

文化周刊

中华读书报

■本版编辑：赵晋华 ■电话：010-67078072

■E-mail:dushubao@263.net 2017年10月11日

第380期

13



欧洲近代人文教育：起源、理念及其内涵

■梁展

文化批评家马修·阿诺德曾在“菲里斯坦”一词来讽刺维多利亚时代庸俗的中产阶级生活风格，在他看来，这个阶层固执地排斥“甜蜜与光明”，过着一种令人“鄙视和不自由的生活。”阿诺德坚持以贵族式的古典文学教育理想来审视维多利亚时代普遍的精神和文化状况，这标志着古典教育体制在一个新兴的工业化帝国的衰落局面。为此，阿诺德认为，“我们的文化目标是了解我们自身和这个世界，为了获取“批评人生”的手段，我们必须了解世界上最优秀的思想和言论。”文学，即古典文学的学习应当服务于一种高尚的文化目标，“文学足以包含让我们了解自身和这个世界的材料”。阿诺德的上述贵族文化主张遭到了推崇进化论思想的哲学家赫胥黎的质疑。他认为，没有任何国家和个人能够处在领先世界的地位，假如其民众的知识储备当中缺少了物理科学的话。阿诺德争辩道，赫胥黎把文学狭隘地理解成了“美学”，即诗歌、戏剧等等，认为单纯追求“美学”就会导致南南所说的“浅陋的人文主义”，没有实证科学的知识，人们便无法以批评态度来探求真理。在阿诺德看来，学习古典文学并非只是止于学习古典语言的词汇和文法，而更多是为了了解古希腊罗马人的品格，了解他们的生活和才能，了解他们的所作所为，了解我们能够从他们那里获取什么价值，简言之，文学学习的目的是为了更好地了解我们自身和这个世界。同时，古典文学追根溯源的学习方法本身就是科学的，通过古典文学的学习，我们亦能够了解古希腊和罗马人对数学和自然的认识。针对主张削弱文学教育、加强自然科学教育的所谓“进步的朋友”，阿诺德强调保持文学教育在整个教育体制中的突出地位。他认为单纯进行自然科学教育会使人们忽视“人性养成”的问题。自然科学只是些零碎的知识，阿诺德说，而我们人类具有一种天然欲望，要把这些零碎的知识与我们的行动感和美感联系起来，而这构成了生命的力量，自然科学不愿意也不能够满足人类这一天生的欲望，只有人文学术(humane letters)能够做到这一点。

假如如在维多利亚时代，文学与科学教育的冲突渐露端倪，那么二次世界大战之后，文学文化与科学文化则分裂成了两个互不沟通的知识领域。1959年，英国物理学家兼小说家C·P·斯诺发表了题为《两种文化》的讲演，其批评的矛头直指英国乃至整个西方社会生活和教育体制中日益明显的科学与文化相冲突的现象。具备教育战略思想的斯诺指出，当今西方社会分裂成了两极，“文学知识分子”和“科学家”，前者尤其是指“物理学家”，人类知识的两极之间横亘着一条无法填补的鸿沟，分隔两个阵营里的人们(特别是年青人)之间甚至相互怀有敌意和厌恶之情，他们彼此对对方产生了扭曲的印象，甚至在人类最容易沟通的情感方

面，二者也找不到任何共同的基础。斯诺认为，文学与科学文化的分裂不仅是整个社会的损失，同时也是人类思想和创造力的损失——两种文化的交流和沟通是人类创造性的根本来源。就英国的情况来说，这种分裂源自传统教育所追求的专门化和英国社会形态不断走向僵化的趋势。造成这一状况的历史和政治原因在于，尽管英国的工业革命领先于其它欧洲国家，但文学知识分子们未能真正关注和理解这场伟大的革命，反之，传统教育日渐脱离了工业革命的实际需求，片面地培养青年人从事管理工作，培养他们到印度从事殖民事业，或者从事使文化持久化的工作，却“从未能在任何情况下培养他们去理解或置身于工业革命当中去，这一教育方针导致英国没有能够及时培养出大批适应工业革命需要的实用人才，而在同期的德国，虽然其工业革命落后于英国，但他们能够抓住时机从普通民众当中培育出了许许多多技术人才。与生活在70年前的阿诺德不同，斯诺面临的问题是英国在未来科学革命中如何才能领先于其它国家的问题，他为英国教育改革开出的方子自然是偏向科学文化教育的。难怪他的教育战略主张会招致当时的大批批评家李维斯的谩骂，后者严厉地指责斯诺完全忽视了文学、历史、文明史和工业革命所包含的人文意义，作为一个小说家，李维斯讥讽道，“他对文学创作完全一窍不通”。

诚如斯诺所言，邦国林立的政治现实延缓了德国工业革命的发生。但与英国相比，德国的教育革命却遥遥领先于欧洲其它国家。19世纪初，第三次拿破仑战争的失败使普鲁士丧失了半壁江山，从而沦为欧洲弱国。作为结束战争的条件，哈勒大学被法国占领军关闭，原本在那里执教的施莱尔马赫不得不来到柏林。然而，普鲁士国家并不甘心于战败与落后的现状，她亟须在柏林创办一所新式的大学，其目标在于继续保持在“高尚的人文教育”方面领先于德意志诸邦的地位，借此增强自身的国力，“以期与自然地理意义上的德意志国家保持一种活生生的联系”。在这一历史条件下，施莱尔马赫随即投入了由威廉·封·洪堡领导的柏林大学的创建工作当中。在教育史和哲学史家鲍尔生看来，新创建的柏林大学因此承载着普鲁士国家的历史和民族使命。用普鲁士国王腓特烈三世的话来说，“国家必须以精神力量投入的方式来弥补现实中所失去的东西”。1809年2月，洪堡被施泰因男爵任命为普鲁士文化与教育部门负责人，并着手按照鲍尔生所说的“新人文主义”理想改革普鲁士的教育体制。古典人文主义注重教育为《圣经》的阅读和信仰服务，“新人文主义”则强调教育的自主性和独立性，其最终目标在于促进人性的发展。根据“新人文主义”这个术语的提出者鲍尔生的说法，18世纪70年代，在德国

继启蒙运动之后产生了一个新的世界。在此之前，哲学和科学均遵循着伽利略、霍布斯、笛卡尔和斯宾诺莎所奠定的原则，以数学—理性主义的范畴来理解现实的世界。物质世界如此，精神世界亦是如此，语言、风俗、宗教、国家等皆在一个高高在上的理性那里得到解释，理论上如此，实践上亦是如此。比如，传统的诗歌教育的内容仅仅局限在创作诗歌的技法等等。新生的世界不再满足于这样一种贫乏的机械解释方式，转向了一种更为丰富的有机观念。“生成和变化，内在的发展，这不仅仅是自然和精神事物的发生方式，而且也是艺术作品的生成方式；艺术并非是按照某种空洞的计划和理论而制作的，它在天才那里孕育而成。”新人文主义理念最早出现在以F·A·沃尔夫为代表的古典语文学研究当中，新人文主义使这门学问变为服务于通识教育的学科，其目标在于“促进纯粹的人性教育，促进一切精神和情感力量的提升，以期达到人性内外完美的和谐”，这是新人文主义教育的核心思想。莱辛、赫尔德、温克尔曼、施莱格尔兄弟、歌德、席勒和洪堡等人都积极强调古典语文学的人文传统，他们主张直接从古希腊的语言、文学和艺术中寻求完美人性的典范，借此反对当时的教育仅在培养官员和商人的“实用主义”思想。在与沃尔夫的通信当中，洪堡希望通过学习希腊语的学习，让人们认识到这个民族的精神气质构成了人类理念的典范表征。然而应当特别指出的是，洪堡的以古希腊为范本的人文教育(养)理念恰恰顺应了普鲁士国王腓特烈二世追求统一德意志诸邦的政治愿望。其创建柏林大学之举，一方面出自于在如费希特、施莱尔马赫等普鲁士知识分子当中日渐高涨的民族主义诉求，而其直接的动机则源于普鲁士国王上述切近的政治目标。1807年9月4日，普鲁士内閣通过建立柏林大学的决议，在迟滞良久后，洪堡才于1809年5月向腓特烈二世上书陈述自己创建新大学的计划。在这份吁情书中，洪堡不无恭维地说，在启蒙和精神生活方面，普鲁士国家在引领邻邦的过程中与其它德意志邦国建立了亲密的关系，这层关系非但没有因为刚刚遭受的失败而松懈，反而得到了加强。其原因是，在这一危机的时刻，国王仍然念念不忘支持和改善国家的科学研究机构，希望在精神和道德方面继续领导德意志诸邦，最终实现德意志国家统一的总体目标。洪堡并不讳言，正是崇高的、统一德意志国家的政治目标吸引了大批在普鲁士境内从事教学和科研工作的有识之士，他们以非凡的热情投入到建立柏林大学的工作当中，在这些大学教授和学者的心目当中，新创建的柏林大学将成为普鲁士邦和整个德意志国家的精神象征。洪堡认为，普鲁士国家现有的众多科研院所和医科大学存在着严重的系科分离状态，这不利于培养学生完善的人性

为目的“科学教养”，严格意义上的“大学”(Universität)应当不排除任何一门科学，应当使教学机构取得“学术研究的尊严”，尽管教学机构的水平足够高，但假如其尚未能够成为大学的话，那么她的建设就是不成功的，因为她从未使机构这个概念固定下来。这就是说，无论是包含物理、地理等现代自然科学在内的哲学系，还是包含生理学、生物学在内的医学系，所有单独的学科均应当在大学这个学术机构中熔铸成综合的、统一的、促进人性培养的普适性的知识。反之，因为理论与实践课程是不可分割的，所以仅仅基于实际用途而建立的机构则而是危险的。在大致上写于1810年左右、而上个世纪初始始得发现的一份题为《论柏林科学与主观教养的内在结合》。同时，由于人性中的精神效应是诸多效应的综合，因此高等学校的组织应当创造和保持一种连续的、永远保持着生命力的、非外力强制且没有目的的综合效应。科学研究应当被视为教授者与学生们共同的、无休止的知识追求和精神生活本身。科学应当是来自精神深处的创造，而非诸多单独科学门类知识的简单积累，“只有来自内心的和在内心生长的科学才能够改变人的品格，对于国家来说，科学研究并非只是养成人性中的知识和言论，而它更多地关注于人的品格和行力”，科学应当致力于“学生所有能力的和谐养成”。因此，我们可以说所谓“洪堡的大学理念”应当是普鲁士国家政治统一诉求与新人文教育理想相结合的产物。由此为原则，洪堡开始以柏林大学的建立为契机来改革整个普鲁士的教育体制，建立施莱尔马赫所说的“德国意义”上的大学，而后者正是区别于当时的法国大学的、属于德国人的“创造”。

拿破仑在法国大革命之后的1808年建立了帝国大学(Université impériale)，这个统一的行政组织通过学校管理人员将全国从小学到小学的各类各级学校组织起来，在旧有的、遭到法国大革命摧毁的大学之上，建立了独立的、有组织的新型大学。她关闭了神学系，并将哲学系划分为“科学门”和“文学门”，使大学完全沦为国家的考试机构。其目标不在进行科学的考试本身，而在于培养直接服务于国家的行政官员，其中法学和医学则直接服务于军队和教会，教师则为国家教育官员，其任务只是准备让注册大学生通过由各个科系举办的国家考试而已。与此相反，洪堡的大学理念强调政治上脱离国家的直接需要，经济上则不再使大学成为国王的负担，力主大学“通过自身的能力和国民的捐赠”来维持自身的发展。与当时的法国教育体制偏重实用性学科如法学和医学教育相比，洪堡的大课程设置在培养学生的精神

力量，这样一来，哲学系就自然成了首要的科系，它能够起到引领其它单独科学的作用，并为后者提供思想和方法指导。因此，数学、物理、地理等等现代意义上的自然科学统统被整合进了哲学系里。正是基于上述观察，哲学家、教育家鲍尔生指出，柏林大学的建立使旧式大学中的大学作为一个统一学术团体的特征固定下来。不同的是，她不再建立于中世纪教会统一体的基础之上，转而建立在近代人性思想的统一性之上。她失去了中世纪大学的修道院特征和地方特征，成了探求真理的学术机构，她超越了教会和国家的界限，这使德国大学的大学代替中世纪的巴黎大学成为了国际性的大学，吸引了大批来自欧洲其它国家乃至东方的学生。应当说，“德国意义”上的大学的上述发展趋势不但实现了洪堡创建柏林大学的初衷，而且也超过了其本人的预期。在上腓特烈二世的吁情书中，洪堡曾说，“学校和中学会对其所在的国家产生最为重要的用途。只有大学能够超越国家的边界发挥相同的影响，而且能够促进整个操同一种语言的民族的形成”。

但是，19世纪初初期知识分化的复杂状况使得按照洪堡的理念试图整合各个门类科学的大学改革方案显得十分艰难。知识分化带来的学科分化现象首先出现在新人文主义发端的语文学领域，以雅各布·格林和威廉·格林兄弟为代表的日尔曼语文学冲破了沃尔夫、洪堡等人的希腊主义藩篱；再者是由支持洪堡进行教育改革的施泰因男爵亲自参与、以兰克和尼布龙为代表的历史学派的兴起激发了德意志的民族主义思想；第三，19世纪20年代数学—自然科学的兴盛使得生理学、物理学脱去了在古典自然哲学框架当中的思辨色彩。上述三种知识分化和学科分化现象使哲学作为大学首要学科的地位受到严峻的挑战，康德试图以批判哲学为框架来综合自然与历史的尝试渐渐失去了效力，这使哲学本身也遭到了前所未有的质疑和不信任。而且，即使传统的神学也不断受到自然科学的影响，产生了所谓实证神学和以大卫·施特劳斯为代表的历史批评派神学。传统的法学研究对象亦由“自然法”转向了“实在法”。在法国的占领行动结束之后，尽管洪堡的继任者们延续了其建设普鲁士统一学制的改革方案，但他们也根据当时的社会现实渐渐做出了一些调整。1817年至1819年间制定的课程法规定，国家作为“大教育机构”应当实施相应的“国家青年教育任务”：小学、国立学校和中学按照统一的国家目标而设置。为服务于国家建设，中学相应地增加了实用的课程。古希腊语因不具有实用性而渐渐再次让位于拉丁语，而德语、德国历史教学比重则有所增加。到了1840年左右，当威廉四世上台的时候，人们普遍认为，古典语文学研究并没有那么重要，也并非是一种高尚的教养所必需的

东西，哲学和自然科学、国家科学和政治学、神学批评和现代文学比起古典语文学来说更为重要和有趣味。人们甚至呼吁中止正在进行的人文主义教育改革，因为古典语文学并非时代的需要，它虽然能够为未来的官员、学者、医生和技术人员提供一些古典语言知识，但在日常的知识商业交往中，人们更需要现代语言，更需要熟悉数学和自然科学，在作为科学研究的前提方面，它不比对现代文化发展的理解更弱；而且一种对本民族精神发展有深度的、有素养的理解对于将来成为这个民族的领导者而言至少是适合的。这位注重实际效用的普鲁士国王试图纠正新人文主义教育的偏颇，他主张“并非对所有事物的知识，而是在有限领域方面的能力才能造就一个天才；主因并非“教养”，而是“思想”，教养不但不能够促进思想，相反，它还会给后者带来危害，尤其是教养显得单单制造傲慢和浅薄，从而小露卓越的和真正的劳作倾向之时”。

显然，洪堡的大学方案并不能满足正处于工业化时代开端的德国政治和社会现实的需要。仅就大学的课程设置而言，为了强调人文教育的完整性和统一性，它未能将自然科学从中世纪大学里的医学系和哲学系中分离出来，而是将它们完全归入哲学系里。然而，早在1800年就已建立起来的哥廷根和哈勒两所大学已经将化学、植物学和动物学划为医学系或国民经济系；数学、物理学和矿物学则或被归入哲学系，或被归入国民经济系或医学系，而新建立的柏林大学则将化学、植物学和动物学重新纳入到哲学系里。于是，在1830年代至1890年代间德意志的大学出现了诸多自然科学门类从医学系和国民经济系退出，悉数被归入哲学系的过程。但是，随着人文科学和自然科学的分化以及大学教师职位的不断增长，哲学系内部各个学科之间潜在的冲突也在不断地加剧。1863年，应自然科学家和医学家的要求，图宾根大学成立了第一个自然科学系，尽管这遭到了哲学系教授们的反对。接着，斯特拉斯堡大学在1872年也成立了自然科学系，从1860年代开始，自然科学纷纷从哲学系中分离出来。如果强调知识分类与学科独立是现代大学的特征，那么早于柏林大学建立的哥廷根大学和哈勒大学应当是德意志大学的典范，而非进行系科整合的洪堡型大学。有德国学者进一步指出，洪堡的大学理念既没有出现在19世纪初期的教育讨论中，亦没有在制度层面上得到落实，而所谓建立在其次大学理念之上的“柏林模式”只不过是20初期兴起的新观念思想所制造的“洪堡神话”而已。制造这一神话的新观念论，则在人文科学面临自然科学挑战之际重新强调人文科学的重要性，尤其是强调人文科学所建成的新的德意志民族认同，如日尔曼学和民俗社会学等等。依笔者之见，这一点恰恰凸显了洪堡大学理念的本土有的民族主义内涵。

美以育人 文以载道

20世纪80年代以来，伴随我国课程改革的实施、推进以及相关教育政策的变化，同时在国外各种课程教学理论不断引进的基础上，基础学科教学研究逐渐步入真正意义上的学科建设轨道，并日臻成熟。在这一发展潮流中，美术学科教育学始终受到研究者的特别关注。一时间，关于美术教学法、美术教学论和美术教育诸多论著应运而生。其中，最早冠以“美术教育学”之名的应该是由尹少淳教授主编、1998年由高等教育出版社出版的《美术教育学》。该著作问世以来，反响甚大。2008年，作者在原书基础上进行修订，更名为《美术教育

学新编》。该书被纳入普通高等教育“十一五”国家级规划教材之中，还被选定为美术教育专业研究生入学考试必备参考书之一，是一本兼具理论阐述与实践案例呈现的“实用的美术教学手册”。该著作自2009年1月第1版以来十余次再版，亦足见其在美术教育研究领域的巨大影响力。时隔数年之后，尹少淳教授又一次推出最新力作《尹少淳谈美术教育》。该书一面世就好评如潮，笔者有幸作为该书的责任编辑，欲置喙其间，谈谈编辑该书的一些粗略认识和肤浅体会。

《尹少淳谈美术教育》一书以话题式“自由”写作展开，其话题从美

术教育的产生及其对人与社会的价值谈起，涉及美术教育高位思考、审美与创新、美术课程、儿童美术之究竟、设计工艺及其教育价值、中小学美术教育的作为、构建中国美术教育解释系统、研究中的观念与实践问题、学科核心素养本位的美术教学等方面。这些涉及美术教育诸多问题的内容选择，有着严密的逻辑结构和丰富的叙述维度。尹教授对之进行深度思考，尝试运用了有别于当下严谨、系统的论文专著写作模式，以话题式牵引，在举重若轻如庖丁解牛般毫不费力地完成了对美术教育重要问题的学术阐释。这无疑是该书的一大创举。对此，我

们也可以在作者所撰写的《后记》中找到印证“这可以让我不必拘泥于整体的完整和逻辑，而将精力放在我所感兴趣的议题上，轻松地表达我的观点和思想”。

1992年8月，湖南美术出版社出版了尹少淳教授翻译的美国伊莱恩·皮尔科汉等人撰写的《美术：另一种学习的语言》一书。或许是说者有心，听者无意，其实美术教育的诸多问题尹教授在《美术教育学新编》中已经涉猎一通，但经典的问题值得我们不断思索。近十年后《尹少淳谈美术教育》一书则以全新视角重新梳理上述问题，并结合时代语境进行了新的思考和阐释。陈卫

■张百军

和教授在评介《美术教育学新编》时曾说该书“以美术的方式谈教育”。据此，我们可以认为《尹少淳谈美术教育》一书继续延展尹教授对美术教育研究“紧靠专业、注重实际”的思路，进一步全面梳理和思考了美术与教育之间的关系，将美术教育理论的写作与现实生活、教学实际进行有机联系，并在深谙美术教育内在规律的基础上，尝试用感性的言说方式传播了作为一名美术教育学者长期以来对教育的深度思考。

在尹教授的新著中，对于美术课程内容的选择、美术课程对视觉形象的感知、理解和创造特征，新课程的三维目标以及课程实施所需要的合

适教学方法等问题，著者无不从读者易于理解的情景引入，然后不断提出问题以帮助读者进行思考和深入探究。我们知道，就事论事，在孤立状态中学习、研究，往往只能管中窥豹，既不利于理解，过程也容易乏味，且不能对相关知识体系进行建构和完善，进而形成特殊的场域。对此尹教授了然于胸，他探讨的美术教育问题从不囿于美术学科知识本身，其内容范畴无远弗届，涉及教育学、心理学、人类学、文学、史学等诸多与美术教育相关的学科领域，它们与美术专业知识构成了相互关联的生态网络，使学习者对问题探究的内驱动力源源生发。