

# 马丁·布伯对话哲学视角下师生关系的建构

杨 珣

江苏大学教师教育学院, 江苏 镇江

收稿日期: 2024年8月24日; 录用日期: 2024年10月7日; 发布日期: 2024年10月17日

## 摘 要

马丁·布伯的对话哲学视角下, 将师生关系重新建构, 认为应在人与人之间建立“我-你”关系, 并将其应用到教育中的人际关系里, 于是便形成了“我-你”师生关系, 是“我-你”关系在教育领域的特殊体现。基于此, 从以人为本的对话教育观、以自由意志为追求的教育目的观、以“我-你”为关系的师生观三方面对马丁布伯对话哲学教育思想进行探析。探究马丁·布伯对话哲学视域下师生关系的基本特征, 从而使师生之间形成以平等为主题探究交互主体性, 在相遇中展现学生充分完整人格, 使爱成为师生建构的关键。

## 关键词

对话哲学, 师生关系, “我-你”关系

## The Construction of Teacher-Student Relationship from the Perspective of Martin Buber's Dialogue Philosophy

Xun Yang

School of Teacher Education, Jiangsu University, Zhenjiang Jiangsu

Received: Aug. 24<sup>th</sup>, 2024; accepted: Oct. 7<sup>th</sup>, 2024; published: Oct. 17<sup>th</sup>, 2024

## Abstract

From the perspective of dialogue philosophy, Martin Buber reconstructs the teacher-student relationship and believes that the “I-you” relationship should be established among people and applied to the interpersonal relationships in education, so the “I-you” teacher-student relationship is formed, which is a special embodiment of “I-you” relationship in the field of education. Based on this, this paper probes into Martin Buber's dialogue philosophy education thought from three

**perspectives: human-oriented dialogue education view, educational purpose view pursued by free will, and teacher-student view based on “I-you”. This paper explores the basic characteristics of teacher-student relationship from the perspective of Martin Buber’s dialogue philosophy, so as to form interactive subjectivity between teachers and students with the theme of equality, show students’ full and complete personality in the encounter, and make love the key to the construction of teachers and students.**

## Keywords

**Dialogue Philosophy, Teacher-Student Relationship, “I-You” Relationship**

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

在马丁·布伯那充满诗意与深邃的思想迷宫中，潜藏着一个稳固且连贯的思想基石——“对话哲学”。自幼年起，布伯便深受哈西德派神秘主义熏陶，视其为灵魂的灯塔与信仰的源泉。随着思想的成熟，他更将哈西德主义升华为一种生活哲学，这一转变不仅跨越了宗教与哲学的界限，更引领他深刻洞察到对话的至高价值，从而奠定了“对话”作为本体论的核心地位(刘精忠, 2011)。布伯的哲学探索，与存在主义哲学在某种维度上不谋而合，后者聚焦于人的成长、存在的本质意义以及人际关系的深度。布伯的对话教育理念，与萨特强调的“自我存在”理论相辅相成，共同构筑了存在主义教育理论的基石。他指出，现代社会正经历着前所未有的对话危机，人与人之间的沟通仿佛行走在险峻的山脊边缘，稍有不慎便可能坠入孤独的深渊。唯有通过真诚的对话，我们才能跨越心灵的鸿沟，与“你”相遇，共同探索彼此的世界。

对话哲学提供了一种深入探讨和理解这些差异的方法，通过开放的对话和批判性思考，打破误解和偏见，促进文化和谐共处。它鼓励人们以包容和尊重的态度倾听对方的声音，共同寻找共识和解决方案。面对打破误解与偏见的挑战，布伯将希望寄托于教育之上，认为教育是促进人与人之间对话、实现相互理解和共融的关键途径。布伯对话哲学强调“我-你”关系，这种关系超越了传统的教师主导、学生被动的模式，转而构建一种基于平等和尊重的新型师生关系。在这种关系中，教师和学生都是独立的主体，能够相互倾听、理解和尊重。他的哲学思想深深植根于对人际关系的深刻洞察，致力于探讨人的存在本质与价值追求。因此，深入研究布伯的对话理论及其在教育实践中的应用，不仅具有深远的理论意义，更对解决当代社会的人际疏离、促进个体全面发展具有不可估量的现实价值。

## 2. 对话哲学教学思想的探析

### 2.1. 以人为本的对话教育观

以人为本的核心理念，是将人置于一切研究与实践的核心位置，视人为生存、发展及其需求的起点与归宿。它强调人的主体地位，倡导对人的存在给予充分的尊重，深入认识并珍视人的价值。鉴于人类固有的未完成性与发展潜力，个人的首要任务便是不断探索自我、实现自我完善，旨在提升个人的综合素质与精神境界，培养高尚品格，以满足对自由、全面发展及道德追求的渴望。马丁·布伯的对话教育思想，正是这一人本理念的生动体现。它以人为中心，将尊重视为教育的基石，强调教育应致力于实现

人的价值、促进人的发展。对话教育摒弃了传统教育中教师与学生的主客体对立模式，转而构建一种基于信任、自由、责任与爱的新型关系。在这一框架下，教育围绕着对现实世界的探索、问题的解析、人际关系的理解等核心议题展开，通过师生间的经验分享、深度反思与对话交流，共同创造知识，赋予教学以深刻的意义。对话教育的精髓，在于它对人的深切关怀与主体性的尊重，它鼓励个体在思想的自由翱翔中认识世界、认识自我。这一过程不仅促进了知识的积累与智慧的启迪，更激发了人的创造潜能，体现了教育的本质——培养具有创新精神与独立人格的人才。因此，布伯的对话教育理念，从根本上讲，是以人的主体性为核心，以人的生存和发展为导向，深入探讨人与自我、与他人、人与社会之间的复杂关系，旨在满足人的全面发展需求。它构建了一种“我-你”的关系模式，强调通过对话来培养人的未完成性特质，即在动态、开放的教育过程中，不断追求人的内在自由与全面发展。这一教育理念，根植于对生命的深刻理解与超越，通过对人的深切关注，最终实现教育的目标，完成教育的崇高使命。

从对话教育的独特视角审视，我们倡导以“你”的姿态深情拥抱这个世界。马丁·布伯的对话哲学精妙地划定了“你”与“他”两种截然不同的生命哲学界限，这两种态度进而引领出两种截然不同的生活轨迹：一种是视世间万物为“他”，这种视角往往沉迷于物质世界的追逐与占有，陷入功利主义的漩涡，忽略了灵魂深处的滋养与成长；另一种则是将周围的一切视为“你”，这种态度倾向于精神层面的深刻对话与共鸣，追求一种超越物质束缚、直达心灵深处的精神生活。布伯虽强调“你”之生命的重要性，但并不否认“他”之生命的存在价值，他认为“人不能脱离‘他’而生存，但唯有在‘你’的关系中，生命才得以真正展现”(马丁·布伯, 2009)。这两种生命态度共同构成了人类全面发展的基石。因此，在教育中，我们既要培养学生适应现实、与他人有效沟通与互动的能力，使他们能够在社会中立足；又要引导学生深入探索生活的意义，促进自尊与个人价值的实现。然而，值得注意的是，教育的目标远不止于此。促进个体的可持续发展固然是教育的重要任务之一，但它并非教育的终极追求。教育还应具备超越现实的功能，培养学生批判性思维与创新能力，使他们能够站在更高更远的视角审视世界。

生成性思维可以在对话中形成。布伯认为对话这个过程是动态的、开放的和生成的。在这个过程中形成的人的思维方式是创造性的生成性特征。所谓生成性思维，就是“强调教学是师生以内在体验的方式参与教学生活过程中，教学过程本身就是师生创造生命意义的生活过程。”(迟艳杰, 2001)对话教育核心理念在于强调教育过程的动态发展与非预设性，其中非预设主义构成了教育进步的根本基石。在这一框架下，学生面对的是一系列未知的挑战，他们必须依靠个人的思维力量，并适时寻求教师的指导，来探索知识、解决问题。这一过程充满了不可预测性，却能有效激发学生的主动思考能力，使之超越被动接受的状态，成为主动探索与创造的主体。主动思考的能力，正是生成性思维得以形成的关键驱动力。对话教育还格外重视师生间的内在体验与情感交流，倡导教学过程中双方的深度参与与共同构建。它打破了传统独白式教学的局限，将知识的传递从单向灌输转变为双向互动的过程。在这个过程中，知识不再是教师单方面的阐述，而是师生共同探索、创造价值的媒介。学生不再仅仅是知识的被动接受者，而是在与教师及学习环境的积极对话中，主动认知、建构新知，并以此为基础，持续地进行新的价值创造，实现个人与知识的共同成长。

## 2.2. 以自由意志为追求的教育目的观

马丁布伯把人的自由分成两种：一类是人外在的自由，另一类则是人内心的自由。它的主要目的就是实现人的内心自由。外部自由也可以作为教学的任务。但由于将对内部自由的需要作为教学目的，布伯也不能否认外部自由存在的重要性。外在自由在教育领域扮演着举足轻重的角色，它是促进个人知识积累与技能提升不可或缺的要素。具体而言，外在自由的实现构成了内在自由得以展现的基石与先决条件。缺乏外在自由的坚实保障，内在自由的追求便如同空中楼阁，难以触及且显得空洞无物。

布伯积极肯定了外在自由在教育领域中的不可或缺性，这一肯定实质上是对知识与创造性价值的深刻认同。布伯认为，最具创造力的时期是在童年时期，那时个体对整个生活都充满了好奇心，而这种好奇心并不仅仅停留在观察阶段，他们用行动探索未知，自发地创造新的东西。在那一刻，“一个声音又一个声音从他们那儿滚动出来，从那震颤的喉咙、通过那蠕动的双唇冲出到世上，整个充满生命力的小小的身体颤动着，被一阵个性的狂潮所震撼。”(马丁·布伯, 1992)这个创造的过程正是孩子自我意识成长的过程，在此过程中他所有的能力都在默默发展。学生在没有准备的时候就有这些先天的创造性思维，但在这个时候，他们的思维结构并没有赋予真正的创造性价值。因此，教育的外部自由的任务是保护教育者未被开发和受影响的创造力。

内在自由被视为教育最为核心且基础的目标，它强调赋予孩子自主生活的权利，以及消除外部权威对其身心发展的不必要干涉。自由不仅是对话教育的终极目标，也是推动对话教育得以产生的先决条件。然而，对话教育虽离不开自由，但其自由程度并非无度，与新教育所倡导的绝对自由有所区别。过度的自由可能导致教育失去其本质功能，陷入无序与停滞；而缺乏自由，则会使教育失去激发潜能、促进成长的活力。因此，在对话教育的实践中，必须审慎而恰当地运用自由原则。马丁·布伯指出，内在自由的目的概念深深植根于教育的复杂关系网络之中，与教育的每一个主体及所有存在形式紧密相连，最终凝聚成为教育的根本追求。这里的内在自由，意味着学生在教育者的引导下，能够自主地选择并塑造自己的世界，从而首次作为真正独立的主体而存在(谭文旗, 刘玉容, 2008)。教师在此过程中扮演着至关重要的角色，他们是教育理想与现实生活之间的桥梁，帮助学生获得心灵的自由与选择的权利。值得注意的是，对话教育所追求的内在自由，并非简单的放任自流，而是一种有目的的自由。这种自由旨在引导学生明确自己的方向，积极探索未知，实现自我价值的最大化。因此，对教育目的的理解应超越表面的自由放任，深入到自由背后的目的性与引导性之中。

### 2.3. 以“我-你”为关系的师生观

在马丁·布伯的对话哲学体系中，“我-你”关系构成了其理论的核心框架，而这一关系模式在教育领域内则具体化为一种独特的师生关系。尽管布伯并未直接为“我-你”师生关系提供明确的定义，但通过深入研读其著作，可以清晰地感受到他对关系本质的深刻洞察与强调。他认为，世间万物皆植根于关系之中，关系是万物存在的根基与灵魂，无一例外。布伯尤为倡导在人际交往中建立“我-你”关系，这种关系超越了传统的主体-客体对立，强调双方作为独立而平等的主体进行直接的、相互的、深度的交流与理解。当这一哲学理念被引入教育领域时，便自然而然地形成了“我-你”师生关系，它是“我-你”关系在教育实践中的具体展现与特殊应用。冯茁基于布伯的对话哲学提出，“师生关系是一种人生的相遇，它展示的是一种对话人生，是在培养一种生活态度和价值观，使学生体验并明白当下的生活对于人生的意义，并学会如何生活。”(冯茁, 2011)

在教育者与受教育者的初始互动中，双方各自扮演着教育与接受教育的角色，界限分明。然而，随着对话的深入，一种基于互动分享、相互成就的深刻转变悄然发生。在这一过程中，彼此的心灵逐渐敞开，真诚相待，形成了一种纯粹而高尚的对话关系——“我-你”关系。这种关系并非单方面的存在，而是要求双方共同参与、平等相待，任何一方都不能成为另一方的主宰或附庸。在“我-你”关系中，教育者与受教育者处于同一水平线上，彼此尊重对方的独立性和主体性。教育者不再是为了满足自身需求(无论这些需求多么高尚)而与对方建立关系，而是基于相互理解、共同成长的愿望进行对话。同样，受教育者也不再是被动的接受者，而是拥有自己意志和选择权的主体，他们无需服从于任何外在的权威或压力。布伯强调，这种超越传统主客二元对立的“我-你”关系，唯有通过深入的对话才能得以实现。

### 3. 基于对话哲学的师生关系特征

#### 3.1. 以平等为基础的交互主体性

交互主体性是“我-你”师生关系最典型的特征。交互主体是指对话互动在这个过程中，每个人都把对方视为平等的“你”，“我”与“你”二者缺一不可(陈爱华, 2015)。对话教育中师生都是教育的主体，两者都是接受者和教育者，不存在一方的支配和另一方的被动接受。根据马丁·布伯的对话哲学，他强调人际关系中的“我-你”关系。在这种关系中，个体被看作是独特而自主的存在，并且与其他个体之间建立互动和沟通的“我-你”关系非常重要。将这一观点应用于师生关系中，以平等为基础的交互主体性意味着教师和学生作为相互的“我-你”存在进行交流和对话，彼此保持平等、尊重和互助的态度。

在教育领域，每一位参与者都应被视为平等的主体，享有应有的尊重与关怀。这种转变促使教育关系从传统的单向传授演变为双向互动，为每一位主体提供了自由成长与探索的空间。建立如此师生关系，关键在于教师如何有效地发挥其引导作用，而这种引导不仅仅局限于知识的传授，更涵盖情感交流、态度塑造等多个维度。在教育这一动态的交互过程中，师生双方固然拥有各自独特的个性与经历，成为不完全相同的个体。然而，正是基于教师对学生深切的理解与包容，双方能够跨越这些差异，建立起一种相互接纳与尊重的关系(刘邵岚, 乔元正, 2012)。因此，平等的师生关系应是教师将学生视为独立的个体，尊重他们的思想、观点和感受，不将学生仅仅看作是知识的接收者。教师应倾听学生的声音，重视他们的见解，并在教学过程中与学生进行积极的互动。

“我-你”师生关系的构建中，教师被赋予了双重使命：一方面，他们需运用自身的专业知识与丰富阅历，作为学生探索未知世界的引路人，助力其在学习道路上稳步前行；另一方面，教师更应以自身高尚的人格魅力为榜样，通过言传身教，潜移默化地影响学生、塑造学生，使其成为具有独立思考能力、良好道德品质及健康人格的个体。当教师以饱满的热情、无限的活力以及充沛的能量投入教学时，他们不仅能够将这份对教育事业的热爱与执着传递给学生，更能以自身为榜样，激发学生的积极性与热情(闫伟, 石中英, 彭凯平, 2024)。平等的师生关系要求教师在交流中去除权威和专制的言行方式，鼓励学生发表自己的意见，培养学生的批判思维和自主学习的能力。教师应当创造一个开放、包容和尊重的环境，鼓励学生敢于质疑和探索知识。平等的师生关系强调合作和互助，师生之间应当建立起相互理解、支持和鼓励的关系。教师应该成为学生的导师和指导者，帮助他们发展自己的潜能并取得进步。

#### 3.2. 在相遇中充分展现完整人格

布伯认为教育者必须将他整个人投入到教育中，把受教育者看作具有潜在性和现实性的特定人，以他的完整人格渗透到学生的整个生活中去，才能获得学生信任，师生之间的情感得以维系(李新等, 2016)，对话教育之门才会打开。“我-你”所构建的世界，是一个充满生机与活力的生活世界，其中，每一次深刻的交流都可视作生命间的美好相遇。在教育这片沃土上，师生因共同的学习与成长目标而结缘，于校园之中相遇相知。这种由教育纽带联结而成的师生关系，自然而然地植根于丰富多彩的校园生活之中。由此，师生之间要在相遇中展现自身完整人格。

师生在“相遇”中得到尊重，借此实现对话，彼此间的感情被拉得更近。教师应该尊重学生的人格和独立性，并且视学生为有能力发展自己思想和观点的主体。教师应该尽可能地倾听学生的声音，给予他们应有的权利和自主发展的空间，以便他们能够充分展现自我。教师不应该仅仅把知识传授给学生，而是应该鼓励学生参与课堂讨论，提问问题，从而激发他们的思维和创造力。教师应该在课堂上与学生进行积极的互动，鼓励他们表达自己的观点，并帮助他们从不同的角度思考问题。此外，教师不仅应该

是学生的引导者和指导者，也应该是他们的合作伙伴和共同探索者。在学习的过程中，教师应该时刻关注学生的实际需求和兴趣，提供适当的资源和支持，激发他们的学习动力，帮助他们独立思考和解决问题。

### 3.3. 爱的直接性为关键

“爱”这一词汇，深刻诠释了“我-你”型师生关系的精髓。在教育的广阔天地里，爱不仅是情感的流露，更是构建这一特殊关系不可或缺的精神纽带和心理基石。缺乏爱的滋养，教育便失去了灵魂，师生之间也难以建立起真正的“我-你”关系(胡金木, 2010)。布伯所言：“爱伫立在你我之间，爱以其作用弥漫于整个世界。”(马丁·布伯, 1992)足以明白“爱”的重要性。

人们倾向于把情感和爱混淆，而情感和爱本质上是不同的。情感存在于个体中，个体存在于爱中。马丁·布伯认为，爱存在于“我与你”的关系中，正是爱促成了这种关系的即时性，而这种即时性带来了“我与你”之间真正的相遇，人类有能力影响、帮助、治愈、教育、教育和拯救(马丁·布伯, 2002)。对马丁·布伯来说，爱是老师对学生的责任，正是由于他的存在，“我-你”的师生关系得以维持，并有可能在教育中诠释完美和谐的运动。师生之间如果没有爱，老师和学生、老师和学生将失去其原始温度，他们甚至就像陌生人一样，而教学过程也毫无疑问地由双向的情感交流与沟通演变为教师一人演唱的“独角戏”。

爱，作为教师教育智慧与意识的深刻体现，是构筑和谐师生关系的基石。当师生间遭遇分歧与挑战时，爱便化身为化解冲突的温柔力量，其效用无可替代。马丁·布伯在其著作《我与你》中精妙地阐述：“爱，并非单向的依附，亦非简单的情感投射，而是存在于‘我’与‘你’之间的动态交流之中。”(马丁·布伯, 2002)这一表述深刻揭示了爱的本质——它是有界限、有原则的情感表达，既尊重了教育的严肃性，也维护了师生角色的清晰定位。爱，不是模糊教与学的界限，也不是削弱教师职责的借口，更非以情感之名行权威之实。相反，它是连接师生心灵与情感的桥梁，促使双方在相互尊重与理解的基础上，建立起一种既紧密又健康的关系。在这种关系中，学生因爱而愿意敞开心扉，接纳新知；教师则因爱而更加贴近学生的内心世界，用真诚与关怀触动其心灵深处。

## 4. 对话哲学下师生关系的建构

### 4.1. 尊重学生主体性，开展对话教育

构建对话教育的基石，首要在于营造一个基于师生平等尊重、相互关爱的民主和谐氛围。这样的环境如同沃土，滋养着真诚交流的种子，使学生能够自由表达见解与主张，而教师则以无限的包容与耐心，用其人格魅力自然感染学生，促使师生关系更加亲密无间，让学生敢于展现真实的自我(肖川, 2002)。在教学这一双向互动的过程中，教师作为知识的引路人，固然拥有更为丰富的经验，其职责在于引导学生深入理解知识，逐步培养其独立思考的能力。教师不再是知识的唯一传授者，学生也不再是被动的接受者。教师和学生都可以成为信息的获取者、加工者和发布者，最终形成更加平等的师生关系(李雪, 顾晓乐, 2024)。而学生，作为拥有独特创造力的主体，亦应主动与教师并肩作战，共同承担教学责任，勇于探索未知，携手攻克难题。

对话教育的有效实施，还需确保教育内容能够深入学生心田。这就要求教师将知识教学根植于现实生活，从学生的视角出发，采用易于接受的方式传授，同时灵活应对学生不同发展阶段的特点，采用多样化教学策略，确保教学内容既贴近实际又满足学生个性化需求。如此，学生方能真正吸收知识精髓，并能在现实生活中灵活运用，从而增强社会适应力与生存能力，实现对话教育的最终目标。

此外，提问作为对话教育的关键环节，其巧妙运用至关重要。它不仅帮助学生巩固知识、深理解，更是激发学生创造力、培养批判性思维的有效手段。教师应珍视每一次提问的机会，精心设计问题，引

导学生深入思考，促进知识的内化与升华。

#### 4.2. 把控师生之间自由张力，形成精神相遇

在师生相处中，妥善平衡自由与纪律的关系至关重要。古语云：“没有规矩，不成方圆”，意在强调纪律与自由并非相互排斥，而是相辅相成。真正的自由，是在纪律框架内的自由翱翔，它并非无拘无束的放纵，而是基于责任与自我约束的广阔天地。这里所提及的纪律，并非冷冰冰的权威指令或教条，而是一种深层次的沟通——“我”向“你”传达的责任感召，旨在激发个体内心的责任意识。教师在此过程中扮演着关键角色，需引导学生正确认识自由的本质，避免将其误解为无度的放纵或逃避责任的借口。教师应明确指出，自由并非意味着无条件的自主，而是在尊重他人、遵守规则的前提下，追求个人成长与发展的权利。

为实现这一目标，教师应首先秉持尊重的原则，对每位学生的独特性、性格差异及成长需求给予充分理解和支持。构建以学生为核心的和谐师生关系，不仅深刻影响着学生的全方位成长，精准对接并满足其个性化学习需求，还极大地促进了教师职业满意度的提升与成就感的实现(徐锦芬, 2024)。同时，在实施纪律管理时，应注重方式方法，确保既维护了良好的教学秩序，又促进了学生的自我管理和自我发展。对于学生而言，服从纪律不仅是外在行为的要求，更是内在责任意识的培养过程。通过纪律的约束，学生应逐渐认识到，自由并非逃避责任的避风港，而是在承担责任的基础上实现的自我价值。正如马丁·布伯所言，教育的终极目标是从外在的纪律约束过渡到内在的道德自律，即从“他律”走向“自律”，实现更高层次的自由。因此，学生需深刻理解自由与纪律之间的辩证关系，认识到教育自由的真谛在于在责任与约束中追求个人成长，避免因误解或误用自由而导致的不良行为。只有这样，师生才能在和谐共进的氛围中，共同促进教育目标的实现。

#### 4.3. 明晰爱的本质，培养内在自由的学生

首先，爱，应无偏无私。在教育的殿堂里，爱不应是偏颇的阳光，而应普照每一个学生的心田。教师之爱，作为一种深刻而双向的情感纽带，不仅激发了师生间理想的教育关系，更构筑了一种基于友爱与尊重的伦理交往模式。这种爱，蕴含了价值的判断与追求，使得教育过程充满了温情与希望，承载着社会各界对完美教育愿景的深切期盼(宋以国, 李长伟, 2024)。实现师生间深刻的精神共鸣，教师需秉持“有教无类”的崇高理念，确保教育的天平对每位学生都保持平衡。这意味着，教师需以公正之眼审视所有学生，不论其成绩优劣、性格内外，皆视为独一无二、拥有独立人格的个体。正如墨子所倡导的“兼爱”，教师应广泛而平等地施予关爱，让爱如春风化雨，滋养每一颗渴望成长的心灵。同时，这份爱需蕴含耐心，教师需学会“慢艺术”，如同牵着蜗牛散步，静待花开，尊重每个生命自然成长的节奏。

其次，爱，需理智有度。爱，不应是盲目的溺爱，而应是一种充满智慧与策略的理性之爱。教师需运用其教育智慧，以敏锐的洞察力捕捉学生的微妙变化，以灵活应变的能力处理教学中的各种挑战。爱，在此不仅是情感的流露，更是责任的体现。它要求教师既温柔关怀，又严格要求，做到“严慈相济”。爱，为学生带来温暖与力量，而适度的严格，则是这份爱不可或缺的支撑，它促使学生学会自律，勇于面对挑战。教师的每一个细微关怀，都可能成为学生生命中不可或缺的光芒，照亮他们前行的道路。

最后，爱，乃双向互动。教育的爱，是师生间情感的双向流动，是心灵与心灵的深刻对话。它要求教师不仅要向学生倾注爱意，更要激发学生回应这份爱，形成爱的循环。在这个过程中，学生学会了感恩与回馈，教师则收获了职业的幸福与满足。师生共同构建了一个充满爱与尊重的学习环境，在这里，爱成为了最强大的动力，推动着每一个人不断前行，共同成长。这样的爱，超越了简单的师生关系，成为了一种生命之间的相互滋养与成就。

## 5. 结论

马丁·布伯的对话哲学为现代教育提供了一种全新的视角和思路。马丁·布伯所倡导以人为本的教育理念、追求自由意志的教育目的以及建立“我-你”关系的师生观，不仅重构了师生关系的本质，还深刻影响了教育实践中的每一个环节，这些思想不仅具有深远的理论意义，更对解决当代社会的人际疏离、促进个体全面发展具有不可估量的现实价值。因此，教师应积极借鉴和应用这些思想，努力构建更加和谐、高效、富有创新精神的教育环境。

## 基金项目

江苏大学第22批大学生科研课题立项一般项目“‘双减’政策下学生作业评改的实践状况与转型路径研究”(编号: Y22C050)。

## 参考文献

- [德]马丁·布伯(1992). *人与人*(张健, 韦海英 译, pp. 61, 129). 作家出版社.
- [德]马丁·布伯(2002). *我与你*(陈维纲 译, pp. 12-13). 生活·读书·新知三联书店.
- [德]马丁·布伯(2009). *我与你*(陈维纲 译). 北京三联书店.
- 陈爱华(2015). 从哲学到教育: 马丁·布伯的对话理论. *南昌大学学报(人文社会科学版)*, (5), 148-154.
- 迟艳杰(2001). 教学本体论的转换——从“思维本体论”到“生成论本体论”. *教育研究*, 22(5), 57-61.
- 冯茁(2011). 论对话哲学视角下师生关系的重构. *沈阳师范大学学报*, 35(3), 27-30.
- 胡金木(2010). “我”与“你”相遇在学校——马丁·布伯视野中的师生关系. *教育学术月刊*, (7), 14-16.
- 李新, 杨杨, 白秋生(2016). 试论“我-你”型师生关系的建构——兼谈马丁·布伯的《我与你》. *教育探索*, (7), 20-22.
- 李雪, 顾晓乐(2024). AIGC 技术冲击下外语人才培养的破壁与升级. *外语学刊*, (2), 75-83.
- 刘精忠(2011). 布伯宗教哲学的哈西德主义内在理路. *世界宗教研究*, (2), 127-137, 194.
- 刘邵岚, 乔元正(2012). 主体间性视角下新型师生关系的建构. *教学与管理*, (33), 30-31.
- 宋以国, 李长伟(2024). 教育数字化背景下的教师之爱: 困境与纾解. *全球教育展望*, (3), 87-98.
- 谭文旗, 刘玉容(2008). 对话的特征及其教育意义. *四川教育学院学报*, 24(1), 24-26.
- 肖川(2002). *主体性道德人格教育*(p. 197). 北京师范大学出版社.
- 徐锦芬(2024). 教育家精神引领下以学生为中心和谐师生关系的构建. *当代外语研究*, (4), 5-15, 193.
- 闫伟, 石中英, 彭凯平(2024). 教师活力与积极师生关系: 师生情感传递效应研究. *华东师范大学学报(教育科学版)*, (3), 78-86.