

第一章 绪论

书院是中国近代高等教育机构出现以前，对中国古代社会影响最大的一种教育机构。自唐开元六年（公元 718 年）书院机构出现，到光绪二十七年（1901 年）清政府颁布改书院为学堂的诏令为止，共存在了一千一百多年。在书院出现的初期，书院主要属于一种专门的藏书、校书机构，少数具有家塾的职能。南宋以后，由于一批有影响的理学家的大力推动，逐渐成为一种私办自主的研修学问和奖掖后学的教育研究机构，大多数书院开始承担起国家和社会的教育责任。最初，它是以各级各类官学的补充形式而存在，到了后期，特别是经过清朝政府的官学化运动以后，书院更成为国家和社会教育的主体，而各级官学则徒具虚名，沦为考试的附属机构而已。所以，在中国封建社会后期，书院在中国教育发展史上占据了相当重要的位置，为中国传统文化的延续和发展做出了非常重要的贡献。但到了清朝末期，由于书院自身逐渐成为科举制度的附庸，在学术发明和文化遗产上的作用日益消减，特别是鸦片战争以后，中国社会面临着巨大的生存危机，书院对此并没有做出适当的反应，甚至成为中国社会应变时局、奋发图强的障碍，书院的发展历史基本上走到了尽头。1901 年，清朝政府终于正式颁布了废除书院、改设学堂的诏令，书院命运宣告终结，从此“书院”成了一个历史的名词。

书院改制诏令颁布以前，在书院教育的内部也出现了一些分化，大体上可以分为三大类。

(1) 传统的旧式书院。这类书院是宋朝以来延续中国传统文化和教育的主体，虽然每一所书院在各自的培养目标上也存在一些差异：有的主要是应付科举考试，有的则完全或至少部分地不以科举中的为鹄的，而致力于科举以外的其他中国传统文化的研究与传授，但直到清末书院改制前，它们都有一个共同的特点：在清末中国社会经历了二千多年未有之大变局，西方近代的教育思想、理论、制度、内容、方法等随着坚船利炮不断地涌入中国之后，这些书院仍比较完整地保持传统的教育特色，沉湎于中国传统文化的研究与传授，或科举诗文的咿呀之中。这类书院是清末中国教育机构的主体，也是清朝末年阻碍中国教育向近代化方向发展最主要的内部阻力。

(2) 新式书院。这类书院兴起于 19 世纪七八十年代，它们是鸦片战争以后西方近代教育思想和理论、制度、内容传入中国后，与中国传统的书院教育相结合的产物。这类书院创办的目的不是为了应付科举，而以培养社会所需要的各类实用人才为目标，是 19 世纪后期中国知识分子经世致用思想意识的又一次具体表现。新书院创办以后，在培养目标、教学内容和方法方面，都有取法西方近代教育制度的痕迹；但在管理制度和管理方法上，又基本上保持了传统书院的特色。因此，从总体上看，这是一种介于传统书院与新式学堂（或学校）之间的一种过渡机构，是中西教育思想和制度的最初结合。这类新式书院从总体上看数量不多，但对当时及以

后的教育改革影响却较大，在某种程度上说，它们是中国传统教育接受西方近现代教育的初步尝试。比较典型的有上海的格致书院，湖北的两湖书院、自强学堂，广东的万木草堂，湖南的时务学堂，以及浙江的求是书院等。

(3) 教会书院。这类书院主要是由 19 世纪中期以后进入中国的西方传教团体和个人创办的，所以这类书院自创办之日起，就很少具有中国传统书院教育的特色，更确切地说，其实这就是西方近代教育思想和制度、模式在中国的最早“移植”，是西方教会势力企图深入中国传统社会的最初尝试。它们之所以取名为“书院”，只不过是為了从名称上获得中国社会各阶层的认同，以取得一方立足之地。教会书院就其自身的发展来看，自 1842 年在中国本土上出现的第一所书院起，至 1901 年书院改制诏令的颁布为止，其发展过程大体上可分为两个阶段：第一阶段为 1877 年中华基督教传教士代表大会召开以前，书院教育主要为识字教育，教学的程度很低，书院的数量较少，而且因其招收的生徒大多为贫寒人家的子女，影响范围也很有限；第二阶段为 1877 年以后，教会书院根据当时中国社会环境和社会风气变化的情况和发展趋势，逐渐改变办学宗旨，开始以西方近代教育制度来改造、建设教会书院，以此作为他们西化中国社会的阵地。从这一时期起，教会书院不再以获得中国社会的认同、直接服务于教会为目标，而是把精力放在如何“西化”中国传统社会，以最大限度地服从于本国利益的需要上，教会书院随之也逐渐成为西方各国近代学制在中国的翻版，它对中国社会的影响也从这一时期开始显现出来。因此，所谓的教会书院，其含义实质上等同于近代学校，与中国传统书院不可等而视之。

书院改制之前的这三类书院，由于：一方面它们对中国高等教育近代化的认识不同（传统书院排斥，新式书院靠拢，教会书院推动），另一方面对中国社会各阶层所产生的影响不同，因而在中国教育近代化的起始阶段所发挥的作用也各不相同，其中，第一类书院因为数量最多，对中国社会的影响最大，对西方近代教育的排斥态度也最激烈，因此，它们既是中国高等教育近代化改革的重点，也是难点。

第一节 近代化与中国教育近代化

什么是近代化？对这个问题，中外学术界的研究成果已有很多，涉及的内容方方面面，人们对此的理解也多种多样，比较有代表性的观点有：①认为近代化就是工业化的过程；②认为近代化是一个合理化的过程^②；③认为近代化是理性化的过程。仔细研究可以发现，这三种观点都认为，近代化是一个由工业革命而引起的人类在科技、文化、思想和制度等方面共同的发展变化，并进而导致社会其他方面都发生相应的变化，最后达到相互协调配合的发展过程，其表述之所以有异，是因为研究的侧重点不相一致的缘故。因而，简单地说，近代化其实就是一个为了适应资本主义工业革命，社会的方方面面同步进行的协调、合理、有序的发展与变化和整理过程。

由于教育所特有的文明传承与文化发展功能，对建立近代化社会所需要的好社会运行

① [美]刘广京等著，《李鸿章评传》上海古籍出版社，1995年 第1页。

② 王中江著，《严复与福泽谕吉——中日启蒙思想比较》，河南大学出版社，1991年 第11页。

机制，具有重要的意义，因此，在资本主义工业革命基本完成以后，各国普遍开始重视教育的近代化问题，把它当作促进国家和社会走向近代化的一个重要的也是首要的环节。一般认为，教育的近代化，其实就是指：通过教育自身或外部力量的干预，使原来与封建社会的生产力和生产关系相适应的教育制度、内容和方法等各方面，逐步转化为与新兴的资本主义生产力和生产关系的需要相适应的变化发展过程。在西方，先期进入资本主义工业化的国家（主要是英、法、德等）由于工业革命与思想文化的启蒙运动同时发生，所以即使在一段时期内高等教育改革滞后于工业社会的要求，但当社会要求高等教育必须做出反应的时候，因为有启蒙运动所带来的思想、文化和科学等方面的准备，高等教育的近代化改革很快就在政府的倡导、社会现实需要的推动和高等教育自身的努力下，较为顺利地完成了不同国家、不同特色的高等教育近代化过程。

中国高等教育近代化，不像西方那样是一个由外因作用于内因、由量变到质变的积累变化过程，而是与整个中国社会的近代化一样，属于“后发外生型”，即在外力强制和压迫下的被动变化过程。它与前者的区别主要在于，外因的力量过于强大，且外因对整个高等教育近代化过程所产生的影响，很少通过内因这个教育自身的接受与消化环节而起作用。中国高等教育的近代化过程，首先是缺少近代生产力和整体社会环境的刺激因素，其次是近代科学、文化、心理等在中国没有发展的土壤，第三，教育自身更没有意识到高等教育要自觉先行于近代化的问题。这样使得中国高等教育近代化的发展从起步时就显得被动、曲折，以后又处处感到举步维艰。但从另外的角度说，“后发外生型”国家的近代化，也有一个先天的有利条件，就是西方国家的近代化过程已基本完成，它们的发展历程及所得到的经验教训，对后发型国家具有很好的借鉴作用。从这个角度来说，后发外生型国家具有超越自发内生型国家的优势。日本国家和其高等教育的近代化过程就是一个很好的例证。

但中国的教育近代化并没有做到这一点，甚至在近代化过程中所出现的一些问题，到目前为止，还在对中国教育制度的改革和内容方法的创新起着消极作用。中国教育的近代化走了太多的弯路。从教育自身反省中国教育近代化过程所走过的道路，有多方面的原因。

第一，原有教育机构包括书院本身，对自身发展所依存的社会时势的变化不敏感，而且当社会对教育改革提出要求以后，自身的努力也不够。教育自身改革与发展的惰性，可以认为是妨碍中国教育尽快向近代化方向发展的主要因素之一。

第二，传统的官学分离制度，使封建统治阶级对科举考试的重视程度远远超过了对教育的重视程度，他们注重的是教育结果，而不是教育过程。所以，鸦片战争以后，尽管社会时势发生了很大变化，他们也意识到了时势变化所带来的人才需求上的新变化，但对教育这个新型人才产生的源头还没有足够的重视，使旧的管理模式又维持了很久，没有充分发挥国家对教育发展的导向与控制作用，在一定程度上也错过了高等教育改革的时机。

第三，过分傲慢自大的大国沙文主义思想渗透到教育思想和理念之中，在很长一段时间内，这是妨碍国人认真接触和了解近代化教育思想、理论、制度、内容及方法的最大阻力。正如有的学者所指出的，中国的近代化是逼出来的，因此从一开始“便带有不尽如人意的的心态，……不似西方社会一样是一场涉及社会各个方面子系统的宏大的社会运动，而是一个从小到大、从浅到深、从某一方面引出最终走向全面的庞大的异常艰难的过程”^①。教育的近代化

^① 郭廷以“近代西洋文化之输入及其认识”，《近代史研究所集刊》第3期。

改革是整个国家和社会近代化进程的一个缩影。国人先是不肯承认自己在教育上存在不足，需要学习和模仿西方近代教育思想、理论和制度；后来认识到需要学习时，又不肯认真研究近代教育制度、内容和模式的核心与实质，以至于使中国的教育近代化在很长一段时期内难以做出决策，决策做出以后在一段较长的时期内又无法认真执行，从而使中国的教育近代化历程一波三折，跌宕起伏。

第四，中国重学轻术的学术传统和重实用轻原理的经验主义科技传统，使得随近代教育一起被引进中国的近代科学（即近代教育内容的精髓）精神和方法，并没有被国人从思想意识的层面上认同，所以，部分近代科学的知识成果虽然也或多或少地出现在中国的书院或其他教育机构中，但与其相符合的近代教育方法、教育理念却并没有随之在中国教育界生根发芽，近代教育制度和内容的引进变成了机械引进，并没有真正对中国的传统教育产生根本性的影响。中国教育近代化的延宕不可避免。

因为高等教育近代化在中国完全是后发外生的，因此就有中国高等教育实现近代化的过程是一个教育西化过程的观点。其实不然，中国高等教育近代化虽然同样以近代科学知识作为学校教育的主要内容，以规范化、模式化的教育方式的形成，以及教育目标的国家化、世俗化等为主要标志，但是究其根本，中国高等教育的近代化，并没有也从来没有把西方高等近代教育模式完全照搬到中国，作为近代高等教育改革的最终目的，而是在“中体西用”的宗旨下，以“拿来主义”和“实用主义”的态度，学习和模仿西方近代教育中符合国家或统治阶级利益的某些内容。因此，即使在已具有一定近代化性质的中国近代教育体制和模式真正形成以后，与西方近代教育的各方面相比，中国近代教育仍然保持着浓厚的中国传统文化特色（譬如，中央集权型的管理体制，对教育功效上的过分急功近利等）。这些特点的出现，与当时促进中国社会，包括教育走向近代化的外部强制因素的巨大作用有着非常密切的关系——说到底，因为中国社会各方面并没有渴望实现近代化的内部要求——因此，从整个社会大环境来看，被动地走向近代化的中国高等教育，并不是单纯的教育性质和性能的改革变化过程，而是从教育方面入手，企图促使中国社会和士人在思想、意识和行为等各方面，实现与他们所处的时间、空间相协调的过程，特别是使中国社会各方面与国际社会大环境相协调，从而使中国社会和士人不再无视历史条件的变迁，以及由此而引起的各种社会变化，在教育思想、教育观念和教育模式等方面，继续固守中国的传统，游离于国际大局势之外。也就是说，中国教育近代化的过程，是整个中国社会近代化的突破口。因此，在中国高等教育近代化过程中所产生的一系列问题，都与当时的社会大背景有着非常密切的关系。关于这一点，在后面的内容中都会有所涉及。

第二节 中国传统高等教育与近代高等教育

“高等教育”本是一个在学术界至今没有取得统一定义的概念，分歧的关键在于，高等教育作为整个人类社会教育中的一个特殊阶段，区分它与其他阶段的不同，所掌握的标准不太一致。有两种很有代表性的观点：一种观点认为，高等教育就是从事“社会文化中高层次的教

育”是最高层次的学习阶段 因此在古代就有高等教育存在 另一种观点则认为“高等教育是建立在普通教育基础上的专业教育，以培养专门人才为目标”，因此“只有当生产力发展到一定阶段，社会需要生产技术、经济管理，以及上层建筑各部门比较专门的人才，同时自然科学和社会科学逐步地从哲学中分化出来并有了相当的发展的时候，才从一般的学校教育中分离出来”。严格地说，近现代高等教育是在资本主义社会才逐渐形成的，因此，持这一观点的学者认为，在资本主义社会以前那些从事社会高层次的教育，只是具有某些高等教育特征的“古代高等教育”而不能简单地统称为“高等教育”^②。这两种概念的不同点在于，前者是一个相对概念，后者则是一个绝对概念；第一种概念是用发展的观点来看“高等教育”，第二种概念则是用历史的观点来看高等教育。

在如何看待中国高等教育的近代化问题上，笔者赞同用第二种概念的标准来界定，理由在于以下两点：

第一，在中国高等教育实现近代化以前，西方资本主义国家的高等教育制度已基本完备，所谓中国高等教育的近代化，就是指这种已经相对完备的高等教育制度在中国的移植、重建与发展，而且没有借助中国传统教育的学术基础。从这个角度来说，20 世纪初的书院改制、新学制颁布和科举制度废除等教育改革措施真正实施之后，中国原有的教育制度全被摧毁，古代的教育传统被切断，从那以后发展起来的中国高等教育，具有更多的西方或国际化特色，属于中国传统教育特色的部分只能说是其中很小的，且是很不重要的那一部分。

第二，在国际上已经有了具有绝对标准的高等教育概念之后，仍然用相对概念来看待中国高等教育的存在与发展问题，从根本上说这是一种民族沙文主义情结。应该说，在中国传统教育中，的确存在部分具有古代高等教育特征的教育机构，一些地位层次较高的书院是其中的主体。早在南宋时期，由于一部分学者大儒的介入和推动，书院逐渐变为实施国家教育的主体机构。但由于介入书院教育中的学者自身和书院田产、所处位置等都有一些层次上的差异，使得书院教育也随之有了层次上的不同。到了清朝后期，书院教育中的这种差异依然存在，特别是清朝中期的官学化运动，更强化了书院之间的层次差异，其中一部分书院主要以向受学者传授比较深奥的人文知识，或者帮助已有功名的生徒获取更高的功名为目标，这部分书院的确处于当时书院中的塔尖地位。因此就有学者把它们与当时已比较成熟的西方高等教育机构相类比，认为它们就代表了当时国内的高等教育。其实这种类比和看法是缺少科学性的，而且这种不客观、不科学的态度即使在今天，也很不利于中国高等教育自身的完善与发展。

基于上面的理由，我们认为在中国传统教育中，的确存在具有高等教育特征的古代高等教育机构，但不能简单地称它们为高等教育；同时，中国高等教育的近代化也不是它们的自然延伸，它们对中国高等教育近代化的意义更多地是在物质层面上，而不是在学术层面上。

一、书院教育与近代高等教育之间的区别

书院教育与近代高等教育之间的差别是实质性的，这在教育目标、教育内容、教育形式等各方面都有所表现。

① [美]约翰·S·布鲁贝克著，《教育问题史》吴元训译 安徽教育出版社，1991年 第 429 页。

② 潘懋元主编，《高等教育学》（下）人民教育出版社，1985年 第 246 页。

(1) 在教育目标方面。虽然书院与近代高等教育实施的都是人才教育、精英教育，但书院教育实施的主要是古典人文教育，以应试教育、官吏教育为主要特色；而近代高等教育传授的是专门知识，培养的是工业社会所需要的专门技术人才。这里包含了两方面的内容：一是书院教育与近代高等教育所实施的是两种在性质上完全不同的人才教育。书院教育所培养的是政府官吏和士大夫，这些官吏、士大夫的标准是在道德上能够“修身、齐家、治国、平天下”，在知识上饱读诗书（当然是符合统治阶级口味的中国古代经典之作），对中国历史掌故了然于胸；在行为上能够“型”于人。因此，书院教育的培养目标就是中国传统的“劳心者治人，劳力者治于人”思想在教育上的具体体现。由于当时对知识分子最有吸引力的就是做官，以及重学轻术传统的影响，中国传统书院教育既没有像西方古代高等教育那样培养特殊行业人才的任务，也没有近现代高等教育按学科方向培养专门人才的宏旨，书院所实施的人才教育实质上只是为国家科举选拔制度提供人才准备而已。而近代高等教育所要培养的“人才”，其内涵超越了为国家输送预备官吏的范围，主要是在新的生产力条件下，培养国家和社会各行各业所需要的高技术人才。而且这些人在获得国家和社会的承认后，不像书院生徒科举中的成功者那样能享有政治上的特权，他们所获得的文凭，只是“虚为之名而已”，但个人可“积资所能，终其身以所学自效”^①，他们通过近代高等教育所获得的专门知识和专门技能，可服务于社会和个人。所以中国古代高等教育给予就学生徒的是一种“身份”和地位，而近代高等教育给予学生的是一种“能力”和资质，这两者之间的差别在于其治学宗旨方面的体现，可以这样来概括：前者是“学而优则仕”，后者则是“谋生与为国”^②。

(2) 在教育内容方面。内容服务于目的，由于书院教育与近代高等教育在治学宗旨上的不同，导致了两者在教学内容方面的不同价值取向。

首先，书院教育的内容主要是中国传统的人文知识，而且在这一知识范围之内，具体教学内容的选择又被局限在应付科举考试所需要的“四书五经”内，其他不为科举考试所需的——自然科学和社会科学方面的——知识，即使没有被完全摒弃在书院教育的教学内容之外，所习者也极其有限。在实学教育思潮的影响下，清代中后期也曾出现了一批“非以功名，专勉实学”、由实学派大学者主持的书院。这些书院立教的宗旨是经世致用，在教育内容方面，不拘囿于科举考试所限定的经书范围内（虽然有的书院也兼课时文），而企图在更广泛的传统经典经学、史学、文学著作中，寻求治国持家的灵方妙药，用来解决当时日趋严重的书院教育与社会实际需要相脱节的矛盾。这类书院在总体上数量很少，影响有限，这些学者所进行的改革，在当时的社会背景下，普通下层士子即使不反对，也鲜有愿意彻底放弃科举中的机会而全身心接受这样教育的人，所以很难取得令人满意的结果。当时的经学大师卢文弨（1717~1795年）是实学教育的主要倡导者之一，他在乾隆三十八年（1773年）主持南京钟山书院时，对书院内的教学内容进行了改革实验，对实验的结果，他是这样总结的：“窥其意念，终不若时文对之可悦”，“致于渐染俗学已深者，殆终不能变也”^③。这种结果的出现，一方面说明了在科举功名的诱惑下，读书人很少有猎习科举考试内容之外的兴趣；另一方面也说明了在缺乏社会生产力现实需

① 郭嵩焘著，《郭嵩焘日记》（三）湖南人民出版社，1982年，第352页。

② 舒新城著，《近代中国教育思想史》中华书局，1929年，第432页。

③ 卢文弨《寄孙楚池书》丙申，《抱经堂文集》卷十八，转引李国钧主编，《中国书院史》湖南教育出版社，1994年，第887页。

求强烈刺激的前提下，教育教学内容很难超越现实，难以成为促进社会进步的主要引导力量。

其次，由于书院教育奉行的是道德型官吏教育，而且其他行业也没有对高级专门人才的培养提出要求（或者虽有要求也难以影响书院教育），因此，在书院教育教学过程中，根本不必也不可能实行分专业教育。这就使中国古代高等教育既不同于近代高等教育中按学科知识分类的系科教学方式，又不同于西方古代高等教育的按行业标准进行分类的教学方式。从这个角度来说，以书院为主的中国古代高等教育在南宋至清朝中期的漫长岁月里几乎是停滞不前的，教学内容和教学制度、教学形式的一成不变，似乎脱离了数百年来时空变化。

客观地说，在清朝中期以后的书院教学中还是出现了教育教学上的分类。在 19 世纪初阮元创设的诂经精舍和学海堂，开始有了按学科教学的趋向。林柏桐在《学海堂志》中曾这样记载阮元关于精舍内的分科教育设想：“多士或习经传，寻疏义于宋齐；或解文字，考古训于仓雅；或析道理，守晦庵之正传，或讨论史志，求深宁之家法，或且规矩汉晋，熟通萧选，师法唐宋，名家诗笔……各因资性所宜，所择一书专习”。因为“山长不能多设”故应多设“学长”以期“各用所长，协力启导”最后达到“人才日起”^①的目的。但是这种分类标准所坚持的，是中国古代人文知识范畴内以作品体裁为标准的分类，与近代高等教育中按学科知识群进行分类的方法有着本质的区别。除此以外，在近代教育思想传入中国教育界之前，即使是按这种标准进行分类知识传授的书院和其他教育机构，在为数众多的书院中，只能说是“沧海一粟”，对书院教育教学的总体风格影响很小。

近代高等教育在教学内容方面的最主要特点，就是结束了古典人文知识和古典哲学充斥教学内容的历史，近代自然科学方面的知识和成果越来越多地进入高等教育的课程中，并最终导致了高等教育内部系科分类标准的变化，使近代高等教育从教学方式上实现了从原来的按行业分类向按学科知识分类为标准的转化，实现了以近代自然科学和社会科学的新成果，以及与近代资本主义工业社会各专业需求相符合的知识内容，来代替以培养高级文职官员或教会人员所需要的古典人文和古典哲学的内容。因此有的学者认为，近代化的表现之一，就是“知识专门、技术专门、职业专门”^②，体现在高等教育上就是“士有士之学，农有农之学，工有工之学，贾有贾之学，皆有至理存焉……各学皆有其用，岂容偏废哉”^③。就学之士“各因其材之所长而专习一门”^④，中国传统士人所鄙视的各类“艺”学，不仅逐渐在近代高等教育的课程和系科结构中找到了相应的位置，而且在整个高等教育制度中的地位也越来越重要。

(3) 与其他教育实施机构之间的关系方面。在中国传统教育体系中，判断一所书院的层次水平的标准主要取决于两方面的因素：一是就学者所获得的功名档次；二是主持书院的山长（院长、学长）自身的学术声望和社会声望，书院本身并没有明确的层次意识和概念（而且层次水平也难以稳定）。另外，即使在各书院之间有了办学层次上的差别，高层次书院与其他较低层次书院之间的差别也没有明确的标准和界限。也就是说，在中国传统的教育体系中，对不同书院的办学层次与水平，缺乏统一的规范标准，办学标准与设学层次都表现出很大的随意性，

① 谢国桢《近代书院学校制度考略》胡适主编，《张菊生先生七十生日纪念论文集》上海书店，1990年影印本。

② 张朋园著，《现代化的区域研究——湖南省》（台）中央研究院近代史研究所，1983年 第3页。

③ 《万国公报》第13卷，650期。

④ 《汇报》，1899年8月1日，第101号。

所谓的书院之间的层次差别很难说是科学合理的。

到了清代中后期,在某些地区的部分书院之间,已经建立了一种简单的按级递升制,如四川成都的潜溪书院是锦江书院的基础预备书院;河南开封的彝山书院专课童生,大梁书院则专课生员;而福建省福州市的凤池、鳌峰、正谊三所书院之间形成了最初的三级办学制,“凤池专课童生 鳌峰专课生员 正谊专课举人。”^①有了这种最初的等级分别之后,不同级别的书院,除了对入院生徒的资格身份有限制以外,对教学内容也做了相应的规定,如上述的凤池书院是“课文之书院”而鳌峰为“讲学修书之书院”^②。各书院之间在办学层次上的差别就更为明显,其中地位较高的书院,无疑可以归类于古代高等教育的范畴之内。但这种情况在清朝众多的书院中只占很小的比例,大部分书院彼此之间并没有发生横向或纵向联系。

除了在不同书院之间形成的层次关系外,更多的是各书院在内部进行分类。第一种情况是,在一些大书院内部,由于经济条件相对较好,招生规模相对较大,因此就对书院内部不同程度水平的生徒予以分类,但这种分类一般与教学内容并没有多少实质性的联系。如江苏安定的梅花书院、广陵书院,在招收生徒时,就按生徒的身份分为两大等级:梅花书院设立举人级和生监级两大级别,每一级内部又分为正课、附课、随课三个次等级;广陵书院则分为生监和童生两个级别,每个级别内部也分正课、附课、随课三个次等级。在书院教学过程中所进行的各种定期考课中,生徒的等级排名可以在每一级别内部的三个次等级内上下流动。但没有资料证明在两个大的级别之间生徒所接受的教育内容和考课内容有所不同,也没有资料证明这两个大级别之间的生徒可以相互流动。这种分类与院内的教学活动虽然有一定的联系,但其根本的意图是通过生徒等级身份的流动变更,以膏火奖励的形式激励生徒学习与上进。第二种情况是,书院中的分类只以生徒在院内各类考课中的成绩为依据,对各生徒所能享受的待遇有所区别,然后通过膏火银两的津贴与奖励体现出来。这两种分类基本上没有学术意义,只是为院内有限的膏火分配提供了依据。

在中国传统的书院教育中,首先,没有建立起不同级别间书院的上下衔接、等级分明的学术界限,其次,没有在同一层次的不同书院之间建立起严格统一的学术标准规范,第三,缺乏对同一所书院在不同时期保持学术等级地位相对稳定的要求,书院间层次地位的高低具有很强的随意性和不稳定性。最明显的就是书院主持人对书院的办学层次、办学方向和教学内容方面有全方位且强有力的影响。

一般来说,清代书院与宋明时期的书院相比,已很少有自由研习学问和抨击时政的风气,但仍然有一部分不受世俗束缚的学者,在他们所主持的书院内部进行一些教育与教学方面的改革,以实现他们的教育和教学理想。这样,清代书院中除了一般考课式书院以外,还出现了一些研究性书院,以及部分既有研究又有考课的书院。这三类书院的性质不是固定不变的,一般都会随主持人的更替而相互转化。这一点,在诂经精舍的百年发展历史中表现得非常明显。阮元 1764~1849 年初创诂经精舍时定下的设学宗旨是“专励品学 非以弋功名”讲求“经世之学”,不习制艺试帖,基本上可以归类于研究性书院;到嘉庆十四年(1809 年)阮元离开浙江后精舍“讲肄中辍近二十年”道光年间逐渐兴起由大学者俞樾(1821~1907 年)主持这一时期的立学宗旨虽然仍有别于考课式书院,但研究的方向却已经不再是“经世之学”,而转到院长俞樾的学术兴趣——训诂学的方向上来。又如,广东的粤秀书院在康熙年间初创时,专课

① ② 《中国书院史》第 785 页。

时文，属于典型的考课式书院，但到嘉庆四年（1799年）时，则确定以“文道结合、义理训诂并重为宗旨”；嘉庆十年以后，督抚又定条规，以敦崇实学、屏去浮华为宗旨^①。课业则不完全限在四书五经的范围内。可以看出，书院教学内容与方向完全会随书院主持者的学术风格而变化，有些时候这种变化可能会很大。

近代高等教育则全然不似书院教育这样随意。

首先，近代高等教育建立在完善的三级教育制度之上，也正是在完善的初、中等教育的基础上才出现了“高等教育”这个名词。初、中、高三级教育制度的确立，一方面表明了高等教育是近代教育体系中的一部分，与初、中等教育之间有着密切的学业联系，即高等教育是建立在初、中等教育基础之上最高级的教育阶段，其实，这里也蕴涵了高等教育需要有一定的教育基础做准备的意义。另一方面也明确了高等教育与初等、中等教育之间的差别，它们之间有严格的难以逾越的学术等级限制，高等教育必须且只能建立在中等教育的基础上。这是近代不同类型之间的高等教育机构间的第一统一规定性。

其次，近代高等教育属于专业教育层次，因为不同类型的教育机构之间，实行不同的培养目标和教学内容，因此在它们之间横向比较时缺少可靠的标准。为了确保不同类型乃至不同国家的高等教育机构之间具有一定的可比性，在近代高等教育的体系结构里又出现了第二统一规定性——受业年限和受业总课时的规定。

第三，近代高等教育已经被纳入一个比较完善的教育制度内，教育制度是近代社会各类制度规定中的一部分，它的显著特点之一就是不因人设事，也不因人废事。因此近代高等教育机构一旦建立起来以后，就不会像书院及其他古代高等教育机构一样，会因主持人或者地方官员的更替而兴、废、改，这就保证了近代高等教育发展的相对稳定性和学术传统与标准的历史延续性。

从上面的分析可以看出，以书院为主体机构的中国传统高等教育，在教育目标、教学内容、内部规制，以及与其他相关教育机构之间的衔接、关系等诸多方面，都与近代高等教育存在着很大差距。走过了这段距离，中国古代高等教育也就实现了向近代化方向的转化。但书院的全面转变则是必需的，无法回避的，即书院必须首先改变教育目的——从培养千篇一律的道德绅士、政府官员，转变为培养近代化社会所需要的各行各业的专门技术人才；然后更新教育内容——加强课程教学中的近代自然科学内容，强化高等教育，使它直接为社会培养各行各业的高级实用技术人才，密切高等教育课程与近代社会之间的联系；进而健全高等教育制度——加强高等教育内部及其与其他教育机构之间的功能划分与相互衔接，使高等教育的子系统能够在整个教育系统和近代化社会的大系统之内正常运转，并发挥积极作用。这也是中国高等教育近代化的终极目标。

二、传统书院与近代新式学堂之间的区别与联系

光绪二十四年九月三十日（1898年11月13日）慈禧太后颁布“停止书院改学堂”的懿旨，其中的理由之一就是“书院之与学堂，名异实同”^②。此后不久，两江总督刘坤一在“书院学堂

^① 《教育大辞典》（8）上海教育出版社，1991年 第79页。

^② 朱寿朋编，《光绪朝东华录》（四）张静庐等校 中华书局，1958年 总第4255页。

兼收并蓄折”中说：“停罢学堂非谓书院之外不应另有学堂也，现在复考旧章，仍以制艺试帖取士，则各省书院自应留为士子肄业之所，不必改为学堂”。可见书院与学堂并非“名异实同”^①。那么，书院与学堂到底是否“名异实同”呢？

关于这个问题，在慈禧太后的懿旨颁布之前及以后，都曾有人做过论述，直到今天，意见仍然不统一。认为书院与学堂“名异而实同”的学者，其立论根据是，就书院的性质、作用与西方或近代的学校相比较，大有同大于异的趋势，遂而得出书院等同于学堂的结论。

现代学者柳诒徵在《江苏书院志初稿》中说：“原书院之性质 其卑者类义塾 其高者乃后之谓文科大学，或文学研究院……旧书院与新学校，名异而实非甚殊也”。今人邓洪波也认为，在西学东渐之初，来华的外国人将其国的“College, Academy, School, University 等都叫书院”；而走向世界的中国士人，也将这一叫法接受下来^②。把外国的各类学校统统用中国的“书院”名称表达。根据这一现象来判断，书院与学堂之间并没有什么本质上的差异。

而另一派持相反观点的学者，则依据书院与学堂截然不同的教学内容与管理方法，把这两者区分开来。在他们看来，书院与学堂各有所长，书院更适合“中学”知识的传授，而以自然科学知识为代表的“西学”则只能在“学堂”里讲授。另外，书院与学堂的管理方法也各有特色。

梁启超在筹划时务学堂时，曾希望该学堂能“兼学堂、书院两者之长，兼学西文者为内课，用学堂之法教之；专学中学不学西文者为外课，用书院之法引之”^③。书院与学堂为矛，可用来应付中学、西学两个各不相同的盾。

还有部分学者，则不限于从表面上对两者之间进行区分，而对它们的内部性质进行深入的考察。陈东原先生认为 19 世纪 70 年代的上海格致书院“虽存书院制度，实已近于学校”^④。而在谈到湖北自强学堂时，则又认为“方言一斋，住堂肄业；其余三斋，按月考课。即采考课办法，当然还是书院性质”^⑤。书院与学堂在名称上的不同，并不一定就表示实质内容上的不同，但两者之间的差别又是显而易见的。

由上面的分析可以看出，这两种观点都颇有道理，不可否认，书院与学堂之间的确存在着很大的差异，它们毕竟是两种不同教育制度的代表性载体，所以它们之间必然存在着不可否认的制度性鸿沟。具体表现在：首先，书院教育的松散、自由式的教育管理模式，不适合以严谨、准确为基本特征的近代自然科学和工程技术科学的教育教学活动，也不适应近代高等教育的规模化、标准化的培养模式。其次，中国传统书院的教育教学主要是与封建社会的生产力和生产关系相适应的，内部进行的主要是人文性质内容的教学与研究（正如柳诒徵先生所说的与文科大学或文科研究院相似），而近代学校教育则是资本主义生产力和生产关系发展的产物，它的教育教学内容必须且只能适应资本主义社会的需要。这是由它们所依存的社会和教育制度赋予它们的巨大差别。但是如果抛开教育制度和社会制度不同的因素，只从书院与学堂作为纯粹的教育机构来看，它们之间的差别完全可以由制度上的变更来加以弥补，因为不论是书院还是学堂，在实质上都是服从教育制度和社会需要的具体实施机构，名称只不过是一种外在的

① 朱有璘主编，《中国近代学制史料》（一、下）华东师范大学出版社，1986年 第 453 页。

② 邓洪波“教会书院及其文化功效”，《贵州教育学院学报》，1993年 第 3 期。

③ 中国史学会编，《戊戌变法》（二），上海人民出版社，1953年 第 592 页。

④ 陈东原著，《中国教育史》第 458 页。

⑤ 陈东原著，《中国教育史》第 475 页。

表现符号而已，如果它们依存的制度发生了变化的话，它们的实质性内容也必然要发生变化。正是基于上面的认识，可以得出这样的结论：书院与学堂之间的差别，并不像名称上的差别那么显著和不可逾越，完全可以通过人为力量的干预而彼此变通。也正因为这一点，我们认为可以得出下面的结论：20 世纪初的书院改制并不是不可避免的，书院完全可以在名称不变的情况下，实现实质性内容的转变。但书院改制之时形势的不可逆转，主要是由于当时特殊的社会历史背景给书院改学堂赋予了更重要的历史意义，这不仅仅是一种教育机构名称上的改变，或教育自身的改革，而且有更多的社会意义。

（一）书院与学堂的名称代表着两种不同的思想倾向

把在中国已有一千多年历史的教育机构的名称“书院”，改为屡使中国遭受耻辱的“夷”邦所使用的“学堂”名称，这期间经历了一个对中国传统教育的反思和对西方近代教育内容和制度的认同与接纳过程。

早在明末清初，来到中国的部分西方传教士，在介绍和引进西方科学知识的同时，开始了最早的向中国介绍和引进西方近代教育思想、理论和制度的活动。比较有代表性的著作有高一志 Alphonse Vagnoni 的《童幼教育》（1620 年）艾儒略（Julius Aleni）的《西学凡》（1623 年）和《职方外纪》（1623 年）等，这些著作最早向中国人描述了西欧中世纪各国的教育基本情况和大学的分科与设学情况。但这一时期教育思想的传入并没有引起国人足够的重视。“当时只有明代礼部尚书内閣大学士徐光启和历局监督李之藻等少数人对西方教育持欢迎态度”^①。不能说这一时期的西学东渐对中国的文化、科技、教育完全没有产生影响，但至少影响的力度是比较弱的。当时中国在经济、文化等各方面均处于世界领先地位，统治者和大多数知识分子抱着一种文化优越感，对西方教育、科学、文化的内容和制度只是远距离的把玩、欣赏，没有认真地对两种截然不同的教育制度和模式进行深层次的比较与思考，更没有想到以此为借鉴，对中国传统的教育方式主动地改革与完善。到了 19 世纪中后期，中国发生了翻天覆地的变化，中国人的文化优越感在鸦片战争和第二次鸦片战争中西方列强的洋枪烈炮的轰击下，已不复存在（仅有一点恐怕就是在“看到或风闻西方文化本身暴露出的弱点”之时，“认为这便是中国文化希望”^②的侥幸之心），对西方的科技与教育逐渐有了希望了解与模仿的要求。在这样的时代背景下，提出要改中国的“书院”为西式的近代“学堂”其意义就不仅限于一种称谓上的改变，而更蕴含了一种借西方国家的经验与手段，重振国家和民族威望的思想和心理希冀。特别是书院改学堂的决策出台以前，国内早就开始了零星的官方或民间的教育自我完善与改革行动，但难以达到预期目的，以至于最后不得不提出这样一种在很多人看来是“有辱国格”的行为。因此，在社会大背景下全面考察书院改制的决策时，就会发现它代表了当时很多有见识的知识分子的愿望，他们都希望通过改革教育从而达到改革整个社会的目的。

书院改学堂的主要目标，在于把专习传统经学的书院改造成“兼习中西”的学堂，以此对西方近代自然科学及近代工程科学有所了解，力图尽快地把知识与技能用于现实的以枪炮为主的军工产品的制造。这种现实的需求在甲午战争以后显得更为迫切。在书院改制决策正式出台以前，国内已经有部分传统的旧式书院在原有课程基础上，加进了部分“新学”内容；除此之

^① 王炳照 阎国华主编，《中国教育思想通史》第五卷 湖南教育出版社，1994 年 第 422 页。

^② 金耀基，“中国的现代化”见姜义华等编《港台及海外学者论近代中国文化》重庆出版社，1987 年。

外，还出现了一些新式书院和新式学堂，它们在创设伊始便是“中西兼习”，或以西学为主。但因为这些自发的改革举措都没有真正触及到国家教育制度问题，仅着力于做一些表面文章，所以没有收到实质性效果。时人李端棻对当时所谓的新式学堂进行了严厉的批评。他说，“诸馆徒习西语西文，而于治国之道，富强之原，一切要求，多未肄及……除了湖北学堂外，其余诸馆，学业不分斋院，生徒不重专门”^①。而大多数的书院根本不顾社会局势的变化，依然故我，为那些希望从故纸堆中博取功名的生徒提供方便。甲午战争的失败和八国联军的入侵，使越来越多的先进知识分子和部分政府官员意识到教育制度改革的重要性，在他们的积极努力与推动下，清政府为了维护其统治，最终不得不采纳这一建议，顺应潮流，把改变他们和国家处境的希望，寄托在“学堂”之名上。因此，书院改制并不完全是教育上的原因，而与整个国家的生死存亡密切相关。书院改学堂的意义不仅仅在于一种名称上的改变，而且是真正寄托了一种国家和民族振兴的希望。

（二）书院改学堂在教育上的意义是以近代资本主义的教育制度取代封建主义教育制度

前面说过，如果除去书院与学堂所分别代表的时代意义，书院与学堂之间并没有不可逾越的鸿沟，书院的名称未必一定要被改掉。梁启超先生认为学习不同的内容应当采用不同规制的说法^②，其实大有可以推敲之处。早在时务学堂创设以前，上海就已出现了一所新式书院——格致书院。格致书院的教学内容迥异于传统的旧式书院——教授的是系统的近代自然科学知识（当然是非常初级的），内容的不同并没有妨碍它以“书院”命名。而像上面陈东原先生所提到的部分以新式学堂命名的教育机构，教学内容不完全甚至很少有新式的自然科学知识，这又从另一方面说明了“学堂”名称下的教育机构，所实施的未必都是新式教育。由此可以得出这样的结论：教育内容改变的需要，并不是促进书院改学堂的真正理由。

除了教育内容以外，其他的诸如招生制度、教学方法及内部管理规制等各方面的差异，也不是促使书院名称最终被废的理由。因为在清代书院官学化的前提下，清政府完全有能力像下令书院全部改为学堂那样，诏令书院名称不变，进行内容、方法和规制等方面的变革，即通过名不变实变的手段和措施，促使中国高等教育从另外一条途径实现高等教育近代化的目标。但实际情况却并不是这样，当时一部分先进知识分子和部分有忧患意识的政府官员，强烈要求清政府发布改书院为学堂的政令，他们的要求之迫切、态度之坚决，充分表现出他们对以旧式书院为阵地的保守、麻木的知识分子的强烈不满，以及对以保存“书院”为名反对效法西方先进文化的统治阶级难以言表的失望，所以，书院改学堂的要求其实寄托了国人对教育改革的深切期望。

19世纪后半期，朝野士人对传统书院教育失望之至，终于发出了书院教育病人膏肓，不得不废的太息。例如，冯桂芬在谈到湖南的岳麓、城南两书院时就曾经说过：“山长体尊望重，大吏以礼宾之。诸生百许人，列屋而居，书声彻户外，皋比之坐，问难无虚日，……独惜其所习不

^① 李端棻“奏请推广学校设立译局报馆折”见《光绪朝东华录》（四）总第3791页。

^② 见本书第10页。

过举业，所治不过文艺……^①；陈宝箴对书院教育的批评更是一针见血，他认为诂经精舍与学海堂就其学规来说，“盖亦勤密矣”，但这勤密的教学规章并没有培养出阮元初创时所设想的经世致用之材，因此陈宝箴发出这样的感慨：“行省精舍，足以得经生，而不足以得通才。”^②

既然书院教育不足以堪当经国济世的大任，于是朝野上下就纷纷把眼光转向当时新兴起的一批新式学堂上去。据不完全统计，到 1899 年，全国约有各类新式学堂 100 多所^③。这些新式学堂比起国内众多的旧式书院来说，数量很少，但它们在教育界和社会上的影响却是不可忽视的。因为新式学堂都是学习和模仿西方先进教育制度和模式的，它们的产生与发展，在一定程度上预示了中国教育的改革与发展方向。但深入考察以后，大多数先进知识分子和政府官员对这些学堂的办学情况和实际作用并不满意。“广方言馆、同文馆虽罗致英才，聘请教习，要亦不过只学语言文字，若夫天文、舆地、算学、化学，直不过粗习皮毛而已。他如水师武备学堂，仅设于通商口岸，为数无多，且皆未能悉照西洋认真学习。……况督理非人，教习充数，专精研习曾无一人，何得有杰出之士，成非常之才耶？”^④与旧式书院相比，它并没有发挥作用，“所成无几”，推其成就之所至，能任象鞅之事，已为上才矣。其次者乃适足为洋行买办罔必达之用，其有一二卓然成就，达于之故，可备国家之任者，必其人之聪明才力，能借他端以自精进，而非此诸馆诸学堂之为功也”。再考察这些新式学堂之所以没有发挥明显作用的原因，应归之于教育制度问题，“其受病之根有三：一曰科举之制不改，就学乏才也。二曰师范学堂不立，教习非人也。三曰专门之业不分，致精无自也。”^⑤促使西方列国富强起来的各类新式学堂，在中国教育制度下却成了一种“离乎中国，而未合夷狄”的不伦不类的教育制度。因此，到了 19 世纪的最后几年里，废书院改学堂，全面改革中国传统教育制度，在有识的朝野之士中基本达成了共识。

改书院建学堂主张的最有力的理由，是很多人透过西方列强先进的武器装备，认识到西方资本主义国家先进的教育制度乃各国的立国富强之本——“庶政由人才而理，人才由学术而成”，了解到各国学校或二三万所，或六七万乃至十几万所，然后“通国士民，一出于学，律法、军政、船政，下及工艺，皆由学升进而专习之”^⑥。因此中国学习西学时，不应仅仅着眼于那些“制造、军旅、水师之类”的“末”，而当袭起根本——“学堂”。又因“西学入门，层累曲折，皆有至理，不从学堂出者，大抵皮毛袭之，枝节为之，能知其所当然，不能明其所以然”^⑦。因此，中国真的要学习西学，必须从建学堂做起。特别是随着国家和社会危机的进一步加剧，以及国内很多零星的模仿、学习活动并没有带来实质性的改变，使越来越多的人认识到，改变中国教育状况的根本希望，就在于引进西方教育模式及基本规制，以代替传统的书院及与之相适应的旧式教育制度。在强大的社会和国家改革压力的推动下，以废书院建学堂为突破口，中国教育近代化的演革逐渐拉开了序幕。

① 冯桂芬，《重儒官议》，《经世文续编》卷五十二。

② 陈宝箴，《河北精舍学规》见陈东原著《中国教育史》第 458 页。

③ 乐正，“从学堂看清末新学的兴起”，《中国近代文化问题》中华书局 1989 年。

④ 郑观应著，《西学》，《皇朝经世文三编》第 2 卷。

⑤ 梁启超著，《学校总论》，《饮冰室合集》文集第 1 册第 14 页。

⑥ 郭嵩焘，“条议海防事宜”见钟叔河著《走向世界——近代知识考察西方的历史》，中华书局，1985 年，第 211 页。

⑦ 张树声，“筹设西学馆折”见舒新城著《近代中国留学史》中华书局 1989 年第 202 页。

· 书院与学堂毕竟是两种不同性质教育制度的主体实施机构，它们之间不可避免地存在着显著的差别，这种差别实质上就是两种教育制度间差别的浓缩，通过教育目的、教育内容、教学方法、管理制度等各个不同的方面表现出来。接受改书院为学堂，是近代教育之为国家功利主义和现实统治工具的思想在中国社会得到认可的具体表现，也蕴含了遍存于国人心中的一种惜书院之不争、以至于不得不忍辱学习西方、以图尽快摆脱国家和民族危机的强烈心理反应。因此，清末的书院改制，所要完成的就不仅是教育机构名称上的转化，而且代表了经过半个世纪的痛苦磨难之后，中国人在思想和心理上所实现的一次蜕变，也可以说，这次改革成为当时人们对国家和民族未来前途命运的寄托。而教育改革最终的不彻底，又说明了这一时期国人在理智与情感上的巨大矛盾，悠久的文明传统所养成的民族自尊与自豪感，遭到了西方近代资本主义的现实冲击，这两者糅杂形成了一种畸形的民族心理，即传统的大国沙文主义思想与强烈的民族自卑感，在中国近代化的历史过程中一直交织在一起，彼此间始终进行着你升我降的激烈斗争。在这种民族情绪支配下的中国高等教育近代化改革，虽然在形式上形成了近代资本主义教育制度，具备了进一步发展的思想基础和现实条件，但实质上，很多人并不愿意真正彻底抛弃中国的传统教育，甚至还有很多人在进行这一划时代教育改革的同时，期待着西方近代教育的失败。因此，在这次改革中，除了由于清末“新政”中的教育改革不是从制度方面入手，而是走了由浅入深、由点到面的道路；另外，改革之初，中国教育界对西方近代教育从实质性内容到具体的表现形式，了解得都非常有限；更重要的是时人接受这一决策的被动、对传统教育的依恋和因对西方帝国主义的憎恨而引起的对西方近代教育在心理和情感上的抵制，是导致这次教育改革未能真正实现全面、彻底近代化的重要原因。因此，当书院作为旧式教育制度的代表快速向新式学堂转变的时候，对两种教育制度间的实质性差异还没有来得及了解、消化，改革就在仓促、被动中踉跄起步，中国高等教育近代化的基础从根本上就没有打好，不仅为当时的教育改革，而且为新式教育制度建立起来以后的高等教育顺利健康的发展埋下了很大的隐患。

第二章 书院改制前的状况

毛泽东同志在《中国革命和中国共产党》中写道：“中国封建社会内的商品经济发展，已经孕育着资本主义的萌芽，如果没有外国资本主义的影响，中国也将缓慢地发展到资本主义社会。外国资本主义的侵入，促进了这种发展”。书院改制也是一样。在清末书院改制之前，这一教育制度已经历了近千年的发展，原来已定型的制度和内容，在慢慢地僵化、腐蚀，失去了兴盛时期在教育和学术等方面的活力，已很难适应其所依存的社会需要，这引起了书院内部个别先进知识分子的重视，并主动进行了一些尝试性的改革。从这一发展趋势来说，假如没有外国势力的侵入，猛然打破了中国原有的社会和教育秩序，书院教育也许将随着中国社会生产力的变革而进行渐进式的改革，最后也可能与中国社会一样进入近代化的发展轨道；只是这一过程可能会相当的漫长。但是，时局和社会环境的变化已经不容许中国社会和书院教育如此缓慢地自主转化，西方近代教育思想及其传播者随着西方洋枪洋炮的长驱直入而不断涌入。鸦片战争中西方列强用坚船利炮打开了中国的大门，尤其是咸丰八年（1858年）签订的《天津条约》准许外国人到内地传教、游历之后，西方的教育理论和教育制度随着教会学校的兴盛而传入中国。与此同时，因为部分中国人走出国门，对西方各国有了一定的感性和理性认识，使得这种教育思想和教育理论的引进由被动而转向主动，在教学内容方面也在不断地加深，并最终超出了传统教育的承受范围，这些人最终成为推动清末书院改制的重要力量之一。

第一节 改制前的书院发展与改革状况

一、清代中后期的书院概况

书院最初起源于唐代。唐开元六年（718年）国家设丽正书院（后改名为集贤书院）用来掌校经籍，征明遗书；后来也出现了一批有教学活动的私人书院，但它们不是向全社会开放的教育教学机构，更多的是私人或家族读书、教育子弟和藏书之地。书院成为向社会开放的教育实施机构，始于五代。李渤在庐山白鹿洞设“白鹿洞馆学”，置田以供诸生，学者朱弼讲学其中，“每开学讲习，生徒环立，各执疑问难，辩论蜂起，弼应声解说，莫不造理”，诸生诚服，皆循规

平已经大大超过了前期的民办情况。除了各级政府积极参与书院的兴改，以保证对书院的教学与管理具有很大的控制权以外，还有一种情况可以从另一方面证明清代统治者对书院办学权力的严格控制。据《续会典事例》记载，雍正十一年（1733年），清朝统治者在颁谕各省督抚于省城各设书院的同时还规定：“其余各府州县书院，或绅士出资创立，或地方官拨公经理，俱申报该管官查复”^①。也就是说，清代即使从法律上还允许民办书院的存在，但“申报查复”的规定，限制了这一时期不能像宋明时期那样由士绅自由地创设书院，书院的创办与管理已全部被纳入各级政府的统一管理之中。由此，清政府在政策法规上全面控制了书院的办学权。

（2）政府掌有对书院的领导权，以通盘掌握、控制各书院内部的师生选拔和考察权为表现形式。宋明时期，书院对于山长的选择，往往是依其办学权力的不同而用不同的聘请方法，如由热心教育的地方官参与办理的，山长的聘请通常与地方官的兴趣与选择有很大关系；民间自办的，则由民间自择；若是学者自办的，山长往往就由学者自己担任。宋代时，身为江西南康知州的朱熹，主持了白鹿洞书院的修复工作，后来，他希望聘请新建丁镞担任掌教，因未获成功，只好自兼洞主，教授其间。明嘉靖三年（1524年）王阳明在浙江建稽山书院：“聚八邑彦士，身率讲习以督之……盖环座而听者三百余人”^②。

但到了清代，山长选择的权力就与办学权一样归由督抚学臣掌握了。乾隆二年（1737年）的上谕对此做了非常明确的规定。上谕说：“我世宗宪皇帝，命设之省会，发帑金以资膏火，恩意至渥也”，因此凡书院之长，由督抚学臣悉心探访，“必选经明行修足多士模范者，以礼聘请”，而且“三年任满，咨访考核，如果学术可观，人材兴起，各加奖励。六年之后，著有成效，奏请酌量议叙”^③。书院山长已经被正式列入政府“公务员”的行列中，山长自由把握书院教育与教学方向的权力就被削弱了很多。

除此以外，政府还授权各级政府官员，让他们对书院生徒有审查权力。宋明时期，书院是向社会开放的，凡民间俊秀，不论出身，只要自己愿意均可入院问教。王阳明的弟子中，就有很多以传统观点看来没有受业资格的弟子，有盐丁、樵夫、吏胥、手工匠、商贾、农夫、戍卒及牧羊人等很多从事“贱业”的“贱民”。到了清朝，书院这种使学术走向下层民间的势头被扼杀了。乾隆二年的上谕规定，各省书院肄业之人，须是“乡里秀才，沉潜学问者”，凡“恃才放诞，佻达不羁之士，不得滥入”^④。七年之后，又补充规定，欲入书院就读者，须经“各州县秉公选择，报送各布政司，会同专司稽查之道员再加考”，认为“材堪造就者，方准留院肄业”^⑤。这样，清代书院的生徒与官学相比已经没有什么优势了。书院不仅失去了创办自由，连同传统的师生互择的自由（其实也是书院教育最具吸引力的特征之一）也消失了。

（3）书院的官学化表现还有一个重要的方面，就是政府对书院教学内容的控制，这是政府对书院教育和教学特有魅力的最致命的封杀。宋明书院的兴盛，就是起因于理学家们希望能找到一个自由宣讲非官学教育思想和理论的场所。就这一点来说，他们实现了自己的愿望。当时书院对于教学内容的选择享有相当的自由。宋代理学首先是以“私学”的面目存在的，后来被视为“伪学”而被禁。但这都没有阻挡住理学在书院中的传播，而且理学后来又被崇为官

① 盛朗西著，《中国书院制度》中华书局，1934年，第132~133页。

② 《王文成年谱》。

③ 着重号系作者加的。

④⑤⑥ 《清会典事例》卷三九五。