

卢梭的公民教育观

——论《社会契约论》与《爱弥儿》教育观的矛盾及其统一

● 刘 通

摘 要:《爱弥儿》中透露出的教育诉求似乎与《社会契约论》有着根本的不同,一个是自由人,一个是公民。卢梭教育思想的矛盾之处呈现在自然与社会、自然人与公民、自由与公意之间。但正是通过对自由的由自然向公意的转换,卢梭达到了他思想的统一:尽可能地保全自由。这保全既通过教育,又通过社会。因此《社会契约论》和《爱弥儿》的互为表里,必须对照参读。

关键词:卢梭;社会契约论;爱弥儿;教育

很多卢梭研究者认为,“含混不清或者自相矛盾是卢梭作品的特征”。^[1]表面上,卢梭的《社会契约论》中反映出的国家政治思想表现与卢梭在《爱弥儿》中的教育理念——追求自由——相去甚远。但是,只要对照参详,便不难发现这种表面矛盾背后的统一性。

一、《社会契约论》的地位:错位的政治

《社会契约论》被认为是法语世界上最伟大的著作。^[2]卢梭本人也对此书予以厚望:“依我主观的看法,将来最能使我成名的,就是我那部《政治制度论》……我发现,一切都从根本上与政治相联系;不管你怎样做,任何一国的人民都只能是他们政府的性质将他们造成的那样;因此,‘什么是可能的最好的政府’这个大问题,在我看来,只是这样一个问题:什么样的政府性质能造就出最有道德、最开明、最聪慧、总之是最好的人民?”^[3]

卢梭《社会契约论》极端重要性的认同,一方面是因为他的态度:“最有兴味、毕生精力、将来最能使我成名”,这诸多包含激情的词汇暗示着他对《政治制度论》的极大重视,毕竟,按常理,我们会把最多的精力和期望放在我们认为最重要的事情上;另一方面是卢梭的观点:“一切都从根本上与政治相联系;不管你怎样做,任何一国的人民都只能是他们政府的性质将他们造成的那样”。但是,一方面,《社会契约论》乃是《政治制度论》的残片,也即,前者乃是残缺不全的,这就

暗示着,当我们说它论述了我们所说的政治的几乎全部内容时,我们乃是站立在片面之上。与此相对应的,乃是卢梭的《关于波兰政体的思考》。在其中,我们明显看到却别于《社会契约论》的东西,区别不在于原则上的,而在于范围上的,最为显著的,就是精神和教育的问题。^[4]

在《爱弥儿》的序言里,卢梭点明了教育对于政治的意义:“在所有一切有益人类的事业中,首要的一件,即教育人的事业,却被人忽视了”。^[5]而这也是卢梭在《关于波兰政体的思考》的具体设计里所遵循的——关于教育的讨论被放在了具体的政治制度设计的最前列。不过,卢梭依旧将教育置于政治之下,这意味着他的来自古典的看法:教育乃是政治的。无论是《理想国》还是《政治学》,教育乃是从属于城邦政治的。所以卢梭才说一切都与政治相关。但是,在此有两点需要注意。其一,这里的政治绝不是我们常言的统治技术,更不是那种钻营谋私的东西,政治的根本涵义在上文以及在亚里士多德的《尼各马可伦理学》里已有论述,这里略过,关键是应该记住,这政治根本上应该是正义的、善的;其二,这里的教育也不仅仅是特指学校教育,更为根本的,乃是教化,在这个意义上,一国之法律、规章都属于这个范围。化育无形,一切与政治相关的,也是与教育相连的。所以,正是在这个意义上,卢梭才将《社会契约论》作为《爱弥儿》附录展示

刘 通/山东师范大学教育学院博士研究生,主要从事教育哲学研究

在读者面前。而这就意味着,《爱弥儿》才是那个真正的整体。

二、教育的两种来源:自然与社会

虽说《社会契约论》是作为《爱弥儿》附录而出现的,但是,二者之中所显露出的关于教育问题的观点却在表面上决然不同。后者崇尚自然教育,试图将个体与社会保持距离,前者却庄严宣称:“任何人拒不服从公意的,全体就要迫使他服从公意”。^[9]后者要“让我们从现在起,花两年的时间去游历,等你游历回来以后才在欧洲选择一个可以使你和你的家人幸福生活的地方”。^[7]而前者,却要“把领袖们的经验和才能以及公民们的道德情操与竞相为祖国而生为祖国而死的精神一代一代地传给后人”。^[8]这似乎显而易见的矛盾预示着卢梭的分裂,但是拨开迷雾,越来越多的思想家开始认识到卢梭思想的统一之处:“卢梭的思想从外部看来似乎有点背谬,而且他也似乎追求矛盾——美德和柔情,政治社会与自然状态,哲学与无知——但实际上它是非常一致的,这些矛盾反映了事物本性中的真实矛盾”,其弟子显然继承了这一观点:“卢梭的悖论——他攻击艺术与科学而自己却把它们付诸实践,他赞扬野蛮人和自然自由却也提倡古代城邦、公意和美德,他令人困惑地将自己表现为公民、情人但却又是孤独者——并非一颗被困扰的心灵的表露,而是对这个世界结构中的不一致之处的准确反映;这个世界,我们都面对,但毋宁说,我们多半都没有面对”。^[9]

卢梭在《爱弥儿》开篇不久便点明了教育的意义:“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。所以,我们每一个人都是由三种教师培养起来的……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?一旦把教育看成是一种艺术,则它差不多就不能取得什么成就,因为,它要成功,就必须把三种教育配合一致,然而这一点是不由任何人决定的。我们殚思极虑所能做到的,只是或多或少地接近目标罢了”。^[10]

需要注意的是,此处的自然还不是“自然教育”里的自然,因为卢梭明言一方面自然的教育不是我们决定的,另一方面又将三种教育看作一个整体。所以,当

卢梭实施自然教育时,头脑中想到的显然不是三种分类的第一个,而是三者的配合一致。既然需要配合一致,那这就意味着在这一致之前,既有分隔又有可被消除的冲突,卢梭暗示:自然和社会之间有所矛盾。卢梭在《论不平等》里涉及的自然更多的是指自然环境,而这里关注的首先是个体的内在:“有人说,自然不过就是习惯罢了。这是什么意思呢?不是有一些强制养成的习惯永远也不能消灭天性的吗……只要情况一有改变,习惯就消失了,天性又回复过来。教育确实只不过是一种习惯而已”。^[11]因此,卢梭所谓的自然不过是一种自然倾向(天性)及其外部表露,也即按照自然天性所形成的习惯。这也就暗示了卢梭的自然教育的总体思路:将人的教育和事物的教育约束在自然的教育的道路上。

但是,在卢梭的《政治制度论》里,教育主导方向却成了社会的一种形式:国家。“应当由教育把民族形式赋予心灵,并指导心灵的趣味和意见,以至于靠偏爱、激情和必要性就具有爱国热情”,^[12]“按照政府制定的规章,并在主权者委派的官员的指导下,公共教育便成了人民的或合法的政府的基本任务”。^[13]卢梭的意思很明显,教育应该有国家把持,并教授作为一国公民应该具有的公共知识,其它要素要为此种教育目的服务。这样,卢梭所谈的教育就有了两个来源:自然与国家。这是否意味着卢梭的教育理论乃是矛盾的?或者如施特劳斯所说,这种教育观念揭示了教育当中暗藏的矛盾本质?教育乃是一项包含着内在目的的实践活动,这就意味着,教育是有朝向的,也即将人教育成何种状态的期望和努力。教育目的从何而来?就国家而言,它显然不会放弃教育这样一种控制得当便能保持政治和社会稳定的重要手段,所以,一般地,教育目的,或明或暗,乃是国家意志或者公共意指的体现。但是,人还有其自然本性,这是指,人的身心发展要受某些自然规律的制约,所以教育才要研究教育规律。但是对教育规律,也即对人之自然本性的研究无论如何明晰,它总会与饱含强制性的公共教育发生抵触,也是因为如此,现实的教育之中包含着国家意志与自然天性的拮抗。那么,卢梭的思想矛盾是否是在这个意义上而言的呢?

在《论不平等》里讨论人类社会的五次变革的时候,我们不难看出社会对于国家的先在性。“要找出一种结合的形式,使它能以全部共同的力量来卫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自己本人,并且仍然像以往一样地自由。”这就是社会契约所要解决的最终问题”。^[14]在卢梭的初稿中,此

句的“社会契约”原本写作“国家的创制”，这一订正既说明了社会与国家的不同，也为我们将社会与国家的暂时等同提供了一个不错的借口：“这一由全体个人的结合所形成的公共人格，以前称为城邦，现在称为共和国或政治体；当它是被动时，它的成员就称之为国家；当它是主动时，就被称为主权者。”^[19]卢梭在此清楚地指明了国家的含义，虽然它的定义里的核心“公意”依然存有太多、太大的问题。但无论怎样设想每个人服从公意就是服从自己，它依然有一个难以解决的困境：个人对国家，也就是他人的附属。而这一悖论典型地体现在自然和社会各自的目的上，也即自然人和公民的区别上。

三、卢梭的教育目的：社会中的野蛮人

卢梭对公民这一概念的定义出现在关于主权者的论述之后：“至于结合者，他们集体地就称为人民：个别地，作为主权权威的参与者，就叫做公民，作为国家法律的服从者，就叫做臣民”。^[19]显然，公民就是社会契约的每个订约者。

在卢梭看来，公民乃是生活在社会之中，拥有权利和义务的人：“从呱呱坠地的那一刻起，我们就应当学习如何生活；由于我们一生下来就享受了公民的权利，因此，从我们诞生的那一瞬间，就应当开始培养我们如何尽我们的义务。既然对成年人制定了法律，那么，对儿童也应当制定规矩，教育他们服从他人。”^[19]对于自然人，是没有什么自然权利之说的，他拥有生命，没有财产，葆有绝对的自由。相对于公民，区别在于他获得了财产，却丧失了那种绝对自由，因为，他要服从社会的法律。对此矛盾，卢梭试图以法律规范下的自由来取代在自然状态中的绝对自由。但是如何保证公民对法律的发自内心的服从呢？

卢梭指出，爱国主义是公民的主导激情。^[19]虽然国家的基石在于社会契约下的公意，但是，公意的维系端赖于爱国精神的激发，卢梭在《论不平等》的献词里将爱国之情展示的淋漓尽致。^[19]从这篇激昂澎湃饱含深情的献词里，我们不难发觉一个有着爱国精神的公民——“一个真正的爱国者”^[19]——对自己国家各个方面的全身心的投入，而这也正是爱国精神对国家所具有的根基性效果：“人们把对祖国的爱升华成了对公民的爱，而不仅仅是对土地的爱”。^[19]正是因为爱国之情对于国家的极端重要性，卢梭才始终坚持要将爱国的教育置于教育最重要的位置。^[19]而正是在这个意义上，卢梭才说：“我们只有在成为公民后才开始成为一个人”。二者似乎意味着在公民基础之上，自然人的培养是可以被期许的，但在此时，卢梭的所谓思想矛盾又凸显了出来：“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。好的社会制度是这样的制度：它知道如何才能够最好地使人改变他的天性，如何才能够剥夺他的绝对的存在，而给他以相对的存在，并且把‘我’转移到共同体中去，以便使各个人不再把自己看作一个独立的人，而只看作共同体的一部分。”^[19]总而言之，自然人乃是与公民绝不相同的。那么，卢梭如何处理此处的悖论呢？

卢梭在《爱弥儿》里明确地提出了自己的教育目的：“我想把他培养成一个自然的人，但不能因此就一定要使他成为一个野蛮人，一定要把他赶到森林中去。我的目的是：只要他处在社会生活的漩流中，不至于被种种欲念或人的偏见拖进漩涡里去就行了；只要他能够用他自己的眼睛去看，用他自己的心去想，而且，除了他自己的理智以外，不为任何其他的权威所控制就行了，”“生活在自然环境中的自然人和生活在社会环境中的自然人是大有区别的。爱弥儿并不是一个追逐荒野的野蛮人，他是一个要在城市中居住的野蛮人。他必须懂得怎样在城市中满足他的需要，怎样利用它的居民，怎样才能同他们一起生活，虽然他不象他们那样生活。既然是不管他愿不愿意都要依据那样多新的关系去进行判断，那么，我们就教他正确地去判断好了。”^[20]卢梭的确是在培养自然人，但是，这里的自然人绝非是生活在自然状态之下的自然之子，绝非是伏尔泰回信里的四角爬行。照卢梭的意思，他真正的教育目的乃是一个理智开启了的自然人，也即公民：“我的学生就是这样一个野蛮人，所不同的是：爱弥儿爱思考，爱把各种观念拿来比较，爱仔仔细细地观察我们的过失，以防他自己也犯这种过失，而且，他对什么东西有确实的了解，他才对它作出判断。”^[20]但是，我们没有忘记在《论科学与艺术》和《论不平等》里卢梭对理智的极力批判，显而易见，他是完全不需要这种关乎社会生活的理智的：“一个野蛮人是不需要任何人的帮助就能生活的，他对整个世界也是没有什么贪心的，因此，他只了解，而且也只想了解他所生活的那个地方。如果他迫不得已地要到其他地方去生活，他也将避免来到人所居住的地方，他愿意靠野兽生活，而且，只要有野兽，他也能够生活。可是我们，我们是需要过文明人的生活的，我们不吃人就活不下去，我们每一个人为了自己的利益都喜欢到人数最多的国家去。”^[20]这样，卢梭显然是在暗示，理智并不是根本的决定性因素。而这也是公民与自然人开始交融之处。

虽然卢梭意欲教导爱弥儿运用自己的理智,但是他的目的并不是仅仅为了开启他的学生的理性,或者,为了更好——更世俗——地生活于现实社会,他的一句附带语言极其重要:“不为任何其他的权威所控制”。为……所控制,这在卢梭看来乃是奴隶的表征,那么反过来,卢梭教导爱弥儿运用理智显然就是为了摆脱在社会中极易被造就的奴隶状态,也即为了自由。这就意味着,卢梭的“社会中的野蛮人”依旧是自由之人,而自由也正是野蛮人的关键之处。

四、公意下的自由:《爱弥儿》与《社会契约论》的统一

“人是生而自由的,但却无往不在枷锁之中。自以为是其他一切的主人的人,反而比其他一切更是奴隶。”^[1]这是《社会契约论》著名开篇语。我们能够轻易发现它与《爱弥儿》的神似之处。“人是生而自由的”,这句话乃是卢梭对处于自然状态的野蛮人的概观。然而何谓“无往不在枷锁之中”?理解这个判断需要后半句的辅助:“自以为是其他一切的主人的人,反而比其他一切更是奴隶”。谁能有资格宣称自己是其他一切的主人,除了疯子,大概只有上帝和君主,但卢梭明显不是在谈论前两者。何谓奴隶?奴隶不过是主人“能动的工具”,^[2]也就是说,奴隶乃是从属于他人的非人者。在这一定义中,奴隶之为奴隶,其最显著的特征乃是身不由己,也即对他人的附属。在此我们也就明白了卢梭的意思:既然君主自认为主宰一切——也即附属于一切——所以他才更是奴隶,一切的奴隶。那么,就这句以典型特例所表达出的意思,也即占有者乃是奴隶,那么前句的枷锁一词便好理解了:我们意图私有某些东西,但此一私有却导致我们的附属,也即奴隶地位。这显然是对社会人的言说,因为对于自然人,他是属于自然的。“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。物的隶属不含有善恶的因素,因此不损害自由,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,才使主人和奴隶都互相败坏了。”^[3]按逻辑,既然是因为人隶属于他人而导致人成为奴隶,那么为了恢复自由,显然必要取消人对人的隶属。那么,显而易见的结论似乎就是人要返回自然状态。但是,“人的天性不会逆转,人一旦远离了洁白无瑕和平等的时代,就永远不会再回到那个时代”,所以,卢梭对人与人之隶属关系的革命绝不是倒退,毋宁说是一种彻底地变革,正如卢梭所说,用法律来代替人:“需要有约定和法律来把权利与义务结合起来,并使正义能符合于它的目的”。^[4]而法律的权威性来源于何处呢?“法律乃是公意的行为。”^[5]那么,何谓公意呢?

公意乃是共同体,亦即国家的最高的权威,它暗示着公意与全体和个体之间的紧密联系,或许正是这种普遍性给予了公意的最高权威性。既然公意与公众相联系,那么它是否意味着公众所表达的意见就是公意呢?卢梭倒是明确地反对了此种意见:“公意永远是公正的,并且永远以公共利益为依归;但是并不能由此推论说,人民的考虑也永远有着相同的正确性。人们总是希望自己幸福,但人们并不总是能看清楚幸福。人民是决不会被腐蚀的,但人民却常常会受欺骗,而且只有在这时候,人民才好像会愿意要不好的东西。众意与公意之间常会有很大的差别;公意只着眼于公共的利益,而众意则着意私人的利益,众意只是个别意志的总和。但是,除掉这些个别意志间正负相抵消的部分之外,剩下的总和仍旧是公意。如果当人民能够充分了解情况并进行讨论时,公民相互之间没有任何勾结;那么从大量的小分歧中总能产生公意,而且讨论的结果总会是好的。但当形成了派别的时候,形成了以牺牲大集体为代价的小集团的时候,每一个这类集团的意志对它的成员来说就成为公意,而对国家来说则成为个别意志”。^[6]通过上述分析,我们至少可以得出如下结论:1.公意指向公共利益,也即“公共善”。^[7]2.人民易受骗,所以其意见并非总是公意;3.存在个别意志,也即个别利益;4.公意是个别意志的总和;5.众多个别意志之间存在冲突;6.冲突抵消后,剩余的仍是总和;7.派别危害公意;8.公民应该保持独立。综合起来,公意的意思便被揭示:公意乃是公共善的正确表达——公意始终是最正确的,人民的声音实际上就是上帝的声音。

但是,公意之中依旧存有一个重要问题:个人自由的消失。无论公意如何正当,它总归意味着人体对社会的依附,卢梭甚至想到了个别意志与公共意志冲突时的措施:“任何人拒不服从公意的,全体就要迫使他服从公意。这即是说,人们要迫使他自由;因为这就是使每一个公民都有祖国从而保证他免于各种人身依附的条件,这就引发政治机器灵活运转的条件,并且也只有它才是使社会规约成其为合法的条件”。^[8]这是一段颇为受人诟病的观点,因为其中不仅包含着一种逼迫,而且这逼迫还是以一种高贵口吻的义正言辞,令人颇为不安地想起希特勒的关于自由的演讲。

在《爱弥儿》里,卢梭谈及自由时表达了如下观点:“只有自己实现自己意志的人,才不需要借用他人之手来实现自己的意志;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。只要把这个原理应用于儿

童,就可源源得出各种教育的法则。”在这里,自由又似乎意味着它是一种对于个人而言最高的行事准则,甚至高过理智,因为喜欢更多的是出自情感而非理性。更别提卢梭在《山中书简》中的表达:“自由不仅在于实现自己的意志,而尤其在于不屈服于别人的一致。自由还在于不使别人的意志屈服于我们的意志;如果屈服了,那就不是服从公约的法律了。做了主人的人,就不可能自由。”如果不深入细究,这句话更是推翻了卢梭在《社会契约论》里的论断。因为,就不同于公共意志的个人意志而言,公意显然是别人的一致,而且,当公意试图逼迫个人意志时,自由乃是不屈从。似乎,卢梭在公意与自由之间甚为挣扎徘徊,一方面渴求着自由,而另一方面却意图建立一个统一的共同体。是卢梭的论述根本上是矛盾的,抑或自由与国家(不仅仅是公意)之间本身就是矛盾的,还是因为在自由和公意的巨大裂痕底下暗藏着未被我们觉察的却弥合了二者的东西?

首先需要记住的是,卢梭在言及自由时背后裹挟着根本不同的语境,一是野蛮人的自由。这自由乃是绝对的自由,因为他除了按自然行事,再无其他枷锁;第二种自由乃是社会中的自由。这种自由极为特殊,因为它只在一种情况下出现:社会契约。在卢梭看来,人得以进入其他社会形式乃是以放弃自己的自由为代价的:“每个人都生而自由、平等,他只是为了自己的利益,才会转让自己的自由”。^[9]所以,在其他社会形式中,人们乃是不自由的:“在偏见和人类的习俗没有改变人们的自然倾向以前,孩子和成年人之所以幸福,完全在于他们能够运用他们的自由,不过,在童年时候这种自由会受到体力柔弱的限制。一个人只要自己能够满足自己的需要,因而愿意做什么就做什么,这样的人才是快乐的人;生活在自然状态中的成年人就是这个样子。如果一个人的需要超过了他的力量,这个人即使爱怎样做就怎样做,他也是得不到快乐的;生活在自然状态中的孩子就是这个样子。即使在自然状态中,孩子们也只能享受部分的自由,正如成年人在文明状态中也只能享受部分的自由一样。我们每一个人都因为不能不依靠他人,所以从这一点上说我们是又柔弱又可恨的”。但是,在卢梭所设计的共同体中,当“每个结合者及其自身的一切权利全部都转让给整个集体”时,也就意味着“每个人既然是向全体奉献出自己,他就根本没有向每个人奉献出自己;而且既然从任何一个结合者那里,人们都可以获得自己本身所让渡给他的同样的权利,所以人们就得到了自己所丧失的一切东西的等价物以及更大的力量来保全自己的所有”。^[10]所以,在卢梭的共同体中,自然的

自由转变为一种社会的自由。

社会的自由首先是一种理智的自由:“如果你已经明白人在进行判断的时候是主动的,知道他的智力无非就是比较和判断的能力,那么,你就可以懂得我们之所以说他自由,也就是说他具有类似的能力,即由智力中演化出来的能力;他判断正确了,他就选择善;他判断错误了,他就选择恶。那么,是什么原因在决定他的意志呢?是他的判断。是什么原因在决定他的判断呢?是他的智力,是他的判断的能力;决定的原因存在于他的自身。除此以外我就知道了。当然,我虽然是自由的,但不能自由到竟不希求我自己的幸福,不能自由到竟愿意自己受到损害;不过,即使我这样做,我的自由也在于我只能希求适合于我的东西,或者在没有他人的影响下我估计是适合于我的东西。能不能因为我只能作为我而不能作为另外一个人,便说我不自由呢?一切行动的本原在于一个自由的存在有其意志,除此以外,就再也找不到其他的解释了。”

有一点需要注意,理智的自由并不是说理智大可以随心谋划,而是说它行进在正确的方向上。当理智朝向错误的方向,比如关注个人私利的时候,它就不是自由的,而是受蒙蔽的。但是,当它指向公共利益,也即公意的时候,它乃是发挥了真实的本性,所以它才是自由的。自由并不是随心所欲,从外表看来,它却被约束在真理之路上,也正是因为如此,卢梭在教导爱弥儿时才要他谨守界限:“人啊!把你的生活限制于你的能力,你就不会再痛苦了。紧紧地占居着大自然在万物的秩序中给你安排的位置,没有任何力量能够使你脱离那个位置;不要反抗那严格的必然的法则”认识你自己,在你自己的自然所划定的界限之内活动,这才是自由。同时,上述引言也暗示了一点:自由乃是与幸福相联系的。如若我们能够想到这幸福乃是公共幸福,也即公共善,那我们就不难理解自由与公意之间的类似爱国精神的热情:“我愿意自由地生活,自由地死去。也就是说,我要这样地服从法律:不论是我或任何人都不能摆脱法律的光荣的束缚。这是一种温和而有益的束缚,即使是最骄傲的人,也同样会驯顺地受这种束缚,因为他不是为了受任何其他束缚而生的。”^[11]

法律乃是公意的表达,所以,爱国者爱法,爱法者爱国。所以卢梭才得出结论说:“唯有道德的自由才使人类真正成为自己的主人;因为仅只有嗜欲的冲动就是奴隶状态,而唯有服从人们自己为自己所规定的法律,才是自由。”^[12]自己所规定的法律正是公意,在公意的指导之下组成了共同体,共同体之下的人乃是公民,而公民才是自由的。所以,卢梭在教导爱弥儿时才

采取了一种令人感到诧异的方式:“应当使他具备的头一个观念,不是自由的观念,而是财产的观念;为了使他获得这个观念,就必须让他有几样私有的东西。”^[9]所以,正是在自由这个关键节点上,恰好解释了卢梭上述关于自然与社会、自然人与社会人、自由与公意的矛盾。同时,在殚精竭虑以公意保全自由之时,卢梭亦以同一个方案解决了社会中的不平等问题:“基本公约并没有毁灭自然的平等,反而是以道德的与法律的平等来代替自然所导致的人与人之间的身体上的不平等;因而,人们尽可以在力量与才智上不平等,但是由于约定而且依据权利,他们却是人人平等的”。^[10]

参考文献:

- [1]恩斯特·卡西勒.卢梭问题[M].王春华,译.南京:译林出版社,2009:2.
- [2][33]约翰·罗尔斯.政治哲学史讲义[M].杨通进,等译.北京:中国社会科学出版社,2011:194,229.
- [3]卢梭.忏悔录[M].范希衡,等译.北京:人民文学出版社,1992:382.

[4][12]卢梭.政治制度论[M].崇明,等译.北京:华夏出版社,2013:52.52.

[5][7][10][11][23][24][25][26][29][39]卢梭.爱弥儿[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,1978:2,70,7,8,9-10,279,341,697,82,103-104.

[6][13][15][16][22][30][31][32][34][35][36][38][40]卢梭.社会契约论[M].何兆武,译.北京:商务印书馆,1963:24,19,21,21,4,35-36,47,34,24,5-6.20.26.30.

[8][14][17][27]卢梭.政治经济学[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,2013:30,29,28,30.

[9]布鲁姆.巨人与侏儒[M].秦露,等译.北京:华夏出版社,2007:260.

[18]茨维坦·托多罗夫.脆弱的幸福[M].孙伟红,译.上海:华东师范大学出版社,2012:49.

[19][20][21][37]卢梭.论人类不平等的根源和基础[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,2007:19-31,31,20,20.

[28]亚里士多德.政治学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1965:13.

(责任编辑:金传宝)

(上接第40页)时与会教师就教学的难点或困惑进行深入讨论,就如何突破教学的重难点形成有效实施策略。集体交流之后,由主备人综合集体的意见和智慧,在个人初备的基础上完善教案,形成年级通案。在通案的基础上,教师再结合自己任教班级的学生情况和教学经验对通案作深入的推敲、斟酌,形成更贴近自己的教学实际和具有创新特色的“个案”。每学期初各年级备课组都将“二备”的主备分工和时间安排报学校课程与教学中心。

(三)学生素养的多元多次评价

为实现评价由“横向高低比较”转为“纵向提升比较”,学校实施了素养评价工程,即制定学生素养各年级达成标准,建立多元化评价方案,实施学生素养多元多次评价。学校采取“多几把尺子、同一把尺子多几次测量、自选几把尺子”的策略,全面实施学生素养评价工程。学校首先确定学科素养元素(如:语文主要是写字、古诗文、口语表达、阅读能力、习作等),制订各年级学科素养达成标准和学科学期总评办法,以模块为单位,以考级的方式,对学生进行多元评价。对考级

成绩不满意的学生,还可以申请重新考级,实现多次评价。为更好地促进学生的个性充分发展和自主发展,学生每学期还可以申请1-2项自己擅长的或自我发展项目参与评价,这些结果纳入学生的学业学期总评。学生素养多元多次评价,使教学活动由课内延伸到课外,学生由被动变成主动,学生学习动力得到内化,更加主动地参与到课堂教学中来。

(责任编辑:刘君玲)