在常識科看情意與價值教育的推行

余忠權先生 (高級學校發展主任)
陳淑英老師 (英皇書院同學會小學)
陳惠君老師、黃家玲老師 (慈雲山天主教小學)
吳懷燕老師、屈嘉曼老師 (將軍澳循道衛理小學)

人的價值觀是怎樣形成的呢?很多人都會認為價值觀是個人在成長中形成的，相信大家都不會否定個人的特質，會影響人的價值觀，那麼價值是否需要通過教育來培養呢？不同人士卻有著不同看法：有人認為以教育手法來培養，恐怕會對孩子進行洗腦教育；但亦有人認為現今社會價值紊亂，若只讓學生獨自面對周遭環境的影響，是一個不負責任的做法，所以培育學生正面的價值觀是教育的根本任務。那麼在「價值教育」方面，學校應扮演一個怎樣的角色呢？如何能培育學生正面的價值觀的同時，又不會對孩子進行洗腦及灌輸，如何協助學生論證和肯定個人的價值觀，這些都是在「價值教育」範疇上值得我們思考和討論的。

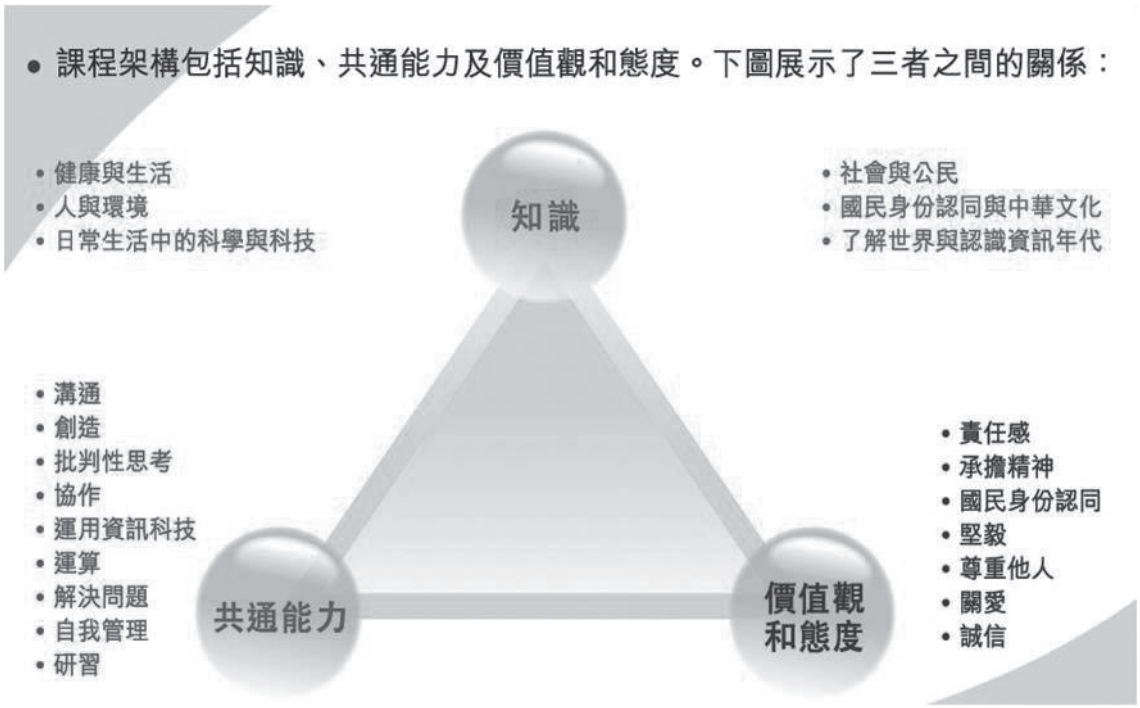
情意價值教學與常識科課程

常識科的課程宗旨《小學常識科課程指引(小一至小六)》(香港課程發展議會, 2011, 頁9)旨在協助學生：

- 保持健康的個人發展，成為充滿自信、理性和富責任感的公民；
- 認識自己在家庭和社會所擔當的角色及應履行的責任，並關注本身的福祉；
- 培養對國民身份的認同感，並致力貢獻國家和世界；
- 培養對自然及科技世界的興趣和好奇心，了解科學與科技發展對社會的影響；
- 關心及愛護周遭的環境。

常識科課程架構包括知識、共通能力及價值觀和態度(圖一)，常識科的價值教育著重培養學生正面的態度和價值觀，讓他們有健康的個人與群性發展，從而建構學生個人、家庭、社會、國家及世界的價值觀。

圖一：知識、共通能力、價值觀和態度三者之間的關係



根據布盧姆分類學的理論，情意範疇所指的目標，是指個人的情感、態度、動機、對事物接受或拒絕的程度、價值、理想或偏好。情意與價值觀有著延伸的關係，價值是一種原則、重要的信念、理想、標準或生活的取向，作用是指引行為、作出決定、評鑑信念和行動的參照。所以價值教育的目的是讓學生在學習經歷中通過對事物之情意反應而形成的意義，從而建立價值觀。

情意價值教學的迷思

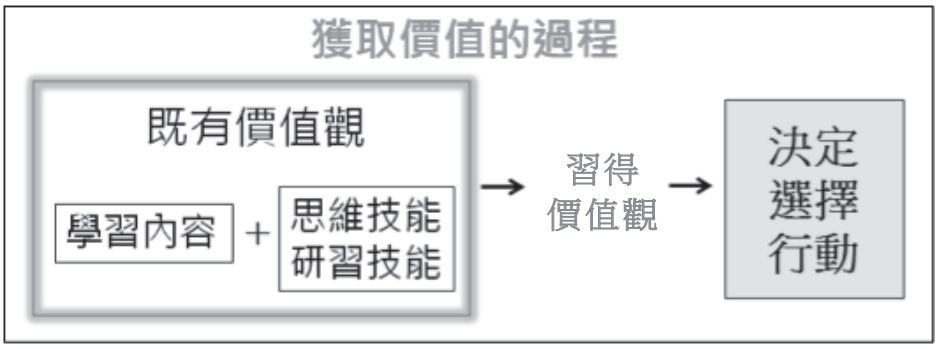
在傳統課堂教學中，教師一向較為重視知識及技能的發展，價值及態度範疇相對較被忽略，而要落實價值教育時，教師往往有着以下的迷思：

迷思一：在日常的課堂中，我們往往從知識入手，然後通過技能的處理，最後根據以習得的知識及技能，與學生清楚道出背後相關的價值態度，便相信學生的行為也會理所當然地因建立的價值態度而改變（圖二）。在這種線性的教學模式下，價值教育看來有點像知識和技能的副產品，在這情況下學生的價值觀往往只因受到法規所限制，學生沒意識去反思本身的價值，變成理所當然的大道理，這樣學生所習得的價值容易流於認知層面，難於內化，以致最後說出來的跟實際行為表現的價值大相逕庭。如果我們把價值教學看成與知識技能同樣重要的話，必須將其學習看作建立意義的過程，進行教學時必須顧及學生的既有價值。其實在未有任何學習的輸入前，學生因着成長的家庭，身處的社會，以及周遭環境，已對事物存在著一定的看法，這就是既有價值，因此教師須重視及善用學生的既有價值作為建立學生價值的基礎，了解選擇或

行為背後的價值取向，再通過知識的掌握，從而對事物有新認知，或是澄清對事物的誤解，又通過思維技巧的分析，如正反思考、多角度思維、易地而處的技巧，使之分析更有系統，又通過與社群的交流，使考慮點更闊，從而反思個人的價值，讓學生修訂自己的價值觀，從而形成習得價值觀，最後影響自己的決定及行為(圖三)。

(圖二)

(圖三)



迷思二：在評估學生價值觀的表現時，很多人認為學生能對有關價值觀表達認同，再加上行為實踐，就能證明他的價值觀得到發展了。然而要分辨學生的表現是真正習得還是為了求分數而勉強而為，這實非易事。此外如以評量表 、自評或同儕互評來評估學生的情意價值表現，往往要評估者對相關的表現進行詮釋，所以會較其他的評量主觀或因著詮釋錯誤而出現偏誤的問題，因此容易出現不當的情意評量以及誤用評量結果的情況，以致在評量情意價值時缺乏公認有效的評量程序。所以要評估學生在情意價值中的最後學習表現，便有點像走進死胡同。若然要在常識課堂內評量學生情意發展，又應從哪方向進行評估，以收集資料作為學習的回饋？要探討這個迷思，必須辨清情意價值學習的特性。情意價值學習是以態度、價值觀為學習指標，是一種非認知的學習，有別於知識、技能。知識學習以能把知識記憶、理解、應用、分析、綜合及評鑑為指標，技能學習方面就以技能的掌握、熟練、精進、遷移作指標，兩者皆可用最後

的學習表現作評估。但正如在上文所言，學生能表達再加上行為實踐的學習表現可能只是流於認知層面，又或滿足教師的要求。因此要評估學生的情意價值的發展，就必須從學習過程著手，評估其學習過程中的考慮點，另外透過其習得價值與既有價值的比較，從而辨識其情意價值的層次轉變或深化的程度。

情意價值教學的理論基礎

上文所言，情意價值教學中重視價值觀的層次發展，那麼情意價值可分為多少個層次？而每個層次的內涵又如何呢？根據Krathwohl, Bloom & Masia (1964)將情意目標加以分類，分成五個層次，分別為接受、反應、評價、組織及內化，層次間是相關並漸變地發展，因此，是一個有高低層次的連續體。

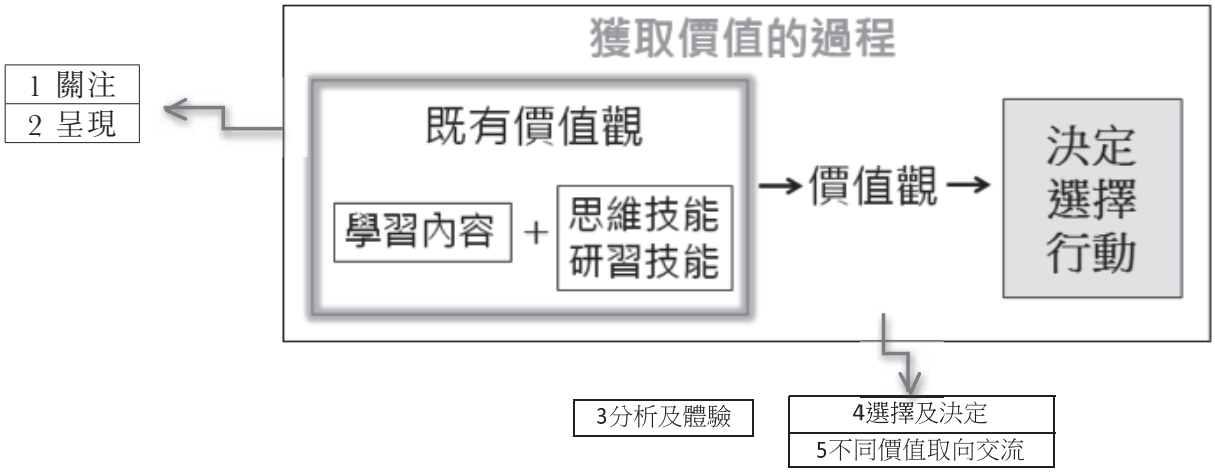
第一層次	**接受** **(Receiving)**	在學習時或學習後對其所從事的學習活動，自願接受並給予注意的心態。覺知情境的存在、有主動接受的意願、有意地加以注意。
第二層次	**反應** **(Responding)**	主動地參與學習活動，並從參與的活動或工作中得到滿足。默從性的反應、自願性反應、滿足的反應。
第三層次	**評價** **(Valuing)**	指學生對其所學，在態度與信念上，表示正面的肯定。價值的接受、價值的肯定、價值的實踐。
第四層次	**組織** **(Organizing)**	學生把不同的價值觀放在一起，解決它們之間的衝突，並開始建立起一個具有內部一致性的價值系統。它強調的是各個價值觀之間的比較、關連和綜合。學生對其所學價值內化、概念化，納入他人格特質中，成為他的價值觀。價值概念化，組成價值系統。
第五層次	**內化** **(Characterizing)**	綜合個人對其所學，經由接受、反應、評價、組織等內化過程之後，所獲得的知識或觀念形成個人品格的一部分，品格形成。

常識科實踐情意價值教育的方向

通過情意價值教學，我們期望學生的價值觀層次得以提升或鞏固，但情意價值教學應如何設計，才可培養、發展及建立價值，達至情意價值教育的目標？另外在施教時老師究竟只是讓學生呈現本身的價值，還是教學生建構、發展個人的情意價值？最後教師如何評量學生的情意及價值有沒有因為學習而有所習得或提升？此等等問題，參與是次分享會的老師透過教學實踐、教學反思進行探討研究，現從課程素材、課堂設計、施教及評估四方面總結經驗：

1. 課程素材方面，常識科單元教學裏不乏有關情意態度的學習重點，這些學習重點正是情意價值教育最好的藍本。我們可以透過審視常識科情意態度的學習重點，找出影響該種態度或行為的價值取向，藉以與學生探討及反思對該價值的取向；另一方面，情意價值教育重視個人與群性的發展，學生的價值觀除了受個人及家庭影響外，社會層面亦不容忽視，因此時事新聞亦是重要的議題，通過閱讀新聞，甚或社會上的熱門話題，都能讓學生反思社會形成的價值，從而進行情意及價值教教學，所以常識科單元教學及時事議題都是進行情意及價值教學的好材料。
2. 在課堂設計方面，我們根據「獲取價值的過程」理念發展出進行情意價值教育的五個步驟(圖四)。步驟一及步驟二的關注、呈現，主要呈現學生既有價值，以了解學生的選擇或行為背後的價值取向，作為往後價值交流，甚至是價值衝擊的基礎。步驟三的分析及體驗，通過學習議題內容，包括報章閱讀、錄像片段、文章閱讀，從而建構新認知，或澄清誤解，而當中亦會加入思考技能或研習技能的元素以協助學習，學生通過運用思維技巧分析，如正反思考、多角度思維、易地而處，從而對某種價值(既有價值或新價值)進行分析、比較、區辨以釐清它的獨特性，並界定其範圍的工作。而步驟四的選擇及決定，是教師提供機會讓學生反思既有價值，排列出不同的價值階層順序，按自身的立場進行選擇及決定，建構其價值。最後步驟五的不同價值取向的交流則透過在社群(生生、師生)學習的交流，由學生個人的建構，轉移到與群體的集思廣益，或是群體的價值呈現衝突，讓學生再次以不同的標準來判斷各種價值觀，反思所選的價值，從而創造新價值。

(圖四)



情意價值教學五個重要步驟

教學步驟	學生情意價值的表現
1. 關注 引起覺察，觸動情意	學生對該行為及價值因某種刺激而覺察或意識。
2. 呈現 提供機會，呈現價值	學生運用已知及既有的價值以表達想法，從中呈現差異。
3. 分析及體驗 運用思維策略，擴闊角度，為下決定的參照	透過對事情有更深入的了解，及以不同角度作考慮，以衝擊既有價值，從而出現個人確切的信念及價值。
4. 選擇及決定 提供選擇再思機會，作出取捨	學生反思既有價值，比較或綜合不同的價值，強化、轉變、新價值，行為反應是建基於立場及原因。
5. 不同價值取向交流 透過在社群(生生、師生)學習的異同，帶出衝突，創造新價值	學生根據與其他價值“交流”，價值層次有轉變或提升。

現以五年級關心社會的「網上欺凌」一課作例，闡釋如何以情意價值教學五個重要步驟去培養、發展及建立「正義」的價值，達至情意價值教育的目標，以及以Krathwohl et al. (1964)的情意目標層次作分析，辨識在各教學階段學生的價值層次，審視其價值的轉變及強化程度。

步驟一：引起關注。透過引入網上流傳短片「讓座男」個案，讓學生初步表達對「讓座男」在巴士拒絕讓座這種缺德的行為的感受及處理方法，刺激學生產生正義感，引起學生對正義的關注。

步驟二：呈現價值。透過引入少女因正義感把讓座男缺德的行為以手機拍下在互聯網公開的行徑，讓學生多次對網上公開別人片段作表態，呈現學生對正義的睇法。此部分有15個學生從單一價值來評價正義行為，這些單一價值有公義（應得教訓）、尊重（揭露私隱）、關懷（聲譽受損），從他們願意公開表示自己的選擇，重視這價值觀，更有部分學生在多次選擇中仍堅持自己的選擇，由此可見這些學生對正義有自己既有的評價(Valuing)。另外，持中立的有13人，這些學生大多認為少女的動機正確，但手法不對，特別考慮到公義與關懷、尊重，依照Krathwohl et al. 所言，這些學生已達到組織的層次（Organizing），強調對正義進行分析，釐清正義的作用，同時又能從尊重及關懷的角度界定正義的限制。

(圖五) 教師板書學生的看法

正義 (4人)	不正義 (11人)	中立(13人)
1. 讓人知道→ 不和他做朋友 2. 報仇 3. 應得教訓 4. 全港人知道惡行 5. 不會再做 6. 知道自己不對	1. 聲譽受損 2. 人身安全 3. 前途盡毀 4. 無面 5. 小朋友學壞 6. 未經授權 7. 揭露私隱	1. 動機正確 2. 不尊重

步驟三：分析及體驗。此部分讓學生了解網民對「讓座男」的評價，及後透過正反多角度分析少女正義及網民的行為對不同人士所帶來的影響，重新反思對正義的理解。

步驟四：選擇與決定。在未進行多角度、正反分析前(圖六)，大部份學生對正義的想法變動不大，然而通過多角度、正反分析後，認為正義少女及網民之行為屬欺凌的，由之前8人轉變為27人，而再沒有學生認為此行為是正義的。這由於通過多角度、正反分析，學生了解到正義行為背後所帶來的影響，從而重新排列不同的價值，包括公義、尊重、關懷，建立學生個人對正義的價值觀(圖七)。

(圖六) 多角度、正反分析工具

(圖七) 教師板書學生的轉變

欺凌		正義		欺凌＋正義	
前(8人)	後(27人)	前(6人)	後(0人)	前(14人)	後(1人)
• 傷害 因為所有人知道 • 人身安危		• 不再做錯事		• 目的對 • 聲譽受損，影響前途	

步驟五：不同價值取向交流。提供機會予不同學生表態，藉群體透過群體間交流，讓學生從考慮單一價值 — 正義，轉到進行群體間多種價值觀之間的聯繫與協調，包括執行公義與尊重、關愛，而令學生強化、轉變、更新學生的價值取向。

3. 施教方面，整個教學過程中，社群學習是十分重要。林明地、許惠茹 (2009) 認為社群成員覺知先前經驗的限制，隨後通過批判、反思、解放、重建等學習過程，造成社群成員意義觀點的轉化，不僅個體成員有所成長，對社群其他成員也因此有所更新。在課堂中，學生、教師就成了學習社群成員，因此透過生生、師生的互動交流，讓學生的價值情意強化、轉變、更新。而呈現學生價值取向或想法也是進行情意價值教育重要的條件。Wenger(1998)於所著的《實踐社群》中認為，學習是一種不斷轉化的過程，在課堂中透過呈現學生想法，對學生而言是社群學習互動交流的基礎，另一方面想法呈現是讓教師辨認到學生態度及價值觀的轉變，這為評估提供有效的顯證。
4. 評估方面，如上文所言，學生能行、能表達並不等同價值觀得到發展了，因為這可能只是出於認知上的反應。因此，情意態度的評估應重視價值層次的轉變或提升，以學生的既有價值為評估基礎，從而審視其轉變。而評估的方法方面，主要透過課堂觀察及聆聽課堂對話去評估學生的情意態度的轉變程度，因此情意態度的評估重視學生學習過程中，評估可以發生在課堂中每個階段，而非單單課堂結束時的產出。

小學常識科價值教育課堂分享

在分享會中，三所學校老師根據學校實踐經驗，透過教學示例，與大家分享在常識科培養情意價值的策略：

1. 分享情意價值教學的設計（不同價值呈現、兩難處理）的特點及實踐心得；
2. 如何評估價值層次的提升；
3. 探討如何在不同的學習階段中，設計學生的情意價值教育的課堂；
4. 探討教師如何利用社群學習互動交流，提升學生的價值層次。

總括而言，在教育領域中，幾乎所有的認知活動，都含有情感的部分，缺乏情感的學習，不算是真正的學習。因此，情意範疇的教育是不容忽視的。 情意教育是需要通過種種的教學手法以達成的，著重讓學生從察覺、反應和看重自己和他人的情意，從而形成價值觀。所以在進行情意評估時，不是作好壞或道德的判斷，更重要是看學生的情意是如何習得、價值觀是如何發展的。

參考資料

1. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay.
2. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
3. 香港課程發展議會。(2011)。《小學常識科課程指引(小一至小六)》。香港。
4. 林明地、許惠茹（2009）。課程實踐社群學習經驗之探究：一所平埔特色學校之個案研究。發表於「第八屆教育經營與管理學術研討會」，國立台南大學教育經營與管理研究所主辦（98.11.21）