

世纪教育前沿研究课程系列

总主编 >> 丁 钢



现代西方教育哲学的 历史考察

彭正梅 >> 著

Xiandai Xifang
Jiaoyu Zhexue De
Lishi Kaocha

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

世纪教育前沿研究课程系列

总主编 >> 丁 钢

现代西方教育哲学的 历史考察

彭正梅 >> 著

**Xiandai Xifang
Jiaoyu Zhexue De**
Lishi Kaocha

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

现代西方教育哲学的历史考察 / 彭正梅著. —上海:上海教育出版社, 2010.9

(世纪教育前沿研究课程系列/丁钢主编)

ISBN 978-7-5444-2914-6

I. ①现... II. ①彭... III. ①教育哲学-研究-西方国家 IV. ①G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 176013 号

世纪教育前沿研究课程系列

现代西方教育哲学的历史考察

彭正梅 著

上海世纪出版股份有限公司出版发行
上海教育出版社

易文网:www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 昆山市亭林印刷有限责任公司印刷

开本 700×1000 1/16 印张 16.75 插页 2

2010 年 9 月第 1 版 2010 年 9 月第 1 次印刷

印数 1-3,000 本

ISBN 978-7-5444-2914-6/G·2261 定价:34.00 元

(如发现质量问题,读者可向工厂调换)

世纪教育前沿研究课程系列
编辑委员会

主	编	丁	钢		
编	委	钟启泉	包南麟	杨治良	
		李其维	石伟平	杜成宪	
		吴刚	张际平	张文忠	

总序

Series Preface

随着我国的改革开放,华东师范大学教育学科群在几代学者的不断努力下,教育学和心理学两个一级学科迎来了辉煌发展的今天。作为中国大学中建置最早也是最齐全的一所教育科学学院,学院以保持教育专业的领先地位为目标,致力于建设一个与国际接轨的研究型学院。

其中,研究生教育学院已经成为全国教育学和心理学人才培养的重镇,在全国同类高级人才培养领域中具有举足轻重的地位和作用。在长期的培养研究生过程中,我院的教师积累了丰富的经验。

自改革开放以来,经过多年的努力和探索,我国大学教育在本科生和研究生的培养方面积累了很多经验,但以国际教育同步发展的定位来衡量,还有一定的差距,学科专业课程体系相对传统,课程的设置和发展必须与时俱进,需要在课程的发展中融合国际上最新、最前沿的研究成果。

近年来,引进国外一流大学的课程已经成为大学课程发展的一个热点。但是,引进课程教材并不能代替或等同于自身的课程变革。我们认为,学科发展的基础是专业,而专业的发展核心是课程,课程体系的创新是培养高素质人才的关键,但课程体系的内在支撑正是与知识相关的文化价值体系。因此,面对全球化的时代,在全球文化和本土文化的互动、融合和发展中,必须培育知识乃至课程创新的土壤。坚持引进和自我创新相结合的方式,积极参考享有国际声誉的同类研究著作或前沿课程与教材、教法,并结合中国教育实践加以本土化的创造发展,把课程改革作为一个研发的过程,边教学边研发,以此来改革研究生教育和教学,建构一套与国际同步发展、符合中国教育实践需求的教育学和心理学课程与教学体系。并且,我们通过这种课程开发逐步培养了一批具有国际学术前沿视野、本土创新意识的优秀人才。

华东师范大学教育科学学院正是以这样一种指导思想为指引,新世纪初始就建立了专项的研发基金,成立前沿课程开发项目的资助审批委员会,在全院教育学和心理学所有二级学科专业范围内进行公开招标。目前,经过教师的认真申报,审

批委员会的严格评审,已经批准立项近 30 项。一些课程在边教学边研发的过程中,引起了国内很大关注,并受到了学生的欢迎。本套丛书中所列入和出版的,正是其中的精华部分。

事实上,研究生的培养应该遵循学术发展的脉络,专业学习以不断探索学科专业前沿为目的。所以,在编写本套丛书时,我们主要以关注前沿领域、强调知识创新为目标,适当考虑教材元素。可以说,每一本书都代表着一个前沿领域,以期使前沿研究促进教学,拓展相关领域的研究与教学。

另外,出版这套丛书,也是为进一步提升研究生培养的质量,分享研究生培养的经验,开放研究生培养的优质教育资源,并期望能够以此促进教育学和心理学的研究生培养工作,为国家和地方培养更多的高级优秀人才,为高等院校教师、校长以及广大的教育、心理科研人员和研究生,提供前沿研究与教学的重要参考。

丁 钢

2007 年 1 月

前言

Preface

2001年12月,中国选择加入了世界贸易组织,更深地卷入了经济全球化的洪流之中。按照马克思主义的观点,经济基础的变化势必会导致整个社会的变革。中西也将从异中之同转向同中之异,这也要求属于、服务于,也反作用于社会实践的教育实践作相应的变革,要求我们了解、分析和借鉴西方教育学传统。同时,不断增加的共同的社会实践背景也加大了这种借鉴的可能性。

出于这种认识,本书沉浸浓郁,推根究本,照应前后,贯通欧美,联缀成章,以求现代教育固有之义。书后还特意收录了我就教育自身逻辑这个问题对本纳(Dietrich Benner)教授的一次访谈以及他对于这个问题的阐述报告。

感谢华东师范大学教育科学学院的支持和敦促,感谢编辑王鹏的辛苦工作,感谢德国洪堡大学本纳教授的指点。书中自有不足之处,恳请读者诸君批判。

彭正梅

2009年1月1日于上海

Contents

目 录

前言	▶ 1
第一章 自由人的诞生和培养： 人文主义和卢梭的教育 哲学	▶ 1
第一节 自由人的诞生	▶ 2
第二节 人文主义教育哲学	▶ 6
第三节 卢梭的教育哲学	▶ 10
第二章 现代教育行动的维度区分： 康德和赫尔巴特的教育 哲学思想	▶ 29
第一节 康德的教育思考及其对教育 行动的划分	▶ 29
第二节 赫尔巴特的教育哲学思考	▶ 34
第三章 通过经验和为了经验： 杜威民主的教育哲学	▶ 54
第一节 民主的社会和政治哲学	▶ 54

第二节	民主需要什么样的教育：为了经验和通过经验	▶ 59
-----	----------------------	------

第四章	教育的审美之维：德国浪漫主义学派和尼采的教育哲学	▶ 82
-----	--------------------------	------

第一节	早期浪漫学派的教育哲学	▶ 82
-----	-------------	------

第二节	尼采的教育哲学	▶ 92
-----	---------	------

第五章	教育的历史之维：德国的精神科学教育学	▶ 101
-----	--------------------	-------

第一节	狄尔泰的精神科学思想和生命哲学	▶ 101
-----	-----------------	-------

第二节	精神科学教育学的基本特征	▶ 107
-----	--------------	-------

第三节	教化和文化	▶ 118
-----	-------	-------

第六章	因果关系的寻求：德国经验教育学	▶ 132
-----	-----------------	-------

第一节	经验主义哲学	▶ 132
-----	--------	-------

第二节	德国经验教育学传统及其批判理性主义转向	▶ 136
-----	---------------------	-------

第三节	布雷钦卡批判理性主义教育学	▶ 140
-----	---------------	-------

第七章	教育的政治之维：德国批判教育学	▶ 157
-----	-----------------	-------

第一节	批判教育学的产生	▶ 157
-----	----------	-------

第二节	法兰克福学派的解放学说	▶ 160
-----	-------------	-------

第三节	意识形态批判	▶ 165
第八章	教育和教育理论的自身逻辑的 寻求：本纳实践学的教育建构	▶ 179
第一节	哈贝马斯的认识兴趣论及其批判	▶ 179
第二节	教育和教育科学的自身逻辑的寻求	▶ 183
第三节	教学自身逻辑的寻求	▶ 198
结语	高贵的幻象：教育理想的历史 考察	▶ 209
附录 1	教育的自身逻辑：德国教育学 家本纳教授访谈	▶ 229
附录 2	教育、学习与伦理、政治的关系	▶ 240

第一章

自由人的诞生和培养：人文主义和卢梭的教育哲学

教育是人类最基本的现象之一。自有人类,就有教育。卢梭甚至认为教育比人类更加古老。不过,在古代社会,教育实践整合在人类实践之中,并未分化出来,教育的目的也是为了国家和城邦的保持。无论是中国的孔子、孟子和荀子,还是西方的苏格拉底(Socratēs)、柏拉图(Platon)和亚里士多德(Aristotelēs)的教育思想,虽彼此存在着差异,然其根本大抵在于维持或复兴国家和城邦。其教育思想是其国家思想和政治哲学的一部分,并不是独立的学说。也就是说,在古代,无论是教育实践,还是教育思想都是整合在人的总体实践和关于这种总体实践的理论之中的。与这种情况相应,作为个体的人,也湮没于整体的社会和国家之中,国家和社会优先于个体自由。在古代,只有作为国家和社会的“森林”,没有作为个体和个人的“树木”。

在西方,教育实践和教育思想还一度成为宗教实践和神学的附庸和婢女。古希腊的理性精神是从原始宗教和神话中产生的,因而带着明显的神学烙印。不论是苏格拉底、柏拉图还是亚里士多德的哲学思想都包含着神或指向神的倾向。这在柏拉图《蒂迈欧篇》和亚里士多德的“第一推动力”的探讨中都表现得很明显。到罗马帝国时期,由于种种原因,如新柏拉图主义的出现和当时日渐浓厚的宗教意味,促使西方古典精神向宗教靠拢,最后与宗教合一。于是,理性化了的基督教便成为一种时代精神,西方进入了黑暗的中世纪。这样,古希腊所弘扬的人的理性精神以及试图把人从日常事务中解放出来进行理性沉思的教育,随着中世纪的到来,便陷入了宗教神学的枷锁之中。人把自己交给了上帝,人在上帝面前都是孩子,不再拥有曾经相对拥有的理性能力,封建主和教士成了人的世俗的监护人。

尽管宗教的日渐形式化、精致化,造成了信仰主义、蒙昧主义和禁欲主义对思想的禁锢、窒息和压抑,造成了对自由思想、进步思想及科学的迫害和对世俗生活的限制,但是,中世纪晚期的经院哲学的发展,也孕育了人类的理性精神和科学思想。近代理性、科学及文化艺术并不是无中生有,而是在中世纪孕育并逐渐产生

的。特别是中世纪大学,对于西方理性精神的觉醒起到了较为重要的作用。整个中世纪,特别是中世纪晚期,并非全然的黑暗,而是存在着理性的星火。例如,中世纪的西班牙籍犹太哲学家迈蒙尼德(Maimonides)在他的《困惑者指南》一书中谈到人类寻求的四种形式的完美时,^①就特别强调人的理性。在他看来,第一种也是最低级的完美,即对世俗之物的拥有。之所以如此,是因为高高在上的国王也许有一天早晨会发现他和他最下层的臣民之间并没有什么区别。第二种指身体的外形和技能方面的完美。这种完美的不足之处在于它没有反映出人类的独特性。因为人无论如何也不可能像骡子一样强壮。第三种是道德完美,达到“人类性格的最高完善”。对此,迈蒙尼德认为,当一个人离群独处,与其他任何人也没有任何关系之时,他的所有美德都将失去意义,也就无所谓道德与否。只有当人类群居时,这些美德才是必要的和有用的。第四种完美才是人类真正的完美,即拥有最高的智力。在迈蒙尼德看来,前三种形式的完美,即使拥有它们,它们也不是人真正的财产,而是别人的财产。只有最后一种完美才唯独属于个体本身,而不属于其他任何人。

这种颂扬理性的星火,一旦遇到变革了的、现实生活的推动,就会成为燎原之势。最终,这种在地下运动的理性的“地火”,奔突起来,喷出熔岩,烧尽一切野草和乔木,迎来理性的光明世界。于是,自由人诞生了。自由人的培养成为教育的基本使命。

2

第一节 自由人的诞生

现代社会的开端源于文艺复兴时期的人的发现。文艺复兴的核心之一就是自由人的诞生:人而不是神,成了世界的中心。自由人的诞生鲜明地体现在意大利皮科·德拉·米兰多拉(Giovanni Pico Della Mirandola)的《论人的尊严》(*Oration on the Dignity of Man*)的演说中。皮科在这篇被称为“人文主义宣言”的演说中,作出了如下的呐喊:^②

……最后,我似乎明白了为什么说人是凌驾于万物之上的幸运儿并

① (美)布鲁纳著,彭正梅译:《论左手性思维:直觉能力、情感和自发性》(《论认知》),上海人民出版社2004年版,第90—91页。

② 王红欣主编:《聆听震撼世界的声音》,大连理工大学出版社2008年版,第246—247页。

因而值得无限赞美，明白了在这大千世界注定了属于他的地位——这地位不仅令野蛮人而且令尘世之外的星辰和神灵忌妒。这一点已超越信仰，妙不可言。难道不应当如此吗？正是在此意义上人被恰如其分地称呼和评价为世间奇迹和宇宙精华……

……上帝——我们的在天之父与至高无上的缔造者——按照他那神秘智慧的法则，已经建造了我们所目睹的这宇宙家园，这无比圣洁的神殿。他用神灵装点天界之上的区域；他用永恒的灵魂加速天球的运转；至于恶浊肮脏的下界，他使用形形色色的动物填满。但是，当这些都做完后，这位工匠一心希望有人来思索这伟业宏图，来爱慕其美妙，来赞叹其辽阔。因此，当大功告成之时，他终于想到要创造人。可是，在他的创作原型中没有可供他为自己塑造后代的模型，在他的宝库也没有可供他馈赠给新生子的遗产，而普天之下也没有任何地方可供后者坐下来凝思这宇宙的奥秘。万事俱备，万物按高、中、低三层各就其位。然而，在其创造的最后阶段，我们在天之父的力量不可能衰竭不济。他的智慧不可能因缺乏咨议而陷于窘迫。他的仁爱也不可能使本要赞美上帝施与万物之神圣慷慨的人因其自身所受荣宠不及而心生怨尤。

最后，这位举世无双的工匠（上帝）决定，由于找不到任何恰当的东西给予人，那么人将同时拥有万物的特性。上帝于是把人视为特性待定的生命，把他安置在世界的中央，并对他指示如下：“亚当，我们既没有给你固定的住所，也没有给你独自拥有的形式，也没有给你任何特殊的功能，目的在于你可以根据自己的愿望，根据自己的判断去获取和拥有你希望的任何住所、任何形式和任何功能。所有其他事物的特性都受到我们所制定的法则的限制与约束。而你将由自己来决定你的特性的边界，不受任何约束，按照你自己的自由意志——我们让你听从自由意志的支配。我们把你置于世界的中心，以便你从这里更容易观察这世上的一切。我们既未确定你属于天上，也未确定你属于地下，既未确定你终有一死，也未确定你永恒不灭，以便你凭着自由意志与高尚情操——就像你的造物主一样——随心所欲地塑造你自己的形象。你将有能力堕落为低级的生命形式，那将与禽兽无异。你将有能力凭借你心灵的判断力，再生为高级的形式，那将与神灵同在。”啊，至高无上的厚爱来自上帝，我们的在天之父！啊，无比崇高而又神奇的幸福归于人！受上帝的恩赐，他可以拥有他所选择的一切，成为他所愿意的一切。野兽来到世上便从母胎中带来它

们将终身拥有的一切。精灵(天使)或自初生之时或随后便永远保持他们本来的形态。而当人诞生之时,我们的在天之父便赐予他各类种子和每一样生命的胚胎。每一个人无论培育什么种子,这种子都会成熟并在他身上结出果实。这种子如果是植物的,他便形同草木;如果是感性的,他便与禽兽无异;如果是理性的,他便会成长为天上的神灵;如果是智慧的,他便会成为天使和上帝之子。而如果他满足于任何创造物的命运,复归于自身统一体的中心,其精神在上帝自在的幽暗中与凌驾万物的上帝融为一体,那么,他便会超越世间万物。

皮科这篇演说,肯定了人在宇宙中的中心地位以及现世人生的美好和意义,与中世纪神本主义以神为中心、否定人及其世俗生活的世界观形成了鲜明对照。从某种意义上说,皮科的人文主义宣言拉开了西方现代文明的序幕。黑格尔(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)也认为,萌芽于14世纪并发展于15、16世纪的文艺复兴运动,标志着人的理性觉醒和成熟。“于是,人们就来到了这样一个阶段,自己知道自己是自由的,并争取他们的自由得到承认,并且有充分的力量为了自己的利益和目的而活动,精神重又觉醒起来,它能够深入看见自己的理性,就像看见自己的手掌一样。”^①人类已经成年,再也不需要上帝、教士乃至封建主的“监护”。

4 这种自由人的诞生及成年体现在文艺复兴、宗教改革和启蒙运动之中。文艺复兴反对神学在人的生活中的统治地位,反对将人的思想成果(古典著作)置于神学的监控之下,主张古典著作应该立足于自身的优点而挺立,宗教不应该成为接受或反对前者的标准,主张用“人”的主义(human-ism)来取代“神”的主义。为实现这一使命,文艺复兴力图从希腊和罗马的古典著作中寻求启蒙,因为这些古典著作比宗教对人的理解更为人性化,并且蕴含着解放的、自由的和博雅的教育理想。不过,文艺复兴时期的人文主义多具有精英倾向。人的感性和理性的觉醒和自我肯定,还没有走进普通的民众。

按照黑格尔的理解,理性精神并不会停留在少数人身上。理性精神会追求普遍性,借助宗教改革来扩展自己。宗教改革的核心是人人可以自主地信仰上帝,而无需他人的中介。路德主张,人只要信仰上帝,根本无需教皇和教会的中介,任何人都可以直接和上帝沟通,并直接向上帝忏悔,都有直接阅读和讲解《圣经》的权利。这种“因信称义”的思想,打倒了权威的信仰,标志着人相对于教会的成年。在

① (德)黑格尔著,贺麟、王太庆译:《哲学史讲演录》卷三,商务印书馆1981年版,第334页。

黑格尔看来,宗教改革实际上是用宗教的形式确立了人的主体性。一方面,对于上帝的信仰更多地变成了对理想人的信仰;另一方面,这种信仰被推向真正的信仰,不再干预世俗生活,从而扩大了人的活动的合法范围。“对于上帝的直接知识只告诉我们上帝存在而没有告诉我们上帝是什么。因为如果能说出上帝是什么,将会是一种知识,而将会导致中介性的知识。因此直接知识就把宗教上崇拜的上帝明白地缩小为一种空泛的神,限制在不确定的超感官的事物方面去,并且把宗教的内容缩减至最小限度了。”^①如果除去其外在的宗教形式,我们可以看出,这场宗教改革是对人的自我意识的肯定,是对人的理性的确信。这种对人的内在主体独立自由的充分肯定,使个体的自我意识获得了空前的解放和自由。可以这么说,人文主义者对人性解放的追求,带有一定的情感、意识等非理性因素,是用人的感性来对抗神性(或过分强调人的感性),而不是基于理性的思考;而宗教改革超越了人文主义者,将人的外在形式,即将人现实生活的(感性的)幸福视作人的解放,将自我理解和自我理性赋予了更多的人。在德国,伴随着宗教改革的义务教育运动,理性精神更加走向普通民众。可以说,人文主义和宗教改革是从外(感性)和内(理性)两个方面来解放人,把人的精神、人的幸福和人的理性从“彼岸”召回给人自己。

不过,人文主义强调人的感性和理性的解放,却只是针对少数精英阶层;宗教改革强调人的理性和理解力的普遍性,却将这种理性和理解力涂上宗教的色彩(即马克思所谓的:路德“将僧侣变成俗人,同时将俗人变成僧侣”)。只有在17、18世纪,理性才成为判决一切的标准和权威。人已经开始用自己的头脑来审视和批判一切,相信自己的理性、主观性,坚持独立、自由地思考,不承认任何外在权威,除非通过理性的审判。^②以英国培根(Francis Bacon)为代表的经验主义(侧重归纳法)和以法国笛卡儿(Rene Descartes)为代表的唯理主义(侧重演绎法),共同构成了16、17世纪人类理性的大复兴。尽管经验论和唯理性论之间存在着较大的分歧,但它们都是对当时的经院哲学的批判,都试图把人从宗教的蒙蔽和封建专制思想的控制下解放出来,主张人要运用自己的经验或理性去对抗盲目的知识和教条,张扬人的主体性。经验论、唯理性论,都是理性论,只不过对理性的认识过程的侧重点不同而已。前者侧重认识过程的开始阶段,后者侧重认识过程的后面阶段,但均属于理性认识。“新时代的历史可以说是思考精神觉醒,批评活跃,反抗权威和传统,反对专制主义和集权主义,要求思想、感情和行动自由。”^③这在18世纪的启蒙

① (德)黑格尔著,贺麟译:《小逻辑》,商务印书馆1995年版,第166页。

② (德)黑格尔著,贺麟、王太庆译:《哲学史讲演录》卷四,商务印书馆1981年版,第4—7页。

③ (美)梯利著,葛力译:《西方哲学史》,商务印书馆2001年版,第281页。

运动中达到了高潮。

18 世纪的欧洲,以法国为中心开展了轰轰烈烈的启蒙运动。恩格斯在《反杜林论》一书中曾对启蒙运动的价值和意义作了肯定,他说:“在法国为行将到来的革命启发过人们头脑的那些伟大人物,本身都是非常革命的。他们不承认任何外界的权威,不管这种权威是什么样的。宗教、自然观、教会、国家制度,一切都受到最无情的怀疑;一切都必须理性的法庭面前为自己的存在作辩护或者放弃存在的权力。思维着的悟性成了衡量一切的唯一尺度……从今以后,迷信、偏私、特权和压迫,必将为永恒的真理、为永恒的正义、为基于自然的平等和不可剥夺的人权所排挤。”^①恩格斯的这段话表明了启蒙运动的核心就是人们“思维的悟性成了衡量一切的唯一尺度”。因此,18 世纪也被称为“启蒙时代”或“理性时代”。启蒙就是“运用人的理性来审视一切”,“一切都要带到理性的法庭前接受审视”,从而把人从一种蒙昧、教条和他治中解放出来,教人学会独立地使用自己的理性。

什么是启蒙? 康德(Immanuel Kant)在 1784 年发表于当时的《柏林月刊》中有一段精彩的论述:“启蒙运动就是人类从自己造成的未成年状态(Unmündigkeit)中走出来。未成年状态就是不经别人的引导,就不能独立地使用自己的理智(Verstand)。当其原因不在于缺乏理智,而在于不经别人的引导就缺乏勇气与决心去加以运用时,那么这种未成年状态就是他自己所造成(或该受指责)的了。Sapere aude! 拿出勇气来(运用你自己的理智)! 这就是启蒙运动的口号。”^②在康德看来,启蒙运动的目标是人“能独立地使用自己的理性”的成年状态。

6

随着自由人的诞生,随着表现为“能够独立地使用自己的理性”的自由人的诞生,教育的任务就转变为对自由人的培养。

第二节 人文主义教育哲学

文艺复兴的核心是人文主义。对于什么是人文主义教育哲学,按照卡伦多夫(Craig Kallendorf)的理解,主要存在着三种不同的界定。^③相应地,这三种不同的

① 《马克思恩格斯选集》第三卷,人民出版社 1995 年版,第 56—57 页。

② (德)康德著:《历史理性批判文集》,商务印书馆 1997 年版,第 22 页,对照原文,译文略有改动。

③ Randall Curren ed., *A companion to the philosophy of education*, published by Blackwell Publishing Ltd, 2003, pp. 62—71.

界定,对于理解文艺复兴早期的教育理念和实践具有不同的意义。第一种定义是由克里斯特勒(Paul Oskar Kristeller)提出的。他发现14、15世纪课本中一些用以描述教师的词语发生了变化,并且发现这一语言变化同时也标志着课程的变化。中世纪时期的“auctorista”(古典作品讲授者)逐渐被文艺复兴时期的“umanista”(教古典语言和文学的教师,即后来的人文主义者)所取代。Umanista教授集中于人的互动和交往的固定课程:帮助人们进行更好交流的语法和修辞学;告诉人们应该做什么的道德哲学;记录过去人们的行为的历史学;作为人独特的美学感受的结晶的诗歌。我们知道,中世纪经院教育的目的主要是培养医生、律师或神职人员,而人文主义学校则是培养具备良好教养的履行社会角色之人,或是可以用新式风格演说或写作的政府工作者。这种变化也体现在当时的课程设置方面:历史学、道德哲学和诗歌等学科受到了极大的推崇,而不再强调中世纪的“四艺”。

第二种界定由加林(Eugenio Garin)提出。他的观点与克里斯特勒大体一致,但将重点从制度设置转移至人文主义者关于现实的共享的价值观和设想。加林认为,人文主义的标志是强调一种新的历史感和新的个体经验,而不是抽象的思辨,强调通过个人的经验和视角对事物和观念进行解释。这就需要一种能够更好交流经验的新语言,因而需要扩展古典作家的数量。中世纪的语法学将语言视为与现实结构密切相关的逻辑结构,因此语法规则完全忽视实践,很少考虑到语言的历史演变。然而,人文主义者强调的是通过个人的经验而非抽象的体系来了解现实。

7

第三种界定是由汉斯·巴隆(Hans Baron)提出的。巴隆借助对佛罗伦萨特定历史的研究,来探讨这场运动的起源和发展。他发现,14世纪末,一些佛罗伦萨知识分子主张学习新古典知识,鄙视参与当时的政治生活;而另一些以瑞纽西尼(Cino Rinuccini)为代表的知识分子则强调佛罗伦萨的传统价值观和公民服务的重要性。1402年,佛罗伦萨遭到了米兰人的入侵,保卫城邦的压力使古典研究转向服务于国家。巴隆将这一现象称为市民人文主义。由于需要用古典文化教育人来应对时务,因此,有必要更加广泛和更加深入地学习古典知识。中世纪人们很少知道或引用的西塞罗(Marcus Tullius Cicero)《论雄辩》和昆体良(Marcus Fabius Quintilianus)的《雄辩家的教育》,在这个时候则兴盛起来。

耶稣会学校所开设的人文主义课程可能是最为系统的。“耶稣会学校的课程可划为五个水平或等级,通常情况下,学生要用七年的时间才能完成这五个阶段的学习。当学生结束这五个阶段的学习后,就有资格进入到大学里的专业学院深造。