

图书在版编目(CIP)数据

课程知识的社会建构/李殿森编著. —成都:四川教育出版社, 2013. 7

(课程与教学论新视野文库/靳玉乐主编)

ISBN 978-7-5408-6308-1

I. ①课… II. ①李… III. ①课程—教学研究
IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 073104 号

责任编辑 赵清杰

封面设计 毕 生

版式设计 王 凌 张 涛

责任校对 王立戎 余 蓉

责任印制 陈 庆 杨 军

出版发行 四川教育出版社

地 址 成都市槐树街 2 号

邮政编码 610031

网 址 www.chuanjiaoshe.com

印 刷 四川数字出版传媒有限公司

制 作 成都完美科技有限责任公司

版 次 2013 年 7 月第 1 版

印 次 2013 年 7 月第 1 次印刷

成品规格 170mm×250mm

印 张 15

插 页 1

定 价 38.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与新华文轩出版传媒股份有限公司联系调换。

地址:成都市槐树街 2 号

邮编:610031 电话:(028)86259315

目 录

引 论 知识社会学的兴起及课程研究的知识社会学转向	1
第一章 社会视域下的课程知识	15
一、知识的社会学研究概说	17
二、知识研究与社会建构	18
三、课程知识的多维界说	22
四、社会认知视域下的课程知识	29
第二章 课程知识的存在论特征	35
一、关于本质问题研究的一点说明	37
二、课程知识和人类公共知识的关系	38
三、课程知识的本体论特征	41
四、课程知识的存在论特征	48
第三章 社会基质与课程知识的生成	59
一、社会基质的功能与关系	61
二、课程知识的自主性	72
三、课程团体的社会角色	76
第四章 课程知识的社会学分析	87
一、有效课程知识	89
二、课程知识的社会学分类	89
三、课程知识的社会构成	96
四、课程知识区别特征的社会学考察	107
第五章 课程知识与社会存在的关系	117
一、课程知识与社会存在的因果关系	119
二、课程知识与社会存在的功能关系	124
三、课程知识与社会存在的符号关系	128
四、课程知识与社会存在的意义关系	136

第六章 课程知识的社会特质	143
一、社会真理概说	145
二、课程知识的双重本体性	149
三、课程知识的外显功能和潜隐功能	156
四、课程团体、知识世界和课程知识规范的相互作用	162
第七章 课程知识的理想类型	169
一、历史意义上课程知识的理想类型	171
二、社会意义上课程知识的理想类型	185
第八章 走向实践的课程知识的社会建构	197
一、新中国课程知识的发展历程	199
二、新中国课程实践的社会学检视	204
三、我国课程改革若干问题简论	211
结 语 课程知识社会学研究的未来进路	224
主要参考文献	228
后 记	234

引 论

知识社会学的兴起及课程 研究的知识社会学转向

课程是学校教育的重要组成部分。随着课程改革的不断深入，课程问题越来越被置于教育活动及教育研究的中心地位。人们普遍认识到，以主要探究“教什么”为主旨的课程学，其学科地位已经得到了广泛的认同。因此，不论教育变革、学校改进，还是教师专业发展，其基本出发点和理论基础都建基于合理而有效的课程体系之上。同时，随着以“知识资本”为核心的信息时代的到来，有关知识问题的讨论以一种前所未有的新态势成为学界关注的热点。

如今，知识问题已经涉及人类社会生活的各个领域，成为人类从事社会活动和生产实践的重要媒介。从社会学角度来看，知识已经不仅仅是人类理性思考的客观凝结，已经不仅仅是人类与对象世界相互作用的逻辑产物，它内在地蕴含了人们在创造生活世界过程中形成的价值信仰和社会观念，映射出一个时代所有“社会关系的总和”，这就是所谓的知识社会学的核心命题——知识的存在决定。

将学校课程与知识社会学两个领域联系起来，对课程问题做知识社会学的分析是本书讨论的核心框架，“课程知识”与“知识建构”是构成这一框架的核心概念。关于课程知识这一概念后文有详细分析。简单来说课程知识有两种含义，一是指课程内容，一是指课程编制技术方面的知识。我们这里取前一种含义。关于课程知识建构的理解也有两个层面的区分：一是在课堂教学层面上，探讨学生对给定课程知识的习得过程，探究知识的个体内化过程与机制，这个层面的课程知识属于微观意义上的社会学理解；二是在课程知识的生产层面（宏观），即人们如何从人类公共知识体系中，通过教育化手段生成课程知识的过程。将此过程纳入知识社会学的视野，探讨课程知识的生成如何受社会因素的影响，这种影响是通过什么机制发生的，即是本书讨论的基本问题。

本书的主要目的在于考察课程知识生成过程中，即人们从人类公共知识体系中建构课程知识时社会因素所起的作用和产生的影响，从知识社会学和建构实在论的视角，分析课程知识的社会基础和社会属性。

课程知识的生成过程有时又称为课程编制或课程设计。关于课程编制的研究由来已久，人们习惯将课程编制过程看作“理所当然”的“工艺学模式”，这一模式的不足早已被研究者意识到。由于“工艺学模式”关心的是学科知识建构的逻辑顺序和心理顺序，遵循一种科学主义的课程编制哲学，因此，这种课程编制技术不能确切地显现出特定社会情境下政治、经济、文化与教育活动、课程知识的复杂关系。

课程设计需要对学生、知识与社会等不同领域加以考察，需

要对多学科知识成果加以浓缩和重构，因此，课程建构必然也是跨学科的。知识论的新发展，社会知识论研究的兴起，尤其是以研究知识性质与社会存在问题为旨趣的知识社会学，以及探讨知识结构与生成问题的科学哲学等学科成果，都影响着课程知识建构的理论视域。

目前，课程知识编制仍然偏重于知识的习得价值和个体发展价值，缺乏深入开掘课程的社会价值，难以充分地赋予课程以一定的、预期的社会文化特性。因此，对课程知识建构的社会学研究，可以为课程决策、课程编制、课程实施和课程评价等诸环节提供社会学思考，使学校课程成为法定文化、价值文化、教育文化的统一。

一、我们需要知识社会学来审视课程问题

知识社会学引起人们注意的一个原因是，它探讨的问题、概念和理论与我国当代社会状况、教育现实所面临的问题密切相关，因为我们的社会已经开始显现出这个学科最初在其中发展的那些欧洲社会的某些特性。不论国际还是国内，对课程知识的研究已经成为课程与教学论的一个核心领域。尽管有教育以来，就有对“教什么”这一问题的自觉或不自觉思考，但由于时代的知识观、认识论、哲学观的不同，课程知识一般被纳入传统知识论的分析框架。长期以来，人们怀着对客观必然性和普遍有效性的价值追求，从伦理学、逻辑学、个体认识的心理机制等方面研究课程知识的建构与编制原理。强调知识组织的逻辑顺序与心理顺序相统一的课程编制传统便证明了这一点。

20世纪70年代，西方一批教育学者借鉴了知识社会学的研究成果，步履着政治哲学的思考路向，从微观层面分析教育和课程问题，渐渐形成了“新教育社会学派”。新教育社会学派等一批人将教育及课程置于社会学视野内进行批判性分析，最终拓展了传统课程知识观，实现了课程从“内向”的心智研究范式到“外向”的社会研究范式的转换，跳出了课程设计恪守的逻辑与

心理框架，开始从社会互动、社会信念层面细致钩沉课程知识内隐着的社会属性和意识形态特性。

以施瓦布、布鲁纳等人开创的结构主义语言学研究范式为开端，到今天的知识社会学研究取向的出现，尽管还不能说新的课程研究范式已经形成，但这一演变的转换范式意义是明显的。它将课程知识纳入“社会建构”的讨论视野，打破了课程设计的科学主义取向，力求反映社会因素对课程知识的规约、影响和控制，摒弃“工艺学”那种普适性的课程设计模式和体系建构模式，以期适应现代社会、现代文化、现实生活的需要，促进课程变革和教育变革的成功，铸造体现民族性格和时代特征的课程文化。

二、知识社会学是分析课程问题的有用工具

按照研究渗透理论的规则，一项研究应当有一个可供应用的研究理论，据此建立起一个分析框架，作为分析问题的理论标尺，而后将研究对象纳入到这一分析框架内，识别、梳理、表征、整合，形成研究领域的“问题丛”，确定研究问题、分析维度，预测理论建构图景，这一研究程序就是通常所说的研究者的理论图式。

从研究所依托的理论基础来看，我们可以采用知识社会学作为研究的手段和分析框架。知识社会学是研究知识与社会存在关系的社会学，自从其 20 世纪 20 年代产生并独立以来，已经发展成为有自己的理论命题和理论成果的学科，并辐射到相关的其他领域。

概言之，知识社会学的认识论观点认为，社会存在决定人的意识，一切知识、思想的形成均受制于社会结构和社会文化；主体认知的过程主要不是受思维模式、逻辑法则和辩证法等内在条件的影响，而是受社会文化条件这类“社会性制约因素”的外在条件的作用。任何思想、观念、知识、意识都是历史、文化和社会情境的产物。知识社会学家们的社会观主张，社会领域本身表

现出双重属性，一方面，客观的社会事实不以主体的主观意识为转移，且独立于主体而存在；另一方面，主体对社会的认识、理解又被赋予了主观色彩，主体所描述的社会事实只不过是认识者主观建构的结果而已。

目前，知识社会学取向的课程研究已经相当广泛和深入，形成了若干理论流派和研究体系，有各自构建的理论命题和研究问题域。尽管分析的角度不同，理论观点各异，但却均可以涵盖在“知识社会学的课程研究”这一主题下。他们的研究成果为人们揭开了一幅久已存在但一直隐藏着的课程知识的社会学图景。课程研究的知识社会学基础和相关研究的丰富性在对知识社会学发展历程的描述中可见一斑。

三、知识社会学的发展历程与课程研究的新转向

知识社会学从产生、发展，并最终为课程研究者所借鉴，用于分析课程问题，其间经历了一个相对清晰的渐变过程。

（一）知识社会学的脉络

知识社会学近百余年的发展历程是曲折的，思想是丰富和复杂的。在此，我们仅就知识社会学发展中里程碑式的人物和理论范式，做一个极为简略的线条描述，旨在勾勒出这个学科变迁的轨迹图。从方法论和内容取向上看，该学科明显呈现出四个发展阶段和两种研究取向（或主题）。

1. 知识社会学发展的四个阶段

第一阶段：前知识社会学时期。这一阶段是独立的知识社会学形成的前期。秉持实证取向对知识问题进行社会学研究是本时期知识社会学研究的基本特征，以社会学创始人、法国社会学家奥古斯特·孔德（Auguste Comte）对社会事实所作的实证研究为代表。孔德认为，社会现象（包括知识）是可以做精确的、经验的实证分析与考察的。这一阶段知识的社会学研究采用的是实证

主义的方法。

第二阶段：传统知识社会学时期。所谓传统知识社会学是指以德国社会学家马克斯·舍勒（Max Scheler）和卡尔·曼海姆（Karl Mannheim）为代表创立的知识社会学。一般认为，曼海姆的努力及其《意识形态与乌托邦——知识社会学导论》一书的出版，标志着知识社会学研究开始成为一个独立的研究领域，学科形态的知识社会学开始出现。这一时期的知识社会学将其研究问题圈定为社会因素如何决定或影响知识性质、形成过程、知识类型、确证标准等诸多方面，其研究目的在于寻求“知识与社会存在之关系”的规律。

从知识社会学所观照的知识形态上看，传统知识社会学作了二元区分，即知识社会学只将社会人文知识建构的问题纳入自己的分析视野，考察社会因素对这类知识的起源、结构、性质、生成的影响；而将自然科学知识看作是建立在独立数据和客观观察之上的、稳定的知识体系，这类知识的产生不受个人偏见、价值观和社会因素的制约，因此它们享有免于知识社会学分析的特权。不难看出，这一阶段的知识社会学研究呈现为主——客二分状态，即自然科学知识适于进行客观说明，而社会人文知识适于进行主观诠释。

第三阶段：科学社会学时期。代表人物是英国社会学家罗伯特·默顿（Robert K. Merton），他的博士论文《十七世纪英国的科学、技术与社会》成为对科学活动这一社会建制进行社会学分析的开拓之作，也成为科学社会学成熟的标志之作。默顿的研究思路和方法论基本承袭了曼海姆设定的知识社会学框架，不同之处在于，他机智地把研究取向由内转向外，即由对知识本身的社会学分析转向为对影响知识生成的外部社会因素的分析，由对实验室之内科学共同体的关注（即科学哲学上的内史研究）转向对实验室之外科学共同体的生存境遇、社会角色和社会交往的关注，进而对在这些外部社会关系制约下的科学知识生产、传播系统等一系列问题进行了探讨（即科学哲学上的外史研究）。

事实上，默顿的这种转向也是受曼海姆的知识社会学立场影响的结果。曼海姆认为，自然科学知识是不受社会因素制约的，

知识社会学不应把自然科学知识作为它的分析对象。以科学活动为研究对象的墨顿不会对科学知识本身作“内向”的知识社会学描述，因为他也认为科学知识的生成更多属于逻辑推理、实验检验、事实收集、中立观察的结果，社会因素无从干涉，甚至个人价值倾向在科学知识的形成过程中也不起决定作用。

然而，工业社会的到来使得科学活动越来越成为一种主导人们生活的社会现象，其运作势必受社会因素的强有力的制约，因此，他主张从社会学视角研究影响科学活动的社会因素，探究科学知识形成的社会规则。后期，随着墨顿的结构功能主义思想的日臻成熟，对科学社会建制等问题的研究更为系统和深入，科学社会学的学科大厦的主体框架已经搭建起来，反映他的经典科学社会学思想的论文集《科学社会学》的出版，标志着“科学社会学研究”的“墨顿时代”的到来。墨顿认为，17世纪英格兰清教主义的“精神特质”构成了那个时代的主导性思想观念，它协调了宗教与科学二者之间的矛盾关系，在一定程度上为确立科学作为一种正在出现的社会建制的合法性提供了宗教支持，此即为“墨顿论题”（the Merton Thesis）。此外，连同默顿论题，“科学的精神特质”（ethos of science）、“科学的规范结构”（normative structure of science）等核心思想，遂成为科学社会学的经典话语，科学、知识与社会成为科学社会学的基本研究领域。此一阶段，知识社会学研究走的是一条“外史”的方向。

第四阶段：科学知识社会学（SSK）时期。应当说，自从曼海姆创立了知识社会学以来，其研究传统和基本思想一直绵延不断，引领着知识社会研究的基本走向。虽然在墨顿时期，他抛弃了对知识本身的研究，转而考察影响知识的外部社会因素，似乎背离了传统知识社会学宗旨，但从根本上，墨顿继承了曼海姆的余绪。这不仅表现为默顿的早期研究（如他的博士论文）借助了曼海姆以意识形态为核心的知识社会学分析框架，而且对社会因素的分析也明显受曼海姆取向的规约，只是相对来说表现得较为含糊罢了。

跨过了第二阶段，曼海姆的知识社会学分析路径和思考角度再一次给知识社会学研究带来了灵感。这是一批以大卫·布鲁尔

(David Bloor) 为代表的英国爱丁堡学派形成的研究阵营。他们对知识社会学的革新作出了尝试。

首先,爱丁堡学者对曼海姆所圈定的知识社会学研究领域和问题域做了拓展。他们认为,不仅社会人文知识可以进行社会学分析,而且自然科学知识也应纳入知识社会学的分析视野和解释框架,进行社会学而不是逻辑学、心理学的描述和说明;因为所有人类知识都涉及社会建构的问题,知识社会学不能仅限于探讨社会人文知识的社会建构,还要探讨科学知识的社会建构,这在事实上是可能的,即完全可以创建一门科学知识社会学,并形成独立的研究空间和问题域,实现了知识社会学学科领地的拓展。

其次,爱丁堡学者拓展了曼海姆相对集中于意识形态取向的研究路径,在方法论和理论上引入了人类学、语言学、文学、科学哲学的新成果,并逐渐向这一方向靠拢,最终走上了一条研究旨趣上不同于传统知识社会学的另一主题——社会认知知识社会学。

2. 知识社会学的两种取向

到目前为止,独立的知识社会学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,分别建构了以曼海姆为代表的“意识形态”知识社会学范式,以墨顿为代表的“精神气质”科学社会学范式,和以布鲁尔为代表的“强纲领”(strong programme)科学知识社会学范式。他们本质上都是研究知识与社会的关系,即知识的社会建构问题。

关于“知识的社会建构”这一命题含义的理解有些分歧。“社会建构”是指知识的生成有社会性成分的参与。而不同知识形态所牵涉的社会性成分是不同的,因而,不同学派笔下的“社会建构”的含义是不一样的。比如,曼海姆把“社会建构”理解为意识形态等社会因素(个人、群体、党派的信仰、价值观等)影响社会人文知识的生成;墨顿把“社会建构”理解为宗教等社会因素影响科学活动的开展;布鲁尔则把“社会建构”理解为非意识形态社会因素(逻辑学、语言学、思维科学、科学哲学

等)影响科学知识的生成。然而,他们均冠以“知识的社会建构”之名,来指称知识社会属性的赋予过程。也许是各家的思想继承、关注视点及地缘政治信仰和知识传统的差别,劳丹(L. Laudan)将科学社会学划分为认知科学社会学和非认知科学社会学两种形态。当我们回过头来梳理学科发展轨迹时,知识社会学便呈现“复调”主题,沿着两个路向发展。

(1) 知识社会学的政治哲学取向

政治哲学取向在传统知识社会学中清晰地表现出来。尽管曼海姆笔下的“意识形态”并非等同于政治哲学中的“意识形态”,事实上前者要比后者宽泛得多,但他的知识社会学研究仍然是政治哲学取向的。曼海姆主要论及知识性质如何被社会主流思想所制约、阶级关系对知识分配的影响、权利对知识资源的控制等政治因素对知识生产的制约和决定作用,这与传统知识社会学发源于被称为“知识社会学风暴中心”的马克思主义哲学有关。因而,曼海姆的知识社会学思想极大地受惠于马克思的社会与经济理论,后者是以“批判的武器”著称的政治哲学。因此,阶级、权力、控制、等级、制度、利益、再生产、种族、平等、民主便成为这一取向的知识社会学所关注的核心词汇,也是影响和决定知识问题的主要社会成分。在教育知识研究领域,这一取向最终导致了新教育社会学和批判理论学派的诞生,成为当今教育知识社会学研究的主流。

(2) 知识社会学的社会认知取向

与政治哲学取向并行的是社会认知取向的知识社会学。我们这里赋予“社会认知”以这样的含义:它相对于政治哲学取向而言,大体指从社会角度去考察知识的生成问题,属于广义的科学哲学领域。

该取向继承了曼海姆知识社会学的政治余风,在方法论上走上了社会认知,形成了科学知识社会学。科学知识社会学注重融会、整合新学科的思想于知识社会学研究之中。研究对象转向科学知识本身;理论上引入人类学、语言学、文学、科学哲学的新成果;方法上重视科学论争、实验室、科学话语文本分析等,走向了社会认知取向的知识社会学分析之路。

同时，他们更关注人类知识产生与确证等基本问题的社会认识论因素，把群体认识论引进来，补充传统的个体认识论，科学知识社会学就是沿着这一方向前进的。所以，严格说来，目前方兴未艾的科学知识社会学在方法论上是社会认知取向的。当然它也关注知识问题中政治因素的制约和影响，只是不再作为分析知识社会属性的主要参照。

事实上，社会因素是不可能脱离政治视野的。在知识社会学发展历程的不同时期，贯穿于每一阶段的核心概念，如曼海姆的“意识形态”，墨顿的“科学的精神气质”，布鲁尔的“社会意象”，都全部或部分闪耀着政治的折光，只不过主体架构不同而已。

目前，在知识社会学领域，社会认知取向的知识社会学属于最新发展形态，即科学知识社会学，但对课程研究影响颇大的是政治取向的知识社会学理论。由此催生出许多关注课程知识的教育社会学流派和理论，它们最初均源于知识社会学与课程研究的合流与发展。

（二）知识社会学与课程研究的合流与发展

起起落落的教育变革运动使人们认识到，变革的核心问题是课程问题。而知识社会学启发人们，知识是在一定的社会情境下被主体建构起来的，课程知识的社会建构性质更是不容置疑。因此，对课程问题的社会学分析便成为教育社会学的焦点，使得课程知识的研究冲破了传统知识论的逻辑与心理取向，走向宏观社会学分析。

前面提到，知识社会学沿着两个路向发展：政治取向和认知取向。前者对目前课程知识研究的影响尤为明显。也就是说，当前课程知识的社会学分析主要借鉴了政治哲学取向的知识社会学成果和理论，由此形成了以麦克·扬（M. F. D. Young）、布迪厄（P. Bourdieu）、伯恩斯坦（B. Bernstein）为代表的新教育社会学流派和以艾普尔（M. W. Apple）、吉鲁（Giroux. H）、鲍克斯（S. Bowles）、金蒂斯（H. Gintis）为代表的新马克思主义批判理论流派。相比来看，知识社会学的另一主题即社会认知

取向的知识社会学则还没有在课程研究中充分显现出来。因此，总体上，知识社会学视野内课程知识的研究也可以区分出两个走向。

1. 走向政治学的课程知识社会学^①

知识社会学与课程研究合流之后，该取向一直主导着课程知识问题研究的走向，其主要关注点是强调政治因素，诸如权力、利益、意识形态、种族、性别等对课程知识在分类、选择、分配、传递、评价诸多方面的制约和控制。在该理论看来，学校课程已经完全演变为统治阶级对社会民众施加某种控制以达到某种目的的手段，是政治权力的教育渗透、课程功能意识形态化的必然产物，其经典研究如下：

(1) 麦克·扬的知识与控制理论。学校知识的产生、分配、评价完全反映了“符号系统”所属的社会权力分配与社会控制情况，是某一阶级或集团出于某种利益对另一阶级实施控制的手段。因而，课程知识的建构融入了目的性因素。

(2) 皮埃尔·布迪厄的文化资本理论。同经济资本一样，文化资本也具有生产和再生产功能，只不过它生产的不是物质与剩余价值，而是思想与社会地位。“文化资本”是学校教育的产物，人们接受课程知识的过程也就是积累文化资本的过程。由于不同等级、地位、种族、性别等社会差别，人们所接受的课程知识客观上存在人为的不平等分配，导致不同社会等级的个体积累起价值量不等的文化资本，最终使他们在社会结构中处于不同的角色位置。因此，本质上说，课程知识是“文化专断”而导致的“符号暴力”的产物，具有社会建构特性的课程知识就是不公平的文化资本积累的原始形式。

(3) B. 伯恩斯坦的语言代码理论 (language code)。伯恩斯坦以结构功能主义的观点，从社会语言学的角度，对课程知识问题做了极为精当的分析。他对课程知识所持的社会建构主义立场是明显的，正如他后来所澄清的那样：“为了减少人们的误解，

^① 这是目前西方教育研究界对课程研究现状的一般认同性概括，可参见 *Comparative Education Review* 的相关文章。

最好把我的理论称为社会语言代码理论”^①。

伯恩斯坦认为，不同阶级身份的人习得并使用不同的语言操作方式——代码。不同的语言代码又影响着他们对课程知识的理解与习得，最终导致他们在社会等级阶梯上扮演不同的角色。精制语言代码（elaborated language code）具有语义普遍性、语境独立性、表征简洁性的特点，是上层人士所使用的代码形式。限制语言代码（restricted language code）则具有语义具体性、语境依赖性、表征模糊性的特点，为下层民众所惯用。学校的课程知识本质上是精制代码的表征。两种语言代码之间在语义交流上是不可通约的。因此，通常用精制代码表征的学校课程无疑不利于下层民众子女有效习得课堂上传授的教学内容，客观上造成了课程知识传递过程中的群体差异。

（4）艾普尔的意识形态理论。艾普尔将知识视为“文化资本”和“政治权力”的反映。课程知识的选择和分配是社会权势者依据某一选择和组织原理而做的意识形态上的抉择。课程知识实质是意识形态的集中体现，是统治阶级按照有利于自身目的建构起来的，是为维持、再生产、强化当前意识形态和社会结构服务的。艾普尔的观点是很激进的，所以，后来他对这种观点进行了反思，提出了抵制理论。

以上我们简要回顾了政治取向下课程知识社会学的经典研究。这一取向是目前课程知识社会学研究的主流，尽管受到一些批评，但其发展仍呈蓬勃之势，显示出“走向政治学的课程社会学”前景。

2. 社会认知取向的课程知识社会学研究有待拓展

知识社会学的政治取向在课程知识研究中大显身手，且已硕果累累。然而，知识社会学的另一主题即社会认知取向的知识社会学则尚未发挥其在课程研究中应有的作用。随着对政治哲学走向的课程研究的反思与批评，人们逐渐认识到，学校课程及其知识选择并非完全是政治与权力的产物。无论课程如何被人为地建

^① [英] 伯恩斯坦：《社会阶级、语言与社会化》，载张人杰主编：《国外教育社会学基本文选》，华东师范大学出版社1989年版，第399页。

构起来，无论它的社会属性和党派倾向性多么鲜明，其中总包含着对客观现实的相对稳定的认识内核，总包含着普遍有效的客观知识成分。鉴于此，有人主张，课程研究应该借鉴社会认知取向的知识社会学的观点、方法，协调课程知识的政治性与必然性^①，以期揭示课程知识真实的社会本质，寻求价值性与客观性相统一的课程建构模式。充分反映这种立场的知识社会学理论就是建构实在论，也即实在论的知识社会学。

^① 国际课程研究界也呼唤这种研究取向的转换，详见 Roy Nash, *Can the Arbitrary and the Necessary Be Reconciled? Scientific Realism and the School Curriculum*, from *Journal of Curriculum Studies* (5), 2004, P605-623. 该文有详尽的讨论。