

论大学通识教育课程中人文精神的解构与重塑

韩梅^{1*}, 彭立新¹

(1. 遵义师范学院, 遵义 中国)

摘要: 本文系统梳理大学通识教育课程中人文精神的历史演进与当代境遇, 聚焦其在制度化教学实践中遭遇的结构性解构现象。文章指出, 人文精神正经历从价值内核向技能化模块、从整体性教养向碎片化内容、从主体性培育向工具性适配的三重转向。在此基础上, 本文提出重塑路径: 以经典文本的深度共读重建意义阐释能力, 以跨学科问题意识激活价值反思张力, 以师生协同的叙事实践重构伦理主体生成机制。研究强调, 人文精神的存续不依赖于知识存量的堆砌, 而取决于教育过程能否持续激发对善、真、美之不可化约性的敬畏与追问。

关键词: 通识教育; 人文精神; 课程解构; 价值重塑; 教育哲学

1. 引言：人文精神在通识教育中的当代困境

1.1 问题缘起：被稀释的人文内核

当前大学通识教育中的人文类课程模块普遍呈现目标模糊、内容松散与评价功利化倾向, 其核心症候在于人文精神内核的系统性稀释。课程设计日益让位于可测量的学习成果框架与就业导向的能力指标, 致使价值理性让渡于工具理性, 历史性沉思让位于技能速成, 从而削弱了通识教育本应承载的整全人格培育功能 [1, 2]。

1.2 概念界定：何谓'人文精神'的教育学内涵

人文精神在教育语境中, 指以人的完整性为前提的价值自觉、历史敏感与伦理判断能力。其本质具有不可替代性、非功利性与生成性, 既非知识的静态堆砌, 亦非技能的机械训练, 而是在主体性实践中持续建构的意义回应机制 [3]。

1.3 综述定位：解构与重塑的双重逻辑

本文无意否定通识教育课程改革的实践价值, 而聚焦于制度性课程安排与人文精神本体内核之间的结构性张力。解构旨在揭示标准化、模块化与绩效导向机制对人文体验的消解逻辑; 重塑则指向回归教育本体论立场, 在课程设计中重建意义生成、价值反思与主体间性对话的不可让渡空间 [4]。

2. 历史脉络与发展：人文精神课程形态的三次转型

2.1 古典传统：博雅教育中的整全人格理想

古希腊的 *paideia* 与儒家的君子之教虽分处欧亚大陆两端, 却共享一种以整全人格为旨归的教化逻辑。二者均拒斥知识的碎片化传递, 而将语言修习、诗乐熏陶、伦理省察与政治实践熔铸为不可分割的育人整体。在此范式中, 德性并非抽象规范, 而是通过对话、吟诵、礼制操演与城邦参与等具身实践得以生成; 判断力亦非孤立认知能力, 而是在公共事务的反复权衡中渐次成熟。这种教育观将人之为人的完整性置于中心, 其目标不是专业技能的习得, 而是灵魂秩序与社会秩序的协同建构 [5]。

2.2 现代大学：人文作为专业分科与通识基础的双重身份

十九世纪以降,人文课程在研究型大学体制内经历结构性分化:一方面演化为历史学、哲学、语言学等学科的专业训练起点,强调方法论自觉与知识谱系建构;另一方面持续承担通识教育核心职能,致力于弥合科学理性与价值理性之间的张力。这种双重身份并非静态并存,而是在课程设置、师资配置与评价标准中呈现制度性张力——专业化学科要求深度与专精,通识使命则强调广度与整合。现有研究普遍认为,该张力构成现代大学人文教育内在悖论的根源,其调适机制深刻影响着知识生产与人格养成的辩证关系 [4, 6]。

2.3 当代转向: 标准化课程体系下的人文功能窄化

二十一世纪以来,全球高等教育质量保障机制日益强化对课程目标、学时分配与学习成效的刚性约束。人文精神课程被迫嵌入标准化学分制框架,其内容被切割为可测量、可评估、可模块化的知识单元。沉思性、延展性与内在时间性等本质属性,在成果导向逻辑下持续让位于即时性、工具性与绩效化指标。课程设计重心由意义生成转向能力输出,人文功能由此窄化为通识拼图中一个可替换、可压缩、量化的功能性组件 [7]。

3. 核心论点 A: 人文精神的三重解构机制

3.1 目标解构: 从价值养成到能力指标

通识课程目标表述的术语演进,实质是人文精神价值内核被技术理性系统性抽离的过程。早期大纲中“人格完善”“德性涵养”等具有历史性与伦理厚度的表述,正逐步让位于“批判性思维”“跨文化理解”等可操作化概念。这些概念在课程设计中进一步拆解为可观测行为指标:如将“批判性思维”转化为“能识别论证谬误”“能提出反例”等离散动作;将“跨文化理解”窄化为“能列举三种文化差异表现”。此类转化虽提升评估效率,却消解了人文精神所依赖的语境嵌入性、价值反思性与时间延展性。目标的技术化转译,使人文教育从意义生成实践蜕变为能力装配流程,其内在的规范性张力与历史性自觉随之结构性弱化 [8]。

3.2 内容解构: 从经典文本的整体性到知识点的离散化

教材编写与教学设计普遍采用章节节选、主题归类与背景速成等策略,将《理想国》《论语》《哈姆雷特》等经典文本切割为可量化、可考核的知识单元。这种技术化处理虽提升教学效率与认知负荷管理精度,却系统性消解了文本内在的辩证结构、修辞张力与阐释延异性。当柏拉图的哲人王论证被剥离于洞穴寓言的整体语境,当孔子“仁”的多重语义被简化为道德条目表,阅读便退化为信息定位与要点复述训练。文本不再作为意义生成场域而存在,其未完成性、歧义性与历史性被压缩为标准化答案的脚手架。知识离散化过程实质上完成了从“理解性阅读”向“功能性提取”的范式迁移,人文精神赖以栖居的阐释厚度由此被结构性削薄 [9]。

3.3 关系解构: 从师生共在的教化场域到单向度的教学流程

标准化课时切割、统一考核指标与大规模授课结构共同构成一种制度性压缩机制,系统性消解了师生在文本阐释过程中所需的延宕性对话节奏、试错性诠释空间与具身化情感共鸣场域。人文教育本应依托教化性共在关系,在意义悬置与再锚定的张力中生成主体性理解,而当前教学流程却将这一过程简化为单向度的知识传递闭环。教师被规训为内容分发者,学生则退化为信息接收终端,文本不再作为意义生长的活体媒介,而成为待检验的静态客体。这种关系解构不仅削弱了价值判断的实践厚度,更使人文精神丧失其赖以存续的交互性根基,最终导向教育本质的结构性窄化 [6, 10]。

4. 核心论点 B: 人文精神重塑的三条实践路径

4.1 路径一: 回归深度阅读——重建文本与主体的历时性联结

深度阅读绝非信息摄取的技术性行为,而是一种时间政治学实践。在通识教育语境中,它要求将单篇经典文本的研读周期延展至数周乃至一学期,通过重读触发认知迭代,借批注实现主体与文本的双向铭刻,以互文

对照激活思想谱系的隐性网络，并经语义溯源重返概念的历史生成现场。此种缓慢节奏并非效率让渡，而是对语言本体论地位的重申：唯有在句法延宕与词义回溯中，语言才得以重新获得塑造思想结构、涵摄生活经验的原初力量。当阅读从速度竞赛退场，文本不再作为待解码的数据流，而成为可栖居的意义场域，人文精神方能在历时性联结中完成其内在重塑 [11]。

4.2 路径二：激活问题意识-----构建跨学科的价值叩问场域

人文精神的重塑不能依赖知识灌输，而须通过问题意识的持续激活实现价值自觉。课程设计应以真实社会议题为锚点，如技术伦理困境、生态正义张力与记忆政治的多重叙事冲突，构建跨学科的价值叩问场域。在此场域中，学生被要求调用哲学思辨、历史语境还原与文学修辞分析等多元认知工具，在价值前提的不断悬置与重审中展开深度辨析。教学目标并非导向确定性结论，而是锤炼在不确定性中进行价值权衡与实践判断的能力。这种判断力的养成，本质上是人文精神从被动接受转向主动建构的关键跃迁，其有效性取决于议题的真实性、学科介入的不可化约性以及价值张力的充分暴露 [12]。

4.3 路径三：拓展叙事实践-----发展伦理主体的具身化表达

拓展叙事实践旨在通过具身化经验重构人文精神的伦理内核。口述史采集促使学生在真实生命叙事中辨识历史褶皱里的价值张力；伦理困境角色模拟则将抽象原则嵌入具体情境，使责任判断与情感卷入同步发生；公共写作训练学生以理性语言承载道德关切，反思日志则持续锚定行动与意识之间的反馈回路。此类实践拒绝将人文精神简化为知识传递，而将其定位为一种可习得、可迭代、可校准的伦理能力。当学生在访谈中倾听他者创伤，在模拟中权衡多重义务，在写作中厘清立场边界，在日志中检视自我偏见，人文精神便从静态认知转化为动态的实践惯习。这种转化依赖于身体在场、语言介入与时间沉淀的三重协同，最终指向伦理主体的生成性建构 [1]。

5. 深度对比与挑战：两种课程逻辑的根本分歧

5.1 效率逻辑与教化逻辑的不可通约性

课程管理所倚赖的效率逻辑，以可预测性、可复制性与标准化为内核，要求目标清晰、路径可控、成效即时可测；而人文教化逻辑则根植于意义生成的偶然性、价值体认的延迟性及个体经验的不可通约性。二者在时间结构、因果预期与主体定位上存在本体论层面的断裂：前者将学习压缩为输入---输出的线性函数，后者则依赖未被预设的遭遇、悬置与顿悟。技术优化仅能弥合表层操作差异，却无法消解其底层范式冲突-----这并非执行问题，而是逻辑不可通约性的必然显现 [2]。

5.2 评估困境：如何衡量不可量化的成长

现行评估体系将反思深度、价值敏感度与历史想象力等不可通约的人文维度强行映射至标准化量表，实质构成对人文精神的二次解构。量化指标要求可重复、可观测、可比较，而人文素养的本质恰在于其内在性、历时性与语境依赖性。当评分细则将"批判性思考"简化为论点数量与引用频次，将"伦理判断力"折算为预设选项的勾选率，评估过程便从价值澄清异化为技术驯化。这种测量逻辑不仅遮蔽成长的非线性特征，更以方法论暴力消解了人文教育所珍视的模糊性、张力与未完成性。评估不是终点，而是意义生成的干扰项 [7, 8]。

5.3 教师角色转型：从知识权威到意义同行者

教师角色转型的本质在于知识权威范式的消解与意义共建范式的生成。通识教育中人文精神的重塑要求教师放弃预设答案的提供者身份，转而成为结构性提问的设计者、深度倾听的践行者与不确定性境遇中的共同探索者。这一转变不仅挑战传统教学惯习，更倒逼师资培训体系重构课程设计能力、对话引导技术与反思性实践

素养；同时，学术评价机制亟需突破成果导向的量化窠臼，将课堂中的意义生成质量、师生共构深度及价值辨析效能纳入核心观测维度 [4]。

6. 未来展望：走向一种慢人文的课程哲学

6.1 课程时间观的重置：对抗加速主义的教学节奏

通识课程的时间结构亟需从绩效导向的加速逻辑中抽离，确立沉思时间、留白时间与重复时间的制度性权重。此类非功利性时间单元并非教学冗余，而是人文精神得以内化、延展与再语境化的必要节奏基底。唯有在减速、驻留与回环中，意义生成才可能摆脱工具理性支配，实现价值重估与主体性复归 [10]。

6.2 空间重构：超越教室的教化场所拓展

人文教化空间亟需从封闭教室转向多维真实场域。档案馆承载历史记忆的物质性，社区现场提供伦理抉择的即时情境，艺术场馆激发审美共情的具身经验，自然场域则培育生态正义的感知阈值。这种空间重构并非简单位移，而是通过场所特性与教学法的深度耦合，在具身实践中激活价值辨识、意义协商与责任生成能力 [4, 12]。

6.3 制度韧性：建立保护人文教育自主性的课程缓冲机制

为抵御绩效主义对人文教育的侵蚀，亟需构建制度性缓冲机制。建议高校设立人文课程特区，其目标设定、过程记录与成果认定均脱离常规教学质量评估体系，转而采用质性叙事评价范式，以守护人文教育内在逻辑的完整性与时间自主性 [4]。

7. 结论：人文精神作为教育不可让渡的底线

7.1 解构不是终点，而是反思的起点

人文精神的式微并非价值衰竭的表征，而是教育实践与其本体论要求之间发生系统性错位的结果；解构之目的，在于揭示课程结构、评价机制与师资素养等深层运作逻辑的断裂点，从而为价值重锚提供诊断依据，而非消解其不可让渡的规范性地位。

7.2 重塑不等于复古，而是面向未来的创造性转化

重塑人文精神绝非简单复刻古典范式，而是在数字认知逻辑、分布式交往结构与价值多元共生的当代语境中，对人文内核进行创造性转化。其关键在于更新表达形式与承载媒介，使批判性思维、伦理自觉与审美判断等核心素养，能有效嵌入算法推荐、虚拟协作与跨模态交互等新型教育场景，实现人文价值的动态再生产与制度化落地。

7.3 教育的终极尺度：是否守护了人的不可计算性

通识教育的终极尺度，在于它是否持续捍卫人作为意义追寻者、价值创造者与伦理责任承担者的不可还原性。人的存在本质上抗拒量化归约，其尊严根植于不可计算的内在性——这并非认知局限，而是主体性的本体论边界。当教育实践将人简化为可测量的学习成果或可预测的行为变量，便已悄然背叛了人文精神最根本的承诺。

参考文献：

[1] 王昱芳, 彭媛媛. 论教育家精神引领下高校通识教育教学团队建设的六个向度[J]. 教育与教法, 2026: 15-18.

- [2] 裴佳兴, 陈万才. 戏剧精神、通识教育与文化人格——师范大学戏剧教育探径[J]. 艺术教育, 2014(9): 118-118.
- [3] Yan H B. Analysis of value orientation of general education under the care of "whole-person education"[J]. Higher Education of Sciences, 2011(3): 4-7.
- [4] 桑新民. 创新学习文化 回归大学精神——21 世纪大学通识教育新探[J]. 中山大学学报（自然科学版）, 2010(9): 75-80.
- [5] 颜海波. 试析"全人教育"关怀下通识教育的价值导向[J]. 高等理科教育, 2011(3): 4-7.
- [6] Huang J J. Enhancing humanistic spirit in subject education: A new reflection on general education---Taking medical school humanities education as an example[J]. Higher Education Development and Evaluation, 2005, 21(2): 12-16.
- [7] 黄俊杰. 学科教育中人文精神的提升：通识教育的新思考——以医学院校人文教育为例[J]. 高教发展与评估, 2005, 21(2): 12-16.
- [8] Chen L, Li H W. Traditional culture education: An important path for the "spiritual turn" of teacher education curriculum in China[J]. Contemporary Educational Science, 2013(5): 30-32.
- [9] 吴晓红. 大学语文的"人文精神"内涵[J]. 浙江树人大学学报, 2005, 5(5): 74-75.
- [10] Wang H Z. Education process should be filled with humanitarian spirit: A case analysis of the relationship between "humanitarian spirit" and "humanistic education"[J]. Modern Educational Science: Middle School Teacher Edition, 2009(5): 34-35.
- [11] 庞卓恒. 为什么要重视培育人文精神——《人文科学通识教育丛书》序[J]. 历史教学：高校版, 2004(8): 10-11.
- [12] 杨婷. "通识通德"的全人教育与当代大学精神——中国传统教育理想和精神的现代意义[J]. 航海教育研究, 2005, 22(1): 1-3.