

論中國大陸愛國主義教育

——後殖民與民族主義的觀點

第一章 緒 論

第一節 問題性質與研究目的

壹 研究緣起

近代思想理論家漢斯·孔恩 (Hans Kohn) 稱十九世紀是「民族主義的世紀」，事實上，到了二十世紀，民族主義更成為改變世界的最大動力。二次世界大戰固然與民族主義密切相關，二次世界大戰之後，民族主義更是結束帝國主義、殖民主義最有力的意識型態 (金耀基，民 82：72)；它促使整個非西方地區紛紛地獨立成為民族國家，造就了後殖民時代的來臨。而一九四九年中共在中國大陸建立政權，民族主義也是其重要的憑藉；費德曼 (Edward Friedman) 便直接將中共的馬克思主義發展道路描述為「列寧式民族主義」的道路 (Friedman, 1995)。因此，我們對中國大陸的愛國主義教育的研究，尤須扣緊這樣的歷史背景，才能進一步了解到其愛國主義教育的「理論基礎」。易言之，中共的愛國主義教育，其實就是民族主義的愛國主義教育，或是「黨國中心主義」的民族國家認同教育。

中共建政五十多年來，經歷了巨大的社會政治變化，而這些社會政治變化又如何影響不同歷史階段愛國主義教育的面貌呢？毛澤東時期，毛雖提出「馬克思主義中國化」，走一條結合民族主義和共產主義的「階級民族主義」道路，但實際上是「以民族主義為用，以馬克思主義為體」的體用模式道路。換言之，他希望藉由教育把中國人塑造成社會主義新人，把中國建設成社會主義國家。唯由於民族主義與主張「工人無祖國」的馬克思主義相抵觸，加上毛澤東這種民族主義的訴求，乃是採用一種以群眾運動為主體、以民粹主義為基礎，解決中國人的集體認同問題較為極端的民族主義的方法，終導致「文化大革命」的悲劇與引發對共產主義喪失信仰、對共產黨喪失信任、

對前途喪失信心的「三信危機」。

後文革時期，鄧小平所標舉的「建設有中國特色的社會主義」，一方面表示中共強力地從共產主義向民族主義傾斜，另一方面表示中共依照新的「國家民族主義」邏輯思考來操作。具體而言，鄧揚棄了階級鬥爭的路線，實行改革開放政策，以經濟建設為中心，思想政治教育工作的重點乃在撥亂反正、清理左傾錯誤，並確立教育為促進社會主義現代化建設的任務。到了鄧後的江澤民、胡錦濤時期，此時中國大陸正面臨全球化大浪潮下的重大衝擊。而為了因應這種情勢與挽救意識型態的衰落，中共乃把愛國主義與民族主義視為新的實用性與壓制性的意識型態，來補強其共產主義、馬列主義、毛澤東思想、鄧小平理論的教育；亦即將教育意識型態也納入愛國主義教育，使得「文化民族主義」成分更加突顯，這是傳統中國「文化至上論」的表現。

大致說來，中共的愛國主義教育，其「理論背景」可能會隨著不同歷史階段而表現出不同的民族主義形式，但不變的是其愛國主義教育完全是奠基於反帝國主義、反殖民主義的民族主義的「共同特性」上。然而，在全球化時代，中共這種借用反帝、反殖的名義所建立起來以民族國家為中心的愛國主義教育傳統思維，將如何發展或轉型，的確是一個相當值得我們觀察的議題。是以，本文嘗試在後殖民論述的概念架構下，探討合理的愛國主義教育之理論基礎。以下是本文針對中國大陸這種以反帝、反殖的「民族主義」為基礎的愛國主義教育所突顯的幾個需要研究的問題：

- 一、 作為愛國主義教育「理論基礎」的民族主義之重建過程，其是否與現代意義的民族主義漸趨吻合？
- 二、 不同形式的民族主義的愛國主義教育，其意涵與任務各是什麼？其本質化取向的教育價值又存在那些缺失？
- 三、 在後殖民與全球化時代，中國大陸愛國主義教育理論應如何轉型？其是否可能再由民族主義轉向後民族主義？

貳 研究問題

在後殖民論述的抗衡脈絡中，民族主義一直被視作有其論述價值。與本文論題相關民族主義的意涵，主要有二：首先，我們可從政治角度將民族主義定義為「民族國家(nation-state)的產生和發展，及其人民對該一民族國家的政治認同」(鄭永年, 2001:

368)；前者是民族國家制度的建設，後者所說的政治認同，主要是指制度法律的認同。其次，民族主義從文化角度而言是指與民族文化認同問題有關的研究，民族文化認同一向被視作使人民認同民族國家的有效觀念。後殖民論述的先驅法農（Frantz Fanon）指出，民族文化是「人們在某個思想領域創造及肯定自己存在的一種集體努力」，他又認為，民族文化可以推動一種「對支配的共有經驗」，使人們對剝削有更敏銳的觸覺（Fanon, 1967: 105）。在全球化時代，這種民族文化認同的觀念，很容易被引申和轉化為抗衡全球資本主義的本土主義/當地主義（localism/indigenism）。不管是政治認同還是文化認同，它們都是民族國家認同的重要層面，它們共同創造了公民對民族國家忠誠的感情（Walzer, 1992: 41-46）。然而，民族主義這種團結人心的力量一直作為其合法化背後的「大論述」（grand narrative），但在順理成章的表面之下其實卻有著不同問題。以下筆者將分為五個面向來處理後殖民論述與民族主義的關係，希望藉這些探討先初步釐清中國大陸愛國主義教育及其理論基礎的問題。

其一，民族主義與殖民主義。探討民族主義與殖民主義的關係，可以了解到中共對愛國主義教育的定位與其特性。誠如上述，中共把愛國主義教育定位成反帝國主義、反殖民主義的民族主義，因此很容易陷入一個嚴重的盲點中，即是只把後殖民狀態簡單的看成殖民主義不同形式的延續。基本上，後殖民論述若要揚棄殖民主義的邏輯，就應該讓自己的邏輯奠定在後殖民論述基礎上；亦即，我們不能將後殖民簡單地等同於「反殖」，無論是政治上的「反帝」，經濟上的「反資」，或文化上的「反西」，而是一種意義更為複雜的包括「對外解殖」、「對內解殖」的過程（宋國誠，民 91: 23）。現代民族國家在中國的出現，應回溯到帝國主義入侵中國的近代經驗。中國人為抵禦外侮，既學習了主權國家的制度建設，也改變了以「天下」為依歸的國家概念。近代中國之前，文化的民族觀重在仁被天下，近悅遠來；但共產中國之後，主權¹的民族觀就是愛國主義與效忠而已，則少數民族的疏離與排拒，只能理解為對反殖民、反帝國的顛覆，而必須加以抑制（石之瑜，2002: 331）。同樣，主權中國不能容忍殖民主義與帝國主義在境內的殘餘，這種殘餘在中共的歷次群眾運動中都遭到整肅。

¹ 對中共而言，主權是用來反帝反殖的，不反映擁有人權、財產權的公民自覺；相反地，主權的邏輯就是愛國主義，還要求公民能自我犧牲，成全大我。自從中國從天下變成主權之後，異族變成了少數民族。參閱石之瑜，「二十一世紀民族主義與全球化潮流的本土臨摹」，黃俊傑、何寄澎主編，台灣的文化發展：世紀之交的省思（台北：國立台灣大學出版中心，2002年3月），頁330。

其二，民族主義與現代化。探討民族主義與現代化的關係，便能了解中國大陸愛國主義教育的任務與內容。許多非西方國家或地區原本是在反西方中心主義下獲得政治上的獨立自主，但當它們得到政治上的自主後，又不自覺掉入西方中心主義的陷阱中。它們終究還是會認為，現代化是民族國家追求的終極目標，而西方所走過的道路，是具有普遍性的。有些非西方國家或地區為了能夠在政治自主後，不會落入西方中心主義，選擇走社會主義的道路，但它們一方面認為應與資本主義世界體系隔離開來，另一方面認為，社會主義可以作為人類追求的最高目標或價值（李英明，1999：72-73）。這其實是一種認識上的謬誤，東歐國家、蘇聯與中國大陸在社會主義實踐過程已付出了很大的代價。後毛澤東時期，中共迫切需要重建民族主義以作為重新追求現代化的動力基礎，從這個向度來看，所謂「建設有中國特色的社會主義」，就是企圖要將民族主義和現代化整合起來。不過，對於現代化的諸多面向，中共又以二分法來處理：在經濟面上，積極從事四個現代化是它的主要工作，二十餘年來創造了許多很好的經濟成績，亦即中共已擺脫「受殖」進入「解殖」；而在非經濟面，特別是文化、政治上，中共仍舊延續殖民主義的邏輯思維，遲遲未能推動中國大陸文化和政治的現代化。

其三，民族主義的悖論與限度問題。關於民族主義的悖論與限度問題的探討，即能知悉中國大陸愛國主義教育的問題根源所在；而唯有建立在後殖民論述的基礎上對其進行反思與批判，才能尋得合理的愛國主義教育的理論基礎。表面上能夠推進國家認同的建構的民族主義本身有著一種內在的吊詭。按奈恩（Tom Naim）的說法，民族主義是靠一種「後退」（regression）——靠內向審視本土資源，讓過去的民俗神話及英雄重生——來「推動」社會邁向工業化、繁華、平等的目標（Naim，1977：348）。要言之，民族主義既前進又後退，既規範又抗衡，既基進又反動。不單如此，更叫人擔憂的是，「民族主義本質上太不理性，民族主義所能激發的浪漫感情，固然能達成某些政治上的目的，其蘊含的代價卻不是人道主義者所願付出的。民族主義在創造同仇敵愾的情勢時，總是壓制了異議分子的聲音，也歪曲了國家資源的合理配置」（江宜樺，1998：127-128）。大躍進時期的毛澤東，便是最明顯的例子，他在「超英趕美、中國第一」的全面動員下，有多少人民死於非命？有多少建設歸於幻滅？另外，由後殖民主義看第三世界內國家認同的建構，若過分強調本土文化認同的民族特徵，而不去進行憲政認同之建構，則很容易把民族主義視為國家認同的唯一內容與結果，如此就會

與後殖民論述背道而馳。所以，自稱代表第三世界國家的中共，如何能夠策略性運用民族主義且不被民族主義所宰制，進而又能夠從民族主義的束縛中解放出來？便是其愛國主義教育理論必須面對的重要課題。

其四，民族主義與民主或人民主權。探討民族主義與民主或人民主權的關係，即能了解唯有現代意義民族主義的確實建立，才是中國大陸合理的愛國主義教育理論應有的取向。任何國家對民族主義的訴求與操作，若無民主或人民主權做基礎，只會淪為極端的國家主義，成為政治領袖和政府操弄權力的工具和手段，「讓人民從外在殖民的極端痛苦中又捲入內在殖民的另一個極端苦難中」（李英明，民 91：39-40）。如果把民族主義視為一種現代化的現象，那麼就無法迴避政治發展這個議題。產生於西方經驗的民族主義本身即帶有人民主權的意義，如同葛琳菲德（Liah Greenfeld）所指出的：「人民主權與社會各階層的平等構成現代民族觀念的基本性質，它同時也是當代民主政治的基本信條，在民族性的意義上產生了民主政治，二者不可分離。」（Greenfeld，1992：10）即使是以反帝國主義、反殖民主義作為中心內容的第三世界國家的民族主義，其基本性質也是要求統治者與被統治者民主平等的政治主張（Norbu，1992：215）；易言之，一個合理的、現代意義的民族主義是必須建立在人權的尊重、維護及市民或公民社會（civil society）的存在獲得建制化保障的基礎上。

其五，民族主義與資本主義全球化。探討民族主義與資本主義全球化的關係，更能凸顯中國大陸民族主義的再建構與愛國主義教育所面臨的問題與挑戰；而與資本主義全球化相輝映的公民教育，似已成為其教育未來轉型的趨向。非西方國家或地區在建構民族認同、進行國家各項制度建設的過程中，其根本的問題就是如何面對資本主義全球化的問題。而不論從歷史的發展或現實的需要來看，民族主義的訴求都不應把反殖民主義等於反資本主義，後殖民論述是按照資本主義的發展邏輯在進行的。所謂的后殖民狀態，是隨著資本主義全球化而開展的，而資本主義全球化的發展和確立，也是同時宣告了後殖民狀態的確立。這就是說，在全球化時代，傳統地理疆界的區隔已受很大的挑戰，也讓傳統的西方與非西方或「第一世界與第三世界的劃分定義受到極大的挑戰，更讓第一世界無法再憑藉其傳統地緣政治的核心優勢而絕對居於主導地位」（李英明，2003：118、160）。所以，要建立一套健康合理的後殖民論述道路，則便要走出一條「後第三世界」的道路，走出一條「後民族主義」的道路；而與此資本

主義全球化相適應的公民教育，才是中國大陸愛國主義教育轉型的出路。這種的公民教育不僅影響健全的市民社會、民主政治文化的形成與型塑人民對國家社會的公民認同，同時也能使人民立足於本土認同，而又能開拓胸襟、放眼世界，成為世界公民，此乃是當前中國大陸愛國主義教育理論所亟待思考的問題。

參 研究目的

二十幾年來，中華民國在台灣雖不乏有關中國大陸教育研究的文獻，惟徵諸現有研究，概以偏向現象面與制度面的主題居多，對於其教育理論面之合理性的探討，則較缺乏觀照。是以，筆者接續往昔對於中國大陸高等學校、思想政治教育、道德教育及民族精神教育等議題研究，加上二十年來服務於中小學的公民教育、大專歷史和國思等課程之實務經驗的基礎上，將進一步回應上述有關後殖民與民族主義的五個主要問題，對中國大陸合理的愛國主義教育理論進行研究，期能補充台灣對中國大陸教育研究議題的不足。此研究結果一則可作為中國大陸愛國主義教育進一步轉型之參考，再則亦可作為後續實證研究之理論基礎。

本研究將以「後殖民論述」為概念架構，分析並批判五十多年中國大陸愛國主義教育之「理論基礎」（即民族主義）問題。台灣有關「後殖民論述」和中共民族主義、愛國主義的研究，也累積了一些的研究成果，但「後殖民論述」和中國大陸的研究，或在分析後殖民理論意涵及其與中共民族主義（李英明，2001；李英明，2003），或在探討中共意識型態中後殖民的意涵（陳泓達，民 89；賴皆興，民 91），尚未將後殖民用於愛國主義教育之分析，以探求其理論之內涵。而民族主義、愛國主義有關的研究文獻，從本研究而言，則有下列不足之處：（一）有的研究或專以民族主義、愛國主義為主題或兼論愛國主義的真義，但不是針對愛國主義教育的分析（如李英明，民 75；陳朝慶，民 75；董立文，民 86）；（二）有的研究著重德育或愛國主義教育所呈現的意識型態或偏見，而忽視了形成這些意識型態背後的「本質主義」分析（李琪明，民 90；顏慶祥，民 86）；（三）最重要的是，大部份的研究或指中共以愛國主義代替民族主義，或將兩者混同起來，但都沒有對其教育理論進行後殖民論述與批判。

基於以上的認識，本文將以「論中國大陸愛國主義教育——後殖民與民族主義的觀點」為題目，研究的主要目的有五：

- 一、 探討「後殖民主義」理論及其與中國大陸教育的關係內涵，特別是其對愛國主義教育理論的反思與批判，期能藉此以進一步擴充教育學方法論的研究領域。
- 二、 分析在後殖民批判向度下民族主義的不同類型，並探討中國大陸以國家中心為主的民族認同教育的特性及其歷史文化背景。
- 三、 審視並反思在「後殖民論述」的概念架構下，不同形式民族主義的愛國主義教育的意義、性質、任務與內涵。
- 四、 闡述後民族主義的愛國主義教育的理念與精神，並說明這種與資訊化、全球化時代相配合的愛國主義教育，其實質乃是公民教育的真諦。
- 五、 歸納研究發現，並重構合理的愛國主義教育理論：一方面先建立現代意義民族主義的愛國主義教育，另一方面再朝轉化成全球化時代公民教育方向努力，以作為今後中國大陸愛國主義教育進一步轉型的參考，而這種合宜的公民教育亦有助於兩岸關係的未來發展。

第二節 內容範限與研究方法

壹 概念釐清

本研究名為「論中國大陸愛國主義教育——後殖民與民族主義的觀點」，其中數項名詞應先確定其研究上的意義與範圍。首先，以「中國大陸」或「大陸」而言，此乃指由「中華人民共和國」所轄廿二省、三直轄市與五個自治區。其次，就「愛國主義教育」而言，中共是把它放在學校德育課程中來實施，並滲透到相關學科教學之中。目前中國大陸德育課程的組成部份如下：小學設有「思想品德課」，中學設有「思想政治課」以及高等學校設有「政治理論課」。而今德育不僅成為大陸各級學校裡一門獨立的學科，同時中共當局希望能將德育落實，列為學校教育一切工作的首位。從橫向上來看，中國大陸愛國主義的知識結構，它應該分屬於其德育層面上的思想教育、政治教育和道德教育三個不同的結構層面，如圖 1-1；這就是說，愛國主義教育基本上包括了思想教育、政治教育、道德教育三個方面的內容（浦衛忠等著，2000：57-60）。

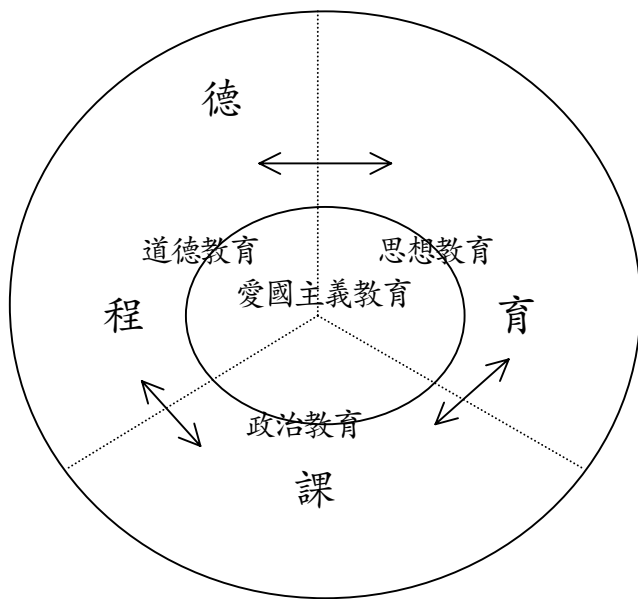


圖 1-1 中國大陸學校德育課程及其愛國主義教育結構

資料來源：筆者自製

復次，就「後殖民主義」、「民族主義」和「愛國主義」言，西方學者對這些理論概念有著豐富的著述，然而彼此爭論不休，始終無法有一個能為大家共同接受的定義。這裡無意全面加以討論，事實上本節的重點只擬探討與本文密切相關的「後殖民主義與後現代主義」、「民族主義和愛國主義」和「愛國主義教育和公民教育」等概念的釐清，一方面了解中共對這些名詞概念的看法與詮釋，一方面對這些相關概念提出我們接受的定義，以利進一步的討論。

一、後殖民主義和後現代主義

所謂後殖民主義或後殖民論述 (Postcolonialism)，既如上述，它不是一種具有清晰概念或嚴謹定義的成熟理論，而是指那些來自非西方學者們藉由使用西方話語與觀念對殖民者發出抗議並希望藉此喚醒被殖民者自我主體意識的一種論述 (張京媛，1995：12)。儘管學者們對「後殖民」的定義及概念依然模糊甚至意見分歧，也有不少人對「後殖民」一詞抱持相當質疑的態度²；但無論如何，後殖民所探討對象是十

² 那些反對後殖民者質疑後殖民的說法只不過是另一種後結構主義的解讀策略，並對「何謂後殖民」的內容 (what) 表示不解。有些批評者就「何時可算後殖民」(when)、「在何地發展出後殖民理論」(where)

分明確的，即是西方國家對非西方國家在文化上的一種優勢關係。這種優勢關係藉由我和他者的區隔為起點，通過中心想像、想像建構、文化霸權、文化雜交、認同混淆、歷史遺忘或重塑、他者建構與再現等各式各樣的理論加以闡述(賴皆興，民91：9-10)。至於後現代主義或後現代理論(Postmodernism)，乃是基於對啟蒙傳統思想的反省而躍上學術界的舞台：啟蒙傳統帶來西方國家對外政治、經濟的擴張，這是一種知識與權力相互結合、滲透的擴張，也是一種西方中心論的合理化依據；換句話說，啟蒙傳統用一套以西方為中心的大理論、大敘述，作為替西方行為辯護的理論基礎(李英明，2001：70-71)。而後現代主義反對這種看法，認為這是悲劇的根源。

後殖民主義與後現代主義這兩者相接近的一個原因則在於，它們都以後結構主義的思維方式和解構策略為其理論基礎(王寧、薛曉源主編，1998：118)。從這個角度看來，後殖民主義與後現代主義思潮中，對統一自我、權威歷史論述及其倡導者「西方中心主義」文化體制的質疑、叛逆和解構有所類同。另一方面，在殖民主義體制下，被殖民者對「自我」和民族歷史老早已沒有了所謂「絕對統一」的肯定。後殖民主義的其中一個特色，就是在強調被殖民者的自我或主體意識以外，對背後的群體或民族國家也有一脈相承的認同和關注。後殖民主義有限度引用了後現代主義的部份策略，這可以說是一種「侵吞」(appropriation)的模式，是具有警覺性和批判性的引用而非同化或模仿(李佩然撰，張京媛編，1995：104-105)，但在這一點上，後殖民主義與後現代主義仍然有著明顯分別。

從某種意義來說，後殖民主義是後現代主義思潮的一種實踐和擴展。後現代主義批評了西方社會啟蒙以來的大理論、大敘述，要求關注長期以來被壓抑、被擱置乃至被遺忘的聲音、社群和思想，重新認識西方社會內部中心和邊緣的關係，關注邊緣性的存在。就後殖民主義的基本理論思路來說，它立足於中心與邊緣的結構來闡述西方和東方的關係，可謂是對後現代主義的一種實踐。就後殖民主義不再侷限於西方文化內部探討中心和邊緣的關係來說，它又是對後現代主義研究範圍的擴展。後現代主義耽於西方文化的自我反省，後殖民主義則轉向對全球文化格局的審視；後現代主義始

等方面，抨擊後殖民學者將各種仍處於殖民階段的社會當作後殖民俱樂部的成員，而且是在歐美的大學中高唱後殖民的論調，對第三世界裡真正的跨國剝削、政府暴力、種族衝突、性別歧視等日常政治視若無睹，甚至於以「番易」、「應變」、「挪用」、「創造性誤用」的模糊辭彙，把具體的歷史、社會事件加以昇華、遺忘，以至於與後現代主義及全球文化帝國主義沆瀣一氣。參見廖炳惠，「後殖民主義研究的幾個問題及前景：幾個亞太地區的啟示」，另類現代情(台北：允晨文化實業股份有限公司，民90年)，頁250。

終具有比較濃厚的理論色彩，後殖民主義則通過對帝國主義文化霸權的揭露，將批判的矛頭指向西方主流文化對非西方或東方國家的滲透、控制和扭曲，具有直接現實的政治意義（段忠橋主編，2001：186）。

後殖民主義是否僅具有反帝國主義、反殖民主義的任務呢？答案顯然是否定的。與後現代主義相比，後殖民主義的「既破須立」任務要迫切得多，也艱巨得多。正如奧哈倫（Rosalind O'Hanlon）和華西布魯克（David Washbrook）所指出的，後殖民主義「以解放被壓制的殖民地歷史和身分」為己任，這個任務不僅需要知道把第三世界「從什麼解放出來」，它更需要明瞭這種解放「究竟要引向何方」，究竟要實現什麼具體的社會政治目的（O'Hanlon & Washbrook，1990：141-142）。我們同意學者徐貴的看法，為了確立自己的政治要求，陳述自己的社會文化理想，後殖民主義不能像後現代主義那樣在「理性」、「正義」、「主體」等觀念上採取徹底的相對論和懷疑論（徐貴，1996：178）。這樣做無異於從根本上否定抗爭者自己反抗意識和道德價值的合理性。

二、民族主義與愛國主義

民族主義（Nationalism）是一種政治思想，它要求人民愛護自己的民族或國家，並用行動努力實現民族或國家的獨立、自由和解放；是以，民族主義不但具有整合民族社會的作用，同時也提供政治合法性的基礎（姜新立，民 91：29-30）。而愛國主義（Patriotism）是與民族主義不同的，它不是一種理論，也不是一種意識型態，只不過是指對民族國家所表現忠誠的行動、姿態或奉獻和承諾。民族主義作為現代民族國家的意識型態，敘述民族國家對愛國主義提供一個理論的辯護，愛國主義表現在向國旗敬禮、唱國歌，也是對民族主義所表現的機構的承諾，甚至為民族大義而奉獻生命（楊逢泰等編，民 82：54）。由此看來，民族主義具有一種義理性質，並堅信在某些方面而言，民族乃是政治組織的核心原則。愛國主義則是為這種信念提供某種情緒的基礎。是故，愛國主義支撐了所有類型的民族主義（Andrew Heywood 著，林文斌、劉兆隆譯，1998：188）；甚至可以說，愛國主義是從民族主義所衍生出來的一個概念，是民族主義所含有的政治意涵。

在民族主義的研究中，有一派的學者把分析的焦點放在國家上，他們所提出來的第一個問題是：「我的國家是什麼？」他們關心：國家是如何構成的，以及國家是如何

達成主權集中與官僚政體的現代形式 (Keliias, 1991: 36)。這條分析脈絡是有其歐洲思想傳統的，最明顯的例子就是黑格爾，根據他的解釋，民族真實歷史的起點，就是當它形成自己國家的時候 (Hegel, 1975: 134)。例如，蓋爾納 (Ernest Gellner) 從政治角度論及民族主義的必要條件時，他強調封建國家的崩潰和主權集中的權威的出現，對近代民族主義的形成與發展是非常重要的，因為它提供了一個有力的國家結構，藉此得以形塑同質性的民族。這就是說，靠著政治權威中心對宗教、法律、社會和教育的控制，掃除了許多地方性的文化或種族性，而代之以較大的民族，民族國家因而出現 (Gellner, 1983: 121)。依照這條分析脈絡，安德森 (Benedict Anderson) 提出「官方民族主義」(official nationalism) 這一概念，它是指國家掌權者因害怕地方性的民族分離主義可能會瓦解民族國家，將某種特殊的民族主義加於整個國家，作為維持民族國家整合的意識型態 (Anderson, 1983: 9-15)。的確，官方民族主義的這一特點已體現在任何一個現代的民族國家，特別是多民族國家。作為一個名副其實的多民族國家，中國大陸也不例外。

不過，在中共官方文書或正式的領導人講話上，很少提民族主義的概念，除了因民族主義總是和「狹隘民族主義」、「盲目排外主義」和「大國沙文主義」等相聯繫外，也與中共認為民族主義是伴隨西方以資產階級為基礎的民族國家興起的過程是結合在一起的觀點有關。所以，中共用愛國主義的概念代替民族主義的概念。由是我們可大膽地推論，中共將民族主義隱晦於愛國主義之中，且筆者將在本文中加以證實，中共所謂的愛國主義與愛國主義教育則是以民族主義為其隱性的理論基礎。毛澤東曾說：「愛國主義的具體內容，看在什麼樣的歷史條件之下來決定。」(毛澤東, 1966a: 112) 這就表明了中共把愛國主義看成是一個歷史範疇，在不同的歷史條件之下，有不同類型的愛國主義，當然也有不同類型的民族主義。

三、愛國主義教育和公民教育

中共對愛國主義教育 (Patriotism Education) 的解釋是：

進行熱愛祖國、忠於祖國的思想、行為和情感的教育。愛國主義是千百年來鞏固起來的對自己祖國的一種濃厚的思想感情，即對祖國忠誠與熱愛。作為一種社會意識型態，它是在各民族悠久歷史文明的基礎上產生的一種偉大的凝聚力和向心力，是

推動各民族向前發展的巨大精神力量，是對待祖國的一種政治原則和道德原則。它又是一個歷史範疇，不同的歷史時代，不同的階段，賦予其不同的內容和要求。剝削階級的愛國主義，帶有階級的侷限性，但在一定條件下也有積極的意義。無產階級的愛國主義同國際主義相結合，從本國人民和世界各族人民的共同的利益出發，既忠於自己祖國，也支持世界人民的革命鬥爭。（景杉主編，1991：197）

由此看來，中共承襲列寧思想對愛國主義教育作出解釋，同時又擴大了愛國主義教育內容的範圍，它包括一種思想、行為和情感；是一種社會意識型態、政治原則和道德原則；是一個歷史範疇，有著剝削階級與無產階級的分類。然而，中共這樣擴大對愛國主義教育內容解釋的後果，卻是無法調和的矛盾，一方面愛國主義是「在各民族悠久歷史文明的基礎上產生的一種偉大的凝聚力和向心力」；另一方面愛國主義又有剝削階級和無產階級的分別。易言之，作為一位教育工作者如何去教他的學生：愛國主義既是民族歷史文明的產物、又有階級的差別呢？何況，這種滲入個別的民族國家性質的愛國主義，也正是列寧所極力斥責的愛國主義。

至於公民教育（Civic Education）一辭，根據「教育大辭典」的解釋：

現代國家把基礎教育稱為公民教育，表明接受這種教育為正確行使公民義務和權利所必需。國家規定的普及義務教育是每個公民必須接受的基礎教育，也是每個公民所必須接受的公民教育。德國教育家凱欣斯泰納（George Kerschensteiner）提出的公民教育，主張教育要以培養「良好公民」為目標，而「良好公民」則必須為國家利益服務。他認為國家是至高無上的，任何團體和個人都要絕對服從國家的利益，把教育看成是使國家達到理想境地的重要工具，其主旨為「性格陶冶」。即以「性格陶冶」作為公民訓練內容。通過公民訓練，使學生和青年工人對國家的最高價值越來越持積極態度，發展為具有「純粹高尚」的為國家、為「公」的道德品質，最終成為有價值的良好公民。這個理論帶有濃厚的德意志帝國特色，明顯地滲透著國家主義和民族沙文主義思想。（張承先主編，1990：212）

當前中國大陸教育界對於公民教育的意涵並無共同的想法，這也與世界各國學者專家對於公民教育一辭的論說相雷同。例如：有人將公民教育看為道德教育，有人將公民教育看為成人教育，也有人將公民教育看成政治社會化，更有人將公民教育看成中小學的一種學科（陳光輝、詹棟樑著，民 87：463）。由於這種「橫看成嶺側成峰」的原因，使得公民教育這個名詞的解釋，形成了見仁見智的現象。

貳 研究方法

本文的研究方法是文獻分析法，即將中共官方或大陸學者歷年出版的文獻、專書、期刊、報紙與領導人的言論，以及歐美地區和台灣地區學者研究中國大陸教育之相關文獻加以蒐集與整理，藉此以方便筆者對中國大陸愛國主義教育的理論內容進行研究。另筆者近三年來分期赴大陸北京大學、清華大學、交通大學與南京大學等校進行實地參訪、學術座談後，才將整體論述的內容逐步確定下來的。具體說來，本研究是以後殖民論述途徑為主，並輔之以全球化論述途徑和意識型態批判途徑，再則以歷史詮釋分析途徑貫穿之。

一、後殖民論述途徑

本文使用的並不是後殖民理論家針對後殖民狀態所做出的批判反思，而是將焦點擺在後殖民論述方法論上。以下是筆者歸納後殖民理論家所要批評的五個研究對象，希望用它們來審視中國大陸合理的愛國主義教育的理論內容。

第一，對東方主義與文化帝國主義的批判。「東方主義」(Orientalism)是指西方對東方的一種帝國主義論述形式，是西方知識精英建構東方世界的一種文本書寫與修辭策略；它是一種在東方現實上找不到它的對應物但卻始終是關於東方的研究與學說，儘管東方主義主要是由虛構和再現構成，但卻擁有持續的歷史威力，它助長並參與西方帝國主義的形成，在近代歷史上，它與西方對東方的殖民統治相互輝映、相互支持與相互運用(宋國誠，2003：24-25)。事實上，支撐東方主義的認識論基礎是奠定在西方相對於東方的權力關係及由此延伸出來的權力操作上，所以東方主義成為西方對東方「知識/權力」操作展現的一環，換言之，東方主義可謂是一種知識帝國主義的表現(Dirlik, 1997:106-107)。然而必須強調，東方主義並不是西方專有的思維產物，薩伊德在《東方主義》一書的末尾，指出了「東方人自我東方化」，他提醒人們要注意到「東方主義的影響日益擴展到『東方』自身的事實」，「現代東方，參與了自身的東方化」等現象(Said, 1979：322、325)。薩伊德這一觀點的提出，複雜化了東方主義的研究，為後殖民理論拓深了另一層面的視角；本文試圖拓深此一研究視角，即藉由對中國大陸愛國主義教育的理論內涵進行反省，俾能洞悉中共政權如何對現代西方的東方主義做出回應。

第二，解構西方中心主義與「去中心」(de-centring)論。後殖民論述旨在拒絕所

有的主導敘事（即大理論、大敘述），而今最強大的主導敘事是作為「後啟蒙時代」（post-Enlightenment）西方歷史建構之產物的西方中心主義，後殖民論述將西方中心主義作為自己批判的主要對象。在後殖民批評所要摒棄的大理論、大敘述中，首當其衝的就是現代化理論，包括以經濟發展為主要形式、以殖民現代性為本質的資產階級表現形式以及馬克思主義「生產方式」的普遍論述架構（Dirlik, 1997: 56-57）。此外，如果我們將後殖民論述納入一個更寬廣的文化教育思考空間，我們發現後殖民論述呼應了後現代文化「去中心」的強烈傾向。後現代文化的差異多樣性，並以文化異質為貴。後現代文化「去中心」論——解構各類中心論——包括男性中心論、異性戀中心論、西方中心論、白人中心論等的迷思，以及潛藏於此類迷思之中的政治與教育意義。此「去中心」傾向可謂後殖民論述的原動力。被殖民者在殖民論述裡，往往被迫扮演邊緣角色。當不同文化對立衝突時，勢力強大的一方經常透過論述來「了解、控制、操縱，甚至歸納對方那個不同的世界」（Said, 1979: 12）。

第三，破除二元對立的思考模式。「二元對立」（binary opposition）是結構主義中非常重要的概念，且深及各個層面。不管是在語言學的選擇、組成與深層結構，或是在神話、語言形式及語義等面向上，都有上/下、黑/白、男/女、陰/陽之類的種種二元對立結構，使意義得以在對立的結構中產生。二元對立的概念，在後起的後結構主義中飽受批評，如德希達（Jacques Derrida）便批判結構主義以其「結構性」，將所有意義形成封閉的「二元對立」結構，意義只能在種種神話與語言所預設的結構中運作，至於在二元對立的架構之外便看不到意義是無法加以限定的（廖炳惠，民 90: 115）。是以，我們主張一種來自後結構主義、後現代主義所採取的傅柯（Michel Foucault）的「系譜學」（genealogy）方法，一種新的「後殖民系譜學」³（Postcolonial Genealogy）。它並不是在重談善與惡、主流與邊緣的二元對立，而是要追溯到二元對立的源頭，深究其產生的原因，打碎其如何被組織成真理與虛假對立的過程。換言之，系譜學的方法並不是在顯示過去的不足，而是敘述我們如何掌握真理的過程。由此看來，後殖民系譜學「不再重蹈主流二元論述的覆轍，而是要解構主流論述一再試圖隱藏的那個二

³ 後殖民系譜學可促使我們認識到，作為地域的東方是一種客觀實在，文化視野中的東方則有賴於人的建構；殖民主義既以二元對立的方式來思考東方和西方的關係，現在批判殖民主義，就必須從這種思維模式中解脫出來，多維度地、動態地看待不同地域、不同民族和不同國家之間的關係。參閱宋國誠，「後殖民理論在中國——理論旅行及其中國化」，中國大陸研究，43 卷 10 期（民 89 年 10 月），頁 34。

元對立的原始結構」(宋國誠,民 89:34)。後殖民主義者在文本研究的過程中,正可利用這種後殖民系譜學揭示出與西方相對立的東方是如何被製造出來的,被歪曲的東方是如何被虛構出來的,又是如何被展現在西方人和東方人面前的。

第四,策略性的本質主義。由於本質主義在理論表述中,常常體現為普遍稱謂或全稱命題,即使每個人是個別的,他都會在話語表現和生活實踐中,與其他人表現出某種限度的共性,正是鑒於主體必然是個性同共性的結合,後殖民論述往往並無法像後現代主義那樣徹底地反對本質主義。史碧娃克(Gayatri Spivak)因此曾提出策略性本質主義(strategic essentialism)的說法,要求後殖民批判一方面對西方中心主義的本質主義應保持警惕,一方面又看到主體身分全稱對具體社會政治矛盾和結構性壓迫的描述作用(Spivak,1993:5)。史碧娃克強調,後殖民論述的任務絕不是籠統抽象的反帝反殖,更不是為某種普遍的「第三世界」主體或歷史申辯,而是在現實的歷史社會條件下,從具體的人所遭受的結構性壓迫出發去形成具有某種程度的共性對抗意識。至於民族主義、第三世界、西方中心主義,它們都從屬在認同問題之下,都帶有強烈的本質主義色彩。我們要知道,認同是被建構的,而不是既定的;所以本質主義的運用,只能具有策略性的意義,而不是絕對性的存在(李英明,2003:122-123)。雖然策略性的本質主義不是萬靈藥,但也許更適合抗衡論述的發展。

第五,建立後殖民意識的前瞻未來。在薩伊德看來,迄今為止對民族主義作出最徹底反省與超越的,應是開啟後殖民論述先驅的法農(Said,1994:267-268)。法農曾提出「批判的民族主義」概念,用來避免在殖民主義下所產生的民族主義被發展成極端的文化本質主義或民族本質主義。法農認為,一種視之為永恆不朽的、純淨無瑕的民族本真性是根本不存在的(Fanon,1967:224)。當殖民統治結束後,那些高舉民族主義旗幟的人,他們以為人們可以跳脫殖民痛苦回到殖民之前,這實際上是沉澱過去而不敢面對未來的一種表現。然而,第三世界或後殖民國家的人民到底應該如何面對未來?筆者以為,應該建立後殖民意識的前瞻未來:首先,將民族主義意識轉化為社會改革意識。社會改革意識即指通過制度設計,避免新型態的獨裁統治權貴的出現,以避免內在殖民出現的可能。其次,後殖民論述能否走出一條合理的、前瞻性的方向,其最重要的基礎便在於如何扣緊資本主義全球化的發展邏輯來進行論述;「當一個國家真正進入後殖民狀態時,應具有全球資本主義的意識,必須讓全球資本主義變成自己

的傳統，要使資本主義進入自己的歷史與傳統而作為安身立命的一個載體」(李英明，2003：161)。所以，正面積極的認識自己正處在全球資本主義的發展，瞭解這是一種既存的事實，才能真正建立後殖民意識的前瞻未來。

二、歷史詮釋分析途徑

本文採取歷史詮釋(Historical-Herменutical)分析途徑的原因是：西方自近代以來，一直都認為民族或以民族為主體所建立的國家，是啟蒙以來歷史的主體；在這種理解之下，啟蒙以來的歷史就是民族或民族國家建構或發展的歷史。而啟蒙歷史更把民族說成是一個同一的、在時間中不斷演化的民族國家主體，為原本是有爭議性的、偶然的民族和民族主義建構一種虛假的統一性；這種進化的歷史是從線性的、目的論式的啟蒙歷史模式中派生出來的。因此，美國學者杜贊奇(Prasenjit Duara)在其《從民族國家拯救歷史：民族主義話語與中國現代史研究》⁴一書中，提出了「複線歷史」(bifurcated history)的概念，來取代長期以來史學界流行的「線性歷史」(linear history)的概念。在「複線歷史」中，過去並非僅僅沿著一條直線向前延伸，而是擴散於時間與空間之中，歷史敘述與歷史話語在表述過去的過程中，根據現在的需要來搜集攝取業已擴散的歷史，從歷史中尋找有利於己的東西，正因為如此，新的歷史敘述與歷史話語一旦形成，又會對現實形成某種制約，從而揭示出現實與歷史的互動關係。值得注意的，杜贊奇強調，「複線歷史」是受到後殖民理論框架的影響(Prasenjit Duara 著，王憲明譯，2003：2-5)。而後殖民主義旨在批判現代獨立的民族國家繼續在舊殖民主義或啟蒙歷史的格局及其有關不同生活方式和時間的等級之內運作的方式。

在人文社會科學上，歷史詮釋分析途徑的基礎乃對社會制度的現象、意識型態的解釋與闡明，以確切掌握研究對象的主觀意涵、詮釋之社會活動；在教育研究上乃對教育情境，深入互動溝通的場域，進行互為主體(intersubjective)的理解。歷史詮釋分析途徑主要是基於理論聯繫實際的興趣，其目標為對社會文化現象獲致一種解釋性

⁴ 杜贊奇在《從民族國家拯救歷史》書中說道，啟蒙歷史(或線性歷史)使民族國家把自己看做是一個存在於傳統與現代、等級與平等、帝國與民族國家的對立之間獨特形式的共同體。因此，他提出「複線歷史」的概念，這對於拓寬近代史研究的視野，深化對近代中國史的理解，特別是拓展對於近代中國史學與政治社會互動關係的研究，具有重要的學術價值。無疑是自二十世紀七〇、八〇年代美國漢學界「在中國發現歷史」思潮出現以來，較具代表性的學術著作之一。請參閱Prasenjit Duara 著，王憲明譯，從民族國家拯救歷史：民族主義話語與中國現代史研究(北京：社會學科文獻出版社，2003年)。

了解（黃瑞祺，民 85：6-7）。實際上，從教育現象的研究來看，詮釋理解取向的基本假設認為，教育現象是建立在「相互主體性」的關係上的一種價值創造活動；亦即，教育是在社會文化的脈絡之下，經由個體與個體生命與人格的交融，產生意義與符號的交換、溝通與重建。教育現象研究涉及複雜的歷史、文化與社會關係，由教育者、受教者與教育媒材共同組成的「教育場」，與整個社會文化與歷史傳統具有不可分割的關係（賈馥茗&楊深坑主編，民 82：77）。是以，本文採用歷史詮釋分析途徑，乃將愛國主義教育問題還諸於歷史、經濟、文化、政治、意識型態和教育情境中整體觀照，俾便我們從中了解中國大陸不同時期、以不同類型民族主義為主軸的愛國主義教育的變遷過程，這就是藉由過去歷史與當代社會的互動過程中，反思愛國主義教育的未來走向；而長期以來中共在不同的歷史階段中又如何使馬列主義、毛澤東思想及鄧小平理論，成為官方核心價值的文化霸權，造成與市民社會之邊陲價值的落差。

三、全球化論述途徑

毫無疑問的，「全球化」（globalization）自二十世紀末發展至今，結合了資訊科技和國際現實等議題，已經蔚為一股時代浪潮，各式各樣的全球化理論或相關論述紛紛出現，人類生活的各個方面都被捲入全球化這個大架構之下。然而，我們必須了解，全球化不僅僅是表現在一般人的日常生活上，它更解構了人們傳統的思維模式與生活型態，同時也讓人們必須接受全球化所帶來對時空觀、本體論、認識論以及在這三個向度制約下的方法論的顛覆與變化。所以，要正確理解全球化的時代意義，我們應該把握下列四個要點：（一）揚棄以民族國家為中心的方法論，建立並發展出一個以「全球」論述為核心的方法論。（二）跳出單一時間和空間的因果序列觀念，認知到全球化下的世界已是一個實體疆界/虛擬疆界、歷時性/共時性並存的世界。（三）全球化是正在進行之中的潮流、趨勢，但不能當作既定事實的現象，不能掉入純粹客觀或科學主義，而是人類具體實踐下的產物，要了解全球化，就應回歸社會、回歸人本來理解。（四）全球化下的人類社群的觀念，正在突破以往民族國家的束縛，不再侷限以單一民族國家來作為社會存在的載體，而願意將全球當成是一個社會（李英明，2003：29-30）。以「全球」取代「民族國家」，把全球當成一個整體社會來論述或看待，這正是建構主義大師溫特（Alexander Wendt）所主張的「社會建構論」的觀點（Wendt，1999）。換

句話說，對全球化的理解不能當成是國家和國家之間的加總或集合，而應當成是國家與非國家在「全球」這個整體下所產生的互動。由上面這些分析，把全球或世界當成是一個社會，並從總體性的前提出發去進行分析研究，這是人文社會科學的演化；是以，「全球化」在方法論上的意義，就是世界社會或全球社會意識的抬頭與確立。

德國社會學家貝克（Ulrich Beck）針對歐洲的整合趨勢提出「跨國國家」⁵（transnational states）的概念，作為後民族國家時代的國家觀。他借用羅伯森（Roland Robertson）的「全球地方化」（glocalization）的概念，說明全球化與地方化不但不矛盾，而且是當今同步壯大的潮流；在貝克看來，普遍主義與特殊主義是可以兼容並蓄的。他提出了一種「脈絡關係的普遍主義」的解決方式，亦即世界上有許多種的普遍主義，個人或文明單位遭遇他種普遍主義時，既不應強迫他人接受自己的普遍主義，也不應以相對主義的心態滿足於互不干涉，而是應讓各種的普遍主義能展開對話。在全球文化與文化多元主義同時並存的全球地方化時代，民族國家之間清楚的界線已逐漸模糊了，跨國國家並不具有單一的權威和單一的認同，其它地區的和世界社會的權威、次國家的和次民族的權威，都有可能成為公民的忠誠對象（Beck, 1997；孫治本，民 88：81）。另外，學者也認為，民族國家功能的衰退，並不等於民族主義的終結；認同的複雜化，也未曾使民族的屬性不再能作為認同的符碼（孫治本，2000：159）。從這個角度來看，在全球化時代，愛國主義教育或公民教育不但應以培育「世界公民」或「地球村居民」為目標，而且仍應培養以愛國情操為基礎的「國家公民」，兩者之間並不衝突。總之，本文採用全球化論述途徑，旨在從全球視野、全球社會意識以及全球地方化等整體論（holism）、結構辯證的角度去思考，當代中國大陸愛國主義教育，將何去何從的問題。

四、意識型態批判途徑

根據「布萊克維爾政治學百科全書」的解釋，意識型態是社會哲學或政治哲學的一種形式，其中「實踐」因素和「理論」因素具有同等重要的地位，它是一種體系，

⁵ 依照貝克的說法，跨國國家並不是由民族國家、領土國家所組成，亦即他不再認同傳統的民族國家概念，但仍肯定國家概念。因此，貝克也將跨國國家視為全球地方國家，將其理解為世界社會下的省分。請參閱孫治本，「世紀末解構的歐洲：後民族國家思維、文化界線與民族國家間的交互激盪」，當代，第 139 期（民 88 年 3 月），頁 81。

旨在解釋世界、改造世界（米勒等編，1987：345）。這裡所指的意識型態並非沿襲馬克思學說以之為上層建築，為必然的錯誤意識；它誠然常為宰制的興趣與秩序作為合法化的理由，然其中亦不乏真實的成分與正面的功能。所以，教育研究中的意識型態批判並不是意識型態的全然去除，而毋寧說是對其中的真假成分或正負功能作理性的分辨（楊深坑，民 77:18-22）。本文的研究假設：民族主義是中國大陸愛國主義教育的理論基礎；而作為一種意識型態的民族主義，其正面功能是要達到三項要求，即獨立、去殖民化與發展。此外，它還能代表人民的意志，來決定他們的政治命運，人民意志因而被視為是一個民族發展他們的文化與人格。在這個意義下，民族主義滿足了人民「歸屬感的需求」，藉此以維持社會心理層面的整合感。其次，政治精英可以藉由民族國家概念，來使民主化或革命中自己所取得的權力合法化，意即民族主義本身具意識型態合法化的功能，這種功能有助於整合認同危機，避免政治單元的分裂（Guibernau，1996：64-65）。最後，民族主義的功能在於它可以在與其他意識型態相結合的條件下作為一個國家或一個民族現代化的動力；如，中共的「階級民族主義」便是共產主義、列寧主義、毛澤東思想等意識型態與民族主義相結合的最佳寫照。

另就民族主義的負面功能而論，我們可以不談其意涵的籠統，光是就民族主義與人類歷史發展的關連來看，就經常讓人唏噓不已，因為其在影響歷史發展的同時，事實上也直接或間接導致許多戰亂、衝突、壓迫和災難。也就是說，人類近現代的歷史雖與其息息相關，但是種種因其而生的災難悲劇又不得不迫使人們必須認真思考：如何能夠從民族主義的束縛中解放出來？循此，我們的著眼點應該放在如何建構一種具批判意識的民族主義。法農早就告誡我們，「唯一可以給予我們國際向度的是民族意識（national consciousness），而不是民族主義」（Fanon，1967：199）。這種「民族意識」並不是單一、同質的，而是一種類似南迪（Ashis Nandy）所言的「後民族倫理」（postnational ethics）：「要認清第一世界和第二世界也有被壓迫的邊緣他者，而他們在對抗體制化的壓迫時也是（我們的）文明夥伴。」（Nandy，1986：348）從這種批判性的跨民族意識引申出去，民族主義或愛國主義這種特別概念也應在意識型態批判途徑下加以反思。民族主義或愛國主義的特殊性，在於不易區分意識型態的操縱與合理樣態的正當性（legitimacy）。因此它們雖常被運用在以憲政原則之名而反對政府政策的情況中，但卻也常成為專制統治者運用的工具，變成一種無批判的順從意識型態

(Dietz, 1989: 189)。總之，在堅持愛國主義必為族群自我中心主義 (ethnocentrism)，與擁抱世界主義的抽象理想兩極之間，我們認為還是應追求建立合理的共同體與政治認同的理想，較為符合人性需要、歷史潮流和人類文明史所累積的思想精華 (蕭高彥，民 84: 272)。本文採用意識型態批判途徑，旨在探討如何為中國大陸的愛國主義教育尋求一個恰當的理論基礎，俾能區分扭曲的意識型態與合理的正當性信念。

參 研究限制

本文旨在以帶有批判與反思意義的後殖民主義，對中國大陸愛國主義教育的「理論」進行探索與研析。首先，我們必須指出，後殖民主義作為一種文化批判理論，並無建立普世皆適用的通則，所有後殖民主義者其共通點：在方法上，都是透過對現實情境的批判；在目的上，都是試圖釐清「關係」與「定位」。所以，本文只是研究中共愛國主義意識型態教育的一種觀點，絕不是唯一的，其研究過程與結果也僅止於提供一項研究中國大陸教育的方法和途徑。其次，愛國主義教育往往涉及最難掌握的價值觀與心理層面問題。而詮釋學 (hermeneutics) 也告訴我們，意義本身唯有「由內而外」才能被理解，解釋者唯有自始至終扮演參與者，才能清楚體會研究對象所處的情境。再加上筆者缺乏長期生活於中國大陸的經驗，曾數度赴大陸實地參訪並與北京大學、清華大學、交通大學、復旦大學以及南京大學等學校師生座談，乃在儘可能避免本研究受到個人主觀的影響。

除上述一些因素的限制外，還有關於研究方法的限制。批評「後殖民論述」的人認為，後殖民理論家在理論批判上，由於忽略現實而犯了幾個迷思：(一) 將「所有殖民國家與受殖國家的狀態或過程視為是相同的，並且認為所有受殖國家都會處在一種相同的後殖民狀態中」，這是一種去歷史、反歷史的作法 (李英明, 2003: 105)。(二) 使用後殖民論述的術語與方法，也有複製或重複後殖民論述所批判對象的邏輯和認可其權力範圍的危險，因此我們不能重複殖民者的邏輯，簡單地把顛倒了的再顛倒過來，用基於同一邏輯的另一種霸權取代西方霸權。如果說在中國的語境中，我們無法拒絕使用西方批評術語的話，那麼起碼我們應該理解我們所使用的詞語所具有的歷史和具體性 (張京媛, 1995: 28)。(三) 後殖民批評者很容易將殖民現象普遍化與誇大化，因而做出不正確的西方與非西方的關係，這種論述在方法論和認識論上是站不住腳

的。而為了克服本文在研究方法上的限制，筆者兼採歷史詮釋分析途徑、全球化論述途徑和意識型態批判途徑，以彌補「後殖民」論述途徑研究之不足，並能擴充教育學方法論研究的領域和途徑。

第三節 理論探索與研究架構

壹 研究假設

本研究的基本預設是：透過後殖民主義的論述途徑中國大陸才能重建一種合理的愛國主義教育理論；亦即以理性認知為基礎所形成的愛國主義教育理論是可能而且可欲的。愛國主義雖然必為特殊性的樣態，但是一個穩定且持久的愛國情操則端視政治共同體是否建立了合理的憲政民主制度，以及公民對此合理性的認知與肯認程度；而非建基於麥金泰爾(Alasdair MacIntyre)所主張的傳統民族主義式「豁免倫理」⁶(ethice of exemption)上，筆者認為，這也就是今日中共實施愛國主義教育的理論準據。無論基於特殊性或普遍性都會達到二律背反(antinomy)的結果，因此本文嘗試從後殖民主義角度分析以克服此理論困境，這個困境源於麥金泰爾混淆了兩個不同層次的議題：愛國主義之樣態與公民建立政治認同的基礎；前者乃指其「不可泯滅的特殊性」，後者實即韋伯所稱的「正當性信念」。我們認為唯有將愛國主義視為政治正當性的信念，並從後殖民主義的角度加以分析，方有可能突破麥金泰爾式愛國主義的理論困境，如此中國大陸也才可能重建合理的愛國主義教育理論。為了驗證上述基本預設能否成立，這裡再就中國大陸愛國主義教育的實際狀況，提出下列幾項研究假設：

假設一：現行中國大陸愛國主義教育的理論是建立在民族主義的基礎之上。產生於西方世界的民族主義現象與中國的現象有根本上的區別，因此，西方民族主義理論並不能作為研究中國民族主義的範式；反之，只有從中國具體的歷史環境中，才能尋

⁶ 所謂「豁免倫理」是指一個有意義的價值判斷之所以可能乃建立於認同某些終極價值的前提之下，而終極價值通過傳統、教育、社會化等方式形成個人認同。這些倫理制度既是自我認同之基礎，則對之做理性批判只會造成懷疑論及自我認同危機，沒有正面積極的意義，故須豁免於理性批判之外。麥金泰爾進一步主張愛國主義很容易地便建基在豁免倫理之上，因為它終極地要求為了公共福祉無條件地犧牲個人特殊利益，而惟有豁免倫理能支持此種無條件的奉獻。簡言之，他主張愛國主義必須在終極點上採取非批判的立場。以上請參閱：Alasdair MacIntyre, "Is Patriotism a Virtue?" The Lindley Lecture (University of Kansas, 1984), pp10-12.

找出適合的民族主義理論，而這正是本文採取後殖民與民族主義論述途徑的目的。對中共而言，其愛國主義教育的理論內涵，主要包括三種不同類型的民族主義，即國家民族主義、階級民族主義與文化民族主義。中共建政之後，不管它在官方正式上的國家民族主義的訴求或實際動員時的階級民族主義訴求，其背後都是以文化民族主義為基礎。在毛澤東時期，愛國主義教育理論是往階級民族主義傾斜，在鄧小平時期，作為愛國主義教育理論的國家民族主義占有相當大的比重；在鄧後時期，中共無法面對全球化的衝擊，愛國主義教育理論又轉向以傳統中國的文化民族主義的論述途徑來對應。必須說明的是，儘管本文使用國家民族主義、階級民族主義、文化民族主義與後民族主義等字眼，但這只是為了理論分析上的方便才作這樣的劃分，嚴格地說，本文的目的在於藉用這樣的概念來重建適宜於中國大陸愛國主義教育的理論內涵。

假設二：中國大陸愛國主義教育理論之發展是民族主義隨著不同歷史時期而不斷調適與重建的過程；這個過程是由傳統中國的文化主義（culturalism）往現代意義的民族主義⁷或文化民族主義之間來擺盪。現代意義的民族主義及其外化民族國家的建構，可用三個主權來概括，即民族主權、國家主權和民主或人民主權。這種民族主義在國際政治中表現為民族主權，在國內政治中表現為人民主權；而國家主權則是其他兩種主權的前提（鄭永年，1998：10-11）。這就是說，現代意義的民族主義已經明顯告訴我們，在民族主義和民主之間並不存在必然的矛盾關係。至於現代意義的民族主義是否為西化傾向或西方中心主義呢？無可否認的，現代化的概念與範疇是因著西方啟蒙以來的發展躍上歷史的舞台；但應注意的是，西方在現代化的過程中，其普遍性的擴張，其實也是通過西方國家各自的歷史文化作為載體而獲得實現的。因此，我們在談現代化問題時，根本不存在要西化、還是要本土化，有的只是現代化的普世原則與價值如何與各個不同國家的歷史文化的特殊性相結合的問題。

假設三：中國大陸愛國主義教育理論之轉型應由民族主義的愛國主義教育轉化至後民族主義的愛國主義教育。伯納德（F.M.Barnard）指出，民族主義即有一種「雙重

⁷ 這裡，我們所說的現代意義民族主義，其內涵相當接近於部份西方學者所稱的「公民民族主義」（civic nationalism）。公民民族主義下的愛國主義教育要求：（一）民族成員身分之取得乃依據共同遵循的法律架構，人人彼此負有履行權利義務的責任；（二）保障各族群的文化特殊性、鼓勵其多元發展；（三）以現代公民權為核心，建立現代的公民意識、國家意識與共同體精神。這種公民民族主義與自由主義的愛國主義教育已經十分接近，唯一關鍵性的區別是前者仍十分強調民族在國家構成上的根本作用，而後者則直接以個別公民為單元，並保障個體相對於其所屬族群的優先性。參閱江宜樺，自由主義、民族主義與國家認同（台北：揚智文化事業股份有限公司，1998年），頁157。

轉化」(dual transformation) 論述，它一方面表現為文化內涵必須被政治化，另一方面表現為政治正當性基礎必須通過文化社群而取得 (Barnard, 1988: 314-315)。在理論上，雙重轉化帶來一個結果是近代民族主義都想要同時結合「合理性」(rationality) 與傳統主義 (traditionalism)。可是實踐上，由於民族主義政治主張過分著重對外反抗帝國主義的一面，因此內在合理化的程序始終沒有真正完成。換言之，對內公民自我統治的理想往往被文化差異或國情不同的藉口犧牲掉，這幾乎是民族主義無法避免的結果 (蕭高彥, 1996: 278-281)。因此，中國大陸愛國主義教育的理論，應由民族主義往後民族主義轉折；也就是說，在全球化的時代，我們不應把愛國主義教育理論自限於「文化民族主義」與「憲政愛國主義」⁸ (constitutional patriotism) 二元對立的架構之中，而應當從後民族主義的新思維來重新考察愛國主義教育理論問題。卡娜玟 (Margaret Canovan) 便指出，憲政愛國主義之所以能成立的前提，乃是憲政民主體制所蘊含的普遍原則能夠被具體化成為各個國家的民族傳統，如此方有可能成為各個國家中有效的原則 (Canovan, 1996: 91-92)。而此種將普遍原則具體化的挑戰，正是中國大陸愛國主義教育理論，在由傳統民族主義向現代意義的民族主義過渡的同時，必須面臨的另一重大課題。

貳 理論取向

本研究之理論探索是關於合宜的愛國主義教育的理論取向。在所有相關的理論文獻當中，對於這個議題的討論或考慮大致上已形成兩種主要理路，那就是「民族主義」與「自由主義」兩種論述愛國主義教育的理論內容。前者著重以民族意識、集體歸屬和文化認同作為愛國主義教育的主軸，後者強調將憲政民主、個人自由與制度認同納入愛國主義教育的範疇中。這兩種價值論述雖然針鋒相對，卻又難以偏廢。當年美國

⁸ 所謂「憲政愛國主義」是由哈伯馬斯 (Jurgen Habermas) 所提出的，他和當代自由主義者一樣強調要以憲政民主制度作為國家認同與愛國主義教育的理論。他指出，憲政民主制度合理性的特徵有二：一是在普遍法律與平等公民權的理念下，積極培育公民們的相互肯認，以保護現代社會中完整個體的脆弱性；另一則是它乃為一種透過公平的程序以規範利益的中介過程。此種憲政民主合理性的觀點具有相當程度的文化性格，這使得他強調政治文化在憲政民主中的樞紐地位。對哈伯馬斯來說，應當體現於政治文化的國家認同其實便是對前述合理憲政的認同，他將之稱為「憲政愛國主義」。請參閱：Habermas, Jurgen., "Struggle for Recognition in the Democratic Constitutional State," in Amy Gutmann ed., *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

的制憲者清楚地意識到這個事實，強調制度的設計必須兼顧國家的「能力」與人民的「自由」，多少表示他們有心在前者的國家主義與後者的自由主義之間求取平衡。美國的日後歷史顯示，這種平衡沒有定法，而是需要每一代人根據時代條件用智慧來調整（錢永祥，2001：380）。本文的主旨，在於以後殖民主義的角度反思民族主義和自由主義作為愛國主義教育理論的主要特徵與基本型態，並嘗試分析中國大陸愛國主義教育的理論結構。這裡筆者提出「後殖民主義」的愛國主義教育的思考原則，試圖超越民族主義與自由主義的愛國主義教育兩種純粹類型對峙下的僵局，為中國大陸的愛國主義教育理論問題找到比較合理可行的出路。

我們之所以採取後殖民主義的論述途徑，主要原因是：國家認同或愛國主義教育，若不走向「本質主義式」的建構途徑，那麼其理論之形構必然是介之於普遍性與特殊性、介之於自由主義與民族主義的動態的交互作用的過程。後殖民主義者這種「非本質主義式」的愛國主義教育理論之構成，在文化認同與政治認同上，方有可能形成各文化、文明與民族國家彼此之間的對話、瞭解的基本條件，也才可能構成合理的愛國主義教育理論。如果民族主義作為中國大陸愛國主義教育的理論基礎能夠成立的話，那麼，以後殖民主義思考愛國主義教育理論的首要課題，應是從傳統民族主義的愛國主義教育向現代意義的民族主義或公民民族主義的愛國主義教育過渡轉折。麥金泰爾指出，一個人若真的愛自己的國家，就不能像自由主義所主張的那樣，以完全理性而批判眼光來看待母國。「愛國主義既然起於身屬特定的政治社會經濟環境，其道德邏輯就不可能批判此社群生活的某些根本結構」。換言之，「由於愛國主義在某些層面上必須是無條件付出的，因此在那些層面上批判是必須排除的」(MacIntyre, 1984: 12-13)。麥金泰爾這種幾近傳統民族主義的愛國主義觀，可能令人覺得不安，因為他明白表示國家有一個不容以理性反省批判的深沉結構，這個部份可能是傳統文化，也可能是已僵化的教條（江宜樺，1998：89）。而筆者認為，麥金泰爾式的愛國主義在某種程度上正反映著現今中國大陸愛國主義教育的理論精神。

至於現代意義的民族主義或公民民族主義的愛國主義教育，即是一種結合個人自由與集體認同的合理愛國主義教育。史學家葛琳菲德（Hiah Greenfeld）便對公民民族主義與族群民族主義這個常見的區分，做出較為細緻的理論建構。她首先將民族主義看成是正當性（legitimacy）的現象，也就是一個政治共同體在政治價值道德方面的自

我證成；再者，又依民族的定義和對群體成員公民資格兩個標準，她區分出三種不同型態的民族主義：個人主義式公民民族主義、集體主義式公民民族主義以及集體主義式族群民族主義。葛琳菲德認為，第三種型態的民族主義由於過分強調族裔成員封閉性的身分認同，加上集體主義的政治價值取向，在歷史上常常成為極端的民族主義運動。和本文較為相關的是，她指出法國的集體主義式公民民族主義，仍有其內在的理論矛盾，因為它對於所屬成員的個人自由，在公民式的判準上將予以承認，但屬集體主義式的判準則未必接受。葛琳菲德主張，唯有英美的個人主義式公民民族主義，才是政治正當性原則較為妥當之取向，因為其主權在民原則中所預設的「人民」，乃是通過享有自由與平等之個體間的社會契約所獲致，如此才能與自由主義與民主政治相接軌（Greenfeld，1996：100-104）。是以，中國大陸愛國主義教育理論的發展，自應以葛琳菲德的第一種型態個人主義式公民民族主義為最適宜了。

而我們認為這種個人主義式的公民民族主義，即是一種帶有自由主義和普遍主義色彩的公民民族主義。或許有人會問：民族主義或公民民族主義，以及自由主義，它們都是西方的產物，非西方國家應如何看待這些具有普遍意義的自由主義或公民民族主義呢？我們的看法是：即使是以《東方主義》著名的薩伊德也不肯為了重視文化的「特殊性」而完全拋掉「普遍性」；他在《文化與帝國主義》一書中，認為有些價值，即使起源於西方，在傳播到多地而受到普遍接受之後，便應該承認它已是人類共有的文化成就了（Said，1994：9-12）。不過，我們無法接受早期西方自由主義者所強調的普遍主義與程序原則，因而兼採溫和的社群主義者（如瓦瑟）的觀點，認為自由主義傳統應放棄社會契約論及原子論，以尊重歷史發展的心情看待國家的興起，並以社群主義式眼光重新審視個體與社會的關係。換言之，自由主義思想原則之落實仍然需要在具備特殊主體意識的政治共同體之中。我們肯定自由主義所揭櫫的憲政民主及其原則的認同意義，由特殊性而形成的族群文化認同，必須形塑與安置於一更廣泛的憲政民主的架構及其原則，同時憲政民主蘊含的一些基本價值（如平等自由），必須取得人民共同的承認，並且以它們作為調節爭執、衝突的機制，與作為人民相互結合的形式上的紐帶（蔡英文，民 86：79）。不過需加注意的，就某個地區或國家的發展而言，憲政民主及其原則並不純粹只是普遍倫理原則的運作，它一定會受該地區或國家的社會、歷史、政治與文化之環境的塑造，具體表現該區域或國家的特殊文化內涵。

最後，在全球化的時代，中國大陸愛國主義教育理論必須進一步轉型，再由現代意義的民族主義（即公民民族主義）轉化至後民族主義。後殖民主義應當促進薩伊德所說的一種開明的後民族主義的出現，在與西方中心主義以及以此為基礎的所謂普遍主義鬥爭的時候，民族主義不是唯一的選擇。所謂「後民族主義」是指不會存在一體適用的模式，一定會呈現多元主體、多元認同的面貌，亦即既要否定照搬英美式公民民族主義當範本，尤須勿使公民民族主義主體性的絕對化、單一化。全球化雖然開展於西方，但在擴散的過程卻根據各地區的差異而發展出自己不同的風貌與作用，同時，也向西方展現一股反撲、回溯的力量。而合宜的自我認同之構成，理性的世界公民的培育，正是人類解決未來全球化社會中全球性與地方性、普遍性與特殊性之間衝突的起點。以羅伯森（R. Robertson）的「全球場域」（global field）觀點而言，個體明確睿智的自我認同是建構全球文化形式的基本參照點，其與全人類、國家社會和社會的世界體系（world system of societies）之間的相對性互動就形成全球化的動態過程。在這個過程中自我認同之構成，會隨著其與國家社會、國際關係及全人類不同參照點而有相對性的認同，公民資格也不侷限於某一固定的地域性的社群或國家社會，更應以全人類的凝聚與團結為考量（R. Robertson 著，梁光嚴譯，2000：36-40）。換言之，現代公民脫離基於民族文化所構成團結，轉移到「憲政愛國主義」更高層次的基礎之上；而憲政愛國主義的培育，首先植根於共同的政治文化，正如哈伯馬斯所言，世界公民的集體認同觀，應是建立在共同的政治文化基礎之上。

參 研究架構

本文論題乃為「論中國大陸愛國主義教育——後殖民與民族主義的觀點」，正表明筆者不從籠統地馬列主義、毛澤東思想、鄧小平理論出發，而是直接地把民族主義看成是中國大陸的愛國主義教育的理論問題，並由此一論證出發，探討以下兩個問題：第一，中國大陸這種民族主義式愛國主義教育是合宜的、健康的理論嗎？要如何轉型並重建一種適用於中國大陸的合理愛國主義教育理論？第二，全球化時代的來臨，中國大陸這種民族主義式愛國主義教育的理論出路又如何？據此，筆者以後殖民論述途徑為主要架構，同時兼採歷史詮釋分析途徑、全球化論述途徑和意識型態批判途徑，冀能超越中共把民族主義作為愛國主義教育的理論困境，以妥善解決上述關於中國大

陸愛國主義教育理論的兩個問題。本文的論述內容，除第一章緒論與第五章結論外，主體結構大致上分成理論與背景、理論的印證以及展望與結論等三部份：如圖 1-2

理論與背景部份：第二章，適用於中國大陸教育研究的後殖民理論。第一節將從後殖民主義與重構當代中國的公民國家教育的關係作為分析起點，承續上一章的一般性愛國主義教育理論文獻之探討，試圖超越民族主義與自由主義兩種對立的愛國主義教育，且能在全球化時代建立現代中國具有後殖民思維的公民教育；第二節將探討後殖民主義論述及其與中共建政五十多年教育發展間的關係內涵，特別是在第三節中將其對愛國主義教育的理論進行批判與反思，期能藉此以進一步擴充中國大陸教育方法論的研究領域。第三章，民族主義類型論與愛國主義教育的背景。此章分析在後殖民批判向度下中國與西方民族主義的兩大類型，並探討現代中國民族認同的建構基礎與其歷史合理性，以及中國大陸從毛澤東時期、鄧小平時期到鄧後時期愛國主義教育的歷史文化背景。

理論的印證部份：第四章，作為愛國主義教育理論基礎的民族主義。此章主要是用來觀察中共如何將不同形態的民族主義置入其愛國主義教育之中，包括第一節以階級民族主義為主軸的愛國主義教育，第二節以國家民族主義為依托的愛國主義教育，與第三節以文化民族主義為憑藉的愛國主義教育。這就是說，我們從中共官方文件、出版刊物與相關專書中，考察中國大陸的愛國主義教育的理論內容，可分三大塊，即階級民族主義、國家民族主義和文化民族主義；同時，筆者審查、反思在後殖民主義論述的概念架構下，並輔之以意識型態批判途徑與全球化論述途徑，探討中國大陸的階級民族主義、國家民族主義與文化民族主義等三種不同型態的愛國主義教育理論之意涵、性質與任務。

展望與結論部份：第五章，筆者歸納研究發現，提出現今中國大陸愛國主義教育理論的難題與反思，並至盼中共當局能順符中國大陸社會變革與發展對教育的要求，以及適應全球化時代的潮流，用公民教育的概念來代替愛國主義教育的概念。最後，面對全球化應有後民族主義的愛國主義教育的思維和作為；亦即，筆者嘗試提出後民族主義的愛國主義教育的理念與精神，作為中國大陸欲與世界接軌時必須進行愛國主義教育理論轉型之參考。

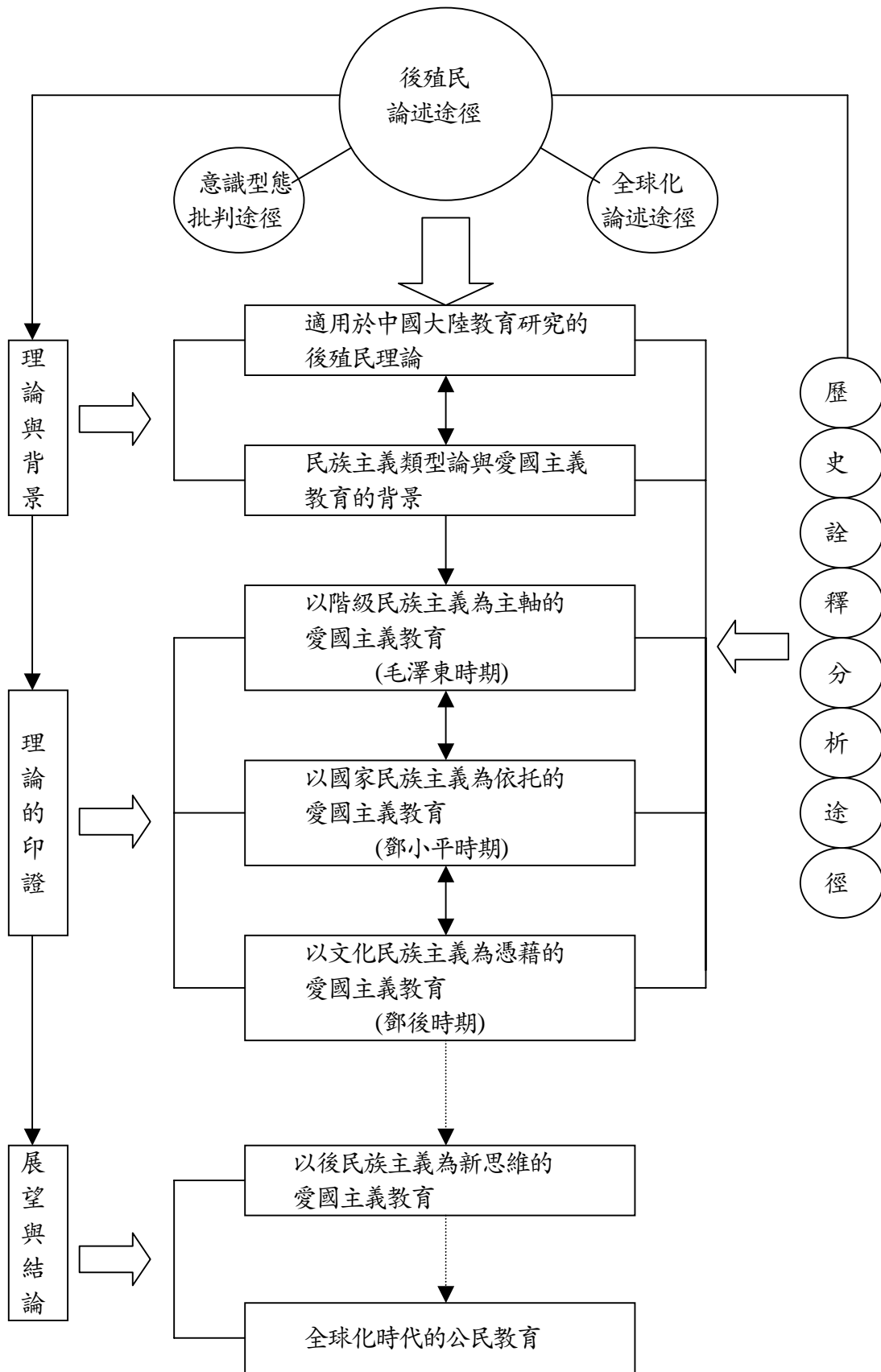


圖 1-2 本文的研究架構圖
資料來源：筆者自製