

## 確認高中通識科的時代與教育意義： 課程社會學的分析

曾榮光

香港中文大學教育行政與政策學系

2013 年夏天，部分社會人士發表連串言論，對實施了六年的香港高中通識科作出了一連串批評，不單質疑通識科在香港高中課程及銜接大學學制結構上的「三必」（必修、必考、必計）地位，還批評中學文憑試通識科考卷內設有必答題，更抨擊高中通識科在課程及評核上太偏重政治議題，致被政團與政黨利用作政治宣傳而被「政治化」。他們對通識科的意見已先後受到不少前線教育工作者有力的反駁。然而，本人卻認為，是次爭議蘊含着更深層次的教育及社會時代意義，它不單涉及把通識科視作香港未來公民在十二年普及教育結業階段的一個學習經歷的本質與意義，更關乎香港下一代的個人成長以至社會發展。據此，本文把有關高中通識科的爭議放置在香港特別行政區所處的社會及時代脈絡下，特別是 21 世紀網絡社會（network society）與資訊社會（information society）的脈絡，以考察高中通識科的時代意義及社會教育本質，期能確認通識科在香港高中課程中的「三必」地位。其次，本文亦會就高中通識科在教學取向（特別是議題探究取向）上是否需要「去政治化」的爭議，把它放置在「合理多元主義」（reasonable pluralism）及「多元文化主義」（multiculturalism）的兩種視域內，以考察議題探究取向以至高中通識科的社會及政治教育意義。

關鍵詞：通識教育；議題探究取向；課程社會學；網絡社會；多元文化主義

2013 年中，部分社會人士開始發表了一系列言論，<sup>1</sup> 對實施了六年的香港特別行政區（下稱特區）高中通識科作出了一連串批評，不單質疑通識科在香港高中課程及銜接大學學制結構上必修、必考、必計的地位，還批評中學文憑試通識科考卷內設有必答題，更批評高中通識科在課程內容及評核題目上均太偏重政治議題，甚至教學上被部分教師及政團與政黨利用作政治宣傳，結果流於「政治化」。最後，他們更直接抨擊部分教師組織及學校對「佔中」議題作教學討論是公然教導學生破壞法紀。這些「有識之士」更進一步把他們的言論具體化為政治行動，成立「關注通識

教育聯席會議」，並先後約見教育局和香港考試及評核局，把其訴求傳達至教育決策過程中。<sup>2</sup> 他們對通識科的意見已先後受到不少前線教育工作者（包括教師及校長）在實際教學、考試命題及閱卷評分等各方面作出澄清及有力反駁。<sup>3</sup> 然而，本人卻認為，是次爭議實蘊含着更深層次的教育及社會時代意義，它不單涉及把通識科視作香港未來公民在十二年普及教育結業階段的一個核心學習經歷的本質與意義，更關乎香港下一代的個人成長以至社會發展的願景。據此，以下本人把高中通識科放置在今日香港社會的脈絡內，<sup>4</sup> 以探討並嘗試確認香港高中通識科的時代及社會教育意義。據知，教育局正展開對高中通識科的檢討工作，本人以下的申論，旨在為有關政策議論提供一些管見。

### 尋找通識科的時代意義： 通識科為何要必修、必考、必計？

在是次有關高中通識科的爭議中，本人認為其中一個至關重要的問題，就是通識科在高中課程中的「三必」地位——必修，必考，必計。<sup>5</sup> 然而在是次爭議中，有關通識科「三必」地位的質疑，每每建基於一些政治取態或動機，而未有回歸到通識科的課程結構與設計上，更未有把通識科放置在九七回歸以來「教育改革」（教育統籌委員會，2000）和「課程改革」（課程發展議會，2001）的整體政策脈絡下分析。簡言之，香港特區政府在 21 世紀開展的課程與教學改革，就是以「八大學習領域」與「九大共通能力」為基礎的一種領域與共通能力為本的課程設計，嘗試平衡（不至完全取代）傳統的分科、分流的課程結構。在高中課程中提倡打破「文、理分流」，改為「文中有理」、「理中有文」的設計，就最能說明其中的課程理念。

在這樣一種以學習領域和共通能力為本的「有機連結」（organic connection）的課程設計，取代傳統分科及分流的「機械組合」（mechanical combination）的課程結構的課程改革<sup>6</sup>下，高中通識科在高中課程中正好擔當各傳統科目間橋樑的「連結性」（connectivity）的角色。

### 通識科課程與教學的獨特性

高中通識科若要擔當高中結業階段的課程結構中有機連結的任務，它本身就無可避免地與傳統學科在課程及教學設計上出現與別不同的特徵。有關高中通識科與傳統學科在課程與教學上的比較，可總結為表一（亦見 Young, 1998）。

必須指出，表中所作的對比以至區別，只是程度上的分別，而非截然的本質差異。然而，理解了高中通識科在課程與教學上的各種獨特性，就當更能明白高中通識科

表一：高中通識科與傳統學科的比較

	傳統學科	高中通識科
課程內容	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 單一學科本位</li> <li>• 學科之間分類 (classification) 強</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 跨學科本位</li> <li>• 學科之間分類弱</li> </ul>
課程形式	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 知識系統與結構為本</li> <li>• 擷取－儲存取態為本的學習</li> <li>• 教與學框架 (frame) 的分工區隔嚴格</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 議題為本，單元為本</li> <li>• 探究為本的學習</li> <li>• 教與學之間區隔模糊以至共融</li> </ul>
課本	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 固定－文字的文本</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 超連結－多媒體的文本</li> </ul>
評核方式	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 一次性的標準化評核</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 連續性的非標準化評核</li> </ul>
課程目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 以學科為規範的思維</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 解放、批判性的思維</li> </ul>

過去十年在學校推行時所掀起的爭議及所遇到的困難核心所在，因為它要求教師及學生從一種已習慣多年的教與學範式中轉變過來，並進入一個陌生的範式中去。

首先，現時香港絕大部分高中教師的大學本科學位均是以主修為本，而且學科及學系之間均壁壘分明，要求他們在跨學科本位的通識科中教學，無論在個人專業教學以至學校人手編配上均必然遇到困難。即使是高中生，他們在其他學科均是以單一學科為本位的模式學習，要求他們單獨在通識科中轉變學習模式，困難可想而知。

其次，在課程與教學形式上，傳統學科均可依循相關學科的知識系統與結構來組織教學，例如高中物理科分為力學、電學、光學等，各有明確範圍與程序；據此，教學上要求學生把有關範圍的內容依次全數擷取便功德完滿。但在通識科中，課程結構沒有個別學科的知識系統作藍本，而是以「議題」以至「單元」來整合，因此根本就很難有明確的「範圍」，結果教師與學生均很難說是否「教完」或「讀完」了整個課程範圍。因此，師生只能以協作方式不斷探究。

第三，在課本使用上，傳統科目均有固定「教科書」(textbooks)，更有教育局核准的指定「教科書」名單。但在通識科中，教育局卻一再強調，學校不應設有指定「教科書」，據此，在高中課程中，通識科是唯一沒有核准「教科書」名單的科目。教育局鼓勵以「超連結」(hyperlink)、「超文本」(hypertext)的方式，從多渠道獲取所需資訊和知識。

第四，在評核方式上，通識科着重的不再要求提供標準答案和記憶事實知識，而是要求學生對現象與情境加以闡釋、分析、引申，以至判斷與決定。事實上，這樣一種非標準化以至非「一次過」的連續性評核方式，已非單在通識科中採用，在其他高中課程科目中亦已是常態。

最後亦是最重要的特徵就是，其他傳統科目（不論在高中或大學課程）所強調的是專門學科 (specialized discipline) 的「規訓性」(disciplined)<sup>7</sup> 的思維方式，如科學教育中所強調的科學化思維方式 (scientific mind)，或本人在社會學訓練中強調的「社會學地思考」(think sociological) (Bauman, 1990) 或「社會學想像」(sociological

imagination) (Mills, 1959)。相反，高中通識科或大學通識教育 (general education) 則強調從個別專門學科的規訓性思維中釋放出來，作批判及綜合 (synthesizing) 的思考。

了解過高中通識科課程與教學的獨特性後，我們就不難理解，批評通識科的不少人士都仍然停留在傳統學科的範式中，認為高中通識科各個單元牽涉範圍太廣，故此建議要求學生改修歷史科，或開設「政治科」等傳統科目以替代。此外，部分批評則指出通識科對教師以至學校要求過高，給予太大壓力。然而，當明白了通識科學習與傳統學科學習在範式上的差異，我們就不難理解這種範式轉移的教育改革無可避免會對教師、學生及學校造成壓力與挑戰。問題反而是為甚麼要作這種學習範式的轉變？更根本的是，這種學習改革值得進行嗎？因此，我們有必要探討高中通識科的意義，特別是它的時代意義。

### 通識科在網絡社會下的時代意義

在 20 世紀末，人類社會各方面均見證着「網絡社會」(network society) 的降臨，人們習以為常的工業社會生活方式正迅速地在各個領域被取代，學校課程與教學亦無可避免受到衝擊。著名課程社會學家 Michael Young 在 20 世紀末至 21 世紀初研究與分析了英國的課程改革，特別是英國的「高級程度」課程與考試 (A-Level)，提出所謂「未來的課程」(curriculum of the future) 的理論 (Young, 1998, 2008)，這對香港特區的新高中課程改革，特別是通識科的設立，最具參考價值。

首先，Young (1998) 提出要區分開兩種專門化 (specialization)：一種是分隔式專門化 (divisive specialization)，另一種是連結式專門化 (connective specialization)。前者起源於 19 世紀西方社會的理性化過程，在人類社會組織中就產生一種強調明確分科、分層的所謂科層組織 (bureaucracy，有稱官僚組織)；在生產過程中就出現強調複雜、精細分工的工廠制度；在大學教育內，一種強調專門主修、專業訓練 (professional training) 的大學教育理念就取代了西方傳統的通才「通識教育」(liberal education，有稱博雅教育)；繼而延伸至現代中學 (特別是高中) 課程與教學，就出現分科、分流的課程與考試制度。<sup>8</sup> 這種主宰了人類社會各個生活領域過百年的分隔式專門化制度，到了 20 世紀末就受到了挑戰並開始產生轉變。

這種依賴明確、固定分科、分層、分工的行事方式、邏輯以至思維方式 (mindset) 受到另一種邏輯所取代，不少學者稱之為「網絡邏輯」(network logic)，並提出網絡社會的來臨 (參考 Castells, 1996, 2001, 2004, 2009)。至於造成網絡社會興起的各種技術、社經、文化及政治因素與條件，當然無法在此詳論，但可以肯定的是，過往工業社會中種種分工、分科、分層的界限與藩籬正不斷被網絡 (一種資訊科技全球流動的網絡) 的兼容性 (compatibility)、可轉換性 (convertability)、彈性 (flexibility) 及

連結性所打破（見 Carnoy, 2000; Castells, 1996）。結果，20 世紀佔主宰地位的分隔式專門化的生產、管理、學習及考核方式就無可避免要作出適應及變革，連結式專門化就在 21 世紀人類社會各生活領域中湧現、擴散及紮根。Young 在《未來的課程》一書中就詳細論述了在連結式專門化下，高中課程、師範教育以至學習型社會等理念的應有轉變；其中在有關高中（即相若於英國的後強迫教育，post-compulsory education）課程的論述中，他指出英國的 A-level 課程有必要從過往一種高度分隔式專門化所主宰的結構中解放出來，並過渡至以連結式專門化原則為基礎的課程結構（Young, 1998; 2008, pp. 81–92）。

在連結式專門化課程原則指導下，高中課程結構力求打破高中生（即過往香港的高考生）只集中學習兩、三科「高級程度」專門科目的局面，謀求取得一種「通識」（general）與「專科」（specialized）的平衡。據此，高中課程結構中就有必要兼備兩種學習經歷，其一是傳統科目的以學科為本（discipline-based）的學習；其二是學習並掌握「連結式的技能與知識，使學生得以連結起各科目，更能在各科目之間往來，並能把各有關科目知識連繫到實際的問題與議題（practical problems and issues）」（Young, 1998, p. 132）。依此原則構建的高中課程框架，就必須包涵「核心／專門」（core/specialization）的二元結構（dual structure），其中核心科目的選取與組織標準在於其廣度（breath）及連結性，而專門科目的選取標準在於其深度與學科的獨特性（disciplinary uniqueness）。

當我們把以上一種強調連結式專門化的課程原則及「核心／專門」二元結構的課程框架，對照於香港特區政府在 2000 年提出的課程改革，特別是新高中的課程改革，就自然明白箇中的學理以至時代（網絡時代）意義。更重要的就是核心科目中為何要包括「通識科」這樣一個無論在課程內容（跨學科、單元為本）或教學取向上（議題探究為本）均與傳統科目截然不同的科目？事實上，就是因為「通識科」本身這種獨特的課程內容與教學取向，它正好擔當高中核心科的任務——培養高中畢業生連結式專門化的能力，以面對無論是升學或就業，網絡社會所要求的一種連結性、兼容性、可轉換性、富彈性的學習與工作能力（Carnoy, 2000; Castells, 1996）。

## 通識科在資訊社會下的時代意義

除了網絡社會外，自 20 世紀 70 年代以來，人類社會亦同時經歷另一種極其相關的時代變遷（epochal change），這就是全球流動（globally mobile）的資訊科技的迅速擴散與普及，結果促進了所謂「資訊社會」（information society）的出現（參考 Hassan, 2008; Webster, 2006; Wilson, Kellerman, & Corey, 2013）。相對於工業社會，資訊社會是指過往工業社會以至現代社會所建立的知識系統（包括知識產生、應用、散播、傳遞、保存等機制），正迅速而又大規模地被資訊化（特別是數碼化）以至資訊科技化

（特別是互聯網化）。以往一種精英式、學院化、階層化（stratified）、排拒性的知識系統，均已被數碼化及互聯網化而成為全球網民唾手可得的資訊（參考 Bereiter, 2002; Boisot, 1995; Dreyfus, 2009; Lankshear & Knobel, 2011）。不少學者均指出，這種人類知識系統的轉變促使教育工作者反思他們對教育、學習以至學習者（特別是學習者的「頭腦」〔minds〕）的理解及假設。首先，加拿大認知心理學者 Bereiter（2002）指出，隨着知識及資訊在質與量方面迅速增長，要求學習者把大量知識及資訊儲存於腦袋內根本就不切實際。因此，我們實有必要改變對學習者「頭腦」的假設。「頭腦」不再像傳統教育理念那樣被視作一個「容器」（container）或「檔案櫃」，用以接收及儲藏所傳授的知識；我們應重新把「頭腦」界定為一種「連結能力」（mind of connectivity），即一種能夠把眾多以至看似零散的資訊或知識作適切、具智慧、有創見的連結（relevant, intelligent and creative connection）的能力。

正如諾貝爾經濟學得獎者 Herbert Simon 所言，在資訊社會年代，人們最缺乏的不是資訊，而是注意力（Simon, 1971, pp. 40–41）。因此，如何善用人類有限的注意力，關注及接收適切、有用的知識及資訊，並把它們以智慧及創見連結起來，以處理相關的議題，才是資訊社會年代學校教育與學習的目標。據此，Bereiter（2002）主張 21 世紀的學校教育不可能只停留在知識的傳遞，更須培養學生掌握處理知識的能力（knowledgeability），亦即上述那種能夠把知識或資訊作適切、具智慧、有創見的連結的能力（pp. 131–173）。

其次，知識的資訊化更促使不少從事教學研究的學者重新審視人類的「學習」行為，其中有不少均指出，人類的學習行為不應像 20 世紀 50 年代流行的行為主義學派所主張那般，是個人對外在環境刺激而作出的反應與改變，亦不應像 20 世紀 70、80 年代流行的認知心理學所主張那樣，是個人把外界資訊接收、記憶與處理的過程。部分被稱為「學習的社會理論」（social theories of learning）的學者（參考 Illeris, 2009）指出，人類的學習行為更多時是透過切身體驗的經歷（lived experience），一種實踐（practice）的經歷而完成，而且這種實踐的經歷更多時是在社會群體中進行；更重要的是，透過這種社會實踐的經歷，學習者不單接收到外界的資訊或刺激，亦從中感受到一種「意義」，不單是對外界環境產生的意義，更是對學習與實踐過程的意義，對學習社群（community）的意義，以至對個人在實踐與社群中所產生的一種身分認同的意義。正如 Lave & Wenger（1991）在他們合著的《處境學習》（*Situated Learning*）一書所界定，學習不再只是資訊的接收與記憶，學習是一種經歷、實踐、歸屬（to belong）與成為（to become）的過程（亦見 Wenger, 1998）。

當我們把這種「處境學習」的理念放置在資訊社會（特別是知識經資訊化後的學習環境）下，學生要掌握的不再簡單地只是書本中「可陳述」的知識（statable knowledge）（參考 Bereiter, 2002; Nonaka & Takeuchi, 1995），亦要掌握處理知識的能

力，一種能夠把各種知識連結起來加以應用與實踐的能力。至此，我們就自然明白，香港特區高中的通識科所着重的一種「探究為本」(enquiry-based)及「議題探究取向」(issue enquiry approach)的教學模式，正是資訊社會下知識經資訊化後的學習環境所需要的學習方式。

至此，當我們把高中通識科所着重培養對知識處理與連結的能力的一種學習方式放置在整個高中課程及選科模式(4科必修加2或3科選修)內，而選修科仍然是着重知識的接收、記憶與「再取回」(retrieve)的學習與考核方式，就更能明白高中通識科所提倡的一種「探究為本」學習以至考核模式的重要性。亦因此，我們就更理解高中通識科作高中課程的核心科及其必修、必考、必計的地位。

21世紀初，當我們熟識的現代工業社會在社會組織與分工制度上正經歷大規模的「網絡化」，而人類知識系統亦正迅速「資訊化」時，學校制度、課程結構、考試選拔模式、以至教與學的範式，均無可避免受到衝擊而須作出應變。上文就是嘗試把高中通識科的獨特課程結構及學習與考核模式置於網絡社會與資訊社會的脈絡下(即Basil Bernstein所提倡的「脈絡化」[contextualization]的分析)(Bernstein, 2000)，以理解當中的時代意義。過去一年，香港特區政界與教育界之間掀起了連串有關高中通識科的爭論，對通識科的其中一個批評就是反對它現有在高中課程制度內的必修、必考與必計地位，但當中立論每流於政治議程的考量，未能觸及高中通識科的獨特性及時代意義。本節立論目的，旨在嘗試把有關爭論帶引回到教育理念的討論上，更希望社會各界(特別是家長、政界及商界人士)對高中通識科的獨特組織予以體諒、理解及支持，使通識科所着重的課程結構與學習模式能在香港中學以傳統課程與考核方式為主導的制度中，得以落地生根，開花結果。

## 尋找高中通識科的教育意義： 通識科必須要「去政治化」嗎？

在是次有關高中通識科的爭議中，另一個值得探討的議題，就是源自批評高中通識科的社會人士認為現行高中通識科無論在教學或考核上，均過分着重時事、政治議題，致遭受到「政團」、「政黨」利用，結果使通識科被「政治化」。有關上述一種被冠以「三政」的指控，<sup>9</sup>雖然不少前線教育工作者已經反駁，並強調香港教師會秉持專業判斷，不會把教學專業實踐流於政治化；但是，指控者的反駁是他們的指控只是針對部分高中通識教師而已(梁美芬, 2013c)。本文無意參與有關爭議，只想探討有關爭議所涉及的一個更根本議題，就是高中通識科應否教授及討論富爭議的政治及時事議題？本人更希望論證通識科不單不應迴避社會上富爭議的政治議題，而且應以

這些議題為課程與教育的核心，甚至應視探討富爭議的政治議題為高中通識科的教育意義所在！

### 「議題探究取向」的教育本質

就本人理解，有關高中通識科「政治化」的爭議，實源自高中通識科課程結構的另一個特質：它的教學方式是以「議題探究取向」為基礎。然而，「議題探究取向」對香港高中教師而言不單與他們熟識的既定課程內容的傳統教學取向截然不同，而且我們亦無法從教育局或其他官方訊息中找到對「議題探究取向」的確切定義與說明。然而當我們擴闊眼光，縱覽近數十年英、美有關通識教育及社會教育的文獻，以至政治哲學及社會科學的相關討論，就自然了解「議題探究取向」是一種教學方式，根本就與「政治議題」（特別是富爭議的政治議題）有着不可分割的關聯。

首先，我們不妨參考由哈佛大學教育學者們所倡導、歷史悠久的「哈佛社會教育計劃」（Harvard Social Studies Project）中，其中一位領導人物 Fred Newmann 最近與其他合作者對「議題為本教育」（issue-centered education）的說明：

議題為本教育聚焦於「困難的問題」（problematic questions），一些需要處理但只能暫且回答的問題。它們是一些即使是具智慧而又訊息靈通的人士亦會持相反意見的問題。很多時，這些相反意見更會引致爭議及各持己見的局面。……議題為本教育的目的不單是提出問題和把學生置身其中，它更要教導學生提出經得起辯護（defensible）並且立論堅實和具智慧（intelligently well-grounded）的答案。……議題為本教育旨在發展學生，使作出中庸／中肯的回應（well-centered responses），這種回應建基於學理上的探究、經思考及具深度的研究，並能避免只作相對主義的理念辯爭。（Evans, Newmann, & Saxe, 1996, p. 2）

據此，「哈佛社會教育計劃」的核心設計，就是選擇在美國歷史、政治、社會脈絡內出現的一些富爭議、不容易有絕對正確答案的公眾議題，並引領學生探討出「經得起辯護」且「立論堅實」的決定（Newmann & Oliver, 1970; Oliver & Shaver, 1966; Shaver & Strong, 1982）。

更重要的是，「哈佛社會教育計劃」的創始人 Donald Oliver 更把「議題為本教育」對照於傳統的「學科為本」（discipline-based）的社會教育，主張「議題為本」的社會教育更切合美國這樣一個自由民主國家和多元文化社會，因為他認為在自由主義（liberalism）與多元主義（pluralism）的社會內，「無法消解的分歧與衝突」（intractable disagreement and conflicts）根本就「無可避免」（inevitable）（Oliver, 1957, p. 285）。亦因此，社會教育的「課程核心就應該是學習那些引發起社會緊張與衝突的事件，

特別是那些威脅到自由社會廉正團結（the integrity of a free society）的事件」（Oliver, 1957, p. 299）。

Oliver 在 1957 年發表於《哈佛教育評論》（*Harvard Educational Review*）的文章所指的足以威脅自由社會廉正團結的衝突事件，自然是指當年美國社會面對的各種種族衝突及民權運動、學生運動、反戰運動等；在 Oliver & Shaver（1966）所著《在高中教授公共議題》（*Teaching Public Issues in the High School*）一書及相關的議題個案設計中，Oliver 等人就展示了社會教育不應迴避社會上最富爭議及衝突的議題，而應引領年青人直接面對（directly confront）這些議題，並透過他們之間的討論以至爭論，協助他們達致經得起辯護而又立論堅實的決定。

「哈佛社會教育計劃」每每被視為繼後美國中學教育掀起的所謂「新社會教育運動」的其中一個重要策動者（Shaver, 1991; Stern, 2010）。同時，在大西洋彼岸的不列顛教育界，在 20 世紀 70 年代亦掀起了類似的「政治教育」運動（Crick & Heater, 1977; Crick & Porter, 1978），當中的代表人物就是 Bernard Crick。身為倫敦大學政治研究教授，Crick 所倡導的政治教育卻並非以政治學理論或概念為主的「學科為本」教育。針對當年 GCE 的「不列顛憲法」及「政治學」等科目，Crick 提倡的政治教育並不是專為升讀大學的「預科生」而設的學術性科目，而是為「全體受中學階段培訓的青年人提供對現實政治的理解」（Crick, 1977b, p. 7）；他更特別強調：

我必須堅持，我們一定要開始協助孩子們理解政治衝突究竟是甚麼回事，及它們的目的與功能為何；而不應只庇蔭在一些政治不真實的「不列顛憲法」或「良好公民」的學科底下。（Crick, 1977b, p. 7）

協助年青人理解具體政治衝突的方法就是透過實際政治議題（political issue）的教學，Crick 更設計了一套政治議題的教學方案供教師參考（Crick, 1977a, p. 184）。其後他的協作者更出版了《教授富爭議的議題》（*Teaching Controversial Issues*）一書，對不列顛當時面對的一系列議題（包括北愛爾蘭、失業、核武、性別歧視、第三世界等）提供了教學設計參考（Stradling, Noctor, & Baines, 1984）。

及至 1997 年，Crick 再受不列顛政府教育部委託，出任「公民權責諮詢小組」主席，並在 1998 年發表了《公民權責教育及學校民主教學》（*Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*）報告書。Crick 及其小組在報告書再次強調：

教育不應試圖把我國的學生與成年人生活中種種苛刻的爭議隔離開來；教育應為孩子做好準備，使他們能知情地（knowledgeably）、理智地（sensibly）、忍讓地（tolerantly）及道德地（morally）處理這些爭議。……教師更應責無旁貸，在學校及社區活動內關注各種富爭議的議題（controversial issues）。（Advisory Group on Citizenship, 1998, para. 10.1 & 10.4）

Crick 等人更重新指出：「富爭議的議題是那些沒有固定及普世觀點的議題。這些議題每每把社會分化，不同群體會對有關議題提出衝突的解釋及對立的解決方案」（Advisory Group on Citizenship, 1998, para. 10.2；亦見 Fiehn, 2005; Oxfam, 2006）。

### 「議題探究取向」的「合理多元主義」基礎

有關現代社會中無可迴避又無法消解的分歧、爭議以至衝突的討論，並不限於教育學者。另一哈佛大學教授、著名哲學家 John Rawls (1993) 在他的《政治自由主義》(Political Liberalism) 一書中，就對現代民主社會中必然存在的一種「合理／可說理的分歧」(reasonable disagreements)<sup>10</sup> 作了詳細分析。

首先，Rawls (1993) 指出：「在民主社會的政治文化中，永遠存在着一種分歧，一種在宗教、哲學及道德教義或學說上對立及無法協調的分歧 (opposing and irreconcilable diversity)。部分這些教義或學說 (doctrines) 是絕對合理的 (perfectly reasonable)；而且這種存在於『合理』教義之間的分歧，對政治自由主義者而言是無可避免的結果，因為它是在一個持續的自由制度下，人類各自運用其理智能力時所必然出現的後果」(p. 4)。

繼而，有秩序的民主社會必須接受一個「合理的多元主義的事實」(the fact of reasonable pluralism) (Rawls, 1993, p. 4)。具體而言，這個事實就是：「在現代民主社會中，合理而綜合的宗教、哲學及道德教義上的分歧並非在不久將來會消失的歷史條件，它是民主的公共文化中的恆常性質……這種存在於各種綜合教義之間富衝突、無法協調、但又合理的分歧是必然出現並會持續存在的」(Rawls, 1993, p. 36)。

第三，在接受了「合理的多元主義」這個事實後，我們就必然會追問，「這樣一個由自由而又均等的公民所組成的社會，他們之間在合理的宗教、哲學及道德教義上卻存在着根本分歧，這個社會如何能夠公義、平穩而又持續地得以存在」(Rawls, 1993, p. 47)。Rawls (1993) 的答案就是有賴於該社會中那些「說理而又合理」(reasonable) 的個人和公民 (pp. 45–88)。根據 Rawls，「說理而又合理」的個人有兩種特質：合理和說理。所謂「合理」的個人，是指他在生活態度、判斷與決策上不單從個人利益、喜好出發，不會只考慮成本與效益或目標與手段之間的計算，而是願意服膺於「互惠互諒」(reciprocity) 的理念及原則 (Rawls, 1993, p. 50)。所謂互惠互諒原則，具體而言就是指個人願意與其「伙伴」(例如鄰居或其他公民) 達成一種建基於公平 (fair)、互利 (mutually advantageous) 條件下的合作，並且切實信守合作條件。至於「說理」，是指個人在公眾議論中遇到「合理的分歧」以至衝突時，願意服膺於「合理多元主義」制度下的原則以至規則，並願意對自己的判斷承擔舉證與判斷的責任 (the burdens of judgment) (Rawls, 1993, pp. 54–58)。這是指當一個「說理」的人與其「伙伴」出現分歧以至產生衝突時，他不會簡單地訴諸於鎮壓的權力 (oppressive power)，而是

願意與分歧及衝突的對方，互相承擔對自己判斷舉證的責任，繼而互相驗證、說服與爭辯。但正如 Rawls 指出，他「並不預期完全具備理智與良知的個人之間，即使經過了自由討論，會全體達成一致結論」（p. 58）。因此，他強調「說理而又合理」這兩種特質並不是民主共識政治的必然條件，它們只是「民主容忍」（democratic idea of toleration）的充分因素。

至此，當我們把 John Rawls 以上有關「合理的分歧」、「合理多元主義」和「說理而又合理的公民素質」這三個概念，對照於上述「哈佛社會教育計劃」的「議題為本教育」，以及 Bernard Crick 在不列顛倡議的「富爭議的議題教學」，我們就自然明白高中通識科的教學，特別是「議題探究取向」，對今時今日香港社會的特殊意義。亦即是說，它正好培養香港未來公民在面對各種社會及政治爭議時，能具備「說理而又合理」的公民素質，探究各種議題，並作出判斷以至參與行動。

自 20 世紀 80 年代，香港這個自由法治社會才開始在「民主化」歷程上起步，相對於歐、美成熟民主政制過百年以上的歷史發展，香港二、三十年的民主化進程可說只處於學步階段。但除了有關民主政制結構上的制度化外，民主政制文化上的制度化亦是香港社會民主化進程中不可或缺的必要組件。培養下一代（特別是 15–18 歲即將就業或升學的高中生）勇於面對種種無法迴避但又無從徹底解決的富爭議議題，特別是政治議題，使他們具備「探究」、「說理」、「合理」的態度與能力以參與各種社會及政治爭議，可以說是全港負責任的教育工作者責無旁貸的社會責任，這亦正是高中通識科的教育意義核心所在。回顧本人過去三十年從事公民教育及社會教育的研究與議論的經驗，自 1984 年第一份《學校公民教育指引》開始，我們都不時見證到社會上部分「有識之士」提出必須迴避政治爭議的課題，以免學校課程被「政治化」等言論（曾榮光，2011a）。但事實一再證明，香港大多數年青人即使未有受過經「政治化」的高中通識課程「培養」（因為截至行文時高中通識科只有兩屆中學文憑畢業生），但他們在過去十多年的政治參與態度不是早經「政治化」以至「激進化」嗎？至此，我不覺要問，在是次高中通識科爭議中，強調「去政治化」（de-politicize）而回歸「概念」、「理論」的學科學習的「有識之士」，是否又一次重複上一代保守人士的覆轍，對香港社會發展（特別是政治文化的民主化發展）再一次拖歷史的後腿呢？

### 「議題探究取向」的「多元文化主義」基礎

自 20 世紀末，隨着全球化發展，不同時空的文化與文明都被「壓縮」在一個「去間距」（de-distantiated）的網絡空間內（Bauman, 1998; Castells, 1996; Giddens, 1990; Harvey, 1989）。結果，另一種無可迴避而又無法消解的分歧及爭議又在地球上不同角落的社會中湧現，部分學者稱之為「多元文化主義」的爭議（Taylor et al., 1994）。

例如美國普林斯敦大學教授 Amy Gutmann 在《多元文化主義》（*Multiculturalism*）一書的導言中指出：

今天很難找到一個民主或正邁向民主的社會不是一個滿布爭議的場地。這些爭議包括各種公共制度如何認許（recognize）文化上處於不利地位的少數民族的身分？如何使在族裔、種族、性別或宗教上不同文化身分的公民，能在政治上認許自身是受到平等對待？又如何使我們的孩子在公立學校內受到平等的教育？如何使在博雅學院及大學內的課程與社會政策亦受到平等的看待？（Gutmann, 1994, p. 3）

此外，英國著名社會學家 Anthony Giddens 亦把在全球化過程中因各種文化及文明的拉近而造成的爭議稱為「後傳統主義」（post-traditional）的爭議（Giddens, 1994a, 1994b；亦見 Heelas, Lash, & Morris, 1996）。Giddens 指出：

全球化社會首要的就是要轉變成一個「後傳統社會」。不久之前，世界是維持着一種半分隔的狀況，即多個「傳統主義的封閉體系」（enclaves of traditionalism）持續地一起存在。但在過去數十年，在即時全球化的電子通訊影響下，這種分隔狀況已徹底被改變。世界上各個互為「外在」的現存傳統，無可避免要相互接觸，更無法維持現狀而不作任何改變。因為那些「他者」的傳統不單會提出異議，而且更會互相質疑或質問（mutual interrogation）。（Giddens, 1994b, pp. 96–97）

亦據此，「在全球化下，文化國際化的社會（culturally cosmopolitan society），其傳統被迫要開放，並為自身的存在提供理由（reasons）及理據（justifications）」（Giddens, 1994a, p. 6）。簡言之，「傳統被迫要自我解釋，並放開自己以接受質問或議論（open to interrogation or discourse）」（Giddens, 1994a, p. 5）。

Giddens 繼而分析近年世界各地各種文化及宗教的原教旨主義（fundamentalism）興起的背景，並指出正是源自信奉各種傳統主義的群體，「用傳統的方式來保衛自身的傳統……他們緊抱自身的真理……並拒絕與國際秩序對話」（Giddens, 1994a, p. 6）。

亦正是「對話」，一種相互「認許」對方文化及身分認同的獨特性的對話，就是這些多元文化主義學者所提出用以消解因多元文化而產生的各種文化或文明衝突、爭議的途徑（Appiah, 1994; Gutmann, 1994; Habermas, 1994; Taylor, 1994）。其中 Charles Taylor 就提出所謂「認許的政治」（the politics of recognition）；他首先指出自 19 世紀以來，自由民主政治所力求實現的一種「普及主義的政治」（politics of universalism），即是力求給予全體公民均等的權利、均等的保護、均等的待遇（Taylor, 1994, p. 37）；但是自 20 世紀中葉以後，在自由民主政治中就湧現另一種政治——「認許的政治」，即開始認許在「普及主義政治」下個別只佔「少數」地位的族裔、文化、身分、宗教群體所應享有的「生存」以至「受尊重」的權利。更重要的是，這種「認許的政治」

很多時是無法在「選票中心」(vote-centric)的民主政治中得到體現；據此，一種「談判中心」(talk-centric)或「對話為本」(dialogue-based)的民主政治就應運而生，並受到重視(Galston, 1991; Gutmann & Thompson, 2004; Kymlicka, 2003)。

事實上，無論是源自全球化脈絡下國際間的「文化多元主義」，或個別民族國家內各政治團體間的「合理多元主義」，當今人類社會所面對的種種無可避免又無法消解的議題、爭議以至衝突，都惟有透過對話、商議、互相尊重的「認許政治」才有希望達成共識。

但在現實政治中，這樣一種共識並不容易達致，因為它要求自由民主政治下的公民須具備 John Rawls 所謂的「說理而又合理」的公民素質。即在參與政治議題的討論以至爭議時，個人或所屬團體並不單從自身利益出發，不會只求利益極大化的理性抉擇，而是能從「公平」的原則出發，作「互惠互諒」的考慮與決策。因此，在青少年成長階段(即高中階段)透過「議題探究取向」的教學，培養他們對富爭議的政治議題的探索、反思、互相問難的能力與態度，是 21 世紀公民教育的必要組成部分。簡言之，高中通識教育以至高中教育本身，根本就不應避免亦無可避免涉及政治議題，問題只是教育工作者應採取怎樣的方法來處理。

以上有關全球化脈絡下出現 Charles Taylor 等提出的「多元文化主義」及 Anthony Giddens 提出的「後傳統主義」，及隨之而衍生的一種強調對話與商議的「認許政治」的議論與實踐，可以說對香港社會的文化、政治及社會現實至為適切(relevant)。因為香港自開埠以來就是從傳統中國文化與社會中分隔以至割切出來，並被推向一種社會—文化的國際主義(social-cultural cosmopolitanism)的脈絡內。正如耶魯大學人類學教授蕭鳳霞指出，香港文化的本質就是一種與傳統文化離散的文化(culture of diaspora)及一個離鄉別井、啟航的場所(site of disembarkation)(Siu, 2009; 亦見 Sinn, 1989)。換言之，本土主義與國際主義、我者與他者、「原生—原住主義」與「泊來主義」等矛盾、衝突與爭議，從來都是香港歷史、文化的一部分。據此，近年香港特區部分公民(特別是年青人)之間湧現的香港本土意識以至主義，只要放置在上述「多元文化主義」的脈絡下，我們就自然不必像部分「有識之士」那樣視之為必須避免以至遏止的議論，亦毋須主張必須從高中通識科這個所有香港特區學生的必修科中加以「去除」以實現通識科「去政治化」的目標。相反，本人深信，以上那種香港人文化身分認同中的矛盾、衝突及議題，不單不應從必修的高中通識科中「去除」，反而必須予以保留並強化，因為這樣強調「多元文化主義」的通識教育，才是香港特區這個號稱國際大都會的下一代公民所必須具備的一種態度與能力，以嘗試處理各種全球化文化多元主義的議題以至衝突。因此，本人再次強調，富爭議的政治、文化及社會議題在高中通識科以至高中教育中無可迴避，更不應「去除」，問題只是教育工作者應採取怎樣的方法來處理它們。

## 結語

總結上文，本人嘗試把過去一年來環繞香港特區高中通識科「三必」與「三政」的爭議，給予課程社會學的分析；即把有關課程與教學的討論，特別是有關通識科課程的獨特性及「議題探究取向」教學方式的本质，放置在香港社會的脈絡內理解及解釋。首先，從「網絡社會」興起的脈絡出發，我們見證到社會組織結構及知識系統的組織均從工業社會的「專門化」及「科層化」的分工體系，漸漸改變為「連結性」及「靈活化」的分工體系，結果學校課程與教學亦逐漸出現「跨學科」、「單元化」、「探究取向」等結構性的變化。其次，對照於「資訊社會」來臨的脈絡，知識系統無論在知識產生、應用、散播、傳遞與保存上均迅速及大規模地資訊化以至數碼化，伴之而來的就是現今社會對人類「頭腦」及學習活動的重新界定。「頭腦」不再被視為接收和儲存知識的容器，而是連結眾多知識與資訊的場地（field of connectivity）；亦因此，學習活動不再被簡化為個人對知識或資訊的接收與記憶，而是對「處理知識能力」的掌握與運用。結果學校課程與教學亦經歷各種「探究為本」、「應用性」、「連結性」及「連續性」的教學與考核方式的變化。以上跟隨「網絡社會」與「資訊社會」脈絡而出現在學校課程與教學上的轉變，正好體現在高中通識科的種種獨特性上，這亦正好印證了高中通識科的時代意義。繼而，當我們把高中通識科對照於香港高中課程中其他學科的傳統結構，就自然明白並理解為何通識科在高中課程中應享有必修、必考、必計的「三必」地位，因為它正是要培養香港下一代在 21 世界網絡及資訊社會所必須具備的能力與態度。第三，對照於 John Rawls 有關自由民主社會的「合理多元主義」理論，特別是在「合理多元主義」事實下，必然出現各種無可避免而又無法消解的爭議的脈絡下，我們就不難明白對高中通識科的「三政」指控及「去政治化」的需求實屬無知與幼稚。因為透過「議題探究取向」的教學，香港社會的下一代公民才能得以培養及掌握 Rawls 稱為「說理而又合理」的公民素質，以應付並處理種種無可避免而又無法消解的爭議與衝突。最後，參照 Charles Taylor 等學者的「多元文化主義」與 Anthony Giddens 的「後傳統主義」理論分析，我們又可以為「議題探究取向」提供另一種社會教育的意義與基礎。在全球化推動而衍生的後傳統主義與文化及文明衝突的脈絡下，不可迴避而又無法消解的爭議與衝突又多了一個面向（dimension），這就是一種不同文明、文化、身分之間的衝突，而且隨着全球化擴散，這類爭議與衝突只會日益擴大和加深；其中 Giddens 對原教旨主義興起的分析就至具參考價值。香港號稱國際大都會，而中國則是個多民族的一統國家，香港的未來公民（特別是中國裔的香港公民）就更必須具備那份 Taylor 所謂的「認許政治」的公民態度與能力，以應付「多元文化主義」的議題與衝突。這亦正是「議題探究取向」以至高中通識教育另一層面的社會教育意義。

高中通識科無論在課程內容與結構、教學取向的實施、以至考試評核的方法上，均與傳統學科為本的科目格格不入以至南轅北轍。過去十年，香港教育界（特別是高中教師、學校行政人員、政府相關官員）均默默地、專業地承擔起這種教學範式轉移的壓力和重任，這是值得香港公眾肯定的。然而去年夏天，部分社會人士對高中通識科實施過程中的批評與指控，雖不至是無的放矢，但明顯是以偏概全（見教育界教師、校長等群起的反駁），但更嚴重的，我個人認為，是出於對 21 世紀通識科的無知，特別是對通識科於香港下一代公民的時代意義與教育意義的無知。正因此，本人才有上文的論述，以期引起社會的關注與討論。

## 註釋

1. 例如：梁美芬（2013a, 2013b, 2013c）；2013 年 8 月 28、29 及 30 日《文匯報》報導（〈通識科政治化〉，2013；〈梁美芬：冀通識回正軌〉，2013；〈愛港力：政黨滲校園〉，2013；）；香港電台第一台（2013）。
2. 見 2013 年 8 月 28 日《文匯報》（〈通識科政治化〉，2013）及《明報》（〈梁美芬成立組織〉，2013）報導；2013 年 10 月 14 日《文匯報》（〈梁美芬籲通識撤必答題〉，2013）報導。
3. 見張銳輝（2013）對各教育工作者對梁美芬批評回應的綜合。
4. 據此，本文的分析是應用課程社會學中「脈絡化」（contextualization）的概念與視域為基礎。有關視域的討論見 Bernstein（2000）、Young（2008）。
5. 在是次爭論中尚有「第四必」——必答，但有關討論已有前線教師在公開考試操作層面作出澄清及申論，故本文將集中於「三必」。
6. 根據英國課程社會學家 Basil Bernstein 及 Michael Young 的課程理論，教學模式（pedagogic modes）可依其知識基礎及焦點分為：單獨或專家（singular or specialist）模式、領域化（regionalized）模式、共通（generic）模式。其中所謂單獨或專家模式基本上就等同於傳統專門學科，如物理學、化學、歷史、經濟學、心理學等（Bernstein, 2000, p. 52）；而共通模式則強調掌握「那些不專屬於個別行業或學科的規則、步驟及實踐」（Young, 2008, p. 97），例如批判思巧、元認知（meta-cognition）及思巧能力（Young, 2008, p. 79）。Bernstein 和 Young 的區分，正好說明香港高中課程中的兩種教學模式，它們各有不同的知識基礎和焦點，並非互相排斥、彼此取代的課程。
7. Discipline 除解作規訓外，亦可理解為學科，如物理學、生物學、社會學等；文中兩種意義均有採用。
8. 有關西方工業社會以前的通識／博雅教育，過渡至工業社會的理性化、專門、專業教育的討論，可參考 Weber（1991）、曾榮光（2011b）。
9. 2013 年 8 月 29 日《文匯報》報導（〈梁美芬：冀通識回正軌〉，2013）。
10. Reasonable disagreements 一詞有兩種含意，其一為可以透過分歧雙方說理（reasoning）以減少彼此分歧，故可譯作「可說理的分歧」；其二可理解為分歧雙方的立論在特定

觀點下均言之成理並可以說是「合理的」(reasonable)，亦因此在公眾議論平台上很難截然判斷誰是誰非，據此就更只可以透過「說理」來縮窄分歧，減少衝突。為行文方便，下文將會把 reasonable disagreement 一詞簡單翻譯為「合理的分歧」。

## 參考文獻

- 香港電台第一台 (2013, 8 月 31 日)。《星期六問責》(電台廣播節目)。擷取自 <http://programme.rthk.hk/channel/radio/programme.php?name=radio1/accountability&d=2013-08-31&p=1084&e=230821&m=episode>
- 張銳輝 (2013, 10 月 16 日)。〈聽聽教育工作者的聲音——請梁議員不要再自說自話〉。《明報》，論壇版，A32 版。
- 教育統籌委員會 (2000)。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港，中國：教育統籌委員會。
- 梁美芬 (2013a, 9 月 5 日)。〈請給孩子多些選擇——回應許承恩「必答論」〉。《明報》，論壇版，A30 版。
- 梁美芬 (2013b, 9 月 28 日)。〈再談通識科〉。《明報》，論壇版，A24 版。
- 梁美芬 (2013c, 10 月 12 日)。〈訴諸情緒無助通識科討論〉。《明報》，論壇版，A24 版。
- 〈梁美芬：冀通識回正軌 勿遭「三政」利用〉 (2013, 8 月 29 日)。《文匯報》，A23 版。
- 〈梁美芬成立組織 批通識科偏重政治題〉 (2013, 8 月 28 日)。《明報》，A10 版。
- 〈梁美芬籲通識撤必答題〉 (2013, 10 月 14 日)。《文匯報》，A15 版。
- 〈通識科政治化 倡撤必答題〉 (2013, 8 月 28 日)。《文匯報》，A17 版。
- 曾榮光 (2011a)。〈《九六學校公民教育指引》的批判〉。載曾榮光，《香港特區教育政策分析》(頁 276–283)。香港，中國：三聯。
- 曾榮光 (2011b)。〈尋找香港高中通識教育的意義〉。載曾榮光，《香港特區教育政策分析》(頁 285–304)。香港，中國：三聯。
- 〈愛港力：政黨滲校園 教局須正視〉 (2013, 8 月 30 日)。《文匯報》，A23 版。
- 課程發展議會 (2001)。《學會學習——課程發展路向》。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>
- Advisory Group on Citizenship. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- 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.
- Bauman, Z. (1990). *Thinking sociologically*. Oxford, England: Blackwell.

- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York, NY: Columbia University Press.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed.). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Boisot, M. H. (1995). *Information space: A framework for learning in organizations, institutions and culture*. London, England: Routledge.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the new economy: Work, family, and community in the information age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford, England: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Castells, M. (Ed.). (2004). *The network society: A cross-cultural perspective*. Cheltenham, England: Edward Elgar.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Crick, B. (1977a). Chalk-dust, punch-card and the polity. In B. Crick & D. Heater (Eds.), *Essays on political education* (pp. 174–194). Ringmer, England: Falmer Press.
- Crick, B. (1977b). The introducing of politics in schools. In B. Crick & D. Heater (Eds.), *Essays on political education* (pp. 5–20). Ringmer, England: Falmer Press.
- Crick, B., & Heater, D. (Eds.). (1977). *Essays on political education*. Ringmer, England: Falmer Press.
- Crick, B., & Porter, A. (Eds.). (1978). *Political education and political literacy*. London, England: Longman.
- Dreyfus, H. L. (2009). *On the Internet* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 2–5). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues*. Retrieved from <http://tlp.excellencegateway.org.uk/tlp/xcurricula/employability/resources/documents/Agree%20to%20disagree.pdf>
- Galston, W. A. (1991). *Liberal purposes: Goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994a). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Cambridge, England: Polity Press.
- Giddens, A. (1994b). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash, *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 56–109). Cambridge, England: Polity Press.

- Gutmann, A. (1994). Introduction. In C. Taylor, K. A. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf, *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 3–24). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1994). 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.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, England: Blackwell.
- Hassan, R. (2008). *The information society: Cyber dreams and digital nightmares*. Cambridge, England: Polity Press.
- Heelas, P., Lash, S., & Morris, P. (Eds.). (1996). *Detraditionalization: Critical reflections on authority and identity*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. Oxford, England: Routledge.
- Kymlicka, W. (2003). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Maidenhead, England: Open University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York, NY: Oxford University Press.
- Newmann, F. M., & Oliver, D. W. (1970). *Clarifying public controversy: An approach to teaching social studies*. Boston, MA: Little, Brown.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Oliver, D. W. (1957). The selection of content in social studies. *Harvard Educational Review*, 27(4), 271–300.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P. (1966). *Teaching public issues in the high school*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Oxfam. (2006). *Teaching controversial issues: Global citizenship guides*. Retrieved from [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching\\_controversial\\_issues.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx)
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York, NY: Columbia University Press.
- Shaver, J. P. (Ed.). (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York, NY: Macmillan.

- Shaver, J. P., & Strong, W. (1982). *Facing value decisions: Rationale-building for teachers* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Simon, H. A. (1971). Designing organizations for an information-rich world. In M. Greenberger (Ed.), *Computers, communications, and the public interest* (pp. 37–72). Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Sinn, E. (1989). *Power and charity: The early history of the Tung Wah Hospital, Hong Kong*. Hong Kong, China: Oxford University Press.
- Siu, H. F. (2009). Positioning at the margins: The infra-power of middle-class Hong Kong. In A. Riemenschneider & D. L. Madsen (Eds.), *Diasporic histories: Cultural archives of Chinese transnationalism* (pp. 55–76). Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Stern, B. S. (Ed.). (2010). *The new social studies: People, projects, and perspectives*. Charlotte, NC: Information Age.
- Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues*. London, England: Edward Arnold.
- 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. 25–73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Weber, M. (1991). The “rationalization” of education and training. In H. H. Gerth & C. W. Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in sociology* (pp. 240–244). London, England: Routledge.
- Webster, F. (2006). *Theories of the information society* (3rd ed.). London, England: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wilson, M. I., Kellerman, A., & Corey, K. E. (2013). *Global information society: Technology, knowledge, and mobility*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the “new sociology of education” to a critical theory of learning*. London, England: Falmer Press.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London, England: Routledge.

## Identifying the Epochal and Educational Meanings of Liberal Studies in Senior Secondary Forms: A Sociology-of-Curriculum Analysis

Wing-Kwong TSANG

### *Abstract*

*In the summer of 2013, some public figures in the Hong Kong Special Administrative Region (HKSAR) waged a series of criticisms on Liberal Studies (LS), one of the core subjects in the New Senior Secondary Curriculum (NSSC). Not only have they queried the triple-compulsory status of LS (i.e., students being compulsory to take, to be examined and be counted) in the advancement mechanism from senior secondary to university education in the HKSAR, they have also queried the setting up of compulsory questions in LS examination papers in the Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDSE) examination. Furthermore, they have criticized the contents of both the curriculum and assessment of LS as too political, and accused that local political organizations and parties have politicized the subject for their own political agenda. Though these accusations have forcefully been rebutted by frontline practitioners in schools, yet I believe that the dispute involves much deeper meanings in education and in the socio-historical context of the HKSAR at large. They concern not only the nature and meanings of one of the core learning experiences of all Hong Kong students at the exit-points of their twelve-year universal education, but also concern the definitions of the competence and virtue of the future citizens of the HKSAR and the prospects of Hong Kong society as a whole. Accordingly, this article will first locate the dispute against the social and historical contexts of the society of the HKSAR. These contexts are the network society and the information society of the 21st century. It attempts to examine the epochal meanings and educational significance of LS. Secondly, this article will examine the controversy about whether the pedagogical approach of LS, more specifically the Issue Enquiry Approach, should be “de-politicalized” by setting the controversy against two perspectives, namely “reasonable pluralism” and “multiculturalism.” The article will try to substantiate that social and political enquiry is in essence the very core of liberal education in the 21st century.*

*Keywords: liberal education; issue enquiry approach; sociology of curriculum; network society; multiculturalism*