

论教育者的“同情”立场——基于同情伦理学之同情理论的认识

武秀霞

(南京师范大学教育科学院 210097)

摘要：“同情”在同情伦理学中既属于某种自然的天性，也是借助一定想象力形成的与当事人相类似或一致的心理倾向。其被认为具有理性较少具备的作用和价值。尽管如此，同情的有效施展却是有条件限制的。教育直面多样的、具体的生命，这使教育者与受教育者之间积极的情感交流、互动成为必须。同情则可以在其中施展有效的力量。由于同情伦理学的同情观有意无意地忽视了个体间人格的差异、将主体性推至极端，与教育的本真相悖。所以我们既需要从同情伦理学中汲取其合理成分，也需要基于教育的立场，重新理解同情的内涵，辩证认识同情的教育意蕴。帮助教育者拨开同情的迷雾，在实践中展现同情，体验同情带给人的生命的价值和意义。

关键词：同情伦理学；同情；教育者的同情；立场

“同情”一般被认为是基于旁观者与当事人的立场交换所产生的情感共鸣。这期间流露出旁观者对当事人的关心、尊重和体贴。由于具有利他指向和自我约束的效能，“同情”在休谟、亚当·斯密和叔本华等人的伦理学中居于基础地位。舍勒将休谟等人的伦理学命名为“同情伦理学”，认为这种伦理学是“一种视同感为最高道德价值并试图由此推论一切具有道德价值的行为的伦理学”。^{[1]277}同情伦理学中，同情作为一种至关重要的品质，强有力地维持着共同体中人际关系的和谐及正义的持续。

由于涉及人与人的交往，利己与利他、个人与社会之间关系的协调，同情被认为有助于师生关系的改善和教育的有效开展。然而，在同情伦理学大肆宣扬同情无可比拟的教化力量时，它自身轻视理性、漠视个体差异的“惯习”，终使其难以绕开相对主义的弊病，暴露出一定的局限。面对“同情”的力量优势和能力上的不足，我们一方面有必要在认识同情对教育的意义的同时，洞察居于教育视野下的同情可能需要发生的认识上的变化；另一方面则有必要澄清，教育者在观察和处理教育相关问题上应该持守的同情立场。

一、同情伦理学之“同情”释义

(一) 同情的内涵

情感主义伦理学尚未流行之前，“同情”多被作为怜悯、体恤的同义词出现，主要意指由他人的困境、不幸遭遇引起的相似的情感反应。18世纪以后，随着情感主义理论的发展，同情也成为一个普遍流行的概念，而同情的含义不仅包含了对他人困境的怜悯，也包含了由他人的快乐情感所产生的共鸣。然而，较之一般的情感主义伦理学，同情伦理学对“同情”的理解更为宽泛。

综观同情伦理学理论，其对“同情”的理解分为两种，一种被理解为“共感”、“同感”、情感传达等，意指由他人的任何情感所产生的共鸣。休谟在《人性论》中即将“同情”理解为一种建立在以往经验、记忆、想象和联想心理基础上的对他人情感的理解和共鸣。他认为，同情发生的过程实质上就是人们情感推移和传递的过程。“凡能激动一个人的任何感情，也总是别人在某种程度内所能感到的。正像若干条弦线均匀地拉紧在一处以后，一条弦线的运动就传达到其余条弦线上去。”^{[2]617-618}这也说明，同情是人类普遍具有的、自然的天性。

另一种同情即表示一种设身处地的想象能力，意指对他人情感、行动的理解和赞同。其需经历有意识的反思过程。亚当·斯密在《道德情操论》的开篇即对同情的涵义作了明确表述。他认为，同情是人们凭借想象力站在当事人的立场上设身处地地联想所产生的情感，是旁观者将自己设想为公正的第三者，并将自己置身于行为当事人的境地，进行设身处地的想象，从而产生与当事人相似的情感反映。^[3]“通过想象，我们设身处地地想到自己忍受着所有同样的痛苦，我们似乎进入了他的躯体，在一定程度上同他像是一个人，因而形成关于他的感受的某些想法，甚至体会到一些虽然程度较轻，但不是完全不同的感受。”^{[4]6}

由此看来，同情伦理学中的同情，既是普遍存在于个体的自然冲动，也是一种自我反思的情感能力。由于涉及个体理性的、能动性的因素，这种非自然冲动牵引下的同情也具有了差异性以及对教育、背景环境的依赖性。

（二）同情的价值

“同情”在同情伦理学中既被认为是一种自然的冲动，也被认为是借助一定想象力形成的与当事人相类似或一致的心理倾向。因而，在谈到同情的价值、地位时，往往涉及道德行为动机、道德判断和道德评价几个领域。

1、作为自然本性的同情：维系人类必要的情感联系

同情伦理学家们普遍认为，同情是人类共有的心理倾向，是道德情感发生的基础。借助同情，一个人的情感可以扩展到其他个体，甚至整个社会，成为社会共同的情感。同情可以使一个人对他人的快乐和幸福、不快与苦难感同身受，进而使人与人之间的沟通与交流成为可能。休谟认为，“一个性情和善的人立刻就会和他的同伴性情相投；就是最骄傲最倔强的人也会沾染上他的本国人和相识人的

一点性情”。^{[2]22}与之相应，斯密也指出，当两人处于同感（同情）时，在社会状态中便是和谐的，这种和谐感乃是因为双方在“感”的层次上相互取得了认可，从“个人感”提升到了“共感”，于是在双方对彼此的相处中便产生了愉悦感。个人总是将同伴们同自己感情的一致看成最大的赞赏。

2、作为行动原则的同情：对他者的关注和对公共利益的趋向

同情伦理学认为，同情作为人的一种自然本性，与“仁爱”紧密相连。“拯救患难中的人，安慰受折磨的人，并施恩于素昧平生的人……是最大的仁爱的证明”。^{[2]518}所以，同情往往也能够使人们跳出狭隘的自我利益的小圈子，去关注他人，遵守为了社会长远利益而约束自身当下行为的正义规则，赞许使他人愉悦或对他人有用的品质。在具体的行为判断中，由于同情原则的作用，人们能够克服利己的自我苦乐感而转向利他，从而做出与他人的苦乐感完全一致的善恶判断。休谟指出，正义之所以得到赞许，只是为了它有促进公益的倾向。而公益若不是由于同情使我们对它发生关切，对我们也是漠不相关的。^{[2]662}斯密则指出，“无论人们会认为某人怎样自私，这个人的天赋中总是明显地存在着这样一些本性，这些本性使他关心别人的命运，把别人的幸福看成自己的事情。”^{[4]1}

3、作为想象、理解能力的同情：自我评价与自我约束的桥梁

尽管同情伦理学强调情感的首要性，否定理性对道德行为的决定作用，甚至认为由同情产生的道德感是道德判断和评价的依据。然而，他们也承认，人是理性的存在物，他们有能力进行独立思考，可以凭借理性对自身盲目的情感冲动予以控制。亚当·斯密尤其把同情视为一种想象和理解的能力，并将同情能力或想像力作为一种工具来说明人们的道德情感和道德评价。其中，“公正的旁观者”既被用于评价他人，也被用于自我的评价。斯密指出，我们往往以评价他人的方式评价自我，这时，我们自己便会扮演两种角色：行为者和评价者。作为评价者，我们会离开自己的位置，站在公正旁观者的角度，审视自己行为的合理性；作为行为者，我们也会站在公正旁观者的位置上，想象他人的感受，以便对自我的行为得失进行判断。这双重角色的对立与统一，使我们能够克服自私的情感冲动，做出公正的自我评价。“如果我们不离开自己的地位，并以一定的距离来看待自己的情感和动机，就决不可能对它们作出全面的评述，也决不可能对它们作出任何判断”。^{[4]137}

（三）同情生发的条件

同情伦理学家们认为，尽管同情是人的自然本性，然而人固有的自私本性却往往使得这种同情无法顺畅、平等地施与他人。人们施展同情的可能性、他们由某一对象形成的同情感的强弱，很多情况却往往因自我的理解力、当事人与我距

离的远近、关系的亲疏等而异。换句话说，同情的生发取决于如下几种因素：

1、旁观者的感受能力。同情伦理学家们认为，一个人对自己的不幸缺乏感受，他就无从通过同情去想象和感受他人的不幸，进而也不愿意去帮助他人解除这些不幸。“对自己蒙受的伤害几乎没有什么愤恨的人，对他人蒙受的伤害必然也总是没有什么愤恨，并且更不愿意去保护他人或为他人复仇。对人类生活中的各种事变麻木不仁，必然会消减对自己行为合宜性的一切热切而又诚挚的关注。”

[4]318

2、旁观者的想象或联想力。斯密认为，由于我们对当事人的感受没有直接经验，所以要知道当事人的感受，就必须有这样的想象，即如果自己处于上述悲伤的境地，自己会是什么感觉。他说，“当我们的兄弟在受拷问时，只要我们自己自由自在，我们的感觉就不会告诉我们他所受到的痛苦。它们决不、也决不可能超越我们自身所能感受的范围，只有借助想象，我们才能形成有关我们兄弟感觉的概念”。^{[4]6}这意味着，旁观者要想产生共鸣情感，就必须从自己的角色中走出来，站在当事人的角度思考问题，而这即要求旁观者具备一定的换位思考的能力。

3、旁观者对他人境遇的了解。斯密认为，同情与其说是因为看到对方的激情而产生的，不如说是因为看到激发这种激情的境况而产生的。^{[4]9}他认为，旁观者之所以能够产生与当事人相类似的情感，原因在于他想象性地将自身置于当事人产生某类激情的那个情境中，将自己由此产生的情感体验与当事人进行比较。而这种设身处地的想象，依赖于旁观者对当事人的遭遇和所处情境的了解。在休谟看来，如果旁观者曾经有过与当事人相类似的经历，那么他更容易对当事者产生同情。“自然在一切人之间保持了一种很大的类似关系……在心灵的结构方面是这种情况，在身体的结构方面也是这种情况……这种类似关系，对于我们体会别人的情绪而欣然立刻加以接受，必然大有帮助。”^{[2]354}

4、旁观者与当事人地位的平等性。同情具有向他性，但这里的“他”必须与“我”具有同等的地位。旁观者之所以同情当事者，并非基于自身的地位的优越感或是低劣感，而是一种境遇或情感上的共鸣、共融。在叔本华看来，为产生同情，我们“必须以种种方法同他融为一体。就是说自己和他之间的差距……必须取消，至少达到一定程度。”^{[4]234}

二、教育者之“同情”释义

（一）同情伦理学之“同情”概念在教育中的局限性与適切性

虽然同情伦理学承认，同情并非全然内在于自我，而往往经历了自我对他人

情感的认知和再体验。然而，同情毕竟是一种单向度的情感，它的生发并不必然在被同情者那里产生回应，而同情者本人也并不必然就能真切地理解被同情者的情感。正如舍勒所言，他人的体验可能以特殊的再体验形式成为全然的现实，但并不必然因此在我们身上产生同感(同情)。再感知不包含对他人体验的某种“参与”，我们可以在自身再体验中完全冷漠地面对再体验的主体。这是因为，任何一个有灵性的生命，都有着—个具有个性的自我，对这一自我，他人不可能达到完全等值的理解，而只能认识那些由我们的个性本质所共同规定的方面。^{[1]282}

在同情伦理学看来，我们真正感知和认识了个体的境遇本身，就自然会产生与其相—致的体验。殊不知，这种体验是依赖于个体各自有差异的人格因素的。基于这样的差异，人与人之间并不能凭借对某一情境的再感知达成真正意义上的同感。当我们认为对某一境遇的理解可以达到与当事者相—致的情感反应时，实际上往往可能造成较主动的一方对另一方不合理的束缚和压抑。由此看来，同情的力量是有限的，甚至它本身作用的发挥，也往往依赖于人的理性以及某种外部力量的引导。尽管休谟和斯密等人也意识到了这一点，然而他们期望以同情达成共识，并将同情作为行为判断的依据，显然存在“本末倒置”的嫌疑。

尽管如此，我们依然应该看到，教育活动之“教育性”的凸显、师生关系的和谐、教育中强制、压迫问题的消减等，都离不开“同情”的协助——知识、规范、制度的呈现往往是机械的、刻板的，甚至冷冰冰的，而同情则较好地融人的情感、关怀、理解于—体，恰恰可以弥补这些缺陷。

教育直面于多样的、具体的生命，它离不开人与人的交往，离不开人与人情感上的互动与交流。教育者与受教育者的相互关怀和积极的内心情感的交流，不仅关涉教育者自身幸福感和意义感的获得，而且关涉受教育者人格和自我意识的发展，甚至影响教育、教学的开展。苏霍姆林斯基认为，学校教育的任务不仅要传授知识和培养能力，而且要给每个人精神生活的幸福，使每个人有丰满的内在精神世界，能享受劳动和创造的欢乐，具有个人的尊严感、荣誉感和自豪感，并且使每个人遵守神圣的、不容争议的、不可动摇的行为准则。而同情则“增加了当事人的快乐或减少当事人的痛苦，并在当事人内心产生—种被理解、被肯定或被信任的感觉”。^[6]

(二) 同情的教育学转义

同情伦理学中的同情概念，虽然也强调想象和理解，强调换位思考，但这些想象和理解最终都要落实于同情者与被同情者的情感共鸣上。如果“共鸣”没有达成，就意味着同情没有真正实现，进而也意味着旁观者尝试达成共鸣的努力是徒劳而无意义的。

关注“同情”的人，往往习惯于通过强调“共鸣”、“共感”这一“果”，将移情、怜悯等排除于同情的范围之外。这虽然有益于我们对同情概念和同情原则的准确把握，但却也容易忽视同情生发过程本身的意义。且不说这种等值性的情感共鸣对于存在人格差异的个体言，难以真正实现。单就教育本身的追求看，人与人的情感交流并非教育的全部。我们对知识的理解、把握和运用，我们思维的创造性的培养等同样是教育必不可缺的部分。而此部分强调的并非某种情感上的共鸣，反倒是个体的想象能力和理解能力，是个体“视界”的融合。如果要谈“共感”（即同情伦理学所理解的“同情”）在其中地位，我们也只能说，它只是作为一种态度，影响教育者、受教育者彼此间“我一你”关系的把握，以及对事物、知识、现象之理解的客观性的程度。对此，在谈到教育者的“同情”概念时，我们有必要先明确教育的本真追求，在此基础上，转换同情伦理学之同情概念中不合理的成分。

那么，教育视野下的同情究竟作何理解呢？雅斯贝尔斯有句名言：教育是人与人之间灵肉交流的活动^{[7]3}。布伯则言，教育的目的是晓喻后人如何让精神充盈人生，如何与你相遇。教育“要随时准备为人而转成‘你’，向他们敞开‘你’之世界……要反复不断地亲近他们，打动他们”。^{[8]61}基于这些理解，我们不妨这样认识教育中的同情：同情是基于自我而指向他人的一种心灵的、情感的以及精神上的相遇、相知与相助。“相遇”表明双方怀有平等之心，持有尊重之态度。它不是居高临下、优越自得的施舍，也不是包办、代替式的虚假包容或协助。“相知”表明双方彼此观点、认识、价值立场上的相互分享、理解和包容。“相助”则说明，双方能够达成情感、认识、观点上的互补与交互融合，呈现优势互补的样态。

（三）教育者应持有的“同情”立场

对教育者而言，同情既可能是单向度的理解与想象，也可能是换位式的交往与交流；既可能是他者境遇的迁移，也可能是自身经验的自我重现；既可能是情感、认知的自然流露，也可能是有意识的反思与积淀；既可能是一种体验，也可能是一种心态；既可能是一种资质，也可能是一种艺术；既可能是一种付出，也可能是一种收获……

教育者较为多元的身份角色、受教育者极其丰富的人格特质、教育活动易于变幻的时空情境等等，铸就了教育中的同情其本身的复杂性。而对于教育者言，他们可能认为“同情”只是单向度的理解和想象，是对他者境遇的有意迁移，是自身情感、认知的自然流露……殊不知，准确运用了同情力量的教育者，正是依靠换位式的交往与交流赢得了对受教育者的理解；是通过有意的反思和经验的积

淀获得了情感、认知更为自然的流露；是自身丰富的经历和体验促成了对他者境遇的准确把握。

由此看来，教育者与其将同情视为一种资质，消极地听从自身情感、人格的“命令”，不如将同情视为一种可以培养和生长的艺术，在同情能力的获得中享受德性之美、快乐之感；与其将同情视为一种体验，苛刻地强调与受教育者情感的等值性，不如将同情作为一种爱的心态，在过程中尽可能地释放自己充满“爱”意的理解与想象；与其将同情视为一种情感和精力上的付出与牺牲，不如将其视为自身生命价值和意义、人生幸福的获得。有了这样的认识，同情对于教育者言，才不至于成为一种沉重的负担、一种空中楼阁。

三、教育者的同情：迷失与展现

（一）迷途中的教育者：同情观的迷乱与同情心的失落

教育的生存场域拥有太多复杂的力量，教育对象的人格和成长境遇体现出太多的样态和变数，而教育成效的显现又太过于模糊和迟缓……这所有的一切，往往容易使一部分教育者视“同情”为一种高标能力。因为难，他们容易在探求同情的路途中趋于懒惰和懈怠；因为难，他们也容易将同情作为失当的教育行为的幌子，用异化了的同情观骗取旁人的拥戴。前一种情况反应出教育者同情心的失落，后一种情况则更多体现出教育者同情观的迷乱。

由于漠视和错解了同情本身的意蕴和价值，身在教育实践之路上的教育者们往往身在“迷途”中，却执“迷”不悟。面对旁人的指责，他们虽然也可能承认教育应该……，但却以制度、文化、他者的强势为借口，将自己的行为标榜为“无耐”和“利他”的选择。

阿尔诺·格鲁恩认为，漠视同情的人往往也是无法和不愿意承认自己痛苦的人，“痛苦和同情是联系在一起的，我们体验痛苦的能力也决定了我们感受情感的能力”。^{[9]10}“不允许感受自己所经历过的痛苦导致了否认其他人的痛苦”。^{[9]3}由此，这样的教育者往往执着于自己的权力地位，坚持自身的完美和博学的形象，否认孩子有自己的独立生活，甚至打着“一切都是为了你好”的旗帜，将自身的愿望强加于对方身上。这致使受教育者总被要求站在“应该”的立场上，总被告知什么可以做，什么不允许做；什么是对，什么是错；什么是正确的选择，什么是错误的选择；他应该成为这样或那样，应该如何如何。有了这样的前提、这样的戒律，受教育者除了依照外界的目标规整自身外，并不能真正面对自己，甚至缺乏做出自我选择的勇气……

（二）走在“生命之爱”的路途中：教育者同情心的复归与展现

由前文论述，我们可以得出这样的结论：同情某种意义上体现的是一种“生命之爱”，它普遍存在于每个人本身，也可以通过环境的渲染、外界力量的支持、帮助和培养，得以滋养和展现。既然现实中，对同情的理解存在这样那样的误识，既然有那么一些渴求施展同情却找不到正确的同情之路的教育者，以及那些对教育充满热情却又意识不到同情在其中的价值和意义的教育者，那么我们就有必要探寻某些可行路径，帮助教育者走出这些困境。

1、观念层面：同情观的价值澄清与养成

教育者同情心的失落、同情观的迷失，很大程度源自他们对同情概念和同情价值等的误识或漠视。因此，要重拾失落的同情心和同情意识，首先就必须通过理论上的指导和实地宣传，摆正、加深、拓展教育者的同情观念。必要时，社会、校方还应组织各种实践、研究或是讨论活动，提取和分析名师所具有的同情素质以及相应的实例，引导教育者对同情形成较为形象的观念，并认识到同情与教学之间的和谐并进的关系。历史上的、现实中的教育名师，之所以能够把握教育的真谛，能够将教人与育人恰切地融为一体，很大原因即在于他们拥有的教育爱，这种爱本质上与教育同情是一脉相承的。至今仍被教师、研究者极力推崇的教育家，苏霍姆林斯基、斯霞等，正是因为“把整个心灵献给了孩子”、因为拥有了“童心母爱”而找到了教育的成功之路，照亮了孩子的心灵。由此，拥有教育家、名师的言传身教，无疑有助于同情意识的生成。

2、意识层面：角色意识的反省与提升

有了正确的同情观念，并不代表教育者愿意或有能力将这样的观念诉诸教育实践。同情的生成或施展，既依赖于教育者自身的想象和理解能力，也依赖于其自我角色和地位的重新把握与认识。这种角色意识的反省与提升直接关系到教育者与受教育者之间地位的平等，而后者则是制约同情实现的关键因素。

休谟认为，以优势者的身份“同情”当事人，往往投射着“炫耀”的信号，他非但无法真正减轻当事者的痛苦、走进当事者的心灵世界，反而会伤害当事者本人的尊严，加剧后者的痛苦体验。传统的文化观念和支配性的教育体系往往赋予教育者绝对的权威，赋予他们“牧羊人”的角色和观念。这种观念在教育者思想中的积淀，一定意义上固化和加剧着教育者对受教育者的支配权力，并进而保证了教育者与受教育者之间的距离，使教育者具有归置和操纵学生的力量。休谟指出，“关系对同情是必需的”，^{[3]359}同情者与当事人之间的相识关系，他们身体、性格、喜好等方面的接近关系等，都会促进同情的发生。这正所谓“人同此心，心同此理”。只要教育者自觉地在内心消减自己的“优者”意识，发扬教育民主，尊重受教育者的需求、现有状态和发展的可能性，对受教育者不抱成见，受教育

者才可能愿意主动打开自己心灵世界的门窗，与教育者分享自己的心灵体验。

3、实践层面：互动与情境参与

教育者的同情，尽管某种程度上得自教育者本人人格、资质的影响，但更多情况下却也受到其自身想象能力、理解能力的大小以及生活经验、教育经验的丰富程度的制约。对教育者而言，他们能否通过换位式的交往与交流理解受教育者，通过有意的反思和经验的积淀使其对学生的情感、认知更为自然地流露出来，才是获得同情意蕴的真谛所在。

对此，教育者应该主动体验教育之内与之外的生活，在多重体验中丰富与深化自我的情感感知、想象的能力，尝试并学会分享与关怀。而校方甚至社会，应该提供给教育者必要的自由空间、生活空间，甚至可以通过开展角色互换、角色讨论、角色表演等活动，加强教育者与受教育者之间互动的双向性、交互性和情感性。只有这样，“同情”才可能成为一种可以培养和生长的艺术；教育者及受教育者才能在教育中体验到“爱”，体验到生命的价值感和意义感，进而在教育和受教育的过程中收获幸福。

参考文献：

- [1][德] M. 舍勒. 舍勒选集（上）[M]. 上海：上海三联书店，1999.
- [2][英]休谟. 人性论（下）[M]. 关文运，译. 北京：商务印书馆，1997.
- [3]张钦. 休谟的同情原则探析[J]. 伦理学研究，2004（4）.
- [4][英]亚当·斯密. 道德情操论[M]. 蒋自强，钦北愚，等译. 北京：商务印书馆，2006.
- [5][德]叔本华. 伦理学的两个基本问题[M]. 任立，译. 北京：商务印书馆，1996.
- [6]石中英. 全球化时代的教师同情心及其培育[J]. 教育研究，2010（9）.
- [7][德]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1991.
- [8][德]马丁·布伯. 我与你[M]. 陈维纲，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1986.
- [9][德]阿尔诺·格鲁恩. 同情心的丧失[M]. 李健鸣，译. 北京：经济日报出版社，2001.

Abstract: The sympathy ethics holds that sympathy is a sort of emotional and mental tendency that exists in every person, meanwhile, they think that sympathy is also a kind of emotional self-reflection. In their opinion, sympathy has many values that rationality does not have. Emergence of sympathy can be reflected by people's understanding and distance between onlooker and parties etc. As educators and students have abundant and various life modality, emotional exchange between them can help them to well experience their life's vitality and realize their sense of value. In which sympathy plays an important role. However, there are also some unreasonable understands about sympathy in sympathy ethics. we should give a new definitions about sympathy based on education, so as to rethink the special meaning of sympathy, help educators to well practice their sympathetic views.

Keywords: sympathy ethics, sympathy, educator's sympathy, standpoint