

左群英◎著

同情教育论

TONGQING JIAOYU LUN

“一切所亲之人、所爱之人、所敬之人、所识之人，皆若横布四散于无际之星空，各在一星，各居其所。其间为太空之黑暗所充塞，唯有星光相往来。星光者何？爱也、同情也、了解也。”

——唐君毅：《人生三书》



人民出版社

同情教育论

TONGQING JIAOYU LUN

左群英◎著

人民出版社

责任编辑：王世勇

图书在版编目（CIP）数据

同情教育论 / 左群英著. —北京：人民出版社, 2012.10

ISBN 978-7-01-011273-2

I. ①同 II. ①左… III. ①青少年教育 - 品德教育 - 研究 - 中国 IV. ①D432.62

中国版本图书馆CIP数据核字（2012）第233097号

同情教育论

TONGQING JIAOYU LUN

左群英 著

人民出版社 出版发行

（100706 北京朝阳门内大街166号）

北京市文林印务有限公司印刷 新华书店经销

2012年10月第1版 2012年10月第1次印刷

开本：710毫米×1000毫米 1/16 印张：21.25

字数：464千字 印数：0,001—3,000册

ISBN 978-7-01-011273-2 定价：48.00元

邮购地址 100706 北京朝阳门内大街166号

人民东方图书销售中心 电话：（010）65250042 65289539

版权所有·侵权必究

凡购买本社图书，如有印刷质量问题，我社负责调换。

服务电话（010）65250042

序

同情作为人类一种原始、朴实的情感自古受到人们关注,如今,同情教育也成为教育中的一个热点话题。读完即将由人民出版社出版的左群英博士的书稿《同情教育论》,感到由衷的高兴和欣慰。我了解作者为这本书前后所付出的艰苦努力,也知道作者是在学术研究这条路上的一个虔诚的追梦者。这是作者出版的第一本学术专著,具有一定的社会价值和学术价值。

孟子说:“恻隐之心,人皆有之。”然而,在今天这个物质繁盛而精神空虚的时代,恻隐之心已经变得越来越无处安放,层出不穷的恶性社会事件也暴露出相当一部分人的冷漠甚至冷血。教育是推动社会文明进步的“第一生产力”,未成年儿童是未来社会的主人,作者以未成年儿童为研究对象进行“同情的教育现象学”研究,无疑具有一定的现实意义。

休谟认为,“同情是道德区分的主要来源”,这赋予了同情在伦理学和道德哲学体系中的发生学意义,“同情”在古今中外的各类文献中也是一个频频出现的词汇,但历史上关于同情的论述和研究大多局限在“移情”这一心理学的范畴,专门从伦理学和道德范畴对“同情”进行的论述,也只是将同情作为道德的基础进行一般的理论阐释。而在我们今天的社会生活中,同情及其与之相关的话题也一直备受人们的关注,人们也越来越对浮华背后的社会冷漠给予了深切的忧虑和热烈的讨论。本书从小处着手,从大处着眼,以现象学的态度和方法,对儿童生活中普遍而又被严重忽视的同情现象和儿童的复杂体验进行了教育学指向的较为深入的考察,并在此基础上论证了让儿童学会同情的重要意义,同时也尝试提出了改革教育的思路 and 路径。

本书主体内容包括“绪论”、“直观现象”、“追问本质”、“教育何为”和“结语”五部分。绪论部分主要是围绕“是什么”、“为什么”和“怎么做”三个基本问题展开,即首先对本书的核心概念“同情”进行解析,然后对这一研究主题的重要意义进行论证,最后对本书采用的教育现象学研究范式 and 具体方法进行说明。“直观现象”、“追问本质”和“教育何为”分编逐一呈现,第一



编从儿童真实经历的同情故事出发,以现象学的态度和方法,对儿童生活中的同情现象和儿童对同情的复杂体验进行描述和分析,第二编通过以文化传统为参照审视生活现象,对儿童同情发展的个体差异及儿童失落同情的深层原因进行追问,对“什么样的同情才是真正具有道德意义的”这一重要问题进行探讨,第三编以前两编为基础,立足现象学分析和理论审视从家庭教育、学校教育和社会教育这一框架提出“教育何为”。结语部分在全面总结的基础上力图再次强调全书的宗旨:让儿童学会同情,是教育的一项重要使命。

值得一提的是,本书在以下两个方面具有的鲜明特色。

第一,对教育现象学这种研究方法进行了大胆的探索,具有一定的学术研究价值。本书以经典现象学理论为指导,以加拿大教育现象学家马克思·范梅南的经典著作为起点,在研究方法上对现象的考察和解释、现象和理论的“对话”、现象学文本的撰写等方面进行了较有创意的探索,尤其在多视角多渠道的资料搜集、现象学文本和理论分析的有机融合这两方面具有自己独立的一些思考,提出了一些有价值的学术见解,从而对教育现象学研究进行了一定的创新和富有启示意义的探索。

第二,紧密结合现象考察和理论分析,对当代教育提出了明确而系统的改革建议。“同情”既是一个事关人类文明和命运的重大社会问题,也是关于我们今天的教育改革其价值取向和实效发挥的重大教育课题。本书通过对同情的群体起源和个体发展进行纵向和横向的考察,对“什么样的同情才是真正有意义的”这一问题进行了深度的道德审视,从而对同情这一古老的道德哲学命题进行了一定的发展,并以此为基础,立足家庭、社会和学校这一完整框架,对我们今天的教育提出了具有实践价值的改革思路,论述注重紧扣时代脉搏,结合当下社会生活中的重大事件和教育系统的重大问题。

本书是作者多年教育实践心得和学术研究的结晶,是一部理论联系实际、富有学术创意并具有强烈人文情怀的学术著作。不过,对同情这一复杂主题展开一种教育现象学的研究,这是一种艰苦的探索和大大的创新,既然是探索和创新,就难免存在需要进一步探讨和研究的问题。希望本书的出版能引起更多同人的关注和更进一步的研究。

是为序。

易连云

2012年7月1日于田家炳教育书院219室

目 录

序	(1)
---------	-----

绪 论

第一章 同情的概念解析	(2)
-------------------	-----

第二章 同情研究的意义	(8)
-------------------	-----

第一节 同情研究的理论意义	(8)
---------------------	-----

一、国外文献综述	(10)
----------------	------

二、国内文献综述	(17)
----------------	------

三、小结	(21)
------------	------

第二节 浮华背后的困惑:同情的当代症候	(22)
---------------------------	------

一、冷漠——必需正视的社会问题	(22)
-----------------------	------

二、同情——想说爱你不容易	(27)
---------------------	------

第三章 同情的教育现象学研究方法	(32)
------------------------	------

第一节 方法论	(32)
---------------	------

第二节 基本操作	(36)
----------------	------

一、“面向事实”,搜集资料	(36)
---------------------	------

二、解释现象,提炼主题	(45)
-------------------	------

三、反思教育,写作文本	(47)
-------------------	------



第一编 直观现象

第四章 儿童同情的失落:未来社会的现实危机	(52)
第一节 同情:儿童生活中一个普遍而又被忽视的现象	(52)
第二节 儿童同情面面观	(55)
一、“恻隐之心,人皆有之”	(55)
二、“残缺”的同情	(59)
第三节 儿童同情的失落:一种“正在进行时”	(66)
第五章 普遍旁观:儿童同情失落的社会陷阱	(69)
第一节 普遍旁观:一种令人忧虑的社会现象	(69)
第二节 普遍旁观的原因透视	(81)
一、消费主义时代中的道德冷漠	(81)
二、“苦难饱和”后的“同情疲劳”	(85)
三、“道德恐慌”与信任危机	(87)
第三节 普遍旁观的道德审视	(92)
第六章 竞争主义的幽灵:学校教育的“落井下石”	(96)
第一节 “应试教育”中的考试竞争	(96)
第二节 竞争主义下的“弱势群体”	(102)
第三节 竞争主义:儿童同情发展的“隐形杀手”	(106)

第二编 追问本质

第七章 同情的群体起源和进化	(112)
第一节 同情的生物性起源	(112)
一、社会本能:同情的起源	(112)
二、社会本能的自然选择进化历程	(115)
第二节 同情的道德进化	(122)
一、同情范围的扩大	(123)
二、道德价值的提升	(126)

第三节 歧路丛生的同情进化之路	(127)
一、复杂的人性	(128)
二、“沉沦”的“常人”	(133)
第八章 儿童同情的个体发展	(139)
第一节 同情的结构性要素	(140)
一、同情情感	(140)
二、同情认识	(143)
三、同情意志	(147)
四、同情行为	(149)
第二节 儿童同情发展的影响因素	(152)
一、生理因素	(152)
二、文化因素	(156)
三、个体实践因素	(161)
第九章 同情的“感情色彩”和基本德性	(164)
第一节 同情的“感情色彩”	(164)
第二节 同情的基本德性	(168)
一、仁爱	(169)
二、节制	(171)
三、勇敢	(174)
四、公正	(177)

第三编 教育何为

第十章 家庭教育：儿童同情成长的摇篮	(182)
第一节 家庭教育的三大特性	(183)
一、在教育阶段上，家庭教育具有早期性	(183)
二、在教育者与受教育者关系上，家庭教育具有 天然的情感性	(187)
三、在教育途径和方法上，家庭教育是一种“日常 生活的教育”	(190)
第二节 家庭教育的现实拷问	(195)



一、家庭教育实践的“去道德化”	(195)
二、家庭德育研究的边缘化	(198)
第十一章 学校教育:儿童同情发展的关键	(203)
第一节 教育即耕种:教育在儿童同情发展中的角色定位	(204)
一、儿童的同情发展离不开教育	(205)
二、教育只是儿童同情发展的支持性条件	(207)
第二节 教育即关心:同情教育的内涵规定	(215)
一、同情是以关心为核心的一种关系	(216)
二、“仁者爱人”和“以德报德”	(219)
第三节 教育即生活:同情培养的实施途径	(223)
一、“让教育焕发出生命的活力”——生活的就是实践的	(223)
二、“上德不德,是以有德”——生活的就是自然的	(236)
第十二章 社会教育:儿童同情发展的条件	(245)
第一节 什么是社会教育	(245)
一、“社会教育”用语溯源	(245)
二、“社会教育”概念界定	(247)
第二节 社会教育何以必要	(250)
一、社会具有教育性	(250)
二、教育具有社会性	(257)
第三节 社会教育如何实现	(264)
一、“新民德”:培养具有同情道德的“新民”	(264)
二、重塑文化:建设具有“人情味”的社会	(272)
三、改革教育:构建家庭、学校和社会一体化的教育生态体系	(287)
结语	(303)
主要参考文献	(310)
附录 儿童同情体验故事文本写作指导语	(326)
后记	(328)

绪 论

我们确实可以看到怜悯之情作为人类最原始和最纯正的一种道德情感,对于使人们履行最起码和最基本的道德义务,使社会不致长久堕入野蛮的巨大意义……不仅现代社会的底线伦理乃至我们整个生活都需要这种道德情感“垫底”。

——何怀宏:《伦理学是什么》

第一章 同情的概念解析

本书是对同情展开的教育现象学研究,在展开这种研究之前,先行规定我们的研究对象,即对同情这一概念作出界定是很有必要的。通常认为,任何一个研究,必须对研究涉及的核心术语在概念上下一个明确的定义,这种要求虽然从未言明,但却非常普遍。从某种角度来说,提出这种要求是有正当理由的。一项研究如果不对其核心术语进行定义,研究对象的确切边界就成为一个含混而容易导致困惑的问题。比如,如果某人要研究学生的学习焦虑问题,人们可能会问:你研究的学习焦虑指什么?一种心理状态还是外显行为?抑或你想两者都纳入研究视野?二者各包含什么具体内容?根据什么可以说明学生是否存在学习焦虑或其程度如何?等等。一些执著于明晰概念的人甚至还会问:学生指什么?仅指在校在读的学生?还是包括非全日制的各种形式的学生?如此看来,定义核心概念对一项研究来说似乎是非常必要的,它可以规定我们研究的方向或范围,否则别人无法知道研究者确切地要研究什么,研究者自己在研究过程中也很容易陷入混乱。

上述声明诚然是有道理的。但问题在于,我们往往会发现,对概念下一个明白无误的定义并不是一件很容易的事情,尤其是按照亚里士多德对“定义”的定义:表明事物本质的短句。如果顾名思义,同情可以简单地说指“产生和某人相同的情绪或情感”。然而,当我们看到他人的不幸遭遇时内心所产生的情绪情感体验果真和别人完全一样吗?例如,一对手捧年幼孩子骨灰的夫妻靠在一起伤心落泪,他们的悲伤情感可以说是相同的;当我们走近这对夫妻,却又不知道如何安慰时,我们也体会到了悲伤的情感;然而,我们的悲伤和这对夫妻的悲伤并不完全一样,至少在程度上存在差异。在这个例子里,也许我们可以说,外人的悲伤和这对夫妻的悲伤相比,后者是一种撕心裂肺的伤痛,其程度显然比前者要强烈得多,我们的悲伤仅仅是“同情”。但是不是说同情激起的情感一定比当事人的情感在程度上更弱?也

不尽然。比如,当我们猝然面对着一个失去双腿,“坐在篮球里”,双手借助特制的“木手垫”撑着地面艰难“行走”的年仅四岁的女孩时,我们心中往往会涌起一阵悲悯的情感,这种情感有时强烈到让我们哽咽,然而,也许那个“篮球女孩”会和同龄的孩子一样,正沉浸在游戏和玩耍的乐趣中。可见,由同情激起的情感至少在程度上和当事人相比是很难一概而论的。

此外,正如亚当·斯密所指出的:“对人性稍存的那些人来说,在使人面临毁灭状态的所有灾难中,丧失理智看来是最可怕的。他们抱着比别人更强烈的同情心来看人类的这种最大的不幸。但那个可怜的丧失理智的人却也许又笑又唱,根本不觉得自己有什么不幸。因此,人们看到此种情景而感到的痛苦并不就是那个患者感情的反映。旁观者的同情心必定完全产生于这样的一种想象,即如果自己处于上述悲惨境地而又能用健全理智和判断力去思考(这是不可能的),自己会是什么感觉”^①。可见,同情之情感在性质上也不一定和当事人的情感完全一样,甚至是大相径庭的,它实际上仅仅是由他人的一种境况所激起的一种情感,这种情感可能和当事人的情感相近,也有可能迥然不同。在许申高的微型小说《想讨一本书》中,那位“身上裹一件脏兮兮的棉衣”的“乞丐”在“吃饱喝足”后,斜靠在豪华别墅外的门柱上怡然自得地晒着太阳,面对“方先生”的“慷慨解囊”却说自己“想讨一本书看看”^②。虽然这个故事不过是一种文学虚构,但我们的确无法否认,很多时候我们以为的处境悲惨或狼狈的人并不一定会如我们以为的那样为自己的处境感到非常难过或难堪。正所谓“心以为乐,则是境皆乐;心以为苦,则无境不苦”。

由此可见,“同情”不能简单地用“产生和某人相同的情绪或情感”来界定。而且,亚里士多德之“定义”实际上只是对概念进行“内涵”定义。概念的逻辑结构包括“内涵”与“外延”,内涵指一个概念所概括的思维对象特有的本质属性的总和,外延指一个概念所概括的思维对象的数量或范围。即使对概念的内涵有明确的界定,其外延也是容易引起争议的。比如“商品”这个概念,通常的内涵定义是“用于交换的具有使用价值和价值的劳动产品”,其外延我们很容易联想到市场上定价出售的汽车、电器、商品房、生活

① [英]亚当·斯密著,蒋自强、钦北愚等译:《道德情操论》,商务印书馆1997年版,第9页。

② 许申高:《想讨一本书》,微型小说选刊社选编:《中国当代微型小说精华》,人民文学出版社2003年版,第543页。



用品、办公用品,等等。但是,劳动力是否是商品?马克思的伟大之处就在于,他发现了资本主义经济制度的“秘密”不在于产品转化为商品,而在于劳动力沦为商品,从而使资本家榨取“剩余价值”成为可能。但随之而来的一个问题是,劳动力在社会主义经济体系中是否是商品?在社会主义政治经济学的早期阶段,或许是因为计划经济、产品经济占统治地位,或许是这个问题的牵动着“剥削”这一敏感的政治词汇,学者们一般地都对此持否定看法。但由于理论上缺乏分析和论证,加之商品经济在实际生活中的不可避免,相反的观点便成长起来,尤其在社会主义市场经济建立以后。但两种观点的争论一直没有停止,学术界也没有达成完全统一的意见。

因此,一项研究的核心概念其内涵即使大体可从字面上进行“顾名思义”,其外延也要根据使用的范围进行适当的界定。单就字面意思来看,我们仍然把同情姑妄界定为“产生和某人相同的情感”。情感从性质上可以分为快乐、喜悦等积极的情感和悲伤、痛苦的消极情感。比如《罗马书》中就说“与喜乐的人要同乐;与哀哭的人要同哭”^①。也就是说,如果宽泛地理解“同情”一词,其所包含的意思就是:当别人遇到快乐或悲伤的事情时,我们肯站在别人的立场上,快乐着别人的快乐,悲伤着别人的悲伤。在道德哲学和伦理学发展的历史上,很多伦理学者都是采取这种宽泛意义上的“同情”概念,例如,在情感主义伦理学的先驱、英国18世纪的大卫·休谟和稍后的英国经济学家和伦理学家亚当·斯密那里就是如此,这似乎类似于心理学上的“移情”。不过实际上心理学上的移情在广义上范围又有扩大,指“人际交往中人们彼此间情绪情感相互交流的替代性体验,是人际间情感双向移动的过程,可以是主体知觉到别人的情感体验时,引起自己的情绪性反应,也可以是主体以自己的情绪情感状态去理解别人的情感反应”^②。可见,心理学上的“移情”在广义上除了指主体知觉到他人的情感体验,从而引起自己相似的情感反应以外,还包括“以己之心度他人之心”,即根据自己的情绪情感体验来推断他人可能也有和自己类似的情绪情感体验。

休谟和斯密是从发生学的角度界定同情的,即认为同情是道德意识和道德情感产生的基础。但当我们把同情作为生活中的一种道德现象来进行

① [瑞士]巴特(Karl Barth)著,魏育青译:《罗马书释义》,华东师范大学出版社2005年版,第408页。

② 顾明远:《教育大辞典》(第5卷),上海教育出版社1990年版,第291页。

讨论,或者我们在生活中具体使用这个词的时候,同情通常都具有很强的指向性。对好的事物,我们通常不用同情,而用“分享”、“同乐”之类的词汇来表达。真正需要同情,或者说真正引起我们同情的,一般都是遭遇不幸的人或不幸的事。因此,重点其实不在于同情本身的意思是什么,而是同情的对象是什么,即“同情”的宾语所指何意。试以《现代汉语词典》(汉英双语)为例。该词典对“同情”这一词条给出了两个定义:第一,对于别人的遭遇在感情上发生共鸣;第二,对于别人的行动表示赞成^①。第一个定义中的“遭遇”一词本身就具有很强的指向性,正如有学者所指出的,“遇上好事,我们不用遭遇,而用‘人逢喜事’之类的词汇来表达。遭遇一般指遇上了‘不好’的事物,我们常说‘不幸的遭遇’或‘遭遇不幸’”^②,该定义后面给出的例句——“他在青少年时期就十分同情被压迫的劳苦民众”——也可以说明这一点。第二个定义虽然不具有这样的指向性词汇,但其例句——“我们同情并支持该国人民的正义斗争”——隐含的指向性仍然是很明显的。当一个国家在没有遭受侵略的情况下出兵他国,即使我们认为是“正义的”,我们也最多表示“支持”,而不会用“同情”;只有当一个国家遭受非正义的侵略,而且往往相对侵略国明显处于弱势地位,从而奋起自卫的时候,我们才会对这个国家“深表同情”;当一个国家遭受“侵略”,但我们并不认为该国遭受的侵略是“不正义”的,我们也不会对这个国家的反击战争表示“同情”,因为我们也许认为他们是“活该”,即并不觉得他们遭受侵略是一种“不幸”。

在现实生活中,当我们具体使用“同情”一词的时候,通常也是指向“不幸”的人和事,也就是说,对他人痛苦和不幸的同情更贴近人们在现实生活中的语言习惯。此外,美国心理学家马丁·霍夫曼在《移情与道德发展》一书中之所以关注的是“移情忧伤”,就是因为他认为“亲社会道德行为通常包含帮助某个处于不愉快、痛苦、危险或其他形式的忧伤之中的人”。亚当·斯密在《道德情操论》一书中开篇也把“同情”作为和“怜悯”同义的一种本性,指“当我们看到或逼真地想象到他人的不幸遭遇时所产生的感情”^③,尽管其后他又表示“‘怜悯’和‘体恤’是我们用来对别人的悲伤表示同感的

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室:《现代汉语词典(汉英双语)》,外语教学与研究出版社2002年版,第1921—1922页。

② 高德胜:《道德教育的时代遭遇》,教育科学出版社2008年版,“前言”。

③ [英]亚当·斯密著,蒋自强、钦北愚等译:《道德情操论》,商务印书馆1997年版,第5页。

词。‘同情’，虽然原义也许与前两者相同，然而现在用来表示我们对任何一种激情的同感也未尝不可”^①，但他仍然承认，“‘同情’这个词，就其最恰当和最初的意义来说，是指我们同情别人的痛苦而不是别人的快乐”^②。按照斯密的看法，“我们对悲伤的同情在某种意义上比对快乐的同情更为普遍”，因为“无论是心灵的还是肉体上的痛苦，都是比愉快更具有刺激性的感情”，不过这种情感与我们追求快乐的天性毕竟是不相符合的，因而“我们常常努力控制对别人悲伤的同情”，只不过这种努力“并不总是成功的”，“当我们不愿意对悲伤表示同情时，我们也会经常感到它”^③。正因为对他人不幸的同情和人追求快乐的天性和意向不符，人们总是本能地抗拒或摆脱同情，同情他人的不幸才更具有道德上的意义。“对不幸者来说，最残酷的打击是对他们的灾难熟视无睹，无动于衷。对同伴的高兴显得无动于衷只是失礼而已，而当他们诉说困苦时我们摆出一副不感兴趣的神态，则是真正的、粗野的残忍行为。”^④正所谓“恻隐之心，仁之端也”。

所以，本书中的“同情”指向的是对他人的不幸遭遇产生的同情，但如前所述，我们很难用亚里士多德所说的一个短句对“同情”进行明确的定义。实际上，人们对同情所包含的基本意义一般来说已经先行有所领会，但“只可意会不可言传”，这类似于我们今天经常使用的“缄默知识”。1958年，英国科学家和思想家迈克尔·波兰尼在《人的研究》一书中首次明确提出“缄默知识”这一概念，他认为，“人类的知识有两种，通常所说的知识是用书面文字或地图、数学公式来表达的，这只是知识的一种形式，还有一种知识是不能系统表述的，例如，我们有关自己行为的某种知识，如果我们将前一种知识称为显性知识的话，那么我们就可以将后一种知识称为缄默知识”^⑤。

① [英]亚当·斯密著，蒋自强、钦北愚等译：《道德情操论》，商务印书馆1997年版，第7页。

② [英]亚当·斯密著，蒋自强、钦北愚等译：《道德情操论》，商务印书馆1997年版，第52页。

③ [英]亚当·斯密著，蒋自强、钦北愚等译：《道德情操论》，商务印书馆1997年版，第52—53页。

④ [英]亚当·斯密著，蒋自强、钦北愚等译：《道德情操论》，商务印书馆1997年版，第13页。

⑤ 转引自吴晓义：《国外缄默知识研究述评》，《外国教育研究》2005年第9期，16. Polanyi, M. *The Study of Man*. Routledge and Kegan Paul, 1957. 12。

此外,德国的价值现象学家马克斯·舍勒说:“生活往往更为复杂,我们无法用概念规定生活。现象学反对将经验的一个‘概念’作为基础来探究该经验,而是要求在现象学上证明‘感觉的’、‘感性的’概念。”^①因此,“同情”的丰富含义要从具体的现象和情境中得以显露,任何“短句”式的定义都是很难真正对其进行准确定义的。不过,可以而且必须说明的是,本书并非把“同情”仅仅作为一种情感,即“同情心”,而是把“同情”作为一种关涉道德的一种现象,力图从现象中揭示和“同情”这一主题相关的方方面面的问题。大致而言,“同情”包含内心的情感体验即同情心和外显的行为反应即同情行为,而从词性来看,“同情”可以是名词,如“同情是一种复杂的现象”、“同情是一种悲悯的情感”等;也可以是动词,如“我很同情他的遭遇”、“同情一个人并不等于真正的关爱一个人”等。

此外,本书致力于同情的教育现象学研究,因此本书关注的研究对象,或者说“同情”的主体,主要是从出生到高中阶段的各年龄段的“儿童”,大体为0—18岁,这与“未成年人”的年龄范围是一致的。对儿童的年龄界定及其划分,国内外至今没有完全统一的定论。夸美纽斯把儿童从出生到成熟分为四个年龄时期,每个时期都是6年:幼年期(从出生到6岁)、童年期(从6岁到12岁)、少年期(从12岁到18岁)和青年期(从18岁到24岁)^②。我国通常也是在夸美纽斯的框架下对儿童进行进一步划分,而且狭义上一般不包括青年期,因为18岁意味着“成年”。不过,这里对儿童的年龄界定只是作一个大范围的说明,本书并不打算对这一范围的儿童进行进一步的划分和定量分析。

① [德]舍勒著,倪梁康译:《现象学与认识论》,《舍勒选集》,上海三联书店1999年版,第179页。

② 朱智贤、林崇德:《儿童心理学史》,北京师范大学出版社1988年版,第6页。

第二章 同情研究的意义

第一节 同情研究的理论意义

工具理性批判是 20 世纪后半叶西方社会批判理论的主题之一,同时也是 20 世纪末以来中国文化批判的重要主题。工具理性是自西方启蒙运动以来“理性”力量演变和发展的结果,其主要表现形式是日益发达的近现代科学技术,它为人类提供了不断超越自我的发展路径,同时也使人类日益陷入危机和困境并已经和正在为此付出代价,因为随着工具理性的极大膨胀,在追求效率和实施技术控制的过程中,理性由解放人类的工具蜕化为统治自然和人的工具,从而使得工具理性变成了支配、奴役人的一种霸权式的力量。难怪德裔美籍思想家埃里希·弗洛姆说:“19 世纪的问题是上帝死了,20 世纪的问题是人类死了;在 19 世纪,不人道意味着残酷,在 20 世纪,不人道系指分裂对立的自我异化;过去的危险是人成了奴隶,将来的危险是人会成为机器人。”^①作为现代西方著名的新人道主义伦理学家、新精神分析心理学家、西方马克思主义理论家,弗洛姆敏锐地洞察到,在物质财富极大丰富的现代资本主义社会,人们同自己、同他人、同自然日渐分离,被全面异化的人感到越来越孤独、空虚、压抑、焦虑……,弗洛姆的目标就是要构建以人本主义为伦理原则的社会,只有这种“健全的社会”才能消除对人的压抑,从而实现人的全面发展,这种构想包含了对工具理性的超越和对价值理性的追求。

值得注意的是,工具理性批判所批判的是工具理性的膨胀,而非工具理性本身。总体而言,历经启蒙运动、三次产业革命和现代科技大发展的西方

^① [美]埃里希·弗洛姆著,孙恺详译:《健全的社会》,贵州人民出版社 1994 年版,第 291 页。