

山东教育出版社

中国教育制度通史

李国钧 王炳照 总主编

第四卷

明代（公元一三六八至一六四四年）

吴宣德 著

山东教育出版社

中国教育制度通史

李国钧 王炳照 总主编

第四卷

明代（公元一三六八至一六四四年）

吴宣德 著

图书在版编目(CIP)数据

中国教育制度通史 第4卷/李国钧,王炳照总主编. -
济南:山东教育出版社,1999
ISBN 7-5328-2863-8

I. 中… II. ①李… ②王… III. 教育制度-教育史-
研究-中国 IV. G529

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 00232 号

中国教育制度通史
李国钧 王炳照 总主编
第四卷
明代(公元1368—1644年)
吴宣德 著

出版者: 山东教育出版社
(济南市纬一路321号 邮编: 250001)
电话: (0531) 2023919 传真: (0531) 2050104
网址: <http://www.sjs.com.cn>
发行者: 山东教育出版社
印刷: 山东新华印刷厂
版次: 2000年7月第1版
2000年7月第1次印刷
印数: 1—2000
规格: 880mm×1230mm 32开本
印张: 18.25印张
插页: 9插页
字数: 436千字
书号: ISBN 7-5328-2863-8/G·2608
定价: 35.60元

(如印装质量有问题, 请与印刷厂联系调换)

《性理大全》 《性理大全》是明成祖时编纂的三部大全（另两部是《四书大全》、《五经大全》）之一，主要汇录了程朱理学派著名人物的著作和言论。该书在确立程朱理学为明代的统治思想上发挥了重要作用。

性理大全書卷之三

通書一

公明第二十

公於己者公於人未有不公於己而能公於人也

此為不勝己私而欲任法以裁物者發

明不至則疑生明無疑也謂能疑為明何嘗千里

此為不能先覺而欲以逆詐億不信為明者發然

明與疑正相南北何啻千里之不相及乎

朱子曰人有詐不信吾之明足以知之是之謂先覺彼未必詐未必不信而逆以詐不信待之此則不可周于云明則不疑凡事之多疑皆生於不明如以察為明皆主暗也唐德宗之流是



王阳明像 王守仁
(1472—1528)，字伯安，号阳明，浙江余姚人。明代阳明“心学”的创始人。

王阳明《传习录》（明刊本） 《传习录》系王阳明生前出版的一部非常重要

要的著作。正德十三年（一五一八年）初刻于江西，其后续有增刻、重刻。

此书的刻印，极大地促进了阳明『心学』的传播。

王陽明先生傳習錄卷一

錢唐後學

朱文啓
張明昌校

先生於大學格物諸說悉以舊本為正蓋先儒
所謂誤本者也愛始聞而駭既而疑已而殫精
竭思參互錯縱以質於先生然後知先生之說
若水之寒若火之熱斷斷乎百世以俟聖人而
不惑者也先生明睿天授然和樂坦易不事邊
幅人見其少時豪邁不羈又嘗泛濫於詞章出

明代狀元殿試卷(复制品) 殿試是明代科舉考試中的最后一場考試,所試內容為『策』,與鄉試、會試的經義、《四書》文(通稱『八股』)不同。圖中的『彌封關防』系殿試考試結束時彌封官所蓋。『第一甲第一名』系考生中式的名次。

第一甲第一名

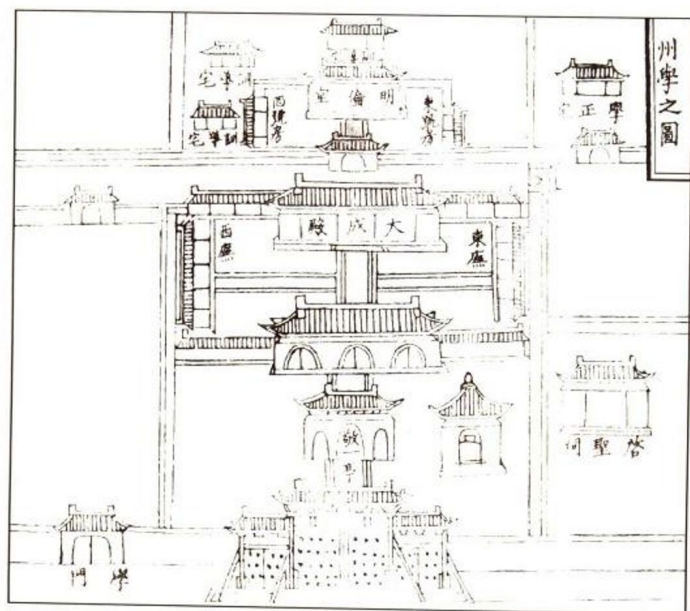
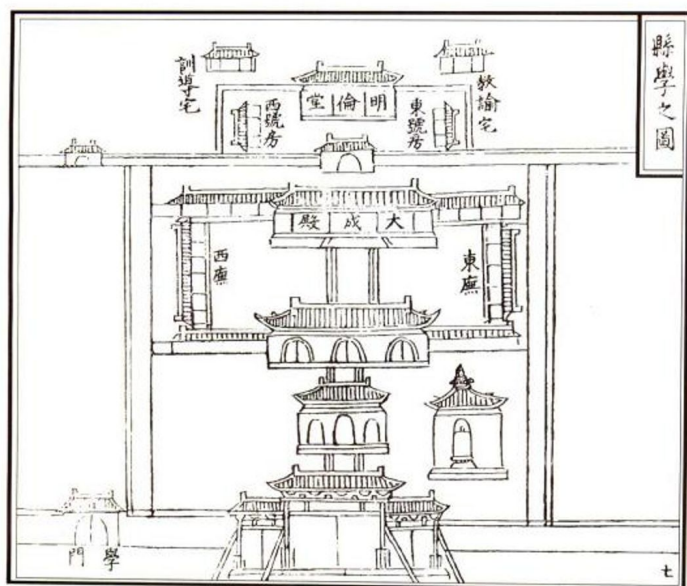


臣對臣聞帝王之臨取宇內也。必有經理之資政。而後可以約束人。譬猶絲萬
譬有以致難照之治。必有倡之資心。而後可以淬勵百工。振刷庶務。有以臻
郊隆之理。何謂資政。立紀綱。勵法度。懲諸豪棍之表。著乎令甲之中。首於嚴廊
朝堂。嚴於諸司百府。暨及於郡國海隅。經之緯之。鴻鉅纖毫。莫不備具。尤周嚴
密。毫無滲漏者。是也。何謂資心。振怠惰。勵精明。終乎洲嶽之內。起於宥密之間。
始於宮闈。積清風於羣較。邦畿灌注於遠疆。遐邇之洽之精神意慮。無不暢



明沈一贯《明状元图考》插图 此图反映了明代状元中式后还归府第的场景。

北直隶隆庆州永宁县县学图(约嘉靖间) 本图显示了明代县学的基本建筑情况,可大致显示县学的建设和教育规模。

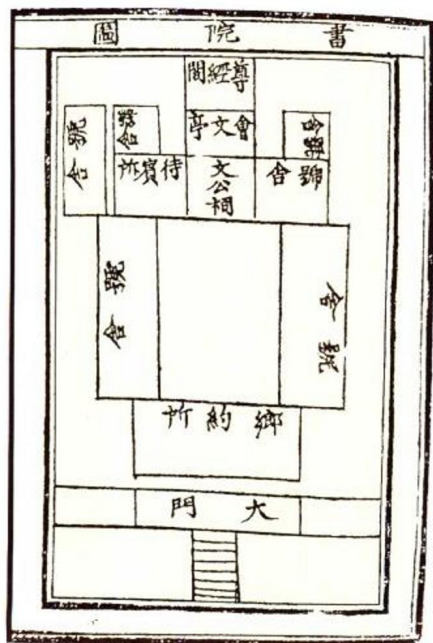


北直隶隆庆州州学图(约嘉靖间) 本图显示了明代某些州学的建筑情形。与县学图相比,本图增加两座训导宅,一座启圣祠,表明州学在实际的教学规模和方式上与县学存在着差异。



江苏无锡东林书院石牌坊

东林书院系明万历中期以后东林学派讲学和批评时政的重要场所,也是明代后期影响最大的书院之一。



四川营山县书院图(约万历间)

本图反映了明代部分书院的内部建置。图中5所号舍,表明这是一所寄宿式书院;会文亭则表示这所书院的建立是服务于科举考试的;乡约所则显示书院同时兼有作为社会教育场所的职能。

总 序

教育发展的历史是一个整体。研究教育发展史通常从教育思想和教育制度两个角度入手，或进行专题研究，或进行综合研究，都曾经有骄人的成果问世。比较而言，教育思想史的研究成果似乎多于和好于教育制度史的研究。事实上，教育制度对教育发展的影响十分巨大，甚至可以说，某种教育思想往往通过制度化的形态才能更实际有效地作用于教育实践，影响教育发展的进程，决定教育的成败得失。因此，在继续重视教育思想史研究的同时，进一步加强教育制度史的研究，十分必要。作为深化研究的一个基本前提，教育制度史的研究不能仅仅把对已有研究成果的总结作为自己的研究任务，也不能仅仅局限于对历代教育制度作出历史文献史料的描述，而更重要的，是应该在重新审视中国历史上教育制度的形成、发展和变化的历史时，回答教育制度作为一个历史存在物的存在特性，及其与现实存在的教育制度之间的关联，探讨现代教育问题的历史根源，贯彻“古为今用，以史为鉴”的史学原则，为当代教育制度改革提供必要的历史依据。

所谓教育制度,是指“一个国家中多种教育机构的体系”,是“受一定社会的政治、经济、文化影响和学生身心发展特点的制约”^①,旨在实现教育目的的社会公认的组织系统。它通常由两个方面构成,即由得到社会公认的、依据法令组织而成的法制性教育制度,和出于社会生活需要而自然产生并固定下来的、社会惯行的教育制度。^② 法制性教育制度,并不仅仅局限于国家或政府以法律、法令或法规的形式确立的,由国家或相关政府部门建立的学校和其他教育体系,也包括国家仅在法律、法令、法规上予以支持,并不直接介入其建设的学校和其他教育形式。基于这一点,一个国家或政府的教育制度,其实际的构成方式,就需要根据教育组织系统的存在特性予以划分,而不能只简单地将其归结为官学、私学之类。

教育制度的这种构成方式,使得对教育制度的评价只能是一种历史评价。也就是,评价者无法摆脱教育制度作为特定历史时期的存在物所受到的限制,而仅把教育制度当作一个稳定不变的系统来评价。真实的研究,必须依据教育制度实际存在的形态来进行。

中国教育制度的发展经历了一个漫长的过程,这一点

① 顾明远主编:《教育大辞典》(增订合编本),上海教育出版社,1998年版,第798页。

② 参见日本筑波大学教育学研究会:《现代教育学基础》,钟启泉译,上海教育出版社,1996年版,第170页。

给研究带来了一种神秘性,而有限的历史记载更增添了研究的困难。由于在相当长的历史时间内,中国的教育都不具备独立性,国家对教育的部署和控制,是以政治结构的调整为先导的;有关发展、整顿教育的思想,又往往掺杂在政治、经济、学术等的评论中。因此,记载中国教育制度发展的史料,往往同其他史料难以区分,时代愈前,这种区分就愈加困难。

从文献记载本身的形式看,在民国以前(尤其是近代以前),有关教育制度的记载,可以按记载的详略程度区分为这样几个阶段:

第一,先秦时期,有关教育制度的记载主要来源于儒家经典,其中尤以《周礼》、《礼记》为突出。某些子书以及汉代史书也涉及到那时的教育。由于这些著作的成书时代往往已经远离其中所载史实的时代,因此,这些著作所叙述的内容,需要仔细加以分辨后才能使用。在此之外,后世发现的金文和甲骨文,也仅仅在部分程度上弥补了史料的不足,或印证了某些史料记载的可靠性,难以提供对当时教育状况的详细记载。

第二,秦汉魏晋南北朝时期,有关教育制度的记载相对集中于正史中的《儒林传》、《职官志》、《艺文志》(或《经籍志》)、《礼志》及有关传记中。材料的相对集中,为后人的研究提供了不少方便。但是,这类记载并没有将教育事件同其他事件相区分,使得有关教育制度发展史实的记载之间缺乏连贯性,增加了梳理的困难。

第三,从隋唐到元代,伴随着教育制度化程度的提高,

相应的历史记载也有专门化趋势。在正史的修纂方面,《选举志》的出现,标志着教育制度的记载开始趋于专门化。^①同时,流传下来的典籍的增多,也为教育制度的研究提供了更为丰富的材料。尤其是一些大型政书和类书的出现,不仅提供了同时或稍近时代教育制度变化的历史记载,而且收集、归纳了远古以来教育发展的史实。这一方面的典型代表,就是马端临的《文献通考·学校考》。除此之外,地方志和家谱、族谱的纂修,以及数量不断增多的时人文集和奏疏,也保留了不少教育制度发展方面的材料。

第四,从明代到清末,传世典籍的进一步增多,使得有关教育制度的记载相应详密。值得注意的是,除地方志的大量修纂为我们提供了丰富的地方教育发展的资料外,有关学校教育状况的专门志书也大量出现。如记载国学教育的志书《南雍志》、《明太学志》、清《国子监志》,以及各种书院志,就是这一类型的图书。

第五,1862年京师同文馆的建立,标志着中国的教育制度发展开始迈向近代学制的建设。由于这种变化,近代教育制度记载的专门化程度就得到了进一步提高。而时代较近、学制本身的系统性,以及文献记载详细等条件,也为近代教育制度的研究提供了相当的优势。

虽然时代愈后,有关教育制度的历史记载也就愈多、愈详细、愈专门,但相对于教育发展的实际情形来说,这些记

^① 正史中出现《选举志》,始于北宋修纂的《新唐书》。这种做法,显然是受唐代杜佑《通典》、五代末王溥《唐会要》等书中将选举、学校独立出来的影响。

载还是相当粗糙的。原因就是,这些记载更多地局限于对国家制定和调整教育部署的记载,而缺乏制度实行情况的实录。与此同时,由于当时的国家政体并没有给教育提供独立发展的前提,有关教育的政策又总是与上层人物治理国家的其他政策相牵连。这一点削弱了一些专门志书记载的专门性,从而也削弱了这些志书在实际研究中更广泛应用的价值。

教育制度本身发展的复杂性与相应历史记载的缺乏,直接导致了教育制度研究的匮乏。这种匮乏,不仅表现在专门制度史研究的缺乏,而且表现在多数研究乃是停留在重叙正史、政书、类书等的相关内容,或是穿插于教育家、教育思想的研究中。

本世纪初,黄绍箕、柳诒徵撰成《中国教育史》,这是第一部由国人撰述的中国教育史。在这部仅仅涉及先秦时代教育的著作中,黄、柳将教育制度、教育家、教育思想穿插在一起进行叙述,而没有对相关内容进行清晰的区分。1916年,郭秉文的《中国教育制度沿革史》^①问世。该书叙述了远古至中华民国初年之间教育制度的发展沿革,是我国第一部具有通史性质的中国教育制度简史。但仅约5万字的篇幅,详于近代以来新教育制度的发展缘起与过程,实际上属于一种断代研究。

二三十年代,中国教育史研究进入了一个辉煌时期。

^① 原名《Chinese System of Public Education》,1915年由哥伦比亚大学师范学院出版,1916年商务印书馆出版其中译本时用了现在的书名。

其中教育制度的研究,除了在有关教育通史综合研究的著作(如王凤喈的《中国教育史大纲》、陈青之的《中国教育史》、陈东原的《中国教育史》等)中进一步得以扩展外,教育制度史的专题或断代研究成果也大量涌现,如《中国近代学制变迁史》(陈宝泉,1931年)、《中国学校制度》(周予同,1931年)、《中国学制史》(蔡芹香,1933年)、《中国近代教育制度》(姜书阁,1934年)、《中国教育行政制度史略》(薛人仰,1934年)、《中国书院制度》(盛朗西,1934年)等等。应该说,这一时期教育制度的研究,在拓展研究的范围、思路和强调研究的实证性方面,都为后代的研究提供了不少优秀的范例。其中有些成果,直到90年代还被相关的研究所征引。^①但同时,大多数的研究,要么将精力主要投放于近代教育,要么依然局限于对正史、类书、学校志等资料的归纳,影响了研究的深入。^②

中华人民共和国建立以后,由于多种原因,中国教育史、特别是中国教育制度史方面的研究仍然不多。“文革”结束后,一批60年代初编写的教材相继在70年代末和80年代初出版。其中,顾树森的《中国历代教育制度》(1981年9月江苏教育出版社出版)是这一阶段教育制度研究的代表作。该书不仅系统划分了中国教育制度发展变化的8个阶段,而且对不同阶段的教育制度提供了不同的研究重点。如西周时代将重点放在学校;汉魏时代则兼及选举制度;隋

① 如王兰荫的《明代之社学》一文。

② 以上有关中国教育史研究的事实叙述,参考了杜成宪、崔运武、王伦信的《中国教育史学九十年》,华东师范大学出版社,1998年版。

唐至明清,则包括学校、科举和书院 3 个方面。这种划分,实际上体现了著者对中国教育制度研究对象和范围的理解。

80 年代中期以来,以《中国教育通史》(毛礼锐、沈灌群主编,山东教育出版社)的出版为标志,中国教育史研究进入繁荣时期。就教育制度方面的研究而言,《中国教育通史》在总结以往研究成果的基础上,建立起了一个从文教政策、官学、私学、取士制度等方面研究古代教育制度的基本模式。与此同时,断代史、专题史、地方教育发展史等方面,都不断有论著出版。教育制度史料的整理也取得了前所未有的成果,如《中国古代教育文献丛书》、《中国近代学制史料》、《老解放区教育史料》、《中国教育大系·历代教育制度考》等。

虽然如此,中国教育制度的研究,整体上依然非常薄弱且缺乏系统性。除近代学制、书院方面的研究已有大型的成果,顾树森《中国历代教育制度》的出版和重印外,自 80 年代以来,还没有一部更深入、系统的通史性专门著作出现。究其原因,一方面,作为制度研究更为强调的实证资料难以突破,无疑限制了制度史研究揭示制度发展历史面貌的程度,也限制了研究的深度;另一方面,如何切入制度史的研究以将其推向深入,这一问题也没有解决好。

基于这种情形,近年来,我们进行了较大规模的教育制度史资料整理工作(如《中国教育文献丛书·历代教育制度史料》、《中国教育大系·历代教育制度考》等),为组织撰写一部教育制度通史提供了必要的基础。

根据过去的研究和对相关史料的整理,我们将这部中国教育制度通史研究的主要内容确定为6个方面,即:(1)教育政令;(2)学校教育制度;(3)书院制度;(4)选举考试制度;(5)家庭教育;(6)社会教育。前4项内容,是构成中国教育制度发展的主干内容,也是我们研究的重点。由于教育制度变化的实际情形和历史记载的差异,实际的研究过程中,这6个方面会因时代的不同而有相应的变化。

二

一般说来,制度的根本特征,在于它具有规范性和系统性。在其规范性方面,无论是法制性教育制度,还是惯例性教育制度,都具有比较浓厚的强制色彩。这种强制,通常是由制度制定机构的权威性(如国家),或制度在持久的形成、维系过程中凝固的权威性予以实施的。因此,制度之成为制度,本身就必须有一个制度化过程。不仅如此,一项制度确立后,还会在具体的实施过程中被调整、变异乃至废弃,而被另外的制度化了的内容所替代。基于这一点,制度史的研究,就不能仅仅局限于成文的制度本身,还需要涉及制度化过程。

毫无疑问,制度之为制度,它首先是一种理念化的内容。同单一的学术观点表达和纯粹的理论研究不同,制度的理念化并不意味着制度仅仅是一种理念,恰恰相反,制度的理念化乃是为未来实践活动提供的一个坐标,根据这个坐标,相应的实践活动都会在其中获得相应的位置。因此,制度又带有显著的可操作性。这种可操作性,为制度提供