

道德教育何以可能实现人性完满

——基于康德教育学的视角

孙大楠

浙江财经大学马克思主义学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2022年10月19日; 录用日期: 2022年11月17日; 发布日期: 2022年11月28日

摘 要

在康德的教育伦理思想体系中, 蕴含着人性理论与道德教育思想内在关系的深刻论述。本文以人性善恶问题为逻辑基点出发, 通过探讨教育本身实现人性的完满的可能性, 以获得德性的道德教育为实现路径, 系统地阐释康德如何通过教育获得德性以最终实现人性之完满。

关键词

人性, 善恶, 道德教育, 德性

How Can Moral Education Realize the Perfection of Human Nature

—Based on the Perspective of Kant's Pedagogy

Danan Sun

School of Marxism Studies, Zhejiang University of Finance and Economics, Hangzhou Zhejiang

Received: Oct. 19th, 2022; accepted: Nov. 17th, 2022; published: Nov. 28th, 2022

Abstract

In Kant's ideological system of education ethics, there is a profound exposition of the inner relationship between human nature theory and moral education thought. Starting from the question of good and evil in human nature, this paper discusses the possibility of realizing the perfection of human nature through education, and takes moral education as the realization path to systematically explain how Kant obtains virtue through education and finally realizes the perfection of human nature.

Keywords

Human Nature, Good and Evil, Moral Education, Virtue

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

人性与道德教育存在何种关系？这是一直以来学术界所争论的话题之一。康德从人性善恶的角度出发，对道德教育与人性的关系进行了深入探讨。在康德看来，人是最需要受教育的属种，也唯有凭借教育这一路径人性的善的禀赋才能发挥，恶的倾向才会被抑制亦或是改善，人才能最终实现其本质规定。由此，康德依据人的理性提出了人性的“善的禀赋”与“恶的倾向”，并且在此基础上论证了道德教育对于促进人实践理性的发展的可能性与必要性，从而引导人最终实现道德自由。

2. 人性善恶之基点

“人是惟一必须受教育的被造物” [1]。康德在其《论教育学》的开篇就提出过此定论，在他的整个职业生涯中，他也一直坚信“人类只能通过教育成为人类” [2]。他认为人类应当通过努力将人性善的禀赋从自身激发，从而实现人性之完满。那么康德认为我们应当通过何种路径去实现呢？教育。那么，追根溯源，实现人性完满的起始点在于“人之本性”问题，对此康德主张人性无善恶之说，他将人性理解为“善的原始禀赋”与“趋恶的倾向”的“共居”。

康德认为人性中具有三种向善的原始禀赋：第一，人具有动物性的原始禀赋。这种禀赋归于自然的、不含理性的自爱的总名目下，是作为有生命的存在生而具有的。即这种原始禀赋是人和动物所共有的，它包括保存自身、繁衍后代以及社会交际的禀赋，在这种禀赋之上，可以嫁接各种粗野的恶习 [3]。第二，人具有人性的原始禀赋。这种禀赋则归于自然的、包含理性的自爱的总名目下，这种自爱是比较性的，它会产生某种依据于他人看法而获得价值的偏好，固与之相对也就可能产生某种“文化的恶习”，甚至于最高程度的“魔鬼般的恶习”，包括嫉妒成性、忘恩负义、幸灾乐祸等等 [3]。第三，人具有人格性的原始禀赋，即“易于接受对道德法则的敬重、把道德法则当作任性的自身充分的动机的素质” [3]，这是一种基于纯粹实践理性的人之本性，其属于善的禀赋的最高层次，这种禀赋会使得我们对道德法则怀有敬重并依此行事，故而在这种禀赋之上绝对不会嫁接任何的恶习。显然，综上可知康德认为人性拥有向善之禀赋，但是由于前两种禀赋缺乏完全的实践理性之指引，因而也存在同步产生恶习的可能性。

其次，康德明确区分了人性中与生俱来的善的“禀赋”与偶然性的恶的“倾向”。他认为“倾向”是一种“欲求一种享受的先行气质” [3]，由此产生的恶是对道德法则的背离，亦即是说，产生于这种自然偏好的主观意志不采纳道德律为准则的这种主观根据便是恶的倾向 [4]。那么与善的禀赋相对应，康德将恶的倾向也分为三个层次：第一，人的本性的脆弱。善的法则在理念上是不可战胜的，但是人在主观采纳任性的准则时，比起偏好而言善的法则的动机则显得更加软弱。第二，人灵魂的不纯正。人在主观上依据准则去做的合乎义务的行动时，其动机并不一定纯粹是道德性的，也有可能是将道德的与非道德的动机混淆后做出的善行。第三，人心的恶劣。这种层次的倾向是人以非道德的动机作为准则行事，抛弃出自道德法则的动机，做出律法上善的但是思维上道德意念败坏的伪善的行动 [3]，这种“恶”最为恶

劣也最应受到重视。

康德认为人的本性中的“善的禀赋”与“恶的倾向”是“共居”的，一个人行为表现为善亦或恶，并不能够完全依据其行为本身而下定论，判断人本性善恶的根本依据应当是其对待道德法则的态度，亦即是说，人性善就是出于敬重道德法则而行善事，而人性恶则是感性欲念的扩张，它从动机本身开始就背离了道德法则本身。其中，善之禀赋是自然意义上的，并非由人的自由任性而来；与之相对，恶之倾向则是偶然性的，它不能说是人生而具有的，“因为人们不可能在人的自然禀赋中找到恶的根据”[1]，而是存在于在行为背后以非道德动机为先的主观意志中。可以说，康德既承认人的本性有善的禀赋，也承认人性具有“向善的倾向”，他强调从行为背后的个体动机出发而非在经验的领域里去挖掘恶的主观根据，并且将此视为人性的劣根性，也由此为人在道德堕落后的改恶向善预留了空间。

3. 改恶向善之路径

虽然康德认为，人天生就具有向善的自然禀赋，但现实是只要人出于自由任性的动机去选择行动准则时，由于人的劣根性就自然会产生“趋恶的倾向”，从而颠倒道德秩序。那么疑问就产生了：一个堕落的人，如何才能重新向善？对此，康德的回答是，要实现改恶向善，这种道德层面的重生之所以是可能的，是“因为这种存在对道德法则的敬重之中的动机，我们永远也不会丧失”[3]。故而无论如何，人的实践理性始终不会湮灭，人对实践理性所颁布的道德法则的敬重也仍旧存在，人性的改恶向善也永远可能。既然人性改恶向善的可能性始终存在，那么新的问题是，如何使得一个道德堕落的人完成这一心灵变革，从而实现重新向善的历史性革命呢？[4]为此，康德提出了两条解决路径。一是上帝的恩典，二是道德的修炼。

康德指出，虽然上帝的恩典与他提出的道德自律是难以共处的，但其存在之所以必要，是因为假若不存在“上帝的恩典”，就无法解释根本上已经堕落的人是如何实现改恶向善的[5]。但我们也可以看出康德对上帝恩典的这种承认是非常勉强的，他依然认为人类要实现道德向善是人类自己的事，第一推动力仍然是人自己，因为神与人之间道德关系是难以理解的[6]。在《道德形而上学》最后篇章中康德也说道：“在作为内在立法的纯粹实践哲学的伦理学中，只有人对人的道德关系对我们来说才是可以理解的；但在神与人之间这方面存在怎样的关系，却完全超出了伦理学的界限，而且对我们来说是绝对无法理解的”[3]。我们能从中看出康德更为强调的是人自身的实践理性与道德自律，而不是上帝的恩典，因此对于人改恶向善的问题而言，康德更为重视或是强调第二种路径，即“个人的道德修炼”。

对于“个人的道德修炼”这一方面，康德强调，个人的道德修炼是难以脱离外在环境，更难以脱离教育的，并且教育本身就“应站在抵抗康德意义上根本恶的最前线”，因为“教育是善的事业，是人类的一项道德努力，教育的存在本身就是对恶的一种抵抗”[7]。他也通过其道德哲学和教育工作之间的联系表明了：教育是一种道德努力[8]。与此相对应，康德继续提出，“人应该首先发展其向‘善’的禀赋”[1]。然而，由于“天意并没有将它们作为完成了的东西放在里面”[1]，故此教育事业所要承担的责任就是培养、改善人性，以促使人能够发展其善的自然禀赋亦或改过恶习重新向善，做到以道德法则为自身任性的根据或是动机，通过人类共同体世世代代的教育循序渐进地将合乎人性的教育理念发展并传承下去，从而实现理想状态的人类的人性之完满。可以说，人性与教育具有天然的关联性，故而对人性向善禀赋的培养、对恶的倾向的抑制、对人性改恶向善的可能性的实现必然需要借助教育的伟大力量，且这一力量的释放面向整个人类共同体，毕竟“人只有通过教育才能成为人”[1]。

4. 教育于实现人性完满的可能性

那么，教育本身是否存在能够实现人性的完满的可能性？康德认为教育是一个过程，它既具有世界

性，也具有历史传承性，就这两个方面来说教育对于实现人的完满是可能的。

教育的世界性。康德首先肯定了教育能“让自然禀赋均衡地发展出来，使人达到其本质规定”[1]，但有一点是肯定的，即没有一个单独的个人，能通过其对学童的全部塑造使他们达成其本质规定，能够成就这一点的不是单个的人，而是人这个类。亦即是说，单独的个体仅仅依靠自己无法实现其完满性，只有在整个“人类”的属种的努力下才能够实现“人的本质规定”，而教育的目的就在于将人的所有禀赋合目的地实现出来，因为只是单个的人进行的教育可能也会发展受教育者部分的禀赋，但却不能将其所有禀赋实现出来。因此教育具有世界性的目的，康德也由此提出了教育规划的原理——“孩子们应该不是以人类的当前状况，而是以人类将来可能的更佳状况，即合乎人性的理念及其完整规定为准进行教育”[1]，而这种教育中存在着两个阻碍：第一，只关心自己孩子的父母；第二，把臣民看作达成自己意图的工具的王侯们。康德批判了将教育的规划内容只侧重于“家”和“国”的父母和王侯，认为教育规划必须“普适性地加以设计”，应当从人类共同体的未来发展角度去制定，而并非以国家的亦或是父母的为首要。为此康德主张教育首先应有“世界之至善”的理念，这种理念不仅不会有损我们私利，还会提高人类“当前状况之福利”。综上，我们可以体会到康德的教育哲学首先关注的是人类的完善，即教育的最终目标不仅是要提升学生个体的福祉，更是为了提升整个人类的道德完善，他从世界性角度出发思考人类教育的最佳可能性，并且以整个人类的开阔视野提出普适性的教育规划原理，虽然这样的教育是一种美好的理念，但康德仍旧确信“我们的理念首先必须是正确的，然后它才绝非是不可能的，无论在其实行过程中会有多少障碍，”毕竟“对一种教育理论加以筹划是一种庄严的理性，即使我们尚无法马上将其实现，也无损于它的崇高”[1]。

教育的历史传承性。康德指出，“教育是一门艺术，它的运用必须经由许多世代才能逐步完善，每一代人总是能更好地推进一种均衡且合目的地发展人之一切自然禀赋的教育，并由此把人类带向其本质规定”[1]，他在肯定教育是世界性的同时也并未否定教育的历史传承性，而是要求教育通过世界性的目的指引，由各民族的、国家的各代人的共同努力而最终实现人类整体的完满完善。反映到具体教育过程中则表现为：首先，是通过那些有着更广泛禀好的私人传播开来的——“他们关注世界之至善，而且能够具有那种关于一个未来的更加状况的理念”[1]；其次，代际之间则是通过受过教育的人对下一代的教育实现，因为“人只有通过人，通过同样是受过教育的人，才能被教育”[1]，教育是世代传承的，每代受过教育的人作为上一代人的教育结果而教育下一代人，教育者本身所受的教育也必然影响后一代的受教育者[9]。

康德相信，教育是通过各个世代人的共同努力而不断改善与进步的，而每个世代中的个体的人又都属于一定的民族或国家，个体所受的教育都是通过国家和民族制定的教育规划展开实施的，因此教育规划的完善化的过程也是历史性的、传承性的。伴随着教育规划在世代的传承中逐渐完善，也促使着每一代都向人性完满更近一步，离世界之至善也就更近一步。综上，教育必须以世界性目的为前提条件，据此目的再由拥有“更广泛禀好的”私人传播教育理念，通过世代的传承与改进教育方式的概念，循序渐进地实现教育整体的完善，从而最终通过教育实现其最高价值追求——人的本性的完善、人的本质规定的实现。这是一个长期的过程，既是在普遍的历史的进程中实现的，也是在人这个类的普遍努力中实现的。

5. 总结

在康德的教育伦理体系中，人性与教育具有天然联系，道德教育作为教育的重要组成部分，在人性改恶向善的过程中具有关键性作用，也是人实现自我的道德完善从而达到本质规定性的道路。而道德教育又是以德性的获得，即人的道德完善为目的的，故此人只有通过道德教育人才能成为道德上善的人、

有德性的人。那么，德性能否被获得？又是如何被获得的？

在康德《道德形而上学》最后篇章的伦理方法论中，他提出德性必须是被获得的，并且是“能够并且必须被教授，这是从它并非生而具有得出的：因此，德性论是一种教义”[3]。就德性的获得问题，主要可以分为两方面内容，即德性必须被获得、德性能够被教授。而德性的获得与教授本质上就是道德教育的方法，也就是道德教学教授法和修行法。

“德性必须被获得”意指德性对于人的必要性。首先，在康德的思想语境中，德性是一种基于内在自由原则的自我强制，“是作为理性的动物在遵从其义务时意志的一种道德力量”[10]，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，它就不会是德性了”[3]。亦即是说，在德性的情形里，这种力量是通过意志在履行义务过程中所体现出的道德力量，它是在克服与善良意志相冲突的自然倾向时体现出来的，也只有在它能够克服障碍时才会被认识到[11]。并且“德性是出自纯粹实践理性的产品”，是人所拥有的实践理性能力与道德法则之间必然联系的结果，因为道德法则作为个人意志的根据，要求德性必须是出自纯粹实践理性法则的，因此德性的概念、德性的原理、德性发挥作用的机制等本身就已经包含了其必须为人所获得的涵义，“德性必须被获得(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性的概念之中了”[3]。德性只能属于人这种有限的理性存在者，人的本性已决定了德性对于人的必要性和可能性以及德性是怎样的一种道德力量[9]。

“德性能够被教授”是指道德教育的可行性，康德将德性获得的途径概括为两种：第一，教学法；第二，修行法。这两种获得德性的途径构成康德道德教育方法论的主要内容，个体道德上的完善、个体德性的获得皆与道德教育息息相关。

康德认为德性只有在系统的教学方法下才能作为一门科学而被教授。首先就是德性的教学，即道德教育的教师向他的学生教授德性，对于德性的学习者而言这是一种“他律”的方法[9]。他将第一种教学法概括为三类，即讲授的方式、对话的方式和问答的方式。其中，讲授的方式是一种较为独断的教学方式，只有教师在说话，而学生纯然是听众；对话的方式则指教师向学生的理性提问，双方进行交替问答；问答的方式指的是只向学生的记忆提出问题，而学生只需回答提出的问题即可。在康德的分类中，第一种讲授的方式不如对话或问答的方式有效，因为讲授的独断性没有顾及到学生的主动性，而询问的方式即对话方式和问答方式，都重视了学生的主体性和主动性，是一种使教师和学生共同受益于对话中的教学方法。如果要向学生的理性提问，那就只能以第二种对话的方式进行，亦即通过教师和学生互相的交替提问和回答来进行，但这种方式是以学生有理性思考的能力为前提的，即学生的理性是已经受到启蒙的，否则就难以构成对话。第三种问答的方式对学生的思维能力的要求不高，学生只需要就教师的提问作回答，而并不要求向教师提问，只是通过学生的回答使学生的理性得以启蒙，这一过程中对学生思想进程加以引导则是教师的主要任务，这一方式是对话方式的基础。在以上三种教学法之中，康德认为问答方式对于道德上稚嫩的学生是至关重要的，并提出以“道德问答手册”为工具唤醒学生的理性，因为“一部纯粹的道德问答手册是德性义务的启蒙教师”[3]。

获得德性的第二种不可或缺的方法是修行法，因为德性必须由自己与人性中“向善的倾向”作斗争、抵抗自然冲动来练习与培养，那么这类与人性中恶的倾向的抵抗练习则是一种“自律”的修行法。前文所阐释的道德教育的教学法重在开发学生心中对德性概念的认识，重在初步建立概念框架，以唤醒学生的理性，这是一种外在的引导和推动的教育方法，但这种方法并不能代替修行法。道德教育的修行法的规则旨在“两种心灵情调，即在遵循义务时顽强的和愉快的心情”[3]。这两种情调必须同时是德性修行中的人的心灵情感的体现，因为德性本身就意味着需要与内在障碍进行斗争，为了克服障碍，就需要内心的顽强的道德力量，就应当不惧怕牺牲未能满足的偏好而丧失生活乐趣的情况。练习德性的同时还要

求即使牺牲和丧失了一些生活乐趣,也不会因此而变得沮丧,而应当保持人心灵的愉悦,这种愉快并非建立于自己偏好的满足之上,而是由于自己克服障碍而产生的愉悦感。而这种练习无法依赖于外在力量的推动,而要求学生在没有教师的情况下仅仅依靠自己的意志自主地练习培养德性,每个学生运用自己的力量克服、战胜自己心中由偏好而产生的障碍和敌人。并且,修行法并非先于教学法或是单独进行的,德性的修行需要以教学法已然到达的理性启蒙为前提,需要学生以心中已有的有限理性和德性概念的框架为基础去练习[9]。

康德的道德教育思想以德性的获得为目的,获得德性的方法也就是道德教育的方法,那么也可以说道德教育就是德性教育。亦即是说,德性教育或是道德教育的第一步首先是道德教师的教授,第二步是学生自我的道德修行,而最终德性是在两者的统一中获得实现的[9]。

综上,我们可以将康德关于人性的完善与道德教育的关系概括为:道德教育的目的在于将人的善的禀赋合目的地均衡发展出来,最终实现人性的完满。首先,教育的可能性在于,其具有世界性,唯有通过人这个属种的共同努力才能制定出合乎人性的教育理念,才能最终实现人的本质规定,并且教育过程具有历史传承性,人只有通过受过教育的人才能被教育,而这个过程是通过世代人的传承与改善不断实现进步,从而最终实现全人类的人性的完满的。其次,教育的必要性在于人是必须受教育的被造物,人唯有通过教育才能被唤醒理性,才能获得德性实现道德自由,其中,获得德性的方法论有两种,即教学法和修行法。最后,康德认为对于筹划这种系统性的教育理念,即便其实现过程会遇到诸多障碍,实现起来困难重重,也不能将其仅仅看作是一种幻想而贬损其崇高性,因为这种合乎人性的教育理念勾勒出来的是一副未来的、更加幸福的人类的前景,而非黄粱美梦。

参考文献

- [1] 康德. 论教育学[M]. 赵鹏, 何兆武, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005.
- [2] Louden, R. (2016) 'Total Transformation': Why Kant Did Not Give up on Education. *Kantian Review*, 21, 393-413. <https://doi.org/10.1017/S136941541600025X>
- [3] 康德. 康德著作全集: 第6卷[M]. 李秋零, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007.
- [4] 徐洁. 走向意志自律: 康德道德教育思想研究[D]: [博士学位论文]. 武汉: 华中师范大学, 2019.
- [5] 李秋零. 康德论人性根本恶及人的改恶向善[J]. 哲学研究, 1997(1): 28-33.
- [6] 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, 40(6): 38-50.
- [7] 高德胜. 论教育对道德恶的抵抗[J]. 教育学报, 2018, 14(2): 55-64.
- [8] Mueller, L. (2019) Education, Philosophy, and Morality: Virtue Philosophy in Kant. *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture*, 3, 114-137. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2019.0045>
- [9] 尹怀斌. 论康德的德性理论与道德教育思想[D]: [博士学位论文]. 上海: 复旦大学, 2010.
- [10] 高国希. 康德的德性理论[J]. 道德与文明, 2009(3): 4-10.
- [11] 邵华. 论康德的德性伦理思想[J]. 华中科技大学学报(社会科学版), 2010, 24(5): 6-11.