

中国教育学的“回到马克思”

张建国

(华南师范大学 教育科学学院, 广东 广州 510631)

摘要:在呼唤教育学理论创新的背景下,中国教育学有必要反思自身与马克思主义。然而在马克思主义被日益权威化的情况下,中国教育学的反思面临着特殊的困难。这迫使其需要首先将重新理解马克思作为一项前提性任务,因而中国教育学有必要“回到马克思”。中国教育学“回到”马克思有三种方式:其一,马克思的思想作为中国教育学与其它思想对话的知识基础;其二,马克思的方法论作为中国教育学研究的指南;其三,马克思的立场作为中国教育学的价值选择。

关键词:中国教育学;回到马克思;知识基础;研究指南;价值选择

中图分类号:G

文献标识码:A

文章编号:1008-0627(2014)01-0039-07

一、“回到马克思”的必要性

长期以来,中国教育学与马克思主义的关系似乎是自明的,因为研究者大都宣称以马克思主义为指导。但这些研究往往难以确证自身在多大程度上遵循了这种“指导”。在恩格斯看来,“即使只是在一个单独的历史实例上发展唯物主义的观点,也是一项要求多年冷静钻研的科学工作”。^[1]不少以“马克思主义为指导”的教育学教材不时给人以“似曾相识燕归来”之感。^[2]因此,有理由怀疑“以马克思主义为指导”云云,极可能已沦为著作家的“客套话”。另一方面,国外马克思主义研究俨然已成为显学,^[3]“现在要想找到不受马克思主义思想影响的社会理论和教育理论是不可能的。”^[4]反观中国教育学界却对马克思主义表现出一冷一热的矛盾态度:冷的是,虽有识之士呼吁中国教育学在马克思主义传统下“接着讲”,^[5]但马克思主义教育思想研究日渐式微也是不争的事实;^[6]热的是,自20世纪90年代以来热衷于译介国外马克思主义教育研究的成果,^[7]其中缘由耐人寻味。可能的解释是,被权威化的马克思主义已沦为面目可憎的教条,研究者或用沉默的方式以示对这种教条化的抗议,或通过译介、诠释外域的马克思主义教育研究的方式以回避与马克思主义的关系。这使得从马克思主义的观点、立场、方法来探讨中国本土

的教育问题,推进我国教育学的理论创新近乎一句空话。

问题在于,中国教育学能避开马克思主义吗?现实中,马克思主义是官方主导的观念系统,教育学至少在形式上难以回避同它的关系。即使它在形式上用“套话”避开马克思主义,在内容上能回避得了吗?从20世纪20年代开始,形形色色的马克思主义陆续渗入几乎所有历史和社会科学。^[8]即使为了能够与这些成果展开富有成效的对话,中国教育学也有责任探讨自身与马克思主义的关系。自20世纪中叶以来,在马克思主义的长期“指导”下,中国教育学从研究到陈述均烙下了马克思主义的深刻印记。在此意义上,与马克思主义的关系也是中国教育学生命史的一部分,即使从自我成长的角度出发,中国教育学亦有必要反思与马克思主义的关系。

可是,面对被权威化的马克思主义,采取沉默和回避的态度并不利于中国教育学的发展。欲从根本上探讨中国教育学与马克思主义的关系,或复兴并承继中国教育学的马克思主义传统,教育学者首先需要廓清一系列问题:什么是马克思主义?不同流派的马克思主义对中国教育学的价值和限度何在?怎样评估我国以往的马克思主义教育研究?如何对待外域的马克思主义教育研究……由于政治意识形态等方面的缘故,我

收稿日期:2013-08-10

作者简介:张建国(1982-),男,河南南阳人,博士生,主要研究方向:马克思与教育基本理论。E-mail: zhangjgyi@163.com

国教育学者在探讨这些前提性问题时面临两个特殊困难:其一,马克思主义是官方主导的观念系统,这为研究者在学术意义上探讨这些问题预设了讨论所允许的广度和深度,从而限制了讨论本身所能取得的成就;其二,长期以来,马克思主义主要是作为政治灌输的一部分,而非自由学术探讨的对象,因而绝大多教育学研究者对马克思主义的认知或源于他人对“何谓马克思主义”的提炼,或是建立在对少数经典著作的片面解读上,而不是立足于对马克思主义奠基人的著述进行全面、系统、批判性研究的基础上。这些困难既损害了中国教育学继承和创新马克思主义教育研究的能力,又使其难以同外域的马克思主义教育研究展开真正意义上的对话(至多只能做些译介、诠释性工作)。在此背景下,可行的策略之一是暂时“悬置”各种不同的对马克思主义的阐释,回到马克思的文本和原初语境。这样,中国教育学便将重新理解马克思作为探讨自身与马克思主义关系的前提性任务。

也许,诚如黑格尔所言,优秀的东西“注定了要被夺去生命夺去精神并眼看着自己的皮被剥下来蒙盖在毫无生命的、空疏虚幻的知识表面上。”^[9]不少伟大的思想在历史进程中历经不同阐释者的改造,进而形成不同的流派,甚至堕落为学术上的宗派,最终走向其奠基人的反面。也许是意识到宗派的狭隘性,历史才有“回到柏拉图”“回到康德”等倡议。这些口号和提法既无新意亦非没有问题。不过,它至少表明,研究者已认识到学术宗派的流弊,并试图在理智上回归其奠基人的富源。近20年来,“回到马克思”不时成为我国马克思主义学术界的主题。既然,思想界已尝试通过“回到马克思”以重唤马克思主义的生机。那么,在呼唤教育学理论创新的背景下,“回到马克思”也许对研究者进一步思考中国教育学与马克思主义的关系有自己的价值。可是,探讨中国教育学“回到”马克思首先面临的问题是“回到马克思”何以可能?

二、回到马克思的可能性

在逻辑上,“回到马克思”的提法本身令人怀疑“回到”的可能性。一方面,马克思与现时代横亘着无法消除的历史间距,“回到马克思”似乎意味着退回到马克思的经典中寻找现代问

题的启示,他的思想到底是科学还是启示录?另一方面,回到什么样的马克思?是否存在一个公认的、客观的马克思原像?对于前者,马克思的思想、种种马克思主义思潮对现代社会科学持久而深远的影响表明,马克思的知识系统仍然是最富有生命力和竞争力的体系之一。因而,无论人们把它当作严肃的研究对象还是视其为医治社会弊病的灵药,其影响的深度和广度表明马克思的思想对许多现代社会的重大问题提供了富有启发性的洞见。对于后者,究竟“回到”什么样的马克思?什么样的马克思原像才是“真正的”、“客观的”?按照现代解释学的观点,要勾画出这样的原像是不可能的,尤其是马克思这样的人物。著名的马克思研究者戴维·麦克莱伦在《卡尔·马克思传》首版序言中坦陈:“显然,许多论述马克思的著作都受到各种政治斧钺的消磨。假装对任何人的生平做出完全‘中立的’描述是不可能的——更别说是马克思的生平了。关于马克思,有着大量的信息和评论,选择的过程本身就意味着采取了一定的立场。”^[10]

何况,马克思的思想本身不像可以触摸的实物那样是一种凝固的、静态的存在,而是一个不断发展变化的过程。通常所谓青年马克思、老年马克思也不过是人们对特定时期的马克思的理解。在此意义上,那些深受马克思影响的思想流派实质上是人们在不同的历史条件下通过特定的方式“回到马克思”一对其思想作出新的诠释。在不少有关马克思的争论中,人们利用对马克思的某种理解去反对另一些理解。论者大都主张自己所理解的马克思才是“真正的”“正确的”马克思。这些不同的理解在长期的对峙中也愈来愈背离马克思论述的原初语境,将其中的概念、命题和理论或狭隘化或泛化,甚至强加于它原来没有的意义。对于这类情况,马克思在评论黑格尔时的一段话同样适用于他自己:“他们和黑格尔的论战以及互相之间的论战,只局限于他们当中的每一个人都抓住黑格尔体系中的某一方面来反对他的整个体系,或反对别人所抓住的那些方面。起初他们还是抓住纯粹的、未加伪造的黑格尔范畴,如实体和自我意识,但是后来却褻渎了这些范畴,用一些世俗的名称称呼它们,如‘类’‘唯一者’‘人’等等。”^{[11][21]}既然不存在一个“公

认的”“真正的”“客观的”马克思原像，而且在事实上人们也只能从既有的物质和精神条件出发理解马克思，因而每个人都有权利拥有他自己所理解的“真正的”马克思原像，那么人们既不可能“回到”某种不存在的“真正的”“客观的”马克思，亦无必要“回到”。

笔者既无意亦不能提供一种“真正的”、“客观的”马克思原像。本文中的“回到”非指中国教育研究者“回到”某些人所界定或理解的马克思，而是研究者将对马克思、马克思主义的理解建立在系统、全面、批判性地解读马克思文本和原初语境的基础上，进而构建自己独特的“马克思原像”。即使如此，研究者仍不能保证在某种程度上便理解了马克思，而应当用自身的研究实践和成果以确证这种“原像”的合理性。例如，《读〈资本论〉》便表明阿尔都塞（Louis Althusser）作为一名马克思主义哲学家所理解的马克思的合理性和局限性；鲍尔斯（Samuel Bowles）和金蒂斯（Herbert Gintis）则通过《资本主义美国的教育》表明他们作为政治经济学家所理解的“马克思原像”。也许，有人不赞同他们的“马克思原像”，但这并不影响他们对理解和发展马克思的思想作出重大贡献。可见，“回到马克思”重要的不是回到某种公认的、客观的、真正的马克思，也不在于提出某种“正确的”“真正的”马克思原像，而在于无论研究者“回到”的是什么样的马克思，均应当用自身的研究实践和成果以证明理解本身的合理性（当然也表明其局限性）。在内容上，马克思涉猎广阔的知识领域（历史、哲学、经济学、法学、人类学等）。除直接论述教育（如生产与劳动相结合、童工教育等）外，他所论述的主题（如资本、阶级、国家等）均与现代教育具有多方面的密切关联。目前，资本和政治权力的结合在我国的社会生活中越来越成为统治性的力量，社会阶层的分化致使包括教育在内的社会资源的分配严重不均衡。这为中国教育学回到马克思提供了现实可能性。

历史上，中国教育学者曾以自己的方式回到过马克思。1979年，《教育研究》杂志创刊时提出自己的首要任务：“提倡解放思想，破除迷信……回到马克思主义认识论上来，把被颠倒了的东西颠倒过来。”^[12]从那时起，教育学界在

长达近20年内围绕一系列基本理论问题（教育起源、教育与生产劳动相结合、人的全面发展等）展开讨论，其真挚而热烈的程度至今令人难忘。^[13]虽然参与者们是以回归到“马克思主义”的名义下进行争鸣，但事实上讨论大抵以马克思和恩格斯的相关论述为依据进行质疑辩难。例如，在“教育起源”的论题中，绝大部分争论是围绕支持或批判“劳动起源说”展开的，而后者又主要以恩格斯的《家庭、私有制和国家的起源》和《劳动在从猿到人转变过程中的作用》等著作为立论根据。于是，争论的关键往往聚焦于如何理解恩格斯的“劳动创造了人本身”这一命题本身。再如有关“教育学逻辑起点”的讨论，该议题直接源于部分研究者试图依照马克思在写《资本论》时用的从抽象上升到具体的方法来建立科学的教育学理论体系。大量讨论的分歧关键在于怎样理解《资本论》的逻辑起点。因此，1978年之后的近20年内所谓“回到马克思主义的认识论”实质上是教育学界对马克思和恩格斯相关概念和命题的不同解释间的对话。^[14]这些讨论提出问题 and 论证的方式表明，这是一次道地的在“回到马克思主义”的名义下“回到马克思”即回到马克思的概念和命题。

可见，问题不在于“回到马克思”是否可能，而在于怎样“回到马克思”以及如何证明方式本身的合理性。“回到”的方式不同所得的“马克思原像”自然有别，但是如果认为这些“原像”具有同等价值却是肤浅之见，恰如黑格尔在论及命题的价值时所言：“假如因为每个命题总包含一个真理，并且在形式的过程中、在证明的连系中也像是本质的，便把全部命题的价值都一一同等看待，这却是很肤浅的观点。”^[15]显而易见，一些“回到马克思”的方式较另一些更合理，一些人的“马克思原像”较另一些的更具说服力。在笔者看来，对待马克思的合理方式是依他本人提倡的原则即历史的、唯物的、辩证的原则。在此基础上，中国教育学者可采用三种方式（知识基础、方法论、价值立场）“回到”马克思，但是只要我们将马克思的思想作为整体而不是抓住某些部分丢弃其余，那么三种方式不过是一种方式。因为当我们在逻辑上接受了其中的一种方式便不能不接受另外两种。

三、作为中国教育学的知识基础

在涉猎广泛的知识门类的基础上,马克思发展出高度抽象、复杂的关于社会历史的知识系统。其形式的抽象性和内容的复杂性使它可能成为诸多知识门类的基础。尤其是他对资本主义经济制度的研究,其分析的全面性、彻底性、系统性是社会科学理论的典范。与一般的政治经济学家不同,马克思将经济与广泛的社会关系联系起来,他证明经济运动以“物”的方式表现出来的关系实质上是“人”的社会关系。因此,他探讨的主题远远地超出纯粹经济学的范围,从而可能成为那些探讨现代社会中人与人、人与自然关系学科的思想资源。在莱博维奇(Michael A. Lebowitz)看来,马克思的思想对于理解现代社会至关重要:“古往今来,从来没有一个人对资本主义的分析能像马克思那样深入透彻,也不曾有任何一种对资本主义制度的分析能比马克思的理论更能帮助人们去理解他们‘今天’所生活的社会。”^[16]

就过程来看,教育本身是一种特殊的人与人的交往活动。宏观上,资本主义的发展是现代教育系统的物质性前提;就个体而言,受教者的物质状况在很大程度上决定其所享受的教育资源,从而决定其教育成就。因此,探讨现代教育的教育学不能不以相应的社会、经济、文化的知识为基础。在形式上,马克思的思想高度的抽象性和复杂性使其广泛的适用性;在内容上,他关于现代经济社会关系的一般性知识可作为理解现代教育的基础。一旦,中国教育学会尝试将教育关系作为社会关系来探讨时,马克思的思想便可能成为教育学必要的知识基础。但,“成为知识基础”对中国教育学来说意味着什么?

首先,马克思的思想涉及包括教育在内的广阔知识领域,他并没有像职业教育家那样提出独立完整的教育思想体系,但这丝毫无损于马克思的哲学、历史、经济、社会、法学等思想的教育学价值及其教育思想的伟大。事实上,马克思有关哲学、社会、经济、历史等方面的观点较之于其直接的教育论述对教育学的影响更大。况且,教育思想的伟大亦不在于“教育思想本身的完整性、具体性、可操作性,而在于对教育超越的程度。超越的程度越高,思想体系的内部联系越复

杂,复杂的思想体系与复杂的社会现象之间越具有更高的相似度,因而具有更高的真理性,因而就伟大。”^{[17][18]}另一方面,马克思从不将自己的思想视为无条件的绝对真理,因而其思想是开放的,对相关社会科学的知识拥有巨大的容纳力。因此,将马克思的思想作为知识基础,中国教育学会不仅可以拓展研究的空间,而且也将提升教育学的知识积累与容纳能力。

其次,教育中人与人的交往活动本身可表征性质不同的关系(心理的、文化的、经济的关系等),依据探讨不同性质的教育关系,可形成不同性质的教育学,从而其知识基础亦有别。将马克思的思想作为知识基础意味着,这样的教育学在性质上主要是一门社会科学,而远非教育学的全部。最后,知识本身是人类认识世界的思维结晶,知识系统是由相互规定的概念和命题构成,其表征的是对世界的系统理解。因此,选择某种知识系统作为基础意味着,选择了“看”世界的方式——概念和命题系统,从而决定了“看”的角度及所能“看”到的内容。相对于繁芜的世界而言,任何专深的研究都只可能是有条件的“片面真理”。以马克思的思想作为教育学的知识基础,意味着接受这种知识系统“看”世界的视角。但,这是否意味着需要将它视为不容置疑的权威?事实上,既有不少学者将马克思的思想系统作为一般性的科学看待,亦有大量的学者视其作为一种意识形态。无论如何,“马克思彻底改变了我们对人类历史的理解”,^[18]这一无法否认的事实表明,有必要批判性地对待马克思的体系。但是,“批判性地对待”意味着什么?

四、作为中国教育学的研究指南

一旦将马克思的思想视为自身的知识基础,中国教育学会就面临如何“批判性地对待”它的问题。从历史上看,马克思关于社会历史的一般性思想较之于其相关教育命题对教育学产生了更深远的影响。即使对相关教育命题的理解也只能建立在他的整个思想系统中才能得到恰当的理解。^{[17][20]}问题在于,马克思关于社会历史的一般性知识与关于特殊的社会领域——教育的知识是什么关系?即一般性知识与特殊知识的关系问题。在论及具体学科的开端时,黑格尔曾指出可以容许具体学科“假定有其他前提的办法来谈

它们的基础及其联系以及方法,直捷了当地应用被假定为已知的和已被承认的定义形式以及诸如此类的东西,使用通常的推论方式来建立它们的一般概念和基本规定。”^[19]

也就是说,教育学可将某种一般性知识视为“被假定为已知的和已被承认的定义形式”,从而以推论的方式建立自己的一般概念和基本规定。但是,用这种方式“是得不到内容特别丰富的规定的。”^[20]^[72]此外,这种方式易导致一般性知识被教条化即它脱离作为其基础的具体规定,独立为抽象的王国。马克思曾批判蒲鲁东:“有了神秘的公式就用不着深入纯经济的细节”。^[21]后来,他又指出,以这种方式对待他的理论会带来“过多的侮辱”。^[22]^[130]事实上,一般性知识源于对特殊和差别的抽象,因而一般是建立在对特殊和差别抽象基础上的一般,这样的一般是拥有丰富的、具体的规定的一般。

假如剥离一般性知识所由出的对特殊和差别的抽象,孤立地考察一般性知识本身,那么它便是一种贫乏的、没有丰富内容的抽象,而且是一种最坏的抽象。相较于马克思所提供的一般性知识,构成教育学的恰恰是特殊的概念和规定,是差别形成了教育学本身。如果不是建立在丰富的具体规定上,任何一般性原理都只是无内容的空洞抽象。因此,一般性知识对教育学的意义“只限于提供某一特定视角从根本上解释教育现象的假设”,^[23]如果不理解这一点,就有可能使教育学降低为不同学科知识的“大杂烩”。因此,以马克思的知识体系作为基础,绝不意味着可以从这些一般性前提中演绎出教育学概念和命题。

在这方面,中国教育学有很深刻的教训。1978年后,教育学术界围绕一些基本的教育(学)理论问题展开讨论,这些探讨大多主要以马克思和恩格斯的相关论断为依据(虽然这种方式不是没有受到批评),探讨问题的方式本身决定了这场持久而热烈的讨论所开的只能是“不结果的花”。以教育本质讨论为例,当时“新”论纷呈,有“上层建筑说”“生产力说”等等。但是,这些“新”论没有详细地考察教育本身作为上层建筑、生产力等在某一具体社会中的表现及作用方式。因此,教育的“上层建筑说”“生产力说”等观点只是没有丰富内容的空洞命题。它

们的局限性表现在:教育的“上层建筑说”和“生产力说”本身具有丰富的教育政治学和教育经济学意义,但这些观点并未对我国后来的教育政治学、教育经济学产生多大的影响。可见,马克思的方法论即历史的、唯物的、辩证的原则只是研究的指南,而指南本身是无法替代具体的研究。

上述问题的根本原因在于,研究者接受某种思想体系作为知识前提时,却有意无意抛弃了这些前提所由出的方法论原则,以至于研究前提与结论在逻辑上缺乏一致性。

事实上,一旦接受某种知识体系作为前提,同时便意味着已经接受相应的概念和命题系统,从而就间接地承认产生该体系的方法论原则的真理性。如选择马克思的思想作为知识基础,那么便意味着教育学承认历史的、唯物的、辩证的方法论原则。恩格斯曾严厉地批评许多著作家将“唯物主义”作为标签:“他们一把这个标签贴上去,就以为问题已经解决了。但是我们的历史观首先是进行研究工作的指南……必须重新研究全部历史”。^[24]因此,在接受马克思方法论的地方,教育学真正的任务和困难才开始出现。

依马克思的唯物史观,研究必须首先占有相关教育的历史和认识材料,在此基础上进行分析、综合,从中得出教育本身的历史的、逻辑的论证。辩证法对把握马克思的思想具有决定性意义,它对“每一种既成的形式都是从不断的运动中,因而也是从它的暂时性方面去理解”。^[25]这意味着研究者必须时刻意识到这些范围和条件。对辩证法的贯彻使马克思的方法论超越其思想内容本身。就马克思的思想作为教育学的知识基础说来,方法论的内在精神要求批判性地对待它,即不是将其作为无条件的知识前提。这意味着,教育学者应在承认马克思的思想的价值前提下与其展开对话,进而形成适合于教育学的知识前提。于是,在选择以马克思的思想作为知识基础的同时,中国教育学也将自己置身于整个马克思主义的知识传统。

五、作为中国教育学的价值选择

接受某种思想系统作为知识基础意味着,研究者愿意选择这样一种“看”世界的方式。这表明在选择某种知识体系作为基础时,研究者在理智上便认同内隐于该知识系统的价值观。在此意

义上,一个知识系统是方法论和价值论的结合。

从内容上看,马克思反对压迫和奴役,追求个性的自由和解放。在最一般意义,那些民主、自由、平等的鼓吹者与马克思的价值观是相通的。但是,只要稍微超出“最一般的”意义,两者便具有“质”的差别。马克思本人热爱民主、自由、平等,但他通常对抽象的民主、自由、平等持批判的态度,原因在于他的立足点及其对价值的理解方式。无论评论时事还是进行理论研究,马克思的立足点始终是人类的社会实践。他

“首先是一个革命家”“尽管他专心致志地研究科学,但是他远没有完全陷进科学。……他把科学首先看成是历史的有力的杠杆,看成是最高意义的革命力量。”^{[22]372-375}因此,罗素的“责备”是正确的:马克思“过于尚实际,过分全神贯注在他那个时代的问题上。他的眼界局限于我们的这个星球,在这个星球范围之内,又局限于人类。”^[26]由于立足社会实践,马克思反对将价值观视为纯粹精神的东西,而是努力阐发价值观形成的唯物主义基础,强调在研究历史现实的基础上理解价值观。正因为如此,马克思才认为,“共产主义对我们说来不是应当确立的状况,不是现实应当与之相适应的理想。”^{[11]40}在他看来,“‘思想’一旦离开‘利益’,就一定会使自己出丑。”^{[20]103}在面临利益抉择时,马克思始终自觉地站在被压迫者的一边,直言自己的理论服务于无产阶级的解放。

对中国教育学而言,选择马克思的思想作为价值立场首先意味着它必须直面自身与利益的关系。就是说,在不同利益相互冲突存在的条件下,教育学“站在谁的一边?”20世纪80年代以来,随着学科反思的深入,中国教育学的立场问题不时成为讨论的热点。现代社会价值取向的多元化一方面使中国教育学面临诸多价值选择而无所适从,另一方面也迫使它必须阐明自己的立场。如果接受马克思的思想作为价值立场,那么教育学便选择了反对压迫和奴役、追求个性的自由和解放的取向。

其次,一旦中国教育学明确了自己的价值立场,它便表明了自身不仅是独立的存在,而且是批判性的存在。如果中国教育学忠实于自己的选择,它不仅应当旗帜鲜明地为自己的利益主体辩

护,而且应当通过扎实的、具体的研究实践来确证自身的批判性质。

最后,在理论上,这种批判最重要任务是揭露。在利益冲突普遍存在的情况下,从而仍然存在这样的必要性:将部分社会成员的利益宣称为所有人的利益。^{[11]51-56}因此,教育学的基本任务之一就是有关教育的意识形态的批判以迫使它承认自身与现实的矛盾。现代教育系统在人的精神再生产中居于核心地位,它或多或少关涉人的一切社会关系,从而教育关系的复杂性使教育学中的常识、意见和谬误远多于知识。因此,人类对教育的认识就像教育本身的进步一样艰难、缓慢。于是,教育学的另一个基本任务便是用自己的理解力暴露教育关系的内部联系。一旦中国教育学开始这样的工作,它将不再是贫乏的、没有思想的教育学,而是独立的、批判的教育学,从而也是个性的教育学。

参考文献

- [1] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集:第13卷[M].北京:人民出版社,1962:527.
- [2] 瞿葆奎.建国以来教育学教材事略[M]//教育学的探究.北京:人民教育出版社,2004:308.
- [3] 俞吾金,陈学明,吴晓明.《当代国外马克思主义研究丛书》总序[M]//秦美珠,女性主义的马克思主义,重庆:重庆出版社,2008:3.
- [4] 威廉·博伊德,埃德蒙·金.西方教育史[M].任宝祥,吴元训,主译,北京:人民教育出版社,1985:383.
- [5] 侯怀银.中国教育学领域的“接着讲”[J].教育理论与实践,2009(12):9-10.
- [6] 刘黎明,吕旭峰.重唤马克思主义教育思想研究[J].华东师范大学学报:教育科学版,2010(3):13-24.
- [7] 阎光才.批判教育研究在中国的境遇及其可能[J].教育学报,2008(3):10-20.
- [8] 阿伦特.马克思与西方政治传统[M].孙传钊,译,南京:江苏人民出版社,2007:3.
- [9] 黑格尔.精神现象学:上[M].贺麟,王玖兴,译,北京:商务印书馆,1981:35.
- [10] 戴维·麦克莱伦.卡尔·马克思传[M].王珍,译,北京:中国人民大学出版社,2005(第一版序):3.
- [11] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集:第3卷[M].北京:人民出版社,1960.
- [12] 《教育研究》编辑部.编者的话[J].教育研究,1979(1):13.
- [13] 孙迎光.为什么教育学理论对话越来越少[J].教育理论与实践,2008(1):8-10.

- [14] 瞿葆奎, 郑金洲. 教育基本理论之研究[1978-1995][M]. 福州: 福建教育出版社, 1998.
- [15] 黑格尔. 逻辑学: 下卷[M]. 杨一之, 译, 北京: 商务印书馆, 2001: 512.
- [16] 迈克尔·A·莱博维奇. 超越《资本论》[M]. 崔秀红, 译, 北京: 经济科学出版社, 2007: 2.
- [17] 董标. 马克思主义教育思想论纲[M]. 徐州: 中国矿业大学出版社, 1994.
- [18] 伊格尔顿. 马克思为什么是对的[M]. 李杨, 任文科, 郑义, 译, 北京: 新星出版社, 2011(英文版前言): 2.
- [19] 黑格尔. 逻辑学: 上卷[M]. 杨一之, 译, 北京: 商务印书馆, 2001: 23.
- [20] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第 2 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1957.
- [21] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第 4 卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1958: 158.
- [22] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第 19 卷[M]. 北京: 人民出版社, 1963.
- [23] 陈桂生. 教育学的建构[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 36-37.
- [24] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集(第 10 卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2005: 587.
- [25] 马克思. 资本论: 第一卷[M]. 北京: 人民出版社, 2004 (第二版跋): 22.
- [26] 罗素. 西方哲学史: 下[M]. 马元德, 译, 北京: 商务印书馆, 1982: 343.

On “Returning to Marx” of Chinese Education

ZHANG Jian-guo

(College of Educational Science, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: The current innovation of pedagogical theories calls for a fresh view of its relationship with Maxism that is increasingly considered an authority. For that, an reinterpretation of Marxism is a premise for the return to Maxism of China's pedagogy. This paper assumes that the return involves three aspects: Maxist thoughts as the fundamental knowledge for the dialogue of China's educational studies, Marxist etymology as the guideline, and Marxist stance as the value orientation of China's pedagogy.

Key words: Chinese education; returning to Marx; fundamental knowledge; research guidelines; value option

(责任编辑 周 密)