

# 中国大学教学的人本回归

## ——关于人性、知识、课程、课堂与大学教育的思考

黄 海 啸

### 要旨

中国における高等教育の大衆化は、大学教育水準の下落と大学生の人間性、独立性、創造性の欠如をもたらした。筆者はヒューマンニイズムを信条とし、人生論の視点から、人生、知識、カリキュラム、授業の四者間の内在的なつながりとロジック関係について分析し、グローバル化における大学教養教育重視の内在的な要因を論じた。筆者は、中国の大学教育は、教育の本源に回帰し、生命本源に回帰し、中国式「全人教育」を目指すべきだと主張する。この「ヒューマンニイズムへの回帰」は、今日の中国大学教育改革、発展及び大学教育レベルを高めるには欠かせない現実的な需要である。

**キーワード** 中国大学 高等教育 人生 知識 カリキュラム 大学授業

近几年，有关中国教育和中国大学的教学质量问题一直是整个社会的关注焦点之一，人们的不满集中在大学教学的目标偏离教育本身——大学教育培育目标的庸俗化；大学课程的支离繁琐与功利化。这些问题的症结，在于大学教育缺失人文性，偏离了人本身。随着中国高等教育大众化与国际化趋势，有关大学人文教育的缺失、“中国人”独立精神缺失的判断，亦越来越成为中国学术界、教育界普遍认同的事实。而救治的妙药，学界一致青睐“通识教育”，如香港的甘阳、台湾的黄俊杰、大陆的北大元培计划、复旦、浙大新生入学不分专业的本科学院

等。本文认为，从庞大选修课程入手的通识教育仍然是治教育弊病之“标”。由标即本，中国的教育弊端诊断、教育改革，应该回到人本身——国家是否给予大学自由、宽松、人文的高等教育管理体制，能否根除大学校园的官本位、培育学术大师。从人本出发的高校体制是重塑大学人文性、回归大学教育本身的根本保障；进而是大学课程，应该由计划经济下的计划知识逐渐向知识经济时代的本于人的善性、智性引导而利于学生人格完美发展的知识组合；最后是大学课堂，大师、教师及学生都要灵魂在场，教师与学生互为教与学的主体，课堂是建构性的、过

程性的、交往性的、情境性的，课堂要保障学生身心、智识、人格得到真实的发展而不是虚假的发展。

### 一、中国大学教育危机之检讨

对于中国当代大学教育的危机与出路，近年来学术界多有批评、检讨与建议。仅就大学教育而言，归纳起来主要有如下观点：其一，文化自觉的缺失。以费孝通先生的观点为代表。在世纪之交，费先生曾多次以“文化自觉的缺失”为题，提出大学教育必须培养大学生的文化自觉这一命题，表现出对大学精神和学术功能的关切；其二，狭窄的学科专业。美籍华人、诺贝尔奖获得者杨振宁先生评价中国大学，在肯定中国学生优点的同时，也一针见血地指出，因狭窄的学科专业倾向，导致学生“器而不君”，进而发出“应该多灌注一些方法，多灌注一些程序，使得多半的学生能够从狭窄的专业钻研之中走出来”，培养广泛兴趣，增进创新能力的呼吁。其三，学习的功利化倾向。清华大学思想文化研究所教授李学勤认为，大学教育中普遍存在着“学习的功利化倾向”，大学成为职业训练所；其四，人的迷失，尤其是“中国性”的缺失<sup>1</sup>。在全球一体化的今天，大学教育毫无疑问要有全球视野，要培养学生同情地了解、融贯世界各种文化的境界与能力，但同时，我们不要忘了罗兰·罗伯森提出的“全球地方性”所揭示的“全球化语境中的地方性”<sup>2</sup>之存在的合理与必然，以及安迪·格林所强调的：之所以启动全球化视

野来研究教育，其根本目的不在于描述当前世界教育领域的一体化、交往加速或其他趋势，进而界定什么是“教育全球化”，而是为了探讨各民族国家在眼前这个被称作“全球化”的历史进程中如何建构自己的教育道路<sup>3</sup>。中国大学教育缺失中国文化之根，中国大学教育实践抛弃了中国传统教育的智慧，丧失了其“地方性”，其培养的人才不知何谓挺立于“天地之间”的“大人”“君子”，毫无疑问，这种教育必然是中国教育的失败。我们有理由期待和相信，透过成功的中国大学教育，我们的青年和后代，一定会成为具有国际视野、国际情怀的“现代中国人”<sup>4</sup>。

造成如上问题的原因，一是功利主义教育的价值取向与唯科学主义教育的霸权盛行，导致教育所谓“主体性之失落”。现代社会高度的社会分工和市场经济的功利主义逻辑，使人不再关注他自身，而关注社会的需要。人才培养目标、课程设置等方面深受功利主义价值的影响，教育不是成“人”的教育，而是成“材”、成“器”的教育。二是教育与生活之间的割裂，忽视了学校作为社会生活的一种形式，使得教育与社会生活相脱节，教育因此缺乏生活气息，失去了生命的活力。三是绝对主义的客观知识，泯灭了人的灵性与创造，学生成了知识的容器，缺少怀疑，缺少思考，也就是“器而不君”。另外，极端的道德理想主义，因远离现实，远离普通人的思想实际，难以转化为一般人的道德行为。

应该说,生产力的进步与社会的发展,对于人类的福祉与自由都是“双刃剑”,“现代”、“后现代”的更替与相互解构不只是“当下”的我们才面对的历史进化的两难悖论,自古的老子在呼吁“绝圣弃智,民利百倍,绝仁弃义,民复孝慈”、孔子在倡导“君子不器”的时候,已表达了这种人类对于历史的永远忧患!让我们再看看西方的爱因斯坦,曾于1952年10月5日在《纽约时报》上发文说:“只教授一门专门知识是不足够的。因为如此,学者只会变成一台有用的机器,而非具备完整的人格。学者必须才德兼备,与美善为邻。徒有专门知识,只不过像一头训练有素的狗,而非仁人君子。学者必须了解人类的渴求、理想以及痛苦,这样才能在群体与社会当中找到安身立命之所。这些宝贵的经验,只能在与老师日夕亲炙时学到,并且一代一代地传下去。过度强调学术上的竞争,为了立竿见影而过早地专门化,两者只会扼杀了整个文化赖以生存的精神,最后就连专门知识也不能发展了。”<sup>5</sup>因此,需要我们立足于中国传统文化立场,在全球化语境中对中国文化进行自主性的关切和思考,重新回归生命本身,回归教育的本原,本于“文化自觉”来挖掘、整理中国文化的人文智慧、教育智慧,思考和把握中国大学教育的丰富内涵,思考和落实人性在教育观的内在价值,寻求大学教育的突破和创新,则是一个正本清源的选择。

## 二、人性：教育之根

北京师范大学石中英教授在《教育哲学》中曾表达过这样的论断:教育是在人与人之间进行的精神交流和对话。由于严重缺乏人的知识和对教育与人的关系的深入思考,学校教育实践所积累的种种知识都成为“没有根的知识”,而无力救治当今教育之弊,“教育哲学必须把人生与教育关系的探讨放在一切其他问题的探讨之前”<sup>6</sup>。而人性论无疑是人生问题的逻辑出发点,更是教育对于人生塑造与规划的可能性与根本。教育何以实现、如何实现“人文化成”,是根于人性论基础的。故人性论是教育思想的重要理论支撑,任何教育观点的提出都与教育家所理解的人性有关联。要追求中国教育“全球化语境中的地方性”,培养具有中国文化性格、中国“文化自觉”的现代“大人”“君子”乃至“成人”(可与西方教育的目标“全人教育”互资借鉴、融通),总结中国传统文化关于人性论的总结是必不可少的。

儒家的人性论无疑是中国古代人性论的主线,代表了中国人人性论的文化性格。宋儒有“气质之性”(也叫“本然之性”)与“义理之性”的区别。“气质之性”本来接近的人,就是通过教育,才具有了形形色色、各不相同的“义理之性”。大儒孟子信奉“人性本善”,注重以“德”引导善性,荀子坚持“性恶”,注重以“礼法”堵截人之恶性。儒家人性论是中国传统文化的核心内容与传承主线,也为培育民族精神提供了一个最本原的逻辑起点,而从孟荀“一体两面”融贯的完整儒家人性出发,我们既会注重正面

社会教育、学校教育对人性之善的引导与完美人性的塑造,同时也会注重制度文明建设、法治建设对善性的保护、鼓励以及对恶性的堵截与惩罚。中国古代儒家、道家、墨家关于人性论的不同观点,以及在教育上的主张,都有其合理性。只是到了汉代“独尊儒术”之后,儒家成为社会的主流意识形态,遮蔽了道家、墨家含蕴的合理元素,儒家教育也因此造成了国家化、政治化和伦理化的传统特色,造成长期以来科技理性缺陷。现代教育归根到底就是“生活的教育”,而不仅仅是“生存的教育”。所谓“生活”就有“人生”问题,而不仅仅是活着(存在)。而“人生”又必然有“价值”问题、“审美”向度。孔子说“绘事后素”,只有了解“人性”,才能知道教育从哪里出发。由“人性”到“人生”,对于大学来说,需要知识选择、课程设计、课堂交流、校园学术氛围营造、校园人文环境构建等诸多教育环节一起作用,这就是教育的神圣使命,也是大学教育的伟大目标。从人性论的角度思考、反观当下的大学教育,要以“全球化视野”在中国大地上开创属于中国文化的“全球地方性”中国教育实践,需要我们继续学习西方先进的制度文明与先进理念,但同时,也需要梳理、继承、融贯中国传统文化中儒墨道法等百家人性论中的优秀成分及其教育智慧。只有如此“返本”,将先秦百家文化精神的人本主义传统活转于当代,并以其为“根”融贯、吸纳西方教育智慧,方可“开”出中国大学教育的崭“新”局面,使中国的大学教

育回归“人文化成”教育本质特性,培养有世界胸怀、全球视野、中国文化自觉而又“文”(人文素养、价值理性)“武”(科学素养、科技智慧、生存技能、工具理性)双全的现代中国“大人”“君子”。

### 三、知识：教育之本

要给出“知识”的定义是件令人头大的事情,因为古今中外人类的经验史、实践史上有多少种认识论,就有多少种关于“知识”的定义,比如西方从柏拉图区分“知识”与“意见”开始,就有了所谓“唯理论”、“经验论”、“怀疑论”以及什么“理性主义”、“经验主义”、“实用主义”、“现代主义”、“后现代主义”等等的“知识论”。周海涛先生的《大学课程研究》<sup>7</sup>及许多有关教育哲学、知识论、认识论、课程论的书籍都对此做过梳理,本文不再系统阐述,只引用石中英先生的总结作为本文讨论“知识”的参照:首先,知识是一套系统的经验,任何知识都有合理性;其二,知识是一种被社会选择或组织化了的经验,任何知识都有合法性;其三,知识应该是在主体间进行传播的经验,任何知识可以通过学习的途径获得;其四,最重要的是,知识是一种可以帮助人们提高行动效率、更好达成行动目的的经验。<sup>8</sup>对于知识类型的区分,可以有哲学、社会学、经济学、教育学等不同的视角。但人们往往从“工具”或“目的”的维度去理解知识的内在价值,所以才有了从斯宾塞考问“什么知识最有价值”到阿普尔辩难“谁的知识最有价值”;

从培根的名言“knowledge is power”（一般翻译成“知识就是力量”）到福柯

“knowledge/power”（“/”代表or）即是对知识价值转向的最好表达。实际上，我们还可以从其他维度上把握知识的人生价值。人的教育是以知识、尤其是间接知识为媒介而促进学生发展的。知识的性质和类型不同，影响到教学的过程与方法。离开了知识，教育就成了无源之水、无本之木。因此，“我们如何思考知识，确实在相当程度上影响着如何思考教育”<sup>9</sup>“人的知识是教育知识中最重要的知识；教育与人的关系也是教育关系中最根本的关系。”<sup>10</sup>如何理解和选择知识，则是课程和教育生活得以可能的重要前提。

关于什么是知识，中国的文化有不同角度的理解。在《论语》等我国古代文献中，“知”和“识”的说法十分普遍，朱熹曾将“知”和“识”连起来使用。他在解释《大学》中的重要思想“欲诚其意者，先致其知”时，认为“知，犹识也。推及吾之知识，欲其所知无不尽也。”应该说，知识在中国古代是两个词，二者可以互换使用。“知识”一词在西方更多地指某一学科的知识。

人的本性不仅仅是乐于求知的，实际上，知识在人类生活中具有重要价值，人的全部生活也是由知识建构起来的。知识既为人生所赖以可能的社会关系的建构提供智力工具，也为人类生存和发展提供智力工具。当然，知识对人类来说是一柄双刃剑，事实说明，因知识的不恰当使用，或者知识

为某些利益集团所掌控，或知识本身侵害个体思想自由等都会给人类带来危害。

从知识论视野来看，中国古典教育理念强调的是“美德即知识”，而西方古典教育思想则高擎“知识是美德”（苏格拉底语）的大旗，中西在知识的理解方式上的差异可见一斑。因此，儒家教育思想中存在着过多强调人文的价值，而忽略工具理性知识的积累和融通的状况，在知识的认识上不完整。这是其一。其二，生命是一个整体。因人性可导出所谓的性善性恶之别，消解了人类知识整体性。作为一个生命整体，人类自身需要传授什么样的知识？如何实现知识的积累与人类自身素质的提升？以美国现代大学模式为例，正是确立了追求新真理新知识这个最高理念，学术自由、研究、服务、未来的研究者和教师的培养、科学习惯的养成均服从于这个最高理念。这样，在大学里，传授知识的多少成为无关紧要的事情，而大学能否创造知识、为社会提供新知识，能否培养学生创造知识的能力变得至关重要，而过去培养学生道德的目标则退居其次。这种大学模式彻底改变了美国校园生活。但这种现代大学模式也带来了一些问题，大学目标被割裂和分解，寻求知识本身的“真”成为大学的首要因素和决定性因素，而“美”和“善”退居幕后，<sup>11</sup>在实证知识面前，研究价值和美的伦理和艺术不断被削弱，导致大学中道德教育的无力和审美教育的缺乏。因此，我们要重新评价这一模式在知识中的作用。

#### 四、课程与课堂：人性塑造和教化的实现

课程是大学教学最基本的元素。大学课程是大学内涵和价值精神的象征，大学追求什么，必然反映到课程上来。纵观人类的教育史，我们都会感叹那些为教育发展作出杰出贡献的教育家探索与思考时的真知灼见。捷克教育家夸美纽斯在其《大教学论》中曾指出：“把一切东西完全交给每一个人是不可能的”、“寻求并找出一种教学的方法，使教员因此可以少教，但学生可以多学”<sup>12</sup>实际上已经有了课程概念的影子。而1859年英国教育家斯宾塞的《什么知识最有价值？》则最早阐述了何谓“课程”。关于课程的定义，据美国学者鲁尔的研究，有119种之多。但整体上看，课程专家们往往把课程的含义归结为三类：课程是学科、学程或教材；课程是目标或计划；课程是经验<sup>13</sup>。如果从知识论的角度分析，无疑知识的性质影响到课程内容的选择。正如石中英教授所说：“现代教育改革的核心问题之一就是选择什么样的课程知识的问题，其他的许多教育问题都可以通过这个问题表现出来。”<sup>14</sup>同时也就意味着，通过课程组织，实现这种知识的传授与学生的人性塑造与教化。这样，人性、知识与课程三者从逻辑上就有了内在的关联。因此，需要我们重新思考和评价大学课程价值，以寻找现代大学课程建构的目标、原则和方法。

关于课程价值论的理解，存在着社会改造主义、知识中心主义和人本主义三个不同

的流派。三大流派各自的倾向性明显：就社会改造主义而言，他强调的是课程发展在社会进步、文明进化中所承担的神圣使命，强调人的个性发展的社会化导向，但容易诱导社会对人性的压抑和扭曲，使人在社会中被工具化；对知识中心论流派来讲，他们关注的是作为育人第一资源的学科知识的效能化、合理化开放。但强调过头，就难免导致教育的异化，使得知识排挤或淹没了教育的对象——人本身，不是知识服务人，而是学科知识统治了人；人本主义课程的价值则体现了对教育价值的终极关怀，伦理的超越性和审美的意境化是他们浪漫主义的追求。但这种对人性的终极关怀，若神圣到超越时代、脱离社会的地步，就会出现厌弃科学、排斥理性的倾向，构成对科学文化和科学精神的反动。总括起来，三大流派共同的局限就是“都试图从某种实体性范畴中去追求课程的终极价值”，都是“存异”而非“求同”地确立课程目标<sup>15</sup>。这种历史性的局限的存在和发展为今天大学课程目标的考察角度提供了启示和条件，即要求我们应从社会、知识、人性三个维度来整合共性，确立以创新为根本特质的相对协调的课程目标，这是既对知识论背景下大学课程目标和功能认识的深化，更是落实课程是人性塑造与教化基础的一种思考。所以，通过制定科学系统合理的课程体系、课程内容和培养方案，实现人文的价值理性与科学的工具理性的整合，促进大学科学精神与人文精神的融合，为培养“全人”或“成人”提供坚实的

基础。

## 五、教育即生活：课堂上生命的回归与通识教育的超越

大学具有超越的品质，这种超越表现在超越当下自我和超越功利两个维度。<sup>16</sup>但教育同时又是生活，是活生生的生命实践。因此，在知识经济时代，尽管专业教育是社会的迫切需要，大学依旧从培养自由人的理念出发讲古典自由教育发展成为现代通识教育。

### 1. 培养“通达”的“全人”

“十字打开”一语出自陆象山：“夫子以仁发明斯道，其言浑无罅缝，孟子十字打开，更无隐遁”<sup>17</sup>。孔子以“仁”为本，并不特意谈论天道与人道关系，故浑然一体；孟子十字打开，故能区别天道与人道，并展开谈论两者关系。孟子以性善论贯通了天道与人道，故能提出尽心知性而知天，解决了孔子遗留的人性与天道的关系问题。《中庸》则用“诚”的概念来表示天道与人道的统一：“诚者，天之道也；诚之者，人之道也”（二十章）。“诚”不仅是人的德性，而是《易传》说的“一阴一阳之谓道，继之者善也，成之者性也”这句话中的“成”意思。这种意义上的“诚”本天人，合内外，是一体平铺、彻上彻下之道。正因为人之诚与天之诚是相贯相通的，所以才有“天诚而人诚之”、“人与天地参”这样一些表达“天人合一”思想的命题。融汇儒家的“十字打开”与当代“通识教育”的理念，

基于自己对儒家文化立场终身学习的理解，作者试着描绘出儒家“十字打开”框架下，当代大学人文教育应该追求的教育目标：有中国文化自觉、富有“中国人”独立精神的“成人”教育。儒家的理想人格是“君子”、“大人”、“全人”或“圣人”。通过“教学相长”的精神活动，将“自然人”培养成与能够“与天地合其德，与日月合其明，与四时合其序，与鬼神合其吉凶”的“成人”或“全人”，即君子。

### 2. 回归人本身的教育

所谓“回归人本身”的教育理念，台湾学者黄俊杰指出：“基础与通识教育课程之所谓‘深化’，并不是着眼于在课程中注入大量的专业性的知识，而是在于提升学生对‘人之存在’等相关问题的思考能力。”<sup>18</sup>这里所谓的“深化”，就是指在基础及通识教育课程教学目标上做到“回归人本身”。这种教育理念的提出，是对近百年来中国教育传统过于功利主义趋势的一种反叛与超越，是对“物化”、“工具化”笼罩下的人的境遇的解放。叶澜教授曾说过：“有了作为学科的‘教育学’，其代价是同时开始了近代教育学在中国却与中国教育思想中断，与中国传统文化分裂的历史。”<sup>19</sup>

我们强调教育“回归人本身”，实质上就是通过已“深化”了的课程，来唤醒受教育者的“主体性”，使教育的效果从功利主义转而回归并落实到受教育者自身的生命，创造受教育者的德性福祉。

围绕着回归人本身的教育，需要我们从

营造大学文化和环境、进行课程整合、强化课堂的生命体验与心灵交流三个方面实现突破。

在校园文化与环境的营造方面,我们要创造有利于学术自由、宽松和谐的人文环境。

在课程整合上,强调知行合一,注重讲课程所学到的“知识”落实到“实践”层面,克服现代大学学术脱离人的生命的弊端。正如明代大儒王阳明所言:“知之真切笃实处,即是行;行之明觉精察处,即是知。知行功夫,本不可离。”特别要求,开设经典讲座课程,在课程中所传授的各种知识,与学习者的生活情境或生命体验加以融合。

在课堂教学中,重视生命体验,强调老师、学生灵魂在场,倡导师生互动交流。

总之,回归人的本身,以及回归经典的期待与实践,就是提示我们,要不断地亲近那些古典的智慧,敞开教育的人性空间,让我们在面对当下人的生存处境或困境时,寻觅到教育应有而恰当的人性期待,从而牢固把握教育的本质,同时这样一种理念的确立,也将为我们理解什么是“通识教育”,何谓“全人教育”,如何实现现代大学人才培养体系的改革,以及大学课程与教学的创新等诸多问题,提供富于建设性的方法论启示。这样,也就为我们从人性论视角切入探讨当下大学课程与教学问题,找到了一种契机。

### 3. 思考

回归古典教育哲学的智慧,在当下已经

成为教育哲学研究的一个重要向度。北大陈来教授曾指出:“站在中国哲学的立场上看,经典的主要意义在于为我们指示了精神与价值生活的方向,引导人们去追求“受用”。因此人在生存的体验上重要的并不是常常去寻求新的思考起点,而是在日常生活中反复体验经典中已有的智慧,发展我们每个人自己具备的潜能。”<sup>20</sup>

围绕着诠释和解读中国古代的教育经典,有的学者提出,所谓关注古典教育哲学的智慧问题,实质上就是确立这样的一种理念:在今天,甚至比以往任何时候,我们更应该关注个体成熟、健全的心智,在拓展人的现实行动的力量与空间的同时,培育个人完整的德性,提升现代知识与个体人生的亲缘性,增进个体与世界之间活泼亲近、充满血肉温情的联系,启迪和谐、美好的心性,保持个体心灵与世俗世界之间必要的张力,促成个体存在凭借本原性知识所通达中国的德性与个体凭借技术性知识获得的世俗生活权力的和谐一致,从而发育完整、丰盈、活泼、健全的现代人格。<sup>21</sup>

(山东大学高等教育研究中心副教授)

【山东大学高等教育研究センター黄副教授は山口大学と山東大学学術交流協定に基づき2009年12月から2010年2月までの三ヶ月間,山口大学大学教育機構において研究交流活動を行っていた。本稿はその研究成果の一部である。】



- <sup>1</sup> 甘阳、陈来、苏力主编：《中国大学的人文教育》，《序一》第 2 页，生活·读书·新知三联书店，2006
- <sup>2</sup> 丁钢，周勇：全球化视野与中国教育研究，《中国教育：研究与评论》，教育科学出版社，2006，4，10 辑第 5 页
- <sup>3</sup> 同上，15 页
- <sup>4</sup> 同上，27 页
- <sup>5</sup> <http://www.pinggu.org/bbs/b62i335639p1.html>，《丘成桐论高等教育》
- <sup>6</sup> 石中英：《教育哲学》，北京师范大学出版社，2007，67 页
- <sup>7</sup> 周海涛：《大学课程研究》，中国社会科学出版社，2008 年第 143 页
- <sup>8</sup> 石中英：《教育哲学》，北京师范大学出版社 2007 年 6 月 第 111 页
- <sup>9</sup> 【美】索尔蒂斯：《教育与知识的概念》，瞿葆奎主编，施良方、唐晓杰选编：《教育学文集·智育》，第 62 页，人民教育出版社，1993
- <sup>10</sup> 石中英：《教育哲学》，北京师范大学出版社 2007 年 6 月 第 67 页
- <sup>11</sup> 黄宇红：《知识演化进程中的美国大学》，北京师范大学出版社 2008 年版，第 264 页
- <sup>12</sup> 夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，科学教育出版社 1999 年版，第 2、3 页
- <sup>13</sup> 周海涛：《大学课程研究》，中国社会科学出版社 2008 年 3 月版，第 2、3 页
- <sup>14</sup> 石中英：《教育哲学》，北京师范大学出版社 2008 年版 第 119 页
- <sup>15</sup> 周海涛：《大学课程研究》，中国社会科学出版社 2008 年 3 月版，第 101 页
- <sup>16</sup> 孔春辉：《大学超越之品质》，高等教育研究 2007 年第 5 期，第 23 页
- <sup>17</sup> 《陆九渊集》，卷三十四，语录上
- <sup>18</sup> 黄俊杰：《全球化时代的大学通识教育》，北京大学出版社 2006 年 6 月版，第 58、59 页
- <sup>19</sup> 叶澜主编：《回望》，广西师范大学出版社 2007 年 7 月，第 13 页
- <sup>20</sup> 陈 来：《人文主义的视界》，广西教育出版社，1997 年 11 月版
- <sup>21</sup> 刘铁芳：《重温古典教育传统》，华东师范大学出版社 2008 年 3 月版，第 15 页