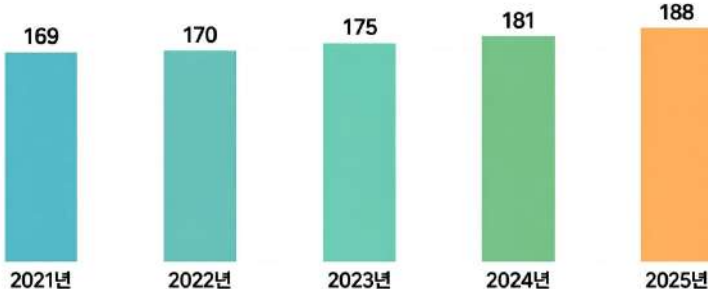
2000년대에 진입하면서 결혼이민자의 출신 국가는 중국 중심에서 베트남, 필리핀, 캄보디아 등 동남아시아 권역으로 급격히 다변화되었으며, 농촌 지역 혼인의 상당 부분이 국제결혼에 의존하는 현상이 고착화되었다. 이 과정에서 국제결혼은 단순한 개인적 결합의 차원을 넘어, 국가 인구 구조의 하락을 방어하고 지역 사회를 유지하는 ‘인구 구조 조정 기능’을 수행하는 사회적 현상으로 격상되었다.

이에 따라 한국 정부는 2006년 「여성결혼이민자가족 사회통합 지원정책」을 수립하며, 국제결혼 이주 여성을 단순한 이방인이 아닌 국가 사회통합의 중점 정책 대상으로 규정하였다. 이는 국제결혼 현상을 인구학적 문제 해결의 수단을 넘어, 사회적 포용과 문화적 수용을 포괄하는 국가 전략적 정책 영역으로 제도화하는 중요한 패러다임의 전환으로 평가된다.

연도별 결혼이민자 현황

연도별 결혼이민자 현황('21~'25년): 2025년 말 기준 결혼이민자는 188,105명으로 전년 대비 3.7% 증가하였습니다.

(단위: 천명)



출처: 통계청, 『인구동향조사』, 2025

[그림-2] 연도별 결혼이민자 현황[17]

[그림-2]에서는 최근 2021년부터 2025년까지 결혼이민자 수는 약 16만 9천 명에서 18만 8천 명 수준으로 지속적으로 증가하는 추세를 보인다. 특히 2023년 이후 증가 폭이 확대되며, 2025년에는 전년 대비 약 3.7%의 성장률을 기록하였다. 전체적으로 5년간 약 11% 이상의 증가가 나타났으며, 이는 국제결혼을 통한 인구 유입이 안정적인 증가 경로에 진입했음을 시사한다.

이러한 결혼이민자의 증가는 다문화 가구의 확대를 의미하며, 단순한 인구 변화 차원을 넘어 가족 구조 및 사회 구성의 질적 변화를 동반한다. 특히 다문화 가정 자녀의 증가와 함께 학교 교육 현장에서 문화적 다양성이 구조적으로 확대되고 있다는 점에서, 다문화 교육 및 사회 통합 정책의 필요성을 강화하는 핵심 지표로 해석될 수 있다.

2.3. 외국인 유학생의 증가

최근 학령인구 감소에 따른 대학의 위기 극복 전략과 정부의 ‘Study Korea 300K’ 프로젝트 등으로 인해 국내 외국인 유학생 수는 급격한 증가세를 보이고 있다. 법무부 통계에 따르면 유학생 수는 이미 30만 명을 넘어섰으며, 출신 국가 또한 아시아권 위주에서 유럽등으로 다변화되고 있다[18]. 한류(K-Culture)의 영향뿐만 아니라, 한국의 우수한 IT 인프라와 교육 시스템, 그리고 졸업 후 취업 연계 프로그램에 대한 기대감이 주요 요인으로 작용한다.

한국 사회에 외국인 유입이 시작된 초기, 우리 사회는 이들을 포용할 준비가 되어 있지 않았다. 뿌리 깊은 단일민족주의는 이들을 향한 사회적 불수용과 차별(Discrimination)을 정당화하는 논리로 작용했으며, 결과적으로 이주민들은 한국 사회 내에서 각한 단절감과 사회적 소외감을 경험하게 되었다. 이러한 초기 단계의 시행착오는 오늘날 우리가 직면한 다문화 갈등의 근본적인 원인이 되고 있다.

결국 초기 한국 사회가 보여준 배타성과 차별은 이주민들의 사회적 고립을 심화시켰으나, 동시에 국가 차원의 체계적인 다문화 교육 정책이 수립되는 계기가 되었다. 이후 한국 정부는 학교 현장을 중심으로 다문화 이해 교육, 한국어 교육 지원, 다문화 학생 적응 프로그램 등을 확대하며 사회통합 중심의 다문화 교육 정책을 추진하게 되었다(오성배, 2009; 김영옥, 2012).

2.4. 북한이탈주민의 유입

이는 일반적인 경제적 이주나 자발적 노동 이동과 달리, 정치적·인도주의적 요인이 복합적으로 작용한 결과로 발생한 비자발적 이주 유형에 해당한다. 특히 1990년대 이후 북한의 경제난과 식량 위기, 체제 내부의 구조적 불안정성은 탈북 현상을 점차 증가시키는 주요 배경으로 작용하였다.

이들의 국내 유입은 단순한 인구 이동이 아니라 동일 민족 내부의 분단 구조가 만들어낸 특수한 사회적 현상이라는 점에서 독자적인 의미를 지닌다. 즉, 북한이탈주민은 법적·정치적으로는 한국 사회의 시민으로 인정되지만, 문화적·언어적·생활양식 측면에서는 상당한 이질성을 지니고 있어 다문화 사회 내에서도 별도의 적응 및 통합 과제를 형성한다.

한국 정부는 이러한 특수성을 고려하여 북한이탈주민을 보호 대상이자 사회 구성원으로 통합하기 위한 다양한 정책을 시행해 왔다. 대표적으로 초기 정착 지원을 위한 하나원(정착교육시설)을 중심으로 한 사회 적응 교육, 기초 생활 지원 제도, 직업 훈련 프로그램, 그리고 지역사회 정착 지원 체계 등이 구축되었다. 이러한 제도는 이들의 사회 적응을 지원하고 경제적 자립을 촉진하기 위한 국가 차원의 통합 정책으로 기능한다.

그러나 제도적 지원에도 불구하고 북한이탈주민은 여전히 다층적인 사회적 적응 문제에 직면하고 있다. 특히 언어 사용 방식의 차이, 교육 경험의 격차, 직업 시장에서의 경쟁력 부족, 그리고 사회적 편견과 낙인 문제는 이들의 사회 통합을 저해하는 주요 요인으로 작용한다. 이러한 문제는 단순한 개인적 적응의 문제가 아니라, 남북한 간 사회 체제 차이에서 비롯된 구조적 불균형의 결과로 이해될 필요가 있다.

또한 북한이탈주민의 존재는 한국 다문화 사회가 단순히 외국인 이주민 중심 구조가 아니라, 내부적 분단 경험까지 포함하는 복합적 사회 구조임을 보여준다. 이는 한국의 다문화 정책이 외부 이주민뿐만 아니라 내부 이질 집단의 통합까지 포괄해야 하는 확장된 정책적 과제를 안고 있음을 의미한다.

결과적으로 북한이탈주민의 유입은 한국 다문화 사회의 형성 과정에서 단순한 인구 증가 요인이 아니라, 정치적·역사적 특수성을 기반으로 한 사회 통합의 심화 과제를 제기하는 요소로 작용하고 있다.

본 장에서는 한국 다문화 사회의 형성 배경을 외국인 이주 노동자의 유입, 국제결혼의 증가, 외국인 유학생 확대, 그리고

북한이탈주민의 유입이라는 네 가지 주요 축을 중심으로 고찰하였다. 분석 결과 한국의 다문화 사회는 단일한 요인에 의해 형성된 것이 아니라, 경제 구조의 변화, 인구학적 위기, 국제 정치 환경, 그리고 교육 국제화라는 복합적 요인이 상호작용한 결과로 나타난 구조적 현상임을 확인할 수 있다.

특히 외국인 노동력의 유입은 산업 구조 유지와 노동시장 재편이라는 경제적 요인에 의해 촉진되었으며, 국제결혼의 증가는 저출산·고령화와 농촌 지역의 인구 불균형이라는 인구학적 문제와 밀접하게 연결되어 있다. 또한 외국인 유학생의 증가는 교육의 국제화와 국가 경쟁력 전략 속에서 이루어진 변화이며, 북한이탈주민의 유입은 정치적·역사적 특수성을 반영하는 비자발적 이주라는 점에서 다른 유형과 구별되는 특징을 가진다.

이러한 네 가지 흐름은 한국 사회가 더 이상 단일민족 중심의 고정된 구조가 아니라, 다양한 출신 배경과 문화적 차이를 포함하는 복합적 사회로 재구성되고 있음을 보여준다. 즉, 한국의 다문화화는 일시적 현상이 아니라 구조적 전환 과정이며, 인구 구성 변화와 사회 시스템 전반의 재조정을 동반하는 장기적 변화로 이해될 필요가 있다.

또한 이러한 변화는 단순히 인구 구성의 다양화에 그치지 않고, 교육, 노동, 복지, 사회통합 정책 전반에 새로운 대응을 요구하는 구조적 조건을 형성하고 있다. 따라서 다문화 사회의 형성은 이후 단계에서 정책적 대응과 제도적 조정이 필수적으로 요구되는 사회적 기반으로 작용한다.

이와 같은 한국 사회의 다문화적 전환은 교육 영역에서도 중요한 변화를 초래하였으며, 특히 학교 현장을 중심으로 다문화 학생의 증가와 교육 환경의 다변화를 촉진하였다. 이에 따라 단순한 동화 중심 교육에서 벗어나 다문화적 배경을 고려한 교육 정책과 지원 체계의 필요성이 점차 강조되고 있다.

따라서 다음 장에서는 이러한 사회적 변화에 대응하여 형성된 한국 다문화 교육 정책의 구조와 특징을 살펴보고, 교육 접근성 확대 및 지원 체계, 그리고 사회통합 효과의 측면에서 그 성과와 한계를 분석하고자 한다.

3. 다문화 교육 정책과 교육과정의 변화

한국의 다문화 교육 정책과 교육과정은 인구 구조의 급격한 변동과 이주민 유입 가속화에 대응하는 과정에서 점진적인 구조적 진화를 거듭해 왔다. 특히 2000년대 이후 국제결혼, 노동

이주, 유학생 유입 등 체류 외국인 규모의 비약적인 확대로 인해 기존의 단일민족 중심적 사회 인식은 실증적 한계에 봉착하였다. 이러한 거시적 사회 변동은 국가 차원의 정책 패러다임 전환을 촉진하였으며, 교육 영역에서도 다문화 교육의 제도적 안착을 가속화하는 핵심 동인으로 작용하였다.

앞서 통계적 지표에서 확인했듯이, 한국 내 체류 외국인 수가 2021년 약 195만 명에서 2025년 약 278만 명 수준으로 급증한 현상은 학교 현장의 구성 자체가 다문화적 층위로 재편되고 있음을 의미한다. 이에 따라 다문화 교육은 소수 집단을 위한 시혜적 보조 교육의 차원을 넘어, 공교육 체계 전반이 수용해야 할 구조적 과제이자 국가 교육과정의 핵심 원리로 재정립되기 시작하였다.

3.1. 한국 다문화 교육 정책의 전개와 구조

초기 한국의 다문화 정책은 동화주의(Assimilation) 모델에 기반하였다. 동화주의는 이주민이 한국 사회의 지배적 문화와 가치 체계에 적응하고 흡수되어야 한다는 관점을 전제로 한다. 이는 국민국가 형성 과정에서 문화적 단일성을 유지함으로써 사회 통합을 달성하려는 근대 국가의 전형적 전략과 연결된다.

그러나 이러한 접근은 여러 구조적 한계를 드러냈다. 이주민의 문화적 정체성을 충분히 인정하지 못하였으며, 결과적으로 사회적 배제와 문화적 소외를 심화시키는 문제를 초래하였다. 특히 국제사회에서 인권 담론과 문화 다양성에 대한 논의가 확대되면서, 기존 동화주의 정책의 규범적 정당성은 점차 약화되었다. 또한 국내적으로도 다문화 가정 학생 증가와 지역사회 내 문화적 갈등 사례가 나타나면서, 단순한 '적응 중심 정책' 만으로는 사회 통합을 달성하기 어렵다는 인식이 확산되었다.

이러한 배경 속에서 한국의 다문화 정책은 2000년대 중반 이후 다문화주의(Multiculturalism) 중심으로 전환되기 시작하였다. 다문화주의는 문화적 차이를 제거의 대상이 아니라 인정과 공존의 대상으로 바라보며, 다양한 문화가 동등한 사회 구성 요소로 존재할 수 있음을 전제로 한다. 이는 이주민을 단순한 적응 대상이 아닌 사회 구성원으로 재정의하는 패러다임 전환을 의미한다.

특히 이러한 정책 변화는 법제화 과정을 통해 제도적으로 구체화되었다. 2008년 시행된 「다문화가족지원법」은 국가 차원의 다문화 정책 추진을 위한 핵심 법적 기반이 되었으며, 이후 교육부의 다문화 교육 정책 수립과 학교 현장 적용으로

연결되었다. 결과적으로 다문화주의 정책 기조는 교육과정 개편과 학교 교육 방향 변화의 선행 조건으로 기능하게 되었다[21].

3.1.1. 국가 다문화 교육 정책의 전개 양상과 구조적 패러다임 전환

한국의 다문화 교육 정책은 사회 구조적 변동과 인구학적 다변화에 대응하며 지속적인 확장과 재편의 과정을 거쳐 왔다. 초기 정책 단계는 주로 외국인 노동자와 결혼 이주 여성의 초기 정착 및 한국 사회 적응 지원에 함몰되어 있었으며, 이는 이주민을 주류 문화에 일방향적으로 귀속시키려는 동화주의(Assimilationism) 관점에 경도된 구조였다. 당시의 교육 프로그램이 한국어 습득(KSL), 기초 생활 적응, 일방향적 문화 이해 교육에 집중되었던 것은 이주민을 기존 사회 질서 내로 흡수하려는 근대 국가적 통합 전략을 반영한다.

그러나 이러한 적응 중심의 미시적 접근은 문화적 주체성을 배제하고 사회적 단절을 심화시키는 구조적 한계를 노출하였다. 특히 다문화 가구의 양적 팽창과 외국인 주민의 정주화 현상은 기존의 단순 적응 기제만으로는 실질적인 사회 통합을 구현하기 어렵다는 정책적 반성을 야기하였다. 이와 더불어 국제사회의 보편적 가치인 인권, 문화 다양성, 상호문화주의(Interculturalism) 담론이 유입되면서 한국 사회 역시 정책적 지향점의 근본적인 수정에 직면하게 되었다[5].

이러한 맥락적 변화 속에서 한국의 다문화 정책은 점차 다문화주의(Multiculturalism) 중심의 구조로 전격 전환되었다. 이는 문화적 차이를 동화의 대상이 아닌 상호 존중과 공존의 가치로 승인하는 것을 의미하며, 이주민을 단순한 '수혜 대상'에서 한국 사회를 구성하는 능동적 '사회적 주체'로 재정의하는 패러다임의 이동을 상징한다.

이러한 구조적 변화는 2008년 시행된 「다문화가족지원법」을 기점으로 법적·제도적 실체성을 확보하였다. 이를 기반으로 교육부의 정책 수립이 구체화되면서, 다문화 교육은 특정 소수 집단을 위한 보충적 복지 교육에서 탈피하여 공교육 체계 내에서 모든 학생의 문화 수용성과 다양성 가치를 증진하는 보편적 교육 영역으로 위상이 격상되었다.

최근의 정책적 흐름은 여기에서 나아가 세계시민교육(GCED), 인권 교육, 반차별 교육과 유기적으로 연계되는 질적 도약의 단계에 진입해 있다. 이는 다문화 교육이 더 이상 이주민 정착 지원에 국한되지 않고, 한국 사회 전체의 민주적 시민성 형성과

사회적 자본 확충을 위한 거시적 국가 전략으로 기능하고 있음을 보여준다. 특히 학령기 내 다문화 배경 학생의 비중 확대는 교육과정의 다문화적 재구조화를 촉진하고 있으며, 결과적으로 현재의 정책은 인구 구조 변화라는 시대적 과제에 대응하기 위한 장기적이고 필수적인 국가 교육 기제로 안착하고 있다.

3.1.2. 한국 다문화 교육의 개념과 교육과정적 위상

다문화 교육은 단순한 교육적 권고 수준을 넘어, 국가적 책무성이 강조되는 공공 정책(Public Policy)의 영역으로 제도화되었다. 이러한 제도적 확장은 2007년 개정 교육과정에서 다문화 교육이 범교과 학습 주제(Cross-curricular themes)로 공식화되면서 본격적인 변모를 맞이하였다. 이후 2015 및 2022 개정 교육과정에서도 다문화 교육은 핵심 가치 교육으로서의 지위를 유지하며, 특정 교과에 국한되지 않는 통합적 교육 모델(Integrated educational model)로 학교 교육 전반에 적용되고 있다.

그러나 이러한 외형적 성장에도 불구하고, 정책 설계와 실제 집행 구조 사이에는 유의미한 비대칭성(Asymmetry)이 존재한다. 교육과정 총론에서는 다문화 교육을 전체 사회 구성원을 대상으로 하는 보편적 가치 교육(Universal value education)으로 규정하고 있으나, 실제 교육 현장에서는 특정 집단에 대한 시혜적 지원 정책(Compensatory support policy)으로 수렴되는 경향이 두드러진다.

3.1.3. 한국 다문화 교육의 개념적 위상과 교육과정 구조

한국 다문화 교육은 단순한 교육적 권고 수준을 넘어 국가적 책무성이 강조되는 공공 정책(Public Policy)의 영역으로 제도화되었으며, 이러한 제도적 확장은 2007 개정 교육과정에서 다문화 교육이 범교과 학습 주제(Cross-curricular themes)로 공식화되면서 본격적인 변모를 맞이하였다. 이후 2015 및 2022 개정 교육과정에서도 다문화 교육은 핵심 가치 교육으로서의 지위를 유지하며 특정 교과에 국한되지 않는 통합적 교육 모델(Integrated educational model)로 학교 교육 전반에 적용되고 있으나, 이러한 외형적 성장에도 불구하고 정책 설계와 실제 집행 구조 사이에는 유의미한 비대칭성(Asymmetry)이 존재한다. 교육과정 총론에서는 다문화 교육을 전체 사회 구성원을 대상으로 하는 보편적 가치 교육(Universal value education)으로 규정하고 있음에도 불구하고, 실제 교육 현장에서는 이주 배경 학생을 한국 사회의 표준에 편입시키려는 동화주의적 관점(Assimilationist perspective)에 기반한 시혜적 지원 정책(Compensatory support policy)으로 수렴되는 경향이 두드러진다.

이러한 정책적 이상과 실천적 실재 사이의 괴리, 즉 제도적 분리(Decoupling) 현상은 다문화 교육이 독립된 교과가 아닌 범교과 학습 주제로 편성됨에 따라 교육 현장에서 부수적인 활동으로 치부되거나 교사의 역량에 의존하는 파편화된 교수-학습(Fragmented teaching-learning)으로 전락할 위험을 내포하고 있다는 점에서 기인한다. 또한 한국의 다문화 정책이 인구 절벽 해소와 노동력 확보라는 국가 전략적 필요(Strategic national necessity)에 의해 추동되는 도구적 성격이 강하다는 점 역시 민주 시민성 함양이라는 교육의 본질적 가치보다 사회 통합을 위한 기능적 수단을 우선시하게 만드는 원인이 된다.

결과적으로 2022 개정 교육과정이 표방하는 포용성과 다양성의 가치를 실현하기 위해서는 다문화 교육을 특정 집단에 국한된 복지적 차원에서 탈피시켜 사회 내부의 구조적 불평등을 비판적으로 성찰하고 변화를 모색하는 변혁적 주체성(Transformative agency) 함양의 과정으로 재구조화해야 한다. 이는 단순히 소수자를 수용하는 차원을 넘어 모든 학생이 다문화 사회의 일원으로서 갖추어야 할 보편적 역량을 강화하는 방향으로의 패러다임 전환을 의미하며, 이를 통해 교육과정의 명분과 실제 교육 현장의 실천 간 간극을 메우는 학술적·정책적 노력이 지속되어야 할 것이다.

3.1.4 다문화 교육과 교과 교육과정의 통합 구조

한국 다문화 교육의 교육과정 내 제도화는 교과 수준에서 구체적인 실천 모델로 구현되며, 교육부는 '교육과정 연결 맵'을 통해 교과 성취기준과 다문화 교육 요소를 연계함으로써 교사 수준의 교육과정 재구성을 지원하는 구조적 기제를 마련하였다[6]. 이러한 체계 속에서 다문화 교육은 언어적 소통, 윤리적 판단, 사회 현상 이해 능력이 핵심 역량과 직결되는 국어, 사회, 도덕 등 인문·사회 계열 교과를 중심으로 강한 연계성을 나타낸다. 예를 들어 국어과의 '언어·의사소통', 생활과 윤리의 '가치 판단', 통합사회의 '사회 구조 이해'를 중심으로 설정된 성취기준은 다문화 교육이 파편화된 지식 전달을 넘어 각 교과의 본질적 목표와 유기적으로 융합되어 운영되고 있음을 방증한다.

이러한 교육과정의 수직적 연계성과 수평적 통합성 확보 노력에도 불구하고, 실제 교육 실행 층위(Enacted curriculum)에서는 여전히 교과 및 단원 내 '삽입형 구조'로 운영되는 한계가 존재한다[12, 216] 이는 정교한 교육과정 매핑에도

불구하고 현장에서는 교과와 핵심 개념을 다문화적 사례로 단순 대체하는 표면적 통합(Superficial integration)에 그칠 위험이 있음을 시사한다[11, 49-77]. 그럼에도 불구하고 중요한 학술적 함의는 다문화 교육이 교육과정 외부의 일시적 정책이 아닌, 국가 교육과정 내부의 핵심적인 구조적 원리로 작동하며 제도적 안착을 이루었다는 점이다.

종합적으로 볼 때, 한국의 다문화 교육 정책은 동화주의에서 다문화주의로의 패러다임 전환을 거쳐 법제화 및 교육과정 제도화를 통해 점진적으로 구조화되었다. 특히 정책 영역에서의 제도화가 범교과 구조로 확장되면서 국가 교육과정의 내적 가치로 내재화되었으나, 정책의 보편적 지향성과 실제 집행의 대상 중심성 사이의 긴장은 교육과정 통합 구조 내에서도 여전히 재현되고 있다. 따라서 한국의 다문화 교육은 제도적 성숙 단계에 도달했음에도 불구하고, 소수자를 위한 시혜적 보충 기제를 넘어 모든 학습자가 다양성을 사회적 자본으로 인식하게 하는 '보편적 시민교육으로의 완전한 전환'이라는 질적 도약의 과제를 남기고 있다.

3.2. 다문화 교육 정책의 효과

다문화 정책의 패러다임 전환(동화주의에서 다문화주의로의 이행)은 한국 공교육 현장에 실질적이고 다층적인 변화를 유발하였다. 이러한 변화는 단순히 정책적 지침의 하달을 넘어, 교육 접근성의 확대와 지원 체계의 구조화라는 성과를 거두었으나, 동시에 거시적 사회통합 측면에서의 제한성이라는 구조적 결과를 동반하였다.

3.2.1 교육 접근성 및 지원 체계의 확대

한국 다문화 교육 정책이 거둔 가장 유의미한 성과는 교육 접근성을 제도적으로 확장하고, 이를 안정적으로 뒷받침하는 행정·교육적 지원 체계를 구조화했다는 점에 있다. 2008년 「다문화가족지원법」이 시행된 이후, 한국의 지원 모델은 과거 개별 학교 단위에서 산발적으로 이루어지던 파편화된 프로그램의 한계를 극복하고, '중앙정부-교육청-학교-지역사회'가 유기적으로 결합된 다층적 거버넌스를 형성하기에 이르렀다. 이러한 정책적 제도화는 교육 접근성의 개념을 단순한 물리적 '입학 가능성'을 넘어 학습 참여, 언어 이해, 심리적 적응, 학업 성취까지 포함하는 다차원적 개념으로 확장시켰다.

현재 한국의 공교육 시스템 내부에 안착한 지원 체계는 다음과 같은 네 가지 핵심 축을 중심으로 작동하며 교육적 포용성을 구조적으로 강화하고 있다.

첫째, 언어 지원 체계(KSL)이다. 한국어(Korean as a Second Language) 교육을 정규 교육과정 진입과 학업 수행을 위한 필수적 선결 조건으로 설정한다. 이는 기초 의사소통 능력을 넘어 학문적 언어 능력(CALP) 함양을 위한 단계적 지원을 제공함으로써 학업 성취 격차를 구조적으로 완화하는 역할을 한다.

둘째, 학교 적응 및 정서 지원이다. 전문 상담교사 배치와 멘토링 제도를 유기적으로 결합하여, 다문화 학생이 경험하는 문화적 차이와 정체성 혼란에 따른 심리적 부적응을 완화한다. 이는 실질적으로 학교 이탈률을 낮추고 학습 지속성을 강화하는 기제로 작동한다.

셋째, 기초학력 보장 체계이다. 언어적 장벽으로 인해 발생하는 학업 지연을 보완하기 위해 보정적 교육(Compensatory education) 성격의 맞춤형 학습 프로그램을 운영한다. 이러한 지원은 교육 기회의 평등을 넘어 교육 결과의 형평성을 제고하는 핵심 장치로 기능한다.

넷째, 다문화 인식 개선 체계이다. 지원의 대상을 다문화 학생이라는 특정 집단에 한정하지 않고, 일반 학생과 교원 등 교육 공동체 전체를 대상으로 상호문화 이해 및 세계시민교육을 실시한다. 이를 통해 학교 내 잠재적 문화 갈등을 선제적으로 완화하고 통합적 공동체 형성을 촉진한다.

이러한 사차원적 지원 구조는 각 요소가 독립적으로 기능하는 것이 아니라 상호보완적 메커니즘을 통해 연결되어 있다. 결과적으로 다문화 교육은 한국 공교육 시스템의 필수적인 구조적 요소로 전환되었으며, 이는 다문화 교육이 주변부의 보충 정책에서 벗어나 인구 구조 변화에 대응하기 위한 국가적 차원의 장기적 교육 전략으로 안착했음을 시사한다.

3.2.2 학교 현장의 다문화 인식 변화

다문화 교육 정책의 제도적 정착은 한국 학교 현장의 인식 구조 내에서 점진적이며 질적인 변용을 유발하고 있다[5]. 기존의 단일문화 중심적 교육 환경에서 탈피하여, 이질적 문화적 배경을 지닌 학생을 학습 공동체의 동등한 구성원으로 수용하려는 경향이 강화되고 있는 것이다. 이는 학교가 더 이상 문화적 동질성을 전제로 하는 폐쇄적 공간이 아니라, 다양한 문화가 공존하고 재구성되는 '생활 세계(Life-world)'로 기능하고 있음을 시사한다.

우선, 정책 도입 초기 다문화 배경을 주류 사회 적응을 위해 극복해야 할 '결핍' 혹은 '장애'로 간주하던 시각에서 벗어나, 최근에는 학습자의 고유한 문화적 자본과 다중 언어 능력을 교육적 자원으로 재정의하려는 관점이 확산되고 있다. 이러한 패러다임의 변화는 교사와 학생 간의 상호작용 방식을 보다 상호 존중 중심적인 구조로 재편하는 동인이 된다. 또한, 다문화 교육이 국가 교육과정 내 '범교과 학습 주제'로 명시됨에 따라 문화 다양성은 공교육 체계가 반드시 다루어야 할 공식적 지식(Official Knowledge)으로 위상이 격상되었다. 국어, 사회, 도덕, 예술 등 다양한 교과 내 성취기준에 상호문화적 이해와 공존의 가치가 투영되면서, 다문화 교육은 일시적인 이벤트성 프로그램에서 벗어나 일상적인 교수·학습 과정 속으로 내밀하게 통합되고 있다.

현재의 학교 현장은 다양한 언어 및 문화적 배경을 가진 주체들이 상호작용하며 새로운 문화를 생산하는 다층적 사회 공간으로 진화하고 있다. 학생들은 교실 내 다문화적 상황을 직접 경험함으로써 타자에 대한 포용성과 상호문화적 감수성을 자연스럽게 습득하게 되며, 이는 장기적으로 민주적 시민성 형성을 위한 기초적인 사회화 기제로 기능한다. 다만, 이러한 긍정적인 인식 전환에도 불구하고 인식 변화의 폭과 깊이가 지역적 여건, 교원의 전문성, 물리적 지원 수준에 따라 불균등하게 나타나는 구조적 한계는 여전히 존재한다. 일부 현장에서는 여전히 문화적 다양성을 표면적인 이해 수준에서 다루는 경향이 있어 다문화 교육의 실질적 효과를 제약하기도 한다. 따라서 향후에는 교원 전문성 강화와 지역사회 연계 모델의 체계화를 통해 이러한 인식의 전환이 일회적 수용을 넘어 안정적인 교육 철학으로 내면화될 수 있는 기반 구축이 요구된다.

3.2.3 사회통합 효과와 제한적 성과

다문화 교육 정책은 장기적으로 사회통합을 촉진하는 핵심적 교육 전략으로 설계되어 있으나, 실제 정책 효과는 다층적 관점에서 부분적으로 제한된 성격을 보인다. 기존 연구에 따르면 다문화 교육은 주로 다문화 학생의 학교 적응 및 학습 지원에 집중되어 있으며, 그 결과 전체 사회 구성원 간 상호 이해 증진이라는 본래의 정책 목표가 충분히 실현되지 못하고 있다는 비판이 제기된다. 이러한 상황은 다문화 교육 정책의 효과가 미시적 수준에서는 상대적으로 뚜렷하게 나타나지만, 거시적 수준에서는 제한적으로 작동하는 비대칭 구조를 형성하고 있음을 의미한다. 즉, 개별 학생의 학교 적응, 언어 능력 향상, 학습 참여도

증진과 같은 영역에서는 긍정적 성과가 확인되지만, 사회 전체 차원의 문화적 포용성 강화나 사회적 통합 구조의 변화로까지 확장되는 데에는 한계가 존재한다(김영희, 2021; 김동진 & 이슬기, 2021).

이와 같은 간극은 다문화 교육이 교육과정 내부에서는 제도적으로 안정화되었음에도 불구하고, 사회적 인식 구조 및 문화적 태도의 변화로 충분히 전이되지 못하고 있음을 시사한다. 특히 교육을 통한 인식 변화 과정은 단선적인 구조가 아니라 학교, 가정, 지역사회, 미디어 환경 등 다양한 사회적 요인과 상호작용하는 복합적 메커니즘을 통해 형성되기에 교육 정책 단독으로는 사회 전반의 인식 구조를 변화시키는 데 구조적 한계를 가질 수밖에 없다. 또한, 현재 다문화 교육의 상당 부분이 '문화 이해 교육' 또는 '다문화 인식 개선 교육'의 형태로 운영되고 있다는 점도 중요한 한계로 지적된다. 이러한 접근은 상호 존중과 이해를 증진시키는 데에는 기여하지만, 사회적 관계 구조 자체, 즉 위계적 인식, 차별 구조, 제도적 배제와 같은 문제를 직접적으로 변화시키는 데까지는 도달하지 못하는 경우가 많다.

결과적으로 다문화 교육은 사회통합이라는 거시적 목표와 달리, 인식 수준의 개선이라는 제한된 범위에서 효과가 나타나는 경향을 보인다. 이러한 특성은 정책이 작동하는 영역과 사회적 변화가 요구되는 영역 간의 범위 차이로 인해, 교육 효과가 개인 수준에서는 축적되지만 사회 구조 수준에서는 확산되지 못하는 정책 효과의 구조적 비대칭성으로 설명될 수 있다. 이는 다문화 교육이 단순히 교육 프로그램의 문제가 아니라 사회 구조 전반과 연결된 복합 정책 영역임을 보여준다. 따라서 다문화 교육의 실질적 확산을 위해서는 교육과정 내부의 개선뿐만 아니라 사회 전반의 문화 담론, 제도적 장치, 미디어 환경, 지역사회 참여 구조와의 연계가 동시에 강화될 필요가 있다. 특히 교육과 사회정책 간의 통합적 접근이 이루어질 때 비로소 다문화 교육이 지향하는 사회통합 효과가 보다 구조적으로 실현될 수 있을 것이다.

3.2.4 구조적 한계: 보편성의 부족과 지원 중심 구조

한국 다문화 교육 정책이 직면한 주요한 구조적 한계는 정책의 작동 기제가 여전히 '보편적 시민교육'으로서의 지향점보다는 '대상 집단 중심의 지원 정책'에 함몰되어 있다는 점이다. 이는 다문화 교육의 외연이 전체 학생을 대상으로 하는 상호문화 역량

강화로 확장되기보다는, 다문화 학생의 학교 적응을 돕는 보상적 지원 프로그램으로 축소되는 경향과 밀접하게 연관된다. 이러한 구조적 특성은 국가 교육과정 내에서 다문화 교육이 형식적으로는 범교과적 통합 형태를 취하고 있음에도 불구하고, 실제 교육 실행 층위에서는 특정 집단을 향한 보상적·시혜적 모델로 수렴되는 결과를 초래한다. 결과적으로 정책 목표와 실제 실행 구조 간의 불일치는 한국 다문화 교육 정책의 핵심적인 구조적 한계로 지적될 수 있다.

이러한 정책 목표와 실행 간의 괴리는 구조적으로 다음과 같은 세 가지 차원의 한계를 파생시킨다. 첫째, '분리적 지원'의 고착화이다. 다문화 학생만을 별도의 수혜 대상으로 설정하는 방식은 교육 현장에서 해당 학생들을 일반 학생들과 분리된 '특수 집단'으로 범주화함으로써, 오히려 잠재적 낙인 효과(Stigmatization)를 야기할 위험성을 내포한다. 이는 사회 구성원 전체의 통합을 지향하는 본래의 취지와 달리, 학교 내부에서 보이지 않는 경계를 강화하는 결과를 초래할 수 있다.

둘째, 상호문화 역량 강화의 편중성이다. 보편적 시민교육으로서의 다문화 교육은 다문화 학생뿐만 아니라 일반 학생들의 다원적 가치 수용 능력을 함양하는 데 중점을 두어야 한다. 그러나 현재의 지원 중심 구조는 일반 학생들의 상호문화 역량 강화 기회를 충분히 보장하지 못하며, 이로 인해 다문화 수용성의 사회적 확산이 지체되는 구조적 병목 현상을 발생시킨다.

셋째, 정책의 지속 가능성 및 확장성 저해이다. 특정 집단에 대한 시혜적 접근은 예산과 인력의 투입 방향을 단기적인 적응 프로그램에 집중시키게 함으로써, 교육과정 전반을 관통하는 장기적인 가치 교육으로서의 발전을 제약한다. 이는 다문화 교육이 공교육 시스템의 핵심 원리가 아닌, 외부에서 유입된 일시적인 보완 정책으로 인식되게 만드는 요인이 된다.

종합하면, 한국의 다문화 교육 정책은 교육 접근성 확대와 다문화 인식 개선이라는 측면에서 일정한 정책적 성과를 달성하였다. 그러나 정책 구조가 여전히 특정 집단에 대한 보상적 지원 중심으로 설계되어 있다는 점에서, 사회 구성원 전체의 상호문화 역량을 강화하고자 하는 본래의 정책적 함의를 충분히 구현하지 못하는 한계를 내포하고 있다. 따라서 향후 한국의 다문화 교육 정책은 특정 집단 중심의 분절적 지원 정책을 넘어, 모든 학습자가 주체적으로 참여하는 보편적 시민성 교육으로의 구조적 전환이 강하게 요구된다. 이러한 전환은 다문화 교육을 '

차별의 시정' 을 넘어 ' 다양성의 가치화' 로 재정의하는 과정이 될 것이다.

3.3. 교육과정 내 다문화 교육의 제도화 과정

한국의 다문화 교육은 교육과정의 변천에 따라 점진적으로 제도화되는 양상을 보여왔다. 그 기원은 제1차 교육과정의 '도의 교육' 개념에서 찾을 수 있으며, 이는 단순한 지식 전달을 넘어 인성 및 가치 교육을 강조하려는 초기 교육 철학을 반영한다. 이후 해당 개념은 제6차 교육과정에서 '범교과 학습' 이라는 형태로 공식화되었으며, 제7차 교육과정에서는 학교 현장 적용이 본격화되면서 교과와 비교과 활동 간의 통합이 강화되었다.

2007 개정 교육과정에서 다문화 교육은 범교과 학습 주제로 명시되면서 국가 수준 교육과정에 공식적으로 포함되었으며, 이는 다문화 교육이 선택적 활동이 아닌 필수적 교육 요소로 제도화되었음을 의미한다. 특히 2015 및 2022 개정 교육과정은 이를 핵심 역량 교육과 연계하여 시민성 교육 및 공동체 역량 함양으로 그 지평을 확장하였다. 이 과정에서 다문화 교육은 교육과정 내부에 구조적으로 내재화된 교육 원리로 자리 잡게 되었다.

이러한 제도화 과정은 다문화 교육의 교육적 의미를 재정의하는 결과를 초래하였다. 초기 다문화 교육이 문화 이해 및 차이 인식 중심의 보완적 성격(Compensatory Education)이었다면, 제도화 이후에는 상호문화 이해(Intercultural understanding), 공동체 의식, 그리고 민주시민성 함양을 포함하는 복합적 역량 교육으로 확장되었다. 결과적으로 한국의 다문화 교육은 교육과정 내에서 단순 포함되는 수준을 넘어, 교육과정의 철학과 구조 자체를 변화시키는 내생적 요인으로 작용하고 있으며, 이는 한국 교육이 단일문화 중심 패러다임에서 다문화적·다층적 교육 패러다임으로 이행하고 있음을 보여주는 핵심 지표라 할 수 있다.

이러한 변화는 교육 내용 수준을 넘어 교육과정 설계의 구조적 성격에도 영향을 미쳤다. 다문화 교육은 더 이상 독립된 주제가 아니라 교과 간 통합을 촉진하는 매개적 원리로 기능하게 되었으며, 이는 교육과정이 지식 중심 구조에서 가치 및 역량 중심 구조로 전환되고 있음을 보여준다. 따라서 교육과정 내 제도화는 한국의 공교육 시스템이 다양성을 수용하고 이를 창의적 에너지로 승화시킬 수 있는 구조적 유연성을 확보해가는 과정으로 평가될 수 있다.

3.4. 다문화 교육과 교과 교육과정의 연계 분석

한국의 다문화 교육은 범교과 학습 주제로 제도화된 이후, 실제 교육과정 운영 단계에서 각 교과 교육과정과 긴밀하게 연계되는 형태로 구체화되었다. 이는 다문화 교육이 독립된 교육 프로그램이 아니라 교과 교육과정 전반에 내재된 통합적 교육 요소로 기능하고 있음을 의미한다.

특히 2015 및 2022 개정 교육과정은 핵심 역량 중심 교육을 강조하면서, 다문화 교육 요소를 언어, 윤리, 사회, 의사소통 영역 전반에 체계적으로 반영하고 있다. 이에 따라 교과별 성취기준은 단순 지식 습득을 넘어 문화 이해, 상호 존중, 사회적 소통 능력 함양과 직접적으로 연결되는 구조로 재편되었다. 구체적으로 국어(표현 및 상호 이해), 생활과 윤리(윤리적 성찰), 화법과 작문(상호문화 소통), 통합사회(사회 구조 이해), 사회·문화(문화 비교·해석) 등 다양한 교과에서 높은 연계성을 보이며 구조적으로 통합되어 있다.

이와 같은 기능 유형 분석은 다문화 교육이 교과별로 상이한 방식으로 구현되고 있음을 보여주며, 언어·인지·가치·경험 영역이 통합적으로 작동하는 구조적 특징을 나타낸다. 구체적인 기능 특화를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 언어 교육 영역(국어, 화법)이다. 의사소통 및 상호 이해를 중심으로 다문화적 수용성을 함양하는 것을 목적으로 하고 있다. 그 다음으로 사회과 교육 영역(통합사회, 사회·문화)인데 사회 구조에 대한 분석과 문화적 비교·해석 능력을 배양하는 데 중점을 둔다. 마지막으로 도덕 교육 영역(생활과 윤리)이다. 가치 형성 및 윤리적 성찰을 통해 다문화 사회의 공동체 의식을 강화하는 데에 목표를 둔다.

이러한 교과 연계 구조는 다문화 교육이 교육과정 내에서 단순한 부가적 요소가 아니라, 각 교과의 성취기준을 매개하는 핵심 통합 요소로 기능하고 있음을 의미한다. 즉, 다문화 교육은 특정 교과에 국한된 내용이 아니라, 교과 전반의 목표 설정과 평가 기준에 영향을 미치는 구조적 교육 원리로 작동하고 있다. 특히 언어 교육과 사회과 교육에서 나타나는 높은 연계성은 다문화 교육이 인지적 영역과 정의적 영역을 동시에 포괄하는 통합적 교육 영역으로 발전하고 있음을 시사한다.

결과적으로 한국의 다문화 교육은 앞서 언급한 제도화 단계를 넘어 교과 교육과정과의 실질적인 구조적 통합 단계로 진입하였다. 이는 다문화 교육이 학교 교육의 주변적 요소가 아니라 교육과정 전반을 관통하는 핵심 교육 원리로 안착했음을 입증한다. 향후

이러한 연계 구조는 개별 교과 지식을 넘어 학습자가 다원적 사회에서 주체적으로 살아갈 수 있는 복합적인 시민 역량을 형성하는 데 결정적인 기여를 할 것으로 기대된다.

위에서 분석한 바와 같이, 한국의 다문화 교육은 지난 수십 년간 단순한 보조적 교육 서비스에서 국가 공교육 체계의 핵심적인 구조적 요소로 진화해 왔다. 정책적 성과와 교육과정의 내재화 과정을 중심으로 도출한 주요 결론은 다음과 같다.

첫째, 다층적 거버넌스를 통한 교육 접근성의 획기적 확대이다. 2008년 다문화가족지원법 제정 이후, 한국은 언어 지원(KSL), 학교 적응, 기초학력 보장, 인식 개선이라는 사차원적 지원 체계를 공교육 내부에 안착시켰다. 이는 다문화 학생의 물리적 입학을 넘어 실질적인 학습권 보장과 심리적 안정을 뒷받침하는 제도적 기반이 되었다.

둘째, 국가 교육과정 내 다문화 교육의 완전한 제도화이다. 다문화 교육은 2007 개정 교육과정에서 범교과 학습 주제로 도입된 이후, 2015 및 2022 개정 교육과정을 거치며 핵심 역량 중심 교육의 필수적 구성 요소로 격상되었다. 이제 다문화 교육은 특정 교과의 파편화된 지식이 아니라, 국어(의사소통), 사회(구조 분석), 도덕(가치 형성) 등 전 교과를 관통하는 매개적 원리로 작동하며 교육 패러다임의 전환을 이끌고 있다.

셋째, 정책 목표와 실행 구조 간의 비대칭성 및 구조적 한계의 발견이다. 정책적 성과에도 불구하고, 현재의 지원 체계는 여전히 특정 집단을 대상으로 한 '보상적·시혜적 모델'에 편중되어 있다. 이러한 구조는 다문화 교육을 모든 학생을 위한 '보편적 시민교육'으로 확장하는 데 병목 현상을 야기하며, 학교 현장에서 잠재적 낙인 효과를 초래할 위험성을 내포하고 있다.

결론적으로, 한국의 다문화 교육은 '주변부의 지원 정책'에서 '중심부의 가치 교육'으로 이행하는 과도기에 놓여 있다. 향후 다문화 교육이 실질적인 사회통합의 동력이 되기 위해서는 특정 집단 중심의 분절적 지원을 넘어, 모든 학습자가 주체적으로 참여하는 보편적 시민성 교육으로의 구조적 재편이 필수적이다. 이러한 전환은 공교육 시스템이 다양성을 수용하고 이를 국가적 창의 에너지로 승화시킬 수 있는 미래형 교육 모델을 구축하는 핵심 경로가 될 것이다.

4. 다문화 교육의 효과와 사회적 갈등

한국의 다문화 교육 정책은 제도적 정착과 교육과정 통합을 통해 가시적인 성과를 거두었으나, 그 효과는 단순한 선형적 발전에 머물지 않고 구조적 성과와 한계가 공존하는 복합적 양상을 띤다. 특히 교육 현장에서의 긍정적 인식 변화와 사회 전반의 갈등 구조가 병존한다는 점은 다문화 교육 정책이 지닌 이중적 성격을 투영한다.

4.1. 교육적 효과: 포용성 및 인식 변화

다문화 교육의 일차적 성과는 학교 현장에서의 문화적 수용성 제고와 인식 구조의 질적 변용에서 확인된다. 범교과 학습 주체로서 다문화 교육이 공교육 체계에 편입됨에 따라, 학습자들은 다문화 배경을 단순한 '타자(the other)'로 분리하기보다 '학습 공동체의 대등한 주체'로 수용하는 경향을 보인다.

국어, 사회, 도덕 등 주요 교과를 매개로 한 상호문화 이해 교육은 다중적 정체성을 사회적 자산으로 재정의하는 인지적 토대를 제공한다. 이는 다문화 교육이 지식의 전달을 넘어 정의적 영역(affective domain)에서의 가치 내면화를 유도하고 있음을 시사하며, 학생들의 고정관념 완화와 공동체 의식 형성이라는 교육적 실효성을 거두고 있다. 그러나 이러한 성과는 학교라는 미시적 환경(micro-level)에 집중되어 있으며, 거시적 사회 담론으로의 전이력은 여전히 제한적이다.

4.2. 이중 구조 모델을 통한 한국 다문화 교육 정책의 통합 분석

한국 다문화 교육 정책이 노정하는 미시적 성과와 거시적 한계의 괴리를 규명하기 위해, 본 연구는 정책의 지향점과 실행 기제 사이의 불일치를 '이중 구조 모델(Dual Structure Model)'로 가시화한다(Nieto, 2017; Gorski, 2018).

한국 다문화 교육 정책의 이중 구조 모델



4.2.1. 보편적 지향과 특수적 실행의 대립적 공존

그림에서 나타나듯이, 한국의 다문화 교육 정책은 '보편적 지향'과 '특수적 실행'이라는 두 개의 상이한 구조가 병존하는 이중적 체계를 형성하고 있다. 표면적으로 국가 교육과정은 다문화 사회에 대응하기 위한 포용적 시민교육의 방향성을 강조하며, 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 교육 담론을 제시한다. 이러한 정책적 방향은 문화 다양성의 존중, 상호 이해, 공동체적 시민성의 함양을 핵심 가치로 설정하고 있으며, 다문화 교육을 특정 집단만의 문제가 아니라 전체 사회 구성원이 함께 학습해야 할 공공적 과제로 규정한다. 특히 국가 수준 교육과정에서 다문화 교육을 법교과 학습 주제로 제도화한 것은 다문화 감수성과 세계 시민 역량을 학교 교육 전반에 통합하려는 시도로 이해할 수 있다. 이 과정에서 학교는 학생 간 상호 존중과 포용성을 실천하는 미시적 공간으로 기능하며, 교실 내 수용성과 협력적 관계 형성을 통해 사회 통합의 기반을 마련하고자 한다.

그러나 실제 정책 집행의 차원에서는 이러한 보편적 담론과 상이한 구조가 나타난다. 현장의 다문화 교육은 주로 '다문화

학생'으로 분류되는 특정 집단에 대한 보상적 지원 체계로 운영되는 경향이 강하다. 정책의 주요 대상은 한국어 능력 부족, 학업 적응 문제, 문화적 차이를 가진 학생들로 한정되며, 프로그램 역시 언어 지원, 기초 학습 보충, 생활 적응 교육과 같은 기능적 지원 중심으로 구성된다. 이러한 접근은 다문화 학생을 교육적 지원의 객체로 위치시키는 동시에, 한국 사회에의 적응과 흡수를 우선시하는 동화주의적 성격을 내포한다. 결과적으로 정책은 문화적 다양성의 상호 교류보다는 기존 사회 구조에의 편입을 강조하게 되며, 다문화 교육이 지닌 상호문화적 가치가 제한적으로 실현되는 양상을 보인다.

또한 이러한 특수적 실행 구조는 교육의 지속성과 통합성을 약화시키는 문제를 야기한다. 상당수 프로그램은 단기적·사업 중심으로 운영되며, 특정 시기나 특정 학교에 한정되는 경우가 많아 교육 효과가 장기적으로 축적되기 어렵다. 더불어 지원 체계가 '도움을 제공하는 다수자'와 '지원을 받는 소수자'라는 위계적 관계를 형성함으로써, 다문화 학생에 대한 잠재적 낙인 효과를 강화할 가능성도 존재한다. 이는 다문화 교육이 지향하는 평등성과 상호 존중의 가치와 구조적으로 충돌하는 지점이라 할 수 있다.

결국 한국의 다문화 교육 정책은 보편적 시민교육 담론을 통해 통합을 지향하면서도, 실제 실행 단계에서는 특정 집단 중심의 선별적 지원 체계에 의존하는 이중 구조를 보인다. 이러한 구조는 정책 차원에서는 포용을 강조하지만 사회적 차원에서는 오히려 경계와 위계를 재생산하는 역설적 결과를 초래하며, 학교 내부에서 형성된 포용적 가치가 사회 전반으로 확장되지 못하는 '정책 전이의 병목 현상'을 발생시키는 핵심 요인으로 작용한다.

4.2.2. 파생적 갈등 및 구조적 한계의 메커니즘

이와 같은 보편적 지향과 특수적 실행의 이중 구조는 단순한 정책적 불일치에 머무르지 않고, 교육 현장과 사회 전반에 다양한 구조적 긴장을 파생시키는 메커니즘으로 작동한다. 즉, 다문화 교육이 표면적으로는 통합과 포용을 지향하면서도 실제 운영 과정에서는 선별적 지원 체계에 의존함에 따라, 정책의 목표와 사회적 효과 사이에 구조적 괴리가 발생하게 된다. 이러한 괴리는 사회적 갈등, 위계적 관계의 재생산, 교육의 파편화, 그리고 낙인 효과의 강화라는 네 가지 차원에서 구체적으로 드러난다.

첫째, 현재의 다문화 교육 정책은 사회적 갈등을 유발할 가능성을 내포한다. 정책이 보편적 시민권의 확대라는 관점보다는

특정 집단에 대한 보상적 복지의 형태로 인식될 경우, 일반 구성원들 사이에서는 지원 자원의 배분이 불균형하다는 인식이 형성될 수 있다. 특히 교육 지원, 장학 제도, 특별 프로그램 등이 다문화 학생 중심으로 운영될 때 일부 구성원들은 자신들이 상대적으로 배제된다고 인식하며, 이는 이른바 '역차별' 담론으로 연결된다. 이러한 현상은 다문화 교육이 사회 통합의 수단으로 기능하기보다 오히려 집단 간 긴장과 경쟁 의식을 자극하는 결과를 초래할 수 있음을 보여준다.

둘째, 정책의 운영 방식은 다수자와 소수자 사이의 위계적 관계를 구조적으로 재생산하는 경향을 보인다. 다문화 학생을 지속적으로 '지원받아야 하는 대상'으로 규정하고, 다수자를 '도움을 제공하는 주체'로 위치시키는 구조는 상호 호혜적 관계 형성을 어렵게 만든다. 이는 다문화 사회에서 요구되는 수평적 공존과 상호문화적 교류보다는, 우월성과 결핍이라는 이분법적 인식을 강화하는 방향으로 작동한다. 결과적으로 다문화 학생은 공동체의 동등한 구성원이라기보다 보호와 관리의 대상으로 인식될 가능성이 커지며, 이러한 구조는 사회적 위계 질서를 은밀하게 고착화한다.

셋째, 현재의 정책 구조는 교육의 파편화를 초래한다. 다문화 교육이 학교 교육 전반의 구조적 변화로 연결되기보다는 개별 사업이나 단기 프로그램 중심으로 운영되면서, 정책 효과가 교육 시스템 전체에 지속적으로 축적되지 못하는 문제가 발생한다. 실제로 상당수 다문화 교육 프로그램은 특정 시기나 특정 대상에 한정되어 운영되며, 정규 교육과정과 유기적으로 연계되지 못하는 경우가 많다. 이로 인해 다문화 교육은 교육과정 전체를 변혁하는 핵심 원리로 자리 잡기보다 부가적·보조적 사업 수준에 머무르게 되며, 결과적으로 학교 문화와 사회 구조의 실질적 변화로 이어지지 못한다.

넷째, 다문화 학생에 대한 지속적인 선별과 분류는 잠재적 낙인 효과를 강화하는 역설적 결과를 초래한다. 정책은 이들을 보호와 지원의 대상으로 호명함으로써 교육적 배려를 제공하려 하지만, 동시에 그러한 반복적 규정은 '일반 학생'과 구별되는 특별 관리 집단이라는 이미지를 형성할 수 있다. 이는 다문화 학생에 대한 사회적 타자화를 심화시키며, 학생 스스로도 자신을 결핍된 존재로 인식하게 만들 가능성을 내포한다. 결국 지원을 목적으로 한 정책이 오히려 차이와 경계를 지속적으로 재생산하는 구조적 역설을 만들어내는 것이다.

종합하면, 한국의 다문화 교육 정책은 통합과 포용이라는 보편적 담론을 내세우고 있음에도 불구하고, 실제 운영과정에서는 선별적 지원 체계에 기반한 구조적 한계를 드러낸다. 이러한 이중 구조는 사회적 갈등과 위계적 관계를 재생산하고, 교육의 지속적 변화를 제한하며, 다문화 학생에 대한 잠재적 낙인을 강화하는 방향으로 작동한다. 따라서 향후 다문화 교육은 특정 집단에 대한 보상적 지원을 넘어, 모든 학생이 함께 참여하는 상호문화적 시민교육의 방향으로 재구조화될 필요가 있다.

4.2.3. 학교와 사회 간 '정책 전이의 병목 현상'

결과적으로 한국의 다문화 교육 정책에서 나타나는 보편적 지향과 특수적 실행의 이중 구조는 학교와 사회를 연결하는 과정에서 이른바 '정책 전이의 병목 현상(policy transfer bottleneck)'을 발생시키는 핵심 요인으로 작동한다. 이는 학교 내부에서 형성된 포용성과 수용성의 가치가 사회 구조 전반으로 확장되지 못한 채 중간 단계에서 차단되는 현상을 의미한다. 다시 말해, 교육 현장에서는 다문화 감수성과 상호 이해를 기반으로 한 포용적 관계 형성이 일정 부분 이루어지고 있음에도 불구하고, 이러한 변화가 사회적 차원의 구조적 인식과 제도적 환경까지 연결되지 못하는 구조적 단절이 존재하는 것이다.

학교라는 미시적 차원에서는 국가 교육과정의 영향 아래 다문화 교육이 시민교육과 연계되며, 학생 간 상호 존중과 문화 다양성의 수용을 강화하는 방향으로 작동한다. 교실 내에서는 협력 학습, 문화 이해 활동, 범교과 학습 주제 등을 통해 다문화 감수성을 증진하려는 시도가 이루어지고 있으며, 이는 학생들의 인식 변화와 관계 형성에 일정한 긍정적 효과를 가져온다. 특히 청소년 시기의 교육 경험은 타문화에 대한 편견 감소와 공동체 의식 형성에 중요한 영향을 미친다는 점에서, 학교는 사회 통합의 잠재적 기반을 형성하는 공간으로 기능한다.

그러나 이러한 미시적 변화는 사회라는 거시적 차원으로 확장되는 과정에서 구조적 제약에 직면한다. 노동시장, 미디어 담론, 지역사회 관계, 제도적 차별 구조 등 사회 전반에 존재하는 배제와 편견의 체계가 여전히 유지되기 때문이다. 학교 안에서는 포용이 강조되지만, 사회에서는 다문화 구성원을 여전히 주변화하거나 동화의 대상으로 바라보는 시각이 지속되며, 이는 교육을 통해 형성된 가치가 사회적 실천으로 연결되는 것을 제한한다. 결국 학교에서 형성된 포용적 경험은 사회 구조 속에서

충분히 재생산되지 못하고, 교육과 사회 사이의 연결 과정에서 병목 현상이 발생하게 된다.

특히 이러한 단절은 다문화 교육 정책이 가진 이중 구조와 밀접하게 연관된다. 정책은 공식적으로는 모든 학생을 위한 시민교육을 강조하지만, 실제 실행 단계에서는 특정 집단에 대한 보상적 지원 체계로 운영된다. 이로 인해 학교에서는 포용의 언어가 사용되더라도, 사회에서는 다문화 구성원을 여전히 '지원받아야 하는 대상' 혹은 '관리의 대상'으로 인식하는 경향이 지속된다. 다시 말해, 교육적 포용의 담론과 사회적 배제의 구조가 동시에 공존함으로써 정책 효과의 사회적 확산이 제한되는 것이다.

이러한 상황 속에서 통합 지향적 정책의 효과는 점차 약화되며, 사회적 갈등과 편견은 지속적으로 재생산된다. 결과적으로 한국 사회는 다문화 사회로의 전환 과정에서 실질적 통합이 충분히 이루어지지 못한 채, 통합이 지연되는 상태에 머물게 된다. 이는 단순히 다문화 학생 지원을 확대하는 수준만으로는 구조적 문제를 해결할 수 없음을 보여준다. 오히려 필요한 것은 특정 집단 중심의 선별적 접근을 넘어, 다문화 교육 자체를 모든 사회 구성원의 상호문화적 시민성 형성과 연결하는 보편적 패러다임으로 재구조화하는 일이다.

따라서 향후 다문화 교육 정책은 학교 내부의 포용성 강화에만 머무르지 않고, 사회 구조 전반의 차별과 배제 문제를 함께 변화시키는 방향으로 확장될 필요가 있다. 다시 말해, 교육과 사회를 분리된 영역으로 바라보는 기존 접근에서 벗어나, 학교에서 형성된 다문화 감수성과 시민적 가치가 사회적 제도와 문화 속에서도 지속적으로 재생산될 수 있는 통합적 구조를 마련해야 한다. 이러한 전환이 이루어질 때 비로소 다문화 교육은 단순한 적응 지원 정책을 넘어, 사회 통합을 실질적으로 견인하는 구조적 동력으로 기능할 수 있을 것이다.

한국의 다문화 교육 정책은 국가 교육과정 내 제도화와 범교과 학습 주체의 확대를 통해 공교육 체계 속에 안정적으로 정착해 왔다. 이러한 과정은 학교 현장에서 문화적 다양성에 대한 수용성을 높이고, 학생들의 편견 완화와 공동체 의식 형성에 긍정적인 영향을 미쳤다는 점에서 중요한 교육적 성과로 평가된다. 특히 다문화 교육은 단순한 지식 전달을 넘어 상호 존중과 시민적 가치의 내면화를 촉진하며, 포용적 학교 문화 형성에 일정 부분 기여하였다.

그러나 이러한 성과에도 불구하고, 정책의 실제 운영 과정에서는 구조적 한계가 동시에 나타난다. 공식 담론은 보편적 시민교육과 사회 통합을 강조하지만, 실질적인 정책 집행은 특정 집단에 대한 보상적 지원 중심으로 이루어지는 경향이 강하다. 이로 인해 다문화 교육은 포용과 통합을 지향하면서도, 한편으로는 다문화 학생을 '지원 대상'으로 고정시키는 이중적 구조를 형성하게 된다. 이러한 구조는 역차별 담론, 위계적 인식, 교육의 파편화, 잠재적 낙인 효과와 같은 사회적 갈등 요인을 재생산하는 원인으로 작용한다.

또한 학교에서 형성된 포용적 가치가 사회 전반으로 충분히 확산되지 못한다는 점 역시 중요한 한계로 지적된다. 교육 현장에서는 수용성과 상호 이해가 강화되고 있지만, 사회 구조 차원에서는 여전히 차별과 배제의 논리가 지속되면서 교육 효과의 사회적 전이가 제한되고 있다. 결국 한국의 다문화 교육은 미시적 차원에서는 일정한 성과를 거두고 있으나, 거시적 사회 통합으로까지 연결되기에는 구조적 제약이 존재하는 것이다.

따라서 향후 다문화 교육은 특정 집단 중심의 적응 지원을 넘어, 모든 사회 구성원을 대상으로 하는 상호문화적 시민교육의 방향으로 재구조화될 필요가 있다. 이를 통해 문화 다양성을 사회 전체의 공동 가치로 확장하고, 학교와 사회를 연결하는 통합적 다문화 교육 체계를 구축해야 할 것이다.

5. 한국 다문화 교육의 구조적 문제점

한국의 다문화 교육은 교육과정 내 제도적 정착과 정책적 확대를 통해 외형적으로 안정적인 제도화 과정을 거친 것으로 평가된다. 그러나 실제 교육 효과의 측면에서는 여전히 구조적 한계를 지속적으로 드러내고 있으며, 이러한 문제는 개별 실행 수준이 아니라 교육 시스템의 구조적 설계에서 기인하는 현상으로 이해되어야 한다.

즉, 다문화 교육의 한계는 단순한 운영상의 문제나 실행 부족이 아니라, 교육과정 구성 방식, 평가 체계, 교사 역량 구조, 지역적 불균형, 정책 실행 방식이 상호 결합된 결과로 나타나는 구조적 문제이다.

5.1 범교과 구조의 분산성과 교육 내용의 비체계성

한국의 다문화 교육은 국가 교육과정에서 범교과 학습 주제(cross-curricular themes)로 설정되어 특정 교과에 한정되지

않고 교육 전반에 통합되는 구조를 갖추고 있다(교육부, 2022). 이러한 접근은 문화 다양성, 시민성, 인권, 세계시민 의식과 같은 가치를 다양한 교과 속에서 유기적으로 연결할 수 있다는 점에서 긍정적으로 평가된다(UNESCO, 2021).

그러나 실제 학교 현장에서는 범교과 구조가 오히려 교육의 분산성과 비체계성을 심화시키는 한계로 작동한다. 다문화 교육이 특정 교과나 부서의 전담 영역으로 규정되지 않기 때문에 책임 주체가 불분명하며, 결과적으로 창의적 체험활동이나 단기 행사 중심으로 운영되는 경향이 나타난다. 특히 입시 중심 구조가 강한 중등 교육 단계에서는 국어, 수학, 영어 등 주요 교과에 비해 우선순위가 낮아지면서 교육의 지속성과 체계성이 약화된다.

또한 현재의 다문화 교육은 학년별·발달 단계별 심화 구조가 충분히 마련되지 못하고 있다. 초등학교 수준의 문화 체험 활동이 중·고등학교에서도 반복되면서, 학습자들은 다문화 교육을 비판적 사고를 요구하는 학습이 아니라 반복적 행사로 인식할 가능성이 높다. 이로 인해 다문화 사회의 불평등 구조와 권력 관계를 분석하는 상위 인지 능력의 형성이 제한되며, 교육은 문화적 다양성에 대한 표면적 이해 수준에 머무르게 된다(Nieto, 2018).

결국 범교과 구조는 이론적으로는 통합적 교육 모델을 지향하지만, 실제 운영에서는 책임 분산과 내용 반복을 초래하며 다문화 교육의 체계성과 지속성을 약화시키는 구조적 요인으로 작용한다. 따라서 향후 다문화 교육은 학년별 학습 위계와 심화 과정을 포함하는 체계적 교육과정으로 재구성될 필요가 있다.

5.2 평가 체계의 구조적 미비와 피드백 단절

다문화 교육의 구조적 한계 중 하나는 교육 효과를 측정하고 환류할 수 있는 평가 체계가 충분히 제도화되지 않았다는 점이다. 일반적으로 교육과정의 실효성은 평가를 통해 유지되고 강화되지만, 다문화 교육은 이러한 평가 구조에서 상대적으로 주변화되어 있다. 특히 다문화 교육의 핵심 목표가 상호 존중, 공감, 포용성과 같은 정의적 역량(affective domain)의 함양에 있음에도 불구하고, 현재 학교 평가 체계는 주로 인지적 성취와 입시 중심 성과에 초점을 맞추고 있기 때문에 이러한 질적 변화를 체계적으로 측정하기 어렵다.

이로 인해 다문화 교육은 교육 현장에서 상대적으로 낮은 우선순위를 부여받게 된다. 실제 학교 운영에서는 평가와 직접

연결되는 교과 활동이 중요하게 인식되는 반면, 평가 기준이 불명확한 다문화 교육은 부가적 활동이나 행사 중심 교육으로 축소되는 경향을 보인다. 결국 평가되지 않는 교육 내용은 교육과정 내에서 지속성과 영향력을 확보하기 어렵고, 이는 다문화 교육이 공교육 체계 안에서 주변적 정책 영역으로 남게 되는 구조적 원인으로 작용한다.

또한 다문화 교육은 교육 결과와 피드백 구조 사이의 단절 문제를 안고 있다. 다문화 교육 활동의 성과가 학생의 생활기록, 학교 평가, 교육 개선 과정과 유기적으로 연결되지 못하면서, 교육 효과에 대한 체계적 분석과 환류(feedback)가 충분히 이루어지지 않고 있다. 이 과정에서 학교는 교육 내용의 질적 변화보다는 운영 횟수, 행사 참여율, 이수 시간과 같은 외형적 실적 중심으로 접근하게 되며, 다문화 교육 역시 형식적 행정 절차로 기능할 위험이 커진다(한국교육과정평가원, 2022).

결과적으로 평가 체계의 미비와 피드백 단절은 다문화 교육의 지속적 개선 구조를 약화시키며, 교육의 실질적 효과를 축적하기 어렵게 만든다. 따라서 향후 다문화 교육은 정의적 역량을 반영할 수 있는 평가 기준과 장기적 피드백 체계를 제도적으로 구축함으로써, 단순한 행사 중심 교육을 넘어 지속 가능한 시민성 교육으로 발전할 필요가 있다.

5.3 교사 역량의 불균형과 교육 질의 비표준화

다문화 교육은 교사의 개인적 인식과 문화 이해 수준에 크게 의존하는 특성을 가지며, 이에 따라 교사 역량의 차이는 교육 내용의 질과 깊이에 직접적인 영향을 미친다. 특히 다문화 경험이나 관련 연수가 부족한 교사의 경우, 수업이 전통문화 소개나 체험 활동 중심에 머무르는 경향이 나타난다. 반면 다문화 교육 전문성이 높은 교사는 이주, 차별, 사회적 불평등과 같은 구조적 문제를 포함한 심층적 토론과 비판적 사고 중심 수업을 운영할 수 있다.

이러한 차이는 동일한 국가 교육과정이 적용되더라도 학교와 교사에 따라 교육 효과가 크게 달라지는 결과를 초래한다. 즉, 다문화 교육은 제도적으로는 동일한 교육 체계를 공유하고 있으나, 실제 실행 수준에서는 교육 품질이 표준화되지 못하는 구조적 한계를 가진다. 특히 교사 연수 기회의 차이, 지역별 교육 자원 불균형, 학교 차원의 지원 수준은 이러한 격차를 더욱 심화시키는 요인으로 작용한다(한국교육개발원, 2021).

또한 현재의 교사 연수는 단기 프로그램이나 형식적 이수 중심으로 운영되는 경우가 많아, 실제 수업 설계와 비판적 교수 역량 강화로 충분히 연결되지 못하고 있다. 이로 인해 다문화 교육은 교사의 개인적 관심과 역량에 과도하게 의존하는 영역으로 남게 되며, 결과적으로 학습자들이 경험하는 교육의 질 역시 학교마다 상이하게 나타난다.

결국 교사 역량의 불균형은 다문화 교육의 지속성과 일관성을 약화시키며, 교육 효과의 편차를 구조적으로 재생산하는 요인으로 작용한다. 따라서 향후 다문화 교육은 교사의 상호문화적 역량(intercultural competence)을 체계적으로 강화할 수 있는 장기적 연수 체계와 표준화된 교수 지원 구조를 구축할 필요가 있다.

5.4 학교 및 지역 간 실행 격차와 구조적 불균형

다문화 교육의 실제 운영 수준은 지역적 조건과 학교 환경에 따라 상당한 차이를 보인다. 동일한 국가 교육과정이 적용되고 있음에도 불구하고, 학교 유형, 학생 구성, 행정 지원 수준, 지역 사회의 특성에 따라 교육 내용과 실행 방식은 다르게 나타난다. 특히 대도시와 농어촌 지역 간에는 다문화 학생 비율뿐 아니라 교육 프로그램의 다양성, 전문성, 지속성 측면에서도 뚜렷한 격차가 존재한다(한국교육개발원, 2021).

일반적으로 다문화 학생 비율이 높은 지역에서는 한국어 교육, 문화 이해 프로그램, 상담 지원 등 비교적 다양한 교육 활동이 운영되는 경향이 있다. 반면 다문화 학생 비율이 낮은 지역에서는 다문화 교육이 정규 교육과정 속에서 지속적으로 이루어지기보다, 특정 기념일 행사나 단기 체험 활동 수준에 머무르는 경우가 많다. 이로 인해 학생들이 경험하는 다문화 교육의 질과 범위는 지역에 따라 상이하게 나타나며, 결과적으로 교육 기회의 구조적 불균형이 심화된다.

또한 이러한 지역 격차는 단순히 학교 차원의 문제가 아니라 제도적 자원 배분 구조와도 밀접하게 연결된다. 지역에 따라 교사 연수 기회, 전문 인력 확보, 행정적 지원, 외부 기관과의 협력 가능성 등이 다르게 제공되기 때문이다. 특히 교육 인프라가 상대적으로 부족한 지역에서는 다문화 교육을 지속적으로 운영할 수 있는 전문성과 지원 체계가 제한되며, 이는 다시 교육 품질의 격차로 이어진다.

결과적으로 한국의 다문화 교육은 국가 차원에서는 통합적 정책을 지향하고 있으나, 실제 실행 단계에서는 지역별 자원과

환경의 차이에 따라 상이한 교육 경험을 생산하는 구조적 한계를 드러낸다. 따라서 향후 다문화 교육 정책은 지역 간 교육 자원의 격차를 완화하고, 모든 학교가 안정적으로 다문화 교육을 운영할 수 있도록 균형적 지원 체계를 강화할 필요가 있다.

5.5 프로그램 중심 운영과 교육의 형식화

최근 다문화 교육은 본래의 교육과정적 목표와 달리, 장기적이고 구조적인 학습 체계로 운영되기보다 체험 활동, 문화 행사, 캠페인 등 단기적이고 일회성 프로그램 중심으로 축소·재편되는 경향이 두드러진다. 이러한 변화는 다문화 교육이 제도적 교육과정의 영역에서 점차 분리되어, 행사 중심의 '보조적 교육'으로 주변화되고 있음을 보여준다.

이와 같은 프로그램 중심 접근은 학습자의 즉각적인 참여를 유도하고 정서적 호감을 형성하는 데에는 효과적일 수 있다. 그러나 이는 교육의 본질적 목표인 구조적 이해, 비판적 사고, 사회적 맥락 분석 능력의 형성을 체계적으로 보장하지 못한다는 점에서 심각한 한계를 지닌다.

특히 체험 중심 활동은 문화적 다양성을 '경험 가능한 이벤트'로 단순화함으로써, 다문화 현상을 사회 구조적 불평등, 권력 관계, 제도적 맥락과 분리된 상태로 소비하게 만드는 위험을 내포한다. 그 결과 학습자는 다양성을 '이해'하는 것이 아니라, 피상적으로 '체험'하는 수준에 머무르게 된다.

이러한 구조 속에서 다문화 교육은 점차 교육적 성찰의 장이 아니라, 감성적 만족을 제공하는 문화 프로그램으로 기능하게 되며, 이는 교육의 탈맥락화와 형식화를 심화시키는 결과를 초래한다. 궁극적으로 현재의 프로그램 중심 운영 방식은 다문화 교육을 실질적 인식 변화의 교육이 아니라, 상징적 참여와 이미지 소비 중심의 교육으로 전락시킬 위험성을 내포하고 있다.

5.6 구조적 결합과 제도적 한계의 총합

한국 다문화 교육의 한계는 개별적 요인들의 단순한 병렬적 문제로 환원될 수 없으며, 서로 다른 제도적·교육과정적 요소들이 상호 결합하여 작동하는 구조적 결과로 이해되어야 한다. 범교과적 분산 구조, 평가 체계의 미비, 교사 역량의 편차, 지역 간 교육 환경의 불균형, 그리고 프로그램 중심 운영 방식은 각기 다른 층위에서 작동하지만, 결과적으로 동일한 효과 - 즉 다문화 교육의 비체계화와 교육적 약화 - 를 재생산한다.

이러한 구조 속에서 다문화 교육의 한계는 특정 교사나 개별 학교의 실행 실패가 아니라, 교육과정 설계와 정책 구조 자체에 내재된 문제로 나타난다. 범교과 체계는 교육 내용을 통합적으로 축적하기보다 분산시키며, 평가 체계의 부재는 교육의 실질적 성과를 제도적으로 가시화하지 못하게 한다. 그 결과 다문화 교육은 교육적 책임성과 지속성을 확보하지 못한 채 선언적 수준에 머무르게 된다.

더 나아가 이러한 구조는 교사와 학교 단위의 실행 동기를 약화시키고, 교육 실행의 질을 개별 역량에 과도하게 의존하게 만드는 결과를 초래한다. 동시에 지역 및 학교 간 자원과 환경의 격차는 동일한 국가 정책 아래에서도 상이한 교육 경험을 생산하며, 이는 다문화 교육의 형평성을 구조적으로 훼손한다.

또한 다문화 교육이 체험 활동과 행사 중심의 단기 프로그램으로 운영되는 경향은 교육의 외형적 활성화를 가능하게 하지만, 이는 장기적인 인식 변화나 비판적 성찰의 축적과는 분리된 형태로 작동한다. 결과적으로 다문화 교육은 '지속적 교육 과정' 이라기보다 '상징적 참여를 중심으로 한 프로그램적 이벤트' 로 기능하는 경향이 강화된다.

이와 같은 조건들이 결합된 결과, 한국의 다문화 교육은 제도적 편입이라는 외형적 성과에도 불구하고, 내부적으로는 구조적 분산성, 평가 부재, 실행 역량의 불균형이라는 복합적 한계 속에 위치하게 된다. 이는 다문화 교육이 단순한 정책 보완이나 부분적 개선을 통해 해결될 수 있는 문제가 아니라, 교육과정 설계 자체의 재구조화를 요구하는 문제임을 시사한다.

따라서 향후 다문화 교육 정책은 개별 프로그램 중심 접근을 넘어, 교육과정의 통합성 강화, 평가 체계의 제도적 구축, 교사 전문성의 구조적 지원, 그리고 지역 간 교육 격차의 완화 등을 포함하는 종합적 재설계를 통해, 다문화 교육을 '보조적 프로그램' 이 아닌 '시민성 교육의 핵심 구조' 로 전환할 필요가 있다.

6. 다문화 교육의 정책 개선 방향

한국의 다문화 교육은 교육과정 내 제도적 정착과 정책적 확대를 통해 일정한 성과를 확보해 왔다. 그러나 범교과 구조의 분산성, 평가 체계의 미비, 교사 전문성의 편차, 학교 및 지역 간 실행 격차, 그리고 프로그램 중심 운영이라는 구조적 한계를 지속적으로 내포하고 있다. 이러한 문제는 단순한 운영상의

결합이라기보다 교육과정 설계 방식과 정책 패러다임 자체에 내재된 구조적 특성으로 이해될 필요가 있으며, 따라서 다문화 교육의 개선은 부분적 보완이 아니라 교육 체계 전반의 재구조화를 요구하는 과제로 인식되어야 한다.

현재의 구조에서는 다문화 관련 내용이 범교과 학습 주제의 형태로 여러 교과에 분산적으로 배치되어 있어 교육 내용 간의 체계성과 연속성이 충분히 확보되지 못하고 있다. 이러한 분산 구조는 다문화 교육을 하나의 일관된 학습 체계가 아니라 단편적 경험의 집합으로 만들며, 결과적으로 교육의 지속성과 심화 학습을 약화시키는 구조적 한계를 초래한다. 따라서 다문화 교육은 단순한 교과 간 연계 수준을 넘어 문화적 이해 역량, 비판적 사고 역량, 상호문화 소통 역량 등 핵심 역량과 직접적으로 결합된 구조로 재설계되어야 하며, 이는 다문화 교육을 주변적 요소가 아니라 교육과정 전체를 조직하는 중심 원리로 전환하는 것을 의미한다.

또한 교사 전문성은 다문화 교육의 질을 결정하는 핵심 요인으로 작용한다. 다문화 교육은 표준화된 지식 전달보다는 교사의 인식, 해석 방식, 수업 설계 역량에 크게 의존하는 특성을 가지기 때문에, 교사 간 역량 차이는 곧 교육 경험의 질적 격차로 직접 연결된다. 이러한 구조는 동일한 교육과정이 적용되더라도 실제 수업 결과가 학교와 교사에 따라 크게 달라지는 불균형을 심화시킨다. 이를 개선하기 위해서는 다문화 교육 연수 체계를 제도적으로 정규화하고, 이론 중심의 단기 연수에서 벗어나 실제 수업 적용을 중심으로 하는 실천형 연수 체계로 전환할 필요가 있다. 동시에 국가 수준에서 교수·학습 자료의 표준화 및 공유 체계를 구축함으로써 학교 간 교육 실행 격차를 구조적으로 완화할 필요가 있다.

평가 체계 또한 다문화 교육의 구조적 한계를 고착화하는 중요한 요인으로 작용한다. 현재 다문화 교육은 정의적 영역을 중심으로 구성되어 있음에도 불구하고, 이를 측정하고 환류할 수 있는 명확한 평가 기준이 충분히 제도화되어 있지 않다. 이로 인해 다문화 교육은 교육과정에는 포함되어 있으나 평가 구조에서는 배제되는 모순적 상태에 놓이게 되며, 이는 교육 실행의 지속성과 교사의 수업 설계 동기를 약화시키는 결과로 이어진다. 따라서 수행평가, 프로젝트 기반 평가, 협력학습 평가 등을 포함하는 다차원적 평가 체계의 구축이 필요하며, 특히 문화적 이해, 공감 능력, 비판적 사고, 상호문화 소통 역량을 통합적으로 평가할 수 있는 정의적·인지적 통합 평가 모델이 요구된다. 이러한 평가

체계는 단순한 성취 측정 장치를 넘어 교육과정 전반의 환류 구조를 작동시키는 핵심 장치로 기능할 수 있다.

더 나아가 다문화 교육은 단순한 문화 이해 교육을 넘어 비판적 시민성 교육으로 확장될 필요가 있다. 기존의 다문화 교육이 문화 소개와 상호 이해 수준에 머무르는 경우가 많다면, 이는 다문화 사회의 구조적 현실을 충분히 반영하지 못하는 한계를 가진다. 다문화 사회에서 발생하는 문제는 단순한 문화 차이가 아니라 사회 구조, 권력 관계, 제도적 불평등과 밀접하게 연결되어 있으며, 따라서 교육 역시 이러한 구조적 조건을 분석할 수 있는 역량을 포함해야 한다. 이는 다문화 교육을 단순한 적응 교육이 아니라 민주 시민성 및 글로벌 시민성을 형성하는 교육으로 전환하는 과정이며, 교육의 중심을 문화 이해에서 사회 구조 이해로 이동시키는 것을 의미한다.

이러한 구조적 전환의 필요성은 비교교육학적 관점에서도 확인된다. 예를 들어 우크라이나의 교육 경험은 다층적 언어·문화 환경 속에서 교육이 단일 문화 중심이 아니라 복합적 정체성을 전제로 구성될 수 있음을 보여준다. 우크라이나 교육 체계는 다양한 언어 및 지역적 정체성을 일정 부분 제도적으로 수용하면서, 학교 교육을 단순한 지식 전달 체계가 아니라 사회적·문화적 정체성을 형성하는 장으로 기능하게 한다. 이는 다문화 교육이 특정 집단을 위한 보완 정책이 아니라 교육 시스템 전체의 구조적 원리로 내재화될 필요가 있음을 시사한다. 또한 이러한 사례는 교육이 사회적 갈등을 단순히 관리해야 할 대상으로 보는 관점을 넘어, 이를 성찰하고 구조적으로 재구성할 수 있는 교육적 자원으로 전환될 수 있음을 보여준다.

이상의 논의를 종합하면, 한국 다문화 교육의 개선 방향은 문화 다양성을 정책적 대상이 아니라 교육과정의 구조적 원리로 내재화하는 것, 시민성 교육을 가치 전달 중심이 아니라 사회 구조 이해와 결합된 비판적 교육으로 확장하는 것, 그리고 다문화 교육을 결과 중심의 사회통합 담론이 아니라 다양성을 학습 과정 자체로 구성하는 방향으로 전환하는 것으로 정리될 수 있다. 결국 한국의 다문화 교육 개선은 단순한 정책 조정의 문제가 아니라 교육과정 철학의 재구조화 문제로 이해되어야 하며, 이는 교육, 사회, 문화 구조를 포괄하는 통합적 전환을 요구한다. 최종적으로 다문화 교육의 개선은 한국 공교육 시스템이 '다수자를 위한 동질성 유지'라는 근대적 틀에서 벗어나, '다양성을 기본값(Default)으로 하는 미래형 교육 패러다임'으로 이행하는 과정과 궤를 같이한다.

7. 결론

본 연구는 한국 다문화 교육의 구조적 특성과 정책적 전개 과정을 분석하고, 현행 다문화 교육이 지닌 구조적 한계를 교육과정·교사 전문성·평가 체계·시민성 교육의 측면에서 종합적으로 고찰하였다. 이를 통해 한국 다문화 교육이 제도적으로는 교육과정에 안정적으로 편입되어 있음에도 불구하고, 실제 운영 단계에서는 구조적 분산성, 평가 체계의 미비, 교사 역량의 불균형, 지역 간 격차, 프로그램 중심 운영이라는 복합적 한계를 지속적으로 재생산하고 있음을 확인하였다.

특히 본 연구는 이러한 문제들이 개별 요인의 독립적 결합이 아니라 상호 결합된 구조적 체계의 결과임을 강조하였다. 범교과적 분산 구조는 교육 내용의 연속성을 약화시키고, 평가 체계의 부재는 교육의 제도적 환류를 차단하며, 교사 역량의 편차는 실행 수준의 불균형을 심화시킨다. 또한 프로그램 중심 운영 방식은 다문화 교육을 장기적 인식 변화의 과정이 아니라 단기적 경험 중심의 이벤트로 축소시키는 결과를 초래한다.

이러한 분석을 통해 본 연구는 한국 다문화 교육이 단순한 정책 개선이나 행정적 보완으로는 해결될 수 없는 구조적 문제를 내포하고 있음을 확인하였다. 즉, 다문화 교육의 한계는 실행 단계의 문제가 아니라 교육과정 설계와 정책 패러다임 자체의 문제이며, 따라서 근본적인 해결을 위해서는 교육 체계 전반의 재구조화가 요구된다.

나아가 본 연구는 다문화 교육의 개선 방향이 교육과정 통합성 강화, 교사 전문성 제도화, 평가 체계의 다차원화, 시민성 교육의 비판적 확장이라는 네 가지 축을 중심으로 구성되어야 함을 제안하였다. 이는 다문화 교육을 주변적 보완 요소가 아니라 교육과정의 핵심 원리로 전환하는 과정이며, 동시에 시민성 교육의 구조 자체를 재정의하는 작업이라 할 수 있다.

결론적으로 한국 다문화 교육의 개선은 단순한 교육 정책의 조정 문제가 아니라 교육과정 철학의 전환 문제로 이해되어야 한다. 이러한 전환은 교육이 특정 집단 중심의 동질성 유지 구조에서 벗어나, 다양성을 전제로 작동하는 교육 체계로 이동하는 과정을 의미한다. 따라서 다문화 교육의 미래는 개별 프로그램의 개선이 아니라 교육 시스템 전체의 구조적 재설계를 통해서만 실질적으로 달성될 수 있다.

참고 문헌

1. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
2. Gorski, P. (2018). *Reaching and teaching students in poverty and diversity*. Teachers College Press.
3. Jung, M.-S., et al. (2026). *Multicultural education*. Korea National Open University Press [In Korean].
4. Kim, D.-J., & Lee, S.-G. (2021). Current status analysis of multicultural education in schools: Focusing on the perceptions of researchers, teachers, and students. *Culture and Convergence*, 10 (5), 253–275 [In Korean].
5. Kim, K.-Y. (2017). A study on the changing process of multicultural education policy in Korea. *Legislation and Policy*, 9 (1), 371–393 [In Korean].
6. Kim N. H., Kim J. W. Analysis of Multicultural Contents in the 2022 Revised National Elementary Curriculum in Korea. *The Journal of Korea Elementary Education*. 2023. Vol. 34, no. 3. pp. 155–172. DOI: <https://doi.org/10.20972/kjee.34.3.202309.155>
7. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2023). *Research on the improvement of multicultural education curriculum*. KICE. KICE
8. Mo, K.-H., et al. (2025). *Multicultural teaching*. Dongmunsa [In Korean].
9. Nieto, S. (2018). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.
10. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e1303a44-en>
11. Park H. Y. (2012) Multiculturalism and Multicultural Education from the Perspective of Critical Theory. *The Journal of Educational Philosophy*. Vol. 34, no. 2. [In Korean]. DOI: <https://doi.org/10.15754/jkpe.2012.34.2.003>
12. Sleeter C. E. (2005). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. New York: Teachers College Press.
13. UNESCO. (2023). *Inclusion in education: Leaving no learner behind*. UNESCO. UNESDOC Record.
14. UNESCO. (2024). *Global education monitoring report: Inclusion and equity update*. UNESCO. UNESDOC Library.

15. UNESCO. (2024). *Inclusive education: Conceptual framework and policy guidance*. UNESCO. UNESDOC Library.

16. UNESCO, & UNHCR. (2023). *Paving pathways for refugee inclusion in education systems*. UNESCO & UNHCR. UNESDOC Record.

17. International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. UNESDOC Record.

18. 법무부 출입국 통계 <https://surli.li/uwknjx> (검색일 : 2026.3.19).

19. 법무부 출입국 통계 <https://surli.cc/mjfhnw> (검색일 : 2026.3.19).

20. 법무부 출입국 통계 <https://surli.cc/mjfhnw> (검색일 : 2026.3.19).

21. 한국법제연구원 <https://surli.li/aheyxf> (검색일 : 2026.4.29).

UKRAINE AND CHINA: EDUCATIONAL COOPERATION AND ACADEMIC EXCHANGES

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-10>

Popova Oleksandra,

*Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor,
Dean of the Faculty of Foreign Languages,
The State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine
Email: alex-popova@ukr.net
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6244-5473>*

Morhun Oleksandra,

*PhD in Pedagogy, Assisting Lecturer,
Head of the Department of International Relations,
The State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine
Email: morhun.alekssa@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2078-4450>*

Annotation. *The article deals with the issues related to educational cooperation and academic exchanges between China and Ukraine. The purpose of the research is to analyse the fundamentals of the Ukraine – China cooperation in the spheres of education and science. The tasks are: 1) to outline the historiography of the Ukraine – China cooperation; 2) to provide a description of academic mobility programmes intended for both academic staff and students; 3) to introduce challenges faced by Ukrainian teaching staff and students in engaging with academic mobility programmes. The conducted research allowed the authors to come to certain conclusions. Official documents have been defined as the legal basis for cooperation at both national and international levels, which enabled spanning the Ukraine–China cooperation chronologically within these spheres: 1. Establishment of Diplomatic Relations (1992); 2. Early Agreements Supporting Sectoral Cooperation (1992–1995); 3. Expansion into Strategic Cooperation (2001–2013); 4. Intensification of Agreements (2016–2020); 5. Continuity of Cooperation During Geopolitical Shifts (2020 – 2026). The historiographical analysis of the profession-oriented training aimed at would-be Chinese language translators in Ukraine reveals a strong correlation between the stages of the Ukraine – China diplomatic relations and the evolving features of translator and interpreter education at each stage of the*

profession's development. It is illustrated how this development has resulted in substantial transformations in training objectives and curricula, strengthened requirements for professional competences in Sinology and established new admission criteria for the specialties "Secondary Education" (Chinese/English) and "Philology" (Chinese/English; including Translation) within the period from 1992 to the present. A set of interrelated factors that determine the effectiveness of the educational process and the implementation of academic mobility programmes in Ukraine has been specified.

The perspectives of future research are seen in the study of further academic cooperation between China and Ukraine involving the use of innovative methodological tools as well as IT and AI-driven applications in the modern context of Ukraine.

Keywords: Ukraine, China, educational cooperation, academic exchanges, agreements and memoranda, Confucius Institute, academic mobility programmes.

우크라이나와 중국: 교육 협력 및 학술 교류의 구조적 분석

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-10>

포포바 올렉산드라,
교육학 박사 (Doctor of Science in Pedagogy), 교수, 외국어학부장
우크라이나 남부 우신스키 국립 사범대학교
Email: alex-popova@ukr.net
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6244-5473>

모르훈 올렉산드라,
교육학 박사(PhD in Pedagogy), 부교수, 국제교류처장,
우크라이나 남부 우신스키 국립 사범대학교
Email: morhun.alekssa@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2078-4450>

국문초록. 본 연구는 우크라이나와 중국 간의 교육 협력 및 학술 교류에 관한 다각적인 분석을 목적으로 한다. 양국 간 교육 및 과학 분야 협력의 근간을 체계적으로 규명하기 위해 본 연구는 다음과 같은 세부 과제를 설정하였다. 첫째, 우크라이나와 중국 간 교육

협력의 역사적 전개 과정을 고찰하는 문헌사적 분석을 실시한다. 둘째, 교수진과 학생을 대상으로 하는 학술 모빌리티 프로그램의 현황과 특성을 기술한다. 셋째, 우크라이나 교육 주체들이 학술 교류 과정에서 직면하는 구조적 도전 과제와 한계를 분석한다.

본 연구의 분석 결과, 양국 간 교육 협력은 국가적·국제적 차원의 공식적 문서와 법적 토대 위에서 실질적으로 추진되어 왔음을 확인하였다. 이를 바탕으로 우크라이나와 중국의 교육 협력 단계를 연대기적 흐름에 따라 다섯 시기로 구분하였다: 1) 수교 및 관계 정립기(1992년), 2) 부문별 협력 지원을 위한 초기 협정 체결기(1992~1995년), 3) 전략적 파트너십으로의 협력 확대기(2001~2013년), 4) 협정의 질적 심화 및 가속화기(2016~2020년), 5) 지정학적 변동성 속에서의 협력 지속기(2020~2026년).

특히 우크라이나 내 중국어 번역 전문가 양성을 위한 전문 교육 과정의 역사적 분석은 양국 간 외교 관계의 발전 단계와 번역 교육의 질적 변화 사이에 강력한 상관관계가 존재함을 보여준다. 1992년부터 현재까지의 분석 결과, 외교적 관계의 심화는 교육 목표와 커리큘럼의 근본적인 변혁을 야기했으며, 시놀로지(*Sinology*, 중국학)에 기반한 전문 역량 강화와 '중등 교육(중국어/영어)' 및 '어문학(중국어/영어 및 번역)' 전공의 새로운 입학 기준 수립으로 이어졌음을 입증하였다. 또한, 우크라이나 내 교육 프로세스의 효율성과 학술 모빌리티 프로그램 이행을 결정짓는 일련의 상호 연관된 요인들을 구체적으로 규명하였다.

결론적으로 본 연구는 급변하는 현대 우크라이나의 맥락 속에서 정보기술(IT)과 인공지능(AI) 기반의 혁신적 방법론을 활용한 향후 양국 간 학술 협력의 발전 방향을 제시한다. 이는 향후 유라시아 교육 공간 내에서 우크라이나와 중국이 구축할 지속 가능한 교류 모델의 이론적·실천적 기초가 될 것이다.

키워드: 우크라이나, 중국, 교육 협력, 학술 교류, 협정 및 양해각서(MOU), 공자학원(*Confucius Institute*), 학술 모빌리티 프로그램, 중국어 교육, 비교교육학.

Introduction

The current state of Ukraine's scientific and educational spheres reflects its strategic aspiration to integrate into the broader Eurasian academic space, a process that presupposes the assimilation and adaptation of global scholarly experience. International academic collaboration serves as a catalyst for renewing and advancing the field in accordance with contemporary requirements.

Ongoing reforms in Ukraine's higher education system enable the reorientation of value frameworks and the expansion of cross-cultural and academic interactions at both European and Asian levels.

The starting point for the Ukraine – China cooperation dates back to January 4, 1992 when the Joint Communiqué on the Establishment of Diplomatic Relations was signed by the representatives of the governments of the two countries. The People's Republic of China recognized Ukraine's sovereignty (after Ukraine had proclaimed its independence) and established The Embassy of the People's Republic of China in Ukraine in Kyiv the same year. The Communiqué aimed at deepening economic and strategic ties between China and Ukraine.

Later, in the course of the Chinese President's visit to Ukraine in June 2011, the Joint Declaration on Establishment and Development of Strategic Partnership Relations between Ukraine and the People's Republic of China was signed. The State visit of President of Ukraine in December 2013 was marked with signing the Treaty on Friendship and Cooperation between Ukraine and the People's Republic of China, the Joint Declaration on Further Deepening of Strategic Partnership Relations between Ukraine and the People's Republic of China, and the Program of Development of Strategic Partnership Relations between Ukraine and the People's Republic of China for the years 2014-2018 (Embassy of Ukraine in the People's Republic of China, 2022).

The above documents laid the foundation for further multifaceted cooperation including Ukraine's participation in the "One Belt One Road" Initiative (The Silk Road Economic Belt (land-based) and the Maritime Silk Road (sea-based)).

Effective cooperation can be achieved if it also covers the domain of education and science to provide for constructive joint projects and research, exchange of experience, cultural enrichment.

In recent decades, educational cooperation has become one of the most dynamic dimensions of the Ukraine–China relations. Bilateral agreements between higher education institutions have facilitated academic mobility, joint research initiatives, participation in international conferences, and the exchange of students, scholars, and teaching staff. These activities contribute to the transfer of knowledge, the dissemination of innovative educational practices, and the strengthening of intercultural dialogue.

Particular importance has been attached to the promotion of the Chinese language and culture in Ukraine, as well as to the growing interest in Ukrainian studies among Chinese scholars and students. The establishment of educational and cultural centres, the implementation of scholarship programmes, and the development of joint academic projects have created favourable conditions for long-term cooperation between universities and research institutions of both countries.

In the context of globalization and internationalization of higher education, the Ukraine–China academic cooperation serves not only as a mechanism for knowledge exchange but also as an important instrument for fostering mutual understanding, cultural diplomacy, and sustainable development. Consequently, strengthening scientific and educational partnerships remains a significant priority in the bilateral relations between the two countries.

The **relevance** of this research arises from the global scientific, technological, and educational advancements, as well as from the pressing need to align Ukraine's educational and academic landscape with the Eurasian framework, taking into account contemporary demands and achievements. Therefore, the **purpose** of the research is to analyse the fundamentals of the Ukraine – China cooperation in the spheres of education and science. It involves solving the assigned **tasks**:

- 1) to outline the historiography of the Ukraine – China cooperation;
- 2) to provide a description of academic mobility programmes intended for both academic staff and students;
- 3) to introduce challenges faced by Ukrainian teaching staff and students in engaging with academic mobility programmes.

The designated issues are revealed in the sections below.

These **methods** were used: *theoretical analysis* of the literature related to the issue under study to specify its essence; *systematisation method* of perspective vectors of productive basis for further cooperation within globalization processes worldwide.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

2. Legal Basis for the Ukraine – China Cooperation

Official documents are the legal basis for any cooperation both at the domestic and international levels. We can classify spheres of the Ukraine – China cooperation in compliance with the interstate treaties, agreements, memoranda, declarations, etc.

1. Establishment of Diplomatic Relations (1992)

Joint Communiqué on the Establishment of Diplomatic Relations (4 January, 1992) can be considered as the foundational document formally launching bilateral relations between independent Ukraine and the People's Republic of China.

Memorandum of Understanding on Establishing Diplomatic Relations (1992) is a supplementary basis regulating initial diplomatic interaction.

The recognition of Ukraine's Independence by the People's Republic of China dated 27 December, 1991. China officially recognized Ukraine as a sovereign and independent state, paving the way for the establishment of diplomatic relations.

The opening of the Embassy of the People's Republic of China in Ukraine (1992) meant the establishment of the Chinese diplomatic mission in Kyiv which marked the beginning of institutionalized bilateral cooperation.

The opening of the Embassy of Ukraine in the People's Republic of China (1992) provided a permanent diplomatic platform for political dialogue and the development of economic, educational, scientific, and cultural cooperation.

Initial Bilateral Consultations and Cooperation Agreements (1992), as the first rounds of diplomatic consultations, laid the groundwork for future cooperation in trade, science, education, and culture.

2. *Early Agreements Supporting Sectoral Cooperation (1992–1995)*

- Science & Technology

Agreement on Scientific and Technological Cooperation (27 April, 1992).

- Trade & Economy

Agreement on Trade and Economic Cooperation (8 August, 1992).

- Natural Resources & Geology

Agreement on Geological Cooperation (12 September, 1992).

- Investment Protection

Bilateral Investment Treaty (BIT): Agreement on Encouragement and Mutual Protection of Investments (signed 1992; clarified in 1993). It establishes principles of investment protection, treatment, and dispute resolution (edit.wti.org).

- Political Declarations (1992–1995)

Joint Communiqués (1992, 1995).

Joint (Kyiv) Declaration (1994).

Declaration on Friendship and Cooperation (1995).

These documents shaped early diplomatic and political coordination.

- Education and Culture

Agreement on Cultural Cooperation (1992–1993) established a framework for cultural exchanges, educational contacts, and cooperation between academic institutions.

Intergovernmental Agreements on Educational Exchanges (early 1990s) created opportunities for student, scholar, and language exchanges, laying the foundation for future academic mobility programmes.

- Consular and Legal Cooperation

Consular Convention between Ukraine and the People's Republic of China (1992) facilitated people-to-people contacts, educational exchanges, and official cooperation.

Agreement on Visa Facilitation for Official Exchanges (early 1990s) supported the development of governmental, academic, and scientific contacts.

- Academic and Scientific Contacts

First Direct Agreements between Ukrainian and Chinese Universities and Research Institutions (1993–1995) initiated cooperation in language studies, engineering, natural sciences, and educational research.

Participation in Bilateral Scientific Delegations and Academic Visits (1992–1995) promoted the exchange of expertise and established networks for future joint research projects.

3. *Expansion into Strategic Cooperation (2001–2013)*

- Strategic Partnership Phase

Joint Declaration on Friendship and Comprehensive Cooperation in the 21st Century (21 July, 2001).

Joint (Beijing) Declaration (2002).

Joint Statement on Comprehensive Increase of Relations (2010).

Basic Directions for Cooperation (2010 – 2012).

Joint Declaration on Establishing and Developing Strategic Partnership (2011).

These documents elevated relations to strategic level, strengthening political, economic, and technological cooperation.

- High-Level Framework Agreements (2013)

Treaty of Friendship and Cooperation (2013).

Joint Declaration to Further Deepen Strategic Partnership (2013).

Programme on the Development of Strategic Partnership (2014–2018).

These agreements laid out long-term goals for infrastructure, industry, finance, education, and defense-related cooperation.

4. *Intensification of Agreements (2016–2020)*

Over 300 bilateral documents were in force by 2020. The legal basis for cooperation included intergovernmental agreements and memoranda of understanding across trade, education, aviation, agriculture, technology, and regional cooperation. In 2016, additional MoUs and intergovernmental agreements were signed within bilateral commissions.

5. *Continuity of Cooperation During Geopolitical Shifts (2020–2026)*

- Overall Treaty Framework

By 2024, the contractual base included 184 active documents, reflecting stable legal architecture despite geopolitical challenges (uiamp.org).

- Security Context

China's support of the Budapest Memorandum (1994) as a security assurance for Ukraine further contributes to the normative legal framework (uiamp.org).

- Economic and Investment Relations.

The 1992 Bilateral Investment Treaty (BIT) continues to serve as the foundational legal instrument regulating investment flows between the two states (edit.wti.org).

Although no major new treaties were recorded publicly between 2020 – 2026, existing agreements maintained legal continuity in bilateral cooperation.

3. Academic Exchanges of Academic Staff and Students

The entire period of cooperation between Ukraine and China can be formally divided into 3 stages: 1) 1992 – 2002; 2) 2003 – 2009; 3) 2010 – till the present.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

The first stage may be characterized as a period of “cultural revolution,” during which mutual cultural awareness between Ukrainians and Chinese began to take shape. This phase involved occasional exchanges of artistic ensembles between sister cities, as well as the organization of exhibitions showcasing representative works of Ukrainian and Chinese arts. It lasted for 8 years. By 2000, the number of mutual visits of senior officials of the

two countries had increased, which necessitated the involvement of more Ukrainian specialists-translators of the Chinese language in international activities in the field of culture and art.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

The need for translators became especially acute when the peoples themselves took part in the civilized dialogue. It was decided to organize the Days of Ukrainian Culture in the People's Republic of China. Translators needed to "immerse themselves" in the sphere of Ukrainian and Chinese cultural life, for example, to explore popular dance art (classical ballet, folk dance, modern dance), visual arts (the uniqueness of Ukrainian folk decorative art, photography, traditional oil painting, Chinese graphics and calligraphy), etc.

Negotiations and establishment of any contacts with Chinese partners covered a series of topics:

1. Personal identification (establishing contacts/relationships);
2. General work environment and daily work (job interview, daily administrative activities);
3. Relations with colleagues and clients (meetings, business lunches, communication via the Internet, discussions at the workplace, negotiations, social events);
4. Business travel (travel agency, airport, railway station, on board an airplane/a ship, on a train, in a hotel, in a restaurant, in a bank, at the post office);
5. International conferences, meetings, discussions;



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

6. Health and personal safety (at the doctor, in a pharmacy, emergency care, workplace);

7. Contracts and agreements (employment, insurance, provision of services, partnership/cooperation);

8. Company (structure, work results, products, services, staff, policy, advertising);

9. Professional and academic issues (lectures, seminars, workshops, consultations, library, laboratory, resource center, classroom classes).

Given the above, the content of the curricula began to change, primarily in terms of academic topics, namely, greater emphasis was placed on acquainting Ukrainians with contemporary developments in Chinese culture (on the background of the Ukrainian culture). The domestic system of training Sinologists in the period from 1992 to 2002 combined modern European trends and modern-traditional Chinese ones.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

The second stage in the development of Ukrainian–Chinese relations was initiated by the first scientific and practical conference held at the Embassy of Ukraine in China, entitled “High-Tech Development Zones: Concept, Practice and Prospects”. The event facilitated discussions on a wide range of issues concerning bilateral cooperation in the fields of science and technology. Subsequently, collaboration between Ukraine and China in mechanical engineering, space exploration, biotechnology, computer science, and the development of emerging industries acquired a distinctly mutually beneficial character. Within this context, China has become the third largest trading partner of Ukraine. According to assessments of numerous international economists, Ukraine and China possess complementary economic and technological capacities, which creates favourable conditions for the development of bilateral cooperation. Such interaction is expected not only to stimulate

scientific and technological advancement but also to enhance the economic potential of both states. These prospective outcomes have been duly reflected in the content of the educational and qualification characteristics, as well as in the educational and professional programmes intended for would-be sinologists.

Educational programmes at faculties of Chinese philology have been oriented toward the training of highly qualified specialists who fully possess professional and personal qualities that ensure their priority demand and sustainable competitiveness in the Ukrainian-Chinese and international labour market, as well as broad opportunities for self-realization, including in the newest fields of knowledge, the most significant areas of professional activity and life.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

These universal competences were recognized as additional:
a) general scientific, b) instrumental, c) systemic. The professional competences provided for the acquisition of:

- the skills to conduct a qualified analysis, to comment, summarize and generalize the results of scientific research using modern techniques and methodologies, best practices;

- the skills to carry out professional philological expertise, critical evaluation, interpretation, scholarly commentary, and analysis of diverse types of discourse;
- the ability to create, edit, summarize and systematize texts of various styles and genres;



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

- the ability to carry out transformations of various text types by modifying their style, genre, and target audience orientation, as well as by converting verbal texts into multimedia formats and printed texts into hypertextual and electronic forms, etc.);
- the ability to plan and deliver public speeches using oratory;
- the skills of consecutive interpreting and translating of texts belonging to different styles from Chinese (and a second foreign language) into Ukrainian and from Ukrainian into Chinese (and a second foreign language);
- the ability and willingness to participate in the development of scientific, cultural, social, pedagogical, creative, advertising, publishing projects;



– the ability to produce scholarly, popular-science, literary-artistic, journalistic, and other publishing outputs, as well as to work with official and historical documentation (Демчук, 2005).



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

The establishment of a network of international educational and cultural centres “*Confucius Institute*” by the State Administration of the People’s Republic of China for the Promotion of the Chinese Language and Culture around the World (in Ukraine, in particular) together with foreign educational institutions has provided Ukrainians with the opportunity to get to know the features of the Chinese culture, philosophy, and literature.



The *tasks* of the centres are:

- organizing Chinese language and culture courses;
- holding scientific conferences dedicated to China;
- popularizing the Chinese language and culture through various competitions and events;
- conducting a qualified Chinese language test (HSK);
- preparing and publishing educational literature in Chinese;
- internships for students and teachers in China, consultations on studying in China.



By 2009, 3 such centres had been established in Ukraine – in (Kyiv National Linguistic University), Luhansk (Luhansk Taras Shevchenko National University), and Kharkiv (V. N. Karazin Kharkiv National University). This meant that an additional powerful strategic force appeared in the scientific arena for teaching students the Chinese language and professional training of students – would-be interpreters/translators of Chinese. Accordingly, by the beginning of 2010, the scientific and methodological framework for the training of specialists in Sinology had fully incorporated the necessary prerequisites for the effective implementation of educational and professional programmes in the field of “Translation (Chinese).”



The third stage of diplomatic relations between China and Ukraine can be noted as a “diplomatic boom”. On April 15, 2011, an Agreement on Cooperation was signed between the Ministries of Justice of Ukraine and China which provided for the exchange of experience in legal issues, namely in the areas of justice, execution of criminal penalties, organization of the work of lawyers and notaries, conducting forensic examinations, creating new expert methods and software products, etc.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

The two countries were united by a common set of problems: the need to improve the system of administration and management of the country, the fight against corruption in their own structures, the reduction of the

regulatory function of the state and the influence of the bureaucratic apparatus on decision-making in the country.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

After this event, measures were undertaken to intensify military-technical cooperation between the two states. On August 11, 2011, the Chief of the PLA (People's Liberation Army of China) General Staff Department Chen Bingde, visited Ukraine to familiarize himself with the Ukrainian Navy. He highly praised the developed infrastructure of the Ukrainian military fleet and the fighting spirit of the sailors.



During the visit, the main areas of development of military and military-technical cooperation were identified: in the field of military education and training, military medicine, the development of cooperation between the types of armed forces and branches of the armed forces, the exchange of experience and the reform of the troops. Translators/interpreters needed to master a new industry.

Within the framework of the humanitarian cooperation program between the People's Republic of China and Ukraine, an Agreement on the Exchange of Television Productions was signed, according to which the countries implement a number of joint projects in the fields of television and radio broadcasting. On November 11, 2011, a memorandum of cooperation in the field of television and a memorandum on the exchange of television productions with a major telecommunications provider in Ukraine, the VOLIA Group of Companies, were signed between China Central Television and the National Television Company of Ukraine. Interpretation was gaining popularity. The project engaged highly qualified interpreters who quickly adapted to the demands of the interpretation/translation process. It was necessary to take into account thematic novelty in the training programs. The "spontaneity" of interpretation/translation on this topic was highly appreciated, which, of course, required long-term training.



On November 14, 2011, the State Committee for Television and Radio Broadcasting of Ukraine signed an Agreement on Cooperation between the State Committee for Television and Radio Broadcasting of Ukraine and The State Administration of Radio, Film and Television of China. The parties undertake to contribute to the creation of conditions for the wide and free dissemination of information for the further deepening of knowledge about the life of the peoples of their countries, the establishment and further development of equal and mutually beneficial cooperation in the field of television and radio.



The initiative welcomed the exchange of television and radio broadcasting specialists, their involvement in scientific and practical seminars and conferences, the mobility of journalists and film crews, and institutional support for the exchange and broadcasting of television and radio programs covering political, economic, social, cultural, and sporting affairs. It was important to familiarize the Chinese with the history, culture, and economy of Ukraine. The exchange of audiovisual products began, and joint production of television and radio programs was planned. This meant an increase in the number of Chinese interpreters/translators involved in the above-mentioned field on the Ukrainian side, and Ukrainian interpreters/translators on the Chinese side.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

In 2011, Ukrainian-Chinese cooperation in the field of education gained new impetus. A year earlier, China initiated the creation of a special commission on cooperation in the field of education. Ukraine supported the initiative. The commission was headed by the Vice Minister of Education and later Vice Minister of Science and Technology of the People's Republic of China Chen Xiaoya from the Chinese side.



During the first meeting of the commission held in Beijing, a range of measures was delineated, and the number of Chinese students and postgraduates to be enrolled in contract-based study programmes in Ukraine was agreed upon. Conversely, Chinese counterparts invited Ukrainian students, including bachelor's, master's, and doctoral candidates, to undertake their studies in China. It should be noted that Ukrainian students had a chance to study in China on a budget basis (as opposed to foreign students, 99.99% of whom study in Ukraine on a contract basis). Confucius Institutes, as a separate educational and cultural structure, provided an opportunity for students of Chinese language courses to take HSK exams, which are recognized worldwide.

On March 28, 2012, the first meeting of the Ukrainian-Chinese subcommittee on cooperation between the Government of Ukraine and the Government of the People's Republic of China was held in Sanya (the People's Republic of China), chaired by the First Deputy Minister of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine Yevhen Sulima

and the Vice Minister of Education of the People's Republic of China Hao Ping.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

In the course of the subcommittee's work, accomplishments over the preceding two-year period were summarized, and matters related to academic exchanges involving students, postgraduate students, and university teaching staff, along with the education of foreign citizens in Ukraine and China, were discussed extensively.



Cooperation priorities included:

- joint scientific research projects between leading Chinese and Ukrainian universities and the potential application of their results;
- the training of highly qualified specialists through mechanisms such as dual-supervision postgraduate dissertations involving academic staff from both countries;
- the development of cultural cooperation, notably in the study of local history;
- the opening of a Chinese school in Kyiv; the establishment of Ukrainian Language Centres in China and Confucius Institutes in Ukraine;
- the sustained operation of the Ukrainian–Chinese Subcommission on a permanent basis.

The parties agreed on further educational and scientific cooperation in engineering and technology, natural sciences, medicine, humanitarian and public areas. As a result, an Agreement on Cooperation in Education was signed between the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine and the Ministry of Education of the People's Republic of China.

All these events marked a revision of the content of Chinese language translator training. The study of Chinese culture, philosophy, and art attracted more and more attention. The newest scientific, technical, economic, and cultural fields “required” the involvement of highly qualified translators. The boundaries of “special” competence expanded, that is, translators of Chinese were deeply immersed in the specificities of leading fields of science and technology. The demand for interpreting services increased to an unprecedented level. Consecutive interpreting emerged as the most widely used mode of interpreting, followed by simultaneous interpreting (spontaneous, half-spontaneous, reading of a previously translated text).

The ultimate goal of training translators within the framework of training in interpreting for this period is formulated as follows:

- development of perceptual, mnemonic and other abilities necessary for mastering the skills and abilities of consecutive and simultaneous interpreting;
- restructuring of speech and interpretation skills and abilities;
- development of the abilities to perform interpretation operations and actions at a high pace in specific combination, inherent in interpreting;



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

- expansion and consolidation of general educational knowledge on a wide range of topics, taking into account the areas of future specialization, mastery in the visual resources of the Chinese language;
- dissemination of theoretical knowledge in the field of simultaneous and consecutive interpreting to provide more purposefulness and awareness of the educational process and improvement of professional knowledge in the course of further practical work;

- continuation of work on the formation of a comprehensive worldview and fostering of high moral qualities.

In connection with the above-mentioned components of the ultimate goal, the content of educational programs and professional competencies was transformed (Козопізію, 2011). The emphasis was placed on the “qualitative contingent” rather than the “quantitative”, although, as already noted, the number of Chinese translators/interpreters in demand has increased significantly. At that stage, a key challenge was the development of assessment criteria for identifying students with the potential to become Chinese translators and interpreters, particularly in the fields of consecutive and simultaneous interpreting. This necessity arose from the fact that not all students enrolled in translation programmes at the Faculty of Foreign Languages possessed the aptitude required to meet established interpreting standards. Consequently, the cohort of prospective Chinese translators/interpreters was selected through a rigorous screening process.

A year later, the China – Ukraine cooperation involved another education field – Chinese teacher training. In 2013, a new specialty “Teacher of Chinese” was launched at the platform of the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky” (Odesa, Ukraine). Due to the active work of the Education and Culture Centre “Confucius Institute”, Ukrainian students had an opportunity to master two professions – teacher of Chinese (and English) and translator/interpreter of Chinese (and English).



Qualified native speakers in cooperation with Ukrainian teaching and managerial staff provided practical classes and extracurricular activities for Ukrainian students (education- and culture-related events, language

training in China, concerts, Chinese language contests, career guidance work, exhibitions of authentic works of art, etc.).



The “Teacher of Chinese” specialty entailed the study of teaching methods, psychology, pedagogy, an in-depth, aspect-by-aspect study of Chinese (speaking and writing practice, practical and theoretical phonetics, practical and theoretical grammar, lexicology, stylistics, etc.) as well as work-placed practice at secondary schools.



The State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky” is the only university in Ukraine where would-be teachers of Chinese are trained. Other Ukrainian universities provide the specialty “Philology” (translation included). Upon completion of educational programmes in Chinese and Oriental Studies, graduates are eligible for employment in secondary education institutions on condition that they undergo internship or advanced training in teaching methodology, pedagogy and psychology.



The students majoring both in Secondary Education (Chinese/English) and Philology (Chinese/English) have an opportunity to participate in the programmes of academic mobilities – one-semester and one-academic-year studies – without taking any academic leaves. This mode of study presupposes simultaneous pursuit of Ukrainian curricular studies alongside Chinese language training. They take pass-fail credits and examinations on an individual basis (via a cloud-based team collaboration software Microsoft Teams, a dominant Chinese “super app” WeChat, messaging service Telegram, a messaging and VoIP application Viber, etc.).



As for the academic staff, they may join the programme “A Group of Pedagogues” and visit China (Beijing and Harbin, mainly) for getting acquainted with the education system, culture, innovative scientific achievements of China. Ukrainian scholars are invited to China to report

on scientific and practical conferences, seminars, workshops, symposia, etc. Joint online conferences take place as well.

Thus, the steady enhancement of bilateral political trust, accompanied by the growing frequency of high-level interactions, has necessitated a corresponding transformation in approaches to the training of would-be translators/interpreters. Today, friendly relations and comprehensive constructive cooperation between the countries have reached the level of strategic partnership, which is reflected in the educational and methodological base for training would-be sinologists (both translators/interpreters and teachers).

4. Ukraine and China: educational cooperation and academic exchanges

Educational cooperation has become one of the most dynamic areas of the Ukraine-China relations. Since the establishment of diplomatic relations in 1992, both countries have consistently expanded collaboration in higher education, scientific research, cultural exchange, and academic mobility. Education serves not only as a mechanism for knowledge transfer but also as an important instrument for strengthening mutual understanding and fostering long-term partnerships between nations.

The development of educational cooperation between Ukraine and China reflects broader processes of globalization and internationalization of higher education. As universities increasingly operate within a global academic environment, international partnerships have become essential for enhancing educational quality, promoting innovation, and improving research capacity. In this context, cooperation between Ukrainian and Chinese higher education institutions contributes to the integration of both countries into the global knowledge economy.

One of the key dimensions of bilateral cooperation is the establishment of institutional partnerships between universities. Over the past decades, numerous agreements have been signed between Ukrainian and Chinese higher education institutions, creating opportunities for student exchanges, faculty mobility, joint research projects, and collaborative educational initiatives. These partnerships facilitate the sharing of academic expertise and contribute to the modernization of educational programmes in accordance with international standards.

Academic mobility represents a particularly significant component of the Ukrainian-Chinese educational relations. Student exchange programmes enable participants to gain international experience, improve foreign language proficiency, and develop intercultural competences. Mobility initiatives also contribute to the formation of global perspectives among students and support the development of professional skills required in an increasingly interconnected world. Faculty exchanges further strengthen academic cooperation by promoting the dissemination of innovative teaching methods and research practices.

Scientific cooperation has become another important area of collaboration. Ukrainian and Chinese researchers participate in joint projects across various disciplines, including engineering, information technologies, education, linguistics, environmental studies, medicine, and artificial intelligence. Collaborative research initiatives allow scholars to combine expertise, share resources, and address global challenges through interdisciplinary approaches. Such cooperation contributes not only to academic advancement but also to technological innovation and socioeconomic development.

The promotion of language and cultural studies plays a vital role in strengthening bilateral educational relations. The growing interest in Chinese language education within Ukraine reflects the increasing importance of China in global political, economic, and cultural processes. At the same time, Chinese universities have demonstrated increasing interest in Ukrainian studies, facilitating mutual cultural understanding and supporting intercultural dialogue. Educational institutions therefore function as important platforms for cultural diplomacy and people-to-people communication.

The digital transformation of higher education has further expanded opportunities for cooperation. Online learning platforms, virtual mobility programmes, digital research environments, and advanced communication technologies enable universities to maintain and strengthen international partnerships regardless of geographical distance. These developments became particularly important during periods of global disruption and continue to shape contemporary models of academic collaboration.

Despite considerable progress, several challenges remain. Financial constraints, language barriers, administrative procedures, and geopolitical

uncertainties may limit the scope of cooperation. Nevertheless, both countries continue to recognize the strategic importance of educational and scientific collaboration, leading to the development of new initiatives and partnership mechanisms.

Educational cooperation between Ukraine and China also contributes to the development of long-term people-to-people connections. Through student exchanges, joint educational programmes, academic conferences, and research projects, participants gain valuable intercultural experience and establish professional networks that often continue beyond the duration of formal cooperation. Such interactions strengthen mutual understanding, promote cultural dialogue, and create favorable conditions for future collaboration in education, science, business, and diplomacy, thereby supporting the sustainable development of bilateral relations.

The future of Ukrainian-Chinese educational cooperation is closely connected with further internationalization, digital innovation, and interdisciplinary research. Expanding academic mobility programs, developing joint degree initiatives, strengthening doctoral education, and increasing participation in international research networks will contribute to deeper cooperation between institutions in both countries. As global challenges increasingly require international solutions, educational and scientific collaboration between Ukraine and China is expected to play an increasingly important role in fostering sustainable development, innovation, and intercultural understanding.

5. Challenges of Participating in Academic Mobility Programmes

Academic mobility programmes can be provided in an online format for Ukrainian students and teaching staff residing in Ukraine or abroad, or in an in-person format at Harbin Engineering University or other Chinese partner universities in accordance with duly concluded agreements.

The educational process of the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky” (Odesa, Ukraine) depends directly on the military actions and the circumstances objectively connected with them. It should be noted that there are general military circumstances and particular regional ones.

In addition to security-related concerns, participants of academic mobility programmes may encounter a number of organizational, financial, and administrative challenges. These include difficulties

in obtaining visas and travel permits, limited availability of direct transportation routes, increased travel costs, and uncertainties related to international mobility regulations.

Another challenge is the need to ensure the recognition and transfer of academic credits earned abroad. Differences in educational systems, curricula, and assessment procedures may require additional coordination between partner institutions. Language barriers may also affect the academic and social integration of participants despite the growing availability of English-medium programmes.

The ongoing military situation in Ukraine has further intensified these challenges. Air raid alerts, disruptions to electricity supply and Internet connectivity, as well as the need for temporary relocation may affect students' and academic staff members' ability to participate fully in online and blended mobility activities. At the same time, Ukrainian higher education institutions have demonstrated considerable resilience by adapting educational processes and expanding opportunities for virtual international cooperation.

Despite these challenges, academic mobility remains an important instrument for strengthening international cooperation, promoting intercultural understanding, enhancing professional competencies, and supporting the integration of Ukrainian higher education into the global academic community.



In the view of the above, there is a range of military circumstances that hinder the implementation of the academic mobility programmes alongside the application of innovative technologies in the Southern Region of Ukraine. Let us designate them.

1. *Place of residence.* The majority of students and a number of teachers/university instructors left for the EU countries and the UK when the war started. It means that they cannot participate in classroom activities together with other students during in-person classes. On average, 4% of students' internal migrations and 20% – 30% students' migrations abroad can be fixed at the university level.



2. *Mode of study.* When the war started, all educational institutions transformed to the online format for security purposes. The Ukrainian teaching staff and students had already had an experience to teach/learn online (the COVID-2019 epidemic) by that time. The 2023–2024 academic year was characterized by a mixed-mode learning environment: online classes from the teaching staff residing abroad, offline classes – for those staying in Ukraine. The 2024–2025 academic year can signalize about the transforming to the HyFlex model. The course in the 2025–2026 academic year is delivered primarily in an offline format.

3. *Intensity of air raid attacks/alerts.* Odesa experiences air raid alerts every day. It affects teaching/learning conditions and possibilities, reduces the time intended for teacher-guided learning, increases the time for self-guided work. Only those educational institutions can host students/school children where there are bomb shelters. It needs time and risks getting to bomb shelters when air raid attack is announced. Students'/pupils' inner psychological state worsens, they become nervous, though one can observe some anxiety to have a break. Teachers try to do their best not to interrupt the educational process: they work synchronously and asynchronously, combine traditional teaching tools

with innovative ones, master IT technologies together with students, adapt to new assessment techniques, etc.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

4. *Consequences of air raids.* After airstrikes, students and teaching staff may suffer from lack of electricity, water, any connection with the

outer environment. It means that they have no possibility to join online classes, perform homework assignments in time, utilize IT technologies for teaching/learning purposes.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

5. *Difficulty in maintaining psychological stress resistance.* At the beginning of the military actions in Ukraine, it was observed that secondary school pupils and university students demonstrated more difficulty in restoring their psychological and moral stability after air raids. By summer 2023, they had adopted psychologically to the situation in Ukraine and become aware of what to be done under unsafe conditions.

6. *Lack of financial capacity.* The implementation of innovative ITs/ AI applications at higher school contingents on institution's financial capacity and presence/lack of qualified personnel. Nowadays, both factors are the pivot ones which determine the vector of universities' digitalization, improvement of IT infrastructure, modernization of their networks, automation of document processing, implementation of VR for educational purposes, etc. At the present days, renovation of material technical bases falls under the competence of each educational establishment. Unfortunately, Ukrainian universities cannot spend money on the designated process in full degree.

Moreover, the lack of financial resources affects the acquisition of licensed software, high-performance computer equipment, and access to advanced AI-driven educational platforms.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

Another important aspect to be mentioned is insufficient funding, which hinders the purchase of modern equipment, licensed software, and access to advanced digital tools. It also limits opportunities for training academic staff and implementing innovative educational technologies. As a result, the pace of digital transformation in Ukrainian higher education institutions remains uneven.

Additionally, the lack of financial resources affects the acquisition of licensed software, high-performance computer equipment, alongside the access to advanced AI-driven educational platforms. Limited funding also reduces opportunities for professional development and specialized training of academic staff in the field of digital technologies and artificial intelligence. Consequently, many higher education institutions are forced to rely on international grants, donor support, and cooperation with foreign partners to maintain and further develop their digital educational environment.

7. *AI-awareness.* The development of AI-awareness (for specific purposes) can be correlated with person's financial capacity and learning/working requirements. Competency in AI application makes a person

competitive at the modern labour market. It should be mentioned that those students who have some experience playing games using VR devices demonstrate academic progress while fulfilling profession-related interactive assignments, though not every student of the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky” has an opportunity to buy or rent VR equipment.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

The above given challenges stipulated further assignments within the framework of innovative teaching/learning technologies under military actions in Ukraine. At present, the implementation of academic mobility programmes and innovative technologies in the educational process of Ukrainian establishments of higher education requires much effort and financial support. This is also closely linked to the ongoing military actions in Ukraine and the profound challenges faced by Ukrainians during this time.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

6. Perspectives of Further Cooperation

In order to facilitate constructive cooperation:

1. We can invite PhD students from China to study (part-time / full-time, online learning / contact hours) at the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky” within these educational and scientific programmes:

- B11 “Philology”;
- A1 “Educational Sciences”.

There are possibilities to have two scientific supervisors: one – from a Ukrainian side and another – from a Chinese side.



2. Ukrainian and Chinese scholars may:

- publish the results of their joint research in the scientific journals affiliated with the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky” (*Scientific Research Issues of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky; Linguistic Sciences; Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky; Pedagogical Sciences; Modern Vectors of Science and Education Development in China and Ukraine*, etc.);



- create joint papers for publishing on the WEB of Science and Scopus platforms as well as issue textbooks and monographs.

3. We can launch programmes of academic mobility intended for university and PhD students, university instructors, scholars and researchers.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

Thus, maintaining sustainable academic development, fostering the exchange of experience with international scholars, and contributing to intercultural communication are of considerable importance.

4. Joint Research and Innovation Projects are of prior importance.

Ukrainian and Chinese universities may establish joint research groups and laboratories focusing on linguistics, translation studies, educational sciences, digital pedagogy, artificial intelligence in education, and intercultural communication. Such cooperation may facilitate participation in international grant programmes and the development of innovative educational solutions.

5. Development of Online and Blended Learning Initiatives is under focus of perspective cooperation.

The parties may collaborate in creating online courses, virtual exchange programmes, guest lecture series, and joint educational modules. The use of digital technologies would allow participants to be engaged in academic cooperation regardless of geographical distance or external challenges.

6. Organization of International Academic Events could diversify the format of cooperation.

Regular international conferences, workshops, summer and/or winter schools, as well as scientific seminars may be organized to promote academic dialogue, disseminate research findings, and strengthen institutional partnerships between Ukrainian and Chinese higher education institutions.

7. Promotion of Chinese and Ukrainian Language Studies is sure to accelerate mutual understanding.

Further cooperation may include the development of language training programmes, cultural and educational centres, translation projects, and initiatives aimed at enhancing mutual understanding of the linguistic and cultural heritage of both countries.

8. Implementation of AI-Based Educational Technologies is to provide efficient teaching/learning construct.

Special attention may be paid to the integration of artificial intelligence tools into language teaching, translator training, research activities, and academic administration. Joint projects in this area may contribute to the modernization of educational practices and improve the quality of higher education.

7. Conclusions

The conducted research allowed us to come to these conclusions:

- Official documents constitute the legal foundation for cooperation at both domestic and international levels. Chronologically, the Ukraine – China cooperation encompasses the domains as follows:

1. Establishment of Diplomatic Relations (1992);
2. Early Agreements Supporting Sectoral Cooperation (1992–1995): *Science & Technology, Trade & Economy, Natural Resources & Geology, Investment Protection, Political Declarations*;
3. Expansion into Strategic Cooperation (2001–2013): *Strategic Partnership Phase, High-Level Framework Agreements (2013)*;
4. Intensification of Agreements (2016–2020);
5. Continuity of Cooperation During Geopolitical Shifts (2020 – 2026): *Overall Treaty Framework, Security Context, Economic and Investment Relations*.

- The historiographical analysis of the profession-oriented training of Chinese language translators in Ukraine demonstrates a close correlation between the stages of the Ukraine – China diplomatic relations and the evolving characteristics of translator/interpreter education at each phase of the profession’s development. From 1992 to the present, this evolution has led to significant changes in training goals and curricula, increased demands on professional competences in Sinology, and the introduction of new criteria for selecting candidates for the specialties “Secondary Education” (Chinese/English) and “Philology” (Chinese/English; Translation included).

- The effectiveness of the educational process and the implementation of academic mobility programmes in Ukraine are determined by a set of interrelated factors: (place of students’/teachers’ residence, mode of study, intensity of air raid attacks/alerts, consequences of air raids, difficulty in maintaining psychological stress resistance, lack of financial capacity, students’/teachers’ AI-awareness.

- Ukrainian institutions of higher education cannot provide sustainable use of innovative technologies and their monitoring due to frequent electricity outages, a shortage of qualified teaching staff, and the migration of students abroad.



The visual materials were generated using artificial intelligence tools under full human control and editorial oversight

Furthermore, the findings of this study indicate that the Ukraine–China cooperation in higher education and research possesses considerable potential for further development. The expansion of joint educational programmes, academic mobility initiatives, collaborative research projects, and digital learning environments may contribute to strengthening institutional partnerships and enhancing the international competitiveness of both countries’ higher education systems. Special attention should be paid to the integration of artificial intelligence technologies, virtual exchange formats, and innovative pedagogical approaches that can ensure the continuity and effectiveness of international academic cooperation under challenging circumstances.

Future research may focus on evaluating the effectiveness of virtual mobility programmes, the application of AI-assisted tools in translator and interpreter training, alongside the development of sustainable models of Ukraine–China academic cooperation in the context of ongoing global transformations.

In conclusion, this issue lays the groundwork for the further development of the Ukraine – China cooperation in the academic sphere on the legal basis involving innovative methodological tools, the use of IT and AI-driven applications under modern conditions in Ukraine.

References

1. Demchuk, T. (2005). *Chinese Language Entrance Examination Programme for Postgraduate Applicants*. Taras Shevchenko National University of Kyiv. Institute of Philology. Department of Chinese, Korean and Japanese Philology. Kyiv. 19 p. [in Ukrainian].
2. Kozoriziu, O. (2011). *Entrance Examinations Programmes for the Education-and-Qualification Level “specialist” and “master” (Chinese Language and Literature)*. Taras Shevchenko National University of Kyiv. Institute of Philology. Department of Chinese, Korean and Japanese Philology. Kyiv. 7 p. [in Ukrainian].
3. Popova, O. (2012). Historiography of the Professional Training Intended for the Translators of Chinese within the Ukraine’s System of Education. *Luhansk Taras Shevchenko National University (Visnyk journal)*, 12 (257), Part III, pp. 297–306. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22%283%29__44 [in Ukrainian].
4. Embassy of Ukraine in the People’s Republic of China (2022). *Political Relations between Ukraine and China (2022)*. <https://china.mfa.gov.ua/en/partnership/political-relations-between-ukraine-and-china> [in English].
5. Popova, O., & Morhun, O. (2025). Innovations in the Profession-Oriented Training of Would-be Philologists: Eurasian Dimension. *Forum for Linguistic Studies*, Vol. 7, Issue 2, P. 834–857. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i2.8271> [in English].

한국 교육과정의 변화 양상

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-11>

손영은,

문학 박사, 조교수,

남서울대학교 한국어학과, 천안, 대한민국

Email: koresye@nsu.ac.kr

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5028-0007>

국문 초록. 본 연구는 해방 이후부터 현재에 이르기까지 한국 국가 수준 교육과정의 수립 및 개정 과정을 추적하고, 시대적·사회적 요구에 따라 교육과정의 철학과 인간상이 어떻게 변화해 왔는지를 종합적으로 고찰하는 데 목적을 둔다. 교육과정은 단순히 학교에서 가르치는 교과목의 목록이나 지식의 내용을 넘어서, 국가가 어떠한 인간을 길러내고자 하는지에 대한 근본적인 방향성과 교육 목표, 내용, 방법, 평가 체제를 모두 포괄하는 설계도이다. 이에 본고는 한국의 교육 체제가 지난 80여 년간 겪어온 패러다임의 유동적 변화를 분석함으로써, 교육과정이 국가의 정치, 경제, 사회적 변동 및 시대정신과 얼마나 긴밀하게 상호작용해 왔는지를 규명하고자 하였다. 한국의 국가 수준 교육과정은 시대적 요구에 대응하여 지속해서 개정되어 왔으나, 공통적으로 개정 필요성 검토, 시안 개발, 의견 수렴, 심의, 고시, 현장 적용이라는 체계적인 6단계 절차를 거쳐 확립되는 제도적 특징을 지닌다. 아울러 [교육기본법]에 명시된 '홍익인간'의 교육 이념을 바탕으로 전인적 성장, 민주 시민 양성, 평생학습 기반 형성을 궁극적인 지향점으로 삼아 왔다. 본 연구는 이와 같은 공통적 기반 위에서 전개된 한국 교육과정의 변천 단계를 크게 다섯 시기로 나누어 분석하였다. 첫째, 해방 직후 및 초기 교육과정(교수요목기~제1차) 시기에는 일제강점기의 식민지 교육 잔재를 청산하고, 새로운 민주주의 국가 건설과 국가 재건을 위한 틀을 마련하는 데 집중하였다. 미국식 경험 중심 교육사상이 도입되었으며, 사회적 혼란 속에서 문맹 퇴치를 위한 읽기·쓰기·셈하기 등 기초 학력 배양과 전인교육의 초기 형태가 수립되었다. 둘째, 산업화 시기(제2차~제3차)에는 국가의 경제개발 5개년 계획과 맞물려 교육이 국가 발전의 핵심 도구로 인식되었다. 이 시기에는 생산성과 유용성을 강조하는 실용주의적 실업·기술 교육이 전면화되었으며, 학문의 기본 구조를 강조하는 학문 중심

교육과정이 본격 도입되었다. 또한 국민교육현장의 이념을 투영하여 국가관과 공동체 의식을 갖춘 산업 인력을 양성하는 데 주력하였다. 셋째, 민주화 시기(제4차~제5차)에 접어들면서 과거 국가 중심적이고 획일적인 교육 체제에 대한 반성이 일어났고, 인간 중심 교육과 학생의 자율성, 창의성이 새로운 교육 가치로 부상하였다. 교육과정 운영의 지방분권화와 자율화가 논의되기 시작하면서 학습자 중심의 교육 패러다임이 싹트기 시작한 시기이다. 넷째, 정보화·세계화 시기(제6차~2015 개정)에는 급격한 기술 발전과 무한 경쟁 체제에 대응하기 위해 수준별 교육과정과 선택 중심 교육과정이 도입되었다. 특히 단순한 지식의 암기에서 벗어나 실제 삶 속에서 문제를 해결할 수 있는 능력을 기르는 '핵심역량 중심 교육' 체제로의 대전환이 이루어졌다. 다섯째, 현재 적용 중인 2022 개정 교육과정은 인공지능(AI)과 디지털 대전환기라는 문명사적 대격변에 대응하는 미래형 교육 체제의 완성 단계이다. 미래 사회의 불확실성에 능동적으로 대응할 수 있도록 디지털 소양과 융합적 사고 능력을 전면에 내세웠으며, 고교학점제 등 학생 맞춤형 교육과정과 학교 자율성 확대를 통해 교육 체제의 다양성과 유연성을 극대화하고 있다. 결론적으로 한국의 교육과정은 해방 이후 국가 재건을 위한 기초 교육에서 시작하여, 산업 사회의 지식 중심 교육, 민주 사회의 인간 중심 교육, 정보화 사회의 역량 중심 교육을 거쳐, 오늘날 디지털 대전환기의 미래 맞춤형 교육으로 진화해 왔다. 이러한 변천 흐름은 한국 교육과정이 고정된 교과 체계가 아니라, 시대의 변화에 발맞추어 끊임없이 인간상을 쇄신하고 학습자의 삶과 사회를 연결해 온 역동적인 혁신의 과정임을 보여준다. 본 연구는 이러한 역사적 성찰을 통해 향후 한국 교육이 나아가야 할 지속 가능한 미래 교육과정 체제의 방향성을 제언하고자 한다.

주제어: 국가수준 교육과정, 교육과정 변천사, 홍익인간, 역량 중심 교육, 2022 개정 교육과정, 미래 교육.

CHANGES AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE KOREAN EDUCATIONAL PROGRAMME

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-11>

Son Young-eun,

Ph.D., Assistant Professor;

Department of Global Korean Studies,

Namseoul University, Cheonan, Republic of Korea

Email: koresye@nsu.ac.kr

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5028-0007>

Annotation. *The article deals with the issues related to educational cooperation and academic exchanges between China and Ukraine. The purpose of the research is to analyse the fundamentals of the Ukraine – China cooperation in the spheres of education and science. The tasks are: 1) to outline the historiography of the Ukraine – China cooperation; 2) to provide a description of academic mobility programmes intended for both academic staff and students; 3) to introduce challenges faced by Ukrainian teaching staff and students in engaging with academic mobility programmes. The conducted research allowed the authors to come to certain conclusions. Official documents have been defined as the legal basis for cooperation at both national and international levels, which enabled spanning the Ukraine–China cooperation chronologically within these spheres: 1. Establishment of Diplomatic Relations (1992); 2. Early Agreements Supporting Sectoral Cooperation (1992–1995); 3. Expansion into Strategic Cooperation (2001–2013); 4. Intensification of Agreements (2016–2020); 5. Continuity of Cooperation During Geopolitical Shifts (2020 – 2026). The historiographical analysis of the profession-oriented training aimed at would-be Chinese language translators in Ukraine reveals a strong correlation between the stages of the Ukraine – China diplomatic relations and the evolving features of translator and interpreter education at each stage of the profession's development. It is illustrated how this development has resulted in substantial transformations in training objectives and curricula, strengthened requirements for professional competences in Sinology and established new admission criteria for the specialties “Secondary Education” (Chinese/English) and “Philology” (Chinese/English; including Translation) within the period from 1992 to the present. A set of interrelated factors that determine the effectiveness of the educational process and the implementation of academic mobility programmes in Ukraine has been specified.*

The perspectives of future research are seen in the study of further academic cooperation between China and Ukraine involving the use of innovative methodological tools as well as IT and AI-driven applications in the modern context of Ukraine.

Keywords: Ukraine, China, educational cooperation, academic exchanges, agreements and memoranda, Confucius Institute, academic mobility programmes.

1. 한국의 교육과정 가. 교육과정의 개념

교육과정이란 교육을 통해 어떠한 인간을 길러내고자 하는지를 보여주는 교육의 기본 방향이라 할 수 있다. 이는 단순히 교과목의 내용을 의미하는 것이 아니라 교육의 목표와 방향, 교육 내용, 교수·학습 방법, 평가 방식 등을 모두 포함하는 포괄적인 개념이다.¹ 다시 말해 교육과정은 교육을 통해 무엇을 가르치고 어떻게 가르칠 것인가 그리고 이를 통해 어떠한 인간상을 실현하고자 하는가를 제시하는 기준이라 할 수 있다. 이에 교육과정이란 결국 20~30년 후 한국 사회를 이끌어갈 학생들의 인간상을 고민하며, 미래 사회에 필요한 역량과 가치가 무엇인지를 반영하여 무엇을 어떻게 가르칠 것인지를 설계하는 과정이라 할 수 있다.² 따라서 국가는 시대가 변화함에 따라 와 사회적 요구에 부응하여 지속적으로 교육과정을 개발하고 개정하게 된다.³

¹ 한국민족문화대백과사전에서는 교육과정에 대해 ‘학교와 같은 교육기관에서 교육목표를 달성하기 위한 다양한 교육 활동의 기준을 체계적으로 선정하고 조직한 문서이며, 나아가 이를 실행하는 과정과 성취한 결과를 포함하는 일련의 계획’이라 한다. 검색일: 2026.05.02. (<https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0005530>)

² 교육부youtube, 「2022년 개정 교육과정 총정리」, 검색일: 2026.05.02, (<https://youtu.be/60BU8sQ3Zr0?si=G18cn4IKRwtTdHwj>)

³ 한국민족문화대백과사전, 「교육과정」, 검색일: 2026.05.02, <https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0005530> 교육과정 분야의 기본질문은 “교수자와 학습자가 만났을 때 ‘무엇’을 가르치고 배울 것인가?”이다. 이 질문은 위로는 ‘왜’ 그것을 가르치고 배우는가의 교육목표, 아래로는 ‘어떻게’ 가르치고 배울 것인가의 교수학습이나 수업, 나아가 ‘제대로’ 가르치고 배울 것인가의 교육 성과평가 및 개선과 차례로 관련된다. 즉 교육과정은 위로는 교육목표 달성의 수단이자, 아래로는 교수학습을 위한 계획이자 준비이며, 교육평가의 대상이 된다. 주요 질문에 대한 대답은 ‘현행 교육과정에 대한 비판적 이해와 보다 바람직한 미래 교육과정의 창의적 개발’이다.

나. 한국 교육과정의 수립 및 개정 과정

한국의 교육과정은 시대 및 상황에 따라 추구하는 인재상이 달라졌으며, 이러한 흐름에 따라 교육과정의 내용과 방향 역시 변화해 왔다. 예를 들어 초기 교육과정에서는 국가 재건과 기초 학력 함양이 강조되었고, 이후에는 민주 시민 교육, 창의성, 핵심역량, 디지털 역량 등 시대적 요구에 따라 강조점이 달라졌다. 그럼에도 불구하고 한국의 국가수준 교육과정은 공통적으로 일정한 절차를 거쳐 수립·개정되며, 일반적으로 다음과 같은 6 단계 과정으로 이루어진다.⁴



<그림 1. 한국 교육과정 수립 개정 과정>

한국의 교육과정은 일반적으로 교육과정 개정의 필요성을 검토하고 기본 방향을 설정한 후, 연구를 통해 교육과정 시안을 개발하는 과정을 거쳐 수립된다. 이후 전문가와 교원, 학부모,

⁴ 교육과정의 수립 과정은 초창기인 교수요목기부터 최근의 2022 개정 교육과정에 이르기까지 기본적으로 교육과정 개정 필요성 검토, 시안 개발, 심의, 고시 및 현장 적용이라는 공통된 흐름을 유지해 왔다. 다만 시대적 상황에 따라 각 단계의 운영 방식과 강조점에는 차이가 나타났다. 예를 들어 어떤 시기에는 전문가 중심의 연구가 진행되기도 했고 또 국가 주도의 정책 결정이 강조되었으며, 또 다른 시기에는 국민 의견 수립과 사회적 합의 과정이 보다 중요하게 다루어졌다. 이처럼 시대에 따라 한국의 교육과정 수립 방식과 참여 범위에는 변화가 있었지만, 교육과정을 개발하고 학교 현장에 적용하는 기본적인 절차와 흐름 자체는 지속적으로 유지되어 왔다. 따라서 <그림1>은 한국의 교육과정 수립 과정의 일반적인 흐름을 도식화한 것으로 이해할 수 있다.

학생 등 다양한 교육 주체들의 의견을 수렴하여 수정·보완 작업을 진행하며, 이러한 자료를 바탕으로 관련 심의 절차를 거쳐 최종안을 확정하게 된다. 최종적으로 확정된 교육과정은 교육부장관의 고시를 통해 국가수준 교육과정으로서의 법적 효력을 갖게 되며, 이후 교과서 개발과 교원 연수 등의 준비 과정을 거쳐 학교 현장에 적용·운영된다. 이러한 과정은 교육과정이 단순한 교과 내용의 제시가 아니라 국가가 추구하는 인간상과 미래 사회의 방향을 반영하는 국가적 차원의 교육 설계 과정임을 보여준다.

다. 한국 교육과정의 목적

한국의 교육의 목적은 [교육기본법] ' 제1조(목적) 이 법은 교육에 관한 국민의 권리·의무 및 국가·지방자치단체의 책임을 정하고 교육제도와 그 운영에 대한 기본적 사항을 규정함을 목적으로 한다.' 에 명시되어 있다. 나아가 한국의 교육 이념에 대해서는 ' 제2조(교육이념) 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영의 이상을 실현하는 데에 이바지함을 목적으로 한다' 고 규정하고 있다.⁵ 이러한 교육 이념은 한국 교육과정 전반의 방향에도 반영되고 있으며, 교육과정은 학습자가 올바른 가치관과 인성을 형성하고 공동체 속에서 책임 있는 시민으로 성장할 수 있도록 구성되고 있다. 즉, 한국의 교육과정은 단순한 지식 전달을 넘어 학습자의 전인적 성장과 사회적 역량 함양을 중요한 목적으로 삼고 있다. 이는 교육이 단순히 교과 내용을 암기하고 학업 성취를 높이는 과정에 머무르는 것이 아니라, 학습자가 올바른 가치관과 인성을 형성하고 공동체 속에서 조화롭게 살아갈 수 있는 능력을 기르는 과정임을 의미한다. 특히 한국 교육과정은 시대적 변화에 따라 강조되는 내용에는 차이가 있었으나, 공통적으로 인간다운 삶을 영위할 수 있는 인간 형성과 사회 발전에 기여할 수 있는 시민 양성을 중요한 목표로 삼아 왔다.

초기의 한국 교육과정은 해방 이후 국가 재건과 사회 안정이라는 시대적 과제를 반영하여 기초 학력 함양과 국민 의식 형성을 강조하였다. 이후 산업화 시기에는 경제 성장과 국가 발전에 필요한 인력 양성이 중요한 교육 목표로 제시되었으며,

⁵ 국가법령정보센터, 「교육기본법」 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EA%B5%90%EC%9C%A1%EA%B8%B0%EB%B3%B8%EB%B2%95>).

근면성과 협동심, 산업 사회에 필요한 실용적 능력이 강조되었다. 민주화 이후에는 인간 중심 교육과 민주 시민 교육의 중요성이 확대되면서 학생의 자율성, 창의성, 참여 의식 등이 중요한 교육 가치로 다루어지기 시작하였다. 또한 정보화와 세계화 시대에 들어서는 정보 활용 능력과 세계 시민 의식, 의사소통 능력 등이 강조되었으며, 최근에는 AI·디지털 환경 변화에 대응하기 위한 디지털 소양과 융합적 사고 능력, 자기주도적 학습 역량 등이 중요한 교육 목표로 제시되고 있다. 이처럼 한국의 교육과정은 시대적 요구와 사회 변화에 따라 강조점은 달라졌지만, 궁극적으로는 학습자가 사회 속에서 자신의 역할을 수행하고 변화하는 환경에 능동적으로 대응할 수 있는 인간으로 성장하도록 하는 데 목적을 두고 있다. 따라서 한국 교육과정은 단순한 교과 중심 교육을 넘어 학습자의 삶과 사회를 연결하는 방향으로 발전해 왔다고 볼 수 있다. 특히 최근의 교육과정은 지식의 양 자체보다 지식을 실제 삶 속에서 활용하고 새로운 문제를 해결할 수 있는 역량을 중요하게 다루고 있으며, 이를 위해 비판적 사고력, 창의적 문제 해결 능력, 협력적 의사소통 능력 등을 강조하고 있다.⁶

또한 한국의 교육과정은 민주 사회의 구성원으로서 필요한 자질을 함양하는 데에도 중요한 목적을 두고 있다. 민주 사회에서 시민은 단순히 지식을 가진 존재가 아니라 공동체 속에서 타인과 협력하고 사회적 책임을 수행할 수 있는 존재여야 한다. 이에 따라 한국 교육과정은 공동체 의식, 배려와 존중, 참여와 소통, 책임 의식 등을 중요한 교육 요소로 포함하고 있으며, 학생들이 사회 문제에 관심을 가지고 능동적으로 참여할 수 있는 민주시민으로 성장하도록 지원하고 있다. 특히 다문화 사회와 세계화가 확대되면서 다양성을 존중하고 다른 문화와 가치관을 이해하는 태도 역시 중요한 교육 내용으로 다루어지고 있다.⁷

한국 교육과정의 또 다른 중요한 목적은 평생학습의 기반을 형성하는 데 있다. [교육기본법] 제3조에 의하면 “모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육받을 권리를 가진다”고 한다. 현대 사회는 과학기술과 산업 구조가 빠르게 변화하고 있으며, 학교 교육 이후에도 지속적인 학습과 자기

⁶ 국가교육과정정보센터, 「1차 이전~2022 개정시기 총론」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://www.ncic.re.kr/inv/org/list.do>

⁷ 교육부, 「민주시민교육 추진계획 보도자료」, 참고, 검색일: 2026.05.02. https://www.korea.kr/briefing/pressReleaseView.do?newsId=156742138&utm_source=chatgpt.com#pressRelease

개발이 요구되는 사회로 변화하고 있다. 이에 따라 교육과정 역시 학생들이 단순히 학교 교육 과정에서 지식을 습득하는 데 그치는 것이 아니라 스스로 학습 목표를 설정하고 필요한 정보를 탐색하며 문제를 해결할 수 있는 자기주도적 학습 능력을 기를 수 있도록 구성되고 있다. 또한 자신의 적성과 진로를 탐색하고 미래 사회 변화에 유연하게 대응할 수 있는 능력을 함양하는 것 역시 중요한 부분이라 할 수 있다.⁸ 정리하면 한국의 교육과정의 목적은 전인적 성장, 민주 시민 양성, 미래 사회 대응 역량 강화, 평생 학습 기반 형성, 자기주도적 학습과 진로 개발, 다양성 존중과 세계 시민 의식 함양이라 할 수 있다.⁹



<그림2. 한국 교육과정의 목적>

라. 한국 교육과정의 특징

한국의 교육과정은 여러 측면에서 다양한 특징을 지니고 있는데 먼저 국가가 중심이 되어 운영하는 국가수준 교육과정이라는 점이

⁸ 국가평생교육진흥원, 「설립목적 및 비전」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://www.nile.or.kr/usr/wap/detail.do?app=13309&seq=5&lang=ko>

⁹ 주지한바와 같이 시대와 상황에 교육과정의 양상이 다르듯 그 목적 역시 조금씩 다르기는 하다. 하지만 일반적인 한국의 교육과정의 목적을 정리하면 이와 같다 할 수 있을 것이다.

특징적이다. 이른바 국가수준 교육과정이란 국가가 공통적인 교육 방향과 기준을 제시하고 이를 바탕으로 학교 교육이 운영되는 체계를 의미한다. 이를 통해 전국적으로 일정 수준 이상의 공통 교육 내용을 유지하고 교육의 형평성과 통일성을 확보하고자 한다. 특히 의무교육 단계에서는 지역이나 가정 환경 등의 차이와 관계없이 모든 학생들이 공통적인 기초 교육을 받을 수 있도록 국가 차원의 기준이 마련되어 있으며, 이는 국민 공통 기본 교육의 성격을 가진다. [교육기본법] 8조에 따르면 “의무교육은 6년의 초등교육과 3년의 중등교육으로 한다. 모든 국민은 제1항에 따른 의무교육을 받을 권리를 가진다” 고 한다. 이러한 점에서 볼 때, 국가수준 교육과정이란 의무교육을 비롯한 국민 즉, 학생들이 공통적인 기초교육을 받을 수 있도록 하는 것이라 할 수 있다.¹⁰

또한 한국의 교육과정은 시대 변화와 사회적 요구를 반영하여 지속적으로 개정되어 왔다는 특징을 가진다. 해방 이후 교육과정은 국가 재건을 위한 기초 교육 중심으로 운영되었으며, 산업화 시기에는 경제 성장에 필요한 인력 양성을 목표로 개정되었다. 이후 민주화 시기에는 인간 중심 교육과 창의성 교육이 강조되었고, 정보화 및 세계화 시대에는 정보 활용 능력과 국제적 소양이 중요하게 다루어졌다. 최근에는 디지털 기술의 발전과 AI 환경 변화에 대응하기 위한 미래형 교육과정으로의 전환이 이루어지고 있다. 이러한 흐름은 한국 교육과정이 고정된 체계가 아니라 사회 변화와 국가적 요구를 반영하며 발전해 온 유동적인 체계임을 보여준다.¹¹

한국 교육과정의 또 다른 특징은 학습자의 발달 단계에 따라 체계적으로 구성되어 있다는 점이다. 한국의 교육체계는 유아교육, 초등교육, 중등교육, 고등교육, 평생교육으로 이어지는 구조를 기반으로 하고 있으며, 각 단계는 학습자의 성장과 발달 수준에 맞추어 교육 목표와 교육 내용이 구성되어 있다. 또한 최근의 교육과정은 단순한 지식 전달 중심 교육이 아닌 실제 삶 속에서 활용할 수 있는 능력과 태도를 중요하게 다루는 역량 중심 교육을 강조하고 있다. 이는 학습자가 다양한 상황 속에서 문제를

¹⁰ 국가법령정보센터, 「교육기본법」 참고, 검색일: 2026.05.02; 교육부, 「교육부 고시 제2022-33호, 초·중등학교 교육과정 총론 및 각론 고시, 교육과정 성격」, 검색일: 2026.05.02, 참고. <https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EA%B5%90%EC%9C%A1%EA%B8%B0%EB%B3%B8%EB%B2%95>; <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=141&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0404&opType=N&boardSeq=93458>

¹¹ 국가교육과정정보센터, 「1차 이전~2022 개정시기 총론」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://www.ncic.re.kr/inv/org/list.do>

해결하고 실제 사회에 적용할 수 있는 능력을 기르는 방향으로 교육의 중심이 변화하고 있음을 보여준다.¹²



<그림 3. 한국 교육과정의 특징>

또한 최근 한국의 교육과정은 학생 중심 교육과 맞춤형 교육을 강조하고 있다. 과거의 획일적인 교육 방식이 아닌 학생 개인의 적성과 진로, 학습 수준을 고려한 교육의 필요성이 확대되면서 선택 중심 교육과정과 학생 참여 중심 수업이 강화되고 있다. 이와 함께 교육과정은 단순 암기식 평가가 아닌 학생의 성장 과정과 학습 경험을 중요하게 고려하는 방향으로 변화하고 있으며, 과정 중심 평가와 수행평가 역시 확대되고 있다. 이는 학생들의 다양한 능력과 가능성을 보다 종합적으로 평가하고자 하는 교육적 변화와 관련이 있다.¹³

¹² 국가법령정보센터, 「초·중등교육법 제2조」 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://www.law.go.kr/lsSc.do?section=&menuId=1&subMenuId=15&tabMenuId=81&eventGubun=060101&query=%EC%B4%88%EC%A4%91%EB%93%B1%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95#undefined>

¹³ 교육부, 「교육부 고시 제2022-33호, 초·중등학교 교육과정 총론 및 각론 고시, 고교학점제」, 검색일: 2026.05.02. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=141&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0404&opType=N&boardSeq=93458>

이처럼 한국의 교육과정은 시대 변화에 따라 강조되는 내용과 방향은 달라졌으나, 공통적으로 국가와 사회가 요구하는 인간상을 반영하며 발전해 왔다. 또한 단순한 지식 전달을 넘어 학습자의 전인적 성장과 사회적 역량 함양, 민주 시민 의식 형성, 미래 사회 대응 능력 강화 등을 목표로 지속적으로 개정·발전해 오고 있다. 이러한 흐름은 앞으로의 교육과정 역시 사회 변화와 미래 환경에 대응하며 계속해서 변화해 갈 것임을 보여준다. 따라서 본고에서는 해방 이후부터 현대에 이르기까지 한국 교육과정의 변화 과정을 시대별 흐름에 따라 살펴보고자 한다. 특히 해방 이후의 교육 재건기, 산업화 시기, 민주화 시기, 그리고 정보화·세계화 시기를 중심으로 교육과정의 변화 양상을 고찰하고자 한다. 이 과정에서 초등학교·중학교·고등학교 교육과정은 총론 자료를 중심으로 살펴보면, 각 시대의 사회적 요구와 국가적 상황이 교육의 목표와 방향에 어떠한 영향을 미쳤는지를 확인하고자 한다. 이상의 내용을 바탕으로 최근 2022 개정 교육과정에 이르러 강조되고 있는 AI·디지털 기반 미래 교육의 방향과 핵심 변화 내용을 정리함으로써 한국 교육과정 변화의 흐름을 종합적으로 살펴보고자 한다.

2. 과거 한국 교육과정의 변화 양상¹⁴

한국의 교육과정은 1945년 일본으로부터 해방이 된 이후 2026년 현재까지 정치·경제·사회적 변화와 국가 발전 방향에 따라 지속적으로 개정되어 왔다.¹⁵ 한국의 교육과정은 일반적으로 미군정기인 1946년의 교수요목기를 시작으로, 1955년 제1차

¹⁴ 본 장에서는 앞서 주지한 바와 같이 한국의 교육과정의 변화를 논의하기 위한 장이므로 주로 초·중·고등학교의 교육과정 총론 자료를 중심으로 살펴볼 예정이다. 따라서 과목별 교육과정 및 특수학교, 공민학교, 기술학교 등의 학교 유형별 교육과정 보다는 포괄적인 교육과정의 변화 흐름을 중심으로 서술하고자 한다.

¹⁵ 한국민족문화대백과사전, 「조선교육령」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0051933>. 한국 교육과정은 1945년 해방 이후의 교육과정을 의미한다. 한국 교육과정 이전에는 일제강점기 시절의 교육과정으로 「조선교육령」을 중심으로 교육이 진행되었다. 「일제강점기 조선의 교육은 조선인을 일본 제국에 동화시키고 식민지 통치를 유지하기 위한 수단으로 운영되었다. 일제는 1911년 제1차 「조선교육령」을 제정하여 일본어 교육과 일본 역사·문화 주입을 중심으로 한 차별적 교육체계를 구축하였으며, 조선인의 교육을 「간이하고 실용적」 수준에 제한하였다. 이후 3·1운동 이후 문화통치로의 전환 속에서 1922년 제2차 「조선교육령」이 제정되었지만, 내지연장주의를 표방하면서도 실제로는 조선인과 일본인을 구분하는 별도의 교육체계를 유지하였다.

교육과정이 제정된 이후¹⁶ 제2차(1963), 제3차(1973), 제4차(1981), 제5차(1987), 제6차(1992), 제7차 교육과정(1997)을 거쳐, 이후 수시 개정 체제로 전환된 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정, 그리고 현재 적용 중인 2022 개정 교육과정에 이르기까지 여러 차례 변화해 왔다. 특히 한국의 교육과정은 단순한 교과 내용의 수정이 아니라, 국가의 정치·경제·사회적 요구와 시대정신이 반영된 결과물이라는 점에서 중요한 의미를 가진다. 이에 한국 교육과정의 변천 과정은 단순히 개정 시기별 흐름만으로 설명하기보다, 각 시대가 요구한 사회적 가치와 국가 발전 방향, 그리고 교육 패러다임의 변화 속에서 이해할 필요가 있다. 해방 직후에는 국가 체제 정비와 문해교육 확대를 중심으로 새로운 교육의 기틀을 마련하는 데 초점이 맞추어졌으며, 이후 산업화 시기에는 경제 개발 정책과 연계하여 국가 발전에 필요한 인력 양성과 교육 기회의 확대가 중요한 과제로 등장하였다. 민주화 이후에는 획일적이고 국가 중심적인 교육에 대한 우려가 생기면서 인간 중심 교육과 학생의 자율성, 지방 교육자치 확대 등이 강조되기 시작하였다. 또한 정보화와 세계화가 본격화된 시기에는 창의성과 다양성, 학습자 중심 교육, 핵심역량 함양 등이 주요 가치로 자리 잡았으며, 최근에는 AI와 디지털 기술의 급속한 발전에 대응하기 위한 미래형 교육체제 구축이 교육과정 개정의 핵심 방향으로 제시되고 있다.

이러한 흐름을 바탕으로 한국 교육과정의 변천은 크게 다섯 단계로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째는 해방 이후 국가 교육체제의 기반이 형성된 시기이며, 둘째는 산업화와 경제 성장 과정 속에서 국가 주도의 교육 확대가 이루어진 시기이다. 셋째는 민주화 이후 교육의 인간화와 자율화, 분권화가 본격적으로 논의된 시기이며, 넷째는 정보화와 세계화의 영향 아래 수요자 중심 및 역량 중심

1938년 제3차 「조선교육령」은 중일전쟁과 황민화 정책 강화 속에서 시행되었으며, 지원병 제도와 창씨개명 정책과 함께 조선인을 일본 제국의 충성스러운 신민으로 육성하고 전쟁 수행에 동원하기 위한 목적을 가졌다. 이어 1943년 제4차 「조선교육령」에서는 전시체제가 강화되면서 수업연한 단축과 군사·노동 동원을 위한 교육 통제가 이루어졌고, 교육은 점차 전쟁 수행을 위한 국가 총동원 체제의 일부로 기능하게 되었다. 이처럼 일제강점기의 교육은 민족 교육을 억압한 채 식민 통치와 황민화, 전쟁 동원을 위한 정치적 도구로 활용되었다.”

¹⁶ 1954년에는 '교육과정 시간배당기준령'(문교부령 제35호) 공포, 1955년에 국민학교·중학교·고등학교 교육과정 본체 공포(문교부령 제44·45·46호) 하였다.

교육이 강조된 시기이다. 마지막 다섯째는 AI와 디지털 전환 시대에 대응하여 미래 사회 핵심역량과 디지털 소양을 중심으로 교육과정이 재구조화되고 있는 현재의 단계이다. 이처럼 한국 교육과정은 시대적 요구와 사회 변화에 따라 교육의 목적과 내용, 운영 방식이 지속적으로 조정되고 확장되어 왔다.

가. 해방 이후 교육과정¹⁷

1945년 해방 이후 한국의 교육은 일제강점기의 식민지 교육체제를 청산하고 새로운 국가 건설을 위한 방향으로 새롭게 시작되었다. 특히 미군정기였던 1946년에는 교수요목기가 시행되면서 해방 이후 한국 교육과정의 출발점이 마련되었다. 교수요목기는 교과별로 가르쳐야 할 최소한의 내용을 제시한 형태로, 미국식 경험 중심 교육사상의 영향을 받아 민주주의 교육 등을 강조하였다. 이후 한국 정부 수립 이후인 1955년에는 제1차 교육과정이 제정되었으며, 이는 한국 최초의 공식 국가 교육과정으로서 홍익인간의 교육이념 아래 민주 시민 양성과 국가 재건을 목표로 하였다. 따라서 교수요목기와 제1차 교육과정은 해방 이후 새로운 국가 교육체제를 형성해 나가는 초기 단계의 교육으로 볼 수 있다.

먼저, 해방 이후 미군정기 시절, 교수요목기 교육과정은 일제강점기 동안 형성된 식민지 교육체제를 청산하고 새로운 국가 건설에 필요한 민주주의 교육체제를 수립하기 위한 목적으로 마련되었다. 1945년 8월 광복 직후 조선 사회는 정치·경제·사회 전반에서 극심한 혼란 상태에 놓여 있었으며, 교육 분야 역시 예외가 아니었다. 당시 학교 현장은 일본 제국주의 통치 아래 운영되던 「조선교육령」의 영향이 강하게 남아 있었고, 교과 내용과 학교 운영 방식 또한 일본 중심의 식민 교육 구조를 그대로 유지하고 있었다. 특히 일본어 사용 강요, 황국신민화 교육, 군국주의 이념 주입 등이 교육 전반에 깊게 자리 잡고 있었기 때문에, 새로운 시대와 상황에 맞는 교육과정을 마련하는 일은 해방 이후 가장 중요한 과제 가운데 하나로 인식되었다. 이에 따라 미군정청은 교육을 단순한 학교 운영의 문제가 아니라 새로운 사회 질서와 민주주의 국가 건설을 위한 핵심 기반으로 보았으며,

¹⁷ 국가교육과정정보센터, 「우리나라교육과정 → 원문 및 해설서 → 1차 이전 및 1차 시기 → 총론」, 참고, 검색일: 2026. 5.2. <https://ncic.re.kr/inv/org/list.do>

식민지 교육의 잔재를 제거하고 새로운 교육 방향을 정립하기 위한 정책들을 추진하기 시작하였다.



<그림 4. 신 교육 방침(왼쪽) 및 당면한 교육 방침 결정(오른쪽) 자료 일부>¹⁸

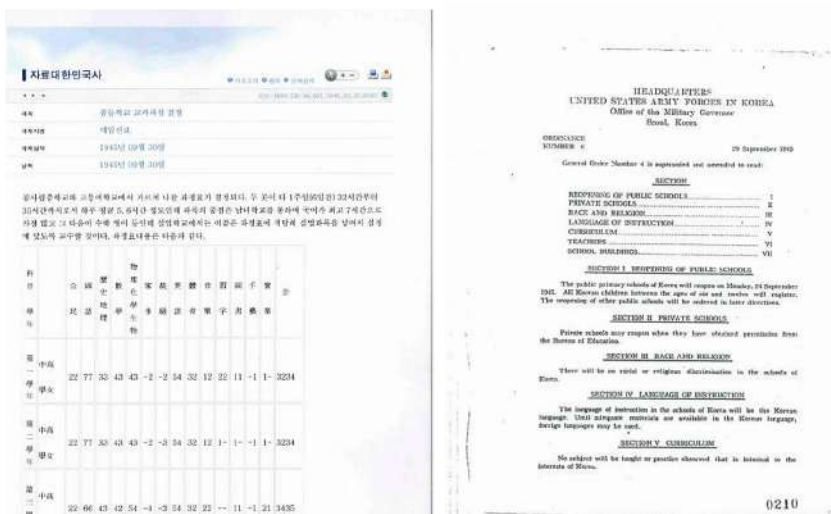
미군정청 학무국은 1945년 9월 「신교육방침」과 「당면한 교육방침 결정」 등을 발표하며 해방 이후 교육의 기본 방향을 제시하였다. 이 정책들은 기존 일본식 교육을 폐지하고 민주주의 원리에 기반한 새로운 교육체제를 수립하는 데 목적을 두고 있었다. 특히 일제강점기 동안 강요되었던 황민화 교육과 군국주의 교육을 전면적으로 부정하고, 학생들에게 민주주의 가치와 자유, 평등, 인간 존중의 개념을 교육해야 한다는 점을 강조하였다. 이에 따라 일본 역사와 일본 중심 문화 교육은 축소되거나 폐지되었으며, 일본어 중심 수업 또한 점차 한국어 중심 교육으로 전환되었다. 일제강점기 동안 제한되었던 국어 사용과 한국 역사 교육은 다시 중요하게 다루어졌고, 학교 현장에서는 조선인의 민족 정체성을 회복하기 위한 교육이 강조되기 시작하였다. 이는 단순한 교과 변경을 넘어 식민지 교육 질서를 청산하고 새로운 국민 형성을 위한 교육적 전환이라는 의미를 가지고 있었다.

¹⁸ 국가교육과정정보센터, 「우리나라교육과정 → 원문 및 해설서 → 1차 이전 → 관련 자료」, 참고, 검색일: 2026. 5.2. <https://ncic.re.kr/inv/org/list.do>

또한 미군정은 교육을 특정 계층만이 누리는 특권이 아니라 모든 국민이 받을 수 있는 기본 권리로 인식하였다. 일제강점기에는 조선인에게 제한적이며 동시에 차별적인 교육만 제공되었으며, 고등교육과 전문교육 기회 역시 극히 제한되어 있었다. 이에 따라 미군정은 교육 기회의 확대와 보통교육 정상화를 중요한 과제로 설정하였다. 학교 수업 재개와 학생 수용 확대가 추진되었으며, 보다 많은 학생들이 학교 교육을 받을 수 있도록 교육 행정 체계를 정비하려 하였다. 특히 초등 수준의 보통교육을 안정적으로 운영하는 것이 중요한 목표로 제시되었고, 이를 통해 해방 이후 사회 혼란 속에서도 국민 교육의 기반을 유지하고자 하였다. 이러한 흐름은 이후 한국 정부 수립 이후 실시된 의무교육 확대 정책과 국가 교육과정 체제 형성에도 영향을 미치게 되었다.

미군정기 교육정책의 중요한 특징 가운데 하나는 미국식 민주주의 교육철학과 경험 중심 교육사상의 도입이었다. 이전의 식민지 교육은 국가에 대한 복종과 암기 중심 교육을 강조하였으나, 미군정은 학생의 자율성과 경험을 중요하게 보는 미국식 교육철학을 소개하였다. 이에 따라 교육은 단순히 지식을 주입하는 것이 아니라 학생이 민주 사회의 시민으로 성장하도록 돕는 과정으로 이해되기 시작하였다. 학교 교육에서는 토론과 참여, 생활 경험을 중시하는 방향이 강조되었으며, 교육 목적 또한 국가 권력에 대한 충성이 아니라 민주 시민 양성과 개인의 성장에 초점을 맞추려는 변화가 나타났다. 이러한 경험 중심 교육사상은 이후 교수요목기와 제1차 교육과정 형성 과정에 직접적인 영향을 주었으며, 한국 교육과정이 미국식 교육이론을 수용하게 되는 중요한 계기가 되었다.

한편 미군정은 학교 운영 정상화와 교과과정 재편에도 적극적으로 나섰다. 광복 직후 학교 현장은 매우 열악한 상황에 놓여 있었는데, 교사 부족과 시설 부족, 교과서 부족, 교육 행정 체계의 혼란 등이 심각한 문제로 나타났다. 많은 일본인 교사들이 철수한 이후 교원 수급에 공백이 발생하였고, 사용할 수 있는 교과서 또한 대부분 일본식 교재였기 때문에 새로운 교육 내용을 반영하기 어려운 상황이었다. 이에 따라 군정청은 학교를 조속히 정상화하기 위해 교원 확보와 교재 정비, 교육 행정 조직 재편 등을 추진하였다. 특히 기존 일본식 교과서를 수정하거나 임시 교재를 제작하여 새로운 교육 방향을 반영하려 하였으며, 학생들에게 민주주의 가치와 민족의식을 교육하기 위한 내용들을 포함시키고자 하였다.



<그림 5. 중등학교 교과과정 결정(왼쪽) 및 교육의 조치(오른쪽) 자료 일부>¹⁹

1945년 발표된 「중등학교 교과과정 결정」은 이러한 변화의 흐름 속에서 등장한 중요한 정책 가운데 하나였다. 이를 통해 중등학교의 교과목과 수업 운영 방향이 새롭게 조정되었으며, 일본 중심 교육 내용을 줄이고 새로운 사회에 필요한 교과를 반영하려는 시도가 이루어졌다. 또한 미군정령 법령 제6호 「교육의 조치」는 학교 운영과 교육 행정의 기본 원칙을 제도적으로 정비하기 위한 조치였다. 이 법령은 해방 이후 혼란스러운 교육 상황 속에서 학교 운영 기준을 마련하고 새로운 교육체계를 안정적으로 운영하기 위한 기반 역할을 하였다. 특히 기존 식민지 교육체도를 단순히 유지하는 것이 아니라 새로운 국가 건설에 맞는 교육 질서를 형성하려 했다는 점에서 중요한 의미를 가진다.

정리하면, 해방 이후 미군정기의 교육과정은 식민지 교육체제를 벗어나 새로운 민주주의 국가를 세우기 위한 전환기의 교육개혁 과정이었다고 볼 수 있다. 이 시기 교육은 단순한 학교를 운영하는 차원을 넘어 새로운 국민을 형성하고 국가 정체성을 재구성하는

¹⁹ 국가교육과정정보센터, 「우리나라교육과정 → 원문 및 해설서 → 1차 이전 → 관련 자료」, 참고 검색일: 2026.5.2. <https://ncic.re.kr/inv/org/list.do>

핵심 수단으로 인식되었으며, 이후 교수요목기와 제1차 교육과정, 나아가 한국 국가 교육과정 체제 형성의 출발점이 되었다.

다음으로 제1차 교육과정은 1955년에 제정된 한국 최초의 국가 수준 교육과정으로, 해방 이후와 한국전쟁 직후의 혼란스러운 교육 체계를 정비하고 국가 차원의 통일된 교육 기준을 마련하기 위해 만들어졌다. 당시 한국은 1950년 6월 25일 이른바 한국 전쟁으로 인해 사회 전반이 큰 혼란을 겪고 있었으며, 따라서 학교 시설과 교육 환경 또한 매우 열악한 상황이었다. 이러한 시대적 배경 속에서 정부는 교육을 국가 재건의 중요한 기반으로 인식하였고, 전국 학교에서 공통된 기준 아래 체계적인 교육이 이루어질 수 있도록 교육과정을 새롭게 마련하였다. 제1차 교육과정은 국민학교·중학교·고등학교·사범학교의 교육 목표와 교과 편성, 시간 배당 등을 국가가 직접 규정한 최초의 공식적인 교육과정이라는 점에서 큰 의미를 가진다.

제1차 교육과정은 민주주의 교육 이념을 중심으로 구성되었다. 일제강점기의 교육은 국가에 대한 복종과 통제를 강조하는 성격이 강하였지만, 해방 이후 한국 정부는 미군정기를 거치며 자유민주주의 국가에 적합한 새로운 교육 체제를 구축하고자 하였다. 이에 따라 학생들이 학교생활 속에서 민주 시민으로 성장할 수 있도록 하는 데 교육의 목적을 두었다. 교육과정에서는 공동생활, 사회생활, 민주적 태도, 협동심 등을 중요하게 다루었으며, 당시 학생들이 단순히 지식을 배우는 것을 넘어 사회 구성원으로서 필요한 가치와 태도를 기를 수 있는 교육을 배울 수 있도록 하였다. 이러한 점은 당시 교육이 단순한 학문 중심 교육 즉, 내용 중심 교육이 아니라 국가의 새로운 이념과 사회 질서를 형성하고자 하는 역할까지 담당하고 있었음을 보여준다.

또한 제1차 교육과정은 생활 중심 교육과 실용주의 교육을 중요하게 여겼다. 당시 한국은 전쟁이 끝난 지 1년 정도 지난 상황이었기 때문에 경제적으로 매우 어려운 상황이었다. 따라서 교육 역시 국가 재건과 산업 발전에 필요한 인재를 양성하는 방향으로 운영되었다. 학교에서는 단순 암기식 교육보다 실제 생활에 도움이 되는 실무 중심의 교육 내용을 강조하였고, 학생들이 사회와 산업 현장에 적응할 수 있는 능력을 기르도록 교육과정을 진행하였다. 특히 농업·상업·공업과 관련된 실업 교육과 기술 교육이 중요하게 다루어졌으며, 나아가 중학교와 고등학교에서는 직업과 관련된 과목들이 편성되기도 하였다. 이는 교육이 단순히 대학 진학만을 목표로 하는 것이 아니라

국가 경제 발전과 직접 연결되어 있었음을 의미한다고 할 수 있다.

국민학교 교육과정²⁰에서는 읽기·쓰기·셈하기와 같은 기초교육을 매우 중요하게 다루었다. 당시에는 글을 알지 못해서 문맹률이 높고 기본적인 교육을 받지 못한 사람들이 많았기 때문에, 국가 차원에서 국민 전체의 기초 학력을 향상시키는 것이 중요한 과제였다. 이에 따라 국어와 산수 과목의 비중이 크게 설정되었으며, 학생들이 기본적인 학습 능력을 갖추도록 하는 데 중점을 두었다. 또한 동시에 사회생활, 자연, 음악, 미술, 체육, 실과 등의 과목도 함께 편성하여 학생들의 전인적 성장을 추구하였다. 특히 음악·미술·체육과 같은 예체능 교육도 일정한 비율로 운영되었다는 점은, 당시 교육이 단순 지식 전달만을 목적으로 하지 않음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 즉 학생들의 신체적·정서적·사회적 발달까지 함께 고려하는 전인교육의 성격을 가지고 있었다고 볼 수 있다.

중학교 교육과정에서는 국민학교보다 교과가 더욱 세분화되고 전문화되었다. 중학교는 학생들에게 보다 높은 수준의 일반 교육을 제공하는 동시에, 고등학교 진학을 위한 기능 및 직업 생활을 준비시키는 역할을 담당하였다. 이 시기에는 일반 중학교뿐만 아니라 실업계 중학교와 야간 중학교 등 다양한 형태의 학교가 운영되었으며, 학교의 특성과 학생들의 상황 등에 따라 교육 내용의 일부가 달라지기도 하였다. 또한 선택 과목의 개념이 일부 도입되어 학생의 진로나 학교의 성격에 따라 교과를 조정할 수 있도록 하였다. 이는 당시에도 획일적인 교육만이 아니라 학생들의 적성과 사회적 요구를 반영하려는 노력이 존재했음을 보여준다.

고등학교 교육과정에서는 학생들의 진로에 따른 계열화와 전문 교육이 더욱 강화되었다. 대학 진학을 위한 인문계와 취업을 위한 실업계 교육의 구분이 점차 뚜렷하게 구분되었으며, 학생들이 대학 진학을 준비하거나 산업 현장에 필요한 기술을 습득할 수 있도록 다양한 교과가 운영되었다. 특히 산업·농업·상업·기술 관련 과목들이 중요하게 다루어졌으며, 전문 교과와 선택 과목의 비중도 점차 증가하였다. 이러한 특징은 오늘날까지도 이어지고 있으며 고등학교의 계열 구분과 선택 중심 교육의 초기 형태로 볼 수 있다. 또한 음악·미술·체육 등 특정 과목에 지나치게 편중되지 않도록

²⁰ 1996년 3월 1일을 기점으로 공식적으로 국민학교가 초등학교로 명칭이 변경되었다. 본 고에서는 제 1차 교육과정 당시에 국민학교였기 때문에 국민학교라는 명칭으로 작성한다.

하여 균형 있는 교육을 실시하려 했다는 점도 당시 교육과정의 특징 가운데 하나였다.

사범학교 교육과정 역시 제1차 교육과정에서 매우 중요한 부분을 차지하였다. 사범학교는 당시 초등교육을 위한 교사를 양성하는 기관으로, 국가가 필요로 하는 교사를 체계적으로 육성하기 위해 운영되었다. 교육과정에서는 일반 교과만 아니라 교육 이론과 교육 실습 등을 포함하여 교사로서의 전문성과 자질을 기를 수 있도록 하였다. 이는 국가가 교육의 질을 높이기 위해 교사 양성 과정까지 국가 차원에서 체계적으로 관리하고자 했음을 보여주는 부분이다. 특히 해방 이후와 한국전쟁 직후에는 급격히 증가한 학생 수에 비해 교사의 수가 매우 부족한 상황이었기 때문에, 정부는 안정적인 교육 운영을 위해 교사 양성을 매우 중요하게 여겼다. 이전 교수요목기 당시에도 교육 현장에서는 전문 교사의 부족 문제가 지속적으로 나타났는데, 이러한 상황을 고려한다면 제1차 교육과정에서 사범학교 교육을 강화한 것은 당시 국가적 상황 속에서 충분히 이해할 수 있는 부분이라 할 수 있다. 즉 단순히 교사를 많이 양성하는 것에 그치지 않고, 민주주의 국가에 적합한 교육 이념과 전문성을 갖춘 교사를 길러내어 국가 재건과 국민 교육의 기반을 마련하고자 하였던 것이다.

또한 제1차 교육과정은 국가가 교육 내용을 강하게 주도하고 통일적으로 운영하였다는 특징도 가지고 있다. 당시 정부는 전국 학교에서 동일한 기준에 따라 교육이 이루어지도록 교과 편성과 수업 시간까지 세부적으로 규정하였다. 이는 전쟁 이후 국가 체제를 안정시키고 국민 통합을 이루기 위한 목적과도 연결된다. 또한 교육을 통해 국민의 의식을 형성하고 국가 발전에 필요한 인재를 양성하려는 의도가 강하게 반영되어 있었다.

결과적으로 제1차 교육과정은 한국 현대 교육의 출발점이라고 할 수 있다. 이 교육과정은 민주 시민 양성, 생활 중심 교육, 실용주의 교육, 전인교육 등을 강조하면서 이후 한국 교육과정의 기본 방향을 마련하였다. 오늘날의 학교 즉, 초등학교·중학교·고등학교 교육과정의 기본 구조와 국가 중심 교육 체제 역시 제1차 교육과정의 영향을 바탕으로 발전해 온 것이다. 따라서 제1차 교육과정은 단순한 교과 편성 기준을 넘어, 전후 한국 사회의 재건과 국가 발전을 위한 교육의 역할을 보여주는 중요한 역사적 자료라고 할 수 있다.

나. 산업화 시기의 교육과정²¹

제2차 교육과정(1963)과 제3차 교육과정(1973)은 한국의 경제 개발 정책과 긴밀하게 연결되어 추진된 교육과정으로, 국가 재건과 산업화 과정 속에서 필요한 인력을 양성하는 데 중요한 목적을 두고 있었다. 특히 당시 정부가 추진한 경제개발 5개년 계획²²과 함께 교육은 단순한 지식 전달의 역할을 넘어 국가 발전을 위한 핵심 수단으로 인식되었으며, 산업 현장과 사회가 요구하는 인재를 체계적으로 길러내는 방향으로 운영되었다. 제2차 교육과정에서는 생활 중심·경험 중심 교육을 강조하며 생산성과 실용성을 중요하게 다루었고, 과학기술 교육과 실업·기술 교육을 강화하여 산업화 사회에 필요한 기술 인력을 양성하고자 하였다. 이어 제3차 교육과정에서는 이러한 경향이 더욱 강화되어 학문중심 교육과정이 본격적으로 도입되었으며, 학문의 기본 구조를 이해하고 탐구 능력을 기르는 교육이 중요하게 강조되었다. 또한 국민교육헌장의 이념을 바탕으로 국가관과 공동체 의식을 함양하고, 국가 발전에 기여할 수 있는 국민을 육성하는 데 큰 의미를 두었다. 이 시기에는 실업계 고등학교 확대와 과학·기술 교육 강화가 활발하게 이루어졌으며, 지역 간 교육 격차를 줄이기 위해 시도별 교육 기회를 확대하려는 정책도 함께 추진되었다. 결과적으로 제2차와 제3차 교육과정은 한국이 산업화와 경제 성장을 이루어 가는 과정 속에서 교육을 국가 발전의 중요한 도구로 활용하였음을 보여주는 사례라고 할 수 있다.

먼저, 제2차 교육과정은 1963년에 공포된 교육과정으로, 제1차 교육과정의 문제점을 보완하고 변화하는 사회 현실에 맞는 새로운 교육 체계를 마련하기 위해 개정된 국가 수준의 교육과정이다.

²¹ 국가교육과정정보센터, 「우리나라교육과정 → 원문 및 해설서 → 2차 시기 및 3차 시기 → 초·중·고등학교 총론」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://ncic.re.kr/inv/org/list.do>

²² 한국민족문화대백과사전, 「경제개발계획」, 참고, 검색일: 2026.05.02, <https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0002782> 국가가 국민 경제를 이끌어가기 위해 5년 정도의 일정 기간을 단위로 하여 짠 계획을 의미한다. “1953년 3월에 발표되었던 국제연합한국부흥단(UNKRA)의 ‘한국경제재건계획(네이산보고서)’이 있었으나, 원조정책의 일환으로 작성된 건의보고서로서 공식적으로 채택되지는 않았으며, 1959년 3월 부흥부 산하에 있던 산업개발위원회에서 작성된 경제개발3개년계획안(1960~1962)이 정부가 마련한 경제개발계획의 시초이다. 그 뒤 제2공화국에서는 이 계획안을 토대로 경제개발 5개년계획(1961~1965)을 작성하였으나 여건의 변화로 말미암아 실시되지 못하였다. 이러한 과정을 거쳐 1962년부터 본격적인 경제개발계획이 실시되어 오고 있다.”

당시 한국은 한국전쟁 이후의 복구 단계를 지나 경제 개발과 산업화가 본격적으로 추진되던 시기였으며, 사회 전반에서 국가의 재건과 근·현대화를 위한 인재 양성이 중요한 과제로 등장하고 있었다. 이에 정부는 기존 교육과정이 지나치게 지식 주입 중심이며 실제 생활과 동떨어져 있다는 문제점을 확인하고 보다 현실적이며 생활 중심적인 교육을 실시하고자 하였다. 또한 기존 교육과정이 한국 사회의 특수성 그리고 자주성을 충분히 반영하지 못했다는 문제의식을 중심으로 한국의 역사와 현실에 적합한 교육 목표를 새롭게 설정하고자 하였다.

제2차 교육과정은 특히 자주성, 생산성, 유용성을 핵심 방향으로 강조하였다. 먼저 자주성의 측면에서는 단순하고 보편적인 민주 시민을 기르는 것이 아니라, 한국의 역사와 전통을 이해하고 국가 발전에 필요한 책임감과 사명감을 가진 국민을 양성하는 데 목적을 두었다. 교육은 한국 고유의 문화와 전통을 계승하면서도 국가와 사회가 요구하는 문제를 해결할 수 있는 역동적인 인간을 기르는 데 활용되어야 한다고 보았다. 또한 민주주의 이념과 반공 의식을 강조하면서 사회적으로 책임 있는 행동을 실천할 수 있는 인간 형성을 중요하게 다루었다. 생산성과 유용성 역시 제2차 교육과정의 중요한 특징이다. 당시 정부는 경제 재건과 산업 발전을 위해 생산 능력을 갖춘 인재가 필요하다고 보았으며, 교육이 실제 생활과 국가 경제 발전에 직접 도움이 되어야 한다고 보았다. 이에 학생들이 만들고, 생산하고, 활용하는 능력을 길러 생활에 적용할 수 있도록 하는 것에 초점을 맞추며 과학 기술 교육과 실업 및 직업 교육의 강화가 강조되었다. 이는 당시 산업화와 경제 개발 정책이 교육과정에 직접 반영된 결과라고 볼 수 있다. 또한 제2차 교육과정은 학년별 목표와 내용 체계를 보다 조직적으로 정리하였다. 또한 교과 중심의 획일적인 운영이 아닌 학생의 경험과 활동을 중시하는 방향으로 개선하고자 하였다.

제2차 교육과정에서 국민학교 교육은 학생들에게 국민으로서 필요한 기초 교육 및 기본 생활 능력을 길러 주는 데 목적을 두고 있다. 당시 한국은 전쟁 이후 국가 재건과 사회 안정이 중요한 과제였기 때문에, 교육 역시 국민 전체의 생활 수준과 의식을 향상시키는 방향으로 운영되었다. 이에 따라 국민학교 교육은 단순히 지식을 전달하는 데 그치지 않고 학생들이 일상생활 속에서 필요한 태도와 습관, 공동체 의식을 형성할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. 특히 생활 중심 교육이 강조되었는데, 이는 학생들이 실제 생활 경험을 바탕으로 배우고 익힌 내용을 현실

속에서 활용할 수 있도록 하기 위한 것이었다. 교과 내용 또한 학생들의 주변 생활과 밀접하게 연결되도록 구성되었으며, 학교는 학생들이 사회생활에 필요한 기본적인 능력을 기르는 중요한 공간으로 인식되었다.

중학교 교육과정에서는 국민학교에서 배운 기초 교육을 바탕으로 보다 폭넓고 체계적인 일반 교육을 실시하는 데 중점을 두었다. 제2차 교육과정은 중학교를 단순한 상급학교 진학 준비 단계로만 보지 않고, 모든 학생들이 공통적으로 받아야 하는 보통 교육의 단계로 인식하였다. 따라서 학생들에게 특정 분야의 전문 지식을 가르치기보다는 사회생활에 필요한 기본 교양과 사고력을 기르는 것을 중요하게 여겼다. 이에 따라 선택 과목의 비중을 줄이고 공통 필수 교과 중심으로 교육과정을 운영하였으며, 학생들이 균형 있는 일반 교육을 받을 수 있도록 하였다.

고등학교 교육과정에서는 학생들의 적성과 진로를 고려한 보다 전문적이고 다양한 교육이 강조되었다. 제2차 교육과정은 고등학교 단계에서 학생들이 자신의 능력과 진로에 맞는 과목을 선택하여 배울 수 있도록 단위제를 도입하였다. 이는 학생 중심의 융통성 있는 교육을 실시하려는 시도였으며, 학생 개인의 적성과 관심을 존중하려는 변화라고 볼 수 있다. 학생들은 공통 필수 과목 외에도 자신의 진로와 관련된 과목을 선택하여 학습할 수 있었으며, 이를 통해 보다 전문적이고 실제적인 교육을 받을 수 있도록 하였다. 또한 당시 한국은 앞서 살펴본 바와 같이 경제 개발과 산업화 등을 국가적 목표로 삼고 적극 추진하고 있었기 때문에, 고등학교 교육 역시 국가 경제 발전에 필요한 기술 인력을 양성하는 방향으로 운영되었다. 이에 따라 실업·가정 교육을 체계화하고 농업·공업·상업·기술 교육 등을 강화하여 학생들이 산업 사회에서 실제로 활용할 수 있는 능력을 기르도록 하였다. 특히 실업계 교육에서는 단순 이론 교육보다 실습과 기능 교육을 중요하게 생각하였으며, 학생들이 졸업 후 바로 산업 현장과 사회생활에 적응할 수 있도록 현실적인 교육 내용을 제공하고자 하였다. 또한 과학 기술 교육의 비중도 확대되어 산업화 및 미래 사회에 필요한 과학적 사고력과 기술 활용 능력을 기르는 데 큰 의미를 두었다. 고등학교 교육에서는 민주 시민 교육 역시 중요한 목표 가운데 하나였다. 학생들이 사회 문제를 올바르게 이해하고 국가와 사회에 대한 책임감을 가진 국민으로 성장할 수 있도록 사회과와 도덕 교육을 강화하였으며, 학교생활 속에서 민주적인 절차와 협동 정신을 경험하도록 하였다. 학생 자치 활동과

특별활동 등을 통해 공동체 생활의 중요성을 배우게 하였으며, 산업화 과정 속에서 요구되는 근면성과 책임감, 협동 정신을 기르도록 하였다.

정리하면 제2차 교육과정은 한국이 산업화 및 근·현대화를 추진하던 시기의 시대적 요구를 반영한 교육과정이라 할 수 있다. 이 교육과정에서는 자주성과 민주주의 의식을 바탕으로 하면서도 생산성과 실용성을 강조하였고, 학생들이 실제 생활 속에서 활용할 수 있는 지식과 기능을 익히도록 하는 데 중점을 두었다. 제2차 교육과정은 한국 현대 교육이 단순한 기초교육 단계를 넘어 국가 발전과 산업 사회에 필요한 인간을 양성하는 방향으로 변화해 가는 모습을 잘 보여주는 중요한 교육과정이라고 할 수 있다.

다음으로 1973년 제3차 교육과정은 당시 한국 사회가 산업화와 국가 주도의 근·현대화를 강력하게 추진하던 시기에 등장한 교육과정으로, 사실 제 2차 교육과정과 유사한 양상을 보인다.²³ 이 시기의 교육은 단순한 지식 전달을 넘어 국가 발전에 필요한 인간을 양성하고 국민 통합을 이루는 데 중요한 목적을 두었다. 특히 박정희 전 대통령의 정권의 일명 10월 유신²⁴ 체제 아래에서 교육은 국가 이념을 구현하는 핵심적인 수단으로 사용되기도 하였다. 특히 당시 “국민교육헌장”²⁵의 정신이 교육과정 전반에 깊게 반영되었다. 제3차 교육과정은 국민학교에서부터

²³ 제 2차 교육과정과 3차 교육과정만이 아니라 같은 시기에 함께 논의될 수 있는 교육과정은 결과적으로 비슷한 양상을 보일 수밖에 없음을 밝히는 바이다.

²⁴ 한국민족문화대백과사전, 「10월유신」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0032425> “시월유신은 1972년 10월 17일 박정희 정권의 장기 집권과 지배체제 강화를 위하여 단행한 초헌법적인 비상조치이다. 유신쿠데타라고도 한다. 박정희 대통령은 안보위기 및 남북대화를 빌미로 장기집권을 위한 ‘10·17비상조치’를 단행했다. 국회 해산과 정치활동 중지 등 헌법 일부 조항의 효력 정지, 비상국무회의가 효력이 정지된 일부 헌법기능 수행, 비상국무회의의 헌법개정과 국민투표, 개정 헌법에 따른 헌법질서 성립 등이 그 내용이다. 개헌 후 통일주체국민회의에서 박정희가 대통령으로 당선되면서 유신체제라 불리는 권위주의 체제가 수립되어 1979년까지 지속됐다.”

²⁵ 한국민족문화대백과사전, 「국민교육헌장」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0006288> 국민교육헌장은 1968년 12월 5일 대한민국 교육의 지표를 담아 대통령령에 의해 반포된 헌장이다. 민족적 정체성과 근대화에 부합하는 윤리와 가치관의 형성을 기본 원리로 삼아 구성되어 있다. 학교 교육 및 사회교육의 목적과 내용, 방법을 민족주의와 근대화 전략에 따라 재편성하는데 큰 영향을 발휘했으나 전문 암송 및 의식에서의 낭독 의무화에 대한 문제 제기 그리고 유신체제의 정당화에 활용되는 등 정치적으로 오용되고 있다는 비판도 제기되었다. 1980년대 이후 점차 영향력이 약화되었고, 1994년 문민정부 하에서 사실상 폐지되었다.

중학교, 고등학교 인문계와 실업계에 이르기까지 체계적으로 연결되었으며, 학생들에게 민족 주체 의식, 반공 민주 정신, 국가관, 근면성과 협동성 등을 강조하였다. 또한 산업화 및 근·현대화 필요한 기술 교육과 실용 교육을 강화함으로써 국가 경제 성장에 기여할 수 있는 인간 양성을 목표로 삼았다. 이러한 기본 방향은 국민학교, 중학교, 인문계 고등학교, 실업계 고등학교 교육과정 전체에 공통적으로 적용되었다.

제3차 교육과정의 국민학교 교육은 학생의 기초 생활 능력과 국민으로서의 기본 자질을 기르는 데 초점을 두었다. 국민학교는 모든 교육의 출발점으로서 학생들의 기본 생활 습관, 도덕성, 기초 학습 능력, 애국심을 형성하는 기관으로 인식되었다. 특히 1968년에 반포된 국민교육헌장의 이념을 토대로 하여 민족 중흥의 역사적 사명을 이해하고 국가 발전에 기여할 수 있는 국민을 양성하려 하였다. 국민학교 교육에서는 생활 중심 교육과 경험 중심 교육이 강조되었다. 학생들이 단순히 지식을 외우는 것이 아니라 실제 생활 속에서 적용할 수 있는 능력을 기르도록 하였으며, 읽기·쓰기·셈하기와 같은 기초 기능을 중시하였다. 당시 교과목 과정에서는 반공 교육과 애국 교육이 강하게 이루어졌으며, 학생들이 국가의 발전과 자신의 발전이 연결되어 있음을 이해하도록 지도하였다. 국민학교의 특별활동 역시 매우 중요한 요소였다. 학급 활동, 학교 행사, 클럽 활동 등을 통해 학생들의 협동성과 공동체 의식을 강화하려 하였다. 이러한 활동은 단순한 여가 활동이 아니라 민주 시민으로 성장하기 위한 훈련 과정으로 이해되었다.

제3차 교육과정의 중학교 교육은 학생들의 신체적·정서적 성장과 사회적 관계 형성이 본격적으로 이루어지는 시기라는 점을 고려하여, 올바른 가치관과 공동체 의식을 형성하고 논리적 사고력과 자율적 판단 능력을 기를 수 있도록 구성되었다. 교육과정에서는 중학교의 독자성을 인정하면서도 국민학교와의 연계성을 강화하고자 노력하였다. 중학교 교육의 가장 큰 특징은 국가 발전과 민주적 가치 교육의 강조라 할 수 있다. 교육과정 총론에서는 자아 실현, 국가 발전, 민주적 가치의 강조를 일반 목표로 제시하였으며 이를 통해 학생들이 성실성과 탐구심, 창의력을 갖추고 국가 발전에 적극 참여하는 국민으로 성장하게 하려는 의도가 강하게 드러났다. 또한 인간 존엄성과 자유, 책임, 질서 의식, 협동 정신 등을 강조하며 민주 사회의 구성원으로 필요한 태도를 기르게 하였다. 교과 편제는 도덕, 국어, 국사,

사회, 수학, 과학, 체육, 음악, 미술, 한문, 외국어, 실업·가정 등으로 구성되었다. 또한 교과 간의 연계와 지역 사회와의 협력을 강조하여 학교 교육이 실제 사회와 연결되도록 하였다. 결과적으로 중학교 교육과정은 학생들을 고등학교와 사회생활로 연결하는 중요한 단계로 기능하였다.

인문계 고등학교 교육과정은 중학교 교육의 성과를 발전시키면서도 보다 높은 수준의 교양 교육과 진로 선택 교육을 제공하는 데 목적을 두었다. 특히 이 시기가 학생들의 가치관이 확립되는 시기라는 점을 강조하며, 지성과 덕성, 풍부한 정서를 균형 있게 갖춘 인간 양성을 지향하였다. 인문계 고등학교는 필수 교과와 과정별 선택 교과를 중심으로 운영되었다. 학생들은 2학년부터 인문 과정, 자연 과정, 직업 과정으로 나누어 학습하게 되었으며, 이는 학생들의 적성과 진로를 고려한 교육을 실현하려는 시도였다. 또한 외국어 과정, 예능 과정, 체육 과정 등도 설치할 수 있도록 하여 교육의 다양화를 추구하였다. 교과 구성은 국민윤리, 국어, 국사, 사회, 수학, 과학, 체육, 교련, 음악, 미술, 한문, 외국어, 실업·가정 등으로 이루어졌다. 이 가운데 국민윤리는 국가관과 반공 민주 정신을 강화하는 핵심 과목이었다. 학생들에게 민족 중흥의 사명감과 국가 발전 의식을 심어 주고, 공산주의에 대한 비판적 인식을 갖게 하려 하였다. 이에 인문계 고등학교 교육과정은 대학 진학 준비와 교양 교육, 국가관 교육을 동시에 수행하는 체계로 운영되었으며 동시에 학생들은 학문적 능력만이 아니라 국가 발전에 기여할 수 있는 국민으로 성장하도록 교육받았다.

실업계 고등학교 교육과정은 제3차 교육과정의 산업화 지향성을 가장 직접적으로 보여 주는 분야였다. 실업계 고등학교는 “보통 교육과 함께 실업에 관한 기초적 전문 교육을 실시하여 기술자와 기능인을 양성한다”는 목표를 가지고 있었다. 즉 산업 현장에서 즉시 활용할 수 있는 실무 능력과 기술을 갖춘 인력을 양성하는 것이 핵심 목적이었다. 실업계 고등학교는 공업계, 농업계, 상업계, 수산해양계 등 다양한 계열로 나누어 운영되었다. 학생들은 보통 교과와 전문 교과를 함께 이수하였으며, 총 이수 단위 중 상당 부분이 전문 과목에 배정되었다. 전문 과목은 실제 산업 현장과 밀접하게 연결되도록 구성되었고, 실험·실습 교육을 매우 중시하였다. 특히 전문 과목의 절반 이상이 실습으로 운영하도록 규정하여 학생들이 실질적인 기술을 습득하도록 하였다. 실업계 교육에서 중요한 특징 중 하나는 산업 사회에

적응할 수 있는 태도 교육이었다. 학생들에게 근로 정신과 협동심, 성실성, 책임감을 강조하였으며, 노동을 국가 발전의 핵심 요소로 이해하게 하였다. 또한 현장 실습을 적극적으로 활용하여 학교 교육과 산업 현장의 연결을 강화하였다. 학교는 지역 사회의 산업 구조와 특성을 반영하여 교육과정을 운영할 수 있었으며, 필요에 따라 세분화된 전공 과정을 설치할 수도 있었다. 실업계 교육에서도 반공 민주 교육과 국민윤리 교육은 매우 중요하게 다루어졌다. 따라서 실업계 고등학교는 단순히 기술 교육 기관이 아니라 국가 경제 성장에 필요한 산업 인력을 양성하는 핵심 기관으로 기능하였다. 따라서 교육과정 전반이 산업화와 경제 개발 정책과 긴밀하게 연결되어 있었다.

정리하면 제3차 교육과정은 1970년대 산업화와 유신 체제의 영향을 강하게 반영한 교육과정이었다. 당시 교육은 국가 발전과 근대화를 실현하기 위한 핵심 수단으로 활용되었으며, 국민교육헌장의 이념 아래 민족 주체 의식과 국가관, 반공 민주 정신, 근면성과 협동 정신 등을 강조하였다. 제3차 교육과정은 학교급별 역할을 구분하면서도 국가 발전이라는 공통 목표 아래 체계적으로 연결되어 있었다. 국가주의와 반공 이념이 강하게 반영되면서 교육의 자율성과 다양성이 제한되기도 했지만 그럼에도 불구하고 제3차 교육과정은 산업화 시기 인재 양성과 교육 체계 정비에 큰 영향을 미친 교육과정이라 할 수 있다.

다. 민주화 시기의 교육과정²⁶

제4차·제5차·제6차 교육과정은 민주화²⁷ 이전의 국가 중심 및 획일적 교육체제가 아닌 인간 중심·학생 중심 교육으로 전환되어 가는 흐름을 보여 준다. 제4차 교육과정에서는 교육의 인간화와 전인교육을 강조하며 주입식 교육을 완화하고자 하였고, 제5차 교육과정에서는 민주화 분위기 속에서 학생의 개성과

²⁶ 국가교육과정정보센터, 「우리나라교육과정 → 원문 및 해설서 → 4차 시기 및 5차 시기 및 6차 시기 → 초·중·고등학교 총론」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://ncic.re.kr/inv/org/list.do>

²⁷ 한국민족문화대백과사전, 「민주화」, 참고, 검색일: 2026.05.02. <https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0068056>

민주화는 정치, 경제, 문화를 포함한 사회 전 영역에서 자유와 평등을 포괄한 민주주의의 원리들이 확산되고 심화되는 과정을 가리키는 사회학 용어이다. 한국사회의 민주화 과정에서 선구적 전환점을 제공한 것은 1960년 4월 혁명과 1980년 5·18 광주 민주화 운동이며, 결정적인 전환점을 이룬 것은 1987년 6월 항쟁이다.

자율성, 교육 내용의 다양화를 보다 적극적으로 반영하였다. 이어 제6차 교육과정에서는 지방화·분권화 흐름에 따라 시·도 교육청과 학교의 자율성을 확대하며 학교 중심 교육과정 운영을 강화하였다는 특징이 있다.

먼저 제4차 교육과정은 1981년에 고시되어 시행된 교육과정으로, 당시의 사회적 분위기와 국가 정책 방향을 반영하여 개정되었다. 그 당시 사회는 산업화가 더욱 고도화되는 한편 민주·복지·정의 사회 구현이 중요한 국가적 과제로 제시되고 있었으며, 교육 역시 이러한 시대적 요구에 대응하는 방향으로 변화하였다. 이에 따라 제4차 교육과정은 이전 시기의 국가 중심 교육 기조를 일정 부분 유지하면서도 인간 중심 교육과 전인교육을 보다 강화하였다는 특징을 가진다. 특히 학생들의 개성과 적성, 창의성과 자율성을 존중하는 방향이 강조되었으며, 이해와 탐구 중심 학습을 확대하려 하였다. 제4차 교육과정은 건전한 심신의 육성, 지력과 기술의 배양, 도덕적 인격 형성, 민족 공동체 의식 함양을 핵심 방향으로 제시하였다. 이를 통해 건강한 신체와 풍부한 정서를 지닌 인간, 문제 해결력 및 탐구 능력을 갖춘 인간, 자율성과 책임감을 실천하는 인간, 공동체 의식과 국가관을 가진 인간을 기르도록 하였다. 또한 학교 교육은 학생들의 생활 경험과 발달 단계를 고려하여 운영되어야 하며, 학생 스스로 탐구하고 판단할 수 있는 능력을 길러야 한다고 강조하였다.

제 4차 교육과정에서 국민학교는 학습과 일상생활에 필요한 기본 능력을 기르고 바른 생활 태도를 형성하여 학생들의 전인적 성장의 기초를 마련하는 데 목적을 두었다. 제4차 교육과정에서는 학생 개개인의 성장과 발달, 생활 경험을 고려한 인간 중심 교육을 강조하였다. 이에 따라 학생들이 건강한 신체와 풍부한 정서를 바탕으로 조화롭게 성장할 수 있도록 하였으며, 기본적인 생활 습관과 예절, 질서 의식과 공동체 의식을 함께 기르도록 하였다. 또한 단순한 지식 암기보다는 일상생활 속 경험과 연결된 학습을 중요하게 보았으며, 학생들이 주변 자연과 사회를 스스로 관찰하고 탐구하며 사고할 수 있는 기초 능력을 기르도록 하였다. 이와 함께 아름다움을 느끼고 표현하는 능력, 자립적인 생활 태도와 근검 절약의 자세 역시 중요한 교육 목표로 제시되었다. 한편 어린이회 활동과 클럽 활동, 학교 행사 등 다양한 특별활동을 통해 학생들의 자율성과 협동심, 사회성을 기르도록 하였으며, 공동체 속에서 더불어 살아가는 민주적 생활 태도를 익히도록 하였다.

제 4차 교육과정에서 중학교는 국민학교 교육의 기초 위에서 학생들의 건전한 심신 발달과 자율적 판단 능력, 진로 탐색 능력을 기르는 데 목적을 두었다. 특히 제4차 교육과정에서는 이전 시기의 국가 중심 및 주입식 교육 방식에 대한 변화를 중심으로 학생 중심 교육과 전인교육을 보다 강화하였으며, 학생 개개인의 개성과 적성, 발달 특성을 고려한 교육을 강조하였다. 국민학교 교육이 기본 생활 습관과 기초 능력 형성에 중점을 두었다면, 중학교 교육은 학생들이 자신의 삶과 사회를 보다 폭넓게 이해하고, 스스로 사고하며 판단할 수 있는 능력을 기르는 단계로 이해되었다는 점에서 차이가 있다. 또한 중학교 교육과정은 학생들의 신체적·정서적 변화가 활발하게 이루어지는 시기라는 점을 고려하여 건강한 생활 태도와 풍부한 정서 함양을 중요하게 다루었다. 학생들이 건전한 취미 생활과 여가 활동을 통해 균형 잡힌 생활 태도를 형성하도록 하였으며, 강인한 체력과 의지력을 기르는 것도 중요한 교육 목표로 제시되었다. 이는 학생들의 생활 전반과 인격 형성을 함께 고려하려는 인간 중심 교육의 흐름을 보여 준다. 더불어 단순한 지식 전달보다 사고력과 문제 해결 능력, 자율적 실천 능력을 중요하게 보았다. 학생들이 자연과 사회 현상을 이해하고 과학적으로 사고할 수 있도록 하였으며, 생활 속 여러 문제를 스스로 판단하고 합리적으로 해결할 수 있는 능력을 기르도록 하였다. 또한 자신의 행동 결과에 책임지는 태도를 강조함으로써 자율성과 책임감을 함께 함양하고자 하였다. 이는 탐구 활동과 자기 주도적 학습을 확대하려는 당시 교육 개혁의 흐름을 반영한 것이었다. 한편 민주 시민으로서의 자질과 공동체 의식 함양 역시 중요한 목표로 제시되었다. 학생들이 민주적 생활 원리와 사회 질서를 이해하고 이를 자율적으로 실천할 수 있도록 하였으며, 우리 문화와 전통에 대한 이해를 바탕으로 공동체 의식과 국가관을 형성하도록 하였다. 또한 학생회 활동과 클럽 활동, 학교 행사 등 다양한 특별활동을 통해 협동심과 사회성, 책임감을 기르도록 하였으며, 공동체 속에서 더불어 살아가는 민주적 생활 태도를 익히도록 하였다.

제4차 교육과정의 인문계 고등학교는 학생들이 사회 구성원으로서 필요한 자질과 가치관을 형성하고, 자신의 진로를 스스로 개척할 수 있는 능력을 기르는 데 목적을 두었다. 특히 고등학생 시기를 가치관이 형성·확립되는 중요한 단계로 보아, 지성과 덕성의 균형 있는 성장을 강조하였다. 인문계 고등학교 교육에서는 학생들의 자율성과 선택권 확대가 중요한 특징으로

나타났다. 학생들이 자신의 적성과 진로에 따라 다양한 과정을 선택할 수 있도록 하였으며, 학교 역시 학생 중심의 교육 운영을 확대하려 하였다. 이는 학생 개개인의 능력과 흥미를 존중하려는 시도라 할 수 있다. 또한 전인교육의 중요성이 크게 강조되었다. 학생들이 강한 체력과 풍부한 정서, 올바른 가치관을 바탕으로 균형 잡힌 인간으로 성장하도록 하는 데 교육의 중점을 두었다. 특히 인간 존중, 자율성과 책임감, 협동 정신과 봉사 정신 등을 강조하며 민주 사회의 구성원으로서 필요한 태도를 기르도록 하였다. 탐구력과 문제 해결 능력 역시 중요한 교육 목표였다. 학생들이 자연과 사회 현상을 탐구하고 다양한 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 능력을 갖추도록 하였으며, 이해와 적용 중심의 학습을 강화하였다. 또한 학교 교육은 학생들의 진로 선택과 평생교육의 기초 형성을 지원하는 방향으로 운영되었다. 한편 당시 시대적 상황을 반영하여 공동체 의식과 국가관 교육도 계속해서 강조되었다. 학생들에게 국가 발전 참여 의식과 평화 통일 의지를 기르게 하고, 사회 질서와 공동체 가치를 존중하는 태도를 형성하도록 하였다.

제4차 교육과정의 실업계 고등학교는 산업 사회에 필요한 전문 기술 인력과 기능 인력을 양성하는 데 중점을 두었다. 특히 산업 구조의 변화와 경제 성장에 대응할 수 있는 실무 능력과 직업 의식을 갖춘 인간 양성을 목표로 하였다. 실업계 교육에서는 전문성과 실용성이 강조되었다. 학생들이 실제 산업 현장에서 활용할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 실험·실습 중심 교육을 강화하였으며, 이론과 실체가 분리되지 않도록 현장 경험을 중요하게 다루었다. 또한 학교 교육과 산업 현장의 연계를 강화하여 변화하는 산업 사회에 적응할 수 있는 능력을 기르도록 하였다. 또한 학생들의 적성과 진로를 고려한 다양한 교육 운영이 이루어졌다. 학교는 지역 사회와 산업 구조의 특성을 반영하여 교육 활동을 운영할 수 있었으며, 학생들의 희망과 능력을 고려한 진로 지도를 강화하였다. 이를 통해 단순 기능 인력 양성을 넘어 변화하는 산업 사회에 적응할 수 있는 전문 인력을 기르고자 하였다. 실업계 고등학교에서도 전인교육과 공동체 교육은 중요한 요소였다. 학생들에게 근로 정신과 책임감, 협동심, 준법 정신 등을 강조하였으며, 민주 사회의 구성원으로서 필요한 태도를 기르도록 하였다. 또한 국가 발전과 산업 발전에 기여하는 국민으로 성장하도록 하는 데 교육의 목적을 두었다. 이와 함께 학생들의 취미와 특기 계발, 자율적 활동 확대도 강조되었다. 학교는

학생들이 자신의 능력과 소질을 발견하고 발전시킬 수 있도록 다양한 활동 기회를 제공하도록 하였으며, 보다 인간적인 교육 환경을 조성하고자 하였다.

정리하면, 제4차 교육과정은 산업화 시기의 국가 중심 교육에서 점차 인간 중심 교육으로 전환되어 가는 과정을 보여주는 교육과정이었다. 이전 시기의 국가 발전 중심 교육 기조를 유지하면서도 학생의 개성과 적성, 자율성과 창의성을 보다 중요하게 다루었다. 특히 민주·복지·정의 사회 구현이라는 시대적 목표 아래 전인교육과 탐구 중심 학습, 진로 교육 강화 등을 강조하였다. 제4차 교육과정은 학교급별 특성을 고려하면서도 전반적으로 인간 중심 교육과 탐구 활동, 공동체 의식 함양이라는 공통된 방향 속에서 운영되었다. 또한 학생의 선택권 확대와 학교 운영의 자율성을 일부 강화하려는 시도와 더불어 이해와 적용, 문제 해결 중심 학습을 강조하였다는 점에서도 의의를 가진다. 따라서 제4차 교육과정은 산업화 이후 변화하는 사회 속에서 인간화 교육과 학생 중심 교육을 확대하려 했던 중요한 교육과정으로 평가할 수 있다.

다음으로 제5차 교육과정은 1987년 고시되어 시행된 교육과정으로, 민주화 이후 변화하는 사회 분위기와 교육적 요구를 반영하여 학생 중심 교육과 자율성 확대를 보다 적극적으로 강조한 교육과정이다. 이전 시기의 인간 중심·전인교육 흐름을 이어받으면서도 학생의 개성과 적성, 창의성을 존중하고 학교 교육의 다양성과 유연성을 확대하려 하였다는 점에서 의미를 지닌다. 특히 교육을 단순한 지식 전달 과정이 아니라 학생의 전인적 성장과 자기 실현을 돕는 과정으로 이해하였으며, 자율성과 책임감을 바탕으로 민주 사회에 참여할 수 있는 인간 형성을 중요한 목표로 제시하였다. 또한 학교 교육은 학생들의 발달 단계와 지역 사회의 특성, 학교의 실정을 고려하여 운영되어야 한다고 보았으며, 탐구 활동과 자기주도적 학습, 진로 탐색 능력 등을 중요하게 다루었다. 이는 산업화 시기의 국가 중심·획일적 교육 체제에서 점차 학생의 개성과 선택을 존중하는 방향으로 변화하고 있었음을 보여 준다.

제5차 국민학교 교육과정은 학생들의 기초 생활 능력과 바른 생활 태도를 형성하면서도, 창의성과 자율성을 기르는 기초 교육 단계로서의 역할을 강조하였다. 국민학교 교육은 학생 개개인의 성장과 발달을 고려한 전인교육을 중심으로 운영되었으며, 건강한 신체와 풍부한 정서, 기본적인 학습 능력과 생활 습관을 균형 있게

기르는 데 목적을 두었다. 특히 일상생활과 연계된 경험 중심 학습을 강조하여 학생들이 생활 속에서 스스로 탐구하고 표현하는 활동을 확대하려 하였다. 또한 민주 사회의 구성원으로 성장하기 위한 기본적인 공동체 의식과 질서 의식, 협동 정신 등을 생활 속에서 자연스럽게 익히도록 하였으며, 자율적인 참여 태도와 책임감을 기르는 데도 중점을 두었다. 이전 시기보다 학생의 흥미와 개성을 고려한 교육 활동이 보다 중요하게 다루어졌으며, 학교생활 전반을 통해 창의적이고 능동적인 태도를 형성하도록 한 것이 특징이었다.

제5차 중학교 교육과정은 국민학교 교육의 기초 위에서 학생들의 자율적 판단 능력과 민주 시민 의식, 진로 탐색 능력을 본격적으로 기르는 단계로 이해되었다. 특히 중학생 시기의 신체적·정서적 변화와 개성 발달을 고려하여 학생 중심의 교육 운영을 강조하였으며, 학생들이 자신의 삶과 진로를 스스로 탐색하고 결정할 수 있는 능력을 기르도록 하였다. 또한 단순한 지식 습득보다 사고력과 문제 해결력, 탐구 능력의 신장을 중요하게 보았으며, 다양한 학습 활동과 경험을 통해 자기주도적 학습 태도를 형성하도록 하였다. 민주주의의 기본 원리와 공동체 생활의 중요성 역시 강조되었는데, 학생들이 자율성과 책임감을 바탕으로 학교와 사회생활에 참여할 수 있도록 하고자 하였다. 이와 함께 학교는 학생들의 적성과 능력, 지역 사회의 특성을 고려하여 보다 유연하게 교육활동을 운영하도록 하였으며, 학생의 다양한 가능성과 잠재력을 존중하는 방향으로 교육과정을 구성하였다.

제5차 인문계 고등학교 교육과정은 학생들의 개성과 적성, 진로 선택을 존중하는 방향 속에서 보다 다양하고 자율적인 교육 운영을 강조하였다. 고등학교 단계에서는 학생들이 사회 구성원으로서 필요한 가치관과 자질을 형성하고, 자신의 진로를 능동적으로 설계할 수 있는 능력을 기르는 데 중점을 두었다. 특히 학생 선택 중심 교육이 확대되면서 학년이 올라갈수록 과정별·선택 중심 운영이 강화되었으며, 학생 개인의 흥미와 진로를 고려한 교육 기회를 제공하려 하였다. 또한 탐구 활동과 이해 중심 학습을 강조하여 학생들이 단순 암기보다는 문제를 분석하고 합리적으로 해결할 수 있는 사고력을 기르도록 하였다. 민주 시민 의식과 공동체 의식 역시 중요한 가치로 제시되었으며, 인간 존중과 협동 정신, 책임감 등을 바탕으로 사회에 참여할 수 있는 인간 형성을 추구하였다. 이와 함께 진로 상담과 선택 지도를 강화하여

학생들이 자신의 적성과 능력에 맞는 진로를 결정할 수 있도록 한 점도 중요한 특징이었다.

제5차 실업계 고등학교 교육과정은 산업 구조 변화와 기술 발전에 대응할 수 있는 전문 기술 인력 양성을 목표로 하면서도, 학생의 적성과 진로를 고려한 인간 중심 직업교육을 강조하였다. 실업계 교육은 실제 산업 현장과 연계된 실습 및 현장 중심 교육을 강화하여 변화하는 산업 사회에 능동적으로 적응할 수 있는 능력을 기르도록 하였다. 또한 전문성과 실용성을 강조하면서도 단순 기능 습득에 머무르지 않고, 문제 해결 능력과 책임감, 협동 정신 등을 함께 함양하도록 하였다. 특히 학생들이 자신의 진로와 적성에 맞는 분야를 선택하여 학습할 수 있도록 교육과정 운영의 유연성을 확대하였으며, 지역 산업 구조와 학교의 특성을 반영한 다양한 교육 활동도 가능하도록 하였다. 현장 실습과 실기 교육을 중요하게 다루면서 학교 교육과 산업 현장의 연계를 강화하였고, 변화하는 사회 속에서 지속적으로 자기 능력을 개발할 수 있는 평생 학습의 기초를 형성하도록 하였다. 이는 이전 시기의 단순 산업 인력 양성 중심 교육에서 보다 다양하고 자율적인 직업교육 체제로 변화해 가는 흐름을 보여 준다.

정리하면 제5차 교육과정은 민주화가 진행되며 변화하는 사회 분위기 속에서 인간 중심·학생 중심 교육을 보다 확대하려 한 교육과정이었다. 이전 시기의 산업화 중심 교육 기조를 일정 부분 유지하면서도 학생의 개성과 적성, 자율성과 선택권을 존중하는 방향으로 교육의 흐름이 변화해 갔다. 또한 학교 운영의 유연성과 학생 참여를 확대하고 탐구 활동과 이해 중심 학습을 강조함으로써 이후 제6차 교육과정의 지방화·분권화 흐름으로 이어지는 기반을 마련하였다는 점에서도 중요한 의미를 가진다.

마지막으로 제6차 교육과정은 1992년에 고시된 교육과정으로, 이전의 국가 주도 및 중앙집중적 교육 체제에서 점차 벗어나 지방화와 교육 자치의 흐름을 반영하였다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 제4차와 제5차 교육과정에서 인간 중심·학생 중심 교육이 강조되었다면, 제6차 교육과정은 이를 실제 학교 운영과 교육과정 편성 차원으로 확대하려 하였다는 특징을 보인다. 특히 지역과 학교의 특성을 반영한 교육 운영을 강조하면서 시·도 교육청과 학교의 자율성을 일부 확대하였고, 학생의 적성과 능력, 진로를 고려한 다양한 교육 활동을 중시하였다. 또한 문제 해결 능력 및 자기 주도적 학습 능력을 기르는 방향으로 교육의 중심이 이동하였으며, 학생

개개인의 성장과 생활 경험을 고려한 교육을 강조하였다. 이는 산업화 시기의 기능 중심·국가 중심 교육에서 점차 자율성과 다양성을 중시하는 교육으로 변화해 가는 흐름을 보여 준다.

제6차 국민학교 교육과정은 학생들의 기초 생활 능력과 기본 학습 능력을 충실히 기르면서도, 자기 주도적 생활 태도와 전인적 성장을 강조하였다는 특징을 가진다. 국민학교 교육은 단순한 지식 전달보다 학생들의 생활 경험과 발달 단계를 고려한 통합적 교육을 중시하였으며, 학생들이 스스로 생각하고 탐구하는 태도를 기르도록 하는 데 목적을 두었다. 또한 학교와 지역 사회의 특성을 반영한 교육 활동을 확대하려 하였으며, 학생들의 개성과 흥미를 존중하는 방향으로 교육 운영이 이루어졌다. 특히 기본 생활 습관과 공동체 의식, 책임감과 협동심 등을 생활 속에서 실천하도록 강조하였고, 학생들이 자신의 생활 문제를 스스로 해결할 수 있는 기초 능력을 기르도록 하였다. 이는 학생의 삶과 경험을 중요하게 바라보기 시작한 변화로 이해할 수 있다.

제6차 중학교 교육과정은 국민학교 교육의 기초 위에서 학생들의 자율성과 진로 탐색 능력을 확대하는 데 중점을 두었다. 특히 중학생 시기의 발달 특성과 개인차를 고려하여 학생 스스로 자신의 적성과 능력을 이해하고 미래의 진로를 탐색할 수 있도록 하는 교육 방향이 강조되었다. 또한 민주 시민으로서 필요한 공동체 의식과 책임감을 기르도록 하였으며, 학교생활 속에서 자율적 판단과 참여를 경험하도록 하였다. 이와 함께 문제 해결 중심 학습과 탐구 활동을 강조하였고, 학생들이 다양한 사회 현상과 생활 문제를 능동적으로 이해하고 해결할 수 있는 능력을 기르도록 하였다. 특히 국제 사회와 정보화 사회에 대한 기초적 이해도 일부 반영되었으나, 핵심은 어디까지나 학생 중심 교육과 자기 주도적 학습 능력의 확대에 있었다고 볼 수 있다.

제6차 고등학교 교육과정의 인문계 고등학교는 학생들의 선택권 확대와 진로 중심 교육을 중요한 방향으로 설정하였다. 학생들이 자신의 적성과 진로에 따라 과목과 학습 내용을 보다 다양하게 선택할 수 있도록 하였으며, 학생 중심의 교육을 강화하려 하였다. 또한 단순한 대학 진학 준비를 넘어 사회 변화에 능동적으로 대응할 수 있는 사고력과 문제 해결 능력을 기르는 데 중점을 두었다. 학생들이 스스로 학습 계획을 세우고 자신의 진로를 설계할 수 있는 능력을 강조하였으며, 민주 시민으로서 필요한 책임감과 공동체 의식 역시 중요한 가치로 다루어졌다. 이는 학생 개인의 성장과

자아 실현을 보다 중요하게 바라보기 시작하였음을 보여 준다. 제6차 고등학교 교육과정의 실업계 고등학교에서는 산업 구조 변화에 대응할 수 있는 전문성과 현장 적응 능력을 강조하였다. 이전 시기의 단순 기능 인력 양성 중심 교육에서 나아가 변화하는 산업 사회에 능동적으로 적응할 수 있는 실무 능력과 직업 의식을 기르는 데 중점을 두었다. 또한 학생들의 적성과 희망을 고려한 다양한 진로 교육을 강화하였으며, 학교와 지역 산업의 특성을 반영한 교육 활동을 확대하려 하였다. 실업계 교육에서도 학생의 자율성과 선택권을 중요하게 다루었으며, 실생활과 연결된 학습 경험과 현장 중심 교육을 강조하였다. 이는 산업화 시대의 일률적인 기술 교육에서 점차 다양성과 전문성을 중시하는 방향으로 변화해 가는 흐름을 보여 준다. 정리하면 제6차 교육과정은 인간 중심·학생 중심 교육의 흐름을 실제 학교 운영과 교육과정 편성 차원으로 확대하려 하였다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 특히 지방화와 교육 자치의 흐름 속에서 지역과 학교의 자율성을 일부 확대하고, 학생의 적성과 능력, 진로를 고려한 교육을 강조하였다는 점이 핵심 특징이었다. 제6차 교육과정은 학생 개인의 차이와 학교의 특성을 반영하려 하였으며, 문제 해결 능력과 자기 주도적 학습 능력을 중요하게 다루었다는 점에서 이후 교육과정 변화의 기반이 되었다고 볼 수 있다.

라. 정보화 및 세계화 시대의 교육과정²⁸

제7차 교육과정부터 2015 개정 교육과정에 이르는 시기는 정보화·세계화 사회의 변화에 대응하며 학생의 선택권과 자율성, 창의성과 문제 해결 능력을 강조한 시기라 할 수 있다. 제7차 교육과정에서는 수요자 중심 교육과정을 바탕으로 수준별·선택 중심 교육과정을 확대하여 학생의 적성과 진로를 고려한 교육을 강조하였다. 이어 2007 및 2009 개정 교육과정에서는 학교 자율화와 교육과정 운영의 다양화, 주5일제 수업 운영, 창의적 체험활동 강화 등을 통해 학교 중심 교육을 확대하고자 하였다. 또한 2009 개정 교육과정에서는 학습량 적정화와 창의·인성 교육이 중요하게 다루어졌다. 이후 2015 개정 교육과정에서는 미래 사회 변화에 대응할 수 있는 창의·융합형 인재 양성을 목표로

²⁸ 국가교육과정정보센터, 「우리나라교육과정 → 원문 및 해설서 → 7차 시기 및 2009 개정 교육과정 및 2015년 개정 교육 → 초·중·고등학교 총론」, 참고, 검색일: 2026. 5.2. <https://ncic.re.kr/inv/org/list.do>

핵심역량 중심 교육과정을 강조하였으며, 자기 주도적 학습과 협력적 문제 해결 능력, 정보 활용 능력을 중시하였다. 이처럼 정보화 및 세계화 시대의 교육과정은 학생의 다양성과 미래 사회 대응 역량을 강화하는 방향으로 발전해 나갔다.

먼저 제7차 교육과정은 1997년에 고시된 교육과정으로 이전의 제4·5·6차 교육과정과 비교했을 때, 단순히 인간 중심·학생 중심 교육을 강조하는 수준을 넘어 정보화·세계화 사회에 대응할 수 있는 자기 주도적 인재 양성을 주요 핵심 목표로 삼았다는 점에서 차이를 가진다. 특히 학습자의 능력과 적성, 흥미를 고려한 수준별 교육과 선택 중심 교육과정이 본격적으로 도입되었으며, 학교 운영에서도 자율성과 다양성을 확대하려는 흐름이 강화되었다. 이는 제6차 교육과정에서 나타난 학교 중심 교육과정과 지방화 흐름이 실제 교육 운영 체계 속에서 더욱 구체화된 단계라고 볼 수 있다. 또한 단순 지식 습득보다 문제 해결 능력, 창의성, 정보 활용 능력 등을 강조하면서 미래 사회에 능동적으로 대응할 수 있는 인간상을 제시하였다는 특징이 있다.

제 7차 초등학교 교육과정에서는 학생들의 기초 생활 능력과 기본 학습 능력을 바탕으로 자기 주도적 학습 태도를 형성하는데 중점을 두었다. 특히 학생의 흥미와 경험을 고려한 활동 중심 교육을 강조하였으며, 학습 내용을 실제 생활과 연결하여 이해하도록 하였다. 또한 정보화 사회에 필요한 기초 능력과 창의적인 사고 태도를 기르는 방향이 강화되었고, 단순 암기식 학습보다는 탐구와 체험 중심 학습을 확대하려 하였다. 학생들이 스스로 생각하고 표현하며 생활 속 문제를 해결할 수 있는 능력을 기르는 것이 중요하게 다루어졌으며, 공동체 생활 속에서 협력과 배려를 실천하는 태도 역시 중요한 목표로 제시되었다.

제 7차 중학교 교육과정에서는 학생들의 자율성과 진로 탐색 능력을 보다 적극적으로 강조하였다는 특징을 가진다. 중학생 시기를 자기 이해와 진로 설계의 중요한 단계로 보았으며, 학생들이 자신의 적성과 능력을 바탕으로 학습에 참여할 수 있도록 교육과정을 운영하고자 하였다. 또한 민주 시민 의식과 공동체 생활 능력을 강조하면서도, 이전 시기보다 문제 해결 능력과 자기 주도적 학습 능력을 더욱 중요하게 다루었다. 특히 제 7차 교육과정에서는 수준별 교육과정이 본격적으로 도입되면서 학생 개인의 학습 능력 차이를 고려하려는 흐름이 강화되었다. 이는 학습자의 다양성과 개별성을 반영하려는 변화로 이해할 수 있다. 더불어 학생들이 생활 속 문제를 스스로 탐구하고 판단하는

경험을 확대하려 하였다는 점에서도 이전 시기와 차이를 보인다. 제 7차 인문계 고등학교 교육과정은 학생 선택 중심 교육과정의 확대가 가장 중요한 특징으로 나타난다. 학생들은 자신의 진로와 적성에 따라 다양한 선택 과목을 이수할 수 있도록 하였으며, 학교 역시 이를 지원하는 방향으로 운영되었다. 또한 세계화·정보화 사회에 대응할 수 있는 사고력과 정보 활용 능력을 강조하였고, 단순 대학 입시 준비를 넘어 자기 주도적인 진로 설계 능력을 기르는 데 중점을 두었다. 특히 학생 스스로 자신의 학습 과정을 계획하고 선택할 수 있도록 한 점은 이전 교육과정과 비교되는 중요한 변화라고 할 수 있다.

제 7차 실업계 고등학교 교육과정은 산업 구조 변화와 정보화 사회에 대응할 수 있는 전문 직업 능력 함양을 중심으로 운영되었다. 이전 시기의 기능 중심 직업 교육에서 나아가 변화하는 산업 환경에 적응할 수 있는 유연한 직업 능력과 현장 적응력을 강조하였으며, 실습과 현장 중심 교육을 강화하였다. 또한 학생들의 적성과 진로를 고려한 다양한 교육 과정 운영이 확대되었고, 정보 활용 능력과 기술 변화 대응 능력 역시 중요하게 다루어졌다. 미래 산업 사회에 대응할 수 있는 전문 인력 양성을 지향한 변화라고 볼 수 있다. 더불어 산업 현장과 학교 교육의 연계를 강화함으로써 실제 사회 변화에 적응할 수 있는 실천적 능력을 기르고자 하였다.

정리하면, 제7차 교육과정은 정보화·세계화 사회의 변화 속에서 학생의 개별성과 다양성을 적극적으로 반영하려 한 교육과정이었다. 제4·5차 교육과정에서 강조되었던 인간 중심 교육과 제6차 교육과정의 학교 중심 교육과정의 흐름과 이어지면서도 수준별 교육과정과 선택 중심 교육과정을 통해 학생 중심 교육을 실제 제도 운영 차원으로 확대하였다는 점에서 의미를 가진다. 특히 학생의 능력과 적성 차이를 인정하고 이를 교육과정 운영에 반영하려 했다는 점에서 한국 교육의 방향이 보다 다양성과 자율성을 중시하는 형태로 변화하고 있었음을 보여 준다고 할 수 있다.

다음으로 2007 개정 교육과정은 제7차 교육과정의 기본 방향을 유지하면서도 국가 수준 교육과정의 공통성과 지역·학교·개인 수준의 다양성을 함께 추구하고자 한 교육과정이었다. 또한 학습자의 자율성과 창의성을 신장하는 학생 중심 교육과정을 강조하였으며, 국민 공통 기본 교육과정과 선택 중심 교육과정 체제를 유지하도록 하였다. 이와 함께 수준별

교육과정과 재량 활동 운영을 통해 학생의 능력과 적성, 진로를 고려한 교육과정 운영을 강조하였다는 특징이 있다.

2007 개정 초등학교 교육과정은 학생들의 기초 학습 능력과 기본 생활 습관 형성에 중점을 두었다. 또한 학생의 흥미와 발달 단계를 고려한 학습 활동을 강조하였으며, 창의적 재량 활동을 통해 학교와 지역의 특성을 반영한 교육 활동을 운영하도록 하였다. 특히 체험 중심 학습 활동과 다양한 교육 활동 운영을 통해 학생의 창의성과 자율적인 학습 태도를 기르도록 하였다.

2007 개정 중학교 교육과정은 국민 공통 기본 교육과정의 연장선에서 학생의 능력과 적성, 진로를 고려한 교육을 강조하였다. 특히 수학과 영어 교과를 중심으로 수준별 수업을 운영할 수 있도록 하였으며, 재량 활동과 선택 학습을 통해 학생의 학습 수준과 특성을 고려한 학습 활동을 운영하도록 하였다. 또한 학생들의 진로 탐색과 적성 계발을 중요하게 다루었다.

2007 개정 고등학교 교육과정은 학생의 적성과 진로를 고려한 선택 중심 교육과정을 강조하였다. 학생들은 자신의 흥미와 진로에 따라 과목을 선택하여 이수할 수 있도록 하였으며, 일반계와 전문계 고등학교의 특성에 맞는 교육과정을 운영하도록 하였다. 또한 학교의 특성과 교육 목적에 따라 선택 과목을 편성·운영할 수 있도록 함으로써 학생의 진로와 적성을 고려한 교육과정 운영을 강조하였다.

정리하면, 2007 개정 교육과정은 제7차 교육과정의 기본 방향을 유지하면서 학생 중심 교육과정과 선택 중심 교육과정을 지속적으로 강조한 교육과정이었다. 또한 국가 수준 교육과정의 공통성을 유지하면서도 학교와 학생의 특성을 반영한 다양성을 확대하고자 하였으며, 수준별 교육과정과 재량 활동 운영을 통해 학생의 자율성과 창의성을 강조하였다는 특징을 가진다.

그 다음으로 2009 개정 교육과정은 국가 수준 교육과정의 공통성을 유지하면서도 학교 교육과정 운영의 자율성과 유연성을 확대하고자 한 교육과정이었다. 특히 학년군과 교과군을 도입하여 학교가 교육과정을 보다 탄력적으로 운영할 수 있도록 하였으며, 집중이수제를 통해 학기당 이수 과목 수를 조정할 수 있도록 하였다. 또한 학교의 실정과 학생의 특성을 고려한 교육과정 편성·운영을 강조하였으며, 창의적 체험활동을 강화하여 학생의 다양한 경험과 활동을 중요하게 다루었다.

2009 개정 초등학교 교육과정은 학생의 심신의 조화로운 발달을 바탕으로 기본 생활 습관을 형성하고, 평생 학습의 기초

능력을 기르는 데 중점을 두었다. 또한 학생의 발달 단계와 흥미를 고려한 학습 활동을 강조하였으며, 창의적 체험활동을 통해 다양한 체험 활동과 생활 경험에 참여할 수 있도록 하였다. 특히 학년군 운영을 통해 교육과정을 보다 유연하게 운영하도록 하였으며, 학생의 창의성과 자기 주도적 학습 태도를 기르도록 하였다.

2009 개정 중학교 교육과정은 학생의 능력과 적성, 진로를 고려한 교육을 강조하였다. 또한 학년군과 교과군 운영을 통해 학교가 교육과정을 탄력적으로 운영할 수 있도록 하였으며, 집중이수제를 통해 학습 부담을 조정할 수 있도록 하였다. 특히 창의적 체험활동의 진로활동 등을 통해 학생들이 자신의 적성과 진로를 탐색할 수 있도록 하였으며, 자기 주도적 학습 능력과 문제 해결 능력을 기르도록 하였다.

2009 개정 고등학교 교육과정은 학생의 적성과 진로를 고려한 선택 중심 교육과정을 강조하였다. 특히 기존의 국민 공통 기본 교육과정을 중학교 단계까지로 조정하고, 고등학교 전 과정을 선택 중심 교육과정으로 운영하도록 하였다. 학생들은 자신의 흥미와 진로에 따라 과목을 선택하여 이수할 수 있도록 하였으며, 일반고등학교와 특성화고등학교 등의 특성에 맞는 교육과정을 운영하도록 하였다. 또한 교과군 운영과 집중이수제를 통해 학교가 교육과정을 보다 유연하게 운영할 수 있도록 하였다.

정리하면, 2009 개정 교육과정은 학교 교육과정 운영의 자율성과 유연성을 확대하고자 한 교육과정이었다. 특히 학년군·교과군 운영과 집중이수제를 도입하여 교육과정 운영 방식을 보다 탄력적으로 변화시키고자 하였으며, 창의적 체험활동과 선택 중심 교육과정을 통해 학생의 적성과 진로를 고려한 교육을 강화하였다는 특징을 가진다.

마지막으로 2015 개정 교육과정은 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 인간을 기르는 데 중점을 둔 교육과정이었다. 특히 학생이 학습한 내용을 실제 삶 속에서 활용할 수 있는 능력을 중요하게 보았으며, 이를 위해 핵심역량 중심 교육과정을 강조하였다. 또한 국가 수준 교육과정의 공통성을 유지하면서도 학교의 자율적인 교육과정 편성·운영을 확대하고자 하였으며, 학생 참여형 수업과 과정 중심 평가를 통해 교실 수업 개선을 강조하였다는 특징이 있다.

2015 개정 초등학교 교육과정은 학생의 심신의 조화로운 발달을 바탕으로 기본 생활 습관을 형성하고, 평생 학습의 기본이 되는 기초 능력을 기르는 데 중점을 두었다. 또한 학생의

발달 단계와 생활 경험을 고려한 학습 활동을 강조하였으며, 창의적 체험활동의 자율활동·동아리활동·봉사활동·진로활동 등을 통해 다양한 체험 활동과 공동체 활동에 참여할 수 있도록 하였다. 특히 학생이 스스로 배우고 생활 속 문제를 해결할 수 있는 기초적인 역량을 기르도록 하였으며, 바른 인성과 기본 생활 습관 형성을 중요하게 다루었다.

2015 개정 중학교 교육과정은 학생의 능력과 적성, 진로를 고려한 교육을 강조하였다. 또한 학생이 다양한 학습 경험을 통해 자기 주도적으로 학습하고 문제를 해결할 수 있도록 하였으며, 창의적 체험활동의 진로활동 등을 통해 자신의 적성과 진로를 탐색할 수 있도록 하였다. 특히 중학교 과정 중 한 학기를 자유학기로 운영하여 학생 참여형 수업과 다양한 체험 활동을 강화하고, 학생들이 스스로 꿈과 끼를 탐색할 수 있도록 하였다. 이를 통해 민주 시민으로서 필요한 자질과 공동체 의식을 기르도록 하였다.

2015 개정 고등학교 교육과정은 학생의 적성과 진로를 고려한 선택 중심 교육과정을 강조하였다. 또한 문·이과 통합형 교육과정을 지향하며, 공통 과목을 통해 모든 학생이 기초 소양을 함양하고 기본 학력을 갖추 수 있도록 하였다. 학생들은 자신의 진로와 흥미에 따라 일반 선택 과목과 진로 선택 과목 등을 선택하여 학습할 수 있도록 하였으며, 학교는 학생의 진로와 학교의 특성을 고려하여 교육과정을 편성·운영하도록 하였다. 이를 통해 학생의 자기 주도적 학습과 진로 설계를 강조하였다.

정리하면, 2015 개정 교육과정은 핵심역량을 중심으로 학생의 성장과 미래 사회 대응 능력을 강조한 교육과정이었다. 또한 학생 참여형 수업과 과정 중심 평가를 통해 교실 수업 개선을 강조하였으며, 자유학기과 문·이과 통합형 교육과정을 통해 학생의 진로와 적성, 삶과 학습 경험을 고려한 교육과정을 운영하고자 하였다. 특히 핵심역량을 바탕으로 미래 사회가 요구하는 인간상을 구현하고자 하였다는 특징을 가진다.

지금까지 해방 이후의 교수요목기부터 산업화 시기, 민주화 시기, 정보화·세계화 시기를 거치며 변화해 온 한국 교육과정의 전반적인 흐름을 살펴보았다. 특히 교수요목기부터 2015 개정 교육과정에 이르기까지 한국의 교육과정은 국가·사회적 변화와 시대적 요구를 반영하며 지속적으로 개정되어 왔으며, 국가 중심 교육에서 학생 중심 교육으로, 지식 중심 교육에서 핵심역량 중심 교육으로 점차 변화·발전해 왔음을 확인할 수 있었다. 이와 함께 교육과정 운영의 자율성과 다양성 확대, 학생의 진로와 적성을

고려한 선택 중심 교육과정, 핵심역량과 창의성 중심 교육 강화 등의 흐름이 지속적으로 이어져 왔음도 알 수 있었다. 그러나 최근에는 인공지능과 디지털 전환 등 급격한 사회 변화에 대응하기 위한 새로운 교육 패러다임이 요구되고 있으며, 이에 따라 2022 개정 교육과정이 마련되어 현재 순차적으로 적용 중이다. 다음 장에서는 최근 한국 교육과정이 AI·디지털 전환 시대의 변화에 대응하여 어떠한 방향으로 개정되고 있는지, 그리고 2022 개정 교육과정에 나타난 주요 특징과 변화 양상을 중심으로 살펴보고자 한다.

3. 최근 한국 교육과정의 방향: AI 디지털 시대 교육과정의 변화²⁹

최근 인공지능과 디지털 기술의 발전, 기후변화, 학령인구 감소 등 급격한 사회 변화가 나타나면서 국가 교육과정 역시 미래 사회에 대응하기 위한 방향으로 변화하고 있다. 특히 지식 전달 중심 교육에서 벗어나 학습자의 삶과 역량을 중심으로 한 미래 대응형 교육의 필요성이 강조되고 있으며, 디지털 기술의 확산은 교육 환경과 학습 방식의 변화에도 큰 영향을 미치고 있다. 이에 따라 교육부는 「교육부 고시 제2022-33호」를 통해 2022 개정 교육과정을 마련하였으며, 디지털 소양과 창의·융합적 역량을 갖춘 미래 인재 양성을 강조하였다. 또한 고교학점제 적용 확대와 AI·소프트웨어(SW) 교육 강화 등을 통해 학생 맞춤형 교육과 미래형 교육체제로의 전환을 추진하고자 하였다. 이러한 흐름은 기존의 학생 중심·핵심역량 중심 교육의 방향을 계승하면서도, AI·디지털 전환 시대에 대응하기 위한 새로운 교육과정 체제로 변화하고 있음을 보여 준다

2022 개정 교육과정은 디지털 전환과 인공지능 기술 발전 등 미래 사회 변화에 대응하기 위해 마련된 교육과정이었다. 특히 학습자의 삶과 성장을 중심으로 자기 주도성과 창의성을 기르고, 디지털 소양과 문제 해결 능력을 갖춘 인간을 기르는 데 중점을 두었다. 또한 학생 맞춤형 교육과정 운영과 학교의 자율적인 교육과정 편성·운영을 확대하고자 하였으며, 미래 사회에 필요한 핵심역량을 함양할 수 있도록 교육과정 체제를 재구성하였다는 특징이 있다. 아울러 2022 개정 교육과정은 초등학교는 2024학년도부터, 중학교와 고등학교는 2025학년도부터 순차적으로 적용되고 있다.

²⁹ 국가교육과정정보센터, 「우리나라교육과정 → 원문 및 해설서 → 2022 개정 시기 → 총론」, 참고, 검색일: 2026. 5.2. <https://ncic.re.kr/inv/org/list.do>

2022 개정 초등학교 교육과정은 학생의 기초 학습 능력과 기본 생활 습관 형성을 바탕으로 자기 주도적인 학습 능력과 창의적 사고력을 기르는 데 중점을 두었다. 또한 학생의 삶과 경험을 반영한 학습 활동을 강조하였으며, 놀이와 체험 중심 활동, 디지털 활용 교육 등을 통해 학생이 스스로 배우고 성장할 수 있도록 하였다. 특히 학습자의 발달 단계와 개별 특성을 고려한 맞춤형 교육과정을 운영하고자 하였으며, 공동체 의식과 바른 인성을 기르는 교육을 중요하게 다루었다.

2022 개정 중학교 교육과정은 학생의 능력과 적성, 진로를 고려한 교육과정을 바탕으로 자기 주도적 학습과 문제 해결 능력을 강조하였다. 또한 학생 참여형 수업과 다양한 체험 활동을 강화하고, 디지털 기반 학습 환경 속에서 협력적 문제 해결 능력을 기를 수 있도록 하였다. 특히 중학교 과정 중 한 학기를 자유학기로 운영하고 새롭게 도입된 진로 연계 교육을 통해 학생이 자신의 진로와 적성을 탐색할 수 있도록 하였으며, 학습자의 성장과 발달을 지원하는 교육과정을 운영하고자 하였다.

2022 개정 고등학교 교육과정은 학생의 진로와 적성을 고려한 선택 중심 교육과정을 유지하면서도, 학습자의 과목 선택권과 교육과정 운영의 유연성을 더욱 확대하고자 하였다. 또한 고교학점제의 전면 적용을 고려한 교육과정 체제로 전환하면서 학생 맞춤형 교육을 강화하고자 하였으며, 공통 과목과 개편된 선택 과목 체계(일반선택·융합선택·진로선택)를 바탕으로 디지털·인공지능 사회에 필요한 기초 소양과 융합적 사고력을 기를 수 있도록 하였다. 학생들은 자신의 진로와 관심 분야에 따라 다양한 과목을 선택하여 학습할 수 있도록 하였으며, 디지털 소양 함양과 미래 사회 대응을 위한 다양한 융합·진로 선택 과목 운영을 강조하였다는 특징이 있다.

따라서 2022 개정 교육과정은 이전 교육과정에서 강조되어 온 학생 중심 교육과 핵심역량 중심 교육의 흐름을 계승하면서도, 인공지능과 디지털 전환 시대에 대응하기 위한 미래형 교육과정으로 발전하였다고 볼 수 있다. 특히 학습자의 삶과 성장을 중심으로 자기 주도성, 창의성, 디지털 소양, 공동체 역량 등을 강조하였으며, 학생 맞춤형 교육과정과 학교 자율성을 확대하고자 하였다. 이는 교수요목기 이후 국가 발전과 사회 변화에 따라 변화해 온 한국 교육과정이 미래 사회 대응과 학습자 중심 교육이라는 방향 속에서 지속적으로 발전해 왔음을 보여 준다는 점에서 의의를 가진다.

결국 2022 개정 교육과정은 단순한 교과 내용의 조정이나 단편적인 제도 변화를 넘어, 미래 사회의 패러다임 전환에

능동적으로 부응하기 위한 한국 교육의 근본적인 방향 선회라는 점에서 깊은 뜻이 있다. 특히 인공지능과 디지털 기술의 가속화 속에서 학습자의 자기 주도성과 창의성, 디지털 소양 및 공동체 역량을 전면에 내세움으로써 미래 지향적 인간상을 뚜렷이 반영하였고, 학생 맞춤형 교육과정과 학교 자율성 확대를 통해 교육 체제의 다양성과 유연성을 전면 강화하였다. 이는 해방 이후 국가 중심 교육과 산업화 시기의 지식 중심 교육, 민주화 이후의 학생 중심 교육, 정보화·세계화 시대의 핵심역량 중심 교육으로 이어져 온 한국 교육과정의 변천 철학이 AI·디지털 대전환기라는 시대적 요구에 맞추어 또 한 번 진화하고 있음을 시사한다. 따라서 2022 개정 교육과정은 미래 사회의 대격변에 대응하는 새로운 국가 수준 교육과정의 혁신적 전환점으로서 중대한 의의를 지닌다고 할 수 있을 것이다.

초록

한국의 교육과정은 해방 이후 사회적·시대적 변화에 따라 지속적으로 개정되며 발전해 왔다. 교수요목기와 초기 교육과정에서는 국가 재건과 기초 학력 배양, 체계적인 교과 지도가 강조되었으며, 산업화 시기에는 국가 발전에 필요한 인력 양성과 학문 중심 교육이 중요하게 다루어졌다. 이후 사회의 민주화와 다양화가 확대되는 과정 속에서 인간 중심·학생 중심 교육과 통합 교육과정, 열린 교육, 지방분권형 교육과정 운영 등이 점차 강조되었으며, 정보화·세계화 시대에는 수준별 교육과정과 선택 중심 교육과정이 강화되었다. 또한 2015 개정 교육과정 이후에는 핵심역량 중심 교육이 본격적으로 강조되면서 학습자의 삶과 성장을 중심으로 한 교육과정 체제가 확대되었다.

최근에는 인공지능과 디지털 기술의 발전 등 급격한 사회 변화에 대응하기 위해 교육과정 역시 미래형 교육체제로 전환되고 있다. 특히 2022 개정 교육과정은 디지털 소양과 창의·융합적 사고력, 자기 주도성, 공동체 역량 등을 강조하며, 학생 맞춤형 교육과정과 고교학점제에 따른 교육과정 운영, 디지털 기초소양 함양 등을 통해 미래 사회에 필요한 역량 함양을 지향하고 있다. 이처럼 한국의 교육과정은 시대적 요구와 사회 변화에 대응하면서 국가 중심 교육에서 학생 중심 교육으로, 지식 중심 교육에서 핵심역량 중심 교육으로 지속적으로 변화·발전해 왔음을 확인할 수 있다.

주제어: 한국 교육과정, 교육과정 변천, 2022 개정 교육과정, 핵심역량, 디지털 소양, 인공지능 교육, 고교학점제

참고문헌

1. Korean Educational Development Institute

Korean Educational Development Institute (KEDI). (n.d.). *KEDI*.

Retrieved June 5, 2026, from <https://www.kedi.re.kr>

Korea Institute of Child Care and Education

Korea Institute of Child Care and Education (KICCE). (n.d.). *KICCE*.

Retrieved June 5, 2026, from <https://www.kicce.re.kr>

Korea Institute for Curriculum and Evaluation

Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). (n.d.). *KICE*.

Retrieved June 5, 2026, from <https://www.kice.re.kr>

Ministry of Education

Ministry of Education (Republic of Korea). (n.d.). *Ministry of Education*. Retrieved June 5, 2026, from <https://www.moe.go.kr>

National Commission on Education

National Commission on Education (Republic of Korea). (n.d.). *National Commission on Education*. Retrieved June 5, 2026, from <https://www.ne.go.kr>

National Curriculum Information Center

National Curriculum Information Center (NCIC). (n.d.). *National Curriculum Information Center*. Retrieved June 5, 2026, from <https://ncic.re.kr>

National Institute for Lifelong Education

National Institute for Lifelong Education (NILE). (n.d.). *National Institute for Lifelong Education*. Retrieved June 5, 2026, from <https://www.nile.or.kr>

Korean Law Information Center

Korean Law Information Center. (n.d.). *Korean Law Information Center*. Retrieved June 5, 2026, from <https://www.law.go.kr>

TURKISH EDUCATIONAL PRACTICES AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL INTERACTION IN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-12>

Yumrukuz Anastasiia,

*PhD in Linguistics, Associate Professor, Head of the Department
of Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods,
State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine*

Email: yumrukuz.aa@pdpu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8644-8655>

Annotation. *The chapter examines the influence of the Turkish educational system on the development of intercultural interaction within the Ukrainian educational context. The relevance of the study is determined by increasing migration processes, globalization, educational internationalization, and the growing need for intercultural competence among students and educators. Turkey represents a unique case of a country that combines strong national educational traditions with practical experience in multicultural integration, particularly through the education of refugee and migrant populations. Ukraine, meanwhile, is implementing large-scale educational reforms aimed at European integration, democratic governance, decentralization, and competency-based learning.*

The purpose of this study is to identify the educational practices and intercultural approaches employed in Turkey that may contribute to the modernization of Ukrainian educational institutions and the enhancement of intercultural communication. The research is based on comparative educational analysis, document analysis, and synthesis of international educational reports, academic publications, and policy documents.

The findings demonstrate that Turkish educational institutions have accumulated substantial experience in the integration of culturally diverse student populations through language adaptation programs, inclusive educational policies, and intercultural learning initiatives. These practices contribute to the formation of social cohesion and intercultural understanding. At the same time, the Turkish educational system faces challenges associated with policy centralization, curriculum rigidity, and frequent reforms.

The comparative analysis reveals that Ukraine and Turkey possess complementary educational strengths. Turkey offers practical models for multicultural integration and crisis-responsive educational governance, whereas Ukraine demonstrates significant progress in competency-based education, democratic participation, and European educational standards. The study proposes an integrated framework for intercultural educational development that combines Turkish practical experience with Ukrainian reform-oriented approaches.

The scientific novelty of the research lies in the development of a comparative model of intercultural educational interaction between Turkey and Ukraine and the identification of transferable educational practices applicable to contemporary Ukrainian educational reforms. The practical significance of the chapter consists in recommendations for policymakers, educational administrators, and teacher-training institutions seeking to strengthen intercultural competence and inclusive educational environments.

Keywords: intercultural education, Turkish educational system, Ukrainian educational system, educational reform, multicultural integration, refugee education, intercultural competence, inclusive education, comparative education, globalization.

터키의 교육적 실천이 우크라이나 교육체계 내 상호문화적 상호작용 발전에 미치는 영향

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-12>

유므르쿠즈 아나스타시아

교육학 박사, 부교수, 게르만동양어교육학과장

우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 우크라이나, 오테사

Email: yumrukuz.aa@pdpu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8644-8655>

국문초록. 본 연구는 터키 교육체계의 교육적 실천이 우크라이나 교육환경에서의 상호문화적 상호작용 발전에 미치는 영향을 분석하고, 우크라이나 교육개혁에 적용 가능한 시사점을 도출하는 것을 목적으로 한다. 연구의 필요성은 국제 이주의 확대, 세계화 및 교육 국제화의 진전에 따라 상호문화적 역량의 중요성이 증대되고 있다는 점에서 제기된다. 터키는 난민 및 이주배경 학생의 교육적 통합을 위한 다양한 정책과 실천 경험을 축적해 왔으며, 우크라이나는

유럽 통합을 지향하는 교육개혁을 추진하면서 역량 중심 교육과 민주적 교육 거버넌스를 강화하고 있다.

연구 방법으로는 비교교육학적 접근을 바탕으로 문헌 분석과 정책 문서 검토를 실시하였다. 국제기구 보고서, 학술 논문 및 교육정책 자료를 종합적으로 분석하여 양국 교육체계의 특성과 상호문화교육 실천 사례를 비교·고찰하였다.

연구 결과, 터키 교육기관은 언어 적응 프로그램, 포용적 교육정책 및 상호문화 학습 프로그램을 통해 문화적·언어적 배경이 다양한 학생들의 교육적 통합을 효과적으로 지원하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 실천은 사회적 통합과 상호문화적 이해 증진에 긍정적으로 기여하는 것으로 확인되었다. 반면, 정책 결정의 중앙집권성, 교육과정 운영의 경직성 및 빈번한 제도 개편은 터키 교육체계가 직면한 주요 과제로 분석되었다. 또한 비교 분석 결과, 터키는 다문화 통합과 위기 대응형 교육 거버넌스 분야에서 실천적 경험을 제공하는 반면, 우크라이나는 역량 중심 교육과 민주적 참여 확대, 유럽 교육 기준과의 정합성 측면에서 강점을 보유하고 있는 것으로 나타났다.

본 연구는 터키와 우크라이나의 교육적 강점을 연계한 상호문화 교육 발전 모형을 제안하였다는 점에서 학문적 의의를 지닌다. 아울러 우크라이나 교육개혁 과정에서 활용 가능한 교육 실천 사례와 정책적 시사점을 제시함으로써 상호문화적 역량 강화와 포용적 교육환경 조성에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

주제어: 상호문화교육, 터키 교육체계, 우크라이나 교육체계, 교육개혁, 다문화 통합, 난민교육, 상호문화 역량, 포용교육, 비교교육학, 세계화

Introduction

The rapid processes of globalization, international migration, digital transformation, and educational internationalization have fundamentally reshaped the role of education in contemporary societies. Educational systems are no longer expected merely to transmit knowledge and preserve cultural traditions; they are increasingly required to prepare learners for participation in multicultural environments characterized by diversity, mobility, and continuous intercultural interaction. In this context, intercultural competence has emerged as one of the key competencies necessary for successful communication, social cohesion, and sustainable development in the twenty-first century (UNESCO, 2023; Council of Europe, 2020).

The growing significance of intercultural education is particularly evident in countries experiencing large-scale demographic, social, and political changes. Turkey represents a notable example of a state that has undergone substantial educational transformation while simultaneously addressing the challenges associated with migration, cultural diversity, and refugee integration. Due to its strategic geographical location between Europe and Asia, Turkey has become a major destination and transit country for migrants and refugees, particularly following the Syrian refugee crisis. As a result, Turkish educational institutions have accumulated considerable practical experience in managing multicultural classrooms, implementing language adaptation programs, and fostering social integration among students from diverse cultural backgrounds (Aras & Yasun, 2016; Çelik & İçduygu, 2019).

At the same time, Ukraine has experienced profound transformations within its educational system during the last three decades. Following independence, the country initiated a gradual transition from a highly centralized Soviet educational model toward a system based on democratic governance, decentralization, competency-based learning, and European educational standards. These reforms intensified after the adoption of the New Ukrainian School concept, which emphasizes learner-centered education, critical thinking, inclusiveness, and intercultural awareness as essential elements of modern educational practice (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023). Furthermore, recent social and political developments, including large-scale internal displacement and migration caused by military conflict, have increased the importance of intercultural communication and social integration within Ukrainian educational institutions.

The comparison of Turkish and Ukrainian educational systems is particularly relevant because both countries face similar challenges related to globalization, migration, and educational modernization while pursuing different approaches to educational governance and policy implementation. Turkey's educational model remains predominantly centralized and characterized by strong governmental regulation of curricula, assessment procedures, and institutional management (Aydağül, 2018). In contrast, Ukraine has increasingly adopted decentralized governance mechanisms and competency-oriented educational reforms aligned with European Union recommendations and international

educational standards. These differences provide valuable opportunities for comparative analysis and mutual learning.

Recent studies in comparative education emphasize that educational borrowing and policy transfer can contribute significantly to the improvement of national educational systems when adapted to local cultural, social, and institutional contexts (Phillips & Ochs, 2004). Turkey's experience in multicultural integration, refugee education, and intercultural communication may therefore offer practical insights for Ukrainian policymakers, educators, and researchers seeking effective strategies to address contemporary educational challenges. Simultaneously, Ukraine's experience in democratic educational reform and European integration may provide useful perspectives for evaluating the strengths and limitations of Turkish educational policies.

Despite the growing academic interest in intercultural education, limited research has specifically examined the influence of Turkish educational practices on the development of intercultural interaction within the Ukrainian educational system. Existing studies generally focus on national educational reforms, migration policies, or intercultural competence development within individual countries rather than exploring cross-national educational influences and potential areas of policy transfer. Consequently, there remains a significant gap in understanding how Turkish educational experiences can contribute to the enhancement of intercultural education in Ukraine and how the two educational systems may complement one another in addressing contemporary educational challenges.

The aim of this chapter is to investigate the characteristics of the Turkish educational system and analyze its impact on the development of intercultural interaction within the Ukrainian educational context. The study seeks to identify educational practices, institutional mechanisms, and intercultural approaches that may support the modernization of Ukrainian education and strengthen intercultural competence among students and educators. Particular attention is paid to the role of multicultural integration policies, language education, refugee education programs, and governance structures in shaping intercultural educational environments.

The research is guided by the following **objectives**: (1) to examine the governance, curriculum structure, and pedagogical characteristics of the

Turkish educational system; (2) to analyze contemporary developments in Ukrainian educational reform and intercultural education; (3) to compare the approaches of both countries to intercultural competence development; (4) to identify transferable educational practices that may contribute to improving intercultural interaction in Ukrainian educational institutions; and (5) to propose a conceptual framework for strengthening intercultural educational cooperation between Turkey and Ukraine.

Methodologically, the chapter employs comparative educational analysis, qualitative document analysis, and synthesis of international educational reports, policy documents, and scholarly literature. The study draws upon publications produced by international organizations, including UNESCO, OECD, the Council of Europe, and the European Commission, as well as national policy documents and academic research concerning educational reform and intercultural education in both countries.

The scientific novelty of the chapter lies in its comprehensive comparative examination of Turkish and Ukrainian educational systems through the lens of intercultural interaction and educational transfer. Unlike previous studies that primarily focus on national educational developments, this research investigates the potential contribution of Turkish educational experiences to contemporary Ukrainian educational reform. The study further develops a conceptual understanding of how practical multicultural integration strategies and competency-based educational approaches may be combined to create more inclusive, resilient, and internationally oriented educational environments.

The practical significance of the research is determined by its potential application in educational policymaking, teacher education, curriculum development, and institutional management. The findings may support educational stakeholders in designing effective strategies for intercultural competence development, inclusive education, and social integration in increasingly diverse educational settings. Moreover, the chapter contributes to broader discussions concerning educational cooperation between Turkey and Ukraine and highlights the importance of international knowledge exchange in addressing contemporary educational challenges.

In an era characterized by increasing cultural diversity and global interconnectedness, understanding the relationship between educational

systems and intercultural interaction becomes essential for sustainable educational development. The comparative analysis presented in this chapter aims to contribute to this understanding by exploring how Turkish educational practices may inform and enrich the ongoing transformation of the Ukrainian educational system.

The Turkish educational system has undergone substantial transformation over the past century, reflecting the country's broader political, social, and economic development. Since the establishment of the Republic of Turkey in 1923, education has been viewed as a fundamental instrument for nation-building, modernization, and social cohesion. The reforms initiated under Mustafa Kemal Atatürk aimed to create a unified national educational system capable of fostering secularism, citizenship, and national identity (Akyüz, 2020:87-89). Consequently, educational governance became highly centralized under the authority of the Ministry of National Education (MoNE), a characteristic that continues to shape Turkish educational policy today.

Researchers emphasize that the centralization of educational governance has produced both advantages and limitations. On the one hand, centralized administration has enabled the implementation of nationwide educational standards, curriculum consistency, and large-scale reforms (Aydagül, 2018:127). On the other hand, scholars argue that excessive centralization may limit institutional autonomy, reduce local responsiveness, and constrain innovation at the school level (Akyüz, 2020). The balance between national coordination and local flexibility remains one of the most debated issues within Turkish educational policy.

During the last two decades, Turkey has implemented numerous educational reforms aimed at improving quality, expanding access, and aligning educational outcomes with international standards. These reforms have included curriculum modernization, expansion of compulsory education, increased investment in educational infrastructure, and participation in international assessment programs such as PISA and TIMSS (OECD, 2023). Educational policy has increasingly focused on competency development, digital literacy, and lifelong learning while maintaining a strong emphasis on national cultural values and identity (MoNE, 2023).

Several scholars have noted that Turkish educational reforms are strongly influenced by the country's aspirations for closer integration

with European educational frameworks while simultaneously preserving national traditions and cultural heritage (Çelik & İçduygu, 2019:254). This dual orientation creates a unique educational environment in which modernization efforts coexist with the promotion of national values. As a result, Turkish curricula often combine competency-oriented learning outcomes with content emphasizing citizenship, cultural continuity, and social responsibility.

Another important dimension of contemporary educational reform concerns educational equity and access. Turkey has significantly increased school enrollment rates at all educational levels and has expanded opportunities for disadvantaged populations, including girls, rural communities, and refugee students (UNESCO, 2022). Nevertheless, disparities in educational quality between regions and socioeconomic groups continue to attract scholarly attention and remain a challenge for policymakers (OECD, 2023).

The literature suggests that Turkish educational reforms should not be viewed merely as administrative changes but rather as broader social transformation processes. Educational institutions serve as mechanisms through which national identity, social integration, and economic development are pursued simultaneously. This multifunctional role of education has become particularly important in the context of migration and increasing cultural diversity, leading to greater scholarly interest in intercultural education within Turkey.

Intercultural education has become an increasingly significant field of educational research in Turkey, particularly since the emergence of large-scale migration flows and the arrival of millions of refugees from neighboring countries. While traditional Turkish educational policy focused primarily on national integration and cultural cohesion, recent demographic changes have required educational institutions to address cultural diversity more explicitly (Aras & Yasun, 2016:121).

The concept of intercultural education is generally understood as an educational approach that promotes mutual respect, cultural awareness, communication skills, and constructive interaction among individuals from different cultural backgrounds (Council of Europe, 2020). Turkish scholars increasingly argue that intercultural competence has become an essential educational objective in contemporary multicultural societies (Demir, 2018; Akşit, 2017).

One of the most influential factors shaping intercultural education in Turkey has been the Syrian refugee crisis. Since 2011, Turkey has hosted the world's largest refugee population, including millions of school-age children requiring access to educational services (UNICEF, 2023). This unprecedented situation has transformed schools into spaces of intercultural interaction where students from diverse linguistic, ethnic, religious, and cultural backgrounds learn together.

Studies examining refugee education in Turkey highlight the importance of language adaptation programs, psychosocial support services, teacher training initiatives, and inclusive educational policies (Çelik & İçduygu, 2019). Educational authorities have implemented numerous measures designed to facilitate refugee integration while maintaining educational quality for both refugee and host-community students. These measures include Turkish language instruction, intercultural awareness activities, and support mechanisms aimed at preventing social exclusion.

Language education occupies a particularly important place within Turkish intercultural educational policy. Foreign language learning, especially English language education, is increasingly viewed not only as a tool for communication but also as a means of developing intercultural competence and global citizenship (Fullan, 2020). Educational researchers emphasize that effective language instruction contributes to the development of empathy, cultural understanding, and international awareness among learners.

Despite significant progress, the literature identifies several challenges associated with intercultural education in Turkey. These include insufficient teacher preparation for multicultural classrooms, curriculum limitations, resource constraints, and societal attitudes toward cultural diversity (Demir, 2018). Some scholars argue that educational institutions continue to struggle with balancing cultural integration and cultural preservation, particularly in contexts characterized by rapid demographic change.

Nevertheless, Turkey's practical experience with migration management and refugee education provides valuable insights for countries seeking to develop more inclusive educational systems. The Turkish case demonstrates how educational institutions can function as key actors in promoting social cohesion, intercultural dialogue, and community resilience under complex social conditions.

The Ukrainian educational system has experienced profound transformation since the country's independence in 1991. Educational reform has been driven by political democratization, economic restructuring, globalization, and increasing integration into European educational frameworks. Unlike Turkey's traditionally centralized model, Ukraine has pursued a gradual process of decentralization intended to increase institutional autonomy and local decision-making capacities (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023).

One of the most significant milestones in contemporary Ukrainian educational development is the implementation of the New Ukrainian School (NUS) reform. This reform represents a shift from knowledge-based education toward competency-based learning emphasizing critical thinking, creativity, collaboration, communication, and civic responsibility (European Commission, 2023). The reform reflects broader international trends promoting learner-centered educational approaches and twenty-first-century competencies.

Scholars generally regard the New Ukrainian School as a substantial departure from Soviet educational traditions, which were characterized by centralized control, standardized instruction, and limited pedagogical flexibility (Kremen, 2019). The new model seeks to create educational environments that encourage active learning, democratic participation, and individual development. Within this framework, intercultural competence has become an increasingly important educational objective.

Research on intercultural education in Ukraine indicates that foreign language education plays a central role in promoting intercultural communication and global awareness (Kremen, 2022). Educational institutions increasingly incorporate multicultural content, international cooperation projects, and European educational values into curricula. Participation in international mobility programs, including Erasmus+ initiatives, has further strengthened intercultural engagement among Ukrainian students and educators.

Herewith, scholars note that intercultural education in Ukraine remains largely reform-oriented and conceptual rather than practice-driven (Martynchuk, Skrypnyk, Sofiy & Hanssen, 2021). Unlike Turkey, where intercultural policies have emerged partly in response to large-scale migration and refugee integration, Ukraine's approach has been shaped primarily by European integration processes and democratic

educational reforms. Consequently, intercultural education often focuses on tolerance, cultural awareness, human rights, and international cooperation rather than direct experience with multicultural integration.

Recent social developments, including internal displacement and migration associated with military conflict, have significantly increased the relevance of intercultural competence within Ukrainian society. Educational institutions are increasingly required to support diverse student populations and facilitate social integration across different cultural, regional, and linguistic groups. These developments have generated new scholarly interest in the practical dimensions of intercultural education and the need for more comprehensive inclusion strategies.

The literature suggests that Ukraine possesses strong theoretical foundations for intercultural education but could benefit from greater attention to practical implementation mechanisms. This observation creates opportunities for comparative learning from countries such as Turkey that possess extensive experience in managing educational diversity under challenging social conditions.

Comparative education provides an important theoretical framework for understanding educational development across different national contexts. Comparative educational scholars argue that educational systems should be analyzed not only as isolated institutions but also as products of historical, cultural, political, and socioeconomic influences (Bray, Adamson, & Mason, 2014).

One of the central concepts within comparative education is educational transfer, which refers to the process through which educational ideas, policies, and practices move between countries (Phillips & Ochs, 2004). However, researchers emphasize that successful policy transfer requires adaptation to local contexts rather than simple replication. Educational reforms that are effective in one national environment may not produce similar outcomes elsewhere unless cultural, institutional, and political differences are carefully considered.

Comparative studies of Turkey and Ukraine remain relatively limited within international educational literature. Existing research tends to focus separately on educational reforms, governance structures, curriculum development, and internationalization processes within each country. Nevertheless, several common themes emerge from the available scholarship.

First, both countries have sought to modernize their educational systems while preserving national cultural identities. Second, both systems have been influenced by globalization and increasing participation in international educational networks. Third, each country faces challenges associated with balancing centralization and decentralization, standardization and flexibility, and national traditions and international standards (OECD, 2023; European Commission, 2023).

The literature further suggests that Turkey and Ukraine possess complementary strengths in the field of intercultural education. Turkey contributes practical experience in multicultural integration, refugee education, and intercultural communication under conditions of large-scale migration. Ukraine contributes reform-oriented educational frameworks emphasizing democratic participation, competency development, and European educational values. Combining these perspectives may contribute to the development of more comprehensive and resilient educational models capable of responding to contemporary social challenges.

Consequently, comparative educational research provides a valuable foundation for examining how Turkish educational practices may influence intercultural development within the Ukrainian educational system. By identifying similarities, differences, and transferable practices, comparative analysis contributes not only to academic knowledge but also to evidence-based educational policymaking and international educational cooperation.

Methodology

This study employs a qualitative comparative research design to investigate the influence of the Turkish educational system on the development of intercultural interaction within the Ukrainian educational context. The selection of a qualitative approach is justified by the complexity of educational systems as social institutions shaped by historical, political, cultural, and economic factors. Since intercultural education involves values, attitudes, communication practices, and institutional policies, qualitative methods provide an appropriate framework for understanding the relationships between educational structures and intercultural development.

The research is grounded in the principles of comparative education, which seeks to identify similarities, differences, and transferable practices

across national educational systems. Comparative educational research enables scholars to examine how educational policies and practices emerge in different sociocultural contexts and how successful experiences can contribute to educational improvement in other countries (Bray et al., 2014). Within this framework, Turkey and Ukraine were selected as comparative cases because both countries have experienced significant educational reforms while responding to challenges associated with globalization, migration, and intercultural communication.

The study focuses on four interconnected dimensions of educational development: governance and administration, curriculum and pedagogy, intercultural education policies, and educational responses to cultural diversity. These dimensions were selected based on their relevance to the development of intercultural competence and inclusive educational environments.

Comparative analysis serves as the primary methodological approach of the study. Comparative education scholars emphasize that educational systems should be analyzed not only through their structural characteristics but also through their social functions and cultural contexts (Phillips & Ochs, 2004). Accordingly, the present research examines both the institutional organization and the practical implementation of educational policies in Turkey and Ukraine.

The comparative analysis was conducted through several stages. First, the structural characteristics of both educational systems were examined, including governance models, curriculum design, policy implementation mechanisms, and institutional organization. Particular attention was given to the degree of centralization, educational reform strategies, and the role of governmental institutions in educational decision-making.

Second, the study compared approaches to intercultural education, focusing on how educational systems address cultural diversity, social inclusion, language education, and intercultural competence development. The analysis explored similarities and differences in educational priorities, pedagogical approaches, and policy objectives.

Third, the study identified educational practices that may be transferable between the two countries. Rather than assuming direct policy borrowing, the research considered how educational experiences from Turkey could be adapted to the Ukrainian context while respecting

differences in historical development, governance structures, and educational traditions.

The comparative approach was selected because it allows for the identification of both common educational challenges and context-specific solutions. By examining two distinct educational systems, the study contributes to a deeper understanding of intercultural education as a multidimensional phenomenon influenced by national and international factors.

The second methodological component of the research involves ***policy document analysis***. Educational policies represent formal expressions of governmental priorities and provide valuable insights into the objectives, principles, and strategies guiding educational development. Document analysis is widely recognized as an effective method for investigating educational reform processes and institutional change (Bowen, 2009).

The study analyzed a range of official national and international documents related to educational policy, reform, and intercultural education. Turkish sources included policy reports and statistical publications issued by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, educational development strategies, and official documents concerning refugee education and inclusive educational practices. Ukrainian sources included the Law of Ukraine “On Education,” the New Ukrainian School Concept, strategic documents issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine, and national educational reform programs.

In addition, the research incorporated documents produced by international organizations, including UNESCO, OECD, UNICEF, the Council of Europe, and the European Commission. These documents were selected because they provide internationally recognized frameworks for educational quality, intercultural competence, inclusion, and educational governance.

The analysis focused on identifying key themes related to intercultural education, educational inclusion, language policy, multicultural integration, competency development, and educational governance. Particular attention was paid to the ways in which official documents conceptualize cultural diversity and propose mechanisms for addressing intercultural challenges within educational settings.

Document analysis was conducted systematically through the identification, categorization, and interpretation of relevant policy themes.

This process enabled the researcher to compare educational priorities across countries and evaluate the extent to which intercultural education is embedded within national educational strategies.

To complement the comparative and policy analyses, the study employed *qualitative content analysis* as a method for examining academic literature, policy documents, and educational reports. Qualitative content analysis is particularly useful for identifying recurring themes, patterns, concepts, and relationships within textual data (Schreier, 2012).

The content analysis followed an inductive-deductive approach. Initially, a set of analytical categories was developed based on the research objectives and theoretical foundations of intercultural education. These categories included educational governance, curriculum development, intercultural competence, multicultural integration, refugee education, inclusive practices, language adaptation, educational reform, and internationalization.

Subsequently, academic publications, policy documents, and international reports were systematically reviewed and coded according to these categories. The coding process aimed to identify how intercultural education is conceptualized, implemented, and evaluated within Turkish and Ukrainian educational contexts. Particular attention was paid to recurring themes associated with educational responses to cultural diversity and the development of intercultural competence.

The analysis also examined the frequency and significance of specific concepts across different sources. This procedure facilitated the identification of dominant trends in educational policy and research while revealing similarities and differences between the two countries. Through this process, the study generated a comprehensive understanding of the educational mechanisms supporting intercultural interaction and inclusion.

An additional objective of the qualitative content analysis was to identify educational practices that may serve as examples of successful intercultural engagement. Special consideration was given to Turkish experiences in refugee education, language support programs, and multicultural classroom management, as these areas provide practical insights relevant to contemporary educational challenges in Ukraine.

To enhance the reliability of the findings, the study relied on multiple sources of evidence, including academic literature, governmental

documents, and reports produced by international organizations. The use of data triangulation enabled the researcher to compare information from different sources and reduce potential bias associated with individual publications or institutional perspectives.

Nevertheless, several limitations should be acknowledged. First, the study relies primarily on secondary data rather than original empirical field research. Second, educational systems are continuously evolving, and policy developments occurring after the completion of data collection may influence future interpretations. Third, intercultural education is a complex and context-dependent phenomenon, which means that educational practices cannot always be transferred directly from one country to another.

Despite these limitations, the combination of comparative analysis, policy document analysis, and qualitative content analysis provides a robust methodological framework for examining the relationship between Turkish educational practices and intercultural development within the Ukrainian educational system. The methodological approach enables a comprehensive assessment of educational structures, policies, and practices while supporting the formulation of evidence-based conclusions and recommendations.

Results and Discussion

The comparative analysis of the Turkish and Ukrainian educational systems demonstrates that governance structures play a decisive role in shaping educational priorities, curriculum implementation, intercultural policies, and institutional adaptability. Although both countries have experienced significant educational reforms during the last decades, their approaches to governance differ substantially. Turkey maintains a predominantly centralized educational model, whereas Ukraine has increasingly adopted decentralized governance mechanisms aligned with European educational standards.

The Turkish educational system is characterized by a strong centralized administrative framework coordinated by the Ministry of National Education (MoNE). Educational policy, curriculum development, teacher recruitment standards, assessment procedures, and school management regulations are largely determined at the national level. This centralized structure reflects the historical role of education as an instrument of nation-building and social integration since the establishment of the Republic of Turkey.

One of the major advantages of centralized governance is policy coherence. Educational reforms can be implemented simultaneously throughout the country, ensuring consistency in educational standards and learning outcomes. National curricula, teacher qualification requirements, and assessment mechanisms are designed and regulated through unified procedures, reducing regional disparities in educational content and administrative practices (Aydagül, 2018).

The Turkish government's response to the Syrian refugee crisis illustrates the operational advantages of centralized educational governance. Following the arrival of millions of refugee students, national authorities rapidly introduced language support programs, teacher training initiatives, and integration mechanisms applicable across the country. The existence of centralized decision-making structures enabled educational institutions to respond relatively quickly to unprecedented demographic challenges (Aras & Yasun, 2016).

However, the literature also identifies limitations associated with extensive centralization. Educational institutions often have limited autonomy regarding curriculum adaptation, budget allocation, and local policy development. Scholars argue that highly centralized governance may reduce institutional flexibility and inhibit innovative educational practices adapted to local social and cultural contexts (Gümüş & Gök, 2016).

Furthermore, frequent changes in national educational policies have generated concerns regarding policy continuity and long-term strategic planning. Since educational reforms are largely dependent on governmental priorities, changes in political leadership may result in modifications to curriculum standards, examination systems, and educational objectives. Such fluctuations can create uncertainty among educational stakeholders and complicate sustainable educational development.

In contrast to Turkey, Ukraine has pursued a gradual process of educational decentralization since independence. Educational reforms accelerated significantly following the adoption of the New Ukrainian School (NUS) framework, which emphasizes institutional autonomy, community participation, democratic governance, and competency-based learning (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023).

The decentralization process seeks to transfer greater decision-making authority from central governmental institutions to regional educational

authorities, municipalities, and individual schools. Educational institutions increasingly participate in curriculum implementation decisions, budget planning, and community engagement initiatives. This approach reflects broader democratic reforms occurring within Ukrainian society and aligns with European educational governance principles.

A significant advantage of decentralization is increased responsiveness to local educational needs. Schools and local educational authorities can adapt educational practices to specific demographic, cultural, and socioeconomic conditions. Such flexibility may be particularly valuable in regions characterized by cultural diversity or unique social challenges.

The decentralization model also promotes stakeholder participation. Teachers, parents, local communities, and educational administrators are increasingly involved in educational decision-making processes. Research suggests that participatory governance contributes to greater institutional accountability and enhances the relevance of educational initiatives (European Commission, 2023).

Nevertheless, decentralization presents several challenges. Educational quality may vary between regions due to differences in financial resources, administrative capacity, and local expertise. Furthermore, the transition from centralized governance requires substantial institutional restructuring and professional development efforts for educational administrators and teachers.

The recent challenges associated with internal displacement and wartime educational disruption have further highlighted the importance of balancing local flexibility with national coordination. While decentralization enables context-sensitive responses, national educational authorities remain essential for ensuring educational continuity and equitable access to educational services.

The comparative analysis reveals that neither governance model can be considered universally superior. Rather, each system demonstrates distinct strengths and limitations shaped by historical, political, and social circumstances.

Turkey's centralized model provides strong coordination capacity, policy consistency, and rapid implementation of nationwide reforms. Such characteristics proved particularly valuable during periods of large-scale migration and educational expansion. Centralized governance

facilitates uniform educational standards and enables the rapid mobilization of resources in response to emerging challenges.

Ukraine's decentralized approach, by contrast, promotes institutional autonomy, democratic participation, and local adaptability. These characteristics support educational innovation and encourage schools to respond effectively to diverse community needs. The Ukrainian model aligns more closely with contemporary European educational governance principles emphasizing stakeholder engagement and institutional flexibility.

From an intercultural perspective, both governance approaches offer valuable lessons. Centralized coordination can facilitate the implementation of nationwide intercultural education policies, teacher training programs, and inclusion initiatives. Simultaneously, decentralized governance enables educational institutions to adapt intercultural practices to local cultural contexts and community characteristics.

The governance structures of both countries significantly influence the implementation of intercultural education. In Turkey, intercultural initiatives are generally integrated into broader national educational strategies and implemented through centralized policy frameworks. This approach ensures policy consistency but may limit local adaptation.

In Ukraine, intercultural education is increasingly promoted through local educational initiatives, international cooperation projects, and competency-based curricula. Decentralized governance creates opportunities for innovative intercultural practices but may also result in variations in implementation quality across regions.

The findings suggest that an effective intercultural educational system requires a balanced governance approach combining national strategic coordination with local institutional flexibility. Such a model would allow educational authorities to establish common standards for intercultural competence while enabling schools to adapt educational practices to specific community needs.

The governance comparison demonstrates that educational effectiveness depends not solely on the degree of centralization or decentralization but on the capacity of governance structures to support educational innovation, social inclusion, and institutional resilience. The Turkish case highlights the advantages of strong policy coordination during periods of social transformation and migration. The Ukrainian

experience demonstrates the importance of democratic participation and local adaptability in educational reform.

From the perspective of intercultural interaction, the most significant finding is that successful educational systems require both strategic coherence and contextual responsiveness. Educational institutions must simultaneously maintain common educational standards and respond effectively to cultural diversity, migration, and changing social conditions.

These findings provide the foundation for the subsequent analysis of curriculum development, intercultural educational practices, and refugee education strategies. They also support the development of an integrated Turkish–Ukrainian model of intercultural education that combines centralized strategic coordination with decentralized institutional flexibility.

The comparison of Turkish and Ukrainian curricula reveals two different but partially complementary models of educational development. The Turkish curriculum is more centralized, structured, and outcome-oriented, whereas the Ukrainian curriculum increasingly follows a competency-based and student-centered approach influenced by European educational standards.

In Turkey, curriculum development is primarily regulated by the Ministry of National Education. This means that educational content, learning outcomes, assessment criteria, and subject distribution are largely determined at the national level. Such a model ensures uniformity across the country and allows the state to maintain control over the ideological, cultural, and academic direction of education. Turkish curricula traditionally emphasize national identity, civic responsibility, respect for cultural heritage, discipline-based knowledge, and measurable academic outcomes (Aydagül, 2018; MoNE, 2023).

A distinctive feature of the Turkish curriculum is its strong connection with national consolidation. Education is regarded not only as a process of knowledge transmission but also as a mechanism for strengthening social unity and cultural continuity. Therefore, subjects such as Turkish language, history, social studies, and religious culture often play an important role in forming students' understanding of citizenship, belonging, and national values. This approach contributes to social cohesion but may also limit broader intercultural flexibility if cultural diversity is not sufficiently represented in educational content.

Ukraine, by contrast, has been gradually transforming its curriculum from a knowledge-centered Soviet model toward a competency-based model. The New Ukrainian School reform emphasizes key competencies, critical thinking, communication, creativity, democratic values, and lifelong learning. Instead of focusing only on the reproduction of information, the Ukrainian curriculum aims to develop students' ability to apply knowledge in real-life situations. This reflects the broader European tendency toward competency-based education and learner-centered pedagogy (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023; European Commission, 2023).

The Ukrainian curriculum places growing emphasis on democratic citizenship, human rights, tolerance, inclusion, and intercultural communication. These principles are especially visible in foreign language education, civic education, literature, history, and social studies. In comparison with Turkey, Ukraine's curriculum appears more open to European integration, pluralism, and decentralization. However, the practical implementation of these principles remains uneven because schools differ in resources, teacher readiness, and local administrative capacity.

From the perspective of intercultural education, Turkey demonstrates stronger practical experience, especially in relation to refugee and migrant students. Turkish schools have had to adapt curricula and learning support mechanisms to the needs of culturally and linguistically diverse learners. Language adaptation programs and integration-oriented practices have become important components of the Turkish educational response to migration (Aras & Yasun, 2016; UNICEF, 2023).

Ukraine, on the other hand, has a stronger theoretical and normative orientation toward intercultural competence. Ukrainian educational documents emphasize tolerance, European values, democratic participation, and inclusion, but intercultural education is often implemented through general educational principles rather than through systematic practical mechanisms. This means that Ukraine has a well-developed reform discourse, while Turkey has accumulated more applied experience in multicultural classroom management.

The comparative analysis shows that the Turkish curriculum may be described as structured and integration-oriented, while the Ukrainian curriculum may be described as competency-based and

transformation-oriented. Turkey's strength lies in its ability to implement unified educational standards and respond to large-scale integration challenges. Ukraine's strength lies in its reform orientation, flexibility, and focus on democratic and intercultural competencies.

However, both systems also face limitations. The Turkish curriculum may be too centralized and standardized, which can restrict teacher autonomy and local adaptation. The Ukrainian curriculum, while progressive in its principles, may face difficulties in consistent implementation due to decentralization, regional disparities, and the ongoing effects of social crisis.

Therefore, the most productive approach is not to copy one model into another, but to combine their strongest elements. Ukraine may benefit from Turkey's practical mechanisms of multicultural integration, language support, and social adaptation. At the same time, Turkish educational practice may benefit from Ukraine's stronger emphasis on student-centered learning, decentralization, and democratic competence.

Thus, the curriculum comparison demonstrates that intercultural education requires both structured institutional support and flexible pedagogical implementation. A balanced Turkish-Ukrainian approach could include: national intercultural education standards, school-level adaptation mechanisms, teacher training for multicultural classrooms, language support for displaced and migrant students, and curriculum content that promotes both national identity and intercultural openness.

Based on the conducted comparative analysis of the two educational systems we have elaborated a model of an integrated Turkish-Ukrainian model of intercultural education may be defined as a coordinated educational framework that connects policy, curriculum, teacher education, inclusion, and international cooperation in order to develop intercultural competence, mutual understanding, and inclusive learning environments within Turkish and Ukrainian educational contexts. The core aim of elaborating such model is to develop an educational system that supports intercultural dialogue, democratic values, multilingual awareness, social inclusion, and cooperation between Turkish and Ukrainian educational communities.

Table 1. A Comparative Table of the Turkish and Ukrainian Educational Systems

Dimension	Turkey	Ukraine	Comparative Conclusion
<i>Curriculum model</i>	Centralized, standardized	Competency-based, reform-oriented	Turkey ensures consistency; Ukraine supports flexibility
<i>Main focus</i>	National identity, measurable outcomes	Democratic values, competencies, European integration	Different priorities can complement each other
<i>Pedagogy</i>	More structured, teacher-guided	Increasingly student-centered	Ukraine shows stronger learner-centered orientation
<i>Intercultural aspect</i>	Practice-driven through migration experience	Normative and reform-based	Turkey offers practical tools; Ukraine offers value-based framework
<i>Main limitation</i>	Rigidity and centralization	Uneven implementation	A mixed model is preferable

The model is based on five interconnected components:

1. Strategic educational governance

This component defines the policy and institutional framework.

It includes:

- national and institutional strategies for intercultural education;
- cooperation between ministries, universities, schools, NGOs, and local communities;
- integration of intercultural values into education standards;
- monitoring of equality, inclusion, language access, and cultural representation.

Function in the model: it creates the legal, administrative, and financial conditions for intercultural education.

2. Competency-based curriculum development

The curriculum should move beyond factual knowledge about cultures and focus on intercultural competencies.

Key competencies include:

- intercultural communication;
- respect for cultural and linguistic diversity;
- critical thinking about stereotypes and prejudice;
- democratic citizenship;
- multilingual and comparative cultural awareness;
- conflict-resolution skills.

Turkish and Ukrainian examples, literature, history, civic education, language learning, and shared Black Sea regional contexts can be used as curriculum content.

Function in the model is: it translates intercultural goals into learning outcomes, teaching materials, and assessment.

3. Intercultural teacher preparation

Teachers are central actors in the model. Teacher education should include:

- intercultural pedagogy;
- bilingual and multilingual teaching strategies;
- trauma-sensitive education, especially relevant for displaced Ukrainian learners;
- comparative Turkish–Ukrainian educational studies;
- anti-discrimination and inclusive classroom management;
- international teaching practice, exchanges, and joint seminars.

Function in the model: it prepares teachers to act as mediators between cultures, languages, and educational traditions.

4. Inclusive educational practices

This component ensures that intercultural education reaches all learners. It includes:

- support for refugee, migrant, minority, and displaced students;
- culturally responsive teaching;
- language support in Turkish, Ukrainian, and other relevant languages;
- inclusive school environments;
- parent and community participation;
- prevention of bullying, xenophobia, and exclusion.

Function in the model: it turns intercultural education into everyday classroom practice.

5. International educational cooperation

This component connects Turkish and Ukrainian institutions. It may include:

- university partnerships;
- school twinning projects;
- Erasmus+, TÜBİTAK, Ukrainian academic mobility, and bilateral exchange programs;
- joint research on intercultural education;
- digital classrooms and virtual exchanges;
- shared teacher-training modules and student projects.

Function in the model: it sustains long-term Turkish–Ukrainian educational dialogue and innovation.

The five components should operate as a cycle: Governance → Curriculum → Teacher preparation → Inclusive practice → International cooperation → renewed governance.

This means that international cooperation and classroom experience should feed back into policy, curriculum reform, and teacher education.

As an outcome, the model should produce:

- interculturally competent students;
- teachers prepared for diverse classrooms;
- inclusive Turkish and Ukrainian schools/universities;
- stronger bilateral educational cooperation;
- reduced stereotypes and cultural distance;
- shared democratic and humanistic educational values.

Below the given model is illustrated as a hub-and-spoke model.

Conclusions

The aim of this chapter was to examine the characteristics of the Turkish educational system and to analyze its influence on the development of intercultural interaction within the Ukrainian educational context. Through comparative analysis, policy document analysis, and qualitative content analysis, the study explored the governance structures, curriculum approaches, intercultural education practices, and educational responses to cultural diversity in both countries.

The findings demonstrate that Turkey and Ukraine have followed different trajectories of educational development, resulting in distinct but

complementary approaches to educational governance and intercultural education. Turkey has maintained a predominantly centralized educational system characterized by strong governmental coordination, standardized curricula, and nationally regulated educational policies. This model has facilitated the implementation of large-scale educational reforms and enabled the rapid development of educational responses to migration and refugee integration. Ukraine, in contrast, has pursued a process of decentralization and educational modernization aligned with European educational standards. The New Ukrainian School reform has contributed to the development of competency-based education, democratic governance, learner-centered pedagogy, and increased institutional autonomy.

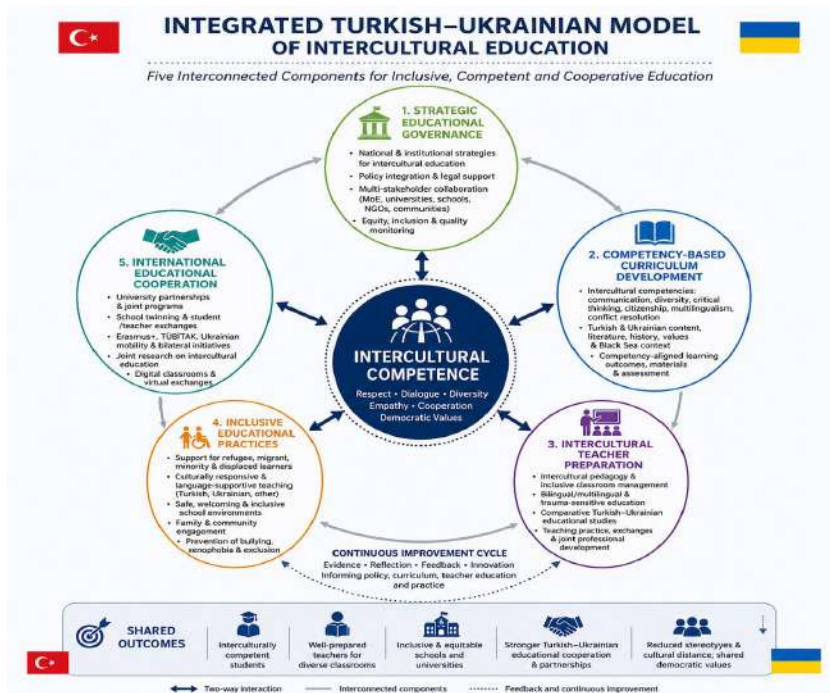


Fig. 1. Integrated Turkish-Ukrainian Model of Intercultural Education

The comparative analysis of curricula revealed significant differences in educational priorities and pedagogical approaches. Turkish curricula emphasize national identity, cultural heritage, measurable learning outcomes, and social cohesion. Ukrainian curricula focus more strongly on competency development, critical thinking, democratic citizenship, and European integration. While Turkey demonstrates greater consistency in curriculum implementation due to centralized governance, Ukraine offers greater flexibility and responsiveness to local educational needs. These differences suggest that both systems possess strengths that may contribute to the improvement of intercultural education.

Particular attention was given to intercultural education and multicultural integration. The study found that Turkey has accumulated substantial practical experience in managing culturally diverse educational environments, primarily as a result of large-scale migration and refugee education. Turkish educational institutions have implemented language adaptation programs, inclusive educational practices, and social integration mechanisms that support the educational participation of students from different cultural backgrounds. These experiences provide valuable examples of how educational systems can respond effectively to increasing cultural diversity.

In contrast, intercultural education in Ukraine has developed primarily within the framework of educational reform and European integration. Ukrainian educational policies emphasize tolerance, cultural awareness, democratic values, human rights, and intercultural communication. However, the research indicates that intercultural education in Ukraine remains more normative and conceptual than practice-oriented. Consequently, there is potential for incorporating selected Turkish educational practices into Ukrainian educational policy and institutional development.

One of the most important findings of the study is that effective intercultural education requires the integration of both structural and pedagogical dimensions. Educational institutions must not only promote intercultural values through curricula but also provide practical mechanisms that facilitate communication, inclusion, language adaptation, and social participation. This observation highlights the importance of combining policy frameworks with everyday educational practices.

The scientific novelty of the chapter lies in the development of a conceptual Turkish–Ukrainian Intercultural Education Model. The proposed model combines the strengths of both educational systems and is based on five interconnected components: strategic educational governance, competency-based curriculum development, intercultural teacher preparation, inclusive educational practices, and international educational cooperation. The model suggests that successful intercultural education requires a balance between centralized strategic coordination and local institutional flexibility. Such an approach enables educational systems to maintain common standards while adapting educational practices to specific social and cultural contexts.

The study also demonstrates that educational cooperation between Turkey and Ukraine can generate mutual benefits. Turkey's experience in refugee education, multicultural classroom management, and language support programs may contribute to strengthening inclusive educational practices in Ukraine. At the same time, Ukraine's experience in competency-based education, democratic governance, and European educational integration may provide useful perspectives for further modernization of Turkish educational policies. The relationship between the two systems should therefore be understood not as a process of unilateral policy transfer but as a form of reciprocal educational learning.

From a practical perspective, the findings may support policymakers, educational administrators, curriculum developers, and teacher education institutions in designing strategies aimed at strengthening intercultural competence and educational inclusion. The results highlight the importance of systematic teacher training in intercultural communication, the integration of multicultural perspectives into curricula, the development of language support mechanisms for displaced and migrant learners, and the promotion of international educational partnerships.

Several limitations of the study should be acknowledged. The research relied primarily on secondary sources, policy documents, and academic literature rather than original empirical data collected from educational institutions. Future research may therefore benefit from conducting interviews, surveys, and case studies involving educators, students, and policymakers in both countries. Such investigations would provide deeper insights into the practical implementation of intercultural educational policies and their impact on educational outcomes.

Future research may also explore the effectiveness of specific Turkish intercultural educational practices in Ukrainian educational settings, particularly in the context of migration, displacement, and post-conflict educational reconstruction. Additional comparative studies involving other countries may further contribute to understanding how educational systems can respond to increasing cultural diversity while maintaining social cohesion and educational quality.

In conclusion, the study confirms that intercultural education has become an essential component of contemporary educational development. The Turkish and Ukrainian educational systems offer valuable and complementary experiences that can contribute to the creation of more inclusive, adaptive, and globally oriented educational environments. By integrating practical multicultural strategies with competency-based and democratic educational principles, educational institutions can better prepare learners for successful participation in increasingly interconnected and culturally diverse societies.

References

1. Akşit, N. (2017). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27 (2), 129–137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011>
2. Akyüz, Y. (2020). *Turkish educational history*. Pegem Akademi.
3. Aras, B., & Yasun, Ş. (2016). The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey. Istanbul Policy Centre.
4. Aydagül, B. (2018). *Educational system in Turkey*. SETA Foundation.
5. Aydın, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 277–286. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.v3n3p277>
6. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
7. Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer.
8. Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee integration in Turkey. *International Migration*, 57 (2), 253–267. <https://doi.org/10.1111/imig.12555>

9. Council of Europe. (2020). *Reference framework of competences for democratic culture* (Vols. 1–3). Council of Europe Publishing.
10. Demir, S. (2018). The challenges of refugee education in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (74), 37–54. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.74.3>
11. European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023: Türkiye*. Publications Office of the European Union.
12. European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023: Ukraine*. Publications Office of the European Union.
13. Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
14. Kremen, V. H. (2019, April 10). *Speech at the parliamentary hearings “Balanced development of human capital in Ukraine: Tasks of education and science”*. Verkhovna Rada of Ukraine. https://static.rada.gov.ua/zakon/skl8/10session/par_sl/sl1004119.htm
15. Kremen, V. H., Hrynevych, L. M., Lugovyi, V. I., & Talanova, Z. V. (2022). Quality of education and innovation-driven development: The New Ukrainian School reform in the context of global trends. *Science and Innovation*, 18 (1), 29–43. <https://doi.org/10.15407/scine18.01.029>
16. Martynchuk, O. V., Skrypnyk, T. V., Sofiy, N. Z., & Hanssen, N. B. (2021). *Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice*. In *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the development of inclusion*. Routledge.
17. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Strategy for education development*. Ministry of Education and Science of Ukraine.
18. Ministry of National Education of the Republic of Türkiye. (2023). *National education statistics: Formal education 2022/23*. Ministry of National Education.
19. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *PISA 2022 results*. OECD Publishing.
20. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
21. Phillips, D., & Ochs, K. (2004). *Educational policy borrowing: Historical perspectives*. Symposium Books.

22. Schleicher, A. (2019). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
23. Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
24. Ukrainian Institute of Education Development. (2023). *New Ukrainian School reform report*. Ukrainian Institute of Education Development.
25. UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022*. UNESCO Publishing.
26. UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
27. UNICEF. (2023). *Refugee and migrant education in Turkey*. UNICEF.

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Avotu iela 8 k-1 - 25, Rīga, LV-1011
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2026. gada 3. jūlijā
Tirāža 300 eks.