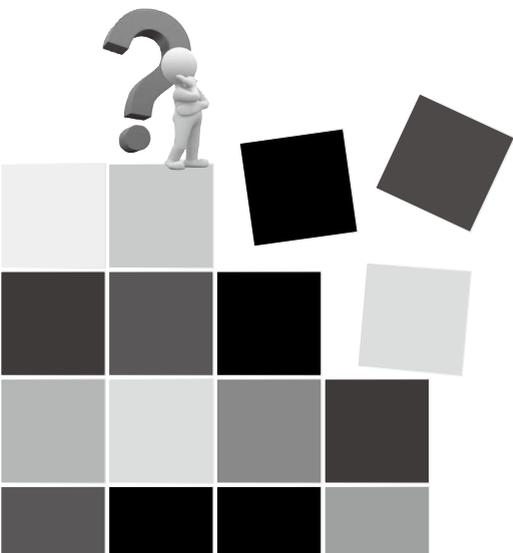


# 盧梭自然主義的教育 「自然」嗎？

1

劉蔚之

國立臺灣師範大學教育學系副教授



## 壹 前言

現代德國教育學之始，一般溯自盧梭（J.-J. Rousseau）開始。他於1762年發表《愛彌兒》一書，雖然書中諸多主張以及本人富爭議的生命史受到相當多的質疑，卻無損於他「開啓現代歐洲教育學以及有關教育的科學」此一歷史定位與評價（Oelkers, 1989; Blankertz, 1982）。原因是，在書中，盧梭第一次提出自然主義教育之主張，其中有關教育本身獨特目的的問題，他的答案與當時對教育的理解完全對立。<sup>1</sup>另外，盧梭也第一次提出「兒童權」（Eigenrecht des Kindes）的概念。這意味著，兒童並非尚未成熟的小大人，而是自爲完滿、成熟的個體；此一見解使盧梭先於他人，堂堂進入現代教育學史之中（Blankertz, 1982）。此外，盧梭更進一步洞察到當時剛形成公民社會的教育原則，不再應該限於個人出生時所屬地位，而應該是普通人性的陶冶，以適應未來變動不居的生活；這無疑是一種公民教育的推升。此外，他更於《愛彌兒》書中反對貴族統治，反對依據出身與地位施予教育，且不斷預言革命之發生；這些主張絕非基於利益與階級鬥爭，而是烏托邦的理想，更是超越特定社會階級與歷史型態的超然訴求。

以上盧梭自然主義教育思想所具有的重要歷史意義，究竟出於何種問題意識，想要解決哪些重要的時代問題呢？自然究竟是什麼？自然天性又何所指？自然主義教育真正內涵又是什麼？更重要的是，一切都順從自然，那麼它還需要施教者嗎？這位施教者任務爲何？他如何判斷受教者應接受的教育之內容與原則？如何排除外界不當干預？如何塑造純淨、適合的教育環境？看起來，自然主義教育若要施行得當，施教者其實極爲關鍵。但是施教者一旦進入教育歷程之後，自然主義教育還能保持自然嗎？能否免於精心計算與安排等人爲操控呢？還有，愛彌兒接受盧梭自然主義教育之後，最後是否可以稱得上是成功呢？本文想藉由《愛彌兒》文本以及現今相關研究成果回答以上問題，特別是自然主義教育中是否潛藏無可

---

<sup>1</sup> 當時人人依其出身階級、未來地位與職業，來接受應有之教育；換言之，教育是遂行成人與社會意志的工具。

避免的操控性問題，以補目前中文文獻裡對上述論題較為忽略的不足。<sup>2</sup>

以下首先說明盧梭自然主義教育產生的時代背景與問題，其次說明何謂自然以及自然天性。復次說明愛彌兒自然主義教育的內涵與重點，最後找出自然主義教育中可能潛藏的操控性，期能有助於對「自然主義教育」之本質釐清。

## 貳 時代背景與問題

任何理論提出，其實都少不了想要對治的問題意識。對盧梭而言，他面對的三個時代問題是：

1. 人的本質，究竟是機械人或自然人？
2. 培養一個人，究竟要養成自然人或是社會人（公民）？
3. 童年的不確定性。

以上三個問題成爲盧梭自然主義教育的動機，以下分別說明引發盧梭對這三個時代問題的思考。

### 一、機械人或自然人？

18世紀上半葉，Julien Offray de La Mettrie（1709-1751）曾發表《人即機器》一書，他是法國啓蒙思想家與哲學家，也是機械唯物主義代表人物。《人即機器》中對教育應如何同時由人的自然天性與社會改善進行，提出以下主張（Oelkers, 1989）：所有教育機構，應義無反顧地從「人的自然天性才是先決條件與衡量尺度」這個觀念出發，對於人這個「機器」，進行教導與教學（不是教育），同時，教導與教學乃是可以「技術－機械」性建構的。

La Mettrie 這種把人視爲機器，或教學乃是機械性建構的看法，盧梭卻並不同意。盧梭認爲自然天性並非機械式的，而是一種氣質傾向，其中，內、外在兩種自然有根本區別。自然天性並不能由外而內機械性地讓每個

<sup>2</sup> 本文引用的中譯本是Roesseau原著，李平滬譯（1989）。《愛彌兒》。臺北市：五南圖書出版公司。

人都養成相同的習慣（*Gleichförmigkeit der Gewohnheit*），而是與人的內在氣質傾向有關，內在氣質傾向有獨特力量（雖非決定性的），亦即具有「情緒感受性」，它是內在於吾人的自然，是唯一能保證人不受社會腐化或強迫異化者（Oelkers, 1989）。

盧梭反對 La Mettrie 技術性的建構主義（*der technische Konstruktivismus*），認為後者將教育化約為自然界的物理法則，但人的內在自然天性卻是無須以機械方式即能加以開展的潛能。所以，機械人（*homme machine*）與自然人（*homme naturel*）乃是相對立的（Oelkers, 1989），自然人的能力不需由外產生或建構，而是持續地自我開展其內在於人的自然天性。

綜言之，盧梭對於第一個問題「機械人或自然人？」答案是反對當時盛行的「機械人」之說，選擇了「自然人」。

## 二、自然人或社會人（公民）？

至於盧梭面對的第二個時代問題，則是自然人與社會人（意即「人」與「公民」）的問題，他的答案相對就複雜許多。

盧梭在《愛彌兒》書中觀察到，人似乎不可能同時成爲一個自然人，而又成爲一位公民（李平滙譯，1989）。因爲公民是由社會定義，公民本身也自我理解爲社會的一部分。社會改變人的天性，剝奪他絕對的存在，使人成爲公民、成爲共同體的一部分。公民需滿足社會規範，僅能「特定角色」地生活；至於自然人則完全只爲自己而活，且在自然的秩序中所有的人都是平等的。換言之，自然人與公民兩者間似是具有無法調解性的。因之，盧梭面臨的不只是單純面對人與機械之爭，更是公民與自然人之爭。

對盧梭而言，亞里斯多德所說古代公民在城邦中「完成天性」並不正確；盧梭認爲人成爲公民之時，將同時會被「去除自然天性」（*denatuiert*）（Benner & Kemper, 2003），失去可塑性與學習自由，並被置換爲一種「絕對地歸屬於整體」的道德之下，這使個人存在的價值被完全否定：

（奴隸回報斯巴達婦人，她的五個兒子都戰死在沙場的死訊，婦人回道：）「賤奴，誰問你這個？」（奴隸道，）「我

們已經勝利了！」於是，這位母親便跑到廟中去感謝神靈。

（李平滙譯，1989：5）

盧梭的評論是：「這樣的人就是公民」。至於在現代公民社會中的公民（布爾喬亞），盧梭認為他們已經失去自由學習天性，是「腐化墮落」的人（*entartete Menschen*），都已學壞了（*verlernt*）（Benner & Kemper, 2003），也不足取。

「人或是公民？」這個問題意識主導了盧梭教育論述，特別是教育的目的：盧梭在《愛彌兒》中要去造就一位感受力既強（*empfindsam*）、能為自己而活的個人，同時又能在團體中合群團結（*solidarisch*）的「人一公民」。此人既不失去自然天性，又不墮落腐敗，且在社會處境中，與他人生命休戚與共，能成爲一個真正公民。他的做法是，先了解自然人、培養好一個自然人，於是他自然而然會成爲一個良好公民：

他首先是一個人，一個人應該怎樣做人，他就知道怎樣做人。他在緊急關頭，而且不論對誰，都能盡到做人的本分。命運無法使他改變地位，他始終將處在他的地位上。（李平滙譯，1989：8）

換言之，盧梭並不摒棄「培養公民」，他認為現代教育必須同時成就人與公民。他談到身爲父親的人對子女有三重義務（李平滙譯，1989）：爲人類生育出一個「個人」，爲社會培養一位「合群的人」，以及爲國家造就一位「公民」。盧梭對此三重義務的說明，指出了他嘗試導出一種個人性的存有（*individuelle Existenz*）與社會性的共存（*gesellschaftliche Koexistenz*）兩者和諧並立與融合之境界（Benner & Kemper, 2003）。這也是盧梭對愛彌兒的教育理想之準繩。

於是他試圖以愛彌兒爲例，說明如何能培養一位受教者在社會中尋找到自己的位置，以發展出自身的生活方式。在《愛彌兒》書中，唯一一位教師盧梭（Jean-Jacques）與唯一一位學生愛彌兒（Emile）共同生活了20餘年，教師展示如何無視於出身階級或未來職業地位，僅僅是把學生教導爲真正的人與公民。

### 三、童年的不確定性

盧梭面臨的第三個時代處境是，童年以及童年的教育開始具有一種不確定性（Unbestimmtheit）。他了解到吾人其實對童年一無所知（Nicht-Wissens um Kindheit）。

在進入現代以前，各個社會中對於教什麼、何時教、何處教、如何教、為何而教、由誰來教，有著各自的知識秩序（Ordnung des Wissens）與社會秩序（Benner & Kemper, 2003）。每一階級知道自己獨特的學習歷程，其中只有教士與學者需要教師，其他階級完全不需專門的教育者即能應付裕如。個人從一出生開始，即已知道自己的未來職業使命（天職），以及要學習的內容。但大約到了盧梭的時代，也就是現代公民社會中，情況已有極大不同。

盧梭書中顯示：愛彌兒有相當不同的教育經歷，他的老師盧梭雖具有所有自然教育與專業教師應具有的素養，但師生兩人都對於受教者未來天職使命並不清楚（Benner & Kemper, 2003）。盧梭這位專業教育者深切體認到，在現代條件下，他對孩子的未來天職使命或生活型態雖然並不了解，卻仍要敦促受教者提升學習過程；而學習者愛彌兒自身也需在不知未來天職使命的情形之下學習。歷史上，真正首先注意到並且深刻反思這種矛盾處境之重大困難與影響的，是盧梭。

在此不確定性之下，盧梭引領進入的現代問題是，成人應該如何在某個童年時間點、依據兒童的自然天性，來教導那些根本不知道兒童什麼時候才有機會用上的事物呢（Benner & Kemper, 2003）？盧梭將新舊兩種社會秩序體系進行比較，以發展出新的運作規則：舊社會中人們相信，自然將人發展為許許多多剛好是社會各種地位或階級所需的種類；而新的社會相信，人的自然天性不再由特定地位決定，而是允許有各種可能的使命，且不再由家長，而是由教育所決定。於是新社會標示了個人的選擇可能性，個人得以追尋與發現自己的職業地位。

以上意味著成人面對兒童時，能夠坦承自己不知道兒童未來的天職使命，因此，受教者的經驗與學習歷程也不再能如傳統社會一般，按照一種對未來天職的確定性加以進行了：

鑒於人生的變化無常，鑒於這個世紀使我們整個一代人為之茫然失措的動蕩不安的精神，還有什麼方法比把兒童當作永遠不出房門、時刻都有人左右伺候的人來培養更荒謬的呢？

（李平滙譯，1989：8-9）

這種新穎的、因著童年的「不確定性」之見解而產生的教育，究竟應該如何進行，盧梭這樣描述出來：

我們的教育，或是受之於自然，或是受之於人，或是受之於事物：我們的才能和器官的內在發展，是自然的教育；別人教我們如何利用這種發展，是人的教育；我們對影響我們的事物獲得良好的經驗，是事物的教育。（李平滙譯，1989：2）

三種教育要如何理性地相互作用呢？盧梭在《愛彌兒》中的答案是，教育若要圓滿，那就要遵從「自然本身」那唯一還稱得上是理性的教育目標而行，整本書也以此為架構，展開對於愛彌兒的教育：

三種教育方式必須圓滿配合，所以人仍然能控制的「人的教育」與「事物的教育」，必須遵循著那唯一無法由人所控制的「自然教育」。（李平滙，1989：3）



## 「自然」與「自然天性」之意義

### 一、「自然」之意義

盧梭的自然概念究竟為何？其實他的定義並不一致，然大致可分三類（Oelkers, 1989: 18）：

1. 自然天性，也就是人的內在傾向與氣質；相對於外在影響而言，它是個人發展的先決性前提。
2. 社會世界中屬於價值範疇的，例如鄉村生活中「簡單而自然」，或「自自然然」等純真不虛矯。

3. 大自然，也就是外在的、非社會性的世界，或周遭環境具秩序性、無道德可言的自然環境。

前述三種自然的觀念其實與《愛彌兒》書中三種形式教育用法乃是相連結的：

1. 自然的教育（*éducation de la nature*）：順應並開展內在自然天性所潛在的能力。
2. 人的教育（*éducation des hommes*）：只與教師生活在一起，過著簡單鄉居生活或未受腐化的、原初的自然之經驗。
3. 事物的教育（*éducation des choses*）：被大自然所圍繞的教育環境，認識萬事萬物的韻律、法則與協調一致性。

以上三者結合將會是最佳的教育，至於在社會中進行的教育則會破壞它們的完整性。

## 二、「自然天性」之意義

在理解盧梭的自然概念之後，那麼，其中第一個意義，也就是人內在的「自然天性」，又是什麼意思呢？

Benner & Kemper（2003）曾分析，盧梭所理解的「自然天性本身」（*Natur selbst*），乃是人的一種不特定而常保開放的「可塑性」（*Bildsamkeit*），或是「臻於完美的能力」（*perfectibilité*），它是一種透過環境的協助，持續去發展所有其他能力的的能力，而此能力是同時內在於整個人類與個人的。因為個人與人類都有臻於完美的能力（且總在生成變化之中），文化內涵本身絕非教育目標，而只是教育媒介。

所以，與這三種教育方式有關的「教育活動的本質」（*Kausalität und pädagogischen Wirkens*）會是什麼呢？答案是，只有將目標放在人具有發展性的「自然天性」上，也就是放在培養他「開展能力的的能力」（*Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln*），才是合法的教育活動。這也同時可以解決現代社會中，前述公民階級（布爾喬亞）之「較量性的生存」，與隨之而來現代公民的撕裂性等問題，因為只有在人們學習到彼此承認對方的可塑性，且彼此支持對方的自我開展能力之發展，才有可能消解。

Benner & Kemper (2003) 也指出，盧梭除認為人的自然天性是「可臻完美的」(perfektibel)，「臻於完美的能力」觀念中更積極承認自然天性具有不特定的、持續去開展各種能力的的能力。因此自然天性也具有臻於「善」的本質：

本性最初的衝動始終是正確的，因為在人的心靈中根本沒有什麼生來就有的邪惡。(李平滙譯，1989：92)

Oelkers (1989) 認為，相較於基督教義，盧梭的自然天性觀有兩個改變：(1) 重新估定善惡的關係，且背離傳統上認為教育應該培養良好道德紀律的看法。原罪說因為盧梭「人內在生而有之的向善之本質」而被拋開了；(2) 內在於吾人的自然天性，不像外在自然環境一樣，而是有善的種子於自身，所以不需由外在施予的道德教育。

Oelkers 曾認為此說導致了激進的結論：天生自然的善之潛能，與墮落腐化的社會是相互對立的。那麼，究竟要讓孩子進入社會，還是遠離它呢？盧梭攻擊傳統上儘早開始進入社會的教育（例如道德說理、與人群接觸），認為只有在兒童自己的天生力量均培養好之後，才能進行道德對話。而這些只有遠離傳統的道德，才有可能做到。<sup>3</sup>

由於自然與社會乃是對立，因此必須嚴分自然教育與社會實境：因為盧梭要普遍性地理解與造就兒童的自然天性，自然教育首先要做的事情就是將教育與社會對立，並遷離社會而進行。孤立抽離的人 (*l'homme abstrait*) 才是教育對象，「教人成人」只有在以自然作為準繩時才有可能 (Oelkers, 1989)。自然太重要了！它即是教育行動的尺度。當盧梭推薦自然乃是導師時，自然是所有外在事件與內在經驗的組合，它意味著權威、不可抗拒、但無須人為強迫。

綜言之，盧梭自然主義教育中，對於自然天性的假定是：(1) 本身有臻於完美的能力；(2) 它是善的；(3) 自然天性與社會是對立的。根據這些根本假定，自然主義教育的主要方向就可以掌握了：那就是遵循自然（以自然為師），以及「消極教育」。

<sup>3</sup> 但在適當時間點，還是會（應）把孩子引導入社會。愛彌兒成年後即是如此。

## 肆 自然主義教育內涵

根據以上對於自然以及自然天性的定義，盧梭自然主義教育的內涵就愈來愈清楚了。以下試直接以《愛彌兒》一書文本，說明其內容：<sup>4</sup>

### 1. 遵循自然，讓大自然來考驗

遵循自然，跟著它給你畫出的道路前進。它在繼續不斷地鍛鍊孩子，用各種考驗來磨礪他們的性情；它教他們從小就知道什麼是煩惱與痛苦……通過了這些考驗，孩子便獲得了力

<sup>4</sup> 感謝審查人指出本文對於愛彌兒教育「實際做法」的討論仍不足呈現全貌，會令讀者誤解，且審查人進一步具體指出教養愛彌兒的多項實際做法；由於顧及行文之架構完整性，特以本註釋補充審查人所提示的項目，謹此致謝（頁碼為李平瀾的譯本）：

- 一、第一卷所列的項目（嬰兒期：出生到2歲）：嬰兒不要包得緊緊的（頁10）；授母乳（頁11）；要吃蔬菜少吃肉（頁33）；無論夏天或冬天都可以用冷水甚至冰水洗澡（頁36）；先感性後理性（頁47）。
- 二、第二卷所列的項目（兒童期：2歲到12歲）：保持原始狀態，以便使能力和慾望獲得平衡（頁73）；最初幾年的教育應當純粹是消極的（頁91）；把愛彌兒帶到鄉間去培養，使他遠遠地離開那一群亂哄哄的僕人，使他遠遠地離開城市的不良風俗（頁97）；教歷史還太早、太遙遠了（頁118-9）；如果孩子們還不懂得你所講的字眼，就不宜於拿你的功課去教他們（頁121）；愛彌兒是絕對不肯領什麼課文的，即使是寓言（頁122）；愛彌兒長到12歲還不大知道什麼叫讀書（頁130）；在發育中的身體各部分，所穿的衣服應當寬大；絕不能讓衣服妨礙他們的活動和成長，衣服不能太小，不能穿得緊貼著身子或捆什麼帶子（頁146）；不要穿太多（頁148）；每當愛彌兒渴了的時候，我就叫人給他水喝；我希望給他喝的是清水，水裡不加任何東西（頁149）；睡眠的時間要長，開頭就要習慣於在不好的地方也能睡（頁150）；多在夜間做遊戲（頁157）；無論什麼季節，每天早晨都赤腳跑出房間，跑下樓梯，跑過花園；我不但不責備他，反而要學他的榜樣（頁164）；重視感官的訓練：需要花很多的時間去學習觀看，熟練於觀察形狀和距離之間的正確關係（頁170）；我們有一些幾乎在任何地方都可應用的天然尺度，那就是：我們的腳步、兩臂伸直的總長和我們的身軀（頁171）；幾何學是不能被孩子們所理解的（頁173）；愈是自然的口味，就愈為簡單（頁183）；對肉類的嗜好，並不是人的天性（頁186）；由於我們從來沒有叫他把頭埋下去啃過書本，因此他決不會把他的頭低垂到他的胸前；我們用不著對他說：「抬起頭來」；他沒有什麼可羞可怕的事情使他低下頭去（頁196）。

誠如審查人所言，這些例子對於盧梭「回歸自然」（Back to Nature!）的教育理念仍有相當之說服力。故特此補充，以充分呈現自然教育之完整面貌。

量；一到他們能夠自由運用自己的生命時，生命的本原就更為堅實了。（李平滙譯，1989：16）

## 2. 遵循自然時，不應過度保護

當你事事都在替他著想的時候，他還動什麼腦筋呢？既然可以依靠你的深謀遠慮，他何必事先考慮呢？他看見你在照顧他的生命和幸福，他就覺得自己用不著操什麼心；他的判斷依賴於你的判斷，凡是你未曾禁止過他做的事，他就放心去做。（李平滙譯，1989：134）

不過度保護，也與命運的不確定性有關：

人們只想到怎樣保護他們的孩子，這是不夠的。應該教他成人後怎樣保護他自己，教他經受得住命運的打擊，教他不要把豪華和貧困看在眼裡，教他在必要時在冰島的冰天雪地裡或馬爾他島的灼熱岩石上也能夠生活。（李平滙譯，1989：9）

我的學生……（是）自然的學生，他從小就鍛鍊自己盡可能地依靠自己，所以沒有經常去求助他人的習慣，更不善於向他人炫耀自己的學問。（李平滙譯，1989：134）

## 3. 讓兒童自然產生學習願望，享受「有節制的自由」，且從經驗取得教訓

不能由你告訴他應該要學習什麼東西，要由他自己希望學什麼東西和研究什麼東西；而你呢，則設法使他了解那些東西，巧妙地使他產生學習的願望，向他提供滿足他願望的辦法。（李平滙譯，1989：236）

懲罰，正是他們不良行為的自然後果……撒謊所招來的痛苦，是由於事物發展的必然後果，而不是出自老師的報復。（李平滙譯，1989：105、107）

由於愛彌兒的童年是……在自由中度過的，所以他到青年時期才開始遵守你們的學生在童年時期就已經遵守的那些規矩；這些規矩變成你們的學生的桎梏，他們很恨它們……和你的學生相反，愛彌兒以他自己成為一個大人和服從日益成長的理智的約束而感到光彩。（李平滙譯，1989：446）

#### 4. 理性教育最晚進行<sup>5</sup>

我發現，再沒有誰比那些受過許多理性教育的孩子更傻的了。在人的一切官能中，理智這個官能可以說是由其他各種官能綜合而成的，因此它最難於發展，而且也發展得遲。（李平滙譯，1989：87）

易言之，盧梭希望，大自然希望兒童在成人以前就要像兒童的樣子：

當你試圖說服你的學生相信他們有服從的義務時……由於害怕受到你的懲罰和希望得到你的寬恕……所以弄得他們只好你怎樣說就怎樣承認；你以為是用道理把他們說服了，其實是因為他們被你說得挺厭煩和害怕了。（李平滙譯，1989：89）

理智和判斷力的發展是很慢的，然而偏見卻大量地產生，需要預為防備的正是種種的偏見（李平滙譯，1989：223）。

#### 5. 為保護自然天性，消極教育是必要的

「消極教育」代表任由時間流逝，當下的每一刻不應為了未來而犧牲，教育需給孩子足夠時間，不使他僅為了社會性的未來（指職業、地位等）而在教育上被定義。產生罪惡與錯誤最好的方式，就是在孩提時光消磨他的力量。未能做到消極教育，未來一生都將由罪惡與錯誤所主導；而消極教育的任務相當艱鉅：孩童需要足夠時間去發展天生的力量，所以一

---

<sup>5</sup> 這一點是起於反對洛克用理性去教育孩子。但是事實上盧梭並不反對理性教育，但認為不應早於身體和感官。

定要放任而不打擾，不課以社會外在目標。消極教育務必要排除他人不當影響：

教育是隨生命的開始而開始的，孩子在生下來的时候就已經是一個學生，不過他不是老師的學生，而是大自然的學生罷了。老師只是在大自然安排之下……防止別人阻礙它對孩子的關心。（李平滙譯，1989：37）

最重要的和最有用的教育法則……就是……不僅不應當爭取時間，而且還必須把時間白白放過去……最初幾年的教育應當純粹是消極的。它不在於教學生以道德和真理，而在於防止他的心沾染罪惡，防止他的思想產生謬見……但你一去教他，他的智慧的眼睛就會向著理性睜開的。（李平滙譯，1989：93-94）

### (1) 消極教育就是儘量讓兒童保持無知狀態

我教給我的學生的，是一項需要在很長時期中刻苦學習才能學會的藝術……這項藝術就是保持其無知的狀態……我只是幫他準備能夠用來獲得學問的工具。（李平滙譯，1989：145）

### (2) 自然教育需要一位觀念極為正確的老師

你是在你的兒子已經成長的時候才給他找一個教師的，而我則希望他在出生以前就有一個教師。你所請來的這位教師每五年可以換一個學生；而我請來的這位教師則永遠只教一個學生。（李平滙譯，1989：23）

愛彌兒是一個孤兒。他有沒有父母，這倒沒什麼關係。我承擔了他們的責任，我也繼承了他們全部的權利。他應該尊敬他的父母，然而他應該服從的只是我。（李平滙譯，1989：25）。

熱情的老師，你要保持純樸，謹言慎行。只有在防止別人對你的學生施加影響的時候，你才能採取行動……如果可能的

話，就連有益的教育也加以拋棄，以免把有害的教育授予他們。（李平滙譯，1989：98）

## 伍 自然主義教育中的操控性

如上所述，自然主義教育中，最關鍵的部分可能便是那位施教者。在以上掌握一切教育安排、排除一切干擾、長時間兩人相處與謹言慎行、以身作則之外，還需要：

孩子應該把全神貫注在他所做的事情上，而你則應該把全神貫注在他的身上，不斷地留心觀察他，但又不要讓他發現你在暗中注意他；你要預先料到他心中的感想，要防止他產生不正確的看法。（李平滙譯，1989：251）

到此，施教者成為教育歷程的主人，情形開始有些不一樣了：

### 一、冷靜精密的計算（操控性）

冷靜精密的計算是指讓愛彌兒常常認為是他在作主，而實則始終是老師在作主：

可憐的孩子，他什麼都不知道，什麼都不會，什麼都不懂，豈不是可以由你任意擺佈嗎？……你不是可以隨便調度他周圍的一切嗎？……豈不是要怎樣影響他就可以怎樣影響他嗎？他的工作和遊戲，他的快樂和痛苦，豈不是在他不知不覺中全都掌握在你的手裡嗎？當然，他可以做他想做的事，但實際上是希望你那樣做，他才那樣做；他每行動一步，你都能早有預料，他一張口，你就知道他要說什麼話了。（李平滙譯，1989：136）

在必要時，即連僕人、路人都可以事先安排。孩子吵著要出門，盧梭不動一點聲色，只是祝他一路順風。盧梭正是等他來這麼一下，因為一切

都是事先準備好了的，安排好的這位路人應該：<sup>6</sup>

不要一下就把孩子嚇得太厲害，以免他感到膽怯和害怕，他應當使孩子充分認識到這樣隨隨便便地跑出來是十分冒失的，然後，這半個小時就把他乖乖地給我帶回來。（李平滙譯，1989：142）

## 二、操控：賽跑之例

另一個有關操控的例子是，盧梭精心設計出愛彌兒對練習賽跑的興趣與動機。和一般方法相反的是，他絕不正面告訴愛彌兒賽跑有多好玩，多麼重要。他只在下午散步時，剛開始時多帶一兩塊點心，讓那邊的兩個孩子賽跑，看誰跑得快就給誰吃。開頭還不能產生什麼效果，但盧梭一點也不灰心，一點也不著急，因為要上好孩子的教育工作，就必須懂得：「把時間白白地放過去，正是為了爭取更多時間。」（李平滙譯，1989：168）

盧梭仍然常常帶著點心，預備給賽跑的孩子。路過的人也停下來看，大家都叫喊、喝采與拍手，以鼓勵他們。這在愛彌兒看來，真是一場奧林匹克運動會。常常看到別人吃點心，使得這位小騎士真是饞壞了，所以終於想到開始悄悄地去試。盧梭裝著沒有看見他在試驗，他知道自己的計策已經成功。後來，愛彌兒主動提出要參加賽跑。一開始因為盧梭把他的路線畫得很短，而且沒有讓跑得最快的孩子參加，所以他就更容易得到獎品。

這第一步成功之後，要繼續使他參加賽跑，是多麼地容易。隨著勝利次數愈來愈多，愛彌兒也變得大方起來，往往把得到的點心同其他孩子一塊兒分著吃。盧梭可以隨心所欲地使他得到或者得不到點心；然而，愛彌兒是這樣相信盧梭，以致盧梭「費了九牛二虎之力也不能使他明白我在欺騙他」。（李平滙譯，1989：169）

以上例子都說明，盧梭在教育愛彌兒過程中，是相當冷靜與精密計算的，這似乎與一般父母親或教師頗有不同境界。

<sup>6</sup> 此例不是愛彌兒，是一位幫忙負責管教幾星期的孩子。

### 三、愛彌兒的教育成功嗎？

要回答「愛彌兒的教育究竟是否成功」這個問題應先知道，愛彌兒究竟是怎樣的一個人：

12歲時的愛彌兒看上去是這樣的（李平滙譯，1989：195）：他的面貌、舉止與表情，說明了他的自信與高興；他容光煥發、身體健康，穩健的步伐表明他很有精力；他的皮膚細嫩而光潤，沒有一點鬆軟的樣子，空氣與陽光已經在他身上印上了男性可敬的標記；他肌肉豐滿，顯示正在成長的生理特徵；他的眼睛雖沒有燃起感情的火焰，但至少流露著天真的明淨。在他矯捷而穩重的動作中，你可以看出他那樣年紀特有的活潑、獨立自恃的信心和多種多樣的鍛鍊經驗。他的態度多麼開朗與大方，沒有一點傲慢或虛浮的樣子。

到了18歲時，愛彌兒更是相當令人驚異：多麼高貴的情操，多麼清晰的判斷能力，多麼正確的理性！真正正義的原則，真正美的典型，人和人的一切道德關係，秩序的全部觀念，所有這些都深深印在他的腦海裡了。他不是人培養出來的人，他是大自然培養出來的人。（李平滙譯，1989：354-355）

當愛彌兒20歲時，為使愛彌兒能得到幸福，盧梭想為他解釋欲念的危險、專屬的愛情、忠貞的義務、婚姻為一切結合中最甜蜜的結合、一切契約之中最神聖不可侵犯的契約。在解釋之前，盧梭緊緊把愛彌兒抱在懷裡，讓熱情的眼淚流在他的身上，告訴他說：

「你是我的財產、我的孩子、我的事業；我要等到你得到幸福的時候，我才能取得我的幸福；如果你使我的希望落空，你就竊取了我20年的生命，使我到老年的時候遭受痛苦。」

（李平滙譯，1989：459）

到了這緊要關頭，盧梭把所有這些應該告訴他的話都告訴了他，他深深相信，愛彌兒「將在我預定的時刻迫不及待地自己來要求我的保護」（李平滙譯，1989：462），向他說：

「啊，我的朋友，我的保護人，我的老師！請你再行使你

想放棄的管教我的權能，因為目前是最需要你管教的時候；在此以前，只因我的能力柔弱，你才管教我；而現在，則是出自我的心願……請你保護我不受周圍的人的毒害……我願意服從你的規矩……這是我永恆不變的心願……請你保護我不受我的情欲的蹂躪，從而使我恢復我的自由；你要防止我變成他們的奴隸，要使我作我自己的主人，不服從我的感官，而服從我的理性。」（李平滙譯1989：462）

盧梭終於在愛彌兒 20 歲時，坦承：

你認為愛彌兒長到 20 歲的時候不可能還是那樣的溫順……我卻認為他在 10 歲的時候才很難管教哩！……為了獲得我現在對他的這種控制，我花了 15 年的苦功……不錯，我在表面上是讓他獨立的，但實際上他是受到了嚴格約束的，因為，正是由於他願意受我的約束，所以他受的約束是最嚴格不過的。以前，我只能控制他的身，而不能控制他的心，所以我對他是寸步不離的。現在，我有時候就離開他，讓他自己去作自己的事，因為我隨時都是控制著他的。（李平滙譯，1989：473-474）

卷末，愛彌兒走進盧梭房間，擁抱著他說：

「我的老師，祝賀你的學生吧，我不久就要做父親了。啊，我們是多麼地需要你啊！……我希望你仍然是繼續做我們的老師，指點我們，教導我們，我們將乖乖地聽你的話。只要我活著，我就是需要你的。我比以往任何一個時候都更需要你，因為現在我已經開始承擔成人的任務了。」（李平滙譯，1989：734）

這樣算是成功的教育嗎？我們發現，全書結束時，主角們只有彼此，完全缺乏社會脈絡，實不足以支持安身立命的生活。已為人夫，且即將為人父的愛彌兒不僅缺乏獨立自主的勇氣，而且，愛彌兒也完全沒有朋友，難道他不需要嗎？書中，老師盧梭 20 餘年來沒有自己的家庭與婚姻生活，

只與愛彌兒在一起，在蘇菲出現之前，兩人世界從來容不下其他人。此時盧梭能夠（或應該）繼續指導愛彌兒的婚姻與家庭生活嗎？

回顧《愛彌兒》卷首，盧梭曾假設，「從他出生的時候起就一直教育到他長大成人，那時候，他除了他自己以外，就不再需要其他的指導人了」（李平滙譯，1989：22）。所以最後盧梭會自行引退，看自己努力的成果是否成功嗎？該書本身其實並未處理。不過，在附錄〈愛彌兒和蘇菲或孤獨的人〉中，故事繼續著：盧梭在愛彌兒成為父親之後，退離愛彌兒與蘇菲兩人的家庭生活。兩人大約結婚 10 年後，卻橫遭家變。為改變心境情緒，一家人離開鄉間，重返巴黎這「鬧鬧嚷嚷」、「烏煙瘴氣」、「我們離開你是愈遠愈好」的地方（卷四末語，見李平滙譯，1989：509）。回到人類社會之後，果然一切都變質了。兩人情感開始疏離，蘇菲外遇，愛彌兒深受打擊，離家四海流浪。兩人最後在一荒島重遇，才再度復合。

以上附錄的內容不禁讓人省思，它是否在刻意呼應全書第一句話：「出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手裡，就全變壞了。」盧梭想藉由附錄告訴我們，只有遺世獨立的荒島人生才是美好的嗎？

## 陸 討論

以下就盧梭自然主義教育的優缺點，提出討論：

### 一、盧梭自然主義教育值得學習之處

1. 就原先出發點來看，盧梭可說是成功培養了愛彌兒為一個自然人與公民兼具這個理想。
2. 就三種教育圓滿配合而言，盧梭確有成功做到此一過程：用家庭教師努力下的「人的教育」，以及與世隔絕、只在大自然中進行的「事物的教育」，來配合愛彌兒內在那可臻於完美的自然天性（也就是「自然的教育」）。由於社會的教育會破壞上述教育的完整性，盧梭的確義無反顧地排除了它，當然，這一點最後也導致愛彌兒缺乏

朋友與社會支持系統的嚴重後果。

3. 在過程中，盧梭給孩子時間成長，並未犧牲任何時刻去灌輸超出自然所允許的學習，此外時時密切關注愛彌兒成長，給予充分的愛。
4. 就愛彌兒成長的每一階段分別來看，雖然成長得比其他兒童稍慢，但是每階段結束時，愛彌兒都稱得上是最理想的兒童或是青少年。

## 二、盧梭自然主義教育值得反省之處

1. 自然主義教育與施教者之間的矛盾：自然主義教育盡力排除人為干擾，但不可能完全做到。至少施教者不得不進入教育歷程內，但這卻使原先「人的教育」變成爲「家庭教師」一個人施教之下的教育。事實上，家庭教師本身其實就是「人為干預」，他使教育無法保持「自然」。三種教育中，只要有「人的教育」存在，干預就已經開始。即使在小說中那理想、但卻非常極端的環境，專業且完美的教師長期專心教育出來的結果，最後都會有許多漏洞（例如上述 20 餘年來一直只有師生兩人在一起朝夕相處所導致的「窒息的愛」），何況在真實環境中呢？
2. 與社會隔絕的問題：社會脈絡雖可能有害，但現實中，實不可能去除。就今日而言，與世隔絕本身即是不自然。小說中，長期缺乏社會脈絡的「純淨」環境，最後卻使愛彌兒變成沒朋友、沒親戚，缺乏社會性支持。即使已成年、作父親了，心理上還是極度依賴盧梭。
3. 操控性的問題：操控與引導實只有一線之隔，在小說最後我們看到操控所導致的結果是很嚴重的。兒童需要引導，但不應太過分，變成操控，以致孩子已經成長卻還害怕獨立。施教者本身的反省性、兒童周圍重要他人之間的協調交流，或可避免流於操控。
4. 父母角色的問題：或許盧梭太了解成人了，決意摒除父母對於愛彌兒的可能影響。但是排除父母親子關係的教育，恐才是最嚴重違反自然的教育。

不久之後，深受盧梭影響與啓發的裴斯塔洛齊即是以溫馨家庭、母愛

與熱鬧嘈雜的社區生活，取代盧梭遺世獨立環境下，冷靜與精密計算的家庭教師，在教育史上重新顯示另一番風貌。父母親恐怕還是應以身作則、謹言慎行，多花時間陪伴子女，帶著他們一起在社會生活情境中分享、思考與觀察、討論，不必家庭教師代勞。這樣似乎還是比較「自然」？



### 中文部分

李平滙譯（1989），Roesseau 著。愛彌兒。臺北市：五南圖書出版公司。

### 英文部分

Benner, D. & Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpaedagogik, Teil. 1.* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Paedagogik. Von der Aufklaerung bis zur Gegenwart.* Wetzlar: Buechse der Pandora.

Oelkers, J. (1989). *Die grosse Aspiration: Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.