

國立暨南國際大學東南亞研究所

碩士論文

從改制華文中學看國族建構：

馬來西亞雪州加影育華國民型中學個案研究

Nation Building in Malaysia's Chinese-conforming School:

A Case Study of Yu Hua National Type Secondary School

指導教授：林開忠 博士

研究生：何秋梅

中華民國九十九年一月

國立暨南國際大學碩（博）士論文考試審定書

東南亞研究學系（研究所）

研究生 何秋梅 所提之論文

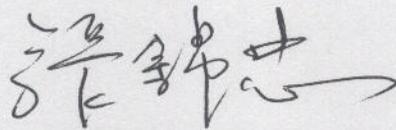
從改制華文中學看國族建構--馬來西亞雪州
加影育華國民型中學個案研究

Nation Building in Malaysia's "Chinese Conforming
School": A Case Study of Yu Hua National Type
Secondary School

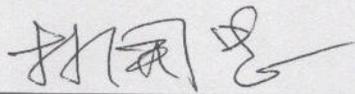
（中、英文題目）

經本委員會審查，符合碩（博）士學位論文標準。

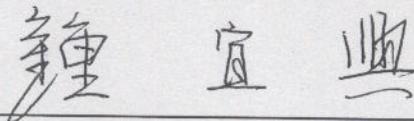
學位考試委員會



委員兼召集人



委員



委員

中華民國 99 年 1 月 8 日

博碩士論文電子檔案上網授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

本授權書所授權之論文為授權人在 暨南國際大學 東南亞研究所
_____組 98 學年度第一 學期取得 碩士 學位之論文。

論文題目： 從改制中學看國族建構:馬來西亞雪州加影育華國民型中
學個案研究

指導教授： 林開忠 博士

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文(含摘要)，非專屬、無
償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次數，
以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化
之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，提供讀者基於個人非營利
性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

- 讀者基非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作權法
相關規定辦理。

授權人：何秋梅

簽 名： 何秋梅 中華民國 99 年 02 月 01 日

謝誌

留學生涯終於隨著論文的結束而來到尾聲。這三年多來的點點滴滴雖仍然歷歷在目，卻已離別在即。此刻，懷著不捨的心情，回顧往昔，將最真誠的祝福與感謝，送給一起走的各位。

首先，將最大最重要的感謝送給家人。感恩你們付出的一切，給我最大的力量；感恩你們的成全與犧牲造就現在的我。尤其媽媽，感恩您無論是在精神上、物質上，都給予我無條件、無限度支持。能夠當您的女兒，是我千萬輩子修來的福氣。媽媽，我愛您。

這段唸研究所的日子，最感謝的，是我的指導教授林開忠老師。老師永遠都是那麼和藹可親、好脾氣，且循循善誘、不厭其煩的耐心指導、聆聽，也總是一次又一次包容我的任性和惰性，然後不忘鼓勵我堅持下去。也感謝常常向我噓寒問暖、笑容可掬的智宏老師，常常鼓勵我、內心遠比外表熱情的美賢老師，認真嚴謹的宜君老師與宏仁老師，還有說話上課總是滔滔不絕、言論精采的佩修老師。除此之外，更感謝我的論文口試老師—張錦忠老師與鍾宜興老師的細心指正，還有在海華研討會上給予誠懇評論及指正的陳鴻瑜老師。感謝常常和我分享美食和溫暖笑容的所辦助理童姊，溫柔可人又熱心助人的雅莉學姊。

同所同學與學弟妹們，謝謝你們帶給我豐富的留學回憶。尤其雲鳳，與你之間絕佳的默契讓生活增添了不少歡樂與溫馨時刻，還有你的細心體貼的關懷與照顧，都讓我銘記在心，感恩在台灣的日子一路有你；曾經同寢室的紅絨、耀薇和友蓮，謝謝你們的關心、照顧和鼓勵。致勝的刀子嘴豆腐心，很特別的關懷方式總是讓我又驚又感動；像大哥哥那樣關心同學們且正氣凜然的宗灃；友善體貼的玉鶯、好脾氣又幽默的佩桓、聰明認真的曉郁；還有一起走過研究所生活的依珊、小閔、美鳳、俊傑、昱宏。同門同學及學弟妹—低調的朋朋、冷靜精明的坊玲、用功的如玉、沉穩的阿光和善良可愛的文君，難忘與你們一起 meeting、討論、說笑的時刻，謝謝你們的鼓勵。好漢嫵蓉和貞榮，難得與你們再續同窗緣，

對於你們的支持、關心和幫助，我感恩。不忘感謝個性活潑卻做事認真佳玲、聰明漂亮又敢怒敢為的正娟、熱心的丁丁和翊華學長、好學的明璿、直爽的婉詩和霓霓。

生活上，我要感謝帶我走出低潮，從情緒的谷底拉出來的碧真和白楊，及你們的善言勸誡。大方助人的可愛學弟立耀、同寢室的雪雪與秀鳳姐、不忘關心我，還跟我分享好康的俐蓉姐、總是幫我解決電腦技術問題的學長敬涑學長；常常一起分享佳節喜悅的中文所朋友們—顯智、偉楊和明成；還有人類所的梅老師、丘老師、助教們、怡婷及其他一起上課、玩樂的同學朋友們，謝謝大家。

雖然人在遙遠海外，但家鄉的老師、同學與朋友們仍然給予真誠的關心與協助。感謝母系老師們、好漢們及學弟妹；還有母校的老師們，尤其祝老師與張老師在論文上的熱心幫助、中學的死黨們、幫我看稿的悅寧學長、在難熬的暑假陪我熬夜的 J，以及許許多多在我研究過程中提供我資訊與幫助的人。還有個一定要感謝的人—JC，謝謝你在關鍵時刻的陪伴與付出，為我披上戰袍，謝謝你讓我有這個機會與你一起作戰，打下漂亮的一戰。

最後，給在天之靈保佑我，賜我力量的父親，感謝您。

何秋梅 2010年2月1日於暨大女宿

論文名稱：

從改制華文中學看國族建構：馬來西亞雪州加影育華國民型中學個案研究

校院系：國立暨南國際大學東南亞研究所

頁數：106

畢業時間：2010年1月

學位別：碩士

研究生：何秋梅

指導教授：林開忠 博士

論文摘要

本研究主要從國民教育體系內的改制華文中學(國民型中學/National Type Secondary School/Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan/SMJK)探討馬來西亞的國族建構過程與問題。馬來西亞是個多元的國家，其多元性體現在境內不同的族群、語言、文化和宗教等的現象上。雖然已經獨立超過半個世紀，國家仍然努力於培養各族群的國民意識，試圖將各族群塑造成擁有共同語言與文化的單一民族，以達到建構國族的目標。

由於教育具備了整合族群的工具性角色，因此在建構國族的過程中，它經常被當作統合國內不同群體的首要工具。本研究以馬來西亞雪蘭莪州加影育華國民型中學(Yu Hua National Type Secondary School/SMJK Yu Hua)為個案研究對象，探討國民教育政策背後的國族建構論述，這樣的論述如何透過國民型中學傳達給各族學生與教育工作者，其所欲建構的國族是什麼？又，在國民型中學的教育場域中，也就是學校日常生活中，是如何論述與呈現國族這個概念的？

關鍵詞：馬來西亞；改制華文中學；國族建構

Title of Thesis :

Nation Building in Malaysia's Chinese-conforming School: A Case Study of Yu Hua National Type Secondary School

Name of Institute : Graduate Institute of Southeast Asia Studies, National Chi Nan

University

Pages : 106

Graduation Time : January, 2010

Degree Conferred : Master

Student Name : Chew Mei Hoh

Advisor Name : Khay-Thiong Lim Ph.D

Abstract

This research mainly discusses the process of nation building in Malaysia via the Chinese-conforming secondary school (National Type Secondary School/Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan) which belongs to a compulsory national education system. Malaysia is a multi-racial country, its pluralism manifests within the boundaries with different ethnic groups, languages, cultures and religions. Although the country has already independent for more than half a century, the country is still diligently in raising its national consciousness among various ethnic groups, and attempts to create a nation-state which having a common language and culture, and therefore, achieve the goal of nation building.

Since education has the instrumental role in integrating different ethnic groups, therefore, in the nation building process, it is treated frequently as the most important tool to gather the different communities in a country. This research targets on Yu Hua National Type Secondary School (SMJK Yu Hua) located at Selangor, Malaysia as a case study, and bring out the discussions on the nation building process behind the national education policy, how does the national consciousness or nation building discourse penetrate to those students and educators of different ethnics in the school, and what are the implications of this nation building in terms of the "nation"? Last but not the least, how does this concept be presented to various ethnic groups through the daily schooling life?

Keywords: Malaysia; Chinese-conforming school; nation building

目錄

第一章 緒論	
第一節 研究背景	01
第二節 研究動機與問題意識	10
第三節 研究方法	12
第二章 文獻探討	17
第一節 國族主義與建構國族	17
第二節 教育建構國族	20
第三節 馬來西亞的國族建構教育	27
第三章 育華中學改制及其歷史背景	32
第一節 進入育華中學	32
第二節 教育法令與改制中學	36
第三節 育華中學簡史與改制前後	43
第四節 育華中學的現況	49
第四章 官方定義與日常生活定義之認同模式	54
第一節 課程	55
第二節 官方定義認同與正式課程	56
第三節 課本分析	60
第四節 兩種論述：潛在課程與非正式課程的交織	71
第五章 研究發現與結論	78
第一節 研究發現	78
第二節 結論	87
參考文獻	91
附錄一 在馬來西亞進行研究之準則(馬來文版)	97

附錄二	在馬來西亞進行研究之準則(英文版)	101
附錄三	敏感議題之詮釋	105
附錄四	訪談大綱	106

表次

【表 一】	國民中學與國民型中學之特質比較表	08
【表 二】	育華中學之學生人數表(2008.01)	50
【表 三】	訪談學生人數表(2008.01)	51
【表 四】	育華中學教師人數表(2008.01)	52
【表 五】	訪談教師人數表(2008.01)	53
【表 六】	綜合課程節數分配：中學低年級每週之科目節數分配表	58
【表 七】	綜合課程節數分配：中學高年級每週之科目節數分配表	59
【表 八】	育華中學課程時間表(中五/文科)	59

圖次

【圖 一】	育華中學各族群學生人數比例圖(2008.01)	50
-------	-------------------------	----

第一章 緒論

第一節 研究背景

一、國民型中學：歷史起源

馬來西亞是個多族群組成的國家。¹根據 2009 年的馬來西亞人口統計，在總人口中，馬來人佔了約 65%（約 1 千 50 萬人），華人為 26%（約 600 萬人），印度人有 7.7%（約 180 萬人），其他族群則只有 1.2%（約 29 萬人）。²馬來西亞的族群多元性還反映在各族不同的語言、文化、宗教和習俗上。雖然已經獨立超過半個世紀，³國家仍然努力於培養各族群的國民意識，試圖將各族群塑造成擁有共同語言與文化的單一民族，以達到建構國族的目標。但基於不同的社會背景與文化根源，各族在英國殖民初期就各自發展了不同的教育源流和制度。

馬來西亞的多元族群屬性並非偶然。早在英國殖民時期的 18 世紀，馬來亞就經歷了政經文化上的激烈轉變。⁴為開發殖民地，英國人大量引進中國和印度勞工，導致後來移民社會的形成。⁵為了方便統治，英國政府採取「分而治之」政策，使得三

¹ 「族群」在傳統人類學或民族學上的涵意是基於客觀上的自然特徵，如血緣、膚色、語言、地域等發展成具有主觀上共同文化特質的群體，根據不同的範疇意義，將人群依某些特質劃分或細分而成的群體就是族群。

² 總人口約兩千六百萬（截至 2009 年 7 月）。參考網站：<http://www.cia.gov/index.html> (15.01.2010)。

³ 在「沒有經過激烈鬥爭與流血」的情況下，馬來亞從英國人的手中，於 1957 年 8 月 31 日取得獨立。1963 年 9 月 16 日，獨立的馬來亞與英國殖民的新加坡、砂勞越與北婆羅洲合組成新的馬來西亞聯合邦，1965 年，新加坡在許多議題上與馬來亞無法達成協議而被逐出馬來西亞聯合邦。雖然如此，馬來西亞官方基本上嚴重的重西(馬)輕東(馬)，至今還是以 8 月 31 日為其獨立紀念日。而「沒有經過激烈鬥爭與流血」的歷史詮釋應該只屬於官方的歷史論述，從民間角度來看：由於馬來亞共產黨與其它激進團體的強烈(流血)抗爭，才使得英國人這麼快讓馬來亞獨立。

⁴ 馬來亞(Malaya)指的是在英國殖民時期逐漸統合起來的政體，僅涵蓋馬來半島與新加坡，其中包含三個行政與政治區域，即海峽殖民地 (Strait Settlement, 由新加坡、馬六甲和檳城組成)、馬來聯邦 (Federated Malay States, 由雪蘭莪、森美蘭、霹靂和彭亨組成)以及馬來屬邦 (Unfederated Malay States, 由吉打、玻璃市、吉蘭丹、登嘉樓和柔佛組成)；而馬來西亞 (Malaysia) 則是指在 1963 年，由新加坡、馬來亞以及婆羅洲島上的英國殖民地—砂勞越與北婆羅洲 (沙巴)—合組而成的政體。本文將在敘述不同時期時使用其適切的指稱。

⁵ 在殖民資本主義意識型態的推動下，英國人視馬來半島的馬來人為懶散的民族(indolent nation)，如此來支持英國殖民者引入被認為勤勞肯吃苦的（也可以說成是耐操的）民族如華人跟印度人，以從事礦場或園坵的工作。參考 Syed Hussin Alatas (1977)。

大族群彼此孤立在自身的社會裡，各自組成自己的社群。在分而治之的策略及殖民資本主義發展的考量下，三大族群被分工到不同的工作領域中：華人從事礦場的苦力勞動或城市商業活動；印度人多為種植和鐵路工人；馬來人則繼續留在鄉下進行漁業和農務工作，只有少數的馬來貴族子弟有機會當殖民政府的中低級行政人員。

各族群在英國殖民政策下被容許突顯其特殊性與強調彼此的差異性，因此，表現出彼此生活方式如語言、宗教、文化和教育制度的多元並存。各族群就其不同的語言背景，發展不同源流的學校：有馬來伊斯蘭宗教學校（也稱為 *pondok* 或 *madrasah*）、華文學校（從 19 世紀初以方言為主的私塾學堂到五四運動後以華語為主的現代學堂）⁶和園坵內的淡米爾文學校。⁷剛開始的時候，由於英殖民政府將重心放在殖民資本主義的經濟發展上，對當時馬來亞的教育幾乎漠不關心。⁸他們的重心是發展英校，以培養殖民地所需要的有限的行政人力，對殖民地的多元族群的教育採取放任的態度，在不妨礙英國殖民的利益下，讓各源流教育能夠自由發展。

多元的教育體系不止讓各族群在語言和文化的差距更為突顯與制度化，也讓後殖民國家在整合所有族群以達致共同民族認同的努力上倍加困難。到了殖民末期，眼見馬來亞的解殖民（*decolonization*）已是不可擋的世界潮流，英國殖民政府就改變了過去對殖民地教育放任的態度，開始利用公權力，試圖統合各語言源流的多元學校教育體系，建立獨尊英語為教學媒介語的單元教育體制。但是這樣的政策構想，鑒於戰後財政的拮据以及來自殖民地人民（尤其是馬來人與華人各自發展的民族主義運動）

⁶ 在馬來西亞華人社會裡，所謂「母語」通常是指華語。相對於華語的其他華人慣用語言則被稱為「方言」，雖然實質上，這些方言才是華人的母語。華語，即漢語（*Mandarin*）。東南亞華人社區一般指漢語為華語，取其「華族（*Chinese*）共同語」之意。故此，華語在我國華社裡被視為「母語」。

⁷ 淡米爾學校大多設在橡膠園坵內，那是英國殖民政府與印度政府達成進口廉價淡米爾勞動力的協議結果，這些學校主要由園坵主負責學校的硬體設施，政府只負責教師的薪資。在資本主義掛帥的殖民經濟體制下，園坵主通常不太投資資本在教育設備上，加上師資短缺、偏遠園坵難以吸引有志者前往等因素的影響下，造成園坵內的淡米爾學校充其量只是複製園坵勞動力的機制，而非讓中下階層的淡米爾勞工脫貧的管道。除了淡米爾學校外，部分園坵還可以找到華文或馬來文學校，只是後者沒有淡米爾學校來得多，畢竟淡米爾族乃園坵的主要勞動力。

⁸ 英國人在印度的殖民統治中發現提供被殖民者教育機會，特別是殖民者語言的教育，如果沒有同時提供工作機會的配套措施，很容易造成被殖民者對殖民者的不滿，當這種不滿持續累積時，將不利於英國殖民政治統治。這可能也是另外一個讓英國人不欲介入殖民地教育機會普及化的原因之一。

⁹政治覺醒的壓力，始終無法落實。

在種種的政治與經濟壓力下，英國殖民政府不得不轉而強調被殖民者的教育，並先後成立了兩個委員會來調查馬來亞的教育問題：即完成於 1951 年的《巴恩報告書》¹⁰和《方吳報告書》¹¹，以作為殖民政府施行政策的參考。¹²這兩份報告書分別針對英屬馬來半島的馬來文與華文教育進行了調查與建議。其中《巴恩報告書》建議政府應該透過全面實施馬來語或英語的官方語言為馬來亞地區唯一的教學媒介語，廢除其他非官方語言源流的學校，以便從國民教育中整合各個社群，達成各群體對本土的認同，最後並塑造一個共同的馬來亞國家觀念。而《方吳報告書》則建議英殖民政府將華文教育列入國家教育的一環，以保留教育的多源流特色(鄭良樹 2005: 118—124)。在衡量了當時的政治情勢，尤其是高漲的馬來民族主義運動的壓力，以及英殖民在馬來亞殖民地的整體經濟與政治利益下，殖民政府最後採納了巴恩報告書的建議，但這樣的教育措施並無法平息往後各族群在教育政策上的爭端 (Haris 1990: 35)。意外的

⁹ 華人的民族主義運動早於土著的民族覺醒，惟前者的民族主義推動力量來自中國民族主義運動，兩者的民族主義運動沒有交集，呈平行發展。可能是擔心這些民族主義運動發展將威脅英國殖民者的利益，在這樣的動力驅使下，英國人開始介入以試圖透過教育塑造一種以英國利益為主的民族主義。

¹⁰ 由中央教育諮詢委員會委任的一個教育調查委員會，受馬來亞聯邦欽差大人命負責調查巫文教育體制與貢獻改進的意見。該委員會由 14 位委員組成，其中 5 位為歐裔殖民地官員，其餘 9 位是馬來人。英國人巴恩 (L.J.Barnes) 擔任主席。報告書一共分〈歷史背景〉、〈馬來教育問題〉、〈馬來家庭〉、〈小學教育〉、〈後期小學〉、〈女子教育〉、〈師訓〉、〈智學團〉、〈地方教育委員會〉、〈社區發展〉及〈改革的過程〉十一章。報告書主要建議，小學教育的目的在培養一個共同的馬來亞國家觀念，而此種教育應在不分種族的國民學校中獲得，也就是說，國民學校將取代其他種族性學校。同時，報告書主張馬來文、英文兩種語文為教學媒介，而馬來文和英文除外的其他語文科，只當作一個學習科目。鄭良樹認為，巴恩雖任英國殖民地教育諮詢委員會會員，但他對馬來亞並不熟悉(鄭良樹 2001: 85—92; Report of the Committee on Malayan Education, 1951, p.iv)。

¹¹ 當巴恩報告書尚在擬撰的時候，新上任的欽差大臣葛尼爵士 Sir Henry Gurney 建議成立另外一個調查團，以考察華文教育課題。該調查團以方威廉博士及吳德耀博士為首。方威廉自幼在北京長大，對中國民情及中華文化有很深刻的認知和了解，曾任金陵、上海、成都等大學教授；吳德耀是哈佛大學法學博士，少年時期便前往南洋，於檳城英華及鍾靈中學受教育，後至南京金陵大學深造，為方威廉之得意門生。巴恩及其委員考察的，是有關馬來文教育的制度、設備及提高其水準。而方、吳兩博士的調查團所要考察的則是華文教育在英巫為必修科、華文為選科中所扮演的角色的各種課題。方吳報告書分〈序言〉、〈馬來亞和一種馬來文化「馬來西化」〉、〈馬來亞教育與華校〉、〈教科書的問題〉、〈教師的訓練〉、〈語文的橋樑〉及〈結論〉。方吳報告書主張維護及改善華校，讚揚華文教育的價值，以及提倡三種語文學習的多元教育(鄭良樹 2001: 140—146)。

¹² 兩份報告書只關注馬來語與華語的學校教育，忽略了淡米爾語教育的情況，明顯的可以看出不同族群在馬來亞的政治影響力，也似乎證實了：會吵的孩子有糖吃。當然在馬來亞的印度社群中有著不同的來源以及代表不同階級利益者，處於印度或整體的馬來亞社會中低下階層的淡米爾人在這場教育—政治的爭奪戰中是無法發聲的。對當時執掌印度社群的政治與經濟大權的中產階級而言，英語教育遠比淡米爾教育更符合他們的利益。

是，《方吳報告書》反成了非馬來人抗衡殖民與後殖民政府單元教育政策的理論基礎，要求官方承認非馬來人（主要是華人）的語言、文化以及教育的多元主義論述之訴求。

報告書出爐後的隔年，殖民政府推出《1952 年教育法令》，採納《巴恩報告書》的建議事項，由政府創設國民學校 (National Schools/Sekolah Kebangsaan)。這些學校以英語作為教學媒介語；同時鼓勵華校及淡米爾學校逐漸改制為國民學校。法令中規定在國民學校裡，其他語言的科目只能有一科；且必須有 15 名同一年級學生之家長向當地教育局提出申請方可開辦（鄭良樹 1999：167—168）。在這教育法令下，所有語言源流的學校都必需加強英語教學，以便轉型為英語為主的國民學校。殖民末期的這項教育法令過分偏向英語教育，不但華人深感不平和而強烈反對，連馬來人和印度人也都同聲譴責；加上英政府戰後沒有充足的財政支援來推行，使得《1952 年教育法令》形同具文，無法付諸實施。但它所揭示的以單一及優勢的語言作為統合國民的依據，以及將學校作為民族塑造的場域確是民族主義運動的重要論據之一，譬如在華人的中國民族主義中，華文學校就被作為宣揚與傳播中國民族意識的重要場合（顏清煌 1982：179—191），馬來民族主義與馬來教育（包括語言與宗教教育）的密切關係也是有目共睹的（Roff 1994：126-142）。從這點來看的話，可以發現英國殖民政府有意染指殖民地的民族主義運動，爭取在這項運動中的發言權，以制約在殖民地洶湧的各群體的反殖民浪潮。

爾後，殖民政府在政治上先讓本地人取得自治權，促進較為保守的馬來貴族一行政人員組成的巫統 (United Malay National Organization/UMNO) 和代表華裔商人企業家的馬華公會 (Malayan Chinese Association/MCA)，以及代表印度人的印度國大黨 (Malayan India Congress/MIC) 在自治的政治選舉中脫穎而出，組成聯盟的自治政府 (Alliance government)。¹³ 經過政治上的協商（為了儘早取得獨立），聯盟提出一份教

¹³ 聯盟的組成符合英國殖民者的各種政治與經濟考量。在政治上，聯盟的保守主義傾向，可以抑制正如火如荼展開武裝鬥爭的馬來亞共產黨的激進政治取向，若能和平地將政權轉移給保守的聯盟，將有助於維持後殖民的馬來亞與英國母國的政治外交關係；但更為重要的是在經濟上。聯盟的組成份子大多接受英文教育，深受英國中產階級價值的影響，支持這些被視為傾英份子有助於未來後殖民時期英國人在本地的經濟利益。

育白皮書—¹⁴《拉薩報告書》，該報告書揉合了巴恩與方吳報告書的精神，也就是同時承認馬來亞多元族群/文化的客觀事實；¹⁵即強調以國語為教學媒介的國民小學和以英語、華語或淡米爾語為主的國民型¹⁶小學可以在獨立後的馬來亞並存。其重點是：該報告書所宣示的「最終目標必須是把各族兒童納入以國語為主要教學媒介的國民教育體系」（《拉薩報告書》第 12 條款），但強調這樣的最終目標不可能立即達成，因此建議政府必須緩慢地進行。可以說這份報告書一方面承認國家有義務在小學階段，提供各族群進行各自語言源流的教育，認可了新興國族的建構是可以透過多種語言來達成；但又同時不放棄可以逐漸地將這種多源的學校過渡成所謂的國民小學，以達成建構單一國族的理想。從語言的敘述來看，承認多元只是給予華人社會，尤其是華文教育運動者一種政治上的慰藉或作為封口的糖果，重點應該是隱藏在報告書內最後的但書裡，為後來的爭議埋下了可被點燃的引信。¹⁷此報告書後來成為馬來亞獨立後的教育法令基礎，其最後的但書果然發揮了作用，讓保守派的馬來民族主義精神在教育決策中成為主導（陳丁輝 2005：259）。但不可否認的事實是，華文小學自此正式成為國家教育體制的一環，華文小學教師是政府公務體系的一份子，雖然在有關校產、校長任命與聘僱以及董事會的存廢等議題上尚存而未決，但有關華文中學的地位在當

¹⁴ 英國殖民者在有關教育立法方面的傳統深深影響了獨立後的馬來亞/馬來西亞，即在英國的西敏寺國會民主中，政府政策的擬定前會組織委員會針對相關議題進行調查研究，最後向大眾頒布報告書，由於報告書的封面是白色的，所以也稱為白皮書。白皮書通常沒有經過徵詢民眾的意見，所以可能會成為大家爭論的來源。

¹⁵ 其實會有這樣的結論乃是因為聯盟考量到自治選舉對他們向英殖民當局爭取獨立的重要性，也就是必須展現出族群間的合作與協商的精神，證明聯盟有能力治理這個國家。於是在馬華公會會長陳禎祿的安排下，聯盟領袖兼巫統主席的東姑阿都拉曼，在馬六甲陳氏家裡，與當時的華文學校教師公會總會（教總）主席的林連玉舉行了所謂的「馬六甲會談」。這項會談其實是為了製造大選前夕的族群大團結的印象，政治人物與教總可以各取所需。對前者來說，如果能夠透過協商讓林連玉等華教份子在選舉前，停止繼續發表對政府教育政策的不滿言論，進而影響華人選民手中的選票，則聯盟的選舉勝算就會大大提升；同時，華人的支持也可以讓英國殖民當局認為聯盟有足夠的能力統合國內的不同族群，其政府能力就可以不證自明了。對林連玉來說，忍讓一時如果能夠換來聯盟對華文教育的持續善待，又何嘗不是公德一件呢？於是就在這樣的氛圍下，促成了後來的 1957 年教育法令兼容兩種對立的精神。

¹⁶ 國民型學校係指涉其性質的不穩定，可以變動，是一種過渡到真正/正統的政府中學之學校類型，亦可說它是介於完全不受政府津貼與政府津貼學校之間的中間產物。只要政府認為國民型學校可以轉型時，可以直接命令該學校改制成國民學校。參見《1961 年教育法令》第 21(2)條文（林開忠 1999：90）。

¹⁷ 內建於這份報告書的矛盾雖暫時解決了華文教育運動者所渴求的目標，但也同時為獨立後的華文小學的發展埋下了隱憂，並在獨立後持續發酵。

時仍然含糊不清。報告書裡只提及政府欲建立國民型中學，並訂立馬來文和英文為該類中學的必修科，除此之外，並沒有明文規定華文中學不能存在或不能以華文作為中學的教學媒介語（柯嘉遜 1999：55—56；Report of the Education Committee, p.3）。

1960 年，聯盟政府成立一個由拉曼達立為首的教育政策檢討委員會，檢討《拉薩報告書》，並綜合所有意見集成《拉曼達立報告書》，國會接納其建議後制定了《1961 年教育法令》並於隔年實施之。在此法令下，單元化教育政策及《拉薩報告書》的最終目的，即「將不同源流的學校集中在一種以國語為媒介語的全國性教育制度下」的目標更為明朗化；為了達成國民團結，法令認為應該消除「種族性」的中學，以確保各族學生在國民中學和國民型中學裏就讀。所謂「種族性」中學是指以非馬來語為教學媒介的中學。透過馬華公會的支持和宣傳，許多華文中學在紛擾中接受了「改制」，成為國民型中學。¹⁸政府也提出各種改制的優惠條件，包括答應改制後的中學仍然可以保留它們原有的華校特徵，同時政府也同意讓諳中文者擔任改制中學的校長、華語可以在學校集會和活動上使用、華文課也被列為學校的一個學習科目，佔每週上課節數的三分之一，以及教育部答應給予改制中學資助和津貼等。¹⁹

華文中學得以被「成功地」改制，主要還是拜馬華公會發揮了組織動員與論述的力量所賜。所謂組織動員是指馬華公會透過其支會或分會的地方領導人，同時也是地方上重要的社團領袖及對華文中學的發展舉足輕重的黨員，在華文中學的董事會發揮其影響力，順利將華文中學改制成國民型中學。²⁰至於論述指的是當時馬華公會透過建構一些論述來支持他們的做法，譬如當時流行的說法是即便華文中學改制了還可

¹⁸ 以當時的學生人數來看，我們可以發現政府之所以不能/敢動華文小學的其中一個考量就是因為大多數的華人家長都會將孩子送進華小(1960 年的華小學生人數與英小分別為 354,474 人及 177,439 人)，向華小開刀等於直接挑動華人的敏感神經。至於華文中學的情況就不同了，(1947 年華文中學與英中人數分別為 2,692 人及 12,510 人；到 1960 年華文中學人數僅增進至 38,828 人，英中的人數反而增加至 72,499 人)從華文中學的學生人數來看，向華文中學開刀只會觸及少數人的利益。數據資料取自 *Educational Statistic of Malaysia 1938—1967*。

¹⁹ 參考 Dewan Rakyat，Parlimen Kesembilan；轉引自 Chong Siew Lay (2007)。國民型中學與國民中學（即純粹以馬來西亞語為教學媒介語）成為馬來西亞的國立中學。華文獨立中學除了那些從一開始就不接受改制的學校外，還包括一些內部分裂成改制與反改制兩派董事會的學校，後者在後來也陸續建立自己新的中學，目前獨立中學共有 61 所。

²⁰ 有關這方面的討論並不多，是未來可以發展的議題。

以保有華文學校的特色；或像六年華文小學教育已經足夠讓華人保有其華人性；或說改制後華人不需要再負擔中學的運作成本等等。這些論述「成功地」說服了華人地方領袖，使得華文中學幾乎一面倒向改制的路線（董總 2004；鄭良樹 2001）。本文所研究的對象—育華國民型中學—也是這波改制浪潮的一份子，關於這段歷史筆者將在第三章做描述。

因此，按照《拉曼達立報告書》，政府將津貼小學分為國民小學和國民型小學兩種，華文小學屬於後者，其教學媒介語為華語；中學也被分為國民中學及國民型中學兩類，至於不接受改制的華文中學就成為私立的獨立中學。政府提供經濟津貼給國民中學與國民型中學，條件是後者的課程中，除了華語一科是用華文授課外，其他科目都必須採用國語/馬來西亞語教導；²¹私立的華文獨中則不受教育部津貼，但可保留華語作為其教學媒介語。²²

從《拉薩報告書》、《1957 年教育法令》到聯邦憲法，皆列明馬來語在馬來亞的地位。而且《巴恩報告書》以及繼承它的《1952 年教育法令》也指出，任何一個民族都不想要喪失其民族特徵，各族群的文化應該受到保存和發展，以塑造一個共同的馬來亞文化（柯嘉遜 1999：68—69）。然而到了《拉曼達立報告書》時，主其事者卻持相反理念，認為要形塑真正效忠國家的公民，而又必須滿足國內每個民族對其文化與語文的要求是不可能的（轉引自柯嘉遜 1999：68—69）。執政者認為，提供各族群在小學接受所謂的「母語教育」²³已仁至義盡，到了中學階段，必須全面以國語／馬來語做為媒介語，才能團結國民，建設新國家。²⁴

²¹ 跟前面談到的華小一樣，國民型中學也因為校產的種類而影響政府的經濟支援型態：校地為私產者為半津貼學校；董事會的存廢問題也一直是國民型中學懸而未決的問題，過去董事會可以決定校長與教師的去留，在改制後，校長、教師被收歸為公務員，由教育單位任命或決定。

²² 所謂「獨立」中學並非指這些私立中學可以獨立自主，在課程上它們還是得根據國家的課程大綱，自編教科書，強調馬來西亞歷史地理的重要性；但允許在大綱之外增添一些課程內容，譬如獨中的歷史課本著重在馬來西亞、東南亞、中國等歷史，不像國民型中學的歷史課本，花大篇幅強調本土歷史與伊斯蘭教的重要性。

²³ 此處的「母語教育」不同於母語這個詞所意涵，即指涉一種「原始語言」或「鄉土語言」，這裡所謂的「母語」是指一種為同一社群者所共同使用的語言。因此，馬來西亞華人的「母語」是指華語，印度人的「母語」為「淡米爾語」。

²⁴ 有關教育報告書與法令的詳細分析將另章處理。

二、國民型中學：一些共同的特徵

以上論述顯示馬來西亞獨立前後的教育政策，在小學階段採多元並存的觀點，並主張在未來可以逐漸地將所有的華文小學轉變為國民小學；但在中學或以上的教育政策則以單元取向為主，並大致勾勒出國民型中學的由來。

目前全馬共有 1470 所政府津貼的中學，其中只有 78 所為國民型中學，約佔整體中學數量的 5%，²⁵之中有 60 所位於西馬，18 所分布在東馬。²⁶根據張秀麗在其論文《西馬國民型中學：其地位、認同及挑戰之探討》(2007)²⁷中表示，儘管國民型中學經歷了地位和身分上的改變，但它們還存在著一些華文中學的特徵。雖然她沒有闡明這些特徵是些什麼，但我們可以根據報章上的報導，把這些特徵整理成表一：

表一 國民中學與國民型中學之特質比較表

國民型中學 (<i>sekolah menengah jenis kebangsaan</i>)	國民中學 (<i>sekolah menengah kebangsaan</i>)
改制背景	無改制背景
接受政府部分津貼	政府給予全部津貼
華文節數多(五至七節)，且在正課	華文節數少(三節)，非正課
帶有中華文化使命	沒有中華文化使命
華裔學生佔大多數	學生來自不同背景
有董事部	無董事部
校長為華人，諳華語	校長為多元種族

資料來源：整理自《星洲日報／東海岸》。2007年5月31日。

在此，須對表一的項目稍做一個補充說明：表一中的國民中學乃是以馬來學生為主的政府中學，其課程完全用馬來語教學，即便有少部分的非馬來族群，也因申辦過

²⁵ 當時淡米爾源流教育尚未有大量的中級學校，因此，國民型中學大多為華文中學以及少部分接受改制的基督教/天主教教會辦理的英文中學。現在半島有 10 所由基督教/天主教改制的英文中學。吉隆坡地區有一所淡米爾國民型中學。

²⁶ 參考網站：www.smjk.edu.my (10.12.2007)。

²⁷ 張之論文乃用馬來文書寫，其題目為「Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan di Semenanjung Malaysia: Satu Kajian ke atas Status, Identiti dan Cabaran」。

程困難重重而未必能順利開設相關族群的語言學習課程；而國民型中學則是以華族學生佔大多數，²⁸課程也是使用馬來文教學，唯華文可以是一個學習的科目，即所謂母語班或稱為 People's Own Language, POL, 現已改稱為 Kelas Bahasa, 即語文班。²⁹從表一，我們也可以了解到所謂國民型中學的華文中學特徵不外指涉：1.歷史性的：過去曾經是華校；2.經濟上：政府只提供部分經費；3.文化性的：華文節數、華文可以是正課、有傳播中華文化的使命；4.組織上：有董事部、學生以華人為主、校長必須是懂華語的華人擔任。

國民型中學的這些特徵，也為掌校者所認可，譬如全國國民型中學校長和董事會曾在 2001 年 12 月舉辦一場座談會，與會者就國民型中學所面對的問題進行討論，他們最後並達成一些共識，即皆同意國民型中學必須具備以下特徵：

1. 中華文化元素深厚；
2. 適合的華文課節數；
3. 華文是必修課，且須列入考試；
4. 華裔學生佔學校學生人數的全部或多數；
5. 是政府教育體系下的一個體制，其開支由政府付費；
6. 政府和董事會在挑選委任校長一事皆擁有否決權；
7. 校地擁有權歸於董事會。(星洲日報 2001 年 12 月 9 日)

這些特徵可以說是所有國民型中學所共有的，透過張秀麗（2007）論文中所處理的西馬各州屬 42 所國民型中學，也大致符合以上所列舉的各種特徵。另外，國民型中學校長理事會於 2006 年出版的《馬來西亞國民型華文中學指南》中，就有全國國民型中學各項資料，包括創辦史、董事會、家教協會及校長等特徵的描述。該指南以具有華校特徵最為顯著的檳州十所國民型中學的概況，作為他州國民型中學的範本，其中包括：學校以華文命名、有華文校訓、華文校歌、學生信條為華文、學生來

²⁸ 有些教會學校創辦的原英文中學，在改制後，雖然被要求以馬來語作為教學課程用語，但各族學生還是習慣用英語交談，這可視為造成英語保持其作為馬來西亞日常生活用語的其中一個原因。

²⁹ 在北馬改制中學裡，由於華文列入正課，很多時候反而不被視為「母語班」。

源為純華文小學、³⁰每年舉行中五畢業典禮並頒發畢業證書、如科任教師為校友或華校生，可在授課時兼用華語、學校與當地華社團體有密切關係並保持聯繫等 16 項特徵（《馬來西亞國民型華文中學指南》2006：17—19）。

本論文將以雪蘭莪州烏魯冷岳縣加影育華國民型中學為個案研究對象，育華中學具有以上所述的各項特徵，乃典型的國民型中學。

第二節 研究動機與問題意識

國民型中學雖然與國民中學同為政府公立中學，但它和國民中學存在許多的差異；最重要的差異是由於國民型中學的改制背景，使它保留了部份華文中學的特徵。國民型中學兼具了華文與國民中學的特徵，這樣的中間性質可作為我們探討教育與國家建構的重要場域。

國民型中學從私立的華文中學改制以來，被華社認為是「歷史發展下的包袱」。現今國民型中學的模式乃 1960 年代初改制之時，華社代表與教育部代表在考量了國家歷史、人文和政治發展等因素後所達成的契約。³¹根據 1996 年教育法令，國家只有兩種中學，即國民中學和私立中學，意味著國民型中學已被歸納成國民中學，唯在行政上教育部和華社依據以往的經驗和協商來處理國民型中學課題（張秀麗 2007：117—122）。對教育部或官方而言，國民型中學的定位是很清楚的，它就是國民中學的一種，雖然就國民型中學的內在特徵來看，它同時兼具了矛盾、對立的特質；官方所突顯的是它跟官方論述一致的特徵。對華人社會而言就剛好相反了，誠如一些人把它形容為「四不像」一樣：

³⁰ 本文所研究的加影育華學校含小學部，所有育小畢業生自動升上育華國民型中學。

³¹ 這樣的說法符合國家的觀點，但在一些華人的眼中，這樣的協商乃是出賣華人文化教育權益的結果。如華教鬥士林連玉就曾罵促成鐘靈華文中學改制的汪永年為「出賣華教的罪魁禍首」，見林連玉(1988)。

是馬來中學，不是華文中學；

是改制中學，不是英文中學；

是國民中學，但是教育部的對待不同因為不是真正的國民中學；

華社當它是華文中學，但它不是真正的華文中學。

（星洲日報 1997 年 11 月 11 日）

這透露出華人社會所看到的國民型中學的圖像是它的定位模糊和尷尬的處境（或所謂的中間性質），也就是它內部的矛盾、對立和衝突的特質。在這樣的情況下，令人感興趣的是：從官方所擬定的教育目標，在透過這本質上充滿矛盾、衝突與對立的國民型中學的場域時，其最後所產生的結果還是官方所設定的教育目標嗎？

因此本研究從國民教育體系內的改制中學(國民型中學 Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan/SMJK)探討馬來西亞的國族建構過程與問題。本研究以雪蘭莪州加影育華國民型中學為個案研究對象，探討國民教育政策背後的國族建構論述，如何透過國民型中學傳達給各族學生與教育工作者，其所欲建構的國族是什麼？又，在國民型中學的教育場域中，也就是學校日常生活中，是如何論述與呈現國族這個概念的？

選擇育華國民型中學作為本論文的研究對象，乃是基於以下因素的考量：

一、筆者畢業於這所中學，對於學校人事、地理環境了解甚深，有利於筆者進入學校進行觀察與訪談。但也可能由於曾經是裡面的一份子而妨礙了自己對熟悉事物的判斷；二、育華國民型中學就像馬來西亞國內其他的中學一樣，具有典型的國民型中學的特徵，因此對於育華國民型中學的研究應可推論到具有類似歷史社會條件的國民型中學身上；三、地理及交通上的便利：筆者居住在加影，鑒於地理距離與交通上的考量，加上研究經費上的限制，因此選擇育華國民型中學為主。以上的考量，在既有的人際網絡下收集相關的資料和進行深入的訪談應對本研究有很大的貢獻。

第三節 研究方法

根據上述研究動機與目的，本研究採用文獻收集與解讀及實地調查兩種基本研究方法取得資料。本研究對收集回來的文獻作內容分析，實地考查的工作則主要為訪談與觀察。

本研究以個案研究法進行。個案研究法主要是用於深入了解特定對象或特殊情境所運用的研究方法，本文將利用此法全面地檢視國族建構論述如何透過加影育華國民型中學傳達給學生及教育工作者，及其在學校日常生活中呈現之樣貌。

故此，在研究資料蒐集方式的抉擇上，筆者採取「深度訪談法」(in-depth interview)作為主要的研究方式，訪談為質化研究中最基礎的資料蒐集方式，訪談目的在使研究者能夠進入受訪者的觀點，進行資料的解釋（簡春安、鄒平儀 1998）。而文件分析法與實地觀察，亦為蒐集與檢驗個案資料的方法。以下為本研究資料蒐集方式之詳細說明：

一、內容分析

內容分析法（亦稱文件分析法），為蒐集與檢驗個案資料的方法。內容分析從早期僅限於傳播媒介和報章雜誌的研究對象，漸漸發展為社會學、歷史學和政治學的研究所採用。內容分析法尚包括了分析文件的潛在內容，「即為構成文件材料中推論的、蘊含的及潛在的意義」之質性研究(Dane 1990)。因此，Stone將內容分析重新定義為「將相關理論的訊息作系統性及客觀性的推理」之一種研究方法（Stone 1966 p.5，轉引自Kenneth 1993：300）。

本研究之資料分析法乃採內容分析方式，先對加影育華國民型中學現存保有的檔案資料文獻充分閱讀做探討並研究彙整，進一步了解加影育華國民型中學，並且據此設計訪談(interview)之資料。參考的文件為加影育華國民型中學保留之檔案資料，諸如剪報、官方書信來往、教育通令等的分析，以勾勒出學校的改制過程。同時，調閱

學校內部的相關統計資料，如歷年的學生族群比例、教師族群比例、學校紀念特刊、學生社團活動等以呈現學校整體的族群面貌。

其次，為了解國民型中學在國家教育中的改制與發展過程及定位，筆者亦對教育報告書及檔案等，相關之教育部的一手資料進行分析，諸如：Report of the Committee on Malayan Education (1951)、Report of the Committee 1956、Report of the Education Review Committee 1960、Education Act, 1961、Education Act, 1996等。其他有關改制中學之剪報資料、改制中學特刊、華文教育及馬來西亞教育之相關資料等則可在教總(馬來西亞華校教師會總會)取得。藉由對相關的期刊論文、碩博士論文等進行內容分析，可以窺知馬來西亞官方國族論述如何展現在對教育的態度上，以及構思如何透過教育機構以達成建立國族的目標。

同時，針對教科書所傳達的國家意識之相關科目進行探究是必要的。雖然教科書並不是唯一的教材，但它卻是教師教學的主要依據。其內容也在教學上最常引用的範疇內，是學生學習的主要資源，故教科書在教育活動上有著舉足輕重的地位。因此，透過分析教科書之內容，便可窺知國家機關如何透過教科書所傳達的國家認同意識。在教科書內容分析方面，使用教育研究的內容分析法，即質化的分析，以客觀且系統的態度，對文件內容進行分析，藉以推論該文件內容的環境背景及意義(歐用生 1991)。

二、實地調查—訪談

本研究以深度訪談法中的訪談方法作為蒐集資料的主要方法，即研究者事先備好訪談主題範圍之綱要，並在實地考察時，根據訪談的具體狀況對訪談的程序和內容次序進行靈活的調整，以確信所有關聯的主題均被含括其中(陳向明 2002)。

進行訪談時，原則上時間為60~90分鐘，筆者會先徵得受訪者的同意，再利用錄音筆進行錄音，以便忠實地記錄訪談的過程並利於再驗證。訪談過程中，筆者以訪談

大綱引導受訪者陳述其經驗與看法，並持續以傾聽、追問、摘述等技術與受訪對象進行對話，同時也允許受訪者積極參與或與受訪者反覆討論，以達到釐清及了解受訪者所表達之真正意義。同時筆者者並注意觀察、紀錄受訪者的非口語行為。

本研究之訪談對象主要為學生，並以較高年級的學生（中五或是大學先修班）為主，因為他們的經歷或相關經驗會比低年級的學生來得多，而且在表達上也較流暢，希望藉由深度的非結構及半結構訪談探知他們的國家認同及族群認同意識。然而，低年級的學生亦不可忽略，透過對比低年級與高年級學生的訪談內容，可以得知他們在認同態度上的轉變。訪談的學生對象非侷限於華裔學生，尚包括馬來與印度學生。訪談問題將採開放性的問題，讓受訪者得以自由發揮，表達其感受。訪談數量為30位族群背景與年級不同的學生。學生訪談部份多以組別的方式進行，通常每組成員由2至5人組成，以利於討論及經驗交換的之環節進行。而透過這樣的訪談方式，學生會更加積極參與，讓筆者得到更多的資訊。筆者在受訪學生同意受訪後，在學校範圍內選擇適當的空間進行訪談。

大部分的學生受訪者是在校園進行實地考察時尋得，在筆者道名來意後，同意接受訪談。小部分學生則透過學校教師的同意及引薦，接受筆者的採訪。非結構的深度訪談是建立在訪談者與受訪者之前的親密對話，訪談者要花較多的時間與受訪者接觸以提升二人之間的密切關係，有助於得到較深入的理解(齊力、林本炫 2005：97—103)。故此，筆者也因而發現，自由尋得的學生受訪者在受訪時表現得較自然，氣氛良好。因為在空間與時間上，筆者有較多的機會和受訪的學生藉由聊天玩耍等方式建立關係。相反的，由教師所引薦的學生，因為筆者在訪談前必須將身分向老師交待清楚，老師將學生交給筆者時，亦會向學生傳達筆者的來意。因此，雙重的壓迫感，讓筆者認為，即使和學生們進行非結構式的深度訪談，訪談者與受訪者並未完全能夠建立平等關係，受訪學生表現得較為緊張，訪談過程常會出現因學生思考如何回答而作的停頓片段。因此，受訪學生所提供的資訊或許會因為他們所使用的語言符號並非日常生活中所使用的，而導致資訊被扭曲。

除了學生，筆者在訪談對象的選擇上亦挑選了對加影育華國民型中學的發展及相關事務有深入了解的人士，如：加影育華中學的董事會成員、各科教師包括歷史、語文、以及普通研究教師，其他還有負責學生身心發展及行為的紀律與輔導教師，藉以了解教學運作、學校歷史及內部運作事務等資料。而筆者的校友身份，讓筆者對受訪者(尤其學生)在研究場域中每日的活動、事務、地點等持有一定的理解與看法，經驗為筆者對受訪者進行深度訪談提供了很大的幫助。

三、實地調查—觀察

在特定的條件制約下，筆者採用不參與的觀察法。在研究或訪談的過程中，當研究者問到受訪者有關他的自身行為時，難免會碰到各式各樣的困難，包含對某些行為的有意隱瞞或記憶錯誤，而觀察這種視覺資料的搜集，能夠讓觀察者在現場獲知行為發生的進行，深入研究個體。筆者採用筆記的方式，記下受訪者行為的突出特徵 (Kenneth 1982：226-227)。

在經過允許之下（即向首相署經濟規劃單位（Economic Planning Unit）申請研究許可下），³²前往校園內，於不同的時間及場所（例如下課時間、佈告欄、體育課、上課的教室、學校各項慶典或節日等）進行觀察學生之間以及師生間互動的情形。必須說明的是，互動，除了指構成互動意義的口說言語之外，還包括和口語同步發生的表情、動作、姿態、相對空間位置，以及附屬於口語的「副語言訊息」(paralinguistics cues)，如高音、音量、語調等(蔡敏玲 2002：47)。互動與互動發生的脈絡，也是筆者必須關注的。而在這個具多元族群及權利不平等的場域中的互動，筆者注意到的層面，還包括了教師間的利益與利害關係。

學校生活裡的互動，尤其團體互動情境種類繁多，如各類集會、團體表演、上下課、大小會議、教學等。而筆者可以聚焦觀察的互動情境主要是課室外的團體互動，如體育課、集會、下課以及表演活動等。筆者原希望能夠在教室內觀察教學，然基於

³² 有關申請研究准證的過程將於下一章討論。

某些原因，掌校者並未允許。因此，即使筆者持有國家單位發出的許可證，但還是有未能進入的層面。所以，教室內的教學互動，筆者透過訪談相關師生，適當並客觀地摘取訪談內容，以拼湊出課堂內教學互動的全貌。與此同時，筆者的就學經驗以及課堂所體驗亦可彌補這方面的缺失，尤其在教師教學的態度上，雖說知識的內容與形式是經過國家的規劃，安排並篩選，教師的角色在於將這些知識傳授於學生；但很多時候，在教學過程中，教師並不一定完全聽命於這些規範，以至於把本身的態度、價值觀等表現出來，將這種隱性的知識潛移默化的傳授於學生。

無疑，筆者在育中的就學經驗為筆者進行的實地觀察工作提供了莫大的幫助，尤其在取得某些資料的過程以及對學校近況的掌握上，更是無往不利，不過也有可能會有一些盲點，後者可以透過訪談或文獻資料來加以比對驗證。

第二章 文獻探討

本章將相關文獻分成三個層次進行探討。首先從國族主義論述出發，之後再透過文獻整理出現代教育與國族形成的關係，最後則結合馬來西亞的社會歷史現實脈絡以討論本文研究的對象，以展現國族主義在馬來西亞教育體制上的執行情形。

第一節 國族主義與建構國族

國族(nation-state)一詞含有雙重的概念。Nation 指的是民族或國家，含文化意涵；而 state 則有國家的意思，是一種政治的概念。英語世界的國族概念，政治與文化界線必須重疊，誠如葛爾納 (Ernest Gellner) 在其著作《國族與國族主義》對國族主義所下的定義：「國族主義基本上是一項政治原則，主張政治與國族的組成單元，兩者必須等同一致」(葛爾納 2001：1)。葛爾納用政治的角度去切入解釋，將文化與政治組織緊密結合，把國族主義視為一個政治正當性的來源。因此他提出，要成為一個國族國家，必須要有共同的文化(共同的生活經驗)和共同的意志。換句話說，國族主義被視為一個國家的正當性(legitimacy)的來源：同一個文化組成的政體才是正當的；同時，國族主義是具有單一及排他的性質。在《國族與國族主義》一書中，葛爾納論述了歐洲國族之構成及發展。通過回顧過去歐洲社會國族形成的歷史，國族意識其實是在國家形成後，通過種種社會制度之執行，「民族」才能擁有充分的國族意識，最後成為「現代國族」(modern nation)。也就是說，對葛爾納而言，是先有國家，才有國族的。他把國族主義視為西方現代性產物，主權國家為統治合法性而建構出來的意識形態。

在基本哲學立場上與葛爾納類似的安德森 (Benedict Anderson) 則更進一步闡明國族形成的條件。對他來說，國族是想像出來的共同體 (imagined community)。其對國族的詮釋為：「想像的政治共同體—並且，它是被想像為本質上有限的 (limited)，

同時也享有主權的共同體。民族之間不可能認識他們的大多數同胞、和他們相遇、甚至聽說過他們，然而他們相互連接的意像卻活在每一位成員的心中」（安德森 2000：10）。那這些互不認識的人如何產生同胞感呢？安德森告訴我們，最為重要的機制是所謂的印刷資本主義(print-capitalism)，譬如報紙、雜誌期刊、文學作品等。正是透過這些印刷資本主義，才逐漸地在人們心中植入一種統一的民族意識。

Erikson 在其 *Ethnicity and Nationalism: An Anthropological Approach* 一書中，對葛爾納和安德森的國族主義論述提出其意見，他認為安德森和葛爾納的不同之處在於後者將國族主義的觀點集中在政治上，而前者關心的比較是民族認同和情感的力量與持續。安德森認為人民願意為他們的國家犧牲，表明了國家具有特殊的力量。但安德森的觀點大致上和葛爾納一樣，認為民族是一種意識形態的建構，以將文化群體和國家連接起來，在不同次序的民族中創造一個抽象的共同體。但 Erikson 認為兩人似乎無法識別國族主義理論和人類學族群理論的一致性，也就是說族群研究和國族研究基本上皆強調族群或民族認同的建構性，它們並非「自然」的；換句話說，特定的認同和客觀的文化元素間並不一一對應。所以 Erikson 指出國族主義經常認為政治組織應該具有族群性質以代表該特定族群的利益，相反的，民族國家則重視其政治合法性以說服人民，聲稱他們為一個同質的文化單位 (Erikson 1993)。

這種源自歐洲民族國家歷史發展的論述，隨著歐洲殖民者傳播到被殖民的地區，並且成為後殖民國家現代民族建構的基礎。譬如陳丁輝(2005)在〈想象還是真實？獨立後馬來西亞國族建構的再思考〉一文中指出，國家可以藉由同化和融合兩種傳統途徑來形構國族。同化是指政府制定單一民族國家元素，並透過政治的強制力量來進行社會均質化過程。融合則採用多元調和的方式來形塑國族，藉由長時間的自然演化來統整社會內部差異。他認為基於其特殊的歷史和社會因素，馬來西亞的國族建構模式屬於融合的途徑。在這裡，所謂歷史因素是指馬來西亞的多元族群社會事實，而使得各族群對國族建構有不同的凝視和想像，強制同化途徑在這裡行不通。

同樣的，陳允中 (1995) 在其發表之文章〈馬來西亞九十年代的國族營造〉中，

試圖解析國族營造的過程（nation making process）及其相對應的社會脈絡，以及分析發動的主體是誰、目的為何的議題。他指出國家認同和國族營造都是建構的論述，目的是指向正當化維護國家利益的政治行動。陳允中從非國家的觀點出發，去解釋人民作為主體要如何去面對這樣的政治性認同。此外，文中也提到許多亞洲國家是因為受到外來殖民統治的衝擊下，國族意識才開始蓬勃發展起來。所以，在殖民時期國族意識早在國家獨立前就產生了，民族主義份子也因此順理成章地接管了殖民後的國家機器。因此，在馬來西亞，國族主義動員的最後目的在於打造甚至奪取國家機器，並複製殖民時期的統治權力關係來統治自己國家的人民。

可見，就馬來西亞的民族國家建構歷程來看，殖民歷史的確扮演了非常重要的角色。誠如 Shamsul（2003）在其文章「One State, many nations: Which way forward for Malaysia?」（「一國多族：馬來西亞前路在何方？」）中表示，馬來西亞的歷史因素造就了今天的多元社會。但顯然這樣的多元性對馬來西亞民族國家的建構充滿了挑戰。Shamsul 指出由於土著和非土著的人口差異明顯，各族群對國族建構有其不同的想像和意欲（intent）。各族群的背景和認同上的差異使得原本就分歧的想像和意欲更為多樣化。國族的建構是先進國家的現代化工程，舉凡與國族有關的概念，不管是國族主義、國家認同、族群意識和國族建構，皆具高度的政治意涵。作者不否認土著所盼望的馬來西亞國族含有強烈的涵化甚至同化傾向，而非土著則希望新興國家能夠提供一個多元，且不被任何一個族群所支配的居住環境。所以馬來西亞的國族建構是一個正在建構中的議程或他所謂的「理想的民族」（nation-of-intent）。

從這些討論可以了解國族之建構，通常是在國家建立之後掌權者有意推行的一系列措施，藉以融合境內的群體以形成一個想像的共同體。在林林總總的措施中，教育就成為國家政治菁英用以建構新興國家國族的利器。底下我們就來討論這層關係。

第二節 教育建構國族

針對現代教育發展與國族形成的關係，葛爾納在他的理論中也提出了討論。重申葛爾納對國族主義的定義，他認為國族主義是文化與政治的結合，並視之為工業化下一種建構的社會事實，是現代社會的特殊產物。基於這點，國族主義的具體表現在國家內的人民共享相同的高級文化上，而農業社會不可能出現這種文化共享之現象。為了應付人口不斷增加，生產水平卻維持不變的農業社會，其結構內之成員便依等級分配資源，而這種分配成為國家組織的主要功能，在分配的過程中，人們關心的，是如何維持自身的等級，以便佔有資源。因此，統治階級會建立一些特質來突顯並維持自己的身分，地位與價值，與農人階級或下層社會區分。這種社會的秩序有賴階級組織維繫，文化支撐階級差異，具有獨佔性，無法共享，農業社會越發展，社會越不平等。在這樣的社會結構下，文化範圍與政治疆域無法對應，共享的文化不存在，則國族主義也無法形成。

而歐洲社會中的現代化經驗促成了國族主義的誕生。現代化、工業化帶來了有別於農業社會僵固階級結構的全新的社會，社會發展建構在認知及經濟成長之基礎上，帶來的職業專業化，個體能動性的提升而使社會發展趨向平等。隨著社會發展伴隨而來的個人主義、政治極權、昂貴的基礎教育建設等的必要，在在迫使社會不得不走向文化與政治界線整體一致的階段。顯然的，工業化所拉平的階級結構帶來了民眾對於一體性的渴望，而國家的首要任務就是成為文化的保護者，支持一套同質化且標準化的教育體制，透過教育的壟斷，逐步將原本由少數國族主義者或上層階級追求的高級文化透過統一的文字、語言和教育等方式，透過教師、記者等中層知識份子將共同體的精神傳遞至大眾，進而成為一個「國家」。因此國族的產生，不僅只是意志與文化的共同體的達致成果，也是現代化所造成的結構所致(葛爾納 2001：151－167)。

以葛爾納的論點為基準，Shamsul 也認為各族群同質化的成功有賴於大眾教育的民族意識灌輸，以塑造人們的凝聚力和對其居住之社會體系的忠誠 (Shamsul 2003)。

Erikson (1993) 也持相同看法，在他看來，大眾教育是均質過程中重要的工具，以灌輸國家意識。而他更進一步指出，國族主義的崛起能夠創造人們的凝聚力和忠誠以參與社會體系。它假設想像共同體的存在是建立在人們共享並深深嵌入國家的文化，人們的忠誠和依附應該直接歸於國家或立法機構而不是他們的親屬群體。值得注意的是，國族主義趨向同質化的同時也使主要族群和其他族群的界線逐漸凍結，導致其他不能融入國家的少數群體的「他者性質」被放大來看。族群二分法是族群整合所要解決的問題。

可見國族的建構仰賴具有均質化效果的大眾教育，這是比較從功能的角度出發的觀點。從民族認同或情感的層面來說，我們也可以找到大眾教育在國族建構過程中所發揮的影響力。安德森在《想像的共同體》書中「最後一波」一章提出，後殖民國家依賴歐洲的國族建構模型來塑造自己的國族，並從經驗中汲取讓自己民族想像的素材以思考自己的共同歷史。這些後殖民國家的政府，透過設立學校以形成一個在結構上類似於國家官僚體系，巨大且具高度理性，受到緊密中央集權控制的層級組織。安德森的書中以印尼為例，說明現代學校的層級組織通過統一的教科書，標準化的文憑等來為人民或學生塑造一個共同經驗的世界。他還指出由於學校在地理上的高度集中，譬如很多國家都將高等教育機構侷限在首都地區，如此就可以接收來自四面八方不同語族的現代知識朝聖者，對塑造人們共同的記憶有很大的影響（安德森 2000:130—133）。安德森在書中還舉例印度支那所遵循的教育政策，其根本目標在於生產一批經過精心設計，能說寫當時的殖民地母國語言—法語—的印度支那人，因此，法國殖民者就可以讓他們充當政治上可靠，對殖民者心懷感激且已同化的本地精英階層，以填補殖民官僚機構和大型企業內的下層位置，替殖民母國服務。

不管是從政治或文化層面的角度來了解國族主義，似乎都適用於後殖民的馬來西亞建國過程。經歷了 400 多年的外來政權殖民後，馬來政治菁英所要求的是一個以馬來主權為支配的國家，在政治、經濟、教育、文化上以馬來人馬首是瞻的地位。在主流的馬來民族主義者觀念中，獨立不只是要求獨立自主，而是恢復以往的馬來政

體。³³所以，在他們的眼中，非馬來人皆為外來移民，他們要成為國家的一份子就必須接受馬來民族主義者的「一個國家，一個民族，一種文化，一種語言」的概念（陳美萍 2005：233）。很顯然的，馬來西亞的國族主義乃是³⁴以馬來民族主義為其核心。於是，在教育方面，馬來政治領袖提出了單元化的要求。

故正如前章所述，從《巴恩報告書》、《拉薩報告書》到聯邦憲法，皆闡明塑造一個共同的馬來西亞國家觀念。而後來的《拉曼達立報告書》更是指出，若要形塑真正效忠國家的公民，而又必須滿足國內各民族對其文化與語言權利的要求是不可能的，因此，在小學教育讓步後，中學教育必須以國語做為媒介語的單元教育制度，才有可能團結國民以建設國家。

在這樣的脈絡下，國民型中學作為一個教育機構，就必須具備國家建構國族的各種條件。不但學校課程安排和設計必須符合國家的相關規定，即採用統一部編教材以及使用馬來語為教學媒介語，而且學校日常生活的週會裡的升旗典禮和唱國歌等儀式，也都是為了培養學生對國家認同的傾向和效忠而設。

Apple 認為，教育扮演的角色，都超乎人們的一般認知。我們不能忽略學校所教的顯性與隱性知識之間的關係、知識的選擇。它們是與社會的結構緊緊相連的 (Apple 2001)。根據結構功能論，學校是個「社會化」的場所，也是社會控制的機構，這種控制體現在學校課程的設計與安排上。學校課程由正式課程 (formal curriculum)，非正式課程 (informal curriculum) 與潛在課程 (hidden curriculum) 所組成的。所謂正式課程 (formal curriculum) 是學校所計畫的學習科目，列於課表上；非

³³ 有關馬來國族主義的類別其實是相當複雜的，計有以伊斯蘭宗教為依歸的國族主義運動，其目標是將馬來西亞建立成伊斯蘭教國，反對世俗的國族國家；另外一種馬來國族主義則是廣義的大馬來國族，這種觀點認為應該建立一個包括印尼、菲律賓等馬來世界的跨區域大馬來人國家；最後則是由馬來統治階級、英國殖民所培養的馬來官僚、教師以及記者等所倡導，以建立一個世俗且涵蓋馬來半島與婆羅洲的馬來國家。在歷史上，這幾股馬來國族主義潮流相互競爭較勁，最後是由世俗及統治階級與官僚所倡議的國族主義運動獲得勝利，掌握戰後的政權與國家機器。至目前為止，在馬來政治裡，保守的馬來民族主義與伊斯蘭教民族主義之間還在競爭。

³⁴ 筆者採用葛爾納（2001）在其著作《國族與國族主義》對國族主義的定義，葛爾納傾向用族群的角度去切入解釋何謂國族主義。在他看來，它是一項政治原則，也就是一個族群的政治正當性來源。同時，它也強調文化和政治界線必須一致；造成國族主義的兩大因素是主觀認定和文化。

正式課程 (informal curriculum) 是指正課以外學校所安排的許多學習活動。正式課程與非正式課程根據社會及文化的價值、規範，謹慎審核後，透過已經過設計的安排給學生的經驗，皆為達成學校教育目標而設，教學的科目、目標、內容、進度與時間都經過系統性的安排。兩者皆有強調有計畫 (planned) 的，或有意 (intended) 的學習活動，尤其指在學校安排或教師指導之下完成預期目標的學習。兩者反映出某些意識形態，權力結構或價值體系 (黃政傑 1990)。

像育華國民型中學這類型的學校，雖是國家與華社協商得來的結果，但它還是收編於國家的教育體之中，必須聽命於教育部指示，對於學習的科目、學生上課教材、課表的安排、師資聘用、舉辦的活動等等皆由教育部所決定。因此，官方滲透力量很深，例如學生之上課教材，內容經過課程局編委員編撰篩選，以符合教學宗旨—「建構國族」(membina negara bangsa)。所以，即使是語文學科，課文中亦會編入可加強馬來西亞建國之意識型態的內容，馬來西亞歷史與地理、馬來西亞社會的純正價值、傳統馬來亞社會的生活方式等。

但必須注意的是，實際上學生在學習的過程中，亦學到了一些非正式課程中所未包括的，或不同，甚至相反的經驗。這些經驗的獲得，有的是經學校或班級結構的特性有意使學生學到的；有的是非課程的間接性的結構，如學校建築、空間安置(如教室、操場等)對學生產生潛移默化的影響；也有因師生關係、能力分組、獎懲實施，同儕關係等社會及心理因素所產生的經驗。此外學校或班級文化、儀式活動(如升旗、週會)等文化因素所形成的經驗，也都可能與正式課程一樣重要。正式課程之功能因為其顯性特質而昭然若揭，而隱性的潛在課程卻為大眾所忽略了。潛在課程是課程中重要的一環，其影響甚至超過正式課程。因此潛在課程產生在社會化的過程中，無可避免亦非常重要。但是，人們很容易誤解，潛在課程所隱藏的訊息多半是負面的，而其實潛在課程中所隱藏的現象不一定是消極的，只要能將此隱藏的現象揭露並加以適當處理，那麼潛在課程將具有積極的意義的 (陳伯璋 民 74)。

或更具體的說明，潛在課程是指正式課程和非正式課程兩類意圖的學習之外，

學生經由學習環境中的人事物或組織、過程的接觸所產生的經驗。潛在課程亦是一種學校經驗，在經驗過程中，它是無意的、未經預期及設計的，課程設計者或者教師沒有感覺到它的存在。因此隱藏性課程，指學校教育課程裡，在老師並未預期情況下，潛移默化傳給學生的價值觀、態度和規範，學生將隱性的知識內化後，在日常生活中表現出來。(陳伯璋 1985：1-9)或者，更簡單的說，潛在課程是官方課程之外，學生在學校所學的東西。(黃政傑 1990：341-363，陳伯璋 1985：6-7)。

國民型中學是國家政治與教育發展之下的產物，作為一個灌輸國家意識形態之場域的同時，也存在著各族對國家建構觀念與認同上的衝突。是故，無論是學校的正式課程或是非正式課程，甚至潛在課程，都是受到官方定義的(Authority-defined)與日常生活定義的(Everyday-defined)兩種認同所影響。而筆者認為，這種衝突，最能夠藉由學校的潛在課程所體現出來。

一般上，國族主義的研究都將焦點放在民族運動、改革、戰爭等的重大歷史事件上。因此，平淡無奇的日常生活更顯渺小，甚至微不足道，讓人很少注意到它在一個共同體的建構中，其實也扮演著重要的角色。「日常生活」(everyday life/the everyday)，既沒有固定不變的內涵，也缺乏明確的界線，是一項相當模糊的概念(沈松喬 2009: 2-3)。海默將日常生活定義為「人們在生活中一再重複的行為、一再遊歷的旅程，以及我們最常佔居的空間」(Highmore 2005:1)；海默更是指出，日常生活的特別之處就在於它沒有特別之處，凸顯它總是被忽略的、不顯眼的、不突出的特性。由於日常生活太容易被很稀鬆平常的和不自證自明 (self-evident)理所當然(Taken for granted)等涉在一起，使得日常生活更為模糊，使得人們忽略了其實日常生活也通常是社會與政治鬥爭的場所(Highmore 2005：17)。

國族文化認同與日常生活的密切相關。Lofger提出文化上的國族化 (The nationalization of cultural)之概念。他認為，國族的文化認同能在日常生活的場域中不斷被生產，甚至再生產。他舉例，瑞典人之所以成為瑞典人，是經由觀賞奧運的電視轉播、家族聚會觀賞賽事時的搖旗吶喊，以及假日遊覽國家之名勝古蹟等日常生活經

驗的涓滴細流所凝聚而成，進而對國家產生歸屬感及認同。因此，國族計畫(national project)除了依靠意識形態的建構來維持，更必須轉化為國族成員日常生活中的文化實踐（轉引自沈松喬 2009：4）。

Micheal Bilig(1995)提出了「平庸的國族主義」(Banal Nationalism)的概念，並在其著作中闡述了國族認同與日常生活的交互作用。他澄清人們的普遍認知，國族主義不是只在戰爭、革命、群眾運動與國家慶典等重大場合中才出現。其實人們的日常生活中的習慣、言行舉止等等，其實早已被國族主義所滲透，在人們毫不察覺的情況下，漸漸形塑了人們對自身以及社會的認知及理解。國族主義如何藉由國族成員的日常生活實踐及進行和日常生活本身的特殊性質密切相關。國族為人們日常的政治論述、文化生產，以至平日所閱讀報紙的編排形式，都提供了一套持續性的背景；甚至人們在日常生活中所談論的「新聞」、所理解的「天氣」都預設了一套國族主義的框架 (Billig 1995：93－127；沈松喬 2009)。

國族認同在日常的學校生活中怎麼被呈現？國家與社會準則、制度和意識型態規則通過日常的、司空見慣的行動不斷的維持，課程在這一點就顯得更加真實，尤其潛在課程，變得一點都不隱蔽，反而在學校機構的整個發展歷程中發揮其的功能 (Apple 2002)。國家與社會結合，制定了準則、制度和意識型態規則，除了主導教師教學規範，還鉅細靡遺地制訂、規劃學校空間、時間、知識，甚至是評量方式等形式，來達到對個人的極致滲透與管制，包括時間、空間、身體、意識等日常生活的實踐(劉雲杉 2005)。

在時間的規劃上，在國家的制定下，學校安排之學生的年度作息（上課時間、學校放假）、每日學生在校的日常生活作息、每一節的上課長度（育華中學每節課為三十五分鐘）等。學生必須在早上七時三十分之前到學校，從第一節課一直到休息時間有三小時之久，早上五節課，休息後還有四節課，直到下午一點左右放學，學生在校時間將近六個小時之久。如同現代社會之工作時間，學生有幾乎半天的時間是待在校的，學校不失為耗時間的場所。國家制式化的安排時間表，透過廣播系統、鐘聲

等，成就了個體的日常生活秩序。

至於學校的空間規劃，學校的空間設計、布置等，都在規劃的範圍內。如：升旗台的設立、佈告欄的佈置、校園範圍佈置、教室安排等等。例如教室內的課桌椅是由教育部所配發，學生與老師雖是空間的使用者，然而使用的空間卻是國家已經安排好的。在知識的層面上，無論是知識的內容或是形式，都已經過國家的篩選。學校老師在正式課程表中所要傳授的知識、課程表及科目節數的安排、課程綱要、課程標準的編定、教學指南的編寫、學生作業的規劃、教科書的選擇與採購，都是由教育部決定安排，老師則負責執行傳授知識的任務。除此之外，學生的日常生活作息亦受到規範，如尊長、愛國、守次序等觀念。

上述種種的規劃與制定，規範了學生日常生活的實踐，追根究底就是要學生遵守國家為個人安排的：空間、時間、知識，最後服從國家對個人身體的管制，如學校的制服，就是一種管制的表現(劉雲杉 2005；黃金麟 2001)。

筆者將平庸的國族主義中的日常生活現象置入潛在課程之脈絡來探討。與日常生活一樣，潛在課程同樣的特別之處就在於它沒有特別之處，凸顯它總是被忽略的、不顯眼的、不突出的特性。實際上，每個人卻被它們蟄伏隱沒的存在影響著。例如學校共同參與的儀式，即週會及各項活動的開幕禮上立正唱國歌已經成為學生們的日常慣例，從中學一年級到五年級，甚至更高的大學預備班。這樣的儀式，數百人同時進行，強化了學生們的國家與團結意識，成了一個想像的共同體(Billig 1995: 119-122)。潛在課程中潛移默化的影響讓學生在校園聽到國歌就立正。因此，日常生活中的國族主義，是與潛在課程有異曲同工之效的。

第三節 馬來西亞的國族建構教育

定位模糊和尷尬的處境為國民型中學提供了一個研究場域。Shamsul 就馬來西亞人的認同論述提出了這樣的一個概念：他認為認同是由兩個社會現實(two social realities)所構成，即官方定義與日常生活定義兩種。所謂官方定義的社會事實是指位居權勢者透過觀察以及詮釋的方式所做的規定；而日常生活定義的社會事實則是指人們在日常生活中所體驗的認同。兩者雖為迥然不同的模式，但他們卻可以互相連接並互相影響，甚至彼此形塑對方。雖然如此，這兩種社會現實之間如何相互關連、影響或形塑對方，則可能因不同的場域而有不一樣的模式與結果。以 Shamsul 所關心的馬來西亞民族主義來看，他談論了有關馬來人的 Malayness 如何在英國殖民主義者以及馬來精英本身有意的互動下，逐漸形成。Malayness 從殖民時期的建構，再到殖民時期馬來民族主義者不斷複製與再複製，由上而下的官方論述使得 Malay 作為馬來西亞國族的概念已經根深蒂固甚至結構化。所以 Shamsul 試圖就這種以土著為基礎的理所當然的概念(taken-for-granted notion)以及其他族群提出的平等概念兩種官方定義，作出評論。正因為各族群皆對國家建構有不同的期待，Shamsul 認為這是一種“分裂的願景”(fragmented vision)，所以他提出採取中間立場或折衷的方式(middle ground)，既不傾向土著特權在馬來西亞民族或國家認同上的官方定義概念；同時也考慮到其他土著和族群通過日常生活定義而衍生的理想民族(nations-of intent)。也就是說馬來人的身分認同，乃是由英國殖民者的官方定義，與馬來精英們對馬來日常生活的界定，之間互動、挪用最後形塑成的。

Shamsul 的這個概念，其實也可以用在其他的場域或研究對象上。就以華人的身分認同來看，亦可見來自英國殖民者以及中國民族主義者的官方與日常生活界定之間相互揉雜而成的結果。回到本論文所研究的場域——國民型中學——似乎也是一種「fragmented nation」(分裂的國家)的典型：也就是說它既不符合國家所要求的模式，也不是民間所認可的模式(因為民間認為真正的華文學校是華文獨立中學)。所謂「民

間」指的是華人社會或華教人士，他們所形成的勢力與國家由上而下的官方定義形成一種對抗，透過種種的社會運動，在這個不平等的結構裡面爭取自己族群的權利，這也是民間認可或日常生活定義之認同的一種，畢竟華裔社會對理想民族（nation-of-intends）也有自己的想像。

Shamsul 的概念模式或許太過集中於討論官方的定義，使得他對日常生活的定義是以精英的界定為主，也許精英的界定的確能夠反映一般大眾的日常生活界定下的認同，但這樣的概念模式總是讓人有精英主義式的偏見，難道日常生活中的人們，真的沒有清晰的展現他們的認同嗎？因此，透過筆者的研究場域去觀察這些日常生活中的人們，便可得知人們如何與來自官方以及精英界定做互動，就筆者所研究的對象來看，似乎是一種官方界定的結構之下，自然產生的「fragmented nation」(分裂的民族)。排除在機構力量之外的一般學生與教師，他們所表現出來的價值與認同，並不完全臣服於官方定義的模式，而是有他們自己游弋於中間的一套。換言之，由於日常生活所具的複雜性與曖昧性，加重了“分裂的民族”的「雜亂」與「不純淨」特質。例如一些學生認為馬來西亞國族的概念對他們來說是視乎他們的處境而論的、在特殊場合才會看到各族團結的情景。

Roshani 在其文章「*Education and Nation Building*」(教育與國族建構)中對馬來西亞自殖民時期到目前的教育體系及發展作了概括的論述。其文章著重在政府於不同時期施行的政策及目的上。她認為馬國政府為消除各族群社會經濟地位的差距以達致社會的和平穩定，在教育上執行了種種的計畫，如小學階段的「宏願學校」、「精明學校」等計畫，即把三種源流小學整合，並著重數理與科技的學習。然而，目前並沒有一項計畫是完全成功的。

作者認為加強小學階段各族群學生的交流與接觸是整合所有族群的最佳途徑。然而小學教育的多源流已是存在的社會事實，這樣的現象被 Roshani 認為是造成各族群間隔閡的其中一個重要原因。若按照 Roshani 等學者的看法，則中學才是一個可以讓各族群相互交流與了解的場所，特別是在國民或國民型中學的場域裡。因此，教育

部於 2005 年向全國的中學推介了「civics and citizenship education」課程，希望培養各族學生擁有共同的公民意識，籍以達到整合所有族群的效果。

最後 Roshani 表示，國家當局加強國語的使用並不代表關閉國民型學校或者消除其他族群的語言及文化，而是希望非土著能夠了解並尊重民族整合，同時更努力學習與接受國家語言的重要性。按照這種觀點，作為一種中介型態的國民型中學這個場域就顯得很有趣了。到底國民型中學是否有如教育當局所預期的呈現出整合多元族群，塑造成一個國族的景象呢？

張秀麗在其研究論文《西馬國民型中學：其地位、認同及挑戰之探討》中對西馬國民型中學的狀況、地位、身分認同和挑戰等方面進行了初步的探討。她認為國民型中學必須確認自己在國家中的定位，如此才能具有長足的發展。她認為國民型中學是國家政治與教育發展(尤其華教)下的產物，是華人跟馬來人兩族領袖經過多次協調各自在建構國家觀念上的衝突後，互相寬容並達成共識的一種學校。

從法令角度來說，國民型中學等同於國民中學（在 1996 年教育法令下，國民型中學更是被歸納為國民中學），但前者的華校特徵突顯了其介於國民中學與獨立華文中學間的「中間性質」，如重視華文的教學，維持董事會的運作等面向。然而張秀麗不否認一些國民型中學正漸漸「變質」中，這裏所謂的變質指的是學校的華文教學及華語使用的減少，因而呈現出有些國民型中學逐漸向國民中學靠攏的現象，對她而言，這種轉變似乎動搖了國民型中學的自我定位。

張秀麗指出國民型中學身分定位上應可明確地聯結維持華文母語教育上，其最大的功能如培育華小師資及傳承中華文化。但在這些普同的功能之外，她也提醒我們不可忽略區域差異形成國民型中學體現不同特徵的事實，譬如西馬西海岸的國民型中學除了具有濃厚的華校特徵外，其學術成就也較為出色；而處在東海岸的國民型中學則相反。這可能是因為東海岸地區的華裔人口較少，非華小畢業生佔了校內學生人數相當大的比例，以及東西海岸在資訊上的落差有以致之。總論之，她認為國民型中學的地位與身份不穩定，隨著國家教育趨勢而變動。

論及國民型中學面對的挑戰，她將之細分為三層面來探討，即歷史與政治、行政和法律及課程。以歷史和政治層面來說，國民型中學是「政治發展下的歷史包袱」，如今的國民型中學／改制中學已被馬來西亞化。不論其前身是華文中學或是教會中學，當年的辦校理念已經配合國家教育哲理，並且也將政經文教納入考量，因此，國民型中學的特質隨著時代發展與社會要求而逐步改變。同時，確保自己能在國家教育體系內生存並發揮積極作用，亦是國民型中學面對的挑戰之一。

在行政上，國民型中學亦面對了不少挑戰。法令規定國民型中學是全政府津貼學校，但，實際上，有很多國民型中學是半津貼學校。政府曾經派不諳華文的行政人員到國民型中學掌管學校、董事權力減少讓董事部落得雖是校地擁有人，卻沒有校政主權的窘境等行政上的刁難；再者，教育當局的官僚作風所導致的行政偏差也是國民型中學必須面對的挑戰。當然，這些挑戰也具有區域上的差別，譬如北馬的國民型中學就比較得到州教育局的眷顧，可能是因為北馬的國民型中學大多坐落在人口密集的大城市，學校擁有超過 2000 名的學生，當地華社強力配合董事部，加上學生優秀的會考成績，使得北馬的國民型中學較得到州教育局的眷顧；³⁵反之，東海岸的國民型中學所面對之情況則恰恰相反。行政偏差使國民型中學面對諸多問題，如撥款、硬體設備不足、教師短缺、學生爆滿、校園環境過度擁擠卻申請興建分校受阻等問題。

談及法律與課程層面的挑戰則不得不提《1996 年教育法令》。在《1996 年教育法令》下，國民型中學被歸納為國民中學。但教育部、教育局和華社往往依據以往的經驗和協商精神處理國民型中學的課題。張秀麗指出，在作業上，教育局官員仍然認同國民型中學的存在及其與國民中學的差異。如雪州教育局在課程編排上，允許國民型中學的華文與淡米爾文每週授課 200 分鐘，³⁶而國中則為 160 分鐘。³⁷另外，許多資深教育官員，都將國民型中學當作華校，稱之為「*sekolah menengah conforming*」

³⁵ 北馬的國民型中學向來以學生出色的成績著名，如日新國民型中學，近年來連續被教育當選為馬來西亞教育文憑考試（SPM）與高級教育文憑考試（STPM）全國十大成績優良之學校。

³⁶ 若以每堂課分鐘計，200 分鐘表示國民型中學一週內有 5 節華文與淡米爾文課，國中則 4 節。育華中學每堂課 35 分鐘，因此每週華文授課時間為 175 分鐘。

³⁷ 見雪州教育局通令 Bil.(46)JPS/UK/69790-F/BTM，收錄於《馬來西亞國民型華文中學指南》。

(意指改制中學，顯示在官方作業上，教育官員是認同改制中學的存在)。至於董教總對改制中學的態度則影響了華社對國民型中學的觀點。華文中學改制後，董教總認為這些學校不再是華校而不給與關注。然而，在 1996 年教育法令後，由於關係到國民型中學地位存亡的問題，董教總隨即成立了「全國國民型中學委員會」，與政府展開鬥爭。但是由於董教總對國民型中學的規範與影響力有限，加上許多改制中學的董事並非董教總的成員，再加上國民型中學的工委會委員大部分是改制中學的校長，礙於公務員的身分，³⁸使得該工委會的鬥爭行動也不了了之。張文指出，從董教總在國民型中學面對危急時刻仍給於協助的表現看來，顯示了一方面他們亦認同此類中學必須維持他們的華校特徵；另一方面，董教總的成立乃是因應 1950 年代以降的華文中小學所面臨的生存危機，到了 90 年代，基本上華文小學的發展幾乎已經定型化，華文獨立中學也從 70 年代的困境中找到了自己的方向，雖然董教總在規範獨立中學的辦學目標與方向上顯得心有餘而力不足，畢竟它並非政府教育部，但無論如何，華文獨立中學卻像百花齊放一般，幾乎都能夠因地制宜，做最好的發展。到了 90 年代，基本上全球化的力量已經大大地影響了馬來西亞的教育領域，政府不得不對教育採取鬆綁的態度，包括讓私人籌辦學院等。從這個角度出發，似乎董教總當初存在的環境已經有了很大的改變，董教總在華人社會的政治地位也開始式微。但是馬來西亞國家在教育政策鬆綁的同時，其實還是對國民教育有所堅持。我認為應該就是在這種政治「空窗期」以及有剩餘的心力下，才使得董教總開始介入關於國民型中學的議題中。

總體來說，張文以宏觀的角度處理了西馬國民型中學的狀況，地位與挑戰問題。既然國民型中學是國家政治與教育發展之下的產物，當中且涉及了各族對國家建構觀念與認同上的衝突。國民型中學的生存歷了許多風雨與波折，而今天置身其中的教師與學生，又是如何去看待這個課題呢？這是筆者欲深入探討的微觀部份，也是張文沒有處理的部分。

³⁸ 董教總與政府的辦學理念是衝突的，而校長身為公務員必須遵守政府指示。

第三章 育華中學改制及其歷史、背景

在馬來西亞從事研究，如果只是針對所蒐集的一手或二手資料進行內容分析；或在華人社會中進行研究，基本上並沒有很大的問題，但外國研究者欲從事馬來西亞研究則必須經過繁複的研究許可的申請，即便是在馬來西亞大學深造的外籍生，在進行馬來西亞當地的研究時，也免不了必須跟官僚打交道的程序。誠如梁智輝在進入他的Johol 族田野前，需要前往首相署進行申請許可一樣(參考梁智輝 2005)，可見馬來西亞政府在研究的相關議題上的管制不會比其他的東南亞國家來得少。³⁹

第一節 進入育華中學

開始進入田野時，我並沒有意識到研究准證的重要性，一方面是因為研究對象是自己的母校，原本以為可以利用以前建立的人際網絡關係，讓研究工作得以順利展開；另一方面，自己本身就是馬來西亞人，應該不需要像外國研究者那樣受到研究上的限制。豈知，在我向育華的副校長說明來意時，⁴⁰她看了我的資料，即暨大東南亞所的證明信函，以及指導教授的推薦信後，就表示我遺漏了一個最重要的程序，那就是研究准證的申請，所以不能讓我進入學校做研究。當時，她以略帶為難的語氣，中英巫文夾雜的說道：「如果你沒有 pass，我讓你進來 kajian(研究)，萬一【出了】什麼事，KPM(Kementerian Pelajaran Malaysia，即教育部)的人來 check，我們要向 government 交代的喔！」，表明其處境。為了更清楚表達其「為難」的立場，她還拿出其他研究者向教育部申請的核准信，表示我也應該向教育部申請核准後，才可以進入學校做研究。⁴¹同時也熱心的向我略述了申請的途徑，即把馬來文或英文的計劃書

³⁹ 在東南亞，幾乎所有的國家都對學術研究採取審查制度，並設定一些限制或敏感的議題。

⁴⁰ 該校舉凡與學術或研究相關的事務，皆由副校長負責。因此，研究工作展開前，我需例行性地向副校長稟報。

⁴¹ 根據規定，欲前往教育部管轄下的學校單位做研究，必須獲得教育部的教育政策規劃與研究單位之許可。參見 <http://www.epu.jpm.my/>內收錄的 Surat Pekeliling Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan Kementerian Pelajaran Malaysia Bil.1/2006, p.1. (文件已由經濟規劃單位保全，無法

和訪談問題直接送交教育部做審核，副校長也好心地將相關部門的地址及聯絡電話一併告訴我。碰到這樣的閉門羹是我始料未及的，但也讓我意識到研究准證的重要，並開始了我申請研究准證的手續。

其實在決定申請研究准證之前，我曾猶豫是否要放棄申請，再用其他方式取得掌校者「非正式」同意以進入學校進行研究。萌生此念頭，主要是因為一些前輩學者與我分享的一些想法。根據他們的經驗，在馬來西亞申請研究准證，必須面對繁文縟節的官僚手續，從三個月到半年不等的漫長等待時間，而且最後的審核結果也不一定如研究者所願。換句話說，批准或拒絕研究者的申請，完全取決於負責的政府相關部門之判斷，這讓研究者處於一種非常焦慮但又無可奈何的境地。

懷著嘗試的心情，我先進行了「非正式」的研究接觸。但在我連絡訪談對象時，總會有人質疑我研究的合法性問題，有的甚至認為此課題不便於討論，他們的回答諸如：「國民型中學啊？很敏感的喔！」、「你有經過校長的同意嗎？」等等，著實讓我碰了不少的釘子。可見研究准證不只是政府部門跟研究者之間的關係，它也同時影響了研究者與被研究者之間的關係。尤其是當被研究者所處的環境就是官方機構的一部分時，這種受制於官方制式或正式的規範，其滲透力量就比非官方機構來得強大。

在斟酌一番後，我認為在沒有准證的情況下做研究，其所帶來的不便更甚於申請過程的麻煩。於是，也是懷著一種嘗試的心情，毅然再擬一份馬來文版的計畫書，⁴²然後到教育部網頁下載申請表格。在計畫書及所需文件處理完畢後，既動身前往教育部。

馬來西亞教育部座落在新建的行政中心 Putrajaya 或布城裡。⁴³一番舟車勞頓後抵達那富麗堂皇的教育部。教育部官員僅看了我的計畫書封面所注明的就讀大學與所在地後，就告知說我跑錯程序了。他解釋道，我雖然是馬來西亞國民，但我來自國外

附錄)。

⁴² 之前自己所撰寫的是中文的計畫書。

⁴³ 原本的政府行政機關散佈在吉隆坡市區，布城落成後，所有的政府行政機關一律遷來這裡，雖然行政中心集中了，但卻顯得距離更遠了。

的學術單位，只要在馬來西亞從事研究或調查工作，無論研究者是本國人或外國人，皆必須向國家掌管研究的最高單位，也就是首相署 (Jabatan Perdana Menteri/Prime Minister Office) 的經濟規劃單位 (Unit Perancangan Ekonomi/Economic Planning Unit，簡稱 UPE 或 EPU) 申請研究准證。⁴⁴

還好現在所有聯邦政府行政部門都集中在這新的行政中心裡，我只要前往新的部門，而省切過去那種跨區尋找各個政府部門的困難。UPE 規模不小，佔了首相署綜合大樓 (Kompleks Jabatan Perdana Menteri) 八棟大樓中的其中兩座大樓。根據告示牌的顯示第五座 (blok 5) 與第六座 (blok 6) 同為 UPE，但它並沒有指示負責處理研究准證申請的部門座落在那一棟，可見馬來西亞政府部門工作的龐雜。幸好剛才那位教育部官員仔細指引我 UPE 所在位置 (也就是 Blok5 的第四樓)，以及該部門主任的名字，讓我在登門諮詢過程都很順利。

其實對於此次的申請，個人並未抱有很大的信心，因為整個狀況對我來說，都是出乎我意料之外。原本 UPE 的官員在我道明來意後，又再向我表示，我並沒有按照他們所規定的程序走，他們僅處理網上申請而非登門申請。由於實在不甘心空手而歸，加上台灣的大學開學在即，所以硬著頭皮請該官員通融。沒想到她在請示主任後，竟然答應我的要求。同時還讓出一間辦公室讓我在裡面上網填寫申請表格。幸好 UPE 要求申請者提供所需文件與教育部的略同，且在我填寫資料的同時，該官員還替我把剛剛透過網路呈上的計畫書列印、裝訂，幫我影印我的個人資料如身分證、護照等。從剛才的教育部官員到現在的 UPE 官員，他們友善及積極的辦事態度顛覆了過去我對公務員給人一種懶散、傲慢的刻板印象，這也許跟近幾年來政府大力提倡行政革新與效率有很大的關係吧。

本國人申請准證的過程較外國人簡單許多，⁴⁵亦不需要繳交手續費。研究者只需

⁴⁴ 參閱附錄一 Pekeliling Am Bil.3 tahun 1999, Peraturan-peraturan bagi menjalankan penyelidikan di Malaysia, p.1, 或 General circular no.3 year 1999, Regulations for the conduct of research in Malaysia, p.1.

⁴⁵ 一位來自泰國的博士生告訴筆者，她花了 11 個月的時間及不少金錢在申請研究准證的手續上，包括尋找在馬的研究夥伴與學術單位、等待其研究申請書在各個政府部門轉送、審核，然後再用准證

要將申請書連同研究計畫、身分證副本和照片交給 UPE。UPE 之後將文件轉到與研究者的研究議題相關之政府單位進行審核，譬如我的申請就是被送往教育部的教育政策規劃與研究單位，Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (簡稱 BPPDP)，以及馬來亞大學的研究管理與諮詢中心，Institut Pengurusan Penyelidikan dan Perundingan (簡稱 IPPP)進行審查。審查結果最後再送到專業研究與發展單位 (Jabatan Penyelidikan Dan Pembangunan Profesionalisme，簡稱為 JPPP)的會議上進行討論，以決定是否核准研究者的申請。若申請被核准，UPE 就會以書面方式告知研究者。研究者即可往 UPE 報到並領取研究准證。⁴⁶

當時在申請途中，我試圖向這位官員了解歷年來該單位核准研究申請的情況。據他表示，被拒絕的研究申請為數也不少，主要原因是他們的研究內容涉及國家所規定的敏感課題如種族、宗教或質疑國家的政策等，⁴⁷亦或是該研究者已被列入「黑名單」。顧名思義，所謂的黑名單當然就是那些專門挑戰國家敏感議題的研究者了。如此看來，政府透過研究准證的發放與否，表面上是宣稱保證研究者的研究合法性，但也同時讓研究者的研究範圍與研究成果在政府所欲的框架下進行，這會讓許多的研究者有被掐住喉嚨，無法(學術)自由呼吸的感覺。重重的關卡突顯了馬來西亞政府在學術發展上的干預，讓許多學者被拒於門外的同時，也縮小了學術發展的自由空間與格局。

由於我的申請個案所牽涉的政府部門不多，我的研究准證申請在兩個月的等待後，終於被核准。取得研究准證後，我再前往育華學校與校長交涉有關研究的問題。取得校長的同意後，再將欲研究的範圍交由副校長安排。整個過程，僅用了 5 分鐘。雖然在研究准證的幫助之下，掌校人同意讓我合法做有關學校的研究，但不代表我就

向移民局申請居留簽證等。外國研究者申請流程可參閱 <http://www.epu.jpm.my/> 內附 General Circular no.3 year 1999, Regulations for the conduct of research in Malaysia, appendix B(文件已由經濟規劃單位保全，無法附錄)

⁴⁶ 有關申請流程請參見 <http://www.epu.jpm.my/>內附的 Carta Aliran Permohonan Penyelidikan Warganegara Malaysia.

⁴⁷ 有關敏感議題參見附錄二 General Circular no.3 year 1999, Regulations for the conduct of research in Malaysia, appendix A.

可以任意進入學校進行研究。每次進入學校時，我還是必須例行性地在校門口的警衛亭留下探訪資料。而且，學校也並不完全給予我研究的自由，課室內的參與觀察，是我仍然無法滲透的層面。⁴⁸只是，有了研究准證後，在我進入官方學術或資料單位(如國家圖書館、國家歷史檔案館等)時，的確提供了很多的便利，省卻許多申請或報到手續並很快就能夠取得通行證。

第二節 教育法令與改制中學

華文中學自 1960 年代改制成國民型中學以來，其原有的特性逐漸變質而向標準國中靠攏。在改制初期，許多華文中學在政府釋出的津貼利多、馬華公會的宣傳以及教育官員的教唆之下，紛紛接受改制。而 1960 至 1962 年間，即 1961 教育法令起草之時，已有四十一間華文中學接受津貼，改制成國民型中學，⁴⁹以至於這時期的華文教育可謂危機重重。1957 年教育法令與 1961 年教育法令是促使國民型中學誕生主要法源依據。⁵⁰

早在 1951 年的教育報告書⁵¹中，英國殖民政府就已經提出所謂的改制學校 (conforming school) 的構想。教育政策遴選委員會報告書鼓勵現有的英校(多為教會創辦)及若干華校、印校採取步驟，逐漸讓自身成為容納各籍學童的國民學校。英文的 conform 有適應、順從、順應的意思，所以也可以說這些順應政府所開立的條件之

⁴⁸ 後來得知即便在研究獨立中學時，研究者也同樣不被允許進行課堂參與觀察，可見這方面的問題可能不是單純有沒有研究准證的問題，可能還涉及在我們的社會中，老師對於教室或教學現場的觀察還是滿排斥的緣故。(參考葉玉賢 2008)。

⁴⁹ 見 Report of the Education Review Committee 1960, Chapter VIII, p.29。

⁵⁰ 1957 年教育法令乃根據 1956 年教育委員會報告書(拉薩報告書)而來。

⁵¹ Report of the special committee appointed on the 20th day of September, 1951 to recommend the legislation to cover all aspects of educational policy for the Federation of Malaya. 這是聯邦政府於 1952 年 10 月 8 日發表之教育政策遴選委員會的報告書。該委員會於 1951 年 9 月以律政司 M. J. Hogan 為會長，並根據巴恩、方吳及中央三份報告書，綜合草擬一份法令，供政府執行。報告書共 22 頁，同時附帶提出 68 頁的「1952 年教育法令」草案。鄭良樹認為，此報告書起著教育法令草案的提案理由之作用(鄭良樹 2001 : 189-190)。

學校，政府將津貼學校的費用。同時報告書將接受津貼的學校分成“Conforming school”與“special agreement schools”⁵²兩種。⁵³根據該報告書的說法，conforming school 若在設備及教學上符合政府學校的標準，就有資格獲得全部或部分津貼。因此，當時 Conforming school 指接受政府津貼，並等待改制或轉型的學校，報告書並未列明它是「non-government school」(非政府學校)。到了 1952 年的教育法令，改制或轉型的概念更加清晰，同時也清楚地指出 Conforming school 的定義：

a school which is not a government school but which the Director certifies to be maintaining standards of accomodations and teaching not below those in Government School of the same or similar type and which charges no fees other than those approved by the Director。經由教育總監證明其維持與同類型政府學校具有相同的辦公及教學水準，且除非總監批准否則免收學費的非政府學校 (The Education Ordinance,1952, section 2)從這段話，我們可以看出來，所謂的 conforming school 雖不是政府學校,但在教學上須符合當時政府學校的標準，且為免費教育的學校。

1955 年在吉隆坡舉行的自治選舉中，由馬華跟巫統合組成的聯盟取得絕對的勝利，為未來政治菁英協商政治模式打下基礎。聯盟政府成立後，就委任以教育部長阿都拉薩為首的教育委員會，任務為起草「能為全邦人民所接受之全國性的教育制度」之綱領而擬定了一份報告書—史稱《拉薩報告書》，並於 1956 年在立法會議通過。該報告書提出了「準國民中學」(national type secondary school)⁵⁴的構想。報告書中說明「設立準國民中學.....所有此種學校，均採用共同課程，並準備參加共同考試。至於在此種學校內，應用何種語文作為教學之媒介問題，則非首要.....各校均可利用一種

⁵² special agreement schools 指既不是政府學校，也不是改制學校，但符合特別協議學校總監擬定之標準的學校類型。原文是 special agreement school means a school which is not a government school and not a conforming school but which complies with the standards prescribed by the Director of the special agreement schools.(The Education Ordinance,1952,section 2)

⁵³ 原文是 It is certain that some schools will be able to comply with higher set of, standards than others and we have divided schools which receive Government assistance into two classes, namely “ Conforming schools” and “Special agreement schools”. Paragraph 26.

⁵⁴ 準國民中學，也就是指從華文中學改制、變質，過渡到國民中學之學校類型。

以上之語文，作為教學媒介，各校課程之中，尚有充分伸縮性，俾各校得特別注重各別之語文及文化。」⁵⁵也就是說準國民中學除了採用共同的課程，準備共同的考試外，報告書對於準國民中學的教學媒介語倒是採較寬鬆的觀點，甚至認為可以採用一種以上的媒介語。⁵⁶不過說實在的，報告書對媒介語的寬待可以說是無足輕重的問題，採用共同的課程也可以說是馬來亞華文教育的發展趨勢，倒是準備共同的考試這一項，看似單純，事實上，可能隱藏了一些弦外之意。也就是說，如果未來國家的考試語言統一為單一語言的話，那是否也意味了準備共同考試的準國民中學也得現實地往考試用語傾斜呢？拉薩報告書通過後不久，聯邦政府隨即宣佈初級教育文憑(即初中升高中的考試)將只以英語出題，似乎很技巧地使用「共同考試」這一項，以虛化報告書注明準國民學校可以保留使用個別語文作為教學媒介語的條文，加深了華社的惶恐不安與反對。

值得一提的是，報告書也提出所有準國民中學均得享有劃一的政府津貼。面對如此誘人的條件，許多華文中學由於經費短缺的困難而紛紛考慮改制。檳城鐘靈中學，芙蓉振華中學和昔加末華僑中學是全馬最先搭上改制列車的華文中學(鄭良樹 2001 : 392—431)。因此，在津貼中學部分，除了國民中學外，準國民中學也分得了一杯羹。

儘管如此，許多華文中學董事部仍然未輕舉妄動。教育部再次進行對教育政策的評估，這次是以拉曼達立為首，籌組了教育委員會，於 1960 年出版《1960 拉曼達立報告書》。根據該報告書，針對中學的部份，它提出零或和的意見。即「所有的這些中學都必須抑或是全津貼的或者是獨立的(中學)，而目前的半津貼中學制度必須在正式通知後停止實施。這也意味著所有的中學都將是抑或國民或國民型全津貼學

⁵⁵原文參閱 Report of the Education Committee 1956, chapter II, paragraph 13(C), p.3; 中文譯文參閱 1956 教育委員會報告書，第二章，第 13(C)條款，頁 4 或鄭良樹 2001，頁 318。關於準國民中學，拉薩報告書亦在第 70 章作出這樣的詮釋” to establish one type of National Secondary School where the pupils work towards a common examination, but there is sufficient flexibility in the curriculum to allow schools or parts of schools to give particular attention to various languages and culture ”。

⁵⁶ 見 Report of the Education Committee 1956, chapter IV, paragraph 72, p.12.

校，⁵⁷要不然就是獨立的非津貼中學兩種」⁵⁸。從這報告書，我們可以了解政府的意圖：從 50 年代提出各種利多鼓勵華文學校改制，到 60 年代開始將準國民中學逐漸提升為國民中學，其主要手段也是在津貼上下功夫，先誘華文中學上鉤，再進行實質的改制。1961 年的教育法令加劇了華文中學改制的步伐，此時，政府取消了以前對獨立中學的部份津貼，而只提供補助給願意接受改制的華文國民型中學。1962 年，西馬 70 間華文中學裡的 54 間因這法令的實施與誘人的條件而接受了改制。雖然法令明定選擇改制的華文中學必須以英語作為教學媒介語而成為政府津貼中學，或繼續保留華語為教學媒介語，但不會獲得任何津貼的獨立中學。而國民中學則繼續使用馬來語為教學媒介語。

「1967 年國語法案」通過後，英語被馬來語取代成為馬來西亞唯一的官方語言。故在 1969 年，教育部宣佈馬來語取代英語成為國民型中學的教學媒介語。所有改制中學，不管其前身是華校還是英校，皆從初中一開始使用馬來語為教學媒介語，初步完成了改制的大業。國語法案執行後，改制中學一名也從「Conforming School」或者「National Type Secondary School」易為現在的馬來語稱呼，即「Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan」或簡稱「SMJK」。

爾後，根據 1971 年《阿茲報告書》(Aziz Report) 的《1972 年教育修正法令》也給國民型中學帶來很大的衝擊。《阿茲報告書》建議廢除全津學校的董事部，這樣的建議與 1960 年的拉曼達立報告書相呼應，根據《阿茲報告書》，教師薪金直接交由教育部管理，董事會易名為學校發展局，負責學校福利和發展為主要任務（教總 1984：76）。根據《1972 年教育修正法令》第 26(A) 條款：「所有完全津貼的學校及教育機構的董事會必須加以結束，在這之後，董事會將停止聘請教師及其他僱員成為他們的僱主，同時所有與該學校或教育機構有關的董事會組織都應停止生效」（1972 年教育修正法令；柯嘉遜 1991:118-119）。在過去，華文中學是由董事會運作，等於董

⁵⁷ “National-type secondary school, or sekolah menengah jenis kebangsaan, means a fully assisted secondary school.” (Education Act 1961, part 1, p.5)

⁵⁸ 原文參見 Report of the education review committee 1960, chapter III, paragraph 67, p.15.

事會擁有華校的經營權，除了籌募學校必要的經費外，董事會還掌控了學校的人事權，包括校長與老師的聘用權力，因此校長就好像是公司內的經理，具有管理學校的職責。但在《1972 年教育修正法令》中，改制的準國民中學董事會的職權將被削減為只負責學校福利跟發展，不再能夠對教師或校長人選任用或解職的人事有置喙權；除此之外，準國民中學董事會還可能隨時被教育部解散，尤其是當校產（學校所在的土地）為政府或教育部所有的學校董事會，在法令的執行下將遭到除權，如此，準國民中學就會自然地變成國民中學，這更突顯了準國民中學只是過渡性質的中學。從教育部的角度來看，若準國民中學為國民中學的過渡，則作為國民義務教育的一部份，政府除了補助學生、負擔學校的設施外，最重要的是將學校老師與校長納入公務員行列。

在華社的深切關注且極力反對下，當時的教育部長敦胡先翁(Tun Hussein Onn)⁵⁹保證除了聘請和解雇教職員之外，學校董事權力將保持不變。同時他還口頭保證教育部在委派校長到華校任職前，會徵詢該校董事會的意見，且確保有關校長或掌校者必須諳華語（柯嘉遜 1991:119；董總出版組 1987：296—297）。然隨著教育部長換人，口頭保證也跟著終止。同時，教育部也沒有明確界定學校董事會的權限，使得該法令在執行時容易產生詮釋與行政上的偏差，例如就有地方教育局會根據法令派遣不諳華文的校長或行政人員到華校服務（柯嘉遜 1991:119）。⁶⁰

1979 年，教育部長馬哈迪領導之「檢討教育政策內閣委員」會發表了《1979 年教育內閣報告書》。報告書建議改革中小學的課程(KBSR, KBSM)，分別於 1983 及 1988 年執行。改革的理念主要在實施馬來西亞國家教育哲學(Falsafah Pendidikan Negara)的基本精神，將「培養一個信仰真主、具備生活技能、具有高度價值、奉獻自我社會與國家以及均衡品格的馬來西亞公民」作為課程改革的目標，實踐於課程內容以及

⁵⁹ 敦胡先翁于 1970 年在阿都拉薩的新內閣中擔任教育部長。1973 年晉升副首相，1976 年任馬來西亞第三任首相。

⁶⁰ 教育部曾在 1996 年派一位不諳華文的校長林愛妹女士到育華中學掌校，後來在育華董事會與教育部的商討下，林氏於任職一年半後就被調職他處。

學校教學上。在國家教育哲學的思想指引下，強調國民效忠意識，馬來語的使用更為強烈。華文課本的文選加入了大量馬華本土作者、馬來作者、或反映馬來西亞多元族群社會現實的文章。華文課程在此新教育綱領中，被清楚定位為語文工具課，著重學生的溝通技能，意味著華文學科在文學經典上的闡述和文化繼承之功能開始薄弱。這樣一來，對過去一直捍衛華文科目與華文教學的國民型中學，地位受到進一步的侵蝕，華文作為主要媒介語的特徵更是幾乎蕩然無存（莫順生 2000；曾維龍 2008）。

到了 1996 年的教育法令，又再一次讓國民型中學陷入定位的困惑中。1996 年教育法令對國民型中學做出這樣的詮釋：

“sekolah menengah kebangsaan, ertinya sekolah menengah kerajaan atau sekolah menengah bantuan kerajaan yang menyediakan kursus pendidikan menengah selama lima tahun yang sesuai bagi murid yang baru sahaja tamat mengikuti pendidikan rendah, menggunakan bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar utama, menjadikan Bahasa Inggeris sebagai mata pelajaran wajib, dan menawarkan kemudahan pengajaran bahasa-bahasa lain.....dan termasuklah mana-mana sekolah sedemikian yang menyediakan kelas peralihan”(Malaysia 1996 :Bahagian 1)

國民中學是指一所為剛完成初等教育的孩童提供合適的五年中等教育課程；其使用國語為其主要教學媒介；英語為必修科；並提供其他語文教學的政府中學或是政府津貼中學.....且包括任何一所提供預備班的學校類型。(Malaysia 1996 : Bahagian 1)

根據此法令，「國民中學」是指「政府中學」或「政府津貼中學」，因此國家只有兩種中學，即國民中學 (Sekolah Menengah Kebangsaan)和獨立中學 (Sekolah Menengah Persendirian)。由此可見，在法律上，國民型中學已不存在或已被歸納為國民中學。儘管如此，改制中學在行政方面與國民中學還是有許多不同之處。例如，國民中學的華文班每週授課時間為預備班 160 分鐘，⁶¹中一至中五則為 120 分鐘；⁶²而

⁶¹ 預備班是指在初中一之前特別開設的班級，以便讓剛從小學升中學的非馬來學生，能夠花一年的時間適應學習媒介語的轉換之班級 (Bee-Lan Chan Wang 1978 : 472)。

⁶² 馬來西亞的中學多為完全中學，也就是國中或初中與高中是合併在一起，年級是從中一到中五。在

改制中學華文班每周授課時間一律為 200 分鐘，且允許每週教授五節的華文課。張秀麗在「改制國中的挑戰」一文中便是針對這點提出了論證：根據雪州教育局通令，教育局不但對改制中學有較多華文課表示允許，更把改制中學稱為「Sekolah Menengah Conforming」，所以她認為教育局官員仍然認同改制中學的存在以及其與國民中學的差異，並說明 1996 教育法令以後，條文上國民型中學雖然已不復存在，但教育部和華社在很多時候都還是會根據以往的經驗和協商來處理改制中學的議題。⁶³

無論是 conforming school，或是 national type secondary school，Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan 及現在的 Sekolah Menengah Kebangsaan，都牽出了改制中學在歷史中動盪不安的歷程，無疑的到了今天，在法律定位上，國民型中學一詞已被國民中學取代，改制過後的它們也不再以華文作為主要教學媒介語，但在母語學習與中華文化的傳授方面，國民型中學之重要角色仍然是不可忽略的。以本論文所研究的學校——育華中學——來說，其董事會就非常積極地參予這重要的角色扮演，包含贊助中華文化活動與相關的課外活動組織上。為讓學生重視華文，學校除了鼓勵學生修讀中國文學史一科以及中國古典名著外；董事部還不惜頒發獎金給那些在公共考試中華文科獲得優良成績的學生，以及在大專院校修讀中文系的學生。可見董事會對於母語學習的重視。

政府學校裡，一般是五年制，但在國民型中學則多了第一年的預備班；華文獨立中學則延續傳統的六年制，即初中三年高中三年。

⁶³ 參閱張秀麗(2007:2)；或參考雪州教育局通令 Bil.(46)JPS/UK/69790-F/BTM。

第三節 育華中學簡史與改制前後

一、創校

加影育華創辦于 1918 年，是烏魯冷岳縣⁶⁴區唯一開辦小學及中學的華校。⁶⁵在育華創立前的 20 世紀初，加影埠就有兩間華校，其一為文華，另一則為華僑。⁶⁶文華學校創辦於 1909 年，開辦初時，學生人數不多，其教室設於加影市大街的商礦公館辦事處樓上。數年后，鑒于學生人數增加，空間太小，于是改租用芙蓉街 2 號及 4 號店鋪。可能是鑒於學生來源重疊，教育資源分散等因素下，於 1915 年，文華與華僑兩校董事在商礦公館集議，商量將兩校合併起來，合併後將新校定名為「育華學校」，惟後來由於雙方對教學語言的使用⁶⁷未能達成協議而宣告合併不成，只好各謀發展。

二、建校

文華學校在領導人劉治國及其餘核心管理層人物，如官光厚、陳文評的主導下逐漸擴展，並於 1915 年向英國殖民政府申請撥地建校。新校舍於 1918 年落成，並將新校名訂為「育華學校」。1929 年，為順應學子升學之需求，原有的育華小學開辦初

⁶⁴ 馬來西亞雪蘭莪州九個縣中的其中一個，縣內含七個區域包括安邦 (Ampang)、峇玲瓏(Beranang)、蕉賴(Cheras)、杜順大(Dusun Dua)、烏魯士毛月(Ulu Semenyih)、士毛月(Semenyih)及加影(Kajang)。

⁶⁵ 中學部於 1960 年代接受改制成為國民型中學。

⁶⁶ 華僑學校雖另行發展，但校業亦蒸蒸日上，直至 1941 年日軍南侵而被逼停辦。戰後復辦卻屢屢受到英殖民政府的打壓。當時華僑學校因為英殖民政府施行緊急法令，不但遭到封校，還逮捕了許多師生，華僑學校亦從此停辦，校舍被充作軍營。後來英軍在 1957 年馬來亞獨立後將校舍歸還校董。為妥善管理學校產業，學校董事會召開大會，聯合當時加影八大華人社團組成「華僑學校產業受託會」。受託會為響應董總昌辦獨立大學之大業而主動將小地租於獨立大學有限公司，以作校址。後來獨立大學申辦遭到政府拒絕，雪州政府公佈征用校地以興建廉價房屋，受委會強烈抗議，與政府據理力爭，最終失地復返。80 年代，基於華社創辦獨立大學之理想以及華文獨中發展之迫切須要，獨立大學有限公司與董教總獨中工委會配合，將華僑學校之校地興建「獨中加影行政樓」，也就是今天的「董交總教育中心」，提供獨中畢業生高等教育的升學輔導和獨中師資專業培訓。華僑學校雖以文華學校各謀發展，但雙方秉著民族精神，為華文教育的發展帶來偉大的貢獻。

⁶⁷ 早期加影地區的學校就如吉隆坡的其他學校，都是由不同的方言群為自己的子弟各自創立學校。文華學校是加影地區福建籍華裔社會領袖所辦，而華僑學校則由客家籍社會領導所運作，其教學媒介語以各自的方言為主，兩校學生亦分別來自不同的華人亞群(sub-ethnic group)。參見星洲日報，05-12-2007。

中課程，並加建了五間教室。1930年代初，世界經濟大蕭條，造成失業潮及大量華人勞工移民被迫返回中國或遷往他處謀生，就跟其他華校一樣，育華學校的學生人數遽減，結果造成經費不足而面臨停辦初中部的危機。然而，在校友們的義務授課及創辦人劉治國先生變賣部份產業以支援學校開支的種種協助下，使育華得以度過困境，更於1934年再增建五間教室，設學生宿舍以提供住宿，容納遠道負笈而來的學子們。1935年，因校地不足，於是劉治國先生再次發起募捐，購買了學校毗鄰之膠園為校地，而這項舉動被譽為是育華學校進入另一個歷史階段的開端，因為這項深具遠見的決策，不但有利於日後中小學發展，且也因此開拓了具有教育前景的地利條件，儲備了建校基地（育華中小學董事會 2008：28-29）。

三、二戰時期

1941年，太平洋戰爭爆發，在日軍的鐵蹄下，亞洲國家相繼淪陷，馬來亞也不例外。日軍入據後，為了報復華人在中日戰爭中支援中國，對華人展開了殘酷的對付行動，禁止華校繼續運作便是一例，於是全馬的華文學校一夕之間都被迫關閉；有的被日軍當成日語傳播所、有的成為日軍的倉庫或行刑所、有的被空置等。在這樣的情況下，做為加影地區唯一的華文學校的育華也難逃日軍的魔掌，其校舍被日軍關閉。從1941年至1945年日軍投降之時期，學校校務被迫停頓以致於這段時期的校史呈現一片空白。

四、戰後復興

戰後，育華學校於1946年獲得復辦。董事會率先復辦的是小學，可能是考慮到戰爭期間許多人被迫停學，因此戰後小學的復辦應是很殷切的。之後，到了1954年，董事會經多番討論，決定復辦中學，並再增建五間教室。中小學復辦期間，育華學校

曾於 1949 年因被誣告為抗英的解放軍大本營而遭停辦兩週。⁶⁸中學復辦後，校務管理層亦有所更改，然而新校長及管理層在行政管理經驗上的缺乏，使得當時中小學聯校的育華在校務行政上出現紊亂的情況，尤其是教室及教師上課時間表的編排更是備受詬病。戰後生源—加上戰爭期間被迫停學的學生—源源不斷，校舍不足更加劇了紊亂的程度，故建校計畫乃當務之急。新的建校委員會於 1950 年成立，進行籌備建校計畫。

五、改制過程

1955 年，在當時吉隆坡市的自治選舉中，聯盟政府獲勝後，即成立以一個以教育部長拉薩為首的教育委員會，以擬定一個能夠為所有人民接受的國民教育體系，並在翌年提出了一份教育白皮書—《拉薩報告書》。該報告書除了提出以馬來語，即國語作為主要教學媒介語，同時亦承認並維護馬來亞其他族群語言和文化。雖然《拉薩報告書》建議將四大源流小學(即馬來語、英語、華語以及淡米爾語)納入國家教育體系，以共同的課程內容來團結各民族學生，但該報告書的第 12 條款所宣示的「最終目的」，是將不同源流的學校集中在一種以國語為媒介語的全國性教育制度下，但強調這樣的最終目標不可能立即達成，因此建議政府必須緩慢地進行。然而，在董教總與馬華公會的交涉下，「最終目的」並沒有被列入《1957 年教育法令》中。

在《1957 年教育法令》之下，華文小學正式成為國家教育體制的一環。育華學校因此被迫分成兩間學府，即育華小學和育華中學。和其他華小一樣，育華小學被接納為政府學校，成為國民型 (national type 或 jenis kebangsaan) 小學，並獲得政府的全額津貼。在學校的行政方面，育華中小學也因此必須分別成立各自的董事會，如此，

⁶⁸ 這裡所謂的解放軍指的是馬來亞共產黨。事實上馬共在日據時期是抗日的主力，英國甚至透過情報部門與馬共游擊隊取得聯繫，提供武器給游擊隊，以對抗日軍。日軍投降後，英國殖民者重回馬來亞，並表揚馬共游擊隊保衛國土有功，頒發勳章給馬共的領導幹部。惟之後當馬共意圖成為合法的政黨組織時，由於擔心東南亞的赤化，英國殖民政府宣佈馬共為非法組織，馬共也宣佈進行武裝鬥爭的游擊戰。此時，任何在日據時期與馬共活動有關聯的地點、人物、組織幾乎都會遭受質疑。

解決了中小學聯校時行政上的紊亂。當時的小學校長曾如此描述：「中小學分道揚鑣，各謀發展[後]，在辦事上，方便多多，只有廁所及食堂，仍是公用，管理上略有麻煩」(王有材 1980：29)。中小學分家後，原任育華中小學聯校董事長的黃卯泰⁶⁹先生改任為中學部的董事長，由劉起華先生擔任小學部的董事長。由於行政上的順暢，更有利於育華中學與小學的董事會合作發展育華中小學。

針對中學課題，《拉薩報告書》並沒有註明國民型中學必須改變它的教學媒介語，即國語為教學媒介的國民學校和以英語、華語或淡米爾語為主的國民型學校可以在獨立後的馬來亞並存；然而，政府卻宣布該年的初級教育文憑考試將僅以英語出題（鄭良樹 2001：358—359）。這違背了之前《拉薩報告書》所註明華文中學保留華語為教學媒介語之條文，也就是說，如果國民型中學繼續以非英語為媒介，但教育部舉辦的初中升高中的會考卻是以英語出題，則置非英語媒介之學校於非常不利的地位，育中也像其他的華文中學一樣面臨難於適從的窘境。

1960年，聯盟政府成立一個由拉曼達立為首的教育政策檢討委員會，檢討《1956年拉薩報告書》，並綜合所有意見集成《拉曼達立報告書》。報告書建議，華文中學如果要繼續獲得政府的津貼，必須將主要教學媒介語改為英語或馬來語。按照《拉曼達立報告書》建議而制定的《1961年教育法令》限定華文中學必須選擇改制成為以英語作為教學媒介語的政府津貼中學，或繼續保留華文作為教學媒介語，但政府不提供任何津貼的私立中學。在此條文下(不只是因為條文，還包括馬華公會在新領導層—陳修信—的配合下，由馬華公會的黨機器，透過支會，以及散佈在各個華人社團的地方黨領導的協同下)，許多華文中學紛紛選擇接受改制，育中也不例外。然而，其改制過程卻錯綜複雜。本研究將一些相關的文獻與訪談資料綜合拼湊，試圖描繪出這段錯綜的歷史過程。

⁶⁹ 黃卯泰熱心教育，早在二戰前就擔任育華學校的贊助人，與創辦人兼董事長劉治國一起發展育華。黃在更早以前是加影華僑學校的贊助人，繼後當選董事。三十年代起，又成為育華學校的贊助人。當時，華人社會閉塞，幫派觀念頗深，華僑學校和文華學校（育華學校的前身）分別屬於不同的籍貫，雖在 1910 年代校務相關人士曾經擬將兩校合併，結果未能實現，而黃當時亦然參加兩校董事會，共同策劃兩校校務，為兩校的溝通做出很大的貢獻（見 1980 年育華學校特刊）。

1958年，育中董事會曾經召開過會議，專題討論改制的問題，⁷⁰惟會議一致通過拒絕將育華中學改制成國民型中學。正如其他華文中學一樣，育中也擔心接受津貼改制後，學校會因此變質。《1961年教育法令》頒布後，育中董事長黃卯泰就改制事件又召開了兩次董事會議，但也都議決拒絕接受改制告終。根據育中董事李清文的回憶，在商礦進行的第一次商討改制的董事會議裡，當時擔任教育部副部長，也是加影區國會議員及育中董事之一的李孝友⁷¹先生曾經三次要求清場，要求在場內外沒有董事資格的「外人」離開。而「外人」一詞，似乎衝著當時尚未擔任董事的李清文而來，⁷²以校友身分出席的李清文上前解釋說，雖然他不是育華的董事，但他是校友，關心育華，了解其未來發展是應該的。「我並不是來參與董事會的決定，我是因為關心而在旁聽，對於那種有圖謀的人，我是他眼中的一粒沙，所以我只好離開」（訪問李清文，10.4.2008）。

李孝友聯合馬華支會和部分支持改制的董事和華團，在第二次董事會後繼續對其餘的董事進行改制的游說；更通過媒體放話，指責堅持不接受改制的董事是受到共產黨的誤導和利用，威脅不贊同改制者（東方日報 14.10.2007）。過後，他更利用其影響力召開第三次商討改制的會議。這次的會議是育中改制的關鍵，該贊助人大會⁷³推翻了前兩次董事會拒絕接受改制的決議。當時，參與贊助人大會的某社團領導人（也是馬華某支會的地方領導），發動同籍貫的其他以商家為主的贊助人，出席該次關鍵的贊助人大會，使到贊成改制的出席者占絕大多數，推翻了董事會之前的決議。拒絕接受改制的董事長黃卯泰和劉起華，由於白色恐怖的壓力⁷⁴而缺席。因此，同意改制

⁷⁰ 早在 1955 年，英國政府就已經誘勸/遊說檳城鐘靈中學改制成功。而這股改制之風在政府津貼及開出改制優惠條件的引誘，再加上政治遊說，使得越來越多的華文中學加入改制的行列

⁷¹ 李孝友 1923 年於中國福建省安溪縣出生，年輕時南來定居於雪蘭莪。高中畢業後從商，1949 年加入馬華公會後，展開其平步青雲的政治生涯。他在 1954 年受委為加影市議員及錫米山新村發展委員會主席。1959 年當選為雪邦區國會議員，並出任馬青政治局主任。1961 年成為馬青總團長，1963 年任馬華總秘書。後來更在 1964 至 1968 年被委為副教育部長一職。此時期正是華文中學面臨改制或保留之重大決定的困境。李氏當時大力鼓吹華文中學接受改制。

⁷² 李孝友與李清文的政治理念不和，後者曾在政治活動中遭逮捕。（訪問李清文，10.4.2008）

⁷³ 贊助人是由地方上關心民族教育人士透過贊助資金建立學校所組成，而董事則由贊助人大會中選出。因此，贊助人大會可以說是民辦學校最重要的會議，類似於會員大會。

⁷⁴ 白色恐怖壓力包括他們被政治部或調查局派來的人跟蹤，傳話召見等威脅。

的議案，終於在贊助人大會上獲得大多數與會者議決通過。整件事情，顯示了李孝友促成改制的心機，可謂不擇手段，同時在大部份贊助人的共謀下達成。董事會的反擊則只能拿當時鼓吹改制的李棋校長開刀，要求後者離開育華，但那已經無法讓育中從改制的夢魘中回天了。

直到今天，這場贊助人大會的所謂第三次會議的詳細情況如何仍是謎團一個，當天的會議記錄之後下落不明（或者根本就沒有留下紀錄）。⁷⁵從育華改制的過程，可以看到學校董事會的權力被重重地壓在政治人物的影響力下。因此，兩次不接受改制的董事會議決終究抵不過一次政治人物精心策劃的翻案大會。

唯李孝友在晚年病逝前，針對華文中學改制事件曾經向華社公開道歉。他說：

(我)向受以前(華文)中學改制影響的朋友、同學、校董會，(在)這個機會，我向他們道歉！因為我被誤導，讓我來誤導我們華人...我很痛恨(欺)騙我的人，我很天真(地)就受騙，而來騙大家。(董總 2004：427－428)

此番話顯示了李孝友對其當時促成改制的舉動之反悔，同時點出了他當時也正受著來自黨政高層的壓力。

改制浪潮過後，育華中學一分為二，一個是由接受改制者掌控的育華國民型中學，另外一個則是由反對改制者堅持的育華獨立中學。育華獨中的誕生，專收超齡或不被政府中學接收的成績欠佳之學生。如此苟延殘喘了 7 年，於 1965 年，由於政府宣布廢除小學晉升中學的會考制度，使得當時的獨立中學面臨學生來源問題，兩年後的 1967 年，育華獨立中學被逼走入歷史。因此，至今育華就只剩下小學與國民型中學（育華中小學董事會，2008：190－202）。

⁷⁵ 至於沒有留下紀錄的原因，另一種可能性是由於參與的人大部份都是被號召／動員為改制背書者，這對當時廣大華人社群而言乃是站在歷史不正確的一方，因此至今尚沒有人願意出來把事情做個完整的交代。

第四節 育華中學的現況

一、學生族群人口描述

育華中學的總學生人數為 3151 人。龐大的學生人數使育華學校晉身為 A 型學校，即超大型學校(sekolah super grade)。⁷⁶育華中學主要學生來源為育華小學畢業生，所以在生源上問題不大，幾乎所有育華小學畢業生都能自動升上育華中學。因歷屆的學生人數統計無甚差異，被錄取之學生人數平穩，且族群結構也非常相似，故筆者取 2008 年的學生人數統計為參考，從上述的圖表可以知道學生族群結構共分成四組，分別為馬來裔，華裔，印度裔以及其他族群，在這裡，其他族群主要是指各種混血兒譬如歐亞人等。

由於歷史與環境因素，學校錄取的學生絕大多數為華裔。圖表顯示華裔學生佔了總學生人數的 96%，共 3042 位。馬來裔和印度裔學生僅各佔學生人數的 2%，分別為 53 位及 48 位，而其他族群學生更是人數過少而幾乎不佔百分率。

育華中學在收生方面，對育華小學採用自動升中學制，其於校外生則按照小六檢定考試（UPSR）的成績水平收生。即使收生人數有限，但育華小學面對的人數爆滿和教室不足問題也連帶讓育華中學吃不消，加上育華中學是烏魯冷岳縣唯一的具有華文背景的國民型中學，⁷⁷華裔人口佔全縣總人口數約 30%，因此學額根本供不應求。⁷⁸故每個班級的學生人數平均是 42 位，一些班級更是超收到 50 位學生。這導致教師在教課時也面對很大的壓力和難度。識觀下例育華中學學生人數表及各族群學生人數比例圖：

⁷⁶ 根據教育部規定，學生人數超過 850 人的學校被歸為 A 型學校(Sekolah Gred A)，150–850 人則為 B 型學校(Sekolah Gred B)，學生人數 150 人以下的學校為「微型學校」(Sekolah Kurang Murid)。

⁷⁷ 烏魯冷岳縣共有 36 所中學，其中 30 所為國民中學，其餘 6 所則包括宗教中學、技術中學及華文中學。(見烏魯冷岳縣教育局網 <http://ppdhl.net/>)

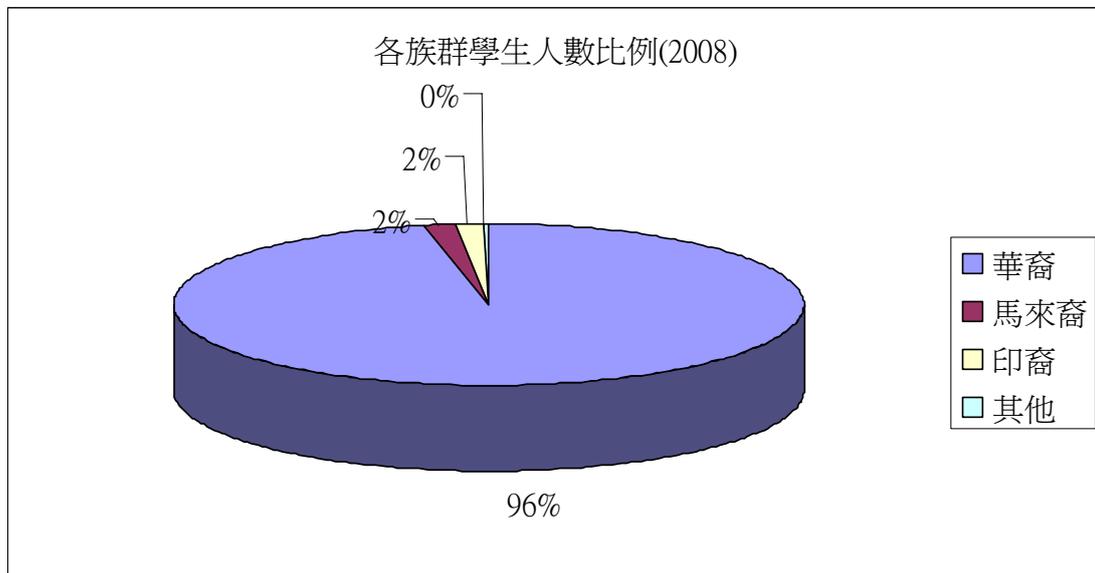
⁷⁸ 育華小學（育小）每年有約近 500 位的畢業生升上育華中學。同樣的，育小的學生結構與育華中學大同小異，非華裔學生僅佔總學生人數的大約 10%。每年亦有約 500 位的一年級新生報到入學，但仍然有百餘位的學生因為學校爆滿而被拒門外。育小只有 10 班一年級，對於近 700 位報名入學的學生，即使學生所居住的地點來自學校附近，基於班級有限，校方只能錄取約 500 位學生，被逼淘汰其餘報名學生，每班約 50 位學生，已經是極限。見《中國報/地方精選》2009 年 1 月 5 日。

表二 育華中學學生人數表(2008.01)

班級	馬來裔		華裔		印度裔		其他		總數		
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	總數
預備班	0	0	26	18	2	0	0	1	28	19	47
中一	6	6	327	312	2	1	0	0	334	321	655
中二	3	6	294	331	4	5	1	1	302	343	645
中三	6	7	297	305	4	5	0	1	307	318	625
中四	4	7	308	265	5	5	1	2	318	279	597
中五	2	3	238	228	7	4	0	0	247	235	482
中六(第一年)	0	0	14	41	0	1	0	0	14	42	56
中六(第二年)	0	2	14	24	2	1	0	1	16	26	44
總數	20	33	1518	1524	26	22	2	6	1656	1585	3151

資料來源: Penyata murid megikut kaum dan kelas(data seperti pada Januari 2008) (育華中學 2008 年 1 月學生族群及班級人數表)

圖一 育華中學各族群學生人數比例圖(2008.01)



育華中學的建設，一直都無法滿足各方學子的需求。爲了應對學生人數過多，教室不足問題，校方不斷斟酌使用許多策略，力求兩全其美。如曾鬧得滿城風雨的加

辦大學先修班而停辦初中預備班事件，把成績不理想的育小畢業生割愛而引起家長及社會人士的抗議。後來事情在校方繼續開辦初中預備班的決策下總算暫時平息。可是育華中學還是一樣面對學習與行政空間不足的問題，以致各種活動的空間極度有限。⁷⁹因此，育華中學董事會聯合中小學五大機構，即校友會、中學董事部、中學家教協會、小學董事部、小學家教協會發動籌款，籌建兩座耗資 650 萬馬幣的五層高大樓。爲了籌建大樓，籌款的方式除了育華醒獅團在農曆新年初一、初二和十五出獅，向各界人士拜年，募得的款項用作建校基金之外，也以義演的方式向社會人士募款。隨著這兩座大樓的落成，學校的建設發展空間也到了飽和的情況。

筆者一共走訪了 30 位學生 (如表三)。其中華裔學生佔了幾乎一半的比率，共 14 位，馬來裔學生 7 位及印裔學生 9 位。基於學生人數的族群結構比例極爲不平衡，因此，爲了使訪談的學生族群比例能夠比較平衡，並且取得更多非主流族群學生的想法，讓每個族群都有其代表，筆者稍微在學生訪談人數的族群比例上做了調整，多找了一些非華裔學生作爲訪談對象，非華裔學生人數幾乎佔所有接受訪談之學生的一半。

而正如前所說，訪談對象主要爲高年級學生，故高年級學生在訪談學生人數中佔 25 位，而低年級學生只有 5 位。如下表：

表三 訪談學生人數表(2008.01)

年級	族群			總人數
	華裔	馬來裔	印度裔	
中六	6	2	0	8
中五	7	2	5	14
中四	1	1	1	3
中三	0	2	2	4
中二	0	0	0	0
中一	0	0	1	1
總數	14	7	9	30

⁷⁹ 育華中學總面積僅 3.62 畝，卻幾乎建築物已經達到了飽和的狀態，已經沒有多餘的空地了。即使學校的基本設施，如藍球場，也充作教師停車場，以致於學生們的課外活動空間也受限。

二、 教師人口描述

表四 育華中學教師人數表(2008.01)

	族群				總人數
	華裔	馬來裔	印度裔	其他	
上午班	52	31	6	1	90
下午班	55	25	3	1	84
總人數	107	56	9	2	174

資料來源：2008 年育華中學校刊

從學校教師的總人數來看，上下午班⁸⁰的教師人數略為平均，上午班 90 位，下午班則 84 位。華裔教師佔了其中 60%，既 107 人，分別上午班 52 位及下午班 55 位。馬來裔教師一共 56 位，佔總數的約 35% 上午班的人數比下午班多了 6 位。印裔教師人數最少，只有 9 位，加上其他族群教師人數，總共佔 5%。

華裔教師與非華裔教師的人數比例為 60：40。雖然華裔教師佔了總數中的較大比例，但是華裔教師平均年紀都比非華裔教師來得大，尤其上午班的華裔教師，部分更是在校服務多年，接近退休年齡。某些教師認為，這其實潛在著一種危機，因為當這些教師退休後，新晉的華裔年輕教師數量未必能夠填補這些教師離去的空缺而導致馬來教師的族群比例會逐漸壯大而使改制華文中學慢慢變質成為國民中學，這樣的想法或多或少反映了大部份華裔教育從業者的普遍擔憂。而如果非華裔教師人數增加後，亦可能使一些剛轉換學習環境，尙未能理想掌握馬來語的非馬來學生，因為溝通不良的問題而在無法跟上課業進度，久而久之就會自我放棄，形成輟學問題或導致學校紀律敗壞的問題。

值得一提的是，即使經過改制，育華中學還是具備了繼承與發揚華文教育與中華文化的條件。負責教導華文的師資陣容超過 20 位教師，她們具備各種才華，無論是

⁸⁰ 國民型中小學因教育部的撥款不足，校舍設備與活動空間不敷應用，不得不實行上下午班制，同時在週六辦課外活動。儘管如此，大多數國民型中學與華小仍無法滿足不斷激增的學額需求。育華中小學亦面對同樣的問題。

推廣中華文化活動之幕後策劃、寫作能力訓練、詩歌朗誦訓練及書法訓練等，皆有資深教師指導。

爲了較全面了解研究場域中的日常活動、事務、特點等，筆者一共走訪了 8 位教師，即 5 位華裔教師，2 位馬來裔教師及一位印裔教師。他們都分別在學校負責教導不同的科目或擔任不同的學務位職，有的是教導普通研究、有的是教導歷史、有的是輔導教師、亦有的是紀律主任，爲筆者的研究提供了相當大的幫助。

表五 訪談教師人數表(2008.01)

族群				總人數
華裔	馬來裔	印度裔	其他	
5	2	1	0	8

第四章 官方定義與日常生活定義之認同模式

隨著英殖民政府在 1946 年宣布馬來亞聯邦的成立，同時也界定了馬來民族的政治處境，即馬來蘇丹的政治地位以及馬來人的土著特權。此舉遭馬來民族主義者的強烈反對，最後馬來亞聯邦在 1948 年解散，重組後成為馬來亞聯合邦，並恢復馬來蘇丹原先的象徵地位。因此，馬來亞作為新興的民族國家，重新建設國民教育是一項重要的議程。從《巴恩報告書》、《拉薩報告書》至《拉曼達立報告書》等相關的教育政策，皆為馬來民族主義作為中心的政治運作。1969 年的五一三事件後，國民意識的建構更為國家政府所強調。

由於教育體制的改革著重在建構國族這項重要政治議程上，透過各項教育政策的制定與執行，因此學校提供的教育成了整合國民效忠意識以及認同本土政憲的有利工具，而學校也成了整合各族學童的最佳場所。明顯的，國家教育的目的為國民團結 (national unity) (Alis 2006:22)。Alis 闡述了學校在國民融合過程中所發揮的功能。他認為學校灌輸學生共同的文化與道德價值，而多元族群國家需要建構一個文化共同體。因此學校教育不但要灌輸學生相關的意識，更要建立他們對國家的歸屬感。同時對作者來說，學校教育媒介語若為大家都通曉之語言，文化傳輸工程則更為有效 (Alis 2006:23-24)。

學校亦具備社會化的功能。若說，國家認同和國家整合是一種政治態度 (political attitude) (Yew 1982:143)，那麼學校便是政治社會化的媒介 (political socialization agent) (Yew 1982:162-166)。學校從態度、觀念甚至情感上，向學生灌輸政治體系的操作，並讓他們成為國家所預期的政治角色，學生因此能夠發展及鞏固他們的國家意識及對國家的認同 (Alis 2006:24)。故此，學校提供了青少年們許多結構上的機會 (structural opportunities) 以參與社會綜合活動 (socially integrated curriculum)，這有助於培養他們的社會積極參與性以及成為社會上有稱職的公民 (competent citizenship) (Bock 1971:58)。同時，學校課程或教導的科目、課外活動、慶典甚至其所遵循的假

期，都具備巨大的影響力，系統化的影響了學生的政治傾向(Yew 1982: 162)。

第一節 課程

在進入學校的討論前，筆者將學校教學課目、課本、活動以及教師角色歸為學校課程的範疇。教育本身深藏著政治意涵，學校課程不僅是出現於教室或是教材內知識的總合，它是由某人或者某些團體所選擇出來，而課程的知識是自文化、政治、經濟衝突與有組織或無組織之民族的緊張與協調中產生(Apple 1997 :1)。

如前章所述，學校課程由正式課程(formal curriculum)、非正式課程(informal curriculum)與潛在課程(hidden curriculum)組成。正式課程是學校所計畫的學習科目，列於課表上；非正式課程則指正課以外學校所安排的許多學習活動。正式課程與非正式課程皆為達成學校教育目標而設。教學的科目、目標、內容、進度與時間都經過系統性的安排。兩者皆強調有計畫的，或有意圖的學習活動，尤其指在學校安排或教師指導之下完成預期目標的學習。潛在課程是正式課程和非正式課程兩種意圖的學習之外，學生藉由學習環境中的人事物或組織、過程的接觸所產生的經驗（黃政傑，民79a）。潛在課程可以從學習的環境來界定，學習的環境包括了物質環境、社會環境及認知環境。潛在課程的發展在學校及班級環境中，對學生學習產生一種潛移默化的學習經驗，其中物質的環境指學校的建築、校園的設計、佈置、教室環境的規劃，塑造美感的同時，實際上含有潛在課程的價值存在。社會環境如師生關係、同儕關係及獎賞等教室中的活動塑造學生某種人格特質。例如，教師的態度，若教師嚴格，學生將會順從等。故教室中的活動，是可以使學生的行為改變。認知環境則是指師生在課堂中的互動、教科書對學生的影響以及教學方法對學生潛在的間接影響(黃光雄 1999)。

筆者認為，官方教育所規劃出的課程綱要，實則存有國家的意識形態，而這種意識形態，皆透過正式課程的執行，灌輸於學生，流露出官方定義的認同模式。而日常生活定義的認同模式，多展現於潛在課程中。改制中學是國家政治與教育發展之下

的產物，作為一個灌輸國家意識形態的場域，當中且涉及了各族對國家建構觀念與認同上的衝突。筆者認為，這種衝突最能夠藉由學校的潛在課程體現出來。因此學校的課程是受到官方定義與日常生活定義兩種認同所影響。

第二節 官方定義認同與正式課程

1988年，「中學綜合課程」(Kurikulum Berpaduan Sekolah Menengah, 簡稱 KBSM) 在所有的政府中學和津貼中學全面實行。「中學綜合課程」根據《1979年內閣教育報告書》的建議而制定。隨著國家教育政策的實施，所有的學校和大專皆採用馬來語為教學媒介語，學校的課程也由教育部重新規劃，課本重新編寫。除了馬來文，教育部認為一些科目如道德教育、公民、歷史等科目，無論在情感或是認知上，皆能有效促成各族學生的團結(Long 1984:277; Lee 2004:439)，並培養學生的愛國精神以及履行身為國民的責任，⁸¹因而被列為基本必修科，並推介到全國各中學。尤其歷史，它記載著了社會與國家的發展過程，不但灌輸學生歷史知識，亦同時促進國民的團結與社會的融洽，是最佳融合各族之元素。(Ministry of Education 1994: 42)

國家基於道德教育有助於培養一個具有自我約束能力的良民之功能，於1983年推介道德教育一科，讓學生們學習。中學道德教育著重於學生的精神與修身之道德價值培養。課程編寫的目的，是希望學生透過學習道德教育，能夠提升他們的共識，以合作維持馬來西亞身為民主國家的和平與和諧。⁸²而這些道德價值，可以從國人的宗教，傳統及習俗中取得。然而 Rosnani(2008)認為，僅僅學習道德教育是不夠的。在他看來，道德教育與公民教育在以建構國族作為目標的教育改革上非常重要。可是，由於道德教育僅提供給非伊斯蘭教徒學生學習，⁸³而未能發揮其有效促成各族交流與

⁸¹ 參閱 KBSM:Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan sivik dan kewarganegaraan, pusat perkembangan kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia, p.1.

⁸² 其他學習宗旨參見 KBSM:Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan moral tingkatan 5, pusat perkembangan kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia, p.3.

⁸³ 道德教育僅提供給非伊斯蘭教徒學生學習，伊斯蘭教徒則在同時間上伊斯蘭教育一課，在國民型中學裡，穆斯林學生上伊斯蘭教課程的地點是在祈禱室(bilik agama)。

融合的效果；加上小學教育的多源流更強化了各族群間的隔閡。因此，教育部於 2005 年向全國的中小學推介「civics and citizenship education」，即「公民教育」一科，讓所有族群學生學習，以培養學生們的公民意識，希望藉此達到整合所有族群的效果。公民教育以強調高尚價值及愛國精神培養的教學內容，灌輸學生的公民角色、權力與責任意識，並使他們成爲一個團結、愛國及對社會、國家與世界和平有貢獻的公民 (Kementerian Pelajaran Malaysia : 1-2)。

教育部在中學不同年級的基本必修科上也另有安排，如中六的學生必須修普通研究一科，⁸⁴學生可以從相關課本中了解國家憲法、國會與政府的運作，進一步強化學生的國民意識與國民素質(Long 1984: 280)。普通研究課本編寫的內容除了國會、法律等國家與政治議題外，教師的教學方式在灌輸學生這項公民教育時也扮演了重要的角色。根據教學指南，教師除了可以使用課本或相關教科書作爲教材之外，亦可以使用日常的報章報導、國家與社會局勢等作爲輔助教材，並鼓勵學生們以客觀的角度積極參予討論，引導學生關注時事動態，培養國民意識。透過這樣的一種灌輸方式，普通研究有助於培養學生對時局的批判思維，並訓練學生辨識社會優劣的能力。

此外，即使是華文學科，在「綜合課程綱要」之下，教學目標除了加強學生聽說讀寫的語文訓練外，培養學生的國家意識，尊重各民族的生活方式及風俗習慣以達致全民團結的目標更是不容忽視。因此，華文課本由教育部課本局遵照上述目標編訂 (陳徽治 2007 : 20 – 21)，在課本內容方面有本土化的傾向，例如將馬來作家的中文翻譯作品編入華文課本中，或者在課本的文選內加入大量的馬華作家之作品。

基於上述所提及的歷史，道德教育及公民教育科目⁸⁵之課程設計目的，與建構國民意是直接相關的，也是學校的必修科目，而其中歷史及道德教育更是初中評估文憑 (PMR)，大馬教育文憑 (SPM) 及大馬高級教育文憑 (STPM)⁸⁶ 的考試項目，個人認爲這

⁸⁴ 普通研究，既 Pengajian Am，英文爲「General Studies」。此科目的其中兩項學習目的爲讓學生從歷史角度去理解與評析國家知識，以及建立學生對國家發展、國家政策與時事的關心。參閱 Sukatan pelajaran dan contoh soalan Pengajian Am, 2005, Majlis Peperiksaan Malaysia, m.s 1.

⁸⁵ 公民教育雖爲必修科，但未列入爲政府大型考試科目之一。

⁸⁶ 初中評估文憑 (PMR)，大馬教育文憑 (SPM) 及大馬高級教育文憑 (STPM) 是馬來西亞的大型政府考

是教育成效階段性驗收的一種方式。同時，從「綜合課程綱要」的科目節數分配來看，無論是中學低年級或是高年級，歷史、道德教育與公民教育佔了每個禮拜 45 節課中的 7 節(歷史與道德教育分別 3 節；公民教育 2 節)，即 16%。從科目安排時段以及方式來看，這三科被安排在學校正式課程時間表內，同時也列入高年級的必修科之一，⁸⁷更顯國家教育對這幾項科目的重視。育華中學課程時間表編排也按照「綜合課程綱要」所規定。因此筆者將探討歷史、道德教育、及公民教育教科書所編寫有關國家意識之內容。參閱下列綜合課程節數分配表及育華中學課程時間表：⁸⁸

表六 綜合課程節數分配：中學低年級每週之科目節數分配表

科目	節數	備註
馬來文	6 (5 + 1 文學)	
英文	5 (4 + 1 文學)	
伊斯蘭教育	4 (3 + 1 應用禱告) 2 (課外活動)	*建議將學習時間安排於放學前最後一節課。 ⁸⁹ *建議將學習時間安排於放學前最後一節課。
道德教育	3	
數學	5	
歷史	3	
地理	3	
科學	5	
藝術	2	
健康教育	2	
生活技能	3	
公民教育	2	
華文	3 (附加)	
淡米爾文	3 (附加)	
阿拉伯文	6 (附加)	

資料來源：Pengurusan Kurikulum Panitia, PPDHL. (雪州烏魯冷岳縣教育局課程學科管理)

試，學生必須分別在中三，中五及中六參加上述考試。

⁸⁷ 除了必修科之外，高年級學生需按照個人興趣及能力選擇理科或文科，選修教育部所提供之相關科系之科目，以應付大馬文憑教育考試。

⁸⁸ 由於育華中學每個年級及班級的課程時間表大同小異，皆按綜合課程綱要之綱領安排，唯時間流程上有所不同而已。因此，筆者取育華中學高年級其中一班級之學生課程時間表作為範例。

⁸⁹ 這樣的安排是因為伊斯蘭教徒一天內必須禱告五次，而學校放學時間剛好接近禱告時間。

表七 綜合課程節數分配：中學高年級每週之科目節數分配表

必修科		
科目	節數	備註
馬來文	6 (5 + 1 文學)	
英文	5 (4 + 1 文學)	
伊斯蘭教育	4 (3 + 1 應用禱告)	*建議將學習時間安排於放學前最後一節課。
道德教育	3	
數學	5	
科學	5	
歷史	3	
健康教育	2	
公民教育	2	

資料來源：Pengurusan Kurikulum Panitia, PPDHL. (雪州烏魯冷岳縣教育局課程學科管理)

表八 育華中學課程時間表(中五/文科)

時間/週	週一	週二	週三	週四	週五
7:30-8:10	週會	藝術	科學	體育	馬來文
8:10-8:45	藝術	藝術	科學	體育	馬來文
8:45-9:20	藝術	數學	會計	會計	歷史
9:20-9:55	公民教育	數學	會計	會計	歷史
9:55-10:30	公民教育	華文	道德教育	英文	科學
10:30-10:50	休息	休息	休息	休息	休息
10:50-11:25	歷史	科學	華文	馬來文	英文
11:25-12:00	數學	科學	華文	馬來文	英文
12:00-12:35	馬來文	英文	數學	華文	道德教育
12:35-1:10	馬來文	英文	數學	華文	道德教育

第三節 課本分析

一、道德教育

根據《道德教育》課程編撰宗旨，為全方位培養學生成為身心健全的人，道德教育按照七個原則而編寫七個相關的道德價值，分別圍繞在自我成長、家庭、大自然環境、愛國、人權、民主以及和平與和諧的主題上，⁹⁰其中第四個主題便是探討與愛國精神相關的價值。舉中五的道德教育教科書來說，在「多元文化促進和諧社會」(kepelbagaian Budaya Memupuk Keharmonian)一課中，其宣揚的道德價值是「愛國」，愛國是指人民對國家的愛戴與驕傲，並將國家的利益置於個人利益之上。此課描述馬來西亞多元文化社會之情況，課文表示馬來西亞人民除了由三大種族組成外，還包括其他少數民族如比達友族 (Bidayuh)、旁遮普族 (Punjab)、伊班族 (Iban)。此課重點在於向學生傳達國家賦予各族人民信仰各自宗教的自由，讓人民維持各自的傳統文化習俗以及允許人民使用各自的母語。因此，即使各族人民在信仰，文化習俗及語言上有所差異，但這仍然無阻各族間和諧與團結。課文欲向學生傳達，國家對多元族群及文化傳統是抱持著接納的態度。

同樣的，在「人民忠誠，國家興旺」(Rakyat setia, negara jaya) 的課文題目下，中五道德教育課本試圖帶出「忠於君國」之價值。課文描述了政府與人民在維持國家的安全與主權上的努力。課文認為人民之間的互相合作、禮讓及尊敬之態度是國家興旺的主要原因。除此，把歷史、伊斯蘭教育及道德教育列為必修科讓學生培養愛國意識的同時，亦有助於國民團結。課文還提到學生需支持政府政策，並在學校周會上宣讀愛國宣言表示對國家的忠誠，這樣不但讓學生們在學校時期就產生愛國意識，而且也使到國家安全與主權受到保障。國家意識的培養，也體現在課文宣揚「願意為國家犧牲」(sanggup berkoban untuk negara) 之價值上，既人民對國家忠誠的奉獻犧牲，甚至犧牲性命的意願。課文表揚人民在各個領域上為國爭光的傑出表現。可見「愛國」

⁹⁰ 每個年級的課本都按這七個主題編寫，唯課文內容依年級不同而有所差異。

之價值及國家意識透過許多不同的學習領域及方式來灌輸給學生，包括讓學生討論如何對政府發展國家及人民的努力作出感激。

國家意識亦間接由其他道德價值傳達給學生，如中四的道德教育在灌輸學生「信賴」(amanah) 這一價值上，便用了「廉潔，有效率及可信賴」(bersih,cekap dan amanah)作為實踐活動的主題，而這個主題正是 20 年前前首相馬哈迪在任時，為改變一般人對公務員服務態度惡劣的形象而將伊斯蘭價值觀注入國家行政體系，所提出的口號 (Kementerian Pelajaran Malaysia 2000a:Tingkatan 4:10)。在提及言論自由一概念上，課本藉由主流媒體對 1998 年改革運動的示威者之批評，要求學生列出政治示威的不良影響 (kesan buruk)，顯示了國家政治的主流思維傾向。

從這些描述裡說明了課程編撰者所代表的政府/官方意識形態的所謂愛國或國家意識，似乎只不過是愛政府或支持執政黨的黨國不分的幌子罷了，它所提倡的價值中，隱約呈現了這種將國家與政府畫上等號意圖。

二、公民教育

根據教育部課程發展局之課程綱要說明，所有年級的公民教育課綱都按六個主題來編寫，分別從個人、家庭、社會、文化、國家及未來挑戰出發。⁹¹中五公民教育提到了「馬來西亞乃主權國家」⁹²之概念。課文認為，人民應該維持國家的主權以及成為國家繼承者作準備，以此主題向學生灌輸相關的知識。課文的第七單元：「國家主權的維持」先讓學生了解「主權」的概念，包括其歷史、意義及特徵。從歷史上看，馬來西亞自脫離英國殖民取得獨立後，組成新政府建立其主權。在「主權」意義詮釋上，是取自阿拉伯文「daulah」，即國家或政府的意思。課文將馬來西亞的國家主權追溯到馬六甲蘇丹王朝時期，並提出 berdaulat 這個概念是指蘇丹的權威之意。因此，berdaulat 可以定義為有著至高無上的地位，權力及威望。課本也舉出國家及人民為維

⁹¹ 參閱 KBSM:Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan sivik dan kewarganegaraan, pusat perkembangan kurikulum,Kementerian Pelajaran Malaysia, pp.4-6.

⁹² 原文為 Malaysia Negara yang berdaulat.

持主權所作的努力，如鞏固馬來語作為國家語言的地位、強化一種國家文化及平等身分。這樣的課程內容意圖明顯，它要告知讀者這個國家的最終的權力來源是以馬來文化、歷史為主；雖然眾所周知的事實是馬來亞在馬六甲蘇丹王朝時期是難以想像的，具有現代意義的國家主權意識應該是在英國殖民統治下被形塑成，而非繼承自任何殖民前的王朝。筆者認為，當今的掌權者為鞏固自己的民族利益，而濫用主權的問題，試圖透過歷史的誤讀來為自己的馬來主權論尋求合理化與正當化的論述的目地非常明顯。

國家原則 (Rukun Negara) 亦有助於維持及鞏固國家主權。「五一三」種族暴動後，最高元首宣佈國家進入「緊急狀態」，暴動結束後的隔年，最高元首于國慶慶典上宣讀了國家原則以團結全民。課本內容也肯定了國家原則所提倡的國家主義對創造一個馬來西亞民族的重要性。事實上，無論國家主權或是國家原則，皆對各族產生了影響。以馬來族群中的民族主義分子來說，國家主權與國家原則限制了他們不可超越國家君主立憲的制度；而對其他種族來說，馬來特殊地位與國家君主立憲制是不容挑戰的。由此可見，在國家主權與國家原則的限制之下，國家的民主是有其侷限性的。這不失為課文中所試圖美化的殘酷事實。

三、歷史

歷史記載著社會與國家的發展過程，因此歷史教育，不但是歷史知識的灌輸，同時具促進國民的團結與社會的融洽等功能，是最佳融合各族之元素 (Ministry of Education 1994 : 42 ; Ahmad Fawzi bin Mohd. Basri, Mohd. Fo'ad bin Sakdan, and Azami bin Man. 2008 : 14-15)。再者，學生透過學習歷史，得以從過去得到教訓以指引未來，提升自我的同時，亦產生民族優越感，從而培養愛國意識，進而向「馬來西亞國族」(Bangsa Malaysia) 的概念而邁進。故歷史教育有著重構國家和國族之重要功能 (Ahmad Fawzi bin Mohd. et al 2008 : 17)。

根據 Anderson (1983) 的「想像的共同體」(imagined community)，民族主義是由官方意識型態和國家文化等概念的擴散而建構出來的，而媒體或其他傳播媒介負責這種擴散的工作。因為人口廣大，人民如何無法知曉他們和其他國人之間的關係，人們必須要「想像」他們之間相同的價值和觀點。當所有人在學校閱讀了相同的教科書，就開始被一種共用的國家意識所影響甚至束縛，傳播的媒介可以是電視、收音機、報紙或書籍。因此，教科書除了知識的傳播、文化傳承外，更是國家的歷史圖像、特定的意識型態、主流政治或主流群體和社會價值的縮影。教科書除了轉載每一個世代集體記憶之外，更是反映每一個時代的政治、經濟、社會民情及文化思想 (Kamal 1990)。

是故，歷史教科書是國家建構官方意識形態的最佳工具。本節將中一至中五歷史課本列入分析，藉由課本的內容及主題探討國家如何透過教育形塑國民的集體認同。這五本歷史課本皆有不同主題及連貫性，以展現馬來西亞歷史的全貌。按照內容的編排，中一的歷史課本共 11 章，課文內容以馬六甲王朝及馬來各邦的興衰為主題的歷史佔了六章，作為中一學生學習歷史教育的學習主軸，從而帶出馬來主權的象徵及馬來蘇丹皇室 (Kesultanan Melayu) 擴張的開始。在開始敘說馬六甲王朝之前，課文亦先用了三章來分別說明學習歷史的意義、其重要性及其特徵；史前歷史時代及東南亞的王朝。最後兩章則略為介紹東馬兩州歷史背景、社會文化和經濟活動。

課文對馬六甲王朝的敘述包括 15 世紀時的馬六甲王朝奠基者拜里米蘇拉，在他的治理下，使得馬六甲成為一個重要且繁榮的馬來港口國。伊斯蘭教藉由阿拉伯商人的傳入，其勢力深入影響了馬六甲馬來社會各階層，馬六甲因此成為伊斯蘭教的傳播中心 (Ahmad Fawzi bin Mohd. et al 2008:46-85)。伊斯蘭教已然成為當地人民的主要信仰，而馬來語則為人們的主要溝通語言 (Ahmad Fawzi bin Mohd. et al 2008:67)。16 世紀，馬六甲被葡萄牙人攻陷，蘇丹馬末展開復國戰爭，以及其子成立柔佛王國等的歷史事件，這些都一一展現了馬來民族主義的精神。馬六甲王朝的興盛及其制度，為今天的國家政治制度模式奠定了基礎 (Ahmad Fawzi bin Mohd. et al 2008:60)。而也就是

從中一的歷史教科書，強調馬來語，君主統治及伊斯蘭的「馬來性」(Malayness)⁹³意識在學生觀念中的灌輸，開始漸漸地萌芽。超大比例的課文來描述馬六甲王朝，忽略了在伊斯蘭教化之前的馬來印度教國家對馬來文化的影響，似乎也是刻意在文化／宗教上進行切割。而且爲了凸顯其以伊斯蘭中土的正統關係，絕口不提目前仍然爭議不斷的有關到底是阿拉伯或印度商人將伊斯蘭教傳播到馬來群島的議題；同時也純化並誇大了伊斯蘭教在馬來傳統社會的實踐與影響，似乎有誤導讀者將馬來人視爲一張白紙，因爲伊斯蘭教的傳入而變得多姿這樣的觀點。

中二歷史教科書則討論殖民主義開始入侵的馬來亞近代史，即英殖民時期的馬來半島及北婆羅洲，包括英國勢力入侵馬來亞各州之過程、殖民政府對殖民地在政治與經濟上的控制及對當地人民的剝削。在描述殖民政府作出的種種剝削後，後面的課文再以反殖民及民族覺醒作爲主題。課文透過對英殖民政府的殖民政策敘述，將殖民政府塑造成壓迫者，而當地居民則爲憤而起義的勇士，當然這些勇士們大多爲馬來蘇丹、貴族或平民。在敘述英殖民的政策中，英國政府呈現的是一種壓迫者的角色，而當地人士則是一個反抗的勇士，雖起義不成功，但卻名留青史。藉由這樣的論述，讓學生了解過去先民爲國家爭取的自主權的努力，以激發學生的愛國意識。

最重要的是日益擴張的帝國主義，促使英國積極干政，對馬來蘇丹與王室主權造成嚴重威脅，因此導致反殖民主義的崛起及馬來民族英雄的出現 (Masariah Bt. Mispari, Johara Binti Abdul Wahab 2008:163)。馬來四州屬及馬來屬邦分別在馬來民族英雄的帶領下起義，發動鬥爭，刺殺英國官員。這些英雄爲國家主權而鬥爭的精神，雖被殖民政府宣布爲叛徒 (Masariah Bt. Mispari et al 2008: 193)。即使鬥爭失敗，他們的精神及勇敢是無庸置疑，此舉無論是在當時亦或今天，皆提高了馬來民族歷史身分

⁹³ 馬來性的核心是語言，君主統治者及宗教，即伊斯蘭。這種馬來性的建構始於殖民時期，英殖民政府藉由歷史編纂、調查、人口統計等方式將馬來人與華印族群區分，並從政治的角度上界定了他們。馬來族也漸漸由族群發展至民族，最終並發展出讓其他族群必須臣服於馬來特權、接受伊斯蘭爲官方宗教以及馬來語爲國家語言的霸權論述下。這種建構從 20 世紀初不斷被馬來民族主義者所吸收並複製，一直到 1971 年的新經濟政策，馬來性的建構達到了前所未有的巔峰，「土著」的創造強烈突顯了馬來族群和其他族群在各項建國計劃上的差異 (Shamsul 1996)。

及加強他們的民族自尊。以至於這些起義者在國家獨立後的今天，被國家定位為「英雄」。而殖民政府的入侵，也燃起了人民的民族精神。民族精神透過有識之士的宣揚掀起了民族自覺運動 (Masariah Bt. Mispari et al 2008: 198) 。根據課本對民族精神的定義：

“Semangat kebangsaan atau nasionalisme bermaksud perasaan cinta dan taat setia yang mendalam terhadap bangsa dan tanah air. Semangat ini mendorong lahirnya keazaman untuk berjuang menebus maruah bangsa serta membentuk masa depan bangsa dan Negara. Semangat cinta akan bangsa dan tanah air inilah yang menyebabkan kita berjuang membebaskan Negara daripada penjajahan British untuk membentuk Negara yang merdeka dan berdaulat.”

「民族精神或民族主義是一種對國土及民族的情感和深厚的忠誠情懷。而這種精神促使鬥志的產生以贖回民族自尊，創造民族及國家的未來。民族精神讓我們把國家從英殖民政府手中奪回，以建立一個獨立、享有自主權的國家。」 (Masariah Bt. Mispari et al 2008 : 198) 。

對抗外來政權的篇章在中二歷史教科書中佔了大篇幅，這些篇章敘述了發生在馬來各州屬鬥士反抗的事蹟。反抗活動並非是有系統和組織的，他們都是一些在地人士，因為不滿英國殖民政府的政策所展開的。那些早期反抗英國的「偉人」包括吡叻州蘇丹阿都拉 (Sultan Abdullah)、拿都馬哈拉惹樂拉 (Datuk Maharajalela)、森美蘭州的 Dol Said (督賽益)；彭亨州的拿都巴哈曼 (Datuk Bahaman) 和麥基勞 (Mat Kilau)；吉蘭丹州的督將谷 (Tok Janggut)；以及登嘉樓州的哈芝拉曼林鵬 (Haji Rahman Limbong)；砂拉越的仁達 (Rentap) 及沙里夫馬沙河 (Sharif Masahor) 及沙巴的末沙列 (Mat Salleh) 等等。加上當時亞洲許多國家，如土耳其、埃及、日本、中國、菲律賓及印度等也紛紛發起民族復興運動。民族主義的崛起成了一種趨勢，馬來土地也受到這種意識及情緒的影響。尤其伊斯蘭復興運動，帶給馬來土地的民族主義最大的啓示。因為當時許多馬來青年在伊斯蘭復興運動正如火如荼進行的中東國家接受教育，

這些知識青年返回馬來土地後，也將伊斯蘭思潮帶引入，進而在馬來土地發起了伊斯蘭改革運動（Gerakan Islam）。改革運動透過種種的方式，如辦報、辦雜誌、出版文學作品，成立各種組織以宣揚民族主義思想。明顯的，從沒有組織的反抗，到有組織，且規模越來越大的反殖民主義運動，都是民族主義崛起的一大改變。課文亦略為敘述民族主義除了為馬來民族所積極發起，華人及印度人族群也為各自的民族權益作出同樣的努力。可是從這些描述中，我們得要注意早期的反抗英國統治的運動是否為民族主義運動的問題，因為有很多的反抗者或當時反抗的各種理由，有很多是地方或區域性的問題，根本談不上民族主義或建立國族這種較晚期才出現的概念。將這些早期的反抗運動與後期的民族主義運動混為一談，似乎也說明了主政者意圖將馬來民族主義的精神無限延伸，讓馬來民族主義擁有一個更為厚實的「過去」作為基礎，正是這樣的連結讓馬來國族得以更理所當然地宣稱其正當性。在這樣的論述裡，歷史中那些與英國人合作的馬來統治者被遺漏/忽略了，而國族的建構的其中一種策略就是記憶與遺忘的同時使用。

中三歷史教科書主要針對當時馬來亞的日據時期，反擊日本佔領、共產主義的威脅以及邁向獨立自主的國家之過程之描述。日本侵略對當時馬來亞政治、經濟及社會皆造成嚴重的破壞，因此更激發了馬來民族的覺醒，激起了民族主義的浪潮。從中國移民到馬來亞的華人，因支持中國的抗日戰爭，遭到日軍嚴酷防範，甚至鎮壓。馬來民族主義精英受到日本軍國主義者的離間。⁹⁴日本人在馬來亞以馬來人擔任警察。當時一些反殖民的馬來民族主義精英成立了馬來青年同盟（Kesatuan Melayu Muda），他們提供日軍有關當地居民反日的消息。但後來發現日軍在當地濫殺無辜，強征苦力等對各民族的傷人利己的行為後，開始改變了他們對日本軍國主義原先的看法，由親日派變成反日派，馬來民間的反日情緒更為高漲。

隨後二次大戰結束，戰後英國重返馬來亞，當時東南亞民族獨立運動正風起雲

⁹⁴日軍在這三年零八個月的統治期間採取分而治之的手法對付所有的族群，比起英國殖民政府來，簡直有過之而無不及，使得族群嫌隙更為嚴重。馬來人當上日軍的警察，監督反日的華人，造成馬來人與華人的互相猜忌。針對這點，課文避重就輕，草草帶過（見 *Sejarah tingkatan 3*： 22-24）。

湧，解殖民成爲馬來亞首要的任務，馬來亞共產黨又與英國殖民者對立。在當時緊繃的局勢下，各族群對殖民者的重返有不同的抵制動作，以取得獨立及民族身分地位。課本之後進入 1948 年至 1960 年的緊急狀態時期，其中包括馬共如何在日軍撤退後「趁機」佔領馬來半島、1948 年英國政府宣布全國緊急狀態以對抗共產黨，制止其勢力的擴大、英殖民政府引領聯邦政府自治並給予獨立、共產黨勢力漸弱，及最後緊急狀態結束的過程。馬共大多爲華人，緊急狀態時期除了盟軍外，大部分軍警都是馬來人。在敘述共產黨殘暴事件時，課文是抱有譴責的態度，而馬來人民在當時各族群對抗共產黨的抗爭中，作出最大的犧牲，被塑造成勇敢的形象。例如政府在抵抗共產黨時期，於個別村中成立一個成員爲馬來人的“home guard”自衛團，突顯馬來人作出的抗爭及貢獻。⁹⁵再來，爲對抗馬共，政府給予大量華人和印度人公民權以獲取他們支持對抗馬共，公民權的放寬顯示了馬來人作出「讓步與犧牲」。⁹⁶對付馬共的抗爭在課文的描述下，形成一種「馬來人捍衛領土主權完整，馬共是侵犯者」的印象，以致於支持馬共的馬來人被認爲是叛國者。⁹⁷而今天的和平安穩都是在前人犧牲消除共產的前提下取得的成果。

課文最後敘述了巫統在馬來西亞形成之前的馬來亞聯盟轉向馬來亞聯邦時期之建國工程中所扮演的角色。巫統從殖民地時代開始就爭取獨立，改變馬來人命運，並鞏固馬來人的領導。根據課本的描述，馬來亞聯盟的成立讓馬來民族主義達到巔峰，將半島所有馬來人團結，抵制英殖民政府。因爲馬來人認爲馬來聯盟威脅了他們的馬來主權，進而推翻之。巫統的成立不只加速推翻馬來亞聯盟，也促成馬來亞聯邦的建立。馬來人在馬來亞聯邦中掌握較大的主權，保留獨立自主的君王制。由始至終，巫統就沒有放棄馬來國的建國理想，雖然它在公民權上作出讓步；馬來土地終究還是屬

⁹⁵ 見課文第 93 頁：「kesanggupan dan keberanian orang Melayu melawan penganas komunis secara berhadapan amat mengagumkan Pesuruhjaya Tinggi British.」

⁹⁶ 課文第 100 頁：「Kelonggaran syarat kewarganegaraan menunjukkan pengorbanan orang melayu terhadap kaum lain demi mewujudkan perpaduan dan kesejahteraan rakyat.」

⁹⁷ 課文第 101 頁：「Orang Melayu yang membantu dan menyokong komunis dianggap sebagai pengkhianat negara.」

於馬來民族的。⁹⁸課文亦描述當時爲了向英殖民當局爭取獨立，必須展現出各族合作的精神，經過各族代表協商之後，在自治選舉前製造族群團結的情景，終於使到英殖民政府讓馬來亞於 1955 年進行了第一次的全國選舉，由代表馬來人的巫統、代表華人的馬華公會及代表印度人的印度國大黨所組成的聯盟橫掃了 52 議席中的 51 席。1957 年聯盟主席東姑阿都拉曼宣佈馬來亞獨立。獨立後的馬來亞憲法經多次修改，成了今天的馬來西亞憲法。憲法內闡明馬來語爲國語，伊斯蘭則爲國教。

很明顯地，這裡的歷史觀採用了「勝者爲王、敗者爲寇」的邏輯，抹殺了馬來亞共產黨對抗日以及馬來亞獨立的貢獻，意圖讓歷史的解釋朝向以巫統爲主的方向傾斜。在這樣的解釋中，官方論述刻意忽略了所有爲獨立運動付出生命與青春的各族的左傾/左翼份子的貢獻，而只拙劣地將所有的功勞都收割到巫統一黨身上，以將之前的反抗英國殖民之英雄→馬來民族主義運動→巫統的爭取獨立，建立起一脈相承的關係，以凸顯巫統一黨專政的合法與正當性。

中四歷史教科書則主要在談世界文明，幾乎無具體的討論建構國族方面的內容。教科書分成十課以討論人類的文明。雖然如此，以主題比例來說，伊斯蘭史卻佔了整本教科書的一半。⁹⁹前面三課首先討論人類初期文明起源，闡釋文明的定義，然後是巴比倫、中國、印度和埃及四大文明古國的特色、起源等等；接下來則是希臘、羅馬、印度及中國文明在政治、經濟及社會方面等各種體制的產生、進步與提升，以

⁹⁸ 課文第 119 頁引述了國父東姑的論述：「Negeri ini diterima daripada Melayu maka patutlah diserahkan balik pada Melayu...Oleh itu biarlah Melayu sendiri menentukan siapa Malayan itu. Janganlah kita gemarkan kemerdekaan itu, hingga dengan kehormatan kita terjual. Ambillah tahu apa yang terjadi kelak atas bangsa kita. Berkenaan dengan bangsa asing yang ada di dalam negeri ini, kita tidak akan melupakan bahagian mereka」。譯文大略爲：這土地從馬來人手中得來，那麼（他們）應該把它還給馬來人……由馬來人自己來決定誰是馬來亞人。我們不要因爲盲目追求獨立而失去自己的尊嚴。我們必須居安思危，對未來將發生於我們民族身上之事應該有所預料。對於在這土地上的其他民族，我們不可以忘了他們的存在。

⁹⁹ 值得一提的是，舊版的中四歷史課本，是標榜著《世界文明史》（Sejarah Perabadan Dunia）爲教學課程與特徵。《世界文明史》一共六章，伊斯蘭史僅佔一章，是全課文約 17%，其他篇幅內容則爲世界歷史和文明、歐洲社會變革、西方帝國主義時代等；現代史方面，從宗教改革運動到文藝復興時期，空間顯著，佔整個課本的三分之二。舊課本後來卻被 2002 年以後新編的《中四歷史》所取代，把原有的空間都讓位給伊斯蘭史，以致於新課本僅有三章是在談世界文明。教科書篇幅上的失衡，顯示了編撰者對伊斯蘭的過度重視，集中談論單一的宗教，對於加深了解各民族的文化宗教以促進各族間的諒解，簡直是事倍功半的效果。（見東方日報，歷史教科書誤導歷史 <http://www2.orientaldaily.com.my/gread/GNS/2ujx0R9409699KnM04M54it42z247F0R>）

及這些體制對後世的貢獻，各流派宗教的起源、主要教義等等；接著將世界版圖縮小，討論東南亞初期文明。接著大幅度的進入討論伊斯蘭史。先由伊斯蘭文明的崛起及其在麥加的發展，然後論及伊斯蘭聖地—麥迪那的伊斯蘭政府，再詳細討論伊斯蘭政府的形成及其貢獻，後傳入東南亞的情形，課文之後再將聚焦於西方入侵前的馬來亞伊斯蘭變革與影響上，馬來人如何受到伊斯蘭文明影響，並與之發展，繼承伊斯蘭的道統。最後兩課才是歐洲的發展以及英國政策對國家經濟的影響。伊斯蘭文明和伊斯蘭歷史佔十課中的五課，同時縮小其他外國文明和歷史的介紹。故以主題結構來看，國家的意識形態還是很明顯。

中五歷史教科書是中三的延續，但比後者更詳細的解釋國家形成的過程。中五的歷史教科書，主要從民族主義及建構國族這兩大主軸去探究國家之形成。因此課文內容增加了殖民勢力在本地的活動、本地和外來勢力的關係、對抗英國政府、反擊日本的占領等能激發愛國精神、珍惜國家的歷史事件。爲了讓學生了解國家與公民的概念、行政體制與管理機構，同時要求學生面對全球挑戰做好準備，故在內容的安排上，也增加了從英國重新接手後一直到 70 年代的國家發展計畫，包括國家發展的過程和內外政策發展等。

課文認爲，反殖民及帝國主義使得東南亞的民族主義日益興盛，先後從殖民本國手中奪回政治權力而獲得獨立。民族主義沖擊的結果，西方帝國殖民地之一的馬來亞也和其他東南亞國家一樣，紛紛擺脫西方殖民地統治，在政治上爭取獨立自主進而在經濟上要求民族化，要求由自己民族掌握自己的政經前途。而馬來亞的民族主義，從殖民時期一直延續到日據時期，表現在抗日的努力上，然後獨立建國。在這個過程中，國族意識形態也逐漸定型，即以馬六甲王朝爲基礎。¹⁰⁰從馬來亞聯邦的建立到馬來西亞的形成，國族意識透過種種的政治體制制不斷加強，其中最重要的是國家憲法

¹⁰⁰ 課文頁 67 對馬來西亞國族與國家的特徵詮釋如下：「Ciri-ciri Negara and bangsa Malaysia telah diasakan sejak zaman kesultanan Melayu Melaka, semasa penjajahan Barat, dalam perjuangan menuntut kemerdekaan, dan sebaik-baik sahaja Negara Malaysia terbentuk.」。譯文即爲「馬來西亞國族與國家的特徵早已在馬六甲王朝時期、在西方殖民時期、在爭取獨立時期，逐漸形成了」。

及國家原則。根據國家憲法，國家元首必須捍衛與照顧馬來人特殊地位。同樣的，國家原則已經表明君主是土著特權的保衛者。這是始於 1948 年英國和馬來統治者之間的社會契約。英國對馬來統治者子民 (Rakyat Raja Melayu) 的確認，證明了英國人維護馬來人特權的政策，伊斯蘭教、馬來風俗成爲馬來人之支配權的基石。由巫統和馬來統治者提出的這一原則，也已明文列入 1948 年聯合邦條約。馬來人繼爲馬來統治者這點也受到保護。對於英國的到來，他們並不抗拒，但只要求保護馬來民族並捍衛馬來人的特權。而課文亦提到國家政策的執行，如國家教育政策、國家語言及國家文化的執行，皆旨在打造一個全民團結與融合的國家。

四、小結

即使中一的歷史教科書就已開始闡明歷史對國家的重要。歷史教育秉著團結國民，塑造一個和諧與公平的社會的宗旨 (Ahmad Fauzi bin Mohd. Basri, Mohd. Fo'ad bin Sakdan and Azami bin Man 2008: 2)。課文向學生說明，歷史作爲一種探索過去真相並解釋史實因果關係的學問，然後舉了馬來西亞今天的多元族群社會爲解釋因果關係的例子。課本內容認爲現今的馬來西亞之所以是個多元族群社會，乃是因爲英殖民政府將華人與印度移民引入的結果 (Ahmad Fauzi bin Mohd. Basri, et al 2008: 8)。而移民的引進，使得原本的馬來社會結構有所改變，此時先居民必須面對經濟機會上的競爭¹⁰¹(Ramlah Binti Adam, etl, 2003: 47-48)。這似乎向學生灌輸了馬來人是這土地原有居住者的概念，因此移民社會不被平等對待是可以理解的。¹⁰²

歷史教科書的內容反映了編撰人員及相關機構的意識形態及政治立場。綜觀國中一至中五的歷史教科書，可以發現國家欲建構的，是一個以馬來族群作爲中心的國

¹⁰¹ 課本原文「...Kewujudan masyarakat berbilang kaum di negara kita. Semasa pihak British menjajah Tanah Melayu, ramai pekerja dari China dan India dibawa masuk. Kemasukan pekerja Cina dan India akhirnya membentuk masyarakat berbilang kaum yang memepunyai budaya dan amalan tersendiri。」

¹⁰² 育華學校的歷史教師也向筆者透露，認爲現在的歷史教育中的馬來主權意識強烈，間接的提醒學生他們的寄居身分，歷史教育並沒有達到團結國民的效果，反而加深彼此的鴻溝。

家 (malay-based nation),¹⁰³侷限性的呈現其他族群以突顯馬來族群在國家歷史以及建構國家工程上的角色。而這種侷限，分別體現在各族群的形象描述和他們所佔的內容比例兩方面。

除了歷史，綜觀其他教科書，其內容雖不斷強調國家欲建構的，是一個以馬來族群、文化、語言和信仰為主之多元族群國家的同時，卻仍然負載著團結所有族群的任務。這顯示了教科書的雙重功能，一方面對一些群體表示接納與融合，另一方面，卻又排除他們的社會參與及建設的機會。然而，正如前所提，在敘述國家建構的歷史時，刻意忽略其他族群的貢獻。刻意的排外，讓國家即使到了今天，仍然在建構國族的工程上面對矛盾與尷尬的處境。而筆者希望藉由原本就充滿矛盾的改制中學中去探討，當建構國族工程的反映在學校及師生身上時，呈現出的狀態會是如何的。

第四節 兩種論述：非正式課程與潛在課程的交織

針對潛在課程的影響，筆者將從育華國民型中學所辦，且排在正課以外的非正式課程或活動談起。其中包括學校新春晚會、校慶日及國慶日。這幾項活動，恰恰展現了官方定義的認同及日常生活中的認同之間的差異。

以官方定義的影響層面來說，學校的朝會、週會、週會中的升旗、班會，相關慶典節日舉行的慶祝或紀念活動，都要向代表國家的國旗、國歌行禮致敬，政治意味濃厚。學校希望透過這些儀式培養學生愛國的情操，表達愛國的意志與承諾，以及對國家的認同。至於學校的環境佈置，例如政治人物肖像（像是教師辦公室掛了現任國家元首、首相的相片）、政治標語（如各社團在佈告欄寫上國慶主題之標語等），都在在顯示學校希望由外而內、由上而下的進行政治社會化，無形中提升學生的國家意識。筆者欲從學校所辦的官方活動中的細節來探討其中的意識形態。而其中最重要，也是最大型的活動是學校在遵循教育部推行之學生交融計畫下應運而生並進行的一

¹⁰³ Sandra Khor Manickam, "Textbooks and nation construction in Malaysia", International Association of Historians of Asia, 18th Conference, Academia Sinica, Taiwan, December 2004.

系列活動與節目。

學生交融團結計畫或 Racial Integration & Malaysian Unity Programme 或 Rancangan Integrasi Murid Untuk Perpaduan (RIMUP) 為育華中學必須進行的官方課程之一。¹⁰⁴ 學生交融團結計畫近年來配合最新教育發展大藍圖而如火如荼地在所有的學校進行。育華中學也積極響應之。學生交融團結計畫主要是將華校、淡米爾學校與國民學校結合起來，透過一起進行課外活動、體育活動和相關之學術活動等的指定活動項目，宣稱可以因此達成族群融合的效果。教育部藉由此計畫加強各族學生的相互交流，將各族學生融合在一起以達到國民團結的目的。

在計畫的執行上，育華中學結合附近的兩所國中進行了一系列的活動，包括教育資訊展、參觀監獄與戒毒中心、節慶聯誼會和運動會等等，讓各族學生在活動上互相聯誼與交流。由於此計畫旨在達成各族群學生之間的交融，故活動進行時，三所中學內的所有族群學生必須加入，呈現多元的景象。而如果活動規模比較小型，校方派出的學生代表也必須包含不同的族群，以便達到學生團結與融合的目的。為此，學校配合此計畫而辦的教育資訊展、校外參觀等活動節目，都是在這樣的模式之下進行的。舉節慶聯誼會來說，當另外兩所國中的馬來學生在慶祝開齋節時，便會邀請育華中學的學生前往他們的學校共襄盛舉。反之，由於育華中學是三所中學內唯一的改制華文中學，因此農曆新年活動的主辦權輪到育華中學來執行。活動的辦理上，校方會將校園環境用迎合節日之物品如紅包、年柑、春聯等加以佈置，並附上解說。透過此類活動，各族學生除了可以近距離的接觸彼此而有所交流外，亦對彼此族群間的節慶

¹⁰⁴RIMUP 即 Racial Integration & Malaysian Unity Programme 或 Rancangan Integrasi Murid Untuk Perpaduan(中文譯為「學生交融團結計畫」)由教育部於 1986 年推介並在全國各小學內執行。但因執行工作不夠全面以至於訊息及效果都無法滲透並推廣到每個階段，而執行的方法也傾向於個別小學內的互動，鮮少與其他學校作州際、縣際，甚至校際的交流。故，教育部於 2004 年重新檢討並改良此計畫，且將之擴展至全國各中學。此項計畫主要是將華校、淡米爾學校與國民學校結合，透過進行指定的活動以達到融合的效果。同時，教育部也將 RIMUP 置入以建設國族國家為主旨的最新教育發展大藍圖內。RIMUP 秉持著馬來文為國民團結之基礎為宗旨，而落力推行之；同時也培養學生對藝術與文化的喜好，及加強學生對伊斯蘭的理解。RIMUP 活動分為五大類別，即卓越學習、運動與娛樂、聚會與慶典、宿營與參訪和社會服務。參見 *Dasar Pelaksanaan RIMUP, 2008, Kementerian Pelajaran Malaysia*。

文化有進一步的了解。同時校方亦會根據此項教育部計畫的執行指南做出適當的調整，以便能夠將學校的特色展現出來。像育華中學是所改制華文中學，具備了保存中華文化的良好條件，因此學校會安排一些文化活動指標如舞獅來作為交流的項目（訪談老師 V，10.03.09）。

學生團結融合計畫指南也為提升學生們的愛國意識，提倡學校舉辦愛國歌曲演唱比賽、掛國旗運動、及愛護國家遺產運動等等。育華中學在這方面也遵循教育部的指示而適時舉辦相關活動，譬如將八月定為「愛國月」(bulan patriotic)。其他如掛國旗運動，校方則根據自己的模式做了調整，以比賽的方式來進行，規定每個班級與社團必須作環境的佈置。¹⁰⁵在學生團結融合計畫的推行下，新的社團如「效忠」社及「國家原則」社應運而生，以提升參與學生們的國家意識。這些社團會將學校環境作配合節慶的佈置，如製作國旗，並將之掛在校園顯眼處、種國花、張貼海報、播放愛國歌曲、義賣會、組織團體到校外參觀國家名勝古蹟或具代表性的景點等等。與愛國相關的展覽與活動還包括舉辦相關展覽，舉例來說，學校曾辦主題為「認識大紅花」¹⁰⁶的活動，同時在校內種植扶桑花，身體力行的展現愛國精神。因此，校園每個角落，即使是小小的一塊布告欄，也貼上了國旗、海報或國花圖案等，使得整個校園充滿了濃濃的國慶氣息與愛國意識。學校的活動型態是和國家的意識形態緊緊結合的，如今年的國慶為了配合新首相上任後提出的「一個馬來西亞」概念，¹⁰⁷學校在慶典上的節目表演內容安排了不同族群的學生代表，分別用馬來文、中文和英文演繹出以「一個馬

¹⁰⁵校方將環境佈置以比賽的方式進行，並規定佈置的內容及評分方式，包括必須附上國慶主題和國花。未進行佈置的班級或社團將會被罰最少馬幣 30 元。基於這點，有學生向筆者反映，他們之所以佈置，是為了避免受到處罰，並不是出於愛國的自發心，「如果不是要罰錢，我們才不管呢！30 塊，很貴耶！我可以去吃一餐很好的了！」。

¹⁰⁶大紅花為馬來西亞國花。

¹⁰⁷國民團結雖是個屢見不鮮的課題，每位首相上任時都會推出本身認為恰當和可以促進國民團結的方案。因此，首相納吉上任後也推出了「一個馬來西亞、以民為本、即刻表現」之概念。「一個馬來西亞」旨在促進各民族的團結，並秉持著重要的價值觀，即卓越文化、毅力、謙卑、認同、忠誠、精英管理、教育及誠信。首相認為其概念描述的團結是有異於其他國家所實施的同化政策，即消除種族象徵並以一種國民身分取代，而是強調各族之間的接納，遵守憲法的精神（詳情參閱納吉《一個馬來西亞》官方網站 <http://onemalaysia.com.my>）。雖公平對待各個種族是此概念的主要原則，所有人民都會受到保護。但民眾卻認為，是否真的能夠「公平對待」還是見仁見智的問題，因為所謂的公平對待胥視各族之間的進步程度而定。所以，國家憲法所賦於那些弱勢群體的保護仍然繼續執行。在這樣的一個前提下，難免讓部分民眾不太看好此概念及相關執行方案的效果。

來西亞」作為主題的詩和歌曲。

無可否認，上述的活動，都對於學生產生潛在影響，從學校環境到活動內容，校方都試圖將國家欲傳達的訊息透過正式與非正式課程，再結合潛在課程的力量，灌輸到學生的身上，就如日常生活或平庸的國族主義所述，雖毫不起眼，卻在無形中提升學生的國家意識。

另一方面，學生持有並執行國家認同的同時，亦同時維持自己的族群認同。正如前章所述，Shamsul 認為認同的「官方定義」，在馬來亞殖民經驗中扮演著關鍵的角色，不論是在多元文化的社會中或者是華人在建構自我的族群認同，通常由精英階層或者是當權者所界定甚至操弄；而「日常生活定義」的認同卻通常只能夠在人們日常生活中加以實際的體驗 (Shamsul 1996)。就 Shamsul 的觀點看來，「官方定義」與「日常生活定義」兩種模式的認同，之間存有微妙的互動。但筆者認為，若將日常生活定義的認同置在這個既不屬於「官方定義」模式與「日常生活定義」模式，卻正好處於兩者中間一種分裂的模式之場域—改制中學來探討此議題可以更加突顯華人日常生活中對認同的概念。育華中學在日常生活中的族群認同是如何被建構的，正是筆者欲探討的部份。因此，筆者從校園文化活動切入分析校園文化，並略述其中兩大文化活動進行的細節以便突顯育華中學的另外一面的認同立場。

從中國南遷來馬的華人社會，經歷了種種的殖民及建國經驗後，被種種的歷史過程歷史化而產生集體意識。因為利益上的因素，早期的華人成立了各種不同性質的組織，這種群體的凝聚漸漸的在歷經國家歷史及政治環境的洗禮下，醞釀了豐富的文化意涵而讓華人群體產生濃厚的文化意識，遵奉中國的節日慶典，對於保持華人社會中的「中國性」起著決定性的作用 (顏清煌 1982: 2)。

追述育華中學的歷史，當時的成立宗旨及收生情況，都反映了學校教學及文化活動傾向。二戰前後的育華學校 (中小學) 與中國南部，尤其是福建省的廈門學人，有頗深的歷史淵源，其中包括了華教斗士林連玉，無論是執教還是掌校，他們都在育華中學的文化傾向及發展的基礎奠定扮演要角。先賢們當年創辦育華學校是為傳授

華文教育及中華文化於加影地區的華裔子弟。1960 年代國家教育政策的執行下，育華中學被迫從私立華文中學改制成為國家教育體系成員之一的國民中學，失去了華文學校應有的地位和權益，不能再以華文作為教學媒介語，華文課的教學受到限制。雖然如此，在董事層、家長、教師及熱心華教的社會人士的努力下，齊心推廣校內的文化工作，不斷加強校內的文化氣息。每每教育政策的頒布、執行，都是對華文教育的一種挑戰與改變，而在董事們的領導下，育華中學尚能在國家教育政策下的夾縫中求生存並力爭上游，如學校在未獲政府的撥款下，尚能把耗資好幾百萬的教學大樓一棟棟的建起，以解決教室不足的問題。除了硬體設施建設，校方五機構亦自資支援特色課外活動；推廣華文學習等等行動，力求在困境中能夠有所突破。校方五機構贊助學校的特色課外活動有醒獅團、華樂團和二十四節令鼓，同時也協助校方鼓勵學生重視華文。近年，育華中學董家教更是執行了一系列的推廣華文措施：所有在籍學生每年修讀一本中國古典小說的白話本、¹⁰⁸限定部分中四及中五的理科班學生像文科生一樣修讀中國文學史、給於在公共考試華文科考獲特優的學生以及大專修讀中文系的學生獎勵金。¹⁰⁹

雖為改制國中，但這類型的中學在華社的心中，還是屬於華文中學。因此，育華中學不但要宏揚與傳承中華文化，更要形塑以華族的母體文化作為校園的特有文化（祝家豐 2009：318）。而在塑造這特有的校園文化之前，育華中學本身其實就具備了良好的環境及條件。舉校園文化來說，因學校的特殊歷史背景為它提供了中文使用的便利與特權，故中文的使用在學校隨處可見，包括校長在週會上使用中文發言、學校活動與即時訊息的廣播可同時用中文與馬來語播報、學校禮堂顯而易見的中文大型書法海報等等。以環境佈置來說，節慶時的大紅燈籠高高掛情景、¹¹⁰校園顯眼處種植

¹⁰⁸ 校方更是認真斟酌，根據學生在不同年級的程度做出適當的讀物安排，如中一修讀《封神榜》，中二修讀《西遊記》，中三修讀《水滸傳》，中四修讀《三國演義》，及中五修讀《紅樓夢》。（育華董事會 2008: 197）

¹⁰⁹ 獎金數額如下：初中評估考試（PMR）獲得特優獎勵 RM50；教育文憑考試獲得特優（SPM）獎勵 RM150；高級教育文憑考試獲得特優（STPM）則獎勵 RM300。（育華董事會 2008: 197）

¹¹⁰ 有關校園的中華文化氣息的佈置，張榮強（育華董事會 2008: 333）描寫到校園掛起數以百計的紅燈籠和五彩繽紛的彩旗、布條的壯觀場面，使得「那些由它校前來育華參與籃球比賽的異族老師和

的羅漢松與柳樹、中式亭子及品茗角落的設立等等，將族群意識包含在這種隱藏的或潛在的層面，學校雖未明白的宣示，但學生一進入學校，便自然而然地接觸或學習之（黃政傑 民 81）。值得一提的是，育華學校的辦校方針交流會，已將學校五大機構的辦學理念清楚表達，即學校未來的發展方向會朝著母語教育的加強及塑造特有的校園文化這兩方向大力發展。

談到課外活動層面，學校的華文學會在塑造校園特有文化亦扮演了重要的角色。學校高層的全力支持加上師資的條件，華文學會成功舉辦了多項大型活動，如縣際中學的揮春比賽、州際中學的中華文化營、華語詩歌朗誦比賽等等。即使是學校本身的活動，也具強烈的中華文化意識，例如新春晚會、校慶日等等。

以新春晚會為例，該晚會顧名思義，是爲了配合春節而慶，是育華學校每年必定舉辦的大型慶典活動。這時，全校師生、校友、甚至校外人士都受邀出席此項慶典。晚會的節目內容展現了強烈的族群意識。節目內容包括了舞獅、¹¹¹ 24 節令鼓、中華舞蹈等。去年晚會的開幕典禮，更是用了鳴鑼的古禮方式拉起序幕，還饋贈來賓中華文化傳統中象徵大吉大利的柑橘，配合春節，校園內不免張燈結綵，掛燈籠；各社團佈告欄也都用了春聯、紅包、卡通等等作佈置。¹¹²甚至連性質比較中庸的家長回校日，所策劃的活動項目及佈置也是以中華文化爲主軸，如文化展，展出內容包括茶藝、捏麵人、龍鬚糖、麥芽糖、盆栽及華文學會出版的歷屆文集、書籍等；紅彤彤的大燈籠和布條也掛在大禮堂外面，頗爲顯眼。

另外，校慶日也是突顯日常生活中學校當局對認同的概念的節日之一。湊巧的

學生也被這種情景吸引了，雖然他們不明白我們會慶祝校慶，但卻非常佩服我們對這些節日的執著」。筆者認爲這點突顯了華社致力於爭取華校在國家教育體系中的精神。在受制於國家限制的處境來說，能夠發展華文教育、新生代能夠學習華文教育，並不是理所當然的。慶祝學校的落成，自然有種苦盡甘來的意味。

¹¹¹ 舞獅這項文化活動在馬來西亞華人社會其實是對自身文化的被動性抵抗。90 年代政府欲禁止華人在公開場合表演舞獅、舞龍的活動，認爲這種活動不文明，帶有嘲諷的意味，引起了華社的憤怒進而對這種文化傳統作出維護並發揚光大的動作，以致於舞獅在今天已成爲華人的重大文化活動。

¹¹² 由於學校背景的關係，大部分學生爲華裔，即使非華裔族群在教師群中佔的比例比學生還大，但在其他節慶，如開齋節、屠妖節時，是體驗不到這些節慶的氣氛，看不到這些節慶的色彩的。校方將之視爲列常的公假度過。

是，在筆者開始進行考察期間，學校正舉辦立校 90 週年紀念。配合校慶，學校辦了聯歡晚會、設立文化中心等一系列的活動，皆旨在讓年輕一代了解學校歷史的同時，追思先賢的創校辦學，褒揚他們為華教犧牲之舉，亦希望先賢們的精神能夠成為後輩之楷模。因此，校方將「飲水思源，承先啓後」作為校慶的主題，呼籲後輩銘記先賢們的創校功績並繼承先輩們的創校宗旨。校慶聯歡晚會上，節目的內容更是明顯展現了他們對於中華文化的情懷與傳承的重視。當晚的節目由二十四節令鼓拉開序幕，還用了九頭舞獅作為迎賓祥物，接著是祥龍在舞台上的點睛、飛舞。除此之外，華樂團的演出、中華舞蹈的呈現、詩歌朗誦、校友會合唱等等，都是當天的節目內容。負責報導的學記甚至如此形容：「首首動人的曲子，陣陣濃濃的中國風，讓人有臨往江南，徘徊於中華的感動。」（育華中學 2008 年校刊：157—158）

育華文化中心的設立是反映日常生活界定之認同的典型例子。文化中心分成兩個部份，一為育華歷史文物館，一為文化活動中心。歷史文物館所收藏及展示的文物內容以育華學校作為「點」；加影華社為「面」，未來則會將內容擴大，納入馬來西亞華人社會。文化活動中心則是育華中小學中華文化藝術活動團體的活動場地，其中包括華樂組、舞獅舞龍組、二十四節令鼓、文娛舞蹈室的活動室。育華文化中心的設立可謂學校五大機構領導人之辦校理念及實踐的結合，體現了育華領導層向來重視繼承中華文化及勇敢創新的精神。而這種勇于創新的精神，讓育華學校即使面對官方教育法令對華校發展的限制之時，能夠有所突破進而成功扮演傳承中華文化於新生代的角色（張榮強 2009）。濃厚的中華文化活動無形中突顯了育華學校的文化特色，學校的文化方向一目了然，體現強烈的族群認同意識。學校希望藉由歷史的回顧去管窺並探尋學校的文化方向與文化的發展軌跡，而這些歷史過程，在在是國家形成過程中官方意識形態與華人社會做出的華教抗拒運動和傳統文化創造之間的拉扯而產生的。種種的活動，不失為日常生活定義或民間所認可(everyday-defined)的力量，即華人社會或華教人士，他們所形成的勢力與國家由上而下的官方定義形成一種對抗，透過種種的社會運動，在這個不平等的結構裡面爭取自己族群的權利。換句話說，這是一種文化

抵抗，在遭遇文化與族群認同受到威脅的地方，文化都是一種抵抗滅絕和抹拭的方法。文化是「記憶」抵抗「遺忘」的一種方式。(薩依德 2004) 可以說學校濃厚的中華文化元素是一種政治認同受到威脅的反應。

上述的活動，無論從學校環境到活動內容，都可見官方定義的認同和民間定義的認同在互相影響，形成建構國族及捍衛族群認同兩股力量，當兩者之間力量出現拉扯時，會呈現出一個怎麼樣的情景呢？是衝突，或和睦共處？且待下章探討。

第五章 研究發現與結論

第一節 研究發現

國家的建國歷史與錯綜複雜的過程，讓各族群皆對國家建構有不同的期待，這種期待形成一種「分裂的願景」。馬來政治菁英期待將馬來西亞多元的個體整合到單一體的規範中，建構單元的國家特徵與國族身份；華人社會則反之，主張多元主義，甚至爲了維護本身的權益以及文化特徵，不得不運用各種資源與策略來抵抗官方的文化霸權。於是，官方定義的認同和民間定義的認同在互相影響著，形成建構國族及捍衛族群認同兩股力量，當兩者之間力量出現拉扯時，呈現出的衝突或許需要一個空間來緩和。因此，所謂的中間立場或折衷的方式，即結合土著特權在馬來西亞民族或國家認同上的官方定義概念；同時加上各族群通過日常生活定義而衍生的理想民族之概念應運而生。這種分裂的願景，形成分裂的民族，時而衝突，時而和睦。改制中學正是這種國家大環境的縮圖。所以，透過這樣的一個研究場域去觀察這些日常生活中的人們，便可得知人們如何與來自官方以及精英界定做互動。他們所表現出來的價值與認同，有他們自己游弋於中間的一套。這種價值與認同上所具有的複雜性與曖昧性，正是筆者在本研究所欲討論的。

筆者以馬來西亞加影育華國民型中學作爲研究對象，分別於 2007 年 8 月至 2009

年 3 月這段期間前後三次往學校進行考察工作，探討國家教育建構國族的工程如何在這類型的學校實踐？或更具體的說，筆者在於探討分裂民族狀態下的複雜性與曖昧性；又，國家是否達到原來的期望，抑或有其他的發現？以下為筆者的研究發現敘述。

在訪談的資料處理上，筆者以學生的族群來區分。筆者一共對 14 位華裔學生進行深度的訪談，其中中六(即大學先修班)學生佔了 6 位，其餘 7 位則來自中五，1 位來自中四。訪談內容主要根據學生的族群相處經驗以及他們對國家的觀感。

他們之中有 10 位是從華文小學直接升上國民型中學的華裔學生，筆者發現由於華小教育環境中族群色彩比較單元化，使得他們較少與非華裔族群有接觸經驗，更沒有頻密的接觸和了解。因此，在進入國民型中學後，他們跟非華裔族群學生的互動也變得很有限，甚至人以群分。如其中一位受訪學生表示，其不會主動和其他族群同學做朋友，「頂多是點頭 say hello，從小時候就這樣了，到了中學，唸書的環境也是一樣啊，很少馬來人印度人」，陌生感頗深；¹¹³ 「我們都『分幫』，就是他們馬來人一幫，印度人一幫，華人一幫囉」。¹¹⁴ 這種分幫分群的現象在筆者到學校進行觀察時也有所發現。根據筆者的觀察，每天早上學生們在還未到學校操場作上課前的集會之前，大部分的馬來同學聚在校園角落的停機車場聊天，玩樂；印度同學則聚在校園後面的候車亭，分別擁有各自的「地盤」。下課時間，學生們依據自己的族群構成小圈子，三五成群結伴到學校食堂用餐，或在校園內進行各自的活動；有的學生坦承的表示，因為少接觸而對對方有刻板印象，但卻不願意與對方有進一步了解「有時會對他們有一種刻板印象，覺得他們有自傲的感覺，對這樣的人，是有點不喜歡，看到他們就不爽。如果不要去想有任何進展的話，一般交朋友是沒有問題的啦」。¹¹⁵

由於環境的相對單元，一位在育華中小學接受了 12 年的華文教育的受訪者告訴筆者，當他轉校前往附近的國民中學唸大學先修班時，無法適應那裡的環境，「就像從華校到馬來校那樣，很不舒服，除了很少華人同學，整個學校找看不到一個中文

¹¹³ 訪談加影育華中學中五學生，(2008 年 1 月 25 日)。

¹¹⁴ 訪談加影育華中學中五學生，學生 A (2008 年 4 月 10 日)。

¹¹⁵ 於加影育華中學訪談一位中六華裔女學生紀錄，(2008 年 4 月 7 日)。

字」。¹¹⁶在環境的適應問題上，亦有教師表示，因為對他校或其他族群較少接觸的關係，當他們帶學生到其他國中參加縣級或州級的學術活動或課外活動，如生活營等，學生會對異於己校的他校特徵而感到不適應，如體育服裝上必須穿上長褲、語言環境的改變、食物的菜色與味道等等，都讓學生們一時無法反應過來，甚至微言抱怨。一位剛被委派往國民中學任教的教師表示，他也面對適應的問題，尤其在學校的行政上，該教師表示「只好 ikut budaya (跟隨文化)，如果他們(指馬來人)慢(指辦事態度)，你就不可以快」。而且在語境的轉換下，常常引發一些誤會，「如果你和華人教師用華語交談，他們會以為你說他們(指馬來人)壞話」。¹¹⁷

這種因從小的生活習慣而造成族群間隔閡，最後導致上述的學生依族群分幫分派的現象顯然並非語言溝通困難的結果。就像某教師曾向筆者透露，很多華裔學生之所以還可以主動地與其他族群同學溝通，主要的原因就是彼此之間沒有語言上的問題，「they [指校內的印裔與馬來裔學生] all can speak in Chinese (全部都會說中文)」。¹¹⁸ 受訪的華裔學生也印證了這點，當被問及他跟非華裔學生互動情形時，他說：「有啊 [與非華裔同學主動交談]，[他們]會講華語的」。¹¹⁹

在馬來西亞，族群區隔並非只發生在學校裡，事實上，在人們所居住的社區就已經劃下一條族群的鴻溝。因此，不排除若學生所來自的居住環境也呈現單元族群集中的話，則他們在學校與其他族群相處上就會顯得更為被動的可能。從所蒐集到的受訪者個人背景資料來分析，那些表示自小很少與其他族群小朋友接觸的受訪者，皆來自華人居民較多的住宅區，譬如焦賴 (Cheras) 與加影錫米山 (Sg.Chua)。在這樣的居住環境裡，除了與官方打交道之外，基本上人們可以跟非華裔族群有非常有限的互動。這種兒時的族群互動經驗，往往在人們長大後有每況愈下的情況，就像某受訪學生說的：「我根本不會想到要去認識他們」。那是一種日常生活的例行性，也就是人們

¹¹⁶ 於加影新紀元學院的訪談紀錄，(2008年3月19日)。

¹¹⁷ 訪談雪州烏魯冷岳縣士毛月鎮某國民中學學生紀律主任，(2008年3月22日)。

¹¹⁸ 訪談加影育華中學語文科教師(2008年4月2日)。

¹¹⁹ 訪談加影育華中學中五學生，學生 B (2008年4月10日)。

的習慣所造成的，除此之外，資源分配、經濟與政治上的競爭等其他的社會或文化因素在影響人們的族群態度。如 513 種族動亂後的各項土著優惠體制，使到非馬來學生在升學機會與途徑上面對許多的限制。受訪學生也有向筆者反映這一點，表示這是他們在升學路上感到擔心的其中一個原因。有的學生則是經歷了升學的困難後，有感而發：「真的是不公平的，你看他們(指馬來學生)都去唸大學、唸 *matriculation*(大學預科班)¹²⁰了，我們卻留在這裡唸中六」。

如此一來，社會因素對人們族群態度的影響極大，使得各族群間產生刻板印象，所謂的刻板印象乃人類對於一個團體或某一類屬的人存有偏見¹²¹的概推。這種概推通常是不利、不準確、誇張或簡單化的。由於刻板印象是一種由人類的類屬性態度而產生的歸類形式，故大家傾向於將人們歸類，同時漠視事實地把某一類屬成員特質加以概化，強調他們的負面特質。而這些含有偏見的信念通常是隨著情感及喜惡來調整，而不是透過經驗與證據來修正。¹²²由於缺乏接觸與了解而對其他族群存有偏見或刻板印象的現象，在受訪的學生中頗為常見。當問及學生關於他們與其他族群朋友或同學的互動而提及運動項目與社團時，其中一位受訪學生要大家猜猜看為什麼馬來同學最在行的運動項目是保齡球？正當同學們為這個腦筋急轉彎的問題表示疑惑時，該同學自揭答案說，因為保齡球上只有三個孔，與豬蹄吻合。而豬正是馬來穆斯林信仰中不潔與不可取食的動物，這在馬來西亞多族群社會中早已成為常識，或族群交往中的社會規範(*social norm*)中的一種。有些學生則表示其他族群同學的表現較差或態度魯莽而不喜歡和他們同組進行遊戲或運動。其中一位受訪華裔學生提到「我看到他們(其班上的馬來同學)用手吃飯，我就覺得很噁心！」¹²³，從這個例子來看，族群之間的

¹²⁰ *Matriculation* 與中六，即大學先修班同等級，唸完後可以申請進入國立大學深造。與中六不同的是，前者只需唸一年，後者需要唸兩年。而且，前者保留 9 成的學額於土著學生。在一般人的認知上，由於範圍的廣大而需更多時間來完成，中六的程度會比 *Matriculation* 的程度來得困難。

¹²¹ 偏見指沒有事實根據的意見或態度，往往具否定或消極的涵義。偏見通常因為人們頑固以及獨斷所造成。很多時候，偏見是已扭曲，錯誤或不準確的信念。儘管如此，積極肯定的偏見態度還是有的。偏見常與刻板印象相提並論。(參見 *Bolatti, Bracalenti, Braham and Gindro (eds.) 2003: 227-230* 及 *David Jary 1998:529*)

¹²² 參見 *David Jary 1998: 529*。

¹²³ 於學生住家訪問一位中四華裔女生紀錄，(2008 年 10 月 18 日)

互動似乎沒有帶來預期中的交流與了解，族群互動的情況並不理想。

由於校園環境的擁擠，頗難找到一個適合且清靜的角落做訪談。有一次，筆者依照受訪者的便利，於放學時間在學校食堂進行訪談。間中，坐在我們後面的一群馬來學生突然起哄，其中兩位受訪者馬上用很不削的眼神，懣惡地瞄了他們一眼，告訴筆者「這些馬來人都是後面班的，常常逃課的，吵死了！」

其餘 4 位受訪學生是小學畢業後，到國民中學接受中學教育，然後再轉到國民型中學為升大學做準備。透過深入的訪談，筆者發現他們在某些觀點上其實有別於前面 10 位學生。這種差別先是反映在他們對具體環境轉變的認知上，再來就是族群相處的經驗與態度上。由於他們轉自國民中學，所以對原來的求學環境有一定程度的適應，因而較能夠感受到國民型中學多元環境的差異。例如教師的教學語言，有者表示老師會根據班上學生的族群比例而適當轉換教學語言；¹²⁴校園文化和課外活動比較傾向中華文化，設有茶藝、舞獅、舞龍社團，以及有中文的校訓等有別於國民中學的特徵。

也因為之前的國中背景，他們的非華裔族群朋友會比沒有轉校經驗的學生還多。儘管如此，他們還是對非華裔族群同學存有刻板印象，如辦事態度的拖延、懶散等。他們也表示其實各族融合，僅僅出現在課室裡面和指定作業上，其他時間還是會“族以群分”。如其中受訪學生表示「比如下課時間，你出去吃東西的時候，你不會跟馬來人一起吃，你會找華人一大班這樣，像找回自己的根」。¹²⁵他們與非華裔同學在日常生活上的接觸或交流也頗為有限，頂多只是在對方過年過節時，前往拜訪道賀。

儘管如此，部分同學亦向筆者透露，互相尊重與了解是各族和睦相處的最佳方式。學生們表示，互相尊重和互相了解彼此族群其實是在許多生活細節上實踐。例如在齋戒月期間，我們就不應該在馬來同學面前吃東西或者與他們一起進餐的時候不要點他們不可食用的食物，如豬肉；又或者，各族嘗試去了解，同時不互相詆毀對

¹²⁴ 指華裔教師在非華文課上會遷就課室內的非華裔學生而減少使用華語來教學。

¹²⁵ 訪談加影育華中學中六學生，學生 A（2008 年 2 月 4 日）。

方的宗教信仰也是一種互相尊重與了解的表現。

而在國家認同與觀感的層次上，為數一半的受訪學生們表示馬國目前仍未達至各族群融合的情況。持有此看法除了是他們本身目前與其他族群同學交流的經驗的總結，另外課堂上教師所述、對局勢的關注以及家庭的影響也是對他們的判斷或對國家之觀感起作用的因素。「我們老師講國陣是種族政黨，注重馬來人，華人和印度人沒有受到重視」，¹²⁶其中一名學生則分析：「我們國家存在權力問題，把人民分成土著與非土著，所以所謂 *Bangsa Malaysia* 還沒有實現」。¹²⁷幾乎全部受訪學生對國家持有消極的觀感，如不公平、有不安全感、失望等。

然建構國族的工程，還是可以從這些學生身上窺知其成效。所有受訪學生皆表示，他們是華人，是馬來西亞華人，也是馬來西亞國民，但不同的認同要視環境而定。在多元環境之下，和其他族群相處時，國家認同則較族群認同彰顯。

正如一般民間華社，華裔學生對理想的國家模式，也是秉著對多元文化的要求。超過訪談人數一半的華裔受訪學生對國家把馬來語及伊斯蘭分別立為國家語言與國家宗教表示接受，唯認為國家必須尊重其他族群，讓他們的語言，宗教和文化並存，同時也不排除，這樣一個多元的環境會使他們對國家更加效忠。

筆者亦訪談了 16 位非華裔學生。其中中六、中五及中三馬來裔學生分別各佔兩位，中四一位；而印裔學生則中五五位、中四一位、中三兩位及中一分一位。這些非華裔學生全部來自華小，即育華小學。訪談內容亦同樣以學生的族群互動經驗以及他們對國家的觀感為主。

受訪的 7 位馬來學生當中，有三位是來自華巫通婚（華人男性與馬來女性）的家庭。所有受訪學生及他們的兄弟姐妹皆因家庭的鼓勵而自小接受華文教育，從華小升上國民型中學。由於從小就與華人接觸，使得他們在生活喜好和習慣上受到中華文化因素的影響，譬如學習書法、舞獅、閱讀中文書籍、對中文電影和歌曲，甚至食物

¹²⁶ 訪談加影育華中學中五學生，學生 C（2008 年 4 月 10 日）。

¹²⁷ 訪談加影育華中學中六學生，學生 B（2008 年 2 月 4 日）。

的喜好。以食物的喜好來說，穆斯林食用的食物對他們來說必須是 *halal* 的。所謂“*halal*”意指「潔淨的，允許的」，即符合伊斯蘭教規的食物。豬肉、血、酒精製品以及未符合教規屠宰的畜牲是被禁止食用的。華人的食物一般不符合伊斯蘭教規，但學校內販賣的食物標明「*halal*」，所以他們也可以食用。由於對華人食物的喜好，他們可以隨口例出好幾樣本身喜歡的華人食物，同時也表示自己因為很想吃，會託父母帶他們去找穆斯林華人經營的清真餐廳，以便享用「潔淨」的中華料理。

筆者向他們提及校園內族以群分的情形，他們表示之所以聚在一起，是因為本身族群在學校已是少數，所以就更加要團結。馬來學生小圈子與華裔學生小圈子迥然迥異，前者是學校學生中的少數族群，但卻不分年級、班級、活動或性別而聚在一起；後者則反之。這些馬來學生表示，只要是自己的族群，儘管之前並不認識對方，但也會上前問好一番，日子久了，大家逐漸熟絡而常常聚在一起。他們從不認識對方到後來的凝聚在一起，正如 Geertz 的族群原生論，既族群認同主要來自於根基性的情感依附 (*primordial attachment*)，這種根基性的情感來自於傳承而得來的主觀「既定資賦」(*givens*)，如血緣、語言、宗教、風俗習慣。因此這種根基性的情感聯繫而形成的族群認同使他與群體的成員凝聚在一起。而在國民型中學內以華裔族群為主的環境下，馬來學生成了少數族群，因此族群認同更加被突顯出來。

印裔學生的情況也類似馬來學生，但凝聚力似乎比較遜色。根據觀察，印度學生群通常是清一色男生或女生的，他們或來自同班、同年級、或者是同個社團的，人數也未及馬來學生多。但筆者發現，儘管他們來自不同的小群體，他們還是對來自不同班級與年級的印裔同學甚為熟悉。例如，他們向筆者提到的一些曾接受訪談之印裔同學的背景資料，確實與受訪同學提供的符合。

談及族群間的互動，其中兩位馬來學生表示，他們自小學就唸華文學校，習慣與華人接觸，接受中華文化的薰陶。他們表示，和馬來人相處時反而覺得比較不自然，尤其在很多馬來人的環境，他們會有不舒服的感覺，並以「震驚 (*get shocked*)」來形容其感受：「我們真的會震驚！啊！怎麼那麼多馬來人？很不習慣，會有點怕！」。其

中一位受訪者熱愛中華書法，寫得一手好書法，並曾在校際比賽中得獎。因為文化上的衝擊是他們不曉得要如何與自己的族群相處。

他們也認為，自己和國民中學的馬來同學較不一樣，「我們比較有紀律」，他們如是表示。¹²⁸針對這點，其他的馬來學生也有同感，他們認為，華校出身除了讓他們有優越感，這些優越感是主要是來自他們比國民中學的馬來同學多學一種語言，再來則是學業成績及紀律上較優秀的表現。

有受訪馬來學生告訴我，學校裡有些華裔同學不太願意參與他們，「少部分的同學是抱著輕視的態度的，他們認為我們在學業上是比較差的」，但他們也不否認自己對少數華裔學生存有「自私、吝嗇」等刻板印象。¹²⁹但由於他們自小學就唸華小，與現在的國民型中學環境大致相同，長期與華裔同學共處一校學習，所以他們也就習以為常了。正因如此，他們總是不會對其他族群同學有太多的意見或者刻板印象。在一些場合或活動上，如運動會或者球類比賽，他們是能夠融洽地合作相處的。而這點，有好幾次，筆者在與他們進行訪談時，迎面經過的華裔同學主動向他們打招呼，在筆者好奇的追問下，他們透露，這些朋友都是他們的球友。

和同學之間的互動與觀感比起來，這些學生反而對教師有比較多的偏見。他們告訴我，他們感受到一些教師的不公平對待，例如對他們愛理不理。對於這點，確實有教師向筆者表示，非華裔學生在此校是被忽略的一群。他們幾乎被邊緣化，甚至「根本沒有發現到他們的存在」。¹³⁰對一些教師來說，非華裔學生讓他們在教學上頗為棘手，「他們的華文 100% 不及格，然後自我放棄，不要上華文課」。國民型中學對華文學科是相當重視的，每年在政府鑑定考試前，校方會為考生安排華文學科作答技巧的講座，以讓學生取得優良成績，進而提升學校的華文學科考試總平均與水平。因此，對華文學科掌握能力較差的非華裔學生，有些教師表示不滿意，「你（指馬來學生）為什麼要來這邊（國民型中學）讀？我們也沒有很歡迎你，去 SMK（國中）才能夠

¹²⁸ 於加影育華中學訪談兩位中六馬來女學生紀錄，（2008 年 3 月 6 日）。

¹²⁹ 於加影育華中學訪談兩位中六馬來女學生紀錄，（2008 年 3 月 6 日）。

¹³⁰ 於加影育華中學訪談教師紀錄，（2008 年 10 月 20 日）。

大展鴻圖！相信有些老師也沒有特別去關注他們……」。¹³¹

這些非華裔學生向筆者表示，他們在兒時較多參與自己族群的小朋友，但在上學後，校內以華裔學生居多的環境讓他們開始接觸、參與華裔同學，並結識為朋友，但學校以外的環境，他們還是習慣回到自己的族群圈子。因此，不排除他們因為校內族群環境的單元，而將交友範圍擴大到校外，結識來自附近學校的同樣族群的同學。每次的訪談結束後，筆者步出校園時，都會發現剛剛受訪的學生結伴與其他穿著他校校服的馬來同學往外走，或回家，或到鎮上去休閒玩樂。¹³²

由此可見，雖然教育機構固然扮演建構國族的角色，但這也是個困難的過程。Bock 認為，學校扮演次級政治社會化的功能 (secondary political socialization) (Bock 1971: 18)。一個學生在他入學之前，其實已經受到來自他所處環境的初級社會化影響。Bock 提出，該學生若來自某個經濟階層、宗教或是族群，就已經對他所來自的環境的初級團體 (primary group) 產生忠誠 (loyalty) 而影響他後來的政治觀。爾後，當該學生達到入學年齡進入學校接受教育時，學校則背負繼續導引學生的是一種次級的社會化過程。

在國家觀感層次上，可見馬來學生對於國家的認同甚於族群認同，他們不約而同的認為，族群特徵可以經由外表辨識，而伊斯蘭教、馬來文化及馬來語，則是國家認同的主要指標。筆者亦從訪談中窺知其中某些學生對宗教的重視，其中兩位學生指著他們沒戴頭巾的同學，說她是 kafir (異教徒)，真正的馬來人是不應該這樣做的。所以，他們認為的理想國家模式，比起之前華裔學生所要求的，更顯單元。而印裔學生幾乎都認為，國家給予他們在各方面的機會都比較少，如求學，工作等，使他們面對激烈的族群競爭；有些則認為，他們不介意國家的單元化政策，但求自由，因為他們在生活的各方面如經濟，宗教及政治機會都受到限制。

¹³¹ 同上。

¹³² 早前的城市規劃將加影好幾所中小學集中在附近或毗鄰的地方。

第二節 結論

在改制中學這種分裂的場域，校內管理高層及師生所表現出來的認同，是多重的，並不完全屈服於官方的意識形態。王賡武在〈東南亞華人認同研究〉¹³³一文中認為，在政治上效忠國家或國家認同的政治規範上，華人雖未被完全排除於政治核心之外，但他們了解政治規範主要是由那些處於支配地位，通常是土著的多數族群所決定的，而且這些規範並非約定俗成，而是透過法律和國家權力推行的政治措施有以致之。華人少數族群處於不利環境下，族群認同被賦予政治色彩。在馬來西亞，華人的歷史認同與土著政治能夠並存於一個多元族群國家，得到保存甚至發展，呈現更豐富的意象。由此可見，馬來西亞在建構民族的過程中，要求所有族群在政治上融為一體，卻允許保留一定程度的華人文化認同。透過文化認同，我們不僅可以探討華人如何在廣泛採取各種非華人價值觀的同時能保持其華人認同，也有助於研究他們當中一些人如何謀求完全同化並接受一種全新的非華人認同。

國家為建立少數族群對國家的認同而透過教育機構建構一個具有共同文化的國族，以讓少數族群向其單元文化主義統合，學校因此扮演國族培養機構的角色。然而，他們對國家持有認同的同時，也沒有放棄原來的族群和文化認同。一些學校的國族意識建構與各族多元文化主義並存的情況之下，¹³⁴各族群即可選擇認同於自己的族群與文化，但並不違背他們對國家的效忠與認同。如前章所述，筆者研究的改制中學在許多活動以及慶典上以二十四節令鼓、舞獅和舞龍作為餘興節目。為迎合農曆新年，學校有八成以上的社團將其佈告欄以此傳統慶典為佈置主題，並舉辦新春晚會，邀全體師生和校外人士共襄盛舉。

就以上所言可窺知，國族整合力量的巨大雖然仍不至於要其他族群放棄他們的

¹³³王賡武對東南亞華人的多重認同進行分析，他把東南亞華人在不同時期和國家情勢的認同轉變分成七類。即歷史認同、中國民族主義認同、社群認同、國家認同、文化認同、族群認同、和階級認同。為賦予以上認同更清晰的概念，作者又將它們歸類成4種規範，即自然規範、政治規範、文化規範和經濟規範。每種規範可因為壓力方向的差異而改變認同規範。

¹³⁴雖然同樣為國家統合教育制度之下的學校，但華語或淡米爾語為主的國民型學校還是保留了各自的母語教育，其校園環境也具有各族群的文化特徵。

族群性。但無可否認，國族整合是民族國家的內部危機，少數族群在爭取族群認同上的態度是積極的，因為他們比較容易面對疏離的危機 (crisis of alienation)，害怕漸漸被同化於某個族群後而切斷他們與過去的聯繫和意識 (De Vos 1996：32)。若將以上的論點就馬來西亞少數族群來看，個人認為這些少數族群（非馬來人）將潛在的危機意識化為行動，以本身族群的傳統文化為防禦基礎，同時也積極的宣揚之。

當然，以認同國家，培養國民意識為政治社會化的目標的國家教育亦成功塑造學生們的歸屬感。但必須了解的是，認同亦會因為不同的族群邊界區分之界定方式下呈現多重化。就如不少受訪學生告訴筆者，他們是華人，是馬來西亞華人，也是馬來西亞國民，但不同的認同要視環境而定。在多元環境之下，例如在正式場合與其他族群相處時，他們才會稱自己為馬來西亞國民。¹³⁵

像改制中學這樣一個分裂民族狀態下，學校日常生活的複雜性與曖昧性在學校教育的社會化功能之影響下，更為顯著，使得改制中學的非華裔學生反而成了被建構的族群。如前所述，受訪的非華裔學生因為自小念華校，被中華文化的意識形態灌輸，而國民型中學的教育選擇，讓社會化功能在學生心智逐漸成熟的青少年時期更為顯著，使得他們和自己的族群相處時反而覺得比較不自然。如此看來，學校似乎成了國家大環境之外的另一個占主導權的個體，是一種防禦中華文化受到侵略的城堡。在裡面的學生，不免受到一些傾向強烈的中華文化的薰陶。而這些薰陶或者社會化的對象，為原本就是國家所承認，不需被建構的群體時，更顯其矛盾與複雜之處。

很多時候，分裂的願景所形成分裂的民族，是因為族群邊界早已在彼此的族群跨越程度上劃下一道鴻溝。Barth (1996) 認為族群邊界是在互動的社會關係中產生。

¹³⁶邊界是可以被滲透的，族群之間可以彼此跨越，族群認同也隨著改變而產生認同變

¹³⁵ 於加影育華中學訪談三位中六學生紀錄，(2008年2月4日)。

¹³⁶ Fredrik Barth 在「Ethnic Groups and Boundaries」表達有關族群研究的一個概念：他認為族群應該由其邊界來界定，而非由其內涵來決定。他認為“族群”是由其本身組成成員認定的範疇，同時也具有人群之間互動的特徵，造成族群最主要是其「邊界」，而非語言、文化、血緣等「內涵」；一個族群的邊界，不一定是地理邊界，而主要是「社會性邊界」。既然族群是由邊界來維持，而造成這邊界形成的，是一個群體通過對特定文化特徵的強調來劃出自己族群的邊界從而對他族產生排斥，這種異己感是主觀的 (Barth 1996)。

遷。族群邊界由族群間的互動產生，而族群彼此間的互動建立在對彼此的認同上。然而地理邊界的跨越並沒有造成族群邊界的跨越。國家把各種不同種族的學生置於同樣的環境，學生之間產生互動後，族群邊界雖然得以劃分出來。但以筆者所訪談的學生例子來看，接觸互動之後，一個族群並不一定會認同對方，因為透過互動，一個族群意識到對方和自己有太多差異的地方，而這種差異，並不只是文化內和上的差異，而是透過種種的社會制度製造出來，並牽涉到利益分配的差異，進而構成族群不平等地位的社會前提，促成更多的歧視和對彼此族群的刻板印象。若涉及升級或利益分配，教師之間也會產生族群觀感的衝突。此時，非華裔教師會認為在國民型這種「華文學校」，並沒有創造出讓不同族群教師公平競爭的環境。例如，很多升遷機會都保留給「他們自己人（指華人）」。¹³⁷針對這點，華裔教師又做出反駁，認為學校較高的職位很多時候都要對外做出應付，如華社、家長，加上學校以華裔學生為主，為達到更良好的溝通效果，由華裔教師來擔任高職時比較方便且合理的。如此各持己見的情況看來，族群邊界並沒有跨越。他們之所以會共處於一個環境，也是因為國家的強制力量所致(陳美萍 2007)。有教師也表示，有的為師者思想頗為極端

，在刻板印象影響之下，他們(指馬來老師)會認為華人都是做生意的，學生的父母成天專注在經營生意、賺錢，無暇照顧孩子，就把孩子放在學校，交給老師管教。他們並不願意管教這些不屬於他們族群的孩子，「我們不要教，丟給華人老師教」。¹³⁸有些教師則宗教觀念比較重，非他們宗教子民的，皆被他們視為「kafir」，即異教徒，具非我族類之意。

這種難以跨越的族群邊界的現象，是否因為華人仍有許多可以活動的空間，譬如改制中學的產生，就是因為華文教育受到國家教育政策的制約下，尚可發揮華社力量使至華文學校尚有伸展的空間。當然，華文獨立中學更是一個鏗鏘有力的例子。所以，華人會在主觀上不接受與土著之同化或融合？筆者認為，這是可以衍生探討的課

¹³⁷於加影育華中學訪談教師紀錄，(2008年2月4日)。

¹³⁸訪談雪州烏魯冷岳縣士毛月鎮某國民中學學生紀律主任，(2008年3月22日)。

題。

官方定義的認同和民間定義的認同在互相影響著，形成建構國族認同及捍衛族群認同兩股力量矛盾與對立，一股是對單元文化主義的建國論述的堅持，另一股則是對多元文化主義政策的爭取，兩者之間力量出現拉扯，在所謂的中間立場或折衷的場域，即改制中學所呈現出來的，可能是後者的力量大於前者。根據 Geertz 的原生論，族群情感很難被政治情感所取代，也即是說，族群認同意識比國家認同意識略勝一籌 (Geertz 1963)。「我的膚色和身體裡面流的血證明我是華人」。¹³⁹所有接受筆者訪談的各族的學生被要求形容或介紹自己時，皆先提及本身的族群，接著才是國籍，「我是印度人，馬來西亞非土著」，一個印裔學生回答。有些學生會以「他們的人」來稱呼對方族群，我族意識頗為強烈。由此可見，在學生的觀念中，族群認同甚於國家認同。從這顯現，國家教育的主要目標是培養學生們的國家意識，對國家的認同，但是學生們對他們的根基性情感聯繫如既定的血緣、語言、宗教、風俗習慣使得他們具有族群認同與國家認同並存的情況，更顯分裂民族的複雜與曖昧。所謂的馬來西亞民族 (Bangsa Malaysia) 雖有其多元性，可卻同時存在更其強烈的侷限性。

結合所有的論點，可以得知，像改制中學這樣的混雜灰色地帶，正是馬來西亞社會的縮影，人民在日常生活中的互動，與筆者研究的場域中所描述的或許甚無太大差異。一個意象要突顯出來，需要同時存在的相對物來展現，而這只是反映華人社會在國家馬來主權統治中的一種抵抗態度，或許我們可以思考，為什麼國族建構的工程在進行的過程中，還是會發生與實際期待背道而馳的情況？相信沒有一個族群願意被他人所支配，在平等的基礎上，面對國家建國以來的馬來主權統治，全體馬來西亞國民應該以成熟客觀的態度，來探討和化解這項分歧，衝緩族群分化。可以肯定的是，欲速則不達，這是個必需循序漸進的計畫，國家現在所提倡的現團結，其意涵必須再斟酌，再提升以便更加穩固以應付種種的挑戰及困難。

¹³⁹於加影育華中學訪談五位中五華裔學生紀錄，(2008年4月10日)。

參考文獻

一、中文部分

- 王甫昌，2003《當代台灣社會的族群想像》。台北：群學。
- 安德森，2000《想像的共同體：民族主義的起源與散佈》，吳叡人譯。台北：時報出版社。
- 何國忠，2002《馬來西亞華人：身分認同、文化與族群政治》。吉隆坡：華社研究中心。
- 林開忠，1999《建構中的華人文化：族群屬性，國家與華教運動》。吉隆坡：華社資料研究中心出版。
- 沈松喬，2009〈中國的一日，一日的中國—1930年代的日常生活敘事與國族想像〉。《新史學》，第二十期第一卷，頁1—59。
- 柯嘉遜，1999《馬來西亞華文教育奮鬥史》。加影：董教總教育中心。
- 許子根，〈我國教育制度評析〉，教育課題研討會《為華社開拓新境界》之演講錄音，收錄于「新木馬城—大馬華社研究論文資料庫」。1985年3月17日。
- 祝家丰，2008〈塑造育華特有的校園文化刍議〉，收錄於《育華今與昔——一九一八年至二零零八年》。加影：育華中小學董事會出版。頁317—322。
- 莫順生，2000《馬來西亞教育史》。吉隆坡：馬來西亞華校教師會總會出版。
- 馬來西亞國民型華文中學校長理事會，2006《馬來西亞國民型華文中學指南》。華中校長理事會出版。
- 陳丁輝，2005〈想像還是真實？獨立後的馬來（西）亞國族建構的再思考〉，收錄于何國忠編《百年回眸：馬華社會與政治》。吉隆坡：華社研究中心。頁251—273。
- 陳允中，1995《馬來西亞九十年代的國族（nation-making）營造》。取自網站《木馬城》，網址：[http://mumacheng.com/\(2007.5.4\)](http://mumacheng.com/(2007.5.4))。
- 陳向明，2002《社會科學質的研究》。台北：五南。
- 陳伯璋，1985《潛在課程研究》。台北：五南。
- 陳美萍，2005〈華人社會多元主義論述的轉型：地位平等、抗衡偏差及要求承認〉，收錄于何國忠編《百年回眸：馬華社會與政治》。吉隆坡：華社研究中心。頁233—250。
- _____2007〈接觸需要有怎麼樣的前提？—對族群接觸論的反思〉。《視角第七期》，頁2—4。
- 陳徽治，2007〈馬來西亞華文教育和中國現代文學的教學和研究〉，收錄於張麗珍編《文化、語言與文學》。吉隆坡：馬大中文系
- 葉玉賢，2008《馬來西亞華人中國認同之研究—以尊孔獨立中學為研究場域》。

- 國立暨南國際大學比較教育學系博士論文。
- 黃光雄，1999《課程與教學》。台北：師大書苑。
- 黃政傑，1980a〈課程〉，收錄於黃光雄編《教育概論》。台北：師大書苑。頁 341—363。
- _____1992《課程設計》。台北：東華書局。
- 黃金麟，2001《歷史、身體、國家：近代中國的身體形成》。台北：聯經出版社。
- 梁志輝，2005〈Hap Lada Tak Sedap！馬來半島柔河（Johol）地區 Temuan 族群田野調查紀實〉。《亞太研究論壇》27：3—11。
- 張秀麗，2008〈改制中學之挑戰〉，收錄於《育華今與昔——一九一八年至二零零八年》。加影：育華中小學董事會出版。頁 240—248。
- 張榮強，2008〈教育報告書和教育法令的頒布對華較及育華學校的衝擊〉，收錄於《育華今與昔——一九一八年至二零零八年》。加影：育華中小學董事會出版。頁 190—202。
- 葛爾納，2001《國族與國族主義》（Nations and Nationalism），李金梅譯。台北：聯經出版社。
- 愛德華·薩依德，2004《文化與抵抗：「巴勒斯坦之音」的絕響》（Culture and Resistance：Conversations With Edward W. Said），梁永安譯。台北：立緒文化事業。
- 歐用生等，1992《大陸小學教育政策與教育內容之研究—語文組》。國立台灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告。
- 歐用生，1993〈內容分析法〉，載於黃光雄、簡茂發主編《教育研究法》。台北：師大書苑。頁 229—254
- 鄭良樹，2001《馬來西亞華文教育發展史（第三分冊）》。吉隆坡：馬來西亞華校教師會總會。
- _____2003《馬來西亞華文教育發展史（第四分冊）》。吉隆坡：馬來西亞華校教師會總會。
- _____2005《馬來西亞華文教育發展史略》。南方學院出版社。
- 顏清煌，1982。《星馬華人與辛亥革命》，李恩涵譯。台北：聯經。
- 曾維龍，2008〈馬來(西)亞華文學科的發展過程簡述〉，收錄於《育華今與昔——一九一八年至二零零八年》。加影：育華中小學董事會出版。頁 218—222。
- 董總，2004《董總 50 年特刊（1954-2004）》。加影：馬來西亞化校董事聯合會總會。
- 劉雲杉，2005《學校生活社會學》。台北：五南出版社。
- David Jary，1998 《社會學辭典》。台北：貓頭鷹出版社
- Highmore. Ben，2005《日常生活與文化理論》，周群英譯。台北：韋伯文化。
- M.W. Apple，2002《意識型態與課程》（Ideology and Curriculum），黃忠敬譯。上海：華東師範大學。

二、英文部分

- Abdul Rahman Arshad, 2007. *Unity and education in Malaysia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Anuar Mustafa Kamal, 1990. *The Construction of a national identity: A study of selected secondary school textbooks in Malaysia's education system, with particular reference to Peninsular Malaysia*. Ph.D. Dissertation. UK:British Library. Document Supply Centre
- Barth, Fredrik, 1996. "Ethnic Group and Boundaries." In *Ethnicity*, John Hutchinson and Anthony D. Smith eds, 75-82. Oxford: Oxford University Press.
- Bilig, Micheal, 1995. *Banal Nationalism*.Sage Publication,Inc.
- Bock, John C., 1971. *Education and nation building in Malaysia: a study of institutional effect in thirty-four secondary schools*. Ph.D. Dissertation. Stanford University, California.
- Bolatti, Bracalenti, Braham and Gindro (eds.), 2003. "Dictionary of Race , Ethnicity and Culture". 227-230. London: Sage publications.
- Clifford Geertz, 1963. "The Integrative revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States,"in C. Greetz (ed.), *Old Societies and New States* .New York: Free Press. 108-113.
- Dane, F.C., 1990. *Research Mehtod*. California: Brooks/Cole.
- De Vos. George, 1996. "Ethnic pluralism: Conflict and Accommodation." In *Ethnic Identity : Creation, Conflict, and Accommodation*, George De Vos & Lola Romanucci-Ross eds. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Eriksen, Thomas Hylland, 1993. "Nationalism",in *Ethnicity and Nationalism: Anthoropological Perspectives*, 59-77. London: Pluto Press.
- Federaration of Malaya, 1951. *Report of the Committee on Malayan Education*. Kuala Lumpur: Goverment Press.
- _____ 1960. *Report of the Education Review Committee, 1960* (Laporan Rahman Talib 《拉曼達立報告書》).Kuala Lumpur: Goverment Press.
- _____ 1961.*Education Act 1961*. Kuala Lumpur:Goverment Press.
- Syed Hussein Alatas, 1977. *The Myth of the Lazy Native: A Study of the Image of the Filipinos, and Javanese From the 16th to the 20th Century and its Function in the Ideology of Colonial Capitalism*. London: Frank Cass.
- Malaysia, 1972. *The Education (Amendment) Act 1972*, 《1972年（修訂）教育法令》. Kuala Lumpur : Kementerian Pelajaran Malaysia .
- _____1967. *Educational Statistic of Malaysia 1938-196*. Kuala Lumpur: Ministry of Education.

- M.Bakri Musa, 2003. *An Education System Worthy of Malaysia*. Petaling Jaya: Strategic Information and Research Development Centre(SIRD).
- Ministry of Education, 1994. *The Development of Education: National Report from Malaysia*. Presented at “International Conference on Education”, Geneva, Swiss.
- Molly N.N.Lee, 2004. “Education Reforms during the Mahathir Era: Global Trends and U-Turns” In Bridget Welsh, ed., *Reflections: The Mahathir Years*. Washington, D.C.: Southeast Asia Studies, 437-460.
- Roshani Hashim, 2008. “Education and nation building” in *Malaysia at 50: Achievement and aspirations*. Syed Arabi Idid.(eds), Kuala Lumpur: Thomson Learning.
- Sandra Khor Manickam, 2004. “Textbooks and nation construction in Malaysia”, International Association of Historians of Asia, 18th Conference, Academia Sinica, Taiwan.
- Shamsul, A.B., 1996. “Nations-of-intent in Malaysia”, in: S. Tonnesson and H. Antlov (Eds) *Asian Forms of the Nation*, 323-347.
- _____ 1996. “Debating about identity in Malaysia: A discourse analysis” *Southeast Asian Studies*, 34(3), 476-499.
- _____ 2003. “One State, many nations: Which way forward for Malaysia ? ” International Conference on Rethinking Ethnicity and Nation Building: Malaysia, Sri Lanka and Fiji in Comparative perspective, 26-28. Malaysia: University Kebangsaan Malaysia.
- Syed Hussian Ali, 2008. *Ethnic Relations in Malaysia: Harmony and conflict*. Petaling Jaya: Strategic Information and Research Development Centre(SIRD).
- Wang, Bee-Lan Chan, 1978. “Educational reforms for national integration: The West Malaysian experience. Comparative Education Review”, *Comparative and International Education Society*, 22(3), 464–479, The University of Chicago Press.
- Wang Gungwu, 1988. “The Study of Chinese Identities in Southeast Asia”, in Jennifer W. Cushman and Wang Gungwu (eds.), *Changing Identities of the Southeast Asian Chinese Since World War II*, pp.1-22 (Hong Kong University Press).
- Yew Yeok Kim, 1982. *Education, National Identity, and National Integration: A Survey of Secondary School Students of Chinese Origin in Urban Peninsular Malaysia*. Ph.D. Dissertation. Stanford University, California.

三、馬來文部分

Ahmad Fawzi bin. Mohd. Basri, Mohd. Fo'ad bin Sakdan, Azmi bin Man.2002.

Sejarah Tingkatan 1 《中一歷史》. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka .

Atan Long, 1984. “Persekolahan untuk Perpaduan atau Perpecahan?” dalam S.Husien Ali(ed.) *Kaum, Kelas dan Pembangunan*. Kuala Lumpur : Persatuan Sains Sosial,274-283.

Chong Siew Lay, 2007. *Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan di Semenanjung Malaysia: Satu kajian ke atas status, identiti dan cabaran 《西馬國民型中學：其地位、認同及挑戰之探討》*.Tesis Master. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Federaration of Malaya, 1956. *Penyata Jawatankuasa Pelajaran 1956*(Laporan Razak 《拉薩報告書》).Kuala Lumpur: Goverment Press.

Goh Kim Bung, Sariza Binti Md. Salleh, Wei Paik Chin.2008. *Pendidikan Moral Tingkatan 3 《中三道德教育》*.Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Hussien Mohamad, 2005. *Belia dan Patriotisme Malaysia*. Melaka: Institut Kajian Sejarah dan Patriotisme Malaysia (IKSEP).

Haris Md.Jadi, 1990. *Etnik,politik dan pendidikan* .Kuala Lumpur:Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kaladevi a/p Arumugam, Chiang Keng Leng & Napisah bt. Muhammad.2003. *Pendidikan Moral Tingkatan 5 《中五道德教育》*.Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kementerian Pelajaran Malaysia,2002a. *Huraian Sukatan pelajaran Pendidikan Moral KBSM*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia

Malaysia, 1979. *Laporan Jawatankuasa Kabinet Mengkaji Pelaksanaan Dasar Pelajaran 《內閣報告書》*. Kuala Lumpur : Kementerian Pelajaran Malaysia。

_____ 1996. *Akta Pendidikan 1996 《1996年教育法令》*. Kuala Lumpur : Percetakan Nasional Malaysia Sdn Bhd.

_____ 2008. *Dasar Perlaksanaan RIMUP*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

_____ 2000. *Pengurusan Kurikulum Panitia*, Pejabat Pendidikan Daerah Hulu Langat, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Malaysia, *Penyata Rasmi Parlimen:Dewan Rakyat, Parlimen Kesembilan, Penggal Pertama* , Jilid I, Bil. 63, 19 Disember 1995, hlm 81– 83

Masariah bt. Mispari, Johara bt. Abdul Wahab, Ridzuan bin Hasan.2003. *Sejarah Tingkatan 2 《中二歷史》*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka .

Nik Hassan Suhaimi bin Nik Abdul Rahman, Muhd. Yusof bin. Ibrahim, Muhammad

Bukhari bin. Ahmad. Rosnanaini bt. Sulaiman.2008. *Sejarah Tingkatan 4 《中四歷*

- 史》.Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka .
- Ramleh bt. Adam, Abd. Hakim bin Samuri & Muslimin Bin Fadzil .2009. *Sejarah Tingkatan Tiga* 《中三歷史》. Kuala Lumpur:Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ramleh bt. Adam, Shakila Parween bt. Yacob, Abdul Hakim bin Samuri & Muslimin bt. Fadzil .2003. *Sejarah Tingkatan 5* 《中五歷史》.Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka .
- Rusnam A.Sani.1993. *Melayu baru dan bangsa Malaysia: Tradisi cendekia*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Shahril.1999. *Isu Pendidikan di Malaysia: Sorotan dan Cabaran*. Kuala Lumpur : Utusan Publications & Distributors.
- Sim Ee Hwa, Ooi Siew Chin, S. Rajanderan & Wan Mazni bt. Wan Ab. Hamid.2008. *Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan Tingkatan 5* 《中五公民教育》.Johor: Zeti Enterprise.
- Tan Yao Sua, 2007. *Pendidikan dwibahasa transisi etnik Cina Semanajung Malaysia*. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia.

四、網路資料

- 中央情報局。網址：<http://www.cia.gov/index.html>
- 星洲日報。網址：<http://www.sinchew.com.my>
- 東方新聞網。網址：<http://www2.orientaldaily.com.my/>
- 華中網。網址：www.smjk.edu.my
- 馬來西亞教育部。網址：www.jpm.edu.my
- 《一個馬來西亞》官方網站。網址：<http://onemalaysia.com.my>

附錄一 在馬來西亞進行研究之準則 (馬來文版)

PEKELILING AM BIL. 3 TAHUN 1999 PERATURAN-PERATURAN BAGI MENJALANKAN PENYELIDIKAN DI MALAYSIA

1. TUJUAN

1.1 Pekeliling Am ini menggariskan peraturan baru bagi menjalankan penyelidikan di Malaysia menggantikan Surat Pekeliling Am Bil. 7/1978. Peraturan ini meliputi semua penyelidik warganegara asing dan warganegara Malaysia yang tinggal di luar negara. Tujuan peraturan ini ialah untuk memperkemas, mempercepat dan menyelaraskan kerja penyelidikan bagi penyelidik warganegara asing dan warganegara Malaysia daripada institusi dan/atau organisasi luar negara yang menjalankan penyelidikan di Malaysia.

2. LATAR BELAKANG

2.1 Peraturan bagi menjalankan penyelidikan di Malaysia pada masa yang lepas oleh penyelidik warganegara Malaysia dan penyelidik warganegara asing adalah tertaluk kepada Surat Pekeliling Am Bil. 7/1978 dikuatkuasakan oleh Unit Penyelidikan Sosio-Ekonomi (SERU) dan kemudiannya Unit Perancang Ekonomi (UPE) setelah SERU diserap di dalam UPE. Peraturan baru yang telah diperkemas adalah bagi menggantikan Surat Pekeliling Am berkenaan supaya proses kelulusan dapat dipercepatkan.

3. TAFSIRAN

3.1 Bagi tujuan peraturan ini, istilah "penyelidikan" merujuk kepada seseorang warganegara asing atau warganegara Malaysia daripada institusi dan/atau organisasi luar negara yang mengkaji secara sistematik dan objektif sesuatu perkara atau masalah. Penyelidikan tersebut akan meningkatkan pengetahuan dan pemahaman dalam bidang berkenaan.

3.2 Sesuatu penyelidikan itu boleh dijalankan sama ada secara perseorangan atau berkumpulan.

4. MEKANISMA PELAKSANAAN

4.1 Peraturan ini antara lain menetapkan:

4.1.1 Seseorang penyelidik warganegara asing yang diluluskan untuk menjalankan penyelidikan hendaklah melaksanakan penyelidikannya bersama seorang rakan saingan warganegara Malaysia (Malaysian counterpart);

4.1.2 Semua penyelidik warganegara asing akan dikenakan yuran permohonan sebanyak RM50 (ringgit lima puluh) dan bayaran pendaftaran sebanyak RM150 (ringgit seratus lima puluh sahaja); dan

4.1.3 Peranan dan tanggungjawab agensi kerajaan yang terlibat

5. OBJEKTIF PERATURAN

5.1 Objektif peraturan ini ialah untuk:

5.1.1 Memastikan semua penyelidikan yang dijalankan oleh penyelidik di negara ini mempunyai sistem pendaftaran berpusat;

5.1.2 Memastikan hasil penyelidikan dapat memberi manfaat kepada negara;

5.1.3 Memastikan supaya spesimen tidak dibawa keluar daripada negara ini tanpa kelulusan jabatan yang berkenaan; dan

5.1.4 Mengawasi penyelidikan yang boleh menimbulkan isu sensitif demi menjaga imej dan kepentingan negara. Huraian mengenai perkaraperkara sensitif diterangkan secara terperinci di **APPENDIX A**.

6. PEMEROSAN PERMOHONAN

6.1 Peraturan penyelidikan yang perlu dipatuhi adalah seperti di **APPENDIX B**, di mana proses permohonan menjalankan penyelidikan diterangkan dengan jelas.

6.2 Kuasa membenarkan seseorang penyelidik menjalankan penyelidikan adalah di bawah bidang kuasa UPE sahaja.

7. PERANAN TANGGUNGJAWAB AGENSI KERAJAAN

Unit Perancang Ekonomi

7.1 UPE adalah agensi penyelarasan dalam segala urusan penyelidikan seperti mana yang diperuntukan dalam Pekeliling Am ini. Dalam hubungan ini UPE menentukan.

7.1.1 Pelaksanaan semua peraturan penyelarasan penyelidikan seperti yang terkandung dalam **APPENDIX B**;

7.1.2 Penyelidik yang memohon untuk menjalankan kajian mempunyai seorang rakan saing warganegara Malaysia dari institusi penyelidikan tempatan, Institut Pengajian Tinggi (IPT) tempatan atau agensi kerajaan yang berkerjasama secara aktif dalam penyelidikan berkenaan;

7.1.3 Hasil penyelidikan dimaklumkan kepada agensi-agensi berkenaan; dan

7.1.4 Tanggungjawab menetapkan dan mengutip bayaran permohonan, bayaran pendaftaran penyelidikan dan lain-lain bayaran yang berkenaan daripada semua penyelidik asing. Bayaran-bayaran ini tidak akan dikembalikan kepada penyelidik sama ada permohonan mereka

lulus atau tidak.

7.2 Dalam menguatkuasakan peraturan ini, UPE antara lain:

7.2.1 Boleh merujuk kepada agensi-agensi (selain daripada agensi yang telah dikenalpasti oleh penyelidik) untuk mendapatkan ulasan; dan

7.2.2 Boleh menarik balik pada bila-bila masa kelulusan yang telah diberi tanpa perlu memberi sebab.

7.3 Penyelidik asing perlu mendapatkan surat daripada UPE yang mengesahkan bahawa mereka telah memenuhi semua syarat yang telah ditetapkan sebelum mereka meninggalkan Malaysia. Surat ini hendaklah diserahkan di tempat pemeriksaan keluar.

Jabatan Imigresen Malaysia

7.4 Jabatan Imigresen bertanggungjawab:

7.4.1 Menguruskan hal tapisan keselamatan penyelidik warganegara asing yang membuat permohonan untuk menjalankan penyelidikan;

7.4.2 Memaklumkan kepada UPE mengenai keputusan tapisan keselamatan yang dilakukan ke atas penyelidik asing sebelum pas penyelidikan dikeluarkan.

7.4.3 Memberi Pas Lawatan (Profesional) kepada penyelidik untuk tempoh seperti yang tercatat dalam pas penyelidikan dan surat yang diberi oleh UPE; dan

7.4.4 Menentukan seseorang penyelidik warganegara asing tidak dibenar meninggalkan negara ini tanpa surat pelepasan daripada UPE.

Kedutaan Malaysia/Pesuruhjaya Tinggi Malaysia/Kementerian Luar Negeri

7.5 Kedutaan Malaysia/Pesuruhjaya Tinggi Malaysia/Kementerian Luar Negeri sebagai wakil negara di luar negeri adalah bertanggungjawab:

7.5.1 Untuk meningkatkan kesedaran dan kefahaman mengenai peraturan berkaitan dengan penyelidikan di Malaysia.

7.5.2 Membekalkan borang permohonan penyelidik kepada pemohon yang ingin menjalankan penyelidikan di Malaysia; dan

7.5.3 Menasihati UPE dari semasa ke semasa mengenai tahap layanan yang harus diberikan kepada penyelidik dari negara berkenaan.

Agensi Kerajaan/Institusi Pengajian Tinggi/Institusi Penyelidikan Tempatan

7.6 Semua agensi dan IPT adalah bertanggungjawab memastikan:

7.6.1 Semua penyelidik mendapat kelulusan daripada UPE sebelum menjalankan penyelidikan;

7.6.2 Memberi ulasan dan pandangan masing-masing mengenai caddangan penyelidikan, objektif kajian, metodologi, skop, kawasan kajian,

faedahnya kepada negara dan sebagainya;

7.6.3 Mengemukakan ulasan ke atas kertas cadangan kajian kepada UPE dalam tempoh dua minggu. Jika sekiranya tiada reaksi diterima daripada pihak-pihak yang berkenaan, UPE akan menggunkan nudinicara untuk menimbang permohonan berkenaan;

7.6.4 Memastikan supaya semua spesimen tidak dibawa keluar daripada negara ini tanpa kelulusan pihak berkuasa yang berkenaan; dan

7.6.5 Melapor kepada UPE aduan-aduan bersabit dengan tingkahlaku dan penyelewengan yang dilakukan oleh penyelidik semasa menjalankan kajian.

8. PERANAN DAN TANGGUNGJAWAB RAKAN SAING

8.1 Rakan saing mempunyai peranan dan tanggungjawab tertentu ke atas seseorang penyelidik yang mereka telah setuju bekerjasama. Mereka bertanggungjawab memastikan kegiatan penyelidikan di bawah kawalan mereka sentiasa diawasi. Peranan dan tanggungjawab ini adalah seperti yang terkandung di dalam APPENDIX C.

9. TARIKH KUATKUASA DAN PEMBATALAN

9.1 Pekeliling Am ini berkuatkuasa mulai dari arikh ianya dikeluarkan dan dengan ini Surat Pekeliling Am Bil. 7/1978 bersama dengan peraturan-peraturan mengenai pekeling yang sedia ada di agensi kerajaan yang lain adalah dibatalkan.

'BERKHIDMAT UNTUK NEGARA'

JABATAN PERDANA MENTERI

KUALA LUMPUR

31 Julai 1999

附錄二 在馬來西亞進行研究之準則（英文版）

GENERAL CIRCULAR NO. 3 YEAR 1999 REGULATIONS FOR THE CONDUCT OF RESEARCH IN MALAYSIA

1. OBJECTIVES

1.1 This general circular contains the revised regulations for the conduct of research in Malaysia replacing General Circular No. 7/1978. The Regulations cover all foreign researchers and Malaysian nationals domiciled overseas. The objective of this regulation is to expedite and co-ordinate research conducted in Malaysia by foreign researchers and Malaysian nationals from institutions and/or organisations overseas.

2. BACKGROUND

2.1 In the past, the regulations pertaining to the conduct of research in Malaysia by Malaysian nationals and foreign nationals were provided for in General Circular No. 7/1978 that was enforced by the Socio-Economic Research Unit (SERU) and later by the Economic Planning Unit (EPU) following the formers absorption into EPU. The revised regulations are to replace the relevant general circular so as to expedite the processing of the applications.

3. DEFINITION

3.1 For purpose of this regulation, the term “researchers” refers to foreign nationals or Malaysians from foreign institutions and/or organisations who scientifically and objectively research a particular area or problem. The research to be conducted should enhance knowledge an understanding of the area researched. 3.2 Research can be conducted by individuals or collectively in groups.

4. IMPLEMENTATION MECHANISM

4.1 The regulations inter alia state:

4.1.1 that a foreign researcher who has been approved to conduct research must do so in collaboration with a Malaysian counterpart;

4.1.2 that all foreign researchers will be required to pay an application fee of RM50 (Ringgit fifty only) and registration fee of RM150

(Ringgit one hundred and fifty only); and

4.1.3 The role and responsibilities of the relevant agencies.

5. OBJECTIVES OF THE REGULATIONS

5.1 The objectives of this circular are to:

5.1.1 ensure that all research conducted is registered with a central registry;

5.1.2 ensure that the results of the research are beneficial to the country;

5.1.3 ensure that no specimens are taken out of the country without the approval of the department concerned; and

5.1.4 monitor research that is sensitive in nature in order to protect the nation's image and safeguard national interest. Details pertaining to sensitive issues are provided for in APPENDIX A.

6. PROCESSING OF APPLICATIONS

6.1 The regulations pertaining to the processing of applications are provided in Appendix B, which details the process entailed.

6.2 The authority to approve research applications lies exclusively with EPU.

7. ROLE AND RESPONSIBILITIES OF THE GOVERNMENT AGENCIES

Economic Planning Unit

7.1 EPU is the co-ordinating agency in all matters pertaining to research as provided for in this general circular. EPU is thus responsible for:

7.1.1 the implementation of all regulations pertaining to the co-ordination of research as provided for in APPENDIX B;

7.1.2 ensuring that every foreign researcher applying to conduct research in Malaysia has a Malaysian counterpart from a local research institution, a local institution of higher learning or a government agency actively involved in the research being conducted. Malaysians are not required to get a Malaysian counterpart;

7.1.3 ensuring that the relevant agencies are informed of the findings of the research;

7.1.4 determining and collecting the application fee, the registration fee and other payments from all foreign researchers. These fees will not be refunded regardless of the decision as to the application; and

7.1.5 Malaysians are exempted from all payments.

7.2 In implementing the regulations, EPU inter alia:-

7.2.1 can refer to other agencies (besides the agencies identified by the researcher) for their comments; and

7.2.2 revoke the approval at anytime without prior notice

7.3 The researcher is required to obtain a letter from EPU certifying that all requirements have been complied with before leaving Malaysia. This letter has to be submitted to the relevant authorities at the point of departure.

Immigration Department

7.4 The Immigration Department is responsible for:

7.4.1 undertaking security clearance on the foreign researcher who has applied to conduct research;

7.4.2 informing EPU as to the decision pertaining to the foreign researcher before the research pass is issued;

7.4.3 issuing professional visit pass to the researcher for the duration stated in the research pass and the letter issued by EPU; and

7.4.4 ensuring that the foreign research does not leave the country without the letter of approval issued by EPU.

Malaysian Embassies/Malaysian High Commissions/Ministry of Foreign Affairs

7.5 Malaysian Embassies/Malaysian High Commissions/Ministry of Foreign Affairs as the nation's representative overseas are responsible for:

7.5.1 enhancing awareness and understanding of regulations pertaining to conducting research in Malaysia;

7.5.2 providing application forms to applicants intending to conduct research in Malaysia; and

7.5.3 advising EPU from time to time as to the extent of service that should be extended to researchers from the country concerned.

***Ministries/Departments/Government Agencies/State Governments/
Institutions of Higher Learning/Local Research Institutes***

7.6 All agencies and institutions of higher learning are required to:

- 7.6.1 ensure that all researchers obtain prior approval from EPU before undertaking research;
- 7.6.2 provide comments on the research proposal, the objective of the research, methodology, scope, location of research, benefit to the nation etc;
- 7.6.3 provide comments on the research proposal to EPU within two weeks. In the event of the relevant agency failing to do so, EPU will use its discretion in deciding on the application;
- 7.6.4 ensure that no specimens are taken out of the country without the prior approval of the authorities concerned; and
- 7.6.5 report to EPU complaints as to the behaviour and any improper conduct on the part of the researcher while undertaking research.

8. ROLE AND RESPONSIBILITIES OF THE COUNTERPART

The Malaysian counterpart has a definite role and responsibilities vis-a-vis the researcher he/she has undertaken to co-operate with. The counterpart must ensure constant monitoring of the activities of the researcher who is being supervised. The role and responsibilities of the counterpart are as provided for in APPENDIX C.

9. EFFECTIVE DATE AND DATE OF REVOCATION

9.1 This general circular will be effective from the date it is issued and consequently the General Circular No. 7/1978 and the regulations pertaining to it will be revoked.

BERKHIDMAT UNTUK NEGARA'

Chief Secretary to the Government,

PRIME MINISTER'S DEPARTMENT

KUALA LUMPUR.

July 31, 1999.

2. EXPLANATORY NOTES ON SENSITIVE ISSUES

1. In the context of national security, sensitive issues mean any issue that can cause prejudice, hatred, enmity or contempt between or towards any ethnic or religious group and can affect public safety, national security and/or the integrity of the Government and is generally connected with the following acts or behaviour:
 - 1.1 Questioning the implementation of certain government policies pertaining to economic development, education and social matters.
 - 1.2 Questioning the implementation of particular provisions in the Federal and State Constitutions pertaining to Federal Laws, the freedom of religion, the special position of the indigenous community (Bumiputera), citizenship and rights of the other communities.
 - 1.3 Regarding a racial or religious group as neglected or given preference in the implementation of a particular policy without providing the background or reasons that necessitate it.
 - 1.4 Promoting the success of one racial or religious group on the basis of the preference and facilities provided by the government to individuals or the ethnic group concerned.
 - 1.5 Questioning the authority, wisdom and abilities of a group in a particular area on an ethnic basis.
 - 1.6 Associating and blaming a racial or religious group as the cause of an incident.
 - 1.7 Publicising the name or the ethnic group involved.
 - 1.8 Publicising the details of an incident or violent happening that can arouse anger amongst those who read and/or hear about it.
 - 1.9 Publicising and displaying of photograph or sketch that shows the racial origin or religion of the parties involved in causing the incident.
 - 1.10 Conveying the impression that the authorities have failed or are unable to control the situation and are rude and unjust in the discharge of their duties.
 - 1.11 Exaggerating an incident or using rumours or information as the basis for reports that can cause panic or apprehension amongst the people.
 - 1.12 Exaggerating the weakness of the government to particular groups overseas with the intention of demeaning the integrity or eroding the confidence of the international community in the authority of the government.

附錄四 訪談大綱

訪談主要從這幾些面向出發，配合學生們與教師們的回答及反應，將訪談大綱作合適的深入提問與詳細描述。

訪問學生之問題：

1. 請自我介紹，包括就學年級、就學經歷、家庭背景等等。
2. 講述自己在學校的日常活動，包括上下課情形的描述、所參與的同學（為何）、同學之間的互動、溝通的語言、所參加的課外活動及活動內容等等。
3. 試試略述教師在教室內上課的情形，包括所學習之科目、同學之間的互動、教師的教導方式以及態度等。
4. 描述自己對本身族群同學（教師）以及其他族群同學（教師）的觀感。
5. 談談自己對課堂上所學習之科目，如歷史、公民、道德等以及國家的看法。

訪問教師之問題：

1. 請老師談談自己在學校所負責之教學（或職務）及處理方式，如教學科目、經驗、方式、學生學習態度、實踐等看法。
2. 老師跟同事的相處與互動。
3. 老師所負責之學校活動或事務及參與活動之學生們的情形，如態度、互動等等（或可跟國中的經驗比較）。
4. 老師如何看待學校不同族群的學生。