

# 康德论道德教育

邓晓芒

**[摘要]**康德的道德教育思想十分丰富，除了在《论教育学》和《系科之争》中阐发了他多年的从幼儿到青少年的教学经验以及对国民教育的见解之外，在《道德形而上学奠基》、尤其是在《实践理性批判》的“方法论”部分，全面系统地展示了他关于道德教育的哲学意义和具体步骤，论证了道德教育的本质不是外在的教条灌输，而是对每个人的理性本质的内在的启发，道德教育的方法虽然可以把榜样的示范当作初级入门的手段，利用人的感性初步形成某种道德习惯，但这还只是道德教育的准备性的第一步，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，这才能使学习者摆脱伪善，从表面的合法性进到真正的道德性。最后，在《道德形而上学》的“伦理学教学法”中也提出了由道德教师来酌情掌握的三阶段的技术法规，即面授法、问答法和对话法，这是很实用的。

**[关键词]** 道德教育；纯粹实践；榜样；法则；方法论

**[作者简介]** 邓晓芒，华中科技大学哲学系（武汉 430074），湖北大学哲学系（武汉 430062）

—

伊曼努尔·康德不但是伟大的哲学家，而且是卓越的教育家。其实按照他的观点，教育问题说到底是一个哲学问题，因为他把自己的全部哲学问题都归结为“人是什么”的问题。<sup>①</sup>而按照当时盛行的看法，人是教育的产物，且教育者必须先受教育，这些都不是单纯的经验问题、家庭问题和社会问题，而是哲学问题。在这方面，康德受卢梭的影响极深，据说他惟一的一次打破了平生机械遵守的习惯，没有在下午 3 点出门散步，就是因为通宵看卢梭的教育学代表作《爱弥儿》忘了时间。康德生活的 18 世纪被称为德国历史上的“教育学的时代”，<sup>②</sup>普鲁士当局在世界上首次发布了强迫义务教育的法令，巴泽道（Johann Bernhard Basedow）

---

<sup>①</sup>康德在 1793 年致卡·弗·司徒林（Carl Friedrich Staudlin）的信中说：“在纯粹哲学的领域中，我对自己提出的长期工作计划，就是要解决以下 3 个问题：1. 我能知道什么？（形而上学）2. 我应做什么？（道德学）3. 我该希望什么？（宗教学）接着是第 4 个，最后一个问题：人是什么？（人类学，20 多年来我每年都要讲授一遍。）”见《康德书信百封》，李秋零译，北京：经济日报出版社，2001 年，第 275 页。此处译文，作者有改动。而在《逻辑学讲义》（1800 年）中康德则明确提出，所有前三个问题都与人类学有关。参见康德：《逻辑学讲义》，许景行译，杨一之校，北京：商务印书馆，2010 年，第 23 页。

<sup>②</sup>吴式颖、任钟印主编：《外国教育思想通史》第 6 卷，长沙：湖南教育出版社，2002 年，第 429 页。

在德绍创办的泛爱实验学校以人道主义精神教育孩子，在整个欧洲都影响巨大，并得到康德的极力推崇。康德自己出身贫寒，大学毕业后当过 9 年的家庭教师，先后在 3 个家庭教 12 岁以下的男孩，有丰富的幼儿教育经验；后来进入哥尼斯堡大学当教师，从讲师到正教授，有 40 多年的大学教育生涯，这些都使他具备充分的资格来谈论教育问题。他一度还当过哥尼斯堡大学校长，对于当时的德国教育的现状和弊病了如指掌，并积极思考改进之道。

康德的谈教育的著作有《论教育学》和《系科之争》，前者集中讨论儿童教育的问题，后者则主要涉及大学教育和社会大众教育。而在《实践理性批判》中，“方法论”的部分则是专门讨论道德教育的方法问题，表达了康德的教育哲学的思想。康德的教育思想和他的建立于实践理性之上的道德哲学是一脉相承的。如果要用一句话最简洁地概括他的教育观的话，那就是从儿童到青年，一切都要向着培养一个有道德的人格而努力。

就儿童教育来说，康德在《论教育学》中把教育分为“自然的教育”和“实践的教育”。谓自然的教育，就是一方面对儿童进行初步的纪律规范，不能纵容和放任自流（消极方面）；另一方面要让他们自己去尝试、摸索和发展自己的自然能力，不能人为束缚或越俎代庖（积极方面）。所谓实践的教育，就是除了学习生活的技能和与人打交道的处世方法外，还必须教给孩子运用自己所培养起来的自然能力、特别是按照准则行动的能力，去建立起善恶和义务的观念，最后经过道德教育而通往宗教，真正的宗教教育是属于道德性的。

可见在儿童教育问题上，他主要吸收了卢梭的自然主义的教育观，但同时也融入了理性主义和斯多葛主义的规训观念，并且还从当时的著名教育家约翰·海因里希·裴斯泰洛齐（Johann Heinrich Pestalozzi）和巴泽道那里接受了教育和生产劳动相结合的思想。从中他总结出儿童道德教育的三大原则：第一，要让儿童自由发展自己的能力，但以不要伤害自己和妨碍别人为前提；第二，要让儿童知道，要想达到自己的目的，必须要让别人也能够达到他的目的；第三，要让他知道，对他实行的强制是为了他今后能够自由独立地做人。<sup>①</sup>

在具体的教育细节上，他根据自己的教育经验，列举了大量生动的例子，说明在孩子哭闹时应该怎么办，在他们说谎时应该怎么办，在孩子欺负别人、歧视佣人时如何对待，如何培养他们的勇敢坚毅的性格等等，这些贯穿着启蒙理性的自由、平等和博爱思想的教育观，对于今天的家长和老师们都非常具有参考价值。但也有由于他的新教虔敬主义背景而带来的过于严峻的偏向，例如，他反对“寓教于乐”的游戏式教学，甚至反对孩子看小说。在青春期的性教育上，他主张，通过严肃坦率的交谈而在适当的时候让青少年获得性的知识，同时

---

<sup>①</sup>康德：《论教育学·系科之争》，杨云飞、邓晓芒译，北京：中国轻工业出版社，2019 年，第 23 页。

又让他们意识到过早关注于这方面不利于他们自身的成长，主张通过积极的工作学习来转移注意力，为将来的恋爱和家庭生活做好准备。他主张真正健康的性关系应该建立在对异性的敬重之上。他看重的是青年应该形成独立自主的人格，不要按照别人的价值标准来评价自己，而要初步树立起自己的法权原则，即权利意识和公平意识。

就大学和成人教育来说，康德在《系科之争》中着重探讨的是神学系、法学系和哲学系之间的关系。在这里，他把各个系科分为一方面是由神学系、法学系和医学系组成的“上层系科”，另一方面是哲学系这种“下层系科”。所谓“上层”（obere）和“下层”（untere），是按照官办大学的意识形态管控来分的，上层就是和官方较近、能直接执行官方意志的系科，而下层则比较民间的、由自由思想的人士凭借理性和法则建立的系科。有人把这两个词译作“高等学科”和“低等学科”，<sup>①</sup>其实康德并不承认哲学系是什么“低等学科”，相反，他认为哲学才是最高等的，是“一切科学的科学”；但在当时的普鲁士教育体制下，哲学系是最受压制的，被视为一切动乱之源。然而，康德在承认国家对大学进行思想和意识形态控制的权限和必要性的前提下，巧妙地与现行制度周旋，尽一切可能扩展哲学系的权限和自由思想的空间。他主张，尽管在维护政府的绝对权威以保证社会稳定、人民安居乐业和身体健康方面，起动摇和破坏作用的一切争执都是“非法的”；但在学术问题上仍然可以由专家学者们在系科间进行“合法的”争执，政府不得干预；否则，是有失政府尊严的。康德认为，哲学层面上的学术争论并不会引发民众的思想混乱，因为他们本来就不关心这些抽象理论；但同时这种争论对于清理其他各系科的原理、尤其是揭示出这些原理底下的道德本质来说，具有不可缺少的作用。因此，从长远来看，这种争执甚至对政府本身的长治久安也是有实际好处的。

首先，宗教教育真正说来应该是道德教育，其他那些外在的形式和崇拜仪式都是第二位的，只有引进门的作用，而决不能喧宾夺主；否则，就会引发无止境的教派斗争。只有作为道德教育的宗教才具有普遍的意义，并且是基督教在历史上多次由于内部分裂和信仰滑坡而走向消沉时能够重新崛起的主要依据。康德在宗教系和哲学系之争这个问题上的讨论和分析占了整个《系科之争》一半的篇幅，他努力要证明的是他在《实践理性批判》和《纯然理性界限内的宗教》中所阐明的原理，即只有“道德的宗教”，而没有什么“宗教的道德”。也就是说，宗教必须要以道德为基础才是真正的宗教，因此，宗教问题说到底是一个道德哲学问题。

---

<sup>①</sup> 《康德著作全集》第7卷，李秋零译，北京：中国人民大学出版社，2010年，第14页及以下诸页。

其次,法学教育作为使人类在历史中日益趋向改善和进步而设计出来的公民宪政的教育,本身的理论基础也是建立在道德哲学之上的,只有从道德哲学的眼光,我们才能看出人类历史中的确有一种在道德上不断改善进步倾向,也才能在这一预设和希望的理念之下来确定我们应该遵守的公民社会法则。虽然在人类的经验中这一进步前景似乎只能诉之于神秘主义的预测或预卜,但凭借实践理性的哲学眼光,我们能够对例如法国大革命这类历史事件的经验洞若观火,看出其中所呈现出来的某种“天意”,也就是历史进步的必然趋势。因此,法学系决不只是学习一些法律条文,也不只是了解人类历史上的一些经验案例,而是必须通过对民众的启蒙而在人们头脑中建立起某种合乎道德法则的社会理想,哪怕这种理想在现实中是一个根本不可能实现出来的乌托邦,却可以用作标准来批判现存社会的缺陷并谋求改进之道,即通过不断增加的“合法性”而日益逼近理想中的“道德性”。因此,“预卜的人类历史”并不只是巫师和先知的特权,而且也是哲学家的使命。康德在这里已经预先提出了当代法兰克福学派的“社会批判理论”对待乌托邦理想的原则。

最后,医学系研究的是有关人的身体健康的学问,即养生学和治疗学,本来属于自然科学,政府部门的职责只在于监管,而不能干预其自然研究。但康德仍然竭力想要在其中找出人类心灵的哲学原理来为人的祛病养生提供根据。他以自己如何通过意念的控制而克服失眠、消除病状的经验之谈而现身说法地证明,一个内心健康的人也能够做到身体上保持健康。

总之,在康德看来,所谓教育的根本就是哲学教育和道德教育,哲学系是一所大学中最根本最基础的系科,因为它所从事的是理性的事业,也是自由的事业,只有在此基础上才有可能养成独立自主的有道德的人格。这让我想起华中科技大学前校长、我国素质教育的倡导者杨叔子院士的名言:“一流的工科必须有一流的理科,一流的理科必须有一流的文科,一流的文科必须有一流的哲学。”<sup>①</sup>

## 二

在《实践理性批判》的“纯粹实践理性的方法论”中,康德正式从哲学层面上对道德教育进行了方法论程序的规定。他宣称,这里讲的方法论不同于《纯粹理性批判》中有关认识经验对象的那种方法论,而是纯粹实践理性的方法论,就是指我们用什么办法使道德的普遍法则成为人的内心准则。道德法则本身就是定言命令,即“要使你行为的准则成为一条普遍法则”。<sup>②</sup>但如何使行为的准则成为普遍法则呢?如果一开始就能够使这条普遍法则本身成为

---

<sup>①</sup>这是华中科技大学校内流传的原始版本,是1996年杨叔子任校长期间创办华中理工大学哲学系时说的,与目前公开出版和网上流传的说法有出入。

<sup>②</sup>参见康德:《道德形而上学奠基》,杨云飞译,邓晓芒校,北京:人民出版社,2013年,第52页。

人自己的行为准则，那就再好不过了。本来实践法则是使主观实践成为客观法则，现在反过来，使这种客观法则成为每个人的主观实践的准则，这样，每个人在自己的实践活动中自然而然地就能够按照客观的道德律行动了。如何做到这一点？那就要通过教育，即对儿童和青少年的道德教育。所以，纯粹实践理性的方法论讲的就是道德教育的方法。

康德认为，道德教育的可能性在人性中是有其基础的，例如，对一个德行（Tugend）的榜样作一种纯粹的描述，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，要比娱乐的哄骗许诺我们的幸福的诱惑，以及比痛苦和灾难所造成的内心恐惧，都要强大。这种榜样的力量能够自己促成行动的合法性，这种合法性不是外来力量逼出来的，而是自己促成的。所以，这其实已经不只是合法性了，而是道德性了。从中产生了一种出于对法则的纯粹敬重的决断，这种决断宁要法则而不要任何其他考虑，如幸福、爱好或娱乐，以及内心恐惧等等趋乐避祸的动机，而是立足于纯粹的道德动机。

这种道德动机，初看起来是难以置信的，人们通常相信人是情感的动物，人是自私的动物，不太相信人也是道德的存在。但实际上，人有受道德教育的能力；否则，无法解释，为什么人事实上被教育出了道德意向。假如人没有接受道德教育的禀赋的话，则情况应当相反，一切善良意志都将是假的，人们只是为了某种利益而表面上遵守着道德法则，但随时准备抛弃它。也许我们会把道德法则作为我们行动的一面旗号，但并不是出于主观的动机或意向，因此，我们虽然在行动上合乎道德法则，但这些行动并没有道德性，只是合法性。在这种情况下，我们当然还是有理性的，这是我们作为有理性者所摆脱不了的；而这样一来，在理性法庭的面前，我们必然会在自己眼里成为反复无常、惟利是图的小人，而丝毫不感到自己人格的尊严。我们只是一些投机分子，哪怕是遵守道德法则，也只是别有用心，用来为自己谋利，只要利益需要，我们也随时可以抛弃道德法则。这当然是一种十分令人沮丧的无可救药的状况，但事实并不完全是这样。所以，问题就在于，这种人性中的道德禀赋应该如何来理解，它的基础何在。

康德承认，为了道德上善的目的而利用人心中本能的趋利避害的倾向，这是无可非议的。但这种本能倾向不可能是道德的基础，威逼利诱只是一些准备性的指导，是使未受教化的人、儿童或野蛮人进入道德的方便法门或权宜之计，还不能算是真正的道德教育。“不过一旦这种机制、这种管束产生了一些效果，那么纯粹的道德动因就必须被完全带进心灵”。<sup>①</sup> 威逼

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，邓晓芒译，杨祖陶校，北京：人民出版社，2010年，第206—207页。

利诱只是为了驯化人身上的动物性，以免它们干扰人对道德法则的接受，如同我们中国人相信“棍棒底下出孝子”，但并不知道真正的道德教育应该是什么样的。康德则认为，真正的道德教育就在于要把“纯粹的道德动因”完全带到心灵里来。那么，这种纯粹道德动因是什么样的呢？应该是合乎人的理性的。首先，这种动因惟一地建立起一种前后一贯的行动准则和思维方式，它不是朝三暮四、毫无标准的，而是可以从实践上把握和坚持的，这与所有其他出自动物性的快感、爱好和本能需要的动因都不同。这种一贯性本身就是一种力量了，动物性的动因是一时的，突如其来的，不能坚持的，而实践理性法则的一贯性则是一种定力，任凭风云变幻，我自岿然不动。但除此之外，它还有一种力量就是让人感到自己的尊严，即超越于一切动物性的层次之上的神圣性，这种神圣性就比前一种一贯性更加显示出人格的力量，使得他“从一切想要占据统治地位的感性依赖性中挣脱出来，并在他的理知本性的独立性和他视为自己的使命的崇高思想中为他所奉献出去的牺牲找到丰厚的补偿”。<sup>①</sup>虽然这种行为看起来好像是一种牺牲，但另一方面，他从自己的道德行动中获得了自身理知本性的独立性，以及对自己负有道德上的崇高使命的自豪感，这是一种道德的满足，由此才在理性法庭面前建立起了自己人格的尊严。所以，我们愿意通过每个人在自己内心的观察而证明自己有这样一种向善的有力动机，这就是对纯粹道德兴趣的感受性，它遵循的是纯粹实践理性。这种动机不是任何出于本能爱好的动机，而是对道德法则的敬重感。

当然，上述观察只是一种主观的内省，每个人在自己内心都可以找到这样一种对纯粹道德兴趣的感受性和动机，它就是人性中道德禀赋的证明；但并不一定同时就必然伴随着现实的道德上的改善，并非一个人只要有了这种内心动机，就会实现出来而变成一个道德的人。但即使这种主观内省并不具有效果的客观现实性，它却自身就有其固有的价值，而不必等待它在客观现实中兑换成道德上的改善的效果。换言之，我们仅仅凭借纯粹义务表象来使道德法则成为主观实践的，或者说使普遍客观法则成为行动准则，但不能急功近利。道德教育重在内心的陶冶，以普遍法则激发起主观情感的现实性，也就是对道德法则的敬重，而不在于它客观的现实功效，有点像孟子讲的“言不必信，行不必果，惟义所在”。教育不是外在行为的管束，而是内在心性的建立，只要有了道德心，就会有道德行为，还怕没有行为的效果吗？即使暂时没有，以后也会有的。

康德自认为他这套方法是从来没有人认真实行过的，或者人们并没有把这当成一种道德教育的方法，他自己是第一个这样提倡的。所以，目前还看不出这种方法的经验后果，这一

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 207 页。

一点都不奇怪；而且他提出这种方法，也不是着眼于它在经验中的任何后果，而是着眼于如何为所有可能的后果在主观上建立起合乎纯粹理性的一整套实践原则，相当于一种“知难行易”的模式。当我们发现内心在道德法则的感受性方面有一种情感的现实性，那么，我们首先要做的不是马上去检验一下它在道德实践中的作用效果，而是追究它在主观内心中的证据，这些证据一直追溯到纯粹实践理性的法则。实际上我们可以把这种分析看作康德在人心中所进行的一种心理实验，通过这种设计好的实验而把人心中真正的道德禀赋发掘出来，然后在此基础上建立起一套培养纯正道德意向的方法。

于是，康德将这种心理实验直接推向了广大群众的日常生活和社交聚会，具有非常强的现实感和可重复性。这是康德谈道德问题的一个特点，就是关注下层百姓的道德状况。正如他早年说的，是卢梭纠正了他的优越感，使他从此学会了尊重人，并意识到如果他的学问不能为一般群众恢复其共同的权利，他就不如一个普通劳动者有用。<sup>①</sup>所以，这里考察的就不是少数学者和高雅之士在想什么，而是普通的商人和家庭妇女之流在日常生活中的状况，看他们所谈的是些什么内容。这些内容，一般学者是不会感兴趣的。特别是那些飞短流长，捕风捉影，风言风语，这些市井小民们日常的口头娱乐通常引不起道德学家和哲学家们的兴趣，但康德却从这里头看出门道来了。他发现最能够激发起人们兴趣的是有关某个人的道德品质的闲话。这些说闲话的人们，平时从不关心学问，对任何玄想的问题都不感兴趣，但这个时候却全都积极地加入进来，而且来劲了，社交闲谈变成了各种意见的激烈交锋的战场，甚至使社交活动变得生气盎然。每个市井小人，不论他多么庸俗和缺乏文化教养，一谈及他人的道德，都俨然成了行家，可以充当他人的裁判者，于是纷纷投入。这些一般被视为低层次人群的恶习，在康德眼里却成为了普遍人性中埋藏着道德根基的标志，应当认真加以挖掘。

例如，在这种争论中，总会有一派人捍卫道德英雄的名誉，通常是为了死去的英雄，因为死人已经具有了纯粹道德榜样的表象，他们的那些阴暗面已经不再有人提起，为逝者讳，为尊者讳，这是古今中外的通例。所以，古人只要有一点可取之处，都会被夸大为光明磊落的道德君子。通俗地说，这一派可以说是“歌德派”。与此对立的另一派则可以称作“缺德派”，“相反，另一些人则更多盘算的是控告和谴责，不承认这种价值”，<sup>②</sup>甚至热衷于揭发伟人的隐私，可以说是吹毛求疵。但这种癖好反倒使他们更易于无意中显示出人们内心深处对于道德纯洁性的执着和寸步不让。人们很容易指责他们，说他们巴不得将一切好人都通过鸡蛋里挑骨头的方式变成坏人，这样天底下就没有好人了，而他们也就不必为自己的坏心

---

<sup>①</sup>康浦·斯密：《康德〈纯粹理性批判〉解义》，韦卓民译，武汉：华中师范大学出版社，2000年，第39页。

<sup>②</sup>康德：《实践理性批判》，第208页。

眼而内疚了。康德却认为未必是这样，实际上他更看重的是后面这一派。他认为，这些人只不过是遵循着道德法则本身的纯粹性要求而毫不退让，恰好表现了人性中带底线性质的某种原则，而这与康德自己所坚持的原则是完全一致的。就是说，真正的道德只能是为义务而义务，不能掺杂任何一点不纯粹的东西；否则，就是对道德法则本身的败坏。但因为在现实中没有人能够完全做到这一点，因此，在面对这样一种如此纯洁无瑕的道德标准时，人们在道德性方面的自大，也就是自以为能够轻易做到纯粹实践理性所要求的义务这种妄想，就会受到很大的挫折。这就会引起人们在它面前的自卑和谦虚，最终引发对它的敬重。

至于歌德派的为尊者讳，为维护道德榜样的崇高性而有意忽略哪怕最微小的污点，努力塑造出一个道德完人的形象，他们这样做其实是借树立一个外在可见的榜样来塑造自己心中的理想。当一切榜样都遭到怀疑，人人都在躲避崇高、渴望堕落的时代，不惜把一个有瑕疵的榜样打扮成一个完人的形象，目的是为了不让德行最终被看作虚幻的，这通常叫做“善意的谎言”。他们认为这样就可以使道德最终不至于被人们完全抛弃，主观动机还是好的。不过一般来说，康德不太主张用这种虚假榜样来进行道德教育，因为当这种榜样的真相一旦被揭穿，人们对道德的失望就会比原先更甚。在某种意义上，他也不反对用道德榜样的某个行为的道德性表象作为道德教育的入门，但不主张吹捧个人，而只是要借此对受教育者进行理性的启蒙。

所以，他针对当时教育的现状说：“我不知道为什么青年的教育者们对于理性的这种很乐意在被提出的实践问题中自己作出最精细的鉴定的倾向不是早就已经在加以运用，”<sup>①</sup>即他认为对青年的教育应当对青年人自己的理性加以利用和开发，不是去单纯背诵那些机械的教义问答手册。应当到古今历史人物传记中去进行搜索，以便获得教义问答中所提出的那些义务的凭据，让学生们自己去判断那些例子的道德价值。这就是康德所提出的道德教育方案了，即对年轻人来说，除了让他们知道纯粹实践理性所提出的那些原理、范畴等等之外，更重要的是要用具体的例证让学生进行实际操作，由他们自己去比较和评判，形成和建立起内心的纯粹实践理性法则的运用法规。这些例证或榜样的作用就是提供给青年人做心理实验的对象，由此来使青少年的道德判断能力得到训练和成长。于是，教育者将会发现，这些青少年哪怕对任何思辨都还不成熟，但却在这种训练课程中马上会变得非常敏锐，并且可以亲自感到自己在这方面的判断力的进步。可见康德所主张的道德教育决不是简单的道德说教，也不是树立一些楷模让大家去模仿，而是一种启蒙，即启发学生意识到自己固有的纯粹理性的

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 209 页。

实践能力并引导他们运用这种能力，他坚信这样做能够达到切实的效果。这种心理实验最初可能只是小孩子的游戏，但通过互相比赛道德上的判断力，能够使他们内心形成爱憎分明、善恶有别的持久印象，或者说一种理性的道德习惯。

这就是康德为年青人和儿童所设计的道德教育方法。要注意的是，这看起来颇类似于我们通常所说的“榜样教育”“示范教育”，其实有本质的不同，它不是要求学习者盲目地模仿榜样，跟随示范，而是以榜样作为训练自己的道德判断力的靶子，重在练习对好榜样和坏榜样的判断标准的掌握，使学习者最终成为一个有自己的主见和明确的是非观的人。它也不同于那种“动之以情”的文学性的熏陶，在康德看来，这种情感的熏陶对纯粹实践理性能力的培养几乎是一种不必要的干扰。正确的做法是，一切都应当以义务的考虑为中心，并以此来建立起自己的价值与尊严。我没有违犯自己的义务，这本身就具有独立的价值，道德教育的任务就在于要使受教育者意识到这一点，而不是让人的情感变得更脆弱，成为“软心肠”的、易被打动的小说迷。

### 三

前面讲道德教育要使受教育者形成对例证榜样作道德判断的习惯，这是第一步；但这一步一旦完成，还必须提升到第二步，这就是使自己的这种判断通过决疑论而达到哲学层次，超出那种凭借惯性想当然的日常做法。所以，真正完善的道德教育还必须使受教育者善于运用哲学思维，结合事例来对自己的道德判断进行反复的推敲和质疑，使这种判断越来越精细和深刻，最终能够上升到康德本人所推崇的纯粹实践理性的道德形而上学层次。

于是，康德通过一个例子展示出，当纯粹德性的标准被交到一个没受过多少教育的 10 岁男孩手里时，他会如何单凭自己来运用这一标准作出道德判断。这又是一场心理实验，所描述的情况基本上是每个人都能够认可的心理事实。这场实验分三个层次，每一个层次都使得所评判的实验对象在道德评判上提升一级，最终达到的是一种无可置疑地出自纯粹实践理性的令人崇敬的道德高度。

这个例子是一场诽谤案：“设若有人讲述了一个正派人士的故事，别人想鼓动他参与对一个无辜而又无权势的人（如英格兰的亨利八世对安妮·博林的控告）进行诽谤。”<sup>①</sup>那么，在这个案子上，一个正直的人会采取何种态度呢？首先是人家许以好处，不论是送以重礼或封以高位，来诱惑他诬告一个人，他都拒绝接受。当然，这种态度是会引起称许和赞同的，这就是一种基本的道德肯定，即对于一个不为利益的诱惑所动而拒绝参与一桩罪恶勾当的人，

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 211 页。

他这种做法是合乎道德律的，值得表扬。这是第一个层次。

但这种表扬只着眼于不受眼前利益诱惑去干坏事，这有可能是出于道德法则，但也有可能是出于其他的考虑，例如，权衡利弊，深谋远虑。换言之，这种做法是合乎道德法则的，但是否仅仅出于道德法则，这个还不一定。这里的考虑也许只限于“好处”，只是一个眼前好处和长远好处的选择问题，一个聪明人不会干傻事。当然也不排除有人就是仅仅出于道德法则的考虑而不去做坏事，但是这一点很难验证，能够验证的就是他这个行为是合法的，值得鼓励的。孔子说：“不义而富且贵，于我如浮云”（《论语·述而》），拒绝不义之财是起码的合乎道德法则的行为。

第二个层次更高一些：“现在人家开始以损失相威胁。在这些诽谤者中有他的一些最好的朋友，他们现在宣告中断与他的友情，有他的近亲，他们威胁要剥夺他的继承权（而他却没有财产），有权贵，他们可以在任何地方、任何情况下迫害和侮辱他，有君王，他威胁他会失去自己的自由甚至生命。”<sup>①</sup>这就不仅仅是获不获利或者获利多少的问题，而且是要他作出牺牲，乃至牺牲一切，包括友情、财产、面子、安全、自由甚至生命。这些威胁一个比一个厉害，将当事人的感性方面的所有需求都逐步剥夺殆尽。所以这里所涉及的就不仅是利害权衡，而是要“杀身成仁，舍生取义”。对于一般人来说，这就是道德评价的极致了，再没有比这更加崇高和令人敬仰的了。但是，很少有人注意到，同样是杀身成仁、舍生取义，仍然可以分出不同的等级来。比如说，孤身一人，无牵无挂，要做到为正义而死相对来说是比较容易的，反正不过是一条命，20年后又是一条好汉；但如果你是一个重感情的人，而在这个世界上又还有你同样愿意为他们去死的亲人和爱人，那情况又不一样了。

这又是一个更高的境界了。如果你的家人因为你而受到牵连，在极度的困境中求你向恶势力让步，而恰好你又非常爱他们，不忍心让他们遭受任何不幸和灾难，在这样的时刻，“他却仍然忠于他的正直的决心，毫不动摇或哪怕是怀疑：那么我这位年轻的听者就会一步步从单纯的赞同上升到钦佩，从钦佩上升到惊奇，最后一直上升到极大的崇敬”。<sup>②</sup>要求一个人对外来的压力毫不妥协，在这样的情况下做到杀身成仁、舍生取义，这是极其困难的。我们听到过无数的例子，在历次政治运动中，很多人都是不忍心看到亲人和爱人受到连累而违心地向外势力屈服，真能像顾准那样坚持真理到底、不惜众叛亲离的人真是凤毛麟角。人性中的这种弱点往往被恶势力用作达到自己卑劣目的的手段。这里我们就进入到了道德评价的第三个层次，这个层次可以大致相当于裴多菲的那首著名的诗所说的：“生命诚可贵，爱情价

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 211 页。

<sup>②</sup>康德：《实践理性批判》，第 211—212 页。

更高，若为自由故，两者皆可抛。”

以上三个层次都是道德教育者可以向青少年们提供出来让他们加以判断和评价的案例，实际上也是一种循序渐进的引导。而这个 10 岁男孩对这三个层次的道德评价也将会呈现出三个阶段：对那个不去取得不义之财的人还只是单纯的赞叹；而对不怕威胁坚持原则的人则是钦佩，最高的钦佩针对的是杀身成仁、舍生取义者；至于对那种在最亲密的人的恳求面前也能够克服情感绑架仍然毫不动摇地直道而行的人，就会引起这位少年极大的崇敬了。

由此可见，这些不同层次上的德行之所以有价值，都只是由于它们需要我们付出很多东西，不论是利益、安全、生命还是情感，都是我们有限的人类所看重的，但在道德法则面前都毫不犹豫地牺牲掉了。所以，这种价值不是由于它带来了什么，而只是对它本身固有的价值的一种肯定而已。总之，德行的价值主要是由牺牲或否定感性的东西而显示出来的，越是付出得多，越是难以做到，也就越是有价值，这已经让一个 10 岁男孩领教到了。这男孩的钦佩以及要向这种品格看齐的努力是为什么呢？由上面讲的可以看出来，完全是基于道德原理的纯粹性，越是纯粹地体现了道德原理的行为，越是会引起他的钦佩和崇敬，最纯粹的道德行为则引起一种模仿的冲动。之所以要分为三个层次来试探，就是为了通过层层推进让受教育者看出道德行为的这种越来越纯粹的趋势。只有丝毫不考虑幸福、也不考虑减少不幸，这样的行为才能引人注目地表现出道德动机的纯粹性，即纯粹是为义务而义务，没有任何杂质。结论是，“所以，德性越是纯粹地表现出来，它对于人心就必定越是有更多的力量”。<sup>①</sup>这就是康德的一条基本的道德教育原理。相反，凡是掺杂了或者有可能掺杂了某种功利的考虑的，都将削弱教育的力量，是败坏他们的道德心的，都会是失败的教育。

从上述例子中可以看出，越是在苦难中，在所有感性欲望的东西都被剥夺干净了的时候，德性才能够最庄严地表现出来。所以，在道德教育中通常应该采取排除法，也就是把一切感性的东西都当作应当排除的东西。当然这种影响力本身也是某种感性的东西，习惯或者形象等等，但正如敬重感一样，它们是某种排除感性的感性。这与着眼于一个人的“功劳”而对它作道德的评价是完全不同的。

因此，康德主张，要对那种造成强烈影响的道德行动的榜样里面究竟是什么因素在起作用加以分析，而不能马马虎虎，笼而统之。对青少年的教育免不了要加进一些形象的东西，感性的东西，但必须表明，里面真正产生最大力量的就是当事人对道德法则的敬重，而不是那些自以为是的看法，如慷慨大度和思想境界的高迈不群，这些都是带有感性和情感色彩的。

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 212 页。

因此,康德对树立榜样让儿童去模仿的做法是不以为然的。“为儿童树立一些行动作为高尚、慷慨和值得赞扬的模范,以为通过灌输某种热忱就会获得他们对这些行动的好感,这完全是适得其反”。<sup>①</sup>这种简单地拿一个模范来让儿童去学习,模仿他的一举一动,却不用自己的理性去思考一下这是为什么,他的举动好在哪里,只是滥用一些热情洋溢的赞扬之辞,这种做法对于把儿童教育成有道德的这一目的来说,无异于缘木求鱼。对儿童的教育要根据他们的特点。连最起码的义务都还没有顾得上教,例如,不乱扔垃圾、不随地大小便、在公共场合不大声喧哗,以及管好自己日常起居,不要事事麻烦别人等等,如果这些都还不知道,就想教给儿童一套大道理,如爱国主义、英雄主义、自我牺牲、舍己为人等,以此来对他们“动之以情”,那就等于说要过早地让他们成为幻想家,是康德所不赞成的。康德对情感在道德教育中的作用并不是十分正面的评价。他认为,情感教育在儿童的道德教育中虽然免不了,但这只是引入门的初级训练,而不涉及本质。必须牢牢掌握这种情感教育的本质,不让它滞留于表面的慷慨和高尚的激情,而要深入内在的法则和义务,以免让受教育者误以为道德行为可以不是出于义务,而是出于偏爱和冲动。形成道德习惯固然对于遵守道德法则具有主观上的便利和促进作用,但道德行为本身不是出于个人的习惯,而是出于普遍的法则。因此,道德教育必须抱一种严肃冷静的态度。

所以,他认为,道德教育应该分两步走。第一步是入门的方法,这就是首先要使道德评判成为我们的一件自然的观察工作,使之“仿佛成为习惯”并获得愉快的享受。这种做法需要利用榜样的力量,从中发现道德的正确性,并培养起对于道德行为的功劳和效果的关注,以便后来可以进一步追究行为的主观意向和动机。“但判断力的这种让我们感受到我们自己的认识能力的工作还不是对行动及其道德性本身的兴趣”,<sup>②</sup>这还只是第一步,我们不能满足于停留在这个阶段。

第二阶段的方法就是从中突显出主观意志的纯洁性。“但现在第二种练习开始了自己的工作,这就是在通过榜样来生动地描述道德意向时使人注意到意志的纯洁性”,<sup>③</sup>就是说,只有当我们让受教育者注意到一件道德行为是否在主观意向中也具有为义务而义务的纯洁性,这时我们的道德教育才算最后完成。只有为义务而义务的动机才能说是纯粹的,但这种动机最初会激起痛苦,也就是在纯粹道德法则面前人会感到自己的一切爱好都十分渺小,感到自卑。那么,这时人的一切爱好动机都不会成为他的意志规定根据了,而敬重的首要条件就是

---

<sup>①</sup>康德:《实践理性批判》,第 213 页。

<sup>②</sup>康德:《实践理性批判》,第 217 页。

<sup>③</sup>康德:《实践理性批判》,第 218 页。

在道德法则面前要有自卑感，要放弃自己一切感性爱好的考虑，包括荣誉感、美感等；否则，只要有丝毫这种考虑，道德的动机就不纯了，整个行为的道德性就成了问题。排除一切感性的考虑，这是道德意志的消极的方面。

但除此之外纯粹意志还有积极的方面。这时候，纯粹的道德决定在相关实例上被摆出来了，这种道德决定没有任何感性的爱好方面的考虑，也不在任何情感上和人身安全上的威胁面前退缩。这就已经向人揭示出了一种内部的能力，也就是内心自由的能力，这种能力平时连他自己都不知道，只有在这样一种关键时刻才显示出来。患得患失的重负，现实利益的重负，人情债的重负，这些重负在人作出道德决定之后，仍然暗中压在人心之上，只有当人意识到自己的意志是自由的，这时他才从这些重负中摆脱出来，一心选定了按照道德法则来行动。道德教育最终就是要揭示出这一点来，让受教育者意识到自己是一个自由人。

这说明，道德法则只有通过一种道德情感即敬重感才能实现出来，并带来积极的效果。虽然道德法则本身是完全排斥情感的，但敬重感恰好作为惟一的道德情感，因而连带着将一种自满自足感带入了行动及其后果中，使之成为某种习惯并充当了我们进入道德法则的入门捷径。而这入门捷径后面所隐含的敬重感正是我们在道德教育中必须着力加以揭示的。

#### 四

《实践理性批判》的最后，有一个简短的“结论”，但是作为最后一个标题，它到底是属于整个《实践理性批判》这本书的结论呢，还是属于最后这部分“纯粹实践理性的方法论”的结论？通常人们习惯于把它看作整本书的结论，因为它一开头就说出了那段脍炙人口的有关头上的星空和心中的道德律的名言，很是激动人心，正好作为全部批判的结束语。例如，刘易斯·贝克(Lewis White Beck)在其《〈实践理性批判〉通释》中整个略去了作为道德教育的“方法论”部分不谈，而在最后一节即第七节“两种令人敬畏的事物”的标题下，他从这个“著名的结语”中也只取了有关“头上的星空和心中的道德律”这一句，对于这句话接下来所谈到的“探索的不足”，他的理解仅仅是科学或哲学历程的艰难。他的评语是：“最后，康德也借助天文学史的类比而获得了有关道德哲学的有益经验。”<sup>①</sup>但这个“结论”的最重要的方法论意义却被他轻轻放过了。国内的译者也倾向于这样处理，如李秋零译本把Beschlus译作“结束语”，很容易让人理解为全书的结束语；韩水法译本则在目录上就安排它与前面的条目“第二部 纯粹实践理性的方法论”之间空了一行，以突显这个“结论”的一级标题地位，这一地位除导言外，只有第一部“要素论”和第二部“方法论”两个标题所

---

<sup>①</sup>刘易斯·贝克：《〈实践理性批判〉通释》，黄涛译，上海：华东师范大学出版社，2011年，第351页。

享有，显然这三个标题被处理成平级的：要素论、方法论、结论。

但根据我对这个“结论”的内容的研读，我认为它只能是属于“方法论”部分的结论，而不是全书的结论，因为它讲的主要还是道德教育的方法。我们来看看这个结论的内容。

“有两样东西，人们越是经常持久地对之凝神思索，它们就越是使内心充满常新而日增的惊奇和敬畏：**我头上的星空和我心中的道德律**”。<sup>①</sup>这是最开头的一句。这“两样东西”当然是康德整个哲学思考的两大主题，他所策划要重建的“未来作为科学的形而上学”就包括两个部分，一个是自然形而上学，一个是道德形而上学。所以他说，这两大主题人们越是沉思，就越是充满赞叹和敬畏。所以它被人们看作全书的“结论”也就不奇怪了。但问题就是接下来的这一句：“对这两者，我不可当做隐蔽在黑暗中或是夸大其辞的东西到我的视野之外去寻求和猜测；我看到它们在我眼前，并把它们直接与我的实存的意识联结起来。”<sup>②</sup>这句有什么深意呢？这句的意思就是，我们既不能跟从神秘主义的眼光去到“黑暗中”盲目摸索，也不能听凭理性主义独断论去“夸大其辞”地超出我们的视野凭空猜测，而必须从“我眼前”实实在在地看到的東西出发，把这两者与“我的实存”直接联结起来，也就是与“人是什么？”的总问题联系起来。这就是在自然界方面，我能够知道什么？在道德方面，我应当做什么、并由此推出我可以希望什么？但在这两方面，它们都有同样的方法，用来指导对纯粹理性的运用，这就是要对直接呈现在眼前的东西加以分析，从中发现我的实存的意识。这要么是从经验科学中发现我的先验自我意识的统觉的综合统一能力，要么是从我的日常道德知识中发现我的自由意志的自我立法的能力，这两种意识分别构成了我的实存的两大根源，即纯粹理论理性和纯粹实践理性。

纯粹理论理性的方法就是训练、法规、建筑术和历史考察；纯粹实践理性的方法则是如前所述：第一步，提出榜样，激发学习者的赞叹和敬重；第二步，让学习者通过对榜样的深入而注意到意志的纯洁性，以发现人自己心中超越一切爱好之上的自由。所以，星空和道德律之说所展示的正是两大批判中的方法的起点，它正是为了引出科学的方法（而不是为了引人感叹）而提出来的。要追究的是，头上的星空为什么会引起赞叹？首先是因为我们眼见它的宏大的规模，我们不由得赞叹，因为我们在它面前显得只是一粒微尘。其次是因为它的无限运动和永恒的时间，总之是空间和时间的无限性超出了我们所可能的想象，在我们所占据的感官世界中，大自然的无限性扩展了我们的眼界。那么，心中的道德律为什么会引起敬

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 220 页。此处译文有改动。

<sup>②</sup>康德：《实践理性批判》，第 220 页。

畏呢？因为它是“从我的不可见的自我、我的人格性开始”的，<sup>①</sup>人格性(Persönlichkeit)把我置于理知世界中，这个理知世界是超越于一切感性爱好之上的，正是它的这种超越性，或者说神圣性，才引起我的敬畏。“并且我认识到我与这个世界（但由此同时也就与所有那些可见世界）不是像在前者那里处于只是偶然的联结中，而是处于普遍必然的联结中”，<sup>②</sup>如果这个理知世界永远高高在上，不与此岸的现实生活相关联，那我们除了对它“高山仰止”之外，根本无法在现实的实践活动中运用我们的纯粹实践理性。但康德认为，这个理知世界的法则本身就具有实践能力，所以，我与这个理知世界处在普遍必然的联结中，我必然要以它的法则作为意志的规定根据来进行我的实践活动，也正因此，我同时也就与所有那些可见世界、那些星空即外部感官世界处在普遍必然的联结中。我是在与整个外部世界的关系中贯彻我内心的道德法则的，我以这些法则的普遍必然性来进行道德实践，来与整个现象世界打交道，这才是引起我敬畏的地方。

由此可见，“头上的星空”并没有提升我作为一个被造物的地位，相反，“前面那个无数世界堆积的景象仿佛取消了我作为一个动物性被造物的重要性”。<sup>③</sup>这个星空的世界本身只是一种物质的堆积，但由于它的体积庞大、时间永恒，似乎取消了我这个被造物的生存意义。我作为一个被造物，既不知道我从哪里来，也不能支配我将回到哪里去，我生于尘土并将归于尘土，我在这个宇宙中只是一个毫无意义的瞬间，一个过渡，顶多只能和动物平级。由此得出的必然是，头上的星空本身没有什么意义，它只有作为道德律的一个必不可少的环节（即一个实践对象）才有自身的意义，或者说，它是以道德律为终极目的的。而这样一种宏伟的目的论就是实践理性高于理论理性之所在。当我认识到我与理知世界的必然联系以至于由此而和整个自然界的必然联系时，这样一个景象就“把我作为一个理智者的价值通过我的人格性无限地提升了”。<sup>④</sup>人格性中的道德法则显示了人可以不依赖于动物性和整个感性世界、仅仅按照自己纯粹理性的规定根据而行动的能力，这是任何其他动物和感性存在物都不具备的。对儿童的道德教育当然要从对世界趋向于道德的目的论描述开始，这种描述激起了受教育者内心的赞叹和敬畏。但停留于这一起点是不够的，这只是第一步，还必须由此前进，上升到道德教育的第二步。但首先必须揭示起点的不足。

所以，这个结论的首句提出“头上的星空”和“心中的道德律”，并不是为了煽情，而是为了让人超越这种情感态度。因此，康德才说：“不过，赞叹和敬重虽然能够激发起探索，

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 220 页。

<sup>②</sup>康德：《实践理性批判》，第 220 页。

<sup>③</sup>康德：《实践理性批判》，第 220 页。

<sup>④</sup>康德：《实践理性批判》，第 221 页。

但不能弥补探索的不足”。<sup>①</sup>首先，我们眼见的头上的星空，是作为纯粹理性所建立起来的那个宇宙整体的理念的一种例证，虽然值得赞叹，但一旦在灿烂的星空这种感性对象上被具体化为一个感性的例子，它就成了一种警告，警告探索者到此止步，否则就会带来幻相。其次，在纯粹实践理性的场合，“榜样有可能被用于警告，但也可能被用来模仿”，<sup>②④</sup>所展示的那些道德榜样如果没有纯粹实践理性的态度，而只是当作探索的对象，那就会变成单纯模仿的对象，所满足的只是一种从众心理。但是，如果我们有了纯粹实践理性的态度，上述警告就具有了积极的意义。那种理性的理念就不会被当作认识对象，而可以合理地被转而运用于道德实践中；而原先被当作模仿对象的那些榜样，现在也就成了道德教育的入门，不是单纯让受教育者去模仿和仰望，而是让他们去思考里面的原则，弄清楚我们在其中应该敬重的究竟是什么，那其实是我们自己心中固有的本质规定。当然，在道德教育的初级阶段，这些都还没有被明确意识到，是有待于提升的。

于是，康德指出，从历史上看，“对世界的考察曾经是从最壮丽的景象开始的”。<sup>③</sup>古希腊第一位哲学家泰勒斯就曾经因为仰望星空而掉到一个水坑里，但这并没有损害他作为哲学家的名誉，因为他也曾利用他的星象知识而预测第二年的橄榄油丰收，并因此而发了大财。尽管如此，“人类的感官永远只能显示这种景象，而我们的知性则永远只能够承受在感官的广阔范围中追踪这种景象的工作，它终止于——占星学”。<sup>④</sup>人类知性的探索范围永远只能是可能经验的范围，泰勒斯顶多只能预言橄榄油的丰收，但如果他进一步想要断言超出他所观察的范围之外的某种神秘力量，那就成了占星学或者占星术，而人类对世界的考察也就终止了。

至于对“心中的道德律”的探索，那么同样，历史上“道德学曾经是从人类本性中最高尚的属性开始的”，这些属性，古希腊人统称为“美德”，如智慧、勇敢、节制和公正等。但所有这些属性都有一个实用的目的，要么是城邦的利益，要么是灵魂的健康。而“这种属性的发展和培养的前景是指向无限的利益的，它终止于——狂热或迷信”，<sup>⑤</sup>

即这些美德的发展和培养的目的没有超出利益的最大化，就这一目的而言，它的最终体现就会是狂热和迷信，而对心中的道德律的探索也就此而终止了。这样，两种理性的探索最终都导致了非理性的结果。可见，不论在理论理性上还是在实践理性上，由于一切都从赞叹

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 221 页。

<sup>②</sup>康德：《实践理性批判》，第 221 页。

<sup>③</sup>康德：《实践理性批判》，第 221 页。

<sup>④</sup>康德：《实践理性批判》，第 221 页。

<sup>⑤</sup>康德：《实践理性批判》，第 221 页。

和敬畏的情感开始，因而所有这些尝试都是“尚属粗糙的尝试”。但其中最重要的部分已经是理性的运用了，只是还不熟练并且经常偏离理性的轨道而已。这种历史的经验给我们今天对青少年进行道德教育的方法提供了借鉴，即最开始从比较粗糙的尝试出发，但要着眼于其中已经包含的理性的运用，这就可以循序渐进，逐步深入其中的理性原则。但理性的运用必须预先有种“建筑术”的方法论设计，有一套按程序、有步骤的计划。

显然，康德头上的星空就是牛顿头上的同一个星空，康德从牛顿和伽利略的按照理论做实验的方法中分析出了一个预先深思熟虑的准则，就是让一切步骤在一个经过周密思考的方法的轨道上运行。严格说来，这其实是康德所做的工作，牛顿本人并没有建立一个经过周密思考的方法论的准则，所以他到晚年反而沉迷于占星术。自从康德的批判哲学建立起来，有关世界结构的宏大理论就有了扎实的方法论基础，人为自然立法的原理为自然科学体系带来了一个完全不同的方向。从此人们不再担心占星术对天体物理学的干扰了，自然科学获得了在可能经验范围内无限进展的前景。

那么，对于“心中的道德律”又是如何呢？纯粹理性在自然科学中的成功范例，给我们在道德科学中取得类似的成功提供了希望，我们可以照此办理，来把纯粹理性运用于实践领域。这种榜样不是单纯用来模仿的，而是启示了我们自身中，正如在认识上具备整套的先天法则一样，同样在道德上也具备整套的先天法则。于是，头上的星空和心中的道德律就可以用同一个纯粹理性加以贯通了，我们可以按照自然科学的先例来对这些道德的榜样进行类似的分析，从而建立起一门道德科学来。于是，我们把这些在日常生活中随处可见的道德理性知识的榜样加以分解，看它们各自是由哪些基本要素构成的。在这里虽然不能够运用数学，但却可以模仿化学实验的方式，即通过从对象中抽出某种东西或者放回某种东西，像化合—分解反应那样暴露出它里面的各种成分来。这是康德屡试不爽的心理实验方法，他自己也经常把自己的方法和化学实验相类比。但不同的是，道德知识的建立不是象牙塔或实验室里的工作，而是每个普通人运用日常知性都可以进行的一种心理实验，无非就是把某个榜样的概念中可能包含的经验性的东西和理性的东西分离开来，不被感性的光芒炫惑自己的眼光而已。前面讲的道德教育的两个步骤就是如此，先是对榜样的力量产生钦佩和赞叹，但不停留于此，不是对它顶礼膜拜和盲目模仿，而是接下来对它加以冷静的分析，弄清楚它的力量究竟来自何方，从而揭示出它底下自由意志的普遍法则。经验性的东西如情感的激动可能提供的只是一种钦佩之情，只有纯粹道德法则才能提供一种谦卑和敬重。这种方法可以防止两方面的错误，“一方面预防某种还是粗糙的、未经练习的评判的迷误”，这就是停留在初级阶段，一味崇尚榜样的光辉，在对榜样的各种层次和类别的分析和评价上未经练习，把榜样的作用局

限于让人模仿。“另一方面（这是远为迫切的）防止才华横溢”，<sup>①</sup>这是更加糟糕的，就是凭借非理性的天才灵感、直接的感悟和神秘的启示，不讲任何方法、也不借任何榜样就直接悟到自己应当做的事情。

总之，“科学（通过批判的寻求和有方法的导引）是导致智慧学的狭窄关口”，<sup>②</sup>科学（Wissenschaft）在这里就是带有批判性的和有方法有步骤的那种科学，也就是方法论。康德认为，他的方法论是避免前面那两种误入歧路的错误的惟一通道，即这是一种智慧学（Weisheitslehre），这种智慧学是通向彼岸理知世界的，它不但不能简单地被理解为人们应当这样做，而且必须被理解为人们为什么应当这样做，也就是理解为一种可教的美德。所以，它是“教师们”用作准绳的东西，能够妥善而明确地开辟那条通往智慧之路，并且保证不会误入歧途。这门通往智慧的方法论科学必须以哲学的方式展示出来，而决不能依靠经验性的习惯或者神秘的天才感悟。反过来，方法论才是真正的哲学、爱智慧，早在苏格拉底那里，它就已经是对公众的一种道德教育方法了。当然，也是从那时候开始，虽然“公众对它的玄妙的研究是丝毫不必关心的，但他们却必须关心那些只有按照这样一种研究才能真正使他们茅塞顿开的教导”。<sup>③</sup>苏格拉底就是雅典民众的启蒙者和教导者，他的“爱智慧”正好体现在努力使实践智慧成为科学、也就是成为方法论之上，只有这样一种研究才能真正使民众得到教导，茅塞顿开。道德教育的方法论在康德这本书的最后这几句话里面得到了最高的评价，是万万不可忽视的。

## 五

最后，这里还要提到康德在《道德形而上学》一书的“伦理学方法论”中所谈到的“伦理学教学法”。这个教学法是在第 49、50、51、52 四个小节中讨论的，篇幅不大，而且基本上也没有超出《实践理性批判》中所制定的原则，这里就其特别之处略加点评。

与《实践理性批判》中的方法论比起来，这个方法论更具体，更有可操作性，它不是阐明一般道德教育的原理，而是传授教师在课堂上应该掌握的一种教学方法甚至教学技术。当然，这种技术首先还是从原理来的。第 49 节一开始还是从一般原理谈起：“德行必须被获得（不是生而具有的），无须可以援引从经验中获得的人类学知识，这一点已经蕴涵在德行的概念之中了。因为人的道德能力倘若不是通过决心的力量在与强大的相反偏好的冲突中产生的，它就会不是德行了。”<sup>④</sup>德行必须是可教的，而且只有通过教育才能获得，这个原理

---

<sup>①</sup>康德：《实践理性批判》，第 222 页。

<sup>②</sup>康德：《实践理性批判》，第 222 页。

<sup>③</sup>康德：《实践理性批判》，第 223 页。

<sup>④</sup> Immanuel Kant, Die Metaphisik der Sitten, in: Kants Gesammelte Schriften, Herausgegeben von der

在《实践理性批判》中已经说过了。但这里涉及斯多亚派的观点，即德行不可教授，而必须靠自己“修行”（Ascese, 苦行）来培养和练习，类似于中国人讲的知行合一或“知易行难”。康德并不否认德行的形成需要练习，他自己在后面（第 53 节：伦理的修行法）中也承认了这一点，但却不主张斯多亚派和僧侣式的那种苦行主义的自我折磨，而主张加入某种伊壁鸠鲁主义的道德愉快。要做到这一点，必须预先对德行论的教义有所领会，而这就是道德教师所必须承担的工作了。这种道德教育不是要带领学生去修行、操练，苦其心志劳其筋骨，那都是后来的事；而是要首先揭示出学生自己内心自由意志的根据即纯粹理性法则，以便由此形成行动的决心和意向。这相当于一种“知难行易”的程序，即必须首先在道德判断力方面经受训练，使自己的意识提升到纯粹实践理性的法则，才能在道德实践中有明确的标准，不会误入歧途。

因此，第 50 节就为道德教师提供出了一个方法上的程序和选择，这个程序类似于前面讲的在《实践理性批判》中有关一桩诽谤案对一个 10 岁男孩的思想实验，但在那里只是内容上的三个层次的逐级提升，而这里则是着眼于教学形式，即“面授的”（akroamatisch）、“问答的”（katechetisch）和“对话的”（dialogisch）三种教学方式。这三种教学方式一个比一个更高，对话式的教学方式则是最高层次的，因此康德在这里对这种方式作了更为详细的阐述。如果说，面授的教学方式是一种独断的、不容置疑的传授教义的方式，问答的方式则是单向地教师问、学生回答的方式，那么对话的教学方式则是“教师和学生互相交替地提问和回答”。在这里，“教师通过提问，通过摆出事例只将学生心中某些动。特定概念的禀赋发挥出来，而引导着他的学生的思想进程（他是学生思想的助产士）”，而学生则通过他的反问而使得教师自己也学会了应该如何恰当地提问。显然，这里的“助产士”一说是指苏格拉底的对话方式，这在下一节中也点明了。后面方括号中的话则给出了这种方式的逻辑定位：“[……因为一个给逻辑学家提出的、还没有被充分铭记的要求是：逻辑也要提供人们应当如何合目的地**探索**的规则，也就是说，并非总是仅仅为**规定性**的判断，而且也为先行的判断（iudicia praevia）提供规则，人们就是通过后者产生思想的；这是一种甚至对数学家也能够是发明的指导，并且也经常被数学家运用的学说。]”<sup>①</sup>苏格拉底的对话就是这样，它从一个目前大家公认的命题出发，通过一种有意设计好的启发式的提问而从对方那里获得有意义的回答，然后再针对这回答所出现的问题提出进一步的问题，从而一步步使双方

---

Königlich-Preussische Akademie der Wissenschaften, Band VI, Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1914. S. 477. 中译文参见《康德著作全集》第 6 卷，张荣、李秋零译，北京：中国人民大学出版社，2010 年，第 487 页，此处译文有改

<sup>①</sup>中译文参见康德：《康德著作全集》第 6 卷，第 488 页。

都越来越接近事情的本质，这本质是在提问之初没有想到的。这就叫做“精神的接生术”，它不是展示现成的答案，而是获得新知，要么是追究现有命题之所以可能的前提，要么是摧毁一些想当然的命题而开拓新思路，但每一步都不是独断地摆出结论，而是通过尝试进行思想实验。<sup>①</sup>不用说，康德认为这种方法既然在数学上适用，在道德上也必定适用，但在运用之前还必须有前面两种方法、特别是问答法作为铺垫或初级训练。这就是下面第 51 节所要讲的。

所以，第 51 节说：“德性论对还稚嫩的学生来说首要的和最必要的学说工具是一部道德问答手册。”<sup>②</sup>这种道德问答手册不同于宗教上的教义问答手册，而是一种启蒙教材。“它（按照其内容）可以从普通的人类理性中开发出来，并且（按照形式）只可以与第一种传授的教学规则相适应”。<sup>③</sup>所以初学者比较适合于采用第一种面授法和第二种问答法，但还不允许采用第三种即对话法，因为他们还不具备自己提出问题的能力。只有经过问答法的训练以后，他们才能获得这种苏格拉底式对话的能力。因此在对青少年的道德教育中，运用最广泛的就是中间层次的问答法，康德甚至在后面“附释”中开列了“一部道德问答手册的片段”作为样本，从中可以看出他是如何循循善诱地启发学生对于道德问题的兴趣的。

第 52 节谈的还是那个老问题，即在具体的道德教育中教师如何运用道德的榜样和养成道德的习惯，并且康德再次强调，这种办法只能作为对待初学者的一个临时手段，因为它并不提供思维方式的原则，也不能确立起德行的准则。“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。因此，并非与某个他人的比较（他是怎样的），而是与他应当怎样的理念（人性）的比较，因此是与法则的比较，必须给教师提供其教育的绝不可少的准绳”。<sup>④</sup>

显然，康德在《道德形而上学》中关于道德教育的思想除了某些技术性的教学方法之外，并没有超出《实践理性批判》中所已经制定的原则。

（责任编辑：王丰年）

---

<sup>①</sup>据说苏格拉底曾用这种方法使一个没有受过教育的童奴在启发之下自己找到了将一个正方形分为两个小正方形的办法，但康德却认为只有受过前两阶段的教育、有了一定基础的学生才能适用于这种对话法。

<sup>②</sup> Immanuel Kant, Die Metaphisik der Sitten, in: Kants Gesammelte Schriften, Herausgegeben von der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften, Band VI, Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1914. S. 478. 中译文参见康德：《康德著作全集》第 6 卷，第 489 页。

<sup>③</sup> Immanuel Kant, Die Metaphisik der Sitten, in: Kants Gesammelte Schriften, Herausgegeben von der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften, Band VI, Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1914. S. 479. 中译文参见康德：《康德著作全集》第 6 卷，第 489 页。

<sup>④</sup>中译文参见康德：《康德著作全集》第 6 卷，第 490 页。

## ABSTRACTS

### **Kant on Moral Education**

Deng Xiaomang

Kant expressed his comprehensive insights on moral education in different works. Besides his illustration of his thoughts on preschool education, adolescent education and national education in his *Lectures on Pedagogy and The Conflict of Faculties*, Kant systematically demonstrated the philosophical significance and concrete steps of moral education in *Groundwork for the Metaphysics of Morals and Critique of Practical Reason*, especially in the “Doctrine of Method” in the latter. Kant argued that the essence of moral education has nothing to do with dogmatic preaching, but constitutes itself by inner illumination of the rationality of every human being. To set examples, or to form some habits of moral conduct by sensory stimuli, is no more than the first step of moral education. The authentic moral education, according to Kant, is much more about making progress from sensory inspiration (examples) to the comprehension of the universal validity of the moral law and the autonomous power of free will. Only by these steps, could the moral agents as rational beings free themselves from hypocrisy, and grow from mere external legality of behavior to inner morality of motivation. Besides that, three methods provided by Kant in the *Doctrine of the Methods of Ethics of Metaphysics of Morals*, namely, the methods of lecture, dialogue and catechism, are all quite pragmatic and efficient in the process of moral education.

### **Quine and Conception of Logic——The Interview with Professor Wang Lu** Wang Lu, Yin Zhaohui

Quine was one of the greatest philosophers of the West in the 19th century. The basis of Quine’s philosophy was remarkably laid out by his theory and method of logic. Placing overwhelming weight on the importance of the first logic, he even believed that modal logic did not really count as logics at all. By challenging traditional philosophical thoughts, including the distinction between the analytic and synthetic as well as the ontological commitments on individuals and the like, Quine exerted a far ranging influence on philosophical research. Standing on the side with Quine’s fundamental understanding of logic, Wang Lu believes both Frege and Quine shared the same conception of logic, Quine’s conception of logic was in accordance with Aristotle’s.

### **Probing into the Style of Gu in the Pre-Qin Dynasty——On the Sentence Pattern of Gu in the Bamboo Slips from Shanghai Museum**

Zhang Yang

There were some sentences in Shangbo bamboo slips which used the word Gu as the cited cue, and the same quotation in the Pre-Qin handed down documents and other unearthed documents. The word of Gu with the meaning of citation indicates the generation of the original Gu style. By analyzing the relevant literature, it could be seen that the Gu style was a literary genre formed by responding to or explaining a problem with the style of quotation-explanation-summary. The formation of the consciousness of Gu style was closely related to the ideological and cultural background from the Western Zhou Dynasty. The widespread adoption of Gu style and the presentation of the text reflected the prosperity of the consciousness of Gu style in the Spring and Autumn Period and the Warring States Period. From the development of Gu style and the comparison between Gu style and other styles, it could be found in the interaction of the Pre-Qin literary style, although there was overlap in style or stylistic use between different styles, they existed independently. Taking the style of Gu for example, it is of great en-