

重新思考毛泽东的教育思想遗产

石中英

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘要 作为一位伟大的无产阶级革命家、政治家和理论家,毛泽东对教育工作的论述也非常丰富、独到和深刻,为后世留下宝贵的教育思想遗产。尤其是他关于教育性质、教育价值、教育目的、教育原则(教劳结合)以及知识分子问题等重大教育理论问题的论述,具有鲜明的社会性、人民性、平等性、革命性和现实针对性,与历史上和同一时期教育家的有关论述有着显著的根本性差别。从方法论来看,毛泽东基于中国革命和建设的立场所发表的这些重大教育论述体现了他的整体主义、历史唯物主义、实践本体论以及强烈的民族主义情愫。历史地看,毛泽东关于教育问题的这些重要论述及其方法论对新民主主义时期以及社会主义建设时期中国的教育实践产生直接的和重大的指导性作用。在当前的社会背景下,重新思考毛泽东的教育思想遗产,一方面有益于人们更好地理解中国教育现代化进行的独特探索和走过的曲折道路,另一方面也有利于决策者、研究者和实践者从中借鉴正确的立场、观点和方法,服务于当前和将来中国社会的教育改革与创新。

关键词 毛泽东;教育目的;教育改革;教育现代化

中图分类号:G40-092.7 **文献标识码**:A **文章编号**:1671-9468(2016)03-0105-12

毛泽东是伟大的无产阶级革命家、政治家和理论家,也是伟大的无产阶级教育家。他一生有着丰富的教育实践和大量的教育论述,涉及教育实践的各个领域和教育工作的方方面面,从初等教育、中等教育、高等教育到职业教育、成人教育、干部教育、扫盲教育,从教育事业的性质、价值取向、指导方针、教育目的到教育改良、教育革命、学制改革、课程与教学改革、学习方法,从教育领导权问题、知识分子问题到德育、体育以及广义的学风问题等等。这些丰富的教育实践以及建立在这些实践基础上的系列教育主张构成了毛泽东一生革命工作和思想体系的重要组成部分,对20世纪中国社会的教育现代化进程也产生了广泛和长期的影响。然而,由于非常复杂的原因,无论是毛泽东在世期间还是1976年逝世之后,整个中国学术界包括教育学界对他的教育实践和思想体系的研究始终没有能够理性地开展起来。时至今日,他提出的一些重大教育问题以

收稿日期:2016-05-03

作者简介:石中英,男,北京师范大学教育学部教授,博士。

及围绕这些问题所开展的精辟论述已逐渐不为教育决策者、研究者和一线教师所熟知。基于这样的背景,今天我们提出重新思考毛泽东教育思想的遗产,一方面是要重温当年毛泽东就中国革命和中国教育问题所发表的深刻论述,另一方面也是要进一步深刻理解和重新评估毛泽东深刻的教育论述及其对于未来中国教育改革与发展的重大意义。

一、毛泽东有关教育工作的重要论述^①

众所周知,毛泽东青年时代曾经在长沙第一师范学校读书,毕业后也曾做过一师附小的主事和第一师范的国文教师,对于教育工作有着浓厚的兴趣。1921年底,毛泽东虽然已经加入中国共产党并开始走上职业革命家的道路,但在《少年中国学会会员终身志业调查表》中,他还是写到自己终身欲从事的事业为教育事业、终身欲从事的学术领域为教育学,足见教育问题和教育事业在他心目中的分量。此后,不管是在土地革命时期,还是在抗日战争时期、解放战争时期以及新中国成立之后,毛泽东始终以一位革命家和政治家的身份,时刻关注着教育问题,发表了大量有关教育工作的论述。他的教育论述论题非常广泛,既涉及教育与其外部的社会政治、经济和文化的关系问题,也涉及教育内部的方针、目的、课程、教学、评价和师资问题,彼此之间也存在着紧密的关联性和高度的一致性。在他的诸多教育论述中,有一些论述处于比较核心和关键的位置,构成毛泽东教育思想的主要内容。

教育性质始终是毛泽东所关心的重大教育问题之一,对教育性质问题的认识决定着他对其他重大教育问题的认识。“五四运动”之前,毛泽东受近代启蒙思想家的影响,重视教育的人文性,在一定程度上接受“人格教育论”、“教育救国论”和“教育独立说”的主张,对传统的教育多有批判,希望通过教育的变革完成国民性改造的任务,将教育的变革置于社会的变革之前加以考虑。“五四运动”之后,受杜威民主主义教育思想的影响,并基于自己从事乡村调查和创办工读新村、工人夜校和农民补习学校的经验,他渐渐地认识到教育活动不是孤立的,而是在现实社会系统中运行的。教育上诸多问题的根子不在教育,而是社会的弊端使然。1927年,他在《湖南农民运动考察报告》中一针见血地指出:“中国历来只是地主有文化,农民没有文化。可是地主的文化是农民造成的,因为造成地主文化的东西,不是别的,正是从农民身上掠取的血汗。”要从根本上解决农民没有文化这样的问题,像杜威、晏阳初、陶行知那样单纯地提倡平民教

^① 1958年,人民教育出版社编辑出版了《毛泽东论教育》一书,辑录了1927—1958年21年间毛泽东有关教育工作的重要言论、报道、书信和题词等,为学习和研究毛泽东教育思想提供了一个基本文献。1991年,人民教育出版社又出版了该书的第二版。与第一版比较起来,第二版拓宽了选材范围,补充了一些新的文献,有助于读者更加完整地了解毛泽东的教育思想体系。

育、乡村教育是不行的,必须要从根本上开展政治革命,打倒地主阶级。“农村里地主势力一倒,农民的文化运动便开始了。……不久的将来,全省当有几万所学校在乡村中涌出来,不若知识阶级和所谓‘教育家’者流,空唤‘普及教育’,唤来唤去还有一句废话。”^[1]因此,在毛泽东看来,教育的性质根本上还是社会性、政治性,在阶级社会里具有阶级性。那些在政治、经济上处于统治地位的阶级必然在文化、教育上也处于统治地位,并希望自己所统治的学校能够为巩固自己在政治、经济上的统治服务。由此,要从根本上解决教育上的问题,单靠教育界的努力是不够的,必须首先解决社会的问题。而且,教育问题的解决须纳入整个社会问题的解决系统中加以考虑,并服务于社会问题的解决。

教育价值问题是毛泽东所关心的另一个重大教育问题,这个问题的实质就是“为谁办教育”或“什么是理想的教育”的问题。像当时的许多进步教育家一样,毛泽东在青年时代就认识到,中国四万万五千万人口中,最缺少文化、最需要教育的是广大的工人阶级和农民阶级,因此理想的或进步的教育一定是为他们而办的,是为着他们的自由、平等和福祉而办的。旧教育最大的问题就是少数人的教育,而不是多数人的教育;是统治阶级的教育,而非人民的教育。新民主主义的教育、社会主义的教育就是要变革这种教育的价值取向,将大众的教育、人民的教育作为根本的价值方向加以追求。这个价值认识贯穿毛泽东的一生,始终不渝。1945年,毛泽东在《论联合政府》一文中提出:“农民——这是现阶段中国文化运动的主要对象。所谓扫除文盲,所谓普及教育,所谓大众文艺,所谓国民卫生,离开了三亿六千万农民,岂非大半成了空话?我这样说,当然不是忽视其他约占人口九千万的人民在政治上经济上文化上的重要性,尤其不是忽视在政治上最觉悟因而具有领导整个革命运动的资格的工人阶级,这是不应该发生误会的。”^[2]1949年新中国成立后,毛泽东曾经多次明确提出,教育“要向工农开门”;1950年,他在给《人民教育》创刊号题词时提出,“恢复和发展人民教育是当前重要任务之一”。1958年,他更明确提出教育的“人民性”,并将其作为社会主义教育的根本价值属性。“中国教育史有人民性的一面。孔子的有教无类,孟子的民贵君轻,荀子的人定胜天,屈原的批判恶君,司马迁的颂扬反抗,王充、范缜、柳宗元、张载、王夫之的古代唯物论,关汉卿、施耐庵、吴承恩、曹雪芹的民主文学,孙中山的民主革命,诸人情况不同,许多人并无教育专著,然而上举那些,不能不影响对人民的教育,谈中国教育史,应当提到他们。但是就教育史的主要侧面说来,几千年来的教育,确是剥削阶级手中的工具,而社会主义教育乃是工人阶级手中的工具。”^[3]基于这种价值认识,无论在其早期的革命生涯中,还是在其晚年的社会主义建设实践中,毛泽东都非常重视最大多数人民的扫盲和教育问题,强调基于人民群众的实际需要,采取多种途径提高人民的文化素质,反对和批判那些以各种名义将工人农民拒之于教育大门外的观念和行,致力于让广大人民群众享受最广泛的文化和教育权利。

基于上述对教育性质和教育价值的认识,在教育目的问题即“教育培养什

么样的人”的问题上,毛泽东在1957年《关于正确处理人民内部矛盾的问题》的讲话中明确提出:“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”^[4]在1958年的一次讲话中,毛泽东进一步将此方针表述为:“教育必须为无产阶级政治服务,必须同生产劳动相结合。劳动人民要知识化,知识分子要劳动化。”^[5]看起来,“劳动者”的培养不仅是针对劳动人民而言的,也是针对知识分子而言的,是毛泽东在社会主义改造初步完成之后对各级各类人才培养规格的总体规定与期望。实事求是地说,毛泽东有关教育要培养“劳动者”的观念,无论在当时,还是在现在,都是一个非常革命性的观念。因为自古以来中国社会教育领域存在着“学而优则仕”的风气,学习或教育的目的就是为造就社会的精英人士,将社会的优秀青年包括一些贫寒子弟输送到社会上层,成为人人仰慕的“人上人”。“劳动者”教育目的的提出是反其道而行之,其背后体现着毛泽东朴素的阶级感情、对劳动创造价值的深刻认识以及对传统教育培养严重脱离劳动人民的“人上人”从而复制社会等级结构的严重不满。当然,毛泽东观念世界中的“劳动者”不是传统意义上的体力劳动者或抽象意义的纯粹概念,而是反映当时社会主义建设需要的、有社会主义觉悟和有文化的劳动者。在造就这种既有“社会主义觉悟”又“有文化”的劳动者的问题上,基于当时青年人的政治思想状况,最重视的是“社会主义觉悟”,毛泽东强调要对知识分子和青年学生进行思想政治教育。他提出:“不论是知识分子,还是青年学生,都应该努力学习。除了学习专业之外,在思想上要有所进步,政治上也要有所进步,这就需要学习马克思主义,学习时事政治。没有正确的政治观点,就等于没有灵魂。”^[6]

如何造就这种既有社会主义觉悟又有文化的劳动者呢?在毛泽东看来,唯一的选择就是打破传统学校教育的藩篱,走“教育与生产劳动相结合”的道路。众所周知,教育与生产劳动相结合是马克思主义经典作家基于现代化大生产提出的一个重要命题,认为其不仅是增加社会生产的有效途径,也是造就全面发展的人的唯一途径。毛泽东基于中国社会革命和建设的特殊实践,进一步发展了这个命题,将教育与生产劳动相结合作为根本的教育原则提了出来。这里的“教育”不单是指学校教育,也包括社会教育、干部教育等所有的教育形态。早在20世纪20年代早期,毛泽东在开展平民教育的实践中就认识到,一些“洋学堂”、“洋先生”之所以不受老百姓的欢迎,原因在于他们所讲授的内容完全是“城里的东西”,脱离老百姓的实际需求,学来学去也不知道有什么用途。所以在毛泽东自己开办农民讲习所、工人夜校以及后来在瑞金、延安时期创办红色学校的讲话致辞中,都反复强调教育要同革命斗争相结合、同生产劳动相结合。1939年,毛泽东在给抗大的题词中指出:“现在一面学习,一面生产,将来一面作战,一面生产,这就是抗大的作风。”^[7]1958年,毛泽东明确提出:“儿童时期需要发展身体,这种发展要是健全的。儿童时期需要发展共产主义的情操、风格和集体英雄主义的气概,就是我们时代的德育。这二者同智育是连接一道的。

二者都同从事劳动有关,所以教育与劳动结合的原则是不可移易的。”^[8]为了贯彻教育与生产劳动相结合的原则,毛泽东还提出,农村里的中小学校都要同当地的农业合作社订立合同,参加农副业生产劳动,城市里的中小学校在可能条件下可以联合设立附属工厂或作坊,也可以同工厂或服务行业订立参加劳动的合同;一切有土地的大中小学,应当设立附属农场;没有土地而临近郊区的学校,可以到农业合作社参加劳动。总之,各级各类学校都要贯彻教育与生产劳动相结合的思想,从小培养学生正确的劳动观点、劳动态度和良好的劳动习惯,与劳动人民打成一片,摒除剥削阶级历来不劳而获和鄙视劳动人民的恶习,树立社会主义的思想观念和高尚的道德情操。自20世纪50年代之后,教育与生产劳动相结合被视为中国特色社会主义教育事业的一个重要特征。

要造就有社会主义觉悟的、有文化的劳动者,走教育与生产劳动相结合的道路,不改造旧的资产阶级知识分子、造就新的无产阶级知识分子是不可能的。毛泽东在其一生当中多次论述过中国的知识分子问题,认为“没有知识分子的参加,革命的胜利是不可能的”^[9],高度重视知识分子在中国革命和建设中的作用。他同时指出,知识分子要走与工农群众相结合的道路。1939年5月4日,他在纪念五四运动20周年的一次演讲中,基于对中国革命任务的总体分析提出:“中国的知识青年们和学生青年们,一定要到工农群众中去,把占全国人口百分之九十的工农大众,动员起来,组织起来。没有工农这个主力军,单靠知识青年和学生青年这支军队,要达到反帝反封建的胜利,是做不到的。所以全国知识青年和学生青年一定要和广大的工农群众结合在一块,和他们变成一体,才能形成一支强有力的军队。”^[10]也就是在这个讲话中,毛泽东提出:“革命的或不革命的或反革命的知识分子的最后的分界,看其是否愿意并且实行和工农群众相结合。……愿意并且实行和工农结合的,是革命的,否则就是不革命的,或者是反革命的。他今天把自己结合于工农群众,他今天是革命的;但是如果他明天不去结合了,或者反过来压迫老百姓,那就是不革命的。”^[11]他把是否与工农群众相结合看成是判别知识分子革命性或进步性与否的根本标准。同年12月9日,毛泽东在纪念“一二九运动”5周年大会的演讲中再次指出:“只有知识分子跟工人、农民正确地结合,才会有攻无不克、无坚不摧的力量。因此,知识分子要同共产党结合,要同广大的工农群众结合,要同革命武装队伍结合,要同八路军新四军结合。……自然,我们要反对那种少数破坏革命的坏知识分子,汉奸知识分子,‘申公豹’式的知识分子。”^[12]1949年前后,毛泽东确立了“团结、教育、改造”的知识分子政策,按照新民主主义文化教育方针的要求,开展知识分子的自我教育和自我改造运动,其目的在于发展他们“为人民服务”的思想。经过20世纪50年代早期和中期的各种思想教育运动,毛泽东在1957年的《关于正确处理人民内部矛盾的问题》讲话中指出,大多数知识分子表示赞成社会主义制度,其中有一部分人已经成为共产主义者。“为了充分适应新社会的需要,为了同工人农民团结一致,知识分子必须继续改造自己,逐步地抛弃资产阶

级的世界观而树立无产阶级的、共产主义的世界观”^[13]。但是不久以后,由于国际国内政治斗争形势的变化,毛泽东对知识分子的思想状况进行了错误的估计,导致“反右”斗争扩大化,并为后来的“文化大革命”提供了错误的认识论基础^①。

以上是毛泽东有关教育问题的重要论述。尽管这些论述不是在一个时期以整体的面貌系统阐述的,并且各自还有各自的形成路径,但是它们之间具有非常鲜明的内在关联性,共同构成毛泽东教育思想的主体部分,也极大地影响着解放前革命根据地教育的实践和解放后整个国家教育事业的发展。

二、毛泽东重要教育论述的方法论基础

作为一位革命家和政治家,毛泽东就以上五个重大教育问题发表了自己明确的看法,他的论述视角和方式迥异于教育学领域的专家,有其独特的方法论基础和特色,需要进行进一步的分析。

首先,作为一位长期从事革命工作的政治家,毛泽东对教育工作的论述采取一种整体主义的视角,而不是专业主义的视角。整体主义的视角是将教育工作纳入民族革命、阶级斗争和国家建设的整体视域加以审查,而不是孤立地以一位教育专家的眼界看待教育。若以一位教育专家的眼界来看教育问题,看到的可能只是经费、人员、课程、教材、儿童等一些具体的教育要素或相关问题,考虑这些具体要素的配置或相关问题的解决。若以一位政治家的视角看待教育,就容易看到教育工作对于整个社会革命的意义和作用,看到教育活动自身如何受到社会政治、经济和文化现状的影响与制约,从而找到教育问题的社会根源和变革教育的社会策略。更重要的是,从整体主义的视角看待教育,还能够看到革命运动本身对于广大工农群众和知识分子的巨大教育意义,不再将教育等同于狭隘的学校教育,有利于形成一种更加开放的大教育观。事实上,在毛泽东一生有关教育的论述及实践中,学校教育的论述和实践虽然是其重要组成部分,但他在工农教育、革命教育、扫盲教育、干部教育乃至知识分子教育等领域的论述更是大量、生动和深刻的,远远超出以青少年为对象的正规学校教育的范畴,这在中国几千年教育史和近代以来的教育学史上前所未有、独树一帜。

其次,作为一位杰出的马克思主义者,毛泽东在审视教育问题、展开教育论述的时候,自觉地以马克思主义的历史唯物主义为指导,强调社会存在决定社会意识,承认经济基础和上层建筑对于教育工作的决定性作用。1940年,他在

^① 1966年5月7日,毛泽东在给林彪的一封信中称,资产阶级知识分子统治我们学校的现象,再也不能继续下去了,由此拉开了文化大革命的序幕,导致文化大革命期间教育秩序的严重破坏和建国初期党的知识分子政策的片面执行。参见徐家林、陈鸣鸣著:《毛泽东职业教育思想论》,社会科学文献出版社2006年版,第304页。

《新民主主义论》中指出：“一定的文化（当作观念形态的文化）是一定社会的政治和经济的反映，又给予伟大影响和作用于一一定社会的政治和经济；而经济是基础，政治则是经济的集中表现。这是我们对于文化和政治、经济的关系以及政治和经济的的基本观点。”^[14]根据这样的一种方法论，毛泽东在各个历史时期特别反对教育工作脱离实际，反对教育工作不考虑革命和建设的环境、阶段、要求，一味地追求制度化、正规化和专业化的倾向。例如，1944年，他针对陕甘宁边区教育工作中存在的片面重视正规教育、普及教育和义务教育而忽视农村经济、文化、人口分布等特点以及教育内容脱离生产和生活实际的问题，发表一个重要讲话，就边区的教育工作如何适应边区的政治、经济、文化乃至人口、地理环境的特点做出具体的指示，如学制应该反映农业生产的特点，搞三学期制，以便农忙时学生可以回家帮助耕作；学校布局要以村为单位，不要以乡为单位，这样不仅可以缩短孩子上学的距离，而且可以为家庭节省孩子寄宿的费用——“寄宿要交粮食，在家里吃饭六七斗便够了，交学校要一石三斗，……这是不妥当的”^[15]；教员的补充不能都指望师范生，可以采取“老百姓教老百姓”的方式，“认识十个字的就可以当组长，认识一百个字的就可以当委员长”^[16]；在办学体制上，不能光强调公办，也要重视民办；在教育类型上，除了要重视学校教育外，更要重视社会教育、识字教育、干部教育等，从而“把整个边区变作一个大学校，……所有的老百姓和干部都在这个大学校里学习生产、学习文化”^[17]。这些认识矫正了当时边区教育工作的一些偏差，使边区教育工作能够得到健康发展，呈现出生动、活泼的局面。

再次，从思想方法上说，无论在中国革命和建设问题上，还是在教育问题上，毛泽东的论述都是强调实践本体的，把实践作为检验真理的唯一标准。1937年，他发表了《实践论》，系统地阐明了知与行、认识与实践的关系，明确提出“只有人们的社会实践，才是人们对于外界认识的真理性的标准”^[18]。他认为，只有在社会实践过程中——具体的社会实践类型多样，包括物质生产实践、阶级斗争、科学实验等——人们达到了思想中所预期的结果时，指导这种实践的认识的真理性能够被证实。实践不仅是知识的来源，也是知识的目的，更是检验知识正确与否的标准。“你要知道梨子的味道，你就得变革梨子，亲口吃一吃。你要知道原子的组织同性质，你就得实行物理学和化学的实验，变革原子的情况。你要知道革命的理论和方法，就得参加革命。”^[19]离开了实践，人们就不能获得真正的知识，也不能判断自己所获知识的真伪。“通过实践而发现真理，又通过实践而证实真理和发展真理。”^[20]正是出于这种实践本体论，毛泽东在革命和建设的很多历史时期，都非常重视调查研究，强调实事求是，反对教条主义、本本主义、主观主义和形式主义。这些思想方法和工作方法的共同缺陷就在于轻视实践、不了解实践，当然也不能达到实践的目的，甚至会给实践带来极大的危害。1930年，他发表了《反对本本主义》，提出著名的“没有调查，就没有发言权”，认为本本主义的社会科学研究方法是“最危险的，甚至可能走上

反革命的道路”^[21]。1941—1942年,他陆续发表了《改造我们的学习》《整顿党的作风》和《反对党八股》等系列重要讲话,深刻分析了主观主义、教条主义、形式主义等不良学风的根源及其给革命事业造成的严重危害,从不同角度突出强调实事求是、理论联系实际对于革命工作的极端重要性和迫切性。可以说,毛泽东在认识论上对实践的高度重视,为马克思主义与中国革命和建设的具体结合奠定了思想基础。

最后,毛泽东在教育论述上犹如在其他社会问题论述上一样,非常注重强调中国传统、中国立场和中国特色,反对盲目、机械和简单地照搬照抄国外的思想、经验和做法,体现了他强烈的民族自尊心、自豪感和使命感。在毛泽东从事教育和革命工作的早期,他接触到许多西方启蒙思想家的作品,卢梭、斯宾塞、杜威、罗素等人的思想都对他产生过积极影响。但是他并未像其他一些教育家或知识分子那样,简单地宣扬、鼓吹和实践这些西方思想家的思想,更没有主张“全盘西化”,而是注重从中国社会和教育实践具体情况出发,同时融合中国古代思想家的思想主张和传统教育实践,再结合革命和教育工作的实际加以创造性地实践。1921—1923年湖南自修大学的创立就是一个鲜活的例子,它一方面继承了中国古代书院的精神和方法,另一方面也融合了当时源自西方平民主义教育的旨趣,为早期马克思主义思想的传播和刚刚诞生的中国共产党的发展搭建了一个重要的平台。1940年,在《新民主主义论》中,他把新民主主义的文化教育性质概括为“民族的”“科学的”和“大众的”,“民族的”置于首位。在解释“民族的”含义时,他说“它是反对帝国主义压迫,主张中华民族的尊严和独立的。它是我们这个民族的,带有我们民族的特性”;“一切外国的东西,如同我们对于食物一样,必须经过自己的口腔咀嚼和肠胃运动,送进唾液肠液,把它们分解为精华和糟粕两部分,吸收其精华,才能对我们的身体有益,决不能生吞活剥地毫无批判地吸收。所谓‘全盘西化’的主张,乃是一种错误的观点”。^[22]他曾经批评过那种在学校教育和干部教育中照本宣科、一味讲授西方的理论、漠视中国具体实践的做法,“教哲学的不引导学生研究中国革命的逻辑,教经济学的不引导学生研究中国经济的特点,教政治学的不引导学生研究中国革命的策略,教军事学的不引导学生研究适合中国特点的战略战术,诸如此类。其结果,谬种流传,害人不浅。……在许多学生中造成了一种反常的心理,对中国问题反而毫无兴趣,对党的指示反而不重视,他们一心向往的,就是从先生那里学来的据说是万古不变的教条”^[23]。这种教育模式既不能培养真正的革命者,也不能培养真正的建设者,小则与己无益,于事无补,大则与民无利,与国有害。这种重视中国国情、中国立场和中国特色的思想和话语诠释了毛泽东作为一位坚定的民族主义者和伟大的爱国主义者的价值立场和文化情怀。

三、毛泽东的重要教育论述及其方法论的再思考

1976年,毛泽东去世。1977年,全国统一高等教育入学考试得以恢复,学校教育秩序也回归到正常轨道。1978年,党的十一届三中全会召开,正式宣布“文化大革命”的结束,开启了中国社会改革开放的新时代。如今,中国社会在政治、经济、文化、教育、科学技术等领域都发生了翻天覆地的变化,正在致力于中华民族伟大复兴中国梦的实现。教育领域的改革开放也在逐步地扩大和深入,提出了到2020年“基本实现教育现代化”的宏伟目标。置身于这样一个几乎全新的时代,毛泽东在他的时代对教育问题所展开的这些论述及其思想方法是否还有价值?今天的人们又能从毛泽东当年的论述中汲取什么样的智慧?这些都是值得决策者、研究者、实践者以及一切关心社会进步和国家命运的人们进一步深入思考和回答的。

事易时移。应当说,今天中国的建设和发展所面临的内外环境与毛泽东时代有很大的不同,中国教育发展已经达到的水平也非毛泽东时代可比。因此,毛泽东在半个世纪前甚至更早一些时期发表的有关教育问题的许多具体论述可能已经过时了,对于指导今天的教育政策、研究和实践没有多少可以借鉴的价值。但是,毛泽东一些有关教育基本问题的论述及其方法论不会过时,其意义依然值得我们立足于时代的背景和实践的立场展开进一步的讨论。

教育的性质问题是新民主主义革命时期毛泽东所关心的“根本教育问题”。面对当时种种社会和教育思潮,毛泽东总结了早期民主主义的教育实践、苏维埃时期的教育实践以及延安时期的教育经验,认为教育的根本性质不在教育自身,而在它所处和服务的社会历史发展阶段。在新民主主义革命阶段,教育从性质上说就是民族的、科学的和大众的教育,具有民族性、科学性和大众性;1956年生产资料私有制的社会主义改造完成之后,我国的教育已经完成了从新民主主义教育到社会主义教育的历史性转变,总体上属于社会主义性质的教育。但是,教育的社会主义性质的具体内涵是什么?与新民主主义阶段提出的民族性、科学性、大众性是何关系?是这些性质的充分实现还是这些性质的重新阐释与补充?这些问题,无论是晚年毛泽东本人还是以后的教育理论家都没有能够予以清楚的理论说明。也正是由于对教育的社会主义性质从内涵上缺乏清晰的理论说明,我国在中国特色社会主义教育发展道路上才出现了诸如1958年的“教育大革命”以及“文化大革命”中对教育事业的严重破坏。1978年以后,在解放思想、拨乱反正的大背景下,教育界开展了教育本质(性质)问题的大讨论。在讨论过程中,研究者在教育属于上层建筑还是属于生产力范畴抑或教育本身就是一种培养人的活动这一问题上,发表了不同的观点,丰富了有关教育社会性质的认识,尤其是有关教育的生产性的提出,为后来确立教育优先发展战略、科教兴国战略提供了理论条件。尽管如此,改革开放三十年来,对于

我国教育的社会主义性质依然缺乏总体性的认识,这已经成为制约我国当前和今后进一步深化教育改革的理论瓶颈,亟需研究和突破。

关于教育的价值取向问题,毛泽东非常明确地提出教育的“人民性”,提出教育事业要为占全国人口90%以上的工人、农民及一切革命阶级服务,使他们成为自己的主人、社会的主人和国家的主人。基于这样的价值立场,他对封建社会和资本主义社会的学校教育都进行了猛烈的批评,认为这些教育都只是统治阶级借以统治人民、奴役人民和压迫人民的工具,而新的教育应该成为人民发展自身、获得自由、尊严和独立的武器。所以,他所从事和所憧憬的教育具有比较强烈的赋权性质和解放性质。也正是由于这种人民性的价值取向,他对于传统的教育形态——学校制度、教师权威、学科课程、教材编写、考试评价等都持批评态度,不断要求教育系统从教育的正规化、制度化和专门化解放出来,促进教育实践与社会生产、生活和阶级斗争的一体化。他多次告诫知识分子和老师,要做人民的先生,要先做人民的学生,倾听人民的需要,发挥人民的作用,增进人民的利益。也正是由于他对教育的人民性抱有很高的期待,所以在1968年7月21日,他看到《人民日报》关于《从上海机床厂看培养工程技术人员的道路》报道后批示:“大学还是要办的,我这里主要说的是理工科大学还要办,但学制要缩短,教育要革命,要无产阶级政治挂帅,走上海机床厂从工人中培养技术人员的道路、要从有实践经验的工人农民中间选拔学生,到学校学几年以后,再回到生产实践中去。”^[24]毛泽东的这种教育价值主张尽管带有相当强烈的乌托邦性质,但并非是一种纯粹浪漫主义的理想,因此后来为巴西教育家、批判教育理论家保罗·弗莱雷所借鉴,成为其《被压迫者教育学》核心思想的重要来源之一。如今,国家虽依然把“以人为本”“办人民满意的教育”作为教育改革与发展的指导方针,但是教育的“人民性”内涵已经悄悄地发生了巨大的变化,在一定程度上已经不再是广大工人和农民自我发展、赋权和社会行动的工具,而是指向他们所关心的、与子女教育有关的一些具体问题,如择校问题、安全问题、师资问题、高考升学率等等问题的解决。

关于教育的目的或教育要培养什么样的人的问题,毛泽东在1957年给出了要培养德智体几方面都得到发展的、“有社会主义觉悟的有文化的劳动者”的答案。这个回答既是对历史上封建主义、资本主义教育目的观的批判,也是对新民主主义革命以来红色根据地教育实践目的的高度概括,还是对当时一部分青年学生看不起工人农民、不愿意与他们为伍之思想倾向的有力回应。这个教育目的观对此后二十年中国教育的变革产生了直接的影响,也是导致后来大批知识青年上山下乡接受教育和锻炼的思想基础,在一定程度上培养了那个时期青年学生尊重劳动、尊重劳动人民以及劳动光荣、劳动平等的思想意识。历史地看,“劳动者”作为人才培养的总体规格,蕴含着可贵的社会平等思想。当然,在“文化大革命”中,毛泽东的这种教育目的观被严重地被误解与窄化了,发展成轻视知识和知识分子、“知识越多越反动”、“宁要无产阶级的草,不要资产阶

级的苗”，用思想意识的纯洁性来代替文化和业务上的专业性，从一个极端走向另一个极端。所以，在“文化大革命”结束之后，毛泽东教育目的表述中“德育、智育、体育等几方面都得到发展”的内涵得到继续保留，但是其有关“劳动者”的说法及其背后的价值意蕴却渐渐被人遗忘。当前，党和国家教育方针中有关教育目的的表述在人才培养总体规格上使用“社会主义事业建设者和接班人”的提法。两相比较，后者更加注重的是青少年参与社会主义现代建设的业务能力和政治上的可靠与忠诚，至于“劳动者”一语所包含的平等主义价值诉求则难以寻觅。进一步分析来看，如果说，当年毛泽东用“劳动者”一词作为人才培养规格的总概括也许过于偏重政治与阶级上的平等，忽视了受教育者由于天赋、努力、教育与社会环境不同而产生的实际工作能力和社会贡献的大小，如今的表述则显然充满着精英主义的味道，在鼓励和强调个人对于社会主义建设多方面贡献的同时，忽视了对青少年学生社会平等意识的培养。事实上，随着各社会阶层在收入差别上的进一步扩大，彼此之间在思想意识上重新出现了严重的分层现象，社会歧视、社会排斥和社会冲突不断出现。致力于造就社会主义事业建设者和接班人的国民教育没有能够阻止这种经济上与意识上的阶层分化现象。而且，无论基础教育，还是高等教育，教育或学校本身的分层现象也越来越严重，教育的等级、文凭的等级、职业的等级、收入的等级、社会地位的等级、尊严的等级之间呈现出高度的相关性和同构性。毛泽东通过1957年教育方针所意图批判和解决的问题，在新的历史背景下似乎又以新的面貌出现了。

关于教育与生产劳动相结合以及知识分子与工农群众相结合的问题，毛泽东当年都给予了充分的论述，用来回答如何办教育以及谁来办教育等事关教育性质、价值和目的的重大实践问题。改革开放以后，教育学界在继续肯定教育与生产劳动相结合的原则时，侧重对“生产劳动”的内涵与外延进行分析，大部分认为生产劳动的内涵与外延应该与时俱进，不仅包含一些简单的体力劳动，而且应包括机械化大生产。这样的理解虽然丰富了人们对教育与生产劳动相结合具体途径和方式的认识，但是却淡化了毛泽东提出和强调教育与生产劳动相结合的目的——将教育的目的、生产的目的、革命的目的统一起来加以实现。当年毛泽东在论述教育与生产劳动相结合时所谈的“教育”不仅包括正规的学校教育，而且包括各种各样的社会教育、干部教育等等。将当年毛泽东所说的“大教育”窄化为学校教育来谈论教育与生产劳动相结合，直接的后果就是将该原则具化为大中小学校的劳动教育，而不再是标志教育的社会主义性质的一条基本教育原则。与此相关，知识分子与工农群众相结合的道路也逐渐被淡忘，知识分子似乎又回到自己的“象牙塔”，专门从事知识的生产，以社会精英自居，忘记了自己所肩负的社会启蒙的重任。知识分子与工农群众之间的社会距离、心理距离开始重新形成并有扩大之势，毛泽东当年所追求和向往的知识分子走进工农群众、与他们打成一片、组织与动员工农群众为实现革命和建设的目标而万众一心的场景也已经再难寻觅。

从毛泽东论述重大教育问题所采取的方法论来看,整体主义、历史唯物主义、实践本体论以及强烈的民族主义提供了观察中国社会和教育问题非常独特和严密的方法论,给当时的教育事业带来了许多积极的东西,推动了新民主主义时期以及社会主义建设初期我国教育事业的发展。但是,这些方法论及其所辩护的观点在后来一些特殊时期被他本人及追随者不恰当地极端化,导致教育和社会发展中的一些重大失误。对整体主义和历史唯物主义方法论的过分强调忽视了教育的相对独立性、专业性和人文性,强化了教育事业在整个国家经济社会发展中的工具地位,这种情况至今未有实质性的改变。教育改革对社会变革的亦步亦趋妨害了教育基本秩序的形成以及对于优秀教育传统的继承。对实践本体论的简单理解与过分强调导致了教育改革与发展中对经验的过度依赖和对理论的过度轻视,使得教育改革与发展经常徘徊在一些相互冲突的经验中不能自拔,缺少稳定的方向。对中国特色、中国立场和中国传统的过分强调,在一个时期内导致了对西方和苏联教育学思想的盲目排斥与草率批判,陷入狭隘的民族主义泥坑中不能自拔。所以,在当前我国全面深化改革、建立现代教育治理体系的新时期,一方面理应借鉴毛泽东当年观察教育问题所使用的方法论原则,用一种更加整体、系统、实践和中国的眼光设计教育蓝图、指导教育工作;另一方面也要吸取这些方法论原则在使用过程中被简单化、极端化和形而上学化的教训,妥善处理整体与部分、社会与教育、理论与实践、中国立场与世界眼光之间的关系,保障我国教育事业的科学发展和教育改革目标的顺利实现。

总的来看,毛泽东作为中国历史上杰出的革命家、政治家和理论家,对于我国20世纪教育事业的现代化做出了多方面的贡献。他所思考的重大教育问题在今天依然需要我们继续思考,他所提出的一些重要教育主张在今天依然值得我们认真学习和讨论,他在思考教育问题时所采取的立场、观点和方法依然值得我们在今天以及以后的教育改革与发展中加以借鉴,他在教育论述中所表达的以人民为本的平等主义价值愿景依然能够感动这个时代的人们。

参考文献

- [1][2][3][4][5][6][7][8][12][13][15][16][17][18][19][20] 人民教育出版社. 毛泽东论教育(第三版)[M]. 北京:人民教育出版社,2008:1-2, 210, 293-294, 272, 291, 271, 69, 294, 90, 271, 196, 198, 200, 20, 24, 35.
- [9][10][11][14][22] 中共中央文献编辑委员会. 毛泽东选集(第二卷)[M]. 北京:人民出版社,1991:618, 565-566, 566, 663-664, 709.
- [21] 中共中央文献编辑委员会. 毛泽东选集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1991:111.
- [23] 中共中央文献编辑委员会. 毛泽东选集(第三卷)[M]. 北京:人民出版社,1991:798-799.
- [24] 徐宝林,陈鸣鸣. 毛泽东职业教育思想论[M]. 北京:社会科学文献出版社,2006:321.

(责任编辑 李春萍)

The Industrialization of Traditional Apprenticeship During the Period of Late Qing and Early of the Republic of China

WANG Xing

Page 84

Traditional apprenticeship's industrialization shows us two different institutional characteristics: firstly, for apprentices, the apprenticeship was a kind of educational system, and could teach them the job skill. But secondly, in the eyes of capitalist, the apprenticeship was a kind of employment system, and its training function had been missed. During the process of the apprenticeship's transformation, the conflicts between the patriarchal clan system ethics and the power of market shape the trajectory of apprenticeship's industrialization. In that time, the state cannot offer the law framework to handle these conflicts, and lead to many harmful social economic consequences.

Reconsideration on the Heritage of Educational Thought of Mao Zedong

SHI Zhongying

Page 105

As a great proletariat revolutionist, politician and theorist, Mao Zedong had published abundant, original and profound statements on education throughout the entirety of his life, leaving valuable heritage of educational thought. Most importantly, his main arguments on the nature, value, aim and fundamental principles of education and related intellectual issues embody the social, popular, egalitarian, revolutionary and practical character distinctively, which are dramatically different from the statements made by the past and contemporary educationalists. As for the methodology of his educational arguments, Mao Zedong usually makes use of holism, historical materialism, practical ontology, as well as a nationalistic approach, based on the standpoint of Chinese revolution and construction. Historically, Mao Zedong's arguments on education and his methodology had generated many direct and great influences on Chinese educational practices during the New Democratic Period and especially during the era of socialist construction from the beginning of 1956. Against the current social context, rethinking Mao Zedong's heritage of educational thought would have two-fold significance. It would be helpful to understand the intricate and distinctive road to realize educational modernization. It also provides a mirror for current policy-makers,

researchers and educators to design and promote future education reform and innovation.

Scholars, National Imaginations and Disciplinary Building: The Rise of Sociology and Ethnology in Modern China

WANG Liping

Page 117

Early twentieth-century China, as with other post-imperial states, faced the challenge of creating a nation encompassing different social groups and parochial cultures. Identifying different ethnic groups living in the borderlands and generating nationwide social cohesion became a fundamental question that concerns different intellectual communities. Distinct discourses on nationalism nurtured by modern disciplines resulted in fissures rather than greater unification of the national imagination. This paper focuses on the evolution of two disciplines, i. e. ethnology and ethnographic sociology, as they reacted to the dissolution of traditionalist scholarship. The transplantation of these two disciplines, one from continental Europe and the other from Anglo-American academia, followed disparate paths that resulted in different indigenization modes, consequently breeding utterly different national images.

The Expansion and Inequality in Access to Higher Education in China

LU Xiaofeng, DENG Feng, GUO Jianru

Page 131

By making use of a nationally representative dataset collected by China Family Panel Studies in 2010, this study applied the multilevel cross-classified model to examine the effects of expansion policy on equal access to higher education after controlling for inequality in chances of enrollment caused by the fixed admission quota for each province. The results indicate that the expansion interrupted the continued growth of regional inequality; the gender disparity and intergenerational transmission of human capital were weakened; the expansion policy did not increase rural and ethnic inequalities; the unbalanced expansion across provinces indirectly contributed to the expansion of rural inequality nationwide; and narrowed the rural inequality within regions.