

# 从自然人到公民：论《爱弥儿》第一卷的契约论向度

邝光耀

复旦大学马克思主义学院，上海

收稿日期：2023年1月17日；录用日期：2023年2月13日；发布日期：2023年2月21日

---

## 摘要

《爱弥儿》第一卷记载了卢梭认为应当对0~2岁的婴儿施行何种自然主义教育的诸原则及方法。在对婴儿的视觉、听觉和触觉等身体感官教育上，卢梭均主张以婴儿本性为出发点对其施以循序渐进的自然教育。同时卢梭很明确自然主义教育的目标应当是培养良好的公民，而被教育者从自然人到公民的转变应当以正确的契约论构想为前提。卢梭不认可霍布斯以人的自我保存倾向为唯一原则的契约论设定；进而反对洛克以保护私有财产为主导原则的民主政体构想。好的教育离不开好的政治制度，一定程度上《爱弥儿》乃是对《社会契约论》的教育哲学表达。

## 关键词

卢梭，《爱弥儿》，自然主义，政治哲学，契约论

---

# From Natural Man to Citizen: The Contractarian Orientation of *Émile*, Volume 1

Guangyao Kuang

College of Marxism, Fudan University, Shanghai

Received: Jan. 17<sup>th</sup>, 2023; accepted: Feb. 13<sup>th</sup>, 2023; published: Feb. 21<sup>st</sup>, 2023

---

## Abstract

In the first volume of *Émile*, Rousseau's principles and methods for the naturalistic education of infants from 0 to 2 years old are described. In the education of infants' physical senses such as

sight, hearing and touch, Rousseau advocated a gradual naturalistic education based on the nature of infants. At the same time, Rousseau was clear that the goal of naturalistic education should be the formation of good citizens, and that the transformation of the educated from natural man to citizen should be premised on a correct contractual conception. Rousseau disapproved of Hobbes' contractarian setting, which takes the tendency of human self-preservation as the only principle, and thus opposes Locke's democratic conception of government, which takes the protection of private property as the dominant principle. A good education cannot be separated from a good political system, and to a certain extent, *Émile* is the educational philosophical expression of *The Social Contract*.

## Keywords

Rousseau, *Émile*, Naturalism, Political Philosophy, Contractarianism

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

在《爱弥儿》第一卷开篇，卢梭便告诉读者：“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了” [1]。为了追求一种不带成人偏见、不受制度束缚的良好公民教育，卢梭首先主张要对 0~2 岁的婴儿进行自然主义原则的身体感官教育。卢梭预设了人的本性是向善的，并且“如果我们愿意改正，我们就能得到自然的帮助” [1]。因此自然主义教育的基本原则是遵循大自然的指引，始终顺应孩子的自然天性循序渐进地引导其身心协调发展，为其从自然人向公民角色的顺利转变奠定基础。

具体到对婴儿的感觉教育中，卢梭提出既不能对孩子过于溺爱，也不能毫不关心。而应当正确区分他自然的需要(need)和不恰当的欲望(desire)，避免其从小产生驾驭命令他人和事物的情感。透视卢梭主张对婴儿进行自然主义教育的诸原则和方法，可以发现这位日内瓦公民秉持着与霍布斯完全不同的“自然人”状态界定和契约论设想。卢梭不认为“自然状态”下人与人的关系是“狼对狼”的状态，相反，出于自爱的情感(amour-de-soi)，人与人之间是相亲相爱的和谐状态，社会契约的建立也并非仅仅出于自我保存原则所达成的权力让渡。结合《爱弥儿》第一卷中卢梭对洛克教育方法的批评及其《社会契约论》，便能理解他为何反对洛克以保护私有财产和私有制为基本原则的国家政体构想，而强调公民意志与社会契约的关系。卢梭自己评价《社会契约论》只是《爱弥儿》的“注释性附录”。要正确理解卢梭的政治哲学前提，弄清《社会契约论》的立论依据，就必须回到《爱弥儿》的自然教育中寻找答案。

## 2. 什么是自然主义教育？

卢梭区分了受之于人、受之于自然和受之于事物的三种教育。而要培养一个良好的社会公民，卢梭认为首先应当对孩子进行自然教育。即按照自然的法则并顺应孩子的天性促进其身心自然发展。在对 0~2 岁的婴儿进行如视觉、听觉、触觉等身体感官教育时，卢梭强调要把儿童当做儿童而不是当做“小大人”——进行以经验为主导原则，而非理智主义原则的渐进式意志教育。

何种教育是自然主义的教育？这是卢梭在《爱弥儿》第一卷中提出的第一个问题。卢梭认为人生来都是柔弱(weak)而愚昧的，只有教育能帮助我们满足需要并发展判断力。接着他提出每个人都会接受的三种教育：“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”[1]。卢梭认为这三种教育只有配合一致，才能培养出良好的学生。但在这三种教育中，只有人的教育“才是我们能够真正地加以控制的”[1]。因此好的教育就必须配合“自然的目标”加以开展——以自然为目标的教育就是自然主义的教育。

所以紧接着涌现的第二个问题便是：什么是自然？卢梭反对把自然看作是习惯或者经验的惯例。相反，他认为作为教育目标的自然是不受习惯影响的、对事物是否令人感到愉快、方便适宜及符合理性的幸福和完善的感受和意识。卢梭认为在当时的社会制度环境下，把人直接教育成公民已经是不可能的事情，所以首先应当按照自然的目标把人教育成“自然的人”。——这便是卢梭所言自然主义教育的含义。

与之现实相关第三个的问题是：如何进行自然主义的教育？首先卢梭提出，要判断一个人成人之后是怎样的，第一步是必须“了解自然的人”[1]。在自然秩序中人人都是平等的，所以自然主义教育的第一个原则是把人首先看作人，教育他应该怎样做人，而不是一开始就按照把人培养成某种职业的人来加以教育。其次，卢梭认为真正的教育“不在于口训而在于实行”[1]。对人的教育随生命的开始而开始，或者说教育本身就是生命的展开过程，对 0~2 岁婴儿的“养育”(nurse)也是教育的重要组成部分。卢梭紧接着提出对婴儿进行教育的第三个具体原则：不在于防他死去，而在于教他如何生活。因为生活的意义不在于生命的长度而在于对生活的感受(sentiment)——对快乐和痛苦的感知。总之，卢梭反对一切习惯、制度、文明对孩童的束缚，他认为“我们的种种智慧都是奴隶的偏见，我们的一切习惯都在奴役、折磨和遏制我们”[1]。因此对婴儿进行自然主义教育就是要摆脱襁褓的捆绑、制度的束缚和文明的奴役。

在阐释对婴儿进行身体感官教育的内容观点中，卢梭具体论述了应该如何贯彻自然主义的教育原则。在视觉方面，卢梭认为应该在小孩开口说话之前就对他进行教育。教育者通过让孩子逐渐习惯于看新事物和各种稀奇古怪的东西，从而培养他从小成为勇敢的人。在听觉方面也同样如此。卢梭认为自然人天生是不知道何为恐惧的——恐惧是一种产生于后天教育、基于自我保存倾向所导致的理智(reason)反应。而通过循序渐进(gradation)的习惯教育，无论是孩子还是成人，都能克服这种因求生畏死而产生的恐惧心理，变得无比勇敢。

此外，在卢梭分析孩子啼哭的大篇幅讨论及其给出的如何对待婴儿啼哭的教育方式中，更集中体现了他主张的自然主义教育原则。卢梭指出，婴儿的啼哭是表达痛苦和想要得到帮助来满足需要的手段。由于一出生下来就受到襁褓的束缚，所以婴儿出生后发出的第一个声音就是啼哭。啼哭的产生一方面是由于孩子处于受到束缚、身体不由自己支配的不自由状态之中；另一方面也是其身体器官发育不成熟的结果——婴儿的感觉系统不成熟，不懂得喜怒哀乐，只知道身体是舒服还是痛苦。因此卢梭便开始强调我们要注意区分孩子的哭声，并根据不同哭声产生原因的不同对其加以正确的帮助和引导。这就要求教育者能够区分孩子的请求(pray)和命令(order)。孩子由于身体的需要而产生的请求应当及时帮助其满足；而因其柔弱的需要，逐渐由请求转化为对他人的命令和驾驭应当被拒绝。如果不对这二者加以认真区分对待，那么自然必然的需求就将转变为人为需要而产生的痛苦——奴役驾驭他人的需要正是从教育者不正当的服侍中产生的。

最后，卢梭总结了他认为应当如何坚持自然道路的四条感官教育原则：一是放开手让孩子使用大自然赋予他们的一切力量，不要对其加以阻碍或束缚；二是弥补孩子们一切身体的需要——也即智慧和体力方面的不足，三是只在他们真正需要的时候帮助他们，而不听从他们“胡乱的想法和没有道理的欲望”[1]；四是研究他们的语言和动作，以辨别哪些是自然产生的欲望、哪些是心里想出来的不自然想法(opinion)。

### 3. 自然人如何成为公民？

在《爱弥儿》第一卷中，卢梭并不是就教育而论教育——其主张自然主义教育的最终目的是为社会

培养良好的公民。因此读者可以从文中多处看到，卢梭在讨论婴儿教育和论述自然主义教育原则时，不时提出对“自然人”状态的看法、对社会“锁链”的反思、对“自尊”情感的批判等政治哲学的构想。如果一个想要真正了解卢梭的读者去阅读《爱弥儿》，仅仅把它当作教育小说来看待是远远不够的。必须准确把握卢梭提出自然主义教育原则背后的政治哲学根据，才能完整地理解他主张教育应当“归于自然”背后的真正用意。

### 3.1. 卢梭的“自然人”假设

《爱弥儿》开篇即言：“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了”[1]。实际上已经蕴含了卢梭把人区分为自然人和社会人(即公民)的设定。在《论人类不平等的起源和基础》一文中，卢梭为探求人类社会的基础和政体的性质，明确提出了“自然状态”和自然人的假设。近代政治哲学中对“自然状态”的讨论最早为人所熟知的则是英国哲学家霍布斯：他认为在自然状态中，人与人的关系是如同“狼对狼”般处于相互竞争的紧张状态。霍布斯基于机械的数学量化原则，把人还原为受自然规律制约的动物的感觉。即“自然状态”下的人出于求生畏死的本能，把一切他人看作自己的敌人和资源争夺的对象。在这种状态下人对人就像是狼对狼，是一切人反对一切人的“战场”。卢梭则与霍布斯完全相反，他在第一卷中特别指出“当霍布斯称坏人为‘强壮的孩子时’，他就把事情简直说反了”[1]。即霍布斯认为坏人之所以坏，是由于在孩童时期人就具有一种趋利避害的本能因而总是利己的。但在卢梭看来，孩子的淘气和残忍仅仅出于他们的柔弱，身心健康的人是从不会做坏事的。结合卢梭在《论人类不平等的起源和基础》中的观点同样可知他认为人性本善，是社会和文明败坏了“自然人”纯良的天性。

社会和文明败坏人性，那么是否就意味着卢梭正如伏尔泰等启蒙思想家所批评的那样，主张人回到“四脚走路”的自然状态中去呢？卢梭在论述自然人和公民的具体区别时已经给出了答案：“自然人完全是为他自己而生活的；他是数的单位，是绝对的统一体，只同他自己和他的同胞才有关系。公民只不过是一个分数的单位，是依赖于分母的，它的价值在于他同总体，即同社会的关系”[1]。可见卢梭非常清醒地意识到，自然人应当成为社会人、成为公民的必然性。他还提出好的社会制度首先应当能去除人的自然性(denature)，并去除人的绝对存在，使人成为依赖共同体的相对存在；其次应当把“我”作为主体转移到共同体当中，最后实现人真正把自己看作是共同体的一部分。因此卢梭政治哲学中的“自然人”假设并不是简单的尚古倾向或主张“返回自然”，而是思考如何通过教育，在不倒退回自然状态的前提下，在社会状态中回归人与人之间的平等和谐共在。

### 3.2. 社会锁链的隐喻

卢梭反对给婴儿施加过多的关心和束缚。在第一卷中他不无愤慨地说道：孩子们“从你们那里收到的第一件礼物是锁链，他们收到的第一种待遇是苦刑”[1]。在教育中锁链意味着襁褓对婴儿身体的束缚。而在卢梭的政治哲学中锁链则象征着社会制度和文明对人的束缚。

卢梭在讨论婴儿哭声时同样提到了锁链：“这些哭声……产生了人和他周围的一切关系的第一个关系：用来构成社会秩序的那条长长的锁链，其第一环就是建造在这里的”。这不得不让人想起卢梭在《社会契约论》开篇提出的“人生而自由，但无往不在枷锁之中”[2]传世名言。卢梭认为人一出生就处于锁链(chain)之中，也就是说种种偏见、权威、强迫、规范和总的社会制度自人出生始就在不断扼杀着人的天性。他认为这个社会锁链的第一环在孩子开始啼哭与教育者对待啼哭的态度中就已经逐渐形成了。不仅如此，在不正确区分对待孩子啼哭的非自然主义教育下，还会产生一种人为需求及其带来的痛苦：即孩子由柔弱而产生的需求从依赖变为驾驭和奴役——产生一种控制他人的激情和这种控制欲不被满足时



就感到的痛苦。需求本身从手段变成了目的，教育者从主人的角色变成了孩子的奴隶。无怪乎卢梭感慨：“我们的种种智慧都是奴隶的偏见，我们的一切习惯都在奴役、折磨和遏制我们。文明人在奴隶状态中活，在奴隶状态中死” [1]。

文明制度的锁链导致了自然人向社会人转变时变得堕落和败坏，而教育制度的问题必然根植于社会中教育者的愚昧和社会政治制度的缺陷。因此卢梭思考“锁链”问题，为的是找出社会败坏的根源和制度设计的依据，从而为制定更好的政体，进而打造更好的教育方法奠定理论基础。

### 3.3. 对“自尊”情感的批判

社会“锁链”的隐喻和卢梭对人“自尊”(amour-propre)情感的批判联系在一起。在分析孩子旺盛的活力需求可能由于教育者不正确的引导而转化为驾驭他人的欲望时，卢梭提出这种驾驭他人的心理还将唤起和助长人的自尊情感的产生和发展。要理解何为自尊情感，可以回到卢梭的《论人类不平等的起源和基础》一文。卢梭在这篇论文中提出人有两种自然产生的情感：自爱(amour-de-soi)和自尊(amour-propre)。自爱是一种天然的保护自我的主动情感，即生命个体在成长过程中自然而然对自己的关照。而自尊则产生于在社会中同他人的比较，更强调专有意义的自我、和别人区别意义上的自己。卢梭认为自尊情感是所有恶的来源，也是现代意义上社会不平等的起因。在《爱弥儿》中，卢梭进一步从儿童成长教育的角度论述了他的主张：“驾驭他人的心理唤起和助长了人的自尊，而习惯又加强了这种自尊的心理” [1]。他认为自尊永远是指向他人的、不确定的且需要不断维护和调解的人为情感。而越是经由习惯加强，人就越是陷入主观的想象和奇异的幻想，从而我们的偏见(prejudice)和个人的见解(opinion)就扎下了最初的根。

总之，卢梭认为理性(reason)和情感(sentiment)并非自然人的原初能力中就本自具足的能力，智力和品德也是在孩子成长过程中逐渐习得的。在对 0~2 岁的婴儿进行自然主义教育的阶段，就应当使孩子始终受到节制的自爱情感的指引，满足他们不超出身体需求的合理需要，避免产生超出奴役驾驭他人的不自然欲望。也就是说把孩子的欲望限制在能力所及的范围内，达到欲望和能力之间的界限平衡。但当孩子从自然人向社会人转变的过程中，与他人相比较的自尊情感将不可避免地产生。即超出自身需要和能力的额外欲望将在社会中不断滋生并加强。这种情感的不断出现和满足将使人失去自由，不断陷入自我异化。自我异化又带来自我与他人的异化，进而使得人与人之间相异化，也即带来人与人之间的对立和不平等，最终导致道德堕落和各种恶的产生 [3]。

可见，人正是因受制于对这种过度欲望的依赖，而深深陷入社会专制秩序的“锁链”中。但卢梭并不是彻底的悲观主义者，他承认自尊情感使人陷入堕落和专制的状态，但这种情感同时也是自然产生的政治认同的基础——可以成为增进社会团结、达成共同契约的基础和纽带 [4]。《爱弥儿》的教育目标，正是追求对自尊情感加以正确的引导，排除个人的见解和偏见，指引爱弥儿从自然人转变为合格的公民。

## 4. 自然教育中的契约论构想

卢梭在《社会契约论》中详细陈述了自己的契约论原则，而在《爱弥儿》中，卢梭则直接以霍布斯和洛克作为论战对象，陈述了其自然教育背后的契约论构想。卢梭和霍布斯、洛克共同的理论出发点是他们都认为人必须走出自然状态，通过制定良好规范的政体把自然人教化为“社会人”。他们的理论差别体现在出于不同的自然状态假设，霍布斯认为要培养好的公民就需要国家作为绝对的主权者而存在 [5]；而洛克虽然意识到自由民主的政治建设离不开良好的教育，但他却在淡化自然状态危险的同时将私有财产权作为达成契约的基础。卢梭反对这两种契约论设定，提出了基于公意的政治契约论构想。

如前文所述，卢梭反对霍布斯把坏人称作“强壮的孩子”的观点。原因在于霍布斯把自然人看作是天生带有趋利避害自我保存倾向的利己主义者。而正是基于人人都有这种求生畏死的本能，人也就必须走出自然状态寻求以生命权保护为最低限度的权力让渡，进而形成契约，建立国家。霍布斯认为经由权力让渡形成的主权国家作为公共权力的代理者拥有绝对意志，因此公民不具备革命权。也就是说即使在国家统治危及到公民基本人身权利时，人们也只能“革”当权者的“命”，而不能推翻国家。而在《爱弥儿》第一卷中，卢梭其实已经不点名地批评并反对了这种观点。在他看来，一个整天只知道“怎样保全自身”<sup>[1]</sup>的孩子是不懂得如何生活的，因为他们终日怀着对死亡的恐惧而度日，对他的教育反而会使社会受到加倍的损失。可见，卢梭认为若以霍布斯主张的自然契约原则教育孩子从自然人向社会人转变，其结果必定是不合格的公民。

相较于霍布斯，洛克则淡化了自然状态的危险性。他认为人是通过劳动而享有所有权的。自然人生而自由且具有自然理性，建立国家是为了保障所有人的人格尊严和占有劳动产品的私有财产权。《爱弥儿》第一卷中卢梭虽然没有直接对洛克的观点进行批驳，但在“原序”里，卢梭指出“在所有一切有益于人类的事业中，首要的一件，即教育人的事业，却被人忽视了。我阐述的这个问题，在洛克的著作(指洛克所著《教育漫话》)问世之后，一直没有人谈论过，我非常担心，在我这本书发表以后，它仍然是那个样子”<sup>[1]</sup>。在第二卷中卢梭更是直言洛克以理性的方法教育孩子，结果是“再没有谁比那些受过理性教育的孩子更傻的了”<sup>[1]</sup>。卢梭对洛克教育自然人向公民转变方法的不满溢于言表，而这种对理性教育的批评根植于卢梭对洛克政治契约论构想的反对<sup>[6]</sup>。卢梭认为私有财产绝不是自然状态的产物，而是基于劳动分工和土地私有带来的人与人之间不平等的象征，财产多寡导致的贫富差距让人永远不可能获得“自然的自由”<sup>[3]</sup>。承认私有财产权的合理性也就意味着承认社会不平等的合理性。而随着社会不平等的不断被固化，合法的权利也必然成为专制的权力。

《爱弥儿》论教育从人一出生开始谈起，为的正是以其“自然人”设想和自然主义教育为出发点，寻找从自然人到公民转变过程中良好政体设计的契约论基础。卢梭拒斥把自然状态下的人理解为原子式的利己主义个体。相反他认为自然人具有的自尊情感能让基于政治认同建立契约国家得以可能。自然人向社会公民的转变依赖基于“公意”(general will)的社会契约的约束。公意不同于“众意”(common will)——即全部公民个别意志的总和。卢梭认为“公意总归是公正的，而且总归指向公共效用”<sup>[1]</sup>。也就是说公意代表的是人民的普遍意志，而众意只是个人意志集合的前提，仍带有一定功利性。公意作为公共意志总是高于个人意志。在卢梭对爱弥儿的教育中，他通过引导爱弥儿通过对想象力的激发获得人性的普遍观念。爱弥儿在想象力的帮助下，“对自己和别人的情感进行了反复的研究后，他才能把个人的观念归纳为人类这个抽象的观念，才能在个人的爱之外，再产生使他和整个人类视同一体的爱”<sup>[1]</sup>。也就是说卢梭以自然人为起点，在对普遍性的关切下激发爱弥儿对共同体的公民情感，进而奠定社会契约的公意基础。在这个意义上，可以说是《爱弥儿》奠定了《社会契约论》的理论前提和道德前提。

## 5. 结语

卢梭作为启蒙思想家，同时也是第一个对启蒙原则作出批判和反思的哲学家。他试图通过重建契约论和教育哲学上的努力来为人的理性尊严和政治上的公民主权重新奠基，避免理性走向极权主义式的自我毁灭。尽管《爱弥儿》一书作为教育小说还存在着许多这样或那样的“不科学性”。但卢梭倾注其中的现实批判精神和饱含智慧的政治构想，不久后便在一场足以震撼世界的大革命中获得回响。卢梭对人的自由尊严和公民主权孜孜不倦的捍卫与追求也深刻影响了自康德以降的德国古典哲学乃至马克思的哲学。卢梭留下的未完成式开放命题，也已成为现代政治哲学的精神遗产和宝贵财富。

---

## 参考文献

- [1] 卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 2019.
- [2] 卢梭. 社会契约论[M]. 何兆武, 译. 北京: 商务印书馆, 1980.
- [3] 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.
- [4] 卢梭. 论科学与艺术[M]. 何兆武, 译. 上海: 上海人民出版社, 2007.
- [5] 霍布斯. 利维坦[M]. 北京: 商务印书馆, 1985.
- [6] 洛克. 政府论[M]. 叶启芳, 瞿菊农, 译. 北京: 商务印书馆, 1993.