康德道德教育理论中的榜样概念

刘凤娟^①

(暨南大学文学院哲学研究所, 广州 510632)

摘要: 学界对康德道德教育中的经验性榜样有较多研究, 而对纯粹榜样的关注较少。但这两种榜样概念都构成其道德教育理论的不可或缺的要害, 并且两者之间具有统一性。经验性榜样发挥作用的方式是由外而内的, 并且超出了个体的局限性。其教育意义不在于直接使人们效仿, 而在于鼓励, 使人们看到道德的可行性。纯粹榜样就是纯粹理性之中具有道德上完善性的存在者的理念, 其作用方式是由内而外的, 通过直击人心而引导其效仿和向善; 但这种功能局限于个体自身内。在教育实践中, 这两种榜样需要相互协作。这表现在, 纯粹榜样充当了经验性榜样的目的, 经验性榜样则是纯粹榜样的手段; 它们在教育历程中可以达到历史性的统一, 共同实现着道德教育中关于人性完善的目标。

关键词: 康德; 道德教育; 榜样; 道德

康德对教育的评价很高: “人惟有通过教育才能成为人”^{[1] 433}, 而道德教育就是其教育思想中 “最重要的一项”^{[1] 450}。然而, 相对于其道德哲学的受关注度, 其道德教育及其核心概念 (如榜样) 受到的关注是较少的。

国外学术界中较为突出的研究有: 马丁·施蒂克 (Martin Sticker) 区分了道德教育的四种类型: 使人从理性的工具性运用过渡到纯粹运用的基础教育 (Basic Education)、通过展示道德法则的尊严和明晰性而强化其驱动力的动机性教育 (Motivational Education)、给行动主体教授道德性的起源并提供定言命令式的公式的哲学教育 (Philosophical Education)、提高行动主体将一般道德原则运用于具体情境的能力的判断力教育 (Education of Judgement)^[\$]。斯科特·斯特劳德 (Scott R. Stroud) 从教育修辞学角度分析了 “例如榜样这样的交际手段帮助个体趋向于道德上的教化状态的方式”^[3]。近年来国内学术界也出现一些对康德的道德教育思想有深入研究的成果。

邓晓芒指出, 道德教育的实质在于人的理性本质的内在启发, 道德教育的方

---

^①作者简介: 刘凤娟 (1981—), 女, 河南人, 暨南大学文学院哲学研究所副教授, 哲学博士, 主要从事德国哲学研究。基金项目: 本文系2016年国家社科基金后期资助项目 “康德历史哲学新论”

法在于，使人从榜样的感性激励中领会到理性的普遍法则，并最终归结到其意志的自律。相对而言，其他学者更加重视康德教育理论中看似矛盾的因素，例如，李长伟讨论了康德教育思想中强制与自由之间的张力，以及教育的逻辑起点问题。刘作同样指出了康德道德教育中强制与自由的悖论，并揭示了榜样在解决这一悖论中的作用。袁辉从康德道德教育理论的无用论和决定论的两难及其解决入手，揭示了“以个人教育和社会启蒙教育为内容并包括诸多方法的教育理论体系”[4]。

综合来看，现有成果中尚缺乏对纯粹榜样和经验性榜样及两者关系的专题性研究。本文将在这一方面有所推进，全面考察榜样在康德道德教育思想中的意义。行文逻辑将按照从经验性榜样到纯粹榜样再到两者的统一性的顺序而展开，这也符合教育学的研究规律。

一、经验性榜样

康德在《纯然理性界限内的宗教》（以下简称《宗教》）中指出了人们向善的诸多困难，其中第一个困难在于：“我们在自身中应该造成的善与我们作为出发点的恶的距离是无限的。”^{[5] 66}现实中确实没有任何一个个体能够超越善恶之间的无限距离，因而没有任何一个个体能够实现道德完善。康德有两种解决方案。第一种方案：通过灵魂不朽的公设为每个个体设想一种“无止境的进步”^{[5] 67}。第二种方案是将个体置于共同体之中，考察人类普遍历史之中无止境的道德进步。因为“这些有理性的存在者全都将死亡，其类却是不死的，仍将达到其禀赋之发展的完备性”^{[6] 27}。经验性榜样的教育意义就是从这种人类整体视角出发，使人们能够设想道德在一代代人之间的累积、传承、发展。这决定了经验性榜样的作用是在人与人之间而不是在个体内部展开的。这种类的视角更加符合康德道德教育的精神实质。

康德在经验性榜样的道德教育功能上持乐观态度。虽然他在多处强调，人们无法完全洞察他人的甚至自己的内在动机和准则，但在《宗教》中，他又指出：“就连儿童们也能够发现混杂有不纯正动机的极微小的痕迹……通过援引善人们（就他们合乎法则而言）的榜样，让道德上的学习者从他们的行动的真实动机出发，去判断某些准则的不纯正性，可以无与伦比地培植这种向善的禀赋，并使

它逐渐地转化为思维方式，以至义务纯粹为了自己本身开始在他们的心灵中获得明显的优势”^{[5] 49}。他要表达的意思是，人虽然不是像上帝那样的“知人心者”^{[5] 67}，但仍然能够从外部行动推测或设想其内部动机^{[5] 62}。这并不是严格意义上的认识，而是“一种只有在其下我才能通过理性理解其实存的假设”^{[7] 50}。就儿童能够从人们的外部行动揣测其内在微妙的动机而言，他们也就能够有意识地（而不只是机械地）像善人们那样去行动。由此，善人们作为榜样才能由外而内地影响其内心。

经验性榜样对其他人的影响是一种鼓励：“榜样只是用作鼓励，也就是说，它们使法则所要求的东西的可行性不受怀疑。”^{[8] 415-416}《道德形而上学》的“伦理教学法”一章也明确指出：“教育者不会对他养成坏习气的学生说：以那个好少年（规矩的、勤奋的少年）为榜样！这只会成为学生憎恨这少年的原因，因为学生由于这少年而暴露出其弱点。好的样板（示范性的转变）不应当充当典范，而只应当充当合乎义务的东西的可行性的证明。”^{[5] 490}正是“鼓励”这样一种似乎只是外围的功能，使经验性榜样在道德教育领域获得了用武之地。就像邓晓芒所说：“真正的道德教育却在于从这种榜样的感性激动作用中领会到它的理性的普遍法则、并最终归结到自己心中的自由意志的自律。”^[9]

经验性榜样的鼓励作用的实质就在于，它不是直接地使人们自愿地将道德法则作为充足动机，而只是有限地表明法则所要求的内容是可被实施的。这种有限性表现在：首先，一种经验性榜样很难对社会中所有人产生影响，而是只能影响一部分人。其次，他的影响是通过其外部行动实现的。其他人最多只能通过其外部行动的合法则性推测其内部动机的纯粹性，而不能直接地和清楚地知道其动机。既然人们在一个活生生的人身上看到了道德法则被执行的迹象，那么这至少使他们相信该法则不是不切实际的幻想。并且，既然这个人可以按照法则的要求去行动，那么作为跟他处在同样的社会氛围中的自己也肯定能够这样做。这个人由此就作为一种榜样引导着其他人实施合乎法则的事情。从榜样使人相信法则的可行性，到人们基于这种相信而自己去做法则的事情，这是其鼓励作用的完整过程。经验性榜样的鼓励作用最后落脚到人们自愿去履行法则的行为上。

康德对经验性榜样也有严厉的批判。在《奠基》（即《道德形而上学的奠基》）中，他指出：“人们能够给道德出馊主意的，也莫过于想从榜样中借来道德了。”

^{[8] 415①}康德对“道德来自经验性榜样”的立场的严厉批判，契合他对道德的非经验性来源的定位。而且，道德不仅不是来自经验性榜样，甚至也不是来自纯粹榜样。毋宁说，道德是完全在纯粹理性中被确立的，并且必须被看作纯粹榜样和一切经验性榜样的终极评判标准。换言之，道德在逻辑上是先于任何榜样的。而在接下来的论述中，康德更是限制了经验性榜样在道德实践中的作用：“模仿在道德领域根本不成立。”^{[8] 415}这一主张是专门针对经验性榜样而言的，究其原因在于，对经验性榜样的效仿最多只能造成行动上的机械相似性，并不能造成道德上的实质性的完善。

让我们以康德《教育学》中的这段描述为例：“第一对父母已经给孩子们提供榜样，孩子们仿效他们，这样就发展出一些自然禀赋。所有人并非都能以这种方式来教化，因为多半这一切只是让孩子看到榜样的偶然情况。过去，人们甚至对人类本性能够达到的完善性根本没有一个概念。我们自己也根本没有弄清楚这个概念。但有一点是肯定的，即并非单个的人就对其孩子的全部塑造而言能够使它们达到自己的规定。应当做成这件事的不是单个的人，而是人类。”^{[1] 445}康德将家庭教育看作有限的，而尤其在人类对人性从而对道德还没有清晰的概念之前，父母的言行对孩子的影响就只是偶然的。在这种阶段，孩子也只是机械地模仿父母的行为，甚至都算不上从中获得某种有意识的鼓励，从而就更不可能在内在心灵上有什么深刻的反思。对孩子的教育不仅仅需要在家庭内部实施，更需要在社会中（尤其在学校中）进行；并且这应当从人类整体和无限历史进程中来思考，而不是在某个最初的历史阶段上来考察。康德明确指出，要想让孩子们变得更好，那就不仅仅应当将父母引为榜样，而是需要一种教育学，即“教育艺术中的机械论必须转化为科学，否则它就永远不会成为一种连贯的努力，而一个世代就可能毁掉另一个世代已经建立的东西”^{[1] 447}。在康德这里，科学是具有一定目的性和系统性的有机思想整体。对于普遍历史中的教育事业而言，一代代的努力是需要不断地得到传承和延续的。如此，人类整体才能趋向于一种道德完善的终极目的。这不仅将教育从家庭内部的有限环境拓展到整个社会环境，而且将其从特定时代延伸到过去和未来一切时代。

在作为一种科学的教育学中，康德设想了“一种把人里面的所有自然禀赋都

---

^①李秋零教授有时将其翻译为“实例”，笔者在本文中统一采用“榜样”。

发展出来的教育的理念”^{[1] 444}，并且该理念是真实的。在康德这里，真实的理念并不意味着，它能够立刻在经验中呈现出来，而是意味着：它在无限的历史进程中终归是能实现的。并且它自身作为某种原则或目的引导着历史中人们的经验活动，使其不断地趋向于自身的实现。对于教育学而言，其理念（目的）就是人性或道德的绝对完善。基于该真实理念的设定及其对经验的范导功能，“教育将越来越好，每一个后来世代都将向着人性的完善更趋一步；因为在教育背后，隐藏着人类本性的完善性的重大秘密”^{[1] 444}。既然教育是一个在人类世代之间不断发展着的进程，那么，可以设想，人类必将从最初机械模仿榜样的阶段提升到对榜样的自愿自觉的趋同，即便这种榜样仍然是外在的和经验性的。在康德看来，“一切教育学的主要任务就是把孩子塑造成一种遵循法的概念的品质……这种塑造的基础就是榜样”^{[1] 480}。教育中的塑造包含否定性的训诫和肯定性的引导。前者是为了防止错误，后者是为了“将所学的东西付诸实施时的引领”^{[1] 451}。在道德教育问题上，经验性榜样的意义就在于引导孩子们将所学习到的善的知识付诸实践。因此，教师不仅是知识传授者，更是道德上的经验性榜样。其使命是使被教育者在善的知识与善的行动之间达成统一性，即知行合一。

在康德看来，“离开了教育的人就不知道如何运用自己的自由”^{[1] 453}。教育所面临的问题之一就是，如何将道德法则的强制性与每个人的自由运用相统一。

“康德提出榜样的作用，试图解决这一冲突”^[10]。道德的强制不像法律那样能用外在行动的强制来实施，而是以每个个体“自愿服从”法则的方式来呈现的。而榜样就具有使人产生“自愿”的内心态度的力量。经验性榜样的道德教育功能是从外部行动进到人的内心，并且是在社会整体中开展的。

二、纯粹榜样

经验性榜样并不能根本保证内在动机的纯粹性，人们就还需要一种纯粹的榜样来实施进一步的教育实践。因为，“道德榜样不仅关心个体的外在行为，而且更加关注个体内心趋善的动机”^[11]。纯粹榜样的教育功能是直指人心的，并且是个体内部的自我影响。这克服了经验性榜样对人的内部动机的影响的有限性。康德对模仿经验性榜样持保留意见，但对仿效纯粹榜样是大力提倡的。笔者在这部

分就对纯粹榜样的内涵及其教育意义加以论述。

让我们先进行一个康德思想发展史的梳理：康德对纯粹榜样在教育学中的作用的理解有一个发展的过程。他在《奠基》第三章指出：“任何人，哪怕是最坏的恶棍，只要他在通常情况下习惯于运用理性，当我们向他举出心意正直、坚定地遵守善的准则、同情和普遍仁爱……的榜样（/C9HE9C<）时，他都不会不期望自己也会这样思想。”^{[8] 462}而到了第二批判中，他就明确将榜样运用于实践理性的方法论之中，“这种方法论被理解为人们如何能够使纯粹实践理性的法则进入人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那种方式”^[12]，即“借助榜样生动地展示道德意向时使人注意到意志的纯洁性”^[12]。这两处的论述清楚表明，康德赋予榜样的功能是针对人的内心，而不是针对外部行动。但在这两个文本中，榜样的教育意义还未彰显，甚至康德也未言明其中的榜样概念是否是纯粹的。

主要地是在《宗教》中，康德才对纯粹榜样做了学理上的充分分析。在“善的原则的拟人化了的理想”一节，他有如此表述：“把我们自己提高到这种道德上的完善性的理想，即提高到具有其全部纯洁性的道德意念的原型，乃是普遍的人类义务，为此，就连理性交付给我们、要我们仿效的这个理念，也能够给我们以力量。”^{[5] 60}康德在这里不再含糊其辞，而是明确将道德上完善性的理想当作我们必须去效仿的理念。就其作为一种理念而言，它就是理性之中的纯粹榜样^①，它对人的影响是在个体内心发生的。因为在康德哲学中，理念是独立于经验的纯粹理性概念；当他将一种道德完善的理想作为人们效仿的对象时，这只能是一种纯粹榜样的概念。康德认为，人们“只能在这样一个人的理念下设想上帝所喜悦的人性的理想……这个人不仅自己履行所有的人类义务，同时也通过教诲和榜样，在自己周围的尽可能大的范围里传播善”^{[5]60-61}。这个人就是上帝之子——耶稣。他对不完善的人的教诲以及后者对他的效仿是康德在榜样问题上的两个核心要素，其中包含着丰富的教育思想。当然，鉴于康德所处的思想文化背景，他所理解的纯粹榜样具体地就是指耶稣这一存在者的概念。他是把作为纯粹榜样的道德上完善性的理想表达在耶稣的形象中。

---

^①在康德看来，理想也是一种理念：“所谓理想，我所理解的不仅仅是具体的理念，而且是个体性的理念，也就是说，是一个个别的、惟有通过理念才能被规定或者已经被规定的事物”（康德著，李秋零译注：《纯粹理性批判》注释本，中国人民大学出版社2003年版，第81页）。

为了契合这种榜样的纯粹性，康德将《圣经》中的耶稣形象在纯粹理性语境中进行了重新诠释：耶稣降临人间，“通过教诲、生活方式和受难，在自己身上提供一个让上帝所喜悦的人的榜样”，并且“在人的族类中发动一场革命”。^[5]由于耶稣被理解为纯粹理性中的概念，这种革命就是发生在个体内部的。它意味着人们在实践活动中将道德法则作为充足的动机置于其他一切动机之上，因而就意味着“人的意念中的一场革命（一种向意念的圣洁性准则的转变）”^[5]。作为纯粹榜样的耶稣，其教育意义就在于促使个体发动内心革命，从而使善的原则战胜恶的原则。这弥补了经验性榜样在改变人的内在动机方面的有限性。而由于耶稣理念象征着道德法则的拟人化，人们对该理念的效仿实际上就是对道德法则的践履。反过来说，道德法则的客观有效性需要其自身拟人化为一种可以影响人心的纯粹榜样，使人能够效仿。第二批判中的实践方法论在这里得到了更丰富的阐发。

康德在耶稣这一纯粹榜样上的基本诉求就在于：“按照法则，每一个人都完全应当在自己身上，为这一理念提供一个榜样。”^[5]该理念发挥其作用的方式是首要地在每个人的内在意念中充当其范本。正是由于这种内在性，每个人不可能逾越其个体性限制而去要求别人成为这样一种道德上完善的存在者，同样地，别人也无法要求他成为这样的人。这毋宁就是一种自我教育。

这种教育意义同时就要求，耶稣这一纯粹榜样是某种人能够达到的高度。假如“把这样一个圣人提高到超出人的本性的所有软弱性之上，倒是会妨碍按照我们所能洞察的一切，把他的理念在实践上运用于我们的仿效”^[5]。纯粹榜样的教育意义正是在于其可效仿性和“可达到性”^[5]⁶⁴。这一点也是包含在道德法则的“应当包含能够”的逻辑（参见《宗教》%：%\$）之中的。一种对人发布命令的普遍法则如果是人们力不能及的，那就会失去其实践效力。按照这种逻辑，作为道德法则的拟人化的理念的纯粹榜样，必须也是每个人能够达成的。道德教育是使人道德化和神圣化的实践活动，他需要的榜样必须展示出那种与本性的软弱的艰难抗争，并从这种抗争中获胜。这种善恶共居及其对立统一的辩证关系必须在耶稣的理念上对每一个个体呈现出来。而一种天生的不可改变的纯洁性就不适合于耶稣理念，因为“与自然的人的距离由此又变得如此无限大，以至那个神性的人对于自然的人来说，再也不能被当作榜样”^[5]⁶³。

康德对耶稣的榜样作用做出如下结论：“这同一个具有属神意向的、但完全

真正属人的导师，却可以同样真实无误地谈论自己，就好像善的理想在他身上被活生生地展现出来。”^{[5] 65}这样一个道德上的导师真正充当了上帝与人之间的“中间者”。人在道德上能够达到的极致不是上帝那种抽象的神圣性，而是耶稣身上那种战胜了恶的原则的、抗争后可以达到的神圣性。在耶稣这一纯粹榜样身上，道德法则的有效性和可行性得到了具体的展现。

但是，纯粹榜样的内在性作用机制使得在此意义上的道德教育局限于个体层面，并且完全依赖于个体的自觉自律。而个体的道德进步乃至道德完善的完全达成是很难的。个体必须被编织进共同体之中，在整体或类的视域中，道德是更容易被实现的。而一种能够在人与人之间、在共同体中起作用的榜样就是经验性的。这两种榜样在道德教育中必须共同起作用，才能达成道德完善的目的。

三、道德教育中经验性榜样与纯粹榜样的统一性

第一二节反复提到，教育学的基本目标是，在人类整体中通过历史性原则使道德能够在不同世代之间发展完善，其方法具有层次性。从中衍生出来的问题就是，与其道德教育有机地结合着的两种榜样概念具有何种层次和统一性。

在道德教育问题上，从受教于经验性榜样到受教于纯粹榜样，就是从受教于他人到受教于自己的过程。这个过程存在于个体身上，也呈现在普遍历史中。从中人们可以发现这两种榜样概念的统一性。在康德这里，“对于完整的、有价值的道德教育来说，树立经验性榜样是完全不够的”^[13]。经验性榜样不能根本改变人的内在动机，也不具有绝对普遍的效力。但人们不能因此就废弃经验性榜样，任何时候都求教于自身理性中的纯粹榜样。因为，纯粹榜样不是一开始就发挥作用的，人们是在具备一定的善恶观念和道德完善性之后，才会自觉地自我教育。

理性中的纯粹榜样与现实中的经验性榜样是一与多的关系，并且，任何经验性榜样之所以能够被如此称谓，是由于被比较于那个唯一的纯粹榜样的理念或道德法则。这是两种榜样之间的层次。早在《奠基》中，康德就提及：“即便是福音书中的圣者，在人们把他认作圣者之前，也必须事先与我们对道德完善性的理想进行比较。”^{[8] 415}福音书中记录着多个圣者，他们都可以被看作经验性的榜样，但作为道德完善性的理想的耶稣只有一位，他在康德哲学中是一种纯粹榜样，是

一切经验性榜样的对照范本。

那么，两者的道德教育意义具有怎样的统一性呢？康德在《宗教》中明确区分了两种德性：“作为现象的德性”与“作为本体的德性”。^[5]实际上，人们从受教于自身之外的诸多经验性榜样到受教于自身中唯一的纯粹榜样的过程，就是从现象性德性到本体性德性的逐渐发展过程。两种榜样概念在道德进步的历史过程中获得统一性。

现象性德性“具有合乎法则的行动的坚定准则；而任性为此所需要的动机，人们则可以随意从什么地方取来”^{[5] 47}。这种德性并不是与内心准则毫不相关，就像经验性榜样的作用并不只是使人们做出合乎法则的行动，而且是引导人们自愿地做出合法则的行动。而“自愿”必须从人的内在准则来考察，没有了这种内在准则的维度，人们就只是机械地模仿经验性榜样；这并不能真正促进道德的进步，也不符合教育的精神实质。但即便人们按照其准则自愿地做出合乎法则的行动，其动机也很可能并不是纯粹道德的。例如，在我们周围被誉为榜样的人有可能是为了名誉或者其他的目的而心甘情愿地做出合乎法则的行动。这就是在作为现象的德性的情形下发生的事情，而经验性榜样的作用就是鼓励人们，至少坚定自己的准则，从而有意识地、自觉自愿地做出合乎法则的行动。

现象性的德性是逐渐获得的。“借助于它，人通过逐渐地改造自己的行事方式，坚定自己的准则，而从趋恶的倾向转到一种截然相反的倾向。”^{[5] 47}人们在其有生之年是否真的能战胜恶的原则，实现道德的绝对完善性，这是无法确知的。能够被认知的只是这种逐渐的道德改良，即现象性德性的逐渐进步。道德的绝对完善对于这种逐渐的道德改良就是一个终极目的。在人类整体层面上，普遍历史中无限的道德进步过程必将趋向于该终极目的的实现。达成道德的绝对完善性就意味着“成为一个道德上的善人（为上帝所喜悦的善人）”^[5]，即前面所描述的那种纯粹榜样在这个人身上的实现。就经验性榜样鼓励人们提升自身道德水平而言，它也有助于人们趋向于纯粹榜样在自身的实现：“在康德那里，感性的、经验的道德榜样，虽然能够产生感染人、鼓舞人的作用，但其价值却只是手段性、工具性的。”^[14]在此意义上，经验性榜样实际上就是纯粹榜样之实现的手段，而纯粹榜样则是经验性榜样的目的。两者之间具有隐秘的目的和手段关系，并在道德进步的过程中达成历史性的统一性。

作为上帝所喜悦的善人的纯粹榜样是经验性榜样(乃至所有人)参照的范本、理念、目的,它们之间的对照和区分就是作为本体的德性与作为现象的德性的对比。从逐渐的道德改良到人们在自己内心发动心灵革命,这是从现象性德性到本体性德性的发展过程,同时也是人们在榜样的教育作用下实现道德完善性的过程。在这个过程中,经验性榜样的作用对应于现象性德性的逐渐改良,纯粹榜样的作用则对应于本体性德性所要求的心灵革命,即将道德法则作为充足动机置于其他一切动机之上。康德赞同的是纯粹榜样的先验观念与经验性榜样的感性现实的对比关系,而不是经验中一个人与另一个人的对比关系。纯粹榜样与经验性榜样是一和多的关系,前者对后者的统摄是先验理念对经验杂多的系统统一性。人类在道德进步过程中存在形形色色、各种各样的经验性榜样,但所有这些被誉为榜样的人都还必须与唯一的纯粹榜样的理念作比较。纯粹榜样既是经验性榜样的评判范本,也是他们追求的终极目的。

道德教育的实质就是人们从幼年时在家庭中机械地模仿父母,到在学校中、社会中受经验性榜样的鼓励而逐渐坚定向善的准则,再到效仿自己理性中的纯粹榜样,直至将这种榜样在自己身上呈现出来。这不是某一个个体能够达成的,而是人类整体的使命;“康德是从‘类的整体’的角度看待历史和教育的”^[15]。因此,教育“只能循序渐进,惟有通过一个世代把自己的经验和知识传给下一个世代,这个世代又附加上某种东西并且这样传给下一个世代,才能产生出关于教育方式的正确概念”;并且,“孩子们受教育,应当不仅适合人类当前的状态,而且适合人类未来更好的状态,亦即适合人性的理念及其整个规定”。^[1]康德的这种发展着的和更关注未来维度的教育思想符合其普遍历史观:“人们要求有一部人的历史,确切地说不是是一部关于过去时代的历史,而是一部关于未来时代的历史。”^[16]尽管从个体的自由和道德的实现问题上,“康德持一种略为悲观的态度”^[17],但从其具有历史维度的教育学思想中,人们仍然可以期望道德上的终极目的的实现。

关于教育的历史所涉及的是,“一种把人里面的所有自然禀赋都发展出来的教育的理念”^[1]。该教育理念对历史进程中不断发展着的教育活动具有系统统一性,这种统一性体现了教育理念的客观实在性。假如一种理念根本无法在现实中实现出来,也就谈不上对现实中的经验性活动具有任何的指导性。纯粹榜样作为

道德教育中的真实理念同样对历史中的各种经验性榜样具有统一性和指导性,这是教育学中的一个具体的思想表现。

总之,通过榜样的教育意义来实现道德上的终极目的,这是康德的实践方法论的题中之义。这种思想内在包含了从道德法则的规范性到榜样的教育功能的逻辑先后秩序。这种秩序并不一定能够被其他人所接受,例如马克斯·舍勒就颠覆了其道德法则的规范性地位。舍勒认为,榜样的价值比规范的价值更加原初^①。这种思想转向从微观上看是从规范伦理学到质料伦理学的转变,从宏观上看则是注重经验和事情本身的现象学对以康德为代表的理性主义哲学的超越。但在实践活动中,康德对榜样的理解并不因此就成为过时了的。无论是纯粹榜样在个体内部的自我教育,还是经验性榜样对他人的鼓励作用,都旨在对人心产生影响。这始终是道德教育的基本精神,从而也具有对现实的持续启发性。

参考文献:

- [1] 康德,康德著作全集(第9卷)[M] 李秋零,编译,北京:中国人民大学出版社,2010.
- [2] STICKER M. Educating the Common Agent: Kant on the Varieties of Moral Education[J]. Archiv Für Geschichte Der Philosophie, 2015, 97(3): 358-387.
- [3] STROUD S R. Kant on Education and the Rhetorical Force of the Example[J]. Rhetoric Society Quarterly, 2011: 416-438.
- [4] 袁辉,无用论抑或决定论——康德道德教育理论中的个人教育与社会启蒙教育[J] 教育研究, 2020(9): 416-438
- [5] 康德,德著作全集(第6卷)[M],李秋零,编译,北京:中国人民大学出版社,2007
- [6] 康德,康德著作全集(第8卷)[M],李秋零,编译,北京:中国人民大学出版社,2010:27
- [7] KANT I. Notes and Fragments [M]. trans. by BOWMAN C, GUYER P, RAUSCHER F. New York: Cambridge University Press, 2005.

---

^①参见舍勒著,倪梁康译:《伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学:为一门伦理学人格主义奠基的新尝试》,生活·读书·新知三联书店,2004年版,第700页。

[8] 康德, 康德著作全集(第4卷)[M] 李秋零, 编译, 北京: 中国人民大学出版社, 2005

[9] 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): 1-14

[10] 刘作. 论康德的道德教育思想[J]. 伦理学研究, 2019(3): 89-95.

[11] 李国祥. 道德榜样教育: 德性伦理学的视角[J]. 当代教育科学, 2020(10): 63-71.

[12] 康德. 康德著作全集(第#卷)[K] 李秋零, 编译 北京: 中国人民大学出版社, \$))' 4

[13] 胡学源. 论榜样在道德教育中的作用——以康德伦理学为基础对榜样主义德性理论的回应[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版), 2017(1): 66-74.

[14] 吕耀怀. 道德榜样三要素及其局限[J]. 道德与文明, 2008(2): 26-28.

[15] 李长伟. 谁是最初的教育者——康德教育逻辑起点问题之追问[J]. 教育研究, 2019(6): 38-50.

[16] 康德. 康德著作全集(第7卷)[M]. 李秋零, 编译. 北京: 中国人民大学出版社, 2008: 76.

[17] 李科政. 康德“人格中的人性”与目的自身[J]. 湖北大学学报(哲学社会科学版), 2020(1): 117-123.

The Concept of Example in Kant's Theory of Moral Education

LIU Feng-juan

(School of Literature, Jinan University, Guangzhou 510632. China)

Abstract: There has been more scholarly research on empirical example in Kant's moral education, and less attention to pure example. However, both concepts of example constitute indispensable elements of his theory of moral education, and there is unity between them. Empirical example works from the outside-in approach and beyond the limitations of the

individual. Their educational significance does not lie in direct emulation, but in encouragement, in making people notice the feasibility of morality. A pure example is the idea of a morally perfect being in pure reason, and it works from the inside-out approach, leading people to emulation and perfection by striking at their hearts; but this function is limited to the individual himself. In the real practice of education, these two types of example need to collaborate with each other. This is demonstrated by the fact that pure example serves as the end of empirical ones and empirical examples are the means of pure example; they can achieve historical unity in the educational process and jointly realize the goal of human perfection on the part of moral education.

Keywords: Kant; moral education; example; morality

选自《教育学报》2022年第3期