

道德教育论：第二批判“方法论” 的教育学意义^{*}

陈得军 罗 雯 孙保辉

摘要 康德的教育哲学蕴含在他的整个哲学体系之中,而限于单行本的《论教育学》。康德在第二批判的“方法论”中提出,为促进学习者将客观的道德法则内化为其主观行为的准则,需要实施预备性教育驯服学习者的野性,发挥立法者的教育功能,为道德教育营造健康的教育环境。同时需要借助社交性闲谈和道德榜样分析等多种道德练习,培养学习者的道德判断力和道德敬重感。而美和崇高在学习者的道德教育过程中起到支持性作用。康德在《实践理性批判》的“方法论”中预演了“美是道德的象征”的观点。整体而言,《实践理性批判》的“方法论实乃道德教育论”,“方法论”可以直接译作“教育教学方法”。

关键词 康德; 第二批判; 方法论; 道德教育论

作者简介 陈得军/新疆师范大学教育科学学院教授 (乌鲁木齐 830017)

罗 雯/新疆师范大学教育科学学院博士研究生 (乌鲁木齐 830017)

孙保辉/新疆师范大学教育科学学院博士研究生 (乌鲁木齐 830017)

提及康德(I. Kant),世人很容易敬仰他哲学家的身份,尤其是三大批判在哲学史上所留下的震古烁今的影响力,使人忽略了他在教育理论方面的贡献。近年来,国内外开始关注康德教育哲学。2012年出版的《康德论教育》文集收录了如盖耶(Guyer)、劳登(Louden)、苏尔普瑞南特(Surprenant)、赫伯特(Herbert)等人关于康德教育哲学和道德教育思想的研究成果。国内学者林晖、詹世友、刘同舫、易连云、邓晓芒、袁辉、刘作、徐洁、罗久等人也从道德教育目的、道德教育的冲突、道德法则和意志自律等方面展开了对康德道德观念和道德教育的研究。已有研究有从单行本的《论教育学》入手分析其道德教育思想的,也有从《实践理性批判》《道德形而上学》《道德形而上学奠基》等著作入手阐述其道德教育观念的。但是,较少有研究系统挖掘其“方法论”章节所蕴含的教育学意义。本研究尝试从康德第二批判的“方法论”内容入手,阐释其在“方法论”中建构的“教育教学方法”,为康德教育哲学研究提供新视角。

此外,刘同舫和邓晓芒等人的研究曾提及道德情感,而本研究在他们的

^{*} 本文系2023年度全国教育科学规划课题国家一般项目“康德批判哲学体系中的教育思想及其对中国教育学体系建构的启示”(项目编号:BAA230046)的阶段性成果。通讯作者:孙保辉。

基础上更突出美与崇高的教育功能,认为审美通过感性触动强化了理性法则的接受。这呼应了邓晓芒提到的“德行思维方式具有美的形式”^[1]。具体而言,本研究进一步详细阐释了如何通过审美体验促进道德法则的主观采纳,并将崇高情感与道德敬重感相联结,拓展了道德教育的感性维度。美和崇高在学习者将客观道德法则主动采纳为主观行动准则的过程中起到了支持性作用。

对亚里士多德(Aristotle)来说,道德教育起始于强制学习者践行与特定美德相符的行为。通过这种被康德称之为教条主义的方式培养出来的学习者并非真正具备道德性,而只具有行为的合法性。要变得有道德,学习者必须具有人格。也就是说,学习者以特定的方式行动是因为他认识到执行该行为是正确的事情,而不是因为被自身之外的其他力量所强迫。然而,亚里士多德从未解释过学习者如何从行为的合法性转向行为的道德性,而且不清楚这种转变是如何发生的。^[2]相反,康德的道德教育方法不是训练个人去执行道德行为,而是通过培养学生的判断力来培养道德之人,这种方法不仅让学生理解哪些原则与道德一致,还让他们明白为什么这些原则与道德一致。在《实践理性批判》的“方法论”中,康德建构了一个多维度的道德教育理论,目的是帮助学习者明白,通过他们独立的思考能够认真审视道德问题,而不只是识记、接受他人制定的规则,进而逐步借助研究和追随道德榜样,促使学习者在道德问题上体验到自身判断力的发展,促进道德法则的主观采纳。

一、道德法则的内在主观采纳是道德教育的任务

康德并没有在第二批判中直接提到“学习者”这个概念,但是他提到了“青年的教育者”“老师”“他们的学生”“还不成熟的少年”“十岁的小男孩”“人的心灵”“一个或尚无教养的心灵”“儿童”“初学者”。康德对教育对象的指称并不统一,而从康德对于教育者的指称出发,将他所指称的教育对象统称为“学习者”,也并不矛盾。因为学习者既可以指称“还不成熟的少年”,也可以指称“他们的学生”和“青年”。正如纽曼(Newman)所说,教育“对学习者的性格塑造产生了作用;它是学习者本人的和永久性的活动,并且与宗教和美德联系在一起”^[3]。因此,作为道德教育的对象,“还不成熟的少年”“十岁的小男孩”“初学者”“青年”都可以被称为“学习者”。

在分析康德道德教育的主要任务之前,需要进一步探讨康德道德哲学与道德教育之间的内在关系。首先,康德的义务论道德理论具有道德形而上学的属性。康德的道德形而上学只涉及纯粹实践理性的法则从概念层面上影响准则的能力,从而使准则达到道德法则的地位,其任务是确立道德作为理念的可能性。其次,需要明确康德道德理论的基本任务。一方面,康德的道德理论要确立道德的可能性,解释意志在概念上如何体现道德法则。另一方面,解释那些“有限学习者”(行为受限于其自然需求的学习者)如何承担责任,拥有对

他人的义务,同时能够用一以贯之的方式可靠地行动,并最终具有人格性的禀赋。第二方面的任务就是道德教育的任务。换言之,道德教育的任务便是促使学习者“完全遵从自己的本体性”,在他们面对人生抉择时,“不应从外在秩序(功名利禄等)的考虑出发,而应当绝对遵从自由(即义务)的命令”,^[4]使行为具有道德价值。

康德的实践法则(即道德法则)原本是要求学习者的主观实践准则成为客观实践法则。只有如此,学习者的行为才具有道德性。而在道德教育的任务中,则是将已经确立的客观道德法则及其涉及的善恶概念内化为学习者的行动准则。换言之,作为自由的主体,学习者如何在现实世界或现象界通过实践理性的自我立场,主动采纳道德法则,成为道德教育的核心任务。正如康德所说,针对这个问题他找出了“一种道德的教养和训练的最普遍的方法论准则”^[5]。但是,他所考察的这种方式还不曾被实践过。也就是说,到目前为止,人类的探究努力都以失败而告终,形而上学实际上终止于“占星术”,道德学终止于“狂热和迷信”。尽管如此,康德在第一批判中确实看到了科学领域具有启发性的范例所表现出来的理性,这些范例仅许可理性在深思熟虑的“思维方式”或“命令方式”的轨道中运行。^[6]康德使用了同样的方法来“处理学习者本性中的道德素质”,将这些“在道德上作判断的理性的榜样”,运用一种化学式的方式,经过在普通“人类知性上的反复试验”,区分出“经验性的”内容与“理性的”内容,从而使学习者能够“对这两者都有纯粹”的理解,并能进一步“认识”不同类型的两者“各自单独有可能提供出什么”。^[7]在康德看来,一旦激起道德判断的主动意识,法则本身就会对学习者的内心产生一种教育,从而塑造学习者的内心。这是因为,道德判断的主动意识源于人的理性本性。当学习者开始主动运用理性去思考道德问题时,就开启了道德判断的主动意识。当面对一个是否要帮助他人的情境时,学习者不是凭借本能或外界压力来行动,而是主动思考帮助他人这一行为背后的道德原则,这就是道德判断主动意识的体现。这种意识的激发是道德法则发挥教育作用的前提。

康德认为,他所提出的方法能够建立和培养真正的道德。这种方法能够使“纯粹理性的法则”进入学习者的“心灵”,并影响其准则,亦即“使客观的实践理性也在主观上成为实践的”。^[8]这种方法的特别之处在于仅仅通过义务的纯粹表象,就使纯粹理性的客观上的法则成为主观上实践的方式。正因如此,康德在第二批判“方法论”中论述了教育者如何促进道德法则的内在主观采纳过程,而这道德法则也是学习者在世界上做判断、选择和行动的最高原则,即绝对命令,“要只按照你同时认为也能成为普遍规律[法则]的准则去行动”^[9]。换言之,道德教育需要培养学习者对道德法则的判断力,学习者借助判断力在复杂的情境中判断各种行为是否符合道德法则。通过将具体行为根据与先验的道德法则进行对比分析,看行为准则能否成为普遍法则,在此过程中,学习者的自由意志能够运用判断力,不受主体精神能力、主体性情、主体运气和主体性格的影响,而是按照道德法则来决定自己的行为,做出自律的道德选择。

为了将道德法则提升到主动意识,“在道德上塑造心灵”,提出这个问题的唯一方法是在所有值得赞扬的行动中找出“颁布命令”的“义务的法则”,进而“不让事情取决于”学习者那些“可能让他们的偏好喜欢的心愿”,因为只有这样“才能胜任稳定的和精确规定的原理”。^[10]

《实践理性批判》的“方法论”就是要将潜在的道德洞察力植入学习者主观的意识中,从而使道德意识不会与其他动机混淆,并允许道德意志调动自身的全部力量来实践道德。

二、学习者的本性内含着道德教育的可能性

初看让人难以置信的是,遵循客观法则的纯粹道德行为,即为了义务而义务的道德行为,为何比借用娱乐哄骗许诺学习者幸福,或者比借用痛苦和灾难给学习者造成内心恐吓,更能在其心灵深处产生威力,产生更为强烈的动机,从而促成学习者行为的合法性和道德性呢?

康德说,“人的本性就是这种性状”,“对纯粹德性的那种描述即便在主观上”也“都对人的心灵拥有更多的力量,并能够提供一种强得多的动机”,不仅“自己造就行动的那种合法性”,而且“产生出一些更有力的、出自对法则的敬重把法则置于任何别的考虑之前的决断”,而不是通过诉诸“诱惑……或者还有痛苦和灾祸在某个时候所可能造成的一切威胁”所能产生的东西。^[11]这就说明人具有道德的感受性。当道德教育使人们感受到自身尊严时,心灵能获得挣脱感性依赖性的力量,在理智本性的独立性和心灵的伟大中,为所做的牺牲寻得补偿。这种对尊严的感受基于人的感性本性,说明感性本性存在对道德进行回应的基础,使得道德教育可通过触动这种感性来引发人们对道德的关注和追求。道德教育的可能性就存在于人性之中,教育者可以通过对一个德行的榜样或实例作一种纯粹的描述,哪怕这种描述完全是主观的猜测,客观上也许根本不存在这样的纯粹榜样,但也对于人的内心有极大的震撼力。这种力量能够自己促成行动的合法性,而且因为这种合法性并非出于外在力量的逼迫,而是由于学习者通过内在力量自己促成的,所以这其实并非仅仅是合法性,而且也是道德性的了。当学习者将道德法则作为行动的动机时,便会产生一种对道德法则的敬重情感,宁要法则而不要幸福、爱好、恐惧等外在动机。如果不是学习者的本性具有这样的性状,就不会有法则的任何表象以转弯抹角的方式培育出学习者的道德性。因此,道德教育可以利用人的这种本性,通过社交性闲谈激发感性,通过道德判断练习体验感性本性所产生的痛苦与快乐,最后通过道德榜样激发本性的敬重情感。

三、道德教育的方法体系

虽然学习者的本性性状具有接受道德教育的可能性,但是道德教育也不

是自行发生的,而需要借用道德教育的方法逐步展开。康德在第二批判的“方法论”内容中建构了他的道德教育方法,并声称他提出的方法在他所处时代的教育中并没有被实践过。

(一) 驯服学习者的野性

通过预备性教育可驯服学习者的野性,破除培养阻力。在《实践理性批判》的“方法论”内容中,康德提出,如果要将尚未受过教育的或粗野化的心灵首次带到道德上善的轨道来,需要一些预备性教导。但康德并没有做具体说明。在《论教育学》中,康德将人类描述为生性野蛮,因为他们拥有偏好,如果没有被纪律、文化和文明化等方式约束的话,便只知道任其自然,肆意妄为。但他在《实用人类学》中的讨论表明,野性并不简单等同于非理性动物的本性。相反,正是由于任性中存在着理性的自由概念,在缺乏训练的情况下,其产生了一种合乎情理的外部自由概念,从而表现出加速促进自身利益的倾向。也就是说,所有学习者都有倾向于扮演主人而不尊重他人权利的自由。这种不守规矩的行为必须先得到控制,然后才能进行适当的道德教育。假如学习者的身体内部出现了炎症,并伴随着持续性的发烧和肿胀等临床表现,那么,要治疗这种疾病,必须先减少发烧和肿胀的症状,然后才能采用积极的医疗程序来治愈疾病的根本起因。

这种预备性的教导,只是一种使未受教化的学习者进入道德的便捷性法门,而这些恩威并施也好,威逼利诱也罢,仅是为了驯服学习者身上的动物性。一旦预备性教育驯服了野性,破除了阻力,为进一步的道德教育营造了健康的教育环境,这种机械手段也就必须尽快被纯粹的道德动因所取代,从而将后者绝对且必须地带给灵魂。只有这样“才能建立起来一种人格(依据不变的准则,在实践上一以贯之的思维方式)”^[12],并教导学习者体验到自己的尊严。

(二) 立法者即教育者

从立法者的角度来看,预备性教育旨在给学习者确立一个外在法则,并营造一个外在和平的生活状态。但是学习者需要内在和平,并要能够通过内在和平,为未来的社会生活立法。

学习者所具有的道德法则的意识“并不是一种经验性的事实,而是纯粹理性的唯一事实,纯粹理性借此宣布自己的源始地立法的”^[13]。道德法则的意识是纯粹理性的“唯一事实”,表明道德法则是纯粹理性最直接的体现。道德法则的意识是纯粹理性独立于经验而发挥作用的范例。道德法则的“基本公理”都是纯粹理性自我立法的结果。“源始地立法”意味着纯粹理性是道德法则的最初制定者,道德法则不是由外部权威或社会习俗强加给主体的,而是内在的、自主的,是来自主体自身的纯粹理性。因此,实践理性是在欲求中直接立法的能力。当理性在实践的旨趣中立法时,它是在为那些理性的和自由的存在立法,为它们独立于一切感性条件的理智的存在立法。因此,正是通过理性赋予自身以法则,从而使得学习者的行为具有了道德的崇高价值。在康德这里能够通过理性自我立法的学习者之所以具有崇高和人格尊严,并不单纯是

因为他们是道德法则的服从者,而是说,他们首先是道德法则的立法者,同时又服从他们自己所制定的法则。正因如此,康德借用“理性法庭”的隐喻,将理性描述为一位立法者,赋予其教育的价值与功能。也就是说,“如果一个人合法地使用法律”,那么,“法律有利于精神教化”。^[14]

立法者即教育者。“假如有人希望通过他的关照使其他人变得更好,他就应当努力懂得立法学”,这是因为,“法律可以使人变好”。^[15]在柏拉图(Plato)的《法义》中,教育者作为人类的立法者而起作用,立法建构了公民生活一贯的行为准则。亚里士多德确立了立法者能够教化国家公民的观点,法律本身成为教育工具。正因如此,最高意义上的立法者意味着成为城邦公民及其实际生活行为的教师,立法和法律成为公民教育的手段。在希腊人看来,“立法是智慧超凡的神人的事业”,正因如此,柏拉图《王制》中的最高哲学德性,也就是“智慧”在法律的颁布中得到了体现。这也是智慧在共同体生活中发挥有效作用的方式。不过智慧“这种德性起初似乎是将其拥有者与共同体远远分开。哲学家成了立法者”,换言之,柏拉图在每个方面都成了“古希腊伟大的立法者”,并将立法者“潜在的和有潜力的”教育价值,转变成了“一种自觉的影响原则。这就是立法者是教师的原型的思想”。^[16]而在柏拉图和亚里士多德的思想中,立法者是社会秩序和道德准则的制定者,立法者即教育者,为城邦的公民提供了行为规范。但是,这个立法者是一种外在立法者。

康德支持一种内在立法者的观点,这种立法者与柏拉图、亚里士多德的外在立法者不同。在康德看来,每个具有自由意志的理性学习者都先天禀赋着“自律”的实践能力。这种能力不仅表现为对普遍道德法则的认知,更表现在能通过意志自律将主观准则升格为客观法则。因此,立法不是基于外部的经验或权威的强制,而是基于理性自身的先天原则,是学习者自身的内在实践理性为自己确立道德法则。由此可见,康德在第二批判中所阐述的道德教育,重点便是强调教育的使命并非外在规训,而是通过启蒙使学习者意识到,其内在的实践理性本身就是道德立法的终极根源,这种“自我立法者”的觉醒标志着学习者从他律状态向理性自律的超越性跃迁。这也是学习者将外在客观道德法则内化为主观行为准则的基础。

学习者之所以为人的关键在于其具有道德性。教育的重点是要让内在立法者发挥作用,使学习者认识到自己的道德本质。通过教育,学习者能够运用理性去理解和遵循道德法则,从而区别于只受本能和欲望驱使的动物。学习者作为具有自由意志的存在,内在立法者的有效作用体现为学习者能够自主地选择道德行为。教育应帮助他们明白,自身虽然会受到感性欲望的影响,但通过理性的引导,能够依据道德法则做出自由的选择。学习者作为理智的存在,既有理性又有感性。内在立法者的作用是帮助人们协调整理性和感性,在教育中,要让学习者学会用道德法则来克制和引导感性冲动。作为理智的存在,学习者需要具备道德判断力。教育要让内在立法者引导其在复杂的情境中判断什么是道德的、什么是不道德的,帮助学习者运用理性去分析情况,做出符

合道德法则的判断。同时,当学习者的行为只具有合法性,而不具有道德性时,作为立法者的学习者会借用理性法庭的职能审判自己。这样学习者在自己眼中就会成为唯利是图或反复无常的小人,即使事后想利用娱乐等活动来补救,也无济于事,从而使自己丧失了人格的尊严。

正因如此,借用理性的自我立法,学习者充当起自身实践理性能力发展的内在教育者,主观地将道德法则采纳为自身行动的准则,从而使学习者持续发挥内在立法者的作用,形成稳定的道德人格,在整个生活过程中以一种一以贯之的行为方式生活。不过,理性自身并不是单纯“依照本能起作用,而是需要尝试,练习和传授”^[17]。因此,实践理性能力的培养还需要诉诸学习者的道德判断力。

(三) 借用多种途径培养道德判断力

除了借用学习者避害趋利的心理和自我立法的教育价值之外,康德还建议利用学习者乐于做道德鉴赏的倾向培养他们的道德判断力。学习者善的实践欲求概念或善的意志概念是“已经存在于自然的健康知性之中”,是“不需要被教导,只需要被启蒙”,^[18]但必须借助教育才能完成。

1. 社交性闲谈有利于培养道德判断力

康德首先将社交性闲谈运用到道德教育之中。在康德看来,虽然讲故事带有新奇和趣味性,但是这种外在情感性的东西容易耗尽,不如借助分析判断等理性的行为持久。这也是康德反对动之以情的道德教育方式的原因。情感总会耗尽,只有理性具有持久的价值。而戏谑容易走味,使交谈过程脱离道德主题,将目的引向非道德的调侃与娱乐。相较于讲故事和戏谑,闲谈更适合作为道德教育的方式。首先,闲谈同样具有吸引力,尤其是关于道德价值评判的社交性闲谈能够激发学习者的感性,给社交带来生机。其次,通过日常闲谈中表达的判断和观点,学习者可以看出“对别人做判断的人自己的品格[人格]”^[19]。而且,这项活动也是学习者与其他人沟通的途径。正如康德所说:“对自己本人或者自己的艺术的一切带有鉴赏的展示,都以一种社会状态(相互传达)为前提条件。”^[20]在这种传递中,参与者以自己或他人作为谈论的资源。

学习者在对闲谈中聊到的好或坏的行为的道德内涵做评价时,会努力让自己看起来比其实际的情况更道德,表现出其不具备的准则或行为意向,这就是通常所说的“假装道德”,也被康德称为使学习者脱离野蛮状态的权宜之计,但这至少也是一种善的风度。不过从最终的道德化来看,这种虚妄的状态阻碍了对道德上善良意向的培养。因此,康德认为真诚是培养人格中一种不可或缺的准则:“与品格[人格]的判断有最直接且最深刻关联的准则,就是真诚。”^[21]学习者基于真诚且自然的自我展示正是他们坦诚的人格。在闲谈中,学习者对道德行为好与坏的归因、对意图的纯洁性的辩护、对参与者观点的支持与反驳,都是磨砺道德判断力的过程。换言之,学习者乐意围绕某个人的性格或行为的道德价值作判断,使自己在感性层面上积极参与到对道德的思考

和交流中,从而在感性本性的基础上磨砺判断力,实现道德教育,让自己发现行为中的道德法则。

2. 通过道德练习培养道德判断力

第一步是通过行动评判练习来“获得判断力”,使学习者“感受到他们自己的认知能力”^[22]。这些练习需要反思具体行动的道德属性,以此培养学习者能够敏锐地辨别什么是属于人类的需要以及什么是属于人类的权利内容的能力。同时,通过练习,学习者既要辨别主体行为动机是否源于道德义务(道德性),又要验证其外在行为结果是否符合普遍法则(合法性)。

从后者来看,要学习者判断出行为的合法性,是因为在康德的语境中,道德义务是包含着诸如法权义务、伦理义务、德行义务和间接伦理义务的复合体,且某些义务具有优先级,比如当偿还债务和救济他人发生冲突时,偿还债务是第一位的、正确的义务。^[23]这就需要学习者运用道德判断力,辨别行为是否符合道德义务的优先级。而之所以要对前者进行培养,则是因为道德人格必须建立在道德法则之上。学习者具备敏锐的道德判断力,便能持续地反思行为动机的纯粹性,意识到法则作为一种动机,与作为一种控制感性能力的动机不可分割,从而获得一种纯粹理性的法则意识,比如能够分辨出作为商贩,童叟无欺是出于义务还只是为了获利。

在康德看来,要在学习者首先“把一种在纯然道德的教义问答作为基础之后”,才能通过具体的实例来研究“实践问题”。^[24]康德支持这种教学方法既有教育上的考虑,也有道德上的考虑。在教学法上,“制作”是加强“理解”的“最重大的辅助手段”,被康德看作普遍的原则。^[25]这就需要教育者搜遍古今中外的人物传记,作为义务的凭据,并通过学习者对各种不同情况下的类似行动进行对比分析,从而能够区分和描述这些行动的较小或较大的道德内涵。借助学习者对众多行动的对比、区分和描述,其判断能力就会得到锻炼,如此学习者的内心对于违反道德的行为、合法性的行为以及道德尊严之间的内在区分,就会变得十分敏感。

3. 通过道德榜样培养道德敬重感

第二步是培养道德敬重感。通过第一步,学习者的道德判断“早已经仿佛是左右手之间的区别一样”成为“习惯”,^[26]如此便可以开始第二种练习,即培养道德敬重感。

在康德的道德哲学中,道德法则是先验的、纯粹理性的,而学习者需要在现实生活的不同情境中实践并做出道德行为。通过对某种行为的评判练习,学习者能够学会将抽象的道德法则应用到实际的行为判断中。因此,学习者判断力的培养是将先验的道德法则付诸实践的第一步,而道德敬重感是对道德法则的一种情感反映。道德法则本身是纯粹的、崇高的。当学习者意识到道德法则的纯粹性和权威性时,便会产生道德敬重感。而义务也是出于对法则的敬重而做出的行动的必然性。正因如此,道德敬重感成为推动学习者践行道德行为的内在动力。当学习者具有道德判断力后,也就可以辨别道德行

为,但还需要一种力量来促使自己践行道德行为。在康德看来:“道德的唯一动机就是敬重道德律,而且这一法则表现得越纯粹,动机也就越强烈。”^[27]因此,培养学习者对道德法则的敬重是康德所预设的道德教育的重要步骤。

榜样教育是第二步的主要教学方法。比如,康德塑造了一个“正派人士拒绝作伪证诬陷他人”的道德榜样,并分三步呈现了这个实例:首先,人家用许以赠送重礼或封以高官等利益诱惑他作伪证;其次,人家利用中断与好朋友的友情、剥夺继承权、迫害和羞辱以及夺走生命等损失来威胁他作伪证;最后,人家利用他所深爱的、受到极度困苦和贫穷威胁的家人恳求他让步,但这位正派人士都一一拒绝了。当教育者将这个榜样呈现在学习者面前时,他们首先会“赞同”,随后逐步“上升到钦佩”,并“从钦佩上升到惊奇,最后一直上升到极大的崇敬”,直至他也展示出“自己能够成为这样一个人的强烈愿望”。^[28]由此可见,通过使用榜样来生动地描述出道德意向,可以帮助学习者注意到“意志的纯洁性和纯粹性”,从而使他们的自由意识可以从偏好的重负中摆脱出来,而且这种状态能够强烈地维持着学习者的自我满足感。教育者必须看到,学习者之所以能够对榜样及其行为产生敬重,只是因为他们是“法则的实例化”,当学习者能够“使法则成为自己准则的动机”时,同样会产生对自己的敬重。^[29]这是因为,主观实践形式的道德法则,作为真正的动机,源于纯粹的实践理性,让学习者意识到他们自己的超感性存在的崇高,引发了他们对自己更高使命的敬重。

教育者对于榜样的利用并不是模仿而是追随,借此形成学习者自己的思维方式和思想行为模式。单纯的模仿只是对榜样外在行为的复刻,但这种模仿可能只是一种形式,并没有真正触及道德本质。模仿者往往不理解行为背后的道德动机和原则,只是看到了行为本身并加以复制。追随榜样则要求学习者深入洞察榜样行为所依据的道德理念。这意味着学习者要思考榜样为什么会做出这样的行为,其背后的道德法则是什么。让每位学习者“都应该追随智慧,并防止他们误入歧途”^[30]。正因如此,学习者在面对道德榜样时要做一个追随者,而不是模仿者。追随榜样思考问题的方式,追随榜样心中的理念和对于至善的追求精神。“与一个在先行为相关的追随,而不是模仿,才是一个示范性的首创者”的作品对学习者可能产生的“一切影响的正确表达;这仅仅意味着:从那个先行者自己所曾获得”灵感或启示的“同一源泉汲取”所需,“并且只是像这位创始人学习在这方面处理问题的思维方式和行事方法”。^[31]

在利用榜样教育培养敬重感的过程中,康德提醒要警惕“伤感文学”和“小说中的人物”。首先,这类榜样会干扰道德教育的目的。一些伤感文学可能会过度渲染情感上的满足和自我牺牲,而这种牺牲并非基于道德法则下的义务,而是基于个人情感偏好。学习者如果受此影响,就会把情感上的满足当作道德行为的目的,而不是去践行真正的道德义务。其次,不利于培养道德敬重感。真正的榜样应该能够体现道德法则的纯粹性。小说中的人物可能会以一

种看似高尚但实际不符合道德理性的方式行事。这种形象会扰乱学习者对真正值得敬重的榜样的认知。学习者可能会错误地敬重那些不符合道德法则的虚构形象,而忽视了基于道德义务的真正榜样,会使学习者产生错误的价值判断,从而扰乱通过榜样培养敬重感的教育过程。

当学习者对道德法则产生敬重时,这种道德情感可以通过审美体验得到进一步升华。美和崇高能够唤起学习者内心类似道德情感的感受。正因如此,康德在第二批判的“方法论”最后提到了“头顶的星空”与“内心的道德法则”,二者分别对应着崇高的自然景象与内化的道德准则,它们之间的内在关联与相互映照,巧妙地将道德教育的视野拓展至审美维度。

四、美与崇高是道德教育的审美基础

运用快乐—痛苦的原则可以“为教育服务”,因为这一原则对学习者的“影响尤其强烈”。^[32]道德人格的教育及其过程不仅涉及学习者判断力的磨炼,而且在培养道德判断力和培养道德敬重感的教学方式中暗示了美是道德的象征。

(一) 道德法则的思维方式具有美的形式

在康德看来,虽然学习者的判断力使他们可以感受到自己“认识能力的扩展性”运用,但这只是他们乐意利用这种鉴赏来自娱自乐,而并不是对“行动和道德本身的兴趣”,但是这种形式却给“德行和依据道德法则的思维方式”授予了“美的形式”,这让人“赞叹”,而且产生了“在共同体中能传达的愉悦”。^[33]

美具有无目的的合目的性,这意味着审美活动看似没有外在的功利目的,但实际上却符合人的内在目的。道德法则在思维方式上也体现了这种合目的性。当学习者按照道德法则去思考和行动时,虽然没有直接的、物质的功利目的,但它符合作为理性存在者的内在目的,即实现自由和道德的完善。当学习者秉持诚实的道德法则去行动时,不是为了获取眼前的利益,而是出于内心对道德法则的敬重,这种行为方式符合道德法则本身的内在目的,就像美的事物符合学习者内心对于和谐、秩序的审美目的一样。因此,在学习者获得判断力的阶段中,德行和道德律的思维方式具有了美的形式,这种美的形式使学习者感到惊叹,因为他们可以欣赏其合目的性,虽然它还没有成为学习者为自己寻求的东西,亦即使“合目的变得有目的”。

然而,学习者对这种美的形式的沉思在主观上引起了他们对自己各种表象能力的和谐的意识,并且在这种和谐中,学习者感觉到了他们“全部认识能力都得到了加强”,因此,这种美的形式也使学习者感到高兴,反之,这也是能传达给别人的愉悦。这就是康德在第三批判中提出的诸认识能力的和谐,也就是审美鉴赏。美可以理解为知性和想象力之间的和谐;而崇高便是理性和想象力之间的一致性。康德在这里的论述清楚地表明,在他将道德教育本身理解为道德判断的培养中,道德判断力的培养以及思维方式的审美属性必须

自然而然地与学习者认知判断力的培养结合起来。也就是说,亦可以借用以道德案例为中心的道德问答手册培养学习者的道德判断力。

(二) 道德敬重感的培养以崇高的情感体验为基础

在康德看来,崇高感源于主体在面对巨大的、超越自身感性把握能力的对象时所产生的情感。这种对象可以是自然界中宏大的景象,如浩瀚的星空。当面对这些对象时,主体的感性能力会受到冲击,因为这些对象的特性超出了他们的想象力和感性直观所能完全把握的范围。此时,他们会感到自己的渺小和无力。在道德领域,道德法则对感性欲望的克制类似于崇高对象对感性能力的超越。道德敬重感产生于道德法则对感性冲动的抑制。当道德法则要求主体克制自己的私利、欲望去做符合道德的事情时,就如同崇高的自然力量让人意识到自身的渺小一样,道德法则也让主体意识到感性欲望的局限。在面临一个可以通过说谎获取利益但违背诚实道德法则的情境中,道德法则会抑制主体说谎的冲动,这种抑制就像面对崇高对象时感性受到的冲击。

而如果把一个榜样呈现给学习者,则必须无条件地以作为道德法则的敬重[道德情感]作为意志的规定根据。事实上,这种展现出纯粹道德决断的榜样,向学习者揭示出他们以前完全不知道的、内心的自由的能力。起初是痛苦的感觉,随后凭借学习者对自己内心的审查,克服虚荣和自私之心,接着便有了从认识到灵魂的提升,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,这样的可能性即便不是道德的目的,也必然是对学习者的益处,而这种积极性的影响就是使学习者产生了对法则的敬重、对自己的敬重,使道德和义务法则进入学习者的自由意识之中。^[34]崇高的情感体验可以作为道德敬重感培养的感性基础。通过体验崇高,学习者能够更加深刻地理解感性的局限和理性的力量。当学习者面对崇高的自然景观而感受到自身的渺小后,会唤起内心的超感性能力,即理性。这种从感性受挫到理性振奋的过程,为道德敬重感的培养提供了类比。在道德教育中,借助崇高的体验,可以让学习者更好地理解道德法则对感性的超越,从而促进道德敬重感的产生。因为崇高体验和道德敬重感都涉及感性与理性的冲突与升华,崇高体验能够引导人们走向对道德法则的敬重。这种崇高的感觉“在人性中是有基础的”,换言之,这也是“对于[实践]理念的情感,也就是道德情感的禀赋”。^[35]学习者受法则训练,而不是通过武力训练的能力,被康德称之为崇高的才能。而这又与立法者(即教育者)的思想有了直接联系,同时也塑造了出于义务而行动的思维方式。康德建议对向善的禀赋所进行的深入培养是向学习者提供善的榜样,并要求学习者“从自己的行动的真实动机出发”,来“判断某些准则的不纯洁性”,从而最终导致向善的禀赋,并慢慢地形成一种持续性的“思维方式”。^[36]

由此可见,通过道德判断练习的培养,为“法则的实例化”准备了肥沃的土壤,使它得以生根发芽,并且成长至枝繁叶茂,培养既涉及学习者的情感反应,

也“锋利”了他们的辨别能力和判断力。后来,康德在《判断力批判》中发展了这一观点,即学习者有能力获得智性的愉悦。而智性愉悦的对象就是以其强力在他们心中施加于一切的道德法则和审美判断,并且智性的、本身自在的合目的(道德)的善,在审美判断上来说就是崇高。关于美是道德的符号的论述,在第三批判中得到了进一步的深化。

五、结论

在第一批判的“方法论”中,康德通过“纯粹理性的训练”“纯粹理性的法规”“纯粹理性的建筑术”“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”。^[37]这种批判的哲学精神,开启了崭新的实践方向。从教育学的视角来看,《实践理性批判》的“方法论实乃道德教育论”^[38],因此可以将第二批判的“方法论”直接译作“教育教学方法”。不过,康德在第二批判的“方法论”内容中并没有分析具体义务的教育问题。而这一问题是康德在《道德形而上学》《伦理学讲义》《实用人类学》《论教育学》中进一步要处理的决疑论问题。

参考文献:

- [1] 邓晓芒. 康德论道德教育[J]. 清华大学学报(哲学社会科学版), 2019(3): 9-13.
- [2] Surprenant, C. W. Kant's Contribution to Moral Education[A]. Roth, K. & Surprenant, C. W. (Eds.). Kant and Education: Interpretations and Commentary[C]. New York & London: Taylor & Francis, 2012: 1-11.
- [3] [英]纽曼. 大学的理念[M]. 高师宁,何可人,何光沪,等,译. 北京:北京大学出版社,2016: 132-152.
- [4] [苏联]古留加. 康德思想今论[J]. 哲学译丛,1981(5): 9.
- [5] [8][11][12][13][19][26][33][34] [德]康德. 实践理性批判[M]. 邓晓芒,译. 北京:人民出版社,2003: 219,205,205-206,207,41,208,210,217-218,218-219.
- [6] [7][10][22][24][28][30] [德]康德. 实践理性批判[A]. [德]康德. 康德著作全集(第5卷)[C]. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2007: 169-171,171,91-92,167,161,163,171.
- [9] [德]康德. 道德形而上学原理[M]. 苗力田,译. 上海:上海人民出版社,2012: 30.
- [14] [古罗马]奥古斯丁. 忏悔录[M]. 周士良,译. 北京:商务印书馆,2015: 273.
- [15] [古希腊]亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白,译. 北京:商务印书馆,2003: 315.
- [16][32] [德]韦尔纳·耶格尔. 教化:古希腊文化的理想[M]. 陈文庆,译. 上海:华东师范大学出版社,2021: 217,224.
- [17] [德]康德. 关于一种世界公民观点的普遍历史的理念[A]. [德]康德. 康德著作全集(第8卷)[C]. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2010: 26.
- [18] [德]康德. 道德形而上学奠基[A]. [德]康德. 康德著作全集(第4卷)[C]. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2005: 403.
- [20] [德]康德. 实用人类学[A]. [德]康德. 康德著作全集(第7卷)[C]. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2008: 234-235.

- [21] [美]曼弗雷德·库恩. 康德传[M]. 黄添盛,译. 上海:上海人民出版社,2014: 181.
- [23] 袁辉. 形式、目的和强制——康德划分法哲学和伦理学的根据[J]. 道德与文明,2019(6): 85-91.
- [25] [德]康德. 教育学[A]. [德]康德. 康德著作全集(第9卷)[C]. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2010: 477.
- [27] [美]刘易斯·贝克. 《实践理性批判》通释[M]. 黄涛,译. 上海:华东师范大学出版社,2010: 293.
- [29] [英]H.J.帕通. 定言命令式:康德道德哲学研究[M]. 李科政,译. 北京:商务印书馆,2024: 101-103.
- [31][35] [德]康德. 判断力批判[A]. [德]康德. 康德著作全集(第5卷)[C]. 李秋零,译. 北京:人民出版社,2002: 295,276.
- [36] [德]康德. 纯然理性界限内的宗教[A]. [德]康德. 康德著作全集(第6卷)[C]. 李秋零,译. 北京:中国人民大学出版社,2007: 48.
- [37] 陈得军. 理性的批判:康德第一批判“方法论”的教育学意义[J]. 教育学报,2024(3): 44-56.
- [38] 李泽厚. 批判哲学的批判:康德述评[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2007: 295.

Moral Education Theory: The Educational Significance of Methodology in Kant's “The Critique of Practice Reason”

CHEN Dejun, LUO Wen, & SUN Baohui

(School of Education Science, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830017, China)

Abstract: In the methodological content of the second critique, Kant proposed the task of moral education and constructed his moral education method by starting from preparatory education, bringing out the educational value of the legislator, cultivating moral judgment and moral respect. Meanwhile, in his reflections on educational and teaching methods, he implied that beauty serves as a symbol of morality. Both beauty and sublimity play a supportive role in guiding learners to internalize objective moral laws as subjective action norms. The methodology of the “Critique of Practical Reason” can, in fact, be understood as a theory of moral education, in which “methodology” may be directly regarded as “educational and teaching methods”.

Keywords: Immanuel Kant; Critique of Practice Reason; methodology; moral education theory

(责任校对: 黄佳玮)