

人本哲学视野下
的课程与教学论

刘宇文 著

社本主义教育 反思

湖南师范大学出版社

人本哲学视野下
的课程与教学论

刘宇文 著

社本主义教育 反思

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

社本主义教育反思 / 刘宇文著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2010. 6

ISBN 978 - 7 - 5648 - 0249 - 3

I. 社… II. 刘… III. 教育思想—思想评论 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 107029 号

社本主义教育反思

刘宇文 著

◇责任编辑: 莫 华

◇责任校对: 胡亚兰

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 88853867 88872751 传真/0731. 88872636

网址/http: //press. hunnu. edu. cn

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 国防科技大学印刷厂

◇开本: 710 × 1000 1/16

◇印张: 13. 25

◇字数: 257 千字

◇版次: 2010 年 6 月第 1 版 2010 年 6 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0249 - 3

◇定价: 25. 00 元

总 序

这套丛书是由湖南师范大学课程与教学论的一批博士、教授和博士生指导教师们合作完成的。

课程论已有许多流派，大都来自国外。这些年来，虽然我们也介绍和研究其他学派的情况，但主要还是自我探索，逐步建立自己的理论，我们相信做到一定地步就会有自己的风格。

哲学天然地与教育学靠近，教育学跟哲学也如此靠近。实际上，把教育的一般理论工作做好，哲学就到了我们这里。所以，重要的就是我们做好自己的理论工作。

这套丛书中有一本名为《教育基本原理》就是直接做这种努力的。我们所建立的理论是在我们自己心灵里长出来的，也许有借鉴，但不会去做任何移植，而只是按我们本来的理解去做的。如果哲学也在这里显现了，那也是不请自来的，我们只需要虔诚地做自己的工作，并不刻意求助于什么。

已经有人问：这个哲学有命名吗？甚至有人为我们命名。事至如此，就干脆也取个名吧，它就叫人本主义哲学，或人本主义教育哲学。

本丛书的其他各部都是直接讨论课程的。我们也曾做过课程哲学（人民教育出版社2003年版《课程与教学哲学》）。这里的每部课程论著作都尽可能作了理性思考，它与一般的教育理论有相近的品格，这种理性思考常常自然地成了一种哲学阐释。

人的课程是我们人本主义哲学的一个专门概念，特在此对其作一个简要的阐述。

一、人的教育

因为有了人，才有了教育；人将教育办成是人自己的教育，教育当然地就是人的教育。可是，曾几何时，某些宗教力量、政治力量力图左右教育，使教育变形、变异，不再像人的教育。

我们曾经把教育视为上层建筑，又曾经把教育视为生产力，教育总不是自己。上层建筑是上层建筑自己，生产力是生产力自己，唯有教育不是自己。

我们曾经要教育为政治服务，又要教育为经济服务。而教育是直接为人本身服务的，经济间接一点，政治更为间接，曾经是要最直接为人的发展与幸福服务的事业去为那些离人相对较远、相对间接的东西服务。本应当是经济为教育服务，政治更应当为教育服务，但是倒置了。这种倒置反映的是教育低下的地位，实质上反映的则是人的地位低下。教育不被作为人的教育来看待。

教育在让人成为工具的过程中自己也变成了工具，成为为另外一些东西服务的工具。那些东西若善待人、善待教育，教育未尝不可为之服务，教育服务是有条件的；然而，那些东西为人、为教育服务则应是无条件的。当然，这也被倒置了，教育甚至被迫去无条件地为那些损害教育的东西服务。

教育自己也不很争气，自己也随声附和地说了不少，教育自己也没有把教育看做是人的教育，我们的许多教育理论都没有这样看。教育总是借用别的学科的理论来作为自己的基础，教育理论曾长期没有自己独特的概念和命题，没有自己的东西来阐明自己，来指引自己，总依赖别的什么来指引。

当然，人们已经可以看到，教育正在回到人间的途中，但是教育真正成为人的教育尚需时日。

二、人的课程

学校事实上是通过提供课程来提供教育的。假定教育已经意识到自己是人的教育，然而，在课程还不是人的课程的时候，那种意识就还只是意识而已。没有人的课程，人的教育会在何方？

我们有语言课程、文学课程、体育课程、数学课程、物理课程……难道它们不都是人的课程吗？人教着，人学着，还会不是人的课程吗？

可是，我们可以比较一下，同是数学课程，有的更像人的课程，有的就离人很远；同是体育课程，有的更像人的体育课程，有的就还差得很远。

没有非人的教育，人的教育的概念也就没有意义；没有非人的课程，人的课程的概念也没有意义。

有一部教育学著作在讨论到“学生”这一节时，第一句话是这样的：“学生是人”^①。当年，笔者在看到这句话时曾经惊讶不已——“工人是人”、“农民是人”的话在哪里有过？还需要说“军人是人”吗？怎么会有“学生是人”这样的命题呢？若不知其背景，真还以为中国的教育学已经到了无话可说的地步，事实上，那是历史的哀叹：学生曾经不被视为人。若深切地知晓过去，还会进一步感受到这句话沉甸甸的历史分量。

非人的教育并不是一个杜撰出来的纯粹概念，非人的课程也绝非只存在于想象之中。历史可以证明这一点，并且，虽然现实在变化，却也还在继续证明着这种存在。

本应当人于其中活灵活现的课程（如哲学），却让我们很难看到人；本应是充满着人的意念、情感的课程，也让我们很难看到这些唯有人才有的精神世界。即使是物质科学方面的课程，在那里也不应当是见物不见人的，然而，不幸的是，我们更难看到人。在课程里，我们更多看到的是威严、清冷，更多看到的是条律和指令。人的世界是那样的遥远。

三、“人的课程”特征

在物质科学中，我们看到的只是物质吗？从纯粹的科学课程中我们当然只能看到表达力与加速度关系的 $f=ma$ ，表达万有引力的 $F=k\frac{m_1m_2}{r^2}$ 等，这里没有人。可是，人在科学的诞生过程中早已把自己的光芒投射于其上。

数学更具有纯粹的形态，在 $f(x, y, z)=0$ 之中，不仅看不到人，也看不到物。可是，在数学的发展历程中，充满了诗情画意，充满了激情与喜悦，在数学的那个世界里，可以看到人世间的一切美丽与灿烂。

① 南京师范大学教育系，教育学[M]．北京：人民教育出版社，1984：127．

后现代课程观中有一个关于“三S”的思想：科学（Science）、故事（Story）、精神（Spirit）^①。“三S”偶然地揭示了科学、故事和精神三者之间的关系，在科学的故乡有故事的海洋，有精神的殿堂。

所有这些，已经让我们有足够的理由认为，即使是科学课程，也应当成为人的课程。

“人的课程”可以具备以下一些特征：

- (1) 它不只是在叙说着真理，也应是闪耀着思想的；
- (2) 它不只是静态的、物化的，也应是流动的、人化的；
- (3) 它不只是思想流、意识流，还应是情感的流淌、意志的奔驰；
- (4) 它不只是供认识、供思索的，还应是供欣赏、供品味的；
- (5) 它的呈现方式不只是平实的、生动的，还应是亲近的、情深意长的；
- (6) 它不是耳提面命，而是带来自由生长；
- (7) 它不是居高临下的唠叨，而是引发无限遐想；

(8) 它不是冷漠的说教，而是让受教育者忘却自己是受教者，教育者忘却自己是教授者，它们在边界模糊的空间里畅快地交流，共同发展；

(9) 人在课程之中，而不是在其外；课程在人之中，而不是在其外，人与课程融合成为主客体融合的融化剂。

人的课程的崇高使命是实现“从无知到智慧的过渡，从缺乏到充足的过渡，从缺陷到完善的过渡，用希腊人的说法，就是从无生命到有生命的过渡”^②，从自然人到更高大、更高尚的人的过渡。

四、“人的课程”在历史中

发展理性与心智的追求成为课程核心的思想，由来已久。而自由知识被认为是最有效体现这一思想的观点，也具有同样悠久的历史。

自由知识之所以被称为自由的知识，是因为它被视为是使人成为自由人

^① [美] 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2002: 中文版序第2页.

^② [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 349.

所最必需的知识。以自由知识培养自由人的思想作为一个主流贯穿教育史，从而人的课程也以自然的方式存在着。

今日的课程改革是否意味着对于自然偏离的一种觉察呢？

实际上，当“人的课程”尚没有充分呈现在我们面前的时候，课程在许多方面在远离人。

在这个过程中，当专业课程因专业出现而带来挑战之时，有纽曼等人出面迎战过；当职业课程因职业教育的兴起而带来挑战时，有赫钦斯等人出面迎战过；杜威更宣称“教育的过程，在它自身之外没有目的”^①，课程作为过程，在它自身以外没有目的，人自身就是目的。这一历史表明，人的课程在曲折的发展过程中，不断地增强着自己的生命力。

外在目的的诱惑力对课程形成的挑战还在以更多的、新的不同方式表现出来。功利主义者不明白，人自身是目的不仅对于课程是最重要的，同时对任何外在目的的实现也是最有效的。但是，教育自己应当明白，唯有教育以自身为目的时，它才是最强大的，也是对其他任何领域作用最大的。

面对挑战，并不只有“舍我其谁”的唯一选择，调和也是很好的出路，但是自由教育精神作为灵魂的存在地位未在调和中动摇。这样，“人的课程”就有了更大的作为来起引导的作用。

不能不看到的一个历史现象是：在中国社会里，在现在这个30年之前的那个30年里，课程偏离“人的课程”的情况特别严重；这种严重虽然正在消退，但这种消退更多的是时间的自然洗礼，而并没有一种大觉醒之下的洗涤过程。

目前，教育理论的研究大都在大学里，而中国大学从未有过自由教育的传统，曾有过蔡先生、梅先生带来的一段辉煌，然而，他们既没有来得及完全改变中国的先天之不足，又没有可能对后天更为远离自由教育的历史产生大的影响。我们没有理由苛求前人，我们只有理由面对历史并再写历史。

① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 58.

五、不只是文本的改换

在社会生活中，在正常的逻辑之下，政治乃源流之流，乃本末之末。然而，正常的逻辑常常被打破。中国曾出现过本末倒置的一个登峰造极的年代，与之相伴，有一种崇尚物质、崇尚客观的哲学，并以崇尚物质来排斥意识，以崇尚客观来排斥主观。所谓意识，其高级形态唯存在于人身上；所谓主观，即主见、主意、主张等，也只属于人。因而，排斥意识、排斥主观，就是排斥人。这种排斥人的哲学至今仍处于支配地位。与这种排斥人的哲学相联系的还有一系列观念，其中许许多多依然如故地留在我们的教科书中。

我们似乎说到了与教育无关的哲学。可是，又是杜威说得好：“哲学甚至可以解释为教育的一般理论。”^①在杜威那里，哲学可以由教育理论来解释；在我们这里正好相反，教育理论常常拿哲学来解释。我们的教育理论没有自己的灵魂，因而，我们没有杜威那样的感受，不会感受到“教育乃是使哲学的分歧具体化并受到检验的实验室”^②。

教育哲学若只是别的什么哲学向教育学作一个移植的结果，那是没有多大意义的。哲学是生长出来的，教育哲学也应当是生长出来的，而且应当是在教育自己的土壤里生长出来的。这是一块特别肥沃的土壤，如果在这里没有生长出真正的教育哲学来，那么，教育唯有检讨自己。哲学是思想的思想，教育哲学是关于教育思想的教育思想。当教育没有自己的思想，也没有关于自己的思想的思想时，我们能奢望一种真实的教育哲学吗？

当一种并非人的哲学仍是时局的主流的时候，当教育仍然拿这种哲学来解释教育的时候，我们让教育真正成为人的教育，并不可避免地要由人的课程来体现教育的理想，是现实的吗？

教育理论的那种崇高地位——例如哲学可以由它来解释的那种地位——应当是课程理论也能享有的。所以，不应认为课程改革只是文本本身的变革。课程观念的变革并不需要与文本本身的变革分开，然而，后者更不应当与前

① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 347.

② [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 348.

者分开。

六、“人的课程”成为现实

《几何原本》作为课程或课程的基本内容，已经走过了两千多年。它以一种纯粹理性的方式存在，而这种纯粹理性所显示的生命力，比许多平庸的实践理论不知胜过了多少万倍，它抚育出来的不仅是无数的科学家，还包括了大量的思想家和哲学家。

今天，电脑已经可以把包括《几何原本》中所有命题在内的欧氏定理全部推演出来。可是，曾经出现过的在课程中完全去掉欧氏演绎系统的课程思想立即被否定了。电脑用以取代智慧，《几何原本》则用以生长智慧。基于这一点，人的课程成为现实才有了根底。

文本的变革是必要的。现代的演变太令人眼花缭乱了，科学的突飞猛进与人文的不断回首总是以不同形式冲突着。但是，好像总不是你死我活的，在后现代的猛烈批判中，我们就看到它极力地借助现代成果，后现代在回首前现代时才成为与正式的对话者。《几何原本》可以说是科学领域中的古典，它也不可能完全不经受现代的冲刷，但它最珍贵的一部分，在那些越是珍惜现代的人眼中越被看重。现代和后现代正是这样不知不觉地都倚重了前现代。因此，时间的尺度在课程变革中并不是关键因素。

这其中，我觉得比文本更优先的仍然是观念，文本本身很难得将不变的和演变着的观念充分有效地承载下来。

课程思想、教学思想的变革对于中国社会更为迫切。在 80 年前、90 年前、100 年前的中小学文本照耀之下，不是出现过中国近代史上的一大批可称得上思想家的大师吗？而近半个世纪来在课程与教育的不断翻腾中我们为何反而不见了大师？

文本的先进在于思想的先进，更在于执掌文本的人的先进。我们可以把教学的整个展开过程都置于课程视野之下。如果是这样，文本意义的相对性就更明显了。

人的课程所标示的不仅是人在课程中，更重要的是课程在人中。在中国传统中，只有一个人的权利是天赋的，其余人的权利是由天赋者赋予的。中

国教育并没有从这种传统中解放出来，中国课堂里普遍的令人窒息的沉闷局面仍然可怕地存在着，这只是这种传统力量仍然存活着而不难被人感知的现象之一。在这种情况下，任何好的文本本身也会被窒息；反之，不是特别优秀的文本也能优秀起来。

人文主义、新人文主义，在文明史中一直扮演着最重要的角色，在教育领域尤其如此。可是，在中国教育及其传统中，它是极其微弱的。比如说，我们从未把全面发展视为学生的天赋权利，而只是视为外界加给他们的一道指令，因而，我们从未把全面发展的实质视为自由发展、个性发展。那些表现学生课程权利的质疑权、误思权、选择权的天赋性更不被注重。

尽管我们在课程改革中已经做了很多实际工作，但是，思想的变革更需要普遍的看重。尽管在课程改革中还可以做很多实际工作，但若没有最能显示人性的思辨工作，其生命力是很有限的。教育科学的发展也在证明这一点。

在中国大陆，一波规模宏大的解放思想、思想解放的潮流正在涌动。奇怪的是，在教育领域里似乎很难感受到这一潮流的强势涌动。在一个更需要思想解放的领域里，甚至是一个更需要复兴和启蒙的领域里，我们感到它是过于平静或冷清了。

即使如此，在每一位教育工作者那里，在课程理论工作者那里，自我的思想解放是完全可以由自己来主宰的。于是，点点滴滴的进步与发展总是可以期待的。并且，盼望这点点滴滴能汇成根本变革的洪流。

这套丛书只是我们过去十年工作的一部分，下一个十年，再下一个十年，我们将继续努力，以丰富我们的人本主义课程哲学。

张楚廷

2009年9月9日

摘 要

知识、儿童和社会是我们研究课程和教育的三大维度。三者 in 课程与教育中保持着一种动态的平衡，一旦这种平衡被打破，我们的课程和教育就会出现问題。科学主义与人文主义的争论从知识和儿童这两个维度澄清了课程与教育中的过于关注知识传授、轻素质培养等现存的许多问题。但从社会这一维度出发讨论社会本位主义对课程与教育的影响还做得很不够。教育中存在的社本主义过于强旺是教育走向人文化进程中的一个重要的障碍。本书希望通过对社本主义教育的批判，使教育摆脱社会本位的羁绊，为教育人文化的进程添砖加瓦。

社会本位主义（简称“社本主义”）是指以社会为本位，认为社会的利益高于一切，要求个人的发展必须无条件地服从社会的发展要求，人活动的唯一目的就是为社会服务。它主要包括政治本位、经济本位、文化本位三种表现形式。社本主义教育观把人看作是一个简单的认识体，认为人是社会 and 环境的产物，人的社会性是人的根本属性；片面强调社会对教育的制约与控制，把社会的需要看作是教育的终极目的，把人们的注意力完全引向对社会的关注，忽视人的发展。在社本主义的支配下教育逐渐偏离了方向，渐渐失去其真实的面貌。它导致了人在教育中的异化，严重地影响了教育人文化进程。

纵观历史，社本主义教育思想的理论渊源可以追溯到古代社会，在西方，从古希腊先哲们的思想中我们就可以寻找到社会本位的踪迹，中世纪西欧的“神本位”教育是社本主义教育的雏形，近代是社本主义教育思潮发展的重要时期，在这一时期它成为影响教育乃至整个社会的一种重要思潮；在中国，在儒家思想的影响下教育亦有明显的社会本位倾向。近代中国基本承袭了这

一传统，加上外来思潮的影响在中国形成了具有本土特色的社本主义教育思潮，建国初期的教育为阶级斗争服务和后来出现的官本位教育都是这一思潮在特定历史时期的典型表现形式。

社本主义教育的现实表现主要体现在教育中人的地位的缺乏，人文科学地位的低下，对批判精神和创造力培养的忽视，社会和政府教育的过度干预等方面。其在一般教育中的特征主要体现在教育功能功利化，教育阶级性的泛化，公民训练的极端化，办学模式单一化，教育管理官僚化；在教学中的特征主要体现在教学目的外化，教学内容演绎化，教学过程模式化，教学评价的失真，学生培养规格的单一化等方面。在课程中的特征主要体现在课程理念中重社会教化轻素质培养，课程内容重经验实用课程、轻人文课程，课程结构单一化，课程管理的高度中央集权等方面。教育在为政治服务、经济服务、社会服务此起彼伏的呼声中逐渐失去了自我。

中国社本主义教育思潮的出现绝非偶然，它的出现有着深刻的原因。理论上存在的对人与自然、个人与社会、教育与政治等关系的片面理解，加上传统专制主义、整体主义、国家主义思想的影响和中国特殊的国情，促使了社本主义教育思潮在中国得到广泛传播并取得了社会的整体认同。

社本主义教育思潮导致了学校办学自主权的丧失，影响了教育人文化进程、阻碍了现代社会发展的步伐。对社本主义教育的反思，一直未中断过，发源于西方的人文主义教育和中国道家思想以及当代不少学者等都企图超越它。但都因未能正确认识人、社会与科学三者在教育中的地位，而留下种种遗憾。SHS (Science-Human-Society) 教育观是一种和谐的生态教育观，它认为在教育中要同时重视科学、人文、社会对教学和课程的影响，三者在教育中的结构应该是一个和谐的状态。教育要关注社会发展、关注科学知识发展，更需要关注人的发展。在这三者中间，人是最需要关注的，人文在整个系统中应当占据引领地位，人文是机身，社会和科学是机翼，只有三者的和谐才能促使教育腾飞。

目 录

引言	(1)
第一章 概 论	(6)
第一节 社本主义教育的基本内涵及背景分析	(6)
第二节 国内对社本主义教育研究现状分析	(15)
第三节 社本主义教育研究——教育中社会本位研究的新范式	(23)
第四节 社本主义教育研究的意义及价值	(28)
第五节 本书的基本框架	(32)
第六节 几个应当说明的问题	(34)
第二章 西方社本主义教育的历史钩沉	(36)
第一节 古希腊：西方社本主义教育思想的渊源	(37)
第二节 中世纪西欧教育是社本主义教育思想的雏形	(43)
第三节 近代西方社本主义教育思想的发展	(47)
第三章 中国社本主义教育的历史钩沉	(56)
第一节 中国社本主义教育思想的渊源	(56)
第二节 中国近现代社本主义教育思想的发展	(61)
第四章 社本主义教育的表征	(67)
第一节 社本主义教育的现实表象	(67)
第二节 一般教育观中的社本主义特征	(80)
第三节 教学中的社本主义特征	(90)
第四节 课程中的社本主义特征	(101)

2

第五章 社本主义教育理论剖析	(119)
第一节 社本主义教育的主要观点	(119)
第二节 社本主义教育思想的特征	(126)
第三节 社本主义教育思想产生的原因分析	(134)
第六章 超越社本主义教育观	(147)
第一节 社本主义教育的影响	(147)
第二节 西方思想对社本主义教育观的超越	(161)
第三节 中国思想对社本主义教育观的超越	(164)
第四节 SHS 教育观对社本主义教育观的超越	(169)
结语	(179)
参考文献	(181)
后记	(196)

任何社会进步和教育的成功都应当以人的发展为尺度，以人的素质的提高为标志。人应当受到国家政府的重视，社会应当为人服务。

——题记

引言

人类社会背驮繁荣与危机这一对天然的矛盾体迈进了 21 世纪。上个世纪是人类社会加速发展，取得重大进步的一个世纪。科学技术空前地发展促进了社会的长足进步，各种元理论的出现，使科学超越了自身的藩篱，已经从其原有的理论框架中挣脱出来。当人类爬上科学的顶峰往下俯瞰的时候，发现各种学科正在走向整合，科学的发展呈现出综合化、协同化，各种交叉学科、边缘学科层出不穷。社会在科学技术的支撑下发生着日新月异的变化，主要表现在世界政治变革的多极化，全球经济的一体化，各种民族文化互相交融，信息交流的快捷性，以及超时空网络的出现，使得人们越来越感觉到这个世界在变小，人们想象中的“地球村”正在以各种不同的形式表现出来，如政治、经济、文化、军事日益交融的欧共体、东盟等以及全球性跨国公司的形成、全球通行的网络语言与文化的出现等。

互联网的出现给人类社会带来深刻变革，它的出现对教育产生了巨大的影响，它即将改变着人们的教育方式和学习方式，向传统的教育方式提出质疑和挑战。^① 而且它对人在社会中的地位也将产生影响，现代社会是一个信息

^① 刘宇文. 信息高速公路与自我管理学习 [J]. 中国教育月刊, 2001 (2): 45-47.

社会,信息的获取及交流是否顺畅已日益成为现代人社会地位的重要标志之一,如果一个人能获得大量信息并且能及时地与外界进行有效的交流,其社会影响力就不断地增强,其社会威望和地位也就自然提高,新时代的信息权威就可能由此产生。有人认为互联网是人类发展史上迄今为止在信息交流方面最为成功的手段之一,其在未来社会将占据越来越重要的地位。善于利用互联网的人们在这方面成功的可能性更大些。^①社会的这一系列重大变革对人类传统的文化、教育事业必将产生巨大影响。

人的主体性在科学技术快速发展的推动下不断得到充分体现,人类利用自然的手段也不断在日益改善,人类对自然的控制力量也在日益增强。然而正如英国著名物理学家贝尔纳指出:“科学研究的成果会导致生活条件的不断改善;但是,先是世界大战,接着经济危机,都说明了:把科学用于破坏和浪费的目的同样也是容易的。”^②科学在改善生活条件与增强人的控制力的同时,也给人类留下了太多的遗憾与不幸。人类在利用科学技术的误入歧途导致了各种掠夺人类生命武器的出现,并以其作为工具进行大屠杀式的战争,其中造成灾难性后果的莫过于两次世界大战,它剥夺了成千上万人的生存权利。惨痛历史再次印证了科学技术的发展如果缺乏人文的关怀,势必会走向人类的异化。

在战争后的社会建设与发展过程中,科学技术主要是为了社会的需要和经济的快速增长的观念不幸得到广泛传播,为求知而求知的纯粹科学被抛弃了,为艺术而艺术更是被视为天方夜谭,人类本应追求的崇高目标已经日益被庸俗化。“所有的发达国家都把教育作为潜在的国家的经济投资而普及化,对教育的需求出于国家政治和经济的需求,教育成为为科学技术的发展和工业大工业生产提供后备人才的手段,教育开始追求技术的、经济的实际目标,学校、教师、课程等转向科学技术和经济的发展要求。这一转向的直接后果是教育追求社会效益,而忽视人的心灵的育化和人格的培养,重实用知识

① 刘宇文.论网络教学中的信息孤独[J].中国教育学刊,2002(4):53-56.

② [英]贝尔纳.科学的社会功能[M].北京:商务印书馆,1985:序言.