

伦理普遍性:试论黑格尔对教育本质的厘定

谈际尊*

(南京政治学院 理论一系,江苏南京 210003)

[摘要]黑格尔认为,人类历史和社会个体的实质表现为精神的展开,世界历史即是一个摆脱偶然性达到普遍性的教化的历史,个体成长则是一个消除自身特异性接受必然性的灵魂的改造过程。在此意义上,黑格尔将教育视为个体灵魂的改造活动,而将教化看成是自我意识即人类历史发展的必经环节,教育本质上是伦理世界的事情,教育在家庭、市民社会和国家生活中实现其伦理性。

[关键词]精神 教育 伦理 普遍性

[中图分类号]B82-09

[文献标识码]A

[文章编号]1671-9115(2012)01-0048-06

在黑格尔看来,只有普遍的东西才是必然的东西。“精神”是支撑黑格尔思想大厦的核心概念,人类历史和社会个体的实质表现为精神的展开。世界就是精神的外化,社会个体亦是外在的偶然性或特殊性,只有当世界和个体不停地靠近精神这一普遍性本质,才能最后完成自己。这正是教育应当担当起来的使命。世界历史的发展是一个摆脱偶然性达到普遍性的教化的历史,个体的成长是一个消除自身特异性接受必然性的灵魂的改造过程。在此意义上,黑格尔将教育视为个体灵魂的改造活动^{[1](P69)},而将教化看成是自我意识即人类历史发展的必经环节^{[2](P38)},教育和教化由此成为其精神哲学必须面对的重要问题。这里,教育和教化之间的区分在于,教育重在社会个体灵魂的改造,教化侧重于人类历史的普遍化,共同点在于二者都是指向普遍性的运动。为此,黑格尔进一步指出“教育学是使人们合乎伦理的一种艺术”^{[3](P170-171)},将教育本质上看成是伦理性的活动。

一、教育与个体灵魂的改造

在黑格尔看来,精神的发展有三个阶段:主观精

神、客观精神和绝对精神,主观精神又具有三种形态:灵魂、意识和精神本身,灵魂是抽象普遍性的精神形式,意识是精神的特殊化形式,而自在为存在着的精神本身则具有个别性的形式,它们分别构成人类学、精神现象学和心理学的研究对象。^{[1](P35)}灵魂是自然界的普遍非物质性存在,是自然界中的一种观念性的简单生命形式。可以说,灵魂就是精神,其拥有精神规定中的一切观念性,只不过灵魂仅仅是一种睡眠的精神罢了:以一种直接的自然方式,灵魂反映了精神的实在性。人是精神的实在形式,对于人的灵魂的观照就构成了精神自我发展的开端,亦成为黑格尔教育思想的生长点。

最初,精神仅仅具有直接的实在性,其只能以观念性的灵魂表现出来,但这种原始的精神直观还不自由,既囿于自然界本身,又无法超出其依附的物质性形体。因此,灵魂必须走出这种与自然性合而为一状态,进入与自然性相对立和斗争之中,获取对其依附其中的物质性形体的胜利,这样才能使精神的实在性,以一种虽然没有能够完全摆脱有形性,但也体现了抽象普遍性的形式确立起来。灵魂通过对自己形体性的否定,自在为地获得了同自己的

* [收稿日期] 2011-10-27

[基金项目] 国家社会科学基金重大项目“现代伦理学诸理论形态研究”(10&zd072)。

[作者简介] 谈际尊,南京政治学院理论一系副教授,哲学博士。

他物的对立,从而成为意识,成为自我。然而,精神依然受到来自他物的制约,自我在此获得的自由还是抽象的、有条件的相对自由,要达致绝对的自由,自我还必须向前运动,扬弃其主观性的片面性,追求客观性和普遍性,完成主客观的统一。自我意识上升为理性,精神由是达到了真理。由此看来,黑格尔将灵魂视为精神成长的起点,看成是培育自我意识、理性自由和精神的生长点。但灵魂毕竟是被动的理性和较为低级的模糊意识,对之进行型塑和改造,以培育健全的精神就成为教育的目的。

在本体的意义上,灵魂是一种观念性的存在,其附着于一切有形的物体之上,也栖居在人身上。一方面,外部的自然生生不息,其规定着灵魂的自然质,气候的差异、季节的变换和时空的流转造就了灵魂之间的质的差异性。具体到地理环境的不同,生存在某一地域的种族和民族的灵魂,即其民族精神、民族性格和社会心理品质,也会因之产生差别:非洲和亚洲各民族的精神始终没有完全开花,感觉不到自由的冲动,缺乏精神自由,只有在欧洲,精神才从其抽象普遍性中走出来达到特殊化的展开。另一方面,灵魂的质地也受制于个人的自然,年龄的成长、性心理的成熟以及睡眠与觉醒的自然变化,对于个体精神的影响尤为重要。

作为一个浸染在欧洲理性主义传统中的精神哲学大师,黑格尔始终致力于探求普遍化的思考方式,认为只有普遍的东西才是必然的东西,偶然只能作为必然的一个暂时性的环节具有意义。个体的灵魂是一种偶在,虽然其具有无限量的变化可能性,但我们不能对此估计过高,因为其毕竟只是单调的无限的东西而已。因此,我们亦就不能放任人的特性,让其过于自在放荡。为此,黑格尔不止一次批评教育的目的在于培育学生个性的观念,斥之为是“空洞的无稽之谈”^{[1] P69}。这不是完全否定人的特性,人们在家庭生活中的特性是可以容忍的,而是说人作为社会性的存在,就应该按照普遍性的秩序和共同的规则生活,学校的教育精神就在于引导学生摆脱一己的特殊性,接受普遍的东西。

如何改造灵魂以消除个体的特异性?黑格尔认为天性、气质和性格对于一个人的灵魂影响至关重要,因而就必须考察这三个方面的意义。天性是人的自然禀赋,是个体从自然获得某种确定的精神倾

向。这种先天的禀赋具有创造力,但如果不加以引导,就极易容易堕落为坏的创造性。因此必须引导其按照普遍有效的方式发展,以展示其预先就存在的力量和品性,获得真正的自由。这里,需要特别指出的是,道德不是属于人的自然禀赋,没有什么“道德的天才”之类的说法,道德必须通过教化而来,教育型塑人的灵魂的含义,首先就在于培育人的德性。气质表现为个体保持自己独特本质和客观化自己的方式方法,同天性一样,其亦不属于伦理道德范畴。虽然气质带有明显的一己色彩,需要对之进行普遍化以将之融入到自由精神世界中去,但在一个文化高度发展的时代,随着气质的形形色色的差异性消失,这一普遍化的任务也就随之减轻了。性格是将人与人区分开来的东西,个体只有通过性格才能获得坚定不移的确定性,越是富于性格的人就越是令人钦佩,因为性格展示了意志的具有价值的普遍性的内容。然而,性格具有走向其反面的可能性,如果意志过于执著于细节就是固执,如若过于偏执于个人化的反面就是癖性。因而消除性格的固定性的自然基础,是使其进入自由精神的必要措施。

对于灵魂的改造,既可以通过对于天性、气质和性格的横向培育来进行,亦可以个体自然成长的纵向发展得以落实,即从婴儿、儿童、青年、成年和老年的各个不同年龄段来审视灵魂的改造工作。未出生的婴儿就如同同一株植物,不具有真正的个体性,当出生之后才过渡到动物状态,并通过哭叫来表达自己的需要。这是一种了解外部世界的观念性的活动,只有当婴儿达到对外界的现实性的感觉时,才成为一个现实的人,并开始从其沉没在外部世界中的状态之中走出来而将自己映现到自身之内去。这种独立性的要求通过感性的游戏活动体现出来,而对于“我性”的把握则成为小孩劲射发展的重要环节,于是过渡到认真学习的儿童阶段。教育的意义便得以显现。儿童首先表现出一种对于教育的追求。孩子感觉到他们远不是他们应该是的人,他们同周围的成年人的差异性很大,他们必须模仿这些成年人,特别自觉地谋求与自己双亲的统一,以满足精神的确定性。这种对于教育的追求是一切教育的内在环节。对于儿童而言,他们的模仿的对象是某种实质性和普遍性的东西,这是一个

比他们更高的东西,并通过具体的方式直观到自己的本质。孩子们于是逐渐唤醒了自己的沉睡的意识,但恰恰是在这个时候,对于孩子的教育的意义显得尤为重要。一方面,必须对于孩子进行严格的管教,驯服其任性,以学会服从和控制自己。上面讲过,黑格尔非常反对放任个性的教育方式,这里他又对于“游戏的教育学”进行了抨击,认为其把严肃当作游戏教给孩子,这是教育者自甘堕落的体现,自己把自己降低到学童的幼稚理解水平,而不是将后者提高到理解事情的严肃性,最终的后果是使得孩童用轻蔑的意识来看待一切。^{[1] (P80)} 服从是理智的开端;只有通过服从,才能让不成熟的意志在内心认同外来的合理意志,并将之逐渐融合为自己的独立意志。儿童天生无善无恶,但在同外界的交流接触中,在其气质和性格的成型当中,恶的因素很容易地侵入。放任孩童任意行事将导致罪恶的产生,这就要求通过严格的管教来消除固执和恶行。另一方面,必须让孩子完成一定的学业,训练思维,超越感性世界。孩童不能永远生活在家庭中,他必须走出去在学校中接受一定形式的教育。在学校教育中,通过知识的学习,孩子的智力越来越被提升到个别的东西之上而达于普遍,即达到思维,这是最初的课程的基本目的。通过初步的学习,孩子能够逐渐认识事物的性状,熟悉自然界和精神世界的情况,从而实现向自己内心世界的深入。这里,教育的目的是双重的:首先,要尽可能地启发孩子的伦理本性,确立健康的道德生活所必不可少的心理状态;其次,把孩子从天生的单纯和依赖中提高到自由的个性,使他放弃原有家庭的自然统一并独立地继承这种统一。^{[5] (P74)} 由此看来,孩子依据普遍的规则接受批评和校正,不断地对照感性事物和精神世界,驯化思维,改造灵魂,以期达到更高远的普遍性。

黑格尔说“一个人越是受过教育,在他的行为举止中就越少出现某种仅仅是他特有的东西、因而某种偶然的東西。”^{[1] (P69)} 改造灵魂的教育活动贯穿于个体的整个生命历程当中,因为人本质上就是一个不断被完成的精神世界。当儿童进入青年之后,其理想不再表现为达到成年人这样的普遍性高度,而是某种独立于这个个别性的普遍的东西。这使得青年人生活矛盾的冲突之中:这种追求独立普遍

性的冲动显然与现存的世界发生对立,但这种冲动又企图诉诸意志通过行为来取消理想和现实的对立。这样,青年人有时会过高估计的能力,表现出一种大公无私的品质和热血沸腾的精神,这种理想促使其妄图改造世界,重新安排破碎的世界秩序,最后直至铩羽而归。进入到成年人阶段,个体就不再执著于特殊冲动和主观的一厢情愿,亦不满足于个性的提高,而是将自己投入到世界性的理性之中去,为整个世界而奋争。成年人明白,人如果不愿意毁灭,就必须承认世界是一个独立的且本质上完成了的世界,人必须接受世界为之提供的一切条件;世界的秩序是一种合理的关系。人能够和应当做的事情,就是与世界的结合中努力实现其个人的目的和权益,以保持世界的创造和存续。至此,对于个体而言,灵魂的改造工作就接近尾声了。由于对于世界秩序的认同和精神生活的习惯,成年人进入老年,老年人的目光投向过去,沉浸在对于往事和普遍性实体的回忆之中。这时个体距离死亡不远了。

二、教化与自由意识的确定

黑格尔认为,教化是个体“赖以取得客观效准和现实性的手段”,“乃是实体本身的本质性环节,即是说,教化乃是实体在思维中的普遍性向现实性的直接过渡,或者说,是实体的简单的灵魂,而借助于这个简单的灵魂,自在存在才得以成为被承认的东西、成为特定存在。因此个体性的自身教化运动直接就是它向普遍的对象性本质的发展,也就是说,就是它向现实世界的转化。……教化的意思显然就是自我意识在它本身的性格和才能的力量所许可的范围内尽量把自己变得符合现实。”^{[2] (P42-44)} 在黑格尔的理解当中,我们可以发现教化的本质性规定及其在整个精神世界中的意义。

首先,“教化世界”是自身异化了的“伦理世界”,教化是伦理实体获得现实性的手段,教化就是伦理性的教育。黑格尔认为,在客观世界的发展过程中,最初的人类生活呈现出一种整体上的和谐有序,人们以共同体为最终的价值归依,个体为之战斗,为之献身,向这个无限的伦理实体靠近,将自己融入到一种神圣的精神世界之中。一个伦理性的王国就是一个无瑕疵、无分裂而完美纯一的世

界。^{[2] (P19)} 希腊就是这样的一个伦理社会。但是,任何事物都不是突如其来的,就像希腊这样美好的伦理社会亦处在矛盾和冲突的生长发展过程之中。伦理世界以民族和家庭为其普遍现实,以男人和女人为其天然的个体性,又家庭掌控在人的规律即黑夜的法律之下,民族构成服膺于神的规律即白日的法律,这些要素之间互相冲突转换,共同维护一个充满活力的伦理王国。伦理王国本身分裂成为对立的两种本质,这种相互对立既有冲突,又相互印证和直接渗透,它们作为现实的东西彼此直接接触到对方。男人的个体性将对本身有所意识的普遍精神与无意识的精神结合起来,与此相反,女性则将神的规律达到它的个体化,使个别的无意识的精神获得它的特定存在。通过女性的中介,无意识的精神从非现实升入现实,进入有意识的王国。男性与女性的统一,把现实的两个反对方向运动联合为同一个运动:一个是从现实降为非现实,将本身分化为独立环节,去经受死亡危险和死亡考验,这是属于男性的下降运动,另一个是从昏暗升入日光,从非现实升入现实,升入有意识的客观存在,这是属于女性的上升运动。^{[2] (P19-20)} 然而,对立毕竟没有消失,伦理世界的冲突还是将自己葬送掉了:由于伦理实体的非现实性,个体自我缺乏应有的地位,自我处于命运的悲剧性压迫之中,毁灭成为希腊伦理世界个体的普遍命运,天然和谐的伦理实体蜕变为僵硬腐朽的普遍性。于是希腊伦理社会解体,进入到一种法权社会状态。在以罗马为代表的法权社会中,个体自我获得一定形式的独立,人人在法律上平等,成为具有独立人格的抽象的法人。然而,一切又因之支离破碎了,虽然个体不再需要依赖于任何普遍的东西,但却因此肢解了生命统一:法人是一个丧失了普遍本质的空虚的自我,个体的自由成为一种幻象,整个世界于是发生了颠倒和异化。因此,只有通过新的斗争,即教化形式,才能获得真正的自由意识,回归到精神的本质中去。也正是在这个意义上说,教化世界是自身异化了的伦理世界,教化是伦理实体获得现实性的手段,甚至可以说,教化就是伦理性的教育,是对于伦理生活的反省和回返。

其次,教化是伦理实体的简单的灵魂,是伦理实体在思维中的普遍性向现实性的直接过渡,借助于

这个简单的灵魂,自我转化成为现实的特定存在,在现实当中追求其自由本质。由于伦理世界本身的矛盾和法权社会的先天不足,必须通过教化这样的新的活动形式克服其内在的对立和冲突,而达到对于现实世界的直接的肯定,获得普遍性。在此意义上,教化就是教育,依然立足于对于灵魂的改造和充盈,消解伦理实体的抽象性和空乏性,发掘自我的内在生命力。显然,教化是自我本身所内蕴的超越性本质使然,是追求自由的体现,是自然人向人的生成。教化造就人类社会,亦使个体站立起来,成为自我的主人。最初,教化将自己的职责定位于扬善祛恶。在诚实的简单灵魂之中,自我意识将对象性的世界一分为二:善与恶,将自在存在的独立的精神力量视为善,而被动的精神本质就是恶。^{[2] (P45-46)} 以此价值标准,由国家权力和社会财富构成的现实世界就是一个颠倒混乱的世界:被看成是善的权力会成为压制个体的摧残性力量,而曾经被视为恶的财富却成就了个体的独立性;本于诚实意识的高贵意识和卑贱意识亦陷入自欺欺人的窘迫境地。黑格尔这样描述“一切具有连续性和普遍性的东西,一切称为规律、善良和公正的东西同时就都归于瓦解崩溃;一切一致的同的东西都已解体,因为,当前现在的是最纯粹的不一致,绝对的本质是绝对的非本质,自为存在是自外存在;纯粹的我本身已绝对分裂。”^{[2] (P62)} 这样,教化在其使命的催促之下,走进了信仰世界,以图在此重新达到实体性和纯粹的思维性。然而,由于信仰世界本身的局限性,个体自我和普遍性依然无法达成统一,必须通过传播识见的启蒙运动和占有现实的法国大革命来进一步克服这个异化的状态,以完成教化的最终任务。然而,就如同法权社会无法达成对伦理世界的一劳永逸的超越一样,教化虽然在某种意义上将自我对象化了,领略到了现实社会历史的变迁和周遭,但并没有真正回归到精神世界的本源。在教化世界,有限和无限、人和社会、个体和共体、肉体 and 灵魂、心灵和现实依然处在激烈的对立和冲突之中,自我意识在自己一手创立的现实世界面前一筹莫展,自我在寻求其本质的肯定性活动当中不但没有能够实现预先的目的,反而丧失了自己的本质,自我所创造的现实的普遍性社会成为一种压迫和摧残自我的异己的否定力量:作为教化最后

一个环节的法国大革命虽然达到了自己对立面的顶峰,获得了绝对的自由,但亦同时制造了人类历史上空前绝后的恐怖。可见,教化即异化,现实世界成为了自我毁灭的最佳场所。然而,教化的最初目的在于克服伦理世界的对立和冲突,使自我获得肯定的现实性和普遍性。如果说教化成为了异化是现实历史发展的本然样态的话,那么客观精神却必定要求进一步向前运动,达到自身的最终目的。也就是说,自我并不甘心于在肯定性的活动中走进否定性的结局,自我寻求本质性和普遍性的努力必然推动其重新占有对象世界,直至实现其自由本质。这样,自我已经不能在现实世界当中解决自身的问题,只有过渡到自我意识的精神王国,通过道德精神,才能真正实现自我教化的目的。

从伦理世界—法权社会—教化世界—现实世界—信仰世界一路走来,教化的本质亦由此绽开为一个不断寻求自由意识的心路历程。黑格尔以其难以超越的历史主义视域,通过其精神哲学对于历史事件的抽象和辩证,雄辩地论证了人的教化意义:人作为精神存在就必须同偶在性拼搏,使自己趋于无限,以接近普遍性;不论处于一个何其无奈、繁杂和难解的处境之中,人必须不断奋争,反复辩难,争取成为自我的主人,消除特异性,实现自由的本质。

三、教育和伦理

对于个体而言,教化的功能在于使之脱离其自然存在的状态,获得一种精神生命和意志自由,实现具有普遍性意义的存在。对个体进行教育和教化,个体因之而获得教养,也由此在某种意义上摆脱其特殊性而获得了普遍性的生命形式。对此,黑格尔在《精神现象学》的序言中谈到“个体的教养”这一话题时,道出了教育的深层意涵。他认为,特殊的个体是不完全的精神,是一种具体的形态,每个个体都必须走过获得教养的历史道路,使之从它的蒙昧状态变为有自我意识的精神。这是教育的最深层的本质。在教育的过程中,我们获得普遍性的知识,认识到世界文化史的发展轮廓,同时实体赋予自己以自我意识并获得普遍精神,从而得到教化和教养。^{[4] (P17-18)}显然,个体教养的获得和世界的教化进程是同步的,只有当主观自由达到客观真

理,个体才获得效准。对此,黑格尔《法哲学原理》在展开法—权利—道德—伦理的递进分析中,着重阐述了教育的伦理品性。

何谓伦理?何谓教育?伦理和教育处于何种关联之中?伦理就是自由,是客观,也是必然,整个人的生活都在伦理力量安排下得以展开;伦理是自在自为地存在着的神,对于这种永恒的正义力量,个人唯有安首俯命。^{[3] (P165)}教育就是要把特殊性加以琢磨,使其行径合乎事物的本性;^{[3] (P203)}教育在于培养人的第二天性,使之符合普遍性,达致伦理的内在要求。黑格尔说“教育学是使人们合乎伦理的一种艺术。它把人看作是自然的,它向他指出再生的道路,使他的原来天性转变为另一种天性,即精神的天性,也就是使这种精神的东西成为他的习惯。”^{[3] (P170-171)}在此,教育作为达到伦理的一个环节,被赋予了滋养精神成长的神圣职责。所谓教育,就是对灵魂的改造,就是对伦理事物的习惯。那么,社会个体如何获得伦理上的教育?成为国家的公民,首先是成为家庭和社会中的一员,个体的权利和义务获得确定性时,伦理性的教育便开始了。

家庭是直接的或自然的伦理精神,通过爱,家庭获得内在的同一性和确定性。对于子女,父母的爱体现为照顾,同时施之最初的教育,约之纪律,以矫正任性,对受到本性迷乱的自由予以警戒,从而将普遍性铸造进其意识中去。成为家庭中的一分子,是自然血缘使然,但要成为社会成员和国家公民,依靠先天本能断然不可。对于子女而言,父母构成普遍物,子女必须服从父母,否则便将变得缺乏教养。因此,在家庭生活中,教育的目的就在于向被教育者灌输伦理原则,确立伦理生活的基础,同时使被教育者摆脱自然直接性,获得独立和自由的人格。^{[3] (P188)}当然,家庭教育不完全是一个被动的过程,儿童出于对自身现状的不满和渴望长大成人和进入成年世界的冲动,都使得其自发地感到有必要受到良好的教育。当子女萌发出这种自由意识时,父母以往所要求的纪律和服从就代之以爱和信任,着力于养育子女的理性精神和伦理精神,直到孩子们发展出达到脱离家庭的自然统一性的能力为止。

个体不能永远生活在家庭中,走出家庭迈入社会是个体成长的必然选择。市民社会是一个个人利益争夺的战场,每个人都为了自身的目的将他人

视为手段,偶然性和特异性自由地活跃在每一个角落。在这种荒淫和贫困的景象中,伦理性的东西彻底丧失了。然而,黑格尔认为,贯穿于市民社会中的特殊性原则不可能永远持续下去,向整体性的靠近必然将之推移到普遍性,不如此就不能获得其真理和现实权利。因此,社会成员就必须按照普遍性的方式来规定其知识、意志和活动,并使自己成为社会联系锁链中的一环。^{[3] (P201)} 这样,教育就是个体和社会发展内在的需要,是一项“解放以及达到更高解放的工作”,并构成“推移到伦理的无限主观的实体性的绝对交叉点”。^{[3] (P202)} 应该看到,这种解放是一项艰苦卓绝的工作,其既反对纯主观性和情欲的直接性,又抛弃感觉的主观虚无性和偏好的任性。但正是只有通过这种教育,主观意志才能获得客观性,并最终获得价值,达到现实性。不仅如此,通过理智的培育,特殊性才能成为真实的自为存在,才能确证自身的单一性,才能在伦理中成为无限独立和自由的主观性。所以,有教养的人只会照顾到普遍性,不会表现出自己的特异性来。同时,受过教育的人是真正能够获得自由的人,这种人能够自己为自己做主,能够做想做的事情和得到想得到的东西;还因为其考虑到别人的感受,故其不容易得罪人,博得好的环境。

在市民社会中个体实现自身独特的单一性和自由主观性,但只有将个体培育成为国家公民,才能最终使自由达到其最高的权利。因此,个体不应当仅仅满足于实现其个人自由和权利,而是致力于成为国家的公民。成为国家成员是个人的最高义务,个人只有成为国家成员才具有客观性、真理性和伦理性。^{[3] (P254)} 国家是伦理实体的最高阶段,在国家生活中权利和义务是统一的,维护每一个成员的特殊目的和福利。也就是说,国家对于我来说似乎是外

在的他物,但是我的实体性和特殊利益又同其密不可分:我与国家不但不互为疏离,而是互为一体的。因此,既然国家具有先在的合理性,个体就应该具有爱国心,不要好争辩找岔子,这是一个有教养的人的起码要求。在此,教育就是使受教育者看到国家生活中每一事物里的肯定的东西,以维护基本的生活秩序。^{[3] (P268)} 国家直接存在于风俗习惯中,对国家统一性的维护不仅是一般公民的义务,更是行驶权力者的职责,对于官吏的政治教育直接关系到国家和政府的信誉和效准。黑格尔说“为了使大公无私、奉公守法及温和敦厚成为一种习惯,就需要进行直接的伦理教育和思想教育,以便从精神上抵销因研究本部门行政业务的所谓科学、掌握必要的业务技能和进行实际工作等等而造成的机械性部分。”^{[3] (P314)} 这样经过对大众和官吏的教育,主观方面就隐遁起来,与之同时,服从普遍利益的习惯就逐渐养成了。教育于是不断地接近精神的本性,肩负其完善人类本性的重任,直至达成普遍精神。

[参考文献]

- [1] 黑格尔. 哲学全书[M]. 杨祖陶译. 北京: 人民出版社, 2006.
- [2] 黑格尔. 精神现象学[M]: 下卷. 贺麟、王久兴译. 北京: 商务印书馆, 1997.
- [3] 黑格尔. 法哲学原理[M]. 范扬、张企泰译. 北京: 商务印书馆, 1996.
- [4] 黑格尔. 精神现象学[M]: 上卷. 贺麟、王久兴译. 北京: 商务印书馆, 1997.
- [5] 侯成亚等编译. 张颐论黑格尔[M]. 成都: 四川大学出版社, 2002.
- [6] 陈文芳. 生命化教育的实践品格[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2011, (1): 13-14.