

香港特區國民教育的議論批判

曾榮光

香港中文大學香港教育研究所

2011年5月，課程發展議會公布了《德育及國民教育科課程指引（小一至中六）：諮詢稿》，進行三個月公眾諮詢。本文是筆者對有關諮詢稿的回應，包括：

- （1）環繞諮詢稿的眾多言論，筆者發現當中有不少謬論以至歪理，身為負責任的教育工作者，實須加以批判，以正視聽，使香港特區的國民教育政策議論，不致被政客的媚詞及黨派的腔調所騎劫，並回到教育與教學的實質探討上。
- （2）諮詢稿所建議的課程內容，犯了一個嚴重錯誤，就是把香港特區國民所身處的幾個重要制度脈絡——國家、民族與「民族國家」——胡亂配置與混淆，致使所建議的國民教育課程內容完全不符合中國歷史現實、當今國情及香港本土文化社會實況。
- （3）諮詢稿所建議課程內容的另一錯誤，就是把香港特區國民歸屬於錯誤的身分認同概念視域之下，致使香港學童所認同的一種國民身分，不單與中華民族的「多元一體格局」無從整合，更可能對香港國際都會的「多元文化格局」造成矛盾與衝突。
- （4）除了課程內容上的錯誤，建議的國民教育教學取向亦犯上嚴重錯誤。首先，諮詢稿所強調的國民教育教學取向是一種停留在 Lawrence Kohlberg 所謂的「成規」（conventional）層次，即只着重合模於「正面的價值觀」、「優秀的國民素質」樣版，而未能提升至「後成規」（post-conventional）層次。其次，諮詢稿更把國民教育教學取向界定為一種「激情為本」的模式，即着重引發學生的激情及情緒。試想，若香港特區未來的公民是本着由「激情」引發並墨守「成規」的態度，來處理在全球一體化下種種日形複雜的族裔、民族及國際政治問題，則香港這個國際大都會的政治生態將會出現怎樣的變化？
- （5）最後，本文據此提出一系列改進上述錯誤的建議。

關鍵詞：國民教育；民族國家；國民身分認同

2011年5月，課程發展議會（2011）公布了《德育及國民教育科課程指引（小一至中六）：諮詢稿》（下稱《國民教育課程》），正式開始落實香港特別行政區（下稱特區）行政長官2010年10月施政報告中提出的一項教育政策施政：「進一步加強國民教育內容，使這個課題成為獨立的『德育及國民教育科』，預計可於二零一三至一四學年推行」（曾蔭權，2010，頁34，段161）。

環繞着有關的教育政策舉措，近期在香港社會的公共議論領域中，湧現了林林種種的言論，焦點主要在國民教育方面，其中爭論點就在於國民教育的課程內容、教學策略及果效。然而，筆者看到在爭論中交織着政治的計算與黨派的腔調；而更甚者，是對教育理念的各種錯誤和不可接受的扭曲。據此，本文首先會對在這次國民教育爭議中所出現的幾個必須正視的錯誤觀點加以批判；其次，文章會回到《國民教育課程》的實質內容及教學策略，剖析當中建議，具體探討課程指引究竟嘗試為香港特區建構怎樣的「國家」、「民族」制度理念及架構？它究竟嘗試在香港下一代中建構怎樣的「國民」身分認同？更根本地，本文會追問《國民教育課程》所試圖彰顯（signified）的一種「國家」、「民族」制度及「國民」身分認同，又是否適切於香港特區所處的特定歷史、制度脈絡？最後，本文會提出一些建議，以期《國民教育課程》更切合香港特區未來公民在所處政經制度及歷史脈絡下的需要。

國民教育議論中的謬誤

在上半年有關國民教育的議論中，必須正視的某種言論就是把國民教育聯繫到「洗腦」，更嚴重的就是有聲稱「教育，說到底，還不就是洗腦」（見何志平，2011a，2011b）。身為教育工作者，筆者覺得實有必要對這種言論加以批判，以正視聽。

首先，「洗腦」一詞並非嚴謹的學術研究用詞，它實質源自 20 世紀 50 年代冷戰高峰時候美國部分傳媒人沿用的反共詞藻（anti-communist rhetoric）。具體而言，「洗腦」一詞最早見於 Edward Hunter 在 1950 年有關新成立的中國共產黨政權進行思想反造的報導；其後，隨着韓戰爆發及大量美軍戰俘變節，「洗腦」一詞就更成為美國社會流行的恐共及反共詞藻（Hunter, 1951; Lifton, 1963; Schefflin & Opton, 1978; Watson, 1978; Winn, 2000）。即使我們剔除了「洗腦」一詞的政治及歷史背景意義，簡單地把它理解為一種對一些受約束的（captive）及脆弱的（vulnerable）個人進行的一系列身心擺佈，以達至思想控制及改造的目的（Winn, 2000），筆者仍然無法接受「教育……就是洗腦」的說法。因為筆者相信，教育根本就不應該被視為思想的控制、禁錮與複製（reproduction），相反應該是一種解放思想、釋放潛能、誘發想像的活動。¹ 據此，筆者希望不要再把國民教育與洗腦相提並論，就讓國民教育回到教育、課程與教學的議論範疇，不要在其中附加各種政治動機的揣測及黨派的標籤。

在近期有關國民教育議論中湧現的另一種必須正視的言論，就是把國民教育（以至教育本身）視為政府（或上一代、父母、師長）向下一代「灌輸」正確思想與態度的「理直氣壯的事」。例如有評論強調：「要知道，各國之所以要搞國民教育，就是

按照一定的立國理念，從小灌輸給學童，形成全民共識。……國民教育是政府使用公帑去灌輸一套有利社會凝聚和諧的立國理念和價值」（劉迺強，2011；另可參考劉迺強，2008）。把國民教育以至教育說成是一種「理直氣壯」的「灌輸」，筆者絕對無法苟同，因為筆者相信，教育的主體是接受教育的學生，他們本身並不是（亦不應理所當然地假設他們是）被動及單純的資訊接納者；教育的基本出發點就是把受教育者視為能動及積極的學習者（*capable and active learners*）。教育不可能由上而下依據上一代或政府認為「正面」、「正確」的一套，理直氣壯地進行灌輸；教育是「由被教育者之知情意之能力之引發與訓練，而自動實現，化為受教育者自身之理想……而為受教育者本願依之以生活者」（唐君毅，1958/2005b，頁 371）。唐君毅教授的主張亦正契合於宋明理學家王陽明所倡導的「致良知」，即道德教育並非用灌輸方式來進行，而是以「致」的方式以達致，即一種發自內心，通過知與行，而能「擴而充之」的活動。

最後，在有關國民教育議論中另一值得商榷的言論，就是國民教育不需要討論國家的「黑暗面」，而只要「一面倒」地傳遞國家的「光明面」。例如有論者認為：「全世界的國民教育嚴格來說都是一面倒的『洗腦』。……反正香港有新聞和言論自由，教室之外學生們不怕接觸不到不同的資訊和意見，香港學生如真的想了解『六四』，毋須政府設計渠道和資助」（劉迺強，2011）。例如更有中學校長主張：「論者怪罪國民教育沒有高唱國家的黑暗面，其實國家的負面信息媒體每日都會有，自不需我們代勞」（黃均瑜，2010）。筆者必須指出，以上這位中學校長所指的「我們」並不包括本人，因為身為專業教育工作者，教導國民教育（包括國家的負面信息）是責無旁貸的職志，是不可能要他人代勞的。筆者更深信，教育的社會文化目的不應只在「承先」而更重要是在「啓後」，就如唐君毅（1958/2005b）指出：「最偉大之師，為望弟子勝過其自身之師，最大之教育家，為使後代之文化高過現代之教育家」（頁 371）。同理，理想的國民教育就要令本國的民族、國家以至政府制度不斷變革、不斷進步；因此，引導下一代討論、正視以至批判國家民族現在及過去種種問題及「黑暗面」，是國民教育工作者必須承擔的任務，因為惟有這樣，中國國民的道德人格才可奮進，中華民族文化才有進步。當我們在恥笑日本教科書不提南京大屠殺、不正視對華侵略，卻反過來鼓吹在我們的國民教育課程中，不必談論國家的「黑暗面」，我們又是否自相矛盾呢？

以上討論的有關國民教育的三種言論，正好對應了在公民教育理論及研究討論當中公民教育可能出現的三種負面效果，它們是思想的複製（*reproduction*）、教條的灌輸（*indoctrination*）和觀點及態度的偏向（*bias*）。² 但必須指出，雖然在環繞《國民教育課程》的議論中有論者提出「洗腦論」和「灌輸論」，但因《國民教育課程》尚在諮詢階段，若就此武斷地指控《國民教育課程》會造成洗腦或灌輸的後果，實屬

沒有必要。更有建設性的做法，就是詳盡地審閱《國民教育課程》文本內容，以尋找其中的不足與缺失。就此，下文將會逐一從課程內容與教學策略提出質疑與批判，並建議改進方向，以期有助推廣香港特區國民教育的議論及提升其水平。

尋找香港特區國民教育的制度脈絡基礎

課程（curriculum）一詞源自拉丁文 *currere*，意指跑道、路程、歷程（李子建、黃顯華，1996，頁 2）；《國民教育課程》屬課程文本，其首要任務就是要為學生及教師規劃出清晰而又全面的學習經歷。然而，筆者對《國民教育課程》的批評就是它既不能為香港特區未來「國民」提供清晰明確的學習經歷，亦未能為學生提供全面綜合的學習歷程；更甚者，在課程內容上卻明顯出現混淆不清（conflations），在教學取向上亦明顯出現偏向。本節正是要分析《國民教育課程》在處理國民所處制度脈絡基礎上的種種混淆與偏向。

《國民教育課程》中不斷重複的一個課程目標就是：培養國民的身分認同、歸屬感、承擔感。據此，《國民教育課程》首先必須理清的問題就是：課程引領我們的下一代認同、歸屬及承擔些甚麼？更根本地，國民教育是要要求國民認同、歸屬及承擔怎樣的一個制度？《國民教育課程》對上述問題所提供的答案自然就是國家制度。然而，當我們考察《國民教育課程》中對「國家」的理解和處理時，就發現了不少混淆與偏向。

《國民教育課程》中把「國家」理解為 *nation*（見中、英文版諮詢稿中圖 4 的對照），這種理解與翻譯明顯與內地社會科學界的理解不一致。內地對 *nation* 的對譯普遍採用「民族」，³ 而「國家」的理解與對譯則一般採用 *state* 一詞；更重要的是，當 *nation* 與 *state* 一起出現時，例如 *nation-state* 一詞，內地的普遍用詞就是「民族國家」。⁴ 現時，《國民教育課程》把「國家」配對為 *nation*，則將來在學校國民教育課程中，如何理解民族、國家及民族國家等概念之間錯綜複雜的關係呢？況且，就中國具體國情而言，中華民族本質上就是一個「多元一體」的「民族社群」（*national community*），當中 56 個民族如何在中國這個「主權國家」（*sovereign state*）下融合與團結，就無可避免構成香港特區國民教育以至中國國民教育中的一個重要課題。現時，《國民教育課程》把這幾個重要概念胡亂配置，根本上就無法處理在「多元一體」格局下的中華民族身分認同，亦無法處理香港這個在主權國家下的特區의 公民身分認同，更無法處理近代政治學研究及國際政治實踐上一個嚴重而棘手的課題——「民族國家」的建構與融合問題。

但必須指出的是，以上分析並不是拘泥於用詞或翻譯的文字功夫，其本意是要指出這些概念背後所蘊含的實質意義，以及它們在制度基礎上的重要區別。

首先，國家（state）是個社會科學概念，它指對特定地域內居住的人民行使有效管治的權力組織；簡言之，國家是由領土、人民和管治權力三者所組成的（Giddens, 1985; Poggi, 1990; Tilly, 1975, 1990; Weber, 1946/1991, p. 78）。它的管治權力又分為：對外的管治權，即主權國家的體現；對內的管治權，即國家事務管治（包括行政、立法與司法的管治）的有效性及其認受性（Habermas, 1998a）。這兩方面國家權力的區分，亦正是「一國兩制」理念的本質所在。

其次，根據德國社會學家 Weber（1946/1991）的界定，民族（nation）是一個建立在團結感情上的社群（a community of sentiment of solidarity）（p. 175）。然而，歷史上，特別是自 18 世紀以來，促使一群人孕育出民族感情及民族團結的條件極其錯綜複雜，難以歸納出普遍規律，但總體而言，社會科學界仍然大致同意促進民族感情及民族團結的有利條件包括：共同的族裔背景；共同的語言；共同的歷史；聚居地域靠近；共同的經濟、政治及文化活動基礎；共同的外敵威脅等（Calhoun, 1997; Deutsch, 1966; Gellner, 2008; Greenfeld, 1992; Oommen, 1997; Smith, 1983）。據此，與國家相比，民族這個社會科學概念的實徵基礎（empirical bases）便較模糊和不確立。這亦正是費孝通教授著名的「中華民族多元一體格局」的本質所在。

第三，民族國家（nation-state）這個社會科學概念隨着 18 世紀歐洲民族主義興起及盛行而湧現，它表徵着民族與國家這兩個實徵上截然區分的概念，在具體歷史、政治現況下所展現的種種實質性的組合及聯繫。這種聯繫的最恰當說明可見於 Seton-Watson（1977）在《民族與國家：對民族起源與民族主義政治的探討》一書開首的一段文字：

區分“國家”（States）和“民族”（Nations）兩個概念……至關重要。國家可以不是由一個單一的民族組成，而由多個民族在一個共同主體下組成；一個民族可能是一個國家人口的主要的長久的構件，或許和其他民族共處於一個國家之內，或許分散於不同的數個國家之中。……一個國家是一個法律上的政治性組織，擁有要求公民對其順從和忠誠的權力。一個民族則是一個某類人群的共同體，其成員依靠團結觀念，共同文化和民族意識聯結在一起。然而，在英語和其他現代語言的通常用法中，“民族”和“國家”兩個非常不同的關聯詞常常被混淆濫用。（見吳洪英、黃群，2009，頁 1）

事實上，「根據近年估計，在全球 184 個獨立國家內，共有超過 600 個活躍的語言社群及 5,000 個族裔社群。只有極少數國家，其公民可以共用同一種語言，或歸屬於同一個族裔社群」（Kymlicka, 1995, p. 1）。換言之，在國家這個政治權力組織內，如何融合不同民族意識及感情的社群，就是現今世界大多數國家必須面對及處理的政治以至教育問題。

事實上，若以國家與民族之間的融合與衝突這視點來對照近代歷史，就更能體驗到區分與調協這兩個概念的重要性。首先，早在 18 世紀，歐洲就出現連串民族主義運動，力求在古老帝國的管治權力下爭取得到現代獨立國家的政治權力組織及地位；這種民族與國家之間的融合與衝突更很大程度上觸發歐洲以至全球捲入兩次世界大戰。有關歐洲 18 世紀的「民族國家」的形成，Habermas (1998a) 又把它們細分為：(1) 「從國家到民族」(from state to nation) 的類型，這是指法國和美國在 18 世紀通過革命推翻帝制或殖民地帝制統治而建立的「民族國家」；(2) 「從民族到國家」(from nation to state) 的類型，這是指德國和義大利在 19 世紀通過民族運動而建立的統一主權國家。第二波的民族與國家碰撞，則發生在二次大戰後亞洲、非洲、拉丁美洲國家的反殖與獨立運動，這類「民族國家」的發展形式基本上亦是「從國家到民族」，即透過反殖民主義的獨立運動，在前殖民地的疆界內建立獨立主權國家，但疆界內各「族群」(ethnic groups) 的結合只代表過去殖民者的勢力範圍，因此民族融合每每是在國家成立後才開始進行。然而時至今日，我們仍然看到在部分戰後得以獨立的國家中，民族與國家之間的衝突仍不時爆發，最新近的例證就是非洲蘇丹共和國在 2011 年 7 月 9 日分裂為南、北兩個獨立國家。第三波的民族與國家碰撞則發生於最近二十年，隨着蘇聯解體，在歐亞地區共湧現了約二十個獨立國家 (Brubaker, 1996)。這一輪以「族裔民族主義」為中心，並滲雜着強烈宗教色彩的民族運動，更觸發了連串族裔衝突、種族清洗與大規模族裔遷徙。在 21 世紀全球化脈絡下的香港特區未來公民，對這方面有關國家與民族在概念上的區分與實踐上的調協，就必須有足夠的知識與充分的理解。

進一步，若結合中國國情，「目前，中國境內有 56 個民族，每個民族都有着各自的族名，同時，56 個民族又有一個共同的族名，即中華民族」(谷苞，1989，頁 37)。據此，著名社會學家費孝通 (1989) 才會在 20 世紀末提出著名的「中華民族多元一體格局」理論來說明中國國情中國家與民族的關係。未來中國特區的香港「國民」，對有關國家與民族的概念區分與實踐調協的認識與理解，就更是不可或缺。

最後，當我們把「中華民族的多元一體格局」與香港特區的「一國兩制」概念及制度相結合，就不難理解香港特區未來「國民」所需要的教育，必須建基於「多元一體」的中華民族共同體和「一國兩制」的國家特區兩種制度基礎之上。

至此，筆者就無法理解——當然更無法接受——課程發展議會諸委員及教育局負責官員竟在《國民教育課程》中，把「國家」等同於 nation，並對國家與民族兩個概念不加任何區分；更把「多元一體的中華民族」與「一國兩制」的國家特區政治制度脈絡這種豐富而複雜的國情，簡化為一種「以激情為本」、「以激情引發」的教育（見下文「剖析香港特區國民教育的教學策略」一節的分析）。結果，一份強調培養香港特區國民身分認同、歸屬感、責任投入感的《國民教育課程》，所理應建基的

國家與民族的制度基礎，就無論在概念及實質內容上均變得籠統、含糊和完全脫離於香港特區所處的獨特歷史制度脈絡。

尋找香港特區國民教育的本體基礎

上節批判了《國民教育課程》缺乏明確而適切於香港特區的制度脈絡基礎，本節將進一步探討《國民教育課程》的核心議題，就是國民教育要培養怎樣的「國民」，亦即探討國民教育的本體基礎（ontological foundation）。

建基於上節有關國家與民族的區分以及歷史上兩者所產生的衝突與調協，我們就不難想像，當個人身處在這兩種制度脈絡之下，並認同成為這兩種制度的「有效成員」（functioning members），結果自然產生兩種概念上截然不同的本體基礎。但必須指出，在政治現實下，這兩種本體基礎及身分卻無可避免產生眾多錯綜複雜的組合，導致種種概念上的混淆，並激發林林種種在身分認同上的衝突。這亦正是「國民教育課程」設計者必須正視、釐清並加以處理的。

首先，從國家這個制度脈絡基礎出發，它的成員身分就是「公民」（citizenship；亦可對譯為「公民地位」或「公民權責」，但含義不同）。從學校教育的角度而言，國民教育中公民教育部分，其目標當然不是教授非公民如何獲取一個國家的「公民地位」，因為這是涉及入籍與歸化的法律問題；學校公民教育的目標是要培養未來公民的「公民權責」，使他們具備成為「有效能公民」所應具備的知識、態度與技能（又統稱為公民素質），並有效實踐國家制度（包括法律及行政制度）賦予的權利和責任。從公民權責這方面的含義出發，公民教育的目標與內容，就必然與國家制度這種管治國境內人民的權力組織不可分割。據此，大多數先進國家的公民教育課程必定涵蓋：憲法的基礎；行政、立法、司法三種國家管治制度的組織與根據；公民在這些國家制度組織及運作中應履行的職責和可享有的權利。對照於《國民教育課程》所羅列的學習目標（課程發展議會，2011，頁 16–20），這方面的涵蓋面基本上是恰當的。

第二，從民族這個社群脈絡基礎出發，它所指的個人成員就是 nationals，在中文用語中就是「族人」或「國民」。⁵ 然而，當我們進一步探討一個人應具備哪些條件才可以算是一個民族的成員，答案就不再像國家制度與公民身分之間的關係那樣，可以訴諸法律的界定及裁決，因為民族身分的具備條件，即所謂「民族性」（nationality），牽涉一系列心理、文化、歷史以至政治因素。事實上，在過去半個世紀，有關民族認同、民族性與民族主義的研究與討論，就產生了十分豐富的學術成果，但亦引發出各種理論視域的爭議。這些研究成果與理論視域正好協助我們對《國民教育課程》的理解、分析以至批判。

在民族身分認同（以至一般身分認同）的研究中，概念視域的一個主要分野（dichotomy）就是「本質主義」（essentialism）與「建構主義」（constructionism）的對立。本質主義相信民族身分認同建基於一些「真實的本質」（true essences），認為可以把人類群體中眾多的差異歸結為一些單一的標準，並把這些所謂的「本質」以至「精髓」視為「不可替代」（irreducible）、「不可變改」（unchanging）和「既定的」（given）。⁶ 據此，民族身分認同就是建基於固定不變的歷史文化「精髓」、共同的先祖源流以至客觀地可識別的種族血緣等「本質」。

相反，建構主義主張身分認同（包括民族身分認同）是在特定的時、空脈絡內，特定的群體主觀地以至主動地建構出來的「社會類別」（social categories），用作社會認同和辨別（social identification and differentiation）；特別是在民族主義運動過程中，就成為區分「我族」（we-group）與「他族」（they-group）的重要指標，以至用作「非我族類」的政治運動的意識形態機器（ideological apparatus）。⁷

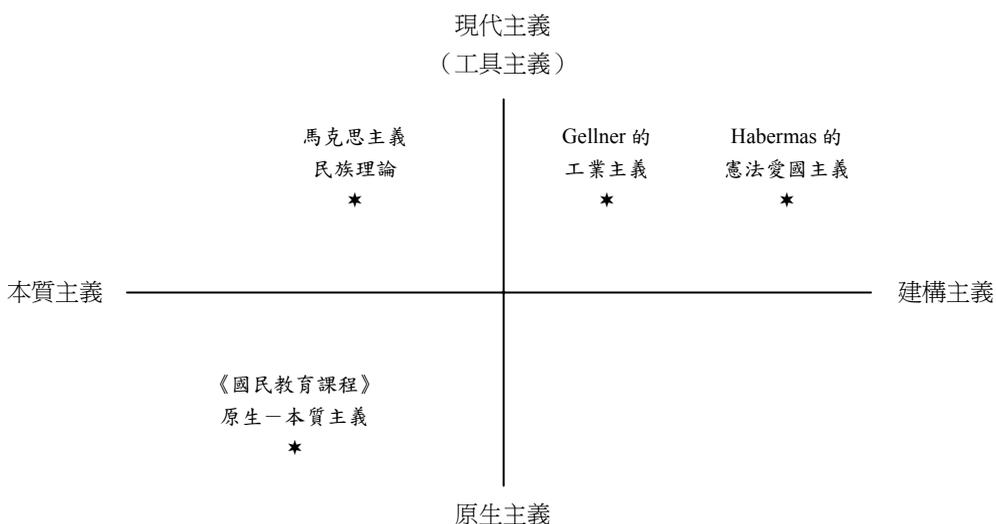
此外，在民族身分認同的研究中，理論視域的另一重要分野就是「原生主義」（primordialism）與「現代主義」（modernism）的對立。前者主張民族主義及民族認同所建立的歸屬感及社群團結，是取決於一些源遠流長的「原生紐帶」（primordial tie），例如「親屬感」（sense of kinship）、「血緣感」（feeling of consanguinity）、「地緣感」（geographical embeddedness and boundedness）。⁸ 事實上，環繞「中華民族」的論述中，常見的詞藻如「炎黃子孫」、「黃河大地的兒女」、「中華兒女」等都蘊含着一種原生主義的團結感情。

相反，現代主義的民族認同視域強調民族的歸屬感是衍生自一種「功能主義」（functionalism）以至「工具主義」（instrumentalism）的歸因；而現代主義就是強調民族形成正是緣自現代社會，特別是源自資本主義經濟及工業生產制度的要求，而發展出來的一種共同性（commonality）及社群感（sense of community）。例如馬克思主義者（特別是 20 世紀 50、60 年代在內地佔領導地位的斯大林民族理論）就視民族形成是資本主義興起，特別是資產階級對「民族市場」利益的瓜分，而建構出來的共同體及社群感（民族問題譯叢編譯室，1956；斯大林，1953；Connor, 1984；Davis, 1978）。其次，Gellner（1997, 2008）則強調工業主義所衍生的生產制度及都市化聚居的生活方式，就促使人們無論在語言溝通及生活協作上，均需要建立一定程度的共意及團結基礎，這才是現代民族形成及民族主義興起的決定因素。最後，著名德國學者 Habermas（1994a）則界定民族為「公民的社群」（a community of citizens），並建議把現代歐洲民族主義界定為一種「憲法愛國主義」（constitutional patriotism），亦即建基於民主政治的契約論，把民族感情、民族團結以至愛國情操的基礎建立在平等而民主的政治參與及公民權責的實踐社群之上（見 Habermas, 1998b, 2001；亦見馬珂，2010；Müller, 2007）。總結而言，以上三種現代主義視域的民族形成理論，

雖然各有不同焦點與闡釋，但它們均一致拒絕把民族形成歸因到一些既定的「原生紐帶」之上，而把民族形成及民族主義的興起解釋為現代社會中制度形成（無論是經濟或政治制度）的結果。

若我們把以上有關民族研究的兩種概念視域分野綜合起來（見圖一），就可以進一步分析《國民教育課程》中所強調的是怎樣一種民族身分認同。

圖一：民族身分認同的研究視域的分野



圖一橫軸的連續體顯示由「本質主義」至「建構主義」的着重程度，縱軸則標誌由「原生主義」至「現代主義」的着重程度。圖一左上方的馬克思主義民族理論，雖然是屬於現代主義及功能主義視域，但根據正統馬克思主義（orthodox Marxism）的歷史唯物論，資本主義階段出現的民族共同體亦受本質主義的決定論（即所謂存在決定意識）所支配，而不會因人的主觀意志而輕易轉移。圖一右上方的 Gellner 的工業主義，則視民族主義及民族認同為工業主義制度下人們建構出來的一種共同生活方式。而再右方的 Habermas 的憲法愛國主義，則是 Habermas 建議在歐洲一體化以至全球化趨勢下民族建構的一種理想形態。最後，在圖一左下方，筆者認為《國民教育課程》的內容明顯偏向於一種「原生一本質主義」的民族身分認同；因為在《國民教育課程》文本中，通篇都充斥着以下詞藻：「中華民族血濃於水」、「同根同心」、「祖國同胞」、「文化的精髓」、「民族源流」、「中華兒女」等。

但必須指出，《國民教育課程》對民族身分認同偏向於「原生一本質主義」的視域，筆者相信課程發展議會的有識之士必定經過深思熟慮，背後必有其理據。然而，

當我們把這種「原生一本質主義」的民族概念放置在中國的國情以至香港特區的具體情況，就必須追問：培養香港特區未來國民這樣一種民族概念及意識是否恰當？是否切合他們未來所身處的歷史、文化、社經脈絡？

首先，不少內地及國外學者均已指出，中華民族是由一個古老帝國在外國勢力威脅下，逐漸建立起現代國家制度中對外的主權及對內的行政管治權力；同時又嘗試把疆界內的五十多個民族「建構」成一個「中華民族」（費孝通，1989；Duara, 1996; Levenson, 1964; Seton-Watson, 1977; Townsend, 1996）。就是在這樣一個歷史背景下，費孝通（1989）才會提出：以一個「自在」民族而論，中華民族是經歷幾千年的歷史過程而形成；但以一個「自覺」民族而言，則只是近百年來在與西方列強對抗中才出現（頁 1）。事實上，現代多位著名歷史學家，包括呂思勉（2009）、錢穆（2001）、羅香林（2010）及許倬雲（1992，2006，2009），均指出中華民族是由眾多民族經歷幾千年的衝突、融合、遷徙而漸漸形成。這亦正符合費孝通（1989）所謂中華民族「主流是由許許多多分散孤立存在的民族單位，經過接觸、混雜、聯結和融合，同時也有分裂和消亡，形成一個你來我去、我來你去，我中有你、你中有我，而又各具個性的多元統一體」（頁 1）。事實上，在中華人民共和國成立後，由 20 世紀 50 年代初到 80 年代末 90 年代初，進行了多次「民族識別」工作，而得出的結論就是：「截止到 1990 年，共識別、確認了 56 個民族，其中 55 個少數民族。目前大約還有 73 萬多人的民族成份尚未最終確定」（金炳鎬，2009，頁 218）。據此，把中華民族作簡單的「血濃於水」、「同根同心」的一種「原生一本質主義」闡釋，根本就不符合歷史事實，更不符合現今國情。

其次，把香港特區國民教育課程中的民族身分認同建立在一種「原生一本質主義」的主體基礎上，亦絕對不符香港這個號稱國際大都會的多元文化社會。根據教育局資料，香港有超過一萬名非華裔中、小學生；據此，筆者不覺要追問，當這些學童處身於未來小一至中六的「德育與國民教育」獨立科的課堂上，應如何認同於「中華民族血濃於水、同根同心之情」、「祖國同胞」之情、「中華文化的精髓」及「民族源流」等課程內容？難道國民教育課堂是要為本港非華裔學童製造疏離以至被邊沿化的感覺嗎？事實上，《國民教育課程》中所推銷的一種「原生一本質主義」民族身分認同偏向，已不知不覺陷入一種華裔（甚至是漢裔）為主的「我族中心主義」（ethnocentrism）。然而，《國民教育課程》除了在課程內容上產生對非華裔學童身分認同上的疏離及邊沿化的問題外，在諮詢過程的行政安排上亦對非華語學童、家長及教師不公平。這可證之於中、英文版《國民教育課程》諮詢稿發布時間上的差距。中文版諮詢稿是在 2011 年 5 月 5 日發布（見教育局網頁，下同），而英文版諮詢稿卻延遲至 2011 年 7 月 29 日才發布，但兩者的諮詢終止期均是 2011 年 8 月 31 日。就此，筆者必須提出質疑，為甚麼非華語學生、家長及教師的諮詢時間只是華語人士

的三分之一？這是否又一次反映了《國民教育課程》的政策議論是偏向於一種華語（其實是漢語）為主的「我族中心主義」呢？

最後，對於大部分漢裔的香港特區未來公民而言，《國民教育課程》提供的一種「原生一本質主義」以至「我族中心主義」的民族身分認同的國民教育，對他們視為「多元一體的中華民族」一分子，以至視為多元文化主義下香港社會的一分子的身分認同上，又是否適切呢？這將會在下文「香港特區未來公民需要怎樣的國民教育？」一節中討論。

剖析香港特區國民教育的教學策略

《國民教育課程》除了在內容上出現概念混淆及理論視域偏向外，它所建議的一種教與學策略，亦蘊含着明顯的偏向以至接近於教條灌輸。以下筆者將申明，這樣一種國民教育的教學策略，就如上兩節所揭示課程內容偏向一樣，是不適切於（irrelevant）香港特區未來公民的身分認同，亦不切合（incompatible）他們身處的文化社會脈絡。

《國民教育課程》諮詢文件第四章詳述了課程的教與學策略，其中就突顯了一種包括認知、情感與實踐三方面的「國情教育」教學模式。在表面結構形式上，這個教學模式可算是四平八穩，但若深入剖析它的內容，特別是把它對照於現行在道德教育及公民教育文獻中所討論的教學模式，就不難察覺所謂「國情教育」的教學模式實在蘊含一種偏向以至教條灌輸的本質。

《國民教育課程》中所提出的教學模式的基本目的，大致可透過以下一段文字來說明：

德育及國民教育科以培育學生**正面**價值觀及態度為基礎，……即：（i）從認知方面加深學生對**正面**價值觀及態度、以及身份認同……的認識、（ii）從情感方面培養學生持守**正面**價值觀及態度、以及建立身份認同的情操、（iii）從實踐方面鼓勵學生於不同生活範疇，實踐**正面**價值觀及優秀的國民素質……（課程發展議會，2011，頁 71；粗體乃筆者後加）

達至建立「正面價值觀及態度」這具體教學策略的方法就是：「以『情』為本」及「以『情』引發」的所謂「國情教育」（課程發展議會，2011，頁 79–81；詳見教育局，2011）。要理解這種「以『情』為本」、「以『情』引發」的教學策略，我們必須先弄清楚：「情」為何物？簡單直接的答案可以從英文版諮詢稿中找到：Passion-based 及 to be triggered by “passion”。根據多本通用的英漢字典，passion 的

漢語詞義就是激情、熱情。《國民教育課程》亦把國情教育細分成四個度向，它們分別是：

1. 「國情」(national situations)——包括「國家的政治、經濟、文化等各方面的基本情況」(課程發展議會, 2011, 頁 80)。
2. 「情懷」(affection)——「讓學生明白自己與國家同根同源, 在歷史、民族和文化三方面血濃於水, 彼此關係密切」(課程發展議會, 2011, 頁 80)。
3. 「情感」(feeling)——「協助學生領略國家情懷, 由**接觸……體會國情資料**背後的豐富情感, 因而產生觸動」(課程發展議會, 2011, 頁 80; 粗體乃筆者後加)。
4. 「真情」(emotion)——「推展國情學習, 師生的投入不可或缺, 還需要互相感動和激勵。……國民教育**並非單求知識累積**, 而是需要以**互動方式**, 彼此激勵, 孕育真情……」(課程發展議會, 2011, 頁 81; 粗體乃筆者後加)。

從以上文字, 我們不難明白, 國情教育中國家情況的資料學習被設計成教學手段, 目的是培養「血濃於水的情懷」、「觸動學生的情感」、「激勵學生的真情」; 據此, 可以設想這種「以激情為本」的國情教育教學策略旨在成就一種以「激情」為本的國民身分認同。

若我們把這種強調「正面價值」及「激情」為本的教學模式, 對照於相關的德育與國民教育教學理論, 就不難發覺《國民教育課程》所提議的一種「國情教育」教學策略不單流於偏向, 而且更不適切於香港未來國民的身分認同, 亦不切合他們所處的文化政治脈絡及中國國情。

首先, 根據著名心理學家 Lawrence Kohlberg 及道德發展與教育學者的研究結果, 學童的道德發展可概分為三個層次(又可再細分為六個階段), 即「前成規」(pre-conventional)、「成規」(conventional)及「後成規」(post-conventional)層次。其中所謂「成規」層次是指學童約在 7 至 12 歲時, 即小學階段, 對道德規範及社會規則的理解是停留在合模於「既定規則」, 例如做「好孩子」及「好市民」、盡「良好公民」責任、合模於「優秀國民素質」的樣版等。而所謂「後成規」層次, 是指學童大約在 10 至 15 歲, 即初中階段, 對道德規範及社會規則的認知已可超越合模於「成規」, 而能透過與同儕協商出來的相互約束規則, 以作道德判斷的根據, 即一種「民主契約」理念的雛形; 再進一步, 學童更可提升到對「普世倫理原則」(universal ethical principles)的理解, 而以普世性的公義(或人文關懷)為依據來作道德判斷(Kohlberg, 1981)。

同時, 不少從事公民教育及民族身分認同的學者亦採用 Kohlberg 的「成規」與「後成規」層次的區分, 並提出公民教育不應只停留在培養遵守法律、盡公民責任的

層次，更應提升至「後成規」的一種民主契約參與以至追求普世公義與人文關懷的層次（Adams, Bell, & Griffin, 1997; Banks & McGee Banks, 1993; Campbell, 1996; Engle & Ochoa, 1988; Gardner, Cairns, & Lawton, 2000; Gutmann, 1999）。在民族身分認同方面，則強調應盡可能超越那種「原生」（primordial）以至「原教旨」（fundamental）的「族裔民族主義」（ethnic nationalism），並應提升到較抽象的層次，即一種「公民民族主義」（civic nationalism）的層次。⁹ 在這個層次的身分認同，個人的歸屬感及對社群產生的團結感情就已超越所謂「血濃於水」、「同根同心」的「原生」條件，而是建基於「共和國」（republic）的理念，一種平等參與、相互合作、共同命運的「同志」感情（sentiment of comradeship）之上。換言之，公民教育及民族身分認同就不再停留在一種原生主義的「成規」層次（primordialistic conventional level），而是提升至一種民主的「後成規」層次（democratic post-conventional level）。事實上，上節提及 Habermas 所主張的「憲法愛國主義」即一種建立在平等、民主參與的憲法基礎上的團結感情，就有論者界定為屬於一種「後成規」的身分認同（post-conventional identity）（McAfee, 2000）。

據此，若我們應用「成規」與「後成規」層次的劃分來檢視《國民教育課程》所倡導的「國情教育」教學策略，就自然明白，它只停留在「成規」層次，只強調培養「正面價值觀」及「優秀的國民素質」，並未提升到「後成規」層次，亦即未有容許學童透過理性議論而作出價值及國民素質的抉擇，更未能培養學童考核及審視種種普世價值的能力，如公義和人文關懷等原則的抉擇。事實上，據報章報導，在一次教師諮詢大會上，主理《國民教育課程》的官員對教師們提出民主、自由等普世價值的關注，竟用簡單的中、西文化分歧來推搪了事（〈通識教師批新國民教育假諮詢〉，2011）。這剛好證明有關官員的思維只停留在「成規」層次，未能以「後成規」層次來思考道德及國民教育議題。

其次，除了「成規」與「後成規」層次的分野外，Kohlberg 道德發展理論的另一個重要度向就是道德的「理性」（reasoning）與「判斷」（judgment）。事實上，Kohlberg 的道德發展理論承接着另一位心理學者 Piaget（1965, 1969）的兒童道德判斷與理性的理論，都是從認知的視域來理解道德發展，即視道德發展是一種對道德議題（例如涉及公平原則的議題）的認知判斷與理性思考（cognitive judgment and reasoning）的能力發展。雖然在道德發展與教育領域，不同學者對道德議題的重點各有不同，例如 Piaget 着眼於合作與平等（cooperation and equity）、Kohlberg 聚焦於公平原則，Gilligan（1982）強調關懷（care）（亦見 Rich & DeVitis, 1994），但他們均把道德發展建基於理性之上。再者，當道德發展理論應用到公民教育與國民身分認同的研究時，學者就更着重於公民的認知、理性及決策（decision-making）能力的培養及發展。再進一步追溯道德理性視域的基礎，Piaget 及 Kohlberg 均歸結到德國哲學家

康德在《實踐理性的批判》所強調的：人類可以透過理性的反省批判能力，以約制個人的慾望與感情，並建構出具普遍性的道德規範與社會規則（Kant, 1997）。同理，唐君毅（1958/2005a）在《文化意識與道德理性》中所彰顯儒家道德哲學中的「道德理性」，並巨細無遺地論證「道德理性」在各種社會制度及規範內的體現，就更是中華文化的道德理性基礎的最佳佐證。這種對「道德理性」的肯定與確立，亦正是近代道德與公民教育的根本學理基礎。若把以上一種建立在理性能力為基礎的德育與國民教育模式對照於《國民教育課程》中所倡導的「以激情為本」的「國情教育」教學模式，筆者就不得不追問該指引的草擬者，為何把香港未來國民引領入一種以激情為本的道德及國民教育的境界內？更根本地，亦必須質疑，香港未來公民在處理種種道德、政治或民族議題時，是否可以只訴諸於族裔民族主義的激情就能解決問題呢？

總結以上分析，我們發覺《國民教育課程》所倡導的所謂「國情教育」，只停留在「成規」層次而合模於既定的「正面價值」與「優秀素質」，更且是建立在「以激情為本」的教學模式之上。據此，筆者不得不提出質疑：我們真的期望香港的下一代公民是「以激情為本」、並停留在合模於「成規」的個人嗎？特別在當今之世，無論身處何方，我們都不時目睹種種以「原生主義」（甚至是「原教旨主義」）為本的「族裔民族主義」所引發的分離主義運動、族裔爭鬥與仇殺事件，以至族裔清洗行動。如此，這樣的一種教學策略是我們想見的嗎？這樣的一種未來公民素質，是香港特區這個所謂的國際大都會所需要的嗎？

香港特區未來公民需要怎樣的國民教育？

任何一個「民族國家」在探討及設計它自身所需的國民教育課程時，至為重要的考慮就是：我們的下一代究竟將身處怎樣的政經、文化及歷史脈絡？若要在這種脈絡下成為有效能的成員，他們應具備哪些「素質」？

以上對《國民教育課程》的剖析，就揭示了課程發展議會所草議的課程指引，在理解國民身分認同的兩個基本制度脈絡基礎——國家與民族時，犯了根本的概念混淆，因而當視香港為中國特區及「多元一體」的中華民族一部分所處的政治、文化、歷史脈絡來理解時，就出現種種混淆與偏向，以致只得訴諸「原生一本質主義」的視域來處理國民身分認同，結果對身處「多元一體」民族格局以至多元文化國際城市的香港公民來說就出現明顯的脫節與疏離。最後，在教學設計上更採用一種停留在「成規」層次的「以激情為本」的策略，亦明顯違背現今主流的德育及公民教育教學模式。

必須強調，筆者是支持在香港學校教育體制內加強國民教育的，但問題只是現時的《國民教育課程》在課程內容與教學策略上都存在很多有待改進的缺失。這包括：

1. 就國家制度層面的理解而言，區分國家的外在主權與內在管治權，對理解「一國兩制」下香港特區的獨特政治權力結構至為重要。事實上，過去十多年這種獨特的制度實踐，就在香港社會衍生出各色各樣的政治議題以至爭論，如人大釋法、政制發展等，身為香港特區未來公民，這些議題是無可迴避的；而這亦是一種簇新制度的落實過程中必須經歷的磨合階段。這些議題就理應成為公民教育課程內容的核心議題，即在一國兩制下，香港特區所享有高度自治的國家內在管治權力，如何與公民權責中的民權（civil rights）、政治權利（political rights）和社會權利（social rights）有具認受性的結合。更重要的是，在一國兩制下，香港特區政府的管治權力與公民各種權利之間的關係，就無可避免會與中國政府及其公民的管治與權利關係互相比較、對照以至產生衝擊。今時今日，香港學校教育中各種公民教育課題選取上的爭議，每多就是源自「兩制」間公民權責理解以至實踐上的分歧，如趙連海、譚作仁、高耀潔等事件，所涉及的正是人權、政治權與社會權利等議題。這些教學議題都是香港學校公民教育工作者（包括課程設計及草擬）在「一國兩制」的制度脈絡下，不可能亦不應該迴避的。
2. 就民族社群層面的理解而言，費孝通教授的「中華民族多元一體格局」自然是課程內容的核心組織概念。從這個概念出發，理解中華民族的視域就必須從「原生一本質主義」的一種「族裔民族主義」轉移至「建構—現代主義」的一種「公民民族主義」。亦即香港國民身分認同的團結感情（sentiment of solidarity）基礎不可能只建基於簡單的「血濃於水」、「同根同心」等詞藻，而理應轉移到通過人民（包括 56 個民族內的人民）在平等、自由、民主的共同參與的過程中建構出來，它是建基於一種相互合作、共同命運、同舟共濟的「同志」感情。此外，中華民族團結基礎的另一組件就是不少學者提出的「文化民族主義」（cultural nationalism），¹⁰ 但香港是多元文化的國際化社會，文化民族主義的視域只可擔當輔助功能。
3. 就民族國家制度層面的理解而言，以上分析已顯示了國家制度是以主權為基礎的政治組織，而民族社群則是以團結感情為基礎的共同體，若它們要在現代「民族國家」的制度下和諧、暢順地運作，就正如 Habermas 所強調，必須同時解決認受（legitimation）與整合（integration）兩大議題。Habermas（1998b）在分析歐洲民族國家的發展經驗時就指出：「民族國家的成功是繫於同時解決兩個問題：它必須在一個嶄新而又更抽象的社會整合形式下，建構出新的認受性模式」（p. 111）。就歐洲歷史經驗而言，這代表從對羅馬教廷或皇家貴族的效忠，轉移到以憲法為基礎、以民主、自由、平等參與為根本的一種既具民族團結感情的整合模式，又具有民主認受性根據的現代民族國家制度。這亦就是 Habermas 所提倡的「憲法愛國主義」的依據。就香港所處的三種主要制度脈絡——「一國

兩制」的國家管治制度、「多元一體」的民族社群、「多元文化」的國際化城市，它無可避免要解決整合與認受這兩個重要政治議題。事實上，回顧過去一個半世紀香港的發展經驗，就是在一種平等、自由、開放的社經、文化參與的制度下，建構出一種跨族裔的「同舟共濟」團結感情，成就了香港賴以成功的制度根基以至未來繼續發展的動力。這亦理應構成香港國民教育課程的重要課題。

4. 就國民身分認同層面的理解而言，循着以上制度層面的理解，香港國民身分認同其實就可以概分為公民身分認同與民族身分認同兩部分，前者可建基於香港特區政府制度下所建構出的各種公民權責的認受性之上；但後者卻不可能像現時《國民教育課程》那樣，把民族身分認同歸結於一種「原生—本質主義」的「族裔民族主義」之上，而必須轉移到一種「建構—現代主義」的「公民民族主義」之上。此外，近年在身分認同研究中有關「身分政治學」（politics of identity）的視域，¹¹亦屬香港國民教育必須關注的議題。從「族裔民族主義」立場出發，身分認同力求使群體成員合模於既定的類別化標準（categorizing criterion），如語言、宗教信仰、文化生活以至種族血統成分，即追求成員之間的同質性（homogeneity），並對「非我族類」作類別化、族裔化，以至隔離甚至清洗。這種被稱為「一統政治學」（politics of unity）的身分認同政策，當非香港特區社會所欲見。相反，從建構主義的身分認同視域出發，近年學術界主張的則是一種「差異政治學」（politics of difference），以至「認許政治學」（politics of recognition）的身分認同取向。前者強調在「一統」身分認同的政策以至霸權下，力求使其他類別的個人及團體取得應有的「差異」地位（status of difference）；近年女性主義研究以至運動為女性在學術及社會政策上取得「差異」地位的成果，就是最顯著的例證。其次，就「認許政治學」的身分認同視域而言，則是再進一步追求各種差異類別與群體之間能以互相認許、相互包容（mutual accumulation）的原則下和平相處。這種以平等、自由、民主為參與原則的「認許取向」的身分認同，亦正是多元文化的國際化社會、「多元一統格局」的中華民族、以至「一國兩制」下的香港政治脈絡所依賴和力求實現的身分認同取向。這亦是《國民教育課程》理應推行的一種身分認同教育。
5. 就教與學策略的設計而言，課程發展議會諸君必須反省：強調合模於既定「成規」，並「以激情引發」及「以激情為本」的教學取向，是否香港教育界所欲見？又是否適合香港特區未來公民、是否他們所需要？從上述課程內容建議出發，香港特區《國民教育課程》應採納的教學取向理應為一種建基於反省、批判、理性的培養，而非建基於「激情」的「觸動」與「激發」的教育取向。其次，在教學程序上，更應是由小一至中六循序漸進地協助學生由「成規」層次

提升至「後成規」層次，即由合模於「優秀國民素質」的層次，提升至民主的爭辯與說服層次，以至對社會公義及人文關懷等普世倫理價值的關注及追求。

最後，在是次國民教育議論中湧現的一種「愛國主義」教育，就是把批評國家的不是與揭示國家的「黑暗面」看成是不愛國的行爲。在「愛國主義」視域中（Primoratz, 2007），這種愛國態度稱爲「是對好錯好都是我的祖國」（our country, right or wrong），是把民族國家利益凌駕於道德標準的愛國主義態度。但假如把「道德」與「國民」放在同一課程內容內，我們就理應追求民族國家利益與普世道德標準的兼顧與平衡；這亦是近代道德哲學與政治哲學的一個重要研究課題（Nathanson, 1993; Primoratz, 2002; Primoratz & Pavković, 2007）。亦是出於後一種「愛國愛港」態度，筆者才會責無旁貸地對《國民教育課程》作出以上批判。

註釋

1. 有關筆者在此及繼後所主張的教育理念，可參考唐君毅（1958/2005b）。
2. 有關公民教育與思想複製、教條灌輸和觀點及態度偏向的討論，可參考：Crick（1977, 2000）；Giroux（1983），特別是第5章；Snook（1972）。
3. 內地學術界對「民族」與 nation 的對譯以及「民族」一詞的來源有十分詳細的論述，可參考：余建華（1999）；阮西湖（1999）；林耀華（1963）；納日碧力戈（1990, 1995）；郝時遠（2004）；馬戎（2000）；翟勝德（1999）；潘志平（1997）；韓錦春、李毅夫（1984）。
4. 有關內地文獻對民族與國家的區分，可參考：賈英健（2003），第1章；寧騷（1995），特別是第5章。至於英語學術界有關 nations 與 states 的辨析，可參考：Barker（1979）；Connor（1978）；Habermas（1998a）；Oommen（1997），特別是第3章；Seton-Watson（1977）；Weber（1946/1991, pp. 77-78, 171-179）。
5. Nationals 在翻譯上的混淆，源自「民族」與「國家」二詞在用語上的混淆。若我們接受本文「尋找香港特區國民教育的制度脈絡基礎」一節中有關「國家」與「民族」二詞的區別，則 nationals 就應翻譯成「族人」，如中華民族成員就是「華人」，其中56個民族成員就是漢人、藏人、滿人等；亦據此，《國民教育課程》中所指謂的 national identity 就應翻譯爲「民族身分認同」。再者《國民教育課程》中的「國民身分認同」在意義上包含了「民族身分認同」與「公民身分認同」，各自歸屬於民族與國家兩種不同制度，不應混爲一談。因爲問題就在於，有些人的民族與公民身分不一致，例如美國籍華人、韓裔日本人等，若把 nationals 稱爲國民就有民族與公民兩種身分認同混淆的地方。
6. 有關「本質主義」對身分認同的討論，可參考：Calhoun（1997）；Dunn（1998）；Fuss（1989），Gilroy（1997）；Hall（1996）；Woodward（1997）。
7. 有關「建構主義」對身分認同的討論，可參考：Calhoun（1994a）；Jenkins（2008）；Michael（1996）；Preston（1997）。

8. 有關「原生主義」對民族身分認同的討論，可參考：海路、徐杰舜、羅彩娟（2009）；Breuilly（1996）；Geertz（1973）；Shils（1957）；Tishkov（1997）。
9. 有關「族裔民族主義」與「公民民族主義」的分類，可參考：Connor（1994）；Greenfeld（1992）；Ignatieff（1995）；Kohn（1967）；Pfaff（1993）；Smith（1983）。
10. 有關「文化民族主義」，可參考：呂思勉（2009）；錢穆（2001）；Duara（1996）；Guo（2004）；Levenson（1964）；Townsend（1996）。
11. 有關「身分政治學」的視域，可參考：Appiah（1994）；Aronowitz（1992）；Calhoun（1994b）；Habermas（1994b）；Keith & Pile（1993）；Taylor（1994）。

參考文獻

- 民族問題譯叢編譯室（編）（1956）。《馬克思、恩格斯關於殖民地及民族問題的論著》。北京，中國：中央民族學院研究部。
- 何志平（2011a，6月17日）。〈最美的人生〉。《文化人間》。擷取自 http://index.chinaenergyfund.org/articles/?_do=view&article_id=13202&catalog_id=985
- 何志平（2011b，7月1日）。〈還看今朝：教育是甚麼？〉。《東方日報》。擷取自 http://orientaldaily.on.cc/cnt/news/20110701/00184_012.html
- 余建華（1999）。〈世紀之交世界民族分離主義運動的背景及其理論探析〉。《世界民族》，第2期，頁8-15。
- 吳洪英、黃群（譯），休·西頓-沃森（著）（2009）。《民族與國家：對民族起源與民族主義政治的探討》。北京，中國：中央民族大學出版社。
- 呂思勉（2009）。《中華民族源流史》。北京，中國：九州出版社。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》（第2版）。香港：中文大學出版社。
- 谷苞（1989）。〈論中華民族的共同性〉。載費孝通等，《中華民族多元一體格局》（頁37-55）。北京，中國：中央民族學院出版社。
- 阮西湖（1999）。〈關於術語“民族國家”〉。《世界民族》，第2期，頁80，封三。
- 林耀華（1963）。〈關於“民族”一詞的使用和譯名的問題〉。《歷史研究》，第2期，頁171-190。
- 金炳鎬（主編）（2009）。《新中國民族政策60年》。北京，中國：中央民族大學出版社。
- 唐君毅（2005a）。《文化意識與道德理性》。北京，中國：中國社會科學出版社。（原著於1958年初版）
- 唐君毅（2005b）。〈教育之意識與其五層級〉。載唐君毅，《文化意識與道德理性》（頁367-372）。北京，中國：中國社會科學出版社。（原著於1958年初版）
- 海路、徐杰舜、羅彩娟（2009）。〈族群理論研究文獻回顧〉。載吳曉萍、徐杰舜（主編），《中華民族認同與認同中華民族》（頁3-55）。哈爾濱，中國：黑龍江人民出版社。

- 納日碧力戈（1990）。〈民族與民族概念辨正〉。《民族研究》，第5期，頁11-38。
- 納日碧力戈（1995）。〈民族與民族概念再辨正〉。《民族研究》，第3期，頁9-16。
- 郝時遠（2004）。〈中文“民族”一詞源流考辨〉。《民族研究》，第6期，頁60-109。
- 馬戎（2000）。〈關於民族研究的幾個問題〉。《北京大學學報（哲學社會科學版）》，第4期，頁132-143。
- 馬珂（2010）。《後民族主義的認同建構及其啓示：爭論中的哈貝馬斯國際政治理念》。上海，中國：上海人民出版社。
- 教育局（2011）。《重情理·通國情：從理念到實踐——教學資源》。香港，中國：香港特別行政區政府教育局。
- 許倬雲（1992）。《中國文化的發展過程》。香港：中文大學出版社。
- 許倬雲（2006）。《萬古江河：中國歷史文化的轉折與開展》。香港，中國：中華書局。
- 許倬雲（2009）。《我者與他者：中國歷史上的內外分際》。香港，中國：中文大學出版社。
- 〈通識教師批新國民教育假諮詢〉（2011，5月26日）。《明報》，頁A8。
- 斯大林（1953）。《馬克斯主義與民族、殖民地問題》。北京，中國：人民出版社。
- 曾蔭權（2010）。《二零一零至一一年施政報告：民心我心·同舟共濟·繁榮共享》。擷取自 <http://www.policyaddress.gov.hk/10-11/chi/pdf/policy.pdf>
- 費孝通（1989）。〈中華民族的多元一體格局〉。載費孝通等，《中華民族多元一體格局》（頁1-36）。北京，中國：中央民族學院出版社。
- 黃均瑜（2010，11月9日）。〈國民教育走進課堂仍然是禁忌嗎？〉。《明報》。擷取自 <http://specials.mingpao.com/cfm/News.cfm?SpecialsID=229&Page=2&News=7deeab838635002bdfc2029a653002bf7cc1b3f3b42003bf7d50e1b08a60037>
- 賈英健（2003）。《全球化與民族國家》。長沙，中國：湖南人民出版社。
- 寧騷（1995）。《民族與國家：民族關係與民族政策的國際比較》。北京，中國：北京大學出版社。
- 翟勝德（1999）。〈“民族”譯談〉。《世界民族》，第2期，頁66-79。
- 劉迺強（2008，3月18日）。〈國民教育是理直氣壯的事〉。《信報》。擷取自 <http://launaikeung.mysinablog.com/index.php?op=ViewArticle&articleId=1343036>
- 劉迺強（2011，1月22日）。《國民教育是什麼和不是什麼》。擷取自 http://cpho.hk/articles/?_do=view&article_id=2812&catalog_id=965
- 潘志平（1997）。〈民族問題與民族分立主義——評 nation 的國家、民族一體理論〉。《世界民族》，第1期，頁1-13。
- 課程發展議會（2011）。《德育及國民教育科課程指引（小一至中六）：諮詢稿》。香港，中國：課程發展議會。擷取自 http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_2428/Draft_MNE_subject_curr_guide_0505_2011.pdf
- 錢穆（2001）。《民族與文化》。台北，台灣：蘭台出版社。
- 韓錦春、李毅夫（1984）。〈漢文“民族”一詞的出現及其初期使用情況〉。《民族研究》，第2期，頁36-43。
- 羅香林（2010）。《中國民族史》（增訂本）。香港，中國：中華書局。

- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (Eds.). (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. New York, NY: Routledge.
- Appiah, K. A. (1994). Identity, authenticity, survival: Multicultural societies and social reproduction. In C. Taylor, K. A. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf, *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 149–163). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Aronowitz, S. (1992). *The politics of identity: Class, culture, social movements*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barker, E. (1979). *National character and the factors in its formation*. Westport, CT: Hyperion Press.
- Breuilly, J. (1996). Approaches to nationalism. In G. Balakrishnan (Ed.), *Mapping the nation* (pp. 146–174). London, England: Verso.
- Brubaker, R. (1996). *Nationalism reframed: Nationhood and the national question in the new Europe*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Calhoun, C. (1994a). Social theory and the politics of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 9–36). Oxford, England; Cambridge, MA: Blackwell.
- Calhoun, C. (Ed.). (1994b). *Social theory and the politics of identity*. Oxford, England; Cambridge, MA: Blackwell.
- Calhoun, C. (1997). *Nationalism*. Buckingham, England: Open University Press.
- Campbell, D. E. (1996). *Choosing democracy: A practical guide to multicultural education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Connor, W. (1978). A nation is a nation, is a state, is an ethnic group, is a *Ethnic and Racial Studies*, 1(4), 377–400. doi: 10.1080/01419870.1978.9993240
- Connor, W. (1984). *The national question in Marxist-Leninist theory and strategy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Connor, W. (1994). *Ethnonationalism: The quest for understanding*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Crick, B. (1977). Procedural values in political education. In B. Crick & D. Heater (Eds.), *Essays on political education* (pp. 113–124). London, England: The Falmer Press.
- Crick, B. (2000). On bias. In B. Crick, *Essays on citizenship* (pp. 35–58). London, England: Continuum.
- Davis, H. (1978). *Towards a Marxist theory of nationalism*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Deutsch, K. (1966). *Nationalism and social communication: An inquiry into the foundations of nationality* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Duara, P. (1996). De-constructing the Chinese nation. In J. Unger (Ed.), *Chinese nationalism* (pp. 31–55). Armonk, NY: M. E. Sharpe.

- Dunn, R. G. (1998). *Identity crises: A social critique of postmodernity*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fuss, D. (1989). *Essentially speaking: Feminism, nature & difference*. New York, NY: Routledge.
- Gardner, R., Cairns, J., & Lawton, D. (Eds.). (2000). *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. London, England: Kogan Page.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Gellner, E. (1997). *Nationalism*. London, England: Weidenfeld & Nicolson.
- Gellner, E. (2008). *Nations and nationalism* (2nd ed.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Giddens, A. (1985). *The nation-state and violence*. Cambridge, England: Polity Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilroy, P. (1997). Diaspora and the detours of identity. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 299–346). London, England: Sage.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. S. Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Greenfeld, L. (1992). *Nationalism: Five roads to modernity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guo, Y. (2004). *Cultural nationalism in contemporary China: The search for national identity under reform*. London, England; New York, NY: RoutledgeCurzon.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1994a). Citizenship and national identity. In B. van Steenberg (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 20–35). London, England: Sage.
- Habermas, J. (1994b). Struggles for recognition in the democratic constitutional state (S. W. Nichol森, Trans.). In C. Taylor, K. A. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf, *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 107–148). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1998a). The European nation-state: On the past and future of sovereignty and citizenship. In C. Cronin & P. De Greif (Eds.), *The inclusion of the other: Studies in political theory* (pp. 105–127). Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1998b). *The inclusion of the other: Studies in political theory* (C. Cronin & P. De Greif, Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (2001). *The postnational constellation: Political essays* (M. Pensky, Trans. & Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs “identity”? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). London, England: Sage.
- Hunter, E. (1951). *Brain-washing in Red China: The calculated destruction of men's minds*. New York, NY: The Vanguard Press.

- Ignatieff, M. (1995). *Blood and belonging: Journeys into the new nationalism*. New York, NY: Farrar, Straus & Giroux.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3rd ed.). London, England: Routledge.
- Kant, I. (1997). *Critique of practical reason*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Keith, M., & Pile, S. (Eds.). (1993). *Place and the politics of identity*. New York, NY: Routledge.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohn, H. (1967). *The idea of nationalism* (2nd ed.). New York, NY: Collier-Macmillan.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Levenson, J. (1964). *Modern China and its Confucian past: The problem of intellectual continuity*. Garden City, NY: Doubleday.
- Lifton, R. J. (1963). *Thought reform and the psychology of totalism: A study of "brainwashing" in China*. New York, NY: Norton.
- McAfee, N. (2000). *Habermas, Kristeva, and citizenship*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Michael, M. (1996). *Constructing identities: The social, the nonhuman and change*. London, England: Sage.
- Müller, J.-W. (2007). On the origins of constitutional patriotism. In I. Primoratz & A. Pavković (Eds.), *Patriotism: Philosophical and political perspectives* (pp. 95–112). Aldershot, England: Ashgate.
- Nathanson, S. (1993). *Patriotism, morality, and peace*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Oommen, T. K. (1997). *Citizenship, nationality and ethnicity: Reconciling competing identities*. Cambridge, England: Polity Press.
- Pfaff, W. (1993). *The wrath of nations: Civilization and the furies of nationalism*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child* (M. Gabain, Trans.). New York, NY: Free Press.
- Piaget, J. (1969). *Judgment and reasoning in the child* (M. Warden, Trans.). London, England: Routledge & Paul.
- Poggi, G. (1990). *The state: Its nature, development and prospects*. Cambridge, England: Polity Press.
- Preston, P. W. (1997). *Political/cultural identity: Citizens and nations in a global era*. London, England: Sage.
- Primoratz, I. (Ed.). (2002). *Patriotism*. Amherst, NY: Humanity Books.
- Primoratz, I. (2007). Patriotism and morality: Mapping the terrain. In I. Primoratz & A. Pavković (Eds.), *Patriotism: Philosophical and political perspectives* (pp. 17–35). Aldershot, England: Ashgate.
- Primoratz, I., & Pavković, A. (Eds.). (2007). *Patriotism: Philosophical and political perspectives*. Aldershot, England: Ashgate.

- Rich, J. M., & DeVitis, J. L. (1994). *Theories of moral development* (2nd ed.). Springfield, IL: C. C. Thomas.
- Schefflin, A. W., & Opton, E. M., Jr. (1978). *The mind manipulators: A non-fiction account*. London, England: Paddington Press.
- Seton-Watson, H. (1977). *Nations and states: An enquiry into the origins of nations and the politics of nationalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Shils, E. (1957). Primordial, personal, sacred and civil ties: Some particular observations on the relationships of sociological research and theory. *British Journal of Sociology*, 8(2), 130–145. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/587365>
- Smith, A. D. (1983). *Theory of nationalism* (2nd ed.). London, England: Duckworth.
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and education*. London, England: Routledge.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In C. Taylor, K. A. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf, *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–74). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tilly, C. (1975). Reflections on the history of European state-making. In C. Tilly (Ed.), *The formation of national states in Western Europe* (pp. 3–83). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tilly, C. (1990). *Coercion, capital, and European states, AD 990–1992*. Malden, MA: Blackwell.
- Tishkov, V. (1997). *Ethnicity, nationalism and conflict in and after the Soviet Union*. London, England: Sage.
- Townsend, J. (1996). Chinese nationalism. In J. Unger (Ed.), *Chinese nationalism* (pp. 1–30). Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Watson, P. (1978). *War on the mind: The military uses and abuses of psychology*. New York, NY: Basic Books.
- Weber, M. (1991). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. W. Mills, Trans. & Eds.). London, England: Routledge. (Original work published 1946)
- Winn, D. (2000). *The manipulated mind: Brainwashing, conditioning and indoctrination*. Cambridge, MA: Malor Books.
- Woodward, K. (1997). Concepts of identity and difference. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 7–61). London, England: Sage.

Critique of National Education Discourse in the HKSAR

Wing-Kwong TSANG

Abstract

The Curriculum Development Council issued the Chinese version of Moral and National Education Curriculum Guide (Primary 1 to Secondary 6): Consultation Draft in May 2011. This article records the formal submission of the author to the consultation. It consists of five sections: (a) Numbers of fallacies and misunderstandings about the conceptions of national education have emerged from the discourse initiated by the Consultation Draft. As a serving educator of the HKSAR, I feel obliged to put forth my criticism to these educationally harmful conceptions. It attempts to rescue the policy discourse on national education in the HKSAR from the siege by politicians and partisans' rhetorics and to recourse the discourse back to the purview of educational enquiry. (b) One of the serious faults found in the curriculum content stipulated in the Consultation Draft is the conflation of institutional contexts essential to the national identity of Hong Kong citizens, namely the state, nation and nation-state. As a result, the curriculum content proposed by the Consultation Draft is in total discordance with the historical, national and socio-cultural contexts of the HKSAR. (c) Another fault found in the proposed curriculum content is the misplacement of the national identity of Hong Kong citizens in empirically inappropriate conceptual perspectives. As a result, the national identity to be nurtured through the proposed curriculum may not only be incongruent with the Chinese nationality, which has been characterized by Professor Fei Xiaotong as "pattern of diversity and unity," but may also elicit contradictions or even conflicts in the multicultural context of Hong Kong as an international metropolitan. (d) Apart from the faults found in curriculum content, serious faults can also be found in the pedagogical approach proposed by the Consultation Draft. First, the teaching objective of the pedagogical approach has been identified as to inculcate "positive values" and "desirable national qualities" among Hong Kong school children. Such objective however could only prepare students up to the "conventional level" of moral development in Lawrence Kohlberg's conception. It has fallen short of elevating them to the "post-conventional level" of moral development. Second, the proposed pedagogical approach has been defined in the Consultation Draft as the "passion-based" model. Accordingly, the major effort of the model is to "trigger" students' "passion" and "emotion." Imagine if future citizens of the HKSAR are all passion-prone and/or emotion-prone in handling ethnic, national and international-political issues in the ever-growing globalizing context, what would happen to the political ecology of Hong Kong as an international metropolitan? (e) Accordingly, the article will conclude with a series of suggestions in rectifying the aforementioned faults found in the Consultation Draft.

Keywords: national education; nation-state; national identity