

西方人文主义教学文化的嬗变、追求与局限

龚孟伟

(扬州大学 语文教育研究所,江苏 扬州 225002)

摘要:从古希腊智者学派所提倡的“人是万物的尺度”,到当代科学人文主义主张的科学与人道融合,西方人文主义教学文化的发展史就是师生人文精神跌宕的时代史。它追求以人为中心的教学价值取向,追求培养全面发展的人的价值目标,追求唤醒自我以回归生命的价值进路,这对我国教学改革具有借鉴意义。但西方人文主义教学文化也存在形而上学、忽视物质基础、夸大人的主观能动性、理念脱离实践的局限。

关键词:西方人文主义教学文化;思想嬗变;价值追求

中图分类号:F12

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2024)03-0024-08

doi:10.19742/j.cnki.50-1164/C.240303

西方人文主义教学文化是以歌颂人的价值与尊严,追求人的思想解放与个性自由,肯定世俗精神和尊崇理性为旨趣的师生教学生活方式。它兴盛于欧洲文艺复兴时期,主张以人文精神为底蕴,反对禁欲主义,崇尚自由民主,倡导以人为本,尊重儿童天性,关注今生,在教育实践上具有古典性质。探寻西方人文主义教学文化的思想嬗变、价值追求和局限,有利于我国师生弘扬主体精神,建构合理的教学生活方式,克服教学文化实践中的弊病。

一、从“人是万物的尺度”走向科学与人道融合的思想嬗变

当我们用审慎的眼光看待历史,还原西方人文主义在教学领域的发展轨迹,能够发现,西方人文主义教学文化思想嬗变大致经历了发轫、发展、成熟和革新四个阶段。

(一)从“人是万物的尺度”迈向“人文之学”的发轫

古希腊智者学派的代表人物普罗塔哥拉认为,“人是万物的尺度”“在知识方面,人以自己为准则。”^{[1]42} 其将目光聚焦于认识的主体,认为知识依赖于具体的认知者。苏格拉底则注重培养人的理性和美德,提出“有思想力的人是万物的尺度”。其认为知识来自天赋,潜藏于人的心灵。同时,苏格拉底主张教学要以学生为中心,尊重受教育者,启发他们沉思和回忆,引导他们不要专注于物质和欲望,而应改造自己的灵魂,追求真理和智慧,并将他们的知识引导出来,使他们的认识走向光明,成为道德完善的人。柏拉图认为,理念世界是充满光明和善的世界,一切知识和真理蕴含其中。柏拉图还以唯心论、人

收稿日期:2024-03-06

作者简介:龚孟伟(1971—),男,安徽淮南人,教育学博士,扬州大学文学院教授、研究生导师。研究方向:主要从事课程与教学论研究。

基金项目:2023年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“百年家塾文化发展与乡村教育生活方式变迁的关系研究”(23YJA880010)。

性论和认识论为基础,构建和谐发展的教育思想。这种思想影响了其后的亚里士多德。亚里士多德主张和谐教育,认为学生要在德智体美等方面全面发展,但在不同的发展阶段应有所侧重,学生要学会独立思考,不可偏信和盲从教师。

古希腊的人文主义思想影响了古罗马的教学文化。古罗马人崇尚古希腊的哲学、文学、诗歌、艺术等人文学科。彼时的教学文化倡导培养精于雄辩、善于辞令、熟悉经典、深谙文学、忠于城邦、道德完善、能言善辩、遵纪守法、乐于助人的公民。古罗马教育家西塞罗和昆体良认为,教学的目的是培养具有人文精神的雄辩家,他们具有美好的人性、自由的意志和独特的个性,懂得文学、哲学、军事、政治等,是典型的社会活动家。西塞罗强调,“在教学过程中,要培养学生具有较高的文化素养,既要有文法、修辞、逻辑、几何、天文、音乐等普通文化学科的知识,又要有文学、历史、哲学、法学等高级文化学科知识的修养。同时,这些人还要具有同情、仁爱、谦和、礼让等品质。”^{[2]35} 这就是西塞罗所谓的“人文之学”。古罗马教学思想重视人的自由精神和至善理性,但随着欧洲进入中世纪,神学取代人学,神性统治人性,强调以人为中心的西方人文主义教学文化随之式微。

(二)文艺复兴前后期人文主义世俗教学文化的发展

文艺复兴的实质“是人文主义运动”,其“主要特征是强调人的尊严、人生的价值、人的现世生活、人的个性自由和批判教会的腐败虚伪”^{[3]7}。它终结了中世纪的蒙昧,复活了人文精神,人文主义教育随之兴盛,并分为前后两个时期。前期人文主义教育倡导“自由教育”“重视学生身体和智能的和谐发展,重视培养学生个性和造就为社会服务的好公民。在课程设置上重视古典科目,强调教育与社会的联系,重视治人治世之学,力图通过教育,改造社会。”^[4] 例如,意大利人文主义教育家弗吉里奥认为,人文主义教学的目的是对学生施以自由教育以培养全面发展的人。在教学方法上,其强调以学生为本,使教学内容适合于学生的个人爱好和年龄特征。维多里诺则在人文主义思想指引下创办了“快乐之家”,在“快乐之家”中,师生关系和睦,学生的生活充满了欢乐。此外,英国人文主义者莫尔主张,在教学中应注重培养、提高学生的仁慈、公正、民主、勇敢、仁爱、诚实与合作等品质。这些人文主义教学思想具有鲜明的时代特点和进步精神。

随着西方社会的演进,逐渐走向形式化的前期人文主义教育被后期人文主义教育取代。后期人文主义教育重视培养具有开拓精神的人,在教学目的上反对培养学究,更加重视人的全面和谐发展;在教学内容上突破传统的“七艺”,更加重视与生活的联系;在教学方法上反对灌输和体罚,主张使教学成为“没有惩罚、没有眼泪”的活动,让学生的天性自由舒展。后期人文主义教育重视理解的作用,认为“没有经过理解的知识等于灵魂的废物”。例如,蒙田主张,教学要“倡身心并进,重能力培养,求实际效用,尚行动实践,反对权威主义,批判死记硬背,抨击学究气息,鞭挞禁欲主义,充分表现出后期人文主义教育的新气象”^{[5]167}。

(三)从启蒙运动中的理性教育到新人文主义思想的成熟。

当西方社会迈入17至18世纪启蒙运动的历史节点,人文主义者倡导人人都享有受教育的权利和机会,国家应实施普惠教育。这一时期,人的理性张扬,笛卡尔强调“我思故我在”,培根倡导“知识就是力量”。随着自然科学的兴盛,科学和人文出现分野,“科学解答是什么的问题,人文学科则关注为何以及如何。”^{[6]13} 它们在17世纪分离后,科学主义逐渐占据优势,但人文主义教学文化思潮依然获得时代滋养,取得了新的发展。例如,英国教育家约翰·弥尔顿秉持把古典人文主义和现实主义结合起来的教學文化,创办文、实兼重的学校教育。法国的爱尔维修提出教育民主化,坚守通过改变社会制度以解放思想、造就人才的教学文化精神。此外,就连功利主义教育家洛克也主张培养举止优雅、德智才兼备的绅士。

19世纪初期,德国掀起了新人文主义思潮,其认可人与自然的二元对立,并服务于“意志力量”“把‘人的尊严’作为一种高贵的头衔,以此掌握其他存在”^{[7]14}。它“追求无功利性的价值取向,强调人性的

和谐和人格的完善,重视古典文学和古典研究在人的精神培育中的作用”^{[8]162}。新人文主义思潮所倡导的教学文化注重人的精神养育和人的自由发展,强调人文性的教学价值,反对狭隘的职业视野,告诫人们教学不应使人“成为迂腐的局限性牺牲品”^{[9]53}。其时新人文主义教学文化的杰出代表——洪堡,秉持以人为本的观念,主张教育应把人从等级制的桎梏中解放出来,激发人的生命力,唤醒人的内在潜能。洪堡认为:“每一个人,甚至是最穷的人,都应获得全面的人的教育。每个人获得的教育都应是全面的,所受教育的不同局限至少不能妨碍教育的进一步实施。每一个智力正常的人都有受教育的权利和属于他的位置,都可以在自我的逐步发展过程中寻找自己的命运。”^{[10]173} 洪堡进一步认为,教学的责任在于加强学生的理解力,增进判断力,发展理性和陶冶情操,使他们的本质力量得以充分发挥。此外,洪堡还主张教学内容应联系实际,人文科学和自然科学并重,教学谨防照本宣科和讲授陈旧的内容,学生要学会独立思考、自由学习和真诚合作。这些新人文主义教学文化在当时起到了重要的作用。

(四)从文化教育、人本主义到科学人文主义的革新

随着近代科技发展,工具理性逐渐膨胀,人被异化,丧失了自由的本性,与之抗争的非理性主义教育思潮再次崛起。20世纪初的德国文化教育学就是典型代表,它以狄尔泰的生命哲学和精神科学为理论基础,从历史文化和生命视角研究教育问题,强调教学中的生命体验、理解和充实感,注重全人教育,主张围绕历史和社会议题开展教学。它反对赫尔巴特的教学思想,认为教学的目的—手段关系不能反映教学文化的本质;它主张知情意行全面发展,注重培养学生的个性和独立思考的能力,为此,必须取消任何强迫性教学。例如,狄尔泰强调,人文学科教学要以生命作为教学的出发点,因为人类的生活、历史和文化“无一不是生命的表达和体现”,一切知识都与生活相关,都需要生命体验。因此,个体的体验、理解和创造成为教学文化继承与传播的基本方法。斯普朗格也认为,教学的任务在于“传递文化、体验文化价值,并培养能创造文化价值的人”^{[11]545}。教学过程内含了文化的传递和创造,教学的价值在于实现人的内在精神力量,唤醒人的生命,促进人的自我认知,陶冶人的情操,释放人的潜能,并学会关爱他人和接受关爱。显然,这一时期的人文主义教学文化精神站在与科学主义教学文化对立的立场,为人文精神的复苏进行了艰苦的斗争。

第二次世界大战结束后,存在主义和人本主义思潮泛起,人们对工具理性的教学文化思想进行了深刻反思。20世纪60年代,美国掀起了人本主义教育运动,代表人物有马斯洛、罗杰斯、弗洛姆等。他们承认学生天性自由,主张“以学生为中心”,倡导师生平等,认为教师应成为学生学习的促进者,教学的价值在于培养学生完善的人格,并帮助学生自我实现。因此,人本主义教育主张学生自主学习,以培养自信心、独立性和创造性,教师应实施非指导性教学,使学生学会自由发展。师生之间要相互信任,教师应尊重和爱护学生,激发学生的学习热情,满足学生的学习需求,做到既发展学生的理性,又发展学生的情感。但是,人本主义教育存在理论体系不完备,对人性认识不足,过分强调自我实现,忽视社会环境和后天教育对人成长的制约等弊端。

当代,随着科学精神和人文精神的激荡,科学与人文趋向融合,一种科学人文主义的教学文化逐渐形成。它是“在科技高度发展的现当代语境下将科学与人文主义相结合的产物,其目的在于在科学与人文之间架起桥梁,实现科学与人文的对接、融通和渗透”^[12]。联合国教科文组织把科学人文主义称为“科学人道主义”,认为“它是人道主义的,因为它的目的主要是关心人和他的福利;它又是科学的,因为它的人道主义的内容还要通过科学对人与世界的知识领域继续不断地做出新的贡献而加以规定和充实”^{[13]98}。“科学人文主义既信奉科学,又崇尚人道。它以科学为基础和手段,以人文为方向和目的,其最高鹄的,是要在科学与人文的相互协调和互补中促进人和社会在物质和精神两方面的和谐发展,并在此基础上不断实现人自身的解放。”^[14]在这种教学文化观中,“科学教育是科学人文主义教育目的观的基础,人文教育是科学人文主义教育目的观的导向”^[15],学会学习、学会生存、学会生活、学会关心是科学人文主义教育目的的终极取向。可见,科学人文主义教学文化的价值取向是科学主义和人文主义并

重,它以科学为手段和骨架,同时以人文为血肉和灵魂,指向人自身的完善和解放。它不仅揭示了科学和人文之间的密切联系,而且有利于纠正实证主义与科学主义的偏颇,以及纠正相对主义和非理性主义的弊端。

总之,追溯西方教育的发展历程,可以发现西方人文主义教学文化一直在抚慰教学主体的心灵,并影响着教学实践。正确理解西方人文主义教学文化的价值追求已成为时代的必然和现实的需要。

二、以人为中心、全面发展、唤醒自我以回归生命的价值追求

西方人文主义教学文化为消解科学主义教学文化的弊端提供了张力,教学主体能够在人文的护佑下自由发展,不至于受到极端工具理性的戕害,其价值是宝贵的。西方人文主义教学文化的价值追求主要体现在以下方面。

(一)秉持以人为中心的教学价值取向

西方人文主义教学文化秉持以人为中心,摒弃“把人作为手段而非目的”^[16]的观念,强调给人以关怀,为人的全面发展创造良好的条件。

西方人文主义教学文化批判极端工具理性的教学价值倾向,认为它造成了教学的保守和落后,阻碍了学生学习的积极性和创造性,导致学生自我的迷失。在极端工具理性的教学价值倾向中,学生主体地位被否定,主体性受抑制,因而教学氛围压抑。其以教材为中心的教学文化以教科书和教师的教学语言为中介,限制了师生对教学资源的开发利用,使教学程序枯燥乏味。一方面,教师成为课程的忠实执行者,丧失了对课程规划和决策的参与权,即使他们想进行课程与教学改革也会遇到重重阻力,收效甚微;但另一方面,在课堂上,教师仍是知识权威,掌握着话语权,学生只能服从、接受和按照教学预案学习,教学策略和学习方式因循守旧。

鉴于此,西方人文主义教学文化追求以人为中心,肯定学生的主体地位,发挥学生的主体性,学生“主体性提升过程即是人的本质力量对象化的过程”^[17]。同时,教师扮演学生学习的促进者、指导者和研究者的角色,成为学生学习的参谋与伙伴。教师给学生提供必要的学习资源和帮助,学生自主学习,师生共享课程资源和教学设计。如此,既能培养学生学习的独立性,又能提高学生的质疑、反思、批判、理解和创新的能力,从而生成良好的班风和学风,使学生的个性和能力获得全面发展。可见,西方人文主义教学文化追求“重建以人为中心的发展价值体系,重视人的和谐发展”^[18]。

(二)追求培养全面发展的人的价值目标

西方人文主义教学文化重视人的理性修养和道德品质,主张培养全面发展的人。罗杰斯总结全面发展的人的基本特征:第一,“这种人是经验开放型的”,不闭塞,不保守,不拘束,不唯唯诺诺,自然、开朗、敏感、经验丰富而深刻。第二,“这种人以存在主义方式生活”,不是最大可能地适应环境,而是努力发现、改变、创造新环境,使自我与个性不断得到发展。第三,“这种人能够使自己的有机体表现出最有效和恰当的功能”^{[19]285-290}。西方人文主义教学文化以培养全面发展的人为目标,直接针对了科学主义教学文化所造成的人的单向度发展现状。随着科学主义教学文化的扩张,“以竞争、效率、控制为取向的合法化知识”^[20]占据主导地位,人的人格发展受到冷遇。人的“善”的天性受到物欲的压迫,人与人之间的关系冷漠,师生关系冷淡,教师成为出售知识和智慧的人,学生成为享受教学服务的顾客。西方人文主义教学文化以人格完善为中心的全人教育,正是看清了功利主义教学文化的弊端而努力正本清源,回归塑造完美人格的教学文化。

人格完善是人的全面发展的标志,也只有教学主体人格健全,教学文化才能守护师生的生活世界,学校才能成为读书治学的“象牙塔”。我们应该牢记,教学文化实践“作为一种构建人的精神世界的重

要途径,它不仅应该,而且能够引导人的精神信念趋向更符合人的本性的方向发展,使人们在创造和享受高度发达的物质文明的同时,能够创造和享受相应水准的精神文明,使人的发展在精神维度上获得更大的空间”^[21],最终使人成为全面发展的人。

(三) 主张唤醒自我以回归生命的价值进路

自我即自我意识,用苏格拉底的话说,就是“认识你自己”。这是一种主体意识,是人对自己身心状态和对自己同客观世界的关系的意识。自我意识是主体对自身的认识 and 评价,主体能清晰感知、认识、理解和评价自己的身心发展水平,是主体对自己力量的确认,也是主体自信精神的体现。它有三种心理成分:自我认识、自我体验和自我调控,它们相互作用,共同影响主体自我意识的觉醒。“自我意识是一个多层次的复杂的动态结构。它的功能是巨大的,它是人与自我关系的协调者,对人的生理素质、心理素质、社会文化素质及其相互关系进行调控,使人的素质形成一个有机的整体,从而使人与环境的互动成为可能。”^[22]

自我意识具有积极和消极两种功能,西方人文主义教学文化唤醒教学主体积极的自我意识,师生才能自信、自尊、自强、自立,也才能确立正确的自我观念,理性地自我分析和评价,做出客观的自我判断,进行有效的自我体验、自我反思和自我批判。西方人文主义教学文化追求唤醒自我意识,它弘扬了师生的主体性,激发了师生的聪明才智,增强了师生的自我效能感,提升了师生积极的情感体验,使师生有效地自我调控,在人文性的教学情境中生成更有效的教学文化。这种人文追求是针对教学主体自我意识迷失和生命价值缺失而言的。在极端功利主义教学文化重压下,教学主体自我生命意识的遮蔽、反思意识的钝化、发展意识的萎缩,导致了师生生命的工具化和发展的缓慢化^[23],使师生丧失驾驭生命的权利,导致师生自然生命、精神生命的分裂,灵动的生命蜕变为工具。自我意识的迷失又羁绊了师生生命的发展,模糊了师生有意义生活的方向,抽空了师生生命和教学文化的灵魂。为消解这些弊害,追求自我意识觉醒和回归生命的整体性,成为西方人文主义教学文化必然的价值进路。因为只有高扬人文精神,才能弥补工具理性的弊端,变控制性教学为关怀性教学,师生的自我生命意识、主动发展意识和反思批判意识才能真正觉醒,师生的自然生命和精神生命才能弥合,也才能“用人的精神世界的健康和谐发展去平衡和消解由于物质主义肆虐所带来的人的发展的缺失和遗憾,以积极、健康、向上的精神生活态势去改变人的生存境遇的困惑和窘迫,将人的整体发展水平提升到一种新的境界”^[18]。

三、西方人文主义教学文化的局限

在新旧教学文化的更迭中,西方人文主义教学文化作为反思和批判的对象,其呈现出以下三方面的局限。

(一) 西方人文主义教学文化具有身心二分的形而上学色彩

马丁·海德格尔认为,“任何人文主义都是形而上学的”^{[24]226}。西方人文主义教学文化鼓吹人文精神,但有些人文学者忽视教学是一种具身认知活动,轻视身体在场,因此它是身心二分的,具有浓厚的形而上学色彩。“形而上学实际上支撑了现代人文主义”“人文主义的核心命题是:‘拥有自由意志的个人是意义的最终来源与最高价值’。”^[25]它片面强调自由意志、道德、精神和理性,但它忽视了作为知识出发点的思维来自人自身,忽视了“我的存在”和身体介入。笛卡尔已经意识到这点,其提出“我思故我在”,思维是人的本质,思维证明了“我在”,但我是否是身体或是物质,笛卡尔无法做出判断,因此,他秉持的是心物二元论。康德也区分了心灵与物质,“这个区分正是现代人文主义的形而上学基础”^[25]。

身体具有物质属性,身体与心灵如何弥合,西方人文主义并没有很好地解决这一问题。因此,西方人文主义教学文化在强调人的伟大和自由时,主张确立师生的主体性,完善他们的人格和道德,弘扬他们的人性和个性,发展他们的理性精神,但对师生身体的生理意义、心理意义和社会意义重视不足,这容

易导致师生身心分离,这是由它形而上学的哲学基础决定的。要克服这种局限,首先,需要消解形而上学的弊病,清除非理性偏见的束缚。其次,用整体性思维构建一种开放、积极、身心融合发展的教学实践体系。再次,促进科学教育和人文教育融合,并关注师生的身体在场,只有身体在场,师生才能为自身的教学赋义。

(二) 西方人文主义教学文化忽视物质基础,夸大人的主观能动性

教学文化实践需要物质基础,这不仅包括使用的教材、设备、教室,而且师生也是物质生命和精神生命的统一体,他们的教与学“难以与身体相割裂,行动与身体是合一的,身体与世界处于一种浑融一体的非对象性关系中”^[26]。这样看来,师生要“理解自身的存在,也要理解他人以及‘物’的存在”^[25],这是三位一体的。师生的身体要参与到教学的全过程,作为物质的身体在场是必须的,作为心理的身体和精神的身体在认知中不可或缺。西方人文主义教学文化过分重视人文精神而忽视人也是物质的存在,这极易割裂自然生命和精神生命的统一,导致身体离场。

同时,西方人文主义教学文化夸大教学实践中人的主观能动性,将价值理性和解放理性凌驾于工具理性之上,甚至取而代之,这导致教学文化实践违背了教学规律。忽视物质基础和夸大人的主观能动性可能“架空学生的全面发展”^[27]。这种教学文化过度批判教育的功利性而消解工具理性和价值理性之间的张力,使教学文化实践的“钟摆”从一个极端走向另一个极端。可见追求人文精神而忽视物质基础和身体离场的教学文化会异化、扰乱“全人”目标的实现,最终造成“教育不但没有唤醒个人的智慧,反而鼓励个人去沿袭某种模式,因而阻碍了个人”^[28]³的全面发展。

为克服这种弊端,首先,需要为教学文化实践提供充足的物质保障,促进教师深度教学和学生沉浸式学习。其次,需要致力于“全人发展”目标的实现,追求解放和理解的教学文化。再次,应将师生的主观能动性与现实条件统一起来,积极创新教学文化。

(三) 西方人文主义教学文化存在理念脱离实践的悖论

教育理论与实践本应统一,因为“任何教育理论都难以脱离教育实践的根基,而任何教育实践本身都不同程度地接受教育理论的规制”^[29]。人文主义教学文化内蕴理论与实践的互融、互动、互生。人文主义教学文化理念指导和规约教学实践,教学实践发展和创生新的人文主义教学文化理念。但在现实中,西方人文主义教学文化却存在撕裂的现象。“理论与实践的关系岌岌可危”^[30],是西方学者的共识。

首先,这种脱离表现在西方人文主义教学文化理念未能转化为实践智慧。虽然西方积淀的人文主义教学文化理念蔚为壮观,以人为本的教学话语和表达范式推陈出新,但是这些观念大多停留在知识层面,缺乏教学实践智慧的锤炼,未能有效解决教育的实践问题。其根源是缺乏转化的中介和机制,这造成西方人文主义教学文化理念和实践的断裂,“两者的脱离最终必然导致两败俱伤,实践在低层次上运作和重复,理论成为空洞的符号和没有生命力的装饰品。”^[31]

其次,这种脱离还表现在西方人文主义教学文化共同体的匮乏。师生是教学文化的载体,教学文化是属人的存在,教学文化实践也是人的实践。人文主义教学文化的理念和实践应该合而为一,在相互促进中生成共同体,这种共同体包括自我共同体和与他者组成的共同体。教师或学生个体虽然认同和接受了人文主义教学文化理念,但在实践中并不践履,这将导致自我共同体的分裂。与他者组成的教学文化共同体中包括师生间的教学文化共同体,以及教育理论研究者和教育实践者之间的教学文化共同体。师生可能接受了民主的师生关系理念,但并没有用理念指导实践,教学中教师仍然控制课堂,学生仍然依附于教师,师生之间的共同体难以生成。教育理论研究者和教育实践工作者之间也是“各吹各的号,各唱各的调”,这导致西方人文主义教学文化理念纸上谈兵,没有落实到教学文化实践中。

最后,这种脱离还表现在缺乏人文主义的教学文化生态。教学实践应负载人文主义理念,但由于极端功利思想的驱使,人文主义教学文化理念并没有作为一种精神符号深植于教学场域,这意味着教学主体和关联的对象徘徊在对人文精神的遐想和实践之间,游离和徘徊造成的“两层皮”现象十分严峻。这

导致人文主义教学文化生态难以形成,教学理论、教学实践和教学主体等文化要素之间以及它们与外界之间进行能量和信息交换的动态平衡被打破,“出现教学理论应用的教条化、技术化、庸俗化”^[32]现象,造成理念与实践的背离。

为解决上述问题,首先,应厘定人文主义教学文化理念与实践结合的“活动”机制,在教学过程中用有效的教学理念指导教学实践,形成实践智慧。其次,应积极构建教学文化共同体,在教学生活中使共同体内外部形成理论和实践的统一,做到理论指导实践,实践升华理论。再次,建设和谐的教学文化生态,“解放和摆脱压迫性的教育”,打造“关爱、信任和包容的课堂”^[33],使师生愉快地投入教学活动。

结 语

西方人文主义的发展,经历了从古希腊的“人是万物的尺度”,到当代科学人文主义的漫长历程。西方人文主义教学文化是人文精神在教育场域的映射,它倡导以人为中心、全面发展、唤醒自我以回归生命的价值追求,这对我国教学改革具有借鉴的意义。它还昭示我们,教学理论工作者和实践工作者应形成合力,“将灿烂的理念转化为生动的实践”^[34],并克服其理论和实践的局限,“为中国教育现代化建设铸魂培根,提供发展的精神动力”^[35]。从而既能使师生的精神逐梦而行,寻求真理,也能使精神回归自身,认清自己的思想归途而不迷惑。

[参 考 文 献]

- [1] 梯利著,伍德增补. 西方哲学史(增补修订版)[M]. 葛力,译. 北京:商务印书馆,1995.
- [2] 田本娜. 外国教学思想史(第2版)[M]. 北京:人民教育出版社,2001.
- [3] 佟立. 现代人文主义哲学家的智慧[M]. 天津:天津人民出版社,2020.
- [4] 赵同森. 人文主义教育的变迁及启示[J]. 教育理论与实践,2007(01):1-3.
- [5] 吴式颖. 外国教育史教程[M]. 北京:人民教育出版社,1999.
- [6] 戴维·奥尔德森,罗伯特·斯宾塞. 保卫人文主义:理论与政治的探讨[M]. 王进,谢潇雨,译. 上海:东方出版中心,2023.
- [7] 马西莫·卡恰里. 思想涌动:人文主义的哲学思考[M]. 张羽扬,张谊,译. 上海:上海三联书店,2023.
- [8] 吴式颖,任钟印. 外国教育思想通史(第7卷):19世纪的教育思想(上)[M]. 长沙:湖南教育出版社,2002.
- [9] 席勒. 美育书简[M]. 徐恒醇,译. 北京:中国文联出版公司,1984.
- [10] Wilhelm von Humboldt: *Werke in fünf Bänden*. Bd. 4, 64. 转引自,吴式颖,任钟印. 外国教育思想通史(第7卷):19世纪的教育思想(上)[M]. 长沙:湖南教育出版社,2002.
- [11] 吴式颖,任钟印. 外国教育思想通史(第9卷):20世纪的教育思想(上)[J]. 长沙:湖南教育出版社,2002.
- [12] 姜慧玲. 科学人文主义概念辨析[J]. 上海交通大学学报(哲学社会科学版), 2023(07):17-26.
- [13] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存:教育世界的今天和明天[M]. 北京:教育科学出版社,1996.
- [14] 扈中平. 论科学人文主义教育观[J]. 教育研究与实验,1998(04):19-23+71.
- [15] 张琴,郑长利. 论科学人文主义文化取向及其教育目的观[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2005(05):42-48.
- [16] 龙佳解,罗泽荣. 人文精神重建与以人为本[J]. 中国社会科学院研究生院学报, 2009(02):46-51.
- [17] 陈欣. 中国式现代化视域下人的主体性提升逻辑[J]. 重庆师范大学学报(社会科学版),2024(02):16-23.
- [18] 王坤庆. 新世纪人文主义教育价值观思考[J]. 教育研究, 2000(08):19-22.
- [19] Carl Rogers, H. Jerome Freiberg. *Freedom to learn*[M]. Bell Howell publishing company, 1983.
- [20] 龚孟伟,陈晓端. 试析阿普尔批判教育思想的价值追求与理论局限[J]. 教育研究,2008(10):96-100.
- [21] 王坤庆. 论人文主义教育的价值取向[J]. 高等教育研究,1999(05):20-23.

- [22] 郑和钧. 论自我意识与自我教育[J]. 中国教育学刊,2004(05):4-7.
- [23] 岳欣云. “迷失”与“回归”:试论教师自我意识对教师生命发展的作用[J]. 当代教育科学,2006(08):11-14.
- [24] Martin Heidegger. “Letter on Humanism”, in Basic Writings, ed[M]. David Farrell Krell, London: Routledge, 1993.
- [25] 陈勇. 人文主义危机与存在问题[J]. 哲学分析,2018(02):86-98+197-198.
- [26] 李润洲. 完整的人及其教育意蕴[J]. 教育研究,2020(04):26-37.
- [27] 崔保师等. 扭转教育功利化倾向[J]. 教育研究, 2020(08):4-17.
- [28] 克里希那穆提. 一生的学习[M]. 张南星,译. 深圳:深圳报业集团出版社,2010.
- [29] 张聪,于伟. 近十年来教育理论与教育实践关系研究的梳理与反思[J]. 当代教育科学, 2011(09):3-6.
- [30] Marluza Secchin Malacarne, Sandra Soares Della Fonte, Robson Loureiro, Antônio Fernandes da Cruz Júnior. The relationship between theory and practice at stake[J]. *Germinal : Marxismo e Educação em Debate*, Volume 7, Number 1, 2015:158.
- [31] 余文森. 教学理论与教学实践的层级和关系[J]. 中国教育学刊,2010(09):26-31.
- [32] 段兆兵. 教学理论与实践关系的文化思考[J]. 教育理论与实践,2009(25):46-49.
- [33] 全晓洁. 乡村教师文化回应性教育能力的理论阐释及实践探索[J]. 重庆师范大学学报(社会科学版),2023(06):24-35.
- [34] 成尚荣. 将灿烂理念转化为生动实践[N]. 中国教师报, 2021-01-06(14).
- [35] 陈建华. 论中国教育现代化的传统之维[J]. 教育研究, 2024(03):32-39.

On The Evolution, Pursuit and Limitation of Western Humanistic Teaching Culture

Gong Mengwei

(Institute of Chinese Education, Yangzhou University, Yangzhou 225002, China)

Abstract: From the Greek philosophers' assertion that “man is the measure of all things” to the contemporary scientific humanism's advocacy of the fusion of science and humanism, the history of Western humanistic educational culture is a dramatic epochal history of the humanistic spirit of teachers and students. It pursues the value orientation of teaching centered on man, the value goal of cultivating a well-rounded individual, and the value path of awakening oneself to return to the value of life, which has significant implications for China's educational reform. However, Western humanistic educational culture also has limitations such as metaphysics, neglect of material foundation, exaggeration of human subjective initiative, and the disconnection between ideas and practice.

Keywords: western humanistic teaching culture; thought evolution; value pursuit

[责任编辑:刘力]