

香港公民教育老師對國民／民族教育的 理解和教學法

梁恩榮

香港教育學院教育政策與行政學系

本文揭示香港的公民教育老師對國民／民族教育¹多抱有多元的理解。此種理解由「普世性」、「公民」和「文化」民族主義教育構成；大部分老師都不認同「反殖」和「極權」民族主義教育。傾向普世性和公民民族主義教育的老師常採用能反映自由價值的教學策略，亦傾向強調培養「批判性愛國者」的知性目標。而傾向極權民族主義教育的老師常採用跡近灌輸的教學方法，往往因而制約學生的批判思維。傾向文化民族主義教育的老師則常運用不同混合程度的情感和認知教學方法，較難預測其國民教育傾向認知還是情感的使命。本文建議國際城市如香港，宜採用混合普世性、公民和文化民族主義教育的多元理解，加上混合批判思維、議題探究、公民參與和情感取向的教學策略，作為發展自由、包容的國民教育的基礎。

關鍵詞：國民教育、公民教育、民族主義

本文為作者譯改自 Leung, Y. W. (2007). Understandings and teaching approaches in nationalistic education: The case of Hong Kong. *Pacific-Asian Education*, 19(1), 72–89.

本文已獲原文出版機構准予譯載。

導言

在香港，國民教育一直被視爲是公民教育的一個焦點，意指「以培養國民有關國家的知識，灌輸民族認同、愛國主義和忠於國家意識的教育活動。」（Leung, 2003a, p. 9）。因著對灌輸的懼怕，強調自由主義的教育長久以來都迴避國民教育，認爲與自由、民主等觀念互不相容。然而，近期的一些西方文獻辯稱，以公民民族主義爲基礎的國民教育，強調對民族傳統的批判性反思，對於團結和發展健康的民主社會是很重要的（Kymlicka, 2001; McLaughlin & Juceviciene, 1997; White, 1996）。與西方頗不同的是，很多亞洲國家的公民教育都傳統地被委以灌輸國民身分認同、忠於國家和愛國主義的責任（Leung & Print, 2002）。但這絕非是只出現於亞洲的現象，美國某些的公民教育也是很灌輸性的，強調愛國和不容置疑地忠於政府（Turner, 1981）。近年，香港亦面對有關國民教育的本質及其在公民教育的角色的辯論。

香港國民教育的辯論

1997年7月1日，香港的主權回歸中華人民共和國（中國），並成爲特別行政區（香港特區），中國承諾「一國兩制」的政策，允許香港保留與中國社會主義不同的生活方式。1996年政府出版的《學校公民教育指引（1996）》（課程發展議會，1996）強調在公民教育中平衡地發展國民教育、人權教育、民主教育、法治教育和全球教育。然而，「親中」的教育工作者和政治家嚴厲批評該指引不夠重視國民教育（Lee & Sweeting, 2001）。與此同時，反對聲音則認爲國民教育是非理性的，容易淪爲政治灌輸工具（Leung, Chai, & Ng, 2000）。

由於國民教育被視爲公民教育其中一個焦點，負有培育公民批判性思考的認知使命（Naval, Print, & Veldhuis, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001），同時也負有培育公民對國家情感的使命；換句話說是培養「批判性的愛國者」，意指一個以開放和批判的態度來愛

國族的公民 (Fairbrother, 2003)。雖然認知使命和情感使命基本上屬於不同的教與學範疇，各有其重要性和獨立性，但不幸的是，這兩個任務彼此潛藏著一定的衝突 (Archard, 1999; Zevin, 1994)。有人呼籲香港的公民教育老師在教學裏調和這些矛盾，但他們到底如何理解和教授國民教育呢？他們又如何協調這些潛藏的衝突？

本文探討香港的中學公民教育老師對國民教育的理解和教學法，並研究他們如何解決在國民教育中，認知和情感使命之間的緊張關係。研究結果將揭示如何發展自由和包容的國民教育，以利於在開放的國際都市裏培養「批判性愛國者」。本文由兩部分組成，第一部分簡介本人在 1999 年 9 月進行的有關香港公民教育老師對國民教育的理解的調查研究 (梁恩榮, 2003; Leung, 2003a; Leung & Print, 2002)。第二部分詳述於 2000 年 2 月至 6 月進行的「國民教育的理解及其教學法之間的關係」的個案研究 (Leung, 2003a)。

對國民教育的不同理解

文獻中涵蓋許多不同類型的民族主義，從自由和包容性的以至非自由和排他性的 (Kymlicka 2001; Tamir, 1993)。Leung (2003a) 採用「合併的民族主義類型」(amalgamated typologies) 來研究香港公民教育老師對國民教育的理解。「類型」是一個理想化的分類，刻意地將分類之間的界線明確化，有助於精確的分析；雖然這些理想化的類型很少以單一「類型」存在於現實中，但運用「類型」來整理和分析重覆出現的現象，仍是十分有用的 (Nieguth, 1999; Ozkirimli, 2000)。在這項研究中，合併的國民教育類型包括了「普世性民族主義教育」、「公民民族主義教育」、「文化民族主義教育」、「反殖民族主義教育」和「極權民族主義教育」(梁恩榮, 2003)。²

在 Leung (2003a) 的調查研究，研究員基於上述五種國民教育設計了一份問卷，並寄出三份問卷給每所中學 (共 417 所)，由負責公民教育的老師填寫，有效回收率為 39.5%。在調查研究後，研究員再進行

個案研究。調查結果發現，老師對國民教育的理解基本上是混合的類型，主要是由有相近高度支持率的「普世性民族主義教育」（91.3%）、「公民民族主義教育」（89.8%）和「文化民族主義教育」（90.4%）所組成。至於「反殖民族主義教育」（69.4%）和「極權民族主義教育」（6.4%）的支持率都頗低，不是混合類型的主要組成部分。由上述三種有相近高度支持率的民族主義教育混合而成的國民教育，基本上是包容性較強的，可被視為發展自由和包容性的國民教育的基礎（梁恩榮，2003）。

但老師在教室如何教授國民教育呢？他們的教學法與他們對國民教育的理解有何關係？他們又如何調協上文論及的潛藏衝突？以下部分將透過個案研究來探討這些問題。

國民教育教學法

因著國民教育是有知性和情感的雙重使命，所採用的教學法必需能滿足這雙重使命。一般而言，知性的使命需要強調知性的教學法，如強調參與、反思和以議題為基礎的教學法。而情感使命則需要強調情感的做法。故此本研究選擇了「批判性思考」、「公民參與」、「公共議題基礎」及「情感取向」來指導研究（Gross & Dynneson, 1991）。

公共議題基礎

Hahn（1996, p. 25）指出「利用社會問題來強調思考和引出在當代和歷史背景中具有爭議性問題的教學法。這模式鼓勵學生深思他們對公共議題的看法，而不是尋求正確答案」，這做法側重認知，而較少涉及情感。

批判性思維

這種方法側重批判性思維技巧的訓練，如假設的制定、分析和評估；證據、解釋和宣稱的評估；批判檢視信息來源的可信性（Brookfield, 1987）。雖然這取向較多涉及認知領域，但亦涉及學習者的情感。

公民參與

「公民參與」強調創造讓學生能夠通過積極探索和互動來學習的環境，並藉著批判性反思來鞏固和深化學習（Spiecker, 2001）。雖然強調知性方面的學習，它亦涉及情感的一面，因在參與的過程中，必然觸及學生的感受。

情感取向

情感取向是指利用影響情緒的活動來幫助學生學習，這取向通常與參與式學習聯繫在一起。當參與時，常會觸動到學生的情感，被觸動的情感是需要被鞏固成可理解、思考和評估的知識（Ruiz & Vallejos, 1999）。但強調情感的做法並不常見於以認知為主導的西方公民教育文獻，有時甚至常被認為是一個障礙批判思維的東西（Brown, 2001; Scott, 1991）。然而這被忽視了的情感在政治生活中非常重要，因為它有助加強社羣中各成員的團結意識和歸屬感（Callan, 1994）。

為滿足國民教育的雙重功能，公民教育老師必須取得兩者之間的平衡。上文曾提及國民教育、批判思維和灌輸的關係，有論述指出灌輸是指：「在一個不對等的關係下，強者以單向、不容討論的注入法，來傳遞某些信念或觀點，意圖使對方在不理會證據下接受其信念或觀點」（Leung, 2004, p. 120）。這理解提出組成灌輸的四個元素，包括關係、目的、內容與方法；也有論述指出應從結果來判斷灌輸，意指「有否人被灌輸？」（Leung, 2004, p. 120）。根據這些理解，灌輸並不是一個非黑則白的二分概念，而是一個有不同程度、強弱的複合概念。

個案研究設計

本研究的個案部分是在 2000 年三月至七月進行，共有十位老師（五男五女）參與，面談內容集中在老師對國民教育的理解及如何教授國民教育。取樣上述教師的原因是其學校或老師本身都積極推動國民教育。

他們分別來自四所學校：學校 W 的陳老師和古老師，學校 X 的麥老師、趙老師和盧老師，學校 Y 的柴老師、歐老師和李老師，以及學校 Z 的吳老師和鄧老師，部分個案研究結果曾在其他地方報導（Leung, 2003b; 2004）。資料收集的方法以面談為主，輔以觀課和文獻分析。

面談

為了解各教師的背景、對國民教育的理解和教學法，研究員與曾被觀課的教師進行了四至五次的面談，而沒有被觀課的教師則進行了兩至三次的面談，每次面談歷時約一小時。面談包括結構性和半結構性，結構性面談以上述問卷進行，而半結構性面談則以面談指導問題輔助進行，在適當時再深入探討。面談以粵語進行，錄音後轉寫成中文書面語。

觀課

我們採用了非參與者的身分來進行觀課，以觀課清單來協助研究，並把觀課的情況記錄成日誌。而學校 Y 的教師則拒絕觀課。

文件研究

我們收集了相關的文件，包括教學日誌、教材和工作紙。這些文件反映國民教育的意圖及老師如何在課堂上教授。

數據分析

研究員以「模式配對」的策略來分析收集的數據，這做法是把以實證為基礎的模式與主張理論的預測相比較（Yin, 1994）。研究員更把從各種來源收集的數據分析、比較和互相印證，藉著三角測量提高研究的有效性。基於相關的理論和初步數據，研究員發展出一套分析訪談的初步編碼系統，隨著研究的發展，再加上新主題和分題或修改舊主題，使編碼工作進一步完善。分析觀察日誌和文件則是基於簡化的訪問編碼。

由於從這研究得出的數據只是基於十位有目的地抽樣的教師，這項研究並沒有打算作出推論，反而希望可藉此刺激讀者思考對國民教育的理解和教學法，並進一步思考如何調和培養批判性愛國者的潛在衝突。

結果和討論

上述調查研究發現了老師對國民教育的多元理解，但面談的數據則呈現出一個更精細的區分，有助於把參與個案研究的教師分為不同類型（Leung, 2003a）。換句話說，即使因著多元理解，老師們都擁有各類型的特點，但仍會較強傾向某一特定的類型，故此可被歸類為該類別的國民教育。當比較個別參與個案研究的老師有關國民教育的理解後，研究員發現可將建議的類型略加修改，就能將十名老師分為三類的國民教育教師，這修訂後的三類是「普世性及公民民族主義教育」、「文化民族主義教育」及「極權民族主義教育」，而當中沒有老師被分類為「反殖民族主義教育」。相似地，雖然他們可能會混合各種教學法，但他們也會傾向使用某一種教學法。在以下的討論，我們會將十位老師，按上述修訂分為三組，詳加討論。

普世性及公民民族主義教育

在問卷研究的概念框架中，這兩類國民教育是分開的；但個案研究顯示因著它們在理念上有頗多相似之處，可以結合為一類，故改名為「普世性及公民民族主義教育」。學校 W 的陳老師和學校 Z 的吳老師都被納入這類別。與其他的老師不同，他們都沒有明確說出對中國的情感。

公民參與和情感取向

陳、吳老師都一致認同，參與性學習對培育學生對國家的感情有影響，然而他們立即闡述知性在培養國民身分認同的重要性。陳老師說：

當你了解更多時，你可以更批判性和深入地分析更多根本的問題；從而發展您的態度和情感。

吳老師詳盡地闡述，濫用情感可能會導致類似中國文革的一切都失控的情況。看來雖然他們都支持情感的做法，但也非常小心過度放縱情感的危險性。

公共議題基礎

吳老師對「公共議題基礎」有頗深入的了解。他把自己視為「啓蒙者」，負責提供背景給學生及刺激他們從不同角度探討事物；如果被詢問對議題的立場，他會將此公開，並視為其中一個意見。他不同意只公開「正面」的意見，因為這可能導致灌輸。然而，在觀中一級的課時，課堂的討論是頗表面的，但吳老師指出若能堅持這些做法，當學生升至高中時，便可以在更高層次及有更合乎邏輯的論據來辯論。

同樣，陳老師表示歡迎不同的意見和會對學生的邏輯論據作出評論，如有必要他會公開他的意見，但不會對學生強加其意見，以避免灌輸。

批判性思維

雖然兩位教師都因各種困難偶爾才使用這種做法，但他們認為培養學生發展批判的思維能力和態度是重要的。陳老師認為：

當我們教導學生了解中國，我們要培養他們的批判態度和能力。我們一直聽到人們說中國的發展如何宏偉和優秀，但我們必須探討發展的背後付出了什麼代價。幕後還有什麼事發生？

吳老師認同：

只有培養批判性思維能力，才能滿足教育培育人的基本原則。它可以抵消帶有壓制性的教育，幫助發展獨立和自主的生命。

兩位教師都提出了一些批判性思維的例子，如識別偏見、挑戰主流意見、認出未聲明的假設和隱藏的價值。吳先生在兩班中三級有關歷史爭議性人物的教學中，亦展示出一些挑戰歷史人物及主流意見的例子。

兩位老師的教學法背後的價值觀，例如，尊重講理、尊重多元性、寬容、開放和批判的態度，基本上都是與「普世性及公民民族主義」的價值觀一致的。因此，我們可以說他們採用了與他們對國民教育理解一致的教學策略。他們的做法是較傾向認知導向及培養「批判性愛國者」的認知使命，而較忽略情感的使命。

文化民族主義教育

五位教師被列入這組（Leung, 2003a, 2003b）。他們為學校 W 的古老師，學校 X 的趙老師和盧老師，學校 Y 的李老師及學校 Z 的鄧老師。

公民參與和情感取向

與上述兩位教師不同，這五位教師明確表明對中國強烈的正面感情和情感目標。他們強調體驗和動情的重要性，他們帶學生到中國以建立人與人的情感聯繫。在教室中，他們使用不同的語調、身體語言和許多學習活動來觸動學生的情感。雖然他們都非常支持參與性學習和觸動情感的方法，所有老師（除了李老師）均明確地告誡濫用情感方法的危險，古老師告誡對民族盲目的愛；盧老師則指出：

如果學生有太強烈的情緒，他們可能忽略了客觀和理性的部分。雖然我們會培養他們的感情，但我們不應該去到一個極端說中國的一切都是好的。

認清了濫用情感方法所潛在的危險後，所有老師（除了李老師）都提出運用討論以盡量減少可能潛在的不良後果。

負面取向

負面取向是一種常見的情感方法。它讓同學接觸敵人的陰暗面，激發他們對敵人的負面情緒，從而強化「我們」同仇敵愾的感覺。所有受訪的教師都否決了這方法。趙、鄧老師形容這是「仇恨教育」，古老師則形容為「不健康」。然而諷刺的是，鄧、古老師都曾用負面取向來施教，結果都引出「恨的教育」。鄧老師分享其教授中日戰爭南京大屠殺的經驗：

一個在課堂中表現不好的學生，在課後找我及告訴我不需擔心，因為他會恨日本人。這看來學生認為我打算教他們恨日本人。我想如果我的教學導致仇恨，我的教學已經失敗了。

在一次有關日本侵華的中二班主任課堂時，古老師讓同學感受同胞在第二次大戰時所受的痛苦來培養他們對同胞的情感。她叫學生閱讀數段詳細描述日軍如何不人道地對待同胞的短文，然後鼓勵學生分享他們的感受。很多時學生們都不作聲，直到課堂臨近結束時，有幾個學生說：「我十分痛恨日本人，因為他們先姦後殺」、「日本人應該一命填一命」、「他們必須支付利息，更多的日本人應該被殺」。雖然鄧、古老師都不同意將培育愛同胞的感情建立在仇恨日本人的基礎上，但事實是已經加劇了同學對日本人的仇恨。

公共議題基礎

趙、鄧老師都對這取向有頗深入的理解，但古老師則無法區分爭議性議題和批判性思考的方法。在運用這方法時，所有老師都支持「平衡的方法」，即向同學顯示中國「光明」和「黑暗」的兩面和從多角度來研究議題，以培育學生的獨立分析能力，並建立對國家全面的認知。不

過，趙老師則認為在學生年輕時只應揭露光明面，當他們成長後才揭露黑暗面。

批判性思維

雖然五位老師均支持這種做法，但是他們的認識和實踐都較薄弱。在課堂觀察中，鄧、趙老師也有提供一些展示批判性思維能力的機會給學生，例如，挑戰未有說明的假設、理所當然的看法和主流意見的能力。不過二人都未能以批判性思維的語言來表達他們的理念。

國民教育衝突的目標

比較之下，「文化民族主義教育」的老師，均比「普世性及公民民族主義教育」的教師更覺察到國民教育中潛藏於認知和情感目標之間的緊張關係。他們對這潛藏衝突的理解和對學習者在學習過程中作為自主決策者的重視，都會影響他們對這兩個任務的相對傾向。下面以鄧、盧老師的經歷來說明。基本上，所有老師（除李老師外）都支持學習者才是愛國家與否的最後決定者。鄧老師對同學自決的堅持使他的教學傾向較強認知的層面：

我的學生可能經過批判性思考後不愛中國，但最重要的是要他們挑戰思考及區分錯對。希望他們能自己作出決定，而不是接受灌輸。

相比鄧老師而言，雖然盧老師也是以同學自決作為終極的決定因素，但在面對認知和情感目標之間的矛盾時，她經歷頗強烈的內心掙扎：

如果我的學生經過批判性思考後不愛中國，我會覺得不開心。但正如我剛才所說，他們應該是作出選擇的人，但我會懷疑這是否我的錯。

在過程中，盧老師的不愉快和自我埋怨的感覺可能會影響她的判斷，並可能使她的教學轉移到較強的情感教育。

從五位老師的數據得知，教師個人性格，對中國的情感、國民教育的理解、矛盾目標的覺悟，使用情感和認知方法的能力和他們對學生為自主決策者的信念的複雜互動，都會影響他們如何平衡兩大使命。

極權民族主義教育

有三名教師表現出傾向「極權民族主義教育」（Leung, 2003a, 2004），他們是學校 X 的麥老師及學校 Y 的歐老師和柴老師，學校 Y 傳統上被稱為「親中學校」或「愛國學校」。³ 他們認同「愛中國等於愛共產黨，愛社會主義」的觀點，支持「在中國歷史發展中，只有社會主義和中國共產黨才能挽救中國」。他們也熱中於捍衛中國在各種問題上的官方立場。在香港人中這是較罕見的想法。

歐老師說：

目前中華人民共和國是由中國共產黨統治的。如果你不愛她，你怎樣愛中國？而事實上，我們至少在不久的將來無法看到，任何其他黨可以接管中國共產黨作為執政黨的權力。

歐老師指出，共產黨正不斷自我改進，我們應給予更多的容忍，她不同意批評政府是愛國家的行為。柴老師強調共產政府的成績，並認為人民應支持和讚賞。麥老師強調他熱愛中國的一切，包括大地河山、社會、人民、文化，甚至是執政黨。基本上他們均流露對中國毫無保留的積極情感。此外，他們對香港媒體都抱負面的看法，指責傳媒報導太多中國政府的陰暗面。因此，他們有一個強烈「對抗香港媒體」的使命，藉著和同學閱讀「適當」的報紙，從而形成對中國政府的正面形象。作為一所「親中學校」，此做法是學校 Y 的政策。當問及其理據時，他們指出：

由於我們是一所愛國學校，我們的學生必須學習正面的信息。因此，我們對他們灌輸積極的信息。

總括來說，由於他們全部都是強烈及無批判地愛中國、政府、黨和相關的思想，他們要求媒體扮演宣傳的角色，以塑造一個正面的形象，以抗衡「偏頗」的媒體。這些看法在他們選擇教學方法時有很大的影響。

教學方法

這三位教師都沒有提及上述各種方法，如批判思維，而且都傾向使用一些頗特別的方法。

學校 Y：「討論」

在面談開始時，柴、歐老師都給研究員留下非常有效地運用討論的印象，不過，在他們進一步闡述後，研究員發現他們在討論時採用了一些特殊的做法。例如採用的資料只論述中國的「光明面」，而迴避「黑暗面」，避免與同學討論與他們不同的意見，甚至限制不同的意見，在討論結束後帶領同學回到他們的觀點，在有爭議的議題上，傾向緊跟中央政府的官方立場。在「閱報時間」，他們只利用兩份被大多數港人視為中國官方的報紙作為唯一的信息來源。他們使用的討論方法，顯然地違反了公開討論的規則，意指「一種共同探索結果的活動，而其結果實有賴於徹底表達及考慮不同的意見」（Parker, 2003, p. 129）。雖然教師沒有專制地強加個人的意見給學生，但他們帶有權力的身分，加上使用一種不尋常的方式來進行討論，可能會抑制學生批判思考的發展，這正是灌輸的核心問題（Spiecker, 1991）。

學校 X：爭議性問題的非爭議化

由於學校 X 不是一所愛國學校，故此沒有為中國提出正面信息的政策。麥老師指出他對極權主義民族教育的支持並不受同事歡迎，故感受到疏離。在這種氣氛下，麥老師的教學法雖與培養批判思考者的方法不一致，但其問題則未如上述兩位老師般明顯。基本上他是把具爭議性的課題非爭議化和以一個有偏向的方式來教授。在面訪中，麥老師說他

很少教授具爭議性的話題，因為這會影響學生的價值觀和看法。他亦表示如果他教導具爭議性的議題，也只會教導「客觀的事實」，以減少灌輸的危機。

然而，我們在中一級觀課中發現一個不同的情境。當時，教授的課題是「美麗的祖國」，內容主要是以事實說明中國的地理，教材包括色彩繽紛的講義，且有許多圖片、讚美詩和歌曲。教材刻意減少問題的爭議性，例如，它指出台灣是中國的一個省，而不提其他的可能性；它又把香港的成功純粹歸咎於香港人的靈活和進取精神，而不提其他重要的因素，如在殖民地統治下的法治、有效率的公務員隊伍。當接觸到中國的黑暗面時，學生在沒有深入分析問題前，即被提醒要有建設性地面對問題和提出可行的改善建議。一般而言，課室的氣氛輕鬆，老師也鼓勵學生分享他們的經驗，使用不同聲調和身體語言，有效地吸引學生的興趣，老師亦分享了許多在中國不同地方旅行的經驗。大部分時間的講述都是事實描述和很表面的，只提到中國的美麗。然而課堂將近結束時，麥老師強烈的說：

沒有必要安排旅程到中國以外的任何其他國家，因為中國擁有世界各地不同的美麗景色。那些去其他地方的人，只是對中國有偏見。

這樣看來，雖然麥老師在面談中似乎對帶有偏見的問題非常敏感，但他在自己的課堂中卻使用了偏頗的方式，只介紹一面的觀點，並在課堂將近結束時說出了帶有強烈偏見的說話。在課後面談時，麥老師認為他的言論只是有別於主流見解的其他意見。雖然麥老師採用的方法，沒有其他兩名教師那樣明顯的偏頗，但也可能會抑制學生批判思考的發展，而這正是灌輸的核心問題。

由於上述三位教師對中國和執政黨的不可分割的熱愛，他們認為呈現中國政府的正面形象給學生是重大的使命。特別是他們認為香港媒體對共產黨持有頗負面的偏見。在這種強烈使命的影響下，他們的教學策略與基於某種強烈的信仰和實踐的公民教育非常相似，這些做法可能會排拒其他看法，有礙發展學生的批判性思考，因而導致灌輸的情形

(Bottery, 2003)。這當然是那些相信教育是關乎獨立發展和批判思考的人所難以接受的。

結論

本文提出作為公民教育的一部分，香港的國民教育要有認知和情感的任務，以培養批判性愛國者。調查結果發現，香港的公民教育老師對國民教育有多元的認識，由受到高度支持的普世性、公民和文化民族主義教育所組成。本研究亦確立了四種較常見的教學法，即「批判性思維」、「公民參與」、「公共議題基礎」及「情感取向」。此外，本研究指出教師對國民教育的理解和教學策略的選擇之間是有聯繫的。對國民教育有多元理解，但傾向「普世性及公民民族主義教育」的老師，通常採用認知傾向較強的教學策略，培養批判性愛國者，而較忽略情性的培育。傾向「極權民族主義教育」的老師，通常採用與公民教育矛盾的教學策略，因而可能引致灌輸。而傾向於「文化民族主義教育」的教師則通常採用不同程度混合情感和認知取向的教學法，因此，很難預測他們的國民教育是較傾向於認知，還是情感的使命。

總括而言，本文認為平衡國民教育的認知和情感使命對於培養「批判性愛國者」是極其重要的。要達到這個平衡，我們建議老師採納多元的理解，包括以「普世性民族主義教育」、「公民民族主義教育」和「文化民族主義教育」來建構國民教育的基礎。在教學取向方面，我們建議採納混合批判性思維、議題基礎、公民參與和情感取向的教學取向。老師若對這種多元、折衷的認識有足夠的認識，再加上適當的教學法組合，將有助發展自由和包容性的國民教育。

註釋

1. 在本文中「國民教育」與「民族教育」這兩個名詞是相互交替應用的。
2. 簡單而言，「普世性民族主義」一方面認定所有人都是生而平等的，不分種族、性別、國籍、宗教和階級，都被賦予某些不可剝奪的基本權利。而基本人權則是團結人類的基本價值，故每個人都應視整體人類的福祉為其終極關懷，也應對全人類的福祉負責及作出貢獻。但同時，它也認為這種普世性的關懷與承擔，不應抹煞其對特殊關係的群體，如親屬、社區或國家，作出較強的關懷與承擔。「公民民族主義」強調國家內公民的平等權利，不分性別、宗教、階級和族裔，都共享及維護一套政治信念和價值，一同參與治理、塑造國家的目的和政策。「文化民族主義」強調對祖國、共同文化、語言、領土、歷史、傳統、價值、祖先的認識和情感。「反殖民族主義」強調反抗殖民主義和帝國主義的壓迫，爭取政治和經濟獨立。「極權民族主義」強調愛國、愛黨、愛共產主義、相信只有黨及社會主義才能救國等。
3. 這裏是指六所「親中學校」或「愛國學校」，特點是它們甚至在英殖民政府管治時，都是效忠中華人民共和國的。它們在英殖民政府管治時已經懸掛中華人民共和國國旗和慶祝其國慶。因其政治取態，它們受到殖民政府不少的歧視性制裁。香港回歸中國後，情況已有極大轉變，「親中學校」與「非親中學校」的界線愈來愈模糊。

參考文獻

- 梁恩榮 (2003)。〈香港公民教育老師的民族教育觀〉。《基礎教育學報》，第 12 卷第 2 期，頁 29–56。
- 課程發展議會 (1996)。《學校公民教育指引 (1996)》。香港：政府印務局。
- Archard, D. (1999). Should we teach patriotism? *Studies in Philosophy and Education, 18*, 157–173.
- Bottery, M. (2003). The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy and citizenship education in the twenty-first century. *Cambridge Journal of Education, 33*(1), 101–122.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. London: Open University Press.
- Brown, D. C. (2001). Cognitive and affective minds: A necessary marriage in criminal justice education. *Journal of Criminal Justice Education, 12*(1), 101–115.
- Callan, E. (1994). Beyond sentimental civic education. *American Journal of Education, 102*, 190–221.
- Fairbrother, G. P. (2003). *Toward critical patriotism*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Gross, R., & Dynneson, T. (1991). *Social science perspectives on citizenship education*. New York: Teachers College Press.
- Hahn, C. (1996). Research on issues-centred social studies. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 25–41). Washington, DC: NCSS.
- Kymlicka, W. (Ed.). (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, W. O., & Sweeting, A. (2001). Controversies in Hong Kong's political transition: Nationalism versus liberalism. In M. Bray & W. O. Lee (Eds.), *Education and political transition: Themes and experiences in East Asia* (pp. 101–124). Hong Kong: The University of Hong Kong.

- Leung, Y. W. (2003a). *Harmony or conflict: The role of nationalistic education within civic education in Hong Kong*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sydney.
- Leung Y. W. (2003b). Use and misuse of affective education in nationalistic education in Hong Kong. *Pacific-Asian Education*, 15(1), 6–24.
- Leung, Y. W. (2004). Nationalistic education and indoctrination. *Citizenship, Social and Economics Education: An International Journal*, 6(2), 116–130.
- Leung, Y. W., Chai, T. W. L., & Ng, S.W. (2000). The evolution of civic education: From guidelines 1985 to guidelines 1996. In Y. C. Cheng, K. W. Chow, & K. T. Tsui (Eds.), *School curriculum change and development in Hong Kong* (pp. 351–368). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Leung Y. W., & Print, M. (2002). Nationalistic education as the focus for civics and citizenship education: The case of Hong Kong. *Asia Pacific Journal Review*, 3(2), 197–209.
- McLaughlin, T. H., & Juceviciene, P. (1997). Education, democracy and the formation of national identity. In D. Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship* (pp. 23–35). London : Routledge.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107–128.
- Nieguth, T. (1999). Beyond dichotomy: Concepts of the nation and the distribution of membership. *Nations and Nationalism*, 5(2), 155–173.
- Ozirimli, U. (2000). *Theories of nationalism: A critical introduction*. New York: St. Martin's Press.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Ruiz, P. O., & Vallejos, R. M. (1999). The role of compassion in moral education. *Journal of Moral Education*, 28(1), 7–17.
- Scott, K. P. (1991). Achieving social studies affective aims: Values, empathy and moral development. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 345–356). New York: Macmillan.
- Spiecker, B. (1991). Indoctrination: The suppression of critical disposition. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Freedom and indoctrination in education* (pp. 16–29). London: Cassell.

- Tamir, Y. (1993). *Liberal nationalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Turner, M. J. (1981). Civic education in the United States. In D. Heater & J. A. Gillespie (Eds.), *Political education in flux* (pp. 49–80). New York: Sage.
- White, J. (1996). Education and nationality. *Journal of Philosophy of Education*, 30(3), 327–343.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zevin, J. (1994). Clashing conceptions of citizenship: Contradictions for teaching critical thinking in the schools. *Social Science Record*, 31(2), 21–26.

Hong Kong Civic Education Teachers' Understanding of National Education and Their Teaching Methodology

Yan-Wing LEUNG

Abstract

This paper reveals that civic education teachers in Hong Kong have an eclectic understanding of national education, which comprises education for “cosmopolitan”, “civic” and “cultural” nationalism. Most teachers do not identify with “anti-colonial” or “totalitarian” approaches to national education. Teachers leaning towards cosmopolitan and civic nationalism usually adopt teaching strategies that reflect liberal values and are more inclined to emphasize the cultivation of “critical patriots” as their aim. However, teachers more inclined towards education for totalitarian nationalism usually adopt doctrinaire teaching approaches which often suppress critical thinking. Teachers more inclined towards educating for cultural nationalism usually adopt a diverse mix of affective and cognitive approaches, making it sometimes difficult to predict whether national education is fulfilling a cognitive or affection mission. It is recommended that for a cosmopolitan city like Hong Kong, an eclectic understanding of education for cosmopolitan, civic and cultural nationalism, coupled with a mix of a critical thinking approach, issue-based approach, civic participatory approach and affective approach, should be considered as the foundation for the development of a liberal national education.

梁恩榮，香港教育學院教育政策與行政學系副教授。

聯絡電郵：ywleung@ied.edu.hk