
全球化時代的教師同情心及其培育

石中英

中國，北京，北京師範大學教育學部

摘 要

本文主要分析了全球化時代教師同情心及其培育問題。文章提出，全球化時代教師應擔負起培養具有同情心的世界公民的重要責任。爲了履行這個責任，教師本人同情心的喚醒和培育尤爲重要，教師的同情心是教師教育倫理形成的奠基性品質。文章辨析了同情心的概念與類型，從同情的對象和機制兩個維度入手，將人類的同情劃分爲 15 種類型，爲觀察和分析一般社會生活包括教育生活中的同情現象提供了概念框架。根據這一概念框架，文章對如何喚醒和培育教師的同情心提出了一些觀念性的意見和建議，期望能夠引起教師培育機構的注意，並希望有助於教師本人對於同情心在教育過程中作用的深刻認識和理解。

關鍵詞：全球化 同情心 教師同情心 有同情心的世界公民

導言

全球化時代的教師責任：培養有同情心的世界公民

目前，人類已經進入到一個不折不扣的全球化時代。全球各個國家和地區的人民之間相互往來、聯繫和影響的程度已經達到一個很高的程度，一些棘手的全球性問題如核問題、大氣變暖問題、艾滋病等傳染性疾病問題、金融危機問題、恐怖主義問題等等更是加深了不同意識形態和文化傳統中人民之間休戚與共的感覺，增強了他們彼此之間相互瞭解、真誠合作和攜手共進的願望。這種願望在歷史上也曾經出現過，但是遠遠沒有今天這樣普遍和強烈。在一定程度上，我們可以預期，全球化的浪潮正孕育著人類文明的新時代——一種基於並尊重不同國家和民族所創造的文明傳統基礎上的“全球文明”或“普世文明”。然而，就像歷史上任何一種新的人類文明誕生的情形一樣，這種全球文明的出現也不是一帆風順的，而是充滿著不同層次的矛盾與衝突，甚至因此可能出現分裂與中斷。

預防和緩解全球化帶來的震盪與衝突，使得全球化真正成為人類走向信任、理解與合作之途，是全球化時代教育的重要任務和責任。為了完成這一重要的歷史性任務，承擔起這份光榮的歷史性責任，全球化時代的教師必須轉變長期以來習慣的民族主義與國家主義立場，從一種全新的價值視野來理解自己的工作，努力為全球化時代培養有同情心的“世界公民”。有同情心的世界公民是這樣的一些人，他們不僅為他們自己的生存和發展而努力，而且能夠同時從內心裏關注到地球上其他一些與自己不同的人的生存和發展，並且努力使自己的生存與發展不損害到他人的生存與發展；他們不僅為自己所面臨的困難和挫折而奮鬥，而切也願意真誠地幫助需要他們幫助的人們，幫助他們擺脫貧困，戰勝疾病，贏得安全、自由、尊嚴和幸福；他們在面對嚴峻的全球性問題時，不是喋喋不休地指責別人甚至以此作為壓制別人以獲取更大利益的手段，而是能夠深刻地反省自己的行為所造成的全球性消極後果和長遠危害，自覺地從整個人類的整體和未來出發擔負起自己應該擔負的社會責任；有同情心的世界公民並不贊同與支持傳統的民族國家角逐在眼下和未來世界中的霸權地位，而是通過自己的行動專注於一個更加平等、更加公正、更加和諧與更加美好的世界新秩序的建設。這個時代要培養這樣的世界公民，教師必須首先成為有同情心和良好同情品質的人，成為有更加廣闊的全球視野的世界公民。

一、同情心的概念與類型

同情心即是“同情之心”，指個體所具有的易於、願意並能夠產生同情現象、引導自己行為方向的心理狀態或態度傾向。在漢語中，“同情，①猶同心，同氣。《史記·吳王濞列傳》‘同惡相助，同好相留，同情相成，同欲相趨，同利相死。’②對於別人的遭遇或行為在感情上發生共鳴。”¹在英語中，“同情”為 sympathy，sympathy 由 sym (together) 和 pathy (feeling) 兩部分組成，意為“與……

¹ 夏征農主編：《辭海》1989年版，上海辭書出版社，第222頁。

有同感”。“它被認為，一方面是一種向他的本能及最初的行為根源，另一方面是經驗的產物，反映了與他人的同境地、共命運”。²從這些詞典定義來看，同情作為一種個體的心理現象或心理活動，具有比較明顯的“向他性”、“反應性”和“能動性”等特徵。同情的向他性指同情總是與他者的遭遇或行為有關，是針對對他者特定情感狀態如高興或悲傷所產生的共鳴（同喜、同悲）。同情的反應性是指，同情作為一種個體的情感體驗不是原發性的，而是由他者的遭遇、行為及相應情感體驗所引發的一種情感現象，正如麥克斯·舍勒（Max Scheler）所說，“所有同感本質上都是反應性的。”³作為反應性的情感，旁觀者的同情與當事人原初的情感體驗在程度上可能存在著差別，但是在性質上應該具有一致性。同情的能動性是指，儘管同情是一種旁觀者反應性的情感，但是它並不完全是消極的或無所作為的。事實上，同情的產生有助於激發旁觀者發現或重新發現他與當事人之間休戚與共的親密關係，並努力做好分享當事人成功或幫助當事人減輕痛苦的準備。同情的表達對應當事人來說也具有非同小可的意義。人人都需要同情，同情會增加當事人的快樂或減少當事人的痛苦，並在當事人內心中產生一種被理解、被肯定或被信任的感覺。“對於不幸者來說，最殘酷的打擊是對他們的災難熟視無睹，無動於衷。”⁴當別人取得成功的時候，同伴們不去及時地表達真誠的祝賀也不單單只是一種“失禮”的行為，還折射了人們內心的偏狹、嫉妒和自私。同情的能動性說明，“正是這種抑制自私和樂善好施的感情，構成盡善盡美的人性；唯有這樣才能使人與人之間的情感和激情協調一致，在這中間存在著人類的全部情理和禮貌。”⁵

由於“同情”最平常的用法是指對他人的不幸遭遇產生共鳴，在此意義上，“同情”和“憐憫”一詞在內涵上和情緒表現上都很相似，日常生活中人們也往往並列或交替使用這兩個詞。當老師看到或瞭解到父母的即將離異給孩子造成的巨大心理打擊以至於愁眉不展、心神不安時，會對他/她的處境和感受深表“同情”或“憐憫”。但是，正如我們前面所分析的，同情用於表示旁觀者對他人任何一種感情狀態的同感，並不限於憐憫這一類特殊感情。當我們得知某人或某個社會群體的正義訴求經過鬥爭得到實現時，我們也會產生和他們一樣的滿足、欣喜和自豪的感覺。再者，即使從對他人不幸表示同感的角度上來看，同情與憐憫也未必是在同一個層次上。學界有意見認為，同情只是憐憫這一情感的動因，而不是其本身。有學者就認為，“同情伴隨情感但本身並不是一種情感，因此不能與憐憫(pity、compassion)或仁慈(benevolence)相混淆。同情是情感的生氣勃勃的起因，如果沒有同情，情感仍然出於沉睡狀態。因此，同情通過想像來複現他人的某種情感，並不特指某種具體情感”。⁶ 從邏輯上說，同情確實是在旁觀者身上產生具體情感體驗的基礎或條件，有一種邏輯上的在先性；但是，在實際的情感活動中，人們往往很難明確感受與區分出這兩者的界限。沒有一般意義上的同情，只有攜帶某種具體情感的同情；或者說，沒有抽象的同情，只存在由某種具體情感所定義的同情。

² James Mark Baldwin. Encyclopedia of philosophy and psychology, Vol.5, Cosmo Publications, 1986, P.652.

³ 麥克斯·舍勒著，劉小楓選編，朱雁冰譯，《舍勒選集》（上），上海三聯書店，1999，第279頁。

⁴ 亞當·斯密著，《道德情操論》，蔣自強等譯，北京：商務印書館，2008，第13頁。

⁵ 亞當·斯密著，《道德情操論》，蔣自強等譯，北京：商務印書館，2008，第25頁。

⁶ 張欽：《休漠的同情原則探析》，《倫理學研究》，2004年7月（第4期），第97頁。

“同情”與“移情”也是一對彼此之間存在密切關係因而比較容易混淆的概念。“移情”在英文中是“empathy”，由字根“em”和“pathy”(feeling)組成，“em”是字根“en”的變形，意為“使……進入某種狀態，使成為……”，與“pathy”相結合組成 empathy，意為“移情作用”、“神入”。移情這一概念在西方多見於美學領域，認為審美活動即主體把自身的感情投射到審美對象身上，從而產生內心的審美體驗。李普斯（Theodor Lipps）對此做了許多的研究，把移情看成是人的本能，認為移情就是經由自我的投射獲得“異己之我”，只有經由移情的途徑人們才能獲得有關他人心靈狀態的知識。在他看來，移情與同情就是一回事情，移情致力於達到的目的就是旁觀者和當事人在情感上完全的同化，忘記主體和客體的區別。李普斯的這個觀點受到了舍勒和斯泰茵（E.Stein）等人的批評。舍勒舉例說，如果人們看到一個哭泣的小孩的臉，會有兩種性質不同的心理反應，一種是想搞清楚這孩子怎麼了，是考試沒有考好，還是被爸爸媽媽打了；一種是被小孩子的眼淚和哭泣的樣子所感染，產生憐愛之情。前一種情況追求對於對象某種情感狀態的基本理解，屬於移情；後一種則直接地表達了對孩子的關心，屬於同情。斯泰茵也認為，移情確實指向對他人情感的理解，在這一點上與同情具有的“向他性”類似，但是移情在理解他人情感狀態的過程中並不要求觀察者自身保持與他人情感狀態的一致。事實上，移情可能產生某些自然的情感反映，也可能根本不產生任何的情感反應；可能產生與當事人情感狀態相一致的情感反應，也可能產生與當事人情感狀態完全相反的情感反應。只有當觀察者經由移情產生了與當事人情感狀態相一致的情感反應並從主觀上認可這種情感反應時，才能說經由移情的途徑產生了同感或同情。一言以蔽之，同情強調的是對當事人遭遇及情感的共鳴性反應，而移情則追求對於當事人特殊遭遇和情感狀態的深度理解，兩者之間存在著一種條件性的關聯，不能完全混淆或直接等同。

根據同情對象和產生的機制可以將同情區分為不同的類型。首先，根據同情的對象是個人還是某一社會群體，可以將同情劃分為“個體的同情”與“社會的同情”。個體的同情是人們對於某個具體個人的遭遇或行為在情感上所發生的共鳴；社會的同情是人們對某個社會群體的共同遭遇或行為在情感上所發生的共鳴；而人類的同情則指人們對於整個人類處境、命運和精神狀況在情感上所發生的共鳴。比較起來，社會的同情是一種更加高級的同情類型，是個體社會理解與社會責任感形成的基礎；而人類的同情則是最高級的同情類型，是人類義務感、責任感和普遍倫理得以確立的基礎。1922年底，當著名科學家愛因斯坦在上海旅行的時候，看到了歐洲人在上海的尊貴與驕橫，看到了曾經創造了偉大文明的中國人“被殘暴地虐待著，他們所受的待遇比牛馬還不如”，“他的社會同情心被再度喚醒了”⁷。而當一切偉大的聖者和賢哲們完全拋開自己個人及其所在社會或國家的命運，看到人類共同面臨的苦難與不幸，並開始為人類而不是為他的親戚朋友或所在的階級而奔走、祈禱、思索和吶喊的時候，他們身上所懷有的人類的同情心便得到了充分的表露。對人類的同情既可以用於對目前人類的遭遇或境況表示同感，也可以應用於對未來的人類子孫可能的命運或境況表示同感。

其次，根據同情產生的主要機制，可以將同情區分為“基於觀察的同情”、“基於理解的同情”、

⁷ 愛因斯坦著，《愛因斯坦文集》（第三卷），許良英譯，北京：商務印書館，1994，第21頁。

“基於想像的同情”、“基於體驗的同情”和“基於信仰的同情”。當我們看到巨大的破壞性地震給災區人民造成的巨大痛苦時，我們會不自覺地從內心裏產生深切的同情，並及時地伸出我們的援助之手。這種同情即是基於觀察的同情，同情的產生源于旁觀者對於當事人境遇、行為或情感表現的直接觀察。不過，有的時候，即使我們也會看到當事人的情感表現，如痛苦、憤怒、高興等，但是我們卻不能立即產生與他同樣的感受。只有當我們對於他們產生這些情感表現的原因有了進一步的理解之後，才能產生情感的共鳴。這種來源於對當事人處境、遭遇和行為深入理解所產生的同情即“基於理解的同情”。例如，當人們看到警察在“掃黃”行動中抓獲了一些妓女時，很少人會對她們表示出同情，相反的，人們可能還會從內心裏對她們的行為表示厭惡，認為她們因為自己的醜惡行為受到懲罰是罪有應得。但是，如果人們作為記者或研究人員深入到她們的群體當中，瞭解了她們走上這條為倫理和法律所不允許的道路的原因和過程時，人們的厭惡感可能會不斷地降低。特別是，當人們認識到從事這些不名譽行業的青春女子大都出身社會底層、大都出於生計所迫甚至是被人誘騙和脅迫時，內心的感受就會從一種本能的厭惡轉變為深深的同情。基於觀察的同情與基於理解的同情發生的一個重要條件就是旁觀者與當事人的直接接觸，在這個過程中，或多或少地都存在“想像”的介入。想像能夠幫助旁觀者更深切地理解當事人的遭遇、處境和情感表現，從而產生更為深切的同情。在這裏，想像不是一種主要的同情機制，只是一種輔助性的同情產生的機制。“基於想像的同情”指旁觀者在沒有辦法直接觀察或親自接觸當事人的情況下，僅僅憑藉想像當事人實際上或未來可能碰到的遭遇而產生的同情。例如，人們對遙遠的、陌生的異鄉人的同情大都建立在想像的基礎之上，而不是建立在觀察或理解的基礎之上。基於體驗的同情把同情的產生建立在旁觀者曾經經歷過的與當事人同樣的遭遇或情感體驗。一個墮過胎的女人對另一位剛剛墮過胎的女人所產生的同情遠甚於根本不知道墮胎是啥滋味的男人，因為她們之間同樣經歷過墮胎的痛苦，接觸過冰涼的手術床，感受過手術的恐慌。一個曾經受過不公正對待的人也很容易同情正在遭受不公正對待的人；一個曾經的奧運會冠軍對於正在登上奧運會冠軍領獎臺的運動員的同情一定比普通的觀眾來得更容易、更強烈和更豐富，他/她甚至能感受到正在領獎的運動員那身姿的挺拔和飽含在眼中的淚水的熱度。“基於信仰的同情”是將個人將同情建基在某種自己所具有的特定宗教信仰、政治信仰、人生信仰或職業信仰基礎之上，是在信仰引導下的對當事人遭遇、行為或情感狀態所產生的同感。一個信仰基督教的人可能會依據“愛汝鄰人”的信條對鄰居所取得的成功感到高興，所遭遇的不幸表示安慰；一個相信“全世界無產者聯合起來”的產業工人可能會對與他毫無關聯的另一個國家的“工人階級兄弟”產生同情，並通過發表宣言或採取遊行的方式聲援“工人階級兄弟”的革命鬥爭。

根據以上對同情對象和同情機制的分析，我們可以形成一個包含 15 種同情類型的基本觀察框架，見下表。不過，需要指出的是，在日常生活中，不同的同情對象和不同的同情機制往往不是相互分離、獨自發揮作用的。在許多的情況下，它們都是交織在一起，三三兩兩共同發揮作用的。例如，我們對一個失去雙足的乞討者所表示的同情首先是同情他這個人，同時也可能會說，“這些人真可憐”，喚醒我們對與他的遭遇相似的所有殘疾人的同情。反過來說，如果我們對於人類的境

況和苦難充滿同情，我們也極容易將這種普遍的同情運用於特殊的社會群體或個人。從產生同情的機制方面來說，在某種情境中產生的同情，可能既源于我們對於當事人境況或遭遇的觀察，也混合了我們對於當事人境況或遭遇的理解和想像，甚至還加入了我們對於自己類似經驗的重新喚醒和再體驗。一般來說，這種綜合機制產生的同情比起單一機制產生的同情強度更大，持續的時間更長，對自己合宜行為的驅動作用也越大。

表 1 同情類型表

同情的 機制 同情的對象	觀察	理解	想像	經驗	信仰
個人	基於觀察的 個人同情	基於理解的 個人同情	基於現象的 個人同情	基於經驗的 個人同情	基於信仰的 個人同情
社會	基於觀察的 社會同情	基於理解的 社會同情	基於想像的 社會同情	基於經驗的 社會同情	基於信仰的 社會同情
人類	基於觀察的 人類同情	基於理解的 人類同情	基於想像的 人類同情	基於經驗的 人類同情	基於信仰的 人類同情

二、教師的同情心及其作用

同情心人皆有之，教師也不例外。教師的同情心是指教師所具有的易於、願意並能夠產生同情現象、引導自己行為方向的心理狀態或態度傾向。一個對於學生所取得的成績不能產生欣喜的教師與一個對於學生所遭遇的困難與挫折漠不關心的教師，都不能算得上是有同情心的教師。教師的同情心從內涵上說包含了兩個方面：一方面是教師作為普通個體的同情心，同情的對象可能是另一個個體，某個社會群體或整個人類；另一方面是教師作為“教師”所具有同情，同情的主要是教育對象——學生。教師作為普通個體所具有的同情心，與社會中其他人的同情心沒有什麼不同，對熟悉的或陌生當事人的喜怒哀樂產生同感。教師作為教師所具有的針對教育對象——學生——所具有的同情心則反映了教師職業的特殊要求，構成了教師同情心的核心。當然，教師作為教師所具有的同情心應該是建立在教師作為普通個人所具有的同情心的基礎之上的。事實上，教師作為普通個人所具有的同情心的寬度和深度在很大程度上影響了教師作為教師所具有的同情品質。很難想像，一個在日常生活中從來不體諒他人疾苦和困難的人，或者僅能對別人身體的痛苦表示同情的人能夠在成為教師以後突然之間對學校中學業困難和行為不良的孩子充滿同情；一個隻對自己國家的人民充滿同情而對遙遠他國人民缺乏同情的教師能夠引導孩子成為有同情心的世界公民。從這個方面來說，我們贊同在教師教育和教師招聘過程中把“是否具有同情心或良好的同情品質”作為重要的職業性向加以考察。不過，教師作為普通個體所具有的同情心也不能自然地轉化為教師作為教師所具有的同情心。一個平常對自己的父母和孩子充滿同情的教師未必會對自己班上的學生充滿同情，這中間存在著一種教師作為普通人成長過程中通過遺傳和文化習染所形

成和表現的“天然的同情”能否向出於教育職業需要的“職業的同情”擴展或遷移的過程。促進這一過程的實現應是教師教育和教師培訓的重要任務，關於這一點我們將會在下一節進行討論。

教師要有同情心，要對學生充滿同情，這是中外許多思想家和教育家有關於良好教師品質的共識。奧古斯丁在古羅馬帝國時代就提出，教師必須對學生充滿同情心，以便不依靠體罰和武斷的責備，而應依靠源自上帝的同情與愛來看待學生的境況，引導他們領會教師要教給他的東西。他說，“我們必須同情他的境況。我們在言談中不要顯得他似乎一無所知，而且要在言談中表露出我們是在提醒他想起他已經知道的東西。對他的困難和反對意見，不要傲慢地置之不理，而是在謙虛交談中加以討論。”⁸來自伊朗的神學家和法學家阿爾·伽紮利（Al-Ghazzali）在 11 世紀時也說，教育在本質上不僅是一個邏輯思考的過程，也是一個道德和價值觀學習的過程。因此，“教師應當對他的學生有同情心，和善地對待他們，把他們看做是自己的兒子，指引他們，給他們以忠告。”“教學應當進行得能感動人，因而承認學生之間的差別，幫助他們按照他們自己的能力和興趣去發展。”⁹誇美紐斯作為現代民主教育思想的奠基人之一，也非常反對中世紀的學校成為“兒童恐怖的場所”和“才智的屠宰場”，強調教師要用信仰、希望和同情的精神去重新塑造學校的文化，實踐“把一切知識教給一切人”的泛智教育思想。在中國的教育文化傳統中，孔子所提倡的“仁愛之心”，孟子所提倡的“惻隱之心”也非常接近於同情之心，甚至可以將“仁愛之心”看成是“同情之心”的高級心態，類似於最為博大和普遍的人類同情。以儒家為主體的後世教師在教育實踐活動中不斷地闡釋和踐行惻隱與仁愛的精神，構成了中華“師道”的重要內容，並發育成為“人師”的重要傳統。陶行知先生在 20 世紀 20 至 30 年代，也正是懷著對農村民眾文化教育匱乏的深切同情並從高尚的仁愛精神出發，提倡和創辦面向農村地區的鄉村實驗師範學校，並實行著名的“小先生制”的。

從教育學的立場來說，教師為什麼需要同情心？或者說，教師的同情心在教育活動和教師專業成長中具有什麼樣的作用？首先，教師的同情心是打開學生心靈、走進學生生活世界的鑰匙。教育是一種著迷於人的成長的藝術，這種藝術水平的高低取決於教育者對於教育對象自身的深刻認識和全面瞭解。然而，教師要做到這一點並不容易。在一些教師那裏，學生似乎只是一種等待被加工、被改造和被規訓的客體，而不是平等的需要被尊重、被理解、被關愛的人；教師習慣於對學生提出一個又一個的任務和要求，而不關心學生如何認識、對待和完成這些任務與要求，也聽不到學生內心裏對自己作為教育者的“召喚”。學生需要教師的幫助，教師看不到；學生需要教師的鼓勵，教師不給予；學生需要教師的信任，教師卻把徹底的懷疑和嚴厲的責備給了他們。這樣做的結果只有一個：那就是學生失去對於教師的信任和希望，徹底地向教師關上自己心靈的大門，任由教師在門外面喋喋不休地施教。蘇霍姆林斯基曾說，教育活動中最令人痛心的事情是，“只因師生之間沒有任何精神紐帶的維繫，孩子的心靈對教師嚴密地封閉著，致使那些雖然精通

⁸ 參見喬伊·帕爾默（Joy A. Palmer）編：《教育究竟是什麼？——100 位思想家論教育》，任鐘印，諸惠芳譯，北京：北京大學出版社，第 34-35 頁。

⁹ 參見喬伊·帕爾默（Joy A. Palmer）編：《教育究竟是什麼？——100 位思想家論教育》，任鐘印，諸惠芳譯，北京：北京大學出版社，第 41-42 頁。

本門科目的教師，其施教也會成爲一場殘酷的鬥爭。”¹⁰在這場“殘酷的鬥爭”中，教師註定是失敗者，而學生也未從失敗的教師那裏獲得任何教益。而現代學校要想改變這種狀況，教師必須運用同情心，必須拿到打開學生心靈、走進學生完整生活世界的鑰匙。范梅楠（Max van Manen）也說到，“具備同情能力是能夠分辨孩子的聲音、眼神、動作和神態的細微差征。帶著同情心我們感受到孩子的體驗是什麼樣的，他又是處在一種什麼樣的情緒之中——受挫、興奮、傷心、厭煩、快樂、冒險、恐懼、憂鬱、著迷”¹¹，從而有助於形成一種對於學生的“同情性理解”（sympathetic understanding），尋找到最恰當的教育時機和最恰當的教育方式¹²。

其次，教師的同情心是培育學生同情心的重要條件。同情心是人類一種非常重要的心理品質，這一點沒有人會否認。培養學生的同情心是教育工作的重要任務，這一點卻經常被忽視。裴斯特洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi）認爲，“兒童身上存在的高級天性中最首要的情感”是對母親的愛和信賴，同時兒童身上也還存在著動物性的“自我保存”的“本能衝動”，教育者必須努力地在者兩種性質不同的本性中建立一種平衡，而同情心就是“平衡砝碼”。教師通過喚醒兒童的同情心從而抑制他們的自我保存的本能衝動不致於發展成爲“極端的自私自利”，同時將其對於母親的愛與信賴逐步地擴大爲母親以外的人最終達到造物主的愛與信仰。“讓紀律變得有條不紊，讓心靈得以成形，不是通過強制的手段，而是靠同情心。”“在道德和智力教育方面我鼓勵將同情這個最高品質的動機作爲兒童管理中應當及早地、並且首要地必須調動起來的動機。”¹³然而，學生同情心的匱乏是當前學校教育中一種值得高度關注的現象。一些觀察表明，在許多中小學校，不僅孩子們中間缺乏同情，而且孩子們也缺乏對於家長、教師和社會公眾的同情。在孩子們中間，一些成績好的學生瞧不上成績差的學生，經常會用“傻瓜”、“笨蛋”或“弱智”一類詞彙來稱謂後者，到處講述他們的“可笑的”故事；一些家境好的孩子也只與相同家境的孩子來往，相互之間攀比著衣著、住房、接送自己的轎車、寒暑假旅行的地方和爸爸媽媽的職務，對於那些家境貧寒的同學則經常議論“他爸爸媽媽是開出租的”、“她爸爸媽媽是賣菜的”、“他的老家是安徽農村的”。對於那些成績、家境都不好的孩子來說，班級和學校不能給予他們任何的尊嚴、關愛、正義和希望，相反只是他們遭受嘲笑、諷刺、挖苦和排斥的地方。相應地，他們在內心裏也逐漸地學會反抗和報復，用搗亂、惡搞、恐嚇、騷擾甚至校園暴力來回應。不僅孩子們對於自己的同齡人缺乏同情，而且孩子們對於給予他們無限恩情、關愛、指導和希望的父母、教師及社會公眾也缺乏豐富的同情心。不少的父母和教師都感覺到，不管自己爲孩子付出了多少，總是得不到孩子的同情和體諒，相反，還經常受到孩子的責備。一些統計數字也表明，當代犯罪

¹⁰ 苏霍姆林斯基著，萧甦 诸惠芳译：《育人三部曲》，人民教育出版社，1998，第11页。

¹¹ 范梅楠著：《教学机智——教育智慧的意蕴》，李树英译，教育科学出版社，2008，第129页。

¹² 假设一个男孩子在上课的时候哭了，原因是他在学习有关父亲的课文时想起了刚刚与妈妈离婚的父亲。全班同学都在看着他，教师也停下了教学走到他身边。“哭什么哭，有人欺负你啦？”老师说。孩子无声地摇摇头。“既然没有人欺负你，干吗哭啊？！现在是上课时间，不许哭，不许影响大家学习！实在控制不了自己，就请到外面哭去！”试想一下，一个把维持上课的进度和课堂的秩序看得比理解孩子复杂的内心世界更重要的教师，如何能够赢得孩子的尊重和信任，孩子又如何肯把自己幼小心灵所承受的苦难与不幸告诉他，孩子又如何能够得到教师的及时安慰、鼓励、支持和有效帮助？教师又如何能够寻找到教育的时机？

¹³ 裴斯特洛齐著，《裴斯特洛齐教育论著选》，夏之莲等译，北京：人民教育出版社，1992，第404-406页。

低齡化的現象日漸突出，一些青少年在犯罪時手段十分殘忍，根本不考慮自己的行動會對他人、自己和自己的家人帶來什麼嚴重的後果。“你如果以為孩子對自己的同伴或成年人會滿懷同情，只是因為他是一個孩子，那是十分幼稚的想法。同情人是要教的，要像教他初學邁步時那樣，十分用心地、精心而由謹慎地去教。”¹⁴“只有當一個人在整個童年時期就天天都關心別人時，這種能同別人共憂患的品德才能融入他成年時的精神面貌，變成他精神生活特點的不可分割的一部分。”¹⁵

在教導孩子學會同情的事務上，再沒有比教師的同情心更為重要的因素了。教師是孩子們的榜樣，是孩子們價值學習的重要參照。有同情心的教師容易培養出有同情心的孩子，而內心冷漠的教師只能培養出孩子同樣冷漠的性情。事實上，許多孩子口中的“傻瓜”、“笨蛋”或“弱智”的稱謂最初不是出自孩子之口，而是來自教師之口，是對教師價值態度的一種模仿和再現；孩子們中間以富欺貧的現象也並非來自孩子們自己對於財富與社會階層的理解，而是來源於父母不正確的社會交往態度。教師通過恰當地運用自己的同情心，不僅及時地和適宜地給予孩子們以鼓勵、安穩和支持，而且無形之中也教會孩子們如何恰當地表達自己的同情心。對於孩子們來說，恰當地表達自己的同情心確實是一門需要學習的功課，而教師就是擺在他們面前的教科書。教師在表達自己對於學生同情時的眼神、語態、言語、行為和手段都會成為學生模仿和練習的對象；教師在給予別人同情時發自內心的非功利態度對於學生來說尤其需要學習。否則，同情可能會蛻變成一種無意的傷害和羞辱。“我不需要你的同情”或者“我不需要你假惺惺的同情”就是對於由不恰當同情的回應。尼采也曾經提醒人們不要把給予別人的同情當成是自己幸福和仁慈感受的來源，更不要去有意地稱道自己所表達的同情，因為這樣做會給當事人帶來羞愧。“如果我必須表示同情之心，那我確實不想稱道它。”“不忘記微小的善舉，那麼將會從而產生刻苦的痛苦。”“為此我要洗濯我的幫助受難者的手，為此我還要洗淨我的靈魂”。¹⁶尼采的話是非常具有啓示性的，教師在用自己的同情心培養學生的同情心時，不僅要引導他們學會同情，而且還要引導他們從小樹立起正確的對待同情的態度，防止過與不及。

再次，教師的同情心是教師職業倫理形成與成長的源泉。儘管有許多的論者認為同情心不是真正的德性或價值品質¹⁷，但是同情心作為德性或良好價值品格的源泉還是能夠得到公認的。依據這個認識，教師的同情心也應該是教師職業倫理形成與成長的源泉。眾所周知，教師職業具有比較強的倫理色彩和道德要求。這些要求本身構成了良好教育的重要條件，也是營造良好教育氛圍的重要材料。一個教師，如果不具備仁愛、尊重、平等、公正、寬容、誠信、希望等諸多良好價值品質，就很難成為一名優秀的教師，甚至連做一個合格的教師也有些困難。因此，在教師教育和教師培訓活動中加強這些基本價值品質的學習就成為一項重要的工作。不過，老師在觀念上認

¹⁴ 苏霍姆林斯基著，萧甦 诸惠芳译：《育人三部曲》，人民教育出版社，1998，第 252 页。

¹⁵ 苏霍姆林斯基著，萧甦 诸惠芳译：《育人三部曲》，人民教育出版社，1998，第 249-250 页。

¹⁶ 转引自卡林·瓦尔特编：《我与他》，陆世澄等译，生活·读书·新知三联书店，1994，第 114 页。

¹⁷ 例如舍勒就坚定地认为，“同感不论以何种可能的形式出现，原则上对价值是盲目的。”见麦克斯·舍勒著，刘小枫选编，朱雁冰译，《舍勒选集》（上），上海三联书店，1999，第 278 页。

識到這些品質的重要性是一回事，教師從內心裏真正認可這些價值品質的重要性並努力地將其付諸實施又是另外一回事。日常教育生活中人們經常可見的情況是，儘管一些教師在觀念上能夠認識到尊重、平等或公正等對於教師職業的重要性，但是在日常的師生互動和課堂教學過程中卻不能夠實際的表現出這些價值立場或遵循這些價值原則，不平等、不尊重、不寬容、不公正地對待學生和傷害學生的事情時有發生。造成這種現象的原因當然有很多，但是其中有一個重要的原因就是教師同情心的萎縮或匱乏。同情心的萎縮與匱乏使得廣大教師不能夠敏銳地觀察到自己不符合教師倫理的言行給孩子們精神世界所造成的影響，也不能夠通過想像和再體驗的途徑來估算自己不符合教師倫理的言行即將在孩子內心所造成的巨大影響，更是聽不見孩子們內心對教師良好言行的召喚。從這方面來說，教師的同情心儘管還很難說構成教師職業倫理的一部分，但它確是構成了教師職業倫理的“奠基性品質”，是教師職業倫理形成和成長的源頭活水。

三、教師同情心的喚醒與培育

人人都有同情心，教師也應該具有同情心，教師的同情心具有豐富的教育意義。可是問題在於，為什麼在一些教師的身上卻看不到作為教育工作和教師倫理成長重要條件的同情心呢？一些教師的同情心究竟是如何萎縮或喪失的？不搞清楚這個問題，就談不上如何在教師教育和教師培訓活動中有效地喚醒和培育教師的同情心。

如上所述，教師的同情心是教師所具有的易於、願意並能夠產生同情現象、引導自己行為方向的心理狀態或態度傾向。教師同情心的萎縮或喪失主要表現在教師對於他人特別是作為教育對象的學生遭遇、處境和情感變化的漠不關心、反應遲鈍和缺乏想像力。造成這種現象的原因一定有很多方面，從大的方面說，有客觀的原因，也有主觀的原因。從客觀上說，教師所從事的工作是具有高度複雜性、長期性並充滿不確定性的工作，每天都要從事程式化的事務，做好處理偶發事件的準備，具有比較大的精神和心理壓力。特別是，隨著現代學校管理模式越來越強調趨向於行政管理、企業管理的模式，傾向於強調基於外部評價的績效和責任，客觀上引導教師把自己的目光投向那些能夠短期內滿足外部績效評價標準的目標，如可測量的數學、科學、閱讀和信息素養，而忽視那些長期的難以進行外部評價的情感與價值目標，如自尊、自信、平等、寬容、公正等等。從主觀上說，可能與教師本人對於同情的教育價值的認識不夠有關係，與教師長期形成的權威主義的教育慣習有關係，與教師對教育工作和兒童成長缺乏內在熱情與興趣有關係，與已經形成的不正常的、扭曲的師生關係有關係。在這些主客觀原因的驅動下，教師們可能會不斷抱怨說，“要我們同情學生，誰來同情我們？”“一個班上有那麼多的學生，我如何才能都能夠深入的瞭解並給予他們每一個人以適當的同情？”“有時，我們感到脾氣乖戾、怨天尤人、心情憂鬱、悶悶不樂；我們感到很難做到耐心、同情或容忍；我們可能很難不把我們的苦衷表現出來。”¹⁸面對這些抱怨，學校管理者、家長、學生和教育研究者確實需要認真地傾聽，並給予教師以充分的同情、理解、支持和幫助。但是，不管如何，這些抱怨不應該成為教師缺乏同情心的理由，不能夠作為

¹⁸ 范梅楠著：《教學機智——教育智慧的意蘊》，李樹英譯，教育科學出版社，2008，第109頁。

教師同情心萎縮的有效辯護。全球化時代的教師教育和教師培訓迫切地需要把喚醒和培育教師的同情心作為自己的重要任務。

根據以上我們有關同情心產生機制及教師同情心萎縮或喪失原因的簡要分析，教師同情心的喚醒和培育大致有以下一些途徑可供參考。第一，幫助未來教師和在職教師充分認識到同情心在學校教育及學生發展中的重要地位和作用，從觀念上樹立沒有同情心就沒有責任感，就沒有良好教育關係的建立和積極教育氛圍的營造這樣的思想。觀念是行動的先導，教師們一旦正確地認識了同情心在學校教育和學生發展中的重要地位和作用，就能夠去喚醒被遮蔽、被壓抑以致於被自己所忽視的同情心，才願意懷著極大的耐心去觀察和聆聽孩子，並採用適當的方式應用自己的同情心。

第二，引導未來教師和在職教師盡可能多地接觸孩子，以多種方式與孩子交流和對話，充分瞭解孩子，傾聽孩子的無聲的與有聲的抱怨或呼喚，分析影響孩子內心情感變化的主要社會因素。基於觀察的同情與基於理解的同情正是建立在密切的接觸、敏銳的觀察和深入的理解當事人遭遇、境況和情感表現基礎之上的，沒有接觸，沒有觀察，沒有理解，也就沒有同情心的產生。學習困難的學生是很容易讓教師頭痛和喪氣的，但是，一旦教師們看到他們在完成與其他同學一樣的作業任務時所遭遇的巨大困難和痛苦情形，就知道單純的責備和挖苦是沒有任何作用的，只能讓他們進一步地害怕學習、害怕課堂、疏遠教師和學校。蘇霍姆林斯基曾經講過這樣一個故事：一個 10 歲的小女孩流著淚打開寫滿 2 分的記分冊，再三地懇求她的媽媽，把家搬到一個沒有學校的地方去住¹⁹。這個故事中，孩子精神受到的傷害和對於學校的失望與恐懼是多麼的巨大！類似地，衣著不潔、舉止粗魯、整天流鼻涕的孩子也是很難討人喜歡的，但是一旦教師們通過家訪等途徑瞭解到他生活和成長的家庭環境（例如沒有媽媽，爸爸成天在外面做苦力、酗酒，根本不關心孩子的成長等），本能的厭惡就會轉變為深深的同情。可能有的教師會說，作為教師，我們不是天天和孩子們在一起嗎？早上相見，放學後分別，從來沒有分開過，還強調什麼“多接觸孩子”呢！我們這裏所強調的“多接觸孩子”不僅是指整天與孩子們在一起，更是指教師與孩子們在“精神上的相遇”、“心靈上的對話”。一些教師可能確實由於教學工作的需要成天與孩子們在一起，但是由於他們成天擺出居高臨下的姿態，用冷漠的神態對待每一個孩子，儘管身體上與孩子們近在咫尺，但是精神上、心靈上卻是相互封閉，咫尺天涯。這樣的話，同情心如何能夠被喚醒？

第三，搜集和研究一些師生交往過程中運用同情心、同情心缺失以及它們所造成不同後果的案例，幫助未來教師和在職教師以“同情心的教育作用”為主題開展廣泛地討論，並努力地結合自己的實習或教學經驗，反躬自省，舉一反三。這種案例研究的方式易於喚醒教師自己的經驗，產生如上所說的基於經驗的同情。案例的來源既可以是自己所收集和整理的，也可以是別人收集和整理的；既可以是自己學校裏發生的，也可以是別的學校甚至國外的學校中出現的；既可以是真實教育故事的敘事，也可以是通過教育小說、電影、戲劇等不同形式表現出來的。在電影《音樂之聲》(*The Sound of Music*)中，當朱麗·安德魯斯 (Julie Andrews) 扮演的家庭教師瑪麗亞 (Maria)

帶領孩子們划船回來，看到由克裏斯托弗·普盧默(Christopher Plummer)扮演的特拉普上校(Captain Georg von Trapp)像管理士兵一樣地用哨子來粗暴、嚴厲地管理他的7個孩子們時，她對孩子們的同情心被強烈喚醒了，不顧上校的怒火和多次打斷，勇敢地告訴他，“就拿莉沙來說吧，她哪天終會成爲女人，但你甚至不瞭解她；還有弗瑞克，他是男孩，但他要像你一樣成爲男人，但沒有人給他作出榜樣；碧姬塔可以告訴你所有的事情，如果你讓她們親近你的話，她知道一切事情；還有寇特，他假裝他強悍，所以當你推開他時他還要表現出堅強的神情；還有露易莎，她是最小的，只想得到你的愛。”這樣的批評不僅對於喚醒特拉普上校的同情心是非常有用的，而且對於規勸我們的教師放棄對於學生的自以爲是的態度和先入爲主的判斷，從而走進學生的內心世界，理解他們，同情他們，堅定地站在他們一邊，具有非常重要的作用。

第四，分析一些優秀教師與卓越教師的檔案資料，領悟他們如何運用同情心建立起與學生包括那些看起來“最令人討厭”的學生之間的親密關係。在價值的學習中，榜樣的示範作用是巨大的。榜樣的示範作用不僅體現在他們是如何恰當地表示同情並由此逐步引導學生健康成長的，而且在學習者心目中產生一種社會心理學所謂的“替代性強化”的作用，進一步強化同情心在自我成長和實現教育目的方面重要意義的認同。例如，蘇霍姆林斯基就是一個重要學生同情心培養並善於通過培養學生的同情心而促進他們整個精神世界健康發育的好教師。他明確地提出，“如果沒有同情心和共同的感受，不能體驗別人心靈中最細緻的活動，就不可能激發起人的感情。……引導青少年去體驗人與人之間微妙的相互關係，這是非常重要的。我設法使每一個少年都能親自遇到一個要求幫助、需要同情的人。這種情況下產生的純粹個人的內心活動是任何集體性的措施都代替不了的。我終於使每一個少年不僅遇到一個需要幫助的人，而且都能來分擔別人的痛苦，幫助別人解脫不幸，還要使他做了這些事情後能覺得無須張揚。”²⁰中國大陸剛剛去世的小學教育家霍懋珍先生也是一個富有同情心的教師，她在自己一生的小學教育生涯中對困難學生的尊重、同情和真誠幫助，是鼓勵和促進他們奮發向上，不斷前進的巨大精神動力。

第五，通過角色扮演的方式來幫助教師直觀地意識到同情品質的重要性。在價值學習的過程中，觀念的辨析是重要的，但是也是不夠的，不足以形成一種內在的價值態度和行爲傾向。要想提高價值學習的有效性，教師教育和教育培訓者必須關注正確價值情感的喚醒和陶冶。教師同情心的培育也是這樣。通過學術講座、案例研究等形式幫助教師們認識到同情心在教育和公民成長中的重要作用是不難的，難的是如何幫助每一個教師學會同情，能夠以同情的態度對待每一個學生。如上所述，教育工作的複雜性、程式化往往使教師們忽視學生生活和精神世界中細微的變化，對學生所遭遇的特殊困難或挫折熟視無睹。在教師培養和培訓中，請一些教師扮演某一種模擬情境中的學生，或者開展諸如“假如我是學習困難的學生，我期望老師……”的討論活動，直觀地體驗自己所熟悉的某些教育言行在學生身上可能產生的情感體驗及其影響，從而逐步學會從學生的視角來看到自己的工作，有針對性地達成同情性理解。

第六，通過理論學習和實踐練習，不斷提升教師的同情品質。人人都有同情之心，但是人的

²⁰ 苏姆林斯基著，萧甦 诸惠芳译：《育人三部曲》，人民教育出版社，1998，第353-354页。

同情心是有層次的差別的。上面所列出的對於個人的同情、對於社會的同情和對於人類的同情就顯示了人的同情對象範圍的大小，也區分出了同情的不同層次。有的人的同情是偏狹的，有的人的同情是博大的。不難理解，一個人對另一個有親密關係的人產生同情並不難，但是一個人要對另外一個陌生人產生同情就要難得多，一個人要對一個自己由於各種原因不喜歡甚至是討厭的人產生同情就更加不容易。人的同情心不僅有範圍和層次的不同，在同情心的持續性、深刻性和堅定性上也有很大的不同。有的同情是短暫的，轉瞬即逝的，受情境性因素制約比較大，而有的同情是持續的、面向未來的，會對同情者的行為產生長期的影響；有的同情是膚淺的，僅僅表示一種相同身體感覺的喚醒，如對於寒風中的乞討者所表示的同情可能由於他那瑟瑟發抖的身體引發了我們相似的感受，而有的同情則是深刻的，如法官對於遭受不公正待遇的人群的同情帶有濃厚的社會同情的意味，他為此而付出的努力遠遠超過看到寒風中乞討者時不自覺地裹緊自己的大衣。有的同情是遊弋不定的，而有的同情則是始終如一的，引導人們矢志不渝地為幫助當事人處境的改善而奮鬥。教師的同情心也有一個品質逐漸提升的問題，既包括同情對象和範圍的漸次擴展，也包括了同情持續性、深刻性和堅定性的增加，最後形成一種基於教育信念的深刻同情。一個教師對所有學業不良兒童處境的同情自然甚於對某一個有特殊關係的學業不良兒童處境的同情；一個教師對於全球化時代整個人類命運的同情自然也甚於只是對本國未來命運的同情。只有具有博大同情心的教師才能造成出同樣具有博大同情心的青少年一代。而要造就這種教師，僅僅依靠他們在自然狀態下借助於有機體生物遺傳和個體日常文化習染所獲得的同情心是不夠的，必須在此基礎上經過理論學習和實踐練習的雙重途徑從“自然的同情”躍升為“教化的同情”，教化的同情無論是在同情對象的範圍上還是在同情持久性、深刻性和堅定性上都要強烈得多。沒有這種教化的同情，教師就不能理解全球化時代自己所承擔的全球責任與使命，也就不能幫助自己的學生早日成長為“有同情心的世界公民”。

參考文獻

- 亞當·斯密著，《道德情操論》，蔣自強等譯，北京：商務印書館，2008。
- 康德著：《實踐理性批判》，韓水法譯，北京：商務印書館，2005。
- 馬克斯·舍勒著，《倫理學中的形式主義與質料的價值倫理學》（上下冊），倪梁康譯，北京：生活·讀書·新知三聯書店，2004。
- 麥克斯·舍勒著，《舍勒選集》（上下卷），劉小楓選編，朱雁冰譯，上海三聯書店，1999。
- 范梅楠著：《教學機智——教育智慧的意蘊》，李樹英譯，北京：教育科學出版社，2008。
- 蘇姆林斯基著：《育人三部曲》，蕭蘇 諸惠芳譯，北京：人民教育出版社，1998。
- 帕特裏夏·懷特著：《公民品德與公共教育》，朱紅文譯，北京：教育科學出版社，1998。
- 方志華著：《關懷倫理學與教育》，臺灣：紅葉文化事業有限公司，2004。
- 豐子愷著：《教師日記》，北京：教育科學出版社，2008。
- 林逢祺 洪仁進主編：《教師不可不知的哲學》，上海：華東師範大學出版社，2009。
- Van Manen, M. (1997). **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy**, the Althouse Press.
- Noddings, N. (1984). **Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education**, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California.
- Scheler, M. (1970). **The Nature of Sympathy**, Hamden, Conn.: Archon Books.

Teachers' Sympathy and its Development in the Era of Globalization

Zhong-Ying Shi

Faculty of Education, Beijing Normal University, P.R.China

Abstract

This paper aims to analyze the issue of teachers' sympathy and its development. It proposes that teachers should be responsible for educating global citizens with sympathy in this era of globalization. In order to fulfill this historic duty, one important thing is to awaken and promote teachers' sympathy to a higher level, which could be considered as a kind of prerequisite quality for forming professional ethics. It analyzes the conception and types of sympathy, concludes that there are 15 kinds of sympathy according to the subjects and causes. It is believed that this classification about sympathy would benefit to observe and understand the phenomenon of sympathy in general and educational life. Based on the framework of sympathy, this paper discusses on how to waken up and promote the quality of teachers' sympathy, puts forward some ideal suggestions. This paper hopes the concept of sympathy and its significance might be noticed and emphasized by teachers' training institutes and teachers' themselves.

Keywords: globalization, sympathy, teachers' sympathy, global citizens with sympathy.

