

JOURNAL OF

East China Normal University

華東師範大學

学报

教育科学版

Educational Sciences

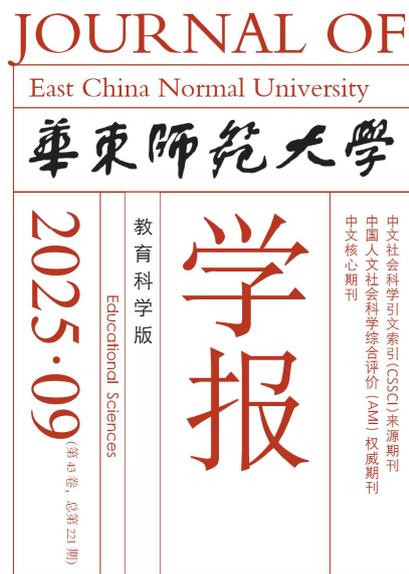
2025.09

(第43卷, 总第221期)

中文社会科学引文索引(CSSCI)来源期刊
中国人文社会科学综合评价(AMI)权威期刊
中文核心期刊



ISSN 1000-5560



教育科学版编委会

(按姓氏笔画排序)

朱军文 杜成宪 杨九诠 杨向东
张 力 张 薇 张斌贤 陈振华
范国睿 范笑仙 郅庭瑾 岳昌君
庞维国 郑永和 柯 政 姜 勇
袁振国 顾小清 徐国庆 黄忠敬
黄 斌 眭依凡 崔允漷 阎光才
彭正梅 褚宏启 翟 博

[美] Bill McDiarmid

[美] Joanna O. Masingila

[美] 赵 勇

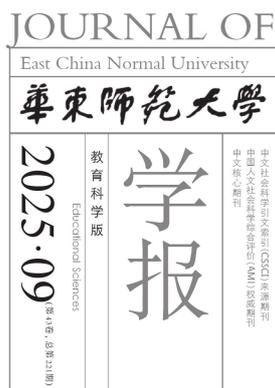
[日] 佐藤学

[中国香港] 尹弘飏

[中国香港] 卢乃桂

编委会主任 袁振国

主 编 杨九诠



目 录

◎教育法治

教育强国建设的法治逻辑与优化路径

湛中乐 陈劲竹 /1

从《学位条例》到《学位法》：中国学位法治的成就、困境与展望

姚荣 /13

◎中国教育学自主知识体系建构

中国教育学本土标识性概念的建构：以“生命·实践”教育学为例

伍红林 郭纪龙 /30

◎教育评价学

充分发挥教育评价在教育强国建设中的枢纽作用

秦春华 /40

面向人才选育的高考难度理论分析：思维品质优先的失分概率

方士心 陆一 盛煜森 /54

教育考试增值评价模型构建：基于深度神经网络的方法

李金波 苏胜 曾平飞 王永固 /69

◎基本理论与基本问题

“人类世”时代未来教育变革的新探讨：全球互动与知识重构

陈红燕 克里斯托夫·武尔夫 /83

批判教育学者道德情感的理论谱系、价值立场与实践进路

任强 朱宏伟 /95

从后果导向的功利化教育到信念与结果兼顾的责任伦理教育

苏娜 韩晓颖 /107

◎中外教育史

彼岸映像：清末民初西方民众眼中的中国儿童教育（1860—1921）

——以美国报界为视角的观察

朱季康 /116

JOURNAL OF EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY

Educational Sciences (Monthly)

No.9, 2025 (Vol. 43, Sum No.221)

Contents

- The Legal Logic and Optimization Approach to Building a Strong Country in Education
..... Zhan Zhongle, Chen Jinzhu(1)
- From the Regulations on Academic Degree to the Law on Academic Degree: Achievements,
Dilemmas and Prospects of the Rule of Law on Academic Degree in China
..... Yao Rong(13)
- Construction of Indigenous Concepts in Chinese Pedagogy: A Case Study of “Life and Practice”
Pedagogy
..... Wu Honglin, Guo Jilong(30)
- Maximizing the Pivotal Role of Educational Assessment in Building a Leading Country in
Education
..... Qin Chunhua(40)
- The Impact of Cognitive Challenge and Gaokao Difficulty: A Theoretical Analysis for Selection and
Development of Well-Rounded Talents
..... Fang Shixin, Lu Yi, Sheng Yusen(54)
- Construction of Value-added Assessment Model for Educational Tests: A Method Based on Deep
Neural Network
..... Li Jinbo, Su Sheng, Zeng Pingfei, Wang Yonggu(69)
- The Transformation of Future Education in Anthropocene: Global Collaboration and Knowledge
Reconstruction
..... Chen Hongyan, Christoph Wulf (83)
- The Theoretical Genealogy, Value Stance and Practical Approach to the Moral Emotions of Critical
Pedagogy Theorists
..... Ren Qiang, Zhu Hongwei(95)
- From Consequence-oriented Utilitarian Education to Responsible Ethical Education with a Balance
of Beliefs and Results
..... Su Na, Han Xiaoying(107)
- The Education of Chinese Children in the Eyes of Western People During the Late Qing Dynasty
and the Early Republic of China
..... Zhu Jikang(116)

主管单位 中华人民共和国教育部

主办单位 华东师范大学

出版单位 华东师范大学学报(社科版)

地址 上海市中山北路3663号

邮政编码 200062

电话传真 021-62233761 / 62232305

E-MAIL xbjk@xb.ecnu.edu.cn

印刷 上海中华商务联合印刷有限公司

出版日期 2025年9月1日

发行范围 公开

国内订购 全国各地邮政局

国内发行 上海市邮政局报刊发行局

国外发行 中国国际图书贸易总公司

(北京 399 信箱)



ISSN 1000-5560



9 771000 556255

定价: 20.00 元

Sponsored by East China Normal University
Edited and Published by Periodical House,
East China Normal University
No.3663 North Zhong Shan Road,
Shanghai,China
Post Code:200062 PRC

Tel. 021 62233761
Fax. 021 62232305
Overseas Distributor:
China International Book
Trading Corporation
(P.O.Box 399 Beijing,100044 PRC)

国内统一连续出版物号: CN31-1007/G4 报刊代号: P:4-395 国外代号: Q4069

批判教育学者道德情感的理论谱系、价值立场与实践进路^{*}

任 强 朱宏伟

(湖州师范学院教育学院, 浙江湖州 313000)

摘 要: 批判教育学者普遍带有强烈的道德情感色彩,为批判教育研究提供了“道德基础”与“情感动力”。面对教育不公、结构宰制与文化霸权等压迫现象,批判教育学者逐渐形成包括同情、希望、愤怒与勇敢在内的道德情感谱系,同时呈现出立体交融的样态。批判教育学者的道德情感发轫于价值立场的转变。批判教育学者历经从“经济决定”到“伦理导向”的观念转变,从“被压迫者的立场”到“政治实践”的行动生成,从“精英文化”到“大众文化”的主体突围,形成了富有道德情感底色的经济、政治与文化立场。批判教育学者在道德情感的赋能下,通过培育情感共同体,弥合“社会阶层”之间的文化鸿沟;弘扬公共精神,跨越“教育边界”形塑“公共空间”;追求“主体的解放”,警惕数智时代的技术理性泛化,不断探索批判教育研究的实践进路。

关键词: 批判教育学者;道德情感;理论谱系;价值立场

批判教育学起源于二十世纪六十年代,《被压迫者教育学》的面世标志着英美流派批判教育学的正式形成。批判教育学者致力于阐释知识、教育和权力三者之间的真正关系及其制衡机制(阿普尔, 2014, 第 183 页)。批判教育学的理论与实践富有情感的色彩,从情感的视角审视批判教育学半个多世纪的发展历程,分析弗莱雷(Paulo Freire)、阿普尔(Michael Apple)、吉鲁(Henry Giroux)、麦克拉伦(Peter McLaren)等批判教育学者的情感特征是有必要的。五十余年来,以希望为底色的愤怒成为批判教育学者的情感特征(周险峰, 杨启国, 2023),而愤怒本身就带有强烈的道德情感色彩。

批判教育学者大多认为教育学的“真正本质”是关乎道德、政治、意识形态的活动(周险峰, 黄晓彬, 2019),其中道德情感为批判教育学的发展提供了精神动力与伦理支撑,越发成为开展批判教育研究的重要基础。弗莱雷指出教育不能与“道德的形成相割裂”(Freire, 1998, p. 39),吉鲁把“道德准则”视作批判教育学的核心问题,认为“道德准则”是反对不平等与扩大基本人权的關鍵,同时也尤为关注公民勇敢、勇气等道德情感的培育(Giroux, 2005, p. 67)。温克勒(Michael Winkler)将人们对“道德行动和美感之间关系的理解”看成批判教育学的传统根源之一,并且十分注重道德教育的作用(温克勒, 陈涿翔, 2017)。批判教育学者群体在希望中伸张正义、在愤怒中汲取能量、在反抗中追求勇敢,纷繁复杂的道德情感既有类似的形成因素,也有独特的价值秩序。因此,以谱系的视角诠释批判教育学者道德判断与伦理决策的发生机理,描绘该群体的道德情感图谱,分析其背后隐含的价值立场,探寻道德情感赋能批判教育研究的现实路径,成为批判教育学者群像研究的应有之义。

^{*} 基金项目: 国家社会科学基金 2022 年度教育学一般项目“‘双减’政策下义务教育阶段学生作业变革策略研究”(BHA220131)。

一、批判教育学者道德情感的理论谱系

批判教育学者的道德情感滥觞于弗莱雷的“希望哲学”,随着批判教育流派内部的分化,道德情感逐渐衍生出不同的类别,但整体上呈现出相互交融的立体样态。通过对批判教育学者的群像分析,不难看出,该群体的道德情感至少包括希望、同情、愤怒、义愤、责任感、恐惧、爱、谦逊、信任、正义感、勇敢等。至于诸多道德情感之间存在何种共性、异质性特征与变化趋势,则须从谱系的视角出发,探讨批判教育学者道德情感的发生机制,以图谱的形式对不同类型的道德情感加以归纳,进而推演批判教育学者道德情感的流变历程。

(一) 批判教育学者道德情感的出场语境

道德情感的发生离不开特定的谱系,尼采(Friedrich Wilhelm Nietzsche)曾以谱系学的视野考察道德的起源,谱系学日渐成为研究道德存在和发展的基本方式。从道德实在论的角度来看,任何道德情感、道德知识与道德观念都难免具备地方属性、本土气息乃至有“家族相似性”(family resemblances)的特质(万俊人,2021,序言第9—10页)。同样,批判教育学者的道德情感也并非一般意义上的普遍性道德情感,其缘起于特定谱系,与批判教育学者所处的政治环境、时代背景及其自身教育理想密切相关,且呈现出特有的人性化、希望性与批判性等部落式的“家族特征”。

从道德情感的学科缘起来看,诸多情感学者、心理学者认为“利他性”是辨识道德情感的关键要素。海特(Jonathan Haidt)将无私的诱因(disinterested elicitors)与亲社会行为(prosocial action tendencies)视作道德情感的两大典型特征,认为“利他性”是道德情感的判断标准(Haidt, 2003, pp. 853—854)。与此相反,尼采反对将“利他性”或“无私性”作为道德前提,他谴责站在维护弱者的立场上追寻道德起源的行为(夏天成,2024)。但值得注意的是,批判教育学者的价值立场天然偏向“草根群体”,具有显著的“利他性”与“无私性”,然而,这种“利他性”与“无私性”是有发生前提的,唯有实现自身解放精神与民主意识的成长,才能完成从自我解放到他者解放的转向,甚至被压迫者也须通过解放自身,才能解放压迫他们的人(弗莱雷,2001,第12页)。弗莱雷曾指出在斗争的初始阶段,部分被压迫者不是为了解放而进行斗争,反倒是为了成为新的压迫者或“次压迫者”(弗莱雷,2001,第3页),因此难免陷入尼采所说的,与怪兽搏斗的人却也变成怪物的窘境(尼采,2016,第108页)。这样看来,该群体的道德情感似乎是源于“利己”再转向“利他”,那么显然不能将批判教育学者道德情感、行为的发生完全归于“利他性”或“无私性”的道德作用,但同样也不能全盘否定其道德贡献。不妨将视野扩大,无论“利己”还是“利他”,两者的最终目的都共同指向弗莱雷所期望的“人性化”的历史使命,也就是说辨别批判教育学者道德情感的重要标准在于某种情感是否利于“人性化”使命的达成,这样就将“利己”与“利他”的争执拉回到“利人性化”还是“反人性化”的道德判断上来。

从道德情感的发生后果来看,能否产生道德行为是判断道德情感的重要标志。国内学者朱小蔓提出道德情感是道德的动力机制,能够推动行为的产生,并且将道德情感视作所有道德现实化的根本环节(朱小蔓,1991)。王海明同样认为道德情感(感情)与自身的道德行为有密切联系,若个体缺乏道德情感,便难以激发道德行为,更不会形成品德与德性(王海明,2001,第620—623页)。实际上,个体的道德情感与道德行为存在一种生产关系,道德情感的阙失往往导致道德行为的静默乃至整体道德、德性的缺场,道德个体从道德认知到道德行为的通路也往往陷入阻塞(檀传宝,1997)。若在此基础上继续发掘,可以发现,各类道德情感对道德行为的调动与激发程度有所不同,即在“行动水平”的程度上各有差异。批判教育学者的道德情感也同样具有“行动水平”上的区别。一方面,部分道德情感因面临社会结构与文化霸权的宰制,表现出兴奋的情绪态度与高昂的行动倾向,对道德行为的产生贡献了更为直接的动力。另一方面,也有部分道德情感侧重对被压迫者群体的移情共感,主要运作方式是以“情境化”的手段推动道德行为的产生,所以不可避免地需要较长的传递过程与时效。由此,批判教育学者的道德情感可以归类为“强行动水平”与“弱行动水平”,两者最显著的异质性在于多大程度上能

够推动道德行为的生成。一般说来,前者往往带有“激烈”的色彩,包括愤怒、勇敢等,后者则更加“柔和”,以同情、希望为主。

从道德情感的反应机制来看,道德情感是道德个体基于道德认知所产生的态度反馈。高德胜结合格林鲍姆(Greenbaum)等人对道德情感的研究,提出道德情感向外表征为对善恶的好恶反应与态度,可以将其视作道德主体对善恶现象的基本判断,根据道德主体所持态度的差异,道德情感可以分为三种类型,即对善的认可反应与态度、对恶的不认可反应与态度、善恶混合引发的反应与态度(高德胜,2021)。就批判教育学者而言,道德情感的发生正是基于对善恶现象的价值判断所呈现的好恶反应与态度。通过对批判教育学者的道德情感进行条理化分析,可以发现其同样源于三种途径且派生出相应的道德情感类型。其一,出于对社会正义、民主解放、自由平等的追求所产生的道德情感,包括谦逊、信任与责任感等。批判教育学者以积极争取的方式维护社会和谐与个体尊严,这是对善的认可反应与态度,从而形成称赞型的道德情感。其二,由解放的希望与宿命论的绝望共同交织所形成的混合型道德情感,其中既有对善的追求也涵盖了对恶的指责,主要包括爱、希望、勇敢与正义感等。其三,面对社会不公、种族歧视、文化霸权等压迫现象所产生的抵制性道德情感,包括同情、恐惧、愤怒与义愤等。抵制与反压迫的道德情感贯穿批判教育实践、解放活动的始终,实质上这是批判教育学者对恶的不认可反应与态度,即指责型的道德情感。

(二) 批判教育学者道德情感的表征样态

批判教育学是批判理论与教育学结合的产物,从风格上来看主要分为两大流派,其一为“欧陆”风格的德国流派批判教育学,自二十世纪六十、七十年代以来,诸多德国教学论学者深受法兰克福学派“社会批判理论”的影响,逐渐形成以批判科学理论为研究手段,以“解放”为核心教育目标的德国批判教育流派,其内部同样流派林立,根据批判对象的不同,可以分为“批判-解放教育学”“批判-交往教育学”“批判-唯物主义教育学”“批判-理性主义教育学”“超验-批判教育学”,主要代表人物包括莫伦豪尔(Klaus Mollenhauer)、克拉夫基(Wolfgang Klafki)与布兰卡茨(Herwig Blankertz)等(彭正梅,2002)。德国批判教育学大多遵循批判理论的传统范式,具有保守性和封闭性的特点,情感特征较弱(张华,1996)。其二为“盎格鲁-撒克逊”风格的英美流派批判教育学,与前者相比更具创新性、开放性与革命性,也因此更擅长使用“情境化”的手段对批判理论加以本土改造,从而表现出感性的特质,成为批判教育研究中道德情感产生与发展的主阵地。英美流派的批判教育学者根据其批判课程理论侧重方向的不同,可以分为三类,分别是以弗莱雷等学者为代表的“解放理论”,以鲍尔斯(Samuel Bowles)、金迪斯(Herbert Gintis)等学者为代表的“再生产理论”和以吉鲁、威利斯(Paul Willis)等学者为代表的“抵制理论”,其中“再生产理论”包括经济、文化、霸权再生产三种模式,而阿普尔的批判教育研究则跨越了“再生产理论”与“抵制理论”两个阶段(杨明全,2015)。批判教育学者虽在课程理论上呈现出分野的样态,但在道德情感层面却逐渐趋于交融。

从批判教育流派内部的分野与演进来看,其道德情感的产生与发展是有迹可循的,且绝非泾渭分明、非此即彼的关系。“解放理论”的代表者弗莱雷是英美流派批判教育学的理论开拓者,希望作为弗莱雷教育思想体系中最具特色的道德情感,贯穿弗莱雷解放教育思想发展的全过程。但饱含希望的“解放理论”也有着愤怒的倾向,弗莱雷的遗著甚至冠以“义愤”之名——《义愤教育学》(Pedagogy of Indignation)。愤怒与无奈在经济、文化与霸权再生产模式中,是最常被提及的道德情感,“再生产理论”虽被批判陷入机械论、决定论的泥淖,但其背后同样充盈着对未来乌托邦的希望与向往,形成“希望式的愤怒”,阿普尔认为愤怒与希望共同驱使他前进,希望是一切活动的源泉(李慧敏,2015)。“抵制理论”的兴起暗含对资本主义社会结构宰制的愤怒,但对个体能动性的发挥怀有强烈希望,而道德情感正是促进“抵制活动”走出宿命论的催化剂。吉鲁曾提到“我撒下了种子,希望能使我的学生和国家受益并最终开花结果”(托里斯,2011,第110页),但他也注重对勇敢德性的培育,即公民须有勇气对任何教

育、社会的不公正与不平等做出愤怒的反应并迅速纠正(马健生,李朝霞,2023)。批判教育学者的各种道德情感之间相互转化、彼此渗透,逐渐勾勒出一种立体交融的道德情感景观。正如麦克拉伦所言,教学必须充满危机意识,但也要乐观地生存,我们必须充满愤怒,但也要用爱和热忱加以纾解,批判教育学饱含希望的同时也是勇敢的(麦克拉伦,2004,第492—493页)。

(三) 批判教育学道德情感的图谱

批判教育学者的道德情感纷繁复杂,在经济、政治、道德、文化现象的影响下,逐渐呈现出立体交融的样式。图谱的绘制是对批判教育学道德情感产生、演变与分类的本质探寻,以求得其道德情感内部的共性与异质性特征。通过谱系的视野考察批判教育学道德情感的发生逻辑与表征样态,可以做这样的体认:批判教育学者的道德情感是指以“人性化”与“人的解放”为目的,对善恶现象做出好恶态度与反应,并基于道德判断的结果,推动批判主体产生道德行为,不断增强批判教育研究的道德支持与情感动力,进而促进解放、正义、民主、平等的反压迫进程。值此境遇,结合批判教育学道德情感的出场语境可以将其道德情感大致归为“称赞—强行动水平型”“称赞—弱行动水平型”“混合—强行动水平型”“混合—弱行动水平型”“指责—强行动水平型”与“指责—弱行动水平型”六种形态,如图1所示。

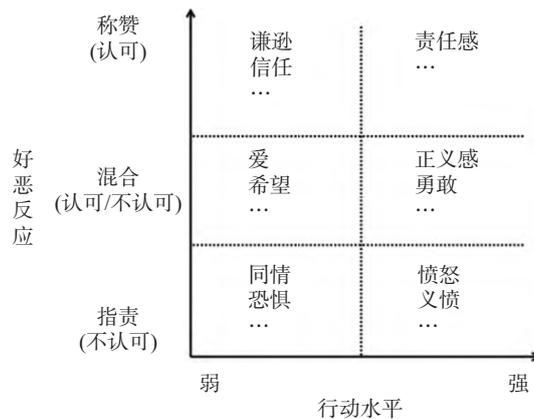


图1 批判教育学道德情感的图谱

具体而言,“称赞—强行动水平型”的道德情感主要包括责任感等,强行动水平赋予批判教育学者较高的情感动机,使其能以“显性”的形式推动批判实践进程。责任感的存在使得道德个体做出的道德判断与伦理决策符合自身价值立场时,能产生自豪、满足的感受,反之则会导致愧疚、消极的情绪体验,进而坚定自身的道德意志与行为。批判教育学作为一门主张通过有效整合教育资源以实现公平正义的学问,批判教育学理应肩负推进社会变革的社会责任感与使命感(阿普尔,欧,阎光才,2007)。吉鲁在辨析“批判性语言”(the language of critique)与“可能性语言”(the language of possibility)时,同样将责任感与积极性的培育作为课程研究的组织原则(吉鲁,2008,第163—164页),此时的责任感从教师群体传递至学生,不断强化维护正义的道德意志。与前者相比,“称赞—弱行动水平型”的道德情感则多以“隐性”的状态呈现,主要包括谦逊、信任等,它们主要藉由思维方式、精神气质与优良作风等形式潜移默化地与周遭世界交互,进而对外部产生道德影响,为“解放教育”这一场“持久战”营造温情、和谐与互助的道德情感氛围。弗莱雷将谦逊、信任视作对话、交往的重要基础(弗莱雷,2001,第39—40页),谦逊明确了道德个体对自身抵极限度的认识,有助于将解放行为从个人转向集体,信任则再次增强了边缘群体、弱势阶层、有色人种等被压迫者的道德凝聚力。若缺少这两种道德品质,要么陷入虚妄自大的批判话语当中,要么囿于相互猜忌、欺骗背叛的泥淖。

“混合—强行动水平型”的道德情感以勇敢、正义感为代表。勇敢作为四主德中的“第一德性”,甚至被视作实现其他美德的条件(左高山,唐俊,2015)。亚里士多德曾在《尼各马可伦理学》中指出勇敢

是鲁莽与怯懦之间的适度(亚里士多德, 2003, 第 53—54 页)。弗莱雷评价巴西无地农民运动既合乎伦理又合乎逻辑, 其中勇敢是该运动的关键所在, 他提到如果无地农民认为“宿命已定”, 怯懦地接受了“历史的死亡”, 那么“土地改革”将会被搁置, 无地者对土地的憧憬将化为泡影(Freire, 2004, p. 39)。这里的勇敢不是盲目地宣泄愤怒, 它遵从批判理性的指导, 具有计划性与方向性, 并且能将批判精神转化为批判行为, 以实现土地分配不平等的反抗。而正义感作为批判教育研究的伦理尺度, 有助于平衡理论价值与现实意义。麦克拉伦在访谈中提到, 他曾以女性舞者对象做过一项民族志研究, 但是由于其自身的出现, 导致研究对象遭受了残忍的折磨与虐待, 出于对道德正义的追寻, 他终止且烧毁了即将完成的著作(麦克拉伦, 于伟, 2015)。诚然, 这样的民族志研究极具理论价值, 但从现实结果看来, 却可能招致不正义的后果。批判教育学者唯有站在被压迫者的立场上, 维护他们的权益, 而不仅仅是为了客观的科研成果, 才更能践行人性化的教育使命。“混合—弱行动水平型”的道德情感以爱与希望为典型, 这一类道德情感的发生既蕴含着批判教育学者对社会不公、压迫现象的抵制, 也充盈着对公平正义、民主解放的向往。希望与爱等道德情感介乎于乌托邦与反乌托邦之间, 该类道德情感既非追求道德伦理层面的完美, 也未陷入反乌托邦式的极端悲观主义。虽然它们不及愤怒、勇敢等道德情感那样, 有着较强的行动水平与充分的实践动机, 甚至能够直接反馈于客观世界, 但却绵延于解放教育的全过程, 弗莱雷强调若缺乏对人、对世界的爱, “对话活动”将不复存在(弗莱雷, 2001, 第 38 页)。

“指责—强行动水平型”的道德情感突出体现为愤怒、义愤等, 这一类道德情感饱含激情与活力, 对实施压迫的人或事表现出鲜明的批判性与攻击色彩。弗莱雷将义愤理解为对侵犯人权、产生压迫的暴力行为作出的正义性情感反应。义愤的首要价值在于它能维护社会公正, 让独立个体重获人格尊严, 而避免陷入犬儒主义(cynicism)(Freire, 2004, 前言)。一旦缺乏义愤的存在, 犬儒主义下的被压迫者为了自我保全, 对压迫现象保持沉默, 社会无法为大众提供批判的公共空间, 教育也会丧失培育批判能力与公共精神的职能(高伟, 2014), 继而引发“草根阶层”的道德危机与情感冷漠。麦克拉伦将批判教育学冠以“革命性”的前缀, 作为典型的“愤青”(angry youth), 他同样充满了这类激昂的道德情感, 他的愤怒直指“资本主义体系”与“帝国主义体制”, 并且尝试以愤怒的话语颠覆“资本主义”与“帝国主义”在教育领域的绝对话语权(周勇, 2014), 愤怒、义愤等道德情感在批判教育学的教育社会学实践中发挥了“引擎”的作用, 不断增强其行动能力。“指责—弱行动水平型”的道德情感主要包括同情、恐惧等, 这一类道德情感同样源于对压迫现象的反对与不认可, 与前者相比, 其行动水平与实践动机较弱, 此时的道德主体即使有摆脱压迫现状的主观意愿, 却可能缺乏将道德情感转化为解放行为的现实能力。然而, 这并非意味着同情、恐惧等道德情感一无是处, 适度的同情、恐惧能够促进对社会压迫现象的体认与警惕。吉鲁认为对他者苦难的同情与理解是教师作为转化性知识分子的必备品格(祁东方, 2015), 而恐惧则能够刺激教育改革, 辅助公众理解压迫、被压迫与反压迫的关系及其背后根源(阿普尔, 2008a, 第 208—214 页)。但过度的同情、恐惧往往难以发挥应有之效, 随着此类道德情感的累积, 压迫者对压迫对象的控制愈发深刻, 甚至逐步实现规训的内化, 逼促被压迫者自身异化为“全景监视建筑”中瞭望塔里的监视者(福柯, 1999, 第 224 页)。

二、批判教育学者道德情感的价值立场

批判教育学者注重通过价值的“透镜”审视知识、教育与权力的关系, 价值问题逐渐成为批判教育研究的主线之一(王占魁, 2014, 第 23 页)。实际上, 批判教育学者道德情感的产生与发展也正是由于该群体价值立场的转变所产生的道德、伦理倾向。价值立场作为统摄性的概念, 包括了经济、政治、文化、道德伦理等诸多方面, 各因素藉由相似或各异的作用机制激励着批判教育学者道德情感的发生。如阿普尔所言, 批判理论与实践大多产生于道德与伦理原则的基础之上, 即“不近人情的行为不应作为我们谋求福祉的捷径”(阿普尔, 2004, 第 3 页)。如此看来, 教育的问题已然不仅是教育学的问题, 同时也可能是经济、政治、文化、伦理等领域的问题(弗雷勒, 2006, 第 65 页)。

(一) 经济立场: 从“经济决定”到“伦理导向”的观念转变

二十世纪七十年代, 鲍尔斯(Samuel Bowles)、金蒂斯(Herbert Gintis)通过分析教育和经济生活的结构, 得出资本主义制度下学校教育的普遍性目的, 即“学校为经济生活训练青年”(鲍尔斯, 金蒂斯, 1990, 第102页)。他们指出学校教育与经济制度存在符应关系(correspondence)(黄庭康, 2017, 第6页), 学校教育难以缩小不同群体社会经济、资本的差距, 反而赋予其“合法化”的应得身份。阿普尔同样认为学校是表达“集体传统”与“人类意图”的机构, 而这些传统与意图正是特定经济意识形态的产物(阿普尔, 2001, 第54页)。由此, 批判教育学者逐渐揭露学校教育为特定阶层服务的本质, 强调资本主义下的学校教育旨在实现对劳动力、意识形态、价值观乃至资本主义结构的多方位再生产, 其中虽蕴含着对社会结构复制与延伸的无奈和愤怒, 却依然陷入经济决定论的泥淖。自二十世纪八十年代以来, “保守主义现代化运动”加速了美国教育改革“向右转”的进程, 新自由主义经济学所推崇的看似自由的择校制度与竞争模式反而将民主异化为个体消费实践, 对考试、效率与优绩近乎偏执的追求搁置了有关教育公平、道德伦理与情感因素的考量。新自由主义高度概括了一种特殊的经济、政治范式, 不断增强美国民主理念的经济属性以代替其政治职能(阿普尔, 2008b, 第14—15页)。同时, 政府相继出台“绩效问责”(accountability)、“高风险测验”(high-stake test)等教育政策, 日益加剧阶层与种族的不平等(刘淑宁, 阿普尔, 索迪, 2020), 进而异化出一种“流行病教育”(pandemic pedagogy), 造成道德危机的同时也严重影响公共领域的经济、教育、文化乃至卫生的安全(马健生, 李朝霞, 2023)。

“经济再生产理论”虽击破了资本主义制度下教育公平的幻象, 但并未实现对唯物史观“经济基础决定上层建筑, 上层建筑反作用于经济基础”这一基本原理的完整诠释。从资本的属性来看, 逐利、盲目与贪婪是资本主义市场经济不可规避的劣根, 且在最大限度内会保障优势群体对生产资料的掌握与剩余价值的剥削, 而学校教育在此也就顺势沦为维持优劣秩序与固化阶层的工具。正如马克思、恩格斯所批判的“资本来到世间, 从头到脚, 每个毛孔都滴着血和肮脏的东西”(马克思, 恩格斯, 2016, 第829页)。批判教育学者深知社会经济结构无法直接改变, 寻求伦理与道德的规约则成为另一条道路。出于对个体解放与社会正义的追寻, 批判教育学者不断进行自我反思与批判, 开始注重学校教育对社会政治、文化与经济场域的反作用以及个体在结构宰制、文化霸权中的能动性与自主性, 进而实现从“再生产理论”到“抵制理论”的阶段性转向。在此过程中, 批判教育学者不再局限于对已预设的经济结构进行悲观、绝望的批判, 转而开展以正义、解放为追求的伦理探索, 进而极大地推动了积极性道德情感的发展。自二十世纪末以来, 麦克拉伦从后现代主义转向马克思主义, 主张对无产阶级赋予马克思主义的情感关怀(李宝庆, 靳玉乐, 2014), 2014年5月, 麦克拉伦围绕“正义”的主题接受专门访谈, 内容涉及民族志研究、马克思人道主义与批判教育研究中的立场问题等(麦克拉伦, 于伟, 2015)。弗莱雷更是直接将“具备为正义而战的倾向”视为教师的必备美德, 鼓励教师成为敢于教书的人(弗莱雷, 2006, 第83页)。正义逐渐成为批判教育学者的共同伦理追求, 假如抛弃了对被压迫者群体的正义责任, 也就难以真正理解作为人类现象和历史文化的教育本质(王占魁, 2012b)。但值得注意的是, 这种从“经济决定”到“伦理导向”的立场转变, 并不意味着批判教育学者抛弃了经济分析与阶级分析的批判方法, 而是以伦理、道德的视野弥补了“经济再生产模式”的理论缺憾。

(二) 政治立场: 从“被压迫者的立场”到“政治实践”的行动生成

强烈的政治取向是批判教育学者的共性特征, 政治性甚至成为批判教育研究的底层逻辑。学校教育中的知识、课程作为官方通过筛选机制所呈现的产物, 其分类、传递与评价充分反映了政治、权力的分配及其控制原则(扬, 2002, 第61—62页)。批判教育学者反对价值中立, 认为任何人都是生存在历史情境中的动物, 因而不可避免地卷入到政治与道德的漩涡(祁东方, 2015)。弗莱雷多次旗帜鲜明地指出教育就是政治, 政治就是教育! 全世界的教育都具有政治性(political nature), 倘若从形而上学的角度来说“政治是教育的灵魂”(Freire, 1985, p. 188)。阿普尔则从知识价值观出发, 将斯宾塞对“什么知识最有价值”的探讨转向“谁的知识最有价值”的追问, 明确揭示知识乃至学校教育以“负载价值

的”(value-laden)身份,陷入社会权力和政治的纠葛,与个体的道德决策和伦理判断产生密切联系(王占魁,2012a)。批判教育学者藉由揭露政治与教育的关系,逐渐实现政治立场的转换——站在被压迫者的一边(周险峰,2019),即与有色人种、劳苦大众、劣势阶层等弱势群体共同开展政治行动,而非为统治阶层的利益服务(张琨,2008,第27页)。弗莱雷强调“未来的胜利”属于领袖与人民,更准确地说是属于包括领袖在内的人民(弗莱雷,2001,第100页),对胜利归属权的判断反映了弗莱雷政治立场的基本取向是“与人民一起”(with)而非“为了人民”(for)。1996年阿普尔于《文化政治与教育》中再次提出振聋发聩的设问“你站在谁的一边?”,则是对教育政治立场的重申(阿普尔,2018,第88—89页)。

二十世纪中叶以来,以弗莱雷为代表的批判教育学者对教育政治性的澄清掀开了教育学“第三次理论革命”的序幕。教育是政治实践的具体表征形态,而坚定的政治立场则为政治实践的开展提供先决条件,发挥着精神支撑与价值导向的作用,可以说没有正确的政治立场就难以走上教育的正确之路^①。就批判教育学者而言,其政治立场尤为关照被压迫者群体的权力及权利(power and right),旨在实现“身体”与“人性”的双重解放。诸多批判教育学者完成政治立场的转变之后,相继投身于教育政治实践活动,有力回应了“教育能否改变社会”的基本命题,进而推动批判教育理论从“精神维”到“现实维”的实践转向。直至今日,基于被压迫者立场所开展的“成人扫盲运动(Adult literacy campaigns)”“巴西无地农民运动(Landless Workers' Movement)”与“师生权益运动”等教育政治实践仍富有重要历史意义与现实价值,正如阿普尔所言,“不要去那种只站在‘阳台’上看热闹的人”(阿普尔,2014,第191页)。批判教育学作为一种政治实践哲学,强调批判理论与政治实践的统一,“政治实践属性”要求教育工作者须具备揭露日常工作与政治生活中压迫、霸权、宰制现象的道德基础与情感动力(麦克拉伦,王雁,苏启敏,2020)。从政治立场的转变到政治实践的形成蕴含了激发批判教育学者道德情感的关键因素,即批判教育学者通过见证、感受甚至是经历被压迫者所面临的遭遇而产生类似的道德体认与情感偏向,同时藉由一种“情境化”的批判方法,将政策、理论与实践放置到具体的社会情境中加以考察,值此境遇,批判教育学者便能基于“权力结构底部”的“草根立场”省思问题且付出实际行动,且对被压迫者富于道德伦理层面的关怀与政治上的理解(王占魁,2012b)。

(三)文化立场:从“精英文化”到“大众文化”的主体突围

诸多批判教育学者立足不同场域,揭露教育的经济有涉、政治有涉与意识形态有涉。布尔迪厄(Pierre Bourdieu)将目光聚焦于文化因素,提出“文化再生产模式”,分析教育、文化与社会结构的关系。国内学者石中英也以“教育学的文化性格”指出教育学的本质是以价值批判和意义阐释为目标的文化科学或价值科学(石中英,2001,第188页)。在布尔迪厄看来,资本与权力的同质性使得两者的置换成为可能,并且藉由“教育资格”的形式构建社会与教育制度结构,日益加剧阶层固化现象(布尔迪厄,1997,第192页)。其中,精英文化通过不平等的分配机制,合法承袭累积的文化资本,逐渐站在社会话语体系的中心,再次将被压迫者的声音推向边缘。从文化史的视野来看,精英文化对大众文化的压制是由来已久的。二十世纪三十年代,以利维斯(Leavis)为代表的英国精英主义文化学者对大众文化加以敏锐且凌厉的攻击,贬低大众文化为“精神垃圾”“群氓文化”,主张对大众文化进入学校课程保持警惕,希望教师能够甄别大众文化的虚伪性、欺骗性及其麻痹作用(帕金翰,宋小卫,2000)。法兰克福学派虽为批判教育学直接贡献了理论基础与批判范式,但其对待大众文化的取向却与批判教育学者存在明显立场分歧,大多法兰克福学者借助“文化工业理论”(culture industry theory)怒斥大众文化的庸俗、千篇一律及其拜物教属性,指出大众文化标榜“大众”的旗号,将民众形塑为“娱乐工业所期望他们成为的那类人”(霍克海默,1989,第275页)。二十世纪八十年代,伯明翰学派将英国文化研究带到美国,为批判教育学者提供了“文化”视野,矫正“文化决定论”的悲观基调,且将美国本土亚文化研究推向繁荣(吴松伟,高德胜,2024)。以吉鲁、麦克拉伦为代表的批判教育学者出版《大众文化、学校教育与日常生活》《大众文化与批判教育学》等著作,持续发掘大众文化的价值,将大众文化与学校课程加以整合,形成独特的批判教育学大众文化观(喻春兰,2009)。

实际上,不论是大众文化研究、美国本土的亚文化研究抑或是近年国内学者对“底层文化资本”的概念探索与理论对话^②,都指向“文化”的另一种可能,即文化受众主体性与主动性的形成及作用发挥。被压迫者群体的主体性、主动性为批判教育学者突破“结构决定论”开辟了新通道,而语言则是其主体性得以彰显的重要工具,语言的作用发挥机制并不局限于“说话”的动作行为,也依托其承载的道德情感、政治文化与意识形态。“被压迫者剧场”(theatre of the oppressed)的创作者博奥(Augusto Boal)重视情境的创设与主体的参与,他甚至强调,“任何情况下参与者都不得说话,顶多只被允许用自己的脸部表情作示范,告诉被雕塑者如何做”(博奥,2000,第188页)。批判教育学的语言一方面表征为“批判性语言”与“可能性语言”的联合,两种语言相互补充却又各有局限,前者以愤怒、勇敢的姿态批判教育、文化系统中的不公正与不平等,后者则充盈着改造世界的美好“希望”(Giroux, 1991, p. 52)。另一方面,正如福柯所揭示的那样,被压迫者往往会发展出一套非正规语言以反抗精英文化与主流话语——包括诗歌、讽刺、比喻和疯人语等(姚大志,2001)。非正规语言在批判教育学的场域里衍生出“被压迫者剧场”“被压迫者电子游戏”(video games of the oppressed)等形态,有助于激发被压迫者群体对现实压迫的具身认知,转被动旁观为主动的身体、情感、伦理交互,进而实现革命的预演(rehearsal of revolution)。被压迫者群体的主体性、主动性在这类“模拟社会运动”与“模拟政治实践”中得以彰显,进而实现对文化霸权的突围及自身的解放。

三、批判教育学者道德情感的实践进路

批判教育学作为一种检验的方法,不断改变造成不平等与不正义的教育系统,该学派通过吸收“人类正义与尊严”的道德情感力量,逐步构建起一种具有伦理、文化、政治属性的方法范式,有助于实现促进个人解放、追求社会正义的共同旨归(康柏,2004,第46页)。然而,批判教育学却依旧面临严峻的挑战,历史遗留的“社会阶层”分化乃至固化问题尚未完全解决,当下教育边界的不断僵化加剧了教育不平等的现象,随着赛博格时代的到来,技术理性的泛化日渐遮蔽人的道德情感。在过去、当下与未来的三重裹挟中,何以突围?须以道德情感为方法范式,培养有批判意识、批判能力与批判勇气的社会公民,促使他们将自我从被压迫的状态中解救出来(彭正梅,2008,第207页)。

(一) 培育情感共同体,弥合“社会阶层”之间的文化鸿沟

再生产理论虽陷入结构决定论的泥潭,否定了教育中主观能动性的作用发挥,却鞭辟入里地揭示了资本主义制度下官方意识形态与文化霸权的运作逻辑。经济、文化、霸权再生产通过教育使得性别、人种、贫富之间不公平得以保留,进而藉由不平等的分配制度,加剧社会阶层之间的流动壁垒,导致阶层分化乃至固化现象,从而不可避免地爆发文化冲突。为了调和社会阶层的矛盾,打破阶层固化的循环,使其流动成为可能,亟待增强社会阶层之间的道德情感互动,形塑“情感共同体”。“情感共同体”(emotional community)的概念正式提出于二十一世纪初,情感史学家罗森宛恩(Barbara Rosenwein)认为个体的情感表达受制于具体场域和时空,与当事人所处的境遇与氛围密切相关(王晴佳,2022),休谟更是在两百多年前就指出个体会与周遭人产生情感或感受的共鸣与呼应(罗森宛恩,2024,第143页)。可见,“情感共同体”的形成有助于不同阶层进行道德沟通与情感体认。

其一,要促进学校课程与大众文化的融通,增强学校课程的大众性、平民性与正义性。大众文化能否融入学校课程的关键在于人们对大众文化所持的道德态度与情感体验。吉鲁作为大众文化课程建设的代表者,他将大众文化视为价值丰富的教育资源(傅书红,2007)。出于对大众阶层的同情与共鸣,吉鲁大力支持多元文化的发展,强调文化的混合性与包容性。相反,如果学校课程总是置之高阁,则会与大众文化相悬浮,从而干扰学生对多元文化的接纳及其主体性的建构(郑金洲,1997)。与吉鲁相比,麦克拉伦主张的批判教育学是一种更具“革命性”的实践哲学,他认为批判教育学不应止步于消除阶层、阶级之间的对立,而是通过斗争的形式废除阶级(魏风云,2021)。两种不同的实践形式,体现了批判教育学者丰富的道德情感色彩。其中,既包括了温和的同情、怜悯也涵盖了高昂的愤怒、勇敢,

为学校课程和与大众文化的融合赋予了道德情感的力量,不难看出,不论是吉鲁对大众文化、多元文化的支持,还是麦克拉伦对阶层、阶级区隔的抵制,皆旨在消除不同群体之间道德情感与文化的隔阂,以形成突破阶层与时空的情感共同体。

其二,要构建被压迫者群体的话语体系,传播被压迫者的声音,以突破资本主义制度下的话语霸权。不论是批判教育学者对大众文化的同情、认可,还是对阶级存在的愤怒批判,抑或是对被压迫者的“政治理解”,都是批判教育学者与大众进行道德情感互动的具体表征,批判教育学者往往基于“草根立场”,维护大众的群体权益与社会地位(王占魁,2014,第161页)。阿普尔在《被压迫者的声音》中诠释了教育场域中究竟是谁在说和做,说和做的空间有多大,说和做的效果与意义如何(阿普尔,2008a,序第4页)。话语体系的构建是为边缘群体、弱势阶层、有色人种等被压迫者群体发声的必要条件,其形成须以“希望哲学”“批判理论”“否定理性”为基础,以平等、解放、人性化为旨归,以交往、对话为手段。话语体系涉及语言、文化与情感等多个层次,其中最具实践意义的关键在于被压迫者群体是否具备勇于发声、敢于行动的道德情感。吉鲁尤为强调批判精神与批判勇气的作用,指出教师作为转化性知识分子(transformative intellectuals),其重要使命在于培育具有勇气和知识的行动者(吉鲁,2008,第154—155页),唯有形成即便面对风险也能指出不公正与不平等的道德勇气、道德义愤,才能突破道德缄默状态,增强“自我拯救和解脱的可能性”(布列钦卡,2001,第186页)。

(二) 弘扬公共精神,跨越“教育边界”形塑“公共空间”

如果说吉鲁的“抵制理论”为人们逃离“再生产理论”的结构宰制留下了希望,那么“教育边界”的日渐僵化则加剧了“结构决定论”反扑的风险(吴松伟,董标,2021)。“教育边界”的形成逼促教育不平等的诞生,“教育边界”的日渐僵化使得由“教育边界”引发的教育不平等得以长久持存(吕寿伟,2010)。批判思维的弱化、思辨能力的式微、权利意识的淡薄以及实践行动的缺乏加重了“教育边界”的僵化程度,致使教育领域的不平等现象愈演愈烈。何以完成对“教育边界”的突围,成为批判教育学者解放任务的关键考量。吉鲁主张批判教育学的发展应当致力于跨越学科与文化的边界,并且提出“边界教育学”的概念,他希望通过打破学科、文化的边界,建立一个可以产生知识的新空间来创造新的知识形式(Giroux,1991,p.50)。跨越“教育边界”有助于彰显教育的公共属性,进而建立起一个“公共空间”以实现公共价值,不断接近自由、解放的理想状态。

社会责任感与公共精神是跨越“教育边界”形塑“公共空间”的精神内核。出于不同的文化背景、地缘关系、政治制度、意识形态等因素,中西方对社会责任感与公共精神的有着不同的阐释。中国古代哲学强调“保国者,其君其臣肉食者谋之;保天下者,匹夫之贱与有责焉耳矣”,即“天下兴亡,匹夫有责”的使命感。古希腊作为西方文明发源地,社会责任感与公共精神更多被视为政治德性,呈现出一种认同感和归属感的集体情感,大到内外政策,小到日常表决,无时无刻不体现着公共精神(戚万学,2017)。虽然中西方的社会责任感与公共精神有不同的表征形式,但在本质上仍呈现出相似的属性特点,其最终目的都在于打破不同个体之间的区隔,形成积极、向善的道德风气,使个体能将自身权利置于群体权利的语境下加以审度。道德情感赋予了大众“跨越边界”的勇气,使社会公共价值的实现具备了情感层面的可能,也为“公共空间”的建构奠定了现实层面的基础。至今仍需要一种“批判的教育”,培养有社会责任感与使命感的人,凭借他们的批判意识、批判能力与批判勇气追求具有公共精神与公共价值的生活(王占魁,2013)。

(三) 追求“主体的解放”,警惕数智时代的技术理性泛化

亚里士多德将人视为一种“理性的动物”,然而,人们沉湎于自身的理性,却轻视了道德情感与人之本性的存在(江畅,张媛媛,2016)。随着后人类主义的兴起以及技术革命的爆发,传统教育受到了极大的冲击。数智技术不断突破教育的时空边界,“人工智能+”万物的组合无疑将人对技术的依赖与崇拜提升到新的境地,但人的主体性却于技术理性的泛化中日益消弥。在此背景下,碳基生物与硅基生物的界限逐渐模糊,人与技术深度嵌合,“赛博格教育”也应运而生。技术被赋予前所未有的能量与权

力,如何警惕技术理性的异化与吞噬、如何防范技术理性带来的“数字规训”、如何解决技术理性及其“离身性”所造成的道德情感遮蔽,成为批判教育研究亟待省思的道德、伦理难题。批判教育学者指出教育改造多以技术理性“挂帅”,理想与现实之间逐渐背离,控制成为标准的代名词,现代教学的“理性化”“工具化”倾向忽视了对人性、伦理与道德的关照。当下数智时代的技术理性越发张扬,不断将人从价值立场中剥离,搁置于抽象符号之中,把真实世界降格为“单向度的世界”,难免培育出丧失批判意识、否定精神与道德情感能力的“单面人”(于伟,2003)。

批判教育学由于受到人本主义、存在主义与欧洲传统知识社会学的影响,其教育理论本身就有强烈的人性色彩与人学属性(阎光才,2007)。然而,在教育优绩主义、内卷化现象的加持下,技术、机器、算法对人之主体性的僭越使得人性化的历程愈发艰难,教育的“人学立场”也逐渐式微。道德情感的出场有助于重申“赛博格教育”中的人学意蕴,破解技术理性泛滥所造成的主体性危机。弗莱雷曾提到:“我有权生气,我有权表达愤怒,有权把它视为战斗的动力,正如我有权去爱这个世界并同样将之视为战斗的动力。”(Freire, 2004, pp. 58—59)生气、愤怒抑或是爱,作为道德情感的具体类属,有助于人们从日渐盲目的“理性崇拜”中挣脱出来。其中,爱作为一种批判教育学者道德情感的典型,同时拥有最高的伦理学价值。舍勒(Max Scheler)认为爱是一种发现更高价值的运动,即在人与周遭的交互中,能以道德之爱把人从工具、机器、技术的异化、控制乃至吞噬中拯救出来(任强,2020)。在批判教育学的场域里,道德情感的作用范畴已然超越人与物、人与人的单一对应模式,而指向对世界万物的体认,如弗莱雷所言,伦理学的基本原则是对生命的关爱,这种关爱既涵盖对人之生命的爱,也指对大自然乃至整个世界的关爱(洪如玉,2023)。可见,批判教育学甚至整个教育学场域里都需要道德情感的力量,这既是引领批判教育学政治实践的伦理基础,也是每个教育工作者开展日常教学的关键主题(黄忠敬,2022)。道德情感的存在钳制了技术理性、经济理性的无序扩张,防范数智时代技术、机器、市场对人性的规训与遮蔽,缓解“人-物”“人-人”乃至“人-世界”关系的去道德化、去情感化现象,也更有力量地回应了批判教育哲学的关键命题——主体的解放。

(任强工作邮箱:renq529@126.com)

参考文献

- 阿普尔,欧,阎光才.(2007).批判教育学中的政治、理论与现实(上).《比较教育研究》,(09),1—8.
- 阿普尔.(2001).意识形态与课程(黄忠敬,译).上海:华东师范大学出版社.
- 阿普尔.(2004).官方知识:保守时代的民主教育(第2版)(曲因因等,译).上海:华东师范大学出版社.
- 阿普尔.(2008a).被压迫者的声音(罗燕等,译).上海:华东师范大学出版社.
- 阿普尔.(2008b).教育的“正确”之路:市场、标准、上帝和不平等(黄忠敬,译).上海:华东师范大学出版社.
- 阿普尔.(2014).教育能够改变社会吗?(王占魁,译).上海:华东师范大学出版社.
- 阿普尔.(2018).世界教育思想文库:文化政治与教育(阎光才,译).北京:教育科学出版社.
- 鲍尔斯,金蒂斯.(1990).美国:经济生活与教育改革(王佩雄等,译).上海:上海教育出版社.
- 博奥.(2000).被压迫者剧场(赖淑雅,译).台北:扬智文化事业股份有限公司.
- 布尔迪厄.(1997).文化资本与社会炼金术:布尔迪厄访谈录(包亚明,译).上海:上海人民出版社.
- 布列钦卡.(2001).教育科学的基本概念:分析、批判和建议(胡劲松,译).上海:华东师范大学出版社.
- 程猛,康永久.(2016).“物或损之而益”——关于底层文化资本的另一种言说.《清华大学教育研究》,(04),83—91.
- 弗莱雷.(2001).被压迫者教育学(顾建新等,译).上海:华东师范大学出版社.
- 弗雷勒.(2006).十封信——写给胆敢教书的人(熊婴,刘思云,译).南京:江苏人民出版社.
- 福柯.(1999).规训与惩罚:监狱的诞生(刘北成,杨远婴,译).北京:生活·读书·新知三联书店.
- 傅书红.(2007).文化研究在教育领域中的价值——亨利·吉鲁的文化研究教育思想.《比较教育研究》,(04),34—38.
- 高德胜.(2021).道德情感:本质、类别与意义.《当代教育与文化》,(06),1—10.
- 高伟.(2014).现代犬儒主义教育哲学批判.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(02),21—30.
- 洪如玉.(2023).生态教育学:回顾与前瞻.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(12),26—33.

- 黄庭康. (2017). *批判教育社会学九讲*. 北京: 社会科学文献出版社.
- 黄忠敬. (2022). 从“智力”到“能力”——社会与情感概念史考察. *教育研究*, (10), 83—94.
- 霍克海默. (1989). *批判理论* (李小兵等, 译). 重庆: 重庆出版社.
- 吉鲁. (2008). *教师作为知识分子——迈向批判教育学* (朱红文, 译). 北京: 教育科学出版社.
- 江畅, 张媛媛. (2016). 试论当代中国道德情感体系构建. *道德与文明*, (01), 21—26.
- 康柏. (2004). *批判教育学导论* (张盈堃等, 译). 台北: 心理出版社股份有限公司.
- 李宝庆, 靳玉乐. (2014). 麦克莱伦的批判课程理论及其启示. *西南大学学报(社会科学版)*, (06), 57—64.
- 李慧敏. (2015). “愤怒”的使命与批判教育学的未来——迈克尔·阿普尔教授访谈. *全球教育展望*, (01), 3—14.
- 刘淑宁, 阿普尔, 索迪. (2020). 新自由主义在教育中的含义和政治学. *教育学报*, (03), 15—25.
- 吕寿伟. (2010). 边界、身份与持久的教育不平等. *教育学报*, (06), 22—27.
- 罗森宛恩. (2024). *愤怒: 一部关于情绪的冲突史* (曾雅婧, 译). 北京: 中国工人出版社.
- 马健生, 李朝霞. (2023). 流行病·抵制·起义——吉鲁对于当代美国公共教育的新批判. *外国教育研究*, (12), 16—30.
- 马克思, 恩格斯. (2016). *马克思恩格斯全集(第二十三卷)*. 北京: 人民出版社.
- 麦克拉伦, 王雁, 苏启敏. (2020). 批判教育学面临的挑战及其可能的未来. *教育研究*, (04), 16—25.
- 麦克拉伦, 于伟. (2015). 学者对于正义的追寻——彼得·麦克拉伦 (Peter McLaren) 访谈录. *外国教育研究*, (06), 3—13.
- 麦克拉伦. (2004). *校园生活: 批判教育学导论* (萧昭君等, 译). 台北: 巨流图书有限公司.
- 尼采. (2016). *善恶的彼岸* (魏育青等译). 上海: 华东师范大学出版社.
- 帕金翰, 宋小卫. (2000). 英国的媒介素养教育: 超越保护主义. *新闻与传播研究*, (02), 73—79.
- 彭正梅. (2002). 德国批判教育学述评. *外国教育研究*, (10), 5—9.
- 彭正梅. (2008). *解放和教育: 德国批判教育学研究*. 上海: 华东师范大学出版社.
- 戚万学. (2017). 论公共精神的培育. *教育研究*, (11), 28—32.
- 祁东方. (2015). 政治与教育——吉鲁的马克思主义教育哲学思想探讨. *哲学动态*, (03), 50—57.
- 任强. (2020). 教育之爱的缺失与充盈——基于马克思·舍勒“爱的秩序”的教育反思. *教育发展研究*, (18), 75—82.
- 石中英. (2001). *教育学的文化性格*. 太原: 山西教育出版社.
- 檀传宝. (1997). 道德情感、审美情感与道德教育. *中国教育学刊*, (01), 11—14.
- 托里斯. (2011). *教育、权力与个人经历: 当代西方批判教育家访谈录* (原青林, 王云, 译). 济南: 山东教育出版社.
- 万俊人. (2021). *20世纪西方伦理学经典II——伦理学主题: 价值与人生(上)*. 北京: 北京师范大学出版社.
- 王海明. (2001). *新伦理学*. 北京: 商务印书馆.
- 王晴佳. (2022). 性别史和情感史的交融: 情感有否性别差异的历史分析. *史学集刊*, (03), 4—15.
- 王占魁. (2012a). 阿普尔批判教育研究的理论来源. *华东师范大学学报(教育科学版)*, (02), 10—18.
- 王占魁. (2012b). 阿普尔批判教育研究的批判逻辑. *教育研究*, (04), 134—139.
- 王占魁. (2013). 批判教育的使命与教育批判的方法论. *教育学报*, (01), 55—62.
- 王占魁. (2014). *价值选择与教育政治——阿普尔批判教育研究的实践逻辑*. 北京: 教育科学出版社.
- 魏风云. (2021). 麦克拉伦革命性的批判教育学思想及评价. *社会科学战线*, (05), 242—246.
- 温克勒, 陈冻翔. (2017). 批判教育学的概念. *华东师范大学学报(教育科学版)*, (04), 62—73.
- 吴松伟, 董标. (2021). “抵制”逃离“再生产”?——威利斯和吉鲁的批判教育学分野. *教育学报*, (01), 16—28.
- 吴松伟, 高德胜. (2024). 主体的突围——伯明翰学派对批判教育学的贡献. *中国远程教育*, (03), 13—24.
- 夏天成. (2024). 蓝色与灰色: 道德谱系学的批判与分歧. *道德与文明*, (03), 62—72.
- 亚里士多德. (2003). *尼各马可伦理学* (廖申白, 译). 北京: 商务印书馆.
- 阎光才. (2007). 批判教育研究的学术脉络与时代境遇. *教育研究*, (08), 80—85.
- 扬. (2002). *知识与控制: 教育社会学新探* (谢维和等, 译). 上海: 华东师范大学出版社.
- 杨明全. (2015). 批判课程理论的知识谱系与当代课题. *全球教育展望*, (04), 3—11.
- 姚大志. (2001). 何谓正义: 罗尔斯与哈贝马斯. *浙江学刊*, (04), 10—16.
- 于伟. (2003). 论技术理性时代“完善的人”的消解及其对教育的负面影响. *东北师大学报*, (03), 119—124.
- 喻春兰. (2009). 大众文化课程观的历史流变. *比较教育研究*, (04), 57—61.
- 张华. (1996). 批判理论与批判教育学探析. *外国教育资料*, (04), 8—13.
- 张琨. (2008). *教育即解放: 弗莱雷教育思想研究*. 福州: 福建教育出版社.
- 郑金洲. (1997). 美国批判教育学之批判——吉鲁的批判教育观述评. *比较教育研究*, (05), 16—19.
- 周险峰, 黄晓彬. (2019). 学科、跨学科与高等教育的社会正义追求——批判教育学的视角及其修正. *湖南师范大学教育科学学报*, (01), 76—82.

- 周险峰, 杨启国. (2023). 以希望为底色的愤怒: 英美批判教育学者的情感特征. *现代大学教育*, (04), 20—30.
- 周险峰. (2019). 美国批判教育学的伦理之维. *教育研究*, (04), 74—82.
- 周勇. (2014). 忧伤与愤怒: 教育社会学的情感动力——以涂尔干、麦克拉伦为例. *教育学术月刊*, (09), 3—10.
- 朱小蔓. (1991). 道德情感简论. *道德与文明*, (01), 31—33.
- 左高山, 唐俊. (2015). 当代英美学界“勇敢”美德研究进展及问题. *道德与文明*, (04), 33—38.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Haidt, J. (2003). The Moral Emotions. In Davidson, R. J., Scherer K. R., & Goldsmith, H. H. (Eds.). *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press.

注 释:

① “正确”译自阿普尔的著作《教育的“正确”之路: 市场、标准、上帝和不平等》(Educating the “Right” Way: Market, Standards, God, and Inequality), 以阿普尔为代表的批判教育学通过对二十世纪八十年代以来的美国“右转”势力进行反思批判, 揭露教育、社会的不公正与不平等, 进而寻求教育的“正确”道路(阿普尔, 2008b, 前言第3页)。

② 国内学者程猛、康永久通过对46位学生教育自传的分析, 提出“底层文化资本”的概念, 他们认为社会底层的“寒门学子”同样具备中上层学子特有的“文化资本”, 且以独特形态呈现, 主要包括“先赋性动力、道德化思维以及学校化的心性品质”(程猛, 康永久, 2016), 该概念的提出是国内学者基于中国本土现实对文化资本理论、文化再生产模式的深度探索与补充。

(责任编辑 陈振华)

The Theoretical Genealogy, Value Stance and Practical Approach to the Moral Emotions of Critical Pedagogy Theorists

Ren Qiang Zhu Hongwei

(College of Education, Huzhou University, Huzhou 313000, China)

Abstract: Critical pedagogy theorists generally have strong moral emotions, which provides “moral foundation” and “emotional power” for critical education research. In the face of oppressive phenomena such as educational injustice, structural domination and cultural hegemony, critical pedagogy theorists gradually form a genealogy of moral emotions including sympathy, hope, anger and courage. At the same time, their moral emotions show a state of blending. The moral emotion of critical pedagogy theorists originates from the change of value stance. Critical pedagogy theorists have experienced the conceptual transformation from “economic determinism” to “ethical orientation”, the action generation from “the position of the oppressed” to “political practice”, and the breakthrough of subjectivity from “elite culture” to “mass culture”. They gradually formed an economic, political and cultural stance with a moral emotional undertone. The critical pedagogy theorists, empowered by moral emotion, cultivate the emotional community and bridge the cultural gap between “social classes”; the public spirit, and cross the “education boundary” to shape the “public space”; pursue “the liberation of subjectivity” and guard against the generalization of technical rationality in the age of digital intelligence, and constantly explore the practical approach of critical education research.

Keywords: critical pedagogy theorists; moral emotions; theoretical genealogy; value stance