

向着自由生长与为了自由： 康德的两重性教育思想再认识

杨 梅, 张 玮

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要: 康德关于教育的基本认识对教育学学科建设具有奠基作用和深刻的启发意义。康德教育思想的基本特征是两重性, 包括人的两重性和教育的两重性, 理解两重性的两个关键词是自然和自由。基于对康德哲学人类学中人的形象的考察可以发现, 康德眼中人的两重性并非意味着人是自然和自由的双重存在, 而是意味着人从自然存在者向自由存在者转化。基于对《康德论教育》中教育方式和教育内容构成与设计的考察可以发现, 教育的两重性建立在人从自然存在者向自由存在者转化的基础上, 表现为形式上的二分与内容上的连续。胚芽与禀赋的构成和发展是两重性教育的基本依据, 并且意味着两重性教育的目的同样是两重性的。其中, 自然性教育的目的是促进人向着自由生长, 实践性教育的目的是实现人的自由。康德以自然存在者向自由存在者的转化这条线索统整了人本身可发展性的诸多方面, 但又不能超脱于自然存在者与自由存在者的静态双重存在, 这是康德两重性教育思想的内在矛盾。

关键词: 康德; 自由存在者; 自然存在者; 自然性教育; 实践性教育

中图分类号: G40-02 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)03-0027-09

作者简介: 杨梅, 教育学博士, 西南大学教育学部副教授, 硕士生导师; 张玮, 西南大学教育学部本科生。

教育学自从哲学的母体中“分离”出来并走向独立发展以来, 就面临着学科体系、学术体系和话语体系的建设问题。其中, 基本理念作为一个学科的“灵魂”, 自然也是教育学学科建设中不可或缺的探讨对象, 故教育学界长期以来就关注诸如教育中人的多面性、人的教育性、教育的目的性、教育的客观作用与主观价值等基本理念层面的问题。在教育基本理念探讨中, 康德(Immanuel Kant)既承接了夸美纽斯(Johann Amos Comenius)、洛克(John Locke)、卢梭(Jean-Jacques Rousseau)教育思想中有关“自然”与“人的教育”的含义及其关系的认识, 又在一定程度上启发了后来的裴斯泰洛齐(Johan Heinrich Pestalozzi)、赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)、杜威(John Dewey)等人, 具有承上启下的历史地位^[1]。康德关于自然性与道德性、动物喂养与人类照

料、肯定性的培养与否定性的训诫、胚芽禀赋与自由生长等基本认识, 对于当下加强教育学“三大体系”建设, 无疑具有奠基作用和深刻的启发意义。

一、文献综述与问题提出

从西方教育思想发展的脉络看, 相较于夸美纽斯、洛克、卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、杜威等, 康德的教育思想有其独特性。正如赫费(Otfried Höffe)的评价:“康德把教育过程解释为架于自然与道德之间, 人的经验性与理智性之间的一种桥梁。”^[2]这种具有独特性的教育理论的关键词是“自然”和“自由”。

从自然和自由出发, 人与教育都具备了双重性, 人成为了自然的存在和理性的存在, 教育被分为“自然的教育”和“实践的教育”^[3]。康德设立了人的感性和理性、自然与自由的双

重性,把人性中的对抗性作为人的现实,这种对抗性意味着理性最终的胜利和人向德性的自由超越^[4]。康德将道德定位于自由的实践理性领域^[5],认为自然造物的生长也要求以自由为前提,教育的终极目的是人性之完满和世界之至善^[6]。

自然和自由的界限渐渐被模糊,自然性教育和实践性教育中存在内容上的交叉^[7]。理想的人是能运用自己理性独立作出判断并能独立承担责任的自由行动者,但培养自由人又需要强制性的教育^[8],这种悖论在康德的实践性教育中被凸显出来^[9]。实践性教育是通过强制培养自由行动者的教育,反过来讲,自然性的教育也必须保持人的自由^[10]。在康德的思想中,人是兼具自然和理智的双重存在,“通过感性与理性的对立,以及理性对感性的克服过程,道德的意义和价值才能显示出来。在此意义上,人的感性与理性共同成就了人的道德可能”^[11]。不仅如此,道德教育还应该具备伴随人一生的连续性,由少儿教育和成人教育构成的个人教育,与社会启蒙教育一起构成了康德的教育理论体系^[12]。

上述研究成果,无疑为我们深入认识康德教育思想奠定了重要基础。当然,这些针对康德有关言论的“微言大义”的认识,较之康德自己对教育过程的阐释、对经验与理智的辨析、对自然与自由的辨识仍然显得苍白。深入认识这些基本问题,需要追溯到康德眼中人的形象问题。实际上,康德的有机体理论是一种双重目的论,“即有机体是一个自然的目的,又能以自身为目的生产自身”^[13]。在人类的理性视野中,历史进程“自然”地显现出某种目的,而自然的目的,恰恰就是人的自由^[14]。我国学者习惯运用“德智体美劳”的五分法分析康德的教育思想,并以“人性及其发展”等概括其教育思想宗旨^[15]。本研究将从康德大量的原始文本出发,通过考察自然与自由在人与教育中的对立统一,重新审视康德教育思想中人的两重性与教育的两重性,探察两重性教育的目的,重整其两重性教育思想的全貌。

二、人的两重性:自然存在到自由存在

教育学的逻辑起点问题是学界讨论多年却悬而未决的问题,黑格尔最早提出了逻辑起点的三条规定性^[16]。但是,康德建立其思想体系要远早于黑格尔,且康德还没有找到学科“逻辑起点”的自主和自觉。因此,人的两重性未必符合黑格尔所论述的逻辑起点的要求。然而,当康德声称哲学问题最终可归为“人是什么”的问题时,“人是什么”的问题便确乎为康德建立其哲学、教育学乃至全部思想的起点。

(一)人作为自然与自由的双重存在

在康德的整个思想体系中,自然与自由的关系是基础的一对关系。他在与友人的书信中解释道:“我的出发点不是对上帝存在、灵魂不朽等等的研究,而是纯粹理性的二律背反……直到第四个二律背反:‘人有自由;以及相反地:没有任何自由,在人那里,一切都是自然的必然性’。正是这个二律背反,把我从独断论的迷梦中唤醒……”^[17]自然与自由这对概念贯穿了康德的整个思想体系,是理解人的两重性的基点。

从康德的认识论出发,“我们的一切知识都以经验开始,这是无可置疑的……但是,尽管我们的一切知识都以经验开始,它们却并不因此就都产生自经验”^[18]。知识由此被区分为经验性的知识、先天的知识、纯粹的知识。康德进而认为认识存在着现象世界和本体世界的区别:前者以人的感性、知性等认识形式为先天条件,因而受自然法则制约;后者不能为人的知性、理性所认识,但为了给人的自由留下空间而应当被“悬设”出来。因此,在康德的思想体系中,仅仅对物的认识便表现出自然与自由相对立的两重性。

基于认识论,康德阐述了伦理学领域中自然与自由的分野:“一个理性存在者……具有两个立场,它可以从这两个立场出发来观察自己……首先,就它属于感官世界而言,它服从自然法则(他律);其次,就它属于理知世界而言,它服从不依赖于自然的、并非经验性的、而

是仅仅基于理性的法则。”^{[19]460}人服从于自然规律,彰显人作为经验性的、自然的存在;人服从于仅仅基于理性的法则^①,彰显人作为道德性的、自由的存在。

在《纯然理性界限内的宗教》中,康德明确阐述了人作为自然存在者与自由存在者的双重存在:“任何倾向都要么是自然的,即它属于作为自然存在者的人的任性;要么是道德上的,即它属于作为道德存在者的人的任性。”^{[20]30}自然存在者就是完全服从于自然规律而没有自由的存在者,也就是自然界中的生物;道德存在者就是一个能够依据道德法则自律并获得自由的存在者,也就是一个真正的自由存在者。

因此,从康德的认识论到他的伦理学,人的两重性的意蕴一直都是人作为自然存在者和自由存在者的双重存在。但这种人的形象是非历史的、抽象的,它的现实映射只能是成年了的、充分发展了理性的人,这样的人又必然是受过教育的人。如此看来,康德教育学中人的形象绝不是静态的双重存在。

(二)从自然存在者向自由存在者转化

教育中人的本质问题不能从康德的认识论、伦理学中找到答案。若按康德的说法“人们可以把所有这一切都归给人类学”^{[21]24},那么,揭示人的本质的任务便被归于康德的哲学人类学。

在《实用人类学》的开篇,康德用一句话精辟地概括了作为个体的人的本质特点:“人能够在其表象中具有自我,这把他无限地提升到其他一切生活在地球上的存在者之上。由此,他是一人格,并且凭借在其可能遇到的所有变化时的意识统一性而是同一个人格……”^{[22]119}个体人格的意识同一性意味着人的发展是连续的,进而意味着教育同样应该是连续的。连续的教育依据什么线索被组织起来呢?康德在人的类的形象的论述中给出了答案。

人的最高的类概念是一种有理性的尘世存在者。但由于经验限制,人无法将两类有理

性的存在者,即作为尘世存在者的人与作为非尘世存在者的神进行比较。为此,就必须在有生命的自然体系中指定人的位置,人便作为一种赋有理性能力的动物而与其他一切自然生命相区别^{[22]316-317}。

无论作为“有理性的尘世存在者”抑或作为“赋有理性能力的动物”,人都具备两个特点:其一,人是尘世存在者,是自然界的产物,是自然界的一部分,是有血有肉的自然造物;其二,人是赋有理性的,因为具备了理性而高于动物,所以人与动物有所不同。

在“赋有理性能力的动物”这个概念中,“赋有”两字更深刻地揭示了自然与自由、理性与动物性之间的关系。在康德看来,赋有理性能力并不等同于已经具备了完善理性,人必须努力将本身造就为有理性的个体。而在造就人理性的过程中,人要从一个理性最不完善的婴儿发展为具备了完善理性的能够自由行动的存在者。

因此,理性的完善实际上是联系自然存在者和自由存在者的线索。人被视为从自然存在者向自由存在者转化,这是人的两重性的真实意蕴。

三、教育的两重性:形式二分与内容连续

从自然存在者向自由存在者转化的人的形象意味着教育的内容是连续的,要将人从自然存在者教化为自由存在者。但是,在目的论的视野下,“整体使得诸部分成为了诸环节,诸环节又反过来造就了整体”^[23]。教育的两重性即表现为形式上的二分与内容上的连续。

(一)自然性的教育与实践性的教育

形式上二分的证据很明显。康德认为:“教育学或者教育的学说要么是自然的,要么是实践的。自然的教育是人与动物共有的教育,或者就是养育。实践的或者道德的教育是人受到塑造的教育,为的是他能够像一个自由行动的存在者那样生活(人们把所有与自由相

^① 此处“理性的法则”实际指康德哲学中的“实践法则”,也就是道德法则。人之所以能够超越自然性,拥有自由意志,不是因为“理论理性”(theoretical reason),而是因为人具有实践理性。

关的东西都称为实践的)。”^{[21]455}然而,康德并没有真正恪守这种对教育方案设计的二元划分。他将自己的教育方案分成了两个部分,即自然性的教育和实践性的教育,它们仅仅在形式上是二分的。

自然性的教育即是康德教育方案的前半部分,如图 1 所示,它被分为了三个部分,即喂养、照管和塑造。喂养就是如同动物一样给予

儿童营养和看护等,照管是让孩子不有害地使用自己的力量。在这两方面,康德重复了洛克、卢梭的诸多论述,如母乳喂养的必要性、床铺及穿着的适宜要求。但很快,康德就从纯粹动物性的喂养环节以及进一步的照管环节转向了自然性教育的塑造环节,这部分内容涉及如何去除人的野性,将动物性变为人性。

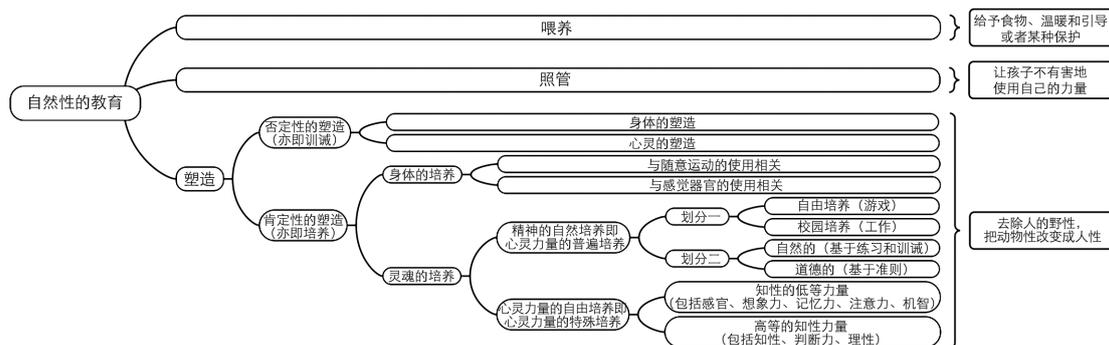


图 1 康德的教育方案:自然性的教育

实践性的教育即是康德教育方案的后半部分,如图 2 所示,它同样被分为三个部分,即技能方面的校园塑造、聪明方面的实用塑造(亦即文明化)、德性方面的道德塑造(亦即道德化),它们分别造就人的技能、人的善于处世、人的道德性。康德一笔带过了前两个部分,而用绝大部分篇幅讨论了道德化的内容。

在康德看来,技能是为了达成人所有目的的能力,而文明化则是将技能用于人身上的艺术,它们只是达成人目的的手段^①。在道德化部分中,康德讨论了如何确立人的品质,包括讨论激情、义务、责任、评价、欲望、恶习、德性等,以及作为单独部分的宗教教育和补充部分的性教育与人类不平等的内容等^②。

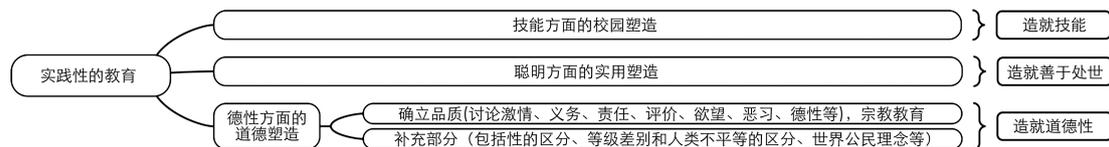


图 2 康德的教育方案:实践性的教育

自然性教育中的塑造部分,清楚地显示出自然性的教育与实践性的教育在内容上的相互联结。比如,自然性的教育中出现了道德培养的内容。康德认为,根据另外一种划分方式(见图 1),心灵力量的普遍培养(实际上也就是精神的自然培养)还可以被分为自然的和道德的,其中前者基于练习和训诫,实际上就是培养好的习惯和避免坏的习惯,后者则基于准

则,实际上就是在思维方式上对道德的培养。再如,自然性的教育中身体与灵魂的培养涉及一般性的能力的培养,而技能与文明化的塑造则涉及人的理性能力的特殊运用,身体与灵魂的培养为技能和文明化的塑造奠定了基础,它们相互承接,共同达成了塑造技能与文明化的效用。

因此,康德对教育及教育学的二元划分并

① 不过,造就技能与造就文明化并不是与道德教育全然无关,包括自然性教育中的塑造在内,它们都是道德教育的前奏或准备,康德强调,它们不是道德教育,却有利于道德教育的进行。

② 需要说明的是,道德的塑造实际上就是发展道德性或者说确立品质。康德认为宗教与道德息息相关,因此宗教教育的相关内容同样被归入道德的塑造中。

没有被完全贯彻到其教育方案设计中。若确如康德所言,自然性的教育是人与动物所共有的教育,那它必然不涉及理性的运用。由于动物并不需要照管,因此自然性的教育严格来说仅包括“喂养”。而实践性的教育,作为道德的教育,它严格来说仅包括“道德化”。然而,在“喂养”之外,自然性的教育实际上被掺入了对人的行为习惯等进行塑造的内容,甚至被掺入了广义上的道德培养的内容。在“道德化”之外,实践性的教育同样被掺入了对人的能力和文明表现进行塑造的内容。

因此,在自然性的教育中,喂养和照管使得婴儿能够自然地生长,对身体和心灵的训诫将幼童的动物性改变为人性,对身体和心灵的培养使得孩子发展了身体和心灵力量,为理性的特殊运用奠定了基础,道德的培养虽然只培养了许多合乎义务的文明习惯,但为后续的道德化提供了良好的开端。在实践性的教育中,对技能和文明化的培养使得人从对理性的一般运用上升到对理性的特殊运用,为人的自由行动提供了基础能力。此前的理性实际上还没涉及实践理性的运用,只有在道德化这一过程中才涉及人的实践理性的完善,并最终塑造出人的道德性。

由上述内容可以看出,康德的教育方案实际上由“广义上”的自然性的教育和实践性的教育构成,并且在理性能力的培养上相互联结,仅在表面上维持了二分的形式。

(二)“照料”与“塑造”的接续运用

自然性的教育和实践性的教育在效果上相互接续,这只是对其内容连续性的粗浅的分析。康德的教育方案之所以在内容上是连续的,是因为他运用了他所划分的不同教育方式来组织教育学。细读《康德论教育》的“导论”部分,并将其内容同“本论”部分相对照,可以

发现两类四种教育方式。这两类四种教育方式的不同运用在时间上相接续,与人的发展阶段相对应,搭建了康德教育学的基本框架。本文主要依据李秋零译本对其中的概念关系及作用效果进行了梳理。

教育的方式总的被分为照料与塑造(塑造在杨云飞、邓晓芒译本中作教化)两类。其中:照料被进一步地分为人与动物所共有的喂养,以及人所独有的照管(与供养、抚养同义);而塑造又被进一步地分为否定性的训诫(与管教同义)与肯定性的培养^①。

照管和喂养的区别在于,康德认为多数动物的幼年都需要喂养,但并不需要照管,照管是父母为了让孩子不“有害使用”(harmful use)自己的力量(或者说自由)而必要的预防措施。在一般人看来,教育是人独有的事情,喂养根本不能被算在教育之中,而康德虽认为喂养是真正的自然的教育,但也没有在其上花费太多笔墨。在康德看来,教育的方式虽包括两类四种,但主要还在于照管、训诫和培养,其中最重要的则是训诫和培养。

我们进一步来考察塑造之下的两种教育方式,即训诫和培养。康德认为:“塑造是:1.否定性的,即纯然防止错误的训诫;2.肯定性的,即教导和引导,就此而言属于培养。”^{[21]451} 康德指出:“训诫防止人由于自己动物性的动机而偏离其规定,即人性。”^{[21]441-442} 而就培养(或称教导)而言,“管教是纯然消极的……与此相反,教导则是教育的积极部分”^{[21]442}。可以发现,康德在哲学的高度上将“塑造”这类教育方式分为了两种,训诫是其中具有否定性和消极意义的部分,它的否定性或消极意义就在于它的形式是限制和强制;培养是其中具有肯定性和积极意义的部分,它的肯定性或积极意义就

^① 国内外学者往往引用康德《论教育学》“导论”部分末尾的内容而将教育的方式(或教育行动形式)概括为训诫、培养、文明化、道德化四方面,这种概括忽略了“本论”中保育身体的部分,将文明化和道德化这两个特殊的部分从“培养”这种教育方式中独立出来,与康德在“导论”中对教育划分的诸多论述以及“本论”中对教育具体内容的组织均不符。

在于它的形式是教导与引导^①。

康德对培养进行了进一步的阐释,这也是康德教育学中最复杂的内容。“自然的培养必须与实践的培养区别开来,后者是实用的或者道德的。”^{[21]469-470}其中:自然的培养基于练习和训诫,此时的人是被动的;实践的培养(即道德化)基于准则,此时的人是能动的。自然的培养和实用的实践的培养(即文明化)共同去除人的生蛮性,而道德的实践的培养造就人的道德性。

不过,康德却矛盾地说“在后一种情况里,它是道德化,不是培养”^{[21]470}。从康德的道德哲学看,道德化完全依靠本人的实践理性,与教育方式的介入根本上是无关的。然而,“如果我们将研究的视野扩展到康德《康德论教育》之外的其他著作,会发现人自幼就具有主动地接受道德教育的能力,并反过来通过社会启蒙影响教育改革”^[12]。将“道德化”归入“培养”中,一方面是为了说明存在这么一种教育阶段针对着人的道德性,另一方面是因为康德认为德性是逐渐地获得的,需要人的行为的转变^{[20]47},而教育终究是对德性有所助益的。

总的来说,康德认为,训诫是为了防止人动物性的蔓延,保证人性的发展,而培养则是在人性发展的基础上脱离野蛮状态,促使人文明化甚至道德化。

当使用照料的教育方式时,人是婴儿,具有最大的动物性,教育者既要将人看作完全的自然存在者,又要考虑到他作为自由存在者的未来身份,要按照自然原则对待其发展与自由;在使用塑造的教育方式时,人是幼童或学生,前者理性不完善,后者理性不发达,教育者要按照自由原则积极加以干预,一方面要努力促进其发展为自由存在者,另一方面又要通过教化引导其超越作为自然存在者的动物性和作为不完全的自由存在者的“蛮性”,最终促成人的道德化。因此,喂养与照管使得婴儿长大

成人,训诫使得幼童成长为成人,培养使得人从自然存在者转化为自由存在者。

由此,人从一个近乎于动物的婴儿出发,首先发展理论理性,随后发展实践理性,最终成为一个能够自由行动的存在者。教育虽然在形式上是二分的,但在内容、效果上是连续的。

四、两重性教育:禀赋发展与目的达成

教育的两重性建立在人从自然存在者向自由存在者转化的基础上,表现为形式上的二分和内容上的连续。为此,两重性教育成为对康德教育设计的最好概括,它包括相关联且有先后顺序的两个阶段,即自然性的教育和实践性的教育。两重性教育的目的也表现出同样的两重性,不仅仅关乎人的生长和人的自由,更意味着人要向着自由生长和成为自由的人。两重性教育之所以能达成其目的,是因为人具备如此发展的根据,也就是胚芽和禀赋。

(一)胚芽与禀赋的有序发展

胚芽与禀赋在《实用人类学》《康德论教育》《纯然理性界限内的宗教》等多部著作中反复出现,其中似乎也没有对它们作出区分,一直以来,研究者也将这两个术语连用,统称为“胚芽与自然禀赋”,或直接去掉“胚芽”概念,仅以“自然禀赋”解读康德的教育目的。

然而,康德在1775年发表的著作《论人的不同种族》中对胚芽和禀赋的意蕴做了明确区分:“蕴藏在一个有机物体(植物或者动物)的本性之中的某种发展的根据——如果这种发展所涉及的是各个特殊的部分——就是胚芽;但如果这种发展所涉及的只是大小或者各部分的比例,我则把这根据称之为自然禀赋。”^[24]

康德进而用两个例子解释了胚芽与自然禀赋的差别:一种在多种气候下生活的鸟,在寒冷时便会长出新的羽毛层,在温和气候中则

^① 需要说明的是,“教育方式的否定性(肯定性)”与“否定性(肯定性)的教育”“教育的否定性(肯定性)部分”这几个概念的意义并不相同。当康德说“最初的教育只是否定性的”,这种否定性是对教育本身作出否定,即不进行教育,联系到教育方式上,就是要避免使用教育方式。当康德说“自然的教育的肯定性部分是培养”时,康德言及的培养是教育的一个组成部分,这部分教育源出于肯定性的教育方式,实际上就是运用培养这种肯定性的教育方式进行的自然的教育。

褪去羽毛,这就是胚芽的表现;而麦种在寒冷地带生存,更需具有防寒防湿的功能,因此要产生厚厚的外壳,这就是自然禀赋的表现。据此可以发现,在康德看来,胚芽就是一种不定向发展的根据,它的表现会因为环境的变化而展现出不同的情况;而禀赋则是一种定向发展的根据,它的表现虽然也受到环境的影响,但只存在程度的差异。

然而,在以上论述中,胚芽和禀赋是被作为同位概念而使用的,这并不能解释《康德论教育》中这样一句矛盾而令人费解的话:“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。”^{[21]445}从胚芽中展开人性,也正是发展自然禀赋,换言之,自然禀赋正要从小胚芽中展开。实际上,在《康德论教育》中,康德对胚芽和禀赋的理解与运用发生了改变,胚芽与禀赋变成了上下位的概念,甚至有时被不加区分地使用,禀赋作为单向发展的根据成为了多向的胚芽的其中“一向”。结合康德在《纯然理性界限的宗教》中对人性存在根本恶与向善倾向的解读^①,我们可以这样解读胚芽与禀赋的关系:人性具有多向发展的可能性(胚芽),我们要使人向善发展(禀赋)。

或许正因如此,康德并没有对胚芽进行进一步的分类,但在他晚期的其他著作中,康德对禀赋作出了进一步的划分。在《纯然理性界限内的宗教》中,康德将人向善的原初禀赋分为了三类,即动物性的禀赋、人性的禀赋、人格性的禀赋。其中,动物性的禀赋不以理性为根源,而只有人格性的禀赋才是真正的道德禀赋,它以理性为根源。在《实用人类学》中,康德将人与其他自然生命相区分的禀赋同样分为三类,即技术性的禀赋、实用性的禀赋、道德性的禀赋,三类禀赋均以人的理性为前提,而

道德性的禀赋还特别以人具有实践理性能力和自由为前提。

康德在《实用人类学》中列举和解释了“区别于其他自然存在者的禀赋”,这就暗示了人必然有“不能区别于其他自然存在者”的禀赋。这种禀赋为人和动物所共有,是自然性的教育的根据。而在《论人的不同种族》《康德论教育》等著作中被冠以“自然”之名的,唯有“自然禀赋”概念,因此“不能区别于其他自然存在者”的禀赋实际上也就是狭义上的自然禀赋^②。

若我们将各种禀赋同康德对教育的设计对应起来,《康德论教育》的构成与依据就清晰了:分别从自然存在者的禀赋(亦即自然禀赋)和区别于其他自然存在者的禀赋出发,教育被分为自然性的教育和实践性的教育。依据区别于其他自然存在者的禀赋的划分,技术性的禀赋、实用性的禀赋、道德性的禀赋意味着实践性的教育被分为技能、文明化、道德化三部分。虽然只有道德禀赋才对应人的道德性,但是人的善依赖于三种向善的原初禀赋的有序发展,因此动物性的禀赋和人性的禀赋意味着自然性的教育中同样存在着塑造道德的内容,即根据人的自然规律所进行的身体和灵魂两方面的训诫与培养。

因此,不同禀赋的存在是教育得以发生的前提,也是各种教育方式得以存在和运用的基础,促进各种禀赋充分有序发展也就成为了教育的主要任务。

(二)向着自由的生长与为了人的自由

人的形象不是双重存在,而是从自然存在者向自由存在者转化的。分别从自然禀赋和区别于其他自然存在者的禀赋出发,以人性的完善与道德性的发展为界限,康德将教育分为相关联且有先后顺序的两个阶段,即自然性的教育和实践性的教育。

^① 康德认为,人的本性中存在根本恶,这种恶源出于人的自由,人同时具备三种向善的原初禀赋和三种趋恶的自然倾向。善的禀赋是人不能建立也不能根除的,但恶的倾向却可以被设想为人为的,因此恶的倾向并不属于人的类本质,这为人的改恶向善提供了依据(参见李秋零《康德论人性根本恶及人的改恶向善》,《哲学研究》1997年第1期)。

^② 狭义上的“自然禀赋”概念,即指自然存在者的禀赋,人不能据此将自身同其他自然存在者区别开来,这也是《论人的不同种族》中“自然禀赋”概念的原意。广义上的“自然禀赋”概念与“禀赋”概念等同,这是因为,人是从自然存在者向自由存在者转化的,作为人之发展的可能性,所有禀赋都可以说是自然的。康德在行文中并没有对此严加区分。

两重性教育设计的教育目的同样是两重性的。与人的两重性和教育的两重性相同,教育目的两重性不仅要从自然和自由出发,也要从自然向自由过渡。自然禀赋的发展是自然性教育的主要任务,其充分发展的结果也就是自然性的教育的目的;同样地,人区别于其他自然存在者的禀赋的发展是实践性的教育的主要任务,其充分发展的结果也就是实践性的教育的目的。

自然性教育的目的,是促进人向着自由生长。从具体教育目标看,自然性的教育一方面要使一个婴儿安全地长大成人,另一方面又要确保其不会成为“野兽”或野蛮人,而是成为一个有“人性”的,有诸多符合道德要求的好习惯的人。因此,自然性的教育一方面应包括体育、智育的内容,另一方面应注重德育的内容,尽管“道德教育”对孩子来说还是被动的。

实践性的教育承接了自然性教育的成果,其目的就是人的自由。由于自然性的教育还没有真正涉及到自由,为此,必然需要某种教育形态既能承接自然性教育的教育成果,又能达成道德化的目的。这就意味着,实践性的教育不仅要包括道德教育的内容,也要涉及作为人类理性一般运用和作为道德教育前奏的技能与文明化的内容。

因此,在康德看来,教育的目的并不仅仅是发展人的自然禀赋,因为自然禀赋的发展并不能使人拥有自由;教育的目的同样并不仅仅是人性的完满,因为人性之发展同样只是道德性发展的前奏;教育的目的还不是单纯的自由,因为人作为自然存在者的充分生长同样是教育目的的一部分。

但是,在试图将这两种目的综合起来,概括康德教育设计的整体目的之前,我们必须明白,一种从自然存在者到自由存在者的人的形象、一种基于自然和自由在形式上二分却在内容上连续的教育设计,并不完全出自康德的自觉和自主。

康德试图延续他从认识论开始的双重视角,分别从人的自然特性和自由特性出发建构他的教育设计。然而,一旦这种教育设计落到

现实中的人身上,康德便发现:人的发展和人的教育在时间上、内容上是如此的连续,而不可能将它们截然分开;顺应人自然的需要而促进其发展与为了人的自由而施加影响之间,存在鸿沟;除了人的自然生长与培养人的自由之外,人类社会又有无穷尽的知识、技能、规范等待被筛选整合到教育中。

为了适应人的连续发展和复杂的社会生活,康德被迫要将他的教育方案设计为内容上相接续、关照和反映现实社会生活。但是,从根本上,康德眼中的人的形象不能超脱于静态、抽象、封闭的双重存在,他的教育理论体系,也相应不能超脱于静态、抽象、封闭的双重体系,他的教育目的,也只能被表述为双重的教育目的,即“向着自由生长与为了自由”。

阿伦特曾指出,康德有三种人的概念或视角,即具有道德尊严的理性存在者(单数的人)、生活于共同体之中以相互交往为目的的人(复数的人)、永久进步的人类总体(人的类)^[25]。有研究者据此提出康德的三方面教育学立场,即实现人的个体方面的价值、作为公民的公共价值以及对人类而言的价值^[10]。一个完整的教育学终究要将这三方面统一起来,对康德来说,培养个体的人就是培养公民,也是培养人类的一分子。将这三种视角统整起来,康德给出的人的一般形象是有理性的尘世存在者(赋有理性的动物),理性的不断完善既是教育得以发生的前提,也是教育的主要任务。

康德的高明之处在于,他以自然存在者向自由存在者的转化这条线索统整了人本身可发展性的诸多方面,并从本质出发概括了对应可发展性诸多方面的教育方式,这些教育方式环环相扣,构成了完整的教育设计。

然而,个体人生命的起点与终点依从于现实中的时间历程,教育的起点与终点依从于逻辑上的时间历程。换句话说,人的存在虽然是教育的前提,但个体的人在自己的存在中未必能达成教育的理念。通过道德法则对自然法则的统摄以及道德法则向自然法则所具有的普遍性“看齐”,人作为自然目的,其感性生命内在合目的性同其道德义务相关联^[26]。人的

实践理性永远无法超脱于感性实践,人永远处在从自然存在者向自由存在者的转化历程中。

参考文献:

- [1] 王坤庆. 论康德对教育学的贡献[J]. 教育研究与实验, 2001(4):12-17.
- [2] 赫费. 康德:生平、著作与影响[M]. 郑伊倩,译. 北京:人民出版社,2007:157.
- [3] 肖朗. 人的两重性和教育的两重性——康德教育哲学思想探析[J]. 南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学), 2003(1):117-125.
- [4] 金生铎. 人是道德教化的终极目的——康德道德教育思想的当代价值[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2003(6):3-7,19.
- [5] 王啸. 自由与自律:康德道德教育思想研究[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2008(1):33-41.
- [6] 林凌. 理性与启蒙:论康德的教育思想体系建构[J]. 基础教育,2015(1):5-10,20.
- [7] 李其龙. 康德教育思想之研究[J]. 中国教育科学,2017(1):47-75,46,236-237.
- [8] 周丽华. 用强制培养出自由:康德的教育观[J]. 教育研究与实验,2017(4):24-29.
- [9] 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.
- [10] 林凌,彭韬. 试论康德的教育学立场[J]. 中国教育科学, 2019(1):15-28,136-137.
- [11] 徐洁. 激活人的“善之禀赋”:康德论人性与道德教育[J]. 教育研究与实验,2020(4):28-32.
- [12] 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.
- [13] 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(7):84-89.
- [14] 鲍永玲. 强制的艺术——再论康德的启蒙观[J]. 学术界,2021(12):37-44.
- [15] 詹世友. 为了人性及其发展——康德少儿教育思想的宗旨[J]. 南昌大学学报(人文社会科学版),2020(1):32-40.
- [16] 瞿葆奎,郑金洲. 教育学逻辑起点:昨天的观点与今天的认识(一)[J]. 上海教育科研,1998(3):2-9.
- [17] 康德. 康德书信百封[M]. 李秋零,编译. 上海:上海人民出版社,1992:244.
- [18] 康德. 康德著作全集(典藏本):第3卷[M]. 李秋零,编译. 北京:中国人民大学出版社,2013:26.
- [19] 康德. 康德著作全集(典藏本):第4卷[M]. 李秋零,编译. 北京:中国人民大学出版社,2013.
- [20] 康德. 康德著作全集(典藏本):第6卷[M]. 李秋零,编译. 北京:中国人民大学出版社,2013.
- [21] 康德. 康德著作全集(典藏本):第9卷[M]. 李秋零,编译. 北京:中国人民大学出版社,2013.
- [22] 康德. 康德著作全集(典藏本):第7卷[M]. 李秋零,编译. 北京:中国人民大学出版社,2013.
- [23] 莱因哈特·布兰特. 康德:还剩下什么? [M]. 张柯,译. 北京:商务印书馆,2019:211.
- [24] 康德. 康德著作全集(典藏本):第2卷[M]. 李秋零,编译. 北京:中国人民大学出版社,2013.446
- [25] 阿伦特. 康德政治哲学讲稿[M]. 曹明,苏婉儿,译. 上海:上海人民出版社,2013:43-44.
- [26] 龚群. 康德伦理学中的道德法则与自然法则[J]. 学术月刊,2021(8):23-30.

Growth Towards Freedom and the Pursuit of Freedom: Kant's Educational Philosophy of Duality Revisited

YANG Mei, ZHANG Wei

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Kant's fundamental understanding of education plays a basic role and provides significant inspiration for the development of educational disciplines. The basic characteristics of his educational philosophy manifest as a duality of human beings and education, with nature and freedom as key concepts for understanding this duality. Based on the investigation of the image of humanity in Kant's philosophical anthropology, it can be observed that, in his view, the duality of human beings signifies the transition of individuals from natural beings to free beings rather than their coexistence. Based on the examination of the composition and design of educational methods and content in *Kant's On Education*, it can be discovered that the duality of education is founded on the aforementioned transformation and manifests in a dichotomy in form and continuity in content. The composition and development of the embryo and endowment serve as the fundamental basis for dual education, implying that the educational goals are also dualistic. Specifically, the goal of natural education is to foster the unrestricted development of individuals, whereas practical education aims to attain freedom for humanity. Kant integrated various aspects of human development by tracing the transformation from natural beings to free beings. However, he was unable to surpass their static dual existence, which represents the inherent contradiction in his educational philosophy of duality.

Key words: Kant; free existence; natural beings; nature education; practical education

责任编辑 秦 俭 谭小军