

全国哲学社会科学「八五」重点课题

中国教育近代化研究

丛书



主编 / 田正平

从湖北

看中国教育

近代化

董宝良 / 熊贤君 / 主编



图书在版编目 (CIP) 数据

从湖北看中国教育近代化

/董宝良;熊贤君主编

—广州:广东教育出版社,1996.11

ISBN 7—5406—3430—8

I. 从…

II. 董…

III. 湖北教育—中国教育近代化

IV. G 40—09

中国教育近代化研究丛书

从湖北看中国教育近代化

董宝良 熊贤君 主编

*

广东教育出版社出版发行

广东省新华书店经销

新丰印刷制作公司印刷

850×1168毫米 32开本 12.75印张 318000字

1996年11月第1版 1996年11月第1次印刷

印数 1—5000册

ISBN 7—5406—3430—8

G·3272 定价 23.60元

总 序

章 开 沅

中国教育的近代化走过一个世纪以上漫长而曲折的路程，理应给以全面、系统的回顾与总结，为当前的教育改革与发展提供有益经验。作为全国哲学社会科学“八五”规划重点项目的研究成果——《中国教育近代化研究丛书》的出版，正好适应了这一迫切需要。

教育近代化是整个社会近代化的重要组成部分，甚至可以说是关键部分。因为谁都知道，没有近代化的人，就难以建成近代化的社会。所谓近代化的人，指的是具有适合近代化需要的素质（首先是文化教育的素质）的人。中国的传统教育培养不出这样的人，所以才需要改革，于是提出教育近代化的伟大指令。

当然不能全盘否定传统教育。中国的传统教育有两千年以上的历史，即令是从隋唐开始，延续到晚清的、以科举为规范的传统教育，也有一千多年的悠久历史。

它是传统社会的产物，曾经一代又一代地为传统社会的存在与发展培养了大量适合其需要的人才。传统教育为我们留下了丰富的历史遗产，至今还有些中外教育家努力发掘传统教育中浓郁的人文精神，甚至在西方国家试办书院式的袖珍大学。不过，传统教育已与传统社会联为一体，有过它的辉煌的岁月，也难以逃脱衰微的结局。到19世纪中期，中国传统的农业宗法社会由于外国资本主义的侵入而加速瓦解，逐步走上依附型的近代化道路。传统教育不再与社会发展相适应，实际上已成为社会近代化的障碍，于是便出现了教育改革的社会潮流。

从19世纪末、20世纪初开始的中国教育总体转型，虽然远远落后于欧美先进诸国，甚至也落后于刚刚崛起的亚洲近邻日本，但就中国自身而言却也堪称“千古未有之一大变局”。因为它涉及教育观念、教育理论、教育制度、教育内容和教育方法各个层面的深刻变革。也正因为如此，这种变革便引起全社会的高度关注，并且在社会上引起各种各样强烈的反响。可以毫不夸张地说，教育领域的新旧之争，其激烈程度并不次于政治领域与经济领域，而其影响覆盖面甚至更大于后两个领域。

这套丛书，正是在马克思主义的历史唯物主义指导下，在详尽占有原始资料的基础上，深入探讨上述中国教育从传统走向近代的各个层面的深刻变革过程；探讨新式教育的产生、发展与社会转型的内在联系；总结前

辈教育家在吸收融合外来文化教育、改造陈旧传统教育、建立和发展新式教育过程中积累的经验教训，展现百余年来中国教育走向世界的艰难曲折历程。今天是昨天的继续。或许可以说，现今中国教育的改革与发展，是在新的条件下和新的基础上，从更新的层面走向世界。因此，通过科学地总结中国教育近代化的历史进程，一定可以为我们当前的教育改革提供有益的借鉴。

谈到走向世界，我们决不可妄自菲薄。我们的先行者早年确曾大量引进过日本、欧美的学制和教育思想、教育理论，但是他们中的许多人并非完全仿效照搬，而是力图在传承中国教育优良传统的基础上，结合中国国情加以融合吸收，建立我国自己的教育理论、教育思想、教育体制、教育内容和教育方法。由于历史条件的局限，他们的努力虽然未能尽如人意；然而毕竟也出现过若干成就卓著的大教育家，在教育事业与教育理论两方面都有相当深远的影响。即令是外国教会创办的各级学校，其中一些有头脑的中外负责人，在 20 世纪 20 年代以后本土化的过程中，也曾做过许多力求适合中国社会发展需要的有益探索。过去，我们对这些教育近代化先行者的思想与实践研究得不够，宣传介绍得更不够。其实他们对于教育革新的许多深刻见解，至今在海内外仍然备受尊崇，享有极高的声誉。因此，我们决不是空着手走向世界，而是带着自己相当丰富的历史遗产与新的创造

走向世界，为世界教育学说宝库增添带有中国特色的新篇章。

我历来主张，要用强势的心态对待传统文化与西方（包括日本）文化，既要努力学习、传承或吸收融合，更要勇于超越，努力创新，这样才能更为圆满地实现中国教育现代化的伟大目标，并在这个伟大实践过程中创造真正属于中国也属于世界的 21 世纪的教育理论和教育思想。

我在高校任教已逾 45 年，而且还曾承担一段行政领导工作，然而说来惭愧，对教育史与教育学的研究非常不够。草成此文，无非是借这套丛书出版的时机，简略地表述自己的感想与期望，聊以充序。

1994 岁尾于武汉桂子山

总 前 言

田 正 平

用现代化理论研究中国近代社会的发展变迁，从本世纪 60 年代以来逐渐成为国际社会科学领域的一个重大新课题，这方面的研究成果，可以说佳作迭出。国内学术界对现代化理论的研究起步较晚。80 年代中期以来，由罗荣渠教授主持的北京大学世界现代化进程研究中心做了大量工作，不仅编辑出版了《世界现代化进程研究丛书》多种，而且积极进行建立马克思主义的现代化理论的艰苦探索。1987 年 4 月，由章开沅教授等发起组织，在华中师范大学举行的“对外经济关系与中国近代化”国际学术讨论会，正如有的学者所指出的，是中国早期现代化研究（或称近代化研究）的滥觞^①。之后，

^① 虞和平：《商会与中国早期现代化》，上海人民出版社 1993 年版，第 4 页。

由章开沅教授主编的《中外近代化比较研究丛书》陆续出版,“对中外近代化进程作多方面、多层次的比较研究”^①。进入90年代,国内学术界对现代化理论的研究以及运用这一理论具体考察中国近代社会发展变迁的热情有增无减,并取得大量的成果。说到底,“这是整个中国都处于现代化的热潮之中在理论上的反映。”^②

现代化理论是一种多学科交叉的综合性理论,它涉及到社会学、经济学、政治学、历史学和人类文化学等众多的学科。概括地说,现代化理论就是运用上述学科的理论框架和研究方法,从不同的视角综合探讨一个国家如何从传统农业社会过渡到现代工业社会的理论,重点是探讨非西方后进国家实现过渡的具体历史过程。尽管迄今为止这种起源于欧洲而在美国得到长足发展的社会科学新理论,还很难说形成了完整的、成熟的体系,但是,它所揭示的研究方法,它所强调的对社会发展采取多学科综合研究的总体思路,无疑是富于创新精神和启迪意义的。

奉献给读者的这套丛书,是我们在马克思主义的历史唯物主义指导下,借鉴现代化理论,研究中国近代教育发展的初步尝试。我们之所以冠之以《中国教育近代

① 章开沅:《离异与回归》一书《总序》,湖南人民出版社1988年版,第2页。

② 罗荣渠:《现代化理论与历史经验的再探讨》,上海译文出版社1993年版,第1页。

化研究》而不称之为“现代化研究”，是因为各书作者的研究范围大多是鸦片战争后至本世纪二三十年代期间的中国教育。其中，部分作者根据自己研究对象的特点，把下限划至1949年。目前，就国内学术界而言，虽然对于“现代化”与“近代化”两个概念的使用尚不统一，但是，在具体分析中国近代社会发展变迁的历史进程时，两个概念的内涵并无本质的区别，都把经济上的工业化和政治上的民主化作为最主要的因素，都把文化教育上的普及化、大众化作为重要内容，都主张把近代中国放在资本主义狂潮席卷世界的大格局中进行多学科、多视角的综合性考察。有鉴于此，又考虑到我们的研究范围在习惯上的称谓，所以把这套书定名为《中国教育近代化研究》。

教育近代化是整个社会近代化的重要组成部分。美国著名中国近代史学者费正清（John·K·Fairbank）教授说过：“每一领域内的现代化进程都是用各该学科的术语加以界说的。”^① 在我们看来，所谓中国教育的近代化，是指一种历史过程。即是说，它指的是与几千年来自给自足的封建农业经济基础和封建专制政体相适应的传统教育，逐步向与近代大工业生产和资本主义发展相适应的近代新式教育转化演变的这样一个历史过程。换句话说，它指的是近代资本主义兴起之后，通过多次的教育

① 费正清：《剑桥中国晚清史》下卷，中国社会科学出版社1985年版，第6页。

改革，学习、借鉴西方教育经验，改造、更新传统教育，努力赶上世界先进教育水平的历史过程。这个过程，既体现在教学内容、教育制度、教学方法和手段等物化层次方面，也更深刻地反映在诸如教育理论、教育思想，以至于教育观念、社会心理、价值取向等精神、思想和心理层面。

就教学内容而言，孔孟之书、经史之学垄断学校的局面再也无法维持下去了。从 19 世纪 60 年代起，声光化电、“西政”、“西艺”这些反映了西方近代文化基本内容的自然科学、技术科学和社会科学知识，虽然步履蹒跚，却是无可阻挡地涌进了我国学校的大门，并不断地浸润、扩大着自己的阵地。

就教育制度而言，延续一千余年的以科举选士制度为核心，以私塾、官学和书院为基本形式，适应分散的小农经济和专制政体需要的传统封建教育体制，在历经了多次的修补、调适、整合之后，终于无可挽回地分崩离析。代之而起的近代新学制，无论是以日本为模式，抑或是以美国为指向，均以体系严密，既鼓励个性发展，又成批量、规范化地培养各类人才为特征。这正是近代大工业生产兴起和专制政体日益式微的反映。从《癸卯学制》到《壬子癸丑学制》，再到《壬戌学制》，进入 20 世纪以来，重大的学制改革，几乎每 10 年左右发生一次；而每一次改革，总是在实践中推动了教育的发展，

扩大了接受近代新式教育的对象。从 1862 年京师同文馆成立，到 1922 年《壬戌学制》颁布前后，在新式教育机构中接受训练的青年学子，由最初的 10 名，增至 500 万名以上，尽管经历了整整 60 年不算太短的时间，但人数增长的总趋势是非常明显的。特别要指出的是，千百年来被拒于学校大门之外的广大女子，不仅逐步获得了享受初等教育、中等教育的权利，而且最终冲进了大学的校门，获得了享受高等教育的权利。封建教育的等级性和严重的两性差异，近代以来，无论在观念上和实践中，始终处于受批判、受谴责的地位。从这个意义上讲，教育制度变革所产生的影响，又远远超出了制度自身的变革。

就教育理论、教育思想而言，建立在道德哲学和政治哲学基础上的传统教育理论正日益失去昔日的光彩。经过严复、梁启超、王国维、蔡元培、胡适等人的宣传鼓吹，西方文艺复兴时期、产业革命时期以及 20 世纪初年应运而生的一批哲人大师、思想巨擘，从培根、笛卡尔、洛克、卢梭，到康德、达尔文、斯宾塞；从叔本华、柏格森，到尼采、杜威，连同他们的理论学说被一一介绍给中国的教育界。英国经验论、大陆理性派、进化论、唯意志论、实用主义等形形色色的西方哲学流派，被近代教育家们用来作为构筑自己理论体系的基石。夸美纽斯、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、福禄培尔等一批具有世界

影响的教育大家逐渐被中国教育界所认识、接纳。西方各种教育思潮纷至沓来，此伏彼起，互相激荡，各呈异彩。以实证主义和实验科学为特征的西方教育科学方法论及其成果被大量引进，促进了教育实验、智力心理测量、教育统计、儿童心理研究等活动的渐次开展。本世纪20年代高唱入云的“教育科学化”、“科学教育化”口号，从一定意义上讲，正是近代以来教育理论、教育思想转型的概括和体现。

就教育观念、社会心理、价值取向等方面而言，传统教育的培养目标被淡化，读书入仕不再成为学校教育的唯一目标，而造就掌握各种新知识、新技术的专门人才，事实上已成为各类新式教育机构创办的基本动因和追求目标。“重道轻艺”、“贵义贱利”，轻视科学、鄙薄技术的旧观念受到冲击；“严夷夏之大防”的祖宗成法、圣人遗训再也无法阻挡人们走向世界的强烈愿望。举一个简单的例子，当1872年第一批留美幼童走出国门求知于异域的时候，他们的父兄要被迫在一份类似于卖身契的“甘结书”上签字画押，声明子弟“倘有疾病生死，各安天命”。反映了视出国留学为畏途的普遍社会心态。20世纪初年，境况迥异。上自王公贵胄，下至庶民百姓，80多岁的老翁，十一二岁的稚童，“一声‘向右转’……买舟东去，不远千里，北自天津，南自上海”，纷纷东渡留学，“如过江之鲫”。星移斗转，仅仅30年的光

阴，社会心理、价值取向的变化如此之大，读着这些时人留下的记载，真令人感慨万端，唏嘘不已！

如果把上述方方面面发生的深刻变化，用几句更简练的语言表述，是否可以说，近代以来传统教育的变革所体现出来的最本质特征，就是实用性、民主性、科学性和开放性。而这些，正是我们所理解的教育近代化的基本内涵。

作为一个历史过程，中国教育近代化是 19 世纪下半叶拉开序幕的。它既是我国近代社会矛盾运动的必然产物，也确实伴随着西方资本主义列强的入侵才开始起步的。西方殖民主义者用兵舰和大炮轰开了中国的大门，也把中西文化教育的显著差距用最直观的形象展现在中国人面前。几千年的封建教育，在创造和承传辉煌灿烂的古代文化中发挥过巨大作用，孕育出具有世界意义的伟大教育家，为人类教育的发展和文明进步作出过值得骄傲的贡献。但是，谁也无法否认，以科举取士为核心的封建教育，是造成中国封建社会后期人才匮乏、政治腐败、社会发展缓慢的重要因素之一。正因为如此，空疏、陈腐、摧残人才，几乎成了近代一切进步的思想家、教育家批判封建教育时众口一词、不约而同地使用的共同语言。作为一种历史传统，封建教育自身所积淀的精华和糟粕，统统要在近代化进程中顽强地显现。中国教育近代化是对传统教育的改造与扬弃，它没有也不可能

完全脱离原有的基础，割断历史的联系，成为无源之水、无本之木。举个例说，在近代，教育的社会功能受到特别的推崇，教育救国思潮经久不衰，成为鼓舞几代人奋斗不息的重要精神支柱。究其原因，固然与欧美日本各国重视教育、人才辈出、国富民强的现实启迪有关。然而，仔细寻绎，这种对教育的社会功能的特别推崇，又何尝不是“化民成俗，其必由学”、“建国君民，教学为先”的传统在民族灾难日益加深形势下的勃兴和凸现？从这个意义上说，近代化并不总是与传统处于完全对立的地位。西方文化教育，作为先进生产力和生产关系的反映，具有优越于封建文化教育的一面；不幸的是，这种优越性是伴随着中华民族的屈辱和痛苦而被认识的。先进性与殖民主义者的侵略行径同样都在近代化的进程中留下深深的印记。中国教育近代化是以西方教育为模式的，但是近代化并不等同于“西化”。我们的前辈在吸收，接纳西方教育经验时，表现出强烈的“选择性”和为我所用、解我急需的实用理性精神。如，近代中国从第一所新式学堂京师同文馆创办时起，宗教课程的设置和宗教宣传就被严格禁止；而在当时的西方各国，学校教育中的宗教课程仍受到普遍的重视。事实上，中国教育近代化正是在对传统教育影响和西方教育认知的双重“过滤”和“选择”中艰难地推进并呈现出自己的特点，不仅与西方先进资本主义国家走过的道路不同，而且与

同属后进国家之列的日本和俄国也大异其趣。比如，与世界上大多数国家先发展初等教育、中等教育，再发展专门教育、高等教育的正常秩序不同，中国近代的新式教育是以语言学堂的出现为嚆矢的，接下去是军事技术学堂、各类实业学堂、大学堂，然后再回过头来发展初等教育、中等教育。这种“本末倒置”的做法造成了京师大学堂创办 10 年仍招不到合格学生的尴尬局面。又如，它不像世界上大多数国家所曾经做过的那样，首先由政府颁布有关的法令、法规、政策、制度，自上而下地推动近代化进程；而是先由各地方、各部门甚至民间自发地搞起来，经过了 40 年之后才由国家颁布统一的学制、课程。再如，半封建半殖民地的社会性质加剧了本来就存在的地区差异和各地发展的不平衡。东南沿海、长江中下游大城市中设备、师资、教学质量堪称一流的少数学校，与广大城乡普遍存在的校舍简陋、师资匮乏、教学质量低下的学校形成鲜明的反差；一方面是部分地区新教育理论的宣传，教学方法的改革试验，新教材的编写搞得有声有色、热火朝天；另一方面，从全国范围来看，更广大的农村地区的教育却依然是发展缓慢、冷冷清清，等等。

《中国教育近代化研究丛书》由下列 7 种独立成书的著作组成：《近代西方教育理论在中国的传播》（周谷平著）、《中国近代学制比较研究》（钱曼倩、金林祥主编）、

《留学生与中国教育近代化》(田正平著)、《中国近代教科书发展研究》(王建军著)、《从湖北看中国教育近代化》(董宝良、熊贤君主编)、《从浙江看中国教育近代化》(张彬著)、《教会学校与中国教育近代化》(何晓夏、史静寰著)。我们的设想是,通过这种专题性质的研究,力求多侧面、多层次地展现和把握中国教育近代化的历史进程及其特点。当然,上述专题还很难说涵盖了中国教育近代化的所有方面,而且即使对这几个专题的研究也只能说是做了些初步的探索。中国教育走向世界的序幕是在一个多世纪以前拉开的,今天,中国教育的发展实质上是从一个新的层面上面向世界。“以史为鉴,可以知兴替。”我们描绘和再现中国教育近代化的历史轨迹,为的是从中吸取有益的经验教训。时代不同了,教育对社会发展、对人类文明进步的巨大作用,愈来愈成为全社会的共识;社会进步了,教育近代化应该有更深刻、更广泛的含义。如果这几种小书能对人们思考现实的教育问题有所借鉴,那我们将感到莫大的欣慰。

《中国教育近代化研究丛书》是全国哲学社会科学“八五”规划重点项目。自接受课题任务到定稿,历时三年。在课题完成过程中,始终得到全国教育科学规划领导小组办公室各位领导的关心支持。全国教育科学规划领导小组教育史学科组的专家对我们劝勉有加,特别要提及的是1993年11月在杭州召开的学科组会议上,各

位专家还曾就课题涉及到的许多重大理论问题进行了深入的讨论，使我们获益匪浅。著名历史学家章开沅教授在百忙中拨冗赐序，著名书法家启功教授欣然为全书题签，谨此一并致谢。

最后，我们还要对广东教育出版社表示衷心的感谢。在众所周知的学术著作出版困难的情况下，广东教育出版社不仅慨然应允出版全书，而且张积均、彭玉彝两位副社长作为编委会成员自始至终参与了全书的工作。写书难，出书不易，《中国教育近代化研究丛书》这一课题的完成，实在是学术界、出版界各方面鼓励、支持与关心的结果。对此，我们有着深切的体会。

《中国教育近代化研究丛书》由我忝为主编，得到了课题组师友们的真诚相助。在写作过程中，大家曾就课题的指导思想、基本观点、各子课题框架乃至体例方面的问题进行过多次讨论。但是，全书毕竟是由7种独立成书的著作形成的，因此各书在取材范围、研究视角和个别观点的理解上，难免会有不同的风格和处理方式，作为学术著作，应该说是正常的。书中存在的缺点和不足之处，我应该承担自己应负的责任。我们热切地期待着广大读者的批评指正。

1994.12 于杭州大学