

康德道德教育思想的四个来源

袁辉

[摘要] 康德是教育学史上承前启后的思想家，道德教育构成了他教育思想的核心。现有研究对其道德教育思想做了较为深入的探讨，但对其起源没有给予足够的重视，这导致人们不仅忽略了其独特的原则，还误解了其基本的方法。对相关思想史和文本的考察可以发现，卢梭的自然教育理论影响了康德旨在消极保护道德禀赋的道德训诫原则；康德自己的自然目的论则奠定了旨在积极发展道德禀赋的道德培养原则；巴泽多的教育心理学和博克的问答教学法则带来了两种分别与以上两种原则对应的道德教育方法，即榜样教学法和苏格拉底对话法。洛克的教育学、鲍姆加登的伦理学也为康德提供了一定的启发。因此，康德的道德教育思想是启蒙时代教育思想的结晶。

[关键词] 康德；道德教育；培养；训诫；榜样教育；苏格拉底对话法

[作者简介] 袁辉，华中科技大学哲学学院（武汉 430074）

康德是启蒙时期继洛克(Locke, J.)、卢梭(Rousseau, J. J.)、巴泽多(Base-dow, J. B.)和博克(Bock, F. S.)之后最重要的教育学家之一，他的教育理论启发了后世的赫尔巴特(Herbart, J. F.)和杜威(Dewey, J.)，还影响了王国维、蔡元培等中国教育学家。道德教育是康德教育学的核心：在他的《教育学》中，训诫、培养、文明化和道德化四个阶段的教育以道德化为顶点(Päd. 9:449)^{[1]449}；在《实践理性批判》(KpV5:151-161)^{[2]157-169}和《道德形而上学》(MS6:477-491)^{[3]487-495}的“方法论”中，道德教育是唯一的内容。

尽管人们对康德道德教育思想已有深入研究，但对其来源没有给予足够的重视，因而忽略了其独特的教育原则，还忽略了其背后的教育心理学和具体的教育方法。因此，本文将考察启蒙时期的教育思想史，阐述康德道德教育思想最重要的四个来源：第一、二节指出，康德从卢梭的消极的教育理念和自己的积极的教育理念分别引出了两个道德教育原则，即道德训诫原则和道德培养原则；第三、四节指出，康德根据巴泽多的教育心理学和博克的教育实践发展出了两种道德教育方法，即榜样教育法和苏格拉底对话法。

在进入正文之前，有必要为本文对以上四个思想来源的选取进行辩护。本文的前两节围绕康德对卢梭的消极自然目的论的继承与批判展开。但是，卢梭没有对自然概念进行过专门的定义，而且他在《爱弥儿》中没有一概地消极对待理性教育，而只是强调对儿童不能过早

地开始理性教育，否则会背离自然，他在《社会契约论》中的“公意”甚至积极地以理性为根据；另外，康德对自然的定义在哲学上有感性自然、超感性自然和普遍意义上的自然等多个层次(KpV5:43)^{[2]46}，目的论自然只是其中一个子类。但是，就康德教育学而言，消极的自然目的论是两者的唯一交集。早在康德第一次教育学讲座的4年前，康德就在其人类学讲座中将“卢梭的教育计划”视为“消极的”(AA25:33)^{[4]33}，甚至在其最后一次教育学讲座中还是如此认为(AA25:724)^{[4]724}。他似乎没有注意到《爱弥儿》中的积极教育理念，因为他总是拿卢梭的消极教育和苏格兰哲学家霍姆(Home, H.)的积极教育作对比(AA25:196)^{[4]196}。另外，尽管康德的道德哲学的基础不是自然目的论，相反，道德是整个自然的终极目的(KU5:426-432)^{[2]444-450}。但是，道德不是道德教育，后者反而以自然目的论为前提，如《教育学》导言所说，教育的原则是“越来越多地实现均衡且合目的地发展人的一切自然禀赋，就这样把整个人类导向其规定的教育”(Päd. 9:446)^{[1]446}。另外，自然目的论在康德这里并不是传统的神学目的论，而是近代生物学理论。^{[5]84-86}因此，康德道德教育理论本质上是对道德理念在人类的生理学和心理学条件下的应用。

本文的第三、四节将巴泽多和博克的教学实践经验视为康德道德哲学著作《实践理性批判》和《道德形而上学》的“方法论”部分中教育学方法的来源。但是，康德的道德哲学体系的基础是纯粹的义务概念而非经验，而且这些经验看似只是外在影响而非他自己的理路和逻辑。但是，如上文所言，道德不等于道德教育，前者基于纯粹的义务，后者则是纯粹义务概念在人的经验性生理和心理条件下的应用，因此后者可以汲取他人的经验和实践。两者在康德实践哲学中分属不同的部分：按照《道德形而上学》的手稿中康德对其实践哲学体系的划分，“要素论”部分“哲学地研究义务概念”，展开了“面对学者们的学院的理性科学”，而“方法论”则是“面对所有人的主观地给出实践的教导”，展开了义务概念在人身上的应用(AA23:419)^[6]。进一步说，这个应用的部分对经验开放，当然也对启蒙哲学家的教学实践开放，如《教育学》所说，教育需要“联合众人的力量”，完成“使自然向着完善更趋近一步的方式参与教育的重要实验”(Päd. 9:444)^{[1]444}。康德教育学讲座先后参考的两本教科书作者——巴泽多和博克——对康德的影响自然最为明显。

一、源自卢梭自然教育的道德训诫原则

谈到卢梭对康德的影响，人们会引用后者在《关于美感和崇高感的考察》手稿中的话：“我自以为爱好探索真理，我感到一种对于知识的贪婪的渴求，一种对推动知识进展的不倦热情，以及对每一个进步的心满意足……因此，我鄙视那些一无所知的芸芸众生。是卢梭校正了我，盲目的偏见消失了，我学会了尊重人性。”(AA20:44)^[7]

但是,谈到道德教育,国内外研究者多认为康德与卢梭背道而驰。卡瓦拉(Cavallar, G.)认为卢梭只是提出了一种消极的“诊断”,而康德的道德教育则以学校对人的道德禀赋的积极培养为内容^{[8]379},因此卢梭的想法“一点都没有出现在康德这里”^{[8]384}。巴辛(Bacin, S.)认为康德的道德教育学原则和卢梭的自然教育完全相反,因为卢梭的教育是对儿童自然的消极保护,而康德认为德性“不是受之于自然,而是必须学会的”,需要积极的培养^{[9]205}。刘作也相似地提出,“康德认为通过道德的教与学来教导孩子道德内容,而卢梭反对直接的道德教导,建议在为他人行善的(小心管理的)实践中发现道德内容。”^{[10]53}然而,虽然如下文所言,康德的道德教育有其积极的培养原则,但是这些学者没有看到,卢梭的自然教育影响了康德的训诫原则,尤其是其道德训诫原则。卢梭在《爱弥儿》卷首提出了一种独特的自然目的论:“凡是出自造物主之手的東西,都是好的,而一到了人手里,就全变坏了”,因为“偏见、权威、需要、先例以及压在我们身上的一切社会制度都会抹杀他的天性”,因此“必须保护这株成长的幼苗,使它不受人類的各种舆论的冲击”^{[11]6-7}。他由此推出的自然教育具有明显的消极特征,即教育不在于对自然禀赋的积极培养,而在于对它的保护。如巴尔迪娜(Bardina, S.)所言,卢梭认为“人们需要教育以保护儿童的自然发展免受社会的负面影响”,例如《爱弥儿》中的导师的教育目标“几乎全是消极的:他应该防止一个成长中的人做任何可能影响并导致自己偏离这个自然的道路的事情”^[12]。

卢梭自然教育的这种消极保护特征影响了康德教育学的训诫原则。训诫(Disziplin, 又译为训练、纪律)最初的意思指“用来限制、最终根除偏离某些规则的经常倾向的那种强制”(KrVB737)^{[13]457};因为它带有消极限制的意思,所以和积极的培养相反。在《教育学》中,康德将这个原则应用到教育上,“训诫防止人由于自己动物性的动机而偏离其规定,即人性……因此,管教是纯然消极的,也就是说,是从人身上去除野性的行动。”(Päd. 9: 449)^{[1]449}更具体地说,训诫使用的是“榜样、威胁和惩罚等等”手段,驯服儿童的感性偏好(野性),使他们服从规矩(人性);它之所以是机械的,是因为它只是外在地让儿童被动地“服从另一个人的引导”(Päd. 9: 475)^{[1]475}。

但是,在《实践理性批判》的“方法论”中,在基于“引诱”和“恐吓”的机械训诫之外(KpV5: 152)^{[2]159},康德又引入了一种新的训诫,即建立在内在的道德禀赋之上的道德训诫。这种训诫通过一种从动机中除去“能够归给幸福的一切”的榜样而展现出道德纯洁性,唤起儿童的道德情感,排除心灵中不纯动机的干扰(KpV5: 156)^{[2]163},康德在其他地方称之为“理性的训诫”(KpV5: 82)^{[2]88}。在更晚的《道德形而上学》中,道德训诫作为一种正式的教育原则而被列入其“方法论”:康德认为人一方面要培养“愉快的心情”,另一方

面还要修行，即借助人自身的道德力量约束感性偏好，这是一种“人自己加给自己的管束（训诫）”（MS6：485）^{[3] 495}。和机械训诫不同，道德训诫不依赖外在的力量，而仅仅依靠人自身的道德情感和理性约束自己的感性偏好。

或许只是因为编者林克的疏忽，《教育学》没有展开这种道德训诫原则，但可以确定的是，该原则是康德一贯的思想，而且也源自卢梭。康德在《人类学讲义》的“论教育”中明确将训诫原则扩展到机械训诫之外，并称之为源自“卢梭的计划”的原则，“教育应该是消极的”（AA25：724）^{[4] 724}。另外，受鲍姆加登伦理学的“就年龄的不同而言的义务”影响，也受卢梭的影响，康德在《伦理学讲义》中将教育分成了三个阶段，并把机械性的训诫和道德性的训诫安排在了不同阶段：第一阶段针对的是10岁之前的儿童，以纯然的机械训诫为内容；第二阶段针对的是10—16岁的少年，这时的训诫不再是外在的机械训诫，而是来自于自身“荣誉感”的道德训诫，这个阶段将近结束时，对道德品格的积极培养才开始，“这时的教义才塑造[道德的]品格”；第三个阶段针对的是16岁之后的成人，这时“教育的训诫可以省去了”（AA27：467-469）^{[14] 467-469}；但即便这时还可以“实施一种隐蔽的训诫，但不能再实施任何正规的教育”（Päd. 9:453）^{[1]453}。

当然，康德的训诫原则没有完全照搬卢梭。康德称其训诫原则源自“卢梭的计划”，但对教育思想史的考察表明，针对儿童的机械训诫实际上源自更早的洛克。卢梭不赞同对儿童实施惩罚，因为这些“暴力和威胁”“阿谀和许诺”违背了儿童的自然，使其变得阳奉阴违，他们会为了“得到奖励或者逃避惩罚而采取奸诈、虚伪和撒谎的行为”^{[11]101-102}。而洛克虽然反对棍棒教育，但还是将奖励和惩罚视为必要的教育手段，“如果要教育儿童，就必须对儿童进行奖励与惩罚”^{[15]97}。巴泽多站在了洛克一边，认为教育儿童的“第一个药方是服从”^{[16]127}，而使孩子服从的方法首先是惩罚^{[16]131-142}，博克的观点也与巴泽多相同^{[17]22-28}。康德在《教育学》中受他们影响也支持实施惩罚，并发展出了自然的惩罚、人为的惩罚和奖励在内的一系列区分；但他和卢梭一样，也要求人们“谨慎施行”惩罚，以免产生“奴隶性的孩子”和“功利性的孩子”（Päd. 9:482）^{[1]482}。康德和卢梭存在这个分歧的原因不仅仅在于洛克等人的外在影响，还在于他们对儿童的自由有着不同的理解。卢梭认为儿童的自由是某种高贵的东西，因此要“让孩子们享受天赋的自由，这种自由至少可以使他们在一个时期中不会沾染我们在奴隶生活中沾染的恶习”^{[11]98}；而康德则认为儿童基于感性偏好的自由不是服从理性原则的道德自由，而是一种必须及时驯服的“生蛮性”（Päd. 9:442）^{[1]442}。

康德和卢梭更大的分歧在于康德没有局限于消极的道德训诫原则，而是引入了一种以积极地培养禀赋为内容的道德教育原则，这一点将在下一节详细展开。

二、源自康德自然目的论的道德培养原则

卢梭虽然要求保护儿童的自然禀赋免受侵蚀，但他的自然教育思想仅止于这一消极保护的原则，没有更多积极培养的内容，因为根据他的自然目的论，“符合自然的秩序”的自然禀赋只有自爱，以及从自爱中产生出来的同情心等本能^{[11]320}。这样，他的自然教育只保护儿童的情感和本能免受社会和外在的干涉，而很少谈对理性的积极培养。如赖泽特所言，卢梭担心“对我们能力的发展”会导致“夸张的欲望，使之超越我们满足它的能力”，因此他最多只允许在体力劳动和力所能及的事务方面的培养^[18]。

但是，其他教育学家并不赞同这种目的论。以下文即将提到的博克为例，尽管他对卢梭的自然教育赞誉有加，但还是认为对理性禀赋的培养也是自然的目的之一，甚至是人超出动物的高级目的。例如，理智是我们的灵魂“以人的方式”感受的能力，所以和只会使用记忆力的、“没有理性的野兽”相比，人会“反思，考虑”^{[17]141}。因此，和卢梭相反，他认为“让孩子像幼兽一样独自成长和自然、和人类的高贵属性相悖”^{[17]6}。

康德虽然接受了卢梭的自然教育，但他同样也接受了更为积极的目的论：“动物从自身中发展自然，而人则通过技艺”^{[14]467}。因此，教育学只有消极的训诫原则是不够的，还需要积极的培养原则。道德教育更是如此。卢梭认为进行善恶判断的禀赋是以爱为内容的自然情感，因此只需要保护即可，例如仁慈和正义的概念“不是由智力所想象出来的纯粹道德概念，而是经过理智的启发的真正的心灵的爱，是我们原始情感的循序发展”^{[8]359}。而康德认为道德判断以实践理性为基础，任何具有道德性的行为不仅应该符合义务，而且应该出自理性产生的义务，而卢梭式的出于情感的行为“无论多么合乎义务，多么可爱，都不具有真正的道德价值”^(GMS4: 398)^{[19]405}。因此，在《人类学讲义》的“论教育”一章中，康德在肯定了“卢梭的计划”之后又说，“动物不需要教导，而是根据本能而做它应该做的事情。但拥有理智的人却必须被教导。”^(AA25: 724)^{[4]724}

当然，和博克朴素的自然目的论相比，康德的目的论不仅更理论化，而且更体系化。第一，康德接受了当时的种族预成论，按照该理论，自然“预先将‘种族所分有的那些内在合目的的禀赋’，即‘胚芽’或者‘种子’，置入‘最初产品’中，而生命在其种族中实现自然的目的”^{[5]85}。第二，人的种种禀赋中，有自爱等本能，也有理性；本能是自发的能力，而理性则需要积极的教育培养。第三，本能可以很好地保证幸福，而理性能力则不能；但人的理性禀赋有比幸福更高的目的，即道德^(GMS4: 395)^{[19]402}，因此被称为人性的道德禀赋是自然归给人的终极目的^(KU5: 426-432)^{[2]444-450}。

这样，从他的目的论出发，康德在《教育学》中提出了培养原则：“在人性中有许多胚

芽，而现在，把自然禀赋均衡地发展出来，把人性从其胚芽展开，使得人达到其规定，这是我们的事情”（Päd. 9: 445）^{[1] 445}。培养（Kultur，又被译为开化、文化或塑造）最初的意思指对禀赋的积极发展，即“造成一种技能，并不去除另一种已经存在的相反技能”（KrVB737）^{[13] 457}，因而和消极的训诫相反。在《教育学》中，康德将这种积极的原则应用到教育上，形成了广义和狭义的培养概念。广义培养概念指积极地培养人一切自然禀赋的“教导”（Päd. 9: 444）^{[1] 444}；狭义培养概念特指“造就技能”的教导，“技能就是拥有一种足以达成所有任意目的的能力”（Päd. 9: 449-450）^{[1] 449-450}。这样，康德的教育学体系可以二分为训诫和广义培养两个阶段，也可以四分为训诫、文明化、狭义培养和道德化四个阶段，广义培养等同于其中的文明化、狭义培养和道德化三个阶段的培养。

如本文开始所言，道德培养是继训诫之后的广义培养的最高阶段。它的目标在于培养人的纯粹实践理性，使人按该理性法则主动地建立善的品格（Charakter），而“品格在于按照准则行动的能力”，因此塑造品格的关键在于建立前后一致的行为原则，即准则（Maxime）；而准则是人主观的行为规则，又因为“准则必须从人自身产生”，而且“产生自人自己的知性”（Päd. 9: 481）^{[1] 481}，所以道德品格的培养不能来自于外在训诫的引导，而必须来自于理智禀赋的自由发展。而这个发展的过程是循序渐进的：“最初是学校的准则，然后是人性的准则”，就是说，学生最初遵守学校规定的客观法则，接着主观而主动地遵守“产生自人自己的知性”的准则，即“主观的法则”（Päd. 9: 481）^{[1] 481}。这个产生准则的过程还可以再细分为四个阶段：“1. 教育必须……基于准则，2. 通过反思和与朋友探讨道德事务而为品格奠定基础，3. 自由地采纳坚定的原则……4. 留意不违背原则”（AA25:1392）^{[4]1392}。

闵策尔（Munzel, F.）认为，道德的培养是一个一次性的“塑造”过程（Bildung），即人通过自由选择建立自己的道德品格。^{[20]287} 康德也的确说过，“如果人们不事先尝试和练习自己的力量，他就不能马上做到他想做的一切，但这方面的决定却无疑必须一下子完全作出。”（MS6:477）^{[3]487} 但是，仅仅一次性的决定还是过于简单，如已有的研究指出的那样，道德的培养“是一个延续而非割裂的过程”^[21]，因为决定之前有消极的训诫作为准备，之后还有漫长的坚定品格的培养。如本文上一节所言，10岁前的儿童不具备知性能力，因此只能接受机械的训诫；10—16岁的少年有道德情感了，但还是需要道德训诫；即使16岁之后的成人有能力做决定了，但依旧“只有少数人在30岁之前尝试过这种变革[决定建立品格]，而在40岁之前牢固地确立了这种变革的人就更少了”（Anthropologie7:294）^{[22]289}。

那么，道德培养原则和之前的道德训诫原则的关系如何？李长伟认为以奖惩为主的机械训诫是他律的，即来自外在的强制，而道德培养应该是自律的，即基于内在的自由，这就构

成了“教育中自由与强制的悖论”^[23]。但如上一节所言，机械训诫只是儿童阶段的训诫，少年阶段的道德训诫与道德培养并行不悖。另外，消极的训诫和积极的培养之间的关系是辩证而非对立的。无论机械的还是道德的训诫，限制的都是人的动物性，而道德培养发展的则是道德自律的理性禀赋。因为感性欲望的干扰阻碍了自律自由，而训诫又阻碍了感性欲望，所以训诫原则在否定之否定的意义上是培养原则的必要前提^[24]。

三、源自巴泽多教育心理学的榜样教育法

以上是对康德道德教育理论的两个原则的介绍。接下来两个部分将分析两种与之对应的重要的教育方法（即榜样教育法和苏格拉底法）的思想来源，以便澄清对它们的误读。这一节介绍的是榜样教育法，对应于训诫原则，它源自于巴泽多的教育心理学。

对德国教育学家巴泽多充满争议的一生的介绍也许是另一篇文章的内容，这里仅仅简述他的理论和实践对康德产生的影响。在《写给世界主义者——值得阅读、思考和实践的东西》中，巴泽多提出“瞬间改善整个国家的所有学校”的教育改革方案，即根据理性计划的教学实验，并建立师范学校以培育教师，逐步推广至全国；他批评了“开明专制”时期的德国、奥地利和俄国的君主只关注战争而忽略了教育的改革^{[25]16-17}；另外，他还主张一种跨越宗教、语言和国界的世界主义教育^{[25]19-25}。在《献给父母的方法手册》中，他强调教育应该服务于“人类的幸福和道德”，应该传授“普遍有用”的知识。^{[16]15}

无论在康德的教育学还是在其历史哲学中，我们都可以找到巴泽多教育理论的影子。在《教育学》中，康德也探讨了如何教育教育者的问题(Päd. 9:443)^{[1]443}、国家和教育的关系(Päd. 9:449, Fak. 7:92)^{[1]449, [22]90}，还同样主张“一种教育计划必须被设计成世界主义的”(Päd. 9:448)^{[1]448}；在《关于一种世界公民观点的普遍历史的理念》和《学科之争》中，他也抱怨开明专制的君主们把一切都用于战争，而没有余钱用于支持公共教育机构和支付教师的薪水(Idee8:28, Fak. 7:92)^{[26]35[22]90}。

但是，对康德影响更大的是巴泽多的教育改革实践。1774年，巴泽多将其教育理论付诸实施，在德绍建立了实验性的学校，即博爱学院(Philanthropium)。康德年轻时对此抱以了极大的热情，盛赞该学院是“本世纪为了增进人类的完满性而出现的最伟大的现象”(AA25:722)^{[4]722}，并在1776—1777年两次撰写文章为之筹款(AA2:447-452)^[27]。他和博爱学院的沃尔克(Wolke, C. H.)、坎普(Campe, J. H.)保持书信联系(AA10:191-194, 200-201, 214, 206, 220, 225, 236-239, 243, 254-255, 495)^{[28]191-194, 200-201, 214, 206, 220, 225, 236-239, 243, 254-255, 495}，还给巴泽多写信推荐学生(AA10:194-195)^{[28]194-195}。康德早期的教育学讲座(1776—1777)以《献给父母的方法手册》为教科书。^{[29]206}如卡瓦拉所言，康德从巴泽多的实

践中看到了启蒙运动的进步理念。^{[8]373}

而巴泽多的教育心理学有助于我们解读康德《实践理性批判》的“方法论”中的道德教育方法，即榜样教育法，理解其适用的对象和原则，并避免误读。在这个“方法论”中，康德介绍的不是科学研究的方法，而是道德教育的方法，即“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”（KpV5:151）^{[2]158}。这里使用的教学方法是榜样（Beispiel）：教师一方面“搜遍古代和近代的人物传记”，让学生“对不同情况下的类似行动进行比较”并“觉察这些行动的较小或者较大的道德内涵”（KpV5:154）^{[2]161}；另一方面对孩子讲一个正派人的故事，描述这个人为了正义而付出的牺牲和遭受的困难，从而对学生的“灵魂施加一些影响”（KpV5:156）^{[2]163}，道德价值由此找到了进入他的心灵的“更方便的门路”（KpV5:161）^{[2]169}。

如果人们能够注意巴泽多的教育心理学，会发现康德在这里介绍的是一种适用于儿童的道德教育方法。洛克认为，儿童阶段的学习应该以“感性的东西作为基础，而不应以逻辑学和形而上学的抽象观念作为基础”^{[15]218}；卢梭同样认为“在达到有理智的年龄之前，孩子不能接受观念，而只能接受形象”^{[11]133}。巴泽多发展了二人的教育心理学，认为应该合乎成长规律地教导孩子，不能让孩子“过早博学”而影响知识在其心灵中产生的实际效果^{[16]200}。从儿童心理规律来看，只是抽象的道德规则本身“只能使理智、却不能同时使想象力工作起来”，因而“无法在灵魂中产生既强烈又持久的影响”，而且儿童只能在具体和个别的情况下思考抽象和普遍的道德原则，因此要通过讲述不同的案例，让道德规则能够“方便地进入灵魂”，例如“偷窃”一词只是字符构成的“字面的知识”，人们只有在构想出不同的案例的情况下才能理解它的实质^{[16]226-227}。可以观察到，康德《实践理性批判》“方法论”中的榜样教育方法和巴泽多的教育理论有明显的继承关系，甚至用词细节都是如此，例如康德也使用了“进入人的心灵”“方便的门路”“影响灵魂”等巴泽多的隐喻。

另外，榜样教育也只适用于儿童。例如，康德在有的地方完全否定了榜样教育法，“模仿[榜样]在道德领域根本不成立，榜样只是用做鼓励”（GMS4:409）^{[19]415-416}，这是因为如刘作所言，榜样不适合于作为大人的模仿的对象，而最多只适用于儿童，“道德教育所面对的对象是理性能力尚未成熟的孩子，义务概念对于他们来说太抽象，难以理解。榜样能够让义务的概念直观化，有助于他们理解义务。”^{[10]92}康德在《道德形而上学》的“方法论”中明确了这点，一方面“仿效[榜样]对于还未受教育的人来说是接受他今后采取的准则的第一次意志规定”，因此榜样是一种合理的“德性教育的实验手段”；另一方面它又不适用于下一阶段“确立德性准则”的任务，“因为这种准则恰恰在于每个人的实践理性的主观自律，

因此不是〔模仿〕其他人的举止” (MS6:479-480)^{[3]489-490}。

以上研究有利于我们澄清现有的研究对康德榜样教育的两种误解。第一种误解在于将之视为一种适用于宗教教育的教学法。例如,陈晓曦一方面无视《实践理性批判》“方法论”中的正确的榜样在教育中的合理应用,而只谈消极的榜样对儿童的负面效果,“为了灌输热情从而只是赢得对行为的好感,只会是一种败坏”^{[30]157},另一方面却又肯定康德宗教学著作中的榜样的作用^{[30]159};刘凤娟甚至直接将“方法论”中的榜样等同于宗教教育中的榜样^[31]。但是,宗教教育在康德看来是少年甚至更晚阶段的教育,因为儿童尚不具备接受宗教概念的心智能力^{[1]493},因此榜样教育不适用于宗教教育,而且宗教中的榜样应该是一种展示完满人格形象的布道方法而非教育方法。

第二种误解则在于将这里的榜样教育法归为一种积极的培养。例如,巴辛将“方法论”的教育原则的两个部分,即道德法则要“进入人的心灵”和“影响其准则”,视为并列关系^{[9]200},而建立准则属于培养的内容。闵策尔则直接将“方法论”定义为培养道德品格的教育理论^{[20]204}。但是,“方法论”中的榜样教育法仅仅适用于儿童,而如本文第一节所言,儿童阶段的教育以道德训诫原则为主,因为儿童阶段的理性禀赋尚未成熟。康德多次强调,儿童阶段的“教育是消极的,必须移除理性概念”,甚至必须避开“基于自由的道德概念”。(AA27:89)^{[14]89}因此,“进入人的心灵”和“影响其准则”不像巴辛说的那样是并列关系,而是递进关系,前者是儿童时期教育,后者是少年乃至成人时期的道德教育,前者是对后者的准备。更准确地说,“方法论”定义的是儿童(6—10岁)向少年(10—16岁)的过渡时期的教育。在“方法论”中康德提到,榜样教育针对的是刚刚进入少年时期的孩子(die frühe Jugend)或者10岁的小男孩(KpV5:154-155)^{[2]161-162},它只是消极地使儿童“挣脱〔感性欲望的〕偏好的剧烈纠缠,以至于根本没有任何偏好”,因此榜样教育还没有积极地教育道德概念,只是一种“预备性练习”(KpV5:161)^{[2]169},而不是更晚时期的培养原则。

当然,康德也没有照搬巴泽多。“搜遍古代和近代的人物传记”寻找榜样的方法来自于卢梭^{[11]369-370}。另外,康德在榜样教育之前又加上了一个培养判断力的部分,即观察并评判“自己的自由行动”和“他人的自由行动”,由此道德上的判断力也得到了磨砺(KpV5:159)^{[2]162}。作为一个哲学家,康德对认识功能的划分更细致:除了记忆力、想象力等低级认识能力之外,康德还认为必须培养判断力、知性和理性等高级认识能力,而且前者服务于后者(Päd. 9:472)^{[1]472};而按照儿童的成长规律,对知性概念和判断力的培养要先于对理性的培养(AA27:468-469)^{[14]468-469},因此榜样教育之前先要训练判断力。

四、源自博克问答教学法的苏格拉底对话法

上一节介绍了一种基于道德训诫原则的方法，即榜样教育法，它源自巴泽多的教育心理学。这一节将介绍第二种教学法，即苏格拉底对话法，它源自德国神学家、历史学家和作家博克的教学实践，是积极的培养原则的展开。

博克是康德在哥尼斯堡大学的同事，也是康德在大学城堡图书馆工作时的上级。^{[29]159}在康德教育学讲座十多年前，他就已开始在柯尼斯堡大学进行教育学讲座^{[32]97}，他的教育学著作《供给基督教父母和未来的青年教师使用的教育术教科书》是康德1780年之后的教育学讲座使用的教科书^{[29]207}。因为讲座预告上说康德是“奉国王旨意”使用此书，人们往往认为康德只是照本宣科地使用它，因而没有对博克的影响进行深入的研究。

但是，博克对康德教育学的影响被低估了。他称教育学为“教育艺术”，并将之视为实践哲学的一部分^{[17]4}；康德也称教育学为艺术，并将教育艺术与政治艺术视为人类最困难的两种发明(Päd. 9:446)^{[1]446}，还将教育学视为实践哲学之下的、和道德形而上学相对的经验部分(MS6:217)^{[3]224}。更具价值的是博克教育学思想背后的自然目的论：他将人的各种能力比作禀赋(Anlage)^{[17]21}，即造物主植入的“种子”^{[17]35}，这些种子的发展需要教育者的“耕种”^{[17]145}；他还把孩子视为“树木”，需要训诫才能笔直地成长^{[17]35}。康德在《教育学》的导言使用了类似的比喻，例如对“胚芽”的发展(Päd. 9:445)^{[1]445}，以及树木需要训诫才能向上生长(Idee8:22-23, Päd9:448)^{[1]448[26]29-30}。

就教学法而言，博克在教学实践中将当时宗教布道中使用的问答手册法扩展到了学校的一般理论教学中。他认为，除了宗教中使用的问答手册之外，还有一种对一般课堂都有着重要用途的方法，即由教师和学生间的问答构成的教学法。问答能够使学生集中注意力、记住概念并习惯于反思，教师也能知道学生把握住了什么，还缺少什么。^{[17]126-127}他将这种教学法称为苏格拉底的“精神助产术”，并为它找到了教育心理学上的根据：“灵魂具有产生概念的功能，人们只需要……像苏格拉底提问那样，如助产士般将沉睡在灵魂中的理念的胚胎一步一步地催生出来，或者发展出来。”^{[17]52}

康德继承了博克的这个方法，并在《道德形而上学》的“方法论”中建立了一套基于培养原则的道德教育方法体系。第一，在对道德理论能力培养的大概念之下，他区分了对判断力的培养和对实践理性的培养：上一节提到的对道德判断力的培养只是“像笺注一样添加给体系”，真正的教育只是对实践理性，即对道德理性的培养；第二，他又将对理性的培养分为实践的教育和理论的教育(MS6:411)^{[3]424}；第三，理论的教育又分为讲授的和询问的两种，而询问的教育法又分为“教师向学生们的理性提问”的“对话的教学方式”，即苏格拉底对话法，和“只向他们的记忆提问”的方法，即问答法。问答法和对话法本质相同，只是因为

一些理智尚且稚嫩的学生“就连他应当如何提问也不知道”(MS6:478-479)^{[3]488},因此无法构成对话,所以只能形成教师问、学生答的问答法。最后,康德和博克一样,都区分了道德的问答法和宗教的问答法(MS6:478-479)^{[3]488-489}。

通过以上研究,我们可以澄清现有研究对康德理论教学法的一些误解。例如,陈晓曦认为可以“通过榜样来推进道德问答手册的教学”^{[30]158},但从以上分析看来,榜样教学法来自巴泽多,适用于儿童阶段的道德教育,而问答教学法来自博克,适用于所有阶段的教育,即“人逐渐踏上的年龄、性别和地位的不同阶段”(MS6:483)^{[3]493}。再如,闵策尔将培养理性的问答法混淆为培养判断力的方法^{[20]313},但如上文所言,对判断力的锻炼“是像笺注一样添加给体系”的次要方法,真正的教育只是对实践理性,即道德理性的培养。

另外,康德没有列出苏格拉底问答法的课堂组织形式和原则,最多只给了几个例子(Päd. 9:490;MS6:480)^{[1]490[3]490},而博克弥补了这一缺憾。在他描述下的问答法更类似于当代德国大学的研讨课(Seminar,又称习明那)教学法:教师应按学生的智力发展阶段设计问题,要有连贯性,不要涉及“思辨和无用”的东西;问题的答案不应该只是“是”或者“否”,而是要促进学生展示完整的概念、思考和真实想法;如果学生的回答不正确,教师应该用其他表述重复问题,并鼓励学生继续回答,等等。^{[17]187}

结语

受卢梭和巴泽多等启蒙教育学家的理论和实践的影响,普鲁士政府于1774年敕令各大学建立“教育—实践学院”,柯尼斯堡大学哲学系的教授轮流进行以教育学为主题的讲座,康德因此每七个学期做一次教育学讲座(1776/77,1780,1783/84,1786/87)。在包括康德在内的学者们的争取下,18世纪初柯尼斯堡大学成立了正式的教育学院,并在继承康德教席的赫尔巴特这里进入了正轨^{[32]97-99}。因此,这是一个启蒙的教育理念付诸实践的时代。

根据以上四节的介绍,卢梭的自然教育原则、康德自身的自然目的论、巴泽多的教育心理学和博克的问答教学法,分别构成了康德消极的道德训诫原则、积极的道德培养原则、榜样教育法和苏格拉底问答法。另外,正如本文第一节所言,洛克经由巴泽多间接启发了康德的惩罚观和儿童心理学,而鲍姆加登经由其伦理学启发了康德分阶段实施教育的方针。因此,康德的道德教育思想也是启蒙时代教育思想的结晶。

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]康德. 康德著作全集:第5卷[M]. 李秋零,编译. 北京:中国人民大学出版社,2006.

- [3]康德. 康德著作全集: 第6卷[M]. 李秋零, 编译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007.
- [4]KANT I. Kants Gesammelte Schriften XXV[M]. Berlin: Walter de Gruyter , 1997.
- [5]袁辉. 康德双重目的论视角下的生命概念[J]. 自然辩证法研究, 2020, 36(7) :84-89.
- [6]KANT I. Kants Gesammelte Schriften XXIII[M]. Berlin: Walter de Gruyter , 1955.
- [7]KANT I. Kants Gesammelte Schriften XX[M]. Berlin: Walter de Gruyter , 1942 :44.
- [8]CAVALLAR G. Sources of Kant’ s Cosmopolitanism:Basedow , Rousseau , and Cosmopolitan Education[J]. Studies in Philosophy and Education, 2014,33.
- [9]BACIN S. The Meaning of the Critique of Practical Reason for Moral Beings:The “ Doctrine of Method of Pure Practical Reason” [C]//REATH A , TIMMERMANN J. Kant ’ s Critique of Practical Reason : A Critical Guide. 2010 , Cambridge : Cambridge University Press.
- [10]刘作. 论康德的道德教育思想[J]. 伦理学研究, 2019(3) :89-95.
- [11]卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 1978(2021 重印) .
- [12]BARDINA S. Reconciliation of Natural And Social:Rethinking Rousseau ’ s Educational Theory [J]. Educational Philosophy and Theory, 2017:49 (14):1385.
- [13]康德. 康德著作全集: 第3卷[M]. 李秋零, 编译. 北京: 中国人民大学出版社, 2004.
- [14]KANT I. Kants Gesammelte Schriften XXVII[M] . Berlin: Walter de Gruyter , 1974.
- [15]洛克. 教育漫话[M]. 徐大建, 译. 北京: 商务印书馆, 2020.
- [16]BASEDOW J B. Das Methodenbuch für Väter und Mütter[M]. Altona und Bremen: Cramer, 1770.
- [17]BOCK F S. Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für Christliche Eltern und künftige Jugendlehre[M]. Königberg: Hartung, 1780.
- [18]REISERT J R. Kant and Rousseau on Moral Education[C]//ROTH K , SURPRENANT C W. Kant and Education Interpretations and Commentary, New York:Routledge , 2011: 21.
- [19]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.
- [20]MUNZEL F. Kant ’ s Conception of Moral Character[M] .Chicago : The University

of Chicago Press, 1999.

[21]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):45-55.

[22]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.

[23]李长伟. 康德的实践性教育: 强制与自由的悖论[J]. 教育学报, 2019(4):10-25.

[24]Höffe O. Kants Kritik der praktischen Vernunft Eine Philosophie der Freiheit[M]. Berlin:Verlag C. H. Beck, 2012:413-414.

[25]BASEDOW J B. Für Cosmopoliten. Etwas zu lesen , zu denken und zu thun[M]. Leipzig:Crufius, 1775.

[26]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, 2008.

[27]康德. 康德著作全集: 第2卷[M]. 李秋零, 编译. 北京: 中国人民大学出版社, 2003:459-464.

[28]KANT I. Kants Gesammelte Schriften X[M]. Berlin: Walter de Gruyter , 1922.

[29]KUEHN M. Kant-A Biography[M]. New York:Cambridge University Press , 2001.

[30]陈晓曦. 试论康德的“榜样”概念[J]. 道德与文明, 2021(2):156-160.

[31]刘凤娟. 康德道德教育理论中的榜样概念[J]. 教育学报, 2022, 18(3):15-24.

[32]WEISSKOPF T. Immanuel Kant und Die Pädagogik[M]. Zürich:Evz-Verlag, 1970: 97- 99.