

· 学术探索 ·

[思政理论课研究]

自由理性之人的觉醒:黑格尔“主观精神”中的教化及其作用

刘建军, 邱安琪

(中国人民大学 马克思主义学院, 北京 100872)

[摘要]“教化”是黑格尔哲学,特别是精神哲学中的重要问题,贯穿于“主观精神”“客观精神”和“绝对精神”演进的全过程。对其“主观精神”中的教化进行独立考察,具有学术价值和现实意义。黑格尔“主观精神”中的教化,贯穿于“灵魂—意识—精神”的发展历程,旨在使自由理性之人获得初步的觉醒。原初的人有着“自然的天性”,需经由教化获得主体意识、理性认识、自由意志,从而成为精神的存在。这一过程可通过以世界历史、思想史为内容的教化来实现。将这一思想投射到现实之中,对青少年教育有着深刻的理论启示。

[关键词]黑格尔;精神哲学;主观精神;教化;自由理性之人

DOI:10.3969/j.issn.1002-1698.2020.04.001

重视人的自由本质是西方近代哲学的重要特征,黑格尔承袭西方哲学史的思想渊源,将论证人的自由本质视作其哲学的最高目的。“精神哲学”作为研究人的学问,因而获得了至高的地位,被黑格尔视作其全部哲学体系的顶峰。“教化”因关乎“人”而发生在“精神哲学”之中,是勾连起黑格尔精神哲学中各阶段的中介性环节,它助推个体历经漫长的经验认识继而获知其自由本质,并通过法权、道德、伦理实体、艺术、宗教、

哲学来逐步实现其自由本质。

“主观精神”作为黑格尔“精神哲学”的第一个部分,研究的是个人尚未表现于外部社会之中的精神。“主观精神”中的教化,则是黑格尔完整教化的第一个阶段,虽未能让个体达到其最高的自由境界,但也使其经由“灵魂—意识—自我规定着的精神”各个阶段,逐渐摆脱了质朴的自然性,进而获得了关于其自由本质的主观认识。研究“主观精神”中的教化,既富有启蒙的意义,

作者简介:刘建军(1963—),《学术界》本期封面人物,山东博兴人。法学博士,中国人民大学马克思主义学院二级教授、博士生导师。主要从事马克思主义理论与思想政治教育的研究,在理想信念、爱国主义及其教育方面用力较多。系中央实施马克思主义理论研究和建设工程《马克思主义基本原理概论》课题组首席专家、全国宣传文化领域“四个一批”人才入选者、教育部长江学者特聘教授、国家高层次人才特殊支持计划(“万人工程”)入选者、国务院特殊津贴获得者。发表著作10多部,论文350多篇。主要著作有:《马克思传》《马克思主义信仰论》《追问信仰》《文明与意识形态》《爱国主义教程》《信仰的呼唤——社会主义市场经济条件下信仰问题研究》《守望信仰》《寻找思想政治教育的独特视角》等。邱安琪,中国人民大学马克思主义学院博士研究生。

又较之于启蒙向前迈进了一步,旨在纠正人的主观认识走向“脱离必然而言自由的分裂”。考察“主观精神”中的教化,其具体的内容就包括:对最初的“人”的认识,提示了个体需要通过教化获得觉醒;主观精神的终点——“自由的精神”,明确了“教化”的目标;“精神现象学”呈现的极为细致的个体认识发展的具体历程,使我们得以把握个体的认识规律,进而确立教化应设定的内容。

一、人觉醒于原初的“自然天性”

人并非生来就是自由理性的存在。最初的人是自然的,有原来的天性。这种“自然天性”就表现为,作为自然物诞生而未经人化雕琢的质朴状态。它既体现在个体成长的最初起点,孩童总是质朴无知的,“婴儿式的天真”是自然状态下持有的心态;^[1]也表现在人类历史的起始阶段,“野蛮人受风俗、冲动、感情支配”。在黑格尔的“主观精神”中,通达“精神”以前的所有环节,都在一定程度上展现了个体的“自然性”。因此,人才需要经由教化,从自然性出发,走过“主观精神”中的各个环节,历经不断向着更为高级的形态运动的漫长过程,最终走向主观精神的终点——“自由的精神”,即实现精神的觉醒。

“主观精神”中的“灵魂”是整个“精神哲学”的起始阶段,它作为一种“自在的精神”,还处在精神最为原始的睡眠状态,被称为“自然精神”。它向我们揭示,原初的人只有“与禽兽所共同具有的一种低级的、模糊的意识”。^[2]要具体洞悉这种状态的具体表征,就需深入“灵魂”内部。

“自然灵魂”作为“灵魂”内部的开端,是最体现人的自然天性的环节。“自然灵魂”中的“自然的质”“自然的变换”“感受性”的任一发展阶段,都完全纠缠于自然之中。这也就是说,此时的人与动物在外在表现上无异。一方面,原初的人不具有任何主体性,单纯受包括地理位置、气候条件、时间季节等在内的自然的支配。另一方面,此时的个体也只有“模糊的意识”,即动物也有的“感受性”,如“饥饿、疲倦”等转瞬即逝的

感受。这只是内部的、短暂的感受,并未建立起独立于“我”的外在的客体,因而明显区别于真正的“意识”。

对“灵魂”阶段中未觉醒的自然状态加以概括,这种最为直接的“自然性”表现为未获得自我意识。人的认识水平未发展到从自然混沌中分离出“自我”,未获得人之为主体的意识。其现实表现则包括,个体缺乏改造外部世界的能力、纯粹受到外在自然的支配;缺乏对“自我”为主体的认识,并不具有对自己的行为负责的责任意识;未意识到“人以自由意志为其本质”,而对被奴役、被压迫的现状并无反抗意识,更没有天然的“权利意识”;对“人”没有一视同仁的尊重,因抱持“受地理环境之不同而构成种族之间的差异”的错误观念而实施种族歧视、奴役。

进入到“意识”的阶段,个体虽已有所发展,但仍然附着了自然天性。当人处在“意识”的第一个环节——“意识本身”时,人的认识水平首先要经历“感性意识”的阶段,此时的个体只能认识到“个别存在的某物”,无法建立起他们的共性,更无法把握它们的抽象概念。这也就是说,此时的个体尚未具备抽象的思维能力,还完全停留在感性认识的认知水平上。

不仅如此,待个体发展至“自我意识”的阶段,即“撤销主客体之间的帘幕”以迈向主客统一的重要环节,我们依然能看到其表现出自然的天性。在这一阶段,个体虽承认对象是精神性的自身,但由于“自我意识”刚刚萌发,还保留了“意识本身”的成分,其为了克服与“意识本身”的激烈矛盾,便产生要摆脱“意识本身”纠缠的“冲动”,即产生强烈的“欲望”去消灭认识的对象,并以此方式取消主客的对立。这样一来,个体的自然性就表现为被欲望支配。随后发展至“认可自我意识”,主体不再希冀以消灭客体的方式消除主客对立,而是以在认可客体存在的前提下使客体臣服、从属于主体。其自然性的体现,便是黑格尔所举的“主奴关系”,这表明个体还未获得人人平等、尊重他者的意识。

发展至“主观精神”的最后阶段——“自我规定着的精神”,个体在发展为“自由的精神”前,依旧未全然脱去其自然天性。即个体的意志是自然的,也就意味着其行为还会受到情欲、冲动的摆布。将这一自然性投射到经验世界中去,我们可以获得对“部分人热衷于反抗权威、打破规则”的现实情况的理论解释。事实上,这样的现象屡见不鲜,并为思想教育带来了阻力,我们常见的解释是将其理解为“反叛心理”,但黑格尔却给出了更为深刻的洞见。“意志的现实存在是选择、决定。优柔寡断的不做选择与任性均不是真实的意志。”^[3]人们之所以在思想上倾向于“背离、甚至敌视公众承认的东西”,^[4]就是因为“冲动的意志”还未发展为“真实的意志”。人所涌现的“冲动的意志”是无限的,仿佛处于什么都可能的、绝对自由的状态,于是不成熟的个体就希冀于保持这种无限的可能性,拒绝让自己获得具体的规定,并将“被规定”视为被束缚、不自由而激烈反抗。也就是“狂热所希求的是抽象的东西,而不是任何有组织的东西,所以一看到差别的出现,就感到这些差别违反了自己的无规定性而加以毁灭”。^[5]但事实上,什么都可能便是什么都不可能,不经由理性的判断做出具体的选择,自由就只是停留在空想之中,是抽象的、空洞的。

综上所述可以看出,“主观精神”中的各环节详尽展现了人的自然天性,让我们获知原初的个体存在“缺乏自我意识”“局限于感性认知”“未形成平等意识”“行动单纯受情欲、冲动的驱使”等诸多不成熟的问题。也正因为个体有这般的“自然天性”,才需要教化的引领,让其克服这些问题,从而获得精神的觉醒。

二、个体经由教化觉醒为自由理性之人

根据近代启蒙确立的原则,个体实现了主观性的自由、获得了理性认识,人是自由理性的人。黑格尔承袭了启蒙的积极成果,又在此基础上向前迈进了一步。在他看来,自由理性的人不仅要实现自我意识的觉醒、理性认识的发展,还要获

得意志的自由,才能实现其自由本质,完成主观性上的精神觉醒。

但人并不直接是自由理性的人,人最初“只不过是他出生以后成为人的可能性”。^[6]“人则必须自己学会一切,必须把自己培养成为自己应当成为的人,否则,就会仅仅是他过去的那种可能性。而这恰恰是因为人是一种精神的东西,他必须摆脱那自然的东西。”^[7]也就是说,原初的人必须不断超越其“自然天性”,进而发展成为“自由的精神”。即发展至与人自在的原初天性相对存在的自为状态,这一状态要求主体超出因其不自觉而导致的偶然性,超出未经其觉醒的、任性的自由,而达到主体充分自觉、自主的自为状态,也就是真正自由的状态。

虽然从本质上讲,是人固有的“精神本性”使其从自然天性跃迁至其自由的本质。但不意味着每一个“个体”都能不经外在助力,轻而易举地发展至个体的完善境地。从人类历史的宏观视角来看,“人”在过去的诸多阶段并未实现主体性觉醒、确立理性的原则;从不完善的现状来看,仍有个体在成长过程中未达到“人”是其所有的理想之境,上述两方面都说明了从“自然天性”向“精神的存在”转变的困难性。但当“精神”已向我们显现,并勾勒出个体应然的认识发展进程及规律,个体的发展便从此有了清晰的前进方向。此时,明确了目标的“教化”便可作为一种外力介入,引导“处在自然状态下的个体”走向“精神”。也就是“教育通过塑造人性使人从纯粹的自然性中得到解放,教育就是要转变人的自然天性,使人由自在的变为自由的”。^[8]

至于如何教化个体,并使之觉醒为自由理性的人,需要从“主观精神”揭示的人的认识发展规律中寻找答案。因为教化本身也是引导个体按照其认识发展规律向前行进的。在“主观精神”的部分,个体经历了“灵魂—意识—精神”的发展历程,走过这三个阶段,个体分别逐步获得了“主体意识”“理性认识”“自由意志”。展开而言,在“灵魂”的阶段,个体演进的最终目标是获

得自我意识,也就是从自然状态中觉醒,意识到自己是具有独立自主性和能动性的“主体”,从而区别于自然。在“意识”的阶段,个体在不断克服主客对立的过程中,由单纯的感性认识逐渐发展出理性的思想。发展至最后的“精神”阶段,“精神”不再受外部自然影响,只受自然规律支配,并可以能动地限制自己、决定自己,此时的人便拥有了“自由的意志”。这也就是说,只有教化个体获得自我意识、理性的认识、自由的意志,方能实现个体的觉醒。

首先,教化个体获得自我意识。人之所以为人,使自己区别于动物,就在于人具有自我意识、主体意识,能够以抽象的“我”作为自己的认识对象。人超越纯粹的自然性、质朴性,从野蛮走向开化,以及近代文明的发展,无不以自我意识的觉醒为特质。而在当下仍要开展如此教化,一来是因为,任何时代的个体都要走过从自然性到精神性的成长历程,每个人都有未获主体意识而需接受教化的阶段;二来是因为现实的需要,我们虽已走过启蒙的历程,但启蒙的任务并未尽然完成,现实中仍有一些人的自我意识尚未觉醒,未获得健全的人格。

因此,应让个体认识到其是区别于自然的存在,是具有独立自主性、能动性的“人”,从而成为真正的人,并尊重他人为人。这就包括向个体阐明其是有主观能动性的“人”,也就是教化个体对自己的行为负责,而不是将责任归咎于他方;让个体意识到自己作为“精神性的存在”,是与生俱来拥有权利的独立的“人”,从而摆脱被奴役、压迫的处境;让个体意识到“人”独立于自然,不受自然的影响而有差等,从而转变“受地理环境之不同而构成种族之间的差异”这般构成种族歧视的错误观念,进而抵制种族间奴役的极不尊重“人”的行为等等。就“确立人的主体地位是启蒙的积极成果”而言,这一教化内容既体现出黑格尔对启蒙价值的积极肯定,也可以被视作是其对启蒙成果在其自身体系内的传承延续。

其次,教化个体从感性认识向理性认识发

展,从“通过感觉、表象、欲望等把握事物”发展至“用思想掌握事物”。黑格尔明确提出:“一切教育都本着一个方向,那就是个体不要停留于做一个主观的东西,而要这样成为客观的。”^[9]在黑格尔看来,“意识本身”包括了“感性意识”“知觉”和“知性”三个环节,分别指的是人认识到“个别存在的某物”“并列的诸事物”和“现象背后的普遍法则”,从“感性意识”发展至“知性”,便实现了感性认识到理性认识的飞跃。这也就是说,要培养个体的抽象思维,使个体认识对象时,不仅停留于感性所触及的表面,而是通过对其抽象概念的把握,洞悉事物的本质和法则。

除此之外,个体在认识过程中,会因为感受到客体的异己性,而涌现出否定、毁灭、征服对象的欲望,教化便承担着引导个体认可、尊重认识对象的职责。应向个体说明,毁灭客体的“欲望”是无止境的,此欲望解决后,还会涌现新的欲望,异己的对象是消灭不完的,认识上的单纯反叛没有意义。还要教化个体,不应通过奴役他人的方式确立自己的主体性,要尊重他人作为自由的人而独立存在,构建人与人之间“每一方都承认对方并意识到对方是自由的存在”的关系。

发展到理性认识的最高阶段,个体便拥有了理性的思维能力,即获得了思想。思想对于个体而言非常重要,“禽兽没有思想,只有人才有思想,所以也只有人才有自由,就因为他是具有思想的。”^[10]这是因为,单纯忠于表象,无法真正把握住事物的实质、核心,但“思维、形式的普遍性知道约束独特的东西”,^[11]获得思想便可认知到事物的普遍本质。因此,要引导个体“用思想掌握事物”,放弃其主观特殊性,深入事情之中,让思维自为地做主,从而获得对于对象本质、普遍性的认识。

最后,教化个体摆脱情欲、冲动的驱使,学会在反思中作出意志的决断。意志不满足于一般的对象性认识,有着趋向于行动、意图将思想设定为现实存在的冲动。最初的个体有无限的自然意志的冲动,这就表现为个体在主观上有无限的幻想,既想做这个,又想做那个,此时个体抱持的是

“自由是为所欲为”的天真想法。但黑格尔提出:“对自由最普遍的看法是任性的看法,——这是在单单由自然冲动所规定的意志和绝对自由的意志之间经过反思选择的中间物。当我们听说,自由就是指可以为所欲为,我们只能把这种看法认为完全缺乏思想教养。”^[12]这就要求我们教化个体从无限的意志冲动中作出选择,因为无限的意志无法成为能够行动的意志,停留在无限可能性之中,拥有的只是抽象的、概念上的自由,实际上却只是驰于空想、鹜于虚声。

与此同时,这些自然冲动的涌现由原始的情欲驱使而具有偶然性。但“人作为精神是一种自由的本质,他具有不受自然冲动所规定的地位。所以,处于直接的无教养的状态中的人,是处于其所不应处的状态中,而且必须从这种状态中解放出来”。^[13]而“教养者能按照普遍的观点而行动。这全然是教化的本性。然而教化只表达这样一种简单的规定,即给种种目的与种种考察打上普遍东西的性质的印记”。^[14]这也就是说,必须教化个体反思这些冲动的目的、手段及可能会带来的结果,并在这种理性的反思中作出抉择。而此时的个体,也就实现了真正自立而不依赖于外物的自由,完成了作为最高顶峰的“纯粹人格”,通过使自己成为自己本性的绝对辩证法,把一切都包摄在自身之内,并因此使自己成为主观上实现其自由本质的“人”的路径。

三、用世界历史、思想史开启个体的觉醒

历史方法十分鲜明地贯穿于黑格尔对于意识的研究中,那么,在主观精神中基于人的认识规律展开的教化,也必然遵循历史的脉络。黑格尔在《精神现象学》中提出:“每个个体,凡是在实质上成了比较高级的精神的,都是走过这样一段历史道路的,……如就内容而言,也都必须走过普遍精神所走过的那些发展阶段,但这些阶段是作为精神所已蜕掉的外壳,是作为一条已经开辟和铺平了的道路上的段落而被个体走过的。”^[15]这也就是说,个体要走过普遍精神走过的发展道路,即

接受以世界历史及镶嵌在其中的人类认识发展史为内容的教化,才能通达具有普遍性的精神。

用世界历史教化个体,是因为“世界历史就是使未经管束的天然的意志服从普遍的原则,并且达到主观的自由的训练”。^[16]这一训练可以被迁移至个体的生长,使原初的个体按图索骥发展为具有普遍性的精神。也就是过去的历史——普遍精神走过的各环节不再如其发生时那样被作为最高的原则,而是以压缩的形式成为教化的某一个结构层次。如古希腊时期在数学上取得的进展,被压缩为数学知识成为教化儿童的素材,即便那是当时的数学家们呕心沥血取得的最高突破,但也因其是“人类童年时期的成果”而被降低为了简单的知识,被放置于教授儿童的低级的结构层次上。

用世界历史教化个体之所以可行,是黑格尔关于“历史与逻辑相统一”的深刻洞见勾连起了“世界历史”与“个体教化”相通的桥梁。即历史本身构成了逻辑层次,逻辑中包含的每一个层次都能寻找到历史的根源,它们既可以展现在历史上,又可以被视作历史过程的缩影。且对于世界历史而言,最低层次的逻辑结构最初显现,最高层次的逻辑结构最后显现,这使得个体发展的逻辑结构能与历史发展的时序结构相吻合。于是我们可以将普遍精神想象成一个生动的人,世界历史的初级形态是人的童年时期,尔后更为成熟的样态对应人的中年、老年时期。那么,真正的个体学习世界历史的展开图景,便是习得普遍精神以其自在的方式勾勒出的个体的发展路线,获得关于这一内容的教化后,真正的个体只需沿着普遍精神给出的路标向前走,便能自觉地走向精神。

需要补充的是,哲学史作为揭示人类认识发展的历史,是世界历史在思想观念维度上的展开,也是个体受教化所需接受的内容。这是因为黑格尔的“逻辑学的概念进展”“主观精神中意识的发展”“哲学史的发展过程”大体上对应。更为具体地说,从“主观精神”部分与哲学史的对应上可以看出,个人的意识发展大体上要经历

人类认识发展的历程,即由浑然一体发展至主客对立,再走向对立统一的过程。

对个体而言,过去的历史、思想史之所以富有教益,是因为在黑格尔看来,此前的历史形态和不同流派的思想都没有死去,他们作为普遍精神的具体形态、特殊形态,被压缩成了一个环节而纳入了普遍精神之中。这也就是说,过去的传统不是错误的,只是由于受一种规定性统治,抓住一个范畴作为其统治范畴而不够全面。而今,黑格尔不再将这些过去的历史、思想作为最高的原则,而是将它们安排在了他思想体系中的某一逻辑层次里。个体想要实现精神的长成,即自觉发展至最高的逻辑层次,就需要认识到“绝对精神”成为其最高逻辑结构的必然性,而为了使个体获得对这种必然性的具体理解,就必须让个体了解世界历史、人类思想史走过的具体道路。

最后,用世界历史、思想史教化个体,要坚持循序渐进的原则。根据“主观精神”中对人的认识规律的揭示,我们可以得知,人的认识发展不可一蹴而就,必须经过由低级向高级递进的发展历程。但当我们直观考察某一个体的既成观念时,由于只能在个体身上看到一种规定,便误以为个体展现出的认识是不经任何过程而直接获得的。黑格尔在《精神现象学》中给出了解释,“因为在比较高一级的精神里,较低级的存在就降低而成为一种隐约不显的环节”。^[17]这也就是说,个体认识的形成本确实需要经历较低级的存在,才能通往较高级的精神,只是个体作为特殊的精神,只能将一个范畴作为他的统治范畴,其在确立了一个稳定的认识观念后,这一认识便在其思想中获得了统治地位,他曾有的、甚至也是占领其思想统治地位的、但相比是较为低级的认识,便退居为隐而不显的内容。因此,用世界历史、思想史开启个体的觉醒与成长,需要十分耐心,因为普遍精神走过的道路本身就十分辽远,那么个体要逐一消化这些内容也绝不轻易,但绝不能因为历程的繁冗而略过其中的环节。不仅如此,黑格尔还特别强调,“每个环节自身就是一

个完整的个体形态,而且只当它的规定性被当作完整的或具体的东西来考察时,……每个环节才算是得到了充分的或绝对的考察。”^[18]这也就是说,对于过去的历史、思想史,我们不能抱持现代人高傲的、绝对否定的态度去看待,而必须将过去历史的形态、思想史还原到其显现的时空境遇,给予他们肯定的认识。最后,用世界历史、思想史进行教化的过程虽然艰辛,但也不用因此产生畏惧,相比普遍精神一路发展而来的曲折漫长,“个体的任务的艰巨性却已经减小了”,^[19]因为个体不再需要经历真实历史发生时的轰轰烈烈,也就是不用再将自己置身于那种自在存在的状态,而只需要把那种回忆起来的自在转化为自为存在的形式中,便可获得教益。

四、黑格尔“主观精神”中的教化对青少年教育的启示

人的精神成长与年龄增长大体上保持一致,这是人的自然发展趋势。具体而言,儿童的“精神被包藏在自身之内”;青少年的“精神发展为‘主观的普遍性’即理想、幻想、希望等与‘直接的个体性’即不符合理想的现实等之间的‘对立’与‘斗争’”;成人“承认世界的客观必然性和合理性”;老年则“完全实现了与客观性的统一”。由此我们可以看出,青少年处在精神的起始、觉醒阶段,“主观精神”中的教化作为黑格尔完整教化思想的初级阶段,可以与青少年教育相对应,并给予青少年教育以深刻的理论启迪。

首先,我们要以正确的态度对待青少年的不足。青少年所处的人生发展阶段,是一个没有从原初状态走出多远,正在逐渐摆脱自然质朴性、走向精神觉醒的初级阶段。因此,在青少年身上看到其所展现的自然性,我们不应粗暴斥责,而要在充分理解其合乎个体发展规律的基础上,给予青少年耐心的引导。与此同时,“精神现象学”中揭示的个体认识规律,也指出了青少年成长过程中会普遍出现的问题,这就提示我们要关注青少年存在的思想叛逆、任性妄为、优柔寡断等问题,并

及时教育引导。

其次,从教育青少年的内容上来看,黑格尔“主观精神”中的教化旨在将人培养成精神的存在,“精神”分为思维和意志两部分,这就启示我们应注重青少年的价值养成和意志锻炼。一方面,引导青少年在其认知发展的重要阶段,形成对事物本质的、普遍的认识,从而树立正确的世界观、人生观和价值观。另一方面,锻炼青少年的意志。意志的现实存在,就在于决定和选择。这就包括更正青少年惯于拖延、优柔寡断的不良习气,帮助青少年走出内心的犹豫不决,让其将内心酝酿的种种可能性主动转化为现实性;对青少年开展道德教育,要引导他们在对不同冲动的目的、手段、结果的反思中,判断其内心冲动的善恶、优劣,从而作出选择,即执行应然的道德行为;还要教导青少年自觉投身实践,在各项广泛的实践中获得更深刻的成长。不仅如此,“自由精神在其现实性上呈现为**人格独立、身份平等**。”^[20]这就启示我们应对青少年进行人格培养,使青少年建立自我尊重并尊重他人为人。

最后,青少年教育要坚持循序渐进的原则。黑格尔的“主观精神”向我们展示了个体主观上的成长进程,特别是细致地交代了个体认知发展的过程。这让我们认识到,人的成长有其自身的规律,没有人可以越过其本必经的环节,跳跃式地实现精神的觉醒。要想让青少年获得成长,就必须基于青少年的认识发展规律、施予内容的内在逻辑体系,循序渐进地耐心引导。

具体而言,青少年教育虽然需要明确教育目标,但不能将最高目标作为起点步骤,并将最高等级的内容直接灌输给他们,而要对教育青少年的内容做出更细致的研究,即探明作为最高的逻辑层级的教育目标,包括了哪些较为低级的、隐而不显的内容,并以何种逻辑结构层次展开。对于青少年的价值观教育和道德意识培育而言,主观精神中提示的“用世界历史开启个体的觉醒”就有极大的启发意义。因为青少年应吸收的价值、意识都是人类文明发展至今沉淀出来的结

果,这也就是说,教育内容自身也历经了思想史发展过程中的漫长演化。因此,应善于将历史、思想史作为教育青少年的素材,将知识教学与价值观教育、德育相结合。让青少年在感知原始内容之粗鄙和如今文明成果之进步的鲜明对比中、在对人类思想史发展进程的把握中,作出接纳何种观念、意识的理性判断。即通过对科学理论的掌握、对历史规律的深刻认识,形成对当前核心价值观、社会主义道德的主动认同,从而实现青少年的价值观形塑和道德意识养成。

明确教育内容后,还应根据青少年的认知发展规律,在宏观层面科学安排个体应在什么年龄段接受什么内容的教育,并协同高低学段的课程、教材,使教育内容能够顺畅衔接、逐层递进。但也要注意兼顾个体的特殊性,对认知水平超出或落后于平均水平的青少年,应根据其认知水平所处的阶段精准地施予内容。总的来说,这项工作就好比铺设引导青少年走向成熟的阶梯,每一个台阶都不可省略,且必须将其由低到高地排布,才能顺利地引导青少年实现其精神的觉醒。

注释:

[1][德]黑格尔:《小逻辑》,贺麟译,北京:商务印书馆,1995年,第90页。

[2]张世英:《论黑格尔的精神哲学》,上海:上海人民出版社,1986年,第20页。

[3][20]高兆明:《黑格尔〈法哲学原理〉导读》,北京:商务印书馆,2010年,第58、85页。

[4][5][12][13][德]黑格尔:《法哲学原理》,范扬、张企泰译,北京:商务印书馆,1982年,第4、15、25-26、29页。

[6][7][9][11][14][德]黑格尔:《世界史哲学讲演录》,刘立群等译,北京:商务印书馆,1959年,第34、35、71、43、44页。

[8]高兆明:《自由视域中的教育——黑格尔〈法哲学原理〉教育思想研究》,《中国德育》2006年第9期。

[10]转引自张世英:《论黑格尔的精神哲学》,上海:上海人民出版社,1986年,第270页。

[15][17][18][19][德]黑格尔:《精神现象学》(上卷),贺麟、王玖兴译,上海:上海人民出版社,2013年,第68-69、68、69、69页。

[16][德]黑格尔:《历史哲学》,王造时译,上海:上海书店出版社,2006年,第96页。

[责任编辑:马立钊]