

中國大陸對公民教育的詮釋

趙振洲

香港教育學院管治與公民研究中心

在中國大陸，公民教育已經不再被視作資本主義的衍生品，在最近十年廣受關注。本文從全球意識形態景觀的視角出發，探討中國大陸學者如何通過翻譯和演繹，把「公民教育」這個外來語賦予本土內涵。公民教育的本土建構主要體現在三個主要議題上：打破國家霸權（民眾和社會成為決策參與者）、爭取民主（民眾常被批評缺少公民意識，這也被解釋為社會缺少民主氛圍的原因，但公民教育的研究者借此論證實施公民教育的必要）、平衡政治身分與文化身分（反映出知識分子自我的文化覺醒和對共產主義／社會主義的失望）。

在中國大陸，公民教育（civic education）能走出資本主義衍生品的話語桎梏，還是在改革開放之後，而它得到廣泛關注則是最近十年的事。「公民」和「公民教育」不但成為知識分子、媒體的熱門詞語，甚至漸漸進入政府的術語詞典，比如 2001 年政府公布的《公民教育實施綱要》。關於公民教育的討論，首先來自對西方發達國家公民教育理論和實踐的翻譯和介紹（例如王淑芹、王愛霞，2005；袁利平，2006）。在吸收國際理論的同時，本土學者隨之也根據自己獨特的歷史文化背景，進行深度的分析和探索。他們着眼於全球化、現代化等國際大背景，重新解構公民教育並作本土反思（例如王嘯，2006；黃俊傑，2005；葛新斌，2000）。本文主要討論，在相同的概念之下，中國大陸的本土

討論是否賦予了公民教育某些不同的、或者新的解讀？換句話說，大陸學者眼中的公民教育與舊有思想／政治／道德教育交鋒於何處？

理論視角：「意識型態景觀」

在跨語境下，相同的概念常常會演繹出不同的涵義。大陸地區的學生和教師一般都對政治或者意識形態教育這些概念甚為反感，但是概念本身的定義往往只是在特定的具體環境下所賦予的。英國學者 Harber (1984) 對比了英國傳統的公民教育和政治教育 (political education)，認為政治教育在於「培養個人的獨立自主、批判能力，其目標超越了單純地培養『投票人』的目的，而是成為積極、理性的政治參與者」；而公民教育「隱含着培養服從、信任、合乎現存體制的投票人的目的」(引自曾榮光，1986，頁 4)。這與大陸的情況似乎剛剛相反：政治教育被認為與意識形態灌輸有密切聯繫而飽受批評，而人們對公民教育則充滿希望和期待。

Appadurai (1990) 使用了五個地理景觀 (landscapes) 來討論全球化與本土化、文化同質和異質之間的衝突關係，包括：人種景觀 (ethnoscapes)、媒體景觀 (mediascapes)、科技景觀 (technoscapes)、金融景觀 (finanscapes) 和意識形態景觀 (ideoscapes)。通過人口流動、科技 (比如互聯網)、媒體、資本等，國家的界限變得模糊，不單物質媒介，文化、信息、理念等都在全球流動、為人類所共享。其中最為敏感的是意識形態。

在意識形態之中，很多概念和理念 (比如人權、自由、民主、主權) 緣起於西方社會，但它們卻在全球流動——事實上不少非西方國家的建立都依賴這些概念。然而，流動的過程使這些概念本身增添了地區元素，或者給重新解讀 (可參考 Ledgerwood & Un, 2003 關於人權的研究)。這種重新解讀可能是基於語義 (semantic) 的考慮，因為在翻譯過程中要找到一個情景轉化之後對應的表達；亦可能出於實際 (pragmatic) 的考慮，因為在政治活動中使用這些概念要考慮到當地的

具體情境（如習俗或規範）而進行演繹。根據 Appadurai（1990），意識形態景觀是想像的连接，但本身卻是政治性的。它們常常與國家主流的意識形態有關，但同時卻站在相反一方，參與了反意識形態運動對國家權力的爭奪中。要注意的是：在跨語言和文化情境下，詞語的流動不單從「西」到「東」的發生，而且更會普遍出現。比如劉禾（Liu, 1995）發現，「國民性」、「個人主義」這些翻譯而來的術語在不同情境下或者在不同人的解讀下，涵義都會有所不同。而 Bryan S. Turner 在 2009 年香港召開的第五屆國際公民教育會議上亦指出，全世界談論的儒家思想其實也有不同版本（Turner, 2009）。

隨着中國學術界日漸國際化（通過訪問學者、參加和舉辦會議、發表論文、翻譯等），在很短時間內，不同時代、不同情境下關於公民或公民教育的討論一湧而進。學者們既在討論馬歇爾（T. H. Marshall）的經典定義，同時亦接受了全球公民資質（global citizenship）、主動公民資質（active citizenship）的理念（饒從滿，2006）。本文審視近十年中國大陸在學術領域上關於這方面的討論，試圖分析大陸學者如何把公民教育作本土建構。這主要體現在三個議題上：打破國家霸權、爭取民主、平衡政治身分與文化身分。本文會在國際背景下對比和討論公民教育概念的本土建構。

打破國家霸權

雖然公民概念早在 20 世紀 50 年代新中國的憲法和法律中就已出現，但長期以來所使用的政治術語則是「人民—黨」而非「公民—政府」。對公民概念的關注，一個重要的着眼點是它打破了國家的霸權，正視公民所應獲賦予的權利。人民不再被動地接受黨的領導，相反，他們渴望參與決策。人民的資本就是自己的公民身分。有學者區分了「公民」、「國民」和「人民」三個基本概念的內涵：「國民」強調的是人的地域、國籍歸屬，「人民」強調的是人的社會態度、立場及其階級屬性，而「公民」關注的是獨立人格（李萍、鍾明華，2002）。其實，公民概念本質上代表着一種互惠性，個體並不單純享有權利，更包含着對他人的責任

(Faulks, 2000)。也就是說，公民資質代表了個體與其共同體之間的一種契約：個體支持和參與共同體的活動，從而贏得社會給予的保護 (Riesenberg, 2002)。

關於citizenship，大陸比較通行的譯名是「公民權」，而台灣學者則傾向於翻譯為「公民資質」。¹蔣勤（2003）概括了公民資質在西方傳統的議會制民主理念裏包括的三個元素：第一個是公民因素，包括「必不可少的權利組成，包括人身自由、言論、思想、信仰的自由，還有要求正義的自由」；第二個是政治因素，包括「公民直接參與政治權力實踐的權利」；第三個是社會因素，包括「整個系列的權利：從享有一點點經濟福利和社會保障的權利到分享這個社會遺產，並過上按主流標準制定的文明人的生活」（頁 32）。在這三個因素中，無一不與權利相關。

下文將會比較三位大陸學者在不同時間提出的關於公民教育的概念：

- 眾所周知，公民教育的基本目的是為一定的國家培養良好公民。公民教育的實質在於使年輕一代接受和繼承前人傳遞的政治文化，在於實現政治社會化。（張斌賢，1997，頁 13）
- 而所謂“公民教育”指國家或社會根據有關的法律和政策，培養其所屬成員具有忠誠地履行公民權利和義務的品格與能力的教育。公民教育應包括以下目標：①認同自己的國民身分；②獲得履行公民權利與義務的品格與能力；③發展參與社會生活的興趣，並為國家和社會作出承擔的責任意識和責任能力。（肖川，2001，頁 28）
- 公民教育是「社會通過培養使公民成為依法享有權利和履行義務的責權主體，成為在政治、經濟及社會生活中有效成員的過程」（藍維、高峰、呂秋芳、邢永富，2007，頁 27）。

以上這三個概念涵蓋了公民教育在過去十年間的轉變，從為國家培養良好公民，逐步滲透了社會和法律的視角，而在最新的概念中，社會成為了重要力量。這代表了學者對於公民教育的認識愈發深入。雖然公民教育與現代國家的興起有着密切的關係（謝春風，2006），但是卻

逐漸擺脫了國家政權的獨斷。它的出現意味着讓民眾、社會成爲參與者（stakeholder），而不是被領導者。

但是，這必然會對實踐方面帶來很大挑戰，因爲目前擔任政治思想、德育、政治課的教師主要是從大學裏的政治教育院系培養出來的，如果中小學要進行課程變革，教師培訓則是個緊要的問題。此外，學校中主要負責德育方面工作（特別是課外活動）的，還是由黨的機構（包括少先隊、共青團和黨支部）所領導和控制。這些人員和機構主流意識形態的傾向都比較濃厚，在處理學生工作中思維和工作方法仍比較傳統。事實上，到目前爲止，學生仍經常被當作「活道具」般給搬來搬去參加一些政治或者政府活動，目的是裝點門面；學生的自我意識得不到體現。

爭取民主

很多人懷疑在一黨統治的中國大陸地區到底有沒有公民教育？Halstead & Pike（2006）根據對培養目標的劃分，認爲有三種類型的公民教育：

1. 關於公民的教育（education about citizenship），培養的是能夠掌握信息和知識的公民，或者說是培養政治素養。這種模式的公民教育強調的是學生對政治理念、機構和問題的知識和理解，即認知層面的培養。
2. 好公民的教育（education for good citizenship），培養的是負責而積極的公民。根據這個模式，會要求學生遵守法律，有清楚判斷是非的道德認知能力，並能尊重權威，接受所委派的責任，具有愛國主義情操。
3. 主動公民的教育（education for active citizenship），培養的是具有自主性和反思批判能力的公民。這類模式的公民教育鼓勵學生遵守公共價值、公德或者有利於發展公共價值的品格；其次是有能力探討、思考私人領域裏出現的多元化價值，並作出批判與反思；最後是能夠容忍和尊重不同的價值觀、信仰和信念。

Pearce & Hallgarten (2000) 認為公民教育具有狹義和廣義之分：狹義的公民教育是指培養「參與選舉，並能加入民主政治討論的公民」；而廣義的公民教育是「培養具有共同社會目標的公民」(p. 7)。就廣義的概念內涵而言，公民教育不僅要培養擁有共同身分感的公民，還要培養他們強烈的集體責任感，願意為共同的社會目標而奮鬥 (Halstead, 2006)。

如果根據這些劃分，並不能簡單地推論中國就沒有公民教育，因為注重信息和知識的掌握一直是舊有思想政治教育、德育的傳統之一。而中國大陸地區在制度層面上使用的是人民代表大會制。按照這種制度設計，任何公民在法律上都有權參與選舉。只是，此民主非彼民主？但是，它到底是不是民主？

公民教育涵義廣泛，且爭論較多。各個國家和地區對它都有不同的涵義，比如有些國家把它當作宗教和道德教育；有些國家把它看作推廣愛國主義和國家榮譽感的一種手段；有些國家則視它為價值教育，用以培養在現代民主體系裏有責任感的合格成員 (Hursh, 1994)。中國的知識分子熱衷於公民教育的另一個原因在於他們深刻知道，公民意識的培養是推進中國政治改革民主化進程的一個重要手段。梁金霞 (2009) 這樣說：

由於傳統觀念的作祟，由於民主政治制度、體制、機制很不健全，特別是由於廣大民眾公民意識、公民知識和公民技能還很欠缺，致使民主政治制度有所扭曲變形。在我國的社會政治生活中，家長制、官僚主義、封建專制作風長期存在，與民主政治制度的訴求背道而馳，致使中國政治的現代化進程嚴重受阻。(頁 18)

到目前為止，學者們已經敢於直接批判中國民主政治制度的種種缺陷，以及社會政治生活中缺少民主氛圍的現實。但是弔詭的是，公民卻成了被譴責的對象，成為要負責任的群體，比如說他們缺少相應的意識、知識，不具備一定的技能。又比如，有學者認為中國公民意識教育發展不如人意，還不能很好地適應社會主義民主政治發展的需要，主要表現在三方面：

(1) 我國公民教育發展還不充分、不成熟，公民意識教育缺乏一體化的設計。……(2) 偏重於公民社會責任意識或義務意識的教育，而權利意識的教育則有所忽視。……(3) 在進行公民意識教育時，比較重視在意識形態上同資本主義劃清界線，而往往忽視其同封建臣民意識的對立。(周旭東，2008，頁 64-65)

這些討論似乎在說明，公民教育呼喚的不是給民眾實踐的機會，而單純看作是知識習得的結果。正如 Newmann (1987) 所言，「公民的培養一部分來自正規學習中知識的積累，但是也要通過個體在公民生活中與真實『物質』(問題、人和情景)互動中的反思得到」(p. 8)。但是，這種模式讓人懷疑這樣的公民教育是否真正會從根本上推動中國的民主化進程，而與 Gelb (1990) 所言的主動公民資質 (active citizenship)，「在公共政策和實踐層面上為改變社會經濟狀況而採取合作性行動的公民」(p. 139)，似乎相距更為遙遠。

平衡政治身分與文化身分

有學者一直視公民及公民教育為舶來品，它們缺少在中國本土土壤的根植，因為中國文化傳統一貫使用的是道德教育。Lee (2004) 認為，東方 (尤其是亞洲國家) 的公民教育常常與德性密不可分，在全球化的今天，中國急需在保存文化特色和與國際接軌的平衡中確立自己的公民教育理念。因此有學者警惕，中國公民教育要能體現中國社會與文化特質，而不是簡單的「拿來主義」(檀傳寶，2007)。舊有的政治教育思想意識形態濃重，強調的是個體的政治身分，比如「社會主義建設者和接班人」，無形中抹去了個人或者群體的文化背景。大陸學者對公民教育的討論反映出一種自我的文化覺醒，而道德教育則是傳統文化的標識。所以公民教育是一個嫁接點，是政治身分和文化身分的平衡。此外，文化反省以及對政治身分的再認識，也體現出學者對「只有共產主義／社會主義舊中國」夢想破裂的失望。正如李慎之 (2003) 指出：「千差距，萬差距，缺乏公民意識是中國與先進國家最大的差距」(頁 1)。對於從歐美發達國家輸入的「公民教育」而言，中國知識

分子帶着一種想像：民眾的啓蒙會帶來國家的興盛。其實這種想像從清末到現在的百年之間，從來沒有改變。

「公民」不僅是個政治概念，更是個歷史概念、文化概念（李萍、鍾明華，2002）。本文並沒有把中國大陸地區公民教育的討論和實踐視作一個獨特現象。前文提及的意識形態景觀是很多國家和地區都會面對的問題。Cleaver & Nelson（2006）研究了各國關於公民概念的含義，他們發現，公民的內涵並不相同，但基本可以涵蓋三大部分：核心價值觀（比如人權和社會責任感）、法制價值觀（民主、法律和自由）、人本價值觀（容忍、同情）。Halstead（2006）對公民教育和道德教育的區分更爲具體和全面。兩者的區別主要表現在以下四方面：

1. 道德教育更爲關注個體的信仰、價值觀、信念和身分感。這可以彌補公民教育帶來的文化主導和霸權，進而尊重文化的差異。這一點在考慮少數群體文化多樣性上尤爲重要。
2. 公共價值和私人價值的分野亦決定道德教育不能完全吸收進公民教育內。公共價值只包括道德生活的一部分，而且有時候公共價值和私人價值會發生衝突，因此學生不單需要理解公共價值的取向和要求，還有權了解超越公民教育之外的道德原則和程序。
3. 理解和遵守法律是公民教育的核心，但是很多問題是不足以單靠法律來解決的。教育有責任讓學生理解法律和道德的區分，這一點若只靠公民教育未必能完成；而且法律並不一定就是最合理和正義的，而需要道德原則作反思。科爾伯格的道德推理理論就是最好的證明。
4. 道德具有兩方面的維度，一是人與人之間關係的調節，另一是人與自我的理解。台灣學者張秀雄（2005）說，美國品德教育的經驗表明，根據具體的文化環境，可以把公民教育、道德教育與價值教育整合到一體。

雖說公民教育提供了尋覓文化身分感的空間，但是進行本土嫁接則是另一個挑戰。其實從本土言語分析上看，公民資質的概念早已融合了道德成分，如同 Keane（2001）所言，從中國傳統文化上看，「公民本

身就兼具道德的成分，一個最明顯的表現就體現在『公德』這個詞語上」（p. 7）。但公民教育的文化嫁接仍是個巨大挑戰。很多學者都認同現有的道德教育需要向公民教育轉移，但轉移的過程卻還有很多爭論，包括：「豐富、創新」說（公民教育豐富創新了道德教育），「差異」說（公民教育與道德教育或者思想政治教育之間存在巨大差異），和「同質、整合」說（公民教育與道德教育有相同之處，但前者範疇寬泛，整合了更多的內容，比如思想、政治、道德和社會教育）（梁金霞，2009）。2001 年全國新課程改革後，有些地方教材以及發達地區學校選擇的做法通常是把公民教育的理念融入到道德教育中，改良現有課程中過於單一的政治取向。亦有人建議設立獨立的公民教育課程，取代道德教育；或者建立獨立的公民教育課程，與道德教育平行；又或者把公民教育的理念嫁接到現有道德教育中，並把它作獨立部分凸顯出來。雖然這方面的討論還沒有結論，但反觀實踐層面，研究者和一線工作者早已開始對政府職能、課程政策、課堂實踐等方面進行了嘗試性的探索改革（例如黃甫全，1999；叢立新，2002；Zhao & Fairbrother, in press）。

結語

本文討論了公民教育在中國大陸的特定情境下所呈現的面貌特徵。從上述的討論可見，中國的知識分子希望公民教育能夠增強學生理性分析、獨立思考和批判的能力，而不是單純的接受和服從，從而推進中國的民主化進程和政治改革（當然甚麼樣的民主還需要討論和探索），但同時又不要背離中國的傳統道德理念，從軟實力上為中國的崛起而發揮功能。這種本土建構是建立在對公民教育的詮釋、再解釋和想像上，從而構成了全球意識形態景觀的一部分。

註釋

1. 蔣勤（2003）指出，「公民權」這種譯法有兩個缺點：一是容易與公民權利（civil rights）混淆，二是傾向於側重權利。但是，citizenship

本身不僅包括公民權利，更有與之兼重的義務，因此這種翻譯容易令人有斷章取義的誤解。蔣勤建議使用新版《大不列顛百科全書》的譯法，即「公民資格」。目前，關於 citizenship 的翻譯不下五六種，這些不同的譯法體現了學科的差異和使用情境下的不同側重點（王小飛、檀傳寶，2007）。

鳴謝

本研究受北京市教育科學「十一五」規劃 2007 年度課題資助。

參考文獻

- 王小飛、檀傳寶（2007）。〈轉型社會的公民教育選擇：歐美國家的變革與經驗分析〉。《中國德育》，第 12 期，頁 34-40。
- 王淑芹、王愛霞（2005）。〈英國中小學公民教育課程之管窺〉。《現代中小學教育》，第 9 期，頁 67-70。
- 王嘯（2006）。《全球化時代的中國公民教育》。福州，福建：福建教育出版社。
- 李萍、鍾明華（2002）。〈公民教育——傳統德育的歷史性轉型〉。《教育研究》，第 10 期，頁 66-69。
- 李慎之（2003）。〈公民教育之必要〉。《教育科學論壇》，第 6 期，頁 1。
- 肖川（2001）。〈教育必須關注完整的人的發展〉。《清華大學教育研究》，第 3 期，頁 24-29。
- 周旭東（2008）。〈論社會主義民主政治與公民意識教育〉。《全球教育展望》，第 12 期，頁 64-72。
- 袁利平（2006）。〈20 世紀 80 年代以來的美國學校公民教育：嬗變與願景〉。《內蒙古師範大學學報（教育科學版）》，第 19 卷第 1 期，頁 65-68。
- 張秀雄（2005）。〈品德教育與公民教育可以合作嗎？——以美國經驗為例〉。《國立編譯館館刊》，第 33 卷第 4 期，頁 51-60。

- 張斌賢（1997）。〈試論公民教育的意義、動力和實施途徑〉。《教育評論》，第3期，頁13-15。
- 梁金霞（2009）。〈公民教育：現代化中國的深切訴求與德育的轉型〉。《國家教育行政學院學報》，第3期，頁18-25。
- 曾榮光（1986）。〈「政治教育」、「民主教育」與「公民教育」——概念的釐清與剖析〉。載余樹德（編），《公民教育文選》（第一集，頁3-5）。香港：香港教育專業人員協會。
- 黃甫全（1999）。〈自我意識的發展與公民教育的基本策略〉。《學術研究》，第2期，頁85-91。
- 黃俊傑（2005）。〈從全球化與本土化激蕩的脈絡論大學通識教育中的公民教育〉。《開放時代》，第2期，頁31-41。
- 葛新斌（2000）。〈公民教育：我國現代化歷史進程中的深切呼喚〉。《清華大學教育研究》，第21卷第3期，頁106-112。
- 蔣勤（2003）。〈馬歇爾公民資格理論評述〉。《社會》，第3期，頁32-35、27。
- 檀傳寶（2007）。〈當前公民教育應當關切的三個重要命題〉。《人民教育》，第15-16期，頁4-6。
- 謝春風（2006）。〈國內外青少年公民教育發展的新特徵〉。載時龍、吳岩（主編），《戰略與重點：北京教育發展研究報告 2006 年卷》（頁301-310）。北京：北京教育科學研究院。
- 叢立新（2002）。〈公民教育與小學社會課〉。《中國教育學刊》，第2期，頁21-24。
- 藍維、高峰、呂秋芳、邢永富（2007）。《公民教育：理論、歷史與實踐探索》。北京：人民出版社。
- 饒從滿（2006）。〈主動公民教育：國際公民教育發展的新走向〉。《比較教育研究》，第7期，頁1-5。
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Public Culture*, 2(2), 1-24.
- Cleaver, E., & Nelson, J. (2006). Active citizenship: From policy to practice. *Education Journal*, 98, 34-37.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London; New York: Routledge.
- Gelb, J. (1990). Feminism and political action. In R. J. Dalton & M. Kuechler (Eds.), *Challenging the political order: New social and political movements in western democracies* (pp. 137-155). Cambridge: Polity Press.

- Halstead, M. (2006). Does citizenship education make moral education redundant? In R. H. M. Cheng, J. C. K. Lee, & L. N. K. Lo (Eds.), *Values education for citizens in the new century* (pp. 197–215). Hong Kong: The Chinese University Press; Hong Kong Institute of Educational Research.
- Halstead, M., & Pike, M. A. (Eds.). (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London; New York: Routledge.
- Hursh, D. (1994). Civic education. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 767–770). Oxford: Pergamon.
- Keane, M. A. (2001). Redefining Chinese citizenship. *Economy and Society*, 30(1), 1–17.
- Ledgerwood, J. L., & Un, K. (2003). Global concepts and local meaning: Human rights and Buddhism in Cambodia. *Journal of Human Rights*, 2(4), 531–549.
- Lee, W. O. (2004). Emerging concepts of citizenship in the Asian context. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. J. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Ed.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues* (pp. 25–35). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Liu, L. H. (1995). *Translingual practice: Literature, national culture, and translated modernity — China, 1900–1937*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Newmann, F. M. (1987, November). *Citizenship education in the United States: A statement of needs*. Paper presented at the National Conference on Civic Renewal, Boston, MA, U.S.
- Pearce, N., & Hallgarten, J. (Eds.). (2000). *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Riesenberg, P. (2002). *A history of citizenship: Sparta to Washington*. Malabar, FL: Krieger.
- Turner, B. S. (2009, June). *Liberal, national and social citizenship: Education, labour market, and demographic change*. Keynote speech presented at the fifth international conference on citizenship education, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, China.

Zhao, Z. Z., & Fairbrother, G. P. (in press). Pedagogies of cultural integration in Chinese citizenship education. In K. J. Kennedy, D. L. Grossman, & W. O. Lee (Eds.), *Citizenship pedagogies in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong; Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Conceptualization of Citizenship Education in the Chinese Mainland

Zhenzhou ZHAO

Abstract

“Citizenship education,” no long conceived as a product of capitalism, gains widespread attention during the past decade in the Chinese mainland. This article explores, from the perspective of ideoscapes, how the global concept of “citizenship education” is ascribed local meaning. Three aspects are highlighted in the local conceptualization of citizenship education by mainland scholars: breaking state hegemony (participation of citizens and society as stakeholders); struggling for democracy (lack of democracy is partially justified by lack of civic consciousness among the ordinary, accounting for the need for citizenship education); and balancing political identity and cultural identity (intellectuals’ self-reflection on cultural consciousness and disappointment of communism/socialism).