

毛澤東教育學在西方

◎ 董 標

一、毛澤東教育學概念

「毛教育學」(Mao's pedagogy)是意大利學者、歷史學家匹斯切爾(Enrica Collotti Pischel)在毛澤東逝世的次年首次公開使用的。¹在pedagogy一詞的傳統用法中,以「兒童」為對象的含義和「教學法」的涵義十分顯要。這個特點在二十世紀初就受到挑戰,出現了用education取代pedagogy的傾向。二十世紀下半葉,又有用educology取代pedagogy的呼聲。²同時,仍有不少文獻繼續使用pedagogy一詞,例如具有世界影響的巴西教育家保羅·費萊雷的幾乎所有重要著作,都用了帶有pedagogy一詞的書名。這說明pedagogy的詞形穩定與概念變化並行不悖,pedagogy的外延能夠並且已經擴大,Mao's pedagogy概念合法。為了回應對pedagogy的挑戰和響應對educology的呼聲,也可以把Mao's pedagogy改寫成Mao's education或者Mao's educology。educology針對各個年齡階段的受教育者,可謂「終生教育學」。³相比之下,pedagogy屬「兒童教育學」。因此,Mao's educology比Mao's pedagogy更符合毛澤東的教育思想的實際內容,也便於涵容論者切入它的各種角度。二十世紀末,Mao被收入通用詞典,詞典定義的Mao有形容詞性,⁴這給原先作為人名縮寫形式的Mao增添了不確定性。為此,須把「毛教育學」(Mao's educology)改回它的完整形式「毛澤東教育學」(Mao Ze-dong's educology)。

記述毛的教育思想和文化活動的英文文獻出現得很早,60年代提出了毛澤東的教育原則、毛澤東的教育觀點(Mao Tse-tung's educational principles, Mao' educational viewpoint)、毛—馬克思主義教育哲學(Mao-Marxist philosophy of education)等表述方式。70-80年代有毛主義文教路線(the Maoist line of education and cultural)、毛澤東的教育思想(Educational aims and the thoughts of Mao Ze-dong / Mao's thoughts on education / Mao's educational thought / Mao's educational thinking / Educational Thoughts of Mao Tse-tung / Mao Tse-tung's educational thought / Mao Tse-tung's thinking on education)、毛澤東的教育觀(Mao Tse-tung's concept of education / Mao's concept of education / Mao's educational ideas)、毛的教育哲學(Mao's philosophy education)、毛澤東的教育方針(Mao Ze-dong's educational policies)、毛的教育理論和實踐(Mao's theories and practice of /in education),毛的教育思想和實踐(ideas and practices)等。⁵這些顯示,西方毛澤東教育學的取向和視角不一。

二、學界對西方研究的反應

1978年8月，《外國研究中國》（第1輯）譯載一篇書評，介紹霍金斯（John N. Hawkins）的《毛澤東與教育：他的思想和教導》一書。⁶這在形式上是西方毛澤東教育學進入中國的起點，1990年出版的該著漢譯本，是毛的教育思想研究史上第一本譯著。1993年，陳桂生明確提出並嘗試把毛的教育思想「放在近代以來國際教育思想演變的背景上」來考察；陳葆華、車樹實述評了國外的一些論著；丁剛和程晉寬分別在1996年和2001年，擴大了評論的範圍。⁷陳、車、丁、程四位著作人總共提到國外16位研究者的研究成果，最早的是1967年，最晚的是1996年，時間跨度是31年。但對31年間研究成果反應的情況頗為不同，對二十世紀70-80年代的反應較多。這一方面說明著者的時間意識不一，另一方面顯示著者的集中趨勢和趨同趨勢，參見圖（1）和表（1）。

圖 1 四著反映國外研究情況的年代分布略圖

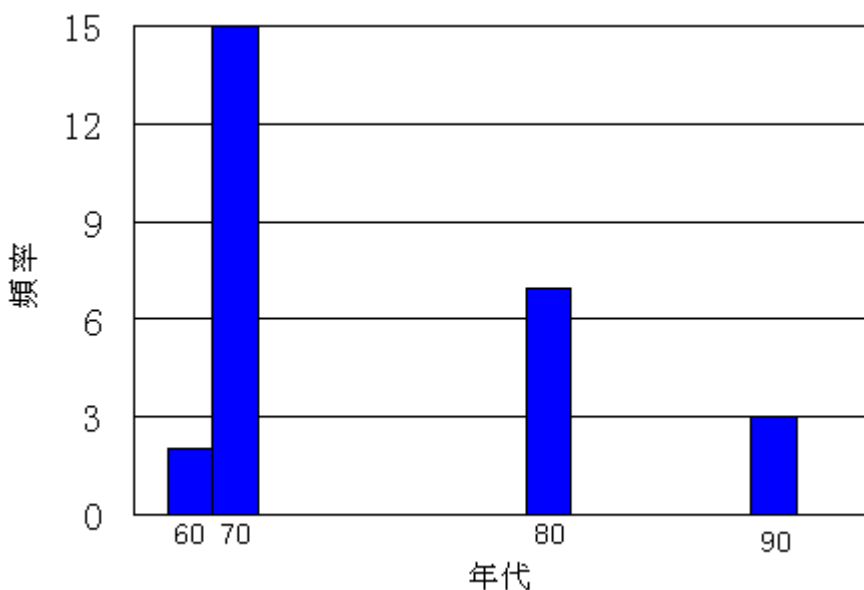


表 1 四著反映國外研究情況編年信息表

年份	年份頻率	年代	年代頻率
1967	2	60	2
1972	1	70	15
1973	1		
1974	5		
1976	1		
1977	3		
1978	1		
1979	3	80	7
1980	2		
1982	1		

1983	1		
1985	1		
1986	2		
1990	2	90	3
1996	1		

90年代是學界反應西方毛澤東教育學的事實起點，是毛的教育思想研究進入一個新階段的里程碑。存在一些不盡如人意之處，正是它的價值所在。例如，專門著述的最早問世，尚無查考；專題文獻的編輯出版，線索未明；相關研究的激發推動，幾未涉及。這種狀況，當在二十一世紀改觀。

三、西方毛澤東教育學研究歷程

（一）20-40年代——觀察期：毛澤東走向世界引起的興趣和啟蒙實踐激發的動力合二為一

1924年，陳公博在美國哥倫比亞大學完成的碩士論文，是論述中國早期共產主義運動的第一篇學位論文，文中沒有出現毛的名字。1927年6月，共產國際幾個文種的官方刊物都發表了《湖南農民運動考察報告》（第一部分）。這是毛澤東用「國際語言」說話的開始。此間（前後），毛澤東的名字也傳到了日本。最早用國際語言論定毛的一生的文獻，是1930年3月20日共產國際陰差陽錯刊發的他逝世的訃告。⁸《訃告》表明，這位流星式的「政治領袖」，已是光彩照人的國際人物。

30年代後期開始的十年，是毛澤東定位於世界舞台的十年。此間，以莫斯科為中心的傳播渠道，漸為親歷延安或者在其他場合與毛澤東有過直接交往的外國人士（參見表2）、特別是西方觀察家取代。

表 2 1936-1947年間與毛澤東有直接交往的外國人士概況

人物	國籍	背景	時間 ⁹
斯諾	美	記者，燕京大學新聞學教員。	1936年7月13日
喬治·海德姆（後改名馬海德）	美	醫生	
艾格尼絲·史沫特萊	美	記者，作家。	1937年3月1日 ¹⁰
尼姆·韋爾斯（海倫·斯諾）	美	斯諾夫人	1937年5月15日
托馬斯·阿瑟·畢森	美	外交政策協會遠東問題專家	1937年6月22日
歐文·拉鐵摩爾 ¹¹	美	《太平洋事務》主編	
菲利普·賈非夫婦	美	賈非，《美亞》主編	
詹姆斯·貝蘭特	英	記者	1937年10月25日
埃文斯·福代斯·卡爾遜	美	海軍陸戰隊情報觀察員	1938年5月5日 ¹²

柯樂滿等人	？	世界學聯代表團成員	1938年7月2日 ¹³
羅伯特·馬丁	美	合眾社	1939年2月？日 ¹⁴
巴蘇	印度	醫生	1939年3月15日 ¹⁵
白求恩	加	醫生	1939年3月底
江文漢、梁小初、費吳生	中、美	基督教青年會北美協會	1939年6/7月？日 ¹⁶
卡爾曼	？	蘇聯《消息報》	1939年？月？日
二十世紀40年代早期，毛澤東與外國人士直接交往狀態基本處於斷檔期。			
岡瑟·斯坦	美	美聯社等	1944年7月12日 ¹⁸
夏伊雷爾·愛波斯坦	美	《時代》等	
哈里森·福爾曼	美	合眾社等	
莫里斯·武道	？	路透社等	
夏南漢神甫	美	《信號雜誌》等	
普金科	？	塔斯社	
迪克西使團 9人	美	美軍觀察組，第一批。	1944年7月26日 ¹⁹
迪克西使團 9人	美	美軍觀察組，第二批。	1944年8月7日
赫爾利	美	總統私人代表	1944年11月18日
伯德	美	美國戰略情報局	1944年12月17日
魏德邁（在重慶）	美	美軍中國戰區司令官	1945年8月28日
彼德洛夫（在重慶）	蘇	大使，有其他國家大使在場。	1945年9月3日
薛穆、貝志高等（在重慶）	英、法	大使	1945年9月7日
外國記者（在重慶）			1945年9月13日
司徒雷登	美	燕京大學校長	1945年9月19日
甘貝爾（在重慶的書面提問）	英	路透社	1945年9月27日 ²⁰
林邁可（林賽）夫婦	英	燕京大學經濟學導師	1945年11月？日 ²¹
馬歇爾	美	總統私人代表	1946年3月4日 ²²
安娜·路易斯·斯特朗	美	哲學博士，記者，作家。	1946年8月6日
斯蒂爾	美	《紐約先驅論壇報》	1946年9月26日
約翰·羅德里克	美	美聯社	1947年？月？日 ²³

西方觀察家提供了「一些最重要的理論」，但最有影響的還是美國人的記述。這一現象，與美國當時正在上升為東亞地區的主導國家的現實吻合，「從這種意義上說，重視美國人的記述並不是偏見。」²⁴1936年7月提出「創造群眾充分參與的一種新型的社會文化」的主張，是毛首次直接向外國人闡述自己構想的文化教育模式。其後，與西方人士對話的機會急劇增多。1937年1月、4月和6月，斯沫特萊、韋爾斯、畢森、拉鐵摩爾等人先後抵達延安。毛與他們都有過實質性的交談，他們也都留下了為後人敬重的第一手文獻。1938年7月2日，毛與世界學聯代表團的柯樂滿等人談話，回答了對方提出的五個問題。1944年，美軍觀察組抵延安，其成員與毛有

密切交往。同年，斯坦、福爾曼和愛波斯坦都採訪了毛澤東。1946年，更有與斯特朗的著名談話。此外，還有多位身份不一的西方人（包括日本人），在延安與毛有過程度不同的接觸，將要談到的林賽（Michael Lindsay，中文名林邁可）是其中之一。1946年，他在英國發表文章，「贊揚解放區民主改革」。畢森記錄了國難當頭之際毛對學生和知識分子的看法和態度，拉鐵摩爾發現了毛的知識範圍之廣「令人吃驚」，韋爾斯發現了「啟蒙」的當務之急和「新的思想與新的人民」。愛波斯坦當年發表文章，表示對毛把知識分子派到鄉村『向人民學習』感到新奇。斯坦發現延安有一套新的話語系統，新民主主義的一切政策和實踐都具有「教育性質」。福爾曼發現，延安的文藝工作者領會毛的文化主張後取得了「良好效果」，延安大學完全實行「實際的教育」。²⁵

發現創造新型文化模式的決心，發現啟蒙為當務之急，發現新思想和新人民，發現新的話語系統，發現新民主主義的實踐，發現教育是「一切政策」的生命線，發現毛對文化群體的掌握能力，發現完全實際的教育，等等，初步描繪了毛的文化形象，為毛澤東教育學的各個樂章譜寫了序曲。後來的西方研究者，罕有不倚重觀察家提供的第一手資料的。但觀察家沒有來得及編纂並出版專門的研究文獻。沒有專門文獻的出版，不能形成研究領域。序曲不是樂章。

（二）50-60年代——文獻期：文獻編撰引導的專門研究和思想傾向的一般研究交互爆發

1. 專門文獻的編撰：從了解和預測中國教育，轉向揭示「中國經驗」的世界意義

50年代，共產黨（共產主義）中國的國別意義及其在兩大陣營中的走向和作用引人關注，文獻編撰引導的專門研究就此展開。1950年，以林賽為主要著作人的《1941-1947年間中國共產主義教育問題評論》一書出版。這是公認的關於中國共產主義教育的第一份（英語）出版物，說明在西方觀察家群體中，有人在40年代已經用心收集了專門文獻。毛澤東教育學的樂章開始演奏了。林賽是第一位從全局上比較解放區與國統區教育之不同的觀察家；是第一位預見到解放區教育與正統馬克思主義的矛盾，將導致中國教育在不同取向之間頻繁波動的研究者；是第一位從兩大民主傳統（西方傳統和馬克思主義傳統）入手，分析和預言馬克思主義民主觀指導下的教育及其後果並在某些方面言中的人。²⁶ 普里斯特利（K. E. Priestley）編的《中國教育年鑒：1952》只敘事不論人，重在概述和分析：從辛亥革命開始建立「現代中國」以來的40年間，悲劇總不謝幕，和平一再喪失，只有中共獲得了積極建設現代國家的機遇。馬列主義指導的中國現行教育政策是：（1）思想改造，（2）經濟建設，（3）反美，（4）親蘇，（5）提高健康水平。由於「馬列主義和蘇聯經驗都自覺地拒斥西方傳統」，加上朝鮮戰爭，使中國動用全部文化教育資源為宣傳服務，教育迅速背離了《共同綱領》的規定，變為宣傳機器的關鍵齒輪。這似乎在暗示悲劇將重演。1954年出版的秦東為（Chi, Tung-wei）一著曾被認為是「中國共產主義教育的第二份（英語）出版物」，這個看法顯然錯了。秦著名義上專論「無產階級教育」實情及其意義，實際上評價毛澤東文化教育主張的實踐後果。作者開篇就援引《新民主主義論》的著名論斷，作為分析的出發點。1961年，張（Chang, J. Chester）也認定，《新民主主義論》論述了中國教育的目的和原則，體現了毛澤東的教育觀：「中國教育是民族的、科學的、大眾的無產階級取向的教育。」²⁷

胡昌度（Hu, Chang-tu）認為，由三個「三一體」構成的中國教育的特徵，都來自毛澤東。第一個是中國教育的思想基礎：（1）辯證法——辯證法和形而上學的對立——《矛盾論》；（2）實踐觀——行動取向的教育實踐——《實踐論》；（3）文化教育合一——《新民主主義論》。第二個是文化教育的基本原則——「民族的」、「科學的」和「大眾的」。第三個是

「政治、勞動和黨的領導」一體化的教育方針。1965年，弗雷澤（Stewart E. Fraser）編譯的《共產主義中國頭十年的教育》問世。60年代末到70年代初，他新編的《中國共產主義教育：論文和文獻》先後在香港、美國和英國出版。前者以展示中國人怎樣看待自己的教育和政治問題為旨歸，後者以集錄外國人、特別是專業人士研究中國教育之成果為初衷。弗雷澤先後發現，經過十年「試驗」之後，意識形態成了中國教育發展的最大障礙。毛的馬克思主義教育思想已經存在了40多年，但只是最近20年才在全國範圍內指導實踐——「教育在邁向共產主義社會中起決定作用。」²⁸

西博爾特（Peter J. Seybolt）1973年出版的《文獻和評論》顯示，60年代以來中國教育變遷具有的「國際意義」，與50年代的「國別意義」和「陣營定位」不同。中國教育儘管還存在著「功能障礙」，但仍然對世界教育有啟發性，「中國經驗」是西方重新檢討其社會狀況的有用工具；中國的教育改革，是對傳統教育智慧的直接挑戰，「文化革命的教育理論和實踐將引起嚴正關切教育和社會改革的人，注意到這種最激進的取向，對解決當今世界普遍存在的教育問題的意義。」次年，胡昌度也論定，文化革命「嘗試運用的那種最有力、最深刻和最具有雄心的人性和社會改造模式，是歷史上未曾出現過的。它不僅已經對中國產生巨大影響，而且影響到全世界。」²⁹

在50年代到70年代的文獻編撰期裏，中國教育和毛澤東的教育思想先後被納入西方視野並啟動了系統的研究，形成了世界教育的中國視角。林賽的一部，立於新舊中國的分水嶺上，為前瞻教育制度和實踐的走向而先行總結和預言。普里斯特利從現代性入手給中國教育定位，對教育背離其法律角色感到前景堪憂。秦東為以毛澤東的主要著作為依據，探討「無產階級教育」的實質和前景；張採取同樣的途徑分析「無產階級教育」的思想原則。胡昌度既突出了新中國教育的特徵，又勾勒了毛澤東的教育思想輪廓；「人性和社會改造模式」的概括，初步把握了毛澤東的教育思想的實踐維度。弗雷澤分別以中國人的感受和西方人的觀察為立足點，比較研究的對等預設，表現了公正的學術追求。西博爾特受當時風行的結構主義影響，文獻編撰得層次分明，³⁰既試圖全景展現「中國樣板」以張揚普遍主義，又不隱諱「功能障礙」，給特殊主義留有余地。

2·毛澤東思想的理論定位與毛澤東教育學的孕育催生：人性改造和教育萬能

1948年，岩村三千夫和費正清（John Fairbank）分別在太平洋兩岸心儀毛澤東的思想。前者專論「毛澤東思想的國際性」，後者感到「中國的馬克思主義似乎是特殊的」。1951年，許華茨（Benjamin Schwartz）創造「毛主義」概念來發揮費正清的「特殊」說，「斷言毛澤東在1927年及以後打破了正統馬克思列寧主義共產主義的基本原則」。50年代末，威特福格爾發起論戰，企圖通過證明毛對馬列主義毫無「創造性」，來證實毛受共產國際的陰謀操縱——威特福格爾用「陰謀論」挑戰許華茨的「異端論」。³¹在這個論壇外，獨立研究者先後出版了突出毛的「長沙經驗」和「延安創造」並旁及「文化革命」的高水平論著。在周策縱的名作中，毛是一位善於抓住和利用機會的文化活動家，是一個具有文化理論的建構能力並能夠把文化理論和建構能力運用到如何使自己及其所代表的政治和文化力量，取得最終支配地位的人。也在此間，竹內實用很大篇幅揭示毛澤東與長沙的關係，匠心獨運地引入婆羅門教意義上的「自我」概念，把握毛的情感和思想的內在矛盾。施拉姆把《體育之研究》視為毛的思想「序曲」，置於《毛澤東的政治思想》一書之首。施拉姆說，毛在長沙受的師範教育的重要性，「怎麼估計也不會過分」。陳志讓從自強運動入手給毛定位，指出毛的革命「在文化上也具有深遠的意義」，因為革命「事實上摧毀了中國社會的傳統結構。」陳志讓十分在意毛的文化教育活動，

連毛在第一師範擔任學友會總務兼教育研究部部長這樣的細節，都沒有遺棄。³²在文革早期來華的記者卡羅爾發現，「中國人之所以相信教育幾乎是萬能的」，源於《三字經》開頭那一句話的深刻思想，「毛澤東也許是這一學說的繼承人，他的名言，中國是『一張白紙，好畫最新最美的圖畫』[，]可謂那句古老格言的現代說法了。」這與許華茨的「中國觀點」不謀而合。1968年初，許華茨結合60年代西方青年的感受來解釋毛的文革構想和人性改造模式及其「超文化的意義」，認定毛模式「不是任何西方的靈感」所致，應歸於「一定程度的中國文化」。³³

周策縱無意間突出了五四運動對毛的意義，這與把視角導向毛對五四運動的意義顯然不同；竹內實揭示的毛的宗教體驗上的自我形象，與作為公眾形象的毛澤東也判若兩人。陳志讓的自強概念，內涵文化、社會和個人的使命預設，構造了毛澤東的沖決空間。卡羅爾謹慎猜測的教育萬能論，符合「建國君民教學為先」的傳統。最不幸的是許華茨，他兩面受敵：認定毛是一個激進的反傳統主義者的人，反對許論；高呼毛是一個偉大的馬克思主義者的人，群起而攻之。

（三）70-80年代——成型期：新一代中國研究者創新、毛澤東教育學立名和無產者教育學成型

1· 人道主義的延安道路、又紅又專的知識青年和態度形成天分的政治文化

70年代初，美國新一代中國研究的代表人物塞爾登的《延安道路》問世。「延安道路」是中國人民在抗日戰爭時期創造和積累的「全部革命經驗」中最重要、最獨特之處的總稱，它的精髓是群眾路線，「是對人性的一種理解」，給「第三世界」採取「人道的發展形式」帶來了希望。延安的「教育理論和實踐的進展[，]為發展中的農村改革概念增添了意義重大的內容」。塞爾登把人道主義原則賦予延安道路並提高為一種普遍主義，是高度理想化的論斷。他後來意識到這個論斷的局限性，在1995年出版了「增加批判內容」和帶有自我批評性質的修訂

本。³⁴辛格（Martin Singe）指出，文化革命是毛澤東指引下知識青年的情緒化政治意識覺醒過程。召喚和發動知識青年摧毀資產階級，與捍衛毛澤東的地位、提防敵人、警惕修正主義和利己主義是分不開的。在一個由老一代軍事家主導的新社會裏，知識青年被賦予不斷革命的希望之所在的角色。格蘭伯格（Roth Gamberg）認定，中國教育模式對落後國家而言，「是一條越來越具有吸引力的可行道路」，它引起「我們反思自己的教育制度和與之相應的價值觀。」毛的人民創造歷史的世界觀，是「一種完全不同於西方人的世界觀」，是中國人的創造觀念與其他社會根本不同的原因。把中國人的智力觀與世界觀等聯繫起來的文獻比較少見，昂格爾（Jonathan Unger）的一篇論天才的短文與此相關。他認為，毛秉承了「儒家的傳統觀點」，「反對能力和智力的先天差別是一種客觀存在」之說，堅信「智力和其他社會現象一樣，是以階級為基礎的」。家庭（階級）決定天分、態度（政治）形成天分。毛和西方自由主義者雖然「都強調家庭出身，但毛主義堅持工人階級家庭對智力發展『有利』的觀點，這是它與西方觀點的分歧。因此，毛主義認為學校必須改革，以實現無產階級化。」³⁵

「態度（政治）形成天分」的命題是一個政治—教育問題。斯塔爾據此分析並揭示毛反對制度化教育、主張非制度化教育的意圖：第一，「他認為灌輸知識和培養技能同傳播政治原則、政治方法、社會準則相結合，是解決政治制度中紅專矛盾的唯一方法。第二，他認為，限於課堂的教育只能學到一種同實際應用相脫離的知識，結果，不僅導致教育制度同經濟發展過程脫節，而且，更重要的是教給學生錯誤的理論與實踐間的關係。第三，制度化的教育將社會中最

不容易受腐蝕的人置於最容易受腐蝕的人手中，在這種情況下很難解決社會主義社會中產生資產階級的問題。」³⁶非制度化教育是實現政治社會化、獲得健全知識、守護年輕一代的純潔性和個人發展的平等性的基本途徑，制度化教育與之相反。³⁷

2·毛澤東教育路線的創新、教育學體系的建構及其異音

陳世恩 (Chên, His-ên) 走上了建構毛澤東教育學的道路：毛主席的教育創新是一個過程。在延安時期，毛就想創建系統的教育思想，50年代末開始的教育革命，「標誌著毛澤東教育思想的成熟」，並最終形成一條路線：（1）教育革命就是反對精英教育，走向大眾教育；（2）反對為教育而教育、為知識而學習、為藝術而藝術；（3）學習理論必須與運用理論相結合；（4）縮短學制，降低難度；（5）廢除考試和分數；（6）廢除脫離生產勞動的全日制學習；（7）知識分子必須接受勞動（人民）的改造，必須懂得文化教育的階級本質；（7）工農必須受教育，成為無產階級知識分子隊伍的新力量。霍金斯也有意構建毛澤東教育學，為此，他析出了最足以體現毛的思想特色的五個核心論題：（1）教育目的，（2）教育管理，（3）課程，（4）學習（師生關係和知識分子），（5）不正規教育。³⁸為展現各個核心論題在馬克思主義和中國傳統思想中的特殊性，作者先行分析這兩個傳統，然後闡述論題的起源和演變。

陳世恩和霍金斯的建構意向，西博爾特的「中國經驗」，塞爾登的「延安道路」，胡昌度的「人性和社會改造模式」以及格蘭伯格的「可行道路」說，都反映了「學習中國樣板」國際運動的影響。許華茨的「人性改造模式」說是個例外。70年代，第三世界的發展陷入困境，正規化農村教育普遍失敗。教育家們探索了兩種方法：「非正規」教育是其一，「農業化」課程是其二。但這些方法的弊端是：只會使那些身受其害的學生，固守土生成長的窮鄉僻壤。隨後有大膽主張改造整個教育制度者，有審慎要求權力下放、多樣性、靈活性和終身教育者。這些，加上聯合國（和世界銀行等國際組織）的若干建議和行動，與中國文革情況公諸於世巧遇，共同促成了「學習中國樣板」國際運動，研究從中國經驗中可以學到並加以運用的東西成一大時髦。³⁹中國在挑戰世界性的教育難題上先行一步，給世界帶來希望。

70年代後期，普賴斯對此展開了反思，是為「中國經驗」喝彩聲中的異音。他認為，中學教育的失敗具有世界性，「這是中國構想的教育改革模式與發達國家教育改革在形式上相似的主要原因。」其實，「強調學校關注社會問題，把外部事物引進學校，直至把學校搬出校園，此議早已有之。從呼籲自由平等、要為社會正義而戰的自由—保守知識分子，到反對極端主義、要求學校與地方福利和健康活動緊密聯繫的社會治療論者（the social therapy approach），都有此宏論。」毛發動的教育改革，「與世界各國有相似性，只是使用的概念頗為特殊。」從實踐情況看，「如果（中國）當前的趨勢繼續下去——目前還不能確定——那麼，學校教師和社會工作者的專門任務將愈加減少，青年則將被再次整合進勞動人民的日常生活中。這會培養有社會主義覺悟的、有文化的勞動者並最終消滅三大差別嗎？」⁴⁰普賴斯暗示，中國「先行一步」的應戰策略，非但沒有多少獨創性，反倒孳生很多危險性。所以，「教育創新」不是毛澤東教育學名與實的合法性根基。

3·毛澤東教育學立名、無產者教育學成型和絕對主義教育學霸權

謝爾曼 (James C. Sherman) 曾經預言自我教育和師生關係這兩個問題，在毛澤東教育學研究中前景廣闊。五年後，匹斯切爾專論以「教師—學生」（「學生—教師」）關係為特色的「毛教育學」。「毛一生都想當教師，不願當大師」，這與毛通常是以一名學生、或者一位教師的身份出現，並且以很專業化、很恰切的「教育學語言」（pedagogical language）來談論自

己，十分一致。毛的口述傳記「具有豐富的教育學意義」(rich in pedagogical hints)：作為學生的毛澤東，他從很早就開始尋求「救中國」的教育模式；作為教師的毛澤東，他發現了「學校問題」。由此形成的毛澤東教育學的核心觀念是，「學生必須自學，教師的角色主要是展示如何學習。人必須自學，但不能孤立地和分離地自學。」因為「如果沒有強烈的道德聯繫，則既無所謂教育過程，也無所謂政治發展。」抽象的倫理沒有自足性，孤立地、分離地自學抽象的倫理，割裂了師生關係，割裂了人的道德關係，無所謂個人發展和社會革命。「從這些觀念中，可以看出毛作為一位教師的多重角色：他是以教導所有中國人如何改造社會為己任的革命實踐導師，他是以培育和激發教和學的內在動機和道德抉擇為己任的革命行動模範。」⁴¹

語言總與思想相連。從語言特點來分析毛澤東教育學，與從思想特點去理解是相通的。匹斯切爾的立足點在語言文本，野村浩一的出發點是思想實踐。後者以為，一切思想都與人生問題有關，毛的思想也以這個一般問題為前提，但毛澤東作為教師的形象和毛澤東的思想作為教育思想的側面更突出。毛是「變革人的思想家」，毛的思想是「實現人的轉化」的教育思想。從主觀願望來講，「也許他想作為一名教師度過自己的一生，」毛「只要求自己的本質是『教師』」。⁴²

朱東成(Chu, Don-chean)寫出了毛澤東教育學領域的第一部宏篇巨制。毛的理論基礎共有七個方面：第一，「無產階級思想」，也就是為人民解放、為人民服務思想。第二，「唯物主義」，即辯證唯物主義和歷史唯物主義。第三，「科學理想主義」(scientific idealism)。反對教條主義和經驗主義，主張思維與行動同一。第四，「科學社會主義」。第五，「不斷革命論」。第六，民族主義和國際主義。第七，「中國化思想」。毛的教育觀體現在七個方面：(1)無產階級中心教育觀，教育「以保護、發展所有工農的潛力、人權、力量 and 美德為使命。教育為了、通過並屬於無產階級。」(2)教育是上層建築、是服務工具、是改造過程。(3)教育是終生的，學習是普遍的，教育無疆界，教育是一個「總體概念」。(4)教育是武器，是手段，也是目的。(5)教育屬於基本人權，教育是發育改造社會力量的酵母。(6)政治掛帥和教育與生產勞動相結合。(7)教育模式多樣化，「生活是學習，社會是學校，革命活動是比在教室裏做作業更好的學習過程。」⁴³

鄭(Julia Kwong)論述了作為「霸權思想」(hegemonic ideology)的毛澤東教育思想。毛認為教育是上層建築，是文化結構的組成部分，是統治階級的宣傳工具並只為統治階級的利益服務。在知識觀上，從1917年開始，毛就對學校課程設置持批判態度，指責學校教育形成的知識不健全，主張使社會實踐成為教育內容的組成部分。他還在不接受西方科學和中國遺產的同時，強調學習能夠用來指導革命的中外經驗。在教育內容上，毛一方面否認知識的確定性，另一方面要求課程以社會主義思想為基礎。在教學方法上，他反對師生關係的權威主義，提出了「十大教授法」。在教育管理上，毛按列寧的民主集中制原則辦事，同時又高度依靠群眾參與。⁴⁴

4·毛澤東教育學的核心觀念及其實踐效應：「中國教育史的基本問題」及其解決方式

在探討毛澤東的「導師」名分問題時，匹斯切爾重視語言分析、野村浩一取向思想理解。費正清在文化解釋的視角上，發揮了他老謀深算的優勢：毛作為一位「聖人和導師」，採用教化方法，倡導平均主義，把人民大眾引入政治，使之在形式上走「自我發展」道路。但「要填平山谷就必須削平山峰，要改變整個民族的性格，就必須向人民灌輸正統觀念和大同思想，限制知

識、壓制個性。」這「讓人想起十九世紀的儒家官員。」儒家官員，以吏為師，亦吏亦師，一專多能。漢語的「教師」一詞，有特定的文化內涵和政治取向。早在40年代初，毛在中共集團內部先後獲得「導師」和「教育家」的稱號：「毛澤東同志不只是工人的導師，而且還是工人群眾的學生。」「毛澤東同志不僅是我黨最好的領袖，最好的理論家、戰略家，而且他同時又是我黨最優秀的馬列主義的宣傳家、鼓動家、教育家，這是眾所周知的事實！」⁴⁵中國歷史上的教育家，從孔子開始，就兼具先知和楷模的多重角色，且是德智勇的資源和象徵。很難找到一位政治家，能像孔子那樣總贏得大多數人的心。「導師」和「教育家」之類的名號具有神性，具有統治魔力和規避政治家為人詬病的陷阱的神力。

費正清的文化解釋不能不說具有首創性，但平均主義之說非其首創。斯諾最早明確提出「農村平均主義」概念並堅信其絕對合理性。到1980年，佩珀（Suzanne Pepper）還堅持把中國教育取向定性為「平均主義」和「等級觀念」之爭，⁴⁶可見平均主義的解釋力之大和持久性之強。但也有例外。赫希德（Fred Herschede）同年指出，「大眾化學習」是比「平均主義」更合理的解釋工具：為了發揮教育在動員全體人民、促進經濟發展中的作用，毛主義採取了獨特的大眾化學習戰略。這種戰略是達到投資最佳配置的手段，是提高大眾的文化水平、交流技能和分析能力的「低成本手段」。為大多數人學習基本知識而增加投資，比只為少數人學習高深知識而花費巨資的回報率更高。90年代，佩珀放棄了「平均主義」，走「群眾路線」，認為毛在《湖南農民運動考察報告》報告中提出了「中國教育史的基本問題」：「毛澤東發現，比起現代學校來，農民偏愛私塾」。這個矛盾是「以不同的形式貫穿於中國教育史的基本問題。」從土洋（教育）關係這一基本問題出發，佩珀暗示，農村廣大群眾是「土」教育的主體，城市知識分子是「洋」教育的代表。教育上的「群眾路線」，就是揚「土」教育抑「洋」教育的方法，是非學術化教育取向。正像有人注意到的那樣，「早在1964年關於哲學問題的談話中，毛澤東對學術化教育取向的不耐煩，已經表露無遺了。」⁴⁷

（四）90-00年代——擴展期：研究範式的自覺反思和問題領域的深入分化異曲同工

1· 研究範式反思和比較研究：宏觀社會學方法的建構和毛澤東教育學的全球定位

陳海文（Chan, Hoiman）建立一個「宏觀社會學」框架，用以解析大躍進和文化革命中的教育現代性和教育革命：中國的社會主義理想，是由現代主義和烏托邦主義的價值觀的緊張關係構成的。兩種理想或價值觀的鬥爭，是教育發展的獨特動力。現代主義模式與制度化教育對應；烏托邦主義模式與非制度化教育對應。制度化教育適應了現代主義社會觀，非制度化教育反映了烏托邦主義理想，兩種教育實踐是兩種社會觀的「蓄意社會化」（designed socialization）。作者按照哈貝馬斯理論指出，大躍進尋求用交往理解模式替代工具理性模式。交往理解理性模式，在文化革命中發展成為革命解放的理性模式。由於迷戀群眾的完美，革命解放理性被迫讓位於群眾的直接革命行動。⁴⁸陳文是第一篇把交往行動理論用於毛澤東教育學研究的論文。

瓊斯（Diane Marie Jones）論述了毛主義和甘地派社會觀的相似之處：以徹底的分權化為理想，建立半自治鄉村公社；使鄉村成為文化學習的中心，教育與體力勞動一體；戒除「書卷氣的學習」，整合精英和大眾的隔離。毛主義、甘地派和民粹主義三者，是農耕社會對西方工業化和資本化的日漸擴張的沖擊的回應。徐迪（Xu Di）試圖證明，杜威和毛澤東的教育理論和實踐，對世界各地解決教育上的根本問題有啟發作用，但它們出於各自社會的特定需要，有個性體現其間，理論重心不一，實踐模式不同。他們的相似之處，表現在強調學校和社會的聯

繫，經驗在道德教育和學習過程中的作用上。牛小東（Niu, Xiaodong）從更多的維度揭示了毛澤東和杜威的相似之處：（1）毛澤東和杜威都繼承了母親的「行善」觀念。前者的「善」是佛教的，後者的「善」是基督教的。（2）他們共享一些哲學資源。（3）主張學校教育與社會密切結合。（4）反對學習科目太多，反對課程與生活和活動的分離。（5）認為學習是社會活動，是經驗的建構。（6）提倡學習者中心。（7）承認教師在培養學生個性上起重要作用。（8）認定學生應該承擔政治責任。西伯格（Vilma Seeberg）把毛澤東對教育與生產勞動的關係的看法，與人力資本理論進行了比較。「就教育對生產的貢獻而言，主要的不是知識技能，而是政治覺悟。這是毛澤東與西方人力資本理論家關於教育對生產的作用的實質性分歧。」鮑爾斯和金蒂斯發現，「學校和工廠在結構上對應，經濟關係的重大變化發生之後，學校結構也緊隨之調整以適應之。」毛主義卻堅持「經濟結構、學校結構和上層建築方面的制度性變革，是同時發生的」的看法，「學校不僅再生、而且改變社會關係。學校教育的主要職能是對革命後代進行社會化」。⁴⁹

2· 終生未能解決的教育矛盾：大眾教育、成人教育、農村教育

佩珀在90年代後期發現，在毛為革命致力於大眾教育的過程中，遭遇到一個「終生未能解決的」矛盾：革命以教育改革和發展為前提，教育改革和發展要由知識分子來完成，但知識分子危害革命（casualties of revolution）。這個矛盾直接表現為重視教育質量的知識分子與重視受教育者數量的群眾路線的對立，佩珀稱之為「（教育）正規化與群眾路線的對立」。1942年、1958年和1966年，毛以不斷升級的方式反對「正規化」。這是中國現代教育制度自建立以來就不停遭受批判的頂點。西伯格用「兩條路線鬥爭」模式分析教育大眾化的前因後果，認為中國教育的演變過程，是激進派和穩健派時消時漲的拉鋸式爭奪教育控制權的過程。激進派的大眾教育為一種「政治化取向」的教育思想主導，這就是「毛的教育思想」（Mao's educational thought）。可以把它翻譯成教育理論的專業語言並進行國際比較：「馬克思主義者常把資本主義社會的學校，看成是強化統治秩序的意識形態。阿爾都塞就是這樣看的。中國的激進派也像阿爾都塞那樣，認定學校是最重要的意識形態再生（產）機構之一。韓東平（Han, Dongping）把注意力放在文化革命時期的「三農」問題上，認為文化革命是中國農民的啟蒙和增權過程。伴隨著權力範圍的擴大和權力意識的提高，農民的思想行為都發生了微妙變化。在政治文化方面，老實巴交的農民獲得參與決策的權力和向黨政官員挑戰的權力，激發了首創性。在教育制度方面，教育改革迅速推動了農村教育普及，學生學到了勞動知識技能，很容易適應經濟發展。文化革命嚴厲批判了英才主義教育思想，師生關係趨於平等，工農兵對教育的影響加大了。⁵⁰

3· 高等教育：概念衝突論、文化衝突論和政策衝突論

謝爾曼在專門研究毛的高等教育思想時，提出一個概念衝突論解釋框架。他發現，毛澤東的教育概念的內在矛盾：過於看重無產階級和勞動人民的思想改造，教育概念狹窄；不區分教育功能和高等教育功能，教育概念泛化。毛教育觀中具有全局性影響的局限之一是他的教育概念的內在衝突：既然「卑賤者最聰明」，為甚麼還要用教育去預防無產階級變成修正主義？許美德是把毛作為「高等教育」精神領袖、「高深知識」設計大師和「高遠使命」世俗向導這樣一種「三位一體」的角色來描繪的。毛在20年代是「刻意」仿效傳統書院者之一，⁵¹延安整風運動「有效地鞏固了毛的思想在延安高校中的領導地位。」中國在戰爭期間形成的大學模式，「基本沒有受到西方大學觀念的影響，保持了革命傳統和中國傳統認識論的某些特徵。」後來採取的蘇聯模式，不過是以社會主義形式出現的西方模式。在文化大革命中，延安模式與蘇聯模式

「最終爆發成一種暴力衝突。」這與毛在1957年提出的那個與強調專門化的蘇聯模式針鋒相對的教育方針有關。許美德一著，是歷史學取向的高等教育社會學，專注於中國現代高等教育的「知識（學科）構造」，試探以「文化層面」和「文化動力」為主要的文化衝突論敘述框架。另有大塚豐的《現代中國高等教育的形成》，是社會學取向的高等教育變遷史，重在中國當代高等教育的「政策（規章）源流」的「本土性與外來性」，是一種取向於「制度框架」和「行動程序」的政策衝突論。⁵²

文化衝突論、政策衝突論和概念衝突論相通並暗含通用假設：「衝突論」既是描述中國教育變遷的有效框架，也是敘述毛澤東教育學的有效框架。三者還潛在著一個共同功能：旁證毛發現的「中國教育史的基本問題」。若把它們進一步區別開來，則可把文化衝突論看作是對概念衝突論的一種系譜學（發生學）解釋和放大，把政策衝突論視為對概念衝突論的一種功能性（實踐性）的反思和評價。文化衝突論和政策衝突論，是概念衝突論的兩翼；中國教育史的基本問題和毛澤東教育學的基本問題，在文化、政策和概念上融為一體。中國教育史與毛澤東教育學的基本問題的同源性預設，反映的是一種奇特的整體性、全局性複雜現象，蘊涵著相互解釋的潛力，規範著解釋框架的信度。

四、毛澤東教育學探源

揭示毛澤東的思想個性之根和探索毛澤東教育學之源，是不可分割的同一問題，是跨越不同時代的不變論題，又是多變論題突破疆界的自然走向。岩村的「國際性」和費正清的「特殊」說同時出現以後，引發了「陰謀論」與「異端論」的長期論戰，獨立研究者聚焦於毛澤東的長沙經驗、延安實踐和文化革命。當世人開始檢驗此間的建樹時，波及廣遠的「毛主義教育運動」爆發了，⁵³出現了躁動的毛澤東教育學與普及的毛主義教育運動相互推動的世界性趨勢。在70年代，解釋這種現象的驅力，變為加速對毛澤東作探源性研究的推動力，並很快形成了沖破邊界、掃除空白、不留死角的趨勢。它是一種實在難以分解和歸類的研究現象。

有人試圖總結出論者使用的「研究方法」，有人把研究者分成保守派與激進派「兩大陣營」。⁵⁴前者的總結需要更豐富的文獻支持，後者的劃分似嫌籠統並有情緒色彩，未必可取。但依照宏大視角來分類的做法本身，卻也是無奈之舉。不妨假定，存在著「經驗」探源和「知識」探源兩個「中心」，兩個中心逐層分解，各個焦點累進分化。經驗中心取向是一種環境—交往—階段性歷時分解法。它被運用於從毛的生命初階到延安時期的方方面面，但論者的「階段」標準一直缺乏統一性，只有一點共同性：越來越重視先期經驗。知識中心取向是一種傳播—接受—建構性文本分析法，含「中國文化」和「外國文化」兩個維度，研究者分化得比較明顯。在「中國文化」維度上，時間上的古代文化和近代文化之分，結構上的精英文化和大眾文化之別，都是重心不同的選擇。在「外國文化」維度上，論者大同小異。「大同」表現在集中於外國近代文化對毛的影響，「小異」見於論者對毛與啟蒙思想、達爾文主義、民粹主義、馬列主義、無政府主義等關係的不同判斷。

韋克曼在追溯毛的教育改革思想時，取向知識中心，專注中國近代文化視角，旁及經驗。他從《體育之研究》入手，把影響毛的思想發展的文化—知識資源分成五類：經書，白話小說和武俠小說，正統編年史，王夫之、顧炎武等人的著作，當代政治評論。韋克曼強調，毛最終形成的「鬥爭就是一切」的馬克思主義，「是社會達爾文主義的另一個變種」。邁斯納認定，毛主義包含唯意志主義方法和民粹主義信念。毛在1919年從李大釗那裏接受了很多觀點，堅信「民

族主義和唯意志論」在革命中不可分離，強調「無產階級覺悟」比「無產階級本身」更重要。「1927年以前的幾年，李和毛的政治觀點具有驚人的相似之處，而這中間尤以政治與思想意識之間的緊密聯繫表現得最為明顯。」邁斯納堅持李—毛師生關係的探源性立場，是經驗中心取向。施拉姆等人，也屬於此列。⁵⁵

貝利（Paul J. Bailey）也從經驗中心取向出發，注重毛的思想成分與時論的關聯。他以為，《體育之研究》一文對傳統教育的譴責，「只是清末最後幾年間中國許多教育家的一般觀點的反映」。那時，軍國民教育似乎是希望之所在，從鄭觀應、梁啟超，到羅振玉和蔣維喬，都有這類見解。毛主義主張的教師要經常自我批評、以克服傲慢自大的心態、以減少師生隔閡的方法，早在李廷翰的《平民教育譚》系列文章中已經提出了。李廷翰還主張教師應該參加學校的體力勞動，干些雜活（menial tasks）。李也持有家庭貧寒對孩子成長有利的觀點。⁵⁶新中國成立後的教育發展戰略，有毛澤東的鄉村取向的平均主義的非正規化，與劉少奇的城市取向的精英主義的正規化之爭。這也有先例。民國初年，高鳳謙與范源濂爭論的，正是非正規化的鄉村取向與正規化的城市取向。此間，舒新城把現代學校比作買賣知識的市場，而毛視學校教育為「商品交易」，「流露了對傳統書院的懷舊之情。」留法勤工儉學運動「為知識階層和勞動人民的結合開闢道路」，「是激進的五四運動的預演，其思想基礎和實踐原則後來被整合為毛主義教育哲學的一個部分。」⁵⁷

柯萊威利以馬列主義為中心的論述，是在知識中心取向的支配下展開的外國近代文化維度。他辨析了毛思想中的馬克思主義、列寧主義和無政府主義等資源，認為毛堅信「革命取決於人的意志以及社會的物質力量」，毛是「比先前的馬克思主義者更強調教育具有的組織性和能動性的作用」的馬克思主義者。當野村浩一聲稱馬列主義「在毛澤東那裏是教育的思想」時，幾乎是說毛澤東的思想是馬列主義的教育思想。這與柯萊威利所論極為接近。另位澳大利亞研究者黑利，一方面斷定毛「同經典馬克思主義是一致的」，是一個「新馬克思主義者」，另一方面又宣稱「毛的思想應當依附於馬克思主義的全部文獻」。⁵⁸不知黑利如何辨析「經典」、「新」與「依附」三者的關係。

普賴斯從知識中心取向出發，在中外文化兩個維度上，對古代精英文化、馬克思主義、列寧主義三者，進行了一次視閥融合的操作，但馬克思主義視角具有優先性：「毛教育觀（Mao' concept of education），是一種實踐的、理論和實際辨證統一的、以人自覺掌握自己的命運為目的的教育觀。」「毛教育觀堅持了馬克思的『環境是靠人來改變的』、『教育者必須受教育』的立場。把這種教育觀稱作唯意志論是錯誤的。」在毛的教育言論中，雖然沒有出現過「綜合技術教育」概念，但普賴斯推定，「克魯普斯卡婭代表了對綜合技術教育在學校教育中的認知意義的理解，毛則發展了馬克思思想中『參與社會生活，培養批判意識』的維度。」此外，普賴斯還注意到毛的言論文本保有的傳統形式：「毛澤東從未充分論述過自己的教育學（the subject of education）」，他「對教育的那些具有啟發性和鮮明特徵的看法，與其核心思想緊密地聯繫在一起」，這正是先賢的特徵。⁵⁹

陳永（Chen, Yong）斷定，毛的教育目的「與儒家一致，與馬克思主義不符。」⁶⁰此一論點，符合知識中心取向的中國古代文化維度的單一標準。西伯格雖然同時探討毛澤東與儒家和馬克思主義的關係，但實際上也是在按上述標準行事：「毛主義和儒家都不注重培養人的技能，而是把促進人的社會性形成放在首位，並稱這個過程為『學習』」。毛只承認自己是導師，不但他的知識論、學習論與儒家一致，「就連統治方式也是儒家主張的那種理想方式」——「化民」「動眾」（social natures or mind of the citizens）。化民動眾、解決人的矛盾目

標，高於國家行為的其他目標；發揮教育的意識形態作用，優先於教育機會擴大的需要。但毛主義「不以精英為對象，而以工人階級為對象」，這又使毛主義和馬克思主義的目標群體和教育內容一致起來，而與儒家拉開了距離。此外，西伯格還兼顧了經驗中心取向，注意到「長沙經驗」：「現代中國和國際教育史中令人著迷的章節，是民粹主義者的鄉村教育計劃寫出的。大約從1921年開始的這場運動，是最著名的晏陽初發起的。」「他回國後的首次嘗試，是在湖南長沙進行的。那時，毛澤東正巧也在。」⁶¹毛不僅在長沙，而且還被晏陽初聘為教員。⁶²這是一次非常重要的經驗。

五、西方毛澤東教育學印象

西方觀察家記述他們在延安的發現的文本，是描繪毛澤東文化形象的開端。50年代的文獻，取特殊主義視角，關注「中國教育實際」，無意突出毛個人，出現了毛澤東文化形象的第一次斷裂。60-70年代，論者的視角一分为二：「實際」仍是焦點之一，但逐漸從特殊主義轉向普遍主義，顯示中國教育在國際教育困境中崛起；「個人」成為新的焦點，說明揭示中國教育的指導思想的意圖，已經付諸行動。這一行動發起的普遍主義轉向，彌合了毛澤東文化形象斷裂，為學術領域預設了研究毛澤東教育學的前提。它還反映了中蘇決裂和中國登上聯合國講台後國際思維的變化，呼應了毛在中國和在欠發達國家中的地位上升。60年代的一般研究，立足點固然各異，參照系各有所本，但都從生命歷程著眼、以文獻為基本根據。前者逐漸展示了毛的教育和交往，後者發掘了他的學習和影響。二者豐富了毛澤東文化形象，宣告了陰謀論和異端論主導地位的喪失，使研究取向擺脫了二元論的宰制，是學界沖決羅網的解放。同時，無論是對毛的知識和經驗的解析和尋根，還是對教育萬能（決定）取向和人性（社會）改造模式的猜測和評論，都起到了既給毛澤東教育學奠基、也使毛澤東教育學躁動的作用。70年代「延安道路」的人道說凝聚著的智慧、創造和風險，再現於「又紅又專」的「知識青年」。既然「專」必須是紅色的，則「紅」是後天染成的，人的天分是均等的。均等的個人需要和發展前景，與等級的學校制度和知識規範，互不兼容，所以有非正規教育的正當性存在。發現群眾、創造理論、辨別紅專、信仰純正和平等發展等等，無一不出於作為中國教育模式的理論形式的毛澤東教育學。毛澤東文化形象的這種逐步放大，預示著呼之欲出的毛澤東教育學，是文化模式和教育變革的「中國經驗」的抽象化和一般化。但對教育創新和教育路線的正當性的懷疑，未嘗不是對毛澤東文化形象的矯正和對建構毛澤東教育學體系的釜底抽薪，迫使建構企圖另覓門徑。師生關係視角的毛澤東教育學，順勢而生。它領會了毛擴大的師生概念和教育概念，把毛澤東教育學作為改造了教育概念的大眾教育學、「實現人的轉化」的解放教育學，建構出來。朱東成把「大眾」或者「人」釋讀為「無產階級」，使毛澤東教育學獲得「無產者教育學」的確定內涵，同時也規劃了它的特殊主義未來，預設了絕對主義陷阱。「無產者教育學」沒有明確回答毛澤東教育學是「大眾解放教育學」還是「解放大眾教育學」的問題。鄭洞察了「大眾解放教育學」與「解放大眾教育學」之選擇的唯一性，致力於把失真的毛澤東文化形象復原，但多少有點矯枉過正，以致於把朱東成的特殊主義推向絕對主義，認定附加給毛澤東教育學的各種名號，都遮蔽不了它以「解放大眾教育學」之名，行「救世主教育學」之實的霸權性。毛澤東教育學，在矯枉過正中演變為絕對主義教育學或霸權主義教育學。絕對主義教育學滋生了若干與生俱來的難解悖論：輕視西方科學和中國遺產與重視中外革命經驗的價值取向的矛盾，知識的不確定性與社會主義思想的確定性的根本信念的矛盾，民主集中制與群眾參與的管理體制的矛盾。論者為闡釋和破解毛澤東的悖論，嘗試了多樣化的理論框架，但平均主義之說似乎具有優先權。後來出現了把群眾路線及其變種的大眾化學習說用作基本概念的趨勢。就運費正清

的那種「十九世紀的儒家官員」聯想，也是對群眾路線與儒家的傳統角色之關係的絕妙暗示。他所限定的十九世紀，還給「中國教育史的基本問題」添了一個腳註。因為正是從那時開始，真正的土洋關係問題才尖銳起來。受這個關係的擺布，正規化與群眾路線的對立，成為毛終生未能解決的教育矛盾。矛盾的毛澤東文化形象，比霸權的毛澤東文化形象，更接近於他的個性結構和思想組合。兩條路線既是矛盾鬥爭的表現，又是矛盾解決的方式。矛盾及其解決方式渾然一體，不得分解，其結局要麼是矛盾的循環，要麼是矛盾的激化。循環表現為兩條路線的旗鼓相當和平衡力量的左右逢源，激化就是「全國一盤棋」的大大小的文化革命。一盤棋也有各種各樣的內外不協調，它作為矛盾解決方式，未必解決得了矛盾。但認為文化革命是農民的啟蒙過程和增權過程，則曲折地揭示了文化革命對不同階層的不同意義、在不同區域的不同後果。這是一個合理的假設。「宏觀社會學」的工具理性、交往理性和革命理性概念的合理運用，在彰顯烏托邦主義的價值和局限的同時，也使現代主義的功業和後果不言自明，烏托邦主義和現代主義因此享有接受普遍主義審察的均等機會。「宏觀社會學」是一種把烏托邦主義和現代主義的衝突，納入工具理性、交往理性和解放理性範疇的衝突論，與高等教育的幾個衝突論框架（概念衝突論、文化衝突論和政策衝突論）有共性。但「宏觀社會學」的衝突論，內涵知識—技術—統治—解放的回轉，有助於展現現代社會中任何一種教育取向價值蘊涵的多元性。而孤立的衝突論，只是描述現象的有用工具，缺乏辨證理性的解釋力量。瓊斯在90年代仍然堅持運用的沖擊—回應解釋模式，未嘗不是放大的衝突論，很有韻味，⁶³也在保持普遍主義與特殊主義之間的必要平衡的同時，維護了核心假設：毛澤東教育學的西方背景與東方國家的共同命運存在必然聯繫。這個假設並非不能在「從自身的情況出發，通過自身的觀點」掌握「命運」的空間裏回旋，正如徐迪指出的那樣，解決各自面臨問題的策略，必有自己的個性。這可以用來解釋毛澤東教育學中的變與不變的道德因數和知識因數的是如何互動的。

認識成就和成功經驗一旦轉化為信仰基礎，堅定的信仰就發揮著抗擊知識因數之變的道德堡壘作用。教育變革與社會變革的關係，在馬克思看來近乎是千古難題，⁶⁴在人力資本理論中，前者依附後者，二者表現為繼發與原發的關係，在毛那裏似乎一直是並發關係，乃至持有繼發與原發換位的主張。這不是認識，而是信仰。知識之矢要想穿透信仰之的，也難。何況，還不知經驗站在哪一邊。信仰、知識和經驗三者如何建構了毛澤東教育學——一種發現了中國教育史的基本問題並與問題同在的教育學，確實是艱巨的難題。探源性研究跨越時代和突破邊界以後，全面統治了一度為單因素論（陰謀論或異端論）佔據著的地盤。在歷時分解法和文本分析法的累進分化中，都沒有以否定對方（他者）的存在及其意義為前提，而以互為取用和交相煽發為基調，這就形成了一種新氣象。

參考文獻

- 1 林曉光：《毛澤東研究在日本》，《當代世界與社會主義》，1996年第2-3期。
- 2 熊道光編譯：〈關於毛澤東研究的西文書目〉（1-6），《毛澤東鄧小平理論研究》，1994年第3-4期，1995、1996年的第5-6期。
- 3 姚若冰：《中國教育》（1949-1982）（香港：華風書局，1984）。
- 4 張惠才、韓鳳琴：〈戰後日本中共黨史研究50年述評（1946-1996）〉，《中共黨史資料》，第62、63輯，1997年5月和9月。
- 5 張雪垠：〈國外研究毛澤東著述概觀〉，《圖書館學研究》，1999年第2期。
- 6 中央黨史研究室編譯處編：《國外中共黨史中國革命史論著目錄大全》，（北京：中共黨史出版社，1993）。

- 7 中央文獻研究室編輯組編譯：《日本學者視野中的毛澤東思想》（北京：中央文獻出版社，1988）。
- 8 Anthony R. DeLuca, *Gandhi, Mao, Mandela, and Gorbachev : studies in personality, power, and politics* (London: Preager, 2000).
- 9 O. Briere, *Fifty Years of Chinese Philosophy, 1898–1950* , trans.by Laurence G. Thompson (Westport, Conn.: Greenwood Press, Inc., 1979).
- 10 Donald M. Lowe, *The function of "China" in Marx, Lenin, and Mao* (Berkeley: University of California Press, 1966).
- 11 Henri Chambre, *From Karl Marx to Mao Tse-tung*, trans. by Robert J. Olsen (New York: Kenedy, 1963).
- 12 Noriko Kamachi et al., *Japanese Studies of Modern China Since 1953* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975).
- 13 Raymond F. Wylie, *The Emergence of Maoism* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1980).
- 14 Robert Watland Rinden, *The cult of Mao Tse-tung* (Ann Arbor, Mich. : University Microfilms International, 1982).
- 15 Shi Ming Hu and Eli Seifman, ed., *Toward a new world outlook* (New York: AMS Press, 1976).
- 16 Stuart Schram, ed., *Chairman Mao talks to the people* (New York: Pantheon Books, 1974).

註釋

- 1 Enrica Collotti Pischel, "The Teacher", in ed. by Dick Wilson, *Mao Tse-tung in the Scales of History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1977), 146.
- 2 黃向陽：〈教育知識學科稱謂的演變：從「教學論」到「教理學」〉，蔣士會：〈教育學是一門科學嗎？〉，瞿葆奎主編：《元教育學研究》（杭州：浙江教育出版社，1999），頁304；並參見頁288、301–303、305。黃向陽「建議把pedagogy指稱的研究成果叫做『傳統教育學』，把"education"和"educology"指稱的研究成果叫做『現代教育學』。」（同前，第306頁）根據這個建議看，所謂「毛澤東教育學」，同時意味著「毛澤東的傳統教育學」和「毛澤東的現代教育學」。看起來，這兩個概念不可能同時成立，實際上，「傳統教育學」和「現代教育學」相融相異的空間，不失為毛澤東教育學研究空間。參見瞿葆奎主編（瞿葆奎、沈劍平選編）：《教育學文集·教育與教育學》（北京：人民教育出版社，1993），頁297–98。
- 3 Elizabeth Steiner, *Educoology of Free* (New York, 1981), 13.
- 4 John Ayto編：《二十世紀新詞語詞典》（北京：外研社/Oxford，2002），頁515。
- 5 Chang, J. Chester 1961, see James C. Sherman (1982), *Mao Tse-tung's Concept of Higher Education*, (London: Stewart E. Fraser, 1969),18; *Education and Communist in China: an anthology of commentary and documents* (Hong Kong .APACL: Asian Peoples' Anti-Communist League, 1971), 24; *An Analysis of Chinese Communist educational and cultural affairs* (Tai-pei: R. F. Price, 1970), 122; see James C. Sherman (1982) , p.19. also in John N. Hawkins(1974); Chên, His-ên (1974), Julia Kwong, (1979),

- Chu, Don-chean (1980). James C. Sherman (1972), R. F. Price (1976, 1979), His-ên (1974), Chu, Don -chean, (1980).
- 6 John N. Hawkins, *Mao Tse-Tung and Education: His Thoughts and Teachings* (The Shoe String Press Inc., 1974).
 - 7 陳桂生：《現代中國的教育魂——毛澤東與現代中國教育·序》（沈陽：遼寧教育出版社，1993）；陳葆華：《國外毛澤東思想研究述評》，頁378-410；車樹實：《毛澤東教育思想與當代新發展》（附錄）（西寧：青海人民出版社，1993）；丁剛：《中國教育的國際研究》（上海：上海教育出版社，1996），頁158-169；程晉寬：《「教育革命」的歷史考察：1966-1976》（福州：福建教育出版社，2001），頁41-50。
 - 8 陳公博（1924）著，中國社會科學院近代史研究所翻譯室譯：《共產主義運動在中國》（北京：中國社會科學出版社，1982）。袁南生：〈早期莫斯科檔案中的毛澤東〉，《湖南黨史》，2000年第1期，第31頁。野村浩一（1978），張惠才、張占斌譯：《毛澤東——人類智慧的遺產》（長春：時代文藝出版社，1993），頁3、251-52。袁南生、申長友：〈新發現的關於毛澤東的一則史料〉，中國革命博物館黨史研究室編：《黨史研究資料》，1992年第3期，頁30-31。
 - 9 這裏的時間，一般只記初次或者最重要的一次會面時間。取自《毛澤東年譜·1893-1949》（北京：中央文獻出版社，1993年）的，不再加注頁碼。
 - 10 參見《新中華報》，1937年3月16日第2版，延安。
 - 11 後為美國總統羅斯福推薦給蔣介石的政治顧問，1947年7月到達重慶。關於拉氏的晚年，參見葉君健：〈歐文·拉鐵摩爾〉，田流主編：《時代的報告》，1983年第5期，北京。
 - 12 布賴克福特（Michael Blankfort, 1947）著，劉山等譯：《卡爾遜與中國——美國人的軍官·八路軍的朋友》（北京：三聯書店，1985），頁219。本書是根據原書節譯的，中文書名也是另擬的。參見於俊道、李捷編：《毛澤東交往錄》（北京：人民出版社，1991），頁428。參見王建輝：〈抗戰時期美國軍事觀察家卡爾遜〉，《春秋》，1986年第5期；林紅：〈卡爾遜與中國敵後抗戰〉，中國中共黨史學會：《百年潮》，2000年第10期。
 - 13 參見《新中華報》1938年6月25日第2版和7月5日第1版。
 - 14 劉益濤：〈《毛澤東年譜》（中）若干史實說明（續二）〉，《教學與研究》，1994年第5期，頁42。
 - 15 巴蘇：〈革命兄弟間的友誼〉，于俊道、李捷編：《毛澤東交往錄》（北京：人民出版社，1991），頁381。
 - 16 6月說，見江文漢（1939）：《1939年江文漢訪問延安記》（原題《參拜延安聖地》），《檔案與史學》1998年第4期第2-11頁，黃天霞譯，李雪雲審校，上海。7月說，見江文漢（1961）：《基督教青年會在中國》，中國人民政治協商會議全國委員會：《文史資料選輯》（第19輯）（北京：文史資料出版社，1961），頁25。
 - 17 他們著有《中國的驚雷》一書，參見陶國臣：〈生活、技巧及其他——記美國著名記者兼作家白修德〉，《新聞戰線》，1983年第7期。
 - 18 中外記者西北參觀團成員，下同。「中外記者西北參觀團」是國民黨的官方命名，共產黨稱之為「中外記者團」。參見（1）張克明：《1944年中外記者團延安之行》，《中華文史資料文庫·文化教育編》（第16卷）（北京：中國文史出版社，1996），頁457-65；（2）中共陝西省委黨史研究室：《中外記者團與美軍觀察組在延安》（西安：陝西人民出版社，1995）。
 - 19 參見約翰·S·謝偉思（1944, 1945, 1971）：《毛澤東等中共中央領導人與謝偉思的六次談話——謝偉思報告》，中共中央黨史研究室、中共中央黨史資料徵集辦公室：《黨史通訊》，第20-21期（1983年11月），頁2-23。
 - 20 毛澤東答書面提問的發表日。東北書店編印：《毛澤東選集》（哈爾濱，1948），頁503-505。
 - 21 林邁可（Michael Lindsay, 1975）著，楊重光、郝平譯：《八路軍抗日根據地見聞錄——一個英國人不平凡經歷的記述》（北京：國際文化出版公司，1987），頁108。

- 22 參見章文晉：〈周恩來與馬歇爾在1946年〉，《中華英烈》，1988年第2期，頁13。
- 23 參見宋立芳、高文生：〈美國名記者羅德里克退休〉，《對外宣傳參考》1986年第2期。
- 24 塞爾登 (Mark Selden, 1971/1995) 著，魏曉明、馮崇義譯：《革命中的中國：延安道路》（北京：社會科學文獻出版社，2002），頁267。
- 25 斯諾 (Edgar Snow) 著，李方准等譯：《紅星照耀中國》（石家莊：河北人民出版社，1992），頁389-90。參見（1）《新中華報》，1938年7月5日，延安；（2）約翰·高林（美軍觀察組成員）著，孫振皋譯：《延安精神——戰時中美友好篇章》（華藝出版社，1992）；（3）《中外記者團與美軍觀察組在延安》第446-447頁；（4）《人民日報》，1946年9月9日，第2版；（5）韋爾斯 (Nym Wales, 1939) 著，馬慶平等譯：《紅色中國內幕》，（北京：華文出版社，1991），前言及頁201；（6）托馬斯·阿瑟·畢森著，張星星、薛魯夏譯：《抗日戰爭前夜的中國之行》（瀋陽：東北工學院出版社，1990），頁59、104；（7）斯坦 (Gunther Stein, 1945) 著，馬海飛等譯：《紅色中國的挑戰》（上海：上海譯文出版社，1999），頁100、247；（8）福爾曼 (Harrison Forman, 1945/1946) 著，路旦俊、陳敬譯：《北行漫記——紅色中國報道》（長沙：湖南出版社，1993），頁188、93、90。
- 26 Michael Lindsay, *Notes on Educational Problems in Communist China, 1941-1947* (New York, Reprinted by Greenwood Press, Inc., 1977), p.31-33, Preface, 2-3, 29, cf. 43-44.
- 27 K. E. Priestley, see Stewart E. Fraser (1969), p.614, 49, 53, 79. James C. Sherman (1982), p.12. Chi, Tung-wei (1954), *Education for the proletariat in Communist China*, p.7, 72-73, Hong Kong. Chang, J. Chester, *Basic Principles Underlying the Chinese Communist Approach to Education*, see James C. Sherman (1982), p.18-19.
- 28 Hu, Chang-tu (1962, 1974), *Chinese Education Under Communism*, p.27-29, p.35-36, New York, supplemented. Stewart E. Fraser (1965), *Chinese Communist Education: Records of the First Decade*, see James C. Sherman (1982) p.15-16. Stewart E. Fraser (1969), p.2, 612, 24-25.
- 29 Peter J. Seybolt, *Revolutionary Education in China: Documents and Commentary* (White Plains, N.Y.: International Arts and Sciences Press, 1973), Introduction. Hu, Chang-tu (1962, 1974), p.73.
- 30 日文版本的相應文獻，也有不少。參見實藤惠秀監修，譚汝謙主編，小川博編輯：《日本譯中國書綜合目錄》（香港：中文大學出版社，1981），頁199、92。
- 31 岩村三千夫：《毛澤東の思想》（東京：世界評論社，1948），頁143。編譯處編譯：《國外研究毛澤東思想的四次大論戰》（北京：中央文獻出版社，1993），頁6、5、48、57、83-84。參見蕭延中主編：《「傳說」的傳說》（北京：中國工人出版社，1997），頁54-55。這場論戰被認為是「對毛的革命進行學術討論的先驅。」費正清：《觀察中國》，頁188。這是一個誇大了學術價值、遮蔽了政治背景的評價。
- 32 周策縱 (1960/1967) 著，陳永明等譯：《五四運動史》（長沙：岳麓書社，1999），頁100-103、476-488。武田泰淳、竹內實 (1964/1977) 著，張會才譯：《毛澤東的詩與人生》（北京：中國文聯出版社，2002），頁18-37、23-25。Stuart Schram, *The Political Thought of Mao Tse-tung* (New York: Praeger, 1969), p.154, 施拉姆 (Stuart Schram, 1966/1967)：《毛澤東》，頁23、33、184、190-192、200-201、237、314，參見序言和第301-306頁。約翰·布賴爾·斯塔爾 (1979) 著，編譯組編譯：《毛澤東的政治哲學》（北京：中央文獻出版社，1992），頁4。陳志讓 (Ch'en, Jerome, 1967)：〈毛澤東與中國革命〉（1967年牛津版導言），蕭延中主編：《從奠基者到「紅太陽」》（北京：中國工人出版社，1997），頁65-66。陳志讓 (1965/1967) 著，編輯組編譯：《毛澤東與中國革命》（北京：中央文獻出版社，1993），頁7、15、47-49、88-89。
- 33 卡羅爾 (K. S. Karol, 1967) 著，劉立仁、賀季生譯：《毛澤東的中國》（貴陽：貴州人民出版社，1988），頁5、7、10、33、142、182-183、393。許華茨：〈道德王國：文化革命中領袖與

- 黨的宏觀透視》，《從奠基者到「紅太陽」》，頁345、343-344、348。
- 34 塞爾登：《論中國革命的延安道路》，編譯處編：《國外中共黨史中國革命史研究論點摘編·新民主主義革命時期》（北京：中共黨史資料出版社，1990），頁220-222。參見蕭延中主編：《在歷史的天平上》（北京：中國工人出版社，1997），頁235、285、186、288。《革命中的中國：延安道路》（前言和後記）。
- 35 Martin Singe (1971), *Educated Youth and the Cultural Revolution* (Ann Arbor, Mich.: Center for Chinese Studies, University of Michigan, 1971), p.84, 1, 80, 1-2. William Hinton, *Red and Expert*. Foreword, xi, Roth Gamberg (1977), *Red and Expert*, p.8-9, New York. Roth Gamberg (1977), p.260-268, p.129-130. Jonathan Unger (1982), *Education Under Mao — Class and Competition in Canton Schools, 1960-1980* (New York: Columbia University Press, 1981), p.220-21.
- 36 《毛澤東的政治哲學》，頁261-68。參見R. F. Price (1977), *Marx and Education in Russia and China*, p.333, London.
- 37 「正是伊里奇痛惜的學校與社會在制度上的脫節，促使毛試圖改變中國的教育體制。」（《毛澤東的政治哲學》，頁261）此說缺乏根據。相反，集中體現伊里奇非學校化理想的一段論述，有力地說明了毛的非制度（正規）化教育取向是激發伊里奇（Ivan Illich）非學校化教育理想的一個因素，毛澤東等人的思想是伊里奇的靈感資源：「志趣相投者在理解毛、馬爾庫塞、弗洛伊德或古德曼某一著作的過程中，切磋砥礪，互相幫助，這種學習方式，傳承著自由教育（liberal learning）的偉大傳統。自由教育，從柏拉圖假托蘇格拉底的言論開始，到阿奎那評注《彼得·朗巴德》，一直（which are）如此。」[Ivan Illich (1978), *Deschooling Society*, p.27, Manchester]
- 38 Chên, His-ên (1974), *The Maoist Educational Revolution*, p.30-35, New York. informal education, John N. Hawkins (1974), p.145.
- 39 麥克法考爾（Roderick MacFarquhar, 1991）等主編，金光耀等譯：《劍橋中華人民共和國史（1966-1982）》（上海：上海人民出版社，1992），頁669-670。參見Suzanne Pepper (1996), *Radicalism and Education Reform in 20th-Century China: The Search for an Ideal Development Model* (New York: Cambridge University Press, 1996.), p.1-2, 32-33.
- 40 R. F. Price (1976), "'Community and School', and Education in the People's Republic of China", *Comparative Education* 12, no. 2.
- 41 James C. Sherman (1982), p.164-165.1972年完成的博士論文。Dick Wilson (1977), p. 172-173, 144-145, 146-149,cf. 154, 161.
- 42 《毛澤東——人類智慧的遺產》，頁14 -15。
- 43 Chu ,Don-chean, *Chairman Mao: Education of the Proletariat* (New York: Philosophical Library, 1980), p.403-425, 64-84. 與教育觀相應的課程原則有七條：（1）全面性原則：文化、技術和思想結合；（2）功利性原則：解決和滿足人民生活的問題和需要；（3）辨證性原則：文化革命與經濟生活是一個辨證過程；（4）一般化原則：知識有一般和特殊之分，對所有中國人而言，基本的和最低限度的知識、技能和思想要求，是國家統一和民族團結的根本保障；（5）多樣化原則：在一般化的基礎上，課程要適應不同地區、不同工種、不同個人在不同時間裏的需要，它是一種集權制與分權制相結合的教育模式；（6）簡約化原則：多篩選，少而精；（7）無產階級化：建立無產階級中心課程體系。這些，連同把「經驗主義」作為教科書編寫的指導原則，都是毛澤東的豐富構想。[Chu ,Don-chean (1980), p. 150-195,cf. 406-411]
- 44 Julia Kwong, *Chinese Education in Transition* (Montreal: McGill-Queen's University Press, 1979), p.43-44, 46-47, 49, 50-53.
- 45 費正清（1999）著，傅光明譯：《觀察中國》（北京：世界知識出版社，2001），頁211、215、210、143-144。劉光：〈「五四」以來中國革命知識分子的道路〉，中國青年社：

《中國青年》第2卷第7期，頁31-33，1940年5月5日，延安；張如心：〈論布爾塞維克的教育家〉，編委會編：《共產黨人》第16期，頁48-54，1941年3月20日，延安。

- 46 《紅星照耀中國》，頁174；Suzanne Pepper, "Chinese Education After Mao: Two Steps Forward, Two Steps Back and Begin Again?", *The China Quarterly*, 1980 March.
- 47 Fred Herschede, "Chinese Education and Economic Development: An Analysis of Mao Zedong's Contributions", *The Journal of Developing Areas*, 1980 Jul. 《劍橋中華人民共和國史（1966-1982）》，頁673-74；費正清等主編，王建朗等譯：《劍橋中華人民共和國史（1949-1965）》（上海：上海人民出版社，1990）頁204-205，參見頁436。Michael Sheringham (1984), "Popularisation Policies in Chinese Education from the 1950s to the 1970s", *Comparative Education* 20, no.1.
- 48 Chan Hoiman, in ed. by Ruth Hayhoe (1992), *Education and Modernization* (Oxford, England ; New York: Pergamon Press, 1992), p.78-79, 94.
- 49 Diane Marie Jones (1993), "A Comparative Study of the Social Visions of M. K. Gandhi and Mao Zedong", The University of Wisconsin, <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/9320906>. Xu Di (1992), *A Comparison of the Educational Ideas and Practices of John Dewey and Mao Zedong in China* (San Francisco : Mellen Research University Press, 1992), p.97, 109-110. Cf. Xu Di (1991), *A Comparison of the Educational Ideas and Practices of John Dewey and Mao Zedong in China* (Harvard University). <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/9219114>. Niu Xiaodong (1994) , *Educational East and West: the Influence of Mao Zedong and John Dewey*, p.166, 169-170, 163-165, London. Vilma Seeberg, *The Rhetoric and Reality of Mass Education in Mao's China* (Lewiston, N.Y.: E. Mellen Press, 2000), p.109-110.
- 50 Suzanne Pepper, p.2-3, 154, 531-532. Glen Peterson, *The Journal of Asian Studies* (1997 Aug). Vilma Seeberg (2000), vi, p.2, v, viii-iv, p.52, 107. Han, Dongping (2000), *The Unknown Cultural Revolution: Educational Reforms and Their Impact on China's Rural Development* (New York: Garland Pub., 2000), p.63, 177-80.
- 51 James C. Sherman (1982), p.2-5, 159, 160-162. 許美德 (Ruth Hayhoe, 1996) 著，許潔英主譯：《中國大學（1895-1995）：一個文化衝突的世紀》（北京：教育科學出版社，2000），頁292、117。
- 52 《中國大學（1895-1995）：一個文化衝突的世紀》，頁4、11、19、40、80、87、89、104-105、134。大塚豐著，黃福濤譯，蘇真校：《現代中國高等教育的形成》（北京：北京師範大學出版社，1998），頁7、353-57。
- 53 二十世紀60年代在西方國家以不同形式出現的毛主義現象或者毛主義教育運動，是一種在發生在不同文化環境中的異質性現象（運動），它的興衰大體上與中國的文化革命同步。美國的起點似乎早一些，在法國的延續時間更長一些。波伏瓦說，1980年安葬薩特時的那「巨大的人流」，「是1968年運動的最後一次遊行。」但是，論者至今對這場運動興起的原因、引致的後果及其歷史地位，仍然莫衷一是，甚至連一個公認的名號都沒有給它。美國從1964年開始的大動盪的精神領袖，通常稱為「3M」，即馬克思、馬爾庫塞和毛澤東。美國的所謂毛主義團體，被認為在道德上是「無產階級的」，不是「反傳統文化的」。這與法國和歐洲的其他主要國家的情況不同。法國的「毛主義」是「反等級制度的毛主義」，是毛主義與布迪厄等人的文化再生產理論、法蘭克福學派的批判理論的合流，也是法國激進傳統的綜合。「在價值體系、制度和行為受到根本質疑的動盪時代」，它「給西方的知識特權階層提供了一種新的語言。」法國的毛主義運動，以「造反有理」為核心、以人的改造為目的、以「毛崇拜」、「毛主義教學法」、「毛主義教育運動」等為要素構成。這場革命使馬克思主義在學術圈內外流行起來，薩特、阿爾圖塞和福柯等人，均與反等級制度的毛主義有某種關係。繼1789年的「法律革命」和1917年的「經濟革命」後發生的這場「文化革命」，可謂「毛主義教育學的東方沖擊」。有人視之為「最後一次十九世紀式的社會革命，也是後工業社會的第一次文化革命。」也有人把它看作是，以站在智慧世界金字塔頂端的青年學生為主角的對現代型管理社會的一場批判運動，是對由高科技裝備著的、井然合理的現

代社會異化為抑壓人類的管理社會的普遍抗議。它主張感性的解放，把批判近代的科學合理主義作為一個支柱來批判效率主義和生產力主義。進而，它也剔除了馬克思主義自身具有的近代理性主義，並擴展到對十七世紀以來文明本身的懷疑。有人認為發端於法國的毛主義教育運動的根源，「是當時法國各種社會矛盾尖銳激化的結果」，這固然不錯，但實際上並沒有點出任何原因。可能首先要承認毛主義本身的吸引力，然後進一步考慮資本主義的痼疾和特定的政治經濟處境、法國高校擴招的後遺症及其「教育學危機」等因素的作用。與此形成反差的是，法國對現代中國的研究，「通常是令人失望的」，「開展得相當晚」。就是1975年以來，雖然相關出版物與日俱增，但大多數還「談不上真正的科學探討」。西蒙娜·德·波伏瓦（Simone de Beauvoir, 1981）著，黃忠晶譯：《薩特傳》（南昌：百花洲文藝出版社，1996），頁145。王昶：〈1968年5月，或，為我嘆息〉，劉芳：〈他們曾經如此熱愛生命〉，陳彥：〈世紀末集體尋夢〉，林賢治主編：《讀書之旅》第2輯（廣州：廣東教育出版社，1999），頁30-51。吳懷連：〈美國文化大革命〉，中國社會科學院文獻信息中心：《國外社會科學》，1996年第3期。貝樂登·菲爾茲：《法國的毛主義》，<http://wyg.sunchina.net/sixiang/000817/feierci.htm>；高達樂：《法國式毛主義的類別與興衰：1966-1979》，http://www.spidersoft.com/ads/bwz468_60.asp；羅蘭：《近年法國教育思想和西歐實踐中的毛澤東主義》，許美德主編：《中外比較教育史》（上海：上海人民出版社，1991），頁317-355。《毛澤東——人類智慧的遺產》頁219-220。李君如、錢宏鳴、張彩雲：《毛澤東在海外》（鄭州：河南人民出版社，1993），頁82。安琪樓·夸特羅其、湯姆·奈仁（Angelo Quattrocchi & Tom Nairn）著，趙剛譯：《法國1968：終結的開始》（北京：三聯書店，2001），頁131。刑克超主編：《戰後法國教育研究》（南昌：江西教育出版社，1993），頁183。（法）加斯東·米亞拉雷、讓·維亞爾（Gaston Mialaret & Jean Via1, 1981）著，張人杰等譯：《世界教育史》（1945年至今）（上海：上海譯文出版社，1991），頁110、133、319、441。巴斯蒂（1980）著，劉存寬、張振鯤譯：〈法國的現代中國研究——最近動向的考察〉，中國社會科學院近代史研究所：《國外中國近代史研究》（第4輯）（北京：中國社會科學出版社，1983年8月），頁356-57。

- 54 曾長秋：〈世紀回眸：毛澤東思想研究在海外〉，《毛澤東鄧小平理論研究》1999年第5期，頁4；保爾·黑利著，畢嵐譯：〈毛研在西方：關於毛和傳統馬克思主義的爭論〉，《毛澤東思想研究》，1996年第2期，頁152。
- 55 [美]韋克曼（Frederic Wakeman, 1973）著，編輯組編譯：《毛澤東思想的哲學透視——歷史與意志》（北京：中央文獻出版社，1992），頁127-130、186、251-256、288、366、371；邁斯納（Maurice Meisner, 1977/1986）著，杜蒲、李玉玲譯：《毛澤東的中國及後毛澤東的中國——人民共和國史》（成都：四川人民出版社，1992），頁43-67、159；邁斯納著，中共北京市委黨史研究室編譯組譯：《李大釗與中國馬克思主義的起源》（北京：中共黨史出版社，1989），頁281-83。
- 56 Paul J. Bailey (1990), *Reform the People: Changing Attitudes Towards Popular Education in Early Twentieth-Century China*, p.76-77, 81-83, Edinburgh. 貝利多次把李廷翰拼寫成Li Yanhan, 疑誤。
- 57 Paul J. Bailey (1990), p.146-147, 166, 227, 248.
- 58 柯萊威利（John Cleverley, 1985/1991）著，張昌柱、張立中譯：《中國學校教育》（石家莊：河北教育出版社，1995），頁12-13、87-93；《毛澤東——人類智慧的遺產》，頁233-34；〈毛研在西方：關於毛和傳統馬克思主義的爭論〉，《毛澤東思想研究》，1997年第2期，頁101；1996年第2期，頁153-54。
- 59 R. F. Price (1977), p.122, 187, 195, 345.
- 60 Chen, Yong (1992), "Mao Zedong's Influence on Education in China During the Period 1949-1976: is it Marxist or Confucian?" Columbia University Teachers College, <http://wwwlib.global.umi.com/dissertations/fullcit/9228446>.
- 61 Vilma Seeberg (2000), p.108, 89, 67. 譯文中的「動眾」和「化民」二詞，取自《學記》：「就賢體遠，足以動眾，不足以化民。君子欲化民成俗，其必由學乎。」
- 62 晏陽初：《在成都校友歡迎會上的講話》（1985年），宋恩榮主編：《晏陽初全集》（第2卷）

(長沙：湖南教育出版社，1992)，頁480。

- 63 起於二十世紀50年代前期的「沖擊—回應」解釋模式，為紛繁的學術糾纏屏蔽。80年代，柯文的「中國中心觀」出面揭它的短，大西洋兩岸都開始提倡「對方中心」或「自身邏輯」的解釋模式——「力圖對任何特定的非西方社會的歷史，從自身的情況出發，通過自身的觀點，加以認識，而不是把它看成是西方歷史之實際或理論上的延續」。所不同的是，此岸的美國引導「中國中心」，彼岸的法國開拓「非洲中心」。也在此間，該模式公認的發明人之一的費正清卻把發明權讓渡給馬克思主義者，說堅持這個「馬克思主義的模式」，是當代中國學者「普遍的傾向。」柯文 (Paul A. Cohen) 著，林同奇譯：《在中國發現歷史——中國中心觀在美國的興起》(北京：中華書局，1989)，頁1、6；(法) 菲利普·柯爾庫夫 (Philippe Corcuff) 著，錢翰譯：《新社會學》(北京：社會科學文獻出版社，2000)，頁54及其腳註；費正清 (1986) 著，劉尊棋譯：《偉大的中國革命》(北京：世界知識出版社，2000)，頁49。參見 (1) 羅榮渠：〈走向現代化的中國道路〉，《中國社會科學季刊》(香港)，1996年冬季卷；(2) 王劍：〈美國中國近代史觀的展現及其他〉，《浙江大學學報·人文社會科學版》，2001年第31卷第3期；(3) 雷頤：〈中國現代的「華夏中心觀」與「民族主義」〉，李世濤主編：《民族主義與轉型期中國的命運》(長春：時代文藝出版社，2002)；(4) 董標：〈評《劍橋晚清史》〉，《香港社會科學學報》(香港)，2002年冬季號。
- 64 華東師範大學教育系編：《馬克思恩格斯論教育》(北京：人民教育出版社，1986)，頁246。

董 標 男，1961年生，華南師範大學教育學教授，浙江大學教育學博士研究生，全國教育基本理論專業委員會秘書長。研究領域：教育基本理論和中國現代教育思想史。

《二十一世紀》(<http://www.cuhk.edu.hk/ics/21c>) 《二十一世紀》網絡版第二十六期 2004年5月31日

© 香港中文大學

本文於《二十一世紀》網絡版第二十六期 (2004年5月31日) 首發，如欲轉載、翻譯或收輯本文文字或圖片，必須聯絡作者獲得許可。