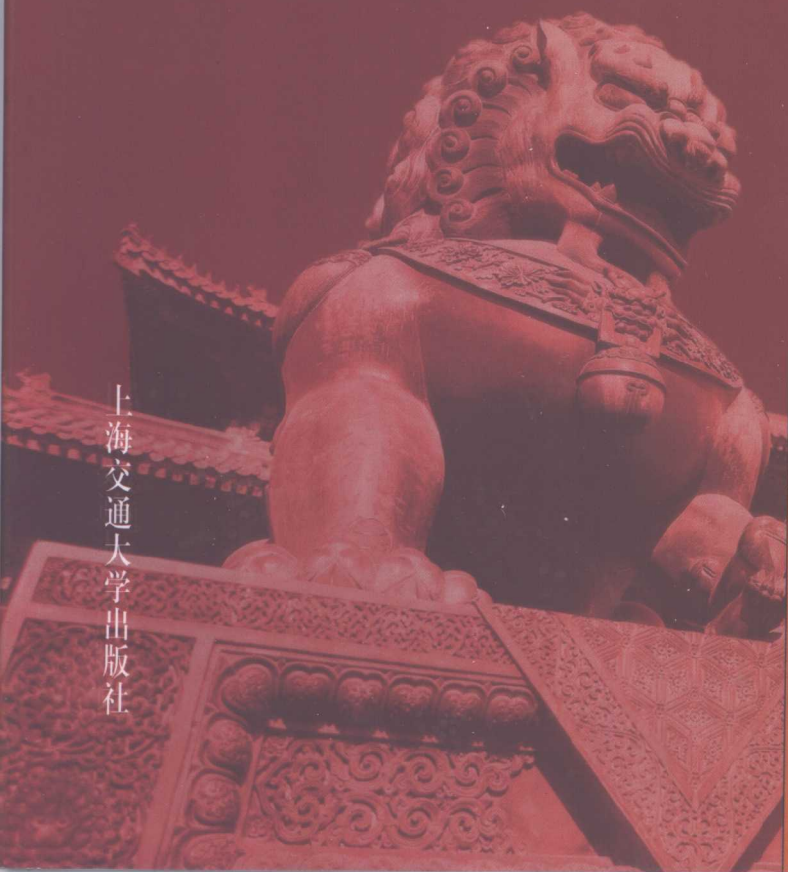


刘少雪 著

书院改制与 中国高等教育近代化

上海交通大学出版社



内 容 提 要

本书用历史唯物主义方法,史论结合,较为全面、详细地分析了自19世纪中叶到20世纪初叶,中国封建教育的主体机构——书院遭废和新式学校及教育制度建立的过程。这是一个教育制度的演变过程,同时也是受到西方资本主义的全面冲击后,中国社会所做出的由浅入深、由器物到制度的认识和反应过程。本书在剖析教育改革时,对当时的社会思想状况也进行了提纲挈领的分析,从而把对教育改革的分析和把握,置于较为广阔的社会历史背景之中,这样,更加充分地展示了教育改革与发展的艰难,它不仅受教育自身发展规律的影响,而且受社会政治经济的影响。

本书的主要对象是教育学研究者、教育学研究生,以及对中国教育史、中国近代史有兴趣的各界人士。

图书在版编目(CIP)数据

书院改制与中国高等教育近代化/刘少雪著. —上海:
上海交通大学出版社,2004
上海交通大学学术出版基金资助
ISBN 7-313-03717-1

I. 书… II. 刘… III. ①书院-教育制度-教育改革-研究-中国 ②高等教育-研究-中国-近代 IV. G649.29
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 040281 号

书院改制与中国高等教育近代化

刘少雪 著

上海交通大学出版社出版发行

(上海市番禺路 877 号 邮政编码 200030)

电话: 64071208 出版人: 张天蔚

立信会计出版社常熟市印刷联营厂印刷 全国新华书店经销

开本: 787mm×1092mm 1/16 印张: 8.75 字数: 210 千字

2004 年 8 月第 1 版 2004 年 8 月第 1 次印刷

印数: 1~1 050

ISBN 7-313-03717-1/G·641 定价: 20.00 元

版权所有 侵权必究

前言

本书利用历史唯物主义的方法,以史论结合的方式,较为全面、详细地分析了自19世纪中叶到20世纪初叶,中国封建教育的主体机构——书院遭废和新式学校教育制度建立的过程。这不单纯是一个教育制度的转变过程,同时也是在受到西方资本主义社会的全面冲击以后,中国社会所做出的由浅入深、由器物到制度的认识和反应过程,前一过程只是后一过程中的一个具体表现,并深受后一过程的影响和制约。因此,本书在剖析这一教育改革过程时,除了对教育方面由点到面、由局部、零散到整体的系统转变过程进行细致的分析以外,并对影响这一过程的社会思想状况进行了提纲挈领的分析,从而把对教育的分析和论述,置于较为广阔的社会历史背景之中。在社会变革时期,社会的政治经济需要,是促进教育的动力;教育的改革与发展,不仅受教育自身发展规律的影响,而且也受到高等教育发展客观规律的制约。

19世纪末至20世纪初,清朝政府先后两次颁布废除书院改建学堂的诏令,最终使书院这一延续数百年的教育机构,在晚清“二千年未有之大变局”的形势下,成了历史名词;而以西方近代学校制度为蓝本的各级新式学堂,在遭废的旧书院基础上,通过随后颁布的新学制和科举革废诏令,在中国逐步建立和完善起来,具有近代资本主义教育性质的学制系统在中国初步形成。可以说,书院改制与建立近代教育制度之间,具有密切的承继关系,书院改制是包括高等教育在内的中国近代教育的基础和起点。

书院改制是19世纪末20世纪初直接由封建的中央政府发起和推动的一次对中国传统教育从内容到形式的全面改革。经过这次改革,中国传统教育基本上被近代资本主义教育所代替,传统教育机构的主体——书院被废,学堂兴起,中国高等教育从此进入一个新阶段。

促进书院改制的原因主要来自于两个方面:一是由于书院教育自身的僵化。清代中后期,由于书院的官学化和科举制度的存在,使得书院在应付社会局势的变化时,显得极为不力,导致了19世纪初期阮元等人发起了对传统书院教育模式的改革;鸦片战争以后,西方列强的入侵,进一步加剧了传统书院教育与社会需要之间的矛盾。对书院教育的改革,除了沿用阮元创建的模式以外,也开始输入或多或少的西方近代教育内容。但上面提到的所有改革,不仅参与的书院数量少,而且进行的力度有限,因此,并没有从根本上改变书院教育与社会需要不合拍的状况。二是与书院的僵化教条形成鲜明对比的西方近代教育制度,为西方近代国家的发展和繁荣提供了不容置疑的人才和知识基础,这一点通过驻外官员和留学生的宣传,

逐渐得到了国人的认同;另外西方传教士为了不同的目的,纷纷把西方近代的教育思想、办学模式、教学内容和方法等引入中国教育界,以致对改变时人的思想观念和以后的教育改革产生了重要的影响。

在书院改制决策实施以前,经历了一个较长的酝酿准备阶段。酝酿和准备主要分为两个方面:一是在实践层面上,书院改为学堂以前,这两种不同性质的教育机构曾经并存过一段时间。新式学堂在吸引士子方面,虽然不如传统书院的诱惑力大,但它们对改变当时人们的思想观念,还是起了很大的作用。二是在观念层面上,戊戌维新派、当权的高官贵吏和一些较为开明的中下层官僚士绅,面对国家民族的危机,从不同的立场向最高统治集团提出改革传统教育、学习模仿西方近代教育的主张,并在力所能及的范围内,宣传他们的思想,实践他们的主张。到19世纪的最后几年里,书院改制已成为一股不可阻挡的历史潮流。

1901年颁布的书院改制令,使得在中国教育界存在千余年的书院,从此变成了一个历史名词,而中国近代高等教育却由此起步。最初起步的中国近代高等教育,虽然在教学内容、教学方法、教学设施、师资队伍,以及生源等方面存在着一系列改革的障碍,难以达到完全的名实相符,但中国教育制度出现了一个独立的高等教育阶段却是事实;另外,由旧书院改制的近代高等学堂,在发展之初还要借助于书院原有的物质基础,这说明了书院之被废与近代高等教育的建立之间存在着一定的联系。当然,由于书院改制的不彻底性,也为中国高等教育的近代化设置了障碍。

书院改制的历史,证明了:①促进高等教育改革的动力在于社会的需要;②高等教育改革的深度主要与教育内部各种因素的累积有关;③一定的社会支持会促进高等教育改革的进行。

与前人的研究相比,本书的特点主要在于:①选题方面。首先,书院改制是影响中国教育发生根本转折的关键性事件,可以说是中国古代教育与近代教育之间一个很重要的联结点;其次,从19世纪初开始的书院内部自我调适到20世纪初最终被废,是封建主义教育逐步向近代资本主义教育演化的具体过程。因此,对这一段历史的研究,既是准确地剖析中国教育近代化历程所不可忽视的重要内容,又是研究高等教育与社会之间相互制约关系的一个很好的例证。但对这一关键时期的关键事件,在现有的教育史教材中,一般只是粗略涉及,与它在中国教育发展史中的重要地位很不相称。本书对弥补这一缺陷,定会起到抛砖引玉的作用。②取材方面。笔者虽然致力于教育史研究,但在具体研究过程中,不仅着眼于教育史自身,还注意从更广阔的社会历史大背景中,对影响书院改制的社会其他各方面因素,特别是对教育变革影响很大的社会思想变迁进行了简略的分析,从而更加客观、真实地把握这一教育事件发生、发展的历史脉络,用事实说明教育的发展与变化并不是孤立的。至于书院改制进程的缓慢与不彻底,除了要反思教育自身的原因以外,当时社会其他方面改革进程与教育改革进程上的不协调,应该说是更重要

的制约因素。③研究意义方面。以史为鉴是研究历史的意义之一,也是本书的研究目的之一。书院的改制集中体现了19世纪中期以来,教育对激烈动荡的社会需要所做出的反应,所以这不仅是教育自身发展的需要,更是国家和社会对它的要求。同时,书院改制过程中所遇到的很多困难,以及改制后的一些遗留问题,也都与当时的社会大背景有密切关系。现在正处于新世纪刚刚起步的阶段,知识经济已初见端倪,高等教育的改革与发展同样到了一个关键时期,相信笔者的研究会对新时期的教育决策具有一定的借鉴作用。

总之,由于书院在我国封建教育发展史的后期,占据相当重要的历史地位,以至于它的最后遭废,在某种程度上也是因为它所担当的社会和国家责任过于重大的缘故。我们今天重审这段历史,对正确认识与评价书院在我国封建社会后期所发挥的作用,正确认识我国高等教育从封建性质向资本主义性质转变的历史,以及科学评价我国高等教育百年来的经验与教训,都具有非常重要的意义。

本书获上海交通大学学术出版基金资助,特此鸣谢。

作者

2003年10月

目 录

第一章 绪论	1
第一节 近代化与中国教育近代化	2
第二节 中国传统高等教育与近代高等教育	4
第二章 书院改制前的状况	15
第一节 改制前的书院发展与改革状况	15
第二节 西方近代教育思想与制度的传播	31
第三章 书院改制的准备	52
第一节 对西方近代教育模式的自发模仿	52
第二节 改革中国传统教育思想与决策的形成	65
第四章 书院改制的正式实施	83
第一节 戊戌变法时期的书院改制	83
第二节 书院改制政策的实施情况	86
第三节 书院改制过程中的困难	93
第四节 书院改制的结果	102
第五章 书院改制对中国高等教育近代化的作用及其评价	108
第一节 书院改制对中国高等教育近代化的作用	108
第二节 书院改制局限性的原因分析	113
第三节 书院改制对今后高等教育改革的启示	125
后记	130

第一章 绪 论

书院是中国近代高等教育机构出现以前,对中国古代社会影响最大的一种教育机构。自唐开元六年(公元718年)书院机构出现,到光绪二十七年(1901年)清政府颁布改书院为学堂的诏令为止,共存在了一千一百多年。在书院出现的初期,书院主要属于一种专门的藏书、校书机构,少数具有家塾的职能。南宋以后,由于一批有影响的理学家的有力推动,逐渐成为一种民办自主的研修学问和奖掖后学的教育研究机构,大多数书院开始承担起国家和社会的教育责任。最初,它是以各级各类官学的补充形式而存在,到了后期,特别是经过清朝政府的官学化运动以后,书院更成为国家和社会教育的主体,而各级官学则徒具虚名,沦为考试的附属机构而已。所以,在中国封建社会后期,书院在中国教育发展史上占据了相当重要的位置,为中国传统文化的延续和发展做出了非常重要的贡献。但到了清朝末期,由于书院自身逐渐成为科举制度的附庸,在学术发明和文化遗产上的作用日益消减,特别是鸦片战争以后,中国社会面临着巨大的生存危机,书院对此并没有做出适当的反应,甚至成为中国社会应变时局、奋发图强的障碍,书院的发展历史基本上走到了尽头。1901年,清朝政府终于正式颁布了废除书院、改设学堂的诏令,书院命运宣告终结,从此“书院”成了一个历史的名词。

书院改诏令颁布以前,在书院教育的内部也出现了一些分化,大体上可以分为三大类。

(1) 传统的旧式书院。这类书院是宋朝以来延续中国传统文化和教育的主体,虽然每一所书院在各自的培养目标上也存在一些差异:有的主要是应付科举考试,有的则完全或至少部分地不以科举中的为鹄的,而致力于科举以外的其他中国传统文化的研究与传授,但直到清末书院改制前,它们都有一个共同的特点:在清末中国社会经历了二千多年未有之大变局,西方近代的教育思想、理论、制度、内容、方法等随着坚船利炮不断地涌入中国之后,这些书院仍比较完整地保持传统的教育特色,沉湎于中国传统文化的研究与传授,或科举诗文的吟咏之中。这类书院是清末中国教育机构的主体,也是清朝末年阻碍中国教育向近代化方向发展最主要的内部阻力。

(2) 新式书院。这类书院兴起于19世纪七八十年代,它们是鸦片战争以后西方近代教育思想和理论、制度、内容传入中国后,与中国传统的书院教育相结合的产物。这类书院创办的目的不是为了应付科举,而以培养社会所需要的各类实用人才为目标,是19世纪后期中国知识分子经世致用思想意识的又一次具体表现。新书院创办以后,在培养目标、教学内容和教学方法方面,都有取法西方近代教育制度的痕迹;但在管理制度和管理方法上,又基本上保持了传统书院的特色。因此,从总体上看,这是一种介于传统书院与新式学堂(或学校)之间的一种过渡机构,是中西教育思想和制度的最初结合。这类新式书院从总体上看数量不多,但对当时及以

后的教育改革影响却较大,在某种程度上说,它们是中国传统教育接受西方近现代教育的初步尝试。比较典型的有上海的格致书院,湖北的两湖书院、自强学堂,广东的万木草堂,湖南的时务学堂,以及浙江的求是书院等。

(3) 教会书院。这类书院主要是由 19 世纪中期以后进入中国的西方传教团体和个人创办的,所以这类书院自创办之日起,就很少具有中国传统书院教育的特色,更确切地说,其实这就是西方近代教育思想和制度、模式在中国的最早“移植”,是西方教会势力企图深入中国传统社会的最初尝试。它们之所以取名为“书院”,只不过是為了从名称上获得中国社会各阶层的认同,以取得一方立足之地。教会书院就其自身的发展来看,自 1842 年在中国本土上出现的第一所书院起,至 1901 年书院改制诏令的颁布为止,其发展过程大体上可分为两个阶段:第一阶段为 1877 年中华基督教传教士代表大会召开以前,书院教育主要为识字教育,教学的程度很低,书院的数量较少,而且因其招收的生徒大多为贫寒人家的子女,影响范围也很有限;第二阶段为 1877 年以后,教会书院根据当时中国社会环境和社会风气变化的情况和发展趋势,逐渐改变办学宗旨,开始以西方近代教育制度来改造、建设教会书院,以此作为他们西化中国社会的阵地。从这一时期起,教会书院不再以获得中国社会的认同、直接服务于教会为目标,而是把精力放在如何“西化”中国传统社会,以最大限度地服从于本国利益的需要上,教会书院随之也逐渐成为西方各国近代学制在中国的翻版,它对中国社会的影响也从这一时期开始显现出来。因此,所谓的教会书院,其含义实质上等同于近代学校,与中国传统书院不可等而视之。

书院改制之前的这三类书院,由于:一方面它们对中国高等教育近代化的认识不同(传统书院排斥,新式书院靠拢,教会书院推动),另一面对中国社会各阶层所产生的影响不同,因而在中国教育近代化的起始阶段所发挥的作用也各不相同,其中,第一类书院因为数量最多,对中国社会的影响最大,对西方近代教育的排斥态度也最激烈,因此,它们既是中国高等教育近代化改革的重点,也是难点。

第一节 近代化与中国教育近代化

什么是近代化?对这个问题,中外学术界的研究成果已有很多,涉及的内容方方面面,人们对此的理解也多种多样,比较有代表性的观点有:①认为近代化就是工业化的过程^①;②认为近代化是一个合理化的过程^②;③认为近代化是理性化的过程。仔细研究可以发现,这三种观点都认为,近代化是一个由工业革命而引起的人类在科技、文化、思想和制度等方面共同的发展变化,并进而导致社会其他方面都发生相应的变化,最后达到相互协调配合的发展过程,其表述之所以有异,是因为研究的侧重点不相一致的缘故。因而,简单地说,近代化其实就是一个为了适应资本主义工业革命,社会的方方面面同步进行的协调、合理、有序的发展与变化和整理过程。

由于教育所特有的文明传承与文化发展功能,对建立近代化社会所需要的良好社会运行

① [美]刘广京等著,《李鸿章评传》,上海古籍出版社,1995 年,第 1 页。

② 王中江著,《严复与福泽谕吉——中日启蒙思想比较》,河南大学出版社,1991 年,第 11 页。

机制,具有重要的意义,因此,在资本主义工业革命基本完成以后,各国普遍开始重视教育的近代化问题,把它当作促进国家和社会走向近代化的一个重要的也是首要的环节。一般认为,教育的近代化,其实就是指:通过教育自身或外部力量的干预,使原来与封建社会的生产力和生产关系相适应的教育制度、内容和方法等各方面,逐步转化为与新兴的资本主义生产力和生产关系的需要相适应的变化发展过程。在西方,先期进入资本主义工业化的国家(主要是英、法、德等),由于工业革命与思想文化的启蒙运动同时发生,所以,即使在一段时期内高等教育改革滞后于工业社会的要求,但当社会要求高等教育必须做出反应的时候,因为有启蒙运动所带来的思想、文化和科学等方面的准备,高等教育的近代化改革很快就在政府的倡导、社会现实需要的推动和高等教育自身的努力下,较为顺利地完成了不同国家、不同特色的高等教育近代化过程。

中国高等教育近代化,不像西方那样是一个由外因作用于内因、由量变到质变的积累变化过程,而是与整个中国社会的近代化一样,属于“后发外生型”,即在外力强制和压迫下的被动变化过程。它与前者的区别主要在于,外因的力量过于强大,且外因对整个高等教育近代化过程所产生的影响,很少通过内因这个教育自身的接受与消化环节而起作用。中国高等教育的近代化过程,首先是缺少近代生产力和整体社会环境的刺激因素,其次是近代科学、文化、心理等在中国没有发展的土壤,第三,教育自身更没有意识到高等教育要自觉先行于近代化的问题。这样使得中国高等教育近代化的发展从起步时就显得被动、曲折,以后又处处感到举步维艰。但从另外的角度说,“后发外生型”国家的近代化,也有一个先天的有利条件,就是西方国家的近代化过程已基本完成,它们的发展历程及所得到的经验教训,对后发型国家具有很好的借鉴作用。从这个角度来说,后发外生型国家具有超越自发内生型国家的优势。日本国家和其高等教育的近代化过程就是一个很好的例证。

但中国的教育近代化并没有做到这一点,甚至在近代化过程中所出现的一些问题,到目前为止,还在对中国教育制度的改革和内容方法的创新起着消极作用。中国教育的近代化走了太多的弯路。从教育自身反省中国教育近代化过程所走过的道路,有多方面的原因。

第一,原有教育机构包括书院本身,对自身发展所依存的社会时势的变化不敏感,而且当社会对教育改革提出要求以后,自身的努力也不够。教育自身改革与发展的惰性,可以认为是妨碍中国教育尽快向近代化方向发展的主要因素之一。

第二,传统的官学分离制度,使封建统治阶级对科举考试的重视程度远远超过了对教育的重视程度,他们注重的是教育结果,而不是教育过程。所以,鸦片战争以后,尽管社会时势发生了很大变化,他们也意识到了时势变化所带来的人才需求上的新变化,但对教育这个新型人才产生的源头还没有足够的重视,使旧的管理模式又维持了很久,没有充分发挥国家对教育发展的导向与控制作用,在一定程度上也错过了高等教育改革的时机。

第三,过分傲慢自大的大国沙文主义思想渗透到教育思想和理念之中,在很长一段时间内,这是妨碍国人认真接触和了解近代化教育思想、理论、制度、内容及方法的最大阻力。正如有的学者所指出的,中国的近现代教育是逼出来的,因此从一开始“便带有不尽如人意的的心态,……不似西方社会一样是一场涉及社会各个方面子系统的宏大的社会运动,而是一个从小到大、从浅到深、从某一方面引出最终走向全面的庞大的异常艰难的过程”^①。教育的近代化

^① 郭廷以,“近代西洋文化之输入及其认识”,《近代史研究所集刊》,第3期。

改革是整个国家和社会近代化进程的一个缩影。国人先是不肯承认自己在教育上存在不足,需要学习和模仿西方近代教育思想、理论和制度;后来认识到需要学习时,又不肯认真研究近代教育制度、内容和模式的核心与实质,以至于使中国的教育近代化在很长一段时期内难以做出决策,决策做出以后在一段较长的时期内又无法认真执行,从而使中国的教育近代化历程一波三折,跌宕起伏。

第四,中国重学轻术的学术传统和重实用轻原理的经验主义科技传统,使得随近代教育一起被引进中国的近代科学(即近代教育内容的精髓)精神和方法,并没有被国人从思想意识的层面上认同,所以,部分近代科学的知识和成果虽然也或多或少地出现在中国的书院或其他教育机构中,但与其相符合的近代教育方法、教育理念却并没有随之在中国教育界生根发芽,近代教育制度和内容的引进变成了机械引进,并没有真正对中国的传统教育产生根本性的影响。中国教育近代化的延宕不可避免。

因为高等教育近代化在中国完全是后发外生的,因此就有中国高等教育实现近代化的过程是一个教育西化过程的观点。其实不然,中国高等教育近代化虽然同样以近代科学知识作为学校教育的主要内容,以规范化、模式化的教育方式的形成,以及教育目标的国家化、世俗化等为主要标志,但是究其根本,中国高等教育的近代化,并没有也从来没有把西方高等近代教育模式完全照搬到中国,作为近代高等教育改革的最终目的,而是在“中体西用”的宗旨下,以“拿来主义”和“实用主义”的态度,学习和模仿西方近代教育中符合国家或统治阶级利益的某些内容。因此,即使在已具有一定近代化性质的中国近代教育体制和模式真正形成以后,与西方近代教育的各方面相比,中国近代教育仍然保持着浓厚的中国传统文化特色(譬如,中央集权型的管理体制,对教育功效上的过分急功近利等)。这些特点的出现,与当时促进中国社会,包括教育走向近代化的外部强制因素的巨大作用有着非常密切的关系——说到底,因为中国社会各方面并没有渴望实现近代化的内部要求——因此,从整个社会大环境来看,被动地走向近代化的中国高等教育,并不是单纯的教育性质和性能的改革变化过程,而是从教育方面入手,企图促使中国社会和士人在思想、意识和行为等各方面,实现与他们所处的时间、空间相协调的过程,特别是使中国社会各方面与国际社会大环境相协调,从而使中国社会和士人不再无视历史条件的变迁,以及由此而引起的各种社会变化,在教育思想、教育观念和教育模式等方面,继续固守中国的传统,游离于国际大局势之外。也就是说,中国教育近代化的过程,是整个中国社会近代化的突破口。因此,在中国高等教育近代化过程中所产生的一系列问题,都与当时的社会大背景有着非常密切的关系。关于这一点,在后面的内容中都会有所涉及。

第二节 中国传统高等教育与近代高等教育

“高等教育”本是一个在学术界至今没有取得统一定义的概念,分歧的关键在于,高等教育作为整个人类社会教育中的一个特殊阶段,区分它与其他阶段的不同时,所掌握的标准不太一致。有两种很有代表性的观点:一种观点认为,高等教育就是从事“社会文化中高层次的教

育”，是最高层次的学习阶段，因此在古代就有高等教育存在^①；另一种观点则认为，“高等教育是建立在普通教育基础上的专业教育，以培养专门人才为目标”，因此“只有当生产力发展到一定阶段，社会需要生产技术、经济管理，以及上层建筑各部门比较专门的人才，同时自然科学和社会科学逐步地从哲学中分化出来并有了相当的发展的时候，才从一般的学校教育中分离出来”。严格地说，近现代高等教育是在资本主义社会才逐渐形成的，因此，持这一观点的学者认为，在资本主义社会以前那些从事社会高层次的教育，只是具有某些高等教育特征的“古代高等教育”，而不能简单地统称为“高等教育”^②。这两种概念的不同点在于，前者是一个相对概念，后者则是一个绝对概念；第一种概念是用发展的观点来看“高等教育”，第二种概念则是用历史的观点来看高等教育。

在如何看待中国高等教育的近代化问题上，笔者赞同用第二种概念的标准来界定，理由在于以下两点：

第一，在中国高等教育实现近代化以前，西方资本主义国家的高等教育制度已基本完备，所谓中国高等教育的近代化，就是指这种已经相对完备的高等教育制度在中国的移植、重建与发展，而且没有借助中国传统教育的学术基础。从这个角度来说，20世纪初的书院改制、新学制颁布和科举制度废除等教育改革措施真正实施之后，中国原有的教育制度全被摧毁，古代的教育传统被切断，从那以后发展起来的中國高等教育，具有更多的西方或国际化特色，属于中国传统教育特色的部分只能说是其中很小的，且是很不重要的一部分。

第二，在国际上已经有了具有绝对标准的高等教育概念之后，仍然用相对概念来看待中国高等教育的存在与发展问题，从根本上说这是一种民族沙文主义情结。应该说，在中国传统教育中，的确存在部分具有古代高等教育特征的教育机构，一些地位层次较高的书院是其中的主体。早在南宋时期，由于一部分学者大儒的介入和推动，书院逐渐变为实施国家教育的主体机构。但由于介入书院教育中的学者自身和书院田产、所处位置等都有一些层次上的差异，使得书院教育也随之有了层次上的不同。到了清朝后期，书院教育中的这种差异依然存在，特别是清朝中期的官学化运动，更强化了书院之间的层次差异，其中一部分书院主要以向受学者传授比较深奥的人文知识，或者帮助已有功名的生徒获取更高的功名为目标，这部分书院的确处于当时书院中的塔尖地位。因此就有学者把它们与当时已比较成熟的西方高等教育机构相类比，认为它们就代表了当时国内的高等教育。其实这种类比和看法是缺少科学性的，而且这种不客观、不科学的态度即使在今天，也很不利于中国高等教育自身的完善与发展。

基于上面的理由，我们认为在中国传统教育中，的确存在具有高等教育特征的古代高等教育机构，但不能简单地称它们为高等教育；同时，中国高等教育的近代化也不是它们的自然延伸，它们对中国高等教育近代化的意义更多地是在物质层面上，而不是在学术层面上。

一、书院教育与近代高等教育之间的区别

书院教育与近代高等教育之间的差别是实质性的，这在教育目标、教育内容、教育形式等各方面都有所表现。

① [美]约翰·S·布鲁贝克著，《教育问题史》，吴元训译，安徽教育出版社，1991年，第429页。

② 潘懋元主编，《高等教育学》（下），人民教育出版社，1985年，第246页。

(1) 在教育目标方面。虽然书院与近代高等教育实施的都是人才教育、精英教育,但书院教育实施的主要是古典人文教育,以应试教育、官吏教育为主要特色;而近代高等教育传授的是专门知识,培养的是工业社会所需要的专门技术人才。这里包含了两方面的内容:一是书院教育与近代高等教育所实施的是两种在性质上完全不同的人才教育。书院教育所培养的是政府官吏和士大夫,这些官吏、士大夫的标准是:在道德上能够“修身、齐家、治国、平天下”;在知识上饱读诗书(当然是符合统治阶级口味的中国古代经典之作),对中国历史掌故了然于胸;在行为上能够“型”于人。因此,书院教育的培养目标就是中国传统的“劳心者治人,劳力者治于人”思想在教育上的具体体现。由于当时对知识分子最有吸引力的就是做官,以及重学轻术传统的影响,中国传统书院教育既没有像西方古代高等教育那样培养特殊行业人才的任务,也没有近现代高等教育按学科方向培养专门人才的宏旨,书院所实施的人才教育实质上只是为国家科举选拔制度提供人才准备而已。而近代高等教育所要培养的“人才”,其内涵超越了为国家输送预备官吏的范围,主要是在新的生产力条件下,培养国家和社会各行各业所需要的高技术人才。而且这些人在获得国家和社会的承认后,不像书院生徒科举中的成功者那样能享有政治上的特权,他们所获得的文凭,只是“虚为之名而已”,但个人可“积资所能,终其身以所学自效”^①,他们通过近代高等教育所获得的专门知识和专门技能,可服务于社会和个人。所以中国古代高等教育给予就学生徒的是一种“身份”和地位,而近代高等教育给予学生的是一种“能力”和资质,这两者之间的差别在于其治学宗旨方面的体现,可以这样来概括:前者是“学而优则仕”,后者则是“谋生与为国”^②。

(2) 在教育内容方面。内容服务于目的,由于书院教育与近代高等教育在治学宗旨上的不同,导致了两者在教学内容方面的不同价值取向。

首先,书院教育的内容主要是中国传统的人文知识,而且在这一知识范围之内,具体教学内容的选择又被局限在应付科举考试所需要的“四书五经”内,其他不为科举考试所需的——自然科学和社会科学方面的——知识,即使没有被完全摒弃在书院教育的教学内容之外,所习者也极其有限。在实学教育思潮的影响下,清代中后期也曾出现了一批“非以功名,专勉实学”、由实学派大学者主持的书院。这些书院立教的宗旨是经世致用,在教育内容方面,不拘囿于科举考试所限定的经书范围内(虽然有的书院也兼课时文),而企图在更广泛的传统经典经学、史学、文学著作中,寻求治国持家的灵方妙药,用来解决当时日趋严重的书院教育与社会实际需要相脱节的矛盾。这类书院在总体上数量很少,影响有限,这些学者所进行的改革,在当时的社会背景下,普通下层士子即使不反对,也鲜有愿意彻底放弃科举中的机会而全身心接受这样教育的人,所以很难取得令人满意的结果。当时的经学大师卢文弨(1717~1795年)是实学教育的主要倡导者之一,他在乾隆三十八年(1773年)主持南京钟山书院时,对书院内的教学内容进行了改革实验,对实验的结果,他是这样总结的:“窥其意念,终不若时文对之可悦”,“致于渐染俗学已深者,殆终不能变也”^③。这种结果的出现,一方面说明了在科举功名的诱惑下,读书人很少有猎习科举考试内容之外的兴趣;另一方面也说明了在缺乏社会生产力现实需

① 郭嵩焘著,《郭嵩焘日记》(三),湖南人民出版社,1982年,第352页。

② 舒新城著,《近代中国教育思想史》,中华书局,1929年,第432页。

③ 卢文弨“寄孙楚池书”丙申,《抱经堂文集》卷十八,转引李国钧主编,《中国书院史》,湖南教育出版社,1994年,第887页。

求强烈刺激的前提下,教育教学内容很难超越现实,难以成为促进社会进步的主要引导力量。

其次,由于书院教育奉行的是道德型官吏教育,而且其他行业也没有对高级专门人才的培养提出要求(或者虽有要求也难以影响书院教育),因此,在书院教育教学过程中,根本不必也不可能实行分专业教育。这就使中国古代高等教育既不同于近代高等教育中按学科知识分类的系科教学方式,又不同于西方古代高等教育的按行业标准进行分类的教学方式。从这个角度来说,以书院为主的中国古代高等教育在南宋至清朝中期的漫长岁月里几乎是停滞不前的,教学内容和教学制度、教学形式的一成不变,似乎脱离了数百年来时空变化。

客观地说,在清朝中期以后的书院教学中还是出现了教育教学上的分类。在19世纪初阮元创设的诂经精舍和学海堂,开始有了按学科教学的趋向。林柏桐在《学海堂志》中曾这样记载阮元关于精舍内的分科教育设想:“多士或习经传,寻疏义于宋齐;或解文字,考古训于仓雅;或析道理,守晦庵之正传;或讨论史志,求深宁之家法;或且规矩汉晋,熟通萧选,师法唐宋,名家诗笔……各因资性所宜,所择一书专习”。因为“山长不能多设”,故应多设“学长”,以期“各用所长,协力启导”,最后达到“人才日起”^①的目的。但是这种分类标准所坚持的,是中国古代人文知识范畴内以作品体裁为标准的分类,与近代高等教育中按学科知识群进行分类的方法有着本质的区别。除此以外,在近代教育思想传入中国教育界之前,即使是按这种标准进行分类知识传授的书院和其他教育机构,在为数众多的书院中,只能说是“沧海一粟”,对书院教育教学的总体风格影响很小。

近代高等教育在教学内容方面的最主要特点,就是结束了古典人文知识和古典哲学充斥教学内容的历史,近代自然科学方面的知识和成果越来越多地进入高等教育的课程中,并最终导致了高等教育内部系科分类标准的变化,使近代高等教育从教学方式上实现了从原来的按行业分类向按学科知识分类为标准的转化,实现了以近代自然科学和社会科学的新成果,以及与近代资本主义工业社会各专业需求相符合的知识内容,来代替以培养高级文职官员或教会人员所需要的古典人文和古典哲学的内容。因此有的学者认为,近代化的表现之一,就是“知识专门、技术专门、职业专门”^②,体现在高等教育上就是“士有士之学,农有农之学,工有工之学,贾有贾之学,皆有至理存焉……各学皆有其用,岂容偏废哉”^③,就学之士“各因其材之所长,而专习一门”^④,中国传统士人所鄙视的各类“艺”学,不仅逐渐在近代高等教育的课程和系科结构中找到了相应的位置,而且在整个高等教育制度中的地位也越来越重要。

(3) 与其他教育实施机构之间的关系方面。在中国传统教育体系中,判断一所书院的层次水平的标准主要取决于两方面的因素:一是就学者所获得的功名档次;二是主持书院的山长(院长、学长)自身的学术声望和社会声望,书院本身并没有明确的层次意识和概念(而且层次水平也难以稳定)。另外,即使在各书院之间有了办学层次上的差别,高层次书院与其他较低层次书院之间的差别也没有明确的标准和界限。也就是说,在中国传统的教育体系中,对不同书院的办学层次与水平,缺乏统一的规范标准,办学标准与设学层次都表现出很大的随意性,

① 谢国桢“近代书院学校制度考略”,胡适主编,《张菊生先生七十生日纪念论文集》,上海书店,1990年影印本。

② 张朋园著,《现代化的区域研究——湖南省》,(台)中央研究院近代史研究所,1983年,第3页。

③ 《万国公报》,第13卷,650期。

④ 《汇报》,1899年8月1日,第101号。

所谓的书院之间的层次差别很难说是科学合理的。

到了清代中后期,在某些地区的部分书院之间,已经建立了一种简单的按级递升制,如四川成都的潜溪书院是锦江书院的基础预备书院;河南开封的彝山书院专课童生,大梁书院则专课生员;而福建省福州市的凤池、鳌峰、正谊三所书院之间形成了最初的三级办学制,“凤池专课童生,鳌峰专课生员,正谊专课举人。”^①有了这种最初的等级分别之后,不同级别的书院,除了对入院生徒的资格身份有限制以外,对教学内容也做了相应的规定,如上述的凤池书院是“课文之书院”,而鳌峰为“讲学修书之书院”^②。各书院之间在办学层次上的差别就更为明显,其中地位较高的书院,无疑可以归类于古代高等教育的范畴之内。但这种情况在清朝众多的书院中只占很小的比例,大部分书院彼此之间并没有发生横向或纵向联系。

除了在不同书院之间形成的层次关系外,更多的是各书院在内部进行分类。第一种情况是,在一些大书院内部,由于经济条件相对较好,招生规模相对较大,因此就对书院内部不同程度水平的生徒予以分类,但这种分类一般与教学内容并没有多少实质性的联系。如江苏安定的梅花书院、广陵书院,在招收生徒时,就按生徒的身份分为两大等级:梅花书院设立举人级和生监级两大级别,每一级内部又分为正课、附课、随课三个次等级;广陵书院则分为生监和童生两个级别,每个级别内部也分正课、附课、随课三个次等级。在书院教学过程中所进行的各种定期考课中,生徒的等级排名可以在每一级别内部的三个次等级内上下流动。但没有资料证明在两个大的级别之间生徒所接受的教育内容和考课内容有所不同,也没有资料证明这两个大级别之间的生徒可以相互流动。这种分类与院内的教学活动虽然有一定的联系,但其根本的意图是通过生徒等级身份的流动变更,以膏火奖励的形式激励生徒学习与上进。第二种情况是,书院中的分类只以生徒在院内各类考课中的成绩为依据,对各生徒所能享受的待遇有所区别,然后通过膏火银两的津贴与奖励体现出来。这两种分类基本上没有学术意义,只是为院内有限的膏火分配提供了依据。

在中国传统的书院教育中,首先,没有建立起不同级别间书院的上下衔接、等级分明的学术界限,其次,没有在同一层次的不同书院之间建立起严格统一的学术标准规范,第三,缺乏对同一所书院在不同时期保持学术等级地位相对稳定的要求,书院间层次地位的高低具有很强的随意性和不稳定性。最明显的就是书院主持人对书院的办学层次、办学方向和教学内容方面有全方位且强有力的影响。

一般来说,清代书院与宋明时期的书院相比,已很少有自由研习学问和抨击时政的风气,但仍然有一部分不受世俗束缚的学者,在他们所主持的书院内部进行一些教育与教学方面的改革,以实现他们的教育和教学理想。这样,清代书院中除了一般考课式书院以外,还出现了一些研究性书院,以及部分既有研究又有考课的书院。这三类书院的性质不是固定不变的,一般都会随主持人的更替而相互转化。这一点,在诂经精舍的百年发展历史中表现得非常明显。阮元(1764~1849年)初创诂经精舍时,定下的设学宗旨是“专励品学,非以弋功名”,讲求“经世之学”,不习制艺试帖,基本上可以归类于研究性书院;到嘉庆十四年(1809年)阮元离开浙江后,精舍“讲肄中辍近二十年”;道光年间逐渐兴起,由大学者俞樾(1821~1907年)主持,这一时期的立学宗旨虽然仍有别于考课式书院,但研究的方向却已经不再是“经世之学”,而转到院长俞樾的学术兴趣——训诂学的方向上来。又如,广东的粤秀书院在康熙年间初创时,专课

①,②《中国书院史》,第785页。

时文,属于典型的考课式书院,但到嘉庆四年(1799年)时,则确定以“文道结合、义理训诂并重为宗旨”;嘉庆十年以后,督抚又定条规,以敦崇实学、屏去浮华为宗旨^①,课业则不完全限在四书五经的范围内。可以看出,书院教学内容与方向完全会随书院主持者的学术风格而变化,有些时候这种变化可能会很大。

近代高等教育则全然不似书院教育这样随意。

首先,近代高等教育建立在完善的三级教育制度之上,也正是在完善的初、中等教育的基础上,才出现了“高等教育”这个名词。初、中、高三级教育制度的确立,一方面表明了高等教育是近代教育体系中的一部分,与初、中等教育之间有着密切的学业联系,即高等教育是建立在初、中等教育基础之上最高级的教育阶段,其实,这里也蕴涵了高等教育需要有一定的教育基础做准备的意义。另一方面也明确了高等教育与初等、中等教育之间的差别,它们之间有严格的难以逾越的学术等级限制,高等教育必须且只能建立在中等教育的基础上。这是近代不同类型之间的高等教育机构间的第一统一规定性。

其次,近代高等教育属于专业教育层次,因为不同类型的教育机构之间,实行不同的培养目标和教学内容,因此在它们之间横向比较时缺少可靠的标准。为了确保不同类型乃至不同国家的高等教育机构之间具有一定的可比性,在近代高等教育的体系结构里又出现了第二统一规定性——受业年限和受业总课时的规定。

第三,近代高等教育已经被纳入一个比较完善的教育制度内,教育制度是近代社会各类制度规定中的一部分,它的显著特点之一就是不因人设事,也不因人废事。因此近代高等教育机构一旦建立起来以后,就不会像书院及其他古代高等教育机构一样,会因主持人或者地方官员的更替而兴、废、改,这就保证了近代高等教育发展的相对稳定性和学术传统与标准的历史延续性。

从上面的分析可以看出,以书院为主体机构的中国传统高等教育,在教育目标、教学内容、内部规制,以及与其他相关教育机构之间的衔接、关系等诸多方面,都与近代高等教育存在着很大差距。走过了这段距离,中国古代高等教育也就实现了向近代化方向的转化。但书院的全面转变则是必需的,无法回避的,即书院必须首先改变教育目的——从培养千篇一律的道德绅士、政府官员,转变为培养近代化社会所需要的各行各业的专门技术人才;然后更新教育内容——加强课程教学中的近代自然科学内容,强化高等教育,使它直接为社会培养各行各业的高级实用技术人才,密切高等教育课程与近代社会之间的联系;进而健全高等教育制度——加强高等教育内部及其与其他教育机构之间的功能划分与相互衔接,使高等教育的子系统能够在整个教育系统和近代化社会的大系统之内正常运转,并发挥积极作用。这也是中国高等教育近代化的终极目标。

二、传统书院与近代新式学堂之间的区别与联系

光绪二十四年九月三十日(1898年11月13日)慈禧太后颁布“停止书院改学堂”的懿旨,其中的理由之一,就是“书院之与学堂,名异实同”^②。此后不久,两江总督刘坤一在“书院学堂

^① 《教育大辞典》(8),上海教育出版社,1991年,第79页。

^② 朱寿朋编,《光绪朝东华录》(四),张静庐等校,中华书局,1958年,总第4255页。

兼收并蓄折”中说:“停罢学堂非谓书院之外不应另有学堂也,现在复考旧章,仍以制艺试帖取士,则各省书院自应留为士子肄业之所,不必改为学堂”。可见书院与学堂并非“名异实同”^①。那么,书院与学堂到底是否“名异实同”呢?

关于这个问题,在慈禧太后的懿旨颁布之前及以后,都曾有人做过论述,直到今天,意见仍然不统一。认为书院与学堂“名异而实同”的学者,其立论根据是,就书院的性质、作用与西方或近代的学校相比较,大有同大于异的趋势,遂而得出书院等同于学堂的结论。

现代学者柳诒徵在《江苏书院志初稿》中说:“原书院之性质,其卑者类义塾,其高者乃后之谓文科大学,或文学研究院……旧书院与新学校,名异而实非甚殊也”。今人邓洪波也认为,在西学东渐之初,来华的外国人将其国的“College, Academy, School, University 等都叫书院”;而走向世界的中国士人,也将这一叫法接受下来^②,把外国的各类学校统统用中国的“书院”名称表达。根据这一现象来判断,书院与学堂之间并没有什么本质上的差异。

而另一派持相反观点的学者,则依据书院与学堂截然不同的教学内容与管理方法,把这两者区分开来。在他们看来,书院与学堂各有所长,书院更适合“中学”知识的传授,而以自然科学知识为代表的“西学”,则只能在“学堂”里讲授;另外,书院与学堂的管理方法也各有特色。

梁启超在筹划时务学堂时,曾希望该学堂能“兼学堂、书院两者之长,兼学西文者为内课,用学堂之法教之;专学中学不学西文者为外课,用书院之法引之”^③,书院与学堂为矛,可用来应付中学、西学两个各不相同的盾。

还有部分学者,则不限于从表面上对两者之间进行区分,而对它们的内部性质进行深入的考察。陈东原先生认为 19 世纪 70 年代的上海格致书院“虽存书院制度,实已近于学校”^④,而在谈到湖北自强学堂时,则又认为“方言一斋,住堂肄业;其余三斋,按月考课。即采考课办法,当然还是书院性质”^⑤。书院与学堂在名称上的不同,并不一定就表示实质内容上的不同,但两者之间的差别又是显而易见的。

由上面的分析可以看出,这两种观点都颇有道理,不可否认,书院与学堂之间的确存在着很大的差异,它们毕竟是两种不同教育制度的代表性载体,所以它们之间必然存在着不可否认的制度性鸿沟。具体表现在:首先,书院教育的松散、自由式的教育管理模式,不适合以严谨、准确为基本特征的近代自然科学和工程技术科学的教育教学活动,也不适应近代高等教育的规模化、标准化的培养模式。其次,中国传统书院的教育教学主要是与封建社会的生产力和生产关系相适应的,内部进行的主要是人文性质内容的教学与研究(正如柳诒徵先生所说的与文科大学或文科研究院相似),而近代学校教育则是资本主义生产力和生产关系发展的产物,它的教育教学内容必须且只能适应资本主义社会的需要。这是由它们所依存的社会和教育制度赋予它们的巨大差别。但是如果抛开教育制度和社会制度不同的因素,只从书院与学堂作为纯粹的教育机构来看,它们之间的差别完全可以由制度上的变更来加以弥补,因为不论是书院还是学堂,在实质上都是服从教育制度和社会需要的具体实施机构,名称只不过是一种外在的

① 朱有璩主编,《中国近代学制史料》(一、下),华东师范大学出版社,1986年,第453页。

② 邓洪波“教会书院及其文化功效”,《贵州教育学院学报》,1993年,第3期。

③ 中国史学会编,《戊戌变法》(二),上海人民出版社,1953年,第592页。

④ 陈东原著,《中国教育史》,第458页。

⑤ 陈东原著,《中国教育史》,第475页。

表现符号而已,如果它们依存的制度发生了变化的话,它们的实质性内容也必然要发生变化。正是基于上面的认识,可以得出这样的结论:书院与学堂之间的差别,并不像名称上的差别那么显著和不可逾越,完全可以通过人为力量的干预而彼此变通。也正因为这一点,我们认为可以得出下面的结论:20世纪初的书院改制并不是不可避免的,书院完全可以在名称不变的情况下,实现实质性内容的转变。但书院改制之时形势的不可逆转,主要是由于当时特殊的社会历史背景给书院改学堂赋予了更重要的历史意义,这不仅仅是一种教育机构名称上的改变,或教育自身的改革,而且有更多的社会意义。

(一) 书院与学堂的名称代表着两种不同的思想倾向

把在中国已有一千多年历史的教育机构的名称“书院”,改为屡使中国遭受耻辱的“夷”邦所使用的“学堂”名称,这期间经历了一个对中国传统教育的反思和对西方近代教育内容和制度的认同与接纳过程。

早在明末清初,来到中国的部分西方传教士,在介绍和引进西方科学知识的同时,开始了最早的向中国介绍和引进西方近代教育思想、理论和制度的活动。比较有代表性的著作有高一志(Alphonse Vagnoni)的《童幼教育》(1620年)、艾儒略(Julius Aleni)的《西学凡》(1623年)和《职方外纪》(1623年)等,这些著作最早向中国人描述了西欧中世纪各国的教育基本情况和大学的分科与设学情况。但这一时期教育思想的传入并没有引起国人足够的重视。“当时只有明代礼部尚书内阁大学士徐光启和历局监督李之藻等少数人对西方教育持欢迎态度”^①。不能说这一时期的西学东渐对中国的文化、科技、教育完全没有产生影响,但至少影响的力度是比较弱的。当时中国在经济、文化等各方面均处于世界领先地位,统治者和大多数知识分子抱着一种文化优越感,对西方教育、科学、文化的内容和制度只是远距离的把玩、欣赏,没有认真地对两种截然不同的教育制度和模式进行深层次的比较与思考,更没有想到以此为借鉴,对中国传统的教育方式主动地改革与完善。到了19世纪中后期,中国发生了翻天覆地的变化,中国人的文化优越感在鸦片战争和第二次鸦片战争中西方列强的洋枪烈炮的轰击下,已不复存在(仅有的一点恐怕就是在“看到或风闻西方文化本身暴露出的弱点”之时,“认为这便是中国文化希望”^②的侥幸之心),对西方的科技与教育逐渐有了希望了解与模仿的要求。在这样的时代背景下,提出要改中国的“书院”为西式的近代“学堂”,其意义就不仅限于一种称谓上的改变,而更蕴含了一种借西方国家的经验与手段,重振国家和民族威望的思想和心理希冀。特别是书院改学堂的决策出台以前,国内早就开始了零星的官方或民间的教育自我完善与改革行动,但难以达到预期目的,以至于最后不得不提出这样一种在很多人看来是“有辱国格”的行为。因此,在社会大背景下全面考察书院改制的决策时,就会发现它代表了当时很多有见识的知识分子的愿望,他们都希望通过改革教育从而达到改革整个社会的目的。

书院改学堂的主要目标,在于把专习传统经学的书院改造成“兼习中西”的学堂,以此对西方近代自然科学及近代工程科学有所了解,力图尽快地把知识与技能用于现实的以枪炮为主的军工产品的制造。这种现实的需求在甲午战争以后显得更为迫切。在书院改制决策正式出台以前,国内已经有部分传统的旧式书院在原有课程基础上,加进了部分“新学”内容;除此之

^① 王炳照,阎国华主编,《中国教育思想通史》,第五卷,湖南教育出版社,1994年,第422页。

^② 金耀基,“中国的现代化”,见姜义华等编《港台及海外学者论近代中国文化》,重庆出版社,1987年。