

# Rousseau 《愛彌兒》道德教育思想之探究

朱 啟 華

國立中正大學教育學研究所助理教授

## 摘 要

本文主要在探討 18 世紀 J.-J. Rousseau 著作《愛彌兒》當中的道德教育思想。一般對於 J.-J. Rousseau 《愛彌兒》的看法，比較會認為它是一本缺乏系統性的著作。相對於此，本文則要證明 Rousseau 《愛彌兒》當中的論述，尤其在道德教育上的主張，是有系統性的，而且這個系統性是在 Emile 由嬰兒到成人的生理發展基礎上，提出相對應的德育方法，以及所要達成的最終目的，也就是實現 Rousseau 在自然狀態下自由人的理想。換言之，Rousseau 《愛彌兒》當中的道德教育主張，包含了學習者生理發展、德育方法以及目的等三個面向。基於此，本文試圖由 V. Kraft 對於《愛彌兒》論述架構為依據，釐清並呈現這三者的關係，凸顯 Rousseau 在《愛彌兒》書中德育主張的系統性。

關鍵詞：愛彌兒、道德教育、感官的理性、智性的理性

## 壹、問題形成

### 一、問題背景

道德發展與個人身體成長的相關性，在教育研究當中似乎較少被討論。因為一般在探討學習者的道德發展時，較常以 J. Piaget(1896-1980)以及 L. Kohlberg(1927-1987)的道德發展說為依據。兩人是以心理學的角度，透過實證的方式，研究人的道德發展。在這當中，個人認知能力的發展又扮演重要的角色。Kohlberg(1968/1995, pp. 22-23)在討論 Piaget 的道德學說時提到，Piaget 認為三到八歲兒童由於認知能力有限，所以將道德規則當成是由外在所設立的，而不是人自己能訂立的規定或法則。亦即將這些規則視為某些絕對的事物。但到了八到十歲之間，兒童就發展出正義(Gerechtigkeit)的自律道德，而這是歸因於「知性的成長，以及在同年齡團體中角色取代的經驗」(Kohlberg, 1968/1995, p. 22)使然。

Kohlberg 進一步陳述他的研究成果，並且也評論了 Piaget 的學說。Kohlberg 認為，「道德角色取替有一個顯著清楚認知面向的這個假設，能透過道德判斷發展，以及在智力測驗中顯示的認知進步，兩者間出現的正相關，得到實證上的強化；或者也能在 Piaget 對一般認知的層級發展有關的研究重點中得到證實。智力可以看作是道德發展上一個必要的，但不是充分的原因。所以在道德上有進展的兒童，都是聰明的；但不是所有聰明的兒童，在道德上都是有成長的」(Kohlberg, 1968/1995, p. 33)。

所以由 Kohlberg 對 Piaget 的評論，或是 Kohlberg 自己的研究成果，都指出了認知能力與道德判斷發展之間有相關性。然而值得進一步再問的是，智力或者認知能力之成長，其實預設了人身體的發展，亦即是以生理學的面向作為依據。只有在人身體的各项器官漸趨於成熟且健全的前提下，認知能力才有可能得到適當的發展。換言之，能力的表現，是以身體器官得到健全發展的預設下，才有可能。

基於上述，如何透過教育，配合學習者身體的成長，發展學習者的道德意識，就成了本文所要探討的主題。因此，本文試圖藉由 J.-J. Rousseau(1712-1778)在《愛彌兒》(*Emile*)一書當中的論點，釐清生理發展與道德教育的關係。主要是因為在這本書中，Rousseau 是依照學習者生理發展階段，探討應當進行的德育措施。換言之，除了上述以認知為主的發展模式之外，本文企圖由《愛彌兒》書中對於道德教育的討論方式，提供另一種思維的角度。

然而後來的學者對於 Rousseau《愛彌兒》當中的內涵，卻有不同的看法。法國哲學家 J.-P. Sartre（1905-1980）曾經對 J.-J. Rousseau（1712-1778）著作《愛彌兒》，有如下的評論：「誰如果認真思考 Rousseau 式的人文主義，...，由於 Rousseau 把他的兒子送進孤兒院，讀者就會把他的書放在一邊，而且心平氣和的說：所有這些不過是小說」（引自 Holmsten, 1972, p. 111）。

Sartre 之所以對 Rousseau 的《愛彌兒》有如此的評價，主要是批評 Rousseau 在書中所提出的教育主張，與他實際上對待自己小孩的方式，完全不一樣。然而這種說法，卻不適用於德國的教育學。18 世紀德國的泛愛主義（Philanthropismus）教育學者之一 J. H. Campe（1746-1818），在 1783 年出版了《對整體學校及教育制度一般的檢視》（*Allgemeine Revision des gesammten Schul-und Erziehungswesens*）這份教育刊物。這份刊物一共發行了 16 次，時間是由 1785 年到 1792 年。發行者 Campe 的主要目的，在於建立一個屬於實際教學工作者的社群，以便於統整當時新的教育文獻，以及在許多地方實際上已經有所成就的教育成果，並系統化為一項教育學說（Kersting, 1992, p. 71）。也就是要統整當時的教育研究成果，進一步建立有系統的教育學。而 Rousseau 的《愛彌兒》則是由 C. F. Cramer 翻譯成德文，於 1789 年到 1791 年之間，在這份期刊的第 12 到 15 期連載（Kersting, 1992, p. 95）。對此，教育史家 A. Reble（1999, p. 160）也指出，Rousseau 的思想在歐洲精神世界產生極大的影響，最深刻的是在德國，尤其是在文學與教育學的領域當中。而就教育學方面來看，更形成了以泛愛主義學者為主，進行學校改革的風潮。所以在泛愛主義的教育學者將 Rousseau 的《愛彌兒》譯成德文的同時，就已經顯示了這本書在當時的影響力與意義。

因此，基於上面兩種不同的看法，應當要如何看待 Rousseau 的教育著作《愛彌兒》？亦即它只是一本小說，或是有其重要性的內涵？如果只是前者，則《愛彌兒》會只是一些無系統，零散的教育措施，或 Rousseau 隨興式的教育漫談。但這樣的觀點，卻無法說明，為何這本書能影響德國 18 世紀泛愛主義教育學者對於教育改革的追求。

基於上述，本文的主要目的在於證明：

- （一）Rousseau《愛彌兒》當中的教育主張，存在著系統性。
- （二）這個系統性可以以道德教育的角度加以呈現。亦即它是以學習者的生理發展、德育方法與目的所形成的論述整體。

為達成這二項目的，本文採用理論詮釋的方式進行，以 Rousseau 的主要教育著作《愛彌兒》為探討對象，闡釋其中學習者身體發展、教育目的，以及教育方法之間的關係。由此建立在《愛彌兒》當中，Rousseau 道德教育主張的系統性。但由於《愛彌

兒》一書是以小說體裁完成，文章的內容較缺乏體系，因此本文將參照 V. Kraft 的著作《Rousseau 的愛彌兒》(Rousseaus *Emile*). Lehr-und Studienbuch) 作為論述主要參考架構，加以補充，以掌握《愛彌兒》如何依照學習者與其生理發展的前提下，進行道德教育。而受限於研究者的語言能力，所以參考的資料以德文文獻為主。這也是本文在研究上的限制。

## 二、相關文獻的回顧

實際上，釐清這個主題有助於台灣教育學界對 Rousseau 教育主張的理解。因為在台灣，探討 Rousseau 教育學說或影響的作品，雖然有一定的數量。但對於本文所要探討的主題，卻較少觸及。既有的研究成果比如討論 Rousseau 的幼兒或學前教育（林玉體，1987；楊孔熾，1998），認為 Rousseau 以「返回自然」及「人性本善」為思想核心，提出兒童本性、尊重兒童自由、感官教學、不要有文字教育、消極的道德訓練、鍛鍊身體、親職教育等主張（黃素玉、林玉體，1989, p. 64）。而方德隆（1999）則直接討論了 Rousseau 著作《愛彌兒》當中的浪漫主義。文中除了提到以培養自然人為教育目的的外，還陳述了《愛彌兒》中的教法、教材，但對於這兩者與教育目的之間的關係，並未有太多討論。

其次，林秀珍（1997）也提到在 Rousseau 的《愛彌兒》一書中，凸顯引發學生自主學習興趣的重要性，才能使他由做中學。而這對於台灣今日過於強調書本知識的學習觀念，有很大的啟發作用。李美燕（1995）則將老子與 Rousseau 的自然主義相比較，認為 Rousseau 強調自然人的教育目的，主張兒童的純真，實即類似老子「反璞歸真」及「赤子」。但這種說法實際上忽略了 Rousseau 最後仍強調教育的重要性，以及 Emile 仍應當回到社會的主張，這在本文會有詳細陳述。

而在博碩士論文方面，李瑋寰（2005）由 Rousseau 的人權觀以及教育觀著手，衍生出對於人權教育的啟發。樓繼中（1994）則以 Rousseau 自然教育的研究為主題，試圖呈現 Rousseau 哲學中的道德面向，進而闡明其與社會、政治與宗教的關係。但這樣的論述主題，同樣也未陳述 Rousseau 道德教育主張的系統性。莊琬婷（2004）由 Rousseau 自然概念所蘊含的意義面向著手，探討它所產生的歷史與社會背景，掌握這概念的意義層次，衍生出對於台灣在教育上的啟示。

而在國外對於 Rousseau 相關文獻的探討，也有一定數量，以下只就與本文有關的文章進行討論。首先，Snyders 認為在 17 及 18 世紀法國所產生的教育革命當中，以兒

童的發現 (Entdeckung des Kindes) 最為重要。而 Rousseau 的《愛彌兒》也促成這項轉變。主要原因在於書中將兒童與成人做了區隔，而二者的不同在於兒童這時的理性是以感官為主，亦即強調兒童對事物當下具體的感受為主，所以也就不同於成人具有的抽象思考能力。而在具體活動當中，兒童也有不同年齡階段所能展現的具體動作。同時依照兒童注重具體活動與感受的事實，他也會注意事物當下能否帶來愉悅。因此，對兒童有意義的，是他本身直接具體的經驗與感受 (Snyders, 1971, pp. 211-215)。

而 Hentig (1925-) 則將 Rousseau 《愛彌兒》的內容，依照它的主要架構，分為七個部分：童年孤獨的價值、以兒童為主題的教育學說、消極的教育學 (negative Pädagogik)、由經驗中學習、適合年齡的教育、公民教育、自然的宗教。在「適合年齡的教育」當中，Hentig 也對《愛彌兒》中，在不同年齡階段所適合的教育，逐一加以說明。第一階段的幼兒期，以使嬰幼兒自由運用其能力為主。第二階段兒童期，則由於想像力強過身體實際的能力，所以以培養 Emile 對事物判斷力為主。第三則是進入青春期的之前的少年階段，此時由於 Emile 身體的各項能力，有極大發展，所以可以開始學習與工作。第四階段則是青少年期，在這階段 Emile 已經進入青春期，所以教師可以教他一些抽象的概念，以及打獵、運動發揮過多的精力、培養同理心等。同時 Emile 也可以進入社會，學習與他人相處。最後一個階段則是如何在社會當中與異性，亦即 Sophie，相處的階段 (Hentig, 2003, pp. 79-85)。Hentig 雖然陳述了 Rousseau 《愛彌兒》中，依照不同年齡發展所提出的教育原則。然而 Hentig 關注的不只是當中的道德教育，更注意到 Rousseau 在不同階段中所有的教育主張。這實際上就忽視了 Rousseau 《愛彌兒》中，以陶冶有德行學習者的主要目的。亦即在《愛彌爾》中，道德教育具有主導性的地位，而 Hentig 卻忽略了這個面向。

同樣的現象，也出現在 D. Benner (1941-) 的著作中。Benner (1991, pp. 14-15) 將傳統教育學術，概分為三種取向：教育理論 (Theorie der Erziehung)、陶治理論 (Theorie der Bildung) 以及教育學理論 (Theorie der Pädagogik)。教育理論是以探討教育措施或方法為主，陶治理論則以教育目的為討論對象，而教育學理論則是釐清上述教育方法及目的的預設條件，亦即對上述二種理論之反省。在這種理論區分的架構下，Benner 將 Rousseau 的《愛彌兒》歸類為教育理論 (Benner, 1991, pp. 33-45)，進而探討在不同年齡階段所提出教育方法的特質。然而 Benner 的劃分方式，也如同上述 Hentig 的論述，忽略了教育目的在教學措施上的主要地位，所以也就忽視了道德教育在《愛彌兒》所具有的重要性。

相對於前述未討論《愛彌兒》中教育目的之重要性，J. Oelkers (1947-) 則由 Rousseau

所重視的開展 Emile 善性的角度著手。Oelkers (1987, p. 328) 認為,「合乎自然的教育」(naturgemäße Erziehung) 是《愛彌兒》所傳達的主要教育理念。而由於兒童的本性(Natur) 是善的, 所以合乎本性的教育, 即是引導學生向善發展的教育。但也由於兒童本性如此, 所以教育措施應當要以學生為主要考量依據 (Oelkers, 1996, p. 244)。所以「導向善性的教育」(Erziehung zum Guten), 實際上指的即是開展學生善的本質。Oelker 雖然掌握了 Rousseau《愛彌兒》當中的德育目的, 然而對於達成目的的措施, 以及當中所預設的生理發展的階段並未著墨。

上述是德語區重要教育學者對於 Rousseau《愛彌兒》相關文獻的討論, 當中顯示, 論述內容或是偏於與年齡相應的教育方式, 而忽略了 Rousseau 教育中的根本目的; 或是雖然凸顯 Rousseau 著重德行的教育目的, 卻又忽略了這項目的在不同年齡階段, 如何透過相關的教育措施, 得到實踐。基於此, 本文試圖將上述各被忽略的面向, 即教育目的及方法, 同等考量, 以便完整地掌握 Rousseau 在《愛彌兒》著作中的道德教育主張。

綜合上述, 台灣對 Rousseau 研究成果都觸及了 Rousseau 自然人與道德教育這二個面向。但進一步來看, 如何透過道德教育以實現自然人的教育目的, 卻又缺乏討論。所以就無法掌握如何透過這些教育措施實現此教育目的; 同時也缺乏討論 Rousseau 針對不同年齡層所提出的道德教育, 是否具有系統性的問題。而這些問題, 卻是在掌握 Rousseau 自然人的教育目的如何實現時, 必須要釐清的。否則 Rousseau 的教育目的就只是一個空洞且遙不可及的目標, 而《愛彌兒》中的教育措施, 也將只是些零散缺乏關連性的活動。

此外由國外對於《愛彌兒》教育思想的研究也顯示, 既有的研究成果或者偏重在陳述 Emile 不同年齡階段所受的教育, 而忽略了最終所導向的德育目的; 或是只彰顯了《愛彌兒》中的德育目的, 卻未探討達成這項目的的方法。基於此, 本文試圖補充上述既有研究成果不足之處, 而完整地掌握 Rousseau 在《愛彌兒》一書中道德教育主張的全貌, 這也就凸顯本文的重要性。

## 貳、《愛彌兒》中的德育目的

而在探討學習者生理發展與德育措施二者關係之前，要先了解 Rousseau 所提出的教育目的。Rousseau 在《愛彌兒》書中先討論了教育的目的。這在書中的第一句話就可以看到：「出自造物主之手的東西，都是好的。而一經人手，就全變壞了」（Rousseau, 1762/1995, p. 9）。這裡指的「人手」，是當時歐洲社會的文化。為了避免人受當時社會文化的污染，所以 Rousseau 主張以自然狀態下的人，亦即自然人，作為教育目的。

Rousseau 實際上在他 1755 年的文章《論人類不平等的起源與基礎》中，就明顯表達出他對於當時社會的批判，以及對於自然狀態的推崇。Rousseau 提到，

「我馬上要描述的是你這種人類的生活。這描述是依照你所感受到的特質，但卻被你的習慣及教育所敗壞，不過還沒有完全摧毀。我覺得有一個個人會願意停留的時代存在。你將會尋找你期望整個人類停留的年代。出於對你自己當前處境不滿的理由，而且這些理由將預告會對你的後代帶來更大不滿，你或許願意時光倒退。這種感覺是對於祖先們的讚揚，對同時代人的批評。對於不幸在你之後出生的人而言，這種感覺就變成是一個震驚。」（引自 Fetscher, 1999, p. 28）。

由引文中顯示，雖然人們的本性深受當前社會所腐蝕，但並沒有完全敗壞。這實即如同 H. Blanketz（1927-1983）（1992, p. 72）所指出的，對於 Rousseau 而言，天生良善的人在社會干擾下，而且特別是在教育的干擾當中墮落。所以要透過某些方式，使善的本性得到發展。如果能達成這目的，實際上就使個人回歸到原初社會，也就是在自然狀態下的個人。

由於 Rousseau 推崇自然人，並且批評了當時社會對個人善的本性所造成的負面影響，所以在《愛彌兒》當中，Rousseau 是以提出另一種有別於當時教育的方式，以使人的善性得到發展。這一方面顯示了 Rousseau 的教育目的，另一方面也凸顯了道德教育在這本書中的重要地位。

進一步來看，當 Rousseau 認為，剛出自造物者手中的，仍是有善性的人，則道德教育的重心，就應當要以學習者為主，以便保存他的善性，不被外在環境所污染。因為只有在以他為考量點時，才能免除既有社會中的不良因素，繼續滲入在對下一代的教育中。所以，回到學習者本身，就是 Rousseau《愛彌兒》書中的基本立場。而在這個出發點上，Rousseau 依照學生的年齡，安排屬於不同階段的教育方式。藉由此，使學習者善的本性，得到保存與發展。

所以綜合 Rousseau 的立場，他批評了科學發展會帶來社會進步的想法，而且也提

醒人類文明為此所要付出的代價。但他也同時建構了一項樂觀的教育理論，其基本原則是重新界定學習者，尤其是重新看待兒童。Rousseau 的主張傳達出，人們不應當再由傳統的角度檢視兒童，而要由他本身的角度出發，作為實施教育活動之依據。基於此，兒童不應當再由傳統的角度，而要由他本身本身，加以檢視。在這原則下，學習者對教育者而言，其特質便是不熟悉的（unbekannte）、有待發掘與探索的對象。因此，德育的實施如果要避免在學習者身上複製社會文明的缺失，就要以學生本身作為探討的主要對象（Oelkers, 1983, p. 805）。基於此，本文的論述方式將依照《愛彌兒》由嬰兒到成年的次第，討論各年齡層與道德教育間的關係。但受限於研究者語言能力，只能以德文的《愛彌兒》譯本為主，試圖由此正確地詮釋《愛彌兒》書中的道德教育。

## 參、零到二歲嬰兒的行為習慣

Rousseau 最早是對零到二歲嬰兒行為作探討。Rousseau 認為，人與動物一樣，都是有感覺能力的。而在嬰兒時期，感覺能力的運作是先於理性能力。因此在此階段對嬰兒的教育，是由其感覺能力著手。

由於嬰兒期的感覺能力已經存在，「而且他們最初的感覺純粹是感性的，他們能感覺出來的只是快樂與痛苦」(Rousseau, 1762/1995, p. 39)。所以產生的就是對於快樂事物的需求，以及對痛苦事物的厭惡。但因他的能力有限，所以這些需求的滿足，就有待父母或看顧者的幫助。嬰兒表達需求的方式，通常是以哭作為工具。

「嬰兒覺得他有所需要，然而自己又不能滿足這種需要，於是哭起來，懇求別人的幫助；如果他餓了或渴了，他就啼哭；如果他太冷或太熱了，他就啼哭…。他的生活愈不能由他支配，他就愈是經常的要求人們對它加以改變」(Rousseau, 1762/1995, p. 42)。

嬰兒雖然可以藉由哭的方式，表達自己的需求，但也可能使嬰兒學會以哭聲作為駕馭或控制大人的手段。所以 Rousseau 認為，應當要觀察嬰兒哭的目的。他指出，由於嬰孩不具有距離感，所以看到某些東西想要時，可能又哭又鬧的伸手向這物品。因此這時候在哭，可能是嬰孩弄錯距離，所以命令那東西到那裡去；或者命令成人拿給他。如果是前一種情況，成人可以慢慢把嬰孩抱到他要的東西前面。後一種情況，成人不只要裝成沒聽到，而且越哭就越不理他。目的在於使嬰孩感受到，他不能命令人，因為他不是任何人的主人；而且東西也無法聽他的命令（Rousseau, 1762/1995, p. 43）。

Rousseau 之所以如此重視對嬰孩哭的教育，主要在於，哭聲是建立人與他周圍環境的起點。「用來建構社會秩序的那條長長的鎖鍊，其第一環就是建造在這裡的」（Rousseau, 1762/1995, p. 42）。這指的是，嬰孩透過哭建立與他人的關係。而如果他感受到以哭的方式，自己的要求可以得到滿足，就會習於命令他人，以達成自己願望。「一旦嬰孩把周圍的人都看成工具，他就會依賴這些人去進行活動，就會利用這些人去追求他們的慾望，彌補他們自己的弱點」（Rousseau, 1762/1995, p. 44）。所以一旦嬰孩產生這種習性，則長大之後，自己能力雖然增長，但役使他人的慾望並不會消除。因應之道，要多給孩子自己動手的機會，少讓別人替他們做事，如此才不會養成要駕馭他人的想法。而且也才能使他自我克制，不會太過自我放縱（Rousseau, 1762/1995, p. 45）。

總結 Rousseau 在此階段的教育，主要在於以嬰孩哭的這項行為，作為道德教育的起點。亦即哭代表的不純只是一項嬰孩要求有待滿足的反應，它也可能會成為嬰孩學習如何自我克制及避免命令他人的承接點。基於此，哭實際上是具有道德意涵。

## 肆、二歲到十二歲的道德教育

對 Rousseau 而言，這階段的兒童已經能以語言表達自己的感覺與想法，所以較少哭。而且身體也更有力量，所以不需要像過去一般需許多幫忙。也由於這種轉變，人們思考應當如何發展他這些力量。

「正是在這第二個階段開始了真正的個人生活；在這時候，兒童也意識到他自己。記憶力使認同的感覺延伸到他存在的每個片刻；他變得有自我感，而且能夠追求幸福與不幸福。所以很重要的是，從現在開始，可以將他視為是道德的存有者」（Rousseau, 1762/1995, p. 55）。

而這樣的存有者，要如何進行道德教育呢？Rousseau 分為兩個部分，一個是延續自嬰孩期，培養自制的習慣；另一種則是由接觸具體事物，以發展人五種感官能力，為一下個階段作準備。這二部分的達成，都有賴於以「物」（Dinge）作為學習題材。「使孩子只依賴於物，你就能合乎自然地教導他」（Rousseau, 1762/1995, p. 63）。換言之，以物作為學習主題，不只是合乎這階段兒童的能力，同時也為下一個階段的學習奠定基礎。

## 一、培養自制能力

首先，在培養學生自我克制的習慣上，Rousseau 先探討痛苦在人生中的地位。他認為人的一生當中，痛苦實際上是多於快樂的。

「最快樂的人，是遭受最少痛苦的人；最不快樂的人，是最少高興的人。但在這些差異中共同之處是痛苦多於快樂。世上的快樂僅只是個消極狀態；而這是以遭受最少痛苦，作為衡量標準」(Rousseau, 1762/1995, p. 57)。

Rousseau 這段話，似乎會讓人以為只要減少慾望就是快樂，所以快樂應當是消極的。但實際上，這段內容主要是針對慾望強過能力的二到十二歲的兒童，所以要先使他們能了解自我克制的重要性。

基於上述，Rousseau 認為，既然痛苦的產生，是因為人的欲求超過能力，也就是兩者之間不平衡所致。所以解決方式，是要「免除超過我們能力過多的期望，而且使欲求與能力達到完全平衡。只有當所有的力量都在運作，而且還能保持平靜時，人才是處於平衡狀態」(Rousseau, 1762/1995, p. 57)。所以克制慾望其實不是要減少個人的欲求，而是要減少超過能力的慾望，因此也隱含了要瞭解自己能力的限制。

在個人能使自己的欲求與能力達到平衡時，則個人想追求的對象，也就會是在能力所能及的範圍中。這時他不需依賴別人的幫助，就能獨立完成願望。Rousseau 認為，這就是一個自由的人。「最高的善，是自由而不是權力。真正自由的人只想要他所能做的事；而且做他覺得好的事。這是我最高的原則。人必須把這原則運用到兒童身上，並由這原則推演出所有的教育規則」(Rousseau, 1762/1995, p. 61)。總而言之，一個能自我節制的人，就是一個自由的人。所以，當兒童能自我克制時，他就是一個自由人，也是一個剛強的人。因為他是個有獨立性的個體。反之，如果他的欲求超過能力所及，則他便是個柔弱的人，因為他處處要依賴他人。

因此，在自由人的原則下，教師應當要讓兒童瞭解自己所能掌握的對象是非常有限的。所以對自己的欲求應當要節制，以免陷入痛苦之中。但是兒童的需求可能會經由對教師或父母的哀求，得到滿足。這時教師或父母應當要考量學生的需求是否為必要。否則，如果一味滿足兒童的要求，將會使他更依賴他人，而無法獨立 (Rousseau, 1762/1995, pp. 61-62)。

所以，Rousseau 在培養 Emile 自制能力時，不是著重在減少或抑制他的慾望。而是使他感受到自己的能力有限，無法任意的得到自己所想要的物或東西，所以要自我節制，以免使自己陷入痛苦當中。換言之，Rousseau 認為要使兒童學會節制，可以由

他在得到想要的對象過程中，讓他體會到自己的欲求不能超過能力，否則會因為得不到這些東西而產生痛苦。

上述是延續第一階段嬰孩時期的道德教育，接著則是就兒童未來發展可能性的面向上，探討在這時期道德教育的重點。而這涉及到對兒童感覺能力的進一步開展，而這些能力的開展又與將來兒童的理性開展有關。這需要進一步加以說明。

## 二、培養感官理性

Rousseau 視二到十二歲階段的兒童，處在「理性睡眠期」(Rousseau, 1762/1995, p. 89)。但兒童的感覺，卻延續著嬰孩時期，繼續發展。所以在這階段，就以陶冶他的感覺能力為主。但感覺能力與理性能力兩者間，卻又不是截然無關的。因為對 Rousseau 而言，人最初是在活動當中，先考察他周遭的事物，再形成所知覺對象的特徵，最後建構出抽象的知識。所以 Rousseau (1762/1995, p. 111) 提到，

「因為人們掌握的所有東西，只能經由感官產生。所以人的第一個理性，就是感官的理性 (sinnhafte Vernunft)。它是智性理性 (intellektuelle Vernunft) 的基礎。我們最初的哲學教師是我們的腳、手以及眼睛。用書本取代他們的地位，並不能使我們理性地思考，而是在使用別人的理性。這指的是，書本只教導我們要多相信別人，但卻從沒有真正的認識這些內容」。

Rousseau (1762/1995, p. 89) 以認知為例，他認為這階段兒童並無法形成抽象觀念，只能掌握具體事物的整個圖像。因為形成觀念需要抽象的能力，才能使這些感官對象的不同部分產生關連。而在兒童認知過程中，他只能依照對象所呈現的面貌，如實掌握。對象若有稍微轉變，兒童就必須重新再來，無法看出這兩個對象之間的關係。所以對於 Rousseau 而言，這階段的兒童所形成的認知內容，全部是來自於感官的印象，但還沒有到抽象概念思考的層次。所以這些印象或圖像，在理性成熟之後，需要重新再學習，以便進一步由此瞭解它們的意義。

由上述的引言，以及 Rousseau 進一步的說明，可以較清楚的掌握感官理性與智性理性的差別。對 Rousseau 而言，以感官理性掌握對象，指的是個人以手、腳及眼睛，認識具體的事物。所以感官理性顯示的，是人只能以具體事物為思考對象的能力。而智性理性則是超越具體事物，以抽象概念作為思考對象的能力。依此，感官理性是思考具體事物的能力，而智性理性是思考抽象概念的能力。對於二到十二歲階段的兒童，Rousseau 認為還處在具體思維的能力階段，所以要以具體事物作為與他互動的對象。

而在這過程中形成的印象或概念，就是兒童的智性理性發展成熟後的處理對象。基於此，感官理性就成了這階段兒童認識世界的主要管道。所以感覺能力的開展，指的就是對於感官理性的陶冶，這也是這階段的教育重點。而發展理性能力，指的就是對於智性理性，亦即抽象思考能力的陶冶。

由上述延伸來看，當兒童的理解能力還只是以感官理性為主，也就是還停留在只能對具體事物進行思考的階段，要兒童了解實踐道德是一種義務，由於涉及義務這個抽象概念的反省，所以便顯得沒有意義。然而由前面的討論中卻也顯示，對這階段的兒童來說，道德教育應當要由他的感覺能力著手，才有可能顯現效果。

基於上述，道德教育的實施，應當以兒童能直接感受的方式進行。也就是當兒童違反了要求，或做錯事，不要因為他行為本身是錯的，就懲罰他，而是因為這行為會帶來不好的結果。Rousseau 在書中舉了 Emile 打破窗戶為例，當 Emile 第一次打破窗子，可以讓他晝夜吹風，甚至著涼，讓他感受到自己行為所造成的惡果。如果修好後又打破，就可以直接把他關在黑房當中。在他了解自己行為會帶來懲罰之後，就不會有再犯的可能性存在（Rousseau, 1762/1995, p. 80），這種以行為後果，來判定行為本身正確性的方式，是 Rousseau 在這階段實施道德教育的主要方式。

在現代的眼光下，Rousseau 處罰 Emile 的這種方式，可能會受到批評。然而類似 Rousseau 這種處罰方式在當時的社會，是理所當然的。在 18 世紀，處罰犯錯兒童常用的方式是體罰。比如被歸為泛愛主義教育學的代表人物之一，J. B. Basedow（1720-1790），就曾以體罰管教自己的女兒。因為他的女兒 Emile 頂撞母親，所以 Basedow 就給她一記耳光，以致於她差點無法站立與訪客見面（Rosenbaum, 1982, p. 294）。至於 L. deMause 則由心理分析的角度，研究歷史上兒童在家中及學校受到的對待方式。他發現，在 18 世紀出生的孩童，有很大的比例是被打大的，也就是所謂「被打大的小孩」（geschlagene Kinder）。用來打小孩的器具，包含了鐵鍬、鐵棍、木棍、藤條、木杖、鞭子等等。而 17、18 世紀的一些教育家，如 J. A. Comenius（1592-1670）、J. H. Pestalozzi（1746-1827）也都同意適度對兒童施以體罰。其中最特別的是，有位德國教師統計了自己實施體罰所用的方式及次數：911,527 次的木棍、724,000 次的鞭子、736,775 次用手，以及 775,800 次打耳光（deMause, 1977, pp. 67-68）。由這些教育上實際發生的實例，可以看出 18 世紀以體罰方式處罰犯錯的小孩，是十分普遍的。而 Rousseau 以關在暗室的方式，懲罰 Emile。雖然不傷害他的身體，但卻有可能損害他的心靈，所以這也是在反省 Rousseau 自然懲罰的教育方式時，應當要注意的。

因此，教師可以基於上述原則，利用在不同情境中，對學生可能產生的道德教育

功能，使學生由具體經驗中，感受到自己行為的正確與否。此外，Rousseau 認為這階段的兒童，模仿力很強，所以教師應當要注意自己的行為，才有可能影響並塑造學生正確行為。之所以如此，是因為「在這年齡層的兒童，心靈無法了解任何事物，因此，使兒童先模仿要成為習慣的行為，一直到兒童能反省，並出於喜好的理由而實踐德行為止」(Rousseau, 1762/1995, p. 85)。換言之，教師應當在養成兒童正確行為過程中，扮演範例的角色。在舉手投足之間，成為兒童模仿的對象。

### 三、小結

綜合這階段的道德教育，可以看到是以「物」或者「東西」作為與兒童互動的對象。但這裡指的「物」並不是自然界的事物，而是具體的對象。也就是要透過具體對象之互動，刺激兒童感官能力之發展。

基於此，在繼續培養兒童自制能力上，要使他在對於所欲求對象的有限性上，了解自己能力的局限。而在開展他感官的理性上，也是透過掌握具體事物的歷程，為未來智性理性之運作，奠定基礎。因此，在道德教育上，要使兒童由行動帶來的具體結果中，體會一項行為之所以不可取的原因。然而之所以以具體的對象，作為主要的學習題材，是基於兒童在這階段所顯現的能力使然。因此，這階段的德育，是奠立在以學習者自然發展的事實上。這也是 Rousseau 針對這階段所提到的，「使兒童依賴在物上，你們就能合乎自然地對他進行教育」(Rousseau, 1762/1995, p. 63)。

對於這個階段，D. Benner (1941-) (1991, p. 35) 認為，特別能凸顯 Rousseau 的教育理論是消極的 (negative)，而非積極的教育主張。因為這類教育不是要強學生接受某些法則，或是以處罰、獎勵的方式，達成教學目的。而是一方面在不預設特定教育結果下，引導學生，使他們自由活動，且由自己的經驗出發，學習知識與能力。另一方面，也在教育活動一開始，便為自我消解作準備。亦即教育的目的，最終在於使學習者能獨立自主，不再依賴教育。而就道德教育來看，也就是使學習者能成為具有獨立判斷，不再依靠外在道德教育或指示的道德主體。然而在經過了以具體事物為對象，使兒童經由這些具體經驗中產生學習後，以下要論述在第三階段的道德教育。

## 伍、十二到十五歲的教育

在這階段 Rousseau 並未提到道德教育，而只提到陶冶形成兒童判斷力的教育。雖然 Rousseau 是探討如何形成在認知上正確判斷能力為主，但延伸到道德實踐的脈絡中，判斷能力卻也是個人在觀察實踐情境後，應做出何種決定的重要能力。因此這階段雖未直接涉及道德教育，但所討論的內容，卻有相關。因此 Kraft (1997, p. 112) 稱此階段為「道德之潛在性」(Die Latenz der Moral) 時期。基於這理由，也要對這階段學習者的教育有所了解。

Rousseau 在此階段的教育方式，同樣也由學習者的生理狀態衍生而出。Rousseau (1762/1995, p. 156) 認為，比起前一個二到十二歲的階段，Emile 在此時，體力與能力都有很大的成長。但由於青春期還未到來，性驅力還不是很強，所以是處於能力大於慾望的身體狀態中。同時由於人一生中只有這階段是處於能力大於慾望的狀態，所以應當要加以利用。「現在是教他工作、教學及學習的時候。你們看，這不是我任意作的決定，而是自然 (die Natur) 在他身上所顯示出來的」(Rousseau, 1762/1995, p. 157)。

基於上述個人在能力上顯著發展的事實，Rousseau 在這裡所提出的教育主張，Kraft (1997, p. 114) 認為可以分為三個面向。首先就量的面向來看，應當使 Emile 盡量學習。由於無法學遍所有知識，因此要思考哪些內容是值得學的，這是就質的面向來看。但不論是就質或量的面向考量，都應當在短暫的三年內進行，也就是涉及了時間的面向。但是當質與量的問題都得到回答時，則時間的問題，實際上就得到解決。所以探討的重點，就以前兩者為主。

### 一、量的角度

首先，在量的面向下，Rousseau 並未提到應當學習哪些內容。無寧說，他要回答的問題是，如果學生要學的內容很多，則他應當要具備何種能力，才能不斷的學習？換言之，Rousseau 著重的是學生學習能力之培養，而非學習內容的安排。這也就是 Rousseau (1762/1995, p. 163) 所強調的，在這階段的主要任務，不是以教兒童許多知識為主。

基於此，Rousseau (1762/1995, p. 164) 認為，應當要使兒童對於知識或科學產生喜愛；當這種喜愛得到良好發展後，再教他一些可以學習這對象的方法。而要使兒童由注意對象，到產生興趣，Rousseau 認為最根本的方式，是要利用兒童的好奇心。「兒

童首先僅是好動，接著會變得好奇。要是能適當引導好奇心，就會是我們在這階段中，最好的驅力」(Rousseau, 1762/1995, p. 158)。所以好奇心的產生，是人身體發展過程當中，必然會出現的現象。因此必須加以利用，使兒童由對某物的的好奇心，轉而成為對它的興趣。接著，就能教他如何掌握或認識對象。

Rousseau 在此提出認識對象的方法，是使兒童能由許多事物中，掌握關聯性。也就是由不同的事物中，認知到共同的基本原則。Rousseau (1762/1995, pp. 164-165) 提到，

「在普通真理中有一條鎖鍊，透過它，所有科學都會與最後的、所有共同的基本原則產生關聯，因此一個接一個的發展。哲學的方法，就是要陳述這條鎖鍊。但是透過另一種陳述這鎖鍊的方式，可以使每個對象關聯到另一個對象，而且能指出下一個對象為何。這個關聯性，在持續的好奇心之下，會形成關注所有事物的注意力。……。這種關聯性對於小孩子特別合適」。

由這段引文顯示，Rousseau 在這階段對兒童的教導，是由掌握不同具體事物的關聯性著手。透過此，使得兒童在面對許多不同對象時，能以已經擁有的關聯性，了解並認知新的對象。這就是 Rousseau 提到的，兒童應學會掌握對象的方法。

然而，在運用原則，掌握不同對象時，需要有判斷能力。這是因為在運用已認識到的原則時，常會產生一些錯誤，因而妨礙對於知識的進一步掌握。Rousseau (1762/1995, p. 205) 批評了當時的學者，看似接近了真理，但實際上卻越來越遠。而避免產生錯誤的方式，似乎就是不要進行判斷。但這是不可能的，因為在社會中，判斷活動是無法避免的。同時 Emile 最後還需要回到社會當中，所以使他具有判斷能力是需要的。

但是如何才能使 Emile 具有正確的判斷，減少錯誤產生？Rousseau (1762/1995, pp. 205-206) 指出，應當要盡量使經驗單純化，才不會在缺乏相關經驗下，做出錯誤的判斷。這必須依賴教師的耐心及謹慎，並且透過與兒童之間開放式對話的教學歷程，引導他思考問題，做出正確的判斷。Rousseau 在文中以插在水杯中的棍子為例，要 Emile 去觀察，為何一根原本直的棍子，在水中的部分會變成彎的。Rousseau 引導 Emile 由水面上棍子的末端往下看，則棍子又是直的。但如果用棍子攪動水時，則水下的棍子似乎又彎曲。這些現象使得 Emile 開始反省感官所見對象是否正確。最後 Rousseau 將水倒光，並向 Emile 解釋造成視覺錯誤的原因，是由於光線折射所致，使 Emile 學會了這部分的光學知識 (Rousseau, 1762/1995, p. 207)。由例子中顯示 Rousseau 要使 Emile 由過去依賴感官的教育，逐漸轉變為培養理性思維，亦即不經個人感官或經驗，也能做出正確判斷的能力。

經過上述的教學歷程，Emile 實際上並沒有得到許多知識，但卻掌握了認知的方  
式。而由於 Emile 是自己去學習、了解對象，所以他運用的是自己的知性，而不是別  
人的。「由於他不聽從他人的意見，所以也就無須給他權威」(Rousseau, 1762/1995, p.  
208)。同時在 Emile 能自己進行學習，而且逐漸的可以獨立判斷時，就能自己決定要  
學習哪些內容。所以，Emile 應當學習多少內容，也就是教材上量的問題，透過培養  
Emile 學習、判斷能力的方式，得到解答。而這也是為何 Rousseau 強調，這階段 Emile  
各項能力雖快速發展，但重點不在教他知識，而在教他掌握知識的方法。

## 二、教材選擇在質上的標準：有用性 (Nützlichkeit)

當 Emile 具有了自主的判斷力，並不代表他所有的判斷結果都是正確的。所以一  
項判斷正確與否，就要依賴有用性原則(Kraft, 1997, p. 122)。這指的同時也是，當 Emile  
學習一項題材時，問他正在學的內容有何用途時，可以使他反省這對象為何值得學。  
這也凸顯出在學習內容的決定上，是以有用性為依據。

「有用」作為質疑 Emile 學習內容的問題，要針對他產生興趣的對象提出。在教  
師提出這問題時，將會根本地改變情境，使兒童保持安靜，強迫他終止活動並反思、  
激發他探索及發現答案(Kraft, 1997, p. 123)。而所謂有用的事物，Rousseau (1762/1995,  
p. 172) 認為是按照在這階段的年齡下，與 Emile 的能力、智慧相配合的對象。一切與  
道德秩序及社會習慣有關的，由於他還無法了解，所以不能告訴他們。換言之，在  
Rousseau 的主張中，事物有沒有用，並不是由成人來決定，而是以 Emile 自己為判準。  
透過這個問題，可以使 Emile 反省學習對象對自己的意義。

## 三、小結

綜合上述，Rousseau 雖然認為十二到十五歲的階段，適合對學生施行教育，但重  
點在於教他認知對象的方式。亦即 Rousseau 著重的是 Emile 認知能力的陶冶，以便於  
使他在未來能獨立自主的學習與判斷。接著以有用性的原則，透過提問方式，使 Emile  
對自己的學習活動，進行反省。這可以視為是這階段對 Emile 教育的重點。

Rousseau 在這階段的教育中，雖只提到與道德秩序有關的知識，並不適用告訴  
Emile。而且整體而言，道德教育在這階段也不是主要討論的主軸。但獨立自主判斷能  
力的開展，卻是個人在面對道德情境時，不可或缺的根基。這將在下一個階段當中顯

示出來。

## 陸、十五到二十歲的教育

對 Rousseau 而言，這階段 Emile 已進入了青春期。所以他的生理慾望，亦即性驅力，也就非常強烈，所以就會對異性產生興趣。但由於互動的對象除了異性外，也包含社會上一般的人，所以對 Emile 的教育，就是教他與社會或人有關的知識。透過這些知識的學習，使 Emile 學會在與他人相處時，應當要注意或遵守的行為規範。

然而，在 Rousseau 的規劃當中，並不是一進入這階段就教 Emile 如何與異性相處的知識。而是要先延緩或轉移他在這方面的慾望。因為太早讓慾望繼續擴大，會使青年墮落，影響其正確行為的養成。Rousseau (1762/1995, pp. 219-220) 提到，

「如果要使日益增長的慾望有秩序及得到管教，就要拉長慾望發展的時間。以便於有秩序的安排他們。……。如果你們的學童只有一人，你們便無須這麼做。但所有圍繞在兒童身邊的，都是會引燃他想像力的事物。偏見的激流會淹沒他。要想拉住他，要使他往另一個相反的方向去。情感必須駕馭想像力，且理性必須能抑制旁人的意見」。

換言之，陶冶 Emile 的情感與理性，以便延緩性驅力對他的影響。如此也才能使 Emile 了解人與人相處的方式，在未來面對異性與社會時，表現出應有的舉止。這也是 Rousseau (1762/1995, p. 361) 所宣稱的，「要對一個有良好出生背景的青年作多少安全措施，以便他能對抗我們這時代腐化的風俗」。在上述的前提下，Rousseau 提出了他對這階段的教育主張。

對於 Rousseau 在這階段所提出的教育措施，Kraft (1997, p. 166) 將之分為關於人的基本課程 (Grundstudium) 以及進階課程 (Hauptstudium)。前者是以人所表現出的行為作為教育主題；後者則以人的情感以及意向為主。Kraft 這種區分，實際上也是對應上一段 Rousseau 所提及的，要陶冶學習者的理性及情感等能力。目的則在於透過這些內容的學習，使 Emile 能深入了解人與社會，才不會被社會中的錯誤見解或行為所誤導。以下就以 Kraft 的這種分類方式，進行探討。

### 一、關於人的基本課程

Rousseau 在這部分，是使 Emile 由人已經表現的外顯行為上，去瞭解人的實然面向。Rousseau 認為，要使 Emile 瞭解別人與社會，最好的方式，是使他實地到社會中去觀察。但這樣容易使 Emile 在觀察過程中，看到太多惡習，因而產生既然大家如此，自己也可以這樣做的想法；此外，社會中也充斥一些言行不一的人。基於這些問題，Rousseau 主張透過歷史瞭解人。因為

「在歷史中，人們的面紗掉落，所以可以依照他們的行為進行評判。他們的話語本身，也有助於評價。因為比較他們所說的與所做的，立刻會發現，他們實際上是什麼樣的人，但卻又裝成什麼樣的人。愈偽裝看的愈清楚」(Rousseau, 1762/1995, p. 242)。

然而，Rousseau 也認為史書有些記載方式，不適宜作為教材。比如，「描述人們較著重在他們壞的面向，而非好的面向」(Rousseau, 1762/1995, p. 242)；「歷史事件在史家的腦中產生改變，它們臣服在他的興趣下，並染上了他們先入為主見解的色彩」(Rousseau, 1762/1995, p. 243)；以及「對青年人最糟糕的是遽下判斷的史家。青年人應當自我判斷」。(Rousseau, 1762/1995, p. 244)。這些缺失都是教師在教青年人學習歷史時，應當要避免的。

然而，透過歷史，只是使 Emile 認識人在過去所發生的事。對瞭解人現今的情況，並不足夠。所以 Rousseau 又提出了要使 Emile 接觸語言、藝術以及戲劇有關的文化知識，由此以瞭解人們的品味 (Geschmack)。

就語言學習來看，Rousseau (1762/1995, p. 370) 指出，這階段可以教 Emile 如何分析言詞。此外，也要使 Emile 感受到辯才無礙及言詞風格之美。換言之，Rousseau 強調不只要教 Emile 語言的應用，也就是一般日常生活的溝通，更重視要能優雅地使用語言。而這要由戲劇當中學習。也就是要由戲劇當中的對話，作為 Emile 語言學習的教材。因為由這些戲劇中，可以研究人的品味。

「我告訴他，這裡不是學習箴言及道德的地方。戲劇不是為了真理，而是為了取悅及娛樂人們而存在。沒有一所學校能使人學會這一種使人們感動，所以要全力學習的優異技藝」(Rousseau, 1762/1995, p. 372)。

「這裡」指的是戲劇的學習。亦即不是要由學習戲劇當中，去認識道德。Rousseau 雖然認為戲劇與道德沒有直接關係，但戲劇當中人物對談所顯示的語言表達方式及其品味，即使沒有直接教導 Emile 道德規範，但卻可以發揮間接影響 Emile 行為舉止的功用。所以經由戲劇的學習，會使得 Emile 掌握如何優美與適切地使用語言。而在此同時，也能瞭解人們語言應用的不同方式，以及所要傳達的意義，亦即掌握人們的品味。

換言之，透過對於歷史、藝術、戲劇與語言的學習，可以使 Emile 掌握這些知識當中與人相關的知識，以及如何將之運用到具體情境當中。這些知識的學習，可以使 Emile 學會與人適當的相處方式，正確認識如何與人相處，所以可以轉移並改變性驅力對 Emile 的影響。

## 二、關於人的進階課程

上述是使 Emile 對於社會上一般人的外顯行為有所瞭解。接著，Rousseau 要使 Emile 進一步能掌握人行動時的動機或意向。而 Rousseau 的討論方式，是以掌握個人行動時，內在的原初動力，也就是行動時的情感，作為起點。

Rousseau (1762/1995, p. 212) 認為，「我們種種慾望的來源，以及其他慾望的源頭，是自愛 (Selbstliebe)。人生來就具有，而且只要他活著，自愛就存在」。與此相對的，則是「自私」(Eigenliebe) (Rousseau, 1762/1995, p. 213)。藉著比較「自愛」與「自私」，Rousseau 釐清兩者的關係，以便凸顯當「自私」的情感不斷擴大時，所造成的問題。Rousseau 指出，由於自愛是涉及到自己，所以當這些真實的、與自己有關的需求得到滿足時，就會感到滿意。但自私則是不斷的與他人進行比較，因此永遠無法使需求得到滿足。所以對 Rousseau (1762/1995, p. 213) 而言，有較少的需求，就不會處處與人比較，而這容易引導人到善的面向上；反之，欲求愈多，愈容易朝惡的方向發展。所以在慾望多寡涉及行善或行惡的原則下，Rousseau 進一步分析道德的行為是如何發生的<sup>1</sup>。

Rousseau 將道德之所以可能，訴諸於人的同情心 (Mitleid)，而它實際上是自私的普遍化 (Kraft, 1997, p. 88)。因為在自私當中，人是依賴於他人以滿足自己的需要。而當自己的這些需求無法得到滿足時，便會產生痛苦。同樣的，當別人也因為需要其他人才能滿足的需求無法實現時，也會因此而產生痛苦。個人在瞭解這點後，能夠同情並盡量的幫助他人，以避免他人感到痛苦。這即是一種普遍化了的自私。在這裡顯示

---

<sup>1</sup> 然而是否由於自愛的行動只關切自己需求的滿足，所以相較於基於自私所產生的行動，前者就不需要依賴他人？這個問題，並無法由 Rousseau 的文章脈絡中得到答案，他也沒有以實例說明。然而可以由 Rousseau 所做的這項區別，大致掌握他的用意。Rousseau 主要想表達的是，當一個人出於自私的動機行動時，就會想要不斷地追求外在的事物，而且有時會為達目的不擇手段，甚至因此違反道德規範。換言之，自私的個人，是一個多欲求的個體。相反的，自愛的個人，是一個相對較少慾望的個體。由於少慾望，因此容易滿足，所以比較不易為了不斷追求慾望的滿足，而違反規範。依此，Rousseau 區別自愛與自私，是為了說明慾望強，亦即自私的人，容易為了自己的欲求而違反道德。而自愛的人則否。這種克制自己慾望的原則，也是 Rousseau 從第一個階段開始，Emile 就要接受的教育原則。

了個人由自己為中心的思考方式轉化為關心他人的情感活動。因此，Rousseau (1762/1995, p. 261) 提到，

「把自私的心擴大到別人，就可以把它轉化為德行。這德行只能在這裡的人心當中，找到它的根基。我們愈不關心我們自己，就愈不害怕自己的利益受到蒙蔽。愈將利益他人的想法普遍化，社會會更為正義。所以對人們的愛，就是對正義的愛」。

所以同情心的陶冶，實即是 Rousseau 先前所提到的，要在這階段發展 Emile 情感的重點。對此，Rousseau (1762/1995, p. 224) 提出了培養同情心的方式，是

「為了使孩子能感同身受以及憐憫他人，只要使他知道，有些人正承受著他所受過的痛苦。也正承受到他所感受過的悲痛。還有其它他所能想像的、但他人卻正遭受的痛苦」。

換言之，由於同情心是源於將個人自私的欲求無法被滿足的挫折感，同理他人在面對相同困境時所產生。所以使 Emile 能了解並感受到他人的痛苦，便是形成他產生同情心的必要條件。而同情心，也就成了實踐道德的動力。

因此，受到陶冶的情感，可以轉化成為道德實踐的動力。而在知識學習當中，可以轉移性驅力的注意力。換言之，透過理智與情感的陶冶，不只延緩性趨力對人的影響，還可以進一步加以改變，而成為在社會中與人進行互動時的正面動力。

然而，同情心雖是道德實踐的動力，但人在面對情境時，會受到外在因素影響，使得這項道德情感不必然都能產生作用。所以 Rousseau 就提出「良心」(Gewissen) 的概念，作為監督個人實踐道德的機制。

Rousseau 先對良心的性質與功能進行分析。Rousseau (1762/1995, p. 304) 認為，良心實際上是與生俱來的。主要是因為良心是一種趨善避惡的情感。而且這種感覺是先於認知的活動就已經存在。

「良心的脈動，在根源上是建立在人對自己，以及與他人關係的道德系統上。認知到善的事物，並不表示就會喜歡它。因為知識對人而言，並不是天生的。然而一旦由理性認識到什麼是善的事物後，良心就驅使人們去愛它，因為這種情感對人是天生的」(Rousseau, 1762/1995, p. 305)。

這裡實際上凸顯了良心在道德實踐中，扮演的並不是判斷善惡的角色。而是基於它本身與生具有行善去惡的性質，在掌握一項善的行動時，便會促使個人付諸行動。所以，它在道德實踐上，具有督促的功能。

因此，即使個人具有同情心，並不表示在他面對一個道德情境，而且認知某些行

為是有益於他人時，必然會加以實踐。但在良心的影響下，由於它是一種趨向於善的情感，所以會驅使個人去實踐一項利益他人的德行。換言之，在個人擺盪於實踐德行與否時，良心就成了一項監督的機制。

當良心是個人與生俱來趨善避惡的能力，對 Rousseau 而言就等同於宗教中上帝的地位，而且由此也凸顯了人之所以為人之處。

「良心！良心！你是如上帝般的本能！不朽的與天國來的聲音。對一個雖然蒙昧無知與有限的、但卻是聰明與自由存有者而言，你是可靠的領航者！是善惡分明的評判者，而且由此使人如同上帝一般！你使人的本質得到圓滿、使人的行動導向道德！沒有你，我感受不到自己內在有優於禽獸之處；而且也容易由於沒有規則的理解及沒有規準的理性，迷失在一件接一件的錯誤當中」（Rousseau, 1762/1995, p. 306）。

由 Rousseau 的這段引文，顯示了良心在道德實踐時的重要性，同時它也是上帝內在化於行動者的具體顯現。

### 三、小結

綜合 Rousseau 在教導 Emile 掌握人內在或動機的內容，Rousseau 認為人的行動是以自愛為根源。而個人不可能永遠獨自存活，仍要與他人產生互動。而這種適當的人際關係，要以同情心為依據。同情心是將避免自己受到痛苦的情感，加以普遍化而成。所以以同情心為基礎所產生的，就是為他人著想，並關注他人需求的道德行為。雖然如此，同情心卻會因行動者自己的利益高於一切的因素，失去影響力。所以 Rousseau 認為人之所以會面對外在誘惑或個人私利，仍能表現利益他人的行動，是因人的良心使然。它是人的理性或是上帝聲音的顯現。

在 Emile 瞭解了人行動時的內在面向時，就掌握了實踐道德的動機，也就是認識了關於人的進階課程。然而在這樣的認知過程中，也等於是在教導 Emile 如何實踐道德，使一項德行有堅實的依據。

## 柒、《愛彌兒》中的女子教育

Rousseau 在《愛彌兒》一書當中的最後一卷，即第五卷，探討 Emile 與 Sophie 的相處方式。這也是 Rousseau 關於女子教育的主張。基於本文的論述脈絡，以下不一一陳述 Rousseau 的教育主張，而只探討其中與道德教育有關的部分。並且由此凸顯 Rousseau 即使是對女子形塑德行的主張，也是由女性生理的角度為依據，而這也是 Rousseau 對 Emile 實施德育時，所稟持的原則。

### 一、女子教育

不同於前面詳細依照年齡發展階段談論教育 Emile 的方式，Rousseau 只大略的討論對 Sophie 的教育措施及原則。Rousseau 首先由兩性結合角度，來區隔男女所顯現的不同。

「在兩性結合中，二人都同時想達成共同的目標，但卻不是以相同的方式。由此也產生二者相互間道德關係的第一個差別：一方必須主動及強烈，另一方則必須是被動與柔弱」(Rousseau, 1762/1995, p. 386)。

而前者屬於男子，後者屬於女子的特質。換言之，女性在先天上，就是要以其柔弱的一面，取悅男性。

基於上述第一個男女差異，Rousseau 再衍生出第二項特質。亦即當女性要在與男子相處中，征服男子，使他能成為她的俘虜，就要表現出矜持 (Zurückhaltung) 及害羞，而這是大自然賦予弱者征服強者的工具 (Rousseau, 1762/1995, p. 386)。基於此，當女子在面對男子的各種要求時，她不需要以強硬的方式拒絕男子，而只要以帶有羞怯的表情，就能使男子知難而退。Rousseau 男強女弱的觀點，也可以得出第三項男女間的差異，並由其中看出女性的特質。這項差異即是：強者只是表面上是主宰者，實際上他是受制於弱者 (Rousseau, 1762/1995, p. 388)。之所以如此，是因女人較容易激起男人的慾望。而男人要滿足這種慾望，要依靠女子。為博得女子的青睞，男子要表現得如同自己是強者一般，凸顯自己的優點。在此，男子雖然如同是強者，但實際上卻是臣服於女子之下。這種男女互動的關係模式，對 Rousseau 而言，也是源於大自然賦予在不同性別身上所推衍出的法則。

因此，由 Rousseau 在男女性別差異看法中所顯現的女性圖像，顯示他認為女性具有柔弱的特質。而這也是自然界所賦予的，亦即是女性生來即具有的生理特質。由於

與男性不同，所以女性應當要接受不同於男子的教育。而這些教育方式與目的，以下只簡要加以陳述。但背後的基本原則，亦即依照女性的自然稟賦進行教育，在這些教育措施當中，會特別清楚地呈現出來。

Rousseau 首先由女子的身體的照料 (Körperpflege) 著手，再探討心靈的教育，因為「身體是先於心靈而產生」(Rousseau, 1762/1995, p. 395)。在身體方面，即使女性本來就較為柔弱，但也應當適度鍛鍊，如此所生下的男孩子，也才能有強健的身體。其次，女子的身體發展，也不應當受太多束縛。所以在衣服方面，女子不宜穿著緊身衣，而妨礙了身體的發展。

「令人熟悉的是，舒適不緊身的衣服能使男女保有勻稱身材。在雕像中可以看到這均衡的美，而且它提供了藝術模仿的範例。因為在我們已經受損的自然是無法提供這種範例」(Rousseau, 1762/1995, p. 396)。

至於在心靈的面向上，Rousseau 則強調由於女子容易懶散及缺乏學習意願，所以一方面可以以一些學習對象，以便有效地提升女子的學習意願 (Rousseau, 1762/1995, p. 398)。另一方面可以用強迫 (Zwang) 的方法，使她變得細心與勤勞 (Rousseau, 1762/1995, p. 399)。對 Rousseau 而言，「強迫」在形成女性的性格時，有極重要的地位。Rousseau (1762/1995, pp. 399-401) 認為一個習於接受外在強迫的人，會瞭解如何克制自己的情緒，以便接受外來的要求，才能臣服在他人，尤其是男子的意志之下。而透過強迫也可以形成女子一生都需要的習性：順從 (Folgsamkeit)。這項德行對女性所以重要，是因為她常要屈就在男子與社會的評判之下，而且無法不加以理會。尤其是男性對女性的評斷常充滿錯誤與惡意，所以她必須及早學習忍受不公平對待及男性的攻訐，同時對此不加以抱怨。因此，順從習性的培養，不是為了男性，而是為使女子能適應社會上的生活，才有其重要性。

然而，Rousseau 並不認為，為了培養女性聽從的習性，就要對她百般的折磨。相反地，當女性有時不想聽從時，會有技巧的逃避外在的要求。Rousseau (1762/1995, p. 401) 將之稱為「機靈」(List)，並且視為是女性的一種自然稟賦，但也應當要避免女性過濫濫用。換言之，Rousseau 認為女性可以發揮機靈的本能，以便適度地拒絕服從，這是可以被允許的。

此外，Rousseau 對於女性的宗教教育也有類似的看法。Rousseau 認為女性本身只具有實踐的理性 (praktische Vernunft)，亦即只能發現達成既定目的途徑或方法，無法自己設立目的 (Rousseau, 1762/1995, p. 409)。這指的是，女性無法理解，為何以及應當要信奉哪一種宗教，所以這部分只能由男性決定。而女性則比較能依照教義所要求

的標準，具體實踐。

因此，綜合來看，Rousseau 所要培養的女子，是要以服從男子為主要原則，即使有時會機靈的拒絕，但原則上仍以男性的意見作為她決定的標準。然而，女性雖以嬌弱及溫順作為與男性互動時的主要準則，但依照 Rousseau 的看法，這樣的女性卻由於知道如何在柔順與聽從男性指示時，進一步控制男性，所以實際上也是具有影響男性的現象存在。Rousseau 以羅馬時期為例，指出當時的女子具有他上面提到的習性，但卻能引導國家朝正面發展 (Rousseau, 1762/1995, pp. 425-426)。這顯示了女性在柔弱面向中，所產生的剛強作用。

## 二、討論

Rousseau 對於女性的教育，在當時曾引起德國教育學者，尤其是泛愛主義教育學者的討論。比如 Basedow 就認為有些行為或性格是自然的，但有些則是社會化而來。同時有些男性也不適合思辨與抽象思考，所以對 Rousseau 不同性別在能力方面差異的看法，並不認同。同時 Basedow 也就當時社會的發展及經濟關係指出，較高社會階級與受過教育的婦女，在必要情況下，應當可以擔任教職 (Basedow, 1770/1979)。依此，在家照顧子女，也可以由一般男性擔任。而另一位泛愛主義者 Campe，同樣也無法接受這本著作當中男女圖像的差異，而認為男性與女性之所以會產生許多不同，主要是由於他們所受的教育不同所致 (Campe, 1778)。

在重視男女平權的現代社會中，比較能接受上述 Basedow 以及 Campe 的觀點。而對於 Rousseau 女性教育的主張，會抱持保留的態度。但如果由教育史的角度來看，Rousseau 這類的教育主張，或許受他的生活背景、歷史與社會因素影響。但基於本文研究主題與篇幅之故，在此不再進一步討論。

整體來看，Rousseau 女性教育的觀點顯示，透過女性機靈及服從習性的養成，取得支配男性的力量，而開展活動的空間；但同時也呈現了男女在社會地位上的不對稱 (Mayer, 2005, p. 194)。在現代的眼光下，Rousseau 的思想，帶有歧視女性的意味。然而由這些討論中，卻也顯示 Rousseau 對於女子在社會上與男性互動所要培養的德行，實際上如同 Rousseau 對於 Emile 的德育原則一般，是基於身體的特質，亦即由女性較男性柔弱的生理因素推衍而來。而這也證明了 Rousseau 對於男性與女性，雖有提出不同的德育方式，然而在基本上，都是建立在生理因素的立場上。而這也證成了本文的論點。

### 三、小結

綜合上述，由於 Rousseau 預設了人的本質是善的，因此教育的過程，要回歸到學習者本身，以他的生理發展為基礎，再由此推演出與之相符合的教育措施。藉由此，使他善的本性得到適當發展。如此所實現的人類圖像，就是 Rousseau 所謂的自由人，亦即自然狀態下的個體。而 Rousseau 在《愛彌兒》中，不論是對 Emile 或是 Sophie 的教育，都是以其生理發展或特徵為依據，加以推衍出的主張。而這些措施，都以使學習者的本性得到開展為目的。由此可以看到 Rousseau 在《愛彌兒》中，學習者的生理發展、德育方法以及目的三者彼此間的相關性。也呈現本文所要釐清的主題，並證明了本文所提出的：《愛彌兒》書中的德育措施是有系統性的論點。

因此，對於 Rousseau 的道德教育主張，可以以 A. Reble (1999, p. 160) 的評論作為總結：

「所以我們在 Rousseau 身上發現一些有限及受時間限制的思考，但也有許多具有時代意義的、以及持續產生影響的內涵。Rousseau 帶著熱情地提出這些問題，並且為它們提供徹底的解決之道。如此不只把當時，也把後來的世代都引導到他的討論中。特別是他的論點，遠遠的超出在當時具有代表性的教育觀點。透過 Rousseau，兒童獨特性的發展階段，以及自己的權力，才有了作用。而且教師也才真正被當成是兒童的辯護者。這些觀點即使過度擴張兒童的地位，但仍是教育思想的進步，就算對抗單面的階段與職業的教育思想，Rousseau 的主張也具有決定性的成就」。

## 捌、結論

綜合 Rousseau 對於道德教育的主張，顯示這些德育措施最終指向他自然人的教育目的，亦即保存並培養其善性上。

首先就零到二歲的嬰孩來說，主要在於以兒童哭的這項行為，作為道德教育的起點。對 Rousseau 而言，嬰孩不僅純粹只是透過哭滿足自己的需求，他也可能學會透過哭控制或命令他人。這些都是應當要避免的。如果能夠使嬰孩的哭，不是出於控制別人，而是基於自己真正的需要而產生，就是使他在未來能自我克制及避免命令他人的起點。對 Rousseau 而言，哭實際上是具有道德意涵。

而在二到十二歲的道德教育，由於 Emile 是處於「理性睡眠期」，所以是以「物」或者「東西」作為與兒童互動的對象，刺激兒童感官能力之發展。

在這階段，一方面繼續培養兒童的自制能力，並使他了解自己能力的有限性。而在開展他感官的理性上，是要使兒童由行動帶來的具體結果中，體會一項行為之所以不可取的原因。也就是由一項行為的結果當中，學會這項行為是否具有可行。對學生講述義務，不適用於這階段。但這樣的德育方式，其實就是依據 Emile 在這階段是處於感官能力較強的狀態下，所推演出的教育措施。

在十二到十五歲的 Emile，他的理性能力已經發展成熟，但慾望不強，所以可以利用這階段，對他進行較積極的教育。但施行重點在於教他認知對象的方式，亦即著重 Emile 認知能力的陶冶，以便於使他在未來能獨立自主的學習與判斷。接著以有用性的原則，透過提問方式，使 Emile 對自己的學習活動，進行反省。這是這階段對 Emile 教育的重點。

Rousseau 在這階段的教育中，雖只提到與道德秩序有關的知識，並不適用告訴 Emile。而且整體而言，道德教育在這階段也不是主要討論的主軸。但實際上，當獨立自主判斷的能力得到開展，則個人在面對道德情境時，會較能反省思考行動的意義。尤其在 Rousseau 的角度下，當時的社會是腐敗、有待改進的。所以如果 Emile 具有獨立思考的能力，就不會受到社會中的不良習俗與風尚影響，而使得 Emile 善的本性，得到保存。

在十五到二十歲的階段，Rousseau 開始教導 Emile 關於人的知識，目的在於使 Emile 進入社會、與人互動當中，運用所掌握的知識，表現出適當的行為，也就是德行。其中最重要的是使 Emile 能掌握道德實踐的知識，亦即一項行動之所以有道德價值之處。Rousseau 認為，人的道德行動要以同情心為依據。而以同情心為基礎所產生的，就是為他人著想，並關注他人需求的道德行為。雖然如此，行動者的同情心，可能在考量自己的利益下，失去影響力。但人之所以會在面對外在誘惑或個人私利，仍能表現利益他人的行動，是因人的良心使然。它是人的理性或是上帝聲音的顯現。因此，當 Emile 在掌握了道德實踐有關的知識後，實際上也為他天生的善性，以及由此產生的道德實踐，奠立一個解釋與行動上的依據。

此外，Rousseau 的女子教育，也同樣以她的生理狀態作為實施德育的依據。基於女子的身體較男子柔弱之故，Rousseau 認為她們應當要適當鍛鍊身體，以便生下強健的下一代。同時也由於女子生理的限制，所以不應以強硬的方式，控制男子。而要以矜持、害羞與服從的方式，與男子相處。同時如果對於男性的要求無法接受時，不需

直接回答，而可以以機靈的方式，婉轉地拒絕。然而整體而言，Rousseau 所要培養的女子，是要以服從男子為主要原則，即使有時會有技巧地拒絕，但原則上仍以男性的意見作為她決定的標準。然而，女性雖以嬌弱及溫順作為與男性互動時的主要準則，但這樣的女性卻由於知道如何在柔順與聽從男性指示時，進一步控制男性，所以也了女性在柔弱面向中，所產生的剛強作用。這也顯示 Rousseau 對於女子的行為培養，也就是她與男性互動時的行為規範，也是建立在女性的生理條件上。

所以，經過上述的德育歷程，亦即由嬰孩時期對他行為的制約，到理智成熟後，能自主地實踐道德，就構成了 Rousseau 的道德教育體系。經由這些德育的活動，以及在各階段所要達成的相關目標，可以使得 Rousseau 自由人或自然人所擁有的善性，得到保存與發展，實現 Rousseau 道德教育的最終目的。

## 參考文獻

### 中文部份

- 方德隆（1999）。教育的浪漫主義：盧梭的「愛彌兒」。《教育文粹》，28，50-61。
- 李美燕（1995）。老子的「不言之教」在教化上的意義與作用—兼與盧梭的「自然主義教育」作一比較。《八十四學年度師範院校教育學術論文發表會論文集》，3，251-270。
- 李瑋寰（2005）。《盧梭人權觀與教育觀對人權教育之啟示》。未出版之碩士論文，嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 林玉體（1987）。研究學前教育思想的重要性。學前教育的革命家—盧梭。《學前教育》，9（10），22-23。
- 林秀珍（1997）。心靈饗宴—西洋思想家的教育智慧。《教育研究集刊》，17（39），113-135。
- 莊琬婷（2004）。《盧梭自然概念之教育蘊義》。未出版之碩士論文，台灣師大教育學系，台北。
- 黃素玉、林玉體（1989）。盧梭學前教育思想之研究。《家政教育》，11（1），64-70。
- 楊孔熾（1998）。論盧梭的兒童觀及其現代意義。《教育研究》，9，73-77。
- 樓繼中（1994）。《盧梭自然教育思想之研究》。未出版之碩士論文，東海大學哲學研究所，台中。

## 外文部分

- Basedow, J. B. (1770/1979). *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Bremen: Vaduz.
- Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Pandora.
- Campe, J. H. (1778). *Sammlung einiger Erziehungsschriften*. Leipzig: Weagandschen Buchhandlung.
- deMause, L. (1977). Evolution der Kindheit. In L. deMause (Hrsg.), *Hört ihr die Kinder weinen* (pp. 12-111). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fetscher, I. (1999). *Rousseaus politische Philosophie. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hentig, H. von (2003). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange* (pp. 72-92). München: Verlag C. H. Beck.
- Holmsten, G. (1972). *Jean-Jacques Rousseau*. Hamburg: Rowohlt.
- Kersting, C. (1992). *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. Weinheim: Dertscher Studien Verlag.
- Kohlberg, L. (1968/1995). Moralische Entwicklung. In W. Althof, G. Noam und F. Oser (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung* (pp. 7-40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kraft, V. (1997). *Rousseaus 《Emile》. Lehr- und Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayer, C. (2005). Erziehung und Bildung für Mädchen. In N. Hammerstein & U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18 Jahrhundert* (pp. 183-212). Munchen: Verlag C. H. Beck.
- Oelkers, J. (1983). Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(5), 801-816.
- Oelkers, J. (1987). Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(2), 325-334.

- Oelkers, J. (1996). Die Erziehung zum Guten: Legimitationspotentiale Allgemeiner Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (2), 235-254.
- Reble, A. (1999). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Rosenbaum, H. (1982). *Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rousseau, J.-J. (1762/1995). *Emil oder Über die Erziehung*. Übersetzt von L. Schmidts. Zürich: Schöningh.
- Snyders, G. (1971). *Die große Wende der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

文稿收件：2007 年 06 月 08 日  
文稿修改：2007 年 09 月 25 日  
接受刊登：2008 年 02 月 15 日

# An Investigation of the Thought of Moral Education in Rousseau's *Emile*

Chi-Hua Chu

Assistant Professor, Graduate Institute of Education  
National Chung Cheng University

## Abstract

The author investigates J. Rousseau's theories of moral education in his well-known book, *Emile*. Generally, Rousseau's ideas in *Emile* are viewed as random and nonsystematic. Thus, the author tries to analyze the structure of Rousseau's theories based on the work by V. Kraft. The paper argues that Rousseau's ideas of moral education were systematic in that they accord with the learners' age and development with the ultimate purpose to create a free and natural human person. The paper discusses three dimensions in Rousseau's theories: learners' biological development, the methods of moral education, and the aim of moral education. Drawing on Kraft's work on Rousseau, the paper attempts to show how Rousseau's theories of moral education are interrelated and systematic.

**Key words:** *Emile*, moral education, sinnhafte Vernunft, intellektuelle Vernunft.