公教社會訓導與香港的國民教育

陸鴻基

[摘要] 本文旨在探討香港的公民教育與公教（天主教）社會訓導的關係。全文分為三部份，首先介紹公教社會訓導的主要命題；繼而分析「國民教育」的問題；最後歸納出香港公民教育的取向。 第一，社會訓導的主題，如人的尊嚴、人的合群性、優先幫助貧苦的人、發聲的權利、人性的多方面整合，與及保護生態環境等觀念，都是上好的公民教育素材。第二，在香港，2012年推出的「德育及國民教育」科的根本問題是「國家」一詞的含混。多重詞義的「國」和「國家的混用，名為培育學生愛護河山居民，實則掩飾包裝著對統治機器的絕對擁護。百多年港英殖民地教育及香港人對香港本土的感情和歸屬感，形成香港人的「雙重認同」，即既是不折不扣的「中國人」，也是不折不扣的「香港人」；兩者並存。最後，本文指出公民教育必須讓青少年學習成為「公民」。「公民」跟「順民」在態度上不同；後者逆來順受，前者卻堅持用盡合情合理的和平手段，據理力爭。公教社會訓導既提供社會公義的準則，讓青少年養成「雙向歸屬感」提供實踐門徑，因此，適合用作公民教育的素材。設計課程，不能以灌輸教條的方式進行 ; 而是要培養每個人的獨立思考和判斷能力。

本文旨在探討香港的公民教育該以甚麼為重心。以下先介紹「公教社會訓導」；繼而分析「國民教育」的若干問題；最後歸納出香港公民教育的取向。

一． 公教社會訓導：從 1891 年《新事物》通諭到 2015 年《願祢受讚頌：照料共同家園》通諭

十九世紀歐洲各地紛紛經歷了工業革命。生產方式改變了；人們謀生的途徑和工作的安排也隨著起了不少變化；接著，家庭生活和社會生活的許多層面，也不由得蛻變了。從前農業社會的好些觀念和習慣，跟工業社會的情況，往往顯得不咬弦。例如，農業社會最重要的財富是土地，最富裕、最有權勢的人是大地主；可是在工業社會，最重要的財富是金錢，最富裕、最有權勢的是擁有大量金錢，善於投資賺錢的資本家。社會從農業經濟轉向工業經濟，大批農戶被逼離開農村，遷徙到城鎮謀生，成為工廠工人。部份地主也轉成資本家，開設工廠。資本家要節省生產成本，以求增加利潤；盡量壓低工資是常用的手法。個別工人勢孤力薄，要反抗資本家的「剝削」，希望得到一家人足以溫飽的工資，唯有集結起來，組織工會，爭取「集體議價」。在十九世紀新興的「資本主義」國家裡，資本家操控政府，立法禁止組織工會、罷工、示威遊行等反抗資本家的行為。社會上的矛盾，日益嚴重；階級對立的張力，持續增加。各種改革運動、革命運動，乘時而起。

1891 年，教宗良第十三世 (Leo XIII) 頒發《新事物 (Rerum Novarum)》通諭，探討工業經濟引發的許多社會問題，公教會應守的立場和要採取的方針，是為公教會公開表示關注工業經濟所引發社會問題的濫觴。[1] 此後一百二十多年來，宗座先後頒佈了多篇以工業社會的問題為主題的通諭；1960 年代的『梵蒂崗第二屆大公會議』，聚集全球主教共商公教會更新、踏進現代世界的急務，是劃時代的大事；在這方面也多所發揮；[2]地方主教，也有針對當地特有的社會經濟狀況，發表相關牧函的；例如：拉丁美洲主教會議 1968 年在哥倫比亞都市美地延議決的共同宣言

[1] 文本見天主教香港教區社會傳播處網頁『社會訓導文獻-天主教香港教區』www.catholic.org.hk/v2/b5/teach/a02_1931.html

[2] 參閱阮美賢，「香港教會的社會參與及社會訓導」，香港天主教正義和平委員會網頁，http://www.hkjp.org/social.php?cid=6&topic=32&id=306.

(Medellin Declaration)，本著『梵二』的原則，強調教會應要「優先考慮貧苦人士的需要 (preferential option for the poor)」；加拿大西部亞爾伯特省產油區的教區主教路加·布薩(Luc Bouchard) 2009 年初揭示「柏油沙」(tar sands)地區石油業損害生態環境和原住民健康的牧函；[3]等等。教會的這些文告的內容，總稱為「公教社會訓導」，就是過去百多年歷任教會領導，綜合整理二千年來公教思想的社會、經濟和政治議題，應用到當前世界的實況，發展出來的教義。最新的公教社會訓導，是教宗方濟各 2015 年 6 月頒佈的《願祢受讚頌：照料共同家園》通諭 *Laudato Si*。[4]

既然公教社會訓導是針對當前社會、經濟和政治實況的教義，自然跟公民教育有十分密切的關係；下文將仔細討論。

綜合百多年的通諭和牧函，研究公教社會訓導的學者歸納出幾個主要命題。[5]

第一個命題是**人的尊嚴**。公教思想認為人具有靈魂，而人的靈魂是神的肖像；因而凡是人都有其尊嚴。既然人的靈魂是神的肖像，別人當然不可以隨意踐踏他。再者，凡是人都有靈魂，因此每一個人不問貧富、地位、種族、國籍、宗教或性別，都是神的肖像，因此也是平等和共通的。人的靈魂是神的肖像這個觀念，就是在基督宗教傳統裏「人權」(human rights)的基礎。世俗化的「人權」觀念的基礎也是人的尊嚴，只是少了「神的肖像」這方面的詮釋；往往只強調了法理面向的「人權」；就是說，列舉有些事情是法律不容許政府對人民做的，例如政府不可以任意把人監禁，剝奪他的人身自由。從公教的人權思想去看，「人權」的定義更為廣闊，不止於消極地限制政府濫權、更積極地維護「神的肖像」應有的尊嚴。例如：當我們目睹有人遭受老闆無情無義

---

[3] 參閱該牧函的網上版 Luc Bouchard, “A Pastoral Letter on the Integrity of Creation” (2009.01.25) 。

[4] 該通諭英文本見 http://w2.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

[5] 參閱 John Coleman, SJ, and William Ryan, SJ, eds., *Globalization and Catholic Social Teaching* (Ottawa, Novalis, 2005), 頁 15-20。

的剝削，以至捱饑抵餓、尚且疲於奔命，「被驅不異犬與雞」。我們不能袖手旁觀。公教人權觀既有法律上的人身自由，更擴而充之，包含經濟及倫常生活的面向。

公教社會訓導第二個大命題是強調**人的合群性**，因為根據《聖經》的教導，神創造人，不是要人孤立、孤獨地生活，而是要人與人合群 (relational)——正如神自己是「三位一體」的。 而人人都有著本身尊嚴的合群，應要本着彼此尊重的態度。合群的另一個面向，是每人應為大眾帶來利益。雖然在大眾利益之下，人也有私人利益值得尊重的；但人們生存必需的條件，才是首要的；個人舒適的次要利益，總不能凌駕於大眾生存必需的首要利益之上。同時，在大眾利益之下，人也有私人空間及自己珍重的價值觀念；人既合群，社會也還是多元化的。因此，公教社會訓導，一方面要限制資本家無涯的貪慾，但同時也反對革命家以均富為名，對人進行抄家逼害；當權者也不能在各種各式問題上壟斷思想，強求人民的思想統一、言行同一口徑，而是必須尊重每個人的良心和社會的多元。

公教社會訓導第三個大命題是強調社會上各人也有團結互助的責任，更應該優先幫助貧苦的人。在這套思想之下，並沒有假定人人應享有平等待遇，但卻認定人人都有基本的需要（物質方面和精神方面）；這些基本需要應該受到保障及得到合理的滿足。這種「**貧苦者優先**」(preferential option for the poor) 的理念和取向，並非只是社會上眾人各自的責任，也是政府的責任。就是說，倘若政府向富裕者抽取較重的稅收，用以協助社會上的貧苦者——為推動入息再分配的累進所得稅——這種造法不是不公平的。

公教社會訓導要求的不只是人人得到溫飽、有疾病時得到醫治，也要求**每個人都真正享有為自己發聲的權利**，即參與社會的權利。人有權為自己的合理權益而發聲；貧苦者並非只能被動地接受他人或政府的施捨，忍辱吃嗟來之食，他們也有權利向大眾提出自己的需要，參與改善社會，這才符合社會公義。既然如此，公教社會訓導第四個大命題是：社會上的權柄不宜過度集中，因為層級較低、地域較小的單位（例如:分區議會或分區政府）

能讓一般平民有更多和更直接發聲的機會；因此，權力應要下放到政府決策和施政的適當層級(subsidiarity)。**權力要下放**，公眾的利益才得到妥善照顧。就是說，即使公教社會訓導避免在任何具體的政治爭拗中採取偏袒立場；但其基本假設，往往是跟民主政制、公民組合、集體議價等民間結合互保的做法，不謀而合的。

歸納公教社會訓導，還有一個要點，就是**強調人性的多方面整合**(integral humanism)。人性是不可被割離的；無可否認，人要吃飯，就是經濟的一員，但人同時也是家庭和社區的一員、政治的一員、文化的一員、宗教的一員。因此，當代資本家奉行的市場基要主義 (market fundamentalism)，只看見人的經濟角色，而不考慮人性其他各方面，這種「人是經濟動物」(homo economicus)的觀念，是不合理和違反「公教社會訓導」的。

綜上所述，在基督宗教傳統裏，「公教社會訓導」跟十九世紀後期以來在基督新教宗派興起的「社會福音」(Social Gospel)運動，有很多不謀而合之處。這些共通之處源於二千年歷史中基督宗教傳統的愛德觀念，也就是近年世界各地教會對「資本主義全球化」作出回應的出發點：批判「市場基要主義」鼓吹物慾和貪婪、偏重個人和私利、壓制社群和公義的意識形態，重新強調愛心、合群、互助、公義和人性的尊嚴與整合。

因此，有人宣揚現代世界祇有資本主義與共產主義對峙，是不符實情的：還有對資本主義和共產主義都進行深層批判的公教社會訓導和基督宗教傳統。

2015 年 6 月，教宗方濟各頒佈《願祢受讚頌：照料共同家園》通諭（以下簡稱為《家園》通諭)。這裡借助梵蒂岡廣播電臺(Radio Vaticana)的新聞稿，撮述其內容：[6]

『教宗方濟各的生態思想在通諭的六個章節中逐一伸展：從今日擁有的傑出科學發現，談聆聽受造界的呼喊（第一章）；

[6] http://zht.radiovaticana.va/news/2015/06/18/教宗方濟各《願祢受讚頌》通諭簡介/1152287；亦參閱 http://zh.radiovaticana.va/news/2015/06/18/圣座召开记者会，公布及介绍教宗新通谕《愿祢受赞颂》/1152528

以聖經和猶太教/基督信仰傳統（第二章）為依據，識別出問題的根源在於技術至上及人類過度以自我為準則（第三章）。教宗提出一個「顯然將人及社會幅度容納其內的整體生態觀」（第四章），它與環境問題密不可分。在這前景下，教宗方濟各提議在社會、經濟和政治各層面開展能制定透明決策進程的誠懇對話（第五章），並提醒世人，若不受到一種成熟及負責任的良知的激發，任何計劃都不會奏效（第六章）。教宗建議應在教育、靈修、教會、政治及神學領域增進在這方面的努力。』

保護生態環境，對抗氣候異變等工業經濟引發的當前急切問題，人們一向視作技術和經濟政策的問題。《家園》通諭引伸上文指出神創造人，不是要人孤立地生活，而是要人與人合群；進一步發揚人和天地間一切動、植、礦物都同是神所創造，而相互依存的。通諭也批判唯利是圖、「一用即棄」的心態，以促進消費、擴展經濟為一切依歸，妄顧其他人文和生態視角的資本主義價值觀。這樣《家園》通諭把保護生態環境，對抗氣候異變等議題，賦以豐富的道德和心靈意義，讓人們看見科技問題與心靈的緊密相連，而心靈問題並非囿限於抱殘守缺的教條，從而讓人也窺見自己久已遠離的心靈；也改變了世人對教會的觀感，為教會和「世俗化」知識界，搭建了橋梁，成功扭轉了世界輿論。誠然是教會近二百多年來罕見的成就。也是公教社會訓導的最新推展和引伸；其劃時代意義，比起 1891 年的《新事物》通諭，有過之、無不及。《新事物》把基督宗教「愛你的鄰人」的誡命加以引伸，特別強調資本家對工人的經濟、社會和政治權益方面應有的責任；《新事物》畢竟比較許多改革運動和革命運動，都來得較晚。《家園》通諭則更進一步，直認地球上一切生命，都同是天主所造的兄弟姊妹；人不能任意剝削別的物種以自肥。這是上溯公教中古聖人方濟各·亞西西(1181-1226)的靈修理念，在二十一世紀更強調地球上生命的共通性；在資本主義全球化的氛圍裡，可謂發人所未發，引導潮流。我們只有地球這個家園；任由工業污染破壞環境，導至諸多物種滅絕，到頭來只會傷害我們自己。不同階級、宗教、國籍的人都會受害。無疑富人能夠負擔較多保障和防護；首當其衝的是窮苦的人。但富人早晚也難倖免：

因為大家始終同坐一條船，總還是生活在同一家園。地球不單是全人類的家園，也是一切動、植、礦物的共同家園；因此，我們對眾生都應要有「民胞物與」的尊重和愛護。

以上就是公教會對當代社會急逼、重大問題的訓導；是教會內外都值得反思的。從事教育工作的公教人士尤應注意。

二． 何謂國民教育？

上文討論過公教社會訓導；以下討論「國民教育」。繼而探討兩者的關連。

所謂「國民教育」，是政治教育的一種，其目標為了培育下一代成為符合「國家」要求的「國民」。至於「國家」和「國民」的含義，以下會探討。2012 年，香港特區政府要在全港中、小學強制推行「德育及公民教育」必修科，引起極大爭議。

香港的「國民教育」爭議（2012 年）

2007 年 6 月 30 日，中國共產黨總書記、中華人民共和國國家主席胡錦濤訪港時，提及「國民教育」，說：「我們要重視對青少年進行國民教育，加強香港和內地青少年的交流，使香港同胞愛國愛港的光榮傳統薪火相傳。」這大概是中共中央對 2003 年 7 月 1 日，香港數十萬市民上街遊行，抗議特區政府施政缺失的一種回應吧。其實，1990 年代，香港社會上已出現過香港公民教育，應該側重「民族認同」還是「民主參與」的論爭。而胡錦濤訪港前，親共的『香港教育工作者聯會』（『教聯會』）早已獲得教育統籌局批出資助（未經招標），成立「國民教育中心」（2004 年）。

胡錦濤訪港後，2007 年至 2011 年，特首曾蔭權連續五年在他的《施政報告》中提及「國民教育」；終於，2011 年 5 月 5 日，政府推出《德育及國民教育科課程指引（小一至中六）諮詢稿》，表示擬將此科列為必修科。並且預算在 2012 財政年度，撥款六億元（即全港每名中、小學生，人均九百餘元）推動「國民教育」。

又資助香港浸會大學當代中國研究所編製《中國模式國情專題教學手冊》，由國民教育服務中心出版；向全香港的小學及中學分派。

該手冊講解中國政治體制；形容中國執政集團「進步、無私與團結」，其官員任用制度「是社會科學所言的理想型」。這樣的描述，跟香港傳媒報導大陸的情況，以至中共領導人在人大、政協等高層會議，多番責備內地官員貪污瀆職的批判，都背道而馳。如此偏頗的、顯然違背常識和事實的《國情教學手冊》由特區政府出資編印，派發到全港學校，難免被香港許多人指責是政治洗腦的教材。它的出現激化了香港「國民教育」的爭議。

「德育及國民教育」列為必修科，在香港社會引起了軒然大波。支持該科的親建制派稱此舉為「國際慣例」，香港人身為中國人，自然有必要加强對中國的認識；而反對的泛民主派則指《香港基本法》以永久性居民定義香港人而非「國民」，批評《課程指引》內容偏頗、注重「情感」觸動、剝奪學校自主強制推行，為「洗腦」教育；因而發起了多次抗爭活動，例如街站、聯署、遊行、集會及絕食等，要求香港政府撤回德育及國民教育科。終於，在立法會選舉（2012 年 9 月 9 日）前夕，特區政府先放棄了 2012 年推出必修科的政策；繼而擱置該科的課程指引；但沒有撤消開辦這科目的意念，也沒有放棄開辦這科目的數億元特別款項。「德育及國民教育」科激起的爭議，相信讀者耳熟能詳，在此不贅了。[7]

以下分析該科的一些基本問題。

「國家」一辭的多重含義

「德育及國民教育」科的一個根本問題是「國家」一詞的含混。

[7] 意念的討論，可參閱學者戚本盛，《國民教育甚麼：演變與爭議》（香港，進一步，2012 年）。

學者南雁鳴在《「國家」係乜？》[8]（香港，進一步，2012年）一文指出，「國家」這個詞語，「在現代中文裡最少有三重意義，就是（1）「某個地域的河山和居民的合稱」；（2）「政權」或「統治權柄」——套用共產主義的思維，就是「統治階級的專政工具」；（3）「某個地域的人民的總稱」，即「民族」。這三重意義，在好些西方和東方語文，都有不同的用詞，可供分辨。例如，三種含義，在英文分別是“country”, “state”, 和“nation”；這三個英文字，有時也互相替換使用，但需要分辨清楚時，還是有詞可用，可以輕易「避免把『河山居民』、『政權』和『民族』三者混為一談。」然而，現代中文卻決少了這樣的方便。[9]南雁鳴指出：

> *多重詞義的『國』和『國家』，也許是引導人們的思想和感情進入某些特定軌跡的工具。*

他解釋說：

> *人們使用語言，自覺或不自覺地，總會受到每個詞語的意義的限制和牽引。如果一個人運用的詞語意義模稜兩可，他的思想自然也不會清楚。又如果有人故意利用含糊的詞語，試圖令受眾想不清楚他的訊息，盲從地接納，這就是『宣傳』了。*[10]

如果說，教育的一大目的，是培養學生的獨立思考能力；那麼，讓學生養成清晰思維的習慣，更是智育的首要目標；而清晰思維是需要以明確地運用詞彙作為基礎的。

回到「國民教育」的論爭，我們自然要問：「國民」到底是具體的「河山居民」的一份子，還是抽象的「民族」的一員呢？

---

[8] 南雁鳴，《「國家」係乜？》（香港，進一步，2012年）。

[9] 南雁鳴，《「國家」係乜？》（香港，進一步，2012年），頁7-8。

[10] 南雁鳴，《「國家」係乜？》（香港，進一步，2012年），頁8-9。

還是「專政工具」所要管治的對象呢？而「國民教育」要培養我們下一代的「國民認同」，到底是要他們認同「河山居民」，還是認同 「統治機器」、「專政工具」呢？

抑或是兩者混淆，「明修棧道，暗渡陳倉」呢？

「德育及國民教育科」爭議時，曾有不少人指責該科是「洗腦」教育。可是，「洗腦」一詞，缺乏明確定義，是個繪形繪聲的譬喻，大概是有效的動員用語；但對清晰思維，卻不一定有幫助。說該科內容難以服眾、教學參考手冊往往偏頗失實。無從置疑。可是，甚麼是「洗腦」？具體地有甚麼弊端？給學生甚麼不良教育？「洗腦」一言難盡。

「洗腦」一詞，源於冷戰期間的美國。朝鮮戰爭美國戰俘獲釋返美後，部份表示同情「社會主義革命」、敵視美國的「資本主義制度」。美國右翼政客遂指稱這些美軍被俘時，受過精神虐待；他們的頭腦受過洗滌（brainwashed）、染紅了。平心而論，「洗腦」也並非共產黨的專利。凡是以「一言堂」抹剎人的獨立思考和批判能力，藉以灌輸特定思維方向，使人「失其本心」的，大概都可視作「洗腦」；不過，這個生動的譬喻詞，始終未見有嚴謹的定義。

十九、二十世紀世界，流行最廣泛、威力最猛烈的意識型態，大概是「民族主義」；以「國家至上」排拒「人類大同」。其壟斷思維，排除異見的威能，無與倫比。因此，形塑「國家認同」的教育往往具有「洗腦」成份。[11]

但，如果說「德育及國民教育科」混淆觀念，名為培育學生愛護河山居民，實則掩飾包裝著統治機器；而又不准質疑、不容議論；一味強調情意灌輸和形塑認同。那麼，它不但是偏頗的政治教育，更是搗亂思維的反智育了。

以下姑且借用一份網上資料，分析「國家、民族」觀念混淆的弊端，從而顯示偏頗的「國民教育」的禍害。

---

[11] 參閱 Benedict Anderson, *Imagined Communities* (London, New York, Verso, 2006).

混淆觀念的「國民教育」例子

2008 年春，西藏爆發抗議運動；中國出兵鎮壓，藏人自焚抗議的消息不斷傳出。海外同情者不少。時值『北京奧運』前「聖火」接力傳送之時期。同情藏人抗議者，有攔途阻截「聖火」接力傳送的。遂觸發各地中文互聯網上熱傳原作是英文、譯成中文的一段文字。由於這段文字以斷行排印，彷彿詩句，網上名之為「詩」；然而字裡行間了無詩意、詩味；姑且冠以引號，稱做「詩」可也。有謂該「詩」英文原作發表於美國《華盛頓郵報》；然而遍尋不獲。該詩的原作者不詳。。然而，該「詩」尚且每隔兩三年再度出現，彷彿新作；再度流傳，已脫離原來的脈絡。[12]該「詩」的文字和思想水準都相當平庸，不可能視作任何經典，有人把它比擬李小龍電影，也是言過其實。不過，連番在網上流傳，還有點代表意義。網上再三傳揚時，有引言說：

「這位學者表達的是整個中華民族的憤慨….以前國弱受欺凌，好不容易開始崛起又受敵視，中國人做甚麼都似乎不對，你們西方人究竟想我們怎樣生存？這首詩近期在網上熱傳，原因是它反映了華人的心態，抒發了華人長期以來的集體壓抑。是受到雙重標準困擾的海外華人向西方偏見射出的一箭。西方某些人對中國的敵意與偏見，原因複雜，有中國人自己的缺失，也有種族歧視、有色眼鏡、利益衝突、以至害怕中國崛起等因素。…互聯網是中西交往的重要橋樑，在這種情勢之下，如何促進溝通？這首詩實在值得中國人三讀，值得西方人三讀。」[13]

可見把「詩」再三傳揚的用意。這樣，也值得把它分析一下。

先引用該「詩」原文：

---

[12] 見該「詩」不少網上文本；「引言」出處未詳。

[13] 最少有 2008、2010、2011、2013、2015 年幾次，令人難免生問。是否果如周大偉所言（見前註），則未見證實；姑且存疑。

給西方的詩《你究竟要我們怎樣生存？》

我們是東亞病夫時，我們被說是黃禍；
我們被預言是下一個超級大國了，我們被指是主要威脅。
那時我們閉關自守，你走私鴉片來强開門户；
我們擁抱自由貿易了，你責罵我們搶走你的飯碗。
那時我們風雨飄搖，你鐵蹄犯境要求機會均等；
我們要整合破碎的山河，你說我們「入侵」·····
叫喊「給西藏自由」。
我們試行馬列救國，你痛恨我們成為共黨分子；
我們擁抱資本主義了，你又恨我們當了資本家。
當我們的人口到達十億，你說我們在摧毀地球；
我們要限制人口了，你說我們踐踏人權。
那時我們一貧如洗，你們看我們賤如狗；
我們有鈔票借給你了，你怨我們令你國債纍纍。
我們發展工業了，你說我們是污染者；
我們有貨品賣給你了，你說我們是地球暖化的因由。
我們購買石油，你說我們搾取兼滅族；
你們為石油開戰，你說是為了解救生靈。
那時我們動亂無序，你說我們没有法治；
現在我們要依法平暴，你說我們違反人權
我們靜默無聲時，你說我們欠缺言論自由；
我們不再緘默了，你說我們是被洗了腦的仇外暴民。

為甚麼你這樣憎恨我們？我們想知道。
「不」，你說，「我不恨你們。」
我們也不恨你；只是，你了解我們嗎？
「當然了解」，你說。「我們消息多的是，有 AFP、CNN、還有 BBC·····」

其實你究竟要我們怎樣生存？

回答之前，請仔細的想一想 ····· 因為你的機會不是無限的。

已經够多了 ····· 這個世界容不下更多的偽善了。

我們要的是同一個世界，同一個夢想，靖世太平。

這個寬廣、遼濶的藍地球，容得下你們，容得下我們。

首先，此「詩」指責美國政府在石油利益方面，說一套、做一套，是「雙重標準」。這大概是今天世界 各地 很多人的共識——即使在美國也有不少人指控其外交政策是虛偽的；前美國總統小布殊托詞攻伐伊拉克，更受到國內外廣泛非議。誠然，美國政府早已喪失其在國際舞臺上的「道德高地」。因此，這「詩」的控訴，並非甚麼驚世駭俗之談。

不過，說一個人是「偽君子」，只是批判他的行為，否定他的作為可以信賴；並不就此可以拋開他所說的價值觀念、不值一顧。（當然，倘若這人的實際行動能夠體現他的信念，他的誠信自然更高。）他言行不一時，我們仍需要分別察其言、觀其行；自己衡量他宣諸於口的價值觀念是否合理、合情，應否成立，是否我們應該認同的。這才是發揮我們的獨立思考能力，做負責任的判斷；不能因人廢言，徒然因為某人行不及言，而棄絕他說的一切。從這角道看，群育（含公民教育）的智育成份實在不能忽略。

其次，西方傳媒往往囿於其受眾的偏見、或甚而只務反映其政府的立場，以至沒有充份發揮獨立傳媒監察政府、啟迪社會的職責。這也是耳熟能詳的問題；該「詩」不曾提出任何新的批判。然而，一個傳媒機構擁有新聞自由與否，畢竟還有重大區別：「自由」傳媒的自我改錯能力較強；對它的社會和政府，間中還可以有點批判作用；「官媒」則難以有任何獨立聲音。至於我們身為受眾，面對傳媒的限制，該怎樣自處？說到底，還是需要養成批判頭腦和獨立思考能力，廣泛地涉獵資訊，多作比較。因此，現代社會的教育，往往也包含「傳媒教育」，培養青少年對傳媒批

判的能力和習慣。像「詩」暗示的，一味否定西方傳媒，不是辦法。

此「詩」列舉百多年來中西交往時，中方含怨受屈的事例，都是耳熟能詳的，然而不無時空倒置或觀念混淆之弊。例如：「東亞病夫」之說，無疑是華人深以為辱的；可是，該話原意是指大清帝國的「國力」，並非邀視中國人的「體力」；在二十世紀中葉後的國際社會上，久已未聞這樣的議論。但在 2008 年『北京奧運』前夕，倒有人在中文傳媒舊調重提，大概達至鼓動不同政見的華人，同心支持這個所謂「百年大夢」的目標吧。

再者，就其本意言，「東亞病夫」和「黃禍」雖然都是十九世紀歐洲外交界的「辱華」意念，但卻是敵對雙方（英帝國、德帝國）的說法。該「詩」把不同觀點、不同理念的想法，都混作同一個「西方」看待，肯定無助於理解西方人對中國的批評、化解其猜疑，或尋求制勝的立足點 。

試舉另一個較近期的事例。該「詩」說：『我們擁抱自由貿易了，你責罵我們搶走你的飯碗。』又說：『我們試行馬列救國，你痛恨我們成為共黨分子；我們擁抱資本主義了，你又恨我們當了資本家。』美國資本家利用第三世界的低廉生產成本，實施「離岸生產」(offshoring)，以求提高利潤，導至美國製造業加快式微，工人廣泛失業；是不爭的事實。（這現象是「成熟工業社會」常見的，也不限於美國。香港 1980、90 年代的「經濟轉型」，也是相關發展。[14]）當然，美國資本家「離岸生產」的基地，除了中國，還有墨西哥、孟加拉等地；拖累美國工人失業的「罪過」，全都歸咎中國嗎？即使如此，大概也是「世界工廠」「美譽」的部份代價；是否公允，實屬見仁見智。「離岸」工人遭受剝削；「離岸」權貴乘機發大財，「國民所得」節節上昇。無論如何，也是以低工資吸引外來投資的發展策略難免的後果。

埋怨中國工人「搶走飯碗」、「恨我們當了資本家」的是「西方」的失業工人、無產階層；較早前，「痛恨我們成為共黨分子」

[14] 參閱陸鴻基，《心靈何價？資本主義全球化下的教育與心靈：基督宗教與中華傳統的回應》（香港，崇基學院，2009 年），第一章。

的是「西方」的有產階層。雖然同屬「西方」人，但其利益和志趣往往是對立的。即使是同樣的媒體反映的觀點，也應要分辨；不宜混為同一個「西方」，否則只會搞亂自己的思維和對問題的理解。

抱怨中國工業污染「摧毀地球」的「西方」環保人士，往往也責備其本國資本家對生態的傷害，鼓吹「西方人」改變生活方式（例如少用私家車、不要住大屋、等等）；他們跟肆意追求利潤、力保所得不斷上揚的市場基要主義者，更不可以混為一談。

當然，如果目的不是要對問題有透徹的理解，只是要分辨「敵」「我」，那麼，把一切「西方」混為一談，不管其內部分歧和前後差異，總之全盤否定——把「西方」的「民主」、「人權」、「環保」等觀念，跟它的「雙重標準」和「種族歧視」，一起扔掉；才算乾淨利落。

同理，凡是關乎「中方」的，也混為一談，更能分辨「敵」「我」。該「詩」屢屢用「我們」代表一切曾經受過「西方」委屈的「中方」——不管是「河山居民」、「統治權柄」、還是「民族」，也有這個作用；也具見混淆觀念的「國民教育」的威力。

這首佚名所作的「詩」，再三匿名在網上傳揚；其受到不少人輾轉相傳，正好體現了觀念混淆，側重情意培育的群體認同，往往奏效。反對者稱之為「洗腦」，大概沒有誇大。然而，光反對是不足夠的，最少因為人的心有空隙需要填補。那麼，該用甚麼代替呢？

下文繼續分析「國民教育」的問題。隨後，討論香港的公民教育可以教甚麼。

三. 環球生態完整與國家主權──從日本明治時期的「富國強兵」和「殖產興業」到二十一世紀愛護共同家園的世界公民

今天世界的環境問題，無疑是二十世紀中葉後西方各國政府鼓勵民間消費以促進經濟增長的政策，加上燃燒石油、煤碳等作為主要能源，而造成的困局。然而，堅信「人定勝天」，天地一切都是為人存在的迷思，則是源於十九世紀的「科學主義」(scientism) 理念的。跟「科學主義」緊密相連的是傳揚「物競天擇、適者生存」(survival of the fittest) 的「社會達爾文主義」(Social Darwinism)。兩者都是乘著當時西方科學突飛猛進的形勢而興起的學說，其本身卻是殊不「科學」的；兩者也為當時十分熾熱的帝國主義擴張，提供理論支持。而帝國主義擴張，往往是民族主義、主權國家的進一步推展。「明治維新」也是日本從傳統君主國家轉變成為民族國家、主權國家的時代。

十九世紀「西學東漸」，開風氣之先者是明治時代的日本。1868 年後，明治維新政府推行的口號「富國強兵」、「殖產興業」等，是其後數十年日本政府發展策略之鵠的。當時日本朝野大都迷信「科學主義」和「社會達爾文主義」鼓吹的「進步」:「富國強兵」是目標、「殖產興業」是手段。對外，把日本帶上侵凌鄰邦，擴展帝國的歧途；同時造就了大財團（「財閥」）壟斷現代化企業、小民農業則停滯不前的「雙軌經濟」；與及貧富日益懸殊的社會矛盾。不過，明治日本高速崛興、雄霸亞東、挑戰西方列強的史績，卻教許多人欽羨不已；前車雖失，還是後有來者的。在今天資本主義全球化的氛圍裡，以「殖產興業」，達至「富國強兵」，不管社會和生態代價的崛興，還是亞洲內外不少掌權者津津樂道的成就。

「富國強兵」和「殖產興業」的理念，並非源於明治日本，而是當年西方流行的思想。相信工業經濟可以不斷擴展，帶來財富源源不絕，有百利而無一害的，是「科學主義」輕信「科學萬能」、「人定勝天」的一種體現。一切以擴展「國力」為依歸，

擴展帝國，以求雄霸全球，則是「物競天擇、適者生存」的前提下，「主權國家」必然選擇的路向。日本天皇《教育敕語》主導的「皇民教育」，自然標榜「富國強兵」、「國體本義」的意識型態，直至戰敗「無條件投降」為止。

「主權國家」觀念，源於十七世紀歐洲的『三十年教派戰爭』；意思是，擁有「主權」(sovereignty)的封建統治者之間，地位是平等的；各位統治者在其彊域內都有絕對權力主宰一切。十九世紀西方列強，利用各種「不平等條約」搾取中、日等國的經濟利益。於是，受壓搾者，紛紛以「廢止不平等條約」、「恢復主權完整」作為改革、自強的目標。漸漸，所謂「國家主權」也成了必須堅守的信條，「體現主權」也成了國家行為的指定動作了。國家既然擁有主權，就是對國內人和事，享有絕對權柄，不容人民質疑。這些觀念，是十九世紀至二十世紀前半的政界共識，也成了各國「國民教育」常見的內涵。注意：「主權」是「國家」的，就是統治者的，不是人民的、更不是個別「國民」的。

第二次世界大戰的慘痛經歷，讓許多地方的人汲收了教訓。加上戰後的「非殖化運動」，西方列強大都喪失了帝國，不可能再靠它「稱雄」，也改變了客觀的世界局勢。工業擴展雖然造就了史無前例的民生富足； 戰後西方各國相繼推行「福利國家」政策 ，也造就了較前平均的財富分配。但從 1960 年代起，工業污染對生態環境的傷害，也逐漸浮現出來了。過去大半個世紀，強調世界一體、互相依存的「地球村」觀念，已日漸取代昔日的「主權國家」、「物競天擇、適者生存」、「科學萬能」、「人定勝天」等信念，成為新的世界共識和各地「公民教育」常見的內涵，以求培育愛護共同家園的世界公民。

不過，向下一代灌輸「富國強兵」等觀念，實有助於維持「主權國家」裡的既得利益，因此還是有人推崇的；是否有益世道人心，當然是另一個問題了。

四. 香港人的群體認同與公民教育

探討香港的「國民教育」問題，還需要看一看香港人的群體認同。有人認為，香港人飽受殖民地教育，對中國全無認識；現在既然「回歸了祖國」，自然需要再教育，弄清楚自己的「身份」。這是對香港的殖民統治史和教育史認識未足的觀念。

鴉片戰爭後，英帝國佔據了香港；從此開啟了百多年殖民統治的歷史。

眾所周知，香港沒有豐富的物產，值得英帝國垂涎的。英帝國佔據香港的目的，不外乎建立穩固的對華貿易基地。因此，港英的教育政策，一向著重培養中、英雙語、雙文化的中介人才。完全同化英語、英文化的「黃皮膚英國人」，不會發揮中介作用；因此並非港式殖民地教育的目標。到了 1920 年代，港英政府經歷了『省港大罷工』的衝擊，港督金文泰推出的治港策略，是聯繫在港的遜清遺老，鼓勵保守的中文和中國文化教育，以建立對抗二十世紀中國民族主義的統一戰線。金文泰統戰策略的基礎，是中國傳統價值和士大夫文化；不是甚麼西方文化或西方價值。當年英國社會大行其道的民主、平等、自由、人權、工人運動，以至社會主義等觀念，正是帝國各地「反殖」思維的出發點；金文泰等人自然不會鼓勵。到了 1950 年代，港英政府沿此思路，籠絡「南來文人」，推行「厚古薄今」的中文、中史課程；直至 2000 年代的「新高中課程」。[15]

百多年港英殖民地教育側重培養香港學生認同中國文化，但遠離中國政治。這樣，「厚古薄今」的教育，可說是造就了香港人普遍認同自己是「中國人」，但並不認同自己是「中國國民」。換言之，人們有很濃的中國文化感，但沒有熾熱的「國家民族感」。可說是短小了二十世紀盛行的「民族意識」，但不能說是對中國傳統沒有認識或認同。另方面，生於斯、長於斯、居於斯；

[15] 參閱陸鴻基，《香港課程裡的中國文化科目：文化傳承與殖民統治》，在莫禮時等合編，《課程、學習與評估：香港的經驗》（香港，公開大學，2003 年），頁 7-31。英文原文在 *Comparative Education Review* 35(4): 650-668。

人們自然也對香港有感情和歸屬感，因此也認同自己是「香港人」。這就是香港人的雙重認同：既是不折不扣的「中國人」，也是不折不扣的「香港人」；兩者並行不勃，兩重認同既互不排拒，也沒有高下之分。如果沒有這份雙重認同，1989 年香港市民聲援北京民運的連番大遊行，和以後二十多年連續不絕的『六四』紀念活動，都沒有可能發生：我們關心中國的民主狀況，因為我們是「中國人」；而我們膽敢公開地、集體地表達這份關懷，不用懼怕政府「秋後算帳」，因為我們是「香港人」。[16]

香港人的雙重認同和側重文化、忽略政治的群體認同，既有其弊，也有其利。弊處就是跟近代世界的「民族主義」潮流脫節；對他人的「民族認同」往往限於抽象意念的理解，沒法在感性方面代入。如果這個「他者」是「中國人」，更會被他認定是「缺乏民族意識」，甚至被他罵「冷血」，「連自己是甚麼人也不知道，簡直「奴化了頭腦」。因此，中國民族主義者，不少認為香港人是需要接受「國民教育」的。

香港人側重文化、忽略政治的群體認同，也有其利；主要是避過了「國、共兩黨」的相互仇殺和 1950 至 70 年代，中國政治的驚濤駭浪。誠然，行政的分隔，是當年中國頻繁的政治運動鮮有波及香港的原因；然而，倘使沒有認同差異的心理屏障，政治、行政分隔，也不足以抵擋澎湃的「民族」熱潮，讓香港人專注政治以外的發展，創造出驕人成績。

港英政府以「厚古薄今」教育，孕育香港青少年側重文化、忽略政治的中國認同，對它的殖民地統治也不是沒有風險的。一旦有人突破心理上的資訊屏障，革命政治的激情，便可以走著認同文化中國的坦途，長驅而進。這就是「火紅」的 1970 年的情況。當年港英政權得以維持穩定，一方面由於 1967 騷動後，港共潰不成軍，而面臨「文革」的中國接管的可能，香港市民大多選擇「保持現狀」。在此形勢下，港英政府也自知脆弱，對民間抗議運動，多作「親民」姿態，讓「公民社會」（「壓力團體」

[16] 參閱陸鴻基，《香港歷與文化》，在冼玉儀編，《香港文化與社會》（香港，香港大學亞洲研究中心，1995 年），頁 64-79。

的統稱）得以逐漸成長。官民互動，遂發展出 1980 至 90 年代的諮詢政治；讓施政的透明度和問責程度，得以持續增長。民生也得到相當改善。[17]

綜上，以往香港並非缺乏了認識和認同中國的教育；短少的，不外是政治內涵和專注香港的課題而已。誠然，1950 年代「楊慕琪計劃」撤銷後，港英政府推動的「公民教育」，沒有政治內涵，完全沒有準備學生參與治理香港的任何主動角色。即使《中英聯合聲明》達成以後，「過渡時期」的「公民教育」課程指引，也還沒有為學生參與治理香港、實踐「港人治港」的準備。到了 1996 年的「公民教育」課程指引，政治內涵才較為顯著。但指引很快捲進了「民主教育」抑「民族教育」的論爭。而當時香港已經歷過 1989 年的歷次民主大遊行，1990 年代的兩次立法局選舉，和圍繞「彭定康政改方案」的風雨；距離政權轉移也只有一年了。可以說，戰後數十年，香港的所謂「公民」科和「經公」科，委實是「順民教育」。[18]

然而，1970 年代以降，公民社會的發展，相當蓬勃，往往為參與者和他們周遭的人，以至不少旁觀的學生和市民，提供了課堂以外的公民教育。1970 年代，多次發動和平抗爭，向港英政府施壓，要求它改善施政，例如：1970 年的「護士爭取同工同酬」、1971 年的大學生「爭取中文成為法定語文」、1973 年春的「文憑教師爭取薪級」（『香港教育專業人員協會』(『教協會』)於焉成立）、1973 年夏的大學生「反貪污、捉葛柏」（導至港英政府設立『廉政公署』、1974-76 年的教師及坊眾爭取普及初中教育、1978 年『金禧中學』學生長期靜坐，抗議政府封校 (是為香港中學生大規模集體行動，和平抗爭的濫觴），等等。這些抗爭

---

[17] 參閱 Lui Tai-lok and Ray Yep, “Revisiting the Golden Era of MacLehose and the Dynamics of Social Reforms,” *China Information*, http://cin.sagepub.com/ (Oct 29, 2010)；又參閱馬嶽編著，《香港 80 年代民主運動口述歷史》（香港，城市大學出版社，2012 年）。

[18] 參閱黃炳文，「經公科課程炮製出怎樣的『香港公民』」《明報月刊》（1983 年 12 月），頁 56-59。又參閱梁恩榮、劉傑輝合著，《政治教育在香港》（香港，香港基督徒學會，1999）。

運動都最少得到部份訴求，促進了香港公民社會的發展，也促進社會大眾的心態從「逆來順受」過渡到「據理力爭」，是最有實效的公民教育。此外，1985 年，「過渡時期」伊始，『教協會』舉辦了公民教育夏令營，以模擬區議會選舉的方式，為數百名中學生，提供了民主治理香港、實踐「港人治港」的準備。[19]

公民社會的這些行動和活動填補了學校公民教育的部份空隙；最少足證香港公民教育並非一片空白。事實上，倘使香港人全無公民教育，1989 年的遊行、以後每年 6·4 的紀念，2003 年的遊行，2012 年的抗爭，以至 2014 年的「雨傘運動」都沒有可能發生。這些遊行和「公民抗命」運動的發生，證明香港不少人已經經歷了從逆來順受到據理力爭的心態演變。他們需要公民教育提供的，大概是協助他們澄清價值觀念和爭取目標的思維鍛練而已。在這方面，公教社會訓導大概可以發揮不少積極作用。不是要灌輸價值觀念或教義，而是提供磨練思想的議程和參考材料。

以下討論公教社會訓導在此能夠提供的貢獻。

五. 二十一世紀的公民教育與公教社會訓導

公民教育的目的，就是要讓社會下一代成員，學習成為「公民」。「公民」跟「順民」的差別，主要是在態度上：面對管治權威侵蝕自己和他人的基本權利，「順民」只會逆來順受，而「公民」卻會堅持用盡合情合理的和平手段，據理力爭。「公民」持此態度，因為他有「雙向的歸屬感」：他歸屬這個社會；他關心社會大眾的事務；他也感覺這個社會他有份擁有，因此，大眾的事務也是他的事務。有甚麼非理性的狀況，他自然不會「事不關己」地袖手或退避。

歸屬感從那裡來呢？來自認識和參與。生長於斯，自然有認識、有感情；生活知識經過書本知識擴濶和加深，更為穩固。對社會的改進，曾經出過力，就是有所參與了。一個人對他的社會

[19] 參閱《教協報》(1984 年 11 月 23 日)。

有認識、有參與，對這社會就有歸屬；社會接受他的參與和貢獻，他也就感覺這個社會他有份擁有了。「雙向的歸屬感」形成，就是如此。公民教育要培養「雙向的歸屬感」，既要提供知識，更要提供實踐參與改進社會的經歷。

要讓青少年學習成為據理力爭的「公民」，一方面需要在實踐上培養他們「雙向的歸屬感」；同時更需要讓他們想清楚對與錯的準則。所謂「對」和「錯」，不單是人與人之間的私德問題，關乎公共事務的，往往更是「社會公義」的議題。例如，老闆招請僱員，說妥薪金若干，屆時無拖無欠地支薪，就是滿足了「私德」的要求。但如果協定的工資低於市價，又不足讓僱員過活，就是違反「社會公義」了。面臨這樣情況，公教社會訓導要求僱主善待僱員；也要求政府設法保障「打工仔女」的生計；跟社會上商界的「市場基要主義」（所謂「中環價值」）每每是對立的。符合公教社會訓導的公民教育，也就會鼓勵青少年人支持和平爭取「合理工資、工時」等社會運動了。

從這個例子可見，公教社會訓導既提供對與錯的準則，作為社會公義的參考，也提供讓青少年養成「雙向歸屬感」的實踐門徑。無疑是上好的公民教育議程和素材。

前述公教社會訓導的幾個主要命題：人的尊嚴、人的合群性、應該優先幫助貧苦的人、每個人都真正享有為自己發聲的權利、強調人性的多方面整合、保護生態環境,共同家園；尊重和愛護眾生;「民胞物與」；都是十分值得配合時事，深入討論的公民教育課題。討論過程中，自然增進學生對社會的認識和參與；同時幫助學生澄清自己的公義理念。公民教育最重培養每個人的獨立思考和判斷能力，設計課程，尤其不能以「填鴨式」或灌輸教條的方式進行。

餘下的問題，是公民教育最適宜以甚麼地域作為基礎單位呢？跟據「公教社會訓導」的「權力下放」（subsidiarity）原則，行使政府權力的地域單位，最好是小市民也有機會參與製訂和推行決策的－就是說，一個都市或都市內的分區。公民教育既要培養「雙向歸屬感」和實踐和平爭取改善社會，理想的地域，也就相若了。

另方面，香港的「外向形經濟」，在這個「全球化」的世代，尤其需要培養青少年的世界視野－所謂「思想全球、行動當地」(“Think global, act local”)。教宗方濟各的《家園》通諭也強調全球視野，要求人們注意自己賴以致富的工業經濟，給全世界生態環境造成的損害。因此可以說，我們需要放眼世界，同時立足自己的社會，盡力爭取改善民生、社會制度、和生態環境的狀況。換言之，我們需要先學好做人，然後才是問做甚麼人。

至於「主權國家」，畢竟是現實的一個重要環節，還是不能忽略的，否則「怠慢忘身，禍災乃作」。基於此，也基於香港人「雙重認同」的傳統，香港的公民教育，總還需要有「國家」的成份；只是不能讓它宣揚混淆的觀念，型塑「單向歸屬感」，培養「順民」的心態。該如何籌措，是具體編訂課程者，在弄清楚自己的理念後，需要憑良心，費思量了。

六． 我們需要做的事

綜合以上的討論，倘使香港公教學校的公民教育果真以「公教社會訓導」作為核心，著重培養我們的青少年人的「雙向歸屬感」，勇於承擔和平爭取改善社會的公民義務，則遠離明治日本「富國強兵」、「殖產興業」的模式了。面臨「國民教育」的挑戰，要推動這樣的公民教育是不容易的。

「公教社會訓導」宣示了百多年，有評論家尚且認為它是公教會「保守得最好的秘密」(“best kept secret”)，因為教會中人為怕開罪權貴，把「公教社會訓導」的要旨，往往避而不談，或「點到即止」，以至普通教友，很多根本不知道教會有這樣的教義。[20]然而，正如教宗方濟各在《家園》通諭指出，地球是人類唯一的家園，我們不好好愛護它，任由污染破壞生態，早晚我們都會家毀人亡。同理，香港是香港人的家園，公民教育是培育家園繼

[20] Tony Magliano, “Surprise! Catholic social teaching is the church's best-kept secret,” *National Catholic Reporter,* 16 April, 2012.

承人的，我們能不為下一代爭取不斷改進的社會和教育麼？在香港推展「公教社會訓導」的公民教育，任重而道遠，正是需要共同承擔的。

[ABSTRACT] This essay discusses the direction of civic education in Hong Kong and its relationship with Catholic Social Teaching (CST). It begins with an overview of Catholic Social Teaching, then analyzes the proposed "national education" in Hong Kong, and concludes with a suggestion for Hong Kong's civic education. First, CST stresses themes such as human dignity; the social nature of human beings, preferential option for the poor, the right to express one's voice in order to articulate one's needs, integration of human development, respect and nurture the ecological vitality of Mother Earth. All these are important for civic education. Second, it is pointed out that the root problem of the "Moral and National Education" program introduced in Hong Kong in 2012 was that the term *guojia* has multiple meanings: to expect our pupils to love the land and people of China, in effect becomes packaging to camouflage an inculcation of absolute obedience to the state machinery. The background of British colonial education and a sense of belonging to Hong Kong naturally arising from the young people's experience of growing up here contribute to the creation of a "dual identity" of most Hongkongers—to be both 100% "Chinese" and 100% "Hongkongers" at the same time. In the final section, it is pointed out that "civic education" must aim to nurture "citizens," not subjects. Subjects accept injustices in resignation, while citizens would protest them with all peaceful means. CST is an excellent basis for civic education, because it provides not only guidelines on what is right, but also opportunities for nurturing "two-way belonging." In designing the curriculum, care must be taken to avoid indoctrination. Each pupil's independent and critical thinking should be nurtured.