

## 情緒教育的哲學省思

林建福

國立臺灣師範大學教育學系

### 摘要

本文旨在處理一個情緒教育的基礎問題——情緒教育的可能性。為了回答這個問題，作者從哲學的途徑出發，在論文的第一大部分中回溯並比較了近代的主要情緒理論，藉以呈顯典型情緒的核心內涵。換言之，除了身體變化的知覺或感受、行為反應的模式或傾向、社會文化的建構之外，人類情緒更根本的特質在於所內含的意向性(intentionality)。此外，感受主體的價值觀、感受性等會融入或涉入在情緒的意向性之中，而且，這種情緒主體的意向性會形成心靈的深層結構或感受的預備模式，遂而影響個人如何詮釋情境或產生何種即發性(occurrent)情緒。接著，作者在第二部分論述情緒教育的可能性。也就是說，因為個人生發何種情緒和他／她的價值系統、心靈的開放性或感受性、感受的預備狀態或氣質性(dispositional)情緒、情緒本身的階層結構等之間內在地具有密不可分的關聯，而且，要改善這些產生情緒的內在理由是可能的，因此，有可能改善或教育情緒。考慮了這些生發情緒的內在理由，作者在本文最後針對情緒教育提出一些建議。

**關鍵詞：**情緒哲學、教育哲學、情緒教育、情緒

如果人天生就沒有情緒生命的話，個人和世界會是什麼樣子呢？譬如說，假如沒有愛，人可能為所愛的人、所追求的理念、所嚮往的理想、所關心的環境等無私地犧牲奉獻嗎？如果缺乏了同情，人可能在彼此互動中感同身受地領悟對方的心意嗎？假定人不再具有擬情之類的欣賞能力，淡水河的落日彩霞、阿里山的雲海、或貝多芬的交響樂等還可以觸動人心而令人讚嘆自然或人文之美呢？一旦缺乏了道德法則或規範的認同感，人是否能力行不懈地加以實踐呢？這是頗令人懷疑的。從另一方面來看，不要說人不具有愛、同情、美的欣賞能力或道德感等，假如人只有恨、殘酷無情、偏好醜陋與失序、以傷人為樂等，這種人所組成的世界實在很難想像是什麼樣子。假定世上所有人都是這樣的話，人能否存活在世上都是個問題。換言之，人的情緒生命不僅影響個人生命開展的方向，而且也足以決定人群世界的不同狀態。

儘管個人的體驗或歷史的事例都足以說明上述情緒生命的重要性，然而，「情緒是什麼」卻是一個不易回答的問題。舉例來說，在我們的日常語言當中，愛會令人盲目。如果這是真的話，那麼所有具有愛的人都是盲目。也因此，如果哲學家是愛智者，哲學家也是盲目的人，盲目的人又怎麼能追求智慧呢？再說，教育工作者也常以培育教育愛自許，那麼，這種愛會不會讓他（們）盲目而誤導學生呢？再以同情為例，人際間「人飢己飢、人溺己溺」的感受的確少不了同情的能力，不過，當我們看到自己心愛的小孩樂不可支地虐待小狗時，<sup>1</sup> 我們會同情小孩的快樂或小狗的苦呢？要回答諸如此類的問題，顯然地，除了了解情緒是什麼之外，更有必要了解某些特定情緒是什麼。

---

<sup>1</sup> 「虐待」也許是從第三者的立場來看，當事人可能不會這樣來詮釋情境，請參見下文第二部分第一小節。

情緒既然是人類生命中重要的一個層面，而教育活動中的施教者與受教者又都是人，如此一來，教育理論的建構或教育實際的進行實在不能忽略人的情緒生命。例如說，在人性的可能性當中，我們要培養自己或學生具有何種情緒？教師本身的情緒生命狀態和學生情緒生命的開展之間有何關連性？社會的風潮或學校的校風與班風等是否影響師生情緒生命的陶冶等。<sup>2</sup> 當然，本文並非針對上述相關的議題。我在這裏主要處理的是情緒教育的一般基礎性問題：首先，第一大部分將回溯與對照近代的主要情緒理論，藉以顯示情緒是什麼；其次，第二大部分則將討論情緒教育的可能性，並提出若干建議。

## 壹、問情是何物？

情緒可以或應該教育嗎？情緒教育要如何進行呢？假使情只會令智昏，而教育的目的完全只是在追求知識或智慧，那麼，情緒教育在人類整體教育的活動中只能佔有比較消極的地位，換言之，如果可能的話，教育工作者應當遏制情緒，而非讓人的情緒生命茁壯發展。再者，如果個人各種情緒的生發完全像一些反射動作，諸如瞳孔遇亮光而自動縮小、敲擊膝蓋而小腿自動上彈等，而且，任何教育過程如果都隱含某種認知上的改變，如此，情緒能否被教育就有待斟酌了。顯而易見地，上述問題的答案會隨「情緒」和「教育」兩者不同的內涵而改變。

也因此，本文第一部分將先說明情緒是什麼，以做為第二部分論述的基礎。我在其它地方曾經處理過這個問題，<sup>3</sup> 不過，這

---

<sup>2</sup> 當然，這些問題並不是完全從哲學的途徑就能找到答案的，而必須要有科際整合(inter-disciplinary)的努力。

<sup>3</sup> 請參閱林建福(民 87-2)。類似前述拙作註 1 的說明，本文中的情指廣義的人類情緒性生命(emotional life)，因此，它涵蓋了一般常使用的一些情緒字詞在裡面，

裏我將以不同的方式來呈現我的看法。易言之，針對「情是何物」的問題，近代思想家也建構出不同的理論，據以解釋人類的這種經驗。透過整理、比較與反思，我把這些理論歸結為四大類型，他們各自從某個特定的角度來詮釋人的情緒現象。爲了進一步了解情緒是什麼，這種理論方面的回溯、對照與批判等會是有幫助的。

### 一、除了身體變化的知覺或感受之外，情緒是什麼？

一提到情緒，恐怕一般人馬上聯想到的是一種生理上或心理上的感覺。例如，愛的情緒使人有溫暖而甜蜜的感覺(受)、怒氣則令人有火冒三丈的感覺，緊張的人會感受到心跳加速、害怕者往往會感到毛骨悚然或不寒而慄等。因此，這裡也許可以問一個問題：假定把這些生理或心理上的感受或感覺拿掉，情緒還存不存在呢？在西方有關情緒的理論史上，R. Descartes和W. James算是比較重視感覺或感受者當中的兩位。

在 Descartes 的心—身兩元論當中，情緒是指一種靈魂的知覺或感受，而所知覺或感受的則是正在肉體當中發生的事物。在

---

例如情緒(emotions)、情感(feelings)、熱情(passion)、情操(sentiment)、情意(affectivity)、心境(mood)、感覺(sensation)等。而且，我在同樣的地方也試圖說明人性中的情是一組異質性現象。譬如說，有些情緒具有意向性，有些則否；有些情緒具有認知性，有些則否；有些情緒屬於氣質性情緒，有些則為即發性情緒。基於這些異質性與複雜性，也許有些思想家雖然使用passion或emotions等的不同情緒字，他們所指的可能是相同的情緒體驗；相反地，在不同的理解之下，不同的思想家可能賦與emotions或feelings等相同情緒性概念不同的意義。因此，我在本文當中並不分辨他們之間的異同，也許其他人對他們會有不同的譯法，而本文則以情、情緒、情感等來表示人類的情緒性生命。當然，這只是為了行文方便，而釐清這些概念勢必需要另外一篇文章。雖然閱讀討論情緒方面的文獻常常會令人產生這類困惑，我還是感謝論文審查者提醒我這一點。

《靈魂的情緒》(*The Passions of the Soul*)一書中，他描述了人類如何產生各種情緒。首先，當動物接近我們時，這些外在對象會在我們的雙眼中形成影像 (images)，透過視神經，這些影像可以在腦的內部表層形成另外兩個影像，再來，經由腦中一些凹洞裏的血氣 (animal spirits)，腦內的影像得以射向腦中央的松果腺 (pineal gland)，而松果腺的運動則促使靈魂了解正在接近自己的是何種動物。在這個過程當中，靈魂可能領悟到這隻動物是奇怪而且可怕的，例如說和過去記憶中有害的動物很類似，那麼，這會引發靈魂當中的各種情緒。也就是說，靈魂可以促動松果腺，而使血氣分散至肉體的各部分：一些流向心臟，一些則流向某些神經，這些神經的功能則使人能夠在逃跑時轉身和移動腳步。其中，向心臟流動的血氣足以帶給松果腺刺激，經此而引起靈魂懼怕 (fear) 的知覺；另一方面，逃跑神經給予松果腺另種不同的刺激，靈魂因此而有逃跑的知覺 (Descartes, 1984, pp. 60-63; Kenny, 1963, pp. 6-8; Lyons, 1992, pp. 298-299)。

上述 Descartes 式的情緒產生過程當中，有幾點值得一提。第一，由於 Descartes 本身以心—身二元論的方式來理解情緒，因此，儘管他強調情緒是對生理性騷動與興奮等的知覺，而且，甚至以血氣的運動作為引起、維持、與強化情緒的原因 (Descartes, 1984, pp. 56, 59, 63-64; Kenny, 1963, pp. 2-3)，但是，能夠知覺或感受者卻是靈魂；其次，在 Descartes 對心靈活動的分類當中，相對於靈魂的行動而言，情緒具有被動性，易言之，在靈魂的知覺當中，靈魂無法主動形成情緒，而只有被動地接受他們；第三，由於情緒是心靈的被動性知覺，所以，情緒無法受到有意地控制，因而有時會導致情緒和意志之間的衝突。在底下的論述當中，將會更進一步討論上列三個要點。

除了十七世紀 Descartes 之外，二十世紀的 James 也主張情緒

是一種感受。他的主要論點之一是在對刺激事物的知覺 (perception) 之後，身體上的變化直接隨之而來，而對這些身體變化的感受就是情緒。在這個定義裏頭，James非常強調內在或外在生理狀態在情緒當中的重要性，其中包括內臟、呼吸、心臟、臉色、鼻孔、眼睛、皮膚、四肢等的改變情形，一旦抽離了這些狀態或對這些狀態的感受，情緒本身就失去了構成的要素，所剩下的是冷的、中性的理智性知覺，這只是一種蒼白、平淡與冰冷的純粹認知形式 (James, 1984, pp. 128, 131-132; Lyons, 1992, p. 300)。譬如說，如果心跳加速或呼吸淺薄、嘴唇顫抖或四肢虛弱、起雞皮疙瘩或內臟擾動的感受一點也沒有的話，懼怕的情緒還留有什麼呢？

除了重視生理的騷動及其感受之外，James還試圖提議身體徵兆在感受情緒 (felt emotion) 當中的優先性 (1984, pp. 128, 136-137)。換言之，一般人的說法是：我們的運氣不佳，因而感到難過而哭泣；我們遇到一頭熊，因而吃驚與逃跑；我們遭受對手的侮辱，因而生氣與攻擊。然而，在他的觀察中卻是：我們因為哭泣而感到難過，因為攻擊所以感到生氣，因為顫抖而感到害怕。如果按照這種理解的話，生理上的內在或外在改變應該發生在情緒感受之前，而不只是兩者同時發生。基於這種見解，James認為倣效情緒的顯露徵象可以改變或產生某種預期的情緒。<sup>4</sup>

顯然地，Descartes和James兩者都把注意力擺在身體變化或生理騷動上，假定抽取了這個成分，情緒就變得沒有什麼好談的。針對這種契合常識的看法，似乎有幾點必要加以考慮，而這會關係到情緒教育的相關議題 (Kenny, 1963, pp. 40-41; Calhoun

---

<sup>4</sup> 請參閱第二部分第一節的討論。

& Solomon, 1984, p. 10; Lyons, 1992, p. 300; Jaggar, 1989, p. 155)。首先，在相關的實驗當中，當被試者注射腎上腺素而產生興奮的感受時，隨著經驗脈絡的不同，被試者會歸給自己不同的情緒；再者，除了即發性 (occurrent) 情緒之外，人類情緒生命仍然具有深層的氣質性 (dispositional) 情緒，<sup>5</sup> 而Descartes和James所談論的似乎著重於即發性情緒；最後，是否一定要被感受到才算是情緒呢？至少以氣質性情緒而言，當我們說某人充滿愛心、懷恨在心、易怒的等，並不是指這個人當下有愛、恨或怒的感受。

## 二、除了行為反應的模式或傾向之外，情緒是什麼？

由於情緒本身是人類的內在經驗，因而當別人說他具有某種情緒時，一下子也不容易分辨對方所說的是真或假，更何況隨著自然科學的盛行，Descartes式意識內省的方法在二十世紀初逐漸被揚棄，代之而起的是能夠觀察、測量、實驗、預測、控制等的研究方法。如此一來，心靈或靈魂的科學就變成了行為的科學。對情緒的探究也一樣，本世紀初心理學行為主義 (psychological behaviourism) 與哲學行為主義 (philosophical behaviourism) 都曾經是一時的典範。

J. B. Watson可以算是心理學行為主義的一位代表人物。在確認人和其它動物沒有差別的想法底下，他以新生嬰兒作為研究對象，理由是他們可以作為人和其它靈長類之間的橋樑。就情緒的探討來說，他則主要以生理變化或反應的模式 (pattern) 來說明情緒 (Lyons, 1992, pp. 301-302)。因此，Watson把情緒當做是某種遺傳的「類型反應」 (pattern-reaction)，其中涉及到整體身體機制

---

<sup>5</sup> 同註3。

的奧妙變化，尤其是內臟和腺體系統方面。譬如說，在這種詮釋的架構之下，嬰幼兒的羞恥就相當於增高的血壓、皮膚毛細管的表皮膨脹等生理反應，而不指涉到任何的感受或意識狀態。<sup>6</sup>

除了心理學行為主義之外，邏輯實證論 (logical positivism) 和語言分析 (linguistic analysis) 也是哲學行為主義的主要淵源 (Lyons, 1992, pp. 302-304)。影響所及，在情緒哲學或心理學的領域中，除了以邏輯作為主要工具之外，邏輯實證論者也尋求把心理學的所有句子還原為物理學的語言。例如，R. Carnap 即嘗試以身體上快速脈動和呼吸頻率、激動的情形、對困難的猛烈與不滿意回應等來轉譯「他是興奮的」。另一方面，在語言分析的哲學運動中，G. Ryle 等人即想要系統地重新陳述一般誤導的表達，以避免落入誤用概念或範疇失誤而不自知。假如引用這種途徑，語言分析哲學家可能問一個問題——Watson 所研究的嬰幼兒是否已經擁有自我的意識或概念，<sup>7</sup> 否則，要說嬰幼兒具有羞恥情緒似乎概念上是有問題的。

在《心靈的概念》(*The Concept of Mind*) 乙書中，Ryle 主要從概念上來討論「情緒」與「感受」乙詞被使用的方式 (Ryle, 1984, pp. 254-256; Lyons, 1992, p. 304)。取代 Descartes 式內在心理官能的假定與術語，如智力、意志等，Ryle 不認為情緒是內在或私人的經驗，而卻具有行為「傾向」(disposition) 的意義。他的分析指出「情緒」乙詞是用以指明不同種類的事物，其中包含「傾向」(inclinations) 或「動機」(motivations)、「心境」(moods)、「激動或騷動」(agitations or commotions) 與「感受」(feelings)。就「情緒」的某一種意義而言，感受就是情緒，儘管它有時候被等同於

<sup>6</sup> 底下第一部分第四節將從情緒的主體意向性對 Watson 所觀察的嬰幼兒羞恥情感提出討論。

<sup>7</sup> 這裏我不對自我意識和自我概念的差別提出討論。



某些特定的身體感覺，如癢、噁心、劇痛等。但是，Ryle明顯地指出「情緒」的另一種意義，即可以作為解釋人類行為的動機。<sup>8</sup>就好像我們說某人是虛榮的，所表示的不僅是其品格中的持續性素質，也是一種特質傾向，如「只要某些情境出現，他總是或通常都企圖引人注目」等。因此，在這種理解之下，虛榮心、和藹、貪婪、愛國心、懶惰等都可算是情緒，而具有某種情緒就相當於具有某種行為傾向，可以使人在某種情境下做出某特定行為。

如果把上述有關情緒的理論做一個簡單的比較，「情緒」的面貌不斷地變動，由靈魂的知覺、生理變化的感受、生理反應的模式而至行為的傾向，這似乎暗指著情緒幾乎涉入了人類生命的各個層面。而就Watson和Ryle的看法而言，他們清楚地提醒我們注意到情緒對行為的影響，包括一般可見的行為傾向和內在臟器、腺體等的類型反應。然而，不管在心理學或哲學領域當中，此種行為主義式理解方式通常會遭遇下列的一些質疑 (Kenny, 1963, pp. 42-44; Calhoun & Solomon, 1984, pp. 14-15; Lyons, 1992, pp. 304-305)。第一，情緒本身和情緒的表達或情緒所導致的行為是否同一呢？換言之，情緒和情緒行為或表達之間的連結可能是實徵上 (empirically) 偶然的因果連結，而不是概念上必然的同一關係。譬如說，突受驚嚇的人可能會呆若木雞，人在欣賞美時會進入出神忘我狀態。如果是這樣的話，就不能說情緒只是 (nothing but) 行為上的反應傾向而已。第二，即使情緒和情緒行為或表達之間具有必然的連結關係，針對同一項情緒，隨著個人、文化等不同因素，情緒行為和表達卻有很大的變異情形。最後，如果肯定生活中有模仿、不真誠等行為或表達存在，我們實

---

<sup>8</sup> 同註3。

在很難說情緒就只是行爲或表達的傾向。

### 三、除了社會文化的建構之外，情緒是什麼？

在上面的論述當中，一方面 Watson 把情緒視爲遺傳的反應模式，可是，當 Ryle 在分辨「劇痛」(twinge) 的意義時，卻指出隨著脈絡的不同，人們所感受到的劇痛可能是良心懊悔的譴責、風濕痛等 (1984, pp. 254-255)。換言之，情緒字詞的使用似乎有社會或文化脈絡的因素存在。更進一步來說，也許有人會問情緒本身是否是由文化或社會所建構而成的。譬如說，浪漫愛出現於歐洲中世紀之後，當時在一些文化當中卻沒有出現 (Solomon, 1988, pp. 21-26; Jaggar, 1989, p. 157)；我們也常常相信怒(anger) 是人類普遍的情緒，人類學家卻發現某些艾斯基摩人部落不會感到生氣，而且所使用的字彙也沒有怒這個字 (Calhoun & Solomon, 1984, pp. 33-34; Solomon, 1995, p. 277)。如果沒有社會或文化，本文開頭的愛、恨、同情、擬情等情緒可能出現嗎？

從社會或文化建構論出發，同時考慮上列兩大類情緒理論，也許注意力會擺在社會文化如何影響我們的生理變化及知覺或感受這些變化的方式，文化如何影響我們的生理反應模式或行爲傾向。然而，社會文化和情緒更核心的連結之一似乎是有關如何獲得概念的問題 (Solomon, 1995, p. 263)。易言之，假使某些情緒必須要以擁有某些概念才能出現，而且，這些概念只有在某些文化中才能獲得的話，其它社會文化中的人要感受這些情緒似乎就比較困難了。想像一個普遍盛行奴隸制度的社會，要主人對販奴的行爲感到羞愧或有罪的話，除非他具有普遍人權或類似的概念。

當然，擴大上述概念的範圍來說，某種情緒的產生似乎和當時社會文化實際情況有關，諸如價值觀念、社會制度、民土風俗

等。譬如說，在一個沒有個人財產制度的社會當中，要社會成員產生偷或被偷的感覺或情緒似乎不容易。從這個角度來看，為何某些情緒在某些社會會特別受到珍視或貶抑，為何「情緒」乙詞所涵蓋的事物似乎會與時俱變，背後的原因是社會文化實況的不斷轉變。

社會文化建構論讓我們注意到情緒產生、表達、評價等的社會文化因素，但是，能不能說情緒只是社會文化的建構呢？極端的社會文化建構論者似乎要面對下列的挑戰。首先，固然社會文化和所孕育而發的情緒具有特殊性和差異性，但不可能出現比較普同性的社會文化型態，如果可能的話，即使僅就情緒的探究而言，社會文化建構論並不必然走向極端的相對論。再者，嚴格來說，這種理論所談的是情緒的生成條件，卻非情緒本身。舉例來說，社會文化影響某些概念的獲得，繼而影響某些情緒的產生，這個事實預設著情緒本身和相關概念之間的關係，否則，光從社會文化建構論來了解情緒，勢必忽略了 Solomon 所說的現象學經驗或主體性 (sub-jectivity) (Solomon, 1995, pp. 263-274)。同時，在第四小節的討論中，我想進一步指出，社會文化影響情緒的產生似乎不只是概念的問題。

#### 四、抽離感受者的主體意向性之後，還有情緒嗎？

回顧一下上述的不同理論，也許可以說他們所談的是情緒的某一個層面，但似乎不是情緒本身。就身體狀態的知覺或感受來說，如果光哭泣而沒有覺知到運氣不佳，很難說是感到難過，卻也可能是喜極而泣；光是逃跑和顫抖，可是對熊帶來的危險卻一無所知，很難說是感到害怕，也可能是極度興奮而發狂奔跑。類似地，如果把羞恥和血壓及皮膚毛細管兩者的變化等同為一，或

者把它等同於臉紅、低頭、不敢見人等行為傾向，卻一點也不涉及到一些覺知，如我不應該這樣做等，也似乎都和個人的體驗不盡相符。<sup>9</sup> 由於這些理論只強調生理上的感覺或比較枝節的行為表現，而卻忽略了情緒當中比較核心的特質，難怪分別有「愚蠢」(Dumb) 觀點或外圍 (peripheral) 說明的評論 (Jaggar, 1989, p. 155; Lyons, 1992, p. 305)。

那麼，什麼才是情緒本身的核心特質呢？譬如，在簡介當代對情緒的分析時，Marks 提到不同學者對情緒的一些看法，基本上這些人以情緒內含某類的認知狀態，他們分別以信念、判斷、思想、詮釋、「視為」(see as)、評價等來說明這種認知狀態 (1995, p. 3)，而這些狀態之所以能有認知性主要是他們的意向性 (intentionality)。底下我將從意向性和主體性兩個層面來討論情緒本身的核心特質，當然，這兩個層面是相互關連而有部分重疊的。

### (一) 情緒的意向性

以人類的整個情緒生命而言，有一些情緒現象是具有意向性的。在Brentano的描述心理學當中，意向性的有無是區別心理現象和物理現象的重要差別所在，換言之，心理現象不可少的特徵是「指涉到某事物以作為它的對象」(reference to something as its object)。現象學之父Husserl則以能知——所知 (noesis—noema) 的關係來表示這種意向性結構，只要意識行動一執行，某些內容會被指涉到而成為該行動的意向性對象 (Brentano, 1967, pp. 15-18, 139-141; Schutz, 1967, pp. 102-106; van den Berg, 1968, p. 101; Spiegelberg, 1981, pp. 14-15 & 1982, pp. 92-93)。譬如說，以落石砸腳的苦痛和痛失至愛的苦痛相較，前者中石頭是由知覺神經

---

<sup>9</sup> 對社會建構論的批評請參見第三節的討論。

引起苦痛的原因，而後者的苦痛則由意向性連結至其意向性對象——該事件對感受主體的價值意義。<sup>10</sup>

此處有三點值得一提。<sup>11</sup> 首先，就是基於情緒的意向性，情緒本身即具有認知的內涵。以上述James的例子而言，熊的危險性是內含在感受者的吃驚當中，對手侮辱的傷害是顯露在受辱者的生氣裏，而運氣不佳的價值意義即展現在我們的難過之內。其次，蘊含於情緒意向性的認知內涵並不一定是完全概念化、述說出來 (articulate) 的信念，而卻可能是乙種先於述說的 (pre-articulate)、未完全概念化的、前反思式的 (pre-reflective) 性質分辨。這可以用來部分地解釋一種情緒現象——雖然感到後悔、傷心或高興，我們卻無法明確地說出對象 (Calhoun, 1984, pp. 331-342; Taylor, 1985, p. 63 & 1989, p. 22 & 1995, pp. 134-135, 140)。最後，如James所言，情緒性覺知不是蒼白、平淡與冰冷的純粹理智性認知，感知者透過親身與立即的體驗，而與各種實存事物 (realities) 有直接的接觸，繼而在概念性的推衍與論證下，情緒性覺知可以進一步獲得闡明、釐清與系統化 (Dunlop, 1983, pp. 3-7 & 1984b, pp. 251-253)。

## (二) 情緒的主體性

當有人表現出喜歡或生氣的情緒時，如果其它人對他說「這樣你也喜歡或也生氣」時，這句話除了可以針對情緒的對象之外，也可以針對當事人而說。如果是後者的情形，感受者的價值觀、感受性等是融入或涉入在情緒的意向性關係當中。以上面的例子來說，至少某情境或事件能引起當事人的喜歡或生氣，假定他的價值觀或感受性完全喪失或轉變，喜歡或生氣的情緒將隨之

<sup>10</sup> 同註3。

<sup>11</sup> 同註3。

消失或改變。同時，這類主體性的涉入似乎可以解釋另一種情緒現象——相較於純粹理智性認知而言，情緒性經驗較易於引發相關的慾望與行動。

然而，情緒的主體性有時會被誤以為是主觀性，而且，英文的文獻當中也常常用形容詞subjective或名詞subjectivity來代表兩者。在de Sousa、Solomon等人的推敲下，subjectivity除了表示個人的意見、感受，或者是指個人對世界所投射的態度之外，它和關連性 (relativity) 這個概念有關，換言之，對某些屬性來說，主體和世界之間的某種關係是必要的。就人類的情緒而言，情緒的對象和主體之間即存在某種重要的關係。最後，subjectivity意味著觀點 (perspective) 的重要性，不同情緒即內含主體的不同觀點 (Solomon, 1995, pp. 275-276)。因此，情緒的主體性並不是指感受或知覺的主觀性，而是情緒經驗中感受者和對象之間存在著重要的關係，這可以以上述意向性的觀念來加以了解。同時，愛、懼怕等情緒即隱含著感受者的觀點——對象具有可愛或危險的屬性。

前文中曾屢次提到氣質性情緒的問題，在此也許可以加以討論。氣質性情緒並不是指實際此時此地感受到的激烈情緒狀態，而是指感受或產生某些即發性情緒的傾向 (Calhoun & Solomon, 1984, p. 24; Lyons, 1992, p. 307)。這種潛藏的情意會以「某種心靈架構」(a frame of mind)顯現出來，而且能使人們傾向於以某種方式來詮釋情境，或者因此讓人具有生發某種情感的趨勢，或者讓我們處於某種準備狀態，以便經驗某種更為即發性的情緒 (Peters, 1972, pp. 221, 475; van dan Berg, 1975, pp. 37-40; Warnock, 1986, pp. 182-183; Dunlop, 1984a, pp. 47-48 & 1984b, p. 250)。針對這種深具影響力的心靈狀態 (state-of-mind)，我曾經指出隱

含在它背後的重要特性：<sup>12</sup> 首先，它深深地位於人類存在的最根本層級；其次，在此種基礎性情意的影響下，感受者會從某一個觀點來知覺每日生活的情境，隨之而生發某種情緒；第三，除了世界本身之外，個人的心境 (mood) 會共同決定世界向當事人開放的方式與程度。

類似地，從現象學途徑來處理人的情感生命時，Strasser區分兩種情感現象：一種是所謂最無常、最易變、最不穩定的心理現象，另一種則是感受的預備模式 (modes of felt-readiness)，後者具有持續的傾向 (1977, pp. 275-279)。Strasser分別以態度、存心 (conviction) 與舉止 (comportment) 表示感受的預備模式。其中態度是最易變而不穩定的表面預備模式，相對地，存心就比較穩定而具有精神性意義，它有理論性、價值性和實踐性的動機加以支持，而舉止則專指行為傾向方面的持續預備狀態，不涉入內在的理論性、價值性與實踐性內容。況且，這三者相互穿透與影響而結合形成序階性結構，Strasser稱之為Basic comportment。<sup>13</sup> 這種內在預備性序階結構會決定個人所形成的世界圖像 (world-picture)，何者是有價值或危險的、何者是真的或不屑一顧的。

這裏似乎有二點值得一提。首先，儘管Strasser所謂感受的預備模式和英美哲學家所謂氣質性情緒用語不同，所採取的探究途徑和分析的焦點也有所差異，不過，他們似乎都指向了人心當中穩定的預備狀態或傾向，而且，它會影響人們對情境的詮釋與相關情緒的發生。如果是這樣的話，情緒的主體意向性也根源於這

<sup>12</sup> 請參閱拙著Chien-Fu Lin (1997), *Love in Education, A Philosophical Examination with Special Reference to the Phenomenology of Max. Scheler*, pp. 243-244, 英國倫敦大學教育研究院博士論文，未出版。

<sup>13</sup> 對於這個名詞，我目前想不出好的翻譯，暫且保留。

種自我的深層結構，而任何適當的情緒解釋或情緒教育也應當把這點列入考慮。其次，假定發展上人會隨著成長而逐漸形成前述心的序階結構或感受的預備模式，那麼，一位發展到某種程度的人和剛出生的嬰兒在這點上勢必有所不同。基於這個道理，Watson以新生嬰兒作為研究對象，即使研究進行得完美無缺，他也很難據以適當解釋成人的情緒生命。

如果把上述四類情緒的主要理論加以對照與比較，則其各自理解情緒的獨特方式就更清楚地顯露出來了。首先，假如焦點擺在身體的變化或生理的感覺上，人只能被動地面對情緒的發生，在激烈的情況下，情緒會淹沒理智，所以會給人「情緒是盲目的」這種印象；其次，如果注意力集中在行為反應的模式或傾向上，往往會只從行為層面來說明情緒，當然，這種觀點提醒我們人類情緒和行為之間的可能連結，至於促動行為或伴隨行為的意義覺知或感受則有可能完全被忽略；第三，從不同社會或文化之下的情緒現象來看，人類大部分情緒的發生 (genesis) 必須要有社會文化的背景，<sup>14</sup> 這個背景不僅影響其成員的生理感覺或行為傾向，更重要地，它相當大程度地決定個人的情緒主體性；最後，一般典型的情緒不光只是生理感受或行為傾向，<sup>15</sup> 感受者的價值觀、感受性或感受的預備狀態等都揭顯在該情緒當中，換言之，情緒內含著感受者對整體性情境的價值性詮釋，而這種情緒覺知可以觸發、維持與強化生理感覺或行為模式。<sup>16</sup> 顯然地，這四類型的理論各有所重，也都說明了情緒的某個層面。然而，

---

<sup>14</sup> 也許有人會想到一種情形——有人生活在一種沒有社會文化的環境，而他卻具有情緒。

<sup>15</sup> James所謂「典型」(standard)情緒是指具有生理上苦、樂感覺的情緒而言，參見James, 1984, p. 138.

<sup>16</sup> 有趣地，Descartes卻說引起、維持、與強化情緒的原因是血氣運動，請參見第一部分第一節之說明。



其中第四者致力於描述或釐清情緒是什麼，因此它是比較核心而重要的見解，因為，如果情緒本身不完全等同於生理感覺、行為模式或其生成條件的話，任何不觸及情緒本身的情緒解釋將是有缺失而不適當的。

## 貳、情緒教育的可能性與建議

想像一下底下活生生的一幕：

今天在來參加研討會的路上，目睹一群手持棍棒的流氓正在毆打一位手無寸鐵的小孩，十幾個人踹他、打他、戳他，這位小孩雙手抱頭，血流滿面，不斷地求饒與哀嚎，由站著、跪著，至最後不支倒地而奄奄一息。這群流氓個個哈哈大笑，有人還搬起巨石，對準小孩的頭就要……

先不說有沒有能力介入這個情境，即使我們口頭上也許會說這些流氓是錯的，卻一點殘忍、毫無人道、凶暴、不公平等的感受都沒有的話，我們應該懷疑自己是不是人。<sup>17</sup> 同樣地，假定我們的學生擅長於理智的判斷，可是絲毫也無法感受情境中的價值意義的話，我們教出來的是人嗎？如果不是的話，如何開展與教育人類的情緒生命顯然是深具重要性的。

然而，情緒可以或應該加以教育嗎？如上一節隱約提到的，這個問題基本上牽涉到何謂情緒與何謂教育。建立在上一節對情緒的探討與了解上，尤其是情緒的主體意向性與社會文化建構論，我在這裡將先說明為什麼情緒教育是可能的，繼而再針對情緒教育的實施提出一些建議。

---

<sup>17</sup> 這裏的人是指道德意義上的人，或說具有人格的人。

## 一、情緒教育的可能性

要談情緒教育的可能性之前，有必要某種程度地了解情緒教育的主要意義。假定情緒教育可以簡單地描述如下：指一種歷程或活動，受教者從而培養出可欲的情緒或消除不可欲的情緒。<sup>18</sup>以前述的想像性例子來說，可不可能透過某些活動或歷程，讓這些沒有情緒的圍觀者對該情境產生殘暴、不公平等感受，或者讓這群流氓生發罪惡感或不忍下手之情呢？當然，一旦考慮實際上的各種差異情形，實在有許多不能教的可能性，譬如說：天生遺傳上的不可能改變、或者只能由手術、藥物等非教育性治療方式來加以轉變等就是不可教的情況。但是，排除這些例子不說，主要運用現象學的體驗證據和相關觀念的分析，我將說明許多人類的情緒是可以教的。

上一節中曾經指出，某些情緒的出現必須以獲得某些概念作為必要條件。譬如說，必須要有死亡的概念才能經驗死亡的恐懼，要經驗背叛的感受必須要有「背叛」的概念等。而且，人類的許多概念又是在社會文化的各種實際中習得的。因此，如果學會了「殘忍」、「人道」、「公平」等概念的話，面對真正人虐待人、仗勢欺人、或恃強凌弱等情況時，就能夠產生義憤、不公平等相關的感受。類似地，學會了「生命權」、「尊重」、「尊嚴」、「惡」、「自我」等概念時，施暴者可以產生內心的不安、懊悔或罪惡感。假使這個說法正確的話，社會文化刻意而成功地教導概念是可以培養或消除相關的情緒。

當然，這裡可能會遭遇到一個困難，那就是，如果概念的教導或學習僅停留在理智性推衍或論證的層級，而沒有內化到人格核心的話，教育上來說，這很難影響到當事人情緒生命的改變，

---

<sup>18</sup> 我這裏不討論哪些情緒是可欲或不可欲。

因為，如上所言，一般即發性情緒係根源於潛藏的感受預備狀態或氣質性情緒。類似而相關地，同樣是針對「販賣人口」的行為，如果有一個人只說他／她知道這是惡的，而另外一個人對此舉感到義憤填膺，兩者相較，後者的情況比較能肯定產生個人價值的內化，主要理由在於「了解販賣人口是惡的行為」不光是事實的概念性認知，而更牽涉到個人的價值系統。另一方面，如果在個人的價值系統當中，純粹自己的利益凌駕他人人格尊嚴，或者說私利的追求遠遠重於他人的生命權，那麼，「販賣人口」的行為並不至於產生羞恥感；相對地，上述活動或事物的價值位階一旦加以相互對調的話，對於自己或他人「販賣人口」的行為，個人就大大地有可能感到羞恥。基於這些考慮，我傾向於以價值系統的轉變來代替前述所謂概念的轉變，同時，只要個人的價值系統可以加以重組與改變的話，情緒的教育是可能的。

其次，心靈的感受性或開放性是情緒教育的第二個可能面向。本文最開頭有一個例子——見到自己心愛的小孩正樂不可支地虐待小狗，在當事人的價值系統中，假使「心愛的小孩感到快樂」遠比「小狗感到痛苦」重要得多的話，他很難產生不妥或惡的覺知。但是，交換一下兩者在他價值系統中的位階，這樣就能保證他必然產生上述的感受嗎？就人類情緒生命的開展來說，自我中心或麻木不仁是可以發現到的不完美或缺陷情況。類似地，當個人心中完全被某些事物佔據時，他的注意力就相當難擺在情境的其它層面上。換言之，適當或正確的價值序階不必然讓個人生發適當的情緒，<sup>19</sup> 它必須加上主體本身心靈的開放，這會決定主體意向性是否真正完全運作而融入情境的覺知當中。

有關心靈的感受性或開放性，有二點可以加以補充說明。第

---

<sup>19</sup> 所謂正確或適當的價值序階又是一個重要而不容易說明的問題，這裏無法詳述。

一，人類從孩提時代即便由情緒覺知的途徑來認識外界。即使長大到足以使用語言與名稱來描述事物時，情緒覺知仍然存在，<sup>20</sup>以作為通往世界的一種方式(Strasser, 1970, pp. 296-297, 303-306; Zajonc, 1980, pp. 152, 169-170)。換言之，在個人走出自我中心狀態而對世界有比較實在的看法過程中，情緒性覺知也一直扮演樞紐的角色。更重要的是，透過社會文化的不斷學習，原先擬情式的知覺能力逐漸精緻而細膩，慢慢成為文化覺知與欣賞的能力，其中包括了心靈感受性的敏銳化或開放性的擴展。第二，心靈所感受或所開放的不僅侷限於情境的實際狀況，而更是對價值意義世界的開放與覺知。詳細地說，前述自我中心或麻木不仁可以指對外界事物或他人的完全無知或漠不關心，然而，也有可能覺知到情境的實況，卻不賦予任何價值意義或賦予完全逆轉的價值意義。譬如說，我們可以覺知他人的苦樂，但完全無動於衷，更嚴重的是，對他人的苦我們樂在其中，對他們的樂卻苦不堪言。這樣說來，尤其是針對感受性或開放性的第二層意義，只要可以改變與增進，情緒的教育是可能的。

第三，隨著年齡和經驗的增長，個人會逐漸形成感受的預備狀態或氣質性情緒，這也是情緒教育的第三個可能性。在回顧西方情緒哲學的理論史時，Lyons建議把探究和討論的焦點擺在即發性情緒狀態，因為，氣質性情緒相當於說是在某種情況下產生某種情緒的傾向，而即發性狀態才是「完整的情況」(the full case)。譬如說，當一個「易怒的」(irascible)的人生氣時，使他容易發怒的事物仍然潛藏地存在那兒，而情緒狀態的感受、行為、生理改變、表達等目前正出現著(1992, p. 307)。當然，Lyons的說法不無道理，然而，假定氣質性情緒或感受的預備狀態是可以

---

<sup>20</sup> 請參閱拙作(民87-1)，頁III-12—III-15。

改變的，而且它又影響即發性情緒的發生，我覺得人類情緒生命的這個層面仍然具有不可忽略的重要性。這正如同M. Warnock在說明希望 (hope) 這種心境對人的重要性一般，因為希望是產生某些情感的趨勢，是一種經驗更為偶發性情緒的預備狀態，而失去希望就如同失去想要或欲求任何事物的能力，事實上是失去活下去的願望，因此，不讓小孩帶著希望的教育是失敗的教育 (1986, pp. 182-183)。

在說明人類整體生命經驗如何形成人的心境，進而影響個人的知覺、評價、判斷、思考與意向性情感時，Strasser使用了噴水池的比喻。水池當中一體而尚未分化的水團就如同人原初未定形的心靈狀態，向不同方向分射的水流，好像分開而各具方向的意向性行動，原子般的水珠暗自地一個個落回水池，這就正像生命經驗的自我混合、自我湮滅與自我消除 (self-mixing, self-obliterating and self-canceling)，最後，所有水滴再次溶解為水池裏的水，結合並匯聚成一個水團，類似再次浸水的過程 (1977, pp. 181-187)。在這個比喻當中，水池同時是生發萬物與最終匯聚萬物的環境，而人類生命中的氣質正好同時是經驗的發動與接納中心。換言之，一方面，這類的氣質或心境形成了所有經驗生命的基礎，所有不同的心靈行動皆起源於此，另一方面，所有生命體驗中各種成功、失敗、興奮、羞恥……等體驗都回響並遺留在這個最內在的核心，正如同肥沃大地同時容納歸根的落葉與各種新生命的種子。事實上，人的心境、氣質或感受性預備狀態等具有動態發展的可能性。

最後，如果情緒本身有一些法則的話，這些法則也許可以是進行情緒教育的參考。在現象學者M. Scheler的觀察當中，情緒生命具有階層的結構，譬如在至福 (bliss)、幸福、平和穩靜、爽朗、舒適感、快樂、愉快和絕望、悲慘、不幸、傷心、痛苦、不

快樂、不愉快兩組相對的情緒字當中，所表示的不只是強度上的差別，更是正面情感和負面情感之間的區分。而且，一位真正的殉教者雖然遭受軀體上的痛苦，仍然可以感受到至福；儘管內在心靈極度絕望的人還可以經驗一些感官的快樂，不過卻是以自我聚縮 (self-concentratedness) 的狀態來擁有它。這些現象背後存在一項事實——情感不只具有不同的特質，而且具有不同的深度階層 (1973, pp. 330-334)，Scheler指出人類情緒生命中的四個情感階層：感官或感覺的情感、感受體 (lived body) 或生命的情感、純粹心理的情感、與精神性情感。<sup>21</sup> 而這四階層的情感各具獨自的特點，易言之，他們展現的時間與空間、他們和自我或人格的關係、是否展現意向性、能否可以由意志來控制等是有所不同的。

舉一些實際的情緒現象來說，像生理上痛、癢的感覺；生命中健康、疾病、疲倦、活力等感受；心理的傷心、悲痛；精神性的至福、絕望、愛、恨等，由於情緒階層的不同深度與情緒生命的主體意向性，較低階層的情感可以和精神性情感共同存在，而且，前者可以成爲後者的意向性對象 (Lin, 1997, p. 131)。如同前述軀體痛苦與至福、極度絕望與感官快樂等同時並存出現的現象學經驗。情緒生命爲何會出現這項法則呢？最根本的理由是精神性情感起源於人格的最深層核心，而不是生命的邊緣部分。如果是這樣的話，對於原先不能忍受或久溺其中的情緒來說，較高階層情緒的培育可以加以克服或超越，這也可以視爲情緒教育的一種可能性。

明顯地，我這裡主要是從情緒的主體意向性和社會文化建構論來論述情緒教育的可能性。在進一步提出一些建議之前，也許

---

<sup>21</sup> 這部分的處理請參閱註 12, pp. 128-135。

可以推衍一下 Descartes 和 James 對改變情緒可能性的看法。在 Descartes 的理解當中，由於情緒是靈魂的被動知覺，意志行動是無法直接引起或去除情緒，因此必須訴諸理由、例證、或呈現相關的事物，藉以引起想要的或去除不想要的情緒，而其中最重要的是要有血氣和血液的運動 (commotion) (1984, pp. 63-64)。其次，由於強調身體徵兆在感受情緒當中的優先性，James 強調倣效情緒所顯露的徵象可以引發或產生情緒 (1984, pp. 135-137)，有時候即使光想像情緒的徵兆也有相同的效果。回到上述的例子，可能讓這些沒有情緒的圍觀者產生殘暴、不公平等感受嗎？和 Descartes、James 不同地，我的重點是擺在改變這些人的價值系統、增強或擴展其心靈的感受性或開放性、了解並形成適當的預備性感受狀態或氣質性情緒、以及形成較高層級的心理性與精神性情感。事實上，最後的討論似乎已經觸及情緒教育的實務工作。

## 二、情緒教育的一些建議

在提出情緒是什麼和情緒教育的可能性之後，我主要將就上述四種情緒教育可能性的方向出發，進一步對實際情緒教育提出一些建議。當然，愈接近實務愈會遭遇到實徵上的變異性、各種實際的限制等，因此，下列四個相互關連的建議僅是基本原則，而非詳述情緒教育的技術性細節，因為，更細部的實務會牽涉更多個人和文化的差異。

首先，典型情緒的產生不可避免地要有主體的感受性，否則情緒內含的意向性和感受者對情境的詮釋將變為不可能。那麼，如何促進心靈的感受性呢？I. Murdoch 提醒我們美的重要性，在欣賞例示 (instantiated) 於美好藝術與自然當中的美時，因為自私的意識可以精緻成無私的意識，所以，有可能獲得忘我

(self-forgetful) 的快樂和不求佔有 (unpossessive) 的沈思 (1970, pp. 84-85, 90)。同樣地，知性學科也可以延伸我們的想像力、拓展視景與強化判斷力，換言之，能夠讓我們跳出自己而更真實地與正確地知覺世界。清楚地，自我的開放與超越不只是虛構性的建構，而卻是每日生活中經驗到的事實。

心靈的開放性、感受性等主要是展現在先於述說、未完全概念化的前反思生命，因此，除了概念推衍、邏輯論證等反思 (reflective) 生命之外，立即體驗、親身感受的層面至少也要獲得同等的重視。如果教育活動中僅著眼於知識的命題性 (propositional) 或量的層面、效率與控制，那麼，上述前反思的生命可能會萎縮而被犧牲了，最後則會使我們無法面對面接觸各種實存事物。以當代更寬廣的生活情境來看，一味地採用客觀的、科學化的態度、對技術或科技的崇拜等，這種情形容易令人失去情緒的生氣而成爲機器 (Hepburn, 1972, p. 490; Dunlop, 1984a, p. 82 & 1984b, p. 254)。因此，學生的感受和主體意向性應當納入每日的學習之中。相對於由抽象原則所構成的學科，文學與藝術更可以喚起一些意像或情境感，這對意義的直接領悟也是重要的。譬如在詩、畫等的創作過程中，聲調與旋律的轉變、隱喻的使用、字序的安排、線條與顏色的變化、主題的配置等主要在產生意像，使欣賞者能想像地共享而引發共鳴。當然，師生關係當中學生被當作是具有主體性的人，對學生前反思生命的開展來說，這點是最爲重要的。<sup>22</sup>

其次，除了刺激—反應式的感官情感之外，典型情緒的生發和主體的意義詮釋兩者是不可分的，因而，個人感受體的性質與偏好序階 (preference-hierarchy) 可以決定是否產生某種情緒與

---

<sup>22</sup> 請參閱同註20及另一篇拙作 (民87-3)，尤其是第二與第三部分。亦可參閱同註12，第九章。



否。同時，就某種程度來說，個人的價值視野是在不斷互動過程中連續地重組與改造，而意義的相互主體性 (inter-subjectivity) 或可教育性就存在於這種歷程裏頭。<sup>23</sup> 譬如說，先不論「偷」在不同情境中的不同意義，至少在一個既定的社群中可以教導「不告而取謂之偷，而且這是羞恥的行爲。」一旦個人接受這個訓示，同時內化為價值系統的一部分時，偷的知覺可以引起羞恥感。當然，個人是可能超越既定與共享的意義、或傳統遺留的偏見，這裏強調的是主體價值意義系統的相互主體性與可教育性。

前述知覺力的活化有助於直接體驗無限的意義領域，如此除了能夠豐富信念體系之外，同時可以使我們知覺到人類情境各式各樣的特異性。相對地，如上所述，崇拜工具理性實際上顯示出手段—目的 (means-end) 思考模式的盛行，影響所及，假使人只能經由這種管道通任意義的世界，感受與思想的窄化是不可避免的結果。舉一個覺知能力窄化的例子來說，極端多愁善感 (sentimentality) 的人沈溺在某種情感當中，以致於無法知覺情境的其它層面而且感覺遲鈍。當長期只置身在某一種藝術作品或媒體時，我們知覺意義的能力可能逐漸類型化而有所侷限，甚至於只能經驗到消費性與佔有性的價值 (McLuhan, 1964, pp. 14-15, 41-47, 56-57; Hepburn, 1972, pp. 485-494; White, 1984, p. 244)。面對這種文化上的危機，教育工作者有必要設計適當的環境，讓學生有機會親身且廣泛地體驗不同時期與區域的藝術作品。而且，當學生對特定事物或活動展現強烈的熱情，如集郵、園藝、足球、飆車等，以致於完全忽略其它活動的價值時，也許有必要引導他拓展興趣範圍，以避免過分熱情地迷戀而使價值知覺力窄化。

---

<sup>23</sup> 這裏我把焦點擺在個人的價值序階上，事實上，生命感受體 (lived body) 也具有動態發展的可能性，此地無法深入詳談。

第三，由於存心等感受的預備狀態或氣質性情緒會決定個人所產生的即發性情緒，因此，情緒教育也可以從深層情緒生命的培養著手。不過，它位於個人生命相當根本而核心的位置，如果沒有透過情感來轉達，抽象的知識是無法影響這層生命 (Strasser, 1977, p. 183)。基於同樣的道理，有關個人深層情緒生命的陶冶上，長期浸染於某種氣氛可以比純粹理智原則的背誦來得更具有影響力。在個人所體驗的特質當中，會有一種無形的、變幻的流動，van den Berg以「氣氛」(atmosphere)來表示這種存在(1975, pp. 37-38)。在他的觀察當中，氣氛的形成一方面建立在外在的條件，一方面則和個人潛藏的心境密切相關。以學校來說，除了建築、課表的安排等外在條件之外，師生帶入教室裡的心境或師生相處結合的方式等會共同決定教育性氣氛形成與否，易言之，會共同決定師生能否開放心靈來進行互動。從這個角度來看，性情陶冶良好的教師必須具有正向的氣質性情緒，諸如希望、信任、耐心等，這是形成教育性氣氛的必要條件之一，因此也有益於學生情緒生命的開展。因為，在教育性氣氛當中，學生自願地開放自己來回應教師人格所流露的正向氣質，透過這種教育性關係，學生可以受到引導而逐漸形成正向的感受預備狀態或氣質性情緒。<sup>24</sup>

相對於冰冷與平淡的純粹理智思考，情緒經驗所帶來的親近、立即與激烈的感受往往更容易促動外顯行為，甚至會給人知(cognitive)、情(affective)、意(conative)三者混合的印象，也因此常常會有情緒是不是動機的論辯(Bantock, 1967, pp. 65-66; Peters, 1972, pp. 470-472; White, 1984, pp. 235-236)，甚至理論史上就有以行為的傾向來解釋情緒者。因此，在教育的脈絡中，如

---

<sup>24</sup> Gibson(1984, pp. 61-87)對學校與班級氣氛這方面的問題有很好的討論。

何把所覺知的意義付諸實際或如何避免激烈情緒狀態的不良影響等，這些也是情緒教育必須關心的問題。譬如說，除了教育者本身的示範之外，應當提供學生練習表達情緒的機會，在詩詞吟誦、繪畫、戲劇演出、儀式演練等活動當中，一方面不僅可以誘發新的情緒感受，同時可能形成良好的行為實踐傾向，另一方面也可以疏導、控制強烈或有害的情緒狀態 (Peters, 1972, pp. 480-482; Gibson, 1983, pp. 58-59)。

最後，情緒應該經由情緒或論證來教導呢？考慮一下 Warnock所提出來的兩種情緒教育方法 (1986, pp. 180-181)。輸了一場比賽，爲了抑制激怒的情緒，第一種比較講道理 (rational) 的方法是告訴失敗者「參賽比輸贏重要，好的失敗者應該……」，而不管他的感受如何。無可否認地，這種方法有時候真正能讓學生樂於參賽而不計較結果。相對地，另一種方法是教人們如何有所行動，譬如說，上例中失敗者重要的是要恭喜對手的成功。援引Aristotle的意見——從倣效善良行為當中獲得美德的氣質，Warnock相信「隱藏的習慣可能會扼殺某些情感；雖然有時候不是真正感受到，表達的習慣卻可能產生所表達的情感。」<sup>25</sup> 然而，第二種方法預設著有德者和他的善良行為要先存在，而且，在倣效行為當中，內在意義的覺知是決定是否產生真正 (authentic) 情感的關鍵，而不光是外在行為的模倣。否則，這種教法可能也要面對類似前述Watson和Ryle所遭遇的批評。假裝具有並做出某種情感比較能喚起真正的情感，主要是這樣做要比純粹說理更能生發情境感，更能親身體驗到情境所隱含的某種意義 (Lin, 1997, pp. 133-134, 275-276)。

清楚地，以情緒來教導情緒是把學生安排在我們所想要教導

---

<sup>25</sup> James從不同的角度來詮釋情緒，卻有類似的看法，參見註4及第一部分第一節的討論。

的情緒當中，藉此而使情緒的覺知和主體意向性的涉入成爲可能。如果要教導同情，要點在於要有人或文學藝術作品等示範或描述同情，光透過論證或說理，要使學生真正同情他人似乎比較困難。尤其是，當學生知覺到教育者言行之間的矛盾時，所產生的困惑或抗拒可能會導致情緒教育完全失敗。進一步來說，以情緒來教導情緒的建議不僅適用於校內活動，換句話說，舉凡語言的教學、儀式的進行、學校建築的設計、媒體的形式與內容、家庭中互動關係的形式、整個社會風潮的影響等，都傳達了某種情緒意象，而對情緒教育產生正面或負面的影響。

本文旨在回溯與對照近代主要的情緒理論，藉以說明典型情緒除了是身體變化的知覺或感受、行爲反應的模式或傾向、與社會文化的建構之外，它的核心特質是主體意向性的涉入。其次，針對主體意向性的性質，本文也指出情緒教育的可能性與一些建議，其中主要是圍繞在主體價值系統、心靈的開放性或感受性、感受的預備狀態或氣質性情緒、與情緒生命的階層結構與法則等幾個層面上。當然，第一部分各節所舉的人物並未窮盡，各個途徑當中仍然有重要的思想家與理論，頗值得進一步了解。另外，第二部分所提的各項建議事實上是不可分割，易言之，一項具體教育措施的影響是全面的，而不光是情緒教育可能性的某一層面而已。最後，期待本文有拋磚引玉的作用，讓更多有心人來關心情緒教育的問題。<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> 本文旨在處理情緒教育的一般基礎性問題，因此，無法深入探究某些特定情緒是否可教或可學，例如同情、愛、恨、羞恥等。至於是否種種情緒都可教或可學呢？本文第二部分第一小節在論述情緒教育的可能性時，也提到一些不能教的可能情況，諸如遺傳上的不能改變，或只能由非教育的方式加以改變等。其次，如果要考慮到情緒教育在「知、情、意、行」等層面的問題，恐怕要專門針對各個情緒分別來討論。譬如說，也許有些情緒缺乏認知性，有些情緒並不具有當下的感覺，有些情緒並不成為導致行動的動機，有些情緒卻直接令人產生

林建福先生，現任職於國立臺灣師範大學教育學系，英國倫敦大學教育研究院哲學博士。作者研究領域為教育哲學、情緒哲學、情緒教育、德育原理。最近發表之著作有：(1)〈師生關係〉，《教育哲學》(高雄：麗文，民國 88 年)，頁 311-342；(2)〈H. Gardner 多元智能理論的哲學檢視〉，《啟發多元智能論文集》(台北：國立師範大學，民國 88 年)，頁 167-206；(3)〈不是師生關係的師生關係——角色、人格、與教師〉，《八十七學年度教育學術研討會論文集 1》(台北：市立台北師範學院承辦，民國 87 年)，頁 147-170；以及其他數篇論著。

---

自發性(spontaneous)行動，而不必形成意志。另請參見註 3。

事實上，前述情緒生命的異質性和複雜性的確擴大了了解或教育情緒的限制與困難。這點補充希望能暫時地與適當地回應論文審查者的意見。對他們仔細的閱讀與寶貴的建議，在此順表謝意。

### 參考書目：

- 林建福，民國 87-1，〈電子教師，廿一世紀的教育革命——人了解人，電子教師了解學生？〉，發表於「迎接廿一世紀之師資培育——教師專業智能的省思研討會」，教育部主辦，淡江大學承辦，頁 III-1—III-19。
- \_\_\_\_\_，民國 87-2，〈問人性中情是何物？——一個哲學觀點〉，《中等教育》，第四十九卷第四期，頁 23-34。
- \_\_\_\_\_，民國 87-3，〈不是師生關係的師生關係——角色、人格、與教師〉，《迎接廿一世紀之師資培育——教師專業智能的省思研討會論文集 1》。教育部主辦，市立台北師範學院承辦，頁 147-170。
- Arnold, M. B., ed. 1970. *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*. N.Y.: Academic 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*. Trans. by R. M. Chisholm & E. H. Schneewind, London: R. K. P.
- Calhoun, C. 1984. "Cognitive Emotions?" Pp. 327-342 in *What is an Emotion?* edited by C. Calhoun and R. C. Solomon. Oxford: Oxford University Press.
- Calhoun, C. and Solomon, R. C., eds. 1984. *What is an Emotion?* Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, D. E. 1986. *Education, Values and Mind*. London: R. K. P.
- Dearden, R. et al. eds. 1972. *Education and the Development of Reason*. London: Routledge.
- Descartes, R. 1984. "The Passions of the Soul." Pp. 55-70 in *What is an Emotion?* edited by C. Calhoun & R. C. Solomon. Oxford: Oxford University Press.
- Dunlop, F. 1983. "Feeling as Guide to Reality." Pp. 1-8 in *The Edu-*

- cation of Feeling*, edited by R. Gibson. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Dunlop, F. 1984a. *The Education of Feeling and Emotion*. London: Allen & Unwin.
- \_\_\_\_\_. 1984b. "The Education of the Emotions." *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 245-255.
- Gibson, R. 1983. "The Education of Feeling." Pp. 52-59 in *The Education of Feeling*, edited by R. Gibson. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- \_\_\_\_\_. 1984. *Structuralism and Education*. Kent: Hodder & Stoughton.
- Hepburn, R. W. 1972. "The Arts and the Education of Feelings and Emotion." Pp. 484-500 in *Education and the Development of Reason*, edited by R. Dearden, P. Hirst and R. Peters. London: Routledge.
- Jaggar, A. M. 1989. "Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology." *Inquiry*, Vol. 32, pp. 151-176.
- James, W. 1984. "What is an Emotion?" Pp. 127-141 in *What is an Emotion?* edited by C. Calhoun and R. C. Solomon. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, A. 1963. *Action, Emotion and Will*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lin, Chien-Fu. 1997. *Love in Education, A Philosophical Examination with Special Reference to the Phenomenology of Max Scheler*. 英國倫敦大學教育研究院博士論文，未出版。
- Lyons, W. 1992. "An Introduction to the Philosophy of the Emotions." Pp. 295-313 in *International Review of Studies on Emotion*, Vol. 2, edited by K. T. Strongman. Chichester: John Wiley & Sons.
- Marks, J. 1995. "Emotions in Western Thought: Some Background

for a Comparative Dialogue.” Pp. 1-38 in *Emotions in Asian Thought: A Dialogue in Comparative Philosophy*, edited by J. Marks and R. T. Ames. New York: State University of New York.

McLuhan, H. M. 1964. *Understanding Media: The Extension of Man*. N.Y.: McGraw Hill.

Murdoch, I. 1970. *The Sovereignty of Good*. London: R. K. P.

Nyberg, D. 1975. *The Philosophy of Open Education*. London: R. K. P.

Peters, R. 1972. “The Education of the Emotions.” Pp. 466-483 in *Education and the Development of Reason*, edited by R. Dearden, P. Hirst and R. Peters. London: Routledge, .

Ryle, G. 1984. “The Concept of Mind.” Pp. 253-263 in *What is an Emotion?* edited by C. Calhoun and R. C. Solomon. Oxford: Oxford University Press.

Scheler, M. 1973. *Formalism in Ethics and Non-Formalism of Values: A New Attempt toward the Foundation of an Ethical Personalism*. Trans. by M. S. Fring and R. L. Funk, Evanston: Northwestern University Press.

Schutz, A. 1967. *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. The Hague: Nijhoff.

Solomon, R. C. 1988. “The Virtue of Love.” *Midwest Studies in Philosophy* XIII: 12-31.

\_\_\_\_\_. 1995. “The Cross-Cultural Comparison of Emotion.” Pp. 253-294 in *Emotions in Asian Thought: A Dialogue in Comparative Philosophy*, edited by J. Marks and R. T. Ames. New York: State University of New York.

Spiegelberg, H. 1981. *The Context of the Phenomenological Movement*. Hague: Martinus Nijhoff.

\_\_\_\_\_. 1982. *The Phenomenological Movement*. Hague: Martinus



Nijhoff.

- Strasser, S. 1970. "Feeling as Basis of Knowing and Recognizing the other as an Ego." Pp. 291-307 in *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*, edited by M. B. Arnold. N.Y.: Academic Press.
- \_\_\_\_\_. 1977. *Phenomenology of Feeling*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Taylor, C. 1985. *Philosophy and the Human Sciences*, Vol. I. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1995. "A Most, Peculiar Institution." Pp. 132-155 in *World, Mind, and Ethics*, edited by J. E. J. Altham and Ross Harrison. Cambridge: Cambridge University Press.
- van den Berg, D. 1975. "Openness: The Pedagogical Atmosphere." Pp. 35-57 in *The Philosophy of Open Education*, edited by D. Nyberg. London: R. K. P.
- van den Berg, J. H. 1968. "The Intentionality of Feelings." *Humanitas: The Journal of the Institute of Formative Spirituality*, Vol. 4, pp. 101-106.
- Warnock, M. 1986. "The Education of the Emotions." Pp. 172-187 in *Education, Values and Mind*, edited by D. E. Cooper. London: R. K. P.
- White, J. 1984. "The Education of the Emotions." *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 233-244.
- Zajonc, R. B. 1980. "Feeling and Thinking—Preference Need No Inference." *American Psychologist*, Vol. 35, No. 2, pp. 151-175.

## A Philosophical Examination of the Education of Emotions

*Chien-Fu Lin*

### **Abstract**

This study is aimed at answering the question as to whether or not emotions can be educated. In the first section, the author looks back upon and compares among some past theories of emotions in order to formulate an account of the essential features of standard emotions. The author argues that apart from sensations or perceptions of bodily changes, disposition or patterns of behavioural reactions, and the construction of cultures, it is in the intentionality inherent in emotions that the even more central characteristic of emotions actually lies.

In the second section, the author addresses the question of whether it is possible to educate emotions. The author argues that the agent's system of values, sensitivity of mind, preparatory state of feeling or dispositional emotions, hierarchical structure of emotions, etc. are intrinsically involved in his/her emotions. And, it is likely that these aforementioned emotion-producing components can be improved. As a result, except the exceptional cases in which, for instance, there exists either hereditary irreversibility or changes of emotions can be made only through educationally irrelevant means, the education of emotions is possible. The author concludes this study with some suggestions regarding the education of emotions.

**Key Words:** philosophy of emotions, philosophy of education,

education of emotions, emotions