

中国语境下的科学教育 与人文教育融合问题研究

王建平 著

 湖南人民出版社

ZHONGGUOYUJINGXIA
DEKEXUEJIAOYU
YURENWENJIAOYU
RONGHEWENTIYANJIU

湖南第一师范学院学术著作出版基金资助

中国语境下的科学教育 人文教育融合问题研究

王建平 著

 湖南人民出版社

ZHONGGUOYUJINGXIA
DEKEXUEJIAOYU
YURENWENJIAOYU
RONGHEWENTIYANJIU



王建平，1968年生，湖南武冈人，1986年中师毕业，在农村中学任教多年，2000年毕业于湖南师范大学课程与教学论专业，获得教育学硕士学位，同年分配至湖南第一师范学院任教至今。2008年毕业于华中科技大学高等教育学专业，获得教育学博士学位。在《高等教育研究》、《中国教育学刊》等学术期刊上发表论文30余篇，主持省级以上课题多项。目前为湖南第一师范学院教育科学系副主任，副教授，湖南省青年骨干教师，省级特色专业小学教育专业学科带头人。

识、人文教育的边缘化问题，却不能不激发我们进行本源意义上的思考。“两种文化”冲突的话语来自于西方，但它并不是一个从来就有的文化命题。在人类社会早期，没有明确的科学人文之分，它们统一于人类文化的哲学大厦里。近代科学的产生，使具有不同倾向和学术特征的科学文化与人文文化的二元格局开始出现，从而为人类文化由整体走向分裂埋下了伏笔与可能。但直到19世纪中叶，科学文化与人文文化并没有什么根本上的分歧，正如这时的自然科学具有强烈的人文本色和精神底蕴，与人文学科一起共同服务于主体的道德修养、人格完善的需要，所以此时的科学教育与人文教育是一致的、融合的。19世纪中叶以后，随着实证科学的兴起与科技理性的抬头，科学的专门化程度的加深，科学与人文之间的裂缝开始出现，大学也成为“文科与理科之间持续紧张的场所”。20世纪初期以来，实证科学取得了主导地位，并将科学精神归结为实证的精神，将科学推崇为真正知识的唯一来源，将科学方法看做是唯一可靠的方法时，从而形成了两种文化的真正冲突与对立。反映在教育上，则是科技教育的当阳称尊，人文教育的衰颓低落，人文精神的落魄无归。

“20世纪上半叶，在大学中引发科学与人文对立的根源，恰恰是试图雄心勃勃地统一整个知识领域的科学。”在实证科学基础上诞生的“唯科学主义”思潮，主张把自然科学的一套研究范式和逻辑准则无原则地加以推扩，便形成对人文社会科学的一种规训与僭越。尽管有部分人文学者的悲情呼喊以及对科学技术的全面抨击，但自然科学的强势对人文社会科学构成了明显的压力，人文科学为了改变自己的学科地位，甚至也盲目地向自然科学看齐，满足所谓“科学化”的要求，从而产生“科学挤压人文”的现象。

“科学挤压人文”是建立在高度发达的科学基础之上的，是科学文化的强旺对人文文化形成的一种控制与影响。西方有长期

中国语境下的科学教育与人文教育融合问题研究

种话语权力和思维模式”的冲突，也没有产生科学主义与人文的尖锐对立。

如果说“科学挤压人文”在我国并非一个确切的命题，那么，如何追寻人文教育遮蔽和人文精神失落的根本原因？可知，我国传统文化的主要特征之一是人文主义传统，我国传统文化是一种人文文化，传统教育体现出高度的人文教育特点。经过近代学术转型以后，古典人文教育变成现代人文学科教育，人文教育的范型发生了改变。现代人文教育需要从传统文化中挖掘资源，转化成具体的人文教育实践。但自新文化运动以来，传统文化被批判、否定的事实，使我国的传统精神资源在某种程度上被切断了。人文传统的断裂，无异于抽掉了人文教育的精神命脉，抽空了人文教育的生命质素，人文教育不可避免地走向空疏化、政治化、实用化。不可否认，近现代以来，人文教育的边缘与人文教育的政治化、意识形态化是相伴而行的，政治化的人文教育（或曰政治化的人文精神）是片面的、异化的，在一定时期却也起着独特的精神控制作用，但在社会价值转型和市场经济体制建立后，就逐渐失去了它的话语权力和精神引领功能。这就是为什么20世纪80年代以来，我们痛彻感到人文精神失落的重要原因。

人文教育的遮蔽及人文精神的失落是我们倍感沉重的教育问题，在超越科学与人文简单的二元思维模式上，从教育与社会政治、经济、文化所构成的整体语境中，分析它发生的原因与实质，这是本书的核心部分。但是，如何促进科学教育与人文教育的融合，培养科技理性与人文素养并重的人才，也是不可忽视的重要方面。因此，加强大学教育的人文性及人文意义，从制度层面上高度重视人文教育的开展，以及在一定程度上实施通识教育，应成为我们努力的方向。

中国语境下的科学教育与人文教育融合问题研究

人文达到精神的陶冶，只是停留在‘艺’，而没有上升至‘道’。”^① 周远清指出：“人文教育与科学教育分离是我国教育思想、教育实践中的一个顽症，要下大力气来改变这种思想，更新观念。”^② 杨叔子教授撰文指出：“科学人文，交融生绿。我们既应重视科技，又应重视人文，不应该把科学教育与人文教育、科学文化与人文文化、科学与人文截然分割。融合则两利两旺，分割则两弊两衰。”^③

科学教育与人文教育融合的重要性自不待言，这已成为引起普遍关注的世界性话题。科学教育与人文教育的融合，缘起于20世纪以来“科学与人文”两种文化的冲突与斗争。1959年英国著名小说家兼科学家斯诺在剑桥大学发表题为《两种文化与科学革命》的长篇演讲，深刻地分析与揭示了高等教育中存在的两种文化的分裂现象，从而使“两种文化”成为人们关切的时代主题。而科学教育与人文教育的冲突即是“两种文化”关系在教育上的直接反映。

20世纪是科学教育突飞猛进的世纪，“两种文化”的冲突实际上表明的是科学理性的张扬与人文理性的暗淡，科学文化的强势与人文文化的颓势，从而要寻找已被遮蔽和失落的人文教育及人文精神。学者认为，当今大学教育的主流是科学技术教育，“科学知识的文化典范”为大学当阳称尊。至于其他的如关心什么是好的人生、好的社会的伦理教育则不再是高等教育的中心，

① 郭昊龙. 科学教育与人文教育的整合 [D]. 华中科技大学, 2003. 2

② 周远清. 挑战重理轻文, 推进人文教育与科学教育的融合 [J]. 清华大学教育研究, 2002 (1): 14-16

③ 杨叔子. 现代高等教育: 绿色·科学·人文 [J]. 政策, 2004 (2): 39-41

中林文照一文很有代表性。他认为,首先是中国传统科学本身有其内在缺陷,如满足于实际上的应用,忽视了理论上的探讨;思辨性的思维排斥了严密的科学理论;缺乏科学实验的精神;背离实践方向的格物学说。其次,中国封建专制的政治制度对科学技术发展起了严重的束缚和阻碍作用。最后,中国科学技术缺乏资本主义生产的强大推动。^①此番分析应该说是全面而中肯的。

近年来对“李约瑟难题”的探讨兴趣呈有增无减、强盛不衰之势,从文化学的视角进行解读是作者们共同的努力方向和思考路径。于海波等人认为,中国传统思想中缺少实验的精神和逻辑的研究方法,传统文化的“重义轻利”倾向,以及长于综合、拙于分析,重模糊、轻精确的思维方式,还有科举制度的严重影响,使我国不能发展起近代科学。^②王锡伟分析了中国在近代之所以没有产生科学革命,关键是中国传统科学中缺少“范式”,中国传统科学基本处于前科学时期。^③李德胜等人专门研究了科学与文化传统的关系,从三个方面指出了传统文化环境对科学的影响。一是自然界一人关系的观念传统对科学的影响。西方在对自然界进行观察和研究时,把自己和自然界区分开来,是一种人一自然的对象性关系;而中国传统中奉行天人合一的观念,是一种人—人参与式关系。二是治学的思维方式传统对科学的影响。古希腊形成了以分析为主的学术研究传统,而中国的学者主要采用整体性的研究方法。三是学术目的观念传统对科学的影

① 吴刚. 知识演化与社会控制 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002:

5

② 于海波等. “李约瑟难题”对我国科学教育改革的启示 [J]. 中国科技论坛, 2006 (1): 131-135

③ 王锡伟. 中国近代科学落后原因新探 [J]. 江苏社会科学, 1994 (5): 138-141

中国语境下的科学教育与人文教育融合问题研究

响。古希腊人对科学价值标准和价值取向是追求纯粹的知识；而中国有着重视实用的学术传统，学术研究基本上是以伦理、政治为主，是为统治阶级服务的。所以中国科学形成了“经世致用”的传统观念，有着明显的技术化的倾向。^①

文化传统与科学的关系是一个重要的研究课题。文化传统是指民族的、支配千百万人的这样一种观念和力量，那样一个习惯势力或者说那样一个惯性。^②它起始于过去，融贯于现在，通达于未来。所以，文化传统也是现代的一部分，它已融进现代的社会制度、生活方式的方方面面之中。中西方不同的文化传统对现代科学的产生、形成、发展具有深层次绵延渗透的影响。文化传统不但影响了近代科学的产生，而且是影响科学文化发展的重要矢量。只有建立在对文化传统和现代科学的关系深刻了解的基础上，才能对科学教育的历史与现状、问题与不足有透彻的分析与把握。毫无疑问，这些研究对本书讨论的主题会带来一定的帮助和作用。

（3）科学教育的现状及其问题研究

我国的科学教育是“西学东渐”的产物，迄今已愈百年历史。郭长江博士的论文《中国近现代科学教育变革的文化反思》对之作了系统的总结与评述。他认为由于“技艺与玄学两极对立”而缺乏适宜的中间结构，中国传统知识体系呈现两端分裂的特征：要么具体到极其实用的范畴，变成停留在解决实际问题的操作；要么抽象到玄虚的境界，成为脱离实践的空谈，所以中国没有发展起自己的科学。“在技艺与玄学之间建立与科学思想

① 李德胜等. 科学是什么——对科学的全方位的反思 [M]. 沈阳：辽宁教育出版社，1993：198-202

② 庞朴. 文化的民族性与时代性 [M]. 北京：中国和平出版社，1988：159

相匹配的中间结构，这也就是在中国培育适宜于科学生长的土壤的过程。中国科学教育要取得真正大的发展，必须要在学术中建立适宜科学的中间结构，这终究是绕不过去的。”^①

丁邦平教授的著作《国际科学教育导论》对科学教育的发展、变革作了详尽的论述，对我国科学观与科学教育观进行了反思。他认为体现在三个方面：“唯科学主义：畸形的科学文化观；社会本位论：偏颇的科学教育观；推崇‘双基’：狭隘的科学课程观。”^② 科学观和科学教育在我国都发生了错位和偏离，而这正是影响我国科学文化生长发展的重要原因。

大部分论者对我国科学教育的现状提出了批评。中国科学院院长路甬祥指出：“中国的科学教育过分注重知识的灌输，忽视科学精神、科学方法的培育。”^③ 别敦荣教授认为，“大学科学教育包括理科教育重科学知识传授，轻科学精神与科学方法训练的问题没有得到根本改变”^④。蒋家琼博士指出，“过分狭隘的专业化与片面的技术化，是当前大学科学教育中存在的主要缺陷”^⑤。曲铁华教授把科学教育中科学精神缺失的表现归纳为三个方面：以科学知识代替科学的教育观，功利主义的科学教育取向，科学

① 郭长江．中国近现代科学教育变革的文化反思 [D]．华东师范大学，2003：116

② 丁邦平．国际科学教育导论 [M]．太原：山西教育出版社，2002：148-155

③ 路甬祥．关于新世纪科学教育的几点思考 [N]．科学时报，2000.06.08

④ 别敦荣．大学不可忽视加强科学教育 [J]．中国电力教育，1997（3）：5-10

⑤ 蒋家琼．论大学弘扬科学教育 [J]．大学教育科学，2005（3）：17-20

中国语境下的科学教育与人文教育融合问题研究

方法在科学教育中的缺乏。^①

大学科学教育中科学精神的遮蔽，流于知识传授和技术训练，是科学教育中的一个痼疾，并不是学者们振臂一呼就可以解决问题的，这与很多的因素相关联。“中国科学教育自近代从西方输入开始，科学精神就没有得到应有的重视。科学教育从起初到注重器物层面的技术，再到后来传授科学知识和科学方法，科学精神就始终没有进入人们的视线。其原因是由我国科学教育所产生和发展的救亡图存的时代主题所决定的。”^② 这是一个比较适切的评论，也为本研究提供了丰富的可取资源。

1.2.2 关于现代大学中人文教育的问题与困境研究

应该说，自近代社会引进科学教育以来，人文教育的地位就处于摇摆和不稳定之中，人文教育渐趋边缘和遮蔽化。但在我国对这一问题引起重视和注意是20世纪90年代初期。以上海的一些人文学者为主体，发起了一场有关“人文精神”的大讨论，他们对人文教育的遮蔽状况和人文精神失落的现实，进行了人文精神的集体寻思。认为“人文危机首先表现在人文学术活动‘不景气’，人文学术的内在生命力正在枯竭。工具理性泛滥无归，消费主义甚嚣尘上，人文学术也渐渐失去了给人提供安身立命的终极价值的作用，而不得不应付要它自身实用化的压力”^③。

理论研究者和教育实践工作者均对人文精神的失落表示了深深的担忧。涂又光先生在《论人文精神》一文中指出：“近百年

① 曲铁华等. 中国近代科学教育中科学精神的缺失及启示 [J]. 东北师范大学学报 (哲学社会科学版), 2005 (6): 123-129

② 张金福. 大学人文教育与科学教育结合研究 [M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2006: 244

③ 张汝伦等. 人文精神寻思录 [J]. 读书, 1994 (3): 3-13

来,‘可为痛哭’‘可为流涕’‘可为长太息’的是中国人文,尤其是人文精神,被中国人(当然不是全部)‘批判’、糟蹋、凌辱、摧残、横扫,没有与科学同步发展,而是濒临绝灭,沦为垃圾。”^①金耀基先生认为,现代大学知识结构的变化带来学科之间的紧张感,“现代大学的知识结构在科学的大力渗透下,越来越变成一种知性的混合体,讲学统不讲人统,大学里面已出现知识排他性倾向,即只有科学才是知识,其他不是知识”^②。

有的论者对高校人文教育的问题进行了总结,认为“专业教育体制束缚了人文教育的空间;人文教育具有明显的知识化、科学化的倾向以及政治化、意识形态化和工具化的倾向”^③。张汝伦教授也认为,现代学术分科制度将各种知识加以专门化和细化,却使学术和知识四分五裂。人文教育本属于通识教育的范畴,而专业化的学术体制无疑大大影响了人文教育的效果。而人文教育的知识化、科学化倾向,恰恰违背了人文教育的本质特点,变成一种人文知识、人文技术的教学,人文精神、人文素质得不到培养和提高。

李金奇博士从学科规训的视角出发,认为“在现代学科规训制度下,人文教育所传承的人文文化的形而上部分(人文精神部分)被限制了,人文知识、人文教育的实践性被遮蔽了,我们所呼唤的理想范型的人文教育在我们的大学校园里难以呈现出来。当下的大学人文教育,尚未突破以学科规训为基本范式的

① 涂又光.论人文精神[N].中国大学人文启思录[M].武汉:华中科技大学出版社,2003:319

② 金耀基.人文教育在大学中的位序[N].文汇报,2002.9.29(03)

③ 杨跃民.高校人文教育:问题与建议[J].理论探讨,2005(6):140-142

中国语境下的科学教育与人文教育融合问题研究

人文知识教育，只是现代学科体系下的文科知识传授”^①。要想改变人文教育的现状，“我们必须回归人文知识、人文教育的实践本性，走向实践体验的人文教育，才能真正补好大学人文教育这一课”。

人文教育的弊病是有目共睹的，不但是理科学生，就是文科学生的人文素质、人文精神大成问题，也不是瞎造的事实。在现行的学术体制和学科体系下，人文教育基本上是一种知识化、技术化的教学，一种知识符号的系统传授，而无法真正完成涵育人文素养、人文精神的使命。走向实践确实是必要的，而培育积极、和谐的人文场，创造健全、生动的人文文化，是不可忽视的第一步。许多论者也提出了类似的观点和建议。

人文教育的遮蔽与失落是 20 世纪以来高等教育领域内的重要话题，也是带有普遍意义的世界性景象。正如杜维明先生指出：“目前全世界由于工具理性、科学主义和理性主义占据主导地位，普遍存在着人文学被边缘化的现象。这一现象在文化中国存在，在美国也是如此。”^② 确实，工具主义的横行，造成价值教育的旁落，不但科学教育止于知识传授和技术训练，其应有的人文价值处于掩而不彰的状态，而且使人文教育流于传授人文知识和人文技术，其中人文精神、人文素质也不能得到有效的培育，甚至没能进入教育者的目标视野。在工具主义的指导下，教育完全遵从技术至上论的观点，演变成一种技术教育。虽然科学主义在我国一度有所表现，但不能说科学理性取得了至高的主宰地位，对科学的崇拜来源于对技术的崇拜，来源于对技术力量的

① 李金奇. 被学科规训限制的大学人文教育 [D]. 华中科技大学, 2005. 3

② 杜维明. 人文学和高等教育 [J]. 清华大学教育研究, 2003 (4): 1-10

服膺，所以，我国的“科学主义”还是要打点折扣的。

人文精神失落的原因追寻以及对策建议成为大多数研究者关注的论域。但在原因追溯时往往认为是科学教育对人文教育挤压的结果，忽视从中国特殊背景下进行多元的分析与解读，所以其理论阐释难以充分、深入，其对策建议也只会是一种泛泛的忠告性的言论，这还显得非常不足。

1.2.3 科学教育与人文教育融合的理论研究

科学教育与人文教育融合研究是近十多年来高等教育领域中研究的重要主题，但有关二者融合的观点却并不自此开始。早在1936年，开始担任浙江大学校长的竺可桢就强调大学如果只是注重应用科学，而置科学理论和人文社会科学于不顾，这是“谋食”而不“谋道”的办法。大学如果只为学生谋求职业，其要求未免太低。大学是“谋道”，即追求真理、光大学术、推进科学的场所，因此大学应实行通才教育，注重科学教育与人文教育的融合。^① 梁思成把文理分家导致人的片面发展比喻成“半个人的时代”。1943年，梅贻琦先生也很担心随着科学技术的发展而可能出现的科学与人文分离问题，从而强调人文教育的重要性，他在《工业化的前途与人才培养》一文中指出：“……怎样才可以使工科教育适度的技术化之外，要取得充分的社会化与人文文化，我认为是工业化问题中最核心的一个问题。”^② 所以，许多学者对融合的必要性进行了大量的研究，最后落脚点是全面发展的人才需要，是通识教育的教育目标和知识经济时代人才素质

① 郭昊龙. 科学教育与人文教育的融合 [D]. 华中科技大学, 2003. 1

② 梅贻琦. 工业化的前途与人才培养. 梅贻琦教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 179

中国语境下的科学教育与人文教育融合问题研究

要求所决定的。

(1) 国外有关科学教育与人文教育融合的理论与实践

虽然斯诺 1959 年在剑桥大学的演讲把两种文化的冲突置于问题的前台，但这一现象早已引起一些学者的注意。早在 19 世纪下半叶，德国哲学家狄尔泰在施莱尔马赫的宗教解释学基础上，提出了一个与自然科学相对应的精神科学的概念，从名词和定义上确认和厘定了两种文化区别与分化的开始。19 世纪末 20 世纪初弗赖堡学派的代表人物李凯尔特从自然世界和文化世界对立的角度阐发了自然科学和文化科学的概念，加深了人们对两种文化分野的认识和理解。20 世纪 30 年代美国著名科学史家乔治·萨顿针对科学与人文矛盾和冲突的现实进行了充分的揭露和批判，并提出了融合科学人文的“新人文主义”教育主张。这种新人文主义观要求科学知识 with 人文精神的完美结合，要求科学家具有深厚的历史感、人文关怀，同时要求古典人文学者要以新的眼光来认识科学进步所带来的积极意义，用科学来武装人文。阿什比针对如何传授科学技术和进行文化教育的问题，他认为：“唯一的办法就是在科学教育中增设人文学科，而且着重阐明科技成就在伦理道德上和社会生活上所产生的后果”^①，把科学与人文教育统一起来。

在融合的具体做法上，如美国大学在 20 世纪 80 年代中期进行课程改革，他们将核心课程（core curriculum）作为人文教育的重要阵地。核心课程是为实现通识教育（general education）目标服务的；英国不少大学实行“大文科”和“大理科”制度，如牛津大学的许多科目，就是把两种课程结合起来，一门文科和一门理科的课程，如“哲学和数学”、“生理学和哲学”、“经济

^① [英] 阿什比著，滕大春译，科技发达时代的大学教育 [M]，北京：人民教育出版社，1983：5

学和工程科学”等^①，应该说，西方大学基于两种教育的融合理念而主张实施通识教育的做法远远早于这个时期，但真正引起足够注意并得到普遍开展与行动则是在斯诺关于“两种文化”的命题提出之后。

美国大学通识教育的做法在我国也得到了普遍的开展。甘阳先生认为，“美国的大学本科通识教育，其核心和灵魂实质是他们的‘经史传统’，是以阅读西方历代经典著作作为课程主干，而不是随随便便的当前流行的东西”^②，而我国的通识课程只不过是杂乱无章的拼凑，即“通识教育的大杂烩主义”，没有通识教育的灵魂与核心。所以他认为，我国的通识教育目前来说是不太成功的。

(2) 国内学者关于科学教育与人文教育的关系及融合研究

关于科学教育与人文教育的关系，可以概括为两种说法：一种是人文教育为科学教育定向、导航说，人文教育救科学教育之弊。即科学教育教人做事，人文教育教人做人。如杨叔子院士认为：“科学是求真，但科学不能保证其本身方向正确，这既包括研究方向，也包括研究成果应用的方向。显然科学需要人文导向，求真需要求善导向。”“人文是求善，但人文不能保证其本身基础正确”，“科学与人文是共生的，是互动的，有以人文为导向的科学，也有以科学奠基的人文”。总之，就是“人文为科学启示方向”，“科学需要人文导向，求真需要求善导向”。^③ —

① 刘胜利. 美英日大学人文教育的改革及对我国大学的启示 [J]. 中国高等教育, 2000 (18): 30-32

② 甘阳等. 中国大学的人文教育 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2006: 32

③ 杨叔子. 科学人文, 和而不同 [J]. 中国高教研究, 2002 (7): 4-7

中国语境下的科学教育与人文教育融合问题研究

种是认为科学教育不但教人求真，同时教人求善、求美，亦即科学教育不但教人做事，而且教人做人，它与人文教育一起共同使个体得到全面发展。如冯向东教授认为：“科学作为一种文化，不仅求真而且求善求美。对真善美的追求是科学文化的价值内蕴。科学文化在本质上是人文的。”^①

尽管有这样两种不同的说法，但并非表明它们之间有天壤之别，只是说明的层次和角度不同而已，因为我们在说明科学文化、人文文化、科学教育、人文教育时有某种抽象性、模糊性、非一致性，从而造成言语上与意义上的差异。当然，认识与理解上的不同仍是大量存在的，故而是产生分歧与意见的主导因素。近年来，“导向说”逐渐为“融合说”代替，成为大家论述的焦点。而在论述科学教育与人文教育融合问题时，学者们从应然性、必要性等方面作了充分的说明。在应然性、必要性之上，则是有关科学教育与人文教育融合的基础、途径的研究。

科学教育与人文教育的融合不仅是必要的，而且是可能的。当代科技发展已显示出浓厚的人文趋势，即科学的人文主义倾向，科学文化与人文文化统一的趋势。科学教育与人文教育融合的基础与中介是什么呢？薛天祥教授认为，人文中体现了科学基础，科学中内含了人文精神。因为人文文化、人文知识承认与尊重客观实际，提炼与抽取客观实际的本质，探索与揭示客观实际的规律，与科学的求真是相一致的。^②而科学文化作为人类的一种文化现象，具有多种价值，既有工具价值又有目的价值，即有人文价值。科学不仅以求真为使命，而且以臻善、达美为其成果

① 冯向东．对科学文化和科学教育的思考 [J]．高等教育研究，2003（2）：34-40

② 薛天祥，鹿青山．论大学人文教育与科学教育的融合 [J]．辽宁教育研究，2003（8）：30-32

表达式之特定意义的各种主客观环境因素，包括言语活动参与者拥有的背景知识、信念意向，言语活动发生的时间、地点、场景等，即所谓的‘言外语境’。”^①

郭贵春在《“语境”研究纲领与科学哲学的发展》一文中指出，“语境”的内涵经历了从“词和句子的关联”到“确定文本意义的环境”的转变，特别是在马林诺夫斯基（B. Malinowski）的开创性工作之后，语境观念从“言语语境”扩展到了“非言语语境”，包括“情景语境”、“文化语境”和“社会语境”。语境的观念从“关于人们在语境中的所言、所作和所思”，转变为“以语境为框架，对这些所言、所作和所思进行解释”，从而跟语词和文本所反映的外部世界的特征，跟世界的本质，尤其是知识和真理问题联系了起来。^②

综上所述，语言学界对“语境”所下的定义与阐释，可以归纳为以下几种观点：

第一，“主客观因素”说。这种观点认为语言的使用是由两个大的方面，即主观因素和客观因素所制约的，语境实际上包括这两个方面的内容。把语境因素分为主观和客观两个方面是可行的，也是最基本的二元划分。但由于主客观因素的相互影响和转化，所以实际上这种划分存在一定的迁移和可变性，而且容易陷入“一切因素”说的弊病，给分析带来一定的困难。

第二，“大小语境”说。这种说法是根据语句篇章结构来划分的，主要是限于“言内语境”，是传统经典语言学分析方法。认为上下文是“小语境”，而一篇文章则是“大语境”。“大小语境”说也处于不断地丰富和变动之中，如有的主张应该将非自

① 刘龙根. 意义规定于语境 [J]. 学习与探索, 2005 (1): 110-113

② 郭贵春. “语境”研究纲领与科学哲学的发展 [J]. 中国社会科学, 2006 (5): 28-34