

中国传统教育文化的古今转折 及其历史实践^{*}

何青翰

【摘 要】古往今来，教育一直是中华民族高度重视的事业，象征中国特有的“以文化人”的文明形态。实事求是地看，古代中国的教育深受封建皇权及其知识壁垒的束缚；近现代中国的革命与现代化进程虽然对中国传统教育文化产生了冲击，但是亦为其提供了跨出既有窠臼的重大契机与更为宽广的实践场域；自新中国成立以来，通过持续不断地促进教育公平与重视“德教”，“有教无类”“修齐治平”的教育理想得以在工业时代的中国重新树立。面对现代文明社会的教育危机与“人”的意义失落，以中国传统教育文化为内在资源的现代化建设理应促成更具超越性与生命力的教育实践，既保持个人自由发展的解放意识，又延续千百年来中华文明尊师重教的人文精神，从根本上塑造新时代的“大写的人”。

【关 键 词】中国传统教育文化 中华文明 历史实践 现代化

【作者简介】何青翰，哲学博士，中共中央党校（国家行政学院）文史教研部讲师。

【中图分类号】G40 **【文献标识码】**A

【文章编号】2097-1125（2025）08-0082-17

^{*} 本文系习近平文化思想研究中心重大课题“中国式现代化的文明底蕴研究”（24&WZD15）的阶段性成果。

一、导言：教育是一种文明形态

自人类社会诞生以来，教育始终与人自身的存在意义息息相关。相较政治生活对人类智识与行为模式造成的外在影响，教育为人类的持久发展提供了更为坚实的内在支撑。任何一个区域的主体文明都必然拥有行之有效的教育体系，但中华文明的教育在主旨与方法上别具一格。正如钱穆所说，“严格言之，可谓中国自古无宗教。佛教传入，其事在后。故在中国文化体系中，教育所占之地位及其责任，乃特别重大”，“若我们用此一眼光来看中国全部思想史，可见其上下古今，自有一大条贯。此一条贯，即是‘教育’”。^①

在中华文明的发展历程中，教育发挥了不可替代的作用。这种作用既不同于苏格拉底式的哲学爱欲，又区别于摩西式的先知为民众传授神启与律法。从根本上看，中华文明的教育根植于天时、地利、人和，其最终目的是寓美德于伦常，使个人在群己、物我之间获得妥善的安顿与成长。因此，在更为贴近中国既有文教传统的语境中，教育应该被称为“教化”，诚如《周易》所言，“文明以止，人文也”，“观乎人文，以化成天下”。孔颖达将之解释为“用此文明之道，裁止于人，是人之文德之教”，“以化成天下者，言圣人观察人文，则《诗》《书》《礼》《乐》之谓，当法此教，而化成天下也”。^② 顺应宇宙天地固有的节奏构建的“文德之教”，即中国人理解的“文明之道”。在中国人的观念中，教育集中体现了文化的总体意蕴，连接古今、贯通天人，从而成为一种极为特殊的文明形态。在历朝历代的更迭中，这种文明形态一方面肯定“人”的天赋能力，另一方面强调“人”的自我完善所需的美德培养与秩序安排，故其对人类整体总是怀抱着乐观的、建设的态度，从未陷入本质性的悲观与虚无。从五四运动开始，在中国百余年的现代化进程中，教育作为一种文明形态与中国的历史命运紧密相联。这种关联的广度与深度，经过革命与改革的洗礼，逐步凝聚为在变动的世界秩序中可供借鉴的重要思想资源。在文明史的宏观视野下，本文以对中国传统教育文化的梳理与归纳为切入点，整合中国文明演进与近现代变革的相关内容，围绕教育这一主题，

① 钱穆：《国史新论》，九州出版社2011年版，第223、255页。

② 《周易正义》卷3《贲》，《十三经注疏》，中华书局1980年版，第37页。为了行文的方便，以下凡引该书，只注篇名，不注页码。

深入分析中国古往今来的教育实践的基本逻辑与价值取向，以期助益于有关中华文明现代化转型与当代人类文明发展的思考。

二、“为己之学”： 圣贤人格与中国传统教育文化的精神源流

“中华文明具有突出的连续性。中华文明是世界上唯一绵延不断且以国家形态发展至今的伟大文明。”^① 根据现有的出土文献，中国关于学校的最早记载可以追溯到商周时期，如卜辞所载“丙子卜，贞，多子其徙学”。^② 由《周礼》《礼记》的记述可知，在唐虞以前的五帝时代已有“大学”，被称为“成均”。这一时期的学校同时具有养老、敬老的功用，老人有“国老”“庶老”之别，而“学”亦有“小”“大”之分。《大戴礼记·保傅》载“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”，^③ 即以年龄与教学内容而将对贵族子弟的教育分为“小”“大”两个阶段。在《大学章句序》中，朱熹将其理想中的尧舜与夏、商、周三代以学校为中心的教育事业描述为：“人生八岁，则自王公以下，至于庶人之子弟，皆入小学，而教之以洒扫、应对、进退之节，礼乐、射御、书数之文；及其十有五年，则自天子之元子、众子，以至公、卿、大夫、元士之嫡子，与凡民之俊秀，皆入大学，而教之以穷理、正心、修己、治人之道。此又学校之教、大小之节所以分也。”^④ 由此可见，一方面，中华文明在早期阶段便确立了兼顾道德修养与知识技艺的教育宗旨，并将教育视为国家治理的核心任务；另一方面，在同一时期，“天”的终极意义在中华文明的深层结构中得以奠定，与之相应的“天人关系”则成为中华文明开展历史活动的精神枢纽。^⑤ “惟天

① 习近平：《在文化传承发展座谈会上的讲话》，《求是》2023年第17期，第5页。

② 杨宽：《古史新探》，中华书局1965年版，第197页。

③ 方向东：《大戴礼记汇校集解》，中华书局2008年版，第377页。

④ 朱熹：《四书章句集注》，中华书局1983年版，第1页。

⑤ 这一过程始于对祭祀权力的垄断，或者说祭祀活动的理性化。正如《国语·楚语下》所记，“及少皞之衰也，九黎乱德，民神杂糅，不可方物”，“颛顼受之，乃命南正重司天以属神，命火正黎司地以属民，使复旧常，无相侵渎，是谓绝地天通”（见陈桐生译注：《国语》，中华书局2013年版，第623页）。随着文明意识的增强，一个成熟的政治共同体必然会产生统一的时间观念，并创制历法。在早期中国，其结果就在于“天”作为最高主宰的意义得以巩固与深化。

地万物父母，惟人万物之灵。亶聪明，作元后，元后作民父母”，“天佑下民，作之君，作之师”（《尚书·泰誓》），“人”既为天地所生，贵为万物之灵，则实现“人”的价值自然为第一等的大事。由此推论，“君”“师”之所以享有政治权威，其缘由亦在其教化人民的天赋能力。

自尧舜至三代，中国传统教育的制度蓝本逐渐成形，而真正将中国传统教育凝结为内具超越精神的文明传统，则要归功于孔子。“孔子创立的儒家学说以及在此基础上发展起来的儒家思想，对中华文明产生了深刻影响，是中国传统文化的重要组成部分。”^①众所周知，《论语》开篇第一个字就是“学”。孔子自身对承担“天命”“天道”有着深切的自觉，如其所说“文王既没，文不在兹乎”，以及“天之未丧斯文也，匡人其如予何”（《论语·子罕》）。然而，孔子之所以如此自信，既与其身世、血统无关，亦非源于无可查实的神迹、神启，而在于他自陈的“好学”，如“十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好学也”（《论语·公冶长》），“我非生而知之者，好古，敏以求之者也”（《论语·述而》）。面对礼崩乐坏的困局，孔子删定六经，祖述尧舜，从而完成了对三代礼乐文化的总述与升华，这一成就与希腊哲学、印度宗教、犹太教的兴起共同构成了人类历史的“轴心突破”。正所谓“好仁不好学，其蔽也愚”（《论语·阳货》），如果说孔子转化三代遗产的核心在于将“仁”诠释为宇宙天地之道，为礼乐文化注入了更为生动的德性内涵，那么该理念得以实践、发展、传播的关键机制就是其毕生追求的“学”。在文明史的视野下，可以将孔子的志业概括为“释礼归仁”“宏道于学”。通过开创民间讲学、打破教育垄断，孔子不仅确定了“人”对天道的承担，而且规定了这一能力的呈现路径与省察方式。至此，“学”内具的平等性与超越性才得以完全展现，并在周代宗法分封制走向衰变的重要时刻，重塑了中华文明的基本走向与整体风格。

相较西周之前以王室、贵族为主体的教育模式与教学安排，孔子对教育的基本受众及其主要内容均进行了相应的改革。周天子权威的陨落在客观上促成了社会流动性的增强与学术思想的活跃，^②在“有教无类”的前提下，孔

① 《习近平在纪念孔子诞辰 2565 周年国际学术研讨会暨国际儒学联合会第五届会员大会开幕会上强调 从延续民族文化血脉中开拓前进 推进各种文明交流交融互学互鉴》，《人民日报》2014 年 9 月 25 日。

② 参见赵鼎新：《儒法国家：中国历史新论》，徐峰、巨桐译，浙江大学出版社 2022 年版，第 157~187 页。

子提出：“古之学者为己，今之学者为人。”（《论语·宪问》）“为己之学”简洁地定义了教育的目的：通过学习促成个人德性与知识的进步，进而推动社会、国家的发展。复兴周礼固然是孔子最为关切的救世方案，但是具体制度的“损益”亦不可或缺。考虑到保障人人安身立命的历史诉求，孔子将秩序重建的重心从权力分配转向人性教化，原本专属于统治阶层的六艺也就变为培养“君子”的必要课程。这一变化一方面以“《诗》《书》《礼》《乐》”等经典为中心在历史维度确保了文明的延续性，另一方面以“宏道”为主旨在思想层面展现了文明的创新性，如孟子所说：“君子深造之以道，欲其自得之也。”（《孟子·离娄下》）以天子、诸侯、卿大夫、士、庶为固定等级划分的社会结构，在继承其原有的“亲亲”“尊尊”原则的基础上，逐步演变为以“士”或“君子”为核心的双层互动结构。孔子认为：“圣人，吾不得而见之矣，得见君子者，斯可矣。”（《论语·述而》）经此一役，尧舜以降的历代圣贤即不再为具体的历史时空与社会形态局限，而成为永恒在场的大众榜样。中华文明能够在漫长的治乱兴替中保存元气，在很大程度上得益于“学”的挺立及其对圣贤人格的传扬。

质言之，圣贤人格之所以构成中国传统教育的精神源流，关键在于“为己之学”与中国特有的文明理想的内在联系，如荀子所说：“学恶乎始？恶乎终？曰：其数则始乎诵经，终乎读礼；其义则始乎为士，终乎为圣人。”^①自孔子开始，中国人始终坚信学习是一项事关“不朽”的神圣事业，政治活动的最终目的是“先富后教”、导民向善。从培养“君子”人格的角度看，“为己之学”的“己”即家国天下之中的“一身”，推己及人，内圣外王，体现了中华文明秉持的积极、乐观的人性信念，如赫伯特·芬格莱特（Herbert Fingarette）所说：“人类的生活在其整全之中，最终表现为一种广阔的、自发的和神圣的礼仪：人类社群。对孔子来说，这确实是一个‘终极关怀’。”^②“君子”之学

① 王先谦撰，沈啸寰、王星贤点校：《荀子集解》，中华书局1988年版，第11页。

② [美]赫伯特·芬格莱特：《孔子：即凡而圣》，彭国翔、张华译，江苏人民出版社2002年版，第16页。另外，西方文明亦有类似“君子”的社会精英概念，如《尼各马克伦理学》与《政治学》强调的“好公民”。“好公民”践行美德伦理，关心城邦事务，坚守自身职位，并相信城邦与人存在的最终目的是追求至善。但是，在“好公民”的背后隐含着一个至关重要的可能性身份——将沉思生活视为第一等生活的哲学家，他们如同那些见到太阳之后重返洞穴的人，将思辨作为调和真理与城邦习俗之间张力的最重要手段。对孔子而言，此种张力被限制在极为微弱的程度。

强调以圣贤为楷模进德修业，其本质在于实现一种顺应天理人伦的美好生活，让人们在家庭与社会中各尽其责、各得其所。因此，“学为君子”“有教无类”使先知先觉者成为百姓的道德典范与政治领袖，而构建一个以仁义、礼乐为准则的教化共同体，则是孔子思想乃至整个早期中国以教育奠基文明的基本要求。在这一要求中，政治权力以教化权力为基础，教育事业的重心是普天之下的全体人民，绝非少数特权阶层。而在政治与教化之间，如何寻求一种平衡的良性形态，以期达成“化成天下”的最终效果，则成为孔子以后中华文明始终未曾放弃探索的一个恒久命题。

三、“修齐治平”：中国传统教育文化的理想与困厄

对中国传统教育文化所做的溯源工作并不是为了将之从具体的历史背景与政治活动中抽离——尽管我们必须珍视先秦经典及其人文理想的超越维度——而是为了从早期中华文明中提炼一种衡定古今之变的必要尺度。即便是作为治世典范的三代，也不是一个彻上彻下、完美无瑕的历史阶段。迄于东周乱世，诸子百家都已经深刻地意识到其身处的文明系统必须经历一场深刻的秩序重建。孟子说的“定于一”的政治任务，最终通过周秦之变得以完成，厉行变法的秦国结束了长期的诸侯混战，建立了中央集权式的大一统王朝。随着“王官之学”的崩解分离，正如庄子所言“道术将为天下裂”，^①中国哲学进入了一个极富创造力的崭新阶段，各种观念体系交汇碰撞，突破了原有的人类秩序与宇宙秩序过度交缠的思维模式。^② 欧阳修就此总结道：“由三代而上，治出于一，而礼乐达于天下；由三代而下，治出于二，而礼乐为虚名。”^③ 以孔子为分水岭，中国的政教形态发生剧变：政治权力与精神权力不再天然地合二为一，教化事业的主导者由掌握权柄的君王变为传

① 王先谦集解：《庄子集解》，上海书店1986年版，第216页。

② 张灏指出：“如果把轴心时代的突破划定在周晚期，即公元前770年之后，至少在考量古典儒学时我确实看到了一些能够指向突破这一宇宙论神话的新发展。”见张灏：《古典儒学与轴心时代的突破》，卢华译，《政治思想史》2014年第1期，第13页。

③ 《新唐书》卷11《礼乐志一》，中华书局1975年版，第307页。

承经典的师者。所谓“法备于三王，道著于孔子”，^①秦汉以降的中国古代教育史，在本质上正是这场秩序重建运动遗存的“君”“师”冲突与调适的历史。

实事求是地看，秦代大一统的出现是中华文明发展演化的必然需求。秦政有效矫正了周代分封制的种种弊端，重塑了广土众民、一轨同风的治理形态，这一历史功绩不容抹杀。^②汉承秦制，延续了秦代大一统的制度安排，但在教育的主导思想上则由法家转向儒家，将儒家典籍的主张作为正统观念，明确了“育才”与“化民”的核心任务。^③在“罢黜百家，独尊儒术”的同时，两汉实行的与教育相关的一大举措，即以察举制在地方选拔儒生、委任官职。在汉代的察举常科中，举荐是基本路径，而“孝廉”则是最重要的考察科目，“孝”指孝敬父母，“廉”指廉洁奉公。经过察举制的历史尝试，隋代首创科举制，以考试的形式公开选拔国家官员，拓宽了平民阶层的上升途径。迨至宋代，在“修文偃武”的国策之下，通过科举入仕的寒门子弟迅速增多，读书人的地位得到极大提升。科举制的进步意义在于考生无须他人举荐即可获得考试资格，出身寒微者亦可应试，故其确立与推广有效巩固了封建国家政权的合法性，并有力推进了中国古代政治的平民化。^④在此后元、明、清三朝的国家治理过程中，科举制均发挥了关键支撑作用，使大量德行出众的人

① 王夫之：《读通鉴论》，中华书局1975年版，第2页。

② 秦代对中国的教育发展亦有重大贡献，如统一文字等，但为了巩固政权、禁止非议，秦代施政过严，执行以法为教、以吏为师的国策，取缔私人讲学、焚毁民间藏书，仅允许官方博士官管理、研究典籍，导致“古代完备的各级学制遭到破坏，大小学校荡然无存”。此中功过得失，深值反省。参见郭秉文：《中国教育制度沿革史》，储朝晖译，商务印书馆2014年版，第38~39页。

③ 建元五年（公元前136年），汉武帝设立五经博士。元朔五年（公元前124年），汉武帝又采纳董仲舒的建议，设立太学。至汉平帝元始三年（3年），中央与地方学制渐成定式，中央即太学一级，地方则分为学、校、庠、序四级。除此以外，两汉私学兴盛，造就了诸多兼通博采的经学大师。由此观之，两汉之于中国教育，其最大的功绩就是以尊经的形式于大一统的政治秩序中保存了三代以来的文教理想与人伦规范。因此，自两汉至晚清，在文教层面亦可称为“经学时代”。

④ 自科举制创立以来，各个阶层的封闭性被逐渐打破，阶层的上下流动不断增加。何炳棣指出，明清时期各种制度化与非制度化的通道均可助力寒微人士向上流动，社会地位具有高度竞争性。参见何炳棣著，徐泓译注：《明清社会史论》，中华书局2019年版，第325页。

才为国所用，其中的佼佼者更是成为这一时期思想文化的代表人物，促进了中华文明的持续发展。欧洲启蒙运动的旗手伏尔泰（Voltaire）曾赞美中国有“一个开明的君主，佐以通过考试或由于德行而选拔出来的官吏，奉行完善的法律，并以纯洁的道德团结全体人民”。^①

究其根本，察举制与科举制均继承并发扬了“以教持政”“以学立国”的孔孟之道，既恪守“选贤”的严格要求，坚持德才并重的标准，又注重“选贤”的公开性，打破了世家大族对统治阶层的垄断。尽管贵族门阀体制在中国历史上曾多次强势回潮，但是尊师重教、选贤与能的教育理念仍顽强地在中国古代政治中不断前行，在从“五经”系统转向“四书”系统的经学变迁中，逐渐形成了以士大夫为主体的、具备平民化倾向的“共治”形态。北宋理学家程颐曾经提出：“天下治乱系宰相，君德成就责经筵。”^②这句话充分表达了中国古代士大夫对“修身、齐家、治国、平天下”的强烈渴望。当然，在科举制成为辐射、整合中国古代教育事业的枢轴之后，自孔子起形成的君道与师道之间的历史张力亦不可避免地日益凸显。

“科举制度的目的在于网罗受过教育的士人进入政府服务。因此，中国教育也就一直被两股力量拉扯，一方是国家或政府为了自身利益而意图操控教育，另一方则是知识人努力要摆脱这种操控，贯彻自己对社会所独立怀抱的理想。”^③质言之，天下为公的圣王理想与一家一姓的门户私计，构成了科举制乃至中国古代教育的两张面孔。在宋代及其后的士大夫眼中，科举制的正当性源自“学而优则仕”与“修己以安百姓”的士人本有的圣贤志向与政治主体意识；而从维系君权的角度看，科举制的本质在于扩大君王的统治基础，通过拓宽晋升渠道化解潜在的社会不稳定因素。在中国古代，当这两个目标能够协同推进时，往往出现政治稳定、文化繁荣的局面；而当这两个目标出现难以调和的矛盾时，种种社会问题亦随之激化，甚至引发深层震荡。

针对以考试为中心的教育设计，宋代及其后的士大夫一再试图予以矫正

① 梁守锵：《简论法国启蒙运动思想家心目中的中国》，《敝帚集：法国语言文学研究六十年》，花城出版社2021年版，第3页。

② 李焘：《续资治通鉴长编》，中华书局2004年版，第9031页。

③ 李弘祺：《学以为己：传统中国的教育》，香港中文大学出版社2012年版，第11页。

与改进。作为宋代理学的集大成者，朱熹曾严厉批评当时的考试制度，“其所以教者既不本于德行之实，而所谓艺者又皆无用之空言。至于甚弊，则其所谓空言者，又皆怪妄无稽而适足以败坏学者之心志。是以人材日衰，风俗日薄”，“而议者不知其病源之所在，反以程试文字之不工为患，而唱为混补之说，以益其弊”。^① 在朱熹看来，科举之患，一是败坏心志，使学者沦入功利之途；二是倡导空言，不务实学。令人感慨的是，自元代以理学为官方学说起，朱熹的学问虽享有无以复加的尊荣，其思想却迅速被教条化、封闭化，最终化作他原本批判的教育形态的重要组成部分。

明代以八股取士，考试题目与标准答案只能出自朱熹以“四书”为中心的经学体系，严重束缚了学术思想应有的活力，以至于以道自任的学者不得不栖身于民间书院。明代中叶王阳明心学的兴起，便是对此种困局的一次精神突围。然而，在明清君权日趋强大的历史形势下，包蕴中国古代政教理想的科举制亦在所难免地陷入总体性危机。明末黄宗羲痛心疾首地指出：“今日科举之法，所以破坏天下之人才，唯恐不力……以取士而锢士，未有甚于今日者也。”^② 究其病端，仍在于前述“治出于二”的历史变迁：封建时代的政教改革虽有其顺应人心时势的合理之处，但关涉全局的核心利益每每为专制君主挟持，遂使教育的僵化、凝滞成为维系其长久统治的必要条件。因此，黄宗羲疾呼“使治天下之具皆出于学校”，“天子亦遂不敢自为非是，而公其非是于学校”，^③ 代表中国固有的教育精神发出不屈的呐喊。然而，这一漫长困局的真正解题，尚须等待古今中西之争的彻底展开。

四、“有教无类”：从“大变局”到中国传统教育文化的扬弃

就在明清科举制度亟待变革的同一历史阶段，西方世界也正在经历深刻的文明演进。经过工业革命与民主运动的双重洗礼，在西方学者眼中，中国已逐渐由起初的理想王国异变为先进与文明的对立面。在中西文明对撞的历

① 郭齐、尹波点校：《朱熹集》，四川教育出版社1996年版，第3633页。

② 黄宗羲著，吴光主编：《黄宗羲全集》第10册，浙江古籍出版社2012年版，第493~494页。

③ 黄宗羲著，段志强译注：《明夷待访录》，中华书局2011年版，第37页。

史关口上，晚清遭遇的重大挫折深刻震撼了中国知识分子，正是在这样“天崩地解”的“大变局”中，他们踏上了改良与革命之路。1905年，以废除科举取士为标志，晚清政府全面变革学制，自上而下地引入西方的知识体系及其教育模式。^① 科举制的废除使中国原有的“学”的意义猝然转变：一方面，促进了更具独立性的近现代科学在中国的迅速发展，部分矫正了中国原有教育模式存在的避实就虚的倾向；另一方面，致使大量读书人流入社会各个阶层，积蓄了革命所需的势能，最终推动了辛亥革命的爆发，终结了中国的君主专制制度。

从总体上看，民国初期的教育改革取得了一定成效，尤其体现在近代知识群体的兴起与思想风气的自由激荡。^② 在“教育救国”“实业救国”等思潮的推动下，全国各地的教育实践均得以积极开展。随着出国留学人员数量的快速增长，西学引进的范围也扩展至更为广阔的领域。然而，考虑到“学”在中华文明的发展历程中本应承担的基础性作用，这一时期的中国教育显然没有在发展路径上突破西方中心主义的思维磁场，更没有逆转持续下沉的国家命运。与学校废止读经、留学人员备受推崇的状况相对应，“知识人与传统的士的一大区别即其已不再是四民之首，而是一个在社会上自由浮动的社群”。^③ 换言之，一方面，虽然君权的压迫已经解除，但是长期依附“士农工商”这一社会结构而得以整合、引领大众的知识阶层亦失去了原有的活动能力，在民国初期政治社会的整体失序中，该阶层逐渐陷入目标与手段的双重困境；另一方面，尽管改革学制是大势所趋，但是原本由科举制维系的社会公平未能得到有效延续。在列强压迫、官吏腐败的困局中，中国人承受的

① 然而，清末“新政”仍奉行“固守传统，模仿改良”的宗旨，规定高等小学堂必须开设以《诗经》《尚书》《周易》《仪礼》等儒家经典为主要讲授内容的“读经讲经”科。参见《奏定高等小学堂章程〔光绪二十九年（1903）〕》，舒新城编：《中国近代教育史资料》，人民教育出版社1961年版，第432~434页。

② 兰比尔·沃拉（Ranbir Vohra）认为，军阀割据“没有使中国经济的现代工业得到什么发展，但是它没有阻止向城市化发展的倾向，特别是通商口岸的发展，商业和工业继续扩大，中小学和大学数量增加，杂志和报纸数量激增”。见〔美〕兰比尔·沃拉：《中国：前现代化的阵痛——1800年至今的历史回顾》，廖七一、周裕波、靳海林译，辽宁人民出版社1989年版，第181页。

③ 罗志田：《道出于二：过渡时代的新旧之争》，北京师范大学出版社2014年版，第36页。

贫富分化不减反增,接受高等教育更是日益成为少数社会精英的特权。要实现传统中国的现代化转型,就必须思考如何恢复知识分子与大众的内在关联,从而将教育平等由观念变为现实。

1917年1月,蔡元培就任北京大学校长,揭开了北大教育改革的序幕,使北大成为新文化运动的中心和五四运动的策源地。与此同时,“平民文学”“平民政治”“平民教育”等思想得到广泛传播。彼时尚在长沙上学的青年毛泽东深受“平民教育”思想的影响,同蔡和森等积极创办工人夜校,为工人免费讲课。1921年8月,毛泽东在参加中共一大后,回湘创办了湖南自修大学,强调“文化普及于平民,术学周流于社会”。^①1927年10月,毛泽东在秋收起义后率领部队抵达位于湘赣边界的井冈山,由此开辟了以农村为革命重心进而实现农村包围城市的革命道路。从这一时期起,中国共产党获得了独立推行教育革命的机会。1931年4月21日,中共中央对苏区的基础教育做出指示:“小学校内贫农雇农及工人子弟,完全免费,富裕的中农则必须酌量征收学费。必须立刻开始贫民识字运动。”^②需要注意的是,当时中国的文盲率高达80%。^③此后,开展以工农为主体的大众教育成为中国共产党在革命斗争中坚持的一项基本举措。

1949年12月,新中国召开了第一次全国教育工作会议。会议指出,教育的“目的是为人民服务,首先为工农兵服务,为当前的革命斗争与建设服务”,争取从1951年开始在全国范围内开展识字运动。^④为使更多工农群众享有平等的受教育权,新中国一方面大力开展工农业余教育,另一方面创办了各类新型大学,使在校学生的成分发生了显著变化。1952年,工农成分的小学生在全国小学生中已占80%;1953年,劳动人民子女在全国普通中学生中已占71%,而工农家庭出身的学生在大学新生中已占

① 中共中央文献研究室编:《毛泽东年谱:1893~1949》上册,中央文献出版社2013年版,第84页。

② 《中央关于苏区宣传鼓动工作决议(一九三一年四月二十一日)》,中央档案馆编:《中共中央文件选集》第7册,中共中央党校出版社1983年版,第270页。

③ 参见中国国民党中央执行委员会宣传部编:《识字运动宣传纲要》,中国国民党中央执行委员会宣传部1929年刊印本,第1页。

④ 参见《钱俊瑞副部长在第一次全国教育工作会议上的总结报告要点(1949年12月30日)》,《中国教育年鉴》编辑部编:《中国教育年鉴(1949~1981)》,中国大百科全书出版社1984年版,第684页。

27.39%。^① 值得特别注意的是，第一，新中国始终将妇女教育放在重要位置，极大激发了妇女的自我解放意识。据统计，从1951年到1956年，全国小学女生占比从28%增长至35.2%，全国中等技术学校在校女生人数从5.2万增长至13.6万。^② 中国传统教育忽视女性发展的弊端得到了坚决纠正。第二，新中国教育的另一大特征是强调文化教育与生产劳动相结合，知识分子必须投身社会主义建设，成为既能从事脑力劳动，又能从事体力劳动的自由人。劳动在教育革命中的突出地位，不仅体现了社会主义的本质要求，使广大知识分子能够真正参与生产建设，实现了知识分子的劳动化，而且在很大程度上消除了中国传统教育易于引发的知识分子“四体不勤，五谷不分”的现象，使湖湘学派、颜李学派等倡导的“知行相资”“实才实德”理念得以落到实处。

由此可见，教育革命与中国革命的独立性、创造性直接相关，是中国近现代文明发展中的重要一环。在“破”的层面，以毛泽东为代表的中国共产党人认识到只有将教育工作的重心从大学转向农村、工厂，从少数权贵转向广大民众，打破劳心、劳力的二分框架与重男轻女的封建桎梏，才能真正促进各种先进理念与现代科学知识的传播，使基层民众成为建设现代国家的主体，在最广泛的社会基础上确立新的生产关系，从根本上实现国家的独立自主。在“立”的层面，新中国致力于通过教育革命及与之相应的思想重构，以社会主义制度为基础，将整个社会塑造成一所积极向上的大学校，为现代化建设奠定坚实的基础。这一成就在宏观主旨上更贴近中国传统教育文化中的“先觉觉后觉”（《孟子·万章上》），其连通的是“有教无类”的文明理想，而不是专制统治下“精英”对“愚民”的驯服，更不是资本主导下教育的商品化、特权化。

纵观自新民主主义革命以来，特别是新中国对中国传统教育的扬弃，其深度与广度在中国历史上均属罕见。破立之间，尽管中国传统教育文化遭遇

① 参见周慧梅编著：《图解中国教育》，人民出版社2014年版，第60页。莫里斯·迈斯纳（Maurice Meisner）指出，在毛泽东时代，“教育机构和受教育机会得到了普遍的发展”，中国实现了由大部分人口是文盲到大部分人口识字的转变。参见[美]莫里斯·迈斯纳：《毛泽东的中国及后毛泽东的中国》，杜蒲、李玉玲译，四川人民出版社1992年版，第542页。

② 参见全国妇联妇女研究所编著：《当代中国妇女运动简史》，中国妇女出版社2017年版，第47页。

了数千年未有的冲击，尤其是以土地私有制为根基的士大夫阶层的崩解造成了一系列文化变迁，但是从文明生存延续的角度看，近现代的中国革命及其推动的现代化进程又为中国传统教育文化提供了跨出既有窠臼的重大契机与更为宽广的实践场域。正如列文森（Joseph Levenson）所说：“中国的共产主义很难被界定为一种为逃离自我反省的失望和沮丧而躲进去的纯粹的思想避难所；它背后的原因是人世间的社会抗议……文化忠诚的问题只有随着社会剧变问题的出现才变得鲜活真切起来。”^① 在西风东渐的历史情境中，无论秉持何种道德立场，中国知识分子都难以因循旧的文化路径来应对西方工业文明提出的重大考验。换言之，对包括“圣人之学”在内的传统文化的保存必须要在社会重构与文明更新的背景下进行。经过近百年的持续变革，在新中国完全掌握自身主权的前提下，中国传统教育文化强调的自主、平等、民本等原则均得到了延续。在此过程中，新中国虽然付出了一定的社会成本，但是长期困扰中国教育事业的封建等级制度，以及马克斯·韦伯（Max Weber）批评的中国传统教育缺乏科学训练等弊端终被荡涤。^② 在科学技术与全新生产关系共同塑造的现代社会中，只有在依然保有文明共同体的必要空间与组织基础的情况下，中国传统教育文化才能作为一种蕴含内在活力的积极因素参与现代化建设，并重新植入中华文明的根脉。

五、“学以成人”：现代文明危机与中国传统教育文化的新生

正如晚清时期的张之洞所说，“古来世运之明晦，人才之盛衰，其表在政，其里在学”，^③ 在中国的文明历程中，学之兴废直接影响国家的发展走向，而自近代以来，教育问题与政治脉搏更是紧密交织，产生了同频共振的效应。作为中华文明延续性与稳定性的重要保障，学校及其传递的教育精神凝聚了“成圣成贤”“化民成俗”的文明理想，而其在具体实践中的得

① [美] 列文森：《儒教中国及其现代命运：三部曲》，季剑青译，中华书局2024年版，第152页。

② 参见[德] 马克斯·韦伯：《中国的宗教：儒教与道教》，康乐、简惠美译，广西师范大学出版社2010年版，第175、180页。

③ 张之洞著，李忠兴评注：《劝学篇》，中州古籍出版社1998年版，第42页。

失利弊，则深刻呈现了中国历史包含的曲折向前的内生动力，亦说明了教育问题之于古今中国的同等重要的意义。自改革开放以来，从共同富裕的角度看，教育作为民生之基，涉及千家万户，惠及子孙万代，是人民群众关注的重要民生问题。从文化遗产的角度看，“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题。育人的根本在于立德”。^①教育的最终目的是“成人”，“人”是一切文明共同体及其历史活动的中心考量。新时代的教育事业一方面需要保障文明共同体既有的文化主体性，另一方面需要接续文化传统，坚持推陈出新，实现传统与现代的有机衔接。在此过程中，作为政治社会具体构成要素的“人”，仍然需要在现实世界与历史世界中探寻自身行动的意义。

质言之，在当前人类世界的“现代”的意涵中，“人”的核心本质是一个需要被自己澄清的命题，这导致了现代社会极为严重的文明危机。在启蒙运动之后，民主与科学在短短几个世纪内为人类创造了前所未有的福祉，但现代社会的弊端比之过往时代更甚。一个不争的事实是，霸权势力仍旧深度影响着当代世界秩序的运行逻辑，世界历史亦以一种近乎被“殖民”的形式，被蚕食并裹挟进西方“普遍主义”叙事的历史框架。21世纪的人类虽然享受着生产力高速发展带来的福利，但是也不得不承担着功利主义与虚无主义导致的恶果。这一历史现象反映在教育事业上，主要呈现为两个极为棘手的问题。

首先，正如布尔迪约（Pierre Bourdieu）等学者批评的，在西方的教育体系中，各级学校已逐步沦为既得利益集团通过文化权力而进行自我巩固的工具，“教育系统客观地进行着淘汰，阶级地位越低受害越深”，“从掌握文化的难易程度和愿望这两重意义上讲，工农出身的大学生处于最不利的地位”。^②本应承担社会流动功能的教育系统，在资本权力的渗透下变为复制阶层身份的“看门人”。其次，“数字时代”的崛起与新媒介技术的广泛应用，使个人从具体的社会身份与结构中“脱嵌”。在多元文化交锋的虚拟空间中，个人获得了反复重构自我身份的均等机会，导致自我认知与社会既有形态的日渐分离，

① 习近平：《习近平著作选读》第1卷，人民出版社2023年版，第28页。

② [法]布尔迪约、帕斯隆：《继承人：大学生与文化》，邢克超译，商务印书馆2002年版，第5、26页。

越来越多的年轻人由此陷入了“精神孤岛”的困境。^①在资本力量与相应意识形态的影响下，个体主义已趋于极端化，甚至被神圣化，迫使教育将尊重个体的意志置于讴歌知识与美德之前。而由这一观念导向的教育实践，显然不能处理以利益为核心考量的经济理性对个人思想情感的控制。毫无疑问，在上述问题无法得到有效遏制的情况下，教育将失去其应有的功能而名存实亡，大多数“人”也将被剥夺人性固有的自由与生活潜能，现代社会随之面临崩溃的危险。

与之相对，强调人的完善在根本上依赖与他人的联合，主张通过实际的物质保障与思想引导实现人的不断进步，这正是马克思主义与中国传统教育文化的重要契合点。面对现代化建设追求生产力突破与构建文明社会的双重任务，现代中国有必要将重视技术研发、保证工业增长的建设任务与中国传统教育文化内在的人文精神相结合，破解现代性蕴含的“发展”与“破坏”的深度纠缠。在这种新的情势下，新时代中国特色社会主义的教育事业必须立足时代条件，基于更为深厚的文明意识守正创新，一方面坚持教育公平的国策，另一方面践行立德树人的宗旨。

近年来，中国始终将教育置于优先发展的战略地位，国家财政性教育经费支出占国内生产总值的比例基本保持在4%以上。2014年，“全面改善贫困地区义务教育薄弱学校基本办学条件”工程启动，惠及全国2600多个县近22万所义务教育学校。2013—2017年，受到资助的学生累计达4.25亿人次。^②全国大多数地区的教学条件、师资水平得到明显改善，区域、城乡、校际的教育资源差距得以逐步缩小。阿马蒂亚·森（Amartya Sen）指出，在现代社会中，我们“有很好的理由把贫困看做是对基本的可行能力的剥夺，而不仅仅是收入低下”。^③在充分的制度保障下，新时代中国特色社会主义的教育事

① 实际上，这种“机会”亦无法回避无处不在的资本操控，重塑自我的过程同样可能沦为自我异化的陷阱。换言之，“数字自我”仍有极大概率被“数字资本主义”裹挟而成为另一种遭受剥削与异化的后现代形态。参见陈德平、陈庆超：《数字资本主义时代异化的逻辑及超越》，《河北师范大学学报》（哲学社会科学版）2023年第5期，第83~91页。

② 参见当代中国研究所：《新时代这十年：2012—2022》，人民出版社2023年版，第239、240页。

③ [印度]阿马蒂亚·森：《以自由看待发展》，任贻、于真译，中国人民大学出版社2002年版，第15页。

业致力于实质性推进教育公平，而非停留在流于形式的有关普遍权利的种种预设上。与前述中国传统思想中“先富后教”的治理观念和“莫不有学”的文明理想相呼应的是，中国共产党在大力改善教育环境、保障教育权利的同时，还领导实施了人类历史上规模最大的脱贫工程。自2013年起，精准扶贫的提出与实施，使教育公平获得了坚实有力的物质支持。通过“发展教育脱贫一批”^①是脱贫的重要路径，截至2020年底，贫困家庭学生辍学问题已基本得到解决，实现了历史性的重大进步。

以西方国家的现代化历程为殷鉴，可知在资本及其塑造的文化形态的操控下，消极自由往往无法为个人提供深层次的生命意义。而自改革开放以来，在中国的社会发展历程中，亦存在“与上一代相比，大部分青年拥有更好的物质条件和更多元的人生体验，却处于高度竞争、阶层分化和各类问题、矛盾集中涌现的社会转型期”^②的情形。不同之处在于，中国式现代化建设的运作机制和价值体系不仅使传统文化与革命精神实现了内在融合，而且始终坚持探索适合个体发展的合理模式。具体而言，其中发挥核心作用的，仍然是贯通古今中国的“德教”意识。孔子说：“天生德于予。”（《论语·述而》）新时代的教育工作者更为明确地认识到，只有坚持立德树人，培养德智体美劳全面发展的人才，才能为建设社会主义现代化强国夯实人才基础。新时代要加快推进教育高质量发展，就必须以立德树人为教育事业的根本任务，努力激活中华文明特有的“自强不息”“厚德载物”的美德追求，强调“家教”“师德”等传统文化蕴含的教育内容，使“修齐治平”的学习传统与建设教育强国的时代诉求形成共向的文化力量，从而协调现代社会中个体与集体、家庭与国家、精神与物质的复杂关系。

审视人类现代化进程的利弊得失，如果说我们已具备破解古今中西难题的条件，关键就在于跳出了简单的“传统—现代”二分框架，坚持在精神与文化层面继承并发展中华文明的丰厚成果。质言之，只有既坚持现代社会个体自由发展的解放意识，又延续中华民族千百年来尊师重教、“以文化人”的人文精神，才能合力促成一种更具超越性与生命力的教育实践，努力克服现

① 《习近平在中央扶贫开发工作会议上强调 脱贫攻坚战冲锋号已经吹响 全党全国咬定目标苦干实干》，《人民日报》2015年11月29日。

② 周恬恬、苗国：《何处是岸：当代青年“上岸”思潮建构与自我生平实践反思》，《中国青年研究》2023年第12期，第77页。

代文明社会的种种危机，从根本上塑造新时代的“大写的人”，促进政治、经济、文化等各项事业的全面发展。

六、结语

作为人类文明中具有独特历史延续性的超大规模国家，中国的教育实践是在五千年连续不断的文明脉络中展开的，“学为君子”“有教无类”的美好向往至今仍深植于广大民众心中。早在1945年，毛泽东就曾指出：“中国应当建立自己的民族的、科学的、人民大众的新文化和新教育。”^①因此，在新中国成立后，由人民群众直接参与的教育革命创造了中国教育史上前所未有的成就，彰显了中华民族自身的更新与进步。这也昭示，在新时代教育事业的探索、建设过程中，作为社会主义核心价值观的公平正义必须得到坚决维护。同时，鉴于历史进程的复杂性，我们理应保持对屹立在文明源头的历代圣贤的敬畏与热爱，在教育工作中不断加强文明交流互鉴，保证中华优秀传统文化对现代化事业的动态参与，将之嵌入新中国教育工作的基本道路，从而使新时代的教育精神得到进一步发展。中国传统教育文化之所以历久弥新而成为中华文明不可或缺的部分，关键就在于其融入了中国历史的统绪，以强调“修齐治平”的方式，使往圣先贤的人文理想通过契合时代发展的新路径、新形态继续生长更新，进而作用于人民大众的生活。只要这一认识能够长期深化并持续践行，中国特有的历史延续性就将在传统教育文化中不断获得确证，人民大众的生活也将永久成为历代仁人志士用生命与人格传道授业的文化道场。

（责任编辑：张梦晗 张虹）

^① 毛泽东：《论联合政府（一九四五年四月二十四日）》，《毛泽东选集》第3卷，人民出版社1991年版，第1083页。