

## 第一章

# 1949年以前的中国教育体系

我国有着四五千年悠久的文明历史，纵览各个历史时期各种形态的教育体系，都是在各个时期、各个地区的社会、经济、文化的发展环境中产生的，其发展过程必然受到各个历史时期、各种社会形态的政治、经济文化等因素的影响和制约，反过来教育体系又会维持和促进一定社会的政治、经济、文化的变迁。从教育与社会变迁的关系来看，在政治和意识形态方面，教育常为社会变迁的动因；在经济发展方面，教育常为社会变迁的条件；在文化和技术革新方面，教育常为社会变迁的反映或结果。教育体系的变迁实质上就是社会变迁的原因、条件和结果，中国教育体系的变迁史也就是中国社会变迁史的反映。

从中国社会变迁的历史来看，我国教育体系的变迁分别经历了古代、近代、现代和当代四个阶段。根据这一分期，北京大学社会学人类学研究所对我国6省市24县域的教育发展情况做了比较全面的抽样调查，试图探索出我国教育体系变迁的规律和适合发展的社会条件。本文将从历史的角度，采用社会学人类学的研究方法，回溯中国教育体系的变迁。但是，要把我国历代教育体系从极其庞杂繁复的史料和调查报告中，作出比较简明扼要而有系统的叙述，是相当困难的事情，因此，在研究中不得不采取分期的办法。这种分期法，目前在我国历史学界尚有异议，本文不对我国社会发展的分期进行论证，仅以此来对我国教育体系的历史沿革作出分析，勾沉古史作鉴今时。

## 一 中国教育体系的形成是社会阶级分化的产物

为什么说中国教育体系是阶级分化的产物？在回答这一问题之前，我们有必要探讨一下我国教育的起源，这一问题就像人的起源一样在理论界争论不休，尚无定论。我们坚持按照唯物史观的指导思想，根据我国大量翔实的史料和实地调查的资料，结合我国社会变迁的自然、人文历史和特点，论证我国教育的起源。

### （一）中华民族的生存空间与教育的起源

从“中国猿人”到“山顶洞人”，很久很久以前，在我国从南到北的大地上，就有人类生

息着。人类的生息繁殖都有其具体的生存空间。中华民族的家园坐落在亚洲东部，西起帕米尔高原，东到太平洋西岸诸岛，北有广漠，东南临海，西南环山的这一片广阔的大陆上。这片大陆四周有天然屏障，内部有结构完整的体系，形成一个地理单元。这个地区在古代居民的概念里是人类得以生息的、唯一的一块土地，因而称之为天下，又以为四面环海所以称四海之内。这种交通不便而内部回旋余地又相当开阔的环境，造成一种与外部世界半隔绝的状态。

我国的民族格局就是在这样的地理生态结构中形成的。人类所聚居的这片大地是一块从西向东倾斜的漫坡，高度逐级下降。西部是世界上最险峻的青藏高原，东接横断山脉，地势下降到海拔1 000~2 000米的云贵高原、黄土高原和内蒙古高原，期间有塔里木及四川盆地。再往东是海拔千米以下的丘陵地带和海拔200米以下的平原。

东西落差如此显著的三级梯阶，南北跨度又达30个纬度，温度和湿度的差距自然形成了不同的生态环境，给人文发展以严峻的桎梏和丰润的机会。中华民族就是在这个自然框架里形成的（费孝通等著，1989：2~3）。

在中华大地上已陆续发现了人类从直立人（猿人）、早期智人（古人）、晚期智人（新人）各进化阶段的人体化石，可以建立较完整的序列。说明了中国这片大陆应是人类起源的中心之一（费孝通等著，1989：2~3）。而人类的教育正是起源于这片大陆。

在我国考古学者对“原谋人”故乡进行的发掘和研究中，从其遗址中说明，原始人类为了生存而逐渐形成了群体生产劳动，为了使劳动更有成效，必须根据劳动的经验摸索制造劳动工具。他们的劳动工具虽极简单粗糙，经验虽极零散并有限，但把制造工具和使用工具的经验和方法口传手教给年轻的成员，使他们知道群体生活和生产活动的要求，是延续群体或部落所必要的。这样，便产生了最初意义的教育活动（孙培青，1992：2~3）。可以推论，人类特有的教育活动并非是神的授意或安排，而是起源于人类自身生存的需要、延续种族和参与社会生活的需要。在与自然界的抗争中，在制造工具和使用工具的过程中，在分工与合作中，逐渐丰富了教育的内容。这些长期分割在各地的原始人群必须各自发展他们的生存空间、积累经验、丰富教育内容，以适应如此不同的自然环境。我国各民族的形成正是从这种如此不同的、半封闭的大陆性地理环境中获得了特别完备的“隔绝机制”，而地理隔绝是我国各民族形成自身文化和教育的重要原因，因此也铸造了各民族独有的教育内容和传授形式。正如以后我们所看到的，在同一春秋战国时期出现了各自的民族区域文化教育体系——邹鲁、三晋、燕齐、荆楚的文化教育并在此基础上形成了作为汉文化教育基因的教育体系和少数民族教育活动。从这里我们可以看到中华民族多元一体的文化教育体系形成的历史原因。

从教育的起源来看，教育的出现并没有产生阶级，但在原始社会里，教育逐渐在提高生产力的同时也促进着群体部落人员的分化：获得生存与劳动经验的人、缺乏或者没有生存与劳动经验的人。教育是连接这两类人的纽带，同时教育也促进了原始人群的分层、分化与分工。这一时期的教育活动是在集体生产劳动和集体生活中进行的，教育是和生产劳动与实际生活结合在一起的，是为当时的生产劳动和社会生活服务的，是对原始社会政治、经济的反映，慢慢地教育也在促进着原始社会的政治、经济和文化的发展。

这一时期的教育活动主要包括：（1）生产劳动的教育。随着原始社会生产力的不断发展，

教育在围绕着如何制造工具和使用工具、在生产劳动过程中怎样分工与合作的经验传授下,其教育内容逐渐丰富多样。(2) 生活习俗的教育。这是建立了氏族村落后逐渐发展起来的教育活动,目的在于维护和延续其民族文化,并在此基础上发展本民族文化,在我国少数民族地区至今尚可看到民族色调极其浓郁的生活习俗和礼仪。(3) 原始宗教教育。由于原始人类对自然现象的不理解与恐惧,在大自然面前感到无助,因此对大自然的神秘力量产生了崇拜的心态和寄托。我国有很多的少数民族崇尚宗教亦是起源于原始社会的宗教活动,许多少数民族最初的学校是由宗教组织所办,学校教育是跟宗教活动紧密联系的。正是原始的宗教教育奠基了我国儒、佛、道教三教合一的教育体系。(4) 原始艺术的教育。这是氏族公社成员为了调节精神、增强体质、喜庆丰收、祝贺胜利、欢度节日、表示友好、抒发感情的活动。今日内蒙古草原上的赛马、摔跤;朝鲜族的“荡秋千”;新疆、西藏的民族歌舞等各少数民族的艺术活动莫不是对原始艺术的传承与发展。(5) 体格与军事训练。这是由于向大自然抗争和部落间的战争而进行的教育活动,中华民族崇强尚武的精神、勇敢顽强拼搏的斗志、欲文明其精神,必先野蛮其体魄的思想正是来源于古代原始社会这种教育。

原始社会是人类社会的起点,从原始人群经母系氏族社会到父系氏族社会,是一个漫长的历史阶段。关于人类教育萌芽究竟产生于原始社会的什么时期很难确切考证,但人类的群居生活形成了一些共同遵守并沿袭传统的习俗,以协同与大自然、异族部落搏斗,获得生存和延续种族。这些方法与习俗在原始人群共同生活过程中的传习、模仿,并以传统的形式流传下去,可以看作是最初的也是最粗糙的萌芽状态的教育(叶澜,1993:38)。由于这种教育活动是配合于生产劳动和群居生活的,所以,严格地讲,这种教育活动并没有形成学校意义上的教育体系(顾树森,1984:5)。

## (二) 教育体系是阶级分化的产物

教育体系一经产生就有着明显的阶级性,阶级的分化是教育发展的结果,教育使人不断社会化的同时亦在使人具有了社会流动的资本。原始社会的后期,能够接受系统教育的人大都为氏族部落首长的子弟,通过教育赋予了他们特有的贵族身份文化,使世袭制日臻完善,加速了原始社会的解体并很快地进入了奴隶社会。为了维护奴隶社会的统治,教育体系便应运而生。中国教育体系产生的社会环境和历史条件是怎样呢?让我们先从史前谈起。

传说中国古代从母系向父系氏族社会的转变大约在舜禹之时。这一时期的生产较前有了进一步的发展。农具有了改进,如大型厚重的磨光石斧、磨制的扁平石铲、磨光的穿孔石刀、装柄的石镰、骨铲、双齿木耒、此外还发现不少蚌壳制造的刀、锯、锄、铲等,用做锄草和收割庄稼是很合适的工具,即古文献所说,“磨蜃而耨”。畜牧业是六畜俱备,猪狗成群;渔猎只作为经济生活的补充手段。制陶业也发展了,而且还能够制铜刀、铜锥、铜凿、铜环、铜匕等。虽还不会冶炼铜的合金——青铜,却已为殷代后期所创造的灿烂光辉的青铜文化奠定了基础。随着私有财产的出现和“父权制”的确立,做了首领或氏族长的便可利用他们的地位和权利,盗窃公共的财富,于是争夺首领的地位的矛盾发生了,原始民主制开始被破坏。

当原始农业和畜牧业的发展,使人的劳动力为能够生产出超过维持劳动力所必须的产品时,便出现了从氏族以外吸收新的劳动力,战争中的俘虏被变成了奴隶,新的奴隶制生产关

系开始建立起来(尚钺, 1980: 4~8)。随着奴隶制社会的发展, 在商和西周时期达到了奴隶制社会的鼎盛时期。奴隶主阶级占有社会的所有财富(包括奴隶), 并建立了强大的奴隶制的国家机器。奴隶主阶级为了巩固他们的统治地位, 以及镇压奴隶的反抗, 在经济上实行土地国有制度, 政治上实行氏族宗法制度。在社会阶级体制建立以后, 奴隶主统治阶级急需培养统治和管理人才, 于是建立了与奴隶社会的政治、经济相适应的“治教无二、官师合一”的官学教育体系, 教育充当了奴隶主阶级统治的工具, 奴隶是没有教育机会的。所以, 教育体系的产生是在阶级分化以后产生的, 教育体系是阶级分化的产物。

## 二 中国古代教育体系的形成与社会变迁

### (一) 学校教育的出现为教育体系的形成变为现实

据现有的考古资料和调查结果显示, 早在虞、夏时代就有了学校的名称, 但它们仅仅是粗具规模的一种教育体系。历经商朝时已成为一个文明大国, 由于生产力的发展, 设立学校的条件较为成熟, 有了较成熟的文字和学习的工具。除了明显的和半正规的训练以外, 奴隶主阶级的子弟的日常生活, 本身就具有教育意义。体育运动、音乐、祭祀、节日活动, 以及奴隶主生活的方式和处世之道, 连同军事演说艺术的训练, 构成奴隶统治者的有教育意义的经验和理想。

学校在开始产生的时候, 往往还不都是纯粹的教育机关, 教育活动常常是和政治活动混在一起的, 经过一定的发展过程, 才逐渐形成了专门的教育体系。

通观殷商学校的教育内容, 不难看出武士教育是其基本方面。“六艺”教育也初露端倪。其中, 又以音乐为主要内容。相传“殷尚声”, 所以特别重视音乐, 因而有特设“瞽宗”的学校形式。“瞽宗”为乐人的宗庙, 一方面用作贵族子弟学乐的机关, 同时兼作祭祀和习礼的地方。中国古代音乐往往是与政治和宗教相匹配的, 为了贵族子弟将来能够维持统治阶级的地位, 在日常生活中, 就要用乐来调和他们的性情, 并用它移风易俗以维系民心。《乐记》所谓“声音之道, 与政相同”, 说明了乐教与政治的关系。乐又与宗教有密切的关系。古代政治多寄托于宗教, 宗教必须举行祭祀, 故在祭祀的时候, 必须在极庄严的礼仪下, 配之以音乐, 因而学乐与学礼, 就成为教育重要内容之一。可知在西周以前, 以习射的武士教育、体育活动与学礼学乐的宗教教育是作为教育的重要内容(顾树森, 1984: 14~15)。

从我国的地理与自然资源状况来看, 我国古代教育内容的丰富和发展与农业的发展有着不可分割的渊源。这是因为, 中国先民的主体早在约六千年以前, 就逐渐超越狩猎和采集经济阶段, 进入以种植经济为基本方式的农业社会。“禹稷躬稼而有天下”, 古代部落长能够统治天下, 是其发展农业的结果, 这与游牧民族的酋长靠硬弓骏马制驭诸部大异其趣。后来, 中国更素称“以农立国”。这就铸定了中国古代的教育内容在很大程度上反映了一个农业社会的文化趋向, 并形成了今日意义的主流文化(冯天瑜, 1987: 18~19)。

我国奴隶制社会的教育发展应当归因于农业的发展,关于农业知识及其有关的天文立法方面的研究,有了很大的进步,并形成了最初的天文和数学知识,凡此种种,这些都为西周奴隶制的学校教育体系的形成奠定了文化基础。

在原始社会中,由于没有建立学校教育体系,所以也无特定的教师,氏族中的首领或长老,一方面是行政的领袖,同时又为教育活动中的教师。《尚书》所载:“天佑下民,作之君,作之师”。这就说明官与师是合一的。随着奴隶社会的发展,单靠少数官吏作教师来进行教育是不够的,必须在国中或乡里中选出具有功勋与道德的前辈耆老,迎养于教育机关中,在一定的时期,举行一种很隆重的养老典礼,对贵族子弟施行“习射”、“学乐”、“习礼”的教育,所以养老的制度,也就含有郑重选择师资以进行教化的意思(顾树森,1984:14~15)。

奴隶制社会的教育对学生的选拔主要是贵族子弟,他们经过了一定的教育之后,便进入了统治阶层,担任着文官武职,继续维持贵族阶层的统治地位,以更残酷的手段欺压着奴隶阶级。这种“学在官府”的教育,并不是促进社会的发展,而是作为一种再生产的工具,复制着统治阶级的文化和阶级社会。这样,教育使阶级矛盾日趋激化,为了缓和这一矛盾,统治阶级不得不将教育的对象逐渐扩大到地方官宦乡绅子弟。由于学校的扩大,这就逐渐形成了具有学校意义的教育体系。

## (二) 古代学校教育体系的形成

具有学校意义的教育体系的产生,除了与学校的扩大之外,还和当时社会文化的进步与文字的出现发展有着密切的联系。因为文字出现以后,为了认识与使用它,就不能没有传授和学习的机构,这些机构就称为学校。像古代的埃及,在公元前2500年以前就出现了象形文字和产生了书记学校。由于中国古代文字的创造,比埃及的还要早得多,因之,中国古代学校的产生,在更早时期已经出现了。

据古代典籍记载,西周教育集前代之大成,已经初步形成了学制系统。西周学校教育系统分为国学与乡学两种。“国学”系专为统治阶级贵族子弟而设;“乡学”则专为统治阶级下层的子弟而设。这可以看作是我国古代最初的教育体系。

### 1. 西周的教育体系及发展

西周的学校教育体系确立以后,一直延续到春秋战国最初的封建社会时期。其教育体系实行“双轨制”。“国学”依学生入学年龄与程度的高低,分为大学和小学两级。小学设在王宫南之左,大学设在国都的南郊。“国学”由中央直接管理,故可视为中央学校。

周代乡学的设立,主要按照当时行政区域组织而定,故可视为地方学校,与国学相对。乡学规模比较简单,仅设一级,但因地方区域大小不同,故所设立的乡学也有不同的名称,如“塾、庠、序、校”等。塾中子弟的优秀者,可升入乡而学于庠、序,庠、序中的优秀者可升入国学而学于大学(顾树森,1984:25~26)。西周学制系统见图1-1。

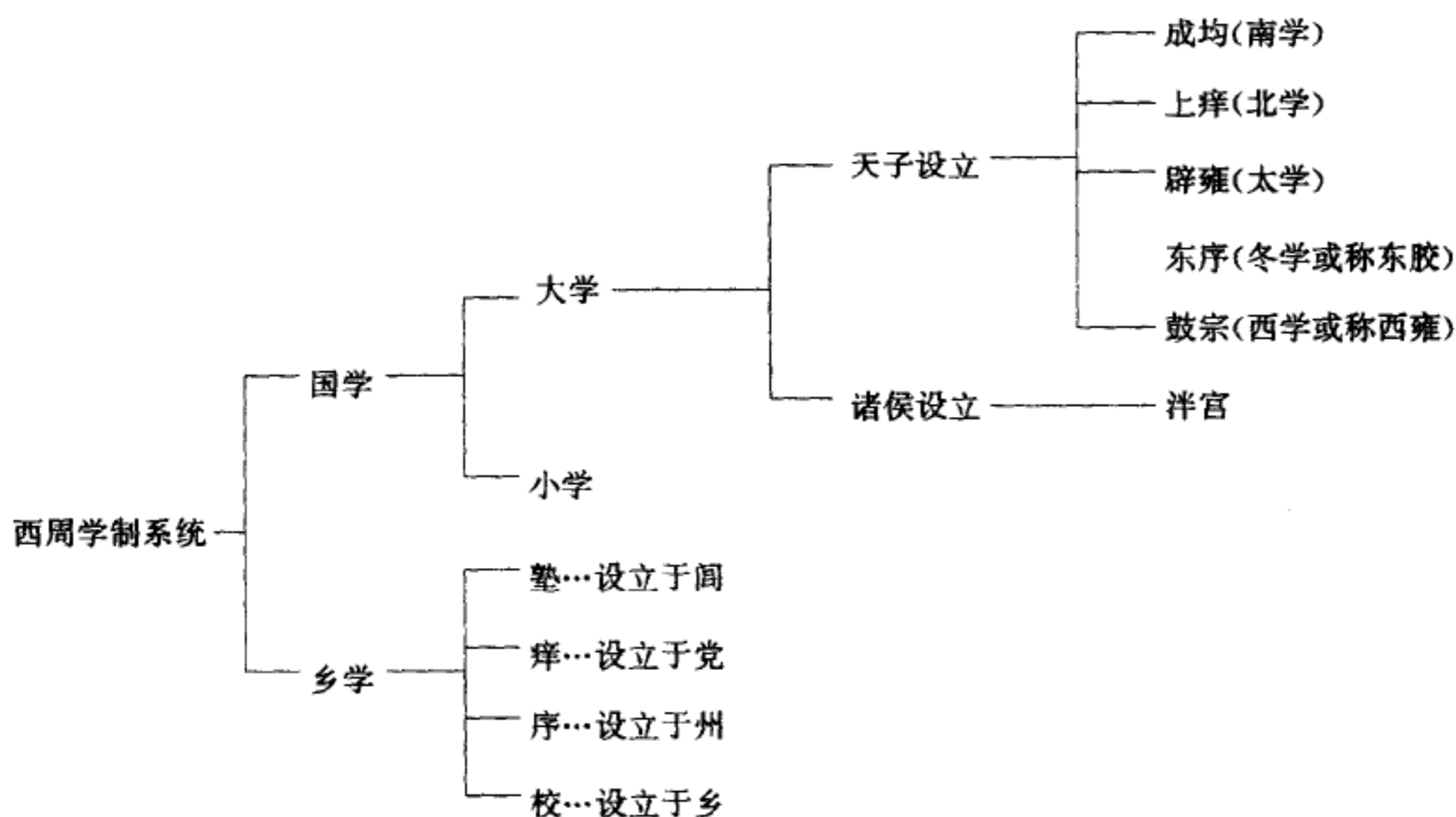


图 1-1 西周学制系统

西周奴隶制后期，由于生产力较前期有了进一步的发展，引起生产关系的变化。奴隶制的生产关系逐步解体，从而促发了社会阶级关系产生了剧烈的变动。奴隶主阶级的势力日益衰落，新兴地主阶级的势力蒸蒸日上，封建制度逐渐形成。反映在教育方面，由奴隶制度所决定的“治教无二、官师合一”的官学制度趋于瓦解，适应新的封建制度的私学教育应运而生，并逐步代替官学教育而成为学校私立办学的主体，我国的私立学校正是起源于这一特定的历史时期。

造成“学术下移”的教育体系变迁是当时社会大变迁的结果。在公元前八世纪七十年代间，西周平王因避严允、吠戎之乱，被迫东迁于洛邑，并将关中根据地赐给原来承袭“西垂大夫”世职的秦相公，许其如能驱逐吠戎即可领有其地。这样，秦襄公便在那里建立了秦国。

周平王东迁后，史称东周。从此王室日衰，先后出现了诸侯争霸和战国七雄混战的局面。这一时期持续了五百多年，分为两个阶段：前一阶段叫做春秋时代，后一阶段叫做战国时代。所以中国历史上又称东周为春秋战国时期。

春秋时期是我国奴隶制崩溃而向封建制转变的社会大变迁的阶段。这次社会变迁所引起的经济所有制的改变，代表地主阶级利益的新势力逐步夺取政权，建立了封建的社会制度。教育为了适应这一转变，并能满足封建社会制度的要求，才出现了官学失修、私学突兴、学术下移、百家争鸣的局面。这是中国古代教育体系形成以来出现的第一次变迁。

## 2. 西周时期的教育对象与教师

据史料记载，周代阶级歧视是很显著的，贵族、庶民、野人之间界限和差别肯定存在的。乡学教庶人，国学教国子。乡学所升不过用为乡遂之吏，国学所升则命为朝廷之官，这足以说明周代乡学与国学所施的教育，存在着贵庶阶级不同。

周代国学的教官，都由大乐正总其成以主其事，下面有许多官员分掌其职。这些官员大部分都是当时正式的乐官，同时也是对贵族子弟进行教育的教师。至于乡学的教官，都有中

央及地方各级行政首长兼任，而以大司徒总其成，负责乡学，同时并有致仕（退休）的大夫与士，直接担任乡学教学的教师，称为“父师”、“少师”（顾树森：1984：30）。

在奴隶制社会建立的教育体系是专门为贵族男子而设的，女子没有什么地位，更没有受教育的机会。所谓的女子教育仅是在家里受些封建道德和家事的训练，使她们成为“贤妻良母”。女子10岁以后，以不出闺门为原则，男女不相授受，教导和培养女子的德性，以顺从男子为主。平时由她们的父母或贵族家庭中保姆日常训导她们以“妇德”、“妇容”、“妇言”、“妇功”四者。所以西周封建初期的女子不作为教育对象。平时所训导的无非使她们做到“女子无才便是德”。这种轻女重男的封建观念影响了中国社会达两千年之久。至今还有“夫唱妇随”、“男主外女主内”之说。

### 3. 西周时期的教育内容

西周国学的教育内容包括“德（三德）、行（六行）、艺（六艺）、仪（六仪）”四方面的内容。而以“六艺”为基本教育内容。

西周的“六艺”教育，是由当时的政治、经济、农业的发展条件决定的。西周统治者欲征伐天下就必须发展生产，也迫切需要文武兼备、和谐发展的人才，它包含“德、智、体、美”诸方面的教育因素。这正是西周文武兼备的国策，决定了其实施和谐发展的教育。

西周大学以诗、书、礼、乐为重点，在小学以书、数为重点，而射御的学习，除了传授和培养有关的知识、技能外，还着重与礼、乐之教相配合。

“乡学”的教育内容，没有“国学”所记的详密，依《五制》说：“司徒修六礼以接民性，明七教以兴明德，齐八政以防淫，一道德以同俗”。<sup>①</sup>所谓“乡三物”是乡学教育的主要内容。<sup>②</sup>以上教育内容均由大司徒专掌，以教万民。

### 4. 西周教育与社会的变迁

西周是我国由奴隶制社会向封建社会转变的时期，在旧的生产关系逐渐被打破以后，从此，奴隶主对奴隶的剥削制度，为封建领主对农奴的剥削制度所替代。这种社会变迁主要是农业经济的发展促成的。由于封建制度建筑在农业基础之上，从而与它相适应的宗法制度又建筑在封建制度之上，两者就密切联系而分不开了。有了封建制度，才有君臣、尊卑、上下之分；有了宗法制度，才有父子、长幼、亲疏之别。西周建立起的较为完备的教育体系，其重要的功能就是根据封建制度和宗法制度教化民众，以维系封建统治秩序。

（1）西周教育与国家政策的关系。西周教育是政教不分、官师合一的体系。政治规定教育以“明人伦”为目的，其实质无非是把“父子、君臣、夫妇、兄弟、朋友”的五伦作为构成人类社会的重要元素，使人民各安本分，不再有“荡检逾闲”、“犯上作乱”的行为，从而使社会秩序安宁，永久保持封建统治的地位。所以，这种教育有利于国家政策的推行和稳定，教育实际上充当了推行国家政策的工具。

① 六礼：冠礼、婚礼、丧礼、祭礼、飨礼、相见礼。

七教：父子、兄弟、夫妇、君臣、长幼、朋友、宾客。

八政：饮食、衣服、事为（百工技艺）、异别（五方用器差异）、度、量、数、制（布帛幅广狭）。

② 乡三物指六德：知、仁、圣、义、忠、和；六行：孝、友、睦、姻、任、恤；六艺：礼、乐、射、御、书、数。

(2) 西周教育与社会经济的关系。西周时期,为了促进生产力的发展,已经开始注重对劳动人民的技艺、礼教等方面的教育,无非是想使他们成为更好使用、更为驯从的工具。这样,农民的手工技艺有了很大的发展,生产工具不断地改进与发明,青铜器的制作,已发展到较高的水平,铁器已开始利用,从而生产力也逐渐提高。又由于统治阶级因生活与生产各方面的需要,特别重视百工来管理工奴,成为百官的重要部分,从此手工业也就发达起来。当时的庄园不仅是农业的中心,而且也成为手工业的中心了。生产力不断提高的同时,也日益加深了阶级的矛盾,阻止学术下移的旧的生产关系日趋瓦解。新的教育体系正在形成。

(3) 西周教育与文化的关系。随着教育范围的扩大和教育内容的丰富,极大地促进了西周文化的发展,不论在科学、艺术、文学各方面,都比以前有显著的成就。农业方面已用铜铁等金属作重要农具,在耕作方法上,已知采用轮流休耕的“三圃制”和“除草”、“壅土”、“深根”、“宽垄”的种植方法,同时知道辨别土性及培土栽种的方法。其次,在天文数字上也有很大的成就,当时已知采用二十八宿法来观测月的运行,进行测定太阳在二十八宿的位置,以定一年的季节。周初,数学家商高(约在公元前1000年左右)即知利用立竿测定日影,再用勾股法来推算日高的方法。对日蚀月蚀已有了记载。关于手工艺方面,已经有纺织机的发明,并采用染色的方法。在美术工艺方面,玉器与金属器上的雕刻,都有显著的进步,如《诗经·渭阳篇》所载“琼瑶玉杯”,以及出土的周代钟、鼎、豆、爵、壶、鬲等祭器数十种,都刻有很精细的图案和花纹。在建筑方面,已有精美的雕刻和彩绘。在文学方面,比较商朝也有很大的进步。从出土的鼎铭等金文及《尚书》、《周书》各篇所记载的文字来看,当时已有长篇记事体的散文,而《诗经》三百篇又为一种很优美的抒情诗歌(顾树森,1984:19)。

西周生产力的发展,具备了学校教育体系形成的条件,而学校教育又在不同程度上促进了生产力的提高,这样当时的生产关系已不能适应这一形式。新的生产关系的建立促进了学校教育体系的形成,教育体系的形成与发展就是在社会生产力与生产关系的矛盾运动中进行的。从古代学校教育体系形成、发展的历史中,可以总结出以下几点认识:

其一,中国古代学校教育体系的形成和逐渐制度化,正伴随着我国古代社会进入第一个阶级社会奴隶制时代,教育体系的出现,一方面不断地使教育脱离了原始性,有了较为固定的学科、学制、教师与学生、教学方式及考核制度,为以后数千年的学校教育体系的发展奠定了基础;一方面它也扬弃了与社会生产、社会生活紧密联系的特点,赋予了鲜明的阶级性,同时也就带来了严重的局限性。教育与社会生产的联系消失了,如许多项礼仪是学校学习的科目,而起源于农业生产的“籍礼”却被排除,只留给王侯们去做样子;与生产无关的繁文缛节却发扬蹈厉,成了禁锢学生身心的枷锁。这都是我国教育长期存在弊端的根源。

其二,教育体系是阶级分化的产物,这就使教育打上了阶级的烙印,削弱了教育所应有的社会性。教育的目的,在我们所考察的这段历史时代,服务于阶级统治十分明确。如学科中的各项礼仪的作用等等,尤其是受教育者的阶级性,造成了极大的不平衡。大学不用说是皇家私学,就是小学、乡庠、州序等等,也没有几家劳动子弟能入学受教育,这种由阶级造成的教育不平等,使占社会绝大比重的劳动人民生息处于愚昧与贫穷的恶性循环之中。

其三,尽管学校教育体系的阶级性对于社会的进步与发展有着极大的负面效应,但它也在不同程度上促进着社会文化的发展,青铜时代文明,不能说与此无关。中华民族素称诗书



礼乐之邦，其文化成果传播世界。中华民族重视教育的传统，源远流长（王贵民，1994：22～28）。

其四，西周选士的教育体系为春秋以后的学术鼎盛创造了有力的历史条件，这是因为，没有西周教育的发达，就难以有春秋文化的繁荣。细而推之，由于西周养士、选士、选官为一途，士有所举，必有所官，有官虽未必有爵，但有官则必免征，对于一般庶民来说，能通过学校和地方选士进入仕途、摆脱繁重的征役，实在是学有所值、学有所得。士的选举必然促进教育的发达。因此，西周选士制度所体现的文化成就，是我国古代历史文化长期发展延续的结果。

### 三 教育体系与中国封建社会的变迁

中国的封建社会是自成一体、封闭式的社会形态，虽几经变革、改朝换代，但并没有彻底打破封建的社会制度，所以这一时期最为漫长。古代教育体系一经形成，便经历了封建社会的六个不同历史时期。虽朝代更迭，但教育始终是作为统治阶级的工具，维持着封建社会的形态，复制着社会的不平等。所以，封建社会的教育体系处在一种沿袭式的演变过程中，并没有出现像原始社会向奴隶社会转变时期的教育变迁。

#### （一）封建社会教育体系的演变

据史料记载，教育体系的产生是在奴隶社会与封建社会之交的时期，也就是西周末期，也可以看作是封建社会之初。那么，教育体系在封建社会的演变亦从这一特定历史时期算起。

##### 1. 西周末到春秋战国初的教育体系

这一时期，学校性质的教育体系已经初步形成，贵族与庶民的教育已成双轨，“取士”出于学校。到春秋战国时代，社会经济和政治组织都起了剧烈的变化，教育体系也必然经历了一次变迁。当时战争使人们无暇顾及教育的发展，因此，国家设立的官学日趋衰落，教育体系有了新的改变，这是因为官学虽然衰落，但贵族阶级和庶民的子弟，仍然迫切需要教育，因之私学就勃然兴起替代了官学。

私学在当时是否有完备的制度，缺乏明文可考。但私学的兴起，不仅替代了官学，使教育不再成为统治阶级所独占，而新兴的商人、地主以及农民和手工业者的子弟，也都有了入学受教育和参与政治的机会，从而促进了学术、文化的发展，并为后世私学的发展奠定了基础，使私学成为教育体系中与学校并行的教育场所。

##### 2. 从秦到汉专制主义中央集权时期的教育体系

从战国到秦代，是中国封建主义发展过程中一大转变时期：即从初期为封建领主所支配的政权，成为中古专制主义的封建时期。汉代继秦代，奉行专制主义封建王朝统治的政策，前后达四百多年之久（公元前206年～公元220年）。

教育在这一时期受到了“焚书坑儒”的政治冲击以及“以吏为师”等愚民政策的影响，因

此，教育体系变为中央专制的工具。秦代吏师与博士制的创立，便具有这种倾向。到了汉代，学校设立，分为中央与地方两大类型还有发达的私学系统（见图1-2）；同时把选士制度与学校制度并行。但选士的范围与功用，实远远超过了学校；学校反成为选士的工具。这是汉代学校制度与西周学校制度根本不同点之一，而且这种选士制度影响及于后代，至深至远。

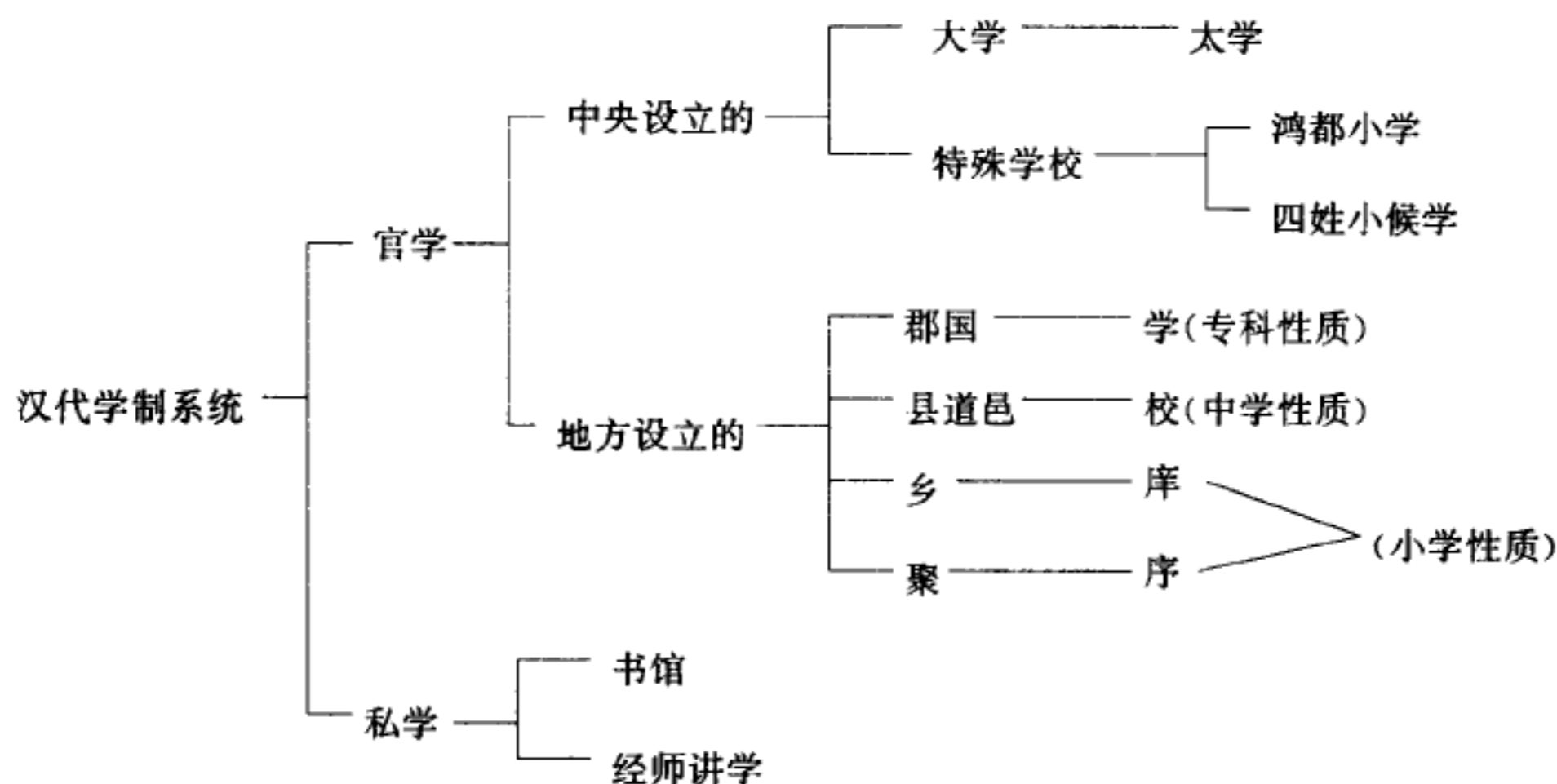


图1-2 汉代学制系统表

### 3. 三国、两晋、南北朝封建统一国家形成分裂时期的教育体系

三国、两晋、南北朝前后共约370年的时间（公元220年~589年）。自汉末军阀混战，经三国、两晋和南北朝而至隋的时期中，时代更替、变乱无常。生产遭到严重的破坏，人民受到了不可言状痛苦。学校教育日趋衰落，原以经典为中心的教育内容，逐渐趋向于“玄学”和“文学”方面。“选士”之制，全为门阀为主的“九品中正法”<sup>①</sup>所代替。而九品所取，大多以世家为主。选士之权，完全操之于中正，流弊更甚，中正所品高下，全以意为之，所谓“上品五寒门，下品无世族”。

这一时期的选士，除沿用魏晋以来的九品中正之法外，还承袭了些前代旧制，诸如，对察举的孝廉、秀才，仍须一律加以考试。考试分两种：孝廉试经、秀才试策。试经限于六艺，试策则限于政治。这种选士考试制度，自两晋五帝年间起，直至东晋元帝太兴年间止，都采用此制，影响了唐代科举考试制度的产生。

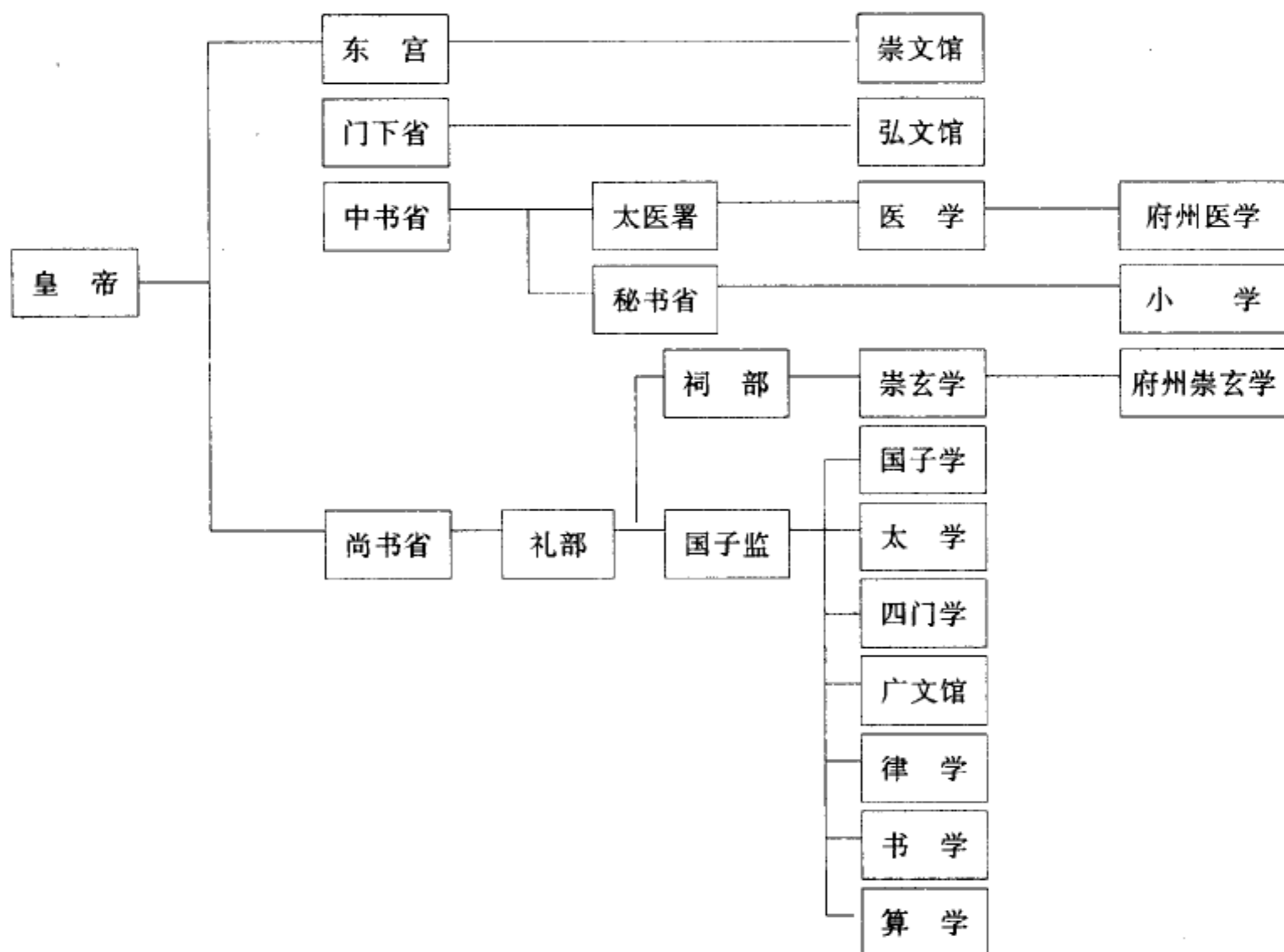
### 4. 自隋唐至五代封建统一国家由再建乃至分裂时期的教育体系

从魏晋到南北朝，中国封建地主阶级的社会，经过长期的种族间、阶级间、封建集团间相互战争，引起人口空前锐减，农业生产异常低落，当时一般人民迫切需要和平。杨坚在平陈之前，就获得了这个机会，于开皇九年（公元589年），统一了南北，重新建立起专制主义的大一统封建帝国，称为隋朝。但隋朝国祚很短，从开皇九年起至义宁元年灭亡止，总计不过28年（公元589年~617年）。在此段时间中，对于学校制度的兴革和设施，并无显著变化。

<sup>①</sup> 有中正选士分层为：上上、上中、上下；中上、中中、中下；下上、下中、下下。

到了唐代学校教育制度有了较大的变化。自唐末至五代，因藩镇跋扈，群雄割据，政局紊乱，民生涂炭，达到极点。这是学校制度最为衰弱的时期。

### (1) 中央设立的学校



### (2) 地方设立的学校

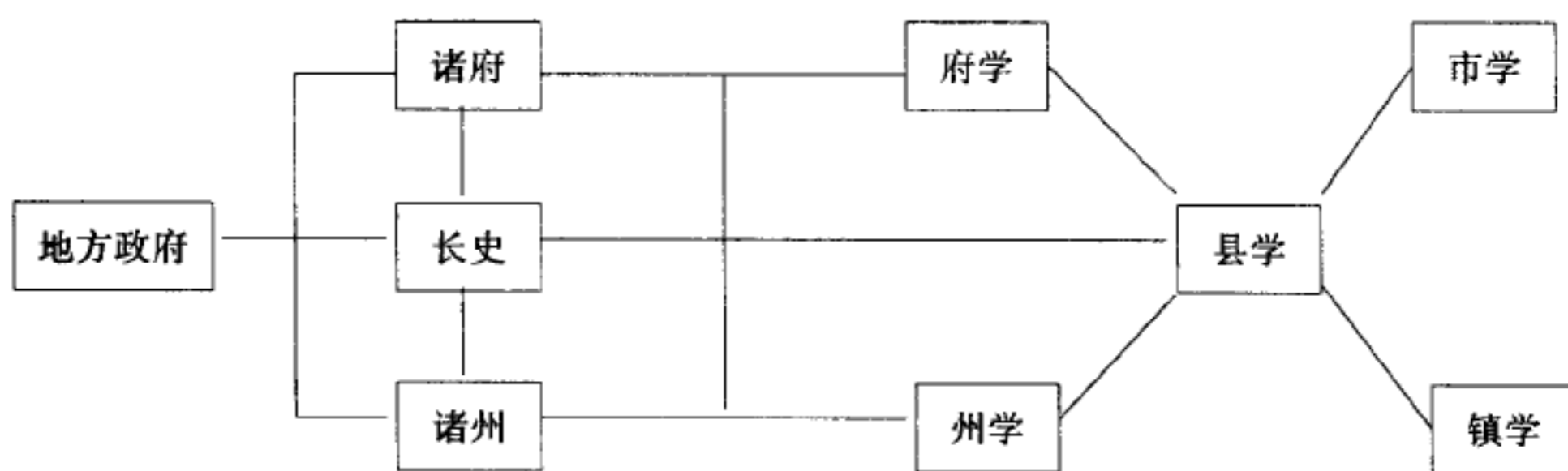


图 1-3 唐代的学制概要

盛唐之时，学校制度较前代各期，复杂而完备，一般可初步分为中央与地方两种（见图 1-3）。学校教育虽相当发达，书、算、律、医等科与儒家经典并列成为学校专科，但自选举取士之制演变为科举制，与学校制度并存，学校教育渐次成为科举制的助手。到五代时，学校虽已大多废止，但科举的试行，除后梁、后晋各停贡举两年外，其余都未间断。五代虽然干戈扰攘，政权纷乱，而几代中科举的举行很少停止，由此可见统治者对于科举的重视。这种原因，我们将在后面分析。

### 5. 自宋代至辽、金、元封建制矛盾扩大时期的教育体系



## (二) 古代文教政策的历史变迁

文教政策是国家政府制定、颁布和施行的发展文化教育事业的总方针或总策略，它体现了一定社会、不同历史时期教育的性质、任务和基本内容，规定了办学的总的指导思想，也影响着教育体系的稳定与变迁。

春秋战国时期我国由奴隶社会逐步过渡到封建社会。五百多年间，王室渐衰，诸侯争雄，诸子蜂起，百家争鸣，私学大兴，养士成风。各诸侯国先后进行了程度不同的封建改革，各家学派也纷纷提出各式各样的统治政策，形成了思想内容和学术观点不尽相同的文化教育政策。其后，封建社会各代王朝文教政策的制定，多渊于此（毛礼锐，1984：1~3）。

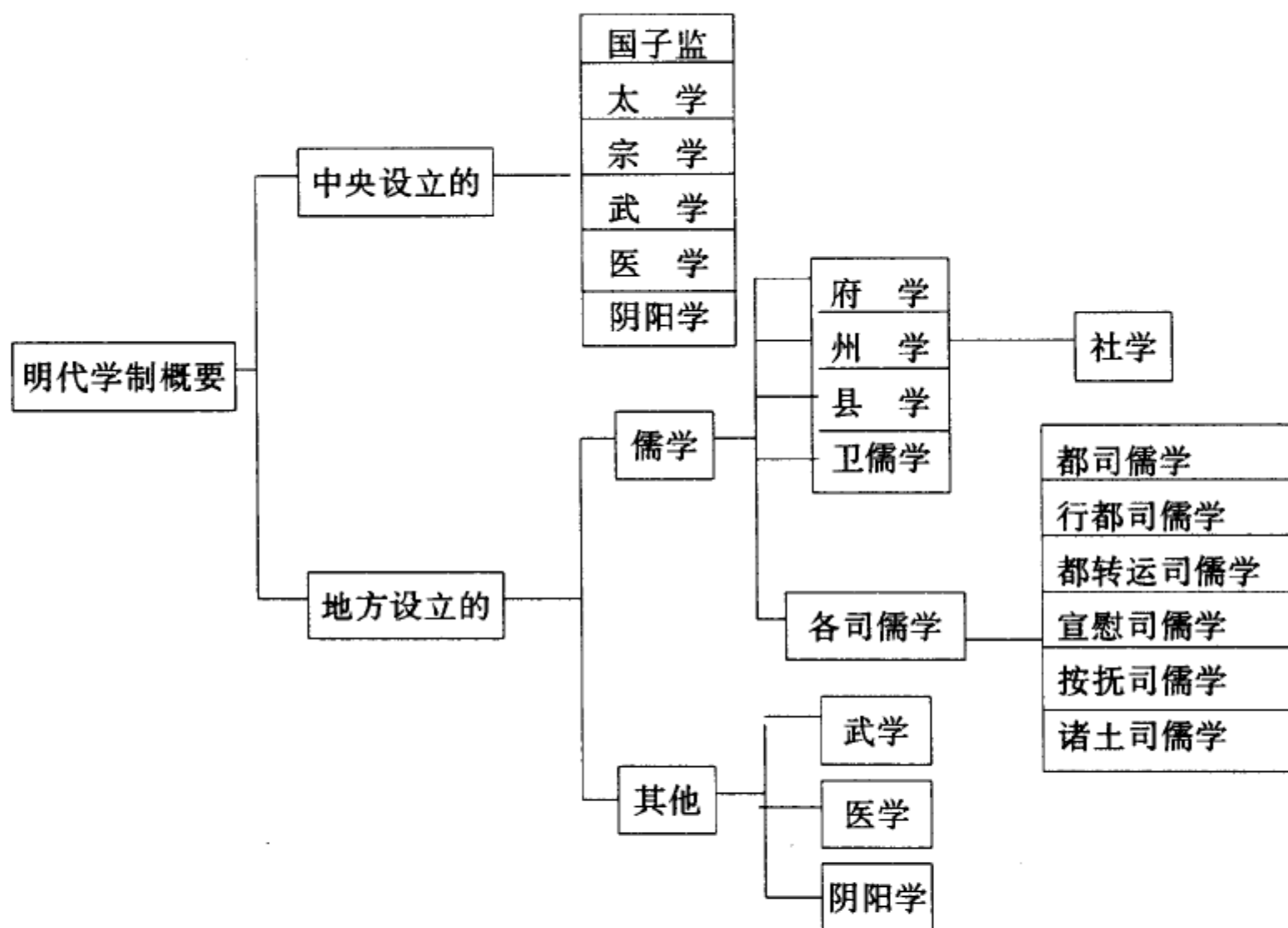


图 1-5 明代学制

秦代是中国历史上第一个由乱到治的、统一的、中央集权的国家。秦代制定的教育政策遵循着一个中心原则，即维护国家的统一和君主集权的封建统治制度，法家思想在教育中占据统治地位。秦代对文字的统一，以法为教等措施，对维护中国的统一，形成中华民族多元一体的文化心理也有着不可轻视的作用。但是，秦代严禁私学，以吏为师的政策，秦又一次人为地将官于师结合起来，从社会上取消了教师职业，无疑是教育变迁史上的一次大倒退。秦在文教政策上的失误，导致了各种社会矛盾的激化，加速了秦朝的灭亡。

汉朝建立以后，接受秦朝速亡的教训，在继承秦制的基础上，对各项政策都做了重大的调整。汉初统治者以道家的“清静无为”作为政治指导思想。所谓“黄老之学”就是以道家思想为主，融合了先秦各家的学说。道家思想的精髓是“无为”，任其自然，认为“无为而无不为”。表现在政治统治政策上，就是尽量减少对百姓日常生活、生产事务的干预，任其发展，

停止不必要的土木工程和军事活动。这种政策，适应了汉初百废待兴的局面。随着政治思想的转变，统治者为了教育的发展、学术上的繁荣提供了一种较为宽松的环境，开始重视知识分子的作用，允许开办私学，废除“挟书律”<sup>①</sup>。因而诸子百家文学开始复苏，私学中传授的学术也不限一家一派，其中，特别是儒家学派率先复兴，并为夺取思想领域的主导地位而与黄老学派进行了斗争。这同后来汉武帝时代儒学能取得“独尊”的地位，有密切的关系。正是汉代的文教政策奠定了我国封建社会文教政策的基础。

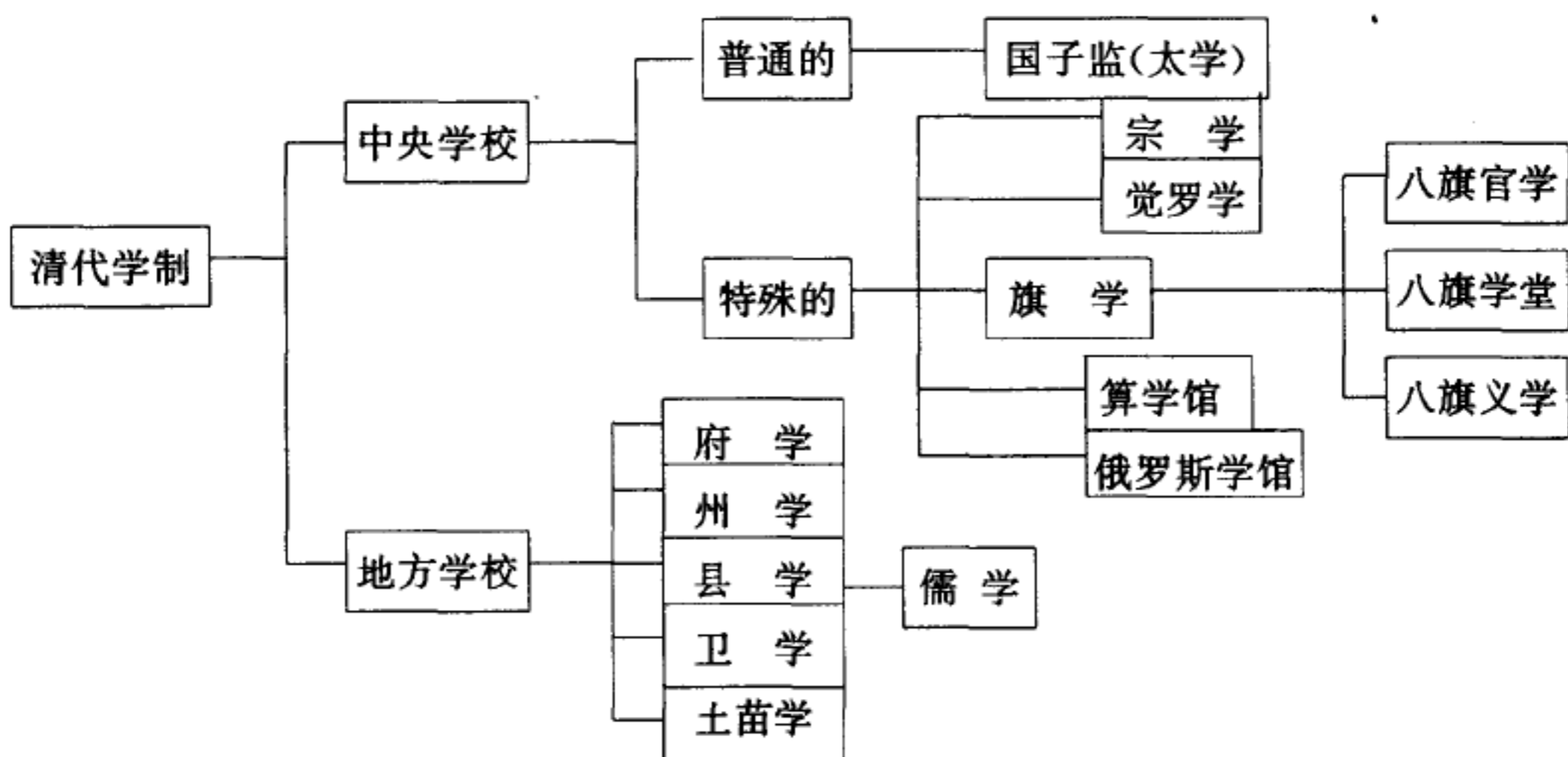


图 1-6 清代学制

魏晋南北朝三百多年间，诸侯割据，南北对峙，无法形成和推行统一的文教政策，教育事业总体上呈衰落景况，但仍有许多令后世承继的教育特色和教育成就，诸如：专科教育得到了发展，创设了律学、书学、算学、文学、医学等实用的学校，丰富了封建教育制度的内容；正式确立地方教育制度，也是我国正式实行郡国学校教育制度的开始；私学得到发展，并成为教育的主流；家庭教育得到重视，士族十分重视家族教育，并以家学为专业，许多儒学世家、家训、家诫等有关家教的著述也大量出现；落后地区与少数民族教育开始兴盛，少数民族入主中原后，重视儒学教育，大力发展学校教育事业，提高了少数民族的文化水准，加速了封建化进程，促使汉族和少数民族的融合，形成了中华民族的共同的文化思想；多元融合的教育思想繁荣了当时的教育事业（孙培青，1992：260~261）。

隋唐结束了三百多年的战乱割据状态，重又建立起统一的封建帝国，总结和吸取了前代统治的经验教训，进一步认识到儒家思想对于维护封建帝制的重要性。隋唐统治者根据儒、佛、道三者的关系，制定了以儒为主干，佛道为两翼的文教政策，同时根据社会的需要和主观的

<sup>①</sup> 秦代禁止人们收藏、携带《诗》、《书》等书籍，所以在法律中有“挟书律”一项，规定对拥有书籍者进行惩处。

爱好，不断调整三者之间的关系，以达到巩固统治的目的。儒、佛、道的互相斗争、互相融合，不仅开阔了人们的视野，提高了人们的思维水平，促进了学术的繁荣，而且共同形成了隋唐时期光辉灿烂的文化。隋唐的文教政策，将封建的选士制度发展到了新的高度，成为当时世界上最为先进的选士制度。同时科举制的产生，把选士制度和育士制度紧密地结合在一起，使科举制成为操纵封建教育发展的有力杠杆，并对以后封建教育的发展产生了重大的影响。关于科举制将在下文专叙。

宋代基本上沿用唐制，各项政策都着眼于进一步加强和巩固中央集权制，其文教政策也服务于这个总任务。这一时期的文教政策强调重文，具体表现在重视科举，提高知识分子的地位，重用士人，“三次兴学”，广设学校，打破严格的门阀限制，扩大教育对象的范围，重视地方文教事业的发展，注意儒家经书和社会伦理道德的普及，这些措施都促进了教育的发展（毛礼锐，1984：7）。

公元10世纪~14世纪，我国历史上先后出现了三个重要的朝代，这就是辽、金、元。它们的一个共同特点，就是分别由我国境内的少数民族——契丹、女真和蒙古族的统治者建立起来的王朝。为了巩固封建王朝政权，各朝统治者都大力推行“汉化”政策。同时，为了培养本民族人才，金元两朝还专门设立民族学校，建立起了比较完整的民族教育体系，推动了民族教育事业的发展。

明朝为了强化专制统治，在政治和军事方面进行了诸多改革。制定了“治国以教化为先，教化以学校为本”的文教政策。大力发展学校教育事业，使中央官学、地方官学以及社学都得到了空前规模的发展，在全国形成了比较完整的教育体系。这是因为，明朝统治者在发展教育的同时，加强了对学校的控制，实行文化专制管理，并且重视科举制度，使学校进一步成为科举的附庸。

从清朝立国至鸦片战争以前的清代教育体系，已是中国封建社会教育的末期，同时也孕育着近代教育的某些萌芽。清代统治者重视发展文化教育事业对于治理国家的作用，在立国之初便确定了“兴文教、崇经术，以开太平”的文教政策。他们崇尚儒家经术，大力提倡程朱理学，作为巩固其统治的精神支柱和办学的指导思想。在中央和地方广设各类学校，顺治、康熙、雍正、乾隆时期，学校教育得到了恢复和较大的发展，至乾隆年间达到全盛。在积极发展教育事业的同时，清代统治者也采取各种措施，制定种种学规，加强对学校的管理与控制，并对士人实行笼络利诱和高压手段，进行严厉钳制和镇压，屡兴文字狱，以莫须有的罪名残酷迫害知识分子。清代的书院经历了顺治年间的沉寂，康熙年间复苏，至雍正十一年以后勃兴的发展历程，其数量之多，“远过前代”，而且遍及一些边远省份。在政府的控制下，书院官学化现象日趋严重，绝大部分书院都成为准备科举考试的场所（孙培青，1992：496~497）。清末官学日趋腐败，学风之颓败，使教育体系面临解体与崩溃的危险。这说明空疏、腐朽的封建教育体系已不能适应当时的中国社会，已经到了内外交迫、非改革不可的地步了。

纵观我国古代文教政策在社会中的变迁，除每一时期有其特殊性外，基本可以从其变迁过程中看到一些共同的特征。

首先，我国历代统治者都极为重视文教政策的制定，常常是皇帝亲自过问，朝廷重要人物和著名学者一起商讨，经过激烈的争论反复的裁夺才能出笼一台文教政策。

其次,我国古代的文教政策是统治阶级总的统治政策的一个组成部分,与政治、经济、政策是一致的,文化教育充分发挥了为统治阶级政治经济服务的作用。

第三,我国古代的文教政策一般是鼓励官学的发展,但在多数朝代允许私学同时发展,尤其是社会动荡时期,私学的发展往往超过官学,成为官学的重要补充。

第四,我国古代的文教政策注意到人才的培养和选拔任用的联系,尽量做到培养人才的教育制度和选用人才的官吏制度的统一。

第五,我国古代的文教政策贯穿着学校教育、家庭教育和社会教育三者并重的精神。

第六,我国古代的文教政策强调教育应以道德教育为中心,并把儒家的教育思想放在道德教育的首位。正是儒家安于现状、逆来顺受的教育思想,使中国的传统教育走向了穷途末路(毛礼锐,1984:9~14)。

### (三) 科举制对中国教育与社会的影响

中国封建王朝设科考试用以选拔官吏的制度,始创于隋,形成于唐,延续至清末,存在了1300多年。对这一漫长时期的政治、经济、文化、教育制度以及知识分子的学风,都曾产生过重大的影响(《中国大百科全书·教育》,1994:202)。

#### 1. 科举制的渊源及沿革

中国的封建社会是一个行政权利支配一切的“官本位”社会,政府官僚作为社会的最高阶层,不仅直接控制国家行政、立法、司法、经济、军事,而且控制或干预思想、教育、学术、宗教等意识形态活动;而全体政府官僚的活动又围绕着一个最后的中心——皇帝,创造出中国这样一个官僚阶层的具体制度,这就是代表皇帝举行的科举考试。

在大一统的秦汉时期,由于统治阶级的政治需要,出现了由中央政府任命和罢免的职业文官队伍,与此同时,科举制度的源头——举荐为主考试为辅的察举制度也就出现了。

魏晋南北朝时,开始实行“九品中正”选士制,行之既久便成为巩固门阀势力的工具。

科举考试制度,起源于隋炀帝时(公元605年~618年)。初设进士科(亦有说“明经”与“进士”两科并设),先由州郡考试及格而后贡之于朝,此即所谓“乡贡”。到了唐代,仍沿用此制,因设立科目,考试以举世,所以称谓“科举”。当时设立科举的用意,是在矫正过去魏晋以来实行“九品中正法”举士的流弊。

在繁荣统一的唐朝,科举制度正式诞生。唐代的科举大体分为两类:一类是常科,分为:秀才科、明经科、进士科、明法科、明书科、明算科,每年定期举行;另一类是制科,由天子主持,根据需要临时下令举行。常科的考生分为生徒与乡贡,概由中央与地方学校将经考试合格的学生送尚书省参加考试,这些考生就叫做生徒。不在学校学习而自学有成就者,可由州、县提出书面申请,经考试合格,由州送尚书省参加考试。这些考生随各州进贡物物品解送,所以称为乡贡。由于当时统治阶级的政策导向,明经与进士两科是唐代常科的重要科目。“安史之乱”以后的中唐时期,朝廷鉴于军阀割据的猖獗,努力发展文官政治,扩大科举考试生源的范围,允许在下层取士。于是在贞元、元和之际一大批经世治国之士通过进士科被选拔出来,并且很快进入最高统治机构,担任重要职务。进士在宰相和高级官吏中占据了绝对优势,终唐没有再发生变化,进士科已成为朝廷高级官吏的主要来源(《中国大百科全



书·教育》，1994：203）。

宋代科举承接唐代旧制，也分为常科与制科。宋代科举不同唐代之处在于取录广其名额，录取后厚其荣利。在北宋，科举制度的充分成熟，建立健全了不分贵庶的选拔取士制度，显示出了生机勃勃的进步性。

明朝科举始于洪武三年（1370年）。较之前代有所发展，其中之一是选庶吉士，即点翰林。翰林院为明朝“储才重地”，其受重视的程度，为“前代所绝无”。《明史·选举志二》记载，自英宗以来，“非进士不入翰林，非翰林不入内阁，南北礼部尚书、侍郎及礼部右侍郎，非翰林不任。而庶吉士始进之时已群目为储相。同计明一代宰辅一百七十余人，由翰林者十九。”明朝科举与学校教育开始联系起来。《明史·选举志一》载“科举必由学校”。这样科举以学校为基础，学校以科举考试为目的，两者紧密结合，共同为当时的社会政治服务。

清代的科举制度，大体都仿明制，但其考试办法，较前代更为繁复而周密。正式科举考试，分为乡试、会试、殿试三种，而在正式考试之前，尚有州、县的“童试”以录取秀才，“岁试”以观成绩，“科试”以选参加乡试的人士，这三种考试可以说是科举的初步。清代科举继明之后，盛行“八股文”取士，科举与八股文结合为一。清乾隆以后又增加了小楷，这一时期，科举的机械、空疏无用、腐败已暴露无遗。于是，经历了一千多年的科举制在清末遭到了前所未有的大冲击，终被废除。

## 2. 科举制对中国封建社会的影响

纵观科举制的历史沿革，可以看到科举制度一出现，就通过科举考试制度这根指挥棒，对学校（无论官学、私学）的教学内容进行全面干预，迫使学校的一切教学活动都随着它转，在实际上支配了所有的学校和所有的儒生。封建学校制度以及实际支配它的科举制度，通过它们的共同对象——儒生，紧密地结为一体，从而正式形成了中国封建社会所特有的封建教育体系。在整个封建教育体系的运转过程中，科举制度居于支配地位，成为封建教育体系的主要核心部分。

### （1）科举制度对中国封建社会政治的影响

在科举制度的作用下，中国建立了世界上最早、最完善的文官政治。中国封建社会的文官政治是随着察举——科举制度的成熟而成熟的。文官治国体制使中国古代社会沿袭下来的贵族政治、武官政治基本退出了封建中国的历史舞台。明朝末年来华的意大利传教士利玛窦曾赞赏地记述中国的文官政治：“标志着与西方一大差别而值得注意的另一重大事实是：他们全国都是由知识阶层，即一般称谓‘哲学家’（意指儒生）的人来治理的，井然有序地管理整个国家的责任完全交给他们来掌握。”（金铮，1991：2）

除了中国，世界上还没有哪一种古代文化能够在几千年间未曾中断地持续下来，也没有那一个国家能够在两千年的漫长历史中大体稳定地维持着疆域广大的统一形态，这不能不在很大程度上归因于中国古代特有的文官政治。文官政治造成了一个脱离狭隘地域、家族利益和武装实力的知识分子（儒生）阶层，这个阶层的利益、活动都与中央集权直接联系。文官政治树立了一个与自身高度适应的社会政治思想——儒家思想，并通过文官选拔使之成为知识分子的共同信仰，进而传导向整个社会，形成一股统一的民族国家所必须的精神凝聚力。把中央集权与儒生阶层和儒家思想结成三位一体的，正是中国的文官选拔、考试制度。

在中国封建社会，国家统一的最大阻力来自那些以各自地域、家族为背景的世袭贵族阶级，而平等考试的科举制度则天然地否定着贵族政治。这是因为，科举制度从法律上说，是超阶级的，即使是社会最底层的人，一经考试就无可争议地进入统治阶级（当然实际上最大多数的下层民众由于无法受教育而不可能享受应试权利），历代封建帝王为了防范贵族官僚窃取权力，也常常认真地维护科举制度的超阶级性。

科举制度导致统治阶级内部成员经常不断地更新，使社会上下阶层在和平与合法状态中经常不断地对流，从而相对地缓和了社会阶级矛盾，保持了封建国家机器相对的活力与效率，因此尽管封建王朝代相更迭，但封建中国的社会实体却在不间断地延续着（金铮，1991：1~6）。

科举制度的产生与推行，适应了当时政治发展的需要，对于维护封建统治起了重要作用，也选拔了一些有识之士。历代以科举入仕而显名后世的，唐：张九龄、颜真卿、郭子仪等；宋：寇准、包拯、司马光、王安石、李纲、文天祥等；明：于谦、海瑞、张居正、史可法等；清：林则徐、翁同龢等。随着科举制度的发展，弊端也逐渐显现。讲关节、重门第乃至贿赂公行，科举渐为有钱有势者所垄断，风气日下。再说，科举制的本质是培养封建官僚、麻痹人民斗争意志，巩固封建社会的反动制度。这就促使了阶级矛盾的激化，因此文官政治渐趋解体。

### （2）科举制对封建中国经济的影响

如果说科举制对中国政治起了重要的维护作用，那么，科举制对封建中国的经济发展起到的是封闭、阻碍作用。其原因就是封建教育体系培养出来的儒生，实际上是一支阻碍生产力发展与社会进步的力量。

在封建社会科举制选拔出来的封建官吏极其候补者大部分是脱离社会实际的死记硬背儒家经典教条的儒生。学校体系为科举所设，而不教以天下国家实用之事，及第之后，高高在上，所学完全无用。“不患贫而患不均”的儒家教条，使他们安心于社会经济的落后，根本不去想法促进社会生产力的发展。在生产关系方面，他们在“治国、平天下”时，本能地执行“重本抑末”的政策，极力维护封建地主土地所有制下的自给自足的小农经济，抑制商品经济的发展。其结果就必然压制了、至少是推迟了中国封建社会内部资本主义萌芽的产生。当这种教育体系落后于生产力发展的需要，仅反映没落阶级的要求时，必然对反动的政治经济制度起维护作用，从而阻碍了新的政治经济制度的形成，阻碍了生产力的进步，这于中国封建社会在明代以后落后于西方，是有一定关系的。

当然，人们也不能断言中国从技术观点上来看比西方许多国家落后很多。第一批现代军工厂以及制造蒸汽轮船的新船坞早在1865年~1870年间就出现了。人们也不能认为中国根本就没有能力工业化，因为19世纪末的这类中国企业被认为装备得和英国的同类企业一样精良，而汉阳铁厂（汉冶萍煤铁矿公司）则比1896年由日本政府在八幡创办的炼钢厂早两年。如此看来，科举制对社会的消极影响并没有完全抵消中国传统教育体系的积极作用。

### （3）科举制对中国文化的影响

在漫长的封建社会中，为中国文化的丰富发展作出了巨大贡献的一切伟大的政治家、思想家、文学家、史学家以及其他学问家，很少不是通过科举考试而跻身于社会上层，由此获得了作出其贡献的活动基础；而同一时期对于中国文化的建构有巨大负面影响的那些大人物，

也很少不是同一道路的过来人。如果说，一个民族、一个社会的文化代表是知识分子，那么中国无数代知识分子的面貌、精神，都是由科举制度塑造出来的。可以说，科举制度从中国文化土壤中产生出来以后，又再造了中国文化（金铮，1991：1）。

儒家思想是中国文化的核心，是长达两千多年中国社会的统治思想。儒学在中国历史中的沉浮兴替，跟科举制度的发展演变正是同步进行的。西汉董仲舒“罢黜百家，独尊儒术”的主张，就是在应汉武帝察举考试的策问时提出来的；而魏晋南北朝期间则是儒学的中衰期；中唐时期，以韩愈为首的古文运动、以白居易为首的新乐府运动，掀起了儒学复兴的浪潮；到北宋，儒学复兴运动全面胜利，儒学开始向自己的新发展阶段——理学转化；当科举考试采用“经义”的形式后，理学通过科举对后期封建社会实现了更权威的统治。

科举制度对中国文学、史学的影响特别深远，它本身也正是中国民族“尚文”特质的体现。“文”在中国古代是兼指“文学”与“文化”的，“文”就是自然与社会秩序的显现，因而人才的选拔自然要以“文”为标准。另外，中国民族又是一个极端重视历史的民族，科举考试中长期存在的“论”的体裁，就是以史论为主的，所以科举应试的大部分内容，均为儒家经典，因此科举考试的内容还要以史学取士。

由于科举制度将权力、财富、地位与学识结合起来，这就造成了中国民族极端重视教育、刻苦勤奋读书的传统素质。美籍学者丁肇中博士在谈及中国留美学生普遍成绩优秀时开玩笑说：“因为中国自古以来就是一个考试的社会。”中国现在虽然落伍了，但其知识分子中仍能涌现出不少世界水平的科学和学术大师，恐怕跟这种重视教育、勤奋读书的传统有关（金铮，1991：6~7）。

科举制对于中国民族文化的统一作出了积极的贡献同时它又极大地阻碍着中国文化的新生，可以说，科举制的推行曾促成了中国在古代文化的先进，也注定了中国在近代的落伍。鸦片战争以后，在中西文化的多次碰撞中，以儒学思想为主体的中华民族多元一体的文化开始发生了变异。由于文化变异的先导，揭开了近代中国社会变革的序幕。

## 四 教育体系与近代中国社会的变迁

### （一）近代中国社会的变迁与封建社会教育体系的终结

鸦片战争是中国近代史的开端，是中国由长期的封建社会向半殖民地半封建社会转化的开始，也是中国人民反帝反封建的资产阶级民族革命的起点。西方武力裹挟着文化的侵入，使中国内外矛盾更加激烈，各种危机迫在眉睫。在这种空前的危机面前，清政府还在继续推行以尊孔读经和八股文为主要内容的封建主义教育。外国资本主义的侵略势力，则利用不平等条约夺取到的种种特权，在中国设学堂、办学校、开医院、发行书刊，对中国进行文化侵略与西化教育。

由于封建社会内部危机的加深和外国资本主义势力的侵入，封建地主阶级内部发生了分

化，一部分正统士大夫（守旧派）掀起了一股国粹思潮，高唱“守其所已知，拒其所为闻”，仍然以鸵鸟政策“以夏变夷”；另一部分开明地主阶级的知识分子（改革派）以其高度的责任感和深刻的忧患意识坚决主张实行改革，以适应社会现实提出的需要。改革派的主要代表人物是龚自珍、林则徐、魏源等人。他们是中国近代社会变革的启蒙思想家，是实现中国由传统教育向近代教育转变的发起者。

改革派主张抵抗外国侵略，反对妥协投降，批评清政府的腐败无能，强烈要求改革现状，主张了解西方资本主义国家的情况，学习西洋的某些进步的技术，以达到强国御侮的目的（《中国大百科全书·教育》，1994：469）。

作为地主阶级改革派的重要人物龚自珍（1792年～1841年）深刻地批评了乾嘉学派寻章摘句、专事考据、不问政治的不良学风。他主张文化教育应当适应社会发展形势，为当时的政治服务，学术应当随着政治的变化而变化，两者应当统一起来。所以当社会面临新问题时，学术也应当随之而变。他强调社会改革应合乎社会发展的必然要求。魏源等人也对脱离现实的“汉学”提出批评，提倡“经世致用”的新学风。提出要本着重视实际和经世致用的精神，研究外国的历史、地理、文化教育，研究本国的政治经济情况。改革派极力反对守旧派那种对外国闭塞无知而盲目自大的保守主义立场。对八股取士制度进行了揭露。他们认为这种文体控制了科举考试500年，已到了穷途末路的境地，它标志着封建主义的传统教育已经日趋腐朽和反动。

在民族矛盾与阶级矛盾的激化下，1851年终于爆发了太平天国农民革命。太平天国农民运动猛烈地冲击了封建社会的精神支柱——儒家思想，讨伐了孔孟之道，批判了封建社会的传统腐朽的教育体系。但是，由于太平天国运动并不代表新的生产力，因此提不出，也不可能实施具有资本主义性质的新教育体系。然而，太平天国运动中却提出和实施了普遍的平等教育思想，改革了科举考试制度的文风，这些教育改革措施，推动了中国教育由传统向近代转变的进程（孙培青，1992：514）。

清政府在经过长期的农民战争的打击后，统治力量大为削弱。为了继续维持封建统治，它需要更多地依靠外国势力。因此，他们对外国侵略者采取了“坚持一心，曲全邻好”的卖国投降主义的政策。至此，中国的封建统治集团和外国的侵略势力结成了反革命同盟，并在中国封建统治集团内部开始形成了两派：顽固派与洋务派（《中国大百科全书·教育》，1994：469）。

洋务派是中国封建统治集团内部出现了一批以“自强”、“求富”相号召并付诸实践的政治派别。洋务派中，以奕訢、曾国藩、李鸿章、左宗棠、张之洞等为代表。他们与顽固派一概拒绝西方文化的政治态度不同，已经开始认识到西方的强大和科技的进步。在发起与倡导的洋务运动中，教育体系的改革是重要的议题之一，他们兴西学，提倡“新教育”，为洋务运动培养人才。把中国教育体系的变革看作是“中国自强之本”，且是“目前当务之急”。变革教育体系的措施主要包括办新式学堂和派遣留学生出国（宋恩荣，1994：9～37）。

洋务运动的举办历时30多年。它走的是一条“借才异域”的道路，并没有从根本上去探讨真正影响科学技术进步与教育改革的封建社会体制，所以，洋务运动中的教育改革正如其他的洋务事业一样，成效甚微。但是，由于它在近代中国开设了第一批外语、科技学校，派

遣了第一批留美、留欧学生，翻译了第一批科技书籍，培养了一批科技人才，在客观上使封建主义的教育出现了缝隙，给教育领域里带来了一些资本主义的事物。所以洋务教育在中国近代教育体系的变迁史上，是有一定影响的（《中国大百科全书·教育》，1994：469）。

继洋务运动之后，1898年中国资产阶级改良派发起了一次变法图强的维新运动。其主要代表人物是康有为、梁启超、谭嗣同、严复等人。他们深受西方资产阶级思潮的影响，认为中国走富强之路，只有向西方资本主义国家学习，设立西式学堂，培养资本主义人才，建立资本主义的教育制度。维新人物都各自从不同方面设计了各种各样的新教育制度方案，其共同点是兴办新式学堂作为维新变法的重要内容。

“百日维新”是维新变法运动的高峰，通过当时的光绪皇帝颁布了大批维新变法的诏令。其中，属于文化教育方面的主要有：废除八股，改革科举制度；在北京设立京师大学堂（北京大学前身），将原设的官书局和译书局并入大学堂；筹办高、中、小各级学堂；筹备设立专科学堂；建立新的译书局、编译学堂，编译外国书籍；改革时务报为官办，鼓励自由创立报馆、学会；派人出国留学。

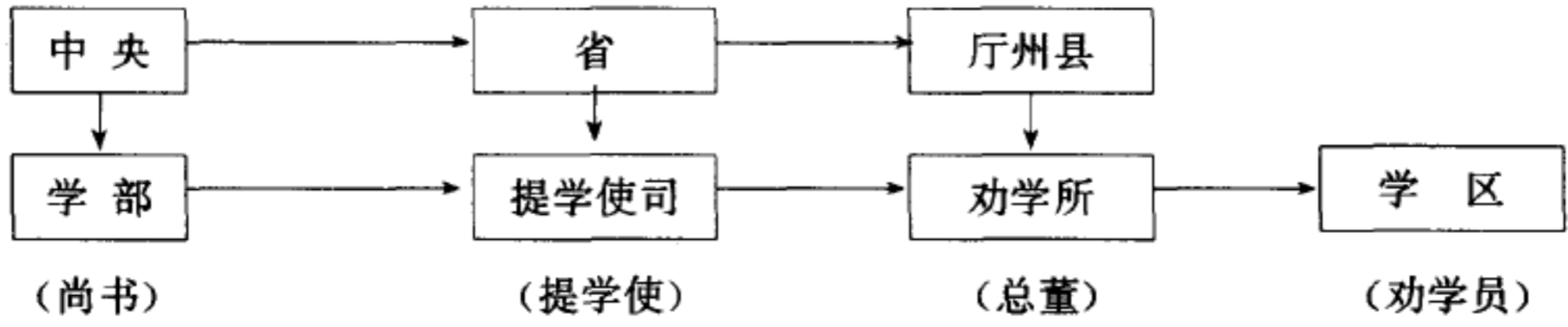
从如上内容中可以看出，在“百日维新”中无论是教育制度或是教育内容的改革，都具有了资本主义的色彩，这些举措是适应当时中国微弱的民族资本主义发展的需要和为新兴的资产阶级利益服务的。所以它在当时具有一定的进步意义，并对以后近代中国教育的改革起了一定的推动作用。变法虽然失败了，但也迫使清政府进行了一些改良。清王朝为了维护摇摇欲坠的封建统治，摆脱内外交困的局面，从1901年起，开始实行一些所谓“新政”。变革教育体系就是其中的一项重要举措，但变革的进程与结果并不是以清王朝的意愿进行的，科举制度是被迫明令废除的，这次的变革在形式上基本结束了封建时代的教育体系，以“癸卯学制”为标志的为半封建半殖民地服务的教育体系正式形成和确立（《中国大百科全书·教育》，1994：469～471）。

## （二）“癸卯学制”标志中国新式教育体系的形成和初步发展

研究1895年～1949年间中国史的历史学家们最关注的内容是：中国近代商业资产阶级的形成、无产阶级的出现、新思想在知识分子中的传播、政治运动和党派的存在，这种“现代化”的表象，是中国封建统治者们视为中国社会之异化和解体的明显征兆，这种统治者的心态与政治、社会和经济结构处处都对由技术、生产手段、文化和教育体系的发展所引起的相继变化造成了强有力的抑制。

中国近代教育结构的基本状况是，受教育者人数极其有限，即使所谓的知识分子，大多也是一些半耕半读的封建文人；受高等教育的人更属寥寥；广大妇女则完全被剥夺了受教育的权力。这就在文化与科技方面远远落后于西方，推迟了中国由近代向现代转变的进程。

在西方军事、文化与现代化的冲击下，清末，办学堂、废科举已成为大势所趋，清政府被迫以法令形式于1903年公布了中国近代的第一个学制“癸卯学制”（见图1-7）。为了从组织上保证该学制的推行，清政府于1905年～1906年间成立了从中央到地方的教育行政机关，管辖全国教育。清末各级教育行政机关系统见下图：



清末各级教育行政机关简图

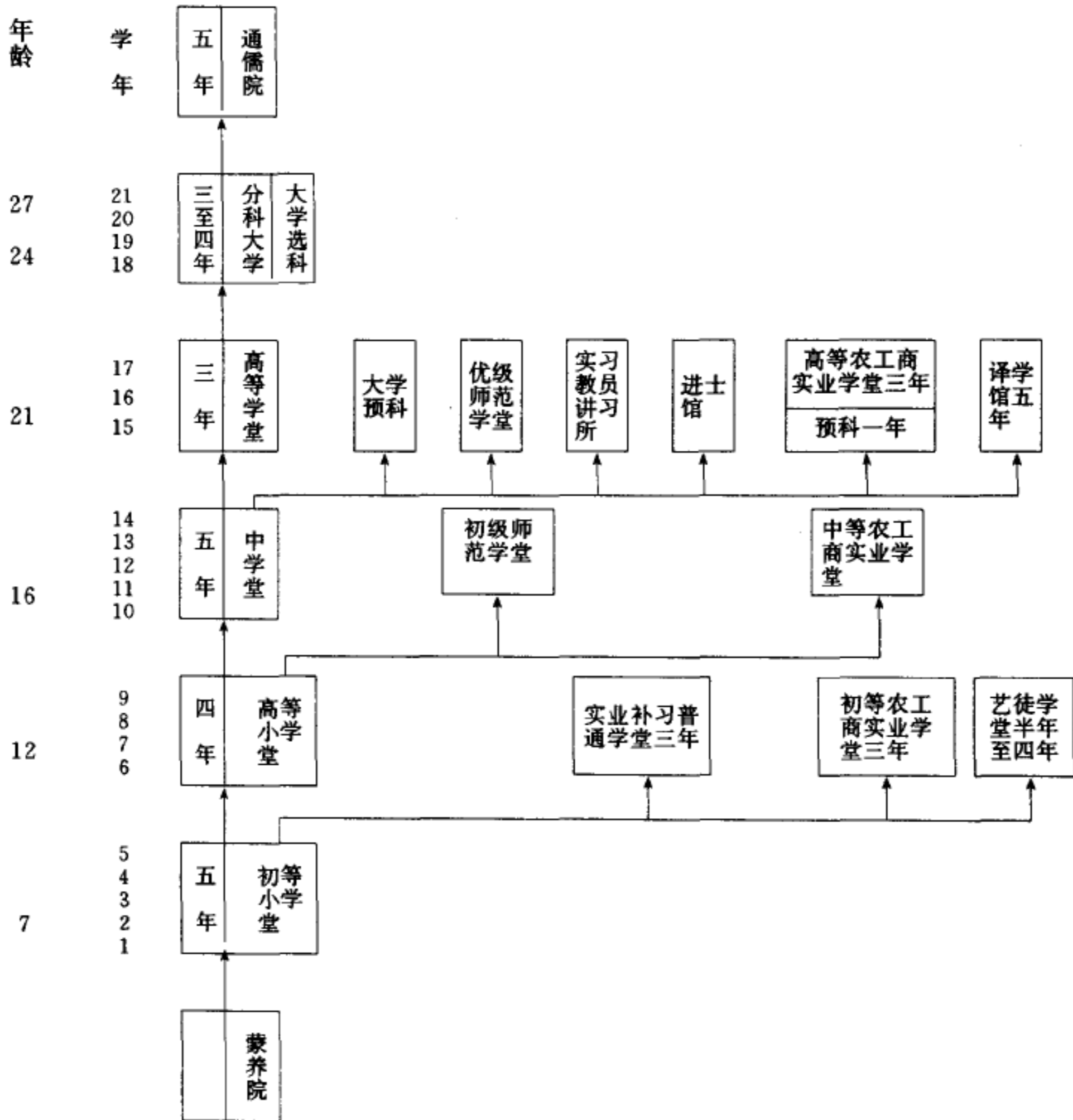


图 1-7 癸卯学制系统图

附表 1907 年全国女子学堂统计表

所在地区	学堂数	职员数	教员数	学生数
京师	12	22	59	661
直隶	121	127	168	2523
奉天	12	17	60	694
吉林	0			
黑龙江	2	1	4	90
山东	1	5	6	54
山西	5	7	15	149
陕西	10	10	20	154
河南	3	4	4	84
江宁	24	61	99	803
江苏	72	197	545	3395
安徽	2	8	12	86
浙江	32	64	138	995
江西	6	15	13	155
湖北	?	12	21	477
湖南	7	13	36	412
四川	7	?	157	2246
广东	6	22	39	391
广西	17	9	26	589
云南	18	19	34	1027
贵州	5	5	24	267
福建	3	4	21	244
甘肃	0			
新疆	0			

本统计表来源于学部总务司编：《第一次教育统计图表》（光绪卅三年）。

“癸卯学制”自从1903年颁布以后，一直沿用到1911年（宣统三年）清政权灭亡为止，先后将近10年。在这10年中，全国各地各类新式学堂纷纷出现，教育的普及也达到了空前的程度。据记载，1910年全国学堂数字为42 696处（各省42 444处、京师252处）；全国学生数字为1 300 739人（各省1 284 965人，京师15 774人）。另外尚有数千人留学国外（乔志强，1992：77）。1907年学部又奏定了《女子师范学堂章程》及《女子小学堂章程》，各地女学也相继开办。据记载，1907年京师、直隶、奉天等19个省份，共有各类女子学堂428所，学生人数15 496人（见附表）（乔志强，1992：77）。宣统元年（1909年）仅直隶一省即有女子学堂121所，学生2 622人（乔志强，1992：77）。女子学堂的开设，使女子教育在中国取得了合法的地位，也标志着中国封建教育体系的解体。

### （三）新式教育体系对中国社会发展的影响

1903年清政府颁布的“癸卯学制”，奠定了清末民初教育体系的基础。经过“创办学堂、变通科举”（1901年9月～1905年9月）和“立停科举、推广学堂”（1905年9月～1911年10月）两个阶段，一种初级的新式教育体系终于形成。

新式教育体系首次明确层级，按教育对象的生理心理特点，设立了蒙养院、初等小学堂、中学堂、高等学堂及大学预科、分科大学和大学选科、通儒院这样的学堂教育体系。学堂种类也开始配套，有普通教育、师范教育和实业教育三大类别。并有女子教育、少数民族教育、留学教育、华侨教育等更具体的类型。中、高等教育的专业设置呈现出系列化特点，专业配套，有文、理、法、医、艺术、农、工、商、师范等专科，体现了按社会经济、政治、教育发展的要求设置学校和专业的特点。课程设置多样化、系列化，在保持中国传统文化的同时，大量开设了西方近代社会学说和自然科学技术方面的课程，课程的科学性明显增加。在教学管理方法上，班级授课制也普遍实行，明文废止体罚，对中小学各学科的教法也有类似教学大纲式的规定，注重讲解和实验，强调循序渐进，联系实际，比较贯通，生动活泼。

当然，在这种初级教育体系中，高等教育、师范教育、实业教育不发达；在学堂课程中仍保留了不少封建糟粕，并仍设有读经课，“中学为体，西学为用”的色彩依然浓厚；封建专制式管理和填鸭式教学法也有广泛影响（乔志强，1992：398~399）。这种传统教育与西方现代教育并存的“新教育体系”也给社会造成了很大的消极影响。

从新式教育体系对社会的功能来看，主要表现在这样几方面：①扩大了教育的社会范围，为更多的人特别是劳动人民的子女提供了受学校系统教育的机会，使教育只为贵族和富人垄断的现象成为历史陈迹。②大量传播了近代自然科学技术知识，加速了中国古代科技向近现代科技的转型。③在延续传统文化中的精华的同时，大规模传播西方社会学说，促进了中西文明的初步融合。④培养了大批新型人才，促进近代知识分子的结构变化和组织程度的提高，形成了一个倾向民主革命的先进知识分子层。⑤推进了清末民初反帝反封建的斗争为民族民主革命作出了重要的贡献。⑥为民族资本主义的发展提供了助力。但是，由于新式教育体系是一种由民主科学教育、奴化教育、封建教育等多种要素构成的半殖民地半封建社会的教育体系，所以它具有复杂性和腐朽性，这就在不同程度上限制了其积极功能的发挥，这种教育体系并没有彻底地清除封建糟粕，仍在培养大批守旧人才，驯养奴化观念和心里，为崇尚西化和完全西化奠定了社会基础，为帝国主义侵略压榨中国提供了便利。新式教育体系积极功能的有限性和消极功能的严重性，是不能适应中国社会现代化的要求，不能满足反对帝国主义、封建主义的民主革命的要求（乔志强，1992：400~411）。

## 五 教育体系与现代中国社会的变迁

“癸卯学制”的颁布使中国的教育体系由封建社会迈向了近现代社会。1911年的辛亥革命，变革了清末混杂的教育体系，开始推行资产阶级教育制度，把中国的教育体系由近现代社会推向了现代社会。

### （一）现代中国社会的变迁与资产阶级教育改革的尝试

现代中国所经历的从混乱和衰落到复兴和更生的过程在规模上远远超过王朝更替所经历



的过程。辛亥革命是中国步入现代的、第一次严格意义上的资产阶级民主革命。它超越了旧式农民战争的范畴，第一次由资产阶级革命政党——同盟会领导的有组织、有计划、有目标的政治大革命；第一次提出以资产阶级取代封建主义和以民主共和国取代封建帝制的先进的奋斗纲领——三民主义。这是当时唯一有希望可以使中国走上近代化道路的进步纲领。以孙中山为代表的辛亥革命先行者们，对于中国社会的进步作出了不可磨灭的贡献。辛亥革命还以其失败的经验教训，给后人留下了宝贵的启示。

辛亥革命的浪潮冲击了中国社会的方方面面，资产阶级对中国教育体系的改革已经开始接受西方的教育模式，并开始“近仿日本”。为什么中国近代新式教育体系要先仿照日本呢？从历史来看，中国青年去东京接受现代教育始于1896年，在1898年维新运动被镇压之后，在日本的中国学生人数仍不断增多：1899年约200人，1903年为1000人，1904年达到1300人，1905年底约8000人，1906年增至13000人或更多一些。而且，去日本的人数远多于在正规学校中注册的人数，而注册的人数又远多于最终毕业的人数。由于大批中国留学生前往日本的大学、技校或军校中完成其教育，也由于政治流亡者受日本各学会和明治政府方面的欢迎，还由于日本在1905年战胜俄国军队和舰队之后所增长的威望等，日本的影响又得到了加强。而在这时中国学生经常是通过日文译本接触到了西方的文学和哲学作品。少数的革命派和共和制的共同策划者们也从日本得到了某种鼓舞，而维新变法者们（也就是日本式的君主立宪制的支持者们）当时却在文化界和青年中最具有广泛的影响，如梁启超（谢和耐，1995：565～566）。

这种按日本模式建立的新式教育体系要求在学完中学课程后再进行专门教育，从而为政府培养专门人才。1903年的学制基本以日本为榜样，规定了详细的学堂章程。各省的教育家们也从日本借鉴办学经验。张之洞派遣两个代表团去学习日本的教育制度，购买日本的课本。张之洞开始将日本看作是新一代中国学堂教师的最佳培养地，因为日本离中国很近，比在西方培养教师省钱；日本的“语言、文学和习俗”与中国相近，许多西方的书籍已译成日文。所以中国新式教育的知识内容如同日本一样，包括许多来自西方的知识成分。尽管在以往许多年里与西方的交往一直在增强，但只是在1900年之后中国的学者阶层才开始接受西方思想，西方社会学群书的译入尤以严复为马首是瞻（费正清、赖肖尔，1992：404～408）。

在内“递变”清末学制，外“取法”日本的教育体系实施了几年之后，暴露出“缺点颇多”。如强调整齐划一有余，而灵活性不够。当时许多教育界人士都开始意识到并批评这种教育体系存在“日本式划一、整齐、单调、硬性之弊”，而“不管社会的需要，不管地方的情形，也不管学生的个性”（《中国教育大系·历代教育制度考》，1994：2210）。因此建立一种适合中国资产阶级所需要的新学制“中西融合”的教育体系开始在1911年的教育改革中正式酝酿。这就是1912年～1913年制定并出台的“壬子·癸丑学制”。但是，这个学制仍没有完全脱离日本教育模式的影响（见图1-8）。这个学制的特点是：取消了清末贵胄学堂，废除了毕业生奖励科举出身的制度，女子教育在学制中占有了一定地位，学制规定设立女子高等小学、女子中学、女子师范和女子实业学校，具有反封建主义教育的民主精神和男女平等教育的精神，提出了一个资产阶级民主性的教育宗旨；缩短了学制年限，比清末的“癸卯学制”缩短了三四年，取消了高等学堂，增加了预科，在形式上是一个平等的单轨制。由于这种近仿日本学

制的效果弊端较多，于是又开始远效德法。蔡元培游学欧洲，吸收了德国教育的办学经验，但这种经验在中国教育中的推行是很受局限的，批评者众多，潜伏下了再一次对学制改革的因素，那就是1922年的新学制改革。当然这个新学制的改革有两个动因：教育机会不均等与社会的变故。

在“癸丑学制”中也抄袭了不少德国的东西，如当时公布的教育宗旨中所规定的军国民教育，即受德国教育思想的影响。但是这个学制在实际运作中仍存在着许多问题，如中小学修业年限过长，不适合于中国的经济能力；预科制的存在，阻碍学制的统一；这个学制虽为单轨制，受教育者机会均等，实际上普通人民上学仍然受到经济和政治的限制。教育机会与就业机会存在明显的不均等。

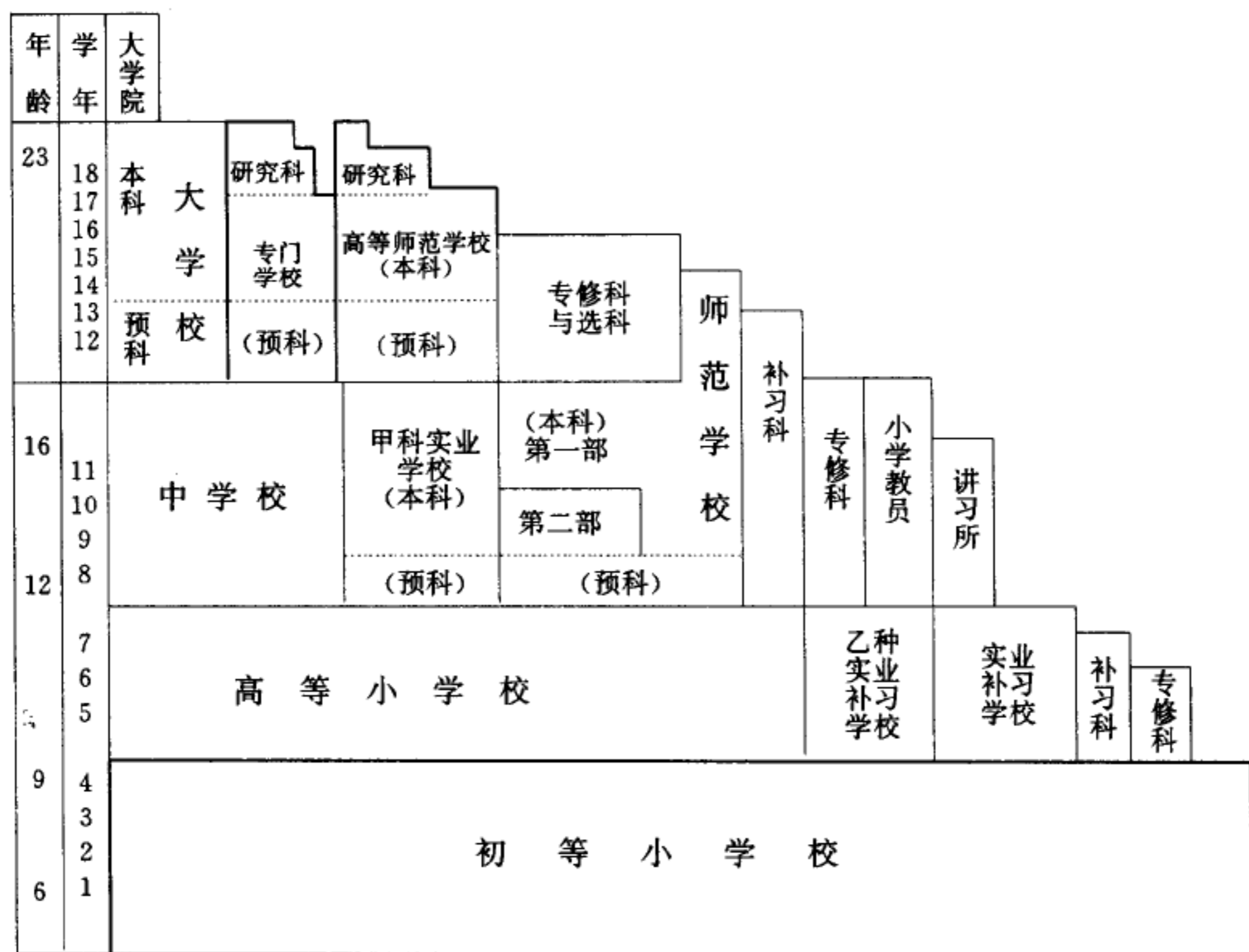


图 1-8 壬子·癸丑学制 (1912~1913)

辛亥革命推翻了清朝 200 多年的统治，1912 年宣布中华民国成立，以孙中山为首成立了临时政府，孙中山为临时大总统，建立了以资产阶级为主的革命政权。孙中山在《临时大总统就职宣言》中指出，政府的职责是“尽扫专制之流毒，确定共和，普利民生，以达革命之宗旨”，开始了政治、经济、文化教育等一系列的改革。在蔡元培等人的极力倡导下，各类教育呈蓬勃发展之势。

辛亥革命后，封建顽固势力和帝国主义相勾结，妄图推翻共和国，复辟封建帝制。以袁世凯为代表的北洋军阀政府，掀起一股复古教育的逆流。1913 年炮制的宪法草案里规定，“国民教育以孔子之道为修身之大本”，为在学校恢复尊孔读经提供法律依据。自袁世凯篡夺资产阶级民主革命政权以后，中国就出现了军阀混战的局面，教育事业遭到了极大破坏。1918 年

《教育杂志》上《本社十年之回顾》一文，这样说：“自民国三年至五年，政治之变端迭甚，财政上发生极端困难，教育根本因之动摇……各省教育事业，上者得维持现状，下者且任意停辍，迄今尤未恢复。”刚刚获得一点发展的教育又陷入停顿，甚至倒退，中国教育仍然极端落后（《中国教育大系·历代教育制度考》，1994：2173~2175）。这种状况在“五四”运动后才得到了改观。

## （二）从不自觉到自觉的教育改革：中西交融的新学制

1922年的新学制改革，受到了“五四”新文化运动中“民主”与“科学”思想解放思潮的冲击；也受到了美国杜威实用主义教育思潮与平民教育思潮的冲击。“教育救国”和“科学救国”，为教育走向现实工农业生产和提高整个民族素质做了改革主旋律的前奏。同时也由于民族工业得到了较快的发展，帝国主义在中国的资源掠夺和伴之工业与生产科技的推广，导致社会职业人口构成的改变，实业教育成为一种社会需要。此外，马克思主义在中国的传播及社会阶级势力的分化，生产劳动者对新教育的需求及对享受教育权的认识，也推动了中国教育体系的革新。宗师美国，缩短学制年限，分级分段，重普及与实业教育，以适应教育对象扩大化的要求（毕诚，1995）。所谓新学制“壬戌学制”就是从美国的“六三三”学制移植来的。

1921年，第七届“全国教育联合会”在广州召开，把通过的《学制系统草案》向各省区教育会和各高等教育机关征询意见。1922年9月，“北洋政府”召开学制会议，就全国联合会整理的草案做了修订，再交同年10月在济南召开的联合会第八次代表大会讨论。最后于11月日以大总统令公布了《学校系统改革令》，是年为旧历“壬戌”年，故称“壬戌学制”（见图1-9）。

1922年的学制改革，带动了整个教育体系以及课程、教学方法等一系列改革，是19世纪以来中国民族从不自觉走向自觉的教育改革。充分体现了民主、科学精神。

“五四”新文化运动是近代以来东西方文化大冲突大交融进而发展为思想启蒙的救亡图存的总动员。在辛亥革命以后，众多的西方教育理论，直接从欧美各国介绍进来。在这样的背景下，中国20年代的教育改革，有条件追随世界的潮流，也有能力吸收人类文明的最新成果，博采各国教育之长，为我所用。

为什么说这一时期的教育改革是一种自觉的人类行为呢？简而言之，以“壬戌学制”为标志的教育改革对美国学制的模式并不是简单地套用，而是在自觉地反思基础上，开始进行中西文化融合的产物，如课程的“弹性制”与“多样化”便是这种教育改革自觉的表现之一。

再之，作为中国新学制即“六三三”学制产生的整个过程，是经过长期酝酿、广泛讨论，在一定程度上集中了教育界的智慧。从1915年的酝酿、反复讨论，到1922年的正式颁布，历时整整7年。它对于外国学制的经验，并未“舍己从人，轻于吸收”，而是用分析的态度，“如有适用的，采取它；如有不适用的，回避它”。虽说还没有达到“明辨择善”的程度，但比起前两个学制照搬日本学制的做法，实属一种自觉的教育改革，总的来说，“六三三”学制的产生，在当时是一种历史的进步。它反映了我国民族工业的发展对教育提出的新的要求。它的一些特点，如小学六年，中学分成初、高两级各三年，加强中等职业教育等，事实证明是

符合教育规律的，适合我国特点的。曾有人将“六三三”学制笼统地视为美帝国主义文化侵略的产物，是中国教育进一步殖民地化的标志等等说法，是片面的，是不符合历史事实的（《中国教育大系·历代教育制度考》，1994：2210~2213）。

“五四”运动以后，围绕中国社会改造这一核心问题，整个社会对教育极为重视，教育思想也异常活跃。许多有抱负的教育家将教育与救国联系起来，掀起了诸多的教育思潮，这一时期主要的有：①平民主义教育思潮。倡导平民教育，是新文化运动中“拥护民主”的口号在教育领域里的具体体现。②工读主义教育思潮。这种思想萌发于第一次世界大战期间蔡元培、吴玉章、李石曾等人对旅法华工进行的教育实践中，其强调做工与求学、做工与读书相结合。③职业教育思潮。这种思潮是由清末的实利主义、实用主义教育思想发展演变而来的，充分反映出中国资本主义生产发展对人才的需求。这种思潮对1922年的学制有很大影响。

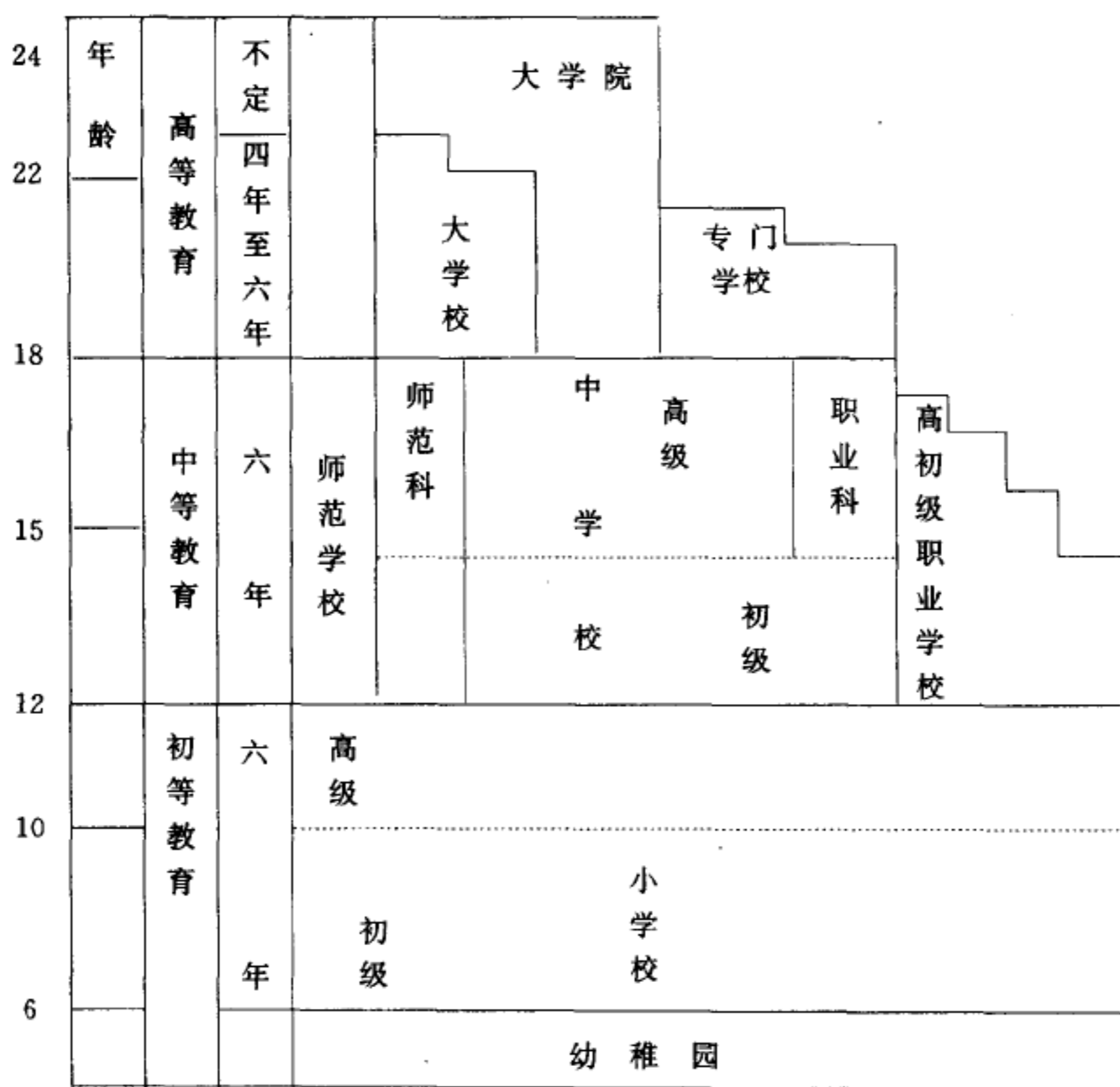


图 1-9 壬戌学制系统图 (1922 年)

(参考《中国教育年鉴》)

中国共产党成立后，在早期平民教育的基础上开展了工农大众的革命教育。与此同时，在20年代这段历史时期中，共产党人与爱国人士所进行的改革，特别是1925年“五卅”收回教育权运动，是中国近代以来爱国爱民与反帝斗争的新高潮。在强大的社会压力下，北洋军阀政府被迫在1925年12月公布了《外人捐资设立学校请求认可办法》，主要内容有：外人办学要遵守中国法令；教会学校要有中国人任校长；学校董事会里，中国董事应占多数；不得传播宗教；课程要以部颁为标准。此后，帝国主义所办学校不得不在形式上向中国政府立册立

案，并按统一的课程标准进行教学。收回教育主权运动在一定范围内取得了进展（孙培青，1992：662~664），狠狠打击了帝国主义的文化侵略，曾使教会学校的发展在此后一度处于低潮。通过这一斗争，增强了民众的爱国热情和斗争觉悟。

### （三）双元教育体系的演变与发展

从1927年第一次国共合作失败以后，中国的教育体系便分成了双元化：苏区、抗日根据地和解放区教育与国统区教育。

#### 1. 苏区、抗日根据地和解放区教育

1931年中华苏维埃共和国成立后，苏区的教育获得了空前的发展，确立了与国民党统治区根本对立的崭新的教育制度：新民主主义教育体系。苏区教育的形成和发展与整个苏区根据地的政权建设、土地革命发展的进程大致同步，可分为三个时期：中国共产党诞生之后，开始探索中国革命教育的新道路，积极开展了职工教育、农民教育，中国的新民主主义教育由此而萌芽；土地革命时期，苏维埃革命根据地的教育，是新民主主义教育确立和形成的时期；抗日战争时期，抗日民主根据地继续和发展苏区教育，是新民主主义教育的成熟时期；解放战争时期，解放区教育又在抗日战争时期教育的基础上继续探索和发展，特别是1947年夏季以后，全国各解放区都在迅速扩大，人民教育事业也在迅速地发展。

##### （1）苏维埃教育的总方针和政策

1931年11月第一次全国苏维埃代表大会通过的“中华苏维埃共和国宪法大纲”中规定：“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，应开始实行完全免费的普及教育，首先应在青年劳动群众中实行并保障青年劳动群众的一切权利，积极地引导他们参加政治和革命的文化生活，以发展新的社会力量。”1934年1月，毛泽东在第二次全国苏维埃代表大会的报告中指出：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。”苏区根据这一方针，彻底改革旧的教育制度，建立了服务于战争、结合生产、适应群众需要的新的教育体系。

##### （2）抗日根据地教育方针与政策

在抗日战争时期，党中央为了“使教育为长期战争服务”，更快、更好地发展抗日根据地的教育，制定了一系列适合战争和根据地需要的教育政策，其中重要的有：①“文化工作中的统一战线”政策。这种政策是政治上的抗日民族统一战线的反映，又是党的群众路线在文化教育工作中的具体表现。②“干部教育第一，国民教育第二”的政策。干部是执行政治路线的重要因素，干部培养和提高的目的是为着群众的，所以应当把干部教育放到第一位。③“实行生产劳动”的教育政策。教育与生产劳动相结合，这是苏区教育的基本经验之一，是毛泽东一贯的教育思想。④“民办公助”的政策。这是抗日根据地发展教育，以适应抗战需要，使教育为长期战争服务的一项重要政策。

##### （3）解放战争时期的教育方针政策

解放战争时期，各解放区除了继续贯彻抗日根据地的新民主主义教育方针和教育改革的方针外，还在“打倒蒋介石，解放全中国”的号召下，组织了文教界的反蒋统一战线。1946

年，陕甘宁、晋冀鲁豫、东北、华中等解放区先后召开了教育会议，总结从整风、大生产运动后的教育改革经验，确定今后的方针。东北行政委员会在1946年9月发表的《关于改造学校教育及开展东学运动的指示》中指出：“我们教育工作的总方针，应是进一步肃清敌伪奴化教育和蒋介石封建法西斯主义的遗毒和影响，建立民族的民主主义的政治斗争，服务于东北人民的和平民主建设事业。”

解放战争期间，解放区发展很快，新解放区有大量学校需要接管。解放区各级政府在接管和改革中，采取了审慎的政策和措施：①对各级学校采取保护政策，妥善接管。在各级学校建立新的领导体制，废除国民党政府军训、童子军训练和反动的训导制度，解散反动党团组织。对原有课程进行初步的调整和改革，废除公民课及其他有法西斯主义毒素的教材，采用新的政治常识、国文、中国近代史等教材。②在接管学校时，对于广大教师和知识分子采取团结教育的政策，提高他们的觉悟，使其更好地为人民服务。③加强思想政治教育，组织师生员工学习革命理论和党的方针政策，认识中国革命的前途和任务，明确个人努力方向，清除国民党政府反动宣传的流毒。由于方针政策正确和措施有力，新解放区各级学校不仅没有遭到破坏，而且很快恢复了秩序，走向正轨。

在解放战争期间还对旧社会遗留的私塾进行了改造。要求私塾取消传播封建思想的教材，采用解放区编的小学教材。不允许打骂儿童。对学生实行民主管理，组织儿童团参加社会活动，帮助私塾教师提高政治觉悟和文化业务水平。

解放战争时期的教育实践，证明了中国共产党制定的新民主主义教育方针和政策符合中国革命的实际，为解放战争的胜利作出了贡献，也为新中国的教育建设做了必要的准备（《中国大百科全书·教育》，1994：189~190）。

## 2. 国民党统治区教育

与上述时期相对应的是国民党统治时期的教育，这一时期是中国资产阶级教育发展成熟阶段。

在整个学校教育的发展进程中，国民党统治时期的各种学校教育规制，是较为完备的。据不完全统计，自1912年~1949年，正式公布的各级各类学校教育法令、规程就有1500多个，其中大量是在国民党统治时期所颁发的，这也说明国民党政府较重视教育立法。

### （1）教育宗旨

1928年南京国民政府大学院提出所谓根据三民主义而确定之“中华民国教育宗旨”为：“①恢复民族精神，发扬固有文化，提高国民道德，锻炼国民体格，普及科学知识，培养艺术兴趣，以实现民族主义；②灌输政治知识，养成运用四权之能力；阐明自由界限，养成服从法律之习惯；宣扬平等精义，增进服务社会之道德；训练组织能力，增进团结协作之精神，以实现民权主义；③养成劳动习惯，增高生产技能，推广科学之应用，提倡经济利益之调和，以实现民生主义。提倡国际正义，涵养人类同情，期由民族自决，进于世界大同。”后来在1929年3月国民党第三次全国代表大会通过，由南京国民政府正式公布之“三民主义教育宗旨”，将上述宗旨概括为“中华民国之教育，根据三民主义，以充实人民生活，扶植社会生存，发展国民生计，延续民族生命为目的；务期民族独立，民权普遍，民生发展，以促进世界大同。”这个教育宗旨，违背了孙中山的新三民主义。

## (2) 教育行政制度

1927年国民党中央政治会议通过，在1926年3月广州国民政府设立的教育行政委员会之提案，教育行政制度采用大学院制。设“中华民国大学院”，大学院设院长、副院长及大学委员会，下设高等教育处、普通教育处、社会教育处、文化事业处和各种专门委员会（如政治教育委员会、教育经费计划委员会、考试制度委员会等）以及直属国立学术机关（国立大学、中央研究院、中央图书馆等）。蔡元培任大学院长。各省则分为若干大学区，每区设大学一所，以大学校长综理区内教育行政及一切学术事宜。1928年冬废止大学院，成立教育部。教育部下设高等教育司、普通教育司、社会教育司、总务司。1929年增设蒙藏教育司及华侨教育设计委员会。教育部之下并设有编审处，1933年改为国立编译馆。各省之大学区，只在江苏、浙江两地试行，未能推广。1928年成立“北平大学区”，1929年停止。设教育部后，各省设教育厅，县设教育局。

## (3) 学制

在学制方面，基本上仍继续实行1922年公布的“壬戌学制”。后鉴于中学采用综合中学制存在许多问题，师资和物质设备均无保障，学校管理顾此失彼，1932年以“过去中学、师范、职业学校合并制度，足使设施混淆，目的分歧，结果中学固无从发展，而师范与职业教育，亦多流于空泛”，“训至谋生、任教、升学三者目的，均不能达”之理由，废除综合中学制度，中等教育分设中学、师范、职业教育三种学校（中国大百科全书·教育，1994：116）。

## (4) 教育发展

国统区的教育发展十分缓慢，而且带有浓厚的半封建、半殖民地的色彩。据国民党教育部统计，1947年高等学校在校学生15万人，1946年中等学校在校学生179.8万人，小学在校学生2285.8万人。按当时全国4.7亿人口计算，平均每万人中仅有高等学校学生3人，中等学校学生38人，小学生486人。全国80%以上的青壮年都是文盲，学龄儿童入学率通常在20%左右，中等以上的学校学生中劳动人民的子女很少。幼儿教育、职业教育、特殊教育更为落后（《中国大百科全书·教育》，1994：554）。

在国统区，由于国民党统治者是大地主、大买办资产阶级的代表，这就决定了他们的教育宗旨和政策是专制、复古、媚外的。国民党政府对学校实行“一个政党”、“一个主义”的专制政策。为了控制学生思想，在学校中开设公民和党义课，建立训导制度，向学生灌输封建主义思想，强制推行“礼仪廉耻”、“忠孝仁爱信义和平”的封建道德教化，竭力灌输崇洋媚外的思想，严格控制进步书籍和进步思想的传播，以加强对学校的法西斯控制并残酷迫害学生的民主爱国运动，随着学生运动高潮的不断迭起，宣告了国统区教育的失败。到1949年随着全国解放彻底结束了中国几千年的封建统治的教育体系，在改造国统区旧教育的同时，解放区的人民教育事业也在迅速地发展，从而奠定了新中国教育的基础。

### 参考文献（按作者姓名拼音顺序排列）

毕诚：《略论我国教育制度变革与发展》，《教育史研究》1995（2）。

费孝通等著：《中华民族多元一体格局》，北京，中央民族学院出版社，1989。

（美）费正清、赖肖尔著，陈仲丹等译：《中国：传统与变革》，南京，江苏人民出版社，1992。

冯天瑜：《中国古代文化的类型》，载深圳大学国学研究所主编：《中国古代文化与中国哲学》，东方出版社，1987。

顾树森：《中国历代教育制度》，南京，江苏人民出版社，1984。

金铮：《中国科举制度与中国文化》，上海，上海人民出版社，1991。

乔志强：《中国近代社会史》，北京，人民出版社，1992。

宋恩荣：《近代中国教育改革》，北京，教育科学出版社，1994。

尚钺：《中国历史纲要》，北京，人民出版社，1980。

孙培青：《中国教育史》，上海，华东师范大学出版社，1992。

毛礼锐：《中国教育史简编》，北京，教育科学出版社，1984。

王贵民：《从殷墟甲骨文论古代学校教育》，载《中国教育大系·历代教育制度考》（上），武汉，湖北教育出版社，1994。

叶澜：《教育概论》，北京：人民教育出版社，1993。

（法）谢和耐著，耿生译：《中国社会史》，南京：江苏人民出版社，1995。

《中国教育大系·历代教育制度考》（下），武汉：湖北教育出版社，1994。