道德教育在康德实践哲学中的定位

袁辉

［摘要］康德对道德教育在其实践哲学中的定位呈现出张力，他既将其纳入实践哲学的方法论部分，又将其归入经验性人类学，而非纯粹实践哲学。本文通过援引康德诸讲义中对实践哲学的划分和世界知识概念，指出道德教育虽然属于经验性的实践人类学，但仍是其实践哲学不可或缺的应用部分。首先，批评诸多试图将康德道德教育纳入其纯粹实践哲学的解读，指出这类做法和康德的自由概念相悖。其次，通过分析道德教育在经验性实践人类学中的归属，可以将其定位为实践哲学的应用部分。最后提出，这一定位的理论根据在于康德的世界知识概念。基于这一概念，实践哲学的目的不在于理论自身，而在于其实际应用。因此，它不仅需要纯粹实践哲学提供理论基础，还需要道德教育作为应用环节，使道德法则在经验世界中得到实现。

［关键词］道德教育；实践人类学； 实践哲学； 世界知识

引 言

康德对道德教育在其实践哲学中的定位呈现出明显张力。一方面，在实践哲学著作《实践理性批判》和《道德形而上学》中，康德将道德教育置于实践哲学体系的第二部分，亦即 “方法论” 中，与第一部分 “要素论” 地位并重 (cf. KpV 5：150，MS6：477)[①]; 另一方面，他又将道德教育归入经验性人类学 (cf. MS 6: 217)。然而，康德明确指出，所有经验性的内容都不属于纯粹实践哲学，后者必须 “完全清除一切只能是经验性的、属于人类学的东西”（GMS 4：389)。 学界对这一问题提出多种解决路径，主流观点多采取纯粹化解读的策略，即淡化道德教育的经验性，将其纳入纯粹实践哲学体系，但该策略和康德实践哲学所依据的自由概念相悖。 (cf. Koch, S. 22f.; Santos, S. 193f.; Beck, p. 201; Dean, pp. 148-149，详见本文第一节) 另一种观点尽管援引康德哲学体系通常使用的理论和应用、 要素论和方法论的二分结构，但没有论证这一结构本身的理论必要性。 (cf. Hespe, S. 203 f. ，详见本文第三节)。

[①] 本文有关康德著作的引用除 《纯粹理性批判》 采用 A、 B 版页码外，其余文献均使用普鲁士科学院 版《康德全集》 的书名缩写、 卷数和页数。 (cf. Kant) 其中第 1 —9 卷参考李秋零主编的 《康德著作全集》 中译本。（参见康德，2004 年， 2005 年， 2007 年 a， 2007 年 b， 2008 年， 2010 年)

相关出版著作缩写如下: *Anthropologie* = 《实用人类学》 （*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*）; *KrV* =《纯粹理性批判》（*Kritik der reinen Vernunft* ）; *KpV* = 《实践理性批判》（*Kritik der praktischen Vernunft*）; *KU* =《判断力批判》 （*Kritik der Urteilskraft*）; *GMS* = 《道德形而上学的奠基》 (*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* ）; *MS* =《道德形而上学》（*Die Metaphysik der Sitten*）; *Streit* = 《学科之争》（*Der Streit der Fakultäten*）; *Päd.* =《论教育学》 （*Pädagogik*）。

相关手稿和诸讲义缩写如下: *Vorarbeiten* =《预备稿与补遗》 （*Vorarbeiten und Nachträge*）； *Blomberg* = 《布隆贝格逻辑学讲义》 （ *Logik Blomberg*）; *Anthrop. Collins* = 《柯林斯人类学讲义》 （*Anthropologie Collins*）; *Menschenkunde* = 《人类知识》; *Mrongovius* = 《姆龙戈维乌斯讲义》 （ *Anthropologie Mrongovius* ）; *Busolt* =《布索尔特讲义》 （ *Anthropologie Busolt* ）; *Powalski* =《波瓦尔斯基讲义》（*Praktische Philosophie Powalski*）; *Enzyklopädie* = 《哲学百科全书》 （ *Philosophische Enzyklopädie*）。

近年来，随着康德实践哲学研究的拓展，尤其在涉及道德教育和自由间张力的“赫尔巴特问题”的推动下[①]，康德的道德教育逐渐成为研究热点，[②]然而它在康德实践哲学体系中的定位却迟迟没有得到澄清。

康德的道德教育是否属于其纯粹实践哲学？如果属于，其根据是什么？如果不属于，它是否还在康德的实践哲学中拥有一席之地？本文将援引康德诸讲义中对实践哲学的划分和“世界知识”概念 (Welterkenntnis / Weltkenntnis) 来解决这三个问题。[③]本文证明，康德的道德教育虽属于经验性的实践人类学，但正因如此，它才成为作为世界知识的实践哲学的应用部分。 论证分三步展开：第一节反驳上述纯粹化解读的策略；第二节根据康德在诸讲义中对实践哲学的划分证明，道德教育属于实践人类学，进而属于实践哲学的应用部分；第三节则依据诸讲义中的世界知识概念，证明道德教育这一定位的理论必然性，并对康德世界知识概念进行论证。[④]

一、 自由与纯粹化解读的问题

就哲学史而言，康德的纯粹实践哲学非常重要，所以学界流行一种对其进行纯粹化的解读，即将道德教育定位在康德纯粹实践哲学体系中，而忽视其经验属性。这样一来，道德教育的地位也得到提高。 但是，这一解读严重忽略了道德教育的经验性人类学归属，阻碍了研究者对其在康德哲学体系中的真正定位的探索，因此必须予以反驳。 为了厘清问题，我们可以将这一解读分为两种路径： 一是以先验自由为基础重构“纯粹教育学”，二是从纯粹实践哲学的义务体系出发重构“教育的义务”。第一种路径试图以先验自由概念为基础重构纯粹教育学。 卢茨 · 科赫 (Lutz Koch) 区分了人的经验性禀赋和纯粹禀赋，前者是灵魂和身体，后者是人的自由。

---

①约翰 • F. 赫尔巴特 (Johann F. Herbart) 注意到， 康德的先验自由和教育有可能相互排斥。 (cf. Herbart，p. 3) 近十余年间， 学界围绕它展开了多次讨论。（ 参见林晖， 第 16页；袁辉， 第 45 页）

②21 世纪以来， 德语学界出现了研究康德道德教育的一系列专著。 (cf. Koch, Santos) 英语学界对康德道德教育的偏好更明显， 劳特利奇出版社出版的论文集中近一半的论文以道德教育为主题。 (cf. Roth and Surprenant [eds.], pp. 7 - 8) 近年来， 国内哲学界也出现一系列以道德教育为主题的论文。（参见邓晓芒，第 1 页；刘作， 第 89 页；刘凤娟， 第 15 页）

③ 本文论证道德教育在康德实践哲学中的定位的文本依据多来自他的诸讲义。 虽然这些讲义源自学生的课堂笔记， 其可靠性自然不及康德亲自刊定的著作， 但它们在对实践哲学的内部划分上呈现出高度一致性，其中的世界知识概念还具有相当程度的原创性。 因此， 这些讲义在本文论证中有不可替代的价值。 尽管讲义可能因学生的理解偏差出现与出版著作不完全一致的地方， 或因康德依据教科书讲课而复述了沃尔夫学派的意见， 但在 18 世纪 70 年代初至 80 年代中后期的 《人类学讲义》 《伦理学讲义》 以及 《哲学百科全书》 的导论部分， 康德对哲学的划分始终保持高度一致的结构， 即区分学院知识与世界知识、 思辨知识与实践知识；并进一步在世界知识和实践知识内部区分理论部分与应用部分， 即纯粹实践哲学与经验性实践人类学。 另外， 世界知识概念依据的是康德对沃尔夫学派以单纯的知识积累为导向的学院知识的反思与批判 (cf. Enzyklopädie 29:12)， 因而是康德独创的思想。 本文还会探讨这些文本和康德出版著作的关联及相关概念和划分在 18 世纪 90 年代的变化。

④ 笔者在展开正式论证之前， 有必要首先界定本文所讨论的 “道德教育” 的范围。 这里的道德教育不仅包括教育者对受教育者的教导和规训， 还涵盖个体对自身德性的修养， 例如 《道德形而上学》 方法论中的 “伦理的修行法” (cf. MS 6：484)。 另外， 这种修行法还运用了多种实践人类学的知识。 实践人类学所研究的是那些在经验层面 “阻碍或促进” 道德原则实现的条件， 并通过 “教育、 学校教导和民众教导” 等方式 “ 产生、 传播并增强” 道德原则。 (ibid.，217) 伦理的修行法正是利用这些经验性原则，通过分析各种恶习及克服它们的方法来促进理性的自我完善。 (cf. Kant， S. 251 - 258)笔者感谢匿名评审提出此建议， 使本文此处的论证得以进一步完善。

据此，他展开了对教育学体系的划分，即经验性禀赋需要生理的或自然的教育，而自由禀赋需要道德教育。（cf. Koch，S. 22）这样，康德教育学体系中的规训、培养与文明化阶段可被归为经验科学，而道德化阶段则应被并入纯粹实践哲学。（ibid.，S. 23）罗宾逊 · D. 桑托斯（Robinson D. Santos）作出了相似的归类。(cf. Santos，S. 193 f.) 刘凤娟的思路略微不同，她要求建立一种基于“纯粹榜样”的道德教育（参见刘凤娟，第 15 页)，但纯粹榜样的基础还是自律自由。（同上，第 20 页) 但是，这一路径带有重构性质，因为它直接忽视了康德明确指出的道德教育的经验性实践人类学归属，将其重新建立在纯粹实践哲学的自由概念之上。

第二种路径提出了一种教育者对受教育者的教育义务，并将道德教育纳入其纯粹的德性义务体系。刘易斯 · W. 贝克（Lewis W. Beck) 在康德的《伦理学讲义》中找到了一种“教育义务本身（包括道德教育）”（Beck，p. 201）。康德在前批判时期的伦理学讲座的确依照鲍姆加登的教科书探讨了这种义务，并将之进一步归入促进他人幸福的义务。（cf. Kant，S. 357 – 364；Baumgarten，p. 254）理查德 · 迪恩（Richard Dean) 则根据人性的理念重构了一种附属性的教育义务。虽然人性的理念直接构成了纯粹德性义务体系的基础，但这一理念还需要得到应用，这一需要为教育义务提供了空间。（cf. Dean，pp. 148 - 149）迪恩还在康德“德性论”中找到了文本依据，即德性义务可以“附带提到”其应用条件，以实现“体系阐述的完备性”。（MS 6: 469; cf. Dean，p. 143）在笔者看来，相比前一种路径，这一路径则更为取巧，因为它不仅有文本根据，还将教育提升为一种义务，从而规避了教育的经验属性。但它还是带有重构性质，因为它提出了一种不属于康德义务体系的义务。

虽然策略不同，但两种路径都试图通过重构融合道德教育与纯粹实践哲学，而且都与康德纯粹实践哲学的核心概念——自由相冲突。纯粹教育学路径直接削弱了康德所强调的自由概念。康德的确认为，人具有感官存在者和理知存在者的双重身份，后者的依据是其道德禀赋。（cf. MS 6：434）另外，在前批判时期，康德的确认为教育可以决定人的道德品格。他在这个时期的《人类学讲义》中说，“一个人被送上绞刑架，而另一个人实现了最高的荣誉，也许这些都源于教育”（Anthrop. Collins 25: 209）。但在进入批判时期之后，康德提出了先验自由概念，即一种在最严格的意义上独立于时间中所有经验性因素的自由。（cf. KpV 5：29）他反复强调，先验自由之所以被称为自由，正在于它能独立于教育而决定人的道德品格。（cf. KrV A554 / B582，KpV 5：99）赫尔巴特对此看得最为清楚，他坦率地承认，“包含……先验自由的哲学体系排除了教育学”（Herbart，S. 2）。而教育义务路径则和康德对德性义务体系的划分相悖，

进而和该划分背后的自由概念相悖。 康德只承认两种德性义务，即促进他人的幸福和促进自身的完善性。

道德教育明显不属于其中任何一种。 第一，道德教育促进的不是他人的幸福。在鲍姆加登的伦理学体系中，促进他人道德即促进他人幸福的归类是被允许的，但在康德批判时期的实践哲学中是不适用的，因为道德依据的是纯粹的道德法则而不是幸福，故促进被教育者的道德完善性并不等于促进其幸福。 第二，只有自己促进自身完善性的义务，没有促进他人完善性的义务。 但道德教育促进的不是教育者自身，而是被教育者的道德完善性，因此不属于促进自身完善性的义务。进一步说，教育者促进被教育者道德完善性的义务实则是一个自相矛盾的概念，即被教育者的道德完善性取决于他自己的自由，而教育义务则意味着对被教育者的外在强制。 因为这种强制的不可能性，所以康德甚至将所有促进他人完善性的义务都排除在德性义务体系之外。 人因其自由而具有人格的完善性，而这种完善性在于，人 “应当做除了他自己之外没有别的人能够做的事情” ，因此一切促进他人完善性的强制义务都与自由相悖。

其实，贝克也注意到康德对义务划分与教育义务论之间的张力，但他只是将原因归为康德在不同著作中对义务规定的严格性的不同。 贝克观察到，“当康德论述教育问题时，他放松了这种严格性；他甚至似乎没有看到，他严格的道德哲学没有也不可能有道德教育的位置”（Beck，p. 201）。 尽管这一观察有一定的康德思想史依据，但作为辩护则绕过了实质性的问题。 尽管迪恩的尝试看似能克服这一张力，因为他将道德教育视为一种德性义务体系之外的附属义务，但是他的解读还是回避了教育义务和自由之间的矛盾。 另外，他使用的文本如果不引入教育义务，就能更好地解决以上矛盾： 应用条件不是义务，而只是应用它的 “种种方式”。 这些方式不带有义务的强制性，因而和他人的自由并不冲突。

综上，这两种路径虽尝试从不同角度将道德教育纳入纯粹实践哲学，但都忽视了道德教育和作为纯粹实践哲学基础的自由概念之间的不一致性。 为了正确定位道德教育在康德实践哲学中的理论地位，下一节我们将回到康德自己对实践哲学体系的划分，从其著作和诸讲义中进一步明确道德教育的实践哲学定位。

二、 方法论、 实践人类学与道德教育在实践哲学中的定位

本节指出，康德的道德教育虽属于经验性的实践人类学，但正因如此，它才能在康德实践哲学的应用部分占有一席之地。 论证分三步展开：第一，简述康德相关思想的发展过程，指出其道德教育思想位于其实践哲学著作的方法论部分；第二，考察他的诸讲义，指出方法论中的道德教育思想是经验性的实践人类学的具体展开，进而属于实践哲学的应用部分；第三，反驳对这一定位的怀疑，证明经验性的道德教育和康德的纯粹实践哲学并不冲突。

在进入这一节的正式论证之前，我们有必要先澄清本节的两个核心概念：实践人类学（die praktische Anthropologie) 与康德实践哲学的二分结构。 第一，所谓实践人类学，并非为人所熟知的 “实用人类学” （die pragmatische Anthropologie)，而只是其中与实践哲学直接相关的一部分。 两者在德语中仅一字之差，因此有的译本将 《道德形而上学的奠基》 （以下简称 《奠基》) 前言中出现的 “die praktische Anthropologie” 译为 “实用人类学”。（cf. GMS 4:388） 但事实上，两者并不完全等同。 实用人类学的外延更为宽泛，例如它探讨 “妨碍或促进记忆的知觉”，以便 “扩展记忆、 提高其敏捷性”（Anthropologie 7： 119）。 相反，实践人类学不讨论此类 “低级力量”（Kant，S. 4），仅关注 “产生、 传播、 增强” 道德原则的经验性人类学知识（cf. MS 6：217），以便克服 “德性的阻碍”（Powalski 27：97）。 在早期 《伦理学讲义》 中，康德没有专门提出实践人类学这一概念，而是将它笼统地称为人类学。直到 《哲学百科全书》 和 《奠基》，康德才特别将实践哲学的应用部分称为实践人类学。（cf. Enzyklopädie 29：12） 尽管康德在更晚的时候将实践人类学改称为道德人类学（cf. MS 6：217），但本文采用学界最常使用的 “实践人类学” 这一概念，以强调它和康德实践哲学的关系。 第二，康德在实践哲学中提出若干二分，如理论部分与实践部分、 纯粹实践哲学与经验性实践人类学、 要素论与方法论。 这些二分在内容上基本等同，具体论证将在下文展开。

本节的第一步是通过思想史考察，确认康德道德教育思想体系的具体所在。 康德对道德教育的思考可以被分为两个阶段。 第一个阶段是教育学讲座阶段。 自 1770 年中后期起，康德大约每七个学期做一次教育学讲座，直至 《实践理性批判》 发表前一年。 康德委托学生弗里德里希 · T. 林克（Friedrich T. Rink) 根据其讲稿整理成 《论教育学》 一书。 在这部著作中，我们可以找到康德在讲座期间对道德教育的思考。 例如，在通过惩罚之类的规训使儿童学会服从之后，人们应该对他们进行道德品格的塑造，其基本原理是将品格建立在准则之上，最终建立在道德的准则之上。（cf. Päd. 9: 475,481） 相关的方法有修行，即斯多亚学派的节制原则和问答手册法。（ibid. ，486，490） 但是，康德在这里没有探讨道德教育在实践哲学中的定位，他几乎没有强调道德动机的纯粹性问题，而且对具体方法的介绍也缺乏体系性。

直到第二个阶段，即实践哲学著作方法论阶段，康德才对道德教育进行了体系性思考。 在 1788 年问世的 《实践理性批判》 中，康德将实践哲学划分为要素论和方法论两个部分，其中方法论主要探讨道德教育。 它和 《论教育学》 一样要求

道德教育从规训开始，进而塑造道德的品格。 但不同的是，它的原则在于培养实践哲学的核心概念—道德动机，由此才能塑造品格。（cf. KpV 5：152） 康德于1797年出版的 《道德形而上学》 的“德性论”的方法论部分，呈现了一个体系化的道德教育理论。 它将道德教育划分为理论教育和实践教育。 理论教育不仅使用了《论教育学》中的一般教育方法，如问答手册法、 苏格拉底问答法（cf. MS 6: 478f. ），还使用了前一个方法论中的榜样教育法和决疑论问题法（ibid. ，479）。实践教育不仅使用了前述斯多亚学派的节制原则，还补充了伊壁鸠鲁的快乐原则。（ibid. ，484f.）

本节的第二步是考察康德诸讲义，证明上述方法论中的道德教育思想属于经验性的实践人类学，进而属于实践哲学的应用部分。 在诸讲义和 《奠基》 的导论或前言部分，康德都对哲学进行了划分。 首先，在 《人类学讲义》 中，康德在约翰 · J. 施伯丁（Johann J. Spalding) 的启发下意识到，人类学有着和实践哲学相关的一个分支。（cf. Anthrop. Collins 25：9） 其次，在随后出现的 《伦理学讲义》 中，他厘清了实践哲学的二分结构，区分了其理论部分与应用部分，前者是实践哲学的基本原理，后者则是应用原理的实践人类学。 最后，在《奠基》 中，康德将以上二分与纯粹哲学和经验性人类学的二分对应起来，前者提供的是纯粹道德法则，后者提供的是该法则在现实世界得以应用的经验性条件。（cf. GMS 4：388） 以上文本证明，实践人类学尽管是经验性的，但仍是实践哲学的一部分，即应用部分。例如，康德在讲义中以地理学的比喻来说明道德哲学与人类学的关系，“人类学：道德——大地测量学：空间几何”（Mrongovius 25：1211）。

当然，我们仅仅确定了实践人类学在康德实践哲学二分结构中的定位是不够的，还需要进一步证明其实践哲学著作方法论中的道德教育属于实践人类学。一方面，因为种种原因，康德在诸讲义和 《奠基》 中并未对实践人类学展开体系性的考察，而仅简要触及其基本原理。[①]尽管学界对其进行了种种重构，却仍存在争议。[②]另一方面，康德没有明确其实践哲学的要素论和方法论二分的理由，结果学者们常常将后者视为对前者的延伸，因为两者共享术语体系（如法则、 准则和动机）。例如，桑托斯将方法论中的观察实验解读为一种对纯粹理性的实验观察（cf. Santos，S. 195），即将之视为要素论中的“理性事实”理论的延伸。 其实，这两个问题可以一并得到解决：实践人类学无须被重构，方法论也不属于纯粹的实践哲学，因为从体

[①] 讲座在教科书上的限制可能是康德没能展开实践人类学的原因。康德伦理学讲座以鲍姆加登的伦理学著作为教科书，并按教科书的体系展开其基本内容。但是，鲍姆加登只在一个小节里提及“道德人类知识学”(anthropognosia moralis)。(cf. Baumgarten, p. 202)

[②] 人们往往试图根据康德《人类学讲义》和《实用人类学》的心理学及品格理论构建实践人类学。(cf. Wood, p. 40; Louden, pp. 55 - 61) 莱因哈德 • 布兰特(ReinhardBrandt)对此持怀疑态度，因为在这些文本中，除导论之外，在正文任何地方都找不到实践人类学。（cf. Brandt, p. 92) 本文支持布兰特的观点。尽管康德在诸讲义的导论中意识到实践人类学的存在，但他直到实践哲学的方法论才对之进行了具体探索。

系定位、 理论基础和基本内容三点来看，方法论就是康德诸讲义导论中经验性的实践人类学的具体展开。

首先，理论、 应用二分实质上对应于要素论和方法论二分。 如前所述，《伦理学讲义》 中的实践哲学被二分为理论部分和应用部分，前者提供客观的实践哲学理论，后者提供应用理论的经验性条件。 这些条件即实践人类学条件，它们可以被用来引导人们，“使他们开始尊重道德法则，并将之变成他们的原则”（Menschenkunde 25: 858）。《实践理性批判》 的方法论几乎重复了以上定义，即“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”（KpV 5: 151）。《道德形而上学》 的手稿则更为明显地呈现了理论和应用的二分结构：要素论是“学者的理性科学”，而方法论则是“针对所有人的具体实践性教导”。 (Vorarbeiten 23: 419)

其次， 在理论基础上， 实践人类学和方法论都依赖对人的经验性观察， 特别是实验性观察。 康德将人类学定义为，“从人身上注意到的杂多的经验中寻找规则”(Menschenkunde 25: 856)的学说。 而这些杂多的经验源于观察，起初是对日常行为和人际交往的观察。 例如， 妇女在社交聚会中也会对公共事务感兴趣。（cf. ibid.， 858）而后是实验性观察， 就像理论物理和实验相结合一样，实践哲学也需要对人进行实验观察。 例如人们可以试探仆人是否忠实，试探布道者是否诚于其言。 （cf. Kant，S. 6）方法论的理论基础也是如此 它们依据的不是纯粹理性， 而是任何一个人都能够进行的观察。 例如，在社交聚会中，“道德价值的闲谈” 更能激起人们的关注。 (cf. KpV 5: 153) 再如，我们通过实验观察发现，向十岁儿童讲述正派人物的故事，可观察其产生强烈的效仿愿望。 (ibid.，155)

最后，康德明确将实践人类学等同于道德教育。 实践人类学的知识应当应用“在教育中，在学校教导和民众教导中”（MS 6：217）。 这些内容和方法论基本重合。《实践理性批判》 的方法论中的道德教育主要是儿童教育cf. KpV 5：155），而 《道德形而上学》 的方法论则强调学校教育（cf. MS 6： 478）。 至于“民众教导”（Volksbelehrung)，尽管康德没有详细展开，但根据相关文本，它可能指向人民启蒙（Volksaufklärung) 或宗教布道中的道德教育。（cf. Streit 8：89 ，92）

根据以上文本分析，我们可以得出结论，道德教育属于康德实践哲学的方法论，进而属于其经验性的实践人类学，最终属于实践哲学二分结构的应用部分。 但是，人们会担心，这一定位会和康德的纯粹实践哲学相冲突。 进言之，道德教育会用经验性的心理学动机替代道德动机，甚至用经验性的教育技术替代道德原则。 例如，科赫认为，人类学仅仅提供了经验性的技术， 不能用来传授纯粹的道德义务（cf. Koch，S. 48）；而桑托斯则指责教育技术会将人性当作手段来使用，从而迷失了道德教育的目的。（cf. Santos，S. 194）

因此，本节第三步将援引上述文本中对康德实践人类学的基本原理的介绍，指出这种担忧是可以得到缓解的。 第一，康德并不认为经验性知识可以直接生成道德动机，而是强调，应通过对“德性的障碍”的识别，减少乃至消除那些妨碍道德动机发挥作用的经验性因素。 (cf. Powalski 27: 97) 我们借用康德的话说，就是通过阻碍性或促进性的条件来“产生、 传播、 增强”道德原则。 (cf. MS 6: 217) 学界已经就此整理出康德所说的阻碍或促进人的道德完善性的人类学条件的具体内容。 例如，罗伯特 · B. 劳登 (Robert B. Louden) 认为，对道德的阻碍是自我主义 (cf. Louden，p. 55 – 59); 阿利克斯 · 科恩 （Alix Cohen） 则列出幸福、 偏好两种阻碍力量，同时将良知、 同情和美感等视为三种促进力量。 (cf. Cohen，p. 95) 第二，仅从纯粹实践哲学原理看，教育技术只是外在的辅助因素，并未干涉其纯粹性。 正如 G. F. 蒙策尔 (G. F. Munzel) 所言，它们只是一种准备和辅助意义上的“学前教育”。 (cf. Munzel，pp. 331 - 332） [①]

这样，我们也能为本文引言中提到的“赫尔巴特问题”提供一个解决方案。赫尔巴特将康德的先验自由视为与作为教育基础的可教化性相悖的命定论，因此他提出一个极端的解决方案，即为保留道德教育的可能性而放弃先验自由概念。（cf. Herbart，S. 3 f. ）但根据以上分析，基于先验自由的纯粹实践哲学和实践人类学不是互斥关系，而是相互独立的关系。因此，道德教育尽管不能直接决定先验自由的有效性，但可以在经验层面为其实施提供间接的促进作用。

我们根据文本归纳得出以上分析，进而将道德教育定位在康德实践哲学中的应用部分。但是，确定道德教育在实践哲学中的定位工作远远没有结束， 因为这一定位的理论根据还有待探索。虽然康德的道德教育与其纯粹实践哲学并不冲突，而且其必要性在常识中不容置疑，但在康德这里，对其定位的辩护却是必要的，即纯粹实践哲学是自足的， 经验性的应用与其有效性无关。因为在他看来，也许人们从未在经验中观察到现实的出于义务的行为， 但“义务作为一般而言的义务，先行于一切经验， 存在于……理性的理念之中” (GMS 4: 408)。而且如前所述，从纯粹实践哲学角度看，道德教育最多只起间接的辅助作用。这意味着，必须寻找一个纯粹实践哲学理论之外的理论根据来论证道德教育的必要性，否则道德教育的地位就有可能被视为偶然附加给纯粹实践哲学的。因此，道德教育的定位究竟只是一种事实上的安排，还是出于实践哲学理论的必然要求？为此，我们必须回到康德对哲学的目的的反思——世界知识概念。

三、 世界知识与道德教育定位的理论根据

[①] 尽管康德承认, 通过呈现 “ 道德法则以及圣洁与德性的形象”, 榜样能够“对灵魂产生某种影响”, 从而促进道德感受的觉醒 (cf.KpV5: 156),但这种影响并非直接生成道德动机, 而只是排除妨碍动机纯洁性的杂质。 康德明确指出, “任何与幸福相关的混杂动机” 都会削弱道德法则对人心的效力, 而圣洁的榜样之所以具有教育意义, 恰在于它通过展示道德的纯粹性消除了这种混杂性, 使道德法则能够更有效地作用于意志。因此, 这类 “榜样的感化” 不过只是一种间接的辅助作用, 而并非道德动机本身的根源。 (ibid.)

为了彻底解决康德道德教育的定位问题，本节将引入康德的世界知识概念，旨在揭示实践哲学二分结构背后的理论根据。 论证分两步展开：第一，批评现有的一种辩护，指出不仅道德教育的实践哲学定位，而且甚至连康德实践哲学的理论和应用二分结构都需要得到进一步论证； 第二，以康德诸讲义中的世界知识概念为理论根据，证明该二分结构的必要性，进而证明道德教育实践哲学定位的必要性。 概言之，世界知识概念以哲学理论之外的价值评判为根据，以道德法则的现实应用为出发点，从而奠定了实践哲学的理论和应用二分结构的必要性，进而确定了道德教育的要性。本节的第一步是批评一种对道德教育定位的辩护。 有学者认为，既然道德教育属于康德实践哲学的方法论，而按康德遵循的近代逻辑学的二分传统，要素论即哲学的理论部分，而方法论即哲学的应用部分，那么它必须属于实践哲学的应用部分。（cf. Hespe，S. 203 f. ）[1]这一论证很有解释力，因为根据这一传统，要素论陈列科学的理论部分，即科学的原则，而方法论则提供科学的应用部分，即规训和培养主体的灵魂能力，以便主体能更好地应用原则；康德继承了这一传统，还将逻辑学中的方法论归入经验性的心理学。（cf. Blomberg 24：25） 但是，这种解释只是将论证的责任转移到传统逻辑学的二分结构这一前提上。 进言之，康德采纳的传统二分结构本身是否具有理论必然性？它是一种偶然的逻辑学史的残留，还是出于某种理论根据的必然要求？正如斯特凡诺 · 巴钦（Stefano Bacin) 所言，《道德形而上学》的“法权论”、《实用人类学》 都没有方法论（cf. Bacin，p. 198）；《判断力批判》中的目的论的判断力和审美的判断力虽然有方法论，但康德否认要素论和方法论的二分适用于审美的判断。（cf. KU 5：354） 这样，不仅道德教育的定位，而且甚至连康德实践哲学的二分结构都成为有待辩护的命题。

因此，本节论证的第二步将根据康德的世界知识概念为其实践哲学的二分结构，进而为道德教育在实践哲学中的定位提供一个充足的辩护理由，这个辩护始于奥特弗里德 · 赫费（Otfried Höffe) 和莱亚 · 伊皮（Lea Ypi) 的研究。他们提出，哲学概念并非以自身为目的的学院概念，而是旨在道德实践的世界概念（Weltbegriff)。（参见赫费，第 26 页; cf. Ypi，pp. 27 – 30）他们依据 《纯粹理性批判》 中的“建筑术”原则，指出知识与其应用目的间的关系，很好地解释了康德在第一批判中对哲学理论体系的规划。 (cf. KrV A838 / B866) 可惜的是，这一努力局限于康德在哲学理论内部建构统一性 (cf. Ypi，pp. 63 – 65)，而事实上，康德提出世界概念的意图并不在于此，而在于规定哲学的目的，即如果只是追求科学知识的统一性，哲学就还仅仅是一种 “学院的概念” (Schulbegriff)。 与之相反，只有在追求 “每一

[1] 自皮埃尔 • 伽桑狄（Pierre Gassendi）的《逻辑导论》和安托万 • 阿尔诺（ Antoine Arnauld)与皮埃尔 • 尼科尔（Pierre Nicole ）匿名出版的《波特-罗亚尔逻辑学》（ Logik von Port-Royal）开始，逻辑学就被划分为要素论和方法论，即理论和应用部分。

个人都必然有旨趣的那种东西”时，哲学才是一种世界的概念。 (cf. KrV A840 / B868) 事实上，巴钦也注意到了这种哲学理论研究之外的目的。 在他看来，道德教育体现了一个贯穿整个康德实践哲学的动机，即“将哲学的研究和道德主体在生活中的结果联结起来” (Bacin，p. 207)，可惜他没能发现这一动机背后的世界知识概念及其与实践哲学二分结构的关系。

在 《人类学讲义》的导论中，我们可以找到世界概念一词的起源， 即康德的“世界知识”。[①] 世界知识不局限于哲学理论体系内部，相反，这个概念立足哲学体系之外，服务人的相关目的，并用该目的为理论与应用的联结提供根据。 在相关讲义的导论中，康德反复提到世界知识概念，并作出如下区分。 首先，按照知识是否得到使用、 是否服务人的目的的标准，哲学被分为学院知识和世界知识。 学院知识使用缜密的学术方法，服务博学的目的，追求理论自身的完善性。 与之相对，世界知识旨在服务人，并追求知识在现实中的应用。 其次，就实践哲学而言，它作为世界知识以道德的实现为目的，追求道德法则在人现实的行动原则（准则）上的应用。（cf. Anthrop. Collins 25：9） 最后，这一应用既需要理论知识，也需要应用条件，即实践人类学。 正如康德所说，如果道德知识没有相应的人类学，那就“根本不能应用于世界中，而且不会受世界欢迎”（Mrongovius 25：1210 f.）。

通过世界知识概念，我们可以证明实践哲学中理论与应用二分结构的必然性，进而为道德教育的定位提供依据。 第一，世界知识赋予实践哲学体系一个核心目标，即道德法则的现实应用。 为此，实践哲学就不能局限于纯粹实践哲学的范围。 康德为此提出了一种广义的实践哲学，它必须包含一个应用部分。 这就是说，它具有理论与应用的二分结构，以至康德宣称道德没有人类学就无法存在。（cf. Kant，S. 5）对此，邓安庆指出，康德可能有大、 小两种伦理学。（参见邓安庆，第 42 页） 18 世纪 70 年代至 80 年代的两个 《伦理学讲义》 的导论对两种实践哲学概念的辨析证实了这一点。 从知识对象本身的区别出发，我们可以将一般哲学划分为理论哲学和狭义的实践哲学，前者研究自然及其法则，后者研究自由及其法则，即道德法则。 而按是否以使用为目的，即对象是否能够通过现实的行动而得以实现，我们还可以将一般哲学划分为思辨哲学和广义的实践哲学。 理论哲学只要能指导行动实现对象，也可以是广义的实践哲学，如自然法则可以成为实践的几何、 实践的机械力学之类的技术性实践原则；如果不能得到实际应用，狭义的实践哲学就会成为思辨哲学，例如思辨的法学。 (cf. Powalski 27: 97) 广义的实践哲学需要人类学知识作

[①] “世界知识”与“世界”概念的定义大致相同：不是服务学院的特殊意图，而是服务人类的普遍用途。（cf. Menschenkunde 25: 853）当然，康德的思考经历了一个从简单到丰富的过程。康德在前批判时期的《人类学讲义》中就已形成的世界知识只提到普遍的用途，而《纯粹理性批判》中出现的世界概念则将这个用途和“人类理性的根本目的”，即人类的道德规定性联系了起来。（cf. KrV A840 / B868）我们从现有文本判断，康德似乎并未刻意区分两个术语，而是视语境混用两者。因为本文援引的文本大多来自《人类学讲义》，因此采用康德较早出现的术语“世界知识”。

为应用部分，因为“没有人类学，或者没有关于主体的知识，道德自身就只是思辨的，或者只是一个理念”(Kant，S. 5)。从相似性看，这里的广义实践哲学即《人类学讲义》的世界知识。

第二，如前所述，道德教育属于经验性的实践人类学，进而属于实践哲学的应用部分，由此我们可以推出，它在实践哲学中的定位具有理论的必然性。这一推论也为诸讲义所证实：康德在《人类学讲义》导论中第一次引入世界知识概念时就谈到，受施伯丁的启发，他意识到人类学在道德中有很大的用途。例如，如何避免道德说教过于空洞，令人厌烦。（cf. Anthrop. Collins 25：9）而《伦理学讲义》的导论几乎重复了以上论述。（cf. Kant，S. 5）

因此，尽管纯粹实践哲学与实践人类学在结构上分别属于理论与应用、纯粹与经验两个相互独立的部分，但因两者共同服务道德法则的现实性这一世界知识的核心目的，所以都被康德归入了实践哲学。值得注意的是，这一论证并不是一种基于讲义而对康德实践哲学的重构，而是对隐藏在其哲学划分背后的价值反思的体系性揭示。这个反思和他在著作《奠基》中对实践哲学体系的反思一脉相承。在这里，他将实践哲学研究比作一份实现某一目的的工作，正如“一切行业、手艺和技艺都因分工而受益”。理论部分的分工是研究纯粹实践哲学，应用部分的分工是探索纯粹法则在现实中得到应用的经验性人类学条件。（cf. GMS 4：388）尽管康德宣称，纯粹实践哲学必须清除一切属于人类学的东西，但他只是强调不能混淆两者。相反，他认为在澄清两者界限后，必须将它们再次结合起来。（ibid.，409）

不过，即使以上论证揭示了隐藏在康德实践哲学背后的世界知识概念，但人们也可以怀疑，康德最终放弃了这一概念，进而放弃了对道德教育的强调。因为他在《判断力批判》的导论中对广义实践哲学的应用部分进行了批判。在这里，康德把几何和土地丈量术等技术性规则与“对偏好的抑制和对激情的约束”都排除在实践哲学之外，并归入了对理论科学的“补充”。（cf. KU 5: 172f.）据此，赫伯特·J.佩顿（Herbert J. Paton) 和玛丽·J. 格雷戈尔（Mary J. Gregor) 提出，实践人类学不属于实践哲学而只属于理论哲学的心理学分支。（cf. Paton，p. 32; Gregor，p. 8）

不可否认，康德早期对世界知识意义上的广义实践哲学的定义存在外延过于宽泛的问题，它不仅包括道德法则，还包括技术性的规则，这个问题一直延续到《奠基》：假言命令和定言命令一样都具有实践的必然性。（cf. GMS 4：412 ff. 造成这一问题的原因可能和康德早期批判哲学没有对实践自由和先验自由进行严格的对应有关，cf. Ypi，pp. 142 - 145）因此，这个怀疑合理地指出，《判断力批判》对早期讲义和著作中提出的世界概念和广义实践哲学的范围进行了限定，使其不再包括技术性原则等过于宽泛的内容。但是，这并不意味着康德放弃了世界

知识概念，而只是缩小了其外延，因为他还留下了道德实践原则及其应用部分。 在《 判断力批判》出版七年之后，在 《道德形而上学》 的前言中，康德依旧完整地保留了广义实践哲学的理论和应用的二分，认为 “一种道德形而上学不能建立在人类学之上，但可以被应用于它”（MS 6：217）。 在这里，康德不仅将实践人类学等同于道德教育，还将它提升为一种 “属神的艺术”（ibid.，218）。 这样，尽管世界知识意义上的广义实践哲学外延被缩小了，但作为其应用部分的实践人类学却几乎没有改动。因此正如本文第二节所言，《道德形而上学》 和 《实践理性批判》一样，都在其方法论中展开了以道德教育为内容的实践人类学。

当然，作为理论根据，世界知识概念自身是否具有合法性，这个问题也有待进一步探讨。 换言之，这个立足狭义实践哲学理论之外的理论根据，其自身根据的又是什么意义上的理论？如前所述， 与赫费和伊皮的理解不同， 世界知识的目的不在于康德哲学理论体系内部，而在于其之外的现实应用。 但是，康德对这一应用本身的合理性没有给出明确说明，这里只能基于世界知识概念在诸讲义和著作中的上下文给出一个初步的论证。 第一，这个现实的应用立足哲学家对哲学价值的评判，该评判可以被视为哲学理论之外的一个价值理论。 学院哲学家只是 “理性的艺人”或者 “知识的教师”，他只知道知识在逻辑上的完善性；追求世界知识的哲学家才是 “ 理性的领袖” 或 “智慧的教师”，因为他懂得使用知识引导人实现其道德规定性，并根据这一目的衡量知识的价值。（cf. KrV A839 / B867，Enzyklopädie 29: 8） 第二，这个价值理论不是康德个人的主观选择而是经过其反思之后得出的客观结论，[①]因为在讲义中，哲学的价值问题源自康德对哲学史的研究。 用知识服务人的哲学才是 “智慧的学说”，该学说是一种在哲学家身上的理念，它在古希腊、基督教直到启蒙时代的一代代智慧教师身上逐步得到展现。 (cf. Enzyklopädie 29: 7 - 12) 即使经过第三批判的修正，康德也没有放弃这一哲学家的价值诉求。 在其晚期著作 《道德形而上学》 中，康德依旧宣称，一个人如果只掌握了纯粹实践哲学知识，就还只是 “精通实践哲学的人”，只有掌握了 “使理性的终极目的对自己来说成为其行动的原理”，他才是 “实践哲学家”。 (MS 6: 375) 在康德出版的著作中也可以找到与这一研究相似的理论。 例如，第一批判 “方法论” 的第四篇 “纯粹理性的历史” 就呈现了一个相似的哲学史进程。 第三，人们可以反驳说，世界知识只是康德思想中并不重要的一部分，因为它位于其哲学理论体系之外。 但是，根据康德在讲义中的设想，除了道德教育，世界知识还可以被扩展到多个实践领域：宗教、 历史和政治都有世界知识的用途。 (cf. Busolt 25: 1436f.）

[①] 赫费将康德的世界知识理解为他研究哲学的一种原动力。（参见赫费，第 35 - 52 页）尽管这个解读揭示了康德撰写哲学著作的深层动机，但会使读者将世界知识理解为他的个人追求，而不是一个体系性的结论。

综上所述，康德的道德教育应被归属于实践人类学，而非纯粹实践哲学；纯粹实践哲学与实践人类学分别构成其实践哲学的理论与应用两个层面，并共同以道德法则的现实实现为目的。 因此，康德的实践哲学并不限于纯粹的道德法则，而是一种以道德法则的应用为宗旨的世界知识。 至于由康德世界知识概念所开启的对批判哲学体系的哲学反思，则已超出本文的讨论范围。

参考文献：

[1] 邓安庆，2019 年：《论康德的两个伦理学概念》，载 《伦理学研究》 第 4 期。

[2] 邓晓芒，2019 年：《康德论道德教育》，载 《清华大学学报（哲学社会科学版）》 第 3 期。

[3] 赫费，2026 年：《康德的实践理性批判——— 一门关于自由的哲学》，袁辉译，蒋明磊校译，北京：中国人民大学出版社。

[4] 康德，2004 年：《康德著作全集》 第 3 卷，李秋零译，北京：中国人民大学出版社。

[5] 2005 年：《康德著作全集》 第 4 卷，李秋零译，北京：中国人民大学出版社。

[6] 2007 年 a：《康德著作全集》 第 5 卷，李秋零译，北京：中国人民大学出版社。

[7] 2007 年 b：《康德著作全集》 第 6 卷，李秋零译，北京：中国人民大学出版社。

[8] 2008 年：《康德著作全集》 第 7 卷，李秋零译，北京：中国人民大学出版社。

[9] 2010 年：《康德著作全集》 第 9 卷，李秋零译，北京:中国人民大学出版社。

[10] 林晖，2009 年：《启蒙的技艺：康德教育哲学的难题》，载 《复旦教育论坛》 第 4 期。刘凤娟，2022 年：《康德道德教育理论中的榜样概念》，载 《教育学报》 第 3 期。

[11] 刘作，2019 年：《论康德的道德教育思想》，载 《伦理学研究》 第 3 期。

[12] 袁辉，2020 年：《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》，载 《教育研究》 第 9 期。

[13] Bacin, S.，2010，“The Meaning of the *Critique of Practical Reason* for Moral Beings: The Doctrine of Method of Pure Practical Reason”，in A. Reath and J. Timmermann（eds.），*Kant's Critique of Practical Reason: A Critical Guid*e，Cambridge and New York: Cambridge University Press.

[14] Baumgarten，A. G.，2024，*Baumgarten's* Philosophical Ethics，J. Hymers（ed. and trans.），London and New York: Bloomsbury Academic.

[15] Beck，L. W. ,1978，*Essays on Kant and Hume*，New Haven and London: Yale University Press.

[16] Brandt，R.，2003，“The Guiding Idea of Kant's Anthropology and the Vocation of

the Human Being”，in B. Jacobs and P. Kain（eds.），*Essays on Kant's Anthropology*，Cambridge and New York: Cambridge University Press.

[17] Cohen，A.，2009，*Kant and the Human Sciences: Biology，Anthropology and History*，New York: Palgrave Macmillan.

[18] Dean，R.，2012，“Moral Education and the Ideal of Humanity”，in K. Roth and C. W. Surprenant（eds.），*Kant and Education: Interpretations and Commentary*，New York and London: Routledge.

[19] Gregor，M. J.，1963，*Laws of Freedom: A Study of Kant's Method of Applying the Categorical Imperative in the Metaphysik der Sitten*，New York: Barnes & Noble，Inc.

[20] Herbart，J. F.，1841，*Umriss pädagogischer Vorlesungen*，Göttingen: Druck und Verlag der Dieterichschen Buchhandlung.

[21] Hespe，F.，2019，Wie Tugend gelernt und eingeübt werden kann（§§49 - 53）“，in O. Höffe（hrsg.）*Immanuel Kant: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*，2. Auflage，Berlin / Boston: Walter de Gruyter.

[22] Kant，I.，2004，*Vorlesung zur Moralphilosophie*，W. Stark（hrsg.），Berlin and New York: Walter de Gruyter.

[23] Koch，L.，2003，*Kants ethische Didaktik*，Würzburg: Ergon Verlag.

[24] Louden，R. B.，2011，*Kant's Human Being: Essays on His Theory of Human Nature*，Oxford and New York: Oxford University Press.

[25] Munzel，G. F.，1999，*Kant's Conception of Moral Character*，Chicago and London: The University of Chicago Press. Paton，H. J.，1946，*The Categorical Imperative*，London: Princes Gate.

[26] Roth，K. and Surprenant，C. W.（eds.），2012，*Kant and Education: Interpretations and Commentary*，New York and London: Routledge.

[27] Santos，R. D.，2007，*Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant*，Kassel: Kassel University Press.

[28] Wood，A. W.，2003，“ Kant and the Problem of Human Nature”，in B. Jacobs and P. Kain（eds.），*Essays on Kant's Anthropology*，Cambridge and New York: Cambridge University Press.

[29] Ypi，L.，2021，*The Architectonic of Reason: Purposiveness and Systematic Unity in Kant's Critique of Pure Reason*，Oxford: Oxford University Press.