

# 為現代社會而拯救自然 ——盧梭《愛彌兒》前三卷詮釋

潘建雷

北京行政學院社會學教研部

**摘要** 作為盧梭“墮落-創世-拯救”思想體系的拯救部分，《愛彌兒，或論教育》是盧梭現代社會重建方案的基底，其中塑造的愛彌兒更是《新愛洛依絲》、《政治經濟學》與《社會契約論》等一系列“結構制度”著作的人性基礎。這部著作貫徹了盧梭試圖以“自然教育”的方式蕩滌與重塑18世紀的文明社會的努力，更準確地說，是為現代社會而拯救自然的努力。該書的前三卷集中體現了這一意圖。盧梭以一種看似自然、卻最不自然的“擬自然教育”，讓愛彌兒的自然種子在“人為設定”的環境中獲得新生，重新評估一切事物與人世制度的效用與價值，從而在理論上解構了既有的社會評價體系，掏空了墮落的“文人-有產者”社會滋長的可能性。經過這一階段教育的愛彌兒是一個需要與力量均衡的完滿者，一個“社會中的自然人”或“城市中的野蠻人”；向著盧梭設定的自然人的淡定統一與道德人（公民）的嚴格莊重相統一的目標邁出了堅實的一步。

## 導論

### 1. 愛彌兒的理想人格是什麼？

盧梭在《愛彌兒》開篇就說，“生活”是他要教給愛彌兒的“事情”（job）<sup>1</sup>；而且是一種“快樂的生活”。在《一個獨處



者的漫步遐想錄》（第五次漫步）中，盧梭曾就這種“快樂的生活”寫到：

“如果有一種狀態，靈魂無需追憶過去或汲汲以求未來，就能找到一個足夠堅實的基礎用以棲身，時間無足輕重，當下綿延持續，而且注意不到它的持續，也沒有時間流逝的痕跡；除了關於我們實存（existence）的情感之外，別無其他匱乏或享樂、快樂或痛苦、渴望或害怕的情感，只有實存的情感充盈自身；只要這一狀態持續，發現自己身處期間的人就可以說自己是快樂的，……這是一種充分、完美、圓滿的快樂，靈魂感覺不到需要填補的空虛。”<sup>2</sup>

按盧梭的說法，要達到這種“與神一般的自足狀態”，“就必須心靜，沒有什麼激情擾亂心的平靜。能經驗到這種狀態的人，必然是井井有條的，能與周圍的物件有良好的相接（conjunction）。”<sup>3</sup>這裏要強調一點，盧梭的心靜，儘管拒絕攪擾，但也不是一種絕對的休止（rest）。快樂的人的心態應該是一種“勻速的、中道的（moderated）運動，既沒有突然的顛簸、也沒有偏離正道”<sup>4</sup>，而是恒定如一。

這種狀態，或許會讓人想起《二論》的“自然人”。那麼，是否如一些研究者所言，盧梭要引領愛彌兒回到文明史之前的自然狀態呢？儘管上文已經否定了這一點，但考慮到這一問題引發的巨大混亂，這裏仍有必要做更細緻的討論。

首先，現代人的需要或說欲望，不只限於身體與感覺。退一步講，即便是限於身體與感覺的物理人（生理人），在既有的財產分配情況下，也不可能像自然人一樣自力更生，他維持物理生命所需的“好東西”（goods）也需要與社會系統進行交換。更重要的是，進入社會的愛彌兒還有社會交往的需求，正如盧梭所



言，“在當前的各種結構中，人們持續出現的各種需要，規定了積極的（active）生活是他們的一種義務，如果他們渴望這些甜美的喜悅，卻厭惡積極的生活，這絕不是一件好事。”<sup>5</sup> 所以，儘管盧梭本人十分嚮往過一種與世隔絕、自給自足的退隱生活，但他心裏很清楚，現代人不可能真正過這種生活。

其次，盧梭要把愛彌兒培養成一個“淡泊名利”的獨處者，同時也要求他承擔作為一個社會人的“社會義務”<sup>6</sup>。愛彌兒不是抽象地棲息在社會世界之外的，“在現實性上”，他也是“一切社會關係的總和”<sup>7</sup>，是家庭、市民社會、教會、國家，或者說，他是一個現實的“多”。然而，就“現時代的現實”而言，各種社會要素相互勾連，形成了一整套普遍的“非人”秩序；更有甚者，它們各自的原則常常是變化多端、相互抵觸，“沒有一樣東西保持著恒常的、固定的形式”<sup>8</sup>，常常讓人無所適從。所以，“一旦涉及了人的世界，便產生了大量無法估計的、沒有規則的、變化無常的關係，人們總是不斷地在改變著它們；有一個人力圖把它固定下來，就有一百個人把它們推翻。”<sup>9</sup> 而盧梭最擔心的問題，正是欲求他人尊重的社會需要。這種需要水準再低，若是陷入到高密度的“社交生活”與強有力的輿論之中，它激發的情感狀態（激情）也有可能讓人偏離自己的運動軌跡，被“輿論”之風牽著鼻子走。

借用盧梭的前輩巴斯卡的一句話來總結這兩點：“自然只是把人造成了人，習俗卻從這些人中造成了人的各種處境（all conditions of men）”<sup>10</sup>。進而，與人的“社會-習俗”處境相和諧，本身也是人作為人的“理想存在狀態”的應有之義。所以，對現代人來說，變化無常的人世處境是他的必然命運。正因如此，盧梭才說，“我們真正的研究是關於人的處境（condition）的研究。”<sup>11</sup>



試想一下，即便是一個莊重威嚴的君子，在這個漠視“道理”、充斥著歪風邪氣的人世之中，都未必能立定紮根；更何況愛彌兒“這個年輕的舵手”<sup>12</sup>。一個孩子，若是捲入到“貪欲”的社會再生產之中，在各種“外力”的牽扯之下，很可能“一下子就迷失了方向”。於是，盧梭的問題就變成了：當社會性是人的必然規定性時，當“歪風邪氣”是他的必然處境時，一個人如何能保持一種“恒定如一”的自由、快樂生活？如此矛盾的問題，就構成了盧梭教育的目的，也是盧梭的生活與思想最緊張的地方：

“有所是，成為自己，而且總是一（one），為此一個人必須言行一致；他在抉擇之時，必然總是毫不猶豫（decisive: 毅然決然），風骨高尚，堅如磐石。我期待著能看到一個奇跡，想知道他是一個人，還是一個公民，或者他如何同時是人、又是公民。”<sup>13</sup>

盧梭的這段話有兩層遞進的意思：

第一，一個人不論他是貫徹作為“人”的原則，還是作為公民的原則，都應該堅持絕對一致的立場，不能在多種“原則”之間猶豫不決。“一個人應該如何，在緊要的時候，他比任何人都知道如何為人；運氣必然會試圖讓他改變位置（place），然而他總是堅守之。”<sup>14</sup>但是，盧梭認為，自從“祖國故土”（fatherland）的總體理念消失之後，“公共訓導沒有了，也不可能再存在”<sup>15</sup>，所以就不可能再有讓人成為一個“統一體的一分子”的純粹“去自然”教育。換句話說，現代人不可能再成為純粹的斯巴達公民，更勿論做一個能進行社會交往的“純自然人”。





第二，愛彌兒的教育要實現人與公民相統一的“奇跡”。不得不承認，這確實是一個“奇跡”，因為其中有一個幾乎無法解決的悖論。這個悖論，用盧梭自己的話說是，一個“只為自己”（uniquely for himself）的人，同時也能為“他人”（for others）<sup>16</sup>。具體地說，一個人使用他的力量，確保自己身體與道德的雙重“自我持存”是他存在的全部目的。當他必須因此與人發生社會交往之時，他是既需要他人，又不受到他人的支配；同時，非但不會傷害他人，還能履行對他人的義務。但事實上，身處人世的“物欲橫流”、時代精神的“紛擾躁動”、家庭、市民社會、國家等社會交往形式之中的一切異化力量的包圍之中，又有多少人淪落為“成天裝作事事為別人，卻時時都考慮自己”的社交人或者說虛偽的“社會人”呢！<sup>17</sup>

盧梭自己也承認，一個力有兩個方向與目標，即“自然的好”與“社會的德性”，這本身就有些“荒謬”。他說，“我們為自己設立了這一雙重目標，如果有人有幸能通過消除人的諸種矛盾，結合成一個單一目標，就消除了他快樂之路上的一個巨大障礙。”<sup>18</sup> 人世虛幻的功名利祿與種種“惱人”的人際關係，曾一度讓盧梭凝滯其中、受其所制、痛苦不堪，以至於他說，“我們當中，誰最懂得如何承受此世的好與壞，依我之見，誰就是受了最好的教育……”<sup>19</sup>。這也是盧梭的教育是一種走鋼絲式的實踐與磨練的原因所在。

或許，惟有經歷了愛彌兒這般錘煉的人，才有可能克服與摒棄一切“人為的激情”與“想像的欲望”的操控，在人生每一個階段都知道自己真正的需要與義務（身體的或道德的），知道如何抗拒、克服、肯定與包容“異化的社會屬性”，以一種正確合理的方式實現“自己的好與別人的好”的和諧統一。同時，基於自己的需要來培育自己的能力，實現需要與能力的平



衡狀態，並基於這種平衡狀態為自己的行動規定一條深刻、明晰的軌跡，即，“法”。簡單地說，愛彌兒的理想人格，就是實現自然人之淡定純一與道德人的嚴格莊重的結合，能“堅韌不拔”（fortitude）地守持與修養自己的“道德自由人格”。<sup>20</sup>

## 2. 教育的綱要

盧梭教育方案的總原理，借用康德的話說，就是“文化必須如何前進才能使人類的秉賦得到發展，從而使文化不再與作為一個自然物種的人類相衝突”<sup>21</sup>，即，以自然教育為基礎<sup>22</sup>，來實現自然與文化（cultivation）的相接。至於如何貫徹這一總原理，有以下幾點需要說明。

1. 盧梭教育的目的是成就一種“普遍人格”。盧梭筆下的“文化”不是某一國家或地區的既有文化，他明確指出，特定的、偶然的、變化多端的雕琢裝飾，“不在我的計畫之內”<sup>23</sup>；相反，愛彌兒應當是一個普遍的、抽象的“模範”<sup>24</sup>。這一模範以“人的自然狀態”為起點，以“自然人的良好秩序”為參照，重新配置各種人世要素在人格中的意義與分量。

2. 輕文明，重自然。盧梭不宣導文明、歷史、社會之於人類的正當性，更不能與自然的正當性等量齊觀，但他承認它們的必然性；因此他的教育是必須引入社會要素，但十分謹慎，取其必要，棄其浮華。

3. 總體而言，愛彌兒是“自我教育”。“真正的教育更多是實踐，而不是訓誡。”<sup>25</sup> 這是貫穿愛彌兒整個教育歷程的基本原則。人通過體力與道德力的使用，明瞭自身與世界萬物的規則與限度，這是教育的關鍵。凡是孩子應該知道的東西，盧梭都以適當的方式，讓他自己去實踐與學習，這是教育的基本方法。所以，孩子需要的是一個“導師”（governor），而不是一個“訓誡



者”(preceptor)。導師的責任不是告誡孩子規矩或者迫使他學規矩,“應該讓孩子們自己發現規矩”<sup>26</sup>。

4. 盧梭的自然教育是一次徹底的“新生”教育。這一點可與洛克的教育做一簡要對比。洛克認為,“亞當的子孫極少幸運到生來自然脾性中就沒有缺點,而教育的任務就是消除或者抵消這些缺點。”<sup>27</sup>相反,盧梭認為,人的自然是一種“秩序井然的好”,“自然最初的運動總是正確的”,“人心之中沒有原初的邪惡”<sup>28</sup>。因而,洛克所說的孩子的統治欲等諸多欲望,或者說《聖經》中的“原罪”,都與自然無關。<sup>29</sup>所以,儘管他們兩位都主張“節欲”,洛克是教導人們如何克制諸種自然欲望的膨脹;盧梭則是努力維持“自然人”的需要與能力的平衡狀態,並引導與鞏固這種“自然秩序的好”成為社會行動的規範。

5. 愛彌兒的教育是一次依據自然原則、人為精心設計的程式。我們可以引用盧梭的一段精彩的論斷來說明:

“在萬物的秩序之中,人類有自己的位置(place);在人生的秩序之中,童年有自己的位置。成人必須作為成人看待,孩子必須作為孩子看待。給每一個人都配置一個位置,讓他定在其間,以及按照人的體格(constitution)<sup>30</sup>來安排人的諸種激情的次序,這就是我們能為他的健康成長(well-being)所做的一切。”<sup>31</sup>

至於教育的具體步驟問題。朗松曾提出一種觀點,認為盧梭《愛彌兒》是以《論不平等》的思路為線索的,“這本書或多或少重新闡述了《二論》中的人性進程”<sup>32</sup>。儘管他的提法比較籠統且缺乏論證,但卻一語道破了愛彌兒教育的精髓。正所謂“前車覆,後車誡”;本書以為,與其說《愛彌兒》重新闡述了《二論》的人性進程,不如說依據既有文明社會的善與惡,



修正重組了這一進程，既汲取必需的文明要素，又時時刻刻提防文明社會輿論的敗壞，主要有以下幾點：1. 極力消解欲望過度增長的可能性，維持力與欲望的平衡，尤其是引導人們正確使用自己的“剩餘力”；2. 在愛彌兒未進入社會之前，就使之確立了產權與契約觀念，以著力規避市民社會的“戰爭狀態”；3. 構築健康、中道的“社會生活”與作為“普遍意志”的政治體。據此，我們把《愛彌兒》的教育分為三個前後相繼的階段：自然教育（主要是嬰兒期到兒童期）、物的教育（主要是兒童期後期到少年期）與人的教育（主要是少年期）。本文則旨在闡釋前三章的自然教育與物的教育。

## 一 “擬自然”的教育與個人自然的好

### （一）作為教育指南的自然與盧梭的“修復自然”

#### 1. 自然何以能作為教育的指南

根據盧梭在《懺悔錄》中的回憶，在寫《愛彌兒》之前，他受孔迪亞克神父的影響，曾計畫要寫一本《感覺的道德》(sensitive morality)，後來因種種變故只完成了一份粗糙的草稿。<sup>33</sup>這本書的核心思想是，我們的感覺不斷改變著我們的行動，所以外部物件的先入印象對我們的生活方式有很大的決定作用，“氣候、天氣、聲音、顏色、黑暗、光、元素、食物……，這一切都作用於我們的身體，繼而作用於我們的靈魂”。若是能充分利用其中的“自然原理”(physical principles)，制定一種針對外部環境的生活秩序(regimen)<sup>34</sup>，“就能放置靈魂於一種最有利於德性的處境之中”。儘管盧梭在《愛彌兒》中的思想，已經大大超越了之前的“感覺-道德”，然而自然教育與“感覺-道德”的思想是



一致的。盧梭的意思是說，教育首先應當是讓自然法充分發揮作用效果，讓人謹行遵從，借此才有可能為人的德性培育與人世法則（moral law）的創制奠定堅實的基礎。這是自然教育的目的。

在盧梭看來，一個初生的嬰孩就是一個“出自造物主之手”的自然人。盧梭的自然的好（natural goodness），不是一種絕對的好，孩子的體力連身體的需要都不能滿足，至於道德的要求更不可能。<sup>35</sup> 其實，自然的好是一種“秩序井然的好”（well-ordered goodness）；大自然給人類安排了它的“動物的簡約性”（animal economy），讓我們的需要與能力達到精準的配置（economy）。<sup>36</sup> 具體來說，有以下幾點：

a. 每個孩子一出生都有身體的需要，但沒有滿足需要的力量。首先，大自然讓母親出於自我保全的需要來撫育孩子，彌補它的力的不足；其次，大自然賦予了孩子旺盛的生命力、快速的發育與良好的學習能力，能夠迅速達到滿足自身需要的水準。

b. 自然人體力的增強始終以身體的需要為限度，足夠也只能夠維持自身的保全。一旦到此水準就止步，絕無“剩餘力”的可能。

c. 物種的數量與分佈密度取決於物種自我保全的能力與大自然的壓力的平衡。

所以，大自然給每個自然人都精準地配置了他的位置，“在自然秩序裏，每個人都是平等的，他們共同的天職就是人的立足之地（estate）。”<sup>37</sup> 因此，凡是按照大自然的法則前進的人，“只想他能夠得到的東西，只做自己想做的事情”，按盧梭的說法，他是真正自由與快樂的人。<sup>38</sup> 大自然已經以最好的方式，為我們每個人配置了人生的開端，並向我們指明了人生道路的法則，相比之下，反倒是我們這些文明人捨近求遠、自尋煩惱了。盧梭以一種告誡的口氣歎息到：



“人啊，讓你的存在以你自身為止吧，你就不再痛苦了。止步於大自然在萬物之中給你指定的位置吧。沒有什麼東西能夠讓你離開它。不要反抗必然性的嚴格法則；不要一意孤行 (by your will) 耗盡自己的體力 (strength) 來抵抗必然性的法則，上天給你體力不是為了拓展或者延長你的存在，而只是為了保全你的存在，這是上天的意願，而且是它的全部意願。你的自由與力量只能拓展到你的自然體力，不要超過這一限度。其餘一切都是奴役、幻覺與欺騙。”<sup>39</sup>

## 2. 盧梭的“修復自然”

儘管盧梭宣稱，自然教育的總原則是“純粹消極（否定）”<sup>40</sup>、任由自然發展；“在你插手代替自然的位置發揮作用之前，先讓自然發揮長時期的作用。”<sup>41</sup> 或許不少“愛好自然”的研究者，讀到這裏會為之一振。殊不知，盧梭“純粹消極”的自然教育，其實也是最積極的教育。因為，儘管“大自然”理應是孩子的第一個老師<sup>42</sup>，但文明社會幾千年的沉澱乃至荼毒已經讓自然教育殘缺不全、奄奄一息了。

按盧梭的說法，在自然對人的教育、人對人的教育與物對人的教育三者當中，“自然的教育是我們完全不能控制的，物的教育只是在某些方面在我們的控制之中，只有人的教育才是我們能夠真正加以控制的”。<sup>43</sup> 然而，每一種教育都有自己的原則，既然要實現三種教育的“相接” (conjunction)，就必須“讓其他兩種教育導向這種我們無能為力的教育”<sup>44</sup>。否則，三種教育各有主張，人心就不可能形成統一的原理，各種原理的鬥爭就永無休止；“要麼與自然鬥爭，要麼與社會制度鬥爭”<sup>45</sup>。一個人還沒等形成堅實的人格，就已經在各種社會力量的拉扯之中，心力交瘁而死。盧梭此處的意思，與其說是在張揚自然，不如說闡





明了自然面對社會的無能為力。因此，盧梭是半警告、半無奈地說，“一旦人想干涉其中，大自然立刻就會放手不管。”<sup>46</sup> 簡單地說，現在的問題，不是一個人如何按照自然來教育自己，而是我們通過給我們的學生選擇環境來教育他。<sup>47</sup>

進而，作為導師，盧梭不僅要“消極防範”文明流毒的“傳染”，更要以人為手段“積極修復”自然的教育、利用人為的條件來盡可能擬合自然教育。用盧梭自己的話說，遵從自然的教育次序看似“無為”，其實是“有為”；修復自然看似“有為”，其實是擺脫“妄為”，重新實現“無為”。<sup>48</sup>

因此，自然教育不只是消極“確保心靈不要變壞、心思不要誤入歧途”<sup>49</sup>；同時還要人為創造積極的條件，讓孩子盡可能發育他的自然，讓身體與良知都達到大自然配置的最好狀態，“必須要做的事情就是阻止他人做任何事情。”<sup>50</sup> 這兩點要求，與奧古斯丁的墮落者的救贖之路頗有相互契合之處，即，“只有唯一真正的太初，才能清洗和更新人的自然”<sup>51</sup>、“初人墮落後，除非通過他的創造者的修復，否則就不能回到創造時那麼好的自然。”<sup>52</sup>

不過，盧梭的“修復自然”不是為了回到原初的自然，而是恢復自然種子的生命力，並以這顆種子為模範，引導出人的道德生活的範本。必須強調一點，盧梭的引導不是古希臘或基督教所謂的“流溢”與“模仿”，盧梭從來不認為，社會能從自然之中“流溢”而出，也不可能簡單地模仿自然。相反，一個健康人格與健康社會的建設，是向自然“學習”的過程，是發育、模仿、學習、提升鞏固的過程。這一過程的最終目的是要培養一個“自然的社會人”，是要在自然世界與道德世界之間搭建統一和諧的關係。

這一切都取決於能否打碎以往文明的重重封鎖，讓太初的自然再次發芽、成長；換句話說，取決於導師的“精心設計”。它要求導師具有最高的德性與智慧，不僅對“人心的自然發展瞭若





指掌”，而且也精通“人本身（man）與每個個體”<sup>53</sup>，還要是一個“道德楷模”<sup>54</sup>；一句話，集自然與文明的全部德性於一身；這也是盧梭自嘲對自己“慷慨大方”的原因。<sup>55</sup>

如上文所言，首要的任務是人的天性種子必須從文明社會歪風邪氣當中復蘇過來。按盧梭的說法，“唯一能保存孩子處在純真無邪狀態（innocence）的好辦法，就是他周圍所有的人都尊重與愛護純真無邪。”<sup>56</sup>反過來說，若不完全隔離人世的歪風邪氣，“自然教育”就寸步難行。現在，就讓我們開始闡述自然教育的第一步：打斷一切既有的社會關係。

## （二）必須打斷既有的一切社會關係

### 1. 自然“懼怕”社會

先賢有雲：“蓬生麻中，不扶自直；白沙在泥，與之皆黑。”（《大戴禮記·曾子制言上》）古往今來，嚴謹的社會思想家多重視社會風氣的傳染性。洛克，《教育漫話》的作者，也是盧梭思想的重要來源與對手，寫到：

“最能影響孩子的舉手投足的，還是與他們朝夕相處的人，以及與他們比鄰的人的言行。孩子的大多數行為都是模仿榜樣（成人亦如此）。我們都是一種模仿性動物，近朱者赤、近墨者黑：孩子們耳聞目見，也是理所當然的。”<sup>57</sup>

在社會交往密度高度集中的文明社會中，就更嚴重了。惡性（vice），通過各種形式的社會交往，猶如猛烈的流行病一般在人群中傳染，而且一般能很早就在年輕人的身上埋下隱患。“顯然，一切惡習都是父母與孩子周圍的人，在孩子剛能接受惡習的時候，傳染給兒童並在他們身上播下了種子的，……正是他



們直截了當地教導孩子惡習，實實在在地讓孩子偏離了德性的道路。”<sup>58</sup> 而且，這些種子，只要有合適的社會（社交）條件就能生根發芽，以後無論如何教育，都很難根除。

其實盧梭本人就深受巴黎社交生活的折磨，所以在輿論與社會的“歪風邪氣”迫使人變形這一問題上，他有切膚之痛。因此，就愛彌兒的“社會教育”，盧梭再三地告誡人們：

“不要帶他去大人物的交際場所，去絢爛繽紛的聚會。只有當你讓他達到了能夠按照上流社會的本身來看待上流社會時，才能讓他看到上流社會的外表。如果在他還不認識各色人等（men）之前，就讓他進入社交界（world），這不是在塑造他，而是在敗壞他；不是在教導他，而是在欺騙他。”<sup>59</sup>

至於盧梭為什麼要完全切斷愛彌兒既有的一切社會關係，我們不妨以《愛彌兒》的重要對手，洛克的《教育漫話》作為“靶子”，來討論一下其中的原因，以及盧梭如何理解“文明性”。

嚴格地說，洛克關於文明（civil）的本義與盧梭的理解是一致的，是“對一切人的普遍善意與尊重”<sup>60</sup>。“究其根本，文明性（civility）只是一種謹慎，讓人在交往中不要表現出對任何人的小瞧或者蔑視。”<sup>61</sup> 從正面來說，文明性即是一個人在與他人的社會交往之中，納他人於心中，並通過一定的禮儀，向每一個人表達恰如其分的善意與尊重。在洛克看來，社會教育真正的目的“教會他們去愛他人，去尊重他人，那麼當他們長到需要禮儀的年齡時，他們自然就會按照自己已經習慣的風尚，找到人人都能接受的禮貌表達方式”<sup>62</sup>。概而言之，禮節是人心（仁愛之心）的自然表達，至於禮貌的形式則是末節。



但除了“文明人”(civil man)之外，洛克的教育還有另一個目標，即，為17世紀的英國培養能操持商業(business)的紳士。這一目標就要求這個孩子將來必須為眾人所認可(acceptable)，以便於“打開更寬廣的道路，獲得更多的朋友，能在社交世界中走得更遠”。<sup>63</sup> 所以，洛克的civility還有另一層不可或缺的意思：

“良好的品質(good qualities)是心思的實質財富，但讓他們熠熠生輝的是良好的教養(breeding)，一個人要想為他人接受，他的行動不僅要有力量，更要有優美。堅實、甚至是有用，都是不夠的，凡事都有舉手投足的優雅，才能給人增添光彩、招人喜愛。”<sup>64</sup>

換句話說，這個人必須要有“外表、語調、言談、動作、體態以及所有外顯的行為舉止的體面與優雅”<sup>65</sup>；這是為了“在人羣之中，讓那些與我們交談的人感到舒適與高興”<sup>66</sup>。當然，洛克知道，這種雙重目的讓“禮節”蘊含了一種內在的矛盾，即，在社會交往場合的壓力之下，“善意與尊重”一不小心就可能蛻變為虛偽的曲意逢迎與大獻殷勤。洛克很清楚其中的危險，一方面，社交活動作為一種“必要的惡”，就決定了不可能“為了使一個年輕紳士避免染上邪惡，就完全不讓他知道邪惡的事情”。<sup>67</sup> 另一方面，他堅決主張，絕不能為了一些社交技巧或者為了得到社交人士的肯定，就犧牲孩子的“純真無邪”<sup>68</sup>。他強調：

“彬彬有禮(complaisance)並不是要求我們總是全盤承認那些讓同伴感到愉悅的推理或陳述，也不意味著對聽到的一切都保持沉默、聽之任之；有時候，真理與慈愛反倒要求我們，對別人的意見提出反對意見，糾正別人的錯誤，而且只要爭辯小心謹慎、注意場合，也沒有違背文明性的要求。”<sup>69</sup>



因此，“內在的文明性”與社交活動的“邪惡”之間的衝突，要求人們具有極強的審慎與把握分寸的能力。綜合考慮，洛克認為，不如讓孩子早些接受教養，熟悉人情世故，以免孩子突然邁出“人生旅程中最危險的一步”，墮入到社會的名利場之中，變質為一個虛偽的“鄉願”或墮落放蕩的人。<sup>70</sup>於是，就形成了一個奇特的局面，洛克是既要孩子多參加社交活動，同時又不墮入社交本身，而且還要在社交生活中成就德性；就此而言，洛克的“鋼絲”比盧梭的更細一些、晃一些。

至於具體的教育方法，洛克認為，唯一能夠抗拒人世 (World) 誘惑的辦法就是，一個好的家庭與一個好的導師的結合。<sup>71</sup>“為了保證一個年輕人的德性，在他離開父親的羽翼和導師的保護之前，我們應當堅定鞏固之”<sup>72</sup>；同時在孩子的承受能力之內，盡可能早地、一步步小心地邁入社會，瞭解人情世故。<sup>73</sup>簡單地說，洛克是主張以家庭的德性教育為本，同時也兼顧優雅的社會技巧。既要多讓孩子參加社交生活的鍛煉，同時又要告知孩子社會的兇險和邪惡，告知他們“世界的真正狀態”。

洛克的權宜之計，是試圖既用家庭教育培養一個“有德之文明人”，又用社交教育培養“一個得體的社交人”，以家庭之德性來對抗、統合社交世界的罪惡。用洛克的話說，他要培養的理想人格是：

“一個有分量、有價值的人，或者說一位真正的朋友，能力出眾、待人真誠而且心眼好，但表現過於嚴肅莊重，這就很難讓人感到舒適了。……只有懂得如何讓交往的人感到舒適，同時又不卑躬屈膝、辱沒自己的人，才算是找到為人處世的真正藝術，到處都能受到歡迎與器重。”<sup>74</sup>

就洛克的教育方法，盧梭認為，洛克嚴重低估了社會風氣的力量，更高估了孩子的理解道理的能力與抵抗風氣的力量。盧梭



對洛克“社交教育”的質疑，大致可以歸結為兩點：1. “兒童期是理性的睡眠期”<sup>75</sup>。因此“與孩子講道理”，讓他們及早明白德性的原理與人世的險惡是徒勞無功的，因為“知道善惡，明瞭人的種種義務的理由，不是一個孩子的事情”<sup>76</sup>；2. 在變化莫測的社交場合，一個孩子絕對不可能保持，洛克所說的“恰切、自若（due and free）的沉著狀態”，必然要變成一個虛偽的社交人。

至於洛克對家庭的厚望，盧梭也承認，家庭是“一切社會團體（societies）中最古老的，也是唯一自然的社會團體”<sup>77</sup>，一位好的母親是大自然賜給人類最好的禮物，而她的天職就是維持健康的家庭生活，而健康的家庭生活則是“不良風化最好的解毒劑”<sup>78</sup>。可是，就盧梭所處時代的情況而言，家庭是否能承擔，培養孩子德性的任務呢？盧梭持否定態度，他的理由簡單充分。

首先，在法國乃至整個歐洲，年輕母親最渴望的事情就是“到城市裏尋歡作樂”。<sup>79-80</sup> 至於生育孩子、照顧家庭，已經成為她們避之不及的負擔了。於是，保姆、托兒所、寄宿學校這些不倫不類的、既不是家庭教育、也不是公共教育的東西，承擔了母親最神聖的自然義務。對此，盧梭很氣憤地說到，“女人已經不再是母親了；將來也不會再是；也不想再是。”<sup>81</sup> 正是母親的墮落，導致了家庭生活的徹底淪落與文明社會的歪風邪氣。“整個道德秩序都退化了；每個人心裏的自然性都泯滅了……習慣也不能增強血緣的關係了。”<sup>82</sup> 一個“父不父、母不母、子不子、兄不兄”、“每個人都只想著自己”的家庭，盧梭是信不過的。

其次，很多母親過分溺愛孩子。這些母親不是不關心孩子，而是過分關心孩子，“把她的孩子塑成了一尊偶像供著”<sup>83</sup>。就身體而言，孩子一出生就用厚實的繃襪包著，“生怕空氣進入了他的鼻孔”，遠離一切身體的磨練，以至於連感覺都退化了。就道德而言，孩子要什麼，母親就給什麼，“什麼讓他高興我們就做什麼”，“還不懂得說話，就開始下命令了”，“直到有一



天幻想著支配全世界”<sup>84</sup>。在這些家庭裏，孩子往往都是“駝背的、癱腿的、膝蓋內彎的、患佝僂病的、患脊骨炎的及各種畸形的人”<sup>85</sup>；在為人處世方面，則是一個力圖主宰自己周圍世界的僭主，同時又為這個世界所主宰的奴隸。

## 2. 暫時打斷既有的一切社會關係

“樹欲靜而風不止”。在現時代，不論是家庭教育，還是社會教育，每時每刻都有可能敗壞孩子“自然的好”。只要孩子一進入這個變化無常的邪惡人世，就可能在“眾人之中忘記了如何做人”，因為“當一個人只要開始把自己想像為另外一個人，不久以後就會完全忘掉自己。”<sup>86</sup> 這種艱難處境（condition）迫使盧梭與“既有的教育準則”決裂，“人為”打斷既有的全部社會關係，準確地說，暫時打斷孩子與既有文明的關係。

“你想保持它原初的形式嗎？它一來到這個世界，就保持它的原狀。它一生下來，就掌握住它，直到它成為一個人。”<sup>87</sup>

就這樣，盧梭把愛彌兒放置在一個遠離人世的“真空”之中，成了一個無父無母的“孤兒”，以便於“讓這顆新生的灌木遠離大路，確保它免受人類輿論的影響”<sup>88</sup>。這一隔離就猶如盧梭自己在日內瓦的童年生活一般。對此，盧梭說到：

“既然文明的奴役（civil servitude）一到理智的年紀就要開始，何必還要讓它承受私人的奴役（private servitude）呢？大自然沒有給我們強加這種枷鎖，讓我們允許一個免於枷鎖的生命階段，讓童年能夠運用自然的自由，至少能在一段時間內，遠離奴隸狀態沾染的惡性。”<sup>89</sup>



### (三) 體格的鍛造（15歲之前：貫穿嬰兒期到兒童期）

“健康的心思寓於健康的身體之中。”<sup>90</sup> 身體乃精神之本，良好的體格是良好的人格基礎。<sup>91</sup> 相反，“一切感覺的激情都駐紮在嬌滴滴的身體之中。身體越是不能滿足激情的需要，激情就愈加熾盛。”<sup>92</sup> 所以，我們經常能看到，身體虛弱的人總是處在一種有缺與不安的狀態，弄得人一點勇氣與精氣神都沒有。因此，自然教育的第一步就是身體的發育與體格的培養，此時愛彌兒絕對是大自然的學生，導師就是一個抵制外力干擾的“防護罩”<sup>93</sup>。至於盧梭的體格教育的綱要，可以直接引用一段最簡潔明瞭的闡述：

“遵從自然，沿著它已經為你定好的線路前進。它不斷錘煉你的孩子；用各種考驗磨礪他們的脾性，教導他們從小就知道努力（effort）與痛是什麼。……出生的前幾年幾乎都是疾病與危險。有一半的孩子不到八歲就夭折了。一旦經歷了考驗，孩子就獲得了體力；到他們能夠使用生命時，生命的本原（principle）就更健康了。”<sup>94</sup>

具體的目次如下：

#### 1. 飲食

a. 乳母的選擇最見盧梭教育的“詭異”。盧梭要求教育原理的絕對統一，他害怕母親的教育與導師的教育發生衝突，更擔心親子之間的感情，影響導師與孩子的“朋友關係”，所以拒絕親生母親為孩子哺乳。<sup>95</sup> 然而，自然的原理告訴我們，母親乳汁的濃度是最有利於孩子的健康成長（well-being）的，它隨著孩子身體的發育而發生相應的變化。因此盧梭必須找到一種“擬自然”的權宜之計，即，用一個“剛做過月子”的乳母來代替<sup>96</sup>。





另外，為了讓愛彌兒保持“植食動物”的健康狀態與溫和的脾性，這個乳母必須是一個清淡素食的、身心健康的鄉村婦女。更重要的是，盧梭要求乳母只能進行哺乳，其他時間不能與孩子多接觸，以免愛彌兒“染上”她的習慣。<sup>97</sup>

b. 斷乳之後。愛彌兒只能得到身體必需的營養物品，而且不做任何不必要的加工，更不能吃刺激性的食物，以免產生偏食、厭食等惡習。<sup>98</sup> 按盧梭的說法，應該讓“食欲成為調味的作料”，讓愛彌兒感覺到，能提供身體必需營養的東西就是“好”東西。<sup>99</sup> 至於飲水，涼的清水即可，“即使是汗流浹背，即使是隆冬，也無需加熱。”唯一需要注意的是，身體的運動狀態盡可能不要與水溫有太大的反差。例如，劇烈運動之後，應當稍事休息，等身體涼下來之後，再飲涼水。<sup>100</sup>

## 2. 撫育地點

“城市是人類的罪惡深淵”<sup>101</sup>。城市的物理空氣會敗壞嬰兒的身體；城市的“邪惡風化”（black morals）更會扭曲人的靈魂。<sup>102</sup> 因此，愛彌兒必須在農村（自然）長大；而且，盧梭要求愛彌兒回到農村，不僅是為了精神的健康發展，同時也為了身體的“恢復”。換句話說，在盧梭看來，文明社會不僅已經敗壞人的心思，還傷及了人的身體本原，因此需要一段時間讓孩子復原他們“元氣”（primitive vigor）<sup>103</sup>，就類似於《愛彌兒》開篇的那些植物恢復它們的自然傾向一般。

## 3. 身“體”的發育：自由生長

身體發育的首要原則是，讓孩子的身體如雨後春筍一般“自由生長”，充分釋放旺盛的生命力，不讓它受到任何外來力量的壓制與干涉。



a. 衣飾。繃襪、帽子、帶子、鞋子、塑身衣、佩飾等，這些東西不僅壓迫身體的自然發育，而且總是讓孩子處在一種不舒適的狀態，這很容易激怒孩子的脾性，讓他從小就養成激動的情緒；等到稍大，他的衣著必須寬大，去掉一切不必要的浮華裝飾與時尚要素，確保衣服不妨礙他們的運動與發育；更重要的是，要讓孩子感覺到簡樸的衣服是舒適的，絢爛的時裝是拘束的。簡而言之，對一個正在發育中的身體來說，衣服的每一個部分都應該有充足的餘地，凡是不必要的衣飾東西都要廢棄。<sup>104</sup>

b. 物理環境。從嬰兒期到兒童期整個發育期間，都要盡可能讓孩子的身體逐步適應環境的變化，以外力強化體格。嬰幼之時就要讓他適用不同的氣溫、水溫與濕度；待其稍長，就要讓他“風吹日曬、絕大多數時間都在戶外活動，一直都要衣著單薄，以適應空氣與溫度的各種變化，毫無不舒適之感。”<sup>105</sup> 日復一日，愛彌兒將會視寒暑易節如無物，視風雨交加如平常，毫不在意自己的健康；唯有如此，他身體的韌性與忍耐力才算達到了盧梭的要求，準確地說，大自然的要求。<sup>106</sup>

d. 充足的睡眠與休息。作為一個孩子，愛彌兒只有兩種狀態：運動與休息的交替。首先，自嬰幼之時，愛彌兒就要養成“日出而起，日落而息”的習慣，並隨著季節的變化而變化，冬長夏短。第二，要注意選擇睡覺的地方，要讓孩子睡硬板床，而且要“習慣於在糟糕的地方睡覺”。第三，考慮到孩子運動的時間較成人多，運動疲憊之時就是休息之時，做到隨時隨地都能休息。<sup>107</sup>

e. 可以隨時調整生物鐘。

儘管盧梭口口聲聲宣稱，這是大自然規定的法則，但“撥動”這一法則軌跡的也是他。“毫無疑問，人必須服從規則。但最重要的是，有必然需要之時，能毫無風險地打破規則。”<sup>108</sup> 所謂必然的需要，意思是說，現代工商業社會的必然處境不可能讓



一個人完全遵從自然的睡眠時間表。當社會的時間分割機制，與自然的時間表發生衝突之時，必須要求一個身處在社會的人，不論是出於義務的要求，還是被迫的需要，都能輕鬆改變自身的自然睡眠時間。

當然，“撥動”過程是逐步實現的。一開始，必須讓愛彌兒“毫無阻滯地遵從自然的法則”；只有當孩子的體質長到足以抵制暫時缺乏睡眠的時候，才培養他能在必要時能中斷睡眠的習慣。<sup>109</sup>這裏要說明一點，盧梭的方法，不是隨意的強制方法，而是一種“自然的方法”。因為打斷睡眠是一件“痛苦”的事情，所以“問題不是用強力來讓他行動，而是借助某種渴望（appetite）來促使他醒來，我們要從自然的秩序之中細緻甄別這類渴望，以便於達到一舉兩得的目的。”<sup>110</sup>這也是盧梭用“釣魚”、“遠足”等遊戲（自然調味品）來中和、平衡早起的痛苦，做到“一言不發就能讓愛彌兒自己醒來起床。”<sup>111</sup>這樣，盧梭就在不知不覺中用“擬自然”的方法讓愛彌兒適應了社會變動不拘的時間規則。

#### 4. 身“用”的習慣：力的自由使用

至於身體的運動或者說體力的“使用”，盧梭要求孩子盡可能保持身體的自然運動軌跡或者說“自然的習慣”，堅持“自由運動”。所以，“唯一允許孩子養成的習慣就是不染上任何習慣”<sup>112</sup>。盧梭的理由有三點：

a. 在約定俗成的輿論與成見還沒有敗壞孩子的自然傾向之前，孩子的快樂就在於“使用自由”。<sup>113</sup>更為重要的是，“力的自由使用”是他作為一個自然人的根本屬性，也是他意識到自己存在的必然條件。

b. “孩子的一切運動都是它們試圖增強自身體格的需要。”<sup>114</sup>所以，孩子運用體力的方向、大小、作用物件，都隨著孩子自



己，既不給他加力，也不干擾之，“讓他總是能夠自己做主，只要他有意願，就隨便他。”<sup>115</sup> 這是確保幼兒新陳代謝的最好方法。至於飲食、睡眠、大便的時間表都還不需要人為的強制規定，孩子是知道自己的需要的，它會用哭聲與身體的行動來表達。

c. 這個時期，孩子連滿足自己需要的力量都沒有，沒有剩餘的力量也就談不上濫用；所以在不危及生命安全的情況下，要讓孩子充分學習如何使用自己的力量。至於人們特別擔心的受傷，盧梭認為，根本不必。這些小小的皮外傷，是大自然對孩子最大的教育，快樂有其自身的限度，同時也是一種忍受痛的磨練，而且還是大自然增強體格的方式。

簡單地說，當孩子的自由活動還停留在必然性的限度之內時，就讓他充分使用他的體力，這是盧梭自然教育的第一個原則。<sup>116</sup>

#### 5. 疾病：如無十分必要，遠離醫生與藥物

就小孩子的疾病問題，盧梭堅決貫徹了洛克的主張，“除非是到了絕對必需的時候，兒童的嬌嫩身體應該儘量少加干涉。”<sup>117</sup> 因為大自然規定的生活方式，就是最好的治療方法，這種“自然的技藝”既讓孩子知道自己生了病，也能醫治它的病，而且更能增強它的體質。換而言之，外傷與內疾是大自然以否定的方式來增強人的體質的方法。因此醫生與藥物，在絕大多數情況下，是敗壞了人的身體，所謂“是藥三分毒”；而且更為有害的是，讓人對醫生與藥物產生了依賴，終其一生都是藥罐子。所以盧梭才說，醫學“這門騙人的技藝，更多是治療心思的疾病，而不是身體的疾病。”<sup>118</sup>



#### (四) 感覺的“加速”引導與“痛”的忍受能力的培養

##### 1. 感覺接受能力的“擬加速培育”

感覺在盧梭的教育體系中具有基礎性的地位。與唯心論的哲學與神學思想不同，盧梭贊同孔狄亞克與17、18世紀的自然哲學（自然科學）的觀點，他也認為“所有進入到人的理解之中的東西都要通過感覺”<sup>119</sup>，人的知性、理性都需要以感覺為基礎（本文第二章已有相關的討論，下文亦有深入討論），這才是自然的秩序。因此，在嬰兒階段，一個重要任務就是培育孩子的感覺接受能力。

孩子生命伊始，它的狀態就如森林中的自然人一樣，感覺也是它把握世界的唯一方式，“它只會關注作用於它的感覺的東西”<sup>120</sup>。所以，一開始，對一個孩子來說，十米遠的東西與一米遠的東西是一樣的，他都會試圖以感覺方式與之直接相接，認為這些東西都是可以“夠得著的”（reachable）。<sup>121</sup>但上文我們曾強調過，周而復始、變化緩慢的大自然秩序，只能讓人的感覺敏銳性保持在足以維持自我保全的程度，並且總是認為自己與大自然是渾然一體的。可一個文明社會中的孩子，畢竟不可能與自然人一樣永遠過一種“感覺的生活”，更不可能與自然人一樣，耗費千百年的時間來突破感覺狀態。

如上文所言，真正讓孩子感覺力加速發展的力量，其實是人本身千變萬化的“不規則運動”，當然這同時也是孩子敗壞的誘因；所以盧梭反對這種“得不償失”的發展，拒絕讓愛彌兒經人之手。

他的權宜之計就是，必須以一種人為設計的“擬自然”過程來“加速”培養孩子的感覺力。不過，盧梭深知這樣一種“人為加速”的危險，所以他特別強調，培育要有“適當的次序”，“這是給他的記憶做準備，以便於有一天能以同樣的次序提供給



他的知性。”<sup>122</sup> 那麼，最初的感覺（主要是視覺的被動接受）的培育次序是什麼呢？

正如盧梭所言，“只有通過運動，我們才認識到有些東西不是我們自己”<sup>123</sup>，準確地說，只有連續不斷的、充滿差別（different）的運動，才有可能促使人迅速形成遠近、大小、快慢等物理觀念。因此，這一階段有兩件事情需要完成：1. 帶著孩子多走動，它的感覺指向哪個方向，就抱著它去哪個地方，“讓他感覺到地點的變化”；2. 等到孩子產生了模糊的物理觀念，“感覺不再能誤導他的時候”，導師就要主動“改變作用於孩子的力（effort）的那些動因”，對孩子接觸的物體要加以甄別，盡可能讓孩子多接觸各種屬性有差別的物體。<sup>124</sup>

概而言之，“只要是與身體需要有關的一切，不論是智力，還是體力，人們都要幫助與補足孩子缺乏的東西”，上文的哺育與其他滿足身體需要的教育都是這個道理。這是盧梭教育的第二個原則。<sup>125</sup> 不過，必須注意，絕對不能順從孩子的無理要求，其中的原因下文要進一步說明。

## 2. 訓練孩子對“痛感”習以為常

初生的嬰兒的力量弱小，不能滿足自己的需要，所以它總處在有所缺的狀態。此時，孩子的感覺尚未精細化，任何一種缺乏，比如饑餓、冷、熱、壓迫、對新事物的恐懼等，都只能造成一種感覺：“痛”。<sup>126</sup> 而孩子表達自己的痛的唯一手段就是哭喊與眼淚。盧梭認為，導師必須仔細辨別嬰兒兩種不同性質的哭泣：第一，身體的痛感引發的哭泣；第二，孩子試圖把握周圍的事物，又無能為力的哭泣。至於兩種哭泣的解決辦法，都遵循同樣的原則：研究鑒別孩子的語言與體態，區分自然的需要與人為的妄念；以自然的需要與有用為限度來補足孩子體力的缺乏。這是盧梭教育的第三與第四個原則。<sup>127</sup>





首先，我們來看如何應對第一種哭泣，其中有四種情況需要辨別：

a. 饑餓、口渴等生理缺乏造成的哭泣，要立即滿足它們的需要。

b. 身體的自由活動受到了阻礙。導師的任務只限於解除人為的束縛，比如衣服的約束、過窄的活動空間等。至於周遭事物的物理限制阻礙了孩子的運動引發的哭泣，就不必理會了。因為“只要孩子發現阻力來自物，而不是人們的意願（wills），他就不至於反抗或憤怒”<sup>128</sup>。

c. 孩子活動時的傷痛。孩子自由活動時受點皮外傷是正常的事情，與自由活動的真正快樂相比，這種痛微不足道。而且疼痛的感覺，本身消失很快，“當孩子一個人的時候，他是很少哭的。”<sup>129</sup>真正讓孩子感到痛的不是傷口本身的痛，而是周圍的人的過度反應。<sup>130</sup>實際上，只要旁人置之不理，孩子很容易就能忍受這種必然的痛，甚至對痛“脫敏”，直到“痛的不得已的時候才會哭出來。”<sup>131</sup>所以，必須讓孩子等閒視之，若反其道而行，就很可能導致洛克所說的後果，“讓孩子的心思變得柔弱，遇到一點點傷痛就支持不住；於是就沉浸於受傷的那部分，只感到這一部分，此時的傷口就不痛也痛、愈加疼痛了。”<sup>132</sup>

d. 對新事物的恐懼。因為這一時期孩子需要多看“新的”東西，而且也“對一切新東西都感興趣”，然而孩子可能會對不認識的東西感到恐懼，甚至引發身體的“痛感”。解決的辦法與第三點一樣，即“脫敏”療法。按盧梭的話說，“讓他習慣於看到新的物體，醜陋的、噁心的、稀奇古怪的動物，但是要一步步來，從遠到近，直到他習慣它們為止，而且通過看到別人擺弄這些東西，最終他自己也擺弄。”<sup>133</sup>





盧梭這一略顯“不人道”的痛感教育，有兩重用意：第一，通過肉體的磨練加強孩子對痛苦的承受力，讓“痛”如家常便飯一般。唯有如此，孩子的忍耐力才能達到不屈不撓的水準，能夠抵禦未來的壓力與變故，“抵擋一切向他射來的奪命之箭”，即便是頃刻就死，也不過如此。絕不至於稍遇挫折，就要死要活、半死不活<sup>134</sup>；第二，盧梭教育的目的是要讓愛彌兒成為一個快快樂樂的人，然而人生之事不如意者十之八九，悲苦常常不期而遇，不如把“痛”變為“苦”的一劑調料，讓這場時刻都要遭遇痛苦的人生遊戲變成一次快樂的旅行。<sup>135</sup>

至於第二種哭泣的應對方法，簡單地說，就是置之不理、決不縱容。誠如盧梭所言，“造物主給了孩子一種積極的本原（active principles）”，讓它覺得“有足夠的生命力讓周圍一切活躍起來”。<sup>136</sup>但是，造物主卻沒有給孩子足夠的體力讓這種積極的本原發揮作用效果。因此，一開始孩子只是“一聲不響地”使勁伸手；當它發現其體力不足以支配物件時，就用哭泣來表達自己的無能為力。對此，我們只需置之不理。因為，首先孩子要把抓某物不是一種必然需要；其次，孩子的意願（will）與注意力都還沒有到專注的程度，所以持續不了多長時間。經驗與體力很快就會讓它明白自己的限度，哭泣的時間就會越來越短，很快它就不哭了。

那麼，為什麼會有很多孩子哭個不停，非要“命令”別人去拿那個東西呢？按盧梭的話說，這種命令已經不是一種感覺的需要，而是一種支配他人的欲望（desire to dominion），而且這種支配欲“是我們的服務”造成的。<sup>137</sup>最初孩子周圍的人，沒有細緻辨別孩子的哭聲與體態語言，孩子一有要求就趕緊滿足。很快，它們就會認為，周圍的人都是它們可以使用的工具，借助這些工具，就能彌補自己的弱小，實現自己的欲望。“無需太長的經



驗，它們就能感覺到，借他們之手來行動是多麼愜意的事情，只消動一動嘴就能攪動整個世界又是多麼愜意的事情。”<sup>138</sup>

更危險的是，借用他人力量來滿足自己的欲望，會導致一種無限迴圈的惡果。孩子越是發現自己的哭聲就能使役他人，佔有欲就越強，就越要依賴他人、支配他人。“當體力的弱小與支配相結合，就只能產生愚妄與痛苦”，這樣一個孩子，既是僭主也是奴隸，而且是“最卑賤的奴隸”。<sup>139</sup> 所以，盧梭才說哭聲往往就是“社會秩序長長的鎖鏈的第一環”。<sup>140</sup>

“命令的欲望沒有與產生它的需要一起消失。支配喚起了自負心（amour-propre），並使之悅納，習慣又強化了這種心態。於是，虛妄之欲取代了需要；成見與意見（opinion）紮下了最初的根。”

因此，在盧梭看來，孩子的“虛妄之欲（whims）”純粹是人為敗壞的結果，人的自然之中也沒有洛克所說的“天生的支配精神”<sup>141</sup>。不過，儘管盧梭不同意洛克關於支配欲是天生的論斷，然而洛克關於支配欲、貪婪是“一切不公正與爭端的根源”、“一切罪惡之源”<sup>142</sup>，以及主張“兒童懇求的東西，絕不可讓他得到，他哭著要求的東西，就更不能讓他得到”<sup>143</sup>等論斷，盧梭是舉雙手贊成的。用盧梭自己的話總結就是，“要趁早讓他習慣不對人或者物下命令，因為他既不是人們的主人，也不能讓物聽到他的聲音。”<sup>144</sup>

#### （五）小結：保護與鞏固“自然的好”

綜上所述，自然教育就是以“自然人的有序的好”為基準，在此期間，愛彌兒的需要與力量，在消極防範與積極幫助之下，



始終保持一種“擬自然”的平衡狀態。盧梭的思路是：首先，要隔離一切社會輿論的影響，不讓人世的風化扭轉孩子的教育進程。其次，以“人為的權宜之計”盡可能擬合自然的安排，促進孩子身體的健康成長。第三，導師作為真正的“道成肉身”，按照自然的次序，來“加速”推進孩子的感覺發育。儘管就愛彌兒本身而言，他的力量還不足以滿足自身的需要，然而他感覺不到這種“缺乏”。相反，他反倒有一種感覺，即，他充分使用了自己的力量，使自己得到滿足。簡單地說，這時的愛彌兒與一個充分自由、快快樂樂、純真無邪的“小動物”無異。

## 二 物的教育與個人德性的充實：錘煉感覺

### （一）體力與經驗是孩子自由活動的全部工具與法則

#### 1. 立定自身，摒棄輿論塑造的“想像的好”

經過了嬰兒期的身體發育，愛彌兒到了兒童期。此時，他已經積蓄了一定的體力，不僅有肉體的力量，更有感覺印象訓練形成的、穩定的“記憶力”。<sup>145</sup> 他能夠憑藉記憶力來把握他與周遭世界的關係了，他開始作為一個有自我意識的個體與外在世界構成一對反題；他的生活也不再是一種純粹的“當下感覺生活”，而是漸入一種能擺脫物理時空限制的知性生活，一種充滿歧途的生活。<sup>146</sup>

根據上文的討論，記憶力，究其根本，仍然是一種“感覺持續再現”的能力，是產生想像力的基礎。若是在自然狀態之中，一個孩子能記憶、想像的“好東西”，只限於他感覺範圍之內的东西；至於他力所能及（in his power）的好東西就更加有限。因此，若是任由孩子自己發育，他“想像的好”始終受到身體力量的限



制，他關注（care）的事情止步於他真實體力的作用“半徑”，而且他能認識到，自己的權威（authority）就在這一半徑範圍之內，所謂的“明天的美滿幸福”是不可能進入他的預見（foresight）範圍的。<sup>147</sup> 實際上，一個真正自由的人，也正在於“他只想要他能得到的東西，只做他喜歡的事情”<sup>148</sup>，分外之事，不聞不問。

那麼，為什麼我們經常看到，一些“小大人”（孩子）與“大孩子”（大人）的“虛妄之欲”（whims）大到足以能吞下整個世界呢？<sup>149</sup> 儘管盧梭承認霍布斯的觀點，認為“人有一種自然傾向，認為在他的力的範圍之內的所有東西都是他的。”<sup>150</sup> 然而，如上文所言，孩子本身力量很有限，而力的真實作用半徑就與他的力量成正比。那麼，這些“虛妄之欲”到底從何而來？答案是：敗壞來自社會、來自風氣。

盧梭批判的第一個對象就是父母，準確地說，是“文明社會中的父母”。大自然本來是使用父母的愛心與力量來補足孩子的體力，滿足孩子必然的需要，直至孩子能夠自力更生為止。可是，文明社會中的父母，卻常常濫用這一自然關係，打亂大自然的精准配置。

首先，孩子的欲望是隨著欲望滿足的難易程度而定的。但在現實生活中，通常是孩子要什麼，父母就給什麼。父母的慣縱行為，一方面讓孩子對自己的力量有錯誤的估計，感覺自己能夠支配世界，於是，孩子的欲望就隨著力的“虛幻”作用半徑迅速膨脹。<sup>151</sup>

其次，父母總是給孩子一些超過它需要的東西，這些東西往往都是父母認定的“好東西”，久而久之，這些“人為的好東西”，習慣成自然，就變成了孩子真正的需要。孩子擁有它們不一定快樂，缺乏就很痛苦。

第三，父母經常迫使孩子使用它那一點的體力，去做一些輿論（opinion）認為是好的事情。而對孩子來說，這些事情或



許毫無用處。但父母的所作所為可能產生一個嚴重的後果，孩子在還不知道如何正確使用自己的記憶力時，就記住了這些東西是“好”的，於是“他人的目光”就成為孩子分辨好與壞的標準。一旦“約定俗成的好”成為了孩子的好，欲望開始陷入到無限滋長的“跟風”狀態之中。<sup>152</sup>

於是，就形成了這樣一種失衡的局面：“想像的好”（imaginary goods）成為了孩子“自愛”或者說“自我保全”的需要，促使他根據想像與預見，馬不停蹄地追求無止境的未來。<sup>153</sup> 同時，孩子的體力又相對弱小得多，所以它必須借助他人的力量來實現。要支配他人的力量，就意味著要依賴他人的力量，也就成了他人的奴隸。欲望-力量的雙重奴役開始形成，並逐漸陷入惡性的迴圈積聚，最終自我也分裂、消散在他人的意見之中。這也是盧梭說，這個階段的孩子“已經能夠自己快樂與不快樂了”，已經是一個“人世的存​​在”（moral being）的意思。<sup>154</sup>

當然，盧梭並不認為，敗壞孩子心靈的主要責任在父母，其實父母也是受害者。在他看來，真正的罪魁禍手是那些操縱“輿論”的人，即，“混淆是非的聰明人”與“庸俗的理論家”（reasoners）。<sup>155</sup> 這些人主導的“輿論氣候”，“甚至是在孩子的身體還沒有長成之前”，就通過各種手段（特別是迷惑父母），把“競爭、忌恨、嫉妒、虛榮、貪婪”等所有“最危險、發酵最快，也最適合於敗壞靈魂的激情”<sup>156</sup>，過早灌輸到孩子的頭腦之中，讓孩子幼小的心靈慢慢變成一種激情熾熱的吞噬狀態。

這樣一些經過敗壞、從小就專橫暴戾的小孩，或許很小的時候，父母還能滿足他們的欲望。一旦他們進入到社會，“就會感到，到處都是阻力，這個原來可以隨意支配的世界，竟然重到壓垮了他們的脊樑”。<sup>157</sup> 缺乏與“求不得”的狀態，使他們時時刻刻都為自己的“虛妄之欲”所折磨，也深深為自己的無能為力而



感到自卑痛苦。<sup>158</sup> 用一句簡練的話來概括人的這種痛苦狀態：“欲望與力量不成比例”。

## 2. 調節欲望與力量保持平衡的原則

誠如洛克所言，“良好引導有節制的欲望，乃是成就知足常樂的人生的一條捷徑”<sup>159</sup>；就如何解決欲望與能力的失衡引發的痛苦，盧梭與洛克的主旨是相通的：

“人的睿智或者真正快樂的道路在哪里？準確地說，不在於減少我們的欲望，因為如果我們的欲望少於我們的力量（power），那麼我們的一部分能力（faculty）就要無所用處，我們就不能享用自己的全體存在；也不在於擴展我們的能力，因為，如果我們的欲望也以相應比例擴展，欲望就更多了，那我們就要更不快樂了。因此，道路就在於減少超過我們能力的過度欲望，讓力量與意願（will）保持一種完全的平衡狀態（equality）。只有在這個時候，行動竭盡全力，靈魂卻依然平和，這樣的人才是條理井然的（well-ordered）。”<sup>160</sup>

這一段精闢論述集中體現了盧梭教育的中心思想：實現有限欲望與個人力量的平衡。具體有三點需要說明：

首先，盧梭不提倡清教的“禁欲”；恰恰相反，在盧梭看來，禁欲主義是“反自然”的。人對外界特定事物的欲望，是大自然賦予人們的“保全自身的主要工具”；既然自然要求人自我保全，又要人根除激情，“那上帝就自我矛盾了”。<sup>161</sup> 據此推理，“不論是阻止激情產生的人”，還是“根除激情的人”，其愚蠢程度是差不多的。



其次，自然的欲望是僅限於自我保全。這一點上文討論自然人之時已有充分討論。至於其他的欲望是後天的社會生活造成的，是通過人與人的比較產生的，也是人們痛苦的原因。因此，盧梭要求人們節制各種“虛妄之欲”（whims），以自然給定的平衡為“模範”，保持必需的自然與道德需求，並提升自己的力量使之平衡。

第三，盧梭的節欲“從娃娃抓起”。一方面，“睿智者能指導如何立定自身，但孩子卻不知道自己的位置，更不能保有它”<sup>162</sup>，所以孩童時期最容易誤入歧途；另一方面，盧梭認為，洛克的做法其實是“讓一個體面的人（decent man）抗拒他本來應該抵制、但已經成型的欲望”，究其實，至多只能說是一個已經敗壞的人的德性，遠不及從源頭上預見、防止與引導的效果。<sup>163</sup>相比之下，盧梭的愛彌兒，從始至終都要保持合理、平和的欲望，並維持一種與力量平衡的狀態；一種“秩序井然的自由”（well-regulated freedom）<sup>164</sup>。

### 3. 充分運用體力，同時充分感受“物的必然性”之於體力的限度

既然孩子關注的“好東西”之所以滋長，是因為社會的灌輸與引誘，那麼可否用“道德說教”來抵制呢？盧梭不贊同洛克式的“說理教育”。因為這一時期孩子的行動都還取決於感覺與基於感覺形成的簡單觀念；至於“抽象”的大道理，孩子此時還不明白。而且他們很可能為了獲取獎勵或逃避懲罰，不懂裝懂、故意欺瞞，最終貽害無窮。<sup>165</sup>

這裏盧梭再次向自然求助。根據上文的論述，在自然狀態中，孩子“想像的好”有一個最有力的平衡方法，就是他的體力相對弱小，即便時時有欲望，也終究為體力的作用半徑所限，





隨時消失。事實上，盧梭是直接利用了這一“自然原理”。儘管愛彌兒身處在人世之中，但盧梭卻為他製造了一個物理環境，讓愛彌兒“只受到感覺得到的物體的影響，他的觀念也都止步於感覺……周圍只有物理世界”<sup>166</sup>，由此隱藏了社會混沌多變的法則，確保“孩子做任何事情都不是因為被人看到，或者被人聽到，一句話，完全與他人無關。”<sup>167</sup>

盧梭正是通過這樣一種“人為設計”，剔除了人為意願(wills)的干涉，讓體力與經驗作為節制孩子欲望的唯一法則(law)，讓他感受，並且只是感受“物的必然性”。<sup>168</sup>當然，要實現這一目標著實不易，因為孩子周圍的“邪惡誘惑”實在太多，藏不勝藏。不過，盧梭認為，遵從以下四點原則，或許能較好地解決問題：

a. 讓孩子按照自己的意願與體力自由活動。首先，孩子的玩耍只要不損及生命，就任他充分自由活動，“跳遠、跳高、爬樹、翻牆……他根據平衡法則運動與保持姿勢的時間，要遠早於專門學習靜力學。”<sup>169</sup>至於導師，既不幫助他，更不要用人為的權威與恐嚇阻止他；阻止他行動的唯一原因，應當是物理的阻力與身體的痛。<sup>170</sup>其次，絕不允許其他人命令、強迫孩子做任何與他的“自然的好”無關、甚至相悖的事情<sup>171</sup>，以避免孩子因為向外界的強力扭曲，敗壞了孩子的行動規則。第三，不能用各種手段誘惑他離開自己的“活動半徑”，這種方法不僅敗壞孩子的欲念，甚至導致孩子為了那些無能為力的“好東西”而撒謊。

b. 學習日常生存必備的身體技能。游泳、跳躍、攀岩、摔跤等日常的生存技能也是愛彌兒必須學習的，一切能磨練身體柔韌性與適應力的運動都要磨練，“若人能在空中飛翔，我要讓他變成一隻鷹，若人能抵禦火，我要讓他成為火蛇”；就此要遵守一項重要的原則，“要根據他的體力來確定危險的程度，同時要經



常與他一起經歷危險。”這樣，愛彌兒就能既經歷痛苦與危險的磨練，又覺得這是生活必然的內容，駕輕就熟，毫無畏懼。<sup>172</sup>

c. 滿足孩子必然的身體需要。若孩子的體力不能滿足的“身體需要”，只要他一有要求，就應該立刻補足他的體力，並且盡可能讓他自己也參與這一實現過程。另外，一旦需要得到滿足，孩子能自由活動時，就要立即停止幫助。

d. 堅決拒絕孩子的“非必然要求”。只要孩子的“虛妄之欲”不能實現，只要它們的哭聲沒有產生作用效果，它們很快就忘記這些欲望。

e. 堅決不能讓孩子染上那些虛偽的禮貌用語，使之成為孩子實現欲望的工具，滋生命令使役他人的幻覺乃至習慣，否則後患無窮。<sup>173</sup>

f. 給予與拒絕都要堅決，不能出爾反爾、反反覆復。凡是符合孩子“自然的好”的東西，只要孩子發覺，你有給予他的意願，就要立刻給予，不要等到孩子乞求。凡是不想給的東西，就要用某種方式讓物體自然離開他的視線，並斬釘截鐵地拒絕。<sup>174</sup>物的必然性“沒有中間地帶”<sup>175</sup>，所以絕不能與孩子討價還價，否則孩子感覺不到其中的必然性了。

只要堅持這四點原則，一方面，孩子的體力能得到充分的使用，學會於他的自我保全最有用的基於體力與感官的能力；另一方面，讓孩子認識到，約束它的行動的原因是物的必然性，是一種比它強大的自然力。孩子對物及物類似的事物（人世的事情）約束的經驗，能讓他逐漸意識到行動的法則與限度，回歸並安心於自己的活動範圍，“就像昆蟲呆在它的網中間一樣；這樣我們就會感到自足，不會抱怨自己的弱小，因為我們從來沒有感覺到弱小。”<sup>176</sup>



## (二) “感覺-道德”：以感受物的必然性的方式感受人世的 諸種狀態

### 1. 道德世界要以“物的形象”呈現

上一階段的教育，借用塗爾幹的話說，還不是導師的“直接”教育，而是導師站在“物的背後”，通過物及其力學法則來貫徹自己的意志，確立了自己與普遍規則類似的權威。<sup>177</sup>正是導師的“精心設計”，讓孩子感覺到“事事都是自己作主”，實則在這種不受外人干涉的“自由外表”後面，是導師在做主。<sup>178</sup>實際上，只有導師樹立了與自然法則同樣磐石不移、一以貫之的權威，他才能把愛彌兒逐步從“一”的物理世界引入“多”的道德世界（moral world: 人世）的領域，而不至於墮入其中。對此，盧梭說到：

“如果一個人不知道，怎樣只是通過可能的法則(law)與不可能的法則，引導孩子進入他想要孩子進入的狀態，那麼這個人就不應該培養孩子。因為孩子對兩種法則各自的範圍都同樣無知，所以人們可以在孩子的周圍隨意擴大或者縮小這兩種法則的範圍。”<sup>179</sup>

這意思是說，此時盧梭確實是以“自然原理”（physical principles）作為指南來鞏固孩子“自然秩序”；可與此同時，他也已經在借助“物的教育”來推進“道德教育”了。儘管盧梭一再聲稱要“浪費時間”，可是他很清楚，“在社會當中，不可能撫養一個孩子到十二歲卻不給他一點人對人的關係的觀念，與人的行動的道德（morality）的觀念。”<sup>180</sup>如何化解其中的衝突呢？

鑒於生活在“自然天堂”裏的孩子，只知道自然的“好”與“壞”，對人世的“善”與“惡”還沒有切身的感覺；所以最初



的方法應當是，“把人世的各種模樣按適合愛彌兒心智的方式呈現給他”，讓愛彌兒從“第一天堂”的自然邁入混沌的人世時，覺得“道德法則”與“必然的物”是一回事，遵從同樣的“法則”。<sup>181</sup> 盧梭的方法，就是通過類似於感受物的必然性的方式，讓愛彌兒一步一步感受此時“必須遵守”的道德法則；這就是盧梭的“感覺-道德”教育的精髓。

## 2. “感覺-道德”的教育

大體而言，盧梭的“感覺-道德”教育包括以下五個步驟：

a. 形成簡單的“道德健康”與“道德疾病”的觀念。因為愛彌兒可以感覺“疾病”與“病痛”之間的“必然因果聯結”；所以，盧梭就小心翼翼地讓愛彌兒觀察人們行動時的“道德失常狀態”，讓他形成一些“道德健康”與“道德疾病”的簡單觀念。<sup>182</sup> 這是盧梭夯實愛彌兒“道德鐵律”的方向上邁出的關鍵一步。

b. 愛彌兒要為自己的“道德疾病”承當相應比例的“痛苦”。準確地說，愛彌兒還不知道何為“道德”與“善惡”，所以即便他的行動冒犯到了別人，他也不知道。因此，盧梭認為，應當避免口頭責備與道德說教，用類似於“物的必然運動”的方式來懲罰他。<sup>183</sup> 這其中還有兩種不同的情況：一、對“物”的道德疾病。例如，愛彌兒貪玩或者生氣打碎了窗戶，那就讓他在那個房間凍著，讓他感受到自己的行為給自己帶來的“痛”。<sup>184</sup> 二、對人的道德疾病。例如撒謊；雖然愛彌兒不會有意撒謊，不過他可能會為了得到“好東西”或“避免痛苦”而無意撒謊。懲罰的對策就是，“經過安排，以便於讓撒謊的所有惡果一起”來反對他，讓他認識到，謊言給他招致的罪惡是“事情本身的秩序”<sup>185</sup>。

c. 就懲罰的“痛感強度”而言，應該強烈到讓他一想到越軌的後果就“噤若寒蟬”，一有越軌的想法，就急切企盼“回歸”到正確的行動軌道。經歷了這種“痛苦”教訓的愛彌兒，就能明



白，我使用我的力量獲取我的“好東西”時，不論對人、還是對物，都有一定的限度，到了這一限度就必須止步。

d. 痛苦的解除，必須以“約定”（agreement）的形式完成。每一次立約，導師都必須把“約定視為是神聖、不可違犯的”。<sup>186</sup> 必須讓愛彌兒感到約束他的力量來自約定，而不是導師的人為意志，就猶如物的必然性對愛彌兒的約束一樣。若是愛彌兒“違約”，則應當按約懲罰。下文討論的市民社會的約定或者說契約的堅硬性、神聖性與“道德約束力”都基於此。

上述的教導，確實涉及了人與人之間的關係，但嚴格說來還不是真正的人與人的關係。因為愛彌兒還只是一個進入到道德世界的物理個體而已，他還沒有人格，人格最基礎的要素“我的”（mine）的觀念還沒有形成，更無所謂個人的德性。這是向道德世界過渡的狀態。

### （三）正義在個人領域的初步確立：我的正當權利（財產）與不損害別人（10-12歲）

#### 1. 道德始於財產

道德，無非對己（私德）、對人（公德）兩面。不得不說，在此問題上，中國的倫理人格與西式的個人主義有天淵之別；愛彌兒的教育最能反映這一差別。在盧梭看來，個人之私德是對人之公德的基礎，因為按照自然的原理，“人的首要義務是對自己負責；我們最初的情感是關注自身；我們的一切自然運動首先是圍繞自我保全與健康成長（well-being）。因此，最初的正義情感不是我們要根據正義給予多少，而是根據正義我們應該得到多少。”<sup>187</sup> 由此盧梭就巧妙而大跨度地帶出一個問題：作為一個即將進入社會的“自然人”，愛彌兒首要的德性教育是明辨哪些是他應得的，應得的正當理由是什麼，限度是什麼。



這樣，盧梭就把愛彌兒從之前的自然教育悄悄過渡到了道德教育，也引出了人世最根本、最困難的問題：財產（property：所有權、屬性）。這一問題的處理要比自然狀態中的食物、異性的角力爭鬥不知複雜多少。盧梭之所以在愛彌兒尚未進入社會，尚未全面完成自然教育之前，就以“擬自然”的方式讓愛彌兒樹立一定程度的財產觀念，還有兩點重要理由：

a. 文明社會或者說整個道德秩序本身就起源於財產的生成過程；人類“最初的是非觀念就來自財產的形成過程”<sup>188</sup>，來自劃分食物、戰利品等所得物的規範。誠如盧梭在《二論》第二部分開篇所言，“誰第一個圈起一片地，說這是我的，而淳樸的人們也相信了他，這個人就是文明社會的創立者。”<sup>189</sup>

b. 現代西方市民社會的基礎是個人人格與私有產權。一切社會關係都有賴於此，健全的個人人格與私有產權在很大程度上決定了健全的社會體系。個人人格的成熟自然要依賴於自我意識的發育。在盧梭看來，正是通過力的使用，即“勞動”，人格投入到了物之中，物與人之間形成了一種排他的隸屬關係乃至成為人格的屬性，也使人真正與周遭世界形成了一對反題關係（antithesis）。“我”之確立，源自人使用體力從自然中獲取確立、肯定自身的產品；用馬克思的話說，是勞動創造了人，形成“我的”意識（自我意識）。概而言之，“我”與“勞動產品”是一對相互作用、相互生產、相互支持的連體概念。這樣，盧梭也為“文明社會”的第一要素財產（property）正了名。

所以不論從人的自然本性、文明的發生史，還是當前社會的需要，都需要讓愛彌兒“提前”樹立財產觀念，更準確地說，是財產觀念中“我之所有”的那部分（不涉及社會義務那部分）；實際上，在盧梭看來，個人德性的修養乃至整個道德秩序的建設都開始於明確、維護與伸張“我的”的權利及其界限。





## 2. 正當的財產：“第一個用勞動佔有的人的權利”<sup>190</sup>

按盧梭的說法，愛彌兒第一次以自然人的狀態進入道德秩序，其首要任務就是知道“我應該得到什麼，得到多少”的正當權利（right），這是正義在個人德性領域的基本原則。然而，鑒於12歲左右的愛彌兒還不能把握抽象的財產概念，於是就有了“愛彌兒種蠶豆”的這幕戲劇。<sup>191</sup> 這部戲劇是“自然狀態”第一次與“道德狀態”碰撞，其重要性不言而喻，有必要細緻討論一番。

首先，勞動是構成對物的所有的必要條件。按盧梭的意思，正當的“應得”，要具備三個要素：體力的使用、力的作用物件，力的作用效果。<sup>192</sup> 結合上文所言（第二章第三節），唯有一個人通過他的“勞動”對“自然物品”的“存在狀態”施加一種能改變它的慣性的力（effort）<sup>193</sup>，對它進行新的配置，讓它產生了新的（使用）價值，成為一個勞動產品（product）之後，才有權利宣稱把這個東西“劃撥為己有”（appropriation）。用盧梭的話說，勞動讓人形成了對物的專有，勞動產品與人的關係，就如人與手的關係一樣。<sup>194</sup> 這是物體成為人私有的一部分或說屬性（property）的必要條件；更是確立“所有權”（right of property）的自然條件。他在《社會契約論》更明確歸納了財產權確立的三個條件：

“一般說來，要認可（authorize）對某塊土地的最初佔有權的權利，就必須具備下列的條件：首先，這塊土地還不曾有人居住；其次，人們只能佔有為維持自己的生存所必需的數量；第三，人們之佔有這塊土地不能憑一種空洞的儀式，而是要憑藉勞動與耕耘，這是在缺乏合法名分（legal titles）時，所有權能受到別人尊重的唯一標誌。”<sup>195</sup>





其次，當後來者的勞動遭遇先占者的勞動。正當愛彌兒全身心投入種植蠶豆時，盧梭插入了最具戲劇性的一幕：羅伯特（Robert）破壞了愛彌兒的勞動產品。此時，“約定俗成”的道德秩序與愛彌兒的“自然秩序”出現了第一次直接對立，愛彌兒與羅伯特的衝突實際上是一種“人格的衝突”。<sup>196</sup> 之後的對話與衝突的解決很關鍵，也是愛彌兒確立正當的所有權中的“道德要素”的重要一步。針對愛彌兒的指控，羅伯特提出了更有力的“控訴”（complaint）：先於愛彌兒之前，他已經在土地上種了馬爾他瓜，也付出了同樣辛勤的勞動，這就意味著，是愛彌兒先損害了他的勞動。然而，愛彌兒並不知道尊重先占者的權利。這個時候，是導師表示，應當尊重羅伯特先前勞動對土地的優先權；同時，導師向羅伯特表示要賠償，以作為越界損害他的權益的懲罰；這是愛彌兒可以理解的。最後，導師盧梭還說了一句非常重要的話：“以後，在弄清楚是否已經有人先於我們耕作了土地之前，我們再也不會耕作了”<sup>197</sup>；以向愛彌兒表示，要承認尊重先占勞動者對土地的所有權。

第三，自然正當嫁接合理的社會（歷史）正當。就導師這句話，羅伯特做了三項重要的回答：一、鑒於愛彌兒沒有故意損害的動機，免除他的賠償；二、不論是他的先占，還是其他所有人的先占，都源自“父親改良的土地”；這是在宣稱社會與歷史的正當性。考慮到愛彌兒還感覺不到社會與歷史約定俗成的“道德力”，這一點尚不能對他的行動構成約束力。所以，羅伯特就以一種愛彌兒的想像力能理解的形象方式說明，社會領域既有的財產界限與規則，“沒有人去動鄰人的園地。每個人都尊重其他人的勞動，這樣自己的勞動也能得到保障。”<sup>198</sup> 三、“現在已經沒有空閒土地了”，而且羅伯特認為，愛彌兒沒有土地與他（既有的土地與其他財富的佔有者）沒有直接的因果關係。於是，自然權利與歷史正當發生了焦灼的衝突：後來者怎麼辦？



### 3. 後來者自然正當的生存權：勞動、土地、契約、交換

既然盧梭引導愛彌兒承認土地的先占權利，不主張以和平或暴力革命的方式重新分配，也就承認了文明社會的既有財產分配具有一定的正當性。<sup>199</sup> 當然，也必須解決“自然正當”與“歷史正當”之間的衝突。導師試圖通過協商與訂立契約的方式，讓“富有的”羅伯特給“一無所有”的愛彌兒一小塊土地耕作，以一半的勞動產品交換土地的使用權。這幕戲劇的結局是“富有的”羅伯特答應無償給愛彌兒一塊土地，交換條件是尊重既有的財產分配，不再損害他的權益（馬爾他瓜）；導師與愛彌兒欣然同意這一契約。

可以說，這一幕戲劇是盧梭圍繞“有限產權”展開的政治經濟學思想的最初展現，表明了盧梭對既有財富分配秩序一定程度的承認，這與後來的各種革命思想截然不同，具體第三章“承上啟下”一節的討論。

### 4. “絕不損害任何人”：作為否定性義務的個人德性<sup>200</sup>

就愛彌兒無意之中越界損害羅伯特權益的事件，盧梭自然而然就引出了個人德性最重要的戒律：絕不損害他人。在盧梭看來，這一否定性的德性是最崇高的德性，也是最難履行的。一方面，它於人於己都沒有實際的快樂與好處，實際上自愛的本能還經常促動人們有意或無意去損人利己。它需要人們時時刻刻都小心謹慎，從他人的角度考慮問題，從這個角度說，它也是一種絕對普遍的社會德性；比隨手與人方便或每日一善之類的行為更難。另一方面，從現實的角度說，較之採集、畜牧與農業社會，工商社會利益糾葛的複雜程度與發生利益侵害的幾率是數以千萬倍計的。<sup>201</sup>



要真正實踐這一德性，至少要做到以下三點：第一，同情心發育健全，形成了“一般他人”的觀念，為人處世能時時顧及到他人，禮讓三分；第二，沒有“非分之想”（whims），明瞭、駐足、關注、耕耘自己的領地，“非禮勿視，非禮勿聽，非禮勿言，非禮勿動”（《論語·顏淵》）；第三，應當是盡可能少地摻和周遭社會的事情，即盡可能獨處（solitary）。<sup>202</sup> 這一階段的愛彌兒因為社會屬性尚未形成，所以盧梭主要關注後兩條的教育：關心自己，不多事。

#### 5. 暫時無需承擔對他人的義務；積累同情心的勢能

在盧梭看來，“善行之所以是道德之善，是因為它本身出自仁善之心”<sup>203</sup>，沒有善心的善行，也就無所謂功德。就一個人而言，真正的善心或者說德性，不在於“順從自己的傾向行善，以求自己的快樂”，而是“當義務要求時，為了履行義務規定的事情，克服自己的傾向”<sup>204</sup>，抵制甚至放棄自愛想要的好東西。然而，此時自愛是愛彌兒行動的全部動力；他還沒形成指向他人為了“他人的好”的移情機制，不可能克服自愛去行善，更不可能犧牲自己的好來成全別人的好，所以盧梭不贊成他做施捨之類的社會行動。

或許我們經常看到一些孩子有“樂善好施”的行為。一方面，孩子往往對佈施品的價值一無所知或者毫不在意，必須謹記“孩子是寧願贈予他人一百個金幣，也不願贈予一塊蛋糕的”<sup>205</sup>；更主要的是，孩子主要是“模仿”以獲得旁人的讚揚。其實，他們的心中已經充滿了對“看似的好”（apparent good）的渴望，正是這些虛幻的榮譽，促使其模仿成人的義舉。因此，孩子的贈予行為更多是一種“虛”乃至“虛偽”的善行，無所謂功德（merit）。



其實，此處盧梭是否定了洛克的“慈善與贈予教育”。洛克認為，就市民社會(civil society)的“佔有觀念”而言，不可能有一種“自我犧牲的利他行為”。唯一的解決辦法，就是從小鼓勵孩子的贈予行為，培養大方的品質，用“大量的讚揚與信譽鼓勵之，讓他覺得慷慨大方沒有損失什麼東西”，形成“最慷慨的人往往回報最大”的觀念<sup>206</sup>，以緩和市民社會的冷漠與敵對狀態。就此，盧梭認為，洛克的做法非但不能培養孩子的善心，相反，讓孩子歆慕這些模仿行為帶來的“回報”，恰恰是讓善行蛻變成博取掌聲的虛偽行為，善心沒形成，虛榮心與自私心倒是滋長起來了。<sup>207</sup>按盧梭的方法，要檢驗孩子是否已經有善心，只需要求他贈予自己的好東西（例如蛋糕），我們就能發現，孩子很難克服自愛的阻力。

這是否意味著，12歲之前就無需“義務”教育呢？不然。盧梭認為，就人的社會義務而言，這個時候要做的是用“道德榜樣”來培育愛彌兒行善的意願、積累移情作用的“勢能”，為日後能克服自愛的慣性與財產的私心做好準備。而盧梭的教育也十分奇妙。首先，“不著急要求我的學生做慈善行為，相反，更喜歡當著他的面，我自己去做善事，並且甚至要剝奪他模仿的手段。”<sup>208</sup>這麼做是為了給愛彌兒樹立道德榜樣，產生義舉帶來“榮譽”的印象與渴望，刺激自然潛在的同情機制。其次，在行善的過程中告知愛彌兒，財產之中就含有一個約定，即“富人答應過要養活那些既不能依靠自己的產品、也不能依靠自己的勞動的人”<sup>209</sup>。盧梭正是用這樣一種“虛構”的約定的效力來平衡財產中固有的私心，讓愛彌兒認定富人救助窮人是為人的必然（社會）義務；而不是源自為了獲得讚揚的虛榮心。這一做法與前文羅伯特答應無償贈予愛彌兒一小塊土地，形成了一種相輔相成的教育效果；追加了盧梭“有限產權”與“政治經濟學”的“義務”分量，限制了“過度”的佔有。<sup>210</sup>



#### (四) 訓練感覺官能：個人德性必需的力量（12歲前後）

前一階段，盧梭給愛彌兒自我保全的“好東西”中植入了市民社會生活必備的要素，即，正當的財產與相應的規則；接下來就要培養愛彌兒逐步開發身體的各項官能與心智的力量，在不依賴他人的情況下，也有充分的自我持存能力，獲得自身的好，為在市民社會自力更生奠定堅實的能力基礎。

##### 1. 開發感覺官能與心智力量的要旨

a. 摒棄浮華無用的知識：根據個人德性的要求與發育狀態確定培養的內容與方式。

按照盧梭的階段劃分，15歲之前是兒童期，理性在此之前都處在睡眠狀態；<sup>211</sup> 但不意味著孩子的腦中不能產生或灌入觀念，其實盧梭在《二論》中所說的人的潛在可塑性，在兒童時期特別是生命力旺盛的兒童後期最明顯。這時孩子的記憶力很強，但理解、推理能力尚未形成；“流暢、明亮的大腦就像鏡子一樣能反射呈現給他們的一切事物”，但卻不明白這些概念的明確意思。<sup>212</sup> 所以，此時若按照社會流行的教育方法，進行語言、歷史、地理、寓言等**百科全書式**<sup>213</sup> 的強迫灌輸，表面上看可能有立竿見影的效果，實際上是腦中積聚了一大堆似懂非懂、幾乎無用的垃圾知識；輕則損害大腦，磨滅興趣，重則邪念滋長，貽害終生。<sup>214</sup>

正如洛克所言，教育的根本目的是塑造人的心靈（heart），使之具有優良的德性與端正的人格。對一個心思端正的人來說，智識能大大增進他的德性與智慧，反之，則是看似聰明非凡（appear to be wisest）、實則害人害己。若是一味執迷於智力的開發與知識的增長，不注重中正心思（mind）的培養，“那麼語言、科學以及其他一切教育成果都沒有意義，只會造就出一個更



壞或者說更危險的人。”<sup>215</sup> 所以即便是背負著培養商業紳士任務的洛克也承認，學識(learning)是一件“最不重要的事情”<sup>216</sup>；相比之下，“德性與一個性情溫和的靈魂，比任何學識或者語言都更為重要。”<sup>217</sup>

就“德”與“知”的關係，盧梭對“知統於德”這一古老命題的執著更勝於洛克。《一論》對看似文明，實則邪惡的偽“科學與藝術”的猛烈批判即是明證。他認為，應當根據兒童期個人德性的要求來規定學習的內容與方式。首先，既然這一階段對愛彌兒的要求是能實現自己的“自我保全”與“健康成長”，且不損害別人，但因為愛彌兒還在盧梭設置的“人世孤島”中獨處，加之上一階段的“感覺-道德”教育，還談不上故意損害他人的問題。其次，考慮到這一時期愛彌兒“全部所學都在感覺領域之內”<sup>218</sup>；即使是他的記憶力與想像力，也還是一種“持續再現感覺的能力”，不能脫離物體的具體形象，按盧梭的說法，“他還是在看”。<sup>219</sup> 因此，我們讓愛彌兒接觸學習的，必須是他感覺得到、能夠再現的事物。一言以蔽之，愛彌兒需要基於感覺來提升對個人自我保全有“用”的能力。

#### b. 人為限定記憶力的作用物件。

此時孩子的感覺能力主要是記憶力；一方面，如本書第二章所言，記憶力是一種高級的感覺能力、一種持續再現(represent)物體具象的能力，已經可以超過當下的感覺時空，而且可以進一步提升為重組物的形象的能力，即想像力；另一方面，孩子巨大的潛在記憶容量與強烈的好奇心，使得“周遭的一切事物”都可能成為愛彌兒的書本，他會不加選擇地“豐富他的記憶”<sup>220</sup>。兒童記憶力的柔韌性與潛能意味著其中蘊含著潛在的危險，因此必須確保記憶的作用物件是與他的個人德性所需緊密相關的事物。這也是盧梭說需要一種確保愛彌兒保持“無知”的藝術的原因<sup>221</sup>：





“訓練記憶力這一頭等重要的能力的真正藝術（art）在於選擇周圍的物件，在於一直小心謹慎地向他呈現（present）他能明白的東西，隱藏那些他不應該知道的東西；人們必須通過這種方式，努力在他頭腦中形成知識庫存，助力其青年時期的教育與一生的行為舉止。”<sup>222</sup>

那麼，此時的愛彌兒能明白的東西是什麼呢？盧梭所謂的“保持無知的藝術”的精髓正在此，讓愛彌兒始終駐足自身之內，關注與他“直接的”（immediate：無需仲介的，例如書本）、“感覺可及的”（palpable）、“感興趣的”事物<sup>223</sup>，讓他全部的感覺能力都與這些東西相互作用、磨練提升。“不要引導你的學生偏向其他地方、其他風土、其他時代乃至要上天入地，讓他立足自己的天地，專注與他直接相關的事物，你會發現他能感知、記憶甚至推理。這就是自然的秩序。”<sup>224</sup> 最終的理想效果是“他完全不懂得社會流行的知識，但很清楚如何完成他要做的事情。”<sup>225</sup>

c. “此時此地的興趣”（present interest）是孩子學習的自然驅動力。

為何要選擇“直接的”（immediate：無需仲介的）、“感覺可及的”（palpable）、“感興趣的”事物呢？因為這一時期的愛彌兒還處在“感覺”階段，所以要選擇“直接的”、“感覺可及”的；更因為愛彌兒還處在“純粹順動”的狀態。<sup>226</sup> 若沒有額外力的推動，他的慣性狀態會保持不變。不過，對一個發育中的孩子來說，這不是什麼難題，因為大自然已經為我們解決了這個問題。

上文曾經提到（本章第一節），盧梭在《愛彌兒》第一卷點出了一個重要觀點，即，初生孩子的生命蘊含了一種內在的“積極本原”（active principle）；與老人、甚至成年人相比，這種本原“都是過剩的、向外擴張的”，甚至可以說，如果他有足夠的





生命力，“就會讓周圍的一切都充滿生機。”<sup>227</sup> 形象地說，這種積極的本原，猶如常青藤一般，只要必然條件允許，就能盡情生長、漫山遍野。

其實，在整個嬰幼與兒童時期，一切感覺範圍之內的事物，即使與真正的“自愛”無關，也能引發孩子的興趣。可是，此時的孩子，即便潛藏有積極的本原，但考慮到他極有限的體力，而且力量還分散於一切感覺可觸及的東西，所以不能積聚起足夠的勢能（potential energy：位能）來克服自身的“慣性”與物的必然性的限制。簡單地說，他不可能獨自跨越自然劃定的邊界。

相比之下，經過盧梭的“自然教育”之後，作為兒童的愛彌兒，積極的本原愈加旺盛，肌肉的力量與感覺能力也有了相對充足的準備，而且，他的注意力很容易就集中到他應該注意的事物之上，幾乎沒有什麼不切實際的“虛妄之欲”。他已經“蓄勢待發”，時刻準備著啟動人生，擺脫被動狀態、擺脫自然的“單純運動”的過程；開啟人與自然相互作用的歷程。當然，這時的兒童還不具備把握事物的“主動性”（activity），用不太恰當的話說，是從被動向主動過度的“中間狀態”。這種中間狀態，我們可以借用盧梭的一句精闢的話說明：“當我們處在弱小與不足的状态的時候，對生存的關注，會讓我們寓於自身；當處在有權力與力量的狀態之時，拓展自身存在的欲望，就促使我們離開自己，跳躍到盡可能遠的地方。”<sup>228</sup>

所以，兒童仍需要一股來自外界的驅動力來輕輕一推，這就是盧梭所說的“此時此地的興趣”（present interest）。<sup>229</sup> 在盧梭看來，能激發起孩子去主動學習的，惟有他感覺範圍內的、就在此時此地的“好東西”；因此只要精心安排，讓孩子不斷接觸這些適當的東西，在學習欲望的刺激之下，勢能就能不斷轉化為動能，知識的學習自然水到渠成。按盧梭的話說，此時此地的興



趣是“巨大的驅動力 (great mover)，是唯一能引領孩子在學習之路上走得又穩又遠的東西”。<sup>230</sup>

d. 訓練從對物的直接感覺開始；拒絕書本與模擬品。

愛彌兒的教育之所以要從感覺開始，一方面如上文所言，兒童期愛彌兒的“全部所學都在感覺領域之內”，即使是記憶力與“想像力”，也還是一種“感覺的持續再現能力”，不能脫離物體的具體形象；<sup>231</sup> 另一方面，盧梭充分接受了孔狄亞克等人關於知識起源的學說，認為概念源於感覺<sup>232</sup>，人必須經歷 present（感覺）、represent（記憶、想像）、representation（以固定方式持久再現）三個階段，才能讓事物的具體形象擺脫感覺與時空的限制，形成與物相對應的準確觀念（idea），才具有抽象的經驗基礎。這也是盧梭對當時社會教育極為不滿的地方。他認為，那些迂腐的學究們給孩子灌輸的是“一串莫名其妙的符號”（signs）。這些虛幻的觀念，由於沒有經驗與實踐的基礎，始終帶有模糊不清的“流動性”；非但無助於認識事物，反倒妨礙了未來的判斷力。<sup>233</sup> 孩子腦子裏滿滿的國名、地名、歷史人物等符號其實都是一個個“鬼畫符”式的圖案，毫無經驗基礎。<sup>234</sup>

至於通過事物的虛假模擬來代替事物本身（地球儀、地圖、卡片）的教學方法，盧梭更是深惡痛絕。<sup>235</sup> 因為在盧梭看來，“只有當一個人看到了事物的真正形式（genuine form），才可以說，他叫出了事物真正的名（name）。”<sup>236</sup> 所以，觀念的形成，若不是以真正的感覺作為基礎，那麼在孩子的心思裏，世界很可能就是“一個紙球”。<sup>237</sup>

由此，盧梭完全倒置了古典哲學關於 Idea 與 Sense 的關係，也取消了“理念（理性、神聖、靈魂）王國”與“現實（感覺、世俗、身體）王國”之間的二元對立，他把 idea（觀念）與 sense 並置入一個統一的認識過程之中，這是他試圖在“地上”結合兩個王國的認識論基礎。下文還要就此問題做深入討論。



e. 這是一次歷經艱辛的教育。愛彌兒的學習必須自由、充分地與物發生相互作用，要精心安排以讓孩子親身瞭解一切他力所能及的“實驗”。<sup>238</sup> 與笛福筆下流落荒島的魯濱孫一樣，“耐心”（時間）與“體力”是愛彌兒唯一可以借助的工具。<sup>239</sup> 這其中還有另一層深意，在文化的時代，“第一自然人”的感覺直觀與生存狀態已經一去不復返了<sup>240</sup>；愛彌兒是作為一個現代人，認識自己在自然秩序的位置、確立自己與物的自然關係，通過與物充分的相互作用獲得一種深入骨髓的“現代自然狀態”。

f. 愛彌兒力的作用物件的阻力與危險要適度。力的使用的教育要謹記力學的基本原則，即，較之孩子的力量，認識、克服“物”所需的力量既不能太大，也不能太小；要用適當的“力的差距”，始終調著孩子的胃口，不斷激發兒童去尋求正確使用感覺-判斷力的方法，學習協調分配、合理使用自己的體力，用感覺的判斷來“指揮體力的使用”，讓各種“力的合作”達到最大的作用效果。<sup>241</sup> 這是盧梭鍛煉孩子充分、正確使用諸種感覺能力的要義。

g. 教育方法與預期狀態。兒童期的一切都只是或者說都應當只是遊戲與玩耍，所以應當用兒童可以把握的方式進行教育，即，基於感覺的**遊戲教育**，“一切都必須是、也應當只是遊戲，這是大自然希望孩子輕鬆、自願的運動方向”<sup>242</sup>。至於這一階段預期實現的教育成果，可以直接引用盧梭的一段話來說明：

“就這樣，讓他作自己意志的主人，就不會養成任性的毛病。因為他從來不做不適宜的事情，所以不久他就只做他應該做的事情；儘管他的身體持續運動，然而，因為他只是關注直接的、易察覺的興趣（interest），所以你會發現，他發展了所有他能夠發展的理性（reason）。”<sup>243</sup>



## 2. 按自然次序訓練各種感覺官能的綱要

在盧梭看來，不論是從理性形成的秩序，還是身體發育的自然次序，“最初形成的、趨向完善的官能（faculties）是感覺，所以應該得到最早教化（cultivated）的也是感覺。”<sup>244</sup> 經過十餘年錘煉鍛造的愛彌兒，到12歲時已經是一個淳樸無華、“全身都像臉部一樣健康”<sup>245</sup> 的善良農家子弟；健壯的體格與發育良好的器官已經為感覺與心智的精細訓練做好了充分的準備。孩子這一階段的感覺官能已經得到一定程度的發育開發，能把握物體的各種屬性以指揮四肢力量的使用，所以教化也就不同於嬰幼兒時期純粹被動的印象接受與痛感教育，也不是為了增強體質的機械使用，而是通過對諸種感覺的精細訓練。盧梭期望，感覺訓練時期的愛彌兒能錘煉每一種感覺，不僅相互之間可以印證獲得的認知結果，而且要做到憑一種感覺就可以自行驗證，以達到能“用感覺進行正確的判斷”的水準，為觀念的形成奠定堅實的基礎。<sup>246</sup>

盧梭關於感官教育的次序，他指出，應當先是觸覺與視覺，然後是聽覺、味覺、嗅覺。至於理由下文會逐一說明；這裏要先強調一下感覺教育的總要求，即，“讓每一種感官都各盡其用”，確定與之相應的物體的力量比例，並引導各種感覺“相互印證”、相互合力。<sup>247</sup>

## 3. 觸覺與視覺

在日常生活中，人的五種感覺官能的使用是不平均的。<sup>248</sup> 儘管五種感官的使用是同時交叉進行的，但與其他三種感覺器官相比，觸覺與視覺的使用頻率更高，獲得的知識量更大，所以理論上應當先訓練它們，而且要捆綁訓練，至於原因要從它們的物理作用機制與優缺點中尋找。



a. 觸覺與視覺的對比表<sup>249</sup>

		觸覺	視覺
作用物件		直接或通過其他媒介可觸及的事物	視力所及的事物
使用特點	優點	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 運用時間最長，只要清醒時一直發揮作用，“像永不休息的護衛一樣警戒一切傷害。”(133)</li> <li>2. 作用範圍集中，因而獲得的認知最明確，“為我們的生存提供最直接的必需知識。”(138)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 速度最快，信息量最大。(140)</li> <li>2. 通過透視的錯覺、尺寸與光線的遠近變化，認知物體的廣延屬性及其各部分的比例，形成空間感。(140)</li> </ol>
	缺點	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 作用範圍有限。(138)</li> <li>2. 粗淺、不全面。(138)</li> <li>3. 觸覺的經驗與磨練最充分，所需專門訓練最少(133)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 視覺判斷物體大小與距離是根據物體在眼睛中的角度大小。由於角度大小的形成原因比較複雜，不能一一甄別，所以犯錯誤的概率較大。(140)</li> <li>2. 視覺的優點造成其他感覺很難糾正其錯誤的判斷。(140)</li> </ol>
替代性		在不直接接觸物件時，也能獲得大量我們習慣用視覺獲得的認知。(133)	不能替代觸覺
初步教育方法：寓教於樂		領著若干好玩的孩子一起輕鬆快樂地做夜間尋寶遊戲，看誰最先找到指定的東西。(134-135)	蛋糕-跑步遊戲：1.先讓其他孩子同等距離比賽，眾人為勝者歡呼慶祝；2.用蛋糕與榮譽的雙重力量引導愛彌兒主動參賽，開始時要確保他勝出；3.悄悄讓每條路線的距離不等，誤導愛彌兒去選擇看似好的線路；4.愛彌兒苦練視覺判斷力。
效果：物理與道德		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 讓愛彌兒的指尖上長眼睛(137)</li> <li>2. 對黑暗習以為常，用習慣克服黑暗引發的各種想像與本能恐懼。(135)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 眼睛成為目測儀。(143)</li> <li>2. 從獨享勝利果實到與他人分享；引導得當的集體活動與社會榮譽，擴充孩子的心靈，克服其自愛，激發慷慨的德性。(142)</li> </ol>



b. 專業的視覺訓練：繪畫。

鑒於其天然優點與缺點，視覺是所有感覺中最能影響心智判斷的，也最容易犯錯，但這不是視覺本身的錯，而是人的使用的錯。所以，應當向建築師、測量師、泥瓦匠、畫家等專業人士學習，用專業的訓練方法，精準把握物體的距離與高度這兩個決定性因素，修正視覺角度的不精確性。<sup>250</sup>

盧梭強調，一開始“要使視覺服從觸覺，要用觸覺的穩重、規則來驗證、抑制視覺的浮躁”<sup>251</sup>；可以讓孩子通過行走、抓握、計算、測量等方法來修正視力的估計量，少依賴測量儀器、多用雙臂、腳步等自然測量工具，少借助手腳、只用眼睛估測。<sup>252</sup>不過，要精準判斷物體的廣延與尺寸，還需要專業的透視法訓練，所以盧梭決定讓愛彌兒學習繪畫（素描）。就繪畫這項學習，要注意以下幾點：

第一，繪畫只是手段，認識自然、認識事物才是目的。再強調一句，這只是為了孩子的眼准手巧，不是為了藝術而藝術，更不要以為盧梭在偷偷引入現有的文明成果。所以，無需在所謂繪畫效果與品位（taste），而是要著力於“更精準的一瞥、更靈巧的雙手，掌握動植物、自然物體的大小形狀及其真實比例關係，形成得心應手的透視法經驗”。<sup>253</sup>

第二，既然要認識物體的真實比例與自然的秩序美，就應當給孩子直接呈現（present）實物，而不是“轉而再現”（represent）的圖片或模具；繪畫時大自然是愛彌兒唯一的老師，實際的物件是他唯一的模特。<sup>254</sup>

第三，導師是一位不造成“嫉妒”的競爭者。為了能讓愛彌兒饒有興趣地從事繪畫，導師也要假裝共同學習，並根據愛彌兒的學習進度調整步伐，既不引發愛彌兒的嫉妒心，又保持其興趣與動力，使之成為一個良性競爭遊戲。<sup>255</sup>





第四，勞動成果的有意處置。對起先粗糙的作品要用金邊畫框裝裱，以提升孩子的學習興趣，尊重其勞動成果；到後期出手就可以得到的精美作品，反倒應該用簡樸的黑框，讓孩子明白，美源自畫本身，而不是裝飾，人亦如是。

c. 視覺訓練與作為圖解藝術的幾何學。

作為繼繪畫之後的一項專業視覺訓練，盧梭筆下的幾何學，並不是人們通常理解的一門推理論證的學問，而是一門孩子可以理解的“看的學問”，“一門使用尺子與圓規的藝術”。這裏，盧梭充分貫徹了孔迪亞克“理性源自感覺”的學說，把最高深的定理理解為最直觀的圖形（figure），用精準的圖像比較教導愛彌兒認識各自的比例關係。

d. 視覺與觸覺相互印證的屈光學課程詳解：“水中曲棍”。

第一步：愛彌兒基於之前對透視法的認知，對棍子是否折斷的問題不急於回答，試圖細緻尋求證據。

第二步：繞著棍子轉圈，發現折斷的角度隨著所站位置的變化而變化；可見彎曲可能與視覺角度有關。<sup>256</sup>

第三步：從露在水外的那一段的頂端往下看，棍子的彎曲度明顯變小，而且曲折處有影像晃動。

第四步：攪動水面，棍子折成幾段，成“之”字形搖動

第五步：放水，水位下降，原來曲折的地方變直了。

第六步：若孩子還不能理解，就用觸摸的方式，用觸覺來修正屈光的錯覺。

#### 4. 聽覺

聽覺與其他感覺略有不同，它不僅有接收器官（耳朵），而且有主動的發聲器官（聲帶），所以盧梭認為，聽覺的訓練方法應當是主動的發聲器官（聲帶）與被動的接收器官（耳朵）交互訓練。盧梭認為，人可以有言語音（說話）、旋律音（歌唱）與





重音（激情）三種，但孩子不知道如何結合，也沒有必要知道。愛彌兒要學習的內容包括：

- a. 說話時聲調勻稱清晰，吐字準確，音量充沛；
- b. 唱歌時聲調穩准、柔和、響亮，耳朵緊跟節拍韻調，為了同時訓練聲帶與耳朵，要確保歌詞簡單適合兒童，曲調要樸實簡單；
- d. 起初用耳朵來學習樂譜；但為了更好地理解音樂，要練習撰寫譜曲。

不得不說，在五種感覺的訓練中，盧梭關於聽覺的訓練與整部《論教育》的教育原理有些不協調。若按之前的原則，愛彌兒應當到大自然中傾聽、辨析萬物的聲音，向鳥類等動物學習美妙的自然歌曲，像盲人一樣訓練，獲得無與倫比的聽覺能力；反倒要與眾人一起唱歌、學習譜寫樂曲。這是何原因？

本書以為，這或許與盧梭早年在巴黎的音樂經歷有關。從《懺悔錄》的文字來看，七年的巴黎生活，特別是撰寫音樂劇的經歷以及與伏爾泰等人就音樂展開的爭論，對盧梭的影響極為深遠；以至於10多年後，撰寫《論教育》時也不忘批判法國音樂，並十分在意讓愛彌兒學習正確的音樂，從字裏行間能覺察到，他有些陷入其中而不自知。更重要的是，他個人的音樂天賦似乎可能使他認為聽覺的訓練輕而易舉，即是說，盧梭在無意中忽視了聽覺與發聲對現代人生活的重要性，聽覺論述之簡短即可證明這一點。<sup>257</sup> 這也是為何，盧梭在談完法國音樂的缺點之後，筆鋒戛然而止，“音樂談得太多了，只要確保音樂是一種遊戲，愛怎麼教怎麼教。”<sup>258</sup>

## 5. 味覺

就味覺的訓練，要注意以下三點：

首先，選擇簡單、清淡、普通的食物。味覺是選擇食物以延續生命的必備能力；在自然狀態下，食欲是味覺最好的、唯一的



調味劑，“水果、蔬菜、無鹽無調料的烤肉都是初人的盛饌”，正因自然人口味的清淡與味覺的粗糙，其飲食的適應性與可塑性都很強。相比之下，經過“虛妄之欲”雕琢與刺激的文明人，特別是好吃的法國人，其口味過於厚重獨特，盧梭嘲笑一些法國人若無他們的廚師就要死去。既然愛彌兒是一個以自然為基礎的普遍模範，他也應當盡可能保持原初的普通、簡單、清淡的飲食，讓身體茁壯成長引發的好胃口作為唯一可靠的調味品，保持口味的可塑性與適應力，以應對未來多變的命運與生活方式。<sup>259</sup>

第二，以腸胃的生理反應為飲食的時間表，滿足兒童的食欲。一方面，吃是兒童期的主要關注與生命力的表現；有鑒於此，飲食規律要以腸胃為準，而不是人為規定的飲食表，飲食的量要適應身體生長與活動的需要，“愛吃多少吃多少，愛怎麼玩怎麼玩”，以避免孩子在饑腸轆轆與暴飲暴食之間落下消化不良的毛病。<sup>260</sup> 另一方面，不必擔心兒童期產生與吃相關的“虛妄之欲”，因為味覺的作用物件都是生理的與物質的，最不易為想像力所滲透，只要確保飲食清淡及時，想像力是無能為力的；更何況一到少年時期，其他的欲望就能抑制食欲，使之悄無聲息。所以，盧梭非但不擔心貪吃的毛病，而且主張兒童期應該經常用一些適度的美食來引導孩子的行為（例如視覺訓練的蛋糕-跑步比賽），但必須注意，這些美食只是作為勞動或活動的“物質果實”，不承載任何社會榮譽。<sup>261</sup>

第三，杜絕肉食的習慣。盧梭認為，人天性喜好蔬菜、水果、乳製品等植物性食品，拒斥肉食。這與他《二論》關於“人是植食動物”的判斷是一貫的。所以，盧梭主張人要保持原始的自然口味，別沾染吃肉的習慣。事實上，“素食既無損健康，更有助於陶冶性情”。盧梭批判了自稱紳士的英國人其實與愛吃肉的野蠻人無異，這也等於是隱晦批判了霍布斯《利維坦》刻畫的



人其實是愛吃肉、愛爭鬥不休的英國人。<sup>262</sup>更重要的是，根據盧梭《二論》“人性論”的第二項原理：人天性對有感覺的生物有同痛感（commiseration），厭惡看到它們受戕害；所以人對其他有感覺的生靈就有不故意戕害的義務。在他看來，只有當大地荒蕪、草木枯絕時，人為了自我保全的自然需要才能吃掉我們的“同伴（companion）”；一旦需要滿足，就應當停止。就此，盧梭引用了普魯塔克的話嚴厲批判了文明社會為了窮奢極欲而對動物的無端、無盡的殘殺，直指這是“違背自然的謀殺”；而且更嚴重的是，屠戮有感覺的生靈泯滅了人的同情心，致使社會戾氣殺氣過重；所以盧梭堅決反對愛彌兒養成吃肉的習慣，以免他泯滅了社會交往與德性修養必需的同情心。<sup>263</sup>

## 6. 嗅覺

嗅覺的訓練最能說明本節第二目關於愛彌兒要塑造一個“現代自然狀態”的論斷。對自然人來說，嗅覺是尋找食物的必備能力，它對自我保全的作用不亞於視覺，按理就應該培養與獵狗一樣的嗅覺，但盧梭筆下的嗅覺訓練幾乎為零。是何原因？

按自然的配置，嗅覺是一種對相應器官作用力較弱的感覺，而且人的嗅覺作用機制直接關聯味覺，與其說是嗅覺本身在作用於人，不如說它引起的味覺想像在作用於人；據此可以說，“嗅覺是一種想像的感覺”。自然人單調的食譜，決定了兩種感覺之間的簡單映射，沒有什麼想像的空間，現代人則不同。所以，盧梭主張，人無需培養過分活躍的嗅覺。此外，從實際效用的角度來看，嗅覺對現代人的自我持存的意義也遠不及荒蠻時代。<sup>264</sup>



### (五) 小結：成熟的兒童

每個年紀、每種生活處境都有相應的完善狀態、一種正確的成熟。經過童年期教育的愛彌兒已經是一位體格健壯、反應機警、充滿活力、心無妄念、口無妄言、淳樸無華的“成熟兒童”。

“較之城裏的孩子，他更敏捷、更茁壯；較之鄉村的孩子，他體力毫不遜色，技巧則更勝一籌”<sup>265</sup>；他的世界裏沒有成規、風俗與習慣，也不知道什麼老規矩、權威與範例；他以遊戲的方式專注自己感興趣的所有事情，以“痛”的方式使物的必然法則成為他的唯一“習慣”，其經驗與感覺判斷力能指示他行動的最佳路徑與界限；他具有基於物的必然性法則而形成的少量道德觀念，明白物品的所有權屬於“用勞動先占的人”，明白簡單的相互幫助與契約原則，認為眾人都與他一樣平等。

經過身體鍛造與感覺訓練的愛彌兒度過了童年，獲得了兒童應有的理性，也獲得了體格允許的快樂與自由。他已經行至“理性”的地界，臨近成人的世界。<sup>266</sup> 就盧梭本人的意願而言，他是多麼希望愛彌兒能停留在這一階段：

“人啊，讓你的存在囿於自身，你將不再痛苦，駐留在自然在存在鏈條中給你配給的位置。沒什麼東西能讓你離開。不要反抗必然性的堅硬法則，不用隨著你的意願耗盡體力來反對這一法則；上天賦予你的體力不是為了讓你擴展或延長你的存在，而只是按照上天的意願保持你的存在，並謹隨其願。你的自由與支配力（power）必須以自然體力為界，不要超過。其餘的一切都只是奴役、幻覺與欺騙。”<sup>267</sup>



### 三 物的教育與個人德性的完滿：相對剩餘力、效用價值觀與判斷力

#### (一) 人成為矛盾的正題：“相對剩餘力”

##### 1. 相對剩餘力：“詭異”的學習原動力

若按盧梭《二論》所謂的自然狀態，在經過精細的感覺訓練之後，愛彌兒的教育就可以終止了；因為根據自然力學的法則，人的力量既然能滿足自己的有限需要，就沒有必要改變當下的慣性狀態。若這個世界真的允許，盧梭倒也願意這麼做。可是，愛彌兒這位“自然人”終究與《二論》的自然人不同；作為後來者，他的處境不可能與史前狀態相提並論。儘管盧梭一再批判人具有“社會本性”（social nature）的觀點，然而他很清楚，現代人不可能游離於社會之外；其原因有兩點：

第一，盧梭明確承認，人的需要隨著處境的變化而變化，“生活在自然狀態的自然人”與“生活在生活狀態的自然人”是截然不同的。這意味著，盧梭默認了歷史（社會）構成了人性的一部分，或者說默認了部分文明成果的合理性與社會（歷史）之於人的堅硬性或者說不可逆性。

第二，對一個已然脫離自然狀態的群體來說，單個個體不可能獨自保持原初的自然狀態。前文莊園主羅伯特就曾對小愛彌兒說：“已經沒有多餘的土地了”！試想一個除身體之外一無所有的人，到哪里去獲得他的生存必需品！正如盧梭所言，“我們離開了自然狀態，也迫使同胞離開。沒人能遺世獨立，當不可能之時，若還有人想生活在其中，那倒真是遠離自然狀態了，因為首要的自然法則就是關注自己的生存。”<sup>268</sup> 對任何一個後來者來說，他必然要參加社會的生產、分工、物品交換與社會交往，這是一個不可逆轉的既定命運。盧梭所要做的、所能做的，也無非是把這個命運變得簡單一些、人性一些。



以上兩點集中蘊含了盧梭對社會的雙重態度：可恨又不可或缺。就愛彌兒作為“個體”的存在狀態，盧梭寫到：

“愛彌兒不是一個要退回到荒蠻時代的野蠻人，他要成為居住在城市中的野蠻人。因此他必須懂得如何在城市中獲得他的生活必需品，利用城市居民，即便不喜歡他們，也至少要與之共同生活。這就是說，他要依賴大量有別於自然關係的社會關係，他就需要對這些關係進行正確判斷。”<sup>269</sup>

既然如此，愛彌兒的教育不能止步，必須用另外一種力促使他向前運動。可是，盧梭“自然教育”的原則又決定了他不能尋求外部的力量，特別是不能用人世的“輿論”力量來刺激愛彌兒，所以他要在人的自然本性中尋找一種“牽引自身運動”的動力，於是就有了所謂的“相對剩餘力”。

在盧梭看來，12至15歲是愛彌兒人生的獨特時期（童年的第三期），他體格健壯，感官能力的發育水準與潛能也足以輔助、指揮體力，與此同時他的欲望還很有限，青春期的異性需求尚未形成。因此，他不僅能自給自足（self-sufficient），而且個人能力較之當下的欲望還有剩餘，形成一種“相對力量最大”的狀態、一種箭在弦上、蓄勢待發的勢能狀態，只需輕輕一推就能策馬疾馳；關鍵是把勢能轉化為動能的這個推動力源自何處？

盧梭就此寫到，“當人弱小、不足時，對自我保全的關注令其囿於自身。當人強大、有力時，拓展存在的欲望引領人超越自身，策馬揚鞭，奮蹄疾躍，奔向遠方。”<sup>270</sup> 這就是說，人在力量充沛有餘時，其本性要求擴大我的內容，拓展自己的“良好存在狀態”（well-being：活得精彩）。這是“人心自然具有的原動力”；正是感覺官能的訓練為孩子拓展物理活動空間提供了可能





性，也對周遭事物產生了好奇心，加之目前又缺乏充分的力量，這就促使他持續探索新的實現方法。<sup>271</sup> 若聯繫《二論》對人與世界關係的分析，我們可以說，人與世界的關係發生了倒置，人成為正題（thesis），世界成為反題（antithesis），人主動把握世界的階段已經到來，用盧梭話說，愛彌兒“勞動、學習、研究的人生階段已經到來”。<sup>272</sup>

只需略微回顧一下《二論》的觀點就能發現，盧梭利用自然原理證明相對剩餘力的正當性的邏輯有些牽強。若按《二論》的觀點，經常饑腸轆轆的“第一自然人”，既不可能有剩餘力，也不可能在已經實現自我保全的情況下還去拓展“良好的存在狀態”，即便真有此舉動，也必然為自然系統的力量所阻止。

可是，生活在人為設定的“社會孤島”中的愛彌兒卻不同，他沒有來自自然系統的阻力，更重要的是，他必須為即將進入的社會世界迅速積累力量。所以，盧梭就為愛彌兒免除了必然的生存壓力，並允許其內在生命力在物理世界（physical world）中迅速而有計劃地釋放、拓展；實際上不只是允許，而是人為地保持、調節與激發，為好玩的孩子學習科學真理提供源源不竭的動力；“讓你的學生關注自然現象。不久他就會感到好奇。為了哺育好奇心，絕對不要急於滿足之。”<sup>273</sup>

需要注意的是，在短期內釋放、拓展相對剩餘力，讓好奇心引領愛彌兒的學習，是一件充滿風險的事情。相對剩餘力及其激發的好奇心作為一種潛在的勢能，沒有明確的運動方向與作用物件，而且好奇心是“隨著激情與見識（enlightenment）的增長而增長的”，所以要儘早、儘快引導；若引導得當，就能為人生所需奠定堅實基礎；否則，若為輿論（opinion）或於己身無用的觀念所誤導，則貽害無窮。盧梭此時的語氣不同以往，“生命初期是用來浪費以免誤用。現在正好相反，我們要爭分奪秒去做一切有





用的事情。”<sup>274</sup> 關鍵是要確定力的作用物件與作用方式，讓愛彌兒能堅固地立足自身、專注自己。

## 2. 導師的轉型：柔和的夥伴漸變為嚴格的紀律者

如上文所言，愛彌兒儲備的“剩餘”的力量是一把雙刃劍，若不善加引導，就可能做無方向的漫溢，特別是隨時有可能墮入社會輿論的評價體系，為贏得他人的贊許而熾熱焦灼；一旦這種“虛榮心”萌發，輿論的奴役就隨之開始，人生也就誤入歧途了。<sup>275</sup> 盧梭以“鴨子戲法”的教育案例說明，為了博取他人的鼓掌而濫用力量，必然陷入不能自己（beside oneself）的境地，最終損人損己。

這一案例大略是：導師帶著愛彌兒到集市玩耍，看到一個人表演用麵包引著蠟制鴨子的戲法，回家之後，導師就引導愛彌兒利用之前發現的磁鐵原理揭開其中的秘密，並如法炮製一副工具，且在當天傍晚到集市表演，弄得變戲法者十分尷尬。於是，變戲法者邀請愛彌兒第二天再去表演，觀眾掌聲已經弄得愛彌兒目眩神昏，十分渴望再次獲得掌聲，然而第二天變戲法者用更高明的手法弄得愛彌兒的戲法失效，在眾人面前出醜，羞愧難當。第二天，變戲法者登門，告知高明戲法的原理，並拒絕接受師生二人的禮物，要他們銘記這份羞愧，並訓誡導師應當用自己的人生經驗作為“權威”指導孩子的行為。<sup>276</sup>

這個案例，用盧梭自己的話說，“教訓極多”，主要有以下三點：

第一，虛榮心的絕大誘惑力能促使人為了獲得他人的肯定與讚賞、贏得一種虛無縹緲的社會地位而背離自己的行動軌跡，乃至損害他人的生活狀態與權益（差點砸了戲法師的飯碗），其實質是誤人誤己。



第二，盧梭用虛榮心導致的痛苦後果來抵制虛榮心的誘惑力，讓初入密集人群的愛彌兒親歷眾人的奚落嘲笑與對戲法師的愧疚，以使之對他人的掌聲保持戒心，畏之如虎，不敢越雷池半步，“很長一段時間都不會有第二次類似的舉動”<sup>277</sup>，以此人為方式再次延緩愛彌兒步入社會。

第三，盧梭借這個案例與戲法師之口來說明，因為文明社會的既有規則界限不清，不似自然規則那麼明確堅硬，所以即將深入人世的愛彌兒稍有不慎就可能行差踏錯，損害他人。考慮到這一點，導師已經不能再像兒童期一樣，每一次都用物理的反作用力（physical counterforce）來約束愛彌兒的行為，而是有必要在“他犯錯誤之前就告誡他”。這也決定了，導師的角色要從原先柔和的夥伴轉變為社會紀律（人世法則）的嚴格執行者，精確、謹慎規定愛彌兒行動的可能範圍與軌跡，學習的內容自然也在其列。<sup>278</sup>

### 3. 限定相對剩餘力的作用物件為“有用的”物理實體

a. 拒絕百科全書式的教育。鑒於對知識在巴黎的文人風化扮演的負面角色的厭惡，特別是自以為知的謬誤與各種裝點門面的知識，盧梭一如既往地批判了百科全書式的教育套路。在他看來，18世紀時興的教育方法只是向孩子灌輸一些“華而不實的科學”，令其頭腦充斥各種“個人德性修養”完全無用的知識；經過他們教育的人，看似學富五車，實則垃圾滿腹，常在“煙霧繚繞”、“不知所以”的詭辯與謬誤中迷惘。實際上，“就科學本身而言，它是一個無底的海洋，浩瀚無邊，充滿暗礁”<sup>279</sup>；而人的智力有限，他的所需更有限，既不可能、也沒有必要知曉全部知識，相反，教育應當是教導孩子一種科學的學習方法，一種有需要時可以獲得知識的能力。



b. 依據自我保全的需要限定學習的範圍。按上文所言，自然人的需求體系決定了其快樂十分簡單，全部需求都圍繞物理身體，即“不痛、健康、活動自由與生活的必需品”<sup>280</sup>，所以自然人通過感覺就能知道什麼東西對他有用（useful）、什麼對他有害，自在地（in itself）保持穩定的行動軌跡。道德人（社會人）則不同，他不僅有物理身體的需要，更有社會的需求，而且諸種需求的滿足要在流動的、變化的社會（含社會化的自然環境）中實現。所以，人的行動軌跡不可能與自然人一樣簡單與固定，他需要明確的效用觀念，按照周圍事物真正的使用價值來判斷它們對個人自我保全的意義，確保其行動不做無用之事。因此，盧梭明言，原則上人應當只學習對他的“良好存在狀態”有用的那一小部分真理。<sup>281</sup>顯然，他試圖再次“人為”為愛彌兒劃定一個相對剩餘力的使用範圍（circle），令其專注與“良好的存在狀態”息息相關的事物，但問題在於，在實踐中哪些是有用的，又如何讓孩子只用心於那些對他有用的事物？

## （二）塑造自然生成的、自為的“效用觀念”作為力的使用的新法則

隨著孩子身心的發育，相對剩餘力日益旺盛，而其無方向的“漫溢”狀態也隨之呈現，孩子想知道周遭世界一切能激發起興趣的東西。如何在這一“主動”學習的階段，在無數能引起他好奇心的事物中，選擇學習那些對他的自我保全或者說“良好的存在狀態”有用的東西？這是一個需要從理論與實踐雙重視角破解的難題。



### 1. 理論視角：用自然生成的效用觀念引導相對剩餘力，重塑行動系統

這一階段的孩子與原初的自然人有所不同，儘管二者都經歷了物理力學的訓練，但考慮到盧梭為愛彌兒豁免了主要的必需壓力，而且實際上愛彌兒獲取生存必需品的**主要來源**已經是、也必將是社會（交換），這也就意味著，物理世界的阻力之於他的行動系統已經不是、將來也必然不是主要的、顯性的約束力。所以，盧梭在愛彌兒人生的重大轉折時期，需要為作為人與世界的辯證法正題的愛彌兒**重塑行動體系**，用某種“自然的觀念”引導相對剩餘力，修正力的作用物件、作用方式，以實現在社會中保全自我（作用效果）。

由於盧梭對社會輿論對個人意志的操縱的頗為恐懼，加之他培養獨立人格的教育目標，所以他堅決反對任何力量扭曲、支配孩子的意志，也反對根據成年人世界的價值標準為孩子選擇“未來有用”的東西；而是用所謂的人最普遍的“良好判斷力”（good sense）作為行動指南。<sup>282</sup>

其實，盧梭所說的最普遍的**良好判斷力**近乎“詭辯”，究其實質，應當是前期感覺錘煉與實踐學習的成果，是一種準確判斷人與周周世界的力學關係或者說利害關係的能力。這種能力的獲得是一個人成長的轉捩點。按盧梭的話說，“一旦孩子能自己明白他的**良好存在狀態**所在，一旦他能把握足夠複雜的關係以判斷什麼適合他、什麼不適合他，他就能區分勞動與玩耍，真正有用的對象(object of real utility)就能成為他的學習對象，而且較之遊戲，遠為持之以恆。”<sup>283</sup> 進而言之，盧梭通過給孩子植入一個有自然基礎的效用價值觀<sup>284</sup>，讓愛彌兒行動有了一個“重心”，更重要的是，獲得了一個極為有力的支配孩子的觀念性工具，以引導孩子進入盧梭預定的行動軌跡。這也是盧梭說，此後“what is



that good for?”（那有什麼好？）是一個神聖的字眼，“在我們人生的一切行動中都具有決定性的作用”的意思。<sup>285</sup>

## 2. 實踐視角：把基於“物的效用”的世界觀鑄刻在孩子心中

首先，嚴格尊重效用的原則。盧梭特別強調，既然“效用”要成為一切行動的指南，就不允許任何撼動這一價值觀的堅硬性的事件發生，猶如嬰幼兒時期不允許哭泣等因素改變物理力學的堅硬性一樣。例如，當導師不能按照孩子的理解力說明所學事物的有用性時，就應當立即承認錯誤，轉而學習其他的東西。諸如此類的教育案例只是要說明一點：必須得到尊重的效用原則的權威，而非導師個人的臉面；更何況，尊重規則對導師的權威有益無損。<sup>286</sup>

其次，世界仍要以“物的面貌”呈現。轉型期的愛彌兒尚未進入人世，對人世的等級秩序與評價體系一無所知，所以他只對物的世界感興趣，全然以物理法則來理解周圍的世界，所謂“良好判斷力”也是依照自然的法則行事。因此，不要著急一下子就讓他進入純粹思辨的概念世界，更勿論“流動的”人世秩序與社會習俗。我們還是應當以“直接的”、“物的方式”向他展示周圍的世界，讓孩子集中精力於他們這個年紀能判斷理解的、感興趣的有用事物，集中於他明確感覺到它們與他當下的良好存在狀態（present well-being）密切相關的事物。<sup>287</sup>正如盧梭所言，“我們真正的老師是經驗與情感，只有親自實際參與的那些關係，人才能準確判斷哪些東西適合自己。”<sup>288</sup>

第三，讓孩子在實踐中自己發現知識的使用價值。盧梭明確指出，孩子學什麼、不學什麼不能由導師告訴他，而是要孩子自己想學、想發現真理。<sup>289</sup>導師的藝術在於，不讓孩子關注一些無關緊要的瑣碎之事，而是要慎重選擇那些孩子需要密切關注的知識，在實踐中深刻感受它們的有用性。



第四，至於用何種具體的學習物件不是一個很要緊的問題，關鍵是方法。而且，盧梭第一次明確指出，是通過蹺蹺板還是吊輪來學習杠杆原理，要考慮到個體差異，因材施教，特別是與人世有關的道理，教育的案例更要因人而異。所以他強調，這一階段的教育要給孩子多動手展示稟賦的機會與時間。<sup>290</sup>

### 3. 案例解析：辨別方向的天文課

愛彌兒學習辨別方向的天文課集中體現了盧梭效用觀教育的主張<sup>291</sup>：

a. 拒絕使用長篇大論的概念解釋，而是借助物、借助實踐。

b. 導師第一天與愛彌兒一同觀察莫朗錫鎮北部小森林的地理方位，愛彌兒突然反問“這有什麼用處”，導師不能說明之，便立即尊重愛彌兒的問題，轉而學習其他孩子感興趣的“有用的趣事”。

c. 第二天，導師故意領著愛彌兒進入小森林玩耍，中午12點要回家吃飯時迷路，迫使饑腸轆轆的愛彌兒思考如何辨別方向，並一步步引導他用太陽、影子的朝向等要素找到方向，讓天文學的用處銘刻其心。天文、地理、物理與化學等諸如此類的對物理生命的保全與人世生活（特別是職業生活）有用的知識都應該用這種實踐的方法引導。

## （三）相對剩餘力的作用方式或科學的學習方法

### 1. 尊重孩子的喜好（taste）

一方面，喜好或者說興趣是孩子學習唯一持久的動力。盧梭認為，導師不能告訴孩子應該學什麼知識，而應該依照孩子本身的喜好去尋求發現知識；“導師的責任是讓孩子接觸到相關的知識，促成他的學習欲望，為他提供學習的途徑”<sup>292</sup>。另一方面，





獨立人格是盧梭教育的根本目標，所以自孩童伊始就得讓他感覺到，任何學習都是為了他自己（for himself），體現他個人的意願（will），而不是為了別人，因此盧梭不允許任何外部力量強迫愛彌兒做任何事，不論於他是好是壞，“對他來說沒有什麼事情是好的，除非他自己感覺到那是好的”，在他個體意志萌芽之初，這一點尤為重要，其目的是徹底杜絕日後社會風氣動搖愛彌兒意志的可能性。<sup>293</sup>

## 2. 從無仲介的感覺與經驗開始；從局部的、特殊的現象開始

雖然這一階段已經進入感覺轉化為觀念的心智教育階段，但考慮到孩子一開始還是關注感覺的物件，不瞭解知性的世界，所以不能一下子從感覺物件過渡到知性物件，要循序漸進；“心智最初的活動要一直以感覺為嚮導”<sup>294</sup>。實際上如上文所言，要獲得正確的概念就必須以感覺為基礎，因為唯有經歷present（直接在場）與represent（再現、記憶、再生產），一個人才算真正掌握了與物本身相對應的符號。所以，盧梭明確要求“以世界為書本，以事實為嚮導”，去除書本、圖片、地球儀、渾天儀之類的仲介（media）或者說轉折再現物（representation），讓孩子與物件直接相互作用。<sup>295</sup>

同時盧梭認為，人，尤其是孩子，認識事物的自然順序是“從一個特殊的事物聯繫到另一個特殊的事物，一直順藤摸瓜”<sup>296</sup>，先瞭解每個特殊（particular），然後發現特殊之間的關係，再發現總體普遍（general）的真理鏈條，從具體到抽象、由分析及綜合，先局部後總體，是經驗歸納與演繹推理的統一。據此，盧梭強烈反對當時法國“哲人”構建哲學體系的做法，這既不符合認識事物的真正邏輯，而且有以理論遮蔽、切割現實的危險。在他看來，只有按照正確的認知次序，愛彌兒才有可能成為一個既有總體視野，又有專業能力，博約結合的人才。<sup>297</sup>



正是基於這些理由，盧梭告訴我們在引導孩子探索自然法則時，要從最常見、感覺最容易觸及的具體現象入手，例如石頭落地，讓孩子視之為現象與事實，逐步去探索背後的萬有引力原理。<sup>298</sup>

### 3. 格物致知

正如盧梭所言，“不要讓他記住科學，而要發現科學”。一個人要獲得清晰、明確、有用的觀念與真理，不能依靠書本或老師的傳授，更忌諱淺嘗輒止的壞習慣<sup>299</sup>；它需要學習者親自深入到事物之中，以“格物”的認真勁頭調動全部身心力量投入研究，通過觀察、實驗等方法解剖每一個自然現象。盧梭的這一主張與中國古人“紙上得來終覺淺，絕知此事要躬行”的思想不謀而合。

要特別強調的是，盧梭不允許孩子使用經緯儀、天平、測鏈等既有的工具與儀器。在他看來，這些東西儘管在功能上幫助感覺達到了更精確的程度；但從結果來看，它們是取代了感覺的功用，使感覺官能逐漸退化；“我們的工具越精巧，我們的器官就越鈍挫；周圍機器越多，我們就越不再把自己當機器用。”<sup>300</sup> 正因如此，盧梭要與愛彌兒一起根據“經驗”製造所有必需的工具與儀器。這一看似愚蠢的辦法，其實用意極深，主要有那麼兩層：

第一，扎實的學習習慣。正如盧梭所言，這三四年的教育不可能讓他掌握所有自然科學與技藝，而是要他對所有的自然與技藝形成一種扎實的觀念，成為一名“扎實的學者”（a slow learner：一板一眼的學者<sup>301</sup>），通過一次次緩慢、辛苦的實驗研究，孩子能在摸索與自我糾錯的過程中發現與感覺物件相關的真理，學會如何獲得清晰、正確的概念與科學原理的方法；盧梭認為，經過這一過程，這些真理必將烙入他的腦海，終生不



能抹去。<sup>302</sup> 正如他所言，希臘文藝女神赫爾墨斯不應該在石柱上鑄刻科學原理，因為經過訓練的大腦才是鑄刻人類知識最好的石碑，而愛彌兒正是作為一名勞動者在不知不覺中成為了一位哲學家。<sup>303</sup> 從這個角度看，作為文明積累的精密儀器反倒成了人與物本身（things in itself）的遮蔽物，而重做那些發現靜力學與流體力學法則的粗糙實驗，能讓人更清晰瞭解物的真正本質，所以“寧可儀器不那麼完美精確，也要獲得關於儀器的清晰觀念與運作原理”。<sup>304</sup>

第二，作為後來者，愛彌兒要重歷工具儀器的生成過程，而不是直接拿來既有的文明成果，一則多數成果於自己未必有用，二則要根據個人的需要，重新找到自然與技藝（文化）的結合點，用盧梭的話說，“加諸技藝於自然”（add art to nature）<sup>305</sup>，這樣技藝就是人的自然的延伸，而不是異化於人的累贅，成為人學習的負擔與勞動的主人。

#### 4. 精準的判斷力

上一階段高強度的感覺錘煉與這一階段格物致知的鑽研學習，都是為了獲得一種高級的判斷力，能正確判斷自然與人世的一切事物之間的真實關係，以構築個人的價值世界與行動可能性。

相較之下，對原初的自然人（first natural man）來說，這件事要簡單許多，他只需要能正確判斷感官獲得的資訊，即可劃出精確的軌跡。從發生過程來說，每一種感官獲得的資訊都是被動的、直接的（immediate），因而沒有欺騙一說。但若需根據各種資訊判斷物的總體性狀及其與周遭世界關係，那就要進行比較、歸納，就意味著要進入觀念的世界。盧梭認為，觀念是人純粹內在的“第六感覺”，它本身“沒有具體器官”，而是源自“其他感覺的有序使用”，“通過聯結事物的所有外表特徵



(appearance) 來指導我們認識事物的本質”。<sup>306</sup> 概而言之，它是對多種感覺的判斷的“主動綜合”，犯錯誤的機率自然倍增；若物件是曲折多變、似是而非的人世關係，那對“經驗”、“耐心”與“洞察力”的要求就更不可同日而語。

在感覺教育階段，盧梭用“水中曲棍”之類的教學案例集中體現了他的意圖；但僅僅用孤立的個案來訓練判斷力還不夠，還需要用類似的方式教導他判斷各個現象之間的邏輯關係。在盧梭看來，必然的法則能教導自然人形成未雨綢繆的能力，那也可以用類似的方法教育孩子，所以應該通過認為設計，讓孩子所作的各個實驗之間具有特定的相互關聯的邏輯，從特殊到普遍、從局部到整體，從歸納到演繹，根據其中的因果鏈條(chain)，形成對周遭事物秩序的判斷力。<sup>307</sup>

#### (四) 根據“物的效用”重估社會事物的價值：冷卻“發燒”的社會

到14歲前後，盧梭對這位即將步入人世的愛彌兒愈發憂心忡忡，深怕他面對社會風氣的驚濤駭浪不能自己(not in himself)。於是，盧梭就陷入了一種兩難的境地：既要讓年輕的愛彌兒學會在社會生活中自力更生(by himself)，又期望他能經受得住社會的風吹雨打，按事物對自己的實際用處來評價一切、按自己的方式生活(in and for himself)。怎麼辦？盧梭寫到：

“要是有人能發明一種處境，其中人的一切自然需求都以孩子的心智慧判斷的方式得到呈現，而滿足這些需求的手段也以同樣輕鬆的方式有序呈現，那愛彌兒想像力最初的訓練一定要通過對這種狀態生動、天真的刻畫來進行。”<sup>308</sup>



事實上在兒童期的最後一年，盧梭確實安排了一系列近乎臆想的教育實踐，進行了一系列日後必需、但不含社會交往的“社會實踐”，簡單地說，是以“魯濱遜”這樣遺世獨立者（isolated man）的處境建立個人的評價體系、學習必需的生產技能、展開物品的交換。其目的是引導愛彌兒“在成為一位積極的社會成員之前，一點一滴地形成社會關係的觀念”<sup>309</sup>，讓社會關係以個體的需要與物的交換為基礎展開。

### 1. 愛彌兒與魯濱遜的比較

盧梭在《愛彌兒》一書中多處痛斥書本的危害，視之為洪水猛獸，而笛福的《魯濱遜漂流記》是唯一一部愛彌兒可以閱讀的書，更準確地說，是作為教育底本的書，這部書到底有何不同？這需要我們比較愛彌兒與魯濱遜的異同來發現。

簡單地說，笛福筆下的魯濱遜原本是一個受文明深度浸染的人，他流落荒島之後，不得已自力更生，發揚了必需的生存技能，去除了不必要的浮華修飾，基於自身實現了對文明的揚棄；待後來回到文明社會時，他竟然發現昔年看重的金錢、地位等文明要素，已經是可有可無的負擔。此時的愛彌兒與魯濱遜的處境有相似之處，但也相去甚遠，二者的異同如下：

異：魯濱遜是作為既有文明的浸染者與成年人，遠離文明社會的歪風邪氣，面對嚴峻的生存壓力，對自己做減法。愛彌兒則是初出茅廬的孩子，他是置身既有文明社會之中，遴選必需的事物對自己做加法。此外，較之回到文明社會的魯濱遜，一位經歷過文明社會的光怪陸離、且長期遠離人群的成年人，與愛彌兒這位“成熟的兒童”，抵禦文明社會誘惑的定力，墮入其中的危險，都不可同日而語。所以，盧梭說魯濱遜的狀態，不是“社會人的狀態，也不是愛彌兒未來的狀態。”<sup>310</sup>



同：他們都只需要生存的必需品及其相應的技能，都需要以“以一個遺世獨立者的立場，根據事物對自身的效用，恰如其分地評判之。”<sup>311</sup>

## 2. “冷眼”遠觀社會：堅決解構社會“流沙般”的評價體系

盧梭引入《魯濱遜漂流記》這部書的根本目的，是期望通過這部書的閱讀及其相應的訓練，能引導愛彌兒迅速、扎實地形成，以自己的快樂（生存必需品與自由行動）為基礎的評判體系，根據事物對自己快樂的使用價值來判斷自然與社會的一切事物。而此時導師的任務應當是，盡可能遮蔽社會的評價體系及由此形成的等級秩序，同時趁著孩子還以自己的天地為樂，引導他在其中（類似魯濱遜的孤島）立定自身。<sup>312</sup>

這裏，盧梭進一步貫徹了《二論》對文明社會的批判。在他看來，從社會自身的發展史而言，人類青年時期的社會對人的完善作用已經微乎其微，人不再是閒時獨處的自然人與平等合作的生產者的統一；發展至今的文明社會蛻變成了異化於人的力量。若用盧梭思想的半繼承者塗爾幹的概念，社會是自成一體的物，不以個人意志為轉移，且對人有強大的約束力，但從人本身的角度說、從盧梭的角度說，便是“非人”的秩序與“吃人”的力量，它的基礎就猶如流沙一樣脆弱多變。對此，盧梭在《二論》序言有一段慷慨激昂的話：

當我們用冷靜、公正的眼光審視人類社會時，我們首先看到的便是恃強凌弱的情形；我們厭惡強者的冷酷，也為弱者的愚昧悲哀；這些所謂的強弱、貧富等外在關係常常是偶然而非智慧的產物，脆弱無比，也即是說，人類的建制（establishment）初看之下都是基於流沙堆之上；只有通過細緻考察這些建制，掃清籠罩人類社會的





沙塵，我們才能看清社會大廈不可動搖的地基，學會尊重它的基礎。<sup>313</sup>

若說《二論》是對原初社會的澄清的話，那從《愛彌兒》、《新愛洛伊絲》、《政治經濟學》到《社會契約論》就是一副全面改造扭曲的文明社會的宏大路線圖，在學理層面把人的心性秩序到社會結構的體統徹底重塑，其中，《愛彌兒》便是現代人的“洗心革面”，在人心秩序中重新確立自然要素與社會要素的分量。<sup>314</sup> 可以說，14歲的愛彌兒正面臨一次人生大轉折，在經歷了“擬自然的教育”之後，他要進行一場人為設計的“社會旅行”，在導師的引領與“人為隔離”下冷眼遠觀社會的諸種要素，重估一切事物的真正價值，解構流沙般的社會等級秩序與評價體系。

盧梭認為，就既有的文明社會而言，公眾輿論對技藝與物品的評價往往與它們的實際效用正好相反。<sup>315</sup> 在現實定價機制中，往往最有用的技藝與物品，價格最低廉，因為每個人都需要的東西必然是窮人也能買得起的；反過來說，它們不能凸顯縉紳巨賈的地位。而恰恰是那些百無一用的技藝與物品反倒“價值連城”，因為它們的價格（price）證明了縉紳巨賈的與眾不同（distinct），滿足了他們的虛榮心；“它們的應然價值（merit）就在輿論之中，其價格本身就構成了應然價值”<sup>316</sup>；實際上，正是藝術家與縉紳巨賈自覺、不自覺的“一體共謀”在維持與再生產社會的評價體系。

盧梭的教育原則決定了他要想方設法隔離孩子，不讓愛彌兒注意到輿論價格與真實效用的不協調，更不能在基於物的效用的價值體系與輿論的價值體系之間陷入迷茫。因此，盧梭以斬釘截鐵的反對態度回應了柏拉圖提出的政治哲學問題：真理/哲學家、政治家是否要向既有的輿論（opinion）/精神異常者、平



民 (madmen、vulgar) 妥協?<sup>317</sup> 他認為，睿智的人 (wise man) 若打算利用精神異常者的瘋狂行徑以達到愚弄他們的目的，那他們自己最終也要淪落為“偏見的奴隸”、“愚蠢氓眾的玩物”。這即是說，政治若要健康，就不能向病態的輿論妥協，否則雙方就可能相互敗壞。這是一個真理與輿論、智者與俗人、“政治家” / “陰謀家”的非此即彼的問題，沒有中間地帶。更何況，此時的孩子還不明白別人的地位、社會的法則，更不能充分把握他與同類的關係，所以正確的做法應當是，暫時隱藏“虛偽”的社會秩序，先教導孩子認識事物本來所是，“讓他根據事物與自己的效用、安全、自我保全、良好的存在狀態顯而易見的關係，評價一切自然物體與人造物”<sup>318</sup>，立足自然之鏡映照社會（例如，與個人而言，鐵比黃金更有價值）；待他成年之後，再逐步告訴他事物在大眾眼中的所是，到那時他就能分辨真理與輿論 (opinion)，超凡脫俗，領袖群倫。<sup>319</sup>

### 3. 重新設定社會諸要素的價值：技藝、交換、分工、貨幣、政府、法律、社交

盧梭對這場“社會旅行”是戰戰兢兢、如履薄冰的。這不難理解，試想，要在社會之中隱藏社會本身，談何容易！盧梭安排的遊歷順序是先生產領域，後社會交往領域，因為前者更容易隱藏人世的關係。他寫到，“你要極其小心，保證你的學生的心智遠離一切他不能理解的社會關係的概念，當知識的鏈條迫使你向他說明人與人的相互依賴時，不要從人世的面向 (moral side) 講解”，<sup>320</sup> 而是要以愛彌兒能理解的“物的關係”，說明現代社會基本要素的用處。

#### a. 對技藝 (art) 的評價：用途與獨立性。

盧梭明言，愛彌兒進入社會的第一站應當是“全神貫注於令人相互有用的工業與機械技藝”<sup>321</sup>，因為人世的色彩最淡。在盧



梭看來，技藝評價的標準只有兩項：用途與獨立性具體而言，“用途最廣泛、最不可或缺的技藝應該得到最高的尊重；最不依賴其他技藝的技藝，也應該得到尊重，因為它最自由、最獨立”<sup>322</sup>，其更深層的意思是，勞動者對其他人的依賴及其所需的社會交往程度最小。相較之下，盧梭此時更重視後一項標準，他寫到，“有一種較為自然、較為公正的次序，人們可以根據各種技術之間的必然關係進行排列，最獨立的技藝便是最好的技藝，最依賴其他技藝的技藝則最不好。”<sup>323</sup> 盧梭認為，按他的價值標準評價文明社會的諸種技藝，前三位最值得尊重的技藝應當是農業、冶鐵與木工；至於那些基於複雜分工的精密技藝於人類反倒沒那麼高價值，而且常常是奴役。<sup>324</sup>

#### b. 交換、分工、貨幣、政府、法律。

交換是社會持續的必然條件。10歲時的馬爾他瓜事件已經讓愛彌兒感受到了交換的好處，樹立了簡單的交換觀念。然而，愛彌兒要真正認識到交換的必然性，還需要明白兩件事<sup>325</sup>：第一，如前文所言，不論學習，還是生活，愛彌兒都盡可能自己製造所需的工具，但因個人稟賦與能力的差異，總有些必需的東西做不了，做不好；而愛彌兒的學習經歷則告訴他，若每人各專一業，相互交換，則各方共贏；第二，如前文所言，在一個財產分配既定的文明社會，對一個缺乏生產資料（財產）的後來者，不可能單靠自己的勞動獲得全部的必需品，他必然要交換。

交換與分工是雙生子。的確，盧梭對過度分工是持批判態度的，認為它造成了人與人的過度依賴，甚至形成整個分工體系對人的異化，“為了磨練一門獨特的技藝，他們受制於其他無數的技藝，每個工人都需要整個城市”<sup>326</sup>，但他也承認分工的高效功能，而愛彌兒自己製造工具的經歷也很容易理解這一點。

但交換要穩定開展，還需要三個相互關聯的必要條件：第一，物與物之間要有共同的衡量尺度。由於在愛彌兒的世界裏，



交換的目的是為了獲得對方物品的“使用價值”，但由於不同物體的用途無法具體換算，所以為了方便交換，就需要在物與物之間形成某種約定俗成的等價關係（conventional equality），一種共同的評價尺度，一種能化質為量、夷平具體使用價值的仲介，即貨幣（馬克思稱之為“一般等價物”）。<sup>327</sup> 第二，貨幣要真正成為普遍的交換仲介，要求人與人之間不存在強制支配關係，有約定俗成的平等（conventional equality），更準確地說，一種排他性財產處置權的否定性平等；第三，不論是約定俗成的人世平等，還是貨幣的仲介地位，都需要實定權利（positive right：人為的正當）的保障，需要明確的規則與權威的仲裁，即法律與政府（國王）。<sup>328</sup>

筆者以為，盧梭對貨幣的討論似乎過於簡略了。若按前文，這裏也應該有一幕戲劇，闡釋“物物交換”的不便與貨幣的用途。事實上，盧梭對上述社會基本要素的討論都是寥寥數語，僅止步於告訴孩子事物的用途，一則未經人事的愛彌兒不懂，二則此時也沒必要懂，三則與他個人對社會的厭惡有關，不願愛彌兒過多捲入市民社會的經濟生活，下文市民社會一章還有進一步的討論。

c. 解構“發高燒”（delirium）的社交世界：從以必需品為基礎的物的關係觀察。

到14歲時，盧梭終於要帶著愛彌兒進入“最可怕”的社交界；鑒於這一社會之旅的重要性與危險性，他精心設計了一幕分上下半場的戲劇。

上半場：盧梭帶著愛彌兒到一位富翁家參加一次集山珍海味、紅羅颯纒、賓朋滿座、珠光寶氣於一體的盛筵。對深諳巴黎社交生活的盧梭來說，社交場魔力是刻骨銘心的，所以他需要密切注意愛彌兒的變化；正在愛彌兒心醉魂迷之時，他湊到愛彌兒耳邊輕聲說到，“你估計，眼前這一桌菜要經過多少人



之手？”<sup>329</sup> 上半場戲劇的轉捩點隨之到來。這一句話猶如一盆冰水，迅速冷卻了愛彌兒“極度興奮的幻覺狀態（vapors of delirium）”<sup>330</sup>。喧囂的人群變成了無聲的背景，愛彌兒獨自神遊到九霄雲外，回歸到自己的行動軌跡，試圖用他所能理解的“物的關係”，重新思考評判眼前的一切；愛彌兒此時自然要向導師尋求問題的答案，導師則要拒絕回答，讓愛彌兒保持冷靜思考、冷眼旁觀的狀態，不再陷入其中，同時讓他帶著問題進入下半場。

下半場：盧梭帶著運動之後饑腸轆轆的愛彌兒吃一頓簡單的鄉野晚餐。其目的是讓愛彌兒根據生存必需品與自由活動這兩項自我保全的內容，對兩次吃飯做一比較。首先，於愛彌兒簡單的生理需要而言，兩頓飯的效用是一樣的；其次，盛宴的種種禮節約束抵消了山珍海味的快樂感；第三，盧梭上半場的問題，也讓愛彌兒想到一頓盛筵“可能需要2000萬人長時勞作”，這與之前樹立的“不損害別人”的道德觀念相衝突，而鄉野晚餐則是一家人自己的勞動成果，作為客人的愛彌兒可以盡情享用。合而言之，愛彌兒當然更鍾愛鄉野晚餐。<sup>331</sup>

經過這上下場戲劇的教育，愛彌兒也與盧梭一樣對社交世界充滿了輕視與厭惡，更不會與啟蒙時代的巴黎文人一樣，為了成為社交達人而阿諛鑽營；自此以後，巴黎式社交世界就與愛彌兒的人生絕緣了，諸如品位、排場、身份、地位等社交世界形成的海市蜃樓般的評價體系也煙消雲散。

## （五）職業（occupation）：還“合作社會”的債、避“等級社會”的惡

### 1. 勞動：“社會人不可豁免的義務”

“每個人都必須生存”<sup>332</sup>，都要使用自己的“力”確保物理身體的保全，這是首要的自然法則。所以盧梭說，愛彌兒一知道



何為生命，首先就要教導他如何維持生存。<sup>333</sup> 不過，雖然自然人與道德人都是力的使用，但規則有所不同。自然人需求體系決定了其生存競爭止步於短時的力的較量；文明社會的道德人，則必須參與社會分工的勞動，即職業。

這看似簡單、合理的推理背後牽涉到一個深層的問題：愛彌兒作為一無所有的後來者（窮人）是必須參與勞動的，但鑒於盧梭不主張對既有的財產分佈實行革命，那已經佔有財產的富人是否也有必要勞動？在此問題上，若按純粹的自然原理，似乎不能推導出已經佔有足夠生存資料的人（富人）為何還必須參加勞動；換而言之，自我保全的自然原理就不能成為一切都必須勞動的理由。到此，盧梭終於不得不向15歲的愛彌兒開啟道德世界的大門，為人的行動力學系統注入道德要素。

盧梭辯稱，遺世獨立的人不虧欠任何人，可以有任意生活的正當權利；<sup>334</sup> 但生活在社會之中的人，不論他是誰，給予社會的財產就只有他本身，換句話說，他必然要仰仗他人，因而虧欠社會的債（debt），虧欠“作為生產集體”的合作社會的債，因為社會的這一面提升了人的生存能力，完善了人的自然，而償還債務的唯一途徑就是為作為生產總體的社會進行勞動。<sup>335-336</sup> 而且，一個人佔有的其他財產越多，意味著他享用了更多其他人的勞動成果，因而他對社會的債務也越多。勞動所得如此，繼承所得更是如此，因為“每一個人的債都是自己虧欠的，只能自己還……用一個人對社會的貢獻來豁免另一個人的債務是不公正的”<sup>337</sup>，所以他完全沒有豁免勞動的理由。至於讓渡財產的人，也只能說他減少了虧欠社會的債務，而不能免除必要的勞動。據此，他宣稱，“勞動是社會人不可豁免的義務。凡是無所事事的公民，不論貧富、強弱，都是一個無賴。”<sup>338</sup>





## 2. 選擇職業的大原則：不為既有的社會等級秩序所累

既然市民社會的勞動與交換是現代人的必然命運，愛彌兒就需要選擇一項適合他的職業。在職業選擇的問題上，盧梭十分堅決地延續與彰顯了其教育的基本原理：現代人的職業應當確保一個人，面對一切社會巨變與命運跌宕，都能依然故我，遵循自己的行動軌跡。盧梭之所以特別在職業問題上強調這一點，是因為18世紀後半葉的政治與社會革命已經是山雨欲來風滿樓，而個人的命運也難免為時代洪流所裹挾，他寫到，“貴族變成平民，富人變成窮人，君主變成臣民……危機與革命的年代正在逼近”<sup>339</sup>。社會總體秩序的流動性意味著現代人的教育不能再像古時那樣以某種既定的社會位置（station）為目標（例如《理想國》的哲學王、武士）。相反，對一個現代人來說，只有當他對社會位置的逝去不患得患失、對命運的波瀾等閒視之，他才能活得精彩（well-being：快樂）。所以，現代人的教育及其職業，都應當是圍繞人本身而展開，而不是凝滯於非人的地位、出身、名聲、財產等外在社會要素。

要再次強調一點，愛彌兒的簡單生存需求與健全的勞動能力，意味著他實現身體的自我保全是輕而易舉的；所以，他的勞動與職業不簡單是為了糊口，更主要為了履行一個社會人的義務；但與此同時，又要確保愛彌兒不過分依賴“作為流動的財富分配、社會交往與輿論評價”的**等級社會**，不為功名利祿所累，保持一種獨立人格的光榮（glory）。<sup>340</sup>

盧梭之所以一而再、再而三強調這一點，根源即是他的巴黎生活。在他看來，18世紀中葉巴黎那些所謂“體面的”（decent）藝術家與文人，根本不是依靠技藝本身，而是依靠一種子虛烏有的“名聲”，而要獲得這種名聲，就必須整日混跡於巴黎的社交界，找到專職吹噓者與提供庇護的權貴，阿諛逢迎，仰人鼻息。所以說，藝術、文學之類的行業，看似體面風光，其實卑賤至極。<sup>341</sup>



### 3. 木工：愛彌兒的職業

一言以蔽之，盧梭對愛彌兒職業預期是“在隱居的生活中，做一個誠實的人，掙得自己的麵包”<sup>342</sup>。有鑒於此，手藝 (manual labor) 確實是上上之選，既可以謀生，又對社會有貢獻，同時最少受到命運與輿論評價的影響，對分工合作與生產資料的依賴也微乎其微，相較之下，農業就束縛於不能挪動、卻可能被搶的土地，所以盧梭稱手藝為“一切謀生職業中，最接近自然狀態的。”<sup>343</sup> 至於如何選擇一門體面的手工業，還要綜合考慮以下幾點<sup>344</sup>：

a. 於社會有用，且符合愛彌兒的效用觀，“應該是荒島的魯濱遜能養活自己的手藝”。

b. 無背離人性的要求；拒絕劊子手乃至鐵匠之類的職業，因為盧梭“不希望愛彌兒在熔爐旁一副獨眼巨人的樣子。”<sup>345</sup>

c. 性別，男女應各有分工，愛彌兒的職業應當能充分使用其強健的體能。

d. 年齡，能發揮年輕人的體力與創造力。

e. 清潔衛生，於身體無毒害，無損健康。

f. 不需要長期遠離家庭外出工作。

g. 拒絕日復一日的機械勞動，容易扼殺人的靈性。

h. 最重要的是，尊重愛好，發揚天賦；注意不要弄混真正的天賦與偶然的模仿，更不要為一時的熱情所蒙蔽。盧梭以一個無繪畫天賦的人學畫的例子說明勤能補拙是有限度的。

最終，木工成為了導師與學生的共同選擇，清潔衛生、有用、可以在家裏做、身體可以充分運動、需要精湛的技術與勤勞、勞動產品以效用為基礎以及也不乏優雅與品位。<sup>346</sup> 需要指出的是，選擇木工作為職業對愛彌兒不是一件要痛苦抉擇的事情，而是一件水到渠成的事情，因為之前的教育已經為此奠定了堅實



的基礎，“這時愛彌兒的學徒生活已經完成了一大半”<sup>347</sup>，他熟悉各種手藝工具，餘下的問題無非是選擇其一，通過專業學習達到與老工人一樣的熟練水準。

#### 4. 弟子 (disciple)：游於藝、據於德

考慮到愛彌兒之前已經得到充分的技藝訓練，他的木匠學徒生涯 (apprenticeship) 的重點已經不是手藝，而是要求習得一種獨特的存在方式，“我們不僅學做工，更是學做人……我們不是學徒，而是弟子”。<sup>348</sup> 為此，盧梭有如下設計：

首先，導師與愛彌兒共同學藝。若回想愛彌兒的人生歷程，我們發現，他不僅沒有父母，除導師之外，也沒有其他朋友，而且很少參與競爭性的事務，到15歲職業訓練階段依然如是。盧梭之所以這麼做，一則是為了避免受到社會不良風氣的傳染，二則避免愛彌兒產生嫉妒、虛榮與爭強好勝的心理，“他唯一的競爭對手是過去的自己”<sup>349</sup>，如確有需要，導師可以充當學習激勵的夥伴與抵擋輿論的堡壘。此時，導師就很有必要為年輕的愛彌兒批判輿論長期以來對手藝的不公評價，告訴他一切與人有用的職業都應當得到尊重，告訴他“一個人如果以當眾手拿斧頭、身圍皮裙幹活為恥，那他便是輿論的奴隸。”<sup>350</sup>

其次，要求愛彌兒每週學習一兩個整天，與師傅共同起居，把木匠“個體戶式”的工作習慣融入自己的生活風格；同時，盧梭又要求他不忽略學習其他手藝，一來職場不是生活的全部，二來多幾門手藝更能抵禦風險，遊刃有餘。<sup>351</sup>

第三，在實踐中夯實之前的效用價值觀。導師要引導愛彌兒明白，作品的好壞，能不能得到公眾的尊重，應當根據作品本身的成色，而不是它的作者是誰，不要讓愛彌兒陷入對虛無縹緲的頭銜虛名的追求，“要讓他靜靜地製作他的大師之作，而絕不被人稱作是大師。”<sup>352</sup>



(六) 小結：在社會中生活的自然人或“城市中的野蠻人”<sup>353</sup>

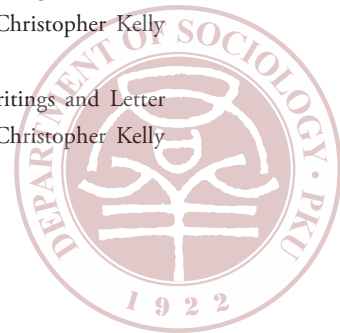
經歷了這一階段的教育之後，愛彌兒達到了這樣一種境地：

1. 他的需要有限，只關注對自我保全有用的東西；
2. 他以物的效用價值觀評價自己周圍的一切，他的世界裏只有人與物的關係，“沒有人與人的道德關係”，生產與交換都是為了獲得物的使用價值，相應，對待客體的認真程度與客體之於他的效用成正比，“越有用，越認真”；<sup>354</sup>
3. 他的體力、感覺判斷力都已經完全發育且訓練有素；更重要的是，他的心智形成了一種普遍的認知圖式或者說科學的學習方法，能有效獲取學識，因此不論在森林中，還是在城市中，他都能依靠自身力量、按自己的方式一以貫之地生存；
4. 他只關注自己，不關注、不傷害別人，也不需要別人考慮他，“他不要求任何人任何東西，也覺得自己不虧欠任何人，他在人類社會中獨處，只靠自己”<sup>355</sup>；

所以，讀者諸君若遇到一個愛彌兒，你會發現他經常呈現這樣一種狀態，“一方面，愛彌兒對眾人的評價漠不關心，也沒有激情的躁動，他呈現出一幅無所用心的樣子；另一方面，他喜歡在自己天地裏琢磨與思考事情。”<sup>356</sup> 一句話，他已經完成了個人德性的修行，“達到了他那個年紀的完滿狀態。”<sup>357</sup>

注釋

- 1 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 41. 著重號為本文所加。
- 2 Rousseau, *The reveries of the solitary walker; Botanical writings and Letter to Franquières* (vol. 8), edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 2000), 46.
- 3 Rousseau, *The reveries of the solitary walker; Botanical writings and Letter to Franquières* (vol. 8), edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 2000), 46.



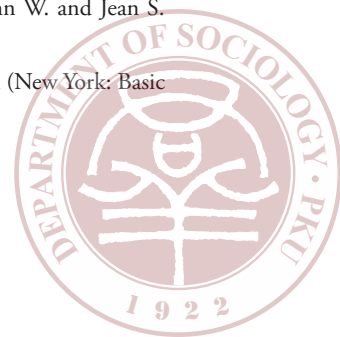
- 4 Rousseau, *The reveries of the solitary walker; Botanical writings and Letter to Franquières* (vol. 8), edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 2000), 46.
- 5 Rousseau, *The reveries of the solitary walker; Botanical writings and Letter to Franquières* (vol. 8), edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 2000), 46.
- 6 “只有一門科學需要交給孩子。這就是人的義務。”參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 51.
- 7 馬克思, 《馬克思恩格斯選集》(第一卷)(北京:人民出版社,1972), 18。
- 8 Rousseau, *The reveries of the solitary walker; Botanical writings and Letter to Franquières* (vol. 8), edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 2000), 46.
- 9 盧梭, 《社會契約論》, 何兆武譯(北京:商務印書館,2003), 186 (《社會契約論》(日內瓦手稿)第2章)。
- 10 巴斯卡, 《思想錄》, 何兆武譯(北京:商務印書館,1985), 50-51。據英譯本略加改動, 參見Pascal, *Pascal's pensees*, with an English translation, brief notes and introduction by H.F. Stewart, (New York: Pantheon, 1950), 35.
- 11 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 42.
- 12 盧梭, 《愛彌兒》, 李平滙譯(北京:商務印書館,1978), 12。
- 13 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 40.
- 14 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 42.
- 15 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 40.
- 16 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 41.
- 17 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 41.
- 18 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 41.
- 19 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 42.
- 20 在《論一個英雄最需要的德性, 或論英雄德性》一文中, 盧梭認為, 不論是“勇氣”、“節制”、正義等古典世界推崇的德性, 還是資產階級



推崇備至的“審慎”，都不足以成就一個英雄，尤其是在現代社會中，唯有“堅韌不拔”是英雄必需的德性。參見 Rousseau, *The discourses and other early political writings*, edited and translated by Victor Gourevitch, (北京：中國政法大學出版社（影印本），1997），305–316。

盧梭在這一問題上，幾乎完全秉承了洛克的觀點。洛克指出，“堅韌不拔是其他各種德性的保障與支柱，……真正的堅韌不拔就是一個人能鎮定自若（the quiet possession of a Man's self），不論前路有何禍患或危險，都能一如既往地履行自己的義務。”盧梭上文的結論與洛克這一論斷是一致的。參見 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 175.

- 21 康得，《歷史理性批判文集》，何兆武譯（北京：商務印書館，1990），69。
- 22 至於為何要以自然教育為基礎，下文還要做進一步的討論。
- 23 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 35.
- 24 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 35, 51, 52. 這並不是說所有的孩子都是一樣的。這裏需要認識到盧梭的普遍人性與個體特殊性之間的緊張。一方面，愛彌兒是一個普遍的模範；另一方，盧梭也認為教育要因材施教，應當以充分認識孩子特殊的天賦為基礎，以確定何種人世的道路更適合他。每一人的心智都有自己的形式，必須據此進行引導；教育成功與否也取決於此。對12歲之前的孩子來說，應該讓他自由發育心智的種子以窺其全貌。相反，過早開放心智往往遮蔽甚至損害其天賦的發育，不利於發現適合孩子的人生道路，而且過早接觸各類知識也常使孩子誤入歧途；盧梭對知識的負面作用的態度是一以貫之的。這也正是盧梭要求12歲之前盡可能鍛煉孩子的身體、器官、感覺與體力，而閒置心智的緣由。當然，這種特殊性是囊括在普遍的教育進程之中的。參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 93–94。
- 25 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 42.
- 26 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 52.
- 27 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 198.
- 28 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 92.





- 29 盧梭對《創世紀》隱喻的理解是“原罪”出自人手，“出自造物主之手的一切東西都是好的，一到人手中就蛻變了”，而非自然之罪，這也是《愛彌兒》遭焚毀的重要原因。
- 30 Constitution 一詞比較複雜，它可以是人的體格，是國家的國體，國家的憲法，概而言之是指事物能按照一定的原理形成秩序，“體統”最為貼切，具體對譯應當視情境而定。
- 31 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 80.
- 32 GustaveLanson, The unity of Jean-Jacques Rousseau's thought, in *Jean-Jacques Rousseau: Critical assessments of leading political philosophers*, New York: Routledge Press, 2006, 20.
- 33 Rousseau, *The confessions and Correspondence, including the letters to Malesherbes*, edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 1995), 343.
- 34 Regimen 有統治、政體、強化訓練、生活制度等意思，它比較能說明盧梭“自然教育”的意圖：個人以自然法則為基礎確立自己的生活秩序。這一概念正是盧梭第一卷教育的核心內容。參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 55。
- 35 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 35.
- 36 Rousseau, *The confessions and Correspondence, including the letters to Malesherbes*, edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 1995), 343.
- 37 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 41。（商務中譯本 estate 譯成“人品”似是而非）。
- 38 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 84.
- 39 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 83.
- 40 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 93.
- 41 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 107.
- 42 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 61.



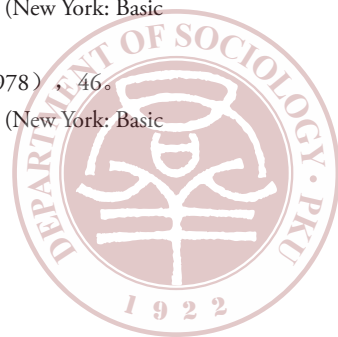
- 43 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 38.
- 44 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 38.
- 45 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 38.
- 46 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 131.
- 47 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 219.
- 48 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 119.
- 49 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 93.
- 50 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 43.
- 51 奥古斯丁, 《上帝之城: 駁異教徒》(中), 吳飛譯(上海: 上海三聯書店, 2008), 57。
- 52 奥古斯丁, 《上帝之城: 駁異教徒》(中), 吳飛譯(上海: 上海三聯書店, 2008), 204。
- 53 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 121.
- 54 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 94–96.
- 55 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 93.
- 56 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 217.
- 57 Locke, Some Thoughts concerning Education, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 126.
- 58 Locke, Some Thoughts concerning Education, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 126.
- 59 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 222.
- 60 Locke, Some Thoughts concerning Education, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 200.



- 61 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 200.
- 62 洛克,《教育漫話》,徐大建譯(上海:上海人民出版社,2005),164。
- 63 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 152.
- 64 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 151.
- 65 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 200.
- 66 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 200.
- 67 洛克,《教育漫話》,徐大建譯(上海:上海人民出版社,2005),94。
- 68 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 129.
- 69 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 202.
- 70 洛克,《教育漫話》,徐大建譯(上海:上海人民出版社,2005),94。
- 71 就導師問題,盧梭倒是贊同洛克的觀點,“從孩子剛剛能開口說時,就要找一個謹慎、嚴肅、而且睿智(wise)的人來照看孩子,這個人的照顧能引領孩子走上正道,不讓他們接近一切壞的東西,尤其是不良夥伴的薰染。”參見Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 149.
- 72 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 126.
- 73 洛克,《教育漫話》,徐大建譯(上海:上海人民出版社,2005),95。
- 74 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 203.
- 75 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 107.
- 76 參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 89-90, 107-108。
- 77 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 42.
- 78 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 46.



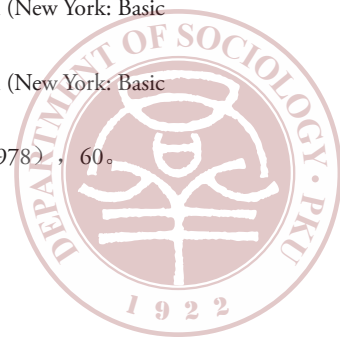
- 79 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),17。另可參見孟德斯鳩關於法國與歐洲婦女放蕩淫亂對道德風氣的敗壞的討論。孟德斯鳩,2006,《波斯人信劄》,梁守鏞譯,商務印書館,45-48; 92-94; 98-101。
- 80 《聖經·傳道書》(7: 27-28):傳道者說:“看哪,一千男子中,我找到一個正直的人;但眾女子中,沒有找到一個。”
- 81 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 46.
- 82 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 46.
- 83 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 42.
- 84 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 42.
- 85 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),16。
- 86 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),341。
- 87 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 48.
- 88 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 38。這裏再次說明一個問題,儘管它本不該成為一個研究者反復批評的問題。盧梭說得很清楚,愛彌兒的“隔離防護”(fence),準確地說整個愛彌兒的教育,都是一種理念的推理,“誰最接近目標,誰就最成功”。《愛彌兒》整本書多處強調這一點。參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 35, 38, 80, 94, 95。
- 89 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 89.
- 90 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 83.
- 91 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 125.
- 92 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 47.
- 93 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),46。
- 94 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 47.



- 95 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),38-39。  
盧梭之所以有這麼“極端”的行為,其中一個原因,是他在教育杜賓夫人的孩子時,與杜賓夫人發生了衝突。這一極端做法只是說明一個道理,即,教育原則不能朝令夕改,也不能有多人指導。參見盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),143-148。
- 96 關於乳母的選擇,參見盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),39-42。
- 97 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),46。
- 98 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),191。
- 99 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),212。
- 100 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),155。
- 101 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 59.
- 102 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 95.
- 103 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 59.
- 104 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),44-45,151-152。筆者2007-2008年遊學美國期間,驚奇發現美國青少年的衣著肥大者居多,相反,中國的青少年反倒更喜歡穿緊身顯身材的衣服。
- 105 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 127.
- 106 盧梭,《愛彌兒》,李平滙譯(北京:商務印書館,1978),44,153-154。
- 107 關於睡眠與休息的討論,參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 129-130。
- 108 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 129.
- 109 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 129.
- 110 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 130.
- 111 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 130.
- 112 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 63.



- 113 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 85.
- 114 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 86.
- 115 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 63.
- 116 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 68.
- 117 洛克, 《教育漫話》, 徐大建譯 (上海: 上海人民出版社, 2005), 26。
- 118 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 55. 類似的論斷, 亦可參見盧梭, 《愛彌兒》, 李平滙譯 (北京: 商務印書館, 1978), 77。
- 119 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 125.
- 120 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 64.
- 121 盧梭, 《愛彌兒》, 李平滙譯 (北京: 商務印書館, 1978), 55。
- 122 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 64.
- 123 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 64.
- 124 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 63, 64; 另外關於 *effort* 的理解, 參見前文注釋。
- 125 參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 68.
- 126 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 65.
- 127 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 68.
- 128 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 65.
- 129 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 77.
- 130 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 77.
- 131 盧梭, 《愛彌兒》, 李平滙譯 (北京: 商務印書館, 1978), 60。





- 132 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 173.
- 133 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 63.
- 134 盧梭, 《愛彌兒》, 李平滙譯 (北京: 商務印書館, 1978), 158。
- 135 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 130–131.
- 136 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 67.
- 137 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 66.
- 138 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 66.
- 139 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 88.
- 140 “自以為是其他一切的主人的人, 反而比其他一切更是奴隸。”參見盧梭, 《社會契約論》, 何兆武譯 (北京: 商務印書館, 2003), 4。
- 141 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 68; Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 173.
- 142 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 170.
- 143 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 164.
- 144 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 66.
- 145 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 78.
- 146 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 78.
- 147 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 84. 另外, “半徑”這個概念還出現在同書81頁。
- 148 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 84.
- 149 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 83, 87.



- 150 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 87.
- 151 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 87, 88.
- 152 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 84, 87.
- 153 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 80, 82.
- 154 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 78.
- 155 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 79–80。具體參見本書第一章關於《論科學與藝術》的討論。
- 156 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 92.
- 157 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 88.
- 158 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 80.
- 159 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 192.
- 160 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 80.
- 161 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 212.
- 162 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 84.
- 163 Rousseau, *The confessions and Correspondence, including the letters to Malesherbes*, edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanver: Dartmouth College Press (vol. 5), 1995), 343.
- 164 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 92.
- 165 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 89–92.
- 166 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 89.



- 167 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 92–93.
- 168 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 84, 85, 89, 91, 92.
- 169 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 139.
- 170 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 85, 91.
- 171 “任何人，甚至是父親，都沒有權利命令孩子做不適合他的好 (his good) 的事情”。參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 85。
- 172 參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 132, 139。
- 173 盧梭，《愛彌兒》，李平滙譯（北京：商務印書館，1978），84–87。
- 174 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 86.
- 175 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 91. 物的必然性沒有中間地帶，就如自然人面對生存的壓迫，在生死之間沒有必然性一樣，參見第二章“生產力的增強與人的社會性的激發”一節的討論。
- 176 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 81.
- 177 塗爾幹，《道德教育》，陳光金等譯（上海：上海人民出版社，2006），339–340；盧梭，《愛彌兒》，李平滙譯（北京：商務印書館，1978），141。
- 178 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 120.
- 179 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 92.
- 180 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 97.
- 181 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 96.
- 182 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 95, 96, 97.
- 183 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 92.

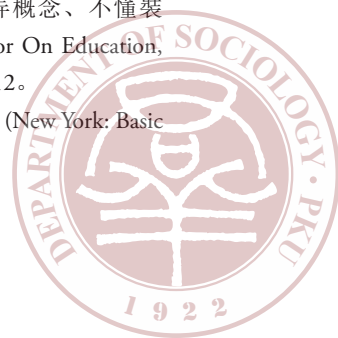


- 184 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 99.
- 185 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 101–102.
- 186 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 100.
- 187 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 97.
- 188 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 98.
- 189 Rousseau, *The discourses and other early political writings*, edited and translated by Victor Gourevitch, (北京：中國政法大學出版社（影印本），1997），161。按卡爾·斯米特的說法，norm一詞在希臘文中的原意為“土地丈量法”，也佐證了盧梭這一看法。
- 190 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 99。盧梭關於正當的財產必須同時具備勞動與先占兩個要素，與洛克是一脈相承。參見Locke, *Second Treatise of Government* (Indianapolis, Indiana: C. B. Macpherson, Hackett Publishing Company, 1980), 19–30。
- 191 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 98–99.
- 192 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 99.
- 193 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 99.
- 194 盧梭，《愛彌兒》，李平滙譯（北京：商務印書館，1978），105。
- 195 盧梭，《社會契約論》，何兆武譯（北京：商務印書館，2003），28；據英譯本略有改動。
- 196 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 100.
- 197 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 99.
- 198 參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 98.
- 199 當然，這也不意味著，既有財產分配具有不可置疑的正當性，只是說無法辨析哪些財產來自合理的先占與勞動，哪些來自不正當的強佔。



若對既有財產分佈推倒重來，勢必殃及無辜，甚至以暴易暴。可行的辦法是，既往不咎，按新規則重新來過，嚴格限制既有資本（財產）的收益，尊重勞動的收入。具體見下文市民社會一章的討論。

- 200 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 104–105.
- 201 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 105–106.
- 202 關於獨處的討論參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 105 注釋。
- 203 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 104.
- 204 Rousseau, The reveries of the solitary walker; Botanical writings and Letter to Franquières (vol. 8), edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 2000), 51.
- 205 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 103.
- 206 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 103。洛克的原文參見 Locke, Some Thoughts concerning Education, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 170。
- 207 盧梭，《愛彌兒》，李平滙譯（北京：商務印書館，1978），113，115。
- 208 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 104.
- 209 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 104.
- 210 《社會契約論》中論“財產權”的第二點，“人們只能佔有為維持自己的生存所必需的數量”。參見上一頁第6個注釋。
- 211 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 107, 165.
- 212 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 107.
- 213 在盧梭看來，法國百科全書派的哲學家多是一些玩弄概念、不懂裝懂，只會說些俏皮話的“孩子”。參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 112。
- 214 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 108–116.



- 215 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 234.
- 216 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 207.
- 217 Locke, *Some Thoughts concerning Education*, edited by John W. and Jean S. Yolton (Oxford: Clarendon Press, 1989), 234.
- 218 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 108.
- 219 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 107.
- 220 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 112, 116.
- 221 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 126.
- 222 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 112.
- 223 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 108.
- 224 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 117.
- 225 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 119.
- 226 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 107.
- 227 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 67.
- 228 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 168.
- 229 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 117. Present 有時間與空間兩層意思。
- 230 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 117.
- 231 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 108.
- 232 孔狄亞克宣稱《人類知識起源論》就是要證明一項原理：“一切知識都來自感覺”，都以感覺為基礎；並明確提出，“我們得拋棄天賦觀





- 念的假說”。分別參見孔狄亞克，《人類認識起源論》，洪潔求、洪丕柱譯（北京：商務印書館，1989），5, 15。
- 233 盧梭特別就當時十分流行的拉封·登的寓言做了長篇的批判，認為他的寓言對心性穩固的成年人確有提升德性的意義；但就孩子的理解能力而言，他非但不能明白其中的寓意，反倒容易走入岔道。參見盧梭，《愛彌兒》，李平滙譯（北京：商務印書館，1978），129–134。
- 234 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 109, 126.
- 235 盧梭，《愛彌兒》，李平滙譯（北京：商務印書館，1978），123, 135, 144。
- 236 Rousseau, *The discourses and other early political writings*, edited and translated by Victor Gourevitch, (北京：中國政法大學出版社（影印本），1997），253。其實，在這一問題上，盧梭已經隱約意識到了，歐洲文明內在的“不穩定性”。在盧梭看來，每一種語言都蘊含了文明特定的思維方式，較之古老的象形文字，字母到底在何種意義上，與“自然的”感覺再現形成的觀念還保有實質的聯繫，是值得思考的。後世的歐洲文化學者稱字母文字為“能指的漂流”不無道理。參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 109; 特別參見Rousseau, *The discourses and other early political writings*, edited and translated by Victor Gourevitch, (北京：中國政法大學出版社（影印本），1997），256–261（《論語言的起源》（第五章））。
- 237 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 109.
- 238 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 144, 148.
- 239 笛福，《魯濱孫漂流記》（北京：人民文學出版社，1959），106。
- 240 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 151.
- 241 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 132.
- 242 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 147.
- 243 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 120.
- 244 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 132.



- 245 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 128. 盧梭這句話是隱含了一個古希臘的故事，其梗概是一位雅典人問一位西徐亞的哲學家“為什麼你能在霜雪中裸露身體”；哲學家回答道，“你的臉為何能經受冬天的寒氣？”雅典人說，“習慣了”，哲學家說，“我的身體就像臉一樣。”參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 486頁；譯者阿蘭·布魯姆所作的第二章注釋57。
- 246 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 132, 205.
- 247 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 132.
- 248 盧梭，《愛彌兒》，李平滙譯（北京：商務印書館，1978），202。
- 249 表格括弧中的數位代表《愛彌兒》英譯本的頁碼。
- 250 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 140.
- 251 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 140.
- 252 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 143.
- 253 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 144.
- 254 參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 144。
- 255 參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 144。
- 256 筆者自己做了一下簡單的實驗，與盧梭書中的描述略有出入。參見Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 206。
- 257 觸覺與視覺的討論英文文本為15頁；聽覺為2頁略多；味覺近7頁；嗅覺，1頁半。
- 258 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 150.
- 259 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 151–153.
- 260 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 155–156.



- 261 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 152–153.
- 262 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 153.
- 263 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 154–155.
- 264 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 156–157.
- 265 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 161–162. 盧梭試圖結合城市文明與鄉村文明各自優點的理念貫穿始終。
- 266 本小結是基於《愛彌兒》第二卷末尾有關成功的兒童教育的長篇論述，參見Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 158–163。
- 267 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 83.
- 268 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 193.
- 269 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 205.
- 270 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 168.
- 271 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 167.
- 272 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 166.
- 273 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 168. 同樣的論述較多，例如172頁：“倘若他自己向你提出一些問題，你的回答應當止步於培養他的好奇心，而不是滿足它。”
- 274 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 172.
- 275 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 167.
- 276 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 172–175.



- 277 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 175.
- 278 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 175.
- 279 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 171.
- 280 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 177.
- 281 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 166.
- 282 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 178.
- 283 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 177. 黑體字為本書作者所加。
- 284 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 178. 在愛彌兒第三卷中這一部分，盧梭沒有區分 useful 與 good；這是因為在個體德性階段，由於不涉及他人與公益，物的“效用”與“好”是同義的，但進入人世之後，good 的意涵就加入了“善”的意思，道德世界的善惡評價體系就可能抑制物的使用價值。
- 285 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 179.
- 286 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 179.
- 287 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 178. 盧梭談到，用鹼性物質檢驗酒是否摻假便是超越了孩子理解力，孩子沒有摻假、有毒、不衛生之類的概念。參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 182–183。
- 288 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 178.
- 289 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 179.
- 290 盧梭在前言中明確指出，他的教育是一種普遍的、抽象的人格培養，所以《愛彌兒》一書中很少提到個體差異的問題，此處是第一次提到。他認為，他的學習方法是一種基礎的學習，其目的是為了發現孩子的才能，培養他的愛好，以便於有一天他能根據自己的天賦，選擇符合自己



- 天性的道路，獨立學習。參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 192。
- 291 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 180–182.
- 292 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 179.
- 293 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 172, 178, 192 注釋。
- 294 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 168。例如，盧梭最初交給愛彌兒的天體學說不是哥白尼的日心說，而是托勒密的地心說，因為對孩子來說，後者更接近實際的感覺。參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 170。
- 295 盧梭十分重視這一點，他明確指出，愛彌兒是不用學習理論物理、代數等課程的，更勿論道德說教，乃至於導師的教學用語都應該是清晰、簡單、無感情色彩 (cold)，因為孩子不明白既有文化附加於自然的情感意義，更不能理解“賦、比、興”這類文學語言。參見 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 168–170。
- 296 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 172.
- 297 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 172, 192.
- 298 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 177.
- 299 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 176.
- 300 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 176.
- 301 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 180.
- 302 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 168, 169, 172.
- 303 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 177, 184.

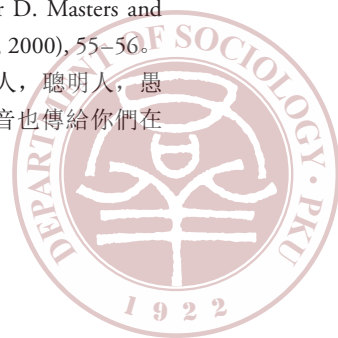


- 304 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 176.
- 305 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 176.
- 306 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 157. 他用了三個辭彙來定義它，分別是“共感”（common sense）、“知覺”（perception）、“觀念”（idea）。
- 307 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 177.
- 308 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 184.
- 309 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 193.
- 310 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 185.
- 311 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 185.
- 312 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 185.
- 313 Rousseau, *The discourses and other early political writings*, edited and translated by Victor Gourevitch, (北京：中國政法大學出版社（影印本），1997），128。
- 314 盧梭的學說在理論層面上是徹底的革命，但在實踐層面不是，因為各類人群、各個國家的朽化程度不同，可改造性也不一樣，如盧梭所言，法國之流的國家根本無需革命，讓它自行消亡就是了。詳見本書第一章第三節第四目的討論。
- 315 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 186.
- 316 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 186.
- 317 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 186–187.
- 318 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 187.
- 319 愛彌兒必然是“公民時代的政治家”或“平民哲學王”。
- 320 Rousseau, *Emile or On Education*, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 185.





- 321 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 186.
- 322 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 188.
- 323 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 188.
- 324 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 188.
- 325 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 193.
- 326 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 188.
- 327 18世紀後期，金銀依然是最流行的一般等價物，紙幣尚未似今天這般佔據主導地位。盧梭雖然也意識到貨幣本身只是一個抽象的數額、抽象的符號，但他似乎還沒有意識到這一抽象符號要揚棄任何有使用價值的物體，演化為一種本身毫無使用價值、卻衡量一切使用價值的絕對抽象符號，即紙幣。紙幣取代金銀是資本主義席捲全球的必然結果。
- 328 關於這三點的討論，參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 189。
- 329 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 190.
- 330 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 190.
- 331 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 190.
- 332 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 193.
- 333 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 194.
- 334 盧梭本人在《一個孤獨的散步者的夢》（第六次）中明言，自己是一個遺世獨立的無用者。參見 Rousseau, *The reveries of the solitary walker; Botanical writings and Letter to Franquières* (vol. 8), edited by Roger D. Masters and Christopher Kelly (Hanover, N.H.: Dartmouth College Press, 2000), 55–56。
- 335 《聖經·羅馬書》（14–15）：無論是希利尼人，化外人，聰明人，愚拙人，我都欠他們的債；所以情願盡我的力量，將福音也傳給你們在羅馬的人。



- 336 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 195.
- 337 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 195.
- 338 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 195. 其實，按盧梭自己的思路，愛彌兒是不能理解這一系列鏗鏘有力的理據的，因為他對社會的理解還停留在效用觀的社會，他所遇到的人也只是遇到園主羅伯特這類特殊、具體的人，所以還不能準確把握“債務”這種市民社會的概念，更談不上理解普遍的、抽象的社會概念。
- 339 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 194.
- 340 “為光榮而工作”的表述，參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 196。
- 341 參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 196–197。今天中國的各類職場是有過之而無不及，官場與文藝圈更是其中之最。
- 342 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 197.
- 343 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 195.
- 344 參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 197–202。
- 345 盧梭對典雅與美觀的追求也流露了他個人對“品位”(Rank)無意識的重視；歐洲世界的思想家多少都有類似的問題。
- 346 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 201. 注意，木工的選擇是盧梭對愛彌兒的判斷，並不是說所有人都要選擇這個職業，正如盧梭所言，如果你的學生確實有研究思辨科學的天賦，他也可以從事製造數學器械、望遠鏡之類的手藝。關鍵是不需要深度嵌入分工系統，不需要依賴輿論的評價。參見 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 201。
- 347 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 199.
- 348 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 201.



- 349 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 184.
- 350 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 200.
- 351 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 201.
- 352 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 201.
- 353 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 205.
- 354 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 207.
- 355 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 208.
- 356 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 202.
- 357 Rousseau, Emile or On Education, translated by Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979), 208. 實際上，盧梭本人倒是希望自己保持這種狀態，作一個自給自足、於社會無用的人。參見盧梭，《漫步遐想錄》（北京：人民文學出版社，1986），82-84。



