

# 黑格尔精神哲学视域下的伦理教化与公民养成

吕寿伟

**[摘要]**教育的过程是使儿童从自然的个体成长为国家公民的过程。教育通过对儿童自然性的去除和个性的改造，而不断提升个体教养，最终使儿童获得精神气质的内在转变。伦理实体是儿童获得教养的环境，家庭、学校和国家是伦理实体的现实形态。家庭是天然的教育伦理实体，它以爱为基本的精神规定，在家庭中，儿童逐步将家庭的伦理精神转化自我的习惯性意向。但家庭的自私本性不可能塑造出具有公共精神的现代公民。学校作为一个教育共同体是一种伦理性的结合，它由来自不同家庭的儿童组成伦理性实体。“解放”是学校教育的精神规定，它通过解放塑造有教养的个体。但学校并不能完成现实公民的塑造，现实的公民只能在国家这一伦理实体中形成。作为理念的国家体现着普遍性的公共意志，国家的目的在于通过对儿童教养的提升而完成国家公民的塑造。

**[关键词]**教养；伦理；教化；伦理实体；伦理精神；精神释放

**[作者简介]**吕寿伟（1980—），男，河南人，江苏大学教师教育学院副教授，教育学博士，南京师范大学立德树人协同创新中心兼职研究员，主要从事教育哲学和教育伦理学研究（江苏镇江 212013）

黑格尔晦涩、艰深的哲学体系非常幸运地得到中国学者持久而深入的研究，但黑格尔却没有像康德一样获得教育学者的青睐，无论是赞同黑格尔的人，还是批评黑格尔的人，都很少提及黑格尔的教育思想。黑格尔遭到教育学界的集体遗忘可能是多数人认为他的教育思想已经完全消融于意识哲学、政治哲学和伦理学之中，也或许仅仅是因为其语言过于晦涩、体系过于宏大而打消了太多人的勇气。但无论如何，黑格尔并非没有自己的教育思想，相反，黑格尔对教育所倾注的心血不亚于康德，这些思想不仅体现在我们熟知的《法哲学原理》中，同时体现在《精神现象学》《精神哲学》《哲学史》《伦理体系》等诸多作品之中。在黑格尔看来，教育是一门伦理的艺术，教育的过程是使儿童从自然的个体成长为国家公民的过程，它通过对儿童自然性的去除和个性的改造而使儿童获得普遍性的伦理规定，从而不断提升儿童的教养。教养提升的过程是儿童在伦理实体中接受伦理教化的过程。在黑格尔那里，教化与教养只是同一个东西的不同形态，教化是流动中的教养，它表达着儿童意识与精神的内在转变，儿童这一精神转变的历程完成于伦理实

体之中。伦理实体是由伦理精神所建构的一个伦理世界<sup>[1]</sup>，是儿童获得教养的环境，家庭、学校和国家是教育伦理实体的现实形态，儿童正是通过家庭、学校和国家的伦理教化而逐步成长为具有独立意识、自由人格和公共情怀的国家公民。

### 一、家庭与儿童的伦理教养

家庭是一个自然的伦理实体，它以自然性的血亲形成个体原始的伦理关系，并以爱作为家庭实体的精神规定，或者说“爱”使家庭成为现实的伦理实体。爱表达的是自我与他人的统一，它使自我走出孤立和孤独：因为爱，“我”不再是“无根漂泊的孤魂野鬼”，也不再是“霍布斯式的孤独的狼”。爱之所以能使家庭成为一个伦理的实体在于在爱的行为中对自我独立性的放弃，爱就是在自我与他人的无法割裂的统一中的彼此关联。黑格尔指出，爱包含两个环节，“爱的第一个环节，就是我不欲成为独立的、孤单的人，我如果是这样的人，就会觉得自己残缺不全。……第二个环节是，我在别一个人身上找到了自己，即获得了他人对自己的承认，而别一个人反过来对我亦同”<sup>[2]175</sup>。家庭中的基本关系不是作为独立个体的自我与他人的关系，而是作为家庭成员的“我”与整个家庭伦理实体的关系，是个体的“人”与实体的“伦”之间的关系。家庭成员的行动始终是从家庭的整体作为出发点，以家庭为其目的和内容，父亲的奔波、母亲的劳碌并非是为了自我，而是为了家庭整体的改善，在家庭中“我”即是“我们”。同时因为“我”也只有依附于家庭这一伦理实体才能获得生活的价值和生命的意义，因此，“我们”即是“我”。“我”与我们的统一是一种伦理的统一、实体的统一，伦理的本性是普遍，而实体的本性则是“单一物与普遍物的统一”。

家庭以血缘为纽带以婚姻为基础，它通过婚姻得以建构<sup>[3]</sup>，但契约式的婚姻不可能形成真正的家庭，因为契约的本质是每个个体为了自身的私利而达成的合作方案，是个体本位的。婚姻首先是一种直接的、自然的伦理关系，这种直接性和自然性的体现便是性。但人类婚姻中的性与所有动物界的性所根本的不同在于人对性的自觉意识，性在人类这里被提升到了精神的高度，从而使自然之性升华为令人向往的高贵爱情，使爱成为婚姻的精神规定。婚姻的本质就是在自我否定中与对方统一，每一方都意识到对方是自己的生命，在爱中两个人成为了一个人。婚姻并不完全停留在爱的主观性中，而是“具有法的意义的伦理性的爱”<sup>[2]177</sup>。这样双方就把自然的激情提升为以爱和信任为规定的伦理实体，从而使婚姻超越一时偏好的偶然性。

但这种爱还不具有客观性，只有在子女身上才能见证父母之爱的客观性，子女是爱情的结晶，是父母

之爱的定在。子女使家庭中的爱得以客观化和世代的延续。在子女参与其中所形成的新的伦理实体，仍然以爱为其基本的精神规定。父母对于子女的爱体现为父母无条件的和无微不至的“养”“育”，以使其能够健康、成人，但父母的爱并非是完全主观、事事顺从的溺爱，而是实体性的爱，在父母之爱中体现着伦理性的规定，这便是家庭教育。

家庭教育的目的是去除子女身上的纯粹自然性，使其获得教养。教养就是去除儿童身上自然的质朴性并打磨其特殊性，使其获得普遍性的伦理规定，成为自由的人格。“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、因而某种偶然的的东西。”<sup>[4]62</sup>因教养而获得的自由不是任性的、为所欲为的自由，所谓任性就是让本能主宰意志，完全按照自然的本性和原始的冲动去行动。自由不能停留于完全的主观意愿，而必须成为一种自我实现的精神。但完全为任性所驱使的状态是儿童必须经历的阶段，在这个阶段人无法自己地受本能支配，从胚胎到婴儿再到儿童这种自然的冲动总是不可避免地驱使儿童按照感性的意愿去行动，而没有任何规则意识和应该意识：因药的苦味而拒绝，因糖果的甜美而接受，因与父母的依偎而愉悦，因短暂分离而哭泣。所有这些都使儿童处于一种天真的状态，这种天真的无规则状态，尽管赋予了儿童无限的可能，但也使儿童始终处于自我的特殊性和偶然性之中，因此还是一个自然的个体，尚未成为一个有教养的人。作为一个人，必须要打破这种自然的状态、雕塑其自然本性，获得人之为人的精神提升。因此，对每一个儿童来说都必须具有被抚养和接受教育的权利，只有经历这个养育的过程儿童才能从自然的生物成长为精神性的个体。对于那些丧失父母又没有得到社会收容的儿童必然是处于野蛮和粗糙的生长状态，其性格和行为经常表现出社会性的冲突。

家庭教育通过教养的提升使儿童从一个形式上的家庭成员转变为一个现实的家庭成员，这个过程就是教化的过程。教化是个体“赖以取得客观效准和现实性的手段”<sup>[5]48</sup>，是“一种深刻的精神转变”<sup>〔〕</sup>。这里的精神是家庭这一伦理实体的精神，是普遍的伦理规范。在最初的教育过程中，这些都是作为外在的东西施加在儿童身上的，因此是一种约束和束缚，父母在日常的生活中、在儿童一次次的行动中反复告诫并强化着什么是对的、什么是错的，什么是恶的、什么是善的，并在自身日常性的身体力行中引导儿童效法模仿父母的行为和做法，在潜移默化、耳濡目染中习得实体性规范。教化就是这样一个“润物细无声”的过程，儿童通过教化而将实体性规范转化为习惯性的意向。因此，家庭这一伦理共同体或伦理实体对于儿童德性的养成、精神的教化起着至关重要的作用，它以实体的精神阐释着人之为人的根本。“龙生龙、凤生凤”

并非是遗传学的定律，而是教育学的后果家庭就是这样通过教化的方式把必要的伦理规则灌输给子女，从而使其获得家庭伦理生活的根基，并使家庭成为一个真正的伦理实体，自己也成为一个具有现实性的家庭成员。

使伦理教化得以可能的是爱和信任的家庭环境，父母对子女无微不至的关爱以及子女对父母毫不保留的信任，使儿童愿意服从接受父母的教导。但家庭教育的首要任务是矫正儿童的任性，这就意味着必然引起儿童的抵抗和不愉悦感受，因此强制和惩罚就变得必要。强制和惩罚的目的就是要“对还在受本性迷乱的自由予以警戒，并把普遍物啣铸到他们的意识和意志中去。”<sup>[2]187</sup>只有强制会导致儿童性格的扭曲，但完全没有强制就是彻底的放任和溺爱，也就没有教育，“教育的一个主要环节是纪律，它的涵义就在于破除子女的自我意志，以清除纯粹感性的和本性的东西。”<sup>[2]188</sup>

但子女毕竟不是父母的私产，它“既不属于别人，也不属于父母”。<sup>[2]188</sup>子女从属于家庭这一伦理实体，“父母对子女的教育，从根本而言，不是他们本人对于子女的教育，而是伦理实体对于子女的教育。因而，父母教育子女的权利，就其根本而言，不在于他们固有的权利，而是伦理实体赋予他们的权利。”<sup>[7]237</sup>父母所灌输的是伦理实体的意志，是家庭伦理的价值体系。而家庭作为构成国家体系的因子，家庭的实体同时是国家的个体，这就意味着家庭实体的伦理规范教育尽管在其原始性上是使儿童获得家庭实体的普遍性规范，从而成为真实的家庭成员，但它同时也是一种社会伦理规范教育和国家伦理规范教育。它不仅要塑造家庭的成员，同时也要造就国家的公民。家庭教育的这种双重职能意味着，教育，即便是家庭教育也不完全是家庭的责任，而同时是国家和社会的责任，国家有责任为儿童提供平等的机会和良好的环境，通过经济的改善和社会风尚的形成，使社会性的普遍性伦理规范同时成为家庭的规范，并最终演化为家庭的行为习惯。

## 二、学校与儿童的精神解放

家庭教育的双重职能一方面使儿童获得伦理的教化、成为符合家庭精神的自由个体，另一方面也因为这种自由人格的塑造而不断赋予儿童独立的属性，从而为走出家庭埋下伏笔。事实上，家庭虽然在客观上有培育公民的职能，但家庭在本性上是自私的，其全部的目的在于家庭自身的发展、改善和延续，如果企图完全依赖私有的家庭培育公共的公民就显得荒诞，单独依靠家庭不可能培养出具有公共情怀和公共责任担当的现代公民。家庭伦理实体以爱为其精神的规定，因此情感而不是理性才是维系家庭实体的根本。在

这一情感共同体内，儿童在“爱、信任和服从中度过”<sup>[2]188</sup>，服从不仅是儿童的日常生活状态，同时也被作为教育的内容，因此家庭在本性上抵制儿童相对于家庭的独立意志的形成。家庭伦理的情感性、依附性和自私性等特征决定了儿童必须走出家庭才能形成自由的人格、独立的意志和公共的情怀。

学校是由来自不同家庭的儿童组成的集体，在学校儿童走向了迈出家庭伦理实体、寻求公共生活的第一步。但学校并非是单一个体的机械组合，而是一个伦理的实体。学校中最基本的关系是师生关系，尽管教育受政治、经济的制约，同时也具有经济和政治功能，但师生关系首先是一种伦理关系，它以一定的伦理价值为自身的合理性根据。作为一种伦理关系其基本特征便是非功利性，不能为了外在的功利目的而将学校演变为个体追名逐利的竞技场，也就是说学校不是追求私利的个体的麋集，而是一种伦理的结合，<sup>[7]</sup>它既有自身的伦理价值取向，也有自身的伦理使命。

学校相对于儿童总是具有先在性，它在儿童进入其中之前就已经是个伦理的实体，对每一个当下的、现实的学校而言，所谓的实体化是指儿童的实体化，是儿童接受学校伦理精神、内化学校伦理规范、并融入学校成为学校一员的过程。儿童在家庭中可以接受和容忍的特性在这里就需要从儿童身上去除，“从入学起就开始了一种按照普遍的秩序和大家共同的规则的生活”<sup>[4]62</sup>。家庭之所以愿意向学校让渡自己的教育权、让子女接受这种普遍的学校教育，就在于学校是一个具有特定伦理精神的伦理实体，通过它能够实现家庭教育所难以实现的教育期待，换言之，家长是怀着对学校教育精神、从而对学校的信任而使子女走进学校。

儿童最初是带着个体的主观化的独立意识和家庭伦理之间的矛盾、冲突步入学校，一方面仍怀着对家庭的精神依恋，另一方面又怀着对独立和自由的渴望。冲突的两个方面都驱使着儿童以独立的自我意识面对陌生的他人，面对崭新的社会关系。但家庭是一个以情感为基础的非理性的、甚至是反理性的自然实体，同时作为独立的个体，它具有为我性和自私性的特征，经常与更高级的实体，如民族和国家，处于道德冲突之中，因此缺乏道德上的合理性。儿童就是这样带着家庭伦理实体所具有的非理性、自私性和不道德的可能性进入学校，当儿童面对这样一种新型的教育关系时，会经常陷入情绪的困扰。学校的首要任务便是矫正家庭教育实体所带来的问题，并在这一过程中使儿童充分的实体化，用理性而非情感奠定人与人之间关系的根基。也就是要让儿童意识到，他虽然是一个来自不同家庭的个体，但却处于与自身没有血缘基础的他人的关系之中，“我”与这些他者之间不存在自然的伦理基础，因此，“我”不能作为孤立的个体，更

不能作为占有式的个体来面对他者，孤立的自由意志和独立意识是不具有现实性的。儿童必须将自身置于与他人的关系之中，“在相互承认中，才能实现自己”<sup>[9]</sup>。即，在自我获得承认的同时也给予他人承认，并在对对方独立和自由的相互承认中成为真实的人。

学校教育就是要通过对儿童精神的教化实现儿童的解放，赋予其理性的精神，将儿童从“自然的质朴性中解放出来，从人的行为的主观性、情欲的直接性、偏好的任意性中解放出来。”<sup>[8]</sup>总之，就是要儿童从自然生命的依附状态中、从家庭的自然伦理中解放出来，摆脱那个停留在自身内部、缺乏现实性的没有规定的主观性。<sup>[10]</sup><sup>70</sup>“通过这种教育工作”，儿童的主观意志在日常的教育生活中获得了其客观性，“只有在这种客观性中它才有价值和能力成为理念的现实性”<sup>[2]</sup><sup>188</sup>

儿童要想去除主观性、自然性和任意性，就必须在学校中接受精神的引导，以“摆脱自己的特异性、知道和愿望普遍的东西、接受现存的普遍的文化”<sup>[4]</sup><sup>2</sup>。这是一个灵魂改造的过程，但也只有这种灵魂的改造才能被称为真正的教育。通过这种改造，儿童逐步去除特有的和偶然的的东西，使自身达到普遍性，获得教养，教养无非是个体在伦理上的造诣。伦理的本性是普遍，它总是体现为一定的价值和规范，规范之为规范就在于它不为某个特定的人而专设，而是面向所有人，其目的在于形成伦理实体内部的伦理秩序。因此，教养提升的过程就是伦理教化的过程，是儿童获得解放的过程，也是儿童作为从家庭走出的孤立个体获得公共理性、形成公共意识的过程。只有获得普遍性的个体才能真正的将他人视为和我一样的平等而独立的自我意识，具有独立的人格和应被尊重的权利。这一相互承认的过程，使儿童的教养从家庭的私人领域提升到了学校的公共领域，同时也使儿童不会将自身局限为一个道德的个体，而是怀有公共立场、进入公共生活的公民。

解放构成了教育的精神规定，但解放自身却是一个艰辛的过程，并不是所有的规范都能获得儿童毫无敌意的接受，儿童身上的自然本能和家庭的情感本性、儿童那尚未充分教化的意志会自发地形成对“伦理性定在的赤裸裸的对抗”。为了使儿童成为一个真正的、现实的人，成为一个具有教养的公民，就必须以强制的方式来改造儿童的未充分教化的意志。强制的过程是他律的过程，是儿童服从的过程。强制似乎与现代教育的理念相抵牾，但却是必要的。个体受不受教育、怎样接受教育虽然是个体的事情，但作为现代社会的成员不受教育也就意味着没有自由的能力，完全被自然意志驱使。而且，教育所要完成的是个体的灵魂转向、一种深刻的精神转变，<sup>[11]</sup>离开外在力量的推动很难让儿童从一种精神状态转向另一种精神状态。

因此，教育必然包含着强制和服从，“服从是一切智慧的开端；因为通过服从，那还没有认识真理、客观事物和还没有以它们为目标的、因而还不是真正独立和自由的、不如说不成熟的意志，就在内心认可了从外面来到他那里的合理的意志并使它逐渐成为自己的意志”<sup>[4]2</sup>。因此，强制的目的并不是要形成儿童服从的性格，而是要让儿童摆脱早期的任性和完全主观的意志，要让儿童懂得限制自己的行为、控制自己的情感。如果一味地按照儿童的意愿，就“陷入了最坏的教育方式，而在孩子们那里就会产生一种可悲的后果：蜷缩于特别的爱好、古怪的聪明、自私自利的兴趣是一切罪恶的根源”<sup>[4]72</sup>。在此，并非是要否定道德自律的价值，而是要强调自律的他律前提。德性和教养尽管体现为一种自律，但这种自律总是以客观伦理的强制力量为依据，离开了伦理的道德是停留在意识中的空洞说教。对学生的强制是一种伦理性的强制，通过这种强制使儿童意识到自身的限制力量，从而服从于这种限制，“知道自己的限制就是知道自己的不受限制”，<sup>[4]28</sup>从而才是真正的自由的主体，自由就是对现实的必然性的认识。

学校作为精神的实体，通过个体解放和精神教化的过程使儿童成为公共理性和普遍精神的个体，在对他的承认中成长为具有独立人格、平等意识的权利主体。在学校中，儿童将普遍性的伦理规范内化并体现于日常的行动之中，学校使儿童获得了基本的公民意识，从而扮演了家庭成员向国家公民过渡的角色。但学校也只是作为这样一个过渡的角色，它能够形成学生的公民意识，但却无法完成现实公民的塑造，现实的公民只能在国家这一伦理实体中形成。

### 三、国家与公民人格的养成

在学校中，儿童懂得了用普遍的制度和规则来限制自我曾经的天真，并以伦理实体中的普遍规则建构与同伴的关系，“普遍化原则的运用依赖于人们对一系列规范尺度的合理价值的信任”<sup>[10]68</sup>。儿童在对学校这一伦理实体的信任中达成了自我的个体性与学校的普遍性的统一，从而为其从学校走向社会奠定了基础，或者说，学校是作为个体教养和公民性养成的过渡性环节而存在。但学校并不能造就出真正的公民，学校是、而且必然是在封闭的环境中来提升儿童的教养。学校围墙的意义在于，通过抵制现实社会的浸染而为儿童的成长提供一个理论的和理想的环境，并在这种半实验状态中为社会、为国家造就“理想类型的文化主体”<sup>[12]</sup>。因此，学校总是与社会保持一定的距离，它更类似实验，而非实践。如果说母体为肉体生命的孕育提供了隔离性的保护，那么学校就是精神生命养成的母体。这种封闭和隔离通过对庸常和恶的抵制以及对理想生命的塑造完成国民的改造和提升，它的目标不在于使儿童适应社会的现实，而是要其作为一种

崭新的文化基因去提升和创造新的社会。另一方面，儿童是带着家庭的个体性和为我性进入学校的，但在学校接受教化的过程中，家庭并没有解体，相反，它始终作为原初的和自始至终的教化力量存在着。在学校不断形成个体公共教养的同时，家庭也在不断强化着儿童的个体意识和私人意识，无论父母怀着什么样的国家情怀，家的属我性和为我性始终不会改变，作为子女看到的更多地是父母为这个家所做出的努力和牺牲，家庭总是作为整个的个体存在于社会实践当中。无论是学校的封闭性，还是家庭的私人性都使个体不可能作为一个真正的公民存在于学校当中。只有在国家中，学校通过解放和教化获得的教养才能得到更为广阔、真实的实践空间，教养被进一步的客观化、现实化，它不再局限在有限的学校实体中，而是面向了整个国家，成为真正的公民的教养。

个体的生命总是要超越自然走向自由，但这种自由只有在国家中才能获得充分的体现。国家通过制度和法律的限制来实现个体的自由，“每一条真正的法律都是一种自由，因为它包含有客观精神的某种理性规定，因而，包含有自由的某种内容。”只有在国家的法律中，自由才被同时作为对他人专横的抵制和对自我主观意愿遵从。平等和自由是公民的象征，离开了平等和自由，个人在国家中将处于奴仆性的依附状态。但不仅是自由，甚至平等也是法律的后果，自然法学派所坚持的“人们……生来就享有自然的一切同样的有利条件，能够运用相同的身心能力，就应该人人平等”<sup>[13]</sup>的观念，其本质是人作为“人格”的平等性，“人格的这个唯一抽象的规定构成人的现实的平等”，但这里的人“被承认是人，并在法律上有效，这很少是天生的（出自自然）、而宁可说这仅仅是对精神的最深刻的原则的意识和这种意识的普遍性和发展的产物和结果”。<sup>[4]301</sup>当我们说公民在法律面前平等，恰恰是因为人天生的不平等需要通过公民社会来予以矫正。“谁是或谁不是公民，取决于而且只取决于法律。……所有的公民都是‘造就的’而非‘天生的’”<sup>[14]</sup>

“国家造就公民”的前提是国家必须被哲学的理解，要把国家“当作一个整体并且是为了自身”<sup>[15]</sup>，换言之，国家应被当作目的而非手段。国家之所以可以而且应该被当作目的来理解，在于国家是一种客观的精神和伦理的理念，是“作为显示出来的、自知的实体性意志的伦理精神”<sup>[2]253</sup>。公民因法律而成为公民，但法律无非是国家这一有着自我意识的伦理实体的客观体现，法律就是现实的、客观化了的国家理念和伦理精神。国家既因为普遍的伦理精神而成为高高在上的神物，同时国家又“直接存在于风俗习惯中，而间接存在于单个人的自我意识和他的知识和活动中”<sup>[2]253</sup>。国家就是个人的目的，“单个人的自我意识由于它具有政治情绪而在国家中”<sup>[2]253</sup>，个人与国家之间的这种内在一致性，使个人不把国家当作异己的存

在，相反，自我正是在对国家普遍伦理精神的坚守中，在对国家客观的法律和制度的服从中得到肯定和实现，自我在国家的这种规定性限制中获得了现实的自由。更为重要的意义在于，国家的伦理精神和客观制度使自我真正地具有了客观性、真理性和伦理性，从而成为国家这一伦理实体的成员：公民就是要在被规定中寻求普遍的生活。因此，国家作为伦理理念的现实，“一方面体现为客观性的国家制度，一方面又体现为主观性的自我意识，是国家制度和自我意识的统一”<sup>[16]</sup>。

但国家制度与自我意识究竟如何实现统一，如果说“自我意识由于它具有政治情绪而在国家中”<sup>[2]253</sup>，那么这一“政治情绪”又是何物，是自然的具有，还是教化的结果？这正是黑格尔国家教育的主要内容。

政治情绪是公民所应当具有的爱国之心，因此国家教育就是爱国精神的教育。但在日常意义上爱国精神常被作为一种自然性的情感。自然情感是具有民族性的国家情感，在这种自然情感中自我把国家当作生命存在的家园，这种本能性的热爱渗透于个体的血肉之中，当国家取得大的成就时会有一种内心升腾的自豪感，而当国家遭遇侵犯时又会产生一种难以抑制的愤怒感。它不仅存在于那些知识精英的心中，而是渗透在每一个国民中间，是所有国民对国家的敬意和爱戴。但自我不能仅限于这种自然情感，把国家作为一种民族性的伦理实体，这种自然的情感往往会导致极端民族主义的形成。作为公民意味着要超越情感性的爱国精神，把这种爱国之心转化为一种政治情绪，“这种政治情绪一般来说就是信任”<sup>[2]266</sup>，它是“当人们将国家理解为一种政治伦理实体、一种自我利益实现方式的政治制度时，人们在长期政治生活实践中基于自身利益而对这种政治制度形成的一种‘信任’<sup>[7]</sup>。这种政治情绪虽然是基于个人自我利益，但却并不意味着对公民身份的否定，相反，它表明的是国家对个人权利和利益的保护。在对于国家的政治情绪中，爱国心是“这样一种意识，“我”的实体性的和特殊的利益是包含和保存在把“我”当作单个的人来对待的他物（这里就是国家）的利益和目的中。因此这个他物对“我”来说就根本不是他物”<sup>[2]267</sup>。“我”在对国家制度的信任中实现了自我利益与国家利益的统一，因此，信任就不是纯粹的主观情感和信念，而是包含在对客观的国家制度的理性认知之中。爱国实际上是爱国家的制度，爱国精神就是对国家制度的信任精神，个体的公民教养也正是在基于理性国家制度的政治生活中得以形成。个体对国家信任并不是主观随意的，而是理性的结果。这就意味着国家必须是作为具有自身合理性的伦理实体，它必须体现出最为普遍伦理精神，因此黑格尔，反复强调“国家是伦理的整体”“国家是地上的精神”这里的国家不是实存的特殊的国家，而是理念中的具有合理性和真实性的国家，只有如此，国家才真正作为个体自由权利的保护者，才是“自由

的现实化”或“具体自由的现实”。

公民基于政治理性的爱国精神不会像自然的国家情感那样本能性的拥有，而是教育的结果。国家教育在内容上是包括伦理价值在内的制度教育，在方式是一种生活教育，它浸润在自我日常的伦理生活之中。伦理生活同时存在于家庭、学校和国家之中，但家庭伦理生活是自然的、学校的伦理生活是封闭的，只有在国家中伦理获得最为普遍的精神规定，才是真正的伦理生活。伦理生活总是包含两个不同的方面，在主观的方面，伦理生活表达着个体的自我意识和主观态度，不仅是对自身的态度，同时是对他人和对制度的态度；在客观的方面，伦理生活就是“制度整体的命名”<sup>[17]</sup>，表现为社会生活的伦理秩序。伦理秩序是包含了伦理精神的持久稳定的生活状态，它并不会因个体而改变，但精神作为一种群体心灵，“就只有在组成它的个体中才有关于它的意识”。因此，伦理生活的两个方面相互依附和支撑，个体离开了作为整体性的制度就会缺乏一种实体性，从而也就丧失了伦理生活，而制度离开了个体，就会使伦理生活缺乏现实性。生活教育就要是让以精神为根基的国家制度成为个体习惯化的意识，成为个体的第二天性。这种生活教育内在于伦理生活，并为了伦理生活。“生活教育是生活所原有，生活所自营，生活所必需的教育。”<sup>[18]</sup>个体在国家这一伦理实体的日常生活中体验到国家及其制度对自我自由权利的尊重和维护，感受到国家的伦理价值对自我存在的价值和意义，从而使国家生活成为自我必然的和必须的生活，只有在这里“我”才能真正地成为自由的主体和权利的主体，个体的爱国精神和信任情感就在这种日常的伦理生活中得以形成。黑格尔说：国家是存在的、现实的道德的生活。……生活于这种统一中的个人，有一种道德的生活；他具有一种价值，这价值只存在于这种实体性之中”<sup>[19]</sup>

但这样的情感还具有被动性，个体的公民教养不仅要在感受国家对于自我的价值和意义中形成，而且也要在自我对义务的履行中实现。自我的义务不是基于善良意志的自我规定，不是出于对作为绝对命令的道德律的敬重，而是自我的一种需要和欲望。需要和欲望并非因为道德上的应该，也不是源于自我的高尚，而是因为自我是实体性的存在，国家并非外在于我，而是将自我的特殊利益包含在国家的普遍利益之中。义务不是对自我的限制，它只是要消除个体对自然冲动的依附性和没有规定的主观性，只有在义务中个体才获得了精神的规定，“个人得到解放，而达到了实体性的自由”<sup>[21]168</sup>而且只有在对义务的履行中才会将国家伦理实体的精神规定逐步内化为自我的第二天性，并成为精神的实体性存在和国家的公民，正是在这一意义上说，对义务的履行就是对自己作为国家成员——公民的信念的忠诚。因此，国家教育同时也是一种

义务教育，义务教育使个体成为具有成员资格的权利主体。如果说爱国教育的结果是形成个体之“民”对实体之“公（国家）”的承认，那么义务教育则表达着实体之“公”对个体之“民”的承认，“公民教育的精髓”就在于“‘公’与‘民’，之间的相互承认”<sup>[20]</sup>，只有在这种相互承认中，个体才能对国家形成真正意义上具有精神气质的伦理认同，才能最终成长为兼具政治身份和伦理精神双重意义的公民。

### 参考文献：

- [1] 樊浩. 伦理的实体与不道德的个体[J]. 学术月刊, 2006(5): 55-61,
- [2] 黑格尔. 法哲学原理[M]. 范扬, 张启泰, 译. 北京: 商务印书馆, 2009.
- [3] 葛敏. 基于布尔迪厄场域理论视角的家庭教育场域研究[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2018(2): 89-96.
- [4] 黑格尔. 精神哲学[M]. 杨祖陶, 译. 北京: 人民出版社, 2015.
- [5] 黑格尔. 精神现象学[M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 1979.
- [6] 伽达默尔. 真理与方法(一)[M]. 洪汉鼎, 译. 北京: 商务印书馆, 2007: 19.
- [7] 高兆明. 心灵秩序与生活秩序: 黑格尔《法哲学原理》释义[M]. 北京: 商务印书馆, 2014.
- [8] 樊浩. 教育的伦理本性和伦理精神前提[J]. 教育研究, 2000(1): 20-25.
- [9] 张世英. 自我实现的历程——解读黑格尔《精神现象学》[M]. 济南: 山东人民出版社, 2001: 09.
- [10] 霍耐特. 不确定性之痛——黑格尔法哲学的再现实化[M]. 王晓升, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2016.
- [11] 王有升. 论教育的内在尺度——对“什么是真正的教育”的追问[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2017(6): 76-83.
- [12] 樊浩. 现代教育的文化矛盾[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2005(4): 2-28.
- [13] 洛克: 政府论(下)[M]. 叶启芳, 瞿菊农, 译. 北京: 商务印书馆. 1997: 5-6.
- [14] 施特劳斯. 自然权利与历史[M]. 彭刚, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2006: 05.
- [15] 鲍桑葵. 关于国家的哲学理论[M]. 汪淑均, 译. 北京: 商务印书馆, 1995: 5.
- [16] 陈炳辉. 文化与国家——黑格尔国家哲学新论[J]. 政治学研究, 1999(3) 74-82.

[17]伍德. 黑格尔的伦理思想[M]. 黄涛, 译. 北京: 知识产权出版社, 2016:21.

[18]陶行知. 普及现代生活教育之路[C]//江苏省陶行知研究会, 等. 陶行知文集. 南京: 江苏教育出版社, 2008:587-588.

[19]黑格尔. 历史哲学[M]. 王造时, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1956:8.

[20]樊浩. 伦理, “存在”吗? [J]. 哲学动态, 2014(6)14-23.

## **Ethical Civilization and the Cultivation of Citizens in the Perspective of Hegel's Philosophy of Spirit**

LYU Shou-wei

(School of Teacher's Education, Jiangsu University, Jiangsu Zhenjiang 212013, China)

**Abstract :** The process of education is to make children grow from natural individuals to national citizens. Education constantly improves individual upbringing through the removal of children's nature and the transformation of their individuality, and ultimately makes the inner change of children's spirit. Ethical entities are the environment for children to be nurtured, and families, schools and states are the realistic forms. Family is the natural ethical entity of education, which takes love as the basic spiritual rule. In family, children gradually transform the family's ethical spirit into the habitual intention of self. But the selfish nature of the family cannot create a modern citizen with a public spirit. The school, as an educational community, is an ethical combination which consists of children from different families. “Emancipation”, which is the spiritual rule of school education, creates educated individuals. But school cannot shape the real citizens, which can only be formed in the ethical entity of the country. The state, as a concept, embodies the common will of the public. The purpose of the state is to complete the shaping of the national citizens through the promotion of children's upbringing.

**Key words:** upbringing ; ethics ; civilization ; ethical entity ; ethical spirit ; spiritual release

