

华东师范大学出版社

主编 瞿葆奎 副主编 郑金洲

中国教育研究 新进展·2000

华东师范大学出版社

主编 瞿葆奎 副主编 郑金洲

中国教育研究 新进展 · 2000

图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展. 2000/瞿葆奎主编. —上海:华东师范大学出版社, 2001. 12
ISBN 7-5617-2799-2

I. 中… II. 瞿… III. 教育—研究—中国 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 085246 号

中国教育研究新进展·2000

主 编 瞿葆奎
策划组稿 翁春敏
责任编辑 翁春敏
责任校对 乔惠文
封面设计 卢晓红
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
传真 021-62860410

<http://www.ecnupress.com.cn>

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

照 排 南京理工排版校对有限公司
印 刷 者 江苏句容市排印厂
开 本 700×1000 16 开
印 张 31
字 数 500 千字
版 次 2001 年 12 月第一版
印 次 2001 年 12 月第一次
印 数 001 — 5100
书 号 ISBN 7-5617-2799-2 /G·1372
定 价 35.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)



前言

步入 21 世纪,“全球化”、“信息化”、“网络化”、“知识经济”、“数字化时代”、“学习化社会”、“城市化”、“后现代”等一连串字眼,已经成为新世纪词典中的重要词汇。它们所预示的并不仅仅是社会的一些外在变化,而且还意味着社会转型时期所产生的深刻变革。处于社会变革宏大场景中的教育,与时俱进,与时同变。每个年度对教育所展开的研究,都会或多或少地有一些新的课题或问题进入研究者的视野,每个年度都会对先前已有的一些课题或问题在原有研究的基础上有所推进。教育研究的历程也正是在这样的年复一年的进展中向前发展着,对教育的规律性的认识也正是借助于这样的年复一年的研究向前提升着。汇总中国教育研究每个年度的一些热点问题,展示中国教育研究每个年度的发展状况,审察中国教育研究后续研究态势,回溯过去,梳理现状,铺垫未来,这就是《中国教育研究新进展》的旨趣。

编辑本书的想法由来已久。在 1995 年由全国教育科学规划办公室组织的“教育学学科调查”中,我们承担了“教育基本理论”学科的调查任务,调查结果最后体现在《教育基本理论之研究(1978—1995)》(福建教育出版社 1996 年出版)中。当时,就曾设想将这样的学科调查经常化、系列化,每个年度进行一次,每次以年度进展报告的形式反映出来。由于种种原因,这一想法当时并未践行。新世纪伊始,这一想法在实施上有了很好的时间上的依据,以 2000 年为开端,逐年积累相关的研究素材,为教育理论工作者和实践工作者提供各年度的资料借鉴。

在取材上,本书并不仅限于教育理论研究的成果,而且还涉及教



育实践中有关问题的研究。之所以如此,是因为考虑到每个年度研究者关注的问题不一,有的年度理论性问题探讨多些,而有的年度实践性问题反映多些,并且,读者所关心的问题也颇为径庭,有些读者偏重于理论性问题素材的把握,有些读者偏重于实践性问题素材的评析。何况理论性问题与实践性问题之间往往多有联系,互相印证。

既然各课题的素材是来自于过去一年中已有的研究成果,因而每个年度所汇总的课题不尽相同。有些课题具有一定的连续性,成为几年中一直关注的研究对象;而有些课题仅仅是“年度课题”,该年度关注较多,而下年度可能问津者极少。对前者,会在不同年度将研究状况加以连续反映;而对后者,只能在出现较频繁的该年度加以集锦,以后也许会成为“历史的陈迹”。另外,由于本书的立意是各课题在横向上介绍存在的不同观点及所持的依据,分析观点与观点之间的差异;在纵向上探寻研究所取得的进展,尽量理清脉络,悉心把握源流,因而,有些课题可能会涉及前些年尤其是前一年的研究成果,会引用一些密切相关的但又非当年度的研究论、著。

努力客观叙述,审慎评说,这是本书纂辑过程中秉承的一个准则。按照我们的理解,年度进展应该反映的是研究者们一年来已有的研究成果,我们所要做或主要能做的是对这些研究成果进行一定的梳理,让读者明了过去一年里教育研究主要做了些什么,在哪些方面取得了进展。虽然在这样叙述的过程中,也会掺杂一些我们的见解,如我们对课题的选择以及对各课题逻辑框架的安排,对一些问题阐发的评说,但是与详尽地叙述研究者们已有的成果相比而言,我们的评说是居于次要的地位的,甚至在一定程度上是内隐的而不是外显的。

努力博采众长,合理取材,这是本书纂辑过程中的另一个准则。研究者们在各年度内关注的课题会有所不同;在同一个课题上,不同的研究者往往会有不同的识见。对此,我们力求做到不以人定题,不以人选材,从论、著的质量出发,从问题被关注的程度出发,相对客观、中性地确定入选课题以及与课题相关的研究论、著。因而,在本书中,您既可以看到一些知名研究者对相关问题的研究成果,也可以看到一些名犹未尽“经传”的研究者富有睿智的见解。

努力疏繁理纷,连缀篇章,这也是本书纂辑过程中的又一个准

则。每年我国出版的教育类著作成千,发表的教育研究论文上万,如何甄别材料、再将这些材料加以整合?在纂辑中,在经过初步分析确定各课题目录的前提下,我们采用了如下工作步骤:①查索引和收集其他有关的论、著目录;②按图索骥,查找相应的报刊及书籍;③分门别类摘要记录论、著的主要观点;④在进一步明确各课题框架结构的同时,把摘要加以汇总分析,整合进框架结构之中。这样一个过程,实际上也是执笔者对一些问题的认识过程,是较全面地了解与掌握该课题的过程;⑤各课题纂辑的初稿,经统稿后都作了少则一二次多则四五次的修改与调整。

本书是一本资料书,是着眼于“工具”的角度来考虑书的篇章结构及其安排的。为了便于使用和参阅,每课题前附有目录;每课题后附有论、著索引;每一观点被引用后,都用夹注的形式表示。在夹注中,论点出自期刊的,注出作者、期刊数;出自报纸的,注出作者、刊载日期;出自著作(而非文集)的,注出作者、页码和出版年份。我们期望,通过这些资料,理论工作者能够明了自身研究的基础与价值,实践工作者能够知晓教育研究的概况,以便使理论研究与实践工作定位清、韬略明。

本书纂辑中得到华东师范大学教育信息中心的大力支持,谨致谢忱!纂辑中的缺点、错误,敬请读者批评。

瞿葆奎 郑金洲

2001年7月



总 目

前 言

一、人文教育与科学教育	1
二、教育产业与教育产业化	19
三、知识与教育	44
四、网络时代与教育	69
五、WTO 与教育	101
六、西部大开发与教育	114
七、民办教育	139
八、创新与创新教育	178
九、“减负”与基础教育改革	233
十、“校本”与基础教育改革	268
十一、高考制度研究	284
十二、德育	306
十三、教师专业化与教师教育	342
十四、课程综合化	378
十五、教学模式	394
十六、研究性学习与研究型课程	443
后 记	481



一、人文教育与科学教育

目 录

(一) 人文教育及相关概念 / 2	(1) 人文教育的失落及原因分析 / 9
1. 何谓人文教育 / 2	(2) 人文教育的复兴 / 10
2. 人文教育相关概念辨析 / 3	
(1) 人文知识、人文精神与人文教育 / 3	(四) 科学教育与人文教育的融合 / 11
(2) 人文素质与文化素质 / 3	1. 融合的前提 / 11
(二) 科学教育的含义 / 4	2. 融合的必要性 / 11
(三) 科学教育与人文教育的现状和变革 / 5	(1) 科学人文主义思潮的影响 / 11
1. 科学教育的现状 / 6	(2) 知识经济对教育的要求 / 11
(1) 科学教育中的科学主义倾向 / 6	(3) 学科融合的需要 / 12
(2) 关于科学教育的人文价值 / 7	3. 融合的可能性 / 12
(3) 科学教育的改革 / 8	(1) 融合的基础 / 12
2. 人文教育的现状 / 9	(2) 两者的同一性 / 13
	4. 融合的途径 / 13
	论文索引 / 14

中国教育研究

一、人文教育与科学教育

自

20 世纪 90 年代,尤其是 1994 年市场经济全面实行以来,中国社会的经济生活发生了根本性的变化。市场经济带来了物质产品的丰富,但也带来了一系列的社会问题。世风日下、人情淡漠,人们的价值观、道德观面临危机,使许多仁人志士、专家学者感怀忧思。有人感叹人文精神的失落,有人呼吁重振人文精神。于是,在中国文化界,尤其是哲学界,展开了关于人文精神的大讨论。哲学界和文化界的讨论也触动了教育界。1995 年开始,教育界围绕“科学·人文·当代中国教育”展开了专题讨论。自此,科学教育与人文教育的讨论在教育界逐渐活跃起来。

在新世纪即将来临的 2000 年里,科学教育与人文教育的讨论依然是教育理论研究中人们关注较多的问题。研究者认为 21 世纪是知识经济的时代,知识经济需要的是高技术与高情感统一的综合人才,需要的是能促进人全面发展的高质量的教育。这就需要对现有教育中科学教育与人文教育相冲突、相分离的现状进行分析和研究,探讨两者相互促进、相互融合的途径,从而更好地培养现代社会所需要的人才。

(一) 人文教育及相关概念

1. 何谓人文教育

一些论者从分析“人文”入手来界定人文教育。例如,有论者认为,人文是指人类社会的各种文化现象,人文教育就是人文科学教育的简称,其目的在于传授人文知识和倡导人文精神。〔沈广斌等,2000(4)〕另有论者认为,所谓人文即人之所以成为人的学问,它本身就属于人性修养之学。因此,人文教育,就是人性化教育,是通过人文的濡染与涵化,从而使人学会做人的教育形式。〔邹诗鹏,2000(4)〕

也有论者认为,人文教育指通过授予受教育者以人文学科知识,使其在认识自我世界、认识和适应社会、处理人与人之间的关系的能力和审美能力等方面得到发展,包括提高其自身修养与素质的各种

教育活动的总称。论者进而解释道,这里所指的人文教育从现代意义上的教育来说,不仅仅限于正规的学校教育,而且也不仅仅是对知识的学习,还包括对人文精神的培养。〔荀渊,2000(3)〕

从上面的界说可以发现,对于什么是人文教育,论者的看法并不一致。但也有一个共同点,那就是论者都强调人文教育是通过人文知识的传授来培养人文精神的教育活动,其实质是一种人性化教育。

2. 人文教育相关概念辨析

(1) 人文知识、人文精神与人文教育

有论者认为,所谓人文知识是指有关人文科学方面的知识、学问。而人文精神则有广义和狭义之分:广义是指在历史中形成和发展的,由人类优秀文化积淀、凝聚、孕育而成的一种人和文化的精神;狭义就是意大利复兴时期兴起的人文主义精神。现在人们所谓的人文精神多是从其广义概念而言的。〔沈广斌等,2000(4)〕

在对人文精神进行界定时,有论者提醒道,在教育领域中使用人文精神这一词汇必须保持一种慎重的态度。因为每一种具体的人文精神表述的背后都隐含着各种不同的教育观念。它不仅存在中西差别,而且存在着时代上的变迁。在西方,人文精神是个发展的概念,在不同的历史阶段,它有不同的内涵。〔潘庆玉,2000(3)〕

对于人文知识、人文精神之间的区别与联系,有论者指出,一方面,两者涵义差异甚大,人文知识包括人文经验知识和人文学科知识在内,而人文精神是一种内涵人文理性并通过人文活动所体现出来的东西;另一方面,两者间也有十分密切的联系,人文知识是使人懂得培养人文精神的重要认知条件。〔胡银根,2000(3)〕学习人文知识,是修养人文精神的前提和铺垫。〔武国栋,2000(1)〕

对于人文知识、人文精神与人文教育的关系,有论者认为,这三个概念有所区别,同时在人的生活中又存在某种密切的联系。〔胡银根,2000(3)〕人文教育的目的在于传授人文知识和倡导人文精神,而后者才是人文教育的核心要求。〔沈广斌等,2000(4)〕

(2) 人文素质与文化素质

有论者指出,对人文素质的阐述,比较一致的做法是从人文学科知识培养与内化的角度来进行分析。〔荀渊,2000(3)〕如有的论者认

中

2011
中國教育

研究

为,人文素质是指人们后天形成的关于人类文化现象方面的素养,是人的素质结构中高级形态的层次,体现的是人的内在精神与价值意识,是人的相对稳定的内在品质。〔武国栋,2000(1)〕

有些人常常把“文化素质”和“人文素质”通用,这样是不妥的。该论者分析:虽然说在一定的条件下,“文化素质”和“人文素质”可以通用,但是,此时的“文化素质”的含义被大大缩小了。因为,“文化素质”和“人文素质”相比,前者比后者的范围要广得多,它不但包括物质文化素质,还包括精神文化素质;而后者只限于人文科学方面的精神文化素质。“文化素质教育”则包括自然科学教育、人文科学教育和社会科学教育等多个方面。〔武国栋,2000(1)〕

(二) 科学教育的含义

对于科学教育的认识,是与人们对科学的理解紧密联系在一起。所以,在阐释科学教育的含义之前,论者先对科学及科学精神作了一番分析。

有论者指出,在教育上,科学首先被看做是一种促进人全面发展的精神文化。把科学作为一种文化来传播,其内容是十分丰富的,一般说来,它包括三个方面:科学是一种知识体系;科学是一种研究活动;科学是具有社会功能的。〔谢名春等,2000(4)〕

另有论者进一步指出,科学文化的要素包括科学知识、科学方法和科学精神。其中,科学精神是科学本性所要求的各种价值观念、思想观念、行为准则以及道德与意志品质的总和。〔梁树森,2000(6)〕有论者对这里的科学精神作了解释,指出与运用科学手段达到人的功利为目的的传统科学精神不同,现代科学精神是如何理解和运用科学手段,如何在提高科学正面效应时减少或限制科学的负面效应,科学应成为为子孙后代造福的阶梯。〔潘久武,2000(8)〕

由此看出,这里的科学精神,不仅仅指知识和技术,更是一种观念,一种思维方式。〔黄志坚,2000(3)〕它所表达的是一种敢于坚持科学思想的勇气和不断探求真理的意识,具体表现为理性精神、探索精神、怀疑精神、实证精神、求实精神、创新精神和独立精神。〔金思宇,2000(3)〕

在分析这些概念的基础上,论者们进一步探索了科学教育的含义。

有论者指出,就其普遍意义而言,科学教育就是以科学学科知识为主要内容,使人们掌握科学基础知识和发展成果,获得一定的社会生产力,并在一定程度上推动科学发展的各种教育活动的总称。这里所指的科学教育,从现代意义上的教育来说,不仅仅限于正规的学校教育,而且也不仅仅是对知识的学习,还包括对科学精神的培养。〔荀渊,2000(3)〕对于科学教育的理解,有论者认为,相对于人文教育而言,科学教育是以传授人类探索和追求真理的科学精神为目的。〔沈广斌等,2000(4)〕

科学不仅是知识,而且是时代精神的生动展现,是人类智慧与创造力的结晶。科学教育绝不能仅限于科学知识的传播与灌输,更重要的是让学生了解科学演变发展的历史过程,把握科学精神的时代内涵,领略科学探索者的人格魅力,从而培养学生的科学精神,启迪学生的科学创造性。〔李曙华,2000(11)〕

也有论者谈到,科学教育与人文教育从属于不同的教育思想体系。科学教育着重强调知识的传授,把培养科学精神和智力开发作为教育最根本的目标,而人文教育则注重人性的养成与人格的塑造,强调教育是人的价值的引导及创造过程。〔肖峰,2000(2)〕

通过对科学教育与人文教育含义的分析和探讨可以发现,论者对科学教育与人文教育的理解逐渐深化。那么,在现实中,在具体的教育实践中,科学教育与人文教育的状况如何?这也是很多论者关心的话题。

(三) 科学教育与人文教育的现状和变革

人文教育历史悠久,不论在西方还是东方,19世纪末以前,人文教育在教育的发展中都居主导地位。19世纪末20世纪初,尤其是第二次世界大战以来,科学技术迅猛发展,世界各国综合国力的竞争日益激烈,科学教育在各国备受重视,人文教育相对冷清。科学教育的发展带来了科技的繁荣和经济的发展,但这一发展过程也带来了一系列问题,如能源危机、环境恶化与生态失衡等,同时,各国都或多

或少地面临精神文化危机。对此情况,人们开始反省,一方面从分析科学教育的弊端入手,重新认识科学教育的价值;另一方面,呼吁弘扬失落已久的人文精神,重振人文教育。

1. 科学教育的现状

(1) 科学教育中的科学主义倾向

中国现代化进程在价值观纬度上体现出的一个主要特征,就是传统的人文价值取向渐渐衰落,具有中国特色的科学观念乃至科学主义思潮逐步成长和发展。〔刘复兴,2000(4)〕关于科学教育中的科学主义倾向这一问题,论者的讨论主要从具体表现、后果和产生的原因三方面展开。

① 具体表现 有论者指出,在科学主义影响下,科学教育的弱点集中表现为:过分注重知识的灌输,忽视科学精神、科学方法的培养。〔路甬祥,2000-06-08〕对此有论者分析认为,长期以来,科学教育只注重科学知识的传递,而忽视了科学方法和科学精神的传播。近年来人们认识到过去科学方法教育的薄弱,对其进行了较多的研究,在教育实践中已经有所加强。现在,人们又看到,科学精神的培养是科学教育中更为薄弱的环节,宝贵的科学精神在科学教育中常常白白地流失掉,许多学生接受了几年科学教育,却领悟不到基本的科学精神。〔梁树森,2000(6)〕在真正发生教育的地方——学校里,教育者和受教育者把科学教育理解为一门孤立的学科知识,从而进行机械的传授与接受,而缺乏在现代课程观基础上的创造与生成,更没有从目的层面上把它与教师的生命经历、学生生命的多方面发展联系起来。该论者认为,科学教育中存在的问题,在实践中表现为忽视科学精神、科学方法、科学态度的培育,在理论上表现为缺乏从人的发展和科学素养养成的视角,对中小学科学教育作价值取向和目标建构上的整合。〔徐书业,2000(10)〕

也有论者把科学教育中现存的主要问题概括为两个方面:第一,现实的科学教育忽视了科学精神和人文精神的培养和挖掘。第二,科学教育在内容方面存在体系落后、拘泥细节、不重整体框架和结构的问题;在教学模式方面,不注意将书本知识与科学实践联系起来,忽视科学教育过程的复杂性,不通过科学研究进行学习;在教学方法

方面,采取“填鸭式”的教学方法。〔申培轩,2000(3);宋晔,2000(2)〕

还有论者对中美两国中小学的科学教育在课程与教材、科学的教与学以及学生的成绩等方面进行了初步比较,指出我国科学课程有三个方面的明显不足:第一,科学课程之间的交叉或渗透的内容不突出;第二,科学课程过分注重单独学科的逻辑性,忽视了科学、技术和社会的联系;第三,我国科学课程具有精英主义的性质。〔丁邦平,2000(4)〕

② 后果 有论者对科学主义教育价值观所带来的后果进行了分析,认为,近代以来我国教育的变迁,主流是科学观念的植入和科学主义价值观的发生和发展。这个变迁有力地冲击了我国传统的重德轻智、重义轻利、重人文轻科学的价值取向,推动了科学教育的发展和教育科学化观念的确立。与此同时,论者还指出,人们应该看到,中国现代科学主义思潮体现出来的特点,对教育发展和人才培养也带来了一定负面的影响。主要有以下几个方面:首先,科学主义(特别是唯科学主义)本质上是排斥人文精神、人文价值的;其次,中国现代科学主义思潮特别重视用科学方法、科学观念分析解决社会与人生问题——极力主张建立科学世界观和人生观;再次,在一元论思维模式的支配下,试图用科学方法一元论取代“伦理”一元论,几乎全盘否定了传统人文精神。〔刘复兴,2000(4)〕

③ 原因分析 有论者指出,科学教育之所以出现偏颇,原因是近代中国在学习西方科学的过程中,仅仅是功利地从技术层面入手,人们不是将科学作为一个完整的体系来对待,而是忽视和否定其精神内涵和传统,将它作为一种改造社会的万能工具。这种对科学的非科学态度最终导致近代中国科学观的庸俗化倾向。〔项镔,2000(4)〕

(2) 关于科学教育的人文价值

有论者明确指出,对于科学教育有一种颇为流行的观念,即认为科学教育只有工具价值而没有人文价值,人文精神似乎只能在人文学科的教育中培养,科学教育与人的精神世界发展无关,科学与价值无关。但是,当人们走进科学研究世界内部再来审视科学教育的问题时,看到的又是另一番景观。视角的变换给人带来的是新的教育观念,科学教育不仅具有功利性价值,而且内在地蕴涵人文价值。



〔刘德华,2000(1)〕有论者进而解释道,科学教育具有人文价值,首先是因为教育本质上是人文的;其次是因为构成科学教育内容的科学具有人文价值。〔周建平,2000(2、3)〕

有论者提出,科学教育本来蕴涵着极为丰富的人文意义,这些理应成为滋润学生的养料。然而,有目共睹的是,现行的科学教育却呈现出另外一种画图。它只是发展了人的理性,而忽视了科学的人文精神、人文品行对人的教育。这种科学教育是失掉了一半的人性、失掉了一般的科学教育,是一种不完全的科学教育。这种不完全的科学教育,与其说是教育,不如说是技术训练,它本质上是一种异化的科学教育,是科学教育人文价值的丧失。〔周建平,2000(2、3)〕

那么,现行科学教育何以丧失其人文价值?该论者认为,原因固然很多,但主要有以下几个方面:首先,实证科学观对科学人文价值的遮蔽;其次,狭隘的功利主义教育观对科学教育人文价值的淡忘;再次,应试教育观对科学教育人文价值的抛弃;最后,教师自身素质不高也是一个不容忽视的因素。〔周建平,2000(2、3)〕

可见,现有科学教育不仅有碍学生的发展,而且有碍科学的发展,它与现代教育人文化趋势也是背道而驰的,因而,必须对其进行改革。

(3) 科学教育的改革

在讨论过程中,由于出发点和视角不同,人们对科学教育改革的认识也就不同。

关于科学教育目标,一直存在着两种主张:“专家说”和“科学素养说”。这两种主张并没有时间上的先后之分,但是两种主张之间有一个本质上的差异,前者是服从于社会的科学教育目标,着眼点在于培养精英;而后者指向个人发展,着眼点在于个人素养的培养。现代科学教育目标已经从前者转向后者。〔陈建华,2000(7)〕

综观科学教育在我国的境遇,有论者指出我国科学文化有两方面的不足:一是缺乏对科学整体上的理解;二是科学没有在文化传统的深层面上获得地位。因此弥补这两方面的不足,提高科学素养,增强科学意识,也就成为改革科学教育的核心目标。〔徐书业,2000(10)〕

有论者认为,在改革科学教育的内容、方法的同时,更应致力于

建设科学教育完善合理的内部发展机制和社会反馈机制。〔路甬祥, 2000-06-08〕

也有论者认为,鉴于科学教育人文价值的缺失,改革科学教育,既达成其科学价值,又实现其人文价值,已成当务之急。就教育本身而言,人们必须:转变教育观念;优化课程结构;改革教育方法;完善教育评价的内容和方式。〔周建平,2000(2、3)〕

还有论者在对中美两国中小学的科学教育在课程与教学以及学生的成绩等方面进行初步比较的基础上,针对我国科学课程存在的不足,认为就我国科学教育而论:科学课程需要修订;科学教学应以学生为中心,激发学生学习的主动性和创新精神;加强科学过程和方法的训练,确立探究式的科学教学模式;突出动手操作,加强理论与实践的结合等。〔丁邦平,2000(4)〕

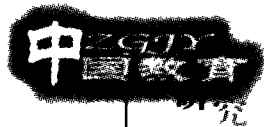
2. 人文教育的现状

自20世纪初,尤其是二战以来,随着科学技术的发展,科学教育的科技价值日益突显,在与人文教育的对抗中,科学教育取代了人文教育在教育中的主导地位。但在科学教育的发展带来物质繁荣的同时,也带来了一系列的社会问题。在对科学教育自身的反省中,人们认识到科学教育本身并不能保证科学的应用会造福人类,科学并不能解决一切问题。由此人们逐渐把目光转向人文教育,对人文教育失落的原因进行分析,并呼吁要弘扬人文精神,复兴人文教育。

(1) 人文教育的失落及原因分析

20世纪90年代中期,国内人文精神的大讨论,从世界视野、开放社会的格局中反观、审察中国社会和学术的发展,寻求一种理想的人文价值,以治疗和对抗日益严重的精神匮乏症。一些学者认为,人文精神和人文价值丧失,是近代以来科学主义与理性主义膨胀的结果。〔彭公亮,2000(1)〕

对此有论者评论说:现有一种观点,认为科学教育高高在上,雄居于教育的霸权地位,导致了人文教育的衰落。对中小学科学教育的实然状态作出这样的判断,如果不是虚构的话,至少是对中国科学教育的盲目乐观。如果借主张人文精神的复兴或将诸多社会、道德问题归罪于科学教育并进而否定、贬抑科学教育,是不合时宜的,甚



至是有害的。〔徐书业,2000(10)〕

有论者认为,人文教育的失落有着特殊的原因:首先,科学教育与人文教育的失衡,是人文教育失落的一个重要原因。科学教育意义的过分凸显,势必遮蔽人文教育的意义;对科学教育的过分强调,又势必导致对人文教育的轻视和排斥。其次,市场经济对人文教育的排斥,是人文教育失落的又一重要原因。再次,以西方文化为中心的全球化运动对中华人文教育传统的冲击,是华人地区人文教育失落的一个特殊原因。〔李维武,2000(3)〕

(2) 人文教育的复兴

面对经济发展中所出现的社会问题,尤其是价值危机和信仰危机,人们把解决问题的出路逐渐地转向人文教育,希望通过重振人文教育来重构价值观念、重建信仰,以复兴人文教育。

有的论者指出,重视优秀民族传统文化教育,是塑造人文精神的历史基础。民族传统文化主要包括祖国的历史和文化、文学艺术、传统美德,它们是构成人文精神的重要文化和历史基础,它们以好的人文氛围的培养为价值取向,含有丰富的人文要素,是中华民族宝贵的精神财富。〔杨丽峰,2000(9)〕

另有论者指出,人文教育的复兴,实际上包含着深刻的教育哲学和教育实践的内涵,至少有赖于四个基本条件:教育理想的重建;教育体制的改革;教学体系的完善;人文传统的形成。只有当这四个基本条件都具备了,人文教育才有望复兴。〔李维武,2000(3)〕

有论者指出,对于在教育中如何处理人文与科学的关系,已引起了教育有识之士的关注,至今主要存在着三种说法:第一种观点是“充实论”,意在教育过程中充实人文教育,尤其是中国传统的优秀伦理教育;第二种观点是“沟通论”,意在纠正重理轻文的倾向,使学生在文科和理科学习中共同发展;第三种观点是“融合论”,意在建设21世纪新型学校时,开展现代人文教育和现代科学教育,使之不断融合,并在各个层面对学生有个性的整体发展发挥促进作用,因此可称之为“现代人文科学教育”或“现代科学人文教育”。对于这三种观点,论者表示,对前两种观点不敢苟同,原因是其局限在伦理教育或下沉在学科领域,虽然这些观点会给教育、教学的发展带来一定效应,但在根本上无助于学校的发展和学生的成长。论者对第三种观