



世界教育名著译丛

[法] 让·雅克·卢梭 著 彭正梅 译

EMILE OR ON EDUCATION

爱弥儿



上海人民出版社



世界教育名著译丛

[法] 让·雅克·卢梭 著 彭正梅 译

EMILE OR ON EDUCATION

爱弥儿

(精选本)



上海人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

爱弥儿/(法)卢梭(Rousseau,J.J.)著;彭正梅译.

上海:上海人民出版社,2007

(世界教育名著译丛)

书名原文:Emile or on Education

ISBN 978-7-208-07161-2

I. 爱... II. ①卢...②彭... III. 教育思想-法国-近代
IV. G40-095.65

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第097263号

责任编辑 任俊萍

封面设计 王小阳

· 世界教育名著译丛 ·

爱 弥 儿

[法]让·雅克·卢梭 著

彭正梅 译

世纪出版集团

上海人民出版社出版

(200001 上海福建中路193号 www.ewen.cc)

世纪出版集团发行中心发行

上海商务联西印刷有限公司印刷

开本 890×1240 1/32 印张 9.25 插页 4 字数 192,000

2007年7月第1版 2007年7月第1次印刷

印数 1-6,000

ISBN 978-7-208-07161-2/G·1154

定价 20.00元

出版说明

孩子的教育是我们生活中最重要的一个方面。我们的孩子是我们民族未来的希望，他们将创造历史。正确的教育是我们的幸福，而错误的教育是我们的痛苦和泪水，也是我们对社会和民族犯下的罪过。家庭教育、学校教育、社会教育对孩子的影响是深远并伴随其一生的。为了借鉴国外教育的历史经验，我社翻译出版世界教育名著译丛。

入选译丛的图书有三个标准，一是经时间和实践检验公认是家庭教育、学校教育、社会教育的名著；二是语言简明、确切、通俗，可读性强，易于理解和运用；三是适宜中等文化水准的父母、教师和有兴趣者阅读。

世上有一些人认为，自己的一生至少要把自己的孩子培养成一个有所作为的人；还有一些人认为，为我们的民族和人类培养一个有所作为的人胜过千万个庸庸碌碌的人。这套译丛奉献给他们一读。

欢迎读者给我们批评和建议，帮助我们在这套书出好。

上海人民出版社

2005年8月

自由人的教育^①

有很多教育著作一直享有世界性的声誉,但随着功利风气的盛行和生活节奏的加快,人们却很少静下心来走进它们,阅读它们,因而它的声誉也一直得不到真正落实。卢梭的《爱弥儿》就是这样一本著作。这本被称为卢梭版的“精神现象学”之作,尽管震古烁今,声名远扬,但由于它过于铺陈,结构松散,头绪繁杂,令有心者也望而顿生退心。另一方面,世人固然需要名著,而名著也需要世人,否则深藏于闺中,尘封于高阁,其价值亦得不到体现。本人不揣简陋,蹈袭前人足迹,删其繁密,去其枝叶,撮其精要,分出章目,虽不能增其光华,亦足使之契合时代,简易近人。此外,这个精选本还增选了卢梭其他的教育著述,从而使得本书成为中文世界中卢梭最为简约且相对完备的教育建构。读者诸君可以通过这篇序言之桥,走进卢梭堂皇的教育陈设。

让·雅克·卢梭 (Jean-Jacques Rousseau, 1712—1778) 是一

^① 为了突出这些思想属于卢梭,而不是解释出来的;也为了表明这些可以“看出”的思想却被我们漠视或忽视了,文中使用了一定的引文,且除特别标示外,这些引文均出自本书。

一个多产作家，在许多领域都有着开创性的重要影响，同时也是一个争议颇多的人物。这些争议有些指向他的个人生活，但更多地是指向他的著述。有人认为卢梭的思想属于现代理性主义的自然法传统；有人认为他提出了现代的国家学说；有人认为他是浪漫学派和现代主体主义的先驱，也是现代存在主义的开创者；有人把他视为一个社会批判者，或社会主义思想的先驱者，或是卡尔·马克思思想的激发者；有人认为他是情感伦理学的创建者，直接影响康德伦理学的建构；有人把他解释为理性主义者，或非理性主义者；有人认为他是保守的小资产者的代言人；有人把他看作革命思想家，直接引发了法国大革命；有人认为他是现代极权主义的先驱；列维·施特劳斯把他视为人类学之父；涂尔干把他看作是现代社会学家；有人把他定位为启蒙的批判者，是个后现代主义者；教育学者则把他视为现代教育学的奠基者，率先探讨并确立了教育学自身的问题。从这些争论中可以看出，卢梭在多个领域的思考都达到了一定深度，或具有一定的开创性，教育思考只是他众多思考的一个部分。但是，由于教育作为社会总体实践的一个部分，因此，卢梭的多方面成就反而使得他的教育思考，既有人类学、哲学、伦理学和政治学的深度，同时又有关人类总体实践的广度。因此，在探讨卢梭教育思想的时候，不能忽视卢梭在其他领域的思考。或者说，只有这样，才能准确地把握他的教育思考及其意义。

一、教育的最高目的在于培养自由人

人的自由问题是卢梭关注和追求的核心，同时也是他的教育

的最高目的。尽管卢梭是启蒙运动时代的产儿，不过，相对于其他的启蒙思想家，他更加强调自由，他把自由拔高到无以复加的程度，看成人的本质力量，甚至发出了“不自由，毋宁死”的呐喊，认为放弃自己的自由，就是放弃自己做人的资格，就是放弃人类的权利，甚至就是放弃自己的义务，取消了自己意志的一切自由，取消了自己行为的一切道德性。在卢梭看来，自由就是自主，包括三个不断进展的层面：自然自由，社会自由和道德自由。所谓自然状态的自由，是天赋的，生而有之，不可剥夺。社会自由的实现是一个克服人性堕落、扬弃社会异化的动态历史过程，道德的自由实现则是这一历史过程的自觉化，亦即是人性本身的完善化过程。

卢梭的教育思想也是以人的自由为目的，把人的教育视为一个走向自由的过程。他的教育名著《爱弥儿或论教育》就进行了这种黑格尔精神现象学式的教育考察。在卢梭看来，“一个父亲生养了孩子，只是完成了他的任务的三分之一。他对人类有生育人的义务；他对社会有培养社会人的义务；对国家有造就公民的义务。”因此，与自然自由、社会自由和道德自由相应，《爱弥儿》依次论述了自然教育、社会教育和公民教育三种教育形式。

二、自然教育

自然教育的理论基础是卢梭自然状态的假设。为了认识真正的自由是什么，卢梭进行了一种体现在《论人类不平等起源》的人类学考察。在他看来，只有从人类的初始状态即自然状态

来考察人类的整个演变过程，才能发现人类究竟具有什么样的天赋人权，才能认识到这种权利又是如何在社会状态之中丧失掉的，也才能把人的自然自由作为一面镜子，鉴别出社会现实中种种不平等和不自由。卢梭通过考察发现，人类在自然状态虽然是“独立而自由的”，但人的理性和道德均未得到发展。因此，从自然状态进入到社会状态，对人来说是一种进步。相应地，自然教育也应该转向社会教育。但是，按照卢梭的理解，从自然状态到社会状态的进步并没有给人带来实际的自由，反而让人堕入一种异己的奴役状态。与这种异化社会相应的教育，也是一种异化教育，是一种培养奴才或暴君的教育。

因此，卢梭主张进行自然教育，而不是社会教育；教育要培养人，而不是培养奴才或暴君。卢梭指出，“从我的门下出去，我承认，他既不是文官，也不是武人，也不是僧侣；他首先是一个人：一个人应该怎样做人，他就知道怎样做人，他在紧急关头，而且不论对谁，都能尽到做人的本分；命运无法使他改变地位，他始终将处在他的地位上。”这种人就是自然人，而不是社会人；这种教育是自然教育，而不是社会教育。卢梭也是以这种自然主义的教育思想而名垂教育史册。

所谓自然教育就是遵循人的自然本性，使教育与人身心发展的各阶段相一致，既不要超前，也不要滞后。卢梭的自然教育有广义和狭义两种。广义的自然教育涉及卢梭的整个教育分期。我们知道，卢梭在《爱弥儿》一书中，将教育分为四个时期，分别为：1. 婴儿期：0—2岁，家庭保护期，教育应以身体养护为主；2. 儿童期：2—12岁，教育应以感官训练为主；3. 少年

期：12—15岁，理性开始发展，教育应以知识教育为主；4.青年期：15—20岁，教育应以道德教育、宗教教育和公民教育为内容。卢梭的教育方法便是配合四个发展阶段而实施。这个过程就是广义自然教育过程。从其具体教育阶段的分期来看，只有0—12岁的教育才是卢梭狭义的自然教育。这时的教育是一种不教育，是自然在说话，亦即一种消极教育。显然，自然教育的实施场所也自然在自然之中（乡村）而不是在社会之中（城市）。卢梭虚构了一个叫爱弥儿的教育对象，并且指出，（男）孩子最自然的教育者就是他们的父亲。

1. 消极教育

所谓消极教育就是设法避免环境的不良影响，让自然说话、让儿童自然成长的教育。消极教育不是给儿童养成品德，而是防止儿童趋于邪恶；不教儿童以知识，而是防止他们产生对于事物的误解。卢梭指出，从婴儿出生起，就该在他心灵周围筑起一道围墙。因为“出自造物主之手的东西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了。”人总是强使一种土地滋生另一种土地上的东西，强使一种树木结出另一种树木的果实；他扰乱一切，毁伤一切东西的本来面目；他喜爱丑陋和奇形怪状的东西；他不愿意事物天然的那个样子，甚至对人也是如此，把人像练马场的马那样加以训练，把人像花园中的树木那样，照他喜爱的样子弄得歪歪扭扭。因此，自然人的培养和教育，不是积极的教育，而是要阻止去做某些事情，让自然说话。这是所有教育中最重要的和最有用的教育法则。显然，这个法则是损益而不是获得，是减法而不是加法。

通常认为，人生当中最危险的时期是 0—12 岁，如果在这段时间中还不采取措施摧毁种种错误和恶习的话，那么它们就会发芽滋长，以后再采取手段去加以改正时，由于它们已经是扎下深根而难以拔除了。但是，卢梭认为，“如果孩子们能够从诞生一下子就能成长到拥有理性的年龄，那么，这种教育方式也可能对他们是十分适宜的；但是，从自然的进程来看，他们恰恰需要相反的教育。在他们的心灵还不具备种种能力以前，不应当对他们的心灵有所教化，因为当他们的心灵还处在蒙昧状态时，就是给一个火炬它也是看不见，而且在辽阔的思想原野中，它也不可能找到理性所指引的道路，因为那条道路过于模糊，就连最好的眼睛也难以辨认出来。”因此，这个时期的教育并不是传授新内容的积极活动，而是要保护儿童的心理不受恶德或错误思想的侵犯。因此，“最初几年的教育应当纯粹是消极性的。它并不是要教学生道德和知识，而在于防止他的心沾染罪恶，防止他的思想产生谬见。如果你能够采取自己不教，也不让别人去教，如果你的学生能够健康而富有活力地长至 12 岁，即使他这时还分不清哪只是左手哪只是右手也没有关系。这时你一去教他，他的智慧的眼睛就会向着理性开启；由于他没有染上什么偏见或不良习惯，因此在他身上不会有什么东西能够抵消你的教育效果。他在你的手中很快就会变成一个最聪明的人；也就是说，若是你开头什么也不教，反而会创造一个教育的奇迹。”

要实施这种消极教育，要确保他周围的一切适合他去看，去听。“如果你不能控制孩子周围的人和环境，你就不能做孩子的老师；这种权威，如果不以别人尊敬你的道德为基础，就永远

不能得到充分行使。这也是我为什么要把爱弥儿带到乡间去培养的理由，因为在那儿他会远远地离开道德败坏的城市，远离绚烂的但更具诱惑，也更具腐蚀性的城市生活。”若是儿童还是难免犯一些错误，卢梭认为，根本没有必要施加惩罚，要用孩子恶行的自然后果来惩罚他们。例如，当孩子说谎时，你不需要对他们加以惩罚，而是要这样处理：不要再信任他所说的话，即使他说的可能是实情。

在卢梭看来，12岁之前是理性的睡眠期，不能进行道德教育，同时也不能进行知识教育。这时的教育主要应该集中于身体训练，让儿童劳作，奔跑，喊叫，不停地活动。“由于他不断地在活动，因而不得不对许多事物加以仔细观察，了解它们的影响，他很早就获得了许多的经验；他的经验是取之于自然而非取之于人；正因他从未看到别人的教育意图，他反而能更好地自我教育。这样，他的身体和头脑同时都得到了锻炼。他始终是按照他自己的思想而不是按照别人的思想而行动，因而不得不把身体和头脑的作用结合起来；他的身体愈健壮，他就变得愈加聪明和愈加富有判断力。通过这个方法，他将来有一天会获得一般人认为不能同时具有的东西，获得大多数伟大的人物都具有的智力和体力，获得智者的理性和运动员的活力。”按照卢梭的理解，所有进入人的理性的一切都要通过人的感官，因此，人的最初的理解是一种感性的理解，我们理智的理性就是建立在感性理解的基础上。我们最初的哲学老师是我们的双脚、我们的双手和我们的眼睛。用书本来代替此类感觉和经历，那就不是在教我们运用自己的理性，而是在教我们轻信，教我们借用别人的理性。

2. 人性本善

显然，我们可以看出，所谓的消极教育，实际上是暗含着一种人性本善的假设。既然不是“人性本恶”，那就无需“化性起伪”的积极的教育努力；既然人性本善，既然仁义礼智非由外铄，乃人固有，那么，只要环境适宜，人自然会向善，自然会“明明德”。卢梭认为，“人是本性为善的存在者，热爱正义和秩序；人心中没有原初的堕落，自然的最初运动总是正确的……一切加诸人心之上的邪恶都不是出于人的本性。”“任何的邪恶我们都能说出它是怎样和从什么地方进入人心的。人类天生的唯一无二的欲念是自爱，也就是从广义上说的自私。这种自私，对它本身或对我们都是良善和有用的。”

这种人性本善的观点在当时对于盛行了 18 个世纪之久的希伯来—基督教的人性恶的观点具有革命性的挑战作用，并在世俗统治者、教会和教育者中间引起了一场空前绝后的骚动。《爱弥儿》一出版便立刻遭到禁止和焚毁，因为它与《圣经》的原罪说及其对人的行为的影响相违背。既然人的自然性向可以引导人做出正确的行为，那么，在关乎人自身行动的事情上，任何统治者、任何阶级或任何社会团体都不再具有权威性，人们完全可以依靠自己的性向来选择自己的行为。卢梭强调人的自然能力的发展，很少关注据说是植根于灵魂之中的超自然力量，而是把人的自然行为置于哲学讨论和教育讨论的中心；把教育理论和实践的努力集中在作为自然之子的人的发展上。这种人性论给教育带来了深远的影响，在教育的目的、方法、课程、评价以及纪律等方面都将引起一场剧变，引发教育史上的哥白尼式的发现，

即“儿童的发现”。

3. 儿童的发现

卢梭的自然教育和人性本善的假设带来了教育史上的一场革命，即“儿童的发现”。卢梭指出，“每一个年龄，人生的每一个阶段，都有其自身的完美，都有它特有的成熟状态。”“在万物的秩序中，人类有它的地位；在人生的秩序中，童年有它的地位：应当把成人看作成人，把孩子看作孩子。”“如果我们打乱了这个次序，我们就会造成一些早熟的果实，它们长得既不丰满也不甜美，而且很快就会腐烂：我们将造成一些年纪轻轻的博士和老态龙钟的儿童。儿童是有他特有的认识、思考和感情方式；再也没有用我们的方式去代替他们的方式更为愚蠢的事情了；我宁愿让一个孩子到10岁的时候长得身高5尺，也不愿他有什么判断力。事实上，在这种年龄，理性对他有什么用处？它不过是儿童体力发展的枷锁。对孩子们讲体力，对成年人讲理性，这才是自然的次序。”

在卢梭看来，尽管人生百年，不可谓短，但是，再没有什么东西比每一具体的人的寿命那样更不确定了。只有极少的人能够达到这个最长的期限。因此，他反对为了所谓遥远的将来的幸福，而牺牲当下的快乐。对于当时强调“教育为未来生活做准备”的风气，卢梭愤然指出，“远虑！这个使我们不停地做我们力不能及的事情并使我们常常向往我们永远达不到的地方的远虑，恰恰就是我们种种痛苦的真正根源。生命如白驹过隙的人类，竟时刻向往如此渺茫的未来，而轻视确定可靠的现在和当下，简直是发了疯！随着年龄的增加，这种疯狂也会增加，因

而更具危害性；它使得老年人总是猜疑、充满远虑和吝啬，宁愿今天节约一切，也不愿百年之后缺少那些多余之物。因此，我们总是专注于一切，试图攫取一切。每一个人都试图扩展自己，也就是说，试图拥有整个世界，试图在整个大地上都感觉到了自己。”卢梭痛惜地指出，“当我看到野蛮的教育为了不确定的将来而牺牲现在，使孩子遭受各种各样的束缚，为了替他在遥远的地方准备我认为他永远也享受不到的所谓的幸福，就先把他把弄得那么可怜时，我们心里是怎样想法的呢？”

对于那些声称“童年是改正人的不良倾向的时候，因为这时的孩子对痛苦的感觉最轻；这时候多受些苦楚，可以使之在成年少受些痛苦”的主张，卢梭认为，这完全是罔顾自然秩序，胡来一气：“谁告诉过你们，这一切可以由你们随心所欲地安排，谁告诉你们，你们对孩子的稚弱的心灵所进行的美妙驯化，将来不至于他害多益少？谁又向你们保证你们对孩子所施与的痛苦就能够减少他们将来的一些麻烦？既然是不能肯定目前的痛苦能够解除将来的痛苦，那么为什么又要使他遭受他现在仍承受不了的那么多灾难呢？你们怎样给我证明，你们企图医治的孩子们的那些不良倾向，是来自孩子的天然本性，而不是来自你们的错误做法？你们希望（这种希望或有其合理之处，或是毫无根据）孩子将来有一天会获得幸福，却让孩子目前遭受苦楚，如此远虑是多么可怕！这些庸俗的理论家竟把放纵同自由、快乐的儿童和娇惯的儿童都混为一谈。”

既然人性本善，那么，生命最初的冲动始终是正确的，在人的心灵中根本没有什么生来就有的邪恶。童年不是成人的准

备，不能因为成年而否定童年，童年有其固有的价值。童年不幸，一生也别想幸福。相反，若是童年是快乐的，那么，即使以后人生是不幸的，至少这段幸福时光，会为以后的生活准备活力和生命力。卢梭在描述12岁的爱弥儿时说，“爱弥儿12岁以后，进入了成熟的童年阶段。然而他并不是牺牲了童年的快乐才达到他目前的完美状态的，恰恰相反，完美和快乐是齐头并进的。他获得了他这个年纪的可能的理性，但是他同时也享尽了自然所允许的快乐和自由。即使他这时偶然遭受了致命伤害，摧毁了我们在他身上所种的希望的花朵，那我们也不会为他的生命和为他的死而悲叹，我们也不会因为想到我们曾经使他遭受过的痛苦而悔恨；我们可以对自己说：‘至少，他享受了他美好的童年；我们并没有剥夺大自然赋予他的任何东西。’”

我们知道，从14世纪开始萌芽的和15、16世纪产生的文艺复兴运动，标志着人的理性觉醒和成熟。人类已经成年，再也不需要上帝、教士乃至封建主的“监护”。但是，文艺复兴时期所强调人的价值、精神的力量以及优雅个性的发展，所强调人的自由，似乎从来没有落实到实践层面上，特别是没有落实到教育实践层面上。文艺复兴打着恢复古希腊和古罗马文化的旗号，反而为当时的教育投下了浓重的保守主义的阴影：希腊文和拉丁语处于教育的核心位置，教育的目的是培养学生良好的口才和文风，教学方法是以教师为中心，从而妨碍了人的自然发展，窒息了儿童的生命力，剥夺了童年的快乐。从这一点来说，文艺复兴唤醒的只是“成人”，是卢梭在教育史上发现了“儿童”，肯定了童年内在价值。歌德称《爱弥儿》为“教育的自

然福音”，这种福音呐喊出的就是“儿童的发现”。自此以后，欧洲的教育家们开始重视儿童，并引发了欧洲的“以儿童为中心”的新教育运动和美国的进步主义教育运动。

国内有些人把卢梭与老庄进行比较，但是，两者存在着根本的差异。老子提出“人法地，地法天，天法道，道法自然”，把自然视为最高范畴；阐发老子的庄子也非常尊重万物的自然本性，指出不能以己养鸟，而是以鸟养鸟，甚至还以“浑沌之死”来提醒人们要尊重万物（包括人）的自然天性。尽管老庄的自然观在形式上与卢梭尊重万物的自然天性的观点相似，但却存在本质的不同。就人的自然本性来看，老庄的自然带有超自然的天性的色彩，而卢梭的自然却是人的自由和主体性。而且，卢梭的自然观并不是真的要求人们“回到自然”，他的“回到自然”是回到人的本性，回到人的主体性，做自己的主人，而不是做专制社会的奴才。卢梭的自然状态要不可避免地走向真正的社会状态。同时，（狭义的）自然教育也要走向真正的社会教育。

三、社会教育或道德教育

尽管卢梭赞美自然状态，但人毕竟要走向社会状态。爱弥儿在远离城市到自然怀抱里接受自然的教育之后，就需要回到社会。卢梭明确地说：“我想把他培养成一个自然人，但不能因此就一定要使他成为一个野蛮人，一定要把他赶到森林中去。”相反，在卢梭看来，人必然要走向社会。“人之所以合群、具有社会性，是因为他的柔弱；我们之所以关怀人，是由于我们有共同的苦难；如果我们不是人，我们对人类就没有任何责任了。

对他人的依赖，就是人力量不足的表现：如果每一个人都不需要别人的帮助，我们就根本不想同别人联合了。因此，从我们的弱点的本身中反而产生了微小的幸福。只有孤独的人才是真正幸福的人；唯有上帝才享受了绝对的幸福；不过，我们当中谁知道这种幸福是什么样的呢？一个不够完美的人即使自己能够满足自己的需要，照我们想来，有什么乐趣可说呢？也许他将成为一个孤孤单单，凄凄惨惨的人。我很难想象，一个没有任何需要的人会去爱什么；同样，我也很难想象，一个什么也不爱的人会是一个幸福的人。”

显然，卢梭要培养的是生活在社会中的自然人，社会自然人的教育自然也是不可能离开社会的。如果说《爱弥儿》的前三章是自然人的话，那么后两章则是社会人的教育。前三章主要是在探讨人与物的关系，那么，后两章探讨的则是人与人关系。卢梭认为，探讨人与人关系的社会教育的年龄，应该在 16—20 岁之间的青年期。爱弥儿之前的关注还只局限于自己，因此，他的行为就不具有道德性。但到了青年期，爱弥儿的生理和心理发生了变化，这种变化是与性的成熟相关联的。这时到了对爱弥儿进行情感和道德教育的时期了。

不过，爱弥儿第一个易于感受到的社会情感，不是爱情而是友谊。他日益觉醒的想象力会让他想到那些与他相似的人，同类对他的影响早于性对他的影响。这时的教育可以利用新的感性给这个青年人的心中播下博爱和人性的种子。如果说青年之前的道德教育培养儿童自爱的情感，那么，青年时期的教育是从第一个情感出发产生第二个情感，即同情的教育，也就是爱那些