

第2册 地域文化
第3册 民族文化
第4册 制度文化

中华文化
通志

第 5 典

【教化与礼仪】

第6册 学术

第7册 科学技术
第8册 艺术

第9册 宗教与民俗
第10册 中外文化交流
第1册 历史文化沿革

智育志

◎ 中华文化通志编委会编
◎ 上海人民出版社



朱汉民 撰

中华文化
通志

第 5

【教化与礼仪】

智育志

◎ 中华文化通志编委会编
◎ 上海人民出版社



K203
Z669
:5(3)

中华文化通志·教化与礼仪典 (5—043)

孙长江 主 编

智 育 志

朱汉民 撰

上海人民出版社出版、发行

(上海绍兴路54号 邮政编码 200020)

印 刷 深圳中华商务联合印刷有限公司

开 本 880×1270毫米 32开

字 数 286,000

印 张 11.75

插 页 1

版 次 1998年10月第1版

印 次 1998年10月第1次印刷

书 号 ISBN7—208—02296—8/K·515

141581

《中华文化通志》编委会

编委会主任 萧 克

编 委 李学勤 宁 可 王 尧 刘泽华
孙长江 庞 朴 陈美东 刘梦溪
汤一介 姜义华 陈 昕 朱金元
张国琦

办公室主任 张国琦

办公室副主任 王科元

策 划 姜义华 张国琦

7662/14

智 育 志

作者简介

朱汉民,1954年生。1978年就读于湖南大学,毕业后留校任教。现为湖南大学教授,兼任湖南大学岳麓书院文化研究所所长、人文学院副院长。著有《湖湘学派与岳麓书院》、《圣王理想的幻灭》、《湖湘学派源流》(合著)等。发表论文50多篇。

总序

中华文化绵延了五千年的历史，起伏跌宕；哺育着差不多五分之一人类的身心，灿烂辉煌。它坦诚似天，虚怀若谷，在漫长的岁月里，广袤的土地上，有过无私奉献四面传播的光荣，也有过诚心求教八方接纳的盛事。它以直，健以稳，文而质，博而精，大而弥德，久而弥新，昂然挺立于世界各民族文化之林。

任何一个民族的文化，勿论东西，不分大小，都有它自己的土壤和空气，都有它自己的载体和灵性，当然也就都有它自己的长处和短处，稚气和老练。准乎此，任何一个民族的文化，都有它存在和发展的天赋权利，以及尊重异质文化同等权利的人间义务。每一民族都需要学习其他文化的各种优点，来推动自身发展；都应该发扬自身文化的一切优点，来保证自己的存在，缔造人类的文明乐园。

现在，当二十世纪的帷幕徐徐降落之际，为迎接新世纪的到来，中华民族正在重新检视自己，以便在新的世界历史发展中，准确地找到自己的地位。呈现在读者面前的这部百

卷本《中华文化通志》，便是我们为此而向新世纪的中国和世界做出的奉献。

《中华文化通志》全书共十典百志。

唐人杜佑著《通典》，罗列古今经邦致用的学问，分为八大门类，“每事以类相从，举其始终”，务求做到“语备而理尽，例明而事中，举而措之，如指诸掌”。《通典》的这一编纂方法，为我们所借用。《中华文化通志》分为十典：历代文化沿革典、地域文化典、民族文化典、制度文化典、教化与礼仪典、学术典、科学技术典、艺文典、宗教与民俗典、中外文化交流典。每“典”十“志”。历代文化沿革典十志，按时序排列。地域文化典十志，主要叙述汉民族聚居区域的地域文化，按黄河流域、长江流域、珠江流域排列。民族文化典十志，基本上按语系分类排列。中外文化交流典十志，按中国与周边及世界各大区域交往分区排列。其余各典所属各志，俱按内容排列。

宋人郑樵《通志·总序》有曰：“古者记事之史，谓之志。”“志者，宪章之所系。”指的是，史书的编纂关系到发掘历史鉴戒之所在，所以，编纂者不能徒以词采为文、考据为学，而应在驰骋于遗文故册时，“运以别识心裁”，求其“义意所归”，承通史家风，而“自为经纬，成一家言”。（章学诚《文史通义·申郑》）

本书以典、志命名，正是承续这样的体例和精神。唯本书为文化通志，所述自然是文化方面诸事，其编撰特色，可以概括为“类”与“通”二字。

“类”者立类。全书十典，各为中华文化一大门类；每典十志，各为大门类下的一个方面；每志中的“编”“章”“节”“目”，亦或各成其类。如此依事立类，层层分疏，既以求其纲目分明，论述精细，也便于得门而入，由道以行，俾著者、读者都能于浩瀚的中华文化海洋里，探骊得珠，自在悠游。

“通”者贯通。书中所述文化各端，于以类相从时，复举其始终，察其源流，明其因革，论其古今。盖一事之立，无不由几及显，自微至著，就是说，有它发生和发展的历史。弄清楚了一事物一制度一观念的演变轨迹，也就多少掌握到了它内在本质，摸索到了它的未来趋势。

“通”者汇通。文化诸事，无论其为物质形态的，制度形态的，还是观念形态的，都非孤立存在。物质的往往决定观念的，观念的又常左右物质的；而介乎二者之间的制度，固受制于物质与观念，却又不时反戈一击，君临天下，使制之者大受其制。其内部的诸次形态之间，也互相渗透，左右连手，使整个文化呈现出一派斑斓缤纷的色彩。中华文化是境内古今各民族文化交融激荡的硕果；境外许多不同种的文化，也在其中精芜杂存，若现若隐。因此，描绘中华文化，于贯通的同时，还得顾及如此种种交汇的事实，爬梳剔理，还它一个庐山真面目。此之谓“汇通”。

“通”者会通。“会”字，原义为器皿的盖子，引申为密合；现在所说的“体会”、“领会”、“会心”、“心领神会”等，皆由此得义。《中华文化通志》所求之通，通过作者对中华文化的领悟，与中华民族心灵相体认，与中华文化精神相契合。

这就是《中华文化通志》依以架构旨趣之所在。是耶非耶，知我罪我，恭候于海内外大方之家。

《中华文化通志》由萧克将军创意于1990年。1991年先后两次在广泛范围内进行了论证。1992年组成编纂委员会。十典主编一致请求萧克将军担任编委会主任委员，主持这一宏大的文化工程。1993年1月和1994年2月，全体作者先后齐集北京、广东花都市，研究全书宗旨，商定典志体例，切磋学术心得，讨论写作提纲。事前事后，编委会更多次就全书的内容与形式、质量与速度、整体与部分、分工与协作等问题，进行研究讨论。近二百位作者进行了创造性构思和奋斗式劳作。这项有意义的工作得到了中央领导同志以及各界人士的热情支持。编委会办公室承担了大量的日常工作。上海人民出版社承担了本书出版任务，并组织了高标准高效率的编辑、审读、校对队伍，使百卷本《中华文化通志》得以现今面貌奉献于世人面前。我们参与这一工作的全体成员带着兴奋而又惶恐的心情，希望它能给祖国精神文明建设大业增添些光彩，更期待着读者对它的不当和不足之处给予指正。

《中华文化通志》编委会

内容提要

智育志立足于中华文化的宏观背景,记载和论述了中国智育的发展历史。本志首先记述了中国古代智育历史的演进过程,展示了从中国远古开始到晚清时期智育方面的演变发展的历史。接着论述了中国古代的智育思想、智育内容、智育实践的形式等。在智育思想方面,主要从智育任务论、智育过程论、智育原则论、智育方法论等方面综述了中国古代思想家、教育家对智育问题思想理论及其特色。在智育内容方面,从经学、语文、政治、科技等方面展示了中国古代丰富多采的智育内容。在智育实践的基本形式方面,论述了中国古代智育的社会组织形式和教学组织形式。最后,本志论述了中国近代、现代智育变革的历程,从智育思想、智育制度两个方面,记叙了洋务运动以来的智育思想以及智育制度的变革,展示了近代智育的变革历程和发展趋势。全书以翔实的历史资料,客观地记述了中国智育的历史,展现了中国智育的辉煌成就和民族特色,同时也实事求是地论述了它的不足之处及其变革趋向。

《中华文化通志》编辑出版人员

(以姓氏笔画为序)

总 决 审	陈 昕				
总 顾 问	余志明				
总 监 制	郁椿德				
编辑部主任	朱金元				
编辑部副主任	虞信棠				
责任编辑	王有为	王界云	孔令琴	叶亚廉	朱子恩
	朱金元	汤中仁	苏贻鸣	杨承纮	李 卫
	李文俊	李远涛	吴书勇	宋慧曾	张 玫
	张 臻	张美娣	陆凤章	胡小静	郝盛潮
	秦建洲	顾兆敏	夏绍裘	唐继无	曹文娟
	曹培雷	屠玮涓	虞信棠		
责任决审	王有为	王树鸣	王界云	宋 存	严忠树
	吴慈生	张 玫	张满鸿	周琪生	柳肇瑞
	胡小静	钱雪门	高登瀛	夏国智	黄行发
	魏允和				
装帧设计	吕敬人工作室				
美术编辑	孙宝堂				
监 制	戴 弘				
技术编辑	沈树德	吴 坚	何永康	姜华生	曹伯祥
责任编辑	王秀菊	张新宇	陆永洲	陆秉熙	顾伟民
	唐毓华	谈 维	陶雪英	龚养耿	
编 务	朱玉堂	张大潮			

目 录

导 言	1
第一章 中国古代智育的历史演进	14
第一节 智育的起源及夏商周三代的智育	14
一、原始社会智育的萌芽	14
二、文字的出现和学校智育的兴起	18
三、“六艺”与智育	22
第二节 春秋战国时期的智育	29
一、士的崛起与智育的发展	30
二、丰富多采的智育思想	38
第三节 汉唐时期的智育	48
一、汉唐的文教政策与智育	48
二、汉唐的教育体制与智育	54
三、汉唐的学术风尚与智育思想	61
第四节 宋元明清时期的智育	70
一、宋元明清的文教政策与智育	71
二、宋元明清的教育体制与智育	76
三、宋元明清的学术思潮与智育思想	81

第二章 中国古代的智育思想	93
第一节 智育任务论	94
一、授学	94
二、习术	98
三、传道	101
四、道、学、术之间的关系	104
第二节 智育过程论	110
一、智育过程论的形成和发展	111
二、智育过程论的理论特色	118
第三节 智育原则论	124
一、智德统一的原则	124
二、学思结合的原则	129
三、知行统一的原则	134
第四节 智育方法论	139
一、问答法	140
二、讲述法	142
三、会讲论辩法	144
四、阅读指导法	148
五、因材施教法	153
六、循序渐进法	155
七、启发诱导法	157
第三章 中国古代智育的基本内容	160
第一节 经学	160
一、经学教育的主要典籍	161
二、经学教育中的智育内容	165
三、经学教育流派及其智育特点	172

第二节 语文	175
一、专门科目的语文教学	176
二、写作教学	181
三、蒙学中的语文教学	186
第三节 治道和治术	192
一、“六艺之教”和先秦私学的治道教育	193
二、汉唐的政治教育	196
三、宋以后分斋、分科的“治事”教学	198
四、史学教育中的治道、治术内容	199
第四节 科学技术	202
一、学校及职官的科技教育	202
二、社会科技教育	208
三、蒙学中的科普常识教育	211
第四章 中国古代智育的实践形式	215
第一节 中国古代智育的社会组织形式	215
一、官学	215
二、私学	222
三、家庭教育	230
四、社会教育	233
第二节 中国古代智育的教学组织形式及教学手段	237
一、教学组织形式	237
二、课程	251
三、学业考核	256
第五章 中国近代智育的变革	261
第一节 中国近代智育思想的变革	262

一、龚、魏等“新学”的智育思想	262
二、洋务派的智育思想	265
三、维新派的智育思想	270
四、民主革命派的智育思想	280
第二节 中国近代智育制度的变革	286
一、洋务运动和新教育体制	287
二、维新时期的教育改革	295
三、辛亥革命时期的智育改革	303
第六章 中国现代智育的变革	307
第一节 中国现代智育思想的变革	307
一、胡适及其实用主义的智育思想	308
二、晏阳初、陶行知、黄炎培等民主主义者的智育思想	313
三、三民主义的智育思想	321
四、马克思主义智育思想的形成和发展	326
第二节 中国现代智育制度的改革	336
一、“五四”新文化运动前后的教育改革	336
二、国民政府的学制改革	341
三、中国共产党领导的教育改革(1949年前)	347
参考文献	359

导 言

智育志是关于中国智育历史的记载和描述。在全面展开对中国智育历史的记述之前,我们首先应知道这样一些问题:什么是智育?智育和文化的关系怎样?智育志应该记述哪些范围?本智育志的记述特点是什么?

一、什么是智育

智育是一个现代教育学的概念,其涵义是指有目的、有计划、有组织地向受教育者传授知识和技能、启迪发展受教育者的智力的教育活动。智育只是人类教育活动的组成部分之一,智育须和德育、体育、美育等合在一起,才构成完整的人类教育。但是,智育有其特有的重要职能,它是将人类创造的文明和积累的知识一代代地传递下去,以实现人类知识、智力的保存和发展。所以,自从人类教育发生起,智育就在人类教育中占有极其重要的地位。随着人类文明的发展,知识系统日益丰富,人类智力因素的要求日益增多,智育也就显得越来越重要。

在中国古代的教育思想中,虽然并没有形成专门而系统的智育理论,甚至极少使用我们现在常常讲的“智育”概念,但是,中国古代

的教育家、思想家却提出了一些与智育相接近的概念,并且非常深入地探讨了智育方面的理论问题,提出了丰富的智育思想。

在古代的历史文献中,与“智育”概念最有关、最接近的概念是“智”与“学”。首先看“智”的概念。在先秦的文献典籍中,多有对“智”的论述或定义,在许多地方,“智”与“知”常常通用。《论语》中,孔子曾多处论述了“智”,他说:“知者不惑。”(《论语·宪问》)“知之为知之,不知为不知,是知也。”(《论语·为政》)这里两处的“知”均同于“智”,前者认为有智慧的人不会迷惑,后者强调对知与不知有一个正确的态度就是“智”。显然,这里是从聪明、才智、智慧的含义上定义“智”。这是对“智”的一个比较通用的理解和解释,当时及以后许多思想家均是从这个意义上来定义“智”的。另外,也有许多思想家从智力、能力或知识方面来定义“智”。《墨子》曾经给“智”下个定义:“恕,明也。”(《墨子·经上》)此处的“恕”即古“智”字,其含义是一种明察事物的智力。这种智力又是以主体已掌握的知识为前提的,《墨子·经说上》云:“恕:恕也者,以其知论物,而其知之也著,若明。”这里在定义“智”时,是指人用已经掌握的知识去探讨事物,就能获得明晓的认知能力。这时,“智”不仅是一种能认识事物的智力,还包括已经掌握的知识。荀子也曾给“智”下了个定义,他说:“是是,非非,谓之知;非是,是非,谓之愚。”(《荀子·修身》)他认为“智”就是一种正确判断是非的智慧和能力。他在另一处也说:“所以知之在人者,谓之知。知有所合,谓之智。”(《荀子·正名》)这里的“所以知”,是指一种认识能力或智力;这里所言的“智”,则是指人的认识、知识若能与客观事物相合,便是那些正确的知识。可见,荀子也是从智力、知识两个方面来定义“智”的。西汉扬雄亦作如是说:“智也者,知也。夫智,用不用,益不益,则不赘亏矣。”(《法言·问道》)他认为“智”就是知道一切,能够利用不用的东西,使无益的变得有益。这里,“智”既是认识的知识,又是一种智慧和能力。还有认为“智”是一种创造能力,《周礼·考工

记》云：“知者创物，巧者述之，守之。”这里，“智者”和“巧者”的区别在于前者有创造能力，后者则只能模仿。从上面所列举的材料来看，先秦文献所论述到的“智”，包含着智育所要发展的智慧、聪明和所要传授的知识技能等含义。

在古代，“学”也是一个和智育的意义有关的概念。“学”的本义无非是学习、仿效。《尚书·说命下》云：“学于古训，乃有获。”“学”作为一个动词，总是指对他人的经验、知识、技能及智慧的学习和仿效，因此，古代思想家们总是将“学”与“智”两个概念结合起来。尽管也有一些思想家认为有一些“圣人”是“生而知之”的，但他们基本上都承认，一般人都须是“学而知之”的。因此，他们常常将“学”与“智”放在一起考虑。孔子认为自己非“生而知之”者，并将人的知识、智慧和能力均看作是学习的结果，他说：“好知不好学，其蔽也荡。”（《论语·阳货》）“少而不学，长无能也。”（《荀子·法行》）在这里，他将智（“知”）、能与学联系起来，认为“学”是获得智慧、能力以及知识的根本途径。以后的教育家、思想家们也往往是将“学”与“智”联系起来。《中庸》二〇章云：“好学近乎知（智）。”这里提出好学是获得知识、发展智力的途径。《墨子·经说下》云：“唱而不和，是不学也，智少而不学，必寡。”这里指出，智少而不学习，必然是孤陋寡闻。《荀子·儒效》云：“我欲贱而贵，愚而智，贫而富，可乎？曰：‘其为学乎！’”荀子认为通过“为学”，即可使人由愚蠢而变得聪明。宋张载《理窟·义理》云：“人不知学，其任智自以为人莫及，以理观之，其用智乃痴耳。”他认为不通过学，其智乃是一种“痴”，这就绝不是真正的智。由此可见，古代思想家、教育家主张“学”是达到“智”的根本途径和手段，那么，这里所言的“学”，均可以理解为现代的智能。

另还有一个与智、学非常接近的概念，即是知。“知”作为动词，常常与“学”接近，指获得认识、知识。《荀子·解蔽》云：“凡以知，人之性也；可以知，物之理也。”这里所言“知”，指去认识并获取知识。“知”作

为名词,又往往接近于“智”,意指一种认知能力和智慧。这在前面已有论述。所以,“知”也是一个和智育很有联系的概念。

这里是从古代智育方面的概念,以证明中国历史上早就存在丰富的智育思想。事实上,古代的思想家、教育家们早就深入探讨了许多智育理论的问题,提出了丰富的智育思想。他们虽然很少有关智育的专论和专著,但在论述到有关教育、人才等方面的问题时,则对智育理论问题发表了很深刻的见解。对诸如智育与人的发展、智育与德育、智育任务中的知识、智力和技能三者之间的关系、智育教学的原则和方法等问题,提出了自成系统的见解。这些智育思想、智育理论反映了古代丰富多彩的智育实践,因而是中国几千年教育经验的总结;另一方面,它们作为中国思想文化的一个组成部分,也表现出鲜明的民族特色,故而对现代智育论、教学论均有重要的借鉴作用。

近代以来,开始出现了专门的“智育”概念,并逐渐形成了专门的智育理论。近代一些思想家、教育家引入西方教育科学理论的同时,开始系统地探讨智育理论问题。严复批判了中国传统德育为本的思想,提出智、德、力(体)、美育全面发展的教育目标论,他不仅明确地提出“智育”概念,并将智育放在教育中的最重要地位。他说:“富强之事,造端于民,以智、德、力三者为之根本”^①,“天心欲启大同世,国以民德为劣优。我曹爱国起求学,德、智、体育须交修。”^②严复明确提出“智育”的概念,并倡导改革智育教学的内容,传授那些为国为民所能利用的科学文化知识等。这一切,均有力地促进了近代智育的变革。此后,智育的理论研究和教学实践均获得了重大发展,而且,这种新的智育的理论和实践,开始和现代教育接轨。

智育是一个历史范畴,其内涵的变化,反映了智育的发展本身受

^① 《严复集》,中华书局1986年版,第514页。

^② 同上书,第689页。

制于一定的历史条件。

二、智育和文化

人类在改造客观世界的同时而创造了文化,人类必须将其创造的文化保存下来,以传递给下一代,这样,教育就产生了。人类和文化是同时产生的,人类在创造了文化的同时创造了自己;人类和教育也是同时产生的,人类在创造了文化的同时也创造了传递文化的教育。文化是一个整体,它包括着多重因素和成分,智育只是涉及知识、智力、技能方面的文化。因此,智育的职能,就是将人类所创造的知识、智力方面的文化,一代一代地传递下去,而下一代人则可在继承上一代的知识、智力的基础上,进一步丰富、发展人类的文化,从而使得人类文化不断地由低级阶段向高级阶段发展。由此可见,智育是人类文化保存、发展的必要条件。

中国的智育是与中华文化同时产生演进的,并对中华文化的保存、发展起到了重要的促进作用。在远古的原始社会,人们只能通过捕捉猎物、采集植物以维持生活,这时,有关狩猎、采集的知识、技能成为当时最重要的智力文化,所以,当时出现“教民以猎”、“教民以渔”(《尸子》卷上)的智育活动,于是,传授狩猎等知识、技能即成为当时的智育内容。当人们开始通过农业生产及畜牧业以维持生活,便产生了以农业知识技术、畜牧知识技术为主体的智力文化,于是又产生了与此内容相关的智育教学。史籍记载:

神农乃始教民播种五谷,相土地,宜燥湿肥磽高下,尝百草之滋味,水泉之甘苦,令民知所避就。(《淮南子·修务训》)

包牺氏没,神农氏作。斫木为耜,揉木为耒,耒耨之利,以教天下。(《周易·系辞》)

虽然,远古时期的农业知识技术并非某一个圣人创造并传授的,但从

这些历史追忆中仍可以发现,远古农耕为核心的文化,决定了当时的智育活动主要是传授农耕知识和技能。随着文字的出现,特别是劳动生产水平提高和科技水平的提高,中华历史文化有了新的发展,智育也就发生了巨大的变化。人类的知识、技术可以用文字记录并保存下来,传往各地,传给后世,这就使得那种传授间接知识经验的智育教学成为可能,也使得专门化智育——即学校的智育成为可能。根据文献和考古材料证明:夏、商、周三代产生了成熟的文字,而学校也是在这段历史时期出现的。

不仅是中华文化的产生导致了相应的智育活动的产生,同样,中华文化的特点决定了中国古代智育的特点。譬如,春秋战国时期产生的儒家学说,到了两汉,成为占统治地位的思想文化,而儒家经学的注释形式使中国古代文化打下了深深的经学烙印。这一点,也就影响到了古代的智育教学。经学成为智育教学中一门影响最大、从学最多、持续时间最长的独立学科,儒家经典及各家的注释成为千年不变的教材。而且,由经学研究而产生出了许多相关的智育教学的内容科目,如训诂学、音韵学、文字学、哲学、史学、政治学、伦理学、数学、天文历法等等,往往是从经学中衍生出来,并深受经学的理论框架、思维模式的影响。以上是从智育内容而言的。从智育形式上看也是如此,即中国文化在形式上的特点亦决定着古代智育形式的特点。如我们去考察中国传统思维方式特点的话,可以发现,它具有一种以经验为基础的整体直觉思维的特点。首先,这种思维方式是重经验的,任何高深的理论和学问,如哲学、数学、医学、天文学等等,都和日常生活经验、生产劳动经验保持密不可分的联系,如认为构成世界的基本元素,是可见的金、木、水、火、土五种物质,具有咸、苦、酸、辛、甜五种味觉。比较抽象的阴阳观念,无不可以通过具体的经验验证,如“阴”的观念,总是和冷、低、湿、暗等感觉经验联系在一起;而“阳”的观念,又总是和热、高、燥、明等感觉经验联系在一起。阴阳五行观念是哲

学、医学及其它自然科学的理论基础,但它们却是和经验密切联系的概念范畴。总之,历代的思想家、科学家在认识客观世界时,总是从对事物的感觉、直观入手。另一方面,这种思维方式又注重对客体的整体综合和本质的直觉体验。当主体试图把握客体的本质和整体时,它没有运用形式逻辑的规则,而是由经验、现象入手对客体的本质和总体作出直接的体悟和整体的判断。如古代思想家王弼说:“道以无形无名成济万物。”(《老子注》第二十八章)“道”是天地万物的普遍本质,因而它是“无形无名”的形而上者,但是,它又存在于人们可以感觉经验的客观万物之中。因此,人们必须在有形有象的形而下的感性事物中,去感觉、体悟那无形无象的形而上之道。中国传统思维方式是一种以经验为基础的整体直觉思维方式,这种思维方式深刻地影响了古代的智育教学。古代智育教学论总是强调躬行实践,主张一切知识的学习,必须从实际经验出发,强调只有经过实践经验证实的知识才是可靠的知识,而离开实践经验则被认为是“叛道以流于恍惚之中”,(王夫之:《尚书引义》)这就和注重经验的传统思维方式有关。但另一方面,古代的思想家、教育家们强调以“得道”作为智育的最终目标和最高境界,而得道的途径,往往依赖于学者的直觉思维,即从日用经验中直接体悟,把握那作为普遍本质的“道”。教师的任务之一,就是启发人们获得这种能够悟道的直觉思维能力和智慧。

智育的基本任务,是将人类社会千百年积累的文化成果,转变为个体头脑中活的知识和智力。而人类文化的传承和发展,正依赖于这一个个靠智育培养起来的具体的、活的知识和智力。由此可见,智育对文化的保存、发展起着积极作用。

三、智育志的范围

智育志是对中国智育及其历史发展的介绍,它涉及到“智育”和

其它几个相关概念的关系以及智育内容的组成,兹分述如下:

第一,智育和教育及其他诸育。

教育是培养人的一种社会活动。从广义上讲,凡是有目的地增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动,都是教育。教育的目的就是培养人,即合乎社会要求和发展的人。由于这种人应具备德、智、体、美等多方面的素质,故而教育又可以分为德育、智育、体育、美育等。智育只是教育的一个组成部分,凡属于向受教育者传授知识和技能、发展其智力方面的教育,则属智育的范围。因此,智育与教育的目的不是不可以等同的。教育的目的是培养合乎社会要求、包括多种素质均能得到发展的人,而智育的目的则只是培养受教育者在知识、技能、智力方面的素质,即完成教育的一部分任务。

但是,智育和德育、体育、美育几方面并不是不相干的,智育可以给德育、体育、美育等方面提供知识、智力的基础。譬如,德育培养人的品德,必须借助于道德方面的认知、观念与信念,这都需要相应的知识与智力。所以很多教育学方面的理论认为,智育在整个教育活动中占据中心位置。由于智育对其它教育内容的渗透,故而本志论述的“智育”往往和其它教育混合在一起。如在中国传统教育中,德育常常居于非常重要的地位。许多教育家往往是专论德育,以德教取代其它教育。但是,他们的德育思想中仍有相当多的智育因素渗透于其中。如儒家倡导的“五常”即五种基本的德行,包括仁、义、礼、智、信。其中“智”既是一种德育方面的品德,又是一种智育方面的要求。所以,这种“五常”方面的德育往往包含着许多智育因素,需要专门加以论述。又如先秦的“六艺”之教,即礼、乐、射、御、书、数。根据一般的分法,礼教属德育,乐教属美育,射御之教属军事体育,只有书数之教才属智育。其实,“六艺”之教的每一部分均包含着智育的因素,无论是礼乐之教,还是射御之教,均包含着相关的知识与技能,传授这些知识和技能,即属于智育的范围。如礼教,是要教育学生如何遵循礼的政治

伦理规范,即所谓“道德仁义,非礼不成。”(《礼记·曲记》)但是,礼教又是当时的一种社会生活知识、政治生活知识的传授,礼教要求学生懂得在吉、凶、军、宾、嘉等各种社会生活、政治生活方面的知识要求,懂得必须遵循它们的原因和道理。礼教还包括训练学生在各种场合的行为技巧,如在洒扫、应对、饮食、起居、谈吐等方面的行为技能训练。这些也都是属于智育的范围。

第二,智育与教学。

有一个和智育相关的概念,即教学。教学是指学校教师在引导学生按照教育目的、以掌握教材为主的一种教育活动。教学不仅要传授智育内容,还要传授德育内容、体育内容、美育内容。因此,智育和教学是一种交叉关系,智育不仅通过学校的教学以传授知识技能,亦通过其它的途径,如家族、手工作坊、农业生产实践来传授相关的知识技能。同样,教学不仅传授智育内容,还要传授其它方面的内容。

智育有广义、狭义之分。广义的智育是指一切有目的的增进人们的知识技能、发展人们智力的教学活动;而狭义的智育仅仅指学校的传授知识、发展智力的教育活动。本志所论述的智育在大多数情况下是广义的,尤其是在记载智育的历史和智育的实践中,不仅记载了各个历史时期学校的专门智育活动,也记叙了家族的、社会的、国家的各类智育活动。

但是,本志在论述智育思想时,则偏重于狭义的智育,即主要是指有关学校的智育教学思想,突出了智育和教学的交叉内容。所以如此,是由本志所要描述的内容决定的。尽管传授知识技能的智育活动,除了专门从事教育的学校外,也包括其它社会生活、社会生产的场所。但是,毕竟学校教育是最重要的、专门化的教育场所,历代思想家、教育家所积累的智育经验,提出的智育思想,主要和专门化的学校教育有关,换句话说,是智育教学思想。他们在论述智育任务、智育过程、智育原则及智育方法时,也主要是指学校的智育教学。所以,

本志常出现的“智育教学”概念,即是指智育和教学的交叉部分。

第三,“智育”本身由哪些部分组成?

智育作为一个与德育、体育、美育并列的概念,其本身是由哪些部分构成?这一点,对了解智育志应该包括哪些记述范围及其内部组织结构,是十分重要的。

如果从它的形态来分,“智育”本身即包括智育实践的实存形态和智育思想观念形态。前者主要表现为智育方面的历史活动,包括智育的制度、智育的内容、智育的途径与手段等等;后者则主要是一种关于智育的思想理论,包括智育任务、智育过程、智育原则、智育方法等方面的智育理论。但是智育理论与智育实践又是一个相互联系的整体,智育实践能够对智育理论的形成、丰富和发展提供经验的基础和思想源泉,而智育理论则能够给智育实践提供思想上、理论上的指导。中国历史上的智育实践和智育思想均十分丰富多彩,这给智育志的撰写提供了丰富的材料,也给现代智育实践的发展、智育理论建构提供了历史资源。

从智育发展的历史阶段来分,可以将其分为古代智育和近代智育。古代智育作为中华文化的一个重要组成部分,有着源远流长的历史,从来没有中断过。古代智育在教学内容、教学形式以及智育思想等各个方面,均形成了不同于其它文明的民族特色,同时亦取得了辉煌的历史成就。当然,古代智育也有自己的许多缺陷和不足。近现代智育的显著不同就在于,在西方近代的文化、教育的影响下,中国的近代智育开始发生重大的变革,这一变革体现在智育教学内容、学校体制、智育思想等各个方面。由于古代智育和近现代智育在内容、形式、思想等各方面均具有不同的特点,故而本志在论述它们时,将其划分为两个不同的形态分别加以论述,这样做既是为了叙述的方便,也是为了使我们能更清楚地认识到它们的不同历史特点,并对它们作出合乎历史的评价。

以上从三个方面论述了智育志的研究对象和范围,本智育志的记叙内容和结构形式,均与此有关。

四、智育志的特点和方法

《智育志》是《中华文化通志》中的“教化与礼仪典”的一个分志。作为一部有关中国智育的志书,本书既有其研究内容方面的要求,又有其撰述形式的特点。在这里,着重将本《智育志》的记述内容、表达和组织形式方面的特点和要求,作一简要介绍。

第一,《智育志》在结构形式方面的特点。

本《智育志》是对中国智育历史的记述。但由于它是“志”而不是“史”,宜采取“横排竖写”的结构形式。故而本志将中国智育分为智育历史、智育思想、智育实践三个组成部分来叙述。当然,智育历史也包括智育思想、智育实践在内,但主要偏重于纵向的、历史性的发展进程。在智育思想、智育实践的专章中,则是从两者的逻辑结构方面加以记叙,它们记叙的方式和着重点不同。由于中国近现代的智育思想、智育内容、智育形式等方面均发生了重大的变化,和古代的智育有许多重大的区别,故而本志在论述完古代的智育历史、智育思想、智育实践之后,又专辟两章,论述近现代的智育实践和智育思想的变革。

第二,《智育志》在记叙形式方面的特点。

《智育志》是对中国智育历史的记叙,它必须通过翔实的历史资料,向人们介绍中国智育历史的演进、智育思想的主张、智育内容和智育实践的特点和成就,使读者能够从不同角度把握中国智育的历史。但是,《智育志》不能仅仅罗列有关智育的历史资料。《智育志》是以现代教育学的概念“智育”来命名本志,这就决定了本志应以现代智育观念为指导,来挖掘和组织历史资料,同时,应站在现代教育学

的思想高度和理论视野,来分析、概括历史上有关的史料和史实。这样,“述”和“作”,历史事实的陈述和思想观点的评论,这两者都是不可偏废的。如本书在论述古代智育思想时,分别以智育任务、智育过程、智育原则、智育方法等为题来概括中国古代的智育思想。历史上的思想家们并没有这一些概念,这都是从现代教育学、教学论方面的理论为出发点,而对古代智育思想资料作出概括和评论的。但是必须说明的是,这种概括和评论都是立足于历史资料和历史事实的。虽然古代思想家们没有现代教育学理论的概念,但是,他们确实思考和讨论这方面的理论问题,并且提出了既有实践意义又有理论深度的智育思想和理论。因而,这种概括和评论反而能够更加客观地反映他们的思想实质。尤其是他们提出的许多概念和思想,能够确切地反映智育教学的本质和规律,诸如因材施教、循序渐进、启发诱导等等,并且成为现代教育理论的组成部分。因此,对本《智育志》而言,史料、史实的叙述和思想观点的评论不但不矛盾,而且应该是一个统一的整体。

第三,《智育志》的相关研究成果。

智育在中华文化的形成、繁衍、发展中居于重要的地位,中国古代、近现代的智育实践、智育思想亦留下了丰富多彩的历史资料。许多文化史、教育史的研究者对中国智育的历史发展作了大量的研究工作,并且取得了相当多的研究成果。当然,各位专家学者在展开对中国智育历史的研究时,均是将它放在中国教育史或中国教育思想史中一起加以研究论述。所以,现在虽有多种中国教育史或中国教育思想史的专著,也有不少专题史方面的研究成果,但尚无“中国智育史”方面的专门著作,这是一个需要进一步开拓的研究领域。

所以,笔者在着手本《智育志》的撰写任务时,一方面,可以从现有的一些研究成果中,主要是一些教育史、教育思想史或一些专门史中汲取一些可资借鉴的内容,感谢前人的研究成果给了我很大的启迪。另一方面,笔者还须作进一步的研究和开拓,《智育志》毕竟是一

部有关中国智育的历史记述,故而在资料的挖掘、观点的提出、框架的建构等方面,均应该有新的开拓和创造。总之,笔者对智育志的研究和著述,应该是既有对过去研究成果的参考借鉴,又有自己研究的心得和思考。我希望这部《智育志》能够反映出中国智育历史的成就和特点。

第一章 中国古代智育的历史 演进

智育既是一个教育理论方面的范畴,也是一个历史的范畴。智育的产生、发展及演进均是在一定的社会历史条件下进行的。随着中华文明进化发展,中国的智育亦在不断地演进,并在不断地改变着自己的内容和形式。

这一章,正是要从历史的角度,考察中国古代智育的起源、发展与演变,以呈现智育在中国历史不同时期的特征和风貌。

第一节 智育的起源及夏商周三代的智育

中国是一个历史悠久的文明古国。如果要追溯智育的起源及早期形态,必须同时追溯中华文明的起源。在那里,我们可以看到中国远古时期的智育所表现的历史特色和作用。

一、原始社会智育的萌芽

大约在 170 万年以前,中华民族的祖先就开始劳动、生息在中

华大地上。他们通过艰苦的劳动，开创着中华文化。一方面，他们创造了外在的物质文化，中国是世界上最早使用火，发明弓箭、陶器、农业、畜牧、医药的地区之一；另一方面，他们也创造了内在的精神文化，他们积累了丰富的自然、社会的知识，也积累了有关生产、生活的种种经验和技能，发展了自己的智力。考古学上发现的元谋人、蓝田人、北京人等重要文化遗址，鲜明地展现出中华文化的萌芽形态。

智育是与人类文化同时产生的。当中国远古先民创造了早期中华文化的同时，也就产生了传授这些文化的需要。这时，一种以传授劳动生产经验和社会生活经验为主要对象的智育活动就产生了。

从社会形态来分，中国的原始社会可分为原始人群、氏族公社两大历史时期；从经济形态来分，原始社会也可分为采集、渔猎的攫取经济和农业、畜牧业的生产经济；从生产工具来分，原始社会又可分为旧石器时代和新石器时代。上述的历史阶段，是一个历经了一百多万年之久的漫长演进的过程。中华民族祖先的智育活动亦在这漫长的历史活动中发展着。

在原始社会时期，先民们主要靠采集、渔猎以维持生存。他们“茹草饮水，采草木之实，食羸虻之肉。”（《淮南子·修务训》）他们在采集活动中，积累了对各种植物的辨认知识；在渔猎活动中，产生了捕捉猎物的技能。因此，把这种知识、技能传授给下一代，就成为当时智育活动的主要内容。史籍上所说“教民以猎”、“教民以渔”（《尸子》卷上），应是古人对上古先民传授渔猎技能的追忆。另外，石器是他们的主要劳动工具，从考古学上发掘的大量石器来看，它们是中国先民运用自己的智力与体力而辛勤劳动的结果，如何制作、使用这些工具，也必须通过传授和训练的智育活动，才能一代代地传递下来。

另外，控制、使用火，也是人类支配、利用自然的一项划时代的成果。中国远古的先民很早就学会了使用火，故由茹毛饮血而转变为用

火熟食,并还用火满足人的取暖、照明、防身等需要。从北京猿人的遗址中可以发现他们已会保存、控制火。因此,传授如何控制、使用火,也成为当时智育的一项重要内容,《白虎通》说:“教民熟食,养人利性,避臭去毒。”这就是指教人用火熟食的智育活动。到了旧石器时代的中晚期,远古的先民们不仅会保存火,还发明了人工取火。《韩非子·五蠹》载:“上古之世,……民食果蓏蜂蛤,腥臊恶臭,而伤害腹胃,民多疾病。有圣人作,钻燧取火,以化腥臊,而民说之,使王天下,号之曰燧人氏。”由于“钻燧取火”的发明,使得传授人工取火的经验、技能成为一项重要的智育内容。人工取火的发明,使火的应用范围也更加广泛,如《淮南子·本经训》上有用火去“焚林而田(猎)”,以补“人械不足,畜藏有余”的记载。火在狩猎和农耕生产方面发挥着重要的作用,这都使得有关火的经验的传授成为中国原始社会一项重要的教育内容。

中国是世界上最早发明农业生产的国家之一。江苏吴县和西安半坡等地的考古发掘证明,大约在七、八千年前,先民们就开始种植水稻、粟子等农作物。比起采集,农业生产需要包括植物、气象、耜耕及农作技术等在内的更广泛的知识 and 技能,因此,有关农业生产技术的传授活动就显得更为重要。在历史典籍中,有关农作方面的教育有许多记载,诸如:“神农乃始教民播种五谷,相土地,宜燥湿肥硇高下,尝百草之滋味,水泉之甘苦,令民知所避就。”(《淮南子·修务训》)“古之人民皆食禽兽肉。至于神农,人民众多,禽兽不足,于是神农因天之时,分地之利,制耒耜,教民农耕。”(《白虎通》卷一)“包牺氏没,神农氏作。斫木为耜,揉木为耒,耒耨之利,以教天下。”(《周易·系辞》)“后稷教民稼穡,树艺五谷,五谷熟而民人育。”(《孟子·滕文公上》)尽管将农业的发明、传授归为某个圣人未必确切,但它却反映了一个重要的历史事实,在我国的氏族社会时期,农业的发明和农作技术的教育已经成为一项十分重要的活动。

除了农业外,手工业的工艺技术传授,也是原始社会中关于生产劳动教育的主要内容之一。在原始人群时期,工艺制作主要是石器、木器和骨器等。到了氏族公社时期,手工工艺制造方面有了很大的发展,除了有更精制的石器、木器、骨器外,还创造了陶器、纺织、建筑、交通工具制造的原始手工业。这些手工业的发展,需要多方面的自然知识和更复杂的技能训练,因而,这种原始工艺技术的传授也就显得十分重要。如制造陶器必须制陶轮、砌窑,这就需要物理、化学、数学等方面的知识,制陶时包括淘洗、制坯、装饰、烧制等四道工序,这也需要复杂严格的技能。因而,必须依赖于一定的教育活动,才能将这些复杂的工艺技术传给下一代。原始纺织制衣技术也是如此。原始社会的先民最初由“未有麻丝,衣其羽皮”,然后发展到“冬日麕裘,夏日葛衣”(《韩非子·五蠹》),因而,育蚕、纺织、制衣等工艺技术的传授也成为智育的一项内容。史籍载有:“嫫祖始教民育蚕,治丝茧以供衣服”(罗泌:《路史·后纪》卷五)。尽管把教民育蚕治丝归之于黄帝元妃的嫫祖未必确切,但它确实反映了远古时期妇女在承担纺织工作的同时还要负责向下一代传授育蚕治丝技术的事实。

由于农业、手工业以及畜牧业的兴起和发展,远古的先民们积累了大量有关天文、数学、历法、物理、化学等方面的自然知识,这些知识的传授也成为智育的重要内容。譬如从事农业生产必须遵循自然规律而安排农作,那么,与此有关的天文、历法知识是必须具有的。《史记·历书》载:“黄帝考定皇历,建立五行,起消息,正闰余。”早在黄帝时代,中华的先民们就具有了丰富的天文、历数知识,这当然与农业生产的需要有关。这些知识均需要通过教育而实现传递。

另外,原始社会的宗教活动中亦包含着丰富的智育内容。本来,宗教观念是原始先民中居于核心地位的意识形态,它体现了原始先民在当时认识水平下对整个自然、社会、人的精神现象的认识水平。所以,原始宗教观念一方面包含着原始先民对超自然神力的迷信等

消极一面；另一方面，它也包含着对外部世界作出认识、解释并试图作用于它的积极一面。原始人的各种宗教观念，往往包含着大量文化知识、科技知识的内容，由此产生传授这些内容的智育活动。如原始巫术活动就往往包含着各种科技知识技术的传授训练。巫师是专门施行巫术活动的人，他们一方面必须具备宗教知识、巫术技能，另一方面又拥有各种历史文化知识和科技知识。他们在进行驱邪治病的巫术活动时，也往往运用一些医药知识和治病技术。《山海经·海内西经》载：“开明东，有巫彭、巫抵、巫阳、巫履、巫凡、巫相，……皆操不死之药以距之。”此外，巫师们有时还拥有其它一些治病的知识和技能，以体现巫术的灵验。另相传为伏羲氏始作的八卦，考古学证明它起源于原始巫术。八卦巫术包含着关于奇数、偶数及其排列组合运算的数学知识。上述这些巫术活动的开展，巫术知识、技能的传授，也是中国远古先民们的一种重要的智育活动。

以上所叙的原始社会的智育活动，均是指在文字发明以前的历史时期的智育活动。这段时期在智育方面的一个突出特点是采取“口传身教”的形式，智育活动与社会生产活动、生活实践不可分割地联系在一起，而没有能够形成独立的智育活动。

二、文字的出现和学校智育的兴起

文字的创造发明是一个民族文明的标志。同时，文字也是独立教育活动产生的根本条件。考察智育的起源及其早期形态，不能不对文字的创造发明作一番考察。

中国古代有“仓颉造字”的传说，许慎《说文解字》云：“黄帝之史仓颉见鸟兽蹏远之迹，知分理之可相别异也，初造书契，百工以义，万品以察，盖取诸夬。”但实际上，创造文字的不是某一个圣人，而是历经了一段相当长的时期。文字的最初形式大概可以追溯到原始社会

晚期那些刻在陶器上的图形符号和抽象符号。在西安半坡遗址出土的仰韶彩陶文化期的陶钵口沿上,有一些笔画简单的抽象符号,很明显,它是先民们有意识刻下的记事符号。应该说,这是迄今为止所能知道的最古老的一种具有表意作用的记事符号。仰韶彩陶上的符号比较简单抽象,在晚于它的大汶口晚期文化遗址中,发现了一些更为复杂的图形符号。陶符与殷代的成形文字之间尚有一段距离,而大汶口晚期文化的图形符号则更为接近殷代的甲骨文。因而,可以推断,原始社会晚期被刻于陶器上的抽象符号、图形符号这两种表意符号是我国萌芽形态的文字,后来的汉字即是以它们为基础而创造、发展出来的。

到了距今四千余年的龙山文化晚期,发现了与口语中具体词意相结合的刻划文字。在河南阳城出土的泥质黑陶上,刻有“𠄎”,它与甲骨文、金文的“𠄎”相似。阳城是夏禹的都城,可见,在夏代初期已经出现了最早的成形文字。

夏文化的陶符毕竟发现得太少,到现在为止,甲骨文仍被视为中国最早的成形文字。殷商时期,热衷于占卜的殷人将他们占卜的行为和言辞刻在龟甲、兽骨上,就是我们在今天还能见到的甲骨文。河南安阳小屯出土的大量甲骨文字,是商代文字的代表。甲骨文在上承陶文的基础上,已经发展成为一种自成系统的文字。在甲骨文中,已发现有三千个以上的字汇,包括名词、代词、动词、助动词、形容词等词类。尤为重要的是,它基本上体现出古人所总结出来的“六书”的汉字结构的规律。刘歆《七略》、班固《汉书·艺文志》和郑众《周官》保氏注均提出“六书”的称谓,最后许慎在《说文解字·序》中将其调整为象形、会意、指事、形声、假借、转注。甲骨文成为“六书”的最早的例证。另外,甲骨文句也给予汉语语法以深远的影响,它已基本上具有了汉语词序的一些主要规律。因而,甲骨文在中国文字史上居于十分重要的地位。

甲骨文之后的殷周至汉代,又出现了铭刻在青铜上的“金文”。因这类青铜器以钟鼎为多,故而青铜器上的文字又称为“钟鼎文”。比起甲骨文,金文已有一些非常明显的发展变化。首先,金文的字数增加了很多,故能表达越来越丰富的思想概念。如甲骨文中的一个“食”字,在金文中已发展为饗、饗、饗、飨、饗、饗、饗、饗等字。其次,金文的文字篇幅明显扩充,甲骨文最长者为178字,而现已发现的金文最长者《毛公鼎》铭文有497字。可以看出人们的语言文字能力有了明显的加强。其三,金文的形声字比例大量增加,反映出汉字的形声化趋势。

以上所叙,汉语语言文字从萌芽到成型,所经历的是从原始社会晚期至夏商周朝这一段历史时期。伴随文字产生的一个最重要的结果,就是独立的教育组织的产生,摆脱了过去那种“口传身授”的智育活动。在文字产生以前,原始社会的先民们只能以声音、动作等形象化的手段进行智育活动,而且其智育活动总是在生产过程、生活过程中进行。但是,文字却能把人们积累的知识、技能记录保存下来,在空间上和时间上加以延伸。所以一旦文字产生并成为教育的手段,就可以使得智育能从生产过程、生活过程中独立出来,产生出专门从事教育的人员和专门从事教育的机构。于是,文字的发明成为独立智育产生的标志。

根据古代历史文献的记载,在我国氏族公社晚期的唐虞时代就有了专门的教育机构——学校。董仲舒肯定唐虞时代就有了专门的学校,提出:“五帝名大学曰成均,则虞庠近是也。”(《礼记·文王世子》注)又《礼记·王制》载:“有虞氏养国老于上庠,养庶老于下庠。”东汉学者郑玄对此作注释:“上庠、东序、右学三种是大学,下庠、西序、左学三种是小学。大学即国学,所以养国老;小学即乡学,所以养庶老。”(郑玄:《礼记·王制注》)这些历史文献肯定在唐虞时代即有了“成均”、“庠”之类的专门学校;有了“上庠”、“下庠”的等级区别。尤

重要的是,这时已出现专门负责施教的“国老”、“庶老”的教职人员,他们是氏族公社年长的尊者,又是氏族公社内拥有各类文化知识、技能的文化人,要负责在氏族公社内部传递各种文化知识和技能,因而,可以把虞庠的智育活动视为独立化的学校智育的萌芽,它和汉字萌芽的时期比较接近。

到了夏、商、周三代,独立的学校教育已经完全形成,从而真正开创了独立化的智育教学。

夏朝的学校名“校”,《孟子·滕文公》称:“夏曰校”,“校者,教也。”从学校类型上来说,“校”为乡学,旨在从事对乡里的教化和训育,《史记·儒林列传》记载有“乡里有教,夏曰校。”夏朝的学校另有“序”,《礼记·明堂位》载:“序,夏后氏之序也。”“序”为国学。从文字学的角度来看,“序”的金文为“𠄎”字,以表示习射之所。可见,“序”作为学校,其任务是对学生进行军事技能的训练。由于资料缺乏,夏代学校的专门化智育活动仍不十分清楚,有赖于新的考古学资料证明。

商代学校教育,除了历史文献的记载外,由于甲骨文的发现,故而有了更为确切的证实。甲骨文作为现在所发现的最早的成形文字,不仅为独立的学校智育创造了最基本的条件,而且从甲骨文的内容中,也可考察学校智育的历史事实。在甲骨文中,发现有“大学”和“庠”的名称。《小屯南地甲骨》等60片卜辞载有“于大学𠄎?”的问句,据考释𠄎“是献俘祭祖的盛典”。这是卜问可否在大学举行祭典。另外,经过考证,甲骨文中已有了“学”字。在甲骨文中,“学”即“𠄎”字,它包括三方面的要素:其一,“爻”即是表示教与学的内容。“爻”是什么呢?《说文》云:“爻,交也。象易六爻头交也。”即是说“爻”是取进行占卜时蓍草交互的形象。可见,最初商代学校重视传授包括卜筮之术在内的宗教知识和术数技能。第二,“冂”是表示教与学的活动。第三,“冂”是表示教学场所。从甲骨文“学”的含义中,已能证明商代即已存在独立的学校智育活动了。

历史文献还证明,殷代学校有小学、大学之分。《礼记·明堂位》称:“殷人设右学为大学,左学为小学,而作乐于瞽宗。”殷商学校的智育内容除了包括上述的宗教知识方面外,还包括语文识字方面的教学。殷商已有较成熟的文字,数量达 3500 个,语文教学一定是一门必修的课目。在考古发现的甲骨中,还保留着一些据推测属习刻文字的骨片。此外,殷商学校还有学习礼、乐、射等知识技能的教学,甲骨卜辞中亦有一些这方面的记载。由于殷商教育发达,已有一些邻国子弟前往游学,甲骨文记载:“丁酉卜,其呼以多方小子小臣其教戒。”^①

根据历史文献记载,西周学校已有较完备的制度。西周学校分国学、乡学两大类。国学设于京师,专为上层贵族子弟而设,按学生的年龄分设大学与小学。而乡学则设于地方,包括塾、庠、序、校。西周的大学教育,不仅有文献记录,而且可得到金文的证实,如铭文《静毁》记载有国子与贵族子弟在大学受教情况:

佳六月初吉,王在彘京。丁卯,王命静嗣(司)射学官,小子众服,众小臣,众毕仆学射。辛八月初吉,庚寅,王以吴来,吕刚……射于大池,静学无斃。

这段铭文记叙周天子到学宫督促国子学射,并亲自教射。由于周天子的督促,太子静勤学不倦。学射为“六艺”之一,是西周学校教育的重要内容,在智育中属军事技能一类。

文字的发明、夏商周三代学校教育的产生,使中国古代的智育发展到一个新的历史阶段。从此,一种独立的智育活动产生了。

三、“六艺”与智育

夏、商、周三代的教育内容的主体是“六艺”,即礼、乐、射、御、书、

^① 郭沫若:《殷契粹编》,第 114 页。

数六项科目。当然，“六艺”教育本身也经历了一个从形成到完善的过程。直到西周，“六艺”教育才趋于完备。要了解夏商周三代的智育，就需分析“六艺”所包含着的智育。

“六艺”作为三代时期的教育科目，本身包含着智育、德育、体育、美育诸因素在内。而且，“六艺”中每一科目在教育中有所侧重，如“礼”侧重在德育，“乐”侧重在美育，“射”、“御”侧重体育和军事教育，“书”、“数”则侧重于智育。但是，这仅仅是相对而言。事实上，现代教育学所讲的德育、智育、体育和美育，在中国古代的学科中往往是融为一体的，也就是说，在“六艺”的科目中，均包含着智育因素在内。下面对其略作叙述。

（一）礼 乐

礼起源于原始社会的宗教礼仪，经夏商至西周，终于演变成为包括宗教、伦理、政治、家庭等各种生活在内的行为规范的总和。因而，礼的教育，首先是一种政治伦理的教育。《左传·文公十八年》说：“先君周公制礼曰：‘则以观德，德以处事，事以度功，功以食民。’”《左传·僖公二十七年》称：“礼乐，德之则也。”他们均认为礼是道德行为的准则。

但是，由于礼是贯穿于祭祀、宾客、朝廷、表纪、军旅、车马等各类社会活动的礼仪，并且往往能体现出一个贵族成员的文化教养的程度，它需要许多专门的文化知识、行为模式的训练，这就涉及到智育。如西周的吉、凶、军、宾、嘉“五礼”就包含着这类专门知识和行为训练：

以吉礼事邦国之鬼神示；以禋祀祀昊天上帝，以实柴祀日、月、星、辰，以槁燎祀司中、司命、风师、雨师，以血祭祭社稷、五祀、五岳，以醴沈祭山、林、川、泽，以醯辜祭四方百物，以肆献裸享先王；以馈食享先王，以祠春享先王，以禴夏享先王，以尝秋享先王，以烝冬享先王。……（《周礼·春官·大宗伯》）

这里仅是“五礼”之中“吉礼”一项，就涉及到如此多样的专门知识，可

见当时的礼教,确是需要非常严格的专门训练。

西周的国学分为小学、大学两级。由于年龄不同,智力水平不同,社会活动的范围不同,故而其礼教的内容和特点也不同。《大戴礼记·保傅》称:“古者年八岁而出就外舍,学小艺焉,履小节焉。束发而就大学,学大艺焉,履大节焉。”《礼记·内则》载:“子能食食,教以右手。能言,男唯女俞。男鞶革,女鞶丝。六年教之数与方名。七年男女不同席,不共食。八年,出入门户及即食饮食,必后长者,始教之让。”学生年幼时,主要是培养他们的行为习惯,给他们灌输关于礼的基本知识。只有到了十五岁的“大学”阶段以后,才进行全面的礼教,即所谓“八岁入小学,学六甲、五方、书计之事,始知室家长幼之节。十五入大学,学先圣礼乐而知朝廷君臣之礼”(《汉书·食货志》)。大学阶段所学之礼,包含着一个贵族青年必须具有的文化修养,即“十五岁入太学,学君臣朝廷王事之纪,则文法典艺具存于此矣”(《御览》卷六一三)。这时,学生们才真正开始学习和掌握“朝廷王事”、“文法典艺”的各类文化知识和技能训练。

“乐”也是起源于原始社会的一种包括音乐、舞蹈、诗歌在内的综合艺术,所以,乐教首先是一种美育的形式。但是,乐教往往是和礼教相配合的,即所谓“乐所以修内也,礼所以修外也”(《礼记·文王世子》)。乐教一方面包含着德育和美育的因素,“乐者,通伦理者也。”(《礼记·乐记》)另一方面也包含着智育的因素,乐也是三代时期贵族青年必须具有的知识技能和文化修养。

在原始社会,曾经有过“声教讫于四海”(《尚书·禹贡》)的阶段,因为没有文字,“声”成为交流、表达思想感情的重要工具。因而,原始的“声教”(或“乐教”)包含着更多的智育因素。当文字成为主要的思想交流、学校教育的工具之后,“乐教”本身亦发生了变化,它已将诗歌的阅读、写作、吟唱的“乐语之教”包括在内,“乐语之教”甚至包括一般的语文教学在内。据《周礼·春官·大司乐》载:乐语之教包括

“兴、道、讽、诵、言、语”等项内容,它们均是由大司乐传授给国子,让他们在各种礼仪、酬唱、应答的社会交往活动中能自如地酬唱应答。这里所谓的“兴、道、讽、诵、言、语”,均是指作诗为文的形式和方法,如“兴”是诗歌中的比喻;“道”即“导”,指借古证今的启发引导;“讽”指读书背文;“诵”指歌咏吟诵、配乐咏诗等。可见,乐语之教主要是一种语文教学,这显然是一种智育。另外,乐教还包括传授音乐、舞蹈的知识技能在内,如《周礼·地官·舞师》云:“舞师掌教兵舞,帅而舞山川之祭祀;教帔舞,帅而舞社稷之祭祀;教羽舞,帅而舞四方之祭祀;教皇舞,帅而舞旱暵之事。”乐师教乐仪也是这样,《春官·乐师》载,乐师“教乐仪,行以《肆夏》,趋以《采荠》,车亦如之,环拜以钟鼓为节。”孙诒让疏曰:“‘教乐仪’者,教作乐以节仪,仪与乐必相应也。”总之,这些舞蹈、音乐都需更丰富的知识和熟练的技能,因而乐教无疑是包含着智育的方面。

(二) 射、御

射、御是三代时期武士必须具备的技能,是贵族青年晋身的重要条件。据《礼记·射义》,周天子选择诸侯、卿、大夫、士的办法是试射,诸侯每年要贡士于天子,天子试之于射宫,合格的才能参加祭典。三代时期,战事频繁,贵族中流行尚武精神,而射箭、驾驭战车是两项最重要的军事技能。所以,射御之教成为三代学校教学的主要内容。

射,主要是指射箭技术的训练;御,则是指驾驭战车的技术训练。射御之教主要属于与军事有关的体育。但是,射御又是一种技能的训练,尤其是操作技能的训练,这显然是属于智育的范围。

所谓技能,是指合乎法则要求的行为方式。技能的训练,即是在理解法则知识的前提下对行为方式的掌握与完善。所以,对射御而言,法则知识的学习和行为动作的训练是射御之教的两个重要方面。关于教射,郑玄有“五射”之说,它们即是“白矢、参连、剡注、襄尺、井仪”。这是教射的五类法则。如“白矢”即是要求射透箭靶,见其镞白;

“参连”为射连珠箭；“剡注”为射水平箭；“囊尺”要求射箭时肘平，肘上可放一杯水，使臂直如箭；“井仪”要求四箭中靶后呈井状。学生在学射时按照这些法则要求，进行习射的训练。在当时，射箭不仅仅是一种武术的行为方式，还是一种社会的行为方式，它能体现长幼尊卑的社会秩序，所以，习射的法则还包括礼教在内。《礼记·射义》云：“古者诸侯之射也，必先行燕礼；卿大夫之射也，必先行乡饮酒之礼。故燕礼者，所以明君臣之义也，乡饮酒之礼者，所以明长幼之序也。”于是，教射必须让学生了解内与外的双重行为法则，即如《礼记·射义》所云：“故射者，进退周还必中礼，内志正，外体直，然后持弓矢审固。”学射者在掌握法则的前提下进行严格的行为训练。可见，教射是一种要求极为严格的智育。

御教也是一种法则要求很严的技能训练。关于“御”的法则有五个方面，称为“五御”。“五御”包括“鸣和鸾，逐水曲，过君表，舞交衢，逐禽左。”“鸣和鸾”要求车起动后，其车铃“和”与“鸾”必须铿锵齐鸣；“逐水曲”要求御者善于随水势变化屈伸，而不致坠入水中；“过君表”在遇到辕门设障时能乘隙而入；“舞交衢”要求行于交衢时能驾车旋转，如应舞节；“逐禽左”指驾车出猎时，要善于用车阻挡禽兽，协助射猎。另外，御车也得受到礼的规范的约束。因此，和射教一样，御教也是一种具有严格法则的行为训练。学生必须掌握御车的各种规则要求，反复进行操作技能的训练，最终才能达到智育训练的要求。

（三）书、数

在“六艺”中，书、数之教最能反映智育的特征，是最重要的智育教学内容。

书教即为识字教学。如前所述，夏商周三代在中国文字的发明、形成方面起了奠基的作用，从陶符到甲骨文、钟鼎文，中国文字经历了一个漫长的演变历程。据考古发掘统计，商代甲骨文、金文已有5500多个。到西周时，字数增加，笔画也更复杂，因而，识字是三代时

贵族拥有文化知识的重要标志,识字教学是当时智育的主要内容之一。据《礼记·内则》载:“十年,出就外傅,食宿于外,学书计。”可见,西周时儿童到十岁就得学习识字与算术。

西周的识字教学比较发达。西周的学人根据文字的特点总结了文字形成的规律,他们在对学生实施识字教学时,即是依据汉字规律实施文字教学。不少汉代学者追叙并肯定了西周人以“六书”将汉字分类以施教的情况。班固在《汉书·艺文志》中认为:“古者八岁入小学,故周官保氏掌养国子,教之六书,谓:象形、象事、象意、象声、转注、假借,造字之本也。”许慎在《说文解字》中亦提出:“《周礼》,八岁入小学,保氏教国子先以六书。”他将“六书”概括为指事、象形、形声、会意、转注、假借。当然,西周是否实行了以“六书”作识字教学,尚需要更有力的史据证明,但西周确已开始了文字学的研究,并利用汉字规律教学。文字学家唐兰认为:“中国人研究文字,据现在所知,是周朝开始的。《尔雅》据说是周公做的,所记草木鸟兽虫鱼的名称,很多是新造的形声字,倒很象是西周前期的,……”^①而且,中国最早的字书《史籀篇》,曾被认为是周宣王太史籀为教童子所编,此说虽不确切,但近人考证它与西周文化教育确有一些渊源关系。所以,西周人使用文字分类的教法是完全可能的。笔者同意这种看法:“《史籀篇》当与周人的识字教学有直接关系,说明‘六艺’的书学可能已有字书作为教材,其施教也有一定的方法。”^②

先秦的所谓“数”是数术的简称,故而数教的范围比数学更广泛,除了指今天的数学外,还包括各种自然之理以及企图认识、利用这些自然之理的巫术。班固在《汉书·艺文志》中认为数术包括天文、历谱、五行、蓍龟、杂占和形法六项。可见数教的内容十分庞杂,它既包

① 唐兰:《中国文字学》,上海古籍出版社1979年版,第12—13页。

② 毛礼锐、沈灌群主编:《中国教育通史》第1卷,山东教育出版社1985年版,第109页。

括宗教知识、巫术技能,又包括各种自然知识、科学技能。

在夏商周三代,宗教在社会意识形态中占据重要地位,而数教的任务,首先就是向学生传递这些宗教知识和巫术技能。上面所讲数术的六个方面,大多是作为一种宗教知识和巫术技能来传播的。如“天文”,就不能等同于自然科学的天文,而是如《汉书·艺文志》所说:“天文者,序二十八宿,步五星日月,以纪吉凶之象,圣王所以参政也。”观测天象的自然知识和预测吉凶的宗教知识是联系在一起的。至于蓍龟、杂占等,则完全是一种巫术知识和技能。如蓍龟即是包括龟卜和占筮这两种卜筮之术。龟卜即是根据火烤后的龟骨的裂纹以卜断人事的吉凶。《周礼·春官·宗伯》载:“太卜掌三兆之法,一曰玉兆,二曰瓦兆,三曰原兆。其经兆之体,皆百有二十,其颂皆千有二百。”龟兆有三大类型,而每一类型又包括 120 种基本形状,而断定吉凶的“颂”多达 3600 条。所谓“占筮”,则是计算蓍草变化的数目,得出八卦之象,然后推测吉凶。占筮之法更是非常繁杂。由此可见,数教作为三代时智育的一项内容,首先在于它是一种宗教知识和巫术技能。

其次,数教内容又包括数学知识和演算技能。在古代,数学被称为算术,是数术的一种。许慎《说文解字》云:“算,数也。”意指算术即属数术。据《礼记·内则》所说,西周贵族子弟到六岁时即“教之以数”。殷周时数学已经比较发达,在殷商的甲骨卜辞中,最大的数字为三万。而且,现存的甲骨文、金文的数字记写方法,已具有十进制制计数法的特点。如金文将 659 写作 介百九十九,读作六百又五十又九或六百加五十加九。由于数学知识的发达,故而学习识数、计数以及进行计算,成为商周数教的重要教学内容。《周礼·地官·保氏》提出“六艺”之一的“数教”为“九数”,郑玄在《周礼注》中认为“九数”包括“方田、粟米、差分、少广、商功、均输、方程、赢不足、旁要。”但后人认为“九数”为《九章算术》,从而肯定“六艺”之数并非“九数”。但不能排

除西周时已经萌芽或创立“九数”之中的有关运算。由此可见,商周时期数教的内容已经包括大量数学知识和演算技能。

其三,数教中还包括天文历法知识的传授。据《礼记·内则》记载,西周贵族子弟从九岁开始“教之数日”,“数日”即为纪日方法。其实,早在夏、商之时即开始实行干支纪日。夏代曾以胤甲、孔甲、履癸等作帝王名,可知当时已发明干支纪日法。商代的甲骨卜辞中发现殷人教子弟学刻六甲表的遗存,进一步证明数教确是包含学生学习干支纪日法的内容。西周的纪日法更加完备,纪月以数,纪日以甲子,并加入了朔望的内容。西周贵族子弟到了九岁,就须开始学习、掌握这些历法知识。

夏商周三代的“六艺”之教,是当时学校教育的主要教学内容,它涉及到多种门类、多种学科的知识和技能,标志着三代智育教学的高度发达和完善,促进了中华智力文化的发展。

第二节 春秋战国时期的智育

在中国智育发展史上,春秋战国是一个非常重要的时期。春秋战国不仅在社会生产、经济和政治制度方面得到很大的发展,而且在文化教育方面,更是出现了学术下移、私学骤兴、百家争鸣的蓬勃局面。

春秋战国时代,作为中国教育史上的黄金时期,其智育活动和智育思想十分活跃,独立从事文化教育的士阶层崛起,推动了当时智育教学、智育思想的空前繁荣。这段时期内智育的最大成就,就是智育思想已经成型而自成系统,对以后两千多年的文化教育产生了深远的影响。

一、士的崛起与智育的发展

春秋战国时期,智育活动的蓬勃发展、智育思想的百家争鸣,均离不开一个十分重要的社会现象:士阶层的崛起。

春秋战国以前,精神文化的生产被贵族所垄断,即历史上所说的“学在官府”或“学术官守”。体现在教育方面,就是官师不分,为师者必为官,即如章学诚所说:“三代盛时,无不以吏为师,周官三百六十,天人之学备矣。”(章学诚:《校讎通义》卷一《原道第一》)但是到了春秋战国时期,社会生产力发生了一个重要变化,即由于铁器、牛耕的广泛应用而提高了劳动生产率,这就导致经济制度、政治结构的变化,这一变化的具体体现就是“经济下移”,土地由“国有”变为“私田”;“政治下移”,政治权力由周王室下移到各诸侯或者大夫。体现在文化教育方面,也打破了“学在官府”的旧格局,导致学术教育的下移。加之劳动生产率提高,更加加速了脑力劳动和体力劳动的分离,使得民间可能存在许多“不耕而食”的“劳心者”。因此,在春秋战国时期,出现了一大批具有独立社会地位、拥有专门文化知识的脑力劳动者——士。

西周时期,士属贵族,但处于贵族内部中的最低等级,即所谓“天有十日,人有十等。……故王臣公、公臣大夫、大夫臣士、士臣皂、皂臣舆、舆臣隶、隶臣僚、僚臣仆、仆臣台。”(《左传·昭公七年》)“皂”以下已属被统治阶级了。但到了春秋战国时期,则出现了一种作为脑力劳动者阶层的士。这些士和西周时期的士有一些联系,因为他们中有相当一部分是从贵族阶层的士或其他贵族的子弟转化而来的。这些人在急剧的社会变动中失去了经济保障和政治地位,他们除了“六艺”知识外则一无所有,他们成为靠自己拥有的文化知识为生的脑力劳动者。另一方面,在庶人中间出现了一批从事精神生产的脑力劳动

者,他们也被称之为士。齐管仲说:“其秀民之能为士者,必足赖也。”(《国语·齐语》)这些“秀民”即是在“学术下移”的过程中掌握了文化知识的人,他们也成为专门从事脑力劳动的士。

伴随着士阶层的崛起,私学也蓬勃兴起。这种“学在官府”局面的打破、民间私学的蓬勃兴起,在孔子一句话中体现得很充分:“吾闻之,天子失官,学在四夷,犹信。”(《左传·昭公十七年》)春秋战国时期涌现出大量著名学者、学派,他们均是私学的创办人。孔子就是在创立私学时形成规模宏大的儒家学派的,《史记·孔子世家》称:“孔子以诗、书、礼、乐教,弟子盖三千焉。”孔子死后,其弟子继续创办私学讲学,“仲尼既没,七十子之徒散游诸侯,大者为卿相师傅,小者友教士大夫。”(《汉书·儒林传序》)孔子通过私学使其学说得到广泛的传播,墨子曾“学儒者之业,受孔子之术”(《淮南子·要略》),是儒家私学的学生。但他很快形成了自己独立的学术宗旨,并也开始创办私学讲学,“墨子服役者百八十人,曾可使赴火蹈刃死不还踵。”(《淮南子·泰族训》)孔、墨两家因创办私学,故而形成了春秋时期两个最大的学派,“孔墨之后学,显荣于天下者众矣,不可胜数。”(《吕氏春秋·当染》)战国时期,私学更为发达,学派亦蓬勃发展,私人自由讲学成为一种风尚。如儒家孟子“后车数十乘,从者数百人,以传食于诸侯。”(《孟子·滕文公下》)道家也是如此,“田骈在齐,资养千钟,徒百人。”(《战国策·齐策四》)还有宋钘、尹文学派,他们“聚人徒,立师学”(《荀子·正论》)。其他还有杨朱学派、农家学派、法家学派等等,也都是通过创立私学,传播自己的学说,建立和发展自己的学派。

战国时期规模最大、办学最久、影响最广的私学,当属田齐所创设的稷下学宫。春秋战国盛行养士的风习,各国君主或诸侯大量养士用士。为了广揽人才、博采智慧,齐桓公于国都稷门外立学宫,招揽天下贤士,并在经济上、政治上给予优厚待遇,稷下学宫从此开始建立。此后,经威王、宣王、湣王、襄王、王建六代,历时 150 年之久。稷下学

宫开创后,各派学者纷沓而至,最多时达数百千人,著名者有邹衍、淳于髡、田骈、慎到、彭蒙、宋钐、尹文、荀子等。各个学派如道、法、儒、名、农、阴阳诸家均汇集在这里讲学,齐国因此而成为战国时期文化教育的中心。如齐宣王时期,办学很盛,“齐宣王褒儒尊学,孟轲、淳于髡之徒,受上大夫之禄,不任职而论国事。盖齐稷下先生,千有余人。”(《盐铁论·论儒》)到了湣王之时,学宫更有进一步的发展,据说学生多达万人,成为稷下学宫发展的高峰。稷下学宫从名义上看是由齐王创办的国立大学,但由于学者们讲学来去自由、不受任何约束,均保持着独立的学术精神,故而仍然体现出私学的特点,这一点,只是在私学繁荣的春秋战国时期才有可能。

士大夫的崛起、私学的兴盛,从而对智育的演变发展产生了十分重要的影响,并使春秋战国时期的智育发展到了一个新的历史时代。综其要者,春秋战国时期的智育有了以下的重大发展。

(一) 学术下移,智育的范围扩展到民间庶人

在夏商周三代,“学在官府”,文化知识被上层贵族垄断,无论是国学或乡学,智育的对象均限制在贵族子弟内部。民间即使有一些工艺、农耕技术的传授,但主要是师徒、父子之间的传递,而非正规的学校智育。但到了春秋战国时期,随着学术下移、私学大兴,智育已经走出官府,成为民间盛行的一种活动。

在私学中任教或从学的人员中,除了那些从旧贵族中沦落下来而成为以知识为生的士之外,其他许多则是以庶人为主体,他们中许多是庶人地主、个体工商业者、个体农户等。孔子创办私学时即声称“有教无类”(《论语·卫灵公》),皇侃疏曰:“人乃有贵贱,同宣资教。不可以其种类庶鄙,而不教之也,教之则善,本无类也。”(刘宝楠:《论语正义》)孔子的教育活动已经打破了西周的宗法等级制,把智育的对象和范围扩大到平民中间。孔子的学生中,有“瓢饮疏食”的颜渊,有“学稼为圃”的樊迟,有“为其母请粟”的子华,有帮助母亲织布的曾

参,有贱人之子仲弓,有鲁之鄙家子弟子张等等,这些学生显然均属“贫且贱”的平民之类。墨家也是如此。墨子本人是由小手工业者上升为士的,他曾自称为“贱人”(《墨子·贵义》)。他创办私学,并往往以“匹夫徒步之士”为对象,甚至往往以先行劳苦服役为入学条件。他们自觉以“贱人”为伍,“多以裘褐为衣,以跂蹻为服,日夜不休,以自苦为极”(《庄子·天下》)。墨子所传播的知识,亦往往与小手工业和农业生产有关。他相信他的学术是有益于从事耕织活动的平民的,他说:“故翟以为虽不耕织乎,而功贤于耕织也。”(《墨子·鲁问》)

由于智育的范围扩展到平民中间,从而使得民间涌现出大量的聪明才智之士,他们中有许多成为春秋战国时期有才艺、有专长的学士,如孔子、墨子即拥有大量庶民出身的学生,他们对孔学、墨学的发展作出了很重要的贡献。他们中也有许多因才华出众而被选拔到政府机构而成为官员者,因此,从庶民中选拔贤能,成为春秋战国时期选拔人才的一个特点,此即如《周礼·地官·司徒》所载:“使民兴贤,出使长之;使民兴能,入使治之。”这反映了由于智育范围的扩大,从庶民中涌现大量人才的事实。

(二) 智育的内容更为扩展和丰富

在夏商周三代,智育的内容主要限制在礼、乐、射、御、书、数即“六艺”的范围之内。到了春秋战国时期,学术思想的内容发生了一系列重大的变化,与之相应,智育的内容也有了更大的扩展,并日益丰富。

春秋战国时期形成百家争鸣的局面,各家各派在哲学人生、社会政治、科学技术、思维方法等均形成了自己的独特看法,并建立了自己的学术体系、知识系统,这些都成为私学的智育内容。以孔子为代表的儒学重视对先代文化典籍的研究整理和传授教学,因此,《礼》、《乐》、《诗》、《书》、《易》、《春秋》也就成为儒家开展智育教学的重要内容。这些文化典籍就囊括了人文历史、社会政治、自然科学、文学艺术

等知识系统在内；如以《周易》为例，《周易》本为卜筮之书，在西周“六艺”之教中属数术的教授，即是一种宗教知识、巫术技能的传授。但是，儒家学者在注释这部典籍时，作了大量创造性的发挥。从《易经》到《易传》，正反映了这种学术文化的巨大演变。儒家学者所撰的《易传》，即是一种研究自然万物变化规律的自然哲学和人类社会规则的社会哲学。此即如《周易·说卦》所说：“昔者圣人之作《易》也，将以顺性命之理，是以立天之道曰阴与阳，立地之道曰柔与刚，立人之道曰仁与义。兼三才而两之，故《易》六画而成卦。”所以，《周易》作为智育的教材，就涉及到了天文、地理、数学、社会、政治、伦理等各个方面的知识。尤其重要的是，《周易》作为一部哲学著作，还给学者们提供了包含着系统论思想的思维规律和思维方法，对中国传统的思维方式、智力文化产生了深远的影响。由此可见，儒家教育在西周“六艺”之教的基础上，进一步丰富和扩展了中国传统的智力文化和智育内容。墨子所创立的墨家学派，同样是丰富了春秋战国时期的智育内容。墨子本人“好学而博”，他不仅关心当时的社会政治问题，尤其关心社会生产、军事设施及与之相关的科学技术知识等问题。《墨经》是一部百科全书式的著作，是墨子学派的思想结晶，也是他们从事私学教育的教学内容，从《墨经》一书中，可以看到墨家的智育内容涉及到逻辑学、心理学、光学、力学、几何学等各个不同领域的知识。这些知识中有许多都已达到当时这一领域的最高水平。

稷下学宫是战国时期的著名高等学府，各家各派的学者均在此著书立说、讲学授徒。因此，稷下学宫成为招揽天下有识之士的文化教育中心，在此讲学的有儒家的孟子、荀子、徐劫、鲁仲连；有道家学派的宋钊、尹文、环渊、接子、季真、彭蒙、慎到、田骈等人；有阴阳家邹衍、邹忌；还有主要属于法家的淳于髡以及兵家的学者。各家学派、各个学者在关于自然、社会、思维等领域内均建立了自己的知识体系，极大丰富了战国时期智育的内容。如稷下黄老学派的养生理论，就涉

及到心理、气功、导引、中医等各方面的知识和技能,以及与它们相关的自然哲学、宇宙理论。他们的养生知识,更使人们懂得“人能正静,皮肤裕宽,耳目聪明,筋信(伸)而骨强;乃能载大圜而履大方,鉴于大清,视于大明。”(《管子·内业》)他还用精气的理论,来说明生命产生的道理,认为“凡人之生也,天出其精,地出其形,合此以为人。和乃生,不和不生。”(《管子·内业》)这些说法均大大丰富了关于生命、医学等方面的知识,亦丰富了智育的教学内容。阴阳家邹衍也建立了一套关于天文、地理、历史的知识体系,被认为“其语闳大不经,必先验小物,推而大之,至于无垠,……推而远之,至天地未生,窈冥不可考而原也。”(《史记·孟子荀卿列传》)他还带给了人们许多新的地理学方面的知识,创立了“九州”新说。《史记》称其“先列中国名山、大川、通谷、禽兽,水土所殖,物类所珍,因而推之,及海外人之所不能睹。……中国名曰赤县神州,赤县神州内自有九州,禹之序九州是也,不得为州数。中国外如赤县神州者九,乃所谓九州也。于是有神海环之”(《史记·孟子荀卿列传》),战国时期,邹衍的地理学说得到广泛的传播。此外,还有兵家的军事知识、管子学派丰富多彩的社会政治、科学技术及思维方法等方面的知识,均是当时重要的智育内容。

(三) 智育教学内容更加深刻化、系统化

智育教学的水平高低,往往取决于教学内容的深刻程度和系统化程度。在中国文化教育发展的历史长河中,春秋战国是一个辉煌灿烂的历史时期,中华文化的知识系统、思维方式均在这时奠定了最厚实的基础。体现在教育上,不仅出现上述智育内容的扩展和丰富,尤其反映在智育内容的深刻化与系统化。这一点,可以通过与西周“六艺”之教作一番比较,即十分清楚。

夏商周三代的“六艺”之教的一个突出特点,就是它十分注重学生对规范知识的学习和行为技能的训练,外在性、操作性是这段时期智育教学的重要特征。所以如此,当然与三代时期的认识能力、知识

水平有关。而到了春秋战国时期,中国的思想文化有了一个飞速的发展,并达到了当时的世界性高度。春秋战国的教育家们,把三代时期的外在的规范知识的教学发展为系统的思想理论的教学,把那种操作性的行为技能训练发展为深刻的思维智能的启迪。

礼乐之教是三代智育的重要教学内容。但礼教主要是不同社会场合、不同等级身分的行为方式的学习训练,乐教也主要是关于音乐、舞蹈、诗歌等方面技能的学习训练。规范的外在性、技能的操作性是三代礼乐之教的特点。春秋战国时期兴起的儒家亦十分重视礼乐之教,但是,儒家已就礼乐发展出一套系统而深刻的思想理论,这些理论已涉及到哲学、伦理学、美学、教育学、心理学、政治学等领域,并且已经具有相当的理论深度。孔子十分重视礼乐之教,但他并不认为礼乐仅仅是一种外在的规范和形式,他说:“礼云礼云,玉帛云乎哉?乐云乐云,钟鼓云乎哉?”(《论语·阳货》)他认为人们在学习礼乐时,首先应该具有仁的道德观念和精神品质,没有仁,则礼乐是没有多少价值的,这即如他所说:“人而不仁,如礼何?人而不仁,如乐何?”(《论语·八佾》)在孔子的伦理学说中,仁成了一项最高的道德原则,也是诸种善德的总和。继而,儒家学者又把仁归结为人的内在道德心理的“恻隐之心”,归结为人之为人的内在本质,认为仁是建设理想国大厦——“仁政”的道德基础。这样,尽管儒家也讲礼乐之教,但他们的礼乐之教已远远超出行为模式、操作技能的外在形式,是把关注点放在“仁”方面。仁,不仅是一种道德情感、道德情操,还标志着一种伦理观念体系,并且是一种涉及哲学、心理学、教育学、政治学的知识系统。由此可见,儒家使西周本有的礼乐之教,发展为一种包括深刻思想、系统化知识在内的道德教育和文化知识教育。

数教也是三代智育的重要内容,在当时,它主要是一种包括占筮在内的巫术技能和宗教知识,《易经》即是巫史们占筮的记录。这一点,就连儒家学者也是不否认的。朱熹说:“《易》本为卜筮而作。”(《朱

子语类》卷六六)故而在西周,数主要是一种宗教知识和巫术技能。但是,到了春秋战国时期,数教得到了两个方面发展。一方面,它逐渐脱离宗教、巫术的控制,而成为与科技一体的数学知识和演算技能;另一方面,它朝着哲学化的方向发展,成为一种体现天道、地道、人道的宇宙法则和体现中华文化思维规律的哲学思想体系。如从后一方面而论,即有儒家的代表著作《易传》。《易传》利用《易经》作为卜筮之用的外在框架、组合形式,而建立起一套精深的哲学思想体系。譬如,《周易》的基本符号是由阴爻(--)和阳爻(—)组成,而《易传》作者则以阴阳为基本范畴而建立了一套宇宙论的哲学体系,他们提出:“一阴一阳之谓道。”(《周易·系辞上》)“夫乾,其静也专,其动也直,是以大生焉。夫坤,其静也翕,其动也辟,是以广生焉。”(《周易·系辞上》)“立天之道曰阴与阳,立地之道曰柔与刚,立人之道曰仁与义。”(《周易·说卦》)阴阳是天地万物运动变化的根本原因和普遍法则,这样,战国时期的儒家已将《易经》的阴爻、阳爻发展成一种研究天地万物化生原因和普遍法则的宇宙论哲学体系。又如卜筮中的“数”,《左传·僖公十五年》载:“筮,数也”。这是因为筮占是根据蓍草数学排列的方式决断吉凶,而《易经》框架结构中的六十四卦和三百八十四爻都是用蓍草排列出来的,这种蓍草的数学排列组合只是服务于占卦之用。但是,到了《易传》的作者那里,蓍法的奇偶数学规律和天地万物的阴阳变化结合起来,成为一种宇宙的普遍法则。他们提出:

昔者圣人之作《易》也,幽赞于神明而生蓍,参天两地而倚数。(《周易·说卦》)

天一,地二,天三,地四,天五,地六,天七,地八,天九,地十。天数五,地数五,五位相得而各有合。天数二十有五,地数三十,凡天地之数五十有五,此所以成变化而行鬼神也。(《周易·系辞上》)

可见,《易传》已经将《易经》中的蓍草的数学排列发展、深化为体现宇

宙规律的数理哲学。在此基础上,后来的治《周易》的学者中,形成了专门研究宇宙数理规律的象数派。由此可见,三代时期主要作为宗教巫术教学的数教,到了春秋战国则发展为一套高深的数理哲学和专门的数学知识,极大地深化了智育的内容。

(四) 智育思想的丰富多采

春秋战国时期士人崛起,他们纷纷创立自己的学说,对自然、社会、人生等问题提出自己的见解,使学术思想空前繁荣。智育也是诸子百家所思考的问题之一。所以,春秋战国时期智育得到极大的发展,一个十分重要的标志,就是产生了丰富多采的智育思想,并基本上奠定了中国古代智育的思想理论体系的基础,对后世产生了深远的历史影响。这一点,我们将在下一节作专门的介绍。

二、丰富多采的智育思想

春秋战国是中华文化奠基的时代,是一个思想家和教育家辈出的时代,也是一个孕育思想体系的时代。在士阶层的全面崛起、私学如满天繁星、智育得到蓬勃发展的大背景下,智育思想表现出空前的繁荣。学者们不仅热心创办私学,以传授自己的思想,同时也在探索有关智育的一系列重要问题:为什么要从事智育活动?智育和社会文明、人的发展是什么关系?智育活动的特点是什么?智育与德育的关系是什么?对智育活动应提出什么样的原则要求?智育活动应采取一些什么样的有效方法?……

不同的学者站在不同的学术立场、拥有不同的教育经验,故而也就提出了不同的智育思想。《史记·太史公自序》曾将春秋战国的学派概括为阴阳、儒、墨、法、名、道六家。《汉书·艺文志》在此基础上又增加了纵横、杂、农、小说四家,共十家,而每一家又分为不同派系,如“儒分为八,墨离为三”(《韩非子·显学》)。每家每派以及每个思想家

均对智育问题发表了自己的独立见解。这里,只是在先秦诸子中选择几位有代表性的思想家、教育家,论述一下他们的智育思想。

(一) 孔子(前 551—前 479 年)

孔子名孔丘,字仲尼,鲁国陬邑(今山东曲阜)人。他是儒家学派的创始人,也是古代私学的创始人。他的学术思想在中国思想文化史上占有最重要的地位,对整个东亚文明都有十分深远的历史影响。

孔子的大部分时间和精力均是从事教育事业,《史记·孔子世家》称:“孔子以《诗》、《书》、《礼》、《乐》教,弟子盖三千焉,身通六艺者,七十有二人。”他既创造了独特的学术思想,又积累了丰富的教育经验,故而对智育提出了独特而精深的思想。

孔子以培养志道、弘道的士与君子为其教育目标,他反复申述自己的教育目的:“士志于道。”(《论语·里仁》)“朝闻道,夕死可矣。”(《论语·里仁》)“人能弘道,非道弘人。”(《论语·卫灵公》)因此,孔子总是将德育置于教育的首要地位。但是,他也认为,智育也是十分重要的,具体来说,他认为士、君子应有一些具体要求,其中就包括智育的任务——智。他说:

君子之道者三,我无能焉;仁者不忧,知(智)者不惑,勇者不惧。(《论语·宪问》)

若臧武仲之知(智),公绰之不欲,卞庄子之勇,冉求之艺,文之以礼乐,亦可以为成人矣。(《论语·宪问》)

在这里,孔子均是将“智”作为理想人格——“士”、“成人”的一项基本要求。而且,他又认定,包括他自己在内的所有士人均是要“学而知之”的,故而,教育、学习是达到智的根本途径,他说:“我非生而知之者,好古,敏以求之者也”。(《论语·述而》)“由!诲女(汝)知之乎!知之为知之,不知为不知,是知(智)也。”(《论语·为政》)“好学近乎智。”(《礼记·中庸》)所以,孔子对智育问题也提出许多重要的见解。

孔子的教学内容很多。他的教学科目包括礼、乐、射、御、书、数，他的教材是《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》等历史文献典籍，他的学生还将其教学内容概括为四个方面，即：文、行、忠、信（《论语·述而》）。这些科目内容兼及德育、智育、体育、美育等各个方面，而智育是其一个重要方面。如“六艺”教学中，书数之教就主要是包括文化知识、科技知识在内的智育教学。即使是礼乐射御这四项科目，也包括了大量文化修养、操作技能的智育内容在内。如礼教，它决不仅仅是一项政治伦理方面的教育，对学者而言，它也是社会历史的知识和文化技能的修养。孔子本人即对礼做过细致的研究，他说：“夏礼，吾能言之，杞不足征也；殷礼，吾能言之，宋不足征也。文献不足故也。足，则吾能征之矣。”（《论语·八佾》）另外，孔子在教学中所使用过的教材，如《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》等历史文化典籍，就包括语文、历史、哲学、天文、数学等各门智育的教学内容在内。如孔子十分重视以《诗经》作为教材，提出：“兴于《诗》，立于《礼》，成于《乐》。”（《论语·泰伯》）对孔子而言，《诗》教的重要性在于它的德育和美育功能，但是，孔子认为《诗》教也是一种智育教学，因为《诗》教包括语文知识和各类名物知识的教学在内。孔子认为：“不学《诗》，无以言。”（《论语·季氏》）《诗》教还可以使学者“多识于鸟兽草木之名”（《论语·阳货》）。据清人顾栋高《毛诗类释》统计，《诗经》中谈到的动植物之名达 334 种，可见《诗》教中包括丰富的自然知识、文化知识。

对于智育原则、方法等方面的要求，孔子亦有一些重要的思想。他要求学生将学思结合起来，说：“学而不思则罔，思而不学则殆。”（《论语·为政》）学与思是智育中不可分割的两个方面，学不能离开思，思也不能离开学。孔子还以自己的治学经验以说明这一问题，他说：“吾尝终日不食、终夜不寝以思，无益，不如学也。”（《论语·卫灵公》）其次，孔子还正式提出启发式的智育方法，他说：“不愤不启，不悱不发，举一隅，不以三隅反，则不复也。”（《论语·述而》）运用启发

式教学,不仅使学生能更好地领会理解所学知识,也有益于发展学生的智慧、技能。孔子对智育教学,还倡导“学而时习之”“温故而知新”(《论语·学而》)以及因材施教等方法,均在中国古代智育思想的形成上起到了奠基的作用。

(二) 墨子(约前 468—约前 390 年)

墨子名墨翟,宋国人。年轻时曾“学儒者之业”,但后来逐步建立了自己的学术思想,并授徒讲学,形成了被视为“显学”的墨家学派。墨家不仅在社会政治、自然科学等领域留下了自己的独特思想,他们的智育思想也很有特色。

墨子把教育目标确定为培养“贤士”。那么贤士是以哪些标准来衡量呢?他提出:“厚乎德行,辩乎言谈,博乎道术。”(《墨子·尚贤上》)这里,“厚乎德行”为德育标准,而“辩乎言谈,博乎道术”则是指他们必须具有能言善辩的技能,充分掌握用世治国的道理和方法,这都是属于智育的范围。由此可见,墨家学派是十分重视智育的。

重视实用的知识和技能,是墨子智育的一大特点。他所要求的“博乎道术”,也是要求贤士们能够掌握社会政治的、军事的、农业的、手工业的各种知识和技能。墨子曾将“匹夫徒步之士”(《墨子·鲁问》)或“农与工肆之人”作为智育对象,因而,他的智育教学内容中包含大量与农业、手工业有关的自然科学技术知识。在墨家学派留下的教学记录中,可以看到他们已经将几何学、光学、力学、机械制造方面的科学技术知识作为智育内容。这一点,在先秦诸子中是很突出的。

重视逻辑思维的培养教育,是墨家智育思想又一大特点。墨子要求学生能够“辩乎言谈”,这种论辩才能是建立在正确的逻辑思维的基础上。墨家认为:

夫辩者,将以明是非之分,审治乱之纪,明同异之处,察名实之理,处利害,决嫌疑。焉(乃)摹略万物之然,论求群言之比。(《墨子·小取》)

这里所言“明是非之分”、“明同异之处”、“察名实之理”，均是涉及到逻辑思维形式方面，它们是“辩”的基础。在关于逻辑学的概念知识方面，墨家主张“以名举实”（《墨子·小取》）、“名实耦”（《墨子·经说上》），即要求概念能反映客观事物，概念须和客观事物相一致。墨家在智育教学中还传授了有关“辞”（判断）、“说”（推理）等形式逻辑的原理和规则。这不仅在先秦的思想史、教育史，即使在整个中国古代思想史、教育史上，均是罕见的。

墨家的智育思想，既十分强调在直接经验中所获知识的重要性，又充分肯定间接经验所获知识的必要性。他们将人们所获知识分为三种：“亲知”、“闻知”、“说知”。“亲知”是“身观焉，亲也”，即直接经验；“闻知”是指“传授之，闻也”（《墨子·经说上》），即间接经验；“说知”则是指通过推理所获知识。这三种知识对学生而言均十分重要。墨子提出检验认识是否正确的三项标准，他说：“有本之者，有原之者，有用之者。于何本之？上本之于古者圣王之事；于何原之？下原察百姓耳目之实；于何用之？废（发）以为刑政，观其中国家百姓人民之利。”（《墨子·非命上》）其中第一项即是以“古圣王之事”的间接经验为检验知识的标准，第二、三项才是以人民的直接经验和实际效用为检验认识的标准。“三表”的提出，反映了墨子在知识论、智育论问题上的独特洞察和思想倾向，体现出他重实践、重日常经验的智育主张。他明确说：“士虽有学，而行为本焉。是故置本不安者，无务丰末。”（《墨子·修身》）

总之，墨家的智育思想是富有特色与成就的，他们上述的那些重视生产知识、科技知识的传授，强调逻辑思维的训练，以及重经验、重实践的教學論，在中国思想文化史上居于重要的地位。

（三）道家老庄

春秋战国时期的道家学派，对智育问题也有独到的见解，提出了自己独特的智育思想。道家学派的代表人物是老子和庄子。老子，相

传为春秋时期的老聃，名李耳，楚国苦县（今河南鹿邑县）人。曾为周守藏史。现在流行的《老子》（又称《道德经》）一书，据近代学者考证，是道家后学根据老子思想言论记述而成，约成书于战国初年。庄子（约前 369—前 286 年），名周，字子休，宋国蒙人（今河南商丘县），曾做过蒙地的漆园吏。继承并发展了老子的学术思想，和老子一同形成的学派，被称为道家学派。

老、庄的学派被称为道家，因为他们建立了以“道”为本的哲学思想体系。他们认为，“道”是天地万物所以能产生的本原，老子说：“道生一，一生二，二生三，三生万物。”（《道德经》四十二章）庄子亦说：“是故天地者，形之大者也；阴阳者，气之大者也；道者为之公。”（《庄子·则阳》）“道”不仅是天地万物的本原，也是宇宙的普遍规律，是人类社会、人生必须遵循的普遍原则。老子认为“道”的本质特征是“自然”、“无为”。庄子亦强调“道”是一种无是非、无善恶、无美丑等任何差别的“自然”存在，人类社会的种种弊端、困境，均是由于人们背逆了“道”。老庄这种对“道”的认识和追求，决定了他们的智育思想的特点。

道家老庄认为智育的根本目的，就是要让学者能够尽快领悟、直觉这一“道”的存在，最终达到与道为一的理想境界。他们说：

道恒无为，而无不为。侯王若能守之，万物将自化。化而欲作，吾将镇之以无名之朴。镇之以无名之朴，夫将不欲。不欲以静，天下将自正。（《道德经》三十七章）

夫道有情有信，无为无形；可传而不可受，可得而不可见。……彭祖得之，上及有虞，下及五伯；傅说得之，以相武丁，奄有天下。（《庄子·大宗师》）

虽然领悟“道”不是一件容易的事情，但是一旦领悟到它、遵循它，就会达到“万物将自化”、“天下将自正”的完美状态。所以，老子、庄子研究了那么精深的学问，给学生们传授了那么多的道理，就是要使他们

领悟“道”、遵循“道”。

老庄认为“道”是“无为无形”，不能通过知识的途径以获得它，所以，老子庄子的智育并不是让学生获得任何关于“道”或“天地万物”的知识，也不是发展获取这些知识的智力，相反，而是要放弃一切已有的知识和智慧。老子称：“为学者日益，为道者日损，损之又损之，以至于无为，无为则无不为。”（《道德经》四十八章）“学不学，复众人之所过。”（《道德经》六十四章）“绝学无忧。”（《道德经》十九章）在老子看来，“为学”和“为道”是两种截然不同的途径，“为学”是日益增长知识，“为道”却是日益放弃已学的知识，最后几乎要达到无知无识的状态。老子所以这样看待学道，是因为他试图向学生证明：只有放弃人们日常的经验知识，才能获得最高的知识；只有放弃普通的学问，才能研究最根本的学问。庄子进一步指出，“道”是一种绝对同一的最高存在，要能体悟“道”，就必须放弃那种将世界看成有差别的种种知识，觉悟到复杂的世界和纷繁的人生本质上是无差别的。划分彼此、是非、善恶的种种知识均是错误的：“是亦彼也，彼亦是也。彼一是非，此一是非。”（《庄子·齐物论》）所以，老庄所描绘的理想人格，即是放弃知识、领悟道体的人物，即“不出乎户，以知天下；不窥于牖，以知天道。其出弥远，其知弥少。”（《道德经》四十七章）“泰氏，其卧徐徐，直觉于予。一以己为马，一以己为牛。其知情信，其德甚真，而未始入于非人。”（《庄子·应帝王》）

道家倡导以“道”为智育对象，这种“无为无形”的“道”所表现独特性势必影响其智育方法。老子、庄子均提出了一些如何领悟“道”的方法。老子提出“涤除玄览”的方法，说：“涤除玄览，能无疵乎？”（《道德经》十章）即经常打扫、保持内心的清净虚寂，不受任何外部的经验、知识的影响。为防止外物对体道的干扰，他甚至主张“塞其兑，闭其门，终身不勤”（《道德经》五十二章）即关闭自己的耳目等感觉器官。庄子也倡导一种相似的“心斋”、“坐忘”的智育方法。“心

斋”即是戒除任何外在的感觉、观念,保持内心的虚净。“坐忘”则是要达到完全忘记自己的形体、知识的无差别境界,即“堕肢体,黜聪明,离形去知,同于大通,此谓坐忘。”(《庄子·大宗师》)

从上述智育思想来看,老庄的智育不但不是促进知识的学习、智力的发展,反而是对知识、智力的排斥。这显然是一种错误的、过激的主张。但是,不能简单地将这种思想理解为蒙昧主义。事实上,老庄道家是以关于道的大知识而否定了具体的社会知识、自然知识,是以悟道的大智慧而否定了具体的日常智慧,道家对于这种大知识、大智慧的片面强调,存在着有价值的一面。它对智育中的哲学智慧、直觉思维的发展,是起了积极推动作用的。

(四)《学记》的智育思想

《学记》是《礼记》中的一篇,属战国后期儒家学派的著作。它是我国古代第一部教育学的专著,它首次从理论上系统地论述和总结了中国古代的教学论问题,在中国的智育思想史上居于十分重要的地位。

《学记》把教育置于非常重要的地位,它明确提出:“玉不琢,不成器;人不学,不知道。是故古之王者,建国君民,教学为先。”它认为古代帝王要建立国家、统治人民,均是首先从教育开始。教育所以如此重要,一方面它能培养具有“建国君民”的治国能力的统治者;另一方面,通过教育能使人民成为遵守社会秩序的人,即所谓“君子如欲化民成俗,其必由学乎!”这里所言的“教学”、“学”,既是指德育,也是指智育。因为无论是要统治者“知道”,还是“化民成俗”,均须教授他们许多文化知识和技能。因而,《学记》也充分肯定了智育在社会国家中的重要作用。

《学记》又以托古的方式提出了一个教学体制的设想。这个教学体制包括两个部分:其一,它是指从地方到中央均应设立不同规格的学校的教学体制,它认为:“古之教者,家有塾,党有庠,术有序,国有

学。”其二,它是指国都中“大学”分阶段教学体制,《学记》提出:“比年入学,中年考校:一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友,谓之小成。九年知类通达,强立而不反,谓之大成。夫然后足以化民易俗,近者说服而远者怀之。此大学之道也。”《学记》所论述的“大学”分阶段教学,也可以看作是一份“大学”智育的教学计划,它要求根据学生不同的学业程度、学习能力,而安排不同的教学内容和考核标准。这体现出古代智育教学体制正在不断完善。

《学记》还论述了智育教学所应遵循的一些原则和方法。

1. 教学相长。《学记》探讨了“教”与“学”之间相互促进、相互依存的关系,并首先提出“教学相长”的命题。《学记》说:“虽有嘉肴,弗食不知其旨也;虽有至道,弗学不知其善也。是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也。知困,然后能自强也。故曰教学相长也。”可见,“教”与“学”是不断相互促进、发展深入的两个方面:“教”能够促进“学”,“学”也能够促进“教”,在智育过程中,“教”与“学”二者是一个“相长”的关系。

2. 预时孙摩。《学记》又提出了预、时、孙、摩的“大学”智育教学原则,它在《学记》中解释说:“大学之法,禁于未发之谓豫,当其可之谓时,不陵节而施之谓孙,相观而善之谓摩。此四者,教之所由兴也。”可见,“豫”是指在不良的倾向发生前的预防教学;“时”则是指抓住最佳学习时机而进行教学;“孙”是指根据学生的知识、智力程度进行循序渐进的教学;“摩”则是指教学过程中师友之间相互切磋、共同提高。《学记》认为,教师如果违反预时孙摩的教学原则,就会出现不良的教学效果,所以它接着说:“发然后禁,则扞格而不胜;时过然后学,则勤苦而难成;杂施而不孙,则坏乱而不修;独学而无友,则孤陋而寡闻。燕朋逆其师,燕辟废其学。此六者,教之所由废也。”上述这些不良的智育教学后果,均是由于不能遵守“预时孙摩”的教学原则所致。

3. 启发善喻。《学记》反对那种呆板的知识灌输,而倡导一种启发性的智育原则。《学记》说:“君子之教,喻也。”这里所言的“喻”即是指启发诱导。它进一步解释“善喻”的原则时说:“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和、易以思,可谓善喻矣。”这里所言“道”,是指引导学生而不是牵着学生正确地学习;“强”则是指激励学生而不是强制学生去探求知识;“开”则是指教师应启发学生自己去解决学习中的问题而不是告诉他们现成的结论。做到了上述三点即是“善喻”,即正确地运用了智育中的启发式教学原则。

4. 长善救失。《学记》倡导一种“长善救失”的智育教学原则,就是要求教师能够发扬学生的长处,克服学生的缺点。《学记》在解释“长善救失”原则时说:“学者有四失,教者必知之。人之学也,或失则多,或失则寡,或失则易,或失则止。此四者,心之莫同也。知其心,然后能救其失也。教也者,长善而救其失者也。”在教学活动中,学生容易表现出多、寡、易、止的不利倾向:求学贪多则过于庞杂,知识太少则失于孤陋寡闻,把学习看得太易就会浅尝则止,把学习看得太难又会畏缩不前。但这四种倾向也有利于学习的一面。明清时著名学者王夫之解释说:“多、寡、易、止虽各有失,而多者便于博,寡者易于专,易者勇于行,止者安其序,亦各有善焉。”(王夫之:《礼记章句》卷一八)所以,教师应该施行“长善救失”的原则,注意发扬学生的积极方面,而克服其消极方面,达到扬长补短的目的。

除了上面所论述的智育教学原则外,《学记》还系统地论述了许多智育教学方法,包括问答法、讲解法、类比法等,这都是对古代智育教学经验的总结。如《学记》在论述问答法时说:“善问者如攻坚木,先其易者,后其节目,及其久也,相说以解。不善问者反此。善待问者如撞钟,叩之以小者则小鸣,叩之以大者则大鸣,待其从容,然后尽其声。不善答问者反此。此皆进学之道也。”这里从善问和善答两个方

面,论述了智育教学中如何运用问答法的问题。

总之,《学记》是中国古代一部重要的教学论专著,它所论述的智育思想,既是先秦智育实践的经验总结,又对后世智育思想的深入发展起到了重要的推动作用。

第三节 汉唐时期的智育

从秦汉到隋唐,中国历史发生着一系列变化,从社会政治到文化教育均发生了巨大的变迁。在政治上,这段时期经历了由西汉封建帝国的首次建立到三国、魏晋南北朝的分裂割据的局面形成,最后再度形成唐代大帝国;在文化上,也经历了由西汉的“独尊儒术”,到魏晋时的儒释道三教盛行,然后到儒学的再兴。与此相关,在这段较长的历史时期内,各种教育制度、智育活动及智育思想,也都发生了一系列重大的变化和发展。

这里,主要从文教政策、学校体制、学术风尚等和智育密切相关的几个方面,论述秦汉魏晋时期的智育状况、智育活动及智育思想。

一、汉唐的文教政策与智育

中国古代教育总是和国家政治高度结合,“建国君民,教学为先”(《礼记·学记》)正是这种政教合一结构的观念体现。所以,历史上的智育教学、智育思想及智育发展状况,都与国家的政治状况,尤其是文教政策紧密联系在一起。

秦是中国历史上第一个统一的封建帝国。为了巩固中央集权制度,秦统治者采取了一系列有利于政治统一的文教政策。首先,秦统一了全国的文字。战国时期流行古、籀、篆三种字体,在“言语异声,文

字异形”(《说文解字·序》)的情况下,秦始皇采取了“书同文字”(《史记·秦始皇本纪》)的政策,以完成文字的统一的工作。秦王朝下令全国统一使用根据籀文、古文减省笔画而改造成的“秦篆”或“小篆”,这对文化教育发展有积极作用。其次,秦始皇采取严禁私学、焚书坑儒的政策。为了压制不同政见,杜绝儒生非议政治,秦统治者禁止私人讲学,认为“人善其所私学,以非上之所建立。……如此弗禁,则主势降乎上,党与成乎下。”(《史记·秦始皇本纪》)他们还采取焚书的政策,规定“天下敢有藏诗书百家语者,采诣守尉杂烧之”(同上)。继焚书后,秦始皇还活埋了敢于批评秦政的儒生四百多人。其三,秦统治者采取“以吏为师”的政策,没有创办专门从事教育的学校。他们规定:“若有欲学法令,以吏为师。”(同上)并在每乡设置“三老”,负责向人民进行法制教育。总而言之,秦始皇等统治者企图通过采取禁抑讲学、焚书坑儒、以吏为师等政策,以维护中央集权的专制统治,显然,这种文教政策是不利于政权巩固的。尤其严重的是,这一政策阻碍了文化教育事业的发展。禁止私人讲学,禁止民间藏书,甚至采取“焚书坑儒”的暴力行动,这都摧残了一个社会应有的智育。

鉴于秦王朝迅速灭亡的教训,汉代统治者制订了新的文教政策。西汉初年统治者们采取“无为而治”的治国策略,在文化教育方面推行黄老之术。这时,儒家的思想文化也得到恢复,并对汉初治国有一定影响。到了汉武帝,开始实行“罢黜百家,独尊儒术”的政策,将儒家经典列为官学,设置五经博士,并“黜黄老刑名百家之言,延及文学儒者数百人。”(《史记·儒林列传》)从而确立了儒学在社会的正统地位。“独尊儒术”政策的产生,有其加强君权、改善治术等政治方面的原因,而它对教育的发展确是产生了非常积极的影响。因为儒家从来即是倡导“建国君民,教学为先”,教育常常被列为“为政之本”,儒学地位的确立,使得教育的地位有了根本性改变。因此,汉代大兴官学,广育人材,民间私学也蓬勃发展,学风愈盛,这些都与儒学独尊是分

不开的。

西汉“独尊儒术”的政策对教育的另一个重大影响,就是实现了教育的儒学化,儒学迅速地渗透到教育的各个方面。在教育目的上,确立了以儒家经学为衡量尺度的人材标准;在教育内容上,采用了以儒家经典为基本教材;在教学原则、教学方法上,也总是力求遵循和发挥先秦儒家学者所总结出来的原则方法。教育的儒学化势必对智育产生重大影响。首先,是智育的地位。儒学虽然极其重视教育,但儒家一直将传授伦理道德的德育置于一种绝对优先的地位,而智育则只是一种其次的辅从地位,即“智”也仅仅是服务于德。如西汉董仲舒在论述“仁”与“智”的关系时即表明这一特点,他说:“仁而不知(智),则爱而不别也;知(智)而不仁,则知而不为也。故仁者所以爱人类也,智者所以除其害也。”(《春秋繁露·必仁且智》)其次,是智育的范围。在春秋战国时期,各家各派均有自己不同的学术研究对象和知识系统,但自从儒学独尊之后,结束了各家学术思想展开争鸣的局面,儒家经学成为官方肯定的唯一学术研究对象。百家争鸣的学术探讨变为儒家经学内部的学术探讨。儒家经学分为古文经和今文经两大派。在汉武帝之后,无论官学还是私学,智育离不开经学这个大的范围。无论是汉代私学的学术争鸣,还是官方主持的学术会议,均是在经学的范围之内。第三,智育的内容。智育的内容本来就包括各门不同学科的知识 and 技能,但是儒学取得独尊的地位后,智育的内容亦是受到经学的限定。这体现在两方面:一方面,从儒家经学中引申出各门学科的知识,如哲学、历史学、文字学、文学以及自然科学等各方面的知识,均是在研究经学中引申、发展起来的专门知识。如对古文经的研究和传播,即直接推动了文字学的发展。《说文解字》、《尔雅》是训释、理解儒家经典的重要工具,但它们本身又是我国古文字学的工具。另一方面,经学家们往往将各学科的专门知识融入经学中去。如智育承担着传授许多有关国计民生的专门知识,这包括农业科技

知识、医学知识、数学知识、天文学知识等,但古代的学者们往往将各科的专门知识与经学联系起来,利用注释经典时系统阐述这些专门知识。由于上述的两个方面原因,经学教育实际上又承担着包括哲学、政治学、历史学、文艺学、文字学、数学、天文历法学、农学等各种专门知识的教学任务。

从公元 220 年曹丕建立魏国,与蜀、吴形成三国鼎立的时候开始,到公元 589 年杨坚建立隋朝止,这段长达 360 多年的历史被称之为魏晋南北朝时期。这段时期中国一直处于分裂割据的状态,故而一直存在频繁的战乱和政权更迭。不同于两汉,魏晋南北朝时期的文化教育方面,也形成了一些新的特点。首先,就是儒学独尊、以经学取代其它学术思想的局面被打破。尽管儒家经典仍是各级学校的重要内容,但他们的地位则大大不如汉代了。除了儒家经学外,这时又兴起一种糅合道、儒两家学说而成的新的学术思潮——玄学。号称“三玄”的《老子》、《庄子》和《周易》已成为学者们研究、传授的重点。此外,道教、佛教兴起并得到广泛的传播。兴起于东汉末年的道教,是以先秦、两汉的神仙方术为主体并利用了道家的学说而发展起来的。佛教是在两汉之际开始传入中国的,但能真正得到广泛而迅速的传播,则是在西晋之后。除了着重讲轮回报应、天堂地狱的早期“小乘”佛教外,富于哲理的后期“大乘”佛教也广泛传播。由此可见,在魏晋南北朝时期,除了儒家经典成为重要的智育内容外,玄学、道教、佛教的盛行,改变了儒学独尊的局面,大大丰富了智育的内容。

其次,由于魏晋南北朝时期朝代更替频繁、政治斗争激烈,人才问题成为一个突出的问题。各个朝代的统治者十分重视人才的培养,并竭力发展学校教育。人才问题的重要,使得一些关于人才问题的思想理论大量出现,所谓“才性之争”成为这段时期热烈讨论的内容。“才”即才能,“性”指德性,它们均是衡量人才的标准。在儒学占绝对统治地位的两汉,“德”成为衡量人才的根本标准,甚至以“德”取代

“才”，所谓求贤良、举孝廉的政策均是对“德”的片面要求，故而德育亦受到更多的关注。但到了魏晋，“才”的标准受到了更多的关注。在当时的“才性之争”中，人们发现了“性”（德）与“才”常常是不统一的。有的人品德突出，而才能平平，有的人很有才华，却没有很高的德行。在当时重才的风习下，很多人提出了许多截然不同于两汉的观点。徐幹的《中论·智行篇》称：“苟有才智，而行不善，则可取。”而曹操直接提出“唯才是举”的主张，完全不顾及儒家仁孝的道德标准，他公开声称：“今天下得无有至德之人放在民间：及果勇不顾，临敌力战，若文俗之吏，高才异质，或堪为将守；负污辱之名，见笑之行，或不仁不孝而有治国用兵之术。其各举所知，勿有所遗。”（《三国志·魏书·武帝纪》）这些“唯才是举”的政策和推崇才能的风习，又在推动着教育界对智育的重视。由于上述一些原因，故而在魏晋南北朝时期，尽管政治不安定，社会动乱，但在文化教育方面仍有一定发展，文化思想界呈多彩的面貌，智育的内容也较两汉时期更为丰富：儒家经学、玄学、佛学、道教等均得到广泛传播，各家的智育思想也非常精深而富有特色。

隋唐结束了魏晋南北朝以来的封建割据，重新建立起统一的中央集权制国家。这段时期，政治统一、社会稳定、农业和工商业发达，处处呈现出一派繁荣景象。同样，隋唐的文化教育亦十分繁荣，文学艺术、儒家经学、科学技术等领域均体现出生气勃勃的景象。隋唐统治者又施行推崇儒学的文教政策，使儒学的地位重新得到肯定。隋统一后，即重新推崇儒学，使儒学开始复兴。唐代对此又有进一步发展。唐高祖“颇好儒臣”，他除设立儒学外，又建孔庙于国子监并亲自致祭。唐太宗更“锐意经术”，建有弘文馆并选拔大量儒士在其中以讲论经文、商讨政事。他令国子祭酒孔颖达等撰定《五经正义》，令天下传习，作为各类官学的统一教材。他自称“朕之所好者，惟在尧舜之道，周孔之教。”（《贞观政要》卷六）其后的皇帝，也都象高祖、太宗一样崇

尚儒学。当然,隋唐除施行尊崇儒术的文教政策外,也倡导佛教和道教,故而唐代也是佛教、道教大盛的时期。佛道的兴盛,也对智育教学产生很大的影响。

隋唐时期创立的科举制度,是其文教政策的重要组成部分,并对智育产生深远的影响。隋唐以前的选士制度,主要采取荐举的方式。至隋炀帝大业二年(602年)始置进士科,原来选士的九品中正制被废除,科举制度开始创立。次年,炀帝下诏云:“文武有职事者,五品以上,宜依令十科举人。有一于此,不必求备。朕当待以不次,随才升擢。”(《隋书·炀帝纪上》)他所说的“十科举人”的科目,既有“孝悌”、“德行”的德育科目,也有“学业”、“文才”方面的智育科目,还有“膂力”方面的军事体育科目。唐朝继承发展了隋朝的科举制度,使科举制度逐渐完备。唐朝科举所设科目较多,而常设科目有秀才、明经、进士、明法、明书、明算等6科,另有非常设科目如三礼、三传、道举、童子科等。秀才科注重博识高才,“试方略策五道”(《新唐书·选举科》卷四四)。此科要求高,录取也难。明经科注重儒家经典的经义,要求精熟经书本文、注释。《新唐书·选举制》载:“凡明经、先帖文,然后口试,经问大义十条,答时务策三道。”进士科为唐重要科目,《大唐六典·尚书礼部》规定:“凡进士,先帖经,然后试杂文及策。”“杂文”指诗、赋各一篇,是进士科的重要内容。唐开元后,显得日益重要,促进了唐代诗歌艺术的繁荣。明法、明字、明算属专门科目,如明法科是“试律令,取识达义理,问无疑滞者为通。”(《大唐六典·尚书礼部》)明字科主要是文字学方面的科目,而明算科则主要是数学方面的科目。

隋唐形成的科举制度,对文化教育产生了深刻的影响,尤对学校的智育活动产生了深刻影响。科举制度确立后,便成为读书人晋身的根本途径,这就决定学校教育的目标,就是要培养训练学生,让他们能够顺利通过科举考试。因此,学校智育的内容,也就是科举考试的内容。如根据科举九经取士的要求,唐代的国子、太学和四门学的教

学计划即将经书分为大、中、小三类；科举考试有明法、明字、明算等科，学校教学即设计了律学、书学、算学等科目；科举考试一度重视书判、策论和诗赋，于是各级学校马上注重习字、习时务策和作诗赋，就连乡学也学习作诗。另外，许多科举考试的形式如帖经、墨义等，也成为学校的教学内容之一。总之，科举制度的出现，极大促进了智育的发展。因为隋唐以前的荐举制度，名义上考察士子的品德，实际上决定于被荐举人的身份等级和社会背景。而科举制度形成后，士子能否晋身做官皆取于科举考试，这就促进了士子去刻苦读书学习。科举考试的内容基本上属于智育的内容，如科举考试的策问，要求应试者对政治、吏治、文教、生产等提出对策，以考察士子的经世才能；诗赋杂文考试，则是考察士子的文化修养和文学水平及应用文的知识能力；明经科和经义考试则是考察士子对儒家经典及其思想理论的研究；另外，明法、明字和明算均属于专门学科的内容。科举考试以上述这些内容去考察士子，也就促使他们去刻苦学习，从而促进了学校的智育教学。

二、汉唐的教育体制与智育

智育是学校教育的主要组成部分之一。从秦汉到隋唐，中国古代的教育体制在不断地演变和发展，同样，这段时期的智育也在不断地演变和发展。这里，主要以汉唐的教育体制来考察智育的演变和发展。

秦始皇推行法治，否定德教，故没有建立独立的学校制度。秦统治者规定：“若欲有学法令，以吏为师。”（《史记·秦始皇本纪》）这就是秦代的吏师制度，其目的在于加强政府对教育的直接控制。当然，吏师首先也需要教育、训练，当其学成后方可录用。因而，这些“吏子”也须接受一些包括法律内容在内的智育教学。章学诚《文史通

义·史释篇》认为：“秦人之悖于古者，禁《诗》、《书》而仅以法律为师耳。”另外，秦朝还设博士一职，其职责是通晓古今知识，咨询议政，并充任吏师。总的情况是，秦朝学校教育停滞，智育也处相同状态。

汉代的官学制度分中央和地方两级。中央官学即太学，教官为五经博士。此外还有专门研究文学艺术的鸿都门学及服务于上层统治者的贵胄学校和宫廷学校。汉代的地方官学则分为许多级。汉平帝三年（公元3年）令天下立官学，郡国曰学，县道邑侯国曰校，乡曰庠，聚曰序。地方学校也设经师之类的学官。在汉代的官学体系中，以太学的教学最为完备、正规，并对汉代的学术文化产生最大的影响。汉代经学分为古文经学和今文经学，在太学的经学博士中，以今文经学占统治地位。太学博士选拔很严，强调“宜皆明于古今，温故知新，通达国体，故谓之博士。否则学者无述焉。”（《汉书·成帝纪》）即要求有很广博的学识。当然，在《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》五经中，每个博士只需专门研究、传授一经。汉代博士在传授经学时，有一个重要的特点，即注重师法与家法。这一特点，对汉代太学的智育、学风均产生很大影响。所谓师法，是指汉初立为博士的经师的经说，博士弟子必须恪守其说。以后，这些弟子们在传经时形成一家之言的经说并要求弟子恪守者，即称为家法。可见师法和家法是有联系的：师法是源，家法是流。汉代对师法、家法的要求非常严格，即所谓“师之所传，弟之所受，一字母敢出入；背师说即不用”^①。一些学者就因不循师法、家法而不能成为或被罢免太学博士。汉代博士对师法、家法的重视，其积极的方面是强调治经的专精和成一家之言，但其消极方面更为突出，那就是恪守师法、家法而自立门户、排斥他人。同时，这种重师法、家法的经学还产生了那种过分繁琐、支离破碎的专门研究，这一切，都使经学的研究与教学成了束缚士人头脑的章句之学。所以，汉

^① 皮锡瑞：《经学历史》，中华书局1963年版，第77页。

代的师法、家法竟产生了这样的后果：“学徒劳而少功，后生疑而莫正。”（《后汉书·郑玄传》）

汉代博士在研究、传授经学时，还有一个重要的特点，就是注重问难论辩。西汉时期，统治者们要“独尊儒术”，就面临如何解决统一儒学的问题，因孔子死后儒学内部早就分成不同派别，汉统治者希望通过问难论辩、求同存异的方法处理这一问题。西汉甘露三年（前51年）汉宣帝于石渠阁主持一次大型经学讨论会，各家各派均来讲论五经异同，并就五经中疑难问题展开讨论。东汉建初四年（79年），在汉章帝主持下召开了著名的白虎观会议，目的在于讨论《五经》异同，建立统一的儒学。会议讨论的成果被编撰成贯通《五经》大义的《白虎通》。这都是由帝王直接主持的经学学术讨论会，在会议中采取问难论辩，以求统一儒学。这种方式有益于学术研究、智育教学的发展，促进学者的思想活跃。汉代太学的师生们也采取这一问难论辩的方式，彼此之间经常展开辩论诘难。这一点，犹如汉代著名学者王充所说：“汉立博士之官，师弟子相诘难，欲极道之深，形是非之理也。”（《论衡·明雩》）他肯定汉代博士与弟子之间相互诘难，有益于学术研究的深入，另也能促使教学相长。一些经师还从坚守家法、师法的角度，提出问难论辩的重要，如鲁丕曾上疏说：“臣闻说经者，传先师之言，非从己出，不得相让；相让则道不明，若规矩权衡之不可枉也。难者必明其据，说者务立其义，浮华无用之言不陈于前。”（《后汉书·鲁丕传》）汉代太学这种注重问难论辩的教学方式，促进了汉代经学研究的深入，对经学教育的发展产生了积极的推动作用。

汉代的官学十分发达，而民间的私学同样繁荣。早在秦末之时，就存在一些隐匿的私学，其中主要为儒家学者，这些私学师生许多后来成为汉初官吏来源。汉初，私人教学较为发达，对文教事业的恢复起了很大作用。民间私学大量是儒家学者，也包括黄老之学、道家、刑

名之学等。汉武帝推行“独尊儒术”，发展教育的政策，统治者大力兴办官学，但是，私学并没有因此而停顿，反而有进一步繁荣，这和当时地方官学不发达有关。许多名儒在从政或任博士前从事私人讲学，也有许多学者一面做官一面从事私人讲学。如董仲舒除在太学中任博士讲学外，还“下帷讲诵，弟子传以久次相授业，或莫见其面”，“及去位归居，终不问家产业，以修学著书为事。”（《汉书·董仲舒传》）东汉的私学更为发展，《后汉书·儒林列传》载：“自光武中年以后，干戈稍戢，专事经学。自是其风世笃焉。其服儒衣，称先王，游庠序，聚横塾者，盖布之于邦域矣。若乃经生所处，不远万里之路，精庐暂建，赢粮动有千百。其著名高义开门受徒者，编牒不下万人。”由此可见东汉私学之盛。

汉代私学分为高等和初等，其高等的相当于太学，往往由经师大儒创立。到了东汉，这种高等的私学发展成为一种稳定的教学组织，被称之为“精舍”或“精庐”。而且，东汉许多经学大师都从事私人讲学，其学术研究、教学的成就往往高于官学。汉代私学的教学内容和学术风尚不同于太学。在私学讲经的，古文学派占多数。今文学派将经书看作是孔子“托古改制”而作，故重视阐发“六经”中的“微言大义”，以寻求治国安邦之道。故而，今文经学与现实政治联系更紧密，并将大量阴阳家言、谶纬迷信融入经学，以迎合统治者的政治需要。而古文学派则主张“六经皆史”，注重名物训诂和历史考证。他们倡导实学，反对那些谶纬迷信观念。所以，汉代私学在传授经学时，往往倡导一种严谨务实的治学方法，要求认真刻苦钻研经典，反复考证，旁征博引，潜心探索。这种严谨务实的学风，成为中国古代智育教学的优良传统之一。而且，从古文经学的传授研究中，发展出一套中国特色的文字学、考古学来，在智育史上占有一定地位。另外，汉代私学也有初等程度的类型，这就是书馆、乡塾等形式的教学。书馆是一种从事启蒙教育的学校，主要学习内容是识字、习字，所用教材为《仓颉》、

《凡将》、《急就》和《元尚》等。另外还兼习算术,教材为《九章算术》。乡塾程度稍高,是学童在学完字书后初习经书的阶段,学习内容主要是《孝经》、《论语》等。其教学的主要方式是“诵读”,让学生对经书“粗知文义”或“略通大义”。书馆、乡塾所以采用这一种教学内容、教学方法,是根据儿童的智力特点、知识程度来决定的。

魏晋南北朝时期,由于纷纭的割据战争和频繁的朝代更替,使得学校教育长期处于时废时兴的状态。这段时期的教育亦分为官学、私学两种。这里首先考察官学的智育。三国时期官学设置沿袭汉制,分中央官学和地方官学两级。虽处战乱,他们仍认识到创建学校的重要性,并设置“五经”博士、祭酒等教授学生。三国时期的官学仍以儒家经学为主要内容,只是占统治地位的不是今文经学而是古文经学。而且,由于玄学兴起,许多玄学家力图糅合儒道,用玄学观点注释儒家经典,如王弼注《易》,何晏注《论语》,这也成为官学的教学内容。可见,三国时期虽然仍以儒家经典为教学内容,但确是形成自己的学术研究、智育教学的特点。但总的而言,这段时期官学教学质量很低,其原因是因为大量博士滥竽充数,无真才实学,而学生又无求学之心。两晋和南北朝时期的官学也是如此,统治者虽然兴办了太学、国子学的中央官学和乡校的地方官学,但总是处于时废时兴状态,教学效果不佳。两晋官学的教学内容仍是儒家经学占主导地位,如西晋时期,仍以《书》、《诗》、《易》、三《礼》、《春秋左传》、《论语》等为国子学、太学的主要内容。但是,由于玄学、佛学非常流行,它已成为官学的一个重要教学内容。如王弼的《易经注》在当时很流行,又如梁皇侃所著的《论语义疏》,对“名物制度略而弗讲,多以老庄之旨,发为骈俪之文。”(皮锡瑞:《经学历史》)另外,佛学亦成为官学的传授内容。

魏晋南北朝的官学比较衰微,然而私学却十分发达,并成为推动学术繁荣、智育发展的一个重要条件。三国时期,许多著名的儒家学者在避乱之时,纷纷创立私学,招徒讲学,其传授内容主要是儒家经

学。两晋的官学时兴时废,而私学却绵延不绝。一大批名儒绝意仕途,却成为私学的主持人。如学者刘兆,“博学洽闻,温笃善诱,从受业者数千人。武帝时五辟公府,三征博士,皆不就。”(《晋书·刘兆传》)他们的私学所教授的内容仍主要是儒家经学。南北朝时期的私学又有进一步发展,除了大量名儒专门从事私学教育外,还有许多道家私学、佛家私学和兼讲儒、佛、道的私学。如道家张讥,“性恬静,不求荣利,常慕闲逸。所居宅营山池,植花果,讲《周易》、《老》、《庄》而教授焉。”(《南史·张讥传》)在南朝佛教盛行之时,还有许多学者专门创办私学宣讲佛学,或者是儒释道兼讲。如周续之者,“居学数年,通五经、五纬,号四十经。名冠同门,称为颜子。既而闲居读《老》、《易》,入庐山事沙门释慧远。……上为开馆东部外,招集生徒。”(《南史·周续之传》)南北朝的私学十分发达,并造就出大量人才。这与当时的大批名儒、学者热心私学教育事业、潜心学术研究分不开。而且,当时私学内容丰富多彩,既有儒家学者,又有佛、道、玄各家,或者是儒、佛、道、玄各家学术思想交流融合,兼容并包,这对学术思想繁荣、智育的发展丰富都起到积极推动作用。

到了隋唐,古代教育发展到鼎盛阶段。其突出表现,主要在于官学教育获得空前的发展。隋朝在中央设有国子学、太学、四门学,并设置了书学、算学和律学的专科学校,另外,在地方还设置州郡县学。唐代官学制度更加发展完善。唐代的中央官学有国子学、太学、四门学、弘文馆、崇文馆、崇玄馆、律学、书学、算学、医学、天文历学、畜牧兽医学。地方设有州学、县学、医学、玄学等。唐代官学仍以传授儒家经典为主要教学内容,中央的国子学、太学、四门学、弘文馆、崇文馆、广文馆及地方的郡县学,都属于经学校,主要是研习儒家经典。唐朝十分重视经学教育,为统一经学教材,曾命孔颖达、颜师古撰定《五经》义训,并于永徽四年(653年)将他们定稿的《五经正义》颁行天下定为官定经学教材。唐代经学教育有自己的特点,他们的注疏总是“因

时制宜,求其简易”,而不像汉儒那样支离繁琐;他们在讲经时敢于“多立新义”,而不像汉儒那样严格遵循“师法”、“家法”。另外,唐代还设有大量专科学校,既有如律学、书学这样属文科性质的专科学校,又有如医学、算学、天文学这样的属自然科学性质的专科学校,后者在中国教育史上尚属首创。唐朝还在一些专业性行政机关如司天台、太仆寺、太卜署、太乐署等设置博士,招收学生,进行职业方面的培训教育。综上所述,可以看出唐代官学中的智育教学内容十分丰富,其智育方法也有自己的特色。

唐代的官学教育体系已经非常完备,其智育活动及所达到的水平,均达到当时世界上的最高程度。这一点,尤反映在唐代的科技教育方面。中国古代的科技水平长期居于世界领先地位,但由于儒家经学占据了中国古代主体教育的位置,独立的科技教育一直未能取得很高的地位。但是,在肯定儒家经学教育重要性的前提下,中国古代也发展出自己的科技教育。这一点,在隋唐是十分突出的。隋唐以前,朝廷极少有科技专科学校,至南朝宋代元嘉二十年(443年)建医学校,为我国古代科技专科学校之始。到了唐代,才出现了大量科技专科学校,其中包括医学、算学、天文历法等方面,另还包括一些专业性行政机关招收的科技专科学学生。唐代不仅有较大规模的科技专科学校,而且整个教育体制十分正规完备。如唐代医学校也分中央、地方两级,中央医学校设于太医署,它分为四科,即医、针、按摩和咒禁。每一科均有不同的学习内容,如医科要学习五门功课,包括体疗(内科)、疮肿(外科)、少小(小儿科)、耳目口齿(五官科)、角法(拔火罐等治疗方法),教材即采用《本草》、《脉经》等。医学校还制订了修业、考核等方面的管理制度。医学入仕也仿效科举进行考试,医学生员要各试医经、方术,包括策十道:《本草》二道,《脉经》二道,《素问》二道,张仲景《伤寒论》二道,诸杂经方义二道,通七道以上者方能留下。科技教育是智育教学的重要内容。唐代科技专科学校的建立,促进了中国

古代智育内容的多样化发展,提高了中国古代智育的水平,并对朝鲜、日本等国的智育发展产生影响。

三、汉唐的学术风尚与智育思想

智育思想既是历史上智育实践的反映和总结,也是一个时代的学术风尚、社会思潮的展示和体现,并能对这一时代的学术风尚、社会思潮产生积极的影响。可以将汉唐的学术风尚划分为两汉、魏晋南北朝、隋唐三个不同的阶段,每一阶段的学术风尚均有不同特色,故而提出了不同的智育思想。现分阶段介绍。

(一) 两汉经学与智育思想

自汉武帝采取“罢黜百家,独尊儒术”的政策之后,儒家经学便在两汉的学术思想界占据了统治地位,两汉亦因此成为经学的昌盛时期。所谓“经学”,即是指训解和阐发儒家经书之学。能称“经”的,最初仅限于孔子删定的“六经”,它们是《诗经》、《书经》、《易经》、《礼经》、《乐经》和《春秋经》。到汉武帝时,《乐经》已佚,故仅立五经博士。此后,儒家经学在政治、思想、文化、教育等领域占据统治地位,并衍成了一股经学思潮和学术风尚。但是经学家在治经的过程中,由于他们依据的典籍版本的文字不同(古文经或今文经)、对“六经”的态度不同(政治哲学或历史资料)、治经的方法和学风不同(阐发“微言大义”或注重名物训诂),故而形成了今文经学和古文经学两大派。两汉经学的学术风尚,亦反映在他们的智育思想方面。

1. 董仲舒(约前 179—前 104 年)

董仲舒,广川(今河北省景县)人。汉代最有影响的思想家、教育家。中年时曾应汉武帝“贤良文学诏”而撰写了三篇政论,史称《贤良对策》或《天人三策》,故受武帝重用,其建议大部分被采纳,此诚如班固所评价:“及仲舒对策,推明孔氏,抑黜百家。立学校之官,州郡举茂

材孝廉，皆自仲舒发之。”（《汉书·董仲舒传》）董仲舒在文化教育方面的建议就是罢黜百家、独尊儒术、发展教育。董仲舒所以重视教育，一方面希望为朝廷培养治理国家的人才，他说：“臣愿陛下兴太学，置明师，以养天下之士，数考问以尽其材，则英俊宜可得矣。”（《汉书·董仲舒传》）另一方面则希望教化人民，倡导“教化立而奸邪皆止”（《汉书·董仲舒传》）。董仲舒所言兴学重教，除指儒家的德教，也包括智育在内。

作为一个今文经学的儒家学者，董仲舒主张以儒家的“六经”作为教学内容。他知道“六经”的内容不同，故而所具有的功效不同，有的属德育，有的属智育，有的属文化修养，有的属治国技能，他说：“《诗》、《书》序其志，《礼》、《乐》纯其养，《易》、《春秋》明其知（智）。六学皆大，而各有所长：《诗》道志，故长于质；《礼》节制，故长于文；《乐》咏德，故长于风；《书》著功，故长于事；《易》本天地，故长于数；《春秋》正是非，故长于治人。”（《春秋繁露·玉杯》）董仲舒在此肯定了儒家经学是智育教学的内容。他本人重视《春秋》之学，因为他认识到从这些历史知识中可以获得政治智慧、治国技能，《春秋》之学能够“达变故之应”（《春秋繁露·玉杯》），而“不学《春秋》则无以见前后旁侧之危，则不知国之大柄，君之重任也。”（《春秋繁露·俞序》）通过总结历史经验，使学者增长社会知识、政治智慧及治国技能。

董仲舒在总结自己治学经验的基础上，提出了许多富有特色的智育方法，其中尤论述了“博”与“约”的方法。首先，他强调治学要能“博”，即要有广博的知识和开阔的视野，他说：“是故为《春秋》者，得一端而多连之，见一空（孔）而博贯之，则天下尽矣。”（《春秋繁露·精华》）他要求学者在学习、思考《春秋》经时，要能做到“多连”、“博贯”，即具有开阔的思维视野，能够和已有的知识加以贯通，这样才能深刻理解《春秋》大义。另一方面，董仲舒强调学者要能够做到由博返约，最后归之于“一”，他说：“《春秋》之道博而要，详而反，一也。”（《春秋

繁露·玉英》)“故贯比而论,是非,虽难悉得,其义一也。”(《春秋繁露·玉杯》)他认为学者要能从广博的知识和开放的视野中把握“一”——即《春秋》大义。所以,他是主张“博”与“约”的统一,否则,“太节则知(智)闇,太博则业厌。”(《春秋繁露·玉杯》)董仲舒属今文经学,其智育方法体现了他们这一派的治学特色,即通过“多连”、“博贯”的思考或想象,以阐发儒经中的“微言大义”。

2. 王充(27—约97年)

王充字仲任,会稽上虞人(今浙江上虞)。东汉杰出的思想家、教育家。出身贫寒,仅做过郡县的小官,晚年从事著述和授徒讲学。其著名代表作为《论衡》。

王充的智育思想中一个突出特色,就是力图批判和纠正汉代经学研究、教育中的一种不良风习。当时的经学有两大弊端,一则是以儒家经典附会讖纬迷信,使儒学神秘化;一则是注经多流于章句注疏,不务实学。王充撰写《论衡》一书,就是要力求批判那种讖纬化了的儒学,认为“故虚妄之语不黜,则华文不见息;华文放流,则实事不见用。故《论衡》者,所以铨轻重之言,立真伪之平”(《论衡·作对》)。他还对当时学生被束缚于《五经》章句,缺乏有用的知识、技能不满,提出:“儒生之业,从《五经》也,南面为师,旦夕讲授章句,滑习义理,……徒能说经,不晓上古,然则儒生,所谓盲瞽者也。”(《论衡·谢短》)针对两汉学术界、教育界的弊端,王充在智育的内容方面,倡导传授各种有用的知识,不能局限于经学一事。他认为,学生应该学习“圣人之言,贤者之语,上自黄帝,下至秦汉,治国肥家之术,刺世讥俗之言”(《论衡·别通》)。这就大大突破了那种皓首穷一经的经学教育。

其次,王充在智育方面强调知识就是力量。王充说:“儒生力多者,博达疏通。故博达疏通,儒生之力也。”他由此结论:“儒生以学问为力。”(《论衡·效力》)他充分肯定了知识、学问的重要性。王充意识

到知识的重要性,而他又反对生而知之,他说:“天地之间,含血之类,无性(生)知者。”(《论衡·实知》)他坚持一切知识须来源于学,说:“人才有高下,知物由学。学之乃知,不问不识。”(《论衡·实知》)这正是王充重视智育教育的根本原因,他认识到人类的文明和进步,在于“通仁义之文,知古今之学也。”(《论衡·别通》)王充从肯定“儒生以学问为力”,强调知识的重要性,进而肯定一切知识来源于智育、学习,从而充分肯定了智育的重要性。

其三,在如何获得真知的智育方法方面,王充也提出了一些独特的看法。譬如,他主张在学习前人的学说时,要能够敢于问难,他说:“圣人之言,不能尽解;说道陈义,不能辄形。不能辄形,宜问以发之;不能尽解,宜难以极之”(《论衡·问孔篇》)。而且,他反对那种“信师是古”、“好高古而下今”的治学态度,并肯定知识的正确性在于“效证”,他说:“事莫明于有效,论莫定于有证。”(《论衡·薄葬篇》)可见,王充强调的是智育中的独立思考、求证存真的原则。

在汉代经学占统治地位,以及章句之学、谶纬迷信盛行之时,王充所提出的理性精神、智育思想具有非常积极的意义,能够推进整个学术思潮、智育思想健康而深入地发展。

(二) 魏晋的学术风尚与智育思想

就思想文化而言,魏晋南北朝是一个急剧变化、丰富发展的时期。一方面,虽然儒家经学在思想文化界尚有一定地位,但其独尊的局面被打破;另一方面,玄学、佛教、道教兴起并广泛流行,其中玄学思想获充分的发展,开创出一种新的学术风尚,对智育思想的发展产生极大的影响。所以,这里从魏晋学术风尚的几个方面,论述与之有关的智育思想,佛、道思想盛行于魏晋隋唐,在此一并论述。

1. 玄学的智育思想

玄学是盛行于魏晋南北朝的一种新的学术思潮,它以老庄思想为骨架,融合佛道学说,以理性清谈和反传统为其学说的基本特征。

玄学重视的经典为《老子》、《庄子》和《周易》，合称“三玄”。魏正始年间，何晏、王弼等首创玄学，主张以自然为本，名教为末。但在对自然与名教的态度上，他们也有一些矛盾的看法，一方面，他们主张抛弃名教，“崇本息末”，另一方面，他们又认为“名教本于自然”，主张“崇本举末”。至魏嘉平至景元年间，有阮籍、嵇康等“竹林七贤”发展了玄学思想，他们中有的发展了何王思想中“崇本息末”的观点，主张彻底抛弃名教；另一部分人则发展了何王“崇本举末”观，主张名教本身即是自然。

在智育教学目标上，玄学思潮的一个鲜明主张是崇尚自然，反对或贬抑名教。玄学家们从自然人性论出发，要求一切教育活动均应遵循自然的法则，发展受教者的自然本性，如阮籍主张“循自然，性天地”（《阮籍集·达庄论》），“法自然而为化”（《阮籍集·通老论》）；郭象提出：“我自然生耳，而四肢、百体、五脏、精神已不为而自成矣。又何有意乎生成之后哉？”（《庄子注·秋水注》）所以，他们激烈批判了儒家经学教育，一方面，经学中的纲常名教压抑了人的自然本性，即“《六经》以抑引为主，抑引则违其愿”（《嵇康集·难自然好学论》）；另一方面，经学教育重对儒经的考据训诂，其学繁琐迂阔，也限制了人的自然天性。这样，玄学家们根据“道法自然”的原则，倡导一种无为教育，要求教育应以人的自然本性为依据，施教者无心而顺乎自然，受教者率性而动、任其自为。王弼说：“我之教人，非强使人从之也，而用乎自然。”（《老子注·四十二章注》）他认为只有这样，才能发展人的自然本性，即“与造物同体，与道俱成”（《阮籍集·达庄论》）。

在智育教学的方法上，玄学家们崇尚理性。他们执著地探讨宇宙、人生的本质与意义，热衷于清谈辩论、谈玄析理，引导学生以理性的态度思考和学习这些精深问题。如嵇康说：“夫至理诚微，善溺于世，然或可求诸身而后悟，格外物以求之。”（《嵇康集·答难养生论》）“夫推类辨物，当先求自然之理。理已定，然后借古义以明之耳。”（《嵇

康集·声无哀乐论》)为了把握、认识“理”,玄学家的智育教学方法偏重于思维品质和思辨能力的发展,“寻言观意、寄言广意、寄言出意、得意忘言、存意忘言”成为玄学家们治学和教学的基本原则和方法。如王弼说:“故言者所以明象,得象而忘言;象者所以存意,得意而忘象。”(《周易略例·明象》)他是将“得意”,即寻求宇宙人生的本质、发展自我的智慧作为教学的基本要求。“得象忘言”、“得意忘象”即是一种使学者的智慧、能力得以充分发展的重要方法,它还可以避免汉儒沉溺文字训诂而忽视义理的教学。

2. 佛教的智育思想

佛教传入中国始于西汉之际,但到了魏晋南北朝,才得到广泛的传播,至唐朝佛教思想走向成熟和鼎盛,并逐步完成了中国化。佛教在其传播和中国化的过程中,亦形成了自有的智育思想。

佛教认为人生本质上是“苦”的,人生是各种苦的集合体,因而,佛教试图探讨一切痛苦产生的原因及解除痛苦的途径。他们认为,“佛”是能够解除人生的痛苦,进入到绝对安宁的人,因为“佛”是对人生、宇宙具有了真正觉悟的“觉者”。所以,佛教教育的根本目的,就是教育人们如何“成佛”。这时,人们首先面临的一个问题,就是人究竟能不能成佛?由于成佛者只是对人生、宇宙的觉悟者,那么,具有那种洞察人生、理解佛教教义的“智慧”,是他能否真正成佛的关键。东晋以后兴起的“佛性”的讨论,实质上是在探讨是否一切人均有这种“觉者”的智慧。一派佛学学者认为并非人人有佛性,也就是说,并非一切人都具有“成佛”的最高智慧;另一派佛学学者则认为人人均有佛性,“一切众生,皆有佛性”(《出三藏记集》卷五),肯定人人均有觉悟的智慧。至唐朝佛教教派均宗大乘佛教,故而统一到“人人能成佛”的教义上来。唐代慧能所创禅宗甚至强调“心即真如”,“即心是佛”,肯定佛性即是人的本性,佛性就存在于人的本心之中,因此,那种般若智慧,同样是这种佛性的显示。所谓“佛是自性作,莫向身外求”(《坛经校

释》卷三五)、“一切般若智,皆从自性而生,不从外入”(《景德传灯录》卷二八)均是对佛性及般若智慧的解答。

在智育的方法、途径方面,佛教主张“悟”,即觉悟理解的意思。佛性、智慧只是强调佛教教育的可能性及范围的问题,而“悟”则是关于佛教教育的方法问题。在当时对“悟”有顿悟、渐悟两派不同观点。顿悟主张瞬间觉悟即可成佛。支谶、支谦一派主大乘般若说,主张直悟实相本体,被看作顿悟一派。东晋道生正式创顿悟之说,认为见性即可成佛。隋唐时禅宗即主“顿悟”说,主张“一闻言下便悟,顿见真如本性”(《坛经校释》卷三一)“渐悟”则要求按次第修习,安世高一派小乘禅学,侧重数息行观的精神修炼,要累世修行、积累功德,属渐修一派。隋唐佛学兴盛之时,除禅宗外,其它宗派均属渐修派。另禅宗内部神秀一派亦主渐修。

还值得一提的是禅宗所创造的一些独特的智育方法。禅宗是佛教中国化的产物,六祖慧能真正创立了这种中国化的禅宗。“机锋”是禅宗一种重要的教学方法。它的特点是反对用语言、知识的方法传授佛理,认为这些概念、语言、知识均会阻碍人们发现佛教的真理。禅宗授法往往是在那些答非所问及拳打脚踢的怪异回答中,启迪人的智慧与直觉,让学佛者能够自我反省、猛然省悟。禅宗的“四宾主”即师生(宾主)间的问答法,要求回答问题时应含蓄、简明、寓意深刻,给问者以思考的余地。“四照用”则是针对参学者的情况而采用的四种教学方法,即先照后用、先用后照、照用不同时、照用同时,以破除学者的“我执”和“法执”。另外,禅宗在启发人们觉悟的教学中,常常借助于擎拳、竖指、扬眉、瞬目、棒喝等独特方式,给学生以某种暗示和启示,这对学生发展自己的哲学智慧、直觉思维,是有积极作用的。

总之,佛教的智育思想,构成了中国古代智育思想的重要组成部分。

3. 道教的智育思想

道教是中国土生土长的宗教。道教以长生不老、得道成仙为教义,在理论上附会、神化道家的《老子》、《庄子》,在实践上则继承发扬了古代的民间巫术和神仙方术。早期道教活动于民间,常与统治者有冲突。汉顺帝时张陵于四川创五斗米道,东汉末年张角于北方创太平道。魏晋以后,道教向上层发展,但有关神仙养生的道教理论、方术均更加发展完善。

道教的教育宗旨是学道和传道,使受教者能够延年益寿、得道成仙。道教将“道”看作宇宙、社会、人生的根本法则,那么,学道、传道的教育宗旨,则包含着智育教学的要求在内。他们认为:“道者,涵乾括坤,其本无名。”(葛洪《抱朴子·内篇·道意》)“道者混然,是生元气。元气成,然后有太极。太极则天地之父母,道之奥也。”(陶弘景:《真诰·甄命授》)“道”的这些特征,决定了学道者要有“存一”、“守一”的智慧,同时还要掌握丰富的知识和方术。对于学道者而言,“道”具有双重性:一方面,“道”是“一”,它是宇宙、人生的根本法则,学道者应该能够把握、执守这个“道”,做到“存一守真”,所谓“道起于一,其贵无偶”(《抱朴子·内篇·地真》),使自己和弘大的“道”能融为一体。另一方面,“道”又是“多”,各种知识、方术均是“道”的体现。学道者必须学习有关天文、地文、人文、神文等各种知识。《太平经》说:“其为道乃拘校天地开辟以来天文、地文、人文、神文,皆撰简得其善者,以为洞极之经,帝王案用之,使众贤共乃力行之,四海四境内,灾害都扫地除去。”(王明编:《太平经合校》87页,中华书局1960年版)学道者还须学习各种神仙方术,葛洪说:“凡养生者,欲令多闻而体要,博见而善择,偏修一事,不足必赖也。”(《抱朴子·内篇·微旨》)

与此相关,在智育方法上,道教也提出了一些有意义的思想。其一,关于知识的“博”与“精”,主张博精结合。一方面要求“博”,“书卷上下众多,各有事,宜详读之,更以相足,都得其意,已毕备。”(《太平经合校》184页)另一方面则要求“精”,“不善思其至意,不精读之,虽

得吾书,亦无益也。”(《太平经合校》208页)其二,循序渐进。道士寇谦之在传道教学时,要求采用先易后难、循序渐进的方法。他将传授分为颂、初章、次章、后章等四个步骤,逐步深化传道,直至第四个步骤,即“后章,明自渐之深,理穷于经,经理既穷,乃至成真。”(《太上老君戒经》)道教提出的这些智育方法,同样是丰富了中国古代智育思想的宝库。

(三) 隋唐时期的智育思想

隋唐时期,儒、释、道并盛,但儒学则恢复了它在文化思想界的统治地位。唐经学家孔颖达奉诏撰述的《五经正义》,成为钦定的统一教材,更是确立了儒学的地位。限于篇幅,这里主要介绍儒家学者韩愈的智育思想。

韩愈(769—824年),字退之,邓州(今河南邓县)人。曾任国子博士、国子祭酒等教育方面的官职。在学术思想方面,反对佛老之学,力图恢复儒家道统的独尊地位,并首创儒家道统说。在教育思想上,他提出要恢复“先王之教”：“夫所谓先王之教者,何也?博爱之谓仁,行而宜之之谓义,由是而之焉之谓道,足乎己无待于外之谓德。其文《诗》、《书》、《易》、《春秋》。……”(《韩昌黎全集·原道》,下引此书,只注篇名)他所谓的“先王之教”,即主要是儒家思想、儒家经典及其相关的政治制度和社会生活。

韩愈将智育教学的目标规定为培育英才。他说：“孟子曰：君子有三乐，天下不与存焉。其一曰乐得天下英才而教育之。此皆圣人贤士之所极言至论，古今之所宜法者也。”(《上宰相书》)这种“英才”并非科举考试所选拔出来的那种章句之士，他批评当时选士是“试之以绣绘雕琢之文，考之以声势之逆顺，章句之短长。中其程式者，然后得从下士之列。”(同上)这种取士制度不利于人材的选拔，亦不利于人材的培养和教育。而韩愈所设想的英才，应该是按儒家“先王之教”培养出来的人：既有儒家的仁义道德观念，又有经邦治世的知识和才能。

韩愈的《师说》专门论述了师道问题,指明了教师在智育教学过程中的职责和任务。他说:“师者,所以传道、授业、解惑也。”(《师说》)“传道”应属德育任务,即传授儒家仁义礼智的伦理道德观念;而“授业”、“解惑”则属智育任务,具体而言,“授业”即是向学生传授文化知识,主要是《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》等历史文献、文化典籍方面的知识;“解惑”则是通过解答学生的疑难而启迪学生的智慧。韩愈在论述师生关系时尤有特色,他说:“孔子曰:‘三人行,必有我师。’是故弟子不必不如师,师不必贤于弟子,闻道有先后,术业有专攻,如是而已。”(《师说》)他鼓励学生超过老师,要求师生之间相互学习,这是对师道尊严的突破。

韩愈在智育教学的态度、方法方面,亦提出了一些主张。如他要求学生勤奋,他在《进学解》中的名言是“业精于勤,荒于嬉;行成于思,毁于随。”他认为学生的学业要能精益求精,必须要勤奋学习。他还说:“读书勤乃有,不勤腹空虚。”(《符读书城南》)亦要求刻苦读书学习,才有收获。他还总结了一些有价值的读书方法,他对学生说:“子诵其文,则思其义。”(《送陈密序》)即要求将学、思结合起来。他又提出:“记事者必提其要,纂言者必钩其玄”,即对不同特点的书采取不同的方法,或掌握其要点,或精思其精神。他还要求学生能够博览群书,说:“仆少好学问,自五经之外,百氏之书,未有闻而不求,得而不观者。”(《答侯维书》)这都是很有价值的智育思想。

第四节 宋元明清时期的智育

宋元明清属中国封建社会的后期。在这段时期内,中国古代的智育又有新的发展与演进,并且表现出这样的双重特征:一方面,中国古代的智育思想、智育实践又有许多重大发展,智育思想更加精深,

智育实践又更为丰富；另一方面，中国古代的智育也日益显示出许多严重的弱点和弊端，需要作深入的变革。

这里，仍从文教政策、教育制度和学术风尚等几个方面，论述宋元明清时期的智育思想与实践。

一、宋元明清的文教政策与智育

两宋是中国古代社会发展的重要阶段。在政治上，宋代恢复了中国的统一，并建立起一个高度集中的中央集权制；在经济上，农民对地主的依附关系相对减弱，这一切，均影响着文化教育的演变和发展。

两宋的文化教育有许多重大变化。首先，宋代的儒家理论形态发生了一个重要变化，就是理学思潮的兴起。唐宋之际，即有一些学者兴起了一股复兴儒学、变革经学的运动，他们的注经由汉唐偏重名物训诂发展为注重性命义理，并且在重振儒家伦理的前提下，注意吸收佛、道的哲学理论和修养方法，创立了一种哲学化、义理化的儒学——理学，并且形成了一股强大的学术思潮。其次，就是儒学的社会化功能的加强。宋朝统治者推崇尊孔崇儒的文教政策，规定选拔人才“须通经义，遵周礼之礼。”（《续资治通鉴》卷一一）并正式确定儒家十三经为法定教材，加之宋代“重文”的政策和风习十分突出，朝廷大量任用文官，科举取士规模扩大，这都促进了学校教育的发展。所以，宋代的学校，无论官学还是私学，在组织制度和建设规模方面，均获得了充分的发展。

宋代思想文化领域的这些重要变化，势必影响到这段时期的智育。虽然宋代仍然将经学传授作为智育的主要内容，但宋代经学教育的重点不在考据训诂，而在于心性义理。质而言之，智育的任务不完全是传授历史知识、训诂技能，而在于启发学生的心性智慧、哲理知

识。这一点,诚如理学家朱熹所说:“秦汉以来,圣学不传,儒者唯知章句训诂之为事,而不知复求圣人之意,以明夫性命道德之归。”(《朱文公文集·中庸集解序》)要能“明夫性命道德之归”,从智育的角度来看,就是要能启发、传授一种心性智慧和哲理知识。而且,宋代的智育实践更加丰富多彩。由于宋代重文的倾斜政策,使得兴学的气氛很浓,无论是官学或是私学,均有明显的发展。如北宋就有范仲淹、王安石、蔡京发起的三次兴学运动,他们对官学体系、教材、考试等方面都作出了重要的改革,对学校智育产生了很大影响。官学是这样,民间的私学更是如此。宋代许多知名学者皆创办了一种制度化的高级私学——书院,师生们在其中探索知识、质疑问难,形成了浓厚的学术空气和丰富多彩的智育教学形式。宋代的智育内容得到扩展,尤其是科技教育的内容更广泛地扩展到教学实践中去。

元代是我国北方少数民族——蒙古族人建立的政权。元朝统治者认识到,作为文化落后的少数民族要能统治文化先进的汉人,必须加快推行“汉化”的文教政策,而“尊孔崇儒”则是这一文教政策的思想核心。元世祖忽必烈大修孔庙、加封孔子、诏令地方长官加强儒学的教化,他本人也率先钻研儒家经典。与此同时,元统治者大力发展学校教育,恢复了前朝的各级各类学校,同时也竭力扶植、改造书院,使之成为元代重要的教育机构。这一切,正如史籍所载:“按《元世祖纪》,大司农司所上诸路学校之数,至元二十三年,二万一千六十六所;二十五年,二万四千四百余所;二十八年,二万一千三百余所;可谓盛矣。”(《续文献通考》卷五〇《学校考》)由于上述“崇儒重教”的文教政策,元代的智育有了一定的发展。元朝还创办了独具特色的社学,其目的在于加强对农民的教化及传授农桑耕作的知识技能。村社本为乡村组织,元统治者下令:“诸县所属村庄,五十家为一社,择高年晓农事者立为社长。……社长专以教劝农桑为务。”这是关于“教劝农桑”方面的教育,另外还有文化知识的教育:“每社立学校一,择通

晓经书者为学师，农隙使子弟入学。如学问有成者，中复官司照检。”（《新元史·食货志》）

1368年（洪武元年），朱元璋推翻了元朝的统治，成立了明王朝，并建立了中央集权的专制制度。在经济方面，明代社会经济恢复发展很快，尤其是商品经济发展很快。在文化教育方面，明朝的文教政策突出表现出下列两点：第一，尊经崇儒，尤其是推崇程朱理学。明统治者认为，元朝在法令上儒、佛、道并称，故而出现许多弊端，所以明朝竭力确立程朱理学作为正统思想。朱元璋诏示全国：“一宗朱子之学，令学者非《五经》、孔孟之书不读，非濂、洛、关、闽之学不讲。”（陈鼎：《东林列传》卷二）朱棣敕胡广等纂修《四书大全》、《性理大全》、《五经大全》，颁行天下。朱棣在《大全》卷首中要求将其“行之于家，用之于国”。这三部《大全》的编辑和发行，进一步确立了程朱理学作为国家意识形态的地位。唐钦定的《五经正义》被废弃，代之而起的是程朱理学的三部《大全》，当时几乎达到“非朱子之传义非敢道也”（朱彝尊：《道传录序》）的地步。第二，明统治者确立了“世乱则用武，世治宜用文”（黄溥：《闲中古今录摘抄》）的基本国策，尤其重视对人才的培养和选拔。明统治者强调“学校以教育之，科目以登进之，荐举以旁招之，铨选以布列之。”（《明史》卷六九，《选举志一》）所以，明代的教育事业很发达，史称：“盖无地而不设之学，无人而不纳之教，庠声序音，重规叠矩，无间于下邑荒徼，山陬海涯。此明代学校之盛，唐、宋以来所不及也。”（《明史》卷六九《选举志一》）其三，与明统治者崇文兴学形成鲜明对照的另一面就是，他们对知识分子、官吏实行文化专制、大兴文字狱。明统治者发布法令说：“率土之滨，莫非王臣，寰中士大夫不为君用，是自外其者，诛其身而没其家，不为之过。”（《大诰三编》）许多士大夫就是惨死于文字狱之祸。为了防范知识分子，明初统治者禁止创办私学，使宋元兴盛一时的书院沉寂了百年之久，在书院逐步恢复后，又遭到三次由统治者下达的禁毁书院令。所以，明代是

书院制度形成后受到打击最多的朝代。另外,明统治者为加强思想控制,强调科举考试应以程朱理学所注“四书”、“五经”为依据,以“八股”作为必须遵循的作文格式。在上述文化背景下,明代官方更加强调“以德为本”的教育原则,朱元璋谕中书省时说:“有司察举贤才,必以德为本,文艺次之。”(《明史纪事本末》卷一四)当然,尽管智育内容的“文艺”被置之于次要的地位,但由于学校教育的发达,智育教学仍能呈现出繁盛的局面。无论是中央官学和地方官学,都有相当大的教学规模。

明代的文化教育还有两件事值得一叙。第一就是明中叶之后心学思潮的兴起和私人讲学的发达。明中叶以来,程朱理学作为官方意识形态而日益僵化,这时,以湛若水、王阳明为代表的心学思潮兴起,湛、王及其门徒到处创立书院、讲会,在学术思想、文化教育界产生极大影响。《明史·儒林传》载:“明初诸儒,皆朱子门人之支流余裔。……学术之分,则自陈献章、王守仁始。宗献章者,曰江门之学,孤行独诣,其传不远。宗守仁者,曰姚江之学,别立宗旨,显与朱子背驰。门徒遍天下,流传逾百年,其教大行,其弊滋甚。”他们的私人讲学活动,在当时形成了一股新的学术风尚。其次,明嘉靖年以后,欧洲的耶稣会派遣许多传教士来华传教。他们在传播天主教的同时,也传播了西方的哲学、逻辑学、自然科学。所以,耶稣会传教士不仅为明代中国带来了异质的西方宗教文化,还带来了西方的科技文化,其中包括天文历法、数学、地理学、物理学、机械工程学及火炮制造术等。不少士大夫接受了这一套全新的知识,徐光启、李之藻等人在接受了西学之后,开始翻译、介绍这些宗教知识、科技知识。这一切,均对中国古代智育教学的发展有一定积极推动作用,扩展了智育教学的内容。

清代统治者的文教政策大抵上沿袭了明代。他们也大力推崇程朱理学,使其成为官方意识形态。清康熙帝命理学大臣熊赐履、李光地辑《朱子全书》,并亲自作序曰:“至于朱夫子集大成,而绪千百年绝

传之学，开愚蒙而立亿万世一定之规，穷理以致其知，反躬以践其实，释《大学》则有次第，由致知而开天下，自明德而止于至善，无不开发后人，而教来者也。”清廷在官学体制、科举制度方面也遵循明朝，采取大力发展和扶持的政策。同时对书院则采取不同于明统治者的态度，也是竭力扶植并加以改造，所以清代书院有了更大发展，但又更多地受到清廷的控制。和明代相似，清朝实行文化专制，文字狱也很严厉，清初几个皇帝如顺治、康熙、雍正、乾隆等都大兴文字狱，大批知识分子以莫须有的罪名惨遭杀戮。他们还禁止思想言论、出版和结社的自由，顺治时颁行的《卧碑文》，就是要求“军民一切利病，不许生员上书陈言”、“生言不许纠党多人，主盟结社，把持官府，武断乡曲。所作文字，不许妄行刊刻，违者听提调官治罪。”（《大清会典·学校典》）

在这些文化教育的政策下，清代的智育教学及学风均形成了一些特点，这里作一些简述。首先，清初一些著名学者把明王朝的灭亡归因于宋明理学的空疏无用，故而倡导一种经世致用的学风。他们认为研治儒家经典不是为了空言心性义理，他们反对“袭语录之糟粕，不以六经为根柢，束书而从事于游谈。”（《清史稿·儒林传一》）既然要经世致用，就应研究那些利国利民的有用实学，他们中不少人就以儒家经典中关于封建、井田、学校、选士、宗法等制度为起点，作为解决社会问题的改革方案。清初学者顾炎武提倡以经学代替理学，“凡国家典制，郡邑掌故，天文仪象、河漕兵农之属，莫不穷究原委，考正得失。”（《清史稿·儒林传二》）这些学者还创办私学传授这些实学内容，这成为清代智育一大特点。第二，由于清王朝的文化专制政策，加之士大夫对理学的空疏的反感，许多学者开始沉湎于对儒经的考据训诂，故到了乾隆、嘉庆年间，形成了一股以考据训诂为方法、以“汉学”为旗帜的新的学术思潮，学术史上称其为“乾嘉学派”或“乾嘉学风”。这一学风迅速影响到各种类型的学校，并对智育教学产生了极

大影响,各级各类学校也开始大量传授与汉学有关的史学、文字学、文物学、历算学、音律学、地理学、校勘学、目录学等。第三,清代的科技教学内容也有进一步发展。清初时除恢复、发展了官学中的数学、天文、历法、医学等专科学校外,由于清代强调“实学”,从清初的经世致用思潮,到乾嘉的“朴学”,都充分肯定科技知识的实用价值。他们认为经学的研究、教学都必须具备渊博的知识,要能上知天文,下知地理,精通数学、声律,旁及虫鱼鸟兽及机械、建筑等。阮元创办诂经精舍,聘名师主讲,总是“以经史疑义课士,旁及小学、天部、地理、算法、词章。”(《畴人传四编》第90页,商务印书馆1955年版)

二、宋元明清的教育体制与智育

宋元明清的教育体制分成官学和书院两大部分,它们在承担学术研究、智育教学的任务方面表现出不同的地位和特点,这里分而述之。

宋元明清的官学体制大体相沿,主要是分为中央官学和地方官学。宋代的中央官学和唐朝十分接近,但增设了武学、画学两门专科学校。武学是教授武艺、兵法的专门学校,画学则属美术的专科学校。而地方官学则有府学、州学、军学、监学和县学。元代在地方官学方面有新的建树:即诸路阴阳学、社学。诸路阴阳学由司天监掌管,分设天文、历算、三式、测验、漏刻、阴阳、司辰等科目,它基本上属于与社会生产相关的科技教育。社学则兼有教劝农桑、文化普及和道德教化等任务。元代在中央还设有蒙古国子学和回回国子学。明朝继承元制,也立社学,但突出了教化功能,也兼有小学性质,故教学内容还包括《百家姓》、《千字文》以及经史历算之类。清代则设有觉罗学、旗学、土苗学等,另还设有俄罗斯学馆,教授俄国留学生。

宋元明清官学中的智育教学内容却有变化,历代都有增删。虽然

儒经一直是官学的教学内容,但仍有许多变化。北宋熙宁、元丰间王安石变法,规定以《三经新义》为法定教材。南宋理宗以后,理学逐渐取得统治地位,朱熹所注的《四书》取得“经”的地位,成为官学的基本教材,理学家们所注的《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》也成为官学的主要教材。除经学外,史学、文学亦是十分重要的教学内容。在宋代,读史要求看《通鉴》、《史记》、《汉书》,并参考《纲目》、《唐鉴》等书,文学则规定读韩文、楚辞。明代官学除传授经史外,还得学子书、习字,又由于明代创立了八股文,故而八股时文成为各级官学的主要教学内容之一。由于八股文和科举制度联系起来,明清官学中的八股文教学显得日益突出。明地方官学除专治一经外,还实行礼、乐、射、御、数分科教学。清代官学的教学内容,大体上是“四书”、“五经”、《性理》以及习字等科。在“实学”的学风影响下,清乾隆曾下诏设治事斋,要求学生学习典礼、赋役、律令、边防、水利、天官、河渠、算法等知识。从总体上看,宋元明清的智育教学规模大,制度完善,教学内容相对丰富,比起前代来说有发展的一面。但由于宋元明清的官学直接受制于朝廷,故不能和社会上新的学术思潮紧密结合,官学在更新、发展新的智育教学内容,采用、创造新的智育教学方法方面,远不及作为高级私学形态的书院。

书院起源于唐代,但真正成为—种普遍的、有影响力的私学教育组织,则是在北宋。北宋初年,出现了诸如岳麓、白鹿洞、睢阳、嵩阳、石鼓、茅山等著名书院。此后,书院一直作为—种重要的教育机构,在宋元明清各代为儒家士大夫们所采纳。据《文献通考·学校考》载:“盖州县之学,有司奉诏旨所建也,故或作或否,不免具文。乡党之学,贤士大夫留意斯文所建也,故前规后随,皆务兴起,后来所至,书院尤多。”由于书院是历代“贤士大夫留意斯文”所建,而不同于那些奉旨而建的各级官学,它们能够和社会上新兴的学术思潮结合起来,能够不断地改革、更新智育教学的内容、形式和方法,故而对宋元明清的

文化教育、学术思想、科学技术的兴盛和发展起到积极的推动作用。

下面分别介绍各朝书院及相关的学术思潮、智育教学。

书院的兴起和鼎盛是在宋代,而且,书院能够成为一种有特色、有影响力的私学教育组织,和宋代兴起的理学思潮是分不开的。理学家们标榜要重振儒家纲常伦理,注重探讨身心性命的哲学理论,反对使学校教育成为科举的附庸,故而他们在官学体制之外,别创书院讲学,这一点,在南宋表现得尤为明显。理学家张栻主持岳麓书院讲学,声称自己创书院讲学的目的,“岂将使子群居佚谈,但为决科利禄计乎?抑岂使子习为言语文辞之工而已乎?盖欲成就人材,以传斯道而济斯民也。”(《南轩文集·潭州重修岳麓书院记》)书院教学因此能和官学教学区别开来,并在一定程度上摆脱科举的束缚,相对独立地追求学术探索和知识教学。各家学者均在自己主持的书院传授自己对经学的研究及其它重要的文史知识和各类知识。朱熹恢复白鹿洞书院,就以《中庸首章》、《大学或问》、《论孟精义》为教材,他也注重要求学生阅读各类经史子集书籍。他在书院教学中所使用的方法也是他在《白鹿洞书院揭示》所规定的:博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之。张栻主讲岳麓书院,除了注重“公私义利之辨”的德育外,还注重“经济之学”的智育,《宋元学案·岳麓诸儒学案》有“南轩弟子多留心经济之学”的记载,张栻也倡导学生学习各种有利经世济民的知识学问,指出:“盖君子于天下之事,无所不当究,况于兵者,世之兴废,生民之大本存焉,其可忽而不讲哉!”(《南轩文集·跋孙子》)吕祖谦创办丽泽书院讲学,他除了重视儒家经典的研究、教学外,尤重视对历史文献的研究、教学。他指导学生说:“观史自《书》始,然后次及《左氏》、《通鑑》,欲其体统源流相接。”(《遗集》卷二〇《杂说》)“学者观史各有详略,如《左传》、《史记》、《前汉》三者,皆当精熟细看,反复考究,真不可一字草草。”(《左氏传读说纲领》)所以,丽泽书院以中原文献之学的教学研究为其特色。由上可见,宋代书院的智育教学不同于注

重辞章之学、科举之学的官学，书院在培养学生、发展学术等方面形成了自己的特色。

明代书院也是在官学腐败、王湛心学兴起时开始繁荣发达起来的。《万历野获篇·畿辅》载：“自武宗朝王新建(守仁)以良知之学行江浙两广间，而罗念庵(洪先)、唐荆川(顺之)诸公继之，于是东南景附，书院顿盛。”王守仁在治学、教学方面不同于程朱理学的“格物致知”，而主张“君子之学，以求得之于其心。”(《王文成公全书·答罗整庵少宰书》)所以，王守仁及其弟子在创办书院讲学过程中，虽然也要求研习儒家经典，但他反对“记诵之广”、“知识之多”、“闻见之博”的教学，而强调学者要“自得于心”、“知行合一”。王守仁在教学方面提倡自得、敢于怀疑，鼓励学生的独立创造精神，使得书院教学能够呈现出活泼的学术空气和独立的求知精神。如王守仁弟子王艮“讲学经书，多发明自得，不泥传注。或执传注辨难者，即为解说。”(《王心斋全集》卷五)但是，王守仁一派过度强调求知于“吾心”，又出现空谈心性、不务实学的空疏学风。所以，到了明末清初，一批学者为拯救心学的弊端，而倡导“实学”。这批以“实学”为旗帜的思想家也通过创办书院研讨学术，并培养实学实用人材，其著名者有高攀龙、顾宪成创办、讲学的东林书院。高攀龙说：“文成(王守仁)病虚，……虚病难补。今日虚病见矣，吾辈当稽弊而之于实。”(《高子遗书·高先生行状》)东林书院的智育教学也呈现出务实的特征，一方面，他们强调学习儒家经典、程朱理学的重要性，“令学者非“五经”、“四书”不读，非濂洛关闽之学不讲。”(《高子遗书·崇正学辟异端疏》)由此以纠正阳明心学对儒家经典的主观态度和任意曲解。另一方面，他们主张学生应该学习各种实理、实事、实学，高攀龙说：“性者何也？天之道也，知道则刑名钱谷皆实事也，不知道则礼乐刑政皆虚文也。”(《东林书院志》卷一七《论学揭》)所以，东林书院的智育教学内容也包括许多实用的文化知识、科技知识，《东林会约·增九益》中规定：“或参身心密切，或叩

诗书要义,或参古今人物,或商经济实事,或究乡井利害。”

清代书院有两类情况,一类书院由于受到官府控制和受到官学影响,故而其教学内容和地方官学几无区别,甚至完全以科举考试的时文为教学内容,诚如冯桂芬所批评:“今天下惟书院稍稍有教育人才之意,……独惜其所习不过举业,不及经史;所治不过文艺,不及道德。”(《经世文续编》卷五三《重儒官议》)另一类书院则保持私学的自由讲学传统,故而在学术研究、智育教学方面保存了自己的特色,这一点,主要表现在清初实学思潮和清乾隆、嘉庆年间的汉学思潮影响下的书院教育。前者主要表现为清康熙年间由颜元主持的漳南书院。颜元在受聘主持漳南书院后,便决心改革其教学内容。他在自己制订的“教条”中规定了书院的教学内容:

昔周公、孔子,专以艺学教人。近士子惟业八股,殊失学教本旨。凡为吾徒者,当立志学礼、乐、射、御、书、数,及兵、农、钱、谷、水、火、工、虞。予虽未能,愿共学焉。一、六日课数,三、八日习礼,四、九日歌诗习乐,五、十日习射。(《颜习斋先生年谱》卷上,《颜习斋教条》)

颜元将书院分为六斋:有“文事斋”,教授礼、乐、书、数、天文、地理等科;“武备斋”,习兵法及攻守营阵陆水诸战法,射御技术等科;“经史斋”,学“十三经”、历代史、诰制章奏等科;“艺能斋”,授水学、火学、工学、象数等科;“理学斋”,则学程、朱、陆、王之学;“帖括斋”,则课八股举业。这里不仅有着官学所不可能有的丰富教学内容,还包含着近代教育的文科、理科、工科、军事等分科教学。由于洪水泛滥,漳南书院仅存数月,但从这个课程设置中已能发现清代一些书院的智育特色。在乾嘉汉学思潮的影响下,一些书院也有教学内容的创新,其中以阮元创办的诂经精舍、学海堂为代表。阮元也以“专勉实学”为教育宗旨,而他所言的“实学”,则主要是注重考据训诂的经史之学,也包括一些天文、地理、算法等实用知识。诂经精舍、学海堂的创办,推动了

乾嘉汉学的学术研究和智育教学,对清代研经治史的实学学风的形成起到了很大的历史作用。

三、宋元明清的学术思潮与智育思想

宋元明清的学术思想发展大体上经历了这样几个阶段:两宋的理学思潮、明代的心学思潮、明清之际的实学思潮,在每一个思潮出现后,总有一个与之相关的智育思想。这里,拟简要论述上述几个思潮及相关的代表人物的智育思想。

(一) 宋代理学思潮及朱熹的智育思想

理学是儒学复兴运动的产物,也是儒、释、道三家交融贯通的结果。理学的先驱是唐代倡导复兴儒学的韩愈,理学的开山是宋代的周敦颐,理学的奠基人是程颢、程颐兄弟,而理学的集大成者则是南宋的朱熹。从学术发展史角度来看,理学的一个重要特征,就是以身心性命的哲学化儒学代替考据训诂的传注式儒学,故而,理学家们能够建立起一个包括天理论、人性论、道德论、教育论在内的庞大而精致的哲学思想体系。理学思潮兴起后不久,就受到统治者重视,逐步演化为一种官方的意识形态,支配中国思想文化达数百年之久。

理学思潮的一个核心任务,就是要重振儒家的纲常伦理,故需要将儒家倡导的纲常伦理上升到天理的高度。为了指导人们认识并自觉履行儒家伦理,理学家们系统地提出了一整套有关道德教育、道德修养的德育论。在理学思想体系中,德育论占有很重要的地位。但是,由于理学家是以一种哲学化的理论体系来论证儒家伦理的,而且,他们主张人们必须通过“格物致知”、研治儒家经典等各种知识论途径才能达到教育的目的,理性主义成为理学的理论形态和实践形式的重要特征。所以,理学家们亦很重视智育论,提出了许多有价值的智育思想。他们把智育的任务规定为“穷理”、“致知”,而这个“理”则是

包括天地自然、人伦社会的各种规范法则,二程认为:“凡眼前无非是物,物物皆有理。如火之所以热,水之所以寒,至于君臣父子间皆是理。”(《二程集·遗书·杨尊道录》)所以,“穷理”、“致知”就包含着对“物物皆有理”的探索和传授,这显然是将智育的任务包括在内。理学家们认为智育教学是实现“穷理”的根本途径,张载认为:“穷理即是学也,所观所求皆学也。”(《张子语录上》)“学不能推究事理,只是心粗。”(《经学理窟·义理》)程颐也将智育教学与“穷理”统一起来:“凡一物上有一理,须是穷致其理。穷其理亦多端,或读书讲明义理;或论古今人物,别其是非;或应接事物,而处其当。皆穷理也。”(《近思录》)为了完成智育教学或“穷理”的任务,理学家们还提出了诸如循序渐进、博约相须、存疑问难等一系列智育原则和智育方法,对中国古代智育思想发展作出了重大贡献。这里,简要论述理学集大成者朱熹的智育思想。

朱熹(1130—1200年),字元晦,一字仲晦,号晦庵。祖籍婺源(今属江西婺源县),出生于福建南剑。南宋时期著名的理学家、教育家,宋代理学思想的集大成者。一生除短期任职做官外,其大部分精力和时间均是从事学术研究和讲学授徒。其主持或讲学的书院有白鹿洞书院、岳麓书院、竹林精舍、武夷精舍、寒泉精舍等,弟子门人达数百人。朱熹也留下了大量著作,尤其是他所著《四书集注》,后来成为各级学校的必读教材和科举考试的标准答案,对后世的文化教育产生深远历史影响。

朱熹是以天理论来建构他的哲学体系的,他认为:“天地之间,有理有气。理也者,形而上之道也,生物之本也。气也者,形而下之器也,生物之具也。”(《朱文公文集》卷五八)“理”既是“形而上之道”,在“生物”之后,又普遍存在于事事物物之中。所以,朱熹所言的“理”就包括各种事物的规律、准则,有社会生活的伦理准则,也有天地万物的自然规律。朱熹说:“世间之物无不有理,皆须格过。古人自幼便识其具。

且如事君事亲之理，钟鼓铿锵之节，进退揖逊之仪，皆目熟其事，躬亲其礼。及其长也，不过只是穷此理，因而渐及于天地、鬼神、日月、阴阳、草木、鸟兽之理，所以其用功也易。”（《朱子全书》卷七）

理是普遍存在于万物之中的，智育教学的任务，无非是引导学生去认识、领会这个“理”，即去格物穷理。朱熹说：“格物穷理，有一物，便有一理；穷得到后，遇事触物皆撞着这道理。”（《朱子全书》卷七）由于“理”本身具有普遍性，所以朱熹所论的智育范围十分广泛，他说：“上而无极太极，下而至于—草、—木、—昆虫之微，亦各有理。—书不读则阙了—书道理；—事不穷，则阙了—事道理；—物不格，则阙了—物道理。须著逐—件与他理会。”（《朱子语类》卷—五）朱熹本人是个“百科全书”式的学者，他所言智育范围包括哲学、历史、政治、经济、法律、文艺以及天文、历法、地理、生物等各类学科的知识技能在内。但是，他强调认识“仁义礼智”的伦理规范，是“穷理”中最根本的内容：“穷理，如性中有仁义礼智，其发则恻隐、羞恶、辞逊、是非。只是此四者。任是世界万事万物，皆不出此四者之内。”（《朱子语类》卷九）

朱熹也论述了大量的智育方法。“穷理”的途径有许多种，但对于教授学生来说，读书仍是一种最重要的途径。所以，朱熹在总结自己读书经验的基础上，系统地提出了一套读书法，作为指导学生的智育方法。宋学者张洪、齐熙摘录朱熹论读书法编成《朱子读书法》，元学者程端礼也有内容大同小异的《朱子读书法》，这些方法是：循序渐进、熟读精思、虚心涵泳、切己体察、着紧用力、居敬持志。这是一个具有内在联系而又各有具体要求的读书法系统，它总结了千百年来教育家、学者的读书经验，体现着智育教学的规律和原则。如“循序渐进”包含着“量力性”原则，“熟读精思”包含着“巩固性”原则，“虚心涵泳”包含着“客观性”原则，“切己体察”包含着“结合实际”原则，“居敬持志”包含着“目的性”原则。这些“读书法”在当时及后世都对学生们

起到了很重要的指导作用。

除了读书法之外,朱熹还提出了其它许多智育方法,如他主张“温故知新”,说:“须是温故方能知新,若不温故便要求知新,则新不可得而知,亦不可得而求矣。”(《朱子语类》卷一)他还倡导学生应积极主动求学,说:“读书是自家读书,为学是自家为学。”(《朱子语类》卷一一九),而教师在智育教学中只是个“引路人”,他对学生说:“书用你自去读,道理用你自去究索。某只是做得个引路底人,做得个证明底人。”(《朱子语类》卷一三)这样,就大大调动了学生在智育活动中的积极性、主动性。此外,朱熹还提出了致知力行的智育方法,即要以“知”指导“行”,而又以“行”促进“知”,他说:“致知力行,用功不可偏废,偏过一边,则一边受病。”(《朱子语类》卷九)“方其知之,而行未及之,则知尚浅;既亲历其域,则知益明,非前日之意味。”(《朱子语类》卷九)

朱熹不仅是宋代理学的总结者,也是中国宋代以前的智育论的总结者,他和他的智育思想在中国教育史上居有重要地位。

(二) 明代心学思潮和王阳明的智育思想

明代中叶开始,在思想文化界形成一股新的学术思潮——心学思潮,尽管程朱理学仍是官方哲学,但活跃于学术界、教育界的则是心学思潮。明代心学主要有两大派。一派代表人物是王守仁,他继承南宋心学派陆九渊的学术思想,集心学一派之大成,建立了最完整的心学思想体系。王守仁长期讲学,培养了众多弟子,在明代思想界非常活跃,较著名的有浙中王门王畿、钱德洪,江右王门邹守益、聂豹、罗洪先,另有泰州学派王艮亦出于王学。明代另一派的代表人物是陈献章、湛若水,陈提倡“静中养出端倪”,湛若水继承其师陈献章的学说,他“足迹所至,必建书院以祀白沙”(《明儒学案》卷三七《甘泉学案》)。明代心学思潮的发展,诚如《明史·儒林传》所述:“原夫明初诸儒,皆朱子门人之支流余裔,师承有自,矩矱秩然……学术之分,则自

陈献章、王守仁始，……嘉、隆而后，笃信程、朱，不迂异说者，无复几人矣。”由此可看出心学思潮在明代的影响。

心学思潮的崛起，改变了程朱理学一家统治教育界的局面，给教育界带来了新的生机。程朱理学以“理”为宇宙本体，强调了“理”的外在性，故而规定了智育的任务是通过“格物致知”以实现“穷理”；但是王守仁、湛若水则是以“心”为宇宙本体，强调“理”是内在于“心”的，故而智育的任务是“随处体认天理”、“致良知”。所以，心学一派对于“格物致知”、对于儒家经典学习以及各类知识传授都提出了不同于程朱理学的一些新观点。他们认为学者们要认识的“理”就存在于自己的“心”中，湛若水说：“虚灵方直而不偏，心之本体，所谓天理。是心也，人人之所固有。”（《圣学格物通》卷一八《正心》）这样，人们获得知识的途径和方法是向内而不是向外，需要学者对“本心”的自我体认，即使是阅读儒家经典，也只是为了体证“吾心”本有的“天理”。关于心学一派的智育思想，在王守仁的思想中体现得较充分，这里简要论述王守仁的智育思想。

王守仁（1472—1528年），字伯安，号阳明，浙江余姚人。明代重要的思想家、教育家。他早年也信奉程朱理学，后有格格不入的感觉，遂开始提出自己的学术思想，在继承南宋陆象山心学的基础上，系统地提出了自己的心学思想体系。

王守仁也同意智育的任务在“穷理”，但他认为此“理”本来就存在于“吾心”之中，他说：“万事万物之理，不外于吾心。”（《王文成公全书》卷二《答顾东桥书》）因而，“格物致知”不是通过对事物的探索以获得各事物之理，而是如他所云：“若鄙人所谓致知格物者，致吾心之良知于事事物物也。吾心之良知即所谓天理也，致吾心良知之天理于事事物物，则事事物物皆得其理矣。致吾心之良知者，致知也；事事物物皆得其理者，格物也，是合心与理而为一者也。”（《传习录》中）王守仁将求之于外的“格物致知”改变为求之于内的“致吾心之良知”，并

不是要反对学习儒家经典和各种知识,而是针对当时学术界教育界盛行的那些无用的科举之学和琐碎的传注之学,他说:“圣人之学,心学也。……圣人既没,心学晦而人伪行,功利、训诂、记诵、辞章之徒,纷沓而起,支离决裂,岁盛月新,相沿相袭,各是其非,人心日炽,而不复知有道心之微。”(《王文成公全书》卷七《重修山阴县儒学记》)所以,王守仁并不反对读书,只是认为在读书穷理时不应流于单纯的记诵考索,而是要坚持“自得”、“自知”的心学立场。

由于王守仁强调“心即理”、“致良知”的心学立场,故而在智育观上,提出了许多有意义的观点。第一,提倡独立思考,反对盲从。他认为,学术、教育不是任何人能垄断的,他否定一切学界的权威,说:“夫道,天下之公道也;学,天下之公学也。非朱子可得而私也,非孔子可得而私也。天下之公也,公言之而已矣。”(《传习录》中)他突出了学者在学习中的主体地位,认为“六经者,吾心之记籍也”(《王文成公全书》卷七《稽山书院尊经阁记》),因此,“吾心”、“良知”成为知识是否正确的标准,而孔子、儒家经典反而得依靠“吾心”来证实,正如他所说:“夫学贵得之于心,求之于心非也,虽其言之出于孔子,不敢以为是也。”(《传习录》中)第二,主张启发式教育。王守仁认为学习主要是靠学者能“自得于心”,而教师的任务则是要善于启发学生。启发式有两种方法:一是“点化”,指教师通过指点使学生开化;一是“解化”,指让学生自我省悟而实现开化。王守仁更重视“解化”,他说:“学问也要点化,但不如自家解化者,自一了百当。不然,亦点化许多不得。”(《传习录》下)第三,因材施教。王守仁认为,由于人的资质、才力不同,故而智力教育的内容、方法亦不同。他说:“人的资质不同,施教不可躐等。”(《传习录》上)“学校之中,惟以成德为事,而才能之异,或有长于礼乐,长于政教,长于水土播植者,则就其成德,而因使益精其能于学校之中。”(《传习录》中)因材施教则能在学校中充分发挥各人不同的才能和特长。第四,王守仁还对儿童的智育发表了很有见解的意见。

他批评那种“日惟督以句读课仿，责其检束”的抑制学童天性的教法，他主张根据学童的心理特点选择教育方法，提出“其栽培涵养之方，则宜诱之歌诗，以发其志意，导之习礼，以肃其威仪；讽之读书，以开其知觉。”（《王文成公全书》卷二《语录二》）这些不同的方法旨在促进学童的德育、智育和美育的全面发展。王守仁坚持对学童采用以“讽”为特点的智育方法，是要能使他们“讽诵之际，务令专心一志，口诵心惟，字字句句，细绎反复，抑扬其音节，宽虚其心意，久则义礼浹洽，聪明日开矣。”（《王文成公全书》卷二《教约》）他注意到兴趣、爱好等心理因素在智育教学中的积极作用。

（三）明清实学思潮及其智育思想

明清之际，一批有卓识的学者、教育家感到文化教育界存在着一个严重问题：理学教育或是流于繁琐空疏的义理辞章，或是流于虚无泛滥的心性空谈，其原因就在于他们存在一个共同的问题，即违背了儒家“务实”的精神传统。于是，他们在反省宋明理学的同时，积极倡导一种“实学”。“实学”是一个涵盖面很广的范畴，它或指“实体之学”，这是从哲学、伦理学角度而言，即要求将“天理”置于“实体”的气之上，将“性体”奠定在人的感性存在的基础上；它或是指“实用之学”，就是要恢复儒家讲求经世致用的“实用”传统；它或是指“实证之学”，即在注经时反对任意增删、曲解经义，强调实事求是考据训诂。在明清出现的“实学”思潮中，涌现出许许多多著名的学术派别、学术大师，其中有倡导经世致用的东林党人高攀龙、顾宪成；有学习、介绍西方实证科学的徐光启；有倡导“实体”、“实用”之学的清初三大儒王夫之、黄宗羲、顾炎武；有注重习行实践的颜李学派；有讲求实事求是治经的乾嘉学派……

实学思潮的出现对明清智育思想产生了深刻的影响。倡导实学的思想家、教育家批判了明代出现的那种务虚不务实的不良倾向，反对“袭语录之糟粕，不以‘六经’为根柢，束书而从事于游谈。”（《清史

稿·儒林传一》)他们主张以“实学”精神指导智育教学,在智育目标上,要能培养出“明体达用”的经世致用人才。高攀龙主持东林讲学,就是要培养“真才实学之士”,他看到了当时的弊端在“庠序无真才实学之士,朝廷鲜实心任事之臣。”(《高子遗书》卷七《崇正学辟异说疏》)颜元也主张使“天下之学校皆实才实德之士,则他日列之朝廷,皆经济臣。”(颜元:《习斋记余》卷一)在智育内容上,他们倡导改革那些虚浮不实、毫无用处的章句之学、心性之学,而是以“务实”、“有用”为标准安排智育教学的内容,他们主张学校应该传授那些有关国计民生的实学内容,包括政治、刑法、军事、水利、天文、地理、数学等各种知识在内。黄宗羲在设计学校的教学内容时,主张开设经史、兵法、医学、射术以及测望、火器、水利等各类课程。颜元也主张以“实文、实行、实体、实用”的智育教学内容,提出:“凡为吾徒者,当立志学礼、乐、射、御、书、数及兵、农、钱、谷、水、火、工、虞。”(《颜习斋先生年谱》卷上)另外,在智育方法上,倡导“实学”的学者们也提出了许多新的思想主张。他们主张“学用一致”,黄宗羲就曾提出:“道无定体,学遗适用。奈何今之人执一以为道,使学道与事功判为两途。”(《南雷文案五集》卷三《姜定庵小传》)他们倡导“习行”,认为只有能付诸“习行”的学问才是真实、实用的学问,颜元说:“人之为学,心中思想,口中谈论,尽有千百义理,不如身行一理之实也。”(《颜习斋先生语录》卷下)

这里,只能从明清实学思潮中众多的思想家、教育家中,选出王夫之、戴震的智育思想作一简述。

1. 王夫之的智育思想

王夫之(1619—1692年),字而农,号薑斋,湖南衡阳人。因晚年隐居湘西石船山,被称为船山先生。明清之际著名的思想家和教育家。他在哲学、历史、政治、经济、文艺及教育等各个领域,均提出了许多卓越的思想,并体现出“实学”思潮的时代特征。

王夫之在总结前人思想的基础上,系统地论述了智育理论方面

许多重要的问题,表达了他对这些问题的卓识。

在“知”与“行”的关系问题上,王夫之主张“知行并进”的智育过程论。他认为,宋明以来学术界、教育界所以会出现繁琐、空疏及脱离实际的学风,是由于没有解决“知”和“行”的关系问题。譬如朱熹主张“知先行后”,以致出现“汲汲于先知以废行”的结果;又如王守仁倡导“知行合一”,结果是知行混淆,“销行以归知”。所以,王夫之强调,人的认识过程是一个行先知后、知行并进的过程,因而在教学过程中,要坚持这一“知行并进”的原则,他说:“君子之学,力行而已。”(《四书训义》卷二四)“由知,而知所行;由行,而行则知之,亦可云并进而有功。”(《读四书大全说》卷四)他又进一步从“教”与“学”两个方面,论述到“行”的重要性。关于“教”的方面,他说:“行不足以尽教之理,而教必著于行。”(《礼记章句》卷二四)关于“学”的方面,他也认为:“学以求知之,求知之者,因将以力行之也。”(《四书训义》卷五)他的知行观,深刻地揭示了智育教学过程“知”和“行”的相互关系问题。

在“学”与“思”的关系问题上,王夫之主张“学思相资”。关于“学”与“思”的关系,主要涉及到智育中的学习和思考的关系,同时也涉及到与此相关的知识与智力的关系。王夫之对这一传统的智育理论,作出了深入而系统的解答。他说:“致知之途有二,曰学、曰思。……学非有碍于思,而学愈博则思愈远;思正有功于学,而思之困则学必勤。”(《四书训义》卷六)他认为在智育教学中,学习和思考是不可缺少而又能相互促进的两个环节,广博的学识有益于思考的深入,深入的思考又有益于学识的广博。王夫之有时又用儒家传统的“格物”、“致知”以说明“学”与“思”的关系,他说:“大抵格物之功,心官与耳目均用,学问为主,而思辨辅之。所思所辨者,皆其所学问之事。致知之功,则唯在心官,思辨为主,而学问辅之,所学问者,乃以决其思辨之疑。”(《读四书大全说》卷一)“学”与“思”的关系,实际上涉及到学习与思考、知识与智力的双重关系,王夫之认为它们均是“相辅”和

“相资”的两个方面,二者能够共同促进。

王夫之的智育思想还涉及其它许多智育理论问题,诸如“自勉”与“自得”、“有序”与“不息”以及“因材施教”、“因机设教”等等,并都作出了出色的回答。如他提出的“因机设教”,即要求教师掌握“教之时”,也就是传授的时机;“教之序”,也就是教学内容、教学组织的循序渐进,他对这些重要的智育方法问题,都作了精彩的论述。王夫之在智育理论方面的成就与贡献,与他精深的理论水平和丰富的教育实践分不开,也与他坚持“实学”的学术道路、教育方针分不开。他主张“尽废古今虚妙之说,而反之实。”(王敬:《薑斋公行述》)而他提出的智育理论,正是这一主张的体现。

2. 戴震的智育思想

戴震(1723—1777年),字东原,安徽休宁人。清代著名学者,乾嘉学派的大师之一,著述甚丰。他是一个乾嘉学派大师,但又主张将考据训诂和义理之学结合起来,他自称“有志闻道,谓非求之六经、孔孟不得,非从事于字义、制度、名物无由以通其语言。”(段玉裁:《戴先生年谱》)他在智育理论方面,也提出不少有价值的观点。

戴震对宋明理学持否定态度,并从哲学、伦理学等方面批判了宋明理学的人性论、理欲论,指责理学思想导致“以理杀人”的严峻现实及其后果。与此同时,在智育教学方面,戴震也提出了自己的主张,即要求“回到经文”,以经学教育代替理学教育的思想。他认为“通经”是学校培养人才的根本,但是他说的“通经”不是汉唐学者的重故训、重注疏,更不是宋明理学注经时的“空凭胸臆”,而是要“回到经文”。所以他倡导经学教育,说:“夫士不通经,则材不纯,识不粹,不足以适于化理。故用经义选士者,欲其通经,通经欲纯粹其材识,然后可俾之化理斯民,克敬其事,供其职。”(《戴东原集》卷一一《凤仪书院碑》)他希望以这种新的经学教育去取代理学教育。

戴震的经学教育,具有鲜明的“实学”特点。这里所言“实学”,有

两个方面的意义,首先它是指一种实在或实证的学问,而不是那种“空凭胸臆”的经学。他说:“经之至者,道也;所以明道者,其词也;所以成词者,未有能外小学文字者也。由文字以通乎语言,由语言以通乎古圣贤之心志。”(《戴东原集》卷一〇《古经解钩沈序》)戴震是一个重视考据训诂的经学家,他的经学教育即是这种讲求实事求是的严谨治学方式的教育,所以,这种经学教育包括了音韵、文字、名物、制度等学科内容。其次,他的“实学”是一种能经世致用的实用学问,为了研经,他主张学习天文、算学、水利、工程、地理等各种科技知识,认为具有广博的社会历史、自然科技的知识才能精审识断经典中的内容。戴震本人在这些学科的研究方面就很有成就。

在智育方法方面,戴震也提出了许多有价值的思想。首先,他主张“学贵其化”,也就是说,人在学习外界的知识时,必须要经过自己的消化,使其成为“自得之学”,否则是一种无用的“记问之学”。他说:“苟知问学犹饮食,则贵其化,不贵其不化。记问之学,入而不化者也;自得之,则居之安,资之深,取之左右逢其源,我之心知,极而至乎圣人之神明矣。”(《孟子字义疏证》卷上)其次,重视基础性的训诂之作。戴震也很重视对儒家义理的研究,但是作为一个乾嘉学派的学者,他反对宋儒那种轻视语言文字的训诂之学,他主张作扎实的基础性研究,通过训诂、典章、制度来探讨儒家义理,他说:“惟空凭胸臆之卒无当于贤人圣人之理义,然后求之古经。求之古经而遗文垂绝,今古悬隔也,然后求之故训。故训明则古经明,古经明则贤人圣人之理义明。而我心之所同然者乃因之而明。贤人圣人之理义非他,存乎典章制度者是也。”(《戴东原集》卷九《题惠定宇先生授经图》)第三,学以解蔽。他认为“私”与“蔽”是为学的大病,只有坚持学习,才能“去私解蔽”。他说:“去私莫如强恕,解蔽莫如学。”(《戴东原集》卷八《原善》下)所谓“解蔽”,就是要坚持学习的客观性原则,因为“事物之理,必就事物剖析至微,而后理得。”(《孟子字义疏证》卷下)要能做到求学的客观

性,他认为:“其得于学:不以人蔽己,不以己自蔽。”(《戴东原集》卷九,《答郑文用牧书》)即不要“蔽己”和“自蔽”,才能认识客观事物的条理,最终获得“智”,他说:“条理得于心,其心渊然而条理,是为智。”(《原善》卷上)

戴震的智育思想,反映出明清实学思潮的特点,预示着中国古代智育思想向近代化方向的演变发展的趋势。

第二章 中国古代的智育思想

智育思想是对智育这一社会现象的理性思考、理论概括的结晶。中国古代的教育家们在智育教学实践中,积累了丰富的经验,他们对这些经验进一步作出理论的总结,故形成了自成系统的智育思想,这些思想能够对智育实践给以理论上的指导。

智育思想与中国传统思想文化是一个有机整体。它作为中国传统思想文化的一个组成部分,又受到整个传统思想文化体系的制约和影响。中国古代智育思想的理论系统、主要命题和范畴,均是中国传统思想文化的有机部分。特别是在没有现代学科分类的情况下,这些有关智育的思想、命题、范畴无不包含着更为深远广阔的意义,如“道”不仅是一个重要的智育思想的范畴,更是一个包含着哲学、伦理、政治、科技等各种学科知识的重要范畴。这就使得中国古代的智育思想能够鲜明地体现出中国思想文化的特色。

这一章专门论述中国古代的智育思想,并按照智育任务论、智育过程论、智育原则论、智育方法论等智育理论问题分别论述,以呈现古代思想家、教育家对智育理论问题的思考。由于儒家教育思想在中国古代历史上占主体地位,以及儒家教育思想的理论成就和贡献,故而本章所论的智育思想大部分是儒家的。但是,儒学本身也是在不断发展、演变的,后来的儒学均吸收、融合了前代或同代的其它思想。另

外,本章也要论述一些其他教育流派的思想。

第一节 智育任务论

智育的基本任务就是启迪智慧、传授知识和训练技能,以培养出社会所需要的各类人才。如何才能完成智育的基本任务?中国古代提出了关于智育任务的重要的思想。如果用中国古代的思想范畴来表述,那就是传道(启迪智慧)、授学(传授知识)、习术(训练技能)。

关于“道”、“学”、“术”的作用与特点,尤其是三者之间的关系,是中国智育思想中独具特色的部分。一般来说,每一门学科都需要传授本学科的知识,培训相关的技能,启迪其智慧。所以,智育的任务总是要通过不同科目的智育内容得以实现。

这里,简要论述古代思想家对授学、习术、传道及相互关系的思想主张,以阐述他们关于智育任务论的思想。

一、授 学

在中国古代,“学”总是和传授、接受知识联系在一起的。孔子自谓:“我非生而知之者,好古敏以求之者也。”(《论语·述而》)他否定自己是“生而知之”,而强调学而知之,即通过学习而获得知识。他还说:“好仁不好学,其蔽也愚;好知不好学,其蔽也荡;好信不好学,其蔽也贼;好直不好学,其蔽也绞。好勇不好学,其蔽也乱;好刚不好学,其蔽也狂。”(《论语·阳货》)这就是说,如果不学习,不能获得相关的知识,就会流于“蔽”。总之,“学”是人们获得知识的根本途径,获得知识是为“学”的根本任务,诚如汉代学者王充所说:“不学自知,不问自晓,古今行事,未之有也。知物由学,学之乃知,不问不晓。”(《论衡》卷

二六《实知篇》

从知识的途径来说，“学”有两种，一种是通过阅读书籍或听人讲学而获得间接的经验和知识，一种是通过社会生活实践而获得直接的经验和知识。古代思想家、教育家对这两种为学的途径和方式均作了充分的论述。

首先看第一种求知的途径。古代思想家总是将读书看作是获得知识的重要方式，朱熹说：“学固不在乎读书，然不读书则义理无由明。要之无事不要理会，无书不要读。若不读这一件书，便缺了这一件道理；不理这一事，便缺这一事道理。”（《朱子语类大全》卷一二〇）又说：“为学之道，莫先于穷理；穷理之要，必在于读书。”（程端礼：《程氏家塾读书分年日程》卷三《朱子读书法》）求学者必须读书，因为书本能够提供给我们许许多多的知识和道理。尤其是那些被称之为“经”的典籍，更是学者们要毕生阅读学习的，因为这些经典包括天文地理、治国安邦、穷理知命等各个方面的知识内容，诚如王通《文中子》所载：“尝闻诸夫子矣，《春秋》断物志定而后及也，《乐》以和德全而后及也；《书》以制法从事而后及也；《易》以穷理知命而后及也。故不学《春秋》无以主断，不学《乐》无以知和，不学《书》无以议制，不学《易》无以通理。”（卷九）除了儒家经典的学习外，另有大量的典籍需要阅读，以学习古今的各种知识，不少思想家均十分强调这一点。如东汉的王充批评一些儒生仅仅学习儒经的局限，他说：“夫儒生之业五经也，南面为师，旦夕讲授章句，滑习义理。究备于五经，可也。五经之后，秦汉之事，无不能知者，短也。夫知古不知今，谓之陆沉，然则儒生所谓陆沉者也。”（《论衡》卷一二《谢短篇》）他主张博读各种典籍，以获取各类知识。颜之推说：“夫学者贵能博闻也。郡国山川，官位氏族，衣服饮食，器皿制度，皆欲根寻，得其原本；至于文字，忽不经怀。”（《颜氏家训》卷三《勉学》）

其次，古代思想家亦十分重视另一种求学致知的途径，即在生活

实践中获得直接的经验和知识。人们不仅是通过书本、讲学而获得间接的知识,尤通过自己的感觉经验而获得直接的知识。如墨家将知识分为闻知、说知、亲知三种类型,而亲知即属于通过直接经验而获得的知识。荀子还从人的五官说明知识的来源,他说:“心有征知,征知则缘耳而知声可也,缘目而知形可也;然而征知必将待天官之当簿其类然后可也。五官簿之而不知,心征之而无说,则人莫不然谓之不知。”(《荀子·正名》)这种由感官而获得的经验知识,总是由学者在实践中获得,按古代思想家的话来说,即是“行则知之”。所以,他们总是要强调“行”在学习过程中的重要作用。《礼记·中庸》将智育教学过程规定为博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之五个步骤,“笃行”不仅在教学过程中不可没有,而且比起其他步骤来更为重要。后来的许多思想家进一步强调实践、直接经验在人类求学求知过程中的重要地位。如南宋学者张栻说:“近岁以来,学者失其旨,汲汲求所谓知,而与躬行则忽焉,本之不立,故其所知特出于臆度之见,而无以有诸躬识者。”(《南轩文集·论语解序》)他认为离开躬行,其知就不是真知,而只是一种“臆度之见”。王夫之也提出:“由知,而知所行;由行,而行则知之,亦可云并进而有功。”(《读四书大全说》卷四)就是说,一切知识都是为了指导实践的,而实践则是一切知识的来源。这样,就将求学与躬行统一起来了,正如颜元所说:“人之为学,心中思想,口中谈论,尽有千百义理,不如身行一理之实也。”(《颜习斋先生言行录》卷下)上述这些强调躬行实践的教学思想,都包含着学者应从实践中去获取直接的经验和知识的思想。

从知识的内容来说,智育教学还承担着传授各门学科知识的任务。古代思想家亦对此作了较多论述。

汉以后,儒家经学占统治地位,经学教育成为各级官学的主要内容。太学的分科教学是根据不同的经典,因每部儒经都有各自的知识内容。这一点,正如汉儒董仲舒所论述的:“君子知在位者之不能以恶

服人也,是故简六艺以贍养之。《诗》、《书》序其志,《礼》、《乐》纯其养,《易》、《春秋》明其知。六学皆大,而各有所长。《诗》道志,故长于质;《礼》制书,故长于文;《乐》咏德,故长于风;《书》著功,故长于事;《易》本天地,故长于数;《春秋》正是非,故长于治人。”(《春秋繁露》卷一《玉杯》)每一门不同经典的教学,即意味着须传授不同的知识内容。而且,儒家经学本身是一门综合性学科,包括了哲学、历史、法律、政治以及天文、地理、数学等科技知识在内。经学教育包括了传授这些不同学科的知识,这也是经学教育能够在中国古代教育史上占统治地位达二千年之久的原因之一。

经学教育毕竟有很大的局限,经学知识远远不能满足现实社会、生活实践的需要,因此,许多思想家、教育家竭力倡导扩展教学内容及知识系统。如北宋著名教育家胡瑗创立“分斋教学”,在他主管的学校中分“经义”、“治事”两斋。“经义”斋的学生主要学习儒家“六经”经义,所学内容皆是与儒经有关的经学知识;“治事”斋又分为治民、讲武、堰水、历算等科的实用知识,并规定“一人各治一事,又兼摄一事(或专或兼,各因其所长而教之——《四库备要》本注),如治民以安其生,讲武以御其寇,堰水以利田,算历以明数是也。”(《宋元学案·安定学案》)这样,就可以将大量实用学科纳入教学内容,避免汉唐以来学校教育仅以经学、辞章为教学内容的局限。清代思想家颜元也强调教学内容不应局限于“六经”等经学知识,经学以外的“三事”(“正德、利用、厚生”)、“六府”(“金、木、水、火、土、谷”)、“六德”(“智、仁、圣、义、忠、和”)、“六行”(“孝、友、睦、姻、任、恤”)和“六艺”(“礼、乐、射、御、书、数”),应均是学校的教学内容。因此,他所倡导的教学内容十分广泛,他说:“夫文不独诗书六艺,凡威仪、辞说、兵、农、水、火、钱、谷、工、虞,可以藻采吾身,黼黻乾坤者皆文也。”(《四书正误》卷三)各种社会知识、政治知识、生产劳动知识和科技知识,均纳入学生应该学习的范围。

二、习 术

“术”在古代又称“法”，相当于今天所说的技能，如“武术”是一种武打方面的技能，“权术”是一种运用政治权力的技能，“算术”是一种计算或卜筮的技能，“治术”则是一种治国的技能。技能训练是智育教学所承担的任务之一，中国古代的思想家、教育家从来就是将“习术”作为教学的任务和内容。

技能有两种：一种是通过一系列外部动作、身体运动的合法则的随意行动方式，现代教育学称之为“操作技能”；另一种则是借助内部语言、以简约形式进行的智力活动方式，现代教育学称之为“智力技能”。中国古代思想家对这两种技能训练都有较好的论述，换句话说，古代“习术”的教学活动，本身即表现为两种形式。

先论“操作技能”。如西周“六艺之教”中的射术、御术两项教学，即属于这种操作技能的训练。“射术”即是指射箭技术的训练。对于习射者，必须掌握五种射箭技能，即“五射”。“五射”的要求是“白矢、参连、剡注、襄尺、井仪也”（见《周礼·地官·司徒》郑玄注）。据考释，“白矢”指要求箭贯穿靶子而箭头发白；“参连”即要求后射的箭的箭头正射中前面那支箭的箭尾，使一支支箭能连成一线；“剡注”指射水平箭的训练；“襄尺”要求射箭时肘平，肘上可放一杯水，使臂直如箭；“井仪”要求四箭中靶后呈井状。可见，“六艺”中的习射，是一种高技能的训练。另所谓“御”，则是一种驾驭战车的技术训练。习御者，也须掌握五种基本技能，称“五御”，它们是“鸣和鸾、逐水曲、过君表、舞交衢、逐禽左”（《周礼·地官·司徒》郑玄注）。“鸣和鸾”指要求车行时鸾和相呼应；“逐水曲”指驾车经水边弯曲之路而能不坠水；“过君表”指驾车经过君位时行礼致敬；“舞交衢”指车行交错之路，如应舞蹈节拍；“逐禽左”指用车驱赶禽兽以协助射猎。这里也可以看到，驾

驭战车的技术训练也是很严格的。必须经过刻苦的训练才能掌握这种驭车的操作技能。

如果说射御之术是一种驾驭外在事物的操作技能的培训,那么,习礼则是一种控制自我身体动作以合乎社会规范的操作技能训练。习礼必须要培养训练洒扫、应对、进退、饮食、起居、装饰、谈吐等方面规范化行为。如《礼记·内则》规定,小孩自己吃饭时,要“教以右手”;七岁时要求“男女不同席”、“不共食”;八岁时“出入门户及即席饮食,必后长者,始教之让”等等。因而,习礼是一种约束身体动作的操作性技能。明学者王阳明说:“每日清晨,诸生参揖毕,教读以次,遍询诸生在家所以爱亲敬长之心,得无懈忽,未能真切否?温清定省之仪,得无亏缺,未能实践否?往来街衢,步趋礼节,得无放荡,未能谨飭否?一应言行心术,得无欺妄非僻,未能忠信笃敬否?诸童子务要各以实对,有则改之,无则加勉。”“导之习礼者,非但肃其威仪而已,亦所以周旋揖让,而动荡其血脉,拜起屈伸,而固束其筋骸也。”(《阳明全书》卷二《教约》)可见,习礼是要求学生们以“礼”的社会规范约束自己的行为动作,需要学生在日常生活中反复训练。

这里只论述了“射”、“御”、“礼”等方面的训练。事实上,这一类操作性技能的训练,涉及到各个领域内各科目的学习。如许多著名匠师采用“法式”培训艺徒,这也是一种工艺操作方面的技能训练。所谓“法式”,即是指一种必须遵循的技术标准和操作规范,在宋朝有李诫的《营造法式》,军械监所编的《熙宁法式》。各行各业的匠师以“法式”培训艺徒,使艺徒的工艺操作技能训练规范化。

再论“智力技能”。古代智育教学中,也涉及到大量智力技能的训练。如“六艺”中的“数术之教”,即是一种智力技能的训练。据《汉书·艺文志》,古代数术之教的内容主要包括天文、历谱、五行、著龟、杂占和形法六项,实际上包括了运算技能、纪日纪时技能、卜筮技能等。这些均是“智力技能”。就以数学运算技能而言,《周礼·保氏》有

“九数”之说，即 9 种数学运算的技能，它们是：方田、粟米、差分、少广、商功、均输、方程、赢不足、旁要等 9 种计算技巧。接受“算术之教”的学生，就须接受这些数学运算的训练和练习。

智育教学中的作文练习，也是一种“智力技能”的训练。古代教育家常将作文的技能称之为“法”。清教育家唐彪曾在《家塾教学法》一书中论述了作文的技能，他称之为“文章之法”。他说：“先辈云：文章大法有四：一曰章法，二曰股法，三曰句法，四曰字法。四法明，而文始有规矩矣。四法之中，章法最重，股法次之，句法、字法又次之。重者固宜极意经营，次者亦宜尽心斟酌也。”（《家塾教学法》卷七《文章诸法》）他在该书中，详细论述了作文的种种技能，诸如描写、衬贴、跌宕、详略、宾主、进退、转折推原、照应、顺逆、预伏等等。这些作文的技能也需要不断地训练和练习才能正确地掌握。

又如战术、战法，即指挥作战的技能，也属智力操作方面的训练。武学是中国古代智育教学的内容之一，武学包括有军事理论和军事技能两个方面。军事技能不同于研究战争的本质、作用、治军的原则等方面的军事理论，亦不同于刀法、枪法等“武术”技能，而是具体指导如何指挥作战的军事技能，古人常称之为“兵法”、“战法”或“战术”，它属于智育教学中的“智力技能”的培养。中国古代著名的军事学著作《孙子兵法》，亦是重要的武学教材，全书十三篇，包括计篇、作战篇、谋攻篇、形篇、势篇、虚实篇、军争篇、九变篇、行军篇、地形篇、九地篇、火攻篇、用间篇等。该书为学者提供了攻守、计谋、阵势、作战等各种指挥作战的技能。如它在谈到进攻之术时说：“故用兵之法，十则围之，五则攻之，倍则分之，敌则能战之，少则能逃之，不若则能避之。故小敌之坚，大敌之擒也。”（《孙子·谋攻篇》）谈到虚实之术时说：“进而不可御者，冲其虚也；退而不可追者，速而不可及也。”（《孙子·虚实篇》）这些都属于军事作战的技能，是军事教育中必须重点训练的智力技能。

三、传道

在中国古代，“道”是一个十分重要而又运用得非常广泛的范畴。它可能指宇宙自然、人类社会的总规律，也可能指世界本原的最高存在；它可能是指一种最高的原则，也可能是指一种价值体系、思想体系。历来思想家都把学“道”、体“道”、循“道”，看作是智育的一项根本任务。

古代思想家、教育家们都相信，任何人只要能够识“道”、得“道”，也就达到了最高的求学境界。孔子自称：“朝闻道，夕死可矣。”（《论语·里仁》）他的学生子夏说：“百工居肆以成其事，君子学以致其道。”（《论语·子张》）《中庸》云：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”《周易·系辞传上》云：“一阴一阳谓之道，继之者善也，成之者性也。仁者见之谓之仁，知者见之谓之知。百姓日用而不知，故君子之道鲜矣。”总之，求学的终极目的是“闻道”，教育的根本宗旨是“修道”，一旦得道，也就具有了崇高的精神人格和卓越的宇宙智慧，能够顺应天命流行、汇成浩浩大化。这是儒家关于“求道”的思想。道家更是推崇这个“道”。《道德经》二十五章云：“有物混成，先天地生，寂兮寥兮，独立而不改，周行而不殆，可以为天地母。吾不知其名，强字之曰‘道’，强为之名曰‘大’。……人法地，地法天，天法道，道法自然。”《管子·内业》云：“道也者，口之所不能言也，目之所不能视也，耳之所不能听也，所以修心而正形也，人之所失以死，所得以生也，事之所失以败、所得以成也。”《庄子·天地篇》云：“夫道，覆载万物者也，洋洋乎大哉！君子不可以不刳心焉。”在道家看来，道是先天地而存在的宇宙本原，是能够支配人生、社会、自然的绝对主宰，故而也是人们必须学习、遵循、效法的。法家也十分推崇“道”，《韩非子·解老篇》云：“道者万物之所然也，万理之所稽也。理者成物之文也，道者万物之所

以成也，故曰：道，理之者也。物有理不可以相薄；物有理不可以相薄，故理之为物之制。万物各异理；万物各异理，而道尽稽万物之理。”“理”是万事万物的具体法则，而“道”则是万事万物的普遍法则，故也可以说，“道”是“万物之所然”、“万理之所稽”的宇宙规律。因此，人们应该认识“道”、遵循“道”，才能够成事，即“夫缘道理以从事者无不能成。”（《韩非子·解老》）由于识“道”、循“道”，就可以获得一种最高的智慧，故而也是求学的目的。

无疑，对任何受教育者说来，求道是非常重要的，但是，求道却又是非常不容易的。因为求道不同于学知识，它不是一种知识的积累；求道也不同于学技能，它不是一种技能的熟练；求道者必须有一种大智慧，因为“道”是一种惟有大智慧才能接近、把握的宇宙法则和本体存在。古代思想家们总是从各个侧面描述“道”的种种特征，以表明那“道”是如何难以认识和把握。《周易·系辞传》称：“是故形而上者谓之道，形而下者谓之器。”这里把“道”归为“形而上者”，那么，它就是一种凭五官所能认知的具体存在。它应是一种“极深”、“几微”而“唯神”的存在，正如《系辞传》所描述的：“夫《易》，圣人之所以极深而研几也。唯深也，故能通天下之志；唯神也，故不疾而速，不行而至。”《庄子·大宗师》亦云：“夫道，有情有信，无为无形，可传而不可受，可得而不可见。自本自根，未有天地，自古以固存，神鬼神帝，生天生地。”这里也指出“道”是一种“无为无形”、“不可受”、“不可见”的独特存在，因而一切学道者均不能靠经验、知识、语言等手段去认识和把握它。

由于道是一种形而上的最高存在，是万事万物的总法则；因此，对学道的人而言，必须具备有一种能够体“道”、识“道”的大智慧。这样，如何启迪、获得这种大智慧，就成为智育教学的一个大任务。古代各家各派的教育家、思想家对于如何获得、启迪这种“识道”的大智慧，提出了许多途径与方法。这里试叙几种：

第一，“行不言之教”。道家认为“道”是一种“无为无形”的存在，故而不能靠语言的传授、执意的说教，他们主张“圣人行不言之教”（《庄子·知北游》），这种“不言之教”正是一种关于道的传授。庄子说：“大人之教，若形之于影，声之于响。有问而应之，尽其所怀，为天下配。处于无响，行乎无方。”（《庄子·在宥》）这里所言的“大人之教”的种种特点，其实是在夸张地描述传道是一种独特的启迪智慧的教育。要获得这种智慧，主要依靠受教育者的自我体会、精神领悟，“无思无虑始知道，无处无服始安道，无从无道始得道。”（《庄子·知北游》）所谓“无思无虑”，只是要识道者能摆脱日常经验、各种知识的影响，因为他所认识的是最高存在的“道”，它不是经验、知识所能把握的。这里，学者自我的智慧、“聪明”对他能否得道是很重要的，庄子说：“吾所谓聪者，非谓其闻彼也，自闻而已矣；吾所谓明者，非谓其见彼也，自见而已矣。”（《庄子·骈拇》）那么，这种“不言之教”就是要让学道者明白，“道”是要靠自我去领悟的，即“自彼则不见，自知则知之”（《庄子·齐物论》）。可见，道家的“不言之教”，就是要让学道者获得这种“自知”的智慧和“聪明”。

第二，格物穷理。儒家认为“道”是一种形而上者，但又强调形而上之道就存在于形而下之物中。《中庸》云：“道也者，不可须臾离也，可离非道也。”宋学者程明道说：“道之外无物，物之外无道。”（《二程集·语录四》）因此，学者应该即物而穷其理，开始学习一事一物之理，随着时间推移，在认识的深度、广度上都发生变化，就可以贯通天地万物之理，达到对“道”（或“理”）的总体把握。理学家朱熹说：

所谓致知在格物者，言欲致吾之知，在即物而穷其理也。盖人心之灵，莫不有知；而天下之物，莫不有理。惟于理有未穷，故其知有其不尽也。是以大学始教，必使学者即凡天下之物，莫不因其已知之理而益穷之，以求至乎其极。至于用力之久，而一旦豁然贯通焉，则众物之表里精粗无不到，而吾心之全体大用无不

明矣。(《大学章句·补格物传》)

显然,朱熹认为学者要想识道,要想获得“吾心之全体大用无不明”的最高智慧,必须经过“格物致知”这样一个知识积累的途径和过程。否则,就不可能达到那种体道、识道的最高求学境界和思想境界。

第三,自明诚。对于如何识道、启迪大智慧,儒家还有另外一派观点,就是反对那种积累各种具体的知识和智慧,而主张致力于主体精神扩展和大智慧的启迪。儒家有时将这种主体精神和智慧称之为“诚”,《中庸》云:“诚者,天之道也;诚之者,人之道也。”“自诚明,谓之性;自明诚,谓之教。”天道的根本特征是“诚”,即真实无妄,人如果要获得“明”的智慧,就应该保持主体精神的真实无妄,才能获得天道的“诚”。这里,“诚”的天道和“明”的智慧具有一种内在联系:由天道的“诚”获得人的智慧的“明”,这是人性的显示(《中庸》又云:“天命之谓性”);由智慧的“明”而能体认“天道”,这是教育的结果(《中庸》亦云:“修道之谓教”)。换句话说,由“诚”而“明”是天性,由“明”而“诚”是教育。智育教学的任务当然是“自明诚”,即通过启迪学生“明”的智慧,从而达到体认“诚”的天道的目的。但儒家学者强调,这种“明”的智慧是不同于那些视听、思虑等日常知识的,唐代李翱说:“知本无有思,动静皆离,寂然不动者,是至诚也。……问曰:本无有思,动静皆离,然则声之来也,其不闻乎?物之形也,其不见乎?曰:不睹不闻,是非人也。视听昭昭而不起于见闻者,斯可矣。无不知也,无弗见也,其心寂然,光照天地,是诚之明也。”(《复性书》中)可见,这种能够体以天道的智慧,是“其心寂然,光照天地”的精神境界和哲学智慧。

四、道、学、术之间的关系

求学是为了获得外界的知识,习术则是为了获得应事处物的技能,得道则必须获得一种最高的智慧。但是,三者并非是割裂、独立的

东西,而是一个有着密切联系的整体,古代思想家对它们的关系作了很有意义的探索。

首先看关于“求道”与“求学”之间的关系。关于“求道”与“求学”的关系,有两种不同的见解,一种肯定二者是紧密联系的。韩非子对这个问题作了论述。他把各种具体知识称之为“理”,他说:“有形则有短长,有短长则有大小,有大小则有方圆,有方圆则有坚脆,有坚脆则有轻重,有轻重则有白黑。短长、大小、方圆、坚脆、轻重、白黑之谓理。”(《韩非子·解老》)这些具体知识是求学的对象。但是,“道”却有不同的特点,“夫道者,弘大而无形”(《韩非子·扬权》),他认为“体道”必须建立在“学理”的基础上,换句话说,只有首先掌握了各种具体知识,才能掌握那普遍法则,所以他认为:“万物各异理,万物各异理而道尽。”(《韩非子·解老》)“凡理者,方圆、短长、粗靡、坚脆之分也。故理定而后可得道也。”(同上)宋代理学对那普遍法则的“理一”和具体知识的“分殊”之间的关系也作了探讨,朱熹说:“圣人未尝言理一,多只言分殊。盖能于分殊中事事物物、头头项项理会得其当然,然后方知理本一贯。”(《朱子语类》卷二七)“近而一身之中,远而八荒之外,微而一草一木之众,莫不各具此理。……然虽各自有一个理,又却同出一个理尔。”(《朱子语类》卷一八)他认为事事物物虽各有具体“分殊”之理,但是这些具体的“分殊”之理仍然来源于那个作为普遍法则和本体存在的“一理”。朱熹和韩非子有些不同,对普遍法则(“一理”)和具体知识(“分殊”)的派生关系作了相反的理解,但他仍然肯定二者之间的紧密联系。

由于“道”的普遍法则和“学”的具体知识是密切联系的,那么“求道”的最高智慧与“求学”的知识积累也是密切联系的。那种识道、体道的智慧必须建立在日常知识积累的基础上,这就是为什么韩非子主张“故理定而后可得道也”的原因。朱熹也是倡导格物致知,通过知识的积累,最终获得对宇宙普遍法则一理的认识。这条求学致知的路

线,是一条由“学”而及“道”的路线。在思想史、教育史上,许多教育家均是倡导这条路线的。他们将“道”分为“体”和“用”两方面,得“道”之体即是对宇宙普遍法则的认识,得“道”之用则是获得各种经世致用的具体知识的学习,南宋胡宏说:“学圣人之道,得其体必得其用。有体而无用,与异端何辨?井田、封建、学校、军制,皆圣人竭心思致用之大者也。”(《五峰集·与张敬夫》)他认为对“道”的体悟智慧,是和有关井田、封建、学校、军制等致用知识的学习分不开的。对于知识积累主要依靠日常的学习,而对于“道体”则只能凭借智慧上的“觉悟”,但这种智慧的“觉悟”必须依赖于具体知识的积累,宋学者程颐和其弟子论述了这个问题:

问:“学何以有至觉悟处?”曰:“莫先致知。能致知,则思一日愈明一日,久而后有觉也。学而无觉,则何益矣?又奚学为?‘思曰睿,睿作圣。’才思便睿,以至作圣,亦是一个思。故曰:‘勉强学问,则闻见博而智益明。’”(《遗书》卷一八)

学思的对象是各门具体知识,而“觉悟”的对象则是“道”体。但是程颐强调,应该是先有求学致知,经长期的知识积累之后才有对道体的觉悟;先有各种闻见学问,经过不断学习思考之后才有高明的觉道的智慧。

由于“道”是一种普遍性宇宙法则,它涵盖的道理是无穷无尽的,要通过不断地积累知识而达到更深地体悟道体,诚如宋学者陆九渊所说:“道广大,学之无穷,古人亲师求友之心亦无穷已。以夫子之圣,犹曰‘学不厌’,况在常人,其求师友之心,岂不可汲汲也!”(《陆九渊集》卷三《与黄元吉》)另一方面,学者必须保持心灵、智慧的清明,才能觉悟到道的高妙。程颐说:“有谓因苦学而至失心者。学本是治心,岂有反为心害?”(《遗书》卷一五)张载说:“天之不御,莫大于太虚,故心知廓之,莫究其极也。人病其以耳目见闻累其心,而不务尽其心。故思尽其心者,必知心所从来而后能。”(《正蒙·大心》)无论是“治心”,

还是“廓心”、“尽心”，均是为了保持学者心灵的明净、智慧的高远，以能够体悟那一广大而高远的“道”体。

对于“求道”与“求学”的关系，还有一种见解，就是认为二者之间是矛盾排斥的。道家是这一主张的代表。道家认为“道”是一种没有任何特质和规定性的自然本体，它是一种“无状之状，无物之象”（《道德经》十四章），故而又可以称之为“无”。“道”作为化生万物的本体，它先于天地而存在，老子说：“有物混成，先天地生。寂兮寥兮，独立不改，周行而不殆，可以为天下母。吾不知其名，字之曰道。”（《道德经》二十五章）它存在于天地万物之中，“夫道于大不终，于小不遗，故万物备，广广乎其无不容也，渊乎其不可测也。”（《庄子·天道》）“行于万物者道也。”（《庄子·天地》）但是，道家认为，“道”虽然无处不在，但是人却不能凭感觉感知它，道是“视之不见”、“听之不闻”、“搏之不得”（《道德经》十四章）；“道”也不是任何知识所能把握、描绘的，因为一切知识和观念只能反映有形有质的事物，而“道”则是没有任何规定、特质的“无”；一切知识和观念都是人类有为的结果，而“道”却总是自然无为的。传授知识必须借助于语言，而传道则是一种“无言之教”，它不涉及任何知识或语言，所谓“处无为之事，行不言之教”，（《道德经》二章）甚至知识还会妨碍学者对“道”的体悟，所谓“不出于户，以知天下；不窥于牖，以知天道。其出弥远，其知弥少。”（《道德经》四十七章）

由于道家坚持“道”与各种知识、学问是相分离的，那么，求道与求学也是矛盾的，学者不可能将求学的知识积累提升为求道的大智慧，相反，学者要想真正能够得“道”，还必须以“闭目塞听”的方式杜绝一切感觉经验和知识学习，他们的方法是“学不学”（《道德经》四十六章），即从不学知识、不做学问作为最高的知识、最大的学问。老子将“为学”与“为道”两者作了比较，他说：“为学者日益，为道者日损，损之又损，以至于无为，无为则无不为。”（《道德经》四十八章）也就是

说,“为学”是一种知识日益积累的过程,相反,“为道”则是一个不断减损知识的过程。他认为,只有放弃那些小的知识学问,才可能获得最大的知识学问;只有放弃那些小的智巧,才有可能获得最高的智慧。可见,他把“为道”与“为学”看作是一个对立的过程。那种能够得“道”、并与“道”融为一体的人,往往是一种已经去掉自己已有的一切知识聪明,甚至自身的感性血肉的人,即所谓“堕肢体,黜聪明,离形去知,同于大通”(《庄子·大宗师》)。

关于求道与求学之间的关系,有上述两种不同的思想。但是,那种将“道”与“学”统一起来、从知识积累中以获得对“道”的体认的思想,在智育思想中占主导地位,对智育教学实践产生了较大的影响。虽然道家对求道与求学的关系的论述有较多偏颇,但是,道家强调发展智慧的独特性,努力寻求一种遵循普遍自然法则的大智慧,在智育的思想和实践方面是有其积极意义的。

其次,再进一步论述习术与求道的关系。

关于习术和求道的关系,中国古代的教育家、思想家们大都肯定,二者是一个紧密联系、相互促进的整体。这可以用两个命题来表述其思想,即由术及道和以道御术。

先论由术及道。古代思想家、教育家认为,学者要想能够获得对道体的把握和悟道的智慧,必须通过平时技能的训练和学习。换句话说,要能把握作为宇宙总规律和普遍本质的“道”,必须首先要掌握驾驭事物的技能,这包括操作技能和智力技能。《庄子》一书中有一著名寓言“庖丁解牛”,论述了学道与学技之间的关系。庄子以庖丁自谓的口气说:

臣之所好者道也,进乎技矣。始臣之解牛之时,所见无非全牛者。三年之后,未尝见全牛也。方今之时,臣以神遇而不以目视,官知止而神欲行。(《庄子·养生主》)

他以“求道”作为学习的目的和最高境界,但是,要达到这一学习目的

和境界,必须通过对“技”的学习和实践。庖丁经过三年的技能训练,终于能够达到心与道通、“以神遇而不以目视”的境界。庄子通过这一寓言,说明了必须通过习术,才能达到求道的目的。所以,庄子常常讲“道行之而成”(《庄子·齐物论》),也就是强调要通过实践习行,才能真正达到通道的境界。

道家是这样,儒家更是如此。儒家强调习礼,习礼显然是一种行为技能的学习。但他们认为,形而上的天道就存在于这些日用伦常的礼仪之中,所以,尽管教学的最高境界是求道,但是求道必须凭借不断实践、不断训练的学习过程。宋代理学家胡宏在论述习礼和求道的关系时说:“学,即行也。非礼,勿视听言动,学也,行之也。行之行之而又行之,习之不已,理与神会,能无悦乎!”(《知言·中原》,《胡宏集》46页,中华书局1987年版)他认为,习礼作为一种行为技能的训练,是一个“行之行之而又行之”的不断习行过程,通过这种实践、练习的过程,即可达到“理与神会”的最高学习境界。

对道的把握必须通过对术的学习才能获得,但是,另一方面,一旦把握了道,又可以驾驭术。这就是古代思想家、教育家所说的“以道御术”。

古代教育家、思想家总是将“得道”看作是求学的最高境界,因为“道”是天地万物的总法则,得道即表明学者获得了体悟宇宙人生的最高智慧。学者一旦得“道”,就可以驾驭各种知识技能。《黄帝内经·四气调神大论》:“故阴阳四行者,万物之终始也,死生之本也。逆之则灾害生,从之则劳疾不起,是谓得道。道者,圣人之行,愚人佩之。从阴阳则生,逆之则死;从之则治,逆之则乱。”“道”具有绝对的主宰性,它也决定着人们所习的术,《黄帝内经》认为人们所传习的医术即是为“道”所决定和主宰的,其《人正神明论》在谈到“用针之法”时说:“黄帝问曰:‘用针之法,必有法则焉,今何法何则?’岐伯对曰:‘法天则地,合以天光。……凡刺之法,必候日月星辰,四时八正之气,气定

乃刺之’。”因此,学者一旦掌握了天地阴阳之道,就可以决定和支配关于诊断、用针、用药之术。三国时期数学家赵爽,精研《周髀算经》,他对“道”与“术”的关系有深入体会,并提出了“以道御术”(《周髀算经注》)的主张。在他看来,“道”是宇宙天地的普遍规律和万物共同的数理关系,故而“问一类而以万事达者,谓之知道”(《周髀算经注》)。可见,“知道”显然是达到了一种最高的智慧,而“术”则只是具体的运算技能和运算方法。他主张“以道御术”,也正是希望用“道”的普遍原理和最高智慧去指导“术”的运算技能。

由此可见,求道与求学、习术是密切联系的。中国古代思想家、教育家用道、学、术的范畴,很好地把握和表述了智育任务中有传授知识、启发智慧和训练技能的特点及它们之间的相互关系。上述智育任务论的思想,非常鲜明地表现出中国传统思想文化的特色。

第二节 智育过程论

智育过程就是智育教学的实施过程,具体而言,就是在老师的指导下,学生学习知识、发展能力的过程。智育过程在智育中居于十分重要的地位。一方面,智育任务的完成、智育内容的传授,皆须通过智育的具体实施过程才能实现;另一方面,智育原则的形成、智育方法的选择,又要受到智育过程的性质和特点的影响。

一般而言,智育过程论主要受到两个方面的制约:第一,它取决于人们对教学活动中的规律性的认识;第二,取决于一定社会的思想、文化观念。中国古代教育家在他们的长期教学实践中,积累、总结了丰富的教学经验,形成了独具特色的智育过程的理论。这一理论既体现了古代教育家们对智育活动的规律性认识,又体现出中国古代思想文化的传统和特色。

一、智育过程论的形成和发展

智育过程是学生在教学活动中获取文化知识的过程,是人类认识客观世界的一种特殊形式。因此,智育过程既要遵循人类认识客观世界的一般规律,又要符合智育教学活动的特殊规律。

中国古代智育过程论虽然不具有系统性,主要是古代教育家们的一些智育教学经验的积累和总结,但其中确实又体现出他们对智育过程的许多真知灼见。从这些教学过程论中可以发现,古代教育家们总是以哲学认识论为指导去论述学生的学习过程,既反映了他们的哲学认识论特点,又有许多合乎教育规律的东西。

孔子最早论述了智育过程的思想,他从学、思、行三个相互联系的环节来论述智育教学过程。在《论语》一书中,他分别指出学、思、行三者在学习过程中的作用、特点及它们之间的关系。孔子认为“学”是求得知识的唯一途径,故而提出“博学”,要求学生从“多问”、“多闻”、“多见”、“多识”中广泛地求得知识。但孔子又认为,通过“学”获得的知识必须经过深入思考,即达到理性的认识,才不会茫然无所得,这样,学生从“学”的环节必须过渡到“思”的环节。他在论述“学”和“思”的关系时说:“学而不思则罔、思而不学则殆。”(《论语·为政》)就是说,仅仅博取知识而不经过认真思考,则会因没有达到理性认识而感到茫然;但是思考问题不以学得知识为基础,则又会因失去根基而危殆不安。可见“学”与“思”在学习过程中密切联系而不可分割。孔子又进一步指出,“学”、“思”环节所获得的系统文化知识必须与实践相结合,才是智育过程的真正完成,所以他主张言、行应该一致,认为“君子耻其言而过其行”(《论语·宪问》)。能言者必须能行,如果仅仅在口头上说,不能与行结合起来,则与不知无异。虽然孔子对智育过程的“学”、“思”、“行”的论述还不很系统,他没有能从整体智育过程

来系统地论述它们。但是,孔子关于智育过程的思想对后来产生了重大的影响,为智育过程论的形成奠定了思想基础。

荀子继承和发挥了孔子的上述思想,更加明确地提出了智育过程的思想,他说:“不闻不若闻之,闻之不若见之,见之不若知之,知之不若行之,学至于行而止矣。”(《荀子·儒效》)他把为学分为“闻”、“见”、“知”、“行”等四个环节。所谓“闻见”,属于为学的感性认识阶段;所谓“知”,则是为学的理性认识阶段;所谓“行”,就是躬行实践阶段。荀子关于“闻见”、“知”、“行”的智育过程的思想,正是对孔子关于“学”、“思”、“行”的思想的继承和发展。他还强调:“故闻之而不见,虽博必谬;见之而不知,虽识必妄;知之而不行,虽敦必困。”(《荀子·儒效》)他在这里进一步论述了“闻见”、“知”、“行”三者之间的关系,尤其值得一提的是,他把“行”置之于智育过程的最重要阶段,认为学生在教学中获得的知识不能付诸躬行实践,则不算完成了教与学的过程,则体现了古代教育家对智育过程的深刻认识,也体现出中国古代智育过程论的特色。

进一步把儒家上述智育教学环节的思想概括为较为完整的智育过程论的是《礼记》中的《中庸》篇,它在后来又成为“四书”之一。《中庸》作者不详,有人考证为子思所作。《中庸》明确地把智育过程分为五个相互联系的环节:

博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之。有弗学,学之弗能弗措也;有弗问,问之弗知弗措也;有弗思,思之弗得弗措也;有弗辨,辨之弗明弗措也;有弗行,行之弗笃弗措也。人一能之己百之,人十能之己千之,果能此道,虽愚必明,虽柔必强。(《礼记·中庸》)

这里,作者明确而系统地将智育过程规定为博学、审问、慎思、明辨和笃行等五个步骤。他肯定,在智育过程中,学生首先要能广泛地获取知识,在此基础上,细致地询问学习中出现的疑难问题,谨慎认真地

思考其中的道理,明白无误地辨察学习内容的异同和相互关系。在完成了上述几个环节之后,学生还必须把教学中所获得的一切知识转化为坚定的行动,这时才是智育教学活动的全部完成。《中庸》提出的五个环节的智育过程论是在继承孔子关于“学”、“思”、“行”三个环节的基础上,进一步将其完善化、系统化的结果。实际上,《中庸》提出的“博学”即属于孔子所说的“学”的阶段;“审问”、“慎思”、“明辨”则属于孔子所说的“思”的阶段;“笃行”则属于孔子所说的“行”的阶段。

由此可见,孔子、荀子、《中庸》的作者虽然分别提出了智育过程论思想,孔子主张学、知、行三个环节,荀子主张闻、见、知、行四个环节,《中庸》提出学、问、思、辨、行的五个环节,体现出古代教育家对智育过程的认识,他们的这些认识,具有一些共同的特征:第一,他们皆把智育过程看成是学生认识世界的过程,因此皆从人类认识世界的一般规律来论述智育过程。事实上,他们提出的关于智育过程的几个环节,皆包含着由感性认识到理性认识,由理性认识到行为实践这样一个合乎认识规律的过程。第二,他们深刻地把握了智育过程的特殊性,没有把智育过程等同于一般的认识过程,而肯定了智育活动是一种特殊形式的认识活动,它的特点在于学生是在老师的指导下,学习间接经验和书本知识。因此,古代教育家关于智育过程的思想中,又总是包含着合乎教育学、教育心理学规律的东西,如孔子的“学”的环节,就不同于一般的感性认识,而主要是指对已形成的人类文化成果的学习。《中庸》提出“审问”、“慎思”、“明辨”,也是因为智育教学活动有着特殊的认识规律,更需要发展理论思维的缘故。

《中庸》完成了对教学过程的理论概括,它把教学过程划分为学、问、思、辨、行五个环节的思想,对古代历朝的学者、教育家产生了很大影响,后世的教育家们往往以它为教学的指导。南宋理学家朱熹将其列入《白鹿洞书院揭示》,称之为“为学之序”,以作为书院的教学过程。

但是,《中庸》对“学、问、思、辨、行”五个环节,没有作进一步的深入阐发。它的理论内涵需要作进一步的开拓。随着教学实践和教学理论的进一步深入发展,古代的思想家、教育家们对智育过程的五个环节分别作了深入的研究和阐发,使智育过程的理论更加完整和深刻。

首先看智育过程的第一个环节:博学。“博学”作为智育过程的首要步骤,是要求学者能够广泛地汲取知识。对于这个环节,后来的思想家、教育家作了进一步的研究探讨。首先,许多思想家深入探讨了直接经验知识和间接书本知识的关系问题。他们强调耳闻目见的经验知识的重要性,东汉王充说:“人才有高下,知物由学,学之乃知,不问不识。”“须任耳目,以定情实。”(《论衡·实知》)王夫之说:“大抵格物之功,心官耳目皆用,学问为主,而思辨辅之;所思所辨者,皆其所学问之事。”(《读四书大全说》卷一)这里,他们均是肯定直接的经验是学问知识的主要来源。另一方面,他们也强调书本知识的重要性,朱熹说:“夫学,非读书之谓,然不读书,则无以知为学之方。”(正谊堂本《朱子语类辑略》)由于知识有上述两个来源,对学者而言,“博学”应包括上述两个方面,不能因经验知识而否定书本知识,也不能因书本知识而忽略直接的经验知识。朱熹对如何兼顾两方面作了重要的论述,他说:

其所以必曰读书云者,则以天地阴阳事物之理,修身事亲齐家及国以至于平治天下之道,与凡圣贤言行,古今之得失,礼乐之度数,下而至于食货之源流,兵刑之法制,是亦莫非吾之度内不可得精粗者,若非考诸载籍之文,沉潜参伍以求其故,则亦无以明夫明德体用之全,而止其至善精微之极也。然自圣学不传,世之为士者,不知学云有本,而惟书之读,则其所以求于书,不越乎记诵训诂文字之间,是以天下书愈多而理愈昧,学者之事愈勤而心愈放。(《朱文公文集·福州州学经史阁记》)

间接经验的书本知识是博学的重要来源,但是,学者如果仅依赖书本知识,“不知学之有本,而惟书之读”,则会因此而“书愈多而理愈昧”。因此,来自实践经验的直接知识和来自书本典籍的间接知识均是不可忽略的。

其次,许多思想家、教育家还探讨了“博学”中“博”与“约”的关系问题。作为智育过程的首要环节,“博学之”显然是要求学者能够广泛而全面地汲取各种知识,但如果学者片面贪多,就会沉溺于繁琐汗漫的知识中。因而,除了“博”之外,还要注意“约”,他们提出了“博”与“约”的关系问题。南宋学者张栻提出博、约相须的主张,说:“然而博与约实相须,非博无以致其约,而非约无以居其博。故约我以礼,必先博我以文。盖天下之事众矣,非一一而穷之,则无以极其理之著。”(《南轩文集·约斋记》)他主张首先应“博”,然后再趋“约”,没有“博”的前提,就不能真正“约”;而没有“约”,则“博”会散漫而不得要领。章学诚也论述了博、约问题,他说:“学贵博而能约,未有不博而能约者也;以言陋儒荒俚,学一先生之言以自封域,不得谓专家也。然亦未不约而能博者也;以言俗儒记诵,漫汗至于无极,妄求遍物,而不知尧、舜之所不能也。”(《文史通义》内篇二《博约》)他也肯定,只有在“博”的基础上才能实现“约”,也只有通过“约”才有真正的“博”。

再看智育过程的第二个环节:审问。审问是要求学者在学习过程中,能够发现疑难、提出问题,通过探求这些疑难问题,以促进学习的深化。历代教育家们均十分重视审问的环节。《礼记·学记》曾专门论述了“善问”的问题。对审问论述得较多的,要算宋明诸儒。张载将能否存疑作为为学的重要条件,说:“在可疑而不疑者,不曾学。学则须疑。譬之行道者,将之南山,须问道之出,自若安坐,则何尝有疑。”(《理窟·学大原》下)胡宏也要求学者在博学的基础上能够存疑,由此促进学业上的进步,他说:“《大学》一书,孔氏之门指学道之正路也。余今授尔以伊川所正之文,往熟读之,朝夕勿忘,必至于能有所

疑。”(《五峰集》卷三《题大学》)朱熹对“审问”也提出了很有意义的见解,他主张“群疑并兴”,从“无疑”到“有疑”、从“有疑”再到“无疑”的“审问”过程,他说:“学者读书,须是于无味处当致思焉,至于群疑并兴,寢室俱废,乃能骤进。”(《朱子语类》卷三)“读书无疑者,须教有疑,有疑者,却要无疑,到这里方是长进。”(《朱子语类》卷一〇)这些主张,表明教育家们对智育过程中“审问”的认识更加深入而系统。

“审问”是指出问题,而“慎思”则是要通过思考而解决问题。在先秦儒学那里,“慎思”就作为智育过程的一个重要环节,孔子说:“学而不思则罔”(《论语·为政》);“切问而近思”(《论语·子张》)。“思”是一个与“学”、“问”密切相关的重要学习环节。后来的教育家们均重视这一环节,并且,在如何思考的问题上,提出了许多有特色的思考方法。荀子提出了“虚一而静”的思考方法,他说:“人何以知道?曰:心。心何以知?曰:虚一而静。心未尝不臧(藏)也,然而有所谓虚。心未尝不满(两)也,然而有所谓一。心未尝不动也,然而有所谓静。”(《荀子·解蔽》)董仲舒则提出“博贯多连”的思考方法,他说:“为《春秋》者,得一端而多连之,见一空而博贯之,则天下尽也。”(《春秋繁露·精华》)荀子的“虚一而静”是强调“慎思”的客观性原则,强调了“慎”的方面;董仲舒的“博贯多连”,是倡导类比归纳和演绎推理的思维形式,强调了“思”的方面。而二者在“慎思”环节中均是十分重要的。宋儒推崇理性主义伦理原则的“理”,故而也重视理性的思考方法,从各个理论层面探讨了思考的原则、方法、作用等问题。朱熹论述了“慎思”的功能,他说:“穷理者,因其所已知而及其所未知,因其所已达而及其所未达。”(《朱子语类》卷一八)“盖人心之灵,天理所在,用之则愈明。”(《朱子语类》卷一〇四)他论述了思考与知识、智力的关系,肯定思考能够扩大知识面、增强思考力。朱熹也论述了思考的方法,他说:“大抵观书,先须熟读,使其言皆若出于吾之口,继以精思,使其意皆若出于吾之心,然后可如有得尔。”(《朱子语类》卷一〇)“今日勉

之，明日勉之，勉而至于不勉，今日思之，明日思之，思而至于不思，自生而至熟。”（《朱子语类》卷一一四）这些论述，均深化了对“审思”的认识。

“明辨”作为智育过程的一个环节，是要求学者经过“审问”的存疑、“慎思”的思考之后，能够分辨是非真伪，获得正确的知识。“明辨”有两种含义，或指学者个人以正确的认识态度、思维方法去辨察知识的是非真伪，或指学者师友之间的质疑问难、明辨是非。先说第一种含义。先秦诸子均探讨了应以什么正确的态度、思维方法去辨察是非。韩非子提出：“循名实而定是非，因参验而审言辞。”（《韩非子·奸劫杀臣》）他主张以名实相符、考察验证的方法来辨别是非。王充认为要做到“明辨”，就不能盲从教师、迷信书本，他说：“凡学问之法，不为无才，难于距师，核道实义，证定是非也。问难之道，非必对圣人及生时也；世之解说人者，非必须圣人教告乃敢言也。”（《论衡·问孔》）“距师”、“问难”，均是为了达到核道实义、证实是非的目的。清乾嘉学派在传授经学时，强调以“实事求是”的态度去辨明是非，阮元号召学者学习汉儒“修学好古，实事求是”的学风，认为自己“推明古训，实事求是而已，非敢立异也。”（阮元：《擘经室集自序》）这些思想均是关于学者应以什么认识态度、思维方法去辨察是非真伪的问题。现在再述“明辨”的第二种含义，即如何通过师友间的问难论辩，以实现明辨是非的目的。这一点，历代学者均有论述。宋学者胡宏主张，一旦遇到自己不能解决的疑难问题时，就应该“亲师而问之，取友以磨之，必至于昭然若发蒙，一见天地之全、古人之大体，庶几学成有立。”（《五峰集》卷二《题大学》）王夫之更是深刻地论述师友之间的讲习论难，对明辨是非的益处，他说：“君子之道，学之者一以圣人为归，而博约文质，本来先后之异趋，各以其质之所近而通焉。乃恐其专己而成乎私意，则取益于同门同志之学者相与讲习，各尽其说，以竞相辨证。当其论难之时，若先求胜而不相让。而辨之已通，则皆至于圣人道，如

丽泽之不相后而相合也。”(《周易内传》卷三)王夫之认为,观点各异的同门同志相互讲习、论难,能够使学者们获得更加全面、更加深刻的认识。

“笃行”是智育过程中的最后一个环节,也是最重要的一个环节,所以,历代的思想家、教育家无不论述到它,对它的特点、功能的认识也日益深刻。“笃行”所以重要,因为它是一切知识的来源,尽管学者们在学校接受的是间接的书本知识,但这些知识最终也来源于“行”;同时,学者们到学校来接受教育,其目的也是为了“行”;他们所获得的文化知识是否正确、有用,也依赖于“行”。所以历代教育家均指出“笃行”在智育过程中的重要性。张栻说:“学贵力行。”(《性理大全》卷四九)“若如今人之不践履,直是未尝真知耳。”(《南轩文集·答朱元晦》)颜元说:“心中醒、口中说、纸上讲,不从身上习过,皆无用也。”(《存学篇》卷二)“读书无他道,只须在行字着力。”(《习斋言行录》卷下)王夫之说:“凡知者或未能行,而行者则无不知。”(《读四书大全说》卷六)“知之尽,则实践之而已。”(《张子正蒙注》卷五)关于重视“笃行”的言论,在教育家们那里是数不尽数,他们所以如此强调“笃行”,其思想核心仍是上面所说的:“笃行”是教育的目的,是文化知识的来源,也是检验文化知识真伪效用的标准。

以上简要论述了智育过程论的形成和发展,叙述了历代教育家们对学、问、思、辨、行五个环节的探讨。对于智育过程,尽管历代思想家、教育家有不同的看法,在具体环节上有不同的规定,但是,他们大多将学、思、行作为智育过程的基本环节,并对它们作了深入的研究,并发表了精详的论述,这里只是挂一漏万地作一略述。

二、智育过程论的理论特色

智育过程论是智育思想的核心,对智育原则、智育方法等思想的

形成,具有很重要的作用。所以,这里将进一步论述中国古代智育过程论的理论特色。可以发现,这些理论特色对智育原则论、智育方法论均产生较大影响。

(一) 理论特色之一:智育过程和生活过程的统一

中国古代智育过程论的最大特色,就是把智育活动与生活实践统一到整体的智育过程中。尽管孔子提出了“学”、“思”、“行”三个环节,荀子提出“闻”、“见”、“知”、“行”四个环节,《中庸》提出“学”、“问”、“思”、“辨”、“行”五个环节,但皆可以简化为获取知识和躬行实践这两个基本环节。宋儒朱熹把“为学之序”的学、问、思、辨、行分为“穷理”和“笃行”两个环节,也就是这个意思。中国古代的“行”,主要是指包括家庭生活、社会生活以及国家政治生活在内的各种生活实践,古代教育家坚持把“行”的生活实践纳入到智育过程之中,并肯定它是智育过程的最高阶段,这就形成一种中国古代独具特色的教学过程论。这一理论既肯定教学活动是一种以引导、传授间接知识为特征的独特认识活动,又充分肯定它与人们生活实践的紧密联系。

关于智育过程与生活实践的关系的问题,现代智育论中有两种对立的观点。一种观点主张在智育过程中,学生所学习的是系统的书本知识,因而轻视感性认识和实践。一种观点主张在智育过程中应以学生的生活实践为学习的中心,主张围绕生活事务来学习知识,提出“教育即生活”的口号,故而忽视了智育教学的特殊性和书本知识的重要性。中国古代的智育过程论以整体合观的思维方式处理这一问题,并没有提出极端的看法,它总是把教学活动和生活实践看成是一个有紧密联系的统一过程,同时也肯定教学活动的独特形式。因此,中国古代的教学过程论在关于智育教学和生活实践的关系方面,的确体现出自己的特点。

首先,中国古代教育家皆肯定智育教学过程中系统的知识教学的重要性。孔子以文、行、忠、信四者教授弟子,首以书本知识的“文”

为教学内容,他还亲自删订《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》,作为学生的教材。荀子发扬了孔子的教学传统,并开创了以经学教人的先河。他虽然强调“学至于行而止矣”,把政治生活、社会生活实践作为教学的最重要环节和最终目的,但是,并不否认知识教学的重要性,而是肯定书本知识是上述生活实践的前提和准备。他认为经学本身和生活实践是息息相关的,他说:“故《书》者,政事之纪也;《诗》者,中声之所止也;《礼》者,法之大分,类之纲纪也;故学至乎《礼》而止矣,夫是之谓道德之极。”(《荀子·劝学》)自汉武帝采纳董仲舒“罢黜百家、独尊儒术”的建议后,儒家经典成为官学、私学的主要教学内容,学校更加重视知识教学。当然,各个历史时期在书本知识的内容方面有较大差别,汉唐重视传注经学学问,宋明重视心性义理的学问,但都体现出对知识教学的重视。因为古代教育家认识到,和生活实践合为一体的技能的获得,首先必须借助于知识教学。

其次,古代教育家充分肯定和强调生活实践在智育教学过程中的重要地位。他们皆以“行”作为教学过程的一个环节,并把它看成教学过程的最重要环节。他们坚持认为,教学不仅仅是学生接受书本知识的活动,而且是一种通过书本知识指导生活实践的过程,生活实践永远应成为书本知识的出发点和最终目的。因此,必须把生活实践看成是教学过程不可缺少的环节,还应该把生活实践的需要和要求贯彻在教学过程的其它具体环节之中。这就既肯定了智育教学过程的独特性,又肯定了它与生活实践的统一关系。这些思想在孔子、孟子、荀子以及《学记》、《中庸》、《大学》中得以阐明。荀子曾把这种以书本知识和生活实践统一起来的学习称之为“君子之学”,他说:“君子之学也,入乎耳,著乎心,布乎四体,形乎动静。”(《荀子·劝学》)“入乎耳,著乎心”是知识的获取,“布乎四体,形乎动静”则是要求将知识付诸生活实践,与之相反,那种仅仅停留在书本知识中教学,则被称之为“小人之学”。随着教学经验的总结和教育思想的发展,这种重视生

活实践的特色愈加鲜明。

理学家朱熹提出生活实践不仅是获取知识的目的,而且还能使知识深化,他说:“方其知之,而行未及之,则知尚浅。既亲历其域,则知之益明。”(《性理精义》卷八)明儒王阳明更加重视生活实践在教学过程中的作用,他认为应该把生活实践贯彻在学、问、思、辨的每一个教学环节之中,“盖学之不能以无疑,则有问,问即学也,即行也;又不能无疑则有思,思即学也,即行也;又不能无疑,则有辨,辨即学也,即行也;辨既明矣,思既慎矣,问既审矣,学既博矣,又从而不息其功焉,斯之谓笃行,非谓学、问、思、辨之后而始措之于行也。”(《阳明全书》卷二《传习录》中)简而言之,“学、问、思、辨”本身即体现着“行”;反之,“行”本身又须包括“学、问、思、辨”,他自称此理论为“知行合一”。当然,王阳明的智育过程论过分地强调知识教学和生活实践的统一性,几乎抹煞了二者的区别,但他的本意则是为了克服片面知识化教学的倾向,这从一个侧面反映了中国古代教育家对生活实践的重视。

由此可见,中国古代的智育过程论既主张系统的书本知识学习,又重视生活实践的躬行,尤其是强调生活实践在教学中的地位,鲜明地体现出重实践、重实用的中国传统教育特色。

(二) 理论特色之二:学与教的统一

在智育过程中是以教师为中心,还是以学生为中心,也是现代教学论颇有争议的一个问题。有的教育家主张教学是传授系统的书本知识,故认为教师在教学中占主导作用;有的教育家主张“教育即生活”,故认为应以学生为中心。

中国古代智育过程论主张知行统一,既肯定系统的知识教学的重要性,又强调它们和生活实践的统一性。所以,古代教育家一般主张从教师的教和学生的学这两个方面来探讨智育过程,把智育过程看作是教师的教导过程和学习过程的统一。早在《尚书·商书·兑命》中就有“学学半”的思想,前一个“学”字应该作“教”(音

效),即是教的意思。教、学各半的说法,即是肯定教师的教和学生的学是一种相互依存、促进的关系。中国古代教育学专著《学记》在此基础上提出“教学相长”的观点,更加明确地指出了教与学的辩证关系,它指出:“是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。”(《礼记·学记》)就是说,学生必须通过学习,才能发现自己的不足,故反求诸己,产生需要老师指教的要求;而教师因教人而遇到困难,故而加强学习,以提高教学质量。这样,学促进了教,教也促进了学。《学记》关于“教学相长”的思想对后世产生了久远的历史影响。明清之际思想家王夫之就深刻地阐发了关于教与学之间对立统一关系,他认为教与学是既有区别又紧密联系在一起的统一过程,他说:“夫学以学夫所教,而学必非教;教以教人之学,而教必非学。”(《读四书大全说》卷三)学与教是有区别的:学是学老师教的东西,教是教人学习,它们各有自己的特点,不能混淆。但是,学不可能离开教,教也不可能离开学。所以王夫之主张教师和学生之间应该是“以道相交”,“相扶以正”。

古代教育家虽然总是从教与学的统一来论述教学过程,但在谁是这一过程的主体的问题上,却仍有侧重。如前所述,古代教学论将教学过程与生活实践统一起来,尤其是强调生活实践的重要性。既然生活实践是教学过程的出发点和最终目的,而生活实践的主体只可能是受教育者本人,那么,学生在教学过程中必然处于主导的中心地位。因此,在古代教学论中,大多偏重于以学生作为教学过程的主体,他们在论述教与学的统一关系时,主要是“由学论教”。

朱熹十分明确地主张这一点,他是一个著名教育家,并培养了许许多多的学生,但是他认为“某此间讲说少,践履时多,事事都用你自去理会,自去体察,自去涵养。书用你自去读,道理用你自去究索,某只是做得个引路底人,做得个证明底人,有疑难处,同商量而已。”(《朱子语类辑略》)在朱熹看来,生活实践是学生自己的事,也就是

说,学生本人是生活实践的主体,那么,学生在整个智育教学过程中居于主体的地位,他应该自立地读书、思考问题,并在生活实践中体察涵养,而教师只是个“引路底人”,即在教学过程中起一定的指导作用,帮助学生完成学习过程而已。可见,朱熹虽然也十分强调教与学的统一,但他往往把学置之于教学统一体的主导方面。

一般而言,古代智育过程论皆是从“学”的一面出发来讨论教学问题的。《中庸》提出“学、问、思、辨、行”的智育过程,即全部是以学生的“学”为中心来阐发教学问题的。《学记》是古代一部教育学专著,但它以“学”命名,亦说明它是以学生为中心的。古代教育家在讨论教学问题时,十分强调学生在教学过程的“自求”、“自得”的主体精神。提出“自求”、“自得”之说的孟子认为:“君子深造之以道,欲其自得之也。”(《孟子·离娄》)他认为只有经过学生自己的独立思考,才能融会贯通、左右逢源。孟子关于智育过程贵在“自得”的思想,也就是充分肯定学生在教学过程中的主体地位。学生在教学中所获得的知识、能力等都是他自己发现和获得的,而不是他人从外部灌输的。可见,所谓“自得”,就是充分肯定在教与学的统一体中,学总是占主导地位的,学生应是教学过程的主体。孟子这一“自得”的思想,得到后世教育家们的肯定。如明代教育家王廷相就十分强调“自得之学”,他说:“自得之学,可以终身用之。记闻而有得者,衰则忘之矣,不出于心悟故也。故君子之学,贵于深造实养,以致其自得焉。”(《慎言·潜心篇》)他认为学生只有通过自己独立思考,“发现”并获得的知识,才能成为生活实践的有用知识。而那种仅靠记诵、听讲而接受的现成知识,因不是学生的“自得之学”,终因无用而被遗忘。因此,学生必须认识到自己是整个教学过程中的主体,必须通过自己的多种认识环节,去“发现”并获得知识。

由上可见,古代智育过程论在教与学的关系上,主张二者是相互联系的统一体,同时又强调“学”在这个统一体中居主导地位。这一重

要的思想对现代智育教学,提供了十分有益的启示。

第三节 智育原则论

智育原则是指智育教学活动中所必须遵循的基本原则。智育原则是根据社会、政治和文化对智育的要求、智育教学的主要任务、智育教学过程的基本规律而制订出来的。

为了有效地进行智育教学,中国古代的思想家、教育家根据智育的本质、教学的任务和规律,讨论和论证了智育教学中必须遵循的一些基本的原则和要求,其中最重要的有下列三条:

一、智德统一的原则

智育的任务就是传授知识、培训技能和发展智力。在整个教育体系中,智育有它独特的教学目的和教学任务。但是,中国古代宗法政治结构中所形成的思想文化,具有以伦理为本位的基本特征。这种伦理型的思想文化深刻地影响着古代的教育思想,形成了中国古代所特有的德育为本的教育思想。古代教育家为了贯彻落实这一以德育为本的思想,在智育教学方面,竭力将智育纳入到以德育为本的教育思想体系之中,反对进行独立的智力教育,提出了德智统一的智育教学原则。

德智统一的原则有多种含义。首先,这一原则强调德、智是衡量人材的两条最重要的标准,故而要求德育、智育能够同时得到发展。

古代思想家很少单独论“智”,而总是将它与“德”一起作为衡量人材的标准。早在三代时,德、才就成为衡量人材的标准。《尚书·洪范》载:“人之有能有为,使羞其行,而邦其昌。”就是说,一个人仅仅是

有才能还不够,还须进一步提高他的德行,这样才会使国家昌盛。孔子也有相同的看法:“如有周公之才之美,使骄且吝,其余不足观也。”(《论语·泰伯》)他显然认为人的才能与德行应统一起来,否则就不足以作为人材来看。后代思想家均是以“德”、“才”两项标准去衡量与选拔人材,魏晋时期的“才性之辩”,即是对“德”、“才”关系的一场大讨论。主张“才性同”者,认为人的才能与本性(德性)是统一的,因为性是本,才是末,性决定才。这自然肯定了德与智的统一。主“才性异”者认为人的才能与德性之间没有必然联系,但是他们并不否认最高的人材衡量标准应是德、智的统一。这一衡量人才的标准,决定和影响着历代对人才的考察。唐学者李翱在谈到选才方法时说:“相人之术有三:迫之以利而审其邪正;设之以事而察其厚薄;问之以谋而观其智与不才。贤不肖分矣。”(《李文公集》卷六《答朱载言书》)第一种选才方法是考察对方的品德,而第二、第三种方法则是要考察对方的能力和智慧,显然是考虑到了德、智的统一。

既然德智应是统一的,那么,在教育学生时就应坚持德育和智育统一并施。孔子教学时坚持德育智育统一的原则。他说:“君子博学于文,约之以礼,亦可以弗畔矣夫!”(《论语·雍也》)“志于道,据于德,依于仁,游于艺。”(《论语·述而》)在孔子的思想中,“博学于文”、“游于艺”的智育教学,必须与“约之以礼”、“志于道、据于德、依于仁”的德育教学统一起来,才可以培养出德才兼备的人材。《淮南子》也强调人材应以德、才为根本,说:“凡人之性,莫贵于仁,莫急于智。仁以为质,智以行之,两者为本。”(《主术训》)后世的儒家学者在论述到这一问题时,也总是强调应将德育、智育统一起来,以培养出道艺兼资、体(德)用(智)结合的人材。北宋著名教育改革家王安石深感人材重要和难得,故进行教育改革,而改革的目的,则在于强化德育和智育。他要求各级学校要能做到,“士朝夕所见所闻,无非所以治天下国家之道。其服习必于仁义,而所学必皆尽其材。一日取以备公卿大夫百

执事之选,则其材行皆以素定。”(《王文公文集·明州慈溪县学记》)关于“仁义”的培养属德育,关于“治天下国家之道”的传授学习则属智育,他所希望的人材是在这两方面均得到发展的人。即使反对王安石变法的程朱理学一派,亦同样主张将德育和智育统一起来,理学家朱熹认为教育就是让学生致知穷理,但可将“理”分为人伦道德之理和自然万物之理。故而他既强调德育,认为“古昔圣贤所以教人为学之意,莫非使之讲明义理以修其身,然后推以及人”(《朱文公文集》卷七四《白鹿洞书院学规》);他也强调智育,认为“至于天文、地理、礼乐、制度、军旅、刑法,皆是着实有用之事业,无非自己本分内事。古人六艺之教,所以游其心者,正在于此。”(《续近思录》第二卷)由此可见,德智统一是衡量人才、培养人才的重要准则。

其次,德智统一的原则,就是主张德育能够促进智育的发展,智育也能够促进德育的发展。

中国古代思想家、教育家相信,德育、智育不是割裂开来的两个方面,德育的实施也能够促进智育教学。如孔子就强调这一点,他说:“君子不重则不威,学则不固。”(《论语·学而》)“智及之,仁不能守之,虽得之,必失之。”(《论语·卫灵公》)这里,孔子认为道德上的庄重和仁厚,是巩固所学知识的根本条件。其所以如此,是因为那些仁者能够有开阔的视野、宽广的胸襟,能够杜绝许多为学的毛病,《论语·子罕》载:“子绝四:毋意、毋必、毋固、毋我。”显然,追求、拥有仁德者一般不会出现臆测、绝对化、固执、自以为是的毛病,而这些毛病恰恰是智育的大敌。所以,许多儒家学者总是首倡德育,因为他们认为解决了学者的品德问题,就能消除他的“私意”、“固陋”等为学之弊,也有益于发展其智育。所以南宋陆九渊主张“先立乎其大者”,他说:“今时士人读书,其志在于学场屋之文以取科第,安能有大志?其间好事者,因书册见前辈议论,起为学之志者,亦岂能专纯?……此乃谓之知至,乃谓之先立乎其大者。”(《象山先生全集》卷一五《与傅克

明书》)陆九渊所云“大者”,即是指人的道德“本心”,他认为这是发展智育的首要条件,“志大,坚强有力,沈重善思。”(《象山先生全集》卷二二《杂说》)如果解决了道德本心这一问题,就能“有力”和“善思”,即能促进智育的发展。清学者张伯行亦说:“学者立志当以圣贤为自期,本圣贤之学以消其固陋,发之为经济,见之为事业,其用也宁有穷乎?”(《正谊堂文集》卷七《二程粹言序》)德育方面的“圣贤之学”一旦确立就能够促发其智育方面的“经济之学”,并成就其治国平天下的事业。

另一方面,智育教学亦能促进德育的发展。汉儒董仲舒指出:“仁而不智,则爱而不别也;智而不仁,则智而不为也。故仁者,所以爱人类也;智者,所以除其害也。”(《春秋繁露·必仁且智》)他强调仁德与智慧是相互依赖、相互促进的,智慧要靠仁德确立目标,仁德要靠智慧才能够得以完成。也就是说,德育所确立的价值目标,需要借助智育的认知功能才能圆满实现。所以,许多思想家也论述了智育对德育的推动作用。三国时刘劭说:“夫仁者,德之基也;义者,德之节也;礼者,德之文也;信者,德之固也;智者,德之帅也。夫智出于明,明之于人,犹昼之待白日,夜之待烛火,其明益盛者,所见及远。”(《人物志·八观》)他把智的作用提高到“德之帅”的重要地位,那么,智慧越高,就越能使德行发挥作用。唐李翱也说:“吾所以不协于时,而学古文者,悦古人之行也。悦古人之行者,爱古人之道也。故学其言不可以不行其行,行其行不可以不重其道,重其道不可以不循其礼。”(《李文公集》卷三《平赋书》)他认为由智育方面的“学古文”,会实现德育的“重道”、“循礼”,即肯定智育对德育的促进。南宋思想家叶适也说:“学明而后德显也。”(《叶适集·答吴明辅书》)他明确把智育的教学明理作为人的品德发展的条件。清戴震也说:“德性资于学问,进而圣智”(《孟子字义疏证》卷上),认为人的德性必须借助于学问,才能进一步达到更高的道德境界中去。

其三,德智统一的原则,是要求将德智统一到“德育第一”的前提

下,而不是智育第一或德、智平分秋色。

中国古代的思想文化是以伦理为本位的,尽管思想家们主张或认同德育与智育均应得到发展,要求德、智两个方面相互促进,但是,占主导地位的教育思想仍是“德育第一”。如前所述,孔子是主张德、智均应发展的,但他在论述这个问题时,总是将德育摆在绝对优先的地位。他说:“弟子入则孝,出则弟,谨而信,泛爱众而亲仁,行有余力,则以学文。”(《论语·学而》)孔子将学习文化知识的智育放在关于孝悌仁爱的“余力”之外,可见他是强调德育第一的。清代学者将教学内容划分为义理、考据、辞章、经济四科,义理之学属“德行之科”,即德育范围,其它几门分别为文学、言语、政事之科,属智育范围,当时的思想家、教育家总是将义理之学摆在首位。曾国藩提出:“为学之术有四,曰义理、曰考据、曰辞章、曰经济。……人之才智上智少而中下多,有生又不过数十寒暑,势不能求此四术遍观而尽取之,是以君子贵慎其所择而先其所急,择其切于吾身心不可造次离者则莫急于义理之学。”(《曾文正公杂著》卷四《劝学篇示直隶士子》)他认为其它智育科目均是可以选择而并非必须学的,只有德育的“义理之学”是最急切,最不可少的。这就明确了德育优先的地位。

古代思想家们不仅肯定德育在地位上的优先,并且要求以智育教学服务于德育教学,形成一种以德育为核心的教育主张。他们往往将智育教学视为德育的手段。如儒家重视经学教育,经学教育本身包括传授文字学、历史学等各种智育教学的内容,但儒家学者坚持这些智育教学均是为了服务于德育教学。尽管他们也要求学生认真学习文字训诂等各种知识,但只是将这一类有关的知识教学作为道德教育的手段,所以,他们反对脱离德育目标的知识教学,朱熹说:“秦汉以来,圣学不传,儒者唯知章句训诂之为事,而不知复求圣人之意,以明夫性命道德之归。”(《朱文公文集·中庸集解序》)他们要求各种知识、智能服务于德育,并认为汉唐以来学校的经学教育过分偏重于章

句训诂,将经学教育转变成了一种脱离德育目标的知识教学。他坚持学习经学的章句训诂,只是为了了解其道德义理,然后付诸行动,即是服务于德育。朱熹说:“学不是读书,然不读书又不知所以为学之道。圣贤教人只是要诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下。所谓学者,学此而已。”(《续近思录》第二卷)读书学习是一种智育教学,但是其目的则在于诚意、正心、修身等道德教育,明王守仁在关于儿童教育的思想中,也是要求智育活动服务于德育,他说:“古之教者,教以人伦。后世记诵词章之习起,而先王之教亡。今教童子,惟当以孝弟忠信礼义廉耻为专务,其栽培涵养之方,则宜诱之歌诗,以发其志意,导之习礼,以肃其威仪;讽之读书,以开其知觉。”(《阳明全书》卷二《语录二》)这里所言“歌诗”、“习礼”、“读书”,均属知识、智力及技能方面的智育教学,但它们又是以栽培涵养、孝弟、忠信、礼义廉耻等人伦道德为目的的德育活动。这种智育教学的形式,其目的在于:“凡此皆所以顺导其志意、调理其性情、潜消其鄙吝、默化其粗顽,日使之渐于礼义而不苦其难,入于中和而不知其故。是盖先王立教之微意也。”(同上)

上述德智统一的教学原则,是根据古代的政治社会结构、思想文化系统以及古代学校的教育目标而确立的一项原则。它一旦形成,即在历史上发挥了极大的作用。这一原则对纠正或防止片面的知识化教学、教书不育人等不良倾向,起到了积极作用。但是它亦导致一些不良后果,如重德轻智的倾向、过分强调智育教学为伦理、政治服务等,不利于智育教学的发展。

二、学思结合的原则

学思结合是从智育教学过程中总结出来的智育原则。学、问、思辨、行是智育过程中的几个重要环节,它们构成了古代智育教学的完

整过程,学思结合原则反映了智育教学过程中的规律和要求。

古代思想家经常论述或强调“学”与“思”的结合问题,在他们论述学思结合原则时,必须回答两个问题:第一,为何要学思结合;第二,如何才能学思结合。现分而论之。

首先,论述古代思想家、教育家倡导学思结合的理由和依据。

最早明确提出学思结合原则的是孔子。他在讲学时就明确提出:“学而不思则罔,思而不学则殆。”(《论语·为政》)他认为一个人如果只是学习、积累知识而不思考,就会受骗上当;一个人如果只是一味苦思冥想而不学习、积累知识,则会越想越疑惑。所以,孔子强调学思结合。他认为学思结合是十分重要的:一方面,学习知识、积累经验是思考的前提条件,是智育的基础,孔子说:“吾尝终日不食,终夜不寝,以思,无益,不如学也。”(《论语·卫灵公》)那种在没有经验和知识积累的基础上的思考是一种没有意义的冥思苦想。战国时期荀子也表达过相同的思想,他说:“吾尝终日而思矣,不如须臾之所学也。”(《荀子·劝学》)这都是要求,学者首先应以获取大量知识学问作为智育的起点,在此基础上再加以思考。另一方面,思考也是十分重要的,因为它能够使知识深化和系统化,所以孔子亦常常强调思考在智育教学中的地位问题。孔子提出了“九思”,说:“君子有九思:视思明,听思聪,色思温,貌思恭,言思忠,事思敬,疑思问,忿思难,见得思义。”(《论语·季氏》)这是强调在日常生活中如何加强思考的问题。孔子的学生子夏曾论述思考对知识学习的重要性,他说:“博学而笃志,切问而近思,仁在其中矣。”(《论语·子张》)可见,“博学”只是学习的一个方面,必须进一步通过“近思”,才能有好的智育教学效果。

后代的思想家也是大力倡导这一原则,他们提倡和讨论学、思结合的问题,并将这一原则更加深化和具体化。东汉王充进一步论述了“学”与“思”的各自特点,并指出二者结合的必然性。王充强调,“学”是一切人获得知识的唯一途径,他说:“不学自知,不问自晓,古今行

事,未之有也。”“人才有高下,知物由学;学之乃知,不问不识。”(《论衡·实知》)由于“学”是求知的唯一途径,因此“学”在智育教学中的地位是非常重要的。另一方面,“思”能够帮助学者辨别知识的真伪,能够“核道实义,证定是非。”所以他又认为,学者学习的书本知识不一定可靠,甚至会有许多谬误,这就离不开“思”,他说:“世信虚妄之书,以为载于竹帛上者,皆贤圣所传,无不然之事,故信而是之,讽而读之,睹真是之传与虚妄之书相违,则并谓短书,不可信用。”(《论衡·书虚》)他认为这是由于“用精不专,无思于事也”(同上)。可见“思”同样是智育教学中不可或缺的重要方面。从王充所论学思结合原则的思想中可以看到,他是从知识的来源、知识的真伪方面论述“学”与“思”在智育中的功能和特点,从而证明学思结合的必要性。

王夫之对学思结合的原则也有深一步的论述。他认为“学”的对象是前人留下来的经验知识,必须尽量地学习吸收;“思”则是要发挥学者自己的聪明智慧,敢于独立思考,而不能惟古人为是。王夫之说:“致知之途有二,曰学,曰思。学则不恃己之聪明而一唯先觉之是效。思则不徇古人之陈迹而任吾警悟之灵。学于古而法则具在,乃度之于吾心,其理果尽于言中乎?抑有未尽而可深求者也?则思不容不审也。乃纯固之事,信古已过而自信轻,但古人有其言而吾即效其事,乃不知自显而入于微,自常而推于变者,必在我而审其从违,而率然效之,则于理昧其宜,而事迷其几,为罔而已矣!尽吾心以测度其理,乃印之于古人,其道果可据为典常乎?抑未可据而俟裁成者也?则学不容不博矣。”(《四书训义》卷六)他在这里强调学思各有其特点和重要性:“审思”的特点和重要性在于它能探清事理、深化知识,使学习所获的经验知识不流于浅显盲从;“博学”的特点及重要性,一方面在于它是汲取古人的经验和知识的根本途径,另一方面还在于它能为审思提供材料和依据。所以,“学”与“思”必须结合,这种结合能够相互促进,即所谓“学非有碍于思,而学愈博则思愈远;思正有功于学,而思之困

则学必勤。”(《四书训义》卷六)“博学”能够使思考更加深刻,而思考则能使学习的知识更有条理系统、更有思想深度,故而是“有功于学”。因此,在王夫之看来,学思结合原则在智育教学过程中是相互渗透的,而不是两个相互独立的过程,他说:“大抵格物之功,心官与耳目均用,学问为主,而思辨辅之。所思所辨者,皆其所学问之事。致知之功,则唯在心官,思辨为主,而学问辅之。所学问者,乃以决其思辨之疑。致知在格物,以耳目资心之用,而使有所循也。”(《读四书大全说》卷一)他将学与思的两个方面,即“学问”与“思辨”,以及相应的生理基础“耳目”与“心官”统一起来考虑,他要求“学问”中有“思辨”,在“思辨”中有“学问”。由此可见,王夫之从“学”与“思”的相互联系、相互促进来论述学思结合的必要性,大大地深化了这一智育思想。

其次,进一步论述如何进行学思结合的问题。

古代思想家在论述如何将学思结合起来的问题时,有一个十分一致的观点,就是“存疑”与“解疑”。《中庸》最早提出这个主张,它将教学过程分为学、问、思、辨、行五个阶段,“问”是将学习知识引入到理性思考的中介环节和过渡阶段。《礼记·学记》一文中,还将疑问作为智育教学中的重要方法。它指出:“善问者如攻坚木,先其易者,后其节目,及其久也,相说以解。不善问者反此。善待问者如撞钟,叩之以小者则小鸣,叩之以大者则大鸣,待其从容,然后尽其声。此皆进学之道也。”《学记》认为“善问”是重要的“进学之道”,因为善问者能够由浅而及深地提出问题;而“善待问者”则能通过解答老师的提问而深入理解问题。这是在智育教学过程中通过问答的方式而促进学思结合。以后的教育家、思想家总是将“疑问”看作引起学者思考的重要方法和手段。

北宋张载对存疑作了颇有见解的论述。他认为,学者在学习知识过程中,总会产生许多不解的疑问,而疑问正是引起学者深入思考的原因,学者总是在学习过程中通过不断地存疑、释疑,从而引导深入

思考。所以,他将存疑作为求学的重要途径,他说:“可疑而不疑者不曾学,学则须疑。譬之行道者,将之南山,须问道路之自出,若安坐则何尝有疑。”(《经学理窟·学大原下》)要怎样才能产生疑问呢?张载主张要多读书求知,在此基础上提出和解答疑问,他说:“读书少则无由考校得义精,盖书以维持此心,一时放下,则一时德性有懈,读书则此心常在,不读书则终看义理不见。书须成诵,精思多在夜中,或静坐得之,不记则思不起,但通贯得大原后书亦易记。所以观书者,释己之疑,明己之未达,多见多知所益,则学进矣。于不疑处有疑,方是进矣。”(《经学理窟·义理》)他认为只有多读书,才能常有考核之心,才能多加思考。读书时要能在没有疑问的地方产生疑问、解答疑问,才能深入思考,取得学习上的进步。

南宋思想家进一步深入论述了这个问题。朱熹主张学者应该不断地产生疑问,又不断地解决疑问,通过这种方式提高学问。他对“有疑”和“无疑”的关系,作了很好的论述,他说:“读书无疑者,须教有疑;有疑者,却要无疑,到这里方是长进。”(朱熹:《读书法》,载《性理精义》),朱熹还将学习深化过程描述成疑问逐渐增多、又逐渐减少的过程,他说:“读书始读,未知有疑。其次则渐渐有疑。中则节节是疑。过了这一番后,疑渐渐解,以至融会贯通,都无所疑,方始是学。”(《宋元学案·晦翁学案》)另一著名思想家陆九渊和朱熹有许多不同的教育主张,但是,在存疑、解疑的问题上,他们又有一致的想法。陆九渊说:“为学患无疑,疑则有进。孔门如子贡即无所疑,所以不至于道。”(《陆九渊集》卷三五《语录下》)“小疑则小进,大疑则大进。”(同上书卷三六《年谱》)他也主张在智育过程中,必须要能不断地“有疑”,有疑是深思的起点,然后通过思考以解决疑问,才能获得学业上的进步。

显然,存疑、解疑确是实现学思结合的一个重要的方法,它能够将学生从知识学习引入到深刻地思考,从而将所学的知识深刻化、系统化,这就既促进了获取知识的“学”,又促进了理性思考的“思”。因

此,存疑、解疑不仅是进行学思结合的手段,也是学思结合的中介和具体形态。

三、知行统一的原则

中国古代思想文化有一个重要的特征,即注重躬行实践。古代的思想家从事文化教育活动时,总是要求与生活实践保持密切联系。诚如张岱年先生所说:“中国哲学在本质上是知行合一的。思想学说与生活实践,融成一片。中国哲人研究宇宙人生的大问题,常从生活实践出发,以反省自己的身心实践为入手处;最后又归于实践,将理论在实践上加以验证。”^① 高度抽象的哲学思想是这样,其它领域的思想更是如此。与此相关,在教育思想方面,古代思想家提出了知行统一的智育原则。

知行统一的原则,就是要求把智育教学与生活实践统一起来,从生活实践出发,去学习知识、培养技能、启迪智慧,使间接经验的书本知识和直接经验的躬行实践结合起来。中国古代思想家对此有较多的论述。他们所论述的知行统一的原则,和智育过程论密切相关,主要包括下列思想。

第一,生活实践是智育教学中知识、技能的真正源泉,故而要求知行统一。

智育教学所传授的那些经验、知识、技能来自于学者本人的生活实践。许多思想家、教育家均肯定这一点。明王守仁对此有一个论述,他说:

夫学、问、思、辨、行皆所以为学,未有学而不行者也。如言学孝,则必服劳奉养,躬行孝道,然后谓之学;岂徒悬空口耳讲说,

^① 张岱年:《中国哲学大纲》,中国社会科学出版社1982年版,第5页。

而遂可以谓之学孝乎？学射则必张弓挟矢，引满中的；学书则必伸纸执笔，操觚染翰；尽天下之学，无有不行而可以言学者；则学之始固已即是行矣。（《传习录》中《答顾东桥书》）

这里所言的“学孝”、“学射”、“学书”等知识技能，均须在具体实践中才能学到，这时，“学”和“行”是同时进行的，“行”就是“学”，“学”就是“行”，即如王守仁所说，“学之始固已即是行矣”。王守仁还以一些譬喻来说明智育过程中“知行合一”的道理，“食味之美恶，必待入口而后知，岂有不待入口而已先知食味之美恶邪？……路歧之险夷，必待身亲履历而后知，岂有不待身亲履历而先知路歧之险夷者邪？”（同上）

其他许多思想家大多也主张，学者只有在生活实践中，才能真正学到有关的知识、经验。王夫之主张一切真知均来源于行，他以下棋说明这一道理，他说：“格致有行者，如人学弈棋相似，但终日打谱，亦不能尽达杀活之机，必亦与人对弈，而后谱中谱外之理，皆有以悉喻其故。且方其进著心力去打谱，已早属力行矣。”（《读四书大全》卷一）他由此要证明，一切知识、技能，均来源于力行。颜元还以习行第一的观点，重新解释儒家传统的“格物致知”，以证明一切知识均来源于行为实践，他说：“此‘格’字，乃‘手格猛兽’之‘格’，格物谓犯手实做其事，即孔门六艺之学是也。且如讲究礼乐，虽十分透彻，若不身为周旋，手为吹击，终是不知。”（《四书正误》卷一）他将“格物”解释为“犯手实做其事”，以证明一切知识、技能均来之于生活实践。他还强调，即使是学习那些书本上的间接经验和知识，也应该和习行结合起来，他说：“周公之法，春秋教以礼乐，冬夏教以诗书，岂可不读书！但古人是读之以为学，如读琴谱以学琴，读礼经以学礼。”（《存学篇》卷一）他认为，通过读书以接受间接经验是重要的，但这种学习必须与生活实践的直接经验结合起来，因为生活实践才是知识、才能的最终来源。正如他所说：“读得书来，口会说，笔会做，都不济事，须是身上

行出,才算学问。”(《习斋记余》卷四)

第二,中国古代教育家主张,传授知识、技能的目的是为了生活实践,反对脱离实践的无用知识,由此而肯定知行统一的智育原则。

生活实践的“行”不仅是知识的源泉,亦是知识的目的,因此,智育教学中所传授的知识、技能必须能够服务于生活实践,为生活实践所用,这才是合乎知行统一的智育原则的教学。孔子论述到了这个问题,他说:“诵诗三百,授之以政,不达,使于四方,不能专对,虽多,亦奚以为?”(《论语·子路》)他认为《诗经》读得再多再熟,但是无独立的行事才干和能力,书读得多也无用处。荀子也认为生活实践是学习的目的,他说:“学至于行而止矣。行之,明也;明之,为圣人。圣人也者,本仁义,当是非,齐言行,不失毫厘,无他道焉,已乎行之矣。”(《荀子·儒效》)他强调能把学习的知识付诸行也就达到了目的,所谓“圣人”,也只是由于能把学到知识运用到生活实践的结果。

后来,许多思想家也肯定生活实践是智育教学的目的,他们批评那些脱离生活实践的无用知识学问。南宋思想家张栻曾批评汉唐诸儒将经学教育变成了考据训诂、文辞章句的知识化教学,而脱离了生活实践的目的,他所持的教学原则即是“知行结合”,他说:“故自始学,则有致知力行之地,而极其终,则有非思勉之所能及者,亦贵于行著习察尽其道而已矣!……秦汉以来,学者失其传。”(《南轩文集》卷一四《论语说序》)他认为脱离生活实践,就不能培养出具有真才实学的人材,所以,他批评说:“千数百载间,学士大夫驰骛四出,以求道泥传注、溺文辞。”(《南轩文集》卷一二《敬斋记》)所以,张栻呼吁学者们要恢复、尊重知行统一的教育原则。朱熹也有相同的主张,他认为可把智育教学分为学、行两个方面,而行则是学的目的,他说:“为学之实,固在践履,苟徒知而不行,诚与不学无异。”(《朱文公文集·答曹元可书》)那种只知不行的为学,由于失去了求学的目标,和不学没有什么差别。清颜元则是更加激烈地批判那种脱离社会生活实践的虚

浮教学风习,他说:“迨秦灭之后,汉儒掇拾遗文,遂误为训诂之学,晋人又诬为清谈,汉唐又流为佛老,至宋人而加甚焉。”(《习斋记余》卷三)这种沉溺于训诂、清谈、佛老之学的根本原因,就在于它脱离了社会生活实践。所以,颜元坚持习行是智育教学的目的,他说:“心中醒,口中说,纸上作,不从身上习过,皆无用也。”(《存学篇》卷二)他还以学医为例,说明读书的目的在实践之用,他说:“愚以为从事方脉、药饵、针灸、摩砭、疗疾救世者,所以为医也,读书取以明此也。若读尽医书而鄙视方脉、药饵、针灸、摩砭,妄人也。不惟歧、黄,并非医也。”(《存学篇》卷一)他认为,一个学医者读破万卷医书,如不能在行医的实践中诊脉、制药等,就不算学好了医。他由此证明,知行统一应是一条根本的智育原则。

第三,古代教育家认为,学生要能在智育教学中获得真知,必须将知识学习与生活实践统一起来,由此强调知行统一的教学原则。

古代的思想家、教育家认为,智育教学中的知识有深、浅之分,但是,只有和生活实践结合起来的知才是深刻明白的,朱熹说:“方其知之,而行未及之,则知尚浅。既亲历其域,则知之益明,非前日之意味。”(《性理精义》卷八)其次,知识也有真、假之分,只有能够付诸实践的才是真知,明学者王廷相说:“讲得一事,即行一事;行得一事,即知一事,所谓真知矣。徒讲而不行,遇事终有眩惑。”(《家藏集·与薛君采二首》)他们认为那种脱离实践的教学,学生所获得的知识总是浅显的,虚而不真的。因此,一切教学活动,都应遵循知行统一的原则,这样才有可能获得真知,诚如王廷相所说:“传经、讨业、致知固其先务矣,然必体察于事会而为知之真。”(《家藏集·石龙书院学辩》)

为什么只有通过社会生活实践,学者才能获得真知呢?古代思想家们对此亦作了解答。他们首先都肯定“事事有一理”、“物物有一理”,当然,尽管在“理”与“物”谁为本的问题上,他们有不同的观点,但是,他们均肯定,学生们在教学过程中所学的知识是否真实、有用,

就必须通过习行才能证明。王夫之说：“知也者，固以行为功者也；行也者，不以知为功者也。行焉可以得知之效也，知焉未可以得行之效也。”（《尚书引义》卷三）可见，“行”是衡量“知”是否正确的依据，因为“行”中所体现出来的“功”、“效”，即可对“知”是否合乎客观实在作出检验。颜元也主张，“习行”的实践活动，是衡量知识真伪的客观根据，他说：“致知在事物上，便亲见了那物，不尤胜于宋儒与今人不见梅枣，而自谓穷尽酸甜之理乎？”（《习斋记余》卷六）他认为知识来源于客观事物，故须通过客观实践来验证知识的真伪。所以他主张：“读得书来，口会说，笔会做，都不济事，须是身上行出，才算学问。”（《习斋记余》卷四）可见，他认为只有通过行为实践验证的知识学问，才是真实的。他们由此要求，智育教学必须坚持知行统一的原则，颜元说：“书房习数，入市便差，则学而必习，习又必行，固也。”（《颜习斋先生言行录》卷下）这里仅以“习数”为例，说明学与行必须紧密结合起来，否则就难得有真实有用的知识。

第四，古代教育家、思想家们还从智育教学中“知”和“行”的相互促进，从而证明知行统一原则的必要性。

在智育教学中，所以要求坚持知行统一的原则，还有一个最重要的理由，就是知和行是可以相互促进的：知可以促进行的笃实，行可以促进知的深化。所以南宋张栻提出，学术界、教育界所以会出现“游谈相夸”的弊端，往往是由于他们“特未知致知力行互相发之故也”，故而，他反复申述了这一原理，他说：

始则据其所知而行之，行之力则知愈进，知之深则行愈达。

是知常在先而行未尝不随之也。知有精粗，必由粗以及精；行有始终，必自始以及终。（《南轩文集》卷一四《论语说序》）

他认为力行可以促进致知的深入，而致知则又可以促使力行的正确，双方在这种相互促进中向纵深发展，这就是致知力行相互发的原理。他多次强调这一原理，说：“知之进则行愈有所施，行之力则知愈有所

进。……盖致知力行此两者工夫互相发也。”(《南轩文集·寄周子充尚书》)

王船山也深入探讨了“知行并进”的原理。他认为知和行各有自己的特点,但二者始终是不可分离的,他说:“知行之分,有从大段分界限者,则如讲求义理为知,应事接物为行是也。乃讲求之中,力其讲求之事,则亦有行矣。应接之机,不废审虑之功,则亦有知矣。是则知行始终不相离,存心亦有知行,致知亦有知行,而更不可分一事以为知而非行,行而非知。”(《读四书大全说》卷三)他坚持不能将知、行划为时间先后的两个阶段,因为致知本就包含着行事的内容,行事中需要思虑之知,“知”和“行”是一个紧密联系、相互作用的整体。由此,他提出二者相资互用的道理:

知行相资以为用,惟其各有致功,而亦各有其效,故相资以互用。(《礼记章句》卷三一)

由知,而知所行;由行,而行则知之,亦可云并进而有功。(《读四书大全说》卷四)

他和张栻一样,强调知和行是一个不断相互作用、促进深化的过程。既然知和行是“并进而有功”的,那么,在教学过程中,就应该坚持知行统一的原则,决不可片面强调知识教学,而将这种知识传授同躬行实践割裂开来,以至于忽略了力行这一更加重要的环节。所以说,“君子之学,未尝离行以为知也必矣”(《尚书引义·说命中》),知行统一的智育原则是必须遵循的。

第四节 智育方法论

为了完成智育任务、实现智育目的,教师必须采用一些具体的方法和手段,这就是智育方法。因为智育教学是师生的共同活动,所以

智育教学方法既包括教师教的方法,也包括学生学的方法。

古代教育家在长期教学实践中,摸索、采用了多种智育方法,并对它们进行了许多理论性探讨和总结。现在,拟将古代一些重要而有特色的教学方法作一简要论述。

一、问答法

在智育活动中,教师和学生之间通过提问、答问的方式和途径,达到传授知识、发展智能的目的,这在教学论上被称之为问答法。使用这种教学方法时,可以是教师问,学生答;亦可以是学生问,教师答。

在中国古代教学实践中,问答法是应用得十分广泛并具特色的教学方法。之所以如此,有下列多种原因:第一,个别教学是古代教学的主要形式,而问答法即主要在个别教学形式中产生、发展起来的,它广泛应用于个别教学。第二,古代教学论强调学生在教学过程中的主体地位,而采用问答法能充分调动学生学习的积极性和主动性,使他们在提出问题、思考问题、解决问题的过程中体现其主体性作用。

古代的问答法教学主要有两种方式,第一种是由教师提问,学生作出解答。

教师针对教学中的难点、重点提出问题,要求学生解答,其目的在于引导学生思考问题、解决疑难以及了解学生的学习理解程度。如《论语》集中了孔子与诸弟子论学的言论,其中即有许多孔子向学生发问,而由学生解答的记录。通过提问,孔子了解了学生的思想状态、学习程度,并促进了学生对问题的思考和解决。后来,许多教育家皆喜用这种问答法教学方式。

所以,历代教育家也重视对问答法的探讨。许多教育家要求运用问答法时,注意掌握提问的方式和技巧。第一,教师首先要注意能够

提出富有启发性的问题,因为许多学生不能提出问题,不是因为他理解了,而是因为他没有理解,即是所谓“非无可疑,理会来到,不知有疑耳。”(《学规类编》)在这个时候,老师就应提出疑问,激励学生深入思考问题。提问的目的是要使没有疑问的学生感到有疑问,然后通过思考解答,又使产生的疑问得以解决。在这一从无疑到有疑再到无疑的过程中,老师提问是否具有启发性就显得十分重要。其次,教师在提问时要注意由易而难、循序渐进。《学记》的作者提出:“善问者如攻坚木,先其易者,后其节目,及其久也,相说以解。不善问者反此。”(《礼记·学记》)他以砍伐坚硬的木头为喻,说明教师提问应先从容易的问题入手,然后解决难点,这样才能步步深入。其三,教师在提问时还得注意,不应该为提问而提问,而是要通过提问,促进学生积极主动的学习态度,达到提高道德修养、增进智力的目的,即所谓“广仁益智,莫善于问。”(王通:《文中子·问易篇》)提问应能达到“广仁益智”的目的。

问答法的第二种方式,就是由学生提问,老师解答。

学生在学习过程中,常常会出现许多疑难问题,苦思而不得其解,故而向老师提出。老师通过解答问题,达到向学生传授知识、明辨是非的目的。这和前一种方式有所区别:教师问学生答的方式,是教师为了启发学生思考问题、了解学生理解程度;而学生问教师答的方式,教师则偏重于传授知识、辨明正误。故在运用后一种方式时,教师应该掌握它的特点。学生能够主动提问本身证明他已经积极地在思考问题,因此老师只需要根据学生的实际疑难,作出准确而有针对性的解答。古代教学论大多注意到这一特点,教育家荀子在谈到如何解答学生的问题时提出:“故不问而告,谓之傲;问一而告二,谓之囋。傲非也,囋非也,君子如响矣。”(《荀子·劝学》)就是说,学生不提问题而去讲解是不必要的,学生问一个问题而教师讲解了多余的东西也是不必要的,一个好的教师只需作恰如其分的解答。《学记》也提出这

样的看法,它指出:“善待问者如撞钟,叩之以小者则小鸣,叩之以大者则大鸣,待其从容,然后尽其声。”(《礼记·学记》)它以撞钟为喻说明老师对待学生提问的回答要有针对性,应根据所问而作出相应的回答,这样才会真正解决学生的疑难。另外,教师的答问要有针对性,还得注意一个问题,就是“答问者必知问之所由”,教师对学生所以产生疑问的原因能够了如指掌,那么,他的解答才会切中问题的要害。

把上述两种方式结合起来,就是问答法的第三种方式。运用这种方式时,可以是先由学生问,老师答;老师为了进一步启发学生或了解学生,则又反问学生,由学生答,或者反之,十分明显,这就可以把上述两种方式的特点和长处皆吸收过来。

在中国古代教学实践中,问答法应用极其广泛,受到了历代学者、教育家重视,也留下来大量的师生问答的记录。先秦诸子讲学时,留下了许多和学生质疑问难的记录。汉唐经学教育盛行时,许多经学家亦采用问答法进行教学。如汉代经学家郑玄和弟子讲“五经”时,即常用问答法,《郑志》就是其门人所记录的郑玄和弟子习问“五经”的问答。宋明理学兴起后,理学家们更加注重运用问答法教学,各学派的弟子们皆把自己和老师的问答记录下来,形成了许许多多“语录”之类的问答讲学的记录,如朱熹的《朱子语类》、王阳明的《传习录》、《大学问》即是。

二、讲述法

教师以口头叙述、解释、说明、论证等方式向学生传授知识的教学方法被称之为讲述法。运用问答法时,师生之间以对话的方式展开教学;而运用讲述法,则主要是由老师讲,学生听。因此,讲述法更利于教师传授知识的系统性,更加适合集体教学的形式。一般而言,讲述法后于问答法而产生。但由于它们各有自己的特点,又各有不足之

处,故而从古至今两种教学方法同时被采用。

古代教育家大规模地采用讲述法,主要是在汉朝的经学教育兴起之后。这时,官学、私学中从学者甚众,加之当时的书皆为竹简,一般人很难得到,因此教师讲学主要采取口头讲述经文、学生记诵的方式进行。这样,讲述法十分盛行。皮锡瑞在《经学历史》中说:“汉人无无师之学,训诂句读,皆用口授,非若后世之书,音训备具,可视简而诵也。”这时经师们的讲经,主要是以考据训诂为内容,宋明以后,学术风气发生重大变化,学者主要从义理方面解经。这时,造纸、印刷皆十分发达,学生可以比较方便地阅读儒经了,但是,集体教学的形式有其长处,加之经文本身言意简约,其中的深刻道理需要解释发挥,故而讲述法更加流行。体现在教学方面,教师们亦是要给学生讲述《周易》、《春秋》、《论语》、《孟子》、《中庸》等儒家经典,但他们在运用讲述法教学时,主要是从义理方面阐发儒经。宋明的思想家、教育家大多编有“讲义”之类的东西,往往首列经文,然后逐段或逐章对经文作出解释发挥。这种“讲义”就是宋明教育家运用讲述法教学而产生的。

讲述法适用于集体教学,也适用于个别教学。古代教学亦往往是运用于这两个方面。如汉代经师给学生讲经时,官办的太学一般采用集体教学的方式,因为太学规模较大,讲堂内可同时容纳几百人听课,故而往往采取集体教学的方式,由教师给数十人乃至数百人讲述经文。私学不具备上述条件,经师们只能运用个别教学的方式。为了传授更多的弟子,经师们又采用弟子次相授业制,教师只直接给高弟或旧生讲课,再由这些高弟或旧生给其他弟子或新生上课。汉代一些著名经学家如董仲舒、马融等人都采用这种形式教学。汉以后,教育家们在运用讲述法教学时,基本上都是通过上述两种教学形式进行的。当然,后来私学进一步发展,尤其是宋以后出现了一些规模较大的书院,亦可以使用集体教学的形式讲经。

古代教育家对如何运用讲述法教学,也积累了丰富的经验,作出了许多理论上的探索。这里主要介绍古代教学论专著《学记》对此作出的论述。

首先,为什么要运用讲述法?在什么情况下需要运用讲述法?《学记》提出了它的看法,指出:“记问之学,不足以为人师,必也其听语乎。力不能问,然后语之,语之而不知,虽舍之可也。”它认为对学生系统地讲述知识是当教师的必要条件,那些只凭记忆一些知识以应付学生提问的人当教师是不够格的,这里谈到了运用讲述法的重要性。接着它又指出,在学生没有能力提出问题的時候,应运用讲述法教学,因为这时学生还没能力深入思考问题,他需要教师传授知识和启发引导。

其次,在运用讲述法时,怎样才能取得最好的教学效果呢?显然,语言表达是十分重要的。《学记》提出:“善教者,使人继其志,其言也,约而达,微而臧,罕譬而喻,可谓继志矣。”教师用讲述法教学时,关键是要掌握语言的分寸和意思的表达,要做到语言简约而语义确切(“约而达”),道理细微而含义深远(“微而臧”),比喻少而意思清楚(“罕譬而喻”),这样的讲述才会有好的教学效果,使学生愿意继续听老师讲的道理。与之相反,则是语言啰嗦、旨意不明、道理肤浅、多譬不喻,这样的讲述决不会受到学生的欢迎。这是对语言表达方面的要求,此外,教师在讲述教学内容时,还得注意对学生多加启发诱导,激励他们独立思考,也就是不要把结论全部告诉他们(“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”)。可见,讲述法虽然要求系统地传授知识,但并不是简单地灌输知识,同样也是要求遵循启发诱导的教学原则。

三、会讲论辩法

会讲论辩法是一种学术讨论和传授学业相结合的教学方法。它

的特点在于：在持有不同观点的学者之间，或者是教师和学生之间就某一学术上或教学中的问题，展开争辩讨论，把学术讨论与学校教学活动结合起来。这种教学法在古代教育史上使用的时间长、影响也大。它和今天的课堂讨论法有近似的地方，但它讨论的往往是学术问题，参加人员不限于校内，因而会讲论辩更具有学术性、开放性。

早在战国时期的稷下学宫里，就开始运用这种会讲论辩法教学。齐国创办的稷下学宫是当时学术和教育的中心，不同学派的学者皆可以在其中讲学。当时学宫对各家学说采取兼容并包的原则，因而在学宫里开始出现会讲论辩的教学方法。这种教学法是通过一种“期会”的形式举行的，参加者有学宫内的各派观点的老师和学生，还有学宫外的学者和生徒。“期会”时，持不同观点的教师之间，教师和学生之间以公开辩论的方式，展开学术争鸣。由于在这种“期会”中全校师生都出席辩论或听别人辩论，故而又是一种教学活动。这种教学活动增强了学校里的学术气氛，活跃了学生的思想，对于传播知识、开发智力有十分重要的积极作用。

汉代经学教育兴起，不再有春秋战国时期那种百家争鸣的局面。但是，在经学教育的内部又有师法、家法的区别，因此仍可进行问难论辩的学术讨论，因而当时学校里仍然使用了会讲论辩的教学方法。汉代没有稷下学宫的“期会”制度，当时的会讲论辩主要是通过学校里举行的经学讨论会的形式而进行的。西汉时期经常举行一些经学讨论会，有的是在社会上举行，有的是在学校里举行。在这些会议上，各派经师之间互相诘难、公开辩论。通过讨论，求同存异，以建立起一种统一的官方经学。由于学校举行的经学讨论会总是教师和学生共同参加，因而又是一种重要的教学活动。

魏晋之时，清谈之习很浓，各家名士相聚一处，总要论有无、谈才性，清谈时，分主客两方，主唱题，客发难，双方开始展开激烈的争辩。可见，清谈不过是一种学术沙龙或学术讨论会。这种清谈之习很快传

进学校,无论私学、官学,经常举行这种辩论会,于是会讲论辩的教学方法又开始盛行。赵翼的《廿二史札记·六朝清谈之习》中,引用了大量关于学校采用这种教学方法的材料,诸如:“是当时虽从事经义,亦皆口耳之学,开堂升座,以才辨相争胜,与晋人清谈无异,特所谈者不同耳。”“邵陵、王纶讲《大品经》,使马枢讲《维摩》、《老子》,同时发题,道俗听者二千人。……于是各起辨端。”这既是一种学术活动,又是一种教学活动。

宋明以后,书院成为一种重要的教育组织,在书院内部,开始形成一种会讲制度。持不同观点的学术大师聚会于书院,讨论一些观点不一的学术问题。会讲进行时,学术大师往往带着他们众多的弟子一同参加会讲,书院内外的其他士子皆可参加辩论或听讲。明以后,书院会讲更加制度化,并形成了一种会讲组织。书院定期举会,院内师生全部参加,甚至是院外的师生皆可参加。在会上,参加者就讨论议题、对儒家经典的理解各抒己见,或者彼此问难论辩,以深入探讨疑难问题,互相交流学习心得。会讲制度的出现,是会讲论辩的教学方法形成了制度化的结果,它不仅促进了书院教学活动的开展,也促进了学术的繁荣。书院的会讲制度还影响了官学,明代国子学也采用了这种教学方法。《明史·选举志》载,当时国子学的“教之之法”,除由教师讲述、答疑外,“余日升堂会饌,乃会讲、复讲、背书、轮课以为常。”会讲成为国子学经常采用的教学方法。

从上述史实中可以看到,古代学校曾广泛采用会讲论辩法,他们为什么热衷于这种教学方法呢?十分明显,这种教学法有许多长处。古代教育家们对此曾作过许多论述,现粗列以下几说。

“择善而从”说。孔子认为,每个人都有值得自己学习的长处,他说:“三人行,必有我师焉,择其善者而从之,其不善者而改之。”(《论语·述而》)因而,广泛地交结良师益友,对自己的学业大有好处,能达到“以友辅仁”的效果。他还认为学生对各有所长的老师可以择善

而从,后学对于老师亦有可学之处。因此,孔子赞成这种师友聚会、问难论辩的教学方法,充分肯定师生间的会讲论辩有益于学业进展。

“相观而善”说。《学记》认为,那种关门独学的办法是不足取的,这限制了学生的眼界,阻碍了学业的进步。它提出:“独学而无友,则孤陋而寡闻。”(《礼记·学记》)为了克服这一弊端,就应倡导师友之间在学问上的切磋讨论,这就须采用会讲论辩的教学方法。《学记》把这一教学法概括为“摩”。两物相研磨谓“摩”,意指在学习时要相互切磋帮助。《学记》认为:“相观而善之谓摩”,就是说,教学中师友之间相互切磋,就可以各得其助,共同提高。

“辩难明理”说。王充认为教学的目的在于“核道实义,证定是非”,而道义、是非的明了必须要借助于师友之间相互切磋、讲习论辩。他说:“汉立博士之官,师弟子相诃难,欲极道之深,形是非之理也。”(《论衡·明雩》)他充分肯定汉代博士与弟子之间会讲论辩的教学方法,认为通过这种论辩,就可以深化对道义的认识,而彰明是非之理。朱熹也认为会讲论辩有助于彰明道义,他说:“讲学以会友,则道益明,取善以辅仁,则德日进。”(《论语集注·颜渊》)经常会友讲学就会取得道德学问的进步。所以他本人十分热衷于这种会讲论辩的教学活动,曾和同时代的其他学派的陆九渊、张栻、吕祖谦都进行过会讲。颜元也认为,师友之间的辩难是为了明白事理,提出“学事学物有不明乃用讲辩耳。”(《习斋年谱》卷上)故而倡导师友之间经常展开问难论辩。

“取长补短”说。古代教育家认为,同门同志观点各异,往往是各有所长,各有所短,大家到一起来会讲辩论,就可以取长补短,产生更加全面的见解。王夫之将这种讲习讨论譬之为“两泽并流”,他说:“两泽并流,有相竞之势,而抑有同流之情。言迭出而不穷,道异趋而同归,朋友讲习,以此为得。”(《周易内传》卷一)他认为通过会讲论辩会达到取长补短的结果,对讲论的双方都大有好处。

四、阅读指导法

在教学活动中,由学生自己阅读,教师则通过各种阅读指导而实现教学,这种智育方法称之为阅读指导法。现代教学注重课堂讲述,阅读指导法只是一种辅助的方法,而在实行个别教学并注重自学的古代,阅读指导法则是一种比较重要而又十分普遍的教学方法。

古代教学十分重视学生自己研读经史,而教师的作用主要是给予各种指导。一般而言,教师主要在下列几个方面指导学生阅读:

第一,阅读内容和范围方面的指导。

提倡学生自己读书,并不是对他们放任不管,而首先要管的,就是确定读书范围。范围的规定,主要要受封建政府的文教政策、社会上的思想文化思潮的影响,也要受教育家、教师本人的思想倾向和文化素养方面的影响。

先秦诸子百家争鸣,各家的思想家都有自己的一套学说和读书范围。两汉以后,儒家学说占据了统治地位,儒家经典成为一切学校必读教材。但是,各个时期治经的态度不同,经典注释的内容,那些辅导的阅读材料也不同。汉代经学教育盛行,但经学又分为古文经学和今文经学两大派,因而两派经师指导自己学生读书时,所读的经典是不同的。宋以后,学术风气发生变化,宋儒在提倡的经典范围和对经典的注释方面皆有不同。他们除了要求学生阅读《诗》《书》《礼》《易》《春秋》等“五经”外,尤重视对《大学》《论语》《孟子》《中庸》的学习。他们还重新对这些典籍作了一些注释发挥,要求学生重视从道德义理方面理解儒经,而不要局限于文辞训诂的范围内。元代理学家、教育家程端礼制订了《程氏家塾读书分年日程》,就是一份关于读书的教学计划,他确定的读书内容和范围基本上是围绕着理学教育以及科举考试的要求来安排的。明教育家张居正在选择读书目录时,坚持以

通晓古今为原则。所以,他所选的书目中,包括有《四书》、《五经》、《性理大全》、《资治通鉴纲目》、《大学衍义》、《历代名臣奏议》、《文章正宗》等,另还包括当时的法律典制等书籍。他认为这样的书目,才能体现出“有体有用”的原则。

第二,阅读顺序及主次的指导。

学生要读的书有很多,这就应该根据循序渐进的原则,由教师将规定阅读的书籍作一个前后次序及其主次的安排,以达到预定的读书目的。

隋教育家王通指导学生阅读“六经”时,主张先读《诗》、《礼》,然后再读其他“四经”,因为他认为前二经是教人如何立身处世的根本。二程在教学中,亦给学生安排了一个阅读儒家经典的先后次序,他们主张先读《大学》、《论语》、《孟子》、《中庸》,然后再读“六经”。朱熹继承了这一读书次序的安排,并作了进一步的论述。他们提出的读书次序,主要是根据学者的教学进度和书籍本身的特点而作的安排。

程端礼的《程氏家塾读书分年日程》是一份完整的指导阅读顺序、主次的计划表,它既注意了学生的年龄和能力,又考虑到教材本身的特点。它规定:八岁前未入学的儿童,应指导读《性理字训》和《童子须知》。八岁入学后至十五岁,则应依次读《小学》、《大学》、《论语》、《孟子》、《中庸》的正文及《孝经刊误》。从十五岁至二十岁左右,接着读《论语集注》、《孟子集注》、《中庸章句或问》、《论语或问》、《孟子或问》。读完上述书后,再接着读《周易》、《尚书》、《诗》、《礼记》、《春秋》这些经典。这段时期,还要读一些文史书籍如《通鉴》、《韩文》、《楚辞》等,同时还可读一些参考书籍,如读《通鉴》时,还可以参考阅读《史记》、《汉书》、《唐书》、《唐鉴》等书籍。这个读书日程要求读书有先后次序,并要求按照不同年龄阶段依次阅读内容深浅不同的书,是比较全面地总结了前代教学中指导学生阅读的经验。在当时及后世均有一定影响。

第三,阅读方法的指导。

古代教育家们在长期教学活动中,积累了丰富的读书经验和读书方法。他们在指导学生自学读书时,也十分注重读书方法的指导。

古代教育家倡导的读书方法十分丰富,并且很具特色,这里,不可能全面介绍这些读书方法,只能择要作一介绍。

(一) 培养兴趣法

兴趣是读书学习的原动力,它不仅能增强读书的乐趣,而且能提高读书的效果。所以,应如何培养、提高学生读书兴趣,就是一种重要的读书方法。元代教育家吴澄认为,提高阅读兴趣的最好办法是对所读书籍内容及益处的理解,学生懂得了读这本书的益处,自然会产生阅读的强烈兴趣。他说:“读书当知书之所以为书,知之必好,好之必乐;既乐,则专在我,苟至此,虽不读,可也。”(《宋元学案·草庐学案》)那么,学生在阅读前,可以先了解一下所读书的基本内容及读后的益处,这样就可以培养自己的阅读兴趣。

(二) 精读、泛读、查阅相结合法

学生要读的书籍很多,对这些书不必要也不可能一视同仁。那么,就需要把所要阅读的书籍分为必读的、一般阅读的和参考的等类型,分别采取精读、泛读、选读的方式。

东汉经学家郑玄在指导学生阅读时,就提出“博稽”、“粗览”、“时睹”相结合的方法。他说:“博稽六艺,粗览传记,时睹秘书纬术之奥。”(《后汉书·郑玄传》)“博稽”是广泛学习和深入钻研,当然是指那些应该精读的儒家经典。“粗览”是指不作深入钻研的泛读,主要是指各种类型、各个方面的参考材料。“时睹”则是指一般的选读,主要是查阅那些供旁征博引的资料。郑玄所提出的上述读书方法体现了博精结合的原则。

(三) 熟读牢记法

古代读书讲究熟读和熟记,提出只有在熟读熟记的基础上,才能

达到对教材的深入思考和理解,并对以后大有用处。但是熟读熟记不等于机械的诵记,而是一种有许多技巧的读书方法。

朱熹认为,读书要能做到熟读牢记,必须坚持“三到”,他说:“余尝谓读书有三到:心到、眼到、口到。”(《朱子读书法》卷一)“眼到”是要求读书时眼睛要看着教材,“口到”是指要诵读成声,“心到”则要求注意力的高度集中,只有“三到”,才能熟读熟记。在“三到”中,数“心到”最重要,若不能“心到”,则永远不会熟读牢记。朱熹在介绍熟读方法时,还强调读书姿势要端正,读得仔细,并多诵熟读,“对书册,详缓看字,仔细分明读书。须要读得字字响亮,不可误一字,不可少一字,不可多一字,不可倒一字,不可牵强暗记。只是多诵遍数,自然上口,永远不忘。”(《朱子读书法》卷一)

除了上面所讲的“诵记”方法外,还有“思记”、“笔记”、复习记忆等方法。所谓“思记”,即指在深入思考、理解的基础上的记忆,才会记得牢固,吴澄说:“读‘四书’法,必究其理而有实悟,非徒诵习文句而已。”(《宋元学案·草庐学案》)这种在“实悟”基础上的记忆就是“思记”,它的效果就非一般诵记可比。所谓“笔记”又称“札记”,指读书时随时把自己的心得记下来,以防止遗忘,张载即要求学生采用这种“笔记”的方式,他说:“学者潜心所得,即且志之纸笔。”(《经学理窟·义理》)复习记忆也是古代熟读熟记的重要方法,程端礼的读书方法之一就是“倍读已读书”,他要求学生“每日清晨,即先倍读已读书,自册首以至昨日所读处一遍”(《程氏家塾读书分年日程》)。这种方法就是通过多次复习以达到记忆的方法。

(四) 理解精思法

读书不应满足于文辞上的熟读背诵,而且要能深入理解书中的内容,体味出作者的本意,这样才能有学业上的重大进步,这就要求读者能“精思”。如何才能做到“精思”?古代教育家提出一些值得注意的方法。

首先,读者应能“虚心”。所谓“虚心”,就是要虚怀若谷,静心思考书中的本意,而不可带有主观的偏见,穿凿附会。朱熹的“读书六法”中第三条即是“虚心涵咏”,他说:“读书须是虚心,方得圣贤说一字是一字。自家只平著心去称他,都使不得一毫杜撰。”他接着还批评那种穿凿附会的读书方法:“今人读书,多是心下先有个意思了,却将圣贤言语来凑他的意思,其有不合,便穿凿之使合。”(《朱子大全·读书之要》)朱熹认为应该以“虚心”的方法去思考,才会深入体味出书中本有的旨义。

其次要能存疑。要能真正理解书中的本意,必须能够产生并解决疑问,这样才能有读书的收获。所以,古代教育家在指导学生读书时,总是要求他们敢于存疑,宋理学家吕祖谦认为,“读书无疑,但是不曾理会。”(《宋元学案·东莱学案》)只有敢于存疑、释疑,则会有学业上的进步,所谓“小疑必小进,大疑必大进。”(《宋元学案·东莱学案》)这种存疑、释疑的过程,也就是精思的过程。

其三要“玩索”。所谓“玩索”就是反复咀嚼、细心体会,以达到深入思考、理解教材的目的。程端礼在其读书法中就提出:“凡玩索一字一句一章,分看合看要析之极其精,合之无不贯。去了本子,信口分说得出,合说得出。”(《程氏家塾读书分年日程》)通过这种细心玩索,就可以深入体会书中旨趣,以达到精思的目的。

(五) 切己体察法

古代教育家总是要求把读书和行道统一起来,一个读书读得好的人,必须能联系自己思想行为实际,古人将此方法称之为“切己体察”。

朱熹在指导学生读书时,曾提出“切己体察”的读书方法,即要求把书本中的道理与生活实践联系起来,他说:“学者读书,须是将圣贤语言体之于身。”“读书不可只就纸上求义理,须反过来就自家身上推究。”(《学规类编》)“切己体察”实际上包含着两种含义:其一是通过

联系自己的思想行为实际,以达到深入理解书本知识的目的;其二是用书本知识中的道理,来支配自己的思想行为。只有这两方面都做到了,才算掌握了“切己体察”的方法。

五、因材施教法

因材施教是根据学生的个别特点,安排不同的教学内容、进度以施行不同教学的方法。它是中国古代教育论中一项重要教学方法。正式出现这一提法是在宋代,但在教学实践和教学理论中倡导这一方法,则可追溯到先秦的孔子。

古代教育家在倡导因材施教的方法时,有多种具体的含义,他们往往是从不同的角度去发挥它。略加分析,可以看出它主要包括下列三方面内容:

第一,因材施教是就如何培养优秀的专门人材而言。在教学中,重视对那些优秀人材的重点培养,古今皆然。但是,这些优秀人材也不是千篇一律的,他们各有自己的特点和专长。施教者如果能注意到学生的特点和专长,重点加以教育,就可以使之成为某一领域的优秀专门人材。孔子在创办私学讲学时,就十分注意认识和发展学生的专长。他根据那些优秀学生的专长,把他们分成四类,包括长于“德行”的,长于“言语”的,长于“政事”的,长于“文学”的。对每一类的学生而言,其才能又有所偏重。就“政事”而言,孔子认为子路有治兵之才,冉求有邑宰之才,公西华有外交之才。在掌握学生专长的情况下,孔子注意重点培养和发挥他们的专长,使他们能成为某方面的专门人材。朱熹把孔子在教学实践中总结出来的这一经验概括为:“孔子教人,各因其材。”

北宋教育家胡瑗建立分斋教学制,也倡导因材施教的方法。胡瑗认为,在求学的学生中,“有好尚经术者,好谈兵战者,好文艺者,好节

义者”，他根据学生的志趣和专长，分别划入经义、治事两斋。学生分入各斋后，再按他们的兴趣和专长编入各具体学科，如治事斋就包括治民、讲武、水利、历算等科。这样，老师在教学活动中，就能做到因材施教，使学生各尽其才。由于胡瑗倡导因材施教的方法，故而培养出了许多长于经义、文艺、兵战、政事、水利方面的专门人材，名震一时。

第二，因材施教是指在普遍培养、教学的情况下，应该掌握每个学生的不同特点，尤其是他们的长处和短处，然后采取不同的教学内容和教学方法，使学生能扬长避短，共同提高。《学记》把这一方法称之为“长善救失”。“长善”是指发挥学生的优点和长处；“救失”是指克服学生的缺点和短处。教师要“长善救失”，必须首先要深入了解学生特点。《学记》认为学生在学习中常有四种毛病：“人之学也，或失则多，或失则寡，或失则易，或失则止，此四者，心之莫同也。知其心，然后能救失也”。学生在求学中往往有不同的特点，“多者”因贪多而浮泛，“寡者”因寡闻而贫乏，“易者”因把学习看得太易而粗略浅显，“止者”因把学习看得太难而裹足不前。但是另一方面，“多者”便于博学，“寡者”易于专门，“易者”勇于求学，“止者”求学有条理。教师在此时就应注意“长善救失”，分别注意发挥他们的长处和克服他们的缺点。明末王夫之在论述因材施教原则时亦有相同的看法，他说：“教思之无穷也，必知其人德性之长而利导之，尤必知其人气质之偏而变化之”（《四书训义》卷一五）。他也认为，运用因材施教原则就是要能发挥学生的长处，纠正其短处。

第三，因材施教是指在了解学生知识水平和接受能力的差别后，分别确定不同的教学内容和进度。因为在学生没有达到一定的知识水平、接受能力之前，给他们讲高深的学问，就不可能达到教学目的。汉朝徐幹曾指出，教学要注意“使辞足以达其智慧之所至，事足以合其性情之所安，弗过其任而强牵制也。”（《中论·贵言》）他认为教学不能不顾学生的知识水平和接受能力，强行灌输，必须使讲学的内容

合乎学生知识水平与接受能力。

因材施教的方法是为了解决教学的普遍要求和教学对象的不同特点这一矛盾,它主要是在古代个别教学制度的基础上形成的。由于教学要求和教学对象的矛盾总是存在的,因而在集体教学制度中仍然十分适用。

六、循序渐进法

循序渐进也是古代智育教学的一项重要教学方法。古代教育家在长期教学中认识到,必须根据每个学生的年龄特征、智力水平、知识结构等因素安排教学内容、教学步骤,才能获得理想的教学效果,使学生的知识具有系统性,达到教学上的要求。

循序渐进作为一项智育方法,具体又包括有几种不同的含义,教师在教学实践中必须根据这一原则的不同含义,对教学内容作出不同的安排。

第一,循序渐进是对学生一生的全部教学内容、教学步骤的安排而言。儿童从懂事开始,到少年、青年以至成年,每一时期都有特定的心理特征、智力水平、知识状况,因而必须根据这些不同的条件设置课程、安排教材,这时,就必须注意由浅入深、由少至多的教学方法,即是循序渐进的方法。古代教育家根据学生的年龄和智力,一般把教育分成小学、大学两个阶段,然后分别安排教学内容和课程。理学家朱熹认为,小学是“知之浅而行之小者也”,主要教之以洒扫、应对、进退方面的礼节,以及礼、乐、射、御、书、数等内容,从实际练习入手,培养良好的生活习惯和社会技能。十五岁以后则进入到“大学”教育阶段,学生已是“知之深而行大者也”,这时要教学生如何致知穷理的功夫,讲求修身、齐家、治国、平天下的大道理。他指出,所以要作这样的区别,“特以少长所习之异宜,而有高下、深浅、先后、缓急之殊”(《小

学辑说》),即根据年龄、智力等差异选择高下、深浅等不同的教学内容。元代教育家程端礼针对当时教育界不遵循因材施教原则,出现“失序无本、欲速不达”的状况,特制订《程氏家塾读书分年日程》。他根据学生的年龄而安排不同的教材,这就既考虑了学生的年龄,又考虑了知识的系统性。

第二,循序渐进是就某一教学阶段传授知识的系统性、掌握知识的程序而言。在某一个具体的教学阶段中,虽然年龄、智力没有多大区别,但仍须遵循循序渐进原则,因为知识本身是有系统的,必须根据它的内容程序一步一步地学。一般而言,知识系统本身又具有由浅入深、由低到高的顺序,东汉经学家郑玄提出教学应该遵循“先易后难以渐入”的循序渐进原则,这样才利于系统知识的掌握。古代教育家论述循序渐进原则时,从这个角度谈得很多,并以此来反对那种急躁冒进、骛求高远、躐等草率的不良学风。如宋理学家张载提出教学必须“循其序,不躐等”,要求“教人当以次守得定,不妄施。”(张载:《易说·上经·蒙》)二程认为学业“皆由积累而至”,教学应“不陵节”,“不越次”;朱熹也提出:“学不可躐等,不可草率,徒费心力,须依次序,如法理会。”(《朱子语类》卷一〇)

第三,循序渐进是指学生在读书过程中所应遵循的前后秩序,或者是几本不同的书的阅读秩序,或者是同一本书中在篇、章、文、句方面的秩序。这一点,朱熹论述较详。他主张将《论语》、《孟子》、《大学》、《中庸》“四书”作为学生的基本教材,但也认为学习“四书”时要有一个先后秩序,他说:“读书先读《大学》,以定其规模;次读《论语》,以立其根本;次读《孟子》,以观其发越;次读《中庸》,以求古人之妙处”。(《学规类编》卷五)另外,在读同一本书时,亦有篇、章等方面的秩序要遵循,同样要循序渐进。他说:“以一书言之,篇、章、文、句、首尾次第,亦各有序而不可乱也。是力所至而谨守之,字求其训,句索其旨。未得乎前,则不敢求乎后;未通乎此,则不敢忘乎彼。”(《程氏家塾

读书分年日程·朱子读书法》)

可以看到,古代教学家提出上述循序渐进原则中包含着许多符合教育学、教育心理学规律的东西,一些看法还体现了现代教学论的系统性原则、可接受性原则,因而仍有重要的参考价值。当然,他们提出的循序渐进原则中亦包含许多僵死的、保守的看法,如要求读一本书时次序不能乱的看法,显得十分机械,不足为训。

七、启发诱导法

启发诱导法是直接从古代教学过程论中引申出来的。古代教学过程论把教学看成教与学的统一活动,并坚持学生在教学中的积极性主动性,这就必然导致启发诱导的教学法的提出,因为启发诱导原则的根本要求,就是强调发挥学生在教学过程中的自觉性、积极性。再者,由于教学过程和学生的生活实践过程是统一的,那么,学生在教学活动中显然是作为生活实践的主体而出现的。这也要求坚持教学上的启发诱导,肯定学生在教学过程中的主体性地位。

中国古代教育家早就倡导启发诱导法。最早提出并在教学实践中贯彻这一方法的是孔子,他曾完整地论述过启发诱导法的特点。他说:“不愤不启,不悱不发,举一隅不以三隅反,则不复也”。(《论语·学而》)他要求学生在教学中积极主动地思考问题,并认为只有当学生心里想懂但又没有完全理解(“愤”),或者口里想说但又不能表达(“悱”)的时候,教师才去启发他。因为“愤”和“悱”恰恰是学生正处于一种积极主动、思维十分活跃的心理状态之中,教师在这时稍作启发、开导,学生就能“举一反三”,达到触类旁通的目的。后来在教学中所谈的启发、举一反三,就来自这里。

对启发诱导原则作出较完整论述的是《学记》。《学记》提出:“君子之教,喻也。道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。”(《礼记·学记》)所谓

“喻”就是启发诱导。这一教学方法具体体现为以下三点：引导学生通过独立思考理解问题，而不是牵着学生生硬地灌输知识；激励学生主动的学习精神，而不是抑制这种主动精神；开导学生的积极思维活动，而不是把这种思维的结果告诉他。总之，在教学过程中，教师应该对学生采取启发诱导的方式，让学生自己积极主动地学习，这样的教学才能真正达到教学目的，才能称得上是“君子之教”。

启发式教学的最大特点和长处就在于，它能够使学生保持一种积极、主动的思维状态，教师在其中虽然起了一些启发开导的作用，但是学生会感到他是通过自己的独立思考活动而获得认识和知识，这就是古代教育家常说的“自得”，也即如同于西方现代教学理论中的所谓“发现法”。不过，“启发”主要是从教的一面而言，而“自得”则主要是从“学”的一面而言。

孟子在发挥孔子启发式教学原则时，提出了“自得”的说法：“君子深造之以道，欲其自得之也。”（《孟子·离娄下》）就是说，学生要有一种积极主动的学习态度，才会深入地掌握所学知识，而在应用这些知识时，也会得心应手，左右逢源，即所谓“自得之，则居之安；居之安，则资之深；资之深，则取之左右逢其源。”（《孟子·离娄下》）正由于孟子坚持教学过程中学生应具有独立自得的精神，因而他反对盲目信崇教材，说：“尽信《书》，则不如无《书》。”（《孟子·尽心下》）孟子倡导的这种“自得”，就是要求学生在教学过程中以一种认识主体而获得知识，而不是教师将现成的知识和结论灌输给他。因此，在教学过程中，学生始终是认识的主体，也是生活实践的主体。

这样说，并不是否认教师的作用，教师的启发、诱导式教学，只是为了促进这种“自得”过程的顺利完成。这正如朱熹说，教师就是“做得个引路人”，但是真正走完这段路，却还得靠学生自己去完成。朱熹说：“师友之功，但能示之于始而正之以终耳，若中间三十分工夫，自用力去做。”（《朱子语类辑略》）正因为教师只是个“指引者”，而学习

过程的完成只是作为主体的学生本人,所以,教师必须遵循启发诱导原则,让学生在全部教学过程中处于一种积极主动状态之中,采取孔老夫子那种“不愤不启,不悱不发”的教学原则。

古代教育家对启发诱导原则的论述,体现了他们对学生在教学活动中采取积极主动精神的重要性的深刻认识,符合现代教育学、教育心理学的规律。

第三章 中国古代智育的基本内容

一个民族的智育教学内容,与这个民族的文化积累、文化水平和文化特色是分不开的。中国古代文化是世界上唯一能够绵延数千年而没有中断的文化,这就出现双重的文化教育现象:一方面,中国古文化决定着古代智育教学的基本内容,这包括了儒家经学、诸子、艺文、军事、科技及农桑等,这些代表着中国古文化的成就和特色的知识技能均成为古代智育教学的内容。另一方面,中国古文化依赖于智育教学,才能够一代代传递下来、传播开去,从而形成这样悠久、巨大的文化时空实体。

这一章,将分别从经学、语文、治术、科技等几个方面,叙述古代智育教学的基本内容。根据现代教育理论,智育教学应包括知识、智力、技能等三个方面的传授和培养,而它们均渗透在各门不同的学科、课程之内。所以,本章在各节中也将要论述到每一学科或课程所体现的知识、智力、技能的教学。

第一节 经学

经学是历代训解、阐发儒家经书的学问。在中国古文化中,经学

是一门居于最重要地位的学术,经学教育也是一门占主体地位的学科。在两千多年的经学研究、传授的历史中,它集中了中国古代无数优秀的智慧,囊括了中国古代对于宇宙起源、人文历史、典章制度、宗教巫术、科学技术的知识积累,因此,经学也就成为古代智育教学重要组成部分。

一、经学教育的主要典籍

“经”本是一些重要典籍的通称。《释名·释典艺》解释说:“经,径也,常典也,如经路无所不通,可常用也。”但由于儒学取得独尊的地位,“经”成为儒家典籍的特称。但哪些儒家典籍能称为“经”?历史上发生了很大的变化,有“五经”、“六经”、“七经”、“十三经”的变化。这里只能简要介绍被尊为“经”的主要儒家典籍及其智育内容。

(一)《周易》

《周易》又称为《易经》,相传为周人所作,故名。《周易》由《经》和《传》两部分组成。《经》是古代的卜筮之书,其内容主要是六十四卦和三百八十四爻,以及说明这些卦象的卦辞和爻辞。传说最早是由伏羲画八卦,神农氏重叠为六十四卦,周文王再演变发展为三百八十四爻。现代学者大多推断《周易》中《经》的部分成书于殷周之际,体现出了当时人们试图推测自然、社会人事发展变化的疑问和秘密。《传》则成书于春秋战国之时,是儒家学者对《经》的哲学化理解和发挥。《易传》包括《彖辞》上下,《象辞》上下,《系辞》上下,加上《文言》、《序卦》、《说卦》、《杂卦》共十篇,又称《十翼》。

《周易》是中国文化史上一部非常重要的著作。首先,它提供了一个完整的哲学思想体系,正如《周易·系辞下》所云:“《易》之为书也,广大悉备,有天道焉,有人道焉,有地道焉。”这一包括天道、地道、人道的哲学体系支配和影响了中国人的世界观达二千多年之久,并为

古代人们提供了一套认识世界的思维模式。其次,《周易》给人们提供大量的宗教知识和卜筮技能。《周易》原本是一本卜筮之书,朱熹说:“《易》本为卜筮而作。”(《朱子语类》卷六六)而占卜不过是探测神的意旨的一种手段,故而《周易》包含着大量的宗教知识,尤其是如何进行蓍占的巫术和技能。其三,《周易》还包括了大量的历史知识和数学知识。《周易》的卦象包括八卦相叠的六十四卦和三百八十四爻,其中包含着丰富的数学规律。而《周易》中的卦辞、爻辞,则记录了周人有关政治、军事、生产及其它各种社会生活,含有丰富的历史知识。

(二)《尚 书》

《尚书》又称《书》、《书经》,是中国上古历史文献和部分追述古代史迹著作的汇编。相传由孔子编定,主要是收集虞、夏、商、周四代的部分诰言、誓辞和大事记等,保存了这段时期的许多重要史料。

《尚书》是中国最早的历史文献,是人们研究学习历史的必读典籍。同时,《尚书》的文献中记载了上古帝王的政治伦理观念、治国方略、哲学思想等,故而它在经学中的地位一直很高。后代统治者或士大夫往往将《尚书》作为政治教材,从中学习治国、修身的政治智慧和伦理观念。《尚书》中“五行”观念在中国传统哲学思想中也有非常重要的地位。

因受秦始皇“焚书坑儒”影响,西汉初年仅存《尚书》28篇,由儒生口叙并用汉初通行文字书写。称《今文尚书》。另有相传于汉武帝末年,鲁恭王刘馀从孔宅壁中发现用先秦的籀文书写的《古文尚书》,该书已佚。后东晋梅賾声称发现并献上《古文尚书》,经考证为伪作。但后来往往将《今文尚书》与伪《古文尚书》合编成通行本《尚书》。

(三)《诗 经》

《诗经》是中国最早的诗歌总集。在先秦时被称为《诗》,汉代始被列为儒家经典,故称《诗经》。相传为春秋时期孔子编定。《诗经》共305篇,分为“风”、“雅”、“颂”三大类,主要是从周初至春秋中期作

品。《风》主要采自民间；《雅》为西周统治者用于宴乐、歌颂帝王功绩的作品；《颂》主要用于敬神祀祖、并兼有赞美帝王业绩。

《诗经》所以被列为儒家经典、列为学校基本教学内容，源于孔子对它的教育功能的认识。孔子说：“《诗》三百，一言以蔽之，曰：思无邪。”（《论语·为政》）“诗可以兴、可以观、可以群、可以怨。迩之事父，远之事君；多识于鸟兽草木之名。”（《论语·阳货》）“不学诗，无以言。”（《论语·季氏》）孔子所云的《诗》的教育功能，就包括德育、智育、美育三个方面。从智育的角度说，“诗教”主要包括语言文字的知识和各种自然博物知识，另还包括自周初至春秋时期的民间习俗、社会生活、政治状况及生产劳动等方面的社会历史知识。

（四）《三 礼》

儒家重视礼教，而关于礼的典籍主要是《周礼》、《仪礼》和《礼记》，简称“三礼”。《周礼》又名《周官》，搜集周王室官制和战国时期各国制度，并根据儒家政治思想改造而成。《周礼》一书作者，历史上就意见不一，或说是周公，或说西汉刘歆。近人考证为战国时期作品。《仪礼》简称《礼》，又称《礼经》或《士礼》，系春秋战国时期一部分礼制的汇编，共17篇。《史记·儒林列传》称：“《礼》固自孔子时而其经不具，及至秦焚书，书散亡益多，于今独有《士礼》，高堂生能言之。”《礼记》为战国时至西汉初儒家各种礼仪著作选集，是一部既有理论，又有史实的综合性著作，是“三礼”中思想内容最丰富的一部典籍。它编成于汉代，当时有两个版本：一为《大戴礼记》，戴圣编，原为85篇，其中部分散失；一为《小戴礼记》，戴德编，共49篇。后因郑玄注《小戴礼记》，于是《礼记》成了《小戴礼记》的专名，与《周礼》、《仪礼》合称“三礼”。

“三礼”作为学校教学的内容，主要提供中国古代的礼仪制度、政治制度和伦理政治学说、哲学思想，它们是后代学习了解中国古代的礼制、学制、封国、职官、田赋、乐律、刑法、名物、占卜等各种知识的重

要典籍,同时也是儒生传授儒家的哲学思想、政治思想、伦理思想、美学思想、教育思想的重要教材。如《礼记》中有《学记》,即是中国最早也是世界最早的一部系统的教育学理论专著。

(五)《春秋》及其“三传”

《春秋》是现存的中国古代第一部编年体史书。它按年代记载了春秋时期自鲁隐公元年(前722年)至鲁哀公十四年(前481年)的历史。由于《孟子》、《史记》均肯定“孔子作《春秋》”的说法,后来将经孔子修定的《春秋》谓之“经”,而将儒家弟子对《春秋》的解释称“传”。汉儒为《春秋》作传者有“左氏”、“公羊”、“穀梁”三家。《春秋左传》属古文经学,详于叙述经文所记之事;《春秋公羊传》、《春秋穀梁传》属今文经学,详于解释经文中义例。

《春秋》及其“三传”所以成为儒家经典和学校教材,主要是由于《春秋》经孔子加“笔削褒贬”,“重空文以断礼义”(见《史记·太史公自序》)。从智育角度而言,它们也包括大量智育内容。首先,它们提供了春秋时期的历史知识,详细记载了当时各国的征战、会盟、祭祀的社会政治史及天体演变、气象、地质方面的自然史;其次,它们能提供治国理政的各种政治经验和治术技能。其三,它们也是学习语文的好教材,如《左传》能用简练而生动的语言并脉络清晰地描述历史事件,故成为语言文学的范文。

(六)《论语》和《孟子》

《论语》是孔子及其弟子的言论和行事的记录。由孔子的弟子记录、编纂而成。《汉书·艺文志》载:“《论语》者,孔子应答弟子、时人及弟子相与言而接闻于夫子之语也。当时弟子各有所记,夫子既卒,门人相与辑而论纂,故谓之《论语》。”西汉时有《鲁论》、《齐论》和《古论》三种版本。现在通行的《论语》20篇系东汉郑玄参考三种本子而成。《孟子》一书系战国中期孟子及其弟子万章、公孙丑等著。《汉书·艺文志》著录《孟子》11篇,现存7篇。相传另有《孟子外书》4篇,

已佚。

《论语》、《孟子》是儒家思想的代表著作,是记录儒家思想、儒学学派的主要典籍。它奠定了儒家哲学思想、政治思想、伦理思想、美学思想、教育思想、经济思想的理论基础。如在哲学思想方面,它提出“天”、“命”及“尽心、知性、知天”等观念;在政治思想方面,它提出“礼治”、“为政以德”、“仁政”等观念;在教育学方面,它倡导“学而不厌,诲人不倦”、“学而知之”及知行结合等主张;在伦理思想方面,它倡导“性善”、“仁者为人”、“杀身成仁”的思想,所有这些思想观念,均是儒家学说的理论基础。所以,这两本书是古代学校的基本教材,是一切读书人接受儒家思想的启蒙课本。宋代大儒朱熹等为了突出《论语》、《孟子》的重要性,另将《礼记》中的《大学》、《中庸》两篇合起来为之作注,合称《四书章句集注》。此后《四书集注》逐渐成为学校教育的最基本教材和科举考试的唯一标准,“四书”取得比“五经”更为重要的地位。

二、经学教育中的智育内容

经学教育所以在中国文化教育史居于重要地位,是因为它承担着德育、智育、美育的多重任务,起着保存和传递中国儒家传统的价值观念、典章制度、历史文化、哲学思维、审美观念等多重作用。据《礼记·经解》载:

孔子曰:“入其国,其教可知也。其为人也:温柔敦厚,《诗》教也;疏通知远,《书》教也;广博易良,《乐》教也;洁静精微,《易》教也;恭俭庄敬,《礼》教也;属辞比事,《春秋》教也。”

这里谈到了经学教育所承担德育、智育、美育等多重任务,至于所谓“疏通知远,《书》教也”、“洁静精微,《易》教也”、“属辞比事,《春秋》教也”,则主要属于智育教学的内容,具体包括博通古今的社会历史知

识、思考入微的哲学智慧、善于评议的语言技能等。可见，智育从来就是经学教育的一个十分重要的任务。

在中国古代教学体制中，经学往往是占统治地位的教学内容体系，而有时又是一门和其它学科并列的独立学科。但不管怎么说，经学本身是包括多种不同学科知识在内的综合性知识学问。所以，经学教育所要完成的智育任务包括多方面内容，具体而言，经学教育主要包括下列学科的知识学问在内。

（一）哲学思想

经学教育所以重要，就在于它能提供一整套对宇宙天地、社会历史和人类思维的一般规律的解释，能够使受教育者形成儒家所要求的世界观和思维方式。这一点，诚如康有为所言：

孔子之教不远人以为道，故不可离。既为人身矣，莫宜于孔子之教。孔子之教何在？在“六经”；内之穷理尽性以至于命，外之修身以至家国天下，及于鬼神山川草木咸得其所，故学者莫不宜为经学。（康有为：《〈新学伪经考〉重刻后序》）

康有为所言以“六经”为主体的“孔子之教”，其核心即在于给人提供一套哲学世界观，使学者能够“尽性至命”、“家国天下”以“及于鬼神山川草木咸得其所”。

在儒家经典中，最能提供哲学思维的当属《周易》。因为《周易》是一部真正的古典哲学著作。战国时期的儒家学者在解释《周易》的宗旨时说：“夫《易》，圣人之所以极深而研几也。唯深也，故能通天下之志；唯几也，故能成天下之务；唯神也，故不疾而速，不行而至。”（《周易·系辞传上》）《周易》给人们提供的哲学思想非常丰富，其最突出的又是如朱熹所指出的两点：“流行”和“对待”。《周易》将浩浩世界看成是一个生生不息的“流行”过程，同时将世界上一切事物的性质、变化归之于阴阳的“对待”，这基本上成为古代中国学人的哲学世界观和认识解释天地万物的思维模式。其他诸经也能提供哲学思想、思维

方式的教育和启发,这些经典论述了天道观、天人观、人性论及形神、鬼神等哲学问题。由于这些哲学思想、思维方式来之于儒家经典,故而深刻地影响、支配着中国思想界和人们的世界观。在《尚书》中,有金木水火土的世界构成元素的哲学思考思想(《洪范》),有“人为万物之灵”(《泰誓》)的人文观念,有“皇天无亲,惟德是辅”(《蔡仲之命》)的道德思想。在《诗经》中,有“文王在上,于昭于天。周虽旧邦,其命维新”(《大雅·文王》)的天命观念,有“天生烝民,有物有则。民之秉彝,好是懿德”(《大雅·烝民》)的人性思想。在《春秋》中,有“天道远,人道迩,非所及也”(《左传·昭公十八年》)的人本思想,有“社稷无常奉,君臣无常位,自古以然”(《左传·昭公三十二年》)的变易观念,有“国之将兴听于民,将亡听于神。神,聪明正直而壹者也,依人而行”(《左传·庄公三十二年》)的鬼神观。在“三礼”中,其哲学思想更为丰富。如《礼记·中庸》中,就有诸如“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”的性命观,有“中也者,天下之大本也;和也者,天下之达道也”的中庸道德观,有“国家将兴,必有祯祥;国家将亡,必有妖孽”的天道观。在《论语》中,有“不知命,无以为君子也”(《尧曰》)、“天生德于予”(《述而》)的天命观;在《孟子》中有“尽其心者,知其性也。知其性,则知天矣”,“修身以俟之,所以立命也”(《尽心上》)等天人观念。它们均是儒学中十分重要的哲学思想,并构成智育教学的主要内容。

(二) 治道与治术

中国传统政治思想偏重于如何治理国家的“治道”,而疏于如何建设国家制度的“政道”。经学教育的重要任务之一,就是向学生传授关于治理国家的理论与技能,即所谓“治道”与“治术”。历代许多儒家学者在研究、传授经学时,都认为那是古代圣贤保存的治道、治术的遗文,后人学习它们,其目的即在于“通经致用”。今文学派大师董仲舒说:

君子知在位者之不能以恶服人也,是故简《六艺》以贍养之。

《诗》、《书》序其志，《礼》、《乐》纯其养，《易》、《春秋》明其知。六学皆大，而各有所长。《诗》道志，故长于质；《礼》制节，故长于文；《乐》咏德，故长于风；《书》著功，故长于事；《易》本天地，故长于数；《春秋》正是非，故长于治人。能兼得其所长而不能遍举其详也，故人主大节则知暗，大博则业厌。（《春秋繁露·玉杯》）

既然儒家“六经”只是古代的圣贤君子提供给后世当政者治理天下的理论和技能，那么，“通经致用”也就应该成为经学教育的一种要求。诚如清代学者皮锡瑞所叙汉代经学教育的状况：“武宣之间，经学大昌，家数未分，纯正不杂，故其学极精而有用。以《禹贡》治河，以《洪范》察变，以《春秋》决狱，以三百五篇当谏书。”^①以后，通经致用往往成为经学研究和教育的一项原则。

所以，儒家学者总是把经典作为关于治道、治术的教材，因为经典中确包括大量治国思想。《尚书》是西周以前的重要政治文献，往往被儒家学者视为提供“先王”治国方法的经典，司马迁称：“《书》祀先王之事，故长于政。”（《史记》卷一三〇《太史公自序》）各代帝王将相把《尚书》作为教材，经常阅读和引用，以寻求治国的原则和方法。《春秋》虽是一部鲁国编年史的史籍，但那些研治、传授《春秋》经的学者则认为：“《春秋》经世大典，见诸行事，非空言比。”（《宋史·胡安国传》）《春秋》成为“经世大典”，因为它包含着治国的原则和方法，正如南宋时专门在朝廷或民间传授《春秋》经的胡安国所说：“百王之法度，万世之绳准，皆在此书。故君子以谓“五经”之有《春秋》，犹法律之有断例也。”（胡安国：《春秋传·序》）《周易》被认为是一部关于“形而上之道”的哲学著作，但是《易大传》的作者肯定治国者能将这一“道”化为治国的原则和方略，他们提出：“形而上者谓之道，形而下者谓之器，化而裁之谓之变，推而行之谓之通，举而错之天下之民谓之事

^① 《经学历史》，中华书局 1959 年版，第 90 页。

业。”“子曰：‘夫《易》何为者也’？夫《易》开物成务，冒天下之道，如斯而已者也。是故圣人以通天下之志，以定天下之业，以断天下之疑。”（《周易·系辞上传》）《礼》也是一部关于政治治术的重要教材，因为儒家推崇“礼治”，礼成为治理国家最重要的原则和手段。《礼记·礼运》称：“礼者君之大柄也，所以别嫌明微，俟鬼神，考制度，别仁义，所以治正安君也。”所以，“三礼”所记载的邦国建制、政法文教、礼乐兵刑、赋税财政等有关政治的制度和治术，均为后代统治者、士大夫所效法。另外，像《诗经》这样的文学作品，有时也作为政治教材来看。孔子曾认为学《诗》可以“迩之事父，远之事君”（《论语·阳货》）。汉代甚至还有大臣运用《诗经》谏劝君主的史实，如经师王式曾向朝廷表白：“臣以《诗》三百五篇朝夕授王，至于忠臣孝子之篇，未尝不为王反复诵之也。”（《汉书·儒林传》）

把儒家经典视为治理国家的理论和方法，以之传授后之治国者和士大夫，这种主张一直延续到清末。清未经学家皮锡瑞在《经学历史》一书中说：“孔子有帝王之德而无帝王之位，晚年知道不行，退而删定‘六经’，其微言大义实可为万世之准则。后之为人君者，必遵孔子之教乃足以治一国；所谓‘循之则治，违之则乱。’”

（三）历史知识

许多儒家学者认为，儒经不过是先秦的历史文献而已，经学教育的重要目的，只是向后人传授历史知识。当然，儒家本来就有重视历史知识、尊崇历史文献的传统，孔子整理了先代的文献典籍，并声称自己是“述而不作，信而好古”。后来，经学教育取得统治地位以后，传授历史知识，同样是经学教育的一个重要内容。

在儒家经典中，《尚书》和《春秋》当属两部最重要的历史教材。《尚书》是虞、夏、商、周的历史文献，反映出这段历史时期的状态和变迁。对上古历史的研究和教学，主要是依据这些历史文献资料。而《春秋》及其“三传”，则是鲁国的编年史，它记载了从鲁隐公元年（前

722年)至鲁哀公十四年(前481年)的242年历史。所以,后代学者均将《尚书》、《春秋》等作为重要的史籍来学习和研究。《汉书·艺文志》云:“古之王者世有史官,君举必书,所以慎言行、昭法式也。左史记言,右史记事,事为《春秋》,言为《尚书》,帝王靡不同之。”《春秋》记事,《尚书》记言,分别反映它们作为历史典籍的形式特点。其它一些经典也和历史知识教学有密不可分的联系。如《周礼》被儒家学者视为西周的史实记载,尤其是记载了西周的政治、经济、法律、教育及其它社会生活方面礼仪制度,被作为了解西周历史的典籍来看。另外《仪礼》、《礼记》也被作为先秦的历史典籍来学习。

由于儒家典籍被认为是“先王”的政教典章,均是重要的历史文献,故而一些经学家主张“六经皆史”,经学教育的目的则是传授历史知识。此正如章学诚所说:

“六经”皆史也。古人不著书,古人未尝离事而言理,“六经”皆先王之政典也。或曰:《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《春秋》,则既闻命矣;《易》以道阴阳,愿闻所以为政典而与史同科之义焉。曰:闻诸夫子之音矣:“夫《易》开物成务,冒天下之道,”知未藏往,“吉凶与民同患”,其道盖包政教典章之所不及矣;象天法地,“是与神物,以前民用”,其教盖出政教典章之先矣。(《文史通义·易教》)

在章学诚眼中,不仅像《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《春秋》被认为是史学典籍,就连专门论叙阴阳之道的《周易》也是和“政教典章”密不可分,故而也被作为史学教科书。

(四) 语言文字

语言文字是中国古代智育教学的重要内容,故而往往有专门的课程。但是,经学教育与语言文字的教学也有不可分割的联系。这一点,可以追溯到孔子的教学。孔子提出“不学《诗》,无以言”(《论语·阳货》);“属辞比事,《春秋》教也”(《礼记·经解》),即是将学习经典

与学习语言文字结合起来。到了儒家经学占统治地位的西汉,由于研究和传授经学的需要,不仅各治专经的经师必须能够解释本经中的语言文字,而且还出现了专门研究、传授文字学的专著。古文经学大师许慎根据古文经、《周礼》及其它资料,编成了中国古文字学的重要经典——《说文解字》。另外,成书于战国时期的文字学著作《尔雅》则增加了《释詁》、《释言》、《释训》等篇。文字训诂所以这样重要,诚如许慎《说文解字·叙》所说:“文字者,经义之本,王政之始。”故而这两部书均成为经师们传习儒家经典的重要工具,《尔雅》一书在后来也成为儒家经典之一。

语言文字教学是经学教育的重要任务。历代传授儒家经典者,不论哪一派,均需首先解决文字训诂的问题;他们为传授儒家经典中的“圣人之道”,亦须传授学生的语言文字的知识。清学者戴震说:“经之至者,道也,所以明道者,其词也;所以成词者,未有能外小学文字者也。”(《戴东原集》卷一〇《古经解诂序》)阮元亦说:“圣人之道,譬若宫墙,文字训诂,其门径也。”(《揅经室一集》卷二《拟国史儒林传序》)汉代古文经学派、清代乾嘉学派尤其重视对儒经的文字训诂,他们在经学研究和教学中取得了大量文字学的研究成果,并特别重视关于文字训诂的扎实学习和训练。

(五) 科技知识

经学教学内容十分丰富,传授科技知识也是其中之一。经学中的科技知识主要是通过两种途径进行研究和传播的。第一,以《周易》为核心的宇宙论哲学体系中,包括了许多数学、天文、历法等知识,它们成为经学教育中的科技知识内容。《周易》中的象数学就是一门专门的数学知识,其中包含着数理知识和运算技能。又如汉代《周易》大师京房,曾经讲授月亮盈亏的知识,并指出月亮本身并不发光,月光不过是月亮反射太阳光的结果。汉代经学家郑玄还研究、传授历法知识,注有《乾象历》。经学家在研究、传授《周易》哲学时,总是要包括、

涉及大量科技知识。当经学家在传授经学的同时,亦在传授这些关于数学、天文、历法等方面的自然科技知识。

其次,经学家们在研究、考释经义时,引导人们去研究、学习农业、气象、药物、建筑、动物、植物等科技知识和自然博物常识。如《礼记·月令》将农学、天文、历法融为一体,它为朝廷制定一份月程表,要求根据天文、历法、气候而适时地播种、耕地和收获。又如孔子提出“《诗》教”应使学生“多识鸟兽草木之名”的主张,古文经学家在注释、传授《诗经》的同时,重视传授《诗经》中的自然常识。三国时经学家陆玑,还撰写了《毛诗草木鸟兽虫鱼疏》,详细介绍各类动植物的名称、形态、生长和功用,实施以《诗经》传授动植物知识的教学道路。

三、经学教育流派及其智育特点

汉代以后,经学教育一直占据统治地位,但由于各个时期、各个经学家所依据的经典不同,治经的目的和方法不同,故而形成不同的经学流派,体现出不同的智育特点。周予同曾将经学分为三大派,即今文经学、古文经学和宋学,他说:“今文学以孔子为政治家,以“六经”为孔子致治之学,所以偏重于‘微言大义’,其特色为功利的,其流弊为狂妄;古文学以孔子为史学家,以“六经”为孔子载道之具,所以偏重于心性理气,其特色为玄想的,而其流弊为空疏。”(周予同:《经学历史·序》)周予同所说的经学三大派,也是经学教育的三大流派,他们在经学研究方面有不同的偏重,故而在智育教学方面体现出不同的特点。

今文经学始于西汉初,因为此派所依据的经典,是战国、秦代以来儒家学者、师生父子之间口头传授,并用汉代流行的隶书文字书于竹帛而成,故称“今文经学”。西汉董仲舒是今文经学的开创者,东汉何休为集大成者。清代中叶后今文经学再度复兴,并成为康有为等维

新派的理论根据。在经学的研究、教育方面,今文学派主张“六经”由孔子手定,是孔子的政治思想所托,“六经”记叙了儒家先圣治国理政的原则和方法。因此,研究、学习儒家经典的任务,就是要从“六经”中领会出“微言大义”,寻求治国安邦的“治道”和“治术”。从智育教学的角度来看,今文经学偏重于政治智慧和政治治术的教学。董仲舒把经学教育看成是帝王“南面而治天下”的治术,他说:“诸不在六艺之科、孔子之术者,皆绝其道,勿使并进。邪辟之学灭息,然后统纪可一而法度可明,民之所从矣。”(《汉书·董仲舒传》)董仲舒的今文经教学,主要是关于国家政治的“《春秋》大一统”、“三统说”、“王道之三纲”以及政治上的“人副天数”之类的原则。由于今文学派以儒经作为治国安邦的政治原则与方法,以至于汉代朝廷总是以儒经为标准来建立政治制度和指导政治活动。上自朝廷的封禅、巡狩、神祀、宗庙,下至社会的冠、婚、吉、凶等仪节,都必须以经典所记载者为准。甚至各级官员断案也得以经典为准,即所谓“以《春秋》决狱”,经书成为司法断案的依据。董仲舒本人即以《公羊春秋》为依据断决疑案,为传授他的“决狱”经验,当时还编有《公羊董仲舒治狱》16篇,并载有232个案例。

古文经学始于西汉末,盛于东汉,至清乾嘉时期复兴。因为他们所依据的经典是用秦以前的“古籀文字”写成,故名古文经学。古文经学在研究、传授经学时具有自己的特点。他们认为孔子是史学家,孔子遵循“述而不作,信而好古”的信条而整理过的古代史料即是“六经”。古文学派偏重对古文经的考据训诂,他们认为“六经”均是上古留下来的史料,而要能够正确地理解经义,则应该重视语言文字学的研究和教学。所以,古文经学派在智育教学方面的特点就是,注重对学生传授历史知识和语言文字知识。古文学派将儒家经典视为上古的历史文献,强调要忠实、客观地理解经典,以传授真实的历史知识,反对任意曲解经典,斥责今文学派宣扬的“谶纬之学”,这对经学教育

形成一种实事求是的严谨学风产生了积极作用。古文学派也非常重视语言文字知识的教学,他们为了准确地理解、讲授儒经,对文字、音韵、训诂均作出了深入的研究。西汉末年的刘歆是古文经学的开创人物,他在《七略》中提出了“六书”是汉字造字的根本法则;扬雄著有《輶轩使者绝代语释别国方言》,是汉语方言学创始的专著;许慎的《说文解字》,则是研究、传授汉字的系统专著。由于古文经学的智育教学重视历史知识和语言文字知识的传授,故而在历史学、文字学方面取得了丰硕的学术成果,也培养出大量著名的历史学家和文字学家。

宋学又称理学、道学,是一种不同于今文经学、古文经学的学派。理学家们标榜自己是儒学的正宗,并同样推崇和注释儒家经典。但他们一反汉唐诸儒的训诂义疏传统,抛开传注,而直接从经文中寻求、发挥义理。理学家继承、发展了儒家思孟学派讲心性哲学和《周易》讲宇宙论哲学的传统,同时吸收了一些佛教、道教的理论,建立起一套以儒家伦理为核心、兼收佛道两教的宇宙本体论的哲学体系。所以,理学智育教学的特点是偏重于哲学思想的传授,他们还将这套哲学思想归之于“孔孟之意”、儒家经典。南宋理学家张栻说:“惟先生(指周敦颐)崛起于千载之后,独得微旨于残编断简之中,推本太极,以及乎阴阳五行之流布,人物之所以生化。……孔孟之意,于以复明。”(《南轩文集》卷一〇《南康军新立濂溪祠记》)这里所谓“独得微旨于残编断简之中”,正是宋明理学家理解、传授儒家经典的一种方式,即注重对儒经的哲学理论的理解和发挥。为了研究、传授哲学思想,一方面他们特别推崇具有深厚哲学思想的《周易》,另一方面,他们还将《礼记》中的《大学》、《中庸》两篇抽出来,和《论语》、《孟子》一道合称为“四书”,作为传授儒家哲学思想的最重要经典。当理学家在给学生讲授儒家经典时,免不了要大讲一套理气、太极阴阳、天命之性与气质之性、人心道心等深奥的哲学理论。朱熹一派以“天理”为宇宙本

体,故而当他教学时,总是要求学生能够从经典中体会出“大本大源”的天理,他对学生说:“读书之法,有大本大源处,有大纲大目处,又有逐事上理会处,又其次则解释文义。”(《朱子语类大全》卷一一)可见,他是将领会“大本大源”的哲学思想置于学习经典的首位。而明代王阳明一派以“心”为宇宙本体,他在从事经学教育时,主张学生从经典中领悟“吾心”,他说:“故六经者,吾心之记籍也。而六经之实,则具于吾心。……而世之学者,不知求六经之实于吾心,而徒考索于影响之间,牵制于文义之末,矻矻然以为是六经矣。”(《王文成公全书》卷七《稽山书院尊经阁记》)朱熹、王阳明注重哲学思想的传授,体现出宋学的智育教学特点。

从以上的简述中可以看到,经学的三个主要流派在智育教学方面各有自己的偏重与特点:今文经学派偏重于致治之用的“治道”、“治术”的教学,古文经学派偏重于历史文字知识的传授,而宋学则偏重哲学思想的领悟。这三个经学流派在学术研究、智育教学方面各自作出了重要的成就和贡献,有益于中华文化的传递和发展。但是,他们在学术上、教育上的偏颇又造成了智育教学、人才培养的损失。如今文学派片面强调“通经致用”的急功近利,而使学术、教育走向求真、求知的反面,演变为皇权的附庸和堕落变为荒谬的谶纬迷信。古文学派片面强调考据训诂,致使学生沉溺于繁琐无用的经训考据之中,经学成为远离现实、无济于世的无用知识。宋学片面强调哲学思辨,致使学生空谈理气心性而流于空疏,脱离了儒家传统的务实精神。

第二节 语 文

在古代的智育内容体系中,语文是其中重要的组成部分。一方

面,这是由于语文从来就是文化知识的基础,故而也是学校教育的重要教学内容。另一方面,历代朝廷在选拔人才方面,十分重视对其语文及写作水平进行考核。特别是唐代科举制形成以后,选拔官吏不是看士子的出身而是依据科举考试,而语文往往是士子们能在考试中获胜的关键,这就进一步提高了语文教学的地位,促进了语文教学的发展。

当然,经学教育中包括了一部分语文教学的内容,而这里所论述的,则是指经学以外的语文教学。下面主要是从专门科目的语文教学、写作教学与蒙学中的语文教学等三个方面,对作为智育内容的语文教学作一论述。

一、专门科目的语文教学

除了蒙学,作为专门科目的语文教学,主要体现在两方面:或是将语文列为教学科目之一,或是指语言文学方面的专科学校。本节所叙述的,就是这两方面的语文教学。

每一历史时期,语文方面的科目或专科学校,均有不同的内容和名称,下面按历史先后叙述。

(一) 先秦的书教

夏商周三代以“六艺”之学为教学内容,其中“书教”的科目即属语文教学的范围。

从现存的考古材料来看,殷商的甲骨文是较为成熟的文字。所以,学习甲骨文字,应是殷商时期的语文教学。殷墟甲骨中常见学刻六甲表的前几行,即是当时学习甲骨文的人所刻契。西周的文字有了很大的发展,文字大量增加,笔画也更复杂,因而西周的书教也比较完善,他们已经能根据汉字的构字方法进行分类教学。据《汉书·艺文志》载:“古者八岁入小学,故周官保氏掌养国子,教之六书,谓:象

形、象事、象意、象声、转注、假借，造字之本也。”这里所言的“六书”，即汉字构成的六种方法。汉代不少学者认为西周识字教学即是以这六种方法实行分类教学。

春秋战国、百家争鸣。在各学派最重视语文教育的首推儒家。孔子的教学内容，或曰文、行、忠、信等“四教”，或曰礼、乐、射、御、书、数等“六艺”，或曰《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》的“六书”。这其中，“四教”中的“文”，“六艺”中的“书”，即属语文教学。而这里所言的“六书”，则既是历史典籍，又是语文的典范之作，自然包括语文教学在内。如孔子说：“不学《诗》，无以言。”（《论语·季氏》）可见他是将《诗》作为一种语文教材来看待的。

（二）汉唐的语文教学

汉唐时期的学校，儒家经学占绝对统治地位。但是，除经学之外，语文教育获得了相对独立的发展，并日益成为重要的教学内容。

汉代是文字学、语文教学得到蓬勃发展的时代。虽然这首先和经学的研究、教学有一定关系，即文字学的研究和教学大多是为了训解儒家经典的需要，但也和一些文教政策有关。汉初朝廷规定须能“讽籀书”九千字以上，并经考试才能任官职，识得古代文字八种字体的优秀者可做尚书史；加之，文字学、语文教学有其自身的独立价值，故而汉代的文字学、语文教学均获较大的发展。它体现在许多方面。

首先，出现了真正字典意义的古代字书，使得文字学研究、语文教学提高到一个新的水平。汉代最早的字书是《尔雅》，它是一部按语义分类的故训词典，包括解释普通语词（如名词、动词、形容词、副词等）以及人事、天文、地理、植物、动物等各类名称。该书以当时的通用语言解释古语词或方言词，帮助人们读通理解过去的文献典籍及进行语文教学。东汉许慎所编《说文解字》同样是一部重要的文字学著作和语文教材，该书以指事、象形、形声、会意、转注、假借等六种分析汉字结构方法贯穿全书，解说文字构造，对汉字的形、音、义作较为全

面的研究论述。《尔雅》、《说文解字》两部字书与儒家经学有密不可分的关系,是经师们研究、传授经学的重要工具书(《尔雅》在宋代以后亦成为“十三经”之一),但它们本身却主要是文字学工具书和重要语文教材。

其次,汉代出现了文学艺术的专科学校——鸿都门学。在先秦,语文虽然重要,但也只是教学的科目之一,“三代”的“六艺之学”中的书教、孔子“四教”中的“文”,均是教学科目之一,而鸿都门学则是中国、也是世界上第一所文学、艺术的专科学校。鸿都门学创建于东汉灵帝光和元年二月(178年),因校址设于洛阳鸿都门而得名。入校学生必须“能为尺牍、辞赋及工书鸟篆者”,并经考试合格才能入学。鸿都门学的学习内容为尺牍、小说、辞赋、字画。“尺牍”即是指古代书信,它是一种使用广泛的实用文体,包括“章”、“奏”、“表”、“驳”、“书”等类。而“小说”,主要包括神话传说、街谈巷语、志怪志人之作等。可见,鸿都门学是以学习文学为主,而不同于其他以儒家经学为教学内容的学校。它的出现,促进了汉代语文教学的发展,也促进了汉代文学的繁荣。

其三,许多有影响的语文教材大量出现。汉代“闾里书师”将秦时的《仓颉》、《爰历》、《博学》合为《仓颉篇》,司马相如编《凡将篇》、史游编《急就篇》、李长编《元尚篇》,这些均是在历史上有一定影响的语文教材。

另外,汉代有一种“文吏之学”,即一种就学于官府、边仕边学的方式,其教学内容就包括语文在内。《汉书·艺文志》载:“太史试学僮,能讽书九千字以上,乃得为史;又以六体试,课最者,以为尚书、御史史书令史。吏民上书,字或不正,辄举劾。”这里所言“书”,指《仓颉》、《急就》等字书教材;“六体”,指古文、奇字、篆书、隶书、缪篆、虫书等六种字体。可见学字、习文的语文知识不仅是“文吏之学”的主要教学内容,也是他们能否升职的依据。《汉书·贡禹传》载:“史书而仕

宦。”所谓“史书”即是指写字、习文的语文内容。

唐代的语文教学有了很大的发展。除了汉代那些由经学研究、教学发展起来的文字学研究、教学之外,在语文知识教学方面,又有了一些新的内容和形式。首先,在唐代的中央官学体系中,有了关于语文方面的专科学校,即书学。据《新唐书·百官志三》记载:书学有“博士二人,从九品下,助教一人,掌教八品以下及庶人子为生者。《石经》、《说文》、《字林》为专业,兼习余书。”这些专业又有年限规定,《石经》限三年,《说文》限两年,《字林》限一年。其次,唐代科举制度十分完备而典型。唐代常设的主要科目是明经、进士两科,明经科考试的主要内容是儒家经典,而进士科的考试内容则与语文有关,主要是帖经、杂文、时务策。《大唐六典·尚书礼部》云:“凡进士,先帖经,然后试杂文及策。文取华实兼举,策须义理惬当者为通。”帖经最初是帖《老子》和一小经,后改《老子》为《尔雅》。杂文即是诗赋各一篇。时务策则要求“义理惬当”,若“事义有滞,词句不伦”则为下。唐朝士子重视进士科,唐玄宗时礼部员外郎沈既济说:“太后君临天下二十余年,当时公卿百辟无不以文章达,因循日久,浸以成风。”(《通典·选举三》卷一五)这就促进了唐朝语文教学的发展,唐诗的兴盛即是证明。

(三) 宋元明清的语文教学

唐朝科举考试重诗赋,故而语文教学也非常繁荣。到宋代则发生了变化,兴起重义理的学风。宋神宗时期,王安石改革教育,诗赋、帖经、墨义等考试内容被废除,以考试经义取而代之。以后,程朱理学兴起,朱熹所注的《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》成为主要教科书,程朱理学成为科举考试的基本内容。由于这种义理之学的风气盛行,故而宋元以来的文学教育不及唐代。

宋代士人潜心经义,文学水平下降,朝廷感到需要具有文学书写才能的人,故在科举考试内容方面,增设宏词、词学兼茂及博学宏词三个科目,合称“词科”。词科的设置,促进了学校的语文教学,使得一

些学生专门在语文学习方面下功夫。故而词科之兴亦培养出了许多文学家、史学家。如文学家、史学家洪迈、王应麟、吕祖谦等均出身词科。这说明“词科”的设立,对语言文学的教学,有一定促进作用。但“词科”也有流于形式、技巧的学习,内容空洞,受到了许多学者的批评。

元明清以来,程朱理学日益在意识形态、学校教育方面占据统治地位,程朱学派所注儒经成为学校的主要教材,但是,语文教学仍是一门不可缺少的科目,因科举考试的选士制度,使得学校教育必须将与科举考试有关的语文教学纳入教学内容中去。元朝太宗曾下诏以经义、词赋和策论三科试士,其中词赋即完全是语文内容,而经义、策论也需相关的语文写作知识。明清盛行八股文,科举取士以八股文的优劣定夺,所以,学写八股文又成为学校教学的一项重要内容。这一点,在下面的介绍写作教学中将有进一步论述。

清代学者曾将当时盛行的教学科目分为义理、考据、辞章和经济四门。曾国藩在《劝学篇示直隶士子》中提出:“为学之术有四,曰义理、曰考据、曰辞章、曰经济。义理者,在孔门为德行之科,今世目为宋学者也;考据者,在孔门为文学之科,今世目为汉学者也;辞章者,在孔门为言语之科,从古艺文及今世制义诗赋皆是也;经济者,在孔门为政事之科,前代典礼政书及当世掌故皆是也。”(《曾文正公杂著》卷四)这四门教学科目中,考据包括文字学、训诂学的内容,辞章包括文学、写作的内容,它们均属语文教学。在清代乾嘉汉学的影响下,出现了一些专门传授考据之学和辞章之学的书院,如杭州的“诂经精舍”、广州的“学海堂”,长沙的湘水校经堂、南京的惜阴书院、南昌的经训书院等等,这些书院均不课八股时文,其主要教学科目为考据之学、辞章之学。这些书院,不少即相当于语文历史类的专科学校。更多书院虽不是专门以考据之学、辞章之学为教学内容,但是也将考据之学、辞章之学作为教学科目之一。

二、写作教学

写作是古代智育内容的组成部分之一。写作与语文知识教学有别,语文知识的教学主要是让学生学习文字符号、文章技法,是一种将外部语言转化为内部语言的过程;而写作教学则是让学生运用文字符号表达思想感情,是一种将内部语言转化为外部语言的过程。中国历代的学校,均十分重视写作教学。

从体裁上分类,写作教学主要有以下几个方面:

(一) 诗赋的写作

古代中国是一个重视诗词歌赋的国度,士大夫们无不是将咏诗作赋视为文化修养程度的标志。所以,各级学校总是将写作诗词歌赋作为教学内容之一。孔子创办私学,“诗教”是其教学内容之一。他说:“小子,何莫学夫《诗》?《诗》可以兴,可以观,可以群,可以怨。”(《论语·阳货》)孔子的“诗教”不仅是文字符号、语言技能方面的学习,也应包括如何从事诗歌写作的教学,所谓兴、观、群、怨,也即是学习诗歌艺术的表达形式,获得诗歌写作的技巧。汉代经学取得独尊的地位,经学教育是其基本教学内容。《诗经》是“五经”之一,故而仍是学校的教材。但是它主要是作为经学教育的一个组成部分,偏重于传授政治伦理、语言文字、名物知识方面,而学习诗歌写作的特点则不突出了。但是,汉代流行辞赋,许多教育家也传授辞赋方面的知识技巧。如西汉的扬雄是思想家、文学家,也是一个教育家。他本人撰写了许多著名的赋,并以赋作为教学的手段和内容。《汉书·扬雄传》载:“雄以为赋者,将以风也,必推类而言,极丽靡之辞,闳侈巨衍,竞于使人不能加也,既乃归之于正,然览者已过矣。”所以为赋以“风”者,即是以赋作为教学的内容和手段。

唐代在诗歌写作的教学方面最为突出,吟诗作歌成为一种普遍

的风习,并培养出了许许多多著名的诗人。当然,这和唐代科举制度有一定关系。唐代科举各科目中,以进士科最受重视。而进士科考试注重考核士子的文学才能,尤其是吟诗作赋的才能,即所谓“主司褒贬,实在诗赋”(《通典·选举典》赵匡《举选议》),以至形成了一个以诗赋取士的趋势。这时,连汉武帝以来一直最受重视的儒家经学的地位都一度有些动摇,以致于“开元以后,四海晏清,士无贤不肖,耻不以文章达。”(《通典·选举三》)崇尚文辞诗赋已成为一种普遍流行的风习。这种风习同样影响到教育方面来,即各级学校往往是为科举考试而作准备,势必将诗赋的写作作为学校教学的主要内容。在唐代,无论是中央的国子学、太学、四门学,还是地方各级官学,均要以诗赋作为教学内容。学诗成为各级各类学校普遍风行的内容,甚至就读于乡村学校的士子也要学习诗赋写作。唐代的诗歌繁荣,诗人辈出,与唐代的科举制度、学校教育重诗赋密切相关。

宋明以后,科举制的科目又发生了变化,科举考试注重考察儒家经义,诗赋辞章的地位大大降低。但是,诗赋的写作仍是作为士林中文化修养的一个重要标志,因而仍是各级学校的重要教学内容。清代学校曾将辞章之学作为其重要教学科目之一,而辞章之学即包括诗赋的写作在内。清代教育家著有《家塾教学法》,是中国古代一部重要的教学法著作,其中有《读书作文谱》,即包括如何写作的技能,也包括诗赋的写作在内。在《家塾教学法》卷十二中,介绍了各类诗的来历及写作特点,包括乐府、乐府歌行、近体歌行、五七言古诗、杂言古诗、近体律诗、排律、绝句、六言诗、和韵诗、联句诗、诗余等。可见,诗赋写作是当时各类不同层次学校的一种重要教学内容。

(二) 公务文书的写作

公务文书简称“公文”,是应用文中的一种。它是政府机构在行政管理、处理工作时的一种有固定格式的文书。中国古代的公文形成很早,《尚书》几乎是一部上古时期的公文集,它收集了虞、夏、商、周四

个朝代的公文,具体包括典、谟、训、诰、誓、命等文体形式。秦汉以后的中国封建社会,公文形式有了更多的演变发展,形成上下之间、左右之间一系列往来公文。如上对下的公文形式就有制、诏、策、册、敕、教、会、谕、符、檄、旨等,而下对上的公文形式有奏、章、表、驳议,另还包括牒、中、启、呈、笺、题、状、文册等多种。至于官吏或机关之间的平行公文,又包括移书或移文、关、刺、咨、照会等文体。公文是一种重要的文体,历代的文化人、政治家均十分重视公文的写作,在历史上曾涌现出许多传诵千古的著名公文,诸如《尚书》中的《盘庚》,李斯的《谏逐客书》、晁错的《论贵粟疏》、贾谊的《论积贮疏》、诸葛亮的《出师表》、李密的《陈情表》、魏征的《谏太宗十思疏》,苏轼的《教战守策》等,均是公文中的名篇,是后代学写公文的范文。

古代学校的培养目标之一是治国安邦的治术人才,公文是他们必须掌握的文体,也是他们今后作为行政管理人员必须具备的一种基本技能。所以,历代学校总是将公文写作作为重要的教学内容之一。隋唐以后,科举制度兴起,决定士子升迁的唯一依据是科举考试,于是,科举考试的内容决定了学校教学的内容。历来公文写作是科举考试的一项重要内容,这里就科举考试对公文写作方面的要求,来看学校对公文写作的教学和训练。

唐代是一个注重辞章的时代,就是那些以皇帝名义发布的各类公文,也是往往采用词藻华丽的骈体文体裁。这种文风亦影响到科举考试和学校教育。在唐代各科中,以进士科最受重视。进士科的考试包括帖经、试杂文、时务策三场。《大唐六典·尚书礼部》卷四云:“凡进士,先帖经,然后试杂文及策。文取华实兼举,策须义理惬当者为通。”这里所言杂文,即是指箴、表、铭之类的公文写作,另也包括诗赋的写作。徐松《登科记考》卷二云:“杂文两首,谓箴、铭、论、表之类。开元间始以赋居其一,或以诗居一,亦有全用诗赋,非定制也。”由于唐代科举制重视考察士子的公文写作技能,故而也影响了学校教育,如

何写作这一类公文,就成为学校教育学生的基本内容。

宋朝统治者为了培养起草公文等方面的专门人才,曾先后设有宏词、词学兼茂及博学宏辞三个科目,合称“词科”。神宗时王安石改革选士制度,罢诗赋而重经义,于是学生潜心经义而写作水平下降,缺乏起草诏、诰、章、表等应用文书方面的人才。为加强这方面的人才培养,于哲宗绍圣二年(1095年)立宏辞科。《续资治通鉴》卷八四载:“三省上言:‘今进士既用经术,如诏、诰、章、表、赦、敕、檄书、露布、诫、谕之类,皆朝廷官守日用不可缺者,若悉不习试,何以兼收文学博异之士。’于是别置宏词科,许进士登科者乞试。”同时还规定了所试的文体:章、表、露布、檄书用骈俪体;颂、箴、铭、诫、谕、序、记用古体或骈俪体,仅诏、诰不加限制。宋徽宗大观四年(1110年)改称“词学兼茂”科。至宋高宗绍兴三年(1133年),又改名博学宏词科,其考试难度亦增加,“凡十二题:制、诰、诏、表、露布、檄、箴、铭、记、赞、颂、序内杂出六题,分为三场,每场体制一古一今。”(《宋史·选举二》)上述“词科”的设置,一方面为朝廷选拔了许多专门撰写公文的人才,另一方面又促进了学校的写作教学。

(三) 论说文和八股文的写作

论说文是一种作者用来阐述自己思想、观点的文体,包括论政、论学、论史等各个方面的议论。中国古代选士,离不开考察士子们关于国家政事、儒家经义的思想观点,通过他们撰写的议论文是了解他们思想观点的一个重要途径。因此,古代选士的考试离不开让士子撰写议论文,而学校的教学亦将论说文的写作视为一门重要内容。

汉代的考试方法有“射策”和“对策”两种。“射策”主要是太学博士用以选拔学生,或督促检查学生的手段。由博士提出经义中的疑难问题,要求学生解答。这种解答就是一篇议论文。“对策”是选士考试的一种文体,一般由皇帝提出有关政事、经义中的策问,由应试者对答,即所谓“对策存乎士子,而策问发于上人”。无论是“射策”还是“对

策”，均是一种阐明作者思想、观点的议论文体，这种考核重在了解作者对国家政事、儒家经义的思想 and 观点。但是，作为一种文体，它又有形式方面的特点和要求，譬如写作对策。“尤必通达古今，善为疑难者。”（徐师曾：《文体明辨序说》）要能够表述清晰、文理并茂、见解精深、笔法多变等等。故而，汉代的学校教育，不仅是要求学生形成对政事、经义等方面的思想观点，还要求学习射策、对策的议论文体。

唐代建立了完整的科举制度，即通过分科考试的方法，选拔国家所需的各级官吏。各科考试均要求士子撰写论说文体。如唐朝的秀才科，必须“试方略策五道，以文理通粗为上上、上中、上下、中上凡四等为及第。”（《新唐书·选举志》）又明经科，“凡明经，先帖文，然后口试，经问大义十条，答时务策三道，亦为四等。”（同上）其它如进士科、明法科等等，也都要撰写策问这种论说文体，而且其地位十分重要。唐代的策问考试源于汉代，但是到了唐代似乎更受重视。策问是一种政治性论说文，应试者必须回答现实中诸如政治、吏治、教化、农耕等方面问题，提出建设性建议。各科考生的最后取舍，常取决于策问。唐代科举制度对学校教学的影响极大，往往能主宰、决定学校的教学内容。由于策问等政论文在科举考试中居重要地位，各级学校自然十分重视策问这类政论文写作的教学。

到了明代，因科举取仕的需要而创立了一种新的文体——八股文。八股文通称制义，或作制艺、时文、时艺、八比文，是明代科举取仕的一种主要文体，也是学校训练学生写作论说文的基本文体。《明史·选举志》载：“科目沿唐宋之旧而稍变，其试士之法，专取四子书及《易》、《书》、《诗》、《春秋》、《礼记》五经命题试士。盖太祖与刘基所定。其文略仿宋‘经义’，然代古人语气为之，体用排偶，谓之‘八股’，通谓之‘制义’。”到了明成化年间，经义文的形式化加强，形成了比较完备的八股格式，这种文体一直延续到清代。明清两代，八股文程式

化日渐加强,对八股文的要素、步骤,均有严格规定。八股文的结构要素包括破题、承题、起讲、入手、起股、中股、后股、束股、大结共八个部分。此外,在起股之后还有“出题”,在中股之后还有“过接”等单句散行句式出现,为文中引子、楔子,起承上启下作用。八股文的程式十分严格,在科举考试中又十分重要,成为科举取仕的主要途径。

这种选士制度的建立,使得各级学校的师生竞相以八股文的写作作为教学内容。明清的国子监监生的日常功课就包括撰写科举时文在内。明国子监规定:每月应为科举练习写作时文,包括四书义一道,本经义一道,论一道,诏诰表等公文一道,策论一道(《南雍志》卷一《事纪》)。清代国子监生内外班,也均有专门的八股文课程,监生要诵读八股范文,并练习写作。官学以八股时文为教学内容,作为私学的书院也是如此。书院本为一些著名学者自由讲学而创建。但在明清时期,由于科举考试对士大夫有太大的吸引力,在书院就学的生徒也埋头八股时文,希望能有一日显赫发达;书院的教师亦以传授写作八股文技能为荣。正如戴均衡在《桐乡书院四议》中所指出的:“乃自科举之法行,人期速效。十五而不应试,父兄以为不才,二十而不与膠庠,乡里得以贱之。读经未毕,辄孜孜焉于讲章时文。迨其能文,则遂举群经而束之高阁。师不以是教,弟子不以是学。”(《皇朝政典类纂》卷二二六)各书院将课试八股时文作为书院主要课程,书院的课试主要课程,书院的课试主要分官课、师课(或斋课)两种。如《燕平书院章程》规定:“每月课期二次,初三日为官课,十八日为斋课。官课由道州按月轮流局试。”(清光绪《昌平州志》卷一二)由此可见,八股文写作的教学,已经成为官学、私学的主要教学课程。

三、蒙学中的语文教学

古代教育家根据《周易》所云“蒙以养正,圣功也”的主张,将八岁

至十五岁的“小学”阶段称之为蒙学阶段。在古代蒙学的教学内容中，语文教学一直处于最重要的地位。学童一进学校，其主要的学习内容是识字、写字、背书。以后，在此基础上，开始学习各种文体，并做写作练习。这里，拟按照历史的线索，论述蒙学中的语文教学，尤其是其中的识字教学。

中国最早的蒙学教材就是关于学字的字书。《汉书·艺文志》云：“古者八岁入小学，故周官保氏，掌教国子，教之六书。”当时的字书教材即是《史籀篇》，是周时史官用于教学童之用。这部字书不仅是现在所能知道的最早蒙学教材，并对秦汉的一些字书有重要影响。李斯所作《仓颉》七章，赵高作《爰历》六章，胡毋敬作《博学》七章，其文字多取之于《史籀篇》。

汉代蒙学的语文教学又有进一步发展，尤表现在识字教材的大量增加。《汉书·艺文志》载：“汉兴，闾里书师合《仓颉》、《爰历》、《博学》三篇，断六十字以为一章，凡五十五章，并为《仓颉篇》。武帝时，司马相如作《凡将篇》，无复字。元帝时，黄门令史游作《急就篇》。成帝时，将作大匠李长作《元尚篇》，皆《仓颉》中正字也，《凡将》则颇有出矣。”以后，扬雄又作《训纂篇》，班固又续扬雄作十三章，这一些字书，均是汉代的语文蒙学教材。在这诸多的识字教材中，以《急就篇》最受欢迎，流传最广。顾炎武说：“汉魏以后，童子皆读史游《急就篇》。”（《日知录》卷二一）《急就篇》以识字为主，并包括各方面知识，其“包括品类，错综古今”。它以七言、四言、三言的韵文方式，介绍了姓名、植物、动物、农产品、自然常识、疾病药物、身体器官、乐舞礼器等各种各类的知识。这样，就把识字教学和各门知识教学统一起来了。现摘取其中几句：“竽瑟空侯琴筑箏，钟磬鞀箫鼙鼓鸣。”“肠胃腹肝肺心主，脾肾五藏膈齐乳”，等等，这既是学习有关乐器、身体器官方面的汉字，又是学习相关的知识。但到了唐代以后，蒙学教材增多，加之《急就篇》的有些内容过时，故渐被淘汰。

魏晋南北朝时期,又出现多种蒙学教材。《隋书·经籍志》记载的蒙学教材就有:蔡邕撰《劝学》一卷,晋束皙撰《发蒙记》一卷,晋顾恺之撰《启蒙记》三卷,梁周兴嗣撰《千字文》一卷。此外,还有《杂字指》、《俗语难字》、《杂字要》等。上述这些蒙学读物主要属语文方面的教材,其中以周兴嗣的《千字文》最为流行。《千字文》也是识字课本,全文千字,每句四字,叶韵,共250句,无一字重复。《千字文》的内容很广,包括天文、历史、地理、动物、植物、农耕和社会道德等各个方面的知识,所教文字与这些内容相关。如“乐殊贵贱,礼别尊卑。上和下睦,夫倡妇随。”“治本于农,务兹稼穡。俶载南亩,我艺黍稷。”由于《千字文》内容广泛,所用字又是当时通用的基本字,加之它通俗易懂,押韵上口,故而流传很广。

唐代教育发达,蒙学教育也是如此。唐代除了继续沿用前代的一些语文方面的蒙学教材之外,又写了一些新的蒙学教材。唐代的《开蒙要训》是一种重要的识字课本,它也是四字为句,全文叶韵。现在能见到的只是《贞松堂藏西陲秘籍丛残》影印的五张残页,其特点是包括许多杂字在内,如“碓碓碾磨,杵臼舂棒”、“封赐禄爵,讌会嘉宾”。其次,《太公家教》也是唐代一本重要的启蒙读物,许多学者、教育家均提到此书,将其与《千字文》、《蒙术》等教材并列。据王重民《跋太公家教》云:“是书译本,自女真而高丽而满洲,五百年间历为东北说各种语言之童蒙读本。而中原自采用《三字经》、《百家姓》之后竟至亡佚。”^①可见,《太公家教》也是一本流传很广的蒙学教材,还有多种译本。《太公家教》的体裁、内容和《急就篇》等教材不同,它在传授语言文字的同时,偏重伦理道德的宣传,内容大多是一些如何做人的格言,如“一日为师,终身为父。一日为君,终身为主。”“他财莫取,他色莫侵。他理莫触,他弱莫欺。”“女慕贞洁,易效才良。行善获福,行恶

^① 孟宪承等编:《中国古代教育史资料》,人民教育出版社1961年版,第177页。

得殃。”等等。第三,唐代的蒙学教材还有《兔园策》,它是以对偶骈体文字,分门别类叙述各种知识,其形式和内容 and 后来的《幼学须知》比较接近。

宋代的蒙学教材编写有了很大的发展。宋代的文化界、教育界普遍重视蒙学教育,许多著名的学者如朱熹、吕祖谦、王应麟都要亲自编写蒙学教材,使蒙学教材的质量大大提高。宋代流行的蒙学教材,既发扬以前历代蒙学教材的长处,又有了许多新的发展。这些教材仍是以识字为主,即是将语文教学置于基础的地位,但在内容方面有了一些变化。宋以前的识字教材的内容均是综合性的,而宋代除了继续编用这种综合性教材之外,开始分类编写,出现了许多专门科目的蒙学教材,如在伦理道德、历史故事、典章名物、诗词歌赋等方面,均有专门教材。另外,由于大量平民子弟入学,许多具有实际需要的农工商等各行各业的知识 and 技能亦逐渐充实进蒙学教材。这一切,均推动了宋朝语文识字方面的教学教育。

宋代蒙学教材很多,现只能按门类作一简单介绍。第一,综合类教材,主要有《三字经》、《百家姓》及前面已讲的《千字文》等。《三字经》的作者王应麟,是宋代著名的学者。《三字经》以非常简练、通俗、上口的文字,概括了关于人性、教育、道德、名物、历史等各方面的知识。如它在开头就说:“人之初,性本善。性相近,习相远。苟不教,性乃迁。教之道,贵以专。”由于它内容丰富,形式活泼,便于学生记诵,故在宋元明清广为流传,成为影响很大的一本识字课本。《百家姓》相传为宋初所作,并十分流行。这也是一本识字教材,四字为句,句句叶韵,将各个姓氏编入其中。第二,伦理道德类教材。宋代理学大盛,理学家重视伦理道德教育,故而编了许多这一类教材。这类教材的内容属德育,但其形式仍是识字课本。如朱熹的《小学》、吕本中的《童蒙训》、吕祖谦的《少仪外传》、程端蒙的《性理字训》,均属此类。《性理字训》是这一类教材的代表,它是训释性理等理学范畴的形式,一面进

行字训,一面传播理学思想。诸如“天理流行,赋予万物,是之谓命。”“人所禀受,莫非至善,是之谓性”。这实际上是朱熹理学思想的提要。《性理字训》后成为许多蒙学的必读教材。第三,历史类教材,当时有王令的《十七史蒙求》和胡寅的《叙古千文》。另外,朱熹的《小学》、吕本中的《童蒙训》、吕祖谦的《少仪外传》,也包括大量历史知识、历史故事。这些教材以韵文的形式撰写,便于记诵;又介绍了历史知识和历史故事,实际上将识字教学和历史教学融为一体。第四,诗歌类教材。诗歌本来是蒙学语文教学中流行形式,宋代的蒙学教材也有许多诗歌类的教材,如朱熹的《训蒙诗》,陈淳的《小学诗礼》,万斛泉的《童蒙须知韵语》,均是这种诗歌类教材,《神童诗》、《千家诗》、《唐诗三百首》也是这一类诗歌教材。第五,名物常识类教材,以方逢展的《名物蒙求》为代表,主要是在识字教学的同时,进行一些名物常识的教学。如《名物蒙求》中有:“天尊地卑,乾坤定位。轻清为天,重浊为地”等等。

明清时期,蒙学教育进一步普及,蒙学教材也更为丰富多彩。一方面,许多原来即很流行的教材,诸如《三字经》、《百家姓》、《千字文》、《蒙求》、《神童诗》等,得到更加广泛的使用;另一方面,这段时期又新编了不少蒙学教材,它们同样是非常流行。现在简要介绍这些新编的蒙学教材中一些非常通行的本子。明吕得胜、吕坤父子所编《小儿语》、《续小儿语》,是一本搜集了当时流行的格言、谚语而编成的教材。分四言、六言、杂言,均以白话写成整齐押韵的格言警句,如“一切言动,都要安祥,一差九错,只为慌张”,“自家过失,不消遮掩;遮掩不得,又添一短。”这些格言警句浅显易懂,便于背诵,蒙学生童既能从中学习语言文字,又获得社会道德、生活经验的教育。明萧良友始编、杨臣诤增订的《龙文鞭影》和李暉吉等续编的《龙文鞭影二集》,则是一种以介绍自然知识、历史典故为内容的蒙学课本。《龙文鞭影》原名《蒙养故事》,因取意于“龙文,良马也,见鞭则疾驰,不俟驱策”,意即

此书可使学童象骏马一样自觉学习。这套教材的内容涉及到历史典故、自然知识,其形式也是顺口易诵的韵文体,也即是在学习语言文字的同时,学习其他历史、自然等方面的知识。清程允升著、经邹圣脉增补的《幼学琼林》,是介绍自然、社会、历史、伦理等常识的知识性课本,按内容分为天文、地舆、人事、鸟兽、花木等30多类。这本教材既有很广的知识面,又易懂易背,在蒙学中流传很广。另还有明陶赞廷编的《蒙养图说》,清王筠编的《文字蒙术》,清王相编的《女四书》,以及一些杂字书如《益幼杂字》、《群珠杂字》、《六言杂字》等,均是流传很广的蒙学教材。

以上简要论述了古代蒙学中的语文教学及相关的蒙学教材。现在我们进一步讨论蒙童的语文教学方面的一些特点。

第一,古代蒙学重视识字教学,并努力探寻识字的规律。古代许多教育家将识字作为语文教学的基础,他们主张采用先集中识字、然后进入阅读的方法。王筠在《教童子法》中认为:“蒙养之时,识字为先,不必遽读书。……能识二千字,乃可读书。”唐彪在《家塾教学法·父师善诱法》中亦提出:“苟字不能认,虽欲读而不能;读且未能,乌能背也?初入学半年,不令读书,专令认字,尤为妙法。”所以古代的蒙学教材中,大量均属识字教学课本,从最早的《史籀篇》、《急就篇》到明清流行的《三字经》、《百家姓》、《千字文》等等,均是为了满足发蒙幼童进行识字教学而编用。根据汉字是单音节文字的特点,蒙学教材的编写者将汉字编成句式对称、整齐、押韵的词组或短句。这样,儿童读起来顺口、悦耳,又能提高儿童的兴趣,便于记忆。这就是古代的识字教材为什么都采取韵语形式的原因。

第二,古代的蒙学教育总是将识字教学与学习其它各科知识结合起来,使儿童在学习语文知识的同时,又能学习其它学科的知识。识字是为了掌握语言文字这种工具,而语言文字又是各种文化知识的载体,因此,古代教育家们总是非常巧妙地将语言文字的学习与各

科知识结合起来,让儿童们在学习语文的同时,又可以学到其它各种知识,前面所介绍的蒙学教材中可以看出这一特点。而且,蒙学教育愈发展,这一特点就愈加突出。如汉代的蒙学教材《急就篇》,主要是将一些相关内容的汉字组合在一起,如将植物、动物、农产品、药物等内容的词组合在一起。这样,既便于儿童学习汉字,又可以掌握相关的知识。唐宋以后,蒙学教材大增,这些识字课本大多和各类知识结合起来,包括伦理、历史、名物、科技、政治等各门学科的知识。尤其是宋以后,出现了许多学科门类的识字教材,包括专门的历史类、道德类、自然科学类的识字教材。这些教材既有语文教材形式上的特点,如朗朗上口、便于记诵,又具有各门学科知识的特点,能使儿童在学习语文的同时,学习其它各门科目的知识。

第三,强调要求学生熟读能背。由于儿童具有自己的学习心理特点,即古人所云“多记性,少悟性”,因此,古代教育家们相信,蒙学中的儿童应该多背多记。正如陆世仪在《论小学》中所说:“故人凡当读书,皆当自十五岁前,使之熟读。”所以,古代蒙学的语文教学,其主要课程就是让学生读书、背书。儿童初学一篇课文,先让教师领读,学生跟读;读了几遍或十几遍,儿童然后自读数十或数百遍,再到老师那里背诵,直到完全能够背诵,然后再学新课。古代的蒙学教材,大量的都是编成押韵、整齐、对偶、顺畅的体裁,也就是让儿童易读、易背。在蒙学的语文教学中,强调学生应熟读、背诵,对于积累词汇、增强记忆力、提高写作能力,均有很好的作用。许多人能够终身记得那些蒙学读物,就是因为他们从小熟读熟记的结果。

第三节 治道和治术

古代中国的宗法型伦理—政治结构,使得中华文化“形成以‘求

治’为目标的鲜明的政治型范式。”^①文化的“政治型范式”，使得中华文化在其传递过程中，具有鲜明的政治化色彩。一方面，有关“治道”和“治术”的学术文化、政治文化均成为主要的教学内容。正如龚自珍所说：“一代之治，即一代之学也。一代之学，皆一代王者开之也。……是道也，是学也，是治也，则一而已矣。”（《龚自珍全集·治学》）作为智育教学所要传授的“学”，总是包括以“治”为目标的内容体系。另一方面，来学校读书学习的求学者，也总是以“入仕”、“经世”为目标，故而也要追求有关“治道”与“治术”方面的教学内容，经世致用成为历代士人相励的学风。

在古代，关于“治道”和“治术”不仅是一门重要的教学科目，并且往往渗透到其它各门学科和不同课程之中，其它如经学、史学、文学、科技的科目和内容，或包含着治道和治术的内容，或本身就作为治道、治术的一个组成部分。

无论是作为专门科目，还是渗透于其它科目，有关治道和治术的教学内容有其重要性和特殊性。这里，就按历史顺序，对这方面的内容作一专门论述。

一、“六艺之教”和先秦私学的治道教育

夏商周三代，贵族弟子均得接受“六艺”的教育和训练。其实，对于贵族弟子而言，“六艺”之学是他们从政之前所必须掌握的政治技能，可以纳入到“治术”这一范畴之中。

在三代，礼乐之教也是作为一种治术教育来看待的。“礼”代表着一种等级政治制度和政治生活规范。《礼记·王制》曾详细介绍分封、爵禄、命服、赋税、官职、巡守、朝聘、出征、田猎等各方面的礼制，故而

^① 冯天瑜等：《中华文化史》，上海人民出版社1990年版，第242页。

礼教又是一种政治教育,是贵族子弟从政所必须具备的技能。西周国学中,由保氏负责教授“六仪”,包括“祭祀之容”、“宾客之容”、“朝廷之容”、“表纪之容”、“军旅之容”、“车马之容”,它们就是西周的社会政治生活中的礼仪制度,亦是贵族子弟必须掌握的治术。“六艺”中的射御之教也是治术教育。射、御之教是指射箭和驾驭战车的军事技术训练,在军事斗争十分激烈的夏商周三代,拥有射、御等军事技能成为贵族统治者必须具备的基本技能和政治素质。故而,当时是将射御之教作为治术的教学内容来看待的。在“六艺”之教中,礼、乐、射、御为“大艺”,而书、数属“小艺”,“大艺”即是大学阶段要着重深入学习的教学内容,它们均是贵族从政必须具备的治术,所以,“六艺”教学中“大艺”即是一种治术教育。

春秋战国时期,诸子百家并起,私学大兴,各家各派的学术大师均通过创立私学而传授自己的学术思想,而各家各派所提出的不同学术思想,实际上是不同的治国政策方案,即不同的治道。因而,诸子百家所创私学的教学内容,主要是有关治道的教学。西汉刘歆说:“诸子十家,其可观者,九家而已。皆起于王道既微,诸侯力政,时君世主,好恶殊方。是以九家之术,蜂出并作。各引一端,崇其所善,以此驰说,取合诸侯;其言虽殊,辟犹水火相灭亦相生也,仁之与义,敬之与和,相反皆相成也。”(《七略佚文·诸子略总序》)诸子百家兴起,是因为“王道既微,诸侯力政,时君世主,好恶殊方”,因而,诸子百家各创立一套治国济世的“治道”,希望君主们能够采纳他们的学说。而私学所传授者,正是这些“治道”、“治术”的学说。

儒家的经世愿望十分强烈,并对自己的治道充满信心:“苟有用我者,期月而已可也,三年有成。”(《论语·子路》)孟子甚至说:“始欲平治天下,当今之世,舍我其谁也。”(《孟子·公孙丑下》)儒家的治道,就是希望借助于仁义等政治化伦理,以维护礼的等级政治秩序,以实现“天下有道”的政治局面。关于儒家所传授的“治道”,《汉书·

艺文志》有一般论述：“儒家者流，盖出于司徒之官，助人君顺阴阳明教化者也。游文于六经之中，留意于仁义之际，祖述尧舜，宪章文武，宗师仲尼，以重其言，于道为最高。”孔、孟在创立私学，所传授者，无非是“六经”等典籍、仁义等思想，以达到“助人君顺阴阳明教化”的目的。所以，“六经”的传授、仁义的教育，而实际上主要是关于治道的政治教育。

道家的学说，因其包含着丰富的治道、治术的学说，而被称之为“君人南面之术”。《汉书·艺文志》在论述道家的治道、治术时说：“道家者流，盖出于史官，历记成败存亡祸福古今之道，然后知秉要执本，清虚以自守，卑弱以自持，此君人南面之术也。”可见，尽管道家的学说深奥玄妙，但是其现实的社会功用，则仍是为君人提供治理天下的治道和治术。道家学派所传授的种种思想，诸如“是以圣人之治，虚其心，实其腹，弱其志，强其骨，常使民无知无欲，使夫智不敢为也。为无为，则无不治。”（《道德经》第三章）“道常无为而无不为，侯王若能守之，万物将自化。化而欲作，吾将镇之以无名之朴。无名之朴，夫亦将不欲。不欲以静，天下将自正。”（《道德经》第三十七章）这些主张均是作为治道、治术而提出来的。可见，道家的私学教育所传授者，是所谓“君人南面之术”的治道和治术。

除了上述的儒、道两家外，其它的各家各派也均是如此。如法家的学说，就是一套以“法”、“术”、“势”为核心的政治理论和治国方法，即治道和治术。《汉书·艺文志》云：“法家者流，盖出于理官，信赏必罚，以辅礼制。《易》曰‘先王以明罚飭法，’此其所长也。”法家私学所传授者，完全是一套如何加强赏罚、运用权术、巩固君权的治道和治术。墨家学派所传授的一整套兼爱、尚贤、非攻等等，也是作为一种新的治世方案而提出来的。墨子在教育弟子时，重在传授他的治国治世的方略，他对弟子说：“凡入国必择务而从事焉；国家昏乱，则语之尚同；国家贫，则语之节用节葬；国家喜音湛涵，则语之非乐非命；国家

淫僻无礼，则语之尊天事鬼；国家务夺侵凌，即语之兼爱非攻。故曰：择务而从事焉。”（《墨子·鲁问》）可见，墨家私学所传授者，是关于尚同、节用、非乐、非命、尊天、事鬼、兼爱、非攻等一整套治道和治术。其他如阴阳家、兵家、农家、纵横家等，往往要传授许多专业方面的知识，如阴阳家重视天文、气象、数学方面的知识，农家重视农耕方面的专业知识技术，兵家重视军事策略方面的知识技术，但是，这些专业方面的知识技能均是围绕着一个共同的主题，即为春秋战国时期的时君世主提供治国治世的治道和治术。如阴阳家的学说就包含着“授民以时”的治术，农家的学说就包含着“劝课农桑，以足衣食”的治术内容，兵家的学说更是与治国平天下的战争需要有着不可分割的联系。

总之，春秋战国时期诸子百家创立私学，其所传授的教学内容，主要都是关于如何管理国家、平治天下的理论和方法，即是一整套治道和治术。

二、汉唐的政治教育

秦汉以后，建立了统一集权的中央帝国，这就同样需要学校教育为自己培养和输送管理国家的官僚队伍。和先秦一样，学校成为士子们步入官僚集团的预备场所和获得管理国家的知识技能的训练基地。所以，有关治道和治术的传授仍是这段时期的重要教学内容。

但是，两汉以来的文化思想发生了一个重大变化，就是儒家经学取得独尊的地位，儒家经典成为学校教育的主要教学内容和通用教材。经学教育的主要任务之一，就是传授关于治道和治术的教学内容。汉代的经学教育建立了通经致用的重要原则，就是要求将钻研儒家经典与服务现实政治结合起来，教育者要从儒家经典中引申出治

理国家的原则和方法,而受教育者则是要从儒家经典中学到治理国家的原则和方法。此正如西汉经学家翼奉所说:“圣人见道,然后知王治之象,故画州土,建君臣,立律历,除成败,以示贤者,名之曰经。贤者见经,然后之人道之务,则《诗》、《书》、《易》、《春秋》、《礼》、《乐》是也。”(《汉书·翼奉传》)经学所以是士子学习的治术之要,是因为儒家经典中记载着所谓“先王之政”,即古代政治方面的典章制度、政治化伦理和治国方略,研读经典者可以从中学习到治理天下的理论和方法。

古代经学教育承担着政治教育的任务,儒经被看作是治道、治术的教材。《书经》记载着古代圣贤治国治民的言行,董仲舒说:“《书》著功,故长于事。”(《春秋繁露·玉杯》),《书》教的目的是让后学了解古代政事,获得有关治乱兴衰的知识技能。《礼》是儒家有关礼制的典籍,司马迁说:“《礼》经纪人伦,故长于行。”(《史记·太史公自序》)《礼》经既有礼的制度,又有礼的学说,成为儒生学习古代的典章制度、建立礼治秩序的必读教材。《周易》是一部宗教、哲学著作,但是它也包含着丰富的治道、治术的思想,故而它能指导学者平定和管理天下,正如《周易·系辞上》所说,《易》的作用是它能够“通天下之志,以定天下之业,以断天下之疑。”《春秋》作为一部鲁国的编年史,不仅是要求学生了解历史事实,而是通过《春秋》传的学习,获得治国的原则和方法。董仲舒说:“《春秋》正是非,故长于治人。”(《春秋繁露·玉杯》)司马迁也将《春秋》视为“拨乱世反诸正”的经典。即使是《诗经》,也因为它具有政治教化的功能,即所谓:“故正得失,动天地,感鬼神,莫近于《诗》,先王以是经夫妇,成孝敬,厚人伦,美教化,移风俗。”(《毛诗序》)由于《诗经》是“先王”治国之道,故也成为后人学习治道的教材。

汉唐以来,经学教育要承担传授治道、治术的教学任务,经学教育在传统教学内容体系中占有重要的地位。

三、宋以后分斋、分科的“治事”教学

汉唐以来的片面化经学教育,亦有许多弊端,许多学人皓首穷经,终日沉溺于对经学的章句训诂之中,但是一到政治实践中,却对治国安邦一筹莫展。许多政治家、教育家们看到了这一问题,开始倡导专科性的治事教育,试图以此解决上述的弊端。

北宋时期,著名教育家胡瑗首先提出分斋分科教学法。他任湖州州学教授时,将州学分为经义、治事二斋,从此,“治事”教育开始从经学教育中分离出来,成为专门的教学科目。《宋元学案·安定学案》载:胡瑗“立经义、治事二斋:经义则选择其心性疏通、有器局、可任大事者,使之讲明《六经》;治事则一人各治一事,又兼摄一事,如治民以安其生,讲武以御其寇,堰水以利田,算历以明数是也。凡教授二十余年。”治事斋亦称治道斋,斋内又分设治民、治兵、水利、历算等不同学科。治事斋学生可选其中一科为主修,另选一科为副修。胡瑗在60岁时主持太学,仍实行分斋分科教学:

(胡瑗)初为直讲,有旨专掌一学之政,遂推诚教育多士,亦甄别人物,故好经术者,好谈兵战者,好文艺者,好尚节义者,皆使之以类群居,相与讲习。(《宋名臣言行录》前集,卷一〇)

此后,分斋教学成为一种教学制度,并逐渐受到其他教育家和学者的重视。

自宋代开始,许多教育机构开始采纳分斋教学的方法。元代国子监司业吴澄,曾于国子监推行“教法四条:一曰经学,二曰行实,三曰文艺,四曰治事。”(《元史·吴澄传》)明清之际教育家陆世仪也大力提倡“湖学教法”,他主张,学校“当仿安定湖学教法,而更损益之。如经义则当分为《易》、《诗》、《书》、《礼》、《春秋》诸科;治事则宜分为天文、地理、河渠、兵法诸科。各聘请专家名士,以为之长。”(《思辨录辑

要》卷二〇)清初教育家颜元继承和发展了分斋教学法,他所创办的漳南书院共分为六斋,它们是:(一)文事斋,教授礼、乐、书、数、天文、地理等科;(二)武备斋,讲授黄帝、太公、孙、吴诸子兵机,攻守阵营,水陆诸战法,射御、击技等科;(三)经史斋,讲授“十三经”、历代史、制诰、章奏、诗文等科;(四)艺能斋,教授水学、火学、工学、象数等科;(五)理学斋;(六)帖括斋。有关治道、治术的教学内容已经渗透到文事、武备、经史、艺能诸科之中。清代学校和教育家仿苏湖教法者很多。清代国子监祭酒孙嘉淦于乾隆二年(1737年)主张“仿宋儒胡瑗经义、治事分斋遗法。明经者,或治一经,或兼他经,务取《御纂折中》、《传说》诸书,探其本原,讲明人伦日用之理。治事者,如历代典礼、赋役、律令、边防、水利、天官、河渠、算法之类。或专治一事或兼治数事,务穷究其源流利弊。”(《清史稿》卷一〇六《选举志》一)在清末的书院改革热潮中,许多人还根据胡瑗的分斋分科教学,以各种从西方国家引进而来的“新学”纳入到教学内容体系中去。

在古代,“治事”的教学内容范围很广,除了政治本身外,还要包括军事、经济、科技、农事等等,它们均可纳入到“治事”方面的教学内容中去,因为它们均和管理国家的“治术”有关。

四、史学教育中的治道、治术内容

古代常将经、史并称,历史学一直是一项重要的教学内容。历代教育家、政治家们所以如此重视史学教育,一个非常重要的原因,就是认为历史是后来的政治家们通古鉴今,获得可资借鉴的政道和治道的明镜。

《春秋》是一部儒家的经书,又是一部记载鲁国历史的史书,也是中国古代学校教育的基本教材。《春秋》作为基本教材,就在于它包含着“王道之政”的原则和方法,是后来为政者必须学习和效法的对象。

司马迁说：

夫《春秋》，上明三王之道，下辨人事之纪，别嫌疑，明是非，定犹豫，善善恶恶，贤贤贱不肖，存亡国，继绝世，补敝起废，王道之大者也。……故有国者不可以不知《春秋》，前有谗而弗见，后有贼而不知。为人臣者不可以不知《春秋》，守经事而不知其宜，遭事度而不知其权。（《史记》卷一三〇《太史公自序》）

后来的教育家、经学家大多强调，《春秋》经不仅仅是一部史书，而且是有关治道、治术的“经世大典”，是后来的为政者必须学习和效法的基本教材。

除了这一类具有“经学”地位的历史著作外，有大量专门的史学著作也成为各级学校的教科书和教学内容。那些有代表性的史学著作，如《史记》、《汉书》、《后汉书》、《三国志》及《资治通鉴》等，均成为各类学校的教材或科目。随着历史的演进，史学的著作和教材日益增多。清代学者王昶曾将史学著作分为四种类型：一种是纪传之学，自《史记》、《汉书》至《明史》，即所谓二十二史；一种是编年之学，如《通鉴》、《纲目》等；一种纪事之学，如袁枢《通鉴纪事本末》等；一种是典章之学，如《通典》、《通志》、《通考》、《续通考》等。他认为这四种类型的史学教材，均能使学者获得“古今治乱”的治道、治术，以达到“开物成务”、“定大事、决大疑”的目的。这就是历代教育家们将这些史学典籍作为教材的主要原因。

这些纪传体、编年体、纪事体及典章类史学著作，其地位当然不及经学，但也是学校兼习的教学内容。尤其是那些重视史学教育、强调史学经世主张的教育家更是如此。南宋婺学学派吕祖谦即是以重视史学教育而著称，他所创办的丽泽书院，即是以《左传》、《史记》、《前汉》、《资治通鉴》等作为史学教材。吕祖谦在指导学生读史时说：“观史自《书》始，然后次及《左氏》、《通鉴》，欲其体统源流相接。”（《澠集》卷二〇《杂说》）“学者观史各有详略，如《左传》、《史记》、《前汉》三

者,皆当精熟细看,反复考究,真不可一字草草。”(《左氏传读说纲领》)他对史学教育的重视,仍是希望学者能通过学习历史而获得治国的知识和技能,他要求学生:“观史当如身在其中,见事之利害,时之祸患,必掩卷自思,使我遇此等事当作如何处之?如此观史,学问亦可以进,知识亦可以高,方为有益。”(《遗集》卷一九《史说》)

这种以史为鉴、史学经世的思想,到了明清时期又有进一步发展。许多著名思想家、教育家均通过研究史学、学习史学,以达到学习经世方略的目的。顾炎武编成史学巨著《日知录》三十二卷,全书分为经术、治道、博闻三个部分,包括经文、政制、职官、人才、称谓、伦常、财赋、吏治、习俗、科举考试等项目,实际上均是治道、治术方面的内容。他希望此书成为后学学习治术的典籍,提出该书“意在拨乱涤污,法古用夏,启多闻于来学,待一治于后王。”(《顾亭林文集》卷六《与杨雪臣》)历史学家洪亮吉也十分重视历史教育,将史放在同经并列的地位,他说:“古今之大文曰经、曰史。经道于理之常,史则极乎事之变。史学固与经学并重也。”(《历朝史察·序》)他认为经史并重,并且将史学纳入到治道的范围中去,提出“夫学古为入官之本,前事之后人之师。”(同上)清代的浙东学派继承了宋代浙学重史学的传统,黄宗羲、万斯大、万斯同、全祖望、章学诚等均是注重史学教育、强调史学经世的史学家、教育家。正如万斯同自己所说:“吾非敢自谓能此者,特以吾子之才者可与语此,故不惮冒天下之讥而为是言,愿辍古文之学而专意从事于此,使古今之典章法制烂于胸中,而经纬条贯实可建万世之长策,他日用则为帝王师,不用则著书名山,为后世法,实为儒者之实学,而吾亦俯仰于天地之间而无愧矣。”(《石园文集·与从子贞一书》)重视历史教育是浙东学派的一大特点,全祖望在《甬上证人书院记》中论述黄宗羲的书院教学特点时说:“先生始谓学必原本于经术,而后不为蹈虚,必证明于史籍,而后足以应务,元元本本,可据可依。”(《鮑埼亭集外编》卷一六)

总之,在古代教学内容体系中,历史教育是其中的一项重要内容;而强调史学经世,则又是中国古代历史教育的一大特点。这就决定了史学教育要承担传授治道、治术的任务。

第四节 科学技术

古代中国有着繁荣发达的科学技术,尤其是十五世纪以前,中国的科学技术一直处于世界领先地位。古代中国也涌现出许许多多著名的科学家、发明家与技师,他们为中国、为世界科技文化的发展作出了重要的贡献。然而这一切,均离不开科技教育;科技文化必须通过科技教育才得以传承和发展;科技人材也必须通过科技教育才能够培养和造就。

科技教育是中国古代智育教学的重要内容之一。虽然,科技教育远远不及经学教育能居于那样重要的地位,也不像语文教学那样普遍地纳入正式课程,但由于它与社会生产、社会生活密不可分,故而同样受到教育家、学者的重视,也得到历代统治者的支持,科技教育仍很兴旺发达,为了叙述方便,这里主要按科技教育的不同途径来介绍科技教育的内容。

一、学校及职官的科技教育

学校教育是智育教学的主体,同样是科技教育的主体。数千年之久的学校教育,总是要将科技教育纳入到教学内容之中去。但由于各个历史时期的教育体制不同,科技发展的水平不同,社会政治的背景不同,故而其科技教学的内容也不同。此外,古代科技教育还有一种职官性科技教育的形式,隋唐以后,它转变为科技专科学校,在这一

节里,将它们放在一起论述。

夏商周三代的学校以“六艺”作为教学内容,“六艺”中的数教即包含科技教学内容。数教即为数术之教。《汉书·艺文志》概述了古代数术的教学内容,具体包括天文、历谱、五行、蓍龟、杂占、形法六项。其中除蓍龟、杂占、形法主要属宗教巫术的知识技能(也包括一部分科技知识,如数学)外,其它则均属于科技知识的教学。正如《汉书·艺文志》所论述的,数术包括天文知识,“天文者,序二十八宿,步五星日月”;包括历谱知识,“历谱者,序四时之位,正分至之节,会日月五星之辰”;五行知识,“五行者,五常之形气也。”更重要的,数术包括数学知识与运算技能,因无论是科技知识的天文、历谱、五行,还是宗教巫术的蓍龟、占杂、形法,均和数学知识不可分割地紧密联系在一起,均包括数学教学的内容。和数教有关的教材为《周髀算经》,这是中国现存最早的算书。但今人考证《周髀算经》成书于战国时期或汉初,因而它不可能是西周作数教之用的教材。但其中包含的一些数学知识及其它科技知识,应该和西周数教有关。

在夏商周三代,除了学校的“六艺”之学包括一些科技教育外,另还有一种职官性科技教育——畴人之学。它们在形式上的区别是:六艺之学是三代的普遍教学内容,畴人之学则是一些专业职官的教学内容;前者是在学校里传授的,而后者则是在官府职事中传授的;前者的科技知识属贵族子弟一般的文化知识修养,后者的科技知识具有专业性特点。这种职官性教育到了隋唐以后也演变为科技专科学校。

职官教育所以产生,与早期国家必须承担管理全国的社会生产、公共工程等职能有关。三代时期设置了一些专业性职官,为了完成本职工作,这些职官就必须学习、掌握有关生产技术、科学知识,这就产生了职官性教育的畴人之学。由于这类掌管天地神祇的职官均是世袭的,人们称这类人为畴人,他们所传授的知识也被称为畴人之学。

可见,畴人之学主要指夏商周三代职官性科技教育。畴人之学的传授内容有:(1)天文历法。自夏代开始,每一朝廷都设专职管理天文历法物候,为皇帝向全体臣民颁布历法、管理农业生产服务。这些专职被称为天官或史官。天官是世袭的,他们传授的天文、历法、物候等科技知识也成为一种世袭家学。(2)地学。地学知识与治水平土、建造城堡、战争征伐均有密切关系,故而设有掌管地学的职官。金文中的“司土”,即古籍所载“地官司徒”,即是负责管理土地和农业的职官。他们需要学习、运用的地学知识包括疆域地理、自然经济地理、地形测量、地图知识等。(3)农业科技。中国是农业国家,农业生产管理十分重要,政府总要设专门职事从事农业生产管理,这些职官需要学习掌握农业科技知识。他们学习的内容包括“辨土”(分辨土壤的质地)、“任地”(按土质实施耕作制度等),还有土地整治、农田水利等技能(见《周礼·地官·遂人》)。另外,畜牧饲养、管理和繁殖技术也是这些职官世传的内容。(4)医学,在西周的天官冢宰门下设有医疗机构,负责医疗和传授医学知识。医师是这一机构的最高行政长官,医师官府设有府、史、徒等职官,主要传授医事管理、药物管理等知识。医师管辖四科:食医、疾医、疡病、兽医,他们各自学习专门的医学知识、治疗技术。

夏商周三代“学在官府”,由上述的畴人之学可以看到官府和贵族对科学技术、文化知识的垄断。

春秋战国时期,私学兴起,各家各派均创立自己的私学,科技教育主要是通过私学进行的。重视科技教育的有儒、墨、道诸家及稷下学派。儒家主要是通过“六经”教学而传授科技知识,这在前面的“经学教授”一节中已有论述。墨家教学的一个突出特点,就是重视与生产劳动密切相关的科学技术知识。《墨经》一书反映出墨家实施科技教学的内容,涉及到光学、力学、几何学、心理学等自然科学。如该书论述的光学知识就包括了几何光学的基本内容,几何学(形学)则论

述了几何图形的基本概念,包括点、线、面、方、圆、厚的科学定义。此外,墨家学派的科技教育还包括传授关于时间、空间、物质运动及变化的内容,这是一种立足于客观物质世界的自然观或自然哲学。道家黄老之学的养生教育,则包括中医、心理卫生、气功导引等科学知识在内。他们所创造的精气学说,是中国古代生理学、中医学的理论基础。阴阳家邹衍因“深通阴阳消息”,其学说涉及天文、地理及阴阳五行自然界,其中也包含着科技知识的教学。

秦汉以后,学校的科技教育发生了很大的变化。一方面,由于儒学在西汉取得独尊的地位,儒家经学逐渐成为各级学校教学的主要内容。正如三代的“六艺之学”一样,经学也是一门综合性学科,包括一部分科技知识在内,故而经学教育往往要承担一部分科技知识的传授。这一点,“经学教育”一节对此已有介绍。另一方面,秦汉仍然存在那种职官性科技教育,其主要任务是对那些与生产、科技有关的官吏进行科技教育,内容包括数学、天文、历法、医学、农业等在内的科技知识。到了隋唐,职官性科技教育发展演变为一种科技专科学校,并一直延续到清代。这种科技专科学校对古代科技教育和科技发展均有极大的促进,所以,这里将着重论述介绍这一类科技专科学校及相关的教学内容。

第一,医科学校。

中国最早的医科学校创立于南朝宋代元嘉二十年(443年)。以后,历代朝廷都要设立医科学校,以培养医学方面的专业人才。北魏设太医博士,隋在太常寺下设太医署,并设专门从事医学教学的学官。至唐代,医学校开始完备。唐代医学校分中央、地方两级。中央医学院仍设在太医署,共分为医、针、按摩、咒禁四科。每科的教学内容不同,如医科得学习体疗、疮肿、少小、耳目口齿、角法五门功课,而针灸科得学习经脉知识、掌握穴位、运用针法等。唐代自贞观三年以后,开始在地方设置医学和医药博士。宋元以来,医科学校得到扩展,

科目也有增加,宋医学校设大方脉、风科、小方脉、眼科、疮肿兼折疡、产科、口齿兼咽喉科、针灸科和金镞兼噤科共 9 科,元代又由 9 科发展到 13 科,增设了杂医科、正骨科、祝由科等。明清的医学科目大体上沿袭宋元。

医科学校所使用的教材也有一些演变发展。唐代的医学教材主要是《本草》、《甲乙〔经〕》、《脉经》、《素问》、《伤寒论》等。唐代朝廷还下令编修《新修本草》、注释《黄帝内经》,以作为国家诏令颁布的医学教材。宋元时将医学教材分为大经、小经,大经为《素问》、《难经》、《脉经》,小经则是《巢氏病源》、《龙树论》、《千金翼方》,针、疡科另得学《针灸经》。上述这些医书不仅是教材,也是出题考试的内容。

第二,算学专科学校。

中国的数学教育起源很早,是先秦“六艺”教学的科目之一。但“六艺之教”的数教主要是初等数学,高等数学教育则多设于史官。从隋朝开始,算学才列为国学之一。《隋书·百官志》载:“算学博士二人,算助教二人,学生八十人,并隶属于国子寺。”这应是算学专科学校之始。唐代也建立了算学专科学校,有博士二人,助教一人。共有 30 名学生分两科施教,一科学习的数学教材是《九章》、《海岛》、《孙子》、《五曹》、《张丘建》、《夏侯阳》、《周髀》、《五经算》;另一科学习的数学教材是《缀术》、《缉古》。两科另得兼习《记遗》、《三等数》(见《唐六典》及《新唐书》)。唐代算学教育注重数学知识和运算技能两个方面,即要求学生能够“明数造术,详明术理”(《新唐书·选举志》)。宋元以后算学学校又有扩展。宋代有算学生员 210 名,共分为四科,它们是:天算科,即有关天文的数学知识;历算科,即有关历法的数学知识;三式科,即猜测、预占三日阴阳风雨,涉及一些数学知识;算法科,即传授有关计算的数学知识。明代学校只要求学生兼习射、御、书、数等科目,而无专门的算学专科学校。清代又恢复了这类专科学校,康熙五十二年开始设立算学馆于八旗官学,并组织编写《数理精蕴》、

《律吕正义》等数学著作作教材用。到了乾隆年间,开始建立国子算学、教学内容方面则增加了西洋的几何学,并兼习天算、历算知识。由上可见,历代算学专科学校及其科目、教学内容均有一些演变和发展。

算学专科学校使用的教材是历史上遗留下来的数学名著。如《周髀算经》,为我国古代最早的数学教材,包括勾股定理、盖天说的天体理论及测望术、历法知识。又如《九章算术》,西汉初年问世,一直是古代的数学教科书。该书全面论述了古代数学的各类问题,包括有开平方、开立方、联立一次方程的解法、分数四则运算、正负数概念及加减法,其中许多均是当时世界上最先进的数学知识。经常作为数学教材的还有其它一些。唐显庆年间,朝廷诏令太史令李淳风等注释《周髀算经》、《九章算术》、《海岛算经》、《五曹算经》、《孙子算经》、《夏侯阳算经》、《张丘建算经》、《五经算术》、《缉古算经》、《缀术》共十部数学名著,合称《算经十书》,作为朝廷颁定的数学专业教材。《算经十书》集中了当时有代表性的数学名著,并为后世沿用。

第三,天文、历法专科学校。

最早的天文、历法学校始于隋朝,并隶属于天文、历法机构太史监。唐代亦有传授天文、历法的专科学校,并设有天文博士、历法博士、漏刻博士,分别负责传授天文、历法、漏刻的专业知识,学生亦按此分科教学。宋代对天文学研究的禁抑很多,而元代重视天文、历法,忽必烈集中金、宋朝中司天监的工作人员,并修造天文仪器,从而促进了司天监所属天文专科教育的发展。明代虽也恢复了天文、历法的专科教学,包括历科、天文科、漏刻科和回回科共四科,但因明统治者禁止民间私习天文历法,生员又实行世袭制,故教学质量很低。清朝顺治元年始设钦天监,分为时宪、天文、漏刻、回回四科(后取消回回科)。康熙年间钦天监经朝廷整顿,重新确定了天文、历法学校制度。钦天监招收的生员分为三科:时宪科、天文科、漏刻科。

自隋朝开始,天文、历法专科学校的设立为传授天文、历法知识,

培养天文、历法专业人员作出了很大贡献。但是,比较起医学、算学学校来,天文、历法学校的教学管理、知识传授都略为逊色,有时甚至长期中断,这多少与古代天文历法中所包含的政治性因素(恰恰又是它的非科学因素,如对“天意”的预测)有关。

二、社会科技教育

中国古代科技文化有着重实用的传统,科技教育和社会生产活动保持密不可分的联系。所以,古代中国除了有着发达的学校科技教育之外,亦还有和社会生产活动密切联系的社会科技教育。社会科技教育的内容主要有两种:和农业生产有关的劝课农桑,和工商有关的艺徒训练。它们所以是一种科技教育,因为它们起着传授与生产有关的各种科学知识和技术技能的作用,所不同者,这种社会科技教育更是保持和社会生产活动不可分割的密切联系;同时,承担社会科技教育职责的不是专职的教师,而是各级官吏,科技教育成为他们社会教化的一个组成部分。《周礼》谈到官吏的教化职责时说“以世事教能则民不失职”,即是指这种社会科技教育。另外,从事社会科技教育者还包括那些有着丰富生产劳动经验和技能的技师、师傅。

社会科技教育主要有劝课农桑、艺徒训练两方面内容,现分而论述。

(一) 劝课农桑中的科技教学内容

在“以农立国”为传统的中国,农业生产的优劣是决定国家兴亡、社会稳定、人民生活的大事,所以历来受到统治者的重视。农业科技是农业生产水平的重要标志,管理国家的统治者们必须承担一个重要职责,即及时地将从农业生产中所总结出来的科学知识、耕作技术加以推广训导,也就是所谓的劝课农桑。

早在夏商周三代,就出现了劝课农桑的科技教育活动,内容涉及

农、林、牧、副等各行各业的科技知识。《周礼·地官·大司徒》载有西周统治者教民生产、劝课农桑的一些内容：

颁职事十有二于邦国都鄙，使以登万民；一曰稼穡，二曰树艺，三曰作材，四曰阜蕃，五曰飭材，六曰通财，七曰化材，八曰斂材，九曰生材，十曰学艺，十有一曰世事，十有二曰服事。

这里规定教民生产的技术是多方面的，包括有田土农事的耕作技术（“稼穡”）、果木菜蔬的种植技术（“树艺”）、野生物品的采集技术（“作材”）、禽鸟兽畜的养殖技术（“阜蕃”）、纺织丝麻的副业技术（“化材”）等等。这些都是从事农业生产必须掌握的科技知识，由大司徒的下属官员分工执掌，他们又各自承担传授这些农作技术的职责。如大司徒的下属“草人”即承担着掌管施肥、改良土质的职责，负责将有关的知识技术传授给农民。《周礼·地官·草人》规定“草人”的职责：“掌土化之法以物地，相其宜而为之种。凡粪种，騂刚用牛，赤纁用羊，坟壤用麋，渴泽用鹿……。”这里所言“粪种”，是一种对种子的施肥技术，即根据不同的土壤而选用不同的兽骨煮汁来浸泡作物的种子。

秦汉以后，历代统治者推行重农政策，劝课农桑往往成为地方官吏的政治考核标准和道德评价依据。这就激发了地方官吏们更加重视传播农学知识、农业技术，而且其传播内容几乎涉及农、工、畜、禽、织等各个方面。如汉武帝时赵过发明了“代田法”，能够防风、抗旱、提高亩产量，这种先进的耕作技术马上得到推广。《汉书·食货志》载：“过使教田太常、三辅，大农置工巧奴与从事，为作田器。二千石遣令长、三老、力田及里老善田者受田器，学耕种养苗状。”又如做过汉成帝的议郎的氾胜之，也是一个深通农学、勤于劝课农桑的官吏，被朝廷任命于京师附近指导农业生产，因教农有方而政声卓著。他在总结农学知识和技术的基础上，著有《氾胜之书》，它成为我国最早的农学专著。由于此书包括了当时先进的农业生产技术，故而成为劝课农桑、传授农业科技知识的重要教科书。

（二）艺徒训练的科技教学内容

艺徒训练是关于工业生产的社会科技教育。这种教育训练往往是和工业、手工业的生产过程密切联系在一起,并在传授工业、手工业方面的科学知识、操作技术方面发挥了重要作用,有效地促进了工业、手工业生产的发展。

官营工业、手工业是古代从事艺徒训练的重要场所。这些工场、作坊主要从事各种行业的工业、手工业生产,包括朝廷、贵族所需用的各种服饰、车骑、建筑、礼器等等,故而也要从事各行各业的工艺技术的传授。如《新唐书·百官志》中记载了官营手工作坊中艺徒训练时学习内容和年限。据《新唐书·百官三》记载:

 钹镂之工,教以四年;车路乐器之工,三年;平漫刀稍之工,二年;矢镞竹漆屈柳之工,半焉;冠冕弁帻之工,九月。教作者传家伎,四季以令丞试之,岁终以监试之,皆物勒工名。

这是根据宫廷作坊中的不同工种和技术难度,从而决定训练艺徒的不同时间。他们还强调这些授徒的工师必须拿出自己的家传绝技,以培养出高水平的技术工匠。另外,《宋史·职官志》也有关于艺徒训练的内容方面的记载:

 庀其工徒,察其程课、作止劳逸及寒暑早晚之节,视将作匠法,物勒工名,以法式察其良窳。凡金玉、犀象、羽毛、齿草、胶漆、材竹,辨其名物而考其制度,事当损益,则察其可否,议定以闻。

这是负责管理官营作坊的少府监所制订的艺徒训练制度。总之,训练艺徒,是作为管理官营作坊的重要工作职责。

重视以“法式”培训工徒,是古代艺徒训练的重要内容。所谓“法式”,即是指工艺制作的技术规范。它是在生产经验和科技知识的基础上制订总结出来的,类似于现在的工匠手册。因宋代重视生产的标准化和定型化,各类“法式”的书十分流行。著名的有北宋建筑工程师李诫的《营造法式》,李诫在将作监任职时曾营建不少宫廷建筑,积累

了丰富的建筑经验。他奉诏编修的《营造法式》，总结了宋以前建筑方面的工艺技能和技术规范，此书即成为培养建筑工匠、指导建筑工艺的重要教科书。另如军器监也奉旨编定《熙宁法式》。这些“法式”成为培养、考核艺徒的依据，能够使艺徒训练规范化，从而大大促进艺徒的生产技能。

此外，许多富有手工业生产经验和技术的师傅写传艺教本，以系统地介绍先进的生产技术经验。宋代著名建筑工匠喻皓编有《木经》三卷，以作为传授建筑技术的教本，惜原书已佚。宋末薛景石总结了古代机具制造的经验，写成《梓人遗制》，它成为传授织机修造技术的传艺教本。该书对每种织机均有总体装配图，又有各零件图，即所谓“每一器，必离析其体而缕数之，分则各有其名，合则共成一器，规矩尺度，各疏其下，使攻木者揽焉，所得可十九矣。”（《永乐大典》一八二四五卷）由于纺织机器的修造技术普及，从而促进了纺织业的发达。又明清民间艺人孙云球撰写的《镜史》，则是一部光学仪器专著和传艺教本。该书记叙了自然晷、眼镜、望远镜、哈哈镜、多面镜、夜光镜、夕阳镜、火镜、放光镜等光学仪器的科学知识和制作技术。这本书出来后，深受各工匠、艺徒欢迎，成为这类仪器制作技术的范本和传艺教本。

三、蒙学中的科普常识教育

上面所叙的科技教育，均是指专业性的科技教育。除此之外，还有一种以科普常识为传授内容的教学，即蒙学中的科技教育。能够接受学校专门性科技教育的人数毕竟很少，一般平民百姓子弟只能受到一些蒙学教育。那些受过高等程度教育的士子大多也是研习经史、语文。所以，少年儿童在蒙学中除了学习一些道德、文史方面的知识外，还须得到一些自然博物常识、工农业生产技术常识等等，以适应日用民生的需要，这就是古代蒙学中的科普常识的教学内容。

古代蒙学主要通过识字、名物知识的教学内容,以传授科普知识。

(一) 识字教学中的科普教育

识字是蒙学中的主要教学内容。但是,识字不仅仅掌握这些文字符号的形式,还得了解这些文字符号的内容,故必须涉及大量文化知识,其中就包括自然科技知识在内。所以,传授科技知识亦成为识字教学的内容之一。

在说文解字中进行科技常识教育,是利用识字进行科技常识教育的方式之一。由于中国的汉字是取材于自然、社会的象形文字,蒙生在识字过程中,同时亦在接受有关博物常识的知识。他们在学习日月云雨的文字时,与天文知识联系在一起;学习山、水、川、泽的文字同时,亦在学习地理知识;在学习各类动植物的名称时,又获得了这些动植物的有关知识。清文字学家王筠编的《文字蒙求》,就是一部力图通过识字教学而传授自然常识的蒙学识字课本。他认为“字因事造,而事由物起”(《文字蒙求》卷一),汉字教学应当教儿童识物辨事,传授自然常识。王筠总是在“说文解字”的过程中,向儿童传授自然常识。如他在讲“日”、“月”等字时,就随时介绍太阳黑子、月亮的变形及日、月、地之间的关系。

汉唐以后,流行一种韵文、歌谣的识字课本,这是一种以识字为目的的蒙学课本,因其易诵易记而有助于文字的记忆。但是,这种课本又总是包含着大量自然科技方面的常识,故而又是一种自然常识的教学。汉魏流行的史游《急就篇》就是这一类蒙学识字课本。《急就篇》也以识字为主,全文叶韵,有七言、四言、三言,其中介绍了有关丝织、植物、动物、自然常识、疾病药物、身体器官方面的博物常识、科技知识。梁武帝时周兴嗣所编《千字文》,是影响最大、使用时间最长的一本识字课本。它也以识字为主,但是记载了大量有关天文、地理、动植物、农学方面的常识,诸如:

天地玄黄，宇宙洪荒。日月盈昃，辰宿列张。寒来暑往，秋收冬藏。闰余成岁，律吕调阳。云胜致雨，露结为霜。金生雨水，玉出昆冈。剑号巨阙，珠称夜光。果珍李柰，菜重芥姜。海咸河淡，鳞潜羽翔。

治本于农，务兹稼穡。俶载南亩，我艺黍稷。

（周兴嗣编：《千字文》）

《千字文》开篇，首先以简洁、易懂的文字，论述了开天辟地的自然演化史，使儿童懂得日月星辰、云雨露霜、春秋四季。接着论述“天时”，介绍天文、历法、气象方面的知识，并用阴阳学说，解释日月星辰的运行和云雨露霜的原因。再接着说“地利”，介绍了金玉珠宝、山川草木、鸟兽虫鱼等各方面的知识。这样，儿童们在学完《千字文》之后，不仅掌握了大量汉字，而且获得了关于天文地理、山川草木、鸟兽虫鱼、稼穡农艺等方面的科学技术常识。

（二）名物、典故教学中的科技教育

名物知识是中国古代的重要教学内容，它涉及的范围很广，而其中涉及自然之物、科技知识等等，均属于名物典故中的科技教育。在蒙学教育中，名物常识也是主要教学内容之一。所以后来还出现了专讲名物常识的蒙学教材，如方逢辰的《名物蒙求》，就是一部以名物命名的著名蒙学教材。《名物蒙求》中除少部分是社会伦常的内容外，而大部分则属博物常识教学。其内容包括天文、地理、鸟兽、草木、建筑、器物等等，大量介绍了自然科学、工艺技术方面的常识。下面是其中一段：

天尊地卑，乾坤定位。轻清为天，重浊为地。
丽乎天者，日月星辰。润以雨露，鼓以风霆。
云维何兴，以水之升。雨维何降，以云之蒸。
物有知者，鸟兽之属，物无知者，为草为木。

（方逢辰编：《名物蒙求》）

这里介绍了宇宙形成、日月星辰的天体知识。也介绍了云雨升降的气象知识和草木鸟兽的生物知识。这些常识教学包含着大量科学知识，如这里以水蒸水降解释云雨的形成，以“有知”或“无知”区别动物与植物，都是一种科学性的解释。儿童们在朗朗上口的歌谣中，获得了大量有价值的自然科技常识。

还有一些蒙学教材，则广泛地采集典籍上的言论和故事，即运用典故进行各种常识教学，这其中也包括大量科技常识。明代学者程登吉所撰《幼学琼林》，即是这方面的代表性蒙学教材。《幼学琼林》共四卷，将自然、科技、社会、历史方面的典故编为骈语，以便学生记诵。如其中《岁时》篇，即大量采集典籍上有关日象与月象的记载：

夏至一阴生，是以天时渐短。冬至一阳生，是以日晷初长。……

上弦谓月圆其半，系初八九。下弦谓月缺其半，系廿二三。

月光都尽谓之晦，三十日之名。月初复苏谓之朔，初一日之号。月与对谓之望，十五日之称。

初一是死魄，初二旁死魄，初三哉生明，十六始生魄。

（程登吉编：《幼学琼林》卷一《岁时》）

这里介绍了日、月运行的规律及各种称谓，让儿童们在学习中获得有关天体的自然科学知识。

第四章 中国古代智育的实践形式

智育是一种传授知识和技能的教育活动,一方面,智育活动需要特定的传授内容,这就是前面一章专门论述的;另一方面,这种智育活动又必须通过一些具体的实践形式才得以展开。只有借助智育实践的形式,才能将各种知识、技能等教学内容传授给受教育者。

这一章,将展开对中国古代智育实践形式的论述,主要包括智育的社会组织形式和教学组织形式等。现分而论述。

第一节 中国古代智育的社会组织形式

教育是一种社会活动,教育者在进行传授知识和技能的教育活动时,总是要通过一种社会组织形式,才能够得以进行。中国古代智育的社会组织形式主要有以下几种,现分而论述。

一、官学

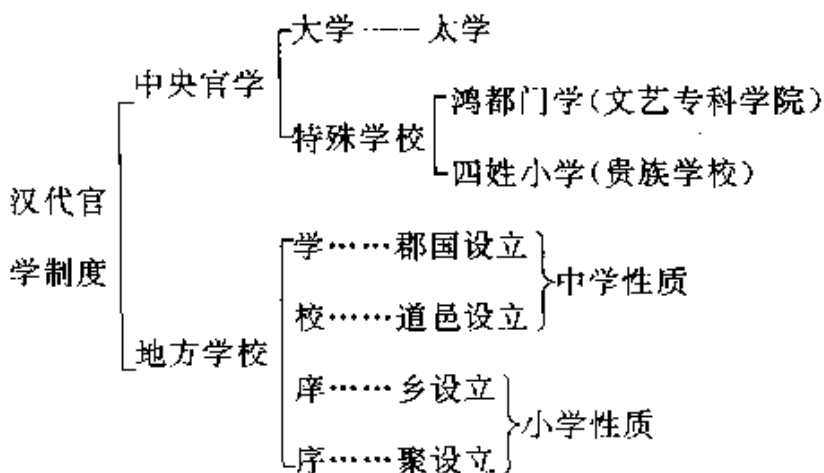
实施智育的最重要社会组织形式是专门从事教育活动的学校。

在中国古代,教育组织可以分成两大类:官学和私学。

由于古代中国“政教合一”的文教政策,历代统治者均要建立庞大的官学系统。官学在古代教育组织中占据了统治地位,并成为实施智育教学的重要组织形式。

最早的官学几乎是与国家同时产生的。据文献记载,早在夏商时期,即开始创办了正式的官办学校,这些学校开始传授语言文字、数学、天文、历法等方面的知识。到了西周,官办学校开始完备并自成系统。根据《礼记》、《周礼》等文献记载,西周官学分中央“国学”和地方“乡学”两级。国学按年龄程度又可分为大学与小学,大学又分天子所设的大学“辟雍”和诸侯所设大学“泮宫”。辟雍规模很大,由“成均、上庠、辟雍、东序、瞽宗”等五学构成,传授不同的科目。乡学则是只按地方行政区设立,有塾、庠、序、校的类型。西周国学的智育教学内容是礼、乐、射、御、书、数的“六艺”。“六艺”之教包括了西周贵族所必须具备的各种知识技能。在国学中传授“六艺”之学的教师由文官担任,据《礼记》、《周礼》记载,西周的教官主要有大司乐、大乐正、小乐正、大师、小师、大胥、小胥、籥师、执礼者、典书者等等,这些人中大多是不同等级的典司礼乐的职官。由于他们本人即拥有对“六艺”的丰富知识和技能,故而能将其直接传授给前来学习的贵族子弟。

汉代是中国封建社会官学制度的确立时期。统治者们完全意识到,兴办学校是发展教育、培养人才的一条根本途径,即如董仲舒所云:“臣闻圣王之治天下也,少则习之学,长则材诸位。夫不素养士而欲求贤,譬犹不〔琢〕玉而求文采也。故养士之大者,莫大乎太学。”(《汉书·董仲舒传》)所以,自汉武帝创太学之后,官学制度开始走向完备。汉代官学也分中央和地方两大类。中央官学中有大学程度的太学,还有专科学校性质的鸿都门学。地方官学则有学、校、庠、序等。为清楚起见,现将汉代官学制度列表如下。

汉代言学制度表^①

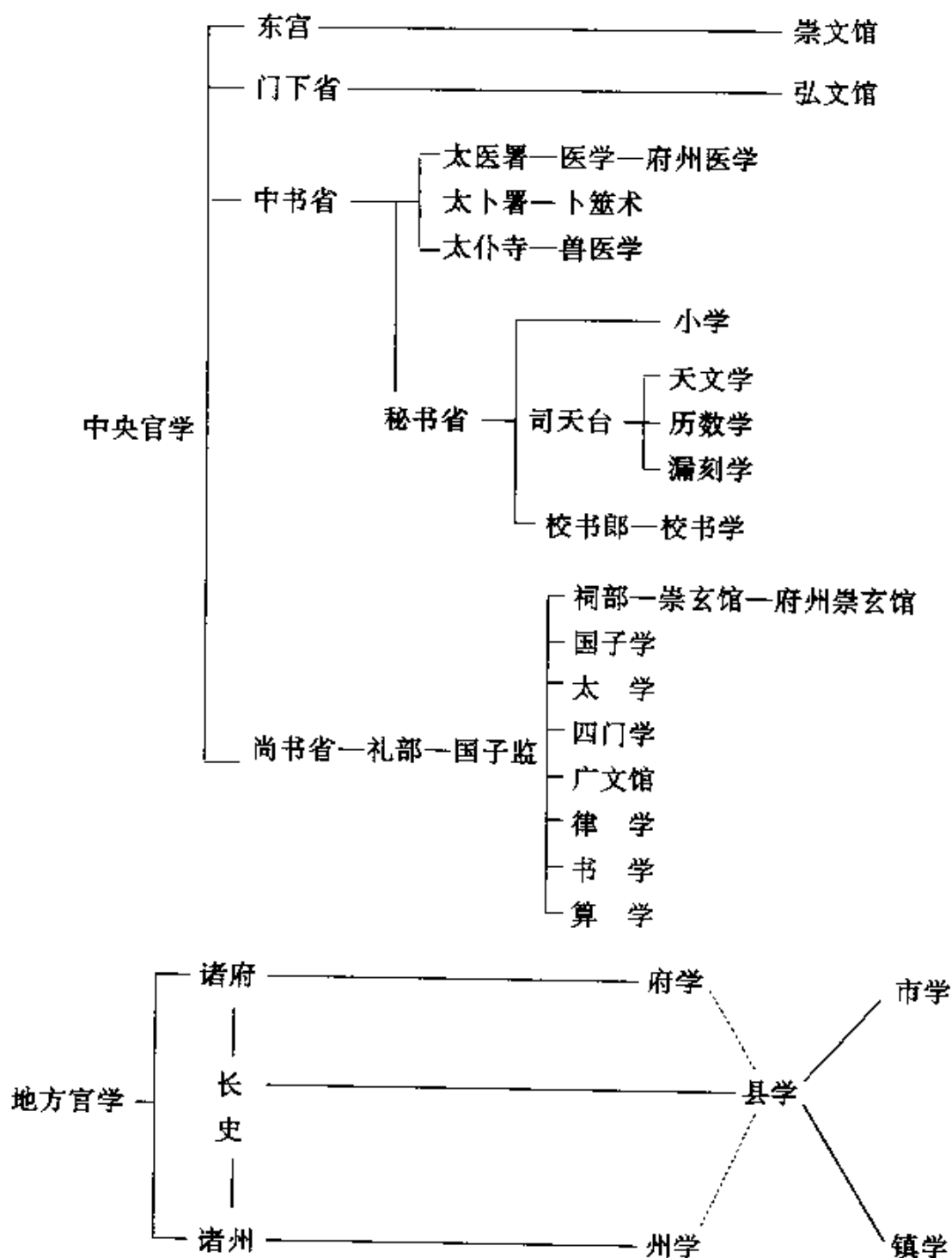
汉代“独尊儒术”，各级官学的教学内容主要是儒家经典。太学的教授称博士，由精通经学的学者担任。汉武帝时在太学内设五经博士，博士只须精通一经或一经中的某一家，实行分科施教。地方官学的教学内容也是儒家经学，由经师教学。

汉以后，官学又有进一步演变和发展，尤其是中国封建社会最繁荣的唐朝，不仅在政治经济方面十分强盛，学校教育也十分发达，成为官学制度最完备的时期。像汉代一样，唐代官学也分中央官学和地方官学。但是，唐代官学的教学科目更丰富、学校种类也更多。如在中央官学中，有专修儒经的国子学、太学、四门学、广文馆学，还有律学、算学、书学等大学性质的专科学校。另还有关于医学、卜筮、天文历法、兽医、校书等职官性专科学校。地方官学除专修儒经的学校外，还有医学、玄学方面的专科学校。现将唐代官学列表如下(见第 218 页)。

唐代官学的专职教师称博士、助教和直讲。在国子学、太学、四门学就学的学生，专修儒经；专科学校的学生则主要学本专业的知识，兼修儒经。如本学专科学生得读《国语》、《说文》、《字林》、《三苍》、《尔雅》等书。

^① 毛礼锐主编：《中国教育史简编》，教育科学出版社 1984 年版，第 33 页。

唐代官学制度表①



① 毛礼锐主编：《中国教育史简编》，第36页。

宋明以来,官学制度又有进一步演变和发展。首先学校的类型有了增加。宋代新增武学与画学。元代的地方官学增设诸路阴阳学,分设天文、历算、三式、测验、漏刻、阴阳、司辰等科目,这对科技教育产生了积极的推动作用。元代所创的社学,对传播农耕科技知识和其他文化知识也有积极作用。其次,官学的教学内容又有增加。南宋以后,“四书”成为更加重要的基本教材,原来的经典亦由“五经”而发展为“十三经”。另外要求增读文史等内容,包括学习《通鉴》、《史记》、《汉书》、及韩文、楚辞等。但是,宋明以后的官学也呈现衰败的局面,特别是明清以后,由于科举制度和各级官学传习八股时文,使官学的名誉扫地。反而是原来作为私学兴起的书院有了蓬勃的发展。

从夏朝开始至清末为止,这一官学系统演变发展了四千多年之久。它作为一种独立的专门化教育组织,对中华文化的传递,尤其是对上层精神文化的保存和传播作出了不可磨灭的贡献。官学系统能够成为中国古代智育的重要社会组织形式,主要是由下列因素而决定的:

第一,官学集中了历代精英文化的产品,亦是创造和传播智力文化的主要基地。中国古代实行的是君主制度,特别是秦汉以后实行中央集权的君主制度,中央政府不仅控制了全国的政治、经济、军事的大权,也控制了文化教育的大权。精神文化的生产、保存、传播,主要控制在以君主为首的统治集团手中。因此,中央官学系统事实上成了统治者生产、传播精神文化的最重要场所。夏商周三代,“学在官府”,代表当时最高文化成就的各类文化知识,均集中在贵族统治者所垄断的学校之中。当时的“官”和“师”并没有分别开来,在各级各类官学任职的教师,同时又是主持各种政治文化事务的官吏。当时负责文化事务的巫、史、卜筮、瞽侑等不仅是拥有专门知识技能的文化官员,也是国学中的教师,负责将这些知识技能传授给将要为官从政的贵族子弟。这些官吏们所传授的知识技能是当时最重要的精神文化产品,

这包括天文历法、语言文字、历史记载、数学、医药、卜筮、祭祀等方面的专门知识技能。所以，“三代盛行，无不以吏为师，周官三百六十，天人之学备矣。”（章学诚：《校讎通义》）可见，三代的国学、乡学基本上垄断了当时的精神文化的传授。春秋战国之时，学术下移，出现了又一种教育系统——私学。以后，在中国两千多年的文化史、教育史中，官学和私学一直平行发展，但是，官学仍是各个历史时期生产和传播精神文化的最重要途径之一。西汉的文教政策是“独尊儒术”，经学代表着当时占主导的学术思想、文化教育成果。而西汉的太学则成为儒家经学研究、传授的大本营，这里集中了当时声望最高的经学大师，即所谓：“古之立太学，将以传先王之业，流化于天下也。儒林之官，四海渊源，宜皆明于古今，温故知新，通达国体，故谓之博士。否则学者无述焉，为下所轻，非所以尊道德也。”（《汉书·成帝纪》）这是太学能够成为经学学术研究、学术传递重要基地的主要原因。除了这种在意识形态占主导地位的儒学学术文化外，其他领域的知识技能，包括科学技术、语言文学、法律政治等领域的学术文化，也大多以官学体系为研究、传播的基地。如唐代官学中有大量如律学、书学、医学、算学、天文历学等方面的专科学校，以及那些司天台、太仆寺、太卜署、太乐署等专业管理机构的职业性教育，实际上大多是代表着当时本专业的最高学术水平。以上所述，就是官学系统能成为中国古代重要的教育组织形式的原因之一。

第二，官学集中了各个历史时期的大量优秀人才，从教者均是各个学科领域中选拔出来优秀专家学者，从学者亦是经过一系列程序选拔的优秀学生。西汉于太学内设“五经博士”，主持太学的教学。这些博士均由名流学者组成，史籍称：“西京博士，但以名流为之。”（《文献通考》卷四〇《学校一》）汉代今文经学派中的经学大师，均出任太学博士，如研治《春秋公羊传》的董仲舒、胡毋生，研治《易经》的施雠、孟喜、梁丘贺，研治《书经》的欧阳生、夏侯胜、夏侯建，研治《诗经》的

申培、辕固生、韩婴, 研治《礼经》的戴德、戴圣、庆普等等。另外, 古文经学派的一批著名经学大师, 在东汉时亦在太学教学, 为太学博士。正是这些经学大师的学术研究, 才构成了汉代经学学术繁荣。汉统治者还利用其拥有的权力, 招揽执教的教师。汉平帝时, “元始五年, 征天下通知逸经、古记、天文、历算、钟律、小学、史篇、方术、本草, 及以《五经》、《论语》、《教经》、《尔雅》教授者, 在所为驾一封轺传, 遣诣京师。至者数千人。”(《汉书·平帝纪》) 因此, 这些学者在太学内所从事的智育教学活动, 确代表着当时的学术文化的最高水平。其实, 历代的官学都具有这一特点, 统治者们可以选拔出当时在学术界最有成就、最有影响的学者到各级官学中任教。如宋代理学大盛, 而宋代著名的理学大师, 如周敦颐、程颢、程颐、张载、杨时、胡安国、张栻、朱熹、吕祖谦、陆九渊等等, 均有在中央和地方两级官学中任教传学的经历。他们在官学中培养了许多生徒, 推动了当时的学术繁荣。另外, 从求学者的一面来看也是如此。各级官学中的学生来源有多种渠道, 但均需经过考试或按一定的条件选拔, 以保证能选送优秀士子进入到官学学习。如汉代太学学生称博士弟子, 其来源包括由太常直接选送或由郡国、县、道、邑选送, 选送的标准为德、才和仪表。历朝官学均重视选送优异学生到太学或郡县学校中深造, 这就提高了官学的教学质量。

第三, 官学系统拥有最优裕的智育教学条件。官学是历代统治者传授文化、培养人才的最重要场所, 按董仲舒所说: “养士之大者, 莫大乎(乎)太学; 太学者, 贤士之所关也, 教化之本原也。……臣愿陛下兴太学, 置明师, 以养天下之士, 数考问以尽其材, 则英俊宜可得矣。”(《汉书·董仲舒传》) 所以, 历代统治者总是尽最大的财力支持官办学校的建设, 尽最大的力量做好官学的管理。如西周的国学, 就有规模宏敞的大学, 它包括辟雍、成均、上庠、东序、瞽宗在内, 此之谓“五学”, 并含有设科分教的意义。西周国学还拥有一套严格的管理制度,

包括开讲的礼仪、视学考试、奖励惩罚方面的管理制度。对于不服管教的学生,还设有体罚和流放边远的惩罚制度。这样做的目的,都是为了加强对学生的教育。又如唐代,是中国封建社会官学体制最为完备的时期,这也是由于唐统治者对文教的重视和支持的结果,唐太宗时期,“广学舍千二百区,三学益生员,并置书、算二学,皆有博士。大抵诸生员至三千二百。自玄武屯营飞骑,皆给博士受经,能通一经者,听入贡限。四方秀艾,挟策负素,坌集京师,文治焯然勃兴。于是新罗、高昌、百济、吐蕃、高丽等群酋长并遣子弟入学,鼓箠踵堂者,凡八千余人。”(《新唐书·列传·儒学序》)唐朝不仅大兴官学,亦很重视管理,如建立了严格的升级和退学的规定,凡各学生能通二经、俊士能通三经,并经考试合格者即可升学,四门学学生可入太学,太学生可补入国子学。另外,凡告假逾期不归者、三次考试不及格者、品行过劣者则令退学。这些严格的管理制度也是为了加强学生的学习。

由于以上所述的原因,官学系统成为中国古代最重要的智育教学的社会组织形式。在研究、传授各种知识技能,传播学术文化方面发挥着重要的历史作用。

二、私 学

官学是由政府创办的学校,而私学则是由私人创办、主持的学校。一般而言,私学没有官学那样雄厚的经济基础,没有政府权力的支持以及缺乏各种严格而正规的管理制度。但是,私学亦有自己的特点和长处,故而在智力文化的积累和传播过程中同样能发挥重要作用。

私学的特点和长处,是与官学比较而言的。私学不受政府权力的直接干预,故而可以获得相对独立的发展,它的教学内容更能够和社会学术思潮保持密切联系,在更新教学内容方面更具活力。私学没有

官学那种衙门式的管理制度,这样,它就给了师生更多的自由度,教师可以自由讲学,可以不受政治等级的约束而自由聘请;学生亦可以择师而从,来去自由,这也能够给私学教育带来活力。唐宋以后出现一种高级形态的私学——书院,它不仅拥有私学的一般长处,又克服了私学的许多短处,如它拥有大量学田、息银,作为书院的较稳定的经济支柱;它拥有一套相对完善的管理制度,这有利于教学的正规化和教学质量的提高。因此,书院成为中国封建社会后期一种最重要的教育组织,在智力文化的传播、更新方面,往往比同时的官学发挥着更重要的历史作用。

按程度来说,古代私学也有大学和小学程度之分,前者如春秋战国的私学、汉代的精舍、宋明的书院,后者如汉代的书馆、宋元的乡校、家塾、冬学等,它们可合称之为蒙学。现分而论述。

(一) 高等程度的私学

私学的萌芽应该很早,但作为一种普遍化的教育制度的私学,则兴起于春秋战国时期。孔子在他年轻时即出现“天子失官,学在四夷”的局面,可见当时西周的官学衰落,而私学已经初兴。在春秋之末私学最盛者,则是儒、墨两家。孔子实行“有教无类”的方针,学生来源广泛,成为影响最大的一家私学,《史记·孔子世家》载:“孔子以诗、书、礼、乐教弟子,盖三千焉,身通六艺者七十有二人。”孔子死后,其弟子们继续创办私学讲学,如战国时期的儒家孟轲,其私学规模更大,达“后车数十乘,从者数百人,以传食于诸侯。”(《孟子·滕文公下》)墨子所创私学也有很大规模和影响,在《墨子·公输》中,墨子自称有弟子三百人,并且其组织性强,纪律严格,故也是当时一家重要的显学。其时,孔墨两家影响很大,“孔墨之弟子徒属,充满天下”。(《吕氏春秋·有度》)至战国中期,私学更盛,诸子百家皆创办私学以传授自己的学说。据《汉书·艺文志》称:“凡诸子百八十九家,四千三百二十四篇。诸子十家,其可观者,九家而已。”由于各派各家均有自

己的私学,这就大大扩展了私学的规模,丰富了私学的教学内容,尤促进了智力文化的繁荣发达。

汉代官学体制比较完备,但是私学仍然很兴旺发达。其原因仍在于私学有自己的长处。私学可以自由讲学、自由择师,其时虽然是儒家经学一统天下,但其中古文经学派在太学中并无地位,古文学家们往往是退而创私学讲学。汉代私学的主持者,许多是经学大师,故而门人诸生甚多。汉代私学的弟子有两种:一种是“及门弟子”,学生须亲赴门下接受老师传授学问;一种是“著录弟子”,只是将学生的名字录之于门生之列。由于名师手下门人太多,故常常采取由高业弟子转相传授的教学方法,及门弟子也并不一定能直接得到名师教授。董仲舒传授学术时,使弟子“次相受,或莫见其面。”(《汉书·董仲舒传》)至于著录弟子因不必亲来受业,没有什么限制,人数更多,时常能够多至数千或上万。如东汉郑玄从教二十余年,及门弟子达数千,著录弟子达万人之多。这种传授儒经的私学,至东汉时期逐渐形成了一种比较稳定的教育组织,取名为“精舍”或“精庐”。东汉的许多著名学者均建“精舍”、“精庐”讲学。精舍有比较固定的讲学场地,往往也有一定的经济力量相资助,《后汉书·儒林传》载:“精庐暂建,赢粮动有千百,其耆名高义开门受徒者,编牒不下万人。”那些经学大师在精舍中一边研究,一边传授,从而促进学术文化的发展和传播。

魏晋以后,私学作为古代教育体制的组成部分,在传授智力文化方面一直发挥着十分重要的作用。到了唐末宋初,又出现了一种制度化的私学——书院。书院和精舍有许多相似之处,但是书院的管理制度更加正规,教学体制更加完备,经济基础更加巩固,故而有的书院能够延续办学数百年甚至上千年之久。另外,书院还有一个重要特点,即大量收藏图书,能够为书院的师生在学术研究和教学方面提供重要的条件,这是过去的私学难以具备的。由于书院既有传统私学的优势,又汲取了官学中的一些长处,故而成为一种专门的学校制度,

一直延续到清末。在相当长的时期内,它甚至还取代了官学的地位,如清代书院即是如此。

书院兴起于唐末五代、北宋初,这时由于官学不兴,书院暂时起到补充官学的作用,正如朱熹所说:“前代庠序之教不修,士病无所于学,往往相与择胜地,立精舍,以为群居讲习之所。”(《朱文公文集·衡州石鼓书院记》)所以北宋出现了一些著名书院,如白鹿洞书院、岳麓书院、嵩阳书院、睢阳书院、石鼓书院,它们均受到了皇帝赐额、赐书的表彰。到了南宋,全国书院的数量增多、规模扩大,其组织制度均开始完善。许多著名的理学家如朱熹、张栻、吕祖谦、陆九渊均创办或主持书院,使书院成为理学学术思想的研究和传播基地。以后,到元、明、清三代,书院的传授内容发生了不少变化,而作为一种教育组织,它在办学的数量规模以及组织化程度方面,均有很大的发展。如宋代书院仅仅是数百所,而到了清代,已经达到数千所之多。明清时期书院已遍及中华大地,普及到新疆、宁夏、青海、甘肃、台湾、内蒙古、黑龙江、辽宁等边远省份,各府县大多普遍建有书院。另外,书院的组织制度化的程度大大提高,如有了专门从事书院管理的职事,这包括山长、堂长、讲书、管干、经长、学长、学录、斋长等等;有了专门的课程表,诸如按循序渐进原则而安排的必读书目和教学内容;有了正式的学规,对书院的办学方针、教学要求、日常生活的行为规范均作出种种详细的规定;有了固定的经济来源,建立了相应的经济管理制度;有了充足的图书资料,并建立了一套管理办法,如此等等。这是书院能够在中国封建社会后期成为占主导地位的教育组织的重要原因。

(二) 蒙学程度的私学

除了在中央官学内专为宫廷所设的贵胄小学外,中国古代的地方官学,一般不包括蒙养教学。所以,历代的民间私学必须承担启蒙教学的任务,私学中有相当多即属这种蒙学程度的私学。蒙学的基本任务大体一样,即给发蒙的幼童传授一些最低、最基本的文化知识,

但各个历史时期的蒙学在形式、教学内容方面,均有一些变化。

汉代的蒙学场所称“书馆”,老师称“书师”。书馆有两种不同类型:一种是由许多学童就学,书馆设于公共场所或书师家中;一种是请书师到家族中教学,故又称“家馆”。书馆虽为蒙学,但亦有程度的分别。较初级的蒙学以识字习字为主,兼习算术,采用的教材即为当时通用的字书,诸如《仓颉》、《急就》、《凡将》、《元尚》等,还包括《九章算术》。较高一级的蒙学,则开始作经学入门的准备,以《孝经》、《论语》为主要教材,这个阶段的蒙学常称“乡塾”,其教师称“塾师”。

到了宋元时期,蒙学有了很大的发展,并日益完备。宋元时期的蒙学称乡校、家塾、冬学。由于文化教育的进一步普及,这段时期的蒙学十分普及,已达里巷,据载,其时,“宗学、京学、县学之外,其余乡校、家塾、舍馆、书会,每一里巷,须一二所。弦诵之声,往往相闻。”(耐德翁:《都城纪胜·三教外地》)可见宋代蒙学的普及繁荣。宋代蒙学的智育教学,仍是向童蒙传授基本的文化知识,这包括识字、写字、背书等方面,宋代的教育家们系统地总结了先人蒙学教育的经验,对蒙学提出了许多要求。如朱熹专门撰写了《童蒙须知》、《训蒙规约》,对蒙生的生活、学习等方面均有严格的规定。他在《童蒙须知》中要求学生:“将书册整齐顿放,正身体对书册,详缓看字,仔细分明读之,须要读得字字响亮。不可误一字,不可少一字,不可多一字,不可倒一字。”宋代蒙学教育的最大进展,就是为蒙学儿童编出了一套十分流行通用的蒙学教材,其代表性的教材为“三、百、千、千”,即《三字经》、《百家姓》、《千字文》、《千家诗》。这些教材通俗易懂、易于记诵,故而受到了普遍的欢迎。

明清时期的蒙学又有新的发展。明清蒙学有三种类型:一种称“社学”,由官办或私立;一种称“义学”,一般由地方宗族公立;一种称“家塾”,由家庭私立。现分而作一介绍。

社学初设于元朝,元世祖规定“诸县所属村疃五十家为一社,择

年高晓农事者立为社长。”(《新元史·食货志》)社学的任务是传授农耕技术和其它蒙学程度的文化知识。明代统治者沿袭兴办社学的政策,明初社学多由地方官吏兴办。但官办社学多有弊端,故而民立社学逐步增加,尤有不少宗族设立的社学。社学生员的年龄,一般在八岁至十四岁之间,因古代礼制一般规定“八岁入小学,十五岁入大学”。社学的教学内容,仍是那些常用的蒙学教材,如《三字经》、《百家姓》、《千字文》、《孝经》、《四书》之类。清初一度沿袭明制而设立社学,令每乡置一社学。但这种制度没有通行多久,另有民间的“义学”形式取代了以前的社学。

义学又称义塾,最先起于宋代,但当时均为宗族所设,并只招收本族的蒙学幼童。明清时期的义学往往是由家族或私人捐建,主要为民间的贫寒弟子而设立的教育机构。由于清政府的提倡,故而清代的义学广为设置。当时义学也有官办、民办两类,官办义学的教师俸银从国库开支,民办义学则只能靠个人的捐田、捐银、捐房以维持。义学不同于社学、私塾之处在于,它主要是招收贫寒而无力交学费的家庭子弟,所以义学一般不收学生的“束脩”,有的还要发给学生用品。这是使贫民子弟能够接受教育的一项重要措施。

私塾是明清时期广泛设立于民间的私立学校。私塾可以分成三类:第一类称“门馆”或“家塾”,是由塾师在自己家里,或者是租借一个专门场所,诸如祠堂、庙宇和他人房屋,招收附近的学童就读。第二类称“村塾”或“族塾”,由一个村或一个族全体出资延请塾师,专门教授本村、本族的学童。第三类称“坐馆”或“教馆”,是那些富裕人家专门聘请塾师到自己家中教授生徒。以上所述的社学、义学、私塾在办学形式、体制上略有区别,但他们均是蒙学,并在教学内容、教学方法上大同小异。

(三) 私学教育和智力文化

学校教育有两大文化功能:传播文化、更新文化。古代私学作为

智育的社会组织形式之一,也具有这两大文化功能。具体来说,古代私学对文化的传播和发展起到了双重作用:一方面,它在普及、传递智力文化方面发挥了官学不能替代的作用;另一方面,它在促进学术文化的发展和更新方面具有官学所不具有的作用。

这两大文化功能,分别由大学程度的私学或蒙学程度的私学所承担的。现分而述之。

中国文化史上一个显而易见的事实,历史上所有那些重要的学术文化的更新和发展,总是和私学教育有着不可分离的密切联系。各个历史时期都曾出现过一些重大的学术思潮,如春秋战国时期的诸子百家的思潮,西汉时期的经学思潮,魏晋时期的玄学思潮,宋明时期的理学思潮和心学思潮,明清时期的实学思潮和汉学复兴思潮,这些思潮无不和私学保持密切的联系。私学成为这些学者们更新学术思想、创立新的学派的基地,也成为他们培养新的学术力量、传播新的学术思想的基地。

和历代的官学比较,私学总是能够更快地、更密切地与学术思潮保持密切的联系,这是由私学的特点所决定的。官学是由封建政府创立,其教师是朝廷官员,其教材由朝廷钦定,故而官学中所传授的文化知识总是和稳定、保守的意识形态保持一致。而私学则往往是由一些创导新的学术思潮者自己创建,教学内容亦由主教的学者自己决定,因此,私学所传授的文化知识能够和易动的、变革的学术思潮相一致。甚至有许多学者是由于不满官学中教学内容的僵化、教学形式的呆板,才于官学之外另立私学,传授那些新的教学内容。如春秋战国时期,儒、墨、道、法、阴阳等诸子百家并起,他们均提出了自己不同的学术思想,故而均需要另立私学以传授这些思想。而且,他们又是在自己的私人讲学中,进一步形成、丰富和发展了自己的学术思想。他们那充满革新精神的学术思想,是通过私学才得以进一步传播、发展的。又如两宋时期,理学家们创立了一种以阐发义理为宗旨的儒学,这不同于

汉唐那种以章句训诂为特点的儒学。由于官学主要是讲授那些汉唐诸儒注疏的经学和由朝廷钦定的经义,理学家们纷纷创建私学性质的书院,以传授那些非官方意识形态的儒学。如南宋时期,胡宏、张栻创办或主持碧泉书院、道山书院、岳麓书院、城南书院;朱熹创办或主持了寒泉精舍、武夷精舍、竹林精舍和白鹿洞书院;陆九渊创办了象山精舍、槐堂书屋;吕祖谦则创办了丽泽书院。这时号称南宋四大书院的岳麓、白鹿洞、象山、丽泽书院,事实上成为南宋四大理学学派的基地。宋理宗之后,特别是元明之时,程朱理学成为国家意识形态,他们注释的儒经成为中央、地方各级官学的必读教材。到了明中叶之后,王阳明为代表的理学思潮兴起,阳明心学反对那种教条化的程朱理学,而倡导“心即理”、“致良知”的学术思潮。他们也是利用私学性质的书院作为自己的传播途径,故而又促进了书院的发展。人们称:“自武宗朝,王新建(指王阳明)以良知之学行江浙两广间,而罗念庵、唐荆川诸公继之,于是东南景附,书院顿盛。”(《野获篇》卷二四《畿辅》)

纵观中国学术史上的一些重要的学术思潮和学术派别,大多和私学有着相互促进的紧密联系。如先秦诸子、汉代古文经学派、魏晋玄学、宋代理学、明代心学、明清实学及乾嘉学派等,均是利用私学而得到了传播和发展。与此同时,古代大学程度的私学,也是由于这些新兴学术思潮的促进,才获得进一步发展的历史机缘。由于学术思潮构成了中国古代智力文化的重要组成部分,因而,从古代私学系统和学术思潮的关系来看,私学在更新、发展文化方面起到了重要的作用。

再论古代私学对智力文化的普及作用,这里主要是指蒙学程度的私学对文化普及的作用。由于官学系统没有蒙学教育,故而主要由民间的私学承担起向下一代传递文化知识的任务。从那些通行的蒙学教材中可以看到,蒙学所传授的文化知识是非常广泛的,包括语文、社会人伦、历史、地理、天文、历法等等。如《千字文》就涉及到天文、博物、历史、人伦、日常生活等方面的文化知识。《幼学琼林》也是

介绍自然、历史、社会等各方面的常识课本,按内容分为天文、地輿、人事、鸟兽、花木等 30 多类,知识面很广。《龙文鞭影》也是一种以自然常识、历史典故等为内容的蒙学课本。

古代教育家们非常重视向学童传递基本的文化知识。所以将“小学”称之为“蒙学”,是依据于“蒙以养正”或“养正于蒙”的教学原则,也就是在儿童智慧发蒙时施以正确的教育。在私家蒙学中接受教育者一般为庶民子弟,一旦蒙学教育结束后,他们中只有少数能进入到高等程度的学校中去,进一步接受更高程度或更专门的学校教育,而大多数学生则是从事各行各业的平民百姓。无论是哪一部分蒙学生员,他们在蒙学中所接受的教育均是至关重要的。对于他们个人来说,蒙学中所接受的文化知识、生活规范以及各种基本的自然、社会观念,对于他们的智力结构或者是人格结构的形成具有重要意义。对于社会来说,正是通过这种蒙学教育,才能将历代人们所创造的智力的、精神的文化一代代传递下去。

三、家庭教育

在中国古代,家庭教育从来就是智育的一种重要社会形式。这里所谓“家教”,不包括那类“族塾”、“坐馆”等蒙学教育,因“族馆”、“坐馆”仍是一种学校形式的教育(私学),施教者是专门从事教学的教师;而家教则属一种家族组织自身实施的教育,施教者是家族、家庭中有着丰富的社会生活、生产劳动的知识经验的长者,他们的教学活动大多是与生产活动、生活过程联系在一起。

以家族形式传授知识技能起源很早,在原始氏族社会中,那时并无专门的学校,传授劳动技能、生活知识均是在家族内部进行的,年长的家族首领或长者都负有这种传授知识技能的义务。中国进入到发明文字的文明时期之后,学校承担起专门的传授知识技能的任务,

但是,仍有相当一部分知识技能是以家族形式进行传播的。古代家族的主要任务是德育和智育。这里只论述智育方面的家教,其内容主要指下列几个方面。

1. 儿童的早期教育。从幼儿出生开始,到他有机会进入学校之前(当然,很多人毕生均无机会接受学校教育),儿童均是生活在家内,因而家教是其获得早期智育的基本形式。对儿童的家教开始很早,甚至在婴儿出生之前,就可能进行“胎教”。古代早就有“胎教”的理论和实践。贾谊《新书·胎教》云:“周妃后妊成王于身,立而不跛,坐而不差,笑而不喧,独处不倨,虽怒不骂,胎教之谓也。”所以如此,因为“胎教”是人的品质、智力发展的基础。幼儿出生后,家长们就得正式开始对其施以教育,《大戴礼记·保傅》云:“自为赤子时,教固已行矣。”《礼记·内则》载有学前儿童的教育:“子能食食,教以右手。能言,男唯女俞。男鞶革,女鞶丝。六年教之数与方名,七年男女不同席,不共食。”这些早期教育包括生活常识、社会规范之类的知识。由于女子一般不能进学校,所以,她们所要学习的知识技能往往都是通过家教的形式而传授的。《礼记·内则》又载:“女子十年不出,姆教婉娩听从。执麻枲,治丝茧,织纴助紃,学女事,以供衣服。观于祭祀,纳酒浆笾豆菹醢,礼相助奠。十有五年而笄,二十而嫁。”总之,家教是对儿童施行早期教育的一种主要形式。

2. 治术教育。古代的帝王之位和一些高官权位均是世袭的,为了让那些太子或贵族子弟能够尽早地掌握有关治理国家的知识技能,那些帝王、官宦人家往往通过家教的形式传授这方面的知识技能。西周的周公就是一个因善于教育周王室贵族子弟而著名的政治家和教育家。为使文王开创的基业不致于毁于一旦,周公曾恳切地教诲、劝诱成王。他的家教即属这一类如何治国的治术教育,包括如何明德慎罚、知人善任、体恤下民以及礼乐射御书数方面的知识技能。周公的成功家教,终于使得周王朝出现兴旺稳定的局面。许多官宦人

家也施行这一类教育。如宋太祖赵匡胤十分重视家教,曾下令诸大臣教令子弟读书学习,以得到治术教育,故而宋朝的读书空气十分浓厚。另如清代曾任东阁大学士兼工部尚书的陈宏谋,他曾编有《五种遗规》,作为仕宦之家的家教教材。这一教材汇集了自汉至清八十多位名臣的著述,内容包括各种为官之道。如其中的《从政遗规》,就有关于如何识别官吏、处理公务、提高吏治水平方面的内容。许多官宦人家不仅自己学习这些遗规,而且将它们作为家教内容。

3. 家学传授。家学是中国古代一种很具特色的学术传授形式。古代很多拥有业务专长的学者,在某些学术领域中取得很高的成就,而他们往往是以家教的形式,将其学术思想传授给子女,通过这种父传子继的形式传递和发展学术。这种家学传授的例子在历史上有很多,这里仅以汉代为例。著名历史学家司马迁,就是因继承家学,才成为汉朝的史官,并著有不朽的史学著作《史记》。班彪也是历史学家,其子班固、其女班昭皆传其家学,班固也成为史官,并著有《汉书》。又如西汉著名经学家、目录学家刘向,曾著有《新序》、《说苑》、《五经通义》等,刘歆从小即受学于父亲,学识超群,以后又奉命与父亲一道校勘秘书,涉猎了经学、史学、诗文、科技等许多学术领域,并著有第一部图书分类学著作《七略》,此外,他在经学方面也很有造诣。汉代盛行学攻专经,于是又出现了许多专经方面的家学。诸如:翟鬲四代传习《诗经》;杨宝习、杨震及子杨秉等三代传习《欧阳尚书》;桓郁继承父业,传其家学,又以《尚书》教授后代;甄宇研习《严氏春秋》,他“传业子普,普传子承,承尤笃学,未尝视家学,讲授常数百人。诸儒以承三世传业,莫不归服之,……子孙传学不绝。”(《后汉书·甄宇传》)这种家学形式的学术传授,在中国历史上非常普遍,许多著名的学者,尤其是某一专业领域的专家,往往是和他们的家学传授有关。

4. 科技的家传。家学主要是指从事学术研究的家庭教育,而科技方面的家传则主要指专业技术方面的家庭教育。尤表现在一些世

袭性很强的专业领域,往往都是通过父传子受的方式传递这些专业性科学技能。如夏商周三代的“畴人”,是指掌管天地神祇物类的官,因这些职务的神圣性、专业性,故而总是世袭的。而所谓的“畴人之学”,即是指那些世袭的专业科技教育,其内容包括天文、历法、地理、数学、医学等方面的知识和技能。西周末年,这些“畴人”分散于民间,成为靠器械制造、医术、冶金、御车、农学、天文、历算等技能谋生的人。他们将这些技术视为谋生的手段,故而继续以家教的形式传授给自己的子弟。除此以外,许多工匠、农民也总是通过家教的形式,向下一代传授生产技术和劳动经验。他们一般是以家庭为单位从事手工业、农业的生产劳动,并且在生产活动过程中向下一代传授技术和经验。

四、社会教育

除了专门化的学校教育及家庭教育之外,社会教育也是一种实施教育的重要形式。社会教育既包括实施道德教化的德育,也包括传授科学知识、生产技能的智育。和学校教育不同,社会的智育活动总是和社会生产活动、生活过程保持密切的联系。

有关科学知识、生产技能方面的社会智育活动,有多种多样的教育形式,这里主要论述两种:即是由政府组织的劝课农桑和手工业作坊的艺徒训练。它们在内容上主要是科技教育,前者是关于农业知识技能的传授,而后者则主要是工业、手工业知识技能的传授。现主要介绍这两种社会教育的形式。

(一) 劝课农桑的形式

劝课农桑是历代统治者进行农业科技知识传播的一种重要形式,它能够及时地、有效地将从农业生产中总结出来的知识、经验、技术传播到劳动者中间去。古代劝课农桑的科技教育,主要包括下列几

种具体途径：

1. 颁发各种训令或劝农文

为了有效地对农民进行农业知识的教化,历朝的统治者通过自己所掌握的权力,颁发各种训令或劝农文,以告诫农民应该或不应该如何做。首先,训令是一种重要的劝课农桑的形式。现介绍汉代一个有关“野禁”的训令,它规定:“辩(辨)其土地川泽丘陵衍沃原隰之宜,教民种树畜养;五谷六畜及至鱼鳖鸟兽藿蒲材干器械之资,所以养生送终之具,靡不皆育。育之以时,而用之有节。”(《汉书·货殖列传》)这是一个教民种植树木、防止乱伐的训令,其目的在于发展林业生产,其中包含着科技教育的因素。

其次,劝农文也是一种重要的劝课农桑的形式,许多地方官吏均要发布有关鼓励农业生产、推广耕作技术之类的劝农文,以促进农业生产的发展。这一类的劝农文在宋代十分流行。那些关心国计民生、重视农业生产的地方官员,经常要发表这一类劝农文告。这些劝农文总是要向农民传授、介绍一些农学知识和生产技能,如真德秀《福州劝农文》云:“勤于耕耨,土熟如酥;勤于耘耔,草根尽死;勤于修墾,蓄水必盈;勤于粪壤,苗稼信长。”(《真文忠公文集》卷四)这种对“耕”、“耘”、“水”、“肥”的要求,包含着精耕细作式的集约经营的技术和经验。

2. 颁发农书

“以农为本”的政策,既促进了农业生产的发展,也加强了农业科技知识的积累,出现了许多总结农业科技的农书,它们代表着中国古代农业科技的水平,著名的有西汉末年的《汜胜之书》,北魏的《齐民要术》,元代的《农桑辑要》、《农书》、《农桑衣食撮要》,明末的《农政全书》,清中叶的《授时通考》。这些农书既是对中国古代农业科技知识的科学总结,又反映着许多坚持重农政策的官吏们劝课农桑的成果。而且,后代统治者往往通过颁发农书以传授农学知识、指导农业生

产。如北宋四年,朝廷曾将《四时纂要》、《齐民要术》等农书颁发给地方行政官员,作为指导农业生产的依据。元朝设立了司农司,负责管理农事。为了更好地向农人传授农业生产技术,司农司的官员们“遍求古今所有农家之书,披阅参考,删其繁重,摭其切要,纂成一书,目曰《农桑辑要》。”(王磐:《农桑辑要·序》)这本书成为我国现存最早的一部由官方编写、颁发的农书。

官方通过颁发农书,起到了传授农学知识、指导农业生产的重要作用,因为这些农书均集中了当时农业科技的最高成果。如《汜胜之书》总结、传授了区种法、溲种法、耕田法、种麦法、种瓜法、穗选法等农业科技知识,反映了当时农业科学的最新成就。《农桑辑要》也是一部很有影响的农书,内容包括有关耕垦、播种、栽桑、养蚕、瓜菜、果实、竹木、药草、孳畜各个方面的科技知识,涉及到有关农业生产的各类知识。明末徐光启《农政全书》也是一部著名农书,共60卷,分成农本、田制、农事、水利、农器、树艺、蚕桑、蚕桑广、种植、牧养、制造、荒政等12目,系统地总结和论述了历史上农业科技的成就,成为指导农业生产、传授农学知识的著名农业百科全书。

3. 编纂农家月历书或通书以普及农学知识

早在先秦有所谓“告朔之政”,即每年春天天子要向全国颁布“四时之序”,以安排一年的政事以及生产生活等各种活动,史称“授民以时”。后来在此基础上编成《月令》。第一部正式的月令是东汉政论家崔寔编撰的《四民月令》,安排士、农、工、商“四民”在一年中所应做的事项。因中国古代经济从来是“以农为本”,加之农业生产季节性强,所以《四民月令》中大部分内容都与农业生产活动有关,往往将它看作农书。该书根据农作物生长规律,吸收当时的农业科技知识,逐月安排农业生产及有关的活动。它所涉及的农业生产活动包括粮食、油料、蔬菜的耕种和收获,还有养蚕、纺织、食品加工、农田水利、采集野生植物等等。可见,这一类农家月令书是一种和农业生产劳动密切相

关的农学普及读物,自《四民月令》之后,不断有人编纂、发行这一类农家月令书,以普及农学知识、指导农业生产。

宋元以后,还流行以“通书”、“图谱”的方式展开劝课农桑、普及农学知识的活动。通书是一种包括农业生产活动在内的民生日用百科全书,其中包括大量有关农桑的知识和技术,对于普及农学知识产生了很大的作用。著名的“通书”有元代编撰的《居家必用事类全集》等。“图谱”是另一种普及农学知识的形式,它用直觉的图象传播农学知识,有的则配以简单的文字或歌诀。最早的图谱农书是南宋楼璩编绘的《耕织图》,介绍农人的耕作、纺织生产活动和技术。元代王桢编绘的《授时之图》,将季节、物候、农业生产程序等编成一图,将农家月令和图谱形式融为一体,既清楚明白,又方便实用。

(二) 艺徒训练的形式

艺徒训练是指利用工场、作坊而传授工业、手工业等专业技术的一种形式。在中国古代,官营工业是一种独具特点的经济制度。早在西周,就有“庶人食力,工商食官”之说,关于建筑、服饰、食品、车骑、兵器、乐器等一切贵族生活用品和其他用品,均是由官营工业制造和提供。各种专业技艺的工匠,都被集中到官营作坊,而那些手艺高强的工匠则成为“工师”,一方面负责生产的组织管理,一方面传授工艺技术。于是,官营作坊既是生产劳动的场地,又是从事艺徒训练的学校。另外,历代统治者还注意训练管理生产的官吏,许多这方面的官吏本人即是有着丰富生产经验和技术的技师或制造家。

《新唐书·百官志》对官营手工作坊中艺徒制有较详记载。为供给天子器御、后妃服饰、郊庙圭玉、百官仪物,朝廷建有各类官营作坊,并专设少府监负责管理百工技巧。少府监一方面要管理众多的工匠从事工业、手工业的生产,一方面要教授培训技术工人。所以,少府监管下的手工作坊,就成为进行艺徒训练的重要场所和途径。

除了官营作坊外,民间手工业亦很发达,尤其是宋代以后,民间

私人的手工工场有较大发展。在此基础上,民间工艺授徒得以发展起来。不仅继续有“子就父学”的家庭授艺方式,尤发展了师傅授徒的社会性科技教育。这种授徒活动,一般均是在手工工场的生产活动中进行的,“口传身授”是这种艺徒训练的重要特点。下面有一段艺徒学习炒铁工艺的描述:

其炒铁,则以生铁团之入炉,火烧透红,乃出而置砧上,一人钳之,二、三人锤之,旁十余童子扇之,童子必唱歌不辍,然后可炼熟而为镡也。(清·屈大均:《广东新语》卷一五)

这些童子艺徒即是在炒铁的生产过程中学习技术的,而师傅也主要是通过“口传身授”的方式训练这些艺徒。

第二节 中国古代智育的教学组织形式及教学手段

古代智育虽有上述的多种社会组织形式,但是最重要的形式仍是各级学校。学校不仅是专门化的教育机构,而且还建立了一整套完善的教学组织形式和教学手段,以使智育教学在传授知识技能、发展智力方面取得更好的效果。所以,这一节拟专门论述古代智育的教学组织形式和手段,以展示中国古代智育实践的特点和成就。

下面,主要从教学组织形式、课程、学业、考核几个方面,对智育教学的形式和手段作一介绍。

一、教学组织形式

独立性的智育教学必须通过一定的组织形式才能够进行。中国古代学校出现很早,并建立形成了适合当时条件的教学组织形式。纵

观古代历史,各级学校并非采用单一的教学组织形式,而是采取个别教学、集体教学、分级教学并行的组织形式。现将这三种基本的教学组织形式分而论之。

(一) 个别教学

在中国古代教育史上,个别教学是一种十分普遍盛行的教学组织形式。所谓个别教学,是由一个教师向一二个学生授业。有时一个教师虽同时向一些学生授业,但是学生的年龄、程度及所学内容均不相同,教师授业仍只能针对个别学生,这也属个别教学。这种教学形式存在于各种体制(官学或私学)、各种程度的学校(“大学”或“小学”)之中。其长处是学生能够得到老师的全力教授,其短处在于教学效率不高,不利于学生之间的相互促进。

春秋战国时期,私学兴起,各家各派在传授学术思想、文化知识时,大多是采用个别教学的组织形式。儒家孔子是春秋时期创立私学的大教育家,他有学生达三千之多,身通“六艺”者有七十二人。孔子主要是采取个别教学的形式。他根据学生的不同个性、智力,然后分别给予不同的教诲。所以,孔子十分注意学生的个性、智力差别,譬如,他认为“柴也愚,参也鲁”(《论语·先进》);认为子贡能“闻一而知二”,而颜渊则能“闻一以知十”(《论语·公冶长》)。孔子的教学往往是采取与学生谈话的方式,通过谈话,他可以了解学生,并同时分别给予学生以相应的指导。如他的学生樊迟、颜渊、仲弓都分别问老师什么是“仁”,孔子并没有给学生一个千篇一律的一般性定义,而是根据学生的学业、能力和所需要解决的问题,分别给予不同的回答。又如,孔子问两个学生颜渊、子路的志向,子路提出:“愿车马,衣轻裘,与朋友共。敝之而无憾。”颜渊提出:“愿无伐善,无施劳。”最后孔子则谈出自己的志向:“老者安之,朋友信之,少者怀之。”(《论语·公冶长》)由此教育、启发学生。谈话法是孔子使用的一种重要教学形式,这也是一种典型的个别教学形式。另外,孔子还通过指导读书的形式

从事个别教学。孔子使用的教材是《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》等“六书”，他总是指导学生如何去阅读这些典籍，包括读这些典籍的目的、作用与方法。如他曾指导学生读《诗》时说：“小子何莫学夫《诗》？诗，可以兴，可以观，可以群，可以怨，迩之事父，远之事君；多识于鸟兽草木之名。”（《论语·阳货》）他的学生们在这种个别指导下，而从事历史典籍的学习，这些都属孔子的个别教学形式。

汉代私学有高等程度的“精舍”和低等程度的“书馆”，其教学组织形式也是以个别教学为主，同时兼有集体教学。精舍的主持者均是一些经学大师，他们或是在自己家中、或是专辟一个治学讲学的场所，以授徒讲学，其中一些教育家将自己的讲学场所称之为“精舍”、“精庐”。精舍采取“择师而从”的教学组织形式，教师往往是一边研经治学、一边给学生以指导。如东汉时期的李恂，“后坐事免，步归乡里，潜居山泽，结草为庐，独与诸生织席自给”，他就这样教授了数百名学生（见《后汉书·李恂传》）。又如张霸，其“博览五经，诸生孙林、刘固、段著等慕之，各市宅其旁，以就学焉。”其子张楷也是经学大师，他“隐居弘农山中，学者随之。”（《后汉书·张霸传》）这里均是采取择师而从的个别教学形式，教师就这样指导学生研治儒经，并以自己所擅长的专经传授弟子。他们在讲经过程中，提倡质疑问难，学生带着疑问而求教，教师针对问题而作解答，师生之间以问答的方式教学。在很多情况下，私学大师拥有太多的弟子，这种个别教学的方式已不能满足教育和培养学生的要求，于是他们创立了转相传授的教学形式。即教师只对高业弟子授学，由高业弟子再转相传授其他的弟子。如董仲舒已为太学博士，但又招收了许多私学弟子，他即采取这种转相传授的方式，他“下帷讲诵，弟子传以久次相授业，或莫见其面。”（《汉书·董仲舒传》）著名经学家郑玄拜师于大师马融之门，但三年未得见老师的面，只能接受高业弟子的转相传授。这种由弟子转相传授的方式，能够补充一般个别教学的不足，但就其实质而言，这种方式仍

属个别教学的范围,是一种个别教学的演变形式。

另外,那些低等程度的私学中,除一部分采取集体教学的组织形式,大多数仍属个别教学。如汉代的“家馆”,是一些富贵人家聘请书师到家中来教授其子弟,这即是一种对一两个学生施教的个别教学。另外一些“书馆”,由书师在自己家里或公共场所施教,虽有较多学生,多到十几名或几十名,但由于这些学童的程度、水平不一,书师不能给他们作统一的传授,故而也只能采取个别教学的形式。

汉代的太学主要是盛行个别教学和集体教学两种形式。自汉武帝始,太学中立博士以招收弟子,由于当时书籍很少,博士传授经学的方式主要是口授和传抄,而以口授为主。当时盛行“有来学,无往教”的师传规则,普遍是由弟子登门求教。正如《礼记·曲礼》言:“礼闻取于人,不闻取人。礼闻来学,无闻往教。”即使帝王也往往受这一师传规则的约束,汉明帝还有亲赴桓荣府第受业的举动。上述这种口授传抄、登门求教的讲学方式,主要是一种个别教学的组织形式。在这种个别教学的施行过程中,博士和弟子之间往往采取相互问难的方式,以求辨明是非、深究经义,王充赞扬太学中这种讲学方式,他说:“汉立博士之官,师弟子相问难,欲极道之深,形是非之理也。”(《论衡·明雩》)这种师生之间相互问难论辩的方式,是个别教学中的一种很有特点的方法,它有益于调动学生的学习积极性,启发学生思考问题和解决问题,是一种深入学问的好方法。

魏晋南北朝时期,社会动荡不安,官学时废时兴,但私学却十分兴旺发达,学术思想也异常活跃。这些私学,一般都是由学者聚徒讲学、学生择师而从,主要是采取个别教学的方式。。问答法是个别教学常用的一种方式,如三国时魏禧,“年八十,以老处家,就之学者甚多。禧既明经义又善星官,常仰瞻天文,叹息谓鱼豢曰:‘天下兵戈尚犹未息,如之何?’豢又常从问《左氏传》,禧答曰:‘欲知幽微莫若《易》,人伦之纪莫若《礼》,多识山川草木之名莫若《诗》,《左氏》直相

斫书耳,不足精义也。’豢因从问《诗》,禧说齐、韩、鲁、毛四家义,不复执文,有如讽诵。”(《三国志·魏书·王肃传注》)除了这种以问答为形式的个别教学外,还有那种由入室弟子转相传授的个别教学。如两晋之时有教育家杨轲,就喜欢以个别教学的方式亲授入室弟子,然后令入室弟子转相传授其他弟子。《晋书·杨轲传》载:“少好《易》,长而不娶,学业精微,养徒数百,常食粗饮水,衣褐緼袍,人不堪其忧,而轲悠然自得。……虽受业门徒,非入室弟子,莫得亲言。欲所论授,须旁无杂人。授入室弟子,令递相宣授。”可见,杨轲虽有门徒数百,但能得到他亲口授学的,则只有少数几个入室弟子。

宋以后,书院教育盛行,最初,书院往往是由一些学术大师授徒讲学的私学,只是书院不同于以前私学的地方在于,它更为制度化、正规化,其教学的体制更严密,其规模也更大。书院的教学组织形式是个别讲学和集体讲学的方式并重。书院继承了私学的传统,并有了新的发展。那些主持书院的学术大师,主要是通过下列几种方式从事个别教学。

1. 读书指导

书院倡导个人自学,加之书院拥有优厚的藏书条件,所以书院生徒中大量学习时间是自己读书学习,而教师只是给学生读书进行个别的指导。朱熹对来书院求学的学生说:“书用你自去读,道理用你自去玩索,某只是做得个引路底人,做得个证明底人,有疑难处,同商量而已。”(《朱子语类辑略》)教师作为“引路底人”,其任务就是指导学生如何读书。为了指导学生读书,朱熹还根据自己的学习体会,制订了一套读书的原则和方法,共有六项:第一,居敬持志;第二,循序渐进;第三,熟读精思;第四,虚心涵泳;第五,切己体察;第六,着紧用力。清代岳麓书院院长王文清亦根据自己的读书经验,制订了一个《王九溪先生手定读书法》,刻于石碑,嵌之于岳麓书院讲堂,原碑现仍存于讲堂之内。该《读书法》包括两项:《读经六法》和《读史六法》。

《读经六法》的内容是：第一，正义；第二，通义；第三，余义；第四，疑义；第五，异义；第六，辨义。《读史六法》的内容是：第一，记事实；第二，玩书法；第三，原治乱；第四，考时势；第五，论心术；第六，取议论。书院的生徒在老师这些读书方法的指导下，自己去读书学习。另外，教师还在读书的内容，先后秩序方面，给予学生以指导。这就是后面将要专门论述的“课程”，其中一部分是指导读书的“日程”或“月程”，学生必须按照这个读书计划去读书自学。

2. 问难论辩

在先秦、两汉之时，问难论辩是一种重要的个别教学的方法。这一方法为书院所接受，并得到进一步的发展。书院中的问难论辩一般是由学生提问，老师作答。学生在读书学习中，遇到疑难不解的问题，就要登门请示老师，或者在课堂上向老师提出，请老师作出解答。宋明之时，盛行一种“语录”的文体，凡著名的理学家大多留下由弟子所记录的“语录”。这些“语录”中大量的内容是理学家对学生疑难问题的解答。另外，也可以由老师提问，要求学生作答。朱熹在一些书院讲学时，常常喜欢以抽签的方式，让学生解答、论述一些问题，他然后再对学生的解答作一讲评。无论是学生提问，由老师作答；还是老师提问，由学生作答，均体现出个别教学的特点。还有一些问难论辩，师生之间互相问难，颇具特色。下面是南宋初创办碧泉书院的理学家胡宏与其弟子彪居正的一段问难论辩，体现出师生之间相互问难：

彪居正问：“心无穷际者，孟子何以言尽其心？”（胡宏）曰：“惟仁者能尽其心。”居正问为仁，曰：“欲为仁，先识仁之体。”曰：“其体如何？”曰：“仁之道，宏大而亲切，知者可以一言尽，不知者虽设千万言不知也；仁者可以一事举，不能者虽指千万事亦不能也。”曰：“万物与我为一，可以为仁之体乎？”曰：“子以六尺之躯，若何而能与万物为一？”曰：“身不能与万物为一，心则能矣。”曰：“人心有百病一死，天下之物有一变万生，子若何而能与之为一”

一?”(《宋元学案·五峰学案》)

在这段问难论辩中,既有学生提问,导师解答;也有老师反问,要求学生作答。这一类的教学法在书院教学实践中十分盛行。

3. 个别传授

书院生徒很多,但是他们的学术水平、智力条件以及个性、年龄均有不同,教师常常不可能给他们一个统一的教学内容。因此,书院的山长和其他教师往往是对他们采取个别传授的方式,有的山长甚至只直接传授那些学识高、智力高的生徒。这也是书院一种比较盛行的教学组织形式。朱熹在任湖南安抚使时,常利用政暇至岳麓、城南书院讲学,也有许多学生利用夜晚暇时登门请教,据清王懋竑编《朱子年谱》载:“先生穷日之力治郡事甚劳,夜则与诸生讲论,随问而答,略无倦色,多训以切己务实,毋厌卑近而慕高远,恳恻至到,闻者感动。”朱熹利用夜时之暇日而传授学生。陆九渊主持象山精舍时,将自己的居室称名“方丈”。据《象山年谱》载,书院诸生常至方丈请陆九渊教诲,陆九渊总是“和气可掬,随其人有所开发。”他从不说闲话,总是教导诸生如何涵养德性、研读典籍、探索事理。明代王守仁的个别传授尤有特点,当他四十二岁在滁州做地方官时,“日与门人游邀榔琊浓泉间。月夕则环龙潭而坐者数百人,歌声振山谷。诸生随地请正,踊跃歌舞,旧学之士皆日来臻。于是从学之众,自滁始。”(《阳明全书》卷三二《阳明年谱》)王守仁在游山玩水中给学生以点化,所以该《年谱》认为:“盖先生点化同志,多得之登游山水之间也。”这是一种独具特点的个别教学方法。因为许多书院师生们经常生活在一起,关系融洽,教师往往在日常生活中启发学生,给学生以个别教学。

以上所述,均是有关中国古代的个别教学的组织形式。无论是官学还是私学,均采用了这种教学形式,但是尤以私学采用得更为普遍。个别教学的特点是师生关系密切,教师能够对学生作出更多的指

导。这些特点使得古代私学培养出了许许多多著名的学术大师,许多学者也喜欢以这种形式传授弟子。但是,个别教学的效率低,很难满足普及文化、普及教育的需要,这是个别教学形式的最大弱点。

(二) 集体教学

集体教学的对象是由许多学生组成的集体,这时,教师的讲课、授学的内容均是针对一群学生的。这种教学组织形式能够提高教师的教学效率、扩大人才培养的范围,加速文化教育普及的速度。由于中国古代文化教育非常发达,为提高教学效率,扩大人才培养,集体教学形成得很早。到了汉代,已经形成了较大规模的集体教学组织形式。汉代太学的规模发展很快,汉初仅几名博士和 50 名博士弟子。以后迅速扩展,汉昭帝时增至 100 人,汉宣帝时增至 200 人,汉元帝时增至 1000 人,汉成帝时因有人说孔子养徒三千,遂增至 3000 人。这样逐步递增,至东汉质帝时,招收的太学生多达 3 万人。汉代太学只有博士十儿人,要能培养这样多数量的太学生,个别教学显然不适应,势必采取集体教学的形式。汉代太学有专门供集体教学的讲堂,面积较大,“长十丈,宽三丈”,讲堂有内外之分,称“内外讲堂”。太学博士实行分科施教,诸经博士就在这讲堂中给博士弟子们讲经。在造纸术没发明的西汉、东汉前期,书本不易得到,太学生只能通过博士的口授而获得知识,因此,这种讲堂讲经的集体教学,就成为汉代太学生获取知识的重要途径。

汉代太学创立的这种集体教学的组织形式,被以后历朝官学、尤其是中央官学沿用。在中央官学发达、学生众多时,更是需要这种教学形式。如唐朝的官学体制非常完备、规模亦很宏大,据《唐六典》、《新唐书选举志》的记载规定:唐国子生、太学生、四门生及其他专科生,合计名额 2210 人。至唐太宗时,各生合计达 3000 多人。以后也是逐步增加,最多时高达 8000 多人。所以唐代的中央官学也是采取集体讲学和个人自学相结合的方式。在一段时间内,由学生自己读

书、背诵经文以及同学间切磋讨论、个别请教老师；另外，又有专门的时间，由老师讲授经学和自己对经学的理解。唐代有一些因讲经得法而卓有声誉的博士。如博士徐文远讲经时“多立新义，对先儒异论，皆定其是非，然后诘驳诸家，又出己意，博而且辨，听者忘倦”。当时，在从事教学的博士、助教、直讲人员少的情况下，这种集体教学的组织形式，解决了要多培养学生而师资不够的问题。

明清的中央官学也是如此。明代国子监规模很大，据《南雍志》载，洪武年间国子监生员达 8000 多人，永乐年间达 9000 多人。全校学生分成 32 个班教学，仍是集体教学的形式。据《明史·选举志》载：明初国子监改建于鸡鸣山下时，“分六堂以馆诸生，曰：率性、修道、诚心、正义、崇志、广业、学旁以宿诸生，谓之号房。”以“六堂”即为国子监的教官讲学之所。其教学形式，仍是一种集体授课的方式，“其教之之法，每旦祭酒、司业坐堂上，属官自监丞以下首领则典簿以次序立，诸生揖毕，质问经史，拱立听命。惟朔望给假，余日升堂会饌，乃会讲、复讲、背书、轮课以为常。”（《明史·选举制》）这里所言祭酒、司业，均为国子监的教官。他们每天都要至“六堂”给学生讲经，而这些国子生员则在下“拱立听命”。另外，这种集体教学亦是多样化的，包括会讲、复讲、背书等多种形式。清代国子监也采用集体教学，“凡每月朔望，率领肄业生随班拜庙，礼毕、齐集肄业生，讲解五经，如有疑滞，反复疏证，务俾通晓。”（《钦定国子监则例》卷一六）

上面所述的是官学，其实，古代私学也是大量采取集体教学的形式。汉代不仅太学发达，私学也非常兴盛。许多经师大儒皆自己创办私学，包括以“精舍”、“精庐”的形式讲学，有的名儒则一边做官、一边从事私人讲学，他们招收的弟子也往往是数十、数百甚至是数千人。据《后汉书·儒林传》称：“若乃经生所处，不远万里之路，精庐暂建，赢粮动有千百。其著名高义，开门授徒者，编牒不下万人。”由于儒家经师到处建私学，而且其规模很大，个别教学不能满足要求，故而也

在“精舍”、“精庐”处采取一种集体教学的形式。从《后汉书》传记中大量记载来看,如“夏恭,字敬公,习《韩诗》、《孟氏易》,讲授门徒常千余人”(卷一一〇《文苑列传》);刘茂“教授常数百人”(卷一一一《独行列传》);索卢放“以《尚书》教授千余人”(同上)等等,要能教授这样多的学生,不能不采用太学那种讲堂讲经的集体教学的形式。

在私学中集体教学比较普遍、而又留下史料记载的,当属宋以后发达的书院。书院是一种制度化的私学,教学形式也比较正规和完善。由于书院兴盛、生徒大增,书院的师长就采取集体教学的组织形式,给学生传授学业。关于书院的集体教学的形式,很有特色的有两种:升堂讲学、会讲。现分而叙之。

“升堂讲学”是古代书院一种非常普遍的讲学形式。还在白鹿洞书院的早期形态,即南唐建起的庐山国学时,主教者朱弼就使用“升堂讲学”的教学形式。陆游《南唐书·朱弼传》载:“朱弼每升堂讲说,座下肃然。”到了宋代,书院大盛,主持书院的教师更是乐意采取升堂讲学的形式授学。理学家陆九渊创办、主持象山精舍时,就常通过升堂讲学,给书院生徒授学。下面是其弟子毛必强描述老师升堂讲学的情形:

先生常居方丈。每旦精舍鸣鼓,则乘山轿至,会揖,升讲座,容色粹然,精神炯然。学者又以一小牌书姓名年甲,以序揭之,观此以坐,少亦不下数十百,齐肃无哗。首诲以收敛精神,涵养德性,虚心听讲。诸生皆俛首拱听。非徒讲经,每启发人之本心也,间举经语为证。音吐清响,听者无不感动兴起。(《陆九渊集·年谱》)

可见,升堂讲学是书院的一种隆重的教学活动,故还有鸣鼓、会揖、升讲座等仪式,听讲的学生人数至少也有数十百。在南宋的书院中,盛行这种升堂讲学的形式。理学家们为了达到讲学的效果,总是要为升堂讲学撰写专门的讲义。张栻主持长沙的岳麓书院、城南书院时,编

成专门的讲义《孟子说》。后来他将此稿刻印成教材发给学生,并在《孟子说》前撰《孟子讲义序》(又称《讲义发题》)云:“试以所见与诸君共讲之,愿无忽深思焉。”另外,朱熹主持庐山白鹿洞书院以及在武夷山一带创建书院时,也采取升堂讲学的方式,并留下不少讲义。他的《白鹿洞讲堂策问》、《大学或问》、《中庸首章》等,即是他为书院讲学而留下的讲义。吕祖谦主持丽泽书院时,也往往采取升堂讲学的形式,其学生将老师所讲内容记录下来,遂成为后来行于世的《丽泽讲义》。南宋理学家们所创立的这种升堂讲学的教学组织形式,就像书院一样,被保留下来,并传衍到元明清各代。尤其是那些规模较大、生徒较多的书院,更是普遍采取这种讲学形式。

再论会讲与讲会。由于书院是私学,是各派学者自由讲学的场地,故而在书院形成一种颇具特色的讲学组织形式,即会讲。升堂讲学总是由一个人主持讲席,传授知识,而会讲则是由两个或两个以上的老师聚会讲学,学生则在下面听讲。由于会讲老师的观点见解不同,他们相互争辩议论,实际上是将课堂讲学与学术讨论会结合起来了。会讲的组织形式也是形成于书院鼎盛的南宋时期。其中著名的一次会讲是南宋乾道三年(1167年)朱熹和张栻在岳麓书院的一次会讲。朱、张二人虽然均是二程的四传弟子,均是著名理学家,但二人的具体师承不同,故而各自又有不同学术观点。两人在岳麓书院见面后,就许多问题展开争辩,据侍行的学生范伯崇说:“二先生论《中庸》之义,三日夜而不能合。”(王懋竑:《朱子年谱》)朱熹随行的弟子和张栻的弟子均来听讲,书院盛况空前,传说当时“学徒千余,舆马之众至饮池水立竭,一时有潇湘洙泗之目焉。”(清康熙版《新修岳麓书院志》卷三)另一次重要的会讲是在淳熙八年(1181年),朱熹正主持白鹿洞书院讲席,他邀请自己的论敌陆九渊到白鹿洞书院讲学,这也成为书院史上的一次重要会讲。南宋书院的会讲活动,既推动了学术研究的发展,也推动了书院教育的发展。

讲会是与书院的教育、学术活动相联系的教育组织。会讲和讲会均是一种学术性的聚会讲学,但会讲是临时性的聚会讲学,而讲会则是一种定期举行的聚会讲学,所以讲会是一种更为稳定的、制度化的教学组织形式。最早的讲会形态的教学出现在南宋,朱熹的弟子李燾、胡泳等人“帅其徒数十人惟先生(朱熹)书是读,季一集,迭主之。至期集主者之家,往复问难,相告以善,有过规正之。”(黄幹:《勉斋集·周舜弼墓志》)但是,真正形成为一种普遍化的教育组织的讲会,则是到了明代。自明代胡居仁曾“为会于弋阳之龟峰,余干之应天寺”,首开明代创讲会的风气,明中叶以后,“联讲会,立书院,相望于远近。”(《明史·东林诸儒传》)不仅书院内创讲会,书院外亦创讲会。著名的有惜书院讲会、东林书院讲会、关中书院讲会、徽州紫阳书院讲会、同善会、水南会、西原会、青原会等等。讲会是一种比较正规的组织,设有会宗、会长、会正等,有聚会的日期以及专门的规约和开讲仪式。下面,摘录证人书院讲会的一段会约,由此可以窥见明代讲会的具体组织形式:

诸友就坐,司会者进书案,特于诸缙绅下设虚位两席,以待讲友及载笔者,另设一案于堂中,以待质疑者。司赞传云板三声,命童子歌诗,歌毕,复传云板三声,请开讲。在坐者静听,其有疑义、欲更端者,俱俟讲毕出位,共而立,互相印证,不得哗然竝举,亦不得接而私谈,犯者,司约传云板一声纠之。讲毕,命童子复歌诗,乃起。(《证人社约》)

由此可见,讲会在开讲时有一系列隆重的仪式,以形成一种崇道敬学的气氛;又有质疑、问难的活跃形式,以形成一种良好的探讨学术的空气;还要求将开讲时的讲学内容以及相互质疑问难的内容记录下来,以保存这些有价值的讲学资料。另无锡东林书院讲会也制订了《东林会约》,对讲会的教学形式也有明确规定,包括“每会推一人为主,说《四书》一章。此外有问则问,有商量则商量。凡在会中,各虚怀

以听,即有所见,须俟两下讲论已毕,更端呈请,不必搀乱。”(《东林书院志》卷二)这都说明讲会开讲,是一种学术争鸣式的讲学活动。另值得指出的是,在讲会中从事讲学活动,不一定是书院的山长,当然,可能是书院的专职教师,也可能是院外的学者,也可能是书院的学生轮流讲学。所以,这是一种非常灵活、活泼的讲学形式,其特点和意义已经超出了一般的集体教学的含义。

(三) 分级教学

根据学生的学业成绩、知识水平,而将他们分成不同的班级,再分别实施教学,这就是分级教学的组织形式。教师对分开后的班级一般施行集体教学,但也兼用个别教学。这种教学组织形式的特点是对学生作了程度上的分级。

实行分级教学的最突出的例子,是北宋神宗期间太学实行的“三舍法”。宋熙宁、元丰年间,王安石改革学校制度,创立太学“三舍法”。所谓“三舍法”,就是根据太学生的程度和资格,将其分为三等。初入太学的为外舍生,外舍生积分高等可升内舍生,内舍生积分高等可升上舍生。具体办法是:外舍生每年升级一次,每年年终时举行公试,凡成绩列入一、二等的学生可升入内舍。内舍生每两年升级一次,学生经学业考试成绩达到优、平二等,可升入上舍。上舍生学习两年,再举行毕业考试,凡成绩上等者即可马上授予官职。“三舍法”是根据太学生的学业成绩,将其分等而实施教学,这是一种比较典型的分级教学的形式。三舍法最初只在太学内部推行,元符二年(1099年)以后,各州州学推广“三舍法”。崇宁元年(1102年)定州学生每三年贡入太学,附辟雍试,“别立号,考分三等。入上等补上舍,入中等补下等上舍,入下等补内舍,余居外舍。”(《宋史·选举志》)其它专科学校如算学、书学、武学、画学、律学、医学等也按三舍法实行分级教学。可见,当时的各级、各类官学普遍实行三舍法,甚至还影响到作为私学的书院。据《宋史·尹穀传》载:“潭士以居学肄业为重,州学生月试积分高

等,升湘西岳麓书院生,又积分高等,升岳麓精舍生,潭人号为‘三学生’。”可见,州学生、湘西岳麓书院生、岳麓精舍生是根据考试积分而分等,再由教师对他们分级教学。

宋代创立的以“三舍法”为标志的分级教学形式,得到了后代的沿用。元代也以“三舍法”管理学校。《元史·选举志》载:元国子学“设博士,通常学事,分教三斋生员。”元政府还进一步规定,国子学“上斋东西相向,下两斋左曰游艺,右曰依仁,凡诵书讲说小学属对者隶焉;中两斋左曰据德,右曰志道,讲说《四书》课肄诗律者隶焉;上两斋左曰时习,右曰日新,讲说《易》、《书》、《诗》、《春秋》科,习明经义等程文者隶焉。每斋员数不等,每季考其所习经书课业及不违规矩者,以次递升。”(《元史·选举志》)可见,元朝国子学是以分斋管理的方式,根据其季考成绩及平时表现,将国子学生划分为不同等级,并给予不同的教学,这显然也是一种分级教学形式。

明清时期的国子监学生,也是采取考核分级的教学制度。明代国子监“分六堂以馆诸生”。初入国子监生员,如仅通《四书》者,分入低级班(正义、崇志、广业三堂)学习;经过考核,文理条通者可升中级班(修道、诚心堂);再经考核,如“经史兼通、文理俱优”者,则可升入高级班(率性堂)。决定国子监学生的分级依据是考核,具体考核办法是“坐堂”,即坐监读书的时间,以及“考课”和“积分”。经这些考核,将这些学生分成三级,然后分别给予不同的教学。

上述的分级教学比普通的集体教学具有更多的优点,它除了能提高教学效率之外,由于它将知识程度相近的学生编入一个教学班级,显然要比普通的集体教学具有更好的教学效果。再则,定期考核并根据学生知识水平分级教学,亦能激励学生刻苦学习,提高学习的积极性。所以,分级教学成为宋以后的官学,尤其是中央官学所普遍采取的教学组织形式。

二、课 程

课程主要是指有关教学的范围和进程。“课程”之概念提出较晚，南宋朱熹曾有“宽著期限，紧著课程”（见程端礼：《程氏家塾读书分年日程》卷三）之说，并对学习的教材范围及先后过程作了合乎“循序渐进”程序的安排。但是，课程本身却是在专门化的学校教育出现之后就有的，只是随着文化教育的发展，教学内容日益丰富，故而在课程内容的组织安排方面日益正规与完善。

早在夏商时期，中国即有了专门的学校教育，其课程内容包括礼乐、军事、语言文字等方面的科目。到了西周，学校制度比较完善，在课程方面也有了更为正式的规定。《周礼·地官司徒》云：“保氏掌谏王恶，而养国子以道。乃教之六艺：一曰五礼，二曰六乐，三曰五射，四曰五御，五曰六书，六曰九数。”显然，“六艺”就是西周学校的主要课程。当时不仅系统地设计了这六项科目，还对每项科目的具体内容作了详细规定，如“五礼”包括吉、凶、军、宾、嘉五个方面，共三十六目；“六乐”包括兴、道、讽、诵、言、语6项。此外，西周还根据学生的年龄和科目的难易程度，对教学内容的进程也作出进一步规定。《大戴礼记·保傅》云：“古者年八岁而出就外舍，学小艺焉，履小节焉。束发而就大学，学大艺焉，履大节焉。”这里规定：贵族子弟八岁即入小学，其学习科目是“小艺”，即书、数两科；年十五岁（“束发”）即入大学，其学习科目是“大艺”，即礼、乐、射、御的科目。由此可见，西周学校已有较正式的教学课程。

自汉武帝采取“罢黜百家，独尊儒术”的政策以后，儒家的经典开始成为各级官学、私学的教学内容，这样，学校的课程也是以儒经为科目，汉代也将学校分为“小学”、“大学”两种不同程度，小学生不可能马上学习经典，所以，学童初入蒙学，其主要的学习任务是识字、习

字,使用的教材为《仓颉篇》、《急就篇》等,另兼习算术,使用教材为《九章算术》。在有了一定的语言文字基础之后,才进一步学习《孝经》、《论语》。蒙学阶段学《孝经》、《论语》,一方面是因为这两部书的语言文字易于诵读理解,这是识字学习的继续,另一方面这两部书包含着儒家的基本思想观念,又是直接学习儒家典籍的开始。这样,就可以为大学阶段的学习“五经”打下基础。到了“大学”阶段,学生开始研习儒家经典。汉代所推崇的儒经为“五经”,因此,《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》成为当时最重要的五种科目。汉代太学设“五经”博士,由他们分授“五经”。其他在地方官学、私学中讲经的学者,大多也是专于一经或数经的学术大师。这是汉代的课程内容,虽然这时对课程范围、内容有了安排,但并无关于“五经”各科目的程序,更无月程、日程的安排。

宋代以后,以理学为标志的新思潮兴起,儒家经学仍是主要的课程内容,但是经典的科目发生了一些变化。理学家们不仅重新确定了课程的内容和范围,还根据学生的年龄、知识程度及各门科目的特点,对从学者一生的学习计划、每个阶段的学习计划,以及每个月、每天的学习计划均有详细规定,使古代学校的课程趋于完善。

朱熹根据古代学制,也将学校教育划分为“小学”、“大学”两个阶段。从八岁至十五岁是“小学”阶段,主要教之以礼乐射御书数及孝悌忠信之事,这段时期的特点是“学其事”。十五岁以后,学生进入到“大学”阶段学习,这时主要是教之以万事万物之理,“大学”的特点是“穷其理”。朱熹显然是根据学童成长的心理、思维特点,对学生的课程进行安排。朱熹还进一步对“大学”阶段所学的儒家经典作了安排。他认为,儒家经典在内容方面各有特点,故而,学生在阅读、学习这些经典时,应有一个先后的秩序安排。他说:“某要人先读《大学》,以定其规模;次读《论语》,以立其根本;次读《孟子》,以观其发越;次读《中庸》,以求古人之微妙处。”(《朱子语类大全》第十四卷)朱熹将这些关

于课程安排的教学思想,贯彻在他的教育实践之中,使之成为他主持的书院课程。同时,这些关于课程的教学思想对以后的书院、官学的教学,也产生了深刻的影响。

南宋时期,徐元杰为福建延平的郡学和书院制订了一个课程表,从中可以看到朱熹教学思想的影响。这是一个比较早的书院课程表,它这样规定:

一、早上文公《四书》,轮日自为常程。先《大学》,次《论语》,次《孟子》,次《中庸》。“六经”之书,除其所已读,取《训释》与《经解》参看。

一、早晚后,编类文字或聚会讲贯。

一、午后本经、论策,轮日自为常程。

一、晚读《通鉴纲目》,须每日为课程,记其所读起止。前书皆然。

一、每月三课,上旬本经,中旬论,下旬策。课册待索上看,佳者供赏。

(徐元杰:《棗堃集》第十一卷《延平郡学及书院诸学榜》)

这一课程已经比较详细,它有关于各儒经科目及先后程序的规定,另外,它对日课程、月课程均有具体安排。显然,这既是一份“大学”程度的教学计划,又是一份每日、每月的课程表。

元代教育家程端礼(1271—1345年)曾任江东书院山长和铅山、台州的儒学教授,他根据朱熹关于教学课程的思想,曾详细拟订了一个《程氏家塾读书分年日程》,实际上,这是一份比较系统的儒家课程,它包括学前、小学、大学直至应举等几个不同阶段的学习科目和程序。它规定:

八岁前读:《性理学训》、《童子须知》。

八岁至十五岁(小学)依次读下列各书:《小学》正文、《大学》经传正文、《论语》正文、《孟子》正文、《中庸》正文、《孝经》刊误、

《易》正文、《书》正文、《诗》正文、《仪礼》与《礼记》正文、《周礼》正文、《春秋》经、“三传”正文。

十五岁至二十岁(或二十一岁),按顺序读下列各书:《大学章句或问》、《论语集注》、《孟子集注》、《中庸章句或问》、《论语或问》(合于《论语集注》者钞读)、《孟子或问》(合于《孟子集注》者钞读)、《周易》(钞读)、《尚书》(钞读)、《诗》(钞读)、《礼记》(钞读)、《春秋》(钞读),另外,还要按顺序兼读《通鉴》、《韩文》、《楚辞》等课程。

二十一岁至二十四岁,学做科举文,其课程是:读看近经问文字九日,作一日;读看近经义文字九日,作一日;读看古赋文字九日,作一日;读看制诰章表九日,作一日;读看策九日,作一日。程端礼所作的课程计划,比较全面、系统地规定了从学前至科举考试前的全部教学科目、时间顺序,综合了以前的教学课程及有关思想,故而被其他许多学校、书院采用。清乾隆帝明确规定各地书院均“仿分年读书之法予以课程,使贯通乎经史。”(《清会典事例》卷三九五)

明清时期,除了沿用前代的课程外,许多教育家又根据自己教学目标和教学经验,重新订立了许多新的课程,明王守仁将蒙学教育的课程分为三个科目,它们是诗歌、习礼、读书。王守仁说:“今教童子,惟当以孝弟忠信礼义廉耻为专务,其栽培涵养之方,则宜诱之歌诗,以发其志意;导之习礼,以肃其威仪;讽之读书,以开其知觉。”(《阳明全书》卷二《语录二》)他还为蒙童规定了每日的日课课程,共有五节,他说:“每日工夫,先考虑,次背书诵书,次习礼,或作课仿,次复诵书讲书,次歌诗。凡习礼歌诗之数,皆所以常存童子之心,使其乐习不倦,而无暇及于邪僻。”(同上)他所以为学童设计这些教学科目和日课课程,是根据儿童成长期间的生理和心理特点而安排的。他说:“大抵童子之情,乐嬉游而惮拘检,如草木之始萌芽,舒畅之则条达,摧挠

之则衰痿。今教童子，必使其趋向鼓舞，中心喜悦，则其进自不能已。”这是他选择诗歌、习礼、读书为蒙学教学科目的依据，可见他的课程设计包含着儿童心理学的规律。

清代教育家陆世仪，曾在东林等书院讲学，有着丰富的教学经验。他也制订了一个分年的读书课程。他将人从幼童接受教育始到成人完成教育止，共分为三个时期，并规定了每个时期的学习科目、读书内容。第一，诵读时期（五至十五岁）应读书目及科目：《小学》、四书、五经、《周礼》、《太极》、《通书》、《西铭》、《纲目》、古文、古诗、各家歌诀；第二，讲贯时期（十五至二十五岁）应读书目及科目：四书、五经、《周礼》、《性理》、《纲目》、本朝事实、本朝典礼、本朝律令、《文献通考》、《大学衍义》、《大学衍义补》、地理书、水利农田书、兵法书、古文、古诗。第三，涉猎时期（二十五至三十岁）应读书目及科目：《四书》、《五经》、《周礼》、诸儒语录、二十一史、《本朝实录》、典礼律令书、诸家经济书、诸家天文书、诸家地理书、诸家水利农田书、诸家古文、诸家诗。这个读书分年课程没有按传统的“小学”、“大学”划分阶段，而是按学生学习知识的程度和进度设计相应的书目和科目。这个课程所涉及的科目、知识十分广泛，没有像许多儒家学者那样片面局限于儒家经典的狭隘。当然，作者将书按重要程度分成三等，认为《四书》、《五经》等是一等，须终身学习；水利、农田、天文、兵法等属二等，要一一探究；其他子、史、百家为三等，只须观其大意。全部课程就是按此思想而设计。

以上简要论述了古代学校的教学课程的产生、发展情况，由此可以发现，古代学校课程的科目和范围总是与各个历史时期的社会需要、文化状态相适应的。由于中国古代教育日益发展，教育体制日益完善，教学经验日益丰富，故而课程的设计也日益正规、日益丰富，加速了智育教学的合理管理。

三、学业考核

学业考核是智育教学的一个重要环节和手段,通过考核,可以鉴定和了解教学效果,促进学生的学习和教师的教学,另外,考核也可以作为选拔人才、划分班级的重要依据。中国古代有悠久的选士制度的历史,学校的士子是政府官员的主要来源。为了选拔出优秀的人才补充到官僚队伍中间去,古代中国发展出一套完备的考试制度,而学校的学业考核是这套考试制度的重要组成部分之一。

早在西周时期,中央的国学就已经十分发达,西周国学制订了一套如何考核国子学业的制度。西周国学每隔一年考试一次,但每一次考核的内容和标准均有不同。《礼记·学记》载,西周对学生的学业考核,是所谓“一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友,谓之小成。九年知类通达,强立而不反,谓之大成。”这里的“小成”、“大成”,是学生经考核后的评价。凡达到“大成”的学生,可由主管国学之教的乐正推选为“进士”,《礼记·王制》载:“大乐正论造士之秀者,以告于王,而升诸司马,曰进士。”可见,西周国学的学业考核制度是十分重要的,它不仅是学生的学业评价依据,也是国家选拔官吏的一个依据,这是由中国古代“政教合一”的政治体制所决定的。

汉代的教育体制比较完备,太学的学业考核制度也比较周密。汉代的太学生是通过多种途径而选送的,到太学学习后,又要经常对他们的学业加以考核,以促进他们的学习及加强人才的选用。从形式上说,可将汉代的考试方法分为射策和对策两种。“射策”是一种抽签考试,老师将考试题目书之于“策”,再加密封,由学生投射抽取后作解答,内容一般是对经义的解释、阐发。而“对策”则是指“显问以政事经义,令各对之”(《汉书·萧望之传注》),即撰专文答对考官或皇帝提

出的对重大政治理论的提问。从考试时间来分,太学的考试又分作“岁试”和“别试”两类。岁试是按学籍规定对太学生进行每年(或两年)一次射策考试,别试则是对非正式生在岁试之外的考核。射策考试按难易程度分为甲乙两科,中甲科者授官要优于乙科。

魏晋南北朝的官学体制不很巩固,但是它们在课业考核制度方面仍有一些特点。魏国太学建于洛阳,使用了“五经课试法”,对学生的学业进行考核。初入太学者称之为“门人”,相当于预科生,经过两年的学习,考试后能通一经者,才可称为“弟子”,也就是成为正式的太学生。此后,每学习两年即考一次,即所谓“弟子满二岁,试通二经者,补文学掌故;不通者听随后辈试,试通二经亦得补掌故。满三岁,试通三经者,擢高第为太子舍人,不第者随后辈复试,试通亦为太子舍人。”(《通典》卷五九《选举志》)到最后能通“五经”为止,然后可授予一定官职。这种考核实际上将学校教育和文官任用统一起来了。魏国太学加强对太学生的学业考核,对太学教学有积极的促进作用。

唐朝是中国古代教育制度比较完备的时期。唐朝的官学也制订了严格的学业考核制度,当时的考核分为三种。第一种是“旬考”,即在旬假之前考试学生十天内的学习课程,分“背诵”和“讲解”两种形式。“背诵”是每一千字内试验一帖,帖三字;“讲解”是每二千字内问大义一条,共问三条。答对两条为及格,不及格则受处罚。第二种是“岁考”,即在年终时考核学生一年以内学习的课程,考核内容为问大义十条。答对了八条为上等,六条为中等,五条为下等。第三种是毕业考试,由各生徒学习完所规定的全部课程通考一次。俊士必须通三经、其余学生必须通二经才能参加毕业考试。国子监生的毕业考试由博士出题、祭酒监考,考试及格者,或愿继续学习的,四门学生可补为太学生,太学生可补为国子学生;或应科举考试,或直接分派官职。

宋代太学的考试十分完备,其他各级各类学校均仿照太学的办法考试学生。太学的考试可分为两种类型,即学行考查和学业成绩考

试。宋代太学注重学行考察,是其学业考核制度的一大特点。斋长或月谕逐日登记本斋学生的操行及学业。一季之后,将登记结果送学谕考查一次。学谕考察后,过十天再由学录考查。再过十天又由博士考查,最后由国子祭酒与司业考查。到一年年底,由祭酒、司业会同全体教师、管理人员评定学生的操行和学业成绩的高下,并登记于学行考察簿上,作为以后升舍的依据。学行考察包括德育和智育方面的考察。至于学业成绩考察,则完全属于智育方面的考察。成绩考察又有两种形式,一种是私试,私试第一月试经义,第二月试论,第三月试策,由学官主持。另一种是公试,每一年举行一次,初场考经义,次场试策论,公试由学官主持。其他如律学、算学、医学的考试形式,大体上与太学相同。宋神宗时王安石变法,在教育制度方面创立太学“三舍法”的分级教学制度。太学生升舍的依据亦是学生的考试成绩,故而行“三舍法”之后,太学的考试制度又有一定的发展。元丰二年(1079年)颁布太学新学令,详细规定太学私试、公试、舍试及升舍方法。每月一私试,每年一公试,隔年一舍试,参考日常行艺,逐级校定,分别升舍。私试、公试在前面已有论述,所谓“舍试”,可分为“内舍式”和“上舍式”两种形式。根据太学新学令,每两年举行一次内舍试,由学官主持,试卷弥封誊录。凡成绩优等、平等,而平时行艺考察合格者,可升入上舍。“上舍式”也是两年举行一次,考试方法一如省试,由朝廷派员主持,学官不得参与。成绩分为三等,俱优为上,一优一平为中,俱平或一优一否为下。

元明清以来,国子监的教学组织形式均受“三舍法”影响,实行分级教学,而分级的依据就是学生的考试成绩。因此,学业考核制度就成为当时教育制度的重要组成部分。元代政府对国子学的“升斋等第”和“私试规矩”均作了明确规定,如元代国子学私试,对于汉人、色目人的要求不同。汉人私试的内容,孟月试经疑一道,仲月试经义一道,季月试策问表章诏诰科一道。而蒙古、色目人的考核内容却是:孟

月、仲月各试明经一经,季月试策问一道。辞理俱优者为上等,准一分。理优辞平者为中等,准半分。然后采取积分的方法,每月统计其年积分。明代国子监也是按学生的知识程度编为三个年级。经过考核,如文理俱优或经史皆通,则可升级。到了高年级仍须经过考核,并采用积分制的方式。高年级规定每季于孟仲季月考试三次,孟月试本经义一道,仲月试论及诏诰表内科一道,季月试史策一道;判语二条。每次试卷分三等:文理俱优者得一分,理优文劣的得半分,文理俱劣者无分。如一年内达八分者为及格,否则为不及格。清代国子监的考试分“月考”和“季考”两种。“月考”每月举行,由司业主试;季考每三个月举行,由祭酒主试。凡月考列一等者给一分,列二等者给半分。在一年内积满八分为及格。及格者被送往吏部待录用,不及格者可继续留监学习。

以上所叙,主要是官学,尤其是中央官学的考试制度。另外,在古代私学中,也有一个如何考核学生的学业问题。尤其是宋以后出现的书院,是一种制度化的高级形态的私学,书院的生徒大多都须定期考核学业。在考试形式上,书院往往要受到同时代官学的影响。

书院的考试制度形成很早。北宋时期,“三舍法”推行到各州郡,一些书院开始采用“三舍法”的升级制度。如《宋史·尹谷传》所载,潭州州学、湘西岳麓书院、岳麓精舍形成“潭州三学”,学生以月试积分高等,即可升入高一级学校。可见,这时的书院是按官学月试积分的形式,考核学生的学业,以决定他们是否能够升级。

考试制度在书院中普遍推行并且定型的,当属清代。清代书院的考试分“官课”、“私课”两大类。所谓“官课”又称“大课”,一般由地方官员主持、出题课试,考试的内容一般为八股时文、诗赋、古文、经解和策论等。根据考试成绩,划分等级,如将生员划分为超等、特等、一等;将童生分为优取、上取、次取。然后出榜公布,依次给予奖励。“私课”又称斋课、馆课,一般由书院山长主持、出题考试,考试的内容、划

分等级的方法和官课大体相同。许多书院每月举行课试两次(称“月课”),官课一次,师课一次,具体时间各书院不一样。另还有每季举行一次的“季课”,如广州学海堂规定每年四课,由学长出题评卷,然后评定甲乙,发给奖学金。

课试是书院教学的重要环节,并决定生徒在书院的等级(正课生或副课生)、膏火费(奖学金)的多少。为了防止生徒课试作弊,书院对课试有严格的纪律规定。现试举清代《奎文书院课士条规》,来看当时的书院考场纪律:

生与童分两处作课,不许彼此混坐,亦不许互相往来,违者削除。在院作课,不许私行出外,违者削除。作课不许托人代倩,亦不许自外传递,违者与代作者一并除名。作课宜自出心裁,不许抄录成文,至蹈雷同,违者除名。生童自己领卷作课外,不许另外捏名领卷,如有重领卷者除名。(清咸丰版《定州志》卷一)

这些严厉的条规,就是为了防止考课时的舞弊现象。由此亦反映出书院在考试制度方面的严密和完善,其作用是检查、督促生徒完成其学业。

第五章 中国近代智育的变革

自 1840 年鸦片战争开始,中国在西方资本主义列强的侵略下进入了近代社会。近代中国面临着双重危机:第一是民族危机,西方列强正在一步步将中华民族沦为他们的殖民地;第二是社会政治危机,封建主义的政治制度、经济制度日益衰朽和动摇。这双重危机迫使古老的中国面临一个重要抉择,只有在政治、经济、文化教育等方面作出深刻的、革命性的变革,才能解救出现的危机,使中华民族重获生机。

中国近代的智育变革就是在这一大的背景上发生的,也就是说,近代中国的智育变革,其主要动力不在于智育理论和实践自身变革的要求,更不是传统智育的自身完善化、合理化。近代智育变革体现出这样的特征:第一,智育变革与解救民族危机、社会政治危机紧密结合,近代的智育变革纳入到近代的政治变革、社会变革之中;第二,近代智育变革是在西方文化教育的影响下发生的,向西方学习是这一场教育变革的主旋律。

近代中国的智育变革主要体现在智育思想和教育制度两个方面,现分别论述。

第一节 中国近代智育思想的变革

中国近代智育变革首先是从思想变革开始的。许多致力于中国近代政治社会变革的政治家、思想家认识到中国传统教育的严重弊端,同时又受到西方近代教育的影响,故而首先在思想上倡导智育的变革,他们往往是从西方近代教育中汲取思想资源,希望以此变革中国的智育。

近代中国在不太长的时期内,经历了急剧的社会政治变革,先后涌现出变革派、洋务派、维新派、革命派等几大社会政治思潮,近代智育思想的变革也正是由他们所领导的。他们关于智育变革的思想之花也结出了丰硕的果实,导致了学校体制、智育教学的变革。

这里拟先介绍近代中国先后曾涌现出的几大社会政治思潮和教育思潮,着重展示他们有关智育变革的思想。

一、龚、魏等“新学”的智育思想

在鸦片战争前后,出现了一批深刻剖析传统教育的弊端、勇于倡导学习西方的思想家,龚自珍、魏源是这一批思想家的代表。他们谋求智育变革的思想,在近代智育思想史上具有开创一代新风的作用。

龚自珍(1792—1841年),字璦人,号定庵,浙江仁和(今杭州)人。魏源(1794—1857年),字默深,湖南邵阳人。他们均是近代著名的思想家,被合称为“龚魏”。他们都看到了封建主义旧文化教育的深刻弊端,故而倡导改革教育,尤其是引进西学作为新的教学内容。

(一) 揭露批判旧教育的种种弊端

清代学校的教学内容主要有三个方面:程朱学派的义理之学,乾

嘉兴起的考据之学,以及应付科举考试的辞章之学。当时的学生们大多埋头于这些空疏繁琐的学问之中,而狂妄自大地鄙视国外先进的科技文化,不顾民族的危机、国家的衰微。龚自珍、魏源对文化教育界的这一状况进行了批判。

龚自珍首先批判了科举取士制度,他说:“今世科场之文,万啄相因,词可猎而取,貌可拟而肖,坊间刻本,如山如海,四书文禄士五百年矣,士禄于四书文数万辈矣,既穷既极。”^①由于学生不得不埋首于空疏无用的八股文之中,这就使得读书人成为“心术坏而义理锢”的无用人才,所以,必须改革这种摧残人才的取士制度。魏源也批判了当时的科举制度和繁琐的考据之学,认为这是产生舞文弄墨的庸才的根本原因,他说:“士之穷而在下者,自(弃)科举则以声音诂训相高;达而在上者,翰林则以书艺工敏,部曹则以胥史案例为才,举天下人才尽出于无用之一途,此前代所无有也。”^②这种以八股取士的制度危害无穷,但是,清代的各级学校,无论是中央官学,还是地方的府州县学,或是各级各类书院,均成为科举的附庸,学习八股文的场所,这不能不使龚、魏等政治家感到忧虑和失望。

所以,龚、魏皆急切地倡导改革科举、改革教育。他们认为只有“更法”、“变古”,才能够培养人才,振兴国家。龚自珍说:“一祖之法无不敝,千夫之议无不靡,与其赠来者以勅改革,孰若自改革!”^③充分表达了他急于变革社会、变革教育的心情。魏源也认为,“变古愈尽,便民愈甚。”^④他反对那些徒具虚文的八股和脱离实际的考据,他以“便民”、“实用”为原则,要求变革学术,变革学校的教学内容。

(二) 主张学习西方,扩充新的教学内容

^① 《拟厘正五事书》,《龚自珍全集》,中华书局1959年版,第344页。

^② 《明代食兵二政录叙》,《魏源集》,中华书局1983年版,第163页。

^③ 《乙丙之际著议第七》,《龚自珍全集》,第6页。

^④ 《默觚上·治篇五》,《魏源集》,第48页。

龚自珍、魏源不仅看到了清代教育、文化的种种弊端,倡导教育方面的改革。尤重要的是,他们主张学习西方,要求将西方近代科学技术等作为学校的教学内容,以近代科技的“西学”去改造、发展中国的教育。这就使得他们的智育思想具有鲜明的近代特点。

清朝政府采取闭关锁国的政策,许多思想闭塞、顽固的士大夫们将外国的先进科学技术也称之为“奇技淫巧,形器之末”,拒绝学习。甚至在鸦片战争失败的严酷现实面前,他们还仍然采取那种顽固的态度。魏源在文化教育方面提出了一个最为著名而产生巨大影响的思想,即是“师夷长技以制夷”。他认为中华民族要想振兴自强、抵御外侮,就必须学习西方的“长技”。在魏源看来,西方的“长技”主要是指军事方面的科技文化,即所谓“夷之长技三:一战舰,二火器;三养兵练兵之法。”(《海国图志》卷二《筹海篇三》)他主张学习外国的造船技术和武器制造技术,聘请外国技术人员传授这些知识,以“尽得西洋之长技为中国之长技”。同时,西方的“长技”也表现在民用方面,他主张“凡有益民用者”都应学习,并倡导开办民营工业,“沿海商民有自愿仿设厂局以造船械,或自用、出售者听之。”(《海国图志》卷二《筹海篇三》)龚自珍也主张学习“西洋奇器”以利中国,在《钦差大臣侯官林公序》中,他提出要效法西洋“修整军器”、“讲求火器”,即通过学习西方近代科学知识以富国强兵。

(三) 对传统智育思想的继承和发挥

龚自珍、魏源是近代史上提出向西方学习的开风气的人物,但是,他们的教育思想在总体上仍是属于传统型的。他们仍是以今文经学的形式来阐发自己的社会改革、政治改革的思想,并将传统学术与现实政治结合起来。梁启超说:“后之治今文学者,喜以经术作政论,则龚魏之遗风也。”(《清代学术概论》第二二节)他们在智育思想方面,基本上是以传统思想文化为基础的,主要是继承、发挥了传统实学智育思想的传统。

第一,“道问学”的智育教学内容。龚自珍认为,改革教育的目的,是为了能够培养“尊德性”、“道问学”的人才,“尊德性”是德育教学内容,“道问学”属智育教学内容。他所说的“道问学”,即包括各种有用的传统文化知识,他说:“圣人之道,有制度名物以为之表,有穷理尽性以为之里,有诂训实事以为之迹,有知来藏往以为之神。”^①他是将传统的汉学、宋学都包括在“道问学”,即智育教学的范围之内。魏源亦主张通经致用,即以传统的经学为教学内容,从中寻求治世、改良的方案。他说:“士之能九年通经者,以淑其身,以形为事业,则能以《周易》决疑,以《洪范》占变,以《春秋》断事,以《礼乐》服制兴教化,以《周官》致太平,以《禹贡》行河,以《三百五篇》当谏书,以出使专对,谓之以经术为治术。”^②他所反对的是那种脱离实际,空疏无用的经学,而倡导能经世致用的经学。

第二,重实际、重实践的智育原则。龚自珍、魏源都倡导务实,并以此作为自己的智育原则和方法。龚自珍反对空谈,提出:“黜空谈之聪明,守纯朴之迂回,物物而名名,不使有循。”^③魏源提出了重躬行实践的智育原则,他说:“及之而后知,履之而后艰,乌有不行而能知者乎?繙《十四经》之编,无所触发,闻师友一言而终身服膺者,今人益于古人也。”^④ 这都表明,龚、魏在智育的原则方法方面,均是继承和发展了中国传统的实学思想。

二、洋务派的智育思想

龚魏关于改革教育、“师夷长技”的思想虽令人耳目一新,但还没

① 《江子屏所著书序》,《龚自珍全集》,第193页。

② 《默觚上·学篇九》,《魏源集》,第24页。

③ 《陈硕甫所著书序》,《龚自珍全集》,第195页。

④ 《默觚上·学篇二》,《魏源集》,第7页。

有形成一种教育近代化的变革运动。只是在两次鸦片战争之后产生的洋务运动和洋务教育思潮,才迈开中国教育近代化的重要一步。所以,洋务教育思潮,尤其是洋务派的智育思想,在中国教育近代化的过程中,居有重要地位。

两次鸦片战争失败,使清统治集团中的一部分人意识到“西艺”、“西学”的先进性,他们主张通过兴办洋务以“求富”和“自强”,这就是中国近代史上著名的洋务运动。在教育上,他们创办了一批传授西文、西艺的新式学堂,派遣去国外学习的留学生。在智育教学方面,进行了大胆的变革,使传统教育开始发生重大的变化。洋务派的教育改革是在他们的洋务教育思想指导下进行的,这里着重论述他们在智育方面的改革思想。

(一) 洋务派对教育改革迫切性的认识

洋务派所以如此重视改革传统教育、创办新式学堂,其原因是多方面的。一方面,他们认识到了旧教育的种种弊端。他们看到清代教育、科举考试的空疏无用、败坏人才。左宗棠说:“试看近时人才,有一从八股出身否?八股愈做得入格,人才愈见庸下。”(《左文襄公家书》卷一九)李鸿章也说:“小楷试帖,太蹈虚饰,甚非作养人才之道。”(《李文忠公全书》卷二四)科举这般腐败,但是,清代教育却成为科举的附庸,根本不能培养为社会所需的人才。张之洞也认识到旧教育、科举的弊端,“近今数十年,文体日益佻薄,非惟不通古今,不切经济,并所谓时文之法度文笔俱亡之。”(《劝学篇·外篇·变科举第八》)所以,他主张改革教育、改革科举,废除无用的八股之类,将西学作为学校教育、科举考试的科目。

另一方面,他们又认识到“西艺”、“西学”的先进性,故而肯定学习西方的先进科技知识是使中国富强起来的根本道路。洋务派的代表人物对此达成了共识。奕訢说:“华人之智巧聪明不在西人以下,举凡推算格致之理,制器尚象之法,钩河摘洛之方,倘能专精务实,尽得其妙,

则中国自强之道在此点。”(《筹办夷务始末》，同治朝卷四六)他指出中国的“自强之道”就是要学习西方先进的科技。左宗棠也认为：“此时而图自强之策，又非师远人之长技还以治之不可。”(《左文襄公全集·说帖》)张之洞在《劝学篇》中也提出西艺、西政等新学确有实用，认为“此教养富强之实政也，非所谓奇技淫巧也。”(《外篇·益智第一》)所以，他们积极创办传授西学、西艺的洋务学堂，改革传统教育。

一方面由于传统教育的严重缺陷导致国家衰微，另一方面由于西艺、西学是中国的“富强之道”，所以洋务派致力于教育改革，就是要消除传统教育的弊端，汲取西学的长处，为清朝政府能够稳定、国家能够“富强”铺平道路。

(二) 洋务派的教育改革纲领：中学为体、西学为用

洋务派积极倡导教育变革：一方面主张学习西学中的科学技术，另一方面要求坚持“中学”的纲常名教。如何处理“中学”与“西学”的关系呢？洋务派的思想纲领是：中学为体，西学为用。

“中体西用”提出后，遂成为中国近代史上一项很重要的思想主张。早在1861年，冯桂芬在其《校邠庐抗议》中就提出“以中国之伦常名教为原本，辅以诸国富强之术”，这已包含“中体西用”的思想在内。七十年代，薛福成说：“今诚取西人气数之学，以卫尧、舜、禹、汤、文、武、周、孔之道。”(《筹洋刍议·变法》)九十年代时，郑观应说：“中学其体也，西学为末也；主以中学，辅以西学。”(《盛世危言·西学》)到了1896年，沈寿康明确提出“中学为体，西学为用”的概念，他在《匡时策》一文中说：“中西学问本自互有得失，为华人计，宜以中学为体，西学为用。”

1898年5月，张之洞的《劝学篇》问世。在这份可称得上洋务派的教育纲领的文献中，张之洞对“中体西用”的教育改革原则作了充分的论述。他说：“中学为内学，西学为外学；中学治身心，西学应世事，不必尽索于经文，而必无悖于经义。”(《劝学篇下》，《会通第十

三》张之洞所说的“中学”，是指以儒学为核心的政治伦理，他曾解释：“四书、五经、中国史事、政书、地图为旧学。”（《劝学篇下》，《设学第三》）他主张学校应传授儒家经典，其根本任务是确立三纲五常的政治伦理学说。张之洞所说的“西学”，包括“西政”、“西艺”两个方面，他说：“学校、地理、度支、赋税、武备、律例、劝工、通商，西政也；算、绘、矿、医、声、光、化、电，西艺也。”（《劝学篇下·设学第三》）可见，他所云“西学”的范围很广，除了指西方近代科技之外，还包括一部分社会管理、经济体制方面的学说。当然洋务派的“西政”，和后来兴起的维新派所倡导的资本主义政治制度、经济制度是有重大区别的。张之洞倡导“中体西用”，一方面是要强调儒家经典、封建主义纲常伦理是一切知识学问的根本，他将此称之为“明纲”，他认为：“五伦之要，百行之原，相传数千年更无异义。圣人所以为圣人，中国所以为中国，实在于此。”（《劝学篇上·明纲第三》）“中学”虽然是根本，但洋务派并不否认“西学”的重要性，因为先进的“西学”能够使民富国强。所以，洋务派既否定维新派的“新学”，因为他们宣扬的资产阶级政治学说、哲学思想与中国传统的纲常名教是冲突的；洋务派也否定顽固派绝对地排斥“西学”、“西艺”的态度。张之洞批评说：“旧者因噎而食废，新者歧多而羊亡；旧者不知通，新者不知本；不知通则无应敌制度之术，不知本则有非薄名教之心。”（《劝学篇序》）张之洞以“中体西用”为原则，以图将中西思想文化统一起来。但是他明确地以“本末”和“主从”的关系，分别确立了“中学”与“西学”的地位。

“中体西用”的思想对中国近代教育的变革产生了极其重要的推动作用，它在理论上、实践上均肯定了应将西方近代科学技术补充到教学内容中去，以“中体西用”的原则建立新的教学内容体系，建立新式学堂，以推进中国教育的近代化进程。

（三）洋务派的西学益智论

洋务派倡导“中体西用”的教育改革原则，在德育方面，充分肯定

了中国传统纲常伦理的价值观念；而在智育方面，则又强调“西学”、“西艺”的重要性，将其引入新的教学内容体系。因此，在客观意义上，“中体西用”原则的提出，促进了智育思想和智育实践的变革，加速了对“西学”的引进。

洋务派在大量引进西方科学技术、管理体制的同时，发现西方科技知识、智力文化具有不同于中国的特点。左宗棠提出：“中国之睿知运于虚，外国之聪明寄于实。中国以义理为本，艺事为末；外国以艺事为重，义理为轻。”（《左文襄公全集》卷一八）他比较了中西智力文化的差异在于“虚”、“实”的不同。两广总督张树声也说：“泰西之学覃精锐思，独辟户牖，然究其本旨，不过相求以实际，而不相骛于虚文。格物致知，中国求诸理，西人求诸事；考之利用，中国委诸近，西人出诸儒。”^① 肯定西学是一种求实际的知识文化，就是要求将西学作为智育教学内容，并以西学这种务实的风格去追求有用的文化知识。

洋务派对“西学”、“西艺”达到了一个这样的认识：引进西方先进的近代科学文化，能够提高中国的智力水平和智育教学水平，即所谓“益智”；而中国的智力水平提高、智育发展，则又能够救亡强国。张之洞在《劝学篇》中就肯定西艺、西政、西史等具有“益智”的作用，并肯定“智”在救亡强国方面起着重要作用，他说：“大抵国之智者，势虽弱，敌不能灭其国；民之智者，国虽危，人不能残其种。”（《劝学篇·外篇·益智第一》）由于他坚持“智以救亡，学以益智”的思想，实际上是肯定了西学对智育发展的重大影响。

总而言之，洋务派的“中学为体，西学为用”的教育改革思想，对中国近代教育思想、教育体制的变革，产生了积极的推动作用。尽管他们将西方近代科学技术及各类文化知识置之于“用”、“末”的地位，但他们毕竟为引进先进的近代科技、改革传统教育打开了一个缺口。

^① 《中国近代学制史料》第1辑，上册，华东师大出版社1986年版，第477页。

尤其是在智育方面,他们获得了对西方智力文化的较为客观的认识和评价,建立了以传授西方近代科技知识为智育内容的新式学堂,并对旧式书院、科举考试的内容进行了改革。此后,中国的智育思想、学校体制逐步发生了一系列演变,推动了中国教育的近代化过程。其次,“中体西用”的教育改革思想,也在一定程度上冲击了传统教育的价值观念,对传统教育中的“道本器末”、“用夏变夷”的狭隘观念是一大突破。

三、维新派的智育思想

洋务派的“中体西用”,开始了中国教育的近代化;而后兴起的维新教育思潮,则加速了中国教育的近代化进程。维新派的政治家、思想家也倡导学习西学、改革教育,但他们已把学习西方的内容,从自然科学扩展到社会科学,从“西艺”扩展到“西政”。他们大胆地倡导深入改革传统教育体制,废除了科举制度,更大规模地建立新式学堂。由于他们能够更加开放地接受和吸收西学,故而提出了更加系统和深刻的新型思想和理论,并体现出近代教育思想的特征。

这里,主要论述维新教育思潮中几个重要代表人物的智育思想。

(一) 康有为、梁启超的智育思想

康有为、梁启超是十九世纪末维新运动的著名代表人物。康有为(1858—1927年),原名祖诒,字广夏,号长素,广东南海人。梁启超(1873—1929年),字卓如,号任公,广东新会人。康、梁均是维新运动的主要领导人,是中国近代史上著名的改良主义思想家、教育家。他们也倡导教育改革,但不同于洋务派的“中体西用”,而是主张用资本主义教育模式建立新的学校体系。为培养维新人才,康有为在广州长兴里创办了万木草堂,梁启超在长沙时务学堂任中文总教习,他们传播的教学内容包括中、西学说,要求培养德、智、体多方面发展的

人才。

康、梁的智育思想富有强烈的时代性。这里，主要对下列几个方面的问题，分别作一论述。

1. 论智育的地位和作用

康有为、梁启超均十分重视教育，把教育改革作为维新变法、振兴民族的重要组成部分。康有为提出：“欲任天下之事，开中国之新世界，莫亟于教育。”^①梁启超也认为：“今日中国之大患，苦于人才之不足，而人才不足由学校不兴也。”可见，康梁是将教育作为变法维新、建设新中国的一个重要步骤来考虑的。

康、梁不仅重视教育，尤将其中的智育置于非常重要的地位。中国传统教育思想是“以德为本”，将德育置于绝对的统治地位。而康梁却开始扭转这种教育价值观，而以“开民智”的智育作为首要的教育任务。他们认为，“智”是人之优于其它猛兽的根本原因，也是民族国家强弱胜败的根本原因，梁启超说：“世界之运，由乱而进乎平，胜败之原，由力而趋于智，故言自强于今日，以开民智为第一义。”^②“天地间独一无二之大势力何在乎？曰智慧而已，学术而已矣。”^③康、梁倡导维新变法的一个重要内容就是宣扬“民权”学说，梁启超认为，民权观念亦生于智，他说：“有一分之智，即有一分之权，有六七分之智，即有六七分之权；有十分之智，即有十分之权。”^④因此，要使民权学说深入人心，则必须要能“开民智”，即所谓“昔之欲抑民权，必以塞民智为第一义；今欲伸民权，必以广民智为第一义。”^⑤

“民智”是如此重要，那么如何才能“开民智”呢？在康梁看来，最

① 梁启超：《南海康先生传》，《饮冰室合集》，文集第六册，上海中华书局1941年版，第62页。

② 梁启超：《学校总论》，《饮冰室合集》，文集第一册，第15页。

③ 梁启超：《论学术努力左右世界》，《中国近代史资料丛刊·戊戌变法》（二）。

④⑤ 梁启超：《上陈宝箴书论湖南应办之事》，《中国近代史资料丛刊·戊戌变法》（二），第551页。

重要的途径就是改革教育,兴办学校,即如梁启超所说:“智恶乎开,开乎学;学恶乎立,立于教。”^①由此可见,梁启超致力于教育改革、主张创办新式学校,就是为了发展智育、开民智,其最终目的则是为了建立一个民权的国家,以振兴衰弱的民族。

2. 科举改革的思想

康、梁以开发民智、发展智育作为维新变法、振兴民族的首要大事。然而,旧的科举制度、学校制度却限制、阻碍了“开民智”。康梁强调,要“开民智”、“广民智”,必须变革旧的科举制度、建设新的学校体制。因此,康梁关于科举制度方面的改革思想,是其智育思想的重要组成部分。

首先,康、梁深刻地揭露和批判了科举制度、八股取士的严重危害,他们认为,八股取士“为中国锢蔽文明之一大根源,行之千年,使学者坠聪塞明,不识古今,不知五洲。”^②他们还进一步指出,古代中国的“民智不开”亦根源于八股取士。康有为曾向清光绪帝力陈八股之害:“今日之患,在吾民智不开,故虽多而不可用,而民智不开之故,皆以八股试士为之。学八股者,不读秦汉以后之书,更不考地球各国之事,然可以通籍累致大官。今群臣济济,然无以任事变者,皆由八股致大位之故。”^③八股取士如此腐败,摧残人才,已经到了非变革不可的地步。

康、梁一直把改革科举作为变法维新的主要内容之一。在著名的《公车上书》中,康有为首次向光绪帝提出废除八股的请求。其后,他又连续上书光绪皇帝,痛陈八股取士的严重危害,并提出改革方案。他们将废除八股、改革科举作为立国育才的大事,希望这样将青年们从“惟事八股,只读四书”的精神枷锁下解放出来。在康、梁等维新派的努力下。光绪帝于1898年6月23日下令:著自下科为始,乡会试

① 梁启超:《学校总论》,《饮冰室合集》,文集第一册,第15页。

② 梁启超:《戊戌政变记》,《中国近代史资料丛刊·戊戌变法》(一)。

③ 康有为:《康南海自编年谱》,《中国近代史资料丛刊·戊戌变法》(四),第146页。

及生童岁科各试,向用四书文者,一律改试策论。至此,维新派在教育方面的改革终于取得第一项重大成果:八股制度被废弃,科举制度改革取得了重大的进展。

3. 改革旧的教育体制,创办新式学校。

康梁不仅倡导改革科举制度,尤倡导改革教育体制。能否发展教育,开发民智,最重要的问题是进行教育改革,创办新式学校。正如梁启超所说:“欲求新政,必兴学校,可谓知本矣。”^①

康、梁等维新派认为当时的各级学校,包括书院、社学、义学、学塾等均需变革,因为它们“所课皆八股试帖之业,所延多庸陋之师,或拥席不讲,坐受脩脯者,其省会问有及考据辞章之学者,天下数所而已。师徒万千,日相率为无用之学,故经费虽少,虚糜则多。”^②所以他主张将这些旧式教育机构改造成新式学校,将各级书院改造成不同程度的学堂。另外,康梁对洋务派创办的具有近代性质的新式学堂亦感到不满意,他们认为仅仅学习西方的科技知识,这是远远不够的,洋务派创办的学堂难以培养出理想人才,其原因在于这些学堂“言艺之事多,言政与教之事少。其所谓艺者,又不过语言文字之浅、兵学之末,”^③所以,他们主张对教育体制、教学内容进行更为彻底的变革,坚持“以政学为主义,以艺学为附庸”的教育改革原则。

首先,他们提出了关于建立新型学校体系的设想。康有为在《请开学校折》中,向光绪帝建议创立一套新型的学校体系,其中包括小学、中学、大学。最低的为乡立小学,7岁儿童即入学,学习的科目为文史、算数、舆地、物理、歌乐,学八年而后毕业。这是一种必须履行实施的普通义务初等教育。其次则为县立中学,14岁儿童始入学,除加

① 《论变法不知本原之害》,《中国近代史资料丛刊·戊戌变法》(三),第20页。

② 康有为:《请饬各省改书院淫祠为学堂折》,《中国近代史资料丛刊·戊戌变法》(二),第220页。

③ 梁启超:《学校总论》,《饮冰室合集》,文集第一册,第19页。

深小学所学科目外,另还要学习外语和应用学科。中学可分为初等科和高等科,初等科毕业后可转入专门学,包括农、商、矿、林、机器、工程、驾驶等。高等者则为大学,他主张设经学、哲学、律学、医学四种,并在首都设一所规模大的京师大学。康有为所设计的这套教育体制,基本上是参照西方国家的近代教育体制而来。梁启超也设计了一个与此相近的教育体制,他在《教育政策私议》中,把教育分为四个时期:五岁以下为幼儿期,受家庭教育或幼稚园教育;六岁至十三岁为儿童期,接受小学教育;十四岁至二十一岁为少年期,受中等教育与中学相等程度的专门教育;二十二岁至二十五岁为成年期,接受大学教育,大学分文、法、师范、医、理、工、农、商诸科。梁启超设计的教育体制基本上是以日本的学校体制为蓝本的。

其次,康有为、梁启超也提出教育内容改革的思想。旧的教学内容体系所以要改革,是因为它们已脱离社会的实际需要,成为一种“无用之学”。康、梁等主张新式学校应以传授“西学”为主要的教学内容,以逐渐代替原来的“词章、帖括、训诂”等教学内容。康有为认为:“凡天文、地矿、医、律、光、重、化、电、机器、武备、驾驶分立学堂,而测量、图绘、语言、文字皆学之。”^① 他所设计的智育教学内容也主要是参考欧美等西方国家的教学内容,他说:“泰西人民自童至冠,精力至充之时,皆教之图算、古今万国历史、天文地理及化光电重,格致法律,政治公法之学,其农工商贾,亦皆有专门之学。”^② 他称赞西方国家的教学内容体系,希望以此为样板去变革中国学校的教学内容。因此,他们所倡导的“新学”就不等同于洋务派的主张,它们不仅包括西方近代的自然科学知识,也包括西方近代的社会科学知识。康梁批评洋务派的“西学”仅是皮毛,梁启超说:“中国向于西学,仅袭皮毛,震

① 汤志钧编:《康有为政论集》上册,中华书局1981年版,第131页。

② 同上书,第285页。

其技艺之片长、忽其政本之大法，故方言、算学、制造、武备诸馆，颇有建置，而政治之院曾靡闻焉。”^① 康、梁对“西学”的接受显得开放得多。但是，他们对中国传统学术也有大量保留，将其作为新式学堂的教学内容之一。康有为创办的万木草堂，其教学内容就包括西学、中学两个方面，其课程是：“内讲中国文学，以研经义、国闻、掌故、名物，则为有用之才；外求各种科学，以研工艺、物理、政教、法律，则为通方之学。”^② 可见，维新派在更大范围接受西方文化、改革教学内容的同时，仍然竭力糅合中、西文化。

康梁的智育思想是其维新思想的重要组成部分，他们提高智育的地位、改革科举和教育的思想，均推动了教育思想的近代化进程，为教育改革、维新变法的实践提供了思想的指导。

（二）严复的智育思想

严复(1854—1921年)，字又陵，又字几道。福建侯官(今福建闽侯县)人。中国近代著名的思想家、翻译家，维新派的代表人物之一。其译著甚丰，在中国近代思想文化界影响甚大。

严复在智育思想方面，提出了许多重要的观点，对中国近代的教育变革产生了积极的推动作用。

1. 批判旧教育和洋务派

严复倡导教育改革，与他对中国传统教育和洋务教育的弊端的认识和理解分不开。

首先，他深入批判了科举考试、八股取士的制度，认为它们禁锢了人民的智慧，败坏了士人的心术。他感叹地说：“嗟乎！此真圣人牢笼天下、平争泯乱之至术，而民智因之日麻，民力因之日衰。”^③ 他历

① 梁启超：《上南皮张尚书论改书院课程书》，《中国近代史资料》下册，人民教育出版社1979年版，第935页。

② 汤志钧编：《康有为政论集》上册，第271页。

③ 《严复集》，中华书局1986年版，第1页。

数了八股的几大危害,包括锢智慧、坏心术、滋游手,因而必须进行改革。他也深入批判了旧的教育体制,因旧的智育教学有很大局限与弊端,远远不能适应民族生存和发展的需要,他说:“中国教育,不过识字读书;识字读书,不过为修饰文词之用;而其修饰文词,又不过一朝为禽犊之兽,以猎取富贵功名。方其读四书五经,非以讲德业、考制度也,乃因试场命题之故。”^① 这种旧的教学内容,因其“无实”、“无用”而阻碍了读书人的智慧和知识的发展。他曾对传统的教学内容,包括宋学、汉学、科举、词章、金石、书法等都予以批判,认为“一言以蔽之,曰无用”、“曰无实”。

其次,他也批判了洋务派的“中学为体,西学为用”的教育改革原则。他认为将中学西学以体用划分,其本身是错误的,在理论上也是说不通的。他提出:“中学有中学之体用,西学有西学之体用,分之则并立,合之则两亡。议者必欲合之而以为一物,且一体而用之,斯其文义违舛,固已名之不可言矣,乌望言之而可行乎?”^② 他认为中学、西学各有不同的特点,尤其是西学具有崇实的特点,要想开发民智、发展教育,非全力学习西学不可。

严复对旧的教育体制、洋务派的教育思想的深入批判,是为了从旧的教育中走出来,进行教育改革,建立起一套新的学校制度、教育思想体系。

2. 教育救国与智育优先

在近代教育史上,严复是很早明确提出“智育”这一近代教育的概念的思想家之一。他不仅系统地论述了智育的任务和内容,并将智育改革与开发民智、自强图存的民族革命结合起来,自觉举起教育救国的旗帜。

^① 《严复集》,第281页。

^② 同上书,第559页。

严复早就系统地探讨智育理论问题,当然,他探讨这些理论的目的主要不是学理上的,而是与救亡图存的大局联系在一起。他根据达尔文的进化论原理,提出“弱者常为强肉,愚者常为智役”是人类社会的规律。他对西方各国的经验加以考察,认为国家的强弱取决于人民的三项基本素质,他说:“富强之事,造端于民,以智、德、力三者为之根本,三者诚盛,则富强之效不为而成,三者诚衰,则虽以命世之才,刻意治标,终亦隳废。”^①他认为中国所以衰弱不振,就在于民智已下,民德已衰,民力已困,而要能提高国民素质,就必须发展教育,以解决民智、民德、民力的问题,因此也就需要发展相关的智育、德育和体育。

和康梁一样,严复将智育放在教育中的最重要地位。他认为,中国之所以衰微破败,其根本原因之一就是民智闭塞、学术空疏,这使得中国缺乏竞争能力,所以,他将“开民智”的智育放在最重要的地位。严复相信,如果不发展智育,开发民智,任何“维新”、“革命”均不会成功,他说:“民智不开,不变亡,即变亦亡。”^②民智不开是国家衰微的原因,要使国家富强,不致于因为民智太低而亡国灭种,就应该发展教育,尤其是发展与“民智”直接相关的智育。

智育如此重要,但是中国传统的教育价值观却往往片面强调德育、轻视智育,他批评了这种倾向:“吾国教育,自三育言,则偏于德育,而体、智二育则太少。”^③由于对智育的轻视,致使中国人民有智识不高的严重缺陷。严复突出智育的重要性,强调“民智者富强之源”,就是针对传统教育中轻视智育的价值观念以及民智不开严重缺陷而言的。

3. 智育内容的改革

^① 《严复集》,第514页。

^② 同上书,第539页。

^③ 同上书,第281页。

严复不仅要求改变传统的教育价值观,突出智育的重要作用,还努力在智育的内容方面下工夫。他认为传统教学内容的最大弊端就是“无实”、“无用”,那些八股辞章、汉学宋学等等,不仅空疏无用,也于开发民智不利,所以他提出改革教学内容的原则:“求才为学二者,皆必以有用为宗。”^① 他所重视的有用知识,就是以西学为主的自然科学和社会科学。

严复认为,开发民智、发展智育,离不开对西学的引进,这就要求以近代西方的自然科学和社会科学的知识系统去改革传统的教学内容。严复强调,中国要能自强,就必须发展和改革教育,建立以西学为核心的知识系统,他说:

窃谓中国处今,而欲自存于列强之中,当以教民知学为第一义。成童入学之顷,不宜取高远之书授之,而以识字、知书、能算三者为目的。十二以上,则课以地理诸书,先中国而后外邦,再进则课以粗浅最急之养生、格物、几何、化学之类,如是至十六,即辍而就工商之业,亦有毕业受用之乐,其功效过于媿青配红者,殆相万也。^②

严复所设计的教学内容和知识系统,均是以务实有用为原则而制订的,并明显是以西学为中心的知识内容。

严复在致力于教学内容改革的时候,竭力向人们论述为什么非学西学不可。他认为西方国家所以繁荣强盛,民智所以开发,与西学务实、致用的特点分不开,如西方那些科学家、发明家牛顿、瓦特、法拉第等人均创立了新的科学理论,并将它们运用于实际。严复认为,西方近代科学是“以格物致知为学问本始”,在研究学问时总是“先物理而后文词,重达用而薄藻饰”,西学这种务实、致用的特点,使得它

^① 《严复集》,第43页。

^② 同上书,第908页。

能在社会经济生产劳动、政治军事等各个领域形成优势。而中国要想能够开发民智、繁荣富强,就必须全面学习、引进西学,进行教学内容的改革。

4. 新教育体制的蓝图

严复不仅坚持教学内容的改革,还积极倡导教育体制的改革。他根据中国文化教育的现状,又参照西方国家的教育体制,为建立新教育制度而设计了一套蓝图。

严复在其《与外交报主人论教育书》中,描绘了一幅新教育体制的蓝图,以它作为教育体制改革的指导原则。在这个新教育体制中,包括初等教育、中等教育和高等教育及留学深造等不同阶段,以及相应的教学任务。这些不同的阶段是:

(1) 初等教育,即传统的蒙学教育。初等教育只传授一些最浅最实的一般西学常识,而其主要教学内容则是中学,占全部课程的十分之九。但严复主张改革传统蒙学的教学方法,减少死记硬背,多给学生讲述解释,为以后能执笔撰文而打好基础。

(2) 中等教育。年龄一般在十六至二十岁之内。入学者须有一定的中学基础,文理通达。但中等教育的课程却以西学为重点。西学功课占十分之七,中学功课占十分之三,并且规定用洋文授课。

(3) 高等教育。学习中等教育的课程四、五年后,即可升入高等学堂的预备科。学习三、四年后再分专业。高等教育的传授内容均是西学,中文则无专门课程。另在各省会设立师范学堂,从各县选拔高材生,毕业后充任各中学教习。

(4) 留学教育。高等学堂中的优秀毕业生,则可选拔出洋留学。留学前要先学三年外文和专业,然后派出留学。

在上述新教育体制的蓝图中可以看出,严复的设计贯穿着“设学堂,讲西学”的教育改革思想原则。当然,到了晚年,严复的思想逐渐有一些改变,他又强调中国传统的知识学问的重要性,他主张“居今

言学,断无不先治旧学之理,经史词章,国律伦理,皆不可废。”^①但也应该看到,他在此以前所设计的新教育体制,也是中、西学二者结合的,他显然是在探索一种将两者结合起来的教育改革的方案。

四、民主革命派的智育思想

康梁领导的戊戌维新失败后,资产阶级民主革命派兴起,并于1911年发动了推翻清皇朝的政治革命,即辛亥革命。辛亥革命后,他们对旧教育体制进行了全面改革,建立起新型的教育体制。

辛亥革命时期的民主革命派也提出了自己的教育思想,并将其作为教育体制改革的指导思想。这里简述辛亥革命时期二位重要的民主革命派的智育思想,一位是政治家孙中山,一位是教育家蔡元培。

1. 孙中山的智育思想

孙中山(1866—1925年),原名孙文,号日新,改号逸仙。三十岁避居日本,化名中山樵,故后以中山称之。中国近代史上著名政治家、思想家,近代民主革命的领袖人物。孙中山对教育问题亦发表了许多重要的思想见解,这些教育改革的思想也是他的革命思想的重要组成部分。

(1) 论智育的地位和作用

关于智育的地位和作用的观点,孙中山提出了不同于维新派的观点。首先,孙中山肯定,国家的强盛发达,离不开发展教育、培养人才,这一点,古今中外概莫能外。他说:

泰西诸邦崛起近世,深得三代之遗风,庠序学校遍布国中,人无贵贱皆奋于学。凡天地万物之理,人生日用之事,皆列于学

^① 《严复集》,第284页。

之中,使通国之人童而习之,各就性质之所近而肆力焉。又各设有专师,津津启导,虽理至幽微,事至奥妙,皆能有法以晓喻之,有器以窥测之。其所学由浅而深,自简而繁,故人之灵明日廓,智慧日积也。^①

孙中山强调国家的强盛必须建立在高度发达的教育的基础上,而整个人类的进化、文明的进步也是这样,“盖学问为立国之本,东西各国之文明,皆由学问购来。”^②可见,孙中山也像维新派那样,将教育发展与国家自强联系起来,希望通过教育改革、发展智育,达到开发民智、振兴民族的目的。

但是,孙中山等革命派反对维新派的教育救国的思想。按照严复等维新派的想法,中国的民智太低,因而只能首先发展教育、开发民智,并认为依靠政治革命以救国的途径是错误的。但是,孙中山则主张首先从政治革命的途径入手,他认为由于中国政治太腐败,故而需要首先进行政治革命,然后才谈得上教育的改革和发展。他批评了维新派的观点,认为“若必俟我教育之普及,知识之完备而后始行,则河清无日,坐失良机,殊可惜也。”^③以孙中山为代表的革命派坚持主张,必须首先以革命的手段摧毁旧的政治制度、政治权力,才能为教育改革、教育普及提供条件和保证。孙中山在《改造中国之第一步》一文中坚持以革命为第一步的观点:“教育固是改造中国的条件,但还不能认为是第一步的方法。第一步的方法,……只有革命。”^④这就是孙中山等民主革命派的结论和主张。

(2) 普及国民教育的思想

① 《上李鸿章》,《孙中山选集》,第1页。

② 《国家教育家之任务》,《中国近代教育史资料》,人民教育出版社1981年第2版,第1005页。

③ 《心理建设》,《中国近代教育史资料》,第1011页。

④ 《孙中山选集》,第474页。

孙中山的教育改革思想,突出体现在他的普及国民教育的主张方面,他主持制订的《中国同盟会总章》,就把“普及义务教育”作为政纲之一;他主持制订的《中国国民党第一次全国代表大会宣言》中,也将“厉行教育普及”作为一项重要政策。

孙中山认为,要普及国民教育,就是使全国人民不分男女老幼均应享受教育的权利;“中国人数四万万,此四万万之人,皆应受教育。”^①要能做到这一点,首先就应在全国各地普遍地建立各种不同等级的学校系统。他主持制订的《地方自治开始实行法》中规定,各自治区域均应建立幼稚园、小学、中学、大学等级在内的学校系统,人人均有免费读书的权利。其次,要大力发展师范教育,以培养普及教育所需的大量师资。他说:“欲四万万人皆得受教育,必倚师范,此师范学校所宜急办者也。”^②其三,发展儿童教育。因儿童关系到中国的未来这一重大问题,故孙中山在《国民党之政纲》中提出:“厉行教育普及,以全力发展儿童本位之教育,整理学制系统,增高教育经费,并保障其独立。”^③其四,重视女子教育。由于封建社会对女子歧视,使女子难以享受教育的权利,从而影响了国民教育的普及。孙中山非常重视女子教育问题,在辛亥革命前,即反复强调这一问题。以后,他在1912年发表的《女子教育之重要》的演讲中,仍强调:“处于今日,自应认真提倡女子教育为最要之事。”

孙中山是作为一个民主革命家和思想家而提出他的教育思想的,他所倡导的发展教育、普及教育的思想,反映出那个时代社会政治变革的需求及其特点,对中国教育的近代化产生了极大的推动作用。

2. 蔡元培的智育思想

^{①②} 《女子教育之重要》,《中国近代教育史资料》,第1006页。

^③ 《孙中山选集》,第597页。

蔡元培(1868—1940年),字鹤卿,号子民,浙江绍兴人。中国近代著名的民主革命家和教育家。曾参加辛亥革命,并担任民主共和国的第一任教育总长,后任北京大学校长。他在辛亥革命期间,无论是理论上还是实践上,均对近代教育的改革作出了重要贡献。

蔡元培提出了丰富的智育思想,为辛亥革命时期的资产阶级教育思想和理论作出了重要贡献。这些思想又是与他的教育实践紧密联系在一起,也深刻地影响着辛亥革命前后的教育改革实践。

(1) 培养“健全人格”的教育目标论

蔡元培批判了“以养成科名仕宦之材”为目的的旧教育传统,而主张国民教育应以“养成共和国健全人格”^①为根本目标,希望以此建立新教育的培养目标。他也将这种教育目标与国家盛衰的问题联系起来,认为“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。”^②这反映了中国近代教育改革一直和救亡图存的课题相关这一事实。但另一方面,他所追求的“健全人格”的培养目标,也体现出要培养资产阶级共和国公民的教育目标,反映了近代民主革命对教育改革的具体要求。

蔡元培进一步指出,要培养“健全人格”,就应该以“五育”去教育培养人材。什么是“五育”呢?他说:“国民教育不外乎五种主义,即军国民教育、实利主义、公民道德、世界观、美育是也。”^③他认为,“健全人格”应该是上述几个方面均能得到合谐健全的发展,故而“五育”是不可偏废的。他所言的“军国民教育”,包括军训和体育,而“实利主义教育”即是智育,“公民道德教育”属德育,世界观教育是培养人以达到最高的精神境界。

蔡元培提出发展“五育”,以培养“健全人格”的教育目标论,在教

① 《参议院宣布政见之演说》,《蔡元培教育文选》,第8页。

② 《在爱国女校之演说》,同上书,第14页。

③ 《全国临时教育会议开会词》,同上书,第11页。

育思想史上有重要意义,它终结了旧教育读书做官的培养目标,而是以培养资产阶级的共和国公民为教育目的,为中国近代资产阶级教育理论的建立奠定了基础。同时,蔡元培关于“健全人格”的教育目标和“五育”主张,在辛亥革命后被南京临时政府定为国民教育宗旨:“注重道德教育,以实利教育、军国民教育辅之,更以美感教育完成其道德。”^①这个由教育部正式规定的教育宗旨,于1912年9月颁布施行。

(2) 智育的任务和特点

蔡元培的“五育”之一是实利主义教育,也就是智育。所谓“实利主义教育”,就是向学生传授各种科学文化知识,包括物理、化学、博物学、算学、历史、地理、金工、木工等各种有用的专业知识,学习从事各种实业所需的技术知识和操作技能。学生掌握了这些知识和技能,将其运用到生产实践中去,能够促进社会生产的发展,增强国家的财力,提高人民的生活水平。所以,他提出:“我国地宝不发,实业界之组织尚幼稚,人民失业者甚多,而国甚贫。实利主义之教育,固亦当务之急者也。”^②可见,蔡元培将发展智育与富国富民、发展国民经济联系在一起。

作为一个教育家,蔡元培认为智育不仅仅是为了传授上面所述的各种科学文化知识,还应注意发展学生的智力。他曾论述到智育教学的这一重要任务,他说:“人之心思细密,方能处事详精,而习练此心思使之细密,则有赖于科学,就其易于证明者言之,如习算学既可以增知识,又可使脑力反复运用,入于精细详审一途。”^③可见,教授算学等科技的科目,不仅向学生传授了有关的专业知识,还发展了学

^① 《教育部公布教育宗旨》,舒新城编,《中国近代教育史资料》上册,人民教育出版社1961年版,第226页。

^② 《对于教育方针之意见》,《蔡元培教育文选》,第1页。

^③ 《蔡元培选集》,第50页。

生的智力。为了开发学生的智力,蔡元培要求教师能够注重启发学生积极思维,让学生养成独立思考问题的习惯和能力,他反对那种注入式的智育教学,因为这不利于学生智力的发展。

(3) 智育的原则和方法

为了能够实现培养“健全人格”的教育目标,蔡元培还提出了一些有关智育的原则和方法。

第一,发展个性。蔡元培受西方近代资产阶级教育思想家的影响,非常推崇发展个性,崇尚自然的智育原则和方法。他认为:“知教育者,与其守成法,毋宁尚自然;与其求划一,毋宁展个性。”^①他认为新教育不同于旧教育的分歧点在于:新教育应该是按儿童的兴趣和个性特点,使儿童自由发展。他主张根据个性发展的原则要求,去选择相应的智育教学方法,即“深知儿童心身发达之程序,而择种种适当之方法以助之”^②。因此,蔡元培反对那种“牢守几本教科书,以强迫全班之学生”的注入式教学方法,主张在智育教学时,要使用启发式的方法,要学生能够养成“自动”、“自觉”的学习习惯,他强调“学校教育注重学生健全的人格,故处处要使自动”^③。不能将自己的意志强加给学生,限制学生个性的全面和谐的发展。当然,教师应给予学生以学业上的指导,但不是那种生硬的灌输,他主张“只有当学生有了困难而自己又无能力解决的时候,教师才给予帮助。”^④

第二,思想自由、兼容并包。蔡元培认为大学应是一个包容各种学问的机关,它能够“囊括大典,网罗众家”,以研究高深的学问。所以,他在主持北京大学时,提出了思想自由、兼容并包的办学原则,允许各种不同学术观点的人同在大学任教,允许不同的学术派别能够自由发展。他认为:“无论何种学派,苟其言之成理,持之有故,尚不达

^{①②} 《新教育与旧教育的歧点》,《蔡元培教育文选》,第47页。

^{③④} 《普通教育和职业教育》,同上书,第118页。

自然淘汰之命运,即使彼此相反,也听他们自由发展。”^① 所以,当时的北京大学能够将不同思想、不同学派的学者皆集中在一起,实行自由讲学与百家争鸣。蔡元培的“思想自由、兼容并包”的办学原则,大大活跃了学校的学术空气和学生们的思想自由,学生们可以在这里自由地接受各种不同的学术思想和学术流派,北京大学能够成为中国新文化运动的大本营,能够培养出那么多的杰出学子,皆因得益于蔡元培的“思想自由,兼容并包”的原则。

蔡元培既是一位教育思想家,又是一位教育实践家,他所倡导的上述教育思想,直接指导着他的教育改革实践。因此,他的教育思想和教育实践,均促进了中国教育的近代化进程。

第二节 中国近代智育制度的变革

中国近代智育不仅经历了上述思想上的重大变革,同样也经历了一场制度上的重大变革,即完成了由古代旧的教育体制向近代新教育体制的变革。正像中国智育思想的近代化过程中,那些政治家、思想家、教育家均大量接受近代西方教育思想一样,中国教育制度的近代化,也主要是他们学欧美等西方近代教育体制的结果。

中国近代教育体制的变革,共经历了洋务运动、戊戌变法和辛亥革命三个重要阶段。每一个阶段均推进了智育制度的近代化进程。这里拟分三个阶段来叙述。

^① 《我在教育界的经验》,《蔡元培教育论著选》,人民教育出版社1991年版,第710页。

一、洋务运动和新教育体制

两次鸦片战争的失败,打破了中国封建士大夫所自恃的“天朝上国”的迷梦。一些开明的士大夫、官僚集团开始意识到这样一个事实:中国的经济、军事、文化教育已经大大地落后于被称之为“夷人”的西方列强。为了使中国这个古老帝国能够“求富”、“自强”,他们主张在维护现有的政治秩序的前提条件下,提倡学习西方先进的科学技术知识。这就是近代史上的洋务运动,提倡这一运动的官僚、士大夫被称之为洋务派。

洋务运动是一个涉及经济、外交、军事及文化教育等各个方面的活动,而文化教育是其中的重要组成部分。洋务派在教育改革方面奉行“中学为体,西学为用”的思想原则,希望学习、传授西方先进的科技知识。他们意识到旧教育体制的严重弊端,各级学校的旧的教学内容、八股取士的科举制度均限制了人们的思想和眼界,阻碍了社会发展和文化进步。因此,改革旧的教育体制、提倡新教育,这已经成为洋务运动最为迫切、最为重要的任务。

洋务派所推行的教学体制的改革,主要体现在下列几个方面。

(一) 创办新式学堂

洋务派相信西方先进的科学技术能够使中国富强起来,为了能够完成传授科学技术知识和培养科学技术人才的任务,他们主张仿效西方的学校,创办传授西学、西艺的新式学堂。他们十分欣赏、向往西方的教育制度,认为“西洋水陆兵法及学堂造就人才之道,条理精严,迥非中土所及。”(《复郭筠仙星使》,《李文忠公全集·朋僚函稿》)于是,他们仿照这些西式学校,在上海、天津等地相继创办了一些有关外国语、工业技术及军事技术方面的新式学堂。

1. 外国语学校

由于和西方国家的外交事务增多,而语言的隔阂常常是外交上失败的重要原因,无论是外交,还是经济、政治方面的事务,均需要培养大量的外语人才。因此,清政府决定成立外语专业的学校。先后成立的外国语学校有京师同文馆、上海广方言馆、广州同文馆、湖北自强学堂等。这些外国语学校均是近代史上最早的新式学堂。

(1) 京师同文馆。创建于同治元年(1862年),专门以培养翻译人才为目的,馆中教习皆聘外国人充当。最初只教习英文,以后又增设法文、俄文、德文、东文(日文)。同治五年(1866年),为学习西方科技以发展军事工业,奕訢又奏请增设算学馆,学习天文、算学、西方制造技术。由于京师同文馆设置了科技方面的课程,使得它由一所外语专科学院发展成为一所兼习科学技术的综合性学校。另外,它还有专供实验教学之用的观象台、格致馆。

按学制规定,京师同文馆的生员得肄业八年,这八年的课程是:第一年,认字写字、浅解辞句、讲解浅书;第二年,讲解浅书、练习句法、翻译条子;第三年,讲读各国地理及史略,翻译选编;第四年,数理启蒙、代数学、翻译公文;第五年,讲求格致、几何原本、平三角、弧三角,练习译书;第六年,讲求机器、微积分、航海测算,练习译书;第七年,讲求化学、天文、测算、万国公法,练习译书;第八年,讲求天文、测算、地理、金石、富国策,练习译书。以上各科,以西语为必修科。也有因年事稍长,不学外文而专修其他自然科学,则安排五年的课程。京师同文馆的考试分月课、季考、岁考三种。另每三年举行大考一次,列入优等者升官阶,劣等者除名。

京师同文馆可以说是最早按照西方近代教育体制创办起来的近代中国学校,虽然它的管理体制尚有旧的痕迹,它传授的科技知识亦较浅陋,但它毕竟完全改变了旧学校的教育体制,使近代科技知识正式列入学校课程,这确是一个重大的进步。

(2) 上海广方言馆。同治二年(1863年)江苏巡抚李鸿章奏请创

建,仿京师同文馆,为外国语专科学校。教师则聘请洋人,另聘一些品学兼优的中文教师课以经史。李鸿章为上海外国语言文字同文馆拟定试办章程 12 条,规定招收十四岁以下且资禀颖悟的文童 42 名。延聘英文教习 2 人,中文教习 4 人,分教经学,史学、算学、辞章。由此可见,上海广方言馆虽是仿京师同文馆的办学目的,但是选取的生员不同:前者选取正途人员,如举人及恩拔副岁优等贡生,后者则选十四岁以下俊秀儿童。它们的课程也不同:同文馆以西文为主课,只利用星期天休业日讲授中文,上海广方言馆则将经史小学列入正课。

同治八年(1869 年),上海广方言馆与江南制造局开设的学堂合并,仍名广方言馆,但扩大了教学内容,将科技教学也包括在内。合并后,广方言馆分上、下两班,初入馆者在下班,学习外语、数学、代数学、对数学、几何学、重学、天文、地理、绘图等。一年后,择优等生升入上班,专习一门专业。光绪三十一年(1905 年),改广方言馆为工业学堂,已完全改变其外语学校的性质。

(3) 广东同文馆。同治二年(1863 年)创建。因上海设立外语学馆,而广东亦为洋人出入之地,故仿上海例创广东同文馆。聘有华人的中文教习和美国人的英文教习。选广州满汉八旗子弟中资质聪慧、年龄二十左右的 20 名学生入馆学习,学制 3 年。两广总督毛鸿宾拟定广东同文馆章程 15 条,规定同文馆的建筑、管理人员的设置、教习的聘任、学生的名额和条件及考核制度等。

除此之外,清政府还创立了一些其他的外语学校,有新疆俄文馆,创于光绪十三年(1887 年);台湾西学馆,创于光绪十三年(1887 年);珲春俄文馆,创于光绪十四年(1888 年);湖北自强学堂,创于光绪十九年(1893 年)。这些外语学校均是洋务运动中创立的不同旧学校的新式学堂。

2. 工业技术学校

洋务派认为,中国要能够“自强”,就应该学习西方列强有关“船

坚炮利”的科学技术。因此,洋务派一直把传授科技知识、培养科技人才作为一项重要的措施。他们在建立大型的制造军火的兵工厂的同时,又在这些工厂里附设了专门的工业技术学校。

福建船政学堂(求是堂艺局)即属这种类型的学校。同治五年(1866年)闽浙总督左宗棠请在马尾造船厂附设船政学堂。他在奏折中提出:“开设学堂,延致熟习中外语言、文字洋师,教习英、法两国语言文字、算法、画法,名曰求是堂艺局。”^①左宗棠希望能够培养制造、驾驶军舰方面的人才,同时更好地传授西方的科技知识。船政学堂分前堂、后堂,前堂学法文,传授造船技术;后堂学英文,传授驾驶技术。课程除专业技术、外语之外,还要学习《圣谕广训》、《孝经》,并兼习策论,体现了洋务派的“中学为体,西学为用”的教育改革原则。

这类学校还有上海机器学堂(工艺学堂)。同治年间,洋务派李鸿章、曾国藩等在上海设江南制造总局,生产军火武器。他们还认为,要想求富自强,还得学习西方科技知识,尤其是武器制造技术,故主张在创建工厂的同时,创设学校。同治六年(1867年)制造局在分建各工厂的同时,“并以立学堂,习翻译为制造之本。”^②

又如光绪二十四年(1898年),江南制造局总办林志道提议创办工艺学堂,分化学工艺和机器工艺两科。化学工艺科所学课程有国文、英文、算学;机器工艺科学习的课程有国文、英文、算学、绘图。不久,工艺学堂改称工业学堂,又改称兵工学堂。

属于上述这种工业技术专科学校性质的学堂还有:天津电报学堂,光绪六年(1880年)建;广东实学馆(西学馆),光绪七年(1881年)建;上海电报学堂,光绪八年(1882年)建;湖北矿务学堂,光绪十八年(1892年)建;山海关铁路学堂,光绪二十一年(1895年)建;南京矿

^① 《中国近代史资料丛刊·洋务运动》(五),第24页。

^② 朱有瓛编:《中国近代学制史料》第一辑,上册,第474页。

务学堂,光绪二十四年(1898年)建。这些学堂均属中国近代新型学校的开端,是工业技术方面的专科学校。

3. 军事学堂

清政府面对内忧外患的严重局面,深感加强军事力量的重要性,他们将西方的军事技术也作为应该学习的内容之一。所以,洋务派主张仿效西方国家的军事教育,创办一些新式的军事学堂。其中著名者有:

(1) 天津水师学堂。光绪七年(1881年)创办,是中国最早的海军学校。学堂分驾驶与管轮两科,均用英文教授。学习年限为5年,所学课程有英语、地舆图说、算学、几何、代数、平弧三角法、驾驶诸法、测量天象、重学、化学格致等。此外,还有读经、国文等科,体现洋务派“中体西用”的原则。除在学堂学习理论知识外,还要到船上实习一年。

(2) 江南水师学堂(南京水师学堂)。光绪十六年(1890年)建立,仿英国水师学堂,分驾驶、管轮两科。驾驶科课程有英文、几何、代数、平弧三角、中西海道、星辰部位、升桅帆缆、划船洒水、枪炮步伐、水电鱼雷、重学、微积、驾驶等,包括一切兵船将领所应掌握的知识。管轮科课程有英文、算学、气学、力学、水学、火学、轮机理法、推算绘图之法等等。另外,两科学生均得学习《春秋左氏传》、《战国策》、《孙子兵法》、《读史兵略》等古代兵书。

(3) 天津武备学堂。光绪十二年(1886年)由李鸿章创办。此学堂仿效德国陆军学校,教师也由德国军官充当。学生从各处的营弁中挑选。课程分为学科、术科两个方面。学科的课程有天文、地舆、格致、测绘、算化诸学及炮台营垒新法等。术科的课程分马队、步队、炮队、行军布阵分合攻守诸法。

(4) 湖北武备学堂。光绪二十一年(1895年)张之洞在湖北创立,聘请德国军官充当教师。其课程也分为学科、术科两类。学科又

称讲堂功课,包括军械学、算学、地图学等在内;术科又称操场功课,包括枪队、炮队、马队、营垒等在内,这些是主课。另在暇日,则令学习、阅读《四书》、《读史兵略》等,以“固中学之根柢”。

(二) 改革旧式书院和科举制度

书院本来是中国古代文人学者实行自由讲学的私学组织。清代以来,由于清政府加强对书院的管理和控制,这虽然促进了书院在数量上的发展,但又导致书院的官学化。到了清末,大多数书院均流为科举附庸而日益衰败。洋务派看到了晚清书院教育的严重弊端,他们感到了改革教育、传播西学的重要性和迫切性,所以,他们一方面创办新式学堂,另一方面又对旧式书院的教学内容、管理体制作了一些改革。

他们也认为书院已到了必须改革的程度,“查近日书院之弊,或空谈讲学,或溺志词章,既皆无裨实用,其下者专摹帖括,注意膏奖,志趣卑陋,安望有所成就?”^①但是,他们又执守“中学为体”的原则,认为“苟不探其本,眩于新法,标以西学之名,督以西士之教,势必举中国圣人数千年递传之道术而尽弃之,变本加厉,流弊何所底止。”^②所以,洋务派们主张在保留书院体制、孔孟儒学的教学内容的前提下,开始进行一些有关的改革。

洋务派参照新式学堂的办学方式,对书院制订学规、修定课程。张之洞在湖北、四川任学政时建立了经心、尊经书院,在山西建立了令德堂,在广州设广雅书院,在湖北设两湖书院,它们均是较著名的书院。光绪二十四年(1898年)张之洞上书清廷,请求将经心、两湖书院“均酌照学堂办法,严立学规,改定课程,一洗帖括辞章之习,惟以造真才济时用为要归。”(《张文襄公奏稿》卷二九)改革后的两湖书院分设经学、史学、地輿学(另附图学)、算学四门课程;经心书院分设外

^{①②} 胡聘之等:《请变通书院章程折》,《中国近代学制史料》下册,第155页。

政、天文、格致、制造四门课程,并以算学为共同必修课。此外,还设院长一职,负责整饬学规、考核品行、讲明“四书”义理、中国政治等。也有许多改革,主要是对原书院的教学内容作一些变通整顿,在课程中增加一些西学内容。光绪二十一年(1895年),陕西味经书院增设时务斋,规定所学课程除经、史、训诂外,还须学习外国风土人情、各国历史、万国公法、外语等,并规定学生必须选一门自然科学的课程。光绪二十三年(1897年),湖南岳麓书院也进行了改革,规定书院的课程为经学、史学(附舆地)、掌故、算学和译学五门,其中前三门由院长自行督课,后二门系新设,故别立斋长、教习。采取这种改革方式的书院还有很多,如江西的友教书院、湖南常德的德山书院、江苏、江宁的惜阴和文正书院、苏州的正谊和平江书院,也均是增添了时务、算学、兵农矿化等西学课程。

除了改革旧式书院,科举制度也是洋务派的改革目标之一。他们意识到科举制度的腐败和弊端,为了能够培养出“中体西用”的洋务人才,洋务派也纷纷向清廷建议改革科举制度,增设一些与洋务、西学有关的科目。最初,有沈葆楨请设算学科,丁日昌奏请武科改试枪炮,其后有李鸿章请开洋务进取科,礼部奏请考试算学,沈葆楨奏请停止武科,张佩伦奏陈武科改试洋枪,潘衍桐请开艺学科,陈琬莹奏请将明习算学人员归于正途考试,给予科举出身。戊戌变法前夕,还设立了经济特科,考以内政、外文、理财、经武、格物、考工六项。洋务派试图通过增设新的科目,以促进对西学、西艺的学习,选拔出对民富国强有益的人才来。

(三) 开启留学教育

为了更好地学习西方先进的科学技术,仅仅是建立新式学堂、改造旧式书院仍然是不够的,还须派遣学生到西方资本主义国家去留学。洋务派希望以派遣留学生的方式到西方国家去“师夷长技”,正如曾国藩、李鸿章在同治十年(1871年)的《奏选派幼童赴美肄业办理

章程折》的奏折中所说：“拟选聪颖幼童赴泰西各国书院学习军政、船政、步算、制造诸学，约计十余年，业成而归。使西人擅长之技，中国皆所谙悉，以抑副我皇上作育人才、力图自强之至意。”^①

经朝廷同意，并拟定《选派幼童赴美肄业办理章程》12条，详细规划赴美留学事宜，还在上海设立出洋局。洋务派在派遣留学生的实务中，仍坚持其“中学为体，西学为用”的原则。一方面，洋务派要求留学生必须学好西方的科技知识。如他们曾对赴欧洲学习的留学生规定，学制造的回国必须“能放手制造新式船机及全船应需之物”，学造船的回国后必须“能放手制造新式船机及全船应需之物”，学驾驶的回国后必须“能管驾铁甲兵船回华，调度布阵丝毫不借洋人。”（《李文忠公文集》卷一二八）为了让学生学好西学西艺，还要求学生回国前须经洋师的严格考核，平时的学习成绩也须有考核记录。这些都是勉励留学生学好科技知识的措施。另一方面，洋务派还要求留学生在外国留学时学习中文，学习儒家典籍，他们须在留学监督的领导下，得读“四书”、“五经”、《孝经》、《国朝律例》，早晚要拜孔子神位，节日要宣读《圣谕广训》。洋务派希望通过这种手段，“俾识立身大节，可冀成有用之材。”^②

同治十一年（1872年），由陈兰彬、容闳为监督，每年派遣30名聪颖幼童赴美国留学，四年共计120名。学习的科目以军政、船政、步操、制造等为主。这是中国近代首次派遣留学生，学生中有中国著名工程师詹天佑。后以顽固派吴子登为监督，因留学生不肯向他叩头，故以学生沾染洋气，将会有害于国家、社会为由，几乎将赴美留学生全部召回。直到甲午战争以后，才继续恢复赴美留学。

除了派遣留学生赴美外，沈葆楨、李鸿章还于光绪二年（1876年）请求派遣留学生到欧洲留学。他们认为，法国的制造技术最好，英

^{①②} 舒新城编：《中国近代教育史资料》。

国水师操练最精,故主张派留学生到法国去学制造,到英国去学驾驶。这一年,派到法国学习造船者14名,附艺徒4名,派到英国学驾驶12名,学习期三年。同时,李鸿章还派卞长胜等7人,到德国去学习水陆军械技艺。至1890年,总理各国事务衙门又先后奏准出使英、俄、法、德、美五国大臣,每届酌带学生数名,一边在使馆工作,一边学习。

洋务派倡导的留学教育,是中国第一次官费留学。这次派遣留学生的活动,虽是以培养“中体西用”的洋务人才为目的,但确实为中国近代培养了一大批优秀的科技人才、企业管理人才、军事人才、外交人才,甚至培养了许多宣扬资产阶级社会政治学说、促进中国近代政治变革的思想家,如严复就是其中的一个。

以上从创办新式学堂、改革旧式书院、开启留学教育三个方面,论述了洋务运动中的教育改革活动和措施。洋务派的这些教育改革,首次创建了以西学为主的新型学校,增添了西方近代科学技术为主的教学内容,培养了第一代科技人才,对中国传统的旧教育过渡到近代的新教育起到了积极的推动作用。但是,洋务派那维护旧政权的政治立场、“中体西用”的教育改革原则,限制了他们的教育改革,他们试图通过兴办洋务、传播西学而“自强”、“富国”的愿望也没有能够成功。

二、维新时期的教育改革

洋务派所进行的那些局部的教育改革,还不能适应中国教育近代化的要求。自十九世纪六十年代至八十年代,又形成了维新变法这一资产阶级的改良主义运动。维新派也提出了他们的教育改革主张,并且发起一场规模宏大的教育改革运动,从而推动了中国近代教育改革的深入发展。

维新时期的教育改革可以分为两个阶段来叙述,第一,1898年“百日维新”的教育改革;第二,1901年清政府“新政”中的教育改革。这两次教育改革的内容有许多相关之处,并且均是在维新变法这一总的社会政治背景中发生的,虽然它们的性质有很大的区别。

(一) “百日维新”期间的教育改革

中国近代的维新运动有一个更长的酝酿时期,但是维新运动的高潮则是在1898年(光绪二十四年)6月11日至9月21日,这一中国近代史上著名的变法运动共历时103天,故又被称之为“百日维新”运动。在康有为、梁启超等维新派人士的积极推动下,清光绪帝已经意识到非立即变法不足以拯救国家,故于公元1898年6月11日下明定国是诏书,宣布变法维新。

在这短短的“百日维新”期间内,清光绪帝连续发布了几十条除旧布新的命令,其中包括一些教育方面的变法。它们是:

1. 改革科举制度、废除八股取士。

在洋务运动时期,清政府已有一些改革科举的做法,如增设算学科等,但八股取士制度仍然保留。6月23日光绪帝下令,废除八股取士制度,改试时务策论。诏书指出:“自下科为始,乡、会试及生童岁科各试,向用四书文者,一律改试策论。”^①并命令开经济特科,议设法律、财政、外交、物理各专门之科。乡试、会试仍定为三场:第一场试中国史事、国朝政治;第二场试时务策论,专问五洲各国之政,专门之艺;第三场试“四书”、“五经”。并强调以后的科举取士以实学实政为标准,而不以楷法优劣为准。

废除八股、改革科举,是维新运动中的一项重大的政治改革和教育改革,对扭转当时的学风、建立新的教育体制起到了积极的推动作用。所以,尽管“百日维新”失败之后,顽固派一度恢复了八股取士,但

^① 舒新城编:《中国近代教育史资料》,第44页。

也感到难以维持,故到了1905年又被迫废除科举制度。可见,晚清的废除科举,恰恰是“百日维新”废除八股、改革科举的结果。

2. 广设学堂

在光绪帝所下《明定国是诏》中,一个重要的举措就是下令筹办京师大学堂。总理各国事务衙门委托梁启超草拟京师大学堂章程,对办学总纲、课程、入学条件、学生出身、聘用教习、经费等都有详细规定。京师大学堂既是全国的高等学府,也是全国最高的教育行政机构,管辖各省大学堂。京师大学堂以“中学为体,西学为用”作为学校的教育原则,即主张兼习中、西学问,而且其西学内容远远超过洋务派的中体西用。京师大学堂的课程分为普通学和专业学两大类。普通学课程包括经学、理学、中外掌故、诸子学、初级算学、初级格致学、初级政治学、初级地理学、文学、体操学,另外,还要从英、法、俄、德、日语这五种语言中任选一门。专门学课程则包括高等算学、高等格致学、高等政治学(包括法律学)、高等地理学(包括测绘学)、农学、矿学、工程学、商学、兵学、卫生学(包括医学)。各个学生在普通学毕业后,再到各专门学,学一门或二门。

另外,光绪帝还督促改革地方教育机构,下令各督抚将各省、府、厅、州、县的大小书院,一律改为兼习中学和西学的学校。各省会大书院改为高等学堂,郡城的书院改为中等学堂,各州县的书院改为小学堂。而那些由地方自己捐办的义学、社学,也要求中西兼学。另要求所有中小学的教材,由官设书局编译中外要书,颁布遵行。

以上是“百日维新”中有关教育的变法和改革。和洋务派比较起来,维新派的教育改革显然是更为广泛和深入:这包括他们要求将全国上下的旧式教育机构一律改为新式学堂,兼习中学西学;新式学堂所传授的西学不仅包括自然科学,还包括社会科学;他们还废除了以八股取士的制度,等等。维新派的教育改革虽然没能维持多久,守旧势力的顽固抵抗使得“百日维新”很快失败,从而使得

旧的教育体制很快就得以恢复，包括八股取士、旧式书院等等。但是，这场以“开民智”为宗旨的教育改革毕竟动摇了旧的教育制度，在“民智已开”的情况下，旧的教育体制是不可能维持很久的。不久，清政府被迫重新“变法”，厉行“新政”，教育改革又成为这次“新政”的重要内容之一。

（二）清末“新政”中的教育改革

清朝统治者面临内外交困的政治局面，特别是维新运动使“民智已开”，他们感到不“变法”已不能继续维持其统治，故而有清末的“新政”。1901年1月29日（光绪二十六年十二月十日），清廷发布上谕，要求实行“新政”，在政治、经济、军事、文化、教育等领域推行变法改革。教育改革是这次“新政”的重要内容之一，与智育有关的主要有下列几项：

1. 废除科举制度

“百日维新”失败后，维新派倡导的改革科举、废除八股的政策被否定，八股取士制度又被恢复。清政府实施“新政”以后，改革、废除科举制度再次成为这次教育改革的重要内容。最初，清政府只是按“百日维新”所做的，对科举制度作一些改革。1901年，清廷下令废除八股，改试策论，并要求逐年减少科举取士名额，而以学堂生员补充。这次还不是废除科举制度，主要是改革科举制度，正如张之洞、刘坤一在1901年（光绪二十七年）5月的《筹议变通政治人才为先折》中所说：“兹拟将科举略改旧章，令与学堂并行不悖，以期两无偏废；俟学堂人才渐多，即按科递减科举之额，为学堂取士之额。”^①

但是，科举制度的弊端已非改良所能解决，不久，清廷又将变科举发展为废科举。光绪三十一年（1905年），直隶总督袁世凯、盛京将军赵尔巽、两湖总督张之洞、两江总督周馥、两广总督岑春煊、湖南巡

^① 舒新城编，《中国近代教育史资料》，第56页。

抚端方等奏请废止科举制度,他们认为:“科举不停,学校不广,士心既莫能坚定,民智复无由大开,求其进化日新也难矣。故欲补救时艰,必自推广学校始。而欲推广学校,必自先停科举始。”^①在这些废止科举制度的呼声中,清政府终于决定废止科举制,1905年(光绪三十一年)8月,“谕立停科举以广学校”,“著自丙午科为始,所有乡会试一律停止,各省岁科考试亦即停止。”^②至此,延续了一千多年的科举制度终于废止。

2. 建立新的教育体制

1901年(光绪二十七年)8月,清政府颁布“兴学诏书”,提出兴办学堂的教育改革主张。该诏书提出:“除京师已设大学堂应切实整顿外,着各省所有书院,于省城均改设大学堂,各府厅直隶州均设中学堂,各州县均设小学堂,并多设蒙养学堂。”(《光绪朝东华录》卷一六九)此后不久,各地即纷纷将旧式书院改为新式学堂,或是独立创办新式学堂。

新式学堂的纷纷建立,为新式学校体系的建立创造了条件,使得中国近代首次出现了具有学校系统的“新教育体制”。光绪二十八年(1902年),管学大臣张百熙拟定《钦定学堂章程》,该章程具体包括《京师大学堂章程》、《考选入学章程》、《高等学堂章程》、《中等学堂章程》、《小学堂章程》和《蒙学堂章程》。这是中国近代教育史上第一个法定且又比较完备的学校系统,因其公布的时期为光绪壬寅年,所以它又被称为“壬寅学制”。“壬寅学制”将教育分为三个阶段:第一阶段为初等教育,包括蒙学堂、寻常小学堂、高等小学堂;第二阶段为中等教育;第三阶段为高等教育,包括高等学堂(或大学预科)、大学堂、大学院。另外较有特点的是,这个学制系统十分注重实业教育,上述三

^① 舒新城编:《中国近代教育史资料》,63—64页。

^② 同上书,第66页。

个阶段教育分别设有与之平行的实业学堂。与高等小学堂平行的有简易实业学堂,与中学堂平行的有中等实业学堂,与高等学堂平行的有高等实业学堂。这一点,反映了该学制对专业技术教育的重视。从形式上看,“壬寅学制”是一个比较完备的学制系统,它在改革旧的学校体制、建设新的教育体制方面具有一定的历史意义。

“壬寅学制”虽然正式公布,却未能真正施行。至光绪二十九年(1903年)由张百熙、张之洞、荣庆重新拟定《奏定学堂章程》。这个章程也对学校系统、课程设置、学校管理作了具体规定,因其公布于光绪癸卯年,故称“癸卯学制”。这也是一个经法令正式公布、比较完整的学校系统,并在公布之后得到广泛的施行,一直沿用到1911年。以后的学校制度也是从“癸卯学制”演变而来,可见它在近、现代教育改革中的地位和作用。

“癸卯学制”也将学校教育分为三个阶段六级。在正式学制之前有蒙养院,以后是第一阶段的初等教育,包括初等小学堂和高等小学堂两级;第二阶段是中等教育,第三阶段是高等教育,包括高等学堂(或大学预科)、分科大学堂、通儒院三级。与这三个阶段平行的,还有实业学堂和师范学堂。从智育角度看,“癸卯学制”对各级学堂的办学宗旨、课程、内容、教学方法等均有具体规定,现略述如下:

(1) 蒙养院。蒙养院招收三至七岁幼儿,其智育的宗旨是“渐启其心知”^①。教学内容是“以儿童最易通晓之事情,最所喜好之事物”为限度,在教学方法上要注意儿童的认知能力和心理特点,采用游戏、歌谣、谈话、手技等方式。

(2) 初等小学堂。七岁儿童入初等小学堂,其智育宗旨为“以启人生应有之知识”,并“以识字之民日多为成效”^②。初等小学分完全

① 舒新城编:《中国近代教育史资料》中册,第388页。

② 同上书,第416页。

科和简易科两科。完全科的必修科目为修身、读经讲经、中国文学、算术、历史、地理、格致、体操，另可加设图画、手工一科或两科。简易科的必修科目包括修身、读经、中国文学、史地格致、算术、体操。每周上课 30 时，读经占全部课时数的 $\frac{2}{5}$ 。在教学方法上，主张“凡教授儿童，须尽其循循善诱之法”，“凡教授之法，以讲解为最要，讲解明则领悟易。”^①

(3) 高等小学堂。初小毕业后即可升入高等小学堂。高小的智育宗旨为“扩充国民之知识”，并“以童年皆知作人之正理，皆有谋生之计虑为成效。”^② 高小的学习科目为修身、读经讲经、中国文学、算术、中国历史、地理、格致、图画、体操九科，另可加手工、农业、商业等随意科。每周课时为 36 小时，读经课时占 $\frac{1}{3}$ 。教学方法与初小相同。

(4) 中学堂。中学堂的教育宗旨更突出了智育部分，强调“以施较深之普通教育，俾毕业后不仕者从事于各项事业，进取者升入各高等专门学堂均有根柢为宗旨。”^③ 中学堂的学习科目有修身、读经讲经、中国文学、外国语、历史、地理、算学、博物、物理及化学、法制及理财、图画、体操。读经占全部课时的 $\frac{1}{4}$ 。

(5) 高等学堂。高等学堂的智育宗旨亦有规定：“设高等学堂，令普通中学堂毕业愿求深造者入焉；以教大学预备科为宗旨，以各学皆有专长为成效。”^④ 其学科分为三类：以预备升入经学科、政法科、文学科及商科等大学为第一类，其具体科目是人伦道德、经学大意、中国文学、外国语、历史、地理、办学、法学、理财学、体操等十种学科；以预备升入格致科、工科、农科等大学为第二类，所学科目有人伦道德、

① 舒新城编：《中国近代教育史资料》中册，第 426 页。

② 同上书，第 432 页。

③ 同上书，第 506 页。

④ 同上书，第 567 页。

经学大意、中国文学、外语、算学、物理、化学、地质、矿物、图画、体操等十一种学科；以升入医科大学者为第三类，所学科目与第二大类大体相同，多动物、植物两科而少地质、矿物两科。

(6) 大学堂。高等学堂毕业后可升入大学堂。大学堂以“造就通才”为智育宗旨，“以各项学术艺能之人才足供任用为成效”^①。大学堂分为八科，各科分立者称分科大学堂。这八门学科是：经学科、政法科、文学科、医科、格致科、农科、工科、商科。每科又有具体不同的学习科目，如政法科包括政治学门和法律学门；格致科包括算学门、星学门、物理学门、化学门、动植物学门、地质学门。

(7) 通儒院。通儒院在这个学制中处最高等级，属研究院性质，须分科大学堂毕业后方可升入肄业。其宗旨为：“通儒院以中国学术日有进步，能发明新理以著成书，能制造新器以利民用为成效。”^②因此，通儒院是要求能够发明新理、著有成书、能制造新器、足资利用为毕业条件。

与上述教育系统平行的尚有师范教育和实业教育。师范教育的目的是培养教师，故在学习各门学科之外，另得学习“教授管理之法”。实业教育的目的是“振兴农工商各项事业，为富国裕民”。按程度分，实业学堂可分为初、中、高三等；按专业分，实业学堂可分为农业学堂、工业学堂、商业学堂和商船学堂。各种不同程度、不同专业的实业学堂，均安排有不同的教学科目。

“癸卯学制”是中国近代最早颁布、并在全国实施的新学制，它的出现，改变了旧式的官学、私学、书院等教学组织形式，为新型的教育组织形式的出现创造了条件。这个学制在智育教学宗旨、教学科目、教学方法等方面均取得了重大的进步，体现出近代教育的特点。但是，这个学制仍恪守“中体西用”的原则，并强调“无论何等学堂，均以

^{①②} 舒新城编：《中国近代教育史资料》中册，第578页。

忠孝为本,以中国经史之学为基。”^①可见它仍然具有很浓厚的封建教育的特点。

三、辛亥革命时期的智育改革

1911年10月爆发的辛亥革命,推翻了清朝政府的统治。1912年1月中华民国宣布成立,同时成立了以孙中山为首的临时政府。孙中山在出任临时大总统之后,开始着手政治、经济、文化教育的改革和建设,而教育改革也是新的社会制度建设的重要任务之一。

辛亥革命后的几年中,教育体制发生了一系列重大的变化,在智育宗旨、课程标准和学制系统等方面均有重要改革,从而推动了教育的近代化进程。现从下面所列的几个方面,分别叙述辛亥革命时期的教育改革。

(一)《普通教育暂行方法》、《普通教育暂行课程之标准》中的智育改革

辛亥革命后,教育改革马上列入临时政府的工作日程。为推进教育改革,临时政府首先将清朝的学部改为教育部,由民主教育家蔡元培担任第一任教育总长,负责全国教育工作。1912年1月19日教育部颁布了第一个教育改革的法令,即《普通教育暂行方法》。此《办法》共十四条,对清末旧教育进行了多方面的改革,其中兼及到智育方面的有:凡各种教科书,务合于共和国宗旨,清学部颁行的教科书,一律禁用;小学读经科,一律废止;小学手工科,应加注重;中学为普通教育,文、实不分科等等。

同时,教育部还颁布了《普通教育暂行课程之标准》。该文件共11条,是课程方面的改革规定。它规定了初等小学科目是修身、国

^① 舒新城编:《中国近代教育史资料》上册,第197页。

文、算术、游戏、体操，另视地方情形加设图画、手工、唱歌一科或数科，女子加设裁缝。高等小学的科目为修身、国文、算术、历史、地理、博物、理化、图画、手工、体操、游戏，视地方情形加设唱歌、外国语、农工商一科或数科，女子加设裁缝。中学校的科目为修身、国文、外国语、历史、地理、数学、博物、理化、图画、手工、音乐、体操，女子加设裁缝、家政。

上述两个文件，是南京临时政府的第一个教育改革步骤。它进一步清除了清政府“新教育”中的封建教育因素，以法令的形式确立了民主革命对教育的要求，在智育教学方面，对教学科目、教材使用均有新的变更和改革，反映了临时政府在教育改革方面的初步成果。

（二）学制系统的改革

1912年7月，教育部召开临时教育会议，讨论并通过了新的教育宗旨，即以发展道德教育、实利教育、军国民教育、美感教育作为新的教育宗旨，显然是以蔡元培的教育思想为基础的。其中的“实利教育”，即是智育，主要是富国强兵的科学技术知识。

这次临时会议特别讨论了学制改革，并公布了一个新的学制，称《壬子学制》。从新学制公布到1913年8月，又陆续颁布了各种学校规程，形成了一个更加完整的学校规模系统，就是人们所称的《壬子癸丑学制》。这个“学制”规定从儿童七岁到二十四岁大学毕业的每个阶段的教育宗旨、学习科目。另外，对师范教育、实业教育也作了相应的规定。在推行新学制的同时，教育部又先后颁布了《小学校令》、《中学校令》、《大学令》、《师范教育令》、《实业教育令》，对各级各类学校的教育宗旨、课程科目及其它教学管理方面的事项均作出了具体规定。现对其与智育有关的内容略作如下论述。

新学制规定，小学教育的宗旨是“留意儿童身心之发育，培养国民道德之基础，并授以生活所必需之知识技能”。初等小学的课程是修身、国文、算术、手工、图画、唱歌、体操，女子加设缝纫。高等小学的

课程是修身、国文、算术、本国历史、地理、理科、手工、唱歌、体操，男子加设农业，女子加设缝纫，视地方情形加设外国语，取消清末“新教育体制”中的读经课。

中学教育的宗旨是“完足普通教育造成健全国民”。故不再有文、实分科。中学的课程有修身、国文、外国语、历史、地理、数学、博物、物理、化学、法制、经济、图画、手工、乐歌、体操。女子加设家事、园艺、缝纫。另加外国语。亦取消了清末的读经课。

大学教育的宗旨是“教授高深学术，养成硕学闳材，应国家需要”。大学分为文、理、法、商、医、农、工七科，各科再设若干门。大学分预科和本科。预科分三部：第一部预科生入文、法、商三科；第二部预科生入理、工、农及医科的矿物门，第三部的预科生入医科的医学门。

专门学校的教育宗旨是“教授高等学术，养成专门人才”。专门学校的种类包括法政、医学、药学、农业、工业、商业、美术、音乐、商船及外国语等。

师范教育的目的是培养教师。清末曾将师范教育分为初级师范学堂、优级师范学堂，教育部则将师范教育改为师范学校、高等师范学校。师范教育的科目除了与普通教育相同者外，另还要修与教育有关的科目，诸如心理学、伦理学、教育学等。

实业教育的宗旨是“教授农、工、商业必需之知识技能”。实业学校分甲、乙两种。甲种实业学校施完全之普通实业教育，乙种实业学校施简易之普通实业教育。实业学校又分农业、工业、商业、商船等种类，每种专业往往还有更细的学科。如甲种农业学校本科的学科，就包括农学科、森林学科、兽医学科、蚕学科、水产学科。在实业学校受教育者，必须学习通习课程和专业课程。

教育部所颁布的上述有关学制、课程方面的规定，进一步推动了中国近代教育改革的深入和对封建旧教育残余的清除。如废除了两

性在教育权利方面的差别,取消在教育上的等级特权,废止了经学方面的科目等等。这一切,都加速了现代新教育制度的建设。在智育教学方面,加强了知识技能科目,将图画、手工、农、工、商等课确定为必修课,而它们在清末仅作为加设课程和随意课;注重知识技能的实用性,如手工、数、理、化、外语、家政、缝纫等课程的设置,体现出重实用的特征。这些改革,均是为了满足新的历史时期社会对智育教学的要求。

第六章 中国现代智育的变革

中华民国临时政府所取得的教育改革成果,不久就遭到以袁世凯为代表的北洋军阀的破坏,袁世凯篡夺了中华民国大总统的职位,与此同时,又发生了以袁世凯、张勋、段祺瑞为首的三次复古运动,其中包括教育思想、教育制度方面的复古,如恢复读经科、主张尊孔等等。但历史潮流毕竟不可逆转,于是爆发了反帝反封建的新文化运动。

从1919年“五四”运动始至1949年止,智育变革进入到了一个新的历史时期,即我们所讲的中国现代智育变革时期。这段时期变革的总趋势,就是要完成中国近代没有很好完成的教育改革任务,推动智育现代化的过程。这一章,也是从智育思想、教育制度两个方面,概述中国现代智育变革的历史过程及其主要内容。

第一节 中国现代智育思想的变革

1919年爆发的五四运动,是一场以科学、民主为旗帜的思想解放运动,它标志着中国近代以来的教育改革、教育发展已经进入到一个新的历史时期。五四运动的宗旨是批判封建主义旧文化、建设民主和

科学的新文化,同时也促进了教育思想、教育理论的繁荣。五四新文化运动以后,智育思想的变革和发展体现出这样的特点:一方面,这段时期的思想家、教育家大多仍抱着救国救民的政治热情,将改革教育与变革社会、振兴民族联系起来,故而像鸦片战争以来的近代社会一样,教育思潮往往是社会政治思潮的一个组成部分,并被纳入到社会政治思潮中去。另一方面,这一时期的教育思潮又有不同于以前的地方,教育思潮的发起人不仅仅是政治家、思想家,而更多的是职业教育家,他们能够从不同的角度探讨教育本身的发展规律、智育教学的本质和特点,从而也使得这段时期教育思想的理论特色更加鲜明。

由于五四运动是以民主和科学为旗帜,这就深刻地影响了教育变革思潮的方向,使得此后的教育改革思潮的主流是朝着实现教育上的民主与科学的道路奋进。所以,尽管五四以后教育思潮、教育流派迭起,各种思潮均有自己不同的思想关注点和理论建树,但大多数思潮和流派都表现出对受教育权的扩大和教育理论的科学化的追求。可见,中西学之争已不是这段时期教育思想界的焦点和热点,而民主与科学则成为这段时期教育思想变革的理想追求。

“五四”以后的教育思潮、教育流派太多,难以一一叙述。这里只是略述几家影响最大、并有思想特色的智育思想。

一、胡适及其实用主义的智育思想

十九世纪末至二十世纪初,以杜威为代表的实用主义教育思潮形成、发展于美国,并很快风靡全世界。“五四”运动前后,实用主义教育思想传入中国,成为当时影响最大的教育思潮之一。实用主义教育思潮能够在中国广泛传播和产生巨大影响,一方面是由于“五四”时期批判封建旧教育、追求民主与科学的社会背景,另一方面则是由于杜威本人及其弟子们(留学美国哥伦比亚大学专攻教育的留学生)不

遗余力地在中国传播其思想。所以,实用主义教育思潮能够兴起于“五四”运动前后,到二十年代达到全盛,并持续影响到四十年代后期。

以下从几个方面简要论述实用主义的智育思想。因胡适是实用主义在中国的代表人物,故将其列之于首,单独加以论述。

(一) 胡适的实用主义智育思想

“五四”以后的著名教育家中,有不少人曾经留学美国哥伦比亚大学、接受过杜威的实用主义教育理论,胡适是其中的代表人物之一。胡适(1891—1962年)于1910年留学美国,成为杜威的学生。1917年回国后被聘为北京大学教授,并成为实用主义教育理论在中国的最有力的传播者和推行者,其智育思想亦深受杜威实用主义的影响。

胡适的教育思想较丰富,这里仅介绍他具有实用主义特征的智育思想。胡适的智育思想,基本上是在杜威的实用主义哲学及教育思想的影响下形成的。他的有关教育目的、治学方法、教学法等思想,均表现出鲜明的实用主义色彩。

胡适认为,智育教学的根本任务就是要训练学生的能力,尤其是官能的训练,如训练眼睛的观察能力,耳朵的听受能力,手脚身体的活动能力,头脑的思想能力。胡适尤其强调应培养学生运用工具的能力,要求一切课程的设置,应着重使学生获得工具,即获得求知的工具,生活的工具。学生的学习目的就是获得求知的工具,以应付生活环境。这显然是实用主义对智育目的的见解。

胡适关于治学方法的名言是“大胆的假设,小心的求证”。他认为:“假设不大胆,不能有新发明,证据不充足,不能使人信仰。”^① 因

^① 胡适,《清代学者的治学方法》,葛懋春、李兴芝编:《胡适哲学思想资料选》上册,华东师范大学出版社1981年版,第208页。

为只有能够“大胆假设”，才能够敢于向那些千古不变的传统教条、思维方法挑战。但又必须做到“小心求证”，就是要能够通过客观的证据、实际的经验来加以证明，以保证结论的科学性。胡适承认自己的治学方法来自于杜威的实用主义思想，他说：“近几十年来我总喜欢把科学法则说成‘大胆的假设，小心的求证。’我总是一直承认我对一切科学研究法则中所共有的重要程序的理解，是得力于杜威的教导。”^①

在智育教学方法上，胡适也从实用主义教育观出发，主张让学生自己阅读相当一部分教学内容，然后在课堂上进行讨论，教师不作系统的讲解，只对学生的发言作出讲评，纠正讨论中的错误，以发挥学生的学习主动性和积极性，培养他们的独立思考、发表思想的能力。总之，胡适提倡讨论、开辩论会以及举办演讲等各种教学方法，他希望学生成为教育的中心，获得所谓“智能的个性”的发展。这些思想也来自杜威的实用主义教育思想。胡适认为杜威的平民主义教育必须以“养成智能的个性”为条件，他接着介绍说：“‘智能的个性’就是独立思考，独立观察，独立判断的能力。平民主义的教育的第一个条件，就是要使少年人能自己用他的思想力，把经验得来的意思和观念一个个的实地证验，对于一切制度习俗都能存一个疑问的态度，不要把耳朵当眼睛，不要把人家的思想糊里糊涂认作自己的思想。”^②可见，实用主义教育观是胡适教学法思想的基础。

胡适还以实用主义教育观作指导从事教育理论、教育制度的改革。二十年代前后曾兴起一场新的教育改革运动，它是“五四”新文化运动的组成部分之一，胡适以其在教育界的地位和声望，参与了制订新学制的全过程。这使得他有可能以实用主义教育观为指导从事教

^① 葛懋春、李兴芝编：《胡适哲学思想资料选》下册，第110页。

^② 同上书，上册，第89页。

育改革。他声称：“杜威的教育哲学的大贡献，只是要把阶级社会遗传下来的教育理论和教育制度一齐改革，要使教育出的人才真能应平民主义的社会之用。”^①如1922年的新学制明确规定“儿童是教育的中心”，反映出杜威的实用主义教育哲学对二十年代中国教育改革的影响。

（二）教育学理论的实用主义特点

中国古代有着丰富的教育思想，这里所言的教育学理论，是指近代从西方引进的作为一门独立学科的教育学理论。最初，中国是通过日本而引进了德国赫尔巴特学派的教育学理论。“五四”新文化运动以后，美国杜威的实用主义教育学理论开始传入中国，并深刻影响了这段时期的教育学理论。

从二十年代至四十年代，许多从事教育学研究的专家学者撰写了一些教育学理论的著作，这些著作均鲜明地体现出实用主义教育理论的深刻影响。

首先，许多教育学理论的著作者都明确表示，他们的观点、思想是依据或汲取了杜威的实用主义教育观的。王炽昌编有《教育学》，他在“编辑大意”中明确地承认：“教育思想于近今有日新之趋势，本书本现代民本主义、试验主义及自动主义而编辑。”“本书于作者意见外，大部分取材于杜威、桑戴克、密勒三氏之学说。”有的教育学著作则是在一些主要观点上采纳了杜威的实用主义学说，如庄泽宣著《教育概论》在论述教育的定义时，引用了杜威的有关定义并倍加赞誉。有的教育学著作虽以其他学说为指导思想，但仍然参考了实用主义教育观，如汪懋祖编《教育学》，以三民主义为指导思想，但作者在例言中仍表示“参酌杜威教育学说”。

其次，这些教育学理论著作中的大量智育教学思想均是实用主

^① 葛懋春、李兴芝编：《胡适哲学思想资料选》上册，第89页。

义思想的体现。孟宪承编《教育概论》(商务印书馆 1933 年出版)中有关智育思想即基本上是实用主义教育理论的阐发。它在课程论方面,主张课程就是活动,作者在书中提出:“一切书籍、图画、仪器、标本、玩具,都只是我们的工具,运用这些工具的活动,如,读书、看图、作画、试验、观察、游戏等,才是课程;读书虽然是很重要的,但决不包括课程的全部。”在教学论方面,作者强调儿童是中心,因此,“教的法子,要根据学的法子。”“学习是自动的过程,而不是被动的吸收或接受。”“儿童的自动,是学习的第一条件。”作者将教学方法分为技能的教学、知识的教学、理想的教学几大类。而知识的教学,就包括讲演法、观察法、表现法、启发法、问题法和设计法等。这些智育的理论和思想,均反映了实用主义教育思想的特征。

(三) 教学体制、教学方法上的实用主义思想特征

实用主义教育思想不仅在思想界、理论界产生重大影响,还在教育体制、教育实践方面也产生很大影响。

1922 年 11 月 1 日颁布的《壬戌学制》,正式以七项标准取代民国初年的教育宗旨。这七项标准明显受“教育即生活”、“学校即社会”、“儿童中心”等实用主义教育思想的影响。又如将学制规定为小学六年、初中三年、高中三年,也是参照美国的学制而制订。与学制改革并行的有课程改革,1923 年公布的《新学制课程标准纲要》,也反映出实用主义教育理论在课程改革方面的影响,这包括学分制、开选修课、将初中课程分为六大门类、重视职业教育等等。胡适曾论述到杜威的教育哲学对二十年代学制改革的影响,他认为,1923 年的新小学课程和 1929 年的修正课程,都是着重于“儿童是学校中心”这个观点,从这些地方,很容易看出杜威的教育哲学对于中国教育的影响。胡适的这一观点,反映了杜威的实用主义教育理论影响了二十年代学制改革的事实。

实用主义教育思想也深刻影响了当时的智育教学实践。新文化

运动以后,以儿童为中心的实用主义教学方法亦传入到中国,包括设计教学法、道尔顿制、文纳特卡制、葛雷制、德克乐利教学法等。其中尤以设计教学法、道尔顿制影响最大。设计教学法的基本思想主要来自杜威,这种方法主张由学生自发地决定学习目的和内容,在学生自己设计、自己负责实行的单元活动中获得有关的知识 and 解决实际问题的能力。采用这种方法要求废除班级授课制,打破学科界限,摒弃教科书。设计教学法在美国一些中、小学中被采用,并很快流传到中国。在“五四”新文化运动期间,一些教育家就进行了设计教学的试验。1921年,第七届全国教育联合会提出《推行小学校设计教学法案》,提议研究、试行设计教学法,以期逐渐推广。这使得当时的设计教学法的研究、试验更为兴盛。到了三十至四十年代,设计教学法还在教学研究、教学实践中获得一些表现,这可见设计教学法的深刻影响。此外,体现杜威实用主义教育思想的“道尔顿制”,亦在中国得到广泛的流行。

以上从三个方面论述了实用主义的智育思想及其影响。实用主义教育思潮、智育思想在一定程度上促进了中国现代教育的改革步伐,对批判和变革传统教育观念、推动教育的科学化与现代化,均有积极的历史作用。但是,当时思想界、教育界对实用主义教育有一种盲目搬用及片面宣传的倾向,产生了脱离国情、肤浅仿效等一些消极的影响。

二、晏阳初、陶行知、黄炎培等民主主义者的智育思想

“五四”新文化运动兴起,促进了教育改革向民主化方向发展,并成为当时教育思想界的一大潮流。在教育民主化的改革大潮中,涌现出了许许多多新的教育思潮和教育流派,包括平民教育思潮、乡村教

育思潮、职业教育思潮、生活教育思潮等等。从二十年代至四十年代,许多著名的思想家、教育家纷纷倡导从社会的各个层面普及教育,使近代以来“开民智”、“教育救国”的教育思想更进一步具体化。

这里,从实现民主化的教育改革角度,分别论述晏阳初、陶行知、黄炎培等教育家的教育改革和智育教学的思想。

(一) 晏阳初的平民教育思想

晏阳初(1893—1991年),本名兴复,字阳初。四川巴中县人。自幼入塾馆接受传统教育,稍长,改学西学。后于香港、美国留学。1920年回国后,开始从事平民教育活动,在城市、乡村进行文化教育的普及工作。1943年出席在美国举行的哥白尼逝世400周年纪念大会,被授予“当代世界具有革命性贡献的伟人”称号。

晏阳初以毕生精力从事平民教育运动,在数十年之久的平民教育实践中,形成了一套完整的平民教育思想。

1. 平民教育的性质和宗旨

平民教育思潮的根本点就在于它要否定封建“贵族主义”教育特权,恢复平民的教育权利,使广大普通平民获得文化知识。“五四”以后兴起的平民教育思潮,本质上是民主思潮在教育上的反映。

晏阳初也正是从“教育机会平等”、“人格平等”的角度,论述了平民教育的性质和意义。他认为:“在社会组织未经改良之前,惟有努力于教育机会的平等,使人人所蕴藏的无限能力都有发展的机会。这样,人格不平等的原因就可以消除了。”^①他认为,必须首先致力于教育上的权力平等,才能解决社会政治领域的人格不平等。他相信“教育救国论”,希望通过平民教育,来解决中国的社会问题、政治问题。他认为平民教育是“民主国家里最重要、最正宗的教育事业。”^②

^{①②} 晏阳初:《平民教育概论》,商务印书馆1928年版。

平民教育思潮和运动,正是“五四”民主运动在教育领域的反映。平民教育的宗旨,就是要使亿万目不识丁的人民成为有知识、有文化的新国民,这样才能使他们真正成为共和国的主人。1923年成立的中华平民教育促进会宣布以“除文盲,作新民”为教育宗旨,晏阳初阐述这一宗旨说:“我们内受固有文化的陶育,外受世界共同新潮的教训,自觉欲尽修齐治平的责任,舍抱定‘除文盲作新民’的宗旨、从事于平民教育的工作而外,别无根本良谋。”^①平民教育的目的是要提高中华民族的文化知识水平,而“除文盲”是平民教育的基本目标,就是要使人人都能接受最基本的文化知识;“作新民”则是平民教育的更高目标,要努力培养有知识力、生产力、公德心和健康体魄的“新民”。

2. 平民教育的内容

晏阳初通过社会调查,认为愚、穷、弱、私是当时人民的基本缺点,平民教育就是需要克服这四大缺点。故而他主张平民教育的内容包括四个方面:以文艺教育救愚,以生计教育救穷,以卫生教育救弱,以公民教育救私,使人民成为有智识力、生产力、强健力与团结力的“新民”。这四项平民教育内容,前两项均属智育范围。

文艺教育要求从文字、艺术教育入手,使人民认识基本文字,获得求知的工具,发展文化生活。为进行文字教育,他研究制订了通用字表、基本字表、词表,编辑出版了供市民、农民、士兵所用的三种千字课本,以及各类平民读物数百种。艺术教育方面,则主要搜集、整理和出版民间的音乐、绘画等各种民间文艺,推广无线广播,丰富农村文艺生活。

生计教育,就包括向农民传授基本的现代农业知识和技术,诸如

^① 晏阳初:《平民教育的宗旨目的和最后使命》,转引自《中国教育通史》第5卷,山东教育出版社1986年版,第561页。

农耕、园艺、畜牧等工作,使他们能运用这些农业技术知识而提高农业生产。除此之外,还要搞农村培训、改进农民的手工业、副业的技术,以增加经济收入。生计教育的实施,一方面是加强农业科技研究,一方面组织相关的实验学校以推广农业科技知识。

3. 平民教育的方式

晏阳初主张以下列方式,进行平民教育:

第一,学校教育。主要以青年为教育对象,分别设立初级平民学校、高级平民学校。另还有生计巡回学校,对农村平民进行农业科技知识的训练。

第二,社会教育。这是向一般群众及农民团体实施教育的一种方式。

第三,家庭教育。这是通过各种形式的“家庭会”,如家长会、主妇会、少年会、闺女会、幼童会,把农民分别组织起来进行教育的办学形式。

以晏阳初为代表的平民教育思潮,反映了“五四”新文化运动对教育的深刻影响。晏阳初认识到中国农村在教育方面的严重问题,并终生献身于平民教育和乡村建设运动,为推进中国教育现代化作出了重要贡献。

(二) 陶行知的“生活教育”思想

陶行知(1891—1946年),原名文濬,后改名知行、行知。安徽歙县人。1914年赴美国留学,先在伊利诺大学学市政,后转到哥伦比亚大学研究教育,受学于杜威。1917年回国后历任南京高等师范学校教授、教务主任等职。和晏阳初等发起平民教育运动。1926年,他又提倡乡村教育,在此基础上,开始系统地提出他的生活教育理论。

生活教育论是陶行知教育学说中的主体思想,其中既有他对中外教育思想的继承,又包括对自己教育实践的经验总结。其主要思想有:

1. “生活即教育”的教学内容论

陶行知认为传统教学内容的最大弊端是脱离社会生活实践,他所倡导的生活教育论的核心是“生活即教育”,他在解释这一命题时说:“生活教育是生活所原有,生活所自营,生活所必需的教育。教育的根本意义是生活之变化。生活无时不变即生活无时不含有教育的意义。因此,我们可以说:‘生活即教育。’”^① 这是强调生活在教育中的本体地位,即教育本来就存在于生活之中,教育必须和生活紧密联系在一起。

陶行知的“生活即教育”,是针对当时学校教育脱离人民大众、脱离社会生活的状况有感而发的,也是对杜威的“教育即生活”的创造性改造,他希望教育能够以人民改造社会、征服自然的生活实践作为教学内容。

2. “社会即学校”的教学形式论

陶行知认为传统的教学组织将人民大众排除在外,学校成了一只鸟笼,所以他提出“社会即学校”的观点,他说:“到处是生活,即到处是教育;整个的社会是生活的场所,亦即教育之场所。因此,我们又可以说:‘社会即学校。’”^② 由于将社会作为一所大学校,既使得人民大众均有了受教育的机会,又使学校教育的范围获得更大的扩展。这样,陶行知所设想的学校、课堂即存在于我们的日常社会生活之中,他说:“课堂里既不许生活进去,又收不下广大的大众,又不许人动一动,又只许人向后退不许人向前进,那么我们只好承认社会是我们唯一的学校了。马路、弄堂、乡村、工厂、店铺、监牢、战场,凡是生活的场所,都是我们教育自己的场所。”^③

陶行知提倡“社会即学校”,其目的也是要使人民大众均有受教

^① 《陶行知全集》第2卷,湖南教育出版社1985年版,第633—634页。

^{②③} 同上书第3卷,第27页。

育的机会,并以充满活力的社会生活形式去改造学校教学形式。

3. “教学做合一”的教学方法论

在教学方法上,陶行知也坚持以社会生活实践的“做”为本原,从生活实践的方法中,引申出学校教学的方法。为此,他提出“教学做合一”的教学方法论。他解释说:“在生活里,对事说是做,对己之长进说是学,对人之影响说是教。……教学做合一是生活法,也就是教育法。它的涵义是:教的方法根据学的方法;学的方法根据做的方法。事怎样做便怎样学,怎样学便怎样教。”^①

陶行知倡导“教学做合一”,其目的是反对那种脱离生活实践的“死的书本”、“伪知识”,强调追求“实际生活”的真知识;反对把学生培养成“只会读书不会做事”的书呆子,要求培养出有“生活力”、“创造力”的新型人才。

4. 培养创造能力的教学目的论

陶行知的生活教育论,从根本上讲,就是要培养学生在社会生活实践中的创造能力,这是生活教育的根本目的。

陶行知所说的生活实践的创造能力,从一般意义而言,指的是“征服自然改造社会的本领”。具体对学校的学生而言,则是包括学生的自学与自得的治学能力、观察与思考的思维能力、手脑并用与能言能行的处人治事的能力。为了培养这种创造能力,他主张对学生施以“手脑”并用的教育,将劳力与劳心结合起来,反对死啃书本、死记知识的教学方法;他主张学校生活应当成为一个创造气氛的教育环境,要求“智育注重自学”,认为可以通过自学以培养学生的创造能力。他特别注意培养儿童的创造能力,提出“解放儿童的创造力”的口号。他具体提出了“五个解放”,即要求解放儿童的头脑、解放儿童的双手、解放儿童的嘴、解放儿童的空间、解放儿童的时间。

^① 《陶行知全集》第2卷,第289页。

陶行知上述“生活教育”的理论,无论在教育理论还是教育实践上,均有十分重要的意义,为中国近现代的教育改革、教育普及作出了重要的贡献。

(三) 黄炎培的职业教育思想

黄炎培(1878—1965年),号楚南,改号初之、任之,笔名抱一。江苏川沙县(今属上海市)人。中国近现代著名的民主主义教育家,我国近现代职业教育的倡始人。他的职业教育思想和职业教育活动,对近现代的教育改革产生了积极的推动作用。

这里,对黄炎培的职业教育思想作一简要论述。

1. 职业教育的目的

黄炎培对职业教育目的的论述,是与他对教育的见解分不开的。他在论述教育的目的时说:“教育者,教之育之使备人生处世不可少之件而已。”^①“盖教育云者,固授人以学识技能,而使之能生存于世界也。”^②教育的目的是传授前人的知识和经验,使受教育者获得生存于世界的知识和技能。

黄炎培进一步谈到职业教育的目的,认为它是“为个人谋生之预备”、“为个人服务社会之预备”、“为世界及国家增进生产能力之预备”。^③后来,他又提出,中华职业教育社的“终极的目标,是使无业者有业,使有业者乐业。”^④他显然是想将职业教育与近代大工业生产结合起来,一方面使个人在社会中具备维持生存和发展所必须具备的知识技能,使其能够就业、乐业;另一方面,则又能够为资本主义工商业生产发展提供有用的人才。

① 《学校教育采用实用主义之商榷》,见《黄炎培教育文选》,上海教育出版社1984年版,第14页。

② 《新大陆之教育》下篇,商务印书馆1917年版。

③ 《年会词》,见《黄炎培教育文选》,第68页。

④ 《中华职业教育社奋斗三十二年发见的新生命》,见《黄炎培教育文选》,第320页。

2. 职业教育的原则

黄炎培强调职业教育所应遵循的基本办学原则有两项,即社会化、科学化。

首先,他提出“社会化”的办学原则。所谓“社会化”就是“办理职业教育,并须注意时代趋势与应走之途径,社会需要某种人才,即办某种学校。”“职业教育的原则,着重在社会需要。”^①他充分认识到职业教育比起普通教育来说,应该与社会生活保持着更紧密的联系。所以,他在职业教育实践中,总是要将专业设置、课程安排、招生人数、培养规格的制定,建立在客观的社会调查基础之上,以合乎社会的需要。他反复强调:“办职业教育,是绝对不许关了门干的,也绝对不许在书本里讨生活的。”^②

其次,他所谓的“科学化”原则,是指“用科学来解决职业教育问题。”^③黄炎培所追求的职业教育的科学化原则,具体体现在两个方面。第一是指物质方面,如农业、工业、商业、家事等各专业的课程设置、教材编写、实习设施、教学原则等,均应因地制宜、因时制宜、取得经验、逐步推广。第二指人事方面,要采用科学管理方法来组织职业教育机构的自身建设。

3. 职业教育的教学方法

黄炎培强调职业教育的实践性、应用性,故而大力倡导“手脑并用”、“做学合一”、“知识与技能并重”的教学方法。他认为清末以来的实业教育存在着重书本知识、轻实践应用的倾向,他批评说:“所谓实业教育,非教以农工商也,乃教其读农工商之书耳。”^④他要求职业教育能够克服这些弊端,努力运用“手脑并用”、“做学合一”的教学方

① 《河东记》,见黄炎培:《断肠集》,生活书店 1936 年版。

② 《提出大职业教育主义征求同志意见》,见《教育与职业》第 71 期。

③ 《我来整理整理职业教育的理论和方法》,见《黄炎培教育文选》,第 169 页。

④ 《中华职业教育宣言》,见《教育杂志》第 9 卷第 7 号,1917 年。

法,他说:“职业教育的目的乃在养成实际的、有效的生产能力,欲达此种境界,需要手脑并用。”^①他又说:“要使动手的读书,读书的动手。把读书和做工两个拼起家来。要使人们明了世界文明,是人类手和脑两部分联合产生出来的。”^②可见,黄炎培在职业教育的教学方法上,力求体力与脑力、知识与技能、理论与实际的结合,以期望能培养出有生产能力、有实用知识的社会生产劳动者。

黄炎培所倡导的职业教育思想,亦成为二十年代中国教育界有较大影响的教育思潮之一。职业教育思潮的教育改革主张,旨在沟通教育和实际生活、学校与社会的联系,要求智育教学能够传授社会职业所必需的知识、技能,以解决个人就业和社会需要等问题,这构成了二十年代至四十年代教育改革的重要内容之一,亦体现出教育民主化的改革趋势。

三、三民主义的智育思想

三民主义是南京国民政府的教育指导思想。1928年5月,大学院在南京举行第一次全国教育会议,此次会议的宣言明确提出:“此后中华民国的教育宗旨,就是三民主义的教育。”^③

因此,三民主义的教育思想,成为这一段历史时期中有突出影响的教育思潮之一,对当时的学校体制、教育改革均产生了很大的历史影响。这里,偏重从智育思想的角度,简述三民主义的教育思想。

(一) 南京国民政府的三民主义教育宗旨

1928年,在南京举行的第一次全国教育会议上,确立了以三民主义为中华民国的教育宗旨。会议的宣言指出:

^① 《河东记》,见《断肠集》。

^② 《职业教育该怎么样办》,见《中华职业学校十五周年特刊》1933年。

^③ 《中国现代教育大事记》,教育科学出版社1988年版,第155页。

我们全部的教育,应当发扬民族精神,提倡国民道德,锻炼国民体格,以达到民族的自由平等;应该养成服从法律的习惯,训练团体协作和使用政权的能力,以导入民权的正轨;应该提倡劳动,运用科学方法,增进生产技能,采取艺术的陶熔,丰富生活的意义,以企图民生的实现。总之,我们全部的教育,应当照准着三民主义的宗旨,贯彻三民主义的精神。^①

这次大会确立了三民主义教育宗旨,从此,三民主义教育思想已不同于一般的教育思潮和教育思想流派:从地位上说,它已经成为居于政治统治地位的教育思想;从作用上说,它能够通过政府的法规制度得以普遍地、有效地推行。总之,它与现实的政治权力保持更加密切的联系,不再是教育家们对教育的思想观念、理论认识。这一点,对三民主义教育思想的理论形态、社会作用、历史效果是很重要的。

三民主义教育宗旨在智育方面亦有体现。国民政府在公布教育宗旨时,附有该宗旨的实施方案,其中也包括在智育方面的内容。如在普通教育方面,要养成国民之生活技能,增进国民之生产能力;在社会教育方面,必须使人民认识国际情况,了解民族意义,并具备近代都市及农村生活之知识、家庭经济改善之技能;在大学及专门教育方面,必须注重实用科学,充实学科内容,养成专门知识技能;在农业教育方面,凡农业生产方法之改进、农民技能之增高,农村组织与农民生活之改善,农业科学知识之普及等等,都要全力推广。这里所述的,均是与智育有关的实施方案。总之,要能实现民族、民权、民生的三民主义教育宗旨,就应努力实施上述具体的教育方案。

尽管南京国民政府以三民主义教育思想为宗旨,但他们并没有能够真正将三民主义教育宗旨贯彻到底,为了政治上的需要,他们往往强调不同的侧面。1932年12月,国民党四届三中全会通过《关于教育

^① 《中国现代教育大事记》,第155页。

之决议案》，这个决议案强调：“此后普通教育，一方面应注重发扬民族精神，灌输民族思想，以及恢复人民之民族自信力，而达中华民族独立自由平等之目的；另一方面则应注重养成生产技能及劳动习惯，使学校毕业之学生均为社会分子，以矫正过去教育徒事空谈忽略实践之弊病。”^①可以发现，这里仅仅强调“民族”、“民生”，却有意忽略了对自己一党统治不利的“民权”。另外，抗日战争爆发后，国民政府在强调新生活运动、国防教育时，亦对三民主义教育宗旨时有修正。

三民主义本是由孙中山先生提出的民主主义政治纲领。三民主义教育宗旨的提出，在中国教育的发展史上具有一定的积极作用。由于三民主义教育思想的影响，南京国民政府在普及推广小学教育、制订教育法规而使学校教育法制化方面，亦取得了一些成绩。但是，南京国民政府并没有能够真正贯彻、实施三民主义教育方针。

（二）陈果夫、陈立夫的智育思想

陈果夫(1892—1951年)、陈立夫(1900—)兄弟是南京政府的核心人物之一，均曾主持过国民政府的教育工作，是赞同和实施三民主义教育宗旨的重要人物之一。二陈的教育思想对南京国民政府的教育改革、教育建设影响很大，陈立夫在国民政府教育部长任期内，主持制订了大量教育法规，陈果夫出版了《中国教育改革之途径》一书，其中包含了他的许多教育思想。

这里，主要简述陈果夫、陈立夫的智育思想。

1. “教育合一”、“三育并重”的教育方针

对于教育方针的确立，陈果夫、陈立夫均主张将德育、智育和体育结合起来，故而提出了“教育合一”、“三育并重”的思想。

陈果夫在论述德育和智育的关系问题上，主张将二者结合起来，他将智育规定为“教”，德育规定为“育”。但他又认为，对幼儿教育而

^① 《中国现代教育大事记》，第258页。

言,德育的“育”比智育的“教”更为重要,他说:“教是知识能力之养成,为做事的基础;育是体格、品行、思想、精神之培养,为做人的基础。所以,教与育,在未达到中等教育阶段以前,与其说是二者并重,毋宁说是育比教更为重要。”^① 陈立夫对这个问题的见解则是“三育并重”,《战时教育方针》中列有九大方针,第一条即是“三育并进”。他批评了将学校教育误解为传授知识,以至于出现偏重智育、忽视德育、轻视体育的现象。也就是说,他主张德育、智育、体育三者均得到发展。

二陈在谈到教育问题时,对其中的智育方面的问题,发表了他们的见解。如陈立夫十分重视智育的实际运用,他谈到不同教育阶段有不同的智育内容时说:“幼稚园教育使儿童备识鸟兽草木之名;小学教育使熟悉农工之艺;中学教育必能致力于本县某一业之生产;大学毕业必使能致力于省国某一项经济之建设。”^②他还主张智育教学应与国情结合起来,主张智育要认清民生为一切问题之中心。

2. 教育改革的思想

二陈在主持南京国民政府的教育工作时,曾经提出教育改革的思想,致力于教育改革的活动,对当时的学制建设、系科设置及院校体系等方面,均产生了重大的影响。

1932年夏,陈果夫因国势艰难、政局恶化,应用科学需要迫切;故向国民党中央政治会议提出“改革教育初步方案”,包括改革教育的十大主张。陈果夫认为当时“学校课程尝偏重于文法,而忽略农工医各门”,他的教育改革方案就是试图解决这一问题,他提出:

- 一、中央应即依照十年内之建设计划,规定造就农工医各项专门人材之数目,分别指定各专门以上学校切实训练,以便应用;
- 二、全国各大学及专门学院自本年度起,一律停止招收文法艺术

^① 《中国教育改革之途径》,正中书局1946年沪5版,第121页。

^② 陈立夫:《教育与建国之要道》,见《教育通讯》第2卷第1期,1939年。

等科学生,暂定以十年为限;三、在各大学中,如有农工科等科,即将其文法等科之经费移作扩充农工医科之用。其无农工医科者,则斟酌地方需要,分别改设农工医等科,就原有经费,应量划拨应用。四、全国各中学一律加重于农工医等有关之基本科学,如数学物理化学三类;五、全国各小学一律加重国文算学。……^①

陈果夫的教育改革方案,主要是为了发展农、工、医等应用学科,培养实业方面的应用人才,以缓解艰难的国势。但这种教育改革包含着过分的急功近利和重理轻文,故而此方案一出台即引起很多争议。但无论如何,它对当时的学制、系科等均产生了很大的影响。

陈果夫竭力将教育改革与解除政治上、民族上的“国难”联系起来,他自己承认,“中国教育之不良,已是无可讳言的事实。因教育的不良,以致影响于各个人之生活、社会之组织、国家之生存、民族之生命,陷入今日贫弱的地步。”他强调“欲言救国,非从教育入手不可。”而他所说的从教育入手,即是进行教育改革,使学校教育能够适应社会的需求。陈果夫将种种“国难”归因于教育,是不确切的,但是将教育改革与振兴国家与民族联系起来,则是近现代以来所有致力于教育改革的政治家、教育家的共同主张。

3. 关于生活教育的思想

1934年蒋介石发动了一场“新生活运动”,为了配合这一场运动,陈果夫、陈立夫等也纷纷提倡“生活教育”。陈果夫提出:“生活教育之目的,在养成国民独立生活之技能,而使其各有美满快乐之生活,并加以严格之精神训练,使其深知做人之道理,能发挥敬业乐群合作互助之精神,以跻民族生活于共同进步之境,而增强全民族之力量。”^② 此处所言的生活教育既包括智育方面的教育目的,即培养国

^① 陈果夫:《改革教育初步方案》,见《中央周报》第212期,1932年6月27日南京出版。

^② 陈果夫:《生活教育之意义》,见《江苏教育》第3卷第3期,1934年3月。

民的独立生活技能；也包括德育方面的教育目的，就是要使国民能够自觉遵守“礼义廉耻”的道德规范。

为了实现生活教育的目的，陈果夫主张在当时的小学教育和大学教育之间专门开设一个生活教育阶段。这个生活教育阶段又可分为初级生活学校和高级生活学校。从智育方面而言，初级生活教育阶段是为了培养学生自谋生活的能力，使学生能适应日后的生活环境。高级生活学校则是要培养那些既有熟练技巧而又有组织能力的人才。总之，生活教育的实施，就是要使学生学习生活技能，为以后的独立生活作准备。

四、马克思主义智育思想的形成和发展

从1919年的“五四”运动到1949年中华人民共和国成立的三十年时期内，马克思主义思潮经历了一个广泛传播和深入发展的历史过程。在马克思主义思潮的传播和发展过程中，许多马克思主义的政治家、思想家、教育家开始运用马克思主义的思想理论，分析、研究中国的政治、经济、文化教育问题。他们试图为中国教育改革和发展寻求新的发展方向，他们也希望能够建立一套马克思主义的教育理论和学说。

马克思主义教育思潮在现代中国的传播和发展，是中国现代教育史一件重大的历史事件，并经历了一个艰难的探索和演变过程。这里，只能选择论述几个代表人物的马克思主义智育思想。

（一）陈独秀的智育思想

陈独秀（1879—1942年），字仲甫，安徽怀宁人。中国新文化运动的倡导者，马克思主义思想家和中国共产党创始人之一，从1921年至1927年，担任中国共产党总书记，因犯右倾机会主义错误而被撤职。1942年病逝。

陈独秀作为新文化运动的倡导者和中国共产党的早期领导人，对马克思主义教育思想在中国的建立和传播，起到了极其重要的作用，是中国早期马克思主义教育思想家的主要代表人物之一。

1. 倡导新文化、新教育

作为“五四”新文化运动的倡导者，陈独秀率先提出建立以民主、科学为核心的新文化，并对封建主义旧文化展开了激烈的批判。他说：

要拥护那德先生，便不得不反对孔教、礼法、贞节、旧伦理、旧政治。要拥护那赛先生，便不得不反对旧艺术、旧宗教。要拥护德先生又要拥护赛先生，便不得不反对国粹和旧文学。^①

陈独秀从总体上否定了封建主义的孔教、礼法、伦理、文艺、宗教等旧文化，倡导建立起民主与科学的新文化。

新教育是新文化建设的重要内容之一，陈独秀希望建立起符合新文化精神的新教育来。那么，什么是新教育呢？陈独秀对新旧教育、中西教育作过比较研究，他认为新教育不在于学校的形式、教材的种类，新旧教育有精神本质上的不同。他提出，新教育精神，概而言之，就是：“（一）教育要趋重社会；（二）要注重启发的教育；（三）要讲究实际的应用。”^② 他所倡导的新教育，在教育宗旨上，要能培养出“改良社会”的新型人才，而不像旧教育那样只培养做圣贤、豪杰的“伟大的个人”；在教育方法上，要注重启发式教育，而不像旧教育的教学方法那样，是“被动灌输的法子”；在教学内容方面，新教育注重传授自然科学知识和日常生活技能，而旧教育的教学内容则是脱离生产与生活。

陈独秀的“新教育”理想，是以西方现代教育为范本的。他认为中国要发展新教育，必须“取法西洋”，按照“新教育”的精神从事教育改革。他说：“中国教育，若真要取法西洋，应该弃神而重人，弃神圣

^① 《〈新青年〉罪案之答辩书》，见《陈独秀文章选编》（上），三联书店1984年版，第317页。

^② 《新教育的精神》，同上书，第490页。

的经典与幻想而重自然科学知识和日常生活的技能。”^①陈独秀这些有关新教育的思想中,充分体现出他所倡导的民主与科学的新文化精神。

2. 体现新文化精神的教育方针

陈独秀十分重视教育方针的确立,认为它在教育诸要素中最为重要。他说:“教育之方针者,应采何主义以为归宿也。”^②他考察了欧美各国的教育方针,说:“现今欧美各国之教育,罔不智德力三者并重而不偏倚,此其共通之原理也。”^③他相信,由于欧美各国均能以“智德力三者并重”,故而能取得教育上的巨大成就,促进了欧美国家的繁荣昌盛。但是,他并不认为中国可以照搬欧美的教育方针。他根据中国的国情和外国经验,提出了中国的教育方针所应遵循的几条原则:“第一,当了解人生之真相;第二,当了解国家之意义;第三,当了解个人与社会经济之关系;第四,当了解未来责任之艰巨。”^④他要求以这四条原则来确定中国的教育方针。

陈独秀主张的中国教育方针,可以用四大主义来概括。第一是现实主义,他反对那种脱离生活、脱离社会的理想主义教育,强调“现实主义,诚今世界贫弱国民教育之第一方针。”^⑤第二是惟民主义,也就是要以民主主义教育代替封建专制主义教育,以培养人民的主人翁意识、民主精神。第三是职业主义,即以实用的职业技术教育代替空洞无用的传统教育,这样就能把学校教育纳入到国强民富的大目标之中去。第四是兽性主义,即以锻炼体魄和意志的强身教育代替忽视体育的弱民教育,使学生具有强健的体魄。

陈独秀所提出的四大主义的教育方针,始终贯彻着“五四”新文

① 《近代西洋教育》,见《陈独秀文章选编》(上),第219页。

②③④ 《今日之教育方针》,同上书,第84页。

⑤ 同上书,第86页。

化运动的民主、科学精神,反映了欧美等国家的近现代教育的思想潮流,也体现了使受教育者在德育、智育、体育诸方面全面发展的要求。这四大主义的教育方针,尤对智育方针的现代化具有重要的促进作用,现实主义和职业主义规定了智育要以科学技术、现实生活为教学内容,要使学校教育服务于现代化的工业生产、农业生产,惟民主义则是要使智育能达到开发民智、培养民主精神的目的。这一切,均起到了解放思想的作用。

3. 启发式的智育方法

陈独秀所提倡的“新教育”,体现在教学方法上,就是要以“启发式”教学去代替旧教育的“教训式”教学。他在教学方法上,曾将新、旧教育作过一个比较,他说:“旧教育是教学生应当如何如何,不应当如何如何,完全是教训的意味。……新教育是要研究学生何以如何如何,何以不如何如何,怎样才能够使学生不如何如何,完全是启发的意味。”^①他以“启发式”教学方法,作为新教育和旧教育的划分标志,并要求以“启发式”的教学方法去改革旧教育。

陈独秀十分推崇欧美教育能够使用启发式教育,但是,他并不把启发式教学全部归之西方现代教育。启发式教学是教育科学规律的反映,能够充分调动学生的自觉性和主动性,中国古代的教育家也运用了这一规律进行教学。陈独秀将启发式方法归之于“新教育”,是要求人们将启发式方法建立在现代教育学、心理学的客观规律基础上,自觉地运用它去从事智育教学和教育改革活动。可见,陈独秀强调运用启发式智育方法,仍然体现出“五四”新文化运动的科学精神和民主精神。

自“五四”新文化运动以后,中国的文化界、教育界涌现出各种新的文化思潮、教育思潮的流派。陈独秀是“五四”新文化运动中由激进

^① 《新教育是什么》,见《陈独秀文章选编》(中),第79页。

的民主主义向马克思主义转变的一个重要代表人物,代表着当时颇有影响的一个新的流派。他的教育思想,既有民主主义思想家的理论特点,又有马克思主义唯物辩证法的思想因素,为早期马克思主义教育思想的传播,起到了重要的历史作用。

(二) 杨贤江的教育思想

杨贤江(1895—1935年),字英父(英甫),笔名李浩吾。浙江余姚县人。1923年加入中国共产党,是中国最早运用马克思主义学说系统分析阐述现代教育原理的教育家。他的《教育史ABC》是中国第一本运用马克思历史唯物主义观点研究教育史的专著,他的《新教育大纲》是中国第一本运用马克思主义观点阐述教育理论的著作。杨贤江因此而成为马克思主义的教育理论家,对马克思主义教育学说的建立和传播作出了重要贡献。

这里,简要介绍杨贤江的教育思想,内容主要取之于他的《新教育大纲》。^①

1. 教育的本质

杨贤江以马克思主义的理论为指导,探索了教育的本质。

对于教育的本质这一重要问题,杨贤江试图以马克思主义的理论为基础,作出历史唯物主义的回答。他为教育所下的定义是:“教育为‘观念形态的劳动领域之一’(one of the fields of ideological labour),即社会的上层建筑之一。”^②他根据马克思主义关于上层建筑和经济基础关系的理论,认为由于教育是上层建筑之一,故和法制、宗教、道德、艺术、哲学等其它上层建筑一样,是以社会的经济结构为基础的。他也论述到教育同道德、艺术、宗教、科学、哲学等其它上层建筑的区别,认为教育是以别的精神生产的内容为内容,而不像别的精神生产各有自

^① 《杨贤江教育文选》,教育科学出版社1982年版,第412—413页。

^② 《新教育大纲》,见《杨贤江教育文选》,第412页。

己的内容。另外,他也论述了教育对于社会经济结构的影响作用,如产业教育的发达,对于资本主义的生产就起到了积极的促进作用。

2. 对资本主义教育的批判和对社会主义教育的论述

杨贤江从马克思主义的历史唯物主义观点出发,论述了为当时中国教育界众多人所赞赏的资本主义教育。首先,他从历史发展的角度,论述了资本主义教育比起封建社会教育有着许多进步性,他主要讲了两点:

第一,封建时代对庶民不施教育;但资本主义时代要对全国民施所谓强迫教育;

第二,封建时代之教育差不多全是道德教育;但资本主义时代之教育扩大了范围,要以传授日常生活上知识技能为目的。^①

杨贤江在这里肯定了资本主义教育的进步性。

但是,杨贤江又对资本主义教育展开了批判。当时,教育界一些人将资本主义社会教育倍加赞颂,称其具有劳动化、科学化、社会化、中立化、国际化的特点。杨贤江批驳了这个“五化”的观点,他不赞成这种对资本主义社会的教育制度的美化。他以马克思主义对资本主义社会的批判学说,批判地指出,资本主义社会的教育仍然是使教育和劳动相分离;“骨子里还是‘非科学的’底子”;其普及教育是为了“资产阶级利益”;没有中立化和公平化,而是“有阶级的目的与政治的目的”;在帝国主义的国家中,正在使教育备战化、军事化,等等。

杨贤江在批判了资本主义教育之后,又宣传介绍了社会主义教育,并希望以苏联社会主义教育作为中国学习的榜样。他根据马克思主义的社会学说,认为社会主义社会是继资本主义社会之后的无产阶级专政时期。在这段时期内,教育的特点和任务是:使教育由资产阶级

^① 《教育史 ABC》,见《杨贤江教育文选》,第 379 页。

统治工具转变为实施社会主义的工具；对儿童的教育责任属于社会，从八到十七岁，一切儿童享受平等、免费的公共教育；要设立统一的劳动学校，儿童、青年从中不仅要获得必要的理论和实践知识，还要使他们具有专门知识；专门学校或大学的学生，是以劳动者为主，使科技成为劳动者的共有物；学校之外设立各种成人教育机关和文化教育娱乐设施。

杨贤江是一个马克思主义的教育理论家，他在参加革命的同时，积极从事马克思主义教育理论研究，并成为中国最早运用马克思主义研究教育的起源和本质、教育的历史以及最早对资本主义教育展开批判的教育理论家。杨贤江的马克思主义教育理论，尽管还有许多不足之处，但他的开创性研究，对中国马克思主义教育理论的建设，作出了重要的历史贡献。

（三）革命根据地的工农民主教育思想

马克思主义与中国革命实践相结合，产生了中国共产党。中国共产党在领导工人、农民的革命运动的同时，也积极从事工农民主教育的活动。中国共产党从成立之初，到第一次国内战争、第二次国内战争、抗日战争、解放战争，均把对工农群众的教育作为最基本的革命任务和政治目标。中国共产党及其主要领导人的工农民主教育思想，是马克思主义教育思想的重要组成部分。

中国共产党及主要领导人的工农民主教育思想，是以马克思主义作为理论基础和指导思想，是与中国共产党领导的工农革命运动相结合的产物。所以，它不同于“乡村教育”、“平民教育”、“普及教育”等教育思想。中国共产党的工农民主教育思想具有这样的特征：它要求将向工农传播马克思主义思想与普及文化知识结合起来，要求教育既要与革命实践结合起来，又要与生产实践结合起来。

这里，主要以土地革命时期革命根据地的工农民主教育思想为代表，介绍中国共产党的工农民主教育思想。对当时工农民主教育思想

最有影响的人物有毛泽东(1893—1976年)、瞿秋白(1899—1935年)、徐特立(1877—1968年)、张闻天(1900—1976年)等人。

1. 苏区的教育方针

从1927年到1937年是土地革命时期,毛泽东提出人民战争、土地革命和农村革命根据地的“红色政权”理论,走农村包围城市的道路,并建立了中华苏维埃政权。而工农民主教育思想,就是在革命根据地形成和发展起来的。

作为建立红色政权的一个组成部分,中国共产党在各革命根据地进行教育改革和教育建设,建立了中国共产党领导的苏区教育。毛泽东曾对苏区教育的方针作过论述,他说:

这里一切文化教育机关,是操在工农劳苦群众的手里。工农及其子女有享受教育的优先权。苏维埃政府用一切方法提高工农的文化水平。为了这个目的,给予群众政治上与物质条件上的一切可能的帮助。^①

他在这里肯定了苏区的教育方针是工农民主教育。

1931年11月中华苏维埃第一次全国代表大会通过的《中华苏维埃共和国宪法大纲》第十二条规定:“中华苏维埃政权以保证工农劳苦民众有受教育的权利为目的。在进行国内革命战争所能做到的范围内,应开始施行完全免费的普及教育,首先应在青年劳动群众中施行并保障青年劳动群众的一切权利,积极地引导他们参加政治和文化的革命生活,以发展新的社会力量。”^②在《中华苏维埃共和国第一次全国工农代表大会宣言》中也提出:“一切工农劳苦群众及其子弟,有享受国家免费教育之权,教育事业之权归苏维埃掌管,取消一切麻醉人

^① 毛泽东:《中央执行委员会与人民委员会对第二次全国苏维埃代表大会的报告》,见《老解放区教育资料》(一),教育科学出版社1981年版,第18页。

^② 《老解放区教育资料》(一),第28页。

民的封建的、宗教的和国民党的三民主义的教育。”^① 在这些苏区根据地的法规、方针、政策中,均明确将苏区教育规定为工农群众的民主教育。同时,苏区政权还强调要以共产主义思想教育工农群众。1934年1月,毛泽东提出苏维埃文化教育总方针,“在于以共产主义的精神来教育广大的劳苦民众,在于使文化教育为革命战争与阶级斗争服务,在于使教育与劳动联系起来,在于使广大中国民众都成为享受文明幸福的人。”^②

苏区教育是中国共产党建立的教育系统,苏区教育方针的确立,为这个教育系统形成工农民主的教育制度、教学内容奠定了思想基础,指明了苏区教育的发展方向。

2. 工农文化教育的思想

苏区的工农民主教育包括两个方面:第一,是政治思想、阶级觉悟方面的教学内容;第二,文化知识方面的教学内容,另包括军事思想技能方面的教学内容。而后者主要属于智育教学的范围,也是这里要论述的重点。苏区文化教育主要有两个层次,一是较高层的,即工农干部的文化教育,一是较低层的,对广大工农群众的文化教育。

工农干部教育的目的,是要培养党、政、军方面的干部,为此苏区政府还设立了红军大学、苏维埃大学、马克思共产主义大学等等,并开设了不同程度、不同专业的课程。如毛泽东为校长的苏维埃大学,开设了特别工作班和普通班,特别工作班有诸如土地、国民经济、财政、工农检查、教育、内务、劳动、司法等各种专业班。可见,干部教育的内容很丰富,文化程度也稍高一些,其教学方法也较有特色。如毛泽东为红军第四军第九次党的代表大会所写的决议案中,提出了“十大教授

^① 《老解放区教育资料》(一),第27页。

^② 毛泽东:《中华苏维埃共和国中央执行委员会对第二次全国苏维埃代表大会的报告》,见《中央革命根据地史料选编》下册,江西人民出版社1983年版,第331页。

法”，包括启发式、由近及远、由浅入深、说话要通俗、说话要明白、说话要有趣味、以姿势助说话、后一次复习前次的概念、要拟提纲、干部班要用讨论式。毛泽东的这些教授法思想，是对苏区文化教育经验的总结，尤对指导苏区的文化教育有较大影响。由此也可以看出当时的干部教学的状况。

对工农群众的文化教育是普及性的，其教育的对象是广大工农群众，并以识字教学为主要内容。苏区政府为提高工农群众的文化水平，开展了以扫除文盲为主的文化革命运动，并采取各种各样的教学形式。在苏区担任中央教育人民委员部领导工作的徐特立在论述识字运动的教学方法时说：“我们的识字运动是要使广大不识字成人能够识字，又不能找出很多的读书人来当教员，那么只好用工人教工人，用农民教农民，用士兵教士兵，用秘书教主席。凡稍为识得几个字的都来当教员，这种办法才能使识字运动容易成功。”^① 这是在苏区的文化普及、识字运动中总结出来的一套独具特色、富有成效的教学方法。苏区对工农群众的文化教育主要采用夜校等形式。教育部在1933年8月6日颁布的《夜校办学大纲》中规定，夜校的任务，“在不妨碍群众的生产和工作的条件下，于短期间扫除文盲，与提高群众的政治文化水平。”夜校的功课，“除识字外，要教政治和科学常识，同时还要注重写字和作文”，“教法注重讨论和问答，注重写墙报，写开会的记录和决议，最低限度也要学到写标语口号，这样才能发展学生的自动性、创造性，最要注意的一点就是要把书上所写的拿来应用，要把应用放在第一位。”^②

土地革命时期，苏区所开展的这种大规模的群众性的工农文化教育，是中国教育史上有重要意义的事件。1944年11月23日延安《解放

^① 福建师大教育系编：《闽西老革命根据地教育资料》，转引自王炳照、阎国华主编：《中国教育思想通史》第7卷，湖南教育出版社1994年版，第412—413页。

^② 《苏区教育资料选编》，江西人民出版社。

日报》社论说：“人民群众建立自己的文化生活，既属于人口的大多数，又属于文化的各方面者，实际是开始于土地革命时期，这时革命政权下的广大群众才把文化教育的权利拿到自己手中，造成中国文化的新天地。”并认为“这实在是一个翻天覆地的变化。”^①

第二节 中国现代智育制度的改革

“五四”新文化运动的蓬勃展开，不仅导致思想界的大解放，使得教育思想丰富多彩，各种新的教育思潮、教育流派并起，而且也引起了教育制度的改革热潮，学制系统、教育体制在不断变革中发展。教育思潮和教育体制本来就是在相互促进中变革和发展的，各种新的教育思潮、教育流派均希望通过改革教育体制而使自己的教育思想成为现实，教育体制的改革运动也会促进教育思潮、教育流派繁荣发展。

这一节，将专门论述中国现代智育制度的改革，主要分为三个方面来论述：第一，从“五四”前后到1922年的学制改革；第二，南京国民政府的教育体制及其改革；第三，中国共产党领导的革命根据地的教育改革。现分而述之。

一、“五四”新文化运动前后的教育改革

“五四”新文化运动以后，新兴的教育思潮开始推动学校教育改革。这段时期内倡导和实施教育改革主要有两方面力量：一是由民间性质的社团，一是由北京政府教育部，二者合并在一起，汇成了“五四”前后的教育改革运动的发展洪流。

^① 《老解放区学校教育资料选集》第二辑，河南人民出版社1958年版。

（一）“五四”前后的民间教改运动

“五四”新文化运动中,出现了一个与之相应的发源于民间的新教育运动。许多具有民主爱国思想的教育家、新教育社团,纷纷倡导教育改革和新教育实验,从而形成了一股强大的教育改革潮流。“五四”前后的新教育运动,与当时出现的许多新教育社团的积极推动有关。

当时影响很大的著名教育社团有:(1)全国教育会联合会。自1915年至1922年在天津、北京等地举行年会,讨论教育改革的方案,内容包括义务教育、实业教育、师范教育以及教育宗旨、教育制度、教育方法的改革方案。(2)中华职业教育社。1917年由教育界、实业界人士蔡元培、范源濂、王正廷、黄炎培等发起,其任务是推广、改良职业教育,改良普通教育。(3)中华教育改进社。由新教育共进社、《新教育》杂志社、实际教育调查社于1921年合并组成。蔡元培、范源濂、郭秉文、黄炎培等为董事,设32个专门委员会,该社重视引进欧美的新教育思想、教育制度。(4)中国科学社。成立于1915年,社址设南京。以研究学术,传播科学知识,谋中国科学与实业之发达为宗旨,对科技教育、科技人才的培养起到了推进作用。这是几个规模较大的全国性教育社团,另外还有多种类型和地方性的教育社团、研究会及各种教育刊物。

在各种各样的教育社团以及社会各界的推动下,教育改革的热潮蓬勃兴起,进一步推动了我国教育的现代化进程。这段时期的教育改革主要涉及下列几个方面:

1. 教育宗旨、方针的改革

1915年袁世凯颁布复辟性的《教育纲领》、《教育要旨》,提出了以“爱国、尚武、崇实、法孔孟、重自治、戒贪争、戒躁进”为教育要旨,以取代辛亥革命后的教育方针。这一“教育要旨”受到文化教育界人士的普遍反对。1917年5月举行的宪法审议,否定了定孔教为国教的提案,撤销了1913年宪法草案中“国民教育以孔子之道为修身大本”的条文。1919年4月,范源濂、蔡元培、陈宝泉、蒋梦麟等组成的教育调查会提

出“以养成健全人格,发展共和精神”为教育宗旨,这个“健全人格”,包括德、智、体、美四个方面,即私德与公德、人生所必须之知识与技能、强健活泼之体格、优美和乐之感情。同年10月,全国教育会联合会第五届年会提议废除旧的教育宗旨,代之以“养成健全人格,发展共和精神”。此提议虽未被教育部采纳,但毕竟推动了新教育运动的发展。

2. 教学文体的改革

“五四”时期教学改革的一项重要成就,就是采用白话文教学。辛亥革命以后,虽废止了经学的课程,但所有教科书仍一律用文言文。“五四”新文化运动提倡白话文,推动了教学文体的改革,为学校教育使用白话的国语教材和课外读物创立了条件。1915年11月北京读音统一期成会王璞呈请教育部公布注音字母推行全国。1916年蔡元培、黎锦熙等成立的国语研究会主张“言文一致”、“国语统一”。1917年10月全国教育会联合会向教育部提出“请定国语标准并推行注音字母以期语言统一案。”在这些新教育组织、教育家们的推动下,教学文体的改革有了很大的进展。教育部于1918年11月公布了1913年制定的注音字母表;1920年1月又训令全国各国民学校先将一、二年级国文改为语体文;同年4月又规定凡用文言文编的教科书一律废止,采用语体文。此后,大、中、小学各科均逐渐采用语体文及白话教材。

3. 教学方法的改革

在新文化运动期间,大量西方的新教育思潮被引进到国内,许多教育家、新教育社团是这些新思潮的倡导者、宣传者,并努力致力于教学方法的改革。这段时期教学法改革的主流,是强调以学生为本位,充分发挥学生的主动性、创造性,并使教育和社会生活紧密结合起来。这些新教学法中最热门的,要属设计教学法和道尔顿制。

设计教学法来之于美国,这种教学法的特点是将传统以教科书为本位的做法改变为以儿童的活动为本位,由以教材灌输学生变为配置适当的环境引导儿童的主动学习活动,教师由教授学生变为指导学生

去学。

道尔顿制亦引进于美国,因在美国道尔顿中学创行而得名。它的特点是废除班级授课制,学生在教师的指导下,自己拟订学习计划,根据各人的能力和兴趣而选择不同的教材,安排不同的进度,充分发挥学生自己的个性和兴趣。“五四”以后,许多教育家试图改革教学法,试行包括设计教学法、道尔顿制在内的许多新的教学法。这些新教学方法因照搬欧美而不一定适合中国国情,但这种新教学法的探索则有益于教育科学研究的深入。

4. 职业教育的发展

职业教育亦是“五四”前后兴起的一股新的教育思潮,这股思潮亦很快导致学制方面的改革。1917年,中华职业教育社创立,力图推进和改良职业教育。该社不仅大力宣传职业教育思想,还创办职业学校、教育博物馆等事业,办有中华职业学校、业余补习学校、各种职业传习所等。同年,全国教育会联合会第三次会议提出职业教育进行的计划;1921年七届大会提出将职业教育正式列入学制系统;1922年八届年会和教育部学制会议召开,并正式决定取消实业学校而以职业学校代替。此后,职业教育获得极大的发展。根据1925年5月的一份统计资料,全国有各类职业教育机构达1518所,共有10大类型,主要有:农工商家事的职业学校,占846所;职业传习所及讲习所,占196所;大学及专门学校设职业专修科的,有113所;各种职业补习学校及补习科,共99所;附设职业科的中学,57所,等等。^①

以上所述的新教育运动,是“五四”运动前后主要由民间教育社团、教育家所倡导和推动的。这场新教育运动又推动了以北京政府名义下达的1922年学制改革方案。

(二) 北洋政府的“壬戌学制”

^① 孙祖基:《十年来中国之职业教育》,见《教育与职业》第85期。

1912—1913年由教育部公布的“壬子癸丑学制”愈来愈表现出许多缺陷,并受到教育界的批评,大家纷纷提出新学制的建议,学制改革已是势在必行。1921年10月,全国教育会联合会在广州召开年会,会议经讨论后作出“学制系统草案”的决议。1922年(壬戌年)9月,北洋政府教育部于济南召开学制会议,对全国教育会联合会所提出的“学制系统草案”稍作修改。后在该年11月1日以大总统令公布了《学校系统改革案》。这就是现代教育史上的1922年“新学制”,又称“壬戌学制”。全国教育会联合会第八届年会,在通过新学制的同时,又组织了新学制课程标准起草委员会。1923年4月和6月两次会议后,确定了新学制课程标准纲要。

现将“壬戌学制”和课程标准略述于次:

1. 初等教育。新学制规定小学教育六年,初级小学四年,高级小学二年。纲要规定初等教育的课程设国语(包括语言、读文、作文、写字)、算术、卫生、公民、地理、历史(后四科在初小阶段合并,称社会科)、自然、园艺、工用艺术、形象艺术、音乐、体育等科。另高年级则根据地方情形,增置职业准备的学科。

2. 中等教育。新学制规定中学教育亦为六年,分为初中、高中两级,各三年。与中学平行的有师范学校和职业学校。初中课程以学分计,所修课程科目为社会科(包括公民、历史、地理)、语文科(包括国语、外国语)、算学科、自然科、艺术科(包括图画、手工、音乐)、体育科(生理卫生、体育)。

高中则分为普通科和职业科。普通科又分为两组:第一组注重文学和社会科学,第二组注重数学和自然科学。两组的公共必修课是一样的,包括国语、外国语、人生哲学、社会问题、文化史、科学概论、体育。第一组的分科专修课为特种语文、心理学初步、论理学初步、社会学之一种、自然科学或数学之一种,其它选修课。第二组的分科专修课包括三角、高中几何、高中代数、解析几何大意、用器画、物理、化学、生

物,其它选修课。

初级中学为普通教育,视地方情形兼设各种职业科。高级中学的职业科主要有农、工、商、师范、家事等科。

3. 高等教育、大学教育为四至六年。新学制课程标准起草委员会没有对大学和专门学校的课程提出具体方案,原则上仍按 1912 年颁行的标准执行。

1922 年所公布的《学校系统改革案》,确定教育改革的标准为:适应社会进化,发挥平民教育精神,谋个性发展,注意国民经济力,注意生活教育,使教育易于普及,多留地方伸缩余地等七项。显然,新学制吸收了美国的一些学制方面的经验和教育思想。新学制比起原来的“壬子癸丑学制”来说,有了相当大的改变和进步,如它缩短了小学年限,以利于初等教育的普及;延长了中学年限,以利于提高中等教育水平;中学三三分段,以利于初中的普及;取消了大学预科,以利于大学的专业教育和学术研究;实行选科制和分科教育,兼顾学生升学和就业。所有这些,均体现了新学制的特点和长处。

二、国民政府的学制改革

1927 年以后,国民政府在其所辖的范围内,亦根据形势发展、政治需要而作了一些教育制度上的变革。1928 年 5 月,第一次全国教育会议在南京召开,会议制订了“整理中华民国学校系统案”,它是在北洋政府 1922 年“新学制”的基础上,略加改动而成。会议规定修改学制的六项原则:第一,根据教育实情;第二,适应民生需要;第三,增高教育效率;第四,谋个性之发展;第五,使教育易于普及;第六,留地方伸缩可能。

以后,又对 1928 年的新学制作了局部改动,如 1932 年 12 月废除了综合中学制度,先后公布了《师范学校法》、《职业学校法》、《中学

法》，三类学校分别设立，教育部也据此颁布了《中学规程》、《师范学校规程》和《职业学校规程》。在抗战时期及抗战以后，亦对学制系统屡有改动。

现在，将国民政府所辖的学校体制、智育教学的状况，按初等教育、中等教育、高等教育三个部分，略作叙述如下。

（一）初等教育

1932年12月，国民政府公布《小学法》，教育部随即制订了《小学规程》。它规定小学修业年限为六年，前四年为初小，后二年为高小。为推行义务教育，各地方设简易小学和短期小学，招收不能入初小的学龄儿童。以后，教育部又陆续制订了一些实施义务教育的规定和办法。抗战时期，国民政府实行“新县制”，在《县各级政府纲要》中规定：每乡镇设中心学校，每保设国民学校，均包括儿童、成人、妇女三部分，以使民众教育和义务教育结合起来。根据这个纲要，教育部于1940年3月公布《国民教育实施纲领》，开始推行国民教育制度。该纲领规定国民教育分义务教育和失学民众补习教育两部分，应在保国民学校及乡镇中心学校内同时实施。但是，抗战时期因经济困难而不可能普遍建立国民学校和中心学校，这样，普及国民教育的计划势必落空。

初等教育的课程方面，在当时也在不断地作局部调整和改动。1928年教育部颁布《小学暂行条例》，规定小学的课程是：三民主义、公民、国语、算术、历史、地理、卫生、自然、乐歌、体育、党童子军、图画、手工等，高级小学加授职业科目。1929年8月教育部又颁布《小学课程暂行标准》，将原来课程中的公民、卫生、历史、地理合并为社会，三民主义改称党义，图画、手工扩大教材范围，改称美术、工作。取消高级小学的职业科目。初级小学的社会和自然合并为常识一科。1932年10月又颁布了《小学课程标准》，修改了以前的课程标准：不再设党义科，将党义教材融于国语、社会、自然等科中；划出社会、自然两科中的卫生

内容,增设卫生科;工作改为劳作,并将教材分为家事、校事、农事、工艺四项。1936年7月,教育部又修改了上述标准,颁布《修正小学课程标准》,将初小的社会、自然合并为常识科;一、二年级劳作、美术合并为工作科;体育、音乐合并为唱游科;取消卫生科;四年级开始,算术科加珠算内容。

抗战前,一年制短期小学的课程为国语、美术、公民训练和体育等四种;二年制短期小学的课程为国语、算术、常识、公民训练、工作及唱游等六种。简易小学参照正常小学而减少科目。

1942年1月教育部又颁布《小学课程修订标准》,规定初小的科目是团体训练、音乐、体育、国语、算术、常识、图画、劳作等八科,高小的科目是团体训练、音乐、体育、国语、算术、社会(公民、历史、地理)、自然、图画、劳作共九科。1948年1月再次公布小学课程的修订标准。这次标准规定:初级小学的科目为公民训练、音乐、体育、国语、算术、常识、美术、劳作共八科,高级小学的科目是公民训练、音乐、体育、国语、算术、社会、自然、美术、劳作共九科。

教育部还对小学的教科书也作了规定,要求各类小学根据课程标准所设各科,均须使用教育部审定的教科书。1933年教育部还组织了教科用书编委会,开始统一编印中、小学教科书。

(二) 中等教育

1928年,国民政府颁布《中学暂行条例》,规定高中分设普通、师范、农、工、商、家事等科,大体是沿袭1922年颁行的“新学制”。1929年,教育部又颁布《高级中学暂行课程标准》,废止了过去将高中普通科文理分组的办法。1932年,国民政府公布《中学法》、《师范学校法》和《职业学校法》,确立了三类中等学校应分别设立。接着,教育部又颁布了《中学规程》、《师范学校规程》和《职业学校规程》,所以,这里将中等教育分为中学、师范学校、职业学校三个方面,分别作一论述。

首先讲中学。中学的学制年限,根据1932年的《中学法》和《中学

规程》，中学分为初中高中各三年，取消普通科名称。中学的课程又有一些新的规定。1929年的《中学课程暂行标准》中规定，中学试行学分制。初中的科目有党义、国文、外国语、历史、地理、算学、自然科、生理卫生、图画、体育、工艺、职业科目等。高中的科目有党义、国文、外国文、数学、本国历史、外国历史、本国地理、外国地理、物理、化学、生物学、军事训练、体育、选修科目。1932年教育部颁布正式课程标准，大体上与上述标准相同，但也有局部修改，如：改党义为公民，增加一些道德、政治、法律及经济方面的教学内容；取消高中选修科目，加重语文、算学、史地等科；改工艺为劳作，劳作科包括工艺、农业、家政，取消选修职业科目；自然科采分科制，分别编定植物、动物、化学、物理四科标准。1936年教育部公布《修正中学课程标准》，又对上述标准作了局部调整。诸如：修改劳作课程，将工艺、农业并为一种，第一学年学木工，第二学年学金工，第三学年分金木工、竹工、土工及农业畜养四组，学生可任选一组；视地方需要，增设职业科目；将动物、植物并为博物一科，加授矿物知识，等等。1948年，国民政府又颁布新的课程标准，对学科、课时、教材及课程标准均有改动，但未及施行。

其次是职业学校。最初，国民政府在职业教育方面，基本上沿袭1922年的“新学制”。1931年教育部通令各省酌情举办高初级农工科职业学校，自当年起各普通中学一律添设职业科目。1932年起先后公布《职业学校法》、《职业学校规程》、《职业学校补习规程》等，作为实施职业教育的依据。按这些规程，职业学校与普通中学分别设立。职业学校也分初级、高级两种：初级职业学校招收小学毕业生，高级职业学校招收初中毕业生或具有相当程度者。职业学校的类别多，大致可以分为农业、工业、商业、海事、医事、家事、艺术七类。每类又包括许多分科，如农业、工业就包括有几十个科别。不同的类别和分科，就要有不同的课程与设备。1934年教育部规划职业课程标准，颁布《职业学校各科课程表教材大纲设备概要汇编》。抗战时期又制定了各种《教学科

目及每周教学时数表》、《教材大纲》、《教学要点》。其内容包括农业职业学校方面的农艺科、园艺科、畜牧科、水产科、养殖科等十一种；工业方面的机械科、电机科、土木科、电讯科、水利科、棉织科、陶瓷科等十七种；商业方面的会计科、统计科、银行科、文书科等七种；海事方面的驾驶科、轮机科二种；医事方面的护士科、助产科、护士特科、助产特科等五种。

其三是中等师范学校。师范学校分中等和高等两种，中等师范学校的程度相当于中学，主要是为小学培养师资。1928年5月的全国会议上，通过了整顿师范教育案。1932年教育部公布了《师范学校法》17条，1933年3月公布了《师范学校规程》138条，1934年又公布了《师范学校课程标准》。按规定，中等师范教育机关分师范学校、简易师范学校等。师范学校由省或直辖市设立，也可由县市设立师范学校招收初中毕业生，修业三年。简易师范学校设于县市，招收小学毕业生，修业四年。师范学校和简易师范学校的课程设置大致分三种科目：一是基本学科，如语文、数、理、化、博物、史、地、公民、体育、音乐以及军事训练等；二是师范专业科目，如教育通论、教育行政、教材及教学法、教育心理、童子军教育、测验与统计以及教育实习等；三是所谓“适应管教养合一之要旨”而设的科目，如地方自治、农村经济及合作、实用技艺等。另还有一些选修科目，分4组，具体科目有社会教育、辅导教育、实用技艺、卫生教育学等。

（三）高等教育

国民政府于1929年公布了《大学组织法》、《大学规程》、《专科学校组织法》，1931年又公布了《专科学校规程》。1948年又公布了《大学法》和《专科学校法》。根据《大学组织法》和《大学规程》，高等教育机关分大学、独立学院、专科学校三种。大学分文、理、法、教育、农、工、商、医八学院，须具备三个学院以上者，方得称为大学；而且三个学院中至少要有理、农、工、医学院之一。不满三学院者称独立学院。修业年限，

医学为五年,其余均为四年。大学、学院另设研究所、研究院。专科学校则分工、农、商、医、艺术、音乐、体育等类,修业年限为二至三年。在课程方面,自1928年起,国民政府酝酿制订大学课程的统一标准。1929年教育部公布的《大学规程》第八条规定,大学院及独立学院各科除党义、国文、体育、军事训练及第一、第二外国文为共同必修科目外,须为未分系的一年级生设置基本科目。第九条又规定,大学院各科课程得采用学分制,但学生每学年所修学分须有限制,不得提早毕业。另关于专科学校方面,1931年教育部公布《修正专科学校规程》,该规程第八条亦规定,各科专科学校以党义、军事训练、国文、外国文为共同必修科目。第九条又规定实行学分制。这些均是指共同必修科目,至于其他科目分配及课程标准,因各系科太复杂而难以制订,至1938年始先从文、理、法三学院的课程着手,制订了《文理法三学院各学系课程整理办法草案》,提出规定统一标准、注重基本训练、注重精要科目三个整理原则。根据这些原则,教育部于同年9月召开第一次课程会议,先后公布了文、理、法学院和农、工、商学院的共同必修科目表。1944年8月,教育部又召开了第二次大学课程会议,对各学院共同必修科目陆续作了些修改。

高等教育应还包括高等师范学校。自1932年起,国民政府陆续制定了《师范学校法》、《师范学校规程》、《师范学校课程标准》和《师范学院规程》等立法,师范教育制度渐趋完备。自1938年颁布《师范学院规程》,高等师范开始受重视,陆续增加高等师范学院。师范学院招收高级中学或同等学校毕业生,本科修业四年,实习一年;专科修业一年,实习一年。教育部于1934年公布的《师范学校课程标准》中,对高等师范学院的课程设置并未规定,而是由学校自行制订,呈报教育部批准后施行。1938年以后,师范学院的制度得以进一步确立,其课程设置亦有明确规定,主要包括共同必修科、分系专门科、专业训练科三种。其中共同必修科又可分为普通基本科目,如党义、国文、外国文、社会

科学、自然科学(物理、化学、生物学、人类学任选一门)、哲学概念;教育基本科目,包括教育心理、中等教育、普通教学法;其它还有音乐、体育、军训。分系专门科目则是根据各系专业性质设置,分选修课和必修课。专业训练科目则包括分科教材教法研究和教学实习,而分科教材教法研究则包括教科书批评、课程标准研究、课程组织、教学研究、教材选择、教具设置及应用等部分。

三、中国共产党领导的教育改革(1949年前)

中国共产党自1921年成立以来,就是将改革教育制度作为奋斗任务之一。1922年5月,在广州举行中国社会主义青年团第一次全国代表大会,会议通过了《关于教育运动的决议案》,提出共青团在社会教育、政治教育、学校教育三个方面的工作任务。这些任务包括许多智育方面的内容,如在社会教育方面,要提高社会青年的知识,使年长失学的青年,得到普遍文化教育;在学校教育方面,改革学校教育制度,使一般贫苦青年,得到初步科学教育,发动实施普遍的义务教育。同年7月,中国共产党第二次全国代表大会发表宣言,在宣言的第三部分“中国共产党的任务及其目前的奋斗”中,提出了“改良教育制度,实行教育普及”,这实际上就是中国共产党的革命民主主义教育纲领。

在整个新民主主义革命时期,中国共产党就是以“改良教育制度,实行教育普及”为宗旨,致力于教育革命和教育改革活动。现在就按北伐革命、土地革命、抗日战争、解放战争这四段历史时期,分别叙述中国共产党所致力“改良教育制度、实行教育普及”的教育改革实践,尤偏重于智育方面的教育改革。

(一) 中国共产党的早期教育改革

在新民主主义革命时期,中国共产党领导的教育改革实践主要体现在两个方面:一是开展工农群众的教育活动,一是创办培养革命干

部的新型学校。从中国共产党成立到北伐革命,中国共产党也主要是在这两个方面进行和推进教育改革活动的。

1. 对工农群众的教育

中国共产党成立后,就将加强对工农群众的教育作为自己的重要工作任务。教育工农群众的主要目的,在于启发工农的阶级觉悟,训练工农的政治斗争能力。另外,也是为了提高工农的文化知识水平,向工农群众普及科学文化知识。后者主要属于智育的任务。

首先讲对工人群众的教育。1922年5月、1925年5月、1926年5月,先后在广州召开了三次全国劳动大会,会上均讨论工人教育的问题,通过了有关工人教育的决议。第一次劳动大会以后所拟定的《劳动立法原则》、《劳动法案大纲》中,均提出“以法律保证男女劳动者有受补习教育之机会”。第二次劳动大会通过的《工人教育的决议案》中,对工人教育的方法和内容都作了规定,如强调采用补习学校、工人子弟学校、工人阅书报社及演讲等多种教育形式。在中国共产党的努力下,工人教育工作得到了很大推动。许多地方的厂矿、铁路及各种手工行业,先后设立了补习学校、工人子弟学校、工人俱乐部及阅书报处等多种工人教育的组织形式。许多领导工人运动的党团负责人,如毛泽东、刘少奇、李立三、恽代英、黄静源,都曾在工人学校讲课,包括传授马克思主义和各种文化知识。各地工人补习学校还自编教材,把文化知识和思想教育结合起来。当时还有公开出版发行的工人教育的教材《平民读本》,发行达数万册。该书是在毛泽东指导下,由中国劳动组合书记部湖南分部的李六如(典琦)编辑的,内容包括马克思主义、时事政治、科技知识、社会文化等各个方面。另外,那些基础较好的补习学校还设置了多种课程,包括有国语、算术、常识、政治等,有的还设有适应工人需要的珠算、习字课。在教学方法上,注重切合工人群众的具体实际,如湖南党组织于1924年制订《关于工人补习教育进行计划书》,提出应分阶段教学,每阶段学习一种学科;所设学科要合乎工人的需

要等主张。

其次是关于对农民群众的教育。在建党初期,一些农民运动发展较早的地区如广东、湖南,就开展了对农民群众的教育活动。如广东的海丰、陆丰地区创办了农会,农会设有教育部和农民学校。农民学校分日班或夜校,智育方面的教学内容是识字、计算。彭湃即是当时从事农民运动、农民教育的共产党员,他曾谈到农民学校的教学内容,即是:“专教农民会记数,不为地主所骗,会写信、会珠算、会写食料及农具名字,会出来办农会,便够了。”^①自第一次国共合作开始后,农民运动、农民教育运动出现了高潮。在共产党的领导下,湖南的农民运动、农民教育运动也蓬勃发展起来,农民学校到处兴办,大大提高了农民的文化程度。毛泽东的《湖南农民运动考察报告》对此作了高度评价。1926年5月广东省召开第二次农民代表大会,同年12月湖南省召开第一次农民代表大会,通过了《农村教育决议案》,对农村教育的方针、组织形式、师资等均有具体的规定。会议所以强调农民教育的方针,一方面是要培养农民的革命思想,另一方面则是要增进农民的文化科学和农业知识。农民补习学校的教学内容包括国文、信托、卫生、政治常识、近代历史及农业常识等。

2. 革命干部教育

从中国共产党成立到1927年北伐,中国共产党还创办了一些培养革命干部的学校,较著名的有湖南自修大学、上海大学、湘江学校和黄埔陆军军官学校、农民运动讲习所等。这些革命干部学校的办学目的,是为革命运动、革命战争培养干部,同样是既重视马克思主义、政治思想的教育,又重视文化知识的传授。

湖南自修大学由毛泽东、何叔衡等人于1921年8月创办于长沙。它是一所传授马克思主义、培养革命干部的学校。李达曾应聘为校长,

^① 彭湃:《海丰农民运动》,作家出版社1960年版,第29页。

许多著名革命家如杨开慧、毛泽民、夏明翰、郭亮、罗学瓚、李维汉等都是当时的学员。湖南自修大学的教育制度是“采取古代书院与现代学校二者之长，取自动的方法，研究各种学术，以期发明真理，造就人才，使文化普及于平民，周流于社会。”^① 自修大学强调自学为主，倡导共同讨论，采取的教学方式有“特别授课”、“函授指导”和“特别讲座”。其课程设置分文、法两科。文科的课程有：中国文学、西洋文学、英文、论理学、心理学、伦理学、教育学、社会学、历史学、地理学、新闻学、哲学。法科的课程有：法律学、经济学、政治学。另外，无论修哪一科都强调要从事体力劳动，要求体力、脑力平均得到发展。湖南自修大学还附设补习学校，招收尚不能进自修大学程度的其他知识青年和青年工人，课程有国文、数学、历史、地理、英文五门学科。

在第一次国共合作时期，上海大学、黄埔军校和农民运动讲习所等均是培养革命干部或革命军事干部的学校。这些学校在很短的时间内，为当时的革命需要而培养了成千上万的革命干部，为革命战争作出了巨大的贡献。上海大学于1922年10月在原私立东南高等师范专科学校改组而成，共产党员瞿秋白、邓中夏先后到校担任领导职务，国民党党员于右任为校长。上海大学分社会科学院、文艺院和附属中学三部分，设有社会学系、中国文学系、英国文学系、美术系和俄文班。学校的课程除了专业方面文化科学知识外，还包括一些马克思主义的内容。如社会学系的课程有：社会科学、社会进化史、马克思主义、哲学、政治经济学等；中文系的课程有：语言文字学、修辞学、诗词、戏曲、小说及文学批评、中国文学史、文化概论等。英文系的课本是《进化与革命》，又名《达尔文主义与马克思主义》。除正课外，每月还有一两次自由讲座，内容均是报告政治形势和解答一些对时局的疑问。许多马克思主义的学者、革命家均在上海大学任教，如瞿秋白、蔡和森、张太雷、

^① 《湖南自修大学组织大纲》，见《新时代》第1号。

恽代英、任弼时、蒋光赤、陈望道等。上海大学的教学方法,采取教师讲课与学生自学相结合的教学方式,教师讲堂授课时间少,学生自己读书时间多,主张让学生主动地思考和讨论问题。

(二) 土地革命时期的教育改革

在1927年至1937年的十年土地革命时期,中国共产党创建了革命根据地,建立了中华苏维埃临时中央政府,并首次在自己的领导下进行大规模的工农教育的变革,创建了一套独特的教育体系。

苏区所施行的教育改革和所建立的教育体制体现在三个方面,现将其分别作一论述。

1. 工农业余教育

在苏区的教育体系中,工农业余教育是其重要组成部分。工农业余教育的目的在于提高他们的思想觉悟和文化水平,为提高工农文化水平,苏区开展了大规模的扫除文盲的教育运动。苏区工农教育的最普遍形式是夜校、识字班和俱乐部。

夜校是在不妨碍工农群众的生产、工作的前提下,利用晚间教学、识字的学校。夜校有固定的时间、地点和编制,夜校的功课有识字、写字和作文的语文教学,另也讲授政治常识和科学常识。夜校的教材,除采用一般的识字课本外,还专门编写了其它的有关教材。如教育部编有《成人课本》和《妇女课本》等,地方还编有《平民读本》(永新)、《群众读本》(永定)、《工农读本》(赣西南)、《初级读本》(兴国)和《工农兵三字经》(赣西南)。这些教材能结合工农群众的生活和地方实际情况,易懂易记,既有思想性,又能为文化知识的教学所用。

识字组是一种更为灵活、方便的教学组织形式,它有利于广大工作繁忙的工农群众参加学习,故能更有成效地达到扫盲的目的。识字组的教员往往由群众自己推选,多属夜校的学生。识字组长利用乘凉、田头、灶旁的空闲时间随时随地教学。这种灵活的教学组织形式,在扫盲运动中发挥了很大的作用。根据1934年中华苏维埃第二次全国代

表大会的报告,江西、广东共有识字班(组)达 32388 个,参加学习的工农群众达 155711 人。

另外,革命根据地的城乡俱乐部,则既是工农群众文化娱乐的场所,又是他们进行自我教育的机关。

2. 干部教育

苏区的革命战争和根据地建设,均需要大量有思想水平、文化知识和实际能力的领导干部。因此,苏区设立了红军大学、苏维埃大学、马克思共产主义大学以及其它教育干部的学校,这些大学均是苏区的重要教育机构。现举例介绍。

1933 年 8 月 16 日,苏维埃人民委员会通过决议,决定创办中央苏区最高学府苏维埃大学,毛泽东为校长,沙可夫为副校长。苏维埃大学开设特别班和普通班。特别工作班是本科,开设土地、国民经济、财政、工农检察、教育、内务、劳动、司法 8 个专业班,后又增设外交、粮食 2 个班,共 10 个专业班。学习内容包括理论、实际问题和实习三个组成部分。普通班是预科,为文化水平低一些的学员进行文化补习。

另外,苏区还成立了一些专科性的大学。1933 年在瑞金成立了中央农业大学,这是一所半工半读的农业干部学校,设本科、预科和教员研究班。预科的期限是两个月,主要学习一些较简单的农业常识和文化知识。本科的期限是一年,学习的内容有科学常识,如气象、生物、病理、数学、测量等常识;也有农业知识,如农作物栽培法、病虫害的预防和消灭法、农业经营法、作物概论、土壤改良法等等;还要学习一些政治常识。教员研究班均由教员组成,其任务是研究苏区的农业。中央农业大学的教学,主要以农业实践为主,把理论与实践、学与用结合起来,为苏区的农业生产服务。

根据地除了创办这种培养干部的专门学校外,还十分重视在职干部的教育,经常创办各种干部训练班,主要是学习政治理论,也学习一

些文化知识。

3. 儿童教育

苏区政府在文化教育方面的任务之一,就是对儿童实行“免费的普及教育”和义务教育。为了发展小学教育,苏区政府在教育制度、教育内容和教学方法上,都制订了一些新的措施。

在教育制度方面,苏区的列宁小学为五年制,初级小学三年,高级小学二年。根据农村的实际情况,采取半日制和全日制两种办法,让那些能参加劳动的大龄儿童半天学习、半天劳动。在教学内容方面,《小学课程教则大纲》规定,初小的课程是国语、算术、游艺三种,高小是国语、算术、社会常识、自然常识、游艺等科。另外初小、高小均有劳作实习、社会工作等课外课程。苏区小学的课程设置,力图实现知识教育、劳动教育和政治思想教育相结合。在《小学课程教则大纲》中规定:“小学的一切科目都应当使学习与生产劳动及政治斗争联系起来,并在课外组织儿童的劳作实习及社会工作,劳动应当同当地经济情况相配合,有计划地领导学生学习各种工艺、园艺、耕种及其他生产劳动。”^①学生成绩的检查 and 评定,除了各科成绩外,还规定把“劳作实习”和“社会工作”作为评分的一个项目。

苏区小学的教学方法也很有特点。苏区政府教育部在公布的《小学课程教则大纲》中,提出了三个重要的教学法原则:第一,小学教育与政治斗争的联系,要求教师能够有系统地加强儿童的知识能力和对政治问题的了解;第二,小学教育与生产劳动的联系;第三,小学教育与培养儿童创造性的联系。关于第三项原则,《小学课程教则大纲》有许多要求,诸如要求采取启发式,充分发展儿童自动的能力和创造性;引导儿童观察和了解新的问题,能够进行自主的创造活动;启发儿童的兴趣和思索,等等。

^① 《苏区教育资料选编》,江西人民出版社。

（三）抗日根据地的教育改革

“七七”事变后,中华民族处于生死存亡的紧急关头,争取抗战胜利成为民族、民主革命的头等大事,教育也是如此。1937年8月,中国共产党在《抗日救国十大纲领》中,提出了“改革教育的旧制度、旧课程,实行以抗日救国为目标的新制度、新课程。”^①根据抗日战争的特殊条件,中国共产党制订了相应的特殊教育政策,包括改订学制和管理制度,废除不急需的课程,教授战争所必需的课程;扩创各种干部学校,培养大批抗日干部;发展民众教育;发展义务小学等等。

为了坚持党在抗战时期的教育方针,需要建立以抗日救国为目的的新教育制度,并在各抗日民主根据地实行抗战教育。这里,简要论述抗日根据地的高、中、初三等教育制度、智育教学,以反映中国共产党在抗日根据地的教育改革。

1. 高等教育

由于特殊的战争环境,抗日根据地的高等教育不是和平时期的那一类正规大学,而是根据抗战的需要,创办了一些新型的高等学校,并且建立了一套新的教学管理体制。这些学校包括:

中国人民抗日军政大学。抗日军政大学是1936年6月创办于陕西瓦窑堡。最初称抗日红军大学,西安事变后改为抗日军政大学。1938年底开始,在敌后根据地办了许多分校。抗大的培养目标是军事干部。学习期限是:预科两个月,本科六个月。预科的课程是:抗日民众运动、战略学、游击战争、抗日民族统一战线、八路军战术、政治常识、政治工作、社会科学。本科的课程是:政治经济学、社会科学、中国革命史、战略、战术、射击学、地形学、建城学、技术兵种等。在整个抗战期间,抗大培养了20多万革命干部。

陕北公学。1937年11月正式成立,1939年7月并入华北联合大

^① 《毛泽东同志论教育工作》,人民教育出版社1958年版,第34页。

学。在不到两年的办学时期内,培养了6000多名干部。陕北公学分普通班和高级班。普通班学习4个月,课程有:社会科学概论、抗日民族统一战线、游击战争、民众运动。高级班学习一年,课程有中国革命运动史、马列主义、辩证唯物主义、政治经济学,后又增设的课程有世界革命运动史、科学社会主义、三民主义研究、世界政治、战区政治工作等课程。

延安自然科学学院。1940年9月创办,是专为培养科学技术干部而创办的理工科高等学校,设有物理、化学、生物和地矿4个系。另还设有机械实习工厂、化工实习工厂、化学实验室和生物实验室等机构。学制为三年,它不仅培养了大批科技干部,还在配合边区的经济建设中发挥了很大的作用,如化工实习工厂制成肥皂、火柴、砂糖、玻璃等,机械实习厂先后制造了医疗手术器械、纺织机械配件和一些日用品。

延安大学。1941年9月,由陕西抗日根据地的几所大学即陕北公学、中国女子大学、泽东青年干部学校合并而成。学校设三院:社会科学院、教育学院、法学院;两个专修科:英文、俄文。1943年4月,鲁迅艺术学院、延安自然科学学院、民族学院和新文学干部学校并入延安大学。1944年5月,行政学院也划归延安大学。此后,学校改设行政学院、自然科学学院、鲁迅文艺学院和医药系。行政学院设行政、司法、财经、教育四系,修业为二年;自然科学学院设机工、化工、农业3系,修业为3年;鲁迅文艺学院分设戏剧、音乐、美术、文学等系,修业限定为2年。

除以上所述之外,抗日根据地另还创建了华北联合大学、医科大学、军政学院、俄文学院、民族学院等,它们均是抗战中创办起来的新型高等学校,在当时发挥了重要的历史作用。

2. 中等教育和小学教育

由于战争环境,抗日根据地的中等教育的主要任务是为战争和建设培养、训练干部,而不是为高校输送中学毕业生。为了培训当时急需

的教师,在抗战初期还将中学教育的重点放在培训小学教师方面。如1937年成立的鲁迅师范学校,学生大多是高小毕业生。鲁师的课程分为教育专业课、普通文化课、政治课、军事课4种,而普通文化课的内容就包括国语、算术、历史、地理、自然、音乐、新文字等。在抗日根据地,这一类的师范学校还有不少。为了培训基层干部,晋察冀边区行政委员会于1939年曾下令每一专员行政区要创办一所中学。另外,其它根据地还创办各种短期训练班,许多师范学校也要兼办短期干训班,其程度相当于中等教育,课程设置则是根据当时的形势、各地情形的要求来决定,强调要能培养出既有一定的必需知识水平、又有相当实际工作技能的人才。此外,敌后根据地还办有大量普通中学,这些中学保持旧的学制,所用教材也大量采用国统区的旧课本。但是,普通中学不但要重视语文、算术等文化课的学习,更要学习一些与抗战形势有关的教学内容。

抗战期间,抗日根据地的小学教育也有进一步的改革和发展。各根据地建立了抗日民主政权,实行减租减息的政策,同时也促进了各根据地小学教育的恢复和发展。如陕甘宁边区的二十几个县,过去只有120所小学,边区建立后,小学教育逐年增长,到1945年时,全区小学增至2297所之多。而且,这些新创办的小学,在组织制度、教学形式、课程内容等方面均有新的改革。根据地的小学有民办、有公办,也有民办公助。在民办小学中,又有各种不同类型,如有那种边劳动边学习的半工半读式小学,送教上门的巡回式小学。在课程内容方面,减少和取消那些用处不大或不急用的科目,增加一些与抗战形势有关的科目,编印许多切合抗战、切合实际的教材。

(四) 解放区的教育改革和发展

抗战胜利后不久,又爆发了第三次国内革命战争。从1946年7月国民党军队向解放区发动进攻开始,到1949年9月为止,解放区的教育形成了不断发展、日益深化改革的趋势。

战争爆发后,中国共产党领导的解放区分为老解放区(或称巩固区)和新解放区两种,它们在教育体制、教学内容方面略有不同。由于战争形势的发展,老区需要派出许多干部去接管新区,所以,老区教育总是将干部教育摆在突出地位。各老解放区除继续办理和扩大原有的干部学校外,又开办一些抗大式的大学和干部培训班,并继续保持中等学校培养干部的任务。据1946年7月统计,仅华北地区的晋察冀解放区即有各类大学、学院以及中学达60多所,学生有1.2万余人。各老解放区均在大力发展各种培训干部的中等学校和高等学校,迅速培养大批有思想水平、有文化的干部队伍,为解放战争的发展和夺取全国政权以后管理政治、军事、经济、党务、文化教育各方面的工作做好准备。

在新解放区,则需要对新区人民加强思想文化教育,对各界人士做不同的思想工作。如对工农群众,继续开展冬学运动并以办民校的形式,进行政治思想教育和文化教育;而对各类学校的师生,则采取上大课、座谈讨论会、组织学生参加群众运动的方式,进行思想教育和文化教育。同时注意改革旧的教材和教学内容,用新编的教材去代替旧的课本,对国语、历史、地理等科教材都作了改造。

由于解放区的迅速发展,为了适应全国解放后大规模的经济恢复和建设的需要,东北解放区、华北解放区均召开了有关教育正规化问题的会议,并且施行了以教育正规化为主要内容的教育改革。如1948年秋季,东北解放区、华北解放区、山东解放区均召开了教育会议,重点讨论了中等学校教育正规化的问题。这些会议强调,为适应当时已面临全国解放的形势,除继续创办短期政治训练班外,还要建立正规教育制度,注意文化知识的系统学习。小学仍用四二制,中学仍用三三制,师范四年,简易师范二年。课程方面加重文化课的比例,中学文化课占90%,政治课占10%;在教育方法上,要因材施教,深入浅出。

各解放区也讨论了高等教育的正规化问题。1949年8月,中共中央东北局、东北行政委员会作出《关于整顿高等教育的决定》。这一《决定》强调当时的形势已由战争、土地改革转变为经济建设和文化建设,故需要大批具有革命思想和科学技术知识的人才。为解决东北高等教育数量、质量均不够的问题,在这里建立了沈阳工学院、哈尔滨工业大学、大连大学工学院、沈阳农学院、哈尔滨农学院、沈阳医科大学、哈尔滨医科大学、大连大学医学院等。此外,各专门学校一律改为中等职业学校或短期训练班。当时还规定工、农、医等学院修四年,社科、文艺学院三至四年,专修科二年,必须具有高中毕业程度才能进入大学本科、专科学学习,改进教学管理方法,以课堂教学为主,课外学习、社会活动为辅。

在解放战争后期,解放区所施行的这种以正规化为主要内容的教育改革,不仅促进了解放区教育改革的发展,也为新中国教育体制的建立起到了开拓的作用。

参 考 文 献

- 清·阮元校刻:《十三经注疏》,中华书局影印本。
- 汉·司马迁:《史记》,中华书局版。
- 汉·班固:《汉书》,中华书局版。
- 宋·宋祁、欧阳修:《新唐书》,四库本。
- 元·脱脱等:《宋史》,中华书局版。
- 《老子注》,《诸子集成》本。
- 《荀子集解》,《诸子集成》本。
- 《庄子集释》,《诸子集成》本。
- 《孙子十家注》,《诸子集成》本。
- 西汉·董仲舒:《春秋繁露》。
- 东汉·王充:《论衡》,四部丛刊本。
- 唐·韩愈:《韩昌黎全集》,四部丛刊本。
- 南宋·朱熹:《朱文公文集》,四部丛刊本。
- 明·王守仁:《阳明全书》,四部丛刊本。
- 明清之际·王夫之:《船山遗书》,太平洋书店刊本。
- 清·颜元、李塨:《颜李丛书》,四存学会 1923 年版。
- 清·段玉裁编:《戴东原集》。
- 清·龚自珍:《龚自珍全集》,中华书局 1959 年版。
- 清·魏源:《魏源集》,中华书局 1983 年版。
- 梁启超:《饮冰室合集》,上海中华书局 1941 年版。
- 严复:《严复集》,中华书局 1986 年版。
- 《孙中山选集》,人民出版社 1981 年版。
- 《蔡元培教育文选》,上海教育出版社 1984 年版。

《陶行知全集》，湖南教育出版社 1985 年版。

张岱年：《中国哲学大纲》，中国社会科学出版社 1982 年版。

侯外庐等：《中国思想通史》，人民出版社 1959 年版。

毛礼锐、沈灌群主编：《中国教育通史》，山东教育出版社 1986 年版。

毛礼锐主编：《中国教育史简编》，教育科学出版社 1984 年版。

冯天瑜主编：《中国思想家论智力》，河北人民出版社 1983 年版。

冯天瑜、何晓明、周积明：《中华文化史》，上海人民出版社 1991 年版。

王炳照、阎国华主编：《中国教育思想通史》，湖南教育出版社 1994 年版。

梅汝莉、李生荣：《中国科技教育史》，湖南教育出版社 1992 年版。

孟宪承、陈学恂、张瑞璠、周子英编：《中国古代教育史资料》，人民教育出版社
1961 年版。

舒新城编：《中国近代教育史资料》，人民教育出版社 1981 年版。

《中国现代教育大事记》，教育科学出版社 1988 年版。