

社会同情与公民形成

石中英

(北京师范大学 教育学部,北京 100875)

【摘要】 社会同情是人们对某个社会群体的共同遭遇或感受在情感上所发生的共鸣,与个体同情或人类同情相区别。社会同情是民主公民素养的重要组成部分,是社会理解的条件,社会责任的基础,也引导着人们的积极社会行动。社会同情的培育指向良好公民的形成,有助于防止和消解社会加速分化可能带来的社会冷漠、排斥和不正义。作为一种比起个体同情来说更加高级和复杂的同情类型,社会同情心的培育可以通过开展社会调查、加强人文和艺术教育、社会角色体验或扮演、开展人类基本教育等途径和方法来实施。

【关键词】 同情;社会同情;公民形成;社会责任

【中图分类号】 G40 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1002-0209(2012)02-0005-07

自从世界历史进入现代以来,学校教育就一直在为培育民主的公民、促进良好的民主社会的形成发挥着积极的、不可替代的作用。这是一个持续的历史过程,其任务迄今为止仍然没有完成,在发达的民主国家(democratized country)如此,在像中国这样一个民主化的国家(democratizing country)里也是如此。在这样一个历史过程之中,教育者应该不断地反思:学校在培育民主公民方面究竟做得怎么样?还有哪些需要努力和值得改进的地方?教育改进的理论依据在哪里?对于这些问题的思考在不同的社会制度和教育传统中可能会有不同的答案,反映了民主教育实践的情境性、多样性和社会依存性。尽管不同国家的人们对于这些问题的回答有很大的差别,人们也越来越多地认识到:民主教育或民主公民的培育不单单是民主知识传播、能力训练和行动反思的过程,也涉及到或依赖于更加广泛的公民素养(citizenship literacy)的形成与提升。在类型多样的公民素养中,社会同情(social sympathy)是其中一个非常重要的然而迄今为止却未能系统分析的部分。这篇论文旨在对社会同情与公民形成之间的关联进行专门的分析,

以期丰富目前有关公民教育的理论研究,并有助于开展更加有效的公民教育实践。

一、同情与社会同情

在《全球化时代的教师同情心及其培育》一文^①中,笔者已经对同情(sympathy)的概念进行了较为系统的分析。在笔者看来,同情是个体所具有的易于、愿意并能够对他者处境、遭遇或情感状态产生同感的心理状态或态度倾向。作为一种个体的心理现象或心理活动,同情具有比较明显的“向他性”、“反应性”和“能动性”等特征。同情的向他性指同情总是与他者的遭遇或行为有关,是针对他者特定情感状态如高兴或悲伤所产生的共鸣(同喜、同悲),同时将我们的视线引向他者。尽管人们有时候也说“我好同情我自己”,那也只是在把“自我”看成是另外一个“他者”时才会出现。同情的反应性是指,同情作为一种个体的情感体验不是原发性的,而是由他者的遭遇、行为及相应情感体验所引发的一种情感现象。作为反应性的情感,旁观者的同情与当事人原初的情感体验在程度上可能存在着差别,但是在性质上应该具有一致性,否则就

【收稿日期】 2011-12-28

【基金项目】 教育部“长江学者”资助项目“社会转型时期的中小学价值教育”。

^① 石中英:《全球化时代教师的同情心及其培育》,《教育研究》,2010年第9期。

不能称为“同情”。同情的能动性是指,尽管同情是一种旁观者反应性的情感,但是它并不完全是消极的。事实上,同情有助于激发旁观者发现或重新发现他与当事人之间某种休戚与共的亲密关系,并努力做好分享当事人成功或帮助当事人减轻痛苦的准备。“与同情相反的情感是反感(antipathy),它的特征是嫌弃、冷淡、漠不关心、不友好、疏远、憎恨和鄙视,以及所有那些使得教育的影响不能发生和不能深入的品质。”^①

基于同情对象的不同类型,同情可区分为“个体的同情”、“社会的同情”和“人类的同情”三种基本类型。个体的同情是人们对于某个具体个人的遭遇或行为在情感上所发生的共鸣。日常生活中人们常说的“我好同情你”中的“同情”就属于这么一种个体的同情;社会的同情是人们对某个社会群体的共同遭遇或感受在情感上所发生的共鸣,如“我好同情那些生活在战乱中的人们,没有安全,缺少食物”。而人类的同情则指人们对于整个人类处境、命运和精神状况在情感上所发生的共鸣。比较起来,个体的同情是一种比较日常的同情类型,可以为每一个人所体验到;社会的同情是一种比较复杂、高级的同情类型,建立在对某一特殊社会群体之中的个体同情基础之上并自始至终包含丰富的个体同情。但是,社会的同情又不能简单地还原为对某一群体中个体的同情。不难理解,像“我很同情现在的孩子,他们的休息时间得不到充分的保证”与“我很同情朋友家的那个孩子,他的休息时间得不到充分的保证”两句话所要表达的意图、内容以及可能的语言效果都存在实质性的差别。人类的同情则是最高级的同情类型,它超越了同情的社会文化限制,表达了同情主体对人类总体生存状况的哲学、伦理甚至宗教的关怀、喜乐或悲悯。当历史上一切伟大的圣者和贤哲们完全抛开自己个人及其所在社会或国家的命运,看到人类共同面临的苦难与不幸,并开始为人类而不是为他的亲戚朋友或所在的阶级而奔走、祈祷、思索和呐喊的时候,他们所怀有的对于人类的博大同情便得到了充分的表露。

从个体的同情到社会的同情再到人类的同情,

不是一个自然发育的过程,而是一个不断接受教化的过程。离开了教化,一个人的同情品质要从个体的同情进化到社会的同情再进化到人类的同情,则是很困难的。个体的同情人人皆有之,正如亚当·斯密在《道德情感论》一开篇所谈到的那样,“无论我们认为一个人有多么自私,很显然他的本性中有这样一些原则,这些原则使得他对别人的命运感兴趣,把别人的幸福看成是对自己很重要的事情,虽然他除了因看到人们幸福而感到高兴外一无所获。这种类型就是同情或怜悯,是我们看到或被迫轻松地看到他们时,一种感受到他人痛苦的感情。……最毒的恶棍,对社会法律违犯最严重的人,也并非完全没有这种感情。”^②大卫·休谟也说,“如果我们考察日常观察和经验中出现的那种人类性情的原则,我们就应当先天地论定:人这种生物不可能对其同类的祸福无动于衷,如果没有什么事情使他产生特殊的偏见,他就会自动地断言,凡是能促进其同类幸福的就是善的,凡是使其同类遭受痛苦的就是恶的,对此不需要再做任何深一层次的考虑。”^③但是,这种近乎自然产生的个体的同情具有很大的局限性,往往受到同情主体与同情对象之间心理—社会—文化距离的直接影响。也就是说,一般情况下,个体的同情只是局限在一个范围狭小的伦理、社会或文化圈子当中,容易对亲人、熟人或有密切关系的那些人产生同情,反过来,对于那些在伦理关系、社会关系和文化关系中离我们比较远的人们的处境及其遭遇的同情则要弱得多,或者干脆没有。所以,如何引导和帮助一个人将自己天然的个体同情心进一步扩大为社会的同情和人类的同情,这是一个需要教育学界认真思考和研究的问题。其意义在于,如果教育事业不能完成这个任务,也就不能将一个人从其自然状态中解放出来,帮助他们成长为一个合格的公民,并为进一步成长为人类的合格成员指明道路。

二、社会同情作为民主公民的核心素质

不管社会制度如何,如今人们谈论公民的教育,毫无疑问是指为了培养民主公民的教育,而不是别的什么公民的教育。何谓民主的公民?简

① [加]范梅南:《教学机智——教育智慧的意蕴》,李淑英译,北京:教育科学出版社,2001年版,第131页。

② [英]亚当·斯密:《道德情感论》,焦维娅译,合肥:安徽教育出版社,2008年版,第4页。

③ [英]大卫·休谟:《人类理智研究 道德原理研究》,周晓亮译,沈阳:沈阳出版社,2001年版,第220—221页。

而言之,就是能够理解民主的价值,珍视民主的权利并积极参与到社会的民主建设过程当中去的公民。正如杜威所说,“民主主义不仅是一种政府的形式,它首先是一种联合生活的方式,是一种共同交流经验的方式。人们参与一种有共同利益的事,每个人必须使自己的行动参照别人的行动,必须考虑别人的行动,使自己的行动有意义和有方向,这样的人在空间上大量地扩大范围,就等于打破阶级、种族和国家之间的屏障,这些屏障过去使人们看不到他们活动的全部意义。”^①杜威的理想是非常美好的,可是问题在于:人们如何才能尊重共同的利益?如何才能打破阶级的、种族的和国家之间的屏障,并致力于一种联合生活或共同生活的建构?实现这些民主社会目标的人性的基础在哪里?杜威在另一段话中回答了这个问题,“同情心作为一种良好的品质,不单纯是一种情感;它是一种有素养的想象力,使我们能想到人类共同的事情,反抗那些无谓地分裂人们的東西。”^②非常明显,杜威看到了同情心在引导个人超越自我、产生社会意识、消除社会分裂和对立方面的重要作用。但是,如前所述,如果这里所说的同情心仅仅只是个人的同情心的话,恐怕无助于同情主体对于共同利益的理解,甚至可能误导同情主体走向相反的方向,基于对特殊的有亲密关系的个人的同情而去损害共同的利益。这也就是说,个体的同情无助于人们走出自我中心主义的巢穴,成长为一名合格的社会公民。只有当一个人的同情品质从个体的同情升华为社会的同情的时候,才能够对陌生的、遥远的、看起来没有什么利益关联的“他者”的遭遇和感受充满同感,从引导同情主体采取适宜的行为防止损害同情对象的利益并采取积极的行动去增进同情对象的福祉。

同情是理解的条件,它引导着人们的理解,并使得人们的理解不单单是从旁观者的立场,而且是从当事人的立场。一个对他者的遭遇及感受无动于衷的人,怎么可能有兴趣去理解他人呢?从这个意义上说,同情是理解的向导,进而可以说,社会同情是社会理解的向导。正是社会同情,驱使我们走向与我们不同的他者,走向陌生的甚至是观念中令人生厌的另一个社会群体。没有或缺乏社会同情,

人们就不愿意去理解与自己所属的社会群体不同的另外一个社会群体人们的行为和感受,对另外一个社会群体的行为和感受漠不关心。建立在这种社会冷漠的态度基础之上,人们的“社会理解”(实际上是“社会不理解”,即对真实的其他社会群体生活方式及其感受的不理解)只能局限于习俗的水平,受到各种各样社会条件和社会刻板印象的限制。基于这样的“社会理解”,穷人是可怜的,获得财富是他们主要的目的,因此在与穷人发生社会纠纷时,可以用钱搞定一切。“你不就是想要几个钱吗!说吧,要多少?”这种话里所携带的社会歧视不知道伤害了多少的穷人。基于这样的“社会理解”,罪犯是邪恶和可怕的,人们避之惟恐不及。这种对于罪犯的刻板印象构成了巨大的社会歧视,是严重影响他们回归社会并重新做人的重要根源。基于这种缺乏同情的或冷漠的社会态度,人们只能蜷缩于自己所属的某一个或某几个社会群体,执拗于自己的社会偏见而不能得到解放,往往带有严重的社会刻板印象。如此一来,现实生活中存在的社会的差别、分歧和对立似乎就永远也得不到认识和解决,杜威等人所倡导的人类的共同生活和经验的自由交流就永远得不到实现,民主的理想就不能在现实的世界里得以真正地实现。

同情具有能动性,同情使得一个人的精神世界变得生气勃勃。从个体的角度来观察,一旦同情心出现,也必然地会给同情主体提出某种适宜行动的意见或建议,尽管同情主体基于各种各样的考虑或分析,最后不一定采取什么现实的行动。但是,反过来说,如果同情主体对于某一事件的当事人没有任何同情,那么他是根本不可能采取什么行动的。从这个角度来说,同情作为一种态度或情感的因素,即使不构成一个人行动的充分条件,至少也是驱使人们做出某种相应或适宜行为的必要条件。因此,可以说,同情是人们行动的前奏,社会同情也是社会行动的前奏。大量的事实也说明,在实际社会生活中,正是社会同情让我们发现个体行为的社会意义,使得我们在做出某一种社会行为之前就想象性地理解到它的社会影响,从而做出适宜的行为选择或判断。从这个意义上说,社会同情既是阻止我们可能的不良社会行为的心理条件,也是鼓励我

① [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社,1990年版,第97页。

② 约翰·杜威:《民主主义与教育》,第133页。

们去积极行动以改进某种社会状况、增加社会公共福祉的精神动力。试想一下,一个掌控某种社会资源分配权力的人,如果能够具有敏锐的社会同情,那么就能够通过想象知道不公正地分配某种社会资源给某一或某些社会处境不利群体所带来的伤害,从而最大限度地阻止自己成为一名不公正政策的制定或执行者。在相当程度上,社会同情也是社会责任感的基礎。一个对于其他社会群体的处境和感受漠不关心的人,不可能成长为具有社会责任感的人。而缺乏社会责任感的人,也一定不可能成长为合格的社会公民。当前,中国公民社会建设中存在的比较大的问题,直接的原因不在于社会生活中的个体没有自我的或个体的责任感,而在于缺乏面向他人的社会责任感。前者以个体同情为基础,后者以社会同情为基础。社会同情的匮乏,一个社会群体对其他社会群体的冷漠,是造成当前社会种种乱象的主要根源。可能也正是看到了这种社会责任感的匮乏及其造成的广泛社会问题,2010年颁布的《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020)》才把“社会责任感”的培育放在“创新精神”、“实践能力”的前面,作为全面实施素质教育的首要目标加以追求^①。

同情是一种向他的心理和行为,召唤主体超越自我,并将自我现实的或可能的行为纳入到一种广泛的社会关系中来加以考虑。从这个角度来说,社会同情有助于良好社会关系的建构,有助于帮助同情主体建立起与他者之间的密切的关系,从而进一步为共同目标的达成或相互之间经验的交流搭建良好的平台。没有同情,就没有良好的社会关系;没有良好的社会关系,公民的形成也只是一句空话。一个真正的、充分意义上的公民,不单单是一个依照法律获得了公民资格的人,也不单单是一个依照法律而参与社会政治生活如选举和被选举的人,而是一个真正能够认识他人、尊重他人、理解他人并进而愿意与他人一起为维护公共秩序和公共利益而不断努力的人。一个良好的公民,应该是良好社会关系的缔造者、维护者和促进者,而不是良好社会关系的破坏者、阻碍者或颠覆者。人们无法

理解,一个良好的公民,为人处世,一点儿也不愿意考虑他人的立场和观点,不以他人的立场和观点为参照,仅仅从自己的喜好出发。这样的人,必然地与他的邻居之间、同事之间、同胞之间存在着大量的利益纠葛和情感纷争。正如鲁思·奥布伦所说,“民主制度若充斥着没有移情能力的公民,必定会滋生更多种将他人边缘化、贬低他人的现象。”^②人类历史上屡见不鲜的以强凌弱、以富欺贫、以智诈愚、以大压小等不平等、不正义、不道德的现象的发生,从强势一方来说,无不是缺乏社会同情的缘故。社会同情的缺乏或社会冷漠的出现,使得原本就存在的社会差别在心理上被进一步放大,并极易发育成为社会歧视、社会排斥和社会压迫。从这个角度来说,社会同情也是社会平等、社会正义和社会和谐的心理基础。当前,我国处于社会主义初级阶段,尽管已经基本解决了温饱问题,在反贫困战斗中取得了巨大的、历史性的和举世瞩目的胜利,但是由于种种的原因,我国目前还不能彻底地做到人人平等,还存在种种的基于自然禀赋和能力、社会情景和个人后天因素的社会不平等,这是不容否认的社会事实。在这个特定的社会发展阶段,要建设高度发达的社会主义民主社会和和谐社会,就必须在进一步加强民主法制建设的同时,通过教育的途径,培育未来公民的社会同情心,以防止和消解社会加速分化带来的可能的社会冷漠、排斥和不正义。

三、社会同情心的培育与公民的诞生

作为公民素养的重要组成部分,作为良好公民的奠基性品质,同情心特别是社会同情心的唤醒和培养问题也引起了一些文化人士和学者的高度关注。印度诗人拉宾德拉纳特·泰戈尔(Rabindranath Tagore)在20世纪初就曾经指出,“有了知识,我们会变得有力量,但有了同情心,我们才达到圆满……可是我们发现:这种对同情心的教育不但在学校里被系统地忽视了,而且被严厉地压制了。”^③作为前苏联著名的教育家,苏霍姆林斯基将青少年学生同情心的培育作为造就社会主义公民

① 顾明远,石中英主编:《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020)解读》,北京:北京师范大学出版社,2010年版,第53页。

② 鲁思·奥布伦(Ruth O'Brien)为玛莎·努斯鲍姆《告别功利——人文教育忧思录》一书所写的序言,参见〔美〕玛莎·努斯鲍姆:《告别功利——人文教育忧思录》,肖聿译,北京:新华出版社,2010年版,第2页。

③ 转引自玛莎·努斯鲍姆:《告别功利——人文教育忧思录》,第105页。

的重要内容,多次反复强调同情心培育在公民诞生中的极端重要地位。“没有细腻情感的、缺乏同情心的人,不可能有崇高的理想。缺乏同情心会导致对他人漠不关心,而漠不关心会发展成为自私自利,自私自利会发展成冷酷无情。”^①而冷酷无情的人根本不配是社会主义的公民。“我一直很注意让我的学生从各个方面去感受不同表现的高尚的感情色彩,如为别人的善良、幸福和欢乐而表示出同情和怜悯,后者是忧虑和不安,对怀疑的指责。我始终担心的是:我的学生接触别人的时候,是否能觉察到人家现在心神不宁,人家正经历着非常痛苦的内心磨难?少年是否善于从人们的眼睛里看出痛苦和绝望来?我认为,情感修养的这些基本要求同时也是品德高尚的起码标准。”^②当代政治哲学家玛莎·努斯鲍姆也认为:“自恋心理、无助感、羞耻感和同情心,这些都是民主公民素质教育应当研究的核心问题”^③。她提出民主公民的教育要“培养学生从他人的角度观察世界的的能力,尤其是从那些被其社会看作低等和‘纯对象’者的角度”,“培养学生真正关心他人(无论远近)的能力”^④等等。这些主张尽管还没有系统地论述到社会同情心的培养问题,但是毫无疑问地是,为社会同情心的培养指明了价值方向——公民的诞生。

然而,如何培育人的社会同情心?如何利用人之所有的天然的个体的同情并逐步地将其扩大为社会的同情?对于这两个问题的回答取决于对同情机制的认识。同情机制是同情心得以显现的条件,它们决定着在某一特定情境下人的同情心被唤醒的方式。基于对许多同情现象的分析,笔者在《全球化时代教师的同情心及其培育》一文中提出同情产生的五种机制:观察、理解或移情(empathy)、想象、体验或再体验、信仰。观察的机制是同情现象产生最直接的路径,通过对他人或某一社会群体处境及其感受的观察,受到他们的情绪的感染,从而产生对他们某种情感体验的同感。理解或移情的机制就是设身处地地站在他者或某一社会群体的立场,从而理解他们的行为和感受,参与或进入他们的情感当中,与他们的情感产生共鸣。想象作为同情的机制是指这样一种情况,主体通过对

自身行为可能造成的(实际尚未发生)对他者或某一社会群体的影响及其感受的想象而在情感上产生共鸣。体验或再体验的机制是指相同或相似的体验能够帮助旁观者对当事人的感受保持一种高度的敏感并由此更容易产生同感。信仰的机制是指基于某些宗教的、伦理的或政治的信仰而产生的对于他者或某一社会群体遭遇及感受的同感。例如,在国际共产主义运动蓬勃发展的高峰时期,一国的工人阶级对于另一个国家的工人阶级的命运和处境抱有真诚的、高度的和深切的同情,并驱使他们反抗剥削和压迫的解放运动中开展自觉的和密切的合作。这五种同情的机制,只是理论上的分类。在真实的生活里,同情现象的出现往往不是单一机制作用的结果,而是多种机制联合作用的结果。多种机制的联合作用,会使得主体对某个人或某个社会群体的同情变得更加容易、更加强烈和更加持久,这样一来,对其行为的影响力也就越大。反过来说,如果对于某个个体或某个社会群体的诸多同情机制都受到阻滞从而不能发挥作用,那么主体对于这个个体或这个社会群体的同情也会受到压抑甚至完全丧失,更谈不上采取适宜的、积极的和负责任的态度来对待这个个体或群体。

上述同情产生的机制指示了社会同情心培育的基本途径与方法。首先,开展社会调查是一种基本的途径与方法。调查者(这里主要指中小学生在精心组织的专题社会调查活动中,通过实地的所见所闻,能够了解某一特定的社会群体如西部贫穷落后地区的农民、居无定所的城市打工者、无人赡养的老人、夜以继日的科学家或者是自己父母的同事们等等社会群体的生存状态,感受他们为了自己的生存、发展或祖国的科学事业所付出的艰辛努力,理解他们的工作、生活与发展环境以及他们的情感体验,在此基础上产生一种基于观察或理解共同感受。这些在广泛的社会调查中所形成的对某一或某些社会群体处境及其情感体验的共同感受就构成青少年学生最初的社会情感体验,对于他们后来的社会化及成长为负责任的社会公民极有帮助。在开展以青少年为主体的社会调查活动中,活动的指导者或教师应该根据不同年龄段青少年

① [苏联]苏霍姆林斯基:《育人三部曲·公民的诞生》,肖甦、诸惠芳译,北京:人民教育出版社,1998年版,第498页。

② 苏霍姆林斯基:《育人三部曲·公民的诞生》,第349页。

③④ 玛莎·努斯鲍姆:《告别功利——人文教育忧思录》,第46、50—51页。

的身心发展特征,引领他们自主、充分和深度的参与,促进他们与调查对象之间的充分交流和对话,从而为他们营造一种身临其境、移情理解、情感共鸣的良好环境。想当年,毛泽东正是用了32天的时间,亲自到湘潭、湘乡、衡山、醴陵、长沙等地开展调查研究,才对国民革命中众说纷纭的湖南农民运动及其具体做法有了正确的认识和深刻的理解,反击了一些人“痞子运动”、“糟得很”、“过分”等说法,在情感上完全站在农民运动一边。从相反的方面来说,任何的社会无知、隔离和排斥都会导致社会同情心的弱化甚至丧失,会使得某个社会群体尽管内部成员之间充满同情,但是对于“外部的”社会群体可能会非常冷漠。在社会分层日益明显的当今中国社会,各个社会阶层及其子女相互之间交往和了解的兴趣和程度有日益降低的趋势,这恐怕是造成各阶层之间同情心逐渐淡薄的一个主要原因。

其次,通过加强人文和艺术教育来培育社会同情。许多研究表明,想象力在同情的产生中具有非常重要的地位和作用,行为主体对某一行为及其可能社会后果的想象是促使行为主体产生社会同情、选择适宜社会态度和行为的重要条件。不仅如此,在上面所说的社会调查中,如果调查者要想准确和深入地观察与理解某一群体社会行动的意义,也必须具有良好的人文素养、想象能力。因此,要培育青少年的社会同情心,必须进一步地转变教育价值观,摆脱教育对于社会经济成就和个人职业前途的过度追求,从培育未来社会良好公民的价值视野出发,加强人文教育和艺术教育。正如努斯鲍姆所说,民主公民的能力“与人文学科和艺术相关,它们包括批判性思考的能力,包括超越对本国的忠诚、以世界公民的身份看待世界问题的能力,最后,还包括以同情之心体会他人困境的能力。”^①而为经济增长服务的教育,不仅仅忽视人文和艺术教育,过于强调一些实用的、技术的课程,而且害怕人文与艺术教育,因为人文与艺术教育“培养出来的同情之心正是冷漠之敌,格外危险,而要实现我们的经济增长计划(它无视不平等),道德的冷漠就必不可少。你若从未学会以其他任何方式看待人,你就更容易将人看作被操纵的对象。……因此,为经济增长服务的教育者才一致反对将人文学科和艺术

作为基础教育中不可或缺的部分。”^②在片面强调教育发展为经济发展服务及片面追求升学率的环境下,人文教育人文性的式微和艺术教育的精英化、知识化、技艺化倾向,也从根本上威胁到人文素养和想象力的培养和提升。这不仅会影响到青少年学生未来创造性潜能的发挥和实现,而且也会影响到他们自然的同情心进一步发育成为社会的同情心,极易导致青少年一代社会同情心发育不良。凸显人文性的人文教育、面向每一个孩子的艺术教育则有助于防止上述现象的出现,培养青少年学生人人平等的信念,赋予他们深刻地洞察他者行为和感受的能力,培育他们敏锐地感受他者处境、遭遇和情感的意识和能力,最终有助于使之成为有良好人文素养、想象力和社会同情心的积极公民。

再次,社会角色体验或扮演也是唤醒社会同情的一种基本途径和方法。如前所述,比起个体同情或自然同情来说,社会同情是一种比较复杂、也更加高级的同情类型,青少年学生由于缺乏社会生活经验,要在他们身上培育起来这种同情品质确属不易。社会角色体验或扮演能够增加青少年学生自身的社会生活经验,也能够帮助他们学习设身处地站在他者的立场来理解和感受他者的行为与感受,从而产生基于社会体验或再体验的社会同情。衣食无忧的孩子可以扮演衣不蔽体、食不果腹的儿童,体会他们如何克服饥饿、对付寒冷、珍惜食物、分享快乐。某年春节联欢晚会小品类节目《我和爸爸换角色》中,郭冬临(饰演父亲)与小叮当(饰演儿子)就通过社会角色互换的方式体验对方的言语、行为和感受,从而引发父亲对于自身教育态度和行为的反思,学习如何站在孩子的立场上来看待问题。一些曾经遭受不公正对待的人,通过回顾自己在遭受不公正对待时的感受和体验,也能够对于自己言行的可能社会后果有所警觉,从而在不当言行之前就对其进行调整。不难理解,有着相同或相似人生经验的人,他们彼此之间的同情就来得更容易一些,同情的强度也会更大一些。目前学校中历史或语文课堂教学中常见的历史剧、课本剧或学生自编自导源自真实生活的话剧,品德、社会或公民课上真实案例的讨论与争论等等,都是有效地通过角色体验或扮演、对于某一社会情境及其当事人情感

①② 玛莎·努斯鲍姆:《告别功利——人文教育忧思录》,第8、24—25页。

的再体验来唤醒或培育学生社会同情心的有效途径。如果一个人生活在一个封闭的社会圈子当中,缺乏广泛的社会生活阅历,也没有很好的人文素养和想象能力,而且还缺乏对某一特殊社会群体经验的再体验,那么他的同情心很难超出他所熟悉的那个社会圈子,自然会出现社会同情心发育不良的现象,很难像一个真正的、充分意义上的公民那样履行自己的社会责任。或者,他甚至都不能够理解自己的社会责任。

最后,信奉“博爱”、“仁爱”、“平等”、“人权”等一些核心价值的宗教、政治、文化或伦理学说也有助于唤醒人们内心的社会同情,并为社会同情的进一步发育提供情感的、理性的和信念的支持,有助于促使人们将社会同情进一步转变为社会责任和社会行动。从文化比较的角度来看,这些有助于产生社会同情的宗教、政治、文化或伦理学说并不是特异性的,只在某些特殊的社会传统中存在;而是普遍性的,即存在于比较普遍的社会传统之中。儒学中的“仁爱”思想,基督教中的“博爱”思想,佛教中的“众生平等”的思想,张载“民吾同胞”的思想,现代政治哲学中“人人生而平等”的思想以及产生于古希腊第欧根尼学派并在当今思想界得以系统

阐述的“世界主义”(cosmopolitanism)主张,都可以培育人们特别是青少年学生坚定的人生信念:人人平等;人人平权;己所不欲,勿施于人;个人正义的实现是整个社会正义实现的一部分,反过来,对个体的不正义也是对整个社会的不正义,如此等等。所以,世界文化中所富含的这些宗教、政治、文化或伦理主张构成社会同情培育的宝贵资源,应该得到充分的和系统的挖掘和利用。对于这些具有普遍意义的人类价值的系统学习和深入理解,是培育青少年社会同情的重要途径。如果这些基本价值能够成为学校文化建设的向导和基础,那么整个学校环境就会成为青少年学生社会同情培育的沃土!苏霍姆林斯基在培养社会主义公民教育中非常重视这种途径的运用。“为了不使我们的学生成为缺乏同情心的、对他人漠不关心的人,我们努力使儿童少年在心灵中产生对生命和美好的东西的真诚的关心、担忧和激动。一个孩子非常关心在严寒中的孤苦无助的小山雀,救了它的命,保护小树免遭毁坏,这个小孩就永远也不会成为对人残酷无情的、毫无同情心的人。相反,如果小孩毁坏、无情地消灭本该给人带来欢欣、引起崇敬的东西,那么他就可能成为惯于伤害自己亲人的小霸王。”^①

(责任编辑 刘伟 责任校对 刘伟 胡敏中)

Social Sympathy and Citizenship Formation

SHI Zhong-ying

(Faculty of Education, BNU, Beijing 100875, China)

Abstract: Social sympathy occurs as a kind of sympathetic feeling towards a social community who suffer bitter experience. It therefore differs from individual or human being sympathy in that it is part of attainment in democratic citizenship; condition for social understanding, basis for social responsibility, and guide for positive social action. Therefore, the fostering points to forming fine citizenship to prevent or dispel social indifference, discrimination, and injustice that may possibly be brought about by rapid social differentiation. A sympathy more advanced and complicated than the individual type, social sympathy can be fostered by such methodologies as carrying out social investigation, reinforcing humanistic and artistic education, projecting or experiencing social roles, and developing fundamental human education.

Key words: sympathy; social sympathy; formation of citizenship; social responsibility

^① 苏霍姆林斯基:《育人三部曲·公民的诞生》,第498—499页。