

# 道德移情视阈下旁观者道德冷漠的教育之解

章珺颐

长沙师范学院助教, 湖南长沙, 410100;

**摘要:**近些年来,社会上频繁出现旁观者缺乏道德同理心,变得道德冷漠的情况,这已经成为了社会道德建设的重大阻碍,需要得到重视。同样地,这种行为也在学生群体中开始变得明显起来,这对他们的道德成长产生了负面影响。根据霍夫曼的道德移情观点来看,如果道德移情情感唤起不足、道德移情偏见被过于强调,或道德移情唤醒被过分强化等都会导致旁观者缺乏关心他人的动力及公正的道德评判标准,并可能选择回避道德责任。所以,学校应该利用引导移情想象、训练多效移情及平衡移情过度唤醒来提升学生的道德移情能力,从而减少学生将来作为旁观者的冷漠态度。

**关键词:**旁观者道德冷漠;道德移情;霍夫曼

**DOI:** 10.69979/3029-2735.25.12.057

过去十年里,公众对于道德冷漠的现象进行了大量的报道与探讨。这种由个人间的责任逃避所导致的道德损耗和人际信赖的流失,不仅损害了社会的道德环境,也可能使学生养成一种以道德冷漠为常态的道德选择方式,并且缺乏主动承担道德义务的意识。这不仅仅会危害到社会的和谐人际关系,更会对学生的道德认知及行动产生负面的影响。那么旁观者为何会表现出道德冷漠?学校德育可为减少将来的旁观者道德冷漠现象采取什么措施?或许借助霍夫曼道德移情理论可以略窥一斑。

## 1 旁观者道德冷漠的含义及其表现

当前的社会对于精神文明建设的标准已经提升到更高的水平,而那些如冷漠对待他人、事故后逃避责任、只顾自己利益的行为正逐渐削弱社会的和谐道德氛围与人们坚定的道德信念。这种“看客”式的道德冷漠既表现为对道德准则缺乏感知及在道德情感上变得迟钝,又体现为利他行为上的消极被动。冷漠的旁观者以未直接参与事件为由,所以无需担负任何责任,并且构想最终一定会有另外的人来承担最终的结果,同时也放纵了自己的道德惰性。

### 1.1 旁观者道德冷漠的含义

从表面上来看,“旁观者”是指那些远离事件本身,站在一侧观察和审视的人群,通常被称为“看客”。在本研究中,旁观者指代的是不论冲突是否与自己的利益相关,都认为自己无需、不愿或者不敢对事件承担责任,因此始终保持着距离感。

旁观者道德冷漠是指当面对受困者的时候,旁观者虽然拥有一定程度的道德理解力,但无法意识到其存在

的重要性,忽视了道德规范的要求,表现出冷漠的情绪与道德规避,缺乏恰当的道德评判能力,并在实际的行为过程中缺少责任感。霍夫曼把这种现象称为“低社会行为”。<sup>[1]</sup>旁观者道德冷漠即个人在面对道德场景时,尽管已经具有了基本的道德认识,但在实际行动中选择忽略或躲避道德要求的消极道德心态,这是一种在观察突发事件、对待受困者的苦难和痛楚采取的淡漠、无视态度,甚至在他人的痛苦中寻求快乐。

### 1.2 旁观者道德冷漠的表现

旁观者道德冷漠主要体现为对个人利益过分关注、缺乏参与公共事务的责任感、因道德信任问题而丧失援助他人的意愿、盲从他人观点和行为以及把受困者的苦痛视为娱乐方式等。这些状况逐渐成为社会常态,并不断扩散影响,使人们对于旁观者道德冷漠的现象越来越感到习以为常。

#### 1.2.1 自私自利

许多对事件保持距离、态度淡漠的人群并非完全缺乏同情心,他们清楚地知道别人的苦难,然而却选择了忽视它,因为他们觉得这与自身无关且没有影响他们的权益。这种自私心态的一个重要成因就是把道义行动看作一种投资或损失。援助别人通常需要投入时间和精力,甚至可能导致自身的经济、时间等方面的损失,而非直接带来收益。这些人在看待是否要关注他者时,首先权衡的是自身的既有利益,如果没有任何实际的好处或者风险,那又何必去管呢。

#### 1.2.2 犹豫迟疑

对陌生人或陌生场景缺乏道德信任会使旁观者出现迟疑害怕的想法。“道德信任是指各个参与者之间存在的双边伦理交互过程。它既是一个道德关系的状况,

也满足了社会的需求,它的根基在于个人对他人德性及行为的积极认识。”<sup>[2]</sup>生活中说谎欺瞒、背信弃义、坑蒙拐骗、贪污腐败等行为屡见不鲜,必然会加重个人对他人品质的怀疑,特别是对不那么熟悉的人更容易失去信任,所以抗拒与陌生人之间的交流。为了避免受伤害,不论真相如何,都选择用逃避来保护自己。

### 1.2.3 盲目从众

当个人面临突发且紧迫的道德困境,并需处理多个人的情况时,他们通常首先关注他人的反馈。这种情况下,个人的责任意识可能会被分摊到每个旁观者上,从而导致其自身的责任感减弱。若其他人选择袖手旁观,这个团体很可能会继续维持他们的冷淡态度。近年来备受关注的“吃瓜”事件就是一种典型的“旁观者效应”。

“羊群法则下,网民极易盲目吸收、附和民粹主义者的话语意见,跟随、顺应、信奉民粹主义的价值观念。”<sup>[3]</sup>后真相时代,在面具的遮掩下,不明觉厉的网民们往往容易被“键盘侠”带上“节奏”,不论真相如何,应声附和便好。

### 1.2.4 落井下石

据已有研究,落井下石现象可以分为两个层面来看待:“第一层的道德麻木是起码的‘道德嗅觉’已经丧失,对别人的痛苦感受不到,对道德问题的存在也意识不到,道德冲动也没有了;第二层次的道德麻木是以他人的磨难、苦痛和牺牲作为消遣和娱乐,在他人受到的伤害和痛苦上建立自己的快乐。”<sup>[4]</sup>这类人群不仅没有去关注或援助他人的意愿,甚至还会用轻蔑的态度来对待他们,在面对他人痛苦的时候表现出毫不关切的行为。有时甚至会进一步带领周围人一同取笑受困者从而加剧心理欺凌与人身攻击的可能性。这样做的结果无疑会对受困者造成精神损害甚至可能激发施害方的嚣张情绪。

## 2 道德移情状态:旁观者道德冷漠的情绪机制

霍夫曼把道德移情的概念界定为观察者和被观察者之间情绪关联背后的进程,也就是在一个道德环境中,观察者能准确地理解和评估受困者的感觉,同时借助内心的心理活动使得他们的感触能够与受困者的感触保持同步或者引发出更为合适的情绪反应,而非仅仅是与他们自身的初始感受相对应。<sup>1</sup>但当个人存在道德移情唤醒欠缺、存在道德移情偏见或移情过度唤醒的情况时都会干扰道德移情的状态、强度和稳定性,致使旁观者对他人的情绪缺少准确认识,不能公正判别事件原委以及用逃避来防止深陷悲伤,由此致使旁观者道德冷漠现象的出现。

### 2.1 道德移情唤醒不足导致关爱动机减少

充足的道德移情唤醒是个人关爱行为发生的条件

之一,能够促进个人关爱动机的出现。一般情况下,我们会在面对他人的苦难时,如果能积极提供适当的帮助,我们会感觉“舒服很多”。所以为了减轻道德移情所带来的负面内疚情绪,个人往往更容易展现出更多的关心和爱护的行为,以此获取快乐与满足的感觉。那些缺乏情感共鸣的人反而无法在短时间内从道德场景中提炼出有效的忧伤线索,困难于进行正确的观点采择,关爱动机自然难以生成。这些人可能无法立即感知到别人的痛楚或者无法明白别人痛苦背后的原因,也不会让自己因为别人的痛苦而感到不适。

### 2.2 道德移情偏见过重导致公正判断缺乏

有些旁观者无法明确地从陌生的道德环境中了解到陌生人的利益正在遭受损害,或者将此视为陌生人的自我伤害,霍夫曼认为这种状况的一个原因便是道德移情偏见。<sup>1</sup>休谟也曾提到有限的同情只会让人们更偏向于熟悉的人,但只有广泛的同情可以让人们对不亲近的人同样具有关切的情感。<sup>[5]</sup>大部分旁观者更容易对自己熟识的人和熟悉的道德环境产生情绪上的共鸣,而对于陌生人、遥远或者不熟悉的道德环境的情绪共鸣程度会有所减弱。特别是加上缺少相应的情绪和行为经验可供参考,使得在这些场合下更难实现适当的道德移情,无法对陌生人也能做出公正的道德评价。

### 2.3 道德移情过度唤醒导致道德“逃避”出现

若道德场景中的悲伤元素过分明显或者突出,旁观者的悲哀心情可能会转变为反感,并且他们会对当前的道德场景产生自然性的回避反应,这种现象被霍夫曼称为“道德移情的过度唤醒”。<sup>1</sup>唯有在观察者处于较为轻松的环境时,他们的移情能力才能正常运作。然而,如果观察者持续遭受道德移情的过度唤醒的影响,就会进入一种被叫做“同情疲劳”,也称“替代性忧伤”的状态。<sup>1</sup>因此有部分旁观者之所以保持道德冷漠,是由于移情过度唤醒引发对道德场景中的忧伤线索过于敏感,以致于旁观者对他人的忧伤情绪过度共感,逐渐满溢的悲伤、愤怒、内疚、不公正等感受会让旁观者感觉到情绪过于疲惫,而不得不选择用道德“逃避”来减轻不适。

## 3 道德移情的培育:旁观者道德冷漠的消解之径

旁观者的道德冷漠问题与道德移情能力密切相关。“情感转移具备动力性和资讯性的作用,可以刺激个人的利他主义行动,加深其道德准则,所以值得注意的是在学校环境中,我们应该重视基于情感转移的教育方式。”<sup>[6]</sup>故此,学校的教学活动可以通过参考霍夫曼的道德移情理论来提高学生的道德移情水平,增进学生对于他人情绪的体验能力和他人需求的认知能力,从而促进学

生的利他行为发展。

### 3.1 指引情境想象, 拓展情绪认知

情绪认知是情绪主体对自身和他人的情绪特征和价值进行意义投射与反映、情境想象、一般评价与自我确认的过程。在学校德育过程中, 老师需要通过语言文字为学生详细描述出道德场景, 恰当地利用间接忧伤线索中的语义联想来引导学生学会识别和解读场景情绪元素, 并从中找出可能引发思考的关键节点。关键节点的数量增加, 意味着可以从更多的视角去理解道德场景, 从而更准确地对应到自身已有的情绪体验。接下来, 老师可以采用分组讨论的方式, 启发学生探讨已经找出的间接忧伤线索, 特别是与受困人的相关信息。霍夫曼提出了一种名为“认知扩展的旁观者模型”的方法, 即使受困的人不在现场, 也能激发旁观者的道德同理心。<sup>[1]</sup>因此教师可运用角色选取的道德移情唤醒方式, 一种是以自我为焦点, 想象自己是受困者会是怎样的情绪; 另一种是以他人为焦点, 直接想象受困者的感受, 让学生进入到受困者的角色当中, 从而更利于学生在心中描绘受困者的形象。

### 3.2 训练多效移情, 深化道德原则

学校德育应通过训练多效移情来教会学生平衡个人欲望与公正原则。“多效移情”是霍夫曼提出的概念, 旨在消除个人的移情偏见。该观点认为个人应把道德场景中的角色视为熟知之人, 并唤起内在的关怀和正义感。<sup>[1]</sup>更进一步来说, “更为重要的是, 要鼓励孩子们去想象, 与他们很亲近的某个人, 他们非常关心的人, 处在哪些陌生人或不在现场的受害人地位时会怎样感受。这是一种将他们移情的熟悉偏见以及此时此地偏见甩离开去的方法, 有助于他们的亲社会动机发展。”<sup>[7]</sup>教师在注意到学生在进行道德选择时明显偏向于自己亲近的人和熟悉的场景时, 可以让学生去想象陌生人如果正是自己的亲人和朋友, 他们会经历怎样的痛苦, 自己又会有怎样的感受, 这时是否还会愿意关心陌生人。教师应该指导学生正确地解读他人的困境, 并且避免在他们面前表达对其他群体成员的轻视。这样可以帮助学生平等地理解亲近人和陌生人的痛苦, 防止由于固有关系和刻板印象而加剧道德移情偏见。

### 3.3 缓和移情焦虑, 强化助人效能感

助人效能感是指个人对于自身是否具备助人信心和能力的—种主观判断。如果旁观者对于过度激发的道德移情反应不够熟练, 那么随着时间的推移, 在道德场

景中的焦虑情绪会逐渐增加, 导致对悲伤的敏锐度持续降低, 甚至开始抵制道德情感的转移。因此, 作为教师可以适当采用一些策略来缓解学生由于移情过度唤醒所产生的移情焦虑, 从而提升学生对于自己助人行为的信心。例如老师可以通过呈现一些关于旁观者援助他人的实例, 使学生从中获得替代性的体验。同时, 教师应该告知学生如果发现自己面对受困者的痛苦时反应过于激烈, 可以选择关注周围是否有其他旁观者提供支持, 或者通过与他人交流以减轻对受困者的注意。等自我情绪稳定下来后, 才能深入思考整个道德场景并对自身的助人能力做出客观评估。教师的核心任务在于引导学生正确认识自身的助人行动力, 避免过度悲观或自负。即使学生的助人行为并未彻底解决问题, 但仍需得到赞扬和激励。

综上所述, 在道德场景中旁观者出现冷漠自私, 怀疑受困者意图, 追随他人推卸责任, 肆意嘲笑不幸者的情况, 看似袖手旁观, 实则是人性的退化。如果学校教育不加以有效干预, 学生会直接效仿旁观者道德冷漠, 成为其道德发展的阻碍。学校教育应积极应对旁观者道德冷漠现象, 重视对学生道德移情能力的培养, 引导学生感知他人情绪, 教会学生对受困者的情绪进行正确的观点采择和归因, 指导学生独立自主做出以他人需求为导向的关爱和公正判断, 从而促进学生的利他行为能力发展, 达到减轻将来旁观者道德冷漠现象的效果。

### 参考文献

- [1][美]马丁·L·霍夫曼著, 杨韶刚, 万明译. 移情与道德发展: 关爱和公正的内涵[M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2001.
- [2]肖祥. 公民道德信任建立析论[J]. 中国特色社会主义研究, 2019(06): 54-61.
- [3]蒋明敏, 吴爽. “后真相”时代网络民粹主义的表征、成因及治理[J]. 青岛科技大学学报(社会科学版), 2023(03): 25-29.
- [4]高德胜. 再论道德冷漠与道德教育[J]. 教育研究实验, 2015(05): 1-7.
- [5][英]休谟著, 关文运译. 人性论[M]. 北京: 商务印书馆, 2016.
- [6]寇戣, 徐华女. 移情对亲社会行为决策的两种功能[J]. 心理学探新, 2005(03): 73-77.
- [7][美]. 内尔·诺丁斯著, 于天龙译. 学会关心—教育的另一种模式[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.

作者简介: 章琚颐, 长沙师范学院助教(长沙 410100).