

天人共生与人性复归：老子与卢梭自然主义教育理想的比较研究

聂慧^{1*}

(¹成都市树德实验中学(西区), 四川, 成都, 610000)

摘要: 在生态哲学视域下, 东方道家“道法自然观”与西方启蒙时期“返归自然论”形成了跨时空的生态教育哲学对话。老子提出的“无为自化”教育机理与卢梭建构的“自然状态”教育模型, 共同完成了双重范式革命。其一, 解构人类中心主义教育范式, 实现从规训教化向生态本位的认识论转向; 其二, 重构“天人共生”的教育价值坐标, 通过现象学还原方法揭示生命体在生态系统中的功能定位。二者殊途同归地指向生态伦理自觉的三重培养目标, 即培育主体间性认知能力、建构生态位责任意识、达成物我共生的存在论境界。

关键词: 老子; 卢梭; 自然主义; 教育理想

The Coexistence of Heaven and Humanity and the Return of Human Nature: A Comparative Study of Laozi and Rousseau's Naturalistic Educational Ideals

Hui Nie^{1*}

(¹Chengdu Shude Experimental Middle School (West District), Chengdu City, Sichuan Province, 610000, China)

Abstract: From the perspective of ecological philosophy, the Eastern Taoist "Dao Fa Nature View" and the Western Enlightenment "Return to Nature Theory" have formed a cross temporal and spatial dialogue in ecological education philosophy. The educational mechanism of "self-reliance" proposed by Laozi and the educational model of "natural state" constructed by Rousseau jointly completed the dual paradigm revolution. One is to deconstruct the anthropocentric educational paradigm and achieve an epistemological shift from disciplinary education to ecological orientation; Secondly, reconstruct the educational value coordinates of "coexistence between heaven and man", and reveal the functional positioning of living organisms in the ecosystem through phenomenological restoration methods. The two paths lead to the triple cultivation goal of ecological ethics consciousness, which is to cultivate intersubjective cognitive ability, construct ecological niche responsibility consciousness, and achieve the ontological realm of coexistence between things and themselves.

Key Words: Laozi; Rousseau; Naturalism; Educational ideals

1. 哲学的根基：自然观的分野与交汇

1.1. 老子的“天人共生”哲学

老子的“天人共生”哲学, 根植于“道法自然”的宇宙论, 构建了“人法地, 地法天, 天法道, 道法自然”的层级关系, 主张以“无为”的实践智慧消解人与自然的对立, 最终实现天人合一的至高境界。这一思想的出现并非空中楼阁, 而是深刻回应了春秋战国时期礼崩乐坏的社会现

- 52 -

基金项目: 无

作者简介: 聂慧 (1992-), 女, 四川成都, 研究生, 中学二级, 研究方向: 教育、英语教学

通讯作者: 聂慧, 通讯邮箱: bubu809@163.com

实，针对当时过度人为干预导致的社会失序，老子在《道德经》中提出“绝圣弃智”的批判，呼吁回归自然之道的本真状态^[1]。在此哲学框架下，教育被赋予了特殊使命，即以自然为最高法则，通过“复归于婴儿”的返璞归真，以及“虚静”“寡欲”的内在修养，引导个体摆脱后天习染，回归生命本真，最终实现与天地万物的和谐共生^[2]。

1.2. 卢梭的“人性复归”理论

卢梭的“人性复归”理论以“自然状态”为逻辑起点，建构了一套批判文明异化的教育哲学体系。在理论内核上，卢梭通过“自然状态”与“社会契约”的辩证关系揭示人性本质的双重性。一方面，他认为人性本善，自然状态下的人具备自爱心、同情心与自我完善能力，这些天赋禀性构成道德的基础；另一方面，文明社会的私有制与阶级分化导致“人生而自由却无往不在枷锁之中”，人性的堕落源于理性对情感的僭越与社会制度的扭曲。这一思想诞生于18世纪欧洲启蒙运动的矛盾语境中，既受理性主义思潮影响，又对工业化进程中人的工具化与宗教权威的虚伪性进行尖锐批判。卢梭指出，机械生产催生的物欲膨胀割裂了人与自然的原生纽带，而等级制度则异化了人际关系的纯真性。为了拯救被文明遮蔽的人性，卢梭提出了“消极教育”的原则，即教育者应避免用既定规范束缚儿童，转而依托自然环境中的自由探索，使个体在经验积累中唤醒内在良知。同时，社会实践被赋予调和“自然人”与“社会人”冲突的功能，通过参与协作劳动与公共生活，儿童逐步将自爱心升华为对他者的共情，并在解决问题的过程中锤炼自我完善能力。这种教育路径既是对封建教条的反叛，亦是对启蒙理性的修正，其终极目标是通过“归于自然”的教育，使人在社会契约框架下重建自由与道德的同一性，实现从“野蛮人”到“道德公民”的辩证复归。

1.3. 两种哲学根基异同

老子与卢梭的自然主义教育理想虽同以“回归本真”为旨归，却在哲学逻辑与实践路径上呈现深刻分野。一方面，共性层面，二者均以批判文明异化为起点，老子斥责礼乐教化对“道”的背离，卢梭控诉私有制对人性之善的腐蚀，共同主张教育应该剥离社会附加的虚饰，复归自然状态。另一方面，差异维度体现为三重张力，第一本体论分歧，老子将“自然”抽象为统摄万物的至高法则，即“道法自然”强调人通过“无为”消解主体性以融入天地秩序；卢梭则将“自然”具象化为人的先天禀赋，即“自然状态”主张通过社会契约重构主体自由，在文明框架中实现人性升华。第二方法论对立，老子以“绝圣弃智”的减法哲学，通过“虚静”“寡欲”消除欲望与知识的干扰；卢梭则以“消极教育”的渐进策略，借助自由探索与社会协作激发内在良知。第三价值指向差异，老子的“天人共生”追求倒退式乌托邦，试图回归“小国寡民”的原始和谐；卢梭的“人性复归”则指向进步性理想国，试图在民主契约中调和个体自由与公共意志。这种差异本质上映射了东方“天人合一”的整体论与西方“主客二分”的主体性哲学传统的深刻碰撞，二者共同构成自然主义教育思想的双重镜像，为当代教育平衡生态伦理与人性解放提供了辩证启示。

2. 教育方法论：无为自化与消极教育的实践路径

2.1. 老子的“无为自化”

老子的“无为自化”蕴含深刻的教育智慧，其核心在于反对灌输式教化，主张“行不言之教”。这一理念认为，教育不应是强制性的灌输，而应是顺应人的自然本性，引导个体自我觉醒与成长。《庄子》中“庖丁解牛”的隐喻生动诠释了这一思想，庖丁顺应牛的自然结构，以无为之道达到事半功倍的效果，启示教育者应尊重受教育者的内在规律，而非生硬干预。同时，在实践层面，汉代黄老之学中的“耕读传家”是“无为自化”的生动例证，强调劳作与修身的自然统一，通过亲身体验与实践，实现知识与品德的自然积累与升华，体现了教育与生活的有机融合。这种教育模式不仅培养了个体的生存技能，更促成了其道德修养的自然而然养成，彰显了“无为自化”在教育实践中的深远意义。

2.2. 卢梭的“消极教育”

卢梭的“消极教育”理论以“自然善性论”为哲学基底，建构了一种去中心化的教育实践范

式。此观点的核心策略在于“否定性干预”，教育者并非主动传授既定知识，而是通过创设自然情境，使儿童在感官体验与问题解决中自主完成“主体性觉醒”，比如体现在《爱弥儿》中远离城市的乡村生活^[3]。这种“不教之教”颠覆了传统教育的规训逻辑，爱弥儿通过观察星辰轨迹理解天文，借助栽种植物习得生命规律，正是卢梭所言“让事物自然教育人”的具象化表达。裴斯泰洛齐的“实物教学法”基于此基础，进一步拓展了这一理念的实践维度，通过触摸岩石纹理认知地质结构，借助植物生长周期理解时间概念，将抽象知识转化为具身体验，本质上是对“消极教育”方法论的科学化延伸。卢梭的理论本质上是一场教育权力的让渡革命，将知识权威从教师转向自然客体与儿童主体，在延缓理性干预的同时，通过“有准备的自由环境”激发内在认知动力，既规避了过早社会化带来的天性扭曲，又为“自我完善能力”的发展保留了弹性空间。这种辩证的“消极”实为更高维度的“积极”，为现代教育中“脚手架理论”与“发现式学习”提供了启蒙时代的先声。

2.3. 两种教育方法论异同

老子的“无为自化”与卢梭的“消极教育”展现出教育哲学与行动逻辑的深层对话，其共性根植于对具身认知的共同追求，差异则体现为东西方教育传统的路径分野。两者均突破了传统教化的符号化桎梏，庖丁解牛的技艺习得并非通过语言指令的线性传递，而是在解构牛体筋骨的实践过程中，通过身体与客体的直接对话形成肌肉记忆与直觉认知^[4]；爱弥儿观察星辰轨迹的活动，亦非依赖天文教科书的抽象灌输，而是让儿童在仰观天象的具身体验中，经由视觉、触觉、空间知觉的多维互动建构宇宙认知。这种“做中学”的共性，在汉代耕读传统与裴斯泰洛齐的实物教学中得到更具象的印证，前者通过耕作与诵读的时空交织，使农耕技艺与经史智慧在劳作场域中自然渗透；后者则借助岩石纹理的触摸、植物生长的观察，将地质学与生物学知识锚定于感官经验的原始积累。然而，两者在方法实践层面依然有鲜明的对照，老子的“无为”要求教育者彻底消隐主体性，如同庖丁解牛时“以神遇而不以目视”的忘我状态，教育过程完全交由自然法则主导，教师仅作为“道法自然”的见证者存在；卢梭的“消极”实为精心设计的积极建构，其“有准备的自由环境”需要教育者像园丁培育幼苗般，既要提供适切的认知土壤，又要预设引导性的教育契机。这种分野折射出东西方教育传统的哲学差异，道家实践强调“大巧若拙”的浑然天成，追求教育行为与自然节律的同频共振；卢梭体系则暗含启蒙运动的理性规划，通过环境工程实现人性发展的可控性。这种差异并非对立，而是互补，前者为现代教育提供了去功利化的价值参照，后者则开创了情境化学习的科学范式，共同构成当代实践教育学的重要思想资源。

3. 社会理想：小国寡民与道德理想国的终极愿景

3.1. 老子的“小国寡民”

老子的“小国寡民”思想蕴含着独特的治理逻辑与教育哲学，其核心在于通过“无为而治”构建去阶级化的自然秩序，并以隐性教化维系社会与自然的和谐共生。首先，从治理逻辑层面，《道德经》第八十章描绘的“小国寡民”并非对现实政治的简单规训，而是一种对理想社会的哲学建构。老子主张“使有什伯之器而不用”，否定技术文明对人性本真的异化，通过“重死而不远徙”的生存哲学，将社会关系锚定于血缘与地缘的天然纽带。这种“去中心化”的治理模式，与卢梭“消极教育”中“有准备的自由环境”形成跨时空呼应，但是老子更强调对文明进程的主动节制，比如舟舆、甲兵等工具性存在被悬置于生活场域之外，以维持“鸡犬之声相闻，民至老死不相往来”的原始和谐。其次在教育维度层面，“小国寡民”的教育角色体现为隐性教化的双重面向。一方面，统治者通过“处无为之事”实现社会治理的教育功能，其“行不言之教”的实践智慧，与汉代“耕读传家”传统中劳作与修身的自然统一异曲同工。当教育者退隐为自然进程的旁观者，社会制度本身即成为教化载体，正如结绳记事的原始符号系统，在重复性实践中悄然塑造着个体的认知模式与价值取向。另一方面，这种教化逻辑深刻嵌入日常生活场域，“甘其食，美其服”的生存满足感，实质是通过对物质欲望的自然节制，完成对个体精神世界的隐性规训。相较于卢梭通过精心设计的自然情境激发认知动力，老子的教育哲学更趋近于道家“大巧若拙”的智慧，在消解教育痕迹的过程中实现教化目的。总之，这种治理与教育的同构性，本质是道家“道法自然”思想的实践展开。当社会规模被限定于“小国寡民”的物理边界，人际关系的亲缘化与生存方式的自足性，共同构成了抵制文明异化的天然屏障。教育不再作为独立的社会子系统，

而是溶解于生产劳动、风俗礼仪等日常实践，通过代际传递的“默会知识”维系文化基因。在全球化与技术文明高歌猛进的今天，“小国寡民”的隐喻价值愈发凸显，它提醒着我们真正的教育革新，或许始于对技术崇拜与扩张冲动的深刻反思。

3.2. 卢梭的“道德理想国”

卢梭的“道德理想国”以《社会契约论》为政治哲学基石，构建了通过公意实现自由与平等统一的治理范式，其教育维度则成为维系共同体伦理的生命线^[5]。首先，基于治理逻辑层面，卢梭主张通过社会契约将个体权利让渡给共同体，形成超越个人意志的“公意”，这一公意并非简单的民意集合，而是全体公民基于共同利益与道德追求形成的理性共识。在“道德理想国”中，公民通过服从公意实现真正的自由，这种自由不是脱离社会的放任，而是在遵守共同体法则下的自律，从而达成自由与平等的辩证统一。公意作为最高权威，确保法律与政策符合公共利益，使国家成为道德与正义的化身。其次，在教育角色方面，卢梭认为公民教育是维系“道德理想国”的核心机制，教育在此框架中被赋予了双重的使命，既是公民身份的塑造机制，亦是公意再生产的文化装置。卢梭借鉴斯巴达教育中集体主义训练模式，强调通过系统的教育实践塑造公民的公共精神与道德品格。公民教育不仅传授知识，更注重培养个体对共同体的认同感与责任感，使公民将个人利益与公共利益紧密结合，自愿服从公意的指引。通过仪式化的集体活动、公共责任的实践参与，公民在教育过程中逐渐内化共同体的价值规范，最终成长为兼具自由意志与奉献精神理想公民，为“道德理想国”的存续与发展提供精神支撑与人力保障。总之，基于这样的教育，公民能够在共同体中找到自己的位置，实现个人价值与集体利益的有机结合，从而构建一个自由与平等兼备的理想社会。

3.3. 两种社会模型比较

老子和卢梭的社会模型存在着一定的相似性，都试图通过教育构建理想社会，抵制权力集中。然而，二者在具体构想上呈现出明显的对立性。老子的“小国寡民”式社会模型可被视为一种“倒退式乌托邦”，其理想指向回归原始氏族公社的自然和谐状态。其主张“无为而治”，反对复杂的政治结构和过度文明，认为这些是导致社会矛盾的根源。老子倡导通过教育引导人们回归简朴生活，减少欲望和竞争，从而实现社会的自然秩序和内在稳定。这种模型强调顺应自然规律，追求一种没有阶级分化和权力集中的原始平等。相对而言，卢梭的“道德理想国”则是一种“进步式乌托邦”，指向民主共和的现代政治方向。其提出通过社会契约形成“公意”，使每个公民在共同体内实现自由与平等的统一。在这一模型中，教育扮演着塑造公民公共精神的角色，着重培养集体主义和参与公共事务的能力，正如斯巴达教育中的集体主义训练所示。卢梭强调通过制度设计和公民教育推动社会进步，以建立一个基于理性、平等和公共利益的民主社会^[6]。总的来说，这种对立反映了二人对社会发展的不同理解，老子试图通过回归原始自然状态来恢复社会的和谐与平等，而卢梭则试图通过制度创新和公民教育来构建一个更公正、更民主的现代社会。老子的模型是对文明进程的反思和否定，追求一种静态的、无为的平衡；卢梭的模型则是对文明的改进和升华，追求一种动态的、参与式的社会进步。这种差异不仅体现了两种不同的政治哲学，也为后世提供了关于社会理想和教育目标的多元思考。

4. 现代性批判：对当代教育的双重启示

4.1. 生态教育：天人共生的现代重构

老子“道法自然”的哲学内核在当代生态教育的实践场域中实现创新性转化，其核心指向在于通过具身化的自然体验，重构人类与生态系统的共生性认知框架。例如，德国“森林学校”作为典型范式，将教育场域从制度化空间拓展至原生森林生态系统，儿童以自然元素为动态“课程载体”，在攀爬古树、追踪昆虫迁徙、记录季节物候等沉浸式活动中，建立对自然过程的具身理解。这种去结构化的教育模式不仅提升儿童的环境感知能力，更是通过长期的自然交互，使生态伦理从外在规范内化为主体的生命体验，契合老子“不言之教”的深层智慧^[7]。日本“里山教育”则进一步将生态教育嵌入地域文化脉络，如新潟县星峠梯田的“与雪共生”实践，当地农民借助豪雪带来的独特微气候种植越光米，在维持梯田生物多样性的同时，形成应对自然灾害的生态智

慧。教育者通过引导学生参与冬季清雪、春季育苗等农事活动，使其在具体劳作中理解“灾害即资源”的辩证逻辑，实现老子“辅万物之自然”哲学的在地化诠释。此类实践突破传统环境教育的知识传递模式，转向“自然——文化”双重维度的协同建构。中国西峡县回村镇中心学校的《生态道德教育》课程开发，展现了这一理念的现代转化路径，通过设计碳排放模拟实验、开展社区碳足迹调研等项目式学习，将抽象的生态理念转化为可操作的实践行动。这种融合传统哲学智慧与科学方法论的教育范式，既延续了老子“顺应自然”的生态伦理，又通过结构化的课程设计实现生态意识的系统性培育，为全球化生态危机背景下的教育革新提供了“传统智慧——现代性”的对话范本。

4.2. 个性化教育：人性复归的实践困境

卢梭“消极教育”理论在当代个性化教育实践中持续引发深刻思辨，其核心矛盾聚焦于尊重儿童天性的自由探索与社会规训需求之间的张力。这一理论主张减少外界过早干预，让儿童在自然环境中自主发展，但在工业化、标准化的现代教育体系下，实践落地面临重重挑战。比如，芬兰“无标准化考试”模式是践行卢梭理念的典型尝试。其通过取消统一测评机制，赋予学生自主选择学习路径的权利，旨在打破功利主义对教育的桎梏，释放儿童的创造力与学习热情。然而，该模式对教师的专业素养、教育资源的配置提出了极高要求，倘若缺乏系统性的支持与引导，学生可能因过度自由而陷入学习目标模糊、知识体系碎片化的“低效自由”困境，难以达成预期的教育效果。蒙台梭利教育法则以“有准备的环境”为基石，通过精心设计的教具与自主任务，激发儿童的内在学习动力。但这种模式也存在争议，其对教师隐性控制能力的高要求，即从环境创设到行为观察的全方位把控，在保障学习秩序与目标导向的同时，可能在无形中限制儿童个性化发展的空间。这些实践困境深刻折射出卢梭理论的现代性矛盾。一方面，工业化教育体系对效率与标准化的追求，严重挤压了个性化教育的生存空间；另一方面，若过度强调自由，又可能导致个体社会协作能力的缺失，难以适应现代社会的发展需求。在此情况下，德国的学前教育体系提供了有益的借鉴，其通过宪法禁止学前教育过早开发智力，守护儿童的自然天性，同时借助森林幼儿园的集体活动，培养儿童的领导力与责任感，在“自由探索”与“社群融入”之间寻求到了动态平衡，为化解卢梭理论在当代教育中的矛盾提供了实践启示。

4.3. 融合路径：自然——人文协同框架的构建

构建“自然——人文”协同的教育框架，需要实现道家智慧与卢梭哲学的创造性转化。首先，理论层面，老子“无为”思想蕴含着深刻的教育方法论，即“循理而举事”的实践智慧，要求教育干预须契合个体认知节律^[8]。比如，中国“双减政策”通过削减机械作业释放自主空间，恰是“道法自然”的制度回应。其次，实践层面，卢梭“积极自由”理论则提供社会化的实现路径，其“公意”概念可转化为项目制学习中的协作机制，使学生在解决真实问题中完成自然权利与社会责任的辩证统一^[9]。比如，日本里山倡议的“生产——生活——生态”三位一体模式达成了实践创新突破学科壁垒，实现了在地化与跨学科的融合。个性化教育领域可探索的“森林科创营”等混合模式，将德国森林学校的自然体验与芬兰PBL的探究式学习结合，在可再生能源项目设计中培育批判性思维与生态伦理。最后，制度层面，制度保障需构建多维支持体系，评价改革应突破工具理性。比如，采用“生态素养档案”记录学生在自然观察、社会实践中的具身认知发展，家校社协同则需建立资源整合机制，如西峡县劳动教育联盟联动农场、非遗传承人，形成“学——思——践——悟”的完整教育链条。这种协同框架既守护教育的人文根基，又回应现代社会的复杂性需求，为教育现代化提供东方智慧与西方理性的对话平台。

5. 结语：自然主义教育的跨文明对话与未来范式

老子与卢梭的自然主义教育思想，在东西方文明的长河中激荡出迥异却互补的智慧浪花，为当代教育提供了双重镜鉴。从东方“天人共生”的生态整体性视角出发，老子以“道法自然”为核心，将教育视为自然法则的隐性延展，主张通过“无为自化”消解人类中心主义的傲慢。其“复归于婴儿”的理念不仅是对个体本真的呼唤，更是对生态共同体命运的深刻关切，老子的思想在当代生态教育中找到了实践支点，警示人类须以谦卑姿态重归自然秩序。而卢梭的“人性复归”理论，则从西方启蒙理性中提炼出个体解放的命题，通过“消极教育”与“社会契约”的辩证，

试图在文明框架内调和自由与责任的冲突，彰显了“自然人”理念的现代生命力，赋予了教育以“唤醒主体性”的使命，使个体在自由探索中实现自我完善^[10]。

二者的思想张力，本质是“整体性”与“主体性”、“自然伦理”与“人文理性”的辩证碰撞。面对全球化与生态危机的双重挑战，这种碰撞恰恰为教育范式的革新提供了契机，若将老子的“天人共生”作为价值基底，以卢梭的“人性复归”为实践路径，或可构建一种“自然——人文”协同的教育生态。例如，中国“双减政策”在削减功利性干预，即“无为”的同时，引入项目制学习激发创造性，即所谓的“积极自由”，正是二者融合的初步尝试。

对于未来教育的终极目标，或许在于超越“放任”与“规训”、“复古”与“进步”的二元对立，在跨文明对话中开辟第三条道路，既依托东方智慧维系生态系统的整体平衡，又借助西方理性释放个体的创造潜能。唯有如此，教育才能真正成为“生命的诗学”，让每个灵魂如草木般依自然之道自由生长，同时以根系深扎人类文明的土壤，在天地之间书写属于这个时代的“天人新约”。

参考文献：

- [1] 老子.道德经【M】.上海：上海书店，1987.
- [2] 杨润根.发现老子【M】.北京：华夏出版社，2002.
- [3] 【法】卢梭.李平沅译.爱弥儿【M】.北京：商务印书馆，1978.
- [4] 詹剑锋.老子其人其书及其道论【M】.武汉：湖北人民出版社出版，1982.
- [5] 【法】卢梭.何兆武译.社会契约论【M】.北京：商务印书馆，1986.
- [6] 【法】卢梭.黎星、范希衡译.忏悔录【M】.北京：人民文学出版社，2003.
- [7] 蒙培元.“道”的境界——老子哲学的深层意蕴【J】.中国社会科学，1996：（1）
- [8] 任遂虎.道法自然与教育生态【J】.西北师范大学学报（社会科学版）.2001（1）： 27
- [9] 康子兴.立法者与公民的复调——一位社会学家眼中的卢梭【J】.社会，2014.
- [10] 那薇.圣人在于寻常——道家的圣人在世与海德格尔的诸神在场【J】.社会科学战线 2003（2）