

李江源 著

我是一个工农兵学员

● 泛政治化教育中的受教育者

上

序一

序二

导论 缘起

对《文化大革命》时期教育的关注

毛泽东晚年教育思想和教育实践的魅力

生活历程的启迪

人文精神的召唤

对教育研究现状的思考

第一章 在旅途

关注日常生活：人种学研究的阐述

主题的明晰

研究的过程

关于回忆

几点说明

第二章 《静悄悄》的竞争

学员故事：竞争岂止在考场

教育平等——新中国教育发展的一个热门话题

对《教育平等》的言说

特殊主义与普遍主义

改革《旧》的考试制度，实行新的招生办法

对高等教育招生制度的思考

福建人民出版社

我是一个工农兵学员

上

——泛政治化教育中的受教育者

李江源 著

福建人民出版社

序一

与自然科学产生于对物质世界的观察不同，社会科学产生于对人类社会以及人类自身问题的关注，从孔子和苏格拉底开创的教育学传统，一开始就注重对自然秩序的尊重和对人类自身有限性的承认。孔子的“因材施教”、“不愤不启，不悱不发”，苏格拉底的“产婆术”之说，无非是在强调对秩序的珍重和对均衡状态的追求，强调有效率的教育过程并不是人为设计出来的，必须顺从人类的自然本性。但这种对人类理性有限性的认识和对自然秩序保持敬意的直觉表达，在现代教育学中，并没有完全得到理性的继承和解说。教育学在一百年的发展中过度地夸张了人类理性的作用，试图依靠新的研究技术和采用自然科学的数学计量方法，为教与学提供可靠的指导。有些人认为，教育学的科学化，取决于我们能否提出一整套类似于自然科学的各种综合性范式，这些范式应该能为整理人类各种知识提供连贯的和确定的理论框架，从而把教育研究引向了唯科学主义的道路。

我一直坚持认为教育学并不是一门严格意义上的科学，而是一个专业研究领域。强调这一点，恰恰是为了提升具有人文特质的教育学在学术领域中的地位。因为“科学即使可能为我们提供教育目的和手段所依据的许多事实细节，但它还是不能替我们作出决定。这些判断必须在我们亲自所接受的那种哲学的框架中作出”。“教育问题归根结底是哲学本身的问题”（乔治·F·奈勒）。因此，教育学的问题既不单纯是逻辑实证的问题，也不单

纯是语义分析的问题，而首先是历史观、价值观的问题，是社会批判、文化批判所依据、所坚守的理想与信念的问题。

现代意义上的社会科学在中国的发展历史并不长，但从其产生以来就始终受到方法论的困扰。最初是 19 世纪末实证主义的浸润，人们过分注重实际，汲汲于功利，在研究方法上则强调严格的定量方法，试图建立社会科学的中立形象。新中国成立以后，我们又试图根据马克思主义的立场、观点和方法来建立马克思主义的教育学，认为教育学只有自觉地以马克思主义为指导，在教育研究中切实做到历史与逻辑、事实与价值、理论与实践的统一，才能真正把教育学变成一门科学。这种努力是一个长期而又曲折的过程，而且出现过泛政治化的倾向。特别是在 20 世纪 60 年代以后，这是一个哲学独显其尊的时代，哲学取代了其他分门别类的社会科学，学术界出现了独特的话语现象，即哲学话语取代了其他社会科学的话语，社会科学出现了集体失语症。到了 80 年代初，国内学者的眼光又重新转向定量研究方法，试图通过对社会科学的实证改造来提升它的品质。这次的转向，由于痛感社会科学几十年来的不良形象和自我存在价值的危机，试图重新赋予它一种科学的面貌，定量研究又成为一种时尚。在这样一个螺旋式的历史发展中，中国的教育学始终面临着科学主义与人文主义、价值与事实、科技理性与人类生存方式之间的矛盾与冲突，面临着“科学”眼光和标准的困扰，面临着对自我存在价值的确证。

近代发展观念中的胚胎发育隐喻对中国社会科学的影响实在是太大了。很长一段时间里，我们一直认为社会发展与生物体的自然成长之间具有某种内在一致性，所以，社会历史发展的决定论就被人们看作是自然的、无需考究的事实，而看不到社会历史的发展与自己的价值选择密切相关，意识不到发展的价值基础或

文化基础。一直到 20 世纪 70 年代后期，才开始发生了一些变化。人们开始体会到，社会历史的发展过程，意味着人类对自我的不断超越和改变，而超越则意味着一种不同于预想的因素参与进了社会历史的发展，这就是价值因素。价值因素穿插在现实以及对现实的超越之间，是我们不可避免的客观存在。现实的自我，作为一种复杂的关系体，在其身上存在着多种相互冲突的因素、关系和问题。社会历史如何发展，何者在未来的发展中获得优先权，哪种因素或关系获得重视，哪些问题得到优先解决，都直接受主体价值取向的影响。

就是从微观的个人活动领域来看，即使是在动物水平的最简单的形式中，人的行为也远不是一种简单的生理现象或心理反应，而是一种超出了纯粹的生物活动范围的有意义的功能。也就是说，任何一种个人行为都具有某种意义，有某种超出了生活直接需要并将意义赋予行为的东西在运作。一切人的行为都意指着这种东西，这就是价值。假如我们把这种构成人的行为之本质的东西称为“本能”，或者看成是一种现在的、不变的规律，那我们就什么也没有解释。无论我们怎样看待它，人的行为中具有某种意义的这个事实都意指该行为本身中的一种非实利主义的特性，一种带有价值色彩的特性。

因此，在社会科学研究中，价值是一个不可避免的重要领域。价值问题本质上是一个选择性的问题。在社会科学研究的全过程中，价值不仅体现着对人的需要的某种满足，而且还体现着人的主动追求。社会科学研究的目的是不应该追求那种现实生活中一般并不存在的假设的东西，而应当揭示貌似自然的事实背后的利益关系、价值选择和价值冲突，应当表达、申明、传播和捍卫这样一种常识。社会科学的愚昧与悲哀在于不能表达这种常识，常识的颠覆导致了社会科学的失语，甚至导致社会生活中种种不

道德现象的产生。

为了能够确实做到以研究常识为己任，社会科学必须重新寻觅表达的可能性。这是我特别关注质的研究方法之原因。我接触质的研究方法大约是在 20 世纪 90 年代初，美国哈佛大学一位研究中国“文化大革命”期间红卫兵历史的学者以我为访谈对象，作了一次质的研究，使我感触良多。其实质的研究方法与传统的定性研究方法二者的根本不同之处并不在于研究内容的变化，也不在于研究手段的改进，而是表现在科学与社会的关系方面。质的研究方法极为关注的是人类社会的自身存在，是活生生的常人生活世界和意义世界、他们的命运、处境，而不是一般并不存在的所谓普遍性即客观规律。就此而言，质的研究确实超越了传统的定性研究的局限性。

我认为，质的研究在如下一些方面的特征是很有启发的：

第一，不排斥价值。与实证主义不同，质的研究方法承认，对社会与人的研究从一开始就不能不面对价值问题，因此在研究中不可能把事实与价值截然分开，信守价值中立。其实，价值问题对于社会科学研究是一个不可避免的事实，关键是如何把它置于一个适当的位置。质的研究主张深入到被研究对象的生活世界和意义世界，体会和分享他们的喜怒哀乐。质的研究所关注的不是社会科学研究应否涉入价值的问题，而是如何涉入价值、确立价值基础的依据是什么、一个具体的研究会受到哪些方面的价值态度的影响、不同的价值观如何平衡和协调、社会科学研究应如何创造一种新型的人际态度和思维方式这样一些贯穿于社会科学研究始终的基本问题。

第二，不排斥实证研究方法。同传统的以沉思、辨析、怀疑、批判为基本特征的定性研究方法不同，质的研究方法除了继承传统定性方法的长处之外，博采各家之长，把人类学、社会

学、现象学、解构学、人种学研究中的—些实证方法以及口述史方法、扎根理论（grounded theory）等运用于自己的研究中，创设了一个研究者和被研究者之间互相沟通的途径，较好地处理了研究过程中的各种价值冲突和矛盾，特别是研究者与被研究者之间的各种价值冲突和矛盾，直面常人的生活世界和意义世界，展示人性本质，分享人生经验，从而大大地扩展了自己的表达力。

第三，不排斥被研究者对研究的介入和影响。事实上，质的研究经常都是以人为中心来展开的，这是因为社会科学研究的对象都是活生生的人。被研究者在研究过程中不仅仅是一个认识的客体，而且会作为关系主体主动参与研究过程并产生某种价值态度，使研究者和被研究者之间产生了频繁而强烈的互动，既使研究者的属性有所变化，又使认识客体派生出许多新现象。因此质的研究过程不再是对一个既定的假设的验证，而是互动、共创和分享的过程，研究者不再是传统意义上的评判者，被研究者也不再是传统意义上的认识客体，二者应构成和谐、宽容和极具亲和力的研究氛围。

第四，不追求所谓的客观规律。质的研究并不否定科学，科学包含着真理的形式，但绝不是绝对真理本身。社会科学研究的对象大多数是无规律的非决定论系统，在这里主体的选择活动起着决定作用，因此社会历史的发展存在着多种可能性和偶然性。尽管这种可能性和偶然性在一定的条件下可以表现为一种或多种发展趋势，因此可以进行预言，但预言并不是客观规律。在社会活动的全过程中，主体的价值选择不仅体现着对人的需要的某种满足，而且还体现着人的主动追求。如果社会科学研究试图寻求一种普遍的人文规范来统摄人的生命欲求，遮盖人的价值世界，就会出现理性与价值关系的严重失衡，导致偏颇的结论。大约一

百年前，法国社会学家 E·迪尔凯姆（Emile Durkeim）曾说过，许多社会现象之所以具有一种规律的性质，实际上是强制性的结果，而不是普遍性的结果。人们在强制性面前往往将这种社会现象看成是一个自然的事实，而不是某些利益集团制造的结果。确实，在大多数情况下，社会历史不过是人们在比较、鉴别、协调、平衡的基础上进行价值选择的结果，一般情况下并不存在类似于自然领域中的所谓“规律”。在这里，所谓的“规律”多少带有一种假设的性质。因此，质的研究的目的就不是追求那种现实中一般并不存在的假设的东西，而是揭示貌似自然的事实背后的利益关系、价值选择和价值冲突。

第五，不追求一个完整的方法论体系。质的研究不主张把科学方法、知识绝对化，看成是人类一切价值生活的决定者，而主张研究过程中的自我批判、学习、修正、补充、换位、分享等等。因为质的研究关注的是日常生活中的独特事件，这些独特事件的原因都是由各不相同的原始条件决定的，都有着自己的独特的境遇和逻辑，因此对于这种独特事件的研究本质上都是历史的。由此质的研究反对以不变应万变，反对以一种先在的、不变的客观规律假说来解释社会现象。因此质的研究就方法论的意义而言，应该是法无定法，同时这种研究又总是处处透露着一种人文关怀，一种价值追思，因此又可以说是道有常道。

“寻觅表达的可能性”，这是一位年轻学者说的话，我觉得这句话表达了我们当中许多人心中挥之不去的困惑，同时也表达了现时社会科学应有的价值追求。李江源在随我攻读博士期间一直致力于质的研究方法的研究，并且把这种方法贯穿于自己的教育研究中。我们经常在一起讨论质的研究方法问题，不断地体会它的本义。在这样一个“教学相长”的过程中不断地超越和改变自我，这种超越意味着一种不同预想的因素——价值因素进入到我

们的研究视野当中，穿插在现实与对其超越之间。我们精心地体会价值判断的目的是什么？这一判断得以成立的假定是什么？如果这一判断是事实，那么它暗示该采取什么样的对策？谁提出这一判断的？在什么情况下提出来的？这一观点如何得以流行开来的？要判断这一观点的正确性应该知道一些什么？等等。在寻觅答案的同时寻觅真实地表达自我和自我对世界认识的可能性。博士毕业后，他继续沉浸于对质的研究方法的体悟之中，经过几年的努力，现在，他终于交上了一份质的研究方法的作业——《我是一个工农兵学员》。可以说，这既是他研究心得的一个总结，又是一个新的开端的起始。相信他的研究路径会使自己的思想更加敏锐，会使自己更加接近真理。是为序。

劳凯声

2002年10月1日

序二

“文化大革命”是一个苦涩的话题，虽然在政治上已有定论，但就历史的深层意义而言，它仍然是一个有待进一步深入研究的问题。如何研究“文化大革命”时期的教育，这是学人们无法回避的历史拷问性问题。对热衷于时尚话语、热门话题的人而言，“文化大革命”早被封存遗忘，然而，深层的意义与表层的遗忘比较起来，更具有顽固性、恒久性，历史永远“在场”。

“文化大革命”时期我国高等教育所特有的“工农兵学员”现象，无疑是一个颇具诱惑力的研究课题。李江源博士撰写的《我是一个工农兵学员》一书，在这方面做了有益的尝试和探索。它以工农兵学员的大学生活为研究对象，深入考察了泛政治化教育中个人思想、情感、知识的形成，个性的发展以及主体意识觉醒的过程，从而展示了工农兵学员的“生活世界”与“意义世界”。该书既填补了“工农兵学员”研究的空缺，又试图寻求一种新的表达形式，与其他有关“文化大革命”时期的教育研究著作迥异。这种不同和特点，可以用“故事、常人、人文精神”加以概括。确实，要对“文化大革命”时期的工农兵学员进行研究，除了需要使命感、历史意识、学术勇气外，更需要在方法论上有所突破。对于工农兵学员，要真正的认识、了解他们，最好的办法就是仔细倾听他们的“声音”，发掘他们的“记忆”，寻找他们丢失的“话语”，努力尝试换位思考，即用“文化大革命”时期工农兵学员的目光来审视一切，用工农兵学员的“体验”来

回答一切，学会尊重并容纳不同的思想。

教育与政治的纠葛，是人类教育的一个重要主题，无论二者的关系如何，它都这样或那样地改变了人类教育的形态、进程以及个人发展的走向。但在不同时期、不同的国度里，政治的形式和性质不同，对教育和人的影响也就不同；即使是我国“文化大革命”时期的泛政治化教育，在不同地方、不同人群中的表现形式也不同，使得人们对政治化教育、“推荐制”、“上、管、改”、“红与专”等的认识和理解也会很不一样，使得人们的教育生活形式、教育生活内容、教育生活形态各各不同。

在“文化大革命”时期的高等教育史上，泛政治化教育演出工农兵学员与教育、工农兵学员与“推荐制”、工农兵学员与“上、管、改”、工农兵学员与“红与专”等的特殊关系，无论“红五类”甚或“非红五类”，无论文盲或者“知识阶层”，都有可能通过“泛政治化教育”、“推荐制”、“上、管、改”、“红与专”改变自己的命运，走向“解放”，获得“新生”，成为“新人”。为什么许多工农兵学员对“泛政治化教育”、“推荐制”、“上、管、改”、“红与专”多有“美好”的“记忆”，而责难、反思相对较少；为什么将“文化翻身”（或“文化解放”）、“新人”与“泛政治化教育”、“推荐制”、“上、管、改”、“红与专”紧密联系在一起，而少有反省、批判——这曾经是我一直思索的问题。《我是一个工农兵学员》告诉我们：泛政治化教育于“文化大革命”时期的一些工农兵学员而言，的确改变了他们的教育生活形态和式样，改变了他们的人生轨迹和走向，其中的是非功过可能远在泛政治化教育之外。

比较历史上政治化教育中的大学生，“文化大革命”时期工农兵学员参与政治化教育的深度和广度都堪称史无前例，其突出特点不只是被动地参与，而是狂热地介入、深度地参加，且人数

越来越多，热情越来越高，范围越来越广……遗憾的是，无论泛政治化教育的效果如何，被记录的多是积极的参与者如何成为“新人”。我们很少知道工农兵学员在泛政治化教育中的真实生活，以怎样的方式投身于泛政治化教育的进程，以及怎样承受泛政治化教育的熏陶，更少反省泛政治化教育对工农兵学员的实际影响——一旦我们进入“泛政治化教育中的个人”，这些问题顿显突出：从来的“文化大革命”教育史总在记录一个个“教育事件”和“显赫”的各色人物，工农兵学员则难寻踪影；总结“文化大革命”教育的经验教训一般只看“前台”人物的表演，不计“后台”人物的谋划；反思“文化大革命”教育的历程一般只注重人们的外在行为，不注重当事人、亲历者内心的思索和反叛，后人的脑海里被“宣传”烙上了“样板戏”式的印象，而罕见有人追踪思索。

《我是一个工农兵学员》一书独辟蹊径，把“泛政治化”和作为某种“政治符号”的工农兵学员“搁置”起来，从政治与教育、私人生活与公共生活、校园内生活与校园外生活、课堂生活与课外生活的结合中，将研究对象定格在普通的工农兵学员。工农兵学员的泛政治化教育生活“故事”，其实很不同于历史学家和局外人居高临下的反省；他们的个人教育生活“故事”，在争做红色接班人或“新人”的道路上可能获得另类解读。泛政治化教育是不“人道”的，是违背教育真谛的，工农兵学员是泛政治化教育的受害者，但泛政治化教育却可能为工农兵学员走出传统知识分子角色打通道路。该书原本力图通过工农兵学员的“记忆”发现更多的事实真相以警示后人和社会，通过工农兵学员的“故事”揭示更多的教育生活事实以期回归教育的本真，却出人意料地提供了工农兵学员“前台与后台”、“前半截与后半截”的教育生活形态，提供了工农兵学员“别一面”的形象刻画。

做工农兵学员“访谈”的艰难在历史典籍之外的田野功夫和人际沟通，而它的长处则在访谈双方的对话、理解和互动，使该书的最终写作过程成为作者不断提高、不断反思、不断检讨的成长过程。就该书的作者而言，原本是出于探寻“教育与政治”的恰当关系，寻求一种纯粹个人化的书写、小人物的小故事，以工农兵学员铭心的教育经历和昨日教育生活“故事”来展示他们成长过程中的内心隐痛和困惑，不期却有意外的收获。

该书在行文方面，既朴实又颇具文采，侃侃而谈，发人深思，可谓持之有故，言之成理。它将会对教育研究、教育研究的书写方式产生一定影响。

既是创新，就难免有需要进一步斟酌和研讨的问题，这是科学研究中的常事。就我本人而言，我未必完全同意书中的所有观点和表达形式，但我赞赏作者不畏困难、大胆探索的精神，因为在尊重既有理论、尊重历史事实前提下的大胆探索精神是当前迫切需要的；我更期待着读者对该书的批评，因为只有在学术争鸣中理论才会得到健康发展。

田正平

2002年10月15日

目录

1	序一	劳凯声
8	序二	田正平
1	导论 缘起	
1	一、对“文化大革命”时期教育的关注	
14	二、毛泽东晚年教育思想和教育实践的魅力	
52	三、生活历程的启迪	
57	四、人文精神的召唤	
66	五、对教育研究现状的思考	
79	第一章 在旅途	
80	一、关注日常生活：人种学研究的阐述	
88	二、主题的明晰	
103	三、研究的过程	
118	四、关于回忆	
130	五、几点说明	
140	第二章 “静悄悄”的竞争	
141	学员故事：竞争岂止在考场	
185	一、教育平等——新中国教育发展的一个热门话题	

- 185 (一) 毛泽东对平等教育制度的追求
- 197 (二) 现实的困惑——教育平等的两难选择
- 235 (三) 虚幻的平等
- 255 二、对“教育平等”的言说
- 256 (一) 平等与教育平等
- 259 (二) 教育平等的内容
- 285 三、特殊主义与普遍主义
- 285 (一) 上大学的动机
- 288 (二) 关系学——大行其道
- 303 (三) 关系学——阻碍现代教育秩序的建立
- 315 四、改革“旧”的考试制度，实行新的招生办法
- 315 (一) 招生考试制度的废除
- 319 (二) 推荐与选拔相结合的招生制度
- 327 (三) 工农兵学员出世
- 329 五、对高等教育招生制度的思考
- 330 (一) “英才”教育与个人社会地位的提升
- 340 (二) 科举“选才”与高考制度

346 第三章 “上、管、改”

- 347 学员故事：在台上
- 352 一、斗争哲学
- 383 二、革命第一
- 402 三、蒙昧少知
- 427 四、青春期激情
- 443 五、教育之“功”
- 450 (一) “接班人”教育

467	(二) 集体主义教育
482	(三) 英雄主义和理想主义教育
501	(四) 唯科学主义与唯科学主义教育
537	(五) 还教育的本来面目
542	学员故事：在台下
547	六、人性与文明的熏陶
570	七、现实教育生活的启迪
583	八、个人的觉醒
623	九、学师行范的教师的榜样作用
631	十、“逍遥”校园游
649	第四章 “师生易位”
649	学员故事：老师和学生“主人”
658	一、作为教育者的知识分子
676	二、教育者的“再教育”
684	三、改变教师命运的制度安排
684	(一) “政治标准”成为选拔教师的重要依据
688	(二) 大学制度的“保护—束缚”机制
710	四、毛泽东的学生观和师生观
721	五、师生关系的演变与革新
734	六、“阶级论”师生关系
750	七、“阶级论”师生关系的虚假晴空
750	(一) 工宣队悄然退场
755	(二) 平等、民主的师生关系

764 第五章 课堂内外的文化传承

765 学员故事：以毛泽东著作作为基本教材

772 一、基本教材的变化

800 二、“万能”的毛泽东和毛泽东思想

820 三、不同的“声音”

833 学员故事：以阶级斗争为主课

837 四、以“阶级斗争为主课”的历史进程

854 五、阶级斗争是一种生存方式

861 六、置身事外

870 学员故事：以社会为课堂

875 七、毛泽东的“实践本位”教育观

893 八、“开门办学”的实质

898 九、只开门，不办学

906 十、开门办学的优劣与短长

916 十一、“制度化教育”评析

919 （一）教育制度的缺陷

929 （二）对“制度化教育”的反思

940 （三）对我国“非制度化教育”的简要分析

948 第六章 一个特殊的知识分子群体

948 学员故事：“红”——一个时代的最强音

958 一、毛泽东的“伦理本位”教育观

970 二、红与专、政治与业务之关系在我国的演变

977 三、政党伦理与“红”