

香港小學教師中華文化教學信念研究

黃婉貞、林智中

香港中文大學課程與教學學系

香港教育統籌局於2004年在小學推出了新的中文科課程，中華文化教學是其中主要措施之一。本研究初步探討香港小學中文科教師對中華文化教學的信念，透過訪問中文教師「實做」文化教學經驗，剖析他們潛藏的文化教學信念。研究顯示，教師相信認識文化知識是小學文化教學的目標，不過卻只視文化教學為配角；教學上以學生為中心，反對強制性的愛國教育；而且教師自感對「中華文化」教學的掌握能力不足，希望在教學及課程上有更具體的指引。

關鍵詞：中華文化、小學教師、教學信念

前言

從九十年代起，香港小學文化教育開始備受關注。「中華文化」不單在《中國語文課程指引（小一至小六）》（課程發展議會，2004a）中被列為中國語文教育領域的九個學習範疇之一，而《小學中國語文建議學習重點（試用）》（課程發展議會，2004b）更強調教師對於「中華文化」該以「因應學校情況、學生的學習需要和學

習進程，靈活採用，並視實際需要增刪、調節，製訂校本課程」（頁1），作為教學的基本原則。看來教師在文化課程決策上是被「賦權」的，然而所被「賦」的是否恰如其分的「權」？教師能否掌握文化的精髓來施行所獲「賦」的權？教師信念是專業實踐（praxis）的重要因素（Thompson, 1982），究竟教師心目中的「中華文化」教學是何等面貌？本研究於2005年訪問十位任教不同學業程度學校的資深小學中文科教師，從他們對中華文化教學的看法和複述「實做」經驗中，剖析其潛藏文化教學的整體信念，藉此對比文化課程理想與教師信念間的落差，以檢視實踐文化課程目標的可能性。

研究理念

受到英國殖民地的教育政策所影響，七、八十年代香港的課程有濃烈的非政治化（depoliticized）色彩（Morris, 1996），避免強化香港人的國民身分，中華文化的承傳受到忽視。到了1992年，香港政府在中六及中七推行了「中國語文及文化課程」，使這一學科既是中國語文科，同時，亦把「中華文化」列為必修的範疇。

九十年代初期，政府也期望在小學中國語文科中增加文化教學元素，例見《中國語文科小一至小六課程綱要》（課程發展議會，1990）、《中國語文科學習綱要（TTRA）》（教育署，1992）及《目標為本課程中國語文科學習綱要》（課程發展議會，1995a, 1995b）。不過，目標為本課程的實施並不理想（林智中，1996）。回歸以後，國民教育成為改革的重點之一。課程改革推行以來，「中華文化」被列入中國語文教育領域的九個學習範疇的其中之一（課程發展議會，2002）。

及至最新的《中國語文課程指引（小一至小六）》（課程發展議會，2004a）更明確地說明：「要通過中國語文教育，讓學生深入認識中華文化，吸收優秀的文化養分；進而反思、認同中華文化，增強對國家民族的感情」（頁5）。由此可知，「中華文化」教育在小學階段已正式被列入課程要求。問題是新《課程指引》對於「中

華文化」教學未有任何具體建議，而是要求教師負責「編選學習內容，宜衡量其中的深度和廣度」（頁20），要使「學生均衡地從物質、制度和精神三方面學習文化的內容」（頁20）。那麼，究竟什麼才是中華文化？文化教育的真正目標何在？

近代學者梁漱溟（1987）指出：「俗常以文字、文學、思想、學術、教育、出版等為文化，乃是狹義的。……文化之本義，應在經濟、政治，乃至一切無所不包」（頁1），具體地帶出了「廣義」和「狹義」文化的概念。

再者，錢穆（1979）和梁漱溟（1985）同時把人類生活文化分為物質、社會及精神三個深淺不同的階層。可是，什麼才是自決的文化核心？勞思光（1998）認為「經驗事象」受價值意識的鑄造，而成為「文化現象」，價值意識本身卻不是一個被決定的現象；它是自決的「文化精神」。

而中華文化方面，梁漱溟（1987）指是說我們自己的文化，以別於外來的文化。從「廣度」來看，中華文化屬廣義文化是人類集體生活的總稱（錢穆，1969）。從「深度」來看，中國文化是從物質層進到群體階層，再到心靈階層（錢穆，1969）。

錢穆（1968）認為「性道合一」是中國文化主要特質所在。《中庸》曰：「天命之謂性，率性之謂道」（第一章），「道」表現在「物質生活」方面，就是「修心養性」追求簡樸的生活，所謂：「飯疏食飲水、曲肱而枕之，樂亦在其中矣」（《論語·述而篇第七》）。「社會生活」方面，牟宗三（1983）以為「理性的健康性」是中華文化的主要特點，他闡釋「理性」能維持社會和諧，而「理性」就是中庸所謂：「至中和，天地立焉，萬物育焉」，也即「忠恕之道」。

至於文化教育，唐君毅（1975）以為教育的目的在成就他人人格之進步以延續文化。但文化價值觀會隨著時間而改變，因此，文化課程應培養受學者對文化的自覺，應包括一方面對歷史上出現之觀念、制度、人物、事件或各種現象的反省，以自覺其相對價值，另一方面是反省其是否具有普遍價值以符合新時代新環境的要求（劉國強，2002）。不過，也有西方學者如Hirsch（1987）

指出教育是要傳承文化，並提出美國的所有學生應學習一系列的文化知識。

由以上簡要的文獻分析，不難看到「中華文化」是一個相當複雜的概念，如何在小學階段為文化教育的最終目標奠下基石，絕不是輕而易舉的任務。尤其香港文化課程的研究本來就不多，鍾嶺崇、梁崇榆（1993）；連萬里（1993）；梁崇榆（1996）；Cheng et al.（1996）；課程發展議會（1997）；馮珍金（1997）；莊潤祥（1999）等均只探討了中學的文化課程，而有關小學「中華文化」教育的研究更是付之闕如，且在說明文化課程為何物的相關研究也少的背景下，我們希望找出小學教師對文化課程和教學持什麼信念。

研究教師信念的原因是基於信念是影響實施的關鍵因素（Calderhead, 1996; Shulman, 1987）。Pajares（1992）以為所謂「教師信念」（teachers' beliefs）是教師對教育、教學、學習及相關概念的看法，又指「信念」是個人做決定時的最好指標。可以說，在形成目標以及定義教學任務的方式上，教師信念扮演了一個重要的角色（Nespor, 1987）。而且有研究顯示，當教師所具有的信念與課程改革的理念不相符合時，教師大多仍以個人原有的觀點來進行教學（Carter, 1992; Chou, 1992），更何況是要求教師「自行負責」的文化課程？故此，實在值得深入教師的心靈，描述教師個人的知識、態度、信念與價值（Feiman-Nemser & Buchmann, 1986），俾能作為瞭解教師文化教學行為的參考和依據。不過，教師的信念，是在多方面相交織的（Calderhead, 1996）。Fullan（1991）亦認為由意念轉化為實施的過程相當複雜，影響實施的因素也很多。因此，要對小學文化教學信念作出透徹的解構並不容易，事實上，相關的研究也是寥寥無幾。為此，本研究嘗試從教師「實做」經驗中，探究小學教師個人對文化教學的信念，而該等信念又將如何影響「中華文化」文件課程的實踐；旨在走到文化教育的起步點，理清小學文化教育目前的具體情況，呈現小學教師潛藏的文化教學信念，具有助改善文化教學素質，反思文化課程實踐性的參考價值。

研究方法

研究對象

本研究採用「目的性抽樣」，即抽取那些能夠為研究問題提供最大信息量的樣本（Patton, 1990）。中華文化教學向來缺乏清晰的課程指引，可以說香港小學文化教學的推行主要是依賴教師個人的經驗和素養。因此，本研究以曾任教高及低年級小學中文科的經驗教師為研究對象。研究員透過非正式（informal）關係，由朋友介紹，也以「滾雪球式」由被訪者推薦。結果，十位來自不同學業水平的小學（四所優等；四所中等；兩所差等），並具有最少五年中文科教學經驗（曾任教高及低年級），但擁有不同學科背景（兩位持中文科學位；三位持教育學位而主修中文科；五位持非主修中文科學位）的教師參與研究（見表一）。

表一 研究取樣組別

主修學位	中文教育(中文)					非主修中文				
教師編碼	MC1	MC2	ME1	ME2	ME3	NC1	NC2	NC3	NC4	NC5
學生成績	優	優	中	中	低	優	優	中	中	低

研究程序

研究主要採用質化訪談，向受訪者作個別深度晤談，但是在訪談前，先請受訪者填寫一份問卷。填寫的調查問卷分為三部份：問卷的第一部份是有關其背景問題，有助研究員對受訪者的資歷有較深入的了解；第二及三部份是參考第一及第二階段之《目標為本課程中國語文科學習綱要》（課程發展議會，1995）的「建議文化項目及學習重點」設計而成，目的是把研究文化廣度範圍集中至小學文化教學的領域，讓受訪者較易掌握，研究員在回收問卷後便進行訪談。在進行訪問前，研究員先向受訪者解說訪談內容、方式、目的及說明並非對受訪者的文化教學或知識作出任何優劣的評量。

研究採用標準化開放式訪談（the standardized open-ended interview），共擬訂十二道問題，包括受訪者對文化教學的「知識」、

「經驗/行為」和「意見和價值」的提問（見附件一），藉此揭示受訪者對中華文化教學、課程及評鑑的潛藏信念。

訪談時間盡可能控制在一小時左右，研究以受訪者的母語——粵語作為媒介，並進行錄音，之後謄錄為「原始資料」，再按系統登錄（coding）。研究員會把各受訪者的核心信念加以比較、對照、綜合整理，直至濃縮形成主題，而受訪者的言辭會在「化名」下被引用。

本研究有兩項限制。首先，研究採用了訪談方法進行資料搜集。較理想的方法是先到校觀課，並就觀察所得再進行晤談，增加效度。其次，研究是小樣本取樣，研究結果只屬於「地方性知識」，不能推論到抽樣總體。

研究發現

在整理和分析資料後，本研究在中華文化教學信念的不同層面找到了數項具意義的發現，它們包括：中華文化教學的重要性、價值觀、目標、策略、教材、課程，以及教師對文化教學能力的自我觀念等。

1. 「中華文化」的教學地位不受重視

表二 學科上傳授中華文化的途徑

教師編碼	MC		ME			NC				合計	
	1	2	1	2	3	1	2	3	4		5
1. 中國語文科是傳授中華文化的主要途徑	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		9
2. 以不同的科目傳授不同類型的中華文化							✓				1
3. 以跨學科的統整模式傳授中華文化	✓	✓								✓	✓ 4

* 表中「✓」代表受訪中文科教師對「中華文化」課程組織的看法

在訪談中，教師表示中國語文科是中華文化教學的主要途徑（見表二），不過，他們都認為中國語文科的教學範疇核心是語文能力訓練，以下教師的訪談片段正好說明這一點。

T：我會將語文知識放首位。

研：再有時間才考慮教什麼文化項目？

T：是的，（文化教學）比較零碎。（HNC2.7.4.）

註：T = 教師；研 = 研究員；H = 高等程度學校；NC2 = 非主修中文科教師二；
7.4. = 訪問稿7第4段

研：學中文是要學些什麼？

T：嗯……學表達自己，學語言，學文字，是一種溝通工具。

（HMC1.1.1）

註：MC1 = 主修中文科教師一

T：聽說讀寫的範圍都應該掌握，那麼自然中文成績應該會好些。

（MME2.4.1.）

註：M = 中等程度學校；ME2 = 主修教育學位（中文）教師二

2. 「中華文化」教學不等同愛國教育

不同程度學校的教師均認為文化教學的目標是引起學習興趣，在教授文化知識的同時，令學生了解文化由來，並藉理解文化精神以建立正確的價值觀，最終是要培養學生良好的品德，而不是愛國情懷。

T：我們只不過是引起他們的興趣，希望他們自己繼續去認識多一些。我比較反對要教他們愛國，我覺得不需要。

（MME1.3.14.）

T：我認為他們就算認識（中華文化）也不會認識得很深入，不理解地引以自豪是不是很虛假呢？我不會催化他們這種感情。

（MNC4.9.4.）

除上述兩位受訪教師的意見外，在其餘八位受訪教師中有五位也曾直接提出相類似的看法。

3. 小學「中華文化」教學重點應在於建構知識基礎

教師相信小學階段的「中華文化」教學重點在於植根基礎知識，不用急於培養學生對文化精神的透徹領悟。

T：我相信在教完之後，他日學生有機會，有時會回想起昔日我教過的故事時，他會重新思考判斷。(HMC2.2.16.)

T：我會留一條伏線在他心中，他今時今日未必想得通，但再過多年，見識更廣，可能會回想起，到時會有他自己的想法。(HNC2.7.6.)

根據教師口述實做課堂教學內容分析，發現反思教學只佔受訪教師整體文化教學項目的9%，其中六位受訪教師更直言他們對反思教學有保留。

T：他們的思維能力還未發展好……怎樣去反思呢？……要再長大些，要知道更多知識才可以辦到，現在他們連歷史背景都不是太清楚的。(HMC1.1.2.)

T：在小學階段勉強要培養這種（反思）能力……我對此存有疑問。有很多事不應急於求成……中學不夠，小學就要開始，是否有些揠苗助長？(HMC2.2.3.)

有趣的是參與研究的十位受訪教師中，有三位是持教育學位（中文）的教師，他們卻相對地認同反思教學，究竟為什麼會出現這種現象？

研：為什麼對培養反思能力這樣有信心呢？

T：因為……始終……推行了太多課改，會激發到我去想想有什麼地方可以串連得到？……

研：可以舉出成功例子嗎？

T：……剛剛做了一課……是介紹白金漢宮的衛兵，我們抽取了課文裏面一段，要學生去分組討論，……再進一步讓他們多讀一篇另外一個國家有關衛兵的文章，其實都是類似的……要他們

這樣去轉移，仿作，這樣我都覺得是一個訓練……你剛才問我點解可以訓練學生反思，我就想起我們曾經這樣做。（MME1.3.5.）

曾受教育學位培訓的教師對教改的敏感度較高，相信要回應教改的要求，而認同進行文化反思教學，但其實是誤把討論活動及仿作訓練等同於文化反思。

4. 從多元化教學到反璞歸真

表三 中華文化的教學活動

	2位主修 中文科 教師(人次)	3位教育學位 (中文) 教師(人次)	5位非主修 中文 教師(人次)
• 直接講授	2	3	5
• 協助學生建構知識	1	3	1
• 啟發學生探索新知	1	3	2
• 使用開放題型	2	2	3
• 營造安全環境，鼓勵發表意見	0	3	0
回應總數：	6	14	11

訪問中，教師均提及自己從事文化教學時曾施行的不同教學活動模式，其分佈見表三。相比之下，持教育學位的教師較傾向以學生為中心的教學方式，他們在訪談中表達的意見詳列如下：

協助學生建構知識 T：最初要guide（引導）佢地，要俾多少指引佢地，如果唔係佢地漫無目的咁去搵係無意思！（LME3.5.2.）

註：L = 差等程度學校

開放題型 T：學中華文化，可能會有一個特定的答案。（MME2.4.10.）

探索新知 T：這個節日背後的意義和來源呢，我覺得要引導學生去探究。（LME3.5.5.）

安全環境 T：我地會俾更加多時間佢地自由發表意見。（MME1.3.8.）

自由價值觀取向 T：你有你自己的選擇……我唔會強逼佢一定要跟任何形式去做，或認同任何價值觀。
(MME2.4.4.)

表三顯示持教育學位的教師較傾向以學生為中心的教學方式。至於持中文學位的兩位教師，則較為傾向擔任為學生解難的「專家」型角色。以下是他們在訪談中述說自己的一些教學活動。

T：當學生問到赤壁在哪裏，那就要找找資料再告訴學生。
(HMC1.1.6.)

T：成語故事的起源，其實大概早已知道的，但要準確些……可以說得清楚些，學生會易些理解。(HMC2.2.5.)

顯然，受訓背景不同的教師對學生中心和專家型角色取向有所不同，不過，所有受訪教師均指出「直接講授」是文化教學中最行之而有效的授課方式。此外，在多元化教學活動潮流中，專題研習備受推崇，七位教師表示已在校內推行，可是受訪教師卻一致指出學生最愛的學習活動仍是傳統的「聽故事」。

5. 教師自感未能掌握文化教學之能力

在訪問中，不少教師認為中華文化博大精深，自覺對文化教學概念模糊，施教時倍感困難。他們在訪談中所提到的困難可整理成表四。

表四 中華文化教學的困難

	主修中文科教師 (人次)	非主修中文教師 (人次)
• 中華文化教學範圍廣度不清晰	2	4
• 中華文化教學範圍深度不清晰	2	2
• 教師基礎知識不鞏固	3	4
• 教學時間不足	2	2
回應總數	9	12

表四顯示教師對文化教學的廣度及深度未能明確掌握，而在訪談中，教師進一步具體闡明他們教學時面對的困難。

T：中華文化項目很多，但你要老師怎樣講授呢？如蜻蜓點水，只是略說一遍便算了，還是另一種方式去探討一下？

(HMC2.2.7.)

T：有時連自己也未必透徹了解，究竟要教到什麼程度呢？……有時很難掌握到準繩……(HNC2.7.6.)

T：就算是文化精神，也有不同層次的，要教到幾深入，標準要怎樣掌握呢？(MNC4.9.4.)

此外，教師認為個人文化基礎不穩也是文化教學的重要障礙。五位非主修中文科的教師皆表示自己文化知識不足，相對而言，兩位主修中文科學位教師表示對文化教學較有信心。

研：你是否（對文化教學）很有信心？

T：不，初期也要不斷去看書，找資料。

研：怎樣謂之「初期」？

T：廿多年前。(HMC1.1.5.)

研：你是否（對文化教學）很有信心？

T：我覺得中華文化並不難教的。除非有些自己都涉獵不廣泛的，才要多些備課。(HMC2.2.12.)

但另一方面，持教育學位（中文）的教師則顯得掌握能力不夠。

T：我自己對中國文化不是掌握得太多，要教授文化這一部分的時候，就會有困難。(MME2.4.8.)

T：說到李白時，我只會很簡單……只記得他寫詩很好，我就不要講太多。(MME1.3.6.)

當研究員問及如何掌握文化教學內容時，持教育學位（中文）教師似乎對文化的認知更缺乏信心和能力，例如：

研：中秋節背後有什麼意義？

T：應該有團聚的意思。

研：哪個中秋節的故事有團聚的含意？

T：什麼……牛郎……不……吳剛……啊不對，我也混亂了，應該是吳剛……他的故事背後會有很多原因的，我會把內裏的原因帶進去……現代人為什麼會賞月……我記得有次跟學生講個故事……好像是砍樹……

研：你認為吳剛伐樹的故事有團圓的意義？

T：對的！（LME3.5.5）

6. 電視劇內容當作文化教材

除了學科知識，教師認為「生活經驗」最影響他們對文化的認知及至教學能力。訪談中，研究員發現教師所指的「生活經驗」是家人及朋友口耳相傳的文化知識；要留意的是有七位受訪教師視電視劇集為生活中正確文化知識的來源，並曾以此為文化教材。

研：當學生對歷史背景不大清楚時，你會怎樣解決？

T：多講幾次，或者勾起他們一些回憶吧，如問學生有沒有看過一些劇集……（HMC1.1.5）

研：你的文化知識是從哪兒學的呢？

T：部份是從平日生活中累積的，如電視劇，那套《楚漢驕雄》，自己看過後都會向學生說。（HMC2.2.14.）

研：你是怎樣教「指鹿為馬」這個成語的呢？

T：那段時間我記起電視上正播映《秦始皇》那套劇集，談及秦二世，我利用那套劇集的內容跟學生講解……那節課同學就會著重於討論「指鹿為馬」……（MNC3.8.6.）

7. 接受「分豬肉」式的文化課程

十位受訪教師均同意文化課程應有較完整的規劃，以達致不同

程度的銜接性。但在研究員的追問下，發現教師心目中的課程「銜接性」，其實是先列出全校要教的文化項目，然後各級瓜分，老師按獲分配項目作「全面性」的教學。受訪教師認為這種「銜接」的割裂式課程，好處是制訂省時，內容不會重複，且對教師的課程設計能力要求不高。可惜，實際上未能為文化課程建構學習的序列。

T：例如一年級要強調端午節，二年級要強調中秋節，三年級要強調新年，大家都各師其職是好的……分了「豬肉」的。

(LNC5.10.8.)

T：大家按住不同範疇……然後勾番每一級裏面要學些什麼課題，避免有重複……應該大家坐下來，小一至小六的教師決定要怎樣去分配。

研：深度的連貫性又點解決呢？

T：做不到一校連貫的，教中國文化，不可以似火車軌那樣一卡接一卡，如果坐埋一齊討論會很費時，而且老師也未必能清晰具體地說出來。(LME3.5.9.)

8. 文化課程的規範性及隨機性

當落實至施教時，教師認為校本文化課程應兼具規範性和隨機性。教師同意正規地在進度表上列明文化教學的課次，在教學上具有提醒的作用，更重要的是在被視學時作文件性的交代。

T：這好處是在給自己一個意識要教中國文化……可以提醒，不會漏教。(LME3.5.12.)

T：寫得明確點會好些，別人一問你學校有沒有做這樣做那樣，你可以理直氣壯地說有。如最近視學，問起我們有些什麼課程或者活動，我很難憑一張嘴便全部很有系統數說出來。

(HNC2.7.8.)

另一方面，教師又認為要靈活把握教授文化的時機，隨機滲透。

T：只要有少少經驗的（教師），都知道教到哪個切入點可以提及
哪些文化！

研：你可以就著課堂，隨機教授文化？

T：是的。（HMC1.1.9.）

T：我對學生提到剛發生的南亞海嘯救災事件，我問他們有沒有留意到國家主席說中國會用盡一切辦法去幫助那些國家。其實這正體現了我地中國人講「仁」、「義」的思想文化，回應以往教過的孔子、孟子那套思想。這些內容是在上課前，學生未返齊，如去了當風紀，我用這些時間去教的。（HMC2.2.17.）

不過，隨機性的文化教學，會帶來不銜接的問題，如教師MC2期望學生發現儒家思想對中國領導人的影響，是一個很深層的問題。可是，在他過往的教學中，其實並未為學生建立相應的基礎。

T：如孔子、孟子，講到儒學說，初步涉獵到什麼叫儒家，他們已經沒有興趣聽下去，我不會深入去講解，提一提個名字就算了。（HMC2.2.8.）

9. 課程理想與現實的落差

表五 教學上「理想」與「實做」文化課程主導者的比較

教師編碼	教師心目中理想 文化課程主導者										實做課堂上文化 課程主導者									
	MC		ME			NC					MC		ME			NC				
	1	2	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	1	2	3	1	2	3	4	5
教師	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓									
教科書					✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
學校行政											✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
中央課程																				✓

註：表中「✓」代表受訪中文科教師對主導課程者的選取

表五顯示，教師在訪談中表示認同自己是為學生設計文化課程的最理想人選。但在現實課堂上，受訪教師表示會受到學校行政指令及教科書所規劃的課程影響。教師尤其依賴教科書，致使文化課

程施教的「廣度」，實是由教科書所支配。這種課程理念的變易，是基於教師的理想信念受制於其他因素，以致未能實踐。

T：老師要在學期初去商討刪減課文時，要訂好教什麼，要教到幾深入……。

研：你意思是文化課程應由老師設計？

T：難就難在校長和科主任想在中文科做些「動作」，如潮流興寫詩歌，便要寫詩，大家就知道要跟着做。（MME1.3.10.）

研：書裏有什麼就教什麼，是否最好？

T：這不是最好，在沒時間下，這是比較容易處理的方法。

研：你指老師沒有時間做準備工作？還是，教學的時間不夠？

T：我覺得是老師工作量的問題。

T：怎樣做到最好給學生呢？要花很多時間才可。（HMC2.2.8.）

T：我們是係書直教。

研：總之書有的，你都會教？

T：除非時間不足先會CUT（刪除）。

研：依書教是否最好？

T：不是，但你所提及的是課程問題，不只是我一班的事，是全間學校的事，我找不到誰有那麼清晰的理念同能力可以建構起整個文化課程，課程主任都會無能為力！（MNC3.8.4.）

可見，「行政操控」、「工作量過大」及「課程規劃能力不足」等因素均驅使教師放棄課程主導權及依賴教科書，只能擔當課程的執行者。事實上，教師對教科書主導課程的適切性是有保留的，他們期望課程發展處能提供一個較完整的文化課程，作為理想與實踐之間的「折衷點」。

T：課程發展處那邊，做個完整的編排，會比較好。起碼唔會有斷層，我跟第二級沒有太多溝通，大家教的內容有時又會重疊了。（HMC2.2.9.）

T：教統局落實新課程之前一定會諮詢業界人士意見，跟着又問專家。我會覺得要有一個較好的指引，最低限度大家不會無從入手……但最後學校怎樣做，就依從自己本身的決定。

(MME1.3.11.)

T：有清晰的界定會比較好，由中央界定，比各校自己定較好，但要存在彈性和自由度……只是要定最基本的就可以了。

(LME3.5.10.)

教師認為官方課程具有權威性，可以解決課程銜接的問題，亦能彌補普遍教師對文化的認識不深的缺點。但重要的是，教師要求官方提供課程基礎，要留有彈性和空間讓教師作配合學生的調適。

討論

研究結果揭示「中文科教學是以本科知識為重心」是教師根深柢固的信念，影響所及，教師著重訓練學生把握聽、寫、讀、說的語文能力，對於理性上被他們認為任重道遠的「中華文化」，只屬配角。

儘管如此，教師們始終認同中華文化教學，不過灌輸愛國觀念不是重點。香港教師成長於殖民年代，受歷史背景的影響，有「香港人」的意識（蔡寶瓊，1990），加上香港的教育向來受西方思潮所影響，因此教師偏向較理性、開放地處理文化教學，不認為文化教學的任務是「愛國」。訪問中，無論是以「學生為中心」，還是「專家型」的教師也認為學生在國民價值觀上有自由判斷的權利。誠如許偉雲（2004）所言，教他們去想，但不要讓他們強制接受老師自己的理念。可以說，教師從個人生活背景以至教學理念上，也不趨向專制性地培養學生對中華文化產生認同感；對國家、民族產生感情。其實，就算是在中國過去的傳統也是重文化多於重國家重民族（錢穆，1969）。

有關文化教學深度方面，受訪教師均認為在小學階段教授文化知識是學習文化的基礎，要讓學生好好地把文化材料累積。就如奧

蘇貝爾提出，有意義的學習亦著重知識的結合，才能建構穩定的認知架構（引自黎文傑，1997）。教師相信在文化精神及反思訓練方面，無需急於求成。教師指教學時會涉及文化精神，但顧及小學生心智發展成熟程度及學習水平，未必能對文化精髓心領神會，所以相信文化教學旨在以文化知識植根，待學生將來累積自己人生歷練，才對文化作出合理的反思。如朱敬先（1997）所言：「吾人必先對該項事物，深入了解細節，才能產生適當評價。」雖然也有教師贊成推行反思教學，但在受訪其間他們卻概念混淆，究竟他們真的認為小學生的思維是適合作反思訓練？還是誤教了，而不自知？

事實上，教師是文化課程成敗的關鍵人物，但大部分受訪教師對浩如煙海的中華文化掌握不清，只能以「廣泛」一詞籠統地總結之。他們自感未能兼顧物質和制度文化教學，更難以引導學生解構核心精神文化與兩者之間的關係，惟有期望官方文件課程能提供具體指引。根據《中國語文課程指引（小一至小六）》（課程發展議會，2004a），一方面以九大學習範圍並列，一方面卻以讀寫聽說為主導，帶動其他學習範疇。鼓勵多種多樣方法的課程組織，除了以能力作為組織重心外，教師應自行以生活內容、文化、情意為主，並強調必需為「有機」的組合。於是，刊行了《小學中國語文建議學習重點（試用）》（課程發展議會，2004），序列出聽說讀寫能力訓練在各小學學習階段中的學習重點。但若以「中華文化」作為組織重心的課程組織取向便沒有足夠建議可供參考了，畢竟要整理出「中華文化」合理的學習內容及精神序列，再有機地結合聽說讀寫的能力訓練，實在談何容易！

目前的情況是，教師意欲「分豬肉式」地把文化單元配置到各級施教，反映教師對文化教學的學科知識和課程理論基礎還很薄弱。於是，教師只好依隨教科書，文化教學廣度實質是由教科書所支配。因此，提升教科書的質量，是面對現實的暫時做法。

而從教師視歷史劇集為適當的文化教材，正顯示了他們對文化知識欠深度認識的問題，因為這些「歷史肥皂劇」與真實的歷史文化相去甚遠。就以中、港、台地區觀眾以至海外僑社著迷的電視片

集《雍正王朝》為例，據丁望細心求證，當中的「歷史謬誤」百數十處（引自信報，林行止，2002）。林行止（2002）更認為如果誤以此「歷史正劇」寫的是史實，意味讀者和觀眾對清史完全誤解，可是中國人的悲哀。可見教師若採用歷史劇為教材，而又不釐清節目中的錯誤訊息，便變相向學生肯定了劇中荒謬的情節，做成不理想的教學效果。

在校本課程層面，教師原認為應按學生的需要而調適課程。現實是校方從行政層面指令推行回應教改要求的課程，如專題研習、跨科目文化活動等。此等「做秀式」的文化課程，不是由教師按學生需要而設計的，教師在最具職能的範圍內，失去「決策」的權利。

不過，教師仍找到自主的空間。他們均表示所教授的中華文化實際上遠超過教科書及行政指令所及的。只是，這些「非正規」的教學，主要依賴教師的個人能力，以致素質沒有保證。如何在校園佈置潛在的文化課程，組織不同形式的文化學習經驗，相信仍是需要努力的方向。

總結

綜合整體研究報告，要落實小學「中華文化」文件課程的目標並不輕易，當中顯示了中央課程的理想和教師教學實踐的信念不同。研究發現，雖然教師表面上認同中華文化的教學價值，但實際上只視文化教學為語文科的附庸，只會隨機地、欠組織地施教。而且，教師認為教授中華文化知識，培養良好品德是小學階段文化教學的目標，不認同課程文件中「反思、認同」文化的建議。至於文化教學上「廣度」和「深度」課程的規劃，由於受訓背景關係，教師大都表示對文化概念模糊，更遑論建立有系統的課程序列。可以說，現時的文化教學，成效僅繫於教師個人的素養，因此教師除了認為中央課程應提供具體指引外，還極依賴教科書。總的來說，新課程只列出令人憧憬的目標，沒有就實驗的基礎提出具體指引。究竟不同程度的學生，應該要學習什麼樣的中華文化？因應學生的心智發

展水平，他們又可以學些什麼中華文化？香港學生的文化教學，與其他華人社會的文化教學，應有什麼異同？課程文件把這些暫時幾近無法回答的問題，推在教師身上，要求教師自行決策，是不合理的策略。我們要明白「空談」課程理想，往往不能把課程真實地在課堂中落實。

附件一

訪談大綱

1. 你認為什麼是中華文化？
2. 為什麼要在小學教中華文化？
3. 如果可以自由選擇，你會選擇向小學生教授中華文化嗎？為什麼？
4. 你認為中文科教學主要是教些什麼？
5. 根據收回的問卷，你對建議的文化項目作出增/刪？原因何在？
6. 學習中華文化和學習其他科目有什麼不同？
7. 根據問卷，你曾教授過某些建議的文化項目，你是如何教授的呢？
8. 你認為教導小學生學習中華文化的教師，需要特定的學科背景嗎？
9. 你自己是如何學會中華文化的呢？
10. 你在教授中華文化時曾遇上什麼困難？如何解決？
11. 你認為中華文化的學習範疇應該由誰人決定？
12. 你認為學生怎樣才算學會了中華文化？

參考文獻

- 牟宗三(1983)。《中國文化的省察：牟宗三講演錄》。台北：聯合。
- 朱敬先(1997)。《教育心理學——教學取向》。台北：五南圖書。
- 林行止(2002)。〈評丁望的假大空與雍正王朝〉。《信報》，2002年3月12日，頁9。
- 林智中(1996)。《目標為本課程：一個遙不可及的理想》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 唐君毅(1975)。《文化意識與道德理性》。台北：學生書局。
- 許倬雲(2004)。《歷史、人文與通識教育——世界視野與本土路向》。香港：歷史、人文與通識教育論壇。
- 莊潤祥(1999)。《評鑑「中國語文及文化科」中「文化」部分課程》。香港中文大學教育學院教育碩士論文。
- 馮珍金(1997)。《香港高級補充程度「中國語文及文化科」「文化」部分教材與教學目標關係的探討》。香港中文大學研究院教育學部教育碩士研習報告。
- 連萬里(1993)。《香港中學中國語文科課文中之「中國文化」要素研究》。香港中文大學教育學院教育碩士論文。
- 梁崇榆(1996)。《香港中國語文科初中精讀教材之文化教學研究》。香港中文大學教育學院教育碩士論文。
- 梁漱溟(1985)。《東西文化及其哲學》。台北：里仁書局。
- 梁漱溟(1987)。《中國文化要義》(頁1)。香港：三聯書店。
- 勞思光(1998)。《中國文化要義新編》。香港：香港中文大學出版社。
- 教育署(1992)。《中國語文科學習綱要(TTRA)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(1990)。《小學中國語文科課程綱要》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(1995a)。《目標為本課程中國語文科學習綱要：第一學習階段(小一至小三)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(1995b)。《目標為本課程中國語文科學習綱要：第二學習階段(小四至小六)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(1997)。《高級補充程度中國語文及文化科意見調查綜合簡報》。香港：政府印務局。

- 課程發展議會(2002)。《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2004a)。《中國語文課程指引(小一至小六)》(頁5、20)。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2004b)。《小學中國語文建議學習重點(試用)》(頁1)。香港：政府印務局。
- 蔡寶瓊(1990)。〈從「奴化教育」與「文化沙漠」到本土文化的抬頭：香港文化的發展與中國近代革命的轉折〉。《教育學報》，第18卷第2期，頁153-164。
- 劉國強(2005)。〈文化自覺與中華民族的復興〉。載二十一世紀中華文化世界論壇籌備委員會(編)，《文化自覺與社會發展——二十一世紀中華文化世界論壇論文集》(頁829-841)。香港：商務印書館。
- 黎文傑(1997)。《E334小學教學：常識(單元四)》。香港：香港公開大學。
- 錢穆(1968)。《中華文化十二講》。台北：三民書局。
- 錢穆(1969)。《民族與文化》。台北：三民書局。
- 錢穆(1979)。《中國民族性和中國文化》。台北：三民書局。
- 鍾嶺崇、梁崇榆(1993)。〈香港中國語文及文化科(高級補充程度)「教」與「學」調查報告(之一)〉。《「東南亞地區華人社會的課程改革：二十一世紀的挑戰」國際研討會論文集》。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfie (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- Carter, S. F. (1992). *What is the relationship between what teachers believe about how children learn mathematics and how those teachers teach mathematics? A case study of elementary school teachers' beliefs and behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts.
- Cheng, K. M., et al. (1996). *POSTE: Preparation of students for tertiary education* (4th ed.). A non-published study final report commissioned by the University Grants Committee. Hong Kong: Government Printer.
- Chou, S. H. (1992). *Elementary school teachers' beliefs about teaching and learning mathematics: Selected case studies in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts.

- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1986). *Knowing, thinking and doing in learning to teach: A research framework and some initial results*. Unpublished paper. ERIC Document No.: ED274653.
- Fullan, M. (1991). Curriculum implementation. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 378–384). Oxford: Pergamon Press.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (2nd ed.). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.

Chinese Language Teachers' Beliefs of Teaching Chinese Culture

Jane WONG and Chi-Chung LAM

Abstract

In the Chinese language curriculum released by the Curriculum Development Council in 2004, the teaching of Chinese culture was added as a main component of the curriculum. The present study explores Chinese language teachers' beliefs in the teaching of Chinese culture. In interviews with Chinese teachers, the study reveals their frontline teaching practices and underlying beliefs. Findings show that teachers viewed a knowledge of Chinese culture as an important aim of culture teaching at the primary level, but only as secondary in the teaching of the Chinese subject. A student-centred approach was preferred, but authoritative teaching of patriotism was not favoured. On the whole, teachers felt inadequate in their knowledge and teaching of Chinese culture and hoped that more specific concrete guidelines on curriculum and instruction could be given.

林智中，香港教育學院課程與教學學系教授；前為香港中文大學教育學院教授。

黃婉貞，路德會聖十架學校教師；2005年於香港中文大學取得教育碩士學位（課程設計與評估）；2007年於香港大學取得教育碩士學位（中國語文及文學）。

聯絡電郵：lamcc@ied.edu.hk