

论教师共情

傅淳华¹, 杜时忠²

(1. 中央民族大学教育学院, 北京 100081; 2. 华中师范大学教育学院, 湖北武汉 430079)

[摘要] 教师共情作为教师专业能力的构成性要素, 其发生与人类遗传、主体意识、环境影响等因素紧密相连。而探究教师共情的本质, 其根本上具有着道德属性。若要推进教师共情的培育, 相关教育实践无疑有诸多不可为之处, 包括无视教师的过度共情、忽视教师共情的重心等; 教育也有诸多可为之处, 包括积极推进教师共情内容的构建、教师共情实践的引导等。

[关键词] 教师; 共情; 道德; 教师共情

[中图分类号] G650 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2022)01-0001-06

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2022.01.001

On Teacher's Empathy

FU Chun-hua¹, DU Shi-zhong²

(1. School of Education, Minzu University of China, Beijing, 100081, China;

2. School of Education, Central China Normal University, Wuhan, Hubei, 430079, China)

Abstract: As a constitutive element of teacher's professional ability, teacher's empathy is strongly associated with factors such as human heredity, subject consciousness, and environmental influences. To explore the essence of teacher's empathy has fundamentally moral attributes. To promote the cultivation of teacher's empathy, there are undoubtedly many things that cannot be done in relevant educational practice, including ignoring teachers' excessive empathy, ignoring the focus of teachers' empathy, etc. Meanwhile, There are also many things that can be done in relevant educational practice, including actively constructing teacher's empathy content, instructing teacher's empathy practice, etc.

Key Words: teacher, empathy, morality, the teacher's empathy

教育作为一项道德的事业, 需要每一位教师的全力支持。而因教育本身构成性要素及影响的复杂性, 教育实践的展开不仅需要每一位教师的理性设计与实施, 更需要他们的情感投入与护佑。尤其在这样一个教育领域中功利主义倾向泛滥的时代, 为避免师生交往中“利益主导”而“人性空场”的问题, 让教师致力于融通自身与学生之间的理解, 就显得更加必要。也正是在此意义上, 对于以下问题的探讨也便有了意义: 何为共情(empathy)、共情如何发生; 共情与道德到底是一种什么关系, 教

师共情之于教师道德的意义为何; 教师共情培育实践应该如何推进并发挥可能的作用, 等等。

一、教师共情的内涵与发生

自18世纪早期以来, 共情研究在诸多学者的共同努力下, 已经在哲学及心理学领域逐渐发展、成熟起来, 甚而成为相关研究领域中的一个重要主题。^[1-5] 因为, 从根本上来说, 共情是人生存的构成性条件。^[6] 正如有学者指出的, 共情是人际交往的关键, 它帮助我们感知到与他者的相连、理解他

[收稿日期] 2021-04-19

[基金项目] 本文系国家自然科学基金教育学一般课题(BEA210107)的部分成果

[作者简介] 傅淳华, 中央民族大学教育学院副教授, 硕士生导师, 博士, 主要研究方向为教育基本理论、教师教育; E-mail: 403743796@qq.com。

者的感受和行为, 预知未来的行为, 并以恰当的方式做出回应。^[7]或者说, 共情的存续与发生时刻帮助着我们在各种形式的交往实践中悦纳他者, 理解各自不同的价值观、观念和和行为。^[8]正是在此意义上, 共情是一种以他人为参照系, 理解或感受他人经历的能力。也就是说, 它是一种将自己置入他人境况的能力。^[9]对于教师而言, 其在专业生活中也时刻面临与学生的主体间互动问题, 因而也就不可避免地需要积极发展共情的能力。事实上, 卡尔·罗杰斯 (Carl Rogers) 就曾指出 “人际关系中个体发达的共情能力, 可能是引起改变和学习的最有力因素”。也正是在此意义上, 他断言 “当教师能够从内在层面理解学生的反应, 能够敏锐地意识到教育和学习对学生来说意味着什么, 学生的全面发展势必因此而大大受益”。^[10]基于此, 我们可将教师共情理解为教师在属己专业生活中理解或感受学生境遇的能力。而其实践发生, 则与人类遗传、主体意识及环境影响息息相关。

首先, 教师共情植根于人类遗传。不仅教师, 所有人类个体共情的发生都不是无中生有, 而是深深植根于人类的自然遗传。事实上, 在动物行为和神经科学领域, 越来越多的研究表明, 共情并不局限于人类, 如海豚会救助溺水者或遭鲨鱼攻击的人类。汤姆·怀特教授 (Thomas White) 认为, 鲸类动物大脑中的梭形细胞 (传递情感的神经细胞) 数量是人类的三倍, 这可能意味着这些高度社会化的动物对彼此的情感有较强的意识。^[11]而德赛第教授 (Jean Decety) 也认为, 共情并不是人类特有的。他指出, 诸多强有力的证据已然表明, 共情具有深刻的进化、生化和神经基础。^[12]而对于普通人类个体而言, 他们在两岁左右就已经有了指向他人的对应性情绪反应, 而这往往被认为是共情的基本形式。^[4]甚至更早的时候, 一岁的婴儿就可能会有一些共情的表现, 如他们可能明白就像他们自己一样, 其他人的行为也有着特定的目的。^[13-15]也正是在此意义上, 有学者才提出, 遗传因素显而易见地会作用于个体共情能力的发展, 它们从生命早期就开始发挥作用, 而且此作用还会随着个体的成熟而持续增强。^[16]当然, 恰如人们的日常经验一般, 个体共情发展也有着显著的性别差异, 如有研究就表明, 儿童共情的发展从出生起就存在着性别差异, 且随着年龄的增长而增大, 并在整个生命周期中保

持一致和稳定。甚至可以说, 就平均发展水平而言, 女性比男性具有更高的共情能力。^[17]因此, 学校中女性教师较之男性教师而言, 往往更能 “理解” 学生, 更能 “设身处地” 为学生考虑, 总体上表现出相对较高的共情能力。

其次, 教师共情依赖于主体意识。人是结群的动物, 活着就是活在人中间。但活在人中间的人之所以能设身处地为他人 “设想”, 其前提无疑是 “人” 作为有自我意识的动物, 即能够意识到自己与他人、世界的差异, 能够理解自己的独一无二性。因此, 在一些现象学学者看来, 共情 “描摹” 的是他者的体验, 并不会以自我与他者间的混淆为代价。在最基本的意义上, 这是他者身体的体验。或者说, 这是一种 “我的身体在那里” 的体验。由此, 在体验共情时, “我” 所体验到的并不是 “我” 的体验, 即使 “我” 可能真的体验到了它。^[18]可以说, 主体意识不仅是教师共情的必要性前提, 也是教师共情发生可能性的基础。也就是说, 主体意识的觉醒使教师对学生的 “有意识” 共情成为可能。例如, 一些教师可能会出于自我的教育伦理自觉等, 尝试设想作为他者的学生的性格特征、生活背景等, 进而探究其可能的生活体验, 以求明晰可能的教育之道等。当然, 在这种情况下, 有过相似经历的教师, 可能更 “有意识” 地站在他者的角度看问题,^[19]表现出更强的共情能力。^[20]事实上, 霍夫曼就曾指出 “不管他人的表达如何, 共情是个体遭遇他人的情况 (如快乐、痛苦) 时所感受到的东西。而一个人可能对另一个人感觉的觉知, 常常与自己生活中发生的相同或类似的经历或情况相关联”。^[4]总而言之, 对于教师共情的发展而言, 主体意识的充分发挥与有效运用无疑是必不可少的。

最后, 教师共情受制于环境影响。当偶在个体被 “抛入” 既存的生活世界时, 其在世生存境况也就不可避免地会被打上环境影响的烙印。事实上, 就个体共情的发展而言, 家庭的影响——诸如父母的教养方式及人际关系等因素, 都对儿童共情的发展有持久而有力的影响, 卡洛琳·蒂索 (Caroline Tisot) 曾指出, 父母的养育方式、父母的共情能力等环境性因素, 都会深刻影响儿童共情能力的发展。具体而言, 父母的某些养育方式 (而非全部) 往往有助于儿童共情能力的发展, 这些做

法包括鼓励孩子去想象别人的观点、引导孩子反思自己的感受,等等。^[21]显然,这些影响将贯穿儿童的一生。或者说,童年时期具有较高共情能力的儿童,在之后生命发展进程中也往往会表现出较高的共情能力。^[17]而遗憾的是,人是人,作为偶在个体的儿童很难生而为圣贤,作为凡俗个体的父母也不可能尽善尽美。因此,对于大多数普通人而言,在“学习”共情的长久人生里,由于身份、文化、宗教、语言等的差异,他们往往依然很难养成较高的共情能力。^[22]而我们更需要明白的是,教师作为凡俗个体,其共情能力发展也会面临各种环境因素的深刻影响。如有研究就曾指出,在一个以178名职前教师为对象的研究中,50%的参与者表现出低水平的共情能力,而只有10%的人表现出较高水平的共情能力。^[22]也正是在此意义上,审慎认识教师共情发展的环境影响,甚而体察其可能的有利与不利影响无疑是必需的。

二、教师共情的道德属性及其内蕴

在学术界,“共情(empathy)”与“同情(sympathy)”两大概念往往被混淆。但在斯洛特(Michael Slote)看来,“同情”多指“感知那些处于痛苦中的人”;“共情”则意指“感受他人的痛苦”。或者说,“同情”是替他人感受,“共情”是与他人一起感受。因此,后者较之前者更为强调“设身处地”,从而使具共情之人对他者处境的感受也更为清晰与真切,甚而希望他者如自己一般好转起来,而“同情”则很难达到这种情感状态。也正是在此意义上,在斯洛特(Michael Slote)看来,行为者对行为对象“设身处地”的共情反应是发生真正道德行为的决定因素,缺乏共情或者对他者困境的冷漠视之则难以引启真正的道德行为。^[23]由此,共情的道德属性显而易见。事实上,纵观当前学术界,学者们普遍认可共情的道德属性及其对人类生活的巨大价值,正如有学者所指出的,共情激发了互助意愿与行为的发生,促进了人际交往的社会能力,并构筑起了人与人之间的一种关联感。^[24]而且在学校情境中,提升学生的共情能力对于减少学生攻击性行为和其他形式的犯罪行为确实有着相当的益处。^[25-26]事实上,共情不仅是学生道德的构成性要素,也在各个层面上牵动着教师道德的发展,在教师专业生活中据有属己的地位。

也正因为此,有学者才指出,共情是教师为了促进师生、学生之间的积极互动而必须具有的一种重要能力。^[27]甚至有学者提出,共情作为教师德性的重要构成,为了孩子及更广大社会的福祉,应该在教师培养实践中得到全面重视与鼓励。^[28-29]然而,纵观国内外学术界,只有极少研究成果关注到了共情在教师或“准教师”专业生活中的作用。^[30-35]因此,着眼于教师专业生活的本然要求,我们将从教师共情的对象、诉求、内容等诸方面深度剖析教师共情道德属性及其内蕴。

首先,指向于学生。从词源上看,教师(pedagogue)一词源自希腊语,原意为指引(agogos)孩子(paides)去上学的奴隶或卫士。而在中国古代,韩愈也说,“师者,所以传道授业解惑也”。显然,不管是“引路人”还是“传道授业解惑者”的身份,无论采用何种技巧,教师本质上都应将自身的专业实践指向于学生本身,具有根本上的利他性。当然,教师共情也不例外,其强调的是教师真正立足于学生的立场,对学生的感受与想法进行设身处地的体会与思考,从而在理解学生的基础上积极调整自身的教育行动,进而以更合适的方式引领学生的生命成长。由此,教师共情才可以促进儿童的主体表达,提升师生交流的质量等。显而易见的是,儿童不仅仅是一个个真实的偶在个体,也活在“人之中”,生老病死于或大或小、各种各样的社会群体。也正是在此意义上,丹尼尔·白特森(Daniel Batson)和伊丽莎白·西格尔(Elizabeth Segal)才不仅强调人际共情(interpersonal empathy),也十分强调社会共情(social empathy)。^[36-37]具体而言,人际共情是一个人了解另一个人的内心状态,并被激励以敏感的关注做出反应的过程。虽然人际共情是教师共情的重要组成部分,但仅仅关注儿童个体问题显然是不够的。因为,儿童个体在社会中的境况(如社会经济地位^[38])也与学生学业成功乃至全面发展密切相关,时刻影响他们的生活境遇。正是在此意义上,教师也应积极提升与发展指向于儿童的社会共情,即“通过感知或体验人们的生活状况来理解他们,从而洞察结构性问题等的能力”。^[37]由此,指向于儿童的教师共情是全方位的,不仅有个体价值,更具公共取向。

其次,作用于实践。正如厄尔(Penny Ur)所指出的,专业工作者所需要培养的主要是发展植根

于深思的有基础的原理之中的实践知能。^[39]也就是说,教师作为专业工作者,应该时刻关心教育实践的切实变化,专注于具体教育实践的改善。与此同时,亚里士多德也认为,对德性只知道是不够的,还要力图应用或者以某种办法使我们变得善良。^[40]因此,教师共情总是展开或者落实于具体而微的教育实践进程之中,总是落实于其所担负的具体教育责任的践行过程之中,而这无疑也符合其道德属性的本质要求。但也有学者指出,共情“就像聚光灯一样,只会让自己关心的东西占据中央……它是带有偏见的,有倾向性的”。^[41]也就是说,在应然的情况下,教师共情不仅应指向教师视线所及的自己班或隔壁班的“差生”,也需关涉地球另一端的“失学儿童”等。但现实生活中,面对他人,教师共情往往是差异性生成与践行的。或者说,熟人——尤其是近身的熟人更容易激发起教师的主体意识,引起他们的共情。因此,比较而言,面对作为“熟人”的学生,教师可能更了解其具体生活境况,也就更容易让他们感知到、意识到对方的境况,也就更容易产生共情。正因为此,关于教师共情的“偏见”定性是有失偏颇的。而且更为重要的是,只有专注于切己的专业实践,积极关注、理解自己所负责班级或学科的学生等,教师才能最大程度上改善自己的教育实践。因为,人作为凡俗的个体,总有着这样或者那样的缺陷与问题,如视野上的偏狭、精力上的有限,这就决定了他们不可能什么都做且想做什么都能做得好。也正是在此意义上,专注于切己的专业生活,教师才能把教育实践做到最好。否则,对世间所有学生乃至所有人都负责的教师在实践中就是对所有人都不负责,甚而会败坏教育实践的切实改进。

再次,多维的统一。关于共情的内涵,学术界有着非常广泛的讨论,如霍夫曼将共情描述为一种情感反应,^[4]而其他一些学者则将共情描述为一种认知现象或情感现象。^[42-43]但越来越多的学者逐渐开始强调,共情作为一种复杂的属人精神现象,内涵广泛,其类型至少包括认知共情(cognitive empathy)、情感共情(emotional empathy)和行为共情(somatic empathy)三大方面。^[44-45]也就是说,教师共情可以从认知、情感和行为三个方面加以把握,三大维度的相互支持方能保证教师共情的实践发生。也正是在此意义上,教师要真正践履共情的

道德属性,势必要在认知、情感及行为等多层面整体推进。从认知上讲,教师共情包括从学生的角度出发,从理性上把握他们的个人和社会境况。个人境况包括诸如学习压力、日常体验等,社会境况则涉及社会经济地位、政治地位等因素,教师对不同学生个人和社会境况理解与感知得越好,其就越能在认知层面生发指向于学生的共情。与认知共情强调理性参与不同,情感共情更为强调教师感受学生的情感方面的感受,如焦虑、迷惘等。当然,教师的情感共情不仅关涉学生的消极情感,也关涉他们的积极情感,例如,当学生在课堂中因为教师的某句话、某个动作而兴奋、开心时,教师也很可能会感到高兴。当教师对学生的认知共情与情感共情愈发深入,教师对待学生的行为也自然会深受影响,如面对学生,教师会更多地去了解、鼓励或给予力所能及的帮助,引导他们成其所应是,做更好的自己,等等。总的来说,教师共情是一个复杂的多维统一体,对教师自身的认知、情感、行为等方面都有着全方位的要求。唯其如此,方能最充分地践履教师共情的道德属性。

三、教师共情培育实践的可能路向

在当今教育学术界,不少研究已然表明,在学校场域中,大多数学生并不具有共情能力,教师及其他工作人员也往往不能对学校中被欺凌的学生给予必要的共情反应等。^[46]也正是在此意义上,有学者才一再强调,共情涉及对他者情绪状态等的识别、理解等,这些能力可能是与生俱来的,但教师作为道德学习主体的有意识养成也是可能的发展路径。^[47]正是在此意义上,为培育教师的共情能力,相关教育实践应该得到整体推进。总的来说,可以从以下两方面展开:

首先,有所不为。第一,无视教师的过度共情。正如上文所说,教师共情指向的是教师在属己专业生活中理解或感受学生的境遇等,但教师也是人,也有自己的生活,虽然积极捕捉与理解他人负面情绪等对于其更好地践行属己的教育职责有着诸多裨益,但过度的共情则易使教师模糊乃至消弭自我与他者的边界,为取悦学生等而牺牲自己的利益,过度关注或投入他者的生活,以致使自身浸入负面情绪之中。因此,我们应该对教师共情的范围乃至强度设定界限,这样才能使他们不至被学生的

各种负面经历等压垮,产生各种形式的心理问题。而且,扮演学生各种负面情绪的治疗师等,也并非教师共情的必然要求。面对一些自己无法处理的问题,共情能力高的教师在力所不能及的情况下,理应推荐学生去心理咨询中心等专门部门接受相应服务。第二,忽视教师共情的重心。对于学生来说,学习在其学校生活中始终有着优先性的地位。因而,优先关注学生的学习是教师共情的必然要求。例如,某个学生因家庭变故而无法在截止日期前提交期末论文,教师可以等待其稍后补交论文。若因课程管理制度,教师可能无法为迟交的作业打分,共情能力高的教师则应该选择倾听,让学生感觉被理解、被支持。当然,与其他类型的共情不同,教师共情不仅面向一个个具体的学生,更指向于其所管理的学生群体。例如,如果教师共情能力较低,学生很可能会因为上课交头接耳等而受到批评,乃至遭遇严厉的惩罚。相反,如果教师共情能力较高,其可能不会停留于简单的批评,而是会选择向学生解释特定规定背后的原因乃至对于其未来生活的益处,让学生知道他们是能够得到理解与支持的。

其次,有所为。第一,教师共情内容的构建。正如上文所论,教师共情指向于学生的个体问题与社会境况,但如何看待与把握学生的个体问题与社会境况,并不简单是个人看法,往往受制于特定时代制度与观念的影响。例如,在一个看重考试成绩的时代,考试成绩差可能会决定一个人的生存境况,教师共情应该如何抉择?在一个公正的社会,家庭、种族、阶层也不会让人处境不利,教师共情又该如何抉择?这都是我们需要思考的问题。总的来说,作为一个个偶在个体,我们无可选择地被“抛入”特定社会之中,被特定时代境况影响至深,教师也不例外。正是在此意义上,教师应该明白什么是真正需要共情的。例如,在应试教育体制下,教师需要明白,考试成绩不好的学生往往并非是其个体自致的后果,他们应该得到更多的关注和理解。可以说,让教师真正明白应该对什么共情,对于教师共情的发生与展开有着至关重要的作用。第二,教师共情实践的引导。作为道德情感,教师共情根本上应指向于教师的具体实践。也就是说,脱离实践的教师共情无法符合其道德本性的要求。因此,我们一方面应积极提升教师关于共情及其相

关问题的认识水平,另一方面也应全力引导教师的共情实践。例如,为了改善教师共情实践,应积极引导教师学习儿童心理知识,理解不同年龄段儿童的心理特点。与此同时,也要鼓励教师积极观察学生并就相关问题进行深度反思,提升自身对学生内心状态乃至生活状态觉知的敏感性。再如,在表达共情方面,教师要学会以准确、恰当的方式表达对学生相关内心状态的感知、理解等。如果失却恰当的表达,学生可能就无法感到自己“被理解”,由此而生的相关实践也就有可能会误入歧途。因此,为有效引导教师共情实践的发展,教师个体的自觉提升乃至相应的教师教育项目等都是必不可少的。

[参考文献]

- [1] DAVIS M H. A multidimensional approach to individual differences in empathy [J]. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1980, 10 (4): 52-57.
- [2] DAVIS M H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach [J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 7 (44): 77-83.
- [3] EISENBERG N, STRAYER J. *Empathy and its development* [M]. New York: Cambridge University Press, 1987: 3-13.
- [4] HOFFMAN M L. *Empathy and moral development: Implications for caring and justice* [M]. New York: Cambridge University Press, 2000: 113-139.
- [5] WAGNER E, CHAPMAN M, ZAHN-WAXLER C, et al. Development of concern for others [J]. *Developmental Psychology*, 1992, 9 (2): 139-142.
- [6] HOJET M. *Empathy in patient care: Antecedents, development, measurement, and outcomes* [M]. New York: Springer, 2007: 11.
- [7] ALLISON C, BARON C S, WHEELWRIGHT S J, et al. Psychometric analysis of the Empathy Quotient (EQ) [J]. *Personality and Individual Differences*, 2011, 51 (7): 829-835.
- [8] CALLOWAY T C. *Empathy in the global world: An intercultural perspective* [M]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010: 63.
- [9] BELLET P S, MICHAEL J M. The importance of empathy as an interviewing skill in medicine [J]. *Journal of the American Medical Association*, 1991, 266 (13): 1831-1831.
- [10] ROGERS C R. *Freedom to learn* [M]. Columbus, OH:

- Merrill Publishing Company ,1969: 157 – 158.
- [11] WHITE T I. *In defense of dolphins: The new moral frontier* [M]. Malden ,MA: Blackwell Pub ,2007: 7 – 14.
- [12] DECETY J. The neuroevolution of empathy [J]. *Annals of the New York Academy of Sciences* ,2011 ,1 (12): 35 – 45.
- [13] DECETY J , MEYER M. From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account [J]. *Development and Psychopathology* , 2008 , 20 (4): 1053 – 1080.
- [14] KILLEN M , SMETANA J. handbook of moral development [M]//EISENBERG N , SPINRAD T L , SADOVSKY A. Empathy-related responding in children. Mahwah , New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates ,2006: 517 – 549.
- [15] FALCK-YTTER T , GREDEBCK G , HOFSTEN C V. Infants predict other people's action goals [J]. *Nature Neuroscience* , 2006 , (9): 322 – 339.
- [16] MELANIE K , JUDITH G , SMETANA. *Handbook of moral development* [M]. London: Lawrence Erlbaum associates , 2014: 414.
- [17] CHRISTOV-MOORE L , SIMPSON E A , COUDÉ G , et al. Empathy: Gender effects in brain and behavior [J]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* , 2014 , 46 (4): 604 – 627.
- [18] AGOSTA L , MACMILLAN P. *Empathy in the context of philosophy* [M]. London: Palgrave Macmillan , 2010: 523 – 527.
- [19] GERACE A , DAY A , CASEY S , et al. Perspective taking and empathy: Does having similar past experience to another person make it easier to take their perspective [J]. *Journal of Relationships Research* , 2015 , 6 (10): 1 – 14.
- [20] HODGES S D , KIEL K J , KRAMER A , et al. Giving birth to empathy: The effects of similar experience on empathic accuracy , empathic concern , and perceived empathy [J]. *Personality and Social Psychology Bulletin* , 2009 , 36 (3): 398 – 409.
- [21] TISOT C. Environmental contributions to empathy development in young children [D]. Philadelphia: Temple University , 2003.
- [22] TETTEGAH S , ANDERSON C J. Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models [J]. *Contemporary Educational Psychology* , 2007 , 32 (1): 48 – 82.
- [23] MICHEAL S. *The ethics of care and empathy* [M]. London: Routledge , 2007: 27.
- [24] LOPEZ N , SNYDER C R. Positive psychological assessment: A handbook of models and measures [M]//ZHOU Q , VALIENTE C , EISENBERG N. Empathy and its measurement. Massachusetts: American Psychological Association , 2003: 269 – 281.
- [25] HAZLER R J. Bystanders: an overlooked factor in peer-on-peer abuse [J]. *Journal for the Professional Counselor* , 1997 , 7 (11): 96 – 115.
- [26] HAZLER R J. Promoting personal investment in systemic approaches to school violence [J]. *Education* , 1998 , 119 (2): 222.
- [27] GOOD T L , BROPHY J E. Looking in classrooms [M]//GOOD T L , BROPHY J E. Motivation. New York , NY: Longman , 2000: 217 – 267.
- [28] RICE A G , MCCALL L , OGDEN J. The poverty simulation: Increasing teacher sensitivity for students living in poverty [J]. *National Youth-At-Risk Journal* , 2017 , 2 (2): 227 – 231.
- [29] WARREN C A. Towards a pedagogy for the application of empathy in culturally diverse classrooms [J]. *Urban Review* , 2014 , 46 (3): 395 – 419.
- [30] BOULTON M J. Teachers' views on bullying: Definitions , attitudes and ability to cope [J]. *British Journal of Educational Psychology* , 1997 , 67 (2): 223 – 233.
- [31] CRAIG W M , HENDERSON K , MURPHY J. Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization [J]. *International Journal of School Psychology* , 2000 , 21 (1): 5 – 21.
- [32] HAZLER R J , MILLER D L , CARNEY J V , et al. Adult recognition of school bullying situations [J]. *Educational Research* , 2001 , 43 (2): 133 – 146.
- [33] TETTEGAH S. Technology , narratives , vignettes , and the intercultural and cross-cultural teaching portal [J]. *Urban Education* , 2005 , 40 (4): 368 – 393.
- [34] TETTEGAH S. Preservice teachers' victim empathy [J]. *Technology , Instruction , Cognitions and Learning* , 2007 , 12 (2): 219 – 230.
- [35] YOON J , KERBER K. Bullying: Elementary teachers attitudes and intervention strategies [J]. *Research in Education* , 2003 , 69 (3): 63 – 78.
- [36] BATSON C D. *These things called empathy: Eight related but distinct phenomena* [M]. Cambridge: MIT Press , 2009: 3 – 15.

(下转第 31 页)

- [24] 保罗·海格. 工作中学习的概念化与测量 [M]//海伦·瑞恩博德, 艾莉森·富勒, 安妮·蒙罗. 情境中的工作场所学习. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011: 270.
- [25] 蔡歆. 组织学习: 新优质学校建设的行动机理与实践策略 [J]. 中国教育学刊, 2020 (9): 60-65.
- [26] 卡伦·埃文斯, 娜塔莎·克什, 坂本明子. 学习者传记: 探索知识和技能的默会特征 [M]//海伦·瑞恩博德, 艾莉森·富勒, 安妮·蒙罗. 情境中的工作场所学习. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011: 249.
- [27] 斯蒂芬·比利特. 通过工作学习: 工作场所的参与式实践 [M]//海伦·瑞恩博德, 艾莉森·富勒, 安妮·蒙罗. 情境中的工作场所学习. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011: 128.
- [28] LAVE J. The culture of acquisition and the practice of understanding [M]//STIGLER J W, SCHWEDER R A, HERDT G. Cultural Psychology. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1990: 309-327.
- [29] PAN G. Situated cognition in a technology-based learning environment [D]. Edmonton, AB, Canada: University of Alberta, 2005.
- [30] ROBEY D, KHOO H M, POWERS C. Situated Learning in Cross-functional Virtual Teams [J]. *Technical Communication*, 2000, 47 (1): 51-65.
- [31] MEIRINK J A, MEIJER P C, VERLOOP N, et al. How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2009, 32 (3): 209-224.

(本文责任编辑: 吴 娱)

(上接第6页)

- [37] SEGAL E A. Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice [J]. *Journal of Social Service Research*, 2011, 37 (3): 266-277.
- [38] WALPOLE M. Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes [J]. *The Review of Higher Education*, 2003, 13 (1): 253-266.
- [39] PENNY U R. Teacher learning [J]. *ELT Journal*, 1992, 46 (1): 56-61.
- [40] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 230.
- [41] PAUL B. *Against empathy: The case for rational compassion* [M]. New York: Ecco HarperCollins, 2016: 285.
- [42] DEUTSCH F, MADLE R. A. Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective [J]. *Human Development*, 1975, 18 (3): 282-320.
- [43] MEHRABIAN A, EPSTEIN N. The measure of emotional empathy [J]. *Journal of Personality*, 1972, 3 (4): 192-207.
- [44] ROTHCHILD B. Help for the helper: The psychophysiology of compassion fatigue and vicarious trauma [J]. *Journal of Psychosomatic Research*, 2006, 11 (7): 152-174.
- [45] READ H. *A typology of empathy and its many moral forms* [M]. New Jersey: Philosophy Compass, 2019: 14.
- [46] CRAIG W M, HENDERSON K, MURPHY J. Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization [J]. *International Journal of School Psychology*, 2000, 21 (1): 5-21.
- [47] O'MALLEY W J. *Teaching empathy* [M]. America: Solution Tree Press, 1999: 22-26.

(本文责任编辑: 吴 娱)