

区域教育的历史研究

主编 李国钧

# 教育政策与

# 宋代两浙教育

顾宏义

QIYU JIAOYU DE LISHI YANJIU

湖北教育出版社



全国教育科学九五规划项目  
上海市重点学科中国教育史基金项目

G529.44  
G498

区域教育的历史研究  
主编 李国钧

# 教育政策与 宋代两浙教育

顾宏义



\*20021108\*

湖北教育出版社



(鄂)新登字 02 号

图书在版编目(CIP)数据

教育政策与宋代两浙教育/顾宏义. —武汉:湖北教育出版社,2001

(区域教育的历史研究/李国钧主编)

ISBN 7 - 5351 - 3357 - 6

I .教… II .①顾… III .教育史 - 研究 - 华东地区 - 宋代 IV .G527.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 090870 号

出版 发行:湖北教育出版社  
网 址:<http://www.hbedup.com>

武汉市青年路 277 号  
邮编:430015 传真:027-83619605  
邮购电话:027 - 83669149

经 销:新华书店  
印 刷:湖北新华印务有限公司  
开 本:850mm × 1168mm 1/32  
版 次:2003 年 1 月第 1 版  
字 数:278 千字

(430034·武汉市汉口解放大道 145 号)  
4 插页 12 印张  
2003 年 1 月第 1 次印刷  
印数:1 - 2 500

ISBN 7 - 5351 - 3357 - 6/G·2704

定价:21.00 元

如印刷、装订影响阅读,承印厂为你调换

# ► 总 序

无论是历史上还是当代,中国教育发展的区域不均衡现象都是普遍存在的。通常人们总是把造成这种不均衡的原因归结成政治、文化、学术、军事、外来冲击等等所发挥的作用不同,并可以在相当抽象的层面上提供一些证明或推测。但是,这些证明或推测是否能在这些因素和区域教育发展不均衡之间建立起相关性,却很难依靠单纯的人为叙述就可以实现。而正是这种相关性的建立,才使得对教育发展的区域性特征的揭示成为可能。

## 一

“区域”(region)是地理学上常见的一种空间概念,通常指的是地球表面按自然地理特征而划分的地域单元,该地域单元在内部构成上总是具有均质性。作为这一基本含义的合理延伸,区域在其他学科上也有另外的一些表达。比如政治学上的“区域”通常是指行政单元,社会学和文化人类学则按照语言、民族等等来划分经济区域(如社会聚落),经济学上则按资源、市场、运输成本、人口等等来区分经济区域。因此,区域的划分虽然特别强调均质性,但这种均质性却并不一定限指该地区地貌特征的同—性。

与区域教育研究直接相关的划分概念是“文化区”。“文化区”的提法,其源头也许应该追溯到欧洲文化传播学派的“文化

圈”学说,而其直接的源头则是美国文化历史主义学派代表人物威斯勒(Clark Wissler, 1870—1947)和克鲁伯(Alfred Kroeber, 1876—1960)对“文化区”的研究与划分。文化传播学派是在批判先前的文化单线进化论的过程中形成的。以泰勒(Edward Burnett Tylor, 1832—1917)和摩尔根(Lewis Henry Morgan, 1818—1881)等人为代表的文化进化论者认为:社会与文化进化是一系列前后相继的、所有社会都必须经由的过程,虽然有不同文明发展中心,但这些中心所经历的发展阶段都是一致的。泰勒主张:“一方面,在文明中有如此广泛的共同性,使得在很大程度上能够拿一些相同的原因来解释相同的现象;另一方面,文化的各种不同阶段,可以认为是发展或进行的不同阶段,而其中的每一阶段都是前一阶段的产物,并对将来的历史进程起着相当大的作用。”<sup>①</sup> 摩尔根在《古代社会》(1877)中更是将这一发展过程具体化为蒙昧、野蛮和文明三阶段。作为对这种说法的批判和反动,德国人文地理学和文化传播学派的创始人弗里德里希·拉策尔(Friedrich Ratzel, 1844—1904)则通过绘制“文化特质”分布图,将分布最广的“文化特质”推定为最古老的遗迹,而强调文化在源头上的同一性,从而强调文化传播(diffusion)的作用。<sup>②</sup> 其后弗

① [英]E·泰勒.《原始文化》.中译本第1页.上海:上海文艺出版社,1992年。

② 传播学派有德奥派和英国派。德奥派的创立者为弗里德里希·拉策尔,这一派的主要人物有弗罗贝纽斯(拉策尔的学生)、格雷布内尔和奥地利“维也纳民族学派”领袖威廉·施密特(Wilhelm Schmidt, 1868—1954)。英国派的创始者为英国实验心理学剑桥学派的创始人威廉·里弗斯(William H Rivers, 1864—1922),这一派的主要人物有埃里奥特·史密斯(Elliot Smith, 1871—1937)和威廉·詹姆斯·佩里(William James Perry, ?—1949, 里弗斯的学生。)两派的根本不同是:英国派假定文化特质发源于一个地区(埃及中心论),然后传播到全世界。而德奥派则认为世界上存在几个不同的文化圈。参见林惠祥.《文化人类学》.第35—40页.上海:上海文艺出版社,1991年。夏建中.《文化人类学理论学派—文化研究的历史》.第53—67页.北京:中国人民大学出版社,1997年。(美)C·恩伯、M·恩伯.《文化的变异—现代文化人类学通论》.中译本第58—60页.沈阳:辽宁人民出版社,1988。

罗贝纽斯(Leo Frobenius, 1873 - 1938)和格雷布内尔(Fritz Graebner, 1877 - 1934)由此提出了“文化圈”(德文 Kulturkreis, 英译为 culture circles)学说。格雷布内尔认为澳大利亚和大洋洲地区就有 6 至 8 个独立的文化圈,而每一个文化圈内都有 5 至 20 个文化特质。他通过在地图上标示每一种文化要素的地理分布,发现文化圈在空间上有些部分是相互重叠的,从而形成了“文化层”;有些部分则是分开的。根据文化圈在一定地域内的分布状况,他勾画出了文化圈出现的顺序和移动路线,并认为世界文化的历史,就是若干文化圈及其组合在世界范围内迁徙的历史。<sup>①</sup>

对文化单线进化学说进行激烈批评的还有以弗朗兹·博厄斯(Franz Boas, 1858—1942, 美籍德国人, 被誉为美国文化人类学之父)及其在哥伦比亚大学的学生为代表的美国文化历史学派。博厄斯深受拉策尔学说的影响,他通过搜集北美印第安 12 个部落中 214 个印第安神话与传说的要素,对其分布状态进行统计分析,在此基础上提出了许多重要的思想和概念。在他的影响下,他的弟子们进一步提出了“文化区”(culture area)、“文化中心”(culture centre)、“文化带”(culture zone)、“文化高峰”(culture climax)等等概念。“文化区”就是其中重要的一个,而对这一方面进行诸多表述的,则是威斯勒和克鲁伯。

“文化区”是指根据“文化型式”(culture type)的不同而区分的地域。同一文化区的不同地方尽管还会存在其他一些差异,但却具有大量共同的文化特质。威斯勒曾经依据食物特征将北美洲区分为 9 个文化区,克鲁伯则合南北美为 15 个文化区。在《北美的文化区和自然区》(1939)一书中,克鲁伯还认为:文化区都有文化高峰,是指文化特征最丰富的地方,强度较大的文化是

<sup>①</sup> 相关学说请参看:[日]绫部恒雄主编,《文化人类学的十五种理论》,中译本第 12 - 23 页,北京:国际文化出版公司,1988 年。林惠祥,《文化人类学》,第 35 - 40 页。夏建中,《文化人类学理论学派—文化研究的历史》,第 53 - 67 页。

那种文化特征清楚、制度和关系明确的文化。一种文化的高峰是该文化区内的中心,这个中心向四周释放影响,一直达到该区的边缘,而强度也逐步减弱。文化的强度可以通过计算社会群体中离散的文化要素的数目来测定,要素数量越多,强度越高;反之,则强度越低。而划分文化区的最难点也就在于边界不易确定,两个文化区相邻地域的文化总是含混不清的,交界处的两个民族所拥有的共同文化要素要远多于文化中心地。<sup>①</sup>

值得注意的是,无论是文化传播学派还是美国文化历史学派,其文化传播学说既涉及社会发展的动力问题(即社会的发展和变化不是源于内部或自发的,而是来自外部的影响),还涉及一种文化在其他社会得到传播并被接受的可能性问题。当代美国人类学家墨菲(Robert F Murphy)曾经评论道:“文化并不是海绵,会汲取邻近文化中所有的浆汁,因为传播过程具有很高的选择性,既取决于有关的文化,也依赖于所扩散的精神特质。”<sup>②</sup>文化要素之被接受还是被排斥,最终取决于它与接纳它的社会的文化的相容性。<sup>③</sup>正因为有这样一个调和与重新诠释的过程,一定社会的文化才能既汲取邻近社会的文化,又保持自己的独特性,并最终因其与邻近文化的趋同而形成“文化区”。

显而易见,与抽象的“区域”概念偏重于指称地理空间不同,“文化圈”或“文化区”更看重在一定的地理空间内存在和传播的文化。换句话说,“文化圈”和“文化区”不仅需要关注地理空间,而且更需要关注这一地理空间内所存留的共同的或相似的精神传统或文化特质。甚至当人类历史学家试图重建这种区域时,

① 夏建中.《文化人类学理论学派—文化研究的历史》.第86页。另参[美]罗伯特·F·墨菲.《文化与社会人类学引论》.中译本第250—253页.北京:商务印书馆,1991。

② [美]罗伯特·F·墨菲.《文化与社会人类学引论》.中译本第247页。

③ 同上书,第248页。

这个精神传统或文化特质常常会起到制约“文化圈”或“文化区”空间边界的划分。也正是这样的意义上,与此密切相关的“区域文化”概念才可以得到比较确切的解释。这就是:区域文化乃是对这种在同一空间内存在和传播的精神内容的统称,是指已经凝固于该地理空间并导致它相异于其他地方的文化传统或文化特质。

“区域”、“文化圈”或“文化区”、“区域文化”的划分,对区域教育研究都有着参考作用。作为文化传播的一种手段,教育无疑在地域性文化空间的形成上有着其他传播方式所不可替代的作用。尤其是,当一个社会汲取和同化另一个社会的文化时,教育在其中发挥的作用就更加突出。撇开比较宽泛意义上的教育(比如仪式、习俗等的教育功能)不论,仅从较高形式化或制度化的教育而言,“区域”、“文化区”等等的区分方法对于教育区域乃至“区域教育”概念的界定都具有利用价值。

从一般特征上讲,教育是人类用以达到某种目的的一种活动,它的价值体现于这种活动最终达成的效果,而不在于活动的形式本身。教育制度化或形式化的程度越高,制度化或形式化的教育应用的空间范围越广,它在区分教育的地域性差异方面的作用就越小。虽然如此,作为标志教育活动规范化程度的教育制度,其成熟的程度显然也是衡量特定区域内教育发展水平的一个重要指标。在这一点上,制度应用的空间大小将直接决定对教育区域的划分。

可以简单地以学校为例来说明这一点。作为教育制度化的一个代表,学校直接标志着教育发展的规范程度和水平。因此,学校的设立和分布状况,就可以成为评价特定区域教育发展水平的重要参照物,并且也是在不同区域之间进行比较的一项指标。特别是对早期教育的地域分化研究,学校的发展状况尤其需要关注。



然而,也正是因为制度化或形式化的泛应用性,当某种教育活动(比如学校教育)在制度的保障下推广于国家甚至更大范围的时候,对这一范围内部的教育区域分化所进行的研究就不能仅仅着眼于教育活动之形式上的设施(如学校的设置),而更要关注这种制度形式在该地区被推广时所受到的限制或影响。事实上,正是地域自身特殊的地理条件、人文环境、经济水平、政治地位等等的限制,教育在相应地域内的发展才会产生诸多的差异。也因为如此,当我们试图研究区域教育时,就无法避开特定区域的其他条件对该地区教育的影响,这使得我们的研究必须超越通常的制度史研究偏重制度文本的模式,而进入更广泛范围的考察。

区域教育研究的价值,也正在于揭示地域的各种条件在不同境况下发挥作用的程度,从而为未来制定更科学的区域教育发展规划提供基本的历史背景。

## 二

虽然可以在理论上对课题的研究方向进行如上假定,但实际的操作依然困难重重。最根本的一点,就是对教育区域的划分目前非常缺乏直接可以依据的理论材料,更何况该如何确认教育区域,本身就是一件困难的事。临近学科常见的几种划分方法是:

其一,文化空间划分法。这是常见的一种划分法,现在不少研究中国区域文化的著作都采用这种分类方式。它把中国文化区分为几个大区,而后对这些划定了空间范围的大区文化进行研究。然而,从这些研究类型一致而对文化区划分却互不相同

的做法上<sup>①</sup>，我们就可以看出这种划分法存在的问题。首先是这种区域划分虽然有着历史地理或文化上的部分依据，但仍然表现出相当的随意性。其次是既然锁定“文化”要素作为划分的依据，那么对于文化特质相似性的研究就是不可少的，但却很少见到著作者在这方面有所表述。第三，类似于“三秦”、“三晋”、“齐鲁”等的地域划分，大体基于春秋、战国时期的国家划分，事实上是一种行政空间划分法，这使得这些研究在区域空间划分上与行政空间划分没有清楚的界线，因而降低了文化本身在这种研究中的区分作用。

其二，行政空间划分法。根据行政区划来划分研究区域，也是极其常见的，诸多的分省研究就是如此。这种研究可以直接把根据文化要素或特质的分布来确定文化区域的做法删除，而代之以一种简便的以国家政治管理为核心的政治地域划分。虽然它便于操作，但也已经遭到为数众多的学者的批评。著名的美国中国史学者施坚雅(G. William Skinner)就认为这种划分阻碍了研究者对另一种空间层次(根据经济中心来划分区域的做法)的认识<sup>②</sup>。此外，由于行政区划本身的强制性，基于如此空间划分基础上的研究在表述上追求该地域发展的一致性，而在很大程度上将其内部的差异忽略，从而增加了准确把握该地域个性的困难。

其三，经济中心划分法。这一划分法可以美国中国史学学者施坚雅为代表。他曾经对中国社会空间的结构进行了一系列研究。在这些研究中，施坚雅批评了从行政区划来认识中国社

---

① 谨提供几部著作，请读者自行比较：辽宁教育出版社《中国地域文化丛书》、中华孔子学会编委会编《中国地域文化集成》、上海人民出版社出版《中华文化通志》第2典《地域文化志》等。

② [美]施坚雅，《中华帝国晚期的城市》中文版前言，第1页，北京：中华书局2000年版。

会空间层的做法,而根据“经济中心及其从属地区构成的社会经济层级”来划分中国的区域体系。按照他的看法,“作为大区域经济的顶级城市的大都市,处在不同程度上整合成一体为中心地层级的最高层。这个层级向下延伸到农村的集镇”。集市构成经济层级的基本单位,“由此向上,层次愈高,社会经济体系愈趋广大和复杂,中心地在其中起着连结点的作用”。<sup>①</sup> 施坚雅通过在地图上标示邮政中心、重要贸易中心、冲要政区的治所、大于特定规模极限的中心地<sup>②</sup>,建立起他的中心地理论。这种做法,与文化传播学派和文化历史学派重建“文化圈”、“文化区”的做法比较接近<sup>③</sup>,较之缺乏预先研究而随意进行的区域划分显然更具有科学性。但这种划分过于忽略行政区划在地域性中心城市形成上的作用,试图完全以经济空间的划分替代行政空间的划分,事实上也留下了研究上的一些问题<sup>④</sup>。特别是,在中国历史上乃至今天的现实中,各政区自身的经济发展总是以政区为单位进行的,这一点,无疑会削弱纯经济活动在形成地域中心方面的作用,而将行政区划的影响凸现出来<sup>⑤</sup>。

上述区域划分法的不同,其实也昭示了教育区域划分的多样性。但也显而易见,截取任何一种划分法而应用于教育区域

① [美]施坚雅.《中华帝国晚期的城市》中文版前言.第1.2页。

② 参见《中华帝国晚期的城市》第二编附录《根据在经济层级中的级别来划分中心地的标准和步骤》,中译本第403-410页。

③ 施坚雅对“中心地”的重建,主要借重于德国地理学家克里斯泰勒(Walter Christaller)《德国南部的中心地》一书中的“中心地”划分法。参见《中华帝国晚期的城市》中《城市与地方体系层级》一节,中译本第327-403页。

④ 在牟复礼撰写的《元末明初时期南京的变迁》中就已经表露出一种稍异的思想倾向,即大城市的形成其实综合了许多职能。见《中华帝国晚期的城市》中译本第112-175页。

⑤ 施坚雅在著作中依据他对各治所城市化的比率,提出了他反对行政区划划分法的理由。参见《中华帝国晚期的城市》,中译本第256页。

的划分,都是有问题的。这种情形的存在,无疑会加大区域教育研究的困难。

另一个无法回避的问题是:所有类似于“中国教育”、“发展”、“分化”乃至“区域”的概念,都揭示着究竟从什么角度切入研究才合适的问题。很显然,像通常所说的“中国教育”以及“发展”概念,都是基于一种“大一统”的观念来思考问题;而“区域”或“分化”概念则是基于地区差别的观念来思考问题。从“大一统”的角度而言,教育在不同地区的差别表现为大一统教育的区域分化。这种表达本身就预设了一个可以包纳所有地区教育状况的大一统的教育框架,而教育的地域分化只是这种大一统教育在枝节上的变化。然而,即便在制度化极强的现代社会,国家教育框架也只是一个高度形式化的结构,它可以体现国家的教育政策对地方教育的指导意义,却不能直接用于对地方教育发展的分析。简单的事例是,国家提倡高等教育,但高等学校的设置并不因地区的不同而均衡设立,这使得对地区拥有高等学校数量的分析,必须与该地区能够设立高校的其他条件相结合,而不能纯粹从国家整体的教育框架方面来考虑。更难处理的是,当我们试图探讨教育的区域差别问题时,还常常不自觉地把区域教育的形成看成是从单一教育中心分化的结果,因而以某一种或几种教育特征衡量所有地区的教育,从而可能会忽略这样一个事实:在历史的最初阶段,不同地区的教育有着相当不同的样式。

这样一些困难的存在,使得区域教育研究常常处在一种两难境地。一方面,当行政区划的划分已经遭到普遍质疑时,对于研究区域的取舍就成了一个需要重新研究的问题;另一方面,教育区域的重建乃至在此基础上勾画新的区域教育发展蓝图,却不能无视行政区划的存在:不同政区对教育赖以发展的各种资源的分割乃至垄断,都显然会限制教育在政区之间发展的一致性。

有鉴于此,区域教育的研究就不能拘泥于常见的一些区域划分法严格“排斥异己”的做法,而对区域教育发展水平的估计也同样不能拘泥于有制度保障的正规教育发展状况。本课题择取几个要素,分别研究它们在不同区域(或地区)内对教育发展的作用,也是试图探索出一条合适的研究路径。

### 三

作为与地方教育史研究(着重于行政区划)性质不完全相同的区域教育研究(着重于区域文化和教育类型),本课题抽出政治、经济、社会结构、教育政策、学术传统和外来影响六大方面,探讨它们在教育的地域分化上的功能作用。整个课题包含了7个子项,其中6个子项目均仅择上述六大要素之一而进行研究,以避免因面面俱到而使研究流于空泛。研究区域的取舍,利用了现今文化史、文化人类学和地方教育等方面的研究成果,所择取的区域都是一些有比较明确的分界的文化区间。

整个课题的结构如下:

《中国区域教育发展概论》通过对中国文化与教育中心的迁移、空间结构以及影响区域教育发展的一些因素的揭示与解释,试图从整体上显示中国教育地域分化的一般情形,为现代的区域教育发展战略提供基本的历史背景认识。

《维新运动与两湖教育》以维新运动期间两湖地区的教育变化情况为案例,通过研究活动于两湖地区的维新及反维新人物的教育实践和思想,揭示特定政治背景中政治文化的分流与传播对地方教育的作用。

《徽商与明清徽州教育》提取徽州商人作为特定的案例,通过对徽州的学校、书院、社会教化网络变化状况以及专门个案的研究,探讨作为中国古代社会的一个特殊的社会团体,商人的

经济活动对建立于传统农业社会经济基础上的教育所产生的冲击,从面反映出地域性商业经济的发展在区域教育上的影响。

《社会结构与客家人的教育》择取在文化区域化方面具有典型性的客家人的教育作为研究对象,探索特定社会群体的社会结构对该群体内部教育的形成、变化以及教育结构形式上的作用。

《教育政策与宋代两浙教育》着眼于国家教育政策的制定在区域教育发展中的表现,以中国历史上具有代表性的宋代两浙地区为特例,试图通过揭示宋代教育政策的制定与变化对该地区教育发展的影响,提供对教育政策与特定地区的教育发展之间关系的一种理解。

《原始儒学与齐鲁教育》试图展示齐鲁文化区得天独厚的原始儒学学术传统在该地区教育的发展、分化上的作用,借以提供对地区学术资源与区域教育发展之关系的基本解释。

《外力冲击与上海教育》选取近代最具典型意义的上海地区为案例,探索外来文化(政治、经济、军事、文化、教育等等)被一个地区接受、吸收和改变的过程,以期揭示外部动力在地域教育发展上的作用限度,为当代区域教育发展战略中对待外来文化提供一定的历史认识基础。

在研究方法上,本课题依照实事求是的原则,力求在充分掌握第一手资料、准确把握资料含义的前提下进行评论。各个子项不仅具有宏观的概括,也具有更为微观的实例研究。此外,文献资料的辨识以及统计方法的利用,也构成课题研究的一个基本方面。

本课题是李国钧同志生前主持的最后一个大型研究项目。我与国钧相交数十年,合作完成了多个大型研究项目。本项目设计之初,他亦曾就研究方案与我交换过意见。谁料就在项目

即将完成之际,他却溘然长逝,至今念及,犹极伤怀。而今整套书即将梓行,而国钧逝去也近周年,课题组望我能为项目弁言数语,我不忍拂之,遂申课题大意如上,既以为序,亦所以纪念老友。

王炳照

2001年12月5日

(课题组附记:本课题自设计至完成,前后五年有余。整个课题的研究,都是在课题负责人李国钧先生的具体督导下进行的。课题的最终完成和出版,也是与湖北教育出版社的领导在财力和精神上所给予的充分支持分不开的。特别是该社副总编陆才坚和本书责任编辑陈雅峰先生,曾先后多次来沪,就课题的结构、人员组成、写作提纲和出版事宜与课题组交换意见,为本课题的完成付出了辛勤的劳动,他们对学术的热忱和高度的敬业精神,令我们非常感动,谨在此表达对他们的由衷的谢意!

本课题尝试以一种新的思路来研究中国教育史,虽然课题组成员竭尽所能,但因水平所限,其中肯定存在诸多问题,尚祈方家不吝赐教。)

# ▶ 目 录

总 序 .....	1
导 论 .....	1
第一章 宋代教育政策及其演变 .....	10
一、“崇文”国策与教育政策的制定 .....	10
二、宋代教育政策的演变与发展 .....	26
三、宋代教育政策整体特点与区域教育的发展 .....	42
第二章 兴学政策与两浙州县官学教育 .....	62
一、两浙州县官学的发展 .....	62
二、两浙州县小学与专科学校的发展 .....	84
三、学田制与两浙学校经费管理 .....	94
四、教官试与两浙州县学官管理 .....	117
五、州县三舍法与两浙学校学生管理制度 .....	131
第三章 兴学政策与两浙书院教育 .....	145
一、兴学政策与宋代书院发展的一般状况 .....	145
二、两浙书院教育的发展 .....	154
三、两浙书院管理制度的建立与完善 .....	173
四、书院官学化与两浙书院的发展 .....	195
第四章 科举取士制与两浙教育 .....	211



一、宋代科举取士制度的演变和完善·····	212
二、科举考试制度与两浙教育·····	221
三、围绕科举考试进行的两浙学校教学·····	237
四、科举制度下的两浙尚文风俗·····	250
第五章 宋代两浙学者的教育思想·····	259
一、两浙学者的教学活动及其教育思想·····	259
二、宋代教育政策与两浙地区教育思想·····	279
第六章 案例研究:区域背景与教育政策的 作用限度·····	296
一、定都临安与南宋两浙地区教育·····	296
二、战争、财政危机与两宋之际两浙地区教育·····	308
三、贤守令与两浙州县学教育·····	316
四、永嘉之学与宋代温州地区教育·····	325
结 语·····	338
附 录·····	342
主要参考文献·····	361
后 记·····	368