

同情、道德與道德教育的哲學探究

林建福*

摘 要

假使人類的生命中存在著一種情緒性機制，能夠使人不傷害他人、協助他人消除痛苦、成全他人對幸福的追求等，道德及道德教育的探究就應當要重視這種機制，即加以瞭解及培育。基於此種認識，本文把同情視為具有此種性質的情緒性機制，試圖以此做為探究主題。全文共分爲三大部分：第一、闡明同情在道德生活與道德教育中有何重要性；第二、論述同情這個概念可能的混淆與限制；第三、提出同情在道德教育上的重要建議。以最後一部分的建議來說，其包括重視並培養同情的能力或預備狀態、提升參與他人感受的氣質或態度、矯正同情內在的狹隘與偏私、辨別易混淆的相關共享情緒現象、配合智力與想像力共同發展。

關鍵詞：同情、道德教育、情緒、教育、道德

* 林建福，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件：t04012@ntnu.edu.tw

投稿日期：2008年12月26日；修正日期：2009年4月10日；接受日期：2009年6月5日

Contemporary Educational Research Quarterly
Dec., 2009, Vol.17 No.4, pp. 1-26

A Philosophical Investigation of Sympathy, Morality and Moral Education

Chien-Fu Lin*

Abstract

If there exists an emotional mechanism with the assistance of which human beings are able to avoid harming others, to aid others to relieve their distress, to help others to obtain their happiness, adequate attention should be paid to it in the investigations of both morality and moral education. Basing on this recognition, sympathy is chosen as the topic of this study. This paper is divided into three parts: to begin with, the significance of sympathy to moral life and moral education is expounded in the first section of this paper; then, the confusion and limitations inherent in the concept of sympathy is discussed in the second section; finally, this paper is ended with some suggestions regarding sympathy in moral education. The suggestions put forward are as follows: to emphasize and cultivate the capacity or the state of readiness of sympathy, to promote the disposition or the attitude of participating in others' feelings, to correct the narrowness and partiality intrinsic in sympathy and to discriminate the easily-confused fellow-feeling, together with the development of intelligence and imagination.

Keywords: sympathy, moral education, emotion, education, morality

* Chien-Fu Lin, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: t04012@ntnu.edu.tw
Manuscript received: Dec. 26, 2008; Modified: Apr. 10, 2009; Accepted: June 5, 2009

不傷害他人、協助他人消除痛苦、成全他人對幸福的追求等，這些規範或訓示常常出現在一些道德學說或宗教教義之中，其頻繁可見的程度足可使人不必一一舉例來加以證實。那麼，假使人類有一種機制能夠讓人這麼做，可以想像地，道德或道德教育上必然要重視這個機制，甚至竭盡所能地進行瞭解與培育。而在有如此作用的可能機制裡，同情（*sympathy*）就是其中之一。

基於上述的認識，本文將從哲學的途徑進行探究，先說明同情在道德生活及道德教育中的重要性；其次，論述同情這個概念可能的混淆與限制；最後，則提出同情在道德教育上的重要建議，以結束本文。

壹、同情在道德生活與道德教育的重要考量

更深入來說，同情在道德生活中能有什麼重要作用呢？同時，道德教育或一般教育中，又為何要重視同情呢？本文第一部分，先就此提出幾項觀察。

一、真實覺知到他人的狀態

上述的規範或訓示中都提到「他人」，所以，假定個人無法覺知到他人的存在或甚至是他人的狀態，要說他／她實踐了這些規範或訓示，嚴格說來，是令人質疑的。類似地，假想有一種人無法和他人一同感同身受，因此，無法由自己類似的體驗來領會他人的需求，H. B. Acton要我們思考這種人是否可能依理性的道德原則來幫助他人。對於他人的狀況，或許他可以沉思那些他發現應該由他來加以改善的狀態，不過，假如他不能完全瞭解這種狀況是什麼，則他就不能完全瞭解為何他應該消除這種狀況。Acton認為，這種人相當類似天生就瞎掉的藝術評論家，靠著實際親身評論過圖畫的人所提供給他的報導，這位瞎眼藝術家執行他的專業或許執行得很成功，然而，一位沒有感受的理性人只能是寄生的協助者（Acton, 1955: 63）。換言之，這裡的這種人完全缺乏覺知他

人存在或其心靈狀態的感受能力，他沒有能力體驗到他人的狀態，更不要說瞭解為何他人需要改善現狀。

譬如說，個人完全接受「人應該協助需要幫助的人」這項道德原則，可是，一旦他完全缺乏感同身受的能力，令人好奇的是，他如何能瞭解對方是處於「需要幫助」的狀態之中。而Acton於此所指的「感同身受」，是透過同情的機制所獲得的，它使人們得以覺知到他人的狀態，進而可能在行動上解除他人的苦痛，而不只是機械地執行所接受的原則，或是無意識地遵守自己本身的理性法則。

同情可以使人覺知他人的狀態，這個覺知當中包括了兩項重要的內容，即他人是一個感受的主體和他人苦樂之類的狀態。首先，就前者而言，在人際互動的知覺中，他人的主體地位可能消失不見，譬如在M. Scheler所提出病人或群眾的情緒性認同（**emotional identification**）就是這種狀況，這些病人或群眾或許不認為自己的感受是「真正屬於」（**really belonging to**）催眠師或領導者，然而，因為雙方自我的融合為一與一方自我的喪失，病人或群眾並不被確認為獨立的感受主體（Scheler, 1954: 18-19, 23, 31-32; Mercer, 1972: 14-16）。^①不同地，同情可以使感受者脫離自我中心的狀態，而通報在自己之外其他具有知覺者的存在。其次，以後者來說，同情當中的知覺是指進入他人的世界、觀點等來領會事物，這就如同J. Dewey所說的：「讓我們自己設身處地，從他的目的與價值這個觀點來瞭解，…」（Dewey, 1908/1978: 303）。也因為能夠感同身受地覺知他人，同情可以使感受者認識他人的獨特性。

假定同情可以使人以上述的方式覺知他人的狀態，他人做為和我分立的

① 情緒的原因係指引起情緒的情境、事件等，它出現在該項情緒之前，情緒的對象指情緒意向性（**intentionality**）中所指涉的對象。一般而言，是指該情境、事件等對感受者的價值意義。這方面的區分與討論請參見林建福（2001：8-10）。

主體地位才能在實質上確立，同時，道德行動者才可能真正認識他人的狀態，包括痛苦、快樂、受到傷害等。也因此，才談得上真正實踐道德上對他人的義務。甚至，Dewey指出同情提供可靠與有效的觀點，使人們獲致道德知識的普遍性與客觀性（Dewey, 1908/1978: 303）。

二、消除他人的痛苦與成全他人的幸福

除了在覺知的層面之外，同情的重要性也可以顯現在做為行動的動機上，也就是，它可以使人們真正以消除他人痛苦與成全他人幸福為行動的內在理由。在論述同情做為道德的先決條件時，Mercer指出，「協助」這項行動的兩個特性，即（1）行動者的意向或目的在於以某種方式改善他人的狀況；

（2）行動者領會到他人是需要協助的（Mercer, 1972: 122）。對於外表看似協助他人的行動，事實上可能出自不同的動機，例如，明哲保身（*prudence*）的自利動機、聽命於外在權威或服從道德法則的義務感等；而這裡經由同情所形成的動機則有所不同——在真正覺知他人的苦樂狀態下改善其狀況，基於這個理由，可以理解為何同情得以做為慈善（*beneficence*）或利他主義（*altruism*）的基礎。

只就同情覺知層面的意義而言，它可能導致拔苦增樂的行動，但是不必然會使人形成這麼做的動機。譬如說，個人是可能覺知到他人的狀況，但是，他可能以道德上不適當的方式來反應，殘忍的人加以增苦拔樂，幸災樂禍的人對他人的苦難則欣喜不已。然而，同情的經驗包含了兩種現象學上不同的事實，即產生替代地（*vicariously*）體驗到他人的感受和參與此感受（Scheler, 1954: 13-14）。所以，他人的苦樂在同情之中正如同我的苦樂，加上拔苦增樂這種一般的人性趨勢，同情發展為為他人增樂拔苦的行動是可以說得通的。事實上，同理心（*empathy*）似乎適於代表同情的覺知層面，這兩者的可能區別

會在底下論及，至於同情則更具有增樂拔苦的意涵。

三、擴展關懷的他者

同情使人設身處地地置身在他人的位置，但是，這裡的「他人」並不只侷限於眼前與我互動的這個人，而是可能隨個人同情的能力而不斷向外擴充。當看到有人行不義之事為樂時，D. Hume認為，我們可能感到不安而不是快樂，理由是同情使我們覺察到此人展現的特質所可能導致的不利後果（Hume, 1978: 499, 589）。換言之，我們在這裡不是對違背正義者的快樂產生共鳴，而是在想像力的協助下感同身受違背者和相關人們的苦樂。類似地，在論述「感受性和深思熟慮」（*sensitivity and thoughtfulness*）這個主題時，Dewey提到同情使人們不只想到自己，而是它極盡可能地趨近普遍，同情讓他人的利益生動有力，在重要性上則如同是會影響自己榮譽、金錢及權力的事物一般（Dewey, 1985: 270）。儘管Dewey此處所談的是有關於道德的判斷與知識，不過，同情能使人擴展心靈關懷的範圍則明顯可見。甚至，人們在同情的機制下似乎可能關懷人之外的存在，包括其他動物、植物與生態等。^②

基於同情的這個特性，K. A. Strike提出了「陌生人倫理」（*an ethic for strangers*）的想法。也就是說，人類之間存在著共享的處境或共同的命運，譬如說，成為年老無家可歸的流浪漢，即使這種處境發生在陌生人身上，或者對方的國家認同或國籍不同於我，我也並未深入瞭解其文化或獨特性，但是，這已足以引起我們的同理心或同情，同時，也能夠待之以親切及禮節。Strike認為，這種情況就如同在公車上受感動而讓位給老年人一樣，此時，我們可能瞭

② 同情擴而充之能夠達到何種程度，可能因人而異，譬如A. J. Vetlesen (1994: 204) 認為，同情比愛更能把當中的同理心擴及更大的範圍，甚至可及於我們不愛的人，Scheler則提到St. Francis of Assissi恢復了人和宇宙之間一體（*unity*）的兄弟關係（Scheler, 1954: 84, 87-93）。

解到有人會勞累、搖晃或痛苦，有人具有和我相同的需求，不過，他卻比我們更需要這個位置（Strike, 2000）。甚至，以這種方式來領會他人的狀況，人們可能超越只是履行正義原則之類的義務。同情之類情緒性機制的重要性昭然可見，即個人可以擴而充之以至陌生人的他者。

四、擴展自我以建立社會興趣

假使個人能夠覺知到他人苦樂之類的狀態，同時可能導致行動以消除他人的痛苦或成全他人的幸福，而且更重要地是對他人的關懷就如同關懷自己一般，不管從事何種工作或扮演何種社會角色，個人可以說已經擴大自我而建立了社會的興趣（social interest）。

以Dewey所舉的例子來說，當個人對權力、藝術對象或科學對象有興趣時，有可能淪為支配獨裁的趨勢，或者說展現出專家冷漠及冷酷的非關個人特質。如何能夠加以避免呢？假使能夠把同情的趨勢和這些自我的衝動與習慣性素質相互混合或融合，上述的興趣轉為關心是否真正重視共同目的，或者是關心共同生活條件是否在美上或智性上有適當的發展（Dewey, 1908/1978: 268-273）。在這種混合或融合之中，個人的同情趨勢和其他傾向都獲得新的成分，前者給予後者社會性質與方向，也就是說，他人的目的和自己的興趣相互結合，他人和自我之間並不是手段—目的（means-end）的關係，關心與實現他人的幸福同時是關心和實現自己的幸福。如此，似乎可以說是把人我共同的目的納入自我關懷的一部分。

五、道德教育上的重要

假使道德教育在於使學習者知善行善，那麼，儘管同情可能有底下將提及的限制，但是，它仍然在道德教育上具有蠻大的重要性，因為這種情緒性機

制不只是使人覺知他人的存在與狀態，更可能引發人們關懷他人而拔苦增樂的善行。道德教育哲學家J. Wilson等人曾經就道德的內涵區分出六個要素，其中首要的兩個要素PHIL及EMP似乎和同情相關——個人能夠認同他人的程度，即對於他人的感受及利益，像是對待自己一樣地實際，並加以重視或衡量，或者說是看成如同自己所有的一般加以接納，以及對自己和他人感受的覺知或洞察（Wilson, Williams, & Sugarman, 1967: 192）。^③Wilson等人在此強調的是，「重視他們的利益，視之為和自己的一般重要」，顯然地，這個要素不只純粹是「覺知他人的狀態」而已，而且還把他人的感受及利益視為同等重要。在他們所列出的六個要素之中，PHIL和EMP雖然只是其中的二項，但卻是根本而不可缺少的。換言之，道德教育上需要培養PHIL及EMP這類和同情相關的能力，才能使人覺知並平等看待他人的狀態。

在一般的教育場景之中，同情也具有獨特的重要性。藉諸新亞里斯多德主義的（neo-Aristotelian）及Dewey的（Deweyan）道德知覺觀點，Simpson和Garrison指出，同情之類的情緒能使教者超越自我而對他者有感同身受的感應，或者說能夠直覺地感受到整體情境的重要性質。也因此，當教者具有這種情緒性覺知時，他可以擱置對學習者的錯誤進行判斷，不必讓檢核表之類的工具來扭曲知覺，而能就學習者個人的歷史、需求、興趣與能力來知覺情境（林建福，2006：159-165；Simpson & Garrison, 1995: 260, 267; Starratt, 1989）。假

③ 除此以外，其他的四項要素分別為（Wilson, Williams, & Sugarman, 1967: 192-195）：

- （1）GIG：熟悉事實性知識；
- （2）DIK：在PHIL的基礎上，透過使用「善」、「對」等這類普遍化的文字，把EMP和GIG合理而明確地陳述為一組個人信奉的規則或道德原則，這些規則在這裡關係到他人的利益；
- （3）PHRON：合理而明確地陳述和個人自己生活與利益有關的規則與原則；
- （4）KRAT：把DIK或PHRON轉換為行動的能力。

使教育之中真正重視瞭解個別差異以因材施教，瞭解與關懷學習者的獨特性是不可或缺的，就此而言，教育之中是要重視對於同情的探究。

貳、同情本身的混淆與限制

儘管同情在道德生活及道德教育中具有上述的重要性，不過，這種情緒性機制不僅在概念上易和其他相關概念產生混淆，而且在使人知善行善上，彷彿也存在著一些限制。

一、同情之中所感同身受的是他者的苦或苦樂狀態

同情之中所感同身受而真正覺知的同時包括他人的苦樂狀態嗎？至少前文所論述的是指這個意思。首先，以Hume的觀察來說，同情就是透過想像力把（生動的）觀念（*idea*）轉換為印象（*impression*）——從他人情緒所產生的影響，或者是表情及對話中的外在跡象。人們首先覺知到其情緒及隱含當中的觀念，這個觀念即刻轉換成印象，具有同樣的活力與生氣，並且獲得和原先他人所具有者相同的情緒（Hume, 1978: 317, 385-386, 427），其中所覺知的同時包括痛苦和快樂。其次，如前所述，現象學者Scheler描述出兩個構成同情之現象學上的不同事實，即替代地體驗到他人的感受及參與這種感受（Scheler, 1954: 13-14）。因此，真正同情者的意向性指向他人喜悅或傷心的感受，能對他人的感受狀態及其價值感同身受，實際參與其中並加以反應。從這兩個人的敘述來看，同情者所感同深受的同時包括苦與樂的狀態。

就同情的字源而言，英文中同情是由*sym*和*pathy*組合而成，來自希臘語*sympatheia*或拉丁語*sympathia*，*sym*衍變自*syn*，有共同、一齊（*with, together*）的意思，*pathy*則來自希臘文*pathos*，有情感、情緒及痛苦（*suffering*）的意思，因此，同情是指一齊受影響而與他人有相同感受的狀

態，或者是能產生這種感受狀態的能力。^④不過，假使pathy是取痛苦的意義，同情就有憐憫、哀憐的意思，如此一來，同情者所感同身受的特指他者痛苦的狀態，L. Wispé就是採取這種理解（Wispé, 1986: 314），底下將加以說明。

在現今一般中文的使用之中，同情似乎特別使用在負面或痛苦的情緒上。譬如，當甲向乙表達感同身受的意思時，乙說：「我不需要你的同情或你不夠同情」時，所代表的相當可能是乙遭受到痛苦或不幸，假使乙正處於高興快樂的狀態，乙上述的表達不太能讓人理解其意義，^⑤除非是甲從乙的狀態之中覺知到可能的不幸或苦難等。譬如說，Wispé就持這種看法，以覺知到他人的痛苦或困境來界定同情，因而視之為必須加以減輕或消除。另外，對一般來說，人們不會想要終止他人的快樂，所以，就沒有同情他人的快樂這回事，或許會說與人同樂（rejoice），尤其是正面情緒與負面情緒的表達會分別引發或刺激不同的心身（psychophysiological）過程（Wispé, 1986: 318）。換言之，同情之中所覺知的只能是他人痛苦之類負面的狀態。

儘管本文採取的是前一種說法，即同情地感受到他人痛苦或快樂的狀態，因而可能導致拔苦或增樂的後續作為，但不能否認第二種說法的存在。尤其是當情緒上與他人共苦或同樂的心身過程會有所不同時，必須慎重考慮是否有不同詞語來加以表達，以利於溝通、探究及教導。

二、同情、同理心與相關共享情緒的現象

由於同情之中含有覺知或見識他人感受狀態這一部分，因此，容易和同

④ 這些說明參見Wispé（1986）、Pearsall與Trumble主編（1996: 1461），以及線上語源字典（<http://www.etymonline.com/index.php?search=sympathy&searchmode=none>、<http://www.etymonline.com/index.php?search=pathos&searchmode=none>）。

⑤ 或許這裡有人會說使用「同理」做為適當的表達，在此情況下，乙會說：「我不需要你的同理或你不夠同理」。

理心混淆不清。從歷史的角度來看，同情不僅比同理心出現得早許多，^⑥而且受到更廣泛的討論。從字源上來看，同理心來自希臘語 *empathia*，*em* 衍變自 *en*，有進入 (*in*) 的意思，*pathy* 這部分則和同情之中的 *pathos* 相同，^⑦因此同理心有進入他者而加以瞭解的意思。1858年，德國哲學家 R. H. Lotze 從上述希臘語鑄造了 *Einfühlung*，之後於 1903 年由 T. Lipps 以英文 *empathy* 來逐譯 *Einfühlung*。類似地，Wispé 在討論同理心的界定時指出，同理者延伸進入對方，在當中個人得以不帶判斷地領悟他人正向及負向經驗 (Wispé, 1986: 318)。

同情和同理心會有哪些差別呢？儘管在實際經驗或甚至概念上兩者容易使人混淆，但似乎有下列的不同：首先，同情蘊含著對被同情者積極的關懷或協助的欲望，而不只是感受而瞭解他人的經驗而已；其次，即使在覺知的層面，同情代表著感同身受的同意，或甚至在參與對方違背正義原則而來的快樂時感到不安，而不僅如上述 Wispé 所提到「不帶判斷地」領悟他人經驗；再者，同情者想像地覺知或替代地體驗被同情者的感受，並加以參與，同理者則是延伸自己進入被同理者，把所感受的反應投射給被同理者之上，Wispé 以「我是那個人」(I am the other person) 和「似乎或如果我是那個人」(as if or if I were the other person) 加以區分 (Wispé, 1986: 318)；最後，從影響產生同情和同理心的因素來看，D. Chismar 指出同意接受者、喜愛接受者及其代表的種種、兩者之間具有共同的努力等決定產生同情與否，而是否熟悉接受者及其

⑥ 古希臘時代 Galen、Hippocrates、Aristotle、Epicurus 及 Stoic 學派都提及 *sympatheia* (*sympathy*) 或相關的概念，而 *empathy* (*Einfühlung*) 則出現於二十世紀初，譬如 Visher、Lipps、A. Drandtl 及 E. Titchener 的美學或心理學作品之中 (Chismar, 1988: 258-260; Wispé, 1986: 315)。

⑦ 引自線上語源字典 (Online Etymology Dictionary) (<http://www.etymonline.com/index.php?php?search=empathy&searchmode=none> 及 Wispé) (1986: 315-316)。

情境則決定是否出現同理心 (Chismar, 1988: 260-261)。

除了同理心之外，Scheler指出三種夥伴感 (mitgefühl, fellow-feeling) 的現象都和這裡所談的同情這種夥伴感不同，而易使人產生混淆。第一，在情感的融合 (miteinanderföhlung, community of feeling) 之中，如同站在愛兒死軀身旁的雙親一般，他們感受到「同一」(same) 的悲傷 (sorrow) 和「同一」的苦惱 (grief)，也就是說，做為價值內容的悲傷和對此顯示出功能關係 (functional relation) 的苦惱在這裡合而為一，以致於同情之中，替代性體驗及參與所體驗的感受都和這種夥伴感交織融合為一。

第二，情緒感染 (geföhlсанsteckung, emotional infection) 一般可以在酒吧、宴會等興高采烈的氛圍中發現，它指的是情緒狀態的轉移，譬如說，先前憂鬱的新來者可能感染到興高采烈的氛圍，因此，「掃除」憂鬱而融入流行的歡樂中。不過，情緒感染不必以認識到他人感受到的喜樂為條件，如同獸群看到帶頭者的警報信號即群起竄逃，完全缺乏相互的「瞭解」。第三，情緒認同 (einsföhlung, emotional identification) 是把個人的自我和他人自我認同為一的行動，導致其中一人的自我完全喪失與被併吞，可以說被剝奪而失去意識狀態下的所有權利。如前所述，Scheler觀察到病人或群眾會認同催眠師或領導者而「活在」(live in) 後者的自我之中。^⑧

儘管同情使人們得以感同身受地覺知他者的狀態，不過，在實際體驗或

⑧ Scheler在此區分出兩種對立的情緒認同：當他人情緒上完全認同我時，如同我是這個例子之中的催眠師或領導者，這是導向自我的 (idiopathic) 情緒認同；假使我情緒上完全認同他人，如同我是這個例子之中的病人或群眾時，稱之為導向他人的 (heteropathic) 情緒認同 (Scheler, 1954: 18-19)。此外，或許可以再舉一個例子來說，MacLagan區分出三種「同情」的意義，即相互情緒感染的「動物式同情 (animal sympathy)、情緒性「認同」的人類「被動」同情、實際關懷他人的人類主動同情 (MacLagan, 1960)。

概念上卻蠻容易和相關情緒機制或現象混淆不清，因此，也影響對同情意義的掌握。類似地，假定要在道德教育上適當地定義並教導同情，對於它和同理心、情感的融合、情緒感染及情緒認同之間的細微差別與關係，加以釐清與辨明就成了不可免的要務。

三、同情的偏私與狹隘

雖然同情得以使個人擴大自我而建立社會興趣，但是，觀察人們之間相互同情的範圍與內容，似乎可以看到它偏私和狹隘的一面，也就是說，人們只能同情周遭特定人，或者說只能夠在特定事務上同情地瞭解他者。譬如說，以前述Hume對同情的觀察而言，假使同情的對象和我們比較鄰近、較熟識或類似，則比較容易把觀念轉換為印象而產生同情（Hume, 1978: 316-320, 580-581）。⁹此外，在Dewey的理解之中，假定同情仍然只是停留在本能式的情意反應層次（*instinctive affectionate reaction*），那麼它不僅充滿感傷，而且在範圍與性質上，仍然是偏狹而侷限於具有自然血緣或親屬關係者、相同利害關係者、具有共同嗜好者，或者只感同身受與關心對方眼前片面的苦樂。

對於同情可能出現的偏私和狹隘性質，Hume和Dewey分別以立即的（*immediate*）同情（Hume, 1978: 604）和本能的（*instinctive*）同情加以表達（Dewey, 1908/1978: 272），前者使人受到相似、鄰近、關係等影響而無法成為公平的旁觀者，後者則使人落入多愁善感與狹隘之中。類似地，Chismar也認為同情所蘊含的積極關懷形成的是「團體的自我主義」（*group egoism*），因

⁹ 從前述Chismar對同情和同理心的區分來看，Hume在這裡所談的似乎比較是Chismar所指的同理心，也就是說，儘管Hume沒有使用empathy，不過，在有些脈絡中他談的是同理心。當然，在Hume所談從觀念轉換為印象的運動中，他強調一開始觀念是出現在同情者的心靈之中，而且被想像是屬於他者的（Hume, 1978: 319）。顯然，這裡似乎是指真正的同情。

為同情一般起於共同的努力、友誼、忠誠等，因此，比較難說是真正的利他主義（altruism）。相對地，即使在沒有任何有意合作或共同利益之下，人們仍可以產生同理心，或甚至有協助的動機（Chismar, 1988: 261）。也因此，儘管Hume把人們對社會善（society's good）的普遍關懷建立於同情之上，Chismar卻質疑Hume的這種看法。當然，Chismar的質疑可以說也是建立在同情的偏私和狹隘性質之上。所幸，人似乎可能突破同情所造成的偏私與狹隘，以達到前述同情陌生人或甚至同情人之外的存在，那麼如何來轉化並提升本能的或立即的同情呢？這就和下一部分所談的教育問題息息相關。

參、道德教育上的重要建議

道德教育的目標可說是在於培育知善、好善、行善的好人，儘管這裡「善」的意涵有待深究，這種說法大抵上應該說得通。從這個角度來看，道德教育上如何來看待同情這項情緒性機制呢？

一、重視並培養同情的能力或預備狀態

前述的討論，相信已足以說明同情在道德生活中的重要性，尤其是它可以使人們把他者視為與自己不同但卻同等重要的主體，因而使得尊重與關心他者的利益或權利等成為可能而有意義，甚至同情地想像社會善或公共善可能受到的影響。鑑於這些重要貢獻，道德教育當致力於培養學習者同情的能力，此一論點殆無疑義。否則，即使行為上做出助人的舉動，也令人質疑助人者是否只是出自自利的動機，譬如說為了消除自己感受到的不愉快，或者只是為了增進一己之私。更何況在未能覺知他人狀態或缺乏增樂拔苦的關懷之下，令人懷疑該舉動是否算是真正的助人行為。

道德教育哲學家Wilson等人曾經舉了一個例子，藉以說明有道德教養

(morally educated) 的人典型上展現出六項道德要素，其中，前兩項的具體情況：

譬如說，當他正在開車時：他能足夠地認同他人，以致於把他人的痛苦或不方便看成如同是自己一般加以重視 (PHIL)；如果街頭魯莽的駕駛把人擠進路邊，或者假使不必要的緩慢駕駛把人堵住時，他知道這是如何令人生氣 (EMP)；……。(Wilson, Williams, & Sugarman, 1967: 194)

可以清楚發現，這正是前述Wilson等人所指，PHIL和EMP兩項和同情相關的能力。經由這兩種能力，人們覺知到具體生活情境中他者的苦樂狀態，以做為進一步道德判斷或道德抉擇的實質內容或直接採取行動。因此，這可視為實踐道德行動的先決條件，是道德教育必須加以關注與培養者。

二、提升參與他人感受的氣質態度

道德教育必須培養學習者同情的能力或預備狀態，其中蘊含的並不只是能體會或見識到他者的感受，更重要的是，能夠適當地加以參與。換言之，人們同情的機制產生障礙的情況，包括一點也無法體會他者的感受，或者是不適當地參與他者的感受，譬如說幸災樂禍的參與態度等。

這些情況有何差別呢？首先，在諸如憂鬱症的情況中，病人極端地專注於自己的感受，因此，無法在情緒上接納他人的經驗。其次，殘酷 (brutal) 的人能夠體會到他人的感受，但卻加以漠視或置之不理，譬如對植物及樹木的蠻行或暴力。再者，殘忍 (cruel) 的人能夠覺知並觀視他人身上的痛苦或傷心，但卻在「折磨」及被害人的極端痛苦之中得到喜悅 (Scheler, 1954: 14, 133-134)。¹⁰此外，上述Wilson等人也指出人們的EMP並不一定邏輯上蘊含著

¹⁰ 審查者指出「殘酷」和「殘忍」在中文的詞意與用法原本並沒有太大區分，研究者

PHIL，也就是能夠知道他人的感受並不代表一定能夠同等地重視這些感受，譬如擁有EMP的獨裁者會聰明地操弄他人，並且不平等地看待這些人（Wilson, Williams, & Sugarman, 1967: 193）。換言之，真正的同情並不只在覺知他者的感受而已，更在如何地參與其中。

基於上述的觀察與釐清，致力於培養同情心的道德教育有必要觀照到其中的細微差別，同時把焦點擺在參與他人感受的氣質或態度上，而不只是使學習者更敏銳地覺知感受而已。否則，儘管敏銳地覺知他人的感受，當事人可能採取冷漠觀視、冷酷輕視、幸災樂禍的參與態度。也因此，Scheler提醒我們，苦樂敏感度的增加和同情的擴展是無關的，敏感度相同之下更大的憐憫能力才表示道德上的優越（Scheler, 1954: 41, 131）。在這裡，憐憫指的是某種參與他人感受的預備態度或氣質，正是道德改革或提升人類品質的重要焦點之一。

三、矯正同情可能的狹隘與偏私

道德教育必須培養學習者同情的能力或預備態度，不過，對於前述立即的同情或本能的同情所出現的狹隘與偏私，也應當加以引導或矯正，否則，同情反而使人們變得不道德。譬如說，不管是法官在審理相關案件或教師在處理學生爭吵事件時，儘管同情使法官或教師得以參與當事人的感受，把當事人的利益看得如同是自己的一般重要，但是，同情也可能使其只關心相同政黨、嗜好、血緣關係等當事人的利益，因此做出違背正義、人權等的決定與行動。或者說，只能感同身受對方眼前片面的苦樂，而無法同情地體會到更大層面及更為長期的影響。事實上，這正是前述Hume之立即的同情及Dewey之本能的同情所描述的情況。

目前找不到更好的中譯，暫且如此使用。

有何可能矯正之道呢？在道德教育上或許有幾個方向可以遵循：第一、相信一般的小孩本能上也能體會到他者的痛苦，¹¹以此做為出發點，加以引導其認識這個他者是個獨立於我之外的個體，才能更進一步體會到這個他者和我自己具有一樣的重要性。第二，對於自己所支持者可能受到的傷害，自然本能式的同情使人易於對加害者施以怨恨、排斥或報復，在此情況下，應當使個人內化地悅納並捍衛社會的共善或集體利益，使本能式的同情得以轉化為社會的同情（social sympathies），始能體會到破壞社會共同規範對所有社會成員造成的危害（Mill, 2001: 75）。第三，和前兩項相關地，個人有必要形成不同於他者但又緊密相關的認同體（identity），其中，「不同」指的是各自分立而又具有獨特性，「緊密相關」則不僅是指彼此的相互影響，更表示相互類似之處（Blum, 1994: 193-196），包括類似的生命處境及身心組成等，認同體的內容包括知識觀、價值觀、生命觀等。

四、辨別易混淆的相關共享情緒現象，配合智力與想像力共同發展

前述論及一些容易和同情相混淆的人類共享情緒現象，諸如同理心、情感的融合、情緒的感染、情緒的認同等，因此在道德教育上，如果是以轉化並提升同情為目的，勢必要留心這些共享情緒及其各自生成條件的同與異，如此，才能協助學習者培養真正裡想的同情。因為在其他的共享情緒之中，可能只是情緒狀態的轉移，其中一者自我的喪失，不帶判斷地領悟他人的經驗，感受者意向性的參與態度消融入感受之中，而讓同情失去其真正的核心特性——替代地體驗到他者的感受並參與此感受，同時可能提升層次而以共善或

¹¹ 這裡採用了B. Russell的觀察，應該也能為一般人所見加以證實。此外，Russell這種本能式的同情所指的對象不是人們及動物的所有感受，而是只感同身受痛苦的情況（Russell, 1926: 132）。

社會整體利益的立場來參與此感受。

前述內容似乎也顯示出同情的發展不只是純粹情緒的敏銳性而已，個人認同體之中的基本態度或價值觀影響同情者感受的方向，其中至少也需要智力及想像力的共同發展與協助。以Russell舉出的一個例子來說，做為上海某紗廠的股東，忙碌中一心只在意自己的股利，一點也不在乎所導致對無辜人民的屠殺及對年幼童工的強迫，光看到抽象的刺激或統計數字仍然無動於衷（Russell, 1926: 48-49）。這個例子像極了晚近發生的毒奶粉事件，也常常發生在每個人身旁。至少當事人要有相當的認識與活潑的想像力，才可能擴展本能式的同情而深受感動。在這當中，配合發展的智力使人能夠消除盲目不實的同情——同情地感受到不可能存在的情況，並且使人可能對並非目睹卻確知會發生的苦難有所同情（Russell, 1926: 48）。想像力則得以使人超脫此時此地的侷限，設想另一種可能的情況，其中包括把觀念轉換為印象或把抽象的數據活化為栩栩如生的情景。

對從事教育或尤其是道德教育者而言，相信能體會到這項事業的艱辛難為之處。譬如，當稍加協助人們生長發展而趨向善的理想時，人的脆弱或惡的力量似乎隨即摧毀先前的努力，甚至使人更加為惡。有鑑於此，教育者勢必要立基於正確的認識、堅定的信仰與圓熟的實踐智慧，否則極易於複雜、奧秘與艱困的育人過程中不知所措或喪失助人追求幸福人生的理想。本文以同情為探究焦點，除了說明其在道德生活及道德教育的重要性，並論述可能的混淆與限制，也就其在道德教育上的建議提出幾項淺見，期盼能有助於道德教育之理論及實務。相關重要的議題無法在此有限篇幅中一一加以論述，更希望能拋磚引玉，引發教育同道的進一步討論。

【後記】

針對本文其中一位審查者的意見，有必要在此補充論述。這位審查者的意見有兩大重點，即本文必須「放入『理性vs.情緒』行為架構來解釋同情有多少效力」，以及「道德教育上重要在『如何激發同情心』而不『只談原則』，如此算比較完整」。

首先，就第一項意見來說，的確在道德哲學上存在著這樣的爭議，即究竟道德是理性的事務或情緒的事務。¹²前者可以以I. Kant為代表，後者則以Hume為代表。由於Kant認為人們同時隸屬於感性世界（the world of sense）及智性世界（the intelligent world）（Kant, 1990: 452-454, 457, 462, 1991: 418）：在感性的世界中，人的因果性受制於自然法則的外在決定，或者說感性的世界的現象依自然必然性原則相互連結，沒有自由可言；在智性的世界中，人不受制於自然法則，超脫感性世界的決定原因，只服從建立在理性之上的法則。而Kant倫理學中的道德，指的是「一切行動與立法的關係」或「行動與意志自律的關係」（Kant, 1990: 434, 439），如此，有理性者經由意志的格律（maxim）而可能制定普遍的法則，有理性者只依此自訂的法則而行動，或者說有理性者透過此種自我立法來決定其一切行動，這就是Kant倫理學中的道德。在這樣的理解之下，理性做為純粹自發的活動（Kant, 1990: 452），它是道德必然（apodictic）法則的根源，即純粹理性能夠超脫一切可能的經驗而確立真正至高的道德原則（Kant, 1990: 408, 409）。相對地，一般所言各種支配人的情感、欲望與愛好屬於感性世界，人受其影響而行動，但非真正自己決定本身的行動，甚至Kant指出，人們必須克制情緒的激動（Affect, affect）並支配

¹² 這裡討論的文脈之中，情緒有不同的英文字表示，諸如emotion、feeling、passion、affection及sentiment等，為了行文的方便，統稱為情（緒）。

熱情 (Leidenschaft, passion) 以求自治 (Kant, 1991: 407; O'Neill, 1996: 84)。¹³
明顯地，這樣看來道德是理性的事務。¹⁴

另一方面，Hume將道德視為情緒的事務，他主張「種種道德的規則並不是理性所決定的」(Hume, 1978: 457)，「道德是更適於加以感受而非加以判斷的」(Hume, 1978: 471)。當然，Hume之所以提出這樣的見解，基本上和他對道德、理性與情緒的認識密切相關。對Hume來說，道德在理解上是能夠引動人們的情緒，並且會產生或阻礙行動的，因此哲學中一般歸類為實踐而非思辨的部門 (Hume, 1978: 457)。換句話說，在這樣的領悟之下，道德並不是平靜地理解知識或冷淡地進行推理等此類活動，而是會影響到情緒、動機與行動。其次，Hume所掌握到的理性功能主要有兩項：論證的 (demonstrative) 推理與因果的 (causal) 推理——前者在認識觀念間的抽象關係或對象之間的這種關係，儘管這類推理能夠導引有關因果的判斷，但是Hume指出，光理性本身不會影響行動；後者在發現對象之間的可能因果關係，然而，假使人們對這些事物漠不關心，其彼此之間的因果關係也不會絲毫影響人們 (Hume, 1978: 413-414)。再者，依Hume的觀察，情緒之中的衝力只能以相反的衝力加以對制或阻止 (Hume, 1978: 415)，同時情緒是一種原始的存在 (original existence)，它不具有任何表徵的 (representative) 性質，也就是無法成為任何其他存在物的摹本，也因此，它和真實及理性之間不會有任何對立或矛盾的關

¹³ Kant並沒有以一個單一詞語來表示情緒，依據N. Sherman (1997: 121) 的看法，Kant分別使用了情感 (Gefühl)、情緒的激動 (Affect, emotional agitation)、熱情 (Leidenschaft, passion)。

¹⁴ 嚴格說來，這裡應該是Kant倫理學之中理性的部分，也就是先驗 (a priori) 或純粹的部分，這和明確陳述與證立事物應當據以發生的那些道德原則有關，至於Kant倫理學經驗的部分則涉及關於人性等方面的知識，這些知識必須由經驗才能獲得 (林建福, 2009: 111)。

係 (Hume, 1978: 415)。在簡要說明Hume對道德、理性與情緒的認識之後，相信比較易於明瞭為何他會主張道德是情緒而非理性的事務。

由於理性只具有上述論證推理與因果推理的功能，光理性本身絕對無法引發起任何行動或意志行動 (Hume, 1978: 414)，加上理性和情緒之間不存在對立或矛盾的關係，理性本身完全沒有能力引動情緒或影響行動的生滅 (Hume, 1978: 457-458)，所以Hume才說「種種道德的規則並不是理性所決定的」(Hume, 1978: 457)，甚至「理性是而且應該只是情緒的奴隸」(Hume, 1978: 415)。此外，當人們對德行 (virtue)、惡行 (vice) 等道德品質加以分辨時，Hume也認為這並不是透過理性以發現事實或真實存在而獲致的，否則種種道德分辨對行動的影響力將會消失殆盡，而是經由愉快中的贊同 (approbation) 或不安中的反對 (disapprobation) 這種內在感受而得到的。Hume以故意謀殺為例，並不是因為在此行動中發現到某些情緒、動機、意志行動或想法而稱此為惡行，而是人們自己內心之中對此行動產生反對的情緒，如此而有視故意謀殺此行動為惡行的道德分辨 (Hume, 1978: 458, 468-469)。換言之，當人們看到或觀想 (contemplation) 某行動、情緒或品格時，依所引發的是某種特殊的愉悅或不安，足以辨別它是良善的或邪惡的，而不是由推論得知 (Hume, 1978: 470-471, 475)。基於這些觀察，無怪乎Hume會主張道德是情緒的事務。

道德真的只能單獨是理性或情緒的事務嗎？由於人類一般的情緒內含思想或所謂的理性的成分，¹⁵思想或理性的運作也包含情緒的成分，因此本文基本上是持道德同時是理性與情緒兩者的事務此一立場。為了說明此一立場，這

¹⁵ 對人類一般的情緒而言，其中內含著情緒感受者對情境的認知，因此可視之為具有認知性的情緒。不過，在一些人類的非認知性情緒中，感受者的情緒不帶有任何對情境的覺知，這方面的討論可參考林建福 (2001: 6-8, 2006: 70-73)。

裡要借助當代大不列顛道德哲學家M. Midgley的論點加以說明。

對於西方把理性（或思想）和情緒相互對立的此一傳統，Midgley進行深入的分析與反省，她特別指出人們窄化了情緒和思想的理解而使兩者相互分離與對立，如此一來，愈加無法認識生命的整全性（Midgley, 1981: 3）。也就是說，在思想與感覺或形式與質料這種抽象的劃分之中，理性常常被等同於思想與形式，¹⁶情緒則被視為缺乏思想或形式的感覺或質料（Midgley, 1978: 257），這麼一來，理性正如同是一位外來的統治者或殖民者，它把條理強加在情緒、欲望及本能之上（Midgley, 1978: 260, 281）。但是，Midgley認為，把睿智和情性生命脫鉤對待是抽象化（abstraction）的結果（Midgley, 1981: 4）。換言之，Midgley的意思是說，當人們把理性、睿智及情緒抽離其具體的生命脈絡來理解時，會出現前述窄化情與理而使彼此相互對立的情況，然而在整體生命的運作之中，真實的情況是情中有理而理中有情。

Midgley主張，理性（思想）與情緒此兩者在概念上是不可分離的（Midgley, 1994: 148），那麼她對此兩者的理解又是什麼呢？她觀察到情緒並不是沒有形式或思想的純粹感覺或質料，它具有適合其質料的形式（Midgley, 1978: 258-259, 1981: 90）。Midgley以Kant的敬重（Respect）為例，指出這種情緒除了感受面之外，更具有其形式的屬性，即「由此感受而確認到非由感受者加以制定且無法加以改變的一項價值」（Midgley, 1981: 96），而且特定情緒所具有的形式限定了該情緒可能的質料，譬如，好奇心和渴求冰淇淋兩者在感受面上有所不同（Midgley, 1978: 90-91）。也就是說，Kant的這項情緒之所以是敬重，因為它具有上述的形式屬性加上受到該形式所限定的感受。基於同樣的道理，某情緒之所以是恐懼、憤怒、羞恥等，除了各自特定的感受之外，各自

¹⁶ 依Midgley的觀察，在西方獨尊理性的哲學傳統之中，理性雖不總是等同於睿智（intellect），但是它通常和情感及欲望極端對立（Midgley, 1978: 256）。

所具有的形式是必要且重要的理由。¹⁷另一方面，Midgley對理性又有何看法呢？她覺得人們力求更講道理或有理性，並不光是指「個人思想上的一致」而已（Midgley, 1981: 86），理性能力之中包含兩種不同的成分——聰明與統整，其中，後者是指具有某種性格或擁有某種穩固且有利的先後次序參照體系，能夠整個個體統整地執行行動。儘管理性能力同時需要這兩者，統整卻是聰明的要件，其本身具有莫大的重要性（Midgley, 1978: 260-262）。推敲Midgley的意思，個人必須要具有穩定的價值或偏好系統，如此才能適當地發揮其聰明才智，才不至於自我分裂而失去思想或行動的方向。然而，這裡的先後次序參照體系或偏好結構是立基於情緒之上（Midgley, 1978: 256）。易言之，Midgley應該是說個人偏好系統的狀況對其能否發揮聰明才智具有重大決定性，而維持個人統整並表現其好惡的此一系統係以情性生命為基礎。如此說來，理性之中就含有情緒。也因此，理性和情緒並非相互對立，在運作上，兩者相互交融而形成有機的整體。

那麼，道德究竟是理性或情緒的事務呢？Midgley基於上述對理性及情緒的理解，她認為道德同時是此兩者的事務，並且兼具有情與智的面向（Midgley, 1981: 4-5）。假使把道德視為完全只是缺乏形式之情緒的事務或完全只是形式的事務，都是不幸地犯了過度簡化的錯誤（Midgley, 1978: 258）。經過前述的論述，Midgley採取此一立場的理由已清楚加以說明，本文之立論也可以說是採取此一立場。此外，對於同情此一情緒性機制的理解，Midgley同樣採取情理交融的立場，即情緒上的同情要求人們對他人的所思及所感加以強烈且不斷地關注，珍視他人的看法而使此成為同情者心靈觀照事物時的永久背景；認知上的同情使人們就自己所能考慮到的範圍含納他人的思想，此種力

¹⁷ 同註15。

量要求想像視野的無窮擴展，並使此種擴展成為可能（Midgley, 1994: 143）。Midgley對同情的理解也可支持前述本文對同情之意義與功能的論述，即此情緒性機制使人得以感同身受地感知他人的狀態，人們經由努力得以把立即的或本能的同情轉換為前述J. S. Mill所指社會的同情。

其次，關於第二項審查意見，道德教育的探究確實要關心許多不同的層面，除了論述原則之外，還必須包括如何實際操作的部分。不過，由於本文是從哲學的途徑進行探討，主要焦點在辨明同情於道德上的重要意義，同時提出道德教育中教導同情的重要原則，相信能掌握這些根本原則，才能使實際教導活動有些遵循的方向。也因此，未能針對教實務性的教學、課程等加以探究並提出建議，這是本文研究取徑上的限制。對此，研究者同意R. S. Peters在討論情緒教育時所提出的說法，即教育的問題無法單獨以哲學、心理學或社會學等已確立之學科的任何一者加以解決，總是需要從事不同學科的人們相互合作才有可能（Peters, 1972: 482）。研究者相信要在道德教育中教導同情情況亦然，更期盼具有教學、課程等實務取向專長的同道能補足本文這些限制。

參考文獻

- 林建福 (2001)。教育哲學——情緒層面的特殊觀照 (第一版)。臺北：五南。
- 林建福 (2006)。德行、情緒、與道德教育。臺北：學富文化。
- 林建福 (2009)。德行取向的道德教育。臺北：學富文化。
- Acton, H. B. (1955). The ethical importance of sympathy. *Philosophy*, 62-66.
- Blum, L. A. (1994). *Moral perception and particularity*. New York: Cambridge University Press.
- Chismar, D. (1988). Empathy and sympathy: The important difference. *The Journal of Value Inquiry*, 22, 257-266.
- Dewey, J. (1978). *Ethics*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works (Vol.5)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1908)
- Dewey, J. (1985). *Ethics*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works (Vol.7)*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1932)
- Hume, D. (1978). *A treatise of human nature*. (L. A. Selby-Bigge, Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kant, I. (1990). *Foundations of the metaphysics of morals*. (L. W. Beck, Trans.). London, UK: Collier Macmillan.
- Kant, I. (1991). Metaphysical first principles of the doctrine of virtue. In M. Gregor (Trans.), *The metaphysics of morals* (pp. 179-280). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kristjánsson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of moral education*, 33(3), 291-305.
- MacLagan, W. G. (1960). Respect for persons as a moral principle—I. *Philosophy*, 85, 193-217.
- Mercer, P. (1972). *Sympathy and ethics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Midgley, M. (1978). *Beast and man*. London, UK: Methuen.
- Midgley, M. (1981). *Heart and mind*. London, UK: Methuen.
- Midgley, M. (1994). *The ethical primate*. London, UK: Routledge.
- Mill, J. S. (2001). *Utilitarianism*. Retrieved December 12, 2008, from <http://site.ebrary.com/lib/ntnlib/Top?id=2001606&layout=document>
- O'Neill, O. (1996). Kant's virtues. In R. Crisp (Ed.), *How should one live?* (pp. 77-97).

- Oxford, UK: Clarendon.
- Pearsall, J., & Trumble, B. (Eds.). (1996). *The Oxford English reference dictionary* (1st ed.). New York: Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1972). The education of the emotions. In R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 466-483). London: Routledge & Kegan Paul.
- Russell, B. (1926). *On Education*. London, UK: Unwin.
- Scheler, M. (1954). *The nature of sympathy* (P. Heath, Trans.). London, UK: RKP.
- Sherman, N. (1997). *Making a necessity of virtue*. New York: Cambridge University Press.
- Simpson, P. J., & Garrison, J. (1995). Teaching and moral perception. *Teachers College Record*, 92(2), 252-278.
- Starratt, R. J. (1989). Knowing at the level of sympathy: A curriculum challenge. *Journal of curriculum supervision*, 4(3), 271-281.
- Strike, K. A. (2000). Liberalism, communitarianism and the space between: In praise of kindness. *Journal of moral education*, 29(2), 133-147.
- Vetlesen, A. J. (1994). *Perception, empathy, and judgment: An inquiry into the preconditions of moral performance*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Wilson, J., Williams, N., & Sugarman, B. (1967). *Introduction to moral education*. Baltimore: Penguin Books.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314-321.