

实质民主与形式自由

——对蔡元培民初教育思想的一种知识社会学解读

熊春文

提要: 本文从知识社会学的视角出发,梳理了中国传统的教育精神及其社会学基础,继而对清末社会转型所导致的几次重大教育改革进行了再探讨。研究表明,如果以传统教育精神的根本转型为中国教育乃至中国社会现代性转型的最终标志,这一转型是在民初蔡元培那里,而非清末改革者那里实现的。把蔡元培作为中国现代教育精神的奠基人,这一观点一方面是对已有思想史研究长久以来只把清末教育改革、科举制度的废除或1919年视为中国现代教育之标志的一种补充;另一方面,进一步拓展了对民初蔡元培教育思想及其社会学意义的研究。

关键词: 实质民主 形式自由 教育精神 蔡元培 知识社会学

一、引子:三种蔡元培

对于民初蔡元培的教育思想,以往的研究主要有三种观点。第一种观点是把蔡元培在民国元年提出的教育主张看成是后来三民主义前身的“平民主义”主张,这一观点是民国期间及台湾学者的主流观点。在这种观点看来,蔡元培所开启的“平民主义教育”后来与五四新文化运动时期的平民教育及平民主义教育合流,成为当时我国最有势力与影响最大的教育思潮,并于1924年顺利过渡到“三民主义教育”阶段(李石岑等,1925;王壁如,1930;庄俞,1931;卢绍稷,1933;高卓,1933;周予同,1934;郑世兴,1981;等)。第二种观点是把蔡元培看成新民主主义的思想盟友,这是共产党人及现在大陆学界的主流观点。主导共产党人及大陆学者教育思想史研究的是一种以马克思主义阶级分析法为指导的中国现代教育史的论述模式。这种模式把1919年当作中国现代教育的标志(陈元晖,1979;高奇,1985;毛礼锐、沈灌群,1988;李桂林,1991;陈学恂,1994;等),即把五四之前主导中国教育发展的思想界定为旧民主主义的思想,五四之后主导中国教育发展的则是新民主主义

义的教育思想。在这种论述模式中,蔡元培是介于资产阶级实用主义和新民主主义之间的自由主义教育思想家(如陈元晖,1979:43)。第三种观点是首先把蔡元培看成一位现代教育家,而非某种“主义”者。这种观点虽然也具有较长的传统(罗家伦,1967;Duiker,1977;姜义华等编,1987;等),但只是近年来才成为蔡元培研究的活跃领域(魏定熙,1998;萧超然,1999;欧阳哲生,1999;许德美,1999;应星,2003;罗岗,2004;等)。不过,这第三种观点也有某些方面的局限,即它主要强调蔡元培的北大改革对于中国现代大学思想和制度生成的肇始性意义。本文的研究将试图证明,民初蔡元培执掌教育部期间为中国教育确立的思想基础和制度框架更具肇始性意义或母本性意义,北大的改革不过是民国教育建制的推演和实现。因此,蔡元培对于中国现代教育的奠基性意义需要追溯到蔡元培在民国元年的教育主张。要达到这种新的认识,以往的思想史研究是不够的,我们的研究将借助一种教育知识社会学的新视角。这种视角认为,要充分地认识蔡元培民初教育思想的意义,就必须将他的思想置于中国传统教育精神及其转型的社会学背景之下进行讨论。

二、中国传统教育精神及其社会学基础

儒家典籍《礼记·学记》很早就将教育的功能概括为“建国君民,教学为先”与“化民成俗,其必由学”两个方面。大体上,传统中国自秦汉以来在事实层面上逐渐形成了一个从官学到私学、从上层到民间的自成一体的教育形态结构。所谓“自成一统”,表现在思想层面,主要指中国传统教育两千多年的发展历程背后,存有某种内在一致的主导精神。这种内在的主导精神可以概括为“学而优则仕”和“以德主教”的互为表里的教育观念传统。之所以如此,是由传统中国基本上是一个“政治—伦理”社会这一社会学基础决定的。

(一)“学而优则仕”:中国传统教育的显性精神

“学而优则仕”作为一种教育观念,其思想渊源虽然可以追溯到先秦的社会现实以及儒家典籍,但它通过制度化渠道成为中国传统教育的主导观念,并对整个社会结构产生实质影响,乃是秦汉以后的事情。

秦废分封、置郡县，统一文字，统一度量衡和货币，颁布通行全国的法律，建立中央集权制的大一统国家，为尔后二千多年的中国传统社会确立原型。“自秦以后，朝野上下，所行皆秦之制也”。如韦伯就认为，中国从秦汉到明清所形成的是一种“家产官僚制帝国”的社会形态。这种社会形态的特性对于中国传统教育精神的形成具有非常重要的作用，这主要表现在两个方面：其一，在传统中国，皇权具有至高无上的地位，韦伯所谓“家产”即指整个国家都是皇帝的家产，即所谓“溥天之下，莫非王土；率土之滨，莫非王臣”。由于皇权与国家权力的广袤无边，有学者指出，中国传统社会是一个大共同体本位的社会（秦晖，1999）。^①大共同体（国家权力）亢进的结果，不仅导致了乡村社会的小共同体性脆弱，也导致包括教育在内的非政治领域对政治的依附性。在传统中国，教育是隶属于政治的，历代政治当局尤其通过垄断考试权来实现对教育的控制（韦伯，2004：181），“学而优则仕”正是在精神特质上对这种控制的概括。其二，家产官僚制在政治上又是“与封建体制及任何以血缘世袭为基础的身份结构相对立的”（韦伯，2004：213），这主要体现在传统中国所发明的官僚制体系，“一个严密的官僚秩序扩展开来，根据功绩与皇恩而晋升的官职是开放给所有人民的”（韦伯，2004：87）。如秦代实施的是一种基本上以军功而非身份为标准的选举制度（白寿彝总主编，1995：850；韦伯 2004：177）。秦所奠定的中国传统社会的原型，对于教育制度发生作用，收功于汉，而后持续于整个传统社会，对于形塑中国传统教育的精神特质可谓影响深远。

建元六年，汉武帝“罢黜百家，独尊儒术”，在教育上的体现主要是，兴太学和郡国学，明教化而举贤良。如汉之太学，立五经博士，置博士弟子员，设科射策，劝以官禄。博士弟子通过考试而补吏，遂成为定制（白寿彝总主编，1995：861）。这是中国传统教育与取士制度发生关联的开始，“学而优则仕”从此进入制度化的轨道。汉之取士，太学还只是

^① 实际上在韦伯看来，家产制并不一定导致大共同体亢进的结果。韦伯（2004：198）以传统中国专任官吏数目之少为据，证明国家行政并非全能，而且认为（2004：96）中国的皇权家产制用以防止封建身份之兴起，亦即防止官吏自中央权威当局中解放出去的，是一套世界闻名的、成效卓著的办法。这些办法包括：实施科举，以教育资格而不是出身或世袭的等级来授予官职。在韦伯那里，科举制似乎主要是皇权防止封建复辟的一个办法（消极意义上的）；而秦晖恰恰把科举制度视为中国传统社会大共同体亢进的典型表现（积极意义上的）。显然，二者看待问题的视角有些不同。

其中的一个途径,其他士人则可以通过各类察举途径入仕为官,^①教育尚未完全和选士融合。隋唐科举制之创立,学校教育逐渐成为选士的一个环节,从而为科举支配学校奠定了基础(黄济、郭齐家主编,2003:18),同时教育也逐渐成为选官任职的惟一正途。由于自唐以后科举确立了其在历代选官制度中的主导地位(何怀宏,1998:33),而科举之途必经官学教育,“学而优则仕”的制度化过程遂臻于完善。“学而优则仕”因此不仅成为中国传统教育的显性精神,亦成为传统政治乃至社会的显性精神。因此,韦伯(2004:163)在20世纪初讲,“12个世纪以来,社会地位在中国主要是由任官的资格,而非财富,所决定的。此项资格本身又受到教育,特别是科举所决定。”由于科举不仅在理论上准许所有的人都可以通过读书应试改变自己的社会地位,更由于科举的宏大场面,使其具有一种仪式、典礼的性格,故对社会大众能够产生广泛的影响(韦伯,2004:189;何怀宏,1998:35)。^②在学校体系内部,官学虽为科举考试的正统,但唐宋以后,包括私塾、义学、书院在内的各种私学莫不以科考应试为准绳。如书院自元代开始就出现官学化倾向,以致最终完全沦为科举的附庸(田正平、朱宗顺,2002)。在学校体系外部,“学而优则仕”的观念造成的是一个目不识丁者也知“敬惜字纸”的中国传统社会(何怀宏,1998:34)。如唐代曾一度形成一种“五尺童子耻于不闻文墨”的社会风气,传统中国也一度被誉为“文人的国度”、“诗人的国度”。总之,教育与科举的影响并不囿于上层社会与政治领域,毋宁说,隋唐之后,教育与科举成为整个中国传统社会的重心所在,与此相应,“学而优则仕”则无可回返地成为中国传统教育的主导精神了。

当然,必须指出的是,“学而优则仕”作为中国传统教育的主导精神,也不可避免地带来一个致命后果,即学校教育自身的形式化。在传统中国,自教育与取士发生关联的汉代起,教育在社会中的重要性提升过程与教育为取士制度所消融的过程就比肩而行了。如唐代的杜佑就认为,在统治者对于学校教育的看法上,秦汉是一个转折点。他认为古

① 汉代最主要的察举方法有孝廉、茂材、贤良方正与文学,察举之外,尚有征辟、考试、任子、纳贡、上书、方伎等多种选官入仕的途径(白寿彝总主编,1995:850—865)。

② 韦伯(2004:190)说:“如果科举考试的技术及其实质内容,在性质上全然是世俗的,代表一种‘给士人的教养试验’;那么,一般民众对他们(士)的看法就完全是另一回事了;它赋予他们一种巫术性卡理斯玛的意义。在中国一般民众的眼里,一个高分通过科考的候选人与官吏,绝对不仅只是 个在知识上够资格做官的人。他已证明具有巫术性的特质。”

人“选贤任能”以养士为主，“立庠塾于乡间，建黉学于郡邑，训公卿大夫之子弟，设俊、造之目而勸勉成之”。而“秦汉以降，乃异于斯。其行教也不深，其取材也务速”（杜佑，1988：308，转引自陈洪捷，2003）。唐朝中前期，统治者还基本上实行学校教育制度与科举考试制度并重的指导方针，学校教育与科举制度经历了一个相互促进的良性循环的难得时期。但随着科举制度的逐渐成熟及其显著效果的呈现，唐统治者开始出现重科举、轻学校的倾向，这在武则天时期表现得非常明显。科举与学校开始陷入矛盾关系状态，科举只管选才，不以学校育才为基础，结果造成了唐中期人才供应不足的问题。为解决这些问题，唐玄宗于天宝十二年“敕天下罢乡贡举人，不由国子及郡县学者，勿举送”（郭齐家，1997：64）。这一敕令的本意是克服过分强调选才而忽视育才的弊病，却在客观上造成学校教育对科举考试的进一步依赖，使学校逐渐成为科举考试的预备机关。

有宋一代是科举制度的鼎盛时期，是传统中国开科取士最多的朝代，但也是学校与科举矛盾突显的一个时代。宋朝先后出现过三次著名的兴学运动，都是针对“科举兴而学校衰”的困境而发。如范仲淹的教育改革规定，凡读书人必须在学校学习300天以上方可参加科举考试（郭齐家，1997：125）。王安石实行“三舍法”改革，就是想克服学校沦为科举预备场所的命运，赋予学校直接向国家输送人才的职能，以实现儒家“取士皆本于学校”的理想。北宋末年，崇宁兴学，府、州、县遍设官学，曾一度取消科举，全由学校三舍法递升取士（黄济、郭齐家主编，2003：19）。但由于自身的问题三舍法仅行十几年，又恢复了科举。明帝朱元璋也因科举选才不适用而暂停科举近十年（郭齐家，1997：150），但科举一旦恢复，对学校的支配又更进一步。为强调学校的育才作用，明清统治者规定只有官学生员才有资格参加科举考试，但到后期，生员不过是一种学衔或出身的标志，已经没有什么教育的含义。^① 萨丽·鲍斯韦克（Borthwick，1983：155）指出，清朝的地方官学发展到晚期已经没

① 蔡元培和蒋梦麟的例子可以为证。蔡元培于光绪九年中秀才补诸生之后，旋即离开王子庄的塾馆，自充塾师，开始教育工作，而不是入绍兴府学就读（蔡元培，1997—1998：卷17：424）。而蒋梦麟考取秀才后，也不必亲自到余姚县学去上课，蒋回忆说：“所谓‘县学’只有一所空无所有的孔庙，由一位‘教谕’主持，事实上这位‘教谕’并不设帐讲学，所谓‘县学’是有名无实的。按我们家庭经济状况，我须呈缴一百元的赞敬，拜见老师。不过经过讨价还价，只缴了一半。也没有和老师见过面”（蒋梦麟，2000：63）。

有常住学生,也不进行任何的教学活动。实际上,国子监的情况也好不了多少。地方官学与中央官学更多的成为考试场所,而不是教学场所。正规地上学听讲还不如与主考官打通关系,或巴结权贵令自己得到引荐。因此,到中国传统社会晚期,正规的官方教育实际上已经名存实亡了。学校教育最终为一种外在于自身的政治功能而完全失去了自身的内在规定性。如张之洞总结说:“取士之法自汉至隋为一类,自唐至明为一类。无论或用选举,或凭考试,立法虽有短长,而大意实不相远。汉魏至隋选举为主,而亦间用考试。唐宋至明考试为主,而亦参用选举。要之皆就已有人才而甄拔之,未尝就未成之人才而教成之。故家塾则有课程,官学但凭考校”(何炳松,1997:506,转引自陈洪捷,2003)。没有课程,但凭考校的官学自然是一种高度形式化、空洞化的教育。

从科举与学校长达千年之久的消长关系,我们发现中国传统教育发展史上的一个怪圈:虽然历代统治者与开明人士都逐渐认识到科举对学校的负面影响,但每一次革新反而带来二者关系的进一步恶化,最终达到“科举一日不废,学校一日不能大兴”(张之洞等语)的地步。以致1905年,“谕立停止科举以广学校”,仍是以学校与科举相对举。这一怪圈显然得从中国传统教育隶属于政治的历史现实中获得解释,这是“学而优则仕”之教育精神生发出来的必然后果。而这一怪圈本身又可能是中国教育乃至中国社会几千年原地踏步、始终走不上现代教育与现代社会轨道的原因所在。

(二)“以德主教”:中国传统教育的隐性精神

“学而优则仕”作为中国传统教育的显性精神,以中国传统社会是一个韦伯所谓的“家产官僚制帝国”为社会学基础。^①这种政治社会的视角对于观照中国传统教育的精神特质及其社会学后果无疑具有非常便利的效果,而且政治社会赋予中国传统教育的仪式性、表演性性格,

^① 何怀宏(1998:21)说韦伯“官僚帝国社会”的模式与其说是一个社会形态、社会学的概念,不如说是一个国家形态、政治学的概念。具体到教育问题上,韦伯(2004:163-171,180-194,235-237)给予儒家教育较多的关注,但基本上是在士人阶层的政治伦理层面来论述儒家教育的性质。如在论及儒教的本质时,韦伯(2004:220)认为儒教“所代表的只不过是给世上受过教育的人一部由政治准则与社会礼仪所构成的巨大法典”。这表明,韦伯借由儒家教育对中国传统社会所作的探讨主要集中在受过教育的阶层(具体而言,指士人阶层),并未实质地深入到底层社会,或至少可以说,韦伯低估了儒家教育观念深入民间的程度。

尤其显示出“学而优则仕”作为中国传统教育显性精神的特殊之处，但是，这种视角的局限性也十分明显。比如“学而优则仕”所导致的中国传统教育的形式化与空洞化，这一判断的有效性基本上必须局限于作为正统教育的官学层面，这是对教育最狭义的理解。实际上，如前所述，中国传统教育还有非常重要的民间教化的一维。探讨中国传统教育的精神特质，忽略了民间教化的维度，不能不说是一个缺憾。而要关注到民间教化的维度，探讨其社会学基础所在，就必须增加一个底层社会的眼光，用费孝通的话来说，就是乡土中国的眼光。传统的乡土中国，大体上是一个只有语言没有“文字”的社会（费孝通，1998：20）。在这个社会，没有正规的学校教育，老百姓也没有博取功名的指望，^①但这个社会未见得是一个“愚”或“野”的社会，普通乡民一举手一投足大体上仍是以“仁义礼智信”为标准，乡土社会仍是一个男女有别、差序格局的礼治社会。在所遵循的伦理道德原则上，乡土社会与士人社会并无不同，只是事功不一而已。之所以如此，乃是因为中国传统教育从上层到民间共享着某种一以贯之的原则，这就是儒家“以德主教”的观念。在“以德主教”观念支配下，中国传统教育本质上具有一种伦理教化的性质，小到洒扫应对之礼，大到治国平天下之志，最后都落实到人伦德性的培养上。如民间教化在传统中国，虽然没有国家制度上的保障，但是却通过儒家教育的通俗化，无时无刻地践行于普通百姓的日常人伦当中。而官方的正统教育所要培养的内圣外王之道，最终莫不归到具有人伦性质的德性修养之上，所谓“百工居肆以成其事；君子学以致其道”。因为民间教化在内容原则上与官方的正统教育相贯通，而且根本上都落实到人伦践行之中，由此又造就了中国传统教育无处不在的另

① 根据罗斯基等人的研究，中国传统社会男子的识字率大概为 30%，女子的识字率为 2—10% 不等，因此总体识字率不过 20%（转引自 Borthwick, 1983: 21）。蒋梦麟（1933: 182）也曾有一个算法，认为民初中国的识字率大概为 15%。而罗斯基对学校的研究表明，清末只有 5846 所学校记录在案，这个数字只能容纳 4030 万学龄儿童中的 134000 学生，这相当于 0.33% 的入学率。她由此下结论说，即便再算上大量未曾记录的学校，在国家层面，可利用的学校也只提供了微不足道的教育机会（Rawski, 1979: 184）。另外，李欧梵与南桑还通过对清末最后 10 年上百种期刊杂志的调查发现，读者在 200—400 万之间，表明能看文读书的人只占全国总人数的 0.5—1% 之间（Leo Ou-fan & A. Nathan, 1985: 370，转引自 Bailey, 1990: 5）。可见，中国传统社会总体的识字率不过 20%，入学率则不足 1%。中国传统社会的平民入仕基本上是不下“士”这一阶层的。真正下层的大多数民众几可以说是与向上流动无关，他们主要期望的是丰衣足食和安居乐业（何怀宏 1998: 144）。这些数据再一次印证了政治社会视角对于认识中国传统教育全貌的局限性。

一面相,与正统教育的形式化和空洞化恰成对照。正是在这个意义上,我们称“以德主教”为中国传统教育的隐性精神。

作为中国传统教育的隐性精神的“以德主教”,即指中国教化传统的着重点落在人伦德性的培养之上,或者说落在包容个人与政治的人伦践行之上。如果说,“学而优则仕”的显性精神建立在中国传统社会是一个政治社会的基础之上,那么,“以德主教”作为中国传统教育的隐性精神则建立在伦理社会的基础之上。

民国期间以知识社会学研究著称的张东荪(1948: 57)曾说:“在中国思想上,所有传统的态度总是不承认个体的独立性。如问个人存在的由来,必追溯到其父母。儒家在这一点不但不反对,并且还想做改正后的维持。照这种思想来说,总是把个人认做‘依存者’(depending being),不是指其生存必须依靠于他人而言,乃是说其生活在世必须尽一种责任,无异为了这个责任而生。质言之,即人无不是由父母而生,则人对于父母不仅是报德而已,并且就等于是父母本身之延长。”他继而指出,这种思想是对中国社会组织特点的反映:

我尝说中国的社会组织是一个大家庭又套着多层的无数小家庭。可以说是一个家庭的层系”(a hierarchical system of families)。所谓君就是一国之父,臣就是国君之子。在这样层系组织之社会中,没有“个人”观念。所有的人,不是父,即是子。不是君,就是臣。不是夫,就是妇。不是兄,就是弟。中国的五伦就是中国社会组织;离了五伦别无组织,把个人编入这样层系组织中,使其居于一定之地位,而课以那个地位所应尽的责任。如为父则有父职,为子则有子职。为臣则应尽臣职,为君亦然。(张东荪,1948: 57—58)

这便触及到中国教育传统的社会学基础了。在这一点上,梁漱溟先生说得更加透辟周详,他在《东西文化及其哲学》与《中国文化要义》中力陈中西文化之所以走上完全不同的道路,乃是因为与个人本位和社会本位的西方社会不同,中国是一个伦理本位的社会。所谓伦理本位就是指中国人从家庭关系推广发挥,以伦理组织社会,从而消融个人与团体两端。具体讲就是:

吾人亲切相关之情,几乎天伦骨肉,以至于一切相与之人,随

其相与之深浅久暂，而莫不自然有其情分。因情而有义。父义当慈，子义当孝，兄之义友，弟之义恭。夫妇、朋友，乃至一切相与之人，莫不自然互有应尽之义。伦理关系，即是情谊关系，亦即是其相互间的一种义务关系。伦理之“理”，盖即于此情与义上见之。更为表示彼此亲切，加重其情与义，则于师恒曰“师父”，而有“徒子徒孙”之说；于官恒曰“父母官”，而有“子民”之说；于乡邻朋友，则互以叔伯兄弟相呼。举整个社会各种关系而一概家庭化之，务使其情益亲，其义益重。由是乃使居此社会中者，每一个人对于其四面八方的伦理关系，各负有其相当义务；同时，其四面八方与他有伦理关系之人，亦各对他负有义务。全社会之人，不期而辗转互相连锁起来，无形中成为一种组织。（梁漱溟，1996：79）

因此，梁漱溟之谓“伦理”即“取义于家庭之结构，以制作社会之结构”（1996：88），而且中国的伦理特别地表现在情义、义务关系之上。这种伦理本位的社会结构体现于经济、政治、宗教诸领域，使中国成为一个理性早启、^①文化早熟的民族，即在近三千年前就进入了一个以周孔教化为中心、以道德代宗教的文明状态。^②由此，中国不仅将教育的重心放在伦理道德之上，中国传统的学问、政治、法律亦无不着重于此：

唯中国古人之有见于理性也，以为“是天之所予我者”，人生之意义价值在焉。外是而求之，无有也已！不此之求，奚择于禽兽？在他看去，所谓学问，应当就是讲求这个的，舍是无学问。所谓教育，应当就是教导培养这个的，舍是无教育。乃至政治，亦不能舍是。所以他纳国家于伦理，合法律于道德，而以教化代政治（或政教合一）。自周孔以来二几千年，中国文化趋重在此，几乎集全力以倾注于一点。（梁漱溟，1996：139）

① 区别于理智，梁漱溟（1996：127—128）对于理性有一套特别的解释。在梁看来，大体上，理智关乎智能、关乎知识，则理性关乎情意、关乎道德。

② 与韦伯“封建社会—家产官僚制社会”、何怀宏“世袭社会—选举社会”的分析框架相类比，梁漱溟认为，中国自春秋战国封建解体之后，于西汉形成的社会形态正是伦理社会，可以说他的分析框架为“封建社会—伦理社会”，只不过他说伦理社会精神上的根源，“不能不归功孔子”（梁漱溟，1996：116）。

梁漱溟(1994: 8)还在一篇名为《东西人的教育之不同》的演讲中,专门谈到因为东西方文化路径根本异趣,导致“两方教育各有其偏重点是很明的。大约可以说中国人的教育偏着在情志的一边,例如孝弟……之教;西洋人的教育偏着知的一边,例如诸自然科学……之教”。虽然说得简略,但论证的理路是一致的。故而,从知识社会学的视角,我们说中国传统教育之把重心置于人伦道德(即“以德主教”)的隐性精神,其社会学基础正在于传统中国是一个伦理本位的社会,这一判断应该是不差的。在一个以伦理组织的社会当中,其教育传统是怎么也走不到西方式的个人主义教育(或人文主义教育)与现代科学教育的道上的,其教育的精神亦不可能走上其他的道路。

三、中国传统社会的转型与清末教育改革: 中国教育的现代性问题再探

上文讨论到中国传统教育精神及其社会学基础,大致的观点是认为中国传统社会因为具有政治社会的性质(主要采用韦伯的家产官僚制帝国理论模型)而赋予中国传统教育“学而优则仕”的显性精神;而中国传统社会伦理本位的性质(主要采用梁漱溟的理论模型),则赋予中国传统教育“以德主教”的隐性精神。“学而优则仕”和“以德主教”这一对显隐嵌套的中国传统教育精神结构之所以延绵不绝、源远流长,正是由二千余年来中国传统社会的“政治—伦理”本性未曾改变的原因所致。中国传统社会是一个从制度到文化搭配得非常好的超稳定结构,以至于有人称传统中国陷入了盘旋不进的历史循环当中(费正清,1985a)。但是,自19世纪以来,中国社会开始发生着一场有异于以往历史循环的社会转型,这次社会转型既有中国社会内部因素的积累与爆发,还有外来势力的冲击与逼迫。关键是,这些内外势力的汇聚作用使得中国传统社会结构出现了一些前所未有的新因素,从某种意义上说,正是这些异质因素的加入,启动了中国社会性质发生根本变化的新过程。^①这次社会结构的转型对于中国传统教育的影响,是直接导致

^① 关于这次社会转型的具体描述,可参考费正清(1985a、1985b);许纪霖、陈达凯主编,1995;陈旭麓,1998;熊春文,2005;等。

了清末一系列的教育改革,并且,最终预示了中国传统教育精神的根本变化。

19世纪以来,在官方教育体系,很大数量的书院在政府控制和检查制度的双重压力下已蜕化成为专门教授科场文字的技术学校了。社会晋升渠道的压力,促成清代中国政治行为的特殊型式——庇护制网络结构——的形成。由于科举教育与中国社会、政治的紧密关系,科举教育的积弊成为中国传统社会问题的征候。这种积弊到19世纪表现得最为明显,因此,有人称“19世纪是教育腐败的时代”(费正清,1985a:123)。鸦片战争之后,科举教育尤其成为举国上下有识之士集中诟病的对象。在基层社会,随着西方文化的渗透,尤其是传教士的深入,地方教化体系也开始发生变化。在此内忧外患的背景之下,晚清政府与士大夫阶层掀起了政治变革的狂潮,试图主导中国社会发展的方向。在这个过程中,教育的变革尤其与政治的变革具有直接的联系,而且教育变革往往是政治变革的先导,甚至是历次政治变革成果最丰的部分。由此,一般的观点认为,正是清末的教育改革,尤其是科举制度的废除,是中国现代教育诞生的标志。但本文的观点提示,如果以传统教育精神的根本转型为中国教育乃至中国社会现代性转型的最终标志,这一转变是在蔡元培那里而非清末改革者那里实现的。

(一) 洋务运动时期的教育改革

洋务派在创办军工产业的同时,也通过开办新式学堂、派遣留学生、改革科举制度等举措,进行了一系列的教育改革。如在30多年内,洋务派先后创办20余所新式学堂。这些学堂在客观上一改传统教育以诚心正意为大本,以《四书》《五经》为内容的原貌,开风气之先,倡西文、西学于官方教育当中,实谓中国新教育的萌芽,其意义不可谓不大。但仔细考究其动机,无非是“震于列强之船坚炮利,急须养成翻译与制造船械及海陆军之人才”,洋务派之主张派遣留学生、改革科举,都出于为“自强”服务的目的,就教育本身而言,他们始终没有以新学取代旧学的意思。自始至终,洋务派只力陈洋务教育之必要,希望在旧教育当中争得新教育的一点地位,决无意于推翻传统教育“学而优则仕”和“以德主教”的思想传统。这一点可以最著名的京师同文馆的办学过程来说明。

1862年,恭亲王奕訢等奏请设立同文馆,称“以外国交涉事件,必

先识其性情”，“欲悉各国情形，必先谙其言语文字，方不受人欺蒙。”^①其办学动机一目了然。在向各省遍求洋文教习而无着落的情况下，洋务派“不得不于外国中延访”。请得外教，“豫为言明，祇学语言文字，不准传教”，而且令汉文教习暗为稽察。洋务派态度之谨慎，由此可见一斑。而就实际的办学情形而论，我们也可以从两个方面看出京师同文馆的办学理念根本没有僭越中国传统教育的基本精神：第一，从奕訢等所拟章程来看，学生按照考试成绩授予相应官衔，教习也授予相当官职，京师同文馆仍未脱“学而优则仕”的旧精神。如在学生方面，奕訢等人“拟请每届三年，由臣衙门堂自行考试一次，核实甄别，按照旧例，优者授为七、八、九品官等”（陈学恂主编，2000：29）。在教师方面，汉文教习“二年期满，如有成效，无论举贡班次，均奏请以知县用；再留学二年，准以知县分发各省归候补班补用”（陈学恂，2000：28）。第二，从课程来看，同文馆开办之后，除纯粹外国语言学习外，渐及数学、物理、化学、天文、地理等各门自然科学。同文馆虽名义上是一个外国语学校，但“汉文经学，原当始终不已”（陈学恂，2000：32）。

在正面的理论阐述上，洋务派更以张之洞在《劝学篇》中所概括的“中体西用”为极致。《劝学篇》分内外两篇，“内篇务本，以正人心；外篇务通，以开风气”（陈学恂，1983：237）。所谓务本，就是维护纲常明教的正统地位，所谓务通，是指向西方国家学习制造技术（黄济、郭齐家主编，2003：123）。可见，洋务派的理论主旨不过是想以中庸之道来化解中西学之间的矛盾，其教育改革在根本上并不违背中国传统教育的基本精神，渗透于洋务教育中的灵魂，仍是“学而优则仕”和“以德主教”的旧精神；只不过在变革的动机上，多了一层自强图存的新因素，在教育内容上，强调对西方语言和工艺技术的学习。

（二）戊戌变法时期的教育改革

戊戌变法期间，维新派不仅在政治上引发了轰轰烈烈的变革，在教育改革方面也颇有成绩。在变法之前，维新派就通过设报馆、建学会、办学堂、译西书，进行了一系列的教育活动，达到了开发民智、倡导民权、鼓吹维新的效果。在戊戌变法期间，更促成了京师大学堂的创立，

^① 出自《筹办夷务始末》，同治朝卷八，第29页，转引自：陈学恂主编，2000：26。下文凡转引，直接注陈书出处。

并谕令各省广设学堂,提倡西学,废除八股、改试策论,诏举经济特科,这些举措对于中国近代教育的发展都起到了非常重要的作用。我们可以通过对维新派落实到实际层面的教育成就的分析,来探寻这一时期中国教育的基本精神。

在戊戌变法期间,维新派最主要的教育主张是所谓“以政学为主义,以艺学为附庸”。这一主张的提出一方面是对甲午战败的反应,一方面是基于对洋务教育的批评。如梁启超 1897 年写给杭州知府林启的信中说道,“泰西诸国,首重政治学院。其为学也,以公理公法为经,以希腊罗马古史为纬,以近政近事为用,其学成者授之以政,此为立国基第一义。日本效之,变法则独先学校,学校则独重政治,此所以不三十年而崛起于东瀛也”(陈学恂,1983:157)。同时他认为“中国向于西学,仅袭皮毛,震其技艺之片长,忽其政本之法,故方言、算学、制造、武备诸馆,颇有所建置,而政治之院曾糜闻焉”(陈学恂,1983:152—153)。直指洋务教育对于西学只涉猎其皮毛,不得要领。梁启超认为西学之要在西政,而非洋务派所着重之西文和西艺。因此,他在《上南皮张尚书论改书院课程书》中给张之洞的建议是,“为今之计,莫若用政治学院之意,以提倡天下”。其具体方法则为“以《六经》、诸子为经(经学必以子学相辅然后知《六经》之用,诸子亦皆欲以所学治天下者也),而以西人公理公法之书辅之,以求治天下之道;以历朝掌故为纬,而以希腊罗马古史辅之,以求古人治天下之法;以按切当今时势为用,而以各国近政近事辅之,以求治今日之天下所当有事”(陈学恂,1983:154)。由此可以看出,主导戊戌变法时期维新派教育改革的核心思想确为“以政学为主义,以艺学为附庸”,而且治政学之法是以中学为经,以西学为辅。这种思想体现于康梁等人的办学实践当中,也体现于京师大学堂的教育宗旨当中。

在万木草堂,据梁启勋的回忆,“康先生讲学的内容,是以孔学、佛学、宋明学(陆王心学)为体,以史学、西学为用”。“每论一学、论一事,必上下古今,以究其沿革得失,并引欧美事例以作比较证明”(陈学恂主编,2000:358)。康有为于 1891 年著《长兴学记》,以“志于道、据于德、依于仁、游于艺”为纲,遍引儒家经典,论证万木草堂的教学宗旨,颇能代表康“中学为体”的教育思想。而当年万木草堂所读之书,除中国古书(如《公羊传》、《春秋繁露》、《论语》、《孟子》等)外,还有很多西洋的书。如江南制造局关于声、光、化、电等百数十种科学译述,容闳、严复

等人的译著,傅兰雅、李提摩泰等传教士的译本,皆在所读之列(陈学恂主编,2000:358),这种安排可称得上是“西学为用”的具体体现。关于时务学堂,陈宝箴在《招考新设时务学堂学生示》中直接申明,“查泰西各学,均有精微,而取彼之长,补我之短,必以中学为根本”。唐才质则记述说,“时务学堂课程以孟子、公羊为主,兼亦宣讲孔子改制之说,旨在为中国改良政治创造条件。梁先生讲学时,自言吾辈教学法有两面旗帜:一是陆、王派之修养论;一是借公羊、孟子发挥民权之政治论”(陈学恂主编,2000:403)。戊戌变法期间创设的京师大学堂,其章程由梁启超起草,仍云:“夫中学体也;西学用也。二者相需,缺一不可,体用不备,安能成才。”为力矫洋务教育的流弊,章程还专门标举二义:一曰中西并重,观其会通,不得偏废;二曰以西文为学堂之一门,不以西文为学堂之全体,以西文为西学发凡,不以西文为西学究竟(汤志钧、陈祖恩,1993:128)。并且章程的《学成出身例》指出,洋务教育之所以不能成就人才,除了功课不得法,教习不得人外,还因为国家科第仕进不出此途,学成而无所用,故高才之人不肯就学。因此,矫正之法仍在于奖励出身、破格擢用,使贡举皆出于学校,变通科举,以励人才(汤志钧、陈祖恩,1993:131)。虽然提出“变通科举”,但还是着重政治人才的培养,基本上不出“学而优则仕”的旧精神。

总体上看,维新运动是一场托古改制的政治运动,康梁等维新派领袖打着孔子的旗号,试图在王权承认的“合法性”范围内输入西方的社会政治理念与实践。与此相应,在教育上,他们提出“中体西用、体用并举”,“中西并重、观其会通”的主张,从地方教化与创办京师大学堂、改革科举等措施入手,希图借此培养具有崭新政治理念和能力的乡绅和官僚,以实现君主立宪的政治改革。但这次变革因社会基础薄弱和树敌太多而很快归于失败,少有的一些新政措施因保守势力的抵制和慈禧太后的镇压大都成为一纸空文。在教育层面,除了京师大学堂一项外,其余各项皆被复辟。就是京师大学堂,如前所述,其理念也并未超出“中体西用”与“学而优则仕”的底线。戊戌政变之后,京师大学堂逐渐蜕变为做官发财的预备场所,在精神上与旧时太学无异。

(三) 清末新政时期的教育改革

清末新政时期的教育改革包括废除科举制度、颁布学堂章程、改革教育行政、地方兴学、改革课程与教学,以及发起留学运动等,其中尤以

科举制度的废除与学堂章程的颁布对中国教育的走向意义重大。《清史稿·选举制》称“于是沿袭千余年之科举制度，根本铲除。嗣后学校日渐推广，学术思想因之变迁，此其大关键也”（陈学恂主编，2000：518）。有学者更称，1905年科举制度的废除是新旧中国的一个分水岭，它标志着一个时代的结束和另一个时代的开始（罗兹曼，1984：338）。《奏定学堂章程》的颁布则意味着中国第一次有了完整的新式学校教育体系，为发展现代教育奠定了制度基础。从某种意义上说，这些判断均无可厚非，但以此认定新的教育精神于清末新政时期便植根于中国社会，则是一个大可质疑的问题。实际上，旧制度的废除并不意味着旧精神的消亡，新制度的确立也并不意味着新精神便从此取得主导性地位。

晚清士大夫官僚对于科举制度的诟病到清末新政时期的几年，经历了一个从批判科举试法本身的弊病到批判科举对学校的遮蔽的重点转移过程。1901年清廷宣布新政，谕令各省以兴学储才为第一急务，但到1903年，各省于设立学校一事，“大率观望迁延，否则敷衍塞责，或因循而未立，或立矣而未备”。袁世凯、张之洞在奏请递减科举折中推究其原因，认为“其患之深切著明，足以为学校之敌而阻碍之也，实莫甚于科举。盖学校所以培才，科举所以抡才，使科举与学校一贯，则学校不劝自进；使学校与科举分途，则学校终于有名无实”（陈学恂主编，2000：571）。特别意识到科举是国家不能兴实学、得实才的根本原因，因此，从1903年到1905年，这些朝廷重臣先后发起了一场从奏请递减科举到立停科举的废科运动。可见这场运动的动机，是想通过将科举的选才功能统归到学校，达到求实学、选实才，“以应时艰”的目的。关于这一点，张百熙等人说得很明白，“凡科举抡才之法，皆已括诸学堂奖励之中。然则并非罢废科举，实乃将科举、学堂合并为一而已”（陈学恂主编，2000：574）。此言可由《奏定各学堂奖励章程》得到证明，这个颁行全国并延用到1911年的章程，对各级各类毕业学生，“比照奖励出洋游学日本学生章程，给予出身，分别录用”（陈学恂主编，2000：523）。各级各类教育给予相应的出身，许以相应的官职，其规定甚至比旧时科举更为详备。以致后来有人说，科举废除，却遭来“学堂与仕进混同之弊，所学非所用，与前此正同”（璩鑫圭、唐良炎主编，1991：540）。由此可见，从改革动机及相关出台政策来看，清末的废科运动其实并未触及“学而优则仕”的传统教育精神，将科举统归于学堂，反映的仍旧是“取士皆本于学校”的儒家教育理念（黄济、郭齐家主编，2003：19），与传统

中国历次废科改革并无不同。

再从教育宗旨论,虽然清末教育新政的主要内容是废科举,订章程,创立一个近代化的教育体制,但他们并没有放弃中国传统教育“以德主教”精神的统治地位,他们通过规定教育宗旨与学校读经课程等方式来维系儒家精神的正统地位。从这个意义上说,清末教育新政的主导思想仍然没有超出“中体西用”的原则范围。^①如《重订学堂章程折》(1904)提出:“至于立学宗旨,无论何等学堂,均以忠孝为本,以中国经史之学为基。俾学生心术壹归于纯正,而后以西学淪其智识,练其艺能,务期他日成材,各适实用,以仰副国家造就通才,慎防流弊之意”(陈学恂,2000:529)。1906年学部规定“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”为中国的教育宗旨,前两项尤为本旨核心(璩鑫圭、唐良炎主编,1991:536—537)。总之,说清末新政时期中国教育改革的主导宗旨仍然是“以德主教”的传统精神,应该是没多大问题的。

因此,总体来说,无论洋务运动的西文西艺教育,维新运动的西政教育,还是清末新政的废除科举、订立章程,其改革的主导思想都没有超出“中体西用”的原则范围。若以“学而优则仕”和“以德主教”来概括中国传统教育的精神,那么,可以说,到蔡元培执掌民国教育部之前,中国教育的现实仍然没有摆脱骨子里的旧精神,新的教育精神一直没能在中国生根。一种基于全新精神的教育改革,历史地落在了民国初年以蔡元培为首的现代教育家的身上。

四、蔡元培的民初教育改革:一种知识社会学的解读

1912年1月,蔡元培被任命为教育总长,旋即提出:“民国教育应以养成共和健全之人格为根本方针”。2月,他发表《对于新教育之意见》,指出共和国教育发展的新方向。在蔡元培的主持下,民国元年以

^① 《学务纲要》(1904)载“参考西国政治法律宜看全文”一节,说:“中国今之剽窃西学者,辄以民权自由等字实之,变本加厉,流荡忘返,殊不知民权自由四字,乃外国政治、法律学术中半面之词,而非政治法律之全体也。若不看其全文,而但举其一二字样,一二名词,依托附会,簧鼓天下之耳目,势不至去人伦无君子不止。而谓富强即在于是,有是理乎?”(陈学恂主编,2000:539)此段很能说明清末新政官僚对于中学和西学的看法,显然,他们并不认为西方的民权、自由观念与中国的人伦观念有什么根本的冲突。

教育部为中心发起了一系列的教育改革,颁布了一系列的教育法规法令,其内容涉及教育宗旨、教育行政、学校教育、社会教育、教材教法以及新学制各个方面。关于民初的教育改革,如果仅就制度建设的形式特征来看,不能否认它与晚清教育改革存在着很明显的传承关系。^①然而,民国元年的教育改革在教育制度建设上与晚清的接续并不妨碍它在指导思想上的革命性意义。事实上,民元的教育改革确实建立在一种全新的主导精神的基础之上。这种主导精神以蔡元培的新教育思想为代表,它不仅从根本上突破了晚清教育改革“中体西用”的一贯思路,而且在一定的意义上形成了对于中国传统教育精神的超越。

(一) 蔡元培的新教育方案

众所周知,蔡元培关于新教育的构想集中表现在《对于新教育之意见》一文中,这篇文章先后刊载于《民立报》(1912年2月8、9、10日),《教育杂志》第3卷第11号(1912年2月10日),《临时政府公报》第13号(1912年2月11日),4月又以《对于教育方针之意见》为名发表于《东方杂志》第8卷第10号。在全国临时教育会议上,这篇文章的基本思想还由教育部提交上去,作为教育宗旨案原案进行讨论。9月,教育部公布的民国教育宗旨,基本上反映了蔡元培的教育主张。可以说,蔡元培的基本主张从提出到以法的形式公布,中间经过了从官方到民间的充分讨论,获得了广泛的认同。事实上,《对于新教育之意见》堪称民国初年最重要的教育文本,而且鉴于它在很大程度上获得了实现,因此,可以把它作为分析民初教育精神的最佳切入点。

1. “养成共和国民健全之人格”: 蔡元培教育思想的实质内涵

一般教育思想史的研究注意到,《对于新教育之意见》提出了一个“五育并举”的教育主张,即“军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育和美感教育”,“五者,皆今日之教育所不可偏废者也”(蔡元培,1997—1998:卷2:9—16)。然而,更关键的问题在于,蔡元培提出,这五种教育归宗于“养成共和国民健全之人格”。无论是论述军国民教育/体育、实利主义教育/智育、公民道德教育还是颇具蔡元培特

^① 只要比较壬子—癸丑学制与壬寅—癸卯学制,就很容易发现民元的教育改革取法清末的教育“新政”颇多,前者基本上是后者教改方向的进一步深化,两者都有很强的模仿日本学制的痕迹。

色的世界观教育和美感教育,其背后都有一个“健全人格”的观念。^①“健全人格”的观念所蕴涵的是对中国传统教育“明人伦”或“以德主教”的隐性精神的直接颠覆。

大体上,蔡元培把“健全人格的养成”分成两个部分,即隶属于政治的教育和超轶于政治的教育,前者包括军国民教育、实利主义教育和公民道德教育,后者包括世界观教育和美感教育;前者培养公民,后者培养人;两个部分合在一起方能培养出“健全的人格”。

在蔡元培看来,隶属于政治的军国民教育、实利主义教育和国民道德教育仍然是不完全的,这三项教育合而观之不过是富国强兵和维护社会稳定的教育,落实到教育对象上就是国民教育。国民教育充其量以造就有教养、有才能、忠于国家,并热衷于国家进步的国民为旨归,这种教育虽然可以在培养国民的“群性”(即社会性和国家性)的同时照顾到人的个性(如一定的自主人格的发展),但国民教育所培养的“群性”必以国家为界,个性必以国民为界。在这种教育下,个人所获得的权利,不过为“民”权而非“人”权;国民教育在本质上无非是“民权的”教育而非“人格的”教育(蔡元培,1997—1998:卷3:548)。极端的国民教育更是“翘国家以为自尊无上之群制,以国外之世界为其战场,而以国内之人民为其器械,而且恃政府之强权,强以此等主义行于小学教育之中,养成其尊慢己国、蔑视他族、蹂躏人道、增进兽性之习惯”(蔡元培,1997—1998:卷2:375)。因此,在国民教育之上还有一个人的教育问题,即蔡元培称为“人格的”教育的问题。^②早在《中学修身教科书》的理论部分,蔡元培就把人格视为人区别于其他事物的标准,是人之为人

① 如蔡元培多次强调“完全人格,首在体育”;“有健全之身体,始有健全之精神”(蔡元培,1997—1998卷2:376)。强调实利教育一方面“以人民生计为普通教育之中坚”(蔡元培,1997—1998卷2:10);另一方面又以“习练心思使之细密”为目标。“德育为完全人格之本”,“若无德,则虽体魄智力发达,适足助其为恶,无益也”(蔡元培,1997—1998,卷3:13)。“所谓健全的人格,内分四育,即:(一)体育,(二)智育,(三)德育,(四)美育”(蔡元培,1997—1998卷4:259),等等。

② 应该区分蔡元培在两种意义上使用“人格的”教育:一种是他最常用的完全人格或健全人格的教育,这种教育包含了德、智、体、美诸育,与“五育并举”相对应,包括国民教育和人的教育两个部分;另一种是与“民权的”教育相对的“人格的”教育,实际指的是人的教育,蔡元培特别强调这种教育超轶于政治与国民教育以及基于世界主义和人道主义的特点。

的根据所在。^①他认为“盖吾人既非木石，又非禽兽，则自有所以为之品格，是谓人格”。“人格之价值，即所以为人之价值也。世界一切有价值之物，无足以拟之者”。在蔡元培那里，人格的概念强调的是个性发展，其内涵首推独立不惧的自由精神，即保持一种“不以富贵而淫，不以贫贱而移，不以威武而屈”的人格品质，在现代国家则表现为个人有思想、言论、集会之自由（蔡元培，1997—1998：卷2：160；卷3：547）。个性人格的充分发展推及到社会，表现为人人有“人各自由”的观念，人人有自尊人格的气概（蔡元培，1997—1998：卷17：454）。这种“自由”和“独立”意涵，就是蔡元培在“世界观教育”当中所反复强调的“意志自由”和“人格独立”，这些因素从理论渊源上讲，具有很强的德国人文主义和西方自由民主主义的根源，而与中国传统教育中的“明人伦”传统是针锋相对的。虽然蔡元培同时强调人格的发展“必与社会的发展相应”，“群性与个性的发展，相反而适相成，是今日完全之人格，亦即新教育之标准也”（蔡元培，1997—1998：卷3：548）。然而，人之为人的“群性”并不以国家为限制，而是以人类为界的。^②同样蔡元培强调个性发展并非为小己的竞争为目的，而是以全体人类为一大“我”作为最终归宿，不过，这种大“我”并不消解个性，而是我见的扩大，蔡元培将它比喻为孟子“万物皆备于我”的“我”和费希特“我与非我”的哲学的“我”（蔡元培，1997—1998：卷2：216；卷17：454）。总之，人格的发展以个性的充分发展为特征，又以世界主义和人道主义为皈依，它在本质上是超轶于政治的，虽然它的实现要经历从个体到家族到国家再到世界的过程（蔡元培，1997—1998：卷2：161、375）。因此，蔡元培“健全人格”的观念将个体独立性和意志自由的成分加进来，并赋予它至关重要的位置，这使得他的新教育主张对中国教育传统形成了强有力的超越的可能性。

蔡元培教育主张的这种超越性还表现在他最为强调的“公民道德教育”上。蔡元培说，在他的新教育方案中，公民道德教育居于中坚地位。蔡元培充分认识到决定新教育本质的，不在于晚清以降引进的现

① 《中学修身教科书》系蔡元培留德期间所编著的一部教材，商务印书馆于1912年5月出版，至1921年9月共出16版。这部著作在蔡元培思想中的地位堪与《中国伦理学史》相媲美，而且因为这部著作以教科书的形式呈现，是真正落实到教育中的思想，对于我们的论旨尤为切合。

② 蔡元培受无政府主义思想的影响，甚至将这种以人道主义为界的“群性”发展推及到“动物之爱护”的层次。蔡元培本人一度以坚持素食来表达其人道主义的信仰（蔡元培，1997—1998：卷2：374；卷3：667等）。

代教育制度,而在于这种新教育能为现代中国社会提供的文化价值基础,这也是新教育能够植根于中国的最终决定因素。因此,他说“教育家必有百世不迁之主义,如公民道德是”(蔡元培,1997—1998:卷2:179)。这一认识对于新生的共和国显得尤其重要,因为晚清以来的中国社会转型是从社会—政治到文化—道德系统的整体转型,王朝政权的覆灭只是传统社会的整体性解体的一个标志,共和国的建立也仅仅表明中国在政治上有了新的构架,没有文化—道德秩序的重建或者价值观念的根本转型,中国社会的现代转型是不可能实现的。相反,因为文化—道德秩序重建的滞后性以及社会系统诸领域之间的错位,更容易导致社会的失范状态。就教育而论,晚清半个多世纪的教育改革就一直没有处理好制度引进与价值滞后之间的矛盾,这是清末教育改革反而加速了王朝覆亡的原因所在。宏观地看,它也是影响中国教育发展和社会转型的症结所在。在这个意义上,蔡元培明确提出“自由、平等、博爱”的道德教育观就不仅是一项政治主张,而且是触及到中国教育和社会价值转型的根本问题。尽管蔡元培通过中国传统道德概念(义、恕、仁)来解读自由、平等、博爱的内涵,但其旨趣已同晚清教育改革的“中体西用”思维根本不同。毋宁说,蔡元培是立足于现代道德观念的价值目标,挖掘中国传统道德的有益资源,力图在中西道德传统的融通中实现中国教育价值转换。蔡元培认为自由就是“匹夫不可夺其志”和“富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈”的精神。平等就是“己所不欲,勿施于人”,“我不欲人之加诸我也,吾亦欲毋加诸人”的道德品质。蔡元培的中西融通策略尤其表现在他用“仁”释义“博爱”:

孟子曰:鰥寡孤独,天下之穷民而无告者也。张子曰:凡天下疲癯残疾茆独鰥寡,皆吾兄弟之颠连而无告者也。禹思天下有溺者,由己溺之。稷思天下有饥者,由己饥之。伊尹思天下之人,匹夫匹妇有不与被尧舜之泽者,若己推而纳之沟中。孔子曰:己欲立而立人,己欲达而达人。亲爱之谓也。古者盖谓之仁。(蔡元培,1997—1998:卷2:11)

众所周知,“仁”作为儒家思想的一个核心观念被传统中国赋予了特定的社会伦理意涵,它实际上是以“孝悌”为核心推衍出去的一整套社会政治伦理准则。这种伦理准则基本上是伦理本位,而非个体本位

的；它看重的是个体在父子君臣等人伦关系中的位置，而忽略个体的独立人格；在社会政治结构中则表现为对等级名分、四民秩序的强调。正因为如此，以“仁”为核心的儒家伦理以及由此派生出来的礼教制度成为维系中国传统社会政治秩序的基石。但蔡元培在引用“仁”的涵义时，显然有意舍弃了“仁”所具有的纲常名教的社会伦理意涵，舍弃“仁”与专制、等级传统之间的社会关联，而通过强调它具有普适性的道德原则的一面（如“仁者，爱人”与“推己及人”），使之与“博爱”的观念相接通。^①同时加上对自由和平等的强调，新的道德主张就是这样形成了对过于注重“仁”及“人伦”的传统的超越。蔡元培期望，通过从三纲五常到自由、平等、博爱的价值转换，一种具有健全人格的新型国民能够由此诞生。

2. “教育超轶于政治”：现代教育的形式原则

“教育超轶于政治”在蔡元培的教育思想体系中，不仅具体指称世界观教育和美感教育两项教育内容，还是贯穿蔡元培现代教育思想的一条主线。^②如果说“五育并举”和“共和国健全人格之养成”是蔡元培新教育主张的实质内容，那么，“教育超轶于政治”就是这些内容得以实现的形式原则。如果说“共和国健全人格之养成”是对“以德主教”的中国传统教育精神的反动，那么，“教育超轶于政治”就是对“学而优则仕”的中国传统教育精神的反动。实质民主与形式自由——这两个部分共同构成蔡元培民初教育思想的核心内容。

作为一项教育原则，“教育超轶于政治”的主张从一开始所遭遇的质疑就不亚于世界观教育和美感教育内容，如时任中央教育会议议员的贾丰臻就曾著文对这一命题提出疑问：“尽人而使其一受教育即有超轶政治之思想，亦不裨于新教育”，因为新教育的主旨乃为“授以共和国道德之基础及人生必须之知识技能，超轶政治云何哉”（贾丰臻，1912）？确实，这一命题因为蔡元培的总长身份及其《对于新教育之意见》的政治目的显得意味深长。从表面上看，贾丰臻的质疑的确揭示了

① 事实上，蔡元培很早就开始应用自由、民主、平等的观念对中国传统的伦理道德观念进行诠释和改造。伦理学一直是蔡元培用功最勤的学术领域，他在这个领域最大的成就便是对中国传统伦理进行了一番创造性转化，使其可以与现代的道德原则相接榫。或许蔡元培在中国教育思想史上的最大贡献也在于此。

② 欧阳哲生在《蔡元培与中国现代教育体制的建立》一文中，将蔡元培的这种思想概括为“教育独立”，显然无论从政策层面还是思想层面，“教育独立”的命题都可以追溯到“教育超轶于政治”的命题（参见 石孙等，1999：48）。

蔡元培教育思想内涵的张力所在。然而,蔡元培提出“教育超轶于政治”的思想显然不是一种权宜之计,他想做的是为新教育“立一个统一的智慧的百年大计”。在蔡元培看来,“教育超轶于政治”不仅是共和政治的内在要求,还恰恰是现代教育的根本原则。在《对于新教育之意见》及其他有关文献中,蔡元培对这一悖论式的命题给出了哲学和历史的理据。

首先,蔡元培应用康德的哲学观点,将世界划分为相互表里的现象和实体两个部分,认为“前者相对,而后者绝对;前者范围于因果律,而后者超轶乎因果律;前者与空间时间有不可离之关系,而后者无空间时间之可言;前者可以经验,而后者全恃直观”。继而,他综合叔本华的唯意志论以及中国古代关于道和太极的思想,将实体世界的性质定位为一种不可名言的观念,这种观念虽不可名状,“然而既以是为观念之一种矣,则不得不强为之名,是以谓之道,或谓之太极,或谓之神,或谓之黑暗之意识,或谓之无识之意志。其名可以万殊,而观念则一”(蔡元培,1997—1998:卷2:12)。受叔本华的影响,蔡元培认为世界的本性是意志,因为“超物质形式之畛域而自在者,惟有意志”。“现象世界各各之意志,均以回向本体为最后之大鹄的”。人类最后之大鹄的是一种“合世界之各分子,息息相关,无复有彼此之差别”的状态,这种状态超轶现象世界种种差别之关系,而完全成立于本体世界之大我(蔡元培,1997—1998:卷2:216)。由此出发,蔡元培将“现象—实体世界”的理论应用到他对于教育的说明上:“现象世界之事为政治,故以造成现世幸福为鹄的;实体世界之事为宗教,故以摆脱现世幸福为作用”。而教育则在现象世界与实体世界的沟通中找到自己的位置:“以现世幸福为鹄的者,政治家也;教育家则否”。“教育者,立于现象世界,而有事于实体世界者也”(蔡元培,1997—1998:卷2:12)。蔡元培认为,这便是教育超轶于政治的哲学根据。

问题还不仅于此,蔡元培以康德的二元论为哲学依据来论证“教育超轶于政治”的合法性必然同时牵连出宗教的问题。因为在康德那里,现象与本体(物自体)的划分最终为宗教的合法性留下了地盘。诚如蔡元培所引,“实体世界之事为宗教”,教育既“以实体世界之观念为其究竟之大目的”,势必以宗教为内容和方法。然而,蔡元培却始终主张教育的作用方式是“以实体世界之观念为其究竟之大目的,而以现象世界之幸福为其达于实体观念之作用”,即通过现象世界来达到实体观念之

鹄的,或者说立足于现世幸福来达到超轶现世之观念。^①由此,蔡元培拒斥以宗教教育为途径来达到实体观念之目的。综观蔡元培的有关论述,可知蔡元培拒斥宗教教育的理由有两个方面:消极的方面,他认为宗教是厌世的,往往“以提撕实体世界观念之故而排斥现象世界”,认为现象世界的一切文明均为罪恶之源。但是现象和实体的关系是同一世界的两个方面,非为互相冲突的两个世界。因此,要达到实体观念之鹄的,不可采取“灭乙而后生甲”的办法。而且,任何宗教教义都是排他性的,具有不容异己的特点,不符思想自由言论自由的公例。^②积极的方面,实体观念的实现,在于破除现象世界间存有的两大障碍(人我之差别和幸福之营求),其方法即前文所述的世界观教育和美感教育。与我们的论旨相关,世界观教育是以思想自由、言论自由为原则的,它在精神上显然与具有排他性的宗教教育和罢黜百家的儒学教育有别。蔡元培晚年在《自写年谱》中解释说,“世界观教育,就是哲学的课程,意在兼采周秦诸子、印度哲学,以打破二千年来墨守孔学的旧习”(蔡元培,1997—1998:卷17:461)。可见,世界观教育和美育与宗教教育的最大差别在于,前者对于现世既不厌弃也无执着,是自由的和共享的而非专制的和排他的。因此,在蔡元培看来,对于教育的最终鹄的——达于实体世界之观念而言,世界观教育和美感教育完全可以取代宗教教育的功能,并克服宗教厌世性和排他性的缺点。后来,蔡元培把这种思想发展为“以美育代宗教”,并终身加以倡导,对中国教育产生了重大的影响。由此可见,在蔡元培的教育思想中,“教育超轶于政治”的命题还包含了教育超越宗教的意涵。

蔡元培之所以提出“教育超轶于政治”,除了哲学上的内在依据之外,还基于对世界教育或现代教育发展趋势的历史认识。在《一九零零年以来教育之进步》一文中,蔡认为自1900年以来世界教育在事实方面的进步标志为教育脱离于宗教;而在教育行政上,世界教育发展的趋势则是“宜渐脱教会及政府之管理,而递于教育团体”(蔡元培,1997—

① 查阅蔡元培的所有论著,他似乎并不区分“实体世界”和“本体世界”,如在1912年底所作的《世界观和人生观》一文中,蔡元培也用“本体世界”一词,其义与《对于新教育之意见》中的“实体世界”同。

② 很多学者还发现,蔡元培对于宗教的拒斥与1840年以来基督教文明对中国的侵略史有很大关系。在教育方面,晚清的改革者还一直将经学与西方的神学相类比。蔡元培的意义在于,他不仅拒斥宗教教育,还拒斥神学意义上的经学教育。这样,从蔡元培那里,不仅可以找到20年代收回教育权运动的根据,还可以找到五四时期反对读经运动的渊源。

1998: 卷 2: 368、377)。在《华法教育会之意趣》一文中,蔡更以法国为楷模,称“现今世界之教育,能完全脱离政及教会障碍者,以法国为最”(蔡元培,1997—1998: 卷 2: 380)。这些看法已经很接近 1922 年蔡元培所成熟表达的“教育独立论”,而其核心观点显然早已蕴含在“教育超轶于政治”的原则当中了。可见,在蔡元培那里,“教育超轶于政治”作为一项现代教育原则,其基本涵义是指现代教育具有自身的特质和功能,因此,现代教育的办理不应为政治和宗教所干预,而应按照教育的自身特点施以“五育并举”、“养成共和国健全人格”。需要指出的是,“教育超轶于政治”并不是指教育与政治无涉,或者说教育不能有政治上的抱负,相反,“教育超轶于政治”恰恰是蔡元培教育救国论思想的另一种表达。在这个意义上,“教育超轶于政治”指的是教育对于民主共和的意义比起政治革命来得根本。蔡元培的教育救国论思想由来已久,^① 这种思想使得他从一开始就与一般主张暴力革命的革命派保持着相当的距离。辛亥革命后,蔡元培更是反对仍以革命为导向的教育精神,而极力主张民国教育“其精神不在提倡革命,而在养成完全之人格。盖国民而无完全人格,欲国家之隆盛,非但不可得,且有衰亡之虑焉。造成完全人格,使国家隆盛而不衰亡,真所谓爱国矣”(蔡元培,1997—1998: 卷 3: 12)。换言之,民主共和政治的实现最终取决于国民有无完全之人格,而非民主共和的政体本身。

“教育超轶于政治”作为蔡元培教育思想的一项核心主张,与民初教育家们所宣扬的政教分离、大学自治、学术自由、教育独立等现代教育原则有着直接的亲和关系。这些原则在中国教育史上从来不曾成为主流,更不曾提到一个国家的教育宗旨的高度。而民元以来,这些原则不仅为蔡元培本人所提倡,也为民国初年所有的现代教育家所共享和接续。从某种意义上可以说,五四期间,蔡元培的北大改革、《新青年》早期关于教育的讨论、胡适等人发起的白话文教科书运动,以及蒋梦麟等人发起的新教育改革运动都秉承了“教育超轶于政治”的理念,这些

① 1898 年康梁维新变法的失败促使蔡元培弃官归里办理新式教育,蔡对于教育救国论的信念由此产生,终身未变。与孙中山、黄兴等职业革命家相比,同为资产阶级民主主义者的蔡元培更注重从文化的角度着眼来考虑中国的发展问题(蔡元培研究会,1989: 189)。而“文化的内容,方面虽多,归宿到教育”(蔡元培,1997—1998 卷 4: 299)。蔡建国(1997: 9—10)也指出,在建立民主共和政权及其以后的建设事业中,如果说孙中山是从政治和经济着眼思考振兴中华的话,那么,蔡元培则从教育和文化出发考虑中国的近代化。

教育运动对于中国现代教育的生成和发展至今具有根本性意义,而其根源无疑肇始于蔡元培的民元主张。

(二)新教育精神的初次实现

历史表明,辛亥革命的成果除了王权政体的覆灭之外,真正建设性的成绩寥若晨星,而且,由辛亥革命所建立起来的共和架构从一开始就是不牢靠的。袁世凯窃取政权使得共和立即变得名不副实,高层政治陷入分裂状态,国家统一成为问题,地方军阀主义开始抬头,外国列强趁势扩大各自的势力范围(费正清,1991:220—225)。辛亥革命成功不到半年,中国在政治、经济、军事、外交诸领域陷入了混乱甚至倒退的局面。然而,与此形成鲜明对照的是,教育多少是一个例外。民初元年中国教育之所以能在教育宗旨、教育行政、学校教育、社会教育、课程改革以及新学制的制定各个方面均有建树,呈现一派革故鼎新、生机勃勃的新气象,与蔡元培所倡导的现代教育精神有莫大的关系。

1. 民元教育部:“教育超轶于政治”的典范

民国元年的教育改革之所以能为中国教育开一新纪元,蔡元培所主持的两届教育部当居功至伟。这两届教育部的最大特点是任人惟贤,不受党派和政潮的影响,可以视为“教育超轶于政治”的典范。

蔡元培主持的南京教育部,组织至为简单,但行政效率极高。初成立之时,教育部只有蔡元培、蒋维乔以及会计兼庶务三人,连一个办公地点都没有。后经蔡元培向江苏督府内务司长马相伯求助,借得房屋三间充作官署。教育部成立后,首要的问题是罗致人才。当时内阁各部都依照官制草案,呈荐人员,惟教育部特立独行,主张“办理部务,当与办社会事业一例”,“除总次长已由大总统任命外,其余各人,概称部员,不授官职。为事择人,亦不必多设冗员”。因此,当时南京政府各部人员,多或至百余人,只有教育部连续写者不过30余人。虽然人数最少,却是英才荟萃,当中有钟观光、蒋维乔、王小徐等中国教育会、爱国学社和爱国女学的班底,有俞大纯、钱方度等蔡元培的留德同学,有许寿裳、鲁迅、汤中等专精教育、文学、法律的留日学生,还有关注教育、毛遂自荐的王云五、谢冰等。教育部实行民主管理,津贴自总长至录事,不分等级,每月一律30元。全部开支,每月仅及千元。而每日自上午9时起,下午5时散,以摇铃为号,分工任事,各类案牍,随到随办。部员各就所学,担任起草小学、中学、专门、大学各项学制,一如书局中之

编辑所,绝无官署意味。临时政府三个月结束,而中华民国全部学制草案,实于此时大略完成,可见教育部办事效率之高。^①

如果说第一届教育部秉承“教育超轶于政治”的原则主要体现于教育部按照教育原理而非统治者意志办理教育,^②那么,蔡元培所主持的第二届教育部就更能体现出教育独立于(政党)政治的特征。蔡元培北上迎袁期间,由次长景耀月代理教育部部务。时政府北迁已成定局,为保持革命党之势力,景耀月忽然开列一个数十人的名单,加以参事、司长、科长、秘书等名义,请总统府颁发委任状。名单中除了旧有部员外,大部分为文学家而非教育家。蔡元培回南京后,与蒋维乔、钟观光等人联名辞职,坚决反对这一做法。他声明说,“次长此举,固是美意,但不为其他教育行政的专家留若干地位,使继任的长官为难。”极力主张在未发表之前取消这一名单。孙大总统府秘书长胡汉民因此“深怪”蔡元培的此等举动,认为蔡对于革命党老同志不肯特别提拔,以致政府北迁时,有人请胡介绍入教育部,胡对以“别部则可,教育部不能”。到北京教育部正式组织时,部员70余人,一半由蔡元培提出,留学欧美或日本的多一点;一半由次长范源濂提出,教育行政上有经验的多一点,罗致人才的标准“只有能者在职的一个念头”,都没有注意到党派的关系(蔡元培,1997—1998:卷17:462)。其中最典型的例子要数蔡元培请范源濂出任教育次长。蔡元培在重组教育部的过程中,曾两度亲访范源濂,说虽然国民党和共和党双方都有反对的意见,但“现在是国家教育创制的开始,要撇开个人的偏见、党派的立场,给教育立一个统一的智慧的百年大计”,并指出“教育是应当立在政潮外边的”(参见高平叔,1996:433;蔡元培,1997—1998:卷2:44;原载梁容若,1962)。在蔡和范的共同努力下,北京教育部人才极一时之选,其中司长以上的有与黄炎培等主持江苏教育会、中国义务教育的开拓者袁希涛;有与严复等创刊《国闻报》、深研佛学的夏曾佑;有毕业于日本弘文学院、历任清学部主事的马邻翼;有毕业于日本早稻田大学、主持军国民教育会的董鸿霖,以及毕业于日本早稻田大学、历任清学部参事官的林文灏等。各科部员

① 参见蒋维乔,《民国教育部初设之状况》(引自璩鑫圭、唐良炎主编,1991:628—629;庄俞,1913;高平叔,1996:423—429)。

② 如陆费逵曾撰文说:“前清时代之教育,无方针无方法,非以庸民,实以愚民,非以教育儿童,办学愈久,去教育原理愈远。”而“南京政府成立,蔡先生任教育总长,暂行办法十四条,合乎教育原理及吾国人情风俗,较之前清进步多矣”(陆费逵,1913)。

还有鲁迅、许寿裳、王云五、路孝植、杨曾诰、严保诚、伍仲文、冀贡泉等著名人物。有充足的理由表明，一个超党派的、专业化的队伍是民国教育部卓有成效的主要原因。1912年7月，蔡元培因袁世凯专权退出内阁，辞去教育总长职后，中国政局日渐黑暗，但他对教育部的独立地位仍充满信心，在8月的复蒋维乔函中，蔡称：“教育部虽卷入政争之旋涡，而竟能维持成局，虽无独立之名，而已有其实，后来之希望，未有量也”（蔡元培，1997—1998：卷10：161）。1913年5月已远在德国的蔡致函蒋维乔，仍称：“半年以来，国内事变，得之于通信及读报者，殆无一不令人作悲观。钻营、把持、贿买、造谣、中伤，几有日本所谓百鬼尽行之状。其中差强人意者，惟教育部耳”（蔡元培，1997—1998，卷10：173）。事实上，教育部正是在中国政局陷入混乱之时，成功主持全国临时教育会议，陆续制定出台各项重要的教育政策法规，为民国教育确立起不拔的根基，这些成绩的取得与教育部享有“独立之实”关系甚密。以专家学者主持教育行政机关是蔡元培等现代教育家的一个基本理想，这一理想在民国年间源远流长，并最终体现为蔡元培1927年的大学院制实验，而民国教育部的实践实已开其端倪。

2. 全国临时教育会议：教育专家的盛会

民国教育制度的整体框架和具体内容最终形成于元年教育部主持的全国临时教育会议，这次会议开了教育界自身参与、影响中国教育政策的先河，在中国教育史上具有划时代的意义。早在1912年1月，教育部就在颁发《普通教育暂行办法》的通电中指出：“民国既立，清政府之学制，最必须改革者……至于完全新学制，当征集各地方教育家意见，折衷厘定，正式宣布”（璩鑫圭、唐良炎主编，1991：596）。北京教育部成立之后，除了采取一些应急性措施外，最重要的任务就是准备组织全国临时教育会议，研讨确定新的教育制度体系及相关法律法规。5月13日，教育部通电各省，告知全国临时教育会议会期，并嘱各选议员2人出席会议。^①5月26日教育部确定临时教育会议议员来源有四：由教育总长延请者，由各行省及蒙藏各推举二人华侨一人，由教育总长于直辖学校职员中选派者，由教育部咨行内务财政农林工商海陆军各部

^① 《政府公报》1912年5月。

派出者。^① 1912年7月10日,各路代表云集京城,最终参加会议的代表共81人,除教育总次长外,其余各议员当中,教育部延请者29人,直辖学校派出人员11人,有关部门派出人员4人,江苏、福建、浙江等18省区推选者35人。^② 就这些人员的背景而言,首先教育部延请的主要是当时享誉教育界的一些著名人物,如王少泉、张伯苓、黄炎培、陆费逵、庄俞、何燏时、汤尔和等。而各省代表亦均为地方教育界的精英,教育部在选派各省代表时曾明文规定,“各省应各推选二员,以曾受师范教育、办学三年以上者为合格”。因此,这次会议堪称全国教育专家的一次盛会。全国临时教育会议历时1个月,共收到议案92件(其中教育部提交48件,会员提交44件),最后经会议通过的计23件,主要有《教育宗旨案》、《学校系统案》、《各级学校令案》、《中央和地方教育会议组织办法案》、《教育会组织法案》、《采用注音字母案》等。这些议决案由教育部陆续公布施行,开创了民国教育的新局面。如陆费逵就曾著文说:“临时教育会议,集千百人之见识经验,而议定种种制度,其妥善可行,夫岂待言”(陆费逵,1913)。教育家自身参与教育政策的制定,决定中国教育的走向,这无疑是“教育超轶于政治”的现代教育精神的绝好体现。

3. 普通教育之废除读经

教育部相对于政治的独立地位及教育界自身参与教育决策主要体现的是“教育超轶于政治”的现代精神;而现代教育精神的真正实现最终体现于“养成共和国健全人格”之教育目标的达成,这就有赖于具体的教育改革措施。就普通教育方面而言,民初在这方面的重要措施有:普通教育废止读经;废止旧时毕业生奖励出身;初等小学校男女同校;增加国文、算术、手工、美术、自然科学等课程;确立单轨制的学校系统;中学校文实不分科;等。其中,普通教育废止读经是民元教育改革的核心举措,这一措施的行废可以说是现代教育精神在民初兴起与沉寂的晴雨表。

在蔡元培等人看来,普通教育废止读经之所以必要,正是由培养健全人格的新教育目标所决定的。蔡元培曾从内容和方法两个方面来揭

^① 教育部,《呈大总统本部开办临时教育会议并将会议章程及议事规则缮具清折附陈文》,《民国教育部文牍政令汇编》(第1册),全国图书馆文献缩微复制中心,2004。

^② 《教育杂志》,第4卷第6号(1912),特别记事:15—16。

示普通教育读经不利于健全人格之培养的弊病。他认为,在内容上,儒家经书里面有很多不合于现代的事实,如尊君卑臣、尊男卑女、迷信卜筮、有伤风化的观念,不宜用来教现代的儿童;在方法上,呆读经文的传统教学方法不合于现代教育原理,也不利于儿童健全人格的养成(蔡元培,1997—1998:卷8:57)。在全国临时教育会议开会词中,蔡元培更将普通教育废止读经的理由提升到国民性改造的高度:“中国人向有一弊,即是自大……自大者,保守心太重,以为我中国有四千年之文化,为外国所不及,外国之法制皆不足取”。“普通教育废止读经……是破除自大旧习之一端”(蔡元培,1997—1998:卷2:179)。在蔡元培看来,自大的国民性是中国长期以来独尊儒术的产物,是精神专制和闭塞的代名词,与自主人格的观念是背道而驰的。在中国教育史上,儒家经学被历代统治者提高到“神学”的地位,直到清末新政时期,教育改革者仍将儒家经学与西方宗教相比,视尊孔读经为“保存圣教”和“维系纲常”的根本。正是在这一点上,蔡元培等人看到,经学与宗教相类,不可避免地与专制精神联姻。在《对于新教育之意见》一文中,蔡元培鲜明地提出,“忠君与共和政体不合,尊孔与信教自由相违”。^①在蔡元培的理论体系中,信教自由、言论自由、思想自由(说到底意志自由)正是健全人格的核心内涵,而尊孔与读经在中国又是两位一体的关系。因此,新教育既以“健全人格之养成”为目标,普通教育废止读经就是必然的了。

我们可以从民元《普通教育暂行课程标准》(1912年1月19日)与清末《奏定学堂章程》(1904年1月13日)的比较中来了解民国教育的具体方案(见下表)。从表中可以发现,比起中国传统社会几千年来基本以四书五经为内容的单一课程来说,清末教育改革确实增加了算术、历史、地理、格致(即动物、植物等)等现代教育内容,但《奏定学堂章程》所规定的基本上仍是一个以读经讲经为核心的课程体系。读经讲经课在初等小学堂、高等小学堂及中学堂总课时中的比例分别为 $2/5$ 、 $1/3$ 、 $1/4$ 强,远远高于其他课程。相反,民元《普通教育暂行课程标准》所规定的是一个以国文课为核心的课程体系,国文课在初等小学、高等小学和中学校课程中的比重分别为: $1/2$ 、 $1/3$ 、 $1/4$ 。因此,民国课程

^① 蔡元培同时注意区分宗教与孔子学术的区别,他强调:“孔子之学术,与后进所谓儒教孔教,当分别论之。”蔡元培反对的是把孔子和儒家经学定为一尊的中国教育传统,而非全盘地反对孔子之学说。

改革的主要思路可以概括为“废读经、改国文”。

表 1 清末与民元课程比较表^①

初等小学		高等小学				中学					
奏定初等小学堂章程		普通教育暂行课程标准		奏定高等小学堂章程		普通教育暂行课程标准		奏定中学堂章程		普通教育暂行课程标准	
课程	课时	课程	课时	课程	课时	课程	课时	课程	课时	课程	课时
修身	2	修身	2	修身	2	修身	2	修身	1	修身	1
读经讲经	12	国文	10	读经讲经	12	国文	10	读经讲经	9	国文	8
中国文字	4			中国文学	8			中国文学	4		
算术	6	算术	5	算术	3	算术	4	外国语	8	外国文	6
历史	1	游戏体操	4	中国历史	2	地理历史	5	历史	3	历史地理	3
地理	1	图画		地理	2	博物理化	2	地理	2		
格致	1	手工		格致	2	图画	1	算学	4	数学	4
体操	3	裁缝		图画	2	手工	1	博物	2	博物	2
合计	30	唱歌		体操	3	裁缝	2	图画	1	图画	1
		合计	21	合计	36	体操	3	体操	2	裁缝	1
						合计	30	合计	36	手工	2
										体操	3
										合计	36

揆诸《奏定学堂章程》可知，读经讲经科确实被晚清的教育改革者赋予了“保存圣教”和“维系纲常”的任务和意义。如《奏定小学堂章程》规定初等小学堂所读经书为：《孝经》、《孟子》、《论语》和《礼记》，其要义在：“令圣贤正理深入其心，以端儿童知识初开之本”。高等小学堂所读经书为《诗经》、《书经》、《易经》及《仪礼》之一篇，其要义则在“令圣贤之道时常浸灌于心，以免流于恶习，开离经叛道之渐”（璩鑫圭、唐良炎主编，1991：294、309）。从这个意义可以说，以读经讲经为主导的课程正是晚清教育改革未能超越中国传统教育精神的实质原因所在。与此形成鲜明对照的是，民元课表中国文课的要旨则“在使儿童学习普通语言文字，养成发表思想之能力，兼及启发其智德”。具体方法：“初等小学

^① 此表数据分别来自璩鑫圭、唐良炎主编，1991：297—299、311—313、323—325、598—601。

论 文

- 集体行动、搭便车理论与形式社会学方法 —— 赵鼎新 1
- 市场转型与下岗工人 谢桂华 22
- 延续的社会主义文化传统
——一起国有企业工人集体行动的个案分析 —— 佟 新 59
- 实质民主与形式自由
——对蔡元培民初教育思想的一种知识社会学解读
..... 熊春文 77
- 新发展主义与古典发展主义
——中国模式与日本模式的比较分析 高 柏 114
- 民族志文本与“真实”叙事 陈庆德 郑 宇 140
- 一座博物馆一庙宇建筑的民族志
——论成为政治艺术的双名制 高丙中 154
- “铁姑娘”再思考
——中国文化大革命期间的社会性别与劳动
..... 金一虹 169