

公民抑或自然人——卢梭公民教育理论的前提性困境初探

于伟

(东北师范大学教育学部 长春 130024)

摘要:以透视卢梭的公民教育理论为切入点,分析其思想内部的矛盾与冲突,反思个体与国家、社会的关系这一公民教育的第一原则,为公民教育的前提性问题思考提供一个视角。从整体视域考量卢梭的公民教育思想,其公民教育和自然人教育的契合和断裂映射出他在寻求教育中“个人”与“国家”之间黄金分割点上的艰辛努力和困惑。这一寻求带给我们公民教育前提预设的宝贵的文化财:个人自由——限度因所处社会发展阶段而定,归宿点在消极自由而不在积极自由;国家权力——道德上引领而非塑造,目的在个人而不在国家;社会定位——社会“人化”与人的“社会化”兼具。

关键词: 卢梭;公民教育;个人;国家

基金项目:本文系国家社会科学基金(教育学类)课题“后现代哲学思潮与我国教育基本理论研究方法论、核心观点和研究视域的变化问题研究”(课题批准号: BAA080014)的阶段性研究成果。

如果把公民教育比喻成一座大厦,那么,现有的公民教育研究则更多地关注这座大厦的主体部分,而对于大厦的根基部分却注意甚少,研究大多集中探讨公民教育的必要性、紧迫性及其实施路径、内容、策略和方法等,而对于公民教育的前提性问题缺乏应有的关注、探讨和反思。公民教育的前提性问题即指公民教育中如何看待个体与国家、社会的关系,涉及国家权力的边界、个体自由的限度等根本性的问题。这一公民教育的前提性问题,隐含在公民教育的实践之中,是规约和引领公民教育的观念预设。作为公民教育的非反思性的隐含的背景存在,它常常逃脱那些依托它的阐释者和实践者的注意。因此,必须对这一公民教育的“第一原则”关注、反思和澄清,使其浮出水面,并由此进行公民教育的理论建构和实践。

之所以选择卢梭为切入点,是因为他是一位与时代共进的思想家,其公民教育思想对我国一百多年的公民教育产生了重要影响,而对于卢梭教育理论研究呈现出一种看似分裂的状态。一些学者认为,卢梭的教育目的是培养公民,其理论是共和主义公民教育理论。另一些学者认为,卢梭的教育目的是培养自然人,其理论是自然主义教育理论。之所以出现这样的状况是因为,卢梭思想本身就不是铁板一块,不是水晶纯净体,而是充满着矛盾和冲突,是一个开放的体系,但更根本性的是其公民教育和自然人教育本身存在的断裂和冲突。这种矛盾和冲突促使我们思考在卢梭公民教育体系中,他的自然人的理想受到怎样的挑战。他呈现给我们的是一个时代难题,而不是一个具体答案。卢梭是一面镜子,其思想之光足以点亮今天的教育现实,其思想的矛盾和冲突足以洞察今日的教育困境。

卢梭的公民教育理论似乎具有强烈的国家主义和集体主义色彩,这一点在他有关国家与公民关系的阐述中体现得淋漓尽致。他说:“公民只不过是一个分数单位,是依赖于分母的,其价值在于他同总体即同社会的关系。”^[1]他还通过对两个事例的描述生动地展现了这样的公民特征——一个人的存在依赖于国家,国家利益至上。一件是:斯巴达人佩达勒特提出他自己要参加三百人会议,但遭到拒绝;然而,鉴于斯巴达有三百个胜过他的人,他也高高兴兴的回去了。我认为,这种表现是真诚的,我们有理由相信他是真诚的:这样的人就是公民。另一件事是:有一个斯巴达妇女的五个儿子都在军队里,她等待着战事的消息。一个奴隶来了,她战栗地探问。“你的五个儿子全都死了”。“贱奴,谁问你这个?”“我们已经胜利了!”于是这位母亲便跑到神庙中去感谢神灵。这样的人就是公民。^[2]但是,我们不能由此就推论说,卢梭的教育目的就是培养公民,他的教育思想就是集体主义的。

实际上,如果把卢梭的公民教育思想和他的自然人教育思想放在整体视域中考量就会发现,他思想中的这种国家主义和集体主义倾向只是他全部思想的冰山一角,而冰面之下则潜藏着强烈的以追求自然自由和强调个人权利优先性为特点的个人主义的伦理诉求。他始终纠结于冰面之下的个人诉求和冰面之上的国家主义之间,并始终试图在寻求这两者的最佳结合

点。了解他的“纠结”，分享他的“寻求”，对于我们深入思考国家、社会与个人之间的关系有启示。因为卢梭的纠结并非仅仅是他个人的纠结，也不只是那个时代的纠结，他所面临的纠结人类还远没有解决，因为他探讨的命题乃是一个历史性的时代命题。因此，卢梭的意义和贡献或许不在于给这个问题以答案，而是让这个潜在的问题浮出水面，成为历史与现实的聚焦点。

一、自然自由与社会自由的冲突和自洽

“自由”是卢梭思想的核心概念。他高度看重自由，呐喊出“人是生而自由的”^[3]时代强音。“这种人所共有的自由，乃是人性的产物”^[4]表明：卢梭认为自由乃是人性的一个部分，放弃自由，丧失自由，就是丧失人性。他说：“放弃自由，就是放弃做人的资格，就是放弃人类的权利，甚至就是放弃自己的义务。”^[5]卢梭把人的自由抬高到无以复加的程度。卢梭的教育法则正是基于自由这个基本原理源源不断地得出来的。那么，他是在同一含义的基础上使用“自由”这个概念吗？

如果从伯林的积极自由和消极自由出发来理解，卢梭的自由是哪一种意义上的自由呢？透过对卢梭文本之自由概念的解读，尽管很难完全把他的自由简单地归结于消极自由或积极自由，因为在不同层面、不同维度卢梭自由的含义不是同一的，在有的维度他是在消极自由的含义上使用自由，而在另外的维度上他又是在积极自由的含义上使用自由。但伯林的分类框架仍有助于我们对卢梭的透视。因为一方面，卢梭强调自由是一种理性的自主，是由理性而非非理性的欲望所主导的一种状态，即“惟有道德的自由才使人类真正成为自己的主人；因为仅有嗜欲的冲动便是奴隶状态，而惟有服从人们自己为自己所规定的法律，才是自由。”^[6]这种自由的潜在敌人是个人的非理性和嗜欲的状态。而另一方面，他又强调自由在于免受外在“枷锁”的束缚，是个人行为免受外在专横势力压迫的状态。他说：“只有自己实现自己意志的人，才不需要借助他人来实现自己的意志；由此可见，在所有一切的财富中，最为可贵的不是权威，而是自由。真正自由的人，只想他能够得到的东西，只做他喜欢做的事情，这就是我的第一个基本原理。”^[7]这种自由的潜在敌人是来自于外在权力对个人的规约。要取得此意义上的自由，需要针对自己潜在的敌人进行自卫。

实际上，卢梭所讲的积极自由更多的是指社会自由，而消极自由更多的是指自然自由。因为社会自由的获得依靠的是人的理性精神和人的道德能力的提升，“这种自由已被等同于善，而追求自由则是追求一种向善的意志……它具有强烈的道德色彩”^[8]。公意即是卢梭道德理想国的善，因此，社会自由追求的是个人意志和公意的高度同一所获得的一种状态。个人越是经过理性和道德精神的调节，最大限度地减少与公意相抵触的私意，那么，他就愈与公意一致。最理想的状态是个人意志与公意完全一致，这样的个体才最自由。这种自由实际上体现了个体对共同善的一种追求精神。自然自由的特征在于无负荷的人的独立自主的无束缚的状态。“是那些作为元历史的、前社会的先验的人身的人的自由”^[9]，他的获得则在于防止国家和社会对人的发展的限制和干涉。卢梭始终是摇摆在这两种自由之间，在任何一个维度上的自由他都想达到极致，并且始终在努力地调和这两者之间的矛盾和冲突，他所提出的道德自由也就是为了调和这两者之间的对抗而提出来的。具有自然自由和社会自由素养的公民的内在品质存在着巨大的差异，社会自由强调的是个体对公意的追求，注重公民的公共精神，具体在教育中一定要注意爱国精神的培养，他的立足点在国家。而自然自由则更多地强调个体精神，是个体先于且独立于其国家目的与价值的理念，他的立足点在个人。卢梭的公民教育中更多强调的是积极自由，而在自然人教育中则更多强调的是消极自由，而自然人和公民往往是冲突的。因为我们“必须在教育成一个人还是教育成一个公民之间加以选择，因为我们不能同时教育成这两种人”^[10]。这种教育目的上的冲突反映了他自由思想内部本身存在的断裂和矛盾。

在他的逻辑里，自由思想并不只是存在着矛盾和冲突，从另外一个角度上来讲，自然自由和社会自由之间也存在着内部的逻辑契合点。实际上，自由既是动词也是名词。作为动词，

他强调自由作为手段的意义；而作为名词，则更加强调自由作为目的的意义。他把自由、平等视为人类的最大的幸福，并且平等也是服务于自由的，因为“平等，是因为没有它，自由便不能存在”。实际上，无论他提倡的作为消极自由意义上的自然自由，还是作为积极自由意义上的社会自由，都是为实现“自由”这个终极的人类的最大幸福来服务的。作为实现自由的手段，之所以在不同类型的自由方面侧重点不同，是和卢梭当时的时代背景和他个人的心态紧密相关的。他在自然自由维度上之所以强调的是消极自由，并把消极自由作为实现自然人独立自主的手段，是因为他对当时黑暗的、腐朽的和败坏的社会风气以及反自然的异化教育丧失了信心，认为社会干涉越少的教育才可能培养自主的精神，由此，他提倡国家对教育应该完全放手，“所以卢梭训练爱弥儿，要避开一切社会的影响”^[11]，在远离都市的乡村进行的自然教育才能培养真正自由的人。而卢梭在社会自由维度上之所以强调的是积极自由，是因为他所谈到的社会自由更多的是在依托社会契约做创制的道德的共同体中，他对这种社会环境和社会制度都充满信心，也相信在这种环境和制度中教育可以更好地作为培养公民公共精神的工具，以此，他的社会自由更多的是积极自由，而不是像培养爱弥儿的环境中强调的是消极自由。由此可见，自然自由和社会自由，即消极自由和积极自由他们在通向“自由”的目的中是同一的，只是在不同时期在自由的倾向和策略上有所不同而已。

卢梭所以摇摆，所以在不同的时期有不同的自由倾向、采取不同的自由策略，乃是要解决他的根本性问题，即“探讨在社会秩序之中，从人类的实际情况与法律的可能情况着眼，能不能有某种合法的而又确定的政权规则。在此研究中，我将努力把权利所许可的和利益所要求的结合在一起，以便使正义与功利两者不致有所分歧”^[12]。权利所许可的即法律所许可的，也就是“合法的”，这是从“国家”的角度来讲，它的理想状态是“正义”的充分实现。利益所要求的即“人类的实际状况”，也就是“确切的”，是从“个人”的角度来讲的，他的理想状态是“功利”的达成。所以，他是要寻找“正义”与“功利”的，也就是“个人”的“国家”最佳结合点。卢梭的自然自由和社会自由之间的冲突与自洽反映了卢梭在寻求国家权力与个人自由的最佳结合点上的努力和困惑。国家权力和个人自由是卢梭游走的天平的两端。他始终在寻求和保持着天平的平衡。如果把这个天平抽象成线段，无论他提出的自然自由还是社会自由都是在寻找这条线段的黄金分割点，只是在不同的历史时期，国家权力与个人自由之间的张力不同，这个黄金分割点的位置有所不同而已。

二、个体与共同体——个体权利优先还是公共利益优先的纠结

卢梭公民教育理论的逻辑起点是个体还是共同体？也就是说在他的公民教育所依托的政治哲学的顶端是共同体，还是个体；他的公民教育的归属点是共同体的利益，还是个体的权利；他的权利框架里是个人先于且独立于其目的和目标，还是目标先于且独立于个人。这些问题在他的思想中有没有一个明确的答案？有没有一个基本的倾向？我们先不要给卢梭下一个定义，说他是共和主义者抑或是个人主义者，让我们尽量持着中立性的观点来厘清他思想的基本观点。

（一）对公意的推崇使其思想呈现出强烈的集体主义倾向

国家是一种“道德人格”，代表着最高的道德价值，共同体不对公民个体所赞同的价值与目的保持中立。因为国家和公意是同时产生的，公意就是国家的道德人格，因为国家依靠契约而产生，契约可以简化为如下的词句：“我们每个人都以其自身及其全部力量置于公意的最高指导之下，并且我们在共同体中接纳每一个成员作为全体之不可分的一部分”^[13]。“在卢梭那里，社会公意既是公共的大我，又是全体人结合而成的公共人格和道德，它既是国家，又是人民。”^[14]这个公意就是卢梭国家的共同道德准则，因为“公意永远是公正的，而且永远以公共利益为依归”^[15]。对公意的推崇，实际上表明，他对公民自身选择自己价值与目的的能力持怀疑的态度。说“公意永远是公正的，并且永远以公共利益为依归，但不能由此推

论说，人民^①的考虑永远有着同样的正确性。人们总是愿意自己幸福，但人们并不总能看清楚幸福。人民是绝不会被腐蚀的，但人民却往往会受欺骗，而且好像惟有在这时候，人民才好像会愿意要不好的东西”^[16]。所以，公意的产生是抽离私意的过程。公众、私意都不能让人获得幸福，因为“个人看得到幸福却又得不到他，公众在愿望着幸福，却又看不见它”^[17]。惟有公意才能引导人民过上幸福的生活。这实际上否定了公民个人在自身幸福生活中的特定的内涵，否认了幸福的多样性和丰富性，即从根本上否定了公民选择自己价值与目的的能力。我们在这里看到的是卢梭彻头彻尾地对集体主义的推崇，在他的视域中，没有小写的“个人”，只有大写的“集体”；而他对公意的诠释，恰好是在为自己的这个集体主义寻找合理和合法性的根据。这种强烈的集体主义倾向表现在教育中的爱国主义至上倾向。他说：“这是最重要的一条。教育之事必须给予人民的心灵以民族的形式，又这样形成其意见和嗜好使得他们不但由于必要而且也由于性向和愿望而成就其为爱国者。一个儿童当他的眼睛初始见到亮光时即须重视他的祖国，而且应该继续如此直到死日为止。每一个真的爱国者对于国家的爱是和母亲的奶一同吸入进去的。这个爱是他的全部生命。他只想到他的国家而不及其他。他生着只是为他的国家。至于他自己个人，那是不值得什么的。倘使他的国家不再生的了，他也就死亡了。纵使不死，他比死还不如。”^[18]这种国家主义倾向的教育和他在公民教育中对社会自由的强调相呼应。因为社会自由具有道德色彩，而“道德注重应然，即强调人的义务”^[19]。教育中国家主义倾向和对人的爱国情感的强调正是他的义务优先观念在教育中的反映。

（二）对人的自爱情感的崇尚和对自然人绝对价值的肯定使其思想又呈现个人主义倾向

贯穿卢梭的整个文本，他是不是将自己的这样一种集体主义一以贯之呢？他是不是始终高举这种集体主义的大旗而对个体视而不见呢？答案是否定的。这一点从卢梭对自然人的描述就可以看出：“自然人完全是为他自己而活；他是数的单位，是绝对的统一体，只同自己和他的同胞才有关系”^[20]，他不像公民那样是依赖于社会，而不具备独立的价值。“他的自由是没有规律而言的，是没有任何责任感的自由。”^[21]所以，从另一个角度我们看到他对个人价值完全的肯定和推崇，这种推崇以至于让我们难以相信他会使用“社会契约”、“公意”等这类的政治名词，更不用说他会持有集体主义思想了。

对“自爱”情感优先性的肯定，加之他的教育必须遵循人的自然天性的主张，表明自身——个体乃是一切活动的根本，是我们的终极目的。这种把个体作为一切活动的出发点和目的的主张，具有明显的个人主义色彩。“我们种种欲念的发源，所有一切欲念的本源，唯一同人一起产生而且终生不离的根本欲念，是自爱。它是原始的、内在的、先于其他一切欲念的欲念，而且，从一种意义上说，其他一切的欲念只不过是它的演变。”^[22]“自爱始终是很好的，始终是符合自然的秩序的由于每一个人对保存自己负有特殊责任，因此，我们第一个最重要的责任就是而且应当说是不断地关心我们的生命。”“为了保持我们的生存，我们必须爱自己，我们爱自己要胜过爱其他一切的东西”。^[23]

卢梭的个人主义还表现在，他认为个人的权利优先于个人负有的责任。“我们首先是要对自己尽我们的责任；我们原始的情感是以我们自己为中心的；我们所有一切本能的活动首先是为了保持我们的生存和我们的幸福，所以，第一个正义感不是产生于我们怎样对别人，而是产生于别人怎样对我们。”^[24]基于这种认识，相应的教育中也要实现一个权利优先性的转变，由此，他指出以往教育存在的一个错误。他说：“一般的教育方法还有一个错误是，首先对孩子们只讲他们的责任，而从来不谈他们的权利，所以开头就颠倒了。”^[25]

实际上，从《爱弥儿》开卷发出的呐喊“出自造物主之手的全都是好的，而一到了人的手里全都变坏了”^[26]，可以看到他对人的自然天性的肯定，这种肯定势必产生一种性善论的倾向和对人的自然能力的信心满满和高度尊重，这种尊重使其肯定一种内发性而非外塑性的教育观，而这与之在公民教育理论中提出的塑造性的公民教育存在着一定程度的对抗。

^①人民是公民的集合名词，因为在《社会契约论》中他说：“至于结合者，他们集体地就成为人民；个别地，作为主权权威的参与者，就叫做公民”。参见：卢梭著《社会契约论》，商务印书馆2010年版，第21页。

（三）“个人”与“集体”纠结的倾向导致教育目标的扞格

卢梭强调公意的产生就是克服私意的过程，并对公民自身选择自己价值与目的的能力持怀疑与否定的态度，强调“任何人拒不服从公意，全体就要迫使他服从公意。这恰好就是说，人们要迫使他自由”^[27]。由此，他提出了共同体的塑造性政治和教育中的爱国主义。这和他的人性论观点存在冲突。他认为，人天生就有怜悯之心，即不愿意看见自己的同类受苦的厌恶心理，这是人类唯一具有的天然的美德。既然人始终有这种美德，并且这种美德“即使最败坏的风俗也是难以摧毁的”^[28]，依据此人性观点，在自然人的教育中，他大力提倡的是尊崇人的自然天性的消极教育，这样的教育的特点就是注重“我们的才能和器官的内在的发展”^[29]。那么，这实际上就等于承认，人依靠这种天性自然成长，也会明白是非，具有鉴别能力，而不会“看不清幸福”、“会受欺骗”。而且他认为，人类的种种美德都是从这样一种天然的美德中派生出来的。那么，我们就要问，爱国主义不是一种美德吗？既然爱国主义也是一种美德，不也会从人天然就具有的怜悯心中派生出来吗？既然可以派生，为什么还要国家这种公共的道德人格来塑造，还要教育来培养公民的公共精神呢？

卢梭始终纠结在这样的两种倾向之间，他一方面反对人的受奴役的状态，认为处于受奴役状态的人已经失去了人的本质，甚至都不能称其为人，只能是“奴隶”。而对于奴役产生的原因他明确指出：“奴役的链条是由于人们的相互依赖和使他们联合在一起的互相需要形成的。”^[30]而另一方面，他又制造这样的以人们相互依赖和联系在一起为特征的锁链，这条锁链就是他创造的以“接纳每一个成员作为全体之不可分割的一部分”^[31]为特征的共同体，也就是国家。“不可分割”，一语道破他创建这样的共同体的特征恰恰就是以人们的相互依赖和有机结合为特征的整体。为什么他一方面反对锁链，一方面又在制造锁链呢？透视卢梭这种理论窘境产生的原因，是和他面临的历史和时代的挑战紧密相关。卢梭的这种个人主义是以对人的自然天性的倍加赞美和对人本身的绝对价值的推崇为特点的，高举这样的个人主义的大旗主要是因为他看到当时的法国社会科学和艺术的发展不但没有提高人的道德修养，反而导致人性的腐蚀和堕落这一社会现实。在科学和艺术的发展中，人不但没有驾驭好自己的创造物，反而被他们的创造物所异化。可见，他提出自然人的培养和自然人价值的绝对性，是看到或预见到社会发展可能会使人存在着工具化的危险。也正是对这样一种危险的担心，使他提出教育中一定要实行自由、独立、自主的自然人培养的教育理念。

分析卢梭的这种个人主义产生的原因，实际在很大程度上是他对当时社会的不满和反叛的情感在教育中的反映。而理性使他认识到，人始终不能脱离社会，更不可能退回到无异化的原始社会而生活，所以，正确的道路就是面对现实，在现实社会中为人、为个体权利和自由寻找空间。而由于看到了个人所处的社会和国家对个人发展的决定性的影响，使得他坚信只有在一个自由民主的国度才能真正实现个体的自由和发展，才能实现人的“自然人”的生存理想。所以，他的逻辑是首先创造这样一个国家，而创造这样一个国家首先需要培养维系这一国家的公民，而这样的公民的特点就是拥有强烈的爱国情怀，由此，他的公民理论又体现了强烈的集体主义倾向。

三、个人自由与国家权力的必要张力

长期以来，在对卢梭的公民教育理论的解读时，往往注重的是发掘他的公民教育理论中的国家主义和集体主义成分，少有把他的公民教育理论和他的自然人的教育理论整合起来进行分析和借鉴，很少看到他的公民教育和自然人教育之间的逻辑自洽和必要张力。而只有这种整合性的分析，才能从多侧面把握他的公民教育理论的全貌。原有的单一性解读使我们更多地强调了公民的“公”而忽略了公民的“私”。没有看到“公”与“私”之间的内在契合和必要张力的保持。通过整合性的分析，悉察公民教育的潜藏诉求和面临的困境，对于反思公民教育的前提性观念，对于重新思考公民教育中个人、国家和社会的合理位置有深刻启示。

（一）个人自由——限度因所处社会发展阶段而定，归宿点在消极自由而不在积极自由

自由是相对的不是绝对的，自由的参照物是个体合理享受自由的能力。“自由和食物一样，对人的效用将因人而异；以食物为例，鲜美的固体食物，体质强壮并常吃这类食物的人食之，当然大有补益，可增强身体，然而体质柔弱的人食之，则徒增肠胃的负担，有损健康，陷于沉醉。”^[32]个体的这种享受自由的能力是和他所处的历史时代背景相联系的。处于不同时代、不同历史阶段、不同社会发展形态的个人，他们对自由的理解和对自由的使用能力是不同的。比如长期处于奴役状态的人民，由于长期缺乏自由营养供给造成的营养不良的体质，导致他们可能无法享用突如其来的自由，即“人民一旦过惯了在首领统治下的生活，就不可能从这种状态中走出来。如果他们试图摆脱枷锁，他们将更加远离自由，他们将把与自由背道而驰的恣意行事和胡作非为当成自由；他们的革命最终将使他们落入蛊惑家的手里，使他们身上的锁链更加沉重”^[33]。自由的限度是具有历史进程性的。这是卢梭传达给我们的一个最基本的信息。因此，应把自由放到长时段历史来考察，在不同的历史发展阶段积极自由和消极自由之间的张力是不同的。无论是卢梭提出的自然自由，还是社会自由，都是在谋求个体的、理想的、无异化的生存的状态，社会自由和个人自由都是实现这样的生存状态的工具，都是在不同的背景在对实现这一状态的努力和探讨。归宿点在消极自由而不在积极自由。

（二）国家权力——道德上引领而非塑造，目的在个人而不在国家

卢梭在政治哲学发展史上的一个重要贡献是为政治注入了道德要素，开创了道德政治的哲学谱系。这种道德政治的理念落实在国家权力层面，就是他强调的国家实际上是一种道德人格。他以公意的形式对共同体的成员进行人格塑造。而由于他强调的公意是单一的而非多元的，对公民个人价值与目的的选择持否定性的态度，“任何人拒不服从公意，全体要迫使他服从，这就好比全体要迫使他自由”^[34]，对这样一种公意进行全体性的塑造，势必产生一种强制性的危险。这样的心灵专政，极有可能导致以自由的名义侵犯自由的事件的发生。这是他的单一的公意理念自身免疫系统所无法克服的。事实上，受卢梭影响的雅各宾派在法国的统治最终走向专制和道德嗜血的惨烈教训也说明了这个问题。这不能不引发我们这样的思考：道德可以塑造吗？意志可以强迫吗？个人到底有选择价值目标的能力吗？哪怕他们的选择是错误的。笔者认为，国家是一种道德人格，所有人的意志都出于公意，个人与个人之间的意志完全同一，这作为一种理想存在无可厚非，但因为是一种理想就强迫所有人都去做，这就是强制。由此看出，观念层面和制度设计不能混为一谈，观念不能直接落为制度设计。国家有一个共同的道德理念，是民族向心力、凝聚力和民族精神的表征，国家不应把这种道德理念转化为制度设计进行强制性的塑造，而应在尊重个人多元价值理念的基础上朝着这种核心理念的方向进行引领，在引领的基础上生成。

卢梭注重公民爱国主义教育，其目的是增强其公民的国家认同感，以此来建成一个民主的、自由的国家。因为公民只有在这样的国家里，才能真正实现社会状态的人的自由和自主，实现其自身的独特价值。从这个意义上说，他的集体主义也是为了追求个人主义。他的这个逻辑是建立在对国家本质的理解基础上的。他说：“需要找出一种结合形式，使它能以全部共同的力量来维护和保障每个结合者的人身和财富，并且由于这一结合而使得每一个与全体相联合的个人又只不过是服从他本人，并且仍然像以往一样的自由。”^[35]所以，“他不得不把政治社会，或者说暂时的历史的有机体，建立在就像自然人的原本的、前社会的、绝对的和‘不可剥夺’的权利一样难以驾驭的原则之上”^[36]。他所创建的民主共和国，就是他所要寻找的结合形式。集体主义的归宿点在个人的自由和价值的实现。卢梭的集体主义始终是建立在强烈的个人伦理诉求的集体主义。这样的集体主义对于修正“要把人类改造成为大公无私的共产主义社会的公民”^[37]这样的完全没有个人空间和位置的集体主义具有一定的启示和借鉴价值。现在已经进入后改革开放时代，也就是开放的时代、多元的时代、张扬个人价值和主体性的时代。在这样一个时代更要在集体中给个人的合理诉求以正确的位置。“任何集体（如阶级、国家）对个人都不应成为权威概念和外在于压迫，个人决不能是无足轻重的

工具或所谓‘历史狡计’的牺牲品。”^[38]因此，在公民教育中，不能以民族国家发展或推动历史进步的名义，忽视或贬损个体的本体性存在，使个人的丰满个性在民族国家的发展过程中被挤扁。无数历史经验表明，这样做的结果最终是违反人性和国家的终极目的的。

（三）社会定位——社会“人化”与人的“社会化”兼具

社会在个人的成长与发展中发挥着重要的影响，因此，应注意挖掘社会环境因素在公民教育中的作用。“凡是生于奴隶制度之下的人，都是生来做奴隶的，这是再确凿不过的了。奴隶们在枷锁之下丧失了一切，甚至丧失了摆脱枷锁的愿望；他们爱他们自己的奴隶状态，犹如优里赛斯的同伴们爱他们自己的奴隶状态一样。因而，假如有什么天然的奴隶的话，那只是因为已经先有了违反了天然的奴隶。强力造出了最初的奴隶，他们的怯懦则使他们永远当奴隶。”^[39]正如“人作为社会的存在物，其活动的范围和条件是由社会关系所决定的”^[40]一样，这种受社会关系决定的人的活动范围和条件，还继而决定个体的生存状态。这种生存状态是人的意识养成的环境和土壤，当然也是公民教育中公民意识生成的基质。

要坚持“社会化”和“人化”兼具的社会定位取向，合理地、历史地看待这个问题。虽然过度社会化可能会损害个人自由，使得社会中的人不能完全享有人在自然状态那样的完全的自由，所谓“成年人在文明状态中也只能享受部分的自由”^[41]，但历史地看待“社会化或者异化在某种程度上来讲是必要的。无此异化就无此人类社会。人只有通过异化才能脱出动物界，如同人只有通过分工才能发展一样。许多看来是限制、奴役、强制的东西，如权利、工具理性等，作为异化的某个形式或某个方面，从历史来看，却是合理的、必要的、重要的”^[42]。因为毕竟“人不是抽象的蛰居于世界之外的存在物。人就是人的世界，人就是国家，就是社会”^[43]。所以，虽然卢梭对原始社会“这种堕落之前的状态依依留恋”^[44]，但他并未主张人要退回到原始社会，也没有停留在简单的感伤主义，因为他看到社会历史发展的不可逆转性。他说：“自然状态的原始阶段是无法实现的，历史是不会倒退的。”^[45]所以，面对人已在的“社会状态”，他的课题就是在社会中为个体谋求公民的自然人的生存状态。他积极回应社会可能带给人自由的危机，提出“在一个社会内部，有可能存在个性、自由、自利和尊重、约定，等等，而在社会之外，则根本就不存在所谓道德和不道德的事情。个人乃是从社会中获致其精神的和道德的能力的，而且也正是由于社会，他们才成其为人”^[46]。而过度的“人化”带来的危机使人容易脱离社会，“像多次发现过的那些狼孩那样：用四肢爬行，吃生的血肉，无人的语言、无理性逻辑——那不是人”^[47]。那么，如何调和这两者之间的矛盾，使人在社会状态也能享有自然状态的全部的自由呢？卢梭指出了可以解决一切社会矛盾的看法：“有两种隶属：物的隶属，这是属于自然的；人的隶属，这是属于社会的。物的隶属是属于自然的，因而不损害人的自由，不产生罪恶；而人的隶属则非常紊乱，因此罪恶丛生正是由于这种隶属，才使主人和奴隶都相互败坏了。如果用什么方法可以医治社会中的这个弊病的话，那就是要用法律来代替人，要用那高于任何个别意志行动的真正力量来武装公意。如果国家的法律也像自然的规律那样不稍变易，不为任何人的力量所左右，则人的隶属又可以变为物的隶属；我们在国家中可以把所有自然状态和社会状态的好处结合起来，就可以把使人免于罪恶的自由和培养结合的道德相结合”^[48]。卢梭的努力或许具有乌托邦的色彩，但乌托邦对于人类来讲却是必要的，因为“活着没有乌托邦是今日的迷途”^[49]。乌托邦是个人发展乃至人类发展的价值追寻的一个范导。

总之，公民教育理论是一个十分复杂的课题，对其前提性问题——一个人、国家、社会关系的关注、探讨和反思，是理解、实践公民教育的必要条件。“人类一直是靠轴心时代所产生的思考和创造的一切而生存，每一次新的飞跃都回顾这一时期，并被它重新燃起火焰。”^[50]卢梭虽不是轴心时代的思想家，但其作为推动这一问题取得进展的伟大思想家，他在这一问题上遭遇的困境、纠结与冲突也正是现时代所面临的。因此，卢梭的探寻是我们的一个思想坐标，是宝贵的反思性文化财。

参考文献

- [1][2][7][10][20][22][23][24][25][26][29][41][48] 卢梭. 爱弥儿(上卷)[M]. 北京: 商务印书馆, 2010. 9、10、80、9、9、82、289、103、103、5、7、82、82—83.
- [3][4][5][6][12][13][15][16][17][27][31][34][35][39] 卢梭. 社会契约论[M]. 北京: 商务印书馆, 2010. 5、5、12、20、3、26、35、35、49、24—25、20、24—25、19、8.
- [8][14][19] 金观涛, 刘青峰. 观念史研究[M]. 北京: 法律出版社, 2009. 109、110、109.
- [9][36] 德拉·沃尔佩. 卢梭和马克思[M]. 重庆: 重庆出版社, 1996. 24、11.
- [11] 吴俊升. 教育哲学大纲[M]. 上海: 商务印书馆, 1934. 195.
- [18] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979. 138.
- [21] 张盾. “道德政治”系谱中的卢梭、康德、马克思[J]. 中国社会科学, 2011, (3).
- [28][30][32][33] 卢梭. 论人与人之间不平等的起源和基础[M]. 北京: 商务印书馆, 2007. 73、81、21、21.
- [37] 许纪霖. 公共性与公民观[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006. 38.
- [38][42][47][49] 李泽厚. 实用理性与乐感文化[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2005. 122、132、130、244.
- [40] 于伟. 现代性与教育[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006. 143.
- [43] 马克思恩格斯选集[M]. 北京: 人民出版社, 1995. 1.
- [44] 德里达. 论文字学[M]. 上海: 上海译文出版社, 1999. 195.
- [45] 阿思穆斯. 卢梭[M]. 北京: 商务印书馆, 1963. 24.
- [46] 乔恩·萨拜因. 政治学说史(下册)[M]. 上海: 上海人民出版社, 2010. 269—270.
- [50] 卡尔·西奥多·雅斯贝尔斯. 历史的起源与目标[M]. 北京: 华夏出版社, 1989. 14.

Citizen or Natural Person

——The First Exploration on the First Dilemma of Rousseau's Civic Education Theory

Yu Wei

Abstract: With the cutting point of seeing through Rousseau's civic education theory, we analyze the contradictions and conflicts inside his thoughts, rethink profoundly the First Principle of civic education with the relationship among individual, nation and society, and offer a perspective for reflection on the pre-conditional issues with civic education. Considering Rousseau's civic education theory from the whole field of vision, the conjunction and breakage of his civic education and natural person education reflected his arduous efforts and puzzles in pursuing the golden section ratio between individual and nation in education. This pursuit has brought us the presupposed valuable cultural wealth of civic education, that is, individual freedom is limited by its stage of social development; its home is with negative freedom but not with positive freedom; nation power is led by morality but not being shaped, aiming at individual but not the nation; social orientation is the combination of social humanization and

human socialization.

Key words: Rousseau, civic education, individual, nation