

ZHONGGUO JIAOYU
ZHOUQI LUN

中国教育周期论

一部中国教育史，同时是一部教育兴衰史。本书从“大历史”的角度出发，运用计量历史学的工具，探讨了中国古代教育发展的周期问题，阐发了支配中国教育周期性变化的长期、结构性的因素，对于中国教育史做了宏阔而富于新意的描述，提供了认识中国古代教育的崭新视角。

姜国钧 / 著

中国教育史哲（第二辑）



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

ZHONGGUO JIAOYU
ZHOUQILUN

中国教育周期论

姜国钧 / 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

中国教育周期论/姜国钧著. —北京:北京大学出版社,2005.8

(中国教育史哲丛书)

ISBN 7-301-09458-2

I. 中… II. 姜… III. 教育史-研究-中国-古代 IV. G529.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2005)第087250号

书 名: 中国教育周期论

著作责任者: 姜国钧 著

丛书策划: 刘 军 周雁翎

丛书主持: 刘 军

责任编辑: 刘 军

文字编辑: 蒋静忠

标准书号: ISBN 7-301-09458-2/G·1586

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路205号 100871

网 址: <http://cbs.pku.edu.cn> 电子信箱: zyl@pup.pku.edu.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767346

排 版 者: 北京高新特打字服务社 82350640

印 刷 者: 北京中科印刷有限公司

经 销 者: 新华书店

787毫米×1092毫米 16开本 13印张 247千字

2005年8月第1版 2005年8月第1次印刷

定 价: 28.00元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,翻版必究

序

教育发展有无周期？如果有，这种周期性的盛衰变化能否被认识并加以描绘？把握教育发展周期又有何价值？——这是《中国教育周期论》作者在思考，同时也引起人们思考的问题。放在我们面前的这本著作就是作者所做思考的一个阶段性成果。

远在人类的早幼年代，日月的东升西落、花草的春荣秋败就已引起人们的关注和兴趣，如此日复一日、年复一年的周而复始，让人们感受到大自然循环变化的不可抗拒，即所谓“天运有常”。随着认识水平的提高和眼界的扩大，人们对周期现象的认识从自然扩展到社会。中国古代早期典籍《易经》从第一卦乾、第二卦坤起始，至第六十三卦既济、第六十四卦未济告终，既表示一个旧过程的完成，也预示一个新过程的开始，分明描绘出一幅人类社会实践活动周期性推进的图景。这样的认识由于后世历代王朝兴衰更替的事实而得到强化。于是，就有了《左传》“其兴也悖焉”、“其亡也忽焉”的告诫，就有了1945年夏发生在延安窑洞里黄炎培和毛泽东的那场著名对话及其历史的“周期率的支配力”的著名论断。

对这个问题，西方的哲人也表示出同样的兴趣。古希腊思想家由自然得到启示，认识到生活中没有什么东西是持续不变的。但是人类历史的变化又是如何在发生呢？他们倾向于认为类似的前因会导致类似的后果，变化的节奏很可能重复：“摆朝着一边摆动得太远了，所以就会朝着另一边摆得同样远。”^①这种被后人批评为历史的“圆运动”的观念在近二千年后受到冲击。18世纪20年代，意大利人维科指出，历史的某些时期具有一种普遍性质，它浸染着每一个细节，这些相似的时期倾向于以同样的次序重复出现。然而，这种周期性运动并非周而复始的单纯循环，“它不是一个圆而是一个螺旋：因为历史决不重演它自身”。^②此后的二百多年间，“螺旋式上升”成为有相当影响的历史发展观。

正因为自然事物和人类历史周期性现象的存在，才引发人们的探索和研究兴趣，这种兴趣表现了人类对自身认识的意图。本书无非是作者出于对本民族教育发展历程的关切而作出的一种探索而已。

既然历史发展存在着周期现象，古往今来的无数学者都希望能够对之深入思考乃至描绘出它的变化轨迹，并加以解释。《左传》之论未尝不是一种解释，其实早在《尚书》中就已记载了周公教诲幼小的成王所作的类似论述。但是中国历史上的此类论述更多地是从政治和道德意义上去思考问题，论者多是为了

① [英]柯林武德著，何兆武、张文杰译：《历史的观念》，商务印书馆1997年版，第55页。

② 同上书，第113页。

总结朝代的兴亡之道而求得当时政权的长治久安,故而本质上是反历史的。那么,又该如何去认识和描绘出历史的这种周期性变化呢?我国在20世纪80年代的“文化热”中有过一项著名的研究,即运用系统论方法,尝试建立数学模型去描绘出中国古代王朝兴衰更替的周期性变化轨迹^①。这项研究颇令人耳目一新,但受人诟病也多,批评者的理由十分充分:人类历史现象与科学现象根本上不可同日而语,运用科学方法像科学研究那样去研究历史首先已经误入歧途!但这样的批评并未打击人们的积极性,我们看到从哲学、经济学、科技史等不同学科探讨历史发展周期者前赴后继、不乏其人,如今又多了一项教育发展周期的成果。这无非表明:问题实在是太吸引人了。

本书的研究思路仍开始于数量统计,将中国古代教育历史上有关思想创新和制度创新等质的事实,量化为可据以进行统计处理的数据,进而描绘出教育发展变化的周期性曲线,由此论定中国古代教育的三个发展周期。由质而量的转化处理工作可称费尽心力,工程巨大。然而,如果作者的工作仅至于此,那么就比前人没有多少进步。作者深谙西方史学史上实证主义历史哲学的遭遇和困境,也了解当今史学的发展趋势和人文追求,于是在数据统计之外寻求建立一套解释体系,而不仅仅满足于让数据和曲线本身说话,这就有了他关于“教育结构坍塌与重建”的理论,即从“人心”“人性”的嬗变中寻找教育周期性变化的内在依据,同时也并未忽略政治、经济等外部影响因素。尽管本书在数据的产生、周期的概括和对周期的解释方面确也存在可以商榷之处,但它仍旧提供给读者不少新的历史信息。对于问题的解决来说,一个实际行动毕竟比一打意见来得有意义。

本书是作者在其博士学位论文基础上修改完成的。从以此为论文题目到研究和写作过程,再至论文完成,善意的质询之声不绝于耳。确实,历史研究与科学研究是那样的不同,而教育的历史周期研究给人的印象似乎是为了能够像科学研究那样去把握规律、预知未来。在与作者的多次交流中,有一个认识我们始终十分明确,即“历史总是在创造着新事物,所以周期性的规律更不容许我们预示未来……真正的历史学家是从来不作预言的”。^②那么,不顾人繁事富,费心费力进行教育发展周期研究究竟意欲何为?这个问题作者用整整一本书的篇幅在努力地作出回答,不妨让我们跟随作者走进中国古代的教育历史。

“嚶其鸣矣,求其友声。”

是为序。

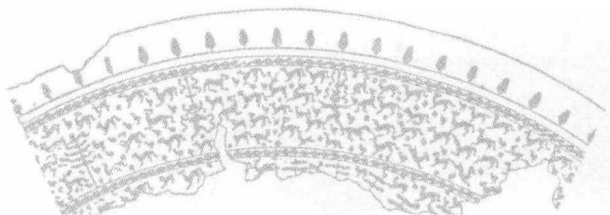
杜成宪

于华东师范大学教育学系

2005年7月

① 参见金观涛、刘青峰:《兴盛与危机》,湖南人民出版社1984年版。

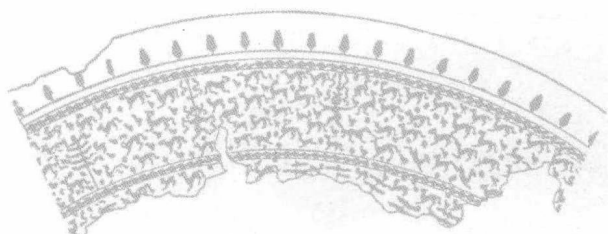
② [英]柯林武德著,何兆武、张文杰译:《历史的观念》,商务印书馆1997年版,第113页。



绪 论 问题与方法	(1)
第一节 盛衰之谜	(3)
第二节 工具理论与理论工具	(6)
第三节 教育发展周期及其划分的依据	(15)
第一章 中国古代教育发展周期划分	(19)
第一节 教育名人统计及分析	(21)
第二节 结构性因素统计及分析	(25)
第三节 教育规模描述及分析	(29)
第四节 教育发展周期与教育史分期	(42)
第二章 教育结构的坍塌与重建	(51)
第一节 引言	(53)
第二节 从反思西周礼教到确立两汉名教	(57)
第三节 从反思两汉名教到确立多元融合的唐代教育	(79)
第四节 从反思唐代教育到确立理学教育	(96)
第五节 乱世思想创新的艰难与隐忧	(116)
第六节 教育结构坍塌的内在原因	(118)
第七节 小结	(121)

目 录

C O N T E N T S



第三章 影响教育发展周期的外部因素	(131)
第一节 王朝盛衰与教育盛衰	(133)
第二节 经济发展与教育盛衰	(145)
第三节 大易哲学与教育之绵延	(154)
第四章 中西教育发展周期比较	(167)
第一节 中西教育发展周期的统计现象	(169)
第二节 断裂与绵延:中西教育发展的重大差异	(171)
第三节 陡坡现象:中西教育近代化是如何起步的	(178)
附录一 中国古代教育创新统计表	(183)
附录二 历代官学生员情况表	(189)
主要参考文献	(195)
后记	(199)





孔子退修诗书图

第一节 盛衰之谜

“盛衰之道,存亡之理,虽曰天命,岂非人事哉!”^[1]欧阳修写五代史,一唱而三叹。所唱者,极衰极乱之世,国命悬于一丝,尚有全节者三人、一行者五人存民族精神之血脉。所叹者,骨肉之恩几绝,夫妇之伦几乖,礼乐刑政几坏,中国几为夷狄。历史学家之所以要不断地求解盛衰之谜,是因为人类艰难前行的历史中,个人、家庭、民族、国家都被无情地卷入。骨肉相残,夫妻反目,朋友成仇,谁可以堪?个人面对这样的个体生命无法改变的历史,必然寻求“天命”的终极解答。历史学家则要超越个体生命的眼光,探求作为历史存在的生命本体所应具有的历史理性,以合乎历史理性的“人事”应对盛极而衰的历史大循环,从而拯救被无情地卷入历史洪流中的个体生命。天意从来高难问,尽人事而听天命,则不枉为天之生民。这是中国人的历史智慧和生存哲学。中国古代历史学家的关怀是一种人道的关怀。

天之道曰生,人之大德曰仁。生生则不息,人仁则久长。匹夫而仁,瓜瓞绵绵;君师而仁,国运昌隆。仁者,人也,但不是茹毛饮血的自然人,而是具有道德情感和理性能力的,能与他人一起过群体生活的社会人。这样的人是通过教育培养起来的。建国君民,教学为先。教育兴旺,志士仁人成就天下,国泰民安;教育衰落,奸佞小人充塞路途,政怠民怨。故此,欲从“人事”探求民族、国家的盛衰之理,首先要探求传承人类经验、完善人性、成就人生的教育活动的盛衰过程及其背后所隐藏的原因。

一部教育史就是一部教育兴衰史,教育由兴而盛,由盛而衰的过程所经历的时间即为一个发展周期。读中国古代教育史,能明显地感觉出先秦诸子、两汉经学、隋唐文教政策、宋明理学、明清启蒙思想曾推动一个又一个教育高潮的出现。由于以往教育史家所关注的多是一朝一代的教育事件、单个的教育思想家或教育流派,阅读教育史著作时产生的兴衰感是模糊的。一是边界模糊。一个周期从什么时候开始兴盛,什么时候达到高潮,什么时候跌入低谷,没有一个

较为明确的时间界限。二是特征模糊。一个周期何以区别于另一个周期,教育兴盛和衰落的标志是什么,原因是什么,没有人做过系统的研究。故此我尝试提出五个将要研究的问题:

问题 1:中国古代教育发展周期如何划分?

问题 2:中国古代教育盛衰的过程是怎样的?

问题 3:中国古代教育前后两个周期之间有什么关系?

问题 4:中国古代教育盛衰的原因是什么?

问题 5:中西教育发展周期有何异同?

提出问题意味着找到了一个新的判断的主项,或对某一判断的谓项产生了疑问。这是研究的起点,当然很重要。但更重要的是找出或确定判断的谓项,这是全部研究活动所要达到的目的。有两类问题具有理论意义。一类是质疑性问题:a 是否是 b? 一类是创造性问题:c 是什么? 质疑性问题不改变主项,只质疑已有判断的谓项的真实性。质疑性问题的答案必须是否定的,并且要重新陈述谓项,否则它仅仅是重复了谓项,原来的问题就变成了假问题。创造性问题提出新的主项,同时追问谓项是什么。创造性问题的答案必须是可质疑的,否则它就穷尽了真理,这是违背认识规律的,独断论者不容他人质疑,是对真理的戕杀;创造性问题的答案又必须是难以质疑的,否则它仍然是一个问题。

这里提出的五个问题都是创造性问题。这些问题的主项是一个个词组,内涵多,外延小。也就是说,只是组合了前人和时贤所提出的一些概念,使其成为一个新的主项,提出了一些针对性较强的问题。

由于所提出的问题都是创造性问题,至今还没有关于这些问题的直接论述可供参考。但组合为主项的“中国古代教育”和“周期”则是经常被提到的概念。有关“中国古代教育”的研究成果相当丰富,王炳照、阎国华先生主编的《中国教育思想通史》^[2]、李国钧、王炳照先生主编的《中国教育制度通史》^[3]都是 8 卷本的巨制。通史研究已展现出了中国古代教育发展势态的基本线索。但通史所关注的主要是一朝一代的教育制度和教育思想家的思想,缺少对更长时段内教育盛衰过程的现象、原因、特征的描述和梳理;对兴盛时期的教育关注较多,对衰落时期的教育关注较少;对单个的教育家有详尽的研究,对一个发展周期内教育思想的总体特征涉及不多。

自 1869 年门捷列夫发现元素周期律之后,“周期”研究已发展为周期科学。研究范围从自然现象扩展到社会现象,有冷暖周期研究、生命周期研究、经济周期研究、科技发展周期研究等等。^[4]其中与中国古代教育发展周期关系最为密切的有中国古代王朝周期律、经济和人口波动现象以及科技发展周期的研究。

黄炎培先生最先谈到中国历史的“周期律”。1945 年 7 月 4 日,黄炎培先生与毛泽东主席在延安的窑洞中有过一次长谈。黄炎培先生说:“我生六十多年,耳闻的不说,所亲眼看到的,真所谓‘其兴也浚焉’,‘其亡也忽焉’,一人,一家,

一团体,一地方,乃至一国,不少单位都没有跳出这周期率的支配。”^[5]“其兴也悖”、“其亡也忽”语出《左传·庄公十一年》:“禹、汤罪己,其兴也悖焉;桀、纣罪人,其亡也忽焉。”3000多年前的问题与今天的问题完全一样。“没有能跳出这个周期率”的论断找不出反证,惟周期有长有短而已。

金观涛、刘青峰先生的《兴盛与危机》对中国古代王朝周期性盛衰更替的现象作了系统的研究。^[6]书中运用系统论的思想论证中国古代社会是一个超稳定的结构。系统论的分析方法在研究历史的横断面时有其长处,但用来研究长时段的发展周期时不免对历史发展变化的一面注意不够而落入循环论的窠臼。

司马云杰先生从哲学的角度研究了中国历史的盛衰和文化的绵延,认为“历史的本质,不是物的存在,不是政治、法律、制度,而是人心人性。人心人性不仅最终决定着历史的本质,也决定了历史的盛衰”,“体统、纲领、礼教,是立国垂世的根本大计。纲领不正,则国家无把柄;而礼教衰,则国家无盛治”。^[7]是人心人性还是人的生产活动决定历史的本质,是历史哲学的根本问题。哲学的根本问题从来就有两种不同的认识。我们不必先有一个理论的预设,可以直接探讨教育盛衰的过程及其与王朝政治、经济发展的关系,从历史事实出发,看看人心人性和教育在中国古代数千年的历史进程中究竟处于何种状态和何等重要的地位。

傅筑夫先生研究了中国古代的历次社会经济波动。他认为,从秦汉到三国经历了三次巨大的经济波动,魏晋南北朝时期遭受大破坏,隋唐五代时期反复波动,宋代局部波动,元代大倒退,明清两代则只有小幅的波动。^[8]在自给自足的农业社会,由灾害和战争所造成的经济波动总是带来人口的波动。赵文林、谢淑君先生所著《中国人口史》^[9]对中国古代人口数作了统计并绘制出人口增长曲线。人口的波动与经济的波动一一对应。

陈文化先生统计中国古代科技成果数,绘制出一条曲线,据此提出中国古代科技的发展先后出现了春秋、战国秦汉、三国两晋南北朝、隋唐、宋元和明清六个高潮。^[10]

王朝周期律、经济和人口波动以及科技发展周期的研究有助于认识影响教育发展周期的外部因素。

历史分期特别是教育史分期对划分教育发展周期亦有重要的参考价值。关于中国古代教育史的分期,杜师成宪先生《20世纪关于中国教育史分期问题的探索》^[11]一文有专门论述。文章分析各种分期法之后,推重张瑞璠先生的分法:从原始自然形态的教育到学校的萌芽(原始氏族时代);官学制度的建立和“六艺”教育的形成(夏、商、西周);私人自由讲学的兴起和古代教育理论的奠基(春秋、战国);儒学独尊的学制系统的建立(两汉);学校教育从中衰到更高阶段的复兴(魏晋南北朝、隋唐);自由讲学之风的再起和教育理论的深化(宋、明);封建教育的没落和启蒙教育思潮的产生(明清之际到清前期)。这种以教

育历史事实的变迁为依据的分期法对研究教育发展周期很有启发。

钱穆先生将中国古代思想的发展分为三个时期六个阶段:先秦之际,诸子争兴,是为学术之始变;至于汉室,国力既盈,为结集综整之期。至晚汉、三国、两晋以往,又学术之一变;隋唐盛世,则又为一结集综整之期。至于十国扰攘,宋人积弱,迄于元明,则又学术之一变;康、雍、乾、嘉之际,又一结集综整之期。^[12]钱穆先生的思想史分期法特别重视思想文化的总体特征及其变化,对我们宏观地把握中国古代教育盛衰的过程和各个发展周期内教育思想和教育制度的总体特征具有重要的参考价值。

教育能够化民成俗,教育的发展必然引起风俗的变迁。张亮采先生的《中国风俗史》将春秋至明的风俗分为三个时代:自春秋至两汉为驳杂时代;自魏晋至五代为浮靡时代;自宋至明(此书作于宣统年间,只写到明)为由浮靡而趋敦朴时代。^[13]风俗变迁的三个时期与钱穆先生描述的思想发展的三个时期相一致。教育的发展是否也可分为三个周期,并与思想的发展和风俗的变迁相契合呢?

第二节 工具理论与理论工具

一、理论:工具还是结论

从事任何一项活动都要使用工具。选取什么工具取决于要解决什么问题。选取的工具不适合于解决特定的问题,就要改造工具。没有现成的工具可供选取,就要造出新的工具来。

思想活动的工具是语言。语言是一系列符号系统。特定的符号系统由特定的概念和语法规则(逻辑形式)组成。根据概念和语法规则的差异,语言可分为普通语言(日常语言)和理论语言,理论语言又可分为科学理论语言和普通理论语言。人文科学和社会科学使用普通理论语言进行思想活动。其语法规则与普通语言无异,概念的意义是研究者参照其在普通语言中的意义并根据研究者对研究对象的独特认识重新定义的。普通理论语言的概念、判断和推理是研究者创造性思维的成果。因此,普通理论语言首先是理论家的研究所得出的结论而不是约定俗成的、可随意使用的、像普通语言那样的工具。使用了某一理论家所创造的语言,是需要加以说明的,这是对他人劳动成果的尊重。

作为符号系统,理论语言又是理论思维的工具。任何一项研究活动必须使

用一个或多个符号系统进行思维,目的在于使所使用的符号系统发生某种改变,使其变得更加丰富,更加完善。总之,理论研究是这样一种活动:它以一个或多个学科领域的语言为工具,研究某一问题,从而创造出新的概念、判断,解答所提出的问题。

所使用的理论工具无论多么深奥、多么富有创造性,只要研究者不质疑其真实性和合理性,就不是创造性地使用了理论工具。提出的问题无论看上去多么有创造性,只要得出的答案是容易质疑的,就不是创造性地丰富了理论语言。前者患有理论工具崇拜症,只能做贩卖理论的工作而不是理论工作。后者仅仅是缺乏理论思维能力,是值得同情的。

严格说来,任何一项理论研究都没有现成的工具可用。同样的工具只能复制出同样的产品,这在生产活动中是允许的,而在理论研究中是毫无意义的。但理论工具是一种非常复杂的工具体系,因此从理论上讲,任何一种理论工具或这一工具的某些部分,都可以被纳入另一种理论工具体系中。

二、长时段理论在本研究中的应用

第二代年鉴派大师布罗代尔在《历史科学和社会科学:长时段》一文中提出历史研究的三个转向:从“政治时间”转向“社会时间”和“地理时间”,从“事件的历史”转向“结构的历史”和“势态的历史”,并最终把史学研究对象从具体和个别转向抽象和一般。^[14]随后,第三代年鉴派大师菲雷将计量方法引进长时段史学,提出计量史学的理论,指出“计量史学最一般的和最基本的愿望是将历史事实组成均匀的可进行比较的单位所构成的时间系列,同时能够通过特定的时间间隔——通常以年为单位——来衡量这些历史事实的演进”。^[15]六七十年代,计量史学受到欧美史学家的普遍欢迎。由于计量方法的使用,经济史、人口史、政治史的研究取得了前所未有的成就。正如英国著名史学家巴勒克拉夫指出的:“就方法论而言,当代史学的突出特征可以毫不夸张地说是所谓的‘计量革命’。”^[16]但菲雷自己已注意到:“由于具体状况的原因(资料的不可弥补的空白)或质的原因(被研究的现象具有无法转换的定性本质),系列史对处理涉及历史现实的一些重要部分无能为力。”^[17]

中国古代教育发展周期的研究是对以世纪为单位的长时段历史的研究,不可能用考证的方法去发掘几千年的与教育盛衰有关的历史事件,也不可能用实证的方法去叙述已发掘出来的与教育盛衰有关的全部历史事件,而只能将关注的焦点集中在教育发展势态和那些在长时段内变化缓慢的、对教育发展起支配作用的结构性因素。“势态史”和“结构史”的研究又很有必要借助计量的方法简化历史事件,使教育历史的一般特征直观而简洁地呈现出来。我并不关心计量史学家研究欧洲历史所得出的结论,更不会拿其中的某些观点来解释中国古代教育发展周期,但长时段计量研究的统计方法以及以问题为线索,着重于分

析和论述的方法将被采用。

长时段史学有意避免叙述史实,试图把历史研究对象从具体和个别转向抽象和一般。这是不能照搬的。计量方法抽象掉了统计事实的某些质的规定性,从而反映出某一特性的一般趋势。这种抽象与马克思在《〈政治经济学批判〉导言》中所说的“完整的表象蒸发为抽象的规定”^[18]是不同的。马克思所说的思维逻辑运动中的第一条道路是一层一层地抽象掉表象和特殊性,不断地向上追寻,形成塔式的概念体系。因而塔尖的概念是内涵最少、外延最广、最抽象、最本质的概念。以此为逻辑起点的第二条道路则不断展现出越来越具体的概念,形成复杂的思想体系。数字和曲线所描绘的只是全部事实中某些现象的一般特征,而不是本质属性。它虽然比单个事实更具有一般性,更能窥见全豹,在思维活动中比例证法更为有效,但由于它既抽象掉了其他大量事实,又不能步步通向本质,因此只能作为历史研究的辅助手段。我们在运用计量法描述中国古代的教育发展势态之后,将展现必要的实证史料,使粗略的统计描述显得充实和丰满,以期“真了解”古人之学说、历史之真相。

三、“真了解”之法在本研究中的尝试

王永兴先生总结陈寅恪先生的治史方法为:宋贤长编考异之法;神游冥想真了解之法;总汇贯通之法;时间、地点、人事之法。^[19]关于“真了解”之法,陈寅恪先生在《冯友兰中国古代哲学史上册审查报告》中写道:

凡著中国古代哲学史者,其对古人之学说,应具了解之同情,方可下笔。盖古人著书立说,皆有所为而发。故其所处之环境,所受之背景,非完全明白了,则其学说不易评论。而古代哲学家去今数千年,其时代之真相,极难推知。吾人今日可依据之材料,仅为当时所遗存最小之一部,欲借此残余断片,以窥测其全部结构,必须具备艺术家欣赏古代绘画雕刻之眼光及精神,然后古人立说之用意与对象,始可以真了解。所谓真了解者,必神游冥想,与立说之古人,处于同一境界,而对于其持论所以不得不如是之苦心孤诣,表一种之同情,始能批评其学说之是非得失,而无隔阂肤廓之论。否则数千年前之陈言旧说,与今日之情势迥殊,何一不可以可笑可怪目之乎?但此种同情之态度,最易流于穿凿附会之恶习;因今日所得见之古代材料,或散佚而仅存,或晦涩而难解,非经过解释及排比之程序,绝无哲学史之可言。然若加以连贯综合之搜集,及统系条理之整理,则著者有意无意之间,往往依其自身所遭际之时代,所居处之环境,所熏染之学说,以推测解释古人之意志。由此之故,今日之谈中国古代哲学史者,大抵即谈今日自身之哲学史也;所著之中国哲学史者,即今日自身之哲学史者也。其言论愈有条理统系,则去古人学说之真相愈远;此弊至今日之谈墨学而极矣。^[20]

陈寅恪先生之“神游冥想真了解”绝非用想像填补历史空白,其大义有二:于古人所处之环境理解古人,而不是用今人的观点批评古人;于历史事实中求结论,而不是将历史事实填入构建的逻辑系统中。历史学家既要把纯粹的逻辑思考留给哲学家,也不能跟在哲学家后面做验证哲学观点的工作。历史研究应多一些感悟,神游于古往今来,发亘古之幽思,悟人生之真谛。

四、统计例证法

自诞生之日起,人类就在不懈地探索现象背后的本质。西方古典哲学大都循着柏拉图指引的道路向上追寻,一层一层地抽象掉现象的特殊性,以获得最一般的理念。佛家主张“四大皆空”,否定现象的意义,目的在于破解人们对现象的执著,觉悟真如。中国古代的圣人则努力为纷繁复杂的现象建构不变的秩序——伦常。

探求本质是哲学家的天性,但哲学家所真正关心的是现象或者说生活世界。他们不满于生活世界的混乱无序,不断追问生活的意义和目的,试图用他们所建构的理念指引人们过一种合规律合目的的生活。他们与常人一样在生活,所不同的是他们过的是一种思考的生活。

一切研究都从现象开始。不合理的现象让人愤慨,找不到理由的现象让人困惑,二者都让人产生怀疑。理论家由怀疑而思考,进而建立起他们的理念世界。再用他们的理念观察现实,原来认为合理的很多现象现在都不合理了。于是他们虽不再困惑,但更加愤慨。其势与现实相对立。因此,理论研究之路是艰辛的,更是艰险的。

“开辟草昧,岁纪绵邈,居今识古,其载籍乎?”^[21]人生也有涯,惟载籍能把我们带到遥远的草昧时代,在我们面前展开辽阔的空间。深邃的时间和宏大的空间,让我们产生崇高的美感。关注历史现象因此少了许多愤慨,但又多了许多困惑;少了一些艰险,但又多了一些艰辛。对一时一地一事作详细的考证和记录已相当困难,更难的是从长时段、跨地域、纷繁复杂的历史事件中抽绎出共同的特征、一般的法则和普遍的规律。因此,正如李开元先生所指出的,目前宏观的高层史学理论大体有三个共同特点:“一、皆是一种总体性的假设;二、其理论之意义局限于通史之一般性解释,和实际进行的实证性历史研究难以建立相关关系;三、这些理论皆非出于从事实证研究的历史学者之手,其立论的根据是非常间接的。也就是说,这些理论皆是次生性的推论和假设,是无法还原到较低层次的史学研究中求得实证的。”^[22]李开元先生进而探讨了一种有助于贯通高层史学、中层史学和基层史学的方法:统计例证法。这种方法将计量方法与传统的例证法结合起来,在统计的基础上再加以例证。^[23]统计例证法既避免了高层史学研究中传统例证法证据无法详举,论证的问题不能直观表现的缺点,又避免了统计法难以与基层史学贯通、空疏无物、大而不当的缺点。可以这

样说,统计例证法是一种将计量史学的方法与“真了解”之法结合在一起的研究长时段历史的有效方法。

五、论评工具:教育是完善人性的活动

统计和例证都是对历史事实的描述,最终还是要对历史事实作出论述和评价,否则所写的历史就是柯林武德所说的“剪刀加糨糊”了。问题的关键是,论评工具或当代的思想是否来自所要论评的历史。如果纯粹是外来的(基于他国历史的),则难免有陈寅恪先生所说的“隔阂肤廓”之感。因此,我试图创立一种既是当代的又是根源于历史的,既是中国的又不排斥西方的论评中国古代教育发展周期的工具。

人性论是中国古代教育思想的理论前提。研究中国古代教育思想史首先要对人性及其与教育的关系作出思考。

1. 老子教育思想的启示

老子说:“道生一,一生二,二生三,三生万物。万物负阴而抱阳,冲气以为和。”^[24]“和”就是和谐,“生”就是创造,和谐与创造互为前提。新事物在阴阳和合中诞生,又向阴阳两极转化,最终达到新的和合。自然和人类社会生生不息,蕴藏着无穷的创造力,总是处在生化和合、发展变化的运动过程中。因此,创造是存在的本质规定性,创新教育是人的本性所提出的要求。“万物负阴而抱阳,冲气以为和”,总是处在相对稳定的和谐状态。因此,和谐同样是存在的本质规定性,和谐教育同样是人的本性所提出的要求。

和谐教育与创新教育二者不可偏废。只追求和谐,社会将相对稳定地停留在某一发展阶段。由于创造是存在的本质规定性,只追求和谐,必然要人为地扼杀新生事物,必然产生专制。也正因为创造是存在的本质规定性,在只追求和谐的专制制度下必然有反抗。只追求创新,社会将处在分化对立的混乱中。由于和谐是存在的本质规定性,只追求创新,必然会人为地破坏自然和社会的和谐,因而导致混乱。也正因为和谐是存在的本质规定性,大混乱(往往是战争)之后必然会建立起新的秩序。

“二”是对世界多样性和丰富性的高度哲学抽象。孤阴不长,独阳不生。孤阴独阳谓之同。“和实生物,同则不继。”^[25]有阴有阳,才可能有阴阳和合,才可能生育万物。因此,教育要追求的目标是多样化和个性化。多样化和个性化是和谐与创新的先决条件。作为独立的个体,需要全面发展;作为群体中的一员,应该具有鲜明的个性。统一的内容、统一的方法、统一的模式,只能培养出统一的人才。一模一样的人生生活在一起,天天重复着同样的活动,如同在荒漠中沿着既定的直线不停地跨步。这种孤独和乏味最终将摧毁人的生命。生命本是丰富多彩的,因材施教,长人所长,生命的色彩将更加绚丽,由个体生命所构成的社会将如同春天一般百花争艳、生机勃勃。