

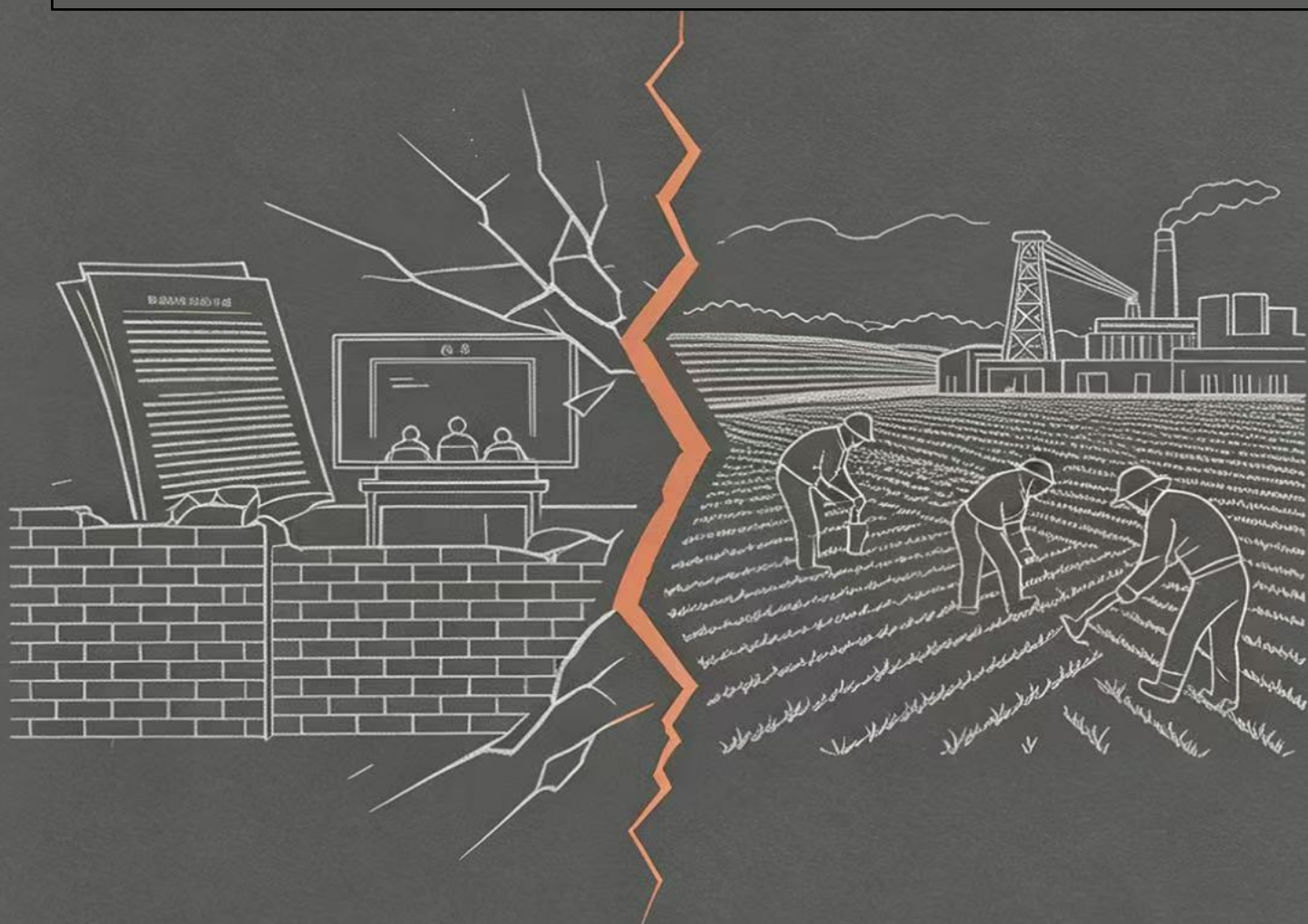
从模拟性牢笼 到实践性解放

作者：张皓翔

ORCID: 0009-0001-2997-7726

邮箱: nyzhanghaoxiang@outlook.com

书稿阅读下载链接: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19753290>(始终指向最新版本)



作者简介：

姓名：张皓翔

邮箱：nyzhanghaoxiang@outlook.com

ORCID: 0009-0001-2997-7726

前言

2026年5月写完《从无物之阵到有物之政》之后，我短暂转入底层理论的革新思考。《实践的关系唯物主义》与《经济实践论》两篇文章，基本搭建好了我哲学、政治经济学层面的核心观点，算是一套刚成型、以纲领形式搭建起来的世界观底层框架。不过现阶段写到这里，其实就已经足够。

一来这套思想才刚刚萌芽，没必要急着用十几、几十万字的篇幅，把它直接固定成一套完整固化的理论教条。二来这两本以及与本书同步起草的《存在性统摄进步性》（暂定名），虽然皆以解放作为理论底色，但整体偏向纯思辨，难免带有保守的局限，这并不是我想要的写作状态。

所以我打算把之前各类剖析批判作品里，只在结尾简单收束、没有展开的内容拿出来，做完整、深入的详细论述。我们便先从教育这个议题切入，而对教育的整套分析，也会极大影响我们后续对解放事业整体的思考判断。

2026年6月24日

张皓翔

目录

第一章 知识规训、主体性重塑与技术范式转移：人类文明教育演进的历史逻辑与建制博弈.....	3
第二章 教育的本真与异化：经济性活动的遮蔽与复归.....	20
第三章 资本主义教育的批判及革命.....	24
第四章 社会主义教育的困境与超越.....	29
第五章 制度的构建：走向实践的桥梁.....	33

第一章 知识规训、主体性重塑与技术范式转移：人类文明教育演进的历史逻辑与建制博弈

虽然我们这本书是以建构为宗旨的。但是，我们必须明白，没有一个深入的批判，没有对病灶的深刻剖析，所有的革命、所有的建设、所有的改革都将如无头苍蝇一般，都是将新生力量置于襁褓之外的儿戏。因此我们要讨论教育问题，就不能只讨论教育问题——我们必须讨论历史、讨论社会，以追寻教育的起点、教育的本质，以及真正教育的归宿。

要弄清教育的起源及之后的东西，我们必须先明白一个问题：什么是教育？

我们此处仅讨论广义范畴——凡是有目的地增进人的知识技能、发展人的智力体力、影响人的思想道德、完善人的个性的活动，皆属于教育的范畴。这一定义包含两个关键规定：第一，它强调“有目的”，意味着这一活动必须是有意识的个体进行的——而意识是人类所特有的，这也意味着教育是人类特有的活动。第二，它强调“发展性”，它不是混沌的个体量变或质变，而是一种进步性的活动。

明晰了教育的定义，我们便可以着手解决其起点与发展的的问题。教育既然是人的专属活动，那么人类产生意识，便是教育的开端。而人类意识的产生，又以人类制造和使用工具、组成社会为标志。因此，教育的起源，应从那个人猿相揖别的历史节点开始。

这不是生物学的隐喻，而是历史唯物主义的起点。恩格斯在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》中早已指明：劳动创造了人本身【1】。当人类的远祖第一次有意识地打磨一块石头，将其改造为工具时——当他们不再仅仅是自然地“生活”，而是开始有目的地“改造”时——意识便诞生了。而意识一旦诞生，传授便随之而来。年长者将制造石器的技能、用火的知识、狩猎的经验传递给年轻一代，这便是教育的最初形态。

为什么是“人猿相揖别”，而不是“第一个学校出现”或“第一本教材问世”？因为教育不是从某个建制化的时刻开始的，它是随着人类本身的诞生而诞生的。教育是人类为了维系自身存在而必须进行的一种活动——如果没有教育，每一代人都要从零开始摸索生存技能，人类文明就不可能累积、不可能延续。教育与人类是同一过程的两面：一面是改造世界的实践，一面是将改造世界的能力传递下去的活动。

在《经济实践论》中，我们已经将“经济”重新定义为人类改造世界的实践活动本身【2】。依照这一概念，我们可以将人类的活动区分为经济性活动与非经济性活动——前者是直接参与改造世界的实践，后者则是脱离或间接服务于这一实践的领域。这一划分并不绝对，但它将为我们提供一把剖析教育本质的关键钥匙。

回到那个人猿相揖别的起点。此时的教育并未独立出来，它的表现形式就是生产与生活中的模仿。它与动物学习奔跑、练习捕食的唯一区别在于，它开始成为一种目的性的活动。年长者的传授是有意识的，年幼者的习得也是有意识的。而在这样一个阶段，教育是一个不折不扣的经济性活动——它就是人类有意识地改造世界这个实践中的一个重要环节。教育的内容就是生产劳动本身，教育的形式就是生产劳动的展开过程，教育的目的就是确保族群能够持续地改造自然、维持生存。教育与经济是同一枚硬币的两面——一面是当下对世界的改造，一面是未来改造世界的能力的再生产。教育尚未从实践中分化出来，它就是实践本身。

我们可以从考古学中看到清晰的证据。距今约五十万年的“北京人”已经知道如何制作粗石器，并懂得用火。这些技能不是从书本上学来的，也不是在课堂里模拟出来的——年轻一代是在真真切切的生存活动中习得它们的。长辈在真实的生活中示范如何击打石块制成工具，年轻一代就在旁边看着、学着，然后自己上手去试；长辈在真正的火焰旁烤熟食物，年轻一代就围在火边，学着控制火候、添柴拨火。这里没有“模拟生火”这回事——火就是真火，热就是真热，烤熟的食物就是真真切切要被吃掉的食物。年轻一代学着做的，就是他们将来要真实去做的事情本身。教育没有独立于生活之外，它就是生活——是真真切切的直接生活。

西安半坡遗址的考古发掘进一步证实了这一点。村落中心有一座约一百六十平方米的“大房子”，既是氏族成员讨论公共事务的场所，又是进行思想教育的地方。氏族在这里选举首领、讨论要事、举行宗教和庆贺活动。年轻一代参与其中，他们不是在进行一场“模拟讨论”，而是直接参与决定氏族未来走向的真实决策——他们的发言、他们的选择、他们的判断，实实在在地影响着氏族的生存与发展。部落要不要迁徙、狩猎队伍怎么组织、祭祀如何进行，这些都是要当场定下来的事情，年轻一代的参与就是真实地在改造世界。成员在这些活动中自然形成集体意识和风俗道德。整个氏族都是教育场域，教育渗透在一切公共生活之中。

原始社会虽无文字考试，却有独特的考核——成年礼。青年必须通过一系列生存技能测试，才能获得成人资格。狩猎就是真狩猎，捕获的猎物会被整个氏族食用；建造居所就是真建造，落成的房子就是真正要住进去的。这不是书面的模拟考核，也不是“先考核、后上岗”的仪式切割——青年在成年礼中展示的，恰恰是他们已经在真实生活中习得的生产能力。合格意味着他们证明了自己已经是合格的生产者，可以承担氏族的生存责任，它可以从事更加复杂的，成本更加高的，风险更加大的生产活动，于是获得成人资格；不合格者意味着尚不能独立承担生产责任，目前仍只能从事较为简单的，成本低廉的，风险较低的生产活动，暂时未能被接纳为完整的社会成员。成年礼是生存能力的现场检验，是实践本身的直接确认。这是人类历史上最早的“实践性考核”。

古文献的记载同样印证了这一判断：《古史考》载“燧人氏钻木取火，教民熟食”【3】；《易·系辞》载“伏羲氏之世，天下多兽，故教民以猎”“神农……教民农作”【4】。这些虽为后世追记，但折射出的核心事实是清晰的：原始社会的教育即生产经验的直接传递，教育与实践是同一件事。

原始社会的教育，就是实践本身。在这个阶段，教育、劳动、生活在同一个过程中完成，没有分化，没有断裂，没有哪一部分人被剥夺受教育的权利，也没有哪一部分人被强制接受脱离生命经验的知识灌输。它构成了我们审视后世一切教育形态的原初基准：教育越是贴近实践、越是内在于改造世界的活动，就越接近其本真状态；教育越是脱离实践、越是沦为某种外部秩序的模拟训练，就越走向异化。

从阶级社会开始，教育便从人类改造世界的实践母体中被撕裂出来，成为一种独立的、专门化的活动，被收编进阶级统治的机器之中。贯穿整个阶级社会教育史的一条根本规律是：凡阶级社会的教育，无论东西、无论形态，皆以模拟性为其贯穿性特征。它不再引导人直接改造世界，而是训练人适应既定的秩序；它不再生产新的经验，而是反复灌输既有的规范。

模拟性之所以成为阶级社会教育的贯穿性特征，根源于两个相互锁定的原因。第一，服务于政权。教育被政权收编后，它的职能从“传承改造世界的能力”转变为“训练适应秩序的人”。要完成这一职能转变，模拟是最有效的方法——通过

模拟既有的秩序、既定的规范、已有的经典，教育得以不断地复制出现存统治关系所需要的人。第二，成本与安全。模拟可以用极小的成本达到极高的统治效率——一间教室、一套教材、一场考试，便可以批量生产出符合秩序要求的个体。而实践则完全不同。实践是开放的、不确定的，它在真实的生产和斗争中展开，必然产生新的经验、新的关系、新的力量。青年在真实开荒中会发现自己离了书本照样能活，战士在真实战斗中会发现旧秩序是可以被打破的。实践天然带有革命性。政权如果只希望教育对象“适应世界”而非“改造世界”，那么模拟就是唯一的选择——它不仅成本最低，而且最安全。功能决定形态：因为服务于政权，因为需要低成本高效率的统治，所以必须用模拟代替实践。

然而，在剥离这层历史迷雾之前，我们必须依据历史唯物主义，筑起一道不容混淆的理论高台，以回应一个长期盘踞在教育理论底层的思想迷思：既然科学文化亦是人类社会实践的三大基本形式之一，那么将书斋、经典与符号化的智识传承斥为“脱离实践的非经济性模拟”，是否流于片面？

恰恰相反。我们在此必须极具洞察力地澄清：作为文明演进中能动创造的“科学文化实践”，与作为建制化秩序规训的“教育符号模拟”，存在着生与死的本质割裂。

无论是东方圣贤面对礼崩乐坏所进行的秩序重构，还是西方古希腊哲人仰望星空建立的逻辑视界，乃至近现代科学家划破黑夜的定理发现——这些“理论创新”的初创过程，皆是人类面对自然与社会的未知，所展开的能动性、突破性的智识实践。真正的科学文化实践，其刀锋永远指向现实世界的未解之谜，天然具有面向未知的开放性与打破旧秩序的革命性。

然而，一旦这些火热的实践成果被收编进阶级社会的教育建制，它们便无一例外地经历了从“实践”向“符号”、从“火种”向“灰烬”的建制化降格。教育建制所考核、灌输和批量复现的，根本不是那个“探索未知、改造世界”的惊心动魄的实践过程，而是对实践所遗留下来的既定文本与符号规则，进行封闭式的机械临摹。

阶级社会教育的最大暴政，恰恰在于它借用了“科学文化”的神圣名义，阉割了科学文化的实践品格。它将原本作为改造世界武器的智识，降格为适应秩序、置换特权的门槛。在中国，它表现为将激荡的思想固化为“代圣贤立言”的八股锁链，以死人规训活人；在西方，它同样表现为将对真理的求索异化为中世纪经院哲学里枯燥的符号游戏，或是将奔腾的技术浪潮退化为现代流水线学校里抽离了主体性的绩点规训。

判定一项教育活动究竟是“本真实践”还是“秩序模拟”，其唯一的历史唯物主义标尺，绝不是看它披着多么崇高、多么理性的科学文化外衣，而是看它在本质上是引导主体去创造新经验以能动地改造现实世界（经济性活动），还是训练客体去熟练运用既定符号以驯服地顺从现存秩序（非经济性活动）。

唯有确立了这一具有普适性的异化识别器，我们才能在接下来的横向剖析中，看清东西方文明是如何沿着各自的路径，将这一场关于“模拟”的统治效率游戏推向极致的。我们先看东方——苏美尔、古印度与古中国。它们的教育形态尽管各

有不同，却共享这两个根本特征：服务于政权，以模拟为贯穿性方法。

两河流域的苏美尔文明诞生了人类最早的系统化教育机构——“埃杜巴”（Edubba，意为“泥板之家”）。写在古代苏美尔城市乌尔出土的一块泥板上的谜语如此描述学校：“人们闭着眼睛进去，睁着眼睛出来”——这个比喻象征着苏美尔人认为，人在接受学校教育之前处在心灵混沌状态，经过学校教育之后才能心明眼亮。

在教学组织上，埃杜巴呈现高度拟家族化的特征。学校负责人称为“校父”，助教称为“大兄长”，学生称为“校子”。学生通常在八岁左右入学，经历长达十余年的全日制、高强度学习，其日常核心工作是利用芦苇笔在潮湿的泥板上反复练习多达六百个楔形字符。

埃杜巴的教育被分为四个进阶阶段。第一阶段是书写技术——学习《音节字母表》、单音节表，教师书写范本，学生反复涂抹重写，助教每日通过肉眼比对泥板刻画的深度与角度进行考核，不合格者遭受鞭笞。第二阶段是主题分类词汇表——使用二栏对照式泥板进行“盲测”，左栏为教师标准文本，学生必须在右栏实现零误差复制。第三阶段是高级计量与社会契约——学习专业词汇集、解剖学词表、法律词表，学生需在规定时间内独立撰写一份符合神庙规格的契约或税收账目，错字或漏字直接宣告失败。第四阶段是苏美尔文学创作——学习格言警句、四联与十联文学作品，学生只有完整无误地背诵并默写出十四部最复杂的古典文学作品，方能通过终极审查，被正式授予“书吏”称号。

苏美尔文学作品《学校生活》（亦称《埃杜巴 A 篇》）以讽刺的笔调记录了这场规训的残酷。一个书吏学生因迟到、书写不端正而频繁遭受鞭笞。为了免受责罚，学生的父亲不得不邀请教师到家中做客，赠予其华服和戒指，准备丰盛的宴席予以贿赂【5】。学者塞缪尔·诺亚·克莱默在 1949 年翻译此文时，戏称为“人类文明史上第一桩讨好老师的记录”【6】。讽刺的是，这首具有强烈自嘲意味的诗作，因其文体高度复杂，反而在后世成为高级书吏学生毕业前的必修教材。埃杜巴在形式上是一种脱离直接生产劳动的专门化教育机构，但其本质仍然服务于政权和神庙的管理需要——培养的书吏服务于农业管理、税收核算。然而恰恰是这种“间接服务”，标志着教育开始脱离经济性活动的范畴。学生不再通过亲身参与物质生产来学习，而是通过机械临摹来获取技能。知识与实践之间，出现了第一道裂缝。

古代印度的教育以“古鲁库拉”（Gurukula）的形式存在——意为“明师之家”。学生通常在八岁左右经历“双生仪式”，象征脱离原生家庭，在导师的羽翼下获得“精神新生”。古鲁库拉教育的核心支撑是严密的量论哲学框架，认可直接感知、逻辑推理、比拟归纳、圣贤证言四种获取真理的途径。课程上追求高度整合的知识结构，引导学生实现道德践行、物质谋生、审美享受、精神解脱四大目标的和谐统一。教学法上，古鲁库拉突破了单纯的静坐冥想——除了吠陀经文的口头禅诵，学生还必须接受系统的武艺训练，包括射箭、剑术、格斗及战场谋略；隐修院常采用角色扮演、模拟法庭及实战沙盘推演等模拟教学法。考核机制上，古鲁库拉摒弃了死板的笔试：导师通过学生日常杂务中的行为表现观察其自控力与谦逊度；学生必须通过高强度的公开辩论与反驳来证明自己消化了真理；结业时不设终期笔试，而是由学生在隐修院成员前展示其武艺、修辞或哲学思辨。这一体系在后期佛教大学（如那烂陀寺）时代演变为极其残酷的“守门僧”口头准入考试——学校大门由全校学识最渊博的学者坐镇守卫，求学者必须当场接受刁钻的哲学与逻辑学质询，据唐代玄奘记录，通过率仅有百分之二十至三十。

古鲁库拉的教育看似充满了“实践”——武艺训练、角色扮演、模拟法庭、公开辩论。但这些“实践”的本质是模拟——模拟战斗、模拟审判、模拟辩论。它们的目的是训练个体在符号秩序中的表现能力，而非直接改造物质世界。古鲁库拉的终极目的是培养精通吠陀的婆罗门和恪守种姓秩序的各等级成员，它维护的是一套将绝大多数人排斥在外的社会秩序，而非提升人类集体改造世界的能力。因此，无论形式多么“身体力行”，古鲁库拉的教育在本质上仍属于非经济性活动——政权支持下的模拟性训练。

中国的夏、商、西周时期，教育呈现为“学在官府”的形态——官学机构设于官府之中，政教一体。学术为奴隶主官府所垄断，即“官守学业”；官学的教师就是官府的官吏，即官师合一。受教育是官府贵族的特权，庶人和平民几乎没有受教育的权利。从教育内容来看，西周学校以“六艺”——礼、乐、射、御、书、数——为基本内容。礼、乐是维护宗法等级制的意识形态工具，射、御是军事训练，书、数是行政管理技能——没有一项是直接服务于农业生产的。教育的根本目的，是培养能够维护奴隶主阶级统治的接班人。“学在官府”的教育，目的不再是传授生产技能，而是培养“治人”之才；教育已完全脱离生产劳动的过程；教育已成为阶级特权的象征。它是不折不扣的非经济性活动，政权垄断下的模拟性教育。

苏美尔、古印度、古中国——三种东方型文明，三种教育形态，指向同一个结论。它们形式各异——苏美尔的书吏训练侧重行政程序的机械模拟，古印度的古鲁库拉侧重吠陀经典的符号模拟，中国的“学在官府”侧重统治秩序的行为模拟——但本质相通：它们都是阶级社会模拟性教育的具体展开。服务于政权，以模拟为方法，与改造世界的真实实践无关。

奴隶制时代的教育，完成了第一次断裂。知识不再从劳动中来，不再回到劳动中去。它被封装在泥板、竹简和口传经文之中，成为少数人统治多数人的工具。

封建社会的中国，将这种模拟性推向了前所未有的高度。如果说奴隶制时代的模拟教育还停留在局部的、功能性的层面——为神庙培养书吏、为宫廷培养书记——那么科举制度则将模拟性教育锻造为一套覆盖整个帝国的、精密的、自我运转的意识形态机器，将它固化为了社会运转的基本法则。

中国从汉代的太学开始，儒家思想正式升格为国家的正统意识形态。太学内部的选拔考核被称为“射策”或“对策”——朝廷将国计民生的问题写在竹简上，学生抽签选其一，现场写下阐释或政治主张，考核结果直接决定仕途。这是一套将知识与权力直接挂钩的精密装置。但真正将模拟性推向制度巅峰的，是隋唐时期创立的科举制度。

科举颠覆了此前的门阀推荐机制，开启了以分科考试选拔帝国官僚的新纪元。县试、府试、院试，省试与乡试，礼部会试与殿试——三级阶梯，层层筛选。糊名、誊录、严密搜身，所有技术手段都指向一个目标：让选拔看起来“客观”、看起来“公平”。而正是在这种“客观”与“公平”的形式外壳之下，模拟被推向了极致——它不再只是一所学校、一个地区或一个王朝的选择，而是整个帝国的智识精英必须共同遵循的唯一路径。

科举制度本身也经历了一个逐步固化的过程。隋唐创制时期，考试内容虽以儒家经典为主，但尚未完全定型——唐代明经科考帖经、墨义，进士科考诗赋、策论，内容相对多元，形式尚未僵化，士人尚能在一定范围内展现个人才学。到了宋代，王安石变法改革科举，罢诗赋、重经义，《四书》的地位逐步上升，儒学的阐释框架开始收缩。南宋朱熹作《四书章句集注》，此后“四书”逐渐凌驾于“五经”之上，成为官方标准教科书。模拟性的内容从“多经”收缩为“定本”。而至明清

两代，八股文成为固定格式，“代圣贤立言”——考生必须以朱熹注疏为唯一阐释框架【7】。模拟性从“内容固定”进一步推进为“形式固定”：不仅答案被规定了，连思考答案的方式都被格式化了。这是模拟性教育的最终完成形态。

在科举制度成型之后，任何试图绕开它而获取社会地位的做法，即便能一时得逞，也必将承受合法性争议——整个社会的评价体系已经将科举确立为衡量士人价值的唯一公认标尺。这正是模拟性教育被社会广泛接受的结果：制度本身的合理性已经不再被质疑，质疑的是个人的资质。你可以在特权荫蔽下获得官位，但你无法以此获得与科举正途出身的士人同等的声望；你可以在特殊条件下被破格擢用，但你将被视为“非正途”而终生背负争议。科举的统治效率正体现于此：它用一套可复制、可考核的标准，让所有人都相信，只有通过了它，才是“合法”的精英。

这套精密的装置将整个帝国的智识精英牢牢锁定在了一个闭合的阐释循环之中。统治者通过这套系统，以极低的成本——几本经书、几间考场、一批考官——便完成了对全国精英的吸纳、筛选与驯化。在一个没有现代通信和行政技术的时代，科举以一种近乎不可思议的效率，将帝国的每一个角落都与中央权力联结起来，使统治效率达到了当时生产力条件下的最高水平。

科举制度的根本特征，在于它将教育彻底改造为一种非经济性的模拟活动。它不考核人对世界的真实改造能力，不考核人在农田、工坊、河渠中的实践经验，不考核人能否在真实的生产和社会治理中解决实际问题。它唯一考核的东西，是人对既定文本的复述能力——对经典的背诵、对注疏的掌握、对八股格式的熟练运用。一个考生是否具备改土治水、兴利除弊、发明创造的实践智慧，制度不关心，不考核，也不需要。它只问一件事：你能不能在给定的框架内，写出符合给定标准的文字。

教育从而成为一种与真实世界隔绝的活动。一个读书人可以在书斋中穷尽一生，不接触土地、不参与劳作、不观察自然、不试验技术，却仍然可以通过科举获得“治国平天下”的资格。他的智识活动与真实的物质生产之间，没有任何直接的联系。他所学习的一切——经书的义理、注疏的阐释、文章的格式——都不是为了用于改造世界，而是为了通过考试。教育的目的被彻底标准化：不是为了发现新知识，而是为了重复旧答案；不是为了改造世界，而是为了在给定的框架内写出符合标准的文章。

更关键的是，“代圣贤立言”这五个字，本身就是对一切独立思考的制度性禁止【7】。你不是在表达自己的观点，而是在代圣人说话；你不是在提出新的见解，而是在重复已有的阐释。八股文从破题、承题到起讲、入手，每一段的功能都被预先规定了，考生没有自由发挥的空间。一个考生可以在文章中写出辞藻华丽的句子，但他不能说出任何朱熹没有说过的话；他可以在格式上做到完美无缺，但他不能提供任何超越既有框架的思考。

科举制度不允许创新的本质，远不止是“不鼓励新想法”那么简单——它是在制度层面系统性地禁止了对世界的理论改造。技术创新被排除在考核之外，这还只是表象。更深层的暴力在于：它禁止你对社会秩序本身进行理论上的质疑和重构。你可以在给定的框架内讨论如何“治民”，但不能追问这个框架本身是否合理；你可以阐释圣人為何如此说，但不能提出一个与圣人不一致的新理论。一切超出既定框架的东西，在制度层面都是非法的。这种制度性的禁止，不是通过对人的压制来实现的，而是通过对考核内容的设计来实现的——不考，就不需要；不需要，就不会产生。当整个教育体系都不要求你提出新东西的时候，新东西自然就

不会出现。这就是模拟性教育的深层机制：它训练的不是你“如何思考”，而是你“如何不思考”——如何用标准的方法回答标准的问题。

因此，科举制度的本质不是“摧残人性”——那是道德层面的判断——而是系统性地“改造世界的实践”从教育中剔除，将教育彻底改造为一种脱离真实生产、脱离社会实践、脱离创新的模拟活动。它使教育成为极致的非经济活动，使受教育者成为相对脱离物质生产的阶层。

科举制度的统治效力，不仅体现在它训练了“不思考”的人，更体现在它对被统治者群体的系统性分化上。它源源不断地从被统治者中选拔出一批愿意为统治者卖力的代理人，将他们从生产劳动中剥离出来，纳入统治体系。这一机制的核心作用在于：削弱被统治者作为一个整体的联合能力，缓解对立阶级之间的直接冲突。

被统治者一旦获得了通过科举上升的可能性——哪怕这种可能性对于绝大多数人而言微乎其微——他们便不再将整个统治秩序视为需要推翻的对象，而是将自己视为“尚未成功”的个体。贫苦的农家子弟若能通过科举改变命运，他便不再是农民阶级的一员，而成为统治机器的一个齿轮。他不再代表被统治者的利益说话，而是代表统治者去说话、去管理、去镇压。这套机制源源不断地将潜在的对抗力量转化为体制的维护力量。每一批新晋的进士、举人、秀才，都是统治秩序从被统治者中吸收的新鲜血液——他们原本可能成为反抗者，但制度将他们变成了统治的代理人。

更为隐蔽的是，科举在庞大的被统治者与极少数的最高统治者之间，塑造了一个庞大而稳定的中间阶层——士绅阶层。这个阶层既不是最高权力的掌握者，也不是直接的生产劳动者。他们拥有文化资本、社会声望和地方影响力，在朝廷与民众之间充当着缓冲层。他们向上执行朝廷的政令，向下维持地方的秩序。正是这个中间阶层的存在，使得最高统治者无需直接面对亿万被统治者的压力——政令通过士绅传达，矛盾通过士绅消解，反抗通过士绅被提前感知和压制。统治关系的直接对抗性由此被层层中介所缓冲，社会冲突被钝化、被疏导、被管理。

换言之，科举制度的统治效力体现在三个层面。第一层：它源源不断地吸收被统治者中最有潜力的人，将他们转化为统治力量的组成部分，从而持续削弱被统治者阶级的联合能力。第二层：它在统治者与被统治者之间构建了一个庞大的中间阶层，作为缓冲地带，大幅度降低了两大阶级之间直接冲突的风险。第三层：它通过将所有智力活动锁定在经典阐释的循环之中，消解了可能威胁统治的新思想、新实践的产生条件，从而实现了统治关系的自我再生产。模拟性教育之所以高效，正是因为它同时完成了这三重任务——分化、缓冲、再生产——以最低的成本维持着一个庞大政治机器长达一千三百年的稳定运转。

在科举制度之前，尽管教育已经从直接的生产劳动中独立出来，但知识仍然指向实践——无论是服务于行政、祭祀、军事还是生产管理，它仍有其实际的功能。奴隶制时代的知识确实服务于政权，但它所服务的是实际事务，是在真实世界中运转的实际事务。书吏记账，是为了管理真实的粮食和土地；贵族学“六艺”，是为了统领真实的军队和民众。知识脱离的是劳动过程本身，但尚未脱离它所指向的实践对象。

然而，随着科举制度将模拟性推向了极致，知识指向的对象开始发生一种深层的转折。这种转折不是瞬间完成的，而是在数百年间逐渐强化、沉淀的，但它的起点可以被清晰地定位在模拟性教育被制度性固化的那一刻。在此之前，教育的“模拟性”主要表现为训练方式的模拟——不是直接在实践中学习，而是通过文

本、课程、考核来模拟实践所需的知识。但训练方式虽然是模拟的，知识本身仍然被认为是可以用于实践的。而在模拟性达到极致之后，一个更根本的质变开始发生：知识本身开始从实践中脱离出来，不再指向改造世界的真实活动，而是指向它自身。它所服务的已不再是实际事务，而是这个模拟体系自身的运转和再生产。

这种转折的实质，是知识的功能从“服务于实践”开始转向“服务于知识自身”。教育培养的不再是能够运用知识去改造世界的人，而是能够掌握知识本身的人。考核的方式——“代圣贤立言”、以注疏为唯一标准、以八股为固定格式——使得知识不再需要与任何真实世界的问题发生关系。知识的意义在于它能够被背诵、被阐释、被在考场上复现，而不在于它能够被用来做什么。一个人可以穷尽一生研读四书五经，却不曾用它们去解决任何一个真实世界中的问题，但这并不妨碍他凭借这些知识获得最高的社会地位。知识的实践功能被清空了，它的社会功能却空前膨胀——因为它成为了分配社会位置的核心依据。

这种转向的深层功能，在于它以一种极其隐蔽的方式完成了对潜在反抗力量的消解。整个帝国的智识精英——那些最聪明、最有精力、最可能对现实秩序产生质疑的人——被全部投入了一个无害的循环之中。他们的全部智力活动被锁定在对既有经典的阐释与复述之上，他们的人生目标被简化为“通过考试—获得官职”，他们的全部精力被消耗在书斋与考场之间。当一个人的全部生命都被这套系统所吸纳，他便没有余力去追问系统本身是否合理。他的全部智识活动都被导向了对既有秩序的确认与再生产，而不是对它的质疑与改造。

科举的效力并不仅仅停留在它的时代。自隋唐以降，这套制度持续运转了一千三百年，在漫长的历史中，它早已超出了“选拔工具”的功能范畴，成为塑造社会心理、文化认同乃至整个文明走向的深层结构。它让“读书—考试—做官”成为唯一被认可的成功路径，它让“劳心者治人，劳力者治于人”成为根深蒂固的社会共识，它让对经典的阐释成为唯一合法的智识活动。

鲁迅笔下的孔乙己，正是这套制度在千年沉淀之后所塑造出的典型人格。他穷困潦倒，连一碗酒钱都付不起，却始终不肯脱下那件破旧的长衫。长衫不只是衣服，它是一个阶层身份的象征——穿上它，就意味着与“短衣帮”划清了界限，意味着他是“读书人”，是“劳心者”，是不该从事体力劳动的人。孔乙己宁可站着喝酒，也不肯与做工的人为伍；宁可穷死，也不肯脱下长衫去谋一份糊口的营生。旁人的嘲笑、生活的窘迫，都无法动摇他对这个身份的执着。

孔乙己的困境不是个人的性格悲剧，而是一种制度性的文化困境——在科举制度塑造的价值体系下，一个读书人可以穷困潦倒，但不能放下身段去从事生产劳动，因为那意味着对“读书人”这个身份的背叛。读书人的身份认同已经被制度深深嵌入骨髓，以至于哪怕制度本身已经崩塌，这种认同仍然作为一种文化基因延续下来。当一种制度能在一千三百年间持续不断地自我复制，它就不仅仅是一种制度——它已经成为文明基因的一部分。

长衫不仅是穿在身上的，更是穿在心里的。

这套模式的影响力还远远超出了中国本土。它深刻地影响了东亚及中国周边的大部分国家——朝鲜半岛全面引进科举制度，将其作为选拔官僚的核心机制；越南在独立后也建立了一套模仿中国科举的儒学科举体系；日本的贡举制度虽未长期延续，但其对律令体制下官僚选拔的影响不可忽视。科举所到之处，都带来了同样的结果：模拟性教育成为政权维持统治的首选工具，实践性的知识与技能被边缘化。

到了近代，当西方传教士和启蒙思想家接触到中国的科举制度时，他们看到的是一种与现代理性精神高度契合的、不依赖于出身和血统的选拔机制。欧洲的文官制度在建构过程中，或多或少地受到了科举理念的影响。只不过在西方，它被剥离了儒家经典的内容，被嫁接到现代国家的行政体系之中，成为资本主义时代新的模拟性教育的基础构件。

封建社会的科举制度，将阶级社会的模拟性教育推向了制度化的巅峰。它以最低的成本维持着最高效的统治，让一代又一代最聪明的头脑心甘情愿地投入对既有文本的阐释之中，使教育成为极致的非经济活动，使受教育者成为相对脱离物质生产的阶层。而当这套逻辑在东亚被广泛复制、在近代被西方嫁接时，模拟性教育的统治效力便不再只是东方文明的独有经验，而成为阶级社会教育的一条普遍规律——直至一种新型政权的出现，才第一次提供了打破它的可能性。

民国时期的教育改革，本质上是对科举制度所固化的“知识服务于知识”这一极端观念的重大冲击。科举制将知识锁死在自我循环之中，使其完全脱离了改造世界的实践功能；而民国教育改革的一个重要方向，正是尝试将知识重新指向实践。蔡元培提出的“实利主义教育”【8】、1922年学制中“职业教育”的纳入【9】、1929年课程标准对“生产劳动”的强调【10】——这些都是在制度层面上试图扭转知识的方向，让它重新服务于现实生活、服务于社会发展。这是一次方向性的转变。

当然，这种转变在多数情况下仍然停留在制度设计的层面。民国时期的大部分学校——特别是城市中的中小学和大学——其教育形态仍然是模拟性的：学生在课堂上学习抽象的知识，通过考试获得文凭，教育过程与真实的生产劳动和社会实践之间的距离并未被真正打破。非经济性仍然是这一时期教育的主流形态。但即便如此，科举时期那种“知识完全脱离实践、读书完全脱离生产”的极端状态已经被制度性地否定了。教育的方向被重新设定——哪怕它尚未真正抵达，但它已经开始朝那个方向移动。

这种方向性的转变，在科举瓦解后的数十年间逐步积累，为后来的一种新的教育实践提供了观念上和制度上的准备——一种真正将教育拉回经济性轨道的实践。但这种准备本身，还远不是实践本身。

而真正将教育重新拉回“经济性活动”轨道的，是中国共产党领导的根据地教育实践。从江西苏区到陕北延安，共产党在极其艰苦的条件下，逐步建立了一套全新的教育体系。在中国数千年教育史上，这是第一次有政权系统地、大规模地将一部分教育与生产劳动结合起来，使教育不再仅仅是对文本的模拟，而是在改造世界的真实实践中完成人的培养。

1931年11月，中华苏维埃共和国成立，第一次全国工农兵代表大会通过的《中华苏维埃共和国宪法大纲》明确规定：“中国苏维埃政权以保证工农劳苦民众有受教育的权利为目的。在进行国内革命战争所能做到的范围内，应开始施行完全免费的普及教育”【11】。1934年1月，毛泽东在第二次全国苏维埃代表大会的报告中，正式提出了苏维埃文化教育的总方针：“在于以共产主义的精神来教育广大的劳苦民众，在于使文化教育为革命战争与阶级斗争服务，在于使教育与劳动联系起来，在于使广大中国民众都成为享受文明幸福的人”【12】。中心任务是“厉行全部的义务教育，是发展广泛的社会教育，是努力扫除文盲，是创造大批领导斗争的高级干部”【13】。

这四句话中，“教育与劳动联系起来”是最关键的一句。自阶级社会诞生以来，数千年的教育史本质上是一部教育脱离劳动、脱离实践的历史——而在中国教育

史上，苏维埃教育方针第一次在制度层面将“教育与劳动”确立为不可分割的关系。这不是对科举时期“知识服务于知识”的局部修正，而是对整个教育方向的根本性扭转。

然而，根据地教育并非铁板一块。它同时包含了两种性质不同的教育活动。

一种是经济性活动——即那些在改造世界的真实实践中完成的教育。抗日军政大学是其中最典型的代表。1936年6月1日，中国人民抗日红军大学在陕北瓦窑堡成立。1937年1月，学校更名为“中国人民抗日军事政治大学”（抗大），校址设在延安。从1936年到1945年，抗大在九年办学实践中，始终坚持理论联系实际，形成了教育与生产相结合、教育与战斗相结合的人才培养路径，培养造就了十多万名德才兼备的军政干部。

抗大的根本特征，在于它不是“在课堂里模拟战争和生产”，而是在真实的战争和生产中完成教育。每期抗大学员入学的第一课，就是扛上锄头上山开荒种地，抡起镐头挖窑洞建校舍。1939年，毛泽东专门为抗大开展大生产运动题词：“一面学习，一面生产，克服困难，敌人丧胆”【14】。同年12月，他又题写道：“现在一面学习，一面生产，将来一面作战，一面生产，这就是抗大的作风，是足以战胜任何敌人的”【15】。抗大师生在一个多月的劳动中，共开荒地近2万亩，播种1万亩，种菜270亩，收获粮食100多万斤。

这里没有“模拟”——开荒就是真开荒，收获的粮食就是真粮食；挖窑洞就是真挖窑洞，建成的校舍就是真住进去。毛泽东说得好：“打窑洞就是学习，而且是很重要的学习。不要小看打窑洞，你们知识分子是读书人，长期脱离劳动，不会打窑洞怎么会和劳动人民有共同语言呢？打窑洞是接近工农的第一步，打窑洞就是在打通和工农群众隔开的墙”。这种在真实劳动中学会劳动、在真实战斗中学会战斗的教育方式，正是经济性活动——它本身就是改造世界的实践的一个内在环节。

另一种则是非经济性活动——即那些仍然以知识传授为主的教育形式，它们与旧式教育在形态上没有本质区别。1933年3月，马克思共产主义学校在江西瑞金叶坪正式创办，这是中国共产党创办的第一所中央高级党校。同年，徐特立主持创办了中央列宁师范学校，有教员12人，学生400多人，除开设文化课程外，还要开展军事训练活动。这些党校和师范学校的核心职能是传授理论知识、培养干部——教学内容虽然服务于革命事业，但教学方式本身仍然是课堂讲授式的知识传递，属于模拟性、非经济性活动的范畴。

同样，根据地广泛开展的社会教育——识字组、半日校、夜校、冬学遍布于各县城市与乡村——其职能是扫除文盲、普及基础文化知识。1940年陕甘宁边区的夜校、半日校入学人数共有14000人，识字组组长人数达到24000人。这些教育形式传授的是基本的读写算能力，其教学方式仍然是传统的知识传授，不是改造世界的实践本身。它们属于非经济性活动。

这种非经济性教育的存在，并非根据地教育者的理论不彻底，恰恰是他们在极端困境下的务实选择。在红军和中国共产党面临的艰苦条件下——物资匮乏、战争频仍、根据地分散、文化基础薄弱——非经济性的课堂教育具有不可替代的现实优势：一名教师、一间教室、一套教材，就能以极低的成本在短时间内完成对大批人员的扫盲、基础文化普及和马克思主义理论素养的初步培育。如果坚持所有教育都必须在实践中完成，不仅无法在数年内完成扫除文盲、培养初级干部的紧迫任务，甚至可能拖累整个革命事业的推进。经济性教育是方向，非经济性教育是手段——在当时的历史条件下，两者缺一不可。

根据地教育的革命性，不在于它消灭了非经济性教育——它从未消灭，也不可能当时的条件下消灭。它的革命性在于：它第一次在一个政权的支持下，开辟了“教育可以在实践中完成”这一全新的可能性，并使之成为教育体系中一个不可忽视的组成部分。在此之前，一切政权支持的教育都是纯粹的模拟；而在根据地，教育第一次同时包含了“模拟”和“实践”两种形态，后者虽不占主导，却标志着教育史上一场深刻的质变。

根据地教育的另一个重要特征，是它对“理论与实践脱节”这一旧式教育顽疾的系统性治疗。苏区的教育“主要是由工作到学校，又由学校到工作”——学生把学到的知识带到实际工作中去运用，解决实际问题；然后又带着实际工作中遇到的问题回到学校，使理论和实际结合起来。旧式教育——无论是科举还是民国时期的西式学校——都是“先学后用”，学与用之间存在着一道漫长的、不确定的间隔。而根据地教育打破了这种间隔：学立即指向用，用立即反馈学。这种“学用一体”的模式，虽然主要存在于干部教育的循环中，却为教育指向实践提供了制度性的通道。

1968年，毛泽东发出“知识青年到农村去，接受贫下中农的再教育，很有必要”的号召【16】。一千六百余万知识青年奔赴农村。“接受再教育”的核心方式，不是坐在教室里听课——而是与贫下中农同吃、同住、同劳动。知青学会了盖房、犁地、插秧、播种、移苗、割麦等多种农活。正如亲历者所言：“所谓接受再教育，其实也就是劳动锻炼。”

知青上山下乡，是抗大逻辑在和平年代的延伸。它将“在改造世界的实践中完成教育”这一方向，从战争时期的根据地带到了社会主义建设时期。知青不是在课堂上模拟农村，而是真实地成为农民、真实地从事农业生产。教育的内容就是劳动本身，教育的形式就是劳动的过程。当然，我们必须清醒地认识到：知青上山下乡运动在具体实践中存在诸多问题——强制性的动员方式、对个体意愿的忽视、某些地区知青与农民之间的实际隔阂、以及因缺乏制度保障而导致的教育质量参差不齐。它不是一次完美无缺的教育实验，也不应该被理想化地歌颂。但从教育本质的层面审视，它所代表的“在真实实践中完成教育”的路径，与抗大共享同一个逻辑，是同一脉络在和平年代的延续。

当然，根据地教育和知青上山下乡都是在极其艰苦的历史条件下进行的，其规模有限、形式粗糙，远不能与和平时期的正规教育相提并论。它们的教学内容受限于当时的生产力水平和现实需要，教育对象也主要是特定群体，尚未覆盖全体社会成员。但它在教育史上的意义是深远的——它第一次在中国数千年教育史上，在一个政权的支持下，系统性地打破了“教育脱离实践”这一数千年的铁律，证明了教育可以不脱离实践，可以在改造世界的过程中完成人的塑造。不是全部，但毕竟已经出现。它证明了当政权不再是压迫劳动者的工具，而是组织劳动者改造世界的工具时，教育可以从“模拟”回归“实践”。尽管这只是局部实践，尽管非经济性的教育形态仍然占据主导，但方向已经改变——教育不再是单纯地让人适应世界，而是让人学会改造世界。

然而以上，我们梳理的中国共产党领导下的教育实践革命是在中国教育史上，一次珍贵而勇敢的先行。它第一次在一个政权的支持下，开辟了“教育可以在实践中完成”这一全新的可能性，打破了数千年来教育脱离实践的铁律。但我们必须清醒地认识到：这些尝试是在极其特殊的历史条件下——战争、封锁、物质极度匮乏、生产力水平低下——作出的探索，它的一切形态都受制于那个时代的局限。它不是一套可以被直接迁移到21世纪的“成熟经验”，更不是一个可以被标

准化复制的“教育范本”。它是先行者，不是模板。它所开辟的方向——让教育回归实践，让人在改造世界的过程中完成自我塑造——是值得我们继承的遗产；但它的具体形式、组织方式、教学内容，都必须被重新置于当代的生产力条件、社会结构和历史任务之中加以审视、批判和再造。继承它的方向，而非照搬它的形态。

西方教育传统沿着另一条轨迹展开。它与东方文明路径不同、形态各异，却共享阶级社会教育的同一根本特征：模拟性。

古希腊文明孕育了西方教育哲学的两条基本脉络：以雅典为代表的自由主义、通识性“教化”；以斯巴达为代表的国家主义、军事化“阿戈格”训练体系。这两者的张力构成了西方教育史上关于“个人自主性”与“国家集体性”权衡的永恒主题。

雅典教育旨在通过体育、德育、智育和美育的和谐发展，培育“身心既美且善”的公民。雅典男童的教育依托于私营机构，由三位教师协同完成：语法教师传授读、写、算；音乐教师教授诗歌、弹奏里拉琴、舞蹈；体育教师在体育馆指导身体技能。十五六岁后，少数贵族子弟进入国立体育馆深造；十八至二十岁加入埃弗比团接受军事训练，通过公民资格考核后方能获得正式公民身份。雅典教育在考核上不重笔试，而重体育竞技与修辞论辩。赛跑、摔跤、标枪——这些活动本身在身体层面是真实的，不是模拟。修辞论辩在真实的公民大会上确实可能影响城邦决策——那也是实践。但问题在于：当这些活动被装入教育的建制之后，它们的性质发生了转化。一个青年在竞技场上赛跑，不是为了运输物资或传递军情，而是为了在公民面前展示体能以获得资格认证——他跑的路程被测量、成绩被记录、名次被比较，这套程序本身是在复现一种“可被考核的身体表现”。在学校的修辞训练中，学生被分配立场、按照既定的格律练习演说，教师评判的标准不是“你是否说服了真实的听众”，而是“你是否掌握了正确的技巧”。它们已经从实践的工具转化成了建制的符号——指向的不是改造世界，而是通过考核获得身份。雅典教育本质上是对奴隶制城邦秩序进行再生产的工具。它把真实世界中那些具有实践性的活动从原有的实践场景中抽离出来，放进学校建制内部，赋予一套可考核的形式，使其服务于公民身份确认和秩序维系。这就是“被收编”的含义——一旦被政权认可、被制度化，雅典教育便遵循阶级社会模拟性教育的普遍规律，属于非经济性活动的范畴。

斯巴达的“阿戈格”则呈现出一种更为复杂的过渡形态。七岁的男童必须离开家庭进入兵营，编入年龄班接受严酷的体能训练、忍饥挨饿、野外生存和搏击训练。新生儿出生时即接受体格检查，虚弱者直接被丢弃于山谷；七岁入营后要经受频繁的皮鞭抽答以测试耐痛力与服从性。这些日常规训都是模拟——用训练来模拟未来的战争，用服从来模拟军队的纪律，用忍耐来模拟战场的残酷。但斯巴达教育并非铁板一块。青年阶段最优秀的学员必须参与的“秘密服役”——仅携带匕首和最少量的口粮被抛入野外，夜间潜伏猎杀潜在反叛者——这不是模拟。这就是真实的军事行动，真实的镇压，真实的生死。这个考核环节本身，就是实践。它直接改造了现实的社会关系——消灭了反抗者，维护了统治秩序。斯巴达教育之所以呈现出这种混合形态，是因为它属于奴隶社会早期的产物。它刚从原始社会中脱胎而来，还带着原始社会“教育即实践”的历史印记。它不可能一步到位地完成从实践到模拟的全面转型——那些真实的生存考核和军事行动，就是这种过渡状态的物证。但它的日常规训方式已经明确无误地指向了阶级社会模拟性教育的方向。它既是对原始社会教育实践性的残余继承，也是对阶级社会教育模拟性的早期探索。不合格者终身沦为没有完整公民权的二等公民，通过者才被正式接纳为全职斯巴达战士。这套筛选机制的有效性，恰恰建立在那个真实的猎杀环节之上——如果没有实践环节的检验，整个模拟训练体系就失去了它与真实世界之间的唯一连接点。

古罗马继承了希腊的教育遗产，建立了清晰的三级教育架构：初级学校传授基础的“三

R”（阅读、书写、算术）；语法学校深入研读拉丁语与希腊语文学；修辞学校训练逻辑推演与雄辩能力。教育家昆体良在《雄辩术原理》中提出了极具先驱意义的思想——教育应当遵循儿童的自然年龄特征，以温和的赞赏与适度的竞争取代粗暴的体罚【17】。在考核机制上，罗马教育排斥笔试，认为书面测试无法评估未来领袖的现场气场与控场能力。其考核完全依托于现场模拟法庭辩论——劝谕性说服演说和争议性辩护演说。昆体良的“温和”改变了规训的方式，但未改变规训的实质。罗马教育培养的是律师、行政官员、演说家，服务于帝国的统治秩序——仍然是政权支持下的模拟性教育。

西罗马覆灭后，古典学术在教会的庇护下得以保存。十一、十二世纪，大教堂学校逐渐脱胎为独立自治的学者学术行会——中世纪大学。巴黎大学、博洛尼亚大学、牛津大学形成了经典的“七艺”体系：语法、修辞、逻辑（“三艺”）以及算术、几何、天文、音乐（“四艺”）。学制考核经历了精密的学位答辩：学生在完成“三艺”学徒期后参加初级口头辩论考核，通过后方能获得学士头衔；再经两年“四艺”研习后，迎来终极试炼——“开始执教仪式”，考生必须在全校硕士和博士组成的行会中主持一场旷日持久的公开大辩论，通过者由大学校长授予“教师执照”。

与此同时，伊斯兰世界正经历空前的文化繁荣。阿拔斯王朝在巴格达建立了“智慧宫”——集图书馆、翻译中心、学术研究会和天文台于一体的综合性学术机构，发起“百年翻译运动”，将古希腊、叙利亚、梵文古典文献系统译为阿拉伯语。与智慧宫并行的是广泛分布于伊斯兰世界的“马德拉萨”（高等经学院）。其核心评价体系是“伊扎哈”认证制度——学生必须在特定导师座下长期听讲并进行高强度的经义辩论，直至能够无误地背诵、注释和辩证某一特定经典文本；导师对其进行口头和书面综合大考，合格后签署“伊扎哈”，列明学生已掌握哪些文本。

中世纪大学与阿拉伯智慧宫的教育，无论内容多么精深、辩论多么激烈，本质上都是非经济性活动。它们传承的是古典文本、神学教义和哲学思辨。算术、几何、天文、音乐——这些知识本身无疑是人类改造世界实践中产生的智慧结晶，是实践的重要成果。但当它们被装入课堂、设定为“七艺”的必修科目、通过公开辩论来考核时，它们便完成了从实践成果到模拟素材的转化。学生研习天文学不是为了航海，而是为了论证神学；研究几何不是为了丈量土地，而是为了训练逻辑。知识被供奉而非被使用，被传承而非被实践。它们同样是政权（教权或王权）支持下的模拟性教育——模拟的是经院哲学的逻辑推演和神学论证，而非对真实世界的改造。

历史行进到文艺复兴。十四至十六世纪，意大利教育家维多里诺于1423年在曼图亚创办“快乐之家”，实施体育、德育与智育并重的方针，招收贵族子弟及平民天才儿童。他尊重儿童身心发展特点和个性差异，反对死记硬背和体罚，主张启发式教学，被称为“仁爱之父”。十七世纪，捷克教育家夸美纽斯在《大教学论》中提出“泛智主义”——把一切知识教给一切人，反对经院主义教学的强制性，首次提出量力性原则，最早详细阐述了班级授课制及学年制度【18】。与此同时，天主教耶稣会于1599年颁布《学习规程》，设计了精密的考核机制：每日一复习、每周一小测、每季一大考；学生分为两队进行学术PK，获胜者被授予荣誉称号；全区使用相同试卷，由外部视导监督年终统一升学考【19】。文艺复兴和启蒙时代的教育改革者——维多里诺、夸美纽斯——在形式上对教育进行了“人道化”改造：废除体罚、尊重儿童、强调兴趣【20】。但他们从未质疑一个根本前提：教育为何必须脱离实践？他们改良的是教育内部的规训方式，而非教育与实践的关系本身。用更温和的模拟代替了更残酷的模拟，但模拟的性质从未改变。这些改革从未被政权真正采纳为主流——它们只是主流之外的点缀，而政权真正支持的教育，仍然是服务于国家机器运转的模拟性训练。

正是在这一历史语境中，卢梭登场了。

法国启蒙思想家让-雅克·卢梭在其教育巨著《爱弥儿》（1762年）中，提出了“自然教育”

的理念——教育应当顺应儿童发展的自然规律，而非强行灌输社会既定的知识。他将教育分为三种：自然的教育、人的教育和事物的教育。在卢梭的体系中，考核不是书面考试，而是自然本身——儿童在森林中迷路时，必须利用太阳的方向与苔藓位置自救；通过独立制作一柄木工椅来考核其生存技能。【21】

“不要急于把书本塞给儿童，而要让他们去触摸生活”——卢梭这句宣言【21】，第一次在理论上触及了教育的核心本质：真正的教育不在书本中，不在考卷上，而在与真实世界的直接遭遇之中。他看到了模拟性教育的虚假性，看到了书本知识对儿童生命的窒息，看到了真实生活本身才是最好的教育。

但卢梭终究未能完成这一突破。他看到了“生活”，却没有看到“生产”。他的爱弥儿在森林中辨识方向、在木工坊中制作椅子——这些活动触及了真实世界的某个侧面，但它们始终停留在个体与自然的直接关系之中。卢梭从来没有让他的爱弥儿走进作坊参与真实的社会协作生产，也从来没有让他面对阶级社会的真实权力结构。他的“自然人”是抽离于社会关系之外的个体，而非处于社会生产网络中的生产者。他所追求的解放，是个体在自然状态中的自我保全，而非全人类在改造世界实践中的共同解放。因此，他提出的标准是一个人的生活活动，而非一个人在社会中的生产与生活。他指出了教育必须回归真实世界的方向，但他把“真实世界”窄化为个体生存的自然环境，而非人类集体改造世界的生产实践。卢梭是自然主义的，追求回归“自然状态”；而我们的框架是历史唯物主义的，追求在改造世界的实践中实现人的解放。卢梭指出了方向，但他不知道通往这个方向的道路是什么。他只能在观念中解决问题——用“自然”对抗“社会”，用“个体”逃避“集体”。他不知道的是：只有当一个阶级成为历史的主人、当政权从压迫工具转变为人民改造世界的组织者时，教育才能从“模拟”回归“实践”。

如果说文艺复兴和启蒙运动是教育异化内部的改良，那么十九世纪普鲁士模式的崛起，则是将模拟性教育在工业化国家中推向了大规模制度化。

1806年普鲁士在耶拿战役中惨败于拿破仑，国家精英将败因归咎于军队缺乏忠诚、守纪的国民意志。哲学家费希特在《对德意志国民的演讲》中尖锐指出，国家必须通过普及性的强制学校教育建立“人工达成的全国性共识”【22】。普鲁士建立了一套由国家财政支持并受中央监督的公共教育体制。1810年颁布教师国家认证法案，1788年创设、1812年全面推行的国家统一毕业暨学术考试（Abitur），成为控制社会阶层向上流动的最高分流阀门。

这一体系实行了严密的三轨制选拔分流。精英学术学校（约占百分之零点五到百分之一）培养未来的政治、军事决策者，通过Abitur统考取得大学入学资格；实科学校（约占百分之五到七点五）培养专业技术官僚，通过国家组织的行业标准化考试获得技术执照；国民学校（约占百分之九十二到九十四）教授基础读写与神职规训，不设升学通路，只考核对指令的服从度。普鲁士模式随后向全球扩散。1843年，美国教育家霍拉斯·曼亲赴普鲁士考察，随后在新英格兰地区大力推行公立学校运动，于1845年在波士顿学校中首次引入书面标准化测验。法国第三共和国在普法战争惨败后，教育部长茹尔·费里在1880年代通过法案，建立现代法国“世俗学校”的三大支柱（免费、世俗、义务），并建立了国家统一考试系统。

普鲁士模式是模拟性教育在工业化时代的一次“升级”——它在规模上实现了全覆盖，在结构上实现了精密的阶层分流，在技术上实现了标准化考核的全球扩散。它没有发明模拟——模拟从阶级社会诞生起就与政权支持的教育如影随形——但它让模拟成为多数人必须接受的生活现实。教育不再是少数精英的晋升游戏，而成为大多数人被分配阶级位置的仪式装置。

进入二十世纪，进步主义教育运动掀起了一场针对刻板教育体制的反叛。约翰·杜威在1894年创立芝加哥大学实验学校，验证其“教育即生活、教育即经验之重组”的理念——彻底拆毁按学科分类的传统模式，摒弃等级评定制度，创立过程性情境评估与自我反思评价机制

【23】。

杜威确实看到了“教育即生活”这个方向——这比他同时代的教育理论家走得更远。他让儿童在项目中学习，在真实情境中解决问题，让身体参与进来，让经验成为学习的材料。他所创造的过程性情境评估，确实比试卷、试题、假设性模拟更接近真实世界——儿童不是在纸上答题，而是在做木工、测土地、讨论社区问题。但问题在于：这个“生活”是被学校建制重新编码过的生活。杜威的芝加哥实验学校是“实验室”——精心设计的项目、可控的情境、可预期结果的活动。这个“生活”里没有真实的风险——一个木工项目失败了，损失的是一块木板；一个测量错误了，纠正后不影响任何人的生计；一场讨论分歧了，不影响任何真实的资源分配。实践的本质是充满不确定性的，它会在真实的生产关系中遭遇不可预见的困难，产生无法预测的结果，在真实的历史条件下碰壁、挫折甚至失败。实践天然带有革命性——因为当你真正去改造世界的时候，你必然遭遇既有秩序的抵抗，你会发现旧规则不适用，你会产生新的经验、新的关系、新的力量。而杜威的“生活”恰恰把这些东西排除掉了。他的实验学校是一个“温室”，里面的一切风险都被控制，一切变量都可预期，一切后果都在安全范围之内。儿童在“做”，但没有在“生产”；他们在“解决问题”，但这些问题是被精心挑选出来的、不触及真实社会结构的、不会引发系统性冲突的“安全”问题。所以，杜威所做的，仍然是一种模拟——只不过它从传统的“试卷模拟”升级为了“具身模拟”。身体参与了进来，情境丰富了，但本质没有变：它仍然是在学校围墙内进行的、与实践割裂的、不涉及真实改造世界的活动。

玛丽亚·蒙台梭利做出了另一种尝试——教具本身的“纠错控制”。感官教具在物理维度上具有单变量的唯一性，如果儿童的操作存在逻辑错误，教具在结构上就无法拼接完整。学生无需教师打红叉，便能通过教具的自发物理反馈完成自我考核和自我纠正。

蒙台梭利比杜威走得更远——她试图让“考核”本身从外部评判变成内部反馈，让学习者直接面对物本身，而不是面对教师的评判。但她仍然没有跳出模拟的框架。蒙台梭利的教具是“被设计好的世界”——粉红塔的每一块都有精确的尺寸差异，数珠的长度被严格规定，儿童操作的结果是预知的，错误的后果是零风险的。她的教室里没有真实的风雨、没有真实的饥饿、没有真实的生产关系。儿童面对的是“教具”，而不是“世界”；他们“操作”，而不是“生产”；他们“发现”的是设计者早已安排好的规律，而不是在真实实践中遭遇的不可预知的问题。这仍然是模拟——而且是一种更精致的模拟，它让模拟变得如此隐蔽，以至于让人误以为这就是真实本身。【24】

进步主义教育运动是教育异化内部最有价值的“反动”。杜威的“教育即生活”、蒙台梭利的“自我纠错教具”，都在试图打破模拟性教育的牢笼，让教育重新接近真实的生活和实践。但它们的局限同样明显：杜威的“生活”是学校内部的微型社会实验，而非改造整个世界的宏大实践；蒙台梭利的“自我纠错”是个体在教具面前的自我发现，而非集体在真实劳动中的共同成长。它们仍然在模拟的围墙内部进行改良，而非打破围墙本身。更重要的是，它们从未成为政权支持的主流——它们只是被容忍的例外，而政权真正倚重的，始终是服务于国家竞争力、经济效率和阶层筛选的模拟性教育体系。

至此，西方教育传统也走完了它的异化之路。从古希腊的雅典与斯巴达，到古罗马、中世纪大学、文艺复兴、启蒙运动、普鲁士模式直至进步主义教育——这条线索与东方型文明的教育演进并列展开，路径各异，却殊途同归：它们都在不同程度上用模拟取代了实践，用秩序取代了创造，用对既有知识的传承取代了对世界的改造。而卢梭，是这条线索上最接近真相的探索者——他看见了问题，但未能找到出路。他不知道的是：只有当一个阶级成为历史的主人、当政权从压迫工具转变为人民改造世界的组织者时，教育才能从“模拟”回归“实践”。

现在，在梳理完东西方的教育发展历程之后，我们有必要讨论一下马克思主义内部对教

育的看法。

马克思和恩格斯在理论上明确提出了“教育与生产劳动相结合”的原则。马克思在《资本论》中指出，未来教育应当“使每一个儿童和少年从九岁起就参加生产劳动，并且把生产劳动同智育和体育结合起来”【25】。在《哥达纲领批判》中，他进一步强调了“生产劳动和教育的早期结合是改造现代社会的最强有力的手段之一”【26】。恩格斯也在《反杜林论》中阐述了劳动的教化意义【27】。但马恩的论述始终停留在原则性论断层面——他们指出了方向，但受限于所处时代的历史条件，未能展开具体的制度设计和实践路径。他们揭示了资本主义教育是资产阶级生产关系再生产的工具，却没有机会去建设一种全新的教育体系。

真正将“教育与生产劳动相结合”推向大规模制度化的，是苏联的教育实践。十月革命后，苏联在列宁的领导下开展了激进的教育改革，试图打破旧沙俄的精英教育体系，建立统一的劳动学校。早期苏联教育强调“劳动是教育的基础”，试图让学生在真实的生产劳动中学习知识和技能。这是对马克思原则的直接实践。但苏联教育在后来的历史中逐渐走向了异化——随着斯大林时期工业化建设的加速，教育从“劳动学校”转向了“专业训练”，从“全面发展”转向了“职业筛选”，从“改造世界”转向了“适应国家计划”。它仍然保留着“教育与生产相结合”的形式——学生仍然要去工厂实习、去集体农庄劳动——但结合的方式已经被高度体制化、科层化，成了一种服务于国家建设需要的工具性结合，而非马克思意义上的“人的全面发展”。

这种异化同样体现在苏联教育的考核方式上。无论是早期“劳动学校”阶段的实操检验，还是后来专业训练阶段的书面考试，其考核的本质始终是模拟——它检验的不是劳动者在真实生产中改造世界的能力，而是劳动者对既定知识的掌握、对标准流程的遵从。学生通过考试获得资格，考试内容以教材为准，完全脱离真实生产中的不确定性和复杂性。即便是在工厂实习的考核中，学生被评价的仍然是“是否掌握了标准操作流程”，而非“是否在真实生产中解决了问题”。这种考核方式训练的不是能够自主改造世界的劳动者，而是符合国家计划需要的合格执行者。苏联教育的经验与教训表明：即便在一个社会主义国家政权下，“教育与生产劳动相结合”也可能被异化为一种新的规训形式——如果劳动者对自身劳动力生产与再生产的实际掌控能力没有被建立起来的话。

在马克思主义理论传统内部，对教育问题做出最深刻剖析的，是路易·阿尔都塞。他在《意识形态与意识形态国家机器》中，将教育明确界定为资本主义社会最重要的意识形态国家机器【28】。他指出：教育系统通过传授“职业技能”的同时，更隐秘地传授对统治阶级意识形态的服从——学生在学校中学会“如何用正确的方式说话、写作、计算”，更学会“如何成为顺从的劳动力”。学校不是价值中立的，它在本质上是资产阶级生产关系再生产的核心装置。阿尔都塞的贡献在于，他用结构主义的武器揭示了教育的阶级本质，指出了教育作为意识形态再生产机器的隐蔽运作方式。但他同样受限于自己的理论框架——他过于强调结构的决定性，从而弱化了革命主体的能动性和实践的可能性。在他的分析中，意识形态国家机器几乎是不可穿透的，而革命主体的生成、教育如何被劳动者掌握并转化为解放工具，这些问题在他的文本中被悬置了。因此，阿尔都塞是一个极其深刻的分析者，但不是一个建设性的革命理论家——他看清了牢笼的全部构造，却没有告诉我们走出牢笼的道路在哪里。

马克思主义内部的教育思想发展，呈现出这样一种格局：马恩提供了方向，但没有展开；苏联展开了，但走向了异化；阿尔都塞剖析了，但没有找到出路。而中国的根据地教育实践——前文已有详细论述——在一个极端贫困落后的条件下，第一次在一个政权的支持下，开辟了“教育在改造世界的实践中完成”这一新的可能性，虽然只是局部实践，虽然充满历史条件的局限，但它第一次为马克思主义“教育与生产劳动相结合”的原则提供了一个真实的、可以参照的历史标本。

至此，我们完成了对整个人类文明教育史的概括性评述。

从原始社会教育即实践本身的原初形态出发，到阶级社会诞生后教育被从实践母体中撕

裂、被政权收编——苏美尔的埃杜巴用机械临摹训练书吏，古印度的古鲁库拉用符号模拟培养婆罗门，中国的“学在官府”用行为模拟复制统治秩序；科举制度将模拟性推向极致，使知识从指向实践转向指向自身，使教育成为极致的非经济活动，使受教育者成为脱离物质生产的阶层；西方从雅典的公民训练到斯巴达的军事规训，从罗马的修辞教育到中世纪大学的经院辩论，从文艺复兴的人道化改良到普鲁士模式的大规模制度化，再到杜威和蒙台梭利在模拟围墙内部的具身化改良——路径各异，却殊途同归：它们都在不同程度上用模拟取代了实践，用秩序取代了创造，用对既有知识的传承取代了对世界的改造。阶级社会教育的异化，共享着一个贯穿性的特征：模拟性。而模拟性的本质，恰恰是非经济性——它使教育脱离实践、脱离劳动、脱离对世界的真实改造，将人从改造世界的真实活动中抽离出来，驯化为适应秩序、复述经典、服从规则的被动个体。这两个特征并非彼此独立，而是同一件事的两个侧面：正是因为它以模拟代替实践，所以它必然是非经济的；正是因为它脱离了改造世界的活动，所以它只能以模拟为方法。教育的异化，归根结底就是教育从经济性活动蜕变为非经济性活动的过程。

对这套异化教育体系的反抗，贯穿了整个阶级社会的历史。卢梭在理论上第一次触及了核心——“不要急于把书本塞给儿童，而要让他们去触摸生活”——但他把“生活”窄化为个体的自然生存，而非集体的生产实践；他指出了方向，却只能在观念中寻找出路。进步主义教育运动试图在模拟的围墙内部打开缺口，却始终不敢触碰“实践”的不确定性与革命性，从未成为政权支持的主流。

直到马克思主义的出现，才为“教育回归实践”提供了真正的理论基础。马克思和恩格斯明确提出了“教育与生产劳动相结合”的原则，揭示了资本主义教育是资产阶级生产关系再生产的工具，指明了教育必须指向人的全面发展的方向。然而，即便是马克思主义内部，对这一原则的探索也始终是尝试性的——马克思本人虽然强调了教育与实践的结合，但并没有指出“模拟性”作为阶级社会教育的贯穿性特征，也并没有指出这种异化的教育的反动性，恰恰在于其非经济性——它脱离实践、脱离劳动，使教育沦为维护既有秩序的意识形态工具，而非改造世界的实践本身。

苏联的实践将“教育与生产劳动相结合”推向了大规模制度化，却在工业化建设的压力下逐渐走向了异化——教育与生产的结合被体制化、科层化为一种新的规训形式，考核方式始终未能摆脱模拟的本质，劳动者对自身劳动力生产与再生产的实际掌控能力始终处于丧失状态。中国的根据地教育第一次在一个政权的支持下开辟了“教育在改造世界的实践中完成”的可能性，却只是局部实践，未能完成体系化的制度化构建。阿尔都塞用结构主义的武器深刻剖析了教育作为意识形态国家机器的运作机制，他看清了牢笼的全部构造，却没有告诉我们走出牢笼的道路在哪里。

现在，我们站在这条数千年历史长河的岸边回望。

我们清晰地看到：阶级社会教育的异化，贯穿性的特征是模拟性，而其本质则是非经济性。它不考核人对世界的真实改造能力，只考核人对既定秩序的复述能力；它不培养能够改造世界的人，只培养能够适应秩序的人；它不引导人走向实践，只引导人在模拟的牢笼中循环。

而对这一异化的反抗，尽管从未停止，却始终未能真正突破模拟的桎梏——直到马克思主义的出现，才第一次提供了理论上的方向；直到社会主义革命的实践，才第一次开辟了制度上的可能性。但无论是理论还是实践，都尚未完成对“模拟性”及其非经济本质的彻底批判和超越。

而接下来，我们将进一步剖析阶级社会中教育学的本质，与人类文明中教育的本真究竟是什么。

第二章 教育的本真与异化：经济性活动的遮蔽与复归

上一章，我们走完了人类文明教育史的漫漫长路。从苏美尔的书吏学校到中国的科举考场，从雅典的修辞训练到普鲁士的标准化教室，从卢梭的天才洞见到杜威的具身改良——我们看到了一条清晰的脉络：阶级社会的教育，无论东西、无论形态，都以模拟性为贯穿性特征，以非经济性为本质属性。它用对世界的解释代替对世界的改造，用对秩序的复述代替对秩序的重构，用对经典的传承代替对实践的参与。

但史的描述再详尽，也不能替代追问。当我们站在历史的岸边回望，一个更为根本的问题浮现出来：如果阶级社会的教育是异化的，那么教育的本真状态究竟是什么？我们凭什么说它被异化了？衡量的标准是什么？

这一章，我们就要回答这个问题。

在展开论述之前，我们必须先确立一个方法论上的自省。当我们谈论教育的“本真”时，我们不是在描述一个曾经存在过的黄金时代，不是在追忆原始社会那种教育与劳动合一的朴素状态，更不是在主张回到那个状态中去。原始社会的教育是经济性活动——那是历史事实，但不是我们论证的根据。如果我们的论证仅仅建立在“原始社会如此”的基础上，那就经不起任何严肃的追问——凭什么原始社会的样子就是标准？凭什么我们不能说阶级社会的教育才是“进步”的、才是“真正的”教育？

我们必须换一种论证方式。

教育的本真是经济性活动——这个判断的真理性，不依赖于某个历史阶段曾经如此。它依赖于一个更深层的东西：人类存在的根本目的。是我们对人类存在目的的理解，决定了教育应该是什么样子；而不是历史上曾经出现的某种教育形态，反过来定义了什么才是教育。

那么，人类存在的根本目的是什么？

从生物学的意义上说，人类与其他动物共享同一个目的：生存与繁衍。这个目的本身并不足以将人类与动物区分开来——一只狮子也在生存，一棵树也在繁衍。如果人类的存在仅仅停留在这个层面，那么教育就没有存在的必要了：本能足以完成生存与繁衍的任务，就像它完成了所有其他物种的任务一样。

真正将人类与动物区分开来的，是人类在生存与繁衍之上建立起来的另一个维度：发展。

发展不是生存的附属品，而是人类存在的本质性维度。动物也在适应环境，但它们只是在“适应”——在给定的自然条件下调整自己的行为。而人类在“适应”之外，还做了一件动物永远不会做的事情：主动地改造环境，使环境符合自身的需要。动物只能被动地接受自然的给予，人类却能够主动地改变自然的形态——用火驱赶野兽，用工具开垦土地，用房屋抵御风雨，用制度组织社会。

这种“主动改造”的能力，是人类区别于动物的根本标志。而“发展”这个概念的真正含义，就是这种主动改造能力的持续扩展和深化——不仅改造自然，也改造社会；不仅改造外部世界，也改造人自身。

但这里必须讲清楚：发展不是一个静态的“目标”，不是一个设定好了等着我们去实现的蓝图。人类社会不是先设定了一个叫“发展”的目的，然后朝着它稳步前进。发展的本质，是不断革命的过程。

这不是在玩弄词汇。生产力与生产关系的矛盾运动，旧事物不断被新事物扬弃，旧秩序不断被新秩序超越——石器时代被青铜时代超越，青铜时代被铁器时代超越，封建社会被资本主义超越，资本主义也终将被社会主义超越。每一次超越都是一次革命，每一次超越都意味着人类改造世界的能力跃升到了一个新的层次。这个意义上的革命，贯穿了整个人类文明史，只要人类还在发展，它就永远不会停止。

发展的本质是革命。

那么，革命从哪里来？它靠什么产生？

靠的不是观念——观念可以描述革命，但不能催生革命。靠的不是愿望——愿望可以指向革命，但无法抵达革命。革命唯一的来源，是真实地改造世界的实践。只有在真实地改造世界的过程中，人才能遭遇旧秩序的抵抗，才能发现旧规则的失效，才能产生新的经验、新的认识、新的力量。一个在真实开荒中学会种地的战士，会发现自己离了书本也能活；一个在真实战斗中学会指挥的军官，会发现旧军事条令不过是纸上谈兵；一个在真实生产中掌握了技艺的工人，会发现他的能力不依赖于任何人的恩赐。实践的经验，是旧秩序无法收编的剩余物——它是活的、动的、不断生成的东西。每一次真实的实践，都是一次对既有秩序的局部超越。而无数次的局部超越积累起来，就是革命。

实践天然带有革命性。不是因为实践者天生就是革命者，而是因为实践本身——作为真实的、不确定的、高风险的改造活动——必然产生出旧秩序无法容纳的新东西。

现在我们回到教育。

即使是被阶级社会所把持、所异化的教育，它的统治者也无法否认一件事：教育必须服务于“社会更好的发展”。无论是中国科举宣称的“学会文武艺，货与帝王家”，还是西方教育中那些关于培养“合格公民”、“有用之才”的论述，统治者都必须把自己的教育说成是“为了发展”的。他们不能说“我的教育是为了让大家退步”——那不符合任何统治的自我正当化要求。他们可以扭曲发展的内容，可以垄断发展的方向，可以把发展窄化为“为统治者服务”——但他们不能否认教育是为了发展这个命题。

而发展的本质是不断革命。那么，服务于发展的教育，就必须本身具有革命性。

这是一个逻辑上绕不开的结论。如果发展的本质是不停顿地向前走、不停地超越既有界限、不断地产生新东西，那么服务于发展的教育，就不可能是一种保守的、驯化的、让人安于现状的活动。它必须是让人获得超越既有界限之能力的活动——它必须是让人产生新经验、新力量、新关系的活动。

那么，什么样的活动具有这种革命性？什么样的活动不具有？这就必须回到我们对两类活动的根本区分上来。

在《经济实践论》中，我们已经将“经济”重新定义为人类改造世界的实践活动本身。依照这个定义，我们可以把人类的活动区分为经济性活动与非经济性活动。^{【2】}

经济性活动，是人类改造世界的实践本身。它直接作用于世界——农民犁地，工人锻铁，医生治病，工程师建桥，天文学家观测星空，理论家构建解释世界的框架——所有这些活动，都不是在“模拟”改造世界，而是在“真实地”改造世界。科学文化实践同样是实践，它是人类认识世界、进而更有效地改造世界的重要环节。

经济性活动具有几个决定性的特征。它是真实的，投入真实的体力、时间、资源；它是不确定的，真实世界的改造不可精确预知；它是高成本、高风险的，可能成功也可能失败，可能收获也可能一无所获。而最重要的是，它是革命性的——每一次真实的实践，都在产生旧秩序无法预先容纳的新经验、新认识、新力量。一个战士在真实开荒中会发现书本知识不够用，于是他创造新的方法；一个工人在真实操作中会发现旧流程不合理，于是他提出新的方案。无数个“新东西”积累起来，旧秩序就被突破了。这就是革命。实践的革命性不需要从外部赋予——它内在于实践本身。

与此相对，非经济性活动是脱离实践的领域。它不直接作用于世界，而是作用于符号——文字、数字、公式、概念。它不是对世界的真实改造，而是关于世界的说法、对世界的模拟、为实践做的准备。它具有可规划性——一切都可以被事先设计好；它具有低成本和高收益——一间教室、一本教材、一场考试就可以完成大规模的筛选和规训；它具有低风险——不会产生真实的失败或真实的代价；它抹杀革命性——学生学到的永远是“已经知道的东

西”，被要求复述的永远是“已经被规定的东西”。非经济性活动不产生新东西，它只是不断地复制已有的一切。

但必须说明：经济性活动与非经济性活动的区分，不在于活动的内容是什么，而在于活动以什么方式展开。科学文化知识本身是人类实践的重要成果，但当它被从实践中抽出来、装进教材、化为考题、圈定在课堂之内，它就不再指向改造世界的真实活动，而指向一种自我循环的符号操作——同一个天文学知识，在真实的观测中是经济性活动，在考场上默写它就成了非经济性活动。

经济性活动与非经济性活动之间的区别，是“实践”与“关于实践的说法”之间的区别。前者产生新东西，推动世界向前走；后者只复制旧东西，让世界原地打转。而教育，既然必须服务于发展，既然发展的本质是不断革命——那么教育就必须是经济性的。非经济性的教育，无论披着什么外衣，本质上都是保守的。它不推动发展，不产生革命性，不让人真正地改造世界。而保守的教育，与教育本应服务的那个不断革命的人类存在目的之间，横亘着一道无法弥合的鸿沟。

现在，让我们用这把刚刚磨好的手术刀，去解剖阶级社会的教育。

我们已经在理论上确立了教育的本真——它应当是经济性活动，是实践本身的一个内在环节，天然具有革命性。我们也辨析了经济性与非经济性两类活动的本质区别——前者直接作用于世界，不确定、高成本高风险、生产新东西；后者脱离实践，可规划、低成本高收益低风险、只复制旧东西。现在，我们终于可以回答那个在第一章中反复浮现、却始终未被正面回答的问题：阶级社会的教育，究竟“非”在哪里？“法”在哪里？

在回答这个问题之前，我们必须先做一个必要的区分。阶级社会的教育有两个可以识别的基本特征：一是服务于政权，二是以非经济性为本质。这两个特征在历史中总是同时出现，但它们并不等同，我们不能把它们混为一谈。

服务于政权，在特定历史条件下，是组织社会的必然选择。任何一个大型社会都需要一套机制来维持运转——需要有人管理公共事务，需要有人执行法律，需要有人组织生产，需要有人抵御外敌。在阶级社会里，这些职能不可能由全体社会成员直接行使，必须通过某种代理形式来实现。教育为政权培养管理人才、输送行政力量、传播统治所需的意识形态，这是历史给出的有限方案。我们承认这一层面的历史合法性——尽管它带有反动的烙印，尽管它服务于少数人的统治，但在当时的生产力条件下，在阶级对立无法避免的历史阶段中，这是社会得以维系的必要代价。在原始社会末期到阶级社会初期，在生产力尚不发达、人类尚未找到更有效的社会组织形式的历史条件下，通过政权来组织社会生产和社会秩序，是当时唯一可行的方案。教育服务于这个政权，在这种历史语境下，有其存在的必然性和合理性。我们无法用今天的标准去苛求古代社会——每一个时代都只能在它所能达到的生产力水平上寻找最适合自己的组织形式。说服务于政权的教育在那个时代是“合法”的，不是说它是对的、好的、应当永远持续的，而是说它是有历史依据的、在那个具体历史条件下无法被超越的。

但服务于政权，不等于必须是非经济性的。问题不出在“为政权服务”本身，而出在实现这种服务的手段——通过非经济性的方式来实现统治，通过模拟来代替实践，通过脱离劳动的教育来培养脱离生产的管理者，通过消耗精力、分化劳动者的手段来维持秩序。这才是我们必须批判的地方。

非经济性教育的非法性，不在于它服务于某种特定的政权——资产阶级政权也好，封建皇权也好，奴隶主政权也好——而在于它从根本上背离了人类活动的核心目的。人类存在的本质是不断革命，革命只来源于真实的实践，教育的本真必须是经济性活动，因为它必须服务于这个不断革命的发展进程。非经济性教育恰恰颠覆了这一本质：它使教育活动从实践母体中撕裂出来，成为一种自我循环的、服务于秩序再生产的符号活动。内容脱离实践，变成

对经典的阐释或对标准答案的记忆；目的偏离实践，变成对功名的追逐或对文凭的获取；检验脱离实践，变成对文本的复述或对标准流程的遵从。它使人类活动从“改造世界”这一核心使命中剥离出来，使之成为一种悬浮于真实生产之上的空中楼阁。

从这个意义上说，非经济性教育的非法性，不是针对某个特定阶级的非法性，而是针对人类存在本身——它否定的是人类活动的根本目的本身。在阶级社会的历史条件下，服务于政权的教育有其工具合法性，但非经济性教育在任何历史阶段都不具有合法性。因为无论生产力发展到什么水平，无论社会组织采取什么形式，人类存在的根本本质始终是不断革命的过程，而这个过程唯一的来源始终是改造世界的实践。任何教育——无论它是为哪个政权服务的——如果它脱离了这个根本，如果它不再是实践的一个内在环节，那么它就从根本上背离了教育的本真。

那么，非经济性教育具体通过哪些手段来实现统治？在第一章中，我们梳理了阶级社会教育的三种实现方式，现在可以更深刻地理解它们为什么必然采取非经济性的形式。

第一种手段，是为庞大的政治机器补充新鲜血液。任何统治体系都需要代理人来执行它的意志——需要官员来管理行政，需要法官来裁决纠纷，需要军官来统帅军队，需要教师来传播意识形态。非经济性教育正是培养这些代理人的最有效装置。它通过一套脱离实践的选拔机制——无论是以经典知识为内容的科举考试，还是以标准化测试为形式的现代考核——从被统治者中筛选出一批人，将他们从生产劳动中剥离出来，纳入统治体系。这些人不再代表被统治者的利益，而成为统治机器的组成部分。他们既不是统治者，也不是被统治者，而是介于两者之间的代理阶层——他们的存在本身，就是统治体系得以运转的必要条件。为什么这种选拔必须是非经济性的？因为经济性的选拔——通过真实的实践能力来判断一个人——具有不确定性，它可能选出不受控制的、具有自主实践能力的人。而非经济性的选拔——通过复述既定知识来判断一个人——确保了被选中的人首先具备的是服从秩序的能力。

第二种手段，是通过模拟性的非经济活动消耗劳动者的过多精力。统治的稳固，不仅取决于统治者的力量，也取决于被统治者的“无力”——无力组织、无力反抗、无力思考。非经济性教育消耗的是劳动者的精力、时间和注意力——不是通过压榨，而是通过承诺。它告诉每一个劳动者：只要你努力读书、通过考试，你就可能改变命运。

这个承诺是否兑现不重要——重要的是，它让劳动者把精力投入到一种无害的活动中去了。1905年，袁世凯与张之洞等人联名上奏的《会奏请立停科举推广学校折》中写道：让读书人“励志潜修，不为邪说浮言所惑……隐戢不虞之诡谋”【29】。这段话近乎直白地暴露了统治者对教育功能的真实理解——“邪说浮言”就是那些可能唤醒反抗意识的思想，“不虞之诡谋”就是读书人可能参与的革命行动。而解决的办法，不是消除产生反抗的根源，而是用“进身之路”把读书人的精力全部吸走。让他们把所有心思都放在考试上，他们就没有精力去搞“诡谋”了。

当一个人把他的全部精力用在背诵经典、练习八股、刷题备考上时，他既没有精力去思考为什么自己必须参加这场考试，也没有精力去联合身边的人改变这场考试的规则。精力的消耗本身就是统治的目的。为什么这种消耗必须是非经济性的？因为经济性的实践活动——真实的劳动、真实的战斗、真实的创造——不仅消耗精力，还生产新东西，增强人的能力，孕育革命的可能性。而非经济性的模拟活动只消耗精力，不生产任何真实的东西——它让人疲惫，却不让人强大。

第三种手段，是通过非经济性教育活动的事后奖励，实现劳动者内部的分化。考试制度的核心功能不是“选拔人才”——尽管它确实选拔出了一部分人——而是“制造差异”。它把劳动者划分为“成功的”和“失败的”、“精英的”和“普通的”、“有前途的”和“没希望的”。这种划分的实质，是在劳动者内部制造一种对立——让失败者将失败归咎于自己的不努力，让成功者将成功归功于自己的天赋，从而让双方都看不到一个共同的事实：他们都被这套规则所支配。

精英与非精英的对立，掩盖了劳动者与统治者之间的根本对立；劳动者内部的竞争，消解了劳动者作为一个整体的联合可能。为什么这种分化必须通过非经济性活动来实现？因为经济性活动的奖励——真实地改造世界获得的成果——是具体的、多样的、不可完全量化的。而非经济性活动的奖励——分数、名次、文凭、头衔——则是抽象的、可排序的、便于制造差异的。只有通过非经济性的手段，才能制造出“你比他多一分”这种精确的等级差异，从而在劳动者内部制造出持续的对立与竞争。

这三种手段——补充血液、消耗精力、分化劳动者——构成了一套完整的统治机制。它们共同的特征是：都是非经济性的。它们不是通过改造世界来维持统治，而是通过让被统治者远离改造世界的实践来维持统治。它们不是让人变得更强，而是让人变得更顺从；不是让人能够改造世界，而是让人能够适应秩序；不是让人去创造新东西，而是让人去复述旧东西。

而教育，原本应该是让人变强的活动——让人获得改造世界的能力，让人在实践中产生新经验、新力量、新关系，让人成为推动历史向前走的力量。非经济性教育却把这个过程颠倒了过来：它让人变弱，让人丧失实践能力，让人安于秩序。这就是它最根本的“非法”所在。

阶级社会的教育将人类数千年的实践活动从教育中剥离出去，将教育异化成了一种独立于实践之外的“准备”。这种异化不仅改变了教育的形式，更改变了人对自身活动的理解——人不再把自己看作改造世界的主体，而是把自己看作接受训练的对象。这是阶级社会教育最深刻的后果：它不仅剥夺了人的实践能力，更剥夺了人对自己是实践主体的认知。

而教育解放的道路，恰恰是这一历史进程的逆转。不是要回到原始社会，而是要超越阶级社会——在一个新型的政权下，在一个劳动者成为历史主人的社会中，让教育重新成为实践本身，重新成为人民改造世界的实践的一个内在环节。不是让教育“接近”实践，而是让教育“成为”实践。不是让教育者“更多地”参与实践，而是让教育本身从根本上恢复它被遮蔽了数千年的本真状态。

第三章 资本主义教育的批判及革命

在进入第三章之前，让我们先回望一下已经走过的路。前两章所做的工作，是在最根本的层面上为教育问题奠定一个坐标。第一章揭示了阶级社会教育最普遍的贯穿性特征——模拟性，以及这种模拟性的本质——非经济性。第二章则从人类存在的根本目的出发，论证了教育的本真状态应该是经济性活动，它本身就是实践的一个内在环节，天然具有革命性，并在此基础上完成了对阶级社会教育异化的系统性批判。

现在，我们要把目光投向一个具体的、活生生的历史形态——资本主义教育。

资本主义教育并非凭空产生，它是阶级社会教育异化在资本逻辑下的完成形态。前资本主义社会的教育服务于政权，其模拟性服务于统治秩序的再生产；而资本主义社会的教育则更进一步——它服务于资本的增殖逻辑，它不仅是统治工具，更是生产装置。它生产的是劳动力商品本身。

这里需要提一点是，当我们说阶级社会的教育作为一种非经济性活动，剥夺了人的实践能力时，并非否认现代教育体系能够传授特定的技能。但我们必须在政治经济学的视阈下厘清：它培养的绝不是“人类本真地改造世界的能力”，而是一种“要素的使用价值”，在资本主义社会具体表现为“商品的使用价值”。具体而言，人类本真地改造世界的能力是一种活的、动态的、生成性的；而“要素的使用价值”或者在资本主义社会具体表现为商品的功用即商品的使用价值则是一种静态的，被客体化了的死物。非经济性的教育将活生生的人的潜能，切割、规训为可以被资本通约、标价与议价的标准单位。因此，非经济性的教育在此并非在完善一个人，而是在加工一个“商品”；学生在学校获得的所谓“能力”，实质上是为了确保自己作为“劳动力商品”能够在资本市场上顺利流通并被消费的功用，是一种被封装好的，死的工

具属性。

让我们回到劳动力商品化的三分法框架。在《资本的当代升维》中，我们已经建立了一个贯穿始终的分析：劳动力的商品化由三个内在统一却又可被清晰辨析的环节构成——劳动力的商品化生产、劳动力的商品化买卖和劳动力的商品化安排。这三个环节构成一个自我强化的闭环：生产为买卖提供“合格商品”，买卖为安排提供“支配权”，安排为生产提供“优化数据”，资本就这样周而复始地运转。【30】

在这三个环节中，资本主义教育占据的是哪一个位置？它既是商品化生产的最主要装置，又是商品化安排得以高效运行的预备阶段。

从生产环节来看，资本主义教育通过一整套精密的制度安排，把一个个活生生的人塑造成符合市场需要的、可被雇佣的“劳动力商品”。它不是让人获得改造世界的完整能力，而是让人获得满足资本需求的特定技能；它不是让人成为自身生命过程的主人，而是让人成为可以被安排、被调度、被替换的生产要素。在这个过程中，教育变成了对人的“加工”，而不是对人的“培养”。

从安排环节来看，资本主义教育是生产过程中“安排”的预演。学生在学校里被要求服从铃声作息、服从教师权威、服从考核标准、服从排名秩序——这些日常规训的终极目的，不是让人获得什么，而是让人学会接受“被安排”作为自己的生存方式。教育就是职场的前厅，校园就是工厂的缩影。

理解了教育在这两个环节中的位置，我们就能明白资本主义教育的全部秘密：它不是要培养完整的人，而是要生产合格的劳动力；它不是要让人获得改造世界的能力，而是要让人学会接受被世界安排。在这个意义上，资本主义教育不过是劳动力商品化生产环节的制度化表达。

资本的增殖需要源源不断的劳动力供给。但资本需要的不是“完整的人”，而是“可用的劳动力”。这个人不需要具备改造世界的完整能力，只需要具备完成特定工序的局部技能；这个人不需要拥有对自身生命过程的自主掌控，只需要服从资本的安排与调度。为了生产出这种“合格的劳动力”，资本必须对教育的全过程进行系统性改造。

改造的方向是明确的：教育要从“实践”蜕变为“模拟”，要从“经济性活动”蜕变为“非经济性活动”。学生在课堂上学习知识，不是在真实地改造世界，而是在模拟改造世界所需的知识；学生在考场上回答问题，不是在真实地解决世界的问题，而是在展示他对现有知识的掌握程度。整个教育过程被封装在一个与真实生产隔绝的符号系统之中——无论你学得多好，都不能证明你能真实地改造世界；无论你考得多高，都不能说明你能在实践中解决问题。知识与实践之间的那道裂缝，在资本主义教育中被进一步拓宽，变成了不可逾越的鸿沟。

这种模拟性教育有着三重相互锁定的功能。第一，它把学生的全部精力消耗在一种无害的符号操作之中，使其既没有时间也没有能力去思考“为什么我必须如此学习”这个根本问题，更不可能产生任何超越既有秩序的冲动。第二，它通过标准化的考试制度不断地把学生划分为“成功的”与“失败的”，制造出劳动者内部的深刻对立，从而瓦解他们作为一个阶级的联合可能——失败者将失败归咎于自己的不努力，成功者将成功归功于自己的天赋，双方都看不到一个共同的事实：他们都被这套规则所支配。第三，它源源不断地从被统治者中选拔出愿意为资本服务的代理人，将其纳入统治体系，使其成为统治机器的有机组成部分。这三重功能——消耗精力、制造对立、选拔代理人——共同构成了一套精密的劳动力商品化生产装置。

资本主义教育之所以能够如此高效地运转，不仅仅因为它是一套制度安排，更因为它与整个社会的权力结构形成了深刻的“符应”。教育系统的内在组织逻辑，并非价值中立的知识传递，而是对职场权力关系与劳动分工需求的镜像复刻与预先演练。校长对应总裁，主任对应经理，教师对应工头，学生对应工人——科层制的权力链条从学校延伸到工厂，从课堂延伸到车间。学生在学校中被要求服从指令、遵守纪律、接受评价——他们在学校学会的与其

说是知识，不如说是“如何成为一个顺从的劳动力”。这是一种隐蔽的规训：它不告诉你你在被规训，它只是让你在日复一日的校园生活中，自然而然地接受了“服从”作为你的生存方式。

这套符应机制通过一套由政策保障的、精密的制度性筛选与资源配置机制得以刚性实现。以美国为例，其公立教育的“学区制”将教育质量与地方房产税强行绑定，形成了“富人区拥有优质公校，穷人区教育凋敝”的恶性循环。富裕学区的生均经费常年数倍于贫困学区，导致师资、设施与课程质量的天壤之别。这种始于基础教育阶段的资源配置不公，通过标准化考试与分流政策不断放大，最终在高等教育入口处凝结为冷酷的阶级壁垒。一项关于社会流动性的长期研究指出，在美国顶尖大学中，来自收入最高 1% 家庭的学生数量，已超过来自收入最低 60% 家庭的学生总和。这并非能力筛选，而是阶级出身通过教育资源转化为学业优势的系统性过程。

英国的“文法学校”体系则以更公开的筛选，完成了精英劳动力的提前标识。通过 11 岁入学考试，少数学生得以进入文法学校。文法学校的学生中，来自高收入专业人士家庭的比例畸高，而工人阶级子女的比例则严重偏低。这套筛选机制实质上是对文化资本与家庭资源的制度性确认。其效果直接传导至劳动力市场：文法学校毕业生进入高收入行业的比例远高于普通综合中学，且这种差距无法完全由考试成绩解释，这揭示了阶级背景的深刻影响。这完美印证了“符应原则”：职业导向的教育路径的毕业生，最终大量进入低收入、低自主性的岗位，而学术导向的路径则更多流向管理与专业领域。教育系统就这样，通过政策设计，将阶级出身转化为学业凭证，再将学业凭证兑换为职业等级，完成了劳动力等级的代际预制与固化。

资本对教育的殖民，若止步于宏观结构的塑造，其掌控仍将是外在且脆弱的。其真正的高明之处，在于它通过微观的意识形态规训与债务金融技术，将资本的逻辑转化为学生内在的思维习惯、价值判断与自我认知，从而完成“主体性的自愿臣服”。这首先通过由国家法案强化的隐性课程与竞争伦理得以实现。标准化测试被置于学校评价的核心，塑造了“为考试而学”的普遍氛围，学生普遍内化了以考试成绩衡量个人价值的观念。更为根本的是，一套经过世俗化改造的“社会进化论”逻辑，被以科学或客观规律的名义，无形中深深植入学生的认知框架。它将市场竞争与阶层分化诠释为不可抗拒的“自然法则”，使个体将失败归咎于自身的“不适应”，从而在根源上瓦解了集体批判与变革的可能。

在此基础上，“人力资本”理论与金融化政策共同编织了一个完美的债务陷阱。助学贷款市场化将高等教育成本大规模转移至个人，数额惊人的助学贷款债务绝非中性金融工具，而是一条将劳动力锁定在资本增值轨道上的经济锁链。教育，本应是拓展人生可能性的翅膀，在资本主义金融工程下，却异化为束缚职业选择、迫使知识劳动力优先服务于资本增殖的金手铐。劳动者在尚未正式出售其劳动力之前，其“对劳动力生产的实际掌控能力”便已在经济前提、技能方向、价值认同乃至时间主权上被系统性预支和殖民。教育场域成为资本规划劳动力生命周期的战略起点——它在结构上预制了未来的职业等级，在灵魂深处塑造了服务于资本的思维与人格，最后用债务的锁链确保其成果为资本所用。

在债务的锁链之外，资本主义教育还通过另一种更为隐蔽也更为日常的方式完成对劳动者的分化——它把劳动者划分为三六九等，在教育体系内部形成层层等级、层层鄙视的链条。一流大学的毕业生看不起二流大学的，二流大学的看不起三流大学的，本科的看不起专科的，名校的看不起普通院校的——“鄙视链”不仅存在于不同学校之间，还存在于同一学校内部的不同专业之间、不同成绩排名之间。这种等级划分的普遍性和日常性，使得每一个学生从进入教育系统的那一刻起，就在不断地被定位、被排序、被贴标签。

这种等级化的教育体系，在意识形态上被包装成“能力筛选”和“公平竞争”的结果——“你进入什么层次的学校，是因为你有什么样的能力；你获得什么样的教育，是因为你付出了什么样的努力。”但真实的社会运行却揭示出另一幅图景：一个人进入哪一层次的学校，与

他家庭的经济资本和文化资本高度相关；一个人获得哪一级别的教育认证，与他出生在什么样的阶级环境密切相关。教育的等级划分，在很大程度上是对既有阶级结构的复制和确认，而非对个体能力的客观评估。

这种划分既不符合资本主义在意识形态上竭力宣扬的“多劳多得”原则，也完全背离了劳动价值理论的基本逻辑。在“多劳多得”的话语中，一个人的所得应当与其劳动贡献成正比；在劳动价值理论中，价值的唯一源泉是活劳动。但教育的等级划分与这两者都没有关系——它既不衡量一个人真实劳动的多少，也不评估一个人改造世界的实际能力。它衡量的是一个人在标准化的考试中复述标准化的答案，能否在标准化的考核中符合标准化的要求。换句话说，它衡量的不是“你能创造什么”，而是“你能服从多少”。

而“服从”与“资产”之间，存在着一根隐性的、却十分坚固的绳索。能够提供更多教育资源的家庭，其子女在标准化的考核中天然占据优势——他们可以获得更好的课外辅导、更充分的备考时间、更广阔的视野训练。于是，标准化考试的筛选结果，表面上是“个人能力”的排序，实质上是对家庭资产状况的映射。等级化的教育体系，不过是将阶级结构转化为学历结构的中介装置。

但这种等级划分还有另一个更为直接的目的：方便对劳动力的统治。一个被等级所分割的劳动者群体，远比一个团结的劳动者群体容易管理。当一流大学毕业生认为自己天然优于二流大学毕业生，当白领认为自己的地位天然高于蓝领，当管理者认为自己的价值天然超过被管理者——他们就很难发现自己其实共享着同一个被支配的处境，更难形成一个跨越等级的联合。等级制造了隔阂，隔阂制造了冷漠，冷漠制造了劳动者内部的相互鄙视。而这种相互鄙视，恰恰是统治体系最核心的诉求之一：让被统治者互相看不起，从而忘记去看向那个真正统治着他们所有人的方向。

资本主义教育就这样完成了它的双重任务：一方面，它通过标准化的考核和等级化的分配，把劳动者分成了三六九等，使其内部的联合变得几乎不可能；另一方面，它把这种等级划分包装成“个人能力的自然结果”，让被贴上“低等”标签的人相信是自己不够努力，让被贴上“高等”标签的人相信是自己理所当然地优越。双方都看不到那个共同的事实——他们都是劳动力商品，只是被标记了不同的价格标签。劳动者在尚未正式进入劳动力市场之前，其内部的联合已经在这套等级体系中被预先拆散了。教育场域以最隐蔽、最日常、最合法的方式，完成了对劳动者集体意识的系统瓦解。

但更值得追问的是：这种等级划分所依据的“标准”，究竟是什么标准？

在资本主义的意识形态表述中，教育的等级筛选是“能力”的筛选——高分意味着高能力，名校意味着高素质。但这套表述回避了一个根本性的追问：考试所检验的“能力”与真实劳动中所需要的“能力”之间，究竟是什么关系？一个在标准化考试中取得高分的学生，能否证明他能够在真实的生产实践中解决问题？一个在名校获得文凭的毕业生，能否证明他具备改造世界的真实能力？事实是，考试只检验一件事：你是否掌握了被规定好的知识，是否能够按照被规定好的方式回答问题。它不检验你能否在真实世界中创造价值，只检验你能否在符号系统中完成操作。

由此，我们触及了资本主义教育最核心的意识形态症结：工资与文凭挂钩，但文凭却不与劳动挂钩。

在劳动价值论的基本逻辑中，价值的唯一源泉是活劳动，工资是对劳动力价值的支付，其最终尺度是再生产劳动力所需的社会必要劳动时间。但在资本主义教育的等级分配中，决定一个人获得什么层次的职位、什么水平的工资的，不是他实际能够付出的劳动量，不是他实际创造的价值量，而是他手中那张文凭的“含金量”。文凭决定工资，但文凭本身不衡量任何真实的劳动。它只衡量一件事：你能否通过考试——能否在规定的时间内，按照规定的格式，写出符合规定的答案。

文凭的价值不在于它凝结了多少劳动，而在于它是否被体系认定为“合格”。一个哈佛的文凭和一个社区学院的文凭，在“劳动量”的维度上——书写论文、背诵知识、参加考试——未必有本质的差异，但它们在劳动力市场上的价值天差地别。这种差别的来源，不是劳动，而是“标准”——是体系对某一个认证给予更高的承认，对另一个认证给予更低的承认。文凭的价值，不是劳动创造的价值，而是体系赋予的价值。它是对“符合标准”的奖励，而不是对“创造价值”的回报。

于是，我们看到了一个完整的颠倒：在资本主义教育的逻辑中，一个人能够获得什么样的工作、什么样的收入，不取决于他能够做什么，而取决于他被承认为什么。文凭不是劳动的证明，而是服从的证明——证明你能够按照既定的规则完成既定程序，证明你能够接受被安排、被评价、被排序。工资是对服从的奖励，而不是对劳动的回报。

这正是资本主义教育等级筛选的深层逻辑：它在意识形态上宣称“多劳多得”，但它真正的分配标准是“符合标准者得”。它宣称自己在衡量能力，但它真正衡量的是服从。它宣称自己在实现公平竞争，但它真正在做的是把阶级出身转化为学历凭证，再把学历凭证兑换为职业等级。它用“标准”取代了“劳动”，用“符合”取代了“创造”，用“等级”取代了“价值”。这是对劳动价值论最彻底的背离，也是资本主义教育最精巧的意识形态运作。

当然，我们必须明确一个前提：我们在这里讨论的是制度层面的结构性逻辑，而非对个体劳动者或特定高校的评判。在资本主义的教育制度中，没有任何一条规则规定“名校毕业生一定比普通院校毕业生更有能力”，也没有任何一项制度安排禁止普通院校出身的人做出卓越贡献。历史上和现实中，无数来自所谓“低等级”教育背景的劳动者创造了巨大的社会价值，而不少拥有光鲜文凭的人未必具备与之相匹配的真实能力。个体层面的复杂性和多样性，是任何制度性分析都无法穷尽的。

但制度之所以是制度，正因为它不是以个体差异为依据来运行的。制度不关心你这个人具体能做什么、创造了什么——制度只关心你那张纸上印着什么。一个拥有常春藤文凭的毕业生，即使他在校期间未做出任何实质性的创造，制度也已经为他准备好了通往高收入职业的通道；而一个社区学院的毕业生，即使他在实践中锻造出了卓越的能力，制度也只会为他开放有限的、低自主性的岗位选择。这不是因为前者一定比后者更有能力，而是因为制度在分配社会位置时，依据的不是真实的劳动能力，而是被体系赋予了特定价值的凭证。

制度不衡量人，只衡量凭证；不关心你能做什么，只关心你被承认为什么。在这个意义上，资本主义教育的等级分配机制，是一种制度性的“傲慢”——它预先假定某些凭证天然具有更高的价值、某些来源天然具有更高的信誉，而无视持有这些凭证的人是否真的具备与之匹配的真实能力。这种傲慢不是某个评审委员会的主观偏见，而是制度自身的运作逻辑：它需要一套可简化、可排序、可操作的标准来大规模地分配社会位置，而个案的例外、个体的复杂性，在制度层面永远是不被考虑的。

因此，我们所说的“文凭不与劳动挂钩”，是制度层面的结构性判断。我们不是在说每一个高学历者都没有真实的劳动能力，也不是说每一个低学历者都缺乏这种能力。我们是在说：制度的分配逻辑本身，与劳动无关。制度不需要追问“你做了什么”或“你能做什么”——它只需要追问“你符合了哪一层标准”。这就是资本主义教育制度最本质的特征：它是一门关于“符合”的学问，而不是一门关于“创造”的学问。

资本主义教育的困境，根源于它始终服务于一个自身无法超越的外在目的。教育的内容由市场的需求来规定，教育的评价由资本的效率来决定，教育的边界由阶级的利益来划定。在这个意义上，资本主义教育的问题不是它“不够好”或者“不够完善”，而是它从根本上就不是为了人的自我发展而存在的。它是资本的生产装置，不是人的解放工具。

关于资本主义教育的弊病，我们在此处的讨论只是勾勒了其最核心的结构性特征。这些弊病还有很多——从教育资源的阶级分化到课程内容的意识形态塑造，从学术自由的虚假性

到知识生产的资本化——在西方马克思主义的理论传统中，从法兰克福学派到批判教育学，对这些问题的剖析要远比我们在这里所做的更加详细和深刻。我们之所以选择不在本书中展开这些讨论，不是因为我们不知道它们的存在，而是在资本主义的统治逻辑下，单纯讨论教育内部的改良，无论多么尖锐、多么透彻，都无法触及问题的根源。教育问题从来不是教育本身的问题——它是生产关系的产物，是资本逻辑的投射，是阶级统治在教育领域的制度性表达。只要资本主义的生产关系没有被改变，教育就永远只能在这个框架内被讨论、被调整、被“改良”，而永远无法真正回归它的本真状态。

因此，无论对资本主义教育的批判讲得如何精妙、如何透彻，我们需要明确的目的只有一个——革命。不是教育内部的改良，不是教育制度的修复，而是对整个资本主义生产关系的根本性变革。我们在这里不展开对资本主义教育的全面批判，正是因为我们清醒地认识到：批判的深度如果不能转化为革命的决心，再精致的理论也不过是牢笼中的修辞练习。

教育问题的解决，不能仅仅依靠教育内部的改良。只要教育仍然被捆绑在资本增殖的逻辑上，只要劳动力仍然是一种被生产、被出售、被消费的商品，教育就永远是资本的生产装置，而不是人的解放工具。我们不能在一个资本统治的教育系统中培养出能够改造这个世界的人。改良能缓解症状，但不能切除病灶。而病灶，是资本主义本身。

因此，资本主义教育的出路，不在教育内部，而在教育外部——在政治革命与社会革命的统一之中。第一阶段的政治革命，通过废除生产资料的资本主义私人占有，斩断资本通过所有权垄断来控制劳动力的那根最粗的绳索，使教育不再服务于资本的增殖需要，而开始服务于社会的整体发展需要。但仅有这一步是不够的——如果教育仍然停留在模拟性的、非经济性的形态中，如果劳动者仍然只是“被教育”的对象而非自我发展的主体，那么教育就仍然没有回归它的本真状态。第二阶段的革命任务，正是要在废除劳动力商品化买卖的基础上，进一步废除劳动力的商品化安排，最终消灭劳动力的商品化生产——使教育不再是塑造“合格劳动力”的装置，而是培养“能够自主改造世界的人”的实践。当劳动者真正成为自己教育过程的主人、成为自己劳动过程的主人、成为自己生命过程的主人时，教育才真正回归了它的本真状态——一种经济性的、实践性的、革命性的活动。

第四章 社会主义教育的困境与超越

社会主义教育理论，是本书的归宿，也是这本书较之于已有理论传统最核心的创新点。在前三章中，我们完成了对阶级社会教育异化的一般性批判，完成了对教育本真的理论重建，完成了对资本主义教育作为劳动力商品化生产装置的解剖。现在，我们必须回答一个更为迫切的问题：当社会主义已经完成了从资本主义私有制到公有制的转变，当第一阶段的政治革命已经在法律和制度层面确立了公有制，当教育已经从资本的附属和统治者的工具转向人民发展的途径——那么，教育是否就自然而然地回归了它的本真状态？

答案是否定的。旧的烙印仍然深深存在。第二阶段革命仍未完成。

社会主义在政治层面完成了对资本主义的否定，但这一否定并不意味着旧制度的一切残余都会随之消失。正如马克思在《哥达纲领批判》中所指出的，刚刚从资本主义社会中产生出来的社会主义社会，“在经济、道德和精神方面都还带着它脱胎出来的那个旧社会的痕迹”

【31】。这些痕迹在教育领域中表现得尤为顽固——因为教育本身就是劳动力商品化生产的核心装置，它在数百年资本主义的发展中被锻造得如此精密、如此深入人的意识结构，以至于仅仅改变所有制形式，并不能自动改变它运转的逻辑。

为配合社会改革——即对劳动力生产与再生产的实际掌控能力的夺回——在教育领域，我们必须正视那些被遗留的问题以及必须直面的困境。

第一个问题，是按劳分配在当今教育体制下的脱钩。

社会主义社会，或者说共产主义社会的第一阶段，强调按劳分配的分配原则——一个人的所得应当与其劳动贡献成正比。这一原则在理论上是对资本主义“按资分配”的根本否定，它试图将分配的标准从“资本”转移到“劳动”。但因为旧思想、旧制度的惯性，历史的发展并不能实现漂亮的急转弯。在当今的社会主义国家中，劳动者工资与生活资料的分配往往仍然与文凭的高低挂钩，而此时社会主义中的文凭也仍然存在着与劳动的极大断裂。“多劳多得”在实际运行中，变成了“高文凭者多得”。

而高文凭——在当今以试卷、面试、行测等考核体系为主导的教育筛选下——仍然是以模拟性的非经济教育为主的产物。考试所检验的，仍然是一个人在规定的格式内、规定的时间内、写出符合标准答案的文字；面试所衡量的，仍然是一个人在规定的场景中、按照预期的方式、呈现出符合评价标准的表现。高文凭所能证明的，仍然是在这套模拟性考核体系中的“服从性”和“适配性”，而不能直接反映出他在实践过程中劳动的多少和劳动力的复杂程度。

当然，这里我们必须强调：这仍然是在讨论制度性，而非具体性。在具体的实践过程中，高文凭可能确实与一定的复杂劳动能力相关联——一个人能够通过层层考核，至少说明他具备了一定的知识储备和思维能力。但在制度层面，文凭与劳动之间并没有必然的联系。制度不关心你具体能做什么，制度只关心你被承认为什么。一个拥有高文凭的人，在制度层面已经被预设为“高价值劳动力”，而一个没有高文凭的人，即使他具备同等甚至更强的实践能力，制度也只会为他开放有限的通道。这就是“按劳分配”在旧教育制度惯性下被扭曲的表现——分配所依据的，仍然是旧制度的标准，而不是真实劳动的贡献。

然而，在做出这一批判的同时，我们必须清醒地认识到：在社会主义改造的特定历史条件下，这套以文凭为核心的分配方式并非凭空而来的倒退，它在过渡时期承担着一种积极的、不可替代的历史功能。通过对资产阶级教育体系的改造，通过对旧有特权制度的瓦解，社会主义国家在新的制度框架中极力保障着每一个劳动者获得平等教育机会的权利——无论出身、无论阶级、无论经济状况。在这层意义上，文凭制度本身，是社会主义初期实现“形式平等”的一次伟大尝试。它用统一的标准打破了资产对教育机会的垄断，使工农子弟第一次大规模地获得了进入高等教育、获得社会流动的可能性。这是历史性的进步，是阶级社会教育史上从未有过的突破。我们承认这一阶段的合理性，承认它在特定历史条件下所承载的进步性。但我们不能接受这种合理性的永恒化。

第二个问题，是教育与统治阶级的关系。

在社会主义阶段，或者说共产主义的初级阶段，阶级并没有被消灭，而是通过无产阶级专政或人民民主专政的形式来实现劳动者的统治。那么，教育必然服务于这一统治阶级——无产阶级。这是一个正确的原则，但问题在于：什么样的教育才能匹配于无产阶级的根本利益？

当今社会主义国家的教育体系，在形式上仍然沿用着资产阶级教育考核体系的基本框架。虽然借助社会主义价值观与马克思主义基本原理进行了内容上的改造，但形式和内核仍然极大地受着旧制度的制约和影响。这一点，我们需要通过对资产阶级教育体系与其阶级利益的深刻剖析来加以说明。

我们在第三章中已经论证了资本主义教育体系的主要特征：与资产挂钩、模拟性、低本高效服务于资本的逐利，服从性有利于劳动力的生产与再生产安排与维护，等级性通过评分和排名实现劳动者内部的分化与对立。这套以试卷、考试、行测为主，以排名划分等级，以模拟性、非经济性为本质的教育考核体系，是完全与无产阶级核心利益对立的。无产阶级是最革命的阶级，它不需要“服从标准答案”的能力，它需要的是改造世界的能力；它不需要被等级所分割，它需要的是联合；它不需要被模拟所驯化，它需要的是在真实实践中获得解放。而资产阶级教育体系的全部设计，恰恰是为了生产出“服从标准答案的劳动力”，恰恰是为了

分割劳动者的联合，恰恰是为了用模拟取代实践。

因此，在社会主义的社会改革中——也就是第二阶段革命，劳动者夺回对自身劳动力生产与再生产的实际掌控能力的阶段——必须实现的一个根本任务，就是马克思和恩格斯已经提出的“教育与生产劳动相结合”，也是我们在前文中所论证的：要实现对模拟性教育的彻底扬弃，对非经济性教育活动的经济化回归。

这意味着，社会主义的教育革命，应当完成一个根本性的转向：从学科导向转向实践导向。学生不再是被动地坐在教室和学校中，以拙劣的方式模拟世界，而是真真切切地投入到直接的生产与生活之中。从较为简单的劳动与生产活动开始，在实践中积累经验、学习知识、思考感悟，不断地推翻已有知识，创建更便捷、更高效、更具有生命力的理论知识和实践方式。

在回应这个问题之前，我们必须首先理清一个重要的逻辑前提。如果学习不以学科为导向，学生投入到直接的生产与生活实践之中，还会有高精尖人才的产生？会不会干扰高精尖人才的培育和发展？这个疑虑在某种意义上似乎是合理的——毕竟在现代社会，许多复杂的科学技术知识确实需要经过系统的、长期的学科训练才能掌握。但当我们仔细审视这个疑虑背后的逻辑时，就会发现它建立在一个未经检验的预设之上：即认为“系统训练”只有通过现行的学校教育才能实现，脱离现有的课堂和考试体系就无法完成人才的培养。这恰恰是非经济性教育的自我辩护——它把自己包装成“培养高精尖人才的必要手段”，而把真正的实践贬低为“低层次的劳动”。

在这本书中，我们已经论证了直接价值和间接价值的辩证关系。直接价值是根，间接价值是叶。根滋养叶，叶反哺根，但根始终是本，叶始终是从根中生长出来的。那些被我们称为“高精尖”的领域——前沿科学、尖端技术、复杂工程——本质上都属于间接价值的创造，它们是在直接价值创造的过程中生长出来的新芽。没有根的滋养，叶就没有附着的基础；没有直接价值创造者在日复一日的实践中支撑着社会的运转，高精尖人才的探索就连生存发展的条件都没有。

更为关键的是：历史上真正具有创新创造性的科学发现和技术突破，绝大多数来自与生产实践的结合，而非与生产实践的隔绝。第一次工业革命时期，绝大多数发明创造都源自工人和手工业者群体的日常实践——他们不是在课堂里“学习”蒸汽机的原理，而是在真实的生产中“碰见”了改进的方向。而那些在实验室里闭门造车的理论，最终要回到实践中检验其有效性。

而当我们审视当今所谓的“学术界”时，一个令人不安的事实便浮现出来：大量的学术研究已经不再指向对未知的探索和对世界的改造，而是演变为一种自我循环的符号游戏。学者们生产的是捍卫性的理论——为既有框架做辩护，为既成结论做注脚，为已有范式做修补；生产的是重复性的论述——换一种说法重述已经被说过无数次的东西，用更复杂的术语包装更空洞的内容；生产的是辩护性的文字——不是为了发现新东西，而是为了让已有东西看起来更合理、更不可动摇。那不是发展，那只是在既有的轨道上，做一场又一场没有前进的踱步。真正的发展需要新东西，而学术界的这套生产模式，恰恰以精致的方式规避了新东西的出现——因为新东西可能动摇既有的利益格局、可能挑战已有的学术权威、可能让舒适的秩序变得不再舒适。

脱离了实践的高精尖，不过是悬浮在空中的精致装饰；扎根于实践的高精尖，才是推动人类社会向前发展的真正力量。

必须强调的是，我们所说的“投入到实践中”，指的是教育阶段的形态变革——学生如何学习、在哪里学习、通过什么方式学习。实践导向的社会主义初级阶段教育，不是让物理学家去耕田，而是让一个立志成为物理学家的学生，不是在课堂上“模拟”做物理实验，而是在真实的物理实验场景中学习物理；不是让农学家去建房，而是让一个立志成为农学家的学生，

不是在课本上“学习”农业知识，而是在真实的农田里学习农业。实践是教育的方法和途径，而不是教育的目标本身。

在社会主义初级阶段，由于我们尚未完成和达到自由人联合体的历史高度，社会分工仍然是必要的，每个学习者确实有自己的重点发展方向。但“有重点”不等于“被锁死”。有重点的实践，意味着每个学习者在自己的主攻方向之外，可以去接触不同类型的劳动，也应该去接触。重点是为了效率，开放是为了完整——两者不可偏废。

资本主义教育恰恰颠倒了两者的关系。它把间接价值的创造者包装成“稀缺的天才”，给予极高的社会评价和报酬；而把直接价值的创造者贬低为“低端劳动力”。这种颠倒本质上服务于资本的统治逻辑：通过抬高少数人的地位来制造多数人的服从，通过割裂根与叶的联系来防止劳动者认出自己的共同处境。

实践导向的社会主义初级阶段教育不会消灭高精尖，相反，它会让高精尖从象牙塔回到大地。真正的高精尖人才不是在试卷上“证明自己”的人，而是在真实的问题面前“解决困难”的人。当学生从真实的劳动和生活中获得问题意识，从改造世界的实践中积累经验、学习知识、思考感悟，他们创造的知识才是活的、有根的、能够不断生长的。

也正如我前几天突然想到的：真正有学识的人，在社会主义初级阶段应该干什么？用学识去追求一个更好的工作、更安稳的生活，在按部就班的生产生活中反馈社会——还是用这个学识去帮助那些没有学识但有经验的人走在一起改造世界？当书写到这里的时候，答案已经显而易见了。社会主义初级阶段的教育不是为了让人感到优越，不是为了让人获得更高的文凭、更高的社会地位，或者进入所谓有更多资金支持的研究室中，搞什么神秘化的科研。社会主义初级阶段之所以需要人才，不是因为资本逻辑下那种“稀缺性”的焦虑，而是因为我们的生产力尚无法让每一个人达到同等的智力高度。那么此时，人才的作用是弥补，而不是凸显自身。他们必须也应该回到人民群众中间——不是以救世主和教师的态度回去，而是以学习的态度回去。他们需要学习人民群众怎么生活，学习人民群众哪里有问题，用自己的才识去给人民群众交出答案。那是集体的事业，不是个人的炫耀。那是帮助推动整个社会往前走的实践，而不是悬在空中证明自己高人一等的道具。

在这里，我们必须做出一个明确的区分：真正的教育革命与虚假的改良之间的区别。所谓提高试卷的灵活性、开拓知识面、增强学生对创新试题的应对性——所有这些在资本主义和旧教育框架内进行的“改良”，本质上仍然是在非经济的模拟性教育环境中寻求出路。它既无法实现真正的创新，也无法打破模拟性的牢笼。它只是让模拟变得更“灵活”、更“精致”、更“难以察觉”，但并没有改变它是模拟这一根本事实。正如我们在第二章所论证的：非经济性的活动，无论它多么精妙、多么完善，本质上都是保守的、反动的、非法的——因为它背离了人类存在的根本目的，背离了教育的本真状态。

真正的教育革命，必须让学生从“被动接收符号”转变为“主动改造世界”。它不是让学生在模拟中“创新”，而是让学生在真实的实践中“创造”。不是在试卷上“解决问题”，而是在真实的世界

第五章 制度的构建：走向实践的桥梁

当我们完成了对资本主义教育的解剖，也审视了社会主义教育的困境与方向之后，一个无法回避的问题便横亘在面前：理念如何落地？方向如何变成道路？革命的方略如何被具体地、可持续地组织起来？

理论如果不转化为制度，就只是口号。批判如果不能为实践开辟通道，就只是牢笼中的修辞练习。这一章，我们就要回答那个在阅读本书的过程中反复被追问、也反复在我们自己心中盘旋的问题：具体怎么做？

但在进入具体讨论之前，必须先做一个根本性的定位。我们所谈论的制度构建，不是一份可以按图施工的政策方案，不是一套可以标准化推广的操作手册。它是在一个漫长的历史过程中逐步生成、逐步调整、逐步完善的框架性支撑。它的任务不是“设计”教育的未来，而是为教育的未来能够被实践探索出来创造条件。它是桥梁，不是终点；它是工具，不是蓝图。

任何制度的讨论，都必须首先回答一个先导性问题：我们站在哪里？

我们站在这样一个历史位置：社会主义已经完成了第一阶段的政治革命，在制度和法律层面确立了生产资料公有制，教育已经从资本的附属和统治者的工具转向了服务于人民发展的方向。但旧的烙印仍然深刻，数百年资本主义教育锻造出来的模拟性体系仍然在运转——标准化考试仍在筛选，学科壁垒仍在固化，文凭与劳动的脱节仍在持续，作为劳动力的意识——那种在具体情境中做出判断、决策、审美和意义赋予的能力——仍然被排挤在教育的边缘。

因此，我们所处的阶段，是一个漫长的过渡时期。在这个时期，方向已经确立——教育应当从模拟回归实践，从知识传递回归问题解决，从学科导向回归实践导向。但这个方向的确立，距离它的充分实现，隔着数代人的距离。这不是一个急转弯，而是一条缓慢的、平滑的、在近距离下几乎难以察觉其波动的曲线。只有当我们把视线拉远，放在十年、二十年的尺度上，才能辨认出这是一条弧线。

在进入具体构建之前，必须先把对手和方向彻底清理干净。

我们反对的是“从书本到书本、从知识到知识”的教育。在这套教育中，学生坐在教室里学习关于世界的知识，却从不直接面对世界本身；他们被要求掌握解题的方法，却从不解决真实的问题；他们背诵前人的结论，却从不参与得出这些结论的实践过程。这套教育不是为了让人更好地改造世界，而是为了让人在模拟的符号系统中不断循环。教育从实践的一个内在环节，蜕变成了独立于实践之外的预备阶段。

我们要确立的是“从实践到认识”的教育模式。学习不是在教室里为实践做准备，而是在实践中展开。学生在真实的生产和生活情境中遭遇问题、产生困惑、形成疑问，在解决问题的过程中调取知识、积累经验、生成认识。这个认识不是终结，而是下一次实践的起点——它会回到实践中被检验、被修正、被超越。这个从实践到认识、再从认识到实践的循环，是教育恢复其本真状态的唯一路径。

有人会说：在当代社会，理论常常先于实践——科学家在实验室里提出假设，工程师在图纸上设计蓝图，然后才进入实际生产。如果单纯强调实践，是不是否定了理论的独立价值？

这恰恰是实践导向教育要纠正的认识误区。理论之所以看起来“先于”实践，是因为它是在前人的实践中被提炼、被总结、被抽象出来的——它跑在当下的实践前面，但没有跑在整个人类实践史的前面。所谓“超前思维”，本质上是实践经验的超前预判，是从已有的实践中生长出来的可能性预见，不是凭空产生的。强调实践导向，不是要废除理论的学习——理论当然要学——而是要改变理论的学习方式。不是先坐在教室里把理论学完、再去实践中“应用”，而是在实践中遭遇问题、产生困惑、带着真实的疑问去学习理论。此时的理论不再是空洞的教条，而是活的方法论。也正因如此，它才能指导实践——因为它是从实践中长出来的，是经过检验的，是与真实问题血肉相连的。

还会有人说：强调实践是不是就是强调简单劳动？是不是每个人都要去干简单的体力活？

不是的。实践的目的就是解决问题。问题是在真实的情境中产生的，不是在书本和试卷上预制的。真实的问题需要调用作为劳动力的意识——判断、决策、创造——而这些能力只在真实的不确定情境中才能被锻炼。直接从事真实的生产和生活，不是为了体验生活，而是为了在解决问题的过程中获得真正的能力。实践不等于“干粗活”，实践是“在真实的情境中调用能力去解决真实的问题”。

这里有一个具体的质疑：像航空航天这种高度复杂的技术领域，难道也能通过实践导向的教育来培养人才吗？难道不需要系统的学科训练吗？这个质疑本身并不构成反驳，恰恰相反，它点出了实践导向教育的历史尺度。彻底实现以实践为导向的教育理念，不是一个在现有生产力和技术条件下可以一蹴而就的任务。它很可能要延伸到共产主义社会才能真正完成——而这个社会形态的特征之一，恰恰是工具代劳了一切可流程化的具体执行。到那时，航空航天工程师需要面对的，不再是繁琐的计算和重复的操作——这些由工具代劳——而是那些只有作为劳动力的意识才能提供的判断、决策、审美、意义赋予和方向设定。工具可以算出最优轨道，但无法判断什么是最优；工具可以模拟无数方案，但无法在方案之间做出价值选择；工具可以精确执行指令，但无法决定指令的方向本身。这个质疑并没有否定实践导向的方向，反而进一步确认了它的历史必然性：正因为工具可以代劳具体执行，人才需要从具体执行中解放出来，去从事真正属人的劳动。（详细论证参照本人前续作品，《要素的枷锁》与《从无物之阵到有物之政》）

还有一个更现实的考量：当代的“知识爆炸”。

有人会说：到现在为止，知识量已经大爆炸，人们没有系统的学习是不行的。这句话听起来有道理——但恰恰是因为现在的知识大爆炸，我们才更要强调实践导向的教育方式，而非知识导向或学科导向的教育模式。

试想一个场景：如果未来知识膨胀到任何一个领域的知识想要系统性地吃透，都超过了人类生命的周期，那么教育该怎么办？继续让人穷尽一生背诵、记忆、掌握那些永远学不完的知识？还是在人工智能和大数据库已经可以完成信息检索和知识储备的时代，把教育的重心转移到“解决问题的能力”上来？

答案已经很明显了。在人工智能、大数据库、信息检索技术高度发达的今天，知识的调取已经不再是人的长项。需要什么知识，可以从数据库中直接获取。人需要培养的，是判断“需要什么知识”的能力，是整合不同知识来解决真实问题的能力，是在不确定的情境中做出决策的能力——这些正是作为劳动力的意识的核心。而这种能力，只有在实践中才能被调用，才能被锻炼，才能被发掘。

经验在这一过程中扮演着不可替代的角色。经验不是知识的简单积累，而是一种只有在具体实践中才能形成的、情境化的、与作为劳动力的意识密不可分的认知结构。一个医生在无数病例中积累的直觉，一个工匠在无数材料中练就的判断，一个管理者在无数决策中形成的敏锐——这些都不是书本可以替代的。它们在实践中生成，在实践中沉淀，在实践中被再次激活。这正是为什么教育必须回到实践：因为教育要培养的，从来不是知识的搬运工，而是问题的解决者。

既然方向确定了，接下来的问题就是：如何到达？

必须清醒地认识到，这是一场攻坚战，不是一蹴而就的。它的漫长不是因为理论不彻底，也不是因为方向不明确，而是因为改革所触及的对象——教育这个庞大的社会建制——本身就是历史沉积最厚、惯性最强、与整个社会结构咬合最紧密的领域之一。不是一道行政命令就能扭转的。

首先面临的是师资问题。以学科为导向的教育，教师只需要在一个领域里深耕即可——他掌握该领域的知识体系，按照既定的教材和教学大纲进行传授，路径清晰、可操作、可评估。但一旦转向实践导向，教师的角色就发生了根本性的变化。他首先必须是一个具备独立解决问题能力的人，而不只是知识的占有者。他需要在真实的问题情境中做出判断、协调资源、应对不确定性——这些都不是单纯靠学科知识能够支撑的。他还要带领学生进入实践，在这个过程中既要保护学生的探索空间，又要确保他们获得有效的指导和反馈。

更为关键的是，实践所涉及的往往不是单一领域的问题，而是跨学科的、综合性的挑战。这就要求教师具备贯穿多个领域的视野和基本素养——不是要他在每个领域都成为专家，而

是他必须看得见问题的整体结构，能够在不同知识域之间建立联系，能够引导学生找到解决问题的路径。这种教师的培养，不是一年两年能够完成的。它不是简单地培训一批新教师替换旧教师，而是需要在新的教育模式运行中，一代一代地生成新的教师。这个过程本身，就与改革的过程同步进行，无法前置完成。

这意味着，旧式教师的淘汰和新式教师的生成，要经历数代人的时间。会有牺牲——一部分旧式的教师必然面临失业。但社会保障以及国家和政党必须为这些教师找到新的劳动途径，这是无产阶级政党的性质所决定的。这不是一代人的急转弯，而是缓慢的、跨代的演变。在这一过程中，旧式教师储备逐渐减少，新式教师储备逐渐增多，一步一步地实现着转变。

其次是资源问题。直接让学生投入到实践过程中，必然伴随着材料、设备、时间、精力的消耗——而且在初期，这种消耗在很大程度上是“浪费”。因为学生还没有形成有效的问题意识，没有掌握基本的操作能力，他们在实践中的产出往往是低效的、试错的、甚至完全失败的。

这和学科导向的教育截然不同——课堂上，一节课、一本教材、一个标准化考试，成本是可控的，产出是可预期的，评价是清晰的。而实践导向的教育，在短期内看起来就是“低回报”的：投入了大量资源，却看不到立竿见影的效果。这在任何追求效率和可见成果的管理体系中都会遭到质疑。这是一个高风险、高投入、长周期的过程。它要求社会有足够的耐心和经济承受能力，也需要在改革的设计中留有容错的空间。

因此，这场改革不可能是一蹴而就的。它不是某一天宣布“从明天起所有学校都取消课堂教育、直接进入生产实践”就能完成的。它更可能是一个漫长的、分阶段的过渡过程：最初，模拟性教育仍然占据主导地位，实践性教育只是以试点、实验、补充的形式出现；经过一段时间的探索和积累，模拟性与实践性逐渐走向对齐，两者在比重上趋于平衡；再往后，随着条件的成熟、经验的积累、师资的成长、社会观念的转变，实践性教育开始占据主导地位，模拟性教育退居辅助——可能用于基础知识框架的搭建、特定技能的快速入门等环节；最终，才能实现以实践性教育为主导的形态。

即使如此，这个过程也不是一条平滑上升的直线。它必然伴随着波折和反复。战争、经济危机、军备竞赛、社会动荡——这些来自外部或内部的冲击，都可能在短期内迫使教育回退到更可控、更可预期的模拟性模式中去。在需要快速培养大量标准化专业人才的时期，那种效率优先、可批量评估的教育形态往往会被重新强调。这不是改革的失败，而是改革的常态。历史从来不是按图施工的，它是在无数约束和冲击中曲折前行的。理解这种曲折性，不是为了为退缩找借口，而是为了在波折中保持方向感，为了能够接受“进两步退一步”的辩证过程而不会在后退到来时惊惶失措或轻言放弃。

这场改革的方向是确定的：从模拟回归实践，从知识传递回归问题解决，让教育重新成为改造世界的真实实践的一个内在环节。但它的时间尺度，是跨代的；它的节奏，是波浪式的；它的路径，是逐步铺开的。它不是一场一次性的事件，而是一个历史过程。我们能够做的，不是期待它在一夜之间完成，而是在每一个阶段都尽可能地为它创造条件和积累经验。

在这个漫长的过渡过程中，制度扮演什么角色？

首先，我们要明确它不是什么。它不是一套自上而下的管理方案，不是用来“推进”改革的行政工具，不是替代实践者进行决策的专家委员会。它更不是要在实践导向的基础上建立一套新的“标准化流程”来要求所有人遵循——那只是用新的模拟替换旧的模拟，用新的教条替换旧的教条，而模拟的本质从未被触动。

它是什么？它是为“从实践到认识”这个教育模式的展开提供支撑的结构性条件。它做的事情不是“安排”实践，而是“保障”实践能够发生。

具体地说，它要完成以下几件事：协调实践资源——学生需要有地方去实践，需要有真实的生产和生活场景可以参与；服务实践过程——学生在实践中产生困惑时需要有人引导，

形成经验时需要有人帮助总结，遭遇失败时需要有人支持；反馈实践成果——实践产生的认识和经验需要被记录、被整理、被传播，成为其他人可以参照的资源。制度在这里不是指挥者，而是服务者；不是管理者，而是协调者。

制度的定位可以用一句话概括：它是为了保障“实践到认识”这个循环能够顺畅运转而存在的支撑系统。它的价值不取决于它自己的完善程度，而取决于它是否能够让更多的学生更快地进入实践、更有效地在实践中学到东西、更深刻地从实践中生成认识。它的成功标准是：当有一天，人们不再感觉到制度的存在——因为教育已经自然而然地是实践本身了——它就完成了自己的历史使命。

最后，必须触及制度构建中最核心也最容易被忽视的问题：制度本身无法替代实践者的判断。

任何制度，无论设计得多么精巧，都无法捕捉到作为劳动力的意识的调用——那种在具体情境中做出特异性判断、进行不可复制的决策、赋予独特性意义的能力。制度可以提供条件，可以提供资源，可以提供框架——但它无法代替实践者在现场的那个判断。

这意味着，制度的成功，最终不取决于它的设计有多精密，而取决于它是否能够培养和释放每一个实践者的判断力。它是一种框架性的支撑，而不是一种程序性的指挥。它应该为不确定性留出空间，为失败留出余地，为探索留出通道。如果一个制度让实践者感到处处受限、每一步都要按规范执行、每一个判断都要被审核——那它就已经走到了实践的反面。

实践导向的教育要真正运行起来，还依赖一个更深层的前提：世界观的转变。如果人们仍然习惯性地认为“先学再做”是唯一正确的方式，如果人们仍然本能地相信脱离实践的抽象知识比实践中产生的经验更有价值，如果人们仍然倾向于用标准化的考核来评估一切——那么再精巧的制度设计也无力回天。

因此，制度的构建必须同时是一场世界观的变革。它要让辩证法成为主导的思维方式——不是作为教条被背诵，而是作为实践中自然而然会走向的方法论。人在实践中会本能地寻求更优解、寻求更高效的路，这种“取巧”不是贬义的，它是人从实践中走向认识的天然动力。辩证法就是在这个过程中被唤起的，它让人能够看到矛盾的普遍性，能够在失败中发现通向成功的线索，能够把具体的经验抽象为可迁移的方法。它要求每一个人在实践中不断反思、不断总结、不断超越——不是因为有人要求他这样做，而是在解决问题的过程中，这是唯一的出路。

当这种思维方式在社会中扩散开来，当越来越多的人习惯于在实践中学习、在问题中思考、在失败中总结，制度就不再是外在于他们的东西——它成了他们实践活动的自然延伸，成了他们相互之间协调和协作的自觉形式。制度的构建与人的成长，在这一点上汇合为同一个历史进程。

一旦确立了实践导向的教育，一个更深层的变化就会随之而来：选拔本身将被彻底打破。

传统的选拔制度——无论是科举、标准化考试还是各种形式的资格认证——其存在的理由是什么？它是为了连接两个断裂的环节：书本知识的掌握和实际问题的解决。你先在书本中学习，然后通过选拔被筛选出来，再被送入实际的工作岗位。选拔是连接“学”与“做”的中介装置——尽管这个连接往往是脱钩的，是一种主观臆断的假设，但它的设计目的正是为了完成这个连接。

但在实践导向的教育中，这个断裂本身就不存在了。教育不是为了“准备”去解决问题，而是在解决问题本身中展开的。学生不是在课堂上学完理论知识，然后等待被选拔出去去做事；他从一开始就在做事，从一开始就在解决真实的问题。学习的成果直接体现在他能否解决问题上，而不需要任何中介来“证明”他能够解决问题。

既然如此，选拔的必要性就被取消了。我们不需要通过考试来判定一个人是否具备解决某个问题的能力——因为如果他解决了问题，他就已经证明了；如果他还没有，他就继续在

实践中学习和成长。教育的产出不是“通过选拔的人”，而是“能够解决问题的人”。我们不再需要为“未来”做准备，因为我们就在“现在”解决问题。

这意味着，教育不再是少数人的晋升通道，不再是层层筛选、层层淘汰的淘汰赛。它不再制造胜利者和失败者，不再通过“你通过了”和“你没有通过”来划分人的命运。每一个人在解决问题的过程中获得成长，获得能力，获得对世界的改造力。教育的目标不是选拔出少数精英，而是让每一个人都成为能够解决问题的人。

我们本身就是解决问题之士，我们培养的也是解决问题之士。在这一图景中，选拔作为一个历史性的制度装置，终于完成了它的使命，并退出了历史的舞台。

这个进程是漫长的，但它的方向不可逆转。我们不在起点，也远远没有到达终点。但我们正在走——一步一步地，在试错中积累经验，在波折中保持方向，在代际的更替中缓慢而坚定地推进着。严格地说，这不是一场教育改革，而是一场用教育实行的革命。

引用

- [1] [德]恩格斯. 劳动在从猿到人转变过程中的作用[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 1971: 1.
- [2] 张皓翔. 经济实践论 [EB/OL]. 日内瓦: Zenodo, 2026. 链接: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20713305>
- [3] [蜀汉]谯周撰; [清]章宗源辑. 古史考[M]// 马国翰辑. 玉函山房辑佚书·史编卷十四. 上海: 上海古籍出版社, 1990: 2158.
- [4] [魏]王弼注; [唐]孔颖达疏. 周易正义[M]// [清]阮元校刻. 十三经注疏. 北京: 中华书局, 1980: 87.
- [5] KRAMER S N. Schooldays: A Sumerian Composition Relating to the Education of a Scribe[J]. Journal of the American Oriental Society, 1949, 69(4): 202.
- [6] KRAMER S N. Schooldays: A Sumerian Composition Relating to the Education of a Scribe[J]. Journal of the American Oriental Society, 1949, 69(4): 199.
- [7] [宋]朱熹撰. 四书章句集注[M]. 北京: 中华书局, 1983: 1.
- [8] 蔡元培. 对于新教育之意见[M]// 蔡元培全集: 第2卷. 北京: 中华书局, 1984: 133.
- [9] 教育部. 学校系统改革案[G]// 舒新城编. 中国近代教育史资料: 中册. 北京: 人民教育出版社, 1981: 719.
- [10] 教育部中小学课程标准起草委员会编. 中小学课程暂行标准[G]// 课程教材研究所编. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编·总卷. 北京: 人民教育出版社, 1999: 45.
- [11] 中华苏维埃第一次全国代表大会. 中华苏维埃共和国宪法大纲[G]// 韩延龙, 常兆儒编. 中国新民主主义革命时期根据地法制文献选编: 第1卷. 北京: 中国社会科学出版社, 1981: 106.
- [12] 毛泽东. 中华苏维埃共和国中央执行委员会与人民委员会对第二次全国苏维埃代表大会的报告[M]// 毛泽东文集: 第1卷. 北京: 人民出版社, 1993: 309.
- [13] 毛泽东. 中华苏维埃共和国中央执行委员会与人民委员会对第二次全国苏维埃代表大会的报告[M]// 毛泽东文集: 第1卷. 北京: 人民出版社, 1993: 310.
- [14] 中共中央文献研究室. 毛泽东年谱(1893-1949) 中卷[M]. 北京: 中央文献出版社, 2013: 124.
- [15] 中共中央文献研究室. 毛泽东年谱(1893-1949) 中卷[M]. 北京: 中央文献出版社, 2013: 156.
- [16] 人民日报编辑部. 我们也有两只手, 不在城里吃闲饭[N]. 人民日报, 1968-12-22(1).
- [17] [古罗马]昆体良. 昆体良教育论著选[M]. 任钟印, 选译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 47.
- [18] [捷]夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 2019: 39.
- [19] 耶稣会. 学习规程(1599)[M]// 单中惠. 西方教育思想史. 北京: 教育科学出版社, 2007: 187.
- [20] 吴式颖. 外国教育史教程[M]. 3版. 北京: 人民教育出版社, 2015: 129.
- [21] [法]卢梭. 爱弥儿: 论教育[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 2011: 74.
- [22] [德]费希特. 对德意志民族的演讲[M]. 梁志学, 沈真, 译. 北京: 商务印书馆, 2010: 107.
- [23] [美]杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 61.

-
- [24] [意]蒙台梭利. 蒙台梭利方法[M]. 单中惠, 译. 北京: 人民教育出版社, 2019: 92.
- [25] 马克思. 资本论 第1卷[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 2018: 556.
- [26] 马克思. 哥达纲领批判[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 2015: 38.
- [27] 恩格斯. 反杜林论[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 2018: 312.
- [28] [法]路易·阿尔都塞. 意识形态与意识形态国家机器[M]// 列宁与哲学. 陈越, 译. 长春: 吉林人民出版社, 2011: 132.
- [29] 袁世凯, 张之洞. 会奏请立停科举推广学校折[M]// 舒新城编. 中国近代教育史资料: 上册. 北京: 人民教育出版社, 1981: 130.
- [30] 张皓翔. 资本的当代升维 [EB/OL]. 日内瓦: Zenodo, 2026. 链接: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18244088>
- [31] 马克思. 哥达纲领批判[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 2015: 22.