

# 中華文化核心價值觀融入可持續發展的語文教師教育研究

張燕珠

## 摘要

本研究旨在探討中華傳統文化中的核心價值觀如何與可持續發展理念相結合，並應用於語文教師的專業培育中。研究以香港教育局「建議篇章」為對象，採用分類分析法，依據「個人」「親屬・師友」與「團體・國家・世界」三個品德情意層級，分析篇章所蘊含的十二種首要培育的價值觀和態度。研究結果顯示，勤勞、堅毅、同理心、孝親與國民身份認同等價值觀廣泛分佈於中小學各階段，並與可持續發展所強調的個人修養、社會責任與文化傳承密切相關。研究指出，語文教師應依據學生不同學習階段的認知與情感發展，設計具層次性的教學策略與語言引導，以促進價值觀的內化與實踐。進一步而言，本文提出以「價值層級與學習階段」為核心的價值內化與轉化框架，闡明語文教育如何在中華文化脈絡中，作為連結個人修養、社會責任與可持續發展教育的中介機制。

**關鍵詞：**中華文化核心價值觀 可持續發展教育 價值觀教育 語文教師教育 文言經典教學

張燕珠，香港中文大學課程與教學學系高級講師，聯絡電郵：[yinchucheung@cuhk.edu.hk](mailto:yinchucheung@cuhk.edu.hk)

本文宣讀於2025年4月8日至9日由香港教育大學主辦之「語言、文化與教育：中國傳統智慧與當代價值的對話與轉化國際研討會」。原題目為「中華傳統文化對可持續發展的研究：培育職前語文教師專業性」，內容有修訂。

## 一、引言

### （一）研究背景與問題意識

《聯合國 2030 年可持續發展目標議程》中之目標 4（Sustainable Development Goal 4，下稱 SDG4），旨在確保所有學習者獲得促進可持續發展所需的知識與技能，並明確指出教育應「肯定文化多樣性及文化對可持續發展的貢獻」（聯合國大會，2015，頁 16）。其中，目標 4.7 特別將全球公民意識、文化理解與價值轉化納入教育核心，顯示可持續發展教育（Education for Sustainable Development, ESD）既關注知識傳授，且重視學習者建立倫理判斷與責任意識。

然而，ESD 中所強調的抽象價值（如責任、關懷與永續意識），須以具體文化情境與學習經驗來詮釋與內化，方能轉化為實際行動能力。在此意義上，文化價值並非直接等同於可持續發展價值，而是經由教育歷程發揮中介作用。例如，「同理心」可作為培養社會關懷與弱勢意識的情意基礎，「勤勞」與「堅毅」有助於支持學習者面對長期社會與環境挑戰的行動持續性，而「孝親」與「國民身份認同」則可延伸為對他人、社群及公共事務的責任意識。此由文化價值出發、經由情意理解與行動轉化的歷程，構成價值觀與 ESD 的重要連結機制。

在本地課程脈絡中，香港《價值觀教育課程架構（試行版）》（下稱《課程架構》）提出十二項首要培育的價值觀與態度，並以中華文化為其重要根基（課程發展議會，2021）。這些價值觀雖與 ESD 所強調的個人修養、社會責任與公民意識具有關聯，但其具體對應關係及轉化歷程，仍有進一步釐清的空間。因此，有必要從課程文本出發，分析這些價值觀如何在語文學習中被呈現、理解與內化，並探討其如何透過教學設計轉化為與可持續發展相關的學習成果。

此外，根據《全球教師報告：應對師資短缺 變革教師職業》指出，在加拿大、中國香港、英國與美國等地，教師於入職五年內的離職率高達 40%，顯著高於資深教師（聯合國教育、科學及文化組織，2024）。此現象顯示教師流失主要集中於職業生涯初期，尚待強化教

師對教育價值與專業意義的認同。在此背景下，如何在語文教師教育中引入具分析性的文化價值框架，以協助準教師從文本理解走向價值詮釋與教育角色認知，成為本研究關注的核心問題。

基於此，本文嘗試從中華文化價值觀出發，探討其在語文課程中的分佈與教學意涵，並分析其與 ESD 之間的轉化關係與教育機制，以回應當前教師教育與 ESD 整合的理論與實踐需求。

## （二）研究目的與問題

基於上述背景，本研究旨在分析中華傳統文化中的核心價值觀與可持續發展原則之間的關聯，並探討其在職前語文教師專業素養培育中的應用策略與教育意涵。《中國落實 2030 年可持續發展議程談判進展報告》亦指出：「將可持續發展融入教育體系，增強民眾可持續發展意識」（中國國際發展知識中心，2023，頁 31）。中華傳統文化作為中國乃至世界的重要文化遺產，正為融合可持續發展理念提供新的契機。

本研究擬探討以下兩項研究問題：

1. 中華傳統文化中哪些核心價值觀與可持續發展理念具有關聯性？
2. 這些核心價值觀如何應用於職前語文教師的專業培育，以促進其在教師教育歷程中理解與實踐可持續發展理念？

## 二、文獻探討

### （一）可持續發展的概念

可持續發展的概念最早可追溯至 20 世紀 60 年代，並隨著時代演進而不斷發展。最廣為接受的定義來自聯合國環境與發展世界委員會於《我們的共同未來》（又稱布倫特蘭報告）（1987）中所提出：「可持續發展是指既能滿足當代的需要，而同時又不損及後代滿足其需要的發展模式」（轉引自環境及生態局環境科，2025）。此定義從全球共識出發，強調人類應共同努力，建構一個共融、可持續且具適應力的未

來。實現可持續發展的關鍵，在於協調經濟發展、社會共融與環境保護，這三者相互依存，對個人與社會的健康發展極為重要。由於其目標宏大、任務艱鉅，教育遂成為推動可持續發展的核心手段。

《21 世紀議程》指出，教育（包括正規教育）對於促進可持續發展及提升人們解決環境與發展問題的能力至關重要（聯合國環境與發展會議，1992）。其中建議「教育當局應當提倡行之有效的教育方法和發展促進教育事業的創新教學方法」。自此，「教育、公眾意識與培訓」多次成為可持續發展國際會議的重要議題之一。教育不僅是可持續發展的核心組成部分，也是衡量其成效的重要指標。因此，教師教育作為正規教育的一環，應承擔起傳遞可持續發展理念的責任，使未來教師能理解並實踐可持續社會所需的核心理要素。

## （二）價值觀教育與可持續發展教育之關聯研究

ESD 的核心目標之一，是促進學生在情感、態度與價值觀層面的轉變（王民，2006）。教師在教學過程中應積極引導學生建立與可持續發展相關的價值觀，這也意味著教師本身需具備相應的素養，方能有效推動相關教育政策。

價值觀教育是全人教育的重要組成部分，均深遠影響個人思想、行為與社會發展（林志德，2018）。根據課程發展議會（2021）指出，價值觀是指導個人行為與判斷的準則，態度則是完成任務所需的個人特質。《課程架構》建議中小學課程學習領域需要蘊含價值觀，「價值觀影響每個人對事物的看法和取態，作為人們判斷對錯、抉擇取捨及行為態度背後的標準和原則」（課程發展議會，2021，頁 82），在中國語文教育學習領域（小一至中六）中，其中一項課程規劃的主導原則是「透過中華文化及品德情意的學習，加強價值觀教育」（課程發展議會，2017a，頁 27）。儘管上述研究已凸顯價值觀教育在 ESD 中的重要性，並指出教師文化素養的關鍵角色，但仍缺乏深入探討教師應具備的具體文化素養及其培養途徑。因此，有必要探索具體的培養策略，以提升教師價值觀教育的能力，進而培養具備可持續發展意識與

實踐能力的新一代教師。

### （三）價值觀研究的三重取向與教育實踐

根據金盛華和辛志勇（2003），價值觀研究可分為文化、社會與個人三個層面：

1. 文化層面：探討國家與民族長期累積的文化價值與取向，強調基本文化概念的教育功能，適用於學校中的文化價值觀教育。
2. 社會層面：關注制度、政策與環境變遷對價值觀的影響，如經濟條件、職業類型、生活區域、文化特點與政治制度等，反映價值觀的動態變化。
3. 個人層面：從個體特徵出發，探討價值觀的形成與作用機制，涵蓋自我概念、需要動機、認知風格、生命歷程、生活滿意度與行為等因素，重點在於個人特徵因素，如自我概念和行為等。

價值觀教育應以中華文化為主幹，融合跨學科學習資源，如經典範文、廣泛閱讀與語文活動等，以培養學生的品德情意（課程發展議會，2021）。根據教育局通函第 183/2023 號，優化「首要培育學生的價值觀和態度」的內容，並系統性地設計校本中華文化價值觀教育，已成為當前教育實踐的重要方向（教育局，2023）。實務上已有多種校本實踐模式，例如：

1. 宗教導向：結合教育局建議學校首要價值觀與態度及佛教的根本精神，如「自覺自利」（守法、勤勞、堅毅、誠信）、「覺他利他」（仁愛、同理心、尊重他人、孝親）及「緣起依他」（國民身分認同、責任感、承擔精神、團結），成為學校佛化教育的課程框架。
2. 校訓導向：以校訓「仁、義、忠、毅」為核心，結合中華文化與教育局價值觀與態度，建構校本價值觀教育架構。「仁」包含仁愛、孝親、同理心；「義」包含守法、誠信、尊重他人；「忠」包含國民身分認同、團結；「毅」包含堅毅、責任感、

勤勞。

3. 生活導向：依據個人、家庭、學校、社會與國家等生活層面，螺旋式推進十二種首要培育的價值觀與態度的學習與實踐。「個人」有誠信、堅毅、責任感、勤勞；「家庭、學校、社交」有仁愛、孝親、尊重他人、同理心；「社會、國家及世界」有守法、國民身分認同、承擔精神、團結。

上述實踐呈現三種結構關係：佛教精神的層級關係、儒家思想的並列關係與生活層面的螺旋關係。這為本研究提供啟示，即可從「個人」「親屬·師友」（以下簡稱「親屬」）與「團體·國家·世界」（以下簡稱「團體」）三個層級，深入探討其如何構成可持續發展的價值觀教育框架，並作為教師教育的實踐依據。

綜合上述文獻可見，價值觀研究在文化、社會與個人三個層面皆具有重要意義，並已發展出多元的教育實踐模式，包括以中華文化為主體的跨學科教學、宗教教育與校訓導向等。這些實踐為學校提供了可持續發展導向的價值觀教育框架，有助於教師在不同層面引導學生建立正確的價值觀與態度，亦為本研究提供理論與實務的支撐基礎。

### 三、研究設計和方法

#### （一）研究框架與價值觀分類原則

根據課程發展議會（2021）及課程發展議會與香港考試及評核局（2021）的相關指引，本研究將品德情意的學習重點劃分為「個人」「親屬」「團體」三個層級，以呈現中華文化由修身而及家國、由近及遠的價值發展邏輯。此三層級劃分主要參考金盛華和辛志勇（2003）對中國文化價值結構中「文化—社會—個人」關係的論述，並結合校本中華文化實踐模式所強調的「修身、齊家、治國」的理念之教育取向加以建構。同時參照《課程架構》中所界定的價值觀與態度指標，整理各層級對應的價值觀、學習項目與課題範例（課程發展議會，2021，頁 82）（見附錄（一）），作為分析依據。

在既有《課程架構》下，各價值觀與學習項目具明確對應關係，構成文本分析判準。為呈現《建議篇章》內涵，本研究在不改動既有分類體系下，補充「誠信」（對應「親屬」層級的「重視信諾」）與「團結」（對應「團體」層級的「和平共享」），以補足人際互信與群體合作等價值取向。分類時以篇章主要價值導向為準，綜合主題思想、關鍵情節與論述重心加以判定。

## （二）研究假設與研究對象

本研究假設文言經典篇章作為中華文化思想與情感的重要載體，能在語文學習歷程中有效承載價值觀教育的內容，學生可透過文本詮釋與情感理解，逐步內化相關品德情意並轉化為行動取向。

研究對象為教育局課程發展處（2021）公布之「建議篇章」中的文言經典，共計 85 篇，涵蓋初小、高小、初中與高中四個學習階段。組詩或同題並列作品（如《唐詩三首》）依課程文件規定，視為單一分析單位。另需指出，不同價值觀之間具交叉性，部分篇章可能同時呈現多重價值意涵。

## （三）研究方法與編碼程序

本研究採用分類分析法，以文本中所呈現之品德情意學習項目為分析單位，並依據「建議篇章（文言經典部分）學習項目舉隅」所列之品德情意範疇，結合三個層級，建立「學習項目—價值觀—層級」對應關係，作為分類準則。

在操作上，研究者通讀全部 85 篇篇章，依據相關學習項目所揭示的品德情意內涵，辨識篇章所承載的價值觀。在判定「主要價值觀」時，以篇章的核心學習項目為依據，並輔以主題思想與論述重心進行綜合判讀。

對於多重價值並存之篇章，本研究採「多項標註、主項歸類」原則：允許單一篇章標註多項價值，以保留文本的複合性；惟於統計與層級歸屬時，選取最具代表性的核心價值，其餘作輔助紀錄。例如

《出師表》同時呈現「勇於承擔」「知恩感戴」與「處事公正」品德情意，然依其主題思想由忠君報國之情出發，整合三個面向後，呈現由個人道德提升至政治倫理的價值發展，故應屬「國民身份認同」（心繫家國）的價值觀（見附錄（二））。

在編碼一致性方面，研究者獨立編碼，並結合冷卻法，在相隔數個月之後再次編碼與交叉比對；對於分類歧異處，透過回溯學習項目及文本語義，與語文專家協商修訂。上述程序有助於提升分類操作之透明度與一致性，並確保分析結果之可信性與可重複性。

## 四、研究結果和分析

本節依據品德情意三層級、十二種首要培育的價值觀與態度，以及其在學習階段的分佈，分析「建議篇章」中所呈現的中華文化價值取向，並詮釋其與課程設計理念及 ESD 之關聯。

### （一）「建議篇章」中核心價值觀與可持續發展目標的對應關係

從品德情意三層級出發，貫通四個學習階段的核心價值觀與態度包括：「個人」層級的勤勞、堅毅、同理心；「親屬」層級的孝親；以及「團體」層級的國民身份認同。此外，「親屬」層級的尊重他人與「團體」層級的承擔精神亦橫跨三個學習階段（見表 1）。

表 1 中小學階段品德情意及價值觀教育一覽

| 品德情意層級 | 十二種首要培育的價值觀和態度 | 學習階段                | 「建議篇章」中價值觀和態度的篇章數量 |
|--------|----------------|---------------------|--------------------|
| 個人     | 勤勞             | 初小 ^ 高小 ^ 初中 ^ 高中 ^ | 5 篇                |
|        | 堅毅             | 初小 ^ 高小 ^ 初中 ^ 高中 ^ | 11 篇               |
|        | 同理心            | 初小 ^ 高小 ^ 初中 ^ 高中 ^ | 23 篇               |
|        | 責任感            | 初小 高小 ^ 初中 高中 ^     | 3 篇                |
| 親屬     | 孝親             | 初小 ^ 高小 ^ 初中 ^ 高中 ^ | 15 篇               |
|        | 尊重他人           | 初小 高小 ^ 初中 ^ 高中 ^   | 4 篇                |
|        | 誠信             | 初小 高小 初中 ^ 高中       | 1 篇                |

|    |        |                     |      |
|----|--------|---------------------|------|
| 團體 | 國民身份認同 | 初小 ^ 高小 ^ 初中 ^ 高中 ^ | 13 篇 |
|    | 守法     | 初小 高小 初中 ^ 高中 ^     | 3 篇  |
|    | 承擔精神   | 初小 高小 ^ 初中 ^ 高中 ^   | 4 篇  |
|    | 仁愛     | 初小 ^ 高小 ^ 初中 高中 ^   | 5 篇  |
|    | 團結     | 初小 高小 ^ 初中 高中 ^     | 3 篇  |

註：為配合品德情意主題設計，組詩如《唐詩三首》與《宋詞三首》分別計為三首；《論仁、論孝、論君子》則分拆為《論孝》與《論仁、論君子》。

本文作者整理

整體而言，中小學階段皆高度重視「個人」層級的情意培養，共計 42 篇，約佔總篇數一半。各階段分佈如下：

1. 初小階段：以「個人」層級為主（10 篇），涵蓋勤勞、堅毅、同理心；其次為「親屬」層級（5 篇），以孝親為主；「團體」層級（5 篇）則涵蓋國民身份認同與仁愛。
2. 高小階段：同樣以「個人」層級為主（9 篇），新增責任感；「團體」層級次之（7 篇），新增承擔精神與團結；「親屬」層級（4 篇）則新增尊重他人。
3. 初中階段：仍然以「個人」層級為主（11 篇），「親屬」與「團體」層級各 7 篇，新增誠信與守法。
4. 高中階段：仍然以「個人」層級為主（12 篇）；「團體」層級次之（10 篇），新增仁愛與團結；「親屬」層級（4 篇）仍以孝親與尊重他人為主。

綜合分析顯示，各階段的勤勞、堅毅、同理心、孝親與國民身份認同橫跨四個學習階段。「同理心」在各階段的高頻出現（23 篇），反映課程設計者傾向選用能引發情感共鳴的文言篇章，以促進情意體驗與價值內化。此取向亦與文言經典常透過人物遭遇與自然意象喚起情感投入的文類特性相符，並為學生培養關懷他人與尊重多元的態度奠定基礎，呼應 ESD 所重視的社會關懷精神。

相對而言，「誠信」僅於初中階段出現一次，顯示其在篇章安排上相對隱性，反映課程設計取向而非教育價值不足。誠信屬高度規範性

價值，較依賴具體情境與行動實踐，在文言經典中以單一主題呈現者有限，因而常被融入責任感或承擔精神等價值之中。

在「親屬」層級中，「孝親」橫跨四個學習階段（15 篇），顯示其在中華文化中的核心地位；「尊重他人」相關篇章相對較少，反映課程仍以家庭倫理作為人際價值的重要起點。至於「團體」層級，「國民身份認同」貫通各階段，而「承擔精神」「仁愛」與「團結」則集中於高小至高中，顯示課程隨學生認知成熟，逐步強化其社會與公共責任意識。

## （二）核心價值觀在語文教師教育中的應用與層級關係

在語文教師教育中，應根據不同學習階段的價值觀分佈與語言表達層級，設計相應的教學策略與語言引導方式：

1. 初小與高小階段：分別涵蓋 6 與 10 種價值觀與態度，高小階段在每個層級均增加一項，特別強化「團體」層級。中華文化學習範疇常用動詞包括「簡單認識」「初步認識」「認識」「明白」「理解」「欣賞」；品德情意範疇則以「培養」「明白」「感受」為主。教師應善用這些動詞，引導學生初步建立價值觀，並逐步內化為個人品格。
2. 初中與高中階段：分別涵蓋 9 與 11 種價值觀與態度，高中新增「責任感」「仁愛」與「團結」，但未再出現「誠信」。此階段的課程設計多以名詞呈現核心概念，缺乏動詞引導。建議教師參考小學階段的動詞設計教學語言，如「認識」「理解」「感受」「欣賞」等，協助學生明確建構價值觀，並透過語言實踐深化其情意內涵。

此外，教師應引導學生從「個人」層級出發，逐步擴展至「親屬」與「團體」層級，實踐由親及疏、推己及人的價值觀內化歷程，最終培養具備家國情懷與全球視野的可持續發展素養。

## 五、討論與建議

本研究依據「個人」「親屬」與「團體」三個層級，探討中華文化價值觀在不同學習階段的課程設計中所扮演的角色，並指出這些價值觀對於實現可持續發展所需素養的重要性。此三個層級為價值觀教育提供了拾級而上的實踐方向，與金盛華等（2003）所提出的品德教育理論相呼應，亦能回應教育局（2023）所倡導的校本中華文化價值觀教育實踐模式。

### （一）「建議篇章」中核心價值觀教育的探討

以下分別就「個人」層級的勤勞、堅毅、同理心，「親屬」層級的孝親，以及「團體」層級的國民身份認同，分別探討五項核心價值觀的課程呈現與教育意涵：

#### 1. 勤勞：積極進取的文化精神

勤勞作為儒家文化中的核心精神，強調積極進取與自我修養。從初小《登鸛鵲樓》《元日》的奮進向上主題可見，讓學生認識此價值觀的重要性。高小《朱子家訓》則是要有勤勞儉樸的意識。中學階段更清楚地引向儒家文化精神中的進德修業。《賣油翁》與《大學》（節錄）分別以故事方式說明熟能生巧是因為勤勞練習所致的，以及詮釋進德修業是勤勞的實踐方向。課程設計透過循序引導，協助學生理解勤勞與進德修業的內在關聯，從而培養積極正向的學習態度，並與可持續發展所強調的「積極面對未來挑戰」的理念相契合。

#### 2. 堅毅：面對困難的意志力

堅毅強調在困境中堅持不懈的精神，強調志向的重要性。從初小《守株待兔》《孟母戒子》《金縷衣》《蜂》《詠雪》等篇章可見，通過動物、人物、自然之物等具體形象，構成鮮明的價值對照與規勸情境，引導學生認識勤勞刻苦作為中華傳統美德的核心內涵。《守株待兔》以反面例證揭示因循僥倖、不勞而獲的弊病，凸顯持續努力的重要性；《孟母戒子》則透過人物言行，說明自我要求與持志向學的必要；《金縷衣》以惜時勤勉，將時間意識與學習毅力相互連結；而《蜂》與《詠

雪》則借助自然意象，象徵不懈勞作與逆境中堅守本分的精神。高小的《論語四則》《二子學弈》等儒家經典，培養學生正確的學習方法。初中的《愚公移山》《傷仲永》《為學》則提供學習的榜樣，以故事方式說明勤奮堅毅的決心。高中的《勸學》則詮釋專心致志又不斷學習的道理。課程透過經典人物與故事，培養學生面對挑戰時的堅定意志，契合可持續發展所需的心理素質。

### 3. 同理心：自我尊重與美化心靈

同理心不僅是人際互動的基礎，更是儒家「君子之德」的體現。初小的《畫雞》《江南》《賦得古原草送別》，通過動植物主題讓學生認識個人獨特不凡品質的可貴性，並從大自然中獲得勞動文化和自然規律。高小《早發白帝城》《絕句》《山行》《曉出淨慈寺送林子方》等篇章，通過山川河流、春秋景色等大自然元素，培養學生融入生活的細緻觀察。中學階段再強化當中的情意，初中的《古詩十九首兩首》《陋室銘》《愛蓮》《習慣說》，體現自我尊重的人文情懷，通過離別的相思人生、陋室的自然和人文環境、愛蓮的文化象徵、治學與做人的人文精神等，培養君子之德的情操。《鄒忌諷齊王納諫》《桃花源記》《天淨沙·秋思》等篇章，從自我省察、憧憬未來、文人思鄉等形象性情懷，展現開放精神、桃花源的文化象徵、遊子思鄉。這裡開始通過文化象徵來認識和反思中華文化，認同個人追求美好的品格。高中的《國風·關雎》《月下獨酌》（其一）《念奴嬌·赤壁懷古》，《青玉案·元夕》等篇章，則內化個人情思，包括用情於正、曠達坦蕩、甘於淡泊，擴大君子之德的學習內容。《逍遙遊》（節錄）《飲酒》（其五）《始得西山宴遊記》《山居秋暝》《元曲兩首》等篇章，從放下成見、怡然自得、曠達坦蕩等方面，讓學生進一步美化心靈。

同理心在本研究中呈現明顯的層級化發展。小學階段多透過動植物與自然景觀，引導學生初步感受生命與環境，建立對自我與他者的情感連結；中學階段則轉向人文情境與自我省察，深化對他人處境與社會關係的理解，並逐步內化為尊重與關懷的價值判斷。此由「感受—理解—認同」的發展歷程，顯示語文教師教育應由具體感受引

導至批判反思，並透過提問與文本詮釋促進價值深化。從 ESD 角度觀之，同理心有助於培養對他人與社會的關懷意識，構成可持續發展中「社會責任」與「關懷弱勢」的重要情意基礎。

#### 4. 孝親：家庭倫理與文化傳承

孝親作為儒家五倫之首，其教育的目標是培養學生知恩感戴、關懷顧念的情意和文化。小學階段重視五倫關係，從初小《遊子吟》《清明》所強調的孝敬長輩和父母，讓學生認識報答親恩和憶念祖先的重要性，體現重孝和慎終追遠的文化傳統。《七步詩》《九月九日憶山東兄弟》《憫農》（其二）等篇章，則推己及人，擴大至兄弟和農民，培養友愛兄弟、同儕和勞動者的情意。由此可見孝悌文化已經在初小階段成形，傳承孝道文化精神。高小的《送元二使安西》及《客至》則是由親至疏，培養珍惜友情和待友至誠的有情文化，也深化學習文化傳統，如認識古人折柳送別的文化。中學階段的孝親觀念更深入五倫關係。初中的《木蘭詩》《詠鳥詩兩首》，通過木蘭和鳥類的行為來反思孝道文化，深化親恩。《論四端》《送杜少府之任蜀州》《水調歌頭 並序》等篇章，則從四善端、真摯友情、友愛兄弟等，增強學習更多的中華傳統文化，包括孟子思想的文化精神、以詩贈別的文化傳統、對月懷人的月亮文化象徵。這裡開始通過多元文化題材，如代父從軍、詠鳥、贈友、論性善、詠中秋等，認同古人在五倫上的關懷顧念。高中的《論孝》《陳情表》等篇章，則是價值化五倫，深刻學習儒家思想的孝道，並認同孝道文化。《聲聲慢·秋情》是從詞人在國破家亡的哀愁中認識夫婦一倫，通過雁、梧桐等文化象徵，學習人倫關係中的另一種關懷顧念，喚醒惻隱之心。

孝親在課程中呈現由近及遠的層級推進。小學階段以親子關係來培養知恩感戴與關懷顧念；隨學習進展，逐步擴展至兄弟情誼、人際互動，並進入多元倫理關係的理解；至高中階段，則提升為反思與認同人倫秩序與文化價值。此發展過程延伸「親屬—社群」的價值路徑。在教師教育層面，孝親價值的教學應引導學生理解其背後的人際關係與責任意識。從 ESD 視角觀之，孝親可轉化為對他人與社群的責

任承擔，進而連結至社會凝聚與代際關係的可持續發展。

#### 5. 國民身份認同：家國情懷與社會責任

國民身份認同強調對國家與民族的歸屬感，培養學生心繫祖國的情意。小學階段的家國觀念是由鄉土形成身分認同的價值觀。從初小《靜夜思》《回鄉偶書》的思鄉主題可見，它們讓學生認識掛念親人和故土，簡單認識月亮的文化意義及落葉歸根的文化觀念，以承接孝悌文化，並擴大至鄉土之情。高小的《涼州詞》《出塞》《楓橋夜泊》等篇章，引導學生由鄉土情感拓展至對國家與邊疆的認識。《涼州詞》與《出塞》透過邊塞征戰意象，呈現將士戍守邊關、忠於職守與甘於犧牲的家國情懷；《楓橋夜泊》則以夜泊異鄉的孤寂書寫思鄉之情，使學生從個人情感層面體會身在外地而心繫家國的文化心理。中學階段的家國觀念是由國土和人民形成身分認同的價值觀，並蘊含天下為己任的承擔精神。初中的《兵車行》《虞美人》《滿江紅》《貓捕雀》等篇章，分別通過關心民生、思念故國、心繫家國、關心民隱，深化悲天憫人的文人情懷、愛國文化觀念。高中的《出師表》《六國論》《登樓》《岳陽樓記》等篇章，則是價值化心繫家國，深入學習古人以天下為己任的世界觀。

國民身份認同呈現由情感認同到責任意識的發展歷程。小學階段多從思鄉與鄉土情感來建立基本歸屬感；隨學習深化，逐步擴展至對國家、歷史與人民的理解；至中學階段，則轉向關懷民生與承擔責任，體現「天下為己任」的價值意識。此由「地方—國家—世界」的推進路徑，對語文教師而言，應引導學生由情感認同過渡至理性思辨與責任實踐。從 ESD 角度觀之，國民身份認同可延伸為公共責任與全球公民意識，促進學生由關懷本土走向更廣泛的參與社會乃至世界。

## （二）多元視角下的價值觀詮釋與當代理解

在肯定中華文化核心價值觀與 ESD 高度契合的同時，仍有必要釐清與反思理論來源與當代應用。本文所採「個人—親屬—團體」三層架構，源於中華文化由修身而及家國的人倫倫理傳統，並非直接對應

ESD 的架構，而是提供由內而外、由近及遠的價值發展路徑。若延伸至「世界」層次，則可與 ESD 所強調的全球公民意識形成對話，使地方文化價值得以轉化為面向全球的責任意識。就傳統文化價值與全球公民教育而言，兩者並非必然衝突，而是在價值重心與表述方式上存在張力。中華文化所強調的家國情懷與責任倫理，若僅停留於封閉的文化認同層次，可能與全球公民教育倡導的跨文化理解形成界線；然而，若將其理解為由「個人—親屬—團體—世界」逐步擴展的責任意識，則可作為培養全球責任感的重要情感起點。

其次，在集體導向價值與個人自主性之間，亦需取得平衡。課程重視承擔精神與國民身份認同，反映中華文化強調群體責任的取向，但在多元社會脈絡下，若缺乏對個人思考與價值選擇的引導，集體價值易被視為外在規範。因此，語文教師教育的實踐優勢，在於可透過文本詮釋與討論活動，啟發學生比較與反思價值，使集體責任轉化為經理解與認同的個人判斷。然而，其限制亦在於，若教學過度強調單一文化詮釋，可能壓縮多元觀點與批判思考空間。

再者，價值觀在當代多元社會中的轉化與再詮釋亦值得關注。部分規範性價值（如誠信）在篇章中呈現較為隱性，顯示課程設計傾向以情境化與敘事方式間接引導，並非削弱傳統價值，而是轉化為更貼近當代學習者經驗的表達形式。語文教育正是在此詮釋與轉化歷程中，不僅是價值傳遞的場域，更是價值協商與轉化的中介機制，使中華文化價值得以在 ESD 脈絡中展現其當代意義與發展潛力。

### （三）中華文化價值觀教育在語文教師教育中的應用建議

SDG 4 所倡導的 ESD 重視價值觀與態度的培育，而中華文化所蘊含的修身、責任與關懷精神，正為教師專業發展提供重要的人文支撐，兩者同樣重視「價值引導、情意內化與行動實踐」的整合歷程。基於此，中華文化價值觀教育與可持續發展教師教育密切相關，以下提出兩項具體建議：

1. 文言經典為核心的價值觀教學設計與師資培育：在可持續發展

教師教育的框架下，語文教師應根據學生不同階段的認知與情意發展，規劃與價值觀層級相對應的教學策略，使價值學習能由「理解」逐步深化至「感受」「認同」與「實踐」。小學階段宜聚焦於「個人」與「親屬」層級的價值觀，以生活化與情境化策略，採用「看見」「感受」「想一想」「試一試」等語言引導，例如啟發學生思考「詩中人物做了甚麼？」藉以協助學生連結文本情節與自身生活經驗，初步建立價值感受。初中階段則可擴展至價值辨析與反思性策略，轉為比較與省察性的引導提問，如「作者為何這樣選擇？」促進學生辨析不同價值取向的意涵與影響。至高中階段，教學策略宜轉向價值論證與行動反思，引導語言亦可轉為評價與行動層面，例如「在當代社會中如何實踐？」協助學生思考經典價值在當代社會中的實踐方式，促進其形成穩定的個人價值體系。

在師資培育層面，可透過小組討論、角色扮演與文化體驗活動，引導職前語文教師親身經歷不同教學層次的轉換，理解提問語言與學習活動如何影響學生的情感投入與價值內化，從而體會價值觀教育並非附加於課程之外，而是內嵌於教學設計之中。

在組織學習單元時，教師應承托文本所蘊含的文化價值，依據情意教育的層級設計相應的學習活動與評估方式。例如以初小「孝親」主題為例，《遊子吟》承托孝道文化，可透過生活分享，引導學生在生活中表現尊敬長輩與體貼父母的情意；《清明》則承托慎終追遠的文化精神，可透過節日文化活動，培養學生感恩珍惜與顧念祖先的品德。《七步詩》與《九月九日憶山東兄弟》承托悌德文化，在校園生活中加以實踐，培養友愛兄弟的情誼；《憫農》（其二）則承托尊重農民的文化價值，促進學生關心勞動者並可延伸至珍惜食物的生活行動。此類由文本理解、情感體驗以至生活實踐的層遞式設計，正體現 ESD 所強調的價值內化與行動導向。

2. 提升語文教師文化素養與反思能力：可持續發展教師教育重視教師的專業反思能力與道德判斷力，而其基礎有賴深厚的文化素養。語文教師應具備詮釋文言經典中價值觀的能力，並能促使學生從理解文本走向內化與實踐品德情意。為此，師資培育課程宜加強教師整體理解文言篇章中的人物形象、情境設定與文化意涵，使其能準確把握文本所蘊含的價值取向。

在小學階段，文言教材中常見寓言故事，如《守株待兔》所呈現的僥倖心理、《鷸蚌相爭》中的角色對比等，其明確的情節和寓意，皆有助於學生理解行為後果與價值抉擇。而岳飛、廉頗、藺相如、左忠毅等經典人物的形象，則能促進學生形塑勤奮堅毅、認真負責、勇於承擔等品德情意。在此基礎上，教師亦可在認知學習之餘，滲透篇章所傳遞的學習態度與做人精神，如《二子學弈》《賣油翁》所呈現的專注與持恆，協助學生建立自我認同。

在教師專業成長層面，師資培育可鼓勵教師撰寫教學札記與反思日記，有助於其持續檢視教學中的價值引導方式與學習成效；教師亦可運用評價與反思工具，協助自身從經典人物與文本中反思自身的價值取向，深化並內化勤勞、堅毅、誠信等品德，從而養成專業成長與可持續發展素養。

整體而言，中華文化價值觀教育為語文教師提供穩固的人文基礎，而可持續發展教師教育則促使其將價值轉化為面向未來的教育行動，二者在理念與實踐上具有高度契合性。

## 六、結論

本研究從「個人—親屬—團體」三個層級出發，系統性分析中華文化核心價值觀在中小學語文課程中的分佈與教育意涵，並論證其在語文教師教育與 ESD 脈絡下的理論與實踐價值。相較於既有研究多停留於價值內涵的對應說明，本文從價值內化歷程與課程結構關係切入，提出兼具發展性與可操作性的分析視角，作為主要理論貢獻。研

究結果顯示，中華文化核心價值觀依循層級結構，隨學習階段逐步展開，呈現由內而外、由近及遠的發展脈絡，此結構既體現中華文化由修身而及家國的倫理傳統，亦與 ESD 強調由個體責任延展至社會與公共責任的理念高度契合，顯示其可作為支撐 ESD 的重要文化基礎。

此外，中華文化所強調的個人修養與社會責任之統一，以及對自然與社會和諧的追求，均可透過語文課程轉化為可持續發展所需的價值意識與行動取向。不同學習階段的語文教學承擔情感喚起、價值辨析與責任自覺的功能角色，補充既有 ESD 理論中對文化情境下價值內化機制的不足。

然而，本研究仍存在若干限制。首先，研究對象僅限於香港「建議篇章」的分析，未必能全面反映華語地區價值觀教育的多樣實踐；其次，本文主要採用文本分類與詮釋方法，尚未結合實際課堂教學、教師實踐或學生學習成效等實證數據，因此推論價值內化的歷程仍屬理論層面。

基於此，展望未來的研究可從兩方面深化：其一，結合課堂觀察、教師訪談與學生回饋，探討不同教學策略與語言引導如何影響價值觀的理解與實踐，以驗證本研究所提出之分析框架；其二，發展具體評量工具與學習歷程分析方法，檢視價值觀教育對學生行為與態度轉化的長期影響，並比較不同文化與課程脈絡下的實踐差異。

總括而言，中華文化價值觀教育與可持續發展導向的中小學語文課程與教師教育彼此互補。透過持續的理論深化與實證研究，將有助於培養具備責任感、文化素養與可持續發展意識的未來教師，並為教育體系的長遠發展奠定基礎。

## 參考文獻

- 環境及生態局環境科 (2025):《可持續發展》，檢自 <https://www.eeb.gov.hk/tc/susdev/sd/index.htm>，檢索日期：2025.2.1
- 教育局 (2023):教育局通函第 183/2023 號，豐富《價值觀教育課程架構(試行版)》內容——優化「首要培育學生的價值觀和態度」，檢自 <https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBCM/EDBCM23183C.pdf>，檢索日期：2025.2.1
- 教育局課程發展處編訂 (2021):《中國語文課程——建議篇章》，檢自 <https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/recommended-passages.html>，檢索日期：2025.2.1
- 金盛華、辛志勇 (2003):中國人價值觀研究的現狀及發展趨勢，《北京師範大學學報(社會科學版)》，177 (3)，56-64。
- 課程發展議會 (2017a):《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中六)》，香港，香港教育局。
- 課程發展議會 (2017b):《分冊 6A 德育及公民教育：加強價值觀教育》，《中學教育課程指引》，香港：香港教育局。
- 課程發展議會 (2021):《價值觀教育課程架構》(試行版)，香港，香港教育局。
- 課程發展議會與香港考試及評核局 (2021):《中國語文課程及評估指引(中四至中六)》，香港，香港教育局。
- 聯合國大會 (2015):《變革我們的世界：2030 年可持續發展目標議程》，檢自 <https://docs.un.org/zh/A/RES/70/1>，檢索日期：2025.2.1
- 聯合國環境與發展會議 (1992):《21 世紀議程》，檢自 <https://www.un.org/zh/documents/treaty/21stcentury>，檢索日期：2025.2.1
- 聯合國教育、科學及文化組織 (2024):《全球教師報告：應對師資短缺 變革教師職業》，北京，教育科學出版社。
- 王民(主編)(2006):《可持續發展教育概論》，北京，地質出版社。
- 中國國際發展知識中心 (2023):《中國落實 2030 年可持續發展議程談判進展報告》，北京，中國國際發展知識中心。

## 附錄（一）：中小學中國語文科所蘊含的價值觀

| 品德情意層級         | 十二種首要培育的價值觀和態度* | 品德情意的學習項目 | 課題舉隅<br>括號為每課的主題思想                                                                          |
|----------------|-----------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個人             | 勤勞              | 積極進取      | 王之渙《登鸛鵲樓》（努力向上的精神）、《禮記·大學》（三綱八目）                                                            |
|                | 堅毅              | 勤奮堅毅      | 《論語四則》（求學問的態度）、杜秋娘《金縷衣》（愛惜時光）、彭端淑《為學》（持恆向學）                                                 |
|                | 同理心             | 自我尊重      | 周敦頤《愛蓮說》（志行高潔的品格）                                                                           |
|                |                 | 美化心靈      | 陶潛《飲酒》（其五）（淡泊高潔人格）、王維《山居秋暝》（恬淡生活）                                                           |
|                | 責任感             | 認真負責      | 韓愈《進學解》（為學之道）#、錢福《明日歌》（坐言起行）                                                                |
| 親 屬 · 師友       | 尊重他人            | 尊重別人      | 《論仁、論孝、論君子》（仁德、孝道、君子）                                                                       |
|                | 孝親              | 知恩感戴      | 孟郊《遊子吟》（母愛的偉大）、白居易《燕詩》（重視孝道）、白居易《慈烏夜啼》（諷喻不孝者）                                               |
|                |                 | 關懷顧念      | 李紳《憫農》（其二）（尊重農民和珍惜食物）、王勃《送杜少府之任蜀州》（樸實友情）、王維《九月九日憶山東兄弟》（思鄉懷親）、杜甫《客至》（待人以誠）、蘇軾《水調歌頭 並序》（友愛兄弟） |
|                | 誠信*             | 重視信諾*     | 《世說新語·荀巨伯遠看友人疾》*（重視節義）                                                                      |
| 團 體 · 國 家 · 世界 | 國民身份認同          | 心繫祖國      | 司馬遷《廉頗藺相如列傳》（節錄）（勇於承擔）、諸葛亮《出師表》（忠心為國）、李白《靜夜思》（見月思鄉）                                         |
|                | 守法              | 守法循禮      | 《禮記·大同與小康》（重禮尚義）                                                                            |
|                | 承擔精神            | 勇於承擔      | 范仲淹《岳陽樓記》（先憂後樂的抱負）、方苞《左忠毅公軼事》（忠義英烈為國）                                                       |
|                | 仁愛              | 仁民愛物      | 《孟子·盡心上》（開闊眼界與循序漸進）、孟浩然《春曉》（珍惜美好事物）、蘇軾《題西林壁》（不要以偏概全）、楊萬里《小池》（熱愛大自然）                         |
|                | 團結*             | 和平共享*     | 《戰國策·鷸蚌相爭》（禮讓不爭）*、魏收《折箭》（團結就是力量）*                                                           |

作者整合自《中學教育課程指引》（課程發展議會，2017 b，頁 21-22）、《價值觀教育課程架構》（課程發展議會，2021，頁 82）、「建議篇章·文言經典部分學習項目舉隅」（教育局課程發展處，2021）

\* 為作者增設的項目

# 非「建議篇章」

## 附錄（二）：以《出師表》說明「學習項目為核心＋主題 思想判定主值＋多值標註」的判定準則

### 一、學習項目判定

依據「建議篇章（文言經典部分）學習項目舉隅」所列的品德情意範疇，研究者辨識本篇所涵蓋的價值觀為「勇於承擔」（屬「團體」層級的承擔精神）、「知恩感戴」（屬「親屬」層級的孝親，並延伸為感恩）及「處事公正」（屬「團體」層級的守法）。上述價值相互關聯，最終匯聚為「心繫家國」（屬「團體」層級的國民身份認同），構成本篇的整體價值取向。

### 二、主要價值觀判定（主值歸類）

本篇的主要價值觀為「團體」層級國民身份認同（心繫家國）。

判定依據為「建議篇章（文言經典部分）學習項目舉隅」中所列的篇章要旨／內容大意、文學及中華文化範疇，綜合歸納出：

- （一）全文核心在於諸葛亮陳述國家形勢並論證北伐的必要性。
- （二）明確表達「興復漢室」與「報先帝之恩」的政治與道德使命。
- （三）「忠心為國，不忘先帝知遇之恩」構成篇章主旨。

基於上述主題思想與論述重心，判定「心繫家國」為最能反映本篇核心意涵的學習項目，據以確立為主要價值觀。

### 三、次要價值觀（輔助標註）

除主要價值外，本篇尚呈現以下輔助價值：

- （一）承擔精神（「團體」層級）：對應「勇於承擔」，體現於諸葛亮自請北伐、肩負國家重任的行動。
- （二）感恩（「親屬」層級）：對應「知恩感戴」，表現為諸葛亮報答先帝知遇之恩的深刻回應。
- （三）守法（「團體」層級）：對應「守法循禮」，體現為諸葛亮勸諫後主親賢遠小、公正施政的理念。

#### 四、最終分類（依研究方法呈現）

主要價值（主值）：「團體」層級的國民身份認同（心繫家國）

次要價值（輔助）：「團體」層級的承擔精神（勇於承擔）、「親屬」層級的孝親／感恩（知恩感戴）及「團體」層級的守法（守法循禮）。

# A Study on Integrating Core Values of Chinese Culture into Language Teacher Education for Sustainable Development

CHEUNG, Yin Chu

## Abstract

This study explores how core values embedded in traditional Chinese culture can be aligned with the principles of Education for Sustainable Development (ESD) and applied to Chinese language teacher education. Using the Hong Kong Education Bureau's *Recommended Texts* as the research corpus, a categorical analysis was conducted based on three affective–moral levels—individual, family/peers, and community/nation/world—to examine twelve priority values identified in the curriculum framework. The findings indicate that diligence, perseverance, empathy, filial piety, and national identity are widely distributed across primary and secondary levels, demonstrating strong alignment with ESD emphases on personal development, social responsibility, and cultural continuity. The study suggests that Chinese language teachers should adopt developmentally appropriate instructional strategies and pedagogical discourse to support the internalization and enactment of values. It further proposes a values internalization and transformation framework structured around value levels and learning stages, clarifying the mediating role of Chinese language education in linking personal cultivation, social responsibility, and ESD within a Chinese cultural context.

*Keywords:* core values of Chinese culture, education for sustainable, development values education, language teacher education, classical Chinese texts