

教育研究集刊

第五十六輯第四期 2010年12月 頁1-26

情緒教育的哲學探究： 迷思、重要性與建議

林建福

摘要

人類能夠感受而具有情緒，這是不可否認的事實，假使缺乏了這項屬性，會令人質疑是否是活的生命。不過，情緒有必要加以適當培育才能發展良好，方能有助於個人擁有幸福人生與良序及美好的社會。是以本文以情緒教育為探究焦點，全文共分為三大部分：第一、釐清情緒教育的迷思；第二、論述情緒教育的重要性；第三、針對情緒教育的實踐提出若干建議。以最後一部分的建議來說，其中包括教學之中兼顧親身體驗與概念形成，培養適當抒發與表達的習慣、陶冶良善的感受態度與敏銳的感受性、提升師長的情緒素養與營造學校的教育氛圍，以及注意家庭生活及社會文化對情緒教育的作用。

關鍵字：情緒、教育、情緒教育

林建福，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：t04012@ntnu.edu.tw

投稿日期：2010年6月22日；修改日期：2010年11月29日；採用日期：2010年12月3日

A Philosophical Investigation into the Education of Emotion: Myths, Significance, and Suggestions

Chien-Fu Lin

The undeniable fact that human beings are able to feel and have emotions could be regarded as the crucial embodiment of a living life. However, in order to obtain both individual person's well-being and a well-ordered and harmonious society, human emotions are in need of adequate cultivation. Therefore, the education of emotion is chosen as the topic of this study. This paper is divided into three parts: to begin with, the myths regarding the education of emotion are clarified in the first section of this paper; then, the significance of human emotions is expounded; finally, some suggestions concerning the education of emotion are put forward as the conclusion of this study. The suggestions put forward are as follows: to pay equal attentions to first-hand experiences and the formation of concepts in teaching; to bring about adequate habit of expressing and displaying feelings; to cultivate virtuous attitude and sensibility to feelings; to promote emotional literacy of teachers and build the pedagogical atmosphere of schools; to show concern for the impact of family life and society's ethos on the education of emotion.

Keywords: emotion, education, the education of emotion

壹、前言

儘管全人教育的理想大體上為教育工作者所接受，亦即教育的理想在培養知、情、意、行和諧發展的人，然而，相較於認知層面受重視的程度，情緒教育是比較受到忽略的。例如，Dunlop（1984a: 1-2）即指出一般教師之間談到教育裡頭的認知或理智的部分時，總是論及成就居多，而且教育的哲學性或其他論述也常常討論這個面向，相對地，情緒或情意部分通常令人最先想到的卻是缺陷、成就不足或失敗——麻木、自我中心、情緒反覆無常而過度興奮、多愁善感、不真誠、情緒失序與「粗野」、冷酷、壓抑、缺乏自制和自我瞭解。如果又就臺灣以往教育的實況來看，則早期盛行的升學主義、激烈競爭之下進行分數的比較、偏重可以量化的智性目標、一對多的高師生比例等，可以想像情緒教育可能受到的忽視或扭曲。

基於上述的認識，本文嘗試從哲學途徑探究情緒教育，主要聚焦在情緒教育的迷思、重要性與建議三方面，以就教於教育同道。

貳、迷思

這裡的迷思指的是不清楚、模糊的認識，甚至包括錯誤的見解在內。關於情緒教育的迷思，在一般情緒哲學或情緒教育的討論之中，主要圍繞在「情緒」和「教育」兩者之上，計有底下五項。

一、情緒的生滅沒有道理可言而不可教

人在日常生活會經歷各式各樣的情緒，諸如喜、怒、哀、樂、愛、恨等，但卻彷彿不明瞭為何會出現這些情緒。一方面不能由感受者隨意產生，也就是有時刻意控制下無法出現想要的情緒，但有時卻無端地染上（caught）某些情緒，無法呼之則來揮之即去；另一方面情緒變化無常而不穩定，前一秒鐘可能是愁雲慘霧，剎那間卻見喜上眉梢，前後迅速變化儼然天壤之別。同時，同樣的情緒在不同人身上卻會有迥異的表現方式，有人的愛是至死不渝，有人的愛卻朝不謀夕。

4 教育研究集刊 第 56 輯 第 4 期

假使情緒的生滅沒有任何道理可言，要透過教育來協助學習者發展情性就相當困難，因為至少教導者不知從何著手，即使教了也沒有把握學習者會有哪些情緒上的改善。

人們情緒的生滅真的沒有道理可言嗎？以偶遇野熊而吃驚害怕或遭受侮辱而生氣憤怒而言，事實上這些情緒內含著感受者某類的「認知」狀態，譬如說吃驚害怕代表感受者覺得該情境威脅到其所珍視的價值，這是危險的情境；生氣憤怒則隱含著該情境阻礙到感受者所追求的理想目標，在這種情況下如果所追求並受到阻礙的是道德的理想目標，則產生的情緒會是義憤（*indignation*）。換言之，情緒在這裡代表著當事人主觀上對所處情境的認知性或評價性詮釋，至於該情境客觀上是否真的如此則是另外一回事，不同學者把其中內含的「認知」狀態稱之為信念、判斷、思想、詮釋、看待、評價等（*Marks, 1995: 3*）。另一方面，假使當事人覺知的感受性完全麻木，而只具有純粹理智性的價值概念或智性理想目標，這種心靈的自閉將會導致難以產生情緒，麻木不仁或鐵石心腸可以用來描述這種人。

因此，假使上述的觀察與理解說得通的話，人類情緒的生滅並非全然毫無道理可言，至少典型的情緒內含著前述的「認知」狀態。那麼，情緒可不可以教導呢？一般而言，人們並無法下定決心便即刻培養出某些價值觀、知識觀或感受性，因此無法在一瞬間隨意地由意志直接生滅想要的情緒，可是，如果上述這項決心是可以逐步實現的話，是可能經由教與學來教導情緒。譬如說，逐步認識並接納不同書法藝術的奧妙與價值，擴展對不同流派作品的感受性，那麼，是可能從原先對書法作品的冷漠茫然到逐漸產生美感的喜悅。至少，從人類經驗上來說，典型的情緒是可以教導與學習的。¹

二、情緒是相當個人的事務而不該教

不管事實上情緒教育能否協助人類情性發展，教育工作者有沒有權利或該不該教導學生的情性呢？如果從自由主義（*Liberalism*）的立場來看，允許這麼做

¹ 由於人類的情緒具有高度的複雜性，加上每個人的個別差異，所以，這裡是保守地說有些典型的情緒可以教與學，但不是說所有情緒都如此。更明確的說明，請參閱林建福（2001：3-17，2002：99-135，2006：49-80）。

的空間似乎不大。在堅持權利（rights）優先於善（good）的原則下，自由主義者 J. Rawls 主張社會在分配善時，不能危害權利這個概念的優先地位，同時由彼此不知道對方在社會中所處地位的理性人共同選出支配社會的原則，由此形成追求相互利益的團體組合，這就是他心目中道德上和政治上的良序（well-ordered）社會。在這樣的社會之中，個人不僅具有同等正當的生活計畫（life plan），並且具有從事實現該計畫的自由。除了執行生活計畫時需要的根本必要物（the bare essentials）之外，對於評定各種不同善或生活方式的價值，國家必須維持中立，應該克制可能強迫人們進行其所聲稱之「美好」的活動，甚至也不該資助這類活動或公開宣告其優點（Kristjánsson, 2000a: 58-59; Rawls, 1971）。²

回到教育的情境來說，教師該不該教導學生特定的情緒或實施情緒的養育呢？從上述自由主義的主張來說，如果是屬於個人生活計畫或美好生活相關的情緒，學生擁有個人選擇的權利。因此自由主義者一方面同意教育要致力於使學生成為好公民，協助他們行使自然人和社會人的職責，另一方面卻拒絕教育要指導學生任何有關美好生活的實質想法，對於學生的不同信仰、情緒或品格，教師小心地尊重而不加以侮辱，除了是在有害於自由主義精神的情況之下，否則教師要避免妨礙任何情緒特質。Kristjánsson（2000a: 59-61, 2000b: 413-414）也指出，依據自由主義的原則，培養學生憐憫（compassion）或驅除不合理的恐懼並無不妥，但是假使教導對太特定的對象憐憫或更進一步在學校進行情緒教育就不適當了。如果臺灣的教育完完全全接受並貫徹這種政治哲學或教育哲學，教師是不應該介入而教導學生個人相當多的情緒，譬如說是否教導學生對街上的遊民施以憐憫等。

教師真的不應該教導學生涉及到理想人生目的的相關情緒嗎？這種自由主義的情緒教育主張，可能有幾點必須斟酌：第一，儘管不同時空下的人類及其生活的確有不同的地方，不過是否存在著共同的部分，即這裡有關美好生活方式的差異是否只是表面上如此，實際上人們運用了某些相近而重要的能力或德行？如果存在著這種共通性，國家則必須提供個人足以進行選擇並過美好生活的條件，譬如說經由教育協助使個人能蓬勃發展（flourishing），其中包括想像力和情緒

² 人們彼此不知道對方的社會地位，這就是 Rawls（1971）所指的「無知之幕」（veil of ignorance）；這裡的根本必要物是指自由、財富、收入與自尊等。

6 教育研究集刊 第 56 輯 第 4 期

能夠發揮良好功能在內。也因此對於什麼才是人類的美好生活這個問題，必須思考能否找到比上述自由主義觀點更為豐厚的（thick）想法（Kristjánsson, 2000a: 62-65, 2000b: 413-414）。譬如說，當代思想家 Nussbaum（1988, 1990a, 1990b, 1992）詮釋 Aristotle 思想中對共通人性的見解，她指出，所有人典型上多多少少都會遭遇並必須處理共通生命領域中的重大問題，這些包括對重大傷害的恐懼，尤其是死亡、軀體的嗜慾及其快樂、有限資源的分配等，因此如果要活得像人或甚至活出幸福人生，人們必須發展出勇敢、節制等德行或能力，才能在上述種種生命領域的問題與挑戰中做出適當的抉擇與行動。³ 第二，當教師表達對學生不同生活計畫的尊重時，譬如說不同的學生分別愛好成為藝術家或神職人員等，教師本身是否也示範了某種人生態度，加上師生互動中避免不了的認同與模仿，教師又如何完全維持中立的立場呢？第三，上述 Kristjánsson 提到在自由主義關於美好生活的想法之中，不應該教導學生憐憫太特定的對象，然而，觀察當人們感受與確認到特定的情緒時，似乎免不了必須是在具體特定情境中針對特定對象而出現這些情緒（Kenny, 1989: 52-53, 56-60），例如面對無家可歸的遊民、受虐外勞的痛苦、受到不平等對待的弱勢族群成員等，師長本身除了感受到了憐憫之外，同時也應協助兒童或學習者產生並確認這項情緒，甚至糾正幸災樂禍之類不適當的情緒。因此，不先學習或教導在具體情境中對特定對象產生憐憫，又如何培養憐憫？

三、當下有感受到的才算情緒

儘管情緒的意義與屬性不容易明確界定，可是它和冰冷、蒼白、冷淡的理智最大的不同在於人們能感受到，包括生理上和心理上的感受，例如，緊張時心跳加速、怒氣令人火冒三丈、愛帶來了甜蜜和溫暖、害怕則使人毛骨悚然或不寒而慄等，因為有了身心變化的知覺，所以情緒能夠帶給人有血有肉的真實感受。然而，在一般探討情緒的文獻中，會把這種當下感受到較短暫而激烈的情緒稱之為即發性（occurrent）或偶發性（occasional）情緒（Lyons, 1992: 307; Schrag, 1972: 385）。甚至，Lyons（1992）建議把探究和討論情緒的焦點擺在這類情緒，因為

³ 對於 Nussbaum 所論對於亞里斯多德主義非相對（non-relative）德行的主張，請參見林建福（2007a）。

即發性狀態才是「完整的情況」（the full case），其中的感受、行為、生理變化、表達會在當下出現。

或許這裡可以看看一些學者對於情緒的界說，藉以了解一般只把「當下有感受到的」視為情緒的迷思。張春興（2006：253）認為情緒為「某種事件（刺激）引起的身心激動狀態」，此定義包括四個要點，即引起情緒的刺激可能是外在的或內在的心境、此狀態伴隨著生理反應、也伴隨著主觀的心理反應，以及兼具動機的特徵，譬如憤怒時瞳孔放大、個人覺察憤怒的心情及個體產生攻擊行為等。Lazarus 與 Lazarus（1994：151）認為，情緒是涉及人們心靈與軀體的複雜反應，這些反應包括諸如感到憤怒時的主觀心理狀態、攻擊的行動衝動，以及心跳加速的軀體變化等。《情緒智能》（*Emotional Intelligence*）乙書的作者 Goleman（1996：289-299）則以情緒為「某種感受及其特有的思想、心理與生理的狀態及種種的行動傾向」，他指出，情緒的某些基本族類或面向，例如憤怒、傷心、恐懼、快樂、愛、羞恥等，這些族類每一個都具有基本的情緒核心，以此說明人類充滿無限細微變化的情緒世界，由這些族類向外擴散，位於外圍且相對比較和緩且持久的是心情，更外圍的則是性情，也就是引發特定情緒或心理的預備狀態。清楚可見，至少以這三位學者的見解為例，人們一般所說的情緒的確是指「當下感受到的」，這也是上述 Lyons 所指「完整的」情緒，只是令人好奇的是，這是否已經是人們所有的情緒？

但是，即使人們目前沒有感受到身心變化，卻處在產生或感受某種特定即（偶）發性情緒的傾向或預備狀態，是否也能說是具有情緒呢？在中文的表達之中，當描述某人懷有愛心、慈悲心、羞恥心或懷恨在心時，似乎並不是指當事人當下具有愛、恨等即（偶）發性情緒，而是說當事人處於產生或感受愛、恨等情緒的預備狀態，一旦情境適當，當事人往往朝某個特定方向來感受情境或產生情緒。相對於上述即（偶）發性情緒，論者通常把這類情緒稱為氣質性（dispositional）情緒（Lyons, 1992: 307; Schrag, 1972: 385）。儘管氣質性情緒不為當事人當下所感受，但它卻能影響人們從何種觀點來知覺每日生活的情境，可以說是人們潛藏而具有支配性的心靈架構或心靈狀態（Dunlop, 1984a: 47-48, 1984b: 250; Peters, 1972a: 211, 1972b: 475; van den Berg, 1975: 37-40; Warnock, 1986: 182-183）。

8 教育研究集刊 第 56 輯 第 4 期

假使上述的說法可以被接受，情緒教育上似乎必須同時兼顧學習者情性之中的即（偶）發性情緒和氣質性情緒。就即（偶）發性情緒而言，它是人們實際產生的情緒，適當與否直接反映出當事人生命的品質，並且左右生活中的點點滴滴，⁴ 例如眼見虐待幼兒事件卻樂不可支，不僅這種人很有可能不會挺身力阻此種惡行，甚至也表示出該人的價值觀、人生觀、知識觀等特質。就氣質性情緒而言，它會重大地影響人們的即（偶）發性情緒，左右人們當下在認知上及評價上詮釋世界的方式，其中包括心靈開放與否，例如殘酷（brutal）的人能夠體會到他人的感受，但卻加以漠視或置之不理，譬如對植物及樹木的蠻行或暴力；而殘忍（cruel）的人能夠覺知並觀視他人身上的痛苦或傷心，但卻在「折磨」及被害人的極端痛苦之中得到喜悅（Scheler, 1954: 14, 133-134）。又譬如說，具有樂觀或希望氣質的人總是能從正面可能性或光明面來看待生命情境，但擁有悲觀或絕望氣質的人則是由負面或黑暗面的角度知覺世界。基於這個道理，相信當今的生命教育有必要重視前者而善加培育。

四、情緒沒有對錯或道德責任的問題

這一點和前述第一點有關，因為如果情緒的生滅沒有任何道理可言，則詢問什麼時候要出現哪種情緒的話，感受者沒有自己能夠作主而加以控制的空間，似乎只能是完全被動的遭受者（sufferer）。換言之，如此理解之下，產生某種情緒的能動性並不在於感受者本身，因此，當事人不是要為情緒負責任的行動者，情緒也就沒有任何對錯或道德責任的問題。

不過，如前所述，人們的確是無法運用意志力當下直接產生情緒及其所內含的價值觀、知識觀或感受性，然而，從人們的生命史來看，現今所具有的價值觀、知識觀或感受性，卻有部分是由自己的抉擇、努力等而逐漸形成，也因此會擁有這樣的即（偶）發性情緒或氣質性情緒。基於相同的理由，假定同樣面對虐待幼童的事件，不同的人可能出現不同或甚至相反的情緒：某甲覺得慘不忍睹並義憤填膺，因此可能尋求適當的解救之道，因為甲認為不應該對無辜且無助的幼兒施以虐待，同時感受到幼童所受的苦痛及此事件中的不公或不忍；某乙可能毫無感覺或樂見發生這種事，因此無動於衷或甚至隨時鼓勵以這種方式對待幼童，因為

⁴ 這些涉及情緒本身及情緒教育的重要性，參見底下第二部分。

乙可能認為每位幼童都有惡魔附身而應該受罰，或者說心靈的自閉使其不覺得這是受虐事件。以這裡這兩種假想的情況來說，除了天生遺傳的原因之外，部分是甲、乙自己有意的選擇、努力等使他們分別成為上述這樣的人，即具有正義感或慈悲心的人及殘酷或殘忍的人。事實上，當人們說情緒沒有對錯時，應該是指各項情緒本身有它產生的原因及理由，但至少在它所內含的認知、評價或表達上是有正確或適當與否的考慮空間，同時多少是個人本身的作為導致產生當下某些即（偶）發性情緒或氣質性情緒。

這裡的說法和 Aristotle 對於「品格狀態之自主」與「德行」與情緒之關係的討論有關。Aristotle 指出，人們日常所從事的活動或習慣會造就其對應的品格狀態，當成為某種品格狀態的人之後，這就會影響到所追求的善或目的（Aristotle, trans. 1992: 1113b2-1114b25）。⁵ 另一方面，德行作為一種能夠使人擇取中庸的品格狀態，它決定人們是否能「適當地或拙劣地對待情慾」（Aristotle, trans. 1992: 1105b19-28）。譬如 Aristotle 觀察到人們都會憤怒，但要符合種種「適當」而憤怒，諸如針對適當的人、適當的程度、適當的時間、帶著適當的動機、以適當的方式等，這可不是容易的事（Aristotle, trans. 1992: 1106b21-23, 1109a26-29）。好脾氣或溫和（gentleness）的人在理性原理的指揮下能適當地對待生氣，暴躁易怒的人或沒有脾氣的人則分別是過度與不及的品格狀態，表示拙劣地對待憤怒這項情緒（林建福，2009：54-108）。從這個理由來看，人們今日成為具有某種品格狀態的人或產生某種情緒，自己本身至少部分地作主且參與其中，如此自然具有責任而必須負責。

五、情與智是相互對立而衝突的

假使情緒只是指身心各種變化的知覺，譬如心跳加速、呼吸淺薄、手腳冰冷、全身顫抖、起雞皮疙瘩、頭昏目眩、噁心、鬱卒等，人們發現這些情況會妨礙理智的運作——抽象思考、推理、判斷等，甚至使人做出錯誤而後悔不已的決定，因此會有情令智昏的刻板印象。以人類真實的生命體驗來看，的確是有這種情況存在，不過，情緒和理智兩者之間只有這種關係嗎？譬如說，Scheffler（1991:

⁵ 此為 Aristotle（1992）的《尼各馬科倫理學》（*The Nicomachean ethics*）之編碼。

3) 在討論認知性情緒時，挑戰了這種認知和情緒對立的看法，也就是情緒是難駕馭的內在擾動，認知則是冷靜的審視，前者會嚴重傷害後者對真理的探究，Scheffler 指出這種對情緒的扭曲也導致教育分裂為兩大怪誕的領域——沒有感受的知識和沒有意識的騷動。

情和智或情緒和認知必然相互對立而衝突嗎？首先，前述提及典型情緒內含著感受者的「認知」狀態，稱之為信念、判斷、思想、詮釋、看待、評價等 (Marks, 1995: 3)，也因此，至少感受者的知識觀、價值觀和感受性是在其中發揮作用。如果以 Scheffler 所指證實所信之下的喜悅 (joy) 和未能證實所信之下的驚奇 (surprise) 這兩項認知性情緒為例，並且擺在學生實驗虎克定律的情境而言，之所以會產生這兩項認知性情緒，是因為學生帶著信念、預測、期待等認知性假定以進行實驗，一旦少了這些認知性假定則不能出現實驗中證實所信之下的喜悅與未能證實所信之下的驚奇 (Scheffler, 1991: 8-15)。⁶ 其次，從求知或科學探究的整個過程來看，必須要有愛真理、蔑視說謊、關心觀察與推論中的正確性、相對應地嫌惡邏輯上或事實之中的錯誤、厭惡扭曲、討厭藉口、欽佩理論的成就、尊重他人考慮過的論證等，Peters (1972a: 208-212, 222-226) 指出，這是要有理性的熱情 (rational passion) 或適當的情性氣質 (emotional disposition) 才能達成的，也難怪 Scheffler (1991: 15) 會主張認知教育和情緒教育兩者不可分離。再者，以倫理的相關情境而言，在詮釋 Aristotle 德行理論時，Sherman (1989: 39, 45) 明顯地指出情緒在提供知覺上的重要性，尤其是讓感受者能注意到情境的細節。

譬如說，義憤感令我們感知遭受到不當侮辱或傷害的人，如同對於突來的與殘忍的不幸，憐憫與慈悲感讓我們發覺它的痛苦。由於具有某些情性氣質，因此我們獲得分辨上的重要觀點。經由感受，我們注意到冷漠與超離的智力可能疏忽不見的，情緒不涉入地冷眼旁觀往往會漏失重要相關的部分。

從這些論者的識見來看，情（緒）和智或認知不必然相互對立衝突，情緒可能提供人們認識世界的重要訊息，甚至促使並支撐人們進行認知活動或追求認知

⁶ 從這一點來看，科學教育的教師應當重視並善用學生這類認知性情緒，使學生樂於學習科學並結合科學與生活。

上的理想。

在上述情緒暨情緒教育的相關迷思之下，人們會有一些不很正確或甚至錯誤的看法：情緒是不能或不該教導的、倫理或道德教育不必涉及情緒的議題、氣質性情緒不算是情緒而情緒教育無須加以論及、智能或認知的培育必須排除情緒的影響等。然而，假使前述的論述可以站得住腳，這些迷思及其所致的看法實有修正或揚棄之必要。

事實上，在前述對種種情緒教育迷思的批判性討論之中，蘊含著某種情緒觀，這裡或許可以更清楚地加以說明，俾使順利開展後續情緒教育重要性及建議兩大部分之論述。⁷ 首先，就人類整體的情性生命而言，典型情緒會展現出 Brentano 所指的意向性 (intentionality)，即「指涉到某事物以做為它的對象 (reference to something as its object) (Brentano, 1967: 15-18, 139-141; Spiegelberg, 1981: 14-15; van den Berg, 1968: 101)」，也因此，當人們體驗到具有意向性的典型情緒時，感受者即「認知」到該情境對其而言的認知性或評價性意義，或者說這種具有認知內涵的情緒會展現出 E. Husserl 所稱能知—所知 (noesis-noema) 的意向性結構關係 (Schutz, 1967: 102-106; Spiegelberg, 1982: 92-93)，而感受者所體會的意義成為情緒的意向性對象。然而，如果出現的是情緒生命中純粹機體性痛或癢的感覺，則未能展現出這種情緒的意向性，此一情況下，當事人的認知只是外加的或因果式的事後回溯，只能說是有情緒的原因而不是對象。其次，就人類整體的認知生命而言，除了清楚的、完全概念化的、述說出來的 (articulate) 信念之外，還有一大部分是前反思 (pre-reflective)、未經述說、尚未完全概念化的信念，而人們可以在各種知覺經驗、洞見 (insight) 和情緒中獲得這種顯明的信念 (evidential belief)，以相對於理智性信念 (intellectual belief) (Calhoun, 1984: 331-342)。當然，這兩種信念的劃分並不能說何者一定比較接近真 (理)，只是強調典型內含「認知」的情緒能夠提供前反思的識見。再者，經由情緒而獲致的前概念式 (pre-conceptual) 感受覺知 (feeling-awareness)，其中認知、情緒與意欲 (conation) 尚未明顯區分開來 (Dunlop, 1984a: 40, 42-44, 50, 55, 88, 92)，相對於純粹理智性信念，比較可能展現出行動

⁷ 詳細的說明，請參考同註 1。

傾向或動機的特質，也因此，情緒教育上自然要考慮到培養抒發與表達的適當習慣。最後，人們除了有最無常、最易變與最不穩定的感受之外，也有帶著持續傾向的感受預備模式（modes of felt-readiness）（Strasser, 1977: 275-279），Strasser 所指的感受預備模式可說是前述氣質性情緒。如前所述，此種潛藏的情性預備狀態使人們傾向於特定方式來詮釋或知覺所處的情境，可以想像地，人們可能由於此種氣質性情緒的差異，因而分別展現出懷有希望並充滿生命力或槁木死灰的不同人生。

參、重要性

不管是在理論性的學術探究，或者是日常的實際生活，可以發現情緒都參與其中而居舉足輕重的地位。譬如說，學校教師無怨無悔地教導學生、鉅額投保者自刎手指以詐領保險金、分手男女殺害對方及其親人、眾人集資協助仰賴一碗麵的全家人、窮首皓經的研究者試圖找出人體的基因族譜等。假使這些人們絲毫不具有情緒，會令人懷疑的是他們如何能具有相關的認知而導致實際的行動。甚至，Bantock（1967: 67）指出在歐洲關於人是什麼的二種想法之中，其中一者即把情緒看作是人類生命之所在，人在情緒的表達之中成為最真正本然的自己。⁸ 究竟情緒對人們有何重要性呢？底下分為幾方面加以說明。

一、提供前反思的覺知

從前述討論的例證來說，害怕、憤怒、證實所信之下的喜悅與未能證實所信之下的驚奇等這些情緒，他們分別顯示感受者覺知到情境中的危險、阻礙、所假定之信念的證實或失敗，即使有時候，這種覺知難以用概念加以表達出來。這裡可以再舉兩個例子協助討論這種前反思的覺知：有位天生眼盲的藝術評論家，靠著實際看過評論畫作的人所提供的報導，在學會使用這類評論語彙之下，這位眼盲的評論家可能勝任週刊上的專業工作（Acton, 1955: 63）；一位終身住在黑白房間的人，身上備有光波儀器和有關顏色的科學教科書，所以能完全適當地使用

⁸ 另一個看法是以理性作為人最真實的標誌（Bantock, 1967: 67）。

「綠的」這個字，科學教科書加上可查詢的光波儀器可能讓她有能力完全可靠地識別綠色物體（Little, 1995: 128）。不過，這兩種人被認為是寄生的評論家或文字使用者。也就是說，人們是經由同情、同理心之類的情緒性機制而覺知相關文字或概念所指涉的實質內容，由於這種覺知發生在文字或概念使用之前的體驗層級，因此是種前反思的覺知。當人們失去了這個層級的覺知能力時，只能透過文字或概念的堆砌與推演來認識世界。

此種情緒性覺知對人的生活是重要的。譬如說，義憤填膺感使人們覺知遭到不當侮辱或傷害的人，憐憫與慈悲感讓人發覺突來的與殘忍的不幸之痛苦（Sherman, 1989: 39, 45）；Scheffler（1991: 8-9）以 F. A. Kekulé 於 1865 年發現苯分子結構為例，他指出情緒或情緒性覺知能激發求知者的理論想像，從中產生新奇的形式與意象、異乎尋常的數字與類推，使探究者從新觀點來審視舊事實。在這種情緒性覺知協助之下，人們可以有後續推理、判斷等的材料，甚至能引發創意思考。

二、行為動機的重要來源

相較於擁有純粹理智性信念而言，人們擁有情緒時比較會導致行動，人們日常語言中會使用「出於某情緒而行動」的表達方式，這裡的情緒似乎成為了人們行動的動機（motive）。在區分動機和意向（intention）時，Kenny（1963: 86-89）指出，動機是行動的回溯式（backward-looking）理由，意向則是行動的展望式（forward-looking）理由，當然，他也承認這兩者的劃分並不是截然的。例如，要解釋為何張三殺了李四，如果回答是「張三是出於報仇殺了李四」，即張三殺李四的舉動可以回溯到報仇的動機，這是動機的解釋；如果是「張三是要得到李四的財產而殺他」，即張三殺李四的舉動是為了殺完之後得到李四的財產，那麼這是意向的解釋。如此，人類的情緒和這裡的動機或意向又有何關係呢？為何說情緒比理智性信念容易導致行動呢？Taylor（1986）提醒我們，「欲求的情緒」（appetitive emotion）會使人產生追求達成目標的行動欲望或表達行為的欲望，⁹

⁹ Taylor 分類中的另一種情緒是「持有的情緒」（possessive emotion），包括了得意（elation）等喜悅（joy）之類的情緒，其中欲求的狀態被視為是已經得到的，因此沒有想要或願望的空間，所欲求的只是沉浸在表達的行為當中。

前種欲望如生氣的人欲求報復對方，後種欲望則是指了解到所欲求的狀態超出自己的能力所及，因而出現願望（wish）與表達的行為——願望對方受報應等。所以，感受者內含在生氣之中的覺知加上所產生的欲望共同形成了行動的動機。

情緒比純粹理智性的信念更能成為動機的來源，這一點也可以從理論推理（theoretical reasoning）與實踐推理（practical reasoning）的一項差異中看出來。實踐推理最一般的形式是：要產生 G，但是假使我實踐了 B，那麼就能獲致 G，所以我要實踐 B——這當中，G 表示所要達成的目標，而 B 則描述我能力所及的某些行為。實踐三段推理的起始前提和最終結論是決心或表達意向之類的事務（Kenney, 1989: 42-44; MacIntyre, 1985: 161），譬如說，我想要把這篇文章寫出來或我要成為好人等，這可以說是與欲望相關的（orectic）心理狀態。如果個人推理的前提分別是「純粹理智上我相信那種生活是值得追求的」或「情欲上我想要過那種生活」，後者是比較能成為行動的動機而導致實際行動。

三、真正了解自己的主要線索

當個人產生即（偶）發性情緒時，一般情況下，個人的知識觀、價值觀、感受性或氣質性情緒會在當中產生作用，因此同樣面對幼童受毒打虐待的事件，不同的人會出現慘不忍睹、毫無感受或甚至賞心悅目的情緒反應。基於同樣的道理，假使個人能夠如實體察自己所出現的情緒，包含自己的即（偶）發性情緒所涉及的知識觀、價值觀、感受性或氣質性情緒等，情緒便能夠成為真正了解自己的主要線索。

但是，要了解自己的情緒並藉此以了解自己，有時候並不是一件容易的事。Schrag（1972: 383-384）提供了一個例子：Jones 未能在甲公司得到一件自己極想謀取的工作，他為此感到沮喪，認為其他工作都無法提供自己所想要甲公司那件工作那麼好的薪水，這是他沮喪的所在。可是，假使他接受了另一家公司所給更高薪水的工作，但卻仍然對於未能獲得原先甲公司的第一份工作感到沮喪，他真正沮喪的是什麼呢？如果他正視甲公司是聲譽卓著而乙公司是缺乏真實聲望的這件事實，同時領悟到他所真正嚮往的是尊敬和名氣，那麼將可更正確地知道自己所沮喪的對象——菁英公司的拒絕和其中所意味的自尊的喪失。在 Schrag 的這個例子之中，Jones 知道那家公司的薪水高或聲望好，不過一開始，他並不知道

自己在意的是對這些事實的評價，因此發現自己真正沮喪之所在是和發現或了解自己有關的——發現自己真正珍視的是什麼。當然，這會涉及自欺或深層意識的問題，有時候必須有他人協助才能真正發現自己。

情緒是認識自己的主要線索，這種主張並不是說這是唯一的一條線索，譬如在師生互動中，教師也可以經由智力或行為層面來認識學生，學生也可以由此來認識自己。此外，當個人能真正開放自己而展現出真實的情緒時，其真性情可以在當中展露無遺，但也可能出現各種線索不一致或相互衝突的情況。例如，口頭上說不喜歡某人，但是一見到這個人就心跳加速、目不轉睛地看著，一想到這個人就有甜蜜的感受；知道對方是我的仇人，見到了卻有愛的感覺。在這種情況下，「我的頭（head）告訴我一回事，我的心（heart）卻告訴我另一回事」¹⁰（Wood, 1977: 7）。自己的情緒可能比自己的理智更能反映真實的自我，也可能更清楚地覺知到事實真相。

四、生命品質的指示

由於即（偶）發性情緒的產生內含著感受者的知識觀、價值觀、感受性或氣質性情緒等，所以個人所展現的情緒會顯示出其生命開展與成長的狀況。本文開頭提到種種情緒發展的缺失狀況，諸如麻木、自我中心、情緒反覆無常而過度興奮、多愁善感、不真誠等，事實上也代表著當事人感受性遲鈍、心靈自閉、缺乏適當而穩定的氣質性情緒、沉溺於感覺而未能覺知情境的真實意義、思想言行的不一致等。相對地，假使能夠對各種實在有適當的情緒感受，例如道德感、美感等，除了表示當事人具有良好的情緒覺察能力之外，還包括了能夠對各種價值有適當的覺知，這當然是有待一生努力的課題。

由於生命及生命品質牽涉到極為廣泛的面向，因此要評定具體個人生命品質的高低，並不是一件容易的事，不過，從追求真、善、美、聖等主要價值來說，如果有人樂於敏銳覺知這些領域的多元價值，其生命品質可以說高於那些感受遲鈍者，更明顯高於那些耽溺於假、惡、醜、俗等價值者。譬如說，樂於助人者生命品質高於不情願的助人者，更高於以傷人為樂者的生命品質；具有理性熱情而

¹⁰Wood (1977: 7, 19) 在這裡引用了 B. Pascal 的見解：「心有它的道理，對此理性毫無所知」。

不斷消除錯誤的真理追求者，其生命品質高於對真假感受遲鈍或樂於擁抱虛假偶像或迷信者。因此，儘管價值或品質的表現可以是多元而複雜的，例如有人樂於蒔花弄草、聆聽音樂、觀賞繪畫等，但是人們所苦、所樂或所感受的各種情緒與其生命品質具有密切關係，也就是個人的情緒展現能夠反映出其生命品質。

四、關係到生命力與生命的希望

希望是什麼？Warnock（1986: 182-183）認為，它是一項心境（mood），是朝向擁有某些感受的趨勢，也是處於經驗比較即發式情緒的預備，這種心境有助於產生快樂、滿足與興奮的即發性感受。相反地，喪失希望如同失去想要或慾求任何事物的能力，可以說是失去活下去的願望。甚至，Warnock 進一步認為，使孩子失去希望的教育就是失敗的教育。由於目前我們的社會有自殺率升高的趨勢，¹¹包括學校在學的兒童在內，所以培養學習者的希望特別具有時代的重要性，也可以說是陶冶情緒或實施情緒教育的重要性之一。

懷有希望即對世界感到興趣，而如果學習者能找到一些有趣的事物，能發現今天可以開始從事昨日所不能做的事，就開始有所希望（Warnock, 1986: 183）。如果人們到了毫無希望的絕望狀態，又如何呢？這一點令人想到 Dunlop 所提到麻木的「活死人」（living death），這種人是活著，但卻未能對世界開放，沒有準備受到事物所感動、觸動與影響，缺乏生命能力而不想走出自己，正如同發育受阻的樹木，只活在特定範圍的限制之下（Dunlop, 1984b: 248- 249）。上面的敘述足以顯現希望及生命力對人們的重要性，但是無可否認地，智性思考在這一點上是可能有所影響，但最重要還是人的情性陶冶，以培育想要活下去或經歷新事物的心境與動力。舉一個思想史上的例子來說，1826 年 J. S. Mill 遭遇到精神上的危機，頓時對生命失去意義與目的感，不過，他在熟悉 C. M. von Weber 的 Oberon 和首次閱讀 W. Wordsworth 的作品 *dya* 得到幫助，使他在不否認分析的力量和活動這種智性陶冶之下，同時承認情感陶冶對個人及社會的重要性（陳蒼多譯，2001：124，126；Mill, 1966: 101-105）。

¹¹ 依據衛生署（2007）自殺防治中心的統計，2006 年臺灣自殺人數已達到 4406 人，自殺死亡率高達每 10 萬人有 19.3 人，平均每天有 12 人死亡，連續 9 年列入「國人十大死亡原因」。

儘管前述只從五個層面加以說明，但情緒的重要性並不只侷限於這五個相互關聯的層面。假使這些論述可以接受的話，情緒教育具有不可否認的重要性；也就是說，良好的情緒教育能夠協助學習者情性的發展，使其具有敏銳的前反思覺知能力、形成適當的動機以連結信念與行動、由情緒的展現與自知之明更加了解自己、涵養優良的生命品質及厚植生命的希望與生機。如果教育忽略了學習者的情性陶冶，學習者的情況會變得迥然不同——前反思覺知能力萎縮或畸形發展、知與行之間缺乏連結的動力、對真正的自我茫然無知而未能認識自我、生命品質拙劣、槁木死灰而了無生趣。

肆、情緒教育的建議

基於前述的論述，可見情緒本身的複雜性及其對人類生活的重要性，也因此，幾乎任何教育活動多多少少都涉及情緒和情緒教育，因為凡是能影響人類知識觀、價值觀或感受性的教育就會和其情性陶冶有關。面對情緒教育或一般教育的複雜性，Peters（1972b: 482）特別指出有必要進行科際整合，即教育的問題無法單獨由哲學、心理學或社會學等已確立之學科的任何一者加以解決，總是需要從事不同學科的人們相互合作才有可能。不過，在進一步論述這些建議之前，為了行文上的緊密連貫性，有必要在此說明幾點。

第一，底下的建議是建立在情緒應該教與可以教的立論之上：之所以應該教導情緒，理由是情緒對人類而言具有前述的重要性，個人要能生命蓬勃發展或追求幸福人生，情緒的教導必要的，同時國家有責任協助個人獲致良好的情緒陶冶；情緒之所以可以教，理由是典型的即（偶）發性情緒內含著感受者的知識觀、價值觀、感受性與氣質性情緒等，因此可以從這些層面著手來進行情緒教育。哲學家 Scruton（1979）也持類似的主張，即情緒同時包含理解與行動兩大部分，由於可以教導人們適當理解世界的方式與行動反應，所以情緒教育是可能的。

第二，由於情緒的體驗發生於前反思的生命層級，因此經由改變知識觀與價值觀等以進行情緒教育時，必須兼顧親身體驗與概念形成。

第三，情緒可能成為感受者行動的動機，也因此就情緒的自然表達或所致的刻意行動來說，情緒教育不能忽略培養良好的抒發習慣。

第四，前反思生命層級的感受性影響人們如何覺知情境認知上或價值上的意義，而氣質性感受預備狀態往往決定人們覺知世界的方向，情緒教育有必要同時顧及感受性與感受的預備狀態。

第五，對於人類知識觀、價值觀與感受性等的形成與發展而言，個人所接受的學校教育，尤其是教師與整體學校氛圍的品質、個人所過的家庭生活與所處的社會文化等都極為重要，所以實施情緒教育就必須特別觀照這些層面的影響力。譬如說，Scruton（1979: 60）指出，當個人置身於不知道要有何種感受（not knowing what to feel）的困境時，共通的文化（common culture）能協助人們產生適當的情緒以理解世界，同時也能告訴人們以何種行動來回應這種知覺；Gibson（1984: 62, 85）觀察到任何班級、學校或社群都有其情感結構（structures of feeling），也就是該社會組合在關係、知覺與評價上的獨特模式與格調，而且此種風潮或氛圍重大地影響團體成員對世界的理解與評價。底下冒著過於簡化的危險，試從五方面對情緒教育的實施提出原則性建議。

一、教學之中兼顧內容與形式的適當性——親身體驗與概念形成

如前所述，即（偶）發性情緒的形成至少和感受主體的知識觀及價值觀密切相關。不過，在知識觀與價值觀這兩方面的教學上，假使只完全把焦點擺在形成抽象的概念，因而學習者缺乏一手的親身體驗，那麼，一方面學習者的情緒性覺知能力無法獲得適當的陶冶，恐怕會出現前述寄生的評論家或文字使用者的狀況，另一方面學習者也將只具有理智性的信念，不易具有行動動機所需要的情緒性欲望。同時，人們的生命力和希望也不能只完全建立在抽象的概念上，必須結合感受經驗。當然，從另一角度來看，生命的情緒體驗必須要有概念來掌握與認定體驗當中的意義，減少飛逝不定、模糊不清、曖昧不明的前反思經驗，以使人們易於相互溝通（Dunlop, 1984a: 88-89），而且擁有特定概念也會影響人們產生特定的情緒。

當然，主體的知識觀及價值觀本身和情緒教育也有密切的關係。如前所述，大部分情緒的產生內在含有稱之為信念、判斷、思想、詮釋、看待、評價的「認知」成分，感受主體是否具有適當知識觀及價值觀，這會影響到人們所產生情緒

的適當性。譬如說，人們可能認為黑人的頭蓋骨比白人厚或神經末稍比較少，所以不會那麼輕易受到傷害（Wilson, Williams, & Sugarman, 1967: 193），可以想像地，當白人警察攔下闖紅燈的黑人騎士，並且重力敲擊對方的頭蓋骨作為懲罰，對待闖紅燈的白人則並不如此重力敲擊，此位白人警察並不會感到不妥，或者說不會感受到對待白人與黑人之間的不公。又譬如說，假設人們認為女性在價值上比男性低下，因此看到女性屈從於男性的情況時，並不會產生不公平的義憤感。基於這個道理，情緒教育也必須著眼於培養正確或適當的知識觀與價值觀，而且知識與價值的教導不能只停留在抽象的概念層次，有必要結合生命的實際體驗。

二、培養適當抒發與表達的習慣

情緒教育之中必須培養適當的抒發與表達習慣，至少有幾點重要理由：第一，隱藏而不表達可能會扼殺某些情緒，譬如說喜、怒、哀、樂都不加以抒發，最終可能喪失這些感受；第二，情緒之中的身心變化可能導致某些自然的表達行為，其中包括傷害他人或自殘的行為在內，因此適當抒發與表達是重要的；第三，情緒的適當抒發與表達有助於人際之間的溝通；第四，共同抒發與表達的習慣有益於形成群體意識與歸屬感（Dunlop, 1984a; Warnock, 1986）。甚至，在良好的培育之下，這裏的抒發或表達結合了其中的情緒性覺知，可以成為創作的源頭。所以，學習者情緒上有所感而想表達時，應當鼓勵其適當地抒發，譬如透過口語、肢體動作、詩詞、書信、舞台表演等，教師可以藉此了解學習者的情緒及其內含的意義，以便進一步加以鼓勵、糾正、引導並養成適當習慣。

此外，情緒教育之中必須培養適當的抒發與表達習慣，這種說法接近於 Aristotle（Aristotle, trans. 1992）所主張從事類似的行動以養成道德德行，也就是實際做出勇敢、節制、正義的行動以成為具有這些德行的人。從這種見解來看，假定某些抒發及表達情緒的方式是比較適當的，教師可能指導學習者學作（pretend）這些適當的方式，以引發相關的情緒（Sherman, 1999: 45; Warnock, 1986: 183-186）。譬如說，在球類比賽的場合中，教師不只是以說理的方式告訴輸球的人要有運動家的精神，而是協助學習者適當表達祝賀之意。當然，在這個教導過程之中，教師本身是否具有德行或良好的情緒素養關係重大，因為只有這樣，教師才能在日常生活中示範並進行適當的指導。

三、陶冶良善的感受態度與敏銳的感受性

喪失前反思生命層級的感受性使人變得麻木遲鈍，無法敏銳覺知不同情境的認知或價值意義。要活化感受性，至少包括兩個重大要務：使感受者具有意願和能力以開放生命，加上能回應所覺知到的多元而複雜之價值展現。在這個層面上，學校建築及其整體氛圍、各班班風、師生關係、同儕友誼等，都會影響學習者是否願意或有能力敞開心靈以接觸世界，或者從消極面來說，是使其不敢嘗試而成為心靈自閉者。譬如說，在實際上課的課堂中，教師是否願意讓學習者發表或甚至接納不同觀點、教室的布置能否引發學習者拓展心靈空間等。在另一方面，不同的價值可以展現在各式各樣的具體事件、作品或人品之中，教師可以提供學習者接觸、理解的可能性，藉此引發其豐富而多元的想像力，例如閱讀好的傳記作品、共同討論歷史事件的可能意義、利用劇場提供角色扮演的機會、欣賞不同風格的藝術作品、分享多元文化在見解上的同與異等，而不致於只能狹隘地覺知到某些特定的認知或價值意義。

敏銳的感受性使人覺知他人的感受，但是必須結合良善的感受態度，才能適當地參與所覺知的感受。如前所述，殘忍的人能夠覺知並觀視他人身上的痛苦或傷心，但卻在「折磨」及被害人的極端痛苦之中得到喜悅，而殘酷的人能夠體會到他人的感受，但卻加以漠視或置之不理，譬如對植物及樹木的蠻行或暴力（Scheler, 1954: 14, 133-134）；當然，完全麻木不仁或鐵石心腸的人則無法覺知他人的感受。在這三種情況之中，殘忍的人不是不能覺知他人的感受狀態，而是缺乏良善的感受態度，以至於以他人的樂為苦或反之。因此，情緒教育除了活化學習者的敏銳感受性之外，陶冶良善的感受態度更是不可或缺，因為後者決定人們從哪個方向來參與他人的感受。就感受態度作為感受的預備狀態來說，它比較接近前述氣質性情緒而非即發性情緒。

四、提升師長的情緒素養與營造學校的教育氛圍

在一般的教育中，師長所產生的身教示範作用是不能否認的事實，當學生相當認同師長進而加以模仿時，情況尤然，這一點在情緒教育上更具有特殊的意義。一方面，學生對師長之認同及仿效不只是純粹理智上的過程，其中更涉及到

學生從師長身上感受的真、善、美、聖等價值的吸引力，自然樂意接受指導；另一方面，儘管對不同學生的影響力會有差異，但師長也有意或無意地不斷透過這種認同與模仿的機制來進行情緒教育，譬如說，師長對環保、讀經、墮胎等議題的意見及態度，隨著學生認同師長的不同程度，可能只是表面地感染學生，或會深入地影響學生的知識觀、價值觀、感受性等，當然也會左右學生出現何種即發性情緒及氣質性情緒。相反地，在雙方極度對立的關係之下，師長的作為則會引起學生冷漠或反抗的回應。因此，如何在身教示範中發揮正面的教育影響力而避免負面的反教育作用，這和師長的情緒素養息息相關（Dunlop, 1984a: 110-112, 1984b: 254）。此外，日常學校生活中，師生之間無數的互動構成學校和班級整體的氛圍，其品質是否決定個別學生能否具有正向健康的情意發展（Gibson, 1983: 58）。¹²

具有良好情緒素養的師長具有何種特性呢？或許可以援引 Aristotle 對中庸的見解來說明，即「能夠在適當的（right）時間、關係到適當的事物、針對適當的人、帶著適當的動機、以適當的方式」（Aristotle, trans. 1992）以產生並表達情緒，也就是說，置身在特定的教育情境或一般生命情境之中，師長本身產生喜、怒、哀、樂等即發性情緒，在時間點、互有關聯的事物、針對的人、具有的動機、表達的方式等層面上都具有無過、無不及的適當性。當然，這只是對「良好情緒素養」的概括性界說，其中勢必存在著彈性模糊或甚至歧異的空間，譬如說，教師對於安樂死、罷教等議題要持何種態度或有何情緒反應才算適當等。所以，這裡至少有三點必須強調：第一，這種素養和個人的知識觀、價值觀等會有互為因果的關係，因此某種意義上，可以說前者是後者這幾項特質、見解等的綜合展現；第二，師長情緒素養的展現源自於其生命的自然流露，這正如同 Aristotle 所指，德行成為個人的第二天性一般，而不只是刻意表現的外在行為而已；第三，師長要具有良好的情緒素養，儘管這是理想情緒教育或甚至整體教育重要的必要條件，但卻很難說是充分條件，因為從知、情、意、行全人的角度來看，這四者相互影響，但卻難以相互完全化約，教師理想的情緒素養也需要這些其他層面的卓越，只是情緒素養和情緒教育具有更直接的關係。

¹²對於教育氛圍（pedagogical atmospher）的論述，請參見 van den Berg（1975）。

五、注意家庭生活及社會文化對情緒教育的作用

一般而言，教師與學生並不只是生活在學校之中，而總是有參與家庭生活及社會生活的機會，甚至學校教育本身的進行也免不了受到家庭和社會的影響，情緒教育也不例外。可以相信家庭是一般小孩最早的生活環境，父母親或照養者是小孩最早建立關係進行互動的人，因此，人類最初的知識觀、價值觀、感受性等，在接受學校教育之前已有了基本的雛形，這當然也是兒童情性發展的部分。然而，每個家庭的情況不盡相同，從教育的觀點來看，有些甚至提供了反教育的經驗，譬如強化了性別歧視主義。Mill（1984）所觀察到的一種社會現象正足以說明這一點——男童自小就覺得自己比包括母親在內的一半人類優秀，即使自己的條件並非如此。當然，也可能是女童從小覺得服侍男性就是其天職。反觀臺灣的社會，單親家庭、隔代教養、外籍配偶、少子化等情況顯然逐漸增多，相信這類家庭會從小提供兒童不同的生活經驗，推展情緒教育的教育者自然不能忽略這個層面的問題。

擴大至整個社會的時代精神與思潮而言，歷史縱深的視野及文化對照的廣度可以使當代人更了解自身社會文化的特性及影響，包括對情緒教育的作用在內，也就是說，它所產生的某種特定情緒社會化或教育。譬如說，貪婪（*pleonexia/greed*）對古希臘人或在亞里斯多德主義的體系中被視為惡行，現今則成為生產勞動的驅動力（MacIntyre, 1985: 227; White, 1984: 244）；現代性重視個人主義與探求本真（*authenticity*），強調工具理性的面向，導致個人生活上視野的狹隘與意義的喪失，凡事以最大效率和成本產出的比例作為成功唯一的量尺等（Taylor, 1991: 1-5, 15-16, 43-44）；當代技術性態度鼓勵人們追求控制而盲目於敬畏、驚奇等超越的體驗（Dunlop, 1984a: 111, 1984b: 254）；後現代文化中情緒的消退（*waning of affect*），剩下「強烈性」（*intensities*）——自由浮動、非個人的、易被幸福感（*euphoria*）所支配的感覺（吳美貞譯，1998：29，35；Jameson, 1991: 11, 15-16; Kristjánsson, 2000a: 66-67），或者是在「後情緒社會」（*postemotional society*）中，人們無法真正真實地感受到情緒，代之以抽象或死亡的替代性情緒——把過往或其他脈絡的情緒抽離其原先的情境，加以再利用、擬態處理、重新包裝或扭曲操弄，此類情緒性表徵普遍氾濫之下，人們知道許

多，但卻難於採取立場，於是出現一種新型的冷漠或憐憫疲勞的狀況（林建福，2007b：118-123；Lodge, 1995: 5; Meštrovic, 1997; Vester, 1999: 24）。這些文化風潮對人類情性發展的影響是否適當，或者說可否從其他時空的文化體之中找到情緒教育的啟發，肯定是必須而值得關注的重要事項。

從分析的角度來說，可以把人類的教育劃分為理智的教育、意志的教育、情緒的教育與行動的教育，可是綜合而言，無可否認地，人是一個整體，其智、情、意與行之間緊密連結又彼此相關，情緒教育勢必涉及其他層面的教育。從更巨觀的層面而言，個人置身於種種歷史文化與特定社會情境交織的時空網絡之中，情緒教育無法脫離此具體的脈絡在抽象中進行。同時，人類具有思考與感受等能力得以慎思與領悟有關「情緒」與「教育」的義理，以增長個人教育智慧並實踐教育育人之道。本文僅從哲學省思的途徑出發，就人類情緒教育之中相關迷思、重要性與實踐上的建議略抒己見；至於許多比較實務性的重要議題無法於此盡述，掛一漏萬勢所難免，期盼有志同道不吝賜教，共成教育大業。

致謝：本研究撰寫過程蒙審稿者與編輯委員提供了寶貴的意見，陳伊琳、蘇致嫻與鄭又睿亦協助處理文書事宜，謹此一併致謝。

參考文獻

- 吳美貞（譯）（1998）。F. Jameson 著。後現代主義或晚期資本主義的文化邏輯（Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism）。臺北市：時報文化。
- 林建福（2001）。教育哲學——情緒層面的特殊觀照（第一版）。臺北市：五南。
- 林建福（2002）。教育哲學——情緒層面的特殊觀照（第二版）。臺北市：五南。
- 林建福（2006）。德行、情緒與道德教育。臺北市：學富。
- 林建福（2007a）。品格教育的哲學省思——亞理斯多德主義的人性論與非相對德行觀點。教育資料與研究，75，15-30。
- 林建福（2007b）。後情緒社會道德教育的挑戰。載於黃乃燧（主編），後現代思潮與教育發展（頁 114-137）。臺北市：心理。
- 林建福（2009）。德行取向的道德教育——從亞理斯多德、康德與彌爾的德行思想到當代品格教育。臺北市：學富。

- 陳蒼多（譯）（2001）。J. S. Mill 著。約翰·彌爾自傳（Joyh Miller autobiography）。臺北縣：新雨。
- 張春興（編著）（2006）。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 衛生署（2007）。國人十大死亡原因。2009年1月20日，取自 http://www.idn.com.tw/article/news_content.php?catid=1&catsid=2&catdid=0&artid=20071020abcd009
- Acton, H. B. (1955). The ethical importance of sympathy. *Philosophy*, 30(112), 62-66.
- Aristotle (1992). *The Nicomachean ethics* (W. D. Ross, Trans.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bantock, G. H. (1967). *Education, culture and the emotions*. London: Faber & Faber.
- Brentano, F. (1967). *The origin of our knowledge of right and wrong* (R. M. Chisholm & E. H. Schneewind, Trans.). London: RKP.
- Calhoun, C. (1984). Cognitive emotions? In C. Calhoun & R. C. Solomon (Eds.), *What is an emotion?* (pp. 327-342). Oxford, UK: Oxford University Press
- Dunlop, F. (1984a). *The education of feeling and emotion*. London: Allen & Unwin.
- Dunlop, F. (1984b). The education of the emotions. *Journal of Philosophy of Education*, 18(2), 245-255.
- Gibson, R. (1983). The education of feeling. In R. Gibson (Ed.), *The education of feeling* (pp. 52-59). Cambridge, UK: Cambridge Institute of Education.
- Gibson, R. (1984). *Structuralism and education*. London: Hodder & Stoughton.
- Goleman D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. London: Verso.
- Kenny, A. (1963). *Action, emotion and will*. London: RKP.
- Kenny, A. (1989). *The metaphysics of mind*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Kristjánsson, K. (2000a). Liberalism, postmodernism, and the schooling of the emotions. *Journal of the Thought*, 35(4), 57-74.
- Kristjánsson, K. (2000b). Teaching emotional virtue: A post-Kohlbergian approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4), 405-421.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Little, M. O. (1995). Seeing and caring: The role of affect in feminist moral epistemology. *Hypatia*, 10(3), 117-137.
- Lodge, D. (1995). *Therapy*. New York: Penguin.

- Lyons, W. (1992). An introduction to the philosophy of the emotions. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion Vol. 2* (pp. 295-313). New York: John Wiley & Sons.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Marks, J. (1995). Emotions in western thought: Some background for a comparative dialogue. In J. Marks & T. Ames (Eds.), *Emotions in Asian thought: A dialogue in comparative philosophy* (pp. 1-38). Albany, NY: State University of New York.
- Meštrović, S. G. (1997). *Postemotional society*. London: Sage.
- Mill, J. S. (1966). *Autobiography of John Stuart Mill*. New York: Columbia University Press.
- Mill, J. S. (1984). *Essays on equality, law, and education*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Nussbaum, M. (1988). Nature, function, and capability: Aristotle on political distribution. *Oxford Studies in Ancient Philosophy, Supplementary Volume*, 145-183.
- Nussbaum, M. (1990a). Non-relative virtues: An Aristotelian approach. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 242-269). Oxford, UK: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. (1990b). Aristotelian social democracy. In R. B. Douglass, G. R. Mara, H. S. Richardson (Eds.), *Liberalism and the good* (pp. 203-252). London: Routledge.
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Peters, R. S. (1972a). Reason and passion. In R. Dearden, P. Hirst, & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 208-229). London: Routledge.
- Peters, R. S. (1972b). The education of the emotions. In R. Dearden, P. Hirst, & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 466-483). London: Routledge.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotion*. London: Routledge Kegan Paul.
- Scheler, M. (1954). *The nature of sympathy* (P. Heath, Trans.). London: RKP.
- Schrag, F. (1972). Learning what one feels and enlarging the range of one's feelings. *Educational Theory*, 22, 382-394.
- Scruton, R. (1979). The significance of common culture. *Philosophy*, 54 (207), 51-70.
- Schutz, A. (1967). *Collected papers (I): The problem of social reality*. Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.

- Sherman, N. (1989). *The fabric of character*. Oxford, UK: Clarendon.
- Sherman, N. (1999). Character development and Aristotelian virtue. In D. Carr & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education* (pp. 35-48). London: Routledge.
- Spiegelberg, H. (1981). *The context of the phenomenological movement*. Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement*. Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Strasser, S. (1977). *Phenomenology of feeling*. Pittsburg, KS: Duquesne University Press.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. C. W. (1986). Emotions and wants. In S. Hauerwas & A. MacIntyre (Eds.), *Revisions: Changing perspectives in moral philosophy* (pp. 217-231). London: University of Notre Dame Press.
- van den Berg, D. (1968). The intentionality of feelings. *Humanitas: The Journal of the Institute of Formative Spirituality*, 4, 101-106.
- van den Berg, J. H. (1975). Openness: The pedagogic atmosphere. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 35-57). London: Routledge Kegan Paul.
- Vester, H.-G. (1999). Emotion in postemotional culture. In J. Schlaeger & G. Stedman (Eds.), *Representations of emotions* (pp. 19-27). Tübingen, Germany: Narr.
- Warnock, M. (1986). The education of the emotions. In D. E. Cooper (Ed.), *Education, values and mind* (pp. 172-187). London: RKP.
- White, J. (1984). The education of the emotions. *Journal of Philosophy of Education*, 18(2), 233-244.
- Wilson, J., Williams, N., & Sugarman, B. (1967). *Introduction to moral education*. Baltimore: Penguin Books.
- Wood, R. E. (1977). Introduction. In S. Strasser (Ed.), *Phenomenology of feeling* (pp. 3-39). Pittsburg, PA: Duguesne University Press.