

第一章 中国民族文化传统与 中国教育现代化

近现代世界各国、各民族的现代化发展进程有两大主要文化特点，即：生活方式工业化，生活态度理性化。前者以生产和生活消费的社会化、商品化、专业技术化、市场经济化和城市化以及社会组织和管理科学理性化、民主化、法制化、科层制度化为主要标志，后者用韦伯的话说，是生活态度的“脱神秘主义化”，亦即科学和理性为传统的思想意识和情感世界“除魅”。二者皆以近现代西方科学技术的革命性发展和实践应用推广为根本的推动力。教育是文化的重要组成部分。教育的形式和内容反映、体现着民族生活方式和生活态度的形式和内容。教育作为传递、创造和发展知识、推动和促进科学技术发展、生产力发展和社会进步的工具，作为将儿童引入成人社会的工具，作为社会成员学习和掌握知识、技能，认识和理解社会、自然、人生及其关系，培育思想感情、提升精神境界、促进身心发展，从而提高民族整体素质、提高个人和社会整体的生活品质和生活水平的工具，在民族的生活方式和生活态度的现代化发展进程中起着至为重要的基础性的作用。

中国与日本同处亚洲，同属有着悠久民族历史和文化传统的国家，两国走向现代化的历史和文化背景相近，即都在“冲击—回应”的模式下，在来自西方工业文明的文明示范和民族自身文化传统的历史延续和应激改造的共同作用下，纳入世界潮流，发生社会变革，形成社会转型，走向现代化。两国的民族文化传统特点也相近，即都属于儒家文化圈。所不同的是日本民族经过明治维新，变革封建制度，在“和魂洋才”精神的指导下改造社会、改造国民、发展资本主义、建设现代化国家，走的是有日本特点的资本主义发展道路，现代化的实现时间要早一些。中国则经历封建王朝的内部维新变法、社会大众的旧民主主义革命和新民主主义革命等历史进程，最终在马克思主义的指导下改造社会、造就新人、建设社会主义、建设新国家，走上了有中国特色的社会主义现

代化发展道路，实现现代化的时间也要晚一些，目前仍处在实现现代化的进程之中。

与社会总体的现代化发展进程相适应，中日两国的教育现代化发展进程也各有特点。就中国而言，教育的现代化是在西方文明冲击和民族文化传统延续变革双重因素的作用影响下，随着中国社会的特殊的历史进程——封建政府维新变法、人民大众民族民主革命、半封建半殖民地社会到社会主义社会的发展而发展的，较之于日本，情况要曲折、复杂一些。

另外，从教育自身的发展特点看，19世纪中叶以来的中国教育现代化发展历程，又可以看作是一个在实现传统教育的三个转变当中走向现代化的历程。这三个转变是：传统的集权专制型教育体制向现代的科学民主型教育体制的转变，传统的精英式教育向现代的普及式教育的转变，传统的农业理性的教育功能向现代的工业理性的教育功能的转变。这三个转变，既与中国社会的政治经济制度变革、社会和经济的现代化发展要求紧密相关，又与中国文化的民族文化传统受激于西方近现代工业文明而在观念的、制度的和物质的层面发生一系列转变的历史性影响紧密交织地联系在一起。

进一步说，教育作为文化的组成部分，具有根源于和服务于一定的文化的特性，其发展变革从来就不是孤立的，而总是与一定文化的形成和发展密切地交织联系在一起，互为维持存在和发生变革的理由。教育传递、延续、创造文化，文化作为教育存在的土壤和发展变革的基础，又总是反作用于教育，从各个层面给教育以深刻的影响。

本章主要讨论中国民族文化的现代化发展及其对中国教育现代化发展的影响。拟主要从观念的和制度的两个层面，结合传统教育的三个转变，对中国民族文化的传统特征、中国文化的近代现代化发展进程及其对中国教育传统的现代化发展的影响做一分析讨论。

一、中国文化的传统特征及其对中国传统教育发展的影响

儒家思想文化可作为中国传统文化的代表看待，是中国民族文化传统的核心组成部分，体现着中国传统文化的特征，其自形成发展两千多年来一直左右着中国人的思想和生活。就观念层面而言，儒家思想文化是这样一种思想文化，它产生于中国古典形态的农业自然经济为主的春秋时代，发展于农业手工业生产技术和城市货币商品经济有一定发展的汉唐时代，成熟于城乡二元结构、大地产和商业资本经济有了进一步发展的明清时代，主要反映的是农业自然经济和相应生产技术为主的社会生活条件下中国人对自然、人生、历史、社

会以及国家政治生活和经济生活的看法，亦即反映农业文明时代中国人的生活方式、生活态度，人们对生活于其中的物质世界和精神世界的看法。

怎样做人、做事，怎样组织和管理社会、国家，怎样对待和处理人与自然的关系，是儒家思想文化的主要关怀所在。换言之，儒家思想文化是以人为本的，在关注人生、社会和自然的同时，更注重人世生活的社会秩序，注重人际关系、人天关系伦理及其运作的法则，亦即注重伦理道德的秩序整合作用。以人为本，注重伦理道德，是儒家思想文化的核心。

在怎样做人与做事方面，儒家思想文化有一套颇能打动人心、切中情理的设计说法。归结起来，其要义有三：一是道德为先，二是等级观念，三是社会关怀、利群思想。在儒家看来，人生在世，道德为本，为人处事讲道德是第一要紧的事。在家要孝敬友悌，尊长爱幼，在社会上要彬彬有礼，谦虚谨慎，讲信誉，温良恭简让，仁义礼智信，人的一身，如具备了这样的道德品行，可称得上是完善的一生。天地的组成和运行是自然有序的，人类社会的组成和运行，与天地的组成和运行一样，也是自然有序的。人际关系和社会关系与天地自然关系一样是一种有着尊卑等级伦理秩序的关系。做人一定要懂得天地尊卑、社会秩序、君君臣臣、父父子子、男女有别的道理，一定要按照礼法等级伦理秩序的观念看待社会、人生，承担责任和义务，并随时以之为标准规范和调整自己的行为。儒家还认为，人与动物最大的区别在于人的社会性。人的生活离不开社会，社会价值是人生实现的最大价值。人皆有利己之心，但利他才能利己，利群才能利己，己欲立而立人，己欲达而达人，己所不欲，勿施于人，通过有利于他人、有利于社会来实现人生的价值，是最为有意义的人生，人生之理想目标，莫过于此，莫高于此。

怎样组织和管理社会、国家，儒家思想文化经过长期的实践发展也形成了一套系统而实用的理论。要言之是宗法原则、伦理本位、集权专制、科层管理、德治教化。其中宗法原则是儒家的社会组织与管理理论的基本精神，在其理论中起思想统摄作用。宗法原则提炼自西周宗法制度。西周宗法制度是建立在血缘与地缘相结合的家庭和家族组织关系基础之上的，在家庭、家族和社会政治生活的组织与管理上强调父系血统的嫡庶辈分、亲疏关系和以之为基准的等级秩序及权力的分配、继承。其本质是包括家长权威、家国同构、家天下、宗属分封、嫡子继承和宗庙祭祀制度等内容在内的、家族伦理本位而非个人公民本位的血缘政治，亦即宗法伦理型政治。在儒家看来，血缘亲情和贵贱等级秩序是人类社会最基本的组织要素，西周宗法制度是最理想的组织社会、进行管理的形式，既能体现出尊严、等级、秩序，又顾及亲情、伦理，在现实社会里，除了属于理想目标的“大同社会”以外，不会有更好、更文明的形式了，

后世人们的社会组织和管理，可以以之为蓝本。这种思想，用孔子的话说，就是“郁郁乎文哉，吾从周！”^① 儒家提炼总结的这种宗法原则长期指导着中国人的社会组织和管理实践，深刻影响着中国文化，包括意识形态和民风民俗等等。其中就社会的组织和管理而言，大至国家制度，小到地方乡村基层组织，甚至社会团体组织，从秦汉以来国家政治上渐次完善实行的皇权主义、郡县制、俸禄官僚制，到迄清末民初地方政治上仍在延续起作用的族权主义、家族制度，千年一脉，都浸透着浓厚的宗法原则的精神。梁启超当年欧游归来的感叹，可谓对此有深刻理解：“吾中国社会之组织，以家族为单位，不以个人为单位，所谓家齐而后国治是也。周代宗法之制，在今日其形式虽废，其精神犹存也”^②。

儒家思想文化在人与自然的关系方面也有独到的见解。天地自然而生，亘古常存，有其存在的目的和意义。万物禀气自然，因天地之造化而源生滋长，生生不已，有其成长变易的规律，也有其存在的目的和意义。人类生于天地之间，钟万物之灵气，以万物为生活之源，有其立命之本、生存之基，也有其存在的理由和目的。概括地说，儒家认为，正是人类社会的存在、人的生生不息、代代相传的生活，赋予天地万物以存在的目的，使天地、万物的自然存在变得有意义了。或者也可以说，在儒家看来，维持人类的存在和延续，就是天地万物存在和延续的目的。人类与自然的关系就是这样一种互相依存、互为存在理由、互为德怨相报的关系，谁也离不开谁。人类若能遵从自然，按照自然万物的生成变化规律开发和利用自然资源，维持长久存在，那是对自然存在的最大奖赏，而倘若人类不顾和违反自然规律，进行破坏性开发利用，则会以自身与自然的共同毁灭为代价，招致自然的报复。此即儒家思想文化的人与自然关系观，其特点是站在人的立场上伦理主义地看待自然。另外，按照儒家的观点，人与自然的这种依存相报关系，自形成之时起就已一切注定了，安排好了，天人相通，天人相亲，天人合一。人类对自然及自身与自然关系的思考，知乎此止乎此即可。至于更深的道理，为什么会是这样，这种关系究竟是怎么发生的，起点和归宿在哪里，其本原、终极目的、意义何在，这样的问题，只能认为答案是有的，所发生的一切肯定有其道理，有某种力量在起作用，但其道理高奥，其力量属性神秘，以人类的力量是无力探究其实的，过思无益。明白了这个道理，人生在世，就不必过费心思，多想人世之外的事，而只需负起人类的责任，顺乎自然，不去做违反常理、破坏人与自然的关系的蠢事；只需

《论语·八佾》，《论语注疏》卷三 中华书局影印本《十三经注疏》，1980年版。

② 梁启超：《新大陆游记》，《饮冰室合集》第5册。

去关爱自然，善待自然，做自然的朋友，像珍视自己的生命一样珍视自然，民胞物与，和谐相处，长久共存。这个观点，用荀子的话说就是：“凡可知，人之性也，可以知，物之理也。以可知人之性，求可以知物之理，而无所疑止之，则没世穷年不能遍也”^①。儒家思想的这种观点，其实是一种注重实际的价值论观点，是从适应这个世界的立场出发现实主义地看待自然。世界有其本原，抽象的问题、求“真”的问题应该探讨，但探讨适度即可，要有“知止”精神，探讨世界本原的意义，在于适应这个世界，在于寻求其“善”，而不是其他。

以上所述可以说是儒家思想观念的基本内容和主要精神特征，这种思想观念曾长期左右着中国人的思想和生活，也左右着传统的教育思想和教育实践，直到进入近代，西方工业文化东来，中国社会的近代化现代化进程启动。

教育是文化的组成部分，教育的形式和内容，为所属的文化所规定。儒家思想文化对中国传统教育的影响是全方位的，包括学校教育、社会教育和家庭教育，也包括教育制度、教育政策、教学方法论和教育思想。其影响从今天的观点看，从教育现代化转变的需要看，有积极因素，也有消极因素。这里主要讨论教育思想方面儒家学说对传统教育的影响。

中国古代很早就有了有组织形式的教育活动，溯源可至已有一定知识、思想和文化积累的夏商甲骨文时代。时教育权在官，受教育者为王室宗亲子弟。发展到儒家推崇的西周时期，教育已较为发达。有了设在宫廷的学校教育——国学，也有了设在乡里的学校教育——乡学，小学、大学皆备，视年龄教以书、数、礼、乐、射、御六艺，形成了以道德教养为主的教育体系。春秋战国时代礼崩乐坏、“道术为天下裂”，文化下移，教育垄断在官局面亦打破，诸子百家，私人办学兴起。儒家是其中的佼佼者，反映孔子及其后世弟子教育思想和教育实践活动的儒家典籍如《礼记·大学》、《礼记·中庸》、《礼记·学记》等篇章，总结时代的教育理论和教育经验，成为奠定中国传统教育思想基础的重要著作。西汉罢黜百家、独尊儒术以后，儒家思想文化成为正统主流文化，儒家教育思想成为传统教育的主流思想，影响所及，历汉唐而明清，直到清末民初。

举其大端，儒家教育思想对中国传统教育的影响有以下几个方面。

一是以道德教养为首务的教育目的论。二是社会取向的、重视教育的政治功能的教育价值观。三是因材施教、循序渐进、教学相长、言传身教的教学方法论。四是重道轻器、重思辨轻实验、重博雅轻专业、重智力养成轻能力锻炼

^①《荀子·儒效》，《二十二子》上海古籍出版社影印本，1986年版。

的学习思想。三、四两点本书其他章节有专论，这里着重讨论一下一、二两点。

以道德教养为首务的教育目的论。以人为本、注重道德伦理是儒家思想文化的核心，反映到教育思想上，就是重视道德教育，重视以培养人的道德品性为目的的教育。儒家认为，人的一生，可以做很多事来成就自己，但最有意义的事情，莫过于首先学做有道德的人。孔子说“行有余力则以学文”^①，首先要全力发展道德品行，其次才是知识学习。《左传》讲人生有三不朽，“太上立德，其次立功，其次立言”，三不朽以立德为首。成为一个有道德的人，树立一个道德榜样给后人，这是最重要的，干出一番事业或著书立说留下自己的思想，倒在其次。而要做有道德的人首先要懂得应有的道德规范，这就要靠教育来实现。实际上，在儒家那里，之所以要搞教育，惟一的目的就是教人以德，教人追求道德觉悟。《礼记·大学》开宗明义便言：大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。孟子说教育的目的：学校之设，“所以明人伦也”^②。所谓明人伦，即教以学生懂得并实践“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信”的五伦道理。亦即在儒家那里，组成教育的基本要素应该是关于每个人在个人、家庭、社会公共生活方面所处地位的知识，以及使个人之行为与其角色地位相称的学习。教育的惟一目的，就是培养这种道德品性，培养实践这种品性的责任心。

儒家的这种思想对中国文化及教育的影响是巨大而深刻的，有其积极意义，也有严重的缺陷。积极意义在于，重视道德的思想，抓住了人的社会属性的本质，通过培养人的道德理性，提升人的精神境界，使人能够在待人处事时认知自己的角色、地位和责任，知道怎样的行为是得体的行为，该做什么，不该做什么，去除粗劣举止，文明礼貌行事，从而约束了人的行为，规范了社会的秩序，也提升了社会文明的程度。缺陷在于：其一，道德培养为惟一目的，限制了人的全面发展，从而也限制了社会的全面发展；其二，由于儒家所说的德在内涵上有与尊卑等级秩序相联系的一面，对人的性格个性的发育有压抑影响，某种程度上甚至成为人身压迫、精神禁锢的思想根源；其三，就教育的类型而言，单一的道德教育目的，使中国传统教育长期停留在偏执于道德教养型博雅教育的阶段，迟迟不能向专门知识传授型专业教育的方向发展。

社会取向的、重视教育的政治功能的教育价值观。教育的目的虽然是教人以德，使人有德，但有德还不是最终的目标。德的本质属性是社会性，如果脱

《论语·学而》，《论语注疏》卷一 中华书局影印本《十三经注疏》，1980年版。

《孟子·滕文公》上，《孟子注疏》卷五上，中华书局影印本《十三经注疏》，1980年版。

离了社会现实，亦即脱离了建功立业于社会，空洞的修德是没有用处的。也就是说，人要修身，但修身的目的是社会指向的，修身在于齐家、治国、平天下，在于把个人的善推己及人，立己立人，转化为社会的善，修身修德，用处在此。用《礼记·大学》的话说，就是“欲明明德于天下者，先治其国，欲治其国者，先齐其家，欲齐其家者，先修其身……身修而后家齐，家齐而后国治，国治而后天下平，自天子以至于庶人，一是皆以修身为本”^①。换言之，在儒家看来，以有德为目的的教育问题实际上是社会问题，有德是有益于社会的同名词。最重要的社会问题，无非是社会的组织与管理问题，即如何处理个人、家庭、社会、国家之间的关系，社会怎么组成、如何管理的问题。教育的作用，就在于培养人能够认识其道理并实践之，所谓“化民成俗，其必由学”，“建国君民，教学为先”^②。要言之即教育要为治国、化民服务。这是儒家教育价值观的一层意思。其二，学而优则仕。官吏是社会、国家的基本组织和管理要素，是个人实现治理国家、安定社会秩序理想的最好手段、必须途径。要使个人的德转化为社会的善，最好的办法就是去当官。通过当官施展抱负，影响社会，化民成俗，治理国家，实现理想。士人君子，要认识到这一点，要心怀此念而学习。而国家实施教育，目标亦宜于定位于此，这是儒家教育观的又一层意思。

儒家这种社会取向的教育价值观，对中国传统教育的影响也很大。主要的影响有二：一是在这种教育观的影响下，中国传统教育始终保持着服务于社会和国家需要的特性，而与西方早期宗教取向的及近代以来民主主义个人取向的教育有所不同。二是使传统教育的内容长期偏执于为官训练，偏重于政治教育而忽视专业教育。其影响的积极意义，在于使教育的服务于社会的功能得以充分发挥，使国家重视教育，乐于投资兴学，发展教育。负面影响则是使教育的制度和内容单一，主要集中于人的政治品质的培养方面，亦即是一种政治精英的教育、培养政府官吏的教育。成型于隋唐、完善于明清的科举制度，使这种教育发展到了极致，最具代表性。进一步说，儒家思想下的教育，表面上看是修德，是一种君子教育，但实际上所谓的君子标准，很大程度上是与如何为官的标准相一致的，按照儒家观念，所培养的学生，如果没有优则仕，便是没有达到目的。而且，一般情况下，走仕途，学习人文、伦理方面的知识、学习文史典籍讲的道理即可应付，自然器用方面的知识，专业技术方面的东西，是相对不重要的，甚至没有意义。用朱熹的话说，就是为学“不穷天理，明人伦，

① 《礼记·大学》，《礼记正义》卷六十 中华书局影印本《十三经注疏》，1980年版。

② 《礼记·学记》，《礼记正义》卷三十六，中华书局影印本《十三经注疏》，1980年版。

讲圣言，通世故，乃兀然存心于一草一木，器用之间，此是何学问。如此而望有所得，是炊沙而欲其成饭也”^①。至于传统的算学，律学、书学等术数、天文学、公文写作方面的知识技能，虽然也有学，但由此出道的人，在儒家看来只是执于“器”的低级人才，不同于“不器”的君子，有君子资质的人是不宜去学的。而且即使是这样的人才，也是只有为官服务才有价值。这种观点，对于中国传统教育重认识和改造主观世界、轻认识和改造客观世界、轻自然科学的倾向的形成，进而对于中国传统社会的自然科学发展缓慢，无法实现科学的独立和突破发展，影响甚大。

总之，即从以上所举两个例子已可看出，儒家教育思想对中国传统教育的影响是巨大而深刻的。受儒家思想、观念的影响，中国传统教育在其长期的发展中，呈现出注重伦理道德教育而不注重专业教育，是精英教育而不是大众普及教育的特性。这种特性的教育，在特定历史条件下，曾经对于中国人的生活方式和社会态度沿着文化传统规定的方向走起了重要的作用，同时，也为中国传统文化的发展，在民族特征方面打上了深深的、具有鲜明的儒家伦理优先型文化色彩的烙印。

二、中国文化的近代现代化发展进程

中国文化的近代现代化发展启动于 19 世纪中叶，启动于西方近代资本主义思想文化及科学技术有进一步发展、其对中国社会的侵入影响加剧之时。虽然在此之前，16 世纪中叶至 19 世纪初叶这三百年间，随西方海船东来的商人、海员、武装和传教士，已经由沿海而内地、逐渐地点点滴滴地带来了属于西方近代文化早期的风情事物和宗教文化的影响。

从发展进程上看，中国传统文化的近代现代化转变，先后经历了封建王朝的内部维新变法、社会大众的旧民主主义革命和新民主主义革命、最终在马克思主义的指导下改造旧社会、建设新国家，走社会主义现代化的发展道路等历史阶段，是一个曲折发展的前进过程。结合 16 世纪以来西方近代早期文化影响的情况，整个发展的历史进程可以做如下概述。

1560 年代，随西洋海船东来的头一批天主教传教士登陆澳门，在岛上修筑房屋，建立教堂，作为居住和传教场所，可视为近代西方文化冲击和影响中国人生活的开始，这时的西方文化影响，主要是宗教影响，亦限于民间社会。1580 年至 1600 年，利马窦等早期较为著名的传教士来到中国，他们先在澳门

朱熹：《答陈其仲》，《朱子文集》第 39 卷。

学习汉语，再从澳门进入内地，辗转传教于内地与京城之间，渐次把西方文化的影响扩展到了明代中国的官方和社会上层知识界。但明代中国社会上层受到的西方文化影响，仍主要在宗教方面，世俗文化的影响尚微。而且在当时的中国士大夫看来，传教士们所讲的和所带来的那一套东西，不但上帝、天国的观念是于常理不合的，亦于世事无补，即使是天文历法、机械技艺等世俗方面的东西，也不过是些奇技淫巧而已，皆无法与中国源远流长、博大深厚的物质和精神文明相比。入清以后，主要是 19 世纪中叶以来，随着西方近代工业革命、科学技术、思想文化的发展进程及近代资本主义民族国家的发展进程的加快，早期殖民国家葡、西、荷等国在中国的地位为英、法、德、俄、美等资本主义国家所逐渐取代，以及天主教的在华传教优势逐渐让位于基督教新教势力，新教势力对世俗成分内容的关注，等等，西方文化对中国文化的冲击和影响在内容和形式上开始发生变化，逐渐由宗教的内容为主转到全面的世俗内容的方面来了。鸦片战争以后，由于西方资本主义势力在经济、政治、文化上的大举入侵，中国社会开始沦为半殖民地半封建社会，封建经济渐为破坏，建立其上的封建制度也渐为动摇。19 世纪 60 年代，面对西方坚船利炮和军队，清朝政府内部有识之士痛感技艺不如人、物力不如人，开始兴“体”、“用”之说、“师夷长技以制夷”之念，通过政府行为学习、引进西方知识、技艺，搞洋务运动，维新变法。社会上的知识分子，则在接触、认识西方思想文化的过程中思想启蒙，开始参照西方反省自身的文化传统，探寻新的道路。中国社会进入了变革转型期。西方近代资本主义的生活方式和生活态度，包括器物、制度、思想层面的社会化商品生产方式、机器制造、工商企业组织、管理技术、科学思想和政治观念等，在中国社会有了初步的发展。进入 20 世纪，日益加深的民族危机、国家危机引发社会革命，文化危机、价值矛盾引发思想革命，中国文化在与西方文化的冲突、碰撞中，经历着学什么、保留什么，为什么和怎样做的价值选择和实践的考验。辛亥革命、满清王朝推翻以后，从“五四”运动到新文化运动到中国共产党领导的人民大众武装革命，在经历了制度上、思想上进一步的价值选择和血与火的洗礼之后，在经历了民国时期近 40 年的一段资本主义取向的发展道路之后，中国文化的现代化转变在先进的中国共产党人的领导下，最终选择了马克思主义，走上了社会主义的发展道路。

从思想内容上看，西方文化的冲击影响，主要表现在进化论学说、民权、民主、个性解放、自由平等学说、科学思想、革命思想、民主共和制度、技术理性等对中国传统的以儒家思想文化为代表的思想和价值观念的冲击影响上。有一个从器物层面到制度层面进而到观念心理层面的价值判断和观念转变过程。

早在 19 世纪 90 年代，从洋务派中分离出来的维新派不满足于单纯的“西技”学习，已开始探讨学习“西政”的问题。他们倾慕议会制度，主张在中国实行君主立宪制度，并通过“托古改制”的手段，一方面用西学分析传统，一方面用传统解释西学，从中寻找变法根据，并付诸行动，进行广泛的政治宣传和积极的变法实践。维新派的活动，办报纸、立学会，建新学堂，发展新学术，等等，不仅使中国的文化面貌发生了改变，造成了新的文化时尚，而且掀起了中国近代史上的第一次思想解放运动，其主要意义在于，通过维新派的活动影响，人们渐次有了这样的认识：博大精深的传统文化是存在着不足的，不仅是物质层面，制度层面也需要利用西学来弥补改进。这是一种深刻的文化观念变化，中国文化的近代现代化转变由此开始了。但是维新派基本上是在改良传统的立场上来说话的，托古改制是维护保守传统，并不想也不能与传统彻底决裂。这种立场决定了，维新派的做法，没有触及时代问题的实质，不能从根本上解决问题。及至进入 20 世纪，在最初 20 年里，形成了从洋务派、维新派和西方教会建立的新式学堂出来的和留洋求学出来的新式知识分子群体。与维新派不同的是，新一代的知识分子群体看问题的角度和出发点，不再是改良传统以维持旧制度，而是站在世界潮流的立场上看问题，主张进行彻底的制度革命、社会革命，打破旧的，建立新的。与此同时，他们还逐渐把问题思考的矛头引向了深层的、更为根本的层面：传统文化思想的价值支撑体系的核心——儒家思想文化。时代思潮的话语，也由维新变法转变为民主、科学，由社会“改良”转变为社会“革命”，包括进行制度革命、社会革命和文化思想革命。制度革命方面，新知识分子宣传民权、民主思想，选择了民主共和制度，先是孙中山领导国民革命，通过辛亥革命实现了主张，建立了资产阶级共和国——中华民国，继而是中国共产党人领导工农大众革命，建立起人民民主的中华人民共和国。文化思想革命方面，新一代的知识分子通过各种途径，以西方文化为参照系进行文化论战，积极宣传自主自由、“个性解放”和科学思想，热情提倡科学、民主的生活态度，他们发动新文化运动，从民族文化心理、伦理的层面入手，重新评价传统文化的价值，掀起了以改造国民性、唤起国民人格之最后觉悟为主旨的文化改造和文化建设运动。新一代知识分子提倡的科学、民主的生活态度，与儒家传统的宗法伦理型生活态度形成了尖锐的对立。科学、民主的生活态度，就本质而言，即如陈独秀发表在《青年杂志》创刊号上的“敬告青年”一文所言，是一种“自主的而非奴隶的”、“科学的而非想像的”、具有“自主自由之人格”的生活态度，其精神是与儒家传统的伦理道德和名教观念全然不同的。新的价值观念形成了。中国文化就在这个过程中，初步实现了由传统向近代现代化的转变。新文化运动以后，20 世纪 30~

40年代，中国共产党人在运用马克思主义理论领导中国人民进行新民主主义革命的过程中，分析世界形势和中国国情实际，总结鸦片战争以来中国社会现代化进程各阶段的历史经验，将民主意识和群众观点统一起来，将国民素质的提高和劳动人民大众素质的提高统一起来，认识到代表时代潮流的无产阶级文化是一种更先进的文化形态，提出了建设“民族的科学的大众的文化”的新主张，从而进一步明确和引导了中国文化的现代化发展进程和发展方向。

三、中国文化传统的近代现代化转变对中国传统教育的现代化转变的影响

19世纪中叶以来中国文化传统的近代现代化发展，对中国传统教育的现代化发展的影响是全面而深刻的。就主要的方面而言，如前所述，其影响可以用引起传统教育的三个转变来归纳。即传统的集权专制型教育体制向现代的科学民主型教育体制的转变，传统的精英式教育向现代的普及式教育的转变，传统的农业理性的教育功能向现代的工业理性的教育功能的转变。

（一）传统的集权专制型教育体制向现代的科学民主型教育体制的转变

这一转变主要通过引进西方模式的现代教育思想和教育制度、改造旧教育思想和教育制度、建立新型的民主的教育制度实现，有一个由西方教育思想、教育制度的被动传输到主动引进发展的过程。在这个过程中，起核心作用的问题是教育权的问题。换言之，中国近代史上教育由传统的集权专制型教育体制向现代的科学民主型教育体制的转变，是在教育权几经易手，由以君主家天下为特征的清王朝封建政府控制下的君主专制独揽的教育，到以传教士为主的西方文化势力与接受了西方新思想的中国新一代知识分子争锋，到代表中国民族资产阶级利益的民国政府与为无产阶级人民大众谋利益的中国共产党人之间的教育权之争，最终转到代表最广大人民群众利益的中国共产党执政的现代中国人民政府手中即人民手中这样一个过程中实现的。亦即是在由封建君主专制的教育经过资产阶级民主的教育转变为无产阶级人民民主的教育这样一个教育权转变过程中实现的。

19世纪30年代到19世纪末，是西方教育思想、教育制度被动传输的阶段。它以西方近代工业革命以来兴起的、非宗教目的的新式教育通过传教士的输送推动逐渐在中国社会有了发展为表现形式。1830年代，广东地区的传教士为纪念英国新教传教士马礼逊——中西文化交流史上第一部英汉词典的编撰者——的功绩，在广州发起成立了“马礼逊教育会”，该会之成立，开宗明义便言：“要在中国设立学校，促进教育。根据中国的特点，向中国人教授英语读、写，使之能以英语为媒介了解西方文化”。这是有意识地将西方模式的现

代学校制度向中国输入的开始。1834~1835年,在“马礼逊教育会”的帮助下,德籍传教士郭实腊、温施娣夫妇在澳门建立了中国历史上第一所普通教育女子小学,1837~1839年,美国传教士布朗又在此女子小学的基础上,建起了中国近代历史上第一所西方模式的正规学校——容闳、黄宽等人上学的地方——马礼逊学堂。马礼逊学堂的建立,在近代中国教育发展史上意义重大,它不仅是西方文化影响从注重宗教事务转到注重世俗内容方面来的标志,一定意义上也可以说是中国传统教育在西方模式影响下发生思想、制度和内容转变的起点标志。自此以后,有人统计,1840年代到1870年代,30年的时间里,中国各地相继出现了类似马礼逊学堂模式的由教会投资兴办的新式学堂,到1877年,新学堂总数超过800所,学生达到了20000人。不过应该指出,传教士在教育权方面的控制努力没有也没有理由成功。他们走的是民间的社会的发展路线,而在当时的中国官方和有新思想的知识分子的认识里,虽然出于不得已,要向西方学习,但中国有自己的文化,自己的教育传统,自己的主体价值系统,中国的事情,是要由中国人自己来做的,西方传教士只是“未被邀请的客人”。也正因为如此,在经过努力之后,一些传教士的态度有了变化,转到希望以自己的行动影响中国官方,通过中国官方自己改变中国的教育状况上来了,并逐渐满足于把教会学校办成中国官方学校的辅助机构。以后1914年莫理循——一位英《泰晤士报》驻华记者——在谈及反对以英国为主在武汉办一所基督教联合大学的计划时说的一段话,就是这种态度转变的一种反映。他说:“我不能理解,为什么我们要在中国这样富庶的国家、或其富庶因坐失良机而未能发展起来的国家,广行施舍,帮助其教育。我希望由中国人自己来管一下他们的教育,当然可由外国人帮助他们。”

19世纪70年代以后至20世纪50年代80多年的时间里,中国教育的近代现代化转变进入主动引进改造以及教育权的逐渐由封建传统的政权、资产阶级民主的政权向人民民主的政权手里转移的阶段。其转变过程可以分别以清末新政中的教育改革、民国时期的教育改革和新中国的社会主义方向的教育改革等三个大的发展阶段为代表来看。

清末新政中的教育改革。就在传教士在民间大举兴办新式学堂的过程中,从19世纪60年代洋务运动起,清朝政府迫于西方物质技艺日强的压力,为培养洋务人才,以“中学为体,西学为用”为口号,开始兴办新式学堂。1862年恭亲王奕訢在北京办起第一所以培养中国人外语人才为目的的外国语学

转引自《帝国主义和自由思想的传播:英国对中国教育的影响》,《中外比较教育史》,上海人民出版社,1990年。

校——京师同文馆，1866年福建总督左宗棠在福州开办采用法文、英文两种语言教学的船政学堂，此后到1892年湖广总督张之洞在武昌开办分科制学校自强学堂，1895年、1897年津海关道盛宣怀在天津创办“西学学堂”、在上海创办南洋公学，30年的时间里，中国各地出现的由清政府官方举办的新式学堂，达30余所之多。与此同时，一些思想先进的知识分子也开始呼吁参照西方的模式进行教育制度改革。如郑观应在19世纪80年代发表的《盛世危言》里，就主张仿效西制，分高等、中等、初等教育三层次，建立班级授课的，包括普通教育、实业教育、师范和军事教育在内的完整的学校教育体系。但这时占主流地位的还是官方的、“中体西用”思想指导下的单纯的新式学校教育方式的引进，全面的、涉及制度整体的、新观念指导下的教育改革，除了民间的呼吁以外，还没有提上清朝政府的议事日程，直到19世纪90年代末至20世纪初头10年，清政府在维新派的影响下才开始进行变法，实行新政。

清末新政的教育改革以废科举、兴学堂、建立新型的学校制度和行政管理体制为重点。科举制度集中体现了中国传统教育的内容、方法、风格和管理模式，其特点是封建国家专制教育，教育与政治不分，主要为培养官吏服务，学校教育系统直接与政府选官系统挂钩，吏道学习，程式化作文考试取士，以秀才、举人、进士不同名分的入仕资格考试为中心形成教育层次结构和教育活动，乡县、省府、京师三级会试选拔，各级考试和取士统由中央政府组织管理。与西方新式学校制度相比，科举制度除了其重理论、轻实务、强调的是传统的学问，而非创造性的思想和实用技能学习的性质外，体制上的主要弊端是没有一个按年龄段划分教育学习内容的学制，基本上相当于成人教育。即没有适合年龄特点的教育内容和层次上的划分，不论年龄大小，学习的内容都一样，都是务虚的文史知识、道德文章，只是深、浅程度有所不同。学习的形式也一样，乡学、县学、府学，除了儿童学塾以外，往往是不同年龄的人混在一起，听讲同样的内容，没有分年级的课程教学。主要由于这些不切实用的教育内容和培养方式，以及落后于时代的教育观念，清末新政前后，维新派人士开始考虑科举制的改革问题，并把教育的重点放在了从立法上取消科举、建立新型的近代学校制度上。与此相应，建立适应发展新式教育需要的统一的教育行政体制也提上了改革日程。

首先是建立新学制。1902年—1904年，清政府先后两次公布由管学大臣张百熙及张之洞、荣庆等人参照日本等国学校制度拟定的《钦定学堂章程》和《奏定学堂章程》（即“壬寅学制”和《癸卯学制》），随着这两个学制的产生，自百日维新以来即在陆续酝酿之中的学制改革有了实质性结果。两个学制基本精神一致，即根据年龄情况，把学校教育分为初等教育（蒙学堂、初等、高等

小学堂)、中等教育(中学堂)和高等教育(高等学堂、大学堂、京师大学堂)3个阶段,7个级别,以6~7岁为入小学年龄,初等教育9~10年,中等教育4~5年,高等教育6~7年,全学制长20~21个学年。三个阶段的教育,又分别相应设有普通、实业(农工商)、外语和师范等类别。应该说,两个学制的制定和公布,尤其是《癸卯学制》,不仅公布而且实际付诸实施,当时全国皆以之为依据进行了学校改制,在中国近代教育史上是具有十分重要的意义的。一定意义上可以说,就是以这两个学制的制定公布和实施为标志,中国近代与当时西方制度相接近的初等、中等和高等学校教育体系,开始有了发展的基础,传统的教育系统在形式上发生了变化,开始向近代的形式转变。但是,也应该指出,其意义也就是限于形式的变化这一点,至于教育的宗旨和内容,新学制下的教育,在这一时期仍然是以传统的封建的取向为主,没有实质性改变。也就是说,新学校仍然有着为科举服务的特性,为考取科举功名而学习,还是受到鼓励的学生求学方向。新的学制仍与科举制挂钩,这在学制内容中是可以清楚看出来的。例如,两个学制都有这样的规定:可以根据学生的考试成绩和日常品行,分别授予高小、中学和大学堂学生以相应的附生、贡生、举人和进士等功名称号。

其次是改革科举制度。清末的教育改革者,主要是张之洞等两个学制的拟定者们,虽然是站在维护封建统治的立场上考虑问题,出于维护统治的政治需要在学制中加进了与科举挂钩的内容,但与此同时,应该说,他们对新式学校的发展与科举制的阻碍影响之间的矛盾也是有所感觉的,即他们已经有了这样的认识,只要科举在,就做不到大兴学校。出于这种认识,他们一边拟定这种服务科举味道犹浓的学制,一边也开始考虑科举制度的取消问题。1904年,他们提出了一个比较缓和的建议,即每年科举取士的名额,可以随年逐步减少。其用意是明显的,即以渐进的办法逐步扭转局面,实现由旧科举体制向新学校体制的过渡。不过这种办法并不能奏效。在新学堂上学的人,心思还是围着科举功名转,一遇科举考试,学校就成了准备考试、为科举而用功的场所。新旧矛盾不能用渐进的办法解决。因此,至1906年,实施新学制不到两年,张之洞等新政推行者、教育改革者们的态度愈加积极了,想法进一步明确了:新式学校要发展,科举考试必须停止。这些人的想法和建议,最终产生了效果,影响了清末新政的教育决策,促成了废科举势在必行的局面。就在1906年这一年,清政府向全国发布了一道命令:自1906年起,全国“所有乡会试一律停止,各省岁科考试亦即停止”(光绪朝东华实录)。至此,影响中国文化并左右传统教育的内容和方向长达千年之久的科举制度结束使命,退出了中国历史舞台。

废科举、兴学校的同时，清末新政的教育改革者对教育行政管理体制也进行了改革。1905年，清政府成立学部，对原主管全国教育政务的国子监做改并处理，在京师建立起学部体制的中央教育行政机关。学部按司、科、局建制，分设总务司、专门司、普通司、实业司、会计司等五个司以及视学、编译、学制调查等专局，司、局之下设科，共12个科，分管相应的全国教育行政事务。学部的政务长官为尚书，尚书之下分设侍郎、郎中、左右丞、员外郎等事务官，分管各司、科事务。地方管学机构也同时进行了改制。主要内容为撤销各省原有的提督学政和学校司，设提学使司，作为省一级管学机构，管理省内的省立高等、中等和初等学堂事务；府、厅、州、县设立劝学所，作为地方管学机构，以划分学区、设立学监、让本地孩子在本地学校上学的方式，管理府、厅、州、县的中等和初等学堂事务，从而形成了从中央到地方的、形式犹旧、内容已变的教育行政体系。

但是，总体上看，尽管搞了教育改革，科举制取消了，近代学校制度开始有了发展，但清末的教育和教育目的方面的封建性质以及教育管理方面的集权专制性质并没有实质性的改变。而最突出的一点，就是这一时期教育改革者们推行的所有改革举措及其实施，都是在封建政府控制教育权的情况下进行的，进行改革的惟一目的是维护现政权的统治利益，而于其他各政治、社会阶层的利益，如资产阶级民主派的利益、城市和农村一般民众的利益，则基本上没有考虑，也不可能考虑。

民国时期的教育改革。民国时期是中国教育走向近代现代化的重要时期。这一时期，在资产阶级民主派、代表封建军阀势力的北洋政府、代表资产阶级利益的国民党政府和代表无产阶级人民大众利益的中国共产党人之间的激烈斗争中，中国教育逐渐摆脱了封建传统，初步实现了由封建集权专制的教育向资产阶级民主的教育转变，同时开启了由资产阶级民主的教育进一步向无产阶级的、人民民主的教育转变的进程。

辛亥革命成功，民国建立甫始，资产阶级民主派即开始着手教育改革。1912年1月，南京临时政府成立教育部，任命蔡元培为教育总长，组织人力，研究制定适应新制度的教育政策和教育法规，对清末新政以来实行的学校教育制度进行了质的改造。首先是通过颁布《普通教育暂行办法通令》和《普通教育暂行课程之标准》，明确了民国教育的资产阶级民主性质。《通令》和《标准》规定，废止清末的学堂规程，以后学堂统一改称学校，负责人称为校长，停止使用清末学堂的教科书，新的教科书编写务必符合共和国宗旨，中等学校为普通教育，取消文科、实科区别，以国文、外语、历史、地理、数学、理化、法制、经济、图画、音乐、体操、修身等为主要课程科目，初等、高等小

学以国文、算术、地理、理化、体操、修身等为主要课程科目。1912年7月至8月，临时政府举行全国临时教育会议，讨论教育政策、学校系统改革等问题。9月公布了体现民国精神的《学校系统令》，即《壬子学制》，此后至1913年8月，教育部又将一年来已陆续公布的各级各类学校令、学校规程等与壬子学制并在一起，形成一个学校教育立法系统，统称《壬子癸丑学制》。《壬子癸丑学制》从形式上看，除了中学不分文、实科和各级教育学制有所缩短外，与清末《癸卯学制》相差不多，但就其精神实质而言已发生了明显的变化。主要表现在：清末的贵族学堂取消了，女子教育和专门的实业教育纳入学校教育体系，停止小学的读经科，否定清末“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”的教育宗旨，代之以“注重道德教育，以实利主义教育、军国民教育辅之，更以美感教育完成其道德”的民国教育宗旨。

不过，由于政治上的原因，主要是代表封建军阀势力的北洋政府的反扑，民国初年的教育改革并不顺利，从1913年的南京临时政府制定《壬子癸丑学制》、颁布民国教育宗旨到“五四”新文化运动期间，1922年的北京民国政府学习美国，推行新学制，中间又经过了几次反复。“五四”以前的教育改革，具有反映资产阶级民主派要求的一面，但并没有完全与封建传统脱离，特别是教育的性质，这一时期仍有着较重的为官吏的教育、等级的教育、有钱人的教育的色彩。当时的教育，用陈独秀1917年发表于《新青年》第2卷的一篇批评文章的话说，是这样一种状况：中国模仿西洋创办学校已经数十年，但至今成效甚少，学校数量少，不普及，教科书内容腐旧，即使死读几本外国课本，也去近代西洋真精神甚远。总之是教的人，被教的人，都不懂得教育是什么，不过是把学校毕业当作出身地步，比之从前的科举，没有区别。“五四”期间，对北洋政府倒行逆施教育政策不满的进步知识分子，包括初步具有共产主义思想的知识分子和具有资产阶级思想的知识分子，以反对封建儒家思想、追求“科学”和“民主”为思想指导，开始积极反对旧教育，提倡新教育。其核心要求是，当权者不能专制教育，教育应该为全社会服务，教育应该是平民百姓人人都可以享用的权利，应该适合国情，适合个性，适合社会之个人的事业学问生活需要。实质问题，还是教育权问题。这期间，具有一定程度的要求教育独立和教育自主权倾向的省一级教育行政部门和省级学校的教育改革活动，包括教育管理部门的问题讨论和一些学校的主动采取措施实行教育教学改革，在教育改革实践中显得最有生气，影响也最大。1916年至1921年，全国很多省份的教育部门、团体都积极开展了教育问题讨论，并且先后有11个省份就学制问题提出了具体的改革议案。一些省份的中等高等学校如师范院校，还分别进行了以选科制、学分制为主要内容的制度改革。“五四”新教育思潮和各省

的教育改革要求及活动对政府的新一轮教育改革产生了积极的影响。1919年~1921年,北洋政府教育部组织“教育调查会”,就教育现状和改革问题进行教育调查,全国教育联合会也多次召开会议,讨论学制改革问题。1922年教育部召开由各省区教育会、教育厅代表和高等以上专科学校校长参加的全国学制会议,总结几年来的调查讨论意见,以全国教育联合会总结提出的“学制系统草案”为基础,提出了一个新的学校系统改革方案,即“壬戌学制”,报政府批准,颁布全国实行。与十年前的《壬子癸丑学制》相比,1922年的“壬戌学制”在反映资产阶级和社会一般民众的利益要求上向前进了一大步。首先是本着平民教育的精神制定的,以适应社会进化之需要、发扬平民教育精神、谋个性之发展、注意国民经济力、使教育易于普及和多留地方伸缩余地为宗旨。其次它在学年划分上吸取了美国的“六三三模式”经验,较之旧学制更为符合学龄儿童少年青年身心发展阶段的认知特点,反映出这一时期的中国教育开始摆脱近代日本的模式,转而向美国教育学习。新学制规定,小学实行6年制,初小4年,高小2年,中学亦实行6年制,其中初中3年,高中3年。采用学分制和选科制。大学取消预科,为高等专业教育,分为多科性大学和专科性大学等类别,学制4~6年,亦采用选科制和学分制。自6岁入小学至24岁大学毕业,整个学程为18年。学制较前缩短了,但学生接受中等和高等内容教育的程度有所提高了。新学制还加强了师范教育和职业教育。规定5年制师范改为6年制,高等师范学校修业年限同于大学,亦称师范大学。取消实业学校系统,改称初等和高等职业学校教育。教育行政方面也进行了相应改造,主要是取消各地的劝学所名称,县级地方管学机构改称教育局。

1922年新学制的颁布实行,标志着中国现代教育体制的确立,在中国教育史上意义重大。此后直到20世纪60、70年代,我国教育基本上即以此学制为主体框架,60余年未变。虽然如此,新学制的缺陷也是明显的,主要之点是过于强调实用主义的教育,在中学阶段即开始实行选科制和学分制,追求实用、专业发展,造成基础教育、普通教育薄弱。同时,尤其重要的是,教育权在军阀官僚、资产阶级的政府手里,新学制在总体上实质上呈现的是向资本主义方向的教育发展的趋势,主要反映的是资产阶级民主的教育发展要求和利益,与后来意义上的满足和服务于社会上最广大的人民大众利益要求的教育,亦即中国共产党人领导的以共产主义思想为指导的、民族的、科学的、大众的教育,工农无产阶级人民大众民主的教育,社会主义方向的教育,二者之间还有着相当的距离。

新民主主义革命和新中国社会主义建设时期社会主义方向的教育改革。从成立之日起,中国共产党人就为促进发展和实现以共产主义思想为指导的、民