

2023年文科毕业论文(优秀9篇)

在日常学习、工作或生活中，大家总少不了接触作文或者范文吧，通过文章可以把我们那些零零散散的思想，聚集在一块。那么我们该如何写一篇较为完美的范文呢？以下是小编为大家收集的优秀范文，欢迎大家分享阅读。

文科毕业论文篇一

*基金项目：中国人民大学科学研究基金（中央高校基本科研业务费专项资金资助）项目□10xnd008□

摘要：合理的分类是科学评价的前提。目前在科研成果评价的研究与实践中基本有四种分类方案，这些方案也适用于人文社科学术论文评价的分类方案设计，但各具不同的被认同度，需要在确定优化原则后构建相对科学合理可行的论文评价分类方案。

关键词：人文社会科学；学术论文评价；分类方案；被认同度；优化原则

学术论文作为科研成果的重要组成部分，如何对其水平进行评估是科研管理与科研创新的重大课题。“以刊评文”、“文以刊贵”的间接、粗放评价方式已不适应我国科研成果管理科学化、精细化的需要。但是，面对数量浩繁、形式多样的科研成果，倘若不分类或缺乏恰当而简明的分类标准，势必会抹煞不同成果类型的特质，亦将影响评价、鉴定以及量化等项工作的实施[1]。因此，没有合理的分类，就没有科学的评价。本文试解析人文社科论文评价中的各种分类方案，并进行优化建构。

一、人文社科论文评价中分类方案的基本类型

现有相关文献关于人文社科成果评价的分类方案主要有四种：一是按所属学科分类，二是按载体形式分类，三是按智力投入程度分类，四是按研究性质分类。

1. 按所属学科分类：部分学者认为[2]，人文学科在研究范式上与社会科学存在一定差异，这一差异甚至超过社会科学与自然科学的差异，应将人文社科成果分为人文学科和社会科学两类分别评价。如蔡曙山[3]将科研成果分为自然科学、工程技术、艺术人文、社会科学4部共11门类；业界更为常用的是按一级学科进行学科分类，如cssci来源核心期刊目录等，在评价期刊时，首先以论文所属的一级学科为基本依据，再根据实际评价需求适度调整学科，进而形成评价分类方案。

2. 按载体形式分类：依照成果不同的载体形式，将成果划分为不同的类型。如《中国高校人文社会科学研究优秀成果奖励暂行办法》[4]规定参评成果包括专著、论文、研究咨询报告、译著、考古发掘报告、工具书、古籍整理、软件、音像制品等。而与该方法相比，沙似鹏[5]、刘大椿[6]、叶蓬[7]等又提出了不同的调整意见并重新做了成果归类。

3. 按智力投入程度分类：依据成果智力加工程度的不同，区分各类成果的类型。如卜卫[8]等将社科成果分为三类：研究类、普及类和资料类；杨育华[9]将社科成果分为数据资料类、实践类、理论性成果和综合性成果；罗平安[10]将成果分为最高成果（概念类）、重要成果（模型类）、次要成果（实验与理论计算数据类）、一般成果（积累基本数据类）四类等等。

4. 按研究性质分类：借鉴国际自然科学领域将科技成果分为基础研究、应用研究和试验发展的分类办法，一般将人文社科成果分为理论研究成果和应用研究成果。如《北京市哲学社会科学成果评价指标体系》[11]、《浙江省哲学社会科学优秀成果评奖办法实施细则》[12]、《黑龙江省高校人文社会科学研究优秀成果奖励办法实施细则》[13]等。

将上述科研成果评价分类方案应用到人文社科学术论文评价的分类方案中，可归纳演化为表1。

表1四种论文评价分类方案的比较

方案编号 分类标准 分类结果 差异性 相关实践案例

方案一 学科大类

人文学科论文以精神世界为主要研究对象。

社会科学论文以社会现象为主要研究对象。

方案二 论述体裁

研究论文着重学术创新并提供新知识。

综述文章着重评述分析并做出新概括。

中国社会科学院有关部门对论文等科研成果分类管理的办法[15]

方案三 研究性质

基础理论研究论文注重学术价值，追求理论创新。

应用实证研究论文注重社会价值，追求应用效益。

二、人文社科论文评价中分类方案的调查分析

文科毕业论文篇二

(2) 正确选择各种算符，如逻辑算符，位置算符，截词符，字段限定符等，编制合理的计算机检索式。

(3) 分析学科范畴，以便确定所要检索的学科领域，提高查全率。

(4) 确定检索年代、文献类型

(5) 选择检索方法（常用法、追溯法和循环法）

常用法：顺查法（顺着时间的推移由远及近的查找）

倒查法（由近及远的往前追溯查找）

抽查法（根据学科发展的时代背景，发展的高峰期查找）

追溯法：参考文献法（根据所附参考文献的出处追溯检索）

在分析检索课题，明确检索要求的基础上，必须综合考虑检索系统的特点、收录的学科范围、各数据库的专业范围、主题内容、数据来源与文献类型、技术含量、数据的存贮年限、更新频率、检索费用以及使用方法等。

文科毕业论文篇三

科学精神是一种以唯物主义为基础，实事求是、追求真理和捍卫真理的精神，是人类对科学这一特殊活动在观念形态上的反映。追求事物本质，敢于质疑，创新并包容其他事物是科学精神几个重要的方面。人文精神则是以人为中心的一种普遍的人类自我关怀。它表现为对人在价值观、尊严、生活的需求、命运的维护，对真善美的追求，以人的自由和全面发展为终极目的。它是整个人类文化生活的内在灵魂。科学是在特定的人类文化背景中诞生和发展的，它受其影响又反作用于人类文化。科学精神产生于科学活动，作为人类文化的一部分，它与人文精神有密切的联系。在科学活动中所形成的追求和捍卫真理，批判和包容，实事求是的精神，而创新和包容精神则大大地丰富了人文精神，而人文精神又促进

了科学精神的发展。可见，科学精神与人文精神是相互包含，相互影响，共同发展的。

二、人文精神在化学教学中的意义

化学教学是学生掌握化学基础知识和基本技能、进一步了解化学特点、加深对物质世界的了解的重要途径之一。在化学教学中融入人文精神，不仅体现了科学的人文价值，同时能够使学生在培养科学素养的同时，获得情感、态度、价值观等多方面的发展，并完善学生的人格。人文素材的引入也使得化学教学不再是枯燥的纯理性的教学，而是理性与感性的完美结合，拓宽了学生的视野，使学生的思维更为开阔，这样易于激发学生的学习兴趣和更好的理解和把握知识。

三、化学史中所蕴含的人文精神

化学史记录了化学学科产生、发展的整个历程，在这条历史长河中呈现了一代又一代化学家致力于化学的身影，蕴含了化学学科丰富的思想、精神和方法。在化学教学过程中用化学的发展史将化学知识串联起来，使学习内容更加条理化，加强了学生的思维模式，更好的培养学生的科学素养和人文素养。化学不同于其他学科，它研究物质的组成、结构、性质与转化，是一门发现物质和创造物质的科学。比如通过化学反应可以根据需要合成各种具有不同功能的高分子，人工合成的工程塑料，它们具有比较好的力学性质和尺寸稳定性，能代替金属作为结构材料，这些高分子的特性是天然高分子所不具有的。同时，化学与其他学科的交叉越来越明显，比如化学与生命科学、环境科学等的交叉进一步加深，从而产生生物化学、环境化学等学科。实验是化学科学产生和发展的基础。科学家们创立了系统定性分析法、电解法、光谱分析法等很多化学实验方法，而实验仪器和设备也越来越先进，促进了化学实验的发展。“以史为镜，可以知兴替。”由此可见，结合化学史来学习化学，学生可以把握化学学科发展的规律，深入了解化学学科的特点，学习化学学习和研究的

方法和手段，从而培养科学精神和科学态度。同时，学生不仅能认识到化学在人类发展中的重要作用，纵观历史，还能推测化学发展的趋势，从而重视对化学的学习。五、科学精神与人文精神融合老师作为课堂的引领者，在教学过程中可以从以下几点着手融入人文精神：第一，挖掘化学中的美学素材，进行美学教育。化学学科中包含着丰富的美育要素，教师可以从不同的角度来挖掘这些美的素材，展示其丰富的审美特性。第二，充分发挥化学史的作用。中学化学教材中的史实蕴涵了丰富的人文资源，它所展现的科学思想、科学方法和化学家的高尚品格，对学生的人生观、价值观的形成有积极的作用。第三，注重化学哲学思想的教育。化学本身就含有丰富的哲学思想，如可逆反应、化学平衡和氧化还原反应等。教师从辩证唯物主义的角度去分析讲解，在让学生更好地理解 and 掌握这些自然科学规律含义的同时，帮助学生建立科学的思维方式。第四，重视化学在实际中的应用，开展sts教育。在教学过程中，重视sts教育，强调科学技术与生产生活的关系。从真实的情景出发开展教学活动，做到“从生活走进化学，从化学走向社会”，这样可以引导学生将所学的化学知识的运用于有关的生活现象和社会问题之中，进而培养学生的社会道德、社会责任感和可持续发展意识。第五，发挥化学实验在教学中的重要作用。实验可以激发学生学习化学的兴趣，培养学生的主人翁意识和决策能力。

四、总结

教育是基于人的教育，立足于学生的全面发展和长远发展，关注学生的人文情怀人文教育。化学教育作为教育的一部分，也肩负着这样的使命。化学学科中本身就蕴含了深刻的人文精神，在教学过程中深度的发掘化学中的人文价值并合理运用，能够让课堂变得生动，激发学生的学习兴趣，让学习变成主动而不是被动枯燥的灌输知识，从而取得更好的教学效果。而且能同时培养学生的科学素养和人文素养。随着对如何在化学中融入人文精神教育的深入研究和人们对人文精神的重视，人文教育会发展的越来越好。

文科毕业论文篇四

在文艺复兴至十七、十八世纪思想课上，则是阅读伽利略的《星际信使》和笛卡儿的《谈谈方法》。人文教育课讨论这些读物时的重点并不放在寻求真实或真理的所谓“科学精神”，因为“求真”或“寻找可靠知识之途径”并不是科学所特有的追求，这些知识理念同样也贯彻于其他学科的教学和认知活动之中。

科学是与知识相关的问题

人文教育课上关于科学问题的讨论体现在对“知识”相关问题的讨论中——不仅仅是认识论的“认知”问题，而且还包括知识的伦理、知识的观念、知识与社会文化的关系、知识者的社会地位与政治处境等与“人的知识”有关的问题。知识是一个比科学更为广泛的话题，公元前四世纪柏拉图区别可确定的“知识”与会出错的“看法”，《圣经·创世记》里对人类偷食“智慧之果”提出教喻，文艺复兴时期出现以经验归纳为基本方法的科学和“知识就是力量”的信念，后来科学给世界带来空前物质文明也造成巨大祸害（如赫胥黎《美丽新世界》所说的寓言故事），二十世纪电脑和二十一世纪“谷歌”时代的“图像”和“技术代替大脑”型知识，这些都是人文教育课上不断出现和持续延伸的讨论话题。“知识”广泛的问题意识与“科学”之间有着自然的联系。“科学”(science)一词的拉丁词源scientia就是“知识”的意思。科学是一种可以理性解释的，并具有可靠运用性的知识。今天，人们所特别称为“科学”的，不仅是指这样的知识（往往是关于物质世界的知识），而且更是指对这种知识的特别追求方式（以经验求证为本的“科学方法”），乃至这种方法所特别体现的真理价值（所谓“科学精神”）。对“科学精神”的人文表述往往与人们常常特别强调的“实事求是”不同。例如，十八世纪英国古典政治经济学家亚当·斯密 [adamsmith] 说：“科学是激情和迷信的高效解毒剂。”十

九世纪英国生物学家托马斯·赫胥黎[thomashuxley]把科学看成是普通人都能运用的思维方式，他说：“科学只不过是最佳的常识，在观察时严格准确，在思考中严守逻辑。”爱因斯坦则反对把科学思维神秘化，他说：“全部的科学不¹⁴⁰过是日常思维的提炼。”这样的表述闪烁着思考者自己独特体会的光彩，更能为人文课增添思想乐趣。人文教育课上学生们以冷静、理性、常识的方式谈论关于知识的问题，不断有机会将科学与其他知识形式或内容相联系。在人文教育中，这叫作知识的“周边扩展”[contextualization]也是大学教育对学生“知识信息融会贯通”（）的基本要求。例如，柏拉图的《美诺篇》里，苏格拉底在讨论与“知识”有关的问题时，用了几何学的例子。最早的古希腊科学家出现在公元前六世纪的米利都，他们第一次拒绝使用传统神话或宗教解释来言说周遭世界的现象，而代之以理性解释，也就是他们所谓的“理论”。他们对几何学和政治学抱有同样的热忱。几何学（本意是“丈量土地”）既是一门理论学科，也是一门实用科学。几何学与政治的关系是，因为土地是当时最宝贵的财产，要建立新的城邦，就需要仔细丈量土地，将其平均分割并分配给殖民者。人文课上学生们讨论欧几里德的《几何要素》，关心的远不只是它的数学知识，而是它的人文价值。例如，希腊几何学是一个典型的语言概念逻辑系统，与古埃及以图像为本的几何学不同。它从一个最基本的关于“点”的定义（点只有位置而不占有空间）出发，延伸出线段、角、圆等等，终于构成了一个结构复杂的完整概念世界。最完美的点只能存在于人类的想象之中，任何画出来的、人类眼睛能看到的点，都不可能是真正的点，因为它必定不只是一个位置，而是占据了一点点空间。

同样道理，我们能看到的直线必然不是真正的直线，我们能看到的圆必然不是真正的圆。真正的欧氏几何是一个只能用文字来表述、一个只有靠想象才能进入的世界。这个几何世界和文学世界、历史世界、伦理世界等在性质上并没有什么两样。欧氏几何于是引发了一系列至今仍使许多领域中的思想家着迷的问题，如语言和理念的关系（是语言反映现实，还是语

言构成现实), 理想和现实的关系(典型的柏拉图问题, “理念”和“现实”, 哪个更真?) 人的逻辑能力问题(康德把逻辑和时空感确定为人的规定性, 维特根斯坦把“伦理”和“逻辑”定为世界存在的条件), “第一原则”问题(任何伟大的思想体系都可以归到像“点”的定义那样简单的基本理念吗?) 等等。这些问题可以对学生有很多关于“知识”问题的思想启发, 往往会引起热烈的讨论。例如, 有的学生会问, 如果完美的“点”只能存在于我们的想象之中, 如果我们能够想象永远不可能用眼睛看见的事物, 那么我们神奇的想象能力是从哪里来的? 他们还会争论, 想象是不是人的一种知识能力(爱因斯坦说, “人类真正的智识表现为想象, 而非知识”)? 想象是人的天性还是神的恩赐? 这种争论本身比它可能得到的任何答案都来得有趣且有教育意义。无论答案是什么, 人的想象、人的理性、人的自由意志和尊严都会在新的凝视下显得神奇和神圣。对人的自由思想和想象的控制也会更显现出它的残酷和违法人性。又例如, 正如任何可见的点都不如只能存在于理念中的点来得完美, 是不是任何一个社会里的“好人”和任何一种现实中的“善事”, 都不如只能存在于理念之中的“好”和“善”? 社会的德性伦理建设能否通过“向某某好人学习”来实现? 还是无可避免地必须诉诸某种理想的“好”和“善”? 这样的好和善是否具有普世性? 其知识和观念又是怎么形成的? 像这样的讨论会把学生的关注点从哲学认识论的一些问题引向伦理和意义的问题, 而不只是局限在几何知识的特定内容。其实, 前苏格拉底时期哲学家关心物质世界的构成, 苏格拉底把这种关心转化为伦理以及人类在相互关系和社会组织中所起的作用问题, 这个转变至今对人类充分认识科学的利与害, 以及科学与统治权力的关系, 仍然具有现实意义。这也是学生们在希腊思想课上阅读《几何要素》的人文教育意义所在。

科学和“人的普遍问题”

人文教育课上讨论科学的目的与讨论其他文本(文学、历史、宗教、政治、哲学等等)的目的是一致的, 那就是培养学生对

“人的普遍问题”进行思考和提问的能力，其中包括知识与权力的关系问题（这也是法国杰出的“思想系统的历史学家”米歇尔·福柯最关心的问题）。在阅读伽利略的《星际信使》时，知识与权力的关系问题相当突出。这个历史时期的人文阅读讨论没有选牛顿，而是选了伽利略，是经过考量的。这不是因为伽利略在科学贡献上比牛顿更伟大，而是因为他两个方面更符合人文教育课的教育目的——他让我们看到科学背后的人类心灵，也让我们看到，由于无法摆脱来自政治（当时是宗教政治）权力的限制，真正的知识体现的是人的一种怎样的被压抑的知识信念，它也同时映照出一种自由与屈从同在的科学家人格，至今仍然如此。人文教育顾名思义是“人的自由教育”，自由的人格是这个课程培养学生的一个主要目标，然而，自由是有条件的，无视这一点，便不能真正懂得自由。伽利略的《星际信使》让我们看到了人的丰富性和多样性，看到科学家在与权力体制（教会）发生灾难性冲突时，人格特征会变得模糊。尽管如此，他仍然可以是一个可亲近的人。

而且，一个有公共意识的科学家，他不只是从事科学研究，还需要为传播他所珍视的科学发现而运用解说者的丰富才能。伽利略受当时的教会迫害，这是学生们都知道的。但是，通过阅读《星际信使》，他们看到的不是一个简单化了的“知识殉道者”，而是一个为了自身安全，很会讨好权力，与之妥协，也很善于为自己谋取有名有利学术职位的“聪明人”。这种讨好和妥协是因为他不得不应付权力对知识的武断审查。然而，虽然这是不得已的自我防卫策略，但却还是一种为追求真实和真理付出的道德和人性代价。不仅如此，伽利略还是一个政治投机分子，他将《星际信使》献给143佛罗伦萨的统治者美第奇家族，并将木星的四颗卫星以美第奇家族之名来命名，伽利略因此如愿以偿获得这位欧洲最具权势的统治者的赞助。伽利略因此成为一个“不自由的知识人”的象征性人物，让我们看到了强制性权力控制下的知识人和知识的普遍处境。他不仅是一位科学家，而且更是一位具有文艺复兴时期特征的人物——复杂、多面、矛盾，有着与我们一样的

平凡人性。这与我们在科学教育中常常碰到的那种脸谱化的“科学家”（“爱国”加“专研”）是完全不同的。例如，“”结束后不久，数学家陈景润成为“科学的春天”里的知识人格典型，他除了演算数学题之外，几乎什么都不会，什么都不关心。相比之下，伽利略则向我们展现了作为社会和政治中人的全面投入和由此显现的鲜明个性。

科学不寻找绝对真理

十七世纪，科学观念发生了根本的变化，对之产生过巨大影响的不仅是笛卡儿，而且还有培根，培根甚至还更有代表性一些。人文课上之所以选笛卡儿而非培根，一个重要原因是，笛卡儿让我们更为典型地看到理性与信仰（宗教的或意识形态的）在科学家那里可能发生的自相矛盾。一面秉持以怀疑来确定真实知识的原则，一面却屈从于某种不容置疑的“信仰”，这样的分裂人格在科学家和知识分子身上表现得特别明显，而造成这种分裂的往往不是科学家真的有什么“信仰”，而是因为他们对某些事情有所“害怕”。学生们在人文教育课上阅读笛卡儿的《谈谈知识》，不难从字里行间读出他因为伽利略于一六三三年被教会迫害而感到的害怕，他是一个“吓怕了”的科学家，统治权力对知识者的杀鸡儆猴手段在他身上是发生作用的。笛卡儿坚持理性的怀疑，他知道，这种怀疑精神可能摧毁人们认为是天经地义的政治和道德价值观，作为妥协，144他倡导建立一种“临时的道德原则”，直到理性能找到并维持新的原则为止。比起他的同时代人培根来，笛卡儿对待宗教和上帝的问题要小心谨慎得多。这是因为他害怕像伽利略那样受到教会谴责，他于一六三三年被迫放弃对哥白尼学说的信念（相当于公开检查和承认思想错误），也放弃了发表与伽利略见解相似的《世界□□theworld□□一六三三年完成）一书的念头。在阅读笛卡儿时，学生们讨论得更多的是现代科学方法的形成以及我们应该如何理解所谓的“理论”——科学的以及其他被称为或自称为是“科学”的那种理论。人文课上的大学生对现代科学观念在文艺复兴和十七世纪发生的根本范式转变很有兴趣，但他

们对这之前的亚里士多德旧科学范式却往往了解甚少，因此需要向他们介绍亚里士多德对“心智”(mind)[]“知识”[]knowledge[]和“科学”(science)的观点。这些观点也都与知识讨论的其他问题有所关联。在亚里士多德那里，“心智”（也就是“在头脑里发生的”）只限于“推理”和“理解”。人的感官、想象、意志等等是指向心智之外的，因此不是纯粹的“智力”，它们只是人与外部世界之间的联系而已。

在“我怎么感觉”与“外面有什么”之间是没有区别的，因此，感官经验直接向人们提供了外部事物的知识。笛卡儿对十七世纪新科学范式有重要贡献，他把人的感官经验、想象和意志、推理和理解一起归入“心智现象”。他在“我怎么感觉”和“外面有什么”之间划了一道界限，提出了一个根本的怀疑：我们能确定自己所感觉到的事物吗？如果我们不能确信由感官所察觉的事物（例如，水杯里看起来是“弯”的筷子其实是直的），那么我们便不能从观察中推导出所谓的“科学真理”来。所谓的“科学观察”并不是纯客观的，而是人的意志解释行为，对它的科学性（可靠的知识性）绝不能轻易下定论。但是，笛卡儿对绝对确实的否定并不彻底，他的怀疑论（“我思，故我在”）仍然是为了寻找某种在亚里士多德范145式中无法获得的知识确定性。今天，我们可以比他更进一步地知道，在科学里是找不到绝对的确定的，根本就不存在什么绝对的科学真理，更不要说是“宇宙真理”了。知识骗子们总是把自己的私利打扮成真理，并把谋取这种私利的手段夸耀为科学。学生们在讨论中很感兴趣的是，任何科学理论的性质都是提出某种基本“假设”(hypothesis)[]而不是从什么一定正确的原理推导某些“证明”[]demonstration[]学生们对“担保”[]warrant[]的认知作用尤其感兴趣，因为他们许多都来自有宗教背景的家庭，对“信仰担保”与“科学证明”之间的区别已经有所了解。例如，平面几何的“勾股定理”有几十种不同的证明，但这并不比只有一个证明增加“勾股定理”的可信性。但是，“信仰”或“信念”的担保是有可加性的，来自多个不

同方面的支持越多，条件就越接近充分，担保就越有力，越令人信服，宗教历史的故事、事例和人物、道德感化、神学研究等等都是在提出这样的担保。把理论看作“假设”，这其实已经是在把从理论得到解释的现象当作是一种“担保”了。理论被人们相信，是因为它有经验的支持。理论中包含了一种由“担保”所支持的“信念”，信念发生在感觉官能和思维官能的相互结合中。例如，牛顿力学定律之所以被人深信，不仅在于他找到了开普勒原来分散的结果的统一内在原因，而且更在于它被以后无数成功实践所担保。但是，这些担保并不充分。更深入的研究发现与这个信念不符的实例。近代力学研究发现，当运动中物体的速度达到光速时，牛顿定律的结论与实验结果之间的偏差就很明显，这时就得用爱因斯坦的相对论力学了。然而，尽管牛顿力学的担保是有条件的，但在它使用的条件范围内却是完全可靠的。虽然相对论力学是比牛顿力学更具精确性担保的知识，但它并不降低牛顿力学的价值。人类日常生活中的事情都在牛顿力学有担保的条件之内，因此牛顿力学在日常生活中有比相对论更广泛的用途。这样的科学知识对学生们了解其他知识及其运用的范围和条件很有帮助。他们由此知道，科学的成就在于得出某种有担保的理论（即“假设”），而不是绝对确定无疑的知识（所谓的“放之四海而皆准”的真理）。人类诉诸理性的怀疑（不同于非理性的怀疑主义和犬儒主义）所得到的这个对“知识”的理解，不仅适用于自然科学，也适用于人文科学。人文教育课上讨论科学，涉及许多与人类思想史、观念发展、哲学、政治、社会有关的问题，不要求面面俱到，只要求学生们开动脑筋，积极加入讨论。这样的讨论是一种“交谈”(conversation)[]学生们自己的思考、提问、回应和关心的问题成为交谈的主要内容。老师的任务是协助讨论，不是知识灌输[]lecture[]这与自然科学课程上的“特殊知识传授”是不同的。因此，即使是同一门人文课，每次教的时候讨论内容也会有明显的不同。

人文“讨论班”(seminar)每个班学生人数规定不超过二十名，

这保证了他们每个人都有充分的机会加入交谈，也保证了讨论能以不限于形式的自发方式进行。这也是“交谈”这种知识活动本身的特点，交谈是自发自然的，它从学生们共同阅读的文本开始，从一个话题引向另一个话题，有时候岔开去，有时候又转回来，其过程和范围都是无法事先预测的。讨论的质量在很大程度上取决于学生的思考能力和人文素质。在研究专门科学的人们看来，讨论科学的人文方式也许太不专业。但是，人文教育是一门帮助学生提高思考能力和精神素质，而不是传授特殊专门知识的课程。马丁·路德·金批评现代科学忽略了人的精神提高，他说：“我们的科学能力已经超过了我们的精神能力，我们的炸弹导向精准，但人却是在被误导。”美国生物化学家和杰出的科幻小说家艾萨克·阿西莫夫[isaacasimov]更是感叹道：“科学积累知识的速度超过了社会积累智慧的速度，这是我们生活最不幸的一面。”大学教育课上的科学讨论正是要让学生懂得，比起单单增加某一门自然科学的知识，更好地了解 and 懂得科学也许更加重要。

文科毕业论文篇五

论文摘要：培养21世纪全面发展的人，必须实行科学精神与人文精神相融合的全面和谐发展的教育，科学精神和人文精神是人的全面发展不可或缺的两基础素质。

21世纪，全球各国在经济、社会、政治、科技、文化思想观念等方面都发生了深刻变化，形成了全球各国在各个领域的既竞争又相互依存的多变的复杂局面。特别是发达国家，国家集团和区域集团之间的激烈竞争与依存关系，实质上是科学技术和高技能人才的竞争。因此，培养和造就一大批适应21世纪国际竞争需要的以掌握高新技术和高技能为主要特征的德、智、体诸方面全面发展的高技术、高技能专门人才，已经成为我国高等职业院校的重要历史责任。这一时代特征告诉我们：在设计人才培养模式时，首先要解决“培养什么样的人”的问题，要有全球和国标视野，要有强烈的竞争和质量意识，要站在科学技术前沿，贯彻科学发展观，培养德智体全面发展的高素质、

高技术、高技能人才。

人的全面发展是相对片面和偏颇发展而言的,强调人的发展应是多维度的、多样化的、应力求完美的和谐发展。21世纪生产力的高度发展,为物质和精神财富的极大丰富奠定了坚实的基础。人在追求物质文明和精神文明的同时,越来越要求实现个人的全面发展,这一发展趋势已为世界发达国家所证实。在我国现阶段不仅是大学生追求的目标,也是知识经济时代对高素质高技能专门人才提出的必然要求。

现行高职人才培养方案中,重科技轻人文,重智育轻德育,重“做事”轻“做人”的单纯技术教育仍然存在。这是实用主义在人才培养上的反映,致使我国高等教育至今仍然处于一种不完整的“半人”教育状态。

培养21世纪“全面发展的人”,必须实行“科学精神与人文精神相融合的全面和谐发展的教育”,科学精神和人文精神是人的全面发展不可或缺两种基础素质。在信息和高新技术高度发展的知识经济时代,对人的的人文素质要求越来越高。

这里所指的人文素质是指人能否正确处理人与他人的关系(尊重人,理解人,合作共事,同情心、爱心、诚信、态度等)、人与自然的关系(尊重自然规律、人与自然和谐共存、环境保护,生态平衡等),人与社会的关系(包括文化的、伦理的、心理的、法律的、哲理的、传统的等)和正确对待自己(品德、敬业和价值取向等)。在我国,专业教育(约占教学总学时70%左右)占绝对主导地位的今天,强调在科学技术教育中渗透人文素质教育,显得尤为重要。

建设和谐的校园文化,就是将科学精神与人文精神融入到校园文化的各个层面,真正做到“大力弘扬爱国主义、集体主义、社会主义思想,以增强诚信意识为重点,加强社会公德、职业道德、家庭美德、个人品德建设,发挥道德模范榜样作用,引导人们自觉履行法定义务、社会责任、家庭责任”,形成昂扬

向上的文化氛围,从而起到教育人、影响人的作用。

科学与人文相融合的校园文化功能主要表现在陶冶情操,规范行为,增长知识等方面上。校园建筑、校园景观以无声的方式对高校学生进行教育,演讲会、辩论会、学术报告则以有声的活泼的方式对学生进行文化的“输出”,图书杂志、文化活动、社会实践以看得见的途径对学生进行文化的、品德的教育,大学精神、大学理念则以无形的方式对学生进行价值观、人生观的教育。这种校园文化拓宽了高校的育人渠道,增强了校园文化对学生行为观念的引导与示范效果,使新时期高校校园文化的教育特征更加明显。科学与人文相融合的校园文化按照“真、善、美”的最高价值目标与理想,对社会现实文化现象进行分析,对“假、丑、恶”的文化现象进行鞭挞,对各种社会力量进行凝聚和整合,从而引导高校师生行为积极向上,引领社会文化健康发展,发挥先进文化的作用。

文科毕业论文篇六

尊敬的自主招生导师:

首先感谢您能拨冗垂阅我的个人陈述!

我是浙川一高的一名文科女生,外表文静,内心却是充满着激情与理想,如火燃烧,渴望青春能似酒浓烈,历久弥香。

“人生是无法抗拒的前进。”既然无法延伸生命的长度,那就努力拓展生命的宽度。我的人生格言是,做一个单纯而不简单的人。我想把生命的每一天都过得精彩,尤其是青春,而青春也是我现在唯一能把握的。

武大东湖畔的清波荡漾之净,珞珈山的含而不漏之秀,古建筑中西合璧之妙,樱花道的流零轻盈之姿,相映相成,构成了武大独特的美景。最美的青春啊,应该在最美的大学里

度过。武大的气质正与我乐于欣赏美，创造美的志趣相契合。但比起美景更能打动我心的还是贵校浓郁的文化氛围和深厚的文化底蕴，学风古朴却令人耳目一新。

从小喜爱美术的我现在不仅学习了传统的工笔画、素描，还自学了动漫技法，而且能熟练运用ps、flash等主流制图软件，可以独立制作小动画，手绘技法与电脑技术结合有众多创作。文学领域，我写的教程贴被马克绘画网转载，也被众多网友收藏。以xx为笔名的30万字长篇小说《xxxxx》在小说阅读网上连载，已达700万点击率。同时，闲暇之余，我自学了部分日语口语和六孔箫。我喜欢在演讲与辩论中感受语言的力量，在思辨中感受哲理的奥妙。

我深爱着中华传统文化，却为这媚外风气痛心。日漫风靡，英伦潮袭，韩剧正火，而中国的影子又在哪里呢？回归传统，在现代竟已成为或标新立异、或封建守旧的标志。其因虽与人们的觉悟有关，但我认为，更多的还是传统文化未能适应现代社会。而这，也是我希望改变的地方。以传承中华文化为己任，听起来很大很空，但这信念伴我成长，使命感与责任感给予我无穷的动力。不求经天纬地，但求做我力所能及。我渴望为传承、创新传统文化，使之与时俱进尽自己绵薄之力。职业方向是从事研究或现代传媒领域。

贵校“自强、弘毅、求是、创新”的校训与我的人生观几乎一致，贵校的文化气息也令我心向往之。希望您能给我一个机会在武大的实践与锻炼中成长进步。

自荐人：

文科毕业论文篇七

据悉，南宁师范大学2022年高考在全国25个省市均有招生，（在广西招生时既有专业在本科一批招生又有专业在本科二

批招生），在其中已经合并了一本二本的10个省份中均为本科批招生，在山东、浙江省的一段招生。

所以，我们可以借此判断：

下面圆梦志愿将为大家展示南宁师范大学2022年在全国各省市的最低分数线和位次，大家可以在了解南宁师范大学在全国各省详细招生批次的同时，也顺便看看南宁师范大学的招生录取分数线是多少！

- 1、南宁师范大学在全国普通高考省份的【文科】招录数据，包含招生批次等信息：
- 2、南宁师范大学在全国普通高考省份的【理科】招录数据，包含招生批次等信息：
- 3、南宁师范大学在3+3新高考省份的招录数据，招生批次均为本科批或一段：
- 4、南宁师范大学在3+1+2新高考省份【首选历史】的招录数据，招生批次为本科批：
- 5、南宁师范大学在3+1+2新高考省份【首选物理】的招录数据，招生批次为本科批：

文科毕业论文篇八

毋庸置疑，任何一所高校在办学过程中必须高度关注校园文化软环境建设，即在大力推进校园硬件配套设施建设的同时，始终把文化软环境建设当作一项重要的硬任务来进行。一般而言，高校文化软环境的内容囊括三个层次结构的内容：奠基层次的基础内容、核心层次的中心内容、主导层次的引领性内容，具体结构层次可参见下图：

(一)办学的传承与积淀:高校文化软环境的奠基性内容。从空间序列结构的观点来看,高校文化软环境的构成有三个空间序列。高校的办学历史传承与积淀无疑是基础性的奠基性内容。高校的办学历史并不是一个僵硬枯燥的空洞数字,就其实质内涵而言,它甚至表征着高校所处当时历史时代的兴衰和更替。一部高校发展兴衰史往往可以映射特定时代的历史特征和特定时代历史印记。任何一所高校自成立之日起,就会有一代又一代师生员工生活于此,工作于此,学习于此,为之奋斗,为之呐喊,为之欢呼,为之流泪。北大的思想自由、兼容包容的文化软环境始起于20世纪之初,历经百年中西文化的激荡回旋、沉淀扬弃和吐故纳新才最终得以形成。可以说,一所高校独具特色文化软环境的形成是一代又一代师生员工心血、汗水和智慧的结晶。因而,长期徜徉于此的师生员工,沉浸在如此别树一帜的文化软环境中,无形中也浸染上母校文化软环境所携带的那种特殊的精神气韵。故而,一所高校办学历史的传承与积淀是文化软环境建设之路得以起航的基础性原点。

(二)校风包括作风、教风、学风:高校文化软环境的核心性内容。一所高校的校风是该校办学理念、办学风格、师生员工精神面貌的外在表露。优良的校风形成也绝非一朝一夕可以形成的。由于校风形成的复杂性原因,优良的校风还渗透作为办学思想的直接体现者——一校长个人的品格特征、学识修养、个人魅力、智慧谋略等隐性因素。可以说,优良校风的形成所需要的主观条件、客观条件也许是最为繁杂的。教风是一所高校教师员工整体素质、教学质量、个人风格的整体性综合展现。其中,教风是校风的重要组成部分。从某种意义上讲,教风也是一所学校崇高的精神旗帜,它对学生可以起到熏陶、激励和感染的教育作用。人们经常会提及的一句话就是,“小学、中学或者大学的某一位老师对自己的影响特别大、印象特别深。”之所以会这么讲,原因就在于教师的教风对学生的影响是最直接同时也是影响最为深远和持久的。也许教师不经意的一句话、一个眼神就会传递给学生以无穷的精神力量。学风则是学生对待学习的总的态度、基

本观点、外在体现的高度概括。一般来说，优良的学风集中体现在学生整体的精神风貌、学习态度、学习兴趣、学习效果等基本因素上。好学而深思，务实而进取，勇于担当而又严谨刻苦的学风是任何一所高校学风建设的目标之所在，而这种学风也正是构成文化软环境的重要组成部分之一。需要明确的是，校风中的作风、教风、学风并不是孤立的存在物，而是具有相互影响、互相制约、交互作用的一个有机体，三者共同构成文化软环境的行为文化部分。厚此薄彼的做法是不可能的高校文化软环境建设上取得实效的。校风、教风、学风三者立体交映、相互映照，从而构成了高校文化软环境建设的核心性内容。

(三) 顶层制度设计: 高校文化软环境建设的引领性内容。高校文化软环境建设不仅需要办学历史的不断传承和积淀，也需要着力推进校风建设，而且在更高层次和结构层面需要高屋建瓴地进行文化软环境建设的结构优化设计。实践证明，科学的顶层设计可以为高校文化软环境提供坚实的理论依据和智力支持，最大程度规避文化软环境建设的盲目性、短视性和狭隘性。顶层设计的内容主要以文化制度设计的形式呈现，其中最主要的当属一所高校所制订的《大学章程》。《大学章程》犹如国家的《宪法》，其地位和作用自不待言，它决定着是一所高校未来几年乃至几十年发展的路径和发展的方向。在实际操作中，《大学章程》还可以最大限度地保障高校沿着合理化、规范化、法治化的方向运行，不会因为高校领导人的变换更迭而出现“一朝天子一朝臣”的无序乱象。而校园环境所呈现出的秩序化、条理化、法治化也恰恰是优良的校园文化软环境建设竭力建设的目标之一。

二、新建地方理工科院校文化软环境建设的现状描述

基于本文论述的针对性，笔者着重只选取新建地方理工科院校文化软环境建设进行现状描述。历史的欠账交杂现实的种种境遇造成了今天新建地方理工科院校文化软环境的尴尬局面。

(一)历史积淀:无法短时间祛除的缺憾。众所周知,新建地方理工院校大都是在20世纪之初的高等院校合并的大潮中,顺应高等教育大众化潮流升格而来的。从某种意义上讲,20世纪末、21世纪之初的高等院校合并、升格、扩招也注定会载入中国高等教育发展史册。不可否认,随着高校合并、升格、扩招,为满足广大青年学子接受高等教育做出了重大贡献。然而,一个始料未及的情形是,伴随着高等教育跨越式发展的浪潮,一批新建的地方理工院校由于建校时间短、办学历史不长,在缺乏办学历史传统积淀情况下,在短时期内是无法形成浓郁而独特的校园文化的。有人说,虽然新建的地方院校到处是崭新的大楼、漂亮的宿舍、豪华的体育场,但唯独感觉不到一丝文化的气息。“有知识没文化”,“一眼就可以看透”似乎成了这批新建地方理工院校文化软环境建设短时期内无法愈合的一道硬伤。

(二)办学理念:重理工轻人文的倾向性定位。新建地方理工院校面对升格后高等教育发展趋势以及各院校之间谋求生存空间竞争的加剧,为获得更多的办学资源,纷纷选择了“重理工,轻人文”的办学理念。如果说在升格之初,迫于高等教育重新洗牌的竞争格局,选择“重理工,轻人文”的办学思路是权宜之计的话,那么将这一明显有失偏颇的办学理念无限放大并长期贯彻执行在办学实践中则是无法想象和无法理解的。“我们的大学是培养才干、技能和品性俱佳的社会主义建设者,而不是操作工具。工具和工具的发明创造固然是人类文明进步的重要标志,但人不能把自己降低到工具的层次。忽视人文科学、忽视人的精神塑造的教育是不完全的教育”^[3](p161)按照伟大的哲学家、教育家雅斯贝尔斯的观点,大学是在研究和教学中寻求哲学和科学伟大的实际统一。偏执地奉行“重理工,轻人文”的办学理念与当代大学精神和大学教育的本质背道而驰。苏联教育家苏霍姆林斯基也指出:“在我们所教育的人身上,高尚的道德品质,丰富的精神世界和体质的健全发展应当合二为一,教育者的本领和艺术,在于他每时每刻都能清醒地把握住这种和谐发展的实质。”

(三) 制度建设: 工具理性判断压倒价值理性判断的偏颇性行动取向。新建地方理工科院校缘于倾向性的办学理念, 必然会导致在文化软环境建设中的偏颇性行动取向。比如, 在有关专业设置、课程设置、培养方案、科研立项、课题申报、师资队伍建设和划拨办学经费等方面, 新建地方理工科院校会有意识无意识地在实际中做出重理工科发展、忽视人文社科发展的举动。人文社科类专业是培养学生人文精神的重要载体, 舍去这些重要载体, 学生的人文基本素养的完善、理想信念的坚定、精神品格的塑造则无从谈起。如部分新建理工科院校在五年规划中几乎没有对人文社会科学相关专业做出远景规划和经费支持的制度设计, 甚至在五年规划中也没有制定相关专业的引进人才来更新师资队伍结构。在部分新建理工科院校的顶层制度设计中, 着实难觅“人文社科”的踪影。总之, 新建地方理工科院校文化软环境建设存在“先天不足, 后天失调”的尴尬境地。时至今日, 依然有相当数量的院校随意搁浅文化软环境建设。时下, 成为熟练车间工人和地方产业大军似乎成了部分地方理工科院校培养学生的唯一目标。当然, 新建地方理工类院校立足地方, 培养学生熟练的机器操作技能, 为地方经济社会发展服务本无可非议, 问题在于部分院校矫枉过正, 从一个极端走向另一个极端, 完全漠视文化软环境载体依托建设, 完全无视学生科学素质和人文素质的综合培养就显得违背大学精神的要义和大学教育的本质, 也因而就贻笑大方了。

三、走向融合汇通: 科学精神与人文精神的发展趋势

科学精神与人文精神的分离导致了一些严重问题和后果, 引起了人们持续的高度关注和思考。以科学精神与人文精神的融合之道和交相互映之路来观照文化软环境建设, 并且把科学精神和人文精神嵌入到文化软环境建设的始终, 仍是一条值得努力的方向。

(一) 目标归宿的深度契合。新建地方理工科院校“重理工、轻人文”的倾向必定会在所培养学生的规格中显现出来。有

资料研究显示，新建地方理工科院校的毕业生往往人文精神失落，而且带有极强的地方实用主义的狭隘倾向和功利化色彩，同时也具有较为冷漠的性格特征和合作团队意识不强的特点。而科学精神与人文精神在培养学生的目标和归宿方面有着高度契合性的指向，即两者最终都是以培养学生“精神成人、专业成才”为归宿。毫无疑问，“精神成人”的培养任务，抛开人文精神的持续熏陶和张扬之外，没有第二条道路能够担当此使命。因此，在文化软环境建设中，科学精神和人文精神的融合汇通具备理论和实践上的可行性和操作性。

(二) 统筹课程设置的整体规划。课程是任何一所高等院校对大学生进行综合素质培养的重要载体和桥梁。目前，大多数新建地方理工科院校在课程设置上几乎无一例外地体现理工类课程的重要性，而人文社科类课程却成了可有可无的点缀。基于人才培养的综合性、全面性和可持续性，必须花大力气扭转目前这种看似地方特色实则过于偏颇的课程设置模式。如坚决摒弃随意删减人文社科类学时的错误做法，可在理工专业大学生必修课目中适当规定一定数量的人文社科类课程，在人文社科类专业大学生必修课程中也适当规定一定数量的理工类课程。只有修完相应学分，完成相应学时，而且经考核合格才准予毕业。另外，可以尝试开设理工类高校人文社科大讲坛，积极营造活跃新建地方理工科院校丰富多彩的文化氛围。在课题申报、专业申报、团队建设等方面适当向人文社科类专业倾斜。倘若如此，坚持数年必能逐渐扭转新建地方理工科院校文化软环境单一枯燥的境况。

(三) 张扬多元自由的独立批判精神。多元自由的文化氛围是任何时代所希冀追寻的一种文化境界。和而不同、百家争鸣的多元文化态势才是一种充满着正能量的文化形态。而这种多元开放的文化氛围于任何高校来说都有着非同寻常的意义。学术贵在探索、贵在质疑、贵在创新、贵在批判。缺乏开放包容、宽容失败的文化氛围，任何学术也不会找到适合萌生的生长点。“文化的多样化与自由探索的科学并不冲突，各种传统、科学、文化历史悠远，空间广阔，含义丰富，多样

化才是人类文化与科学的本质之所在。”爱智、求真、向善、致美的境界正是科学精神和人文精神交相映照所创生的崇高而美妙的境界。与此相应，在新建地方理工院校文化软环境建设过程之中，也应该大力张扬独立批判精神。

独立批判精神是一种极其宝贵的科学探索精神，这种精神是寻求真理，探索未知，启迪智慧所无法或缺的一种精神指引和动力源泉。事实上，多元自由与独立批判是互为表里和内在统一的。如果缺乏一种和而不同的自由开放包容的人文精神氛围，那么所谓的独立批判精神的萌芽便会过早窒息而终。从这个意义上说，自由开放包容的人文精神是孕育独立批判科学精神的先决基础性条件。而独立批判的科学精神正是自由开放包容的人文精神长期涵育和催化的必然逻辑结果。欲求创新之成果，必先破解创新思维能力之奥秘。创新思维能力的培养必须要观照科学精神与人文精神的融合汇通之道，而对于新建地方理工院校在建设文化软环境过程之中必须要大力张扬人文精神和科学精神融合的大旗。创新思维能力的培养固然需求大胆的批判反思科学精神为依托，同样，人文精神的张扬亦需要科学精神的持续注入和激荡。科学精神和人文精神是人类精神家园中两束盛开得最为绚烂的花朵，科学精神与人文精神的融合汇通之道才是新建地方理工院校达至“深奥的致远之境”文化软环境建设的唯一创新路径。

文科毕业论文篇九

(1) 科学在近代，特别是工业革命以来不断取得巨大的成就，“知识就是力量”“科学技术是生产力”的呐喊，使科学建立了自信和权威。这种自信和权威紧随着科学的迅速增长而膨胀为一种自我的迷狂和自恋。于是在17—18世纪，科学教育步步进逼，人文教育不断退却；而到19世纪，科学开始大肆宣扬其中心地位，要求包括人文在内的其他学科或领域都要到它的门庭求取存在的合法性证明。这一方面导致科学及科学教育的自我迷失，另一方面导致了人文教育及其他学科或领域一场比较负面的科学化运动。适度的借用、移植

科学的方法、思想或精神，对于人文教育等其他领域而言本是必要且合理的，但人文教育等其他领域的科学化往往走入极端，以至于狄尔泰等不得不专门建构了“人文精神科学”以与自然科学相区分，以至于像语文这样的人文学科的教育竟也一度沉溺于字词句段的科学化分析，甚至追求像数学学科那样的精确和标准。表面上看，它们不至于因为与科学没有建立“友好”关系丧失自身的存在，实际上却因为过度自卑或自我放逐而“无家可归”。

(2) 人文教育在与科学教育争夺教育领地的时候，除却采取“追求科学化，讨好或模仿科学”的做法外，也就只剩下顽固和拒绝了。这就是人文教育采取一种闭关自守、排斥合作的态度在自我的界域自说自话，尤其是非理性主义思潮中的意志主义、生命哲学、存在主义哲学等作为理性主义，特别是实证主义的对立面，给了人文教育强烈的支持和深远的影响，表现之一就是人文教育及其研究拒绝实证科学的探询和考量。

(3) 科学教育、人文教育出于对自身领地的守护，相互采取拒绝参与、无关对话的姿态，逗留于“极地”乐不思返，使得两种教育龃龉不断而又距离迢迢，这在19世纪的两种教育的关系进展中表现明显。无论是科学自我张狂引来的科学教育与人文教育关系的紧张，还是人文教育、科学教育或单方或相互的自我固化，其造成的两种教育的关系样态是相似的，即科学教育与人文教育的“背向”。所以，“教育融合”的起始阶段应是科学教育与人文教育由“背向”转为“相向”：不论是科学教育还是人文教育都有必要重新审视自身，保持必要的节制和审慎，坚持“限度性生存”的原则，以为两种教育关系的回复或缓和奠定基础。同时，科学教育和人文教育都特别需要有一种兼容并蓄的胸襟，以作为两种不同视界的教育的“交往一对话”，尤其是“视界融合”的实现提供契机。至于这种相向何以可能，最重要的是要像老子“反者，道之动；弱者，道之用”原理所说的，在社会和心理领域建立一种反对习俗、反对常规、反对一成不变的强大意向，以使

相对的二者能够在介于其间的“超然领域”相交易。就两种教育而言，重要的是各自要努力植入或培养一种反向意识和反向能力，以破除自我神性(权威)的迷误和消解那种“一方压倒另一方”的翻身思维模式。

二、“教育融合”的过渡期:走进

“走进”是教育融合的过渡阶段，大约始于20世纪中后叶，伴随着人们对科学主义和片面科学教育带来的“精神—意义”危机、社会问题的深刻洞察以及科学教育改革更加注重人的现实生活和挖掘科学中独特的精神资源。此阶段科学教育与人文教育已处身两者间的“边缘地带”，并开始以两种不同视界的身份在“边缘地带”进行“交往—对话”，具体展现为科学知识与人文学识的互涉、科学方法与人文方法的互补、科学思维与人文思维的互动及科学精神与人文精神的互渗。鉴于我们用“走进”的初衷只是为了概括“教育融合”进程所经历的一个阶段，逐一阐明两种教育之构成要素的关联没有必要，以下拟以对科学与人文知识之互涉的分析稍作说明。科学与人文知识的互涉，至少可以从“历史”和“现实”两个维度获得索解：从“历史”来看，文明早期，科学与神话、宗教等人文观念相互交错，即使到了科学比较成熟的时期，科学也未能割断与形上观念的联系。正如e·a伯特在谈及前牛顿科学时所说的，“至于前牛顿科学，那在英国和大陆都与牛顿哲学属于同一个运动；科学就是自然哲学。自然哲学属于思辨形态的哲学，科学与自然哲学的融合，从一个方面反映了科学与形上观念的纠缠。这种纠缠不仅构成了前牛顿科学时期的一道景观，而且也存在于牛顿以后科学的发展过程。”

这表明，科学(包括以其为内容的科学知识、科学教育)在其历史之内和之外处在与人文(以及以其为内容的人文知识、人文教育)的内在关联中，只是这关联在不同的历史时期有不同的表现而已。从“现实”来讲，其一，科学与常识有着深层的联系，“在科学本身的基础上，铭刻着它同普通经验、普

通的理解方式以及普遍的交谈和思维方式的历史连续性的记忆，因为科学不是一跃而成熟的。”其二，科学知识的呈现和科学内容阐述也总是与人文的观念或知识有着千丝万缕的关联。“科学的知识总是以不同的方式包含着人文的内涵。纯而又纯，完全剔除了人文内容的所谓‘科学’，只能存在于理想之中，而缺乏现实的品格”。其三，自然科学与人文学科在现时代汇流的发展：自然科学的方法、工具、概念和范畴等向人文学科渗透，人文学科内蕴的价值和评判尺度成为自然科学的方向标，而自然科学与人文学科的互渗又衍生了大量的边缘学科和综合学科，也把科学知识与人文学识推入或带回对话之境。这说明，科学知识与人文知识事实性地具有内在的联系。

从我们揭明的科学知识与人文知识的关联来看，科学教育与人文教育在“走进”阶段交相参与的关系不是“新”的关系，而是两种教育本然的具有的内在关联。或者说，两种教育在“走进”阶段的相与建构关系其实是一种对两种教育本然性联系的重拾。当然，这种联系与两种教育的本然性联系是形式相似而内质有别的，因为迈入“走进”阶段的两种教育经历了“非融合”（分离、分裂以至对立）阶段关系的洗礼，并克服和超越了“非融合”阶段关系的局限。在这个意义上，“走进”阶段两种教育的“交往一对话”，确切地说是一种对两种教育的本然性联系的扩充，是发展了的两种教育的新联系。同时需要指出的是，我们以分解之法阐述科学教育与人文教育在“走进”阶段的关系只是出于描述的方便，而不表明科学教育、人文教育是“分裂”的。事实上，科学教育、人文教育是以知识、方法、思维、思想及精神等构成的有机整体而处身“走进”阶段的。

三、“教育融合”的完满期：一体化

在经历了走向、走进阶段的洗礼、磨合后，科学教育与人文教育的关系步入“一体化”阶段。这是两种教育关系发展的完满期，大约从20世纪晚期开始，伴随着通识教育、文化素

质教育等成为改革、发展教育的共识和普遍选择。“完满”只是意味着科学教育、人文教育作为有机整体的发展趋向较高的水平，两种教育在促进人之完满精神世界的建构上达成高度一致，而不意味着两种教育关系的终结或完善。事实上，两种教育的关系并不可能终结或完善，因为学科分化与综合的发展并不会终结，而教育处身的社会文化环境也总在持续地建构、解构和重构中，这决定了教育融合是个不断展布的历史进程。作为两种教育关系发展的最后篇章，“一体化”表现为两种教育“依存—开放”“民主—平等”“创造—生成”关系的形成以及两种教育以人为本的价值取向的确立。“依存—开放”强调两种教育的共生关系，两种教育各以对方为自身存在的合法性证明，脱离彼此其存在的“岌岌可危”。但这并非要把两种教育中的一种消解或化归在另一种教育中，而是要求在守护各自边界的前提下，秉持一种开放的态度理解、接纳对方，取彼之长以更好地促进自我发展和共同提高。“民主—平等”注重两种教育在“交往—对话”中的关系的性质，即无论科学教育还是人文教育都应认识并把握自身的存在限度，坚持以一种平视的眼光和平常的心态看待、处理自我与他者的关系，做到既从自我看他者，也从他者看自我。“创造—生成”注意的是科学教育与人文教育作为两种不同的视界走向融合的结果。

实际上，两种教育在“边缘地带”基于“依存—开放”和“民主—平等”展开的“交往—对话”，会在教育的预成与生成之间找到一种微妙的平衡。在这种平衡中，科学教育、人文教育都能获得自身的更好发展，同时又能生成不同于它们自身的新质教育(资源)，“以人为本”，关切两种教育的价值指向。科学教育、人文教育因科学、人文不同而差异明显，但它们共享着“教育”这个共同的语素。教育之为教育并不因科学、人文而不同，而是始终如一地指向进入并处身其中的人的生成。而人之为人对于教育的需要，实际上使教育具有关切人的存在的意义。倘若从广义的“教育”来论，则教育不仅关切人的存在，而且关切人的存在方式。在此意义上，科学教育与人文教育殊途而同归：应促进栖身其间的人

的发展。如果两种教育都指向了教育中人的发展，特别是人的全面和自由发展，那么，我们就可以做出两种教育走向融合的判断。因为，一方面两种教育回到了教育的原点，另一方面两种教育“依存—开放”“民主—平等”和“创造—生成”关系的建立，表层的目的是为了良性的教育生态的形成，深层的目的却是为了更有效地促进人的发展和自由。所以，教育融合之“融合”最特出的表征是两种教育回归自我的本真，也回归教育的本真，在更好地发展自我和更好地促进人的完满精神世界的建构上达成深度共鸣或高度默契。而这其实也是融合态中的两种教育与非融合态中的两种教育的标志性区别。总之，显现为上述三种关系样态和一种价值指向的两种教育，是契合“教育融合”内有之义的两种教育。

四、总结

科学教育与人文教育融合的过程反映了教育在回归自身，实现自我新的发展上所走过的“道路”。这一路的行程固然有曲折反复，但方向始终是明确的，即指向自我的本真和超越：科学教育、人文教育本都是由知识、方法、思维、思想及精神等构成的有机整体，通过相互参照、彼此借鉴既回归了自我，也回归了教育(内部)本有的生态。并且重要的是，虽然我们把科学教育与人文教育的融合过程划分为几个逻辑上相对独立的环节，但这并不表明教育融合的实际过程会如此明了。也就是说，逻辑上教育融合的过程并不对应于事实上教育融合的过程：逻辑上教育融合的过程表现为“走向”“走进”和“一体化”的线性接续，“走向”“走进”和“一体化”是独立显现的；但事实上教育融合的过程则表现为“走向”“走进”和“一体化”的环状跃迁，“走向”“走进”和“一体化”是共生显现的。而且值得注意的是，教育融合所经历的走向、走进和融合并不是两种教育本身的活动。或者说尽管它展现为两种教育的活动，但其实际却是两种教育中的人的活动。质言之，教育融合展现为两种教育中的人从人与人、人与教育文本两个向度进行的关系重构或重建活动。因而，教育融合过程的走向、走进和一体化也是两种教育中

的人的走向、走进和一体化。