

立场 - 教育对话

POSITIONS: Dialogues on Education

- i 刊首语
- 1 改革、开放后中国教育改革的思想与素质教育概念的形成——兼论全面发展观的转变 刘煜
- 15 建国初期的升学矛盾、劳动教育和国家职能 王丹
- 26 汉字与精神发展 萧望野
- 32 教育随笔三则 卢安克
- 35 儿子圆了大学梦 蒋任南
- 41 日本文学翻译和研究到底能做什么？ 孙军悦
- 55 苏霍姆林斯基教育思想专题征稿启事
- 57 本刊征稿启事

版权说明：所载文章版权为《立场》所有，如需转载、摘登、翻译或结集出版，请事先得到《立场》编辑小组的书面许可，并注明来源于《立场》2008年第1期、文章页码及本刊网址。

刊首语

教育不是陌生的话题。在众多的社会科学中，教育似乎是人们最熟悉的领域。谁或多或少没有一星半点的学校经验呢？然而，教育却又是人们不熟悉的领域。学科的壁垒，术语的累积，经院的封闭，不仅割断了象牙塔内的教育研究与丰富的实践经验的联系，甚至使教育与其他人文社会科学领域的交通也所剩无几。《立场—教育对话》的创立，正是力图拆除学院的高墙，突破学科的藩篱，推动不同立场、不同传统、不同时空的对话和交流。打破理论与实践的鸿沟、学科之间的界限，并不意味着取消一切差异。毋宁，差异将成为不同立场和传统之间相互对照的镜子：以现实为镜反观理论，以教育为镜反观其他领域，以古观今，以此及彼，反之亦然。如此，差异不再是隔膜的缘由，而成为想象力的来源，成为创造和实践的动力。

基于此，《立场》的稿件不计文体，唯求言之有物，激发思想和讨论。本期杂志收录了“板着脸说话”的经院式论文。刘煜的论文梳理了眼下炙手可热的“素质教育”和“全面发展”的概念，揭示出目前的“全面发展观”并不“全面”的个人主义倾向。与此呼应，王丹的论文以历史为镜重新审视“知识”、“劳动”以及“全面发展”的关系，试图将“全面发展”的概念从个人主义的泥沼中解救出来，重筑个体全面发展与社会公正平等之间的桥梁。

萧望野和卢安克的教学实验和思索，也许没有经院写作所要求的严谨和系统，但朴素的文字中却透露着作者对现今教育状况睿智的了解和执著的反抗。在事物与精神分离的今天，萧望野的汉字教学为我们恢复“理”与“物”的统一、心灵与行动的和谐开启了丰富而生动的想象空间。《立场》将继续刊登他们的教育实践和研究，也热切地邀请更多的教师朋友来稿，分享您的教学经验和思考。

蒋任南的散文细致入微地描绘了教育体制中的学生和家长的体验：快乐、焦虑、打击、欣慰、希望、迷茫，五味杂陈。那些详细到年月日时分的记录，让我们研究教育的人感到汗颜。教育研究何时才能将视线从宏观叙述移至这些最普通的日常生活，从中找寻教育革新的方向和道路？

为开拓视野之故，《立场》也刊登教育之外的话题。本期收载《日本文学翻译和研究到底能做什么？》，为我们了解中日交流史上的经典传奇“鉴真东渡”提供了新的视角。

《立场》就这样诞生了！欢慰之余，我们更多地感到任重而道远。我们期待着更多的同道之士加入到《立场》的对话中来，携手创建一个平等、多元的交流空间。

《立场》编辑小组
2008年元月24日

改革、开放后中国教育改革的思想与素质教育概念的形成¹ ——兼论全面发展观的转变——

刘 煜

前 言

1990 年代教育理论界有关素质教育概念的理论化尝试对把握和理解改革、开放后中国教育思想的变化是一条极为重要的线索。1980 年代中叶随着经济体制改革与产业化发展,培养“各级各领域的人才”成为中国教育改革中最大的课题,“多样性”和“创造性”构成了对人才培养的基本要求。素质教育概念通过强调个人内部素质结构的差异以及个人作为素质发展的主体性存在为实现和保证“多样性”、“创造性”的人才培养提供了解决的方案,成为支持教育改革的新思想。

以往有关素质教育的考察主要是将它作为传统教育、应试教育批判的产物和思想的归结。这种将素质教育作为学校教育内部问题处理和把握的方式往往忽视了素质教育和 1980 年代中叶以降的产业发展要求、经济改革之间存在的历史关联,忽视二者之间在思想上存在的内在呼应关系。² 另一方面,1990 年代以后在教育研究领域出现了一些将素质教育研究本身作为研究对象的讨论。然而这些讨论大多数局限在对素质教育概念的罗列和整理,缺乏从历史社会的视角展开对素质教育概念的深层分析,欠缺从理论的角度来讨论素质教育概念的思想特质以及针对当下的教育现实指出素质教育所包含的思想意义。³

本论文试图对素质教育概念形成过程展开一个历史以及理论的梳理。通过对这一过程的整理,考察改革开放后教育研究领域如何从“培养人才”的角度努力回应经济改革以及产业化发展对教育和人的要求。从中阐明素质教育概念在回应教育改革的同时也从两个方面形构了今天中国的教育思想。个性发展和全面发展同时构成了素质教育的两个重要的价值表征,但是由于素质教育概念所包含的理论缺陷导致了这两个价值表征本身又同时成为素质教育在思想上存在的最大危机。

1. 1980 年代围绕“人才素质”的讨论

直到 1980 年代初期教育界都很少使用素质这个词汇直接和正面地讨论教育问题。1985 年以后迅速出现的“人才素质”的讨论可以算是教育界将素质问题和教育结合在一起展开的最早的讨论。

“人才素质”讨论出现的一个最直接的背景就是 1980 年代中叶以经济改革形式登场的产业化和市场经济(这个时期主要是有限制的发展商品经济)。为了配合经济改革以及产业化

需要，国家以教育改革的方式提出今后教育改革的目的在于“多出人才、出好人才”，为1990年代以至下世纪初中国产业化发展提供足够的劳动力和专门性人才。⁴

对于教育界来说，“多出人才、出好人才”不仅是要从数量上满足产业化和经济改革的需要，同时还包括如何确保不同生产部门对劳动力的不同需求。甚至可以说随着产业化的深入以及产业种类的扩大，后者对于教育的要求更为真实和迫切。由此培养人才的课题逐渐转向如何实现人才的“多样性”和“创造性”的问题。1986年为了从教育思想上配合教育改革的实施在教育领域展开了一场问题讨论。讨论涉及的范围很广但始终贯穿着一个重要的主题：“在社会主义现代化建设时期应该建立什么样的人观”和“人才标准”。⁵ 这些讨论从不同的角度和视阈表达了对以上问题的理解。其中有关“人才素质”的定义从“社会主义现代化建设所需要的素质”的角度为讨论的主题提供了一个独特的解答方式。

(1) “人才素质”：社会发展的基本要求+技有所长

王宗敏作为一位从事中学教育的工作者，他(或者她)对“人才素质”有着自己实际的认识。他/她认为和高等教育相比，中学教育虽然不直接承担培养人才的终结任务，但是如果从和高等教育之间存在的承接关系来考虑中学教育的意义，那么显然中学教育在社会主义现代化中发挥着同等重要的作用，即它要为社会主义现代化“各级各类的人才”提供基础性的教育。⁶ 因此，王宗敏认为“人才素质”首先应该被定义为“受教育者成才的基础”。⁷ 结合目前现代化建设的特点，他/她提出“人才素质”应该具备以下几个方面：一是“政治思想道德品质”，具体是指社会主义现代化人才所应具备的“政治态度”、“思想觉悟”以及“道德修养”；二是“智能素质”，主要指“知识和能力”。但他特别强调这里的“知识和能力”不能简单地理解为书本知识，它主要指对知识、信息摄取、加工和处理等实际的操作和实践的能力；三是“非智力因素的心理素质”，这里的“心理素质”可以被理解为现代化建设的人才应该具备的包括情感、兴趣、意志等各种良好的心理品质；四是“身体素质”，即包括对人才所要求的体态、体能以及卫生习惯等。他/她指出虽然这四个方面的素质发挥不同的功能，但在结构性上它们共同构成了现代化建设对人才的要求。⁸

在阐述了“人才素质”的结构特征之后，王宗敏还指出这种以强调人才的综合性和全面性为特征的“人才素质”不但能够克服多年来学校教育中过于偏重智育而忽视其他诸育的问题，同时还能结合目前现代化建设的特点为全面发展本身提出更为切实的要求。另一方面，“人才素质”的构想还包括了解决人才的“多样性”和“创造性”问题的一些具体思路。教育除了对以上几个方面基本素质的培养之外，还应该努力从每一个学生个体的实际出发，因材施教使每个学生“学有特色”、“技有所长”。⁹

显然，王宗敏关于“人才素质”的构想对应于1980年代中期起步的产业化需要。产业化社会对劳动力的要求直接构成了王宗敏对“人才素质”理解的出发点，“人才素质”所包含的诸方面的内容表明了即将大规模展开的产业化对劳动力在知识、能力以及态度等各个方面的基本要求。从这一点来看，王宗敏对以往全面发展理解的纠正、以及要求在“人才素质”的观念下重构对全面发展的“全面性”的理解不仅仅是对教育问题(诸如片面追求升学

率)的指摘和反省,在功能上它同时发挥着另外一个重要的(隐蔽的?)作用,即建立以产业发展需求为基轴的“全面发展”观。

在对待如何实现“多样性”和“创造性”的问题上,王宗敏的“社会发展的基本要求+技有所长”体现了“全面发展+技有所长”的思路。“全面发展+技有所长”并不是王宗敏的个人独创,这一时期伴随着对“多样性”、“创造性”人才观的呼唤,教育界同时出现了重新解释全面发展的动向。比如提出全面发展决不能等同于德、智、体的平均发展,它应该是在德、智、体各方面获得综合发展的同时,还要兼顾每一个学生个体的“特殊发展”。或者说在全面发展的基础上还应该考虑学生个体的“重点发展”和“学有特色”。¹⁰无论是将全面发展等同于平均发展的批判、还是试图将“重点发展”、“特殊发展”统一到全面发展的观念,它们的阐释方式都呈现出一个基本认识:对于中国教育界来说,学生个体的发展无疑已经成为实现“多样性”和“创造性”的必要途径。但是从王宗敏对“人才素质”的认识来看,这里“多样性”和“创造性”实际被理解为不同学生掌握不同的社会本领与技能。

在王宗敏的“人才素质”的构想中包含着一个基本的预设:教育可以为产业发展提供它所需的知识和技能,及时有效地回应它对教育的要求。同样对“多样性”和“创造性”的探求——“社会发展的基本要求+技有所长”——也是在这样一个基本前提下展开的。然而这种对教育与产业发展之间的理想状态的假设在陶祖伟关于“人才素质”的讨论中受到了极大的挑战和置疑。

(2) “人才素质”: 构成知识、能力的物质基础

与王宗敏一样,陶祖伟也是一位从事教育实践的工作者,他同样是从中学教育的角度来讨论“人才素质”的问题。陶祖伟虽然肯定讨论“人才素质”的内涵对于推进社会主义现代化建设的重要意义,但是他认为,在讨论“人才标准”、“什么是人才素质”的问题上,应该更多地从发展和变化的角度来把握教育和产业化之间的结合关系。陶祖伟认为实际上教育在培养人才方面“从来都是具有滞后的性质”。¹¹他举例说,今天培养的中学生如果接受大学教育,将会在1990年代走入社会,21世纪前半个世纪为社会服务。这也就是说教育在讨论人才标准时必须具备“超前”的思想和“未来观念”,不仅要面对今天的需要同时还要考虑到未来社会发展对人才的需要。¹²因此他认为教育对人才的培养不但要考虑到目前“国内商品生产发展”和“国内的技术改造”等因素对产业化的影响,同时还要更多地预测到“未来世界经济大战形势”以及世界范围内的“新的产业革命”等一些新的因素给国内产业发展带来的影响,无疑这些都会直接影响到对人才的期望目标。¹³

陶祖伟指出实际上目前中学课程中所学的许多知识和能力对社会建设本身并没有太多直接和现实的意义。考虑到今后数十年内社会发展变化的需要,教育对人才的培养不应该停留在以往的讨论水平,把对它的解释局限在对某些特定的知识和能力的要求,应该从更深的层次来定义素质。因此他提出了以下的定义:

这里所讲的素质可以理解为人才构成的最基本的物质。它是比知识和技能更深一层

的东西。知识和能力是素质的外在表现，它们是相互联系不可分割的。强调提高素质，就是强调要从更本质的地方，从更深的层次上去培养学生(下加点-引用者)。¹⁴

在给出“(人才)素质”定义的同时，陶祖伟通过自身的课堂教学经验和体会来说明素质和知识、能力之间的关系。他说比方说体育课上要教学生前滚翻，这一技能本身没有直接的现实意义，但是，如果在教学当中教师不仅注重前滚翻这一动作本身的要领，同时还通过这一动作锻炼学生身体的平衡性、柔韧性以及勇敢的精神，也就是说从更深的层次上教育学生，使他们的身体素质和精神素质得到发展，这就是培养了学生的素质。同样在音乐课上要教会学生唱一首歌，如果教师不仅注意教会学生识谱、发声和演唱等一些基本知识和技能，同时还注重培养和发展学生的审美力、理解力和表现力，那么这样的课堂教学就可以说是“透过特定的知识和技能指向了素质的提高”。¹⁵

通过以上定义和举例说明，我们可以从两个方面把握“(人才)素质”的内涵。首先“素质”被构想为完全区别于知识和技能的存在。它既不是体育课所教的“前滚翻”、也不是音乐课上学唱的“一首歌”，而是超越这些技能之外的存在，比如“身体的平衡性和柔韧性”、“审美力、理解力”等；在强调素质与知识和能力之间差异的同时，陶祖伟还在二者之间建立了一层特殊的关系。他认为素质虽然有别于知识和能力，但是它却是形成知识和能力的物质基础。任何知识和能力都只是素质的外在表现，素质可以转换和形成一些确定的知识和能力。同时他也强调“人才素质”所具有结构性特征，即它包含有政治素质、精神素质、文化素质、身体素质等几个方面。¹⁶

1980年代中叶教育界围绕“人才素质”展开的讨论使我们从不同侧面看到在面对应该如何满足社会生产发展、如何为产业化提供充足劳动力等要求时，教育所面临的一系列课题和遭遇的困境。王宗敏的“人才素质”定义实际上是为培养产业发展所需要的劳动力而提出的一个基本方案。“人才素质”的全面发展为产业劳动力做出了基本的规定，其中“学有特技”、“技有所长”都试图在一定程度上回应和解决产业多样化对劳动力的不同需求。但是正如在陶祖伟的讨论中所论及的那样，1980年代中叶以降伴随着经济体制改革，产业化同时包含着对产业结构自身的改造。产业发展的不确定性给教育带来的直接影响就是依据当下产业结构布局与特点对教育目标所做的规定已经无法满足产业发展的变化以及它对劳动力的不同要求。这也就是陶祖伟在他的讨论中提到的“教育在发挥社会效益上所显示的相对滞后的性质”以及他在此问题意识上提出的“未来观念”。

学校教育究竟应该为产业发展提供什么样的知识、能力才能最终回应和满足不断变化的产业要求？什么样的“人才标准”、“什么样的人才素质观”能够最终对应经济改革与产业化过程中对劳动力的需求？这些问题直接构成了“人才素质”讨论的基本主题。在陶祖伟看来，那种按照当前产业结构模式和特点来规定“人才素质”的思路无论在数量上还是质量上都无法真正解决目前中国经济改革与产业发展对劳动力的需要，无法实现对劳动力在“多样性”和“创造性”方面的要求。针对以上问题意识，陶祖伟对“人才素质”提出了一个完全不同

的定义。从他在“(人才)素质”定义中对知识、能力和素质在结构上所做出的假设不难看出,“素质”的基础性和可塑性成为对以上课题所做出的根本回应。显然在陶祖伟看来,“素质”所包含的战略意义是传授任何知识和技能所不能比拟的,它更能够适用于今后产业化过程中对劳动力在“多样性”和“创造性”等方面的要求。

在王宗敏和陶祖伟关于“人才素质”的定义中,除去他们各自对经济改革的认识、时代诊断上所表现出的差异之外,对“人才素质”规定的视角也发生了明显的变化。从陶祖伟的定义及其关联的说明可以看到,这里“(人才)素质”是指一种先于知识、能力的存在,并且可以发展为各种不同形态的知识和技能的基础性物质。“(人才)素质”已经由外部的某些确定的知识、能力的目标(群)转变为构成人才的物质。虽然与王宗敏比较,陶祖伟的“(人才)素质”对满足产业发展表现出更为宽泛的适应性,但是他关于“(人才)素质”的认识中仍然留下了许多的问题。如果人(才)构成中存在着一个叫做“素质”的物质,那么究竟应该怎样认识“素质”?它在结构和功能上表现为怎样的特征?“素质”又如何可以作为教育培养的目标?显然他的定义并不具备直接回答以上这些问题的内容和能力。经过“人才素质”讨论,教育界的兴趣发生了一个明显的转移:将问题的焦点逐渐地转向了人(才)内部的“素质”问题。¹⁷

2. 1990年代初围绕素质教育概念的两个理论化尝试

如果从和1980年代中期“人才素质”讨论之间的连续关系来认识素质教育的话,就会发现1990年代教育研究领域围绕素质教育概念展开的一系列理论化工作实际上继承了“人才素质”的问题意识,从理论的角度解答了“人才素质”讨论留下的一个根本的问题:作为人才构成的物质基础的素质是什么?

素质教育是1980年代末出现的一个教育词汇,它从一开始就不是一个自明的用语。实际上1990年代这十年当中在教育界存在着各种各样有关素质教育的定义。如“素质教育是愉快教育”、“素质教育是成功教育”、“素质教育是主体性教育”等等。这些定义大多都是针对教育的现状与问题,从不同的角度将素质教育作为一种改善教育现实的理想表述。这里所要讨论的有关素质教育定义与以上的这些定义之间存在着很大的不同,应该说以上的这些定义不是这里要讨论的对象。以下将要讨论的素质教育主要是指发生在教育研究内部有关素质教育概念化的问题。1980年代末1990年代初素质教育在教育领域刚刚被提出之际,立即出现了反对的呼声。反对的主要原因是认为素质教育这个用语从语意上是违反逻辑的,指向人的身体基质的先天性的素质和强调后天的意义和作用的教育从认识逻辑上无法构成一个有效的概念。针对素质教育用语面临的逻辑悖论以及由此对素质教育用语展开的批判,出现了通过概念化来规范素质教育的尝试,即从改造素质概念出发,使素质教育成为适用于教育领域的一个规范性范畴。

1990年代有关素质教育概念的理论化尝试可以说是不计其数,为了突出素质教育概念与1980年代“人才素质”问题讨论之间的关联,本文在考察素质教育概念时主要选用早期

出现的关于素质教育概念的研究成果。通过对 1990 年代初的两篇论文的分析指出素质教育概念是如何通过自身的理论化过程来回答和解决“人才素质”讨论遗留下的问题。

(1) 燕国材对“素质”的内部扩张——“(社会)素质”存在于个体内部

燕国材有关素质教育的概念化尝试是围绕素质教育理论化的早期探索。1990 年代围绕素质教育概念的问题，他先后发表了多篇论文，以下主要针对的是他在 1990 年发表的有关素质教育概念的讨论。¹⁸

实际上在燕国材之前，将素质教育作为区别于应试教育、传统教育具有创新意义的教育目标逐渐受到不同程度的关注。关于素质教育的宣传也多见于报端。但是应该说燕国材关于素质教育的讨论与这些叙述之间存在着很大的不同，他试图通过科学的定义将素质教育从一个未经过任何严格意义界定的“流行语”转变为成为一个规范性的科学概念。¹⁹

燕国材认为要规范素质教育，首先需要界定素质教育中的“素质”。他指出心理学上所说的素质通常是指人与生俱来的感知器官、神经系统、特别是大脑结构上和机能上的某些特点。也就是说素质通常被看做是人的心理活动得以发生、发展和形成的物质基础。他认为心理学上关于素质的定义只是针对“人的先天因素”、“自然本质”，对于教育而言显得过于狭隘，可以通过“人的本质”来重新定义素质。人的本质不仅包括上述的先天因素，同时还包括“后天因素”、“社会本质”。换句话说，就是将人的社会本质同时溶入到素质的理解当中，因此他提出如下定义：

……所谓素质，就应当指人们先天自然的和后天社会的一系列特点、品质而言。具体地说，素质就是人们身体的、政治的、思想的、道德的、专业的、心理的一系列基本特点和品质的综合。²⁰

从以上的认识出发，他将素质教育定义为“用来提高自然素质和社会素质的教育”。²¹

黄甫全曾经批评燕国材的素质教育概念根本改变了素质的原意。他说无论是从素质的本意来看，还是从生理学、心理学对素质的定义来看，素质概念的基本特性是先天性。²² 如果从概念的严密性和规范性的角度来审视燕国材关于素质教育的概念化程序，我们有理由承认黄甫全批评的合理性。将素质扩展到社会的范畴所带来的结果不止于对素质本身所做的结构性扩张。正如黄甫全指出的那样，实际上这种从概念内部完成的改造带来的一个最显著的后果就是它完全改变了素质的原意。从燕国材对素质教育的定义可以看出，教育不但可以培养人的社会素质，同时还可以提高人的自然素质(燕国材这里主要指的是人的身体素质)。显然这里的素质已经由先天性的基础和前提转变为经过后天努力可以得到发展的身体的基质和功能。但是需要看到的是，燕国材的这一举动是在充分自觉的前提下展开的。他在重新定义素质时曾不止一次强调，对于今天的教育而言，从社会性的角度来强调素质具有更为积极的意义。因此可以说如何保留素质概念的原意并不是燕国材的意图，而扩大素质的内涵使其成为教育中亦可使用的范畴才是他的根本初衷。

如果这里先不把讨论的焦点放在素质教育概念是否规范的问题上，那么在 1980 年代关于“人才素质”讨论的延长线上，我们能够找到燕国材的素质教育概念在思想上所发挥的重要功能。“人才素质”讨论试图通过“素质”来回应产业化发展对“多样性”和“创造性”的要求。“素质”被假想为一种具有超越知识、能力，但同时又可以构成知识、能力的物质性存在。虽然在 1980 年代的讨论内部已经包含了一种视角上的转移——“素质”由外在于个体的社会目标开始逐渐指向个体的内部结构，但是到“人才素质”的阶段为止，还未能从个体的角度对素质展开进一步的讨论。从这一点上看，燕国材有关素质教育的概念化尝试实际上为“人才素质”讨论的假设提供了某种科学的确证，通过借用和扩张心理学的素质概念论证了在个体内部确实存在着一个可以被称为素质的物质结构，同时这个结构对应于社会发展的变化和要求。因此，可以说素质教育概念的关键是它在思想上继承了“人才素质”讨论留下的一个根本课题，从个体内部为发展和培养人的社会素质找到了一个物质基础和依托。

但是，如果透过形式从素质的内部结构来看的话，燕国材的素质概念并没有真正解决以上这个问题。自然素质和社会素质之间平行关系的设定、对素质结构的平面性描述无一不表明了自然素质和社会素质之间的分裂状态，二者在素质结构的内部被截然分割成两个毫不相干的部分。在自然素质和社会素质间呈现的分裂关系导致的后果就是它从个体内部颠覆了社会素质存在的合法性基础。也就是说，社会素质和自然素质间的二元对立关系使得社会素质在个体内部最终成为一个超然的存在。

(2) 柳夕浪关于“素质”间结构关系的探讨

对于柳夕浪来说，进一步探讨素质教育概念，无论是对素质教育概念批判的回应，还是反驳将素质教育简单地等同于“德育、智育、体育”的一般性理解，都有着极为重要的意义。²³ 柳夕浪同样认为虽然素质最初是一个生理学概念，但是近年由于素质的内涵和外延的扩大，素质在理解和使用上出现了很大的变化。因此他认为应该给素质教育一个规范的定义，既不要使其拘泥于已往的经典诠释，也不要将它的理解过于泛化。基于以上动机，柳夕浪对“素质”做出以下定义：

在这里，我们把人的素质看做是以人的先天秉赋为基质，在后天环境和教育影响下形成并发展起来的内在的、相对稳定的身心组织结构及其质量水平。²⁴

在重新定义素质的基础上，他又分别从以下三个方面对素质的特点做了进一步细致的描述。

首先从结构上他提出素质包含有生理、心理和社会文化三个不同层面。生理层面主要指个体在遗传的基础上形成、发展起来的生理特征和生理功能。它是构成素质的物质方面；心理层面是指个体的心理品质，它包括与个体的认识、情感、意志等活动相关的兴趣、能力以及社会适应与情绪调控能力。它可以看做是人的生理结构特别是人脑的一种机能；社会文化

素质则是指以人的生理组织结构为物质载体,并经过内在心理过程形成的社会文化素养。柳夕浪认为社会文化素质在素质结构当中占据主要位置发挥重要作用。它不仅赋予心理素质确定的社会性格,同时也使自然素质得到社会性的改造。应该说它是“人本质力量”的集中表现。²⁵

其次素质的内在性。柳夕浪认为素质首先表现为一种内在的性格特征。这里的内在性是指主体所固有的本来性质,人的潜能、智慧、气质、性格等内在素质构成了人自身的内部世界。它与外部的实在世界(主要指物质世界与物化的精神产品)以及介于二者之间的人的行为世界相对立。也就是说人的行为本身不是素质,而是素质的外在表现。另一方面,素质只能在行动或者说在社会实践中得到形成和发展。柳夕浪认为“素质”同“本质”是一对相关连的范畴。也就是说素质可以看做是内在于主体的本质性能力。它不仅可以外化为改造自然和社会的实践,同时又内化为人自身的身心素质。²⁶

最后,柳夕浪指出各个素质之间不是孤立、静止的,素质的生成和发展是素质间相互作用的过程。他说首先应将素质理解为“自然遗传和社会文化历史交互作用的产物”。在素质形成的过程中先天的素质是素质生成的基质,它规定了素质整体发展的可能性、“一定的自然限度”。²⁷另一方面,素质本身也不是一个纯自然、纯生物的实体,它同样是人类历史进化和衍变的结果。因此需要通过现实的社会实践不断地唤醒自然历史过程中赋予人的各种潜能。同时在自然遗传和社会历史文化交互作用当中,社会历史文化决定素质的性质。不同的历史时期,人的素质内容不尽相同。现代社会对于人的要求主要表现在要适应现代化生产需要。即要有广泛的兴趣、多方面的才能、丰富的情感和较强的时间观念。²⁸

基于对素质结构以及自然素质、心理素质、社会文化素质之间相互依赖、生成关系的说明,柳夕浪指出素质教育就是运用文化手段“促进人的自然素质的社会化,使人的自然素质得到改造,融进社会的新质”(下加点-引用者)。²⁹结合素质教育的认识,他指明素质不应该被看做是知识、能力、体质发展的个别方面,也不应该被等同于自然的遗传素质或者后天的社会文化素养。应该在一个动态的视角下把握素质,也就是说素质应被看作是自然素质和后天社会文化素养之间的相互作用下形成的“合金”。³⁰对应素质间的结构关系,他提出在实践当中素质教育应该包括生理素质教育、心理品质培养以及文化素养教育三个部分。生理素质教育就是通过教育科学合理地开发儿童身上蕴藏的丰富潜能。心理品质的培养具体地说就是开发儿童潜在的智能,培养健康的心理和健全的人格。文化素养教育就是对青少年进行科学、道德、艺术方面的教育,使学生获得相关的知识与技能。³¹

尽管从写作动机中很难看出柳夕浪这篇论文是否为了回应燕国材的前篇论文,但是从柳夕浪关于素质教育的理论化工作中不难找出他与燕国材在思想上所保持的连续与继承的关系。首先与燕国材相同,柳夕浪从生理学领域为素质提供了一个科学的明证,即在个体内部存在着一个所谓素质的物质性结构。与燕国材一样,他不但根本改变了素质的先天的特征,而且更加强调和关注素质所具有的后天和发展的性格。因此素质被看做是个体的自然素质不断经历社会化的过程和结果。其次,柳夕浪在各个素质之间所建立的生成和变化的关系突破

了燕国材的素质概念在结构和功能上呈现出的二元分裂的状态。通过对素质结构的层次划分使自然素质和社会素质在结构上摆脱了孤立和分裂的状态，形成了互为表里、互为依托的统一关系。另一方面、通过建立“交互作用”的动态机制，使素质的发展摆脱了将其简单地等同为各个素质独立生成的罗列与累加，强调素质间共同生成变化的关系。同时更为重要的是，这种对素质间相互关系的认识解决了燕国材素质概念遗留的问题。之前已经指出燕国材的“素质”概念实质上并没有能够为社会素质在个体内部的存在提供一个有效的说明。在柳夕浪的素质概念当中，社会素质(包括心理素质)不再是一个超然的存在，自然素质成为构成社会素质的必要前提与起点，个体成为社会素质生成发展的现实依托。

在与燕国材的继承与突破的关系之中，柳夕浪的素质教育概念回答和解决了 1980 年代“人才素质”讨论的有关问题，证明了对应于社会发展要求的素质存在于个体内部，它是一个由自然素质走向社会素质的连续生成的过程。

柳夕浪在素质教育概念当中确立了有关发展的重要认识。在素质形成的过程当中，个体不再是一个可有可无的存在，它从内部限定和形构素质。而素质的社会化又构成素质发展的唯一形式与方向。这里个人发展和社会发展获得了最高形式的统一。在二者的统一关系当中，个体被建构成为支持发展的主体性存在。应该说这种以个人素质为轴心形成的主体性发展观念对中国教育研究来说具有极其重要的理论意义。这不仅是因为它包含了对“人才素质”讨论问题的解答，更是因为它解决了自 1980 年代以来长期困扰教育理论界的一个重要课题——如何调和个人发展和社会发展之间产生的矛盾，即教育如何才能做到既能兼顾个人的发展，还能满足社会发展的变化和 demand。³² 显然以素质为媒介实现二者的统一为思考这一问题提供了基本的思路，而从素质发展的观点来把握教育则为解决以上课题提供了具体的途径和实践的可能。

但是究竟应该如何认识素质概念中所建构的这种发展观念？通过对个人内部素质的培养是否能够实现个人发展和社会发展的和谐与统一？为了解答以上这个问题需要针对柳夕浪的素质发展观的认识基础展开一些必要的讨论和分析。

柳夕浪通过“交互作用”的认识整合了素质间的关系，成功地确保了个体发展和社会发展之间的必要联系。但是需要指出的是依靠“交互作用”的运动机制在社会发展和个人发展之间建立的连续生成的关系中必然包含着以下这样一个基本的假设：个体和社会是一对互为异己的存在与关系。正如“自然素质的社会化”所揭示的那样，个人首先被看做是一个外在于社会的存在，因此对于个人而言，需要经过不断地努力通过接受和同化社会所要求的一切文化、价值和规范而逐渐转变成为社会内部的一员；同样对于社会而言，个人是一个具有不同性质的个体。社会必须不断地展开对它的改造而最终使其成为社会需要的一员。这里个人和社会呈现出一种彼此对立的关系，无论是个人还是社会都是外在于对方的孤立存在。由此可以看出，柳夕浪的素质概念中有关个人发展和社会发展之间的连续关系是建立在个人与社会的两元论认识的基础之上的。换句话说，它是在否定社会与个人的一元关系的基础上成立的。很明显这种关于个人和社会的二元论成立的前提是将个人和社会看做是需要分别认识

的不同实体单位。如在素质概念中论证的那样，个人成为一个以生理学、心理学为基础的社会的存在，而社会则被等同于区别于个人、并且外在于个人的身体和心理的组织、制度以及各种规范与要求。

3. 素质教育概念包含的两个重要的思想价值——“个性发展”、“全面发展”

1990年代后期素质教育理论化研究逐渐呈现出一个明显的变化：在素质概念的基础上，开始从两个维度来讨论素质教育。第一、从个性的角度来认识和评价素质教育。第二，论证素质教育和全面发展(教育)的关系。这两个方面不仅构成了1990年代后期有关素质教育理论化的一个主要方向，同时也成为素质教育理论化的主要成果。

以下以1990年代末出版的师范类院校通用的教育学教科书为例，简要地介绍一下有关这两方面的成果。这里作为例子引用的教科书是被指定为“普通高等教育‘九五’国家级重点教材”、袁振国主编《当代教育学(修订版)》(教育科学出版社，1999)。

依据这本教育书的记述，首先素质被其定义为“人们与生俱来的自然特点和后天获得的一系列稳定的社会特点的有机结构”。³³在此承认个体素质在结构上可以分为自然、社会以及介于二者之间的心理三个不同层次。特别指出各个素质之间在结构上保持的生成变化关系(参见右图)。

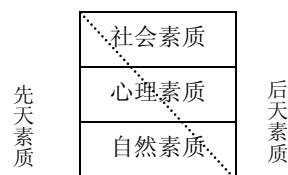


图 素质的种类与结构

袁振国编著《当代教育学(修订版)》
(教育科学出版社，1999年) P.371

其次在素质概念的基础上，指出素质发展与个性培养之间的同一关系。以生理、心理与社会三个层面所形成的素质结构与特点同样是发展个性的要求所在。³⁴

另一方面，从正面统一了素质教育和全

面发展教育的关系。指出全面发展教育和素质教育之间是互为补充，互通有无的关系。全面发展教育有了素质教育的补充就能使全面发展的目标更加具体，即要求全面发展学生的素质。同样素质教育有了全面性对其的规范就会使素质教育的目标更加明确，体现出素质的全面发展观。并具体提示出两者的对应关系(参见右表)。

以燕国材、柳夕浪为代表的素质教育概念化尝试基本上形构了今天对素质教育概念的认识。无论是与个性的同一关系、还是与全面发展教育之间的统一认识，它们都从不同的侧面昭示出今天中国教育理论界对素质教育概念的价值定位。首先素质教育成

表 素质、素质教育与全面发展教育的对应关系

素质	素质教育	全面发展教育	
自然素质	自然素质	体育	
心理素质	心理素质	心理教育	
社会素质	政治素质	政治素质教育	
	思想素质	思想素质教育	
	道德素质	道德素质教育	德育
	业务素质	业务素质教育	智育
	审美素质	审美素质教育	美育
劳技素质	劳技素质教育	劳动技术教育	

袁振国编著《当代教育学(修订版)》(教育科学出版社，1999年)P.376

为对个性的基本表达,把握个性的基本姿态。素质教育与全面发展教育的统一关系当然不仅仅是二者在认识上的完善与发展,它更是从价值的层面表明了素质教育的意义所在。众所周知,全面发展是马克思主义教育学的基本价值,体现了马克思主义教育的终极理想。建国以后全面发展始终被作为社会主义教育的基本方针和教育的根本目的。在与全面发展教育的结合关系之中,素质教育被赋予了全面发展所包含的教育理想,成为对全面发展价值的具体表现。

今天“个性发展”、“全面发展”同时构成了认识素质教育的两个基本维度和价值表征。1990年代以后随着市场经济体制的确立与发展,人才的“多样性”和“创造性”成为教育培养的最主要的目标。素质教育不仅成为教育改革的代名词,同时它所包含的两个基本价值也成为支持和推进教育的根本理念。³⁵究竟应该如何认识素质教育在今天教育改革中所发挥的思想作用?如何理解素质教育概念的这两个基本价值?在本文的最后将结合之前对素质教育概念形成的历史以及理论的考察与分析,指出素质教育的这两个基本的价值表征所包含的问题以及从中折射出的思想危机。

正如在之前的考察中已经指出的那样,在以素质为媒介强调个人发展和社会发展的统一关系当中,个人被建构成为承载社会发展的主体性单位、支持发展的主体性存在。这种将社会发展直接还原为个人内在素质发展认识的突出特点就是通过肯定发展的科学性与正当性而要求最大限度地调动个体在身体、心理以及智力等各个方面的资源以实现发展的要求。素质教育概念正是通过自身的科学性和规范性肯定和保证了对个体动员的正当性与合理性。然而通过黄甫全对素质教育概念的批判性讨论可以看出,素质教育概念成立的合理性本身受到深刻质疑,以心理学概念为基础对素质展开的扩张和改造本身就是一个违反逻辑学的悖论。³⁶这不由得让我们继续思考一个问题,如果素质教育概念还是一个具有争议的理论假设、还是一个需要进一步深入讨论的认识范畴,那么素质教育概念所保证的开发和改造个人素质的结论的正当性和合理性自然也就变得十分可疑。如果素质教育概念脱离了它被赋予的科学性和规范性,那么这个用来肯定个体动员的合理性依据只能是一个被制造出来的理论神话,一个利用科学的名义制造出的关于个人发展的神话,它直接对应于现代产业社会特有的能力开发主义的意识形态的要求。

另一方面,将社会发展完全消解为个人内在性质的发展这一认识在思想上体现出一种极端的个人主义观念。正如讨论中指出的那样,它以个人和社会的二元认识论为基础,用一种隐蔽的方式颠覆了个人和社会的一元关系,消解了个人和社会间的内在关联。显然这种个人主义式的发展观念不能够为我们揭示个人发展和社会发展之间的现实关系,无法使我们获得对个性的真正认识。教育学家约翰·杜威(Dewey, J. 1859-1952)曾经指出,社会不仅依靠传递(transmission)和沟通(communication)维持自身,社会本身还存在于传递和沟通的方式之中。³⁷个人一方面通过参与传递和沟通维持和建构社会存在的基本形式,同时借助这些社会性参与逐步完成自身在身体、情感以及理智方面的发展。³⁸杜威关于个人和社会关系的认识包含着理解社会发展和个人发展关系的重要启示。个人的发展与社会的发展的关系不是一个由个人走向社会的统一过程,相反二者是一个共同建构与完成的同一过程。社会只有

在社会成员之间平等的沟通和交流的过程中维持与发展,同样个人只有通过对这些社会存在的基本形式的参与和建构才能获得自我的发展与完成。因此,对于个性的发展来说,它也决不是一个所谓的从自然迈向社会的社会化过程。恰恰相反它是一个从社会的层面逐渐发展成为个人心理的产物。前苏联著名的心理学者维果斯基(Vygotsky, L. S., 1896-1934)在关注语言的社会性传达功能与儿童精神发展之间的关系性时曾明确地指出,儿童的文化发展是一个从社会层面转向个人心理的逐步内化的连续性过程,个人发展是在社会层面的发展的基础上实现和完成的。³⁹无论是杜威关于社会和个人的认识还是维果斯基有关儿童精神发展的研究都充分表明了个人的发展至始至终都是一个社会性的过程,个人在社会性的交往与活动中获得自我形成与发展的契机。

素质教育和全面发展间的结合使全面发展教育逐渐摆脱了1980年代对它的基本阐释方式——即“三育”、“四育”、或者“五育”,形成了以素质为轴心的全面发展观。应该说全面发展依据素质结构的层次划分在内容上完成了一次彻底的重构。今天中国教育界在认识素质教育与全面发展教育的结合关系时,往往只关注和强调二者在结合后产生的“正面效应”,很少思考这个结合关系中真正失去了什么?特别是它们的结合对全面发展教育所带来的深刻影响究竟是什么?

实际上这种以素质为轴心的全面发展观不仅从内容上完成了对全面发展教育的重新组织与安排,同时它还使得全面发展教育被完全地回收到素质教育理解的逻辑当中。无论对“什么是全面”的认识、还是对“要发展什么”的解释,素质成为限定这些内涵的基本框架。而素质的规定又直接呼应于产业变化与市场经济对劳动力的要求。也就是说它最终构成了以产业社会发展需求为基轴的全面发展观。同时应该看到,在这个回收的过程当中,全面发展教育失去了对自身价值、理想确认的途径与追求的可能。消除现代社会对人造成的异化,实现人自身的解放是全面发展的价值追求所在。在面对现代产业社会的问题上,全面发展与全面发展教育包含着强烈的政治意义和政治实践的可能性。然而随着与素质教育概念的整合与对应,全面发展教育所具备的政治意义被无形的解构和透明化了。同时更具有反讽意义的是,曾经作为超越和克服现代社会的反命题的全面发展却被组织成为无条件地支持现代社会发展的一个意识形态的工具。

结 语

素质教育自1990年代出现以来,对它的认识始终都是莫衷一是,常常使人感到“雾里看花,水中望月”。它时而被作为对对峙于传统教育、应试教育批判的新生产物,时而被作为教育实践的理想典范,时而又被当作教育改革的呼声与口号,时而又成为代表当代中国教育研究的理论成果。在经历了1990年代整整十年对素质教育的讨论与研究之后,如今对素质教育关注的热情与兴趣也已经大大衰减。

无论是过去还是现在,虽然没有必要寻求一个有关素质教育的普遍性认识,也没有必要为那些形形色色的素质教育定义找出一个说明的标准,但是却有必要认真地思考素质教育和

今天我们的教育现实之间的关系。自 1980 年代中期以来的二十余年间，素质教育究竟给中国教育带来了怎样的影响与变化？正如本文在素质教育概念的历史性考察中所指出的那样，这个影响不仅是指它为自 1980 年代以来中国的教育改革提供了一个关于如何“培养劳动力”的解决思路和具体方案。更为重要的是这个解决的思路和方案还真实地构筑了今天我们对教育的基本认识和态度，彻底改变了教育、社会、个人这三者的关系。后者也许是素质教育在思想上所带来的最大后果。正如本文在素质教育概念的理论考察中指摘的那样，这个后果本身包含着深刻的思想危机，它不仅(以一种隐蔽间接的方式)消解了社会主义教育的根本理想与价值，同时还使教育走向了极端的个人主义的隘路。

¹ 此篇论文是在日文原稿的基础上扩写而成的。日语论文曾于 2005 年发表在日本关东教育学会的学术杂志。劉焜『改革・開放以降中国教育改革の思想——〈素質教育〉概念の形成と全面発達観の変容を中心に——』(関東教育学会紀要第 32 号, 2005)。

² 可以参阅 1990 年代出版的有关素质教育的论文集。顾明远编著《素质教育的理论探讨》中国和平出版社, 1996 年。

³ 具有代表性的研究有：杨银付《素质教育研究评述》(《研究动态》1995 年第 7 期)、郑金洲《素质教育与全面发展教育、应试教育——十年理论研究表述》(《上饶师专学报》1992 年第 2 期)、《博士论坛 素质、发展与教育》(《教育研究》1995 年第 12 期)。

⁴ 《中共中央关于教育体制改革的决定》1985 年 5 月 27 日。

⁵ 《教育研究》杂志为了从思想上配合教育改革的实施，从 1986 年第 4 期到 1987 年第 4 期通过问题讨论专栏，以“端正教育思想，明确培养目标”为题举办了长达一年关于培养目标的讨论。

⁶ 王宗敏：中学教育的人才素质培养问题 《教育研究》1986 年第 9 期，页 30。

⁷ 同上，页 31。

⁸ 同上。

⁹ 同上。

¹⁰ 可以参阅注 5 提到的《问题讨论 端正教育思想，明确培养目标》。

¹¹ 陶祖伟：学校的教育改革应从明确目标开始《教育研究》1986 年第 7 期，页 24。

¹² 同上，页 24-25。

¹³ 同上。

¹⁴ 同上，页 25。

¹⁵ 同上。

¹⁶ 同上。

¹⁷ 在“素质教育”之前，教育界出现了一些关于“素质”问题的讨论。但是与“人才素质”讨论一样，“素质”问题讨论展开的范围相对比较广，不仅局限在教育研究内部，发言的人还包括从事教育实践工作的中学教师和教育行政人员。俞启定《论素质》(《教育研究》1988 年第 6 期)、杨礼《要重视人的素质培养》(《教育研究》1987 年第 10 期)、宦乡《关键在于提高人的素质》(《群言》1988 年第 1 期)。

¹⁸ 燕国材：关于素质教育的几个问题。这篇论文摘自注 2 提到的《素质教育的理论探讨》，但是论文的最早出处为《教育科学研究》1990 年第 2 期。

¹⁹ 同上，页 200。

²⁰ 同上，页 200-201。

²¹ 同上，页 200。

²² 黄甫全：素质教育悖论《北京师范大学学报(社会科学版)》1996 年第 5 期，页 81-82。

²³ 柳夕浪：谈素质教育《教育研究》1991 年第 9 期，页 17

²⁴ 同上，

-
- 25 同上。
- 26 同上。
- 27 同上，页 18。
- 28 同上。
- 29 同上。
- 30 同上。
- 31 同上，页 19-20。
- 32 瞿葆奎 郑金洲：教育基本理论研究与教育观念更新 《华东师范大学学报(教育科学版)》1998 年第 3 期。
- 33 袁振国编著《当代教育学》教育科学出版社，1999 年，页 371。
- 34 同上。
- 35 《中共中央 国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》(1999 年 6 月 13 日)。
- 36 同注 22，黄甫全论文。
- 37 约翰·杜威《民主主义与教育》王承绪译 人民教育出版社，2001 年，页 9。
- 38 同上，页 312-313。
- 39 参阅 (日语版)ヴィゴツキー著 柴田義松訳『思考と言語』(新読書社，2001)，ヴィゴツキー著 柴田義松訳『精神発達の理論』(明治図書，1970)。

建国初期的升学矛盾、劳动教育和国家职能

王丹

摘要：升学的问题，尤其是农村学生升学的问题，在目前被定义为教育平等的问题。然而，相似的升学问题在 50 年代建国初期同样存在，当时却被转化成为一个劳动教育的问题。本文通过回顾 50 年代初期《人民教育》杂志发表的一系列关于升学矛盾和劳动教育的讨论，分析了升学矛盾被转化为劳动教育的原因、实施效果以及国家有关的制度探索，并认为建国初年国家处在发展生产力和解放人性的双重职能的内在张力之中。

关键词：劳动教育 教育公平 社会主义 教育与国家 教育与经济

近年来，农村教育颇受关注，在各方争论中始终有一个难以解决的两难困境：鼓励农村孩子升入大学，则农村有文化的人才都流向了城市，“新农村”由谁来“建设”呢？那么，农村学校加强农业生产和“乡土”教育，让农村的学生“学以致用”吧。可是，凭什么农村的学生就应该学习“白菜萝卜”，而城市的孩子就应该学习“莎士比亚”和“企业管理”？¹ 教育在塑造个人与社会基本关系的过程中有着至关重要的作用，而正是在这里，个人前途和社会集体福利似乎发生了不可调和的矛盾。改革带来的天旋地转的变化，社会的急剧分裂，往往被指责为造成这一矛盾的原因，一些怀旧的人们开始怀念毛泽东时代平等的群众教育。事实上，工农大众升学的矛盾从建国初期开始就一直是棘手的问题，并不是改革开放之后所特有的希奇现象。然而，建国初期，政府和学界对这个问题的诊断和对策却与现今迥然不同。

一、升学矛盾与劳动教育

1949 年底，教育部召开第一次全国教育工作会议，确定新民主主义时期的教育方针是“为工农服务，为生产建设服务”²。学校的大门向工农开放，普通教育和工农业余学校同时发展，使各级学生人数都突飞猛进。1949 年至 1952 年期间，小学生人数从 2439 万激增到 5110 万；中等学校（包括中等专业学校）学生人数从 127 万上升到 318 万，其中普通初中学生数从 83 万增加到 223 万，几乎增加了两倍，高中学生数却只增加了不足 6 万，从 21 万上升到 26 万；高等学校发展相对更加慢一些，学校数不但没有增加，反而从 205 所减少到 181 所，学生人数却从 12 万左右增长到 19 万。³ 根据 1952 年的统计，工农子女在小学学生总数中约占 80% 以上，在中等学校学生总数中占 57% 以上，其中在普通初中里占 59%，普通高中里占 31%，中专和中等师范学校中占 25% 左右，在高等院校里占 22% 左右。⁴ 尽管在中央文件中强调这些成就是“历史上从来没有过的”⁵，事实上也的确是前所未有的新气象，但教育仍然没有脱离“宝塔形”的结构，可以预想得到，随着基础教育普及程度的扩展，供不应求的升学矛盾必然要逐渐激化。

1953年8月的《人民教育》杂志第一次发表文章，正面批评教师、学生和家長中存在的“只有升学才有前途”的思想。⁶作者首先指出国家仍然会继续努力，扩大教育规模，但限于经济力量，无法在短时间内满足广大人民升学的需求，并惯常地以苏联的教育发展过程为例，说明教育的发展要与国家经济建设规模相适应。这些客观理由在今天看来仍然合情合理，甚至同今天的状况亦有相似之处。然而，作者迅速口吻一转，说：“所谓‘不升学就没有前途’究竟是一种什么思想呢？这必须把学习的态度和目的来研究一下”。研究结果是：

“我们再听一听教师和家長们的话吧，北京近郊有的教师这样说：‘这回要考不上，年岁越来越大，那就非回家去欺负土疙瘩不可了。’河北保定专区有的学生家长说：‘人民不是翻了身吗？为什么不多办些学校，还让孩子们‘摸牛尾巴’呢？’河南有的学生家长这样叮嘱自己的孩子：‘只要你升上学，我卖牛卖地也供给你，升不上学只有当泥腿汉，看你丢人不丢人。’这些话集中地说明了一个问题，那就是轻视劳动，尤其鄙视农业生产，……认为‘当泥腿汉’从事农业劳动‘没出息’、‘没前途’，只有升学‘有了文化才吃得开’，才可以‘当干部’、才可以‘赚钱’，……如果升学不得，那便是‘断送了自己的前途’，便是‘没有出息’。”⁷

作者得出结论，“这种思想，无疑地是受了封建的和资产阶级思想影响的，发展下去，会阻碍我们国家经济建设的发展。”《人民教育》同期刊登的文章《要教育民校学员安心农业生产》中，也揭示出“在不少地区，发现了农民业余学校的学员，……一心想在民校毕业后‘当干部’（指脱离生产）、‘进工厂’，因而有不安心农业生产的现象。……这种轻视农业劳动和脱离农村生产实际的思想，在目前是带有普遍性的……”⁸

这是《人民教育》关于升学/教育与就业问题所刊登的最早的几篇文章，在此后的几个月中，升学问题并没有引起太多的关注。真正大规模的讨论集中在1954年。1954年4月，《人民教育》杂志资料组发表文章，详细列举了学校中升学教育、专家教育、忽视劳动教育的种种言行和思想。⁹5月，《人民教育》转发教育部和高等教育部文件《对高中毕业生进行关于升学的思想教育的通知》，发表社论《大力指导初中、高小毕业生参加生产和升学》，并同时刊登与劳动教育有关的短评、书评，以及三篇苏联劳动教育的理论和实践译文。6月，《人民教育》开辟劳动教育专栏，刊登了《中共中央宣传部关于高校和初中毕业生从事劳动生产宣传提纲》，教育部副部长董纯才在中央人民广播电台发表的讲话《在生产实践中继续学习》等五篇文章。7月，《人民教育》继续发表有关中小学毕业生升学和参加生产的文章，介绍底层动员工作的经验和中小学毕业生代表座谈会议的内容等。此后，《人民教育》继续零散地刊登与劳动教育直接相关的文章，但劳动教育的主题在其他教育方针的争论中也大量出现。1953年至57年是第一个五年计划时期，是新中国从新民主主义向社会主义过渡的时期，《人民教育》杂志发表了少量关于过渡时期教育本质的讨论，关于如何“以总路线精神教育学生”的讨论。¹⁰1954年8月，董纯才宣布过渡时期的教育方针是“培养社会主义社会全面发展的成员”¹¹，从此爆发了长达数年的关于“全面发展”方针的大争论。这些讨论都直接或者间接地涉及到劳动教育，最终以1958年

陆定一发表著名社论《教育与生产劳动相结合》得到官方定论。从《人民教育》杂志这一系列讨论的产生和发展的脉络中，不难看出，劳动教育被置于教育方针的中心地位是同群众的升学要求和就业压力所联系的。换言之，教育规模与学生升学就业的矛盾被转化成为一个劳动教育的问题，而不是像今天被定义为一个公平或平等问题。

二、为什么是劳动教育？

为什么升学的矛盾在当时被转化为一个劳动教育或者劳动观念的问题呢？这同国家的社会主义性质有关。在1953年《不升学就没有前途吗》一文中，我们可以清楚地看到，建国初期的教育评论者对于广大群众的升学要求持有一种既肯定又否定的复杂态度。肯定的是教育对提高民众文化水平，促进国民经济建设的作用，因此国家必须根据经济能力有计划扩大教育规模，满足群众渴求知识的正当要求；坚决批判的，不是教育和升学本身，而是教育作为社会上升通道的功能。教育作为社会上升通道，对应着社会中职业的贵贱差别，而职业贵贱等级的基础是“劳心”和“劳力”的分离，是对体力劳动和体力劳动者的轻视，说到底是对工人和农民，尤其是对农民的轻视。如此看待教育和升学的态度，显然是对“工人阶级领导的、以工农联盟为基础的”的新中国的根本纲领的背叛。¹²此后关于升学和就业矛盾的定性和辨析始终都没有脱离上文肯定加否定的双重基调。

1954年5月24日，《中共中央转发中央教育部党组〈关于解决高小和初中毕业生学习与从事生产劳动问题的请示报告〉的批语》中充分肯定了教育的发展对于社会主义建设的积极作用：“高小和初中毕业生逐年增加是标志着人民文化水平的日益增长，为国家社会主义建设和社会主义改造提供了一个必不可少的条件。”1954年5月，《人民教育》社论《大力指导初中、高小毕业生参加生产和升学》中明确指出：“随着国家经济建设事业的发展，在工、农业生产战线上，是越来越需要具有一定文化水平的人才的。建设现代化的工农业，没有一定文化水平的工人就不能很快地掌握科学技术，熟练地操纵新式机械”¹³。高等学校招生是国家“有计划按比例地培养高级建设人才”和“培养干部”的“首要步骤”¹⁴。中央也承诺“今后工农群众及其他劳动人民子女在各级学校中的比例数还会逐步上升。”¹⁵

由于“我国的教育事业”是“工人阶级领导的”……“社会主义建设事业的一个组成部分”¹⁶，教育的发展自然要同社会主义建设事业的发展计划相适应。中央政府和教育学者都极力向群众解释，目前教育事业的发展尚不能满足人民群众的要求，国家还不能使初中和高小毕业生全部都升学，因为“要办多少学校，把人民的文化水平提高到什么程度，……必须随着整个生产的发展而逐步发展。”……“为了提高人民的物质生活与文化生活的水平，必须首先集中主要的力量来逐步实现社会主义工业化和社会主义改造，只有使工农业的生产逐步发展起来，国家才能有更多的人力、物力来办学校。”¹⁷同时，国家也批判“劳动光荣，升学不光荣”“想升学就是落后”的偏颇论调，赞成“为了将来参加国家的生产建设”而升学¹⁸。“升学的目的是为了参加祖国的社会主义建设，并全面认识

国家的社会主义建设的各项事业，是个人志愿与国家需要相结合。”¹⁹“当个人志愿与国家需要发生矛盾的时候，就应该自觉地服从国家的需要。”²⁰

建国初期，国家确定的中心任务是集中力量实现工业化，而农业是实现工业化必要的保障和前提。《不升学就没有前途吗》文中说道：“国家工业化是中国人民百年来梦寐以求的理想，没有国家工业化，人民的生活将永远不能得到改善，我们的国家将永远不能摆脱半封建半殖民地的落后状态……”²¹“如果没有千千万万的‘拿锄把子’的人来支援国家的大建设，工人吃的粮食从哪里来呢？建设用的原料谁来供给呢？因此，必须认识，……工人农民是国家建设的主体，没有工农的结合，就不可能设想建设一个新的国家，工农联盟之所以做为国家的基础，其原因就在这里。”²²1957年4月，刘少奇在《人民日报》发表社论，指出：

“有人说，下乡种地，“没有前途”。这种说法一方面是轻视劳动、轻视农民的另一种表现；另一方面，在很大程度上，又同他们对农业在国民经济中占着什么地位、农民在社会主义建设中起着什么作用这些问题缺少了解，有很大的关系。……工业是国民经济各部门的领导力量，而农业发展则是工业发展的基础。中共第八次全国代表大会关于政治报告的决议指出：“农业对于工业化事业有多方面的极其重大的影响。农业的发展不仅直接地影响着人民生活的水准和轻工业发展的速度，而且也影响着重工业发展的速度。”²³

从这些论述不难看出，国家通过教育过程试图把个体的才能、意识、命运整合到国家的“提高劳动生产率”的工业化目标之中，因为“劳动生产率，归根到底是保证新社会制度胜利的最重要最主要的条件。”²⁴而现代社会经济效率的提高依靠细致的专业分工和行业之间的密切配合。生产的组织化和社会化程度提高，各行业之间和行业内部各部门之间的相互依赖性加大，生产的每一个环节都必须像齿轮一样按部就班地运转，一个小环节的差错便可能导致行业内部和跨行业的生产链条上的连锁反应，以至于阻碍整个国民经济计划的完成。生产的链条把社会各行各业统合成一台庞大的机器，这台机器能否实现社会经济发展目标，取决于机器上每一个螺丝、每一个齿轮和每一条传送带正常工作的程度，归根结底取决于在每一个岗位上的人对其工作的胜任程度。社会大生产的机器，强制性地使个人的生存和命运同社会/国家的发展规划结合在一起，也同时把教育、升学、和国民经济目标统合在一个体系之中。这正是马克思所批判的，资本主义的机器生产方式将人变成了机器的附庸。

在社会主义中国，经济建设的成就关系着社会主义制度的成败，国家承担着发展经济的责任。建国初期，百废待兴，国家首要的任务就是在农业发展的基础上建立起完全的工业门类，加强生产的组织化和社会化。换言之，就是要从无到有地把旧的散漫的低效率的农业、小手工业生产改造成为高效率的、各行业相互依存的、牵一发而动全身的社会生产大机器。这个目标的实现，一方面必然要对劳动者进行相应的教育和训练，使之能够胜任分配到的生产任务，这使教育服从于经济建设成为必须。另一方面，要按照机器化生产的需要把劳动者安置到各个唇齿相依的生产环节中去——无论愿意不愿意。农业人口不接受教育，或者有知识的学生不愿意回乡（下乡）务农，都会影响农业生产的发展。没有农业的

大发展，工业生产所需要的原料和城市人口的粮食供给就无法保障，工业化目标就难以实现。毕业生拒绝回乡务农，显然会使国家的工业化计划受到阻碍。所谓“服从国家的需要”其实质就是服从经济生产的需要，生产控制了人，而不是劳动者控制生产。劳动是被迫的，而不是自愿的，这正是马克思所批判的资本主义生产关系下的异化劳动。革命胜利后的中国，尽管实现了生产资料全民共有，社会主义的生产方式仍然包含着对人的压迫性因素。

根据马克思，资本主义社会中，工人被迫为资本家劳动，因为工人不掌握生产资料。劳动者工作的目的和方式是被资本家外在规定的，生产的利润并不归属工人所有，工人也不了解自己的劳动在整个社会链条中的作用和意义，所以也没有劳动的主动性和创造性。²⁵而社会主义新中国已经消灭了私有制，理论上，劳动人民当家作主了，有能力自己决定自己的工作目的和劳动意义了。然而个体的劳动目的并不一定同国家的经济发展目标相一致，在这个环节上，劳动的性质出现了“自愿”和“强迫”的分歧。因此，在社会主义中国，劳动是否被异化，取决于劳动者的主观认识：是否从内心认同生产的目的和社会意义，调整个人利益同国家利益相一致，从而自觉自愿地服从“国家需要”，把被迫劳动转变为劳动者主体的自发活动。根据这一逻辑，出现毕业生要求升学、不愿意从事农业或者工业生产等体力劳动的现象，不是教育政策出现偏差，而是群众的思想觉悟还未跟上而已——这种看法在《人民教育》的一系列讨论中频繁出现，是建国初期政府和学者对升学和就业的矛盾的基本定性。

在这个基调下，国家对教育制度和经济建设目标的正当性没有丝毫怀疑，即使高等院校中工农成分的学生只占 22%，绝大部分不能升学的学生直接参加体力劳动，“去做工人和学徒，做农民，做理发工人、缝衣工人、厨师等等”，²⁶也是“一种正常现象”。²⁷“那种认为现在一切中、小学毕业生都应当升学的看法是错误的，也是不可能的。”²⁸当时没有任何一位作者和任何一份文件把广大家长师生对升学就业的抱怨等同于争取教育公平或社会平等的诉求。相反，所有的作者都谴责这些抱怨背后的“轻视体力劳动和体力劳动者”、“劳心者治人，劳力者治于人”的“封建遗毒”和“资产阶级思想”，指出正是在这样的“专家思想”和“升学教育”中存在并继续加深着“个人主义观念”和“等级思想”。²⁹而在今天，教育公平问题的出现是以接受和承认社会等级差别为前提，认为教育应为人人提供“平等的机会”爬上社会顶端，实现各阶层人口的纵向流动。³⁰以平等为核心的批判丝毫没有触动社会等级存在的根基，更具讽刺意味的是，平等问题的建立却正是以承认社会的不平等架构作为基础。而建国初期，政府和教育学者从根本上否认社会等级存在的正当性，认为社会运动的最终目的是要消灭所有的等级，甚至共产党和无产阶级专政本身³¹，因此坚决反对通过教育助长等级观念。

站在今天来理解当时的历史逻辑，50年代初期，尽管国家所有制形式改变了，但由于社会主义同资本主义的生产组织模式在形式上并无本质区别，人们对劳动的主观态度就成为划分“社会主义”和“资本主义”性质的关键。自然而然，针对思想问题的征兆，开的方子就是思想教育。因此，由升学矛盾引发的劳动教育热潮，其实质是一场“共产主义道德教育”。劳动态度关系到工农阶级的地位和“姓社姓资”的原则性问题，其核心是处理

“公”和“私”的关系以及个人利益与国家利益的冲突。而个人利益的权衡中，脑力劳动和体力劳动的贵贱差别对劳动者的工作态度起着重大的支配作用。

三、劳动教育为什么不起作用？

既然升学就业的矛盾被定义成为一个政治思想工作的问题，那么工作的重点就是宣传和说服教育，以赢得家长、教师和同学们的理解。学习中宣部颁发的“关于高小和初中毕业生从事劳动生产宣传提纲”，对家长、教师和学生进行广泛的宣传教育，成为“当前教育工作中的一项最重要的政治任务”。³²1953到1954年，《人民教育》刊登了多篇关于劳动教育文章，阐述劳动教育对于个人德智体美全面发展的意义³³，动员广大中小学毕业生参加农业生产劳动，“在生产实践中继续学习”³⁴，并多次介绍动员工作和劳动教育的方法³⁵。效果如何呢？

1957年，刘少奇于二、三月到各地考察之后，继续批评“过去教育行政部门对劳动教育重视不够，对中小学学生毕业后应当参加工农业生产的教育重视不够，一九五三至一九五四年虽然曾经一度加强，但以后又有些放松。……因而学生思想上有许多问题没有得到解决，错误观点没有受到批判，正确观点没有真正树立；因而现在相当多数的学生对下乡种地在情绪上是有抵触的，他们的态度是消极的。……有人说，下乡种地‘丢人’，‘没出息’，……他们口头上重视劳动，实际上却只重视脑力劳动，而不重视体力劳动；口头上说看得起劳动者，实际上却只看得起脑力劳动者，而看不起体力劳动者。”³⁶不独有偶，毛泽东也在同期发表《关于正确处理人民内部矛盾的问题》，批评“在知识分子和青年学生中间，最近一个时期，思想政治工作减弱了，出现了一些偏向。在一些人的眼中，好像什么政治，什么祖国的前途，人类的理想，都没有关心的必要”，并第一次明确提出，“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**”³⁷（着重号为笔者所加）。这些论述至少表明，截至57年第一个五年计划结束、社会主义改造基本完成，仍然存在相当一部分群众对国家社会的整体发展目标并不完全认同，对消灭工农差别、城乡差别、体力劳动和脑力劳动差别的共产主义理想并不完全理解和相信。这从侧面反映出，“一五”期间的劳动教育并没有收到预期的效果。

普通百姓仍然把教育当作社会晋升的阶梯，的确反映出学习和劳动“为公”还是“为私”、是否轻视体力劳动、社会等级观念等“觉悟问题”。但它也并非是一个纯粹的思想问题。社会主义改造完成后，理论上，国家消除了阶级对立和剥削的所有制根源，但现实生活中依然存在着等级差别。学生教师的“落后思想”在当时现实的社会体制和结构中都能够找到对应的根源，这从上述《人民教育》杂志批判“升学中心论”的一系列文章中也可以窥斑见豹。

多数文章都强调，劳动只有分工的不同，没有高低贵贱之分。实际上，以工业化为主导的经济战略，必然使各种政策向工业倾斜，工人和农民的差别是活生生可以感受到的。在山东一份调查报告中援引一名农村学生的话，说“今天工人吃面包、喝牛奶，农民却吃地瓜叶、喝生水”。³⁸虽然不失夸大的成分，但也在一定程度上说明了客观存在的等级差

别，而且人们对等级差别的切身感受不是简单的思想教育和理论宣传能够取消的。宣传中一致反对将“有文化”“没文化”作为划分社会等级的工具，但从个人的生存处境观察社会，“事实上还不是读书有文化的人，才能吃得开么？”“从前做官的是读书多的人，现在当工程师的还不是读书多的人！”³⁹政府也承认“工人农民和专家之间是有一定距离的”⁴⁰。高等教育培养的人才成为“高级建设人才”，中等专业学校培养的人才称为“中等建设人才”⁴¹，学校体系的内部就内嵌着等级的悬殊。虽说高等教育各专业之间是“相互关联密切配合的”，不能认为“只有工业建设人才重要，其他建设人才就不重要或可有可无”，但从1954年高校招生的比例来看，工科占37.4%，师范占27.6%，医科占10.17%，其他各科合计总共占30%不到，其中农科占3.46%，林科占1.6%，艺术类仅占0.43%。⁴²这些数字是根据当时的国家经济统筹计划制订的，很大程度上也受到当时的国家财政支配能力的局限，并非完全不合理。然而，在社会各部门都受国家安排和调控的局势下，国家招生的专业倾向必然会导致各专业之间轻重高低的差别，最终带来不同行业从业人员的待遇差别，产生新的等级。尤其农业林业比重如此小，对于广大毕业生从事农业生产自然是一个消极的信号。受到当时经济资源的束缚，这些实际的社会等级差别在短期内不太可能得到满意的解决：不可能普及初中，更不可能普及高中和大学，学科设置也不可能平均用力。只能随着工业体系的逐步建立和发展，经济规模扩大，国家才有能力调整社会生产结构，缩小上述的各种差别。扩大经济规模、缩小社会等级差别又反过来依赖于学校教育培养的人才。

而且，即使在最公平的体制下，正规学校体系依然内含着初等、中等、高等教育的等级差别，这样的等级差别正好对应着职业中脑力和体力劳动的差别，造成一个深刻的矛盾：教育的目的是为了促进经济建设，从而增加物质财富，扩大教育面积，最终取消社会等级，然而学校教育本身又是等级划分的源头。社会主义教育的理想是要培养“工人阶级底生产技术智识界”⁴³，是要彻底打破脑体劳动分离，体力劳动者同时也是知识分子，知识分子也可以从事体力劳动。政府承诺“在新社会里，每个人都有远大的前途，个性将会逐渐得到全面发展”，⁴⁴“学校并不是学习的唯一场所”⁴⁵。全面发展的含义就是“既懂政治，又有文化；既能从事脑力劳动，又能从事体力劳动（的人）”。⁴⁶而事实上，无力升学的中小学毕业生绝大多数只能进入工农业生产，从事体力劳动，再进行理论学习以及跨行业的培训就变得十分困难，使“消灭脑体差别”、“实现个性的全面发展”成为空头承诺。上文提及的1957年山东的一篇调查报告很实在，反映了一些基层群众的真实声音。一些回到农村从事农业生产的毕业生提出了具体的困难：“不会种地，这是主观上的困难，只要自己使劲就行；但像文化进修遇到的困难，自己使劲也克服不了。”⁴⁷报告者指出，从他们访问的三个地区来看，“参加生产的中小学毕业生的文化进修确实无人关心、无人指导。既没有图书，更没有时间保证：白天忙于农活，晚上缺乏灯油”。这些现象对国家提出了制度上的要求。国家要实现“消灭脑体差别”“个性全面发展”的承诺，仅仅从政治思想态度上进行劳动观念的教育是不够的。缺乏有效的制度安排缩小社会等级差别，这是“一五”期间劳动教育并没有真正解决升学矛盾的原因。

正规教育体系通过升学选拔机制不断复制脑体分离的现实，无法在其内部克服脑体差别，因此也就无法实现缩小社会等级差别的理想。国家必须跳出正规教育的思维框架，在农村、厂矿、机关等等各行各业的工作中创新制度，保障劳动者在学校之外有继续学习和发展身心的条件，使体力劳动者也能够享受到人类丰富的精神财富，在劳动中发展和发挥聪明才智，才能够逐步取消脑力劳动者从事管理制定任务、体力劳动者被动地服从管理执行任务的脑体差别。劳动者的体力和智力的全面发展是粉碎社会等级差异的关键。

1958年5月30日，刘少奇在中共中央政治局扩大会议上讲话，提出“我国应有两种教育制度、两种劳动制度”，在全日制正规学校教育制度和八小时工作制之外，应该推广勤工俭学的学校教育制度和半工（农）半读的劳动制度。⁴⁸其目的是在国家教育经费紧张的情况下，更大程度地满足青年们希望多读书的愿望，其中特别考虑了工厂中文化程度不高的年青工人：

“一些工厂，青年工人很多，都是高小和初中毕业的，但是他们的劳动操作大都很简单，就只会那门。他们现在情绪很高，但是工作七八年上十年以后，还是做那门，我看会要闹情绪的，既然有这么多青年工人，他们的家庭负担又没有或者很少，他们强烈要求学习，有些工厂人又多，社会上还有些青年需要就业，因此，是不是可以在这些青年工人中间搞半工半读，四小时工作，四小时上学，给一半工资。愿意干的就干，不愿意干的还是八小时工作制。在这些工厂附近设一些教室，教员也在工厂中请，另外再请一些专职教师。可以办中学，也可以办中等技术学校，一直到办大学。这样工作七八年，上十年，他们就大学毕业了，那个时候他们就有条件转业了，不会闹情绪了。训练这么一些技术工人、技师、工程师，文化程度比较高的人，各个地方都需要。这样，我们就可以多办学校，比较充分地满足青年人的升学要求。”

两种教育体制、劳动体制的提出，当然是希望在不增加国家财政压力的前提下扩大人民受教育的机会。但是，从上面的摘录可以发现，国家扩大教育规模的目的并不只局限于为经济发展提供“建设人才”，用今天的术语，称为“人力资源”，同时也考虑了劳动者在岗位上不断提高技能、在工作中充分实现个人体力和智力潜能的要求。在我看来，正是后一个方面才能够体现社会主义经济人性化的一面。从理论上，只有在正规学校教育之外的职业中（农民也视为一种职业）提供劳动者继续学习和受教育的制度保障，才能逐渐取消正规教育作为社会分层机器和个人进阶楼梯的功能，从而打破社会各阶层的自我循环复制，逐步缩小现存的社会等级之间的差别。我认为，即使在今天，“两种教育制度、两种劳动制度”的思路对破解正规教育与社会等级之间的矛盾仍然有重要的启示。

四、国家职能的内在张力

建国初期的升学和就业矛盾，尽管发生的社会背景不同，然而，无论从家长、教师、学生的心态，教育和经济建设的关系，以及供不应求的基本状况，都和我们今天所面临的教育问题极其相似。可是，两个时期对升学和就业矛盾的分析定性却大相径庭。今天，

政府和学界都将它定义为“教育公平”和“机会平等”的问题，顺理成章的解决办法是满足市场需求，扩大正规教育尤其是高等教育规模，⁴⁹结果造成脑体差异不断扩大、农村人才流失、高校学位贬值，毕业生滞留在城市中高不成低不就，强化了教育作为社会分层机器的功能，进而强化了社会的等级差别。而建国初期，政府和教育学者都将它定性为劳动观念和“共产主义道德”问题，从而采取了完全不同的解决办法，制定了教育同生产劳动相结合的方针，并从制度上进行创新，在正规教育之外，探索让劳动者在职业中继续学习发展和自我实现的条件和机会。两段历史时期对待教育问题的差别态度，是与国家对自己职能的不同定位相联系的。

雅斯贝斯曾经说道：“国家意志确实包含利用经济的生活秩序促进普遍福利的观念，但是，它的目标超过这个观念，指向人自身。……国家的具体内容是为人自由实现其多种多样的职业理想提供机会。这些理想在人始终是机器中的单纯功能的情况下不可能实现。”⁵⁰在此，雅氏指出国家应该承担社会经济发展和人的个性发展的双重职能，换言之，生产力的解放和人的解放不是等同的事件，前者是后者的条件，后者是国家的根本职能。而现代经济发展是以湮没人的个性、把人降低为生产机器的功能为代价的。人的解放依赖生产力的解放，而生产力的解放却正是限制个性解放的桎梏。国家的两种职能显然相互矛盾。

建国初期的国家正是处于这种张力之中。国家的社会主义性质使政府承担着振兴经济和保障人民实现个性全面发展的双重职能。加快经济发展提高劳动效率要求社会分工专业化，劳动者的技能专门化，在生产各个链条上做任劳任怨的“螺丝钉”。职业的专门化不但意味着职业之间的等级差别，而且意味着劳动者往往在工作中重复单一的操作，尤其是农业和工业生产的体力劳动者往往教育程度不高，在劳动中更加无法全面发展和发挥人的潜能，无法在职业中实现个人理想和精神自由。学校教育是产业分工的重要机制，在分工的同时也复制了工农、城乡和脑体差别，阻碍了劳动者的全面发展。一方面，教育的内容提供了个体解放的可能性，另一方面，现代学校的分级选拔体制却循环复制并强化社会等级，从而限制了教育的解放性力量。这种悖论式的双重功能决定了各种试图通过现代学校体系的内部变革消灭社会等级的期望都会沦为幻影。

值得注意的是，建国初期的“全面发展”概念是与劳动相联系的。体力和脑力劳动相结合的全面发展关系到工人和农民阶级的社会地位，进一步说，是如何处理智识阶层和劳动人民的关系的问题。人的全面发展不再是一个私人事件，而直接关涉到社会等级结构和阶级（阶层）关系，从而同“平等”这个概念产生了联系。这不是“每个人都应该有公平竞争的机会”等平均主义意义上的平等，而是更彻底的要求打破知识的垄断、消灭“管理者和被管理者”“劳心者和劳力者”的差别，实现个体精神和人格的平等。

在两项职能的冲突中，政府在建国初期尝试实行了“两种教育制度、两种劳动制度”，以求在低投入的条件下提高人民的整体文化、技术水平。可惜，这些尝试没有能够得到坚持。而今天的政府和学界似乎已经消解了这种张力，把生产力的解放——即宏观层面的经济发展和个体层面的物质生活的改善——自然而然地同人的解放等同起来。回顾建

国初的这段教育历史，也许能够在今天的现实中投射一束亮光，让我们重新审视那些习焉不察的概念。

¹熊景明，温铁军等：《错位：农民需求与制度供给之间的矛盾》。《开放时代》，2002年，总第158期，页33-59。

²钱俊瑞：《当前教育建设的方针》，《人民教育》，1950年5月号、6月号。

³《中国社会主义教育的轨迹》，金一鸣主编，华东师范大学出版社，2000年，页75。同时可参照柳维光：《从各级学校学生人数不平衡状态来谈中小学毕业生升学就业问题》，《人民教育》，1957年4月号。

⁴《中共中央宣传部关于高校和初中毕业生从事劳动生产宣传提纲》，《人民教育》，1954年6月号；《中国社会主义教育的轨迹》，金一鸣主编，华东师范大学出版社，2000年，页74。

⁵《中共中央宣传部关于高校和初中毕业生从事劳动生产宣传提纲》，《人民教育》，1954年6月号，页8。

⁶刘松涛：《不升学就没有前途吗》，《人民教育》，1953年8月号。

⁷刘松涛，页23。

⁸皇甫瑾：《要教育民校学员安心农业生产》，《人民教育》，1953年8月号，页24。

⁹本刊资料组：《部分学校教师忽视劳动教育的一些情况》，《人民教育》，1954年4月号。

¹⁰参见“问题解答”，《人民教育》，1953年6月号，页62-63；张凌光：《对于‘以总路线精神教育学生’的几点体会》，王铁：《新民主主义教育和社会主义教育的关系》，《人民教育》1954年4月号；柳维光：《关于过渡时期教育性质和任务的意见》，《人民教育》1954年6月号；“过渡时期教育本质”论题五篇文章，《人民教育》1954年9月。

¹¹董纯才：《为培养社会主义社会全面发展的成员而努力》，《人民教育》1954年8月号。

¹²王铁：《中国教育方针的研究——社会主义教育方针的理论与实践》，教育科学出版社，1999年，页156。

¹³《大力指导初中、高小毕业生参加生产和升学》，《人民教育》，1954年5月号。

¹⁴《中央人民政府教育部、中央人民政府高等教育部对高中毕业生进行关于升学的思想教育的通知》，《人民教育》1954年5月号，页7。

¹⁵《中共中央宣传部关于高校和初中毕业生从事劳动生产宣传提纲》，《人民教育》，1954年6月号，页8。

¹⁶董纯才：《为培养社会主义社会全面发展的成员而努力》，《人民教育》1954年8月号。

¹⁷同注13。

¹⁸同注11，页6。

¹⁹《正确地对高中毕业生进行升学的思想工作》，《人民教育》，1954年5月号，页8。

²⁰同注13。

²¹同注5，页22。

²²同上，页23。

²³刘少奇：《关于中小学毕业生参加农业生产问题》，《人民日报》，1957年4月8日。

²⁴列宁语，转引自《中共中央宣传部关于高校和初中毕业生从事劳动生产宣传提纲》，《人民教育》，1954年6月号，页7。

²⁵Marx, Karl. 1972. "Economic and Philosophic Manuscripts of 1844: Selections." In Tucker, R. C. ed. *The Marx-Engels Reader*. New York: W. W. Norton & Company Inc., pp52-103.

²⁶同注21。

²⁷“中共中央转发中央教育部党组〈关于解决高小和初中毕业生学习与从事生产劳动问题的请示报告〉的批语”，1954年5月24日。

²⁸同上。

²⁹同注8。

³⁰“特别策划：和谐社会呼唤教育起跑线上的公平”系列专题讨论，人民网，2006年11月8日，<http://politics.people.com.cn/GB/30178/5010670.html>。

- ³¹ 毛泽东：《论十大关系》，1956年4月25日，《毛泽东选集》第五卷，页279。
- ³² 《中央人民政府教育部关于学校中共中央宣传部‘关于高小和初中毕业生从事劳动生产宣传提纲’的通知》，《人民教育》，1954年6月号，页7。
- ³³ 费道洛娃：《学生农业劳动的教育意义》，《人民教育》，1954年5月号；图卡杰夫：《在苏维埃学校中培养学生勤劳品质的意义和地位》，《人民教育》，1954年5月号；崔可夫：《论普通教育学校的劳动教育》，《人民教育》，1954年6月号。
- ³⁴ 董纯才：《在生产实践中继续学习》，《人民教育》，1954年6月号。
- ³⁵ 《正确地进行劳动教育》，《人民教育》1954年4月号；《普通教育学校的生产参观》，《人民教育》，1954年5月号；《动员中、小学毕业生从事生产劳动的集中工作方法》，《人民教育》1954年6月号；王铁：《关于过渡时期教育怎样为生产建设服务问题的我见》，《人民教育》，1954年7月号。
- ³⁶ 同注21。
- ³⁷ 毛泽东：《关于正确处理人民内部矛盾的问题》，1957年2月27日，《毛泽东选集》第五卷，页385。
- ³⁸ 张君一：《谈谈教育应届毕业生参加农业生产问题》，《人民教育》，1957年7月号，页24。
- ³⁹ 冶明：《关于高小和初中毕业生从事劳动的几个认识问题》，《人民教育》1954年6月号，页13。
- ⁴⁰ 同注31，页12。
- ⁴¹ 王铁：《关于过渡时期教育怎样为生产建设服务问题的我见》，《人民教育》，1954年7月号。
- ⁴² 同注12，页7。
- ⁴³ 同注38，页35。
- ⁴⁴ 同注35，页15。
- ⁴⁵ 同注36。
- ⁴⁶ 陆定一：“教育必须与生产劳动相结合”，《人民日报》，1958年8月16日。
- ⁴⁷ 同注35，页25。
- ⁴⁸ 刘少奇：“我国应有两种教育制度、两种劳动制度”，http://news.xinhuanet.com/ziliao/2005-01/06/content_2423053.htm。
- ⁴⁹ 参见“教育部部长周济：期待教育公平的制度保障”，新华网，2005年2月21日，http://news.xinhuanet.com/edu/2005-02/21/content_2598139.htm；“特别策划：和谐社会呼唤教育起跑线上的公平”系列专题讨论，人民网，2006年11月8日，<http://politics.people.com.cn/GB/30178/5010670.html>；“周济：教育公平是最重要的社会公平”，新浪网2007年03月08日，<http://news.sina.com.cn/c/2007-03-08/181912466059.shtml>；刘传江，朱劲松：《公平与效率视野下的高考移民观》，《人口研究》2006年第6期；杨曾宪：《“上学难”“就业难”与中国高教大跃进危机》，《社会科学论坛》2007年1期；熊景明、葛新斌、张玉林、肖今、刘佩琼等：《中国农村教育的困境》，《开放时代》，2003年第6期；张玉林：《从数字看教育不公》，《中国改革》，2004年第12期，页22-24。
- ⁵⁰ 卡尔·雅斯贝斯：《时代的精神状况》，王德峰译，上海译文出版社，2005年，页52-53。

汉字与精神发展¹

萧望野

6岁半左右—13岁左右文字的萌芽阶段

6岁半左右—13岁左右，是语言意识化的萌芽发展阶段，从人类的角度来说也是历史长河中文字的萌芽阶段。也可以说汉字是语言意识化的表征。

比如：“阳”这个字，我们让发展情感的小孩通过情感的方式来进入到人类发展“阳”这个字的灵心历史中去：先让她自由的画一幅关于太阳的画。然后给她讲一个故事：一个老人见到夕阳在绿色的山岗间下山，他想太阳下山了，一日已逝。我远方的儿子还好吗？他想给儿子写一封信，可是却不知如何写，因为他还从来没有见过字呢。他画了一棵树，又在树的旁边画一日太阳，太阳快要下山，于是他在太阳下山的地方画了一道山脉。他唤来他的朋友，是一只白色的大鸟，他托付这只大鸟把他写的信带给他远方的儿子。白鸟飞了7天，终于把信带到了儿子的手里。儿子看着父亲的信，眼泪流下来了，他想父亲已经老了，就像这下山的太阳。他也画了一棵树，在树的旁边画了一日太阳，想着父亲将如同这轮太阳一样滑下山头，就忧伤的在太阳下山的地方画一道山脉。他叫来他的朋友，是一匹大马，他请它把这封信交给他的儿子，也就是他父亲的孙子。马儿带着信过了7道河，把信交给了这个年轻人。年轻人看了信后，也画了一棵树，在树的旁边画了一个太阳，不过他微笑地在太阳升起的地方画了一道山脉。新的一日又开始了。

从这个故事里面我们看到父亲到儿子再到孙子文字的演变。更重要的是灵心中的情感及对精神的认识。这样这个“阳”字对孩子来说就非常有活力。

只有那些反对我说的，并把语言、文字只当作是交流工具的人才会说：“中国文字是一种没有进化好的文字。”如果语言仅仅是物质世界交流的工具，那么就只会发展出代码（符号）。也就是说，如果我们在教育中只把语言、文字仅仅作为是物质世界交流的工具，那么将来的文字就只会发展出代码（符号）。可是，这对于对一切都怀着崇敬与同感的小孩来说，不是很奇怪吗？

中国是整个世界发展未来的国家。中国的文化在精神中醒来时就可以为整个世界服务。我们在教孩子们学习语言和文字时，要能想到让小孩在语言和文字中找到精神的属性。这样才能让高贵的小孩接受他们。

¹注：由于，我的研究涉及的范围，未能查阅到相关资料，对于其中一些概念的诠释也找不到更通俗易懂又准确的词语。所以，我只能创造一些新的词组。就象我要进入描写精神范围内的东西，我就需要超越语言意识化的范围。我们要练习一种学习方式，要让精神中的“悟感”直觉到对方的精神中的意识。而不要总是停在语言的表面、逻辑等等。更不要用自己有限的认识体系来“英汉对照”一样地学习。这也是语言精神意识化（有意识地让精神进入意识地交流中）发展中，我们要做的练习。

让小孩死硬地练字、背字就是让小孩接受一个固定的、死了的结果。这样，他们就会僵化掉，这样长大的小孩，肯定很难看懂要表达精神和灵心范围中的东西。为什么呢？由于，汉字是语言意识化的表征，一方面它可以发展意识，另一方面它也会带来意识、思考中的局限。中国文字也像中国人的思维。为了超出文字固定中的、逻辑中的，我们就在文学中发挥了许多想象和情感。我们就要把这种“灵心”中的感受溶化到学习文字中去。例如：“闷”这个字，就是把“心”“关起来”的感觉。这样认识以后，我们就能悟感到精神世界的一些范围。

又比如“暖”这个字，身体范围的感受与灵心中的感受通过“太阳”与“爱”表达出来。这还不够，还有对精神力量通过物质力量展现的认识，通过“太阳”与“爱”表达出来。中国人精神信仰是在对物质世界所展现的精神真理中。这也是西方世界藏在心底深处的愿望：就是物质在精神中，精神在物质中。他们发挥的是对物质和精神的认识，而东方人发挥的是天赋的对物质和精神的感受。有点像女性对真理的感受。所以，西方人向往着东方。不管现在东方文化多么腐败，东方人包括离开的东方人还是留恋着东方。这也是越来越多的有精神认识的人所看见的，未来世界中中国对世界的作用。如果，我们感受到这一点，我们要做的，就是“让我们的精神醒过来。”

我们悟感到精神世界的一些范围，就直觉到，其实像“闷”这样的字，它已经有了人类脱离大自然自然遮掩的保护后自我中的感受，也就是独立于大自然，意识到“我”与“自然”的关系的意识。所以，“教”这样的文字要在小孩有这样的脱离以后。也就是9岁以后。

像“成语”这样高级的意识形态浓缩的“文化”，他需要高级的精神、灵心和意识、思维上的自由去驾驭它，才能在它的精准和确定中找到作为个体（写作者）在文学中的自我。所以，我们不要在语文课里把它当成“字典”一样的学习。更重要的是，我们让3年级以后的小孩在戏剧表演中去感受。但是没有必要去应用。反正，对于是21岁之前的（没有“生活”过的人），我们要满足他创造的自由。“踩在巨人的肩膀上”这样的训诫，不是让我们“被巨人踩在肩膀上”。我们要经历的是他们经历的过程，而不光是他们老了以后的智慧。没有经历过程，智慧就是概念。

我们还可以根据这样的研究发现文化、人类、自然的精神关系。6岁半左右—13岁的小孩，是语言意识化的萌芽发展阶段，也就是文字的萌芽阶段。虽然在此之前，他们的涂抹意味着他们已经有了创造文字的意志。不过，有意识的创造是在6岁半左右以后。在孩子刚发挥对创造文字的兴趣时，自由的创造更重要。虽然要让小孩了解古人创造的汉字，不过，是要他自己通过创造来了解和感受，也就是说，也许他创造出来的与古人创造的汉字不一样，不过，本质已经经历到了，比了解那个古汉字更重要。模仿创造的过程比模仿符号更重要。就像乐谱的由来一样，先是每个人感受了音乐，然后，记下他发明的乐谱，再后来，才是为了了解、理解和交流、沟通才出现了通用乐谱。显然，认识通用乐谱不是最重要的。

在文字的演进中，我们自然的感受到浓浓地人类的意识发展，文字也越来越抽象，符号性越来越突出。由于在孩子没有自由之前（9岁生命构造（思考方式）的独立，13岁心

理动力的独立，21岁自我意识独立）孩子会受了逻辑的固定的符号形式的绘画影响，而限制了她本来的无限可能的创造力。所以，中国的汉字在教学的这个阶段，似乎是一个尴尬。认识到这个尴尬后，在让孩子创造汉字时，只让孩子接触符号形态的文字，也就是感受这个过程，而不刻意强调让她模仿符号。最后才是练习这个文字。从这个角度的人类发展来说，有人提出：“象形字越来越不象形是思维自由的进步。”是有道理的。（但在古时象形字的出现却是非常进步的。）所以，就像上一段说的那样，重要的是：模仿创造的过程比模仿符号更重要。

但在这个过程中，我们会发现小孩不可能完全自由地创造它们，而要创造灵心范围的字，即使对于一个9岁小孩来说，他们的意识也是达不到的，这时就要通过引导或者说手段。这样，我们就把传承下来的文化作为肥沃的土壤。

在此之前，我们要满足小孩的无意识涂抹，并保护好他们的这样的受大自然神秘力量所驱动的意志。所以，不要教小孩认识固定的文字。有时，他们会模仿成人写字，其实，他们是在模仿成人的内在的被行动指引而出现的自由独立的人的状态。他们对这种状态非常的着迷，他们拿起书佯装阅读，拿起笔佯装写字。当然，他们对文字着迷，还有其它的原因，比如，体验对他们来说的文字“神秘”的力量。他们的兴趣，就是觉得，它们很神奇。所以，我们要做的是保护好他的这种神奇的感受，而不是以最无聊的方式打掉这样的感受。认字卡就是这种无聊的工具。

第一个阶段：6岁半左右—9岁半左右

在6岁半左右—13岁左右的小孩，我们还要分为两个阶段。6岁半左右—9岁半左右的小孩，由于刚刚从大自然中醒过来，我们可以把大自然中最基础元素抽象出来，让小孩学习、感受和认识。而最重要的是抽象出来的过程要让小孩经历到。

例如，“水、火、金、木、土”这类认识宇宙的基础文字。我在这里以“水”为例子。我们先和孩子们在大自然中感受“水”（不要搞错了，我说的是在大自然中的“水”，不是H₂O）。接着，马上用毛笔沾上有“水”的特点的不同层次的颜色去表达感受到的范围。孩子在表达的时候，我们要更多地把小孩交给精神范围中的力量指引（参阅《灵心的感觉》）。

根据他对大自然的感受自由的画画这个过程，是在日常生活中发挥的。城市的小孩没有这样的环境机会。他们就需要安排“节目”来故意感受，可是汉字的诞生和发展是一种溶入到生活中的意识的出现。不是“节目”能做到的。但是有了感受后才能表达（画画）。所以，应该是有从环境中感受这个阶段，不过要意识到的是这个“感受”不能替代生活。或者说，生活是最重要的，这时的感受只是一个剪影。

而在感受灵心中的汉字时，故事、戏剧（文化）就是手段。而故事不应是影响小孩创造汉字最重要和必然的要素。只能是帮助感受。而孩子如果在听完故事后，马上进入画画，她就会根据老师的情感来表现，受老师的故事的直接的影响。这样就不是根据自然的发展得来的。故事不应是影响小孩创造汉字最重要和必然的要素。只能是帮助感受。那么

什么是最重要和必然的要素呢？那就是符合他成长阶段的全面的体验。

然后，我们和小孩用身体去反射“水”的性格，也是用身、心、灵去感受水与自然及生命的相互律动。这些生命的律动在水的本质中，也在小孩的生命中。我们在地上画一个包涵着平衡、和谐、循环、川流不息、“你在我中，我在你中”的“水”的图形，然后，让小孩模仿和感受老师的灵心中节奏，在这个形态上，走动。那么，平衡、和谐、循环、川流不息、“你在我中，我在你中”的“水”的特质就会留在小孩的身、心、灵中。而中国的“水”字就表现了水的特质。可能没有任何国家的文字，可以如此生动地展现语言、文字与生命、自然、意志、意识、感情及精神中的关系。

第二天，经过睡眠后，也就是把白天经历过后的印象、感受通过睡眠（无意识地精神“消化”）过后，我们把小孩的画中的信息抽象出来，形成象形文字。抽象出来的象形文字没有标准，有翻腾的“水”，有静止的“水”，有流动的“水”，有死去的“水”……这也是分析的部分。然后才是用色彩来装饰她的版面。

虽然是用水彩及毛笔来写字，不过如果是第一次从绘画中提炼出象形字的话，就有了分析的成分。所以，最后要用色彩来装饰她的版面。得到部分的断开，才能结束、休息和安宁下来的时间。

这样做，就是让小孩所有的范围体验了反射（创造）“水”字的过程，而不仅仅是智力的参与。

也可以加入关于水的知识的部分。如何把不同的内容形成一个整体的教学，是另一些篇幅要谈的问题。

最后，才是让小孩用毛笔去练习和感受、表达“水”这个字。这样学习“水”这个字，小孩对于这个字要在表达作文或是在语言中去运用它时，自然地就能发挥出文字的魅力。因为，我们让小孩感受到了文字、语言中精神的范围。如果没有中国文字就没有中国书法这样美的艺术。在练习中国书法时意志、情感、思考就能得到协调和平衡。

接下来，相关的环节是用同样的节奏和手段让小孩感受并学习与“水”有关的文字，例如“波”。这样过后，给小孩机会表达与之相关的一切。（诗、故事、歌唱……）

欣赏并阅读与之相关的文章——“红掌拨清波……”是和孩子们的创作放在一起共同欣赏的。由于小孩感受到灵性中的范围，小孩的声音才会优美，才会打动别人和自己。我们不要把这些精神中的联系分开。与其要求孩子背下来，不如保留（现在要寻找）这些文化的背景。

这时，要注意的是6岁后的小孩不再是通过自然的来模仿音，因此，这时才通过语法的因素去发展语言。这时候要让学生在语言的形成上稳定起来。之所以说是“形成上”，指的是，只能是灵心上的稳定。因为语言的形成上的稳定只能是感受而不是逻辑。这就是通过上面举的例子加上蕴涵在里面的语法的因素达到的。

会写一个字是这一过程中最次要，也是最容易的部分。而大多数人把这一部分看得那么重要，而且费不愉快的力气。虽然我能理解，可是我真是觉得可笑。请原谅我善意的嘲笑。这种不愉快是肯定的，就象一个不理解你的人与你的交流一样。因为他没有真正的与语言和文字交流起来。

第二个阶段：9岁半左右—13岁半左右

而9岁半左右—13岁半左右，这时期的小孩刚刚从情感（灵心）中醒过来，我们可以把灵心中最敏感的感受抽象出来，让小孩学习和认识。最重要的是过程，而过程里面最重要的是灵心中的感受是否与精神中真理相联。

例如：爱、恨、闷、恼、邪，这类认识灵心的基础文字。在这里，以“邪”为例子。这个例子中对于“邪”的展开，是根据9岁小孩的身体、灵心、精神的接受程度而设计的。

我们根据一个关于“邪恶”的故事为线索。“邪”这样的文字更适合9岁灵性领悟力[意识]发挥作用的小孩。教师先通过讲述一个与之有根据的故事：有一个人（不要说是女人）很喜欢讲别人的坏话。他觉得内心非常不安、痛苦。于是，他找到一个非常有智慧的老人，请老人帮他改掉这个习惯。老人请他回家找来一个破了口的羽毛坐垫，然后，沿着小巷，边讲别人的坏话，边拍打坐垫。这人照老人的话做了，垫内的羽毛已经被拍打而飞了。可是他还是忍不住讲别人的坏话，他找到老人想要知道怎么办才好。老人说：“你现在去把羽毛都再捡回来吧。”他大叫起来说：“羽毛已经被风吹得到处都是，我怎么能捡回来呀！？”老人说：“你讲的别人的坏话，就如同这些羽毛一样被流传得到处都是，再也收不回来呀！”

“这人，意识到讲别人的坏话多么可怕，给别人带来的伤害多么大，他再也不讲别人的坏话了。”这样的补充，我们不要讲。如果，我们想着要给小孩讲什么道理，那么，我们就失去了真理，也失去了小孩。我们也不用担心小孩不能理解：讲别人的坏话会觉得内心非常不安和痛苦。为什么呢？要知道小孩的灵性生命中有这样的本能中的同感和反感才能。（参阅“灵性带来的意志”这些文章。）

我们要在气氛中，在很多想象中结束故事。

故事结束后，在小孩还停留在“静”的节奏中时，把小孩引向更深层次节奏中，那就是持久的“静”引发的“安宁”。灵性的生命需要这种更深的“节奏”、“韵律”，它是一种“祈祷”的状态。接着，老师用灵心引导小孩轻轻吟唱优美的旋律：我王座的伴侣啊！不说邪恶，不听邪恶，使得别人不能对你说，不夸大别人的错，你自己的错也不会显得大。

第二天，让小孩经过睡眠之后，用画图的形式，直接使用小孩的灵性领悟力来认识、分析。“邪”字的一个“牙”[说邪恶]和“阝（耳）”[听邪恶]就生动地展现了中国伟大的“精神文化”。

然后，让小孩子们选择故事中的人物来扮演。不过，要不要选择这样的引言是每个老师根据灵心中的感受自己决定的。这样才会有类似祈祷中的精神交流作用。如同音乐在人灵心中产生的魔力一样。

在表演的过程，还可以观察到孩子们如何无意识地接受精神到意识中去。这样，我们才可以说孩子们在运用语言的魅力。这也是歌剧、话剧、音乐剧的内涵。

我们的确可以让语言、文字发挥出精神的力量。

中国的文字是语言意识精神化最重要的代表。

也许，有老师会觉得这样的教学就必须建立在对古汉字的了解上。不过，通过与感受创造汉字的过程，老师和小孩就能了解它的由来，能进入到“生命的历史”的气氛中去。所以，即使一个不了解古汉字的老师也能做这样的教学试验。当然，这个老师一定是要有中国精神、文化特质的，他才能做得到。因为这些精神和文化中的沉淀在他的本质中，他很容易就能发挥出来，这样，他还能避免被别人定下来的答案所左右，比如：再感受“幸福”、“幸运”的“幸”时，就是人辛苦的一生，最后被安葬在土的下面，而在活着的时候的精神中的意志的萌芽，如同小草的经过黑暗的生命一样破土而出——长大、开花、结果。这样的感受就很适合刚意识到生命与死亡的小孩。并且，这样的文字也是人们在这样对生命与死亡开始有意识的认识时诞生出来的。

也许，有人会说，这是“想像”，（对生命与死亡的想像、或者，对这个字的文化、精神内涵及它历史背景的想像。）是的，我们要避免没有建立在事实的想像上，老师要根据事实来教育小孩，也不要通过乱的想像。也就是说，对于这个字的认识，老师要有这就是事实的感受。虽然，你的认识，全社会都来反对你，但是，你不可能根据主流的认识来教育小孩，要根据的只能是事实。

节选自《那美》，萧望野著



萧望野的学生从画中抽象出“木”字，并装饰自己制作的课本。

教学随笔三则

卢安克

培养研究精神

如果去看小学自然课的课本，我们就会想：谁用得上那样的知识？谁能把它联系到自己的生活？我们不是想培养科学家吗？那么，培养学生的研究能力不是更有用吗？有研究能力的人自然就爱护一切，而没有研究能力的在了解之前就已经把研究物都消费或破坏完了。如果我们的课本先给学生提供知识，他们虽然能轻松地学会，但这样，我们忽略了培养自己去研究，自己去改变生活的学习过程。

我们虽然可以理解：人们需要这种先提供结果知识，后慢慢来说的引诱。这样才有了学习的动力。但人们不爱自己去思考，喜欢（等着）别人来告诉他们该怎么做的习惯就是被这种课本培养出来的。它就是培养了人民的被动和依赖性。所以，我就不愿意像课本那样先告诉知识，后才让观察。我更愿意让学生像一个研究家一样先去观察，后才产生了解，让他们通过自己的观察去了解。

比如在学电池时，我不会像课本那样先介绍电池，然后让学生制造一个电池。我的学生像发明家一样先做。他们虽然要很清楚自己在干什么，但并不需要一个目的。突然，他们就发现了现象，从而重新发明了电池。这样去做，我的学生就会说“好玩”。我也不告诉他们“我们要做电路”。我让他们玩着做。在成功做出了什么之后，我让他们去分析，使得他们认识了电路的规律。都是先发现现象，然后考虑怎样利用这个现象去发明某东西。在下一节课上，我们才使用这个东西来做更多的实验。

为了发挥学生的研究精神，我们需要让课程的过程适应研究的过程，让学生像研究家一样去做。比如我会给学生一个任务，让他们在自己的身上感觉到某种现象，然后问：“我们人怎样能造出这个自然现象？”做了这个实验之后再问：“如果我们拿走这个东西，效果还会产生吗？”或者问：“我们需要怎么做，才能让这个现象变得更突出？”，然后就进一步地去做实验。

我们可以先让学生在自然中观察某种现象，后让他们仿造，通过仿造实验去理解。再后，我们可以去考虑和尝试如何去改变它。总的来说，先要让学生行动起来，让他们去观察，然后才让他们自己去发现知识。

通过顺序传达的力量

有的人可能想，每一门课都会给学生带来丰富。我们也可能不断地想增加手段，再一个再一个特殊的手段，可能希望以“多”去提高质量。但每一个增加的老师，每一门增加的课，都会引起一些我们以新一门课想解决的副作用。兴趣班和爱好班也如此。

现代社会最缺少、最需要培养的才能，是长期的意志，是让我们真正去完成一件事情的力量。所以，学生也需要尽可能多的时间跟着同一个老师去关注同一件事情（课题）。不要总是想“我还能做什么其他”。我们越增加，做的就越没有了内涵。反而，如果能只做一件事，这一件比很多更具有力量。

本来，我最感兴趣的课是综合实践活动课。但越看这门课课本的内容，我就越失望。课本安排的，好像只有做计划和评价，就是最容易破坏（弄死）孩子心里力量的两件事。虽然，老牌的课本单一地注重知识，但它起码有了内容。我们现代的社会好像也就是这个样子：大家都在策划和评价一些项目，但大家都找不到项目的内容。或者说：500个人帮5个做事的人做联系、打主意、做宣传。

如果我们问“鸡是不是鸟？为什么？”这虽然让我们知道，但不会满足小孩对感受的渴望，从而也进入不了推动着他们的感受世界。如果希望课堂上的事情来变成他们生活的动力，我们就必须走三步：先做后感受再后才认识到之中的真理。这也就是先仿造某样东西，做它的模型或画它的画，然后欣赏，感受它的特点，最后分析和区分。在低年级，这个特点会是心理的，在高年级，特点会是动物等本质具有的外在的技术。

不仅在一节课的过程中是这样。在人成长的过程中，我们同样要注意到这三步的顺序。早期的小孩需要做，小学年龄的小孩需要感受，而中学年龄的小孩需要认识。对语文课来说，这就意味着先说话，后才去理解自己说的话所内涵的意思。到了成人年龄，这三步的顺序就已经到达了目的状态。到这个时候，我们做事情的顺序也已经倒过来了，已经变成了根据自己的认识去做事的顺序。

普通的课本先提供知识，然后才让我们来证明这个知识。这种做法太影响了我们整个社会的状况。在现代的社会中，人们的信息量和知识量非常地多，参与事情的机会和追求也非常地多。由于多，人的行动力就被分散了，被弱化了。这也就是我们课堂的顺序培养出来的状况。我们先得到了知识，后根据已定下的目的去完成，使得我们虽然知道社会的问题在哪里，但我们并没有了改变现状的力量。只有我们把课堂的顺序倒过来，我们才可能培养出能改变现状的能力。

那么，为什么这三步的顺序有这样的效果呢？为了回答这个问题，我们需要深刻地了解人类：人想认识到的精神（或者说真理，也可以说规律）都存在于外界的万物之中。他通过身体的动作行为，不管是四肢的还是感觉器官的动作，与外界打交道，从外界那里接受着这

些精神。然后，他在自己的身体里产生着这些动作给他带来的感受。再后，所接受的就被传到了人的头脑中去，在那里被反射，使得这个带来感受的事情变得清醒有意识的认识。

其实，这样还不是整个过程。在后边，被反射而被认识的东西又会被传到我们有情感的范围、到我们的节奏系统中来，就在这个属于个人内在的情感之中被保存下来（产生记忆）。这样被我们的情感世界具有的东西以后又会决定我们的行为，我们的行动。这样说才是这种循环的全部。后边的部分是我们通过教育要达到的结果，而前边的部分（三步）是我们进行教育的手段。如果有前边的（行动、感受和认识），很自然也就会产生后边的（在情感中保存下来的又决定我们的行动）过程，只不过这要多几年的时间。如果我们想直接地通过知识改变行为，那是行不通的，那是失败的教育。

为了培养去改变社会所需要的力量，我们就要这样让教学的过程适应成长的过程，先让行动，引起感受，最后才让学生去认识。行动也就是做实验。在行动之前，我们有可能提出一个根据上一次实验得出的、现在要弄清的问题，但千万不能先有知识或对结果的目的。行动后会产生感受，而最后，学生通过分析会自己找到（发现）知识（某种规律）。这种让学生自己去发现的顺序不仅能培养研究精神，它还能保证学生不消失的行动力。

碰到结果会带来意识

有一段时间，我犯了一个很大的错误：我上的每一节课都是一个新的开始，虽然内容有连接，但前一节课上的行为留下的后果，我都努力地把它抵消了。但后来我看得出来，我课上缺少意识而造成的不安和乱就是因为我这个做法才造成的。一种没有结果的生活是不实际的，它一定会造成不实际的思想。

学生不是故意的，但他们就是意识不到自己在做什么，影响课堂，让大家难受。只有学生自己意识到，只有产生的意识使得他们自己难受，他们才可能不让大家承受。为了达到这样的意识，我就必须跟学生做些有结果的事情。如果今天的事不基于昨天得出的结果，他们怎么能学到有意识的行为呢？他们今天的行为需要造成明天的命运。这不是惩罚，而是他们要靠着自己做的事所造成的结果来继续做事，同时要看到同学如何去做。

如果每次画或写了什么，在以后的日子再也看不到它，学生就会觉得，自己的行为永远都不会有什么结果。不管做什么，都无所谓，因为它再也不回来（没有结果）。但如果学生能今天看到（面对）自己昨天的作品，他们就会非常地满足，又会产生对自己行为的意识，而这个意识就能使得他们去调整自己。只有他们在不远的将来再次碰到自己所做的事情或东西，他们才可能感到自己所做的并不无所谓，反而是有价值、有作用的。这样通过结果培养出来的意识不会让他们失去行动的力量，反而还加强了它。

儿子圆了大学梦

蒋任南

儿子5岁上的学。开蒙之时，老师嫌他年龄尚小，不愿接收，但在吾妻的一再软磨硬泡和强烈要求下，才答应收到班里试读一下，时间期限为3个月，如成绩尚可能跟上趟，则视为正规学生，否则立马走人。那时，我在一个边远的乡政府工作，已无暇顾及儿子的学业，只能默默祈祷苍天，保佑儿子能度过这一关。妻在东江湖畔的滁口税务所担任内勤，尽管白天业务繁忙，经常累得腰酸腿疼，晚上仍然在昏暗的电灯光下辅佐儿子看书做作业，她唯一的希望是能让儿子尽快跻身于正规学生的行列。

也怪，年幼的儿子尽管不懂事，但他知道学习不努力是会被暂时拒之于校门之外的。于是，他每天清晨起来，吃过早饭后，不用母亲催促，就会自觉的背起书包屁颠屁颠的准时跑到学校上课，放学的时候也从不在路上耽搁。一段时间过后，儿子小考时竟名列前茅，老师高兴之余，竟破格将吾儿在一个月内“转正”。……

1992年冬，我从乡里调城里工作后，开始筹划着儿子进城读书的问题。城里按区域分布，只有两所完全小学，东面的为二完小，西面的为一完小。我准备选择离我单位较近的二完小，因距离较近，儿子上学比较方便。我找到校长说明其意，校长很开明，同意接收，但说每进必考这条老规矩不能破，成绩太差只能“另谋高就”。我的心有些忐忑不安。因为农村的小学相对城里的小学来说，教学质量还是略逊一筹，儿子如过不了关，就只有到郊区农村就读了。

1994年2月，妻调回城里，儿子顺利通过了二完小的入学考试，一家人皆大欢喜。二完小每个学期都开家长会，每会我都必去，当看到儿子成绩经常是处于班级第10名之内时，我心中甬提有多高兴。这个时候，我在心底就萌发了这样的夙愿：一定要倾我所能，让儿子考上一所名牌大学，至少要考上大学本科。……

光阴荏苒，日历翻飞。儿子以优异的成绩升入市立中学初中部。在3年的初中生活里，儿子一直读通学，每天骑着单车往返于学校与家庭之间，不管烈日炎炎，不管刮风下雨，从不耽误学业，哪怕偶尔伤风感冒，也没缺席过一节课，我真佩服儿子的毅力和勇气。这个时候，儿子渐显其“玩性”，一到星期天就到外面“疯玩”，打篮球、踢足球和做一些所谓的“恶作剧”，无拘无束，一发不可收拾。当时，我和妻都有些担忧，儿子如此“疯玩”，学习能跟上去吗？

也怪，儿子的学习成绩虽不名列前茅，但在年级排队总在50名上下浮动。我想，儿子如果始终保持于这个成绩，也无大忧，让他顺其自然吧。

到了高中，儿子学习并不怎么发狠，他可能认为自己是在市立中学就读，似乎有一种飘飘然的感觉。那时，我在市委一个部门担当主要负责人，繁忙的文字工作任务压得我喘不过气来，所以我也懒得管他的起居生活和学习方面的问题，还是对其放任自流。这时，我们家因为搬迁了新居，宽敞明亮的房间又添了一台电脑，而且还可以上网。家里买了电脑上了网，儿子特别高兴，他就像着了魔一样玩弄下载着游戏，一坐就是几个小时不挪窝。儿子眼睛受到电脑辐射，视力下降，竟过早的戴上了近视眼镜。

也怪，儿子所学专业与他的爱好挂上了钩：理科。确实，我这个舞文弄墨的父亲，竟没有半点“文”的遗传基因奉送给他，儿子的语文成绩始终没有什么长进，数理化成绩却出奇的好。我想，尊重儿子的选择，还是让其顺其自然吧。这时，儿子的成绩在理科班年级竟是在 100 名之内徘徊，有时也进入到 50 名之内。这时我有些担忧了，老师却说，只要努把力，考个重点本科应该没问题，于是，我也有些飘飘然了。

2004 年春，儿子的高考冲刺阶段到了。我对儿子说，我不寄予希望你考上清华和北大，只要能考上武汉大学就行了。儿子颇为自豪地说，我要争取考上复旦大学！这不啻为给我注射了一针兴奋剂，我真有些兴奋异常了。儿子话是这么讲，却还是沉湎于电脑游戏，依然我行我素地玩到子夜时分才上床睡觉，好几次都是他母亲将电脑室锁上才罢休。有一天晚上，儿子从学校回来不吃不喝，一个人反锁在书房里面，竟嚎啕大哭起来。我问其原因，他只是呜咽着说：“我数学只考了四十几分，怎么办罗，怎么办啊……”

一连几天，儿子因为压力大，睡在床上总是辗转反侧，难以入眠，轻声啜泣，双手将床板播得咚咚响。一听到动静，我和妻就披衣起床，对儿反复安慰，说是只要用了功就行了，不一定要考个名牌大学……我和妻子真有些担心，怕儿子心里出什么毛病，到那时就真有些得不偿失了。那些天，儿子不停的写日记，抑制自己不玩电脑不看电视，反复用复读机朗诵着英语单词。为了不失眠，他临睡前还要跳绳 100 次……看着儿子那焦虑和疲惫样，我真有些可怜他了，为了一纸文凭，何苦呢！可是，社会的现实是那样啊，千百万人都是在朝那窄窄的文凭入口冲啊挤啊，有什么办法呢！

为了儿子有一个良好的心态迎接高考，我叫医专毕业在珠海某医院打工的侄子寄来了几本治理失眠的医书，我和妻在药店不惜花钱买来了不少安心养神的药品，但一试用，均未凑效。最后，我无可奈何地对儿子说，你愿看电视就看电视，愿玩电脑就玩电脑，考个什么学校就什么学校，顺其自然吧。

临高考越来越近了，我和妻只能认命了，可儿子的睡眠竟越来越好。6 月 7 日，是高考的第一天，我反复叮嘱儿子要将准考证、身份证和笔揣好，并将时间把握好，及时叫醒儿子赴考。儿子嫌我罗嗦，多讲一两句，他就有些不耐烦。他不准我和妻子到学校去，说去了反而紧张。这一天，儿子顺利考完了语文和外语。晚上，儿子可能是因为白天考了三门已有底

了，并不再看书复习，而是一个劲的看电视，于 11 点多钟就上床歇息了，而且睡得很舒坦……

6 月 8 日，上午时节。儿子考完了数学。下午两个半小时的时间，儿子考完了理化生综合科目，一声不响的骑着自行车回到了家中。我问其情况怎么样？儿子只淡淡的说了 3 个字：不晓得！他的神色，既没有兴高采烈喜形于色的笑脸，也见不到一丝愁云浮于脸庞；他既不说题目容易，也不说题目难做。他的表现，确实让人难以琢磨，真让我们做父母的如坠云里雾里。不过，让我和妻聊以自慰的是，最紧张的两天终于过去了。

6 月 27 日，我通过电话查分得知，儿子理科各科成绩总分为 517 分，虽不十分理想，但我估计上了大学本科录取分数线。随后两天，我们从湖南卫视和湖南教育信息网得知，高考理科最低录取分数线已划定，重点本科为 541 分，一般本科为 496 分。谢天谢地，我儿子终于达到了一般本科分数线以上。填写志愿时，我从资料中推荐了 12 所大学让儿子挑选，儿子有些无所谓，在几分钟之内，挑选了上海理工大学、成都理工大学、长沙理工大学、湖南科技大学、杭州电子工程学院等 5 所高校，选学专业都是自动化、计算机或电子信息工程之类，而且不同意调剂其它专业。志愿填写完毕，我问儿子，是否再斟酌一下，还改否？儿子不屑一顾，肯定地回答：不改了！

7 月 7 日，我因出差到了四川，直到 7 月 16 日才回到家中。在成都候车的日子里，我还特意到成都理工大学察看了一番，觉得这个学校条件还不错。我一直关注着高考信息的发布，看电视，上网查询，紧紧盯住不放。7 月 19 日晚，湖南卫视公布了本省大学二批最低录取分数线，其中长沙理工大学为 537 分，湖南科技大学为 518 分。看到这个消息，我又上网查询上海理工大学、成都理工大学和杭州电子工程学院的最低录取分数线，均超过了我儿子所考的 517 分，我真有些傻眼了。因我儿子的分数与湖南科技大学的最低录取分数线仅一分之差，我询问市立中学的老师们，是否还有希望？老师们也信息不灵，对我是否到湖南科技大学走一趟持不置可否的态度。我真有些慌乱了。我跟妻商量，决定到湘潭市去，到湖南科技大学碰碰运气咨询咨询。

7 月 22 日清晨 6 时 40 分，我登上了资兴市开往湘潭市的班车，于 12 时 40 分到达湘潭市。下午 3 时，我赶到湖南科技大学招生办，那里已是人头攒动，好不热闹。我怀着忐忑不安的心情走进咨询室，将儿子报考该校仅一分之差的来意说明，问是否会录取，实在不行的话，交点钱能录取否？一女的说，不行，我们已录满了，交钱也不行。一翘着二郎腿的工作人员说，要想交钱录取的话，公布考生分数后就需赶紧动作，否则迟矣！我默默走出咨询室，抬头瞅见宣传栏里的招生简章，那里赫然写着：定向生，每年 1 万元，每年 1.5 万元，每年 2 万元……天啦，那些天文数字令我头晕目眩，令我不寒而栗。我等工薪阶层，一不贪污受贿，二不偷摸盗窃，何以能支付如此昂贵的费用（还不包括学杂费、住宿费和生活费）？

我怀着郁闷的心情回到了旅店.....

我不甘心吊死于一棵树上，此地不留爷，总有留爷处，我为儿子圆大学梦的希望还没有破灭。俗话说，东方不亮西方亮。我躺在床铺上，沉思了一会，打开手机，与妻子通了电话，报告了今天到湖南科技大学咨询的情况，并与妻子商量，决定明天填报征集志愿，并叫妻子在网上再查一查其他学校..... 一会儿，妻子打来电话，说黑龙江省佳木斯大学和哈尔滨学院还有几十个招生名额待征。我迅速拍了板，说，请儿子按规定填报3所大学的征集志愿。

这一晚是多么的难熬，我没有睡好。

7月23日清晨6时40分，我又登上了从湘潭开往郴州的班车，于下午1时到达郴州，然后马上赶上了郴州开往三都的班车，于下午2时赶到了家中。一问儿子，他说填报了佳木斯大学和哈尔滨学院两所大学，已经交到了市招生办。

7月23日下午4时，家中的电话骤然响起，我一接，发现是市招生办一女工作人员打来的，说是赶紧请蒋溪滌同学来签字。我立即通知儿子去了。天啦，还好在下午我未去上班，还好此时儿子未上网（因是16300上网，一占线电话就打不通），否则，将功亏一篑.....

7月24日晚，我打开电脑，查询湖南教育考试院网址的征集投档分数线，两校的理科最低录取分数线均为496分。我心中窃喜，这回该有一学校要录取了。

7月25日，我与哈尔滨学院联系，对方说未收到我儿子的投档信息。我想，我儿子的电子档案肯定是投到佳木斯大学去了。

7月26日下午2时，我打高考录取电话“16885188”，得知儿子已被佳木斯大学电子信息工程专业录取。我抑制不住内心的喜悦，将此消息告知妻子和儿子。妻子反映冷淡，说该校遥远，听人家讲该校在全国大学排名均在100名以后，不想去读。儿子的态度更糟，说想去读，再读一年复读算了。妻儿都反对，我那一颗沸腾的心顿时像掉到了冰窟一样的难受.....

几天来，我的情绪一直不好，心里老是闷的慌，总觉得妻子和儿子是联合起来跟我作对呕气似的。有一天晚上，我很生气地对妻子和儿子说：“读复读就一定会考个好学校？如果你们一意孤行硬要复读，那以后遇到什么事，我都不会管了！”妻子见我真的生了气，心就有些软了，同意了我的决定。可是，儿子思想还没有通。我要妻子去给儿子做工作，她的话儿子是比较听的。妻子给儿子第一次做工作，儿子答应考虑考虑，态度有所转变。妻子给儿子第二次去做工作，儿子觉得专业还算对口，也就很不情愿的答应了。

8月5日上午，妻子从单位打来电话说，佳木斯大学的录取通知书到了！放下电话，我心情格外舒坦，就像悬着的一块巨石终于落地了.....

佳木斯大学开学的日子是8月28日和29日两天。一连几天，我跑当地派出所，为儿子办理户口迁移手续；我跑市招生办，为儿子去拿学生纸介档案；我跑市立中学，为儿子办理

团组织关系转移手续和开具高考分数证明，妻子单位决定给考取本科的子弟奖励 1000 元。8 月 7 日，正值立秋，天气凉爽，也是星期六休息日，我特地跑到郴州火车站买了一张火车时刻表，发现广州有开沈阳和哈尔滨的特快，但没有直开佳木斯的。

儿子考上了大学，确实是一件值得庆贺的大喜事，但依我的性格不准备大操大办宴请宾客，因为时下宴请宾客已经变味，“醉翁之意不在酒”，明显的就是盯着人家口袋要钞票。8 月 14 日中午，我们只在“飘香酒楼”订了简单的 5 桌酒席，答谢亲朋好友。

8 月 20 日，我妻子单位的同事代我们买了两张从郴州到哈尔滨的火车卧铺票，我和儿子决定于 25 日下午动身……

8 月 25 日下午 6 时，我和儿子提着皮箱身背行囊，乘三都开往郴州的班车，马不停蹄的赶到了郴州火车站。在郴州火车站广场候车的时候，儿子焦急的等待着他的好朋友何斌同学，因为他俩约好，20 时左右两人要在广场会面，何斌要送一本小说给我儿子。到了约定时间，儿子左顾右盼，始终不见何斌的踪影。儿子真有些急了，围绕着广场转圈，一遍又一遍的瞭巡着。我也有些焦急，怕儿子走远了误事，不停的叮嘱他。大约在 20 时 45 分左右，儿子高兴地说：“何斌来了！”他迅即跑过去，迎候着何斌，两人顿时有说有笑。我们 3 人一同来到候车室，坐定后，何斌将一套上下册的叙述星球大战的科幻小说送给了我儿子。儿子喜不自禁，借着昏暗的灯光，随手翻阅起来……

晚上 22 时 27 分，我和儿子乘坐的 T236 次列车经过数分钟的缓缓启动后，就风驰电掣般的往北驶去……

儿子是第一次坐火车，感到很新奇，不停的观察着车厢内的设施。我俩的票位，一个是中铺，一个是下铺，儿子选择了中铺，晚上睡觉他睡得很是舒坦。白天，他一会儿坐在窗前，尽情地欣赏着沿途的风景；一会儿又斜躺铺上，浏览着那套小说；困了，就和衣裹被沉沉的睡去。

8 月 27 日上午 9 时 20 分，我们乘坐的列车到达哈尔滨终点站。我们随着人流出了站口，来到站前广场。这里的气温已是在摄氏二十四五度之间徘徊，南方的暑热天气在这里已是荡然无存。哈尔滨离佳木斯还有 502 公里，有铁路和高速公路直通那里。我跑到火车售票厅一看，电子显示板上已明确告知，当天开往佳木斯的火车票告罄。没有办法，我们只得每人花 70 元搭乘大巴拥挤在狭小的空间里熬了几个小时后于下午 4 时 15 分到达了佳木斯，晚上住宿于火车站附近的站前宾馆。

8 月 28 日，是佳木斯大学新生入学报到的日子。宽大的篮球场上，红旗招展，喇叭声声，人头攒动，人山人海。从早晨 7 时 30 分开始，到下午 2 时 30 分，我一直守护着行李，儿子去办理报到手续。这里排队刷卡交学费，那里排队注册学籍，跑到另一地领取军训报，这些办完了已花费了将近 4 个小时，儿子累得满头大汗，奔跑过来说：“爸，你要赶火车回

去，就走吧……”我说：“不急，只要你没有办完手续，我是不会走的！”于是，儿子奔跑着又去交床铺费交公寓费的窗口排队去了……

整整7个小时，儿子都是在长长的队列中度过的，他没喝一口水，没吃一口饭，甚至没进一次厕所……以前，我的儿子在我心目中是一个喜欢偷懒不懂事的孩子，可眼前的情景让我改变了一切，我突然间发现，儿子真的懂事了！

办完手续后，两人简简单单在食堂吃了一顿午餐。当天下午，我离开了佳木斯。我想，儿子今后的道路全靠他自己走……

儿子终于圆了大学梦。

到明年的奥运会召开前夕，儿子就要毕业了……

日本文学翻译和研究到底能做什么？

孙军悦

一、我们阅读的到底是“日本文学”还是“日本”？

2006年3月，在东京大学召开了一个由国际交流基金会主办的国际研讨会，题为“围绕春树的冒险—世界是如何阅读村上文学的—”。研讨会从世界各国召集来了近20名的翻译家和出版界人士，旨在共同探讨村上文学是如何超越了国界，赢得了不同年龄层次的读者的共感，其普遍性的魅力又在哪里。尽管在为期两天的研讨会过程中话题丰富多采，涉及到了各个国家的翻译和出版情况，但我们还是可以发现在所有讨论的背后至始至终隐藏着另一个疑问，那就是：村上春树算不算“日本作家”？和在欧美早已成为日本文学经典的三岛由纪夫、川端康成相比有什么不同？村上作品的无国籍性是否意味着将来只有非日本性的日本文学才能被世界认可？因为村上春树的文学和已往的日本作家不同，他不是由“民族性”走向“世界性”，不是透过“东方主义”的折射而获得西方认可的，而是先被作为一个在西方文学的熏陶下成长起来的“西方式”的作家获得认可的。所以我们不难看出，在那个挥之不去的问题背后涌动着的无非是一种要把村上文学推到“世界文学”的地位然后再重新回收到“日本文学”中去的民族主义欲望。

但有趣的是，来自世界各地的翻译家和出版商的报告与其说证明了村上文学的“普遍性”，不如说让我们了解到了不同国家、地区的读者在接受村上文学方面的“特殊性”。比如说，在德国，1991年出版的《寻羊冒险记》并没有引起什么反响，只赢得了少数本来就爱好日本文学的读者。直到2000年在一个讨论文学质量的电视节目，村上的《国境以南 太阳以西》引起了一场大争论，才使得村上春树的名字家喻户晓，并给其作品的销售带来了转机。而在美国，译者透露道，最初村上的作品是作为日本出版的英语教科书发行的，他们动用了相当的资金和时间，几乎跑遍了纽约所有的出版社；所以在谈论村上文学的流行时，市场营销战略是一个不可忽略的重要因素。巴西的出版商则坦率地说，村上作品的出版在巴西还刚刚起步，其实还没有20世纪近代文学的经典作品卖得好。从这些“村上现象”制作者的话里我们可以看出，如果村上文学可以被称之为是“具有普遍性的世界文学”的话，那么这个“世界”的范围也就太狭小，这个“普遍性”也就太特殊了。然而发人深思的是这恰恰真实地反映了“世界”和“普遍性”这两个词语在今天我们所处的语境中的含意。

在谈到日本国内对村上的评价时，不能不谈及小森阳一的新作《村上春树论》（平凡社新书、2006年5月）。这是一部对《海边的卡夫卡》所做的精细的解读。作者首先对世界上的多数读者把这部小说看成是一种“拯救”和“抚慰”的阅读倾向表示了严重的危机感，认为这部小说之所以被多数读者所接受是因为2001年9.11事件之后在世界各国蔓延着一种共通的社会精神病理，人类社会全体对自己所违反的根源性的禁忌——9.11事件以及随后

的“反对恐怖主义战争”的暴力行为——感到了一种负罪感，因此认可了卡夫卡少年对暴力的欲望的这部小说便给读者提供了一种自我宽恕和解脱。作者的批判非常严厉，认为这篇为暴力设置了无可奈何的理由而加以认可的小说不但是对使用语言的人类最根本的亵渎，也是对小说这一语言艺术的背叛。因为语言本来是应该用来阻止暴力，切断暴力的连锁的。而小说中在唤起读者对现实世界的历史记忆的同时，又迅速地将其割离解消的手法实际上是对历史的否认和抹杀，为日本的战争责任开脱罪责。

但值得注意的是，无论是对村上春树的“普遍性”的赞扬还是对其解消历史抹杀记忆的批判，都和中国大陆有关村上春树的评论不仅有所不同甚至是完全相反。自从《海边的卡夫卡》和《天黑之后》的中文版在大陆发行之后，有关村上春树的评论发生了很大变化。比如说，村上文集的责任编辑沈维藩就把《海边的卡夫卡》看成是一部“当今日本社会的批判书”。他分析道，卡夫卡少年的父亲“琼尼·沃克先生”用“被活活切割开来的生灵的魂”做笛子，“这不是日本军国主义狼子野心的写照么？这样的人，岂不该杀？”，他的自愿被杀是“军国主义在当今时代的巧妙遁形”；而二战中失去记忆的中田，“简直就是因战后未作有效清算而感觉日趋麻木的日本民众的象征”。至于少年的母亲则“一如日本近代以来孤芳自赏的知识层，既不能对日本的军国主义化有所阻止，战后又在民众中逐渐失去了影响，甚至放弃了对民众的引导责任。”但她“不含杂质的”少女时代，又“宛然是日本近代优秀文明的化身”。所以，“‘杀父’——去除民族精神中的恶，‘奸母’——是承继民族精神中的美：如此少年，应该是村上理想中的新日本知识者。”⁽¹⁾

再来看看沈维藩对《天黑之后》的解读。这部小说里出现了两个中国人，一个是偷渡到日本的电话应召女郎，一个是在其背后操纵的黑道分子。评者认为，“对于遭受日本恶客白川殴打并被剥光衣服抢光东西的女郎，村上春树是充满同情的”；“而学中文的女大学生玛丽是全书的正面人物，作家的希望所在，(略)在作家的心目中，走向中国、了解中国、与中国人做朋友，已经是他寄予厚望的日本青年有无未来的先决条件了”。关于施暴者白川，因为“他是个‘在大街上走碰头也几乎留不下印象’的‘普通家伙’，因而具有代表性——日本民族性格中‘恶’的代表”。而陷入昏睡的爱丽是“完全对‘恶’麻木不仁的日本民族的象征。她昏睡中的漂浮不定，足以让人为这个民族未来向何处去而深深担忧”。对于黑道男子向偶然接手机的高桥宣告：“逃到天涯海角也逃不掉”，则意味着“虽然是白川作恶，但并非与高桥无关；同样，虽然是军国主义的历史罪责，但今天的日本青年也必须了解。”⁽²⁾

熟悉 50、60 年代的文艺评论模式的人一定会感到这种“象征·同情·批判”式的论法很眼熟。尽管我们不知道是否真如沈先生所说的，“村上春树的新作在中国频频上榜与最近中日关系的紧张不无关系”，但可以肯定的是，沈维藩先生的上述评论与“中日关系的紧张”是密切相关的。在中国大陆，虽然已经出现了一些有关村上春树作品的研究，但很多都是引用了译者林少华的观点。本来，引用译文来研究原作这一方法本身的限制就是不言而喻的。而媒体中反复转载的除了译者的评论以外，就数责任编辑的话了。如今，村上春树的定位已经从一个都市青春文学旗手转换成了一个“对日本的历史和现状充满了忧虑”⁽³⁾的有良知的日本知识分子。不仅如此，他对战争和对中国的态度也开始受到了媒体的关注。不少报道

都强调说，村上认为日本人对战争的认识不彻底，对二战的历史缺乏清算(4)；有一篇报道还介绍了村上的一段话，表达了他对成立“东亚共同体”的期待：“现在，一个容纳日本、中国、韩国在内的强有力的“东亚文化圈”正在形成，我认为它意义重大。一个超越了国界、超越了言语差异、超越了民族主义的综合性文化正在成长，我期待它能为这一地区带来政治上的稳定。而在这一走向中，中国一定能起到非常重要的作用。”(5)

这些文章让我不禁想起了冯至先生在1981年中国外国文学学会第一届年会上对已往的文艺批评模式所做的反思：“我们常常生活在我们自己对世界的臆想中而不是生活在实际的世界中，头脑里充满了既不符合世界实际也不符合文学实际的观点；我们和我们自己关于外国文学的观念打交道而不是和实际的文学打交道；是用外国文学来证明自己的观念而不是根据实际来修正自己的观念。”(6)又想起1980年日本文学研究者李芒先生的话：“对待作家，最主要的是要以作品来评价。(略)至于作家本人的政治态度、思想倾向、艺术品格——比如说，对中国是否友好，是不是纯文学之类的——作为一个重要的参考是应该的，但不能看做是要不要介绍给中国读者的决定性因素。”(7)

当然，影响着日本文学评论的不仅仅是意识形态和现实政治关系，过份重视意识形态的操控同样会误导我们对作品以及翻译的理解。比如，在上面所谈到的有关村上春树的研讨会上，香港学者梁秉钧强调了大陆和香港的不同：在大陆只有那些和意识形态相吻合的外国文学才被允许阅读，香港就比较自由。即便在改革开放之后，仍然有这种倾向。大陆描写农村的好作品不少，但好的都市文学却很少。所以从大陆读者的精神构造来看，村上春树作品里所描写的都市文化或许不容易被接受。梁先生的这番话让我深深意识到，如果对一个作品所处的现实环境的复杂性和多样性没有一个全面深入的理解的话，任何一种从政治体制、制度等大环境出发的推断都可能和现实是完全乖离的。就象挂在国际电影节上的是古老中国的大红灯笼而不是现代中国的霓虹灯一样，我们只能看到我们想看到的。所以，映入眼帘的风景所反映的多半不是真实的他者，而是我们自身视线的折射。

在日本，村上春树在中国的流行不是被解释为中国经济的高速发展和都市化成熟的结果，就是被看做是中国青年对日本大众文化的憧憬。总之，现在的中国不过是日本60年代高度经济成长的翻版，80年代泡沫经济时期的文化氛围的模仿而已——在一部分人眼里，这的确已成为了对当今中国的一个心照不宣的理解模式。而在国内，译者林少华则比较强调读者对村上春树作品中的孤独感和寂寥感的共鸣。但如果我们不把九〇年代整个中国的变化以及译者的翻译和原作的差异放入视野内，就无法解释1989年翻译出版的《挪威的森林》为什么会在1998年尤其在上海这个城市突然大受欢迎起来。在这十年里，文学在社会的位置已发生了翻天覆地的变化，出版体制的转轨、畅销书生产模式的确立、图书市场营销战略的渗透、个人化写作的热潮、对30、40年代活跃在上海的张爱玲以及新感觉派作家的再评价、消费文化和怀旧时尚、甚至包括90年代以上海为首的城建规划以及译者的翻译和90年代末中国文学畅销书模式之间的关系、外国文学翻译之间的互动关系等等，都是理解《挪威的森林》为何在90年代末突然成为“小资”必读书的重要因素。中国大陆的“村上春树现象”只有在进入了这些因素相互纠缠的动态网络里才能够有一个较全面的理解。值得

注意的是，沈维藩是“村上春树”品牌的打造者，他必须考虑怎么把上海译文出版社一次性购进的17部村上小说销售出去。从一开始他就把村上春树定位于“畅销书作家”而和川端康成、芥川龙之介那些“经典作家”区别开来，另外设计了出版策略(8)。而林少华也直言不讳地承认，没有他在中国为村上宣传，村上文学也不可能如此畅销(9)。因此，以引用沈维藩和林少华观点为主的有关村上春树的报道和评论并没有呈现毁誉参半的缤纷景象也就不足为怪了。与其说村上春树在中国大陆的定位的转换是意识形态作祟，不如说是意识形态和媒体、文艺评论、市场经济的巧妙结合更为确切一些。正如在日本，卫慧《上海宝贝》的被禁几乎被视为了对官方意识形态的挑战的象征，而这一宣传只不过为其日本版27万部的发行量作出了贡献而已。

有一点要说明的是，介绍上面这些言论既不是为了否定村上春树的作品也不是为了批判村上作品的研究，而是为了通过村上春树的评论来探讨我们对待日本文学的态度以及日本文学研究方法上的问题。如上所述，无论是过份重视意识形态的操控、依赖粗浅的直观认识还是对意识形态和现实政治的影响视而不见，都会使我们对其他的因素变得盲目而把问题单纯化了。尽管现在我们已经习惯了把“作品”改称为“文本”，把“作者”改称为“叙述者”，但在分析当中重视的仍然是讲了个什么“故事”而不是这个“故事”是如何来叙述的。如果我们不把作家和“作者”、叙述者、作中人物区分开来，对叙述方式、整个文本构造、文本和具体时代状况的复杂关系有一个精致的观察，那么我们的评论就很难抵抗意识形态化的肆意解读的诱惑。

举一个例子。最近看到一篇分析森村诚一的《人性的证明》的论文。作者认为：“新时期中国对于《人性的证明》的接受，存在着明显的误读，它忽略了这部日本文学作品中的强烈的意识形态色彩。这部小说写的是二战后的日本现实，反映的是美国对于日本的战争遗害。它的确证明了人性，但证明的是日本人的的人性，反证的是美国人的无人性，从而将日本塑造成了战争受害者的角色”。作者还提到1980年2月5日刊登在《人民日报》上的一篇文章，指出这篇文章在“谈到栋居到美国调查短短几天里，看到了美国两极社会的尖锐对比，并向美国警察复仇”的片断时反而称赞说：“‘它深刻展示了有民族自尊心、有血肉、有性格的日本青年的内心世界，表达了日本人民是不可侮的。’”作者批评道：“真正发人深思的，其实是这篇文章本身。日本其实是二次大战的元凶、侵略者，中国才是真正的受害者，而美国对于日本的打击是中国抗日战争胜利的转折点，我们现在居然追随于日本意识抨击美国，可悲可叹！”(10)

不仅是这篇论文的作者，我想现在不少研究者都对80年代初期以前的日本文学评论不以为然，认为是受到了苏联式马列主义批评模式的影响。然而当今天我们提出相反的观点的同时，是否也意识到我们的批判本身其实也没有摆脱官方意识形态的左右？很显然，上述两种截然相反的阅读不过是依据两种不同的意识形态对同一个片断做了不同的解释而已，而和作品本身内在的结构和机理并没有关系。所以这两种阅读就像一面镜子一样，在一定程度上反映了阅读者方面的主导意识形态的变迁，而真正的阅读对象却仍然被遗忘在了镜子背后。对同一个作品或同一个作家的评价随着时代的变化发生180度转换的现象，在今天这个什么

都在“转型”的时期已经是司空见惯的了。然而如果我们仅仅把这些变化看做是对已往批评方法的“错误”的纠正，而继续忽视或者说是故意忽视“日本文学”首先是“文学”，然后才是“日本文学”这一前提的话，那么这种始终无法停留在作品本身的钟摆式的摇晃恐怕还会持续下去。这里涉及到一系列根本性的问题：我们研究的到底是“日本文学”还是“日本”？我们所说的“日本文学”到底指的是什么？我们为什么要研究“日本文学”？我们的研究究竟为谁服务？

日本近代文学研究者岛村辉在2004年发表了一篇文章，题为《中国的日本近现代文学研究者指向的到底是什么》。他对于在中国，北川悦吏子的《悠长的假期》的小说版和江国香织的《蔷薇树、琵琶树、柠檬树》以及篠田节子的《女人们的圣战》被编成了一套“日本女性作家都市小说系列”而感到非常惊讶：“这种编辑方式和我们所想象的‘日本文学’有很大的不同。”由此他指出：“在日本国内阅读和思考‘日本文学’和在中国国内阅读、思考‘日本文学’存在着明显的非对称性。(略)双方所说的‘日本文学’是不是同一对象并不一定是无需说明的，甚至可以说存在着决定性的差异。”(11)这一洞察让我想起1980年杉山太郎提出的疑问。杉山在总结中国文化大革命之后的日本文学翻译和研究的特征时指出：“一是井上靖和有吉佐和子等和中国关系很深的作家介绍得比较多，并得到了肯定的评价；二是松本清张、森村诚一等所谓社会派推理小说很受欢迎，评价也很高；三是获奖的作品总是比较容易成为介绍的对象。但对杂志《人间》周围的作家却持否定的态度，介绍也很少。这方面，和我们爱读的作家有很大的差别。而叶渭渠、唐月梅的论文把大江健三郎和小松左京、堺屋太一相提并论，在我们看来似乎有欠妥当。”(12)杉山对中国国内的日本文学翻译和研究所感到的困惑其实和岛村是一样的。然而在这二十年里，尽管中国的日本文学翻译和研究概况不时地被介绍到日本国内，但两者间的“差异”的发现既没有成为日本国内开创日本文学研究新视点的契机，也没有为中国国内的日本文学翻译和研究提供新的思路。直到2005年，日本文学研究杂志上仍然刊登着有关中国的日本文学翻译概况的简短介绍。然而不管我们把这份“差异”清单数多少遍，“差异”仍旧是“差异”，而且仅仅是“差异”。事实上，2001年出版的王向远教授的《二十世纪中国的日本翻译文学》(北京师范大学出版社)和今年刚出版的黑古一夫、康东元的《日本近、现代文学的中国语译总览》(勉诚出版、2006年1月)已经为我们提供了一份翔实的资料。问题在于我们怎么来利用这些研究成果思索日中之间的日本文学翻译和研究的异同具体体现在哪里，是在怎样一种力学关系中形成和变化的，这些异同到底又意味着什么。

二、我们阅读的是“日本”还是“中国”？

在这里，我想做一个个案分析。

2004年10月11日，日本各大报纸的头版都刊登了一条有关在西安发现日本遣唐留学生“井真成”墓志的消息，给日趋紧张的中日关系增添了一丝柳暗花明的希望。墓志很快在日本国内掀起了一股“井真成”热，无论是在爱知县世界博览会的中国馆还是在东京国立博

物馆，每天都吸引了数以千计的观众，其中还包括在驻日大使王毅和日中友好协会会长平山郁夫陪同下前来参观的天皇和皇后。正如历史家荒木敏夫所指出的，墓志发现的意义并不仅仅止于单纯的考古学或者古代史新资料的发现，而是“从人们的记忆中唤起了‘遣唐使’这个词语，成为了多数人回想起古代日中关系——和今天被形容为‘政冷经热’的现代日中关系相对比——的契机。”(13)

然而有趣的是，根据王勇教授的研究，不仅在唐代文献里没有“遣唐使”的用例，就是在《四库全书》里也没有发现(14)。那么，“遣唐使”这个词语到底是什么时候开始在中国广为流传，被视为中日文化交流源远流长的象征的呢？据笔者有限的调查，“遣唐使”作为中日友好的象征浮出历史地表的契机在于战后出版的两本日文书。一本是1960年出版的早稻田大学教授安藤更生的《鉴真大和上传之研究》，另一本是井上靖根据安藤教授的研究于1957年出版的小说《天平之甍》。

1962年10月9日，由日本中国文化交流协会和中国人民对外文化协会共同发表的《关于中日两国人民间文化交流的声明》里，突然出现了一个陌生的名字：“即将来临的1963年，是冲破重重困难，东渡日本，在日本传播中国文化，并在日本度过了高洁一生的高僧鉴真和尚的逝世1200周年，在这值得纪念的年头，积极地促进中日两国人民的文化交流，是有其深远的意义的。”(15)共同声明发表之后，日中文化交流协会立刻在会刊《日中文化交流》12月号上安排了鉴真的特辑，同时还组织了“鉴真和尚圆寂1200周年纪念会”，把1963年5月上旬至翌年5月上旬定为“鉴真彰显年”。同时，宗教界也成立了“鉴真和尚遗德奉赞会”，并在唐招提寺开始为安置鉴真像建造新的开山堂。此后，上演话剧、举行法要、召开纪念演讲会、出版纪念论文集等等，各种纪念活动纷至沓来，很快在日本刮起了一阵“鉴真”旋风。而与此同时，在中国也成立了鉴真和尚逝世1200周年纪念筹备委员会，决定在广东肇庆鼎湖山上为入唐邀请鉴真渡日而客死他乡的遣唐留学僧荣睿树一块纪念碑，并在鉴真的故乡扬州法净寺内建造一个和唐招提寺一样的大殿。1963年10月4日，就在中国日本友好协会成立的同一天，在北京召开了纪念鉴真大师逝世1200周年的盛大集会。我们不仅可以从新华社、《光明日报》等媒体的详细报道中了解当时的盛况，还可以在大量的纪念文章中感觉到当时热烈的气氛(16)。从此以后，鉴真和遣唐留学僧的事迹便成为了两千多年以来中日友好传统的象征登上了中日关系史的舞台。正如井上靖所慨叹的：“就鉴真来说，时代是完全变了。”(17)

那么，到底鉴真的事迹是怎么被“发现”的呢？

1963年春，翻译家楼适夷接到了世界文学社编辑陈冰夷送来的中央公论社版的《天平之甍》，让他作为一个“重要任务”赶译出来(18)。尽管在出版过程中，有人批判这本书在宣传宗教迷信，但还是以惊人的速度于4月出版发行了。与此同时，1963年9月，井上靖作为日本文化代表团的成员来到北京参加鉴真逝世1200周年纪念集会。那时候他才知道自己的小说已经在中国出版并拥有了众多读者，而且第一次从郭沫若的口中了解到了这次活动的来龙去脉。

在北京召开集会的那一天，郭沫若先生来到北京饭店探望我们，说了这么一段话。

——这一次，为鉴真和尚的纪念集会，光是直接参与这项工作的人，就有很多，但在中国知道鉴真的，我是第一个。那是因为在一个偶然的时机里，我读到了安藤更生先生的劳作《鉴真大和上传之研究》。鉴真和尚是第一个献身于日中文化交流的人。所以很突然的，就决定召开这么一次鉴真的纪念集会。

话说得非常坦率，听了心情很好。(中略)鉴真和尚的纪念集会，还有扬州鉴真纪念馆的设立都是由郭氏决定的，我的《天平之薨》的翻译当然也是他推荐的(19)。

当井上靖了解到郭沫若才是“鉴真热”的始作俑者时，他相信这段话里并没有虚假的成分。因为他曾经想托人帮他查找一些有关鉴真的资料，当时没有一个人知道鉴真的名字。然而“在这次北京集会上，很多人都做了有关鉴真的演讲，鉴真已经成了历史上有名的人物了。”(20)他不由地感到：“在日中友好史中发挥了重大作用的鉴真，今天，中国从政治的角度把他提了出来”(21)。

事实上，郭沫若把鉴真和遣唐使作为中日文化交流源远流长的象征并非偶然。早在1955年12月率领中国科学代表团赴日考察的时候，郭沫若就已经反复强调：“中日两国有2000多年的友好历史。这2000多年友好的历史，严格地说来，是文化交流的美好历史”、“我们中国人民对日本人民是有传统的友好感情的”，并提出要发展中日民间的“传统友谊”。据笔者有限的调查，至此以后，“2000多年的友好历史”这一说法，以及把日中关系的历史区分为“2000多年的友好历史”和“60年不幸的历史”的认识开始频繁出现于中国政府人员的发言和《人民日报》的社论当中。1957年7月，周恩来总理在和日本民间放送使节团记者的会见中提到，要在近2000年的互相友好的基础上发展新的友好关系，并把通过民间频繁往来和协议缔结来推动中日邦交恢复的方式称为“民间外交”，认为是中国外交全体的重要组成部分。

由此可见，这个时期的“民间文化交流”作为“民间外交”的一个环节，始终含有促进中日恢复邦交这一政治目的。所以，把鉴真从历史中“发现”出来的政治意义不仅在于可以把鉴真和尚和遣唐使的故事作为宣传中日两国“2000多年以来的友好历史”的最佳素材而加以象征化，还可以通过鉴真纪念活动等一系列的“民间文化交流”来直接推动中日建交。

1963年可以说是一个特殊的年份。当时，中国政府在外交方面既要对付美国的封锁政策，又要解决中印国境的冲突和中苏矛盾的激化；而在国内经济建设方面，“大跃进”运动以失败而告终，三年“自然灾害”又雪上加霜。与此同时，在日本，1960年日美安保条约改订后成立的池田内阁为了将国民的关心从政治转移到经济上来，打出了“国民所得倍增计划”，从而开始意识到日中贸易的重要性。于是，在政治上谋求“广泛的反美统一战线”的成立、在经济上由于中苏贸易的减少而急需转换市场的中国——事实上正好在1963年中国的对外贸易中社会主义圈和资本主义圈所占的比重发生了逆转——和在对中关系上保持低姿势的池田内阁的需求可以说是不谋而合。再加上石桥湛山、松村谦三等主张中日友好的人士的热心活动，1958年长崎国旗事件以来封冻已久的中日关系开始好转起来，终于在1962

年年底结成了重要的 LT 贸易协定，迎来了 1963 年空前的人员和文化交流。日中文化交流协会的理事龟井胜一郎曾说到，当时“三百六十五天，没有一天看不到中国代表团的成员在日本的。”然而到了 1964 年，中国的核实验成功给世界带来了巨大的冲击，而佐藤内阁的对中政策又给日中关系投下了阴影。从上述时代背景我们可以看到，在 1963 年召开盛大的鉴真纪念集会或许可以说是偶然中的必然。早一年或者晚一年大概都不会有如此的盛况。井上靖多次提到《天平之甍》是一部“幸运”的小说，这“幸运”一词里应该也包含了历史的“侥幸”罢。

然而好景不长。1966 年文化大革命一开始，《天平之甍》就被戴上了“封资修大毒草”的帽子而遭到了禁止出版的处分。楼适夷因为翻译了此书又增添了一条大肆吹捧外国大毒草、宣传宗教迷信的罪状。1978 年，文化大革命的结束和中日和平友好条约的签订又给这部小说带来了转机。恢复了名誉的楼适夷开始重新翻译《天平之甍》。上一次是为了纪念鉴真逝世 1200 周年，这次是为了纪念“鉴真像回国巡展”。为了这次展出，不仅《人民日报》刊登社论称之为“千载一时的盛举”，邓小平、廖承志等中央领导也专门发表了纪念文章。而在刚刚恢复不久的日本文学研究里，井上靖成为了最热门的作家之一，《天平之甍》被理解为是“日本各阶层人民和友好人士从五十年代起掀起”的“声势浩大的日中友好运动”和“艰苦卓绝的斗争”的“产物”，通过“借古喻今，表达了日本人民决心冲破重重障碍，与中国人民世代友好的强烈愿望”(22)。直到今天，理解井上靖和《天平之甍》的最重要和最普遍的框架仍然不外乎“中日文化交流的友好历史”。通过《天平之甍》这部日本文学作品的翻译在中国所走过的道路，我们看到的却是中国自身的历史足迹。

综上所述，1960 年代，鉴真和遣唐使作为中日两国 2000 多年以来的友好历史的象征被发掘出来，与甲午战争以来将近 60 年的“黯淡的历史”相对比，事实上和中国政府把大多数同样是战争受害者的日本人民与极少数军国主义分子区别开来的历史认识是相对应的。加强和日本人民的文化交流，警惕军国主义的复活；强调中日文化间的血缘关系，批判日本政府的历史认识，这两种中国政府一贯坚持的态度可以说是同一个意识形态装置的两个不可或缺的组成部分。而这一区分和今天普遍存在的把“日本人”分为“友·敌”的两项对立式的日本认识的构造是一致的。如果我们把近几年民间摩擦中出现的针对“日本人”的暴力行为视为过激的民族主义表现的话，那么把“日本人”和“日本政府”区分开来的所谓“理性”的态度同样也没有跳出两项对立式的日本认识的陈旧框架。2000 年和 100 年、友好的历史和战争的历史；受害者和加害者、颂扬和批判、……上述对“日本文学”的钟摆式的读解不正体现了这种两项对立式的日本认识的构造么？然而现实历史从来都没有这样黑白分明过。友好的历史中不断有反目为仇的瞬间，战争的历史里亦有友好的一幕，受害者可能同时又是加害者，而加害者同时也可能是被迫成为加害者的受害者……如果我们要求对方理解我们的“感情记忆”的话，那么我想我们同时也需要努力在完全理解对方之前抑制自己的感情判断。

三、我们真正读懂“日本文学”了么？

在上一节，我们已经了解到《天平之薨》在中国的翻译的实现和1960年代的中日关系以及中日建交这一重大的历史事件是密切相关的。然而我们不能因此就性急地把一部翻译的政治性和围绕这部翻译的政治状况混为一谈。因为我们知道，作为意识形态的文化的最有效的效果不在于其对意识形态的大张旗鼓的宣传，而恰恰就于其看上去和政治一点儿关系都没有。所以政治家们总喜欢说，文化是文化，政治是政治，不要把政治搀合到文化里去。《天平之薨》的翻译以及阅读的政治性就在于其忽略了原作中所描写的邀请鉴真渡日这一历史事件的政治背景以及鉴真渡日的整个过程和日本朝廷的政治状况、日唐外交之间的紧张关系，而将其渲染成了一个纯粹的中日文化交流的美谈。

《天平之薨》主要描写了日本留学僧荣睿、普照、戒融、玄朗、业行等人在唐土的不同命运以及鉴真与其弟子历经十二年的艰难困苦终于东渡日本传戒的过程。如果我们仔细阅读这部小说，不难发现里面有好几处令人“费解”的地方。

首先是和荣睿、普照一起入唐的日本僧戒融从普照那里听说他们要请优秀的戒师到日本去时不以为然的反应。戒融觉得：“请戒师没有什么大不了的。别说得那么夸张”。他立刻推荐律师道璿，对普照道：“不当面问问怎么知道肯不肯去呢。我和道璿说过两三次话。我给你问问看。哪里，他会去。为了佛法。”“最后一句为了佛法，戒融多少带了些讽刺的语调”。读到这里，读者不禁要问，说“为了佛法”这句话时戒融为什么是以“讽刺的语调”说的呢？

“为了佛法”这句话在小说中具有重要意义。因为在鉴真接受了荣睿和普照的请求，不顾弟子们的反对而决意东渡日本时说的就是同一句话：“为了佛法。不应该吝惜生命。如果你们不去的话那就我去吧。”在寥寥数句的鉴真的台词里，“为了佛法”这句话不仅表达了鉴真东渡日本的目的和坚定的信念，也告示了师徒们长达十一年的法难的开始。这么重要的台词为什么会从戒融嘴里，而且是以“讽刺的语调”说出来的呢？

我们知道，戒融在小说里被设定为一个和荣睿始终格格不入的人物。“戒融讨厌荣睿，荣睿也蔑视戒融”。在遣唐船上，荣睿把海上遇难看做是必须的代价，认为“一国的宗教和学问不论什么时代都是这样培育起来的，都是建立在无数的牺牲上的”，而戒融却嚷道不愿意“白白送死”；踏上唐土之后，荣睿看到的是“如同怒放的鲜花一般繁盛到了极点”的大唐帝国，而戒融看到的却是源源不断的“饥饿的难民”；当戒融“自动放弃接受唐朝供应的衣物和粮食的权利”而出走时，荣睿责备其“不顾留学生立场的行为是不可原谅的”；但当荣睿为了完成招请传戒师渡日的使命而历经艰辛时，戒融却并没有被“普照和荣睿多年来的辛苦”所打动。所以在荣睿看来，“戒融和我们到底是没有缘分。我们觉得珍贵的东西，他都不觉得珍贵。”那么，为什么戒融觉得不珍贵呢？在戒融看来，到底什么是珍贵的呢？为什么作者要设定这样一个和荣睿完全相反的人物？要解决这些疑问，必须先理解下面一段令人“费解”的场面。

留学生的老前辈玄昉在随遣唐船回国之前来和刚从日本来的荣睿们告别，匆匆离去后四个年轻人不禁兴奋地谈起了各自的印象。普照对玄昉见了同胞也丝毫不流露出亲近感的冷淡

态度颇为不解，而荣睿却认为，这正是玄昉“了不起”的地方。正因为此，他才能在唐土成为享有盛名的学僧。就在这时，在一旁沉默不语的戒融开口了：

“玄昉和行基都是义渊的门下，年龄也差不多吧。玄昉入唐进了朴阳的寺院，行基在日本走进了民众当中。玄昉学习法相，行基给病人施药，为烦恼的人祈祷。在没有桥的地方架桥，在街头布道。玄昉在异国学习法相，穷究奥义，才学出众，得到此国天子赐予的紫袈裟。行基走在乞丐、病人和苦恼者的前头，从一个城镇到另一个城镇，从一个村落到另一个村落，巡行说法。”

戒融不知不觉中兴奋地说了这番话，突然打住话头。其他人也像似被他的语气压倒了一般默不作声。于是，戒融突然又不好意思地笑道：

“就是这么回事儿。谁更了不起，那可不知道。”

说完戒融便转身背朝着普照他们走了出去。

为什么戒融会突然把行基和玄昉相提并论呢？行基和玄昉尽管同属义渊门下，走的却是完全不同的道路。玄昉在入唐之前就已经在日本佛教界展露头角，入唐之后，“玄宗爱其才学，晋位三品，赐紫袈裟”。而行基却是被朝廷视为眼中钉的扰乱分子。政府颁布的僧尼令规定：禁止私度和未经许可的乞食；禁止乞讨衣物、金钱、谷物等余物；必须定住在一个寺院受教传道。而行基呢，却四处说法，私度僧尼，通过乞讨余物来救济民众，集资建造桥梁和水利设施。其影响力之大，达到了“道俗慕化追从者、动以千数。所行之处、闻和尚来、巷无居人、争来礼拜” (23) 的程度。所以朝廷不得不下诏弹劾：“方今、小僧行基并弟子等、零叠街衢、妄说罪福、合构朋党、焚剥指臂、历门假说、强乞余物、诈称圣道、妖惑百姓。道俗扰乱、四民弃业。进违释教、退犯法令” (24)。根据安藤更生教授的研究，入唐请传戒师的一个主要目的正是为了对付行基集团的行动，防止百姓私度出家躲避徭税。因为世俗法律不起效用，所以要通过正式的授戒制度以释迦的至上命令来管理佛徒。井上靖是根据藤原教授的研究而执笔的，当然了解这一政治背景。请传戒师与其说是佛教的问题，不如说是统治佛教界的问题。这样看来，我们是不是可以这样来理解：对行基的宗教活动产生共鸣的戒融正因为看穿了请传戒师并不是“为了佛法”，所以才以讽刺的语调说“为了佛法”的呢？从戒融把朝廷镇压的对象行基拿来和玄昉对比，自动放弃留学僧的特权，选择一所不住的游行生活来看，他和荣睿等是持有不同的宗教观的。所以从他的角度来看，招请戒师无非是要把佛教纳入律令国家体制，加强国家对佛教统治的手段而已。而把镇压佛教活动的行为称之为“为了佛法”不是“讽刺”又是什么呢？所以，戒融和荣睿这两个不同人物的对立可以说正反映了戒师招请这一活动的文化、宗教意义和其政治目的之间的紧张关系。

然而公元 734 年荣睿等入唐之后，日本的佛教界却发生了重大的变化。公元 743 年，朝廷颁布了建造东大寺大佛的诏书，行基动员民众协助大佛的建造，朝廷也开始转换政策利用行基的力量来整顿佛教界。于是在 745 年，行基被任命为大僧正，封户百户，从“小僧行基”变为了“行基大德”。如果说招请戒师带有对付行基活动的政治目的的话，那么朝廷对行基

态度的变化以及行基地位的转变不可能不影响到戒师招请事业的重要性。这样我们就可以读懂文本中第三个“费解”的地方了。就是当普照向 752 年入唐的遣唐大使藤原清河等说明请鉴真渡日的意义时大使们所表现出的冷淡的态度。

大使清河向普照询问了长期留唐的生活。普照把他和鉴真的这几年流离失所的艰苦生活大致说了一遍。然而这些话却并没有感动这位和自己年岁相近的故国的高官。

副使吉备真备同样没有感动。(中略)

虽然不明显,但普照从真备的眼里还是看到了一丝嘲笑的目光。真备当然应该知道鉴真的盛名,但当普照诉说多年以来鉴真的劳苦时,他却连眉毛也没有动一下。(略)

只有大伴古麻吕默默地听了普照的话后,漠然地说:

“既然那么想去日本,那么就带这个鉴真一起回去吧。”

古麻吕似乎并不知道鉴真是什么人物,也不懂传戒的意义。但听了普照的话或多或少有些心动的却只有他一个人。

在小说的开首,作者说明佛教界的混乱“令为政者头疼不已”,而派遣僧人去唐土请传戒师已是“目前佛教界的当务之急,这是谁都看得出来的”。然而出身名门望族的大使清河以及位于朝廷权力中枢的吉备真备却对请传戒师一事异常冷淡。这无疑暗示着当初“令为政者头疼不已”的问题现在已经不再是紧急的政治课题了。古麻吕甚至连传戒的意义都不明白。带鉴真去日本在他看来不过是为了实现鉴真愿望的一个善行而已。

不过大使清河等虽然对鉴真渡日没有表示任何感动,但仍然决定上奏玄宗,请求允许带鉴真回国。玄宗不反对带鉴真回日本,却提出要把道士一起带去。于是使节们为难了。为了不把道士带入日本,他们不但撤回了要招请鉴真的上奏,还选了四个人留下来学习道士之法来讨好玄宗。这一段叙述不但突出表现了当时日本和唐王朝之间的力量关系,同时也提出了一个疑问:为什么使节们宁愿不带鉴真回去也不愿把道士带入日本呢?

据福永光司教授的研究,近江朝廷全面吸收了大陆的学问和文化,唯独老庄道家的哲学和道教被严格地拒之门外。理由在于“玄”即老庄思想被认为是“以独善为宗,无爱敬之心,弃父背君”(25)。佐伯有清的研究则指出,在八世纪,为了防止以道教思想为首的妖术引起的叛乱,更为了解决行基等僧人集结民众的现实问题,政府禁止僧尼习读兵书,利用天文卜说灾祥来妖惑民众(26)。而新川登龟男的研究更重视 729 年长屋王被密告“私学左道、欲倾国家”而被迫自杀的事件,指出这里所说的“左道”是指“以道教为基础的世界观体系”(27)。这些研究显示,大使们宁愿放弃鉴真而不愿接受道士是一个极富政治性的判断,不但委婉地拒绝了唐皇帝的宗教指导,同时也防止了对天皇的宗教权威和专制统治构成威胁的道教方术的流入。直到最后关头,当鉴真一行终于登上了遣唐使船,预备一同过海的时候,使节中却有人害怕因鉴真渡日之事泄露而遇到麻烦。结果大使还是出于政治判断,下令把鉴真一行赶下了船。是古麻吕“完全出于自己的独断,私下把鉴真等二十四人收留在了自己的船上”,鉴真师徒才得以踏上了日本的土地。所以,从以上的分析中我们可以看出,从计划招请戒师

一直到鉴真渡日的实现,整个过程都和日本朝廷内的政治状况的变化以及日唐关系是紧密相连的。政治和宗教、文化之间的紧张或者说文化本身所包含的政治性形成了贯穿全文的一条伏流,隐含在文本的深层。而那些令人“费解”的场景正是探寻这条隐含的伏流、了解整个文本结构的线索。

读到这里,我们还能把《天平之甍》看做是一篇纯粹的中日友好交流的美谈吗?

四、结论:日本文学翻译和研究到底能做什么?

那么,《天平之甍》到底是怎样的一个故事呢?照今天的说法,我们大概可以把它看成一个“偷渡者”的故事,一个“难民”的故事。说得更夸张一点,还可以看成是一个“叛国者”和一个“黑户口”的故事。为什么呢?我们看,当“海盗吴令光屡次搔扰永嘉郡,江浙沿海烽火连天”的时候,鉴真居然出了八十贯钱,从岭南道采访使刘巨麟那里购得了一艘军舟,一心只想渡海。这种不顾国家安危的行为即便不能称为“叛国”至少也和“爱国”是无缘的。而荣睿和普照呢?既失去了接受唐朝照顾的日本留学生身份,又未取得外国“归化僧”的资格,一面被官宪监视,一面又被民众视为教唆鉴真出国的“主谋”,在唐土只能算“黑户口”。而他们和鉴真师徒所度过的漂泊流浪的生活,和“难民”又有什么两样呢?更何况,鉴真师徒的渡日既违反了国禁,又未获得日本大使的许可,照今天的说法,是名副其实的“偷渡”。但重要的是,荣睿、普照和鉴真师徒之间浓厚的感情正是在长期流离失所的“难民”生活和屡次“偷渡”的患难中孕育而成的,而如果没有这份牢不可破的感情,就不会造就一个时代的文化的辉煌。所以,井上靖强调说:“文化交流作为友好的基础归根结底就在于创造文化的人和承担文化的人之间的交往,是心和心的问题。除此之外什么也没有。”(28)或许这句话可以看做是对《天平之甍》这部小说的含意最确切的表达。而日本文学翻译和研究最大的使命无非是在细致的阅读中挖掘和衍生出文本的内涵。我想这是日本文学翻译和研究应该做的、能够做的、也是只能做的。

注

(1)《《海边的卡夫卡》——当今日本社会的批判书》(《深圳商报》2003.5.24)

(2)《踩在黑道上,只能……》(《中国书报刊博览》2005.5.14)

(3)王雪梅《隐藏故事背后,村上春树影射日本罪恶》(《金陵晚报》2005.7.15)

(4)例如,在陈佳《村上新作揭示日本之“恶”》(《东方早报》2005.4.8)一文中,记者写道:

“从29岁开始写小说以来,村上就对日本以后的走向怀有深刻的危机感,曾在许多场合强调日本对二战的历史缺少清算”。《隐藏故事背后,村上春树影射日本罪恶》一文写道:

“在一次与心理学家的对谈中,村上一再强调日本战后‘尽管进行了许许多多的重建,但本质上丝毫没有改变’,没有对第二次世界大战进行清算,没有将那场暴力相对化,反而采取了一种‘暧昧’以及‘狡猾’和‘伪善’的态度”。在《村上春树,默默关注中国》(《世

界新闻报》2006.3.21)中, 记者也提到: “在 10 年前与河合的那次对谈中, 村上对日本人对战争认识的不彻底进行了深刻的揭露, ‘日本最大的问题在于战争虽然结束了, 却未能将战争中压倒一切的暴力相对化……没有人对暴力负起内部责任。’”

- (5) 《村上春树, 默默关注中国》(《世界新闻报》2006.3.21)
- (6) 《继续解放思想, 实事求是地开展外国文学工作》(《世界文学》1981 年第一期)
- (7) 「日本文学研究述懐」(『日本文学』1980 年 9 月号)
- (8) 沈维藩《打造村上春树作品的“出版链”》(《中国书报刊博览》2005.8.20)
- (9) 《著名翻译家林少华访谈录》(2005.11.18)
<http://culture.163.com/05/1118/18/22s23B4U00280027.html>
- (10) 赵稀方《“新时期”构造中的日本文学——以森村诚一和川端康成为例》(《中国比较文学》2005 年第 4 期)
- (11) 「中国の日本近現代文学研究者は何を目指しているか——隣国の研究と教育の現場から——」(『日本文学』2003 年 4 月号)
- (12) 《中国における日本文学の翻訳と研究》(《中国研究月報》第 394 号、1980.12)
- (13) 「倭国・東アジアと古代日本」(『遣唐使の見た中国と日本——新発見「井真成墓誌」から何がわかるか——』、朝日新聞社、2005.7)
- (14) 「遣唐使——「井真成」墓誌の解説をかねて——」(『国文学 解釈と教材の研究』50 卷 1 号、2005.1)
- (15) 田桓主编《战后中日关系文献集》(中国社会科学出版社、1996)
- (16) 据周维宏《建国以来的中日文化交流史研究——统计和分析——》(《中国日本学年鉴》、科学技术文献出版社、1992)所列文献表统计, 在 1949 年至 1978 年之间所发表的有关日本文化交流的 71 篇著述文章里, 1963 年发表的纪念鉴真的文章就有 24 篇, 占了全体的三分之一; 而在 1979 年至 1991 年的研究成果中, 410 篇论文中最多的就是人物研究, 占了 184 篇, 第二位是文学交流史研究, 只有 39 篇。而人物研究中最多的就是鉴真研究, 占了 58 篇, 远远超过了第二位的鲁迅和空海的 9 篇。
- (17) 楼适夷《〈天平之甍〉重译记》(《读书》创刊号、1979)
- (18) 「「鑑真和上」「鑑真」」(『読売新聞』夕刊、1963.12.26、引自『井上靖全集』第 25 卷、新潮社、1997.8)
- (19) 「郭沫若先生のこと」(『舞曲扇林』39、40 合併号、1978.2、引自『井上靖全集』第 24 卷、新潮社、1997.8)
- (20) 『作家の自伝 井上靖』(日本図書センター、1994.10)
- (21) 同注(18)
- (22) 曹汾《中日友好的丰碑——评井上靖的历史小说〈天平之甍〉》(《西北大学学报》1980 年第 2 期)。其他如陈嘉冠《友好交往 源远流长》(《山西师院学报》1980 年第 1 期)、莫邦富《中日友谊的耕耘者——井上靖和他的〈天平之甍〉》(《文学报》1983.12.8)、王慧才《中日友好交流的颂歌——读井上靖〈天平之甍〉》(《外国文学研究》1983 年第 2 期)

等等。

- (23)『続日本紀』勝宝元年二月丁酉条（引自『新日本古典文学大系』、岩波書店、1989～1998）
- (24)『続日本紀』養老元年四月辰詔（引自『新日本古典文学大系』、岩波書店、1989～1998）
- (25)福永光司、上田正昭、上山春平『道教と古代の天皇制』（徳間書店、1978.5）
- (26)佐伯有清『日本古代の政治と社会』（吉川弘文館、1970.5）
- (27)新川登亀男『道教をめぐる攻防—日本の君王、道士の法を崇めず—』（大修館書店、1999.6）、「奈良時代の道教と佛教—長屋王の世界観—」（『論集日本仏教史第二卷 奈良時代』雄山閣、1986.3）
- (28)「育った新しい友情」（『東京新聞』朝刊、1982.9.29、引自『井上靖全集 別巻』、新潮社、2000.4）

附记

本文写于 2006 年 6 月。第二、三章的内容已发表于日本近代文学会刊行的《日本近代文学》第 74 集。

苏霍姆林斯基教育思想专题征稿启示

最近, 由于一个极其偶然的机, 在《立场》杂志内部组织了一个有关前苏联著名教育家苏霍姆林斯基 (1918-1970) 的小型读书报告会。会上大家围绕《公民的诞生》(教育科学出版社, 1997) 展开了积极的讨论。苏霍姆林斯基对于中国大多数教育工作者来说并不算太陌生, 改革、开放以后, 伴随着对国外教育研究的介绍, 苏霍姆林斯基的教育著述也重新回到了我们的视线之内。

这次读书会使每一位参加者都深深地感到, 苏霍姆林斯基对于思考今天中国教育的问题仍然具有非同寻常的意义。《公民的诞生》不仅使我们聆教了一位活跃在教育一线资深教师对教育、教学细致入微的观察与记述, 同时那些在记述中随处可见的、闪耀着思想的火花也似乎消去了我们心中的诸多茫然。尽管所处的历史时代与社会背景不尽相同, 但作为社会主义国家的教育工作者, 应该说在教育认识上, 我们与苏霍姆林斯基都共有着一些最基本的价值。“实现人的全面发展”、“教育与劳动相结合”在思想上成为联系我们的一条重要纽带。

《公民的诞生》对智育、道德、情感、美育和劳动教育的阐述充分展现了苏霍姆林斯基对于以上教育价值的全部思考与实践。无论是各个学科教育的具体实践, 还是学科间的结合, 始终都遥遥地指向“怎样培养一个真正的人”、“怎样培养一个公民”的社会理想——用苏霍姆林斯基自己的话说就是贯穿着一条闪亮的“红线”。与此相对照, 今天我们对全面发展的阐释似乎走进了一个没有出口的怪圈。自1980年代以来, “三育”(德、智、体)、“四育”(德、智、体、美)、“五育”(德、智、体、美、劳)、全面发展的理解始终徘徊在教课本身的增加与削减。无论是排列组合本身, 还是它的背后, 我们都无法找到苏霍姆林斯基所说的那一条“红线”, 那个支撑社会主义教育存在的“灵魂”。苏霍姆林斯基对于我们今天的意义, 似乎远远超出了“全面发展”问题本身。近年, 在“市场”、“竞争”等主导价值的规范和定义下, 教育正朝着“个人化”的目标突进, 教育俨然成为个人自我实现的利器与工具。而这些, 与苏霍姆林斯基始终在〈社会-教育〉这样一个公共视阈下对个性的阐述, 对培养个性的实践、以及有关社会和个人关系的思考之间形成了鲜明的对比与反差。

面对当下这些令人辗转反侧的现实, 《立场》编辑小组的同人一致认为有必要将我们自己内部的这个读书会扩展成为一个更为广泛的社会性阅读与讨论。通过“苏霍姆林斯基”这面历史的镜子, 唤起更多人对中国教育问题与现状的思考, 使我们每一个人都能够结合今天这样一个历史—社会的现实情境具体地思考“教育何为”的问题。

坦率地讲, 如果按照今天教育学界的分类标准来衡量, 苏霍姆林斯基不能算是一位教育思想家。因为他个人并没有提出任何系统的教育理论和思想。他的教育思想多数表现为对社会主义教育理念的具体实践——或者说是在实践中的思想。因此, 对于读者来说, 以“苏霍姆林斯基教育思想”为征稿题目可能多少有些突兀和难度。然而, 对我们来说, 从苏霍姆林斯基具体的教育活动和教学活动中重新发掘和认识社会主义教育价值的意义以及实践的可能性, 是这次专题讨论的一个十分重要的意图和大胆的尝试。我们相信, 苏霍姆林斯基的

教育著述能够使我们真切地体会到思想扎根于生活和行动之中所显示出的无穷魅力和无尽的可能性。

基于以上思考,《立场》决定组织一次有关“苏霍姆林斯基教育思想”的专题讨论。我们诚挚地向广大读者征稿,邀请各界朋友和专家积极地参与这次讨论。稿件请寄往:edupositions@gmail.com。投稿截止日期为2008年8月31日。我们将根据投稿情况,在本年年底的刊号里开辟专题,介绍讨论的具体情况,刊登部分投稿论文。我们将热忱地期待着每一位读者的稿件,希望这些被誉为“教育经典”和“教育名著”的“苏霍姆林斯基”能够走下书架,真正溶入我们的生活,成为指导我们走向完美、和谐生活的智慧。

《立场》编辑小组

《立场--教育对话》网刊征稿启事

这是一个既开放又封闭的时代，既丰富又贫乏的时代，既乐观又焦虑的时代，空前沟通而又空前隔膜的时代。在这个悖论的时刻，我们创建了《立场—教育对话》这份小小的刊物。

《立场》是由几位教育学研究生发起的一份网络季刊。她立足于教育领域，试图以教育为基点，为我们反思和理解这个悖论的时代，开辟一片独立的公共空间。

现代教育联系着个人与社会、公民与国家，牵动着政治、经济、文化等各行各业的起落兴衰，交织着历史、现在和未来。《立场》有志于突破现代学科体系的樊篱，深入探讨与教育相关的哲学、历史、地理、社会、政治、经济、文化等领域的话题，以推动我们对现实时代的理解，从而回答“教育何为”的根本问题。教育是各种社会理想角逐交锋的场域。作为一份教育网刊，《立场》愿为各种立场提供一个小小的交流和论争的平台，为推动思想的解放和深入、理论与实践的合一尽其绵薄之力。

《立场》希望各学科领域的研究者、教育工作者、社会工作者、短期或长期支教人员不吝赐稿。在学院的围墙日高，知识的垄断益强的今天，《立场》愿意成为学术研究界与普通实践者之间的一座桥梁。因此，《立场》的稿件不限于学术研究报告，田野笔记、随笔、札记、书评、杂感、访谈等形式亦可，长短不限。尤其欢迎由扎实的研究报告改写而成的文风朴实、深入浅出、通俗易懂的短文。《立场》期待但并不局限于讨论如下话题：

- 中国教育的历史变迁，包括新民主主义和社会主义时期的教育的方针、政策、及实践；
- 中外经典教育及社会理论的再阐释；
- 全球化对中国和世界各地教育的影响，以及全球化趋势下，教育、国家、社群和个人的关系转变；
- 教育教学实践和革新经验介绍，教学材料分享；
- 基层学校内外的实证研究，以及研究方法；

《立场》以中文为主，也欢迎英、日文稿件。鉴于日文语言背景的读者群体较小，稿件录用后恳请日文投稿者附以中文摘要，便于读者了解及与作者进一步交流。

来稿请以MS Word附件形式寄到edupositions@gmail.com，并请附上作者简介和联系方式。稿件收到我们会立即确认，录用决定将于六周内确认。更多信息，请访问《立场》网刊主页：www.edupositions.wordpress.com(海外) 或者 positions.blog.edu.cn (中国)。

《立场》编辑小组

立场 - 教育对话

POSITIONS: Dialogues on Education

- i Preface
- 1 Thoughts of China's Educational Reform since the Economic Reform and Formation of the Concept of "Suzhi Education": on Transformation in the Concept of "All-Around Development"
LIU Yu
- 15 Educational Demands, Labor Education, and Functions of the State in the 1950s
WANG Dan
- 26 Chinese Characters and Spiritual Development
XIAO Wangye
- 32 Three Essays on Teaching
Eckart LOEWE
- 35 College Dream of My Son Fulfilled
JIANG Rennan
- 41 Translation and Studies of Japanese Literature: What Should Be Done?
SUN Junyue
- 55 Call for Papers: A Special Topic on Educational Thoughts of V. A. Sukhomlinskii
- 57 *Positions: Dialogues on Education* Call for Submissions

Copyright of all articles herein belongs to *Positions: Dialogues on Education*. Permission is granted to forward these articles electronically to others and/or to post *them* on non-commercial community Internet sites and course sites, provided that the texts are reproduced intact and the source indicated. To publish texts from *Positions: Dialogues on Education* in electronic, printed and/or other forms, please contact edupositions@gmail.com for written permission.

Editorial Team

LIU Yu, WANG Dan,
XU Jianping

Websites

<http://edupositions.wordpress.com> (Abroad)
<http://positions.blog.edu.cn> (China)

Contact Us

edupositions@gmail.com