

自然教育学史论

刘晓东^{*}

〔摘要〕 卢梭自然教育学的诞生标志着现代教育学的诞生。从卢梭以来的一切教育改革家都坚守卢梭自然教育学的立场。卢梭自然教育学并非资产阶级的专利,前苏联时期社会主义学者维果茨基、苏霍姆林斯基的教育思想便具有卢梭的气息。卢梭自然教育学有其西方的思想先驱,在古代中国亦能寻得丰厚的相似的思想资源。中国的现代教育学建设可扎根于深厚的中国古代思想资源,并与西方现代教育学相互会通、相互支援、相互提升。

〔关键词〕 卢梭;天性;自然教育;自然法;教育学史

自然教育学的诞生即教育自然法的确立。^①从卢梭以来的一切教育改革家都坚守卢梭的自然教育学立场。^②社会主义前苏联的维果茨基、苏霍姆林斯基的教育思想也具有卢梭自然教育学的气息。古代中国具有自然教育学与教育自然法的丰厚思想资源。先秦时期的《中庸》开篇即指出:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”显而易见,这等于宣示“天性为教育立法”的主张。可见,卢梭自然教育学在中国本土思想体系中并非异质学说。亦可见,中国的现代教育学建设可扎根于《中庸》等中国古代的思想资源,并可与西方卢梭等人的现代教育学思想相互会通、相互支援、相互提升。

一、自然教育学的诞生与教育自然法的确立

卢梭认为,“以自然为基础”是“人的理论”得以成立的必要条件乃至首要条件。^③(马克思《1844年经济学—哲学手稿》对人认识的逻辑进路即与此一致。)而教育学显然是属于“人的理论”之一种,因而“以自然为基础”的教育学——自然教育学——之成立也便理所当然。比卢梭稍晚并自称受到卢梭重要影响的康德(有人甚至称康德为“卢梭的大弟子”^④) 在《纯粹理性批判》第一版序言中,希望纯

^{*}教育学博士,教育部人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所研究人员、南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师,210097。本文是国家社会科学基金教育学类一般课题“儿童教育的现代立场和现代观念研究”(BAA140011)的研究成果之一。

① 刘晓东:《天性为教育立法》,《湖南师范大学教育学报》2016年第3期。

② [美]杜威:《明日之学校》,见《学校与社会 明日之学校》,赵祥麟等译,北京:人民教育出版社,1994年,第221页。

③ [法]卢梭:《致博蒙书》,吴雅凌译,北京:华夏出版社,2014年,第48页。

④ [英]威廉·博伊德、埃蒙德·金:《西方教育史》,任宝祥、吴元训主译,北京:人民教育出版社,1985年,第313页。

粹理性体系在“自然的形而上学”这个标题下被提出。^①而康德在《爱弥儿》中得到许多启示,康德所构思的“自然的形而上学”与卢梭的《爱弥儿》不无关系。卢梭的“自然人”概念暗示了康德“自然的形而上学”体系之设想即将诞生。更具体地说,卢梭的自然教育学可视为这种“自然的形而上学”的教育学分支,也是这种“自然的形而上学”在其教育学维度的显现。

在西方,是卢梭首次提出“自然教育”,首次发现教育的“自然法”。让我们看看卢梭是如何具体提出“自然教育”,又如何具体发现教育的“自然法”的。卢梭将完整的教育分成三部分。他写道:“这种教育,我们或是受之于自然,或是受之于人,或是受之于事物。我们的才能和器官的内在的发展,是自然的教育;别人教我们如何利用这种发展,是人的教育;我们对影响我们的事物获得良好的经验,是事物的教育。”^②卢梭又说:“我们每一个人都是由三种教师培养起来的。一个学生,如果在他身上这三种教师的不同的教育互相冲突的话,他所受的教育就不好,而且将永远不合他本人的心意;一个学生,如果在他身上这三种不同的教育是一致的,都趋向同样的目的,他就会自己达到他的目标,而且生活得很有意义。这样的学生,才是受到了良好的教育的。”“在这三种不同的教育中,自然的教育完全是不能由我们决定的,事物的教育只是在有些方面才能够由我们决定。只有人的教育才是我们能够真正地加以控制的;不过,我们的控制还只是假定的,因为,谁能够对一个孩子周围所有的人的言语和行为通通都管得到呢?”^③

在卢梭看来,三种教育必须协同一致才构成良好的教育,而自然的教育完全不能由人决定,所以,人的教育和事物的教育必须尊重自然的教育,即尊重人自身的自然(即天性);教育的目标“就是自然的目标”,教育就是儿童自身的“内在自然”朝向“自然的目标”的展开。^④“自然的教育”(即“我们的才能和器官的内在的发展”)所体现的不再是儿童以外的成人的意志,而是“我们的才能和器官的内在的发展”(即“自然的教育”)所体现的“自然意志”。“自然的教育”,也即“我们的才能和器官的内在的发展”——亦即人的天性——是教育“自然法”的立法者。于是,一种遵循人之天性的教育学——遵循“自然法”的自然教育学——诞生了。自然教育学的诞生标志着现代教育学的诞生。

二、从卢梭以来的一切教育改革家都坚守卢梭自然教育学的立场

旧教育的形态尽管千差万别,但有一点是共同的,那就是,“自然的教育”往往受制于“人的教育”,总不外乎以人的意志来为教育立法。这也正是杜威在1899年出版的《学校与社会》中对旧教育主要特点的洞察:“概括地说,[旧教育的]重心是在儿童以外。重心在教师,在教科书以及在你所喜欢的任何地方和一切地方,唯独不在儿童自己的直接的本能和活动。”^⑤而一种与此不同的教育在杜威那个时代正行进在路上:“现在,我们教育中正在发生的一种变革是重心的转移。这是一种变革,一场革命,一场和哥白尼把天体的中心从地球转到太阳那样的革命。在这种情况下,儿童变成了太阳,教育的各种措施围绕着这个中心旋转,儿童是中心,教育的各种措施围绕着他们而组织起来。”^⑥杜威意识到新旧教育的根本区别,在于成人中心到儿童中心(或重心)的转移(“我们教育中将引起的改变是重心的转移”)。因而杜威指出,当时正在发生的教育变革或革命其实是一场“哥白尼式革命”。尽管杜

① [德]康德:《纯粹理性批判·第一版序》,见《康德三大批判精粹》,杨祖陶译,北京:人民出版社,2001年,第45页。

② [法]卢梭:《爱弥儿》,李平沅译,北京:商务印书馆,1994年,第7页。

③ [法]卢梭:《爱弥儿》,第7页。

④ [法]卢梭:《爱弥儿》,第8—9页。

⑤ [美]杜威:《学校与社会》,见杜威:《学校与社会 明日之学校》,赵祥麟等译,北京:人民教育出版社,1994年,第43—44页。

⑥ [美]杜威:《学校与社会》,见杜威:《学校与社会 明日之学校》,第43—44页。

威发现,当时正发生于美国和欧洲的教育革命是一场“哥白尼式革命”,不过,我们不宜说是杜威发动了“哥白尼式革命”。这是因为杜威提出教育的“哥白尼式革命”这种说法前,已经有若干人等先于杜威提出类似的教育主张。类似的教育主张可上溯至福禄培尔,进而上溯至裴斯泰洛齐,最终可上溯至卢梭。

裴斯泰洛齐就其教育学来说可视为卢梭的学生。他自言受到刚问世的《爱弥儿》强烈的思想冲击:“当我读到这部美梦般的书籍时,我自己的理想倾向也被激发到非凡热忱的高度。我把我在家庭、学校所受的教育,同卢梭的《爱弥儿》的要求做了比较,我便觉得我所受的教育太不充分了。”^①他还以卢梭的名字“雅克”为自己的儿子起名。可见卢梭教育学对其影响之大。裴斯泰洛齐认为:“人的全部教育就是促进自然天性遵循它固有的方式发展的艺术”^②,“自然本身已确定了我们人类的教学”^③,教学法应当“与人的本性相协调”。他骄傲地宣称:“我已使教学接近人类发展的自然进程”^④。可以看出,裴斯泰洛齐的教育立场与卢梭自然教育学的确是一致的。

裴斯泰洛齐最为著名的朋友和学生当属福禄培尔。福禄培尔曾两次专程求教于裴斯泰洛齐,他的教育学基本立场与卢梭、裴斯泰洛齐也是一致的。福禄培尔认为人的内部世界和人的外部世界是统一的,“这个统一体就是上帝”^⑤。他的“上帝”概念与先秦老子的“自然”概念是相似的。福禄培尔的教育学是讴歌自然的教育学,是尊崇童年的教育学。正因为如此,传统教育对儿童天性、儿童成长的内在规律性的破坏才令福禄培尔痛心疾首。

在杜威《明日之学校》看来,卢梭以降,裴斯泰洛齐、福禄培尔等一切教育改革家都持卢梭的教育立场。综上所述,可知杜威的这一观察是正确的。《明日之学校》一书描述了当时美国的幼儿园和学校蓬勃开展的教育革命的形势,并阐明了指导这种教育革命的理论,与裴斯泰洛齐、福禄培尔、蒙台梭利等人的关联。杜威认为,上述这些人的教育立场乃至“教育即生长”等观念,都与卢梭的“教育即自然发展”是一致的。杜威明确指出,“后世的一切教育改革家”都坚持卢梭“教育即自然发展”的教育立场。其实杜威本人也是如此。该书的第一章标题就是“教育即自然发展”,详细讨论了卢梭对后世教育思想的深刻影响。显然,杜威认为,卢梭的“教育即自然发展”是“明日之学校”(即未来教育)的理论基础,于是,卢梭教育学在杜威心中的重要地位凸显出来,卢梭在教育思想史中的重要地位凸显出来,——那就是,卢梭乃现代教育学的奠基人和开辟者。

“说到杜威教育思想的来源,一些人认为他是从卢梭和福禄培尔那里得来的。关于这一点,我有一次问过杜威,他明确地告诉我,在他形成他的观点之前,随便哪一本书他都没有读过。”^⑥这是威廉·克伯屈在《回忆杜威和他的影响》中所写的一段话。从中可以看出,在杜威生前已经有人看出杜威与卢梭等人的教育学在根本立场上是一致的,以至于克伯屈也想知道问题的答案。杜威否认了自己的教育思想直接得之于卢梭等人,但他并未否认自己教育学上的基础观念与卢梭等人思想的一致性。杜威在其理论成熟期与大女儿伊夫林合著的《明日之学校》里,更是将卢梭的“教育即自然发展”视为后世一切教育改革家共同的观念乃至信仰。这进一步说明,卢梭的“教育即自然发展”类似于自然科学中的“公理”,杜威本人的教育学当然也要自觉或不自觉地体现与信守这一“公理”。(人文社会科学与自然科学一样具有一系列公理,认识的主体人心的普遍性与认识的客体宇宙规律的普遍性使这些公

① [英]威廉·博伊德、埃蒙德·金:《西方教育史》,第315页。

② [瑞士]裴斯泰洛齐:《葛笃德如何教育他的子女》,见《裴斯泰洛齐教育论著选》,夏之莲等译,北京:人民教育出版社,2001年,第30页。

③ [瑞士]裴斯泰洛齐:《葛笃德如何教育他的子女》,见《裴斯泰洛齐教育论著选》,第141页。

④ [瑞士]裴斯泰洛齐:《葛笃德如何教育他的子女》,见《裴斯泰洛齐教育论著选》,第141页。

⑤ [德]福禄培尔:《人的教育》,孙平复译,北京:人民教育出版社,1991年,第5页。

⑥ [美]威廉·克伯屈:《回忆杜威和他的影响》,见简·杜威:《杜威传》,单中惠编译,合肥:安徽教育出版社,1987年,第181页。

理的存在成为必然。)中国古代哲学有“理一分殊”、“月映万川”的说法,也有助于我们理解学术界“不约而同”这一普遍现象。当然,这里的“不约而同”是将恶意的剽窃排除在外的。

杜威之后的教育学也在遵守这一“公理”。例如,比杜威稍晚的蒙台梭利的教育立场也是卢梭式的。蒙台梭利指出:“儿童好像遵循着自然所规定的一个严格程序,它比任何组织严密的旧学校所规定的程序更加精密、可靠。”“可以说每个儿童都有一位辛勤的教师,其教学技巧之高可以使世界各地的儿童都取得相同的成就。”“大自然为了保护儿童免受成人经验的影响而给予能促进儿童发展的内在教师(the inner teacher)以优先权。”^①蒙台梭利所说的“内在教师”、每个儿童身上都有的“辛勤的教师”以及儿童自身所体现的“自然所规定”的“严格程序”,不都是在描绘卢梭所说的“三种教师”(卢梭所谓“我们每一个人都是由三种教师培养起来的”)中的“自然教育”(即“我们的才能和器官的内在的发展”)这位“教师”吗?

蒙台梭利认为,脱离开儿童天性的教育会导致儿童的发展产生“歧变”,于是产出异化了的儿童。她说“儿童所有的歧变都有一个根源——儿童不能实现他发展的原始计划”^②。这种“原始计划”即是儿童内在的类的潜能追求“实体化”的倾向。“实体化”是儿童将内在潜能表现出来的过程,它引导着儿童的自我生长之路。然而当教育以爱的名义阻塞儿童内在潜能实现其“实体化”时,儿童的自我就产生了歧变。这种歧变的根源在于教育对儿童自身之自然的无知、无视、忽视甚至故意地阻碍。由于意识到天性在教育中的核心地位,所以蒙台梭利声称:“我坚持任何教育改革必须依据人的天性。人本身必须成为教育的中心。”^③这不也是将“天性”(即“自然教育”)作为教育“自然法”的立法者吗?

综上所述,从卢梭以来,裴斯泰洛齐、福禄培尔、杜威、蒙台梭利等一切西方教育改革家都坚守卢梭的教育立场。建设教育学的现代观念和现代立场不能无视、忽视,更不能反对卢梭的自然教育学立场。

三、前苏联维果茨基、苏霍姆林斯基的教育思想也具有卢梭气息

卢梭自然教育学不是资产阶级的专利,前苏联时期社会主义学者维果茨基、苏霍姆林斯基的教育思想便具有卢梭气息。维果茨基的儿童研究与教育研究通常被总括为“发展—教育论”。而“发展—教育论”包含心理发展的“文化—历史论”与“教育主导论(最近发展区)”两根理论支柱。维果茨基并未用“文化—历史论”来解释儿童意识发展以外的其他非高级心理机能的发展。例如,维果茨基在其论文《学前教学与发展》中,提出了“儿童的大纲”和“教学的大纲”两个概念。维果茨基认为,3岁前儿童的教学(按教学一词的广义理解,就像平常所说的儿童在1岁半到3岁之间“学习”语言)的特点是,儿童“按照自己的大纲进行学习”,母亲的教学大纲与儿童自己的大纲相比其作用是微不足道的。^④显然,维果茨基在学前儿童那里更看重儿童的自发、自动、自然的发展,这与他用“文化—历史论”来解释学龄儿童高级心理机能的发展是明显有别的。维果茨基也是重视自然发展的,他的“文化—历史论”并不必然地与自然发展相抵牾。^⑤维果茨基学说曾经在前苏联一度被打压,也是因为其学说中的卢梭式教育学的气息。当然,人在屋檐下,不得不低头,维果茨基学说也有主动迎合当时意识形态的地方,前苏联的另一位教育家苏霍姆林斯基的教育学也是如此。

① [意]蒙台梭利:《蒙台梭利幼儿教育科学方法》,任代文译,北京:人民教育出版社,1993年,第326页。

② [意]蒙台梭利:《童年的秘密》,马荣根译,北京:人民教育出版社,1990年,第156页。

③ [意]蒙台梭利:《蒙台梭利幼儿教育科学方法》,第328页。

④ [苏联]维果茨基:《维果茨基教育论著选》,余震球选译,北京:人民教育出版社,1994年,第378页。

⑤ 刘晓东:《2013年度中国儿童文化理论研究述评》,《浙江师范大学学报》(社会科学版)2014年第5期。

不过,作为全世界认可的教育家,苏霍姆林斯基在谈到尊重儿童自身的自然这个问题时,其见解动人心弦,而其动人之处恰恰与卢梭尊崇天性的主张相一致。苏霍姆林斯基自言,波兰教育家科尔恰克^①对其一生的教育信念有重要影响。“那本波兰文灰皮书里的这些话使我终生难忘。”他说的“灰皮书”是指科尔恰克的《当我返老还童之时》一书。苏霍姆林斯基对书中的一段话表示认同和欣赏:“谁也不知道,当学生看着黑板时获得的,是不是比那不可抗拒的力量(即太阳使向日葵随着它转的那股力量),促使他窥视窗外时所得的多。在那个时刻,什么对他更有益、更重要,是压缩在教室黑板上的逻辑世界,还是游动在玻璃窗之外的那个世界?不要去强迫人的心灵,要细心观察每个孩子自然的发展规律,体察他的特点、志向和需要。”^②尽管苏霍姆林斯基认为不能将“黑板上的世界”与“窗外的世界”对立起来,但是,在他看来,儿童自身“那不可抗拒的力量”如同“太阳使向日葵随着它转的那股力量”,是儿童自身的自然力量,是天性,应当受到尊重和利用。

我想重复强调一下,苏霍姆林斯基认为科尔恰克这些话对其一生的教育信念有重要影响,可见这些话已经成为苏霍姆林斯基教育学的内核或“深层语法”。女儿即将担任实习教师了,苏霍姆林斯基给女儿写了一封信,将自己的教育信念告诉女儿。在信中,他饱蘸感情讲述了“精神世界特别微妙和特别敏感的小男生”季姆科的故事。季姆科对人友好,有探索精神,生活在自己的童话世界里。他将自己的探索带到课堂上而影响到上课,因而受到他的老师的批评和压制。于是,季姆科便以自己的方式向那位教师“宣战”,变成不服管教的“坏学生”。是苏霍姆林斯基以爱、理解、欣赏和鼓励,解放了季姆科的童真世界,他又重新变成好孩子了。苏霍姆林斯基反对“那位女教师对季姆科怀恨在心、冷酷无情”,因而提醒女儿引以为戒。他告诉女儿该如何去做:“就让这小小年纪的学生带着小同学钻进灌木林讲他的童话吧,就让他课堂上玩他的甲虫吧,千万不要由于你的缘故,掩藏掉他身上作为人的精髓。”^③

有多少小学教师能容许学生这样做呢?但苏霍姆林斯基鼓励这样做。因为儿童身上的自然力量要求儿童这样做,所以苏霍姆林斯基便鼓励这样做。他听到了儿童身上的自然力量对教师发出的命令,他听到了儿童自身的那位内部教师发出的命令,所以他接受了这一自然律令并相应做出反应。此即先秦时期思想家荀子所谓“制天命而用之”(《荀子·天论》)者也。苏霍姆林斯基认为儿童身上的这种自然力量是“他身上作为人的精髓”!这不就是卢梭的自然教育学吗?这不就是卢梭主张的“人的教育”应当与“自然的教育”保持一致吗?这不就是主张人自身的自然(即人的天性)为教育立法吗?

苏霍姆林斯基的教育学从根本上来看,依然具有卢梭教育学的气息。论述至此,我们可以发现,卢梭以后,裴斯泰洛齐、福禄培尔、杜威、蒙台梭利、维果茨基、苏霍姆林斯基的教育观念,无一例外地蕴含卢梭主义教育学的基本观念和根本立场。

四、卢梭自然教育学的西方先驱

是卢梭发动了教育学的“哥白尼式革命”,这是教育思想史上的一个基本史实。在《爱弥儿》原序中他清楚地告白:他的教育学与过去的教育学是不同的。这就意味着,卢梭已经意识到自己的教育观

^①科尔恰克(Janusz Korczak, 1878或1879—1942),波兰教育家。1939年9月,德军占领华沙后,科尔恰克拒绝了德国人邀请,利用教授和医生身份,在华沙建立犹太儿童避难所,并使这些儿童接受教育。1942年,当地盖世太保将这些儿童送进集中营。科尔恰克本可以脱身,但他选择照顾儿童而与儿童们一道被屠杀。

^②[苏联]苏霍姆林斯基:《我把心给了孩子们》,唐其慈、毕淑芝、赵玮译,见《苏霍姆林斯基选集》第3卷,北京:教育科学出版社,2001年,第13页。

^③[苏联]苏霍姆林斯基:《给女儿的信》,刘伦振译,见《苏霍姆林斯基选集》第5卷,北京:教育科学出版社,2001年,第540—544页。

念所具有的革命性、颠覆性。当然,卢梭也有自己的先驱。^①例如,早其一个世纪的夸美纽斯便是其中的一位。但夸美纽斯不是彻底的“革命”者,他的《大教学论》将“人的终极目的在于来世”、“今生只是为永生作准备”等观念作为基础,来阐释教育的目标在今生之外。这就意味着,在夸美纽斯看来,来世是今生的太阳,今生应当围绕来世运行。——这是旧世界的观念,体现的是传统宗教之精神。但他将“师法自然”作为一种思维方式而引入教育学理论建设,对后世教育学有重大影响。如果阅读他的《大教学论》,教育应当师法自然的说理可谓比比皆是:

“自然遵循适当的时机。”^②“自然并不跃进,它只一步一步地前进。”^③“自然并不性急,它只慢慢前进。”^④“自然的作为不是杂乱无章的,它在前进的时候,是界限分明地一步一步进行的。”^⑤“自然不强迫任何事物去进行非它自己的成熟了的力量所驱使的事。”^⑥如果用夸美纽斯自己的话来表现其教育学立场的话,那就是:“教师是自然的仆人,不是自然的主人;他的使命是培植,不是改变,……”^⑦显然,夸美纽斯是不会赞同“打破儿童的自然成长,改善儿童的成长,加速儿童的成长”这种观点的。不仅不会赞同,而且会极力反对。他正是针对当时欧洲流行的类似观点而发表上述言论的。夸美纽斯之所以在教育思想史上具有里程碑意义,就在于他的这种哲学立场导致他提出许多具有创新意义的教育学见解,并对后世教育学产生重要影响,——尽管夸美纽斯的教育目的论还带有旧时代的痕迹。

夸美纽斯的教育学贡献不只是提出教育应当师法自然的主张,他还提出“种子”论(这是将教育建基、扎根于儿童的天赋,这一“种子论”类似于孟子的“四端说”)和“灯”的比喻^⑧(即认为儿童具足一切,颇类似于孟子“万物皆备于我”、“涂之人皆可以为尧舜”的思想)则预示了教育学的新时代即将到来,预示着卢梭这样的学者即将到来。与夸美纽斯的宗教精神不同,卢梭的政治学说、教育学说所体现的是世俗精神。

卢梭的先驱甚至可以上溯至文艺复兴时期,乃至可以上溯至古希腊柏拉图的“知识即回忆”的认识论以及苏格拉底的“接生术”。然而,是卢梭在《爱弥儿》中提出人的教育、事物的教育必须与自然的教育保持一致,——在我看来,这就等于提出了“天性为教育立法”这一教育学的根本准则。所以,发动教育学的哥白尼式革命的人依然是卢梭。

卢梭《爱弥儿》以人自身的自然(即天性)为教育的立法者,从而发动了教育学的哥白尼式革命。不仅如此,卢梭《爱弥儿》以对人自身的自然(即天性)的发现为前提和基础,还做了一个伟大的发现,那就是教育学史上著名的“儿童的发现”;对这一问题,有待另文探讨。

五、古代中国具有自然教育学与教育自然法的丰厚思想资源

古代中国具有丰厚的思想资源与卢梭的自然教育学相互会通、相互支持、相互支援。这就意味

①卢梭的教育学有其自己的先驱,以致约瑟夫·凯杰特(Dom Joseph Cajet)著有《卢梭的剽窃》(1768年出版法文版)。对此问题史学界还是有公允的立场的。在1881年出版的《教育学史》一书中,孔佩雷写道:“我们并不认为卢梭是一个抄袭者,因为卢梭有独特的思想和大胆的创新;然而,不管卢梭是一个多么伟大的创新者,一个不可否认的事实是:他深受蒙田、洛克和其他一些伟大教育家的启发。”(孔佩雷:《教育学史》,张瑜、王强译,济南:山东教育出版社,2013年,第209页。)孔佩雷的这种说法应当是可信的。

②[捷]夸美纽斯:《大教学论》,傅任敢译,北京:教育科学出版社,1999年,第76页。

③[捷]夸美纽斯:《大教学论》,第85页。

④[捷]夸美纽斯:《大教学论》,第98页。

⑤[捷]夸美纽斯:《大教学论》,第81页。

⑥[捷]夸美纽斯:《大教学论》,第99页。

⑦[捷]夸美纽斯:《大教学论》,第138页。

⑧[捷]夸美纽斯:《大教学论》,第16页。

着,卢梭自然教育学在中国亦有其先驱。“出自造物主之手的东西,都是好的,而一到了人的手里,就全变坏了。他要强使一种土地滋生另一种土地上的东西,强使一种树木结出另一种树木的果实;……他不愿意事物天然的那个样子,甚至对人也是如此,必须把人像练马场的马那样加以训练;必须把人像花园中的树木那样,照他喜爱的样子弄得歪歪扭扭。”^①出自造物主的是天性,即先秦文献《中庸》所谓“天命之谓性”。这天性的集合其实就是一个活人即“自然人”。离开天性的规定而将“自然人”变成的那个“社会人”,是人为设计的,是人造的,是背离自然目的的;由于脱离人的天性的规定性,这样的“社会人”的生产过程当然不可能合规律合目的。因而在卢梭眼中,这样的教育是训练马匹,是将树木弄得歪歪扭扭,那出自造物主之手的“自然人”在这样的教育者手里“就全变坏了”。

卢梭反对这种压迫、扭曲人本性的教育。他对这种教育做了哥白尼式的革命。他认为全部教育(“三种不同的教育”)中“自然的教育”完全是不能由人决定的,但良好的教育必须三者一致起来,于是,“人的教育”和“事物的教育”必须与人不能决定的“自然的教育”一致起来。于是,“自然的教育”(即人自身的自然,或天性)成为“人的教育”和“事物的教育”的立法者。这是卢梭将异化的人从旧教育中解放出来的教育路线。这是现代教育的辉煌日出。

卢梭的教育立场和教育观念可以在古代中国找寻到支持和支援,找寻到可供进一步提升的思想资源。早在先秦时期,古代中国人便找到避免人“变坏”的良方。例如,《老子》主张“复归婴儿”,《孟子》认为“大人者不失其赤子之心者也”,这都是为了防止人生的异化,以始终保全人的天性。

《礼记·中庸》开篇即云:“天命之谓性;率性之谓道;修道之谓教。”现在看来,这段话涵盖了卢梭自然教育学的全部原理,它清晰地界定并确立了教育的自然法。这段话是教育自然法的简易而准确的表述,同时可以视为全部西方现代教育学话语体系的一个总纲或提要。

《中庸》又云:“喜、怒、哀、乐之未发,谓之中。发而皆中节,谓之和。中也者,天下之大本也。和也者,天下之达道也。致中和,天地位焉,万物育焉。”又云:“诚者,天之道也。诚之者,人之道也。”这是说,人应当诚天之诚,人道应当忠诚于天道,即人应当自觉使自身与天合一。接着,《中庸》复云:“诚者,不勉而中,不思而得,从容中道,圣人也。”“诚之者,择善而固执之者也。”又云:“自诚明,谓之性;自明诚谓之教。诚则明矣;明则诚矣。”“未发”者,潜在也;“中”者,内在也。“未发”与“中”等义,其实就是“性”、天性、天性资源。而“诚者,天之道也”、“自诚明,谓之性”,谈的也是“性”。可见,在古代中国人看来,天道、人道是贯通的,天命、天性是贯通的,天道、人道、天命、天性是统一、同一的。

“诚之者,人之道也”、“诚之者,择善而固执之者也”、“自明诚谓之教”,以此可知,教育如果尊崇并遵从天道、人道、天命、天性,便能自然而然地、水到渠成地达到“明”的境界:“诚则明矣;明则诚矣”。

天性、天性资源在人那里表现为潜在的“未发”以及内在的“中”。“发而皆中节,谓之和。”“未发”在展开自己而转化为“发”的过程中,即潜能转化为具体现实,内在转化为外部现实,在这一过程中,如果这一转化过程使天性保全其自然而得以按其本性展开,便是“发而皆中节”,便是“和”。

“中也者,天下之大本也。和也者,天下之达道也。”未发、中是天性、天性资源,是“天下之大本”;“和也者”,即“发而皆中节”,是“天下之达道”。这是主张,人生、社会、文化、教育都应遵从天性,充分利用天性资源。人生、社会、文化、教育其运作的每一步均应当师法天道,确保“发而皆中节”,这便是“中和”。于是,“致中和,天地位焉,万物育焉”,这就是宇宙、人生的大团圆、大繁荣、大和谐、大统一、大同一,此即谓“中和”。这便是“天人合一”之境。

《中庸》还有一段话是专门表述开创“致中和”这一局面之方法论的:“唯天下至诚为能尽其性。能尽其性,则能尽人之性。能尽人之性,则能尽物之性。能尽物之性,则可以赞天地之化育。可以赞

^① [法]卢梭:《爱弥儿》,第5页。

天地之化育，则可以与天地参矣。”这是说，天下万物各得其所，即各得其自然而然，各得其自由自在，这是自然的目的，这是天道；人道应当体现天道，应当担当天命；人自身亦应当“尽人之性”，同时又能“尽物之性”；人能做到这一切，便是对“天地之化育”及其规律的发现、尊崇、遵从与唱颂；“赞天地之化育”会导致这样的局面：人道彻底体现天道，天性完全实现天命，人亦由此而得以提升到天地的代言人这一崇高地位，从而与天地并列为三，“可以与天地参矣”！人由此得以自我实现，宇宙人生均得到大解放、大解脱、大自由。

可见，《中庸》这里谈了教育的自然法；同时又指出，教育的自然法又与一切人文世界的自然法是同一的。这也与卢梭的学说类似。卢梭《论科学与艺术》《论人与人之间不平等的起因和基础》和《爱弥儿或论教育》在卢梭看来“是同一篇论文”，前两篇谈的是人文世界的自然法则，而《爱弥儿》主要谈的是教育的自然法则。众所周知，《中庸》是先秦作品，而卢梭是“现代人”。先秦《中庸》的思想如此富于先见，屡仆屡起，于今不灭而能够依然大放光芒，古代中国的优秀思想传统之宝贵于此可窥一斑。

在这里我想强调，上述《老子》《孟子》《中庸》均可列入我之所谓童心主义一脉。^①中国的童心主义思想可以为教育自然法提供极为丰富的历史资源和思想支援。对此笔者已有详述，此处只做简介。从先秦老子、孟子，经由宋明心学，尤其是到了明代罗汝芳、李贽那里，童心主义成熟起来，而成为具有现代气息的学说。童心主义与西方现代学说多有可以会通之处，例如，童心赤子概念与卢梭的“自然人”概念是相通的，童心主义与卢梭教育学是相通的，与马克思主义亦多有可通约之处。“童心”比任何其他概念能更好地体现彻底自然主义和彻底人本主义。彻底自然主义和彻底人本主义的交汇点不可能是别的概念，而只能是中国人的“童心”（赤子之心）或卢梭“自然人”、马克思“全面发展的人”，这也是童心主义可与西方思想会通的地方。童心主义主张社会、政治、伦理、教育等领域的建设应当彻底回归人之自然规定性（即人的天性或人自身的自然），童心及其人之天性资源是人文建设的原点和根本。^②

古代中国具有自然教育学、教育自然法的丰厚思想资源，于此明矣。在中国建设现代教育学时，故意回避乃至敌视卢梭等人的自然教育学学说，是不智的；一味地认为西方教育学在中国必然水土不服，亦是不智的。中国的现代教育学建设可扎根于深厚的中国思想资源，并与西方现代教育学相互支援、相互会通、相互提升。

（责任编辑：蒋永华）

A Historical Treatise on Natural Education

LIU Xiao-dong

Abstract: The birth of Jean-Jacques Rousseau's natural education marks the beginning of modern education. All education reformers since Rousseau have stuck to the position of Rousseau's natural education, which is not the patent of the bourgeoisie. Moreover, Rousseau's breath can be found in Soviet socialist scholars Lev Vygotsky and Vasily Sukhomlynsky's education thoughts. Rousseau's natural education has its western pioneers. But in ancient China similar thoughts can also be found. Education's modernization in China can be rooted in the profound Chinese thought resources, which could be used to comprehend, support and promote western modern pedagogy and vice versa.

Key words: Jean-Jacques Rousseau; human nature; natural education; natural law; child education; history of pedagogy

①刘晓东：《童心哲学史论——古代中国人对儿童的发现》，《南京师大学报》（社会科学版）2015年第6期。

②刘晓东：《童心哲学史论——古代中国人对儿童的发现》。