

從理性感性「溝通」到「統整」的必要之路

鍾聖校 / 國立台北師範學院初等教育系教授

壹、前言

自從時報文化出版高曼(D.Goleman)著EQ一書(張美惠譯,民85),扣緊科技片面發達資本主義競爭日亟的時代病徵,情緒教育或情感教育就成為國內的熱門話題。加上社會犯罪事件日益增多,且年齡層不斷下降,敲響學校道德教育的警鐘,兩者結合,重視心靈教育的呼聲與行動便以不同型式在全島被探索、被嘗試。本人自民國82年即開始關心情意教育問題,曾陸續發表若干文章,但總覺得沒有抓到核心概念,近幾年因數種機緣,逐漸擺脫情意是成全認知的工具性想法,開始能夠為情意教育本身造型。並累積了相當的人生經驗和研究發現能訴說理性感性之關係,進而能在民國86年正式提出情意溝通理論(詳見鍾聖校,民86a)。

由於這套想法是自己創發的,在文獻探討上不能說依據外國學者之說法或理論,只能以他們對某細節之觀點作理念之支持。從事學問之過程,在此時變

成要回過頭去找支撐的證據,來充實架構。也許理念就是在此尋求過程中,逐步完善,故此情意教學理論可說是一種「實地理論」。其逐步完善的方式,除了加強理論上深思熟慮及藉重初步臨床教學的反省,還得通過更多其他現場臨床教學、實地運用的考察、修正及發展..。

情意教學理論提出之後,至今已有二次在小學獲得實地之檢證和反省(詳見鍾聖校、民86b,林玫伶、民87)。作者還不能確定此種教學理念是否易懂,但發現單元活動設計比較容易模仿(事實上,我們的許多學習是透過模仿範例,社會學習論在這方面有清楚的介紹)。藉模仿,教師可能較有信心依循著學習單元的內容引導學習。困難的是如何保證在此教學過程中理性感性充分地得到互動,並由互動溝通進而至於協調統整。

民國87年5月6日,在國北師院初教系舉辦的「情意溝通理論與道德教學觀摩研討會」上,放映了一段敦化國小

教師林玫伶老師在作文課實施情意教學的討論，討論主題為「犯錯與受罪」。國立東華大學教育研究所所長崔光宙教授，在看過這段影片的試映之後，雖對大部分導引予以正面評價，但不諱言地指出：總覺教學裡面缺少了什麼。透過筆者鍥而不捨地與他溝通，向他解釋和辯論，那個有點碰到又摸不著的東西，終於露出面目，其概念之廓清，使作者得以修正原先的教學模式，本文謹記述這段發現，並提出修正後的見解。

貳、暢所欲言的課堂討論不一定帶來反省：溝通不一定導致具有發展性的統整

作者的研究伙伴林玫伶老師（以下簡稱玫伶）在實地進行情意教學之第四單元，設計了一個以「增進解決衝突能力」為目的之活動：「犯錯與受罪」。在其教學設計理由部分，玫伶這樣寫道：「衝突存在於人與人之間，也存在於人與己之間，當衝突來臨時能拋棄固定的解決方式，思索更多的可能性，並能統整可能的後果和自己的感受。」（林玫伶，民87，頁16）。

玫伶採用的補充教材是宇宙光傳播

中心（民86）出版的錄音帶－「容耀與您分享」之兩則搭公車故事。玫伶簡介故事大意如下：「一則是聲音的主人容耀親身經歷的，談及自己好不容易有公餘之暇可以約太太共進午餐，沒想到夫妻二人搭公車都遇到惡司機，不是過站不停，就是停得很遠，讓上下車者都不便。夫妻兩人氣得不得了，使一個原本美好的午餐約會變得烏煙瘴氣，後來想到某位牧師的話，發現自己正陷入「別人犯錯，我卻受罪」的泥淖中，才一掃剛才的惡劣心情，用寬恕對方來解開自己。

另一則是發生在孫越的身上。敘述孫越有一次搭公車，快到站時，孫越見靠車門附近有幾位乘客，便認為他們也要下車，因而未拉鈴。未料到站沒人下車，司機繼續往前開，孫越急得大叫，司機便緊急煞車，並怪孫越為何不事先拉鈴，孫越反而訓了司機一頓，認為老人搭車不便，司機竟然不體諒。下車後，基督徒的孫越便開始禱告，希望上帝能開導那位司機，越禱告越發現，原來剛剛的事件中，錯的是自己。孫越雖然後悔，但已無法彌補自己的莽撞，只得向上帝懺悔」（林玫伶，民87，頁18）。

在聽過第一則錄音帶後，玫伶即

帶領學生討論「別人犯錯，我卻受罪」的處理方式，並思考其「可能的結果」和「我自己的感受」。學生先透過填寫情意作業單 4-1(如表 1)，進行思考之整理

和呈現，再用口頭發表並討論，討論時，玫伶用樹狀圖呈現學生的各種反應和感受，此扇形圖如圖 1 所示。

表 1. 「犯錯與受罪」情意作業單 1

別人犯錯，我卻受罪			
選項	處理方式	可能的結果	我自己的感受
A	當場理論		
B	事後檢舉或透過其他管道反應		
C	不理會		
D	體諒他可能有別的原因		
E	其他(請寫出來)		

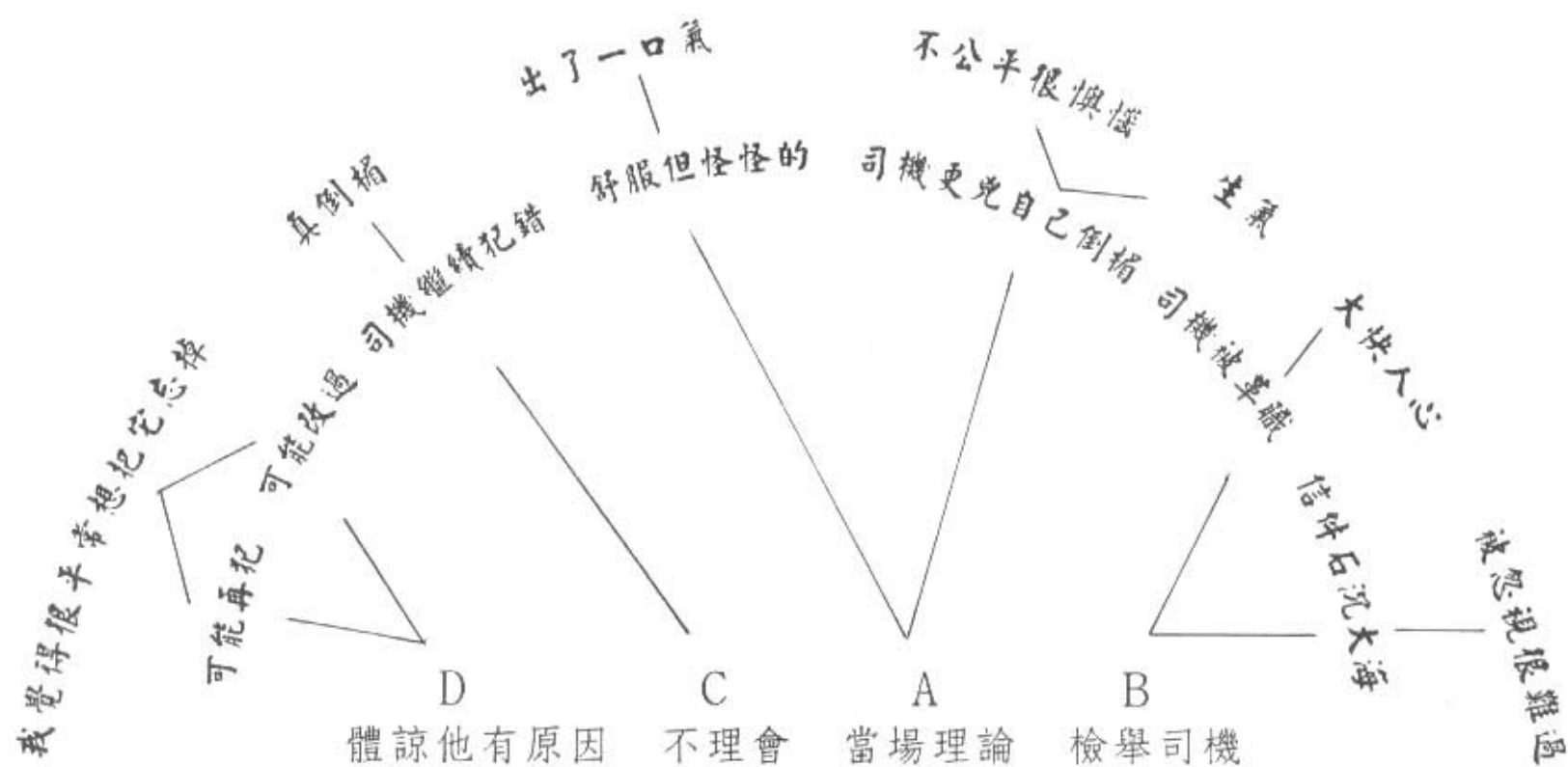


圖 1. 「別人犯錯，我卻受罪」情意單之作答反應扇形圖

第二則故事的情意作業單設計如下表 2，討論結果，學生之發表如圖 2

表 2. 「犯錯與受罪」情意作業單 2

我不對，別人當場沒計較，事後我才知道自己犯錯			
選項	處理方式	我自己的感受	事情後來可能的演變
A	堅持自己沒錯，才不會沒面子		
B	錯就錯了，只要別人不再提起就好		
C	找出別人也有錯的地方，扯平了		
D	設法向對方道歉		
E	向上天懺悔		
F	其他(請寫出來)		

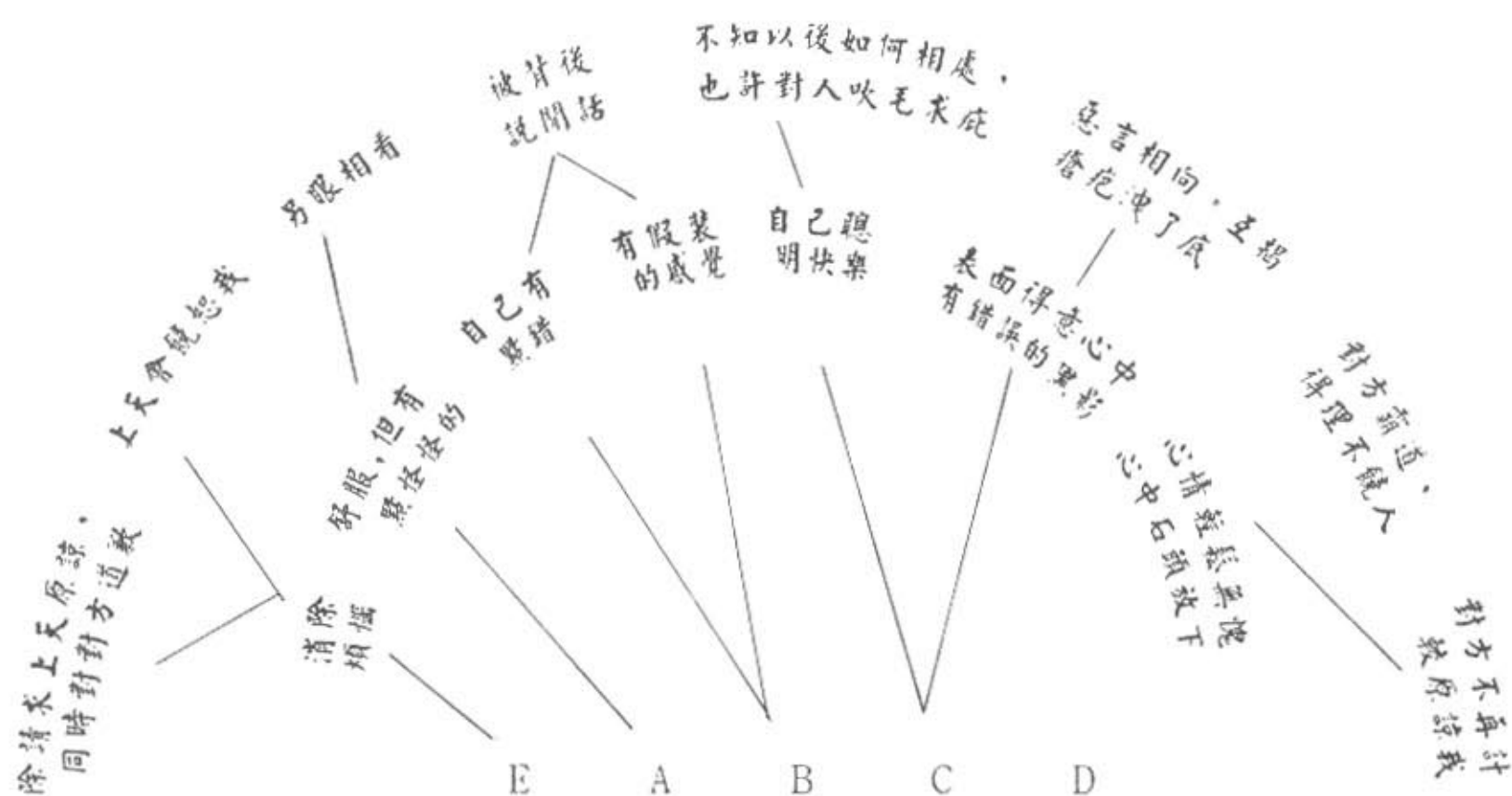


圖 2. 「我犯錯，別人當場沒計較，事後我才知自己不對」的處理方式、感受及後果扇形圖

玫伶在帶領討論過程中，常誇獎學生的想法很有道理，很好，並重申沒有標準答案，最後討論結束時，玫伶提醒同學，注意黑板上整理的扇形圖，提到各種處理方式都有相應要付出的代價，希望同學再用敏銳的心思和感受，去選擇最小代價的處理方式。並將自己的經驗，(圖1二種情形中任一種)，寫成一篇文章，並說要特別強調處理的結果和自己的感受。

崔光宙教授在看過這個教學討論的過程後，認為其中主要的問題是來自相對主義的教學，本身會面臨之矛盾：爲了讓學生講話，表示學生說的都對，都有道理，而把「判準」丟掉；他認為：教學之目的在要求進步或經驗的生長，爲了有深度之情感意志，必須有判準。

參、採取「相對主義世界觀」教學的潛在代價

採取相對主義世界觀的教學理念，在台灣最流行的是人本主義。區別人本主義和其他主義最明顯的說法，並非關懷人類福祉。因爲佛教、基督教都關懷人類，甚至共產主義，做爲一種「主義」，也表達了某種對人類福祉的關懷。人本主義之特點在「以人爲中心」，其希臘文爲Anthropocentric，美國基督教信

徒神學家，史鮑爾(R.Sproul)引述希臘早期哲人Protagoras之意見，說明「以人爲中心」的要旨在強調：「人本身是藉以決定一切之價值的終極標準，人是終極的存有與終極的權威，一切實體與生命都以人爲中心。」(引自廖金源譯，民81，頁58)

史鮑爾嚴肅的指出，人本主義者有下列特點(廖金源譯，民81，頁66-67)

1. 人本主義者是靠「借貸」(Borrowed Capital)而活，他們否定了建立其價值的基礎。

2. 基本上，真正的人本主義者沒有敬拜的行動，現代人本主義者的一致性就是無神論。

3. 人本主義根本上是非理性的。(註：作者覺得這是指缺乏道德理性)。當其價值從其神學根基抽離後，除了感性外，他們沒有任何台階可讓其棲息。

4. 雖然人是至尊的受造物，然而他卻活在無意義的兩極之間，他從空無而來，並回歸空無。

他認為人本主義雖在情感上很吸引人，在理智上卻站不住腳，其理由是：人本主義者主張價值(Values)只是優先性(Preferences)而非原則性

(Principles), 其令人擔憂處在於「當優先性成為終極性時, 誰的優先性才是終極性呢? 歷史告訴我們, 將價值完全建基在優先性上, 通常以中央集權主義(Statism)收場。」

在分析過人本主義者的信念後, 再讓我們進一步看看相對主義, 由於相對主義和多元主義是雙胞胎。而多元現象易於了解, 以下先從多元主義談起。史鮑爾指出多元主義的基本概念是:「在此世界中有多樣性。我們沒有通向終極一致的途徑, 沒有使我們所經歷的多樣事物成為一個融貫整體的方式。我們有個別性而無普遍性; 有相對性而無絕對性。」又他特別提醒我們注意區別多元性及多元主義二者概念不同:「說到多元性就是說這裏有多樣的理念或人或背景。然而當多元的一詞掛上主義二字時, 就不是同一回事了。那是說一切都是多元性卻無一致性; 沒有一件事會帶來最後的圓融。」(頁117 ~ 118)。

史鮑爾進一步呼籲我們要注意相對主義的潛在代價是世界混亂, 他這樣說:「在相對主義中, 只有個別性而無普遍性, 只有相對性而無絕對性。這意味著我們只有許多價值而無終極價值, 有許多真理而無終極真理, 有許多目標而無終極目標。也就是說我們沒固定的標

準可以用來衡量或判斷價值、真理、目標或美。如果我們懷抱相對主義, 則我們是活在一個至終混亂的世界。」(頁132)。

認為「相對主義者提供一個道德的真空, 極權者很快就跑進去要填滿它, 故相對主義的終極結果是國家集權主義」。這類見解, 亦可以在其他社會學家或哲學家的言論中看到, 例如尼布爾(楊續譯, 民71), 在道德的人不道德的社會一書中提到:「在道德生活中有一種不可避免的雙焦點, 其中一個焦點在個人的內心生活之中, 另一個則在人的社會生活的需要內。從社會的觀點看來, 最高道德理想是公理。從個人的觀點看, 那最高標準則是不自私。但社會必須追求公理, 這遂使它不得不利用各種方法, 如自我主張、抵抗、強迫、或仇恨。」(頁210)。又說:「任何注重社會鬥爭不可避免性與必要性之政治現實主義, 絕不能免除個人克制自己的自我意識...。」(頁223)。

假如相對主義的潛在代價是世界混亂, 或個人本身的價值變得只有偏好性(註:筆者覺得把Preferences譯為偏好性, 比優先性, 對於相對主義更貼切), 而無原則性, 那麼, 人與人相處怎

麼可能要求承諾(Commitment)?既無承諾,還有期待的可能性嗎?我們能期待別人,希望別人或要求別人對我們怎麼樣嗎?不能期待,不能要求,則教育的準繩在那裡?

肆、情意溝通理論如何避免相對主義的缺點

筆者提出的情意溝通理論(詳見鍾聖校,民86d),對人類之基本需求與教學宗旨,以及教學模式之見解,可簡述如下:

情意教育的宗旨在透過情意教學,培養四種基本態度:寬容、欣賞、尊

重、關懷,使人成為美感上及倫理上追求完善的人,以期滿足人獨一無二的需求及聯合的需求。為確保情意教學達成上述目的,建議採取溝通理性感性教學模式。此教學模式強調要藉:(1)經驗事件,(2)感性體驗,(3)情意表露與覺察,(4)理性感性溝通,(5)評價反省,來促成理性感性之協調統整。

各項努力最終要回歸到人類基本精神需求的滿足,此精神需求之滿足是促使人能把握自己,善用各種資源的力量,從而增進自己生產資源,交換資源的能力,並對資源之得失和分享,擁有一種能安身立命的態度。茲以圖3顯示其義。

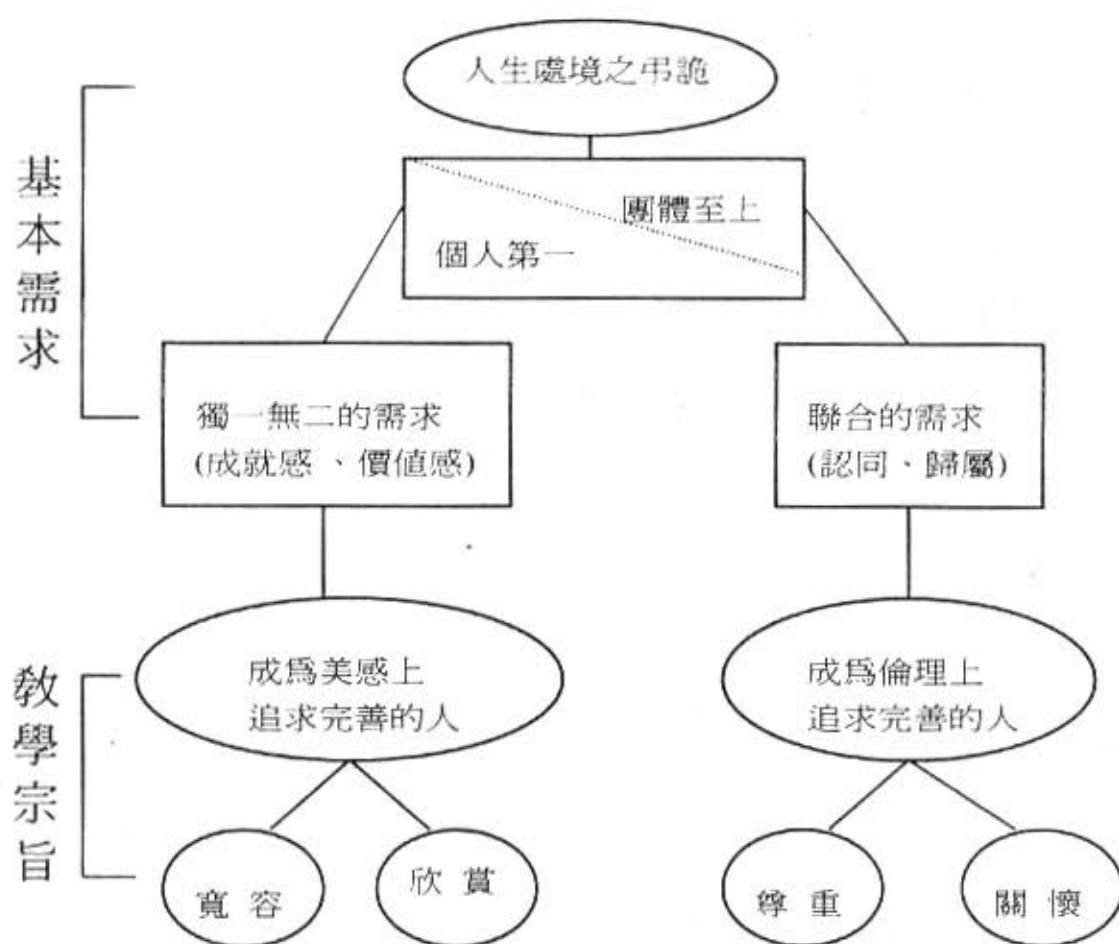


圖3. 情意教學宗旨與人類基本需求關係圖(修改自鍾聖校,民86d,頁128)

上圖顯示情意溝通理論並非只從個人主義出發，它也考慮社會、團體等人際相處之需要，又強調人文素養和情緒素養在「促進人類成爲一個在美感上和倫理上繼續追求完善」之重要，因此，它絕對不是一種徹底的相對主義或人本主義，（註：筆者承認雖然並不因此而減輕它有相對主義及人本主義的色彩）。筆者從開始就強調：人生處境的吊詭。吊詭(Paradox)本意爲似非而是，因此，在現象表面很容易給人一種矛盾的感覺。本理論既從認識矛盾出發，其問題處理，包括在教學討論時，便難以避免地反映矛盾。也就是前面提到的崔光宙教授指出之矛盾：又排除判準，又需要判準。作者在民國86年(d)發表的文章曾引用尼布爾的說法，約略涉獵到此現象。

尼布爾(楊續譯，民71)在道德的人不道德的社會一書中曾這樣說：「在我們生活著的時代內，個人道德理想主義很容易被罵爲偽善，實際也常常值得這樣罵。在這一時代中，誠實必須含著諷刺的意味才有可能。」(頁224)。情意教育之實施是否招致可笑之譏？然而，人什麼時候絕不可笑呢？情意教育倫理面遭遇的吊詭，救濟之道也許有賴於在美感面的加強。

雖然上述文字指出情意教學理論不

免反映人生處境的矛盾現象，但「不代表」它必然陷入此一矛盾。事實上，作者在多處提出從事情意教育不是提省油的燈，它有一些原則要遵循，這些原則之掌握可能是最終得賴以解決矛盾之道。所謂最終賴以解決之道，有下列含義：

1. 要有方向

有方向是指情意教育的宗旨在培養人「能成爲在美感上和倫理上不斷追求完善的人」

2. 要有途徑

有途徑是指一方面有「溝通理性感性教學模式」(見後段之說明)可依循，另方面要藉充實情緒素養和人文素養，發展更廣的情意知識和穩健的情意態度，作者曾強調「從事情意教學，即投入一個理性感性持續追求和諧統整的活動，此活動有著一種複雜的交響樂式的結構關係。在此過程中，不妨記得：繼續透過自身體驗和反省、透過他人經驗、透過閱讀觀看和思考，嘗試從哲學方面提升自己思考的深度，從歷史方面提升思考的廣度，從文學和藝術方面提升思考的強度。」(鍾聖校，民87，頁44)

3. 要有耐心

不可諱言的是情意教學所努力的

理性感性溝通統整效果，難以在短時間見到，但怎樣的時間是長？怎樣的時間算短呢？其實時間的長短是難以計較的，而我們也許都沒有夠長遠的眼光和生命來確定效果。因此，關鍵是做和不做的差別，這點從在小學實地教學的結果，可以得到相當樂觀的信心。玫伶對實施近七個月後的作文課情意教學現象描述如下：「很慶幸的，幾個月的情意教學開始發酵，我把範圍開放到日常生活中同類型的事件，不限定在公車事件，讓學生在這個單元中盡情發表。．．．

透過眾人的討論分享，學生不會拘泥於一己之見，他們感受到其他同學的考慮或經驗亦有道理，這對擴大視野相當有幫助，我沒有把握他們在遇到類似問題時，是否能處理得面面俱到，但我相信，長期以來的情意教學可以讓他們在面對事情時有更多的選擇、更遠的眼光，以及更深入的判斷。」（林玫伶，民87，頁19）

4. 要有指標

在情意教學過程中，指標是在理性反省思考階段使用，本理論認為的良好指標，即四種情意態度：寬容、欣賞、尊重、關懷。這四種態度表示本理論承認多元，但不主張多元主義。作者認同如前面史鮑爾指出的：「意見是有多元性的」，即有多樣的理念，但不認同「一切

都是多元性而無一致性，沒有一件事會帶來最後的圓融。」有關四種情意態度的內涵，請參考鍾聖校（民86d）之論述，此處僅特別說明寬容的問題。所謂寬容是指不將自己的觀點強加別人身上。不同的觀點是需要被寬容的，但不表示所有觀點都是合法的。而寬容別人的觀點也不表示認為他的觀點是好的，寬容之外，自己對於什麼是好、比較好、最好，仍需要有自己的判斷，且努力提升自己的判斷。而教師在教學過程宜提供情境，讓學生去思索那種觀點較能合乎或促進情意態度。

伍、面對內在蒼白的世界，以文化資源啟動理性感性之統整機制

一、蒼白世界的存在

何謂蒼白的世界，為什麼會有蒼白的世界？所謂蒼白是指吾人本身的情緒素養和人文素養，常不足以應付這花花世界，尤其是科技進步帶來的各種抉擇的壓力。生存本身就不是一件容易的事，我們面臨資源有限，資源又可能被不公平分配的苦境，於是理性感性可能疏離。作者曾論證感性是理性的隱形辯者：「感性不只是感覺，感

性的意義更重在情感和想像，情感作為一種價值判斷，常常是理性思考付諸行動後，經由內在、外在回饋所產生的綜合感受，它已含有情緒和價值判斷在內。因此，當一個理性思考活躍起來，它其實要和感性背後隱藏之過去的思考判斷結果作比較。如果這種比較對話不成功，無論是罔顧感性的說法，或不顧理性的呼籲，在個體自身都會造成不同程度之疏離、異化，出現單面向的人格行為或非人性化的行為。在內在感受方面會有壓抑、冷漠、表裡不一致、不快樂、勉強，以及理性或感性單獨運作的情形。」(鍾聖校，民87，頁31)。

從正面來說，理性感性協調統整的主要憑藉是溝通理解，而且是同情的理解。這是為什麼許多醒世文章都強調寬恕、自覺、反省。在同情的理解中，讀者或觀者首先必須能寬恕自己或別人，從而能進入對方的，甚至是自己的意識型態和心理結構，以至於用對方的心情為心情，它有部分認同，有交互影響，使自己的思想和閱讀對象有關聯。其結果可能是同情又同意，也可能是同情但不同意。「能溝通」代表有願意投入的勇氣和態度，一方面能以理性做客觀的分析，一方面能以感性做主觀的參考。杜維明(民85)認為「理智和感情這兩種角色經常轉換，如此才會真正有開放心靈

的自我。打破具有封閉性質的自我成見，而避免膚淺片面的分析，進而產生深刻的認識」(頁59)。

有人可能質疑，理性感性本質是衝突的。有關此一問題，作者曾分析：「理性心理能力的本質是去我中心(Decentrism)，而感性心理能力的本質是回歸我中心，一個是去我，一個是回歸我，兩者從認知運作看似衝突，但幸而人是一個生命的有機體，會靈活變化，在時間之流中，可以在此刻酣暢的感受，而在彼時冷靜地分析、推理。故理性感性心理運作本身的衝突不難解決。」(鍾聖校，民87，頁43)我們面臨的真正困難，其實是：理性心理負載的一堆知識、觀念、意見、判斷，和感性心理(記得，它是理性的隱形辯者)帶來的一堆知識、觀念、價值、判斷等等，可能格格不入，或者分別是空洞的、蒼白的、貧血的，此時如何做溝通統整呢？

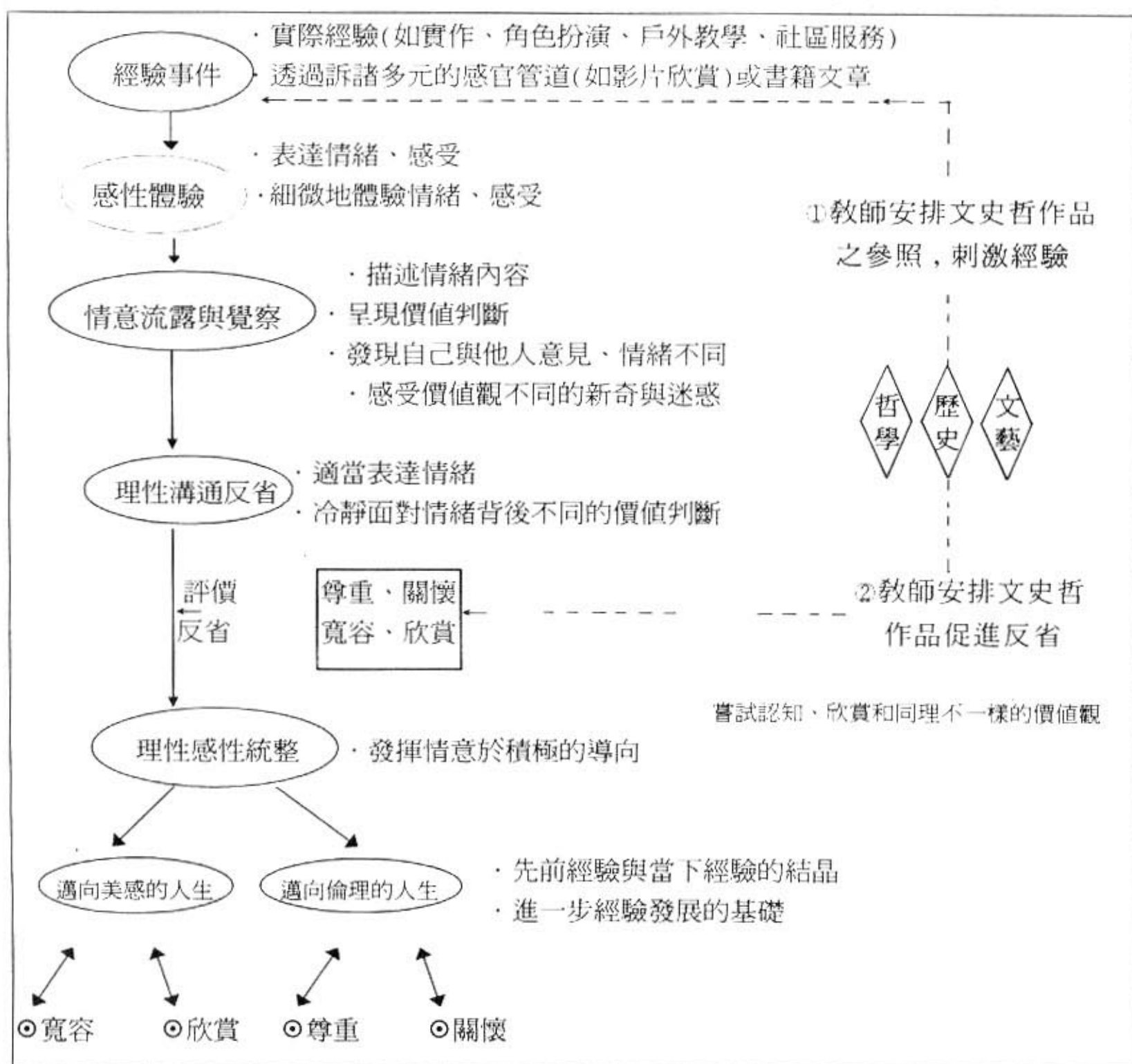
二、修正的溝通理性感性教學模式

如上所述當一個人的理性和感性狀態都是空洞的、蒼白的、貧血的，其內在理性感性的溝通統整是無法看好的。因此對每一個人而言，隱然有一個較好的或更好的知識、觀念、意見、判斷、價值，在等著他開拓、吸收、培

養。情意教學便希望能提供一種催化或助長的作用。而此作用必賴一種材料和經驗。對照本情意教學理論原先提出來的模式(如下圖4不含虛線部分),及玫伶的「犯錯與受罪」的教學流程,再思考

崔光宙教授的批評,作者發現,圖4應該再強調一種「教學媒介」及評價的活動,並要用該教學媒介,使評價活動能發揮深入反省,進而促進統整的功能。

圖4:溝通理性感性教學模式(修正民86版本)



* ----- 表示可供輔助之教學設計內容

上述媒介即圖4中虛線連接的涉及哲學、歷史、文藝的著作、創作、表演或實際經歷。這些著作、創作、表演或實際經歷，可以提供經驗刺激，亦可提供進行評價的文化基礎，而評價之準則(criterion)則可採取具有促使吾人更具有寬容、欣賞、尊重、關懷的態度。

根據新的溝通理性感性教學模式來看，顯然在玖伶第四單元之教學流程中，當學生討論了情意單後，玖伶不妨再要求他們做一個價值評斷和抉擇，此評價之標準為尊重、關懷、寬容、欣賞。但為難的是這種要求千萬不要流於理性認知上的強迫或外表的炫耀(只求反映社會期望)，在我們的社會中，太多價值判斷是為了迎合成人權威，誰能保證「尊重、關懷、寬容、欣賞」不會變成一個空洞的口號，讓兒童硬生生地去附和呢？因此最好盡量提供一種能引發深度情感的作品，例如戲劇、音樂、故事、圖畫，以之當媒介，透過師生詮釋，讓學生在無形中吸收某些更深刻的看法，而文藝作品，特別具有感動的力量，在參與它的表演、閱讀、觀賞時，特別具有引導深度感情的功能。南方朔(民87.4.20)曾在聯合報的「與自然深情對話系列①人與自然」專刊，為文指出「情感教育是生態倫理的基礎」，並提議要從小透過教育、文化、藝術等活動來養成細膩的感覺，如說故事，用擬人化的童

話，細心體會動物、昆蟲等事物的可愛等等文化薰陶方式，慢慢擴大感覺能力，以致於不再重視征服自然，而將自然視為一體。

上述利用聽故事、擬人化、生活、藝術的方式，就具有累積或引發深度情感的功能，實在應善用發揚。在歐美、紐澳等國，小學生常閱讀有趣的童話或文學作品，在中學常有莎士比亞等古典的經典著作，如亨利五利、王子復仇記等，幫助人深刻了解人性、人類命運、人生百態的課業，反觀台灣教科書，無論中、小學國文課本裡的文章，較少具有文學上感動人的力量，若有也常常是抒情文中感性的詞語，而非促進了解吊詭人生的經典文藝作品，殊為可惜。

總之，為促進反省，我們需要不僅僅告訴學生：大家可以擁有不同的感受意見，或大家的見解一樣好，而更要鼓勵學生去發現，何種感受或見解更具有寬容、欣賞、尊重、關懷的特質，如果學生的「管見」，或學生生活世界太狹窄，那麼，當教學流程走到理性溝通的這個階段，不妨像圖4上，以三個菱形及虛線所提示的，再提供一次涉及文史哲藝術的經驗，讓學生在反省思考、做價值判斷或抉擇時參照。唯其如此，學生的情意統整機制才能得到文化資源之滋養、灌溉，當學生擁有更豐富充實而

深刻的文化資源，也就是其情緒素養和人文素養相對提升時，其情意的統整機制便能運作得更靈活、有效、有原則或有理想。

陸、結語

作者曾經在小學情意課程臨床教學研究報告(鍾聖校，民86b)中提出實施情意課程，宜具備的八項條件或信守的八項原則，在崔光宙教授此番批評指教後，再加上第九項，以下臚陳之：

1. 對情意教學的理念有清晰認識是確保情意課程「教學有效」的前提。

2. 理性和感性之真誠溝通，建立在教學必須信守：尊重學生的真實感受，要建立一個開放的討論園地。

3. 爲了促使學生對討論主題之關懷，如正義是什麼、資源交換的意義等。．．。必須適當安排情境，讓所要涉獵的講題，有趣味、能實際體驗，此時「角色扮演」或身歷其境的「影片觀賞」，等教學方式值得重視。

4. 體驗之後，宜配合討論，才能真正發揮理性思考的功能，藉了解別人，如同儕的感受，擴大視野，真正達到價值多元的認識。

5. 從事情意教學的教師本身必須具有人文素養，是有情有意的人。所謂「有情有意」是指終其一生，朝著「向美感上

及倫理上追求完善」努力。而在態度上，能隨時表現寬容、欣賞、尊重、關懷。

6. 情意教學爲使教師照顧到學生的理性感性，並使兩者一理性感性能充分溝通，班級學生人數最好不要多，至少不超過目前小班小校要求的人數水準。

7. 情意教學需獲得校方行政人員和家長的尊重及重視。尊重是指不負面干涉教師的教學設計，重視是指積極地協助學生發展。身爲成人世界一分子的父母及師長，都應在做人事方面以表率自期，示範出寬容、欣賞、尊重、關懷的態度。

8. 情意教學成功的關鍵在其精神的把握，教學內容可靈活設計，配合周遭發生的事件，或人物事蹟來進行。相反地，如果精神把握不住，即便有好的情意活動設計，這些活動也會被教的無情無意。

9. 情意教學在理性溝通階段，除了努力促成學生發表，不打壓學生某些可能幼稚膚淺甚至病態的思考(註：我們能否說有些感受也是幼稚、膚淺甚至病態?)之餘，要避免流於鄉愿，避免寬容變成隨便，避免寬容造成馬虎。因此，教師宜盡量去發掘有深刻感動力量的教材，無論它是一首詩、或一篇小說、一個故事、一幅畫、一首音樂、一部電

影、一座雕刻、一部傳記，用一種有趣的、生動的自然方式、導入情感、使人嚮往的方式，使它成為灌溉情意統整機制的文化資源。並利用情境鼓勵學生去比較、批評、選擇判斷那種理性或感性的表達更深入，更合乎寬容、欣賞、尊重、關懷的指標，更能幫助我們對人生持有廣闊的視野、並因而滋生更具豐富內涵的情意態度。

最後，作者曾以旅人－導遊的角色類比學生－老師的關係，提醒一個好的情意導遊宜具備下列條件（鍾聖校，民86a）：

1. 具有基本的情緒素養和人文素養。
2. 具有基本的情意態度。
3. 做為情意教育時代列車先行旅客的條件。
4. 做為勇於重繪情意教學地圖旅客的條件。
5. 做為樂於分享情意教學地圖旅客的條件。
6. 做為相信聖杯存在（理想存在）旅客的條件。

保障情意教學品質的充分條件是教師成長，良好情意教學的必要條件仍然是教師成長。教師在擔任情意導遊之際，別忘了自己還是旅人。

參考資料

- 杜維明(民85)。現代精神與儒家傳統。台北：聯經。
- 林玫伶(民87)。在作文課實施情意教學的發現和反省。發表於國北師初教系87.5.6主辦之「情意溝通理論與道德教學觀摩研討會」研討會手冊，頁1-21。
- 南方朔(民87)。情感教育是生態倫理的基礎。聯合報87.4.20.副刊第37版。
- 張美惠譯，D.Goleman 著(民85)。EQ。台北：時報文化。
- 廖金源譯，R.C.Sproul 著(民81)。基督徒的人生觀。台北：橄欖。
- 楊續譯，R.Niebuhr 著(民84)。道德的人不道德的社會。台北：永望文化事業。
- 鍾聖校(民86a)。回溯本人發展情意課程的歷程。發表於國北師院承辦之開放社會中的課程與教學研討專輯，頁26-30。
- 鍾聖校(民86b)。小學情意課程臨床教學研究報告。台北：文景。
- 鍾聖校(民86d)。溝通理性感性教學模式與情意教育。發表於輔大教育學程中心主辦，師資培育與情意教育學術研討會論文集，頁125-143。
- 鍾聖校(民87)。從情意教學看道德教育上的情感問題。發表於國北師初教系8.5.6.主辦之「情意溝通理論與道德教學觀摩研討會」研討會手冊，頁24-48。