

全人教育理念 与 和谐社会建设

谢安邦 主编
张东海 副主编



华东师范大学出版社

谢安邦 主编
张东海 副主编

全人教育理念 与 和谐社会建设

自文艺复兴以降,经由启蒙运动的鼓吹和工业革命以来取得的巨大物质成就的推动,人类开始将自然视为人类“征服”、“统治”的对象,技术世界观(the technological worldview)成为主导现代社会人思想与行动的思维模式。人类由于自身物质生活的需要而对自然资源的无止境开发最终导致了诸多环境问题的产生,如大气污染、水资源污染、海洋生态危机、绿色屏障锐减、物种流失加剧、垃圾威胁人类、人口增长过速,等等。治理环境问题成为摆在世界各国政府面前的重大挑战。解决环境问题的一个重要方面是要改变人们对待自然的观念与认识。人们越来越认识到,教育在解决环境问题过程中能起到重要作用。

20世纪70年代,北美一些教育理论激进派受入本教育学派理论的影响,借用生态学、生态学、系统理论、西方精神理论传统等概念,发展出“以人的完整发展”为核心概念的教育理论,并借用“全人教育”(holistic education)作为自己的理论旗帜。全人教育的生态学、整体论哲学背景以及它对人与自然和谐关系的强调使环境教育在它的理论体系中占有至关重要的地位。



华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

全人教育理念与和谐社会建设 / 谢安邦主编. —上海:
华东师范大学出版社, 2009

ISBN 978-7-5617-6721-4

I. 全… II. 谢… III. 高等学校—素质教育—研究—中
国 IV. G640

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 096387 号

全人教育理念与和谐社会建设

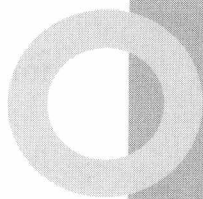
主 编 谢安邦
副 主 编 张东海
责任编辑 彭呈军
审读编辑 杭 玫
责任校对 徐 真
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 (兼传真)
门市 (邮购) 电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 12.75
字 数 198 千字
版 次 2009 年 9 月第 1 版
印 次 2009 年 9 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5617-6721-4 / G · 4034
定 价 28.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)



目 录

第一编 全人教育的理论进展 1

- 全人教育的缘起与思想理路 / 谢安邦 张东海 3
- 从整合世界观到全人教育：理论与实践 / 范怡红 12
- 中国道家思想和厄瓜多尔的一所全人教育学校 / 范怡红 34
- 美国高校建立学习团体、发挥学生领导能力的个案研究 / 范怡红 43
- 全人教育理念下的环境教育及其对课程改革的意义 / 张东海
谢安邦 49
- 和谐理念下的高校“全人”教育课程探索 / 谢安邦 覃玉荣 56

第二编 高等教育与和谐社会建设 65

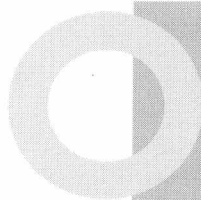
- 全人教育理念中的“和谐”意蕴及其对高等教育的意义 67
——基于一次问卷调查的分析 / 谢安邦 张东海
- 全人教育思想与研究型大学建设 80
——当代意义和现实价值的思考 / 周 玲
- 现代大学和谐校园文化构建 / 覃玉荣 92

第三编 全人教育理念与高等教育改革 101

全人教育：理工科大学课程开发新视角 / 李 正 李菊琪	103
高等警察教育的本体诉求：培养全人警察 / 袁广林	109
全人教育视角下的教育评价 / 张勇军	118
全人教育理念下的大学教学改革 / 吴立保 谢安邦	125
从“半人”到“全人”	135
——西方全人教育思想对我国教育改革的意义 / 张勇军	

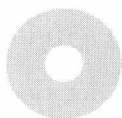
第四编 全人教育与高校通识教育 143

全人教育与通识教育论析 / 袁广林 周巧玲	145
通识教育：概念的误读与实践的困境	153
——兼从全人教育角度理解通识教育内涵 / 张东海	
贯通与融合：谈通识教育如何促进跨学科交流	161
——以复旦大学通识教育核心课程为个案 / 孙燕华 王茜茜	
关于高校实施通识教育的实践探索及理论思考 / 韩延伦 张 峰	170
如何维护教育的通识教育本质 / 唐松林	177
风险视角下的专业教育与通识教育 / 阳荣威	188
从课程角度解读通识教育困境 / 张 峰 韩延伦	195



第一编

全人教育的理论进展



全人教育的 缘起与思想理路^①

◎ 谢安邦 张东海^②

一、全人教育的缘起与主旨

全人教育是 20 世纪 60—70 年代兴起于美国的一种激进的带有强烈批判主义色彩的教育思想流派。20 世纪六七十年代,欧美社会进入了一个文化上充满叛逆和动荡的时代。以美国的民权运动、反战运动、学潮、反主流文化运动等为代表的一股文化激流对现代工业文明提出了严峻的挑战,它们质疑这种文明的价值观,对资本主义工业化的合理性提出了质疑。人们开始意识到,地球的资源 and 空间是有限的,人类无法应付工业企业的无限制扩张、经济发展和狂热的消费主义。一个真正可持续发展的社会和经济系统需要人们持有新的价值观,需要不一样的职业技能,因而教育也不能以满足生产和消费为轴心继续以往的形态。借助六七十年代人类对大脑功能的更深刻认识和认知理论、学习理论的研究进展,以及当时反主流文化所感兴趣的

① 原文发表于《全球教育展望》(上海)2007 年第 11 期。

② 作者简介:谢安邦(1948—),华东师范大学高等教育研究所所长,教授,博士生导师。张东海(1978—),华东师范大学高等教育研究所讲师,博士。

精神性和神秘主义,美国一些教育学家希望纠正现代社会过于看重有用性和技术理性的倾向,强调非理性、非智力的正当性。他们以人文主义心理学和强调情感取向的教育为思想资源,主张抛弃传统上对课程和智能的强调,转而注重发展人的“自尊、良好的人际关系、健康的身体、对生命的所有方面的尊重、建设性的社会参与、创造性和直觉思维,以及独一无二的人生经历”^①,从而形成以追求“人的整体发展”为主要旨归的“全人教育运动”(holistic education movement)。从某种意义上说,这个时代的全人教育运动在更大程度上是对现代社会的一种道德批判的结果。

在反主流文化的激荡过后,美国的保守文化势力重新占据上风,反主流文化运动开始由关注种族平权、公民权、社会公正这些话题转移到对人的关注上来。全人教育家们相信,通过个人的沉思、想象、直觉和自尊,唤醒人的自觉意识,可以克服现代社会的政治经济问题。这种对意识和精神力量的推崇使全人教育带有某种救世主情结。他们并不打算一步一步地实现社会和教育的变革,在他们看来,教育中存在的问题不是经过支离破碎的改革所能够解决的,教育问题的根本原因是这种制度设计问题。^②他们希望通过一次彻底的革命性变革,按照他们的理想重新建构一种适应新时代的教育制度,一劳永逸地解决工业社会教育的弊端,从而达到教育的“范式转换”^③。

持“范式转换”理想的全人教育家们始终坚持诸如希望、爱、美、和平等人类精神的最高品质,然而正是因为这种对人类品质的高调宣扬,使他们缺乏处理严峻的文化和政治现实的有效手段。早期的全人教育理论都是雄心勃勃的。他们宣称全人教育运动的旨归不是对教育的点滴改革,甚至也不只是“重构”(restructure)教育,而是对教育的根本改造(fundamental transformation)。这种对教育从头到脚的改造包括教育的基本假设、基本目标、课程内容、课堂和学校建筑的重新设计,以及学习者、教师和管理者角色的急剧变化。因此他们提出的全人教育目标也十分宏大,声称全人教育不是要决定成人要将何种知识教给

① Ron Miller. Holistic Education in the United States. In *Caring for New Life*[M]. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal, 2000: 43.

② Edward T. Clark, Jr. *Designing & Implementing An Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach*[M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 2002: 2-4.

③ David W. Brown. Toward a Paradigm of Promise: Transformational Theory Applied to Education. In Ron Miller, Edited by. *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review*[M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 1991: 10-15.

孩童,而是要创设一个学习社区,以发展人的创造性,使人能在好奇心的驱动下参与整个世界的生活;全人教育关心的不是所谓文化教养,甚至也不是培育“能够学习所有他所应该掌握的知识的人,一个健康、整全发展而又充满好奇心的人”,而是培养其能够批判地审视自己的文化和社会制度,判断这种文化是有利于还是不利于建立学习型社区的能力。他们有一个远大而美好的社会改造理想,但却疏于建设一套能够改造社会的具体操作程序,而且对其理论的完满性有一种天真的自信,对学校的课程或管理的改革并没有造成多大的影响。事实上,那个时期最有影响的教育运动并非全人教育,而是由商界和政界精英推动的标准化运动,强调教育对国家的责任,其旨趣恰恰与全人教育相对立。1983年《国家处在危险中——教育改革势在必行》一文的发表及其引领的教育改革,吞噬了全人教育家们推进“范式革命”理想的星点火光。

全人教育家们过于拔高了自己的理论所能承担的社会责任和能起到的作用,以至于招致了一些批评。有人认为,全人教育在强调“学习者的需要和经验”和环境教育方面是有价值的,但是其主要思想倾向却只不过是卢梭的官能自然主义的现代翻版而已,并不是什么新的范式。如果硬要把全人教育当作一种新范式来经营,只能使它与社会相疏离,使自己更加边缘化,而不会导致它产生影响。^① 1980年代,全人教育倡导者开始反思六七十年代全人教育运动的得失。他们认识到,全人教育的一整套主张其实只是一种理想,因而只能作为一种可能发生的社会转型的表征,而不是社会改造的良方。过度理想化和过度激进的全人教育思想并没有得到其他教育思潮和社会运动的同情与理解,进而使全人教育与其他思潮相疏离而孤军奋战。过高估计了自己的能力以及过分相信全人教育的改造功能的全人教育家们在反思之后,开始抛弃过去那种对全人教育不切实际的幻想和过度的热情,认识到全人教育并不足以导致巨大的社会和文化变革。全人教育要发挥自己的作用,不能与世界疏离,而必须在其他社会和教育改革主张中寻找自己的同盟军。在这种情况下,全人教育开始与其他的教育改革运动联合,共同着力于点滴的教育改造。以往不受重视的课程、教学、语言学习等领域,也开始纳入全人教育的视野。于是全人教育学家开始试图重整旗鼓,重新建立全人教育的理论体系和理论阵地。1988年约翰·米勒

^① Ron Miller. Holistic Education in the United States. In *Caring for New Life* [M]. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal, 2000: 47.

(John P. Miller)《全人教育课程》的出版和荣·米勒(Ron Miller)创办《全人教育评论》杂志,以及1990年全球教育改造联盟(Global Alliance for Transforming Education, GATE)的成立,代表了另一种取向的全人教育登上历史舞台,即批判理论取向(a critical theoretical perspective)的全人教育。^①

二、全人教育的范式:基于新的世界观与人性假设

范式转换是作为科学的基础的某些假设发生改变的结果,基于不同的假设将影响一个领域的研究路径和研究结果。如果原有的假设遇到强有力的挑战,那么就会导致新旧两种范式的冲突。解决的办法只能是接受新的假设。

全人教育惯于宣称自己与现代工业社会基于不同的假设之上。他们认为,针对教育问题而提出的种种改革方案都只是局部地对教育进行修补,它们所立基的基本假设并没有变化,因而不能从根本上解决教育系统的问题。当今教育系统出现的种种问题,根源在于这个教育系统的基本假设以及立足于这个假设之上的整体设计出现了问题:包括关于世界、关于人性、关于人的潜能的假设;关于智力、思维方式、学习能力的假设;关于教育目的和目标的假设,等等。最根本的是关于世界与人性的假设。因此,全人教育对于教育的改造首先开始于对世界观与人性观的改造。

(一) 工业社会的世界观——技术世界观

全人教育的世界观假设的标靶就是他们所谓的技术世界观(the technological worldview)。在他们看来,由哥白尼、伽利略的科学发展而导致的经验主义和理性主义这种新的获取知识的方法改变了人类以往的思考模式,经由牛顿、笛卡尔、培根、达尔文等人的努力而建立起一种全新的宇宙观:宇宙是不以人的意志为转移的现象,它受自然法则的支配,只能通过物理和数学的术语加以理解,把宇宙比作“时钟”、“机器”^②。这种世界观把人与自然界对立起来,视自然为征服的对象,在此基础之上的科技发展使现代工业社会取得了无与伦比的进步。在荣·米勒看来,这种世界观是基于以下几个关于世界和人性的假设基础之上的:

(1) 物质主义(materialism),认为人类生活的各个方面,如成功、成绩和价

^① Ron Miller. Holistic Education in the United States. In *Caring for New Life* [M]. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal, 2000: 42.

^② Edward T. Clark, Jr. *Designing & Implementing An Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 2002: 8.

值等,都可以由一些客观可见的、可用数字计量的标准来衡量;

(2) 简化论(reductionism),以理性的、分析的、科学的方法认识世界,试图把自然资源变成“财富”,视专业技能和技术高于艺术或精神,把地球和所有生命视作可利用的资源,以经验主义和理性主义作为获取知识的方法;

(3) 假设人首先是一种受舒适、享受和地位驱动的经济存在,把整个社会视作充满竞争的市场,并不可避免地产生胜利者和失败者;

(4) 认为人类在宗教、语言、职业、性别、民族和种族上的差异是现实的、永恒的,而不顾及所有人首先都是人类。^①

工业化时代的教育是为维护这些世界观服务的。课程、学习材料、教学模式、管理方法、纪律和评价的一些方法等都反映了这些工业时代的假设。与技术世界观紧密联系的是它的方法论——科学的方法论。经验主义、理性主义、分析法、原子法、线性法等成为获取知识、定义现实的唯一可以接受的标准。分析的方法、原子论的方法把事物还原为最小的组成部分来理解,其基本的认知策略是分割、线性、连续,它的经验主义逻辑忽视直觉和含价值判断的认识,使人陷入一种“非此即彼”的问题解决和决策模式。

(二) 全人教育的世界观——系统的生态世界观

与此相对的是全人教育的世界观,称之为系统的生态世界观(the systemic ecological worldview)。它强调全球视野、整体和综合,其基本的思维模式是全脑思维,归纳和演绎相结合,理性和直觉相结合。它不否认客观性的价值,但认为所有的知识和经验从根本上说是主观的、承担着某种价值的;承认科学和技术的重要性,但认为科技必须放在全球的、生态的视野下加以理解 and 应用。在生态世界观中,最重要的概念是联系,即万事万物都是密不可分的整体。生态世界观得到了相对论、量子物理学、混沌理论和生态学的证实。

基于生态世界观的全人教育有四个与技术世界观相对的基本假设:

(1) 尊重生命,把人的客观成就与生活中各种主观的、个人的、内在的、精神的方面结合起来,认为物质只有在能真正给人带来幸福、和谐、和平的前提下才是有价值的,生命的最高价值如美、快乐、爱、同情、个人完全发展等无法通过量化指标计量,但必须尊重之;

^① Ron Miller. Introduction. In Ron Miller, Edited by. *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 1991: 1-2.

(2) 生态视野,认为地球及生活于其上的所有生命都是神圣的,应以敬畏、敬重的态度来理解世界,而不是支配或控制世界,地球所有生命包括人类都是互相联系的,结成了一张精巧的网;

(3) 人的存在首先是精神的存在,是卓越想象力的个人表达,对人的精神本质的忽视导致暴力、贪婪和压迫,人性的发展永无止境,人类的道德、文化和精神处于不断演化的过程当中,通过发展人的潜能并将之导向合作和一致,宣称在公平的、人道的社会中不应该有失败者;

(4) 全球视野,认为在原子时代不同人群之间的对抗和国家之间的竞争只能导致全体毁灭,人类只有通过多样化存在才能达致最终的一体。^①

(三) 全人教育关于人性、智能和学习的假设

两种不同的世界观为教育提供了不同的生存环境。环境是“赋予某事物以意义的参考框架”^②,因此环境的变化意味着意义也将变化。从微观层面来说,环境的变化意味着从 20 世纪上半期以来决定教育目标、目的和方法论的基本假设发生了变化;从宏观方面来说,它使人们重新思考整个教育系统是通过何种方式建立起来的。不同的世界观决定了人们关于人性、人的潜能乃至教学方法和课程设置方面的不同假设。

1. 关于人性和智能的假设

在技术的世界观之下,人被视作一种需要进行严格管教和驯化的对象,是代表着社会正统意见的教师按照一系列社会所要求的教学内容和教学过程来对其实施教育的对象,^③他们具有特定的可数字化计量的智能。而全人教育提出的人性假设是,每个人都有一种潜在的有待发掘的力量,学生是活生生的有机体,是一个充满无限发展潜能的有机体,教育的目的在于刺激和引导学生的自我发展。所有的孩子都有发展成为“全人”(full human)的潜质。^④

全人教育关于人性的这一假设得到了智能、学习和思维领域研究成果的

① Ron Miller. Introduction. In Ron Miller, Edited by. *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 1991: 2.

② Edward T. Clark, Jr. The Search For a New Educational Paradigm: The Implications of New Assumptions About Thinking and Learning. In Ron Miller, Edited by. *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 1991: 17.

③ Joseph C. Pearce. *The Magical Child* [M]. New York: Bantam, 1980: 24.

④ Edward T. Clark, Jr. *Designing & Implementing An Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 2002: 8.

支持。

传统的智能理论认为,智能是一种根据人的语言和数理逻辑能力来确定的可数字化标识的商数。其基本的预设是认为智能是恒定的量,可以通过某种数学公式来测量。而加德纳的研究表明,人至少有七种而不是两种形式的智能,除了传统的语言能力和数理逻辑能力,还包括空间智能、音乐智能、肌体运动智能、人际关系智能和自我认知智能。加德纳认为,这七种智能同等重要,不分先后,每一个儿童至少在一项智能上具有成为天才的潜力。

因为智商呈正态分布,因而人们假设学生的成绩也会呈相应的状态。然而,布鲁姆的掌握学习理论认为,如果有合适的学习环境,每一个学生都有潜力获得高于平均数的成绩。罗森塔尔的研究也表明,学生的成绩更大程度上是教师期待的结果,而不是由智商来决定的。

传统的教学法强调训练儿童的高阶思维,如分析、综合、批判性思维、问题解决思维、创造性思维和判断思维,学校课程则是为了训练高阶思维而设置。这种教学法的假设基于左右脑功能分割理论,即认为创造性和问题解决分别是右脑和左脑的独特功能,学校课程以训练左脑思维为主。而哈特(Leslie Hart)和罗耶(David Loye)的研究表明,所有的高阶思维都是全脑思维,是一种天生的而不是后天习得的能力。^①然而在学校教育中,教师教给儿童的是线性的、连续性的思维,致使儿童天生的整体性、综合性思维能力逐渐丧失。

因此,在全人教育看来,人并非是被动的教育对象,他们在知觉、认知、活动、心智发展等方面都存在着超常的身体能力、精神能力和心智能力。基于技术世界观之上的教育理念或许有它合理的地方,但“它并不能完全解释人性所蕴涵的神秘、美丽与雅致”^②。每一个人身上都具有尚未被人类完全认识的具有生长性的巨大潜能。

2. 关于学习的假设

将世界还原为最小组成部分来理解,把知识、智力、思维等定义为可测量的术语,归根到底是分析思维(analytical thinking)决定的。在这种思维之下,学习被认为是简单的对知识的记忆和回忆,在理解某一事物时,教师首先要把该事

① Ron Miller. Introduction. In Ron Miller, Edited by. *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 1991: 3.

② Edward T. Clark, Jr. *Designing & Implementing An Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 2002: 17.

物分解成最小的单元,教学的第一步是把教学材料分解成各种事实。而全人教育提出的思维模式是系统思维(systems thinking),它与分析思维并非对立而是相互补充的。这种思维模式认为,如果脱离了复杂的整体,人们无法充分理解单一的孤立的个体,它注重在人理解事物时要提供一个整体的背景。基于这种系统思维,全人教育强调的是人的智能和思维能力的潜在性而不是可计量性,强调学习与思维的整体性,认为学习是全脑、全身参与的加工过程,它包含理智、直觉、情感、感觉和意志的参与。因此,它既承认认知在学习中的作用,也强调直觉在学习中的作用,认为成功的学习是要学会理解、欣赏、享受等,而不是知道了什么,记住了什么。

全人教育强调思维和学习是一个系统的过程,需要提供一个整体框架来理解和学习具体的知识,如果离开了这个背景(context),片断的知识不能获得自己的意义。正因为背景在学习中的重要作用,因此在全人教育看来,理解一件事物的第一步就是要提供背景,在整体的背景之下,学生在各种知识和现象之间建立联系,从而建构起自己的知识体系。

三、全人教育的思想特征

作为一种批判工业化时代教育、注重人的潜能、张扬非理性力量、强调整体与联系在学习过程中的作用的教育思潮,全人教育在关于教育的假设、目标和方法上与传统的教育完全不同。它既是对希腊和谐教育思想传统的接续,也体现了对卢梭以来的自然教育传统的推崇,更有对人本主义教育思想的呼应。它批判工业化时代教育过于强调认知和理性在教育中的地位,主张注重直觉、情感、想象等非理性因素在教育中的存在。全人教育对作为工业化社会基石的技术世界观表现出了明显的不信任,极力维护着一种整体的、生态的世界观和系统思维,坚持对所谓后现代社会以及适应后现代社会的教育观的鼓吹。不过,它对人的无限潜能的信心,对精神性(spirituality)等概念的强调却带上了某种神秘主义的色彩。

全人教育的边界比较模糊,它的倡导者之间并没有结成一个组织化的团体或学派。尽管如此,全人教育的基本主张还是显示了作为一种教育理论的几个基本特征:

1. 全人教育强调教育的目的是培育人的整体发展,包括人的智力、情感、社会、身体、创造力/直觉、审美和精神潜能的发展;
2. 全人教育强调联系、关系概念,这其中包括学习者之间、年轻人与成人之

间的关系。全人教育主张的师生关系是平等、开放、有活力的关系,强调学生与学生、学生与教师之间应建立起一种开放而平等的学习群落;

3. 全人教育关注人生经验,而不是狭窄的“基本技能”,它强调教育是成长,是发现,是视野的开阔,是参与世界,探寻理解和意义,这种对意义和理解的探寻远远超过了传统的课程、课本和标准考试的有限视野;

4. 全人教育使学习者对他们身处其间的文化、道德、政治环境具有批判性思维,致力于人类文化的创造和改造,而不仅仅是复制现有文化。^①

^① Ron Miller. Introduction. In Ron Miller, Edited by. *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review* [M]. Brandon, VT: Holistic Education Press, 1991: 3.



从整合世界观到 全人教育：理论与实践

◎ 范怡红^①

一、引言

全球化的知识经济和信息技术时代呼唤着与之相适应的新型教育理念、教学模式和教师发展项目。我们中国的教育如何能够在认清世界形势的变化、人类发展的需求的同时,既保持自己的发展特色,又能够为促进世界和平作出自己独特的贡献,这是每个中国教育者都应该关注的问题。通过在美国高校生活、工作、学习和研究的五年经历,笔者深刻认识到西方高度发达的科学技术和物质文明并没有给人们带来与之相适应的精神平衡。西方世界在近几个世纪中所崇尚的个体自由、激烈竞争、权力征服和控制自然、消费主义的价值观并不能引领人类走向世界和平并开创和谐社会这种人类美好的未来前景。目前,西方很多理论家和研究者在反思西方在现代化进程中的迷失,试图从东方传统的整合世界观和讲究平衡的价值观念中寻求出路。如果我们不加审视地一味追赶西方现代化

^① 作者简介:范怡红(1955—),女,河南开封人,教育学博士,厦门大学教育研究院教授。