

中国教育知识困境的形成和超越

周序^{a,b}, 丁学莲^b

(厦门大学 a.高等教育发展研究中心, b.教育研究院, 福建 厦门 361005)

摘要:现有关于中国教育知识困境的研究,忽视了各种中国教育知识困境之间的关系,简单地试图进行自我救赎,从而陷入“明希豪森困境”,难以为中国教育知识生产提供具体的实践指导。引入社会学的视角,加强对教育知识生产的具体解读,加大对教育知识生产的社会属性以及对实践群体参与教育知识生产问题的关注,对于摆脱“明希豪森困境”,实现中国教育知识的困境的更深层次分析,都颇有裨益。

关键词:教育知识困境;教育知识生产;社会学视角

中图分类号:G40 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2019)02-0110-06

在中国教育学的发展过程中,“教育学的危机”“教育学的困境”之类的争论一直是一道拂拭不去的阴影。中国教育学发展到今天,各类分支学科日益增多,教育学人才队伍不断壮大,各种教育理论层出不穷,直指教育实践问题的研究成果不断涌现,中国教育学的发展似乎呈现一派繁荣之象。但不少教育学研究者依然看到在中国教育学学科形式繁荣表象下,中国教育知识的合理性和合法性依然是不足的。主流的观点认为,中国教育学的困境实质是中国教育知识的困境而非中国教育学学科形式的困境。因此,中国教育知识面临的困境得到了众多学者的关注。

一 中国教育知识困境研究的现有视角

中国教育学百年发展“可以说有四次热潮,两度曲折,一大一小”^{[1]导论,4}。学界对中国教育知识困境的研究和争论至今未息。梳理已有成果,前人主要从文化视角和方法论视角出发来进行分析。

(一)文化视角

中国教育知识历史上先后经历了“译介日本”

“效仿以美国为主的西方”“改造与‘苏化’”三个阶段^[2]。一直到今天,中国教育知识依然面临本土与外来、传统与现代两大关系处理的难题。有学者回顾中国教育学的百年发展史发现:中国教育学以向外引进为主,立足本国的教育研究量少且很难产生影响^[3]。刘黔敏提到建设中国特色的教育学挑战在于中国教育学里充斥着西方舶来品、全球化中国教育学面临西方话语强势影响和中国教育文化传统断裂^[4]。姜勇通过论证教育具有文化品性,得出了文化的缺失是中国教育学面临的最大问题的结论^[5]。

关于中国教育知识文化困境形成的原因,前人的看法大致可归为四类,即历史原因、政治原因、西方的学术殖民和中国教育学的自我矮化。有学者梳理中国教育学发展历程发现:中国教育传统里缺乏学科思维,因而20世纪初培养“师范”人才的需要兴起时,只能引进移植外来教育学,这就导致中国教育知识里“中国话语”的先天不足;中国教育知识发展过程中先后因西学东渐潮流和政治需要对外来理

收稿日期:2019-01-10

作者简介:周序(1983—),男,四川泸州人,教育学博士,厦门大学教育研究院讲师、硕士生导师,研究方向为课程与教学论、教育社会学;

丁学莲(1996—),女,安徽合肥人,厦门大学教育研究院硕士研究生,研究方向为比较高等教育。

论不加选择地移植,而对教育学“中国化”的热衷则带来中国教育知识“自殖民”;全球化时代对国际化的错误认识,使得中国教育知识仍以西方为准^[6]。历史和政治原因使得中国教育知识长期处于“输入”状态,全球化时代西方文化霸权和国人的文化自卑心理使得中国教育知识或被动或主动地以外为准,漠视传统^[4]。

因此,解决中国教育知识困境的道路在于建立“中国教育学”。具体包括:面向中国教育传统,回归经典,结合当今时代背景进行反思迁移以致今日之用,批判地引入、创造地运用国外教育知识,深入中国本土实践,这需要教育研究者、教育实践者以及具有“实践意识”的教育学派的共同参与^[7]。另外,也有学者提出,中国教育学要确立马克思主义的指导思想,中国教育学在坚守“中国立场”的同时,还要与西方教育知识对话交流,要走向世界舞台形成“世界表达”^[6]。

(二)方法论视角

另一批学者则认为中国教育知识困境在于中国教育学缺少独立于其他学科的一套科学的方法论。陈桂生认为:我国教育学被相关学科“占领”,对中国教育学吸收借鉴其他学科的原因、意义、方法缺少反思^[8]。楚江亭等从科学革命的角度分析,认为中国教育学目前正处于范式混战的“前科学”阶段,由于缺少学术共同体、共享的价值追求、公认的研究范例和评判尺度,以及非科学地使用研究方法,中国教育学研究鲜有实质性进展^[9]。柳海民从理论范式、学科范式、研究范式的角度分析,发现中国教育学长期没有形成范式的自我独立,实质性的中国教育学理论范式尚未形成,学科范式表现为“对其他学科的依附”和“被国外殖民化”,过于注重哲学思辨研究范式忽视了教育现实,而实证研究的兴起,又带来了质性研究“跟风”倾向^[10]。谢延龙等对研究范式有进一步的反思,提到我国教育知识生产常用的思辨范式思维和科学实证思维都深受基础主义的影响,通过主客分离来进行知识生产,以此获得客观的、普适的、确定的教育知识,这就丧失了教育知识的人文属性和价值属性^[11]。这一反思正是基于“教育研究是‘事理’研究,是区别于自然科学研究”^{[12]322}这一价值判断。此外,谢延龙等人提到当下我国教育知识生产中还存在着广大教育实践者在教育知识生产中“失语”,以及规划式生产制度与中国教育知识生产

逻辑相冲突等不足之处^[11]。

从方法论的视角看,造成上述问题的原因大致可分为以下几点。一是中国教育学对自身学科属性的迷茫。中国教育学究竟是科学、艺术还是技术?属于人文学科还是社会科学?是学科还是领域?正是因为中国教育学自身属性不明,缺少对相关学科的抉择标准,因而才造成中国教育学想“博采众长为己所用”却反被“别的学科所占领”的局面^[8]。二是研究者所处的教育体制、科研管理体制和评价机制等一系列人文生态环境趋于恶化,不利于高标准研究者个性表达^[13]。三是中国教育知识生产者的主体意识的缺位,研究者们的学科认同感和学科责任感不高,在研究中过于急功近利。同时广大教育实践者在中国教育知识生产中被排除在外。

从上述原因出发,中国教育知识困境的解决之道就在于如下三个方面。一是要重塑中国教育知识生产者。教育知识生产者要树立正确的知识生产价值观,提高学术责任感和学术良知;重视教育实践者的声音;加强学界沟通交流,形成学术共同体,在争鸣中促进中国教育知识的生产和发展。二是要重建中国教育学的范式系统。理论范式的重建应“以问题为中心”,扎根中国教育现实;学科范式的重建应“多元融合”,不盲目唯谁是论;研究范式的重建应“回归生活世界”,避免教育研究者与教育实践者相隔离^[10]。三是要改革科研管理体系。打破集中计划的束缚和封闭格局,使其与中国教育知识生产逻辑相适应,唤醒中国教育知识生产的活力^[9]。

二 现有研究视角的反思与新视角的引入

(一)现有研究视角的反思

已有的研究丰富了人们对中国教育知识困境的理解,但检视上述研究成果,有如下问题值得我们反思。

一是忽视了中国教育知识各种困境之间的关系。已有的研究多是选取某一角度归纳中国教育知识存在某一困境,或是大而全地罗列出好几种困境。但各种困境之间其实并不是平行的关系,有的可称之为根本性的困境,有的则是由根本性的困境引发的表面困境。如A是B发生的原因,B的发生又导致了C。又或者A是B发生的原因,A和B的发生共同导致了C。我们要想解决问题C,就必须溯源到根本问题上去。而目前的研究大力去罗列和解释中国教育知识困境是什么,对困境之间的关系不加

分析,容易让研究者失去真正需要批驳的靶子,提出的解决对策往往就会有隔靴搔痒之感,难以命中病灶。例如中国教育知识领域里西方话语强势,中国教育知识生产者主体意识缺位,那么两者是属于平行的中国教育知识困境,还是说后者是前者的原因之一?如果是属于第二种假设的话,那么中国教育知识生产者主体意识缺位背后是否有中国教育知识受制度宰制的影响呢?这二者又是何关系呢?如果二者是并列平行的关系,那么相应的解决措施还能是一句“批判借鉴外国教育知识,挖掘扶持本土教育知识”所能概括的么?可见,对中国教育知识困境之间关系的不明确,会导致我们说不清哪些是问题、哪些是原因,更何况给出行之有效的对策建议。无怪乎当前关于中国教育知识困境的研究和反思越来越多,但现有困境却毫无改善迹象,未抓住困境根源或许就是其原因之一。

二是难以为中国教育知识生产提供具体的实践指导。已有的研究提到当前中国教育知识存在着种种困境,也论及了改进中国教育知识的方向。要改善中国教育知识困境,必然要从中国教育知识的生产着手,因为“困境”已然是中国教育知识生产出来以后的结果了。但是,已有的研究对中国教育知识的生产方式、生产环节、知识结构等细节并未给出明确的说明,对这些中国教育知识生产细节与改善各种中国教育知识困境之间有何联系也未做交代。这就导致人们应该从哪些方面、哪些环节下手一无所知,中国教育知识的生产便成为一个“黑箱”。以文化视角的研究为例,不少学者提出要合理吸收外国教育知识,挖掘扶持本土教育知识。怎么做才能做到“合理吸收”,采取哪些方案来“挖掘扶持”?这就涉及到中国教育知识如何生产的具体问题,但已有的研究在这方面并未给出清晰的回答。

无论是文化视角的研究,还是方法论视角的研究,都试图从中国教育学内部寻找中国教育知识困境的原因和对策,这就陷入了妄图依靠内部作用力摆脱整体性危机的逻辑悖论当中。这让人联想到18世纪德国汉诺威一位名叫明希豪森的乡绅所著的《明希豪森男爵的奇遇》一书,书中提到他曾不幸掉进一个泥潭,四周旁无所依,于是他用力抓住自己的头发把自己从泥潭中拉了出来^{[14]代译序,1}。显然,这一做法是不可能现实里成功的。当明希豪森陷入泥潭,就只能借助外力或借助外部支点发力才能

摆脱困境。

中国教育知识困境的研究,就陷入了这样一种“明希豪森困境”当中。文化视角的研究,认为教育具有文化品性,而西方的文化霸权和中国文化不自信是不言自明的,接着以此推导出人们对西方教育知识多是盲目崇拜和引进,对本土教育知识多是批判和质疑,由此形成中国教育知识领域里西方话语强势、本土声音失语的困境。为了走出这一困境,中国教育学先后经历了教育学中国化^[15]、教育学本土化^[16]、建立中国特色教育学的探索^[17],都是试图“自身发力”,然而长期的实践却收效甚微。方法论视角的研究,认为产生中国教育知识困境的原因在于中国教育学自身不自明,如对自身属性的不明、知识生产主体不明及主体意识不强、配套的制度环境不够科学。学者们认为不能忽视教育学在中国学科建设的事实,因此在重塑中国教育学的主体方面,各种教育学学术交流会、学术期刊层出不穷,教育学者的研究课题与中国教育现实联系愈发密切,科研管理上的改革更是一直步履不停。但这些“自我救赎”的改革同样未能使中国教育知识困境的阴霾有消退的迹象。前文所述的研究过程忽视了各种困境之间的关系,研究结论对具体实践的指导性不强,都是这种收效甚微局面的体现。

于是,我们就应该意识到,就教育学而言教育学,是远远不够的。教育处在社会大环境之中,中国教育知识困境不可避免受政治、经济等多方面因素的影响,仅仅依靠中国教育学内部作用力可能永远都难以突破困境。中国教育知识陷入困境的原因,既包括中国教育学系统内一些客观因素(如现行的科研管理体制)的影响,也不排除中国教育知识自身“能力不足”(如自身属性不明)、“态度不端”(如知识生产主体懈怠)的因素。因而中国教育学既是渴望摆脱困境者,也是困境的缔造者之一。那么我们就不能希冀中国教育学能仅凭自身努力和自觉就能走出“泥潭”,而是也需要借助外力或借助外部支点方能发力。

(二)社会学视角的引入

这驱使我们寻找新的视角以突破教育知识困境。20世纪90年代末至21世纪初以来,我国教育知识的研究正逐步由“可靠性”取向转向“可信性”取向^{[18]14-16}。“可靠性”取向认为知识封闭于个体的意识世界中,将知识静态化、永恒化、神圣化,注重寻求

知识的起点或源头。相应地,知识生产和知识确证都是研究者个体的自身事务。“可信性”取向持开放的知识观,认为知识不存在先验的确定性基础,知识是不断确证的,是动态发展的。相应地,知识的生产 and 确证不是个体思维所能完成的,而是需要群体的参与。

回顾我国教育知识的发展历程不难发现:我国教育学建立初期对西方教育知识盲目引进,无疑是认为西方教育知识是普适的和神圣的;而后来的教育学“全面仿苏”则是将资本主义教育知识与社会主义教育知识完全割裂,认为中国教育知识的生产与确证应该待在社会主义阵营;而十一届三中全会后,对教育的本质、教育的功能、教育的价值取向等一系列基本理论问题孜孜不倦的研究,更是“可靠性”知识研究取向的体现^[19]。20世纪90年代末至21世纪初以来,“可靠性”的知识取向不断受到挑战。教育文化品性的研究,论证了不同民族背景、不同历史文化背景下存在不同的教育学,挑战了“存在普适性的教育知识”的观点;教育学质性研究范式的兴起,挑战了过去对知识的普遍性和抽象性的追求,转而生产特殊的具体的知识,否定了先前“教育研究是价值无涉”的观点;近年来一些关于教育理论与实践关系的研究,认为教育知识生产不是教育研究者的特权,认为教育实践者应当参与到教育知识的生产与确证之中。这些都是中国教育知识由“可靠性”取向向“可信性”取向转变的体现。

“可靠性”教育知识研究取向与知识的公共性相违背,且容易使教育知识陷入固步自封、脱离现实的境地。结合中国教育知识陷入全面困境与中国教育知识取向逐步转型的事实,或许“可信性”教育知识取向有助于我们突破中国教育知识困境。在“可信性”教育知识取向关照下,我们无疑要认识到教育知识随着时代、社会发展动态变化的,是社会公共群体参与生产和确证的。这就要求我们在对教育知识困境的考察中引入社会学视角。

“社会”一直是知识理论研究的经典视角,也是知识理论的重要组成部分。知识社会学致力于知识和社会存在之间关系的研究,其思想渊源可追溯到维柯的“思想与社会一体化”主张。孔德最早明确地把知识与社会对应起来考察,认为知识决定社会。之后马克思、迪尔凯姆和韦伯等人分别从科学主义和人本主义角度进行知识与社会关系的研究,从而

奠定了知识社会学的基础。舍勒强调知识与社会的双向互动关系,创建了“知识社会学”领域。再到后来,曼海姆对知识社会学进行了系统阐述,默顿归纳了知识社会学的研究范式,伯格和拉克曼则提出了知识社会建构论^[20]。上述学者们从不同角度对知识与社会之间的关系及其具体产生形式进行了深入讨论。概括来说,知识社会学的发展经历了传统知识社会学、科学社会学和科学知识社会学三个阶段^[21]。传统知识社会学把知识问题的研究从哲学领域拓展到社会学范围,将知识限定为精神现象,进行思辨研究。科学社会学以科学体系为知识对象,尤其侧重自然科学体系,采用经验方法研究科学和社会的交互作用。科学知识社会学关注科学知识与社会之间的关系,在研究方法上呈现反实证的倾向。现代知识社会学在此基础上有了进一步发展,它更加关注与社会发展密切相关的知识问题,在方法论上有了更大的进步。

就知识困境这一具体问题而言,其实任何学科在发展过程中都会产生各类困境。当代一些比较成熟的学科,例如数学、物理学就曾陷入各种困境^[22]引自^[1],但像中国教育学这样陷入“既得不到广大实践者的肯定,又深受学术界乃至教育学者自身怀疑”这一内忧外患境地的则并不多见。且关于中国教育知识困境的争论自20世纪80年代后期至今依然无休无止。既然知识不仅仅是认识现象,知识的内容、生产、获取、传播等都与社会经济、社会文化等广阔的社会存在相关联,我们就不得不考虑到,中国教育知识困境的形成原因其实并不完全在其自身,因而从“社会”这一角度切入或许是突破困境的一条行之有效的途径。

三 社会学视角的价值和启发

社会学视角的引入,可以从以下三个方面帮助中国教育知识困境的研究摆脱“明希豪森困境”。

(一)关注教育知识生产的具体解读

诚如前述,中国教育知识困境是多种多样的,但各个困境之间是有联系、有层次的。花费过多精力论证“中国教育知识困境是什么”,使得人们感到中国教育知识确实是危机重重,但对如何解决危机却显得不知轻重缓急、手忙脚乱。其实,“困境”和“问题”是存在区别的,即使没有根源性的困境,教育知识的生产也可能出现各式各样的问题。但在教育知识的诸多困境中,生产困境是基本困境,价值困境由

生产困境引发,功能困境是生产困境与价值困境在教育生活中的具体反映^{[18]20-23}。因而,教育知识生产才是需要着力批驳的靶子。

因此,我们需要回头反思“教育知识是如何生产出来的”,从中尝试寻找困境的原因和解决对策。其实,中国教育学界不乏对中国教育知识生产的关注,近年来比较活跃的“中国教育学范式问题的研究”就是反思中国教育知识生产的体现。但是已有研究只是泛泛提到“中国教育知识没有统一的确证标准”、“中国教育知识没有共同的问题域”等,这些研究更多停留在对中国教育知识生产结果(或现状)的批判,鲜少回答“教育知识是怎么生产出来的”。在这方面研究的缺失,一来使得已有的研究存在逻辑漏洞,如“中国教育知识为什么要有统一的确证标准”、“中国教育知识为什么要有共同的问题域”;二来使得人们在生产中国教育知识的实践中缺乏具体指导,如“中国教育知识如何形成统一的确证标准”、“中国教育知识如何形成共同的问题域”。这就需要深入到教育知识生产的社会机制方面,对知识生产的本体基础、生产方式和生产过程等具有鲜明社会学色彩的问题进行详细论证分析。

(二)关注教育知识生产的社会属性

“无论在什么时代,教育的器官都密切联系着社会体中的其他制度、习俗和信仰,以及重大的思想运动”^{[23]导言,3}。以我国高等教育学的发展为例,新中国建立初期,如何建设社会主义高等教育的问题摆在学人们眼前。在当时“全面仿苏”浪潮下,对高等教育的研究大都集中在学习借鉴苏联的高等教育体系和经验。由于当时高等教育学并未成为专门学科,高等教育研究缺乏组织性、计划性和系统性。1983年,高等教育学的学科建制得到确认,此后高等教育研究蓬勃发展。随着新世纪的到来,高等教育界把注意力越来越多转入到面向21世纪中国高等教育改革与发展问题上来,高等教育大众化研究、高等教育国际化研究、建设世界一流大学研究愈发活跃。可见,教育知识的发展离不开制度、意识形态、社会思潮等一系列社会因素的影响。教育知识来源于社会存在,社会存在的重大变化往往会引起教育知识的变化。可以说,教育知识是社会存在的映现。

学界对“教育知识来源于社会存在”这一观点并不陌生,如中国教育史的研究不会忽视意识形态、政治制度对中国教育知识的影响。但已有的研究多是

着力分析社会生活内容对教育知识内容的影响,对社会生活形式与教育知识生产之间的本质关联了解得不够。已有研究多将社会存在视为中国教育知识生产的背景,在问题溯源上往往仅停留在“什么样的历史背景下有着什么样的中国教育知识现象”这样简单的历史梳理,提出的对策建议更是鲜有考虑“社会”这一因素。这就使得当前许多研究看似从“社会”角度出发分析中国教育知识困境,但对“中国教育知识如何脱胎于社会存在”、“中国教育知识面对当今社会存在应如何做”等问题并未能给出适切的帮助。因此,关注教育知识生产的社会属性,有利于我们从社会角度突破教育知识的根本困境(生产困境),从而突破教育知识的全面困境。

(三)关注教育实践群体参与教育知识生产的问题

当下越来越多的学者抨击教育实践者在教育知识生产中“失语”的现象。为了改善这一现状,我们似乎需要区分教育实践者是“被迫失语”还是“主动失语”,这样提出的对策建议才能有的放矢。

社会学视角虽然不否定教育实践者具有教育知识生产权,但它认为具有生产性质的教育知识往往为教育学者所持,在教育学术群体中被使用和论证。而广大教育实践者,如中小学教师受限于学术研究能力和水平,往往难以提出具有知识生产性的教育观点,对学术界的教育观念理解也有限。如此一来,广大教育实践者在教育知识生产里“被迫失语”,他们抨击教育研究者们的“专有名词”花样百出、晦涩难懂,忽视一线教育实践者的经验和知识,但若要求他们提出一些关于课程与教学改革方面的教育观点时,却往往只能作些经验之谈。当然这里并不是要否定这些经验的宝贵性,但是仅凭这些经验,教育实践群体还难以参与知识生产性质的教育交流。此外,教育实践群体的考核评价体系似乎也不允许其从事教育知识生产,把课上好,把学生分数提高,这些事情占据了教师的主要时间和精力。近年来,针对广大教师和广大教育管理人员的培训越来越频繁和系统化,教育叙事研究的兴起也是教育学者走向教育现实,倾听教育实践者声音的体现。这些举措或许对缓解教育实践群体的“被迫失语”有一定帮助。

然而,我们往往忽视了教育实践群体中也不乏“主动失语者”。教育实践群体关注更多的是教育现

实,这是与他们切身利益相挂钩的。学生考试分数高、升学率高,教师的奖金就拿得高。这种时候备受教育实践群体追捧的是带出高分班的“教学能手”的经验,如“老师要对学生恩威并施”、“向课堂四十分钟要效率”、“火车跑得快全靠车头带”、“让尖子生和后进生结对学习”等等。不少人更乐于依据这种效果显著的常识、经验来进行教育实践,他们既批评教育学者们的理念观点不实用,也没有愿望和热情主动参与教育观点、教育观念的生产。对于教育实践群体中的“主动失语”现象,依靠缺乏动力的实践者来进行“自我救赎”无疑就不太现实。因此,跳出教育的圈子,从更加宏观的层面来分析和思考这部分实践者“主动失语”的原因。例如,因为社会的时代

变迁是否会导致教师沦为弱势阶层,空间结构变化会不会让教师在经济上处于落后地位,并因此进一步导致了他们的职业倦怠^[24],从而导致他们选择“主动失语”?这些方面的思考,或许能给我们的研究打开一个新的思路。

总的来说,文化视角和方法论视角固然对教育知识生产的解读有颇多启示,但教育是社会的一个子系统,对教育问题的研究如果不放置于大的社会背景下来看待,就可能陷入管中窥豹、一叶障目的迷茫当中。就教育知识困境这一问题来说,它不仅是一个教育问题,任何教育知识都具有社会属性。因此,从社会学的角度来切入,可能为我们更好地思考教育知识生产问题提供别样的思路和启示。

参考文献:

- [1]郑金洲,瞿葆奎.中国教育学百年[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [2]瞿葆奎,郑金洲,程亮.中国教育学科的百年求索[J].教育学报,2006(3):3-11.
- [3]叶澜.中国教育发展世纪问题的审视[J].教育研究,2004(7):3-17.
- [4]刘黔敏.建设中国特色的教育学:挑战与应答[J].教育理论与实践,2004(11):5-8.
- [5]姜勇.论教育学的文化品性[J].教育理论与实践,2007(7):3-6.
- [6]冯建军.构建教育学的中国话语体系[J].高等教育研究,2015(8):1-8.
- [7]李阳杰.“重省”中国教育学“中国性”危机[J].中国教育学刊,2016(1):5-8.
- [8]陈桂生.略论教育学成为“别的学科领地”的现象[J].教育研究,1994(7):38-41.
- [9]楚江亭,李廷洲.范式重构:教育学研究取得进步的必然选择[J].北京师范大学学报(社会科学版),2014(5):25-34.
- [10]柳海民,林丹.困境与突破:论中国教育学的范式[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2007(3):5-12.
- [11]谢延龙,王澍.现实反思与理想图景:论我国教育知识生产[J].现代大学教育,2009(5):23-27.
- [12]叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999.
- [13]潘涌.教育研究的学术合法性危机与中国教育学的命运[J].浙江师范大学学报(社会科学版),2009(4):67-74.
- [14]罗伯特·阿列克西.法律论证理论:作为法律证立理论的理性论辩理论[M].舒国滢,译.北京:中国法制出版社,2002.
- [15]侯怀银,王喜旺.教育学中国化:一个世纪以来中国学者的探索和梦想[J].教育科学,2008(6):6-10.
- [16]谢武纪.教育学本土化何以可能:基于近40年来相关文献的回顾与反思[J].现代大学教育,2017(6):12-18,111.
- [17]张忠华,贡勋.教育学“中国化”、“本土化”和“中国特色”的价值取向辨析[J].高校教育管理,2015(6):46-53.
- [18]雷云.教育知识的社会镜像[M].北京:中国社会科学出版社,2017.
- [19]瞿葆奎,郑金洲.教育基本理论研究 with 教育观念更新:十一届三中全会以来教育基本理论研究引发的教育观念变革寻迹[J].华东师范大学学报(教育科学版),1998(3):1-13.
- [20]黄晓慧,黄甫全.从决定论到建构论:知识社会学理论发展轨迹考略[J].学术研究,2008(1):91-96,160.
- [21]郭强.知识社会学范式的发展历程[J].江海学刊,1999(5):47-53.
- [22]胡作玄.第三次数学危机[M].成都:四川人民出版社,1985.
- [23]爱弥尔·涂尔干.教育思想的演进[M].李康,译.上海:上海人民出版社,2003.
- [24]戚务念.乡村初中班主任职业倦怠归因的个案考察:当地人的视角及其社会学的后设分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2017(6):51-60,73.

[责任编辑:罗银科]