

服務學習與情意教育——從認識覺明⁴之心談起

彭易璟

南台科技大學通識中心/副教授

e-mail : chinshin@mail.stut.edu.tw

論文摘要

全人教育行之多年，為培育懂得善盡一個「人」的職責的人，希冀傳道授業者不能以「過去的知識，教育現在的學生，去面對未來的世界」，而是要培養獨立研究、自由思考的學風，因應現今校園民主多元、社會詭譎多變、價值道德模糊的世代。這以找回「人」的獨特性（Uniqueness）、主體性（Subjectivity）為目標的教育理想，透過服務學習所重新建造人文精神的內部工程，確發揮教育的「成人化（Humanization）」功能，但實施全人教育的理想，從理論到實務、從規畫到執行、從教學到學習、從學習到驗證等層面，面臨著許多的挑戰。

相關課程的安排，就面臨如何走出「唯認知」、「經驗實證」等表象層面的教育困境。為「我」找出「我」與自己、與社會、與造物主、與其他人的相對位置，追求一個圓融美滿的人生的進路，似淹淹在刻意的全人追求的教育浪潮中，關懷、奉獻與責任等德行的內部經緯，矇昧於行動與學習的粗略操作，缺乏細膩完整的教學架構，使學習者無以繫連「專業與通識的平衡、身心靈的平衡」的原則。

本文一面嘗試整理先儒於個人內在良心覺知所發的情緒，略論自然出諸內在良心的覺識作用，一面安排優質社區學習環境，在走出教室的「學習、服務與情意教育」課程中，鋪陳與引導學習者覺受這類可稱為良心覺知的情緒，繫連人的身心靈狀態，與山川物我的關係，藉以喚醒覺明之心與身體力行的本然作用。

關鍵字：全人教育、情意教育、覺明之心、人文精神、物我對應

⁴覺明一詞，援自「性覺必明，妄為明覺。」是指：性覺必然是明的，自己不知，起一念妄心欲明覺體。由於人們因為一念妄動，本明的覺體便被渾濁所遮掩。《大乘起信論》（馬鳴菩薩）闡述甚為詳細。本文援用此詞，為提整人的良心覺知所發的情緒，常可影響外在行為，一旦矇濁不自覺，容易行事誣妄，為導入「恥、悔、憂」三者，先儒說內在良心作用的切入所在，是以援之。

英文摘要

Holistic education has been practiced for many years. In order to cultivate a person who successfully accomplishes the duties of being a person, it is hoped that instructors do not use “past knowledge to teach present students in facing the future world.” Rather, they seek to cultivate a learning atmosphere of independent research and liberal thinking to cope with the democratic and diverse campuses, changing society, and unclear morals of the present generation. The educational vision that seeks to reclaim the uniqueness and subjectivity of “humans” uses service learning to reconstruct the humanist spirit certainly realizes the “humanization” function of education, but to implement the vision of holistic education faces many challenges from theory to practice, planning to execution, teaching to learning, and learning to confirmation.

Arrangement of related curriculum faces the educational problems of how to transcend the external aspects of “cognition-only” and “experiential empiricism.” It is important to find a relative position for “me” to the self, the society, the Creator, and other people, to seek a well-rounded and happy life path, which seemingly is lost in the educational trend toward holistic education. The internal virtue structure of care, giving, and responsibility is lost in the rough operation of actions and learning, without a precise and complete educational framework, so that learners cannot be connected to the principle of “balance between professionalism and general education and balance of heart, mind, and soul.”

This article attempts first to organize the emotions expressed by early Confucians due to their personal internal consciences, and discusses the natural consciousness for virtue that does not need stimulation from outside factors. On the other hand, a quality community learning environment is arranged. In the course outside the classroom on “learning, service, and affective education,” it describes and leads learners to experience the emotion of consciousness-perception which connects human body, heart, and soul. It also connects to mountains, rivers, others, and self, in order to awaken the natural effects of the heart of understanding and physical actions.

Keywords: holistic education, affective education, heart of understanding, humanist spirit, relationship between self and object

一、導論

全人理想指導的通識教育，目的在讓受教育者通過人文學科的學習，認識「人」的本質，建立價值體系，塑造精神樂土，得以安身立命⁵。而實施多年的全人學習，無論從理論到實務、從規畫到執行、從教學到學習、從學習到驗證等層面，面臨著許多的挑戰。以實施了三學期的「學習、服務與情意教學」為例，情意教育課程內容所涵攝的除了「人」之外，是人與環境、與萬物的對應，於展現全人教育精神上的作法，因為要讓相關課程的安排確實走出「唯認知」的教育困境⁶，又要使學習者充份體認通識教育與「人」的關係，以具有寬廣的識見與對人文精神的關懷，實需要細膩的操作技術。

因為，在這強調完人教育及建構完人教育的現代內涵的人格培養工程，於新時代意義上，如何化解整體施行上的根本困境，及透過確實的構想與完整的實踐進路，關鍵在於「人的統整」。而如何在全人教育精神的倡導中，提供學生們相應的認知與學習，才能讓通識教育在普及與深化的涵養中，發揮人性統合與知識統合的功能，展現在全人教育精神上的作法，不停地考驗教授者，面對思想模式逐漸定型的大專學生，尤其不能在服務學習課程中，看到許多人因做志工而肯定自我，就急就章地把學習者推向社區或在課程中施行品德教育，希望因此而得到道德復甦，獲致全人教育理想。所以，完人教育及建構完人教育的現代內涵的人格培養工程，有構想有理想沒有捷徑，情意教育的步伐，從感覺到「他人的需要」談「關心自己」，再從「關心自己」到感覺「他人的需要」，認識自己、明淨心境，認識他人、觀照物我，讓潛藏的心理狀態在日常生活中被自己發現，才能展現活潑的生機。本文提供從服務學習活動中，發現情意人我的操作實例與潛在理論運用，從先儒幾種具覺察作用的情緒，經緯服務學習課程的實踐進路⁷。

二、從感覺到「他人的需要」談「關心自己」

⁵ 李維武(1999)〈大學人文教育的失落與復興〉，收於國立高學第一科技大學通識委員會編：《第二屆華人地區大學通識教育學術研討會論文》，頁 183-192。

⁶ 何秀煌(1998)《從通識教育的觀點看一文明教育與人性教育的反思》，臺北：東大圖書公司，頁 38。

⁷ 由於融滲式的「學習、服務與情意教育」體驗學習，安排在通識教育必修課程中，筆者試從情意教育的角度介紹儒家對情緒狀態的處理，冀其自處之道帶出活潑、具耐力的生活態度，進而推介相應於現今的人生哲學，並引入精神復健領域的優質社區資源(行政院衛生署立嘉南療養院)，所以本課程照應生病的情緒⁷以回應快樂生活與有意義的學習，而相關領域的醫生、心理師與社工人員自然而然的成為重要後盾，其精熟的技巧與經驗，適時支援與協助走出教室的理想。

把「惻隱之心」、「不忍人之心」看作仁的開端⁸的孟子，更多地傾注了對民眾疾苦的同情和關注。他認為，仁實際是一種「以其不忍達於其所忍」的擴充過程，即把對特殊境遇下的惻隱、哀痛擴充起來，使之上升為一般情景和普遍意義上的仁民愛物的過程。像這樣從感受他人需求而產生的哀痛、同情之情的「仁」，就是善的本源，是仁人之心，是一顆關心別人的心靈，如果感覺到「他人的需要」，可以成為一個行仁知禮擴充命題，那麼，那一種意義下的道德教育，才是目前通識教育希望達成的？

(一)、行仁知禮的根本

孔子認為仁是禮的根本所在，如果不是奠基於關心別人，只是遵守被約定的規範或道德教條，是沒有太大意義。所以孔子說：「人而不仁如禮何？」（《論語·八佾》第三）。「禮」是遵守規矩與教條，是適當的規範，也就是說，直接從語言文字上，予以訓示及規範舉止的當為或不當為，卻沒有傳授道德養成等相關訓練，僅僅為觀念上的傳輸，以防止反道德行為，並不能發展出對正義感的鑑賞與瞭解。因為，仁善的德行因「助人為樂」而彰顯，但若只是遵守「應該幫助別人」的示令或規則而幫助別人，有時則引起壓力反而感到不快樂，或覺得因為幫助別人而失去某些東西，甚至引起助人的反感。

那麼，面對思想逐漸定型的大專學生，如何確實施行道德教育，才是目前通識教育希望達成的？「仁」、「義」、「禮」、「智」、「信」這些人的本份，屬於全人教育推展的哪一項心靈品質？「仁化的禮」與「禮化的仁」必須通過怎樣細膩的鋪陳與引導，才能在生活中實踐？

「真心關心別人的德行」或「喜歡幫助別人的德行」，如何在生活中體驗與培養呢？

依據道德發展心理學家柯爾堡(Lawrence Kohlberg)的看法，某些社會經驗對道德發展尤有助益，這類社會經驗主要是「角色取代」的經驗，也就是設身處地的把握與運用他人觀點的社會經驗⁹。而呼應這種看法的霍夫曼(Martin Hoffman)，則主張「道德動機來自於同理心」

⁸孔子言仁的一個重要特點，是以血緣宗法的孝悌為基點，通過層層外推，達到普遍意義的「泛愛眾」，故有子將其概括為「孝悌也者，其為仁之本矣」。而孟子的作法，與孔子相比，無疑是一個重大變化，不再是以維護宗法血緣為重心。

⁹ 參閱 Kohlberg, L. (1969), 「Stage and sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization.」 In Handbook of Socialization Theory and Research, edited by D. Goslin, pp. 347-480. Chicago, IL: Rand McNally.

以及由 James R. Rest 著，呂維理等譯，《道德發展：研究與理論之進展》，p42，台北：心理出版。

¹⁰，他強調必須先感覺到他人的需要，才會引起想幫助人的想法。這樣的說法，和前文所述孟子的觀察是不謀而合的。孟子談的就是從先感覺到他人的需要，引起想幫助人的想法。

這麼說來，道德學習的過程若能適當安排社會實踐的活動，尤其是幫助別人的活動，恰可藉以通過「同理心」的觸動體會他人的痛苦，在活動實踐中感覺服務人群的快樂，以及因此產生的自我肯定的心境，進而強化道德動機，逐漸養成喜歡這類服務活動，達到主動參與社會服務的目的，致使仁善確實成為個人內在的心靈品質。

通識教育推展的融滲式服務學習課程，所著力的認知轉變，也不外傳遞「應該幫助別人」的理念，但在成長之初，人們最直接最表面的特質是「關心自己」，而不是「幫助別人」，因為眾人對自己的喜、怒、哀、樂比較清楚，無法真正覺受他人的情緒。事實上，俗事勞人草草，大部份的人經常漠視自己的情緒，除非出現較明顯的波瀾，其「習焉而不察」的結果，或察而不覺，或淹滯困頓，久而久之，不只「關心自己」不符個人興趣，「感覺他人的需要」也不符個人興趣，更不要說「幫助他人」了。再則，對於整體中國哲學深刻地體現在現實生活的「經驗、需求、企圖」的心理情狀，總是在哲學活動的理性思維中被冷靜地置放一旁¹¹。既然確信服務他人的行動能肯定自己，也為要把握逐漸茁壯的心理狀態，以引導德行的成長，在獲得服務的樂趣之際，即應關心自己的情緒，從先儒基本的情意教育論點理解「人」，理解人類的情緒，透過認識人類「覺明之心」的生成與互動，把現實生活的「經驗、需求、企圖」的心理情狀，主動提整與導入自我覺知的「善」的內在。

(二)、意義自造

對於人的形塑始終是人類文明發展過程中的重要議題，但隨著知識領域的拓展與深化，人對於自我認識卻也充滿了各種危機。馬克思·舍勒(Max Scheler)便指出：「在人類知識的任何其他時代中，人從未像我們現在那樣對人自身越來越充滿疑問。我們有一個科學的人類學、一個哲學的人類學和一個神學的人類學，他們彼此之間毫不通聲息。因此我們不再具有任何清晰而連貫的關於人的觀念。從事研究人的各種特殊科學的不斷增長的複雜性，與其說是闡

¹⁰ 霍夫曼(Martin Hoffman)為紐約大學教授，參閱陽琬譯(2002)，《教育與道德發展》，p209，台北：桂冠圖書。

¹¹ 杜保瑞(2001)「王陽明功夫哲學進路的哲學體系探究」，《東吳哲學學報》第六期，p61-118。另參《功夫理論與境界哲學》，北京：華文出版社。

明我們關於人的概念，不如說是使這種概念更加混亂不堪。」¹²在專門學科彼此競秀、缺乏互為連貫整一的知識聯繫的現象中，其實正好說明了目前大學教育的困境，也顯示通識教育存在的盲點。

對於通識教育理念的提出與實踐，知識理論的認知上，應以涵養具有統整的觀念、能力和器識的個體的人為出發點，再延伸到發揚具有人文精神的人類群體社會為終極目標。所謂「全人」的教育，也必須置身於人類文化中進行思考，才可能顯示出整體性、完整性和統整性。德國哲學家卡西爾(Ernst Cassirer)談論「人」時，便從文化哲學角度指出，「人類文化的世界並不是雜亂紛離的事實之單純集結。它試圖把這些事實理解為一種體系，理解為一個有機的整體。對一種經驗的觀點或歷史的觀點來說，搜集人類文化的材料似乎也就足夠了。在這裡我們感興趣的是人類生活的廣度。我們全神貫注於對種種特殊現象的豐富性和多樣性的研究，欣賞著人類本身的千姿百態。」¹³基於這樣的觀點，卡西爾從神話、語言、藝術、宗教、歷史和科學的不同形式中談論人的存在時，認為這些形式本身被假定為具有一種內在的統一。

詮釋人類學家克利弗德·紀爾茲(Clifford Geertz)也表示：

對於人類來說，人類與生俱來的其實只有極為一般的反應能力——若是沒有文化模式(culture patterns)---由有意義的符號組織起來的各種象徵體系——的存在，人類的行為將會全面失控，陷入無意義作為與情感的渾沌當中，也不懂得如何面對自己的經驗。(1973,pp45-46.)

為了要面對自己的經驗，文化能夠提功世界的定位、避免渾沌的狀況，以及提供行動的準據。文化藉著象徵的運用形成了意義與秩序，因此，人們稱之為文化物件的事物，在象徵運用的過程中，就能被賦予超越物質本身效用的意義。

舉例來說，某些地區的文化，在西非約魯巴(Yoruba)部落中，男子臉上有疤痕，是為族中最受歡迎的婚配對象；台灣原住民部落中，女子黥面可顯示地位高低；而早在先秦卻代表

¹² 轉引自卡西爾(1987)：《人論》，P34-35 台北：結構群出版。

¹³ 同上註引。

犯錯的記號，讓因此而自卑的公冶長差一點做不成孔子的女婿。疤痕的本身，並不足以構成前述那些特殊意義，但是當它鑲嵌在某一種文化脈絡下時，在文化的生產和詮釋之下，就會具有強烈的意義。

如果文化牽涉到意義的問題，而意義又是社會性的，那麼，自然就會產出這樣的問題：到底在社會世界與文化物件或文化模式之間，呈現的是什麼樣的關係？何以「感覺到他人的需要」這麼重要，重要到必須放到大學的課程裡學習？「幫助他人」被廣泛地推介到大學的必修課程裡誘發實行？從學習情境進一步地說，「感覺到他人的需要」到「幫助他人」，將產出怎樣新的文化意義，才算具有超越物質本身效用的意義，成為社會上或學習者之間普遍存在的德行？德行文化與學習者之間，有沒有直接的、單一的對應關係，可以被輕鬆地複製，以便繫連「真實世界」與文化之間的關係？

學習者可能因為「不懂得如何面對自己的經驗」、「陷入無意義作為與情感的渾沌當中」，被認為需要體驗服務學習，因為冷漠自利、缺乏人文素養被認為需要體驗服務學習，那麼，被動地在行動上參與、體驗了服務學習之後，先儒因時代繁衍而層次多樣的「仁」與「善」、「信」與「禮」等德行，如何被適當的引導而去蕪返樸，脫去抽象的外衣，讓日漸深奧陌生的人文內質，得到質實親和的理解，與 E 世代年輕的生命合為一體，並使學習者得以清醒地辨識曾遭誤認的、被抗拒了解的內質，主動找回覺明之心？

三、「善」的實踐

無論放在專業課程抑或是通識課程，凡課程實習、問題導向的解決或志願服務，以無償為前提的實作課程內容，都視之為提倡「做中學」的服務學習。通識課程的學習者最先發出的疑問，不是道德如何增進，而是為什麼要「走出教室」？又不是「被老虎咬過才知道被咬的滋味」，為什麼要「添增學習的麻煩」？開學之初懵懂聽著課程簡介，這樣的疑惑與擔心，隨著執行活動日期的趨近，明顯地迴盪在「習慣坐在教室、以筆試驗收學習成果」的班上，行前所鋪陳的「同理心」、「情意與情志」、「覺明之心」等內容，被「出門的麻煩」淹沒，身體力行的單元設計目標，立時衝擊著「社會上競爭、階級上進取、專業上奮發」、不相信「沒有用處的用處」的技職專業教育模式，無償無酬的志願服務和「浪費時間」劃上等號，「人人

可學習、時時可學習、處處可學習、事事可學習、樣樣可學習」的人文學習理想，口號一樣濺起額外的擔憂的浪頭。因此，先了解學生擔心什麼、抗拒什麼，就是本課程走向嘉南療養院為精神病友服務的第一步。

(一)、「10 個擔心」與「覺明」

人的良心覺知所發的情緒，常可影響外在行為，「恥、悔、憂」三者，為先儒說內在良心作用的切入所在。其中，「憂」¹⁴在孔、孟、荀典籍中所載這類由個人內在良心覺知所發的情緒，無須等待外在因素的刺激，而是出諸內在良心的覺識作用，因此這類情緒可稱為良心覺知的情緒，而這就是覺明之心的來源。學生對服務學習活動的行前之「憂」，和此出諸內在良心的覺識作用的層次不同¹⁵，但從此字根字義開始，借眼下出現的問題，透過「10 個擔心」問卷，提整學生對課堂上執行的活動到底「憂」什麼，算是藉這機會讓學生整理自己「憂」的情緒，順勢推介孔、孟、荀典籍中所載這類情緒，以辨析先儒說「恥、悔、憂」三者，源於內在良心作用的憂慮與擔心。體察學習者因更改固定的生活、學習或作息等習慣所會引起焦慮，以及說明因學習焦慮產生的內心的紛擾、迷執、苦惱、困惑「視而不見」，將使學習打折扣，無法引發助人的動機或因助人而獲得自我肯定，更不要說想藉此發展德行教育內涵。

當人有所憂慮時，即使口吃美食也食之無味，一如荀子說：「心憂恐則口橫芻豢而不知其味。」（《正名》）像這種因心理上有深切憂愁，以致食無味的狀況即是「憂」，孔子就曾因擔憂國家貧富不均將帶給人民痛苦，說：「丘也聞有國有家者，不患寡而患不均，不患貧而患不安。」（《論語·季氏》）或擔心小人成群會給國家帶來憂患，表示：「詩云：『憂心悄悄，慍于群小』小人成群，斯足憂矣。」（《孔子家語·始誅》）。孔夫子也以品德不能好好修養，學業不能好好講習，聽到好的義理，自己卻不能好好跟從，有了過錯卻不能好好改正等不能進德修業、不善加改過為憂，他說：

¹⁴儒家說到「憂」時，多與愁、患、戚、病、疾等字相連。其本義據《說文解字》載：「憂，愁也。」、「愁，憂也。」（《說文解字注》，頁 518）、「患，憂也。」（頁 518）、「戚，戾也……憂也。」（頁 638）歸納孔、孟、荀典籍，還有憂戚、憂愉、憂患、憂險、愉殷（殷，借為慍，痛也）、隱隱（隱，借為慍，痛也、憂也）、慍（憂戚）等，均與「憂」的情緒有關。

參閱陳雪麗(2000)，《情感教育—儒佛情緒觀的現代運用》，台北：五南圖書。

¹⁵儒家談論君子的憂愁和小人不同，如子路問孔子：「君子也有憂愁嗎？」孔子說：君子沒有憂愁，不得其位時能自樂其心，既得其位則能樂其所事，所以君子有終身之樂，而無一日之憂；小人不得其位而則憂慮，既得其位又惟恐失去，因此有終身之憂，無一日之樂。同前註引。

德之不脩，學之不講，聞義不能徙，不善不能改，是吾憂也。((《論語·述而》))

早在先秦孔子便以良好的品格將決定一個人的未來，認為在追求知識之同時，更要注重品格之陶冶，才能面對社會發展。深具公信力的天下雜誌曾公布「2008年大學生準備度調查」結果，詢問學生哪些條件可以幫助職場競爭力，結果顯示，專業知識高居6成3、外語能力為4成6，但合作能力與道德品德卻分別只有15%與9%¹⁶。這樣的指數令有識者憂心不已，致使近年品格教育抬頭，而國際間對於高等教育應該培養出怎樣的學生，有怎樣的共識呢？早在10年前，聯合國教科文組織（UNESCO）就提出高等教育應該加強與社會、職場的連結的論點。其中，如何教出能獨立思考、解決問題、團隊合作的學生，尤其重要¹⁷。

那麼打算培養獨立思考、解決問題、團隊合作的學生，融滲式的情意教育內容，如何提升學生的公民參與、加強其道德觀念？前面所提到的「憂」的活動行前整理，便是「學習、服務與情意教育」的選擇。

透過課堂活動中的問卷，對106位修習課程學生發問「對陌生環境的生疏感」、「前往任事途中發生危險」、「說話應對不得體」、「無法勝任所交託的事」、「無法應付突發狀況」、「精神病患會打人」、「會被傳染精神病」、「學校功課照應不過來」、「好朋友不想參與」、「自己情緒都沒調整好怎麼幫助人」等10點擔心，請學生依自己的實際情形從非常同意到非常不同意不具名填寫，計有5種擔心強度供填表選擇，整理引起行前不安的情緒指數。在回收98份、填表率93%的問卷中，得出比例以圖表示例(附圖一~二)，可以從圖一各表示例見到學生們對提設問題的回答情形，圖二「尚可」至「非常不同意」的比例，表示大部份同學情緒指出對上述可能情狀不很擔心，尚能處理活動本身的可能的各種狀況。其中「尚可」一項，明顯表達了大多數學生面對「走出教室」為不積極也不抗拒的，因此，依圖表解讀，教授者認為這是學生對將被課程需求建構出的服務經驗，在心態上實有接受、面對或重新擺設它的定位的

¹⁶ 「2008年大學生準備度調查」，由天下雜誌調查中心在9月26日至10月31日進行問卷調查，抽樣方法為分層比率抽樣法，以大學三、四年級（包含四技三、四年級與二技一、二年級）學生為調查對象，總計發出4645份問卷，共計回收有效問卷3657份，回覆率為79%。

天下雜誌公布「2008年大學生準備度調查」結果，調查結果顯示，有9成學生對未來充滿焦慮，有5成2學生認為職場競爭者主要來自全世界；有9成學生表示，不知道該如何因應職場競爭；調查也發現，儘管惶恐面對未來，有5成4的學生，每天花最多時間在自己娛樂，包括電玩和上網閒逛，僅有1成5學生把重心放在課業上。

¹⁷ 哈佛大學95年開始，對通識課程做了30年以來的大改革。透過必修美學與詮釋性理解、文化與信仰、實證與數學推理、道德推理等8大領域通識課程，以提升學生的公民參與、加強其道德觀念。而台灣大學對於提升學生就業能力，近兩年作了哪些努力？以台大來說，96學年度開始將通識課程分為8大領域，包括文學與藝術、歷史思維、哲學與道德思考、公民意識與社會分析、物質科學、生命科學、量化分析與數學修養、世界文明，取代原本4大領域的分類，希望啟發學生對其他學科的入門，並培養學生有較宏觀的基礎和獨立思辨能力。

準備。也就是說，行前的不安，並不重大障礙受教者學習走出教室，「選擇去或不去」事小於「怎麼去？」「去學習什麼？」「能給出什麼？」，教授者轉譯服務學習活動內涵、引起學習興趣與信心，成為穩定軍心、服務學習活動必勝的關鍵。

這麼一來，「學習、服務與情意教育」極適合為學生解析「意義自造」的發源，說明走出教室的活動，和神話、繪畫、知識論或其他東西一樣，是參與的「人」對於經驗的直接內容的一種詮釋一種註解，也許在一定程度上受制於課程，被課程的需求規定了的判斷標準，而經驗的本身，可以被質疑、爭論、肯定、發展、正式化、深思熟慮，甚至傳授的內涵，可隨人的不同而有極大的差異。學生和夥伴們親眼看到並親身經歷這樣的情緒反應與展示，確定它所賴以建立的基礎，來自自身的情緒這覺受的基礎，而這情緒感受的基礎，是如此地與即將發生的事件以及自身的利益緊密關連。也就是說，學生可從這項展示，了解自己將是創造事件意義的「人」，是讓事件的意義被能掌握的「人」，不是學校與相關單位，或是什麼尊貴的教育當局、堂而皇之的教育家者說。儘管這種展示，不是一個整合得非常緊密的體系，但卻可在這真實發生中的事物中，印證與說明一切都是「人」所自造，由「人」給予事件意義，由「人」給予事件的意義自有其立場、價值與真確性，有立場的意義，自造於「情緒波盪，而行動自律」時。

因為「對陌生環境的生疏感」可以藉醫療院所環境與志工工作內容介紹化解，「前往任事途中發生危險」可以小心行車安全與加重意外保險增強信心，「說話應對不得體」可加強應對細節與以禮節制，「無法勝任所交託的事」可請被服務機構給與輕功能職事，「無法應付突發狀況」可以請在場醫事人員協助處理，「精神病患會打人」可充份說明病友住院治療情形，「會被傳染精神病」可藉醫療常識解釋免其過度擔憂，「學校功課照應不過來」可自選任事時段以善用時間分配，「好朋友不想參與」與「自己情緒都沒調整好怎麼幫助人」則在以上說明之後重新評估與考量，如此一來，10點擔心轉變成為一點心意，自我的學習價值擴展延申及於照應社會群體的利益。

像這樣扣緊意義生發的的關鍵，接下來，便可和學生討論如何活動的執行與被完成，以及沒有完成的後果或影響，並推介與討論這類相當常識性的問題，使得學生在獲取一個經驗後，了解到經驗本身因此而變成一個動見觀瞻的焦點，它隨機多變的特別公開的方式，讓它

仍然保持為一個被設定實踐的現象，而不是一個被等待分析的現象。因此，談「悔」說「恥」的情意內涵，頓時因為學生盱衡事態而立體起來，來自生活事例的「情志」實乃借助「情緒」依事鍛煉。例如儒家論「悔」¹⁸的情緒，主張行事之前必須謹慎思考，以免將來後悔。如子路請教夫子：「請釋古之道，而行由之意可乎？」孔子說：不可以。因之舉例說明：

不慎其初，而悔其後，何嗟及矣。今汝欲舍古之道，行予之意，庸知子意

不以是為非，以非為是乎？後雖欲悔，難哉。（《孔子家語·六本》）

孔子又說：「事前定則不困，行前定則不疚。」（《孔子家語·哀公問政》）要人先設想周到，意思是謹慎實行自己有把握的部分，便可減少悔恨，事實說明，要避免 10 點擔心，授者與受者於活動的行前準備，雖立場不同而目標趨同。

再則，先儒說「恥」¹⁹，其羞恥心相當於尺度秤量，在是非對錯之間衡量輕重得失，以為向善臻善的力量，積極的作法在於內心保持警覺，時時觀照心念的起伏變化，發現一有狀況，立即知所調整修正，人因心存羞恥感，明析覺察、立即改過毫不遲疑，即是「知恥近乎勇」（《中庸·第二十章》）的表現，能勇於承擔，懂得盱衡事態，便有機會不犯錯、不文過飾非，才能免於內心的恥辱感，才能生出勇於任事的勇氣。所以孔子贊許行事能知恥者是第一等的士，說：

行己有恥，使於四方，不辱君命，可謂士矣。（《論語·子路》）

以「行己有恥」期勉讀書人有勇有責，由良心發出的羞恥心，對行為有規範督導作用，懂得行事謹慎抉擇適當，故能為其所當為，不為其所不當為，以免抵觸良心規範。孔子也從待人接物的準則，論人的言行舉止應合宜才能遠離恥辱，所謂：

¹⁸「悔」的情緒，有時也用「疚」（包括愧、悔）、「內自訟」（內自責）等詞表示。

¹⁹內心羞恥相關的情感見諸孔、孟、荀典籍者，以羞（恥辱、慚愧）、忤（慚愧）、忤（同忤，慚愧）、覲（心懷慚愧而見人）、慚（慚愧、羞愧）、媿（同愧，羞慚）、詬（恥辱）等字表示。

同 9 註引。

信近於義，言可復也；恭近於禮，遠恥辱也。((《論語·學而》))

說的就是與人約定必先求其合理才能實踐，對人恭敬也要合乎禮節，行事能依約守信，才不致受辱誤事，順此提醒學生一旦與被服務機構相約任事，就應守信前往，以合乎「義」與「禮」以禮、義行事，避免耽誤事情而遠離恥辱。孔子且以巧言、令色、足恭、大言不慚言行不一、出處進退不當為恥。認為凡是善於花言巧語、為討人歡喜而對人恭敬過分者，或心中分明怨恨某人，卻在表面上裝出跟他友好等心口不一的態度者，都令人可恥：

巧言、令色、足恭，左丘明恥之，丘亦恥之。((《公冶長》))

這與人交往的一段話，孔子表達了對魯國太史公左丘明的敬重，談到交朋友首重表裏如一、內外一致的真誠²⁰。所以與友朋及夥伴交往行誼，注意團隊表現，強調出門任事即代表學校，為了維護校譽，叮嚀學生待人接物行止適份，謹守被服務單位的遊戲規則，有任何突發狀況或不滿怨懟，和同伴商議討論共同面對，不使匿怨藏惡徒茲困擾，所謂：

信近於義，言可復也；恭近於禮，遠恥辱也。((《論語·學而》))

注意到與人約定必先求其合理才能實踐，對人恭敬也要合乎禮節才不致受辱²¹。但在實踐美德時，懂得符合被服務單位的需求，光是一廂情願去做或遲疑不前，徒讓人失望；也要懂得配合自己學生的身份、角色、地位、職責等立場來考量，因為一味謙恭、謹慎而沒有禮的節制，或適時反應任事的情況，會流於勞倦、顯得退縮，只知勇敢行事或直言無隱，而沒有禮的節制，就會製造亂局或尖刻傷人，破壞學校與被服務機構的合作關係，所謂：

恭而無禮則勞；慎而無禮則憊；勇而無禮則亂；直而無禮則絞。

²⁰本句闡明，在說話、表情、態度方面不必刻意討好，因為朋友之間必須平等相待，否則難以持久。人有益友，也有損友，內心怨恨一個人，卻還與他交往，那實在是太虛偽、可恥了，因為「匿怨而友其人」表面上雖做朋友心中，已逐漸變為仇敵了，如此則誤用了朋友之名，使大家對朋友產生疑慮。

²¹參閱傅佩榮(2003)《孔子新說—肯定群我關係》台北：幼獅文化，p116。

(《論語·泰伯》)

這說明了雖能以服務行動展現謙和敬謹的美德，如果不用禮加以裁度、節制的話，很可能產生流弊；尤其恭敬、謹慎、勇敢、正直，都是很好的德行，但如果過度恭敬、過份謹慎，或好勇逞能，不當作而作；心直口快，不當說而說；都將使美德變成弊端，反而釀造行動後的負面情緒。因此，禮的規範作用與制衡作用，不但肯定「謙恭、謹慎、勇敢行事」的美德，也讓前往任事的人守禮知份、事情順利完成，像這樣就是在「覺明之心」的觀照中，適禮守份地完成自我。

(二)、情意教育的對象

由上述事例推論得知，情意教育在融滲式教學中，就是要在教學單元中，藉「怎麼做？」(功夫)、「要成為什麼？」(境界)超越一己主觀情緒，以知禮任事為美，引導學生就認知層面，經驗先賢們身體力行、親證體貼的原始工作型態。其中，「怎麼做？」在依教學主題設計討論問題，直接面對哲人們的操作系統，觀察他的哲學的真正內在理路，從哲人們的行誼與理論型態的實踐歷程，證立人格與自我鍛鍊的立足點。「要成為什麼？」在窺見先哲們的理論終竟所提出一個完美人格的典範，於外在的世界觀和自己的人格景象統合為一之際，獲得了一個怎樣的感通天地宇宙的理想自我人格與物我情懷，不因捨心逐物，不知善待人與人以外其他存在者。因為，馳求於外的結果，只會把自己的好、惡主觀評價與利益，投射作為周遭存在物存在的根據，而視其他存在者為符合一己之需而存在，於是合者為優，不合者為劣，自持自利，失其寬容相攝之理，物我對應之道。

而為了避免拿先儒的思維規範現代學子的思維理路，侷限其思想的創發，或避免學校活動「徒有有光鮮的活動噱頭，無實質的學習內涵」，情意教育面對教學困境，其囑意推闡的不是一個龐大的高不可攀的理想(全人理想)，或製做一個由理論堆砌出來的「聖」人，僅僅一個問題一個問題(德行於生活中的示現與衝突)地踏實對治與整理，透過對衝突或混沌不明事況的辨證與爬梳，循序漸進地解決問題所涵攝的要素與情狀，確認知識本身(德行的樣貌)。

循序漸進地協助學生的作法，孔夫子就於同一篇目中視弟子的需求回答同樣的問題，顏

淵向孔子問仁並詢以目前情況該當怎麼做？孔子引用成語回答說：「克己復禮為仁²²。」認為凡事能約束自己，不責備人，便能合禮。而顏淵進一步詢問克己復禮的條目，孔子答以「非禮勿視」的不動心四句²³，訓戒顏淵不斷學習與實踐、化被動為主動，自己作主實踐禮的要求，規規矩矩地遵守禮的規範中，自覺自願，自主自動，要更充分地發揮自我內在的創造力，去實踐愛人的理想。

另外，知識傳授者本就只按事情本來的面目描述，通常考慮不到聽者怎樣理解所傳述的，使知識上的真，無法符應事實的真相，而成為虛幻的真相。所以孔子為憂心忡忡、不知如何是好的司馬牛說解的仁²⁴時，善巧地傳遞謹慎的意味。孔子說：「仁者，其言也訥。」子牛再問，孔子又說：「為之難，言之得無訥乎？」²⁵此話意在言外，基於不讓人為難的顧慮，為難之事，不輕易說，這就是仁。

論語中也曾記載子路和冉求都問孔子是否該聽到一個好道理就立刻付諸實行？孔子回答冉求是：「當然應該立刻去做！」但回答子路卻是：「總該先跟長輩商量，等想清楚了再去做。」另一個學生公西華對這兩次問答感到不解，狐疑地問孔子何以答話正好相反？孔子說：是因為冉求個性敬謹畏縮，所以勉勵他進取，子路則過於躁進，所以勸他放慢腳步。個性是人的利器，也是人的陷阱，如何調養氣稟讓它只顯正面效益而避免負面危機，便是行仁修德的要旨所在。從這例子見出教與授的啟發過程，原在傳授「一個把聽者現實情狀考慮進來」，並給出「一個屬於聽者知識」的真相。融滲服務學習的情意教育，正是把學生「走出教室」的擔憂及無法「走出教室」的現實情狀考慮進來，其全人理想置於對待人與人以外其他存在者的態度上。又如孔夫子於同一人又有不同回答說法者：

²²子曰：「克己復禮為仁²²。一日克己復禮，天下歸仁焉。為仁由己，而由人乎哉？」顏淵曰：「請問其目。」子曰：「非禮勿視，非禮勿聽，非禮勿言，非禮勿動。」顏淵曰：「回雖不敏，請事斯語矣。」（《論語·顏淵篇》）一般人如能克己復禮，也是無往而不為仁者，足以感化人群。因為，約束自己，就是禮讓他人，寬恕他人，如此一來即得禮之根本，所以就是仁。而約束自己、感化人群之際，強調「為仁由己」，行仁全在不在他人。

²³勿動的「動」字，古人解釋不一。如果解釋為動容貌，或者是行動，皆不妥當。眼視耳聽，皆由於身，言出於口，動則應該屬於心意。心為身口之主，既能不動心，則身口自然也能不為所動，所以「勿動」應指不動心而言。

²⁴司馬牛，宋國人，是孔子的弟子，史記仲尼弟子列傳說他名耕，字子牛。宋司馬桓魋是他的哥哥。桓魋有意謀害宋景公，子牛深恐其謀反成功，便是弑君篡位，天下人皆得誅之，謀反失敗，也必然召來滅族之禍，憂國憂兄，陷於兩難之境。因而憂心忡忡，不知如何是好，但又不能明說，乃至魯國，向孔子問仁。

²⁵孔子解釋，「為之難」，辦這件事很難，「言之得無訥乎」，說這件事豈能不難。指一個人遇到為難的事情，說給人聽，無非是求人代辦，或求人代出主意，但如他人無力代辦，也不能代出主意，如說出來，便是令人為難，甚至惹出更多的麻煩。

樊遲問仁。子曰：愛人。(《論語·顏淵》)

樊遲問仁。子曰：仁者先難而後獲，可謂仁矣。(《論語·雍也》)

這兩次的回答雖說法不同但仍相近，鼓勵樊遲去作道德實踐，許是因為樊遲的個性質實，能下學而不易上達，所以孔子才勉勵他更上層樓²⁶。可見孔子之教是貼近生命情懷、注重生命體驗的道德實踐之學，而不是知識論辯之學。這不用知識、理論去教人如何去愛，而是體察學生每一個人特殊的存在情境，在學生正面臨的人生困惑或成長關卡時，適可作為提醒與指點。這樣的作法，一直啟發著本課程，由於人的「有限性」使每一個人的人格型態、成長節奏各有不同，技職體系學生學習動機不是特別強烈，挫折忍受度也不是特別高的情況下，授者的尊重不強求，就是順著優點善用學生長處，同時警惕不在弱處強求以致失敗折損有傷仁道。不過，所謂不在弱處強求，不是逃避面對缺點的意思，是不讓性格弱點成為做人行道的障礙。而用非其才固然會招致挫敗，一再順任性格的慣性也會把人引到不利的處境，教授者期勉學生行仁知禮，總要調理學生的性情盡可能達到均衡，才算不失職責，依「據於德」，提高學生穩定度，訓練出心志韌力。

因此，強調「培養德性」而不是「養成遵守某些道德規範的習慣」的融滲式通識課程，其情意教育本源，在逗引受業者以不同的「有限性」，面對「人」、「我」、「社會生活」與「山川萬物」等對象，而磨勵心志、鍛造韌力。能在面對人與人以外其他存在者如「物我」與「山川萬物」時，通過對設身環境的隨想隨看，得以自在寫實地面自己的人生；在人與人之間互動互愛、有來有往的信念中，產生自然情意與深切關懷；在人與山川萬物之間，或物換星移或人隨山轉，體味情意路上那對「物我」、「山川萬物」的好意和對自我的堅持，才能認真品嚐中蘊的情意文化。使人的內心裡裝得下「人」、「我」、「社會生活」與「山川萬物」的「人」，雖不會因一句話、一個行動、一座山而改變身為一個人的價值，卻可因天地之大，反省覺明、虛懷自謙，得到全人的心性平衡，於是，有些人付出了、有些人等候了，有人行動了、有人思考了，通往良善心中最柔軟角落的路，就像是這條服務學習之路一樣，崎嶇難行，阻礙重重。要化解的，要經歷的，仍能藉著學習浪潮上反射出的光束，有「莫春者，春服既成；冠

²⁶ 參閱曾昭旭(2006)《讓孔子教我們愛》台北：台灣商務。

者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸。」²⁷相約而歌的志趣。

四、結論

情意教育面對教學困境，其囑意推闡的不是一個龐大的高不可攀的理想(全人理想)，或製做一個由理論堆砌出來的「聖」人，是在藉「怎麼做？」(功夫)、「要成為什麼？」(境界)超越一己主觀情緒，以知禮任事為美，引導學習者就認知層面，經驗先賢們身體力行、親證體貼的原始工作型態。

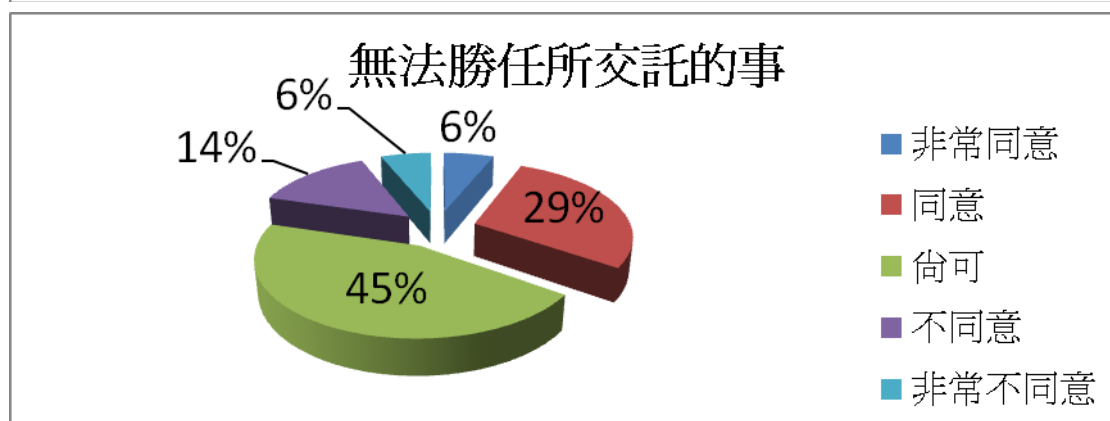
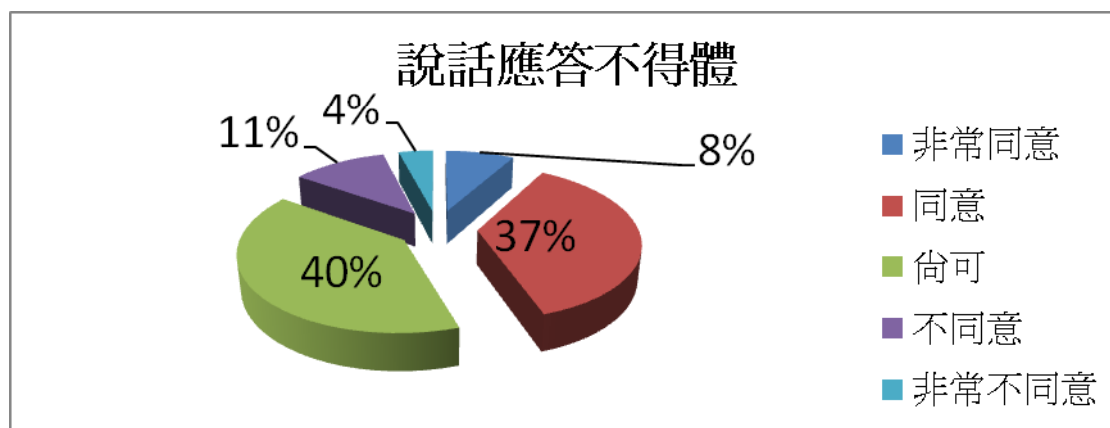
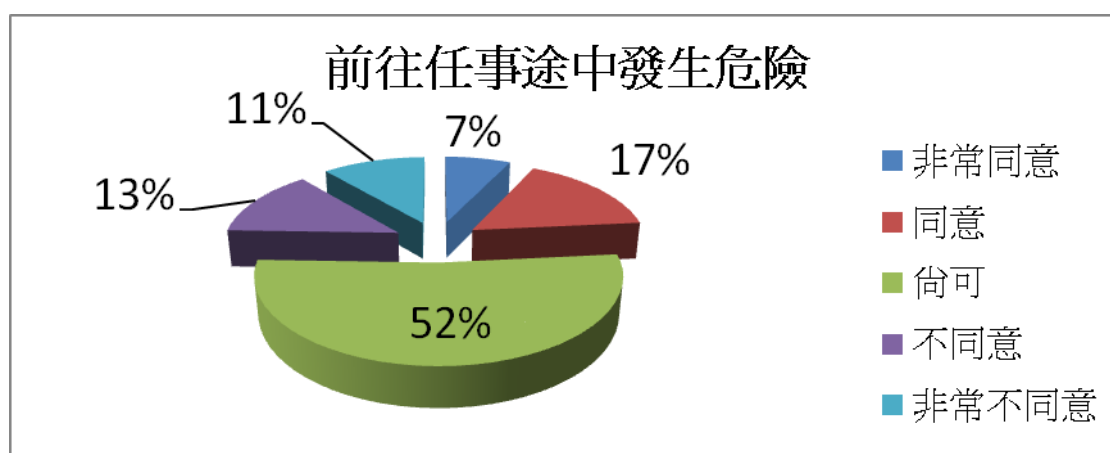
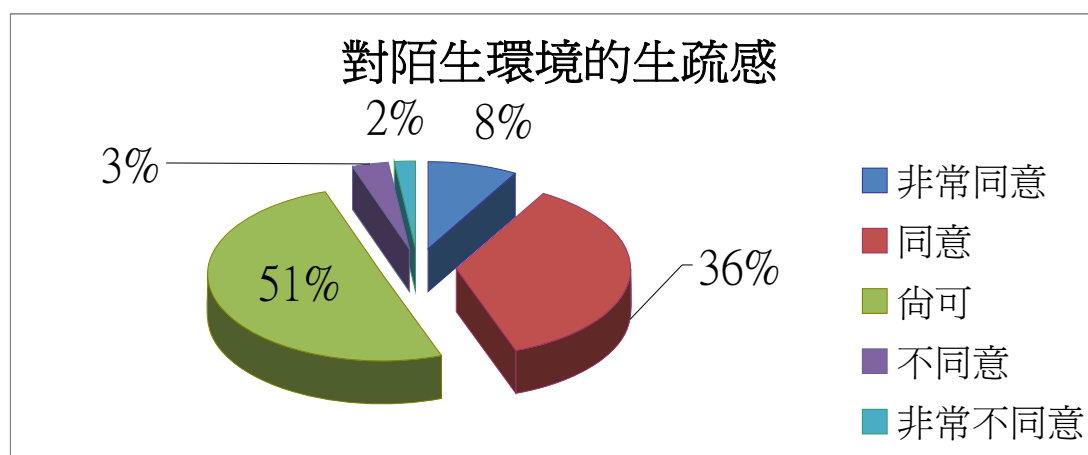
在先儒說「恥、悔、憂」三者，乃源於內在良心作用的憂慮與擔心中，體察學習者因更改固定的生活、學習或作息等習慣所會引起焦慮，使「怎麼做？」依教學主題設計討論問題，直接面對哲人們的操作系統，觀察他的哲學的真正內在理路，從哲人們的行誼與理論型態的實踐歷程，證立他的人格與自我鍛鍊的立足點。使「要成為什麼？」窺見先哲們的理論終竟所提出一個完美人格的典範，於外在的世界觀和自己的人格景象統合為一之際，獲得了一個怎樣的感通天地宇宙的理想自我人格與物我情懷，不因捨心逐物，不知善待人與人以外其他存在者。避免馳求於外，以自己的好、惡主觀評價與利益，作為合者為優，不合者為劣的判斷根據，因自持自利，失其寬容相攝之理，物我對應之道。

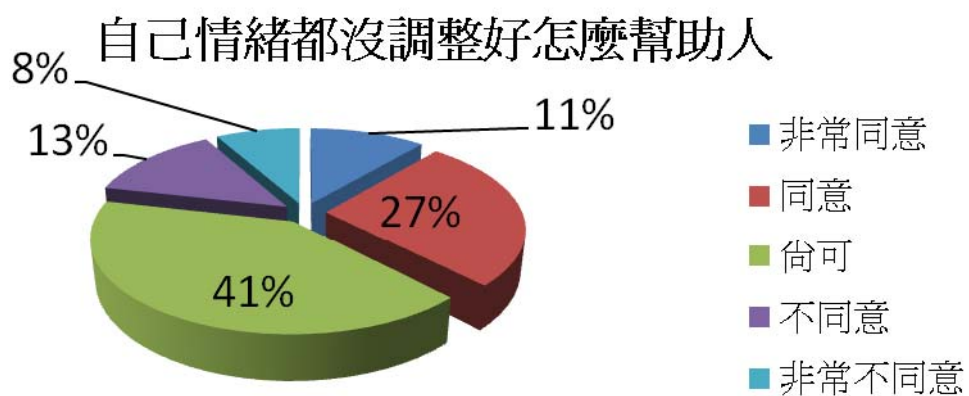
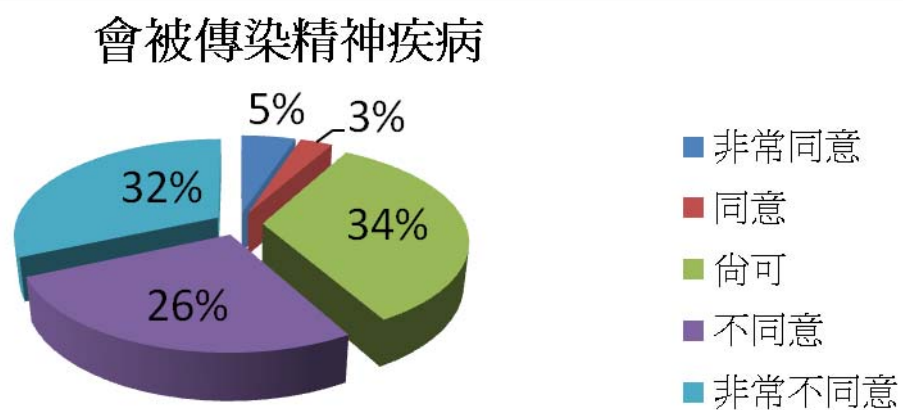
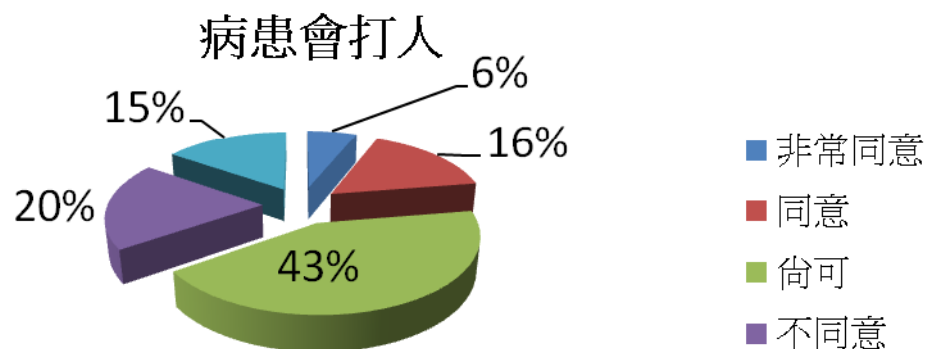
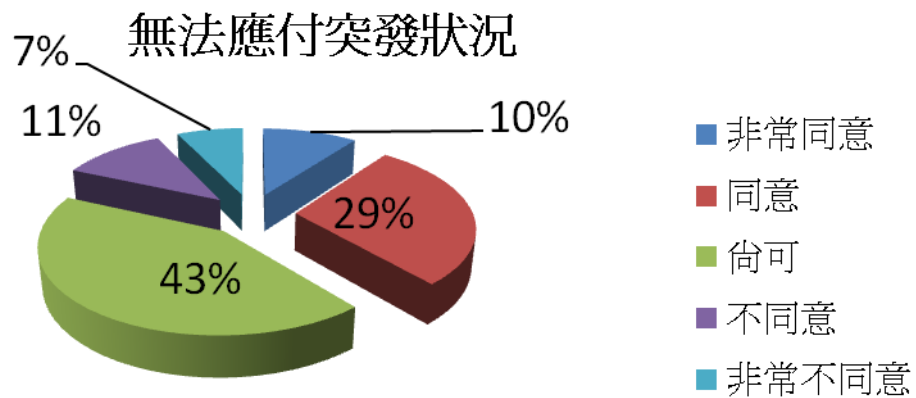
所以，從「感覺他人的需要」與「關心自己」體現在現實生活的「經驗、需求、企圖」的心理情狀，從了解自己是創造事件意義的「人」，是讓事件的意義被能掌握的「人」中，藉參與服務學習活動，印證由「人」給予事件的意義的立場、價值與真確性，以敦勵學習者認識自己的「有限性」，以面對「人」、「我」、「社會生活」與「山川萬物」等對象，創造有意義的學習，磨勵心志、鍛造韌力。

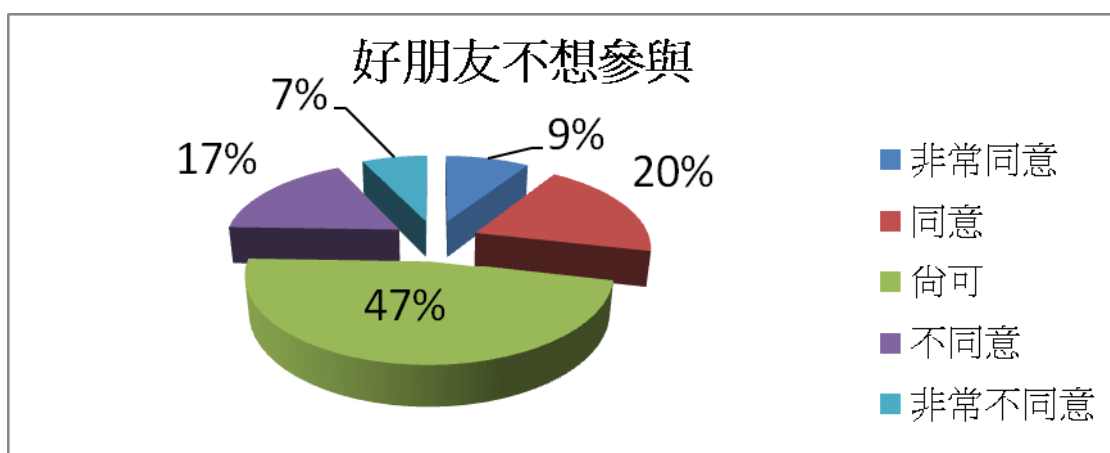
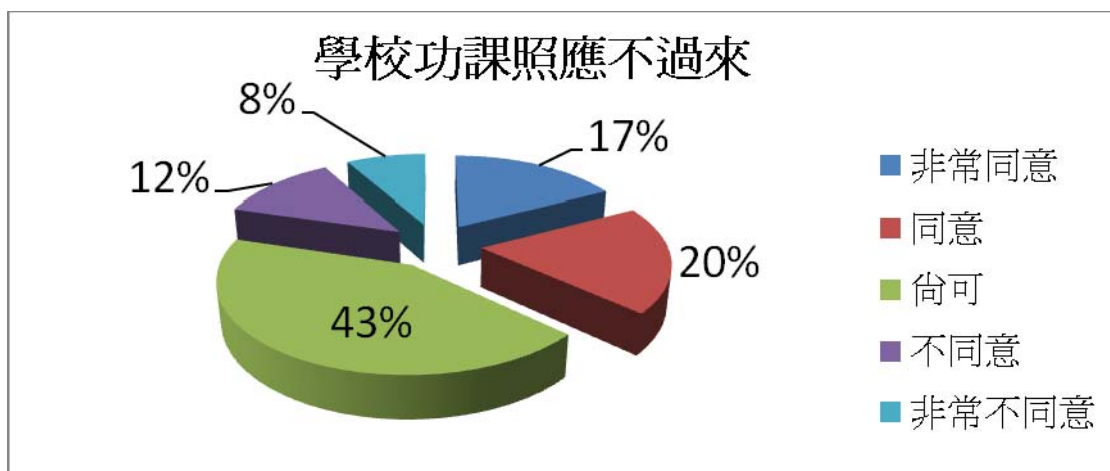
課堂上的 10 個擔心，讓學生知道德行文化與學習者之間，沒有直接的、單一的對應關係，但「真實世界」與文化之間的關係，卻可以被調整過的心態，自在地面對與繫連，使正被服務學習活動帶領而逐步提昇的生命，相應自然內化的教育理想，有自然、有文化、有歷史、有生活，有科技新知、有友朋相伴、有創意實踐，行路崎嶇而活潑樂進。

²⁷參閱《論語·先進篇》廿五章。

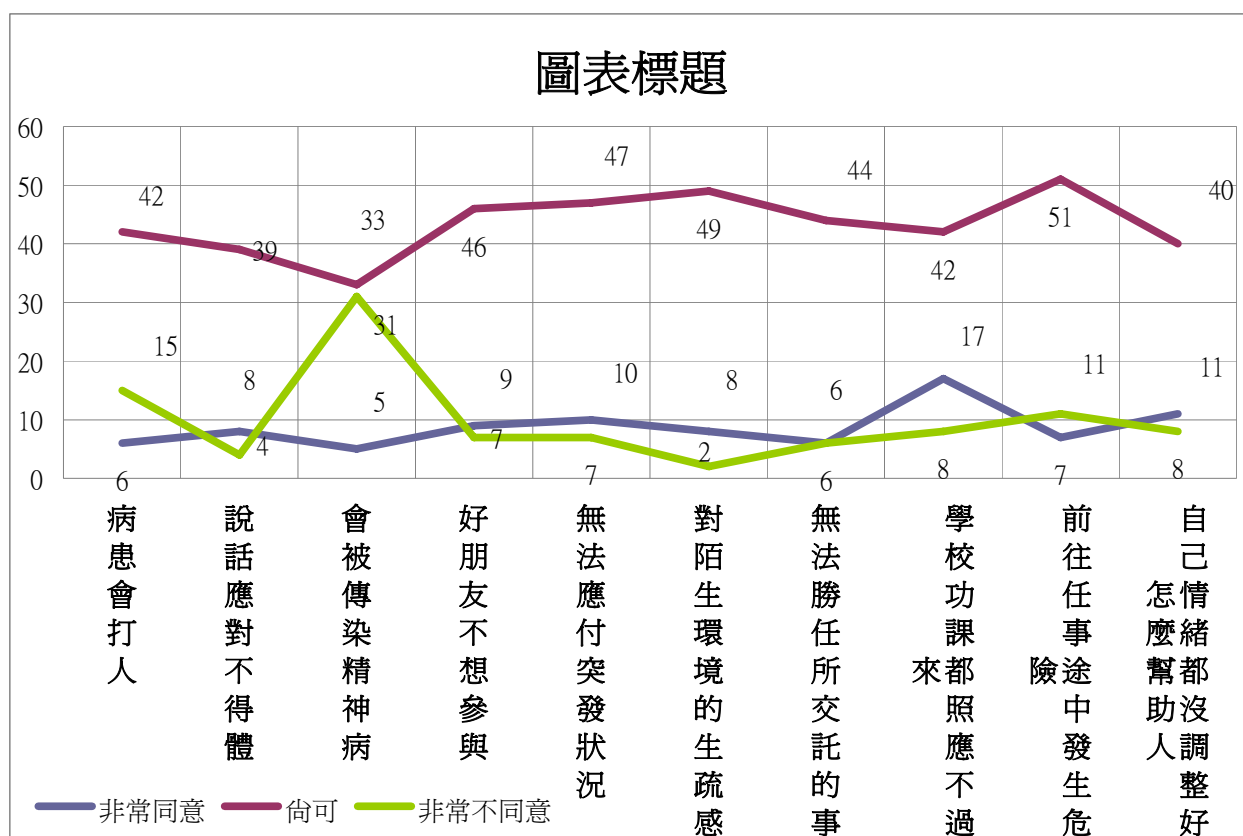
附圖一







附圖二



參考書目

一、專書

- 《論語正義》，劉寶楠編注，收入《新編諸子集成》第一冊，台北：世界書局，1974年。
- 《孔子家語》，王蕭注，收入《新編諸子集成》第二冊，台北：世界書局，1974年。
- 《論語集釋》，程樹德編，四冊，北京：中華書局，1990年。
- 潘重規，《論語今注》，台北：里仁書局，2000年。
- 卡西爾(1987)：《人論》，台北：結構群出版。
- 何秀煌《從通識教育的觀點看—文明教育與人性教育的反思》，臺北：東大圖書，1998年。
- 陳雪麗，《情感教育—儒佛情緒觀的現代運用》，台北：五南圖書，2000。
- 錢穆，《先秦諸子繫年》，北京：商務印書館，2001年。
- 錢穆，《孔子傳》，北京：三聯書局，2002年。
- 吳承恩，《西遊記》台北：立村文化，2003年。
- 傅佩榮，《孔子新說—肯定群我關係》，台北：幼獅文化，2003。
- 曾昭旭，《讓孔子教我們愛》，台北：商務出版，2004。
- 杜保瑞(2002)《功夫理論與境界哲學》，北京：華文出版。
- 霍夫曼(Martin Hoffman)著陽琬譯(2002)，《教育與道德發展》，台北：桂冠圖書。
- James R.Rest** 著呂維理等譯《道德發展：研究與理論之進展》，台北：心理出版。
- Kohlberg,L.**(1969),「Stage and sequence：The Cognitive-Developmental Approach to Socialization.」In Handbook of Socialization Theory and Research,edited by D.Goslin,pp.347-480.Chicago,IL：Rand McNally

二、期刊論文

- 李維武(1999)〈大學人文教育的失落與復興〉，收於國立高學第一科技大學通識委員會編：《第二屆華人地區大學通識教育學術研討會論文》。
- 杜保瑞(2001)「王陽明功夫哲學進路的哲學體系探究」，《東吳哲學學報》第六期。
-