



落 實

情 意 教 育

◎ 謝 水 南

崇奉計量研究法的學者專家相信：凡是存在的事物必定以量的型式存在，因此可以度量。其反面推論：凡是不能度量的事物就不存在（或不重要）。愛情不能度量，所以愛情不存在（或不重要）？！諸如此類的推論大家明知是謬誤荒誕，但卻仍有不少人不知不覺地信奉它，甚至提倡它、實踐它。

學校教育的目標原是標榜德、智、體、群、美五育並重、並進，但因德育、體育、群育、美育不便或不易評量，因此淪為四育皆退，

智育獨進。再經近代功利主義、社會達爾文主義（Social Darwinism）之推波助瀾，導致智育獨尊獨霸，其他各育並廢。社會各界人士有鑑於師生情感日益澆薄、疏離，因而重申提振校園倫理。

提振校園倫理對日漸偏頗的學校教育中的情意教育（情育）或許可以產生暫時性的針砭功效，但究非長久之計，因為問題的癥結在於今日學校教育的方式過於僵化—偏重智能的教導與技能的訓練，甚少嚐試其他的教育方式。

殊不知體驗（感受）、反省、欣賞、評鑑（價）、擬情等也是重要而且有效的情意傳習方式。德育、群育和美育的傳習方式自然有別於智育的教學方式，否則它們只是另一種型式的智育，名存而實亡。

學校教育偏重智育的現象幾乎自近代公共教育制度建立以來就已存在。相沿至今沒有進展。遠在三百多年前捷克摩拉維亞的主教兼教育家康美紐斯（J. A. Comenius, 1592-1670）就嚴詞譴責當時的學校教育偏重記誦材料忽略精神性靈的陶冶；「學校是兒童自由心靈的屠場。」（教師豈不成了劊子手！）法國的盧梭（J. J. Rousseau, 1712-1778）亦曾無情地指責當時歐洲的學校教育—「我不認為那種稱做『學校』的滑稽建築物能教給兒童什麼好東西。」

若將智能的教育（智育）與情意的教育（情育）做一番比較，當可瞭解二者的教育方式存在著相當大的歧異：

智能的教育主要是學習周遭的事物（learn about objects），依賴記憶與推理等官能，藉助代表事物的文字、符號、圖像等，方便學也容易教，學習的結果可以評量，績效明確。但因多半經由個人獨自學習，不必經由人際（或人物）互動過程、學習的結果只涉及人格的表層，容易變動。

情意的教育主要是自周邊的事物學習（learn from objects），依賴接觸、感動、反省、擬情、欣賞、評價、領悟等綜合官能，多半經由人際（或人物）互動過程，達到人（物）我合一、人（物）我兩忘的共鳴境界，此即人文主義心理學者馬斯洛（A. H. Maslow）所謂的「高峯經驗」（peak experience

），此種傳習方式不強調文字符號（以免望文生義或以詞害義反生誤導作用），直接接觸、直指本心。這種經由人際（物）互動過程的學習，較能觸及人格的深層核心，不易變動。

若將學校教育的五育分屬於認知的、技能的和情意的領域，則德育、群育和美育屬於情意的領域，亦即屬於「情育」領域。須認清情育不是智育的附屬或補充，情意與智育其實居於同等的地位，兩者相輔相成，相互依存。唯有情育和智育兼籌並顧，情感和理性才能調和發展，否則即是偏頗的教育。

教師自比為人類靈魂的工程師，自應尋求有效的情育之教學策略。經由教育、心理、輔導、哲學等相關領域學者的鑽研，許多新興的情育教學法漸漸被肯定，諸如角色扮演、價值澄清、欣賞教學、殘障體驗、深度訪談、多元文化、批判思考、創造思考等等皆是，這些教學策略具有強調親身體驗、人際（物）互動、此時此地、非語文等催化取向（catalytic approach），適用於生活與倫理、團體活動、音樂、唱遊、美勞、社會等與情意傳習有關的學科。相信假以時日，必將有更多有效的情育教學策略和教學法被發現。

情意教育的落實是幫助學生獲得性靈的成長，是個體精神境界的提昇—視野拓寬、胸襟擴大，也是一種觀念的突破與創新一新的價值觀和人生觀於焉形成。若智育旨在培養學生使具有旺盛的企圖心，則情育旨在陶冶學生使具有濃烈的使命感，兩者齊頭並進，相輔相成，使學校教育培育「全人」的教育目標不再成為高懸的理想，而是具體可行且沒有偏頗的教育。願與全體教師共勉。

（作者：本會主任）