

理性的批判:康德第一批判 “方法论”的教育学意义

陈得军

(新疆师范大学 教育科学学院, 乌鲁木齐 830017)

摘要:康德在纯粹理性的训练中,通过消极教育方式,培养学习者谦虚的态度和真诚的品质,超越了独断论和怀疑论的思维方式,完成了对学习者的批判思维方式的培育。在纯粹理性的法规中,通过积极教育方式,完成了学习者的自我训练,学习者在追求幸福的追求中实现了自然世界与道德世界的统一。纯粹理性的建筑术为我们思考教育科学的目的和教育艺术的原则提供了一个系统性视角,“人的全部规定和使命”是教育科学的最终目的与教育艺术的原则。纯粹理性的历史再次保证了只有批判的道路才能实现对学习者的理性的批判,引导学习者走出理性的自然状态,为学习者营造一个永久和平的生活状态。

关键词:康德;理性;消极教育方式;积极教育方式;批判的路径

中图分类号:G40 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2024)03-0044-13

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2024.03.005

自然与自由之间的张力始终是人的教育所不能回避的话题,也是最难解决的难题之一。“人的自由”在“科学的原则,也就是以数学为基础的经验理性中隐匿不显。”^[1]人作为自然的存在必须服从自然法则,虽然人类的“知性为自然立法”,但是又不得不服从自然的法则,因而人也是不自由的。另一方面,人又是理性的存在,能够超越理性的自然状态,实现理性为自身立法,并按照理性为自身所确立的法则行动,因而是自由的。康德在第一批判中通过对物的两重性阐述,揭示了人的两重性,并在第一批判的“方法论”中阐明了在第二版题辞中所期望的为人类的尊严奠基、服务于普遍福祉的目的,同时为实现这一目的制定了完备规划。也就是通过对处在战场和争论之中的人类理性的批判“点燃了教育之光”。

第一批判的“方法论”有效地构建了一个理性的教育计划,批判了理性的错误努力。具体而言,通过“纯粹理性的训练”“纯粹理性的法规”“纯粹理性的建筑

收稿日期:2022-11-27

作者简介:陈得军(1981—),男,新疆人,新疆师范大学教育科学学院教授,新疆高等教育研究中心研究员,教育学博士,主要从事课程与教学论研究,E-mail:dejun1981@qq.com。

基金项目:全国教育科学规划课题国家一般项目(BAA230046);教育部人文社会科学研究规划基金项目(22XJJA88001)

术”和“纯粹理性的历史”建构了批判路径的方法论结构,指明了“建立未来科学的形而上学必须经受的‘训练’和必须遵守的‘法规’”^[2]。在康德看来,“方法论”是“对纯粹理性的一个完备系统的诸多形式条件的规定”,还有一个“实践逻辑”的目标,这个目标旨在使用认知的理论力量。^[3]他所坚持的目标是阐明一个“计划”,该计划“必须依据与提供给”学习者,而又与他们的“需要”相符合的“那个储备的比例关系对一座大厦做出评估”^{[3]549}。该计划既要坚持人类认知能力的界限,又要满足理性的利益和目的。假如“没有这种批判,理性就仿佛是处于自然状态”,使学习者的理性陷入了“战争”状态,而这种自我矛盾的状态必须被“法治状态的和平”,不是一些权威所维持的临时性的胜利所带来的“不稳定的和平”,而是由理性的批判所引导的,为学习者心灵生活带来的“永久的和平”所取代。^{[3]578}

一、重塑批判的路径:“训练”的教育学意义

在康德看来,训练意味着一种“消极教育方式”^{[1]293-296},也就是去除学习者身上的野性,把他们置于人性的法则之下的活动,目的是防止错误,需要及早进行。^[4]学习者的“求知欲”一直引导着学习者,利用数学的或者经验科学的认知方式去追求知识的统一,且渴望去认识超验的对象,满足理性的利益。这种“窘困的求知欲”^{[1]18}给自身招来了“无休止的争吵”,致使理性陷于与自身的冲突之中,使学习者始终处于内在的“战场”之中。无论独断的判断,还是怀疑的判断,都无法使学习者窘困的求知欲达到完全的满足。但是,这种内战的状态,促成了理性的自我审查,将这些争论置于理性法庭的批判之下,从而促使学习者追求批判的路径,批判的认知方式可以使理性利益的价值得到充分发挥,既包括思辨的利益,也关涉实践的利益。也就是说,康德为了平息理性内在的争论,采用诉讼的方式,利用理性审判自身的理性批判路径替代了独断论和怀疑论的路径。

(一)培养学习者的“谦虚”态度,超越独断论

理性之所以需要训练,首先是因为学习者不自觉地会陷入独断论,而这种独断论的倾向会造成学习者盲目自信和骄傲。在康德看来,作为学习者“理性的骄傲”和“巨大成功”的数学,通过定义而来的概念、公理而来的定理和演证而来的证明,造就了基于自身自行的成功扩展,并一举成为独立于经验科学的“最光辉的范例”。

康德赞同从数学和自然科学中汲取教训,在认识论中进行一次哥白尼式的革命,但是,如果继续在方法论上执迷于数学的认知模式,就会混淆“在理性按照概念作推论性运用以及通过概念的构造作直觉性运用”^{[3]557}。“它们尽管在知识及其先天地产生上共同都拥有普遍性”,但数学的方法完全不适合哲学,“一切都属于由概念而来的理性知识”,就“被称为哲学性的”,而“通过对概念的构造而做的理性工作”,则“叫做数学性的”^{[3]559-560}。换言之,数学是通过感性的、直观的方式,去认识非经验性的对象。哲学则是仅借用非感性的方式,去探究先天综合,即非感性的对象。所以,理性不能借用数学“充满自信”的态度,反而要通过“回

顾”，来反思理性自身“是否有错误可能被发现”^{[3]567}。

换言之，用“数学的头衔和绶带来装饰自己”只能让“哲学”徘徊在“永远不能兑现的虚荣”中，这实际上阻碍了对“自我认识”的追求，即这些教条主义要求“必然会打消哲学想要揭穿一种看错了自己界限的理性的种种假象的念头，以及借助于”对学习者的“概念的充分的澄清而把思辨的自负引回到谦虚的但却是彻底的自我认识的意向。”^{[3]567} 康德的努力正是教导学习者保持“谦虚”的态度，这是他们运用批判路径、到达自我认识的基本原则。整个批判的工作确实是一个艰难的过程，这种“方法”不是也不能是教条性的，而无论是从“数学家”那里“借来的”，还是“理应成为一种固有风格”的“教条性的方法”，“都是不合适的”^{[3]569}。因此，需要借助对独断论的训练，消除教条主义的自负，培养理性谦逊的气质，使理性时刻警惕由于自身的独断运用而导致的教条主义弊端，为走向批判的路径奠定态度上的基础。

（二）培养学习者“真诚”的品质，超越怀疑论的思维方式

在康德看来，独断并不肯定自己，只为驳倒对方，既缺乏自我建构，也缺乏对自身的批判。比如在二律背反的争辩中，双方通过否定对方来论证自身的正确性，是自相矛盾的，最后各自都得出了否定性的结论，而这种意义上的怀疑是不可取的，学习者不能“只须这样怀疑”，而是要用“理性的争辩运用”训练学习者“怀疑”的思维方式，保证将“怀疑”作为“中立性原则”来加以利用。^{[3]581} 也就是将那些学习者不能认识的理念，比如自由、灵魂等概念，悬置起来，作为可以思考的对象。这样既能限制学习者的知识，同时也强化了学习者的信仰。

虽然怀疑论使学习者从独断论自以为是的美梦中走了出来，使学习者由盲目相信自己的知识转向考察自己的认识能力和范围，但是“理性的争辩”中的“怀疑”思维方式必须提升到批判，实现对“怀疑论”的超越。这是因为，学习者并不会把“自知其无知”当作理性的最终目的，知道自己的无知只是批判的起点，导向自己无知的怀疑并不能满足理性的利益。怀疑论只会告诉学习者针对理性不能认识的对象而言，学习者自身始终是无知的。但是，对学习者的认识能力及其限度的无知，虽然不能从经验领域获得证明，不过却能通过对学习者知识的原始根据的批判来确定无知的限度。正因如此，“只有通过对于理性本身的批判才可能的对自己无知的知识，就是科学。”^{[3]583} 需要培育学习者“真诚”的思维品质，正确认知自己的“无知之知”。

为了理性利益的哲学认识，如果永久地采用怀疑论立场，无论是在知识面前，还是在道德实践方面，学习者终将一无所获。从“令人烦恼的理性争辩中摆脱出来的怀疑论方式”的努力是自欺欺人的，这只是“通达某种持久的哲学平静的捷径，至少是那些想要在对这一类的所有研究的嘲弄和轻蔑中装出一副哲学面孔的人所愿意采取的一条大道。”^{[3]582} 正如康德在“关于假设的训练”中所阐述的那样，这种方法似乎可以从几何或实证调查中得出，并被视为“超自然的假设”；这种呼吁也将是“懒惰理性的原则”，因为它一举绕过了所有可以继续探究

的原因。^{[3]592}这种“超验的解释根据”,进一步“免除了”学习者的那种“研究并终止了他们的探索。”^{[3]592}然而,无论是思辨思想家独断地主张理性理念对象存在的可能性的证明,还是怀疑论者同样独断地否认它们的存在,“假设”都可以作为“作战武器”,确保理性理念得到公正对待,“捍卫理性的权利”^{[3]594}。通过争辩的方式,在“对手”展开他们的观点时,从中找到“新的怀疑”,以此说明对方观点是不能成立的。关注的“对手”是“永远必须”在学习者“自身中寻找”到的;在学习者“自己的心中”自然就存在着“可能令人恐惧的反驳意见”,因此,学习者“必须把它们找出来”,这样一来才能“消灭它们”,并在此“基础上建立永久和平。外在的平静只是虚幻的平静。”^{[3]594-595}总而言之,“怀疑论”只是学习者“理性的休憩之处”,借助怀疑学习者的“理性能够对它自己的独断论进行思索”,并进一步确认“理性自身的领域”,从而有利于理性在未来的时间可以有“更多的把握走自己的道路”,但是“怀疑论”本身并不是可以“长期逗留的住地。”^{[3]584}怀疑论可以看作是从经验的视角对某种“确定性”的寻求,追求“有关对象本身知识的”确定性,而且要把“关于对象的知识”限制在“确定性”的范围内。这也就是为什么康德会用“地理学家”来隐喻“怀疑论”。

“纯粹理性发展到独断论阶段”只是理性的“儿童时期”,而如果理性“通过经验”达到“判断力的谨慎”,则表明哲学发展到了“第二阶段,即怀疑论时期。”^{[3]584}然而,这只是理性的“休憩之地”,理性必须通达第三阶段——批判时期,也就是说,它需要拥有一种“成熟的、男子汉式的判断力,这种判断力把坚定的并依据普遍性检验过的准则作为基础;把理性本身交付评估,从而超越理性的检察官,而达到理性的批判。”^{[3]584}

(三)通过教育培育学习者的批判精神

开展批判路径的教育,就是需要指出实际上对学习者的有害的思维方式。为了防止错误,需要及早做好防范。康德提出,教育者是否应该“在学习者的判断力成熟以前,亦或至少在教育者想在他们心中确立的理论有了坚固的地基”,从而使学习者“能够坚定地制止所有无论来源于什么地方的反面说教之前,就告诫他们警戒这类作品,并制止他们过早地去了解那些危险的命题呢?”康德认为,如果不得不把纯粹理性的善的事业停留在独断的争论中,那么权宜之计就是暂且将学习者的“理性在一段时间内置于监护之下,并至少在此期间内保护它不受诱惑。”^{[3]580}但是,这种控制性的教学长久不了。从长远来看,它必然失败,因为任何人都无法最终控制个体,是否能够长时间保持教师灌输给他们的东西。当不可避免面对批判和反对意见时,或者由于“好奇心或时代的风尚使得这一类的文字碰到了”学习者面前时,“那些年轻时代的置信”(反复灌输的学习者的信念)还能经得起检验吗?学习者“已经习惯了以独断的模式,并且没有装备能够审视他们自己或者对手立场的辩证法”,而仅仅是被对手的反对意见的“新奇性左右,他们年轻的信念容易受到怀疑的影响,导致他们宁愿相信怀疑是他们达到成熟年龄的标志,而借此表明他们长大了,而怀疑并不是他们幼稚的信仰”,最终的结

局是他们急切地“扔掉那些善意的警告”，并“将独断地败坏自己原则的毒药”，在毫无批判的情况下“一饮而尽”^{[3]580}。

从康德的观点来看，对教条主义的精通，再加上反对教师观念的情感诉求，使得独断者很容易将一套教条主义原则与另一套教条主义原则进行互换。然而，对康德来说，学习者理性判断的自由总是普遍的，因此，只有与从人性整体的角度来思考的原则相结合，并坚持所有原则的内在统一性和连贯性，即将所有目的、原则整合在最终的至善目标之下时，这种公开使用理性和运用自己思考的准则才能有效。随着批判能力的下降，判断退化为情感问题，而这也符合现代经验主义认识论中所宣称的基础。在这种情况下，起支配作用的是劝说性的诡辩，而不是批判性的省察的信念。

康德强调在理性“不屈不挠地”追求知识的欲望和自我认知的自我反思活动的区别。培养心灵生活的教育，首先也是积极地参与理性的自我认知过程。只有这样，知识主体才能实现统一，在这种统一中，一切科学都是为理性存在的人类的使命和规定服务的。从本质上讲，理性认知与达到这种自我认知的努力是一致的。康德认为尽可能早地向学习者介绍纯粹理性的原则，并使得他们有机会练习这些原则，尽早意识到自己的力量去“对抗有害的[幻相的]欺骗而完全保护自己”，无论这是来自于别人的立场还是“他自己的思维结构”^{[3]581}。因此，批判培养了“自己思考”或“独立思考”的这种不可或缺的能力，培养了独立于教师的独立性以及自主性。换言之，理性通过自我批判，使得学习者产生了对自我主体的“信任”，引起了学习者作为主体不断努力的“动机”。这也是康德提出的“纯粹理性的训练”的内涵，所谓的“训练”，就是这样一种把“通过目的所引导的连贯性给予这样一种恒定性的努力”^[5]。如此以来学习者就可以达到他的“人格”，也就是说，对理性的批判性审查打开了展望实践领域的视野，在实践领域中学习者有理由“希望找到一个坚实的基地，来建立起他的理性的和有益于世界的体系。”^{[3]581}因此理性既可以按照形式，也可以按照内容来训练它自身了。在康德看来，只有经受了相应的训练，理性才能有所成就，而训练一定是在学习者自我认识的基础上的自我训练，这也是为了完成学习者“自我认识”任务的必经之路。^{[3]3}

二、从理论理性转向实践理性：“法规”的教育学意义

“纯粹理性的训练”从否定性出发，阐述了“理性学校”所实施的“消极性教育”。而为了满足人类理性的全部利益，“纯粹理性的法则”从积极意义入手，阐述了理性必然要从逻辑的运用转向实践的运用，由理论理性转向实践理性。

（一）理性的“自我训练”具有双重意义

在进入“法规”之前，康德首先得出了“否定性的结论”。理性在应用中，不仅毫无成就，而且还需要一种训练（训诫）来限制自己的放纵。这是因为，学习者在运用纯粹理性的时候，把纯粹理性和经验的对象割裂开来了，这不能获得真正的知识，也一事无成。但是，知性还要在经验的运用之外，去追求先验的运用，由于

求知欲的诱惑而去认识本不能认识的物自体,这就是学习者理性的放纵或自负,需要被限制。由于理性能够且必须自己实行这一训练,从而使它重新振奋并给了自己自信。批判理性通过自我约束、自我否定,实现了自我训练,重新振奋了自己。

学习者理性的自我训练具有消极和积极的双重意义。康德认为,训练的消极意义“在于防止谬误”^{[3]606}。当康德提出借用实例来生动地描述道德意向时促使学习者注意到意志的纯洁性,学习者的自由意识现在也从偏好的重负中摆脱出来了,而且这种自我满足感被强烈地维持着。起初,否认偏好作为规定根据会引起最初的痛苦的感觉,随后凭借学习者对自己内心的审视,克服他们的虚荣和自私之心,便有了从认识到灵魂的升华,意识到他们拥有了以道德法则为基础的,“不依赖于自然偏好和偶然情境之上的独立性意识”,同时也具有了一种“心安理得、问心无愧的可能性意识”。而这样的可能性即便不是道德的目的也必然是对学习者的处处有益的,并且这种积极性的影响就是使学习者产生了对自己的敬重,使道德和义务法则进入到了学习者的自由意识。^[6]这便是训练的积极意义。

学习者理性的自我训练促使他承认自己是作为真正无限的存在,并与整个道德秩序紧密相连。因此,这种训练对实现人类尊严至关重要。只有通过训练消除任何形式的自负或自命不凡,并且只有通过谦逊的途径,才可能实现人类的尊严,其他的任何道路可能看起来是捷径,但都实现不了最终的目的。

(二)道德和至善理念引导学习者完成自我教育

在法规中理性的运用从理论领域转向了实践领域,理论理性转向了实践理性。在康德看来,意志自由、灵魂不朽、上帝存在由于不能提供关于自然现象解释的条件,所以对人类的知识来说是不必要的。由于理念是人类理性所迫切希望的,所以这些理念对于另外一个领域,也就是实践的领域是必要的,即最后意图只能是道德。但是,我们面对这个陌生对象时,必须谨慎,一方面不能损害了系统的统一性,而另一方面也不能缺乏清晰性或说服力。也就是说,批判哲学需要承担起责任,既要把握实践的系统统一性,也要论证道德的必然性和现实性。康德提醒我们,在这个时代,需要打破无所谓的态度,通过对理性的批判主动承担起“自我认识的义务”^{[3]3}。换言之,自我认识是学习者的责任和义务。学习者需要承担起自我培养的责任,也需要承担起培养人类素养的责任。

康德提出,实践是指凭借“自由而可能的全部东西”,或者说“与自由的任意(自由的选择能力)相关联的所有东西,无论是作为原因或后果”,都属于实践的范畴,这与“教人明智的训诫”相一致,旨在把生活在世俗世界中的学习者的偏好所求的一切目的,全部统一到一个唯一的目的,即幸福之中,从而使通达“幸福的各种手段协调一致”^{[3]608-610}。换言之,这种与涉及实际发生的事件的自然法则相反的自由法则,时刻提醒着学习者什么是应当发生的事情,即便它们可能永不会发生,但是本应该去做的事情对于学习者来说,始终都是首当其冲应当做的。这直接提出,有理性的学习者如何运用自由的问题。而实践或道德也就是以自由为基础的纯粹理性的运用领地。实践的理性是指学习者能够主动“思维的意

志”，也是他们根据“普遍法则自己决定自己的意志”^[7]。这种自我决定的意志就是自由意志。从这个意义上来看，理性不仅具有一种欲望能力，而且拥有训练和限定“所为所不为”的能力。这也是理性在学习者的社会生活中所发挥的作用。

康德的“至善理想”也发展了这种理性概念，成为无论是思辨的，还是实践的理性的利益都统一在了“我能知道什么？我应该做什么？我希望什么？”之中。^{[3]612}换言之，它们构成了学习者在世俗生活中的认识、道德和希望的系统结构。批判理性需要训练或教育学习者，在这个系统结构中实现自我认识，从而回答“人是什么”的问题。也就是说，学习者在现实社会生活中追求知识、道德，并希望达到至善的过程中，完成了自我教育，同时也影响了他人，最终实现了自我认识。

为了达到至善，康德提出了道德意向的优先性。在斯密看来，道德意识是整个宇宙和人生的意义的钥匙。^[8]也就是说，只有道德意向才是“使配享幸福成为可能的条件”^{[3]617}。而这也是希望的问题，无论是技术上的实践，还是道德上的实践，人人都希望成为幸福的，从而达成幸福的系统统一。这种特殊种类的系统统一是一种道德统一。历史上有很多道德模范的例子，能够为学习者分析这种道德律提供经验性的实例。当然，这只是一种可能性的，而不是绝对的，但学习者可以分析出一种可能符合道德律的行为，这就为他们对道德律进行思辨探讨提供了基础。换言之，至善理想既具有理论的内容又具有实践的任务，从而借助这一双重作用而成为最高的本源的善。也就是说，无论是幸福还是道德行为都不能单独构成人类的至善。为了达到幸福与道德结合着的至善，让至善的理念影响世俗世界，学习者需要发挥理性的全部能力。“因此一个道德世界的理念具有客观的实在性”而“指向感官世界”^{[3]614}。道德律的理念能够指导、范导学习者的生活和行为，不断趋向于道德的世界，从而实现人类的道德化。人类正在努力趋向于道德化，但只是处在了文明的时代，远没有达到道德的世界。因为这个道德的世界只是一个理念，指导着主体及类的行动。

（三）目的论概念作为理性训练的学校促成了自然世界与道德世界的统一

在法规中，康德提出了道德世界的理念，这个世界将成为一个现实的生活世界，也是一个“和全部道德法则相符合的世界，这个世界不仅依据有理性的存在者的自由而能够存在，而且在遵循着道德法则的情况下也是应当存在的世界。”^{[3]614}因此，道德世界的理念具有客观的实在性和现实性，作为一种“实践上可能而且理应对感官世俗世界发生影响的实践的理念，可以使这个感官世俗世界尽量地符合这个理念[道德的世界]。”^{[3]614}而且这对于生活在社会中的学习者来说，是一种希望。学习者可以在“一个与道德性成比例地结合着的幸福的体系”中，“实施”这种道德的世界理念。^{[3]615}而有道德法则促进，同时又受道德律所强制的自由，从本质上来说是学习者普遍幸福的原因，所以有理性的学习者追随着这些道德法则的指引，他们自己随即便成为“他们自己的、同时也是其他人的持续福利的创造者”，而这依赖于“每个人都做他应当做的”^{[3]615}。

换言之,以所作为所不为作为内在原则培养理性,在设定目的的理性能力中,去实现熟巧的、道德上善的判断。这样一来,康德就将外在目的论转向了内在目的论,并通过这种内在原则的至善理念打破了外在强制原则。

康德进一步提出了自然世界的问题,与道德上有目的的理性运用相协调,并进一步阐述了自然和道德目的的相互作用。

第一,不能将道德目的强加于自然界。当拥有了这些道德的目的,并以之为指导时,只有在“自然本能地展现出自然合目的性(内在合目的性)统一”的时刻,学习者才能“对自然的系统知识在认识论上作一种合目的性的应用”,也才能把“自然知识整体当作一个部分置于道德目的系统中”^{[3]619}。不过,当自然界表现出一种机械关系时,不能够直接把道德的东西强加于它,从而打乱自然的规律。从这一点来说,康德改变了亚里士多德的观点,将一种外在的目的论转向了内在的目的论。

第二,目的论概念为“训练理性”提供了“理性的学校”。学习者的理性渴望达到一种系统的统一,即将自然知识看作一个系统的统一体,从而实现合目的性的运用。为此,学习者必须把自然看作一个自身合目的的系统,将知性提升到理性,进而提升到先验理念,从而对知性知识发挥范导性的作用。这个过程是对自然的合目的性的探索与考察,也是训练学习者对自然的自身合目的性思维的过程。这种探索与追求,就是一所“理性的学校”,以“合目的性统一的概念作为课程资源(诸如灵魂、自由等道德目的的概念,也包括有机体、自然界的系统、自然界有机体系统等自然目的的概念)”^[9],完成对理性本身的训练,促使知性提升到理性,使理性得到运用,也就是将思辨运用(逻辑运用)提升到实践运用。即目的论概念一直范导着理性追求更高的无条件者,追求更系统的知识整体。

第三,自然目的为道德目的的实现提供了条件。因为道德目的只能是理性产生,而学习者具有任意性(自由、理性),所以在康德看来,道德合目的性统一是必然的。而在世俗世界中,为了追求幸福,必然有任意性的活动,而这种任意性的活动也只能在自然界中才能得到具体运用。因此,自然界为学习者的自由任意性提供了具体运用的条件,换言之,在实践的应用中,学习者自由的任意,必须按照“自然的合目的性统一”才能实现。但是为了保证学习者的行动符合道德的合目的性的统一,在世俗世界中实现道德目的,就需要假设自然界也有一种与之相应的目的论的系统统一性,从而确保道德目的能够实现。

第四,自然目的论是道德目的论的结果。在康德看来,学习者的理性知识需要有先验的提升。也就是说,需要将理性的逻辑运用提升到理性的纯粹运用,后者给一切知识都提供了一个先验理念,对知识起范导性作用,使知识达到更高的统一,形成系统性的整体。也就是说,康德将自然为人立法转向知性为自然立法,道德目的是拥有纯粹理性的学习者必然会有的一种目的,并促使他们到自然界里面去寻找合目的性的统一,促使学习者超越机械论而追求先验理念,寻求更高的统一性,从而把整个自然界看成是合目的性的整体。

三、人类的最终目的是教育科学的根本追求： “建筑术”的教育学意义

(一)至善是人类的全部规定的最终目的

在建筑术中,康德进一步阐述了人的全部规定或使命。在《纯然理性界限内的宗教》中,康德界定了人的全部规定或使命。这些学习者的全部目的以三个层次展示在人的本性中向善的原初禀赋中,即人的全部规定的要素包括:(1)从学习者是“有生命的存在者”来说,他们“具有动物性的禀赋”;(2)从学习者是“有生命而又具有理性的存在者”来看,他们“具有人性的禀赋”;(3)而从学习者是“有理性同时又能够承担起道德责任的存在者”来分析,他们“具有人格性的禀赋”。^[10]而这些要素,“仅仅是那些与欲求能力和任性的使用(选择的使用)直接相关的禀赋”,所有这些层面的禀赋,都是根据它们与设定目的的任性[Wille]和意志[Willkür]的理性能力的相关性来理解的。^{[10]27}在《实用人类学》中,康德将三个层次的禀赋命名为(1)“技术性禀赋”,也可以说是“与意识相结合的机械禀赋”;(2)“实用性禀赋”,也就是“灵巧地利用别人来达到自己的意图”;(3)“道德禀赋”,也可以解释为“按照法则之下的自由原则来对待自己和别人”。^[11]“规定或使命”本身蕴含着双重含义,首先表示一种“确定与界定”,其次则指向“使命、义务、法则或者命运”^{[1]323}。在“建筑术”中,康德进一步提出“关于人的全部规定或使命的哲学就是道德”^{[3]634}。而在建筑术的结尾部分,康德指出学习者的主要目的是普遍的幸福,而这并不是它们的最终目的。正因如此,学习者“全部的规定或使命并不存在于道德之中”,即“普遍的幸福”之中,而只“存在于单纯的配享幸福中”,即“至善”之中。^{[1]323}

在康德看来,首先“无论是在世界之内,还是世界之外,也只有善的意志可以无限制地被看作是善的”,对于学习者来说,“无论是知性、机智、判断力等精神才能,还是与下决心有关的勇气、果断、坚韧等气质特性,在他们世俗生活中都是好的和值得期望的。然而,如果他们在运用这些自然禀赋时,他们自己的人格意识并不是善的或者好的,那么这些精神才能或气质特性就很有可能是恶的和有害的”;其次,对于“权力、财富、荣誉、健康等由幸运所获得的东西”同样如此,假如学习者没有善的意志来不断矫正这些外在因素对他们“心灵的作用,并借此也矫正整个行动原则”,并使它们普遍地合乎目的,那么,这些外在因素就会使学习者大胆妄为、傲慢狂妄;再次,假如作为有理性的判断能力的学习者,当他看到一个丝毫没有纯粹的和善的意志,也就是旁观到一个毫无道德的人,却总能称心如意的时候,他一定不会感到满意和快乐。也正因为如此,无论从积极方面来看,还是从消极方面来看,“善的意志”必须成为有理性的存在者“配享幸福的不可或缺的条件”^[12]。

“普遍的幸福”并不能在“功利主义”的视角下看作大多数人的幸福,而是要看作在“至善理念”之下,由道德法则所规定的学习者自由意志的作用而带来的“配额”。作为意志的形式原则,绝对命令是学习者意志和任意选择的可能性的条件。

当每个学习者都能按照道德法则来行事时,便会产生“一种幸运的附带作用”,即“与道德性成比例地结合着的幸福的体系”^{[3]615}。因此,学习者需要在至善理念的引导下,将三个层次禀赋的目的,按秩序把它们安置在至善中,确保作为理性存在者的学习者为自己获得与本性相关的品格。从人类的全部规定或使命来看,至善是学习者的最终目的,而理论理性与实践理性同样在至善理念中结合在了一起,至善是学习者的目的。根据至善的最终目的,学习者的道德理性把在感性世界中实现最大自由的目标强加给自己。但是,这种目的必须以人类物种向更大的道德完善和对自然倾向和欲望的适当满足的无限进步为理念追求,否则那就什么也不是。

(二)需要在建筑术的框架内思考教育艺术的原则

教育科学体系需要建筑术来构建教育科学的系统统一性。只有将各种知识按照相互之间所占的确定的地位组织起来,并使之按照某种合目的性的程序全都统一在一个最高理念之下,这才是理性的科学所需要的建筑术。^[13]康德通过“建筑术”是要说明,“理性的科学”要追求一种“从内部节节相连生长出来的”,并非“堆积起来的整体”,蕴含在“整体”中的“杂多的部分”均是“从唯一一个最高的内在目的(至善)”中“派生出来的”,因而它们彼此关联地构成了一个“系统的”“内在的”“合目的的统一性”,这种“统一性”促使“普通的知识首次成为科学”。^{[3]629}

康德将建筑术看作“各种系统的艺术”,因此需要在建筑术的框架内思考教育艺术的体系。康德提出,“教育艺术”的一个“极其重要”的“原则”可以表述为,学习者“接受教育”,并不仅仅是为了“适应人类的当前状态”,同时还需要“适应人类将来可能更好的状态”,也就是“适合人性的理念及其完整规定性。”^[14]“人的全部规定或使命”构成了教育科学体系的基本原则与根本目的。

康德认为,“人的全部规定或使命”原则的价值与先验理念概念具有内在的一致性,即“先验理念就是有关一个整体的形式的理性概念”,这个概念规定了“杂多东西的范围和各个部分相互之间的位置”^{[3]629}。在这个意义上,从教育学的视角来看,人的全部规定或使命一方面构成了教育的指导原则,另一方面也成为作为手段的其他全部目的中仅有的最高目的,它范导着有关教育的知识构成了具有内在统一性的、合目的性的教育科学体系,也引导着学习者始终去追求至善,一以贯之地过一种善良的生活,实现配享幸福与有幸福感的系统性的统一。

因此从教育的视角来看,建筑术就是指在理性的统治下,学习者的知识必须构成一个体系,以支持和促进理性的根本目的。反过来,一个体系是各种各样的知识按照理念所达到的统一。这种理念就是有关体系的形式理性概念,规定着杂多性的规模和它们不同部分相互之间的位置,因此,也囊括了同理性概念相符合、相一致的统一整体的目的和形式,而这样的整体并不是堆砌的,而是“节节相连”“环环相扣”的;犹如人的身体,并非可以从外部来添加肢体,而必须是从内部生长出各个部分,并且按照一定的比例使各个部分更有利于它的目的,使各个部分对于整体来说更加有效、有用。^[15]

(三)世界概念确保理性最终目的得以实现

在康德看来,世界的概念是与学院的概念相对立的概念,它并不从单纯逻辑

方面来追求“一切知识综合统一的整体”，它追求的只是人人都处于其中的，单纯以“人类的根本目的和最高目的（至善）为制高点的目的系统”，正因如此，它是“一个‘人化’了的世界概念”^{[13]422}。这个世界是人人都感兴趣的、人人都可以理解的世界。在可理解的世界中，哲学家便是人类理性的立法者，而这是每一个理性存在者都能享有的头衔，每一个学习者都在他的理性中禀有这一立法的概念。作为立法者的理念，它反映了人类理性的双重关切，即理性始终追求它自身的基本目的和终极目的。前者对应着自然哲学，探讨的是实有之物（知识），后者导向道德哲学（道德），以应有之物作为追求的目标。这个人类唯一的理性拥有自然和自由两个对象，起初“它不仅把自然法则也把道德法则包含在两个特殊的哲学系统中”，不过最后只将它们归到“一个唯一的哲学系统之中”^{[3]635}。二者构成了有机体的合目的性的统一性关系。

因此，我们可以把建筑术理解为一种人类理性中固有的、内在的立法理念。在世界概念的框架内，建筑术使用所有其他科学“以促进人类理性的基本目的”。这种使用不像技术性或实用性那样为实现任意目的之使用，它为人类的全部使命服务，即为唯一的至善目的服务之使用。人类的规定或使命的原则指向最终的目的，即至善，这也是康德所认同的教育的最高原则。它使学习者认识到，一个人总是认识到存在在本质上是比个体更大的整体的一部分，而整体是在这个规定的理念中获得的，但是个体在共同体中的具体存在只有通过个体和集体的选择、行动和生活才能实现。人类理性的立法理念是人类理性及其自由的标志，而普通人类理性是在“纯粹理性法规”中所阐述的实现道德世界的条件。因此，康德进一步澄清例如理性的与经验的、理性知识和历史知识、形而上学思维和科学（自然科学和数学）思维的区别，以此实现理论理性向实践理性的过渡，培育理性在实践中的运用。在世界概念的解释中，康德明确提出必须“练习自由地，而不是纯然地模仿，或机械地使用理性。”^[16]这是因为，即使不考虑人类理性的终极目的，即至善之外，仅仅遵循规则同样是有害的。假如法学家纯然历史地知道法学知识，他则不可能成为一个真正的法官，更别说立法者了。因此，历史地获得知识，也就是纯然模仿地，或机械地使用理性，并不能培养能够使学习者可以正确地把特定的事物归入相关的普遍事物之下的、即将特殊纳入整体的判断力。因此，学习者最终必须通过“某种实践性原则来指导”他们“全部的判断行为”^[17]。

换言之，“哲学将一切都指向智慧的目标”，也就是形而上学“通过它的审查职权使科学的共同事业的普遍的秩序与和睦乃至福利都得到保障”，因为它“按照理性的各种要素和那些本身必须为一些科学的可能性及所有科学的运用奠定基础的至上准则来考察理性的。”^{[3]641}这是一个批判性的考察，它唤醒了理性对自身至上原则的自我认识，使具有理性的学习者获得了将各种目的统一到至善之中的希望，这种希望指向未来，而不仅仅是指向自然的目的、即普通幸福的当下实现。这就需要从与人类的最终目的相关的内在立法理念入手，在形而上学上树立起一种一以贯之的思维方式，而这种思维方式在被确立之后“就会将自己的有益影响扩展到所有类型的理性应用上”，并第一次为学习者的“理性运用植

入了货真价实的哲学精神。”^[18]

四、学习者需要保持批判性思维方式： “历史”的教育学意义

在“纯粹理性的历史”中，康德反思性地考察了思想史上所有非批判性道路的失败，借用排除法论证了理性认识的合理性，最后提出唯有通过“批判的路径”才能实现理性的完满的满足。康德的独特贡献，就是对一切形式的独断主义亦即教条主义进行了深刻的批判，进而为“有限—限制找到了哲学根据”，从而使得理性本身有了“现实性”，直指“有限”和“现实”^[19]。这是“理性的启蒙”，也是“理性的成熟”，也是具有理性的学习者自身的成熟，使他们“摆脱了他者—神学的统治”，而可以“成熟地运用自己的理性”，在共同体中可以持续地进行自我教育，并进一步为自己打开了未来、希望之路。在康德看来，“批判”的“哲学精神”，就是苏格拉底所开启的一种“崭新的实践方向”^{[16]28}。这种批判同时也是康德对柏拉图至善之术的发展，而至善是超出经验之外的理念，它范导着学习者追求智慧，寻求智与爱、理论与实践的统一。^{[19]232-233}

由于康德反对亚里士多德的习惯概念，他本人很少使用这个概念，从而使用“意向”来替代。这种心灵的批判属性被康德称为“意向”，一以贯之保持“自己思考”的“意向”或状态。能够在理性中保持批判的属性，保持自己思考的意向或状态，就是理性的成熟，也是学习者自身的成熟。启蒙思想正是以此为目的。“勇敢地使用你的理性”，在没有他人的“强制”或“监护”的状态下“使用理性”，去独立、自主地思考。同时这也意味着学习者要冲破自身欲望的诱惑、冲破自身利益支配的局限，站在整体的视角和人类发展的视角，或者说世界主义的视角思考问题，选择“最好的目的”，以至善为最终目的。而在选择应该做什么与不应该做什么的过程中，学习者的理性之所以起到必然的作用，仅仅是通过学习者自己的选择和意志，一以贯之地坚持“善良的生活方式”来实现的。换言之，学习者在自身的现实生活中，通过自身真诚地遵从自身理性和意志的原则摆脱了自身非理性的束缚，实现了自己的自由，促进了人类的发展，分配到了自己理应享有的幸福。以学习者理性自由或者自律为基础的思维方式，并没有脱离学习者的生活实践，学习者基于一以贯之的独立自主的思考，选择了以“真诚的原则”面对自己的生活，打破了“批判只能是一种‘幻觉’的魔咒，确立了批判性思维方式的地位。”^{[5]122}

参考文献：

- [1] 李长伟. 何谓教育艺术——基于康德的视角[J]. 教育理论与实践, 2020(2): 1-8, 112.
- [2] 邓晓芒. 康德《判断力批判》释义[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2018: 340.
- [3] 康德. 纯粹理性批判[M]. 邓晓芒, 译. 北京: 人民出版社, 2004: 549-550.
- [4] 康德. 论教育学·系科之争[M]. 杨云飞, 邓晓芒, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2019: 8.
- [5] 格哈特·伊曼努尔·康德: 理性与生命[M]. 舒远招, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 2015: 89.

- [6] 康德. 实践理性批判[M]//康德. 康德著作全集:第5卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2005:218-219.
- [7] 黑格尔. 小逻辑[M]. 贺麟,译. 北京:商务印书馆,1980:142.
- [8] 斯密. 康德《纯粹理性批判》解义[M]. 韦卓民,译. 武汉:华中师范大学出版,2000:587.
- [9] 邓晓芒. 康德《纯粹理性批判》句读[M]. 北京:人民出版社,2010:1280.
- [10] 康德. 纯然理性界限内的宗教[M]//康德. 康德著作全集:第6卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2007:24-25.
- [11] 康德. 实用人类学[M]//康德. 康德著作全集:第7卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2008:317-318.
- [12] 康德. 道德形而上学奠基[M]//康德. 康德著作全集:第4卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2004:400.
- [13] 杨祖陶,邓晓芒. 康德《纯粹理性批判》指要[M]. 北京:人民出版社,2001:419.
- [14] 康德. 教育学[M]//康德. 康德著作全集:第9卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2010:447.
- [15] 康德. 纯粹理性批判(第二版)[M]//康德. 康德著作全集:第3卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2004:530-532.
- [16] 康德. 逻辑学[M]//康德. 康德著作全集:第9卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2010:21.
- [17] 奥尼尔. 理性的建构:康德实践哲学探究[M]. 林晖,译. 上海:复旦大学出版社,2013:24.
- [18] 康德. 未来形而上学导论[M]//康德. 康德著作全集:第4卷. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2005:288-289.
- [19] 叶秀山. 启蒙与自由:叶秀山论康德[M]. 南京:江苏人民出版社,2011:144.

Critique of Reason: The Pedagogical Significance of Kant's First Critique of "Methodology"

CHEN Dejun

(College of Education Science, Xinjiang Normal University, Wulumuqi 830017, China)

Abstract: In the training of pure rationality, Kant cultivated the learners' humble attitude and sincere quality through the negative education mode, surpasses the dogmatic and suspicious thinking mode, and completed the cultivation of the learners' critical thinking mode. In the pure rational laws and regulations, through active education, learners complete self-training, achieving the unity of the natural world and the moral world in the pursuit of happiness. The purely rational architecture provides a systematic perspective for us to think about the aim of educational science and the principle of educational art. "The whole stipulation and mission of human being" is the ultimate aim of educational science and the principle of educational art. The history of pure rationality once again guarantees that only the critical path can realize the criticism of learners' rationality, guide learners out of the natural state of rationality, and create a permanent and peaceful life for learners.

Key words: Kant; reason; negative education style; active education mode; critical path

(责任编辑 康永久)