裴斯泰洛齐的教育图景

——从《林哈德和葛笃德》切入

林斯澄
（北京大学 社会学系，北京 100871）

摘 要 18 世纪，伴随着巨大的社会变迁，瑞士德语区陷入乡村败坏、革命酝酿、观念盛行的整体性危机，当时的文法教育不仅没有改变现实困境，反而促进了观念化上层统治者和愚昧化下层民众的对立。细致考察此整体性危机的历史根源和结构条件之后，教育家裴斯泰洛齐将之形象地融汇在《林哈德和葛笃德》一书中，整体刻画了一个普通乡村的变迁。他认为唯有通过革新教育理念，推行以手工劳动为职业训练、以感觉印象为作用机制、以数形名为教学体系、以心手脑结合为培养方式、以母爱父道为人性基点的教学改革，通过智识教育、行动教育、道德教育、宗教教育齐头并进，才能塑造新人，帮助贫民，挽救危机。

关键词 裴斯泰洛齐；《林哈德和葛笃德》；《葛笃德如何教育她的子女》
中图分类号：G40-091 **文献标识码**：A **文章编号**：1671-9468(2017)01-0066-23
DOI：10.19355/j.cnki.1671-9468.201701005

1781 年，《林哈德和葛笃德》(*Lienhard und Gertrud*)[①]第一卷出版，随后几年，小说第二、三、四卷陆续出版，这使得作者裴斯泰洛齐(John Heinrich Pestalozzi，1746—1827)首次闻名全欧。是时，“小说在欧洲引起很大轰动，被译成许多国家的语言，欧洲几乎人人都读过这本小说”。(布律迈尔，1994a：229)如此

收稿日期：2016-10-20
作者简介：林斯澄，男，北京大学社会学系硕士研究生。
致谢：本文得益于 2016 年春季学期渠敬东老师在北京大学教育学院开设的博士生读书课，课上老师带领大家一同研读裴斯泰洛齐的经典文本，度过了相互交流与理解的美好时光，同时也感谢对本文提出诸多修改建议的张巍卓师兄和杨璐师姐。

① 现有我们看到的《林哈德和葛笃德》多为 4 卷合集本，但是 4 卷出版时间各不相同，依次以单行本出版于 1781 年、1783 年、1785 年、1787 年，裴斯泰洛齐每两年写就一卷出版。1790—1792 年，裴斯泰洛齐将 4 卷缩减为 3 卷并行出版以献给奥地利王室，此第二版反响不大。1819—1820 年，裴斯泰洛齐决定出版一个 6 卷本的修改本，第一、二卷保留原版第一、二卷内容，而再续写 4 卷，以便补充他后期在斯坦兹(Stans)、布格多夫(Burgdorf)和伊弗东(Yverdon)的教育经验，然而第三版第五卷在裴斯泰洛齐死后的 1840 年送往巴黎约瑟夫·斯米德(Josef Schmid)处出版时遗失，而第六卷也并未写就，只有第三、四卷善存。中文本(裴斯泰洛齐，2005)为第一版单行本的合集译本。裴斯泰洛齐的作品目录详见布律迈尔论著(2012：109—114)，德文原文见 Pestalozzi(1927)。

巨大的反响不仅仅在于此书反映了裴斯泰洛齐独特的教育思想，更是因为此书作为欧洲第一部整体刻画乡村命运的文学作品，折射出在 18 世纪民族国家集权、手工业革命、启蒙运动等整体社会变迁背景下作者对乡村、穷人与教育问题的关注与焦虑。

一、城乡问题作为时代变迁的核心

近代以降，人类由农业社会进入工业社会，文明中心也由乡村转移到城市。中世纪，德意志地区在基督教的构想理念与封建制的现实支配中，分为三大等级：祈祷者、护卫者以及劳动者。其文明以乡村地区为基础，但是对乡村的支配来自不同的社会权力，从而形塑成不同的乡村治理形态：采邑制（Manorialism）下，领主、教士和修道院等采邑主对治下农民享有司法管辖权；教区制度下，乡村牧师负责乡村教区的宗教事务；而封建制是经济与社会层面的总体性制度（本内特，2007：167—198）。在这种图景下，教育作为社会的重要构成维度并未从封建制中独立出来，虽然在城市地区，12 至 13 世纪已经出现大学的雏形，但是广大乡村地区的教育更多是教区牧师进行宗教活动的附属产物，既不独立，也不重要。

随着新航路开辟，贸易重心由地中海转向西欧。在西欧，民族国家、城市与工场手工业都逐步发展起来；除此之外，伴随着黑死病与连年战争带来的人地矛盾缓和，工资水平不断上涨，粮食价格持续下跌，这都导致旧有自给自足的庄园农奴制度无利可图，从而欧洲的不同地区走上了不同的发展道路：英格兰地区通过圈地运动进行单一化大规模经济作物生产，提高了农业生产率；但是在广大的德意志地区，庄园主通过加强农奴制的人身依附关系来渡过危机，原有较为富足的自耕农开始越来越多地沦落为贫穷的农奴。

在瑞士联邦的德语区，情况与德意志德语区稍有不同，这里并不以庄园制为主要支配类型，而以城市为中心构建起一套城乡二元的治理结构。阿尔卑斯山河谷孕育出的早期瑞士农业区在哈布斯堡家族和德法意三地势力的先后挤压下，不得不联合起来组成联盟以对抗后者的势力入侵，但是原来意在维护乡村自由和权利的联盟因为受到城市的主导，逐渐演化为城市对乡村的剥夺，三十年战争后签订的威斯特伐利亚条约（The Treaty of Westphalia）正式确立了瑞士联邦的独立主权，城市逐渐取代德意志等地的封建主而成为乡村地区的实际管理者。瑞士德语区的城市在政治经济上谋求统治的同时，也逐渐成为宗教中心。新教改革以降，中世纪以乡村修道院制度为核心的天主教文明逐步瓦解，在北部路德宗和南部加尔文宗的共同冲击下，整个德语城市地区——无论德意志还是瑞士——都开始以城市教会或国家教会等新形式重组宗教组织。

瑞士的苏黎世就是这样一个典型城市。在裴斯泰洛齐出生的时代，苏黎世只有一万人口，却控制着周围数百个村庄，农民必须将自身农产品按规定价格

卖给城市，并以此在城市中换回生活必需品；农民承受价格剪刀差剥削的同时，也被剥夺了一切社会上升途径——政治权力被行业公会中的上层商人和手工业者垄断，唯有市民才拥有担任法官、牧师和官员以及经商的特权。城市地区在取得对乡村地区的政治、经济、司法的多重综合特权之时，教育作为总体社会再生产的重要性开始凸显，逐渐成为维系城市特权的重要保障（布律迈尔，1994a：12）。

裴斯泰洛齐正出生在一个享有市民权的城市家庭中——虽然母亲来自乡村地区韦登斯维（Wädenswil），但父亲祖上早已是城市的统治阶级。即使幼年时裴斯泰洛齐不幸丧父，家道中落，陷入贫困，但因为他的市民特权，加之母亲霍策和忠心女仆芭芭拉的精心养育，裴斯泰洛齐得以长大成人，进入市区人文学校（Gymnasium）接受古典人文教育。

这种接受古典人文教育的特权在那个时代只有城市市民才可以享有，通过对文字以及教育的垄断，市民垄断了从政、从商、学习法律等社会上升的途径。正是为了享有这种市民特权，裴斯泰洛齐的母亲在痛失丈夫后，并没有为了纾解经济压力而回乡定居。

对比占尽资源的城市地区，广大乡村地区所推行的儿童教育不容乐观。首先，这些郊区或者乡村地区的非自由民因为从事传统农业劳作而缺少对知识的渴求；再者，在教育未曾从宗教领域独立出来的时代，宗教团体将福音宣传和儿童教育混为一谈，瑞士福音教派团体学校通过让幼童背诵《海德堡教义问答》（*Heidelberg Catechism*）进行宗教教育，这种背诵教义的教育方法也被乡村地区所接受，教条式的记诵没有触及儿童兴趣，更无法提高儿童的能力；更为重要的是，乡村教师并不以教育作为自己的专职事业，而是为了赚取儿童学费以补贴主业，因此教师素质参差不齐，误人子弟的情况屡见不鲜。

当时的一份官方问卷调查展示了乡村教育的恶劣情况："舍夫勒斯多夫的教师迈尔（Meyer of Schöfflesdorf）由于不能流利地书写而不能回答问卷的问题。克洛滕的迈尔（Meyer of Kloten）则是夏天无书可教，就当泥瓦匠谋生。他以前是镇上的敲更人，目前在一家果园里工作，以制绳子为业。"（裴斯泰洛齐，2001：222）

乡村教师的来源除了各种意图补贴家用的手艺人外，还有一些有志于乡村教育的年轻人，然而他们并非来自受过教育的市民阶层，依然生于乡村手艺人家庭并接受普通的瑞士乡村教育。后来裴斯泰洛齐的助手克吕希（Krüsi）就是这样的年轻乡村教师典型，"18 岁那年，他没有经专门训练就在他的故乡盖斯（Gaiss）的学校中任职，正如他现在所说，那时，他甚至连各种基本语法的术语都不知道……因为他除了进过普通的瑞士乡村学校以外，没有受过任何教育。这种乡村学校只限于读、抄课本，死记硬背教义问答，如此而已"。（裴斯泰洛齐，2001：47）

未经训练的业余教师却需提供教学场地，因此，教师的选择并不考虑其能

力，而在于教师能提供房屋作为教育场所，教育场所和家庭经营没有分离，房屋既是教师的住家也是学生的教室。学生上课时，教师的家人就在旁边进行手工纺织，而邻居也愿意过来一起凑热闹做手工。

更遑论教育方法的规范和系统——教学任务仅仅是朗读和背诵，实行体罚，对不同学力的儿童并不分班教学。就连有点教育理想的克吕希也没有实践教学的技艺，“只会让学生去拼写、朗读、记忆、轮流复述课文。如果学生没有完成这些任务，他就用教鞭威胁他们、惩罚他们……学习的收获远不能抵消这种办学方法必然产生的恶果”（裴斯泰洛齐，2001：47）。

教学评估的标准并非儿童能力的培养和提高，教育于教师来说是赚取学费，于儿童来说是打发不足以胜任劳作的漫长童年时光，于家长来说则获得一种攀附知识的满足感：“家长们爱虚荣，希望自己的孩子表现得聪明一些。一个孩子要是能一字不差地大声背出全部教义问答，那么他就被认为是一个聪明的孩子。如果他知道《圣经》中第 119 篇圣诗，或者能够说出《圣经》中的某些章节（不管是否理解），那么他就是奇才。能读《圣经》是最高目标。”（裴斯泰洛齐，2001：222）

总而言之，城市教育体系完善，社会晋升机制畅通，为社会再生产提供源源不断的人力支持；乡村教育却资源匮乏，师资不齐、场所简陋、方法粗暴、目的不明，因而没有像城市教育般带来民众启蒙，反而使得儿童沦入愚昧无知。

如是看来，裴斯泰洛齐实属幸运。凭借市民特权接受教育，晋升为城市上流是光明大道。一开始，裴斯泰洛齐确实沿着这条人生规划前行，在卡洛林姆学院（the Carolinum Academy）学习神学，准备从事牧师之职。但是在假期的牧师实践中，裴斯泰洛齐陪同作为教区牧师的外祖父——时任韦登斯维尔治下洪格（Hönng）的乡村牧师——遍访该教区内的学校和居民后，见识到了这种城乡二元结构下乡村的贫穷衰败及儿童的教育匮乏：童年，学童在学校遭受宗教教义诵读的摧残；稍微有了劳动能力之后，他们又被贫困的家庭送进手工工场赚取生计，从而陷入身体心灵的双重摧残。

残酷的现实与当时学院内流行的启蒙理念形成鲜明对比，裴斯泰洛齐在其老师的带领下，加入了当时在瑞士负有盛名的爱国者团体（Helvetic Society）[①]，他们一同阅读法国书籍和引介启蒙思想，尤以卢梭为主，开始关注社会改革、民众启蒙、城市败坏、乡村自然教育等问题[②]。现实中乡村教育的残败不堪与卢梭

① Helvetic 一词源自拉丁语 Helvetia，是罗马入侵瑞士后对此地的命名，一般翻译为海尔维蒂亚。由于瑞士联邦是德语、法语和意大利语的多语混合区，知识分子在构建国族时为了照顾不同语言与文化，多诉诸海尔维蒂亚，所以此处将 Helvetic society 意译为爱国者团体。

② 1761 年，裴斯泰洛齐入读卡洛林姆学院。那时，约翰·雅各布·博德莫尔（Johann Jakob Bodmer）教授历史学和政治学，约翰·雅各布·布莱廷格（Johann Jakob Breitinger）教授古典希腊文和希伯来文。两者都是 1762 年建立的爱国者团体的成员。1762 年，卢梭的《爱弥儿》与《社会契约论》出版，在该团体内部引发巨大反响，他们一边研读卢梭的作品，一边批判瑞士的现实。（布律迈尔，2012：7—8）

式自然教育的顺畅完美构成十足张力，启蒙理想与社会现实的冲突最终在裴斯泰洛齐首次乡村布道时爆发出来——接受神学教育的裴斯泰洛齐并没有预想中那般能在乡村民众心中诱发真正的宗教情感。巨大的失败感和对现实的深刻体认改变了裴斯泰洛齐学习神学从事神职的理想，他从原本纯粹的神学思辨中抽身，转而关注更具有现实性的政治与社会正义问题，并最终转投法学。

后来，爱国者团体在瑞士联邦内部推动民主改革与新闻自由，裴斯泰洛齐在该团体刊物《回忆者》(*Der Erinnerer*)上积极发文曝光官员腐败，从而得罪当局，仕途无望，唯剩从商一途以维持生计。当时，受卢梭哲学影响，知识分子向往自然的乡村生活；在现实层面，国家利益至上的重商主义思潮随太阳王的陨落而式微，取而代之的重农主义视土地为主的自然经济为根本，重视利用自然科学进行农业技术改良，爱国者团体的成员约翰·齐弗利(Johann Rudolf Tschiffeli)就因成功改良贫瘠的乡村土地并致富而备受瞩目。此时，向往乡村生活的裴斯泰洛齐与富家女友安娜(Anna Schulthess)也陷入热恋，急于置业成家(布律迈尔，2012：10—14)。于是，在时代风潮、知识分子责任与个人际遇之合力下，裴斯泰洛齐师从齐弗利学习农业耕作技术，并于 1768 年在苏黎世的郊区乡村买下 15 英亩贫瘠土地，并借助城市金融贷款盖起了自己的新庄(Neuhof)。在此，裴斯泰洛齐开启了自己的乡村农耕生活，而后更是全身心地投入到他至死不渝的教育事业中。

早期，农场农作的收益不佳使裴斯泰洛齐不得不结合纺织手工业弥补亏空，他购买原料并将之发包给附近农户加工。在此过程中，裴斯泰洛齐发现可以让乡村贫困儿童学会劳动、接受教育来帮助他们独立自主走出贫困。因此 1774 年以后，裴斯泰洛齐逐步将新庄的事业从农场经营转变为贫民救济院与手工业学校。

1777 年，裴斯泰洛齐在《致尼·埃·查尔纳关于乡村贫苦青年教育的信》中初步总结了自己在近十年乡村实践中得来的贫民教育理念，并与同样致力于推动乡村教育的上层贵族查尔纳展开对话。他强调贫穷是乡村教育中现实性的规定条件，但是贫穷也为人的自我教育和人性试炼提供了可能。从现实性条件出发，穷人教育必须认识到穷苦青年在成长时期将处于家庭穷困的不利境地，因此必须保持孩子适应贫穷的能力；再者，穷苦青年在成年后依然无法迅速摆脱贫穷困境，从而必须教授其在低端工作中的忍耐力和应有的技能。查尔纳寄望的国立学校在充足资金的背书下，反而在学校内部拔高了贫穷学生的思想观念和生活条件，使之丧失了对贫穷生活的适应能力，脱离学校后无法融入所处的贫困社会；因而更为现实的教育机构应该以裴斯泰洛齐自身的贫民救济院为模板，由私人企业主创办学校，对穷苦儿童进行职业培训和道德教育。(裴斯泰洛齐，1994a：166—188)

裴斯泰洛齐这种场校一体教育模式使城市上层的工商业精英和乡村下层的贫困青年以手工业学校为载体组织起来，从而挽救乡村穷人在手工业转型的

社会变迁中被抛弃的命运，以免其陷入赤贫而引发社会动荡[①]。另一方面，私人企业主也可以借助贫困青年的劳动力维系手工工场的经营。

从教育培养人性的目的出发，手工业学校并非按照资本逻辑运作，把为私人企业主牟取利润当作最终目的；相反，来自城市的企业主取代了中世纪封建制下乡村封建主的角色，与手工业学校的贫困青年结成伦理性的父子关系，将经营手工工场的真正目的定位在对贫困青年的培养和教育之上。在手工业时代既对他们进行职业教育，培训他们学会手工业劳动纪律和技能，成为对国家有用的好公民；也对他们进行道德教育，像牧师一样指引他们认识上帝、信靠上帝，成为道德上的好人。

以此，在手工业学校，贫困青年通过教育摆脱自身的贫穷境遇，在农作和手工中他们满足了自身生活所需，得到了纪律训练、道德教育，最终通过信仰上帝获得内心安宁；集封建主、牧师、教师、父亲等诸多角色于一身的企业主则成为教育贫困青年、构建社会关系、稳定城乡矛盾的核心关键，而这种企业主形象就是带有启蒙教育理想的城市知识分子或者带有救世情结的城市基督徒进入乡村时必要的身份转换。因此，与查尔纳贵族式的顶层设计不同，裴斯泰洛齐的理想图景奠基于自身的经营与实践，他深刻认识到在人类文明中心由乡村转向城市的变迁时代，唯有通过场校结合、职业与道德教育相结合的形式，才能落实启蒙的教育理想，将乡村贫苦儿童培养成适应时代的新人，而非通过观念化的教育将他们培养成眼高手低的观念人，以此他们才足以真正摆脱赤贫命运，融入工业社会。

裴斯泰洛齐这种知识分子式的乡村教育理念在现实面前遭遇多重打击。首先，在分工越发细化的社会，年轻的裴斯泰洛齐缺乏经营者应有的管理经验、用人才能与资金储备（裴斯泰洛齐，2001：12—46）；再者，利润驱动的苏黎世银行家因与教育导向的裴斯泰洛齐不合而收回投资；深层的原因更在于乡村穷困孩子难以适应纪律约束，加之其家长的私心作祟。最终，裴斯泰洛齐在新庄的手工业学校不得不于 1779 年宣布破产。裴斯泰洛齐由此众叛亲离，郁郁寡欢。

虽然新庄实践最终失败，但是裴斯泰洛齐并没有放弃其通过教育在城乡变迁年代挽救乡村的改革理想，反而将之作为终生志业，并在更为广泛的实践和更为深刻的理论层面展开努力。

---

① 裴斯泰洛齐也认识到贫苦青年无法全然在手工工场获得生活必需，因此在手工业学校周围置备农田来对他们进行自然教育，教导他们耕作粮食，使孩子们在农作中获得必需品，获得对财产的稳定感受，而稳定的劳作和财产感受是社会安定的一大前提。（裴斯泰洛齐，1994a：179）

二、反对真理观念化，回归教育现实性

1779 年新庄学校破产之后，裴斯泰洛齐陷入巨大的人生危机，亲友疏远，人生价值无从实现。他在后来集结出版的寓言集的开篇抒发了当时心境：

人 像 画 家

他站在那里。他们围着他挤来挤去，其中一个人问道："你成了我们的画家吗？你若给我们缝鞋子的话，岂不干得更好。"

他回答他们说："我愿给你们修鞋子，我愿为你们搬石头，我愿为你们汲水，我愿为你们而死。但是你们不要我。于是，在强加于头上的空虚中，在我备受蹂躏的生活里，我除了学习绘画之外，别无他途。"（裴斯泰洛齐，1994a：283）

这个进退无措的画家就是裴斯泰洛齐彼时的真实写照。新庄实践的失败使他自觉启蒙理念和教育实践未被认可与接受，这也促使他开始在历史和理论维度上探索出路。此时，裴斯泰洛齐开始频繁地与亦师亦友的伊萨克·伊塞林通信，谋求新的出路，后者开始鼓励裴斯泰洛齐进行写作。裴斯泰洛齐发现通过阅读与创作，可以帮助自己维系与社会间的联系，证明自身价值，度过当下危机；更重要的是可以深层次地剖析现实中重重危机的历史根源及其社会结构，以此帮助民众获得有关人生的真理，这也是裴斯泰洛齐在理论构想和现实实践两者间谋求和解的途径。他在写作中找到了教育人民的新方式：

我感到，必须首先引导人民认识自己并较好地了解自己的状况。我感到，人民只相信懂得人民自身并了解关乎人民一切的人，人民只听从热爱人民的人……我看到，教导人民唯一有效的教材必须是历史和生动描述的生活景象。我想，通过有趣的故事，以最简单的方式讲解为人民准备的所有重要原理是有可能的。我的两本民间话本的计划就是这样产生的。①

此时，裴斯泰洛齐的角色开始由实干者转变为写作者。用他自己的话来说，就是由鞋匠转变为画家，其基于乡村人民生活描绘出的精美画卷就是 1781 年起出版的《林哈德和葛笃德》。这部小说不同于当时德意志地区流行的教养小说（Bildungsroman）——描绘一个年轻人受教育的成长历程，终结于其与世界的和解；相反，裴斯泰洛齐多年的实践经验使他超脱观念化描绘，而是投入更大精力去完整刻画十八世纪末德语区一个普通乡村坡那镇（Bonnal）的命运，揭示政教结构与民情风俗互动之下的社会变迁与秩序重建。唯有如此，文学创作才能超脱知识分子的观念性构想，真实地契合人民的日常生活经验，教导给他

① 这两本民间话本指的就是《林哈德和葛笃德》与《克里斯托夫与埃泽尔》（布律迈尔，1994a：41）。

们实实在在的真理：

> 这本书是想用人间的史实作基础，来向人们阐述一些和他们有关的重要真理……如果我的经验符合事实，而我又是照我对它的体会，本着我的主要意图叙述它的，那么，人们就会看到我所谈的只是他们自己每天看到的事情，他们就会接受我的经验。相反，如果我说得不对，如果我所谈的一切只是我的想象的产物，我只是在卖弄个人的主张，那么我谈及的经验，像其他一些星期天的讲道那样，到星期一便会消失得无影无踪。（裴斯泰洛齐，2005a：11）

无疑，裴斯泰洛齐认为文学创作叙述的真理必须建立在对乡村生活的真实经验之上，建立在对当时乡村生活的社会结构、历史根源及未来可能的复杂经验的把握之上，以此为基础，叙述出来的真理才能真真实实为乡村民众所接受，安定人心。但彼时的文学创作或教育理念却不是追求经验性的真理，反倒是诉诸想象性的抽象观念。这抽象观念有双重维度，一维是德意志路德宗的宗教想象，而另一维是法国启蒙运动的哲学构建，前者构成了瑞士的历史现实[①]，后者则是瑞士的可能命运。正是如此，裴斯泰洛齐意图通过基于现实乡村生活经验的文学创作来超越观念化的真理，在实践之外，也为德语区的乡村地区在理论上指明出路。

16 世纪兴起的新教改革瓦解了天主教修道院制度，德语区南北两地分别归顺了加尔文和路德宗，瑞士德语区就处于此两大新教教派的交叠范围。17 世纪以后，随着新教神学的正统化，布道越发注重圣经文本阅读和教理教义阐发，没有根除反而助长了原有的天主教式经院哲学传统，导致两相悖谬的结果：德语区上层精英对神学教育越趋之若鹜，下层民众越陷入迷信泥潭。这是因为接受正统神学教育的牧师在布道时，总是喜欢讨论书本中的神学教理和教义，这些脱离书本的观念知识将民众带入幻想的死后世界。裴斯泰洛齐早年在位于苏黎世市内的卡罗林姆学院所接受的就是这种正统神学教育，但是当他在乡村首次布道时发现这种正统神学的巨大缺陷——无法在乡间民众内心激起他们的虔信或爱的感情，只是流于形式的文本讲解和教理问答。如果延续此布道方式，就会像《林哈德和葛笃德》中的老牧师白日升那样将坡那镇的乡村民众带入不幸之中：镇民肯纳斯的妻子自幼热忱宗教，却在白日升的引领下终日做着百日升天的美梦——只关心虚无缥缈的神学问题，而不谙人间世事。进言之，路德宗的正统神学无法像加尔文宗那样诉诸预定论将现实世界进行伦理理性化，

---

① 此处需要澄清的是 16 世纪苏黎世的宗教改革由慈运理（Ulrich Zwinli）在苏黎世发起，而由加尔文在日内瓦推向高峰，随后与北方的路德宗在莱茵河中游地区合流，因此虽然裴斯泰洛齐所在的苏黎世城市地区更多受慈运理和加尔文传统的影响，但是由裴斯泰洛齐理论叙述及其乡村地区的历史现实来看，德语区的乡村地区更多受到路德神学的影响。裴斯泰洛齐在小说中有对路德本人点名批判。（裴斯泰洛齐，2005：601）因此，此后的新教教派如无特别注明多指路德宗一脉。

形成理性的生活样式来完成对世界的祛魅(韦伯,2010),因此白日升的布道没有给人们带来幸福的真理,反而放纵对宗教神学不感兴趣的普通乡民陷入狂热迷信中。迷信的始作俑者就是原有的乡村精英,诸如镇长胡美尔、乡村教会长老哈德诺夫等人。这些地方精英不像受过城市教育的乡村牧师那般热衷神学,反而是德语区乡村传统的典型人物,是乡村治理的核心人物,而路德宗正统神学无力规制他们的生活方式并借之深达底层民众。

总而言之,人文主义至宗教改革一脉沿袭对文本阅读的重视,提升了文字教育的地位,也适应了城市中社会分工的发展;然而,如若没有整体社会的理性化转向,乡村民众从文字教育中得到的并非知识,反而是附上魔力的巫术,强化了原有迷信传统中对生死的臆想。正是因此,裴斯泰洛齐借书中新牧师之口表明了自己对教育及其真理的认识:"我不主张在乡下人家存那么多书。有本《圣经》和一颗好心就够了,朴质为贵,莫求甚解。"(裴斯泰洛齐,2005,504)

裴斯泰洛齐这种"反智"的观点有其更为深厚的思想渊源,来源于当时德语区虔信主义对路德正统神学的批判:是时,瑞士福音教派团体学校通过让幼童背诵《海德堡教义问答》进行宗教教育,这种路德宗正统神学的教条主义背景下的宗教教育在 17 和 18 世纪受到虔信主义(Pietism)的挑战。虔信派领导人斯彭纳(Philipp J. Spener)认为:"基督教不能局限在教义的公式化里,而是信仰的全面的感受和整个人生态度。教义是重要的,但更为重要的是生活的实际的体验和实践。因此牧师的培训要超出冷酷的逻辑和正统的神学,而且要深入到虔诚的作品和实践里。布道讲坛也重新具有它原来的目的,即指导、感召和哺育信徒们,而不是用来对隐藏的或不相干的教义论点进行学术探究。"(冈察雷斯,2012:325)

质言之,在虔信主义看来,基督教的真正精神或真理不在于理性化的宗教神学,反而是其在现实生活中的伦理实践,这种伦理实践奠基在日常经验的人伦情感(affection)之上,因此一个好基督徒不应被文字教育或教条主义引领到探索形而上学或追求天上之城的人生道路上。裴斯泰洛齐甚至认为基督徒在临终前都不应只考虑救赎、忏悔等问题,真正虔诚的做法反而是履行好尘世的义务[①]。真理并不教人只追求天上之城,而是要唤起人的虔诚和热情,履行属灵者在人世间的义务与责任,关注现实为人时谋衣食、求平安、得幸福的经验;相反,脱离日常经验与情感而诉诸智识的讲道方式转瞬即逝,无法感化民众,带来真理。

一方面,裴斯泰洛齐延续虔信主义的洞见,认识到在路德宗正统神学形塑下,上层统治者的观念化与下层民众的迷信化将两相背反,此为德语区——以苏黎世乡村为代表——的历史现实;另一方面,由于瑞士特有的地缘环境,裴斯

① 具体参见鲁迪母亲逝世的场景(裴斯泰洛齐,2005:70—74)。在小说之外,裴斯泰洛齐也有更为理论化的分析(裴斯泰洛齐,1994a:236—279)。

泰洛齐也预见到法国式的大革命可能成为苏黎世等瑞士地区的未来命运。

18 世纪 80 年代《林哈德和葛笃德》出版时，法国大革命尚未爆发，却已有苗头。后来裴斯泰洛齐在追溯法国大革命之源时，像孟德斯鸠、托克维尔等哲人一般视之为波旁王朝意图建立绝对国家的历史结果。这也意味着革命并非一时一地的偶然结果，而应视为长时段上制度与人心的败坏。具体说来，17 至 18 世纪旧制度下，法国国王诉诸人人平等、天赋人权等形式自由来打破贵族的中间权利，以此中央集权获取专制性的无限权力；而夷平社会中间等级造成上层和下层的彻底对立——底层人民追求无限的权利与自由，借助启蒙哲学的抽象真理来反抗现实；相反，上层统治者奉行实用主义政治原则，压迫人民权利与自由。这也最终造成法国大革命的爆发与数十年动荡不安（裴斯泰洛齐，1994a：236—279）。

裴斯泰洛齐并不想自己的祖国出于对观念化真理的狂热并试图将之外化为改造现实的冲动而走上法国的道路，所以，1792 年当他因《林哈德和葛笃德》所获的成就被法兰西国民议会授予“法兰西共和国公民”称号时，巴黎领奖之行所见所闻反而使他忧心忡忡。他随后发表《肯定与否定》一文，以法兰西公民自居，预言法国历史将摇摆在旧制度专制和大革命暴动之间，并寄予自己的悲痛之情。可以说，裴斯泰洛齐在法国历史演进中看到了瑞士的未来命运。最终他又把自身的国家认同拉回到与瑞士乡村形态更为亲和的德奥两地，希望这两个地处中欧、带有更多中古封建制遗留的地区能够通过自上而下的改革复兴忠诚和权利以摆脱上层专制和下层暴动的可能命运①。

裴斯泰洛齐认为启蒙哲学无法带来真理本身，毕竟“上至诸侯下至赤贫，没有任何人能按照过去的或现在的哲学原理安排他的实际生活”（裴斯泰洛齐，1994b：35）。他也不是站在保守立场将大革命归因为启蒙运动，裴斯泰洛齐认为启蒙运动其实起源于对无限权力与欲望的追求，这种变化恰恰是绝对主义国家兴起后统治者专制心性在社会各阶层间弥散的结果，所以专制的旧制度而不是启蒙运动才真正应该为大革命的流血牺牲负责。因此，裴斯泰洛齐一方面否定君主与人民对无限权力的欲望；另一方面作为瑞士“爱国者团体“的成员，他又深受启蒙主义影响，肯定民众反抗暴政和专制的合理性（裴斯泰洛齐，1994b：1—26）。

不难预见，当时处于迷信观念与贫困生活双重挤压下的德语区乡村民众如若遭受法国输出革命或启蒙观念论真理观的冲击，必将走上动荡不安的道路。因而对裴斯泰洛齐来说，如何谋求一条既能启蒙民众又不至于造成革命的中间

---

① 裴斯泰洛齐在《肯定与否定》中直呼德意志为自己的祖国（裴斯泰洛齐，1994：279）。当时奥地利宫廷由开明的约瑟夫二世（Joseph II）执政，裴斯泰洛齐通过伊塞林结交奥地利宫廷，对其任用自己进行改革抱有希望，第二版《林哈德和葛笃德》就是献给奥地利王室，文中财政部长恩多夫（Endorf）就以奥地利宫廷财政部长青岑多夫伯爵（Herzog Leopold Christian von Zinzendorf）为原型（布律迈尔，2012：26）。可以说，德语地区的封建乡村传统是裴斯泰洛齐经验和理论的原型。

道路成为其重中之重，前者保证裴斯泰洛齐的教育理想能得到民众的理解并付诸实践，从而使乡村民众能在此社会巨大变迁的时代立足；后者保证裴斯泰洛齐的祖国瑞士能够保持独立，不至于陷入内忧外患的困境。

最终，裴斯泰洛齐谋求法国启蒙思想、人性宗教与德意志旧有封建制传统的平衡——用启蒙观念来限制统治者专制，用封建制来制约无限性的泛滥。此时上层统治者和下层民众都不再追求无限权利和自由，而是井然有序地守持在自有社会权利之内。但是这种中间道路仅仅在政治社会层面做出了理论设计和制度安排，依然无法彻底安定，此时人只是停留于本质上基于动物性的社会状态之中，唯有通过教育才能给民众带来真正的真理，将人从社会状态拔擢到道德状态。教育所言述的真理也不是让现实符合观念，而是基于人日常的切身经验，是人在自然成长中自然需求和实现能力的恰适。唯有如此，教育才能真正给民众带来真理，帮其建立秩序，安定人心。所以在裴斯泰洛齐那里，教育带来的真理不是文字教育带来的智识，倒是使人在切身经验和情感生活中获得幸福的伦理指导，以此方能启蒙乡村民众而不使之陷入癫狂中。

三、乡村的整体性危机与教育重建

裴斯泰洛齐试图在《林哈德和葛笃德》中承载以经验为事实的真理，以之教育与启蒙民众，这也构成了该小说的复调主题：一是现实历史变迁中乡村的整体性危机，二是裴斯泰洛齐对拯救危机的经验总结和理论构想。

无疑，对整体性危机的真实刻画更能引起时人的共鸣，其后隐藏的经验总结和理论构想则被人忽视。《林哈德和葛笃德》的第一部以其对乡村的真实刻画而大获成功，但是裴斯泰洛齐苦恼于时人无法理解其后所寄寓的内涵而不得不于翌年(1782 年)又撰写另一部小说《克里斯托夫与埃泽尔》。这部新作品与其说是新的小说，不如说是对前书的注疏阐释，这种怪异的文体不仅使之创作不顺也造成受众不多，裴斯泰洛齐只得终止《克里斯托夫与埃泽尔》一书的写作；而对小说第一卷中理论内涵的阐释也不得不融入其续集中，这也使得后三卷的理论色彩越发强烈，再次造成读者群的减少(布律迈尔，1994a：229—231)。

虽然如此，我们还是不可偏废，必须从现实和理论两条线索进入裴斯泰洛齐的论述中，才可以揭示彼时乡村的整体性危机、裴斯泰洛齐的应对方案以及教育作为沟通两者的核心机制。

在小说中，裴斯泰洛齐通过对恶人镇长胡美尔的人生经历及其治下坡那镇之败坏的描绘，形象化地展现当时多数农民的赤贫和广大乡村的败坏。缺乏家教的胡美尔自小目无尊长、欺压同伴，长大后既无法适应工场纪律，又无法从事农耕。然而在丧失融入乡村主流社会的两大途径后，他这种传统乡村的边缘人物在社会变迁的年代却通过进献宠物小牡鹿，讨好贵族领主而获得了公职。随着手工业和商业的发展，民众之间的民事关系逐渐增多，原本平静的小镇越来

越多地陷入民事纠纷中，胡美尔以此为契机垄断底层农民向领主寻求司法救济的中介渠道，以代人诉讼、诬人清白等方式巧取豪夺农民土地，坡那镇的鲁迪一家就因此丧失赖以为生的土地，无手工业技艺的他们不得不陷入赤贫境地。在通过非正式手段谋权获利的同时，胡美尔也计划将自身经营正当化。他依靠婚姻与购买，垄断小镇磨坊这一公共经济支柱来控制小镇农业，而经营酒馆更成其政治权力和经济垄断相结合的关键枢纽——诱导劳作后农民的嗜酒欲使之欠下民事债务，反过来又假公权济私利，追索债务，剥削贫困农民。在发家致富之时，胡美尔也步步高升，由衙役晋升为镇长，恶霸一方（裴斯泰洛齐，2005：371—422）。

像胡美尔这种原本乡村社会的边缘人物能够逐渐进入乡村社会的治理阶层，皆是由于在城乡变迁的年代，原有的乡村治理精英——封建贵族庄园主——在地租水平不断下降的情况下不得不另谋出路。不是伴随绝对君主中央集权的过程，进入宫廷出任新式官僚；就是卷入城市分工体系，从事新兴产业；再者，乡村自治传统也受到商业发展、社会关系复杂化的冲击。贵族的不在地化与民事纠纷繁多等因素共同导致以胡美尔为代表的新兴乡吏攫取了乡村治理的权力。

德语区传统政教结构中政治治理一环败坏的同时，宗教领域敦化民情风俗的力量也逐渐式微。如上所提及，城市神学教育出身的老牧师白日升因循路德宗的布道方式，注重教义知识讲解而忽视生活实践，这种脱离民众生活实际的布道反而将民众推入虚妄迷信之中，教化民众的权力反而落入教会长老哈德诺夫与乡村学校旧校长舒迈斯手中，原本担任教化任务的他们反而成为乡村迷信的始作俑者，以煽动迷信来排除异己（裴斯泰洛齐，2005：502—505、609—614）。胡美尔为了自身统治便利，也教唆仆人背叛主人、子女违背父母、农民嗜酒，以此打乱旧有秩序，释放欲望之恶，败坏小镇民风。

城市牧师在乡村地区的传教带来了诸多迷信，出生于乡村地区的教师也无力担负起敦化风俗、教育民众的作用。坡那镇的旧校长舒迈斯就是现实乡村教育者的真实写照：选择教师不看能力，只要求有房子作为教室即可，教学场地与教师住宅并不分离，教师一边做家务一边让孩童仅仅通过朗读背诵等文字记忆来获取知识[①]。对乡村教育者来说，教育并非目的，不过是补贴家用的手段，在宗教改革与启蒙运动影响下，他们迷信文字，无力探索教育原理，执着于通过体罚教授诵读和教义问答。这种在当时瑞士乡村地区盛行的读经教育看似启蒙，实则愚昧孩童。

在经济生活和社会生活领域，随着小镇卷入以城市为中心的市场经济分工

① 这就是裴斯泰洛齐在布格多夫鞋匠兼教师塞缪尔·戴斯利（Samuel Dysli）处看到的瑞士地区乡村教育现状（裴斯泰洛齐，2001：222）。裴斯泰洛齐的助手克吕希早先在乡村地区接受教育与执教的经历也充分展示这种教育的困境（裴斯泰洛齐，2001：47）。

体系，农业开始出现边际效益递减，纯粹农耕经济再也无法自给自足，庄园制开始瓦解；手工业所代表的市场消费逻辑也开始冲击原有封建制下的节俭德性，乡村贵族开始仿效城市上层或宫廷上层的生活方式，原本乡村地区的无地产者通过手工业致富后也开始食用糖食、饮用咖啡、穿着花衣，在生活质量上超越了有地农民，社会地位和生活质量产生错位，奢侈与攀比之风在乡村兴起。

总言之，坡那镇所代表的德语区乡村危机化与农民赤贫化根源于诸多方面：上层贵族对农民实行专制的农奴制统治、路德宗基于经文的布道方式使得农民充满无用的宗教知识而忘记现实本分地劳动和生活、农业耕作的低生产率与附加值使农民不得不卷入以城市手工业为中心的市场经济……凡此种种，导致原有以家庭和庄园制为组织核心的乡村治理结构趋向崩溃，城市文明所代表的抽象社会逻辑开始取而代之。

如果说乡村的整体性危机全然是社会制度层面的结构失衡问题，那么裴斯泰洛齐也只能寄希望于伯尔尼总督查尔纳或奥地利国王约瑟夫二世等德语区开明上层推行自上而下的改革来解决危机，那么他之前在新庄从事的教育改革实践及其教育理想是否徒劳无功？

其实，在裴斯泰洛齐看来，即使推行了结构性改革，依旧无法彻底解决乡村问题。因为乡村的整体危机虽然可以通过制度变革有所缓解，但若没有配合以适当的人心与精神，其在实践上并不长久，在人性论上也不过暂时用制度约束住了动物人与社会人，无法将人带到道德人的状态。在裴斯泰洛齐对现实危机的描绘背后，其真正的经验总结和理论构想则是通过教育这一现代社会转型中的核心机制，塑造既能适应现代社会变迁又能成就道德状态的新人。

裴斯泰洛齐在《林哈德和葛笃德》中展现了只重视上层改革的局限性——新任领主亚尔纳在坡那镇推行的一系列制度改革陷入一种奇怪的历史循环中，由混乱到治理，再次混乱后又不得不开始新一轮的治理，以此失序与秩序交织的复调主题不断前行：第一部起始于女主人公葛笃德向亚尔纳控诉镇长胡美尔的暴政，结尾于镇长被革职肃清；第二部讲述审判胡美尔后，新任牧师布道敦化民风，但不过数日，民众就开始害怕清算镇长会揭露自己过去的罪行，从而人人自危，再度陷入恐惧与迷信中，领主亚尔纳不得不通过惩罚罪恶、宽容良人、兴修水利、分配公地、帮助穷人置业兴产等新政改革来重新安定秩序，结尾处镇长等恶人的忏悔和大众的宽容似乎将坡那镇带回到良好秩序中；在第三部，亚尔纳试图对民众所欠镇长酒债进行清偿的举措再次引得人心惶惶，而新政也引发既得利益者的抵制；当小说进入第四部，失序不仅仅停留在乡村社会层面，上层贵族的败坏也被展现出来，女贵族茜维娅做客亚尔纳家中时对新政举措和人物充满妒忌，其对下层穷人的恶行更使亚尔纳气急攻心大病一场，一时民众议论纷纷、人心浮动，新政推行岌岌可危，所幸有新政支持者少尉格吕菲、富家女瑞诺英、纺织女玛莱丽一同组织乡村精英立约自治以维持新政才渡过难关，随后亚尔纳也病愈，而在上层贵族政治斗争中，以行政部长毕立夫斯基为首、财政部

长恩道夫和司法部长奈克隆为辅的三角联盟也战胜了佞臣海立多，使得最高君主同意在全邦国推行亚尔纳的新政。

小说如此循环反复的结构使我们不难猜想其未完稿的后续，即全邦国在推行新政后也暂时陷入一种治乱交织的反复斗争中。裴斯泰洛齐借乡村校长格吕菲之口揭示了背后人性与政治的矛盾运动，人性自然放纵必然导致恶果，而政治就是引导而非抑制人性自身的需要与满足，使人各司其职，成为社会公民（裴斯泰洛齐，2005：748—753）。败坏和贫困的德意志乡土社会不过是基于人性中动物性建立起来的社会状态之罪恶的极致展现——在动物性的贪欲驱使下，人人交相争利。原本社会联合是为了满足人在自然状态中因一己之力所限的无力满足自身需求自然匮乏，而今的现实却是：通过社会联合，上层统治者积累起过度的财产并用专制权力保护财产，而下层穷人连自身的自然需求也无法得到满足，法律等社会制度所规定的各个阶层的社会权利就是为了限制人性中动物性带来的贪欲泛滥与弱肉强食。如果人性还只是停留于动物性层面的话，依靠制度限制构建起社会正义只不过暂时稳定了社会状态，时时刻刻面临被动物性欲望冲毁的巨大危险。

四、教育作为核心机制，葛笃德如何教育子女

质实言之，在裴斯泰洛齐看来，18 世纪末欧洲的现实危机在于享有特权的上层社会和遭受苦难的下层社会之间尖锐对立，其历史根源不仅仅在于时代变迁中的城乡差距，更在于宗教改革等思想变革配合上印刷术等技术条件，一同闭塞了自然教育的道路——感官被局限在视觉之上，思想被引导向空想的宗教世界，这形塑了当时观念化的上层统治者和愚昧狂热的下层民众。自然教育和自然情感的瓦解也动摇了共同体生活的根基，政治共同体丧失其坚实的人性基础陷入自然情感的粗暴骚乱中（裴斯泰洛齐，2001：141—146）。任何共同体的政治改良如若没有在教育上奠定新的人性基础，将人重新安放在稳定的现实经验和自然情感之上，不过是移一时一地之风气，无法重新恢复公序良俗。因而，在裴斯泰洛齐那里，教育是为挽救整体性危机的核心机制，并值得以为志业，托付终生。

所以裴斯泰洛齐在强调通过制度维系社会权利、建立社会正义的同时，更寄希望于教育以超越原有政教双重治理的局限性，既能起到政治治理满足自然需求的作用，又能像宗教教化那般安定人心，从而成为新时代社会变迁的核心机制。教育的作用不仅仅在于通过智力训练为穷人提供一套技术知识、为现代社会的技术治理培养专业人才，虽然这两者都是实现较为良好的社会状态的基础，但它们在人性论上奠基于人性的动物性面向，并不长久牢靠；教育更重要的向度在于帮助人发现自身人性中的神圣性基础，进而克服以动物性欲望为底色的社会状态，将人引领进神圣的道德状态。人通过教育与自我教育，信靠上帝，

运用自身意志克服动物性贪欲，最终将获得使得人生幸福的真理[①]。

唯有如此，我们才能理解为何裴斯泰洛齐在理论和实践上将教育视为解决整体性危机的关键性举措；而且在裴斯泰洛齐看来，唯有将之奠基在人性论之上，教育才能成为独立领域并且超越制度设计的短暂局限，真正起到安定人性、解决危机的作用。

此时，我们不得不时代错置地进入《葛笃德如何教育她的子女》这本书信合编集中探寻裴斯泰洛齐所展开的教育机制。虽然此书是裴斯泰洛齐 1801 年出版的作品，晚于《林哈德和葛笃德》第一部近二十年，但是这种时代错置绝非牵强附会，葛笃德这位同名的母亲教育家本身就代表了裴斯泰洛齐教育思想的延续，裴斯泰洛齐更是直言在《林哈德和葛笃德》第五部要发展《葛笃德如何教育她的子女》中记叙的教育思想，并自陈其教育思想更多源自经验实践而非哲学理论、科学体系或文学创作（裴斯泰洛齐，2001：11）。因此，《葛笃德如何教育她的子女》不过是《林哈德和葛笃德》的自然延续与经验深化，更为细致地阐明了在裴斯泰洛齐那里，教育如何作为一种机制发生运作[②]。

裴斯泰洛齐不满于旧有文法教育传统，该传统自经院哲学、宗教改革以降诉诸文字阅读以培养人的智识，如上所述，这种教育正是乡村民众陷入贫困的祸根。裴斯泰洛齐认为在社会变迁时代，真正安定穷困民众的人心秩序不是效仿上层的文法教育或自由教育（liberal arts）传统，反而需要拔除观念教育带来的妄想，以使人在切身经验和情感生活中获得幸福的伦理指导。因此，裴斯泰洛齐诉诸自然教育，诉诸自然给人感觉印象（sense impression）来获得稳定感。

裴斯泰洛齐的自然教育无疑在回答他所处时代的特有问题，一如康德所面临的问题：人何以可能在变动不居的印象世界中获得稳定的秩序——而这正是教育得以可能的前提，也是应予履行的责任。

与卢梭稍有差异，裴斯泰洛齐担心自然教育可能沦为一种缺少引导的盲目教育，因为自然并不总以秩序化的面向呈现在我们面前，如果将教育完全放任给自然，只会使人迷失于感官的混乱印象中（裴斯泰洛齐，2001：147—164），而且自然甚至像魔鬼般足以将人带入恶的境地，随着人的自然能力增长，欲求会将人带入弱肉强食的动物性社会状态中。自然无法作为规范性作用于教育，却是教育的发生学基础，因为自然为教育提供感觉印象，此为教育的经验起点，自然为人设定了周遭的生活世界，决定哪些印象将被给予；自然也决定了人的需要，需要是人社会行动的动力；自然更是自我与他人关系的发生情境，人在此情

① 裴斯泰洛齐有非常具体的人性论，即《我对人类发展中自然进程的追踪考察》一文（裴斯泰洛齐，1994b：27—151）。

② 早先在《葛笃德如何教育她的子女》第一版中，裴斯泰洛齐使用机制（mechanism）一词形容教育的运作，这带有力学与机械论味道；但裴斯泰洛齐更多把人通过教育的成长比拟为种子长成大树。因此第二版中，机制一词也由 mechanism 改为 organism 带有有机体类比的色彩，这种变化也意味着裴斯泰洛齐更加强调教育要建立在自然心理进程之上。

境中逐步获得洞察力与预见性(裴斯泰洛齐,2001:198—213)。简言之,自然并非自然秩序,也非先在预设,而是人生在世生理、心理以及社会诸层面所被给予的局限性,这种现实性拉开了人与观念论思想的距离,成为教育的真实起点。

既然自然不是绝对的善,教育就不能纯然诉诸自然,裴斯泰洛齐的自然教育以自然所给予的感觉印象为起点,但并不以之为终点。教育不是自然,而是作为人的技艺(art)用于实现人的可完善性,"人只有通过技艺(the art of Instruction or Education),才能成其为人"(裴斯泰洛齐,2001:77),因为唯有教育的技艺才能将自然秩序化,也就是将之内化为人的秩序,形成人的第二自然。

裴斯泰洛齐无时无刻不在强调教育的任务就是将客观自然所给予的模糊印象(confused impression)上升为清晰概念(clear idea)[①],教育的技艺就是协调客观自然给予的印象与内在能力捕捉的概念,使之同步增长,这也是人们归功于裴斯泰洛齐的伟大洞见——教育的心理学化。所谓的心理学化并不是提供一套教育的实验设计,而是试图把教学与人的心智本性、人的周遭环境以及人与他人交往都协调起来(裴斯泰洛齐,2001:198—213)。

教育心理学化意味着教育者可以相应地制定出一套条分缕析的教育机制。恰恰是将教育心理学化和机制化,裴斯泰洛齐使初等教育首次有了可以广泛推行的基础,在伊弗东设立的师范培训、编写的课程教材都使得大规模初等教育得以可能。教育从而不再需要广博的学问,而被裴斯泰洛齐简化成为一套人人可以实践的方法,母亲也自然而然成为孩子的第一教育者,正如葛笃德这个母亲在裴斯泰洛齐那里就是教育者的代名词。

教育机制的核心就在于将教育还原为可以实践的教学要素(element of instruction),套用康德的术语,就是人需要通过何种概念图式(conceptual scheme)整理杂多印象。裴斯泰洛齐根据经验,归结出三种"使一切通过感觉印象而获得的认识得以清晰起来的手段,来自数(number)、形(form)和名(language)"(裴斯泰洛齐,2001:89)。通过这三种基本能力,人可以将直观(Anschauung)内在化为清晰概念,教育的技艺必须引领孩童在这三个层面上认识世界,即在相互联系的整体世界抽象出一个客体(a unit);识别客体的形状,也就是大小(size)和比例(proportions);命名和描述客体。这三种能力又可以细分为不同培养阶段,总目的都是要将混乱印象上升为清晰概念(裴斯泰洛齐,2001:93—140):

> 当儿童对物体有所印象之后,方可施行形状教育,依次通过测量(依照物体的正确比例),绘画(超越比例,自由模仿)和书写(掌握字母形状)使得儿童能对物体或字符形状有确定把握。
>
> 数字教育没有从属项目,但是算术起源不能基于概念推理,而必须给

① 印象(impression)和概念(idea)的区别类似于近代哲学的争论,笛卡尔将清晰概念视为知识确定性的保证,休谟则认为所有概念都需要有一个印象的来源。裴斯泰洛齐的教育理念更接近休谟哲学。

予儿童实物增减的印象，然后慢慢可以过渡到用抽象替代物（点或划）来表示增减。

最重要语言教育需要由发音（sound）到单词（word）再到语言（language）过渡，发音教学要在婴儿还不能模仿之前就让他们知觉声音和声调，而后在其可以模仿时，教他们从元音到辅音，到音节，逐步拼读；单词教学的目的在于教育儿童通过分门别类的名词对世界事物进行认识，从而在事物和语言间建立稳定的语义联系，以及对世间万物首次做出明确的区分；语言教育则最为复杂，必须先将事物抽象为一个单位，识别其特性并命名，最后观察事态，用动词和副词来形容事物，简言之，语言教育使得儿童逐步具备想象力和判断力，能够开始较为完整地认识外部世界。

语言教育是所有教学里的重中之重。在裴斯泰洛齐看来，数字教育和形状教育都需要以稳定的语义为前提，而通过将语言建立在稳定的感觉印象之上，人才能摆脱抽象观念教育的窠臼，使得每次发音、称名或者判断时都能复现消失的感觉印象，从而在自然印象之外通过教育的技艺构筑一个独立而自由的世界。因此“语言是一种技艺———一种无限制的技艺，或者确切地说，它是我们人类所有技艺的总和”（裴斯泰洛齐，2001：114）。甚至是人类区别于动物的神圣尊严：“语言，只要人类怀着使自己更加高尚、更加优越的纯真的愿望，把它作为强有力的表意工具和保持人类优势的工具来使用，那么它便是一种高尚的、神圣的东西。”（裴斯泰洛齐，2001：173）

两相对照下，当时在瑞士流行的教学方法，诸如教义问答教学法，不过是形式化地操作单词和主题，没有在实物与语言间建立联系而流于空疏；苏格拉底教学法更是必须建立在裴斯泰洛齐的语言教育之上，否则人无法获得清晰概念后做出判断。这种教育背景下，语言的滥用也将导致文明的衰败与人们的堕落（裴斯泰洛齐，2001：174）。

以此，借助初等教育或其最重要环节——语言教育，我们可以对世界进行分类，分解为可供观察的对象，从而将其感觉印象细分，有步骤、有秩序地纳入感官之中。无疑，基于印象的教育理念总会带来事实和观念两者间的真理符合论问题，但是裴斯泰洛齐没有像怀疑论者那般做出普遍怀疑，他承认一时一地的感觉印象可能出错，同时坚持即使在社会变迁的年代，事物本质提供的印象仍足以保证长久稳定，这种稳定性作用于人的内心能力，为之带来秩序，教育的技艺就是加强印象、澄清概念，并进一步凭借在数、形、名的教育中发现的联系来构建一个完整的整体认知。所以各个阶段各个分类的教育技艺都必须服务于整体性发展人类内在能力的宗旨，并以之在人类心智世界构建起尽可能反映自然规律（natural law）的必然联系。但是这种自然规律如前所述依然很难起到规范性作用，“教育技艺的丰富魅力及其多样化的自由运用，使自然的必然性或自然规律表现出自由和独立的特点……让你的教育技艺和教育活动的结果

产生自由和独立的印象吧！人性发展所要遵循的这一切规律都集中朝向一个中心。它们集中朝向人类这一中心，而我们自己就是人类世界的中心”（裴斯泰洛齐，2001：80—81）。因此，教育技艺的最终目的不是为了服务自然秩序，而是建立人的内心秩序，后者源于前者，但并非全然前者的模板。裴斯泰洛齐的自然教育不是模仿自然秩序的教育——由此不免陷入观念哲学的争论中——而是发生于自然，诉诸心理进程的机制，通往人的自由。

总言之，裴斯泰洛齐认为教育机制的核心在于将人类认知从混乱的感觉印象上升到清晰的概念，也就是将自然所展现的混乱材料，通过教育的技艺集中在可被人认知的范围内，使之秩序化，使之可以通过五官感受被受教育者接受并稳定下来。教育的技艺就是使自然进程与人内在能力发展相互协调，同步前进。以此，这种机制化的教育方法以其简易的操作手册和实践方法在贫困的乡村地区推行开来，驱逐城市文法教育或神学教育中拔高观念的妄念，真正启蒙民众，使他们通过教育技艺，自我认知世界，自我认知到服务于自身的、指导人获得幸福的真理。但值得注意的是，教育技艺纵然起始于自然呈现的感觉印象，却并不以自然秩序为最终归宿，其最终目的是追求人类自身的自由和真理。

五、教育的担纲——母爱与父道

裴斯泰洛齐的人性论洞明，教育技艺起始于自然人，成就于道德人。

通过数形名的教育机制化对儿童进行的教育更多偏向认识世界的智识教育，智识教育将关于世界的稳定印象呈现在儿童面前，培养其内在能力。但是智识教育并不能完全将人由自然状态带入道德状态，换言之，初等教育不能以智识性的学校教育作为其构成的全部，教育及社会生活还有行动与道德维度的构成要素，“一切道德、智力、实践等方面的天性，驱使人类尽力进入生活的道路”（裴斯泰洛齐，2001：176）。教育的多重构成要求在学校教育之外还需其他因素的介入。甚至出于对群体性社会状态在本质上败坏的深刻不信任，裴斯泰洛齐的教育不仅在方法论上秉持个体主义态度，而且在发生场域上也重视作为小型共同体的家庭。

在裴斯泰洛齐处，贫民教育或者初等教育的发生学基础极其重要，而家庭就是教育技艺发生的地方。从现实上说，在初等教育阶段，家庭教育相较于学校教育的低成本在现代国家公共财政未曾健全的时期更有实现的可能，况且如果能够发挥家庭中母亲（也有可能是父亲）的能动性，进行有关初等教育的方法培训，可以省去培训大量初等教育教师时间与成本；在实践角度，母亲自然而然是儿童的教育者，在教育技艺还没有诞生的地方，母亲的自然本性就促使她哺育儿童——为了满足儿童的欲求，母亲给予能使儿童感动愉悦的感官印象，所以应当作为的是将这种自然实践引导到教育技艺的轨道上。然而，凡此种种都要上升到理论维度，家庭教育在提供智识教育以外，更是道德教育与宗教教育

源生的地方，而且在裴斯泰洛齐看来，也仅唯有守持住家庭这个小型共同体使其免受社会的侵蚀，才能防止自然性与社会性带来的堕落，通过家庭生发的道德教育和宗教教育，人才能最终走向道德状态，成为道德人。

因此，如果说教育作为奠定人心秩序核心机制的话，它发生的场域不是在我们普遍认识的学校而是在家庭之中，其担纲者是儿童的母亲与父亲，这时我们需要更为细致地检视母亲的母爱与父亲的父道如何对儿童的道德教育和宗教教育产生影响。

乍看之下，在《林哈德和葛笃德》中，葛笃德对孩子的教育与之前裴斯泰洛齐在新庄学校的实践并无不同：在日常生活方面培养孩子的自理自立能力，让孩子们一边学习纺纱手工一边吟唱圣歌或学习算术，前者积蓄财富为其长大成家立业做装备，后者则培养孩子内心的神圣感和秩序感（裴斯泰洛齐，2005：246—253）。后来亚尔纳命格吕菲创建的学校也延续了葛笃德的教育方式并将之系统化，格吕菲对乡村儿童的教育分为三个方面：一是进行纺织、园艺、修表等职业技术教育；二是对孩子进行道德教育，要求其讲卫生懂礼貌，培养良好习惯形成自理自立能力；三是智力教育，教孩子们语文算术和音乐（裴斯泰洛齐，2005：594—596）。

如前所述，这些现在我们耳熟能详、习以为常的教育形式背后预设的教育理念在当时来说可以说是一大创见。自古登堡印刷术发明以来的人文教育传统重视基于文字的智识教育与学校教育，这体现在前述的神学上和哲学上观念论的兴起，而这不仅违背人的自然成长，也将使处于智识底层的穷人彻底边缘化（裴斯泰洛齐，2001：141—146）[①]。裴斯泰洛齐深刻认识到民众教育必须建立在人性自然成长的心理学基础上，根据心理学的基本原则建立通过感觉印象获得的真正知识，从而摆脱智识教育的弊端（裴斯泰洛齐，2001：22—23），因此教育的顺序应该被颠倒过来——起源于动心代表的感官能力，发展到动手代表的习惯养成，最后落实在动脑代表的智识培养。所以葛笃德对孩子们进行的家庭教育根本不在于其教育形式如何，最为核心的关键反而是在这种家庭教育中，葛笃德和孩子们形成教学相长的纽带关系是自然母爱的流露与延展，唯有基于这种情感性的体验，由心、手、脑三步构成的教育机制才能有其发端。

上有所及，与卢梭不同，在教育实践中，裴斯泰洛齐发现教育不能完全放纵人的自然。因为在人性论上，自然状态依旧带有动物性的恶。再者，更为重要的是放纵自由将导致教育中服从的不可能，从而导致情感和知识传递的不可能；然而完全依靠父权式的专制获得权威和服从也将诞生社会性的专制与暴政（裴斯泰洛齐，1994a：161—165）。因此，家庭教育中由母爱步步激发出的自然情感尤其重要：

① 裴斯泰洛齐重视基于感官能力的直观教育方法，认为印刷术的发明使教育完全锁死在视觉感官的文字教育之上，这对穷人尤其不利。

> 于是，我问自己：我是怎么会热爱、信任、感激并且服从人的呢？人类的爱、感激是如何在人的本性中产生的呢？人的服从的行为又是如何产生的呢？我发现，它们主要来源于婴儿与其母亲之间的关系。（裴斯泰洛齐，2001：183）

教育不应以智识性的学校教育为重点，而要诉诸符合人性成长心理学的情感和印象，后者又以家庭教育为载体，家庭教育并不意味完全放纵自由或者服从权威，而是以母子之间的自然纽带为发生基础。孩子对母亲的自然需求产生热爱的印象，母亲对孩子营养需求的满足在孩子心中留下了感激的印象，母亲对孩子的关怀也在孩子心中留下信任的印象；而孩子对母亲的请求在孩子心中树立起对母亲服从的印象。“而服从和爱、感激和信任两者结合在一起就萌发了良心……同时，也萌生了这样一种感觉：他自己（孩子）在这个世界上不仅仅是为了自己。初始的、朦胧的权利和义务感萌发了。这就是道德的自我发展的基本原理，这些原理是在母亲和孩子之间的自然关系中展现出来的。”（裴斯泰洛齐，2001：185）

正是家庭教育使得孩子展现出自身人性迈向道德状态的可能，然而在一个家庭的确定性逐渐散失的变迁时代，社会成为人的生存境遇，保证家庭中以母爱为基础萌发的道德状态不被动物性自私自利的社会状态所吞噬成为裴斯泰洛齐教育理论和社会理论的关键[①]。

> 当儿童对母亲的物质依赖开始消失的时候，我的方法就是用一切可能的手段，来防止曾从这种依赖关系中生长出来的较高级情感的萌芽枯死掉。当物质原因不复存在时，它就提供新的活力资源。（裴斯泰洛齐，2001：193）

这种方法就是通过家庭教育的技艺引领孩子对更高存在——上帝——产生依赖与信仰。在母亲和孩子教学相长的过程中，虽然母亲已无力满足孩子知识与道德上的进一步需求，但是她可以在教育孩子通过数目、形状和语言认识世界的同时，把智识教育引向宗教教育，让孩子感受到世界之美与上帝存在，此后孩子在学习中逐步行进的自我完善都在其心中激起热爱、信任、感激上帝等强烈印象；至此可以将孩子早期的自主性和道德感结合起来，将孩子与母亲间基于自然情感的关系上升为一种教育的技艺。也正是在这种宗教教育的影响下，自我教育诉诸个体性成长但不以之为最终目的，教育还需要激起人的类存

---

① 裴斯泰洛齐悲痛于这种由家庭向社会的堕落：“母亲啊，母亲！世界现在正开始从你的怀里夺走你的孩子。如果此时没有人把他的高尚的本性同现实世界的新的启迪联系起来，那他就全完了。母亲啊，母亲！你的孩子从你的怀里被拉走了。新的世界成了他的母亲，新的世界成了他的上帝，物质享乐成了他的上帝，随心所欲成了他的上帝。母亲啊，母亲！他失去了你，失去了上帝，也失去了他自己。爱抚在他心里消失了，自尊的萌芽在他心里枯死了。他正走向毁灭，只去追求物质享乐。”（裴斯泰洛齐，2001：187）

在感:“为人在世不只是为了自我,人只有通过他们同胞的完善,方能使自己完善。”(裴斯泰洛齐,2001:195)借助道德教育激起的类存在感,儿童才有可能摆脱被社会中人人交相争利的状态。自我完善和人类完善从家庭教育的母爱情感中延伸出来,在教育中形塑儿童的第二自然,使之走向道德个体,而不至于在家庭向社会的迈步中堕落进完全自私自利的动物性的社会状态中。

如果说家庭教育中的母爱之维是道德教育和宗教教育的发生学基础,那么另一方面的父子之道可以推广为政治共同体中的秩序与正义。家庭中父亲的权威和孩子的服从并不基于父权制下的专制权力,如果父亲通过履行自身义务满足了孩子的需求,那么他就可以获得权威而孩子也在经验中得知服从的道理。如果统治者试图拥有权威、依法治民,那么就必须从家庭教育开始,因为在家庭教育中培养的父道是培养领导艺术的基础,培养的子道是培养公民的基础。

当然,家庭中父子之道作为人类首要关系在构建共同体时依旧有被动物性社会状态吞噬的危险,因此无论父亲与孩子的自然关系还是诸侯与臣民的政治关系,都必须以上帝与子民的神圣关系作为背书,信仰上帝能保证诸侯和臣民的稳定的伦理关系,否则政治的统治关系易于沦为统治者为一己之私对被统治者实行专制暴力,从而导致上层行专制统治,下层沦为赤贫或大举暴力革命,彻底瓦解生活共同体的纽带,造成社会的动荡不安。(裴斯泰洛齐,1994a:188—206)

家庭教育中母爱与父道的双重维度共同构成了裴斯泰洛齐教育理论和政治理想的核心,母爱引领从家庭中走出的个体不至于在社会状态彻底败坏,使之保有走向道德状态的可完善性,从而获得人性真理和生活幸福;父道则保证在共同体层面,统治者与被统治者结成以上帝为背书的父子式伦理关系,使统治者获得权威而被统治者服从管理,摆脱现代社会在专制与革命间摇摆的命运。以此,社会各阶层各司其职、各安其分,在自身法律规定的限度内获得自由与权利,实现社会正义。

六、结　　语

以小说《林哈德与葛德德》闻名全欧并获得法国荣誉公民称号后,裴斯泰洛齐没有流于自己的空谈,而是一有机会就实践自己早年创办学校、投身教育的理想,先后在斯坦兹(Stans)、布格多夫(Burgdorf)等地创办学校,其中最为出名的莫过于他在伊弗东(Yverdon)创建的学校。在那个乡村败坏、革命丛生、观念横行的年代,裴斯泰洛齐在每个学校无一例外地坚守自身的教学工作和教学写作,践行着他以母爱父道为人性基点、以感觉印象为作用机制、以心手脑结合为培养方式、以数形名为教学体系、以手工劳动为职业训练的教学改革。

斯坦兹和布格多夫两所学校都在大革命时代及瑞士内部政治动荡中维续

时间不长，伊弗东的学校自 1805 年建立起维持了二十年，虽然裴斯泰洛齐仍然认为他的教学理念没有得到真正理解和贯彻，但是伊弗东的学校多少持续且广泛地实践了裴斯泰洛齐及其助手的教育理想。最终伊弗东的学校也因管理经营不善、内部人员纷争而遗憾倒闭，然而，裴斯泰洛齐的教育理念在其逝世后最终在德语区尤其德意志地区开花结果，深深影响了后来德意志地区建立起的国民教育体系。

无疑，裴斯泰洛齐继承了法国思想中卢梭自然教育的传统，沿用关注儿童个体性成长、将教育方法奠基在对心理发展过程的研究之上、以家庭为理想塑造学校教育等构想（博伊德，1985：318）。但更为重要的是，裴斯泰洛齐真正将卢梭的自然教育思想落实在内陆德语区带有封建制传统的广袤土地上，将法国的启蒙思想和德意志、瑞士两地的现实政治风俗、社会民情、宗教状况结合起来，也就是将启蒙思想落实到《林哈德和葛笃德》所展现的乡土风貌中。唯有如此，教育所依托的才不再是古典文法、宗教教义，更不再是启蒙运动诉诸的抽象的理性和观念，而是教育者和受教育者之间日常人伦情感以及受教育者在现实和历史处境中身体、心智和道德的自然成长。此时，《爱弥儿》中洞悉神意的哲学教育家落实为日常生活中普通农家的父母、平民教育的老师，采用裴斯泰洛齐基于教育的心理学基础指明的教育方法，他们就足以成为切实的儿童基础教育担纲者，这也使在内陆德语贫困地区的平民教育得以可能，从而将广大德语农村地区从愚昧无知中拯救出来，不被当时的社会转型所抛弃。此外，裴斯泰洛齐也寄希望能重塑封建制伦理传统的新君主国、基于真实情感的虔信宗教，与教育改革一同在巨大社会变迁中启蒙民众，安定社会。

费希特在考察裴斯泰洛齐的学校后，不无赞赏地指出："裴斯泰洛齐的根本目的就是要提升下层阶级的地位，扫清他们与受教育阶级之间的差别。所以，这不仅是大众的教育，也是国家的教育，民族的教育。裴斯泰洛齐的体系有助于这个民族从一个悲惨的境地超拔出来。"（Holmann，1908：308）而这一理想最终有所实现，裴斯泰洛齐的教育理念和方法为德意志地区接受并被推广开去，在费希特（Johann Gottlieb Fichte）、洪堡（Wilhelm von Humboldt）、赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart）等人的努力下，成为德语区国民教育的基础，并为欧陆各国效仿；而后也漂洋过海，促成 1840 年英国枢密院教育委员会创办巴特西师范学院，开始公共教育的探索。对英美教育思想贡献颇多的赫伯特·斯宾塞（Herbert Spencer）也对裴斯泰洛齐颇为赞许，并细化了他的教育心理学理论（斯宾塞，2005：54—55）。裴斯泰洛齐融合法国思想和德语区现实的教育理论，逐渐成为世界教育思想的宝贵资源，这也为我们学习西方教育思想、研究中国教育自身经验、探索自身理论可能提供了一条借鉴之路。

参考文献

[1] 〔瑞士〕阿图尔·布律迈尔. 裴斯泰洛齐传略及其历史背景[A]. 裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐选集(第一卷)[M]. 阿图尔·布律迈尔主编. 尹德新组译. 北京:教育科学出版社,1994a:1-79.

[2] 〔瑞士〕阿图尔·布律迈尔. 尘世与天国编者导言[A]. 裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐选集(第一卷)[M]. 阿图尔·布律迈尔主编. 北京:教育科学出版社,1994a:229-231.

[3] 〔瑞士〕阿图尔·布律迈尔. 裴斯泰洛齐与当代教育[M]. 顾正祥译. 北京:中央编译出版社,2012.

[4] 〔英〕博伊德,金. 西方教育史[M]. 任宝详、吴元训主译. 北京:人民教育出版社,1985.

[5] 〔英〕赫伯特·斯宾塞. 斯宾塞教育论著选[M]. 胡毅、王承绪译. 北京:人民教育出版社,2005.

[6] 〔美〕胡斯都·冈察雷斯. 基督教思想史(第三卷)[M]. 陈泽民等译. 南京:译林出版社,2012.

[7] 〔瑞士〕裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐选集(第一卷)[M]. 阿图尔·布律迈尔主编. 尹德新组译. 北京:教育科学出版社,1994a.

[8] 〔瑞士〕裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐选集(第二卷)[M]. 阿图尔·布律迈尔主编. 尹德新组译. 北京:教育科学出版社,1994b.

[9] 〔瑞士〕裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐教育论著选[M]. 夏之莲等译. 北京:人民教育出版社,2001.

[10] 〔瑞士〕裴斯泰洛齐. 林哈德和葛笃德[M]. 北京:人民教育出版社,2005.

[11] 〔德〕韦伯. 新教伦理与资本主义精神[M]. 简惠美、康乐译. 桂林:广西师范大学出版社,2010.

[12] 〔英〕朱迪斯·M. 本内特,沃伦·霍利斯特. 欧洲中世纪史[M]. 杨宁、李韵译. 上海:上海社会科学院出版社,2007.

[13] Hayward, F. H. (1915). *The educational ideas of Pestalozzi and Fröbel*. London: Palph, Holland & Co.

[14] Holman, H. (1908). *Pestalozzi: An account of his life and work*. New York: Longmans, Green & Co.

[15] Pestalozzi, J. H. (1915). *How Gertrude teaches her children*. Translated by Holland, L. E., & Turner, F. C. London: George Allen & Unwin Ltd.

[16] Pestalozzi, J. H. (1927). *Pestalozzis Werke: Säkularausgabe in drei Banden*. Leopold Klotz Verlag /Gotha.

(责任编辑 李春萍)