

卢梭对现代教育传统的奠基

渠敬东

(中国社会科学院 社会学所, 北京 100836)

摘要 在现代教育的思想史中,卢梭以《爱弥尔》为核心的经典教育文献,是一个极其重要的里程碑。他通过对巴黎所谓“文人风习”的批评,对文艺复兴以来企图通过古典文化的复兴来确立现代教育之基础的倾向提出了质疑。他认为,人在现代处境中,去自然状态的社会化才是教育的最大敌人。人的不幸和恶,源于他对自身能力的滥用,让自身意志的任意性突破了理智能力的范围,从而使自由意志走向了自身的反面,而成为对自身的奴役。因此,人的自然状态的否定性,恰恰应该成为现代教育的起点。通过自然教育、物的教育以及受之于人的公民教育,现代人才能获得真正的道德自由和政治自由。

关键词 卢梭;爱弥尔;自然教育;道德教育;道德自由

中图分类号: G40-091 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-9468(2009)03-0003-14

所谓现代教育传统,与西方古典时期的那种教育传统不同。基姆鲍尔在他的《演说家与哲学家》一书中说过这样的看法:希腊人对教育的理解,首先基于对城邦政治的理解,如亚里士多德《政治学》所谓人是政治(polis)动物的基本判断,而对于政治的理解,则是基于对自然秩序(logos)的把握。^[1]在哲学意义上,希腊人对自然的理解其实是沿着两个不同的路向展开的。一是“智者派”从语言(oratio)出发,认为教育是一种说服的技艺(persuasive techniques),这种关于智慧(sophia)的看法,是将古典教育落实在文法和修辞术的培养,通过演说家对语言的确当运用,直接将教育转化为政治实践。^①不过,由苏格拉底所确立的传统,却将理智(ratio)作为核心,以自然的整全(cosmos)为本,认为知识高于语言,有关自然的哲学高于文法和修辞,教育的最高目标是人的理智德性^②,“知识乃是通往德性之途”,“……理智是我们所能拥有的最高品性”^[2]。所以,教育必须以有关自然的哲学为基点,用理念的秩序来规定意见。

收稿日期: 2009-05-15

作者简介: 渠敬东,男,中国社会科学院社会学所教授,博士。

① 参见 Plato, *Gorgias*, 502-522, in Plato, *Complete Works*, Ed. by John M. Cooper, Indianapolis: Hackett, 1997; Kimball, *Orators & Philosophers*, p. 17.

② Plato, *Republic*, 492b-493c; *Phaedrus*, 278d. 亦可参见 Bloom, “Interpretive Essay”, in *The Republic of Plato*, New York: Basic Books, 1968, pp. 397-401.

对于上述两传统,伊索克拉底提出了质疑^①,他认为智者派用语言直接引导教育的学说,是不着根本的,实是“藉真理之口,授欺诈之术”;而苏格拉底和柏拉图所说的哲学基础,也必须重新回到 *oratio* 意义上的实践活动(*praxis*)中来,回到城邦政治世界中的最高德性中来;荷马史诗中的英雄们所具有的 *aretē* (*excellence or virtue*),应作为教育所要塑造的高贵德性。^[3]在这个意义上,*oratio* 并不像智者理解的那样简单,而应是高于修辞术的修辞学,是诗学;教育必须要从关于自然的知识向语言的政治实践转换。

一、现代教育的最初奠基

无论我们怎样来看希腊的古典教育传统,都可将古典教育理解为对更高的自然等级秩序的摹仿,而这种摹仿的实质,乃为通过塑造最高德性来确立城邦秩序生活的政治实践。就这个意义上说,现代教育的原则有所不同。基督教的超越,首先是确立一种反转的秩序(*inverted order*),即用天城的观念来取代自然秩序的第一原理^[4],而在人的灵魂结构中,基督教则确立了“内在人”(*homo interior*)的基本状态。这样一来,教育便不再发生在自然之光所投射的现实城邦中,不再是人们意见的对话和论辩,不再直接对应着事情本身。相反,教育发生在每个人的灵魂深处,成为“提醒”(*reminding*)。奥古斯丁认为,教育的根本,最终来自“内在于我们心智自身中主导性的真理”^[5],而这个真理,实现这个真理的“真正教师”即是“基督”。因而,真正的教师只有一个,内在于每个人的心灵之中,我们最终的整全的教育意味着我们“在内在的意义上是真理的学生”。在这样的教育里,我们内在地信仰的唯一的上帝才是我们的教师,我们内在地建造的“心智的圣庙”才是我们的教室,学习,即是我们灵魂深处的“独白”。^[6]

奥古斯丁在教育上的这次转换,从根本上构成了现代教育的哲学基础和起点。自此以后,人的灵魂中那个最“隐秘”的部分,便成了教育所要探讨的永久主题;或者说,自我作为教育的一个新维度,使有关反思性或反身性(*reflexivity*)的讨论,开始成为探索人心之奥秘的途径。不过,这样一种教育基理,在近代文艺复兴中再次发生了重要的变化。

所谓文艺复兴,是指古典文明在现代的复兴,即是将古典的自然观念再次植入现代人的心灵结构中,从而实现了人的自然,即人性问题的再一次构建。这样一种转变,首先围绕着质料的概念而展开。意大利教育学家弗杰里奥(*Vergerio*)曾率先提出通才教育的概念。这个概念起先并没有多少形而上学的

^① Marrou 认为,在上述两条路线的斗争中,最终获胜的并不是哲学王,而是诗的路线。希腊教育中的“领风气先者不是柏拉图,而是伊索克拉底;因为从古典教育中兴起的文化(*culture*)是审美、艺术和文学,而非科学”。参见 Marrou, “Classical Humanism”, in *Education in Antiquity*. New York: Sheed and Ward, 1956, p. 23.

涵义,而是将自然理解为我们周遭的一切自然事物,而人的自然构成,在于人如何通过自身的能力(faculties),将生活中的一切具体事物融汇到其自身自然的塑造中来,从质料的角度来克服一切逻辑形式主义对人心的捆绑。这乃是所谓百科全书学派的最初基调。

百科全书学派的原初形态是拉伯雷的博学派,而博学派起先所要复兴的也是古典时代的智者派传统,即凡是由纯粹理念塑造的一切,凡是修道院中现实的规条、纪律和章程,都应该统统打碎;博学派所理解的教义学,同时也突出了灵魂的自由意志学说,认为人在神意论上可以自由全面地发展自己的本性。拉伯雷将自由意志与生活质料联系起来,并把自然当做生活质料来理解。从这个角度来理解,意志与自然之关系的最充分展开即是文学,即是多样化的生活质料和多样化的人的具体形态,而非理念化的教义形式。在这个意义上,人的自然乃是自然的一切,自然总体全面地(all-aroundly)构成了像高康大和庞大固埃那样的“完人”(hommes complets);而人的知识形态,也被理解为理论知识和操作知识、自然知识和习俗知识的结合体。

若说拉伯雷所坚持的是知识即善的教育原理,伊拉斯谟则不同意这样的看法,他认为扩大了的自然知识并不能直接达成善的结果,相反,必须将希腊时期从自然知识到德性生活的次序翻转过来,总体知识必须由伦理生活的目的来引导,因此,“教育的首要任务是在青年的头脑里播下虔诚的种子,其次,使年轻人能够热爱和透彻地学习自由学科,第三,使他们为生活的义务做准备,第四,使他们很早习惯基本的礼仪”^[7]。在这个意义上,拉伯雷的教育只能说是一种最终依据自身生活经验的自我教育,而无法实现教育的更高目的。教育所要建立的知识全域(orbem doctrinae),必须由知识内在的道德目标来统摄,知识与善并不能直接等同,知识必须成为由“善”来引发的纵向体系。这个体系不应像拉伯雷式的知识那样,仅凭个人体验和应用而成为散杂的知识总体,而应由文法、逻辑乃至具体生活中的仪轨和规矩所构成。但这种自由教育(liberal education),并非意味着重新返回到经院哲学的规定,而必须借助古典时代言辞教育的传统,从文学(literature)入手,通过培养 oratio 的技艺,以语言的活的运用来塑造纯粹形式的规定性。

因此,在伊拉斯谟看来,教育的核心不是博学,不是包罗万象的自然知识,而应将自然的本质理解为其内在的纯粹形式。在这个意义上,拉丁文作为最标准的文学语言,必须成为自由教育通用的唯一教育载体,只有靠拉丁文,文学教育才能达到表达的最高境界,而且在道德上达到至善的境界。对于知识形式的追求,亦可内在地去人的心灵及其外部自然之中的鄙俗,使人变得优雅而精致,从而使贵族的风格和风范得以有效地传布于整个社会,确立礼貌社会的基础。这恰恰是古典文明通过文化的方式对现世世界的自然救赎,即通过对古典文学的鉴赏和运用,恢复内在于人文和人心之中的“礼”的神圣秩序和道德秩序。上述教育观念与经院哲学的最大差别,乃在于内在知识不再是奥古斯丁所

谓“唤醒”的动力,不再是“召唤”(calling),而是借助于古典作品的“激发”(provoking),人的自然的焕发。

文艺复兴运动无论将自然理解为来自外部的直接知识,还是理解为内在的形式知识,都期望能够将自由意志与自然知识再次融合起来,从而确立了现代教育的重要前提。但这种教育观念,首先遭遇了这一阵营内部的反动。蒙田认为,上述两种学说对自然、特别是人的自然的论调,根本没有触及人性的本质之处。他痛斥教育所诉诸的人文(文学)形态,实质上只是个人对自然知识的享用,或对自然知识的虚饰。

蒙田指出,文艺复兴运动中的人文主义者所作的贡献,在于他们重新确立了自我的观念,并将自我的激情结构径直指向自然,无论是事物意义上的自然,还是文法意义上的自然。但这样的做法并不能进入古典文明的根本,却很容易将声名或荣耀这样由德性而来的观念,纯粹看做是自身的自然生成,或者更准确地说,将人的实现理解成为人在运用自然的意义上的艺术生成。这样一来,知识很容易沦落成为一种心智的装点,而远离人真正的自然需求。^[6]蒙田坚决反对将文学式的愉悦作为教育的基本原则,认为纯粹的知识与智慧无关。知识只有回到人的自然的内在需求,回到与人具有现实关联的生活事物,才能转化为真正的智慧。人若将对自然事物的认识只作为自身的扩充(enlarged),将有关自然的所有想象都理解成为自身,反倒既偏离了自然,也偏离了自己,因而,无论是优美的希腊语和拉丁语,还是精致的古典作品,都必须纳入人们切身的真实存在的本质,才能获得应有之义。心灵无论用怎样的优雅知识包裹自己,都无法深入人们心灵的根本处。所以说,是真理,而非语言或语言的运用本身,才应该是一切知识的实质,对真理的判断才应该是教育的根本出发点。以往的人文教育,只想着尽可能给心灵充填一些值得炫耀的知识符号,却忽视了每个学生内在自然的构成及其品性,这种教育充其量也只能说是一种装饰,从根本上难以符合孩子的自然发展的轨迹和规律。

知识未必能够进入人的自然成长,知识未必能够达成关于真理的判断,知识未必能够改善人的现实处境,知识也未必能够实现人类文明的获得和传承。知识的意志和激情只有不偏离于人的自然需求,才能获得教育的确当性,自然知识的寻求必须符合人对自身自然的认识和把握。蒙田的所有这些教育观念,都极大程度地影响到卢梭对于人文主义教育的检讨,以及对于现代教育问题的核心论述。

二、卢梭的反人文教育倾向

在卢梭几乎所有的著述里,都可以看到一种反智主义倾向(anti-intellectualism)。卢梭的这种倾向,并非意味着将理智(intellectual)连同相关的一切概念都统统抛弃在教育问题之外。更准确地讲,卢梭敏锐地发现文艺复兴以来人文

主义教育中隐藏着一种最大的危害,认为若将现代教育简单地理解为古典文化的复兴,那么我们一定会丧失真正发现现代人之内在本质的机会,从而也丧失发现其内在的道德和政治自由的机会。而这一切,都源于对人的自然基础的新发现。

卢梭对人文教育的批判,从自然、风尚和政治的多重角度入手,并努力以此为基础,确立从人到物、从人到公民、从自然自由到道德自由,再到公民自由的全面教育学说。众所周知,在卢梭一生著述中最早的文献,即法兰西学院的征文《科学和艺术的复兴究竟会敦风化俗,还是会伤风败俗?》^①便是一篇尝试对文艺复兴时期的教育观念进行总清算的文章。在这篇文章中,卢梭断言,文艺复兴的思想家们希望将古典文化直接植入现代人心灵的做法,不但没有使人们从现代人的奴役状况中解放出来,反而添加了一种特别的奴役:这种人文主义与中产阶级的趣味(gout)巧妙结合,反倒形成了中产阶级的 despotisme,并通过这种方式成为构成社会风尚的支配性逻辑。卢梭用几近反讽的笔调写道:“自从学者在我们中间开始出现后,好人就不见了。”^②今天的诗人和科学家们只知道古典时代好,亦步亦趋地加以效仿,只知道用诸神的样子装点自家门房的柱头,只知道用戏剧家们华丽的辞句硬塞在自己的演说中,却不知那个时代的人与城邦的基础,那个时代自由人的精神实质。虚饰的知识越来越游离于人们真正的自然基础之外,而成为人们自我证成和自我实现的重要手段。

卢梭用近似于蒙田的笔调,指出了所谓这种文艺复兴式的“文明化”形态的危险所在。这种危害要比纯粹政治的专制还要可怕,因为声名与炫耀的虚荣既来自于大众的意见,同时又要通过“精致而美妙的趣味”确立文化的差异;这种差异的本质绝不是自由,而是先让自己囚困在文化和声名所塑造的虚幻景象之中,投入大众意见的奴役状态之中,再使自己建造一种趣味的专制,用来奴役别人。进而形成整个社会一般意义上的奴役的循环,因为文艺复兴中的科学思辨和艺术想象所引发的谬误要远远比真理多得多,进而最终形成生产意见的机制,人们的意见越多,心就越烦躁,就越想当主人,越想通过来自别人的意见而成为驾驭别人的主人,因而也就越会陷入奴隶状态;文明化的基础是 amour-propre,而非古典时代的那种由人的单纯性(simplicity)而来的德性状态。^[9]

按照朱迪·斯珂拉(Judith N. Shklar)的说法,文艺复兴的人文教育观实际上去除了人与公民的双重自由的基础,而卢梭将这种状况直接归结为当时在欧洲具有传染性的文化的社会化流弊。^[10]卢梭认为,从文艺复兴中的科学和艺术中,真正发育出来的是人的自爱的动机,它不由像斯巴达那样的政治共同体来

① 原文为:“Le rétablissement des sciences et des arts a-t-il contribué à épurer ou à corrompre les mœurs?”中译本参照卢梭:《论科学与艺术》,何兆武译,北京:商务印书馆1997年版)。英译本参照 *Collected Writings of Rousseau vol. 2: Discourse on the Sciences and Arts and Polemics*, eds. by Masters, Roger & Christopher Kelly, Hanover: Dartmouth College, 1993。

② 同上。

规定,而任由文化所塑造的无限想象而伸展;它并不需要遵从一个更高的普遍的东西,而只沉浸在由诸多个体的意见汇聚而成的舆论里。恰恰是这些,祛除了人的自然平等和政治平等,用纯粹社会的方法建立了一个不平等的世界,这个世界中的人,充其量只是一个人群,“一个集合,而不是一个联合体”^[11],不具备一点儿超越于个体性质的普遍性基础。更危险的是,这个世界也往往立基于一个虚幻的想象基础上,每个人都借助他所独有的知识和由这种知识来诠释的个人体验,将自己想象成为别人的主人,将自己想象成为操度这个世界的僭主^①,而这种操度充其量不过是一种自我保全而已。

在卢梭看来,人文主义教育的基本难题,在于它既无视构成人的自然状态,也无视人的共同体形态中应该具有的普遍的政治属性,而人文主义者最幼稚的地方,恰恰是他们没有认清文艺复兴的实质,并非纯粹是古典文明的复兴,而是文化所依托的现实的社會形态已经发生了根本性的变化。这种社会既非完全由古典政治所谓的政体结构所能确定,也非纯粹的个人文化趣味所能确定;相反,主导现实世界运转的逻辑,已经远远超出了古典文明所专注的自然的逻辑和政治的逻辑。中产阶级的世界,更大程度上具有着孟德斯鸠所说的那种贸易的本性,它根本上是流动性的、传染性的,并不能限定于任何固有的地理区域和制度结构之内,而会扩散至整个世界的每个角落。因此,社会的逻辑才是这种文化复兴的真实基础,整个欧洲正是因为有了这样的基础,人文主义者所谓的文化,才最终按照一种趣味的、礼貌的、装饰的、舆论的方式相互传染,形成一种潮流,一种风尚,一种由所有个体集合而成的流变的舆论,以及在这种舆论中建立起来的主人与奴隶之间的文明化的奴役。

也正是在这个意义上,卢梭反对霍布斯的自然状态学说,他认为霍布斯所谓的自然状态只是言辞上的自然,因为这种自然所刻画的,乃是人们借由激情和想象所确立的人与人的关系,这种关系本质而言已是恶的社会关系了,他并未看到人的原初意义上的意志的自然形态。卢梭在很大程度上也不赞成孟德斯鸠关于社会的论述,孟德斯鸠虽然能够对政治的构成提供古典意义上的理解,但另一方面他过于相信社会意义上的“法”的效力,过于相信通过社会法则来确立现代人的人心秩序的可能性。同样,卢梭也对洛克关于“自然即习惯”的命题提出了根本质疑,他认为习惯非但不是自然,反倒是社会的产物,洛克基于培养良好习惯的教育方案,依然是一种自然对社会的妥协,他由此确立的宗教宽容,只能最终建立在流变的社会秩序上,而无法将教育落实在自然和政治最为普遍的基础上。^[12]就此而言,卢梭更愿意将社会性的民情(moeurs, mores)理解为一种现实的条件(condition),而不是具有实质理论涵义的概念。

① “自以为是其他一切主人的人,反而比其他一切更是奴隶”;“当支配以公众意见为基础时,支配本身就成了奴隶”。分别参见卢梭:《社会契约论》,何兆武译,北京:商务印书馆1980年版,第8页;Rousseau, *Emile or On Education*, Trans and Intro. by Allan Bloom, New York: Basic Books, 1979, Book II.

三、现代教育的三种构成

显然,卢梭并没有像孟德斯鸠和后来的托克维尔那样,把民情作为一种分析性的概念,同时他也不认为社会契约可以最终落实在习俗和习惯的基础上。卢梭眼中的现实条件,是教育本来所依凭的家庭,如今在中产阶级的形态中,已经变得名不副实了。卢梭之所以选择爱弥尔这个孤儿来做教育的实验,实则出于一种事实上的隐喻,因为在所有的中产阶级家庭中,母子关系和父子关系中的自然已经瓦解掉了,母亲把自己哺育的自然权利让渡给保姆,把亲生孩子与自己的关系转化成一种礼貌性的社会关系,用保姆与孩子之间职责性的社会关系替代了母子间原初的自然纽带。这样的结果,“可以说孩子的心在他还没出生前就死了”^[13]。同样,那个作为中产阶级代表的父亲,总是在为他的世俗业务的经营而忙碌,而把他的家庭教育义务撇除在一切社会事务之外,他更愿意把教育孩子的事情看做是一种可以买来的生意,花钱请个家庭教师来,让这个雇来的奴仆“把自己的孩子培养成第二个奴仆”。

因此,所有的孩子在他们幼小的心灵内,都是事实上的孤儿,这即是教育上的现代民情。它抽离了一切自然联系,在孩子一降生下来便将一切自然取消掉,代之以纯粹社会性的关系。这种传染的和流动的社会关系,清除了人的所有创世论意义上的自然基础,成为一切恶的根源。卢梭在《论人类不平等的起源和基础》及《爱弥尔》开篇的这一论断,确实非常重要。他认为,只有纯粹意义上的人与人的社会关系,才会构成不平等的奴役状态,因为这种状态使所有人都偏离于自然人的那些好的属性,也无法建立一种公民意义上的更高的政治属性,人陷入由社会构成的纯粹的私人状态,这也是马克思后来对市民社会的私人性质加以严厉批判的焦点。^[14]

也正是在这个意义上,卢梭非常怀疑现代教育直接诉诸于家庭教育的可行性。在上述民情中,家庭教育的问题已经不再囿限于费尔默与洛克之间有关“父权制”的争论,而沦为实质的社会败坏的影响,家庭教育不再是一种自然教育的结构,相反,它一开始就通过奴役性的结构在孩子脆弱的心灵中设下了不平等的秩序,使孩子被塑造成为两面人(double man)或小大人(man-child)。

由此之故,卢梭认为我们必须为现代人建立一种能够祛除这种社会性败坏的教育结构,教育的根本则是“趁早给你的孩子的灵魂周围筑起一道围墙”,以免被那些违反自然的社会习惯所侵害。对于人而言,教育总归是必须的:对一个弱小的孩子来说,他总要实现自己身体和心智的成长;对于一个初长成的人来说,总需要进入社会。我们生来没有而长大后所必需的一切,都是由教育赐予我们的。可是,一切的教育却必须始终落实在我们的自然基础之上。卢梭说,用于实现上述目标的教育,可分为三类:一是受之于“自然”的教育,完全不能由我们来控制,它是孩子们的能力和器官的内在发育过程,需要加以保护;二

是受之于“物”的教育,只是在有些方面能够由我们来控制,它基于孩子们对外在事物的经验,通过物的自然必然性基础来为孩子的成长提供自然限制;三是受之于“人”的教育,我们或许可以成为这种教育的主导者(masters),为的是使孩子们能够恰当地利用自身能力和器官的内在发育,与外在的事物和人发生关系。^[15]

就自然教育来说,卢梭将其看做一种“消极教育”(negative education)。自然教育之所以不能由人为控制,是因为人的自然构造和发育完全是由神意来控制的,不能通过任何人为的方式来僭越。因此,自然教育有两个方面的意涵:一方面,“人生下来就是好的”,教育的首要前提,是靠人的内在自然来对外在社会予以否定,一切教育都必须符合人的内在自然发育的规律,并通过协调这种发育的方式来促进这种发育。另一方面,自然神论意义上的自然必然性和神圣性,为一切个体的自然发育和人为的社会活动都提供了终极限制;在这个意义上,这种最大的自然也是最大的规定性,若违背这种规定性,便必然得到自然必然性的惩罚。在卢梭看来,自然教育为现代教育提供了两个最绝对的基础,一是自由意志的个体必然作为自然的“一”,个体的自然规定决不受任何社会因素规定,个体自然而言即是一个“孤独者”;二是上帝作为绝对的自由意志,是整全的“一”,一切社会都由此规定,而不能对上帝作出规定。自然教育将整体现代教育置于两个限定性的前提下,而不会任由社会来统辖。

不过,单凭自然的双重规定性,自然教育不能完全实现人的成长。人从感觉到知觉、从知性到理性的发育,必须通过外在的中介来实现。这即为“物”的教育实质涵义。换言之,人的扩展和成长,决不能以社会连带或抽象知识的方式来实行,不能将社会关系作为中介,而必须以具体实在的“物”为中介,人与物的关系并不直接具有善与恶的道德意涵,也不具有社会意义上的等级和奴役关系。因此,“物”的教育实质,在于通过使用(use)和劳动(work)实现自身的“有”(being),通过运用“物”和改变“物”来扩展自身的知觉范围、知性范围,使与“我”的自然发生关系的具体的“物”,成为“我”的实在内容。《爱弥尔》中所讲的种豆子,以及爱弥尔读《鲁宾逊漂流记》的故事,都表明只有通过“物”的教育中介,人的外部世界,无论是具体形态的东西,还是知识形态的东西,才能成为人自身真实的构成,才能成为人自身的财产/属性(property)。

受之于“人”的教育,在卢梭那里确实是一个复杂的议题,也是现代教育中最具特色的成分。按照卢梭的说法,这部分的教育人或许可以成为主导者,其目的是在孩子自然发育每个阶段的具体过程中,可以严格控制他与外在的物和人发生关系的途径和范围。至少从卢梭的表述中,我们可以看到,任何自然教育和物的教育都不可能是绝对自然发生的,倘若如此,教育也不能算是教育了。

教育之所以成为教育,必由人来主导。^①

那么,什么样的人才能够来主导这样的教育呢?

这个问题,是《爱弥尔》一书中隐含着的最大秘密。在《忏悔录》中,卢梭曾说:他“正着手一件前无古人、后无来者的工作。希望在人类之前放置一个绝对自然的人,此人就是我”;在相近的地方,卢梭又说:“这个绝对自然的人只有我一个而已”。^[16]这个“绝对自然的人”,也同样是《爱弥尔》中那个作为爱弥尔导师的让·雅克的形象。在《爱弥尔》的前言中,卢梭指出:这本书既不是一篇关于教育的专论,也不是一本可以直接拿来指导教育的实用指南,更不是一部虚构的教育小说,而是“一个通灵者对教育的幻梦”。这个所谓的通灵者(visionary),其真实的身份,乃是一个真正能够通晓神意之善意的自然人^②,能够依然守持纯真的自然状态的人,能够发现在人的世界中神意如何实现的人。作为爱弥尔的导师(Governor),他对爱弥尔的教育,每一步都在显示神意下那个唯一的“自然人”如何造人的图景。

因此,《爱弥尔》虽看似完全以自然教育为其核心的主题,但这种自然教育一开始便在让·雅克这个作为自然人的导师的控制之下。他是上帝派来的自然的使徒,担负着教育的神圣使命(noble calling);换言之,这种教育的控制,既可理解为自然本身之法则的控制,亦可理解为依凭自然法则的人所实施的控制。前者可归于自然教育本身,而后者却有着卢梭对于政治的独特见解。在这个意义上,卢梭本身就是孩子的父亲,甚至在自然的意义上比孩子的父亲更具有自然的正当性,因为他是自然神的福音;是自然神意,使得他与爱弥尔建立了自然状态下的同伴关系(pupil's companion)。而在政治上,他与爱弥尔之间则表现为支配与被支配的关系,但这种关系并不等同于传统的父权制或其他形式的支配关系,而是一种权利的让渡,是他与爱弥尔之间所签订的基于平等的社会契约。因为只有造物主的手里,人才自然是好的,人才具有他的普遍意志的

^① 后来,康德敏锐地看到了卢梭这种所谓人的教育学说的本质,他在《论教育》中曾经说过这样两句话:1. “人只有通过教育才能成为人。”2. “人只有通过人,通过同样是受过教育的人,才能被教育。”假若单从字面去理解,我们大体上可以读出这样的意思:1. 教育乃是人之所以成为人,并区别于其他的根本要素:教育即是人性,是人的自然(human nature);或者按照康德在同一段话中的说法,“除了教育从人身上所造就出的一切外,人什么也不是”。所以,教育从根本上说是人的规定性。2. 任何教育都是人的教育,都由人来执行,教育是依靠“人”来塑造“人”的过程;因此,教育的秘密,在于“已完成的人”与“将完成的人”之间所发生的联系,这意味着,教育不仅是在“教”与“学”之间所结成的一种人际纽带(interpersonal ties),而且,教育必是当前发生的(the present),属于实践的范畴。总之,康德的这个说法,提出了关于教育的两个基本问题:人的自然(nature)和人的社会构成(social construction)。当然,这里的社会构成指的是由人来主导而完成的教育过程。参见 Kant, *The Educational Theory of Immanuel Kant*. trans. and intro. by Edward Franklin Buchner, Philadelphia: Lippincott Company, 1904/1971, §7.

^② 参见“萨瓦神父的告白”中“推理的人”与“通神意的人”之间的哲学对话,卢梭既对于传统的启示宗教进行了批判,同时也对纯粹理性作了批判。Rousseau, *Emile or On Education*, p. 300ff.

可能,因而爱弥尔对于让·雅克的权利让渡,完全是他在普遍意志上的更高实现。^①就此而言,让·雅克似乎成为柏拉图意义上的新的哲学王,但其哲学基础已经发生了极大的变化。^[17]

由此而理解,我们才可清楚地认识到,《爱弥尔》一书的真正涵义,恰恰在于此书旨在以自然意义上的“自然自由”与政治意义上的“公民自由”为基础和目的,通过“道德自由”的途径将两者统合起来,并由此返回民情状态之中,从而改变那个已被文化朽坏了的现代世界。也恰恰是在这个意义上,我们也发现,《爱弥尔》中的教育,已完全不再限定于家庭教育的实质之中,而构成了现代学校教育的理论基点,它内涵着极其明晰的教育逻辑:即现代教育应成为一种遵循自然之法则,并通过道德培育而上升为公民自由的阶梯。

四、道德教育的哲学基础

“萨瓦神父的告白”,是《爱弥尔》教育思想的哲学基础。在这场告白中,萨瓦神父用几近笛卡儿的口吻提出了现代形而上学的“怀疑论”基础,但他也同时对所有有关“怀疑论”的知识论解释提出了批评,指出笛卡儿的怀疑论是生存论意义上的,其目的并非像古典人文主义那样,将怀疑仅仅理解为理智的建构,而是将怀疑的步骤及其对存在之实质问题的奠基作为对人性的基本理解,从而为以塑造一个人作为根本目标的道德教育提供理论的基础。

卢梭认为,现代教育必须由笛卡儿所说的 *cogito* 出发,从这样一个基本概念来回答教育最根本的问题:“我是谁?我怎样判断事物是正当的?是什么决定着我的判断?”^[18]在卢梭看来,“我在”,是存在论意义上一切现代教育的基本前提,而“我的判断”,则构成了能够将人纳入到正当秩序之中的第一基础。首先,“我存在,我有感觉,我通过我的感觉而有所感受”,构成了“我”的存在原点:“我”是独特的“在”,是“在”的“一”。但与此同时,产生“我”的感觉的原因却不在“我”自身内,这往往会造成感觉及其原因无法统一的状况,从而使“我”的感觉游离散乱,无所适从。所以,“我的存在”不仅确定了“我”的自然状态的基础,即自然教育的基础,同时又使“我的存在”不能只维系于“我”的自然状态,而将“我”拉入到一个更大的“世界”之中,寻找“我”的存在的理由。因此,“我”的“在”的“一”,已从形而上学上确立了一个“孤独者”的形象,自然教育的否定性,恰恰意味着“孤独者”的肯定性。这即是《爱弥尔》一书的最终归宿。

其次,“不仅我存在,而且其他存在,即我的感觉的对象也存在”。因此,“我的存在”与“宇宙的存在”并行存在着:“我”的感觉指向外在对象,又要通过对

^① 只有在这个意义上,《爱弥尔》和《社会契约论》才能实现统一,即教育与政治的统一不是在历史目的中,而是在人的非历史的起源中。参见 Rousseau, *The Social Contract and Other Later Political Writings*, Ed. and trans. by Victor Gourevitch, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, pp. 50-51。

外在对象的感觉来确定“我”自身,两者既要时刻保持独立存在,同时又要避免产生分裂。在这个意义上,我的存在必须通过外在的“物”来构成,通过我与物的统一来确认我自身,这便是“物”的教育的基本涵义。当然,我之所以能够建立外在对象的联系,是因为唯有我自己才能形成这种联系,才能将对各种对象的感觉统合起来,我是这种“力”(faculty/power)的载体,而这种力的生发和形成过程,亦可理解为一个人性的自然过程,教育,即是循此过程为一个人每个阶段的成长而注入恰当的具体内容的实践。

但是,人所面对的并不是一个不变的世界,运动是一切物质的首要性质。物体的运动是自发的,有其内在的动因,它是我们追察所有运动得以产生的根本。因此,我们必须明白,世界上存在着一个自由意志,“能够使宇宙运动起来,使自然具有运动着的生命状态”。这个自由意志构成了一切存在的本原,亦构成了全体自然的“一”,这种作为自然必然性的上帝,为那个作为个体的“一”提供了最大的限度,同时也表明,自然意志的内在秘密,仅靠“我”的能力是无法认识的,“我”只能通过意志的活动而非意志的性质来认识意志。因此,人具有认识能力,并非意味着人有无限认识能力,而只意味着人是能动的。^[19]在这个意义上,人并不能获知上帝所造就的这个世界的最终目的,却可以通过他从知觉到理性渐次形成的能力认识和判断这个世界的秩序。因为作为个体的“一”,是由两个部分构成的:如果运动着的物质向“我”表明存在着一种意志,那么按照某种法则而运动的物质就表明存在着一种 intelligence。^[20]人的一切判断,及其所形成的道德教育的基础,都来源于人内在的意志活动和理智活动的关联。

这里,卢梭彻底继承了笛卡儿关于判断的重要思想。在现代人那里,所有的判断都来源于通过理智来认识自然世界的运动法则,以及促使这种认识发生的自由意志。^[21]因此,人作为这个世界上最独特的存在,在于只有人才能意识到这个世界是由一个万能的意志支配着,只有人才有自然的能力来认识这个世界。在这个意义上,人具有双重的性质,一是具有意志的自由,二是具有理智的能动性,他既能够按照自己的意愿行事,但同时又无法知晓上帝的性质,所以他只能通过作为自然必然性的上帝的意志赋予他的自由意志,让自己通过使用自己的能力,通过判断来服从于自然运动的法则和秩序。就此来说,人的不幸和邪恶,也恰恰源于他滥用了自己的能力,人的一切道德上的恶(moral evil),皆因为他用自己的意志僭取了自然意志的位置,让自己的意志的任意性突破了自己的理智能力,从而违背了自然秩序,违背了神意,使自由意志走向了自身的反面,而成为对自身的奴役。

卢梭对于人性及其道德教育之本质的上述判断,与古典人文主义和文艺复兴人文主义有关教育的基本看法确实不同。他不认为德性的形成来源于意志活动对于自然秩序的理智认识的遵从,也不认为将自由意志与作为自然的被充分展开的生活质料结合起来,或者直接通过伦理生活的目的来引导自然知识,就能确立合秩序的道德生活。相反,他认为现代人性中所蕴涵的最大张力,在

于纯粹的知识(科学与艺术)并不能充分成为道德构成的基础,因为“我之存在”的自由意志同上述知识一起,才构成了一切判断的条件。在这个意义上,“我之存在”既构成了道德自由的根基,又构成了道德自由的危险。因为意志的任性与能力的滥用,特别是发生在人与人的社会关系上的任性与滥用,成为了道德上的一切恶的根源。哪怕孩子降生出来啼哭的那一刻,也会产生依赖别人、使役别人的倾向。^①

卢梭的整个教育思想,都是依据上述原理推展开的。意志教育的目的,即是防止孩子的感觉受到习惯的支配,保证通过自然能力的运用赋予他绝对的自由,在自然范围内使他获得自身存在的自足,从而让他勇敢而快乐;想象教育的目的,即通过“物”的运用和劳动,将孩子想象和模仿的范围限定在他力所能及的范围内,防止他的想象超出自然范围而产生更大的痛苦和虚妄观念;智识教育的目的,即通过将孩子的认知锁定在他所接触得到的物的范围内,获得有用的知识和技艺,防止他仅以知识运用为手段而非直接目的去博得他人的赞赏,依靠虚假知识带来的骄傲去寻求对他人的支配;而对他15岁之后恋爱和婚姻的教育,则是通过遏制 amour-propre 所带来的“恶”的危险,将基于“爱欲”的激情引导到向善的良知状态中来,从而进一步用契约的方式使孩子获得真正意义上的社会自由。^[22]

五、简短的结论

作为现代教育传统的奠基人之一,卢梭关于教育的基本观念是:仅凭文化模仿去复兴古典教育传统,仅凭学习知识去融入社会生活,仅凭社会习惯和技术去运作现实政治,都建立不了真正的道德秩序。恶的问题的解决,不能依靠纯粹社会意义上的途径,相反,社会是人与人之间奴役性的不平等关系的根源,因此一切现代教育,必须在孩子的周围筑起围墙,避免孩子过早进入到习俗性的社会生活状态中。

在这个意义上,现代教育必须诉诸否定性的自然教育,尽可能保持孩子的自然状态,借此对于不平等的不平等社会关系进行抵制。同时,“物”的教育可将孩子的意志和能力发育扩展到外部对象上,通过“物”的运用和劳动,使他们获得具体而非抽象的知识,从而祛除虚妄观念带来的恶的影响。更重要的是,学校教育的本质,在于遵循自然的法则而为教育确立一个更高的政治目标,即教育必须以自然自由为基础,通过个人的道德自由而最终上升为公民的政治自由。

^① 当孩子的心理需求得不到满足时,很容易产生气质性的激动和愤怒,即孩子对在物质方面遇到的阻碍比对意志(will)上的阻碍反应更强烈,进而用意气(spirit)来主导自己的心理,来表达自己的愤怒和反抗。参见 Rousseau, *Emile or On Education*, p. 66。

若从人性的构造出发,卢梭认为笛卡儿所说的有关存在论意义上的“我思”和“我在”问题,构成了现代教育学说的基点。作为个体的“一”的“我”和作为全体的“一”的上帝,是一切存在的限定性前提。而“我”的判断能力,乃是“我”生存状态中的意志活动和认知活动相互作用的产物。在这个意义上,现代教育的核心议题,便是要在肯定意志之自由形态的前提下,将孩子自然发育的每个环节内的那些能力、需求和欲望限定在一个恰当的范围,防止因他的需求和欲望超出他的能力而出现僭越(僭主)状态,避免使孩子因超出自身的自然范围而陷入社会性的主奴关系之中。

在卢梭看来,只有通过这种教育培养出来的孩子,才能是单纯而勇敢的,他强壮而快乐,能够把自身作为自然的一体,而且与自然融为一体,并努力将人的社会状态转化成为道德的自然状态。他也能够将理智的发育转化成迈向真理的道路,最终获得良知的自由。

参考文献

- [1] Kimball. (1995). *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: College Entrance Examination Board.
- [2] Aristotle. (1982). *Nicomachean Ethics*. 1177a-1179a, London: William Henemann.
- [3] Isocrates. (1982). *Against the Sophists*. Ed. and trans. by George Norlin. Cambridge: Havard University Press, 291-293.
- [4] [德]黑格尔. 精神现象学(上卷)[M]. 贺麟,王玖兴译.北京:商务印书馆,1979.
- [5] Augustine. (1995). *Against the Academicians and The Teacher*. Trans. by Peter King. Hackett, 45.
- [6] 李猛. 指向事情本身的教育:奥古斯丁的《论教师》[A]. 教育与现代社会(思想与社会 第七辑)[M]. 上海:三联书店,2009.
渠敬东. 教育中的古与今[A]. 现代社会中的人性及教育[M]. 上海:三联书店,2005:3-17.
- [7] [法]涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康译. 上海:上海人民出版社,2006:262-281.
- [8] [法]蒙田. 蒙田随笔全集[M]. 上海:上海书店,2006.
- [9][19] 渠敬东. 教育的自然基础:解读《爱弥尔》(前三卷)[A]. 教育与现代社会(思想与社会 第七辑)[M]. 上海:三联书店,2009:65-66.
- [10] Shklar, Judith N. (1969). *Men and Citizen: A Study of Rousseau's Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, chp. 1.
- [11] [法]卢梭. 社会契约论[M]. 何兆武译. 北京:商务印书馆,1980:21.
- [12][13][15][18][20] Rousseau. *Emile or On Education*. Trans. and intro. by Allan Bloom, New York: Basic Books, 1979: 39,47,38,270,275.
- [14] 马克思. 论犹太人问题[A]. 马克思恩格斯全集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1995.
- [15] Rousseau. (1995). *The Confessions*. Trans. by C. Kelly. Hanover: Dartmouth College, 5.
- [17] [瑞士]于尔根·厄尔克斯. 卢梭与“现代教育”意象[J]. 北京大学教育评论,2006, (1):46-64.

- [21] *Meditations on First Philosophy. The Philosophical Writings of Descartes. Vol. II*, Trans. by John Cottingham, R. Stoothoff & D. Murdoch. New York: Cambridge University Press. pp. 25-26.
- [22] 卢梭. 爱弥尔[M]. 李平沅译. 北京: 商务印书馆, 1978: 708-710.

(责任编辑 李春萍)

“教育筹资机制创新”圆桌座谈会在北京大学召开

联系《国家中长期教育改革和发展规划纲要》的制定, 4月30日北京大学中国教育财政科学研究所在北京大学英杰交流中心举办了“教育筹资机制创新”的圆桌座谈会。在座谈会上, 财政、教育、法学领域的专家学者以及相关领域的实践者就六个方面的问题展开了深入的探讨: (1) 非税收入改革与将其部分用于教育领域的可能性; (2) 教育税费的整合、教育类税与地方税收体系建设; (3) 教育债务、基建投入与教育债券的发行; (4) 教育彩票的发行; (5) 教育捐赠与制度激励; (6) 教育基金会的运作。

此次参会的专家、学者包括: 香港大学校长资深顾问程介明、财政部财政科学研究所所长贾康、中国社会科学院财政与贸易经济研究所副所长高培勇、南都公益基金会秘书长徐永光、中国人民大学财金学院院长郭庆旺、中央财经大学财政学院院长马海涛教授、北京大学法学院刘剑文教授、北京大学教育学院阎凤桥教授、北京大学教育基金会秘书长邓姪、北京大学中国公益彩票事业研究所执行所长王薛红、世界银行东亚及太平洋地区人类发展部首席教育专家郭健冰、中国教育报社主任记者陈中原、南京师范大学财务处处长唐万宏、中国国际民间组织合作促进会高级顾问石忠诚、浙江大学西部发展研究院副教授孟东军等四十余人, 财政部、教育部相关部门的领导出席了本次座谈会。北京大学教育学院、北京师范大学教育学院的一些研究生也参与了本次座谈会, 与各位专家、学者进行了诚挚热烈的交流和对话。

(北京大学中国教育财政科学研究所 讯)

ABSTRACT

Rousseau's Philosophical Contributions to Modern Education

QU Jingdong

Page 3

In the history of thought of modern education, Rousseau's *Emile* is a significant milestone. Through criticizing "literary mores" in Paris, Rousseau challenged the tendency of establishing the foundations of modern education by revitalizing classical culture since Renaissance. In his opinion, the worst enemy of education in the modern situation is to socialize in an unnatural state. The misfortune and evil of human originate from the reckless abuse of his capacities. The arbitrariness of breaking through the boundary of reason would push free will to its opposite, that is, to enslave human himself. Therefore, the negativity of natural state should be regarded as the starting point of modern education. Through natural education, physical education, as well as civil education, the modern men would possibly get truly moral freedom and political liberty.

Internal and External Limitations of Academic Freedom and Its Historical Development: From *The Strife of Faculties* to *Max Weber on Universities*

YING Xing

Page 17

Among the researches of ideas of ancient German universities, ideas of Humboldt are always paid attention to. In order to understand more about the idea of academic freedom in the German model, this paper analyzed *The Strife of Faculties* by Kant and *Max Weber on Universities* by Weber, before and after Humboldt respectively, and makes a brief comparison between ideas of academic freedom of Kant and Weber. We can discover not only some mutual understandings of the internal and external limitations of academic freedom, but also the new content of academic freedom invested by Weber's concept of rationalization after its taking over Kant's concept of reason.