

探析澳門學校歷史教育的治理術

黃素君*、張偉權

澳門大學教育學院

澳門的學校歷史教育近年成為了政府施政上的一個重要「行動領域」。它旨在重塑「國家」的觀念和認知，以至國民身分的重構。本研究從福柯（Michel Foucault）的治理術角度出發，檢視回歸後歷年的政府施政報告、相關教育法律和法規，以探究學校歷史教育的行動領域如何形成，以及歷史教育採用了哪些治理術。研究發現：

一、歷史教育行動領域的形成條件如下：

- 它具有合法和合理性，以「一國兩制」為核心，以中華文化為共同價值；
- 它回應了因政治回歸而形成的「人口」管治的需要；
- 它通過「政治經濟」的管治意向，以「和諧社會」論述凝聚社會共識；
- 它是一種「擴充式」的公民培育。

二、歷史教育的管治技術體現於：

- 透過正規與非正規課程，以知性和感性的技術推進；
- 在政策上採取了時間和空間的分配藝術，以便有效檢視歷史教育工作的進程；
- 延長免費教育的政策令歷史教育對學生發揮更大影響；
- 《本地學制正規教育課程框架》、《本地學制正規教育基本學力要求》和教材的編寫令管治意向更細緻和準確地呈現。

關鍵詞：歷史教育；治理術；公民教育；澳門教育；教育政策

前言

歷史教育是國家或地區常常賦予傳承文化和建構國民共同價值的最直接方法和渠道，對培養國民意識極為重要（趙亞夫，2006）。歷史教育在當代學校教育中肩負着培養良好公民、凝聚國家共識和建立國民身分認同的重要使命（吳玉軍，2015），傳承着如 Apple（1990, 2013, 2014）所言的「官方知識」（official knowledge）或國家管治

* 通訊作者：黃素君（skvong@um.edu.mo）

的意識形態 (ideologies) (Sung & Yang, 2009)。這種重塑國民身分認同的急迫性在後殖民時期 (post-colonial period) 和去殖民化 (de-colonization) 的過程中尤為突出，例如前英國殖民地紐西蘭便確定從 2022 年起將歷史課列為所有中小學的必修課，培養學生認識紐西蘭的歷史 (盧懷謙、郭磊，2019)，以便「協商出新的國家認同」 (關河嘉，2014，頁 34)。

澳門是葡萄牙前殖民地，於 1999 年 12 月 20 日中國恢復行使主權和管治權後，同樣面臨着居民融合、國民身分重建和身分認同等迫切課題，例如：澳門居民一夜間由葡屬澳門居民變為中國籍澳門居民，這種身分上的快速轉變無疑會引起身分認同的問題，尤其是居民對於「國家」、「國民」、「愛國」等的觀念、解讀和實踐非一蹴而就，這種身分認同就是政治回歸最重要的意涵 (謝均才，2005)。澳門特別行政區政府 (下稱特區政府) 在回歸初期，便銳意通過獨立的品德與公民教育 (moral and civic education) 學科，培養品德良好和愛國的好公民，從而配合澳門和諧社會的建設。近年，特區政府漸漸擴大了推廣的層面和介面，即通過學校歷史教育課程、教材和教師專業發展等方面的資源投放，期望透過學校教授歷史以「增強學生對本土與國家的歸屬感和責任感」 (澳門特區政府，2018，頁 468)。是以，本文立足於公民身分建構的語境，採取福柯 (Michel Foucault) 「治理術」 (governmentality) 的視角以探究澳門回歸以後學校歷史教育的發展和論述，即澳門的學校歷史教育為何成為「治理」 (govern) 的「行動領域」 (field of actions) (Foucault, 1982, p. 221)。

本文是政策層面的研究和論述分析，文件涵蓋了相關法律、法規和澳門特區政府歷年施政報告文本中有關歷史教育的論述、歷史教育的課程文件等。由於這些文件都具有強烈的指導性和規範性，能較直接反映出政府的管治理念。

本文共分為五部分：(1) **前言**，概述本研究的緣起、背景、研究目的和範圍；(2) **文獻回顧**，探討不同地區歷史教育的發展和目標、歷史教育與公民身分建構的關係，以及解析福柯「治理術」的意涵和核心理念；(3) **研究方法和研究範圍**；(4) **分析和討論**，重點分析澳門特區政府施政報告文本中關於歷史教育的論述，以及推進歷史教育的一系列課程和活動措施；(5) **總結和反思**。

文獻回顧

歷史教育與國家歷史、文化身分有着不可分割的關係，更是在新興起的公民教育學科出現之前最基礎的公民教育 (趙亞夫，2003)。本部分將分別闡述歷史教育的目標、歷史教育與公民身分建構的關係，以及福柯「治理術」的意涵和核心理念。

歷史教育的目標

根據《辭海》，「廣義的歷史，泛指一切事物的發展過程，包括自然史和社會史。通常僅指人類社會的發展過程，它是史學研究的對象」（辭海編輯委員會，2001，頁 1263）。簡言之，歷史記錄了人類的活動和進程，它不僅是文化傳承和社會持續發展的依據，亦對治世之道帶來了啟示（胡三省，2011）。歷史作為一門學科，其存在的功能與價值不言而喻。基於此，學校的歷史教育亦秉承特別的使命：使學生了解不同社會的人類活動與生活方式，以便對當今社會作更好的解讀（Ozkul et al., 2018）。基於社會發展的差異，不同國家、不同年代的歷史教育可能有着不同的職能、任務和培養重點。有學者認為，歷史教育的目的是提升學生的公民意識，令學生在全球化浪潮下的民主社會中更好地生活（Berg, 2019; Stearns, 1998; Zajda & Whitehouse, 2009）。另有學者認為，歷史教育的目的是培養學生的批判思考能力（McLaughlin & McGill, 2017; Whitehouse, 2005; Zajda & Whitehouse, 2009），使學生對事物有獨立的判斷（Ozkul et al., 2018）；特別是隨着全球一體化的來臨，思維與能力的多樣性會愈來愈受重視（Brooks & Holford, 2009）。亦有學者認為歷史教育是社會教育的一部分（尚宏發，2006），通過學習歷史，學生能更全面習得關於其公民身分的認知、態度與價值，特別是有關民主、自由、社會公義、人權和法治的概念，以及批判思維與解難技能，並最終成為本土、區域、國家以及全球社會中積極參與的成員（Leung et al., 2014）。誠然，有學者表示，若歷史教育過分側重於國民身分認同的教學，很可能會過度呈現國家史料的正面信息、經驗和價值（Stearns, 1998），這樣便會削弱了學生全面和批判思考的技能。總括而言，雖然歷史教育在不同國家的使命或目標的表述有所不一，但其基本核心都與公民培養有着直接的關係。

歷史教育與公民身分建構的關係

如前所述，歷史教育在一定程度上肩負着公民培育的使命。例如美國國家學校歷史中心（National Center for History in the Schools）在國家歷史標準委員會指導下，於 1996 年發布了《美國國家歷史課程標準》（*National Standards for History: Basic Edition*），其中之一的準則是：「美國歷史課程標準應通過增進對我們共同的公民身分和政體內共同的公民價值觀的理解，分析美國歷史上的重大政策議題，以及在人民之間建立相互尊重來促進公民教育」（National Council for History Standards, 1996）。此外，美國歷史學會（American Historical Association）發布的《2016 年歷史學科核心》（*2016 History Discipline Core*）亦強調，歷史可以傳承和保存「集體記憶」，這對於培養「積極的公民身分」至關重要（Hyde, 2016）。在紐西蘭，政府認為兒童需要對國家歷史有更深入的認識，以及了解歷史對國家產生的影響（盧懷謙、郭磊，2019），

以便增強社會凝聚力 (Wood & Mulligan, 2016)。基於此，當地政府將歷史科納為必修科並於 2022 年全面實施 (New Zealand Media and Entertainment, 2019)。

亞洲地區亦有類似經驗。以日本為例，2008 年，文部科學省啟動了國民中小學《學習指導要領》(Curriculum Guidelines) 的修訂工作，要求學校加強文化、傳統和歷史的教育 (林明煌, 2008)。而中華人民共和國教育部 (2011, 2018) 頒布的《義務教育歷史課程標準 (2011 年版)》和《普通高中歷史課程標準 (2017 年版)》均側重於培養學生的「民族認同」和「愛國主義」，以支持國家的政治立場和指導思想，即「中國共產黨」和「社會主義核心價值觀」。

全球化的急速發展對歷史教育又帶來了新的思考和挑戰。從上述不同國家和地區歷史教育的發展趨勢和經驗可見，國民身分和對身分的認同是公民教育的主要內涵，而這種身分認同亦跟某一國家和地區的歷史和文化有着不可分割的關係。然而，面對多元文化並存和全球化的整合態勢，單憑國民教育的維度並不能為全球性的公民 (global citizen) 參與賦權 (Davies et al., 2005)。有鑑於此，公民教育的意涵逐漸有了新的解讀，即從民族國家 (nation-state) 的國民身分擴展到後國民身分 (post-national citizenship)、大都會公民身分 (cosmopolitan citizenship) (Fozdar & Martin, 2020)，以至全球公民 (global citizen) 等論述。這種全球公民的論述更為強調的是從國民身分視角出發，擴展至「普世價值」和「對人類的責任」(Dill, 2013, p. 33)，以及通過國民身分的視角去接納和理解全球性的公共領域 (global public sphere)，並能以批判的視角檢視自身的國民身分 (Gifford, 2004; Mitchell, 2003; Staeheli & Hammett, 2010)。

治理術

「治理術」一詞首次在福柯於法蘭西學院 (Collège de France) 1978 年期間進行的系列講座中出現，該系列講座的主題為「安全、領土與人口」(Security, Territory, Population)，是福柯晚期重點的研究領域。福柯慢慢從關注建構個人主體性 (subjectivity) 擴展至對「人口」(population) 的關注，他認為應用於個人主體性的研究技術和實踐同樣適用於研究社會群體，甚至是研究整個社會，這就形成了從微觀的權力學轉向為國家治理的知識體系 (Foucault, 2007; Gordon, 1991)。

「治理術」涉及三個關鍵且相連的概念，即安全 (security)、人口 (population) 和政治經濟 (political economy)；並從兩個研究點切入，分別是「國家理性」(reason of state) 和「自由主義」(liberalism) (Foucault, 2007)。根據福柯的觀點，「治理術」指的是政府或國家對人口管治所採取的合理且具針對性的措施，尤其當國家人口面臨着「安全」議題的時候。因此，人口安全決定了治理術的生成及其合法性。福柯以 18 世紀出現天花病導致高死亡率的事例說明，為了確保人口安全 (特別是嬰幼兒的安全)，政府推出不同的措施，包括推行健康政策以降低死亡率、研發疫苗以增加存活

率、介入人們各方面的生活（如居住條件或飲食習慣等）。在 18 世紀下半葉，政府意識到「生命政治」（bio-politics or bio-power）需要重新納入公共衛生和社會醫學的總體框架來考慮，以便形成一種自我治理的知識和技術，從而達至人口安全的目標（Foucault, 2007）。事實上，這種針對人口的治理術是以「生命政治」為一種公共意識而產生出來的一項自我治理技術，其目的並不是要改變某個個體，而是以干預的方式引入一些「調節機制」，以建立整體人口在生活形態的意向和實踐，即「均衡、保持平均，建立某種形式的穩態」（Foucault, 2003, p. 246），進而通過規範化的標準（normalization）（Foucault, 2007）達至管治總體人口心智的效果（王嘉陵，2011）。

福柯在研究治理術時，主要探究在現代自由社會（liberal society）中所施行的治理手段及其合理性／合法性（legitimation）。他認為在自由社會中，並非意味着國家的控制（state control）不再存在，相反，國家的控制以不同方式出現，例如用更細微化和循序漸進的方式進行「政府化」（governmentalization）（Foucault, 1991b, p. 103）；並通過建立「精緻的、合理的、乃至中央化的」國家制度的方式來推進（Foucault, 1982, p. 224）。Hunt & Wickham（1994）進一步說明：「治理術就是政府的擴充，無論是在量或是規模上都具有政府計算的機制」（p. 76）。事實上，亦只有這樣的覆蓋範圍才能造就出一種必要條件將人口成功定為治理術的施展對象。此外，在新自由主義的國度下，強調自由市場的合理性，經濟成為了一種新形式的權力（new form of power），與政治結合成「政治經濟」並成為一種「主要知識」，以此創造出以惠及全民福祉（wellbeing）為目標的「行動領域」為施展治理藝術的重要據點（Foucault, 1982, p. 221）。

「治理術」英文一詞，分別由「治」（govern）和「理」（mentality）組成，前者涉及管治形式及其意向（intent），即如福柯所言的「行為的導引」（conduct of conduct）（Foucault, 1982），具體而言是「一種形式的活動，旨在塑造、指導或影響某人或其行為」（Gordon, 1991, p. 2）。至於後者，則是指「政府作為一種活動（activity）或實踐（practice）」，泛指「政府本質上實踐的一種思想體系或方式（誰可以執政、甚麼是執政、怎樣或由誰管理）」，乃至進行某種形式的活動對於實踐者或是其受眾都同樣獲得認同（Dean, 2009; Gordon, 1991, p. 3），又或是指「合理的最佳執政方式，同時是反思的最佳治理方式」（Foucault, 2008, p. 2）。簡言之，福柯賦予了「治理」更寬泛的含義，他強調的「治理術」概括了治理實踐中發揮引導作用的權力技藝和策略。

福柯的「治理術」被廣泛應用在不同學科作分析的觀點或理論，雖然研究領域不盡相同，但核心的關注點仍是離不開「治理的藝術」（art of government），即規管（regulation）、管治（governance），以及從個人行為（conduct of individual）乃至國家在新自由主義體系中如何構建起人的主體性等議題的關注（Foucault, 1991b）。由於福柯的治理術內容較廣泛，本研究採用了 Rose & Miller（1992）的定義，將治理術分

為兩部分，即政治理性（political rationality）和治理技術（technologies of government）：前者用以揭示澳門學校的歷史教育如何被構建成「行動領域」並獲取其「合理性」，後者則剖析澳門特區政府通過何種治理術使歷史教育成為惠及人民福祉的一種實踐。

研究方法和研究範圍

本研究以「治理術」為一種啟發性的分析工具（heuristic analysis tool），以探究澳門學校歷史教育政策中的「知識」（knowledge）和「權力技術」（technologies of power）的關係。這裏所指的啟發性分析工具是指嘗試擺脫對權力／反抗、解放／壓制的二分法，多向度、開放地重新思考和分析權力及其產物。事實上，福柯認為權力並非壓制性的，而是具有生產性的（Foucault, 1991a），「權力亦是無所不在的」，因為「它是來自四面八方的」（Foucault, 1998, p. 63）。本研究的「治理術」建立在這種權力觀念之上，從歷史和社會脈絡中探究歷史教育為何成為治理的行動領域，並剖析在歷史教育的政策中，澳門特區政府採用了甚麼治理方式。基於上述的理論視角，本文採用了文本分析法（text analysis）解讀和詮釋相關政策文本（游美惠，2000），並以紮根理論（grounded theory）的「持續比較」和「理論取樣」，對文本進行分析以提取主題（Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967）。

如前所述，回歸後的澳門社會瀰漫着居民身分認同等問題，而經濟的急速發展亦帶來了價值觀上的衝擊。在這種情況下，公民教育被構建成為時代所需的一種知識，以維持社會穩定。近年，歷史教育漸漸受到特區政府的關注和重視，繼教育暨青年局（下稱教青局）與中國內地的人民教育出版社出版了《品德與公民》教科書後，2018年教青局再次聯同該出版社出版了《中國歷史》教材，並於2019–2020學年在本地學校全面使用。這種「擴充規模」的方式（Hunt & Wickham, 1994, p. 76），即由「品德與公民」教育擴展至歷史教育，一方面折射出一種治理的需要，例如維持社會和諧並發展社會經濟等；另一方面亦反映歷史教育在品德與公民教育的發展基礎上合理地成為了行動領域。基於此，本研究旨在探究兩個問題：

1. 歷史教育的發展為何成為了治理的「行動領域」？
2. 歷史教育政策中採用了哪些治理方式？

如前所述，本文採用了 Rose & Miller（1992）的定義，將「治理術」分為兩個關連的部分，即政治理性和治理技術。前者屬問題一的探究內容，即歷史教育為甚麼會成為了澳門回歸以後學校教育中重要的政策投資，其合理性源自甚麼，其指導意向為何。因此，這部分中分析的文件聚焦在憲制性的文件、地區法律和政策。後者屬問題二的探究內容，即歷史教育政策通過甚麼樣的行為／活動（activity）來開展其

表一：研究的政策、法律、法規文本的屬性和分析範圍

政策／法律／法規文本	屬性／編號	分析
《中華人民共和國澳門特別行政區基本法》，下稱《基本法》	憲制性文件／1	1-5 號文件屬宏觀和指導性的政策和法律文件，提供了行為／行動的意向（intent）的合理解釋，即回應「為甚麼」，屬研究問題 1
《澳門特區政府 2000-2020 年財政年度施政報告》，下稱《施政報告》	年度性政策／2	
《非高等教育制度綱要法》（第 9/2006 號法律），下稱《綱要法》	教育法律／3	
《非高等教育發展十年規劃（2011-2020 年）》，下稱《十年規劃（2011-2020）》	教育政策／4	
《非高等教育中長期規劃（2021-2030）諮詢文本》，下稱《十年規劃（2021-2030）諮詢文本》	教育政策／5	
《本地學制正規教育課程框架》（第 15/2014 號行政法規），下稱《課框》	地區課程文件／6	6-9 號文件屬行政和執行工作性質的法規和文件，屬於「做法」，即回應「如何」，屬研究問題 2 文件包括課程類別和由特區政府通過資助學校而推動的相關活動
《本地學制正規教育基本學力要求》（第 10/2015 號行政法規），下稱《基力》	學科課程規範文件／7	
《初中教育階段歷史基本學力要求》、《高中教育階段歷史基本學力要求》（第 69/2018 號社會文化司司長批示），下稱《歷史基力》	初中、高中歷史科學力要求／8	
《學校發展計劃》	學校資助計劃／9	

治理術，其中分析的文件涵蓋與學校歷史教育相關的教育法規。表一區分和說明相關文本的屬性。

上列文件是依法制和法律的位階排列的。第一組文件，即編號 1-5，是政府意向和方針的表述，包括憲制屬性、法律層次和中短期的政策，當中《施政報告》屬年度性質，由三部分組成，包括：回顧往年工作，由特別行政區行政長官）引介來年的整體施政方向，以及由各個司長級別介紹來年特定範疇的施政方針。本研究中所指的《施政報告》文件只限於行政長官的引介和社會文化領域的內容。第二組文件，即編號 6-9，則具有實踐和操作性，範圍涵蓋正規課程和教學活動，包括課程、歷史教育學科要求，以及自 2007 年起通過資金推動和落實政府優先發展項目所推行的《學校發展計劃》等。

分析和討論

本節由四部分展開，包括：歷史教育「行動領域」的形成、回歸後所形成「人口」管治的需要、有序地對歷史教育進行「政府化」、歷史教育政策的治理技術。前三分是回答研究問題 1，即歷史教育如何成為行動領域；最後一部分是回答研究問題 2，即歷史教育的治理技術。

歷史教育「行動領域」的形成

澳門學校的歷史教育能成為「行動領域」並非一蹴而就，其中經歷了若干發展階段，包括在憲制層次所訂定的合法性、教育法中的定位，以至教育政策的發展方針等。

要成為回歸以後的一個行動領域，必須具有合法性。首先，《基本法》作為憲制文件，具有最強的指導性，而文件 2-5 在形構歷史教育行動領域中的作用雖有差異，但同樣都是建立該行動領域的重要組成部分。《綱要法》是澳門非高等教育的母法，是所有後續教育發展的法理依據。至於《十年規劃（2011-2020）》、《十年規劃（2021-2030）諮詢文本》和每年的《施政報告》文本均為具有時間性的教育發展策略，以不同法律的位階形構歷史教育行動領域，體現出管治者的理性（Rose & Miller, 1992）。

《綱要法》是澳門非高等教育的母法，亦是歷史教育作為行動領域的基礎。例如在《綱要法》的第四條總目標中，明確指出學校教育要「致力培養及促進受教育者愛國愛澳、厚德盡善、遵紀守法的品格……」，尤其應「培養其對國家和澳門的責任感」，並且「使其能以中華文化為主流，認識、尊重澳門文化的特色，包括歷史、地理、經濟等多元文化的共存，並培養其世界觀」（澳門特區政府，2006，頁 1536）。這個培養的願景貫徹在中學的教育目標裏，例如針對高中教育就有這樣的表述：「增進學生的國家觀念、全球視野及環境保護意識，加強其對澳門的了解和歸屬感，使其成為有責任感的公民」（澳門特區政府，2006，頁 1539）。歷史教育作為社會教育的一部分（尚宏發，2006），亦承擔着《綱要法》中所提及的培養公民素質的願景，尤其是國民身分認同以至與國家的情感聯繫。故此，《綱要法》可視為歷史教育行動領域的一個重要起點和基礎。

《十年規劃（2011-2020）》是澳門在非高等教育領域中首個十年規劃，亦是歷史教育行動領域的催化劑。作為中長期的發展規劃，它不僅為政策定下工作日程，亦對政策的實施起着催化作用。首先體現在財政預算上的保障，它確保了政策得以落實。其次，它為歷史教育開闢了行動領域，例如在教育制度建設以內，特別是「課程與教學」的優化和改革方面（澳門特區政府，2011，頁 122）。2020 年公布的《十年規劃（2021-2030）諮詢文本》將「培養新時代公民」放在首位，與之配對的重點，即

「培養家國情懷和國際視野」亦有明顯的論述，例如「培養學生確立學習個人道德和品德修養、掌握國情和中華文化知識、具備公民意識和社會適應能力……建立系統的學習活動框架，以全面規劃學生體會國情與愛國教育為目標」（澳門教育暨青年局，2020，頁 3）。《十年規劃》走進了第二個十年，更明確提出了「愛國教育」以凝聚國家民族，透過「系統的學習活動框架」，即歷史課程和教材的編訂，以及一系列相關活動等，培養公民身分認同（Wood & Mulligan, 2016）。其中不難看出，歷史教育接過公民教育的接力棒，回應了回歸後治理「人口」身分認同的一種合理需要。

「政治經濟」的管治意向有助歷史教育行動領域的構建

澳門回歸是指中國恢復對澳門行使主權，標誌着澳門是國家的一部分，正如在《基本法》第一條就開宗名義指出：「澳門特別行政區是中華人民共和國不可分離的部分」（澳門特區政府，1999，頁 354），並提出國家的統一與澳門的發展有密切的關係。《基本法》的序言亦指出：「維護國家的統一和領土完整，有利於澳門的社會穩定和經濟發展」（澳門特區政府，1999，頁 354）。「領土完整」除了是指物理空間的統一外，更重要的是重新建立和強化澳門與國家之間的管治和從屬關係，以至「互利共生」的命運共同體的論述。而「社會穩定」、「社會和諧」和「經濟發展」更是歷年施政的重要方針。這種通過政治經濟將「國家」的認同與「社會」的福祉綁在一起，並通過經濟長遠發展的論述構建整體「人口」的共同願景的手段（Foucault, 1991a），正是使治理術得以有效實踐的方法。

在「國家統一」的憲制基礎上，社會穩定和經濟發展成為了廣大市民的共同願景。「中華文化」是「一國」的共享文化觀念，突破了「兩制」所帶來的可能差異，並聯繫着彼此的民族情感，即如「為貫徹“一國兩制”的方針，政府當致力弘揚中華文化，培養市民愛國愛澳的情懷」（澳門特區政府，2000，頁 8），而「“一國兩制”是國家事業和特區事業的高度統一，沒有祖國的保護和支持，澳門優質社會的前景，就成為毫無把握的空中樓閣。因此，愛國和愛澳，是感情和理性的統一，在時間上貫穿過去、現在和未來，具有天經地義的永恆價值……」（澳門特區政府，2004，頁 19）。這論述以中華文化的認同為共享價值，牽動愛國愛澳的情懷，體現出一國兩制的內在價值。此外，社會穩定和經濟發展的論述有效安撫民眾面對轉變時可能產生的焦慮和壓力。因此，經濟發展在歷年施政報告文本中都是一個持恆且重要的論述，因為這體現着市民安居樂業的「福祉」。澳門特區政府將經濟引入政治的實踐中，成為了一種「主要知識」（Foucault, 1982, p. 221），有效地凝聚社會共識和構建「和諧美好社會」（澳門特區政府，2005，頁 4083）。如 2003 年開始實施讓內地居民以個人方式前往澳門旅遊的計劃（簡稱自由行），以及 2008 年推行的「現金分享計劃」¹ 都有效地使用了政治經濟，將管治意向和民生福祉互利共生的論述實踐出來。

這種通過居民福祉的政治和經濟聯動的論述，有效地消除民眾因經濟不景氣而帶來的負面情緒，有助構建「和諧美好社會」和推動形成以中華文化為核心的身分認同。

有序地對歷史教育展開多元管道的「政府化」措施

如前所述，歷史教育通過不同的階段被構建成為澳門特區的行動領域，而「政府化」則是建立起政策實施管道的重要一環。自 2006 年起，公民和道德教育成為了教育範疇中重要的施政方針，特別反映在教材的出版和推廣上，並且通過民族文化為進路，例如「配合公民教育的需要，編寫澳門文物教材，以校園作為推廣教育基地……」（澳門特區政府，2005，頁 4086）。近年，施政方針的重點發展慢慢從公民教育擴展至歷史教育。舉例而言，自 2013 年起，歷史教育在特區政府的施政文本中著墨較多，但主要是結合公民教育、文化、普及《基本法》和青年參與而作推進，例如：「加強國情研習、公民教育和普法宣傳，培養學生優良的公民素養，弘揚愛國愛澳的傳統。我們將凝聚社會共識，盡快制定長遠的澳門青年政策」（澳門特區政府，2012，頁 17）。至此，不難看出在公民教育的議題上，政府採用了擴充的方式，將歷史教育擴充成為一個新的行動領域。

歷史教育被建構為行動領域是在 2015 年之後，然而早於 2005 年的施政文本中就稍有觸及，不過是較為泛化的論述，如「……加強“一國兩制”和基本法，以及中國歷史文化的教育，增進他們的國家民族身份認同……」（澳門特區政府，2004，頁 17）。其後，在 2008 年施政中亦提及歷史教育，但主要是指高等院校的學科建設（澳門特區政府，2007，頁 24）。而歷史教育形成行動領域並走進學校教育，在 2015 年的施政文本中有較明顯的論述，例如「積極完善相關科目的“基本學力要求”，以保障歷史教育的完整性和科學性，讓學生懂得近代以來中國走過的不平凡道路」（澳門特區政府，2014，頁 135）。《基力》作為澳門地區課程的一種規範，有效地將中國歷史教育建構為重要的行動領域，而教師的培訓和專業，學生的學習材料亦形成了這個特定「人口」的管治需要，例如「……組織教學人員前往山東曲阜參與中華傳統文化培訓計劃；邀請知名專家學者為教師進行歷史教學分享交流……」（澳門特區政府，2017a，頁 258）。至於學生學習方面，有必要「積極強化中國歷史教育，推進中學《歷史》教材的編寫；通過大量教學及交流活動，加強國情、區情及公民教育，培養青年的國家認同和家國情懷」（澳門特區政府，2017a，頁 241），並且有序地出版中學歷史教材和訂立實施日程，如「編製及出版中學《歷史》教材，初中一年級和高中一年級自 2018/2019 學年開始使用」（澳門特區政府，2017a，頁 290）。以上一系列「政府化」措施，是以全面的正規和非正規課程建立起政策實施的管道，例如對正規課程中必修課程的規劃、對教材的編訂，以及為非正規課程的師生團提供往內地交流的機會，這些都成功地建立起政策推行的據點和管道，確保歷史教育的推進

合乎特區政府的預期。回歸後的澳門特區政府有別於過去，積極參與教育制度的構建（例如擴大免費教育至 15 年、增加對學生和學校的資助），這無疑是建立溝通與互信的重要一步，亦為教育政策的順利推行和落實埋下了種子。

歷史教育政策的治理技術

這部分主要集中分析第二組文件，以探究歷史教育政策的治理技術。根據分析所得，澳門在歷史教育上採取的是一種不間斷的時間布置和政策干預，這是為保障學生的學習權而開展的一種治理技術，亦是一種通過全方位的正規和非正規課程之間的互補和覆蓋的治理技術，以達至公民和國民教育的目標。

採用不間斷的時間布置和政策干預的治理術

歷史教育政策的落實除了通過開闢行動領域之外，亦採用了時間和空間的分配藝術（Foucault, 1991a），以確保政策和活動可以實行。以《綱要法》的願景為方向，通過持恆以年度為單位的《施政報告》文本，並結合以十年為時間單位的規劃作中長期的發展目標，有效建立起持續的政策論述和實踐的時間表。譬如說，自 2013 年起，歷史教育在特區的施政中慢慢被建構為行動領域，在接下來的幾年裏，傳承「中華文化」、「歷史文化」等在每年《施政報告》中都佔了一定篇幅，並在 2018 年的施政文本中提及初中及高中歷史教材編寫的發展方針（澳門特區政府，2017a）。在《十年規劃（2021–2030）諮詢文本》中，將未來十年的發展重點之一定位在「家國情懷」的培養，並以「系統的學習活動框架」，「全面規劃學生體會國情與愛國教育為目標」（澳門教育暨青年局，2020，頁 3）。

此外，澳門於 2007–2008 學年起推行 15 年免費教育。雖然免費教育的推行並非刻意為歷史教育創設條件，但是這個做法無疑是對歷史教育的發展提供了更有利的條件，穩固了該行動領域的根基。進一步來說，學生留校的時間變長了，有利於公民的培養。這一觀點，跟 Kivinen & Rinne（1998）以福柯的治理術來分析芬蘭義務教育的觀點很類似。他們指出義務教育是中央政府建立公民身分的一項重要工作，而每天的教學不單會帶來行為和思想上的改變，更重要的是，面向全體人民灌輸着接受教育的價值和經濟上的效益（即人民及社會福祉），就能發揮出生命政治的最大影響力。

採取全面覆蓋的課程治理術

課程是教育改革的核心，亦是達成優質教育的重要通道（Stabback, 2016）。澳門學校的歷史教育從憲制性的管治論述轉至可執行的活動，是需要實踐管道的。它是

一項把「管治意向」轉化及連接到「教育活動」的重要技術，首要是通過對正規課程實施治理技術，例如將每年的施政論述連接至具體出版的歷史教材便是最佳的佐證。再者，通過推行基於文化和情感的維度開展的非正規課程來實施治理技術，例如自2004–2005學年起推行的「認識祖國、愛我中華」學習之旅計劃（澳門教育暨青年局，2005，頁15），便是認識祖國的具體活動。

首先，《綱要法》在《基本法》的指導下，生成了特區公民培養的願景和目標，並通過不同教育階段的管道，有效地將管治意向和教育活動聯繫起來。回歸後，澳門進入了新一波教育改革，2006年公布的《綱要法》就是為了回應回歸後的社會需要。譬如說，在《綱要法》的總教育目標中，就指出了「相關實體致力培養及促進受教育者愛國愛澳」（澳門特區政府，2006，頁1536），並由行政部門和學校共同推進。事實上，在2014年，澳門再次進入了課程改革，設立了新的課程框架。在這基礎上，分別制訂了不同教育階段的《基力》，如《第56/2017號社會文化司司長批示：附件一 初中教育階段中文基本學力要求》（澳門特區政府，2017b）、《第55/2017號社會文化司司長批示：附件一 高中教育階段中文基本學力要求》（澳門特區政府，2017c）。其中，在高中階段的《基力》的第一項目標就指出：「培養學生熱愛中文、熱愛中華文化、熱愛國家、熱愛澳門的情感」（澳門特區政府，2017c，頁636）。要達至這個課程的目標，教材是直接的載體，因此特區政府又在2018年聯同人民教育出版社出版了《中國歷史》，並於2019–2020學年在學校全面使用。事實上，官方聯合出版的教材是認可的權威知識（Apple, 2014），亦是實踐國家管治意向的最重要技術（Foucault, 1982）。

其次，相較於系統的歷史課程設置，非正規的課程活動更早出現。非正規課程的歷史教育，是指除課程以外由政府主導的相關教育活動。2004–2005學年起推行的「認識祖國、愛我中華」學習之旅就是為了通過認識祖國文化、歷史，建立學生家國情懷。而2007年起開展國防教育，組織全澳初中二的學生參與國防教育營，便被視為重要的愛國愛澳教育，藉此培養學生「發揮團隊精神及加強自理、自救能力，期盼學生能效法軍人堅毅不屈的精神，積極嘗試，超越自我，從愛己、愛人，至愛校、愛澳、愛國家」（澳門教育暨青年局，2017）。事實上，上述兩個教育活動很受學校和家長歡迎，特別是後者，認為可通過軍訓提升學生的自理能力。這一點正是福柯所言的「生命政治」，即通過秩序和紀律的訓練，形成一種自我治理的技術（Foucault, 2007）。當然，它的成功亦跟現時學校強調紀律和自律的教育實踐不謀而合。

總結和反思

通過對第一組文件的分析，尤以對歷年《施政報告》文本的持續比較，可以總結

出澳門的施政方向具有明顯和持續的論述，並體現在以下不同的範疇，包括：國家（維護國家統一、一國兩制），澳門（社會穩定、經濟發展、和諧社會等），國家和澳門社會（弘揚中華文化、愛國愛澳、中華優秀傳統文化、中國歷史文化、國家民族身分認同等），公民與歷史教育（愛國主義、公民意識、民族及國家意識、國家民族觀念的教育）等。從時間的發展維度來分析，歷史教育在回歸初期並沒有明顯被構建為行動領域，而是長期持續和漸進地通過民族、文化的共性建立起的行動領域，並以政治經濟主導的論述凝聚居民共識，同時以構建和諧社會的願景去推進。此外，歷史教育的治理術亦是通過不同的管道，包括正規課程和非正規課程等，以自我治理的「生命政治」技術推行，來達至管治意向。本論文的具體結論如下：

1. 歷史教育行動領域的構建條件：

- 歷史教育行動領域的形成具合法性和合理性，以「一國兩制」為核心，以中華文化為共同價值，重塑「國家」的觀念和認知；
- 歷史教育回應了因政治回歸而形成的「人口」管治需要，建立以中華文化為主導的國民身分認同；
- 「政治經濟」的管治意向形成和諧社會的論述，為歷史教育的開展奠下了順局；
- 以「擴充式」的公民培育，有序地展開歷史教育的行動領域。

2. 歷史教育的管治技術體現於：

- 建立不同的管道和方式，即正規課程和非正規課程，以知性和感性的技術推進；
- 在政策層面上採取了時間和空間的分配藝術，有效檢視歷史教育工作的進程；
- 歷史教育受惠於延長免費教育的政策，即歷史教育可對學生發揮更多且更長時間的影響；
- 通過《課框》、《基力》和教材的編寫，細緻和準確地呈現管治的意向。

本文採用了福柯的「治理術」視角，並立足於「治理術」的兩個重要核心概念：一是分析「行動領域」的形成及其展示的管治意向；二是通過歷史教育政策中呈現的治理技術，探析澳門學校歷史教育的發展脈絡及其狀態。福柯的「治理術」從歷史的維度和社會脈絡出發，分析了西方自 18 世紀起政府建立的一套對「人口安全」的管治論述和實踐。這種研究取向清晰地呈現出某種論述的生成或是某種政策出現的傾向，它並非簡單的一種政府行為或是長官意志，而是歷史沉積與當下諸多社會條件多元互動的產物。這種研究取向，對於政策研究、比較教育研究者，或是跨國政策分析員帶來了莫大啟示。特別是近年愈益受教育界重視的國際化大規模評估，例如「國際學生能力評估計劃」（Programme for International Student Assessment）、「促進國際

閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study)等,基於上述評估所帶來龐大數據之便,促成了不少跨國或跨區學生表現的比較研究,然而在眾多研究中卻未對其地區/國家的歷史、社會脈絡及其政策有足夠的關注。這種欠缺情境化的研究,容易產生沒有歷史觸覺的政策遷移,導致「水土不服」,從而發展成為不被覺察的文化霸權的再製品。而本研究基於「治理術」的視角,不僅提供了具體分析的個案,而且借此呼籲了解社會和歷史脈絡在政策和教育研究中的重要性;只有在尊重在地化的歷史價值的前提下進行的政策研究,才能更貼近「真實」的需要,找到更好的改善方法。

福柯的治理術源於對國家的管治,並非特別關注教育議題,但卻為教育研究帶來了一個研究角度——教育的治理術,即教育是如何承載國家治理中的理性,並採用了何種治理藝術等。事實上,在本研究中,治理術的視角除了有效分析了澳門歷史教育的發展,亦為澳門教育發展獨特的一面提供了解釋。對比而言,同是中國的特別行政區之一的香港,在推行公民教育或歷史教育上就存在很不一樣的經驗。澳門在推行歷史教育政策上,從文本生成至執行並沒有出現阻力,這跟澳門社會的獨特性有關。從歷史的維度去探究當中的治理術,不難發現這與澳門特區政府所採用以政治經濟而構建「和諧社會」的論述不無關係。當然,自抗日戰爭以來,澳門便成為了許多愛國之士匯集的地方,以進行宣傳報道,並慷慨解囊捐助抗戰(趙佳佳,2018)。其次,於20世紀30年代開始,從中國內地南遷且停留在澳門的學校亦達相當數量(劉羨冰,2002)。現時,澳門的建制派學校(常被稱作「紅底學校」)在教育系統中佔很大比例,全澳約有百分之六十的學生就讀於這些學校(澳門教育及青年發展局,2021)。這些學校在強調其辦學宗旨時,會特別強調「愛國愛澳」(郝志東,2018)。基於一個龐大愛國群組的學校團體,歷史教育的發展更為傾向配合國家發展的思路。再者,澳門社會一直以來跟中國內地的往來較頻繁,據澳門統計暨普查司在1990年至1999年期間(即回歸前夕)公布的《統計年鑑》資料,由內地合法移民至澳門的人數共計28,051人,平均每年2,805人(澳門統計暨普查局,2021)。因此,在文化認同上,並不存在莫大差異。而回歸後,政府在教育承擔方面比回歸前的葡人政府更為積極,通過資助等政策的推行重新履行政府應盡的義務(obligations)和滿足居民應享有的權利(rights),縮窄了原來「官」與「民」之間的鴻溝,有效形成了社會的共同價值。特別是在回歸以後,社會經濟的發展既是特區政府、亦是廣大市民關心的議題,這對應了福柯所提出的治理術的兩個切入點:「國家理性」和「自由主義」,即社會/國家的穩定和繁榮漸漸成為了經濟發展的前設條件,亦成為了「人口」的一種自我管治技術,以共同守護自身的福祉。

總括而言,本文通過檢視澳門學校歷史教育的治理術,展示了其在教育中的行動領域或新知識的形成並非出於突然,而是跟社會、政治、經濟、文化和歷史有着緊密

的關係。如上所述，每個地區的社會和歷史脈絡都不盡相同，因此公民教育具有國家或地區的意向，不能簡單地作橫向比較。若從國家意向和治理技術而言，澳門是成功的例子。然而，亦有歷史教育家如 Stearns（1998）擔憂，若過分或單一強調國民身分認同的元素，會削弱學生的批判思維，不利於他們在全球化複雜的環境中生存。因此，澳門採取的學科擴充式策略（即由公民教育擴展至歷史教育範圍）的做法是走對了方向，但須同時注意在內涵／內容上擴充，以便提供學習者更多元的認知。只有多元，才能培養學生學會尊重和選擇，才能更好地面對全球化所帶來的挑戰。

註釋

1. 2008年，澳門特區政府因應當時金融海嘯對本地經濟帶來的衝擊，以及通貨膨脹對市民帶來的生活壓力，並考慮到特區經濟因博彩業發展而帶來了較豐裕的收入，提出了《現金分享計劃》，與居民分享經濟發展的成果。此後，特區政府每年均以行政法規的方式推行《現金分享計劃》，向合資格的永久性居民和非永久性居民分享現金。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（2011）。《義務教育歷史課程標準（2011年版）》。北京師範大學出版社。
- 中華人民共和國教育部（2018）。《普通高中歷史課程標準（2017年版）》。人民教育出版社。
- 王嘉陵（2011）。〈如何成為一位好老師：Foucault 治理術之反思〉。《教育資料與研究雙月刊》，第102期，頁45-60。
- 吳玉軍（2015）。〈歷史教育與國家認同〉。《北京教育：高教版》，第3期，頁25-27。
- 尚宏發（2006）。〈歷史學與社會教育——對新時期史學社會教育功能的詮釋〉。《經濟與社會發展》，第4期，頁112-116。
- 林明煌（2008）。〈從日本《學習指導要領》的修訂探討其教育變革與發展〉。《教育資料集刊》，第40輯，頁49-84。
- 胡三省（2011）。〈新註資治通鑒序〉。載司馬光（編著），《資治通鑒》（頁26）。中華書局。
- 郝志東（2018）。〈教會學校對澳門社會發展的作用——比較中等教育中教會學校與非教會學校〉。載李靈、尚清和（主編），《基督教與近代中國教育》（頁180-195）。上海譯文出版社。
- 游美惠（2000）。〈內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用〉。《調查研究》，第8期，頁5-42。<https://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005>
- 趙亞夫（2003）。〈公民教育：新時期歷史教育的重要功能〉。《中學歷史教學參考》，第4期，頁4-9。

- 趙亞夫（2006）。〈高中歷史課程改革與歷史教育的現代化：圍繞普通高中《歷史課程標準》的反思〉。《教育學報》（北京師範大學），第4期，頁36–44。
- 趙佳佳（2018）。〈抗戰時期的澳門救亡團體〉。《黨的文獻》，第4期，頁100–106。
- 劉羨冰（2002）。《澳門教育史》。人民教育出版社。
- 澳門特別行政區政府（1999）。《第5/1999號行政長官公告：全國性法律及其他規範性文件公佈》。https://images.io.gov.mo/bo/i/1999/01/avce-5-1999.pdf
- 澳門特別行政區政府（2000）。《二零零零年財政年度施政報告》。https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2017/11/cn2000_policy.pdf
- 澳門特別行政區政府（2004）。《二零零五年財政年度施政報告》。https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2017/11/policy05_cn.pdf
- 澳門特別行政區政府（2005）。《社會文化領域2006年財政年度施政方針》。https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2017/11/cn_socult.pdf
- 澳門特別行政區政府（2006）。《第9/2006號法律：非高等教育制度綱要法》。https://images.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei-9-2006.pdf
- 澳門特別行政區政府（2007）。《二零零八年財政年度施政報告》。https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2017/11/cn2008_policy.pdf
- 澳門特別行政區政府（2011）。《非高等教育發展十年規劃（2011–2020年）》。https://portal.dsedj.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=21211
- 澳門特別行政區政府（2012）。《二〇一三年財政年度施政報告》。https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2017/10/cn2013_copies.pdf
- 澳門特別行政區政府（2014）。《社會文化領域2015年財政年度施政方針》。https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2017/10/cn2015_asc.pdf
- 澳門特別行政區政府（2017a）。《社會文化領域2018年財政年度施政方針》。https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2017/11/2018SASC_CN.pdf
- 澳門特別行政區政府（2017b）。《第56/2017號社會文化司司長批示：附件一 初中教育階段中文基本學力要求（第一語文即教學語文）》。https://images.io.gov.mo/bo/i/2017/26/despsasc-56-2017.pdf
- 澳門特別行政區政府（2017c）。《第55/2017號社會文化司司長批示：附件一 高中教育階段中文基本學力要求（第一語文即教學語文）》。https://www.dsedj.gov.mo/crdc/edu/BAA_senior/despsasc-55-2017-anexo_i.pdf
- 澳門特別行政區政府（2018）。《第69/2018號社會文化司司長批示：附件二 初中教育階段歷史基本學力要求》。https://images.io.gov.mo/bo/i/2018/22/despsasc-69-2018.pdf
- 澳門教育及青年發展局（2021）。〈非高等教育學校資料查詢〉。https://appl.dsedj.gov.mo/eduenquiry/edu/eduweb/schinf/schlistmain.jsp?timeis=Tue%20May%2025%2011:31:40%20GMT+08:00%202021&&
- 澳門教育暨青年局（2005）。《2004教育暨青年局年刊》。https://www.dsedj.gov.mo/~webdsej/www/magazine/dsej_book/2004/index.htm
- 澳門教育暨青年局（2017）。〈“國防教育營”十周年倡愛國愛澳〉。https://www.gov.mo/zh-hant/news/215770/

- 澳門教育暨青年局 (2020)。《非高等教育中長期規劃 (2021–2030) 諮詢文本》。
[https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2020/12/非高等教育中長期規劃\(2021-2030\)_中文.pdf](https://www.gov.mo/zh-hant/wp-content/uploads/sites/4/2020/12/非高等教育中長期規劃(2021-2030)_中文.pdf)
- 澳門統計暨普查局 (2021)。〈統計年鑑〉。<https://www.dsec.gov.mo/zh-MO/Home/Publication/YearbookOfStatistics>
- 盧懷謙、郭磊 (2019)。〈新西蘭把歷史課設為中小學必修課〉。<https://news.sina.com.cn/w/2019-09-13/doc-iicezueu5559515.shtml>
- 謝均才 (2005)。〈公民和政治教育〉。載貝磊、古鼎儀 (主編)，《香港與澳門的教育與社會：從比較角度看延續與變化》(頁 165–187)。香港大學比較教育研究中心、師大書苑。
- 闕河嘉 (2014)。〈後殖民歷史教育？——檢視紐西蘭中學歷史教育中的毛利民族〉。《台灣國際研究季刊》，第 10 卷第 4 期，頁 27–45。
- 辭海編輯委員會 (2001)。《辭海：彩圖縮印本 (音序)》。上海辭書出版社。
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Apple, M. W. (Ed.). (2013). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Berg, C. W. (2019). Why study history? An examination of undergraduate students' notions and perceptions about history. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 6, 54–71.
- Brooks, R. M., & Holford, J. A. K. (2009). Citizenship, learning and education: Themes and issues. *Citizenship Studies*, 13(2), 85–103. <https://doi.org/10.1080/13621020902749027>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education”. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Dean, M. (2009). *Governmentality: Power and rule in modern society* (2nd ed.). Sage.
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. Routledge.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed., pp. 208–226). University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991a). *Discipline and punish: The birth of a prison*. Penguin.
- Foucault, M. (1991b). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87–104). The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1998). *The history of sexuality Volume 1: The will to knowledge*. Penguin.

- Foucault, M. (2003). 17 March 1976. In M. Bertani & A. Fontana (Eds.), *Society must be defended: Lectures at the Collège de France 1975–76* (pp. 239–263). Picador.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France, 1977–1978*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*. Palgrave Macmillan.
- Fozdar, F., & Martin, C. A. (2020). Constructing the postnational citizen? Civics and citizenship education in the Australian National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 372–394. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1727018>
- Gifford, C. (2004). National and post-national dimensions of citizenship education in the UK. *Citizenship Studies*, 8(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/1362102042000214723>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 1–51). The University of Chicago Press.
- Hunt, A., & Wickham, G. (1994). *Foucault and law: Towards a sociology of law as governance*. Pluto Press.
- Hyde, A. (2016). *AHA History Tuning Project: 2016 history discipline core*. <https://www.historians.org/teaching-and-learning/tuning-the-history-discipline/2016-history-discipline-core>
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1998). State, governmentality and education — The Nordic experience. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 39–52. <https://doi.org/10.1080/0142569980190103>
- Leung, Y. W., Yuen, T. W. W., & Ngai, G. S. K. (2014). Personal responsible, participatory or justice-oriented citizen: The case of Hong Kong. *Citizenship Teaching and Learning*, 9(3), 279–295. https://doi.org/10.1386/ctl.9.3.279_1
- McLaughlin, A. C., & McGill, A. E. (2017). Explicitly teaching critical thinking skills in a history course. *Science and Education*, 26(1–2), 93–105. <https://doi.org/10.1007/s11191-017-9878-2>
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387–403. <https://doi.org/10.1111/j.0020-2754.2003.00100.x>
- National Council for History Standards. (1996). *Criteria for the development of standards*. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/preface/criteria-development-standards/>
- New Zealand Media and Entertainment. (2019). *New Zealand history will be compulsory in all schools by 2022*. https://www.nzherald.co.nz/kahu/new-zealand-history-will-be-compulsory-in-all-schools-by-2022/VBBZXVGLNL3PVYCACAP22ZNH7E/?c_id=1&objectid=12266847

- Ozkul, A. E., Ülvey, F. G., Gökten, N., & Ulu, E. (2018). Evaluation of preschool teacher candidates' attitudes towards history teaching. *Quality and Quantity*, 52(Supplement 1), 93–104. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0590-8>
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205. <https://doi.org/10.2307/591464>
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Staeheli, L. A., & Hammett, D. (2010). Educating the new national citizen: Education, political subjectivity and divided societies. *Citizenship Studies*, 14(6), 667–680. <https://doi.org/10.1080/13621025.2010.522353>
- Stearns, P. N. (1998). *Why study history?* [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-(1998))
- Sung, P. F., & Yang, M. L. (2009). National identity and its relationship with teachers' historical knowledge and pedagogy: The case of Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 179–194. <https://doi.org/10.1080/02188790902857172>
- Whitehouse, J. A. (2005). Critical thinking in the humanities. *Educational Practice and Theory*, 27(1), 83–93. <https://doi.org/10.7459/ept/27.1.06>
- Wood, B. E., & Mulligan, A. (2016). Citizenship education in New Zealand: Policy and practice. *Policy Quarterly*, 12(3), 65–73.
- Zajda, J., & Whitehouse, J. A. (2009). Teaching history. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 953–965). Springer.

Exploration and Analysis of the Governmentality of History Education in Macao Schools

Sou-Kuan VONG & Wai-Kun CHEONG

Abstract

Recently, history education in Macao schools has become an important “field of actions” within government policies. It aims to reshape the notion and cognition of the “country,” and reconstruct the national identity. Through the Foucauldian perspective of governmentality, this study reviewed the annual government policy addresses, the relevant educational laws and regulations since the political handover, in order to examine how the field of actions for history education in schools has been established, and what governmentalities have been used. The findings are as follows:

1. *The conditions for forming the field of actions for history education have included the following:*
 - *It is sustained by legitimacy and rationality, with “one country, two systems” serving as its core, and Chinese culture as the shared values;*
 - *It responds to the need to govern the “population” since the political handover;*
 - *It develops social consensus under the discourse of a harmonious society through the government intention of “political economy”;*
 - *It is an “extended form” of citizenship cultivation.*
2. *The governmentalities of history education have been embodied in the following:*
 - *Formal and informal curricula exert influences both intellectually and affectively;*
 - *The art of allocating time and space at policy level effectively reviews the progress of work of history education;*
 - *The extension of free education allows history education to exert more influences on students;*
 - *The Curriculum Framework, the Basic Academic Attainments and textbook writing actualize the government intention more meticulously and accurately.*

Keywords: history education; governmentality; civic education; Macao education; educational policy

VONG, Sou-Kuan (黃素君) is Associate Professor in the Faculty of Education, University of Macau.
CHEONG, Wai-Kun (張偉權) is Research Assistant in the Faculty of Education, University of Macau.