

香港中學生政治社教化個案研究 — 如何令學生 變得社會 / 政治活躍

How do they become socially/ politically active : case studies of political socialization of Hong Kong secondary students

梁恩榮

香港教育學院教育政策與行政學系

廖淑嫻

鄭植之中學

摘要

透過聚焦訪談，研究發現政治社教化為個人在不同領域中與社教化仲介互動、協商，以建構自己的政治現實的過程。研究中的社會及政治活躍學生對公民身份的理解是多元的，從較保守的「克守本份」的公民理念到較激進的參與遊行及抗議不合理法律的公民實踐等。研究並發現，促成活躍民主公民身份形成的三個重要政治社教化因素包括：議題為本教學法、體驗式學習和有信譽的老師。以上的發現，對師資培訓具重要的影響。

關鍵詞

政治社教化，活躍公民，體驗式學習，議題為本學習

Abstract

Evidence obtained from focus group interviews supports a conception of political socialization as an active process where individuals interact and negotiate with socialization agents in different contexts to construct their political realities. The citizenship understandings of socially or politically active students in this study were basically eclectic, including conservative views about doing the best in their diverse roles as well as more radical orientations, such as participating in demonstrations and protests in opposition to unreasonable laws. Issues based teaching, experiential learning, and teachers with credibility have been identified as significant political socializing factors for active democratic citizenship. Such a finding has significant implications for teacher education.

Keywords

political socialization, active citizenship, experiential learning, issue based learning

引言

有論述認為，香港的公民教育已演化至第三階段：即公民教育的再非政治化("re-depoliticization of civic education") (Leung and Ng, 2004)。此階段的特色為：第一，政治內容的再次被刪除，如民主教育、人權教育等。此部份內容，原為《學校公民教育指引》(香港課程發展議會, 1996) 的課程內容，但在近期教改文件《學會學習-課程發展路向》(香港課程發展議會, 2001)中已沒有提及。第二，命名之轉變，在此文件中，「公民教育」已重新命名為「德育及公民教育」。不同的命名，意味著重點的轉移，以往課程中有關人權及民主的元素，被個人成長、人際關係、家庭教育，與道德教育所取代。第三，隨著香港特區政府的大力支持，課程強調國民及愛國教育。然而，在具體實施層面上，有研究發現，無論指引提議何等內容，學校傾向按其喜好，各施各法。這意味著有關政治及民主的內容從未有完善的處理(香港課程發展署, 1999；Lee, 2003；Morris and Morris, 2001)。總體而言，香港學校提供的公民教育，並不足夠培養年青人成為民主公民。第二次 IEA 公民教育研究便指出，香港學生對比其他地區在公民身份、選舉自由、言論自由及政治權利方面的認識表現不俗，但同時卻「傾向避免政治活動」(Lee, 2003：605)。由此可見，香港學生可能擁有一定水平的政治知識，但並不表現為活躍的民主公民。

然而，在香港回歸中國後出現之二次大型遊行當中，即 2003 和 2004 年的「七一遊行」，卻有很多年青人參與，並且有數個學生及青年政治組織誕生，如「香港中學生聯盟」、「青年圓桌會議」、「七一人民批」和「民主補習社」等。這些

青年組織不時舉辦座談會及研討小組，討論政治、社會議題，及組織集會遊行，以培育青年人之間的民主文化。由此可見，香港公民教育雖然不足，但有部份學生卻已裝備好成為政治及社會活躍，且積極迎向民主的公民。

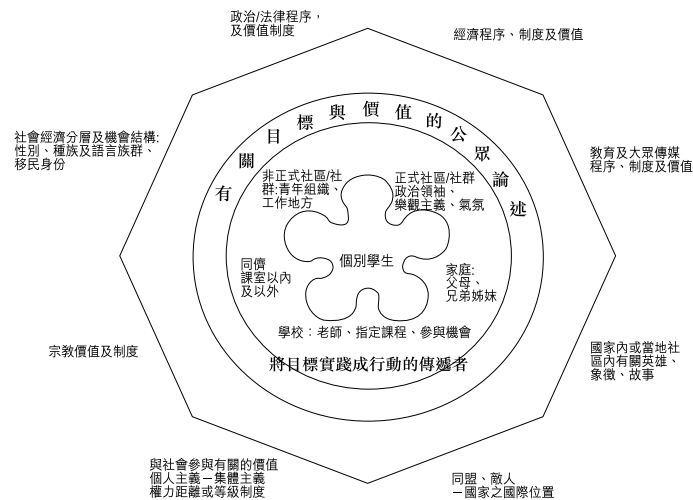
究竟，在香港非政治化的公民教育氛圍中，這群社會及政治活躍的學生是怎樣形成的？是什麼因素促進他們的政治及社會參與？有甚麼環境因素影響他/她們成為民主公民？他/她們如何理解「活躍公民身份」？以上為本研究的主要課題。本研究旨在提供一種解讀，在一個特殊的華人情境中的政治社教化過程，是哪些社教化仲介及如何有效地培養出活躍的民主公民。

政治社教化

傳統政治社教化的理念著眼於宏觀及結構層面，重點在於把政體的成員導入政治架構之中，及文化轉移、價值及意識形態的內化，以支援整個結構 (Marshall, 1998)。然而，近期的政治社教化研究，卻集中於個人學習及協商過程，並提出較早期研究者更廣義的政治理解 (Flanagan and Galloway, 1995)。近年之學者更提出多個影響學生政治觀念形成的環境因素，例如學校教育(Flanagan and Sherrod, 1998; Hepburn, 1995; Torney-Purta, 1995; Niemi and Hepburn, 1995; Rosenberg, 1985; Sigel, 1995; Yates and Youniss, 1998)。IEA 公民教育研究採納的政治社教化模式或「八角模型」(見圖一) 反映出環境與個人的互動概念。在八角形中央的是個別學生，圍繞他/她的是公民教育的目標、價值、實踐的論述。論述透過社教化仲介或媒介影響著個體，如家庭、同儕、正規社區、非正規社區及學校等。在八角形的外圍展現

了約束互動過程的宏觀系統，如建制、政治理念及程序、經濟、教育及宗教、國際地位、社會分層與國家及社區中的符號及論述。這意味著政治社教化媒介的影響均被規限於建制及文化處境之

中。本研究焦點將集中於「學校」作為其中一個社教化媒介，以及與其相關的教學法，如議題為本教學法、體驗式學習及公民教育老師。



圖一，「八角模型」，取自 IEA 公民教育研究 (Torney-Purta et al., 1999: 18)

學校教育作為政治社教化的媒介

學校素來均被視作重要的政治社教化中介及媒介。然而，學者們對正規公民教育能否培養民主公民性的看法並非一致，有些認為會帶來正面的影響，但有些卻表示並無影響(Niemi & Junn, 1998; Print, Ornstromare & Nielsen, 2002)。政治學家的傳統觀念認為公民教育對學生之民主政治取向影響甚微，然而，這些傳統智慧近年已受到重大的修正(Finkel and Ernst, 2005)，而有助培育民主公民的教與學因素都被確認出來。

總的來說，採用積極及主動式教學法的公民教育課程/活動，例如角色扮演、話劇、集體議決等類似形式，能更有效影響個人的公民價值取向(Nemerow, 1996; Porter, 1993; Print, 1999, Print et al., 2002)。學者更認為，有助鼓勵學生和老師討論爭議性議題、意見交流、表達及學習容忍及尊重不同意見及支持社會公義的開放式課室氣氛，

與培養公民參與的態度和能力有正面的關係(Blankenship, 1990; Ehman, 1980; Hahn, 1998; Hess, 2001; Niemi and Junn, 1998; Torney-Purta, Lehmann, Oswald and Schulz, 2001)。研究亦顯示，體驗式學習是課室以外一個有效的學習方法，這包括用不同形式讓學生參與決策，如學生會或類似組織(賴栢生及胡少偉, 2003; Print, et al., 2002; Torney Purta, et al., 2001)。體驗式學習及服務學習，特別是有關政治層面及社會公義的體驗，對培養學生個人成長，人際關係，以至活躍公民素質，十分有效(Billig, 2000; Leung, 2003; Mooney and Edwards, 2001; Robinsim, 2000)。再者，Finkel (2003)及 Leung (2003)更認為在體驗學習中加入倡議社會行動的民間組織，作為學習中的資深及專家意見提供者，能更有效強化學習果效。除此以外，體驗學習能令學生在政治認知及

情感上更投入，是日後個人能作出持久之政治參與及承擔的一個指標 (Boehnke & Boehnke, 2005)。

除了各種教學法外，被學生認為有信譽及關心社會政治議題的老師，亦是一個尤為重要的因素，因為這些老師往往能令公民教育所傳達的信息更易及更有效為學生接受 (Finkel and Ernst, 2005; Goldenson, 1978)。

非學校因素

非學校因素，如家裡閱讀資源、學生看電視新聞及報章的時間、父母教育程度、期望接受教育的時間，對推廣公民素養，甚為重要。(Niemi & Junn, 1998; Torney-Purta, et al., 2001)。李榮安(Lee, 2003)在其研究中亦議論到在香港主權回歸中國之過渡期間，本地學生對大眾傳媒接觸的多與少，亦是構成民主公民身份發展的一個重要因素。因應本文研究焦點在學校教育及其相關因素，故非學校因素並不會於此深入討論。

政治社教化是一個協商的過程

IEA八角模型提出透過媒介及社教化仲介影響個人的政治社教化論述，其實是根深柢固於文化及建制情境中的。近期的研究，大多指出政治社教化是透過個人學習而產生，這意味著個人的社會、政治價值觀的建立並非是被動的社教化過程，而是透過個人與社會、經濟、文化及政治環境的協商及互動，確立個人的政治取向，並隨著個人成長而逐步再建構及修改 (Flanagan & Gallay, 1995; Flanagan & Sherrod, 1998; Torney-Purta, 1995)。研究亦發現，即使一個群體接收同一具說服力的信息，但群體中各人也不會產生一致的態度；反之個人態度的反應，會因著與信息、信息內容及個人本身的不同變數，而有所異同。總括來說，個人在政治社教化的過程中的參與是緊密而主動的(Eagly & Chaiken, 1993; Finkel & Ernst, 2005)

研究設計

本研究基本探討的問題是：處境因素：教學法(議題為本教學法、體驗式教學法)及公民教育老師如何促使學生積極參與成為民主公民？我們特別討論：

- 學生如何理解活躍公民？
- 有哪些學校教育因素，特別是教學法(議題為本教學法、體驗式教學法)及公民教育老師，能促使學生積極參與社會及政治？
- 個人如何在社教化過程中協商？

本研究以半結構式聚焦訪談及個案研究為主，研究對象包括：積極參與社會及政治事務的中學生及大專學生。為輔助核實研究發現，本研究同時訪談有關的政治社教化仲介，如積極的中學公民教育老師及具影響力的民間組織工作者。

研究對象抽樣

本研究使用兩種抽取學生對象的方法。第一組別學生由兩個活躍學生組織抽取，分別為「民主補習社」及「香港中學生聯盟」。他們均是曾經積極參與數次大規模遊行集會的中學生，或在中學時代積極參與遊行集會的大專生，這類別總數為十九人。第二組別學生來自香港公民教育聯席(一個推動公民教育工作的民間組織聯盟)的推介，首先由聯席推介積極於社會政治的公民教育老師，再由這些老師，推介積極於社會政治的學生。與第一組別相似，第二組別的學生對象，主要為中學生，或在中學時期曾積極參與的大專生，這類別對象總數為十八人。故此在研究中的學生訪談對象，共有三十七人。在本文中，只集中報告第二組別的研究對象的訪談結果。

在第二組別共十八名學生中有三位畢業於里中學的大學一年級學生(趙同學、何同學、郭同學，年齡為十九至二十歲，男性)、三位現就讀該校的中六學生(June同學、鄭同學、東同學，年齡

為十八至十九歲，女性)、二位就讀於乙中學的中六學生(葉同學及周同學，分別為十八至十九歲，男性)，十位就讀於丙中學的中三至中四，年齡為十四至十六歲的學生，他們分別是詩詩(女性)、陳伯(男性)、杜杜(女性)、老子(女性)、小老(男性)、小溫(女性)、志輝(男性)、阿橙(女性)、吳同學(男性)及信同學(女性)。

至於參與本研究為訪談對象的四位公民教育老師，均被同學認為是十分重要的社教化媒介，有關他們之訪談結果，亦在本文中記述。四位老師分別為來自甲中學的張老師及方老師、乙中學的梁老師及丙中學的廖老師。除了方老師，其他三位老師均同時被香港公民教育聯席(ACE)認為政治活躍的老師。另外三位被訪者是曾協助被訪學生的學校舉行公民教育活動，政治參與較強的民間組織工作者，他們是 Fred, Frankie 及 Debby (上述所有名字借為化名)，三人均被訪談學生認為是重要的社教化媒介。

資料的蒐集及分析

本研究的資料蒐集日期由 2005 年 7 月至 2006 年 2 月。屬質性資料，由參與半結構式聚焦訪談及個案研究中的學生、老師及民間組織工作者所提供。訪談使用廣東話(即參與訪談者的母語)進行。每一次訪談大約為個半至二個小時，訪談使用錄音記錄，謄寫為中文逐字稿。分析資料，採用了質化研究常用的「持續比較法」，意指每份訪談稿會按稿與稿、事件與事件之間，以及不同類別間互為比較，從而尋找浮現出來的模式。

結果及討論

本文報告的研究結果，包括以上所陳述的三個研究問題，總結為三項(一)活躍公民的理解及行為，(二)形成政治社教化的因素、(三)社教化中的協商過程。

活躍公民的理解及行為

推薦參與本研究的十八位學生均被推薦他們的老師稱為政治及社會活躍的，然而，學生們表現在社會及政治活躍的程度卻不一：由只是表現出關心及願意在課室內外討論時事，到積極參與民間組織，成為其會員皆有。甲中學三位中六學生 June 同學、東同學及鄭同學顯示出最低度的參與，根據東同學所描述：

我中五的時候其實我也不看新聞也很少看報紙，報紙也是看娛樂版，但是自從升上中六修讀通識教育老師帶了很多這方面的知識給我，令我覺得我需要去看新聞。……所以就開始關心時事。關心時事後就會覺得他們也很有趣。

該校的畢業生趙同學，則顯示出最高度的參與：

我主要參加支聯會(筆者補充：被中國政府界定為顛覆份子的組織)，就是因為我覺得支聯會的宗旨我自己覺得是比較好，平反六四，就是為了一些要讓這個社會更加公正更加公義，所以我就希望在這方面能夠做一點東西，所以就參加了。

其餘的十四位被訪學生的參與，則介乎二者之間，他們除了討論社會議題外，都有進行其他方式的政治、社會參與，但都沒有加入任何民間組織，例如乙中學的周同學，有積極參與社會服務及領袖訓練活動。丙中學的吳同學及老子，曾對公共政策諮詢文件發表意見。全部十四位同學，除了周同學外，均曾參與不同的遊行示威，例如「七一遊行」，「反世貿示威大遊行」及「六四維園燭光紀念晚會」。但他們都只是按個別事件參與遊行示威，而沒有參加民間組織。雖然他們參與的程度有所不同，但相比香港普通的學生，他們的社會和政治參與已相對的強得多。

當十八位被訪學生被問及怎樣才算是一個活躍公民時，除了周同學及東同學，其餘學生對「公民」的理解均呈多元的現象，包括保守及激進。保守方面的理解，包括：盡公民的本份、遵守法律、多了解社會事務、貢獻社會、選舉、平衡公民及個人利益；激進方面的理解，包括：對公共政策發表意見、監督政府的運作、組織遊行示威、反對不合理的法律等方法。丙中學志輝同學說道：「可能我們正在拆政府的招牌。」他的同學老子也支持其說法：

我覺得志輝講得對，對於政府來說，我們這樣做，當然是壞事，即揭政府的「底」，但我覺得對於我們來說，都是有公義心，是好的，有做得不對的地方，我們應該要糾正……我覺得身為一個活躍的公民，應該是首要認識多些社會，看多些新聞，知多些，然後遇到不對的事情要出聲，要發表，不可聽完便算，或者不去理解。我們也要知道政府在做什麼，我們可以寫信，如果需要更激烈的行動，我們可以組織遊行及示威抗議。

同樣地，乙中學的葉同學也有近似的觀點：

我們每個人將來都是一個普通的市民，所以除遵守法律外，應盡自己的力，為這個社會做得幾多便幾多，若有能力，則應該批判及彈劾政府的運作。

關於遵守法律方面，郭同學補充：

公民要遵守那些應該遵守的法律，但都要反對那些不合理的法律。我們需要協助建立一個更好的社會，並減少不公義的事情。

大多數被訪的同學都曾以行動來表達他們同意「反對不合理的法律」。除了周同學及三位來自甲中學的同學，其他學生都曾參與一個眾多香港

人為維護基本人權而發起的「反基本法 23 條大遊行」。這些學生對「要反對不合理法律」的思想及行動，顯示他們明白「公民抗命」(civil disobedience)這概念，明顯地，當中很多社會政治活躍的學生，已頗為準備好成為民主社會中的活躍公民。被訪學生對公民的理解，與 Westheimer & Kahnn (2004)提出的三種公民類別十分近似，這三種類別，分別為「盡本份的公民」(personally responsible citizen)、「參與式公民」(participator y citizen)及「公義取向式公民」(justice-oriented citizen)，其中趙同學較近似「公義取向式公民」，而周同學則較近似「參與式公民」這類別。然而，各同學對世界公民的理解仍然薄弱，只有兩位同學：趙同學及同學陳伯提及「世界公民」的概念。趙同學認為：

譬如我們說到環保，說到不要浪費這麼多東西，其實這是個公民對於這個世界持續發展，或者令到世界更美好是盡一個責任。同時我們也在享受這個世界給我們的東西。我覺得我們做為一個公民是需要令到這個世界繼續平衡，或者令到這個世界繼續有利發展。

丙中學的學生對少年人不被社會視為「公民」及在學校及社會只有很少的權力表示不滿。他們認為這是因為未滿十八歲所做成的現象(在香港，十八歲是界定為成年人的法定年齡)。小溫指出：

我覺得這個世界有標籤，常說十八歲才可做什麼，在家都是成年才可做某些事。有些年青人可能到了十八歲仍然很幼稚，但有些未到十多歲已學懂很多，但是他們卻沒有這個發言空間和權利。

這群年青人揭露了一個嚴重問題。年青人認為在社會及學校層面沒有足夠渠道及機會讓他們表達意見。此現象反映一個常被忽略的議題，就是兒童往往被認為是「未至：未至可知、未至有

能力及未至存在」(“not-yets: not yet knowing, not yet competent and not yet being”)(Verhellen, 2000)。兒童常常被當為成人的預備，是「未來的公民」，因而被置於受忽略的狀態，縱然他們擁有對活躍公民的理解及各種參與社會的經驗，但卻缺乏讓他們參與的渠道。

形成政治社教化的因素

本研究中確認出有一些重要又相關的學校教育因素，包括「教師」、以「議題為本教學法」及「融入社會政治元素的體驗式學習」為主的公民教育、協助學校公民教育的民間組織工作者、開放又容許學生自我管理的學校環境；非學校因素則包括：與家人討論時事、社會政治事件、信仰及教會。在以下討論，重點會在老師、議題為本教學法及體驗式學習。基本上，以上三個因素是互相結合、形成綜合性影響力，彼此間不易分割，惟因報導上的方便，我們將三個因素分別討論。

老師角色

受訪的同學都認為老師對學生政治觀念之發展，有重大貢獻。葉同學及周同學同時認為：「梁老師是最重要因素」。同樣地，小溫亦有類似看法：

其實 Miss Liu 最重要，因為她帶我們參加這些活動。參加活動後，我們感到有興趣，會很自然一起再思考多一些。

老子也認同這觀點：

我當然覺得最大的影響應該是 Miss Liu。中二開始，Miss Liu 令我們放大了眼睛，認識了很多，擴闊了我們的視野。

另一位信同學形容沒有 Miss Liu，他們全部也會變成「薯仔」(作者按：意指愚笨)。甲中學的畢業生對於方老師及張老師，也作出相近的描述。相

似地，四位老師同時擁有一種有效影響學生的特質：他們均是有充足的相關知識、擁有開放的心靈、能引發學生從多角度思考，除此以外，他們關心及願意參與社會事務，亦十分關心學生。丙中學的橙同學提到：

Miss Liu 認識很多時事，又時常要我們從不同角度思考，她亦是平易近人。

甲中學的鄭同學亦說：

同其他老師不一樣，比方說，方老師，我覺得他是很casual的一個人。我和其他老師有距離感，但方老師給人一種和藹可親的感覺，好似可以同學生溶為一體的感覺。他和學生的關係很好，我們有甚麼問題也會私底下去找他，他會很有心去教我們。他和學生之間會建立了一種信任，我覺得是和其他老師不同。至於張老師方面，我覺得他也是很好的老師，他是一個很願意幫助學生，跟學生沒有距離感的人。

張老師亦有同感：

我覺得始終對學生影響最大的都是一些個人關係及感性因素，老師身體力行，或者同學生有些感性些的接觸，給學生覺得....其實學生視老師為一個 role model，並不單是課堂所帶出來的知識，所以如果這樣，通識的這班接觸得最多，多些互動和溝通的話，這個影響最大。

除此之外，除了梁老師外，全部被訪老師也有積極參與社會政治議題，例如：遊行示威、集會等。梁老師解釋：

我會在知識上及精神上參與，我的班房已是我可參與的戰場。

總的來說，Finkel & Ernst (2005)及 Glodenson (1978)所提及具影響力的政治化因素：老師的信譽

與受歡迎度，與本研所得到的結果十分相似。

「議題為本」的教學法

四位被訪老師均採用議題為本教學法來教授與公民教育有關的課程，如通識教育、生活及公民教育等。他們均善於引發學生從不同角度思考議題。甲中學June同學說：

張sir會用時事例子來教，令你產生興趣，讓我們討論整件事情的支持及反對的論述，並自行決定立場。

他的同學亞東補充：

張sir問你東西的時候不會說自己的意見，他會引導你去想。

郭同學又認為：

張sir鼓勵我們發表意見，這樣，我們可以從不同角度分析議題。

當問及張老師有關其教學策略時，他闡述：

除了給足夠資訊予學生外，我們更需要為他們製造討論時事的空間。

周同學對其老師也作出近似的敘述：

梁老師不會給我們一個『正確答案』，反而，他會給我們看議題的不同角度，並要求我們自己提出自己的看法。如果我們不能立即說出來，他會鼓勵我們繼續思考。通常當我們問他時，他才會給我們他的意見。

梁老師表示：

我傾向給學生其他的意見，特別是那些被邊緣化的意見，以平衡主流的看法。但我不會將觀點強加於學生，我希望他會能培養敏銳觸覺及具批判思維。

廖老師也類似梁老師，她採用「議題為本教學法」：

出不到街的學生便會和他們有時事議題的討論，例如說世貿、迪士尼。我會讓

學生先搜集資料，然後用多個不同角度跟他們討論。

以上例子，清楚看到老師採用「議程探究」教學法來教授公民教育或相關科目，確能提供一個開放式，鼓勵和批判的空間，刺激學生從多角度思考。這種教與學過程，與Hahn(1998)觀察在歐洲課室內發生的情況相符。這種教學法，能使學生擴闊視野、提高他們的社會及政治意識、及提昇他們批判分析議題的能力。

體驗式學習

丙中學廖老師運用體驗式學習，帶領學生參與很多不同的社會活動，如「行街體驗貧窮」、「七一遊行」及「世貿遊行」等，令學生提高了對社會認識的興趣，學生也認為視野擴闊了。同學陳伯說：

我覺得今次應該要推廣，因為原來這樣行街除了可以領會一些知識，可以訓練我們自我思考，有些什麼問題，像剛才拍了一幅相，然後去理解一些事，平常都不會做到，平常都是看圖作文一樣，要看到真實的事是自己體會的，比較深刻，總之各方面都覺得自己學多了一些，也跟社會少了疏離感。

學生感到在體驗式學習中，他們因與現實世界接觸而經歷了一些改變，但卻發現很難言明經歷到什麼。詩詩這樣描述：

很得意的，我覺得我有時參加一些活動，我自己學了什麼都不知道，但總是覺得自己學懂了一些的，是講不到出來，感覺很微妙的，但感覺到有些變化，好像看東西看得更準確。我覺得有互動，看報紙、電視節目是單向性的，但現在的學習有探索及互動性。

這組學生對體驗式學習有十分正面的經驗。他們對認識社會的興趣多了，他們的視野得到擴闊，亦更有動機去學習，對身份的感覺更明確，最重要的是他們能見證到自己的成長及改變。對於學生的反應及轉變，廖老師說到：

我想是突破了一般的課程，我也喜歡做更多文化的東西，用文化進入他們的生活從而提高他們的社會意識及關懷。現在也喜歡捕捉一些較新鮮及有時代感多一些的社會議題。他們回來的時候要報告，他們便覺得整個學習是屬於他們自己的。而且，有一樣也可能是體驗學習成功的元素，就是到最後，他們願意自己去發掘及建構知識。我在訪問稿入面看到，他們有獨立思考，描述他們自己是有獨立思考，描述他們是不希望被框框帶領，當長大的時候不希望被政府蠱弄，不希望做薯仔。及他們有自己的語言去表達他們的渴望。

另一個引致廖老師學校之體驗學習成功的因素，是他們有與關心政治的民間組織合作。廖老師是ACE(公民教育聯席)的活躍成員，她也邀請其他ACE成員協助多個學習活動。陳伯說：

除了Miss Liu，外面的導師如Debby、Frankie和Fred都是這個行街組的導師。他們有很多知識教我們，令我們知道香港的問題。

其中一位民間組織工作者Debby解釋說：「我們希望幫助學生重新建構他們對『被典型化的社會現象』及『被定型的社群的看法』。Fred及Frankie同時提及在學習過程中解說及互動的重要性，但他們在此點上沒有詳細解釋。有別於丙中學，甲中學的全部被訪學生都沒有提及「體驗式學習」。方老師解釋體驗式學習曾經只在學習「國民身份認同時」採用過，學生曾經到內地渡過了

幾天生活體驗。方老師說那次對學生學習有正面影響，但他沒有詳加解釋，因為他與張老師也沒有參與是次活動。關於體驗學習應用於本地議題方面，方老師跟張老師有不同意見。方老師喜歡體驗學習，因為可以令學生有直接體驗，但張老師對體驗學習有保留，因為憂慮經歷本身會為學生帶來難以處理的情緒反應，故他只會學生願意活動後作思考，才會鼓勵學生參與體驗學習，也不會只組織學生去活動。

乙中學亦很少採用體驗式學習，但在參與了一個「反對性傾向歧視」的學習活動後，周同學反思後說：

我認為如果我們能直接與同性戀者傾談，而不是只聽錄音，學習會好一些。我們能夠對他們有更深之了解，知道他們會面對著什麼困難。

乙中學的梁老師補充說他將來會更多採用體驗式學習活動，因為他看得到其好處，但他同時亦察覺到此類形式需要用大量的時間。總括來說，廖老師很喜歡用體驗式學習，並且頗為成功地用體驗式學習培養活躍公民。學生視野被擴闊、社會意識增強了，同時對社會及政治活動的關心及參與也增多了。乙中學的梁老師也明白體驗學習的潛力，並希望將來多些採用。甲中學的張老師對此學習方式則有一定的保留。

學生在社教化中的協商過程

在社教化過程中，身處制度與文化情境的學生，會主動分析並與社化媒介協商，以建構其政治現實。媒介間及媒介與制度、文化情境的接觸，會產生互相強化或互為減弱之影響力。面對大眾傳媒之社化影響，丙中學的信同學有以下反思：

當我們年幼時，我們容易被大眾傳媒矇閉，例如我們會覺得迪士尼的米奇老鼠

十分可愛，但現在我們知道，當我們擁抱迪士尼的玩具時，中國大陸生產這玩具的工人，正在非人道的工作環境工作。

當被問及參與這麼多社會運動的感受，信的同學志輝講述其立場：

我開始有些改觀，我們應由觀察社會，改為改變社會，我們不應該逃避這樣的，既然已經觀察了社會，知道別人不知道的事，應該順意去改變這個社會，但必須是一步一步做。

對於有人批評他們像在「玩政治」，詩詩同學反駁說：

我正在做一些我自己覺得應該要做的事情，我認為要理解的事，便要自己去理解，而我只是行使我應有的權利，如出聲、遊行，是我自發做，是一些我認為應該要做的事，與是不是「玩政治」沒有關係。

但同時，詩詩同學表示她感到有負擔：他們所講的優越感，我從來都無，但反而有一種好沉重的感覺，先天下之憂而憂，壓力大了，是不是呢？是一種不舒服的感覺，但又想知更多，認識更多，越知得多越覺得自己的無力感，所以不稱得上什麼優越感，是無力感。

在甲中學，張老師是主要的社教化仲介，一些同學與他有較近似的立場及意見，但也有與他的立場不一樣的。其中一位該校的畢業生趙同學，在他十二歲(中一級)時，張老師在學校週會中向他講述了「六四」事件，他深被感動並開始追求民主，他激動地說：

這樣就令我開始關心這件事情，開始去圖書館找資料，為什麼有這麼一群人願意這樣犧牲，去為這麼一個目標去奮

鬥。這樣就開始接觸民主這樣東西，開始看到其實民主在我們的生活未能實實在在實踐到，這樣我就開始在學校看到學校的管理原來也有很多不民主的地方，於是就開始參與，開始討論這類的東西。隨後，我直接與學生會接觸，跟他們討論問題。

在整個過程中，趙同學透過與多個社化媒介的互動，積極評估、建構自己的政治觀及實踐政治理想的方法，其中包括透過張老師、圖書館資料、學生會、重大社會或政治事件去尋找、學習民主。最後，趙同學選擇參與「香港市民支援愛國民主聯合會(支聯會)」¹。他認為參與此組織，可以協助建立一個公義的社會。與趙同學同校畢業的郭同學和何同學，都有相類似的經驗(跟隨張老師學習公民教育的經驗)，但他們對此經驗有不同的理解。與趙同學不同，他們有參與個別事件及喜歡這些參與經驗。但他們沒有加入任何民間組織，對此經驗亦有不同的理解。他們解釋說：

我覺得很多時候那些組織很不成熟，有些是利益群體。他們的確是有一個目標，但很多時候，人與人之間都是為了自己的利益而生存，但很多時候我關心的不只這個議題，還有其他議題。但那個組織在其他議題上未必達到我的目標。參與組織，對我們這些中學甚至打學生來說不是時候，我對這個世界、這個關係並不是完全認識，我們不知道誰真誰假誰對誰錯，我覺得不是透徹認識的時候就不應該擺一個 *standpoint* 出來。

兩位同學與趙同學對政治組織有不同的理解，可見老師雖然是一個很強的社教化仲介，惟每位學生對現實之不同理解，會產生不同政治行動及角色的取向。例如趙同學可能受不同經歷影

響他在思想、行為上呈現不同，亦有可能是他個人價值觀上有異於兩位同學。

同樣地，乙中學的周同學與葉同學雖然同時認為梁老師影響他們很大，但二人都有不同的行為反應。在香港的世貿週時，周同學是政府大會的義工，而葉同學則為民間示威者做義務工作。周同學過往參加過不少與社會服務有關的義務工作，亦有接受領袖訓練，這些經驗，多為慈善福利，而非著重社會公義。周同學認為：

我想能夠參與這樣大規模的國際性會議，是一個很好的機會讓我接待來自世界各地不同的人及與他們談話，但對於示威者，我覺得他們比較疏離。

周同學似乎因著他本身的社會服務及領袖訓練的背景，對梁老師之批判思維取向較抗拒，他傾向「參與式公民」的身份(participatory citizen)，即強調服務，而不挑戰建制(Westheimer and Kahne, 2004)。與周同學不同，葉同學有極強的批判思維，他說他的批判態度來自長期用批判角度閱讀書本及報章評論。他解釋參與世貿示威的原因：

我想大眾傳媒可能會扭曲韓農的形像而誤導我們，香港警察好像很怕那些農民，或者有一種對韓農先入為主的觀念，負面形象早已存在。我希望自己親身見證一下。事實上，我看到他們是有秩序及和平的。那些表現激動的只是很少數，但他們往往卻成為傳媒報導的唯一焦點。

葉同學較為批判的態度基本上與梁老師的批判取向相似。周同學與葉同學對於建制有不同的態度，葉同學比較對之不信任及持批判態度。個人價值觀可能亦是一個原因解釋個別學生對梁老師的社化影響力，有不同的反應。

如‘八角模形’(圖一)顯示，政治協商過程受個人處身環境所影響，包括宗教背景。有時宗教

對個人政治協商過程上會產生對立訊息，甲中學的學生June便是一例：

我想是阻力。因為我從小到大都是在教會裡長大的，從小到大任家都叫你不要碰這些東西，他們教我政治是複雜的，甚至在某程度上很骯髒。但是我在這些老師的影響下，方老師也是基督徒，我可以去關心社會，我可以去遊行，我還會問為甚麼跟我教會教的不一樣？我覺得很亂！

正如June同學的體驗，當個人身處環境的某些看法與社教化媒介所傳遞的訊息對立時，他/她會覺得困惑及不安。對於June的同學鄭同學而言，由於宗教背景不同，對此看法也有所不同。她表示若有機會，他會對一些政治議題提出批判性的質詢。鄭同學表示：

我也是基督徒，但我的教會會叫我認識政治，大學生會弄一些banner教你政治是甚麼，政治不是一些和你無關的東西，他會搞一些blog教你認識政治，我們教會的理念是注重人與神的關係，同時也注重人與人之間的關係，所以我覺得政治是大圍的事，這個社會我有分去參與有，分為自己的權益爭取回來。

從以上的討論，可見傳統的社教化提出的觀念，即個人只能被動地受政治社教媒介影響，已不足應用；相反，提據最近研究，個人在不同政治、社會及文化處境下，與社化媒介接觸，會對政治現實產生不同情感、詮釋及建構，從而引發個人作出不同的政治決定與行動。

結論

本研究由於是目標取樣的個案研究，因此研究結果未能普遍推論。但由本研究被訪年青所供的資料，對如何在多重政治社教化過程中，培養活躍公民，提供了一些理解。除此以外，本文亦帶出不同假設，對在不同社會、政治處境中如何形成活躍民主公民，提出日後研究的方向。

從研究的證據顯示，政治社教化是主動，而非被動的過程。個人與社化仲介在特定處境中互動、協商，從而建構其對政治現實的理解。研究的證據也顯示，在文獻上，以往在政治社教化中，對「政治概念」之狹隘理解，已得到擴大。這群活躍學生，有能力並有興趣參與「廣義」的政治活動，例如：服務弱勢社群、對政府議題文件發表意見、參與集會、示威、遊行等。

研究的證據也指出社教化過程並非是命定性，即不可能預測學生會選取什麼行動或不能理解為何主要的社教化信息與學生的意見有時是一致的，有時卻不協調。究竟在相同的社教化經驗影響下，身處複雜的環境因素之個別學生，如何與社教化媒介展開互動、協商及其動力是什麼？以上都是值得日後研究的議題。另外，教育工作者可以如何應用廣義之政治概念去培養活躍的民主公民，亦是十分值得探討的。

研究證據顯示，上述的學生對「公民」的理解是兼收並蓄的，包括：「保守」如盡己本份、遵守法律；「激進」如參與示威遊行、反對不合理的法律，不但如此，他們更將活躍公民的理解化為具體實踐，如參與近期不同類型的遊行集會等，這些理解對民主公民及香港民主發展有利。然而，從以上的討論中，亦發現學生對「世界公民身份」(global citizenship)的理解薄弱。在全球化的年代，這個不理想的現象是需要正視及處理的。另外，學生對活躍公民的理解及積極參與社會/政治活動正挑戰著主流、由成人建構的兒童觀念，即「兒

童是成人的預備」，是「未來的公民」。以上的現象，可見香港兒童在公民身份發展上，頗受到局限。學校及社會應該給予兒童更多的參與民主公民身份建構的渠道及機會，讓兒童成為「此時此地的公民」。

關於培養活躍公民，有關元素例如議題為本教學法、體驗式學習，及有信譽的老師，在本研究的被訪學生經驗中，被肯定為重要的政治社教化因素。建議學校應該投放更多資源在這些教學法上，去培養活躍公民。在另一方面，在此研究中亦發現「體驗式學習」可能引起負面的情緒反應，令批判思考之發展造成阻礙，這方面需要再作研究。

此外，在體驗式學習中加入倡議導向的民間組織(advocacy oriented NGOS)，亦是爭議性及值得日後研究的一環。最後但同樣重要的，是具影響力的公民教育老師的個人特質，這些特質包括：擁有開放思維、充足的相關知識、十分願意關心及參與社會事務、亦關心學生並具相當的道德勇氣。建議師資培訓可參考本研究的結果，加強培養有以上特質的畢業生，使能培育學生民主塑質及港人民主文化，以配合香港的民主發展。

這文章是 Leung, Y.W. (2006) How do they become socially/ politically active?: Case studies of political socialization of Hong Kong secondary students. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(2), 51-67 的中文翻譯本。

參考文獻

- BILLIG, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- BLANKENSHIP, G. (1990). Classroom climate, global knowledge, global attitudes, political attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 18, 363-384.
- BOEHNKE, K. A. B., M. (2005). Once a peacenik- Always a peacenik? Results from a German six-wave, twenty year longitudinal study. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(3), 337-354.
- EAGLY, A. H. A. C., S. (1993). *The psychology of attitude*. NY: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher
- EHMAN, L. H. (1980). Change in high school students' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253-265.
- FINKEL, S. E. (2003). Can democracy be taught? *Journal of Democracy*, 14(4), 137-151.
- FINKEL, S. E. A. E., H.R. . (2005). Civic education in Post-Apartheid South Africa: Alternative paths to the development of political knowledge and democratic values. *Political Psychology*, 26(3), 333-364.
- FLANAGAN, C., & SHERROD, L. R. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3), 447-456.
- FLANAGAN, C. A. G., L.S. . (1995). Reframing the meaning of 'political' in research with adolescents. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 34-41.
- GOLDENSON, D. R. (1978). An alternative view about the role of the secondary school in political socialization :A field-experimental study of the development of civil liberties attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 6, 44-72.
- HAHN, C. (1998). *Becoming political : comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York.
- HEPBURN, M. A. (1995). Revitalizing political socialization research. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 5-6.
- HESS, D. (2001). Teaching to public controversy in a democracy. In J. J. a. L. Patrick, R. S. (Ed.), *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers: civic learning in teacher education* (Vol. 1, pp. 111-131). Indiana: ERIC.
- LEE, W. O. (2003). concepts and attitudes toward citizenship: the case of Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 39, 591-607.
- LEUNG, Y. W. (2003). Citizenship education through service learning: from charity to social justice. *Educational Journal*, 31(1), 95- 117.
- LEUNG, Y. W., & NG, S. W. (2004). Back to Square one: The re-depoliticizing of civic education in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(1), 43-60.
- MARSHALL, G. (1998). *Dictionary of Sociology* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- MOONEY, L. A., & EDWARDS, B. (2001). Experiential learning in sociology: Service learning and other community based learning initiatives. *Teaching Sociology*, 29, 181-194.
- MORRIS, P., & MORRIS, E. (2001). Becoming civil in Hong Kong: A tale of two schools. *International Journal of Educational Research*, 35, 11-27.

- NEMEROW, L. G. (1996). Do classroom games improve motivation and learning? *Teaching and Change*, 3(4), 356-366.
- NIEMI, R. G., & HEPBURN, M. A. (1995). The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 7-15.
- NIEMI, R. G., & JUNN, J. (1998). *Civic education: what makes students learn?*. New Haven and London: Yale University Press.
- PORTER, A. (1993). *Teaching political literacy: Implications for teacher training and curriculum planning*. Bedford Way Paper. London: Institute of Education, London University.
- PRINT, M. (1999). Strategies for teaching civics and civil society. In M. Print, Brown, J. E., and Baginda, A. R. (Ed.), *Civic education for civil society* (pp. 81 - 98). London: ASEAN Academic Press.
- PRINT, M., ORNSTROM, S., & NIELSEN, H. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms: The case of Denmark. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- ROBINSON, T. (2000). Service learning as justice advocacy: Can political scientists do politics? *Political Science and Politics*, 33(3), 605-612.
- ROSENBERG, S. W. (1985). Sociology, psychology and the study of political behavior: The case of the research on political socialization. *Journal of Politics*, 47, 715-731.
- SIGEL, R. S. (1995). New directions for political socialization research. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 17-23.
- TORNEY- PURTA, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 23-34.
- TORNEY- PURTA, J., SCHWILLE, J., & AMADEO, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- VERHELLEN, E. (2000). Children's rights and education. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent Trentham.
- WESTHEIMER, J., & KAHNE, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education for democracy. *American educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- YATES, M., & YOUNISS, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 495-512.
- 香港課程發展議會. (1996). 《學校公民教育指引》。香港: 香港教育署。
- 香港課程發展議會. (1999). 《學校推行公民教育研究報告》。香港: 香港教育署。(沒有出版).
- 香港課程發展議會. (2001). 《學會學習：終身學習 全人發展》。香港: 中華人民共和國香港特別行政區.
- 賴柏生, & 胡少偉. (2003). 〈民主公民與學校公民教育——初探香港學校學生會的公民學習〉。《青年研究學報》11, 頁158-165。