

德行、情绪、与道德教育

林建福

台湾师范大学教育系

中文摘要:本文旨在探讨德行和情绪的内在关系,并循此论述情绪陶冶与德行养成这两者在道德教育上的重要意义。因此,本研究分三部分进行:首先,讨论德行的意义与性质,主要参照 Aristotle 的见解;其次,彰显情绪的认知与评价内涵,并进一步说明情绪和德行两者可能的内在连结;最后,依照前述的认识,以道德教育中的德行培育为焦点,申论情绪教育的必要性与可行之道。

中文关键词:道德、德行、情绪、道德教育

本文旨在探讨德行和情绪的内在关系,并循此论述情绪陶冶与德行养成这两者之相关关系在道德教育上的重要意义。为何选择这个主题呢?首先,如果依据 Staman 的说法,当代伦理学最显着的发展是对德行伦理学不断增长的关注,强调伦理学当中根本的判断是关于品格的判断(1997: 2, 7),甚至, Nussbaum 认为 Kant、Bentham、Mill 等人都对德行提出说明,前者从意志强度的角度分析勇敢、自制之类的德行,后两者则分别从效益主义(Utilitarianism)或混合效益主义与古典希腊幸福论(Greek eudaimonism)的方式说明德行(1999: 163-167)。如此看来,德行在道德或甚至道德教育似乎存在有待阐发的重要性。其次,在一般的印象或看法中,仿佛情绪是毫无道理、不可靠等负面现象,可是却也不能否认它对人的影响力,包括道德实践所受的影响。不过,究竟情绪和道德有何关系呢?本文即希望从德行的角度探究这个问题,以提供道德教育上的建议。

因此,本文主要分三大部分:第一,讨论德行的意义与性质,主要参照 Aristotle 的见解;第二,彰显情绪的认知与评价内涵,并进而论述情绪和德行两者的内在连结;第三,依照前述的认识,以道德教育中的德行培育为焦点,申论道德教育结合情绪教育的可行原则。

壹、德行—Aristotle 的说法

Aristotle 在《尼各马科伦理学》(Nicomachean Ethics)第一卷首先处理「人的福善」(the good for man)这个问题,一直到第二卷开始才逐渐详细论述德行。因为在 Aristotle 的认识当中,人们的所有行动都以某种福善为目标,而最终的目的则是「善及首要的善」(the good and the chief good)或「幸福」(eudaimonia, happiness)本身(NE, BK.1, 1, 3 & 7),同时,幸福在界定上是「灵魂遵循完美德行的一种活动」(NE, BK.1, 13),因此,思考德行的性质就成为必要的。

德行是一种品格状态(hexis, state of character),这在Aristotle的多处讨论中可以发现(NE, BK.1, 13; BK.2, 5 & 6, passim)。Aristotle认为品格状态和情欲(pathos)及官能(faculty)是有所不同的:情绪指的是嗜欲、生气、恐惧、自信、嫉妒、喜悦、友爱、憎恨、渴望、羡慕、怜悯、及一般伴随着苦乐的种种感受;¹官能是指让人们能有这些感受的事物;品格状态则是使人们得以适当地或拙劣地对待情欲的事物。一方面,人们天生即具有官能,在我们加以使用之前就具有,可是,德行的获得却必须在运用德行行动才有可能;另一方面,人们不必抉择(choice)就感受到生气、恐惧,然而,德行却是抉择的表现方式,或是说含有抉择在内,²同时,谈到情欲时人们是被推动的(be moved),至于德行或恶行(vice)

¹顯然地, Aristotle pathos的概念不只是現今人們所稱的情緒,而且還包括慾望,因此我翻譯為情慾。我認為情緒至少包括了情緒和慾望,因此,存在於情慾及德行之間的關係也可以表示情緒和德行之間的關係。當然,在必要的地方我會把情緒和慾望分開來論述。

²底下會進一步說明運用德行行動以獲得德行及抉擇這兩個議題。

的情况中，人们则是处于某种特定的倾向（be disposed in a particular way）（NE, BK.2, 1; BK.2, 5）。另外，至少相对于情欲而言，品格状态是比较稳定而持久的，譬如说，当Aristotle在谈论幸福时，他提到作为人之独特功能的德行行动最具永久性，而且，友谊之中的德行之交要比快乐之交具有持久性，因为，在彼此友谊的基础上，德行这种善比起变动快速的快乐具有持久性（NE, BK.1, 10; BK.8, 3）。³

以德行是品格状态之外，Aristotle觉得这只是类（genus）上的描述，是必须要进一步地指出种差（differentia）——它是何种品格状态，对此Aristotle给予一个比较正式的界定：

德行……是一种与抉择有关并且是择取中庸的品格状态，也就是择取相对于我们的中庸，这是由理性原理（orthos logos）所决定的，而且具有实践智能者也是凭借这种原理来决定择取中庸（NE, BK.2, 6）。

因此，德行是含有抉择在当中的品格状态，并且是择取相对于我们的中庸。所谓「相对于我们」并不是针对所有的人，而是指对一个特定的人而言；「中庸」并不是算术比例上的中，而是避免过与不及的中庸（NE, BK.2, 6）。换言之，德行所择取的中庸并不是针对所有人都相同的中间，而是每个具有实践智能者依其特定处境所寻找与择取的中庸。

人们会对嗜欲、恐惧之类的情欲感受太过或不及，而中庸则是指能够在适当的（right）时间、关系到适当的事物、针对适当的人、带着适当的动机、以适当的方式来加以感受，这同时是中庸和最好的，是德行的重要特性。类似地，人们在行动上也会出现中庸、过、与不及的状况（NE, BK.2, 6）。所以，中庸也可以说是一种过与不及两种恶行之间的中庸。⁴显然地，Aristotle认为这里的德行系同时关系到情欲与行动。

德行之中的抉择除了是择取中庸之外，有德者还必须因为这些德行行动本身的缘故（for their own sakes）而抉择（NE, BK.2, 4）。不过，除了这种抉择之外，实践德行行动至少还有两种可能的抉择——德行行动之外的其它善及幸福。就前者而言，譬如说在练习正义的行动而获得正义的德行之中，练习者择取正义之外的善——奖赏、声誉等，Aristotle认为这种人还不符合真正有德者的条件。⁵就后者而言，幸福是「灵魂遵循完美德行的一种活动」，德行是使人卓越地发挥独特功能并成为好人的品格状态（NE, BK.1, 13; BK.2, 6），而德行或德行的活动是构成幸福必要的重要部分，前者不只是达成后者的手段而已（Statman, 1997: 11; MacIntyre, 1985: 148-149）。甚至，在不反对外在善对幸福的重要性之下，Aristotle似乎同意把幸福和德行视为同一的说法（NE, BK.1, 8）。所以，有德者基于德行行动本身的缘故择取中庸。

至此有一点必须申明，那就是以上所述主要是关于道德德行（moral virtue），而不是理智德行（intellectual virtue）。Aristotle在《尼各马科伦理学》第二卷一开头就提到德行分为两种，理智德行的出生和成长来自于教导（teaching），道德德行则出自天性（by nature）和习惯（NE, BK.2, 1）。事实上，Aristotle在第一卷末时已经提到这两种德行的区分，对应于人的灵魂具有非理性的成分和具有理性原理的成分，因此人的德行也区别为这两类（NE, BK.1, 13）。道德德行诸如好性情、慷慨、节制的品格或心灵状态，而理智德行则主要包括技艺（art）、科学知识（scientific knowledge）、实践智能（practical wisdom）、直观理性或理性直观（intuitive reason）、和哲学智能（philosophical wisdom）（NE, BK.1, 13; 6, 1-13）。⁶从有德者展现实际的德行行动来看，这两种德行可以说都是需要的，尤其是道德德行和实

³ Aristotle把友谊區分為三種類型，即德行的友谊（virtue-friendship）、快樂的友谊（pleasure-friendship）、和效益的友谊（utility-friendship）朋友在這三種友谊之中結交的意向和對彼此的看法有所不同（NE, BK. 8, 3）。

⁴ 當然，Aristotle提到一些行動或情慾在名稱上已經意味著是惡的，譬如惡意、無恥、嫉妒等情緒和通姦、竊盜、謀殺等行動（NE, BK. 2, 6）。

⁵ 除了從事德行行動之外，行動者行動時還必須處於某種狀態：首先，必須擁有知識；其次，必須是為了這些德行行動而抉擇；最後，行動必須源自於穩定且不變的品格（NE, BK. 2, 4）。

⁶ Aristotle以人的靈魂包括非理性成分和具有理性原理的成分，前者又可分為生長的（vegetable）成分及嗜慾與慾望的（appetitive and desiring）成分，生長的成分引起營養及成長，但不分享理性原理，情慾及慾望的成分則能分享理性原理（NE, BK. 1, 13）。對應於此，德

实践智能两者的相互预设与完成，这一点将在底下进一步说明。

上述的说明似乎已经点出实践智能的意义、性质、及其与道德德行不可分离的关系。譬如说，道德德行在意义上是抉择中庸的品格状态（NE, BK.2, 6），而之所以能够如此主要是透过具有实践智能者所凭借的理性原理。这里的实践智能或理性原理又是什么呢？从 Aristotle 的叙述来看，实践智能作为一种理智德行，它至少是指深思熟虑（deliberate）的能力。「具有实践智能者的特性在于能够妥当地深思熟虑，这种思虑能力的卓越和思虑何者有助于达到实践智能真正把握之目的的正确性有关。」（NE, BK.6, 9）。换言之，当实践智能掌握到某个目的时，需要推理、探究、计画等来实现这个目的，实践智能至少是这种深思熟虑的能力。况且，当具有实践智能者在深思熟虑时，所着眼的不只是特定的目标，也着眼于整体来说的美好生活（good life）、或行动所能达成最好的善（NE, BK.6, 5; 6, 7; 6, 12）。另一方面，深思熟虑之中所关心的不只是普遍项的（universals），譬如，整体来说的美好生活，而且也关心特定项（particulars）和特定的行动。也因此，深思熟虑的错误可能发生在普遍项上或特定项上，例如，我们可能不知道所有秤起来沉重的水都是不好的，或者不晓得这特定水量起来是沉重的（NE, BK.6, 7; 6, 8; 6, 11; Sorabji, 1980: 205-206）。

实践智能之中深思熟虑的运作或许可以使用实践三段论法（practical syllogism）加以说明，并且藉此进一步论述实践智能的意义与功能。首先，大前提是有关所要寻找的善或目的，小前提则是找到特定情境中有助于构成或产生目的的手段；结论即实践所抉择的行动（Sherman, 1997: 279-280）。以 Aristotle 的一个例子来说：如果有人知道「清淡的肉易消化而有益健康」，但不知道「何种肉是清淡的」，则他无法吃出健康（NE, BK.6, 7）。以实践三段论的语言来说，这个人追求健康的目的，知道清淡的肉有助于达成这项目的，可是却不知道特定的情境中何种肉是清淡的，也就是无法找到可行的手段，导致他不能正确地深思熟虑以抉择适当的行动。所以，实践智能中的深思熟虑协助实践者找到达成目的的适当方式。如此，具有实践智能者透过思虑之后，所抉择的是情欲与行动的中庸。另一方面，实践智能也包括知觉特定情境中某种德行或高尚（kalon）对实践者的要求，同时，实践智能指示实践者适当地行动（Sorabji, 1980: 206）。

针对上一段最后的叙述，提供一个例子也许可以更清楚地说明。假使某人的人生目的之中包括了做一个乐以救人的好人，而且在特定的情境中出现了有人需要急救的情况——在医院的急诊室中送来一位病危的病患，可是值班医师却在急救另一名休克病患，而这位医院助理研究员本身受过「高级心脏救命术」（advanced cardiac life support, ACLS）训练课程领有合格证明，⁷她知觉到这是个和「乐以救人」有关的情境，情境对她有所要求。假使当事人具有实践智能，那么，她会进行深思熟虑，其中包括这位病危病患出了什么问题、病患的整体情况如何、允许有多少时间来等值班医师、值班医师还要等多久才能过来、现场有否更适任的医疗人员、以什么方式来实施 ACLS 等，经过这些探究、推理、计画等思虑之后，实践智能使当事人做出合乎乐以救人的中庸抉择，并且据以吩咐乐以救人的行动。

在讨论实践智能和道德德行的关系之前，有几点值得一提（Dunne, 1999: 51-52; MacIntyre, 1985: 150-152, 162; McDowell, 1999: 134-138; Sherman, 1997: 276-283; Sorabji, 1980: 207-209）。第一、大前提表达了实践者所追求想要（want）、目标（goal）、或欲望（orexis, desire）之类的内容，整体的推理虽然不必要对此加以有意地反省，但却预设了这个脉络，譬如说，实践者对美好生活的想法等。第二、对于如何过生活或美好生活是什么的想法，尽管它会影响到实践者如何来知觉或看待（see as）特定的情境，但是，它却无法被编纂成普遍的原则或明确地记载下来。Aristotle 对深思熟虑的看法是「它关心的事情多半是以某种方式发生的，可是，当中的这个事件却是模糊不清的，而且所关心事物的发展也是不确定的。」（NE, BK.3, 3）也因此，实践智能的思虑、判断、选择并不是公式或法则的机械式应用，却是带有创意地命中中庸的所在——德行。第三、小前提提供实践者关于特定情境的性质，以上述「吃清淡的肉以追求健康」的人来说，特定情境中「何种肉是清淡的」即是小前提的内容所在。这种情境的讯息从何而来呢？Aristotle 一方面告诉我们「实践智能

行區分為理智德行和道德德行。不過，MacIntyre卻認為Aristotle這兩種德行的區分最初是以兩者獲得的方式不同所做的，即教導和習慣的使用（MacIntyre, 1985: 154）。這種說法可能有推敲的餘地。

⁷後來這位助理研究員因為違反醫生法，予以緩起訴處分結案，但須支付新台幣五萬元處分金給社福機構。參見嚴鴻章（轉貼）什麼人具急救資格？——醫學前線肥皂箱（中時，05-08-12），<http://news.chinatimes.com/Chinatimes/newslist/newslist-content/0,3546,110514+112005081200355,00.html>

是有关最终的特定项」(NE, BK.6, 8), 另一方面则指出「实践推理当中的直观理性把握这个最终且变动的事实, 即小前提,因此我们必须具有知觉, 这个知觉就是直观理性。」

(NE, BK.6, 11) 换言之, 实践智能的思虑或实践推理之中必须要有来自直观理性的知觉能力。第四、实践者在实践推理当中, 所怀抱有关美好生活之类的想法影响到对情境的知觉判断, 譬如断称这个特定情境中就是所需要的例子或时机等, 然而, 大前提之中的普遍项也会在情境的知觉中有所厘清、修正、及明确化 (Sherman, 1997: 281)。Aristotle 在谈论法律的普遍性这项性质时, 认为公平 (equity) 要优于公正 (just), 因为, 「法律的普遍性陈述产生缺失而需要修正, 公平的性质就在这里。.....有些事是不可能制订法律进行规范, 因此需要裁决。」当然, 这种错误不在法律或立法者之上, 而是事情的性质使然。「因为当情况不确定时, 也需要不确定的法规, 如同 Lesbos 岛上建筑所使用的铅制曲尺, 它不是固定不动, 而能够随着石头的形状来自我调整, 同样地这里的判决也是适应事实的状况。」(NE, BK.5, 10)

就上述实践智能的意义与功能而言, 道德德行假使缺少了它, 道德德行将不成其为道德德行。道德德行和其它品格状态的种差在于它能够择取情欲和行动的中庸, 假使欠缺了实践智能, 品格状态当中的抉择可能会落入过与不及的状况, 换言之就是恶行。而道德德行之所以能够抉择中庸, 依靠的是实践智能当中良好的深思熟虑、情境知觉的判断、依据抉择而行动的倾向。对于这里的这种关系, Aristotle 有底下的叙述:

道德德行是一种和抉择有关的品格状态, 而抉择是深思熟虑的欲望, 因此, 如果要抉择是善的, 则推理必须正确, 加上欲望必须正当, 后者必须追求前者所断言的。.....行动的起源.....是抉择, 而抉择则起于着眼某个目的的欲望和推理。(NE, BK.6, 2)

清楚地, 真正的道德德行需要有实践智能。也因此, Aristotle 认为 Socrates 同时有正确和错误的地方: 以所有的德行都是种种的实践智能 (forms of practical wisdom), 这是错误的: 说他们蕴含着实践智能, 这是对的 (NE, BK.6, 13)。事实上, Aristotle 视实践智能为道德德行必然需要的理性原理:

德行不只是符合理性原理的状态, 而且也是蕴含理性原则临现的状态, 这就是德行; 而实践智能则是有关这种事的理性原理。(NE, BK.6, 13)

另一方面, 实践智能必须要有道德德行。譬如, 「如果不是好人, 那就不可能具备实践智能。」(NE, BK.6, 13) 为何实践智能需要道德德行呢? 首先, Aristotle 似乎是在说「德行使我们追求正确的标的, 而实践智能使我们选用正确的手段。」(NE, BK.6, 12) 也因此, 假使不管所选择的标的是否高尚或适当, 只是展现出命中既定标的的卓越, 这只是聪明或精明。然而, 实践智能不只需要这方面的卓越, 还需要道德德行以确保抉择的适当性。其次, 道德德行或恶行会分别地维护或破坏第一原理, 即美好生活的想法或行动的起点 (NE, BK.6, 12; 7, 8; Sorabji, 1980: 212)。也就是说, 道德德行会影响实践者的欲望或好恶。Sorabji 提醒我们这只是「保全」而不是「教导」的角色——针对美好生活的想法, 前者在加以维护, 后者则是教导何者才是适当的 (Sorabji, 1980: 212-213)。⁸不过, 即使是这种说法, 也反映出实践智能不能缺少道德德行。甚至, Dunne 强调不能把实践智能只等同于理智, 因而让它便于和嗜欲或欲望区隔开来, 事实上品格和实践智能是无法彼此分离的 (Dunne, 1999: 52)。

完全的德行除了是为了行动本身的缘故而抉择之外,⁹有德者也必须要乐于从事德行行动 (NE, BK.1, 8)。换言之, 从学习者获得德行的角度来看, 观察是否喜爱行善本身, 可以判断是否已经获得完全的德行。对于学习或获得德行, Aristotle 认为道德德行是习惯的成果, 而理智德行主要是由于教导 (NE, BK.2, 1)。人之所以能够养成道德德行, 并非只是自然天成, 尽管天性上我们适于获得这些德行, 可是要经由习惯才能使之完美 (NE, BK.2, 1)。要

⁸ Dunne 提醒我們注意 Aristotle 提供了節制 (temperance, *sophrosune*) 在希臘語上的字源, 即它保全 (preserve) 個人的實踐智慧 (phronesis) (Dunne, 1999: 55; NE, BK.6, 5)。

⁹ 同註 5。

使之成为习惯的作法就是从事类似的行动，譬如说经由实作公正、节制、或勇敢的行动而成为公正、节制、或勇敢的人，如果不这样做，那么要成为好人的可能性就一点也没有（NE, BK.2, 1; 2, 3; 2, 5）。同时，在学习德行以成为好人的道路上，Aristotle指出「要透过习惯首先培养出学生高尚的爱和高尚的憎恨，如同是要供给这颗种子的土壤。」（NE, BK.10, 9）。Aristotle之所以持这种说法，主要可以说是他体认到情欲对人的重大影响力，因此，养育要一开始即培育学习者「喜爱高尚而憎恨卑劣」，否则，光凭论证及教导的效果令人质疑。

理智德行的起始与发展主要是由于教导，因此需要经验和时间（NE, BK.2, 1）。当Aristotle说明科学知识这项理智德行时，他指出：

所有教导都是从已经知道的地方开始，……因为有时候是透过归纳（induction），有时候则藉由演绎推理（NE, BK.6, 3）。

为何教导需要时间与经验呢？以实践智能来说，它同时和普遍项及特定项都有关系，而后者只能由经验来加以熟悉认识，所以需要时间与经验，也因此无法找到年轻的实践智能者，因为经验的累积需要时间（NE, BK. 6, 8）。不过，这里的归纳及演绎可能如何进行呢？由于经验丰富的老者或具有实践智能者具有正确的鉴别力，学习者应当倾听他们的评论与意见（NE, BK.6, 2），譬如说，在一个特定情境中父亲可能告诉我们「这就是目前勇敢所要求我们的」（Sorabji, 1980: 214-216），透过这类的经验或个人的知觉，学习者在归纳中学习比较概括性或普遍性的想法——什么是勇敢及什么是德行要的。Dunne 引用 Aristotle 的《后分析》（Posterior Analysis）来说明这种归纳的学习过程，即由知觉或分辨开始，其中有些持续而重复以致于形成连贯的记忆，记忆层级的进一步重复产生普遍项的领悟（Dunne, 1999: 57-58）。当然，这种诠释符合 Aristotle「从特定项通达普遍项」的说法（NE, BK.6, 2）。另一方面，学习者也逐渐形成有关美好生活的想法，并试着演绎推论出具体情境中如何行动的判断，如同上述对三段论法的说明一般。

从实作类似的活动来养成该项德行，问题是尚未具有公正、节制、或勇敢德行的人如何能从事公正、节制、或勇敢的行动呢？练习的活动还不是具有完全德行的人所展现的活动，因此，初学的手生还无法符合三大条件：必须在知道之下从事、必须是为该行动本身而抉择该行动、行为必须源于稳定不变的品格。¹⁰但是，因为学习者一开始就拥有一些知觉能力，或者说学习者真正得到的情境觉知、形成的情绪反应、及行动决定都是德行的一部分，所以，学习德行的过程由于知觉的分辨或使用不完全的德行而产生快乐（Sherman, 1999b: 251-257）。当然，因为学习者的德行还不是最完满的，学习或实践德行的活动也不是最完全的，其中的快乐还比不上实践最完全德行的快乐。同时，在尚未成为真爱德行的人之前，无法完全乐于履行高尚的行动，尚称不上是真正的好人（NE, BK.1, 8）。

贰、情绪与德行

在介绍德行的主要意义与性质之后，我要处理情绪和德行的关系。因此，底下将先论述情绪的内在性质，尤其是认知性和评价性，其次再分析情绪和德行的可能关系。

一、情绪

本文中的情绪指广义的人类情性生命（emotional life），因此，它涵盖了一般常使用的一些情绪字在里面，例如情绪（emotions）、情感（feelings）、热情（passion）、情操（sentiment）、情意（affectivity）、心境（mood）、感受（sensation）等。我在这里并不分辨他们之间的异同，也许其它人对他们会有不同的中文译法，而本文则以情或情绪来表示人类整体的情性生命等。事实上，它是人性中的一组异质性现象：即有些情绪具有意向性、认知性、评价性，有些则否；有一些是气质性情绪（dispositional emotion），有些则为即发性情绪（occurrent emotion）；有些同时具有原因及对象，有些则只具有原因。

¹⁰ 同註 5。

1.情绪的意向性

以人类的整个情绪生命而言，有一些情绪现象是具有意向性的，在Brentano的描述心理学当中，意向性的有无是区别心理现象与物理现象的重要差别所在，换言之，心理现象不可少的特征是「指涉到某事物以作为它的对象」(reference to something as its object)。现象学之父Husserl则以能知—所知(*noesis-noema*)的关系来表示这种意向性结构，只要意识行动—执行，某些内容会被指涉到而成为该行动的意向性对象(Brentano, 1967: 15-18, 139-141; Schutz, 1967: 102-106; van den Berg, 1968: 101; Spiegelberg, 1981: 14-15; 1982: 92-93)。譬如说，以落石砸脚的苦痛和痛失至爱的苦痛相较，前者中石头是由知觉神经引起苦痛的原因，而后的苦痛则由意向性连结至其意向性对象—该事件对感受主体的价值意义。¹¹

如果意向性是心理现象的特征，那么，对于具有意向性的情绪，例如害羞、害怕、生气、高兴等，进一步问：对什么感到害羞、害怕、生气或高兴什么，也许当事人一下子说不出答案，但是这是合理的问题。另一方面，由于非心理现象不具有意向性，因此，要问对什么感到牙痛或脚痒什么，显然就不容易掌握问题的确切意义。根据同样的理由，如果问：对什么感到心痛或头痛什么？由于心或头在不同的情境可以指生理器官或心灵官能，在考虑有无意向性之下，所获得的答案则会有不同。

谈到情绪的意向性，还有两点值得进一步说明，对于人类的自我认识而言，这是根本而重要的。首先，由于有些情绪具有意向性，因而，当人们感受到这些情绪时，感受者的主体性(subjectivity)或内在性(inwardness)是参与在其中的。换言之，感受者对什么事物会感受到害怕或羞耻，这和感受主体对事物或情境的诠释逻辑地相互关连在一起。事实或情境本身也许是一回事，不过，感受者对该事物或情境的看法却会有不同，而且会内在的隐含在意向性情绪当中。也因此，当人们感受到某些情绪时，感受者的价值观、感受的预备状态等内含在该情绪之中，这就是这里所指的主体性或内在性，透过所产生的情绪可以了解感受者是怎样的一个人。

举个例子来说，当一位教师遇到学生在课堂上问难时，教师可能会由羞转怒或由欣喜而转欣慰。而且，内含在羞怒或欣慰当中的主体诠释必然有所不同。在前者当中可以是该生的有意触犯、无礼的举动、或对自己的不敬，在后者当中则可以是找到了多年来寻找的答案—自己思想中的盲点、学生青出于蓝、或是自己努力没有白费。相对地，如果说牙齿痛或脚痒内含了感受者的意义诠释或看法，这将是很难理解的，因为它们不具有意向性。

其次，在上述教师的例子当中，内含在意向性情绪的各种可能意义诠释都不是中性的，或者说是感受者来说都具有某种重要性，而不是无关紧要的。要不然，学生的举动就不会触动教师羞怒或欣慰之情。所以，当主体生气、羞愧、伤心、或恐慌时，所生气、羞愧、伤心、或恐慌的事物对他(她)必然具有某种重要性。假使这位教师一点也不在意自己的尊严或面子，或者完全不关心自己思想上的突破或学生的成长等，又说他(她)在上述的情境中经验到羞怒或欣慰，严谨地说，这位教师的在意、关心或他的情感经验等会受到怀疑，而有必要了解其真诚或真实性。

2.情绪的认知性与评价性

透过前述情绪的意向性，当人类体验到某些情绪时，其中已经蕴含着感受者的某种认知。例如，当廉颇感到惭愧时，他明显地或隐含地觉知到「所为有失自己身分」，当杜甫「漫卷诗书喜欲狂」时，他感受到朝夕盼望的心愿即将实现。同样基于这种情绪的认知性，一方面认知的深度可以从情绪上得知，另一方面，也可以从认知的途径来改变情绪。就前者而言，口头上承认犯罪和实际感受到罪恶感两者相较，前者假装的可能性显然比较大，而后者则比较接近真正知道犯罪了，真正感知到自己的过错。再者，假使张三在梦里杀了情敌而感到罪恶深重，一觉醒来，也许他会在这种梦觉得愧咎、得意、或好笑。但是，因为他认知到自己杀人乙事不是真的，深重的罪恶感可能随之而改变或甚至消失。

某些情绪具有认知性，不同的学者分别以信念、判断、思想、诠释、「视为」(see as)、评价等来说明这些认知状态(Marks, 1995: 3)。事实上，大部分情绪中的认知不仅是事实

¹¹情绪的對象和情緒的原因參見底下的說明。

性的描述，还包括价值性的评断。相较于纯粹理智上的认知，这种带有评价的情绪性觉知有何独特之处呢？这里有一个被讨论的例子，在日常生活中也时常会发现：

张三是一位学问渊博的生物学家，他公然主张蜘蛛是无害、无毒的昆虫，而且说不必怕蜘蛛。可是，当他看到蜘蛛时，实际上却吓得惊慌失措，不是躲起来，就是要别人把蜘蛛赶走。

当然，张三有可能是有意假装或自欺，另外的可能是，他真的理智上相信蜘蛛是无害而不可怕的，情绪上却是害怕蜘蛛。为何会有这种情况呢？

对于这种情绪—信念的冲突，Calhoun提醒我们注意人类认知生命的整体性。也就是说，除了理智性的信念(intellectual belief)之外，人类在各类知觉经验、洞见(insights)、和情绪当中，可以获得自明的信念(evidential belief)。而且，人类的认知生命除了那些清楚的、完全概念化的、述说出来(articulate)的信念之外，还有一大部分是前反思的(pre-reflective)、未经述说的、尚未完全概念化的信念(Calhoun, 1984: 331-342)。¹²类似地，Taylor也提到一种常人会经历到的体验，那就是我们有时感到后悔，但都无法完全说出我们所做的错在哪里(Taylor, 1985: 63; 1989: 22)。这种性质方面的分辨是先于述说的(pre-articulate)，是发生在前反思、未完全概念化的生命层级当中，这是我这里所要强调的重点。

由于情绪内含着感受者对情境的认知，因此某些情绪是人类认知世界的一种途径。从个体发生学的角度来看，人类在孩提时代必然经历过一种情感或情绪的觉知方式，即使长大到可以使用语言与名称来描述对象，由此而对世界有比较实在的看法时，情绪性觉知仍然存在着，以作为通往世界的一种方式(Strasser, 1970: 296-297, 303-306; Zajonc, 1980: 152, 169-170)。基于这种情绪的认知性，人类的历史可能出现这样的事实：在大屠杀当中，一位种族屠杀者可能感知到人类生命的平等价值，遂而改变自己原先的想法与诛族行动。相对地，当人类完全失去了此种情绪的感受性时，他是否能感同身受或将心比心，逻辑上这是不可能的，铁石心肠、麻木不仁等正是用以描述这类情绪性认知或感受性的丧失。

谈到这里，好象只有说出情绪的认知性，那么，是否有某些不具有认知性的情绪现象呢？非认知性情绪可以指在该情绪中不内含任何认知的要素，也可以说是感受者的情绪不帶有任何对情境的觉知，因此也无法透过情绪来认识世界。首先，譬如说前述纯粹机体上的痛或痒，严格地说，主体的认知是因果式的事后回溯，¹³认知的讯习是外加的，而非内含的。此外，建立在Scheler情绪现象学的基础上，Mercer把立即性的共同感受(the immediate community of feeling)、情绪的感染(emotional infection)、和情绪的认同(emotional identification)视之为非认知的同伴感(non-cognitive fellow-feeling)(Scheler, 1954: 12-42; Mercer, 1972: 12, 13-17)。从严格的认知意义来说，认知者和被认知者应当是两个不同的主体。可是，在上述三种非认知的同伴感当中，人我的界限模糊，甚至于消失了，因此，他人可以成为自己目前感受到的原因，在感受的当时，他人却无法成为情绪的意向性对象。其次，假使把人类的情绪扩大到包括上述纯粹机体上的感觉或非认知性的同伴感，那么，就有部分的情绪感受者不具有对情境的觉知，如此一来，情绪可能成为只是生理上的感觉或比较枝节的行为表现，却忽略了其中比较核心的特质，难怪分别遭致「愚蠢」(dumb)观点或「外围」(peripheral)说明的评论(Jaggard, 1989: 155; Lyons, 1992: 305)。¹⁴

3.情绪的对象与原因

¹² Calhoun也處理了兩種有關情緒—信念衝突的假設，即情緒慣性(emotional inertia)的假設及衝突信念(conflicting belief)(1984, 333-334)。當然，理智性信念和自明性信念的劃分並不能保證何者比較接近真。

¹³ 同註 11。

¹⁴ 把情緒瞭解為只是身體變化的知覺或感受、行為反應的模式或傾向，這些說法可參見拙著（林建福，2001）頁 22-28。

「剑外忽传收蓟北」为何让杜甫「喜欲狂」？同样面对上述学生课堂上的问难，教师为何会感到羞怒或欣慰？在日常生活的互动之中，常听到有人问：为什么张三生气？基于什么那个人会惊慌失措？事实上，在所给的答案中似乎隐含着情绪的对象和情绪的原因两者是有所不同的。

情绪的对象和前述的意向性也有很大的关系，换言之，由于意识行动具有能知一所有的意向性结构关系，一旦人类情绪性意识发动，在该情绪中被觉知到的事物即为情绪的对象。以上述的例子来说，杜甫所觉知到的可能是心愿即将实现的价值意义，而这位教师所意识到的可能是学生无礼行为的恶行或青出于蓝的好现象，当然，这里「恶行」或「好现象」的价值意义是指对感受者而言。

在探讨情绪对象和情绪原因的可能分别时，Solomon 指出情绪原因总是一个实际的事件(或事物状态，state-of-affairs)等，而情绪的对象总是一个意向性对象，情绪本身即是对这些事件的一种「情意性」或规范性判断 (Solomon, 1984: 311-317)。「剑外忽传收蓟北」是一个事件，而「喜欲狂」的不只是这个事件，而是这个事件对杜甫的价值意义；同样地，「学生问难」也是一个事件，而教师羞怒或欣慰的则是该事件在教师情绪中所内含的价值意义。当然，从原因的角度来考虑，「剑外忽传收蓟北」或「学生为难」并不一定是引起「喜欲狂」、羞怒或欣喜的充分原因，其它诸如心情愉快、年龄老迈、盼望多年(在前面的例子中)、或睡眠不足、工作压力繁重、自己经年久思而不得其解(在后面的例子中)等，这些都可能是情绪的原因，但不见得是情绪的意向性对象。

如果「学生问难」引起了教师的羞怒，而教师所羞怒的是「学生问难」所隐含的「恶行」，那么，除掉「学生问难」这个事件的价值意义之外，「学生问难」是不是同时是情绪的原因兼对象呢？Thalberg 提出了一个假设的例子(1984: 296-297)：

在我穿过纽约中央公园时，我处在一种恐惧的状态中，而当富有同情心的路人问我何事困扰我时，我说：在我溜达当中，一只犀牛将会追逐我。……

显然地，「一只犀牛将会追逐我」不是一件实际的事件、事物状态或事物，因此，它不是引起我恐惧的原因。不过，「犀牛的追逐或攻击」却可以是恐惧的意向性对象。更严格地说，恐惧的意向性是指向该事件的价值意义——临身的危险。这么说，即使去除事件上的价值意义不谈，情绪的原因并不一定是情绪的对象——譬如说，至少情绪的原因发生在情绪出现之前，而情绪的对象则内在于情绪发生的觉知之中。

当有人问「为什么张三生气」时，实际上的答复可能是：因为张三睡眠不足、工作压力大、先前和太太吵架了、股票套牢了、对方事先没有知会他等，或者可能是：他觉得那件事侮辱了他的人格、他有被骗的感觉等，所以他生气了。然而，如果把情绪的对象和情绪的原因列入考虑，那么，如同在情绪的意向性那一节所说的，除了「张三为什么生气」的问法之外，也许还可以问「张三对什么生气或生气什么」。一旦这种差别厘清之后，如果有必要改变某种情绪，改变的方法也会有所不同，一者是改变情绪的原因，另一者则是改变情绪的对象。

尽管上述提到Brentano把中古世纪士林哲学家所使用的意向性一词引入现代哲学，对情绪采取意向性的立场至少可以更往前回溯到Aristotle。譬如说，Nussbaum (1996: 307) 及Sherman (1997: 55-62) 就认为Aristotle对情绪的分析着重其中的意向性特点。Aristotle 在《修辞》(Rhetoric) 之中讨论了许多情绪，¹⁵以其中的生气和恐惧为例：

生气可以说是伴随着痛苦的一种欲望，针对对方没有理由却明显地蔑视 (slight) 我或我的朋友，欲求加以明确报复 (RH, BK.2, 2)。

¹⁵譬如说，Gastaldi指出Aristotle在《修辞》第二卷2至11章一共处理了十四种情绪：生气、温和、友爱、敌意、恐懼、自信、羞耻、無恥、好意、憐憫、義憤、嫉妒、羨慕、藐視 (1987: 106)。

恐惧可以说是一种痛苦或不安，起于想象某些未来有害的或痛苦的灾祸（RH, BK.2, 5）。

在生气和恐惧之中都展现了意向性，同时以有关情境的评价性认知意义为意向性对象。首先，生气者或恐惧者在情绪的意向性之中显示出如何评价（appraise）事物，或者说事物是如何对行为者显现（appear）。譬如说，当自己的名字被遗忘了，这种琐碎的事也可能代表蔑视而引发愤怒，当事人的评价或这件事显示的意义是疏忽与轻视（RH, BK.2, 2）。或者说，有能力处置我的人露出敌意或愤怒，我会感到恐惧，因为毁灭我或以极端痛苦方式伤害我的力量是如此地接近而不可避免（RH, BK.2, 5）。其次，是否忘记名字表示蔑视或老板非常生气显示出即将临身的大灾难，这除了是事实性的认知之外，也蕴含当事人对情境的评价。而且，这种评价性认知本身就是生气或恐惧的组成要素，至于情境在事实上或评价上是否如此，这则是另外一回事（Nussbaum, 1996: 309, 311; Sherman, 1997: 58-64）。

4. 气质性情绪与即发性情绪

如果张三实际感受到恨的情绪和心中潜藏着恨意，一般语言当中可以有不同的描述方式，通常把前者说成「张三恨……」，而会更贴切地把后者说成「张三对……怀恨在心」。当然，除了恨之外，爱、慈悲、喜乐、感恩等都可以成为人心的倾向，而这些人也常常会被形容为慈悲为怀、怀着一颗爱心或感恩的心等。另外，当个人怀有上述气质性情绪时，他（她）并不一定实际上此时此刻感受到相关的即发性情绪，而是指有倾向表现出恨、爱、慈悲、感恩等。事实上，这两种情绪都可以被体验到。

因为气质性情绪的特殊性，一些处理情绪的学者都注意到它在人类生命中的重要地位（Peters, 1972a: 221; 1972b: 475; van dan Berg, 1975: 37-40; Warnock, 1986: 182-183; Dunlop, 1984a: 47-48; 1984b: 250）。这种潜藏的情意会以「某种心灵架构」(a frame of mind) 显现出来，而且使我们倾向于以某种方式来诠释情境，或者因此让我们具有生发某种情感的趋势，或者让我们处于某种准备状态，以经验某种更为即发性的情绪。针对这种具有影响力的心灵状态(state-of-mind)，我曾经指出隐含在它背后的重要性。¹⁶首先，它深深地位于人类存在的最根本层级。其次，在这种基础特性情意的影响之下，感受者会从某一个观点来知觉每日生活的情境，由此随之而产生某种情绪。第三，除了世界本身之外，个人的心境(mood)会共同决定世界向他（她）开放的方式与程度。换言之，位于深层且先前存在(pre-existing)的气质性情绪不同于即发性情绪，后者不但处于人类整体存在比较表面的层级，而且可以受到气质性情绪影响而产生。

一般在讨论情绪的文献当中，气质往往被用来说明一种行为倾向。譬如，在Ryle对行为的两种可能解释当中，¹⁷虚荣心被视为解释公然自夸行为的品格素质（Ryle, 1984: 254-260）。依照这种说法，情绪被化约为只是(nothing but)一种以某些特定方式行动的气质(Calhoun & Solomon, 1984: 252-253)。但是，依据上述的说明，气质或倾向并不限于行为层面，而是可以扩展到情绪生命，气质可以指产生某种情绪的倾向，即「一旦某种情境出现，个人总是或通常是以某种特定方式来知觉情境。」而且，只要所产生的是认知性情绪，那么，某种前反思、未经概念化的认知逻辑地内含在这种知觉或情绪当中。

再以 Aristotle 对情绪的了解来说，他的确注意到人们现有或原有的情绪会影响后续情绪的产生。就即发性情绪而言，「此刻正影响着人们的情绪会导致他（她）是否生气。」（RH, BK.2, 2），「惊慌失措的人不会感受到怜悯，因为他们专注于自己所发生的事。」（RH, BK.2, 8）此外，Aristotle 虽然不是使用气质性情绪乙词，他观察到怜悯和义愤都和好的品格有关，对他人不应得的苦难感到怜悯或同情，对其不当(unjust)的成功感到义愤，这些情绪都和相同的品格类型相关连（RH, BK.2, 9），乐见他人的不幸及嫉妒他人的成功则和相反的品格类型有关。事实上，品格蕴含着感受情绪的特定倾向，因此，人们才感受到怜悯、义愤、或

¹⁶請參閱Chien-Fu Lin (1997), Love in Education, A Philosophical Examination with Special Reference to the Phenomenology of Max Scheler, pp. 243-44, 英國倫大教育研究院博士論文，未出版。

¹⁷即因果的解釋和內在氣質(disposition)的解釋，前者強調發生在行為之前的原因，後者則注重行為者本身具有的氣質。參見拙著（林建福，2001：11-12）。

正好相反的情绪。当然，如第一部分所述，品格状态不等于情绪（欲），不过，陶冶养成的气质性情绪具有稳定持久的倾向，加上德行必须同时关系到情绪（欲）与行动，而且德行可以指人们「处于某种持久倾向」，那么，德行至少部分是人们的「持久感受倾向」，自然地就和气质性情绪密切相关。

二、情绪与德行

情绪和道德间具有何种关连性呢？我曾经在其它地方讨论这个问题。¹⁸在进一步论述情绪与德行的关系之前，或许可以稍加介绍，以便进入这一小节的主题。对于情绪在道德中的重要性，我主要从四个层面着手说明：道德觉知、道德动机、道德真诚性、与道德自我。首先，经由情绪当中所蕴含的评价性认知，道德行动者觉知或感受到情境在道德上的重要特性，这往往是缺乏相关情绪者所无法领悟到的；其次，假使（道德）行动的动机是指行动者的气质或倾向，则气质性情绪是该动机的重要组成部分，另外，就即发性情绪而言，假使出现的是生气之类欲求的情绪（*appetitive emotion*），¹⁹则欲求的状态会成为感受者行动追求的目标（Taylor, 1986），这是（道德）动机的另外一种意义；再者，如果个人陈述道德判断时心中真正是指所陈述的意思，或者说实践道德行为时能够全心全力投入，那么，是否在陈述或行动时能带着相关而一致的情绪，一般而言这表示了当事人是否具有道德真诚性；最后，基于上述道德觉知、道德动机、与道德真诚性的考虑，理想的道德自我不能只是能够进行抉择、推理、证成等，感受性、情绪性气质等都是道德自我的重要内涵。

此外，针对情绪在道德中的角色，我发现Sherman曾经提出相关的看法，也许值得在此先加以介绍（1997: 24-98）。²⁰第一、情绪具有纪录信息的认识性功能，可以说是注意的表现方式（*modes of attention*），让我们能够认出我们自己与情境中道德上显着的、重要的、紧急的讯息；第二、情绪是响应的表现方式（*modes of response*），让我们能够向他人沟通讯息，譬如说，个人的情绪状况某种程度地显示其品格、所珍视的关怀等，同时情绪也可以向我们自己记录并传达个人的道德皈依（*commitment*）与冲突，协助个人认识自己；第三、情绪是建立价值的表现方式（*modes of establishing values*），友谊、爱之类的情绪创造出一些具有内在价值的事务状态，要不然这些事务状态只是中性而已；第四、体验情绪本身就具有价值，幸福的生活是一种带有情绪的生活，其中有价值的地方包含了以情绪来实现自己；第五、情绪可以促使我们行动，成为行动的动机。

尽管我和 Sherman 所谈的主要是情绪在道德或道德生活中的角色，并未完全把焦点摆在情绪与德行两者关系之上，然而，上述的一些论点和说明仍适用于底下的论述，因此，我会在适当的地方引述我自己和 Sherman 的意见。究竟情绪和德行可能有何关连性呢？这个问题牵涉的层面恐怕不是我在这里所能穷尽，以下仅就六个层面来提出我的看法。

1. 情绪和德行的一般关系

「品格状态是使人们得以适当地或拙劣地对待情欲的事物」（NE, BK.2, 5），同时，道德德行以情欲和行动两者的中庸之道为标的（NE, BK.2, 9），显然地，德行不只是有关适当行动的品格状态，并且也是关于各种情绪及苦乐的品格状态。由于「德行和行动及情欲有关，而且每个情欲和行动都带着苦和乐，因此，德行也和乐与苦有关。」（NE, BK.2, 3）基于相

¹⁸請參見拙著（林建福，2001：51-99）。

¹⁹依據情緒和慾望的可能關係，基本上Taylor（1986）把情緒做了下列的分別：1. 慾求的情緒（*appetitive emotions*）；2. 持有的情緒（*possessive emotions*）。就慾求的情緒來說，隨著慾求狀態（*desired state*）的不同，又可以分為兩大類：1-1. 如果慾求的狀態成為感受者活動追求的目標，個人會產生**想要**（*want*）與目標導向（*goal-directed*）的行為。譬如說，生氣的人典型地會慾求報復他認為傷害、輕視、破壞、或惡待他的人。1-2. 假如了解到慾求的狀態超出感受者能力所及，個人產生的會是**願望**（*wish*）而非**想要**，主要會有表達的行為而非目標導向的行為。譬如說，在憂傷（*grief*）死去的親人或羞恥（*shame*）所做的事之中，個人會**願望**親人活過來或自己沒有做那件事，即使有目標導向的行為也是次要的。憂傷甚至會出現完全冷漠（*apathy*）的狀態，沒有任何行動的衝動。1-1. 所產生的慾望是展望式的行動慾望，1-2. 所產生的則是回顧式的慾望。

²⁰事實上，Sherman於1993年曾經為文討論過這方面的問題（1993: 1-33），後來這篇討論會發表的文章經過稍加修正，成為後來1997年出版該書第二章的主要部分。

同的理由，对于一位道德上理想的人或具有实践智能者而言，除了行动合乎中庸之道以外，也必须具有适当的情绪及苦乐。

以 Aristotle 的观察而言，人们从孩提时代开始即受到嗜欲或情欲的重大影响，根深柢固而不易根除（NE, BK.2, 3; 3, 12）。即使某些人从小就正好具有或适合具有德行，由于缺少理性，因此是明显有害的，还不是符合严格意义的德行（NE, BK. 6, 13）。甚至在情欲的影响之下，不能自制（incontinent）者从事了自己知道是不对的事（NE, BK.7, 1; 7, 8）。相反地，在良好的习惯化（habituation）及教导之下，德行可以使人达到情绪的中庸，即在时间、事物、人、动机、方式都适当之下感受到不同的情绪及苦乐。

如果以Aristotle对个别德行的讨论而言，也可以发现到情绪或苦乐和德行的紧密关系。以勇敢的德行为例，它是有关于害怕（fear）和自信（confidence）这两者的中庸之道，至于太过于没有害怕（fearlessness）、太过自信、太过害怕而信心不足都不是中庸之道，除了第一种情形没有名称之外，第二、三种人分别是鲁莽与懦弱，鲁莽的人毫无所惧，就这样面对每一种危险，懦弱者逃避害怕、不抵抗任何事。以乐和苦来说，抉择中庸的品格状态是节制，太过了就成为纵情放荡，不及则是麻木迟钝（NE, BK.2, 3; 2, 7）。好性情这种德行则和生气的情绪有关，好性情在生气上倾向于不足，对于该生气而不生气者没有名称，太过则是易怒。²¹清楚地，不同情绪和各个德行之间存在着密切的关系，德行并不是指完全排除情绪，而是适当地感受与表达情绪。再以Aristotle对生气的看法为例，感受剧烈或太过微弱都是拙劣的对待，适当的感受才是良好的（NE, BK. 2, 5）。「任何人会生气，这是容易的，……不过，针对适当的人、达到适当的程度、在适当的时间、带着适当的动机、以适当的方式生气，这就不是每个人都会的，这也不是简单的。」（NE, BK. 2, 9）。

2.乐或苦是品格状态的指示

这里的乐或苦是指实践行动时同时并发的乐或苦，它能指示出行动者获得品格状态或德行的情况。譬如说，戒绝躯体的快乐而喜于这种事的人是节制的，对此感到困扰的人则是纵情放荡；能够抵挡恐怖事物，而且是乐于此事或至少不为之所苦，代表这个人是勇敢的，为此所苦的人则是懦弱的（NE, BK. 2, 3）。同样地，德行的标志在于对适当的事物能以适当的方式感到快乐及痛苦（NE, BK.4, 1）。由于不同的事物对不同的人会是愉悦的或善的，纵情放荡的人乐于错误的事物、超过大部分所为、或以错误的方式，在这三方面都逾越中庸之道，而却苦于没有得到这些快乐（NE, BK. 3, 4; 3, 11）。所以，从个人的所苦或所乐可以了解其品格状态。

此外，从情绪、抉择、和行动是否达到中庸可以区分出不同的品格类型：道德德行、自制、缺乏自制、恶行。这四种品格类型和个人情绪、行动、及抉择的关系如下表所示。

表一 品格与在情绪、行动、抉择等方面表现中庸的关系

	情绪是否显示中庸	行动是否显示中庸	抉择是否显示中庸
道德德行	是	是	是
自制	否	是	是
缺乏自制	否	否	是
恶行	否	否	否

资料来源：引自黄藿（1996：89）。

以一位糖尿病患者甲是否吃甜食的情况来说：如果行动上「没有吃」，抉择上是「不吃」，情绪上也「不喜欢吃」，那么，这是一个节制的典型例子；假使行动和抉择都相同——「没有

²¹對於不足稱之為「unirascibility」（NE, BK. 4, 5）。

吃」及「不吃」，可是情绪上是「喜欢吃」或「苦于不能吃」，则是自制的品格类型；倘若只有抉择是「不吃」，可是情绪上「喜欢吃」或「苦于不能吃」，行动上「吃了」，则为缺乏自制的类型；假定情绪上是「喜欢吃」或「毫无感觉」，抉择是「要吃」，行动上「吃了」，则是恶行一纵情放荡或麻木迟钝。显然地，从个人情绪、抉择、及行动是否和谐一致来看，可以了解是否具有该德行或恶行。

在往下继续讨论之前，这里有两点值得一提。第一、要说行动者的苦乐或情绪展现出其品格状态或德行的话，行动者的道德自我当不局限于抉择及行动层面，必须把情绪、动机等包括在内。而且，从情绪、抉择、与行动三者的一致与否来看道德真诚性，显然考虑行动者是否真诚与否必须看是否具有相关的适当情绪，即使只是抉择和行动符合中庸之道，也只是自制而称不上是具有德行。基于类似的理由，个人所具有的情绪向自己及他人传达了自己的品格、价值观等。第二、在德行这种品格类型当中，符合中庸的情绪提供了评价性认知，譬如说勇敢的人感受到适当的害怕与自信，以作为深思熟虑及抉择的基础。同时，这里的情绪性觉知也提供了有关情境的性质，成为上一部分所述三段论法之中小前提的内容。

3.小前提的情境知觉与大前提的情欲内涵

具有实践智能者透过实践三段论法抉择并实践适当的行动，推理中必须依靠小前提所提供关于特定情境的状况，譬如说，这是一个和「乐以救人」、勇敢等有关的场合，而这种关于特定情境的讯息从何而来呢？如同第一部分所说的，实践者所怀抱有关美好生活之类的想法，这个普遍项是会影响对特定情境的知觉判断，可是特定情境的知觉却不是由大前提的普遍项演绎而来，而是来自直观理性的知觉能力（NE, BK.6, 11）。也因此，在 Dunne 的理解当中，实践智能除了是深思熟虑上的卓越之外，它也是一种知觉或获致洞见的倾向，产生于精确地响应特定情境及个人的特殊性（particularity）之中（Dunne, 1999: 51）。

所以，在这里知觉可以说是敏感而有所感应地分辨个人特定情境之重要性质的能力或感受性，当然包括道德层面的性质在内（Blum, 1994: 37, 45; Little, 1995: 127, 135 注 5; Nussbaum, 1990: 37）。由于要达到中庸之道并不是机械地把既定原则应用于具体情境即可，Nussbaum以Aristotle本身所举的一个例子来说明这一点（NE, BK.4, 8）：如果能够有载明规则的幽默手册如何？这要不是助益太少就是帮助过多——大部分真正重要的是在于具体情境的反应之中，但却都遗漏未提，所以助益太少了；笑话手册会要求你裁剪机智以迎合手册里的公式，这里的规则隐含着反应上的规范性，而导致对良好实践的弹性侵犯过多，所以说帮助过多（Nussbaum, 1990: 71-72）。类似地，这种知觉能力或感受性也协助实践者确定在生气上能有多少的过或不及，理由是「这种事是不容易以文字叙述的，因为决定因特定的事实而定，依靠着知觉。」（NE, BK.4, 6）知觉能够使知觉者觉知特定情境中的重要性质，以形成正确的决定或抉择，因此，Aristotle提出「决定基于知觉」（the decision rests with perception）的见解（NE, BK.2, 9）。²²

那么，情绪和此种情境的知觉有何关系呢？在诠释 Aristotle 德行理论时，Sherman 明显地指出情绪在提供知觉上的重要性，尤其是让感受者能注意到情境的细节（1989: 39, 45）。

譬如说，义愤感令我们感知遭受到不当侮辱或伤害的人，如同对于突来的与残忍的不幸，怜悯与慈悲感让我们发觉它的痛苦。由于具有某些情绪性气质（emotional dispositions），我们获致区别上的重要看法。经由感受，我们注意到冷漠与超离的智力可能疏忽不见的，情绪不涉入地冷眼旁观往往会漏失重要相关的部分。

情绪提供有关特定情境的重要讯息，这可以说是前述我所指的道德觉知或 Sherman 所述注意的表现方式。而且，清楚地如果实践者缺乏这类的情绪或感受，正确的知觉会有所欠缺，Nussbaum 甚至认为在这种情况下德行是不完整的（1990: 79）。结合上述对品格类型与情绪两者关系之讨论，假使完全缺乏适当的情绪所内含的情境觉知，即使行动或抉择显示

²² Nussbaum的译法是「正确抉择的分辨基於知覺」（the discernment of correct choice rests with perception），同時說明她文章篇名〈The Discernment of Perception〉係來自於Aristotle的這個敘述（1990: 55, 66）。

出中庸之道，也只是自制或缺乏自制的品格类型。

另一方面，从三段论法的大前提来看，它是关于所要寻找的善或目的（Sherman, 1997: 279），这里的善或目的是实践者之欲望要追求的目标，而且，实践者总是以某种特定的方式来设想或想象这个目标。因此，当我们欲求某些事物时，这就相似于接受这些事物是美好的这个主张。同时，在没有障碍、相对欲望等有利情况下，这个欲望会导向趋避之类的行动（Sherman, 1989: 62-63）。以第一部分那位医院助理研究员来说，她不仅信念上相信乐以救人是一件好事，同时必须在欲望上想要加以实践，这才能成为她实践推理的大前提。当然，在特定的情境中人们可能具有不同但同样重要的欲望或关怀，影响所及会出现不同或对立的语境知觉，甚至导致抉择与实践上的两难困境。

因此，这三段论法的实践推理预设了行动者的想要与目标，在这样的脉络下大前提和小前提才能适当地决定行动者要从事什么行动（MacIntyre, 1985: 161）。同时，这种欲望式的（*orectic*）心理状态也是行动的起点，加上因为邪恶会让我们在起点上脱离正道并被骗上当，所以不是好人就不可能具备实践智能（NE, BK.6, 13）。不过，情绪和大前提之中的欲望又有何关系呢？Sherman 指出情绪的欲望成分使情绪出现在大前提当中（1997: 70）。如果以上述 Aristotle 对生气的描述来说，其中的欲望是「明确地报复对方」，这个目标被设想或想象为「没有理由却明显地蔑视我或我的朋友」（RH, BK.2, 2）。此外，在这一小节开头的地方，我也提到生气之类欲求的情绪可能使欲求的状态成为感受者行动追求的目标（林建福, 2001: 77）。因此，实践推理的大前提不能只是纯粹理智的信念，例如何种生活是值得追求的等，它必须是一种欲望的状态，在这种情况下，情绪以其欲望成分和大前提有所关连。

4. 缺乏自制的情绪问题

缺乏自制为前述的一种品格类型，和恶行及兽行一样是必须避免的道德状态（NE, BK.7, 1）。缺乏自制者能够进行深思熟虑与计画，但却趋向于放弃自己的抉择与判断（NE, BK.7, 2; 7, 4）。缺乏自制和自我放纵（*self-indulgent*）不同（NE, BK.7, 7; 7, 8）：自我放纵的人在快乐和事物的追求上都超过必要的程度，同时是基于抉择和为了这些快乐或事物本身的缘故这么做，由于是遵行自己的抉择，所以没有任何的懊悔（*regret*）；缺乏自制的人容易追求过度的躯体快乐，但并不是基于自己所确信的，因为他还保留第一原理这个最好的东西。因此，缺乏自制是比自我放纵要好的品格状态，尽管两者都是要避免的。

显然地，从 Aristotle 对缺乏自制者的叙述来看，这种人在抉择、计画上没有问题，甚至能显示出中庸之道，但却在行动上未能据以实践，这似乎接近一般所谓的明知故犯或知而不行的现象。这种情况和情绪又有何关系呢？如果从 Aristotle 所区分的两种缺乏自制来看，软弱（*weakness*）的人受到情绪的影响，即使在深思熟虑之后也未能遵行自己慎重思虑的结论，而冲动（*impetuosity*）的人在情绪的影响下并没有深思熟虑（NE, BK.7, 7）。缺乏自制的人在行动上未显示出中庸之道，其根本的源头似乎在情绪本身，他知道自己所从事的是不对的，却在情欲的影响之下做了这些事，只是还不致于使他易于相信自己应该毫无保留地追求这些快乐（NE, BK.7, 1; 7, 8）。

一般常把无法自制者说成是明知故犯或知而不行，不过，这种人真的「知」或「明知」了吗？Aristotle 把无法自制者的情况说成类似睡着了、疯了、或酒醉了，处在这种状态下即使说出科学的证明或 Empedocles 的诗也不能证明什么，好像是初学者把学科的用语连贯起来，但并不真正了解，要花时间这些才能成为自己本身的一部分。因此，Aristotle 认为人们在无法自制状态下使用的言语就如同演员在舞台上所说的台词（NE, BK.7, 3）。在这种情况下的知似乎和真正的知还有一段距离。

Nussbaum 进一步诠释 Aristotle 的这种说法，无法自制者具有事实性（理智性）知识，却缺乏真正的确认或了解，也就是说，这种人在追求短期快乐之下未能完全面对或承认自己的情境，不让自己清楚地了解情境对本身生命或他人生命的意义，无法发自内心面对情境的景象以产生真正的感受或适当的响应（Nussbaum, 1990: 80）。类似地，Mele 也指出无法自制之行动的两个缺陷：第一、至少无法专注于「小」（前提）、无法在心灵中清楚地持有它；第二、至少未能觉察这个「小」（前提）和其「真正的大」（前提）之中目的的关系，尤其是和其最高目的的关系。因此，Mele 以无法自制之行动所显示的不只是理性（*rationality*）的失败，而是主体性（*agency*）的失败。由于无法自制之行动和个人对特定情境的知觉及所产生的欲望密切相关，而且，个人对善或幸福的想法会影响这里的知觉及欲望，所以，为了使个人免于诱惑及所导致的无法自制，纯粹知识性（*epistemic*）状态似乎无法发挥这种作

用，需要的是个人对善或幸福的想法有欲望式的承诺（*oretic commitment*）（Mele, 1999: 195-198）。²³

5. 情绪与道德动机

德行同时关系到情欲与行动，人们不只是经由知道而具有实践智能，而且要能够行动（NE, BK.7, 10），假使只有卓越的深思熟虑与抉择，但却不见适当的行动，则可能落入无法自制的品格类型。因此，具有适当的动机以确保德行行动的实践对拥有真正德行的人是重要的。从另一方面来说，假使行动的动机有偏差，譬如说不是为了德行行动本身或荣耀（honour），那么德行将失去其重要特质而不再是德行。以勇敢而言，假如是由痛苦或情欲驱使而冲向危险，行为上像是勇敢的人，实质上都不是勇敢德行的表现（NE, BK.3, 8）。

在探讨动机和欲望的差异时，Marks指出动机的两大主要成分：信念和欲望。以Marks所举的例子来说：Mary吃苹果，她必须有吃的欲望，也必须相信可以得到食物，这样她才有吃的动机。假如她是饿的，可是并没有确认到食物的存在，或者说她可能完全相信食物就在身边，她就是不饿，这两种情形都无法让她处于动机状态（1986: 133-142）。相较于纯粹理智上的「知道」或「相信」，情绪体验中的评价性认知似乎要有可能产生动机的欲望成分，也就是说情绪不仅提供具体情境的觉知，更可能把觉知和欲望结合在一齐，尤其是欲求的情绪当中能够形成行动的动机。²⁴譬如说，害怕不仅指人们觉知到情境是危险，生气不只表示当事人诠释情境中有障碍存在，典型地还包含想要逃避危险或报复对方。当然，行动者所产生的情绪内含着对特定情境的评价性觉知，譬如说，在前面的例子中这是一个「乐以救人」的相关情境，尽管她的人生理想之中可能有许多关怀，在这个情境下她被「乐以救人」这项关怀推动而实施ACLS急救（McDowell, 1999: 136-137）。尽管Aristotle指出人在情欲之中是被推动的，德行是指人们处于某种特定的倾向（NE, BK.2, 5），特定的倾向应当同时指感受、知觉、响应的情绪倾向和行动倾向，而且前者有助于形成动机引发行动。

针对情绪在道德上的动机性角色，有两点看法值得一提。第一、尽管情绪在德行的动机层面上扮演有力的角色，但是也不能只把焦点摆在这里而忽略了它在其它层面的重要性，譬如说对真实与价值的确认、个人品格状态或价值取向的彰显等（Nussbaum, 1996: 316; Sherman, 1997: 41-46）。第二、个人在情绪的影响之下有所行动，基本上至少可以分为两种情况，即表达性行动及策略性行动：前者如喜悦而跳跃、入神而尖叫、友谊而协助等；后者指经由深思熟虑、抉择等刻意方式来处理情绪，譬如说设想以何种方式来对待生气的情绪及其中报复之类的欲望（Sherman, 1997: 72-73）。²⁵

当个人真正犯错时，从原先毫无悔意到之后深具懊悔，即使外在行为没有变化，应当视之为道德发展上的进步，因为不能光从道德动机的角度来看待情绪，对真正的过错产生懊悔代表个人道德素质的提升。其次，个人自然而然不假思索的反应似乎比较能表达内心的状态，譬如 Aristotle 认为同样表现出不恐惧而镇定的行为，比起事先知道有所预备的情况，在突然惊慌底下能够如此表现的人比较勇敢，因为有所预备的行动可以由计画与推理而来，突然的行动则要来自于并一致于个人的品格状态（NE, BK.3, 8）。当然，自然而然的表达免除了伪装、防御机制等，但是，考虑到道德情境的复杂性，深思熟虑的行动也有其必要性与重要性。

6. 情绪与德行的培养

Aristotle 体认到嗜欲或情欲从人们孩提时代开始的重大影响力，儿童对快乐事物的欲望是最强烈的，同时假使不能从小就养成「喜爱高尚而憎恨卑劣」的习惯，光凭论证及教导以培养德行的效果令人质疑（NE, BK.3, 12; 10, 9）。因此，他引述 Plato 对正确教育的看法——从年少即教以「针对应当的事物感到快乐与痛苦」（NE, BK.2, 3），也就是说「以快乐及痛苦的方向舵来引导年轻人」，使其所喜爱及憎恨的都是应该的事物（NE, BK.10, 1）。其实

²³ 类似地，McDowell也强调对特定情境的知觉或感受性和无法自制这两者之间的关系（1999: 126-127, 135-137）。

²⁴ 同註 19。

²⁵ Statman提到两种道德动机：以友谊为例，为了（友谊）的缘故（for the sake of friendship）与出于（友谊）（out of friendship）。前者的动机只是在表达行动者的德行，譬如表达友谊而帮助朋友，就只是对方是我的朋友，不是协助者思考到自己应该如此做（1997: 12）。

际的作法主要包括前述的习惯养成与教导,让儿童原有的生理性欲望和逐渐形成的情欲、行动、与伴随的苦乐能符合中庸之道,最终的理想则是乐于从事德行行动,在这种情况下,德行行动本身同时是善的、高尚的、与快乐的(NE, BK.1, 9; Burnyeat, 1999: 205-230)。由此看来,情绪(欲)与德行的培养紧密相关,不仅一开始必须要有良好的情欲习惯,最终的鹄的不仅是理智上的认识,而是适当的喜爱与憎恨。

道德德行的养成在于从事类似的行动,譬如说,透过实作勇敢的行动而成为勇敢的人(NE, BK.2, 1; 3, 5; 4, 2)。不过,习惯化要有情绪的涉入,以学习勇敢来说,学习者必须是在面临危险之下从事类似行动,要经由习惯而感受害怕或自信,逐渐学会适当地对待害怕。类似地,学习者必须在经验生气(NE, BK. 4, 5)、施予的乐与苦(NE, BK.6, 1)之中习得好性情、慷慨等相关的德行。换言之,这里所指类似的行动当不只是外在相似的肢体动作而已,其中重要的一部分是置身于情欲的诱惑、挑战、考验之中。在诠释 Aristotle 的习惯化是一种批判性实务时, Sherman 进一步指出从事类似的行动并不是持续地重复旧有的动作,而是不断地觉知并试图靠近理想的目的,过程中必须要有教师的指导,否则从事实作练习也可能培养出恶行。更重要地,因为这种学习德行的批判性实务运用了知觉的分辨或使用的不完全的德行,因而产生内在于实作或学习的快乐(1999b, 246-257)。这种实作或学习本身的快乐则又引发进一步的批判性活动与成长。因此,德行的培育不仅需要实际体验各种情绪,同时,必须要有学习的内在快乐,才不致于一直依靠外在奖惩之类的苦乐,却不能进入乐以行善的境界。

在德行的养成中,情绪还可以由建立价值的方式产生作用,即学习者一旦和他人形成了友谊、爱等之类的关系,情绪上的接纳与认同使原先只是中性的事务状态出现更美好的价值意义,学习者除了喜好之外更可能心向往之地想拥有这些美好的价值(Sherman, 1997: 48, 77-80)。这种对被爱者所列示之价值的认同与接纳,可以在 Plato《Symposium》(1961: 212d-223d)结尾的部分发现:当 Socrates 陈述完对爱的看法之后, Alcibiades 进入飨宴而开始他对 Socrates 的种种赞扬,自认为自己是 Socrates 倾慕的完美被爱者,可是,在等不到 Socrates 来诱惑他之后, Alcibiades 决定采取主动,最后在对话中他成为爱者而参与对智能的追求。在 Alston 的看法中,年轻的爱者直觉到 Socrates 是被真爱的力量所推动, Socrates 和真理的关系成为他们爱的对象。在爱 Socrates 并描述其德行之中, Alcibiades 感受到 Socrates 的光亮突然展现(Alston, 1991; Nussbaum, 1986: 165-228; 1990: 314-335; Price, 1981: 33-34)。在这种爱的关系中, Alcibiades 见识到 Socrates 的德行与人格特质,并展开对智能的追求。

从教导者的角度来看,了解学习者目前的学习状况是必要的,至少可以据以调整教导的方式、进度等。由于苦或乐可以表示行为者的品格状态,因此,观察学习者所苦及所乐的状态,有助于了解其学习情况。譬如说,对于助人或伤人的刻意或不小心行为,学习者可能是洋洋得意、毫无感觉、或满怀愧疚等,这些可能指示出残暴、自我中心、慈善等自然的或习得的品格状态。其次,在师生关系的互动中,教师可能受到自己私欲、私利、成见等不当影响,而无法清楚地、客观地、及无私地观看学习者或教学情境,更不用说独具慧眼地察觉并欣赏学生的特殊潜能。为了清除这类障碍,同情、爱之类的情绪似乎具有其重要性(林建福, 2004: 65-102)。²⁶

参、道德教育的建议

最后这一部分将提出些实施道德教育的原则性建议,主要立基于德行、情绪、及两者之关系的探究上,因此,即使一些建议接近一般道德教育上的看法,但因为有前述的立论基础,相信能够具有更大的说服力与可信性。

一、道德教育必须和情绪教育紧密结合

除了前述 Aristotle 引述 Plato 对正确教育的看法之外—从年少即教以「针对应当的事物感到快乐与痛苦」(NE, BK.2, 3),当代道德哲学家 Williams 和 MacIntyre 都不约而同地指出道德教育和情绪教育的紧密关系。于 1964 年谈论道德与情绪的就职演说中, Williams 主张应当害怕什么、希望什么等是道德教育的重要事情,假使这种教育不围绕着像要害怕的、生

²⁶我曾經處理過教育愛及其在教學上的展現這類主題,請參見拙著(2004: 65-102)。

气的、蔑视的（如果有的话）是什么，什么是友善的和愚蠢的多愁善感（a stupid sentimentality）的话，他不知道道德教育是什么（Williams, 1973: 225）。在讨论Aristotle有关德行的见解时，MacIntyre则指出合乎德行的行动并非相反于爱好，²⁷而是遵循德行陶冶所形成的爱好而行动，同时，德行并不只是依特定方式而行动的气质，也是依特定方式而感受的气质，道德教育是一种「情绪教育」（éducation sentimentale）（MacIntyre, 1985: 149）。尽管Aristotle和Williams、MacIntyre生长年代相差约二千年，却有相同的主张，即道德教育必须和情绪教育紧密结合。

从培养德行的角度来看，为何道德教育必须和情绪教育紧密结合，我相信本文第一和第二部分已有清楚的论述。其中重要的理由包括：德行同时涉及情欲和行动的中庸之道、不同的德行必有其各自必须适当对待的情欲、情绪的中庸之道是达成完全德行的必要条件、真正的德行必然是乐于从事德行行动、实践智能者实践推理的小前提需要情绪提供特定情境的知觉、情绪可能协助大前提成为欲望的状态、小前提的情境知觉和大前提的情欲状态防止产生无法自制的品格状态、欲求的情绪得以形成行动的动机、良好的情欲养育是后续理智德行成功教导的基础、德行的培养必须要有类似的情欲体验、学习德行的内在快乐引发进一步的批判性活动与成长、友谊与爱之类的情绪能使学习者向往与追求所认同的美好价值、教导者可以从学习者的所苦与所乐了解其品格状态、同情与爱之类的情绪使教导者真正地了解并欣赏学习者的潜能。也因此，道德教育和情绪教育密切相关，道德教育缺少了情绪教育将不完全而难于成功。

尽管如此，在一般教育或道德教育之中情绪的陶冶似乎没有获得应有的重视。譬如，Dunlop描述了一种有趣的现象，即人们通常最先会从成就的层面来考虑教育的认知或理智部分，可是最先想到情绪或情意部分的却是缺陷，听到或谈到这部分的大都是缺乏成就或可能失败的征兆——麻木、自我中心、情绪反复无常与过度兴奋、多愁善感、不真诚等。相较于教育的其它层面，相当少提到情意的成就，也非常少讨论这个领域（Dunlop, 1984: 1-2）。另一方面，假如道德教育只把重点摆在外显行为或认知状态的层面，结果是很少注意或根本忽略了养育及发展的情意面向（Spiecker, 1999: 210-211）。换言之，这种状况应该加以调整改善，即道德教育必须同样重视人类情绪面的发展与陶冶。²⁸

二、关心学习者早期情绪习惯的养成

教育是连续的历程，早期的成长与发展会影响后续的成长与发展，道德教育上德行的培育也是如此。譬如说，入学前总是尝到欺骗的甜头，对于这样的儿童，要教导他（她）欺骗可能的恶果或该行为本身的不对，可以想见是比较困难的。相反地，从小养成不占他人便宜的习惯及喜爱，要引导这类儿童认识并接纳分配性正义，这就比较容易。这种说法并不是完全否认早期养成的恶行绝对不能矫正，而是强调学习者早期习惯养成的重要性，它可能和后来的智性教导相辅相成，也可能相互背离而导致道德教育的失败。尤其是情性习惯，因为它不仅是认知世界的一种方式，况且，相较于纯粹理智性认知，它更可能引起欲望与行动的动机。

如前所述，从事类似行动的习惯养成并不是重复而不用脑筋的机械活动，而是包括了发展情绪在内的批判性实作。譬如说 Sherman（1999a: 45）和 Warnock（1986: 183-186）都提到透过假作（pretend）的方式来引发适当的情绪——例如在一个应当表现出勇气的情境中，学习者不仅假装做出勇敢者的外在行为，并且假装具有相同的感受与想法。Sherman相信假作可以把通常构成这些情绪的评价带入学习者的想法中，Warnock则相信隐藏的习惯可能扼杀某些感受，表达的习惯可能让这些情感出现，因为举止会造就一个人（manner makth man），假作的愈好则态度愈可能变成真诚的。当然，这里强调的是在习惯性行动的

²⁷這裡MacIntyre主要是反對Kant對人類愛好（inclination）的不信任。基本上，在Kant的想法當中，人類情緒被認為永遠不適於作為道德律的基礎，因為，隨著人性的特殊構造或隨著偶然情境的不同，情緒的經驗法則（empirical principle）也會隨之而異。此外，建立在情感（feeling）之上的愛好（inclination）是盲目且盲從的。而且，行動的道德價值存在於義務本身，也就是說道德律應該直接決定意志，否則，如果義務係建立在情感、衝動（impulses）與愛好之上，那麼，行動的可能結果只能做為「假言命令」（hypothetical imperatives）的基礎，但非「無上命令」（categorical imperatives）的基礎（1948, 442; 1976, 73, 75, 118; 1991, 376），當然，Kant也指出培育及強化道德情感（moral feeling）的重要性（1991, 399-400）。

²⁸對於近代主要情緒理論、情緒的意義內涵、及情緒教育的建議，請參見拙著（2002: 97-176）第三及第四部分。

假作中能产生构成行动与情绪的价值认知意义。而且，重复动作的累积能产生稳定的品格状态或气质，即在类似的情境中能够「如（勇敢和节制者一般）行动」（act as）、「如……知觉（perceiving as）」（Dunne, 1999: 58-59），一旦相关的情境出现时，就能够有适当的知觉与行动。

习惯化的过程中必须要有教师的指导，否则面对危险时可能习惯于感受害怕而成为懦弱者（NE, BK.2, 1），换言之，教师必须知道理想的状态、学习者的品格状态，除了配合本身的身教示范以及和学生建立教育的关系之外，适当的引导与提醒也可能改变蕴含于情绪当中的评价。假如以上述实施ACLS的情境来说，学习者可能毫无感受或觉得这助理研究员很倒霉，在教师的协助之下，学习者可能察觉到当事人是为了救人而受罚，²⁹如果以后这种情境下有救人能力者都不敢急救、或没有合格医师指示下普遍施救的危险等，加上想象这位病危的病患是自己的至亲，或者加上教师提供自己亲身急救或被急救的遭遇，更有可能改变原先毫无感受或只是倒霉的情况（Sherman, 1999a: 46; 1999b: 242-243）。当然，这里并不是指教师可以任意地操弄学习者的信念与情绪，而是指在习惯化的过程中引导学习者产生知觉上的分辨，并且使其能够自己真正具有适当感受与行动能力。

三、培养适当的人生理想与敏锐的情境知觉

从前述的讨论来看，道德上的理想人同时必须具有道德德行与理智德行，要能够进行实践推理以决定正确的行为。可是，假使具有普遍性性质的大前提或关照特定情境的小前提有瑕疵时，就难于决定正确的行为或所决定的是错误的行为。因此，道德教育应当培养学习者适当的人生理想与敏锐的情境知觉。譬如说，在允许追求多元价值的前提下，要成为何种人或过何种生活是否存在着最低的标准或理想，假使要过杀人度日的生活或成为杀人狂，似乎已经逾越了这个限度，甚至理想上要尽可能让自己具有各种德行，拥抱并爱好适当的人生理想，而不只停留于理智上的认识。另一方面，学习者对特定情境的知觉也会影响所决定的行动，即使立志实践乐以救人的人生理想，可是却未能正确地知觉到某些正是乐以救人的情境，最终总是空有理想而未能实践。所以，除了具备普遍的道德原则之外，也必须培养学习者分辨情境特性的情绪感受性。

道德教育上也有必要使学习者实践推理的大前提与小前提相互结合成辩证的运动（dialectical movement），即一方面在大前提的影响之下产生正确的情境知觉，譬如这是一个乐以救人或和勇敢有关的情境，另一方面情境的知觉可能使学习者厘清、修正、详述其大前提当中的目标（Sherman, 1997: 276-283），譬如说乐以救人的行动允许被救的人冒多大的生命危险。对于大小前提之间的辩证运动，Nussbaum认为这是两者之间相互开放与参与而形成「爱的对话」（loving conversation）（1990: 95）。³⁰如果学习者能够熟悉并胜任这种运动或对话，就不致于死守原则或漫无原则，反而可以使大小前提相互影响而不断成长。

四、善用良善楷模所产生的认同作用

道德教育者除了透过言教来指导学习者之外，身教的示范与教育关系的建立更是不可忽略的一环。尤其是当建立了友谊或爱之类的关系时，教育者无意之间所示范的观念、感受、行为、或品格状态等，或许原先对学习者的不具有任何意义，或只是知识上真假之类的意义，此时却可以引发学习者的认同与接纳，看齐与模仿似乎是自然的发展结果。所以，道德教育上应当善用这类影响力，其中包括确保楷模是良善的、适时提醒学习者勿盲目崇拜、鼓励学习者勇于超越、协助学习者形成自己的价值观等。

针对楷模的认同作用，有两点值得一题：第一、教师的说理与说服配合感同身受的认同作用方能相得益彰，否则，假使教师在说服时无法竖立其在学习者心目中的地位，譬如，这位教师是可尊敬的、关爱的、好人等，学习者可能无法接受教师所传达的理念，即使相信也不是基于事实的真相而心悦诚服，而可能只是暂时地表面接受；第二、如果大部分的儿童

²⁹ 同註 7。

³⁰ 也就是過程中概括的表達出特定的，而依序進一步地被特定所表達。概括的在具體的形象中而得以實現，另一方面，因為具體的形象或描述含有概括的用語而得以被表達（Nussbaum, 1990: 95）。

入学前都先在家庭中长大，或者说儿童一出生绝大部分都要由大人来照养一段时间，那么，家庭中的父母亲或其它照养者所产生的认同功能就不能加以忽视，儿童的好恶、情绪感受、行为表达等在不自觉底下受到周遭大人的影响，特别是所认同与仰慕的重要成人。也因此，父母亲或照养儿童者应当注意自己这方面的影响力。

五、藉由文学艺术领会不同的生命情境

对于德行的养成而言，习惯的培养和系统的教导都需要经验与时间。因为道德德行都需要的实践智能「是有关最终的特定项」(NE, BK.6, 8)，这需要由经验来加以熟悉认识；另一方面，就道德德行而言，人们有许多犯错而失去中庸之道的可能性，可是做对而命中标的的可能性却只有一种(NE, BK.2, 6)，这需要不断地从经验中获取教训，甚至要借助有经验的长者或具有实践智能者的经验，或者是由文学艺术所表现出来的生命经验。

尽管一般学科分类上以文学艺术为对美的追求，不过透过文学艺术的表现方式，却赋予其中的人物、事件等无限的生命力，同时也使读者跨越自己的生命与时空而置身于另一个想象的世界，因此可能弥补自己经验的不足，甚至有助于德行的培育。譬如，Nussbaum认为小说引导人们注意具体层面的事物，表现出许多具有高度写实感的细节，似乎都和人们要进行的抉择有关，而且小说邀约人们想象自己的情境与主角的情境之间的可能关系，请人们认同其中的角色或 / 与情境(1990: 95-96)。当然，小说所表现的可以结合绘画、音乐、舞台等，使人们在欣赏文学艺术之中扩展自己的生命经验，更加了解人类可能遭遇到的生活处境。

相对于其它题材，为何文学艺术具有上述作用？其中的原因之一应当在于其叙事(narrative)的表现方式。叙事是指状况的描述叙说了个故事，经由把描述的各个成分摆在一块儿，在当中显示出某种秩序和相互关系(Sherman, 1997: 262)。譬如说，在我前述关于医院助理研究员实施ACLS急救的叙述中，我把当中的各部分连结而呈显出某种情节，成为因乐以救人而受罚的故事。³¹事实上，当人们认同其中的角色或 / 与情境时，人们是可能向往或抗拒某些其中所展现德行或恶行，因此也会产生人生理想上的调整与变化。因此，道德教育可以透过慎选适当文学艺术作品以培养德行。

六、建立教育关系或友谊以认识自我并砥砺品格

学习者并不是一出生就能进行抽象思考或理解复杂的道德概念，这一点在我们的观察或发展心理学可以获得支持。同时，儿童小时候一些观念、习惯或原初性气质的形成和相处一块儿的成人或朋友有很大的关系。一方面，经由模仿、认同等机置，儿童从周遭的人身上获得了对事物的看法、评价、行为反应方式，逐渐成为习惯；另一方面，身旁人们对他的反应对他而言正如同一面镜子，透过这类自我知觉与诠释，个人可以不断地认识并修正自己。在儿童亲密而信任的师长或朋友之间，更能够产生这种作用。而且，在学习者逐渐能够反思批判之前，他已经形成了道德上根本的气质、概念、行为习惯等。更重要地，所信赖的师长或知心的朋友所建立的结合或团契，对儿童而言往往具有相互支持与鼓励的作用，为了不让真心喜爱的人失望或维持美好的关系，儿童可以勤勉地敦品力学。

道德教育除了强调反思批判或提升认知层次之外，从小安排良善的师长或朋友也具有同等的重要性。从家庭教育出发，亲子之间或兄弟姐妹之间的互动关系似乎成为实施道德教育的最早途径。如果从小家庭成员之间都暴力相向或残忍成性，没有任何相互的关怀或尊重，即使儿童万幸能够活下来，也要担心他会成为精神病患者，因为极有可能道德对他而言不具有任何意义。也因此应当鼓励并引导儿童与他人建立友谊，特别是建立在德行之上的结合，因为这在无形中可以产生以友辅仁的作用。

*本文写作过程中，台湾师范大学教育研究所博士班研究生陈伊琳协助许多文书处理的

³¹ 同註 7。

事务，我也向黄藿教授请教一些伦理学的问题，在此一并致谢。

参考文献:

- 林建福 (2001)。教育哲学—情绪层面的特殊观照 (第一版)。台北市：五南。
- 林建福 (2002)。教育哲学—情绪层面的特殊观照 (第二版)。台北市：五南。
- 林建福 (2004)。爱、知觉与教学—教育爱在教学上的展现。载于张建成 (主编)，文化、人格、与教育 (页 65-102)。台北市：心理。
- 黄藿 (1996)。理性、德行与幸福—亚理斯多德伦理学研究。台北市：学生书局。
- 严鸿章 (转贴) 什么人具急救资格? —医学前线肥皂箱(中时, 05-08-12),
<http://news.chinatimes.com/Chinatimes/newslist/newslist-content/0,3546,110514+112005081200355,00.html>
- Alston, K. (1991). Teaching, philosophy and eros as a relation to truth. *Educational Theory*, 41(4), 385-395.
- Aristotle (1984). Rhetoric (W. R. Roberts, Trans.). In J. Barnes (Ed.), *The complete works of Aristotle: The revised Oxford translation* (Vol. 2) (pp. 2152-2269). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Aristotle (1992). *The Nicomachean Ethics* (D. Ross, Trans.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Blum, L. A. (1994). *Moral perception and particularity*. New York: Cambridge University Press.
- Brentana, F. (1967). *The origin of our knowledge of right and wrong* (R. M. Chisholm & E. H. Schneewind, Trans.). London: R. K. P.
- Burnyeat, M. F. (1999). Aristotle on learning to be good. In N. Sherman (Ed.), *Aristotle's ethics* (pp. 205-230). Oxford, England: Rowman & Lifflefield.
- Calhoun, C. & Solomon, R. C. (1984). *What is an emotion?* Oxford, England: Oxford University Press.
- Calhoun, C. (1984). Cognitive emotions? In C. Calhoun & R. C. Solomon (Eds.), *What is an emotion?* (pp. 327-342). Oxford, England: Oxford University Press.
- Calhoun, C. (1984). Cognitive emotions? In C. Calhoun & R. C. Solomon (Eds.), *What is an emotion?* (pp. 327-342). Oxford, England: Oxford University Press.
- Carr, D. & Steutel, J. (Eds.). (1999). *Virtue ethics and moral education*. London: Routledge.
- 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.
- Dunne, J. (1999). Virtue, phronesis and learning. In D. Carr & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education* (pp. 49-63). London: Routledge.
- Gastaldi, S. (1987). Pathe and polis. Aristotle's theory of passions in the Rhetoric and the Ethics. *Topoi*, 6, 105-110.
- Jaggar, A. M. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. *Inquiry*, 32, 151-176.
- Kant, I. (1948). *Groundwork of the Metaphysic of Morals* (H. J. Paton, Trans. and Analys.). N.Y.: Haper and Row.

- Kant, I.(1976). Critical of Pratical Reason, In L. W. Beck, *The philosophy of Immanuel Kant*, London: Garland Publishing.
- Kant, I.(1991). *The Metaphysics of Morals* (M. Gregor, Trans. and Notes). Cambridgr University Press.
- Lin, Chien-Fu (1997). *Love in Education, a philosophical examination with special reference to the phenomenology of Max Scheler*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, London.
- Little, M. O. (1995). Seeing and caring: The role of affect in feminist moral epistemology. *Hypatia*, 10(3), 117-137.
- 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. (1986). The difference between motivation and desires. In J. Mark (Ed.), *The ways of desire* (pp. 133-148). Chicago: Precedent.
- Marks, J. (1995). Emotions in western thought: Some background for a comparative dialogue. In J. Marks & R. T. Ames (Eds.), *Emotions in Asian thought: A dialogue in comparative philosophy* (pp. 1-38). Albany, NY: State University of New York.
- McDowell, J. (1999). Virtue and reason. In N. Sherman (Ed.), *Aristotle's ethics* (pp.121-143). Oxford, England: Rowman & Lifflefield.
- Mele, A. R. (1999). Aristotle on Akrasia, Eudaimonia, and the psychology of action. In N. Sherman (Ed.), *Aristotle's ethics* (pp.183-204). Oxford, England: Rowman & Lifflefield.
- Mercer, P. (1972). *Sympathy and ethics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1986). *The fragility of goodness*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1996). Aristotle on emotions and rational persuasion. In A. O. Rorty (Ed.), *Essays on Aristotle's Rhetoric* (pp. 303-323). Berkeley, CA: University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (1999). Virtue ethics: A misleading category? *The Journal of Ethics*, 3, 162-201.
- 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.
- Plato (1961). Symposium. In E. Hamilton & H. Cairns (Eds.), *The collected dialogues of Plato* (pp. 526-574). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Price, A. W. (1981). Loving persons platonically. *Phronesis*, 26, 25-34.
- Rorty, A. O. (1980). *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ryle, G. (1984). The concept of mind. In C. Calhoun & R. C. Solomon (Eds.), *What is an emotion?* (pp. 252-263). Oxford, England: Oxford University Press.
- Scheler, M. (1954). *The nature of sympathy* (P. Heath, Trans.). London: RKP.
- Schutz, A. (1967). *Collected papers (I): The problem of social reality*. Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Sherman, N. (1989). *The fabric of character*. Oxford, England: Clarendon.
- Sherman, N. (1993). The role of emotions in Aristotelian virtues. *Proceedings of the Boston Area*

Colloquium in Ancient Philosophy, 9, 1-33.

- Sherman, N. (1997). *Making a necessity of virtue*. New York: Cambridge University Press.
- Sherman, N. (1999a). Character development and Aristotelian virtue. In D. Carr & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education* (pp. 35-48). London: Routledge.
- Sherman, N. (1999b). The habituation of character. In N. Sherman (Ed.), *Aristotle's ethics* (pp. 231-260). Oxford, England: Rowman & Lifflefield.
- Sherman, N. (Ed.). (1999). *Aristotle's ethics*. Oxford, England: Rowman & Lifflefield.
- Solomon, R. C. (1984). The logic of emotion. In C. Calhoun & R. C. Solomon (Eds.), *What is an emotion?* (pp. 305-326). Oxford, England: Oxford University Press.
- Sorabji, R. (1980). Aristotle on the role of intellect in virtue. In A. O. Rorty (Ed.), *Essays on Aristotle's Rhetoric* (pp.201-219). Berkeley, CA: University of California Press.
- Spiecker, B. (1999). Habituation and training in early moral upbringing. In D. Carr & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education* (pp. 210-223). London:Routledge.
- Spiegelberg, H. (1981). *The context of the phenomenological movement*. Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement*. The Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Statman, D. (1997). Introduction to virtue ethics. In D. Statman (Ed.), *Virtue ethics* (pp.1-41). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Statman, D. (Ed.). (1997). *Virtue ethics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Strasser, S. (1970). Feeling as basis of knowing and recognizing the other as an ego. In M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions: The Loyola Symposium* (pp. 291-307). New York: Academic Press.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences* (Vol. I). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge 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 Nortre Dame Press.
- Thalberg, I. (1984). Emotion and thought (pp. 291-304). In C. Calhoun & R. C. Solomon (Eds.), *What is an emotion?* Oxford, England: Oxford University Press.
- van den Berg (1968). The intentionality of feelings. *Humanitas: The Journal of the Institute of Formative Spirituality*, 4, 101-106.
- van den Berg (1975). Openness: The pedagogic atmosphere. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 35-57). London: RKP.
- Warnock, M. (1986). The education of the emotions (pp. 172-187). In D. E. Cooper (Ed.), *Education, values and mind*. London: RKP.
- Williams, B. (1973). *Problem of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking-Preference need no inference. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.

Virtue, emotion, and moral education

LinJianfu

Abstract: This essay is aimed both at exploring the intrinsic relationships between virtues and emotions and at expounding the significance of the cultivation of emotions and the formation of virtues in moral education. Therefore, this essay is divided into three parts: first of all, to discuss the meanings and the nature of virtues, in particular referring to Aristotle's virtue ethics; secondly, to reveal the cognitional and evaluative aspects of the meanings of emotions and to furtherly make clear the possible inherent connections of emotions to virtues; finally, being based on the aforementioned recognition and focusing on the development of virtues, to investigate the necessity of and the feasible ways of educating emotions.

Keywords: morality, virtue, emotion, moral education.

作者简介: 林建福, 台湾师范大学教育系