

论《爱弥儿》续篇中救赎性孤独的教育学意义

柯文涛

摘要:《爱弥儿与苏菲,或孤独者》是《爱弥儿》未竟的续篇,常被学界边缘化。然而,它的存在并非意味着卢梭最终放弃自然教育的主张,而是充分彰显卢梭对其教育成果的一次极限压力测试。在后导师时代,随着卢梭人为设置的教育温室的破碎,爱弥儿面临社会性奴役的危机,其自我救赎过程彰显了孤独的教育学意义。爱弥儿通过将人身依附关系的“暴政”还原为不可抗拒的必然性以消除怨恨,并凭借手工艺劳动确立生存锚点,最终实现从依赖他人评价的自尊向纯粹独立自爱的心理回归。这种救赎性孤独证实,真正的自由在于服从必然性而非随心所欲。续篇证明了自然教育的终极目标并非承诺幸福,而是赋予个体在社会契约解体后,依然拥有独自站立于废墟之上的道德主权与精神能力。

关键词:卢梭;《爱弥儿》续篇;后导师时代;救赎性孤独;自然教育

中图分类号:G40-09 **文献标识码:**A **文章编号:**1671-1610(2026)04-0011-13

一、被遮蔽的《爱弥儿》续篇及其教育学价值

卢梭(Jean J. Rousseau)的《爱弥儿》、柏拉图的《理想国》与杜威(John Dewey)的《民主主义与教育》并称为世界教育思想史上三大里程碑式著作。^[1]博伊德(William Boyd)^[2]、杜威^[3]、艾拜(Frederick Eby)^[4]、克拉帕雷德(Édouard Claparède)^[5]、佛罗斯特(Seward E. Frost)^[6]、瞿世英^[7]、田正平^[8]、刘晓东^[9]等诸多学者甚至将《爱弥儿》视为教育思想领域的“哥白尼革命”。哲学家康德(Immanuel Kant)因阅读《爱弥儿》而忘记出门散步^[10],更是成为后世的一桩美谈。“卢梭

多次强调《爱弥儿》在自己思想体系中的核心位置。”^[11]《爱弥儿》是一部伟大的著作,更是人们研究卢梭教育思想乃至哲学思想的重要文本。^[12]

既有研究大都关注《爱弥儿》这本著作的前五卷(以下简称《爱弥儿》主文),认为它们自成一體,论述周延,形成一个相对系统、几乎完美的教育“乌托邦”。然而,卢梭在构思、撰写《爱弥儿》的过程中,还创造并设定了一个与爱弥儿密切相关的人,即他的妻子苏菲。卢梭指出:“我们给你未来的情人取名叫‘苏菲’,‘苏菲’是一个吉祥的名字。你所选择的对象本来不叫‘苏菲’,她至少也要配得上我们称她为‘苏菲’。”^{[13]657}在诸多学者看来,爱弥儿与苏菲可谓是天造地设的一对,正如有学者所言:“爱弥儿和苏菲的爱情故事也足以令后人传颂。”^[14]在《爱弥儿》第五卷结尾

基金项目:2025年度安徽省高校科学研究项目“‘市县结合’管理体制下安徽省县中振兴的资源统筹与治理优化研究”,项目编号:2025AHGXSK40263;2025年度安庆师范大学研究生质量工程项目“专业学位研究生培养校内校外双导师协同育人机制研究”,项目编号:X2025jxggj008。

收稿日期:2026-01-14

作者简介:柯文涛(1995—),男,安徽池州人,教育学博士,安庆师范大学教育科学学院讲师,从事教育史、教育基本理论研究;安庆,246133。Email: kewentao1234@163.com。

处，他们完美地结合，形成田园牧歌式的温馨结局，象征着卢梭的自然教育之终点。

（一）《爱弥儿》续篇的文本命运

卢梭晚年留下一份未竟手稿，即《爱弥儿》的续篇（补篇）《爱弥儿与苏菲，或孤独者》（*Émile et Sophie ou les Solitaires*）。在这份遗稿中，卢梭似乎有意打破这种看似和谐温馨的虚幻景象。“副标题‘孤独者’已透露作品基调：爱弥儿与苏菲的婚姻生活并非一帆风顺的爱情田园诗。”^[15]这一续篇的手稿，是由卢梭的挚友及生前指定的遗稿保管人与遗嘱执行者迪佩鲁（Pierre A. DuPeyrou）妥善保存并负责整理的。鉴于这些资料可能存在的学术价值，迪佩鲁在出版《卢梭全集》的过程中，将这些尚未完成的残篇等资料结集出版，以供后世学者研究之用。

著名学者布鲁姆（Allan Bloom）在将《爱弥儿》翻译为英文时，其所依据的底本是法国伽利玛出版社（Gallimard）七星文库版《卢梭全集》的第四卷。七星文库版《卢梭全集》是法语权威版本，更是从事卢梭研究的标准底本、权威出处。^[16]该版本的附录收录了《爱弥儿》续篇。但是，布鲁姆还是与许多学者一样犯了一个相同的错误。他在早年独自翻译的《爱弥儿》英文译本中，并未重视这两封书简，所以在其翻译的版本中并未出现。这在很长一段时期内直接影响欧美国家研究者对《爱弥儿》的整体理解。虽然布鲁姆没有在其翻译版本的序言或说明中交代为何如此，但从他的学术立场也可看出一二。布鲁姆自认为《爱弥儿》是一部非常严密的、自洽的政治哲学和教育学著作，前五卷已经形成教育闭环，从爱弥儿出生再到结婚生子，这一切都已表明教育的任务已完成。如果再在译本中增加续篇中的悲剧，可能会误导读者，有点画蛇添足。直到2010年，凯利（Christopher Kelly）和布鲁姆两位译者在达特茅斯学院出版社（Dartmouth College Press）出版的《爱弥儿》新译本中才得以补全续篇。该版本亦即英文版《卢梭全集》的第十三卷。无独有偶，在我国，由李兴业、熊建秋翻译并在人民教育出版社出版的《爱弥儿》也仅仅止步于前五卷。反倒是李平沅先生翻译并在商务印书馆出版的《爱弥儿》，既收录了续篇的两篇书简，也摘录了普雷沃斯特（Pierre Prévost）论及续篇细节的一封信。这对我国的卢梭研究来说，乃是一大幸事。普雷沃斯特是日内瓦哲学家，也是卢梭晚年的

忘年交和帮助者。^[17]他曾在信中说^{[18]201}：

先生们，我有幸在卢梭晚年时常常见到他，这让我有机会记下一些观察，现在我斗胆把它们分享给你们。这些虽然都是些小事，但因为跟一个大人物有关，把它们收集起来总比让它们散佚了要好，我觉得你们的刊物也许能登载这些内容。

普雷沃斯特在信中进一步指出卢梭晚年焚烧手稿的具体情况：“我知道他烧掉过一些手稿，后来出版的遗作让我们看到了那些他没烧掉的作品里最有趣的部分”^{[18]204}；“我听他说过，他离开伦敦的时候，把一大堆本来准备用于《爱弥儿》再版时的笔记都烧了，因为那时候带着这些东西太麻烦”^{[18]204}。除此之外，普雷沃斯特还在信中提及与续篇和卢梭相关的重要细节^{[18]206}：

不过，他愿意读《爱弥儿》的续篇给我听，这让我非常高兴。这部作品后来在日内瓦出版，书名为《爱弥儿和苏菲，或孤独者》。这书没写完，故事停在爱弥儿成了阿尔及尔总督的奴隶那个地方。但是，卢梭并没有只读这一段残稿，他读书时声音充满激情，还有一种极具感染力的情绪，这让文稿增色不少。他自己也被朗读调动起情绪，似乎重新找回创作时那种激荡的思想和感情。他滔滔不绝地讲起来，既热烈又流畅，这在他身上很少见，他给我展开了这部未完小说后续的各种情节，还把结局告诉我。下面就是根据记忆整理的一些笔记所记录的结局。我希望大家能公道一些，不要把这个草稿中可能存在的不规范归咎于作者，毕竟这只是个粗略的轮廓，虽然没有违背原意，但也可能遗漏了一些如果写成正文能更出彩的细节。

对于这个续篇，社会学者渠敬东指出^{[19]290}：

从标题的结构来看，卢梭所考虑的内容显然是与《爱弥儿，或教育》相对称的，我们大体可以猜测到它很有可能是一部大书，在卢梭的思想结构中，很有可能包含着具有重要理论意义的关键性内容。

（二）《爱弥儿》续篇的理论地位

事实上，凡读过这个续篇的人都不难发现，在卢梭晚年的构思中，爱弥儿不仅遭遇家庭的分崩离析、爱人苏菲的背叛，而且其自身也身陷囹圄，沦为一名奴隶。在《爱弥儿与苏菲，或孤独者》的

书简中，爱弥儿说道^{[13]881}：

所有这一切都像梦幻似地消逝了。在我年纪尚轻的时候，我便失去了一切，失去了我的妻子、孩子和朋友，失去了所有的一切，甚至失去了和同胞的联系。我的心已经被它依依不舍的东西撕得粉碎了。

这无疑是悲剧性转折。渠敬东指出^{[19]291}：

因为我们的主人公此后的经历如此坎坷与悲惨，以至于大多数人都会质疑卢梭是不是真的要戏弄他的读者，或者他对爱弥儿式的教育本就心存疑虑。

诚然，也有部分读者与学者认为，悲剧是卢梭晚年的病态心理造成的。但是，布鲁姆在其译本的序言中这样说道：^[22]

《理想国》曾以反讽（讽刺）的方式勾勒出一套关于实现人的完整性、统一性或单一性的严肃方案，该方案也构成《爱弥儿》及其续篇乃至卢梭所有著作的核心。

从这个意义上讲，如果研究者在解读卢梭思想的过程中有意无意地忽略了价值不亚于、甚至超越前五卷的续篇，那么就无法真正理解卢梭关于“人的主权在遭受社会之毁灭性打击时如何存在”这一重要问题的思考，以及他在思考后给出的答案。

《爱弥儿》续篇，并非如某些读者和学者所认为的那样是冗余、赘述，而是充分彰显并反映卢梭对其教育成果的一次极限压力测试。或者说，《爱弥儿》主文展现了应当如何，而续篇则致力于悲剧性地揭示实际如何。著名的卢梭研究专家卡瓦纳（Thomas M. Kavanagh）曾在其代表作《书写真理：卢梭笔下的权威与欲望》（*Writing the Truth: Authority and Desire in Rousseau*）中指出^[23]：

在我看来，《孤独者》绝非如世俗评论所贬低的那样，仅仅是一部荒诞离奇的非洲冒险记。恰恰相反，较之《爱弥儿》主文，《孤独者》才是真正触及卢梭之核心关切的重要文本。爱弥儿在这一时期所经历的真实的（而非隐喻意义上的）奴役，断不可被视为卢梭对某种低劣异国情调的沉沦。毋宁说，这必须被看作是他为完成爱弥儿作为一个自由人的教育所设定的

最终且必然的阶段。正是在这一阶段，作为奴隶的爱弥儿，最终成为他自己真正的主人。

（三）研究问题与核心概念

本研究主张，卢梭此举意在解释个体在摆脱教育者的积极引导之后，如何通过孤独实现真正的自我救赎。或者说，在导师构建的人为教育屏障（教育温室）被撤离后，经由自然教育培养的人在面对社会性苦难时，其内在之德性是否依旧有效？这不仅涉及该著作之情节的延续，更彰显卢梭对其教育方案之终极完成的深入思考。

进一步追问，《爱弥儿》主文与续篇之间存在怎样的深层逻辑？卢梭为何要在晚年亲手摧毁他耗费心血构筑的教育乌托邦？这绝非如部分论者所言是其晚年病态心理的产物，也并非对自然教育理论的自我否定，而是其教育思想从建构性理想主义向解构性现实主义演进的必然结果。在《爱弥儿》主文中，卢梭试图回答：在人为隔离的理想状态下，如何培育一个纯粹的自然人。然而，在续篇中，他直面一个更冷峻的政治哲学命题：当社会契约破裂、文明异化不可避免时，这个自然人如何存活并保全其道德主权？

续篇的出现标志着卢梭思想的纵深发展。他向世人宣告，真正的自然教育不能仅停留在乌托邦式的田园牧歌中，其终极目标不是承诺顺境中的现世幸福，而是锻造一种能抵御世俗腐蚀、在人际暴政与苦难中依然独自站立的“精神抗体”。通过续篇的苦难淬炼，卢梭补全其教育哲学的闭环，证明合乎自然的教育能够赋予个体在外部价值体系全面崩塌之际、依然凭借内在法则完成精神自我建构的强大力量。

卢梭曾言：“这本集子中的感想和看法，是没有什麼次序的，而且差不多是不连贯的。”^{[13]241}有鉴于此，我们拟将《爱弥儿与苏菲，或孤独者》这一续篇，放到卢梭的整个思想体系中加以考察和分析。本研究涉及的核心概念有两个：后导师时代和救赎性孤独。需要指出的是，后导师时代中的导师一词，不是指现代学制和研究生教育体系中专门指导研究生学术发展的老师。此处所说的导师（对应法语中的 *Gouverneur*），严格限定在《爱弥儿》文本之中，专指那位拥有绝对权威、精心控制爱弥儿一切物理与社会环境的全能型教育者，亦即卢梭。基于此，后导师时代主要是指当受教育者的生命历程彻底脱

离教育者的身影以后，其必须要独立地去面对没有剧本的、真实苦难的阶段。这一点呼应了卢梭在《爱弥儿》第二卷中论及的第一个基本原理：“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。”^{[13]309}但是，从续篇来看，卢梭所说的这一基本原理遭受来自身体层面的（如被囚禁）、社会关系层面的（如关系断裂）诸多考验。因而，卢梭所重视的孤独，不再是人们通常认为的一种带有防御性的教育手段，而是一种存在论意义上的精神熔炉。正如利特温（Christophe Litwin）所说，这种孤独不是什么别的东西，而是个体在社会契约解体后唯一的避难所。^[24]因此，本研究有理由相信，在卢梭的整个教育范式中，孤独无疑是具有终极地位的一种存在。进言之，孤独并非无关紧要的旁物，而是教育从他导迈向自律的必经窄门。只有对爱弥儿在孤独中进行的自我救赎这一过程加以分析，我们才能发现，教育的真谛并不是常人所说的赋予人幸福，而是赋予人在失去一切之后，依旧可以自我证明存在并且维持个体内心尊严的道德主权。

二、温室的破碎：卢梭的理想教育及其社会性危机

《爱弥儿》是卢梭历经近二十年的苦思冥想以及三年的艰辛写作才得以完成的鸿篇巨著。^[25]正是在这部著作中，卢梭精心为爱弥儿构建了一个理想化的教育温室。在这个温室里，自然秩序压倒社会秩序，人为的善意也或明或暗地屏蔽了世俗的种种邪恶，进而使其总体上处于一种“无菌”的环境。但是，如果我们进一步阅读续篇《爱弥儿与苏菲，或孤独者》，不难发现，卢梭在《爱弥儿》主文中构建的这一教育温室发生了坍塌。这种坍塌与瓦解并非偶然，恰恰是卢梭精心设计的一种必然危机。诚如政治学学者谢弗（Denise Schaeffer）所说：“导师的缺席具有关键意义，因为它为自我意识与自我管理创造机会。”^[26]在卢梭这位全能全知的导师真正退场以后，作为自然人的爱弥儿开始以一种赤身裸体的方式进入社会状态。由此，卢梭主导的这场关于人性、关于自然教育之终极完成的实验才拉开帷幕。

（一）导师的悖论：神性的退场与权力的真空
教育温室的坍塌，与该温室的缔造者、爱弥儿的导师卢梭有直接的关系。从《爱弥儿》主文来看，卢梭这位导师是不同于寻常意义上的教师。在爱弥儿的生命成长历程中，卢梭更像是一位世俗化的全能全知者，为爱弥儿精心安排好一切。在《爱弥儿》的第一卷中，卢梭就已经对教育的补救性质作了明确的阐释。他说道^{[13]247}：

我们生来是软弱的，所以需要力量；我们生来是一无所有的，所以需要帮助；我们生来是愚昧的，所以需要判断的能力。我们在出生的时候所没有的东西，我们在长大的时候所需要的东西，全都要由教育赐予我们。

爱弥儿该如何获得卢梭口中的这种力量呢？在卢梭看来，旧有的教育方法肯定是不行的。“我绝不喜欢拿那些人人皆知的事情搪塞我这本书。”^{[13]241}为此，卢梭另辟蹊径，采取一种看似更加极端的教育手段。他认为：“只有人的教育才是我们能够真正地加以控制的。”^{[13]247}所以，他对爱弥儿进行一种类似于全景敞视式的控制。按照卢梭自己的话来说：“如果你不能控制孩子周围的人，你就不能做孩子的老师。”^{[13]325}卢梭自己则充当类似环境工程师、环境建筑师之类的角色。虽然在《爱弥儿》主文中，爱弥儿看似处于自由之中，但是，这种自由并非真正的自由，因为他无时无刻不处在其导师的监控之下。爱弥儿之所以未能觉察到这种有限的自由，是因为卢梭采取对物的安排的方式来隐蔽地引导、塑造他的意志。在这种教育温室中发生的一切，特别是爱弥儿所遭遇并经历的诸多自然结果，其背后都有卢梭的影子。它们都是“作为导师的卢梭”^[27]精心设计的剧本。此即卢梭一再说明的：“我的学生由于跟你的学生所受的教育不同，因此他已经不再是一个一般的儿童，必须对他采取一套特殊的教法。”^{[13]265}对此，有论者指出：“爱弥儿的教育若要成功，必须要有卢梭这样一个导师作为保证，这是整部《爱弥儿》的一个基础性设定。”^[28]卢梭也意识到，他的这种所谓特殊的教法、教育手段，其实也存在漏洞和缺陷，它会导致爱弥儿陷入对代理意志的依赖。换言之，长期处于教育温室中的爱弥儿，已经习惯于生活在一个有预警机制的世界，在这个世界中有一个全能全知的导师会时刻跟

随其左右并护其周全。所以，即便爱弥儿在生活中遇到一些麻烦或困扰，人为设置的这种环境也不会过分地为难他，而是处于类似最近发展区那样的难度，使其跳一跳就能够得着。

随着爱弥儿成家立业、娶妻生子，作为导师的卢梭则开始准备功成身退。诚如爱弥儿所说：“你已经完成你的任务，请你指导我学习你的榜样；你好好休息吧，现在应该是你休息的时候了。”^{[13]868}但是，在导师退场以后，爱弥儿处于一种从未经历过的权力真空状态，再也没有人可以随时出现在其周围并护其周全。其所体验的生活也不再按照剧本那样上演。或者说，爱弥儿再也没有那么幸运，坏运气、糟糕烦心的事会不时发生，甚至生活中也会遭遇坏人。更重要的是，再也没有人为其兜底。

斯塔罗宾斯基（Jean Starobinski）被国际学界公认为卢梭研究领域的泰斗级人物，其代表作《透明与障碍：论让-雅克·卢梭》（*Jean-Jacques Rousseau: La Transparence et l'Obstacle*）更是卢梭研究绕不开的一本经典著作。正是在这本具有里程碑意义的著作中，斯塔罗宾斯基明确提出^{[29]10}：

卢梭渴望心灵的沟通与透明，然而他在这份期待中受挫了。于是，他选择了相反的道路：接受乃至挑起障碍，这使他得以退缩到消极的顺从和对自身纯洁性的笃信之中。

“卢梭最关心也最期待之事乃是‘沟通的透明性’。”^[30]进言之，卢梭毕生所求之物，不外乎人的心灵之间的透明。作为导师的卢梭，他的心与爱弥儿的心曾在很长一段时间内是透明的。在卢梭退场后，爱弥儿面对形形色色、十分复杂的社会关系时，特别是这种关系还充满虚伪、欺骗、伪装、无耻以及不透明时，他丧失了对社会的判断力。当涉世未深的爱弥儿以一颗单纯美好的心灵并怀着善意初入这样一个所谓的文明世界，带给他的竟然是无尽的风险、伤害和痛苦。这与他此前生活的自然世界有云泥之别。所以，爱弥儿才会说道^{[13]884}：

你的隐退给我造成严重的后果，使我不断遭到可怕的命运的打击！不，在你的监护之下，罪恶和痛苦是不会来到我的家的；由于你离开了我的家，你给我造成的痛苦远比你给我这一生创造的幸福多得多。

就此而论，卢梭亲自构建的教育温室之坍塌与

破碎，首先是因为他的退场留下爱弥儿这个涉世未深、毫无社会经验的凡人独自生活所造成。

（二）不对称的契约：苏菲教育的阿喀琉斯之踵

卢梭在《爱弥儿》中不仅阐释了爱弥儿的教育并意识到这种教育本身的不足和隐患，而且也论述了苏菲的教育。苏菲所受的教育，从一开始就埋下悲剧的伏笔。从这个意义上讲，卢梭在《爱弥儿》第五卷中花费笔墨讨论女性教育，正是有意之举。因为这一特殊的设定，直接导致续篇中悲剧的发生。卢梭对爱弥儿和苏菲的教育设计是截然不同的，甚至存在本质上的不对称性。爱弥儿所接受的教育是绝对意义上的，即他是为了自己、为了适应自然而存活的。而且，他的目的也是独立的。但是，苏菲的教育却是相对意义上的。卢梭在《爱弥儿》第五卷开篇就说^{[13]692}：

一个成年人单独一个人生活，那是不好的。爱弥儿现在是一个成年人了，我们曾经答应过给他一位伴侣，现在应该把她给他了。这个伴侣就是苏菲。

由此可见，之所以有苏菲这样一个人物，主要还是因为爱弥儿，她是为爱弥儿而设定的。此外，她也是为了适应舆论而存活的。这意味着，苏菲与爱弥儿的道德根基是存在差异的：爱弥儿的道德根基是建立在内心绝对的良知之上，而苏菲的道德根基则是建立在一种相对脆弱的名声之上。远离喧嚣的乡村是一个相对特殊的场域。爱弥儿和苏菲生活于其中，掩盖了他们的差异冲突。从续篇来看，二人搬离乡村并迁居至巴黎这一充满诱惑、虚荣的舆论中心以后，由于苏菲所受的教育及其道德根基，苏菲身上的防御系统很快就被瓦解。

巴黎的社交圈是怎样的呢？其运作逻辑的核心乃是比较。比如，谁更美？谁更有钱？谁更加风趣幽默？谁会更加迷人，谁更有吸引力，谁更受人欢迎？这种比较的逻辑，正好是卢梭着力批评和反思的自尊的温床。苏菲后天所受的教育，恰恰让她容易受到他人评价的影响。只是苏菲生活于乡村那会，其受到的来自他人的评价往往是淳朴善良的。一旦其踏入巴黎这样的舆论中心，他人的评价就变成谋害她的毒药。对此，卢梭曾假借苏菲父亲之口说道^{[13]757}：

你毕竟缺乏经验，你不懂得世人的伪装有多么巧妙。一个狡猾的坏人很可能对你的爱好进行一番研究，以便想办法来引诱你，在你的面前吹嘘他有种种的美德，其实他是没有那些美德的。苏菲，也许你还未不及发现你上了他的当，你就被他毁灭了，等到你发现你的错误时，已经是悔之不及了。

卢梭在《爱弥儿》第五卷中花费大量笔墨形容苏菲之美好，暗示苏菲并非天生如此。她只是社会性诱导的一个牺牲品而已。苏菲所受的教育，导致她倾向于取悦他人。所以，当苏菲极力想要在巴黎的社交圈中证明自身魅力进而背叛爱弥儿时，其实并不是她的错，而是教育使然。卢梭在《爱弥儿》第一卷中所说的“城市是坑陷人类的深渊”^{[13]277}，此刻也在苏菲身上得到印证。

不得不说，卢梭亲手制造了一个颇具讽刺意味的教育学悲剧。作为导师的卢梭，精心为其爱徒爱弥儿选定一个几乎十全十美的人生伴侣，但是，在培养和教育她的过程中，却使她过分依赖舆论。这就像一个自带毁灭性质却隐藏着的电脑程序。自爱弥儿与苏菲踏入巴黎开始，这个程序就开始被激活，最终导致苏菲的沉沦、堕落乃至背叛。讽刺的是，当爱弥儿满心欢喜地以为他娶的妻子是自然之女时，现实却给他惨痛的一击。苏菲乃是一个潜在的社会之囚。

（三）空间的异化：从田园到都市的道德地理学

爱弥儿与苏菲的这场悲剧，不只是时间推移造成的，更是空间错位引发的。卢梭所构建的自然教育体系，其实是具有空间属性的。它非常依赖现实的地理环境。所以，在《爱弥儿》主文中，卢梭提及的背景往往是乡村、森林、荒岛等意象。因为这些空间带有净化功能，能把一切不好的事物都给净化掉。但是，在续篇中，空间发生变化，从乡村变成繁华的城市。在卢梭眼中，城市不仅人口众多，而且充满不良风俗。“城市生活就没有那样单纯、那样自然，能免于事物的纷扰和动乱。”^{[13]376}甚至可以说，城市是万恶的集散地。“天性敏感的卢梭对巴黎等都市的风尚以及贵族阶层的虚荣深感厌恶。”^[31]卢梭在论及巴黎时，曾这样写道^{[13]691}：

巴黎，你这驰名的城市，你这闹闹嚷嚷、充满了乌烟瘴气的城市，你这以妇女不爱体面、男子不爱美德而著称的城市，再见吧。巴黎，再见吧；我们现在

要寻找爱情、幸福和天真；我们离你越远越好。

在《爱弥儿》第一卷的开篇，卢梭就已经警示过：“出自造物主之手的东西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了。”^{[13]245}所谓城市，其实就是人为改造痕迹最深重的地方。特别是在巴黎这样一座看似繁华的大城市，人与物的关系是异化的存在，人与人的关系也是被扭曲的。在乡村生活的时候，爱弥儿学会了依赖天气、重力等，这种依赖在卢梭看来是可靠的、诚实的。在巴黎，爱弥儿则举步维艰，被迫依赖权贵、舆论、朋友等。所以，当爱弥儿和苏菲从乡村迁至巴黎时，爱弥儿虽然傲慢，但这种傲慢却是一种让人感到同情的傲慢。爱弥儿原本充满信心，自认为他和苏菲可以抵御城市之罪恶及其消极影响。但是，令其未曾意料到的是，城市对他们的腐蚀并非刚性的、正面的，而是通过虚构的需求不断加以渗透。当他们在巴黎生活之后，开始追逐不必要的娱乐，结交不必要的朋友。这也使得他们原本可以自给自足的生活节奏被彻底地打乱。生活的去自然化，也进一步导致他们感官的麻痹。正如卢梭所说，“身体太舒服了，精神就会败坏。”^{[13]313}爱弥儿和苏菲在巴黎过的那种奢华生活，使他们的身体逐渐处于过度舒适的状态。这导致他们精神防线的松懈。于爱弥儿而言，是失去了警惕。于苏菲而言，是彻底地迷失了自我。爱弥儿和苏菲的这种遭遇，恰好证明卢梭的一个观点，即自然教育在某种程度上是具有环境特异性的。《爱弥儿》续篇则进一步证明，原本为荒野打造的灵魂，其实不能兼容异化的都市文明。

（四）依赖的转移：当幸福成为致命弱点

除上述方面以外，我们还须分析爱弥儿心理结构的崩塌。从《爱弥儿》主文来看，在导师的精心教导下，爱弥儿几乎是完美的存在，他不仅体魄非常强健，头脑充满理性，而且还习得精湛的手艺。爱弥儿看似无懈可击，却存在一个被其导师默许的弱点：对苏菲的绝对依恋。

从《爱弥儿》第二卷来看，卢梭曾多次教导爱弥儿应当仅仅依赖于物。在卢梭看来，对物的依赖不会伤及自由。但是，随着爱弥儿的成长，在其步入青年时期以后，特别是随着爱弥儿作为男性应有的情欲彻底萌发，以及他与苏菲婚姻关系的缔结，爱弥儿的依赖对象发生变化。爱弥儿开始依赖苏菲，也即依赖于人。从情感层面来看，这无疑是

动人的。但是，在哲学上，这是十分危险的，因为人是多变的存在。人不同于物，人是无法控制的。所以，当爱弥儿对苏菲产生依赖，也就把苏菲神圣化了。在爱弥儿的眼中，苏菲具象化为真理和美德。当苏菲亲自承认她出轨并且怀孕以后，爱弥儿无法接受这一现实。爱弥儿无法接受、不愿意相信，作为其妻子的苏菲背叛了他们的婚姻。爱弥儿的整个世界观也随着苏菲的背叛而遭受毁灭性打击。

卢梭曾说道：“人们只想到怎样保护他们的孩子，这是不够的。应该教他成人后怎样保护他自己，教他经得住命运的打击。”^{[13]253}虽然在卢梭的教育设计中，作为导师的他耐心地教导过爱弥儿应当如何经得住来自肉体层面的打击，如面对生病、抵御寒冷，但是，在教育温室中，卢梭从来没有让爱弥儿经历来自精神和情感层面的毁灭性打击。这就导致爱弥儿在真实地面对这一重大事件时手足无措。于是，爱弥儿想到去死。爱弥儿的这一行为暴露出虽已成年的他，其内心深处仍然还是一个未成年的孩子。从斯多葛派意义上讲，真正的成人应当能够做到不以物喜、不以己悲，即可以接受其身外之物的消逝，哪怕是朝夕相伴、亲密无间的妻子。显然，爱弥儿的绝望以及在绝望后的行为，充分证明其所接受的自然教育尚未真正完成。也正是在这个意义上，我们可以说，爱弥儿此前获得的幸福是温室中的幸福。这种幸福得以持续的前提是一个十分完美的环境。一旦环境有变，这种幸福就变成刺向内心的利刃。爱弥儿在此刻所体验到的这种刻骨铭心的痛苦，也正是一种惩罚，确切地说，是对他过去高度依赖他人、依赖情感关系的惩罚。爱弥儿唯有经历这次痛苦，方能醒悟，进而领悟：把自我的根基牢牢地扎在别人身上，究竟是多么的不牢靠。

三、痛苦的教育学：从依赖于物到生存技艺

如果说卢梭构建的《爱弥儿》主文是关于幸福的承诺，那么《爱弥儿》续篇则是他有意给予爱弥儿关于痛苦的启示。从表面上看，在家庭的破碎、妻子的背叛甚至最终沦为奴隶之后，爱弥儿似乎变得一无所有。然而，也正是在这种极端匮乏的

情境中，卢梭的那种乌托邦式教育理论才逐渐展现其力量。本研究拟在此部分进一步分析后导师时代的爱弥儿如何通过对痛苦的适应、对社会关系的物化处理以及对劳动的实践来实现肉体的存活。

（一）痛苦作为成人礼的必修课

在人们惯常的理解和认识中，卢梭倡导的消极教育的目的是保护爱弥儿免受痛苦。这无疑是一种误读。因为只要我们重返《爱弥儿》主文本本身，则不难看出，卢梭从未以任何文字和论断的形式承诺存在一个没有痛苦的美丽世界。恰恰相反，卢梭重视苦难的价值和力量，将它视为确立人类生存边界的重要基石。“对卢梭而言，苦难本身最契合道德，最能净化人心，倒是富足让人堕落。”^[32]卢梭曾在《爱弥儿》第二卷中这样写道^{[13]300}：

我非但不小心谨慎地预防爱弥儿受什么伤，而且，要是他一点伤都不受、不尝一尝痛苦就长大的话，我反而会感到非常苦恼。忍受痛苦，是他应该学习的头一件事情，也是他最需要知道的事情。

卢梭为什么要将爱弥儿忍受痛苦置于如此高的本体论地位？斯塔罗宾斯基曾明确指出，心灵之透明与障碍之晦暗的冲突，构成卢梭整个哲学的核心张力。^{[29]303}在爱弥儿的童年时期，卢梭通过人为、有意的安排，为爱弥儿清除所有的晦暗的障碍。由此，爱弥儿可以长时间生活在一个相对透明的、可控的教育温室环境之中。但是，卢梭也深知，这种透明绝非真正的透明，而是人造的，它是脆弱的。

在《爱弥儿》续篇中，苏菲的背叛构成爱弥儿整个生命历程中第一个真正意义上的晦暗的障碍。这给当时的爱弥儿带来极大的痛苦，甚至让他想到去死。但是，在卢梭看来，给予爱弥儿这种痛苦是必要的。因为痛苦本身让爱弥儿逐渐变得清醒。痛苦以一种极端刚性的方式，打破其原有的自恋幻觉。也正是从那以后，爱弥儿对世界有了新的认识，即世界不以他的个人意志为主宰，他仅仅是这个世界普通的一员。《爱弥儿》续篇中的这一苦难，不是卢梭教育的失败，而是其教育的延迟检验。因为身处绝境中的爱弥儿非但没有陷入沉沦与堕落，没有因此变得愤世嫉俗，反而在其早年所受教育之积极影响下脱胎换骨。爱弥儿也由此回想起导师往日的谆谆教导^{[13]313-314}：

为了要感到巨大的愉快，就需要他体会一些微小的痛苦：这是他的天性。身体太舒服了，精神就会败坏。没有体会过痛苦的人，就不能理解人类爱的厚道和同情的温暖；这样的人势必心如铁石，不与他人相往来，他将成为人类中的一个怪物。

对爱弥儿来说，在被苏菲背叛以后的那些日子里，他其实完成了一场早就需要接受却迟来的成人礼。此后，爱弥儿对幸福有了新的领悟。他认识到，所谓幸福并不是被他人赐予的一种状态，而是一种需要自己通过不断忍受匮乏才能确认的能力。从教育学的意义上讲，这无疑是卢梭对爱弥儿的一种检测。卢梭此前对爱弥儿的保护是必要的，目的是让爱弥儿先健康成长。而在《爱弥儿》续篇中，爱弥儿所受之痛苦，则是为了更好地检验这副筋骨本身的韧性。一言以蔽之，如果没有这场迟来但必要的痛苦，爱弥儿充其量只能算是理论上的自然人；经历过痛苦的磨炼以后，他才真正成为现实世界中的自由人。

（二）关系的物化：将“暴政”还原为自然力

从《爱弥儿》续篇来看，爱弥儿之命运的低谷，要从他流亡开始算起，特别是他被俘虏到北非的阿尔及尔并沦为一名奴隶以后，才算是真正开始。对任何一个人来说，这都是极具毁灭性的打击。但是，爱弥儿不同常人。他通过独特的心理机制存活下来，其所凭借的，正是将人与人之间的关系物化这一工具。

卢梭曾在《爱弥儿》第二卷中提出一个重要的教育原则。他说：“你使孩子只依赖于物，就能按照自然的秩序对他进行教育。”^{[13]311}此即上文已经论及的对物的依赖。如果爱弥儿在童年时期学会打破窗户^[33]，那么他就必须要忍受寒风灌进房间所带来的寒冷。这就是物的惩罚，它不同于人的惩罚。爱弥儿并不会产生怨恨或其他不好的心理情绪。

按照常理来说，奴隶制无疑是最伤害自由的一种制度。但是，在爱弥儿沦为一名奴隶以后，他反而将奴隶主和各种强加的苦役视为一种无法抗拒的自然力，一种类似飓风、重力、地震的必然性。用爱弥儿自己的话来说^{[13]317}：

被一个主人所宰割，或者被一块岩石所压死，在我看来是一回事；在奴隶生活中，从最坏的方面来说，

我屈服于暴君的程度也不会比屈服于岩石的程度大。

对爱弥儿来说，他之所以能在沦为奴隶以后，在锁链的捆绑下依旧保持其原有的尊严，乃是因为他消解了这其中的人身依附的因素。基于此，爱弥儿才会说道：“这件事情使我失去了什么呢？失去了做蠢事的能力。我比以前更自由了。”^{[13]916}对一般人来说，成为奴隶的痛苦，不仅仅是肉体上的，更是精神上的。因为他必须要强制性地接受来自他人的恶意，这必然会损害其自尊心。但是，爱弥儿不一样，他早年接受的自然教育使他学会如何服从必然性。正因如此，他没有像其他奴隶一样，将监工的鞭打和侮辱转化为对监工的仇恨，而是将它们看作类似于掉落的石头那样的无法改变的物理现象。爱弥儿切断仇恨的源头，将人与人之间的压迫关系消解为人与物的关系。

毫无疑问，这是一种比较极端的去人格化的生存策略。但是，它带来的好处是，爱弥儿在最大程度上减少了情感层面的内耗，不断地适应恶劣的环境。爱弥儿这种暂时性的顺从并非奴性使然，而是其务实的生存智慧。唯有如此，他才能保留体力和精力。同时，他也避免因徒劳的、正面的抵抗而身死道消。此举可谓为其后来的精神觉醒与重建保留了肉体上的火种。

（三）劳动的救赎：手艺作为生存的锚点

爱弥儿在心理层面的认知转换，是其实现自我防御的一种方式。除此之外，爱弥儿所习得的手艺则为其更好地生存提供武器。一个值得注意的细节是，爱弥儿之所以在成为奴隶的那段时间里得以好好地活着，甚至获得奴隶主的尊重和相对的自由，与此前他学习木匠的那段经历有莫大的关联。卢梭曾主张，要让爱弥儿去学习一门职业，而且“要学就必须学一门诚实的职业”^{[13]473}。“经过很好的考虑之后，我认为我最喜欢而且也最适合我学生兴趣的职业是做木工。”^{[13]477-478}这里有个小的问题，卢梭为什么要让爱弥儿去学木工而不是其他手艺？他的理由有两点：第一，“所选的职业仅仅有用还是不够的，还必须要这种职业不能使从事于它的人养成一种丑恶的乖戾人情的心灵”^{[13]473}；第二，“他所学的手艺，必须是鲁滨逊在荒岛上也使用得着的”^{[13]474}。

从《爱弥儿》续篇来看，在爱弥儿作为丈夫、父亲、富人、公民等外在的社会身份都不存在以

后，他唯一保有的是他的身体以及他习得的手艺。这门手艺之于爱弥儿是非常重要的，因为它成为爱弥儿存在的唯一锚点。在利用手艺进行劳动的过程中，劳动展现出对爱弥儿的原始救赎功能，即生存意义上的救赎。

在奴隶社会，抽象知识是看不见摸不着的，往往也是用处不大的。因此，人只有具备一定的手艺或技能，才能换得一定的物质资源，以求温饱。在《爱弥儿》主文中，卢梭对爱弥儿进行训练，不仅使其体魄强健，而且掌握精湛的手艺。这也使爱弥儿迅速在奴隶中脱颖而出。关于这点，从爱弥儿的自我论述中不难看出。爱弥儿说道^{[13]920}：

开头几天，我把那些活儿看得如同儿戏。由于分给我们的工作是相等的，而我比所有的人都强壮和手脚麻利，所以我总比别人先干完我的活儿。干完以后，我就去帮助那些体力最弱的人，减轻他们一部分工作。

又如他所说：“我想了一个办法走进一个工场，工场的师傅马上就看出我是内行。”^{[13]473}这其实也验证了卢梭关于教孩子如何生活的重要论述^{[13]253}：

人们只想到怎样保护他们的孩子，这是不够的。应该教他成人后怎样保护他自己，教他经得住命运的打击，教他不要把豪华和贫困看在眼里，教他在必要的时候，在冰岛的冰天雪地里或者马耳他岛的灼热的岩石上也能够生活。

毋庸置疑，爱弥儿很好地做到了这一点，他学会如何生活。劳作让爱弥儿得以暂时悬置奴隶的身份，成为一个忘乎所以的、更为纯粹的工匠。这不仅使得爱弥儿的性命得以保全，而且也让他在这个危机四伏的世界中有了一块立足之地。

四、主体的重构：做一个身处锁链中的自由人

处于后导师时代的爱弥儿，在经历教育温室的坍塌与破碎、肉体的奴役与生存适应以后，其实还面临更艰难的一关，即个体精神的重建问题。如果仅仅是为了生存下来，那么人与动物无异。在《爱弥儿》续篇语境中，卢梭其实是在进行一场关乎自

然教育的终极实验，试图以此解决在《爱弥儿》第一卷中提及的培养自然人和培养公民的教育两难问题。质言之，卢梭试图在爱弥儿身上既实现自然的独立性，也实现社会的适应性。卢梭旨在通过爱弥儿告诉世人，一个系统地接受过自然教育的人，即便他身遭锁链的捆绑，也可以拥有高贵的灵魂。基于此，本研究拟在此部分分析，爱弥儿究竟是如何通过心理结构的重构、权威关系的倒置和对自由的终极定义，在锁链中实现主体性的重构，并完成从幸存者到精神君王的升华，从而证明卢梭的教育之最终胜利。

（一）心理的“解毒”：从自尊回归自爱

爱弥儿从自尊回归自爱的这一过程，其实是他实现心理“解毒”的过程。这是一个较为重要的心理机制。生活在乡村那会，爱弥儿是朴素的。但是，他与苏菲搬离至巴黎以后，特别是在与他人的交往过程中，爱弥儿沾染了自尊之“毒”。所谓自尊或称虚荣（Amour-Propre），其实是指通过他人的评价和眼光来定义自己的情感。有论者指出：“卢梭认为，自尊是一种相对于他人的、希望获得公众尊重的渴望。”^[34]爱弥儿之所以深爱苏菲，在很大程度上也是因为苏菲几乎是完美的伴侣，甚至连卢梭在《爱弥儿》第五卷中也毫不吝啬地用大量代表美好的词语来称赞苏菲。可以说，苏菲的存在让爱弥儿感到非常骄傲与自豪。但是，后来苏菲的背叛不仅让爱弥儿在情感上难以接受，而且也对爱弥儿的虚荣心予以沉重打击。卢梭认为，虚荣心“是习俗的产物，每每为人的轻浮行为和各种恶习所左右”^{[13]409}。

在爱弥儿沦为一名奴隶以后，他经常处于绝对孤独的状态，以至于他过去在巴黎沾染上的那种不良习性彻底失去存在的土壤。生活于奴隶营中，没有人知道爱弥儿是谁，没有人知道他的底细、他的过去，更没有人在乎他的尊严。这原本是一种惩罚，但此刻在爱弥儿这里，却变成一种恩赐。这使爱弥儿无需再关注他者的目光。爱弥儿的这一流亡经历，从教育学上看，其实是使其去社会化的过程。孤独中的爱弥儿不向外求，而是向内自求。于是，爱弥儿惊奇地发现，即便没有财富、没有苏菲、没有社会地位等一切外在物，作为生命个体的他依旧可以自足。此时的爱弥儿，不用维护某种社会形象，只需要维护好生命足矣。

爱弥儿最终寻回自爱（Amour de soi）。“自然

赋予了人类自爱的先天禀赋。”^[35]卢梭说：“自爱始终是很好的，始终是符合自然的秩序的。”^{[13]491}所谓自爱，其实是指一种不依赖于人、纯粹的自我保存和自我欣赏的情感。“自爱是根本的欲念形式，是人类自我保存的原动力。”^[36]这其实对应了卢梭在《爱弥儿》第一卷中所说的：“凡是想在社会秩序中把自然的感情保持在第一位的人，是不知道他有什么需要的。”^{[13]249}以前涉世未深的爱弥儿的确不知道他有什么需要，进而自信地以为他可以在社会中保持自然。但是，在经历磨难以后，爱弥儿知道了。爱弥儿在洗涤了那层覆盖在其心理上的社会污垢以后，开始重新审视与苏菲的关系。正所谓，“一损皆损，一荣皆荣”^[37]。原本在虚荣心作祟下，他将苏菲看成是与自己一体的存在，进而认为苏菲的污点就是自己的污点。但是，随着爱弥儿不假外求，他逐渐明白一个道理，他不再需要通过苏菲的忠诚来反向证明自己的价值。苏菲的背叛不再是附着在爱弥儿身上的一个污点。与他自己一样，苏菲亦是一个独立的道德主体。所以，苏菲的过错应当由她自己去承受。

爱弥儿何以有上述的这种心理上的转变呢？这与卢梭此前的教导有直接的关联。在《爱弥儿》第四卷中，卢梭对爱弥儿展开关于同情和判断的重要教育。卢梭说：“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。”^{[13]253}爱弥儿所受的教育，在此刻形成闭环。他最终打破这种偏见。爱弥儿对苏菲的原谅，并非基于道德，而是基于一种平等意义上的自爱。爱弥儿既不再需要通过占有苏菲来满足自己，也不需要通过贬低苏菲来抬高自己。爱弥儿对其自身这种心理结构的疗愈，意味着他真正走出自尊的“暴政”，也意味着他完成了主体重构的重要一步。

（二）权威的倒置：作为精神导师的奴隶

纵观整个《爱弥儿》续篇，最具讽刺意味且充分体现教育学深度的一个情节是，作为奴隶的爱弥儿与他的奴隶主以及工头之间的关系悄然逆转。按照常理来说，作为奴隶的爱弥儿，应当处于一种绝对服从奴隶主的地位。但是，爱弥儿是接受过完整系统的自然教育的人，卢梭的自然教育逻辑展现出其重要的力量。这说明，一个拥有理性的人，即便他身处于枷锁之中，最终也会成为他人的精神领袖。这充分地体现在爱弥儿的身上。

当爱弥儿还在教育温室内时，卢梭就已经对其

展开关于感官和理性方面的教育，并取得显著成效。正是得益于这种教育，爱弥儿具有敏锐的观察力和异于常人的冷静判断力。所以，在成为奴隶以后，他凭借自己的观察和判断，发现监工在管理奴隶中的现实困境。监工愈是打骂奴隶，并以不断透支奴隶体力的方式要求他们更高效地干活，管理效果就愈差。爱弥儿并没有采取暴力方式进行反抗，而是秉持一种类似于斯多葛派的理性姿态，向奴隶主提出解决问题的对策和建议。爱弥儿教导奴隶主管理的秘诀，即要以一种合乎自然的方式进行管理，通过尊重人性的方式可持续获得长期利益。

“自由是卢梭思想的关键词之一。”^[38]卢梭在《社会契约论》第一卷第一章中指出：“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。”^[39]这一论述在爱弥儿这里得到回响。虽然说奴隶主拥有对所有奴隶的肉体的支配权，但是奴隶主的灵魂早已被无知、贪婪、恐惧等占据并遭受其奴役。爱弥儿虽然是奴隶，其肉体被囚禁、被随意支配，但是，他的灵魂却是自由的，而且是具有理性的自由。当爱弥儿不卑不亢地教导奴隶主的时候，早已反客为主。爱弥儿在实质意义上也成为奴隶主的导师。

爱弥儿以其实际行动证明了一个重要道理：一种合乎自然的教育，往往可以赋予受教育者一种不可被他人剥夺的精神贵族的气质。这种气质主要源于个人内在的秩序，而非外在的存在物。比如，爱弥儿不仅在混乱不堪的奴隶营中建立秩序，而且在非理性的“暴政”中始终保持其理性。诚然，饱经风霜的爱弥儿早已不再是教育温室中那个随时需要导师庇佑的孩童，他已经成长为像他的导师那样的人。爱弥儿真正完成并实现了从受教育者到教育者的身份转变，完成了卢梭式教育的闭环。

（三）孤独的辩证法：良知的觉醒

在《爱弥儿》主文中，卢梭认为《鲁滨逊漂流记》这本书可谓精彩地论述了自然教育，所以他曾多次提及并运用鲁滨逊这一意象。他说道^{[13]454-455}：

我的爱弥儿最早读的就是这本书；在很长的一段时期里，他的图书馆里就只有这样一本书，而且它在其中始终占据突出地位。它就是我们学习的课本，我们关于自然科学的一切谈话，都只是对它的注释罢了。

鲁滨逊由此成为卢梭对爱弥儿进行自然教育的

一个重要模板。但是，卢梭也充分意识到，爱弥儿最终还是要走向城市并在城市中生活，因而他并不能像鲁滨逊那样生活在孤岛上。卢梭对此是纠结的，因为在鲁滨逊这个意象身上有着值得爱弥儿学习的品质和精神，卢梭甚至“希望他认为他就是鲁滨逊”^{[13]455}。既然如此，这里就存在一个有待解决的现实教育问题，究竟怎样才能使爱弥儿在人群中保持类似于鲁滨逊的那种独立？卢梭在《爱弥儿》续篇中给出该问题的最终答案，给爱弥儿构建一种精神性的孤独状态。

从《爱弥儿》续篇来看，身为奴隶的爱弥儿虽和其他奴隶吃住在一起，但此刻的爱弥儿却比以往任何时候都要孤独。如果说爱弥儿生活在乡村那会感受到的孤独更多是物理性质的，那么，此刻爱弥儿在奴隶中所感受到的孤独则指向心理层面。这种孤独既具有防御性，也具有建设性。就前者而言，主要是指这种孤独类似于人们所说的防火墙，有效地阻止奴隶群体中的卑劣、堕落、欺诈等不良品性对爱弥儿心灵的侵蚀。爱弥儿虽然身陷囹圄，却不受其影响。究其根本，主要是因为卢梭为其构建了良好的自然秩序。至于后者，则是指孤独中的爱弥儿学会了与自己对话和沟通。这种对话是直接性的，可以使其直接面对良知。卢梭曾说^{[13]598}：

在我们的灵魂深处生来就有一种正义和道德的原则；尽管我们有自己的准则，但是，我们在判断我们和他人的行为是好或是坏的时候，都要以这个原则为依据，所以我把这个原则称为良心。

在后导师时代，当一切外在的法律与道德规范都不再奏效时，有且只有与生俱来的良心在不断地指引爱弥儿前行。卢梭曾强调：“良心始终是不顾一切人为的法则而顺从自然的秩序的。”^{[13]566}从这个意义上讲，爱弥儿感受到的孤独，其实正是他与自己的良心独处的重要时刻。在与孤独为伴的日子里，爱弥儿确认了他的存在价值。这种价值并不会随着爱弥儿外在身份的变化而变化。正是在此意义上，爱弥儿经历的孤独有了更深刻的教育学意义。即是说，教育的最高目标，旨在培养可以在逆境中保持内心宁静的孤独的散步者，而不是在顺境中如鱼得水的人。

（四）自由的终极定义：服从必然即是自由

虽然在前文中我们已经从心理的“解毒”、权

威的倒置、良知的觉醒等方面，阐释了爱弥儿如何重塑其内在的道德秩序，但是，还有一个问题没有回答：爱弥儿身处于枷锁之中，何以谈论自由呢？因为在大多数人看来，奴隶恰恰是最不自由的。如果爱弥儿仅仅依靠其理性、良知获得心灵上的平静，那么在现实中他依然还是受制于他人。为此，我们还必须审视和分析爱弥儿究竟如何解决客观上的不自由与主观上的自由之间的矛盾问题。

在普通人看来，所谓自由不外乎随心所欲，想做什么就做什么，甚至包括爱弥儿也曾这样以为。但是，在后导师时代，在经历诸多磨难以后，爱弥儿领悟了自由之真谛。所以，爱弥儿才会说道：“如果说自由的意义在于一个人想做什么就做什么，那么，任何人都不会得到自由。”^{[13]917}

其实，卢梭很早就曾教导爱弥儿一个重要原理：“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。”^{[13]309}所以，当爱弥儿真正意识到无法逃出生天时，他并没有怨天尤人，而是主动接受自己此刻已经成为奴隶这一处境。这也如同他接受人最终会生老病死等必然性一样。当时处于奴役状态的爱弥儿，因为失去人身自由，能够获得的东西是很少的。基于此，爱弥儿主动收缩他的欲望边界，他的欲望变得愈发朴素、简单。他既不渴望重新回到巴黎继续当富翁和社会上流人士，也不渴望苏菲的温存，只渴望能在辛苦劳作以后可以喝水吃饭。因为那些是他的力量不能达到的范围。经过这种调节，当爱弥儿的欲望与他的能力再次实现动态平衡时，从精神或心理的意义上讲，他再次拥抱自由。

此种将“暴政”转化的能力，乃是卢梭教育思想背后所隐含的生存哲学的彰显，体现卢梭对幸福与自由的辩证考量。爱弥儿正因为具备这种转换和还原的能力，才会在逆境中保全其作为自由主体的内在完整性。通过必然性的辩证法，卢梭证明自由主要在于主体对环境的认知态度，而非外部环境之优劣。从这个意义上讲，身陷囹圄的爱弥儿，远比那些在巴黎奢靡享乐的贵族们更加接近所谓自然人的状态。诚如斯多葛派哲学家爱比克泰德（Epictetus）所言：“你是我的主人，你可以锁住我的腿，但连宙斯也无法锁住我的意志。”^[40]爱弥儿以具体的行动践行爱比克泰德所说的这一古老智慧。爱弥儿的成功具有象征意义，这意味着现代教育学的一种胜利。一个接受过系统的自然教育的人，即

便将来有一天他不幸遭遇挫折和困境,亦能在挫折和困境中建造自己的美丽世界。论述至此,我们认为,自由并非对必然性的反抗,而是对它的接纳与转化。

至此,卢梭最终完成他的自然教育实验。走出教育温室的爱弥儿,最终在磨炼中成长为一个真正意义上的人。他不再需要导师的陪伴与庇护,真正做到不以物喜、不以己悲,教育赋予他的力量也终究被其内化为自身的骨血。他虽然孤独地站在废墟上,但已经拥有对抗整个世界的力量。这也构成《爱弥儿》这部伟大的教育史诗、哲学巨著的终章。

五、余论:废墟上的站立

行文至此,回望《爱弥儿》续篇《爱弥儿与苏菲,或孤独者》中爱弥儿的生命历程,我们已经不难回答卢梭为什么要使用孤独者(Les Solitaires)这一概念作为续篇的副标题。

基于本研究的分析不难看出,前导师时代的爱弥儿,其所体验到的孤独是物理意义上的,是卢梭为了屏蔽社会污染而人为设置的。在后导师时代,孤独得以升华,遂成为一种精神能力。在爱弥儿失去妻儿、家庭、自由等一切以后,他被剥离得只剩下他自己。在这种境遇下,他反而构建一个只属于他自己的心中城堡。这时的爱弥儿剥离各种社会符号,仅仅是一个服从自然秩序的人。这种处于人群中的孤独,也构成卢梭的自然教育之最高形态。这就是卢梭使用孤独者作为副标题的深意。真正意义上的教育是为了赋予人一种在暴风雨中独自站立的能力,而非承诺一个风平浪静的未来。导师卢梭的彻底退场,具有决定性意义。这是爱弥儿实现自我救赎的起点。爱弥儿只有将导师此前的谆谆教诲内化为内在良知,他才得以真正完成成人礼。从这个意义上讲,《爱弥儿与苏菲,或孤独者》这一续篇,是一部关于个体成人的重要著作,而不是关于毁灭的消极著作。所谓真正的成人,乃是在看清生活的残酷真相以后,依然能够热爱生活、遵循本心、坚持自我。

时代在不断变化,现代社会充满风险和不确定性,我们的教育是否正在培养温室的爱弥儿?作为教育者,教师无法向学生许诺美好的未来,唯一能做的或许是像卢梭那样,赋予他们一种能力,进而

让他们将来无论身处什么样的锁链之中,都能真正成为灵魂自由之人。这不仅是续篇中救赎性孤独的终极意义,更是卢梭完成从建构性理想主义向解构性现实主义的思想演进后,留给后世最为宝贵的教育思想遗产。□

参考文献

- [1]叶晓力,徐培鑫.效率与民主之争:博比特与杜威课程观之比较[J].教育学报,2023(5):42.
- [2]Boyd, W. *The Educational Theory of Jean Jacques Rousseau* [M]. New York: Russell & Russell, 1963:347.
- [3]Dewey, J. *The School and Society* [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1900:51.
- [4]Eby, E. *The Development of Modern Education in Theory, Organization, and Practice* [M]. New York: Prentice-Hall, Inc., 1952:335.
- [5]Claparède, É. J. J. Rousseau et la Conception Fonctionnelle de l'Enfance [J]. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1913, 21(3):412.
- [6]Frost, S. E. *Historical and Philosophical Foundations of Western Education* [M]. Columbus: Charles E. Merrill Books, 1966:293.
- [7]瞿世英.西洋教育思想史[M].福州:福建教育出版社, 2011:217.
- [8]田正平,陈桃兰.清末民初教育小说的译介与新教育思想的传播[J].社会科学战线,2009(3):213.
- [9]刘晓东.论教育学的“哥白尼式革命”[J].教育研究与实验,2017(4):18.
- [10]Cassirer, E. *Rousseau, Kant, Goethe: Two Essays* [M]. Gutmann, J., Kristeller, P. O., & Randall, J. H., trans. Princeton: Princeton University Press, 1945:1.
- [11]戴晓光.《爱弥儿》与卢梭的自然教育[J].北京大学教育评论,2013(1):147.
- [12]柯文涛,李子华.再论爱弥儿是谁[J].现代大学教育, 2022(1):25.
- [13]Rousseau, J. J. *Émile* [M]//Rousseau, J. J. *Œuvres Complètes: Tome IV*. Gagnebin, B., & Raymond, M., eds. Paris: Gallimard, 1969.
- [14]曹永国.做一个理性的教育理想追求者——《爱弥儿》之附录的一个阐述[J].现代大学教育,2014(3):57.
- [15]Dent, N. J. H. *A Rousseau Dictionary* [M]. Oxford: Blackwell Publishers, 1992:110.
- [16]Masters, R. D., & Kelly, C. Preface [M]// Rousseau, J. J. *The Collected Writings of Rousseau: Vol. 1*. Masters, R. D., & Kelly, C., eds. Hanover: University Press of New England, 1990: 7.
- [17]Gaberel, J. *Rousseau et les Genevois* [M]. Genève: Joël

- Cherbuliez, 1858;115.
- [18] Prévost, P. Lettre sur J. J. Rousseau [M]// Suard, J. B. *Archives Littéraires de l'Europe; Tome 2*. Genève; Slatkine Reprints, 1972.
- [19] 渠敬东, 王楠. 自由与教育: 洛克与卢梭的教育哲学 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012.
- [20] Farrell, J. *Paranoia and Modernity: Cervantes to Rousseau* [M]. Ithaca: Cornell University Press, 2006;286.
- [21] Kelly, C. Introduction [M]// Rousseau, J. J. *Emile; or On Education*. Kelly, C., & Bloom, A., trans. Hanover; Dartmouth College Press, 2010;24.
- [22] Bloom, A. Introduction [M]// Rousseau, J. J. *Emile; or, On Education*. Bloom, A., trans. New York: Basic Books, 1979;4.
- [23] Kavanagh, T. M. *Writing the Truth: Authority and Desire in Rousseau* [M]. Berkeley: University of California Press, 1987;83.
- [24] Litwin, C. *Généalogies de l'Amour de Soi*; Montaigne, Pascal, Rousseau [D]. Doctoral Dissertation. New York: Department of French, New York University, 2012;1234.
- [25] Rousseau, J. J. *Les Confessions* [M]// Rousseau, J. J. *Œuvres Complètes; Tome I*. Gagnebin, B., & Raymond, M., eds. Paris: Gallimard, 1959;386.
- [26] Schaeffer, D. *Rousseau on Education, Freedom, and Judgment* [M]. State College: Pennsylvania State University Press, 2014;161.
- [27] 张国旺. 从社会性受难到良心确证——卢梭《萨瓦牧师之信仰告白》的内在线索[J]. 广东社会科学, 2021(3): 189.
- [28] 胡君进. 透明与幽暗: 爱弥儿与卢梭混合意象的教育学阐释[J]. 教育学报, 2020(2): 21.
- [29] Starobinski, J. *Jean-Jacques Rousseau: La Transparence et l'Obstacle* [M]. Paris: Gallimard, 1971.
- [30] 李钧鹏, 许松影. 秩序问题引导的社会学思想史?[J]. 浙江学刊, 2023(6): 64.
- [31] 吴元发. 《爱弥儿》的误读与重释: 卢梭教育哲学思想再探究[J]. 现代大学教育, 2025(5): 69.
- [32] 康永久. 自然秩序之外的凌乱爱情——爱弥儿家庭悲剧背后的卢梭教育学[J]. 中国青年社会科学, 2025(1): 15.
- [33] 唐燕, 高德胜. 现代劳动启蒙教育——卢梭诗学故事“爱弥儿种豆子”探幽[J]. 现代大学教育, 2020(6): 50.
- [34] 王幸华. 卢梭论自尊与自由[J]. 世界哲学, 2023(5): 130.
- [35] 李长伟, 宋以国. 爱的教育的古今之变——基于柏拉图和卢梭的个案分析[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2025(3): 111.
- [36] 张桂. 自然人能成为公民吗?——卢梭自然教育的政治哲学审视[J]. 现代大学教育, 2020(3): 14.
- [37] 曹雪芹, 高鹗. 红楼梦: 上[M]. 中国艺术研究院红楼梦研究所, 校注. 北京: 人民文学出版社, 2005;59.
- [38] 孙碧. 教育适应自然——卢梭《爱弥儿》导读[J]. 教育科学研究, 2012(8): 74.
- [39] Rousseau, J. J. *Du Contrat Social* [M]// Rousseau, J. J. *Œuvres Complètes; Tome III*. Gagnebin, B., & Raymond, M., eds. Paris: Gallimard, 1964;353.
- [40] Epictetus. *The Discourses as Reported by Arrian, the Manual, and Fragments; Vol. I* [M]. Oldfather, W. A., trans. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1925;13.

(责任编辑 曾山金 黄迪吉)