

自然教育的要义与教育可能性的重建

刘铁芳

【摘要】重提自然教育理念,乃是要用自然理念来促进当下教育理念的内在生长,自然不仅仅是作为方法和原则来介入当下教育实践,而是要作为当下教育的整体性的基础,来介入到当下教育实践之中,全面反思自然何以作为当下教育的内在依据——这种依据不仅仅是事实性,也是价值性的;不仅仅是作为一般性的原则和方法,而更是教育的方向与目标的依据;不仅仅是作为个别性的、个体性教育实践的依据,而是整体性的教育的依据;不仅仅是科学意义上的依据,而是伦理意义上的依据。这乃是自然理念在当下教育中意义凸显的双向维度。

【关键词】自然教育;自然;理性教化

【作者简介】刘铁芳,湖南师范大学教育科学学院教授,博士生导师,主要从事教育基本理论研究(长沙 410000)

自然教育的要义:从柏拉图到卢梭

人类发展的历程乃是一个走出自然(神)、走向人为的过程。人走出自然,失去了作为纯粹自然的自足性,生存成为一种欠缺,人类必须自己造就生存条件,由此,人类获得独立与行动的权利,开辟自己的生活,人类的文明发端。但自然依然是我们的安身之地,人类的生存永远仰赖自然,这样,人类就必须努力理解自然,在此过程中寻求人类生活的意义。“独立自主的人类生活本身没有任何价值,其价值在于对本质的回归;毋宁说,自治生活的要务便是获取意义,它定义着人的尊严。”^[1]正因为如此,在柏拉图看来,人不仅需要走出自然,而且要回到自然。“自然乃是一个有意义的秩序,其包含着人性完善的东西——善。”^[2]作为意义秩序的自然乃是人类生活的起点,自然(世界)的意义定义了人类生活的意义,教化的过程就是人接受理性心灵的引导而迈向善的过程。“宇宙秩序的形成包含着人的主动参与,在这里,神(理性心灵)与人相互配合,人接受理性心理的指引而迈向善,进入以善为目的的宇宙结构,神与人和解、人与世界和解,宇宙的目的乃是人的目的,

以超越的善的理念为目的的世界体系是人的安身之所。”^[3]这样,教化的过程就是人对富有意义的秩序整体的自觉遵循的过程。显然,柏拉图乃是要为走出神性呵护的人类生活寻求更充分的解释,把人类引向高贵。

在人类发展史上而言,可以说自然是作为我们一切文明发展的母体。换言之,自然是我们文明发展的初始的源泉,初始的根基,人类的行动往往可以从这个初始的自然中寻找依据。“由于宇宙自然深藏着人性发展的本质性东西,故而人要完善人性,必须回到自然——回到本质,与自然建立起恰当的联系——与神建立联系。自然成为人类善的范型,成为人类自主行为要展示的本质。”^[4]在这个意义上,不断地回到初始的自然,从中去寻找教育的依据,就成为教育内在的精神生长的起点。柏拉图乃是用神话的方式不断地回返,也就是返回人类生活的逻辑起点,重建人类生活的意义秩序,在回归作为意义秩序的自然之时,把人性引向上升之路。在柏拉图这里,神话本身就充当了我们对于自然演进的一种解释。柏拉图就是要我们对于教育的思考得越过当下的视野,直接回到远古,回到神话时代,去寻找教育的人类学依据。换言之,教育的合法性,并不是来自于人

自身,而是来自于人为设计之初,来自于宇宙自然。“人对神的仰赖体现为人对神统宇宙秩序的记忆、学习和模仿。”^[5]神话进入柏拉图教育言说之中,乃是神话所代表的遥远的自然的在场化,也就是人类自然演进历程的空间化,神话对柏拉图而言不仅仅意味着教育的价值诉求,同时也是一种事实的说明,也就是对于古典自然的模仿。自然在柏拉图的教育理念中的位置,不仅仅是种价值的追求,其实同时也是一种事实的依据,也就是对古典自然的模仿。^①自然给教育提供一种根本性的基础,不仅仅是价值的依据,也是事实的依据,是事实与价值的合一。

柏拉图意义上的模仿自然更倾向一种历史性的时间,向远古的自然状态,向神话寻求,把过去的时间带入当下,是一种时间性的回到自然,回到教育最初的依据。^②他是从人类的发展意义上来谈论自然,柏拉图教育的设计更是一种整体性的,他对于城邦的教育的设计,是针对不同的人,根据不同的自然基础,赋予不同教育内涵。“我们必须劝导护卫者及其辅助者,竭力尽责,做好自己的工作。也劝导其他的人,大家和他们一样。这样一来,整个国家将得到非常和谐的发展,各个阶级将得到自然赋予他们的那一份幸福。”^[6]城邦教育的设计基础就根源于个人不同序列的自然禀赋,教育无非就是劝导个体充分实现自身禀赋的过程。显然,柏拉图的教育设计并不是直接针对个体的,而首先是整体的。柏拉图自然教育的要义,是回返到自然,返回人类初始的自然历史,找到自然给定的秩序,并以这种灵魂中内在赋予的秩序作为教育的基础,教育就成了对自然的模仿与显现,这是教育作为古典技艺的核心之所在。

现代教育一个至关重要的转折是由平等带来的教育的大众化,每个人都要接受教育,向全体开放,要培养过世俗生活的人。教育内容不再是古典的纯粹的知识,而要扩展到科学技术知识,教育的目标不再是关注人心,关注人的手和脑更重于关注人心,甚至取代了对人心的关注。卢梭期待正本清源,要回到教育的起点,回归自然,回到自然的善好。

卢梭在《爱弥尔》中开宗明义,“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”。^[7]卢梭就是要在当下的空间返回到造物者

之手所给定的东西,从而使得自然之手充分地介入到当下教育实践之中,介入到个体发展的过程之中。在卢梭看来,人所受的教育,来源不外乎三种,或“受之于自然”,或“受之于人”,或“受之于事物”。他说,“我们的才能和器官的内在发展,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。”^[8]在这三种不同的教育中,“自然的教育完全是不能由我决定的;事物的教育中人在有些方面能够由我们决定;只有人的教育才是我们能够真正地加以控制的。”^[9]正因为受制于自然的教育是不可以更改的,受制于社会环境的教育是不可以控制的,可以改的是受制于人的教育,卢梭的教育主旨就是要让人为的教育与人的自然发展相吻合,让个体生命的发展始终能找到一条自然善好的内在脉络。教育的起点是儿童的生命自然,或者说儿童生命世界中的自然善好,这个起点不仅仅是时间意义上的初始点,而且是空间意义上的当下教育如何可能的生长点,是个体发展过程中的恒长性参照。个体在任何时候受到的教育实际上都离不开个体自然善好作为基础与背景。卢梭的自然教育实际上就是要认识作为自我存在起点的自然,让自然善好状态切入当下个体发展的现实,或者说让自然善好的人性切入当下个体发展的人性结构之中。

柏拉图以自然作为城邦整体教育的依据,卢梭则直接关注个体,关注怎么样在儿童个体的发展历程中,寻找到自然的依据。柏拉图的自然教化理念意在建立城邦的等级序列,促进个体置身城邦的合理位序的认同,促进个体灵魂的美善;卢梭的自然教育理念是要遵循个体发展的内在秩序,以自然甄定儿童发展的目标与序列,保持基于自然之上的优良德行,避免德行的败化。如果说柏拉图的自然教育理念是价值中蕴含着事实,那么,卢梭的自然教育理念则是事实中蕴含着价值。与柏拉图相比,卢梭的回归自然,更多是空间性的。换言之,自然不仅仅是遥远的过去,而且就是当下,就是要把自然生动地引入到当下教育的实践活动之中,以甄定当下教育实践的方向,也就是儿童发展的方向。

柏拉图在《理想国》中十分清楚地说到“教育实际上并不像某些人在自己的职业中所宣称的那

样。他们宣称,他们能把灵魂里原来没有的知识灌输到灵魂里去,好像他们能把视力放进瞎子的眼睛里去似的。”^[10]教育乃是用知识按照心灵的本性对心灵进行培育,良好的教育有赖于灵魂的先天气质,它要求我们必须看清灵魂的本性,只有这样才可能照料并提升心灵的天然禀赋。而卢梭教育思想的中心就是如何使得人为的教育与自然的教育保持一致。从柏拉图到卢梭,自然教育的要义乃是对人的天赋本性的成全,这样的教育是引导的、启发的、生成性的,而不是灌输的、设计的、替代性的。

遵循自然的当代意义:应对文明的枷锁

随着文明的发展,人类越来越多的生活在一个“人为”与“为人”的世界中,生活在人类文明的边界之中。自然原本是作为文明的母体,但随着文明的不断增值,自然作为母体在文明发展中逐渐隐退,我们看到的是人类主体性的不断上升,看不到人类主体性背后自然的内在支持。教育发展也是同样的道理,古典的时代由于文明的单纯,古典教育更接近于自然,或者先天地与自然有亲缘性。自然作为内在依据,真实地显现在古典教育的实践之中,在教育中可以看到古典自然的踪迹。现代文明以来,人类的知识不断扩展,技术不断进步,科学和技术的不断发展带来自然的祛魅与人类物欲的极大满足,人类享受了对于自然的越来越多的自由,或者是超越于自然之上的越来越多的自由。教育不断地被转入人类的现代化诉求中,理所当然地成为这一过程的工具。教育自身也不断地现代化,教育的目标、手段、方法,都体现着现代文明的种种需要,自然不再作为教育的内在依据,换言之,我们今天的教育在整体上已经远离了自然。我们的教育学中,铺陈的是以教育知识自居的各种规律、原则和方法,也就是经过了现代知识改造的话语体系。我们不再寻求神话的、自然的隐喻来作为类比性的依据,自然不再生动的重现于当下的教育活动之中。我们今天的教育实际上是背离了柏拉图的自然,其实同时也背离了卢梭的自然。特别是在今天,在教育不断的深度的体制化、规模化的诉求中,教育成了越来越精致的技术。当教育成了越来越精致的技术后,自

然就在当下教育实践之中失去了生动地显现的空间。我们不需要寻找教育的自然依据,而只需要按照体制化所给出的教育的惯性,以及技术化的教育流程,来达成当下教育的目标,我们对于当下教育目标的设计同样是基于当下社会的期待,而不是基于自然所提供的依据,我们今天的教育整体上是背离自然的。

卢梭敏锐地看到了文明的扩展与技术的进步在不断地带给人类以舒适和安逸之时,也带来了人性的堕落。当卢梭言称科学和艺术的进步带来的是人性的堕落之时,并不是让我们抛弃现代科学和艺术,重新回到丛林时代,而是提示我们科学和艺术的昌明对于人的存在的深刻的辩证法,从而提示我们,必须从文明的滥觞中回到人的自我本身,回到人之为人的根与本,以文明来促进人性的发展,而不是让文明成为人性之累。“文明化进程的加深以及对精致生活的需求,使礼貌社会逐步形成,奢侈之风渐盛。”^[11]当我们被虚饰文明的硬壳所围裹,我们就会与自然越来越远,我们的生命越来越多地自闭于现代文明的缠绕之中,失去了生命本身应有的活力,思想的匮乏让我们无力从中突围,我们一点点在物欲化、技术化的社会中沉沦,消逝生命的激情与活力。卢梭的自然教育就是要从被所谓的文明社会所败坏了的人的本性中,来以自然重建人的德性,重新开启人的自我认识,激活优良人性的可能性。“装饰的华丽可以显示出一个人的富有,优雅可以显示出一个人的趣味,然而一个人的健康与强壮却须由另外的标志来识别了;只有在一个劳动者的粗布衣服下面,而不是在一个倖幸者的穿戴之下,我们才能发现身体的力量和生气。装饰对于德行也同样格格不入,因为德行就是灵魂的力量与生气。”^③

美国人类学家米德在对萨摩亚少女的研究中发现,生活在一种相对和谐和同质的文化里,萨摩亚的青春期少女在个人选择和社会期待两者之间不存在明显的紧张与冲突。在米德的笔下,当地的女孩子在过渡到成年妇女的过程中,显得轻松自然,完全没有如美国青春期女子所承受的紧张和压力,因而不至于产生对家庭、社会的逆反情绪和行为。^[12]我们当然不可能回退到一种单一的文化环境之中,但米德的研究提示我们,教育应该如何有效地引领儿童更接近个体发展自然序列的生

命成长过程,消解个体置身多元文化背景之中所产生的过度焦虑和内在紧张,促进个人自我的完整性认同。

我们今天重新提出教育回归自然,并不是把自然作为教育的全部,或者说作为教育的指向,教育的最终目标并不是纯粹的自然,而是在我们的教育中重建儿童生命自然作为教育的起点,以此来对抗当下教育实践中的诸多遮蔽,重新确立儿童对知识与世界的热情与好奇心。“自然把人造成野蛮人,但他却幸福且善。历史——人类是惟一拥有历史的动物——通过人的才能的发展和心智的进步使人变得文明,但人却不幸而堕落。”^[13]显然,卢梭的用意并非回到野蛮,而是提示我们,文明的累积容易导致人性的虚饰与生活的堕落,生命失去了鲜活的血气,卢梭意欲以自然来重建人的生命活力与生命气象,重新回到人的自然与自由,从这里出发,来获得“人的整全、统一和独立”。^[14]正如柏拉图是用语言来建构理想的城邦一样,卢梭也是在用语言建构自然教育的乌托邦,卢梭的自然教育思想并没有、也不可能完全现实化,而只是作为现代教育的一个不可或缺的、不断回返的向度,介入到现代教育的精神生长之中。

回归自然,并不是回到虚静的自然,卢梭的自然教育理念,旨在恢复被现代浮华的生活方式日渐浸染的个体生命的沛然生气。^④卢梭看到了伴随现代化而来的、由科学和艺术点缀的、由技术与物质营构起来的现代生活带给人的生命样式的腐化与人性的堕落,生命鲜活的血气趋于沦丧,从而试图以自然来唤起人的存在的生气,重建现代人的生命气象。“当生活日益舒适、工艺日臻完美、奢侈之风开始流行的时候,真正的勇敢就会削弱,尚武的德行就会消失;而这些也还是科学和种种艺术在室内暗中起作用的结果。”^[15]卢梭特别提到,“奢侈很少是不伴随科学和艺术的,而科学和艺术则永远不会不伴随着奢侈”,而“奢侈必然的后果——风尚的解体——反过来又引起了趣味的腐化”。^[16]他称颂古希腊各共和国的制度中闪耀的一种智慧,“它们禁止它们的公民从事一切文弱的职业,因为那既损伤人们的身体,又败坏他们灵魂的生气”。^[17]卢梭期待从自然状态中重新找回生命的沛然生气,以此来培育现代民族的自由与勇

气,恢复生命存在的“单纯、清白与德行”,而不至于让国民精神陷于“虚浮的知识”^[18]和“精致而美妙的趣味”^[19]之中。由此可知,卢梭对自然教育的关注,事关现代人的整体生命品质以及现代民族国家的个体生命基础。

从当下教育整体而言,随着社会的文明水平不断提高,这种要求不断地向教育渗透,这意味着当下教育作为背景的文明的起点越来越高,由此,对于受教育的个体而言,他们所承受的压力越来越大。更重要的是,随着作为教育背景的现代文明水准的提升,使得教育越来越多地远离了人之自然天性,现代教育从整体上越来越趋向压制人的本能,这样的结果是学得越多,个体基于本能层面的生活空间也消失得越快,从而导致人性的压抑与生命活力的缩减。^⑤现代教育需要在文明的围裹之中以生命的本能被激活来对抗文明对人性的压抑,“从尊重人的本性尤其是某些一直处于压抑状态的‘动物性’出发,寻找教育改良的灵感”,^[20]从而促进置身现代文明中的健康、活力、健全的生命姿态的形成,缓解个体因为文明的过度压力而导致的生命的虚弱,这是当下教育思考的基本出发点。正因为如此,重申自然教育的意义,并不在于积极意义上的回归自然,即在实体意义上的向着自然状态的回归,而在于消极意义上的回归自然,即以自然为镜像来甄定教育的目的,促进教育向着人自身的回归。

今天,技术的发达在极大地扩展了当下人生存便利的同时,也同样地增进了卢梭着力批判的文明之虚华,许多人在现代技术的围裹中习惯于生活在飘渺的想象之中,早已看不到、也不愿意去探询生命的真谛。这从当下诸多青少年对网络游戏的过度沉迷中可见一斑,他们在网络所营构的虚拟世界之中消耗着生命的沛然生气和对外在事物的敏感性。置身文明的虚华之中,我们日益被人造的世界所围裹,我们不再热衷探究生命的本原,这样的结果乃是生命自身活力的消解。重新审视自然之于生命发展的基础与本源性意义,认识我们生命的自然本色,激活我们对自然的感受力,同时也就是激活生命自身的活力,重建自然作为教育之场域。

如果说教育的根本目的是对善好生活的引导,那么善好生活的起点就是自然。卢梭就是试

图以自然的善好来取代成人世界所谓文明的虚饰,来引导儿童生命世界的自然展开,从而给个体置身现代路途之中的意义重建提供可能,而不是简单地重蹈世俗与习惯的覆辙。现代化使人迷失了内在意义,科学与艺术的发展以及道德的变迁使人失去了内在的方向,人生活在虚饰之中。人通过教育并没有成为一个真正的自我,而是更多地去迎合外在的、世俗的需要。卢梭正是敏锐地洞察出现代文明可能带给人性的痼疾,欲借自然来祛除加于个人身上的文弱之气,以恢复人的活泼生气。

回归自然:扩展教育的可能性

“人是生而自由的,但却无往不在枷锁之中。”^[21]置身现代社会之中,来自社会和体制化的各种力量形塑着个体的教育期待。个体越是依赖于当下社会给定的教育图景,也就是抬高了教育的起点,实际上意味着个体教育的可能性就大大降低。“偏见、权威、需要、先例以及压在我们身上的一切社会制度都将扼杀他的天性,而不会给它添加什么东西。他的天性将象一株偶然生长在大路上的树苗,让行人碰来撞去,东弯西扭,不久就弄死了。”^[22]过度受当下大众文化过度浸染的儿童,其生命发展往往被单一质态的文化与价值理念左右,表面上是向着当下社会开放,内在地却是实足的封闭性,也就是缺少向不同质文化与价值理念的开放与包容性,沦为大众文化的奴隶。这直接导致个体教育陶冶的有限性、狭隘性,导致个体生命发展的模式化,缩减儿童发展的可能性。回到自然,意在重建个体教育的起点,以儿童的自然与自由扩展教育的可能性,也就是重新激活为现实过度设定的当下教育的单一性。

每个人生下来就被寄予文明社会的诸种教育诉求,成人世界的教育设计过早地进入儿童生命世界,构成对儿童生命的形塑,导致儿童发展过早地模式化。一个人模式化的程度越深、越早,他未来发展的可能性就越小。在这个意义上,我们在教育的整体设计中回到儿童的自然与自由,重建教育的起点,就是要重新敞开儿童发展的可能性。另一个方面,就教育本身而言,由于教育失去了或者说偏离儿童的自然作为教育实践的起点,教育

越来越倾向于对社会挤压与教育习惯的适应,教育自身也越来越单一化,当下教育形式就想当然成为唯一合理的形式,不再越过现实的习惯来寻求自身的内在的依据。在这个意义而言,自然教育就是要敞开当下教育实践本身的可能性,教育实践并非如此不可的唯一性。

提高个体的适应性,提升个体对现代生活的适应,这是现代教育的基本目标,但过多的压力会使儿童的生命世界难以承受、支撑。教育的起点要遵循儿童生命的自然原则,不要超越个体发展的可能承受力。这是卢梭最大的贡献,他找到了教育的起点和现代教育的根本性原则。卢梭发现了儿童,发现了教育遵循自然的重要性,强调给予儿童以独立主体的价值,让儿童顺着自然引导的方向发展,反对过度文明的积累破坏儿童的本性,以及外在文明过早地干涉对儿童生命世界的破坏。

“十八世纪的法国教育对儿童进行严酷的训练,使他们在精神上倍受折磨,儿童的天性在教育信条、学校的戒律、教师的强制中被摧毁了,儿童成为现有的教育理念和制度的牺牲品,‘学校是心灵的屠宰场’。卢梭要人以自然为师,要人成为天性所造成的人,而不是人造成的人,他要在儿童心灵的周遭建起一座心灵的围墙,掩护他们不受社会恶习的摧毁,保护他们的心灵不生罪恶和错误。”^[23]我们今天的教育境遇跟卢梭所批判的并无质的差别,这其中不仅有科学技术型知识的发展带来的学习负担的逐渐加重,更有太多人为的压力,诸如恶性的竞争,学校中的各种纪律与规训,家庭、学校、社会对儿童的单一性期待,等等,导致儿童心灵世界的重负。重申自然教育,究其实质,就是要重新甄选当下教育的方面,为儿童的发展敞开自然、积极、健康的路径。理想的教育在引导个体走向成人世界,走向俗世化的社会生活之中,尽可能地在人心之中,守住一种原初的生命本色。守住儿童自然的生命个性,实际上也就是守住生命的本色与自然,保持个体生命对周遭世界的敏感性,避免个体生命陷于虚华的现代文明的围裹之中,触摸不到真实世界的痕迹,从而为人生发展留下一种丰富与质朴的可能性。同时以个体作为自然人之身体与感官的充分发展,给个体生命注入充分的活力与激情,以避免现代人性的

萎缩。

与成人世界相比,儿童更接近自然,如果说成人代表着社会化,那么儿童究其天性而言更接近于自然。由此,教育的过程并不是儿童向成人屈服,而恰恰是成人世界向儿童天性的靠近;不是成人世界向儿童世界灌输,而是儿童天性的发展与成全。正因为如此,就儿童天性而言,教育首先是消极的,即教育首先意味着呵护儿童的自然,教育首先是“让……自由”,即让儿童自然自由的显现,避免一切不适合于儿童天性发展的因素干扰、阻碍儿童作为自然人的发展,以避免儿童的早熟。为了避免儿童早熟,卢梭提醒人们“最初几年的教育应当纯粹是消极的”,不要急于求成,“不仅不应当争取时间,而且还必须把时间白白地放过去”,着力锻炼他们的身体、培养他们的感知能力,身体与感知能力的充分发展正是为个体生命发展奠定真实的基础。消极教育的作用不在于教孩子以道德和真理,“而在于防止他的心沾染罪恶,防止他的思想产生谬见”,^[24]让儿童朝着自然的方向发展。儿童教育应避免对于速度与效率的过分追求,对教育速度与效率的追求意味着儿童本身就成为了被教育塑造与加工的对象,儿童的自然与自由就得不到合理的尊重。

卢梭要突出儿童自然在教育中的作用,早期教育的要义在于“让”儿童“自由”,让儿童成为自我自然之所是,论证儿童自由在教育中的必要性,从而确立儿童在教育中的独特价值,把本应属于儿童的世界还给儿童。卢梭认为,顺应自然的教育必然也是自由的教育,“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原理。”他要求要尊重儿童的自由,让儿童享有充分自由活动的可能和条件,并在教学过程中采取自然的、自由的教学方法以适应儿童的身心发育水平和个别差异。在这个意义上,教育中充分尊重儿童生命自然,实际上也是在开启儿童生命的自由,促进儿童生命的整体、健全、充分的发展,促进儿童自由自主人格的实现。卢梭主张一种从教育者视角而言消极的教育,即尽量多的让儿童在自然中成长,尽量少的人为地规训和钳制,从而尽可能地扩大儿童生命的在自然中生长的自由,保持儿童的天性。现代社会更

多的是基于成人设计中的积极的教育,一定要教给他什么。对一个人的发展而言,消极自由其实比积极自由更重要,保护儿童的天性,并尽可能在自然的情景中让儿童自己找到自我发展的方向。

1936年,上海良友公司为沈从文刊印习作选集,沈从文在为其所作的《代序》中这样写道“这世界上或有想在沙基或水面上建造崇楼杰阁的人,那可不是我。我只想造希腊小庙,选山地作基础,用坚硬石头堆砌它。精致,结实,匀称,形体虽小而不纤巧,是我的理想的建筑。这庙里供奉的是‘人性’。”^[25]沈从文正是在多变的时代里,守住某种永恒的、可以作为民族长久精神资源的内在支持,那就是自然朴素的人性理念。正如孔子与子夏的对话所记:子夏问曰“‘巧笑倩兮,美目盼兮,素以为绚兮’。何谓也?”子曰“绘事后素。”^⑥美丽的图画是在良好的素巾基础之上,守住生命的本色,这是个体人生绚烂的基础。个体成长的过程本是一个不断世俗化的过程,教育所要做的恰恰是更多到留住生命的本色,以对抗世俗化的生活潮流,从而保持儿童生命通向未来生活的鲜活而多样的可能性。正是在这个意义上,我们提出要保卫童年,保卫教育,抵抗教育生活的过于世俗化。保卫童年是要尽可能地守护个体人生的自然善好的底色,延缓儿童生命发展的速度,守护个体生命发展的复杂性与多样性,尽可能地保有他们在人生的这个阶段所应有的生命自然本色,以此作为他们人生发展的基础,促进个体精神发展的独立与自由。对于儿童性的保护,这意味着卢梭所言的消极教育的重要性,特别是在教育的早期,尽可能地保护自然善好的生命基础,避免外在的虚华遮蔽了儿童生命的自然,从而给个体生命发展提供无限的可能性,避免个体发展过早地定型化、模式化,避免个体被当下习俗生活中的诸种先在行教育设计对个体发展的遮蔽,保持个体对自我与周遭世界的生动的敏感性,从而使得个体发展的自由、自主与独立性真正成为可能。^⑦

回归自然,扩展教育的可能性,另一个重要的方面是对以城市化为主导的现代教育设计的反思和超越,敞开个体发展的空间,尽可能延缓现代文明的侵蚀,给个体生命发展的复杂性以开阔而自然地孕育的时间。个体发展的过程实际上乃是种族复演的过程,让个体一点点重现种族发展的历

史,使个体生命的复杂性得到充分的涵蕴,而不是一开始就置身现代化的教育设计之中。超越城市教育设计,以乡村式的自然教育来延缓个体发展,乃是让个体有更过的时间来孕育生命发展的复杂性。与此同时,我们还需要对教育的模式化保持必要的警惕。延缓个体发展的步伐,乃是站在种族复演的视角,夯实个体的生命基础,拓展个体生命发展的可能性;拒绝教育的模式化,则是站在个体发展多样的视角,在任何时候,保持教育的开放性。

关注儿童生命的自然与自由,从消极而言之,乃是要反思当下整体教育实践中对儿童生命的自然与自由的遮蔽,显现儿童生命发展多样的可能性,促进个体发展的独立性;从积极而言之,就是要遵循儿童生命发展的自然原则,扩展儿童生命发展的自由,并把这种自由逐渐地培植于儿童内在的生命世界之中,培植于儿童的内心,成为一种自我生长的生命力量,让个体逐步走向自由而自主的存在,实践个人的教化的自由。关注儿童生命的自然与自由,正是为了重现儿童在教育中自由发展的可能性,教育中的诸多预设阻塞了儿童自由发展的可能性,实际上就是阻隔了个体人生的可能性。

保持自然与教化的平衡

对人而言,理性教化具有永恒性。正如柏拉图在《法律篇》中所反复告诫人类的泰坦本性“首先,人们变得不愿服从权威,他们拒绝遵守祖先的谆谆告诫。他们追求享乐,随着享乐之路日益临近,他们便急不可耐地要摆脱法律的权威,然后便什么也不顾了,神圣的誓言、古老的宗教被彻底遗忘。在这些人身上,我们看到了古老故事中所标绘的泰坦神性格。”^⑧对规范和秩序的服从是生命持存的基本条件,但它也会使生命枯萎而缺乏活力。“一切造物尽享舒适、秩序、繁荣与和平,但它依然要向原始自然本质复归。因为在极度安适中,我们总是趋于慵懒和无为,生命变得萎靡;同时享乐使我们易于忘却,不再对任何东西保有记忆。对自然的回归可以唤醒内在的、潜在的生命活力,修复因慵懒、忘却与无为导致的存在的退化。于是,朝自然本能的回归对生命存在来说便

是命定的、必要的,我们可以在这种回归中感受到存在的力度。”^[26]柏拉图在《理想国》中提出,教育并不如有些人所想象的那样,在于用音乐照顾心灵,用体育照顾身体,其实音乐和体育主要地都是为了心灵。因为“那些专搞体育的人往往变得过于粗暴,那些专搞音乐文艺的人又不免变得过度软弱”这如同“天性中的激情部分的确会产生野蛮”而温文作为爱智部分的特性“过度发展便会变为过分软弱”,所以音乐和体育乃是为了互相调和,“为了使爱智和激情这两部分张弛得宜配合适当,达到和谐”。^[27]由于音乐本身内含着节律、节制、规范,以音乐为代表的教化形式会导致生命的文弱,也就是孔子讲的“文胜质则矢”。柏拉图期待体育培养人的勇敢之气,这里的体育就从身体层上升到伦理精神层面。如果音乐是教化性的,那么体育就更带有自然性。柏拉图在这里正是要以体育对人的自然性的复归与突显,来扩展生命的血气,以保持自然与教化的和谐。

全盛时期的雅典,其公共文化生活一个重要的特征乃是体育与哲学的合一。在雅典城外,有两处著名的运动场:阿加得米和卢基厄模。“每当晴和的日子,这里常有赛跑、跳远、投铁饼和其他体育活动。准备参加泛奥林匹亚竞技大会的选手,也时常在这里锻炼。在林荫之下,还可以看到三五成群、无须为衣食操劳的人们,有的在讨论本年上演戏剧的评选,有的围绕着须发斑白的学者,在倾听哲学问题的辩论。……许多哲学家以及四方游学之士都荟萃在这个新的文化中心。……这些不同学派的代表人物,往往拥有很多的门徒,在公民群众经常聚集的运动场附近,举行各种哲学、社会和人生问题的讨论。这种风气衍行的结果,竟使原来是运动场的阿加得米成为柏拉图讲坛的所在,卢基厄模也成为后来亚里士多德所领导的逍遥学派的中心。因此在西方文字中,阿加得米和卢基厄模这两个字就都取得‘学院’的意义。希腊人的教育理想是在美的体格中培育所谓‘美’的灵魂。雅典公民群众锻炼身体的运动场和他们增益智慧的学院合而为一,不妨看作是这一教育理想的象征。”^[28]阿加得米和卢基厄模作为古希腊教育的典范,其内含的教育意蕴,一是哲学对体育,也就是日常生活的介入,这意味着哲学教育的生活性,即哲学教育原本就是“自然地”进入日常

生活空间;一是体育作为哲学教化的基础,美而健康的身体作为美而健康的心灵的基础,这意味着激情与理性、自然与教化的平衡。古希腊人表现出来的理性、秩序却又优雅、和谐、充满活力的人格品质,这无疑得益于这种体育与哲学、自然与教化的平衡理想。

卢梭强调自然人的教育,力求使得个体生命发展的早期阶段,以消极教育策略来尽可能地保持在自然状态之中,避免社会化的直接介入,从而让人保持健全、丰沛的生命底色。在这个基础上,再逐步学会从社会来认识人,拓展自然人的生命空间。他让爱弥儿阅读历史的目的就是引导爱弥儿在更宽广的历史视野中来认识自己,“让青年人懂得如何认识自己,知道自己在人类社会占据怎样的地位;只有按照自己的地位生活,才能保持自己原本的天性”。^[29]显然,卢梭的自然教育理念绝不是简单的顺其自然,而恰恰是基于对儿童自然的悉心呵护,在此基础上再过渡到作为社会人的教化形式。正是以自然人作为基础,个体既有健全活泼的生命底气,以免于懦弱,也因为没有过早地沾染社会偏见而内心没有谬见,可以更清晰地认识自我天性,并且成为自我。显然,卢梭的自然教育理念所反对的是其周遭的湮灭人的天性的教化形式,他的目的并非反对教化本身,而是回到自然人的起点,重建现代人的教化理念。

理性化作为现代化的基本诉求,也直接表现在教育对个体生命的形塑模式之中,理性教化常常抑制了感性审美,以至消解个体在教育中的审美自由。“在所谓的从感性认识到理性认识之中,还有一个知性认识的阶段,即对事物的抽象概括。一旦将知性绝对化,取代辩证的理性认识,便会陷入僵化的教条主义”,^[30]抑制人性的丰富性与独特个性。理性教化是对感性欲望的引导与提升,而不是简单的抑制,抽掉鲜活的感性基础,个体生命发展难免陷入僵硬、机械。申言自然教育理念,乃是突现个体生命中的感性审美质素,增进个体理性与感性的平衡,促进儿童生命发展中的自然与自由。卢梭之所以竭力崇尚自然教育,正在于他发现“我们的灵魂正是随着我们的科学和我们的艺术之臻于完善而越发腐败”,^[31]他要以自然来激活生命的沛然生气,来培育一个民族的自由与勇气,而不至于让民族精神在虚浮的知识中沉

迷,保持自然与文明教化的平衡,乃是现代教育越来越凸显的重要主题,对自然的守护成为当下教育不断回返的基础与起点。

当文明在一定程度上变成个体生命的重负,以自然教育来提升生命的勇敢之气,保持生命的健全和和谐,实际上就成为当下教育重要的主题。增加自然教育在当下教育体系中的位序,在自然教育中增强体育的重要性,提升体育在现代教育的重要性,乃是当下教育回归自然的重要路径。对于我们而言,体育不仅仅是一种工具,锻炼身体、训练身体的工具,更是一种生活理念、生活方式,我们借以应对文明枷锁的重负,以身体自然的强健来敞开人的生命血气,对抗生命的过度规训化。对于当下越演越烈的应试教育而言,重新思考体育、劳动、手工、泥塑、游戏、舞蹈、歌唱的意义,敞开个体基于生命自然的的活动,激活人的自由与独立个性,乃是裨补当下愈演愈烈的应试教育所带来的个体生命血气之萎缩的一剂良药。^⑨

有人这样写下苗族村落的教育观察“那些有着自然赋予的野性的孩子,他们眸子发亮,在土地上奔跑追逐,他们虽然害羞,我却仍然能感受那种不受约束、跃跃欲试的不安份。而村子很少能看到这样的孩子了,他们在上了几年学之后,规矩得有些拘谨,礼貌得让人有些生疏,甚至,他们那种天然的对歌舞的热爱与天赋也逐渐淡漠了,或者说,歌舞与自由的天性本身就是相连的。”^[32]今天,单一的现代化正在蚕食着各种孕育个体自然天性的地方性的、少数民族的文化,单一的、设计性的教育模式正在越来越早、越快、越多地销蚀着孩子们身上的自然自由天性。这意味着我们的教育体系中需要不断地接纳、扩展培育儿童自然天性的文化形式,特别是引入地方性的、民族性的文化形式,让理性化的教育体系始终保持对于民间、地方的开放性,让孩子们在走向文明的过程中不失童年时期应有的自由天性。

重申自然教育理念,其根本意义就是要给当下教育提供一种可资参照的恒久的精神镜像,以甄定教育的目标,端正儿童在教育中的自然与自由,让教育更多地回到儿童,或者说从儿童本身出发,显现儿童生命本有的清新与活力,疗治置身当下社会与教育中的个体过早沾染的衰弱之气,增进个体生命的沛然生气。背离自然,我们也许可

以获得一时的成功,但最终的结果只能是自我存在的迷失。恰恰在今天,太多的俗世化的因素正在急剧地吞噬着儿童生命的自然品性,既包括来自社会生活环境的影响,也包括教育自身的诸多因素。儿童自然性的扭曲往往直接导致各种心理疾病的发生,大大缩小了他们自由发展的空间与可能性。这意味着尽可能地遵循儿童生命发展的自然轨迹,减缓儿童生命世界成熟的速度,在缓慢发展的过程中避免儿童生命发展过早地模式化、格式化,从而孕育儿童未来生活的多样性与可能性,乃是时下教育的当务之急。卢梭提醒人们,要做多么艰巨的教育工作,才能把人培养得具有抵抗它们的毒害的能力。^[33]

与此同时,基于现代自然理念之上的自然教育隐含着另一种倾向,把自然作为纯然物化的自然,这使得遵循自然局限于对作为自然之物存在的内在自然规律的遵循,从而消解自然教育的内在价值基础,自然教育成为纯粹的事实模仿,从而导致现代教育之价值品性的降低,甚至消解,这意味着教育需要切实地从文化与历史之维中培育自身的价值可能性,避免教育的平庸化。“从个别的欲望的野蛮人到普遍的欲求的公民的过渡,这是文明的胜利,而人类的历史活动则是建造一座沟通二者的桥梁。鸿沟是巨大的。灵魂并不具备这样的自然秩序,它的发展也并不是生长,而是出自人的意志的制造,也就是在时间的进程中,将人的不和谐、不一致的物欲溶入秩序当中。教育乃是一项建构性的活动。”^[34]回归自然,并非把人的自然状态本身等同于教育状态,人的自然本性同样是需要超越的,^⑩自然人乃是作为个体生命结构的基础,而非现实的人格特征,回归自然的用意乃是要在现代性的虚华之中重新找到教育的起点,扩展教育的可能性。在这个意义上,我们不仅要自然中找到对抗教育虚华的起点,同样需要从自然中找到理性教化的路径。^⑪这意味着我们在任何时候,都不能把向自然的回归浪漫化,正如柏拉图不断提示人的泰坦本性,教化之于人性具有永恒性。在这个意义上,人性在教化中的提升,在任何时候,都是艰难而执著的使命。^⑫

回归自然,从消极之维而言之,乃是要对抗时代与社会沾染于个体生命发展之上的虚饰与浮华,找到个体生命发展的起点;从积极之维而言

之,则是立足个体发展的自然依据,找到个体健全人格发展的可能路径。回归自然,乃是要在日渐技术化围裹的世界之中,从现代人对自然的背离与放逐之中,重新回到人与自然的生动交往,在人与自然的生动交往中重新发现自我,从而促进人的自我回复。显然,回归自然本身并不是教育的目的,而是重新回到教育的初始点,回到个体教育的逻辑起点,重建个体发展的可能性。

注 释:

①最有代表性的是柏拉图《理想国》中高贵的谎言的神话。人先在地分为金、银、铜质三种,每种人对应于不同的社会身份,各人的先天禀赋与后天身份的一致造就社会的和谐与秩序。实际上,在这里柏拉图是要给城邦教育寻找自然基础。

②柏拉图的宇宙乃是一个富有意义的整体秩序,因为宇宙从创世神那里获得了善的东西,能照亮和养育我们,所以,人类要模仿宇宙和记忆宇宙。柏拉图的教育神话即根源于此(参见肖厚国《自然与人为:人类自由的古典意义》,华东师范大学出版社2006年,第154-155页)。

③卢梭《科学和艺术的复兴能否有助于敦风发俗》,参见李瑜青主编《卢梭经典文存》,上海大学出版社2007年,第98-99页。卢梭在这里实际上区分了现代社会两种基本的德行类型:一种是市民德行,一种是农民德行。前者由于更多地脱离自然,生活在一种更具优越感的、体面的文化趣味中而更显虚浮;后者由于贴近自然、生活踏实而更富于健康的德行。这在今天依然很有启示,当然,我们不能简单地把底层农民的德行理想化,只是相对于市民德行的虚浮而言,具有某种纠偏的意义。这一点,沈从文的认识富于见地(可参刘铁芳《乡土的逃离与回归——乡村教育的人文重建》,福建教育出版社2008年,第142-160页)。

④这跟我国道家的思想可谓判然有别。当然,道家思想自有其积极意义,道家思想的产生,乃是以个人的退身自保,以达成对专制主义的消极对抗与逃离。

⑤我们当下的教育中确实有一种遗忘人的本能的现象,从很小开始,教育的过程就是接受文明的规训过程,个体的自然本能一开始就被贬抑,以至于我们无法设想基于本能的生活之维,我们把成人世界中基于本能泛滥的恶等同于人的自然本能的恶。在卢梭看来,自然的生活恰恰是自由的,是免于善恶的。我们在这里重申对人的自然本能的重视,并不是要降低文明的高度,让人类生活重回自然状态,而是以文明之外的另一种生活可能性的想象来重建当下生活的可能性。

⑥《论语·八佾》。遗憾的是孔子提出了“绘事后素”的命题,却并没有充分展开,以至于自然理念在其整个思想体系中并无位置,只有当其与自然、诗歌接触的个别时刻,才会显现出其对自然的感悟。这其中实际上暗含了中国传统士人的基本生命姿态,或者说自然在他们的生命姿态中的边缘化的位序,也就是一种不得已的选择,而非把自然作为生长性的生命资源。

⑦我们今天教育中实际强调的儿童自由自主,其实大都是画地为牢似的自主,个体先在性地就被剥夺了自我选择、自主发展的可能性,所谓自由自主不过是技术层面的,是细枝末节的自由自主罢了。

⑧Blato theLaws 701。公元前六世纪以前古希腊流行的奥菲斯教的神话说到,宙斯在和泰坦的斗争中,用灰烬创造人,其中既有泰坦的灰烬,因而人生来不完善,有原罪;同时也有狄奥尼休斯的部分,因而人生来也有某种神行。(参见汪子嵩、范明生、陈村富、姚介厚《希腊哲学史》,第1卷,人民出版社,第70页。)柏拉图把显现在人身上的自然的粗野本身,称其为泰坦本性(参见肖厚国《自然与人为:人类自由的古典意义》,华东师范大学出版社2006年,第145-147页)。

⑨刘良华提出,我们需要重新估计并设计体育、劳动、手工、游戏、舞蹈、歌唱、绘画等“身体活动课程”,让学生因体育、手工、劳动教育、艺术等课程而拥有“强健的身体”、“行动能力”、“冒险精神”与“艺术冲动”,培育和互为学生的“自由精神”与“独立个性”,让学校教育恢复生命本能的活力,让学校成为一个生机盎然、雄姿英发、自由创造、换了升腾,喜气洋洋、笑声与书声朗朗的地方,可以说较充分地把握了当下教育的根本性问题与可行的路径(参见刘良华《人性的重估与教育改良的可能》,参见中国教育学会教育基本理论专业委员会第12届年会论文集,第61页)。

⑩阿伦特曾就此比较卢梭与莱辛。在阿伦特看来,卢梭作为18世纪最杰出的、在历史上最有影响的自然人性的鼓吹者,对他来说,所有人都共同具有的本性不是显露于理性之中,而是显露于同情、显露于他所说的看到同类受苦所产生的天然不快中。阿伦特敏锐地找到了卢梭与莱辛的不同之所在。尽管莱辛也声称最好的人是最有同情心的人。但这种基于自然主义的同情,会导致一种“狂热过度,在其中个体感到他被‘人人皆兄弟’的情感所围绕”(阿伦特《黑暗时代的人们》,王凌云译,江苏教育出版社2006年,第14页),由此而生发出一种浪漫的平等主义,从而使得社会的不公和不义变得可以忍受,导致世界的丧失,导致我们对世界的责任的丧失。正因为如此,基于自然的同情乃是需要进一步上升到理性的清明,而引导个体达至对世界的责任。

⑪明代李贽(1527—1602)提出童心说“夫童心者,真心也。若以童心为不可,是以真心为不可也。夫童心者,绝假纯真,最初一念之本心也。若失却童心,便失却真心,失却真心,便失却真人。人而非真,全不复有初矣。童子者,人之初也;童心者,心之初也。夫心之初曷可失也!”邓晓芒在评论李贽童心说时提出,按照他的想法,当人从婴儿变成“大人”的时候,这个“大人”仍然还是婴儿或“赤子”,他只有一颗自然赋予他的“童心”,而不具有成熟的、自律的理智(理性)。所以,“李贽的非理性的情绪化的个性主义绝不能导致个性人格的真正挺立,而只能导致‘神州荡覆,宗社丘墟’的天下大乱,最后还得由‘儒表法里’这一套来收拾局面。”(邓晓芒《启蒙的进化》,《读书》2009年6月)可谓抓住要害。

⑫康德在秉承卢梭的自然教育的理路上,做出了自己的修正。在康德看来,卢梭对自然状态的假设,与其说是人的自然状

态,不如说更具有动物性的特征。因此,在教育问题上,我们最先应该追问的,不应是人的自然的差异性,而是人的自然与动物的自然之间的差异。康德并不反对教育应遵循人的自然和自然发展,但他认为,对于儿童的冲动,必须加以抑制,甚至为了培养儿童的道德品质,应该用明确的道德规范来教育他们,因此,教育的基本问题,是如何在自然与法则(以及规范)之间建立恰当的关系的问题,而不是将教育单纯交付给自然法则。(参见渠敬东《现代社会中的人性及教育》,上海三联书店2006年,第59页)在我看来,卢梭的自然教育理念对于整个现代教育的纠偏都是十分重要的,而康德的补充则可以说是有效地弥补了卢梭自然理念中的浪漫化成分,并拓展了自然教育的建设性向度。

参考文献:

- [1][2][3][4][5][26]肖厚国.自然与人为:人类自由的古典意义[M].上海:华东师范大学出版社,2006.40.34-35.159.46.126.145.
- [6][10][27]柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明译.北京:商务印书馆,1996.134.121-123.277.
- [7][8][9][24]卢梭.爱弥尔[M].李平沅译.北京:商务印书馆,2001.5.7.96.
- [11]渠敬东.现代社会中的人性及其教育——以涂尔干社会理论为视角[M].上海:上海三联书店,2006.39.
- [12]米德.萨摩亚人的成年[M].周晓虹译.北京:商务印书馆,2008.
- [13][14][34]布鲁姆.巨人与侏儒(增订版)[M].张辉选编.北京:华夏出版社,2007.259.261.249.
- [15][16][17][18][19]卢梭.科学和艺术的复兴能否有助于敦风发俗[A].李瑜青主编.卢梭经典文存[C].上海:上海大学出版社,2007.115.112-114.116.113.98.
- [20]刘良华.人性的重估与教育改良的可能[A].中国教育学会教育基本理论专业委员会第12届年会论文集[C].57.
- [21][22]卢梭.社会契约论[M].何兆武译.北京:商务印书馆,2001.8.
- [23]金生钰.德性与教化[M].长沙:湖南大学出版社,2003.181-182.
- [25]沈从文.从文小说习作选(代序)[A].沈从文文集(11卷)[C].广州:花城出版社,1984.45页.
- [28]吴于廑.古代的希腊与罗马[M].上海:三联书店,2008.61-62.
- [29][33]李平沅.如歌的教育行板——卢梭《爱弥儿》如是说[M].济南:山东人民出版社,2008.120.33.
- [30]许纪霖.“我是十九世纪之子”——王元化的最后二十年[J].读书,2008(8).
- [31]李瑜青主编.卢梭经典文存[M].上海:上海大学出版社,2007.101.
- [32]缪芸.听音寻路:苗族歌舞文化传承与失落[A].土地在沉思——传统文化与农村建设[C].社区伙伴出版,2007.126.

The Main Ideas of Nature Education and Reconstruction of Educational Possibilities

Liu Tiefang

Abstract: The re – mentioning of the ideology of nature education is to use the ideas of nature education to facilitate the inner growth of instantaneous education ideology. “Nature” is not only to intervene into the practice of instantaneous education as a method and principle ,but also to serve as the foundation of the totality of instantaneous education and intervene into the practice of instantaneous education , so as to comprehensively reflect how “nature” acts as the inner basis of instantaneous education – this basis is not only factual ,but also valuable; not only as general principle and method ,but more of a basis of educational direction and targets; not only a basis of educational practice which is of individuality and individuation ,but also a basis of totality education; not only a basis in a scientific sense ,but also in an ethical sense. This is the bidirectional dimensionality of the natural ideology’ s prominent significance in instantaneous educational practice.

Key Words: Nature Education ,Nature ,Rational Educating and Humanizing

Author: Liu Tiefang ,Hunan normal university education science institute(ChangSha 410000)

[责任编辑: 李云中]