

《爱弥儿》如何“论教育”

——或卢梭如何论教育“想象的学生”

刘小枫

(重庆大学 人文社会科学高等研究院, 重庆 400044)

Le zèle et la bonne foi m'ont jusqu'ici tenu lieu de prudence[以前,我一直用炽热情感和善良信念代替审慎]。

——卢梭:《爱弥儿》,卷四

卢梭的《爱弥儿》是一部教育论,作者从人出生时刻谈起,细数人一生所经历的苦难。古希腊革命和法国革命的规划(destin)多少是由相似的作品事先制定的。

——夏多布里昂:《论古今革命》卷一,20章

引言

法国大革命爆发之后仅仅五年,夏多布里昂就动笔写作比较古希腊革命与这场现代大革命的专著,他对《爱弥儿》^①的评介简厄得仅两句话,其间的逻辑关联却令人哑舌:一部教育论著竟然会引领一场改变全球各族生活方式的大革命。谈教育的书真的能有如此能量?如果夏多布里昂的说法不错,我们就得问,卢梭写作《爱弥儿》有自觉且明确的革命意图吗?如果的确有,他又是怎样以论教育的方式实现这一意图的呢?

要说事先制定革命规划,卢梭在1762年4月出版的《社会契约论》^②恐怕更有资格。事实上,《社会契约论》出版后,卢梭旋即被指控是在“攻击各国政体”……然而,卢梭却在给友人的信中说,《社会契约论》不过是紧随其后(同年5

收稿日期:2012-11-16

作者简介:刘小枫,男,重庆大学人文社会科学高等研究院古典研究中心主任,教授。

① 卢梭:《爱弥儿或论教育》,李平沅译,商务印书馆1981年版。以下仅随文注卷数和页码,译文凡有改动均依据 Charles Wirz 考订、Pierre Burgelin 笺注:Rousseau, Émile ou De l'éducation, Gallimard 1969。

② 卢梭:《社会契约论》,何兆武译,商务印书馆1980年版。译文凡有改动均依据 Ronald Grimsley 考订笺注本(Rousseau, Du Contrat Social, Oxford 1972)。

月)出版的《爱弥儿》的注释性附录。^①倘若如此,《爱弥儿》才是革命指南的正文……果然,上市不到一个月,巴黎索邦神学院发表文告,谴责《爱弥儿》宣扬异端邪说,巴黎警方奉命封杀,巴黎高等法院随之签发对著名作家卢梭的逮捕令,并当庭撕掉《爱弥儿》然后焚烧。

在两百年后的今天听来,这事简直像神话,卢梭无异于神话中的英雄——1978年6月,《爱弥儿》中文全译本面市,当时我们刚刚走出一场大革命,或者说对大革命尚心存余悸,却热烈拥抱这部革命指南,渴望从中受教,甚至企望它教会我们如何教育自己的子女——除非我们搞错了自己,不然就是我们搞错了《爱弥儿》……

一、“论教育”与灵魂的立法

《爱弥儿》全名为《爱弥儿或论教育》,可以断定,这个书名是在模仿柏拉图。柏拉图的大部分作品以其中的人物来命名,这样的书名让人不清楚究竟要讲什么,因此往往有一个副标题,诸如《普罗塔戈拉或论智术师》、《斐多或论灵魂》、《斐德若或论美好》、《美诺或论德性》、《斐勒布或论快乐》、《阿尔喀比亚德或论人的天性》……如果要给柏拉图所有以人物命名的作品加一个总的副题,“论教育”恐怕最为恰切。

一般认为,《爱弥儿》是在刻意模仿柏拉图的《王制》(又译《理想国》,本来的篇名也可能是“忒拉绪马霍斯或论正义”),^②因为,卢梭在《爱弥儿》开篇不久就告诉读者:

你想要懂得公共教育的理念(une idée de l'éducation publique)吗?读读柏拉图的《王制》吧。这可不是一部政治作品,像仅凭书名来判断的人所想的那样。它是从不曾有人写过的最佳教育论(le plus beau traité d'éducation)。(《爱弥儿》,卷一,页11)

卢梭精于修辞,这话很可能在暗示读者:如果仅凭书名把《爱弥儿或论教育》当作我们所理解的教育论著就搞错了,实际上它是从不曾有人写过的最佳政制论。然而,我们从这个书名的确很难想到“论教育”与政治制度有什么关系。《社会契约论》明显谈的是民主政体及其法律制度的建设问题,因此是关于政治制度设计和立法的书。《爱弥儿》明明是在谈论如何从幼儿起教育孩子,为

^① 在1761年12月12日致莫尔多(Moulto)的信(C. C., 9:311-12)中,卢梭自认为《爱弥儿》是他“最有用、最好”和“最重要”的著作,“最能体现”自己,还说“《爱弥儿》及其注释性附录《社会契约论》应该是个完整的主体”,《爱弥儿》引用和改编了《社会契约论》的许多东西。参见埃利斯:《卢梭的苏格拉底式爱弥儿神话:〈爱弥儿〉与〈社会契约论〉的文学性对勘》(罗朗、黄群译),刊于《经典与解释6:卢梭的苏格拉底主义》,华夏出版社2005年版,第45页。

^② 《爱弥儿》的英译者之一布鲁姆也是柏拉图《王制》的英译者之一。

什么卢梭说《社会契约论》不过是《爱弥儿》的附录？难道《爱弥儿或论教育》是民主政制立法书的正文？

让我们从理解卢梭自己的这个说法入手。立法首先得有立法者，反过来说，有什么样的立法者，就会有什么样的政体及其法律制度。可以推想，如果《社会契约论》是在具体探讨民主政体及其法律制度，那么，《爱弥儿或论教育》就应该是在探讨怎样培育民主政体的立法者。我们知道，柏拉图既写了“最佳教育论”《王制》，也写了堪称探讨最佳政制论的《法义》，两者的关系的确可以看作：有什么样的立法者，就会有什么样的法律制度。倘若如此，《爱弥儿》与《社会契约论》（乃至《关于波兰政体的思考》）的关系就变得容易理解了。柏拉图《法义》中的雅典人的确说过：必须订立“关于养育和教化活的灵魂”的法律，因为，只有当人的灵魂经过养育和教化，对人来说“生活才值得过”（《法义》，874d2-4）。这意味着，凡立法者都应该懂得，就其本质而言，法律当起到养育和教化灵魂的教育作用，谈论教育无异于谈论为人的灵魂立法。《爱弥儿》谈的正是如何养育和教化人的灵魂，因此，它与柏拉图的《王制》一样，是关于人的灵魂的立法书。

然而，《法义》中的雅典客人接下来又说：

必须为人制定法律并要人按[875a]法律生活，否则，人就与最野蛮的动物没有任何差别。理由在于，没有哪个人的天性会天生具有这样一种能力，即不仅认识到，对人来说，什么东西对城邦整体有益，并且在认识到这点后，有能力和愿意去[a5]实现[对城邦]最好的东西。（刘小枫译文）

这里所说的法律是所谓强制性法律，亦即惩罚各种自愿或非自愿情形下伤害他人的犯罪行为法律，显然与“关于养育和教化活的灵魂”的法律不是同一种法律。有了灵魂的立法及其教化，为何还要订立外在的强制性法律？雅典客人的看法是，由于并非人人天生都有服从城邦共同利益的意愿和能力，仅有教化性法律并不足以实现人世间的良好秩序。如果教育制度是教化性的法律，那么，无论有怎样良好的教育制度，不等于世上每个人都能经教化而成为服从灵魂立法的好人。反过来说，对天生有优良德性的好人，就无需用强制性法律来约束。因此，教化性法律与强制性法律针对的是不同天性的人——柏拉图的学生亚里士多德在谈到立法的目的时说得更清楚：

毕竟，多数人宁愿服从强制，也不服从道理，他们靠惩罚而非劝说才接受美好的东西。因此，有人认为，立法者应该勉励人趋向德性，激励人热爱美好的东西。那些已经养成习惯受到正派指引的人，自会积极向德，对那些不服从以及天性有欠缺的人，就得动用惩罚和处罚，并干脆把不可救药者从他们中间赶出去。（《尼各马可伦理学》，1180a5-10）

按照亚里士多德在这里的区分，人世间的灵魂有三种类型：天生品质优良

的一类、靠外在强制才会接受美好事物的一类、连强制也无法约束的一类。与此相应,法律制度有内在和外在两种类型,在人的灵魂中培育起来的自觉性法律仅对少数灵魂有效,对没有能力在自己的灵魂中建立起法律秩序的多数人,需要外在的强制性法律来约束,对不可救药者则只能动用制裁。由此观之,如果《爱弥儿》探讨的是内在性立法,《社会契约论》探讨的是外在的强制性法律,那么,所谓“论教育”仅指如何教育自然天性具有德性趋向的人,毕竟,“对那些不服从以及天性有欠缺的人”,无论怎样的教育都没用,只能用严法来管教。卢梭显然明白这样的道理,不然他不会说“柏拉图的所为不过是纯洁人的心灵,吕库戈斯则改造人的天性(l'a dénaturé)”(《爱弥儿》,卷一,页11)——吕库戈斯是斯巴达的立法者,他为斯巴达人订立了闻名遐迩的严酷法律。在《法义》中,柏拉图笔下的雅典哲人与两位长老讨论改进立法,其中一位长老恰好是斯巴达人。由此看来,《爱弥儿》与《社会契约论》的关系,似乎的确是在模仿《王制》与《法义》的关系。

灵魂的内在立法先于且高于外在的强制性立法,或者说教育少数自然天性具有德性趋向的人,先于且高于教育“那些不服从以及天性有欠缺的人”。因为,前者理应成为统治者,后者理应成为被统治者,从而需要前者为后者订立强制性法律。倘若如此,教育少数天生德性优异的灵魂就成了建设优良政治制度的关键。这意味着,如果没有先行培育出好的立法者,就不可能建设优良的政制。事实上,对少数人的灵魂教育也完全有可能失败——如传媒所说,那些主张一律废除死刑的法学教授就证明了当今的灵魂立法教育的失败。由此看来,我们绝不能说,卢梭用《爱弥儿或论教育》这个含糊书名是在糊弄我们,或掩藏自己的政治抱负。没有从书名看出“论教育”关涉政治制度或灵魂的立法,只能怪我们自己。因为,把政治制度与教育制度理解为二而一的问题,仅仅对我们来说陌生甚至不可思议而已,对古典思想家来说的确理所当然。毕竟,任何类型的教育都与政治制度有关,反过来说,有什么样的政治制度,就会有什么样的教育制度——当今谈论教育无不基于民主政制信念的预设,论者罕有反思自己的政制信念。因此,除非先把《社会契约论》及其立论前设《论人类不平等的起源和基础》(以下简称《论不平等》)搞清楚^①,否则恐怕就不可能理解《爱弥儿》。

二、谁是《爱弥儿》的读者

阅读《爱弥儿》需要极大耐心,因为,这部书篇幅巨大(中译本近八百页),而且作者没有给出任何阅读指南性的章节划分和标题:全书共五卷,但每卷没

^① 卢梭:《论人类不平等的起源和基础》,高煜译,广西师范大学出版社2002年版。以下随文注页码,译文凡有改动均依据Heinrich Meier考订笺释本(Rousseau, Diskurs über die Ungleichheit / Discours sur l'inégalité, 法—德对照,第四版, Paderborn 1993)。

有细分章节,甚至连分卷标题也没有。按中译本页码计算,卷一64页,卷二近150页,卷三175页,卷四近240页,卷五也有210多页。不难设想,一百多页(遑论两百页)篇幅没有章节划分和标题,很容易让人把脑子读晕……当然,“作者从人出生时刻谈起”,卷一谈幼儿期教育,卷二谈儿童期教育,卷三谈少年期教育,卷四谈青春期教育,卷五谈恋爱。卢梭并未“细数人一生所经历的苦难”,仅谈到如何面对婚姻,教育到此已经完成,接下来当是爱弥儿横空出世干一番伟大事业的故事……

不仅如此,与《社会契约论》条分缕析的论述文体不同,《爱弥儿》采用小说叙述笔法,缺乏论述条理,拉拉杂杂,让人读起来实在难得要领。可以断定,这样的篇章外观和叙述方式是作者刻意所为。《爱弥儿》在巴黎遭查禁的一周之后,卢梭的祖国——日内瓦共和国的小议会颁布了同样的禁令和逮捕令,随即有民间团体提交请愿书,为“自由异见分子”卢梭申辩。为此,日内瓦共和国总检察长匿名发表了一本小册子《乡村来信》反驳请愿书,引致卢梭写下著名的九封自辩书《山中来信》^①——在为《爱弥儿》辩护的第五封来信中,卢梭承认,没有哪个国家的警方会放任随便什么人讲授和传播教义,除非获得授权。因为,“盲目的民众很容易受人诱惑。一个人如果吆喝一批人来听他胡言乱语讲教义,他不久就会纠集一帮子人制造乱子”。但卢梭为自己辩护说,他仅仅是写书而已,从来不纠合一帮子人制造事端,毕竟:

[写书的人]从来不强迫任何人来听他讲话或读自己的书。他从来不去找你;只有你去找他,他才见你。他让你思考他所讲的话;他从来不同你争辩,从来不激动,从来不固执己见,从来不解答你的疑难和提出的问题,从来不没完没了地缠着你,你离开他,他也离开你。更重要的是,他从来不在大庭广众之中信口开河乱讲。(《山中来信》,前揭,页138)

这话听起来蛮有道理,读任何一本书当然都是读者自己找上门的,而非作者非要谁读不可。如果读书就是受教育,那么,读书是读者主动受教育,而非作者强制读者受教育。可是,卢梭的老师苏格拉底说过,“一般说来,修辞术是某种靠言谈来引导灵魂的技术,不仅仅在法庭和其他政治集会场合,在私人范围也如此,无论涉及的是小事还是大事”(《斐德若》,261a6-b1)。虽然读书或读文章是读者自己找上门的,作者仍然得对读者的灵魂负责。毕竟,读书意味着灵魂对德性有自发的追求。何况,如果一个人写书或写文章不是为了引导人的灵魂,就不是一个严肃的作者,严肃的读者也就不应该去找他。

其实,卢梭的上述自辩可以看作对苏格拉底随后一段名言的反其意而用之——苏格拉底说,写下的文章有如画出来的绘画一样被动,你不看它,它不会

^① 卢梭:《山中来信》,李平沅译,商务印书馆2012年版。以下随文注页码,译文凡有改动据 La Renaissance du Livre 版 J. J. Rousseau, Lettres Écrites de la Montagne, Paris。

看你:

绘画的子女立在那里,仿佛是活生生的,但倘若你问他们什么,他们却威严地一言不发。写下的言辞也如此:你会以为,他们在说话,仿佛有某种所想的东西,一旦你问他们说的某种东西,想把它搞懂,他们却总是翻来覆去讲同一套话。再说,一旦写成,每篇东西就以相同的方式到处传,传到懂它的人那里,也同样传到根本不适合懂它的人那里,文章并不知道自己的话该对谁说、不该对谁说。要是遭到非难或不公正的辱骂,总得需要自己的父亲来帮忙;[e5]因为,它自己既维护不了自己,也帮不了自己。(《斐德若》,275d5-e2,刘小枫译文)

卢梭在《山中来信》中的说法表明,他对苏格拉底的上述教诲心领神会,并用来指导自己写作《爱弥儿》:

所有这一切都是对的,尤其那些不是为人民写的书,我的书一向如此。……[至于《爱弥儿》]它涉及新的教育制度——我以此为贤哲之士们的探究提供方案,而非给父母亲们使用的方法——我从未想过这种事。如果说我有时候**透过某种足够平庸的形象,显得**似乎在对他们说话,那么,这要么是为了使我得到更好的理解,要么是为了**用更少的话来表达想法**。(《山中来信》,前揭,页139)

《爱弥儿》是给特别的读者——“贤哲之士们”写的,但卢梭清楚,书一旦面市,作者就没法阻止天性属于“人民”却又显得喜欢读书的人也去买一本《爱弥儿》来读。因此,他刻意采用小说笔法,写得拉拉杂杂,甚至说些废话,让没耐心的读者懒得读下去。换言之,不给出明确标题、不划分章节、冗长得要命等等,都不过是为了划分读者——或如尼采所说,设置阅读的藩篱以阻止天性上不适合的读者。反过来说,《爱弥儿》的表述方式要求它的真正读者不仅得有特别的耐性,还得有良好的辨识能力。比如,“序言”第一句说,“这里汇集的反思和观察既无次序,又几乎缺乏连贯,动笔之初为的是让一位懂得思考的好妈咪(*une bonne mere qui sait penser*)高兴”(《爱弥儿》,页1)。如果我们以为,卢梭真的像他在《忏悔录》卷九中所说的那样,是写给一个叫做“舍农索夫人”(Madame de Chenonceaux)看的,难免上当。因为,卢梭明明说,“好妈咪”的“好”指的是“懂得思考”——凡“好妈咪”都关心自己孩子的教育,这样的妈咪无疑喜欢思考,但喜欢未必等于“懂得思考”。《山中来信》中的说法更清楚:

这位母亲虽然年轻,却有一副哲学家的头脑,十分了解人的心灵。论容貌,她是女性当中的佼佼者;论才情,她是出类拔萃的女人。我是为了那些具有与她相同性情的人而写的,而非为了这样或那样的先生们写的,也不是为了那些虽然读我的书,却根本不了解我的真意的人而写的……(《山中来信》,前揭,页139)

迄至卢梭时代,我们在西方思想史上见到过既年轻貌美、又有“哲学家头脑”的女人吗?除了古希腊神话中的智慧女神,卢梭未必真的曾遇到过这样的女人(尽管据说卢梭真的遇上过一位名叫 Sophie d' Houdetot 的女人,但未必就是他心目中的“哲学家头脑”),否则他就会像自己笔下的爱弥儿那样与她结为连理了。

可以设想,既然《爱弥儿》探讨的是如何把少数优异的灵魂教育“成人”,《爱弥儿》就不是我们所理解的一般教育论,或者说,不是要探讨一般意义上的公共教育问题。卢梭对读者的灵魂类型也提出要求,表明《爱弥儿》不可能是写给天下所有父母看的,也不可能是为所有年青人而写的。毕竟,不可能设想天下所有父母或年青人都关心政治制度的优劣和人世间的立法——关心这样天大的问题需要有经过特别教化的心性和智性。即便我们认为自己就是关心这类大问题的人,也不绝能高估自己的心性和智性。当我们拿起《爱弥儿》来读,不可自以为一定能理解卢梭,至多只能试试看……因此,阅读《爱弥儿》,我们得时时关注卢梭如何论教育,否则没法恰切理解他关于教育的论述。

三、《爱弥儿》与民主政制设计

谈教育未必一定得“从人出生时刻谈起”,《爱弥儿》“论教育”为何“从人出生时刻谈起”,这种谈法与革命规划有什么关系?

第一卷第一句说,“出自造物主之手的東西都好,一到人手里就全变了”(《爱弥儿》,页5)——这话无异于把人区分为自然人与社会人:自然状态中的人都是好的,一旦变成社会状态中的人必然败坏。除非我们读过《论不平等》,否则就不可能体会到《爱弥儿》为何以这样一句话开头。在《论不平等》的“本论”中卢梭告诉我们:为了探究人类社会的基础及其政制的性质,当今时代的哲人们提出了“自然状态”及其“自然人”的假设,以此作为研究政治制度或优或劣的参照系数。卢梭赞同这种堪称科学的研究方法,但他随即指出,遗憾的是,这些哲人们并没有把“自然状态”及其“自然人”这个假设搞透彻,其结果必然是曲解人类社会的基础以及应该追求的完美政制的性质(参见《论不平等》,页69—70)。卢梭自己的哲学使命是彻底搞清“自然人”的品质,这就必然会涉及批判此前的“自然状态”假说。我们在《论不平等》中的确可以看到,卢梭分两个部分以鲜明的对照方式分别探究了“自然人”和“社会人”,并得出这样的结论:社会人或人的公民状态意味着自然人或自然状态的堕落和败坏——这就是《爱弥儿》“论教育”的起点。

谁都知道,人生下来之后不可能一直是自然的造物或“自然人”,而必需经过教化成为“社会人”。换言之,自然人成为社会人是人之成人的必然,而自然人成为社会人无不需要教育。既然卢梭把社会人视为自然人的堕落和败坏,他必然会把自然人的败坏归咎于教育制度。卢梭论教育“从人出生时刻谈起”,为

的是他可以紧接着就说,“种种成见、权威、强迫、规范,以及压在我们身上的所有社会制度(toutes les institutions sociales)都将扼杀人的自然[天性](la nature)”(《爱弥儿》卷一,页5)。既然如此,难道不应该推翻旧的社会制度(等于教育制度),重新打造一个新制度吗?“权威、强迫、规范”(l'autorité, la nécessité, l'exemple)用的都是单数,唯有“种种成见”(les préjugés)用复数,似乎“权威、强迫、规范”无不是在扼杀人的自然天性的“种种成见”。

其实,人即便还在娘肚子里就已经不是自然人,而是父母的孩子——父母并非自然人,而是某个政治体的成员,受某种宗法制度的规定,从而受其权威、强迫和规范的约束,否则他们不可能成为“父母”。因此,传统的教育多被称之为“父权制”教育。即便按照基督教政制传统,人生而是上帝的孩子,而非自然的孩子,人从出生那一刻起就得受教会生活方式的教育。我们固然可以说,“父权制”教育或教会制度的教育都不过是“种种成见”的权威、强迫和规范,然而,可以设想没有成见,没有权威、强迫和规范的教育吗?新制度仍然必须是一种社会制度,自然状态恰恰意味着没有任何制度,从而不可能是人的实际状态或应然状态。既然如此,《论不平等》中提出的自然人与社会人的对立就不可能是要引出这样的结论:似乎自然人应该一直生活在自然状态之中,否则就根本不应该有任何政体及其社会体。卢梭当然清楚,人类的生活方式本质上是政治体而非自然体。某种政治体才是人类生活的历史事实,自然人或自然状态仅仅是虚拟的形而上学假设。近代启蒙哲人提出这样的假设,不过是为了探究这样的问题——什么样的政治体是最好的。换言之,自然人或自然状态的假设不过是用于衡量或打造更好或最佳政体及其社会人的尺度。可以想见,对任何既存的社会制度而言,自然状态及其自然人这个形而上学假设无不具有革命的颠覆性。既然卢梭认为,自然状态论的前辈们对自然人的探究还不彻底,而他才做到了真正的彻底,我们也就可以设想,《论不平等》对自然人的探究具有更为彻底的颠覆性,以此探究为基础的“教育论”《爱弥儿》当然就具有更为彻底的革命性。

尽管人类生活离不了社会制度(或教育制度),然而,难道不能设想出没有“种种成见”,没有权威、强迫和规范的制度吗?在启蒙哲人看来,回答当然是否定的。问题首先在于你依据何种自然法则来设计社会制度(或教育制度)。比如,按照霍布斯的自然状态论设计,自然人的“天性”是自我保存,因为人天生畏惧暴死。依据这一自然法则,美好的社会制度当以保全人的自然生命为目的。据此,人生而具有保全自己生命的自然权利,其具体含义就是自然的自由和平等。一旦把这种自然权利作为衡量政治制度优劣的尺度,我们就有理由说,葆有自然权利的制度就是最好的政治制度,进而把既存政治制度的“权威、强制、规范”判为“种种成见”——既然迄今人类的社会制度都未能让人葆有自然权利,革命就是必须的。

由此可见,如何界定自然状态设计中的自然人,直接决定着应该设计什么

样的政治制度和把自然人教育成怎样的社会人。在洛克看来,霍布斯对自然人性的设计还不够全面,因为,自我保存显然离不了一定的财产,因此,有必要为自然人的人性添加拥有私有财产的自然权利。结论随之就是,能让人成为社会人后仍然确保私有财产的制度就是最佳政治制度。

卢梭接受了前辈哲人的“自然状态”论的理论框架,但没有接受他们关于自然人的具体规定及其推论逻辑。就霍布斯的设想而言,在卢梭看来,成天只是担心怎样保全自己生命的自然人肯定是病弱的自然人——对这种“只想免于死亡的人”如何可能教育他怎样生活呢?即便把这种人教育成了社会人,对社会也毫无益处,因为他们最终怀有的仅仅是对死亡的恐惧(《爱弥儿》,卷一,页34,亦参页56—57)。就洛克的设想而言,在卢梭看来,把拥有私有财产视为人的自然权利无异于犯了逻辑错误。因为,私有制仅仅是社会状态的产物,而非自然状态的产物。实现人的“自然平等”的最大障碍不在于人的强弱之分,而在于人的贫富之分,所谓人的强弱差异其实是贫富差异。除非彻底废除私有财产及其相应的不平等法律,穷人永远是弱者,也永远不可能获得自己“自然的自由”(参见《论不平等》,页84、121)。何况,一个成天只想到怎样葆有自己私有财产的人不可能有高尚的德性,由这样的人构成的社会不可能是道德的社会。

霍布斯和洛克对自然人“天性”的设想都是错的,他们都把某种只有在不道德甚至败坏的社会状态中才见得到的人的品性错误地当成了自然人的本性。这样一来,他们关于最佳政治制度的构想必然也是错的。按照卢梭的设想,自然人的“天性”就是无忧无虑的自由和实实在在的平等——这无异于说,霍布斯和洛克的自然人学说所推导出来的自由民主的公民社会不可能实现真正的自由和平等。《论不平等》的基本论题是:以自我保存和拥有财产的自然权利为基础来设想的公民社会,只会是一种败坏。在《爱弥儿》中,卢梭这样来教导胡子刚刚冒出来、身上的血气开始涌胀的爱弥儿:

在自然状态中,存在着一种实实在在的、不可毁灭的平等,因为,单单是人和人的差别不可能大到使一个人去依靠另一个人的程度。在公民社会中,权利平等(une égalité de droit)是虚假的,徒有其名,因为用来保持这种平等的手段本身注定在摧毁这种平等,同时,公众势力(la force publique)也有助于强者压迫弱者,从而打破了大自然在他们之间建立的平衡。(《爱弥儿》,卷四,页328)

《爱弥儿》“从人出生时刻谈起”,为的是从卢梭自己的“自然人”设想为出发点,以便为他心目中的最佳民主政制设计提供立法依据。在这一意义上讲,《社会契约论》的确不过是《爱弥儿》的注释性附录。

四、《爱弥儿》与洛克的教育论

任何社会体都得靠权威、强制和规范来建立政治制度,进而把人教育成社会人。从这一意义上讲,即便最佳的自由平等的民主政制也需要权威、强制和规范,甚至也需要“种种成见”——关于自然人及其自然权利的“成见”。由于民主政制应该把自然人教化成民主社会的“公民人”,而非任何类型的旧制度下既无平等又无自由的“臣民”,按照洛克的设计,民主政制的基本制度性安排之一是国家与社会的分离,或者说大大限制政府的权力,以免政府用权威、强迫和规范扼杀每个公民的自然“天性”。然而,无论霍布斯、洛克还是卢梭都懂得,如果公民社会要成为一个有内聚力的道德的共同体而非一盘散沙,权威、强迫和规范都是必须的——用卢梭的话说,这意味着必须“改变人的自然天性”:

自然人(L'homme naturel)完全是自为的;他是整数,是绝对整体(l'entier absolu),只同他自己或与自己相似者(à son semblable)才有关系。公民人(L'homme civil)只不过是一个依赖于分母的分分子,从而其价值在于他与整体即社会体的关系。好的社会制度是这样的:它知道如何最好地改变人的天性(dénaturer l'homme),剥夺他的绝对存在,以便使之成为相对存在,把“我”转移到共同的整体中去;这样一来,每一个别的人就不再把自己看作单一个,而是整体的一个部分,仅仅感觉自己在大家之中。(《爱弥儿》,上册,页9—10)。

既然如此,民主政制的权威及其对公民的强制和规范的正当性从何而来呢?仍然只能来自自然状态的设计。倘若如此,自然状态这个假设就不可能是理想的或积极的衡量尺度,否则就会得出如下荒谬结论:任何社会政制都会败坏自然人的天性。当然,自然状态的假设又不能完全是实际的或消极的,否则也无法证成民主社会是最佳政制。因此,自然状态的假设必须既是积极的又是消极的衡量尺度。比如,在霍布斯的自然状态假设中,如果人的自我保存的欲望是积极尺度,人人相残的野蛮状况就是消极尺度。由于人的自然自由和平等也导致人与人的野蛮战争状态,就有必要建立一个类似于绝对君主制式的公民社会,以便结束野蛮的自然状态。从而,理想的公民社会应该是一个严格依法而治的权威国家。只不过国家的绝对主权者的权力来自自然人的授权,亦即自然人交出自己的部分权利,以便委托一个主权者拥有绝对权力来保护每个人的自然权利。

然而,何以可能设想每个自然人愿意交出自己的部分权利来构成一个公民社会呢?在霍布斯和洛克看来,这种可能性基于自然人天生拥有自然理性。换言之,公民社会之所以可能,需要在自然状态假设中给自然人添加自然理性的潜能——用洛克的著名说法:“我们生而自由,也生而具有理性……年龄带来自

由,同时也带来理性”。^[1]因此,建设自由民主的公民社会在相当程度上就取决于对自然人施行理性教育,使其自然理性能够得到健康发展。在1690年出版的《人类理解论》中,洛克对人的自然理性作了闻名遐迩的细致而又周全的探究(1700年由Coste译成法文出版),并在同年出版的《政府论》两篇(1690)和此前出版的《论宽容》(1689)中阐明了自己关于民主政体的具体构想,为我们如今仍在追求的自由民主政制勾画了道德和政治原则。然而,发表这些论著之前,洛克就已经在思考教育问题,尽管《关于教育的若干思考》(*Some Thoughts Concerning Education*)在1693年才出版。^①可见,洛克已经意识到,自由民主政制的建设最终取决于良好的教育——至少,如果要让公民人遵从公民社会的法律,就得需要理性。

卢梭与霍布斯和洛克的分歧不在于是否应该建立自由民主的公民社会,而在于如何才能建立真正体现自由平等同时又是道德的公民社会。在卢梭那里,“自然人”几乎完全成了理想尺度,仅有积极的品质。^②卢梭对“自然人”或所谓“前社会的”野蛮人(*l'homme Sauvage*)的赞美非常著名,我们耳熟能详——“自然人”天性质朴,情感纯良。当然,自然人天生缺乏理性天赋,“像很少思考的动物一样睡觉”,“他的想象力产生不了任何图画,他的头脑提不出任何问题。他那一丁点儿需要随手即可满足,他还没有那种驱使他获得更多需要所必备的知识”(《论不平等》,前揭,页79、83)——然而,不好思考在卢梭看来并不算自然人的消极品质,因为,人的思考状态是一种反自然状态,能思考的动物是一种堕落的动物(《论不平等》,页77)。

如果我们愿意假设,一个野蛮人在思考的技艺(*l'art de penser*)方面简直就像我们的哲学家们对我们描绘的那样机灵;如果我们也按这些哲学家们的榜样把这个野蛮人打造成一个哲学家,能够独立揭示最崇高的真理,能够通过一系列极为抽象的推理,出于对普遍秩序的热忱或对自己的造物主的已知意志,推导出正义和理性的准则;总之,如果我们假设,野蛮人的脑子有理智、有智识,就像他必须具有的那样,而事实上却发现他既呆板又愚蠢,那么,从那一整套无法传达、随个体灰飞烟灭的形而上学中引出的技艺又能获得什么效用呢?(《论不平等》,前揭,页85)

这段议论可以说是针对洛克的《人类理解论》而发的。的确,卢梭多次称自然人是“愚蠢的动物”(un animal stupide),因为他们的天性是服从自己的本能。但在卢梭的语汇中,“愚蠢”指一种灵魂类型,并没有贬抑之意。卢梭并不否认,

① 该书在1695年已经由Coste译成法文出版(*De l'éducation des enfants*)。该书现已有两个不同译名的中译本,一为傅任敢译的《教育漫话》,教育科学出版社1999年版;一为熊春文译的《教育片论》,上海人民出版社2005年版。对这本书的解析,参见塔科夫:《为了自由:洛克的教育思想》,邓文正译,北京:三联书店2001年版。

② 参见施特劳斯:《自然权利与历史》,彭刚译,北京:三联书店2006年版,第288页。

按照理想的公民社会的要求,每个公民应该成为“一个理智的生灵”:

由自然状态进入公民状态,人身上便产生了一个非常显著的变化:在他们的行为中,正义代替了本能……使之从一个愚蠢的、受到限制的动物变成一个理智的生灵(*un être intelligent*)和一个人。(《社会契约论》,页29—30)

问题在于,自然人是否个个能够成为理性的公民人?既然卢梭认为“前社会”的自然人天生缺乏理性潜能,他就不可能相信有这种可能性,因此他说:“用理性去教育孩子,是洛克的一个重要原理;这个原理在今天最时髦不过;然而在我看来,它虽然时髦,却远远不能说明它可靠;就我来说,我发现,再没有谁比那些受过许多理性教育的孩子更傻的了。”(《爱弥儿》,卷二,页89)——这无异于说,就自然人的天性而言,理性教育不仅毫无用处,反倒会起副作用。因此,在《爱弥儿》的简短“序言”中,卢梭告诉读者:

我们时代的文学和学问(*le savoir*)更多倾向于摧毁而非建设。……尽管许多著述据说完全是为了公共效用(*l'utilité publique*),然而,人们却忘了,所有的公共效用中首要的是塑人的技艺(*l'art de former des hommes*)。在洛克的那本书之后,我的论述是全新的,而且我颇为担心,在我这本书之后,不会再有新的论述。(《爱弥儿》,序言,页2)

“洛克的那本书”指的正是《关于教育的若干思考》——所谓“塑人的技艺”指的就是教育。洛克没有忘记,公民社会的构建首先取决于教育,这是洛克值得敬佩的地方。然而,在卢梭看来,无论在关于自然人的设想方面还是关于教育的问题方面,即便贤明而又聪明绝顶的洛克也有看走眼的地方。卢梭非常自信,在教育问题上,他比霍布斯和洛克都要看得更为深远。

五、爱弥儿与自然人

要让自然人成为“社会人”,如果不能靠子虚乌有的自然理性,又能靠什么呢?在卢梭看来,只能靠基于“公意”(又译“普遍意志”)的社会契约的约束,因为,自然人也意愿自己的“好”,这是自然人类类似于本能的意志:

人由于社会契约而丧失的,正是自己自然的自由(*liberté naturelle*),以及他企图和可以得到一切东西的无限权利;他获得的乃是公民自由(*la liberté civile*),以及他对所享有的一切东西的所有权。为了权衡得失时不致出错,必须很好地区分自然的自由即仅以个体力量为限的自由与公民的自由即受公意限制的自由;……我们还应该在公民状态的收益栏内再加上道德自由(*la liberté morale*),唯有这种自由才使人真正成为自己的主人;因为,单纯嗜欲的冲动是奴隶状态,服从自己为自己所定的法律才是自由。

不过,关于这一项我已经谈得太多,而且,自由这个词的哲学含义也不属于我这里的主题。(《社会契约论》,页30—31)

所谓公民的“道德自由”指公民“服从自己为自己所定的法律”,这与霍布斯或洛克设计的公民社会所要求的法律没有什么差别。然而,与“公民自由”不同的“哲学含义”(le sens philosophique)的“自由”指的是什么呢?为什么这个意义上的“自由”不属于“社会契约论”的主题?

我们应该首先问,所谓“自己为自己所定的法律”是自然人自己为自己所定的吗?如果是的话,就得预设自然人天生具有理性潜能,否则就不可能设想自然人有能力认识到公意,进而订立为实现公意而限制自然的自由的法律。既然卢梭否定自然人天生具有这种潜能,就不可能设想自然人有能力自己为自己订立法律,即便自然人有意愿“自己的好”的意志,因为,不可能设想自然人有理性能力认识到“公共的好”:

公意总归是公正的,而且总归指向公共效用;然而,不能由此推论,人民的商议总归同样正确。人总归愿意自己的好,却未必总归能看到好。人民虽不会被腐蚀,却往往会被欺骗,而且恰恰就在这样的时刻,人民显得要不好的东西。众意与公意往往有很大差别;公意只着眼于共同利益,众意着眼于私利,因此不过是个别意志的总和。(《社会契约论》,页39)

可见,卢梭很清楚,自然人很难追求共同的好,不是因为缺乏意愿,而是因为缺乏理智的辨识能力。既然如此,就不可能指望“愚蠢的动物”能够自觉完成从自然人转变为社会人的公民化转变。所谓公民“自己为自己所定的法律”指的是把自然人教化为社会公民的法律,既然这种法律不可能由前社会的自然人自己来为自己订立,就得需要某类天性优秀的人来订立,前提是这类人有足够的优秀品质认识到真正的公意——因此,“必须产生出一位立法者”(《社会契约论》,页52)。不难设想,这位“在一切方面都是国家中的一个超凡人物”(un homme extraordinaire)必须凭靠“自己的天才”(son génie)才当为立法者(同上,页55)。

不过,立法者不仅需要天生的卓越才智,还必须具备自然人的身份,否则他就没有资格为公民社会立法。然而,一个“天才”何以可能也是自然人呢?卢梭显然遇到一个难以克服的矛盾:自然人天生缺乏理智,而为自然人订立法律又需要超人的理智;立法者有这样的理智,但又必须也是自然人。聪明的卢梭想到这样一个化解矛盾的设想:有一类特别的自然人,这就是少数天性好沉思的自然人。由于天性好思辨,这类自然人与其他自然人截然不同。显然,我们只能把这类人称为自然人中的“天才”。与此相应,这类自然人具有的自然的自由也不同于其他自然人所拥有的自然的自由——这就是卢梭所说的“哲学含义”的“自由”。换言之,“天才”自然人的“前社会”的含义是“超社会”,或者说其爱智的天性“原始”地超越所有社会制度的约束。由于“天才”自然人天生的

聪明才智是好天性,《爱弥儿》卷一开篇才说,“种种成见、权威、强迫、规范,以及压在我们身上的所有社会制度都将扼杀人的自然[天性]”。相反,按照社会契约的要求,一般自然人的“前社会”的自然天性恰恰必须改造。因此,《爱弥儿》开篇不久就提出,必须区分两种教育对象:

由于不得不同自然或社会制度进行斗争,必须在教育成一个人还是教育成一个公民(*faire un homme ou un citoyen*)之间加以选择,因为我们不能同时教育成这两种人。(《爱弥儿》,卷一,页9)

“一个人”与“一个公民”的选择性对举使得我们必须注意卢梭笔下凡用到 *un homme*[一个人]时的含义——这个语词看起来有如泛指的人,其实特指的是某个人或某类人。既然《爱弥儿》选择的是探讨如何教育“一个人”,而非是要探讨如何教育“一个公民”,卢梭也就必须花大量篇幅来区分对两类人的教育及其施教方式上的差异。当卢梭写下这句话时,他心里当然清楚,由于多数人缺乏理性天赋,即便“受到很好的教育”,他们也不可能成为“天才”,必须让他们成为受社会契约约束的“公民”——由此可以再次肯定,《爱弥儿》所“论”的教育不可能指的是大众教育或公共教育。

这岂不是说,即便在自然状态中,自然人之间也有自然的不平等——天生的理智能力不平等?的确如此……然而,理想的民主政制必须以“所有人的自然平等”为出发点,或者说,“天才”自然人如果要成为立法者,必须与一般自然人有自然的平等,否则就不具有政治资格。倘若如此,卢梭就必须让“天才”自然人先混迹在一般自然人中间,这就需要编造出一个在自然状态中就有自然平等的谎言出来。于是,我们在《爱弥儿》的故事开场不久就看到如下含糊其辞的说法:

在自然秩序中(*dans l'ordre naturel*),所有人本来都是平等的(*tous égaux*),他们共同的天职就是人品(*l'état d'homme*);无论谁,只要在这方面受到很好的教育(*bien élevé*),就不至于欠缺与他相称的人品。(《爱弥儿》,卷一,页13)

如果我们没有忘记卢梭关于“愚蠢的动物”和“天才”自然人的说法,就可以感觉到,“所有人本来都是平等的”即便不是谎话,也是自相矛盾。然而,既然卢梭在前面已经区分了教育 *un homme*[一个人]和教育“一个公民”,就既不能说这是谎话,也不能说自相矛盾。毋宁说,所谓“只要在这方面受到很好的教育,就不至于欠缺与他相称的 *l'état d'homme*[人的状态]”,其实是特指某类人。换言之,为了让“天才”自然人获得“平等”的政治资格,卢梭必须以刻意含混修辞让“天才”混迹在自然平等之中。《爱弥儿》开篇就说,“毕竟,我们这类人(*nôtre espèce*)不愿意被打造到半途而废”(《爱弥儿》,卷一,页5)——中译本把 *nôtre espèce* 译作“我们人类”恐怕就误解了卢梭的笔法,因为卢梭随后就说:

“如果人不是从做婴儿开始, la race humaine[人类]也许已经灭亡”(《爱弥儿》,卷一,页7)。

卢梭以“爱弥儿”这个虚构人物的名字作为书名,而非干脆就叫做“论教育”,原因就在于此。柏拉图笔下的人物多是历史人物,至少有历史人物的影子,卢梭则说,他的爱弥儿不过是“一个想象的学生”(un élève imaginaire)(《爱弥儿》,卷一,页29),甚至是个抽象的人。从柏拉图和色诺芬的苏格拉底作品中可以看到,苏格拉底教过的学生不止一打,卢梭则强调,他只教这样一个“想象的学生”,而且“永远只教一个学生”,“从他出生的时候起就一直教育到他长大成人”(《爱弥儿》,卷一,页29、31)。

六、发现爱弥儿

可以想见,卢梭不得不面临的一个基本矛盾。一方面,为了公民社会的立法,必须培育出一位立法“天才”;另一方面,由于民主政制的基本原则必须是“平等主义”,立法“天才”就只能从自然秩序的自然平等中产生出来。这样一来,卢梭的“论教育”面临的首要任务是,如何把“天才”自然人与一般自然人区别开来,同时又不让这种必要的甄别危及平等主义原则——用卢梭自己的说法,《爱弥儿》在开始的时候会很少谈到爱弥儿,因为他需要用自己的教育方式去发现爱弥儿,或者说把爱弥儿从一般自然人中间找出来。然而,一旦发现爱弥儿时,他“已经不再是一个一般儿童”……卢梭说,“从此以后,他就频频出场,到结尾的时候,我没有一刻工夫不见到他,以致不论他说什么,都不需要我替他说了”(《爱弥儿》,卷一,页30)——似乎立法“天才”其实是自己自然而然成长起来的,根本无需卢梭的施教。

爱弥儿从“愚蠢的动物”中间冒出来的过程,占了《爱弥儿》整整前三卷冗长而又驳杂的篇幅。我们显然不能说前三卷都是在说废话,毋宁说,“透过某种足够平庸的形象”,前三卷一直在处理这样一个基本难题:如何从一般自然人中辨认出爱弥儿。卢梭告诉读者,“笨孩子将会成为凡俗之人(les hommes vulgaires)”,这是一条再普遍、再确然不过的法则。可是,当孩子还小的时候,你很难区分“真正的愚蠢和表面上的愚蠢”,毕竟,这两种极端情形实在太相像。

当人还处在没有真正的观念的年龄时,天才之人与并非天才之人的差异在于,后者仅接受虚假的观念,而前者能看出它们是假的,因此一个也不接受。……这类卓越之人总是不声不响地一天天成熟,突然一下子让人看出自己是个哲学家,而且我毫不怀疑,嗣后将在自己时代最出色的思想家和最渊博的形而上学家中给他标出一个令人崇敬的突出位置。(《爱弥儿》,卷二,页117—118)

可见,“天才”自然人必定天生就有明辨真假观念的智性能力,无需等到大

学本科毕业——反过来说,一般自然人即便念完大学甚至拿到更高的文凭,也未必就到了“有真正的观念的年龄”,没准他一辈子都不可能有这样的年龄。倘若如此,任何一位老师实际上都处境尴尬——因为,对必将成为凡俗之人的笨孩子,无论你怎么教育,都不可能使他成为能够认出“虚假观念”的聪明人。与此相反,“正如有些人永远脱不掉孩子气一样,有些人也可以说根本没有经历过童年,他们差不多一生长下来就成了大人”(《爱弥儿》,卷二,页116)。果然,当爱弥儿刚刚步入青年期时,卢梭就说:

毫无疑问,只要学生有了自然的禀赋,即使老师没有那么慎重地选择他所读的书籍,即使老师没有使他在读书之后对书中的东西进行一番思考,他这样学来的东西也可以变成一种实用的哲学,与你们用来把学校中的年轻头脑搞得一团混乱的种种空泛理论相比,要踏实得多、有用得多。(《爱弥儿》,卷四,页338)

可见,对天生就能辨识真假观念的天才,老师的教育是多此一举。不过,我们不能由此得出结论说,“天才”根本就不需要教育。毋宁说,由于“天才”绝非培养出来的,教育就得区别对待不同天性的“孩子”,或者说必须区分不同的教育方式:“由于我的学生跟你的学生所受的教育不同”,他不再是一般的儿童,“必须对他采取一套特殊的教法”(《爱弥儿》,卷一,页30)。

因此,卢梭宣称,他对爱弥儿采取的教育方式的首要准则与一般公认的教育准则相反。在卷一开始不久,卢梭就提到要区分三种教育方式。第一种是所谓“自然的教育”,亦即顺从人的才能和器官的内在的发展而施教——可以推想,这种教育方式才适合培育“天才”自然人。另外两种教育方式分别是“人为的教育”(即别人教我们如何利用自己的才能和器官)和“事物的教育”(即通过影响人的事物获得良好经验,相当于我们所谓的从生活实践中受到教育)。“人为的教育”显然不适合培育“天才”自然人,但适合教育一般自然人。至于“事物的教育”则显得既适合培育“天才”自然人,又适合教育一般自然人,但我们不难设想,用来培育“天才”与用来教育一般自然人的“事物”必定会有所不同。所以,卢梭说,虽然良好的教育是三种方式并用,但要让三种方式调配得好难乎其难,几乎只有靠运气,否则只会败坏好的天性(《爱弥儿》,卷一,页6)——这无异于说,没法同时兼顾培育“天才”自然人和教育一般自然人。比如,卢梭告诉读者,绝不要仅仅因为孩子撒谎而惩罚他们,而是要向孩子们讲解清楚,什么叫撒谎的行为。

谎言有两种:一种是就过去所做的事情撒谎,一种是就将来承担的义务撒谎。第一种撒谎的情况是:否认他所做过的事情,或者硬说他做过他没有做过的事情,总而言之,就是他明明知道事情的真相不是那样,却偏偏说成是那样。第二种撒谎的情况是:许出一些他并不打算加以遵守的诺言,总而言之,就是表示一种同他本来的意图相反的意图。(《爱弥儿》,卷

二,页109)

这两种撒谎的本质区别何在?显然,就自己过去所做的事情撒谎是一件不道德的行为,就将来承担的义务而撒谎则不仅不是不道德的行为,反倒是一种道德的行为。凭常识我们也可以想到,难道可能教育孩子懂得这两种撒谎的如此差异吗?显然绝无可能。毋宁说,两种谎言的区分是在展示“天才”自然人与一般自然人的区分标准。对于第二种谎言,卢梭有另一个说法,叫做“寓言”,也就是以故事作为外观的带道德目的的谎言。小孩子显然不可能编这类故事,反过来说,给小孩子讲寓言也没有必要。老师用寓言来教孩子,只能表明老师的愚蠢,因为小孩子根本不可能懂得你教他的那些寓言,只会受杜撰的故事迷惑,绝不会注意到其中的真理(参见《爱弥儿》,卷二,页128)。然而,由于天性端正,“天才”自然人不会撒前一种谎,但他长大了难免需要撒第二种谎。儿童期的爱弥儿不会用心去学习寓言,到了青年时期,他就会慢慢懂得或应该懂得,几种谎言当中与真实的事实最相象的谎言是哪一种,从而学习如何编造寓言。按卢梭的看法,寓言更接近小说而非史书,毕竟,“小说家好歹总还抱有道德目的,而史家才不管这一套”(《爱弥儿》,卷四,页332)。更为绝妙的是,说过这话之后没过多久,卢梭就现身说法,亲自编造了一个长篇寓言来启发式地教育爱弥儿,这就是第四卷中非常著名的“萨瓦本堂神父的信仰表白”(《爱弥儿》,卷四,页377—457)——这个寓言不仅涉及爱弥儿如何确立正确的宗教信仰,也涉及欺骗(《爱弥儿》,卷四,页455)。

七、爱弥儿的老师

可想而知,既然爱弥儿是“想象”出来的“天才”学生,他的老师也必须是个“天才”。这并非因为天才才能教天才,而是因为天才与天才方有可能成为朋友(参见《爱弥儿》,卷一,页28)。“天才”老师与爱弥儿有同样的好耽于沉思的自然天赋:

读者诸君,你们要始终记住,同你们讲话的这人既非博学之士,也不是哲学家,而是一个常人,真理之友,既不属什么宗派,也没什么体系;一个孤独者很少同人们一块儿生活,也就不大会有机会沾染他们的成见,多的是时间思考他与人们交往时的所得。我的推理与其说基于种种原理,不如说基于事实……(《爱弥儿》,卷二,页124)

卢梭既宣称自己是个“常人”而非哲学家,又宣称自己是“真理之友”(ami de la vérité)——这段说辞再次让我们见识到卢梭惯用的双重修辞笔法。“天才”自然人和一般自然人固然都是“孤独者”(un solitaire),但两者的“孤独”有本质区别:“天才”自然人的“孤独”为的是沉思,一般自然人的“孤独”是无忧无虑或无所事事。卢梭的这段说法显得是要让自己与洛克一类哲学家区别开来,

因为洛克以为,可以把所有自然人都培养成有理性的人,却不懂得,没可能设想把所有自然人教育成“孤独”的沉思者——即便可能,也没可能设想公民社会应该由“孤独”的沉思者来构成。谁这样想,谁就已经不是“真理之友”。真正的哲人应该懂得:

构成人类的是人民;不是人民的人没什么价值,用不着把他算在数内。所有等级的人都一样,倘若如此,则人数最多的等级就最值得尊敬。在有思想的人面前,所有公民差异(*toutes les distinctions civiles*)都会消失不见:他认为,在下人身上和在有名望的人身上,情感和感觉都一样;所不同的只是他们的语言,只是他们或多或少做作出来的外表……(《爱弥儿》,卷四,页310)

卢梭的说法还让我们体会到,真正的“天才”老师应该说含糊其辞的话,其前提是,他应该懂得为什么应该说含糊其辞的话。不仅如此,既然卢梭要培育的是一个立法者,或者说爱弥儿的自然天性中必须有搞大政治的抱负,“天才”老师自己也必须懂得何谓伟大的政治抱负,懂得什么叫做王者品质。为了表明这一点,卢梭给读者讲了下面这段经历。

有一次,卢梭到乡下一户人家做客,那家人的主妇十分重视自己孩子的教育,请了一位私塾先生到家里来教孩子。卢梭去的那天,正碰上私塾先生给孩子讲亚历山大王勇敢地一口吞进明知是对他下毒的毒药的故事。讲完之后,与我们如今的教育方式一样,私塾先生要这位孩子作一番评议。这个小孩子被故事深深打动,大肆夸赞亚历山大王的勇敢。卢梭觉得,这样的教学结果简直愚蠢之极,因为,在他看来,亚历山大一口吞进毒药与其说是勇敢的表现,不如说是鲁莽……但卢梭觉得好奇,这孩子何以会认为亚历山大有勇敢的品质呢?私塾先生离开后,卢梭牵着孩子的小手单独外出散步,问他为何有这样的学习体会。小孩子的回答让卢梭大跌眼镜……原来,这孩子刚在两周前因病吃过一次药,药苦得要命让他吃得非常艰难。因此,当他听了亚历山大吞食毒药的故事,就觉得了不起。可见,这孩子分不清药与毒药的区别,也不能理解何谓中毒而死——“死亡和中毒,在他的心目中只不过是一些不愉快的感觉罢了”……显然,卢梭认为,私塾先生给孩子讲这样的历史故事要不得,或者说针对的对象不对。说到这里,卢梭提了一个假设性问题:有的读者会问,那么,你认为亚历山大有什么值得称赞的品质呢?卢梭是这样回答的,

可怜的人啊!如果要我告诉你们的话,你们怎么能懂呢?亚历山大的行为之所以值得称赞,是因为他相信德性;是因为他敢于拿自己的头颅,拿自己的生命来证实自己的信念;是因为他伟大的心灵配得上这个信念。啊,他所吞的那剂药正是这信念的真实表白!还没有哪一个人对自己的信念有过如此庄严的表白哩。如果谁是当今的亚历山大的话,那就请他照样把自己的信念表白给我瞧瞧。(《爱弥儿》,卷二,页126)

《爱弥儿》与柏拉图《王制》的确有相似之处,因为,《王制》探讨的是如何培育城邦卫士即王者的问题,而非探讨一般的公共教育。毋宁说,培育怎样的王者,就会达成怎样的公共教育制度——卢梭的《忏悔录》卷九回忆到《爱弥儿》和《社会契约论》写作,在这卷的开头卢梭就说,他在三十出头时就懂得,“任何一国的人民都只能是其政体的性质打造成而的”。^[2]有怎样的王者,就会有怎样的政制,也就会有怎样的公共教育制度。

不过,如果仅仅看到《爱弥儿》与《王制》的某些相似,我们就小看了卢梭的抱负。事实上,《爱弥儿》与《王制》的差异要远为重要得多。的确,《爱弥儿》与《王制》一样,以某种虚拟语式或假设方式探讨最佳政制,但这并不意味着两者的虚拟方式具有相同的含义。与《王制》中的苏格拉底被迫留在佩莱坞港谈论何谓正义的政制不同,卢梭明显是自己积极主动地要担当培育城邦立法者的大任。关于《爱弥儿》的写作起因,据卢梭说,起初是由于有个显贵人士要请他去当家庭教师,他以自己能力太差为由拒绝了请求。但卢梭让读者看到,他真正的拒绝理由是,与其当实际的教师不如当理论上的老师,从事著述“把应当做的事情说出来”(《爱弥儿》,卷一,页29)。我们可以设想,当一个实际的教师,仅仅会碰到这样或那样的灵魂,未必一定会碰到“天才”,从事著述却可以教育所有潜在的“天才”。与此相反,苏格拉底拒绝著述,仅仅与自己偶然碰到的这样或那样的灵魂交谈。卢梭甚至考虑到,如果缺少详尽的内容和例子,著书立说提出的“美好方案”再好也毫无用处。因此,他才虚拟了爱弥儿这个“想象的学生”,以此作为范例来说明他关于教育的“正确原理”,并把“实验的法则”应用到爱弥儿以及其他人的身上,用“极其详尽的情节”让读者看到,他拟定的教育方法切实可行(《爱弥儿》,卷一,页30)。换言之,与柏拉图笔下的苏格拉底把“美好方案”放在对话中加以考量不同,卢梭通过写作《爱弥儿》是在尽自己的所能充分展示自己的“美好方案”,把“自己的信念表白”给人们瞧——的确,在《爱弥儿》中,我们不仅可以不时看到他在《论不平等》和《社会契约论》中所讲的道理,而且可以看到这两部论著中没有讲的更为深切的信念。

八、爱弥儿与革命之后

通过论述如何教育“天才”自然人爱弥儿,卢梭企望的并非仅仅是展示自己的信念,而是企望爱弥儿成人后去实现自己的信念。《爱弥儿》第四卷篇幅最长,这时爱弥儿已经进入青春期,到了应该树立正确信念的年龄——卢梭用第二次诞生来形容这一人生关键时期的开端(《爱弥儿》,卷四,页286)。对于一般自然人而言,到了这样的年龄,最具吸引力的是异性,爱弥儿的老师卢梭想到的问题却是:

不过,我们是不是要把爱弥儿培养成一个骑士,一个匡时济世者(re-

dresseur des torts), 一个勇士(paladin)? 他要不要去干涉公众事务, 要不要以智者和法律保护人的姿态奔走于王公贵族的府第和衙门, 要不要为别人向法官求情, 为别人当律师现身于法庭呢? (《爱弥儿》, 卷四, 页 352)

其实, 卢梭对爱弥儿的期许更高, 寄望他去完成比这些更为根本的使命: 思考人世间应该如何实现真正的自由平等(参见《爱弥儿》, 卷四, 页 357)。正如卢梭自己不会去做实际的教书先生, 而是为教育立法, 爱弥儿也不值得去当一个革命志士或维权人士, 他应该去思考实现自然的自由和平等的立法。因此, 在挑选自己“想象的学生”时, 卢梭的标准是: 除了聪慧、耽于沉思, 还得是富人。因为, 如果要实现真正的平等, 就应当“与其教育穷人发财致富, 不如教育富人变得贫穷”(《爱弥儿》, 卷一, 页 32)。为了将来能够思考立法, 爱弥儿在相当于我们如今上初中的年龄就得通过学习“自然的知识, 而且是纯粹物理的知识”来磨炼自己的理智, 以便“成人后使用自己的而非别人的理智”(《爱弥儿》, 卷三, 页 282—283)。进入青春期时, 爱弥儿不会、也不应该渴求情爱, 而是渴求友谊。按照卢梭的描绘, 如果有个漂亮女孩子把手放到爱弥儿的手心上, 爱弥儿绝不会浑身战栗, 情不自禁, 因为, “他日益成长的想象力首先使他想到自己有一些同类”(《爱弥儿》卷四, 页 301)换言之, 爱弥儿在一般自然人忙于谈恋爱的年龄时产生或应该产生的是怜悯、同情、博爱等超出个人快乐或痛苦的情感, 由此形成的自然是公共精神和政治责任感。相比之下, 一般自然人的成长很难超出个人情感, 遑论培育起公共精神和政治责任感, 即便强制他们接受完高等义务教育也罢。有了博大的政治情感, 爱弥儿会进一步通过古希腊罗马史书学习伟人的事迹(《爱弥儿》卷四, 页 332—339)。显然, 让一般自然人去读史书毫无意义, 因为, 没有博大的政治情感, 史书不过是些并不有趣的故事而已。

完成必要的情感和学理准备之后, 接下来最重要但也最艰难的学业是学会思考人间秩序的根本——何谓真正的自然法。第四卷中非常著名且篇幅很长的“萨瓦本堂神父的信仰表白”引出的并非是爱弥儿的宗教教育问题, 而是自然法为何应该取代神启的法这一重大问题——让索邦神学院的神学家们无法容忍的是, 卢梭竟然把自己的满脑子新自然法思想安到一个天主教神父头上。其实, 卢梭这样做自有他的道理。首先, 要用新自然法取代神启的法, 必须首先解构神启信仰本身; 第二, 卢梭的前辈们提出“自然状态”论时看起来无不是在凭据神启《圣经》的教诲(比较霍布斯《利维坦》和洛克《政府论》上篇)。因此, 卢梭以“萨瓦本堂神父的信仰表白”这个大寓言引出自己的新自然法论绝非创举。

倘若如此, 我们就不能说, 《爱弥儿》的写作意图是要引发一场革命。卢梭清楚地看到, 近代哲人提出的“自然状态”论及其“公民社会”论已经让神启的法遭遇到致命的挑战和威胁, 从而必将引发人类有史以来最为天翻地覆的革命。为了让“天才”自然人对即将来临的革命早有准备——当爱弥儿还是少年时, 卢梭就已经开始向他讲解政治方面的事情, 告诉他“人与人之间的契约平等

与自然的平等完全不同,为了实现契约的平等,就需要成文法,也就是说需要有政府和法律”(《爱弥儿》,卷三,页252)。因此,卢梭“论教育”的起点不是如何引发改变人类生活方式的大革命,而是不可避免的革命之后如何继续革命:

你想依赖社会的实际秩序,却不知道这个秩序要遭受不可避免的革命,而且,你也没可能预料、遑论防止这场革命会影响到你的孩子。大人物要变成小人物,富人要变成穷人,君王要变成臣民:你以为自己是能凭靠计算避免命运打击的罕有之人么?我们已经临近危机状态和革命时代。谁说得上来你那时会变成什么样啊?凡是人为的东西,人就能够毁掉;只有大自然刻画的特征才不可磨灭,然而,大自然从来不会制造什么国王、什么富翁、什么大老爷儿们。当初你只教这位总督追求伟大,将来沦为卑贱时他该怎么办呢?(《爱弥儿》,卷三,页260)

对不可避免的革命所具有的不可避免的后果,卢梭的预见不可谓不准确,但他偏偏没有提到“天才”自然人会变成什么样的人——为什么呢?原因也许很简单:因为卢梭写了《爱弥儿或论教育》……卢梭不会相信,“天才”自然人会要么变成商界成功人士,要么变成维权人士,因为,“真实的爱弥儿是个与众不同的孩子,任何人想学他的榜样都学不会的”(《爱弥儿》,卷三,页250)。

参考文献

- [1] [英]洛克.政府论(下篇)[M].叶启芳,瞿菊农译.北京:商务印书馆,1993:38.
- [2] [法]卢梭.忏悔录[M].范希衡译.北京:人民文学出版社,1982:500.
- [3] [法]卢梭.爱弥儿[M].李平沅译.北京:商务印书馆,1981.
- [4] [法]卢梭.社会契约论[M].何兆武译.北京:商务印书馆,1980.
- [5] [法]卢梭.论人类不平等的起源和基础[M].高煜译.桂林:广西师范大学出版社,2002.
- [6] [法]卢梭.山中来信[M].李平沅译.北京:商务印书馆,2012.
- [7] [英]洛克.教育片论[M].熊春文译.上海:上海人民出版社,2005.
- [8] [美]施特劳斯.自然权利与历史[M].彭刚译.北京:三联书店,2006.

(责任编辑 李春萍)