

卢梭《爱弥儿》中的同情原理与教育探析

尹梓涵

南京农业大学马克思主义学院, 江苏 南京

收稿日期: 2025年3月15日; 录用日期: 2025年4月6日; 发布日期: 2025年4月18日

摘要

本文通过分析卢梭的《爱弥儿》中的同情原理与教育关系, 探讨如何在教育中培养出既具有同情心又具有正义感的个体, 通过适当的苦难教育、历史教育、寓言故事和行善实践引导学生发展同情心, 同时强调正义作为更高尚的导向。研究结果为道德教育提供新思路, 突显同情与正义的互补作用, 以培养道德行为者。

关键词

同情, 《爱弥儿》, 教育

Analysis of the Principle of Sympathy and Education in Rousseau's "Émile"

Zihan Yin

School of Marxism, Nanjing Agricultural University, Nanjing Jiangsu

Received: Mar. 15th, 2025; accepted: Apr. 6th, 2025; published: Apr. 18th, 2025

Abstract

This paper examines the principle of sympathy and its relationship with education in Jean-Jacques Rousseau's work "Émile." It explores the process of nurturing individuals with both a sense of sympathy and a sense of justice in education. The paper discusses how cultivating sympathy and justice in students can be achieved through appropriate experiences of suffering, historical education, fables, and acts of kindness. It emphasizes justice as a noble guiding principle. The research findings offer new insights into moral education, highlighting the complementary nature of sympathy and justice, aimed at cultivating individuals with strong moral values.

Keywords

Sympathy, “Émile”, Education

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在《论人类不平等的起源和基础》中，卢梭认为人类心灵最初和最简单的活动具有两个特征，其一是关注自身的幸福和自我保存，其二是看到任何有感觉的生物遭受痛苦时所产生的厌恶[1]。同情心并非是一种软弱的心理活动，而是根植于内心、先于理性的道德基础。“一切规则正是从这两个原理的协调和配合中产生出来的”[1]，换言之，培养同情心相当于构建了一个通向自然状态的桥梁，将纯粹个体与社会秩序相通。因此，对于卢梭而言，同情教育是爱弥儿社会化的第一步，也是一切教育的基础。

2. 同情的原理及机制

在《爱弥儿》第四卷中，卢梭经过一系列反思得出对同情的基本论述：人类更倾向于为深受苦难的同类献出爱心，而不会与更强大或幸运的人产生共情，而对强者的嫉妒会难以克制，使得自爱向自私异化。同情教育的目的在于用怜悯取代嫉妒。为此他总结了三条原理，他们是：“原理一：人在心中设身处地地想到的，不是那些比我们更幸福的人，而只是那些比我们更同情的人”[2]；“原理二：在他人的痛苦中，我们所同情的只是我们认为我们也难免遭受的那些痛苦”[2]；“原理三：我们对他人痛苦的同情程度，不决定于痛苦的数量，而决定于我们为那个遭受痛苦的人所设想的感觉”[2]。

原理一详细论述了同情的有效限度。卢梭声称，他人的成功或幸福往往使我们感到妒忌，因为它使我们的失败更加鲜明；反之他人的痛苦会让我更珍惜自己的处境，产生一种甜蜜感。“怜悯心是甜蜜的，因为当我们设身处地为那个受苦的人着想的时候，我们将以我们没有遭到他那样的苦难而感到庆幸。妒忌心是痛苦的，因为那个幸福的人的面孔不仅不能使羡慕的人达到那样幸福的境地，反而使它觉得自己不能成为那样幸福的人而感到伤心”[2]，因此，同情他人的前提之一是自己没有遭受苦难，因为脱离了他人的苦难，且能够为苦难者提供帮助，可以使我们感到自己的力量和道德。但是，同情心一般被认为涉及自我否定，因为它要求将我们置身于他人的处境之中，并且是完全无私的，尽管在我们同样遭受痛苦时也希望得到他人的同情。在原理一中，同情以自我肯定的形式表述，它是以牺牲受苦者为代价，且涉及到自己的力量和道德的体验，体现出同情主体的一种优越感。反之受苦者则独立地作为同情对象，同情心预设了一个判断，即我们自身的处境比他人的更好。这种观点将同情心看作是建立在我们对自身优越感的基础上，而不是纯粹出于对他人苦难的关注和同理。

原理二认为人类只会对遭受自己可能也会遭受痛苦的人表示同情。卢梭为此提供了一个论据，身居高位的帝王不会对穷人产生怜悯，富人通常都冷酷无情。这是因为优越者认为他们永远不会认为自己会沦落到穷困的境地，其原因是他们完全缺乏想象力。卢梭的论点在于，如果我们认为自己所享受的境遇是理所应当的，就不会对受压迫者产生同情，也不会承认与他们有任何共同之处。尤其是这种处境看似十分稳固时，会助长骄傲的情绪，使得我们更难将自己置身于受难者的境遇之中。破除这种骄傲的关键在于意识到一切皆有可能失去，意识到幸福的脆弱性。“要用一个人时时刻刻都可能遭遇到的危险去使他的想象力受到震惊”[2]，卢梭强调在克服傲慢的过程中要避免恐惧，使得爱弥儿成为一个怯懦的人，

但成为一个仁慈善良的人的优先级更高，并且由于早期的教育，爱弥儿不会为他无力改变的事情所困。

原理二强调了想象力作为同情之基础的重要性。也就是说，与我们自身差别越大的人，产生同情心就越困难；例如属于不同的肤色、文化、宗教甚至是不同的物种，但这也并非不可能，产生同情需要运用想象力生成对他人境遇的认同。正如好的文学作品能让我们切身地体会到与我们自身处境完全不同的人的境遇，帮助我们从他者的角度看待世间万物，感受他者与自然的潜在联系。同情心的限度同样受限于我们的想象力能否支持我们设身处地地感受受苦者的境遇，以及在何种程度上感受。或许人们难以对罪犯产生同情的原因正在于此，我们无法与罪犯的方式思考自己，也并不像成为罪犯。但是即使我们永远无法成为帝王，通过文学历史作品也能够与落魄的君主产生公民，尽管我们永远不可能出于他们所处的境遇。因此原理二的结论在于，培养同情心的关键是肯定它，运用优秀的历史或文学作品，找到那些能产生我们共鸣的事例来实现这一点。通过想象力的运用，我们可以理解和关怀那些与我们有所不同的人，并以更宽广的角度看待世界。

原理三同样强调想象力作为同情之基础，但记忆也至关重要。卢梭以动物的痛苦为例，马夫不会同情一匹拉车的马，尽管他随时有被鞭打的可能，马夫也意识到这一点。但是马在吃草的时候是不会担心它曾经遭受的鞭打或未来经历的疲劳。同样即将被宰杀的牲畜也不会预料到自己未来的死亡。这里卢梭想要区分的是苦难本身与自我意识中的痛苦，他所认为的同情是针对后者的。但这可能有失偏颇，实际上我们往往同情那些对自己痛苦不自知的人。亚当·斯密在《道德情操论》中指出，“他们抱着比别人更强烈的同情心来看待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会又笑又唱，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应。^[3]”原理三依然描述了人类缺乏想象力的心理缺陷，而这通常是由自利驱使的。我们否认动物具有情感便是基于这种自利，同样富人压迫穷人也是由于他们不认为与穷人有什么相同之处。“在评价每一个人对他的同伴的福利所做的种种事情时，要以他用怎样的眼光看待他们的标准。一个人当然是不会把他所轻视的人的幸福放在眼里的”^[2]。然而卢梭也提及了个体的差异性，不排除一些人由于缺乏同情的敏感性，而使无法对产生深重痛苦但却将其深深隐藏的人产生同情。“有些人是只有号哭的声音才能打动他们的心，他们见到一颗万分悲伤的心在那里暗暗哽咽，甚至叹都不叹息一声”^[2]。这些人由于缺乏作为同情之基础的想象力。

根据上述分析，原理三并不是同情本质的基本特征，而是一种心理学层面的概括，卢梭认为我们应该对所有动物一视同仁，但无论如何对于它们的同情不及人类的原因就在于这一原理。可以看出卢梭认为人类是自私的，而他也将会同情的培养当作通过自爱的扩展，让独立的个体走向社会的手段。教师的任务在于教导学生尊敬周围一切的人，包括那些会轻视他人的人，同情教育在价值观层面要求使受教育者将自身置于全体人民之中，而不是隶属于某一阶级或组织。培养同情心的目的不仅在于追求道德，也在于社会利益，因此对于同情不应用任何理性的法则去限制，三条原理均体现了卢梭对心理学的深刻思考。

卢梭的同情理论的意义在于，用脱离理性的自然情感代替了以往自然法理论所强调的理性，将同情抬高至人类文明社会的道德基础。《爱弥儿》第四卷中所论述的自爱已经上升到社会性的层面，而不是一种前社会性的，处于自然人的纯粹情感。这种自爱包含着异化为自私的可能，因为在社会中对他人的同情本身就预设了自身的处境优越了对方，涉及与他人的比较。若他人处境优越于自身，会带来嫉妒和痛苦，这种异化也是卢梭所说的文明社会不平的起源。历史上大多数西方哲学家并不强调同情的作用，因为它更多地被定义为一种主观的感受而非理性的想法，而且从发生学的逻辑看，同情心通过分担他人的苦难反而增加了世界上的痛苦^[4]。就像康德所说“事实上，当一个他人受苦，而且我也(借助想象力)让自己被他那我毕竟不能解除的痛苦所感染时，就是两个人在受苦了；尽管灾祸真正说来(在自然中)击中的只是一个人……这也是一种侮辱性的行善”^[5]，同情是具有质料和经验的内容，“善良意志”是道德法

则的基础。通常的同情理论认为,同情有助于消除人与人之间的界限,尤其是当自我遭受苦难时,会对他人感到疏离,但是即使只是很小程度地,他人的关系也有助于修复我们与人类的联系;同样地,富有同情心的人通常将自我的幸福与他人的幸福分开,他人的苦难也会使他们痛苦。因此,同情心消除了人与人之间的隔阂,使得我们很难相信这个世界最初是由相互独立、相互竞争的个体所组成的,正是因为同情,我们才能够与他人相互依存,共同生存于世界上。但是卢梭的同情理论与其不同,因为这种同情是由自爱所扩展而来的。一般的观点认为,这两者难免会在某种情况下产生冲突,自爱原则应始终为第一原则。“除非在正当的情况下,当他自身的保存受到威胁时,才不得不先爱护自己”[1]。卢梭对第一原则也有过类似的讨论,从教师的视角看,培养学生同情感的意义也在于帮助他产生幸福感,即强化其自我认同,所以他说,同情心是甜蜜的。卢梭研究者尼古拉斯·登特指出,同情的另一意义在于能够帮助我们避免“自尊”所产生的消极后果,“自尊”让人懂得自己应当有被尊重的权利,希望通过他人的在意,使自己的重要性得到充分体现。人类需要通过与他人的交往来认识自己,在社会中,这种观点意味着全新的人生意义都来自于与他人的联系。问题的关键在于如何在这种全新的认知方式中认识自己,“只要自尊心是建立在公正评估个人应得的基础上,就可以成为获得幸福的必要条件,这有利于个人从自爱心中寻找自我”[6]。登特的分析可以说是在哲学的层面上重构了卢梭的思想。卢梭认为避免自尊的消极后果的方法在于培养同情,登特则认为同情心是建立在对为他人尊重的需求的基础之上。

3. 同情教育的方法

在《爱弥儿》中,教师的方法被描述为利用同情心的发展帮助爱弥儿融入社会,也可以说,通过利用爱弥儿的想象力,操纵其同情心,让他从孤独中逐渐走向人类社会。依据这一机制,同情教育需要以想象力的培养为主,辅之以适当的苦难教育。

在卢梭的同情教育的过程中,首先让爱弥儿感受到世间的苦难。如果一个年轻人长期置身于富裕和成功的世界中,他可能看似在享乐,但实则则在受罪。虽然他的感官在持续被刺激,但其中的大部分事物都是他没有拥有的,他将会对自己的局限性感到不满,与上流社会中的人相比,他的缺点显而易见,这种反感反而会助长他的虚荣心。然而,爱弥儿首先面对的是他人的痛苦,其目的在于使他的情感受到触动,起初他会感到悲伤,会震惊于世间竟有如此多的苦难。但当回归自己内心时,会感到愉悦,因为他免去了很多痛苦的困扰。但是苦难教育的关键在于合理限度,卢梭警告说,不应让年轻人对于他人的痛苦习以为常,这将导致他面对他人的痛苦时铁石心肠、麻木不仁,医生和教士正是因为看惯了死人和病人,才难以对痛苦产生恻隐。“同样的景象看得多了,对它们就觉得无所谓了,对一切事物都是见惯不惊了;我们老是看到某一样东西,我们的心里就不会去想象哪一样东西,然而我们能够感觉到别人的痛苦的,恰恰就是我们的想象”[2]。人类要事物产生判断的原因对所见之物有所思索,是由于根据事物所产生的印象,而不是事物本身的数量。卢梭认为人类社会的基本现实是,个体天性向善,但也容易被社会腐化,以至于利用手段欺骗和操纵彼此。若直接让爱弥儿以受害者的身份经历这一点,可能会使他产生厌世心理。因此,他必须通过他人的经历间接地接受这一事实,由此卢梭提出了第二点培养同情的方法,即从研究历史的角度实现,以历史贯彻着的身份观察人类,这一方法的特点在于充分远离自身利益的影响。

为世间疾苦所触动的人,依然会产生对于富贵者的嫉妒。一般的教育要求研究历史上伟人的作息习惯等,将他们作为我们模仿的伟大榜样。当我们将自己的生活与亚历山大大帝进行比较时,必然会产生不满,这是因为我们永远也无法像他那样有所成就。退一步讲,社会中一般的富贵者、成功人士也看起来比我们优越得多,表现出来的成就往往更具有诱惑力,但是实际上也更会助长虚荣和嫉妒的产生。真正的快乐是不会喜形于色的,寻欢作乐的背后是失望和烦恼。但是卢梭相信经过此前的教育,爱弥儿会

对历史上成功者的野心有所防范。例如通过研究奥古斯都的生平，他并不会被他的成就所触动，尽管他在军事和政治上取得了巨大的成功，但他的生活从未满足，即使是通过征服、财富和荣耀得到空虚的满足。“只要他眼见自己的亲族遭受羞辱和死亡的时候，只能哭泣而不能有所作为，即使他战胜了所有的敌人，那空幻的功业对他有什么用处呢？这个可怜的人想统治整个世界，然而却不知道要管好他的家！”

[2]爱弥儿通过种种类似的方式，对成功者也怀有同情心，因为他们也过着虚欲的生活。教师的任务在于在学习历史之前就阻止欲念影响学生的生活方式，让他们吸取教训而不是追求名利来阅读历史。历史的教育是肯定自身独立性的方法，基于虚荣或表面的幸福自证的个人是空虚的。通过这种历史教育，爱弥儿对自身感到满足，他不会产生不合理的需求，对不易获得的事物也不会渴望，不依赖任何人，他依据对自身的认同来同情权贵者，也就是说，他形成了独立的自我判断能力。从这个角度看，他必然同情大多数人，尤其是那些追名逐利、爱慕虚荣的人。

这种历史教育不是对曾经发生之事的机械记忆，而是对历史的意义，及人类自身命运的理解。但这种教育也存在着风险，爱弥儿可能会因为自己的处境认为自己更聪明、更优越而自满，甚至产生对他人的蔑视。实际上，就他的教育环境而言，的确比他人更优越，但并不意味着他可以认为自己比他人优秀。他需要认识到自己的软弱和缺点，这无法通过理论的学习实现，而只能通过感受。在必要时要使他因为自己自满而受到挫折。“我将让拍马屁的人占他的便宜；如果哪一个胡闹的人拉他去大胆妄为的话，我将让他去遭他的殃”[2]。甚至在这些事情结束之后，感谢对方让爱弥儿接受了教训，但是在这件事情结束后，不应再次提及这些事情，因为这会使他处于自爱而愤怒，也不要告诉他很多人都受过同样的教训，因为会威胁到他的个体性。帮助学生摆脱错误的关键在于与他共同分担，教师的体面在学生身上，而不是自身，正如罗马军队溃逃只是统帅带头逃跑，并且告诉士兵他们只是在跟随统帅。

在通过间接教育的方式上，除了利用适当的苦难教育、研究历史和让其亲历挫折之外，同情心的教育也利用了寓言，正如寓言故事中的角色意义，学习者也需要参与，只有将其融入至生活经验中，寓言中的道理才有意义，刻意解释语言的含义会适得其反，因为这将学生当成被动接受知识的对象。任何被谄媚者所欺骗过的人，都会立刻意识到伊索寓言中狐狸和乌鸦的故事的真正含义。寓言只会对有过如此经验的人奏效，其意义在于加深教训的程度，使他用寓言中的教训对曾经的过错进行反思，并将其牢记于心。可以说，寓言就像一面镜子，没有类似经验的人不会认为自己是被狐狸欺骗的乌鸦，反而会嘲笑乌鸦的虚荣和愚蠢，模仿狐狸的狡诈行为。与此同时，导师也必须理解，仅仅通过理论思考无法教会我们如何生活，从经验中学习知识是不可替代的。在犯错之后利用寓言对犯错者进行谴责，既能起到教育作用又不会过于直白，而伤害他的内心。当爱弥儿有了被教训的经历后，他才能真正明白寓言中所揭示的道理，他会理解曾经他人所遭受的苦难，如今也降临在自己身上，而寓言中的教训就是从别人的经验中取得的。由此他开始同情自己，也会加强对有类似遭遇的人的同情。“对于一件事情的经验，他可能不久就会遗忘，然而通过寓言，就可以刻画在他的心里。”[2]当然，如果一定要将自身置于危险的处境中才能取得教训，那应引导他在历史中寻找，除非这种冒险不会产生严重的后果。这种教育对应了原理二的教诲，我们只会同情那些我们也难免遭受过的痛苦，同情的原因在于我经历过，或者未来可能会经历相似的痛苦，而我要对当下的苦难者产生同情。

通过行善而成善，导师知道，仅仅是亲身经历痛苦，理解苦难和同情苦难者并不能教会我们如何生活。卢梭所认为的生活，不仅在于依靠自己的力量生存，还要理解文明社会中的人是如何被利益所驱使的，也就是说能够用理性分析取得成功的手段，并保证自己的过程中不受欺骗。要学会生活，应鼓励爱弥儿去行善，帮助他人。“正是因为做了好事，人才变成了好人。”通过先前的教育，爱弥儿的心灵构造已经十分优秀，因此他会主动寻求并且调和那些处于冲突中的人，并竭力化解他们所处的困境。“要他不仅用金钱帮助他们，而且要对他们表示关心……要他把自己当作他们的办事人：他应当终生都要担负

这个这样高尚的职务。”[2]这不是要将爱弥儿培养成一个爱插手民间事务，打抱不平的侠客。他所做的只是他所认为他应当做的良好的事务，其目的就在于要他在保护善良，伸张正义的行为中教育自己。

4. 同情与正义的平衡

通过让爱弥儿行善，导师利用了同情心激发了爱弥儿与人类之间的共鸣，使他能够深入感知人类的种种痛苦，同时也保护了他自己的尊严。由此引发了一个问题，即在卢梭看来，是否同情心是教育的最终目的，如果有，那这种目的应该以同情心和自我意识为基础才能实现。卢梭强调，当同情与正义产生冲突时，我们应该抑制同情和成全正义，由此看来正义是一种更为高尚的美德。他明确指出“在一切美德中，正义是最有助于人类的共同福利的……而同情坏人，就是对其他人的极其残忍。”[2]尽管卢梭抬高了同情的地位，但是他的同情观仍保持了一定程度的传统立场，他与亚里士多德一样，认为同情应有其限度，认为犯下重罪的人不应得到同情。卢梭主张的有条件的同情将人类划分为值得同情和不值得同情的两类个体，正义的出现为同情提供了一种补充。以自爱为基础的同情可以帮助我们按是否利于自己而对人群进行分类，而面对亲疏关系相同的情况时，同情可能就无所适从。在现实中，同情会模糊对错之间的界限，甚至使得对错不再重要，而正义必须严格遵守对错的边界。因此，卢梭并不认为同情是一个目标，而是作为一种手段，同情只是将激情作用于社会利益的一种方式，最终目标还是正义。

让人类产生同情并非难事，“在人类开始运用脑思考以前就有怜悯心了，它是那样的合乎自然。”[1]卢梭的观点将同情心和正义看作是相辅相成的关系，两者共同构筑起一个完整的道德体系。通过对爱弥儿的引导，他呈现了同情心作为一种强大的情感力量，能够将个体与社会联系在一起。但同情的本质仍是一种本能，在现实生活中，它需要被正义和理性所引导[4]。同情心的盲目发展可能导致对错判断的模糊，而正义的存在可以为同情提供边界和方向。因此，在卢梭的观点中，同情心虽然是教育的重要组成部分，但它并非教育的最终目标。教育的根本目的在于培养既有同情心又有正义感的人，这样的人能够在面对复杂的道德困境时，准确地权衡情感和理性，找到最为合适的行动方向。

卢梭通过对同情心和正义的深入探讨，为我们提供了一种思考道德教育的新视角。同情心的情感力量能够连接人与人之间的情感纽带，而正义作为一种道德准则，保障着社会的稳定和秩序。在教育中，我们应当以培养既有同情心又有正义感的人为目标，让他们成为能够在情感与理性间平衡取舍的道德行为者[7]。那么，爱弥儿应当如何实现同情与正义之间的平衡？如何才能做到自爱和爱世人之间的平衡？卢梭认为，将宗教教育引入生活中，可以将正义根植到心灵之中，由此引入第四编中的《信仰自白》，这有其内在逻辑性。

参考文献

- [1] 卢梭. 论人类不平等的起源和基础[M]. 北京: 商务印书馆, 1997: 67-72.
- [2] 卢梭. 爱弥儿[M]. 北京: 商务印书馆, 2017: 334-352+374-393.
- [3] 斯密. 道德情操论[M]. 北京: 商务印书馆, 2014: 9.
- [4] 黄璇. “同情”的政治哲学诠释: 定义, 性质与类型[J]. 学海, 2016(2): 167-173.
- [5] 康德. 康德著作全集第6卷: 纯粹理性界限内的宗教、道德形而上学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2007: 468.
- [6] 尼古拉斯·登特. 卢梭[M]. 北京: 华夏出版社, 2019: 111.
- [7] 曹永国. 同情教育: 公民德行养成的根基——卢梭《爱弥儿》第四卷中的一个审思[J]. 现代大学教育, 2015(2): 73-80.