

# 學校的情意教育：個人回應\*

華威大學 (University of Warwick)

彼得·朗 (Peter Lang)

---

\*以下文章摘譯自朗氏於 2002 年 5 月 25 日在由香港大學教育學院主辦，香港特別行政區政府教育署協辦的「生活技能發展與全方位輔導計劃」專題研討會所發表的回應演說。

---

情意教育只是一個統稱，要清楚知道其確實意思是非常重要的，因為只有這樣，世上所有有關該統稱的表述<sup>1</sup>才可以評估和互相比較。筆者認為<sup>2</sup>“情意教育”是教育過程的一部份，而那部份專指學生的態度、感覺、信念和情緒，即是有關學生的自尊，以及其個人和社交的發展。法語“Je suis bien dans ma peau”(直譯為：我皮膚內很好)(意譯為：I feel good about myself 我感覺很好)所蘊含的意思或許更能恰當描述我們對情意教育的著眼點。另外，個別學生的特質，以及他們和其他人的關係是否良好也是情意教育的深層重點，所以人際關係和社交技能均是情意教育的核心。推而廣之，學生支援和輔導，以及教育中情意和認知層面的相互關係也屬情意教育探討的範疇。學生對自己修讀的學科和自己作為學習者的感覺，相較他們自己的實際能力，實有同等甚至更大的影響力。

情意教育最少可在下列三個不同層面推行，而效果也因時間而異，分為短期、中期和長期三種效果。三個層面分別為：

- ◆ 個人：注意力集中於學生身上，探討範圍包括學生的自尊、情緒認識、學習技能、人生和事業的計劃。
- ◆ 小組：注意力集中於學生隸屬的組別身上，探討範圍包括學生在小組中互動的特性和素質。
- ◆ 機構：注意力集中於學校整體。探討範圍包括學校範圍的素質，專為學生提供的支援和輔導，以及校方是否關心和重視學生福利。

學校可循某些指引 / 主次序列開展成效可見的情意教育。但因為情意教育的主次序列因校而異，所以重點應放在學生的需要上。學生應有機會在討論中表達他們自己關注的問題，

---

<sup>1</sup> 所有有關該統稱表述的例子包括學生關顧、個人和社交教育、訓導和輔導、全方位輔導、社交情緒學習、情緒認識、性格教育、全人教育、人生教育等等。

<sup>2</sup> 經過來自不同國家的代表的研討，“情意教育”的釋義可能已有所共識，但此文所用的釋義仍應視作暫定釋義，而此釋義亦大有可能再獲發展。

以及他們如何意識到自己的需要。而他們所意識的應為學校設計情意教育課程的內容和方向的一項根據。然而，除了學生的意見，設計情意教育課程前，當然還需要考慮其他因素和各參與課程的人物及團體。

有一點是很重要的，就是學校得知道有關各方所持的價值觀。教師、家長和學生應安於學校所推行的情意教育工作，並認為該等工作是恰當的。該等工作關乎學生全面的發展，並影響一般人對學生最終成為怎樣的人的考慮。雖然期望該等工作獲得全面共識可能不大實際，然而，該等工作的作用獲得廣泛支持是可以肯定的。一旦開展了某個計劃和有關的課堂教學方向，學校必須保證該等計劃和教學方向繼續運作。假如沒有實際的審核策略，鮮能把該等工作的效益長期維持於高水平。因此，定期評估和推行教師專業發展計劃是理所當然的。因為學生的全面發展涉及很多不同方面，所以除了學術成績，學校應鼓勵學生於不同方面取得成就。上述的發展計劃表明教師訓練包括職前和在職兩種。該等訓練需要時間和資源，假如沒有這些元素，訓練的素質便會減低，而教師也不會太重視該等訓練。

不僅學生，所有教育工作者也需要準備隨時改變自己，這一點是必須注意的。教育工作者應抱持開放的態度，敢於表達他們的感情，並懂得何時不作判斷。請緊記，指令學生思考甚麼並不是教育工作者的職責。

## 模式

為了令讀者更能掌握“情意教育”的內容，筆者特擬設下列模式闡釋：

### 有關情意教育的三層模式

回應 / 治療： 發現問題後，立刻行動，如輔導或轉介社工（例如：在學校，支持喪失親人的學生，調停學生打架並探討事件來龍去脈）；告訴學生儘快做好工作；對學生的過份行徑作出回應；偷竊事件發生後，向整體學生告誡誠實的重要性。

事前行動 / 預防： 問題發生前行動，如訓練學生更加果斷，鼓勵他們參與禁毒禁藥計劃等等（例如：在學校，與班中學生討論譬如喪失寵物和寵物死亡的事情）；提供機會讓學生發掘和表達感情；教導學生學習、作出決定、解決問題和化解衝突的技能；提供機會讓學生在道德方面作自我反省。

增強 / 發展： 正面鼓勵學生個人發展，如角色扮演---涉及人際技巧（例如：擬設個案待學生作出決定；在課堂講解自尊的問題及稱讚和鼓勵學生；鼓勵學生自我學習，從而學得更快、學懂更多；從一個更廣的角度向學生分享精神上的體驗。）

另一個分析情意教育的方法是從教師的角度著手。多個來自歐洲的初步研究顯示，一般人認為教師在情意教育方面應可擔當不同的角色。研究指出在某些系統，教師可能只需要在情意教育中擔當一個角色；而在其他系統，則是幾個角色才足夠。直到現在，一般人認為教師應擔當以下的角色：

- ◆ 作為關懷者，旨在向學生(通常是一組或一班學生)提供支持和福利。同時，亦有人期望他們會特別為某些或全部學生多做一些個別工作，並認為他們提倡學生參與的課堂和課外活動應包含情意教育的元素。
- ◆ 作為個別學科的專家，在他們的學科 / 課堂教育取向中加插情意教育的元素。
- ◆ 作為特定計劃的倡導者，例如家長教師會、輔導和性格教育等等。
- ◆ 作為專家的助手，例如輔導工作者。
- ◆ 作為管理人，管理其他關注情意教育的人士。
- ◆ 作為個別小組的特定教師，因該教師長期任教該小組，或已與該小組建立了長久的關係。

一般而言，在情意教育的角度上看，教師大致可分為兩類：一類教師被視為能夠完全掌握情意教育的理念與實踐；另一類教師則需要學習更多專業知識和技能，才有能力參與情意教育。根據第一種說法，大部份教師理應參與情意教育；根據第二種說法，則在某些學校，理應只有少數教師能夠參與。

## 建議

開展成效可見的情意教育的其中一個問題是過份著重內容，即過份注意學生應該學習甚麼而忽略他們應該怎樣學習。學校需擬定教學方法，鼓勵學生多聆聽他人及多向他人學習。教師亦應鼓勵學生發展他們發現有用的技能，如他們應學懂利用互聯網，但他們更應發展學會評估網上資料素質的能力。他們亦應參與富爭議性題材的討論，例如複製技術、墮胎、

基因改造生物和安樂死等，並應盡量爭取自我作出決定的機會---班會就是一個很好的途徑。學校和教師也應向學生提供更多演出和角色扮演的機會，鼓勵他們在情意教育方面有更好的發展。

## 參考書目

Best, R., Lang, P., Lodge, C., & Watkins, C. (Eds.). (1995). *Pastoral care and PSE: entitlement and provision*. London: Cassell.

Best, R. (Ed.). (1996). *Education, spirituality and the whole child*. London: Cassell.

Best, R. (Ed.). (2000). *Education for spiritual, moral, social and cultural development*. London: Continuum.

Calvert, M., & Henderson, J. (1998). *Managing pastoral care*. London: Cassell.

Cooper, P., & Upton, G. (1990). Turning conflict into co-operation: An ecosystematic approach to interpersonal conflict and its relevance to pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*, 8(4), 10-15.

David, K., & Charlton, T. (1996). *Pastoral care matters in primary and middle schools*. London: Routledge.

Decker et al. (Eds.). (1999). *Taking children seriously: Applications of counselling and therapy in education*. London: Cassell.

Dobson, B. (1996). The contribution of TACADE's skills programmes to the personal and social development of secondary school students. *Pastoral Care in Education*, 14(1), 12-16.

Lang, P. (1988). *Thinking about personal and social education in the primary school*. Oxford: Basil Blackwell.

Lang, P. (1995). The place of PSE in the primary school. In I. Siraj-Blatchford & J. Siraj-Blatchford (Eds.), *Educating the whole child: Cross-curricular skills, themes and dimensions* (pp.151-166). Buckingham: Open University Press.

Lang, P. (1998) Clarity: What do we mean by circle time? *Pastoral Care in Education*, 16(3), 3 –10.

Lang, P. (1999). Counselling skills and encouraging pupils to talk: Clarifying and addressing confusion. *British Journal of Guidance and Counselling*, 17, 23 – 33.

Lang, P., Best, R., & Lichtenberg, A. (Eds.). (1994). *Caring for children: International perspectives on pastoral care and PSE*. London: Cassell.

Lang, P., & Husbands, C. (2000). Integrating pastoral and academic work in comprehensive schools: A German model. *Educational Review*, 52, 47 – 54.

McGuiness, J. (1993). *Teachers, pupils and behaviour: A managerial approach*. New York: Cassell.

McGuiness, J. (1998). *Counselling in schools: New perspectives*. New York: Cassell.

McLaughlin, C., Lodge, C., & Watkins, C. (Eds.). (1991). *Gender and pastoral care: The personal and social aspects of the whole school*. Oxford: Blackwell (Simon and Schuster).

Moses, D., & Croll, P. (1996). Specialist pastoral care in the primary school: A case study. *Pastoral Care in Education*, 14(2), 33-38.

O'Connor, L., O'Connor, D., & Best, R. (Eds.). (1998). *Drugs: Partnerships for policy, prevention and education*. London: Cassell.

Pring, R. (1984). *Personal and social education in the curriculum*. London: Hodder and Stoughton.

Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husbands, C., Katz, Y., Lang, P., Romi, S., Menezes, I., & Vriens, L. (2001). Teacher and student attitudes to affective education: a European collaborative research project. *Compare*, 31(2), 165-186.