

学术争鸣

高等教育学批判研究范式的意涵、价值及其运用

——与王旭辉博士商榷

解德渤 刘 强

摘要：“批判研究”在人文社会科学中是一种独特的研究范式，对高等教育研究与学科建设都具有一定的意义。王旭辉博士从“批判研究”方法论的视角审视高等教育研究不无裨益。但是，他对基本概念的认识陷入混乱之中，削弱了对话的有效空间；对“批判研究”的价值分析则落入与元研究的混沌之中，忽略了其实践批判的根本诉求；对“批判研究”在高等教育学中的具体运用又陷入矛盾之中，且没有指明“批判研究”的最终出路在于行动研究。因此，我们非常有必要对“批判研究”的意涵、价值及其运用等问题进行重新审视。

关键词：批判研究；高等教育学；高等教育研究；研究范式；方法论

中图分类号：G640 文献标识码：A 文章编号：1671-1610(2018)06-0022-06

自学科建立伊始，我国高等教育学的学科合法性就备受质疑。如今，综合院校纷纷裁撤教育学院或高教所，这一举动更是牵动着每一位高等教育学人的敏感神经。在这样的情形下，一个历久弥新的话题再次浮现出来：如何捍卫高等教育学的学科地位？可喜的是，三十余年来学术界在学科逻辑起点^[1]、独特研究方法^[2]、学科性质转向^[3]、学科逻辑转向^[4]等方面进行了诸多有益的理论探讨，但这些理论探索并未从根本上改变高等教育学作为“次等学科”的基本面貌。实事求是地说，高等教育学学科建设重在研究方法的规范，更准确地说，在于方法论的确立。^[5]王旭辉博士在《中国高教研究》2016年第9期发表的《高等教育研究反思：批判方法论视角》^{[6]6-11}（以下简称王文）正是基于上述社会背景与学科境遇，从批判主义方法论的角度尝试提出学科建设的可能出路。王旭辉博士拥有土木工程、经济学以及公共政策等学科背景，这就为透视高等教育学的学科建设及其相关问题提供了“他域视角”。我们并不否认，“批判是高等教育研究的题中应有之义，也是推动高等教育研究发展和进步的助推器”。^[7]然而，因缺少高等教育学

的系统训练，他对基本概念的认识陷入混乱之中，对“批判研究”的价值分析则落入与元研究的混沌之中，对“批判研究”在高等教育学中的具体运用又陷入自相矛盾之中。因此，我们非常有必要对“批判研究”的意涵、价值及其运用等问题进行重新审视，以正视听。

一、批判研究的基本意涵

概念界定是学术研究的基础性工作，直接关系到研究对象的确定性。“批判研究”这一核心概念散见于王旭辉博士的文章之中且表述各异。其一，王文以“高等教育”和“批判”为主题词对中国知网的核心期刊进行检索，并将检索结果作为批判研究文献匮乏的判断依据。“批判研究”一定会以“批判”为主题词吗？反过来说，使用“批判”一词就一定是批判研究吗？这种论证不仅显得单薄，而且有些草率。其二，王文做出这样一个判断^{[6]11}：

相当的文献只是初具批判性思维，没有扎实的理论基础和令人信服的论证方法，因而称不上是批判性

基金项目：教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“大学创新教学理论与实践机制构建”，项目编号：15JJD880014。

收稿日期：2017-09-06

作者简介：解德渤（1987-），男，河北衡水人，大连理工大学高等教育研究院讲师，从事高等教育基本理论研究；大连，116024。刘 强（1992-），男，山东威海人，厦门大学教育研究院、高等教育质量建设协同创新中心博士研究生，从事高等教育理论与管理研究；厦门，361005。Email: xiedebo2017@dlut.edu.cn。

研究。……我们时常会碰到这样一些博士生: 他们即使费尽心力也难以捕捉到值得研究的问题。事实证明, 由于批判性不足, 很多博士生通过诉诸实证研究, 通过验证别人提出的学术观点来宣泄快感, 同时逃避其他路径的学术训练。

王文的这一结论未免有些主观臆测的味道, 有失学术研究的客观性和严谨性, 也暴露出其对实证主义与批判主义这两种研究范式的误解, 更说明作者将“批判性思维”“批判性研究”与“批判研究”等概念相混淆。其三, 王文引用阎光才教授“批判教育学的中国境遇”^[8]的论述, 以此来揭示我国“批判研究”匮乏的深层原因。显然, 王文忽略了“批判研究”在我国高等教育话语体系中的特殊价值, 也模糊了“批判研究”与“批判教育学”二者之间的界限。其四, 王文还提出, 建立在“批判理论”基础上的“批判研究”有其存在的合理性和必要性。我们不禁又要追问, “批判理论”与“批判研究”是什么关系? 除此之外, 王文还引用波普尔 (Karl Popper) 的“猜想与反驳”来论证“批判研究”对高等教育研究的重要性^[9]。如此来说, 王旭辉博士在没有澄清“批判研究”与“批判”“批判性思维”“批判性研究”“批判理论”“批判教育学”以及“猜想与反驳”等基本概念的情况下贸然使用, 难免有“浑水摸鱼”的嫌疑, 这就严重削弱了学术对话的有效空间。

从方法论层次看, 批判研究属于教育研究的四大研究范式之一。学术界通常将研究方法划分为方法论、研究方式和具体研究方法三个层次, 其中方法论代表了研究者对研究事物的基本看法及其哲学基础。一般说来, 教育研究方法论包括思辨主义、实证主义、解释建构主义以及批判主义四种。无须争辩, 批判研究就是批判主义研究范式, 且它在人文社会科学中已发展为一种独特的研究范式。^[9]其独特之处主要体现为两点: 第一, 批判研究既反对实证主义的经验分析方法论, 也反对解释主义的价值诠释方法论,^[10]即挑战了“价值中立”与“价值无涉”的研究原则, 秉持“价值涉入”的研究原则; 第二, 尽管思辨主义、实证主义、解释建构主义都带有批判性思维, 但批判研究具有强烈的实践逻辑与现实关怀。显然, 作为方法论的批判研究有着更为明确的研究立场, 更为鲜明的价值取向, 更加强调以改造为旨归的实践逻辑。从学术

发展脉络上来说, 批判研究与不同学科视域中的“批判”紧密相连, 但已经发展出其独特内涵。

哲学意义上的批判意为一种辨明或判断的能力。正如孙正聿先生所言“哲学智慧是反思的智慧, 批判的智慧, 变革的智慧, 是追本溯源、究根问底的智慧……”^[11]就学术理路而言, 古希腊的辩证法就是在对话中、在辩驳中、在论证中推动思想前进的方法。近代以降, 康德 (Immanuel Kant) 的三大批判无疑是西方哲学史上的一座里程碑, 而黑格尔 (Georg W. F. Hegel) 的批判兼具方法论意义和本体论意义。^[12]在马克思 (Karl Heinrich Marx) 那里, 批判开始从观念领域向实践领域蔓延。也就是说, 哲学意义上的批判植根于人类发展进程中认识和实践活动自我否定和自我超越的本性, 即一种由理性意识主导的、意在求真的“辩证讨论”的思维方式。^[13]这就说明, 批判性思维是最一般意义上的思维方式, 从而成为任何一种研究范式不可或缺的研究品质。从这个意义上说, 任何一项研究都内嵌着批判性思维, 都带有批判性研究的色彩, 但并不一定属于“批判研究”的范畴。因此, 王旭辉博士以“批判性研究”取代“批判研究”的认识是不对的, 而其用“批判性思维”来衡量或论证“批判研究”的做法更是犯了常识性错误。

社会学范畴中的批判与法兰克福学派联系密切。产生于 20 世纪 30 年代的法兰克福学派以批判理论著称, 继承了马克思主义的批判精神, 从而自称为真正的马克思主义, 以区别于正统的马克思主义或教条的马克思主义。法兰克福学派的主要代表人物主要有霍克海默 (Max Horkheimer)、阿多诺 (Theodor Adorno)、马尔库塞 (Herbert Marcuse) 以及哈贝马斯 (Jürgen Habermas) 等。^[14]作为批判理论之父的霍克海默提出批判理论的研究纲领, 为法兰克福学派奠定了理论基础。^[15]阿多诺在深化批判理论的过程中走向理论自我反思, 从而形成否定的辩证法。马尔库塞的单向度人理论则是对资本主义社会展开全面批判的理论结晶。哈贝马斯基于批判理论的自我反思, 最终提出“沟通理性”或称“交往理性”。总之, 法兰克福学派的批判理论代表着理论自我反思的辩证法精神, 构造出整个社会的理想图景, 践履“把人从奴役中解放出来”的批判意旨。^[16]即批判理论的根本旨趣是废除社会的不公正, 进而加速公正社会向前发展。就此来

说, 批判理论不是一套现成的关于如何规范地开展批判的理论体系, 而是社会学中的专门术语, 特指法兰克福学派的批判马克思主义, 是批判研究在社会学中的具体运用, 也是批判研究的最初应用与典型表征。

教育学意义上的批判植根于 20 世纪 70 年代的批判教育学。它是批判理论与教育学联姻的产物, 以美国的鲍尔斯 (Samuel Bowles)、金蒂斯 (Herbert Gintis)、阿普尔 (Michael W. Apple)、法国的布迪厄 (Pierre Bourdieu)、巴西的弗莱雷 (Paulo Freire) 以及德国的莫伦豪尔 (Klaus Mollenhauer) 为典型代表。应该说, 再生产理论是批判教育学中最具有代表性的理论, 如以鲍尔斯和金蒂斯为代表的经济-教育再生产理论、以阿普尔为代表的国家意识形态-教育再生产理论和以布迪厄为代表的文化-教育再生产理论。^[17] 另外, 解放教育学的开创者弗莱雷提出教育即人性解放的观点, 诠释了解放是一种行动的见解, 主张通过教育解放使被压迫者挣脱枷锁的束缚。^[18] 解放教育学往往通过不断改造不公正、不合理的教育实践给人以美好教育的向往和追求, 从而也被学界称为希望教育学。莫伦豪尔汲取了哈贝马斯的交往理性, 提出交往教育学, 主张发展学生的交往理性, 使师生关系从权威走向互动。由此而言, 批判教育学直指学校教育的不平等现象, 谋求通过文化批判和意识形态批判等来唤醒人们的主体意识, 将人们从学校教育的压迫和束缚中彻底解放出来。这就说明, 批判教育学是社会学的批判理论在教育研究中的具体运用, 也属于批判研究的典范。

波普尔的猜想与反驳与人文社科语境下的批判实属南辕北辙。首先, 波普尔秉持的是自然科学中实证主义研究逻辑, 批判研究恰恰是反实证主义的。其次, 他反对历史决定论, 对马克思主义持绝对否定的态度, 这与批判研究的学术根源也是相左的。^[19] 由此来看, 批判研究的批判意义绝非波普尔所讲的猜想与反驳, 否则高等教育学不仅难以提升学科地位, 反而容易陷入发展的困境之中。虽然王旭辉博士并无此意, 但其论证确实是存有漏洞的。

尽管批判研究萌发于哲学意义上批判性思维和批判性研究的理论批判, 但在真正意义上赋予批判研究以学术生命力的则是马克思主义的社会批判, 批判研究中实践批判的根本诉求与以往的纯粹理论批判划清界线, 既实现了对批判性思维、批判性研

究的超拔, 又与自然科学领域中猜想与反驳的实证主义研究范式区别开来, 从而发展成为一种独特的研究范式。可以说, 批判研究以社会学中的批判理论和教育学中的批判教育学为典型代表, 只不过二者属于理论流派, “批判研究”是研究方法论而已。

二、批判研究的价值取向

尽管目前我国高等教育业已获得外在的学科建制, 成为教育学之下的二级学科, 但是其内在的知识建制尚未成熟, 即尚未形成独立的研究对象、独特的研究方法和完整的知识体系, 从而在学理上仍难以成为一门严格意义上的学科。为此, 学术界屡屡掀起关于高等教育学“学科论”抑或“领域论”的论争。王旭辉博士也是以此为出发点引出批判研究的学科建设价值, “高等教育学最为明显的短板就是理论匮乏, 归根到底还是因为高等教育学缺乏一套构建理论的‘精致功夫’”^{[6]6}, 而批判研究就是其中独特的功夫之一。但问题的关键在于, 批判研究能够解决高等教育学的学科危机吗? 退一步说, 批判研究能够在何种程度上缓解高等教育学的学科危机? 王旭辉博士将理论批判作为批判研究的根本价值取向, 并将学科建设作为批判研究的伟大抱负。^{[6]8} 不客气地说, 批判研究志不在此, 强制性解释无疑抹杀了批判研究的独特价值。尽管批判研究包括理论批判、政策批判以及实践批判三种形式, 但其根本价值在于实践批判。

(一) 理论批判: 理论构建与学科地位

近些年来, 我国教育学科发展呈现出一派欣欣向荣的繁荣景象, 但无法掩盖的是学科理论危机, 这使得教育学科的“合法性”时刻面临着被挑战的危险, 高等教育学亦是如此。基于此, 王旭辉博士提出^{[6]10}:

通过批判性地审视那些功能主义和实证主义方法论普遍拥护的高等教育概念、理论、方法及其教育实践存在的缺陷, 系统地纠正或改变整个学科的旧假设, 探索新的假设前提, 从而实现了对学科知识的重构。

在他看来, 目前高等教育学中的概念、理论和方法需要接受理论批判, 为实现理论建构乃至理论重构奠定基础。进一步说, 王旭辉博士将理论批判

视为批判研究的根本价值,从而使批判研究坠入与元研究的混沌之中。可以说,我国的一些教育学者不遗余力推动“元教育学”,^[20]就是通过语言分析试图清扫教育学科内部的概念、命题、理论等,进而在学科内部达成基本共识,最终化解学科危机。在此,王旭辉博士犯了两个错误:第一,批判研究确实内含理论批判的因素,但理论批判不能等同于以语言分析为主要研究工具的元研究;第二,批判研究的根本诉求与价值并不在于理论批判本身,其立足点是指向高等教育实践的实践批判。

(二) 政策批判: 辩护性抑或批判性

高等教育政策是沟通高等教育理论与高等教育实践的桥梁,政策批判也是批判研究的应有之义。虽然我国高等教育政策研究方兴未艾、如火如荼,但大多数政策研究往往是“追捧”教育热点,并甘愿为教育政策“注解”。这种“辩护性”的教育政策研究与我国整体的学术环境和政策研究的方法论密切相连,且二者之间形成一种互相强化的“共谋关系”。可以说,以往的教育政策研究大多采用经验主义的分析路径,更为强调政策制定目标与政策制定过程的描述和解释,即研究者更为关注“是什么”和“怎么样”的问题,而对于教育政策中的价值倾向和利益关系等缺乏考察,如:为什么采取这项政策?该项政策使谁受益、谁受损?该政策会对社会公平带来什么样的后果?如果说公共政策是对全社会的价值作权威的分配^[21],那么教育政策就是对教育价值进行权威分配的结果,政策批判就是通过对政策进行批判性分析,使之不断朝着“善”的实践方向加以改进,这符合批判研究的基本立场。也就是说,教育活动不是“价值无涉”或“价值中立”的,而是以“真”“善”“美”为基本价值取向的实践活动,高等教育研究亦概莫能外。就这一点来说,王旭辉博士的“批判研究”内隐地表达出政策批判的意味,但并不明朗。

(三) 实践批判: 高等教育实践如何更美好

批判研究的根本价值在于实践批判。诚如有学者所说^[22]:

教育本来就是一项理想性的实践活动,总是对教育充满了无限的憧憬,而理想是对教育现实的超越。因而,以质询、反思及否定为基础的教育批判,便成了促使教育不断实现超越、通往理想状态的必要条件。

反观现实,高等教育之中充斥着诸多不公平、不公正,乃至束缚人性、存在压迫的地方。“单位化”的高等教育管理体制依然控制着高校的自主发展,“法人化”改革依然任重道远;高校“行政化”问题依然严重,行政权力控制学术资源的分配,学术权力不断遭到侵蚀。“学术资本主义”泛滥使得物质刺激、效率主义、绩效管理 etc 日益盛行,从而高校的学术秩序和教师的学术理想面临着被急功近利绑架的潜在危险。“灌输式教学”将学生牢牢地束缚在僵化、呆板的教学之中,教师权威往往压抑了学生的天性,人性解放和自由平等几乎成为奢谈。恰如弗莱雷所言“教育是一种解放的实践,是人民为了改造世界而采取的行动和反思”^[23]。批判研究对于高等教育实践来说更是一种解放,它将唤醒教育主体的批判和反思意识,并通过不断地斗争和反抗使教育主体摆脱教育实践的压迫和束缚,最终实现教育的公平、正义,促进人性的自由、平等和解放。因而,批判研究于高等教育的特殊意涵是,它可以直指高等教育实践中的种种不善,通过批判和改造将高等教育实践推向“善”的可能。

由此来说,批判研究具有理论批判、政策批判以及实践批判的三重价值,且以实践批判为根本价值取向。这恰是王旭辉博士所忽视的。如果仅仅以重构学科理论作为批判研究的目标,这不仅不符合批判研究的本意,也不符合高等教育研究的实践诉求,况且妄图将高等教育学学科建设的重任寄托在批判研究身上也是不现实的。因此,以理论批判作为高等教育批判研究的根本目标,明显背离了批判研究解放实践的根本旨趣。

三、批判研究的具体运用

作为方法论的批判研究究竟如何具体应用呢?王旭辉博士在其文章中反复强调,学术界应该确立批判研究的具体方法、技术及其质量标准。他还强调,批判研究不仅是一个“破”的过程,更是一个“立”的过程。但遗憾的是,作者并没有给出“批判研究”的具体方法,我们必须对此给予正面的回答。

(一) 哪些研究主题适合批判研究

高等教育批判研究的动力来源于高等教育对真善美的追求。然而,高等教育现实是残酷的,高等

教育实践并未如人们所期望的那样真善美。因而, 批判研究要针对高等教育场域中的权力、文化、民主和公平等主题开展批判, 揭示教育残酷的现实, 实现教育的自由和解放。

主题之一: 权力。譬如, 行政权力的合法化来源是什么? 高等学校是一个充斥着权力博弈和利益争夺的场域, 其冲突的焦点集中在学术权力与行政权力之间, 其中行政权力通常外部承接政治资本、内部遵循科层规范, 并通过学术资源的分配进行着权力合法性的建构和再生产, 所以批判研究要针对高等教育场域中的行政权力等主题展开深刻批判, 以回归高校学术本位之价值。

主题之二: 文化。例如高等教育市场化的底线在哪里? 高等教育市场化已成为一种必然趋势, 但市场力量的强势介入将给高校发展带来潜在威胁。学生作为消费者的教育理念使得课程设置开始走向“娱乐化”, “大学市场化”使“求真”“致善”和“尚美”的大学文化逐渐消解。因此, 面对高等教育市场化浪潮, 如何坚守大学的底线和操守, 是文化批判所要回答的问题。

主题之三: 民主。比如, 如何构建理想的高校师生关系? 在传统哲学和文化伦理的影响下, 人们习惯于用对立的思维方式来看待师生关系, 将师生关系置于主体与客体二元对立的关系模式之中, 弗莱雷更是形象地将其描述为“储蓄式教育”(banking education), 这就是不平等、不民主的师生关系。然而, 教育在本质上是对人性的彰显和解放, 师生关系也应当是充满人性的、平等的和民主的对话关系。因此, 民主是批判研究在高等教育场域中重要主题。

主题之四: 公平。诚如, 为什么寒门难出贵子? 在布迪厄看来, 学校是一个社会等级秩序生产和再生产的重要场域, 是文化资本生产和再生产的重要场所。即学校以其特有的方式塑造着学生的阶级惯习, 从而进一步加剧学生群体之间的文化区隔。看似“公平”的学校通过隐蔽的途径将已有的文化资本差异扩大化、合法化, 再生产出占主导地位的经济结构和社会关系。由此看来, 寒门难出贵子有其深刻的社会根源, 我们需要汇集社会力量来共同解决。

(二) 批判研究的理论分析方法

高等教育场域中的批判研究肩负着高等教育理论批判和改造实践的双重使命。在高等教育理论批

判方面, 批判研究主要采取社会相关分析、意识形态分析、历史分析和语言分析等具体方法进行批判或反思。

第一, 社会相关分析是指, 任何教育现象都是以一定的社会经济和文化背景为基础, 研究者必须透过教育现象, 揭示其背后的意义, 揭露教育活动中的种种冲突和矛盾。

第二, 意识形态分析是指, 针对维护统治阶层政治利益的那些思想意识加以分析和研究, 如教育方针、教育目的、教育内容以及教育方法等。

第三, 历史分析是指, 任何教育问题都必须从历史中寻找问题的根源及其未来发展的倾向, 揭示导致教育发展变化的社会、文化、心理等因素。

第四, 语言分析是指, 通过语言分析来揭示教育场域中意识形态对教育主体的遮蔽和控制, 揭露教育场域中的师生不平等关系和话语霸权问题。在他们看来, 意识形态与话语有着密切的关系, 语言是审视意识形态的重要途径。^[24]

(三) 批判研究的改造实践策略

批判研究的根本价值在于实现教育的解放, 即要将批判精神落实到教育实践之中, 通过改造教育实践来实现人性的解放。换言之, 批判研究是理论与实践相结合的研究范式, 有机地将研究和行动融合在一起, 具体改进教育实践的策略当属行动研究。行动研究的目的在于唤醒被研究者, 将他们从压抑的社会体制结构中解放出来。与其他研究范式不同, 行动研究具有强调实践者的参与、研究过程民主化、研究发现可以对社会和知识发展做出贡献等特点。之所以要求实践者亲自参与其中, 主要是为了让实践者自己对教育实践进行批判性反思, 将他们从教育实践中解放出来, 从传统的主客体关系中解放出来, 让他们对自己进行研究, 并找到解决教育问题的答案, 切实提高他们的行动能力和行动质量, 改变教育的现实处境。当然, 行动研究的追求不仅仅局限于关怀实践的善、也追求逻辑上的真, 更崇尚生活上的美。

要做到这一点, 行动研究必须包括四个相互联系、相互依赖的环节。第一, 计划, 从解决现实问题的需要出发, 以大量的调查研究和事实发现为基础, 提出解决问题的可能策略; 第二, 行动, 依照预定计划实施教育行动, 教育行动包括行动者的反思性认识和改进性行动; 第三, 考察, 对教育行动的背景、过程、结果和行动者的特点展开考察和分析,

这个环节并不拘泥于特定的研究程序和技术,鼓励使用各种有效的研究方法和技术手段;第四,反思,对研究过程和结果进行判断和评价,揭示教育现象生发的原因及其后果,提出下一步改进行动的总体规划和具体计划。总之,计划—行动—考察—反思构成了行动研究的基本序列,呈现出循序渐进、螺旋上升的发展态势。需要注意的是,只有引向行动的反思才是真正的反思,也只有当行动结果变成反思目标的时候,实践才是真正的实践。弗莱雷的扫盲运动以及毛泽东的民族解放运动都是其中的典型例证。从这个意义上说,作为批判研究改进实践的具体方式,行动研究的根本目的是通过行动者对教育实践的批判性反思和反思性行动,解放教育实践、解放教育主体,实现真正的自由、民主和解放。^[25]

综上所述,批判研究之于高等教育蕴含着丰富的意涵,但实践批判才是核心意涵,批判性思维、批判性研究只是表层理解;批判研究之于高等教育的价值多元,但教育解放才是根本价值,理论建构只是附属价值;批判研究在高等教育研究中具体运用的方法与步骤虽说模糊,但主体偏好是其基本标识,批判反思是核心精髓,行动研究是根本策略。

□

参考文献

- [1]薛天祥,尹丽.高深专门知识的教与学活动——高等教育学理论体系的逻辑起点[J].上海高教研究,1997(3):13.
- [2]刘小强.学科研究方法 with 高等教育学学科建设[J].江苏高教,2006(3):12.
- [3]张应强.高等教育学的学科范式冲突与超越之路——兼谈高等教育学的再学科化问题[J].教育研究,2014(12):13.
- [4]解德渤,王洪才.高等教育学的学科建设新思维——从“认识论”到“价值论”的逻辑转向[J].现代大学教育,2016(1):1.
- [5]解德渤,王洪才.高等教育多学科研究的认识偏向与实践误区——兼议高等教育学的学科发展方向[J].现代大学教育,2015(3):28.
- [6]王旭辉.高等教育研究反思:批判方法论视角[J].中国高教研究,2016(9).
- [7]李均,陈露.重建批判之维——中国高等教育研究的理性选择[J].大学教育科学,2014(2):16.
- [8]阎光才.批判教育研究在中国的境遇及其可能[J].教育学报,2018(3):10.
- [9]王洪才.教育研究的基本方法论[J].北京师范大学学报(社会科学版),2006(6):26.
- [10]张华.批判理论与批判教育学探析[J].外国教育资料,1996(4):11.
- [11]孙正聿.哲学通论[M].上海:复旦大学出版社,2007:11.
- [12]孙迪亮,李西祥.我们应该在何种意义上理解黑格尔的辩证法[J].哲学研究,2015(1):100-105.
- [13]王占魁.批判教育的使命与教育批判的方法论[J].教育学报,2013(1):56.
- [14]夏基松.当前流行的西方马克思主义之一——法兰克福学派[J].哲学研究,1980(4):75.
- [15]夏基松.现代西方哲学[M].上海:上海人民出版社,2009:373.
- [16]胡大平.西方马克思主义哲学概论[M].北京:北京师范大学出版社,2010:188.
- [17]张卓远,侯怀银.论批判教育学的产生、形成和发展[J].教育理论与实践,2015(31):4.
- [18]王洪才,解德渤.纪念毛泽东:一位解放教育学的先驱[J].复旦教育论坛,2013(6):5.
- [19]曹卫东.批判与反思——哈贝马斯的方法论述评[J].哲学研究,1997(1):43.
- [20]唐莹,瞿葆奎.元理论与元教育学引论[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(1):1.
- [21]张金马.政策科学导论[M].北京:中国人民大学出版社,1992:17.
- [22]吴康宁.“教育批判”的困境[J].教育研究与实验,2004(4):3.
- [23]弗莱雷,P.被压迫者教育学[M].顾建新,赵友华,何曙荣,译.上海:华东师范大学出版社,2001:30.
- [24]陈时见.教育研究方法[M].北京:高等教育出版社,2007:52.
- [25]陈向明.什么是“行动研究”[J].教育研究与实验,1999(2):65.

(责任编辑 张 芊)

MODERN UNIVERSITY EDUCATION

(Bimonthly)

No. 6 Nov. 2018 (Serial No. 174)

Highlighted Abstracts

Definition , Significance and Application of the Critical Approach in Higher Education Research

Xie Debo Liu Qiang

P22

Abstract: Critical theory approach is a unique methodology of research on humanities and social sciences. According to Dr. Wang Xuhui's recently published article , such an approach is also applicable to higher education research. Nevertheless , Dr. Wang's introduction of the critical approach is rather mistaken and misleading. He misinterpreted those basic concepts in critical research , underestimated its praxis significance , and ignored the dual emphasis on reflection and action in critical methodology. Therefore , it is necessary for us to take a further look at the definition , significance and application of the critical approach in higher education research.

Key words: Critical Research; studies of higher education; higher education research; research paradigm; methodologies

On Hu Yuan' s Educational Philosophy and Its Modern Implications

Huang Shuguang

P42

Abstract: In the early Song Dynasty (960 – 1279) , most Chinese people preferred studying literature and Confucianism rather than learning about science and technology or business and economics , since the former were regarded as the Essence , or the fundamental cause or origin , while the latter only the Function , or the concrete manifestation of Essence. Such a prejudice against practical subjects had left Chinese economy rather weak and vulnerable at that time. To cope with this problem , Hu Yuan (993 – 1059) , a famous neo-Confucian philosopher , proposed that we should differentiate as well as integrate the Essence and the Function , namely , apply basic principles of Confucianism to practical matters so as to improve people' s lives. He also advocated “departmentalized teaching” by setting up separated Confucianism Division and Practical Subjects Division within the school , aiming at cultivating talents with practical knowledge and comprehensive capabilities of running the country. Besides , Mr. Hu was also an exemplary teacher himself , who had been teaching at regional and national schools for more than 20 years. He is regarded as a significant educator who had exerted a great impact upon China' s educational development.

Key words: Hu Yuan (993 – 1059) ; to differentiate and integrate the Essence and the Function ; “Su Hu” Pedagogy; departmentalized teaching; practical capabilities; the soul of a teacher; teacher education