《学术界》(月刊)
总第 283 期,2021.12
ACADEMICS
No. 12 Dec. 2021

强制的艺术

——再论康德的启蒙观

鲍永玲

(上海社会科学院　哲学研究所, 上海　200035)

〔**摘　要**〕1784 年,康德在《什么是启蒙》里提出"未成年状态""启蒙"和"人不仅仅是机器"等重要观念,在《世界公民观点之下的普遍历史观念》里则围绕人性问题,着重阐释了"曲木"和"森林里的直木"这一对立而又互生的生命隐喻,并认为它所引发的甚至是"最后才能被人类解决的问题"。在此基础上重新深入思考康德的"启蒙"观,可以揭示出"Sapere aude"在除"勇敢地运用你的理智"之外,尚有肯认意志、勇气和决心等情感能力的复杂内涵。生命隐喻是重新深入思考康德"启蒙"观的重要钥匙,"曲木—直木"这一对略显矛盾的隐喻,与康德对"启蒙"任务的反思及辩证也有着重要关联。康德提出的"强制的艺术"(die abgedrungene Kunst)这一设想,则揭示出"启蒙"必然面对的"如何教化自由人"的悖论以及彻底反思人的使命的必要性。

〔**关键词**〕启蒙;Sapere aude;强制的艺术;未成年状态

DOI:10.3969/j.issn.1002-1698.2021.12.004

康德在 1784 年发表了《世界公民观点之下的普遍历史观念》(以下简称《普遍历史观念》)和《答复这个问题:"什么是启蒙?"》(以下简称《什么是启蒙》)两篇重要文献。在《什么是启蒙》里,他提出了"未成年状态""启蒙"和"人不仅仅是机器"等重要观念。而在《普遍历史观念》一文中,康德则围绕人性问题,着重阐释了"曲木"和"森林里的直木"这一对立而又互生的生命隐喻,并认为它所引发的甚至是"最后才能被人类解决的问题"。这两篇重要文献在思路上的一脉相承和相互支撑,尚未被充分重视。在此基础上重新深入思考康德的"启蒙"观,可以揭示出"Sapere aude"在除"勇敢地运用你的理智"之外,尚有肯认意志、勇气和决心等情感能力的复杂内涵。生命隐喻是重新深入思考康德"启蒙"观的重要钥匙,"曲木—直木"这一对略显矛盾的隐喻,与康德对"启蒙"任务的反思及辩证也有着重要关联。而他提出的"强制的艺术"这一设想,则揭示出"启蒙"必然面对的"如何教化自由人"的悖论。从"Aufklärung"这一译名相对英语"Enlightenment"、法语"Lumières"内涵上的不完全对应就可以看出,以康德为代表的德国启蒙思想家既部分否定又部分承继了英、法的启蒙观。这与康德所处的特殊时代语境有关,当时德

作者简介:鲍永玲,上海社会科学院哲学研究所研究员。

国的启蒙思潮相对英国、法国更为后起。他们希望以此在欧洲整体观念图景里,明确凸显出德意志民族自身独特的精神传统。这一时期,中世纪德意志的宗教传统及其悲观色调,通过神秘主义的教化观念(Bildung)汇入德国思想家对启蒙的思考之中。而同时,德国启蒙学者又通过沙夫茨伯里,接受了新柏拉图主义的内在形式观念及其相关的生命成长隐喻。[1]从康德对启蒙的大量论述就可以看出,他往往并不是用"光"的隐喻来阐释自己对启蒙的理解,而恰恰是"幼芽""未成年状态""成熟"等生命隐喻。以康德、门德尔松、费希特和黑格尔为代表的德国古典哲学家,抵制英法启蒙运动的自然神论、怀疑论和机械论,尤其注重将以生命隐喻为特色的"教化"观念引入对"启蒙"的思考中。他们对启蒙和教化的关系进行了深刻反思,某种程度上重构了现代欧洲的启蒙观念,对后世思想界影响深远。

一、重解 Sapere aude

从这一视角出发,首先有必要重温康德关于"什么是启蒙"的这段经典表述:

> 启蒙运动就是人类脱离自己所加之于自己的未成年状态(Mündigkeit)。[2]未成年状态就是不经别人的引导,就对运用自己的理智无能为力。当其原因不在于缺乏理智,而在于不经别人的引导就缺乏勇气与决心去加以运用时,那么这种未成年状态就是自己所加之于自己的了。Sapere aude!要有勇气运用你自己的理智!这就是启蒙运动的口号。[3]

在谈到"什么是启蒙"时,康德指出启蒙的困难尤其在于,"懒惰和怯懦乃是何以有如此大量的人,当大自然早已把他们从外界的引导之下释放出来以后(naturaliter majorennes),却仍然愿意终身处于未成年状态之中,以及别人何以那么轻而易举地就俨然以他们的保护人自居的原因所在。处于未成年状态是那么安逸。"[4]这里的核心也是对"未成年状态"(Mündigkeit)一词的辨析。该词本身也是生命隐喻的描述。Mündigkeit 来源于 Munt,而 Munt 来自古日耳曼语 mundō,意思为"手""保护",[5]可参看古英语、古北欧语和古撒克逊语的 mund。这个词语同样存在于多种欧洲语言从古法兰肯语即古高地德语的借词,例如拉丁语 mundium,法语 mainbour、波兰语 mund。就像被父母庇佑的孩童,Mündigkeit 这个词本身的含义就隐含着被守护、保护的指向。"绝大部分的人……都把步入成年状态认为除了是非常之艰辛而外并且还是非常之危险的。"[6]"任何一个个人要从几乎已经成为自己天性的那种未成年状态之中奋斗出来,都是很艰难的。"[7]如同孩童强烈依赖他们的监护人,所谓"未成年状态"指的是非独立而依赖的安逸状态。而成年状态,指的恰恰是冒险、艰难地从相互关联中解放出来的能力。这是一种面对未知的危险、也是一种自我决断和自我负责的内在能力。这也是个体之间实现完全的对抗性的前提。然而,个体之间的对抗和高度自由却恰恰提供了体现个体尊严、实现内在禀赋的可能性,并逐渐反向造就法律精确的共同体秩序。只有这样追求自由的勇气和决心,而不是为了寻求保护而软弱地互相依赖和捆绑,才能实现个体之间完全对抗性,才能造就强有力的个体和完善均衡的法律秩序。所以康德反对将政府当作个体的监护人来看待。

这一古语"sapere aude"来自罗马诗人霍拉斯(Horace,即 Q. Horatius Flaccus)《诗论·第一书信集》第二首第四十行:"Dimidium facti, qui coepit, habet; sapere aude, incipe"。鲁道夫·赫尔姆(Rudolf Helm)将这句诗译为,"开始是成功的一半。敢于洞察!尽管开始!"[8]这里 aude 是 audere 的单数命令式,意为冒险、敢、愿意,而 sapere 的词根是 sap,本指品尝、闻嗅、注意,转义为获得智慧、理解。1736 年,瑞士著名文论家布雷廷格(Johann Jakob Breitinger)将其作为逻辑学手册序言末尾的箴言。[9]1740 年,德国启蒙运动的重要组织之一真理之友社(Gesellschaft der Wahr-

heitsliebenden, Alethophilen)将该语作为协会口号。[10]1795 年,席勒在《人类审美教育书简》(Über die ästhetische Erziehung des Menschen)第八封信里,称这句古语为"一种古老智慧"的"含义丰富的表达",他将其译为"敢于明智(Erkühne dich, weise zu sein)"。但康德并没有将这句古诗译为当时的习惯译法,而是翻译为"Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!"这里有其深意所在。这句话可分成两部分,既强调运用自身理智,也强调勇气和决心。

康德通过对这句古语不同寻常的新译法,一方面强调了理智和理性的地位与作用。人类作为万物之灵,是"大地之上唯一有理性的被创造物(Geschöpf)","必须永远有公开运用自己理性的自由,并且唯有它才能带来人类的启蒙"。[11]理性,"乃是一种要把它的全部力量的使用规律和目标都远远突出到自然的本能之外的能力,并且它不知道自己的规划有任何界限。但它并不是单凭本能而自行活动的,而是需要有探讨、有训练、有教导,才能够逐步地从一个认识的阶段前进到另一个阶段。"[12]但是就如康德提出的第二命题:"这些自然禀赋的宗旨就在于使用人的理性,它们将在人——作为大地之上唯一有理性的被创造物——的身上充分地发展出来,但却只能是在全物种的身上而不是在各个人的身上。"[13]他在这里更强调理性是在作为全物种的"人类"身上才能充分地发展出来,却不是充分体现在各个必须面对死亡和有限生命的个体身上。因为个体的自私欲望互相对抗的结果,使得人类的理性显现为一个动态永远不会封闭和终结的过程。这里的理性,全然不是一个僵硬而标准的衡量标准,也不是指个体的生命过程就必然是完全理性的。

也因此,另一方面,康德将勇气和决心这些情感能力置于理智和理性之前。尽管康德所强调的这些情感能力,在我们以往论述康德启蒙观时是有意无意加以忽略的。从人类个体完整生命的角度来看,哪怕是并未成年的孩子也同样拥有理性。然而所谓成年负有法律责任能力的界限,更多地考虑他是否已经能够将自身的自利、激情和欲望等控制在合法范围之内。康德在这里尤其强调"把意志从欲望的专制中解放出来","一切被设想为通过意志而成为可能(或必然)的东西,就叫作实践上可能(或必然)的,以与某个结果的自然的可能性或必然性区别开来,后者的原因不是通过概念(而是像在无生命的物质那里通过机械作用,在动物那里通过本能)而被规定为原因性的。"[14]问题并不仅仅在于个体是否缺乏理智,也在于个体是否缺乏勇气和决心对理智加以运用。"Habe Mut"(具有勇气)在这里乃是前提,独立地不经过别人的引导来使用自己的理智从而实现"意志自由",[15]这是孩童和成年人的区别所在。勇气和理智这二者的结合,才是康德谈论的启蒙的核心任务。

二、强制的艺术

为了达到"Sapere aude! 要有勇气运用你自己的理智"这一目标,康德提出四条人类教育路径,分别是陶养(Kultivierung)、文明化(Zivilisierung)、道德化(Moralisierung)和规训(Disziplinierung)。他将其称之为对抗"欲望的暴政"(Despotism der Begierden)。《判断力批判》在阐释"作为一个目的论系统的自然的最后目的"时尤其指出:

> 管教(训练)的文化,它是否定性的,它在于把意志从欲望的专制中解放出来,由于这种专制,我们依附于某些自然物,而使我们没有自己做选择的能力,因为我们让本能冲动充当了我们的枷锁,大自然赋予我们这种冲动只是充当指导线索,为使我们中的动物性的规定不被忽视乃至于受到伤害,然而我们毕竟有充分的自由,由于理性的目的的要求,而使这种动物性绷紧或是放松,延伸或是压缩。[16]

"规训或训育改变着人性中的兽性",[17]这是一种"强制的艺术"。正是人类内在天然的类

似“曲木”的动物性和兽性,使个体时刻被迫地处在自身的枷锁之中。也因此,人类个体在否定方面需要对本能冲动的训育和规训,在肯定方面需要对意志和理性的教导与指导。在康德看来,就其可以按照那种规则被自然冲动所规定而言,作为欲求能力因而作为自然能力的所谓“意志”,在自然界中不只是人才具有。“但这样一类实践规则并不称之为规律,而只能叫作规范:这是因为,意志不仅仅从属于自然概念,而且也从属于自由概念,它的诸原则在与自由概念相关时就叫作规律,只有这些原则连同其推论才构成了哲学的第二部分,即实践的部分。”[18]这是一个持续的发展过程,最终使个体为了生存,在“绷紧或是放松、延伸或是压缩”自身动物性的同时,达到既不损害自己、也不损害他人的理性状态。单个人在屈从于更高普遍性的同时,反而尽力实现了个体的意志自由。

相比中世纪传统将教育看作一种类似动物的“驯化”过程,“保护人首先是使他们的牲口愚蠢,并且小心提防着这些温驯的畜牲不要竟敢冒险从锁着他们的摇车里面迈出一步”。[19]康德更多地认为人的教育类似“播种和培植”,“自然将胚胎赋予了它们,而要使其从中发展出来,关键的是相应的播种与培植。对人来说也是这样”。[20]这一隐喻模式的变化,无疑更加强调人之本性的自发力量,所谓“强制”实际上乃是要求外界给本性发展提供合适外在条件的引导。在康德看来,“一切为人道增光的文化和艺术、最美好的社会秩序,就都是这种非社会性的结果。它由于自己本身的迫使而在约束自己,并且通过强制的艺术(abgedrungene Kunst)而使大自然的萌芽得以充分发展”。[21]

康德通常对“Kunst”评价不高,将其等同于“Technik”(技艺),即日常实用的经验性的工艺操作规则而非规律:“一切技术上实践的规则(亦即艺术和一般熟练技巧的规则,或者也有作为对人和人的意志施加影响的熟练技巧的明智的规则),就其原则是基于概念而言,也必须只能算作对理论哲学的补充。”[22]但康德同时也区分出一般艺术的四个层次:1. 凡是与自然现象不同的人为活动都可叫作艺术活动,相当于一般“自由的任意”活动;2. 与理论活动不同的实践活动,如一般手艺的熟练技巧;3. 自由艺术,纯粹是为了好玩和显示能耐;4. 美的艺术,即仅仅以表现“美”这种“无目的的合目的性形式”为目的的艺术。在这四个层次中,康德尤其推崇“美的艺术”。虽然一切艺术都必须有一个客观目的即艺术品,因而都不符合美的“无目的的合目的性”这一规定;但“美的艺术”却恰好以表现这种“无目的的目的性”为自身目的,它虽然是人工制品,却必须不留痕迹而显得像是自然自身的作品。[23]这就是康德所理解的狭义“艺术”,“尽管它是有意的,但却不显得是有意的;就是说,美的艺术必须看起来像是自然,虽然人们意识到它是艺术”。[24]康德的这一思路也贯穿到他对启蒙作为“强制的艺术”的阐释中:

> 唯有在公民的结合这样一种场合之下,上述的这种倾向性才能由之开始产生最良好的作用;犹如森林里的树木,正是由于每一株都力求攫取别的树木的空气和阳光,于是被迫使得彼此双方都要超越对方去寻求,并获得美丽挺直的姿态那样;反之,那些在自由的状态之中彼此隔离而任意在滋蔓着自己枝叶的树木,便会生长得残缺、佝偻而又弯曲。一切为人道增光的文化和艺术、最美好的社会秩序,就都是这种非社会性的结果。它由于自己本身的迫使而在约束自己,并且通过强制的艺术而使大自然的萌芽得以充分发展。[25]

康德在《什么是启蒙》一文里,点出所谓“大自然的萌芽”乃是“要求思想自由的倾向与任务”。他将其描述为“大自然在这种坚硬的外壳之下打开了为她所极为精心照料着的幼芽”。康德所重视的启蒙的真正任务之一,正是“通过强制的艺术而使大自然的萌芽得以充分发展”。然而在生命隐喻的意义上,这又如何理解?在生命

成长的领域里,“强制的艺术”该如何运作?“Kunst”亦可译为“技术”和“技巧”等。词源上,“Kunst”是动词“können”的抽象名词化,也由此引申出谚语“Kunst kommt von Können(艺出于能)”。在中古高地德语就已出现“Kunst”。此后,它被用来对译拉丁语的 ars,尤其是所谓“七艺”。它往往涉及到人为的外在力量,从而与“Natur(自然)”概念相对立。而“abdringen(强制)”是德国 18—19 世纪流行的词汇,类似 abzwingen(迫使)。Können 某种程度上类似孟子所说的“良能”,Kunst 也因此亦有自然而非强制的面向。这里似乎呈现为一种悖论,如何强制一颗种子发芽?种子必须自己发芽,强行打开一颗坚硬的种子并不会让其发芽,而只会损坏它。然而在合适温度、湿度和光线等外在条件的引导下,它的坚硬外壳会被自己要萌发的欲望强行打开。曲木在竞争中成长,竞争是外缘,外缘发挥作用仍离不开内因、即一种 Natur,或者具体地说是理性以及大胆运用理性的勇气(Mut)。这一生命进程,既是内在自发的,也是外在引导的,呈现为一个动态辩证的过程。

康德将“强制的艺术”概括为“如何通过强制来培养自由”,这就产生了“如何教化自由人”的内在悖论。这里的基本假设就是人的自由,教育目的乃是使人迈向自由而反对“任性与奴性”的教育。然而,就像前文所述的启蒙乃是“强制的艺术”,其目的乃是如何教化自由人。外在的教育必然会妨碍儿童的自由,又如何藉此让儿童获得自由?此前,卢梭试图通过无为的“自然教育”来解决、克服这一矛盾,这也体现在他的著作《爱弥儿》中。虽然这种在当时显得非常激进的自然主义,可能会因主动放弃教育的影响而实质取消了教育,但这一思路仍然在德国产生了很大的反响。[26]康德借“播种和种植”的隐喻,对教育自由人的内在悖论也作了思考。[27]所以,并不意外,“曲木”和“森林里的直木”这一对核心隐喻同样出现于康德对启蒙教育学的阐述中:

> 那种孤零零立在田野中的树,会长得歪歪扭扭,枝蔓旁生;相反,树林中的树由于有邻近树木的阻碍,就会长得高耸挺拔,以求获得其上方的空气和阳光。[28]

在这样的语境中,康德的“启蒙”实际上指向自我成长、自我发育、自我进步的过程,这与德国观念论的生命哲学意识与辩证法思维的深刻悟性有关。个体乃是共同体的成员,教化的目标在于将个体的毛坯造就为真正的人和社会的有益成员。在这个自我完成的过程中,逐渐获得人格、尊严和自由,就像一粒种子慢慢长成参天大树。所谓“天之生物也有序,物之既形也有秩。知序然后径正,知秩然后礼行”(张载《正蒙·动物篇》)。教育的目的是自我完善,是人的能力的提高。康德在柯尼斯堡讲授教育学的讲义时指出:

> 实践的或者道德的教育,乃是应该借此让人类被教化,以使他能够像自由行为的人(Wesen)那样生活。……它是对人格的教育,是教育自由行为的人,他能自我保持并在社会中成为一个环节,为它存在却可以拥有某种内在价值。[29]

1778 年康德致信德国泛爱学校(Philanthropium)[30]校长沃尔克,同样强调“教育”的主要作用或重要之处不是理论学习,而是对人的“教化”即对人的天赋及性格的教化。[31]启蒙意味着人类摆脱自己施加给自己的不成熟状态,教育活动则要将这种成长落实到具体个人。但教育作为实现“人的使命”的艺术,也必须要有计划和原则地发展人的本性,不能以纯粹偶然经验为基础来意外地发现什么东西有益或有害。因为“任何仅仅是机械地发生的教育艺术,都必然带有非常多的错误和缺陷,因为它们没有规划作为依据……教育学就必须成为一种科学……教育技术中机械性的东西必须被转变成科学”。[32]康德在此将“教育”(Erziehung)成功地引向“教化”领域,认为其目的乃是使个体的人格得到培育和保持,使个体自发的自由行为指向整体社会秩序,从而实现个体在整个共同体里的内在价值。

三、人的使命

康德在《纯粹理性批判》中将自己的志趣归结为三个问题:我能知道什么?我应当做什么?我可以希望什么?在逻辑学讲座中进一步将其总结为:人是什么?然而,“人”在世界上的定位,永远无法离开“自然”。[33]在《历史理性批判文集》中,康德对“自然”的相关描述有“大自然所规定的一切目的”“人类的历史大体上可以被看作是大自然的一项隐秘计划的实现”等等。这些表述似乎将“自然”整体设想为拥有类似具体的人格,而不仅仅是被神有目的地设计出来的产物。从这些表述来看,人似乎是完全被动于自然而被自然的隐秘计划所驱使。然而,在提出人类永远不可能完全认知自在之物的康德那里,作为目的论体系的“自然”到底该如何理解呢?这里不妨引用巴洛克时期德国神秘主义诗人安格鲁斯·西勒修斯咏叹玫瑰花的那首诗作《无故》(Ohne Warum):“玫瑰无故;它绽放,因它绽放;它不在意其自身,不问别人注视它否。”[34]大自然所含纳的无论是玫瑰还是曲木,其实正是这样“无故”而“无意”的纯然存在。

“曲木”和“森林里的直木”,是《世界公民观点之下的普遍历史观念》一文中既互生又对立的核心隐喻。康德对人性如同曲木这一悲观的隐喻性表述,以及随之而展开的世界公民眼里普遍历史的宏大图景,恰恰是在“先验人类学”的立场上真正确立了自然秩序中人类的目的论地位。也就是说,看起来康德是在自然的进程中发现了自然对人类所提出的规范性要求,即所谓“大自然所规定的一切目的”或“大自然的隐秘计划”等。但实际上,这种规范性要求的最终根据,恰恰只能落脚于人类内在的自由——这惟一的一种存在者,对创造来说就是终极目的,由此才能完整地建立起相互从属的目的链条:

> 现在,我们在这个世界中只有惟一的一种存在者,它们的原因性是目的论的,亦即指向目的的,但同时却又具有这种性状,即它们必须依据着来为自己规定目的的那个规律,是被它们自己表象为无条件的、独立于那些自然条件的,但本身又被表象为必然的。这种类型的存在者就是人,但却是作为本体看的人;这是惟一这样的自然存在者,我们在它身上从其特有的性状方面却能认识到某种超感官的能力,甚至能认识到那原因性的规律,连同这种原因性的那个可以把自己预设为最高目的(这世界中最高的善)的客体。
>
> 现在,对于作为一个道德的存在者的人(同样,对于世上任何有理性的存在者),我们就不再能问:他是为了什么而实存的。他的存有本身中就具有最高目的,他能够尽其所能地使全部自然界都从属于这个最高目的,至少,他可以坚持不违背这个目的而屈从于任何自然的影响。——既然这个世界的事物作为按照其实存来说都是依赖性的存在物,需要一个根据目的来行动的至上原因,所以人对于创造来说就是终极目的;因为没有这个终极目的,相互从属的目的链条就不会完整地建立起来;而只有在人之中,但也是在这个仅仅作为道德主体的人之中,才能找到在目的上无条件的立法,因而只有这种立法才使人有能力成为终极目的,全部自然都是在目的论上从属于这个终极目的的。[35]

这是一种非常独特的自然法。所谓“自然法”,必然与特定意义上的“自然”仍然保持着最低限度的联系。这一点既体现在中世纪具有目的论性质的“自然”,也体现在近代具有机械论含义的“自然”。在前现代阶段的“自然”观念构想中,世界上的万事万物都有其内在目的,这些内在目的又汇聚构成具有严整等级秩序的整体即“自然”。这一思路下的整全自然,作为实在自身具有强烈的规范性质。也就是说,“自然”所含纳的所有事物就其自身而言,都必然存在最适合该事物实现自身目的的运动方式;而作为“自然”之核心的人类,这一点则体现为对人类行为具有规范效力的伦理和法。但在现代自然

科学中,非目的论将“自然”视为纯粹的事实存在,形形色色的心身二元论更是将自然领域和精神领域作出根本性的区隔。在当今这一视野下,任何试图从实在自然中推演出涉及“当为”伦理以及法律命令的做法,都被看作是一种“自然主义的谬误”(the naturalistic fallacy)。正如美国观念史学家克里格(Leonard Krieger)指出的,中世纪的自然法理论在16世纪逐渐衰落,在17—18世纪以一种新的方式复兴,在19世纪又重新走向无可避免的衰落。[36]康德独特的自然法理论,正是这一鞍形进程里重要的过渡环节。

一方面,康德对近代机械论的自然观以及由此引发的自然法危机持有防御性的姿态。他试图在现代具有侵略性的自然科学世界观面前,通过划分理论领域与实践领域来保护道德的合法领地:“自然学把自然界看作一切感官对象的总和,它包括两种对象:1.外感官的对象,即有形的自然;2.内感官的对象,即灵魂,按照其概念而言也即能思维的自然。”[37]“自然”一方面是被给予的感性杂多,是一切经验性对象的总和;另一方面“自然”也指人的知性能力对感性杂多的整体把握即“人为自然立法”,“一般事物之存在的种种规定的合规律性”。在这一语境中,前者即“被给予的感性杂多”,是作为质料存在的“自然”;而后者,则是指作为形式而存在的“自然”。[38]康德在《纯粹理性批判》(1781)和《实践理性批判》(1788)中,对“道德”和“自然”作出了区分;在《判断力批判》(1790)中,却将“自然”看作是一个目的论体系,并借助对目的论判断力的阐释而试图将“道德”和“自然”重新连接起来。[39]表面上看,康德似乎回归了前现代的那种自然目的论传统。但实质上,康德的自然目的论并不同于亚里士多德—阿奎那式的目的论。在康德的视野里,人类对大自然的目的论认识,恰恰是反思性判断力的结果,处处都“vestigium hominis video”(看到了人的痕迹)。[40]

另一方面,在康德的自然法理论中,“自然”实际上是“先天”的同义词,作为他律的“自然”被意志的“自律”所取代,显示为一种“没有自然的自然法”。人类要获得这种道德知识,既不能依靠经验归纳,也不能通过理智直观,而必须通过先验演绎。因此,在康德的法哲学中起决定作用的正是作为纯粹实践理性的意志(Wille)自身。这一立场使他从根本上消解了传统自然法理论中实质性的自然观,使得任何试图从人的“自然倾向”中推出规范性命题的努力变得不可能。康德自身并没有避讳这一点,他在《判断力批判》“目的论判断力的辩证论”里专门谈到,自然的客观合目的性概念是一条对反思性判断力来说的批判的理性原则:“即使我们只是要通过连续不断的观察而在自然的有机产物中来研究自然,我们也必不可少地需要把一个意图的概念加之于自然;所以这个概念对于我们理性的经验运用来说已经是一个绝对必要的准则了。”[41]“但现在,即使是最完备的目的论,最终又证明了什么呢?它证明了比如说,这样一个有理智的存在者是实存的吗?没有;它证明的无非是,按照我们的认识能力的性状、因而在经验与那个最高理性原则的联结中,我们绝对不能给自己造成有关这样一个世界的可能性的任何概念,除非是这样的概念,即我们设想这个世界的一个有意起作用的至上原因。”[42]

这里充满着一种辩证法的思路。人类的发展虽然不能事先假设出某种理性设计的目标,但在人类的理性视野中,历史进程中“自然”却显现出某种目的,“根据这种自然的目标被创造出来的人虽则其行程并没有自己的计划,但却可能有一部服从某种确定的自然计划的历史”。[43]“当每一个人都根据自己的心意并且往往是彼此互相冲突地在追求着自己的目标时,他们却不知不觉地是朝着他们自己所不认识的自然目标作为一个引导而在前进着,是为了推进它而在努力着;而且这个自然的目标即使是为他们所认识,也对他们会是无足轻重的。”[44]上述表述虽然类似“天地不仁,以万物为刍狗”,然而康德并没有因此抹杀个体的地位。因为人“就其本身就是目

的的这一要求而言,他就应该作为这样的一个人而为每一个别人所尊重,而绝不能作为单纯是达到其他目的的手段而被任何别人加以使用”。[45]在这一设想的图景中,“最美好的社会秩序”就像一片长满直木的森林,而“非社会性”却是指“人性本如同曲木”那样自私、自利和贪欲。一颗种子的成长只是想成为一棵独立的树木,而本意并非工具性地成为一片森林的一部分。它萌芽生长,始终将自身尽最大可能地充分展开,在一种相对自由中不断长大而探索自己的边界。它攫取土壤里的养料和水分、攫取阳光,本身这些吸收他物并使其同化的行为乃是出自一种自利之心,却最终共同造就了一片美丽的森林。康德之所以再三提及要保证个体的自由独立,尤其要确保个体之间的完全对抗性,正是为了让个体不至于成为仅仅是他者乃至共同体实现目的的手段。而这一点,正是需要启蒙者让未成熟的个体意识到并铭记在心的。

注释:

〔1〕鲍永玲:《沙夫茨伯里“内在形式”说及其道德哲学辨析》,《安徽师范大学学报(人文社会科学版)》2019 年第 4 期。

〔2〕为了更准确理解康德的所指,本文将“不成熟状态”改译为“未成年状态”。

〔3〕〔4〕〔6〕〔7〕〔11〕〔12〕〔13〕〔19〕〔21〕〔25〕〔43〕〔44〕〔45〕〔德〕康德:《历史理性批判文集》,何兆武译,北京:商务印书馆,1990 年,第 22、22、23、23、24、4、3 – 4、23、7、8 – 9、2、2、66 页。

〔5〕Heidelberger Akademie der Wissenschaften (hrsg.), *Deutsches Rechtswoerterbuch*, Band 9, Heft 7/8., https://drw – www.adw.uni – heidelberg.de/drw – cgi/zeige? term = Mund – 2&index = lemmata.

〔8〕Horaz, *Satiren und Episteln*, Rudolf Helm (übersetzt.), Zürich/Stuttgart: Artemis, 1962, S. 220 f.: “Einmal begonnen ist halb schon getan. Entschliess dich zur Einsicht! Fange nur an!”

〔9〕Johann Jakob Breitinger, *Artis cogitandi principia ad mentem recentiorum philosophorum compendio exhibita atque in usum privatae institutionis*, Zürich, 1736.

〔10〕Johannes Bronisch, *Der Maezen der Aufklaerung. Ernst Christoph von Manteuffel und das Netzwerk des Wolffianismus (Frühe Neuzeit 147)*, Berlin/New York: De Gruyter, 2010, S. 161.

〔14〕〔16〕〔18〕〔22〕〔24〕〔35〕〔40〕〔41〕〔42〕〔德〕康德:《判断力批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2002 年,第 6、287、6 – 7、6、150、291 – 292、219、250、251 页。

〔15〕参见〔德〕康德:《实践理性批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2003 年,第 3 页。

〔17〕〔20〕〔28〕〔32〕〔德〕康德:《论教育学》,赵鹏、何兆武译,上海:上海人民出版社,2005 年,第 9、6、9、8 页。

〔23〕〔德〕康德:《判断力批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2002 年,第 149 页;参见邓晓芒:《审美判断力在康德哲学中的地位》,《文艺研究》2005 年第 5 期。

〔26〕康德《论教育学》曾四次提到卢梭,歌德盛赞《爱弥儿》是“教师的福音”,席勒则赞扬卢梭是“新的苏格拉底”。

〔27〕参见彭正梅:《如何通过强制来培养自由:赫尔巴特〈论对世界的审美展示是教育的主要任务〉之研究》,《基础教育》2010 年第 5 期。

〔29〕Immanuel Kant, “Über Pädagogik”, in W. Weischedel hg, *Werke*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983, Bd. 10, S. 693 – 761.

〔30〕卢梭的自然教育倡议使时人开始重视儿童的自足价值和内在特征,催生了德国的泛爱学校运动,也影响到了瑞士教育学家裴斯泰洛齐。1774 年德国泛爱主义者巴泽多在德绍开办学校,以“泛爱”或“博爱”精神为指导,尝试将自然教育原则付诸实践。学校强调儿童的自由发展,注重户外活动、体育、游戏、儿童文学和自然科学等课程,致力于培养身心健康而有益于社会的人。此后,巴泽多的助手卡姆佩、萨尔茨曼和特拉普也陆续建立了类似的泛爱学校,特拉普还在德国大学首先设立教育学讲座。这些教育实践获得康德、歌德等的赞扬和支持。《格林童话集》等儿童文学集,也是这一时期泛爱教育的成果之一。

〔31〕Randall Curren (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Wiley – Blackwell, 2003, p. 119.

〔33〕张汝伦:《什么是“自然”?》,《哲学研究》2011 年第 4 期。

〔34〕Angelus Silesius, *Saemtliche poetische Werke in drei Baenden*, München: Carl Hanser – Verlag, 1952, Band 3, S. 39: “Die Ros ist ohn warum; sie blühet, weil sie blühet, Sie acht nicht ihrer selbst, fragt nicht, ob man sie siehet.” http://www.zeno.org/nid/2000441800X.

〔36〕Leonard Krieger, “Kant and the Crisis of Natural Law”, in: *Journal of the History of Ideas*, 1965, Vol. 26, No. 2.

〔37〕Kant, *Kritik der Reinen Vernunft, Akademie – Ausgabe*, Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band III, 1904, S. 874.

〔38〕Kant, *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik*, Akademie – Ausgabe, Berlin: Königlich Preu? ische Akademie der Wissenschaften, Band IV, 1911, S. 295 – 296.

〔39〕参见杨陈:《康德法权哲学的实证主义倾向》,《人大法律评论》2015 年第 2 期。

〔责任编辑:汪家耀〕