



喻本伐

熊贤君

著

华中师范大学出版社

中国教育发展史

中国教育在中
西文化碰撞中痛苦
地思考和抉择，在
苦难中涅槃。本书
以教育的萌生、定
型、拓展、衰落和
更生的规律，阐述
了教育与华夏文化



特质形成、传递与
嬗变的方方面面的
关系，在教育主体
价值的确定与教育
思潮为研究考察的
整体等方面，多有
创新突破……



中国教育发展史

100

[illegible]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

G529/5

2000

卮本伐 熊贤君 著

中国教育发展史

华中师范大学出版社

(鄂)新登字 11 号

图书在版编目(CIP)数据

中国教育发展史/喻本伐 熊贤君著

—武汉:华中师范大学出版社,1999.6

ISBN 7-5622-1564-2/G·763

I. 中… II. ①喻… ②熊… III. 教育史…中国

IV. G529

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 15655 号

中国教育发展史

©喻本伐 熊贤君 著

华中师范大学出版社出版发行

(武昌桂子山 邮编:430079)

新华书店湖北发行所经销

湖北开元印刷有限公司印刷

责任编辑:程继松

封面设计:蔡跃华

责任校对:启 颢

督 印:方汉江

开本:850×1168 1/32

印张:19.5 字数:506千字

版次:1999年6月第2版

2005年9月第3次印刷

印数:7 501-10 500

定价:25.00元

本书如有印装质量问题,可向承印厂调换。

序

教育的历史比人类社会的历史更长。恩格斯曾指出：人的形成经历了三个发展阶段：攀树的猿群——正在形成中的人——完全形成的人^①。完全形成的人的出现以工具的制造为标志，这就是人类社会的开端。考古学家关于这个开端的时间说法不一，有人说距今 100 多万年，有人说距今约 300 万年。这就是人类社会的历史。

在第一把粗笨的石刀被制造出来以前，正在形成中的人已经利用天然工具木棒和石块从事劳动。正是这种不完全意义上的劳动，推动了正在形成中的人从猿到人的转变。正在形成中的人在劳动过程中逐渐扩大了眼界，在自然对象中逐渐发现新的以前所不知道的属性，积累了经验，并逐渐体验到彼此结合、共同协作的必要性，相互之间的交往关系更加密切，具有了社会性的萌芽。正在形成中的人的简单的劳动经验、对自然属性的粗浅认识和群体协作的习惯，都必须传授给下一代，这就产生了对教育的需要。语言的产生给正在形成中的人对下一代的教育提供了起码的条件。于是教育就产生了。语言和教育都不是产生于人类社会已经形成之后，而是产生于人类社会形成之前，产生于正在形成中的人^②，即产生于恩格斯所说的“人类的童年”^③。

① 《马克思恩格斯选集》，人民出版社，1975 年版，第 3 卷，第 508～520 页。

② 参考滕大春主编《外国教育通史》，山东教育出版社 1990 年版，第一卷中拙著第 1 章“原始社会的教育”。

③ 恩格斯在《家庭、私有制和国家的起源》中称原始社会蒙昧时期低级阶段为“人类的童年”，史学界认为这个时期即正在形成中的人的发展阶段。

由此可见，最广义的教育史应该从正在形成中的人的教育开始。但是，我们现在对原始社会的教育尚且只有一点朦胧的推测性的认识，对于正在形成中的人的教育就更加无所知了。我们现在能够确知的，只是有文字记载的教育史。从时间上说，这段教育史也许还不到全部教育历史的千分之一。

对于有文字记载的教育史，世界各民族都各有其创造、经验和贡献，他们的智慧结晶是全人类的共同财富，应该受到尊重和发扬。但是中国教育史在整个世界教育史上具有独特的地位和价值，不是任何其它国家或民族的教育史所能比拟的。这是因为，在世界各民族的教育史中，最古老、最悠久而且一直绵延不断、继续发展直至今日的，唯有中国教育史。这是世界教育史上绝无仅有的历史事实。

纵观古代世界，文明发展最早的地区有五：即两河流域的苏美尔文明、古代埃及文明、古代印度文明、古代中国文明和古代克里特文明。其中前四个文明古国都在世界的东方，只有克里特是在西方。但是，克里特文明过早地由于迄今还不清楚的原因（有人推测是由于火山爆发）突然毁灭了，现在人们只能从地下掘出的古克里特文字（线形文字）和遗迹管窥古代克里特的模糊轮廓。至于古克里特人的教育状况，也许已经永远无法知道了。东方的四个文明古国也就是有文字记载的教育发达最早的地区，它们是有文字记载的世界文明和教育的发源地。在古代世界，它们都曾以其高度发达的文化和教育光芒四射，给蒙昧的人类以光明。后人深感遗憾的是，古代东方的四个文明古国中，除中国外，其余三个都因为异族入侵、国家丧失独立、民族遭受深重的灾难，致使其民族文化发展的历史中断。当这些古老的文明民族城破国亡、宗庙焚毁的时候，他们固有的文化还没有成熟到具有征服征服者的强大力量，军事上的战败者也是文化教育上的失败者。

古代两河流域的苏美尔人约在公元前 3500~前 3200 年便发明了象形文字，但在公元前 2000 年左右苏美尔人就在异族入侵下丧失独立。以后，公元前 19 世纪初，阿摩利人在原苏美尔人的地区建立古巴比伦王国，虽然巴比伦也曾对世界文明作出过不朽贡献，但在公元前 18 世纪中叶即亡于喀西特人，后来，迦勒底人、波斯人先后成为这块土地上的统治者。两河流域战祸频仍，历尽沧桑，数易其主，使古老的苏美尔文化成了徒令后人赞叹的一现昙花。古代埃及略晚于苏美尔人（公元前 3200~前 3000 年）便发明了象形文字，并发展了高度的文明和教育，埃及文明曾给萌芽中的西方文明以启迪，并留下了至今仍令人叹为观止的金字塔。但是，埃及这个光辉灿烂的文明古国，在公元前 18 世纪亡于苏克索斯人，公元前 7 世纪亡于亚述人，公元前 6 世纪亡于波斯人，公元前 4 世纪亡于马其顿人，公元前 30 年更最终丧失独立，成为罗马帝国的一个行省。民族的灾难使古老民族文化的发展遭受摧残。古代印度人在公元前 2500~前 1750 年创造了哈拉巴文化，但在公元前 1750 年这种文化突然中断了。雅利安人入主印度后，在公元前 6~前 5 世纪（孔子时代）创造了梵文，记录了《吠陀经》，佛教也在这时产生了。佛教的发展给印度的哲学、逻辑学、音韵学、文学、艺术、教育的发展给予了重要影响。但是，在公元 12~13 世纪，佛教在它的发源地印度绝迹了。佛教的中心转移到锡兰（今斯里兰卡）、中国的中原地带和中国的西藏。直到 19 世纪，佛教才又重新从锡兰传进印度。以后，印度又成为西方的殖民地。真是“历代兴亡多少事，悠悠，不断恒河滚滚流”。印度历史文化发展上的这种大起大落，忽兴忽废，时存时亡，无疑给印度民族文化的发展带来巨大创伤，使古代印度文明古老而又早衰，源远流而不流长。

在世界著名文明古国中，能够悠久而又绵延不断、源远流而又流长、古老而又风韵常存的，唯有中国文化以及这种文化所哺育

的教育。这是中国教育史的独特之处和优异之处。

在中国历史上，政治统治权也曾经在各民族间有过更替。一些在生产力和文化教育发展上较为落后的民族，也曾经是军事征服的胜利者，但这种征服却未能使中国古老文化教育的统绪中断，军事上的胜利者同时却是文化教育上的臣服者。中国古代的教育因其成熟、丰满、精深、博大和切用而具有强大的生命力、融化力、适应力，使之具有征服征服者的气概和自信。一触即溃的文化是没有深厚根基和内在力量的，中国古代文化教育之不曾被战胜，正在于它具有这种根基和力量。

古代苏美尔人、埃及人和印度人的文化教育都曾对邻近的地区发生影响，从而对世界文化教育的发展作出过不可磨灭的贡献。但是，它们之中没有任何一种文化教育曾经像古代中国教育那样给予邻近的国家和民族以如此巨大深刻的影响。中国的文字、学制、课程、教科书、教法和文化典籍，都被邻近的国家全盘移植，中国古代接受的外国留学生，其人数之众多，也是任何一个文明古国所不可企及的。这些史实从另一个侧面证明了中国古代文化教育的强大力量。中国的古代文化教育不仅是中国的，也是世界的。

西方的文化教育起步较晚，并且是在东方文化的影响下发展起来的。孔子时代，西方才形成以军事体育为中心的“学校”，以后逐渐发展成为独具特色的西方教育体系。它随着殖民主义的扩张侵略传布到世界广大地区。在漫长的历史时期内，中国的教育体系和西方教育体系构成世界教育史上自成系统、时间悠久而又影响巨大的两大系统，二者相互交融而又各自保留自己的特点。虽然伊斯兰教教育和佛教教育也各有其光辉的历史篇章。

和后起之秀的西方教育史相比，中国教育历史的特异之处是它的入世性、现实性，或曰世俗性、人间性。自从公元一世纪基督教产生之后，西方教育逐渐沦为宗教的奴仆。办学权被教会壑

断、教师被教士包办，教材的内容是充斥宗教迷信的宗教典籍，道德教育被宗教灌输取代。教会排斥一切《圣经》以外的书籍，扼杀一切独立思考，蒙昧主义笼罩着西欧。这种为了来世而扼杀现实人生的教育，在西方长达一千数百年。中国古代教育却相反，中国人是在尘世办教育，为尘世办教育，办尘世的教育。教育的使命在于改善现世的人生、现实的社会，促进社会的生存和发展。现世的人始终是教育的主体和目标。宗教始终没有在文化教育阵地上取得至高无上的垄断地位，人始终没有成为神的奴隶，宗教典籍始终没有在课堂占居主导地位。外来的佛教和土生土长的道教确曾对中国古代教育发生不小影响，但它们没有力量改变中国教育的尘世性，却是被中国传统的人的教育所吸收、融化、战胜。当基督教宣称“一切真理都已经在《圣经》上提出”，鼓吹“无知是信仰之母”、“先信而后知”的愚蠢口号时，中国在文化、学术、教育上却繁花似锦，争妍斗艳，异彩夺目。当基督教视一切独立思考为异端，靠宗教裁判所、火刑残酷钳制一切新思想的时候，中国教育家朱熹却倡导敢于议论前辈，敢于“另立新论”，并谓不敢轻议前辈，只会成就后生懒惰，即造就一代思想上的懒汉。这种熠熠生辉的真知灼见在同时代的西方基督教世界只会视为弥天大罪，人书俱焚。中国古代教育的入世性的特色是它的生命力的源泉之一。

中国实科学学校的出现、考试制度的完善、学校系统的形成，都早于西方数百年。在很长的历史时期内，中国的教学理论曾经是世界上最高水平的理论。孔丘、《学记》作者、胡瑗、朱熹、王阳明是杰出的代表人物。中国古代教学理论最有价值的特异之处是它把教学的重心放在“学”字上。教学，不是由教师把现成的知识灌输给学生，而是教给学生求学的门径、方法，教会学生自己学。中国古代教学论的精髓是学习论。学生道德品性的养成、知识的攫取、能力的增长，不是单纯消极被动地靠教师

“教”，而是靠学生在教师的指引下自己“学”。学习者的主观能动性、自动性被置于教育、教学过程的首位。“人皆可以为尧舜”，既是对教育作用的充分估计，也是对人的可塑性和巨大能量的深刻信念，更是对人的自觉努力的鼓励。“为仁由己，而由人乎哉”，“我欲仁，斯仁至矣”，说明道德修养全靠自己努力。“朱子读书法”不是教书法，强调的是学生自己刻苦钻研。“不曰如之何如之何者，吾未如之何也矣”，“举一隅不以三隅反，则不复也”，这是对学生的自觉性、能动性的厚望。即使在近代，西方教育理论中许多“教学原则”，也多是“教”的原则，而鲜有“学”的原则。因此，中国传统的教育理论遗产，未可一概加以否定。

俗话说，“好汉不提当年勇”。无情的历史并不给早熟的文化教育以永远世袭第一把交椅的特权。到了近代，中国落伍了。意味深长的是17世纪40年代这条公平竞争的共同起跑线。1640年，英国爆发革命，点燃了欢迎“近代”光临的礼炮。1644年，清王朝建立，强化了最后一个封建王朝的专制制度。资本主义生产的幼芽被摧残，民主政治的呼声被窒息，文化教育的发展萎缩了。颜元与洛克生活于同一时代，他们同是从古典主义教育到现实主义教育过渡时期的代表人物，在才气、远见、现实感、革新精神上，二人不分轩輊。然而，在清王朝反动专制政府的严密控制下，中国不可能出现卢梭式的人物，把前人的教育理论推向前进。西方勇猛奋进的300年，正是中国辗转呻吟的300年。中国的落伍，就在这300年。在这300年中，中国也有缓慢进步，但差距拉大了。300年历史，虚度了，浪费了。然而在5000年文明史中，300年只占6%。历史没有到达终点，竞赛仍在进行。只要我们奋力冲刺，差距是可以赶上去的。读完这本教育史，每个人都会激起这种强烈的自信。

1978年以来，中国教育史的研究取得了喜人的成就，12年

的成绩远胜于此前的 29 年，这是不争的事实。令人稍感不足的是，目前仍没有一本适合用作高等学校教材的中国教育史专著。原有的教材已落后于学科发展的新水平，有待更新、卷帙浩繁的新著超出了学生的时间、精力和购买力的限度；一些简史之类，失之“毋乃太简”；至于专题史、断代史、史料汇编，就更不适于用作教材。喻本伐、熊贤君二同志的新著《中国教育发展史》既是饱含新意的学术专著，又以其内容丰富、繁简适中、体系完整而适合于用作教材，正可满足目前的急需。

通读书稿以后，我觉得本书有如下一些特色：

一、本书在体系安排上作了新的尝试，突出了教育的相对独立性、教育自身发展的规律性和阶段性，而不是撕裂教育自身发展的历史关联，去屈从教育外部的历史事件，同时又注意了教育发展的历史大背景。

二、本书对历代学制的论述比较周详、完备、系统。且在前人基础上有所斟酌损益，对历史经验的总结匠心独具。

三、对教育思潮的论述，突破了以孤立的个人为中心的旧轨，本书注重上下衔接，纵横沟通，着力于剖解流派，考究源流，既溯其所自来，又辨其所当类，更明其所由去，读之颇觉脉络清晰，条理井然，褒贬有据，发人深省。

四、对各别教育家，作者摒弃了“一时代、二生平、三世界观、四教育作用、五教育目的……”的八股格式，而是区别对待。重点人物略述其生平，次要人物则开门见山，直陈其教育主张，不强行拼凑每个人物的世界观，不斤斤于在政治上给古人“定性”、定位。对于教育家的教育思想或主张，不是将内容硬性塞进现代教育学的框架，给古人披上时装，而是从实际出发，据史料立论，突出个性，从历史人物的原著中提取醒目的标题，避免了众人一貌。

五、本书对教育史实和历史人物的评鉴贯彻了历史唯物主义

原理，有阶级分析而不妄贴阶级标签；重视经济、政治对教育的制约而不轻视教育的相对独立性和自身特点；不以政治上的是非和世界观的高下定教育观的臧否；是其所当是而非其所当非。

六、本书文理通顺，文字简练、清新、活泼，可读性强。

喻、熊二君在高等学校从事中国教育史的教学和研究已届10年，二君根基扎实，好学刻苦，才思敏慧。他们的教学一直深受欢迎，在科研成绩上硕果累累。现在，他们将10年寒窗的心得凝聚成为本书，这是一个可贺的收获。当然，美玉难得无瑕，创造性思维亦难免偶有失察，求全责备适足以戕害创新。学无止境，安知来者之不如今也？应作者之求，姑为之序。

任钟印

1990. 12. 26

于武昌桂子山

目 录

甲编 学校教育的萌生期（远古—前 207）	（1）
第一章 教育的起源和学校的起始——远古至西周的教育 （远古—前 770 年）	（2）
第一节 教育的起源	（2）
一、教育起源的假说	（2）
二、教育与生存	（4）
三、一个没有了结的课题	（6）
第二节 萌芽形态的学校	（6）
一、正式教育萌生的土壤	（6）
二、文字的产生与学校的破土	（9）
第三节 夏商西周的文教政策	（13）
一、夏——“以射造士”	（13）
二、商——“以乐造士”	（14）
三、西周——“以礼造士”	（14）
四、选贤贡士制	（15）
第四节 夏商西周的学制及实施	（16）
一、夏商两代的学校名称及类别	（16）
二、西周的学制雏形	（18）
三、西周教育的实施概况	（20）
四、“三代”教育的总体特征	（21）
第二章 私学的勃兴——春秋战国时期的教育	

(前 770—前 221)	(22)
第一节 文教政策的纷乱与弱化	(22)
一、以礼为文, 以戎为主	(22)
二、崇法尚武	(23)
三、百家争鸣	(23)
四、养士用士	(24)
第二节 私学的产生和竞争性发展	(25)
一、官学的失修	(25)
二、私学的产生和类别	(26)
三、各家私学的异同	(29)
四、私学与官学特点比较	(30)
第三节 “官私联营”的稷下学宫	(30)
一、“官私联营”的性质	(31)
二、创立、发展与消亡	(32)
三、教学与学风	(32)
四、教师与学生管理	(33)
第四节 儒学教育思潮	(34)
一、源流	(34)
二、孟轲的教育思想	(35)
三、荀况的教育思想	(42)
四、《学记》的教育思想	(48)
五、先秦儒学“人文主义”的教育倾向	(51)
第五节 墨学教育思潮	(52)
一、源流	(52)
二、墨翟的教育思想	(52)
三、墨学“科技主义”的教育倾向	(58)
第六节 道家自然主义教育思潮	(59)
一、源流	(59)

二、老聃的教育哲学及主张	(60)
三、庄周的教育主张	(62)
四、道家“自然主义”的教育倾向	(64)
第七节 法家“法治”教育思潮	(65)
一、源流	(65)
二、商鞅的教育主张	(66)
三、韩非的教育主张	(68)
四、法家“权威主义”的教育倾向	(71)
第八节 孔丘的教育学说	(72)
一、论人性与教育的作用	(73)
二、论教育的对象和培养目标	(75)
三、教师的人格与专业素质	(78)
四、教学内容的道德中心主义	(82)
五、认识论与教学方法论	(84)
六、简评	(91)
第三章 官学、私学俱废——秦代的教育	
(前 221—前 207)	(94)
第一节 文教专制的全面实施	(94)
一、“崇法尚刑”的国策	(94)
二、废黜百家	(95)
三、焚书坑儒	(95)
四、“禁游宦”	(96)
五、“书同文”，“行同伦”	(96)
六、官学、私学俱废的文化蒙昧主义	(97)
七、秦代文教专制主义对后世的影响	(98)
第二节 教化和教育的实施概况	(99)
一、全面推行社会教化的空想	(99)
二、学室教育与吏员的选拔	(99)

三、设置博士在教育上的意义	(100)
四、蒙童教育和识字教育	(101)
五、私学的潜流	(101)
乙编 学校教育的定型期 (前 207—581)	(102)
第四章 学校教育的复兴——汉代的教育	
(前 207—220)	(104)
第一节 由宽松到一统的文教政策	(104)
一、汉初的黄老之术	(105)
二、罢黜百家，独尊儒术	(105)
三、今文经学与古文经学	(106)
四、察举（荐举）制度	(107)
第二节 官学制度与太学教育的肇基	(108)
一、官学系统	(108)
二、官学沿革	(109)
三、太学教育的肇基	(110)
四、教育行政管理制度	(114)
第三节 私学的复苏和发展	(115)
一、汉初私学的复兴及其原因	(115)
二、私学的类别	(115)
三、私家教学的特点	(116)
四、私学与官学并存和互为消长的发展规律	(117)
第四节 神学化的儒学教育思潮	(118)
一、源流	(118)
二、董仲舒的教育思想	(119)
三、《白虎通》简介	(127)
第五节 反神学的儒学教育思潮	(128)
一、源流	(128)

二、扬雄的教育主张	(129)
三、王充的教育思想	(131)
第五章 私学的相对炽盛——魏晋南北朝时期的教育 (220—589)	(138)
第一节 变幻与多元的文教政策	(138)
一、儒术独尊的破产	(138)
二、佛教的传播与观念的更易	(139)
三、道教的回应性发展	(140)
四、玄学的滥觞	(140)
五、儒、佛、道的兼容合流	(141)
六、九品中正制度	(142)
第二节 官学制度及实施概况	(143)
一、官学系统	(143)
二、官学教育的沿革及实施	(143)
三、北魏兴学	(147)
四、教学内容的变化	(149)
第三节 私学“百家”的复现	(150)
一、儒家私学及其办学特点	(150)
二、道家私学	(151)
三、佛教私学及其办学特点	(152)
四、综合性质的私学	(153)
第四节 玄学教育思潮	(154)
一、源流	(154)
二、王弼的教育主张	(155)
三、嵇康的教育主张	(157)
第五节 排佛斥玄的儒学教育思潮	(161)
一、源流	(161)
二、傅玄的教育主张	(162)