

冯建军◎主编

教育·思想·人文系列丛书

武秀霞 / 著

同情性教育：

走出他者化教育困境的探索

Sympathetic Education:
The Exploration of Surpassing the Othering of Education



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

武秀霞 / 著

同情性教育：

走出他者化教育困境的探索

Sympathetic Education:
The Exploration of Surpassing the Othering of Education

教育科学出版社

· 北 京 ·

出 版 人 李 东
责任编辑 罗永华
版式设计 杨玲玲
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

同情性教育：走出他者化教育困境的探索 / 武秀霞
著. —北京：教育科学出版社，2016. 9
(教育·思想·人文系列丛书)
ISBN 978-7-5191-0798-7

I. ①同… II. ①武… III. ①同情—品德教育—研究
IV. ①C912.6 ②G423.02

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 217347 号

教育·思想·人文系列丛书

同情性教育：走出他者化教育困境的探索

TONGQINGXING JIAOYU; ZOUCHU TAZHEHUA JIAOYU KUNJING DE TANSUO

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010-64981252
传 真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京玺诚印务有限公司		
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	版 次	2016 年 9 月第 1 版
印 张	15.5	印 次	2016 年 9 月第 1 次印刷
字 数	250 千	定 价	38.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

教育·思想·人文系列丛书

冯建军◎主编

总 序

诚如帕斯卡尔（Blaise Pascal）所言，人犹如芦苇，极其脆弱，一口气、一滴水都能使其毁灭，但人却是一支能够思想的芦苇。思想形成人的伟大，人之为人，就在于人有思想。正是因为有思想，所以人比其他万物高贵得多。同样，也正是由于教育能够充盈人的思想，使人成为有思想的人，教育才成为人的第二“天性”，显示出在成“人”中的伟大。

学术创造思想，教育传播思想，教育研究则通过思想的创造使教育变得更美好，最终实现对年青一代的精神教化和人文洗礼，使其走向崇高。教育不能远离思想，就像生活不能没有希望。虽然我们从来没有停止过对教育的探索，从来没有放弃过创造教育思想的努力，但是在这样一个消费的时代，外在于人的各种符号裹挟着人们，人们看重的是头衔与标识，如职位的高低、权力的大小、金钱的多寡，而非思想是否丰富与深刻，人的高贵与思想渐行渐远。

一方面我们缺少深刻而丰富的思想，另一方面周围又充斥着各种各样的“议论”，它们仅仅是个人言论的一种情绪化表达，缺少理性的思考。但或许是因为发言者的外在身份和地位，此类“议论”会很快吸引大众的眼球，甚至是学者的眼球，广为流传，受到热捧。今天，我们处在一个思想庞杂的时代，我们不缺少思想，但缺少有深度的思想；我们不缺少“愤青”式的牢骚和议论，但缺少理性的思考和行动的选择。

在教育研究中，我们试图追求思想，但思想却在远离我们。功利化的评价体制、浮躁的学风使我们把论文写作当作学术，将课题申报当作研究。我们为发表而写论文，我们为评职称而做课题。如今，教育研究成果虽然浩瀚，却很少能看到从心中流溢的真知灼见。我们如若不能摆脱轻浮

2 同情性教育：走出他者化教育困境的探索

的学术，就不能得到所渴求的思想。

为什么我们的教育会出现教师无奈、学生痛苦、家长埋怨、学者批判的状况？政府在不断地改革，学者在不断地思索，教师在不停地忙碌，而民众却对教育进行着毫不留情的抱怨和批判。为什么所有人都在努力使教育变得更好，而教育的现实却总是一如既往地无法满足人们的期待？

我们的教育始终是鼓励成功、追求成功的教育，是塑造优胜者的教育。优胜虽然未必导致劣汰，但优胜也绝不等于优秀，更不意味着卓越和崇高。教育的这种错误在根本上是一种伦理的错误，它诱使学生之间进行“有你无我”“你死我活”的竞争，却没有教给学生“我们如何在一起”的共生智慧；教育的这种错误源于人文精神的缺席，每个人将他人作为手段，忘记了康德的“每个人都是目的”。在这种缺失人文情怀的教育中，只有自己是目的，他人只不过是实现自我目的的手段。这是一种占有式的教育，它通过遥远的功利目标而将人性、将他人搁置一旁。

人是教育的原点，人的真实生活是一切教育思想的发源地。当教育脱离了活生生的人，脱离了学生的现实生活，一味地追逐外在化的符号，教育也就很难证明自身的意义了；当教育研究脱离了历史境遇中的人，一味地迎合而不求创造，为发表而思想，思想也就一文不值了。然而，教育现实并不总是一览无余地展现在我们面前，任由我们去利用、审视和批判，教育现实总是杂乱无章，我们需要对教育现实进行有意义的诊断，需要把真实的教育从杂乱的教育现实中凸显出来，拂去繁杂，尽显本真，努力去发现现实、沉思现实、改造现实。

我们的教育缺什么？有人说，缺经费，缺设备，缺师资，等等，这些能够用钱解决的问题，其实都不是问题，即使缺少，也是暂时的。这个时代最缺少的恐怕是人，一个有人性、有德性的完整的人。著名诗人泰戈尔（Tagore）这样评价这个时代：“有道德的人，完整的人，越来越几乎不知不觉地做出了让步，让位于……商业的人，即目标狭隘者。借助科学的惊人进步，这个过程已大为增快，并产生了重大的影响，使人的道德天平失去了平衡，将人性遮没在了没有灵魂的组织的阴影下。”^① 时代的问题，

① 玛莎·努斯鲍姆. 告别功利 [M]. 肖聿, 译. 北京: 新华出版社, 2010: 扉页.

是教育的问题。一定意义上,教育是这个缺少人文精神时代的“帮凶”。我们追求科学,我们追求技术,我们教学生何以谋生,我们追求一个个外在的目标,但“我们似乎忘记了灵魂;我们似乎忘记了应当解放灵魂……我们似乎忘记了应将他人看作有灵魂的人……我们似乎忘记了应将自己看作有灵魂的人,与他人沟通,应将他人看作深刻、复杂的灵魂,与我们自己相同”^①。教育失去人的灵魂,就丧失了教育的本真;成为工具的教育,造就的是一部部有用的机器,而不是一个个有灵魂的人。

因此,我们需要一种人文精神、伦理情怀渗透其中的教育,在其中使学生获得自我的解放和人性的绽放,在其中实现对学生德性的教化,在其中培育出学生高贵的灵魂,在其中使学生生成“在一起”的伦理智慧,我们需要用这样一种教育让学生享受有尊严的教育生活。

人是教育的出发点,学校是鲜活而灵动的生命场域,成就人的生命,是学校教育的使命。我们的教育不仅要使年青一代懂得“如何生存”,掌握各种生产、生活能力,更要使年青一代思考“为何而生”,审视存在的意义与价值。教育是关怀生命的事业,教育研究也必须回到人,把握生命的脉搏,为生命成长奠基,而不能无视人的价值与尊严。

我们需要正视教育所面临的危机,对教育进行重新定位。同时,我们也需要对教育研究进行重新定位。对教育的不同定位将会形成不同的教育模式,而对教育研究的不同定位则会导致教育学术不同的思想框架和发展道路。我们用人文美化教育,我们用学术创造思想,以期走出缺乏“思想”的教育研究,改变那种缺乏“灵魂”的教育。

因此,在一个思想杂芜的时代,我们追求有深度的思想;在一个缺少人文的时代,我们追求人文精神。我们致力于打造有人文情怀的教育思想,建构有灵魂的教育。这套丛书是我和我的博士生围绕“教育·思想·人文”这一主题而做,反映了我与几位青年人对教育人文思想的热忱,在这些研究中体现着强烈的现实意识和人文情怀。我们从不同的角度对现实教育中的问题进行诊断和审思,力图展现当前教育中的真实状况,并以极大的理论勇气面对现实、改造现实。这些研究体现了我们对教育未来的困

^① 玛莎·努斯鲍姆. 告别功利 [M]. 肖聿,译. 北京: 新华出版社, 2010: 6.

4 同情性教育：走出他者化教育困境的探索

惑和担忧、对教育中人的福祉的关怀与追求、对教育学术的沉思与探索，同时也体现了作为教育学人，我们的责任意识、忧患意识，以及为教育而思想的学术精神。从这些著作中，不难看出我们面对层出不穷的教育问题和纷繁杂乱的教育现实时的困惑，但这是思想中的困惑，因为思想，所以困惑，因此是一种珍贵的困惑。

这套丛书也是我主持的国家社科基金（教育学）项目“我国教育哲学学科发展的世纪反思与入学建构”（BAA120010）的系列成果，得到了国家社科基金和江苏省高校优势学科建设工程项目的资助。丛书的出版得到了教育科学出版社的大力支持，凝聚了出版社各位编辑的心血和汗水，各位编辑一丝不苟、无私奉献的精神令我们感动，同时他们的辛勤劳动也使书稿增色颇多。在此，由衷地感谢教育科学出版社，感谢学术著作编辑部主任刘明堂先生和各位编辑的辛勤劳动。

冯建军

二〇一五年五一节

于南京师范大学

目 录

绪 言 他者化·同情·教育	1
---------------------	---

第一章 他者化：教育中的隐疾与误区	27
-------------------------	----

一、他者化与他者化教育	28
(一) 他者化：一种趋向于与自我无涉的价值立场与样态	28
(二) 何谓“他者化教育”	41
二、合理的教育与“他者化教育”的价值区隔	44
(一) 合理的教育引导和交往及其边界	44
(二) “他者化教育”的价值偏失及其表现	53
(三) 晦暗的存在之感与物化的生存之状：对他者化的 总体评判	67
三、他者化能否避免——对教育的他者化与非他者化的说明	70

第二章 同情：超越他者化的一种理念	76
-------------------------	----

一、同情：一种拥有丰富内在的、特殊的认同与接纳	77
(一) 同情的一般理解及其转义	78
(二) 一体多面：同情“面貌”的复杂性及其呈现	85
(三) 彰显同情特征的几个关键点	93

2 同情性教育：走出他者化教育困境的探索

二、同情的三个向度及其价值指向	98
(一) 情感向度的同情：关爱的情感——共鸣	100
(二) 认知与理解向度的同情：由人及“我”、推己及人的态度—— 同情性理解	104
(三) 行动与交往向度的同情：互动关系、意义分享、助益性 行动——生命共振	109
三、同情的超越性及其现实意义：对“他者化教育”的回应	115
(一) 同情的超越意向：对人关系感与存在之感的“纠正”	116
(二) 同情的力量：在实践意义上彰显人的关系性、实现 个体生命空间的拓展	121
(三) 同情的现实意义：对几种教育困境的解围	127

第三章 同情性教育：他者化教育之解围

一、同情：教育应展现的精神品性	133
(一) 教育的特殊性与本真性	133
(二) 同情与教育之间的通达	135
(三) 让教育实践“走进”同情	143
二、同情性教育：一种富含同情精神、追求同情品质的教育	150
(一) 同情性教育的内涵及其相关范畴	150
(二) 维持关系中的平衡：同情性教育的精神基调	155
三、教育者应有的同情立场	163
(一) 有交换的关系立场	163
(二) 有伦理关怀的旁观者立场	166
(三) 有边界的助益立场	168
(四) 有开放、有接纳的主体立场	171

第四章 找寻失落的同情：同情性教育的实现	173
一、被遮蔽的同情与教育自我的失落	174
(一) 无边界的教育限制与个体自我同一性的丧失	175
(二) 知识、思维对情感、经历、体验的剥离与儿童自我 内在感受的失落	178
(三) 空有其表的姿态性交往与真正的关心、理解的遮蔽	182
二、同情性教育的实践诉求	188
(一) 教育场景：情感、认知、理解、体验、想象、表达的 生态融合	189
(二) 教育关系：以平等为基础的关系氛围及关系力量的 发挥	195
(三) 教育交往：非暴力性的沟通与交流	199
(四) 教育参与者：“对他人负责”的责任意识及其身体力行	205
三、同情性教育的实践诠释：以苏霍姆林斯基为例	209
(一) 用爱浇灌心灵：教育技巧的全部奥秘	209
(二) 情感修养：儿童表现同情之心的“幼芽”	213
(三) 把儿童引到复杂的人际关系世界中去：让儿童心中 有他人	215
参考文献	218
索 引	226
后 记	236

绪 言

他者化·同情·教育

研究生阶段，我喜欢与书为伴。阅读改变了我思考和看待问题的方式，甚至让我对周边教育问题有了“刨根寻底”的欲望，总想找到问题之源。这期间，他者化与同情，两个貌似无关联的概念先后进入了我的研究视野，被赋予了特别的含义，拥有了某种特别的联系。而那些长久困扰着我的教育疑问也因此被层层剥开得以澄明。

刚步入研究生阶段时，每当要确立一个研究主题，总无法避免痛苦和挣扎的体验。有时因为怀疑选题本身的价值而焦灼不定，有时还会因为找不到合适的概念表达自身想法而烦恼。这时，阅读成为我消解困惑的重要途径。

翻阅一本书的时候，我偶然看到美国政治理论家格伦·廷德所写的一段话：一个观念属于你自己，只要它是通过你自己的努力而产生的，是扎根于你自己的情感和经历中的，即便你可能是从他人那里接受的思想萌芽，即便这一观念可能与许多其他人的观念非常相像，但它还是属于你的。这让我豁然开朗：从自身寻找问题源。不断地叩问自己，用心灵之眼去观察、感悟周边的人、事、物，然后基于此去坦诚诉说、交流和对话。这样做了，或许那个模糊的、潜藏在你意识中的观念便能得以显现、生发开来。对它或质疑，或反思，或论证，都可能让那个属于你自己的思维、观念富有生命力。或许正因为如此，人文、社科等领域的研究者，在展现和剖析问题时，会有意识地凸显对自我生活体验的累积性的反省和认识，甚至会有意无意地表现出对自身生活理想的某种辩护。为了避免认识上的偏颇和误区，也为了寻找更有力、丰富的论证资源，自我总会成为他们反思和认识的对象。

本书中，他者化虽然属于文化批判学的概念，进而之前一般被用于描述不同文化之间不平衡的作用关系，然而本研究却一反其道，将其用于指人与人之间交往的异化现象，以及教育背离其本真而导致的各类问题。可以说，他者化根本上表达了我与我、我与他者之间某种畸形的联系。不论是对待自我、他者，还是确立、协调人际间的交往关系，他者化的价值积淀均在于物化价值对人之生命特性、价值、意义的僭越，进而与客体化、异己、片断、扭曲、依赖等相伴。虽然“自我”“他者”“唯我”“向他”“面向他者”“异化”等都暗含着某种关系性，然而，在我看来，用他者化来表达那些负面的趋向于与自我无涉的价值立场或样态再形象不过了。

他者化不是一种客观的存在关系，也区别于那些正面的关系现象或交往态度（比如“面向他者”），它是需要被克服和避免的问题。或许我们总能意识到，人与人之间的交往、关系总会受到个体自我的蛊惑和限制，进而往往会面临“唯我”或个人主义（即“目中无他人”）的问题。然而，在日常生活中，也存在一部分人，会因为过度依赖或排斥他人而形成某种畸形的交往心理，表现出让人难以接受的行为。他们的心中不是没有他者，而是这些他者过多地占据了自己的心灵世界，导致真正的自我被掩盖了。如此，用他者化反倒能够更直观、形象地表明此类人的问题。契诃

夫的短篇小说《装在套子里的人》即形象地描绘了这一问题。

回顾自身童年，与同伴交流的成长经历，再观察和感悟周边的人、事、物，总能够发觉生活中不少人其实或多或少地遭遇过他者化的问题。只是这样的问题在有些人那里是潜在的、若隐若现的，进而他自己是没有意识的。随着环境、际遇的改变，曾经的他者化经历并不会对他们造成影响；然而，有些人却没有这么幸运。他者化的成长经历会彻底改变他们的人生，改变他们的性格、处世态度，对他们的心灵造成不同程度的影响。每当回顾、纠结于自己的人生经历时，他们会痛苦、会矛盾，会感觉无法认识自我、把握自我，已经习以为常了的他者化取向，甚至也无法让他们在痛苦、矛盾的时候及时地敞开心扉，排解痛苦和疑惑。

有些时候，我会怀疑自身以及那些与我有着相似经历的同伴是否也是这其中的一员。因为好奇、怀疑，我将硕士学位论文的研究主题确立为“场域压迫与儿童的他者化生存”，试图借此来探明，某些我们所熟悉的、习以为常的教育活动，是否会在某种程度、某些意义上对教育中的人造成他者化的影响，而后来的系列研究亦在此基础上生发开来。

二

或许有不少人同我一样，在漫长的受教育过程中，曾遭遇过学校各类条框的规训、诱导，甚至在持续化的考试、竞争、评比活动中，被形塑为符合学校标准印象的、听话的好孩子、好学生。好在我成长在一个相对宽松、自由、和谐的家庭氛围中，父母给了自己更多选择自由和选择机会。同时，在成长的各个阶段，我也先后遇到不少赏识、爱护和关心我的老师。这让自己少了许多被强行拔擢的经历和体验。然而，小学和初中阶段，因为学习成绩好，在班干部、三好学生的竞选甚至是文艺节目表演中，我都被作为优先考虑的人选。这在给予自己诸多光环的同时，也强化了我对被老师、家长所忽略或忽视的恐惧以及让家长 and 教师失望的担忧。由于害怕这样的情况发生在自己身上，所以继续成为令家长和教师满意的好孩子、好学生逐渐成为我奋斗的第一目标。

如此，在近二十年的成长和学习经历中，在重视和强化考试、竞争、榜样符号的教育氛围的笼罩下，我形成了较为矛盾的心理、意识和习惯，

即一方面是对他者关注和赏识的渴求，另一方面是进行独立判断和自我选择的强烈意识。这二者的夹杂和冲突，让我对自身以及那些与我有着相似成长样态的同伴产生了怀疑：我们真的具备了独立、自主判断和选择的能力吗？教育所宣扬的独立、自主和自由是否就是我已经具备了的东西呢？如果是这样，为什么我会因为缺失旁人的指导而感到不安和恐惧？为什么会在面临诸多选择的时候迟疑不决、战战兢兢，总想得到他人的指导，得到最准确的答案？如果没有具备，那么，我们的教育是否真的有可能、有能力培养出真正独立、自主、自由的人呢？现实中，教育引导、交往有无边界？是否存在这样一些教育，它们表面宣扬对受教育者生命特性的重视，但实则沉浸在他者化的误区中而不自知？究竟什么样的教育才更有助于受教育者具备一定的独立性和自主判断能力，更有助于受教育者形成恰当的人际关系意识，能够友善对待自我和他人？

积累研究材料的过程中，我渐渐意识到，一个人之所以会表现出他者化的问题，并非仅仅缘于成长时期家长、教师的逼迫，而也可能得自教育过程中成人的放任、不管，甚至不恰当的信任；得自成人与儿童之间沟通、交流的缺乏，以及教育环境、氛围中情感关怀、情感体验、情感释放等的缺失；甚至得自抛却“我一他”关系意识的独立、自主、自由观念等的不恰当诱导。

那些不小心出现或有意持守了唯我价值立场的“我中无他”的教育，不小心具备或有意持守媚他（它）价值立场的“他（它）中无我”的教育，以及那些有意蔑视情与感的工具主义教育和理性主义教育的存在，使得属于儿童自身的那部分世界不断贬值。他们被教唆着去借助一定的符号、功能和角色等来确立自我，为自我做一个实际上并无任何个性可言的标志；在对待自身与外界人、事、物的关系上，他们的态度和观念也趋于物质化和抽象化，自我的真实情感、判断力被逐渐隐藏和掩盖……真正的关系意识和关系能力的缺失，让他者化的印记在个体的成长之路上越发凸显。如此情况下，强化教育的“关系性”，帮助受教育者确立健康、和谐的关系意识，凸显情感交流与沟通的独特意义，让受教育者在学会关注和关心他人的同时也不抛却自我等，便显得越发重要而迫切。

然而，究竟什么样的教育才是合理的教育？才是非他者化的教育？什

么样的教育才能较好地凸显关系性？过去及当下，那些进入人们视线中的成功的教育实践究竟具有怎样的奥秘？对于迫切需要汲取成功教育之养分的教育中人，又如何理解和诠释这些奥秘？尽管在前期研究中，对于这些问题，我已经形成了一定的看法和认识。然而，为了更好地诠释它们彼此间的逻辑关系，也为了给自己所欣赏的教育冠以合适的名称，在更长的时间里，我陷入了“概念”的迷雾中。头脑中似乎有一个概念似曾相识，但又模糊地让人无法触及……

一次偶然的机会，我接触到了休谟的《人性论》，并被休谟关于道德来源和道德原则的独特理解所触动。为了加深认识，我又翻阅了休谟的另一本著作《道德原理探究》。其中不断跳动着的“同情”观念让我不由得有些激动。这不仅是因为休谟对同情的认识远超出了我对情感、同情的狭隘理解，而且也因为他对同情力量的正面论证让我意识到，同情是一种拥有内在丰富性的独特力量。而这似乎可以解答我先前在思考他者化问题上所遭遇的困惑。带着这样的启示，我的研究视线逐渐转向了同情，而休谟、亚当·斯密、叔本华、卢梭、利普斯、康德、索罗金、诺丁斯等思想者，以及我国源远流长的儒家思想不断叩敲着我的思维，朦胧的意识由此而不断清晰……

三

同情概念自其产生起经历了较长时期，直到 17 世纪，才逐渐在西方学理研究史中占据比较重要的位置。而情感主义伦理学，尤其是同情伦理学的出现，更是将同情推上了至高的位置。这其中的关键即同情价值、意义的凸显。然而，学者们在同情拥有哪些价值、拥有多大的力量来解决人类道德或人际交往中的问题等方面的看法出现了分歧。

不论是同情的宣扬者们还是批判者们，对同情价值和意义的认识，总体上主要围绕着两个话题：一个是同情的道德价值，或是同情在道德伦理体系中的地位，另一个则是同情在实现自我与他人之沟通问题上具备的力量。两个话题有时明确分立，多数时候却相互牵绕。

关于同情道德价值的宣扬，在休谟、亚当·斯密、叔本华等的理论体系中均有所体现。他们总体上将同情视为最高的道德价值，认为同情是一

种道德推理和道德判断的心理机制，通过同情可以推论一切具有道德价值的行为。如休谟曾提出，同情是人们心灵中最强有力的原则，借助它，一个人的情感可以扩展到其他人甚至整个社会，成为社会的共同情感，进而使人们能够关注共同利益，确立社会共同的道德标准。“和我们没有利害关系的社会的福利或朋友的福利，既然只是借助于同情的作用才能使我们愉快的；所以结果就是：同情是我们对一切人为的德表示尊重的根源。”（休谟，1980）⁶¹⁹

亚当·斯密基本持有与休谟一致的同情立场，但较之休谟，他更凸显同情的第二层含义，即把同情视为一种设身处地的想象能力或情感能力，一种动态的心理过程或情感过程。在论述同情的道德评判能力的过程中，亚当·斯密更多地超越了同情的道德伦理的范畴，而趋向于将其视为一种心理上的想象力或认识上的体验能力。对此，他认为，人与人之间的交往或情感交流，是经由他们的同情能力即想象力得以实现的，而不是借助于各自的理性（聂文军，2007）。因为有同情，人们往往能够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。

叔本华则在一般的哲学层面上，对同情作了不同于休谟和亚当·斯密之观点的重要认识。在他看来，一切美德的核心之所以是同情，根本原因在于，从同情可以推论或领悟到世界的本质，同情是由个体向总体的本质进展的桥梁和归宿（陆杰荣，1992）。卢梭在《爱弥儿》中也论述了同情心对于儿童成长的重要性以及如何培养人的同情心的问题。而他关于同情的认识，与亚当·斯密有某种相似之处，即把同情与人性的发展勾连起来，论述由自爱到怜悯之心的发展过程。

既然同情伦理学主要将同情视为道德的来源和道德判断的基础，那么，这一论点是否真的具备其合理性，便成为与休谟同时代乃至后来的学者们激烈争论的焦点。其中最著名的批判者当属舍勒。舍勒在其理论体系中，不仅第一次将休谟等人的伦理学冠名为“同情伦理学”，而且针对这种伦理学的核心观点进行了有针对性的批判。在他看来，同情并不能体现伦理学上的价值判断，并不是道德的基础，也无法解释道德生活。无论是同情还是移情，都不可能作为道德情感的基础。一个人只有辨认出某种道