

# 学科标准与高等教育研究

## ——传统学科标准的反思与新标准的构建\*

方泽强

(厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 361005)

**摘要** 评判某知识领域能否成为学科涉及学科标准的科学性问题。传统以来,学界常以“三独立”标准和“范式”标准来评判高等教育研究是否一门学科。事实上,“三独立”标准远已过时,“范式”标准亦不确切。基于“全覆盖”、“可区分”和“延展性”3项原则,新的“两要素”学科标准得到构建。在新学科标准视阈下,高等教育研究是一门学科确认无疑。

**关键词** 高教研究; 学科 “三独立”标准 “范式”标准 “两要素”标准

**中图分类号** G640 **文献标识码** A

### Discipline Standard and Higher Education Research

——Re - thinking the Traditional Discipline Standard and Constructing New Standard

FANG Ze - qiang

(Institute of Education , Xiamen University , Xiamen , 361005 , China)

**Abstract:** Whether the knowledge field is a discipline relates to the scientific problems of discipline standard. Traditionally , " Three Independences " standard and " Paradigm " standard are used to judge whether higher education research is a discipline. But in fact , " Three independent " standard is outdated , and " Paradigm " standard is also not suitable. Based on the three principles of " All Coverage " , " Distinguishable " and " Ductility " , a new " Two Elements " standard is constructed. To judge by the new standard , higher education research can exist as a discipline unquestionably.

**Key words:** higher education research; discipline; " Three Independences " standard; " Paradigm " standard; " Two Elements " standard

高等教育研究能否称之为——一门学科,这个问题已经“阴魂不散”地困扰了我国高等教育学界30多年了。实际上,判断某知识领域能否称为学科涉及学标评判标准问题。如果标准得当、

科学,那么,某知识领域的研究者按图索骥,能按学科标准提供相关证据,自然可以证明其是一门学科,其学科地位亦会受到已存在的其他学科的认同。然而,如果标准不当,那么学者即便能

\* 收稿日期 2012-06-11  
资助项目 2012年厦门大学基础创新基金研究生项目(项目编号:201222G010)  
作者简介 方泽强(1981-)男,广东惠来人,博士研究生,主要从事高等教育理论研究。

够寻求到达标之证据,也难以证实其学科地位。何况更多的情况是,难以寻求到达标之证据。所以说,学科标准的科学性十分重要。正如有学者所指出:“要搞坏一个经济,最可怕的是破坏它的货币。而要搞坏一个学科,最可怕的恐怕是扭曲它的认证标准。”<sup>[1]</sup>为此,本文对评判高等教育研究能否称为学科的传统学科标准——

“三独立”标准和“范式”标准进行探讨。

一、“三独立”标准的反思——“过时性”

学科标准,是指判断某知识领域成为学科的准则、度量衡。关于学科标准,学者们提出了很多种,可谓异彩纷呈、多元多样。以下列举比较有代表性的一些,如表1。

表1 学科标准列表

[德]黑克豪森 ①	[法]迪尔凯姆 ②	[法]福柯 ③	费孝通 ④	刘仲林 ⑤	金伦吾 ⑥	陈燮君 ⑦	方文 ⑧	罗延光 ⑨
学科的材料域(研究对象)及学科题材(可观察现象)	专门的研究对象	一个对象领域	学会	有明确的研究对象和研究范围	具有确定的研究对象	特有的学科定义和研究对象	独特的研究对象	有确定的对象和范围
学科的理论一体化水平	专门的研究方法	一套方法	专业研究机关	有相对独立的范畴、原理或定律,有正在形成或已经形成的学科体系结构	具有特色的研究方法和工作	本学科的科学研究方法,即本学科独特的研究方法	研究方法体系	自身成为系统,不前后矛盾,不犯伦理上的谬误
学科方法(要求有自己的方法)		一个由某些所谓真理命题合成的组合体	大学的学系	有一群人从事研究、传播或教育活动,有代表性的论作问世	具有较完整的理论体系	精心营建的理论体系	一定数量有固定收入的职业研究人员	有客观确定的事实供研究
学科的分析工具		一种由规则和定义、技术和仪器所构成的活动。	图书资料中心	发展中学科具有独创性、超前性;发达学科具有系统性、严密性	有学科的带头人,一定数量的科学家队伍和相应的教育机构、学术机构和出版机构	时代的必然产物	相对稳定的研究机构	有相当的普遍性与永久性
学科在实验领域的应用			学科的专门出版机构	不是单纯由高层学科或相邻学科推演而来,其地位无法用其他学科替代	有社会实际的需要	学科创始人和代表作	学科本身独特的出版物如杂志、期刊及书籍	
学科的历史偶然性				能经受实践或实验的检验和否认(证伪)			正规的培养计划如规范的博士、硕士及本科教育	

资料来源: ①⑤刘仲林. 跨学科学学导论[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1990: 34-37, 68; ②埃米尔·迪尔凯姆. 社会学方法的规则[M]. 胡伟, 译. 北京: 华夏出版社, 1999: 83; ③徐贲. 走向后现代与后殖民[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1996: 145; ④费孝通. 略谈中国的社会学[J]. 高等教育研究, 1993(4): 1-7; ⑥金伦吾. 跨学科研究引论[M]. 北京: 中央编译出版社, 1997: 69; ⑦陈燮君. 学科学导论: 学科发展理论探索[M]. 上海: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 229; ⑧方文. 社会心理学百年进程[J]. 社会科学战线, 1997(2): 240-249; ⑨罗延光. 教育科学纲要[M]. 北京: 中华书局, 1935: 35-40.

从上表可见, 学科标准大致有2个层面的内容: 一为理智层面, 涉及学科的研究对象、方

法、理论体系等内容；另一为建制层面，涉及学科期刊、职业研究者、专业研究组织等内容。一般认为，理智层面的知识系统化是学科存在之根本，制度层面的社会建制则是学科发展之保障，前者决定后者而非相反。是故，某一领域的知识能否成为学科首先便需要在理智层面进行判断。当理智层面达标后，再辅以制度层面的建设，则某一领域的知识便能成为名副其实的学科。“特定学科的独特尊严和合法性的建构，有赖于特定学科的理智进展和学科制度的完善。”<sup>[2]</sup>如上所述，在理智层面，尽管各学者的标准有异，但还是存在共通点的，如都要求一门学科要有研究对象。正是基于这种共通点，不知从何时起，学界逐渐在理智层面就学科成立形成“三独立”的标准，即：某知识领域必须同时满足具有独特的研究对象、独特的研究方法和独立的理论体系3项条件方可成为学科。

根据“三独立”标准，高等教育研究的学科地位往往遭到质疑。美国大部分学者认为，她既没有学科基础、学术归属，又没有自己的方法论和广泛认可的理论，因此政策制定者与管理人不到高等教育研究界寻求帮助。<sup>[3]</sup>显然，依上述的“三独立”标准，她无法达标。为此，高等教育研究不能成为一门学科自然而然成为美国学界的主流看法。在我国，高等教育学界也是依据“三独立”标准对高等教育研究是否一门学科进行讨论。有学者认为，在研究对象方面，高等教育具有不同于普通教育的独特矛盾；在研究方法方面，多学科研究方法可能是其独特方法；在理论体系方面，高等教育理论体系正在不断完善。因此高等教育研究是一门正在走向成熟的学科。<sup>[4]</sup>但是，对上述观点很难达成共识。因为有部分学者认为，高等教育研究采用的方法都是来源于某些社会科学研究方法以及某些自然科学研究方法，她本身没有专属的、独特的研究方法，高等教育研究的理论也都来源于哲学、心理学等学科，并非独立生成。正是由于学科标准成为学科成立的“守门人”和“法官”，所以一直以来，坚持高等教育研究是一门学科的研究者一直按图索骥，力求在该标准下为高等教育研究

“称学”寻找“三独立”的有力证据。可以说，高等教育学自1983年成为“建制学科”以来，高等教育学界的研究者就为其“理智学科”的学术合法性奋斗了30多年。遗憾的是，虽然孜孜求索，但在面临外界质疑时不免黯然神伤。因为，高等教育学的研究对象似乎难为其所独有，独特研究方法依然难以创生，理论体系大厦更是难以拒绝其他学科理论养分滋养而宣称“独立自主”。

事实上，我们无需再根据“三独立”标准进行索骥，因为该标准已然过时，难以有生存的市场和空间。在研究对象方面，在当代同一种客观现象可作为不同学科的研究对象，一门学科的学者往往会突破学科边界束缚去研究另一门学科的研究对象，某一对象不再为某学科所独有。例如，对于地震问题，学物理的从地壳内地震能量的聚集与如何释放来思考；学地质构造的从地震过程如何受构造的控制和地震时空演变历史看地震；学天文和数学的则努力于地震序列的周期性和非线性行为的分析；学化学的则偏于从活性元素由深而浅的动态中思考地震过程的伴生现象；学生物的则有趣地探索地震发生前有何种物理因素引起生物的异常行为。<sup>[5]</sup>在研究方法方面，不同学科使用同一种方法和每门学科使用多种方法的现象已格外普遍，某方法不再为某学科所独有，从方法比较上亦难判断某一学科的方法的独特性。以经济学、政治学和社会学为例，“在战后的初期，所有这三门学科都在越来越大的程度上采用了定量方法甚至数学模型。结果，它们各自切入问题的方法论的独特性似乎被削弱了。”“无论是依据研究的对象还是依据处理数据的方法，要想为这几门学科找到明确的分界线都越来越困难。”<sup>[6]</sup>在理论体系方面，一门学科的概念、理论逐渐外溢出本学科边界，在不同学科中穿巡，学科的理论体系在一定意义并非封闭、自我创生、独立的理论体系，而是开放的、具有混合知识成分的理论体系。埃德加·莫兰指出：出自社会实践的“信息”概念，在申农（Shannon）的理论中取得了精确的新的科学含义，然后它被移植到生物学中以被纳入基因的组织中；它在那

里与出自司法语言的“法典”(code)的概念相结合,这一概念在遗传密码的概念中被生物学化了。分子生物学经常忘记:没有这些具有人类—社会学形态的起源的概念—遗传、法典(编码)、信息、消息等等——生物的组织将是无法理解的。<sup>[7]199</sup>

之所以“三独立”学科标准是过时的,根源在于现代学科的发展出现高度分化和综合的特点。“科学演进过程是学科分化和学科聚合的过程。”<sup>[8]</sup>就学科的分化而言,多冈和帕赫尔指出:“物理学分裂为物理和天文学,化学分裂为有机和无机化学,这些都是自然科学分裂的经典例子。在社会科学领域,昔日的法学已经变成今天的法学和政治科学;人类学分裂为体质人类学和文化人类学;地理学同此;心理学分裂为好几个分支;经济学则深刻划分为计量和理论两类。学科像阿米巴似地一分为二,横断纵分,成了一种通常的现象。”<sup>[9]</sup>显而易见,学科分化必然导致独有的研究对象、独特的研究方法和独立的理论体系完全不可能实现。打个比方,从母体分化出若干子体,子体免不了带有母体的遗传基因,与母体具有很多方面的相似性,母体和子体的研究对象、方法和理论体系可能存在许多相同之处,如此,对象“独有”、方法“独特”、理论体系“独立”往往不太可能。就学科的综合而言,不同的学科的相关成分进行重新排列、组合,对象、概念、方法和理论成分势必相互渗透,如此的话,保持某些概念、方法和理论的纯洁性和独家垄断性也势必不太可能。事实上,“三独立”学科标准确实已落后于当前的学科发展现实。可悲的是,我们还再用这种过时的标准去衡量高等教育研究是否一门独立学科,所以至今,我们还在为高等教育学的研究对象为其独家垄断而寻找证据,还在为寻找其独特方法而孜孜以求,还在寻思其必须自我衍生出理论,而不应借用、运用其他学科理论,否则便成为其他学科的“殖民地”了。

## 二、“范式”标准的反思——“不適切性”

1962年美国学者库恩在《科学革命的结构》

中提出“范式”,用以说明科学(一定程度上等同于学科)发展是由范式变革而推动的。库恩指出,“范式是一个成熟的科学共同体在某段时间内所接纳的研究方法、问题领域和解题标准的源头活水。”<sup>[10]</sup>在库恩看来,在范式的规制下,学术人员秉持相同的学术信念,并在相同的理论框架下使用相同的研究方法、手段和工具去解决问题,问题的答案能够接受其他成员有效检验。在此背景下,该科学群体的成员能够最有效地推动该门科学的发展。库恩认为,科学就是沿着“前范式—范式—范式革命”路线不断发展并走向成熟。在最初的未产生范式的阶段称为前范式阶段,此时的科学处于“混沌”发展状态,在一定程度上只算是前科学。当前范式进入范式阶段,前科学便发展成为一门规范的科学,并处于快速发展状态。因此,是否形成范式成为一门学科成立的评判标准。然而,这种标准对不同类型的知识领域的意义是不同的。

对于自然科学领域而言,范式是唯一的。也即,某学科在稳定的、成熟的发展阶段的范式只有一个,不存在多个。牛顿的力学范式取代了亚里士多德的力学范式,爱因斯坦的力学范式取代牛顿的力学范式,就是一个具体的例子。新、旧范式具有不可通约性,范式在一定阶段内只能有一个,具有“独霸”性质。如果有多个范式,只能说明这些并非真正意义上范式,最多算是“潜范式”或前是“前范式”并立。究其原因,自然科学知识具有一定程度的普适性,其发展方式是直线性,能够被验证,学者们借助于科学的方法和工具可以检验知识的真伪以及理论的精确与成熟。因此,范式蕴含的假设、理论框架等通常可以被验证,从而确认“唯一”范式。事实上,库恩在《科学革命的结构》中对范式进行解释说明时使用的大多数是自然科学方面的例子。例如接受氧气说,必然排斥燃素说;认同日心说,必然反对地心说。所以,自然学科中的范式一旦确立,便标志着“唯一”及“独霸”。对人文社会科学领域而言,范式在很大程度上不是“唯一”,而是“多个”。换句话说,人文社会科学一般存在多个范式并立的局面。这是因为,人

文社会科学知识通常含有价值判断,知识性质是文化性和反思性的,知识发展通常是积累性、互补性的,每一种知识假设和理论框架通常难以验证甚至不能被验证,所以范式之“唯一”存在不太可能。例如,教育哲学存在理性主义、工具主义、要素主义等流派,社会学则有功能主义和冲突主义学派。就上述例子而言,人文社会科学中这些不同的假设和理论框架很难说孰优孰劣,在一定程度上也很难通过实践被彻底验证。实际上,与自然科学的“唯一”范式表征着科学发展迅速的情况不同,人文社会科学多范式“共存”才是该学科繁荣发展的表现。正是基于多种范式产生多种流派和学派,才更好地推动人文社会科学的发展,而“唯一”范式可能反而是“虚弱”、“无力”的发展状况的代名词。因此,自然科学中“唯一”范式“独霸”现象在人文社会科学不太可能出现。

由上可见,范式在自然科学领域和人文社会科学领域存在数量上的“一”与“多”现象,需要明晰所以,辩证对待。很明显,在人文社会科学领域,范式不太适合作为某知识领域成为学科的标准,因为,我们不能断言“唯一”范式是这个领域中学科成立的标准,这已被证明是不妥当的;我们亦不能断言存在“多少种”范式并存才是这个领域中学科成立的标准,这则是难以被证明的。毋庸置疑,高等教育研究并非以自然(物)为研究对象的知识领域,而是以人文社会(非物)为研究对象的知识领域。具体而言,如何培养高级专门人才是高等教育研究的主要研究任务,其人文性质凸显无疑,这决定其可能有“多种”范式共存的现象。例如,对于何谓人、何谓“高级”“专门”人才、如何培养等问题的追问往往难以达成共识:学界就存在人的“性善论”“性恶论”“性有善有恶”“性无善无恶”“性分等级论”等争论,也出现过“工具人”“经济人”“社会人”的不同假设和交锋。研究者对人的“本体论”理解不同,必将导致存在关于人的发展和培养的理论框架和研究路径的“多种”。也就是说,多种范式会产生出现。人的研究已然出现如此多样的范式和假设,在此

基础上,“高级”“专门”人才的研究更为复杂,则可能出现更多的范式。美国学者库甘和亨克尔指出,高等教育研究可以假定为处于前范式阶段,假如它真的趋于产生范式的话。<sup>[11]</sup>然而,该观点所表明的意义是模糊的,费解的:高等教育研究是产生唯一范式,还是多种范式来证明其学科地位呢?事实上,无论是出现了唯一范式,还是多种范式,都难以证明高等教育研究是否一门学科。一句话,用范式来判断高等教育研究是否一门学科的标准是不可取的,也是没有必要的。

### 三、新的“两要素”标准的构建——“高等教育研究是一门学科”的“确证”

总之,“范式”标准完全不切合于人文社会科学,而“三独立”标准也已过时,因此,构建新的学科标准必须提上日程。新的学科标准应当符合现代科学的发展需要。在现代科学背景下,学科框架已经发生重大变化,学科研究对象是相对的、系统的;研究方法是多元化的;知识体系是球型、多向度的。<sup>[12]</sup>基于此,新的学科标准应基本满足以下3项原则:一是当前存在的每一门学科都符合该标准的规定,即“全覆盖”原则;二是能够较清晰地区分当前各种存在的学科,即“可区分”原则;三是能够为新学科的产生留下空间,即“延展性”原则。为此笔者认为,新的学科标准包括如下要素:

#### (一) 明确的研究对象,而非专门、独有的对象

“科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。”<sup>[13]</sup>对象是一门学科形成的首要要素。这里,“明确”包括两方面的内容,一是要有对象。没有明确的研究对象,研究就失去了指向物,便犹如无帆之船,其进路不明,目标缺失,则必然不可能围绕着该对象形成系统的知识。二是在现代科学背景下,某一对象可为各学科所共有,但是就某具体学科而言,每门学科聚焦于对象的某部分或整体是明确的、具体的,且往往不能为别的学科所替代。当然,对象共有这一现象是相对而言的。就自然科学而言,某一客观对象通常还是为某学科所“独有”,此在物

理、化学等学科比较明显。而某一客观对象为多学科所共有,尤其在人文社会科学表现得更为突出。“从前,经济学家占据一个角落,社会学家占据另一个,而历史学家占据第三个角落。它们自认为是自立门户、完全不同的学科,具有明确规定的独特的研究对象,连研究方式也不一样。但是,如今经济学家谋求解释家庭如何运作,社会学家解释历史的转型,而历史学家解释企业战略。”<sup>[14]</sup>需要强调的是,虽然研究对象是共有的,但不同学科的指向是不同的,彼此具有不可替代性。例如,“人”这一对象几乎是所有人文学科的研究对象:哲学研究的是物质、精神、人、世界等形而上的知识,但人只是作为其对象的一部分;文学则研究人的精神产品;心理学则研究人的心理;生理学则研究人的身体成长等等。可见,虽然人这一对象为多个学科所共有,但具体到每门学科,其指向和侧重是不同的,哲学不能代替心理学,心理学也不能代替生理学。就此而言,各门学科在这一共有的客观对象中具有各自明确的研究对象。

## (二) 独特的、不可替代的规律

一方面,正是基于不同知识领域有不同的规律,每门学科才有独立存在之必要,并以此形成系统化的知识体系。例如在传统单学科中,物理学有万有引力规律、经济学有市场规律等等。作为教育学学者,裴斯泰洛齐指出,“我寻求人类心智发展必须服从的规律。我认为这些规律一定如同物质的大自然那些规律一样,并且确信初等教育的心理学方法,可以在这些规律中寻求可靠的思路。”<sup>[15]</sup>钱学森也指出,“自然科学研究物的因素的相互关系,社会科学则研究社会中各种因素的相互关系,尽管分析研究社会现象较之自然现象更为复杂,但它们总是有规律可循的。”<sup>[16]</sup>至于在交叉学科以及综合学科,规律也是存在的。例如,生态学是一门综合学科,包括了微生物学、植物学、动物学等若干传统单学科,研究者便试图在众多学科抽象出一般的关于生态发展的规律。另一方面,理论则是科学的核心,学科实质上就是理论的有机组合,学科的发展就是不断发展、夯实理论,而一门学科最核心理论就

是规律。具体而言,规律是每门学科最为根本的存在,是该学科独立性的体现,是区别本学科与他学科的最有效标志。以规律(核心理论)为“地基”,学科的知识材料不断地累积,从而构筑日益庞大、辉煌的学科知识大厦。在此过程中,某学科虽然不断吸收其他学科的知识,但基于其核心理论存在,其立足根基便未曾动摇,因此学科的独立性并未失去。莫兰指出“学科必须既开放又封闭。”<sup>[7]206</sup>在一定程度上,封闭则意味着学科存在之根本——规律是难以被取代的,也正是如此,学科才可能是开放的,才能吸纳、引进其他学科的知识来丰富发展自身而不迷失自我,丧失学科自主性。

客观地看,按照上述标准来衡量、评判学科,现存的被公认的各门学科都能够完全符合、达标,这表明该标准能够满足“全覆盖”等3项原则,具有合理性和适应性。例如交叉学科物理化学,它具有明确的研究对象和规律。具体而言,它以化学现象为对象,采用物理学的理论与实验技术去探索化学的基本规律和理论,该学科中的规律有热力学第一定律,等等。因此,同时满足上述2个要素的知识领域在理智层面就成为学科的条件,再配套制度层面的建制,便能成为一门学科。就高等教育研究而言,在研究对象方面,它以高等教育现象和问题为对象,可谓对象明确,这在学界已基本达成共识,成为不争之事实;在规律方面,教育既要符合人的身心发展,又要适应经济、政治和文化发展的教育内外部关系规律适用于所有教育类型和层次,而在高等教育层面则更为深化和具体化,例如大学应根据学术发展规律来办学、大学生学习具有研究性、探索性的学习规律,等等。综上所述,高等教育研究在理智层面显然完全达标,它可以成为一门独立学科,再加上现实中,它在制度层面的建设已基本完成,如已在大学成立学系、有专业研究者等。所以,高等教育研究是一门学科,其学科地位确认无疑。

(下转第82页)

生产的重要方式,必须和教学相结合。

然而,科学研究的长远发展必然需要制度上的保障。这一时期,研讨班和研究所的规模和影响迅速扩大。研讨班作为“科学研究的苗圃”,以教授组织高年级学生进行研究科研课题的方式,通过教授和学生之间的研究讨论促进了科学研究的发展,同时也兼顾了教学与科研的统一。研究所主要从事科学实验,后来在柏林大学也得到了普遍发展。另外,哲学作为其他学科的基础,哲学也要和科学相统一,在科研活动中,哲学所致力于追寻的真理也是一切科学知识的准则。总之,科学研究引入大学并和教学、哲学相统一,最终使德国成为近代大学最发达的国家,并对世界各国产生了深远的影响。

19世纪,德国大学在宏观的文化国家观的主导下,尊重文化内部的发展逻辑。以柏林大学为首的德国大学既尊重大学自治的文化传统,又突破性地把哲学院提升到大学的中心,把科学研

究作为新的职能引入大学。总之,柏林大学唤回了大学灵魂,开创了大学的德国模式,它的发展历程向我们展示了大学尊重文化的重要性,从而这朵奇葩成为世界各国大学学习的典范。

参考文献:

- [1]周丽华.德国大学与国家的关系[M].北京:北京师范大学出版社,2008.
- [2]维纳·洛赫.德国史[M].上海:生活·读书·新知三联书店,1959:113.
- [3]金观涛.探索现代社会的起源[M].北京:社会科学文献出版社,2010:74.
- [4]洪堡.论国家的作用[M].林荣远,冯兴元,译.北京:中国社会科学出版社,1998.
- [5]康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海人民出版社,2005:62.

(责任编辑 李世萍)

(上接第40页)

参考文献:

- [1]萧琛.中国文科学科制度建设与经济学精神[J].中国社会科学,2002(3):87-91.
- [2]方文.学科制度和社会认同[M].北京:中国人民大学出版社,2008:11.
- [3]赵炬明.学科、课程、学位:美国关于高等教育专业研究生培养的争论及其启示[J].高等教育研究,2002(7):13-22.
- [4]潘懋元.高等教育学的建构序[M]//王建华.高等教育学的建构.广州:广东高等教育出版社,2009:1-3.
- [5]马宗晋.学科交叉的自我思考[J].地球科学:中国地质大学学报,2002(5):20-21.
- [6]华勒斯坦,等.开放社会科学[M].刘锋,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1997:49-50.
- [7]埃德加·莫兰.复杂性理论与教育问题[M].陈一壮,译.北京:北京大学出版社,2004.
- [8]赵军.学科建设的行动路径——基于科学演进与主体选择的矛盾解构[J].西南交通大学学报:社会科学版,2011(9):103-107.
- [9]马太·多冈.新的社会科学:学科壁垒上的裂缝[J].国际

社会科学杂志:中文版,1998(8):143-157.

- [10]托马斯·库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2003:95.
- [11]KORGAN M, HENKEL M. Future Directions for Higher Education Policy Research [M]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000: 29-30.
- [12]刘小强.学科建设:元视角的考察——关于高等教育学学科建设的反思[D].厦门:厦门大学博士学位论文,2008:121-138.
- [13]毛泽东.毛泽东选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1966:284.
- [14]伊曼纽尔·沃勒斯坦.所知世界的终结:21世纪的社会科学[M].冯炳昆,译.北京:社会科学出版社,2003:174.
- [15]G H BABTOCK. Studies in the History of Educational theory: Vol. 2 [M]. London and New York: Routledge, 1984: 64.
- [16]钱学森.对新华社记者余振鹏的谈话[N].光明日报,1980-03-25.

(责任编辑 李世萍)